

# הד החינוך

## אל המאה ה-21

בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ד | גיליון מס' 03 | כסלו תש"ע, דצמבר 2009



## הכשרת מורים מחפשת דרך



הכשרת מורים  
מחפשת דרך

### יורם הרפז:

התכנית היצירתית של ד"ר אהרון זיידנברג

### מכללות להוראה בישראל:

מיפוי

### תמר אריאב:

משיכת מורים, שמירת מורים, הכשרת מורים

### עמי וולנסקי:

להפוך את הפירמידה

### זאב צחור:

מכללה זו לא אוניברסיטה. וטוב שכך

### אמנון כרמון:

הכשרת מורים בשבר גאולוגי-פדגוגי

### אשר שקדי:

הגישה התשיעית

### ירון להבי:

בראש ובראשונה ידיים

### אמתי מור:

מכון אבניים: הניסיון המעשי הוא נכס

### אריה דיין:

שיחה עם ד"ר מוחמד עיסאווי

### שלמה בק:

הגיונות סותרים בהכשרת מורים

### ישעיהו תדמור:

הכשרת מורים נטשה את ליבת החינוך

### נאוה דקל:

שיחה עם חמש מורות וכמעט-מורה אחד

## דצמבר 09

דבר העורך 04

מכתבים למערכת 06

הד מקומי: איילת פישביין 09

הד מקומי/ תשתיות: מיכאל יעקובסון 12

הד עולמי: דזירה פז 14

הד עולמי: להיות מורה בדרום אפריקה חנן מסר 16

הד מקוון: דזירה פז 18

הד יומיומי: מחליפים קידומת אסף אביר 20

חדר מצב: ריאיון עם שר החינוך גדעון סער יורם הרפז 24

28

פה ושם במערכת החינוך המתפרקת

### שיחה עם

### פרופסור יצחק קשתי

פרק ראשון בסדרה חדשה אריה דיין



## חיים חינוך

בשטח: ד"ר טל בן שחר מפיץ אושר בבתי ספר נאוה דקל 86

ניסיון אישי: פרידה מפרופ' תיאודור סייזר יורם הרפז 92

סיפור הוראה: בכיתה עם סוקרטס איל דוננפלד 94

עזרה ראשונה: להכניס את העדר לכיתה אליעזר יריב 96

עזרה ראשונה: איך מתחילים שיעור נירה חטיבה 98

כנסים: מונולוגים עקרים במכון מופ"ת אריה דיין 100

זיכרונות: אליעזר שמואלי 102

## הד תרבותי

איריס לעאל: על "סיגל" של אסף שור 104

ריאיון עבודה: אסף שור איתן בוגנים 106

מחול: רוטטר 107

המדור לחיפוש מורים: ניסים קלדרון על יוסף רפפורט 108

אמנות: קבוצת ברבור 110

המומלצים: איריס לעאל 112

רשימות על חינוך: נאוה דקל, יורם הרפז 114

בהמשך לדברים: ראובן בבאי ורות סתוי 118

## הכשרה מסובכת ומדוכדכת

כל העניינים שקשורים לחינוך מסובכים עד ייאוש. עניין אחד כזה הוא הכשרת מורים. הכשרת מהנדסים, משפטנים או רופאים, למשל, פשוטה יחסית; הכשרת מורים היא עניין מסובך.

קחו לדוגמה את מטרת הכשרת המורים – היא לא ברורה. מדוע? כי אין חינוך אחד אלא כמה "חינוכים": חינוך אחד רוצה לסגל את התלמידים לחברה והוא בעד הישגים; חינוך שני רוצה לעצב את אופיים של התלמידים והוא בעד ערכים; חינוך שלישי רוצה לפתח את הייחוד של כל תלמיד והוא בעד מימוש עצמי. כל חינוך זקוק למורה אחר; כל חינוך מגדיר אחרת את "המורה הרצוי". הכשרת המורים אינה יודעת איזה מורה להכשיר, לאיזה דימוי של "המורה הרצוי" לכוון את עצמה. לרוב היא מכשירה ל"מורה מסגל" (הישגים), אך מדברת בשבחי "המורים הרצויים" האחרים – מורה מעצב (ערכים) או מורה מפתח (מימוש עצמי). או קחו לדוגמה את בעיית המלכוד של הכשרת המורים: המורה-מחנך עובד בעיקר עם אישיותו ולא עם ידע ומיומנויות שרכש בהכשרת מורים. אם אישיותו של המועמד להוראה אינה מתאימה – אין לו תשוקה ויכולת לפתח את חשיבתם ותכונותיהם של תלמידיו באמצעות תחום הידע שהוא מלמד – אין הכשרה בעולם שתוכל לפצות על כך. אישיות מביאים מהבית; קשה לפתח אותה בהכשרה מקצועית. אבל אם למורה-מחנך יש אישיות מתאימה, ספק אם הוא זקוק להכשרת מורים, לבטח לא להכשרה ארוכה כל כך ומנותקת מהכיתה.

למלכוד העקרוני (הכשרה לא תעזור למי שאין לו אישיות; מי שיש לו אישיות לא צריך הכשרה) מצטרף קישי מעשי: בגלל מעמדו הירוד של מקצוע ההוראה לא מגיעים להכשרת המורים מספיק מועמדים בעלי אישיות מתאימה (מה שמכונה "אנשים טובים"). הכשרת המורים עומדת חסרת אונים לנוכח מציאות זו.

ואחרי שמגיעים מועמדים טובים יותר או פחות יש בעיה עם תכנית הלימודים. באיזה יסוד על תכנית הלימודים של הכשרת המורים להתרכז: במקצועות שהמורים לעתיד אמורים להורות, במבואות לענפי החינוך, ברכי הוראה, בחשיבה על התנסות בכיתה? הכשרת המורים מתקשה להחליט, והיא רוקחת כל מיני תערובות מקריות מהיסודות הללו.

עם תכנית לימודים כזאת או אחרת, הכשרת המורים לא הצליחה לפתח זהות מיוחדת. הכשרות מקצועיות אחרות פיתחו דפוס הוראה ולמידה מיוחדים המותאמים למקצוע: הכשרת רופאים – ליד מיטת החולה; הכשרת משפטנים – היידינות והגנה על תיקים; הכשרת אדריכלים – תכנון מבנים; הכשרת טייסים – סימולציות. והכשרת המורים, שהוראה ולמידה הן העניין שלה, עושה הוראה ולמידה נעדרות זהות מיוחדת – הוראה המבוססת על דיבור ולמידה המבוססת על שמיעה.

ומדוע הכשרת המורים לא פיתחה זהות מיוחדת? משום שהיא מכשירה למוסד (בית ספר) ולתפקיד (מורה) שעושים הוראה ולמידה בלא זהות מיוחדת (הוראת הרצאה ולמידת-שינון משעממות ולא יעילות).

וכאן, בנקודה זו, נמצאת הנקודה הארכימדית שעליה אפשר להציב את המנוף לשינוי: הכשרת מורים, כמו כל ההכשרות בעולם, מותנית במוסד ובתפקיד שאליהם היא מכשירה. אם רוצים הכשרה אחרת צריך לשנות את המוסד (בית ספר) ואת התפקיד (מורה) שאליהם היא מכשירה. אם נבנה מוסדות חינוך חדשים ותפקיד חדש למורים-מחנכים, נשנה ממילא את הכשרת המורים. זו כמובן משימה גדולה, אך בשטח יש התחלות ובחברה יש דרישה, ולא צריך להספיק הכול בקדנציה אחת. אפשר לסמן מטרה (המילה "אופק" נתפסה על ידי הקדנציה הקודמת) ולהתקדם אליה. עד אז תתנהל הכשרת המורים במוסדותיה (מכללות להוראה ובתי ספר לחינוך באוניברסיטאות), מסובכת ומדוכדכת.

יורם הרפז

yorhar@netvision.net.il

## הד החינוך

אל המאה ה-21

**עורך:** ד"ר יורם הרפז  
**עורכת משנה:** ציפה קמפינסקי  
**יד"ר המערכת:** ציון שורק  
**עריכת גרפית:** סטודיו זה  
**עריכת לשון:** תמי אילון-אורטל  
**מידענית:** דזירה פז  
**תרגומים:** יניב פרקש  
**אחראית אתר:** דפנה שטרן

**מערכת מיעוט:**  
פרופ' נמרוד אלוני, אורה גבריאלי,  
ציפי גנץ, שגית דואני, דורית חגי,  
ד"ר אמנון כרמון, אמנון לבב,  
אורלי פרלמן, דב רונן, נעמי ריפתין

**מו"ל:** הסתדרות המורים בישראל  
**דפוס:** גרפוליט

**מחלקת מנויים והפצה:**  
דינה אשכנזי  
רח' בן סרוק 8, תל אביב 62969,  
טלפון: 03-6922939,  
פקס: 03-6922928,  
א"ח, 15:00-08:00

**המערכת:**  
"הד החינוך", רח' בן סרוק 8,  
תל אביב 62969, 03-6922939  
hed21@morim.org.il

**מחלקת מודעות ופרסום:**  
מחלקת: אהובה צרפתי  
טל: 03-7516615  
פקס: 03-7516614  
ahuvatz@bezeqint.net

עשו עכשיו חינוך  
03-6922939

## המוח יכול לחכות

קראתי במידה שונה של הקפדה את כל המאמרים בחוברת על התחום החדש, נויירופדגוגיה (הד החינוך, אוקטובר 2009), ואני מבקש להעיר: באופן בסיסי התחום החדש נראה לי לא בשל עדיין עבור אנשי חינוך. מאמרו המרכזי של אריק ג'נסן מרבה להתנצל (ולהתנצח), ומוזהיר אותנו שלא לפתח ציפיות; ואכן, בסופו של דבר אין לו עדיין הרבה מה לתרום. החשיבות של פעילות גופנית לילדים ובני נוער ידועה לכול, גם מבלי לדעת על ההשפעות העצביות החיוביות שלה. בעבר היא נחשבה חיונית לעידון הליבדו וכיום היא חיונית מסיבות אחרות. מכל מקום, היא אינה זקוקה להמצאה של חקר המוח.

מאמרו של קובי גוטרמן אמור אמנם להציג את ההיבטים היישומיים של המחקר, אבל הוא בעיקר מבלבל, בחינת תפסת מרובה לא תפסת. ריבוי אינטליגנציות וסגנונות חשיבה לא המתינו למחקר העצבי, והם על שולחנם של המחנכים מזה זמן. גם הערכה חלופית, שאינה מסתפקת בתוצרים כתובים ומבחנים, אינה זקוקה לחקר המוח. כמו כן במאמר יש לא מעט משאלות לב שאינן מתאימות למציאות הבית ספרית, למשל "לתת לחשיבה זמן". מורה בבית הספר אינו יכול לתת לנשימה זמן, כיצד ייתן זמן לחשיבה?

המאמר של ורמה ועמיתיו על הסתייגויות והזרמויות קובע ש"מיפוי היבטים שונים של הקוגניציה לרשתות עצבים שונות במוח לא תורם לפרקטיקה החינוכית" (עמ' 49). ברור שהוא צודק – בינתיים. כך גם מאמרו של יאיר נוימן המחזיר אותנו אל קרקע המציאות, אבל יש בו מידה של חוסר זהירות לגבי הפוטנציאל הגלום בחקר המוח שעוד יתפתח בעתיד וישפיע על החינוך. לפני 25 שנים עמדה מערכת החינוך לפני מהפכה אדירה –

שהתרחשה בינתיים מסביב אבל לא בחינוך, וזה שייך לדיון אחר – כניסת המחשבים האישיים. תלי תלים של מחקרים, פרסום, תכניות והשקעה חינוכית ליוו את התהליך הזה, שהיה כמדומני פשוט יותר מן הנוירופדגוגיה. ראשית היה מדובר בחומרה שעלתה כסף רב וחייבה איזו תשואה להשקעה; ושנית, זה היה קונקרטי יותר. ובכל זאת השאלה מה צריך לעשות עם המחשבים ולמה אינה מובנת למערכת החינוך עד היום. מהפכת המחשוב עדיין לא התבצעה. הקשר מחשבים-ילדים שייך בעיקר לשעות שלאחר בית הספר. על אחת כמה וכמה השלכותיו של מחקר הפיזיולוגיה המוחית על החינוך, עניין מופשט עד מאוד: אם לא יינתנו לאנשי המערכת רצפטים ברורים, ייעודיים ומנומקים, הנוירופדגוגיה לא תחדור לבתי הספר. חוקרי המוח צריכים לקחת הפסקה ממושכת ואז לבוא למערכת החינוך מוכנים ומעשיים יותר.

### אברמ'לה פרנק

לשעבר מנהל בית הספר "גוונים" במועצת מנשה

## הפוסל במומו פוסל

בגיליון יוני 2009 של הד החינוך התפרסמה ביקורת קצרה מפרי עטו של יורם הרפז על ספרו של ד"ר דינה שקולניק ואני ערכנו: "סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים וישומיים" (מכון מופ"ת, 2009). כותרת הביקורת הייתה "דלות תאורטית". הכותרת הגורפת הפליאה אותי. קראתי בעיון רב את המאמר, ורציתי להבין מה גרם למבקר לניסוח שאינו לכבודם לא של הכותב ולא של הבמה שבה הופיע המאמר הביקורת.

בהמשך מנסה המבקר להציג שאלות אשר לכאורה מהוות את הבסיס לביקורתו. מתוך קריאה מדוקדקת הגעתי למסקנה שאילו היה המבקר טורח לקרוא את כל הנאמר בפרקים התאורטיים בספר, הוא ודאי היה מקדיש הרהור שני לכותרת המכלילה הזאת. במאמר עצמו מציג המבקר כמה שאלות, חשובות ומהותיות, אך התשובות עליהן כבר נמצאות בספר. מתברר שצדקו חז"ל באומרם – "כל הפוסל במומו פוסל". מתוך כבוד למבקר, שאותו אני מעריך אישית, אתייחס לשאלותיו הספציפיות בזו אחר זו, ובסוף אוסיף דברים מספר שכדאי היה לו למבקר לחשוב עליהם לפני שנתפס לניסוחים מכלילים, שתמיד לוקים בחסר ובאידיוק.

המבקר מצביע בתחילת מאמרו על החידוש שבמודל התאורטי ועל ראייתו המעניינת את מערכת היחסים בין אדם לחברו ובין האדם לעצמו. תכונות אלה של התאוריה הן סתירה מסיימת לכותרת הגורפת של המאמר. הרפז שואל למה דווקא שלושה סגנונות, הלוא ישנם עוד רבים אחרים המאפיינים את המין האנושי. זאת גם הסיבה שקראנו לתאוריה שלנו "תאוריה בהתפתחות". בכך פתחנו לרווחה את השער, ואף הזמנו מפורשות בכתב ובעל פה לבוא ולהעשיר את המודל. אגב, אנו עצמנו ניסינו לבנות מודל רחב יותר הכולל את סגנון ה"נהנתנות", המאפיינ בעצם את כל בעלי החיים, והאדם בכלל זה. ד"ר דינה שקולניק אף הציעה תוספת של תתי-סגנון



אף הוא אינו יכול להתעלם מקיומם. הוא מוסיף סגנון אחר משלו – הנטייה לכבד כל אדם באשר הוא אדם. גם להצעה זו יש לדעתנו משום חשיבות רבה למחנכים ולעולם החינוכי שלנו. אמנם היא עוד לא כלולה במודל שלנו, אך חשיבותה למציאות החיים שלנו גדולה ומקובלת על ציבור המחנכים.

גם הביקורת על ניתוחה של שקולניק את הסיפור שכתבתי על התנסויותיי בתקופת השואה אינה מוצדקת; איני מוצא בו כל חיסרון, להפך – הוא מרחיב את המודל לכיוון איכותני ומציע ראייה רחבה יותר. ועוד: אם נשים לב לריבוי המאמרים באסופה ולגיוון הרב של התחומים שאפשר ליישם עליהם את המודל הזה נוכל להבין מדוע הפסילה הגורפת של המבקר אינה במקומה ואינה תואמת את ההתפתחות וההשתרגות של התאוריה כמו שנוסחה ופותחה עד הלום. תאוריה דלה לא הייתה מאפשרת פיתוח כזה. יתר על כן, בטוחני שבהמשך נגלה תחומים רבים אחרים ומגוונים שיהיה אפשר להשתמש בהם במודל הטריאדי כפי שהוצג לשם העשרת ראייתנו והבנת ה"חידה" הגדולה של ההתנהגות

הדיפרנציאלית, שהיא אחת הבעיות המטריות את כל המנסים להבין בצורה מעמיקה את היקום והאדם גם יחד. ועוד, במאמר של רנד (עמ' 41) מופיעות ראיות מרובות על האוניברסליות ההיסטורית והמסגרתיות ההשקפתית (דתות, השקפות עולם חברתיות, תחומים מדעיים ותרבותיים). זה נכון בעיקר לגבי המודל הטריאדי, ואם נרחיב את המודל בסגנונות נוספים, כדרישת המבקר, אנו עלולים ליפול ברשתה של שרירותיות בלתי מבוססת.

**יעקוב רנד**

**נשכה בטעות**

יאיר גוימן מחבר המאמר "נוירורחינוכולוגיה כבריחה מהחינוך" (הד החינוך, אוקטובר 2009) הוא פרופסור ומרצה וחוקר במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון.

**השתרבב בטעות**

שמה של רפנה אדלר נרפס בטעות בסיפור "אני מורה שצורחת" (הד החינוך, אוקטובר 2009), שכתבה מורה אשר ביקשה להישאר אלמונית.

בשם ה"להיות האקטיבי". למעשה גם על תוספות אלה אפשר להתווכח. אחרי הכול, כל מספר יש בו משום שרירות מסוימת, כי תמיד אפשר לשאול מדוע מספר זה ולא אחר, בייחוד בשל מורכבותו של האדם והשונות הרבה של התנהגויותיו. זה נכון אפילו באשר לארבע הקושיות ב"הגדרה של פסח"; וכי אי-אפשר לשאול שאלות נוספות? אולם למען הבהירות ושמיירה על זיקה לרקע התאורטי המגוון שהגענו אליו והבאנו בהרחבה, ראינו צורך להגביל את עצמנו למודל טריאדי, משום שהוא עומד בקריטריונים הדרושים כדי לשוות למודל ערך תאורטי ראוי לשמו. לא רצינו "בנעילת שערים". אדרבה, כל הרוצה "ליטול את השם" ולהוסיף סגנונות תבוא עליו הברכה בתנאי שיעמוד אף הוא בקריטריונים שניסחנו.

במאמרי וגם במאמרים אחרים מודגשות האפשרויות החינוכיות הנפתחות בויקה למודל. אין ספק שעוד רבה המלאכה לפנינו בעצם הגדרת ה"טוב והרצוי" בעיני החברה או הקבוצה החברתית ובעקבות זאת – בעניין הרכיבים הדידקטיות היעילות ביותר להשגת המטרות החינוכיות שתנוסחנה.

האסופה שפרסמנו מעידה כמאה עדים על ערכו ההויריסטי של המודל הטריאדי ("להיות", "שיהיה לי", "לעשות"). אגב, כדי לענות על השאלות הנובעות מהשונות הרבה של בני האדם ושל התנהגויות אנוש, הדגשנו בפירוש שכל שלושת הסגנונות נמצאים במידת עוצמה כזאת או אחרת בכל אדם, ועל כן דיברנו על רפוס התנהגות אופייני לכל אדם, הנוצר בשל העוצמות השונות הללו. המושג האפלטוני של דומיננטיות, שאימצנו כחלק אינטגרלי מהתאוריה, עונה על השאלות של הדיפרנציאליות ההתנהגותית של האדם.

אשר לפלפול של המבקר על עליונותה של חברה מונחית ערכים, בהקשר של הניסיון שלנו לחפש ולהצדיק את המודל הטריאדי מבחינת היותו בעל משמעות אוניברסלית, היסטורית, גאוגרפית וערכית גם יחד, הבאנו את הפסוקים המפורסמים של הנביא ירמיהו, המציע סגנון אחר לגמרי: סגנון של "עשות משפט, חסד וצדקה כי באלה חפצתי – נאום ה'". הביסוס של המודל הטריאדי נובע דווקא מאי-יכולתו של הנביא שלא להיאבק נגד הסגנונות הידועים לו גם אם אינם זוכים להערכתו, כי הוא רוצה בשינוי רדיקלי בעולם הנטיות של האדם.

הוא הדין באשר לדברי התנא שמעון בן זומא, אשר נותן פירושים שונים לשלושת הסגנונות היסודיים שבמודל.



לכל המנויים - לרשותכם באתר הסתדרות המורים, [www.ifu.org.il](http://www.ifu.org.il) מאמרים מהגיליון הנוכחי ומהגיליונות הקודמים אתם מוזמנים להגיב בכל נושא ועניין באמצעות דוא"ל למערכת. חלק מהתגובות יפורסמו בגיליון הבא של הד החינוך.

עשו עכשיו מינוי 03-6922939

מערכת הד החינוך מהדהדת באינטרנט!

**הד החינוך**  
אל המאה ה-21



# הד מקומי \* איילת פישביין



## שיעור גדול על כסף קטן

בית הספר "עמק חרוד"

בבית הספר היסודי "עמק חרוד" פועלת זו השנה השנייה "כספית", תכנית חינוך לאוריינות כלכלית שפיתח הכלכלן יוסי אש, ומטרתה להקנות לילדים מושגים בסיסיים על כסף ועל השימוש בו. התכנית - שעה בשבוע למשך חצי שנה - מועברת לקבוצות תלמידים מכיתות ה'ו' שבחרים בה.

יוסי אש, מפתח התכנית: "ילדים, כמו מבוגרים, נדרשים להחלטות כלכליות והם צריכים ידע רחב כדי להבין את השפה הכלכלית, להבין את האינטרסים של הגופים הכלכליים שהם נתקלים בהם. התרבות הצרכנית משפיעה על דרכי החשיבה של כולם - מבוגרים, בני נוער וילדים, והיא מעמידה לפנינו אתגרים. מעבר לניהול פיננסי נכון של עצמנו, אנחנו מחויבים לחינוך פיננסי של ילדינו, שכבר בגיל צעיר ניצבים מול דילמות כלכליות כגון איך לנצל את דמי הכיס שלי, איך לפתוח חשבון בנק וכו'. זה דורש התמודדות מושכלת ולימוד של שפת הכלכלה".

מה אתם מלמדים?

"אנחנו מלמדים מונחי יסוד, למשל 'מסגרת תקציב' שאסור לחרוג ממנה; שתקציב מבוסס על הכנסה;

חשיבות החיסכון ועוד. אנחנו מלמדים בדרך חווייתית, במושגים רלוונטיים לחייהם של הילדים: פרסומות, איך להגיב כשההורים אומרים 'אין לי כסף', האם ואיך כדאי להחליף סלולרי". ארית בן צבי, האחראית לתכנית בבית הספר: "הרעיון יוצא מן הכלל, אבל תלוי איך מיישמים אותו. השנה יש לי קבוצה נהדרת והקורס מתפתח אתה. כשלמדנו על שטרות, התלמידים למדו להכיר את השטרות לא רק ככסף, אלא גם את האנשים והסמלים המוצגים עליהם ועל גבי המטבעות ואת ההקשרים ההיסטוריים שלהם. נוסף על לימוד ההיבט הכלכלי של כסף התכנית עוסקת בערכים כמו צרכנות נבונה, המשמעות של תרבות הצריכה ועוד. חשוב לנו שהתלמידים יקבלו מושג על משמעות הכסף מעבר להתנסות המידית שלהם או של הוריהם. כאשר למדנו על תקציב וסדרי עדיפויות מנהלת בית הספר הסבירה לתלמידים מהו תקציב בית ספר ולמה בנושא מסוים משקיעים יותר ובאחר פחות".

החברות "רכס פרויקטים חינוכיים" ו"כספית אש לידור" מפיצות את התכנית בעוד בתי ספר בארץ.

מ"א גלבוץ

## שיעורי בית להורים

חינוך לניהול כלכלי מתחיל בגיל צעיר. התאימו את נושא הלימוד לגיל הילדים. בגיל צעיר למדו אותם להשוות מחירים. מאוחר יותר קחו אותם אתכם לבנק, הראו להם מה אתם עושים. ספרו להם מה זו משכנתה, מה זו ריבית, למה הפנסיה חשובה ולמה האוברדרפט מעיק. הילדים יכירו לכם תודה כשיצאו מהבית עם ערכים נכונים, ידע מתאים וניסיון בריא בניהול כלכלת המשפחה.



יוסי אש

- ◀ קנו לילדים קופת חיסכון.
- ◀ למדו אותם לספור כסף.
- ◀ למדו אותם להסתדר עם מה שיש: אם הילד חסך בקופה 20 ש"ח ורוצה

- צעצוע שעולה 25, אל תקנו.
- ◀ למדו אותם לתכנן תקציב. אם נגמרו דמי הכיס באמצע השבוע, אל תתנו עוד כסף.
- ◀ אל תבנו מערכת של הלוואות הדדיות: אל תקחו מהקופה של הילדים (וכך גם לא תשכחו להחזיר). אם הילדים מקבלים מכס הלוואה, עמדו על כך שיחזירו את כולה, עד השקל האחרון, ובזמן.
- ◀ תנו לילדים דמי כיס ביום קבוע (כל יום שיש, לדוגמה). תנו להם את דמי הכיס גם אם אתם כועסים עליהם.
- ◀ כסף אינו קונה חברים. ודאו שהילדים אנם מנסים לקנות אהדה בבית הספר באמצעות כספם.
- ◀ אם אתם פותחים לילדים חשבון בנק, בנק, למדו אותם לקרוא דפי בנק ושצריך לתייק אותם. למדו איך מתנהל חשבון: עמלות, ריביות וכו'.
- ◀ עודדו את הילדים לחסוך, אבל אל תהפכו אותם לקמצנים.
- ◀ למדו את הילדים לחסוך למטרות מוגדרות.
- ◀ בחופש הגדול עודדו את הילדים לעבוד, להרוויח כסף. השתמשו בחופשה כהזדמנות מצוינת לחינוך לעבודה. תכננו עם המתבגרים עבודה בבית או מחוצה לו כדי שיפנימו ערכים של עבודה והשתכרות לצורך מימוש חלק מצרכיהם.

## למה לנסוע אם אפשר ללכת ברגל



### בית הספר "יצחק שדה"

בבית הספר על שם יצחק שדה בכפר סבא ציינו ב-24 באוקטובר את היום הבין-לאומי להעלאת המודעות לזיהום אוויר, והגיעו לבית הספר בהליכה. הורים וילדים צעדו יחד ונשאו שלטים. מיכל ידידיה, רכזת תחום איכות הסביבה בבית הספר, מספרת כי מאז אותו יום נעשתה ההליכה המשותפת ברגל לבית הספר לנוהג קבוע של הורים רבים. ההליכה מתבצעת בדרך כלל בימי שישי, כשלהורים יש זמן והם יכולים להתלוות לילדים.



סביבתית גבוהה", מוסיפה ידידיה. "לדעתנו פיתוח המודעות של התלמידים חשובה, משום שבהרבה מקרים הם אלה שמשפיעים על ההורים להיות ערים לנושא. הם אומרים לאמא, 'למה את זורקת את הבקבוק לפח אם אפשר למחזר?' ולמה לנסוע במכונית אם אפשר ללכת ברגל".



ידידיה: "המטרה של ארגוני הסביבה היא להפחית זיהום אוויר בגזי חממה. הילדים, בשיתוף המנהלת, חתמו על עצומה בעד הליכה ברגל. ההיענות הייתה גדולה מאוד. המודעות של הילדים לצורך בהפחתת זיהום האוויר עלתה, ומאז הם ממשיכים להחתים ילדים והורים על עצומה למען הליכה ברגל. אנחנו בית ספר ירוק, עם מודעות

## משלבים ומרוויחים

### בית הספר "קדימה"

מבין 650 תלמידי בית הספר הניסויי "קדימה" בקריית ביאליק, 6% מסווגים כתלמידי חינוך מיוחד. עד לפני שנה למדו תלמידים אלה, הסובלים מדרגות שונות של אוטיזם, אספרגר ו-ס.ס.ס.,

שפיתחנו במשך השנים. היו שהביעו ספק ושאלו אותנו אם שילוב של כמה תלמידים בעלי לקויות בכיתה אחת יאפשר למידה ברמה נאותה. להפתעתנו גילינו שכלל שיש יותר תלמידים בעלי לקויות בכיתה, כך עולים ההישגים של כולם בכל המקצועות".

איך אתה מסביר את זה? "השילוב בכיתה הרגילה הוא אתגר למורה. בכיתות המשלבות פועלים בשיטה ייחודית שפיתחנו ויש השגחה יתרה על התלמידים המיוחדים. כפועל יוצא מכך יש שקט בכיתה והיכולת להעביר חומר בצורה טובה ואפקטיבית טובה מאי פעם".



בכיתות קטנות נפרדות, ולכל אחד הותאמה תכנית לימודים אישית. בשנה שעברה הוחלט לשלבם בכיתות הרגילות, והצוות נוכח במפתיע שהדבר גרם לעלייה בהישגים הלימודיים של כולם. השנה משולבים 28 תלמידים בעלי לקויות בכיתות הרגילות.

יוסי חילונו, מנהל בית הספר: "כבר שמונה שנים אנחנו משלבים בבית הספר תלמידים של החינוך המיוחד. לפני שנה החלטנו ללכת על נושא השילוב בדרך חדשה - לא בכיתות נפרדות אלא בשילוב בכיתות הרגילות, ולא רק תלמיד אחד בכיתה. הצעד נבע מכורח המציאות - המספר הקטן של תלמידי החינוך המיוחד שהגיע אלינו - וגם מתוך תפיסה חינוכית



## הארמית חוזרת

**בית ספר יסודי "גוש חלב"**

שאדי חלול מבית הספר גוש חלב, מורה ומדריך בחינוך הלא פורמלי, החליט לעשות לארמית את מה שעשה, לדבריו, אליעזר בן־יהודה לעברית. השנה הוא חוגג ניצחון גדול. חלול: "אני רואה בהחייאת השפה שליחות ממדרגה עליונה. ארמית היא השפה המדוברת של אבותינו. לפני קום המדינה היו לנו, המרונים, בתי ספר שלימדו ארמית יחד עם ערבית ואנגלית, אבל אחרי קום המדינה השפה כמעט נכחדה, למרות שיש שלוש תחנות טלוויזיה המשדרות בארמית. בשישים השנים האחרונות לא לימדו ארמית בבתי הספר כי צורפנו לחינוך הערבי. הנושא רגיש. עם זאת זכותנו ללמוד בבית הספר נושאים ששייכים לנו. אנחנו לומדים הרבה על יהדות ואסלאם, ואילו על ההיסטוריה הארמית אנחנו לא לומדים כלל. בשיתוף הכנסייה החלטנו לפתוח קורס בארמית, ואז כמה אנשים, ואני בהם, שמנו לנו למטרה להפוך את הארמית לשפה מדוברת וחיה. בהתחלה הקמנו בית ספר לארמית בכנסייה. לימדנו ילדים מגיל חמש עד כיתות ח'־ט', והנושא התחיל להתגלגל. ביקשנו ממשרד החינוך אישור ללמד ארמית בבית הספר היסודי, הראינו לו שאנחנו פועלים בנושא, והשנה קיבלנו אישור ללמד ארמית במשך שעה שבועית בארבע כיתות א'־ב'. זו הפעם הראשונה בהיסטוריה שיש לנו אישור רשמי מהמדינה והכרה בשפה הארמית. הכשרנו בבית הספר מורה לארמית ויש לנו 61 תלמידים בכיתות א'־ב'. בכנסייה לומדים עוד 45 תלמידים ו־15 מבוגרים. באים אלינו גם נוצרים אדוקים מחו"ל לקורסים בארמית. יהיה לנו דור חדש דובר ארמית."

**גוש חלב**



## כמה אוכל צריכה יונה

**בית ספר "שריד"**

לדוגמה, קבוצת תלמידים בהנחייתה של רכזת המתמטיקה, עירית רוזנבאום, חקרה את השפעת מדידת המזון על צריכה נכונה בשוכר היונים. התלמידים ניהלו תצפיות מורכבות, שקלו את המזון הניתן ליונים ואת הכמות שנותרה לאחר האכלה והסיקו מסקנות על כמות המזון הנדרשת. התלמידים גם חקרו את גודל כלוב היונים ואת נפחו ובדקו אם הוא מותאם למספר היונים הנמצאות בו. הנתונים שנאספו הועלו למחשב בהנחייתה של רכזת המחשבים סמדר אביטריס. אחרי שלושה חודשים של מעקב ותיעוד מצאו התלמידים תשובה לשאלה שסקרנה אותם: כמה אוכל צריכה יונה.

**רחובות**

בחצר בית הספר לחינוך סביבתי "שריד" שברחובות פועל זה כשנתיים גן מדעי אקולוגי, ובו ברכת דגים, סוכה מטאורולוגית, שובך יונים, גינת תבלין וירק, מכלי איסוף מי גשמים, דגם להדמיית מי תהום, שולחן בועות סבון, מאוורר המופעל באמצעות תא סולרי, קומפוסטר (מכשיר לייצור קומפוסט) ופינות ישיבה שנבנו מחומרים ממוחזרים. הגן, המשמש לשיעורי מדעים, הוקם בשיתוף עיריית רחובות, חברת ה.ל.ר., איגוד ערים לאיכות הסביבה דרום יהודה, קרן קרב ומשרד החינוך. סביבות הלמידה נבנו על פי תכנית לימודים ייחודית, תכנית חקר בין־תחומית, שפותחה בבית הספר.

## שביל סיפורי העצים

**בית ספר יסודי אזורי "נהלל"**

"שביל סיפורי העצים" במושב נהלל שבעמק יזרעאל מספר את סיפוריהם של 11 עצים שנטעו המתיישבים הראשונים בשנות העשרים של המאה שעברה. השביל נולד כמיזם לשנת השישים למדינה, והוא פרי של שיתוף פעולה בין תלמידי בית הספר היסודי ביישוב לבין המועצה האזורית עמק יזרעאל, קק"ל והמשרד להגנת הסביבה.



בתהליך תכנון השביל סיירו התלמידים עם ותיקי המושב בין העצים והקשיבו לסיפוריהם. לאחר מכן אספו מידע בארכיון, תיעדו את סיפורי העצים והוסיפו מידע בוטני על כל עץ.

**נהלל**

את סיפורו של "עץ המנורה", עץ תות לבן, סיפרה רוחלה כפרי: "בחזית ביתנו, ליד הגדר, נבטו מיני עצים שאת רובם עקרת. רק נבט אחד נשאר וגדל. סבא מוטקיה, הפסל, התחיל לגדל אותו. כשהשתיל גבה והוציא ענפים, סבא משך והוציא שני ענפים אופקיים לגזע, אחד ימינה והשני שמאלה, תלה על כל ענף כד חרס גדול מלא מים, כדי שמשקלו ימשוך את הענפים כלפי מטה וימנע מהם לגדול כדרך הטבע, לגובה. את הבלבוב שהצמיחו הענפים האלה סבא קטם והשאיר על כל ענף רק שלושה ניצנים שגדלו כענפים זקופים כלפי מעלה במרחקים שווים. זאת המנורה שמל המדינה, סבא אמר. באבי התחיל העץ לבלבב וסבא קטם שוב את הבלבוב המיותר. מכל ענף הוא השאיר רק שני ענפים. על ששת ענפי המנורה צמחו 12 קנים חדשים, אלו, הוא אמר, '12 השבטים'."





חזית אולם הספורט, 1961

## למה להרוס יצירת אמנות

קריית חינוך אורט לבוביץ'

תכנון: אדריכל מרדכי בן חורין, ביצוע: 1959-1961

**ק**ריית חינוך אורט לבוביץ' בנתניה, שתכנן האדריכל מרדכי בן חורין ב-1959, היא הדוגמה המובהקת ביותר לאדריכלות במיטבה, אדריכלות שמצליחה לשלב ערכי תרבות ומורשת עם ערכים טכנולוגיים ולהביאם לידי ביטוי איכותי. למרבה הצער, שנים של הזנחה וחוסר הערכה והבנה פגעו במקום. כיום עומדת קריית החינוך בשיאו של תהליך בנייה והתחדשות. מלבד מבנים ספורים, כל המבנים הקיימים (ובראשם מבני סדנאות העבודה ההיסטוריים) ייהרסו, ואת מקומם יחליפו מבנים חדשים שאין בהם כל זכר למבנים ולשימושים אשר שיקפו בעבר מערך חברתי, תרבותי ומקצועי בן דורות.

מדינת ישראל איננה נוהגת אמנם כמדינה קומוניסטית, אך נדמה שמהו מהאינטרנציונל הצליח לחדור אל הרוח הישראלית: "עולם ישן עדי מהירסוד נחריה / את עולמנו אז נקימה / לא כלום מתמול, מחר - הכול". ואכן, המחר יכול להיראות מבטיח, אך החרבת העבר - יסודותיה של החברה והתרבות הישראליים - היא בכייה לדורות. לא מעט מוסדות חינוך בישראל שוכנים במבנים ובקמפוסים שתכננו טובי האדריכלים, ואלה רגעים של חסד יצירתי וטכנולוגי בתרבות המקומית. עם המבנים הללו, שהוקמו בדור הראשון של המדינה, נמנים בית ספר "ניצנים" ברמת אביב, שתכננו יעקב רכטר ומשה זרחי, מקיף "יד שפירא" ביפו, בתכנון שלמה פלד ואריאל מייזליץ, עמל "ע"ש תמן" בצפת, בתכנון שמעון פובזנר ועוד דוגמאות רבות ברחבי הארץ. זהותו של מקום נבנית משלל רבדים, והתפתחותו התרבותית נמשכת דורות. כאשר באים לפתח מקום אפשר להתנתק מהעבר או ליצור לו המשכיות טבעית. תודעת מקום היא גם עניין חינוכי, ואחד מרכיביה הוא פיתוח קשר ואחריות לסביבה הפיזית. ראוי היה שבתכנון המבנים החדשים בקריית לבוביץ' לא ישכחו את המבנים הראשונים ושלא להם שיזכו להישאר - יתייחסו כאל יצירת אמנות של ממש, וישיבו את ערכם האבוד.



חזית אולם הספורט, 2009

**עד ימינו אלה**, אך במיוחד בשנים הראשונות של מדינת ישראל, הושקע מאמץ דל ביותר בתכנון אולמות ספורט. כך יוצא שמרבית האולמות נבנו למעשה כקופסאות אטומות עם חלונות צרים, מתוך חשש שהכדורים ינפצו את הזגוגיות. אולם הספורט שתכנן כאן בן חורין ביקש לנפץ את הסטיגמות האלה ולהעניק לתלמידים אולם קליל ונעים הפתוח אל החוץ. כך נוצרה אחת מפניני האדריכלות הישראלית, שגם היום, לאחר שהבניין עבר שינויים משחיתים שפגעו קשות ביצירה, נותרה מרשימה ומקורית. גג המבנה הדקיק שובר את המישור המקובל, נשען על עמודים אלכסוניים המדמים תנועות התעמלות של ידיים או רגליים מפוסקות אל-על, וקיר מסך הזכוכית יוצר קשר ורציפות עם חצר בית הספר. לשם הגנה מפני כדורים תועים רושתה חזיתו הפנימית של קיר המסך בעבודת מתכת של האמנית רות צרפתי-שטרנשוס, אולם זו הוסרה במהלך השנים ואבדה.

תצלום היסטורי התלוי במסדרון בית הספר של חזיתו הצפונית של בניין הכיתות המרכזי



**בית הספר** הוקם על גבי מבנים קיימים שהיו באתר לפני הקמת המדינה. המבנים הישנים לא התאימו לשינויים שחלו בחינוך, והאדריכל הוזמן לתכנן שתי כיתות אלקטרוניקה. בן חורין סבר שהעתיד טמון באלקטרוניקה ושהמוסד צריך להקים בניין של עשרות כיתות. ההנהלה סירבה. בן חורין ראה את הנולד ותכנן בניין שלם, אך הציג את שתי הכיתות בלבד והחל בביצוען בשטח. עוד לפני גמר בניית שתי הכיתות הבינה ההנהלה את המציאות החדשה והזמינה כיתות נוספות. בסופו של דבר מימש בן חורין את הבניין שתכנן מראש. ייחודו של הבניין, המגיע לאורך יוצא דופן של 110 מטרים, מתבטא בשימוש בבטון, בבלוקים ובזכוכית - חומרים בסיסיים, פשוטים ועמידים המקרינים כנות וצניעות שאינן מסתרות מאחורי אריחי קרמיקה תכולים או טיח מאפיר.



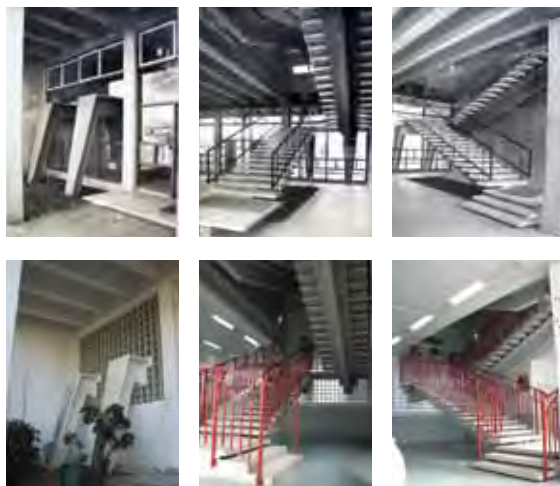
חזיתו הדרומית של מבנה הכיתות המרכזי, 2009



מסדרון הנפתח לחצר עילית, 1961

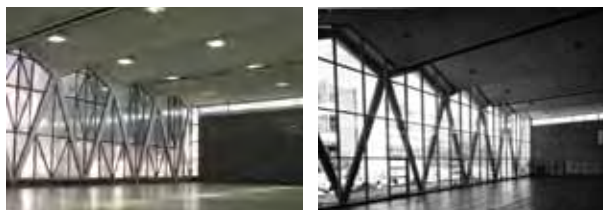


מסדרון הנפתח לשירותים, 2009



אולם הכניסה לבניין הכיתות המרכזי. 1961 (למעלה), 2009 (למטה)

**המבנה תוכנן** בגמישות המאפשרת לעשות בעתיד שינויים מרחיקי לכת בחלוקת החללים הפנימיים שלו. זהו מבנה החינוך הראשון בישראל שעושה שימוש בטכנולוגיית בנייה של קורות דרוכות. למרות גמישותו של המבנה בחרו מקבלי ההחלטות במוסד לעשות במהלך השנים שינויים שלא תרמו לצורתו של הבניין. הם השתמשו בחומרי בנייה שאינם הולמים את המבנה ופגעו בחללים נדרשים.



פנים אולם הספורט 1961 (מימין), 2009 (משמאל)

**צילומים:** אוסף מרדכי בן חורין, סביון; ארכיון צבי אלהייני לאדריכלות ישראל, תל אביב, מיכאל יעקובסון (2009)

**קיר מסך הזכוכית** המקורי הוחלף בלוחות המחדירים אמנם אור יום אך אינם מאפשרים שקיפות מלאה. כך אבד קשר העין עם החוץ, והחלונות אינם נפתחים לאורור טבעי.



## המורים נגד ניצחון נבחרת הכדורגל

המורים לחינוך גופני בצרפת מתקוממים על השערורייה שהעלתה את נבחרת הכדורגל הלאומית למשחקי המונדיאל. הצרפתים ניצחו, כידוע, את נבחרת אירלנד משער שבישל תיירי הנרי (לוויליאם גאלאס) אחרי שנגע בכדור בידו. סוכנות הידיעות איי-פי מדווחת כי לטענת ארגון המורים לחינוך גופני, התאחדות הכדורגל הצרפתית הייתה צריכה להוקיע את המעשה הלא חוקי. אי-אכיפתם של חוקי המשחק משקפת, לדברי המורים לספורט, הידרדרות במוסר ובערכים. המורים מתנגדים נחרצות גם להצהרה של מאמן הנבחרת, רימונד דומאנק, כי "הדבר החשוב ביותר בספורט הוא לנצח", וטוענים שהמקרה הזה, כמו אחרים, אינו דוגמה לחיקוי ולמופת אלא עוד דוגמה לפילוסופיה השגויה, ה"מודרנית לכאורה", שהמטרה מקדשת את האמצעים.

**צרפת**

## התנגדות למבדקים לחידוש רישיון הוראה

מורי בריטניה, מדווח הביי-בי-סי, עומדים לנקוט פעולות מחאה כנגד התכנית להנהיג מבחנים לחידוש רישיון ההוראה אחת לחמש שנים. בין השאר מתכוונים המורים החברים בארגון המורים NUT לשגר לשר החינוך 11 אלף גליונות התנגדות למהלך. על פי התכנית, מי שיוסמך להוראה מ-2010 ואילך יקבל רישיון הוראה ויחויב בחידושו מדי חמש שנים. לטענת שר החינוך, אד בולט, רישיון הוראה כזה ישפר את מעמד המורים. גם החברים בארגון המורים NASUWT תומכים ביזומה, ושמחים שמקצוע הוראה יזכה סוף סוף ביוקרה ובהכרה הראויים. טרם פורסם מה יכללו המבדקים לחידוש הרישיון, אבל מורי הארגון המתנגד למהלך טוענים שהמורים בבריטניה סובלים כבר עכשיו מ"חישוקים" רבים - עומס יתר של עבודה, הכוללת בין השאר אחריות גבוהה ואמצעי פיקוח, מדידה והערכה נוקשים. לטענתם מבדקים לחידוש רישיון ההוראה יביאו לייאוש ולדיכוי של העוסקים במקצוע, שכבר הגיעו לקצה גבול יכולתם.

**בריטניה**

**ארה"ב**

## לומדים פחות

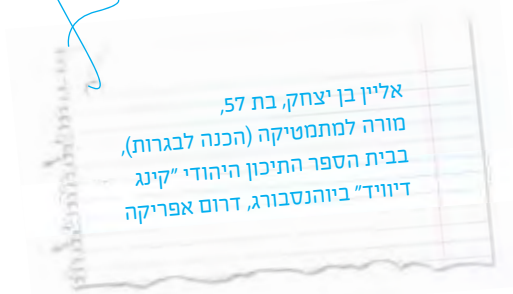
"הטיימס" האירי מפרסם דוח מסווג של משרד החינוך הקובע כי מורים בחינוך העל-יסודי באירלנד עובדים פחות מעמיתיהם במדינות המפותחות (OECD). על פי הדוח, מורה אירי בתיכון נדרש לעבוד 735 שעות שנתיות, כ-40% פחות מהממוצע במדינות OECD, העומד על 1,214 שעות. גם שנת הלימודים בחינוך העל-יסודי באירלנד קצרה יחסית (167 ימים בשנה) לעומת שנת הלימודים הממוצעת במדינות OECD (185 ימים בשנה). עובדות אלו מציבות את אירלנד במקום ה-17 מתוך 21 בדירוג. עוד מציין הדוח כי במדינות רבות כופים על המורים להישאר בין כותלי בית הספר ולהשלים את שעות העבודה שלהם, בעוד שבאירלנד יש למורים אפשרות לעזוב את מתחם בית הספר במהלך יום הלימודים בתנאי שאינם במהלך שיעור בכיתה. לא מפתיע, אם כן, שכמה אנשי מפתח בחינוך האירי ממליצים על שינויים יסודיים בתנאי העבודה של המורים, וביניהם הארכת שעות ההוראה, קיצור ימי החופשה, ביטול תשלומי תוספות למטלות חוץ-כיתתיות, פיקוח וכיסוי למורים מחליפים.

**אירלנד**

## מועדון טעימות

מועצת בתי הספר של מחוז פיט בצפון קרוליינה, המאגדת 36 בתי ספר ו-23 אלף תלמידים, דואגת גם לתזונת התלמידים ומפעילה בין השאר מועדון טעימות כדי לחשוף תלמידים למזון חדש ובריא יותר. בתחילת כל שנת לימודים ניתנת למורים של כיתות ה' אפשרות להצטרף לקבוצת "מגלי הטעם". תלמידי הכיתה של מורה שהצטרף לתכנית מקבלים פעם בחודש הזדמנות לנסות מאכל חדש. צוות הקפיטריה של בית הספר מכין את המנה והמורה מביא אותה לכיתה. המנה גם מוגשת למחרת בקפיטריה. תכנית הטעימות לשנת הלימודים הקרובה: בדצמבר טועמים סלק, בינואר - אורז מלא, בפברואר אדממה (פולי סויה ירוקים), במרס שיבולת שועל, באפריל ברוקולי ובמאי שעועית שחורה.





## משרה מלאה: כ-15 אלף ראנד בחודש

(כ-7,600 ש"ח)

לא הקלים ביותר בעולם והם גם מהירים מאוד להתלונן ולהתערב, כבר סיפרתי לכם?".

**היחס למורים ובעיות במערכת החינוך:** "אנשים לא מעריכים במיוחד את המקצוע, למרות שאישית, כמורה המכינה לבגרות, אני לא סובלת מחוסר הערכה. מערכת החינוך בדרום אפריקה לא מגובשת ולא יציבה עדיין. רוב המורים לא יודעים מה בדיוק מצופה מהם, ויותר מדי ניירת וביורוקרטיה מבזבזים זמן יקר שהיה אפשר לעשות בו דברים מועילים יותר. עד שנת 1994 החינוך הציבורי באזורים של המעמד הבינוני-גבוה היה שווה ברמתו לחינוך הפרטי. לאחר הבחירות הכלליות הראשונות, רוב 'הלבנים' עברו לבתי ספר פרטיים. בתי הספר הציבוריים נפתחו לכל המעמדות וסבלו מיד מצפיפות יתר ומתלמידים חסרי כל השכלה. היום יש פער עצום, כמעט בלתי נתפס, בין בתי הספר הפרטיים לציבוריים. חייבים להכיר את הרקע הסוציאלי וההיסטורי של דרום אפריקה כדי לנסות ולהבין מה בדיוק קורה במדינה. זה לא המקום לפרט, אבל אציין רק שבחלק מבתי הספר הציבוריים המורים אפילו לא מוסמכים לתפקידם. החינוך בהם חניס והמורים מקבלים את משכורתם מהממשלה, אולם כל מה שמעבר דורש מההורים תשלום נוסף. נוצר מצב שבתי הספר הציבוריים שממוקמים באזורים מבוססים יותר מספקים חינוך טוב יותר."

**אנקדוטה:** "חיייתי בישראל והייתי מורה בקיבוץ חמש שנים, ואיני יכולה לשכוח עד היום את הבגדים והכפכפים שהתלמידים והמורים היו מופיעים בהם לבית הספר."

להיות מורה זה משהו שטובע וחוקק בך".

**אוהבת בעבודה:** "את האינטראקציה עם התלמידים."

**לא אוהבת בעבודה:** "למלא את תפקיד מטילת המרות והסדר בכיתה. בעיניי זה לא תפקיד המורה, אבל זה טוב ויפה רק בעולם אידאלי, ולא בעולם האיפונים-אייפודים-אס-אמ-אסים. ועל הורים יהודים, שהם

נהניתי לעבוד עם צעירים ממני ולשתף אותם בידע ובניסיון שלי. חשבתי להיות מורה לגיל הרך, אבל עם סיום לימודי האנגלית והמתמטיקה באוניברסיטה הבנתי שזה יהיה די טיפשי לא לנצל את מוחי ואת הידע שרכשתי, והנה אני, 34 שנים אחרי, עדיין מלמדת ומכינה את הנוער לבחינות הבגרות ולהמשך החיים. אני חושבת שלרצות

**ניסיון:** 34 שנות הוראה, בעבר במשרה מלאה והיום במשרה חלקית. "אחרי כל כך הרבה שנים במקצוע אני זקוקה לקצת זמן לעצמי".

**מלמדת:** בני 17-18 בבית ספר פרטי שיש לו שלושה סניפים בעיר. הראשון שבהם נוסד ב-1948, יחד עם הקמת מדינת ישראל, ונועד להעניק לימודים מלאים ביהדות ובעברית כחלק מתכנית הלימודים הרגילה.

**בכיתה:** 18 תלמידים היושבים בקבוצות קטנות שמאפשרות להם לשוחח על השיעור ועל הבעיות המוצגות להם במהלכו. "אין לתלמידים מחשבים אישיים ואני מנהלת את השיעורים עם לוח וגיר".

**שעות עבודה:** 16 שעות שבועיות, "כיוון שאני כאמור במשרה חלקית".

**התחייבויות נוספות:** "אין לי, חוץ מהשתתפות בימי השתלמות בנושאים כגון מחשבים, ריענון שיטות לימוד וכו'".

**שכר:** "משביע את רצוני. שעות אחר הצהריים עומדות לרשותי, וחלקן מוקדש למתן שיעורים פרטיים, העוזרים מאוד להכנסה החדשית. המשכורת הממוצעת של מורה בדרום אפריקה תלויה במקום עבודתו הספציפי, אבל באופן כללי אני מעריכה שמדובר בסביבות 15 אלף ראנד לחודש" (כ-7,600 ש"ח).

**חופשות:** "הן דבר נפלא ודי מעורר קנאה. כבית ספר יהודי אנחנו נהנים מכל החגים היהודיים. בנוסף, לא לשנוא אותנו בבקשה, יש לנו גם שישה שבועות בדצמבר, שלושה שבועות ביולי, ועוד כעשרה ימים של חגים לאומיים קטנים".

**מדוע בחרת בהוראה?** "כשהייתי בת 16 הדרכת בתנועת נוער יהודית ומאוד

### להתכונן לעדות

האגודה הקנדית לחקירת התעללות בילדים ומניעתה הקימה אתר המסייע לילדים ובני נוער שעברו התעללות להתכונן לעדותם בבית המשפט. האתר, שהקמתו עדיין לא הסתיימה, מציע כבר עכשיו משחק אינטראקטיבי לצעירים וסרטון אנימציה למתבגרים. בעתיד יהיו בו גם חומרי עזר להורים, למחנכים ולמטפלים.

[www.childcourtprep.com](http://www.childcourtprep.com)



### לא כל יום פורים

הגולש האוהאוג'יימס העלה לפליקר סדרה של איפורי פנים יוצאי דופן. הוא מצייר דמויות על הפנים שלו, והצופה בסרטוני הווידאו צריך להביט היטב כדי להבין מה הוא בעצם עושה שם. בבלוג שלו מספר ג'יימס שהוא גבר שמן וקירח בגיל העמידה, אוהב טרנספורמציות ובוחן את עצמו מבפנים ומבחוץ. "בציור פנים אני יכול להיות כל דבר החל בפיט בול וכלה בדונלנד דאק", הוא אומר, ומוסיף שכבר צייר על פניו 500 דמויות שונות. מדהים.

[www.flickr.com/photos/hawhawjames](http://www.flickr.com/photos/hawhawjames)

### סיועשה

ברנרדוס היא עמותה אירית ששמה לה למטרה להפוך את הילדות באירלנד לילדות המאושרת בעולם. באתר שלה היא מציעה סיוע ותמיכה לבני נוער בתחומים שבין לימודים למוות: יחסי מין, יחסים עם הורים וחברים, הפרעות אכילה וכו'. הממשק נעים ונוח לניווט והטקסטים, שחלקם מוגשים כשאלות ותשובות, כתובים בבהירות. בחלק מהקטגוריות מוצעים גם טיפים קצרים ומועילים.

[www.barnardos.ie/teenhelp](http://www.barnardos.ie/teenhelp)

### מרימים כוסית

מסיבות סוף השנה האזרחית יכללו בוודאי הרמות כוסית. מחוז בורדו בצרפת מציע אתר חביב המוקדש לשיווק יינות האזור ולהדרכת לוגמים. כותרתו "החיים טובים יותר עם בורדו". הגולשים יכולים למצוא באתר מידע רב וטיפים לשתייה נכונה (ליין לבן, למשל, מספיקות שעתיים במקרר לפני הגשתו), לנהל צ'טים עם מומחים ולבחור יין בהתאמה אישית. לחיים.

[www.enjoybordeaux.com](http://www.enjoybordeaux.com)



### דירה להשכיר

מי שאינו מרוצה מתנאי מגוריו מוזמן להציץ באתר של מיכאל וולף, צלם יליד גרמניה שגדל בארצות הברית. במשך עשר שנים הוא חי וצילם בסין. באחד הפרויקטים הרבים שלו תיעד מאה תושבים במאה דירות חדר בדיוור הציבורי בהונג קונג. כשרואים את הצפיפות ההונג-קונגית קשה להתלונן על הבלגן בחדר הילדים.

[www.photomichaelwolf.com/100x100](http://www.photomichaelwolf.com/100x100)

### מי אמר התחממות גלובלית

אל שלל סיכומי העשור העומד לחלוף מצטרף גם הסיכום של האתר המעניין [www.languagemonitor.com](http://www.languagemonitor.com), העוקב אחר השפה הגלובלית בכלל והאנגלית בפרט ומציע כעת דירוג של 25 המילים של העשור. בראש הרשימה: התחממות גלובלית, 9/11 ואובמה.

[www.languagemonitor.com](http://www.languagemonitor.com)



# מחליפים קידומת

12 סיפורים על לוחות שנה לרגל סיום העשור והשנה

## התאריך הראשון

### רשימות מלכי מצרים הקדומות

במוזיאון פטרי (Petrie) שבלונדון נמצא שבר מלוח התאריכים הראשון שנוצר מאז המצאת הכתב: כרוניקת מלכים מצרים משנת 2900 לפני הספירה. בכרוניקה מצרית אחרת מוזכרת שנה שעשויה להיות התאריך הראשון בהיסטוריה המתועדת - חוקרים קבעו שמדובר בשנת 4236 לפני הספירה, שנה מהאלף שבו, לפי ההשערות, הומצא הגלגל.

המצרים גם היו מהראשונים שיצרו לוחות שנה בני 365 ימים. הם גילו ששנה נמשכת 365 ימים כאשר עקבו אחר תנועתם המחזורית של גרמי השמים והבחינו שפעם בתריסר מולדי ירח עולה הנילוס על גדותיו ומטביע את הדריים בסמוך לו.



למצרים לא היו שבועות של שבעה ימים, אלא תקופות בנות עשרה ימים ועוד חמישה ימים עודפים בסוף כל שנה. ספירת הימים בשיעיות היא כנראה המצאה בבליית שאומצה בארץ כנען ואחר כך במקומות אחרים.



לוח השנה הראשון

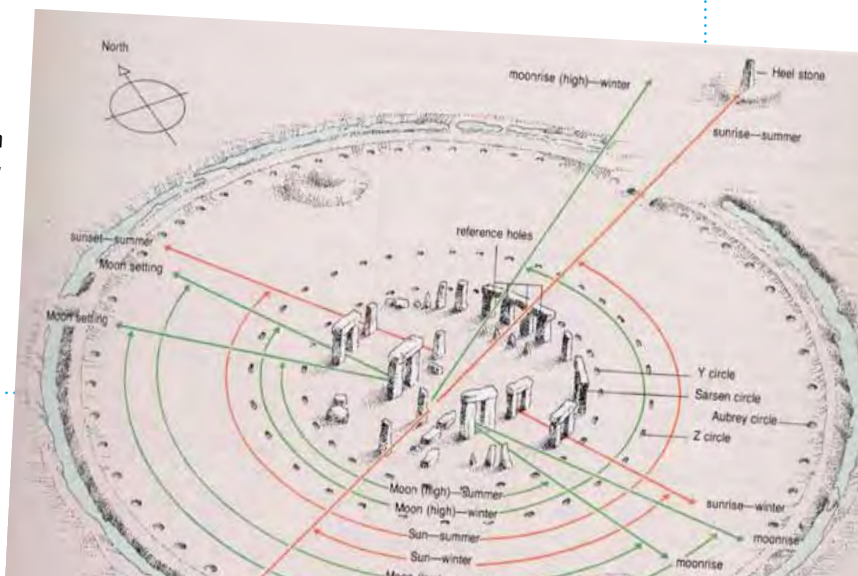
### העצם מאברי בלאנשאר

לוח השנה הקדום ביותר שידוע עליו היה שייך לאדם שמת לפני כ-32 אלף שנה במערות אברי בלאנשאר (Abri Blanchard) שבדרום צרפת, מרחק שעתיים נסיעה מהעיר בורדו. זוהי עצם באורך עשרה סנטימטרים שחרתים עליה קווים המתארים, ככל הנראה, את צורתו המשתנה של הירח לאורך 69 יום. העצם כנראה עזרה לבעליה לספור את הימים במסעותיו ולוודא שאינו מאחר לפגישות במקומות רחוקים. מאחר שבני אדם מסתובבים בעולם זה 150 אלף שנה, סביר להניח שעדות קדומה יותר למדידת זמן קבורה היכן שהוא.

## לוח השנה המסתורי ביותר

### סטונהנג', אנגליה

התרבות שבנתה לפני כ-4,800 שנה את מעגל האבנים סטונהנג' לא הותירה שפה כתובה, ולכן איש אינו יודע מה היה תפקידו של המעגל. אבל מי שיעמוד במרכזו יבחין שפסגות סלעיו יוצרות קו אופק המסמן, כמעין מצפן ענקי, את הנקודות שבהן עולה השמש ביום הארוך בשנה, ביום הקצר בשנה ובימים שבהם היום והלילה משתווים. כמו לוח שנה ענקי שמורה על ימי פולחן שאיש אינו זוכר עוד.





**הלוח שטוען שהעולם ייחרב ב־2012**

**לוח המאיה ממקדש טורטוגארו**

המאיה, עם אינדיאני שחי באמריקה התיכונה במשך 3,000 שנה, פיתח ספירת זמן מורכבת שכללה ימים, חודשים, שנים בנות 365 ימים, דורות בני עשרים שנים ועידנים בני עשרים דורות. בחורבות אחד ממקדשי המאיה נמצאה כתובת המנבאת כי בתום העידן ה־13 "הכול ישחיר, ובולון יוקטה קון האדום ירד". לפי חוקרי המאיה, העידן ה־13 יסתיים ב־21 בדצמבר בעוד שלוש שנים. מאחר שבולון יוקטה קון האדום הוא אל ריב ומדון, יש החוששים שרדתו תלווה בחורבן גדול. למזלנו, סביר שבולון יוקטה קון האדום ירד על מקסיקו.

**לוח השנה התמים בהיסטוריה**

**הלוח של הרפובליקה הצרפתית**

מי שזקוק להמחשה של ההתרגשות והגאווה שהרגישו המהפכנים הצרפתים עם כינון הרפובליקה ימצא אותה בלוח השנה שהנהיגו ב־22 בספטמבר 1792. כחלק מההתנערות מתחלואי העולם הישן ביטלו השליטים הצעירים את הספירה הנוצרית, את שמות החודשים ואת ימות השבוע ויצרו אותם מחדש: הם חילקו את השנה ל־12 חודשים, את החודשים לשלוש תקופות של עשרה ימים, את הימים לעשר שעות, את השעות למאה דקות וכל דקה חולקה למאה שניות. לשם הנוחות ועידוד החריצות הם גם קיצרו את השנייה ב־14%. בדומה לקו מאזינו ולרוק הרצפתי, הלוח המהפכני זכה להתעלמות ונשכח במהרה.



**לוח השנה הממוחשב הראשון**

**האנטיקיתרה של יוון העתיקה**

בשנת 1902 נמשו מקרקעית הים התיכון שרידים ממכשיר שנבנה ביוון במאה הראשונה לפני הספירה. המכשיר, תיבה מלאה בגלגלי שיניים, חישב את מיקומם של גרמי השמים בכל תאריך שהוזן לתוכו. מחוגיו הראו היכן יהיו השמש, הירח וכמה כוכבים נבחרים - ממש כפי שדפדוף קדימה בלוח שנה מגלה באיזה יום בשבוע יחול 1 בספטמבר 2010.

במנגנון, שנקרא על שם האי היווני שלידו נתגלה (Antikythera), השתמשו ככל הנראה כוהני דת כדי לקבוע ימי פולחן ותחזיות אסטרוולוגיות, ואולי גם ימאים שביקשו להסיק ממצב הכוכבים איזה יום היום. עבורנו הוא תזכורת לכמה מעט, בעצם, אנו יודעים על תרבות יוון הנכחדת ועל הישגיה.



**הלוח שלנו**

**לוח השנה העברי של הלל השני**

בשנת דק"ט לבריאת העולם (359 לפנינו) החליט ראש הסנהדרין הלל השני להפסיק להכריז בעצמו על כל ראש חודש וליצור לוח קבוע שישימש את עם ישראל עד ימות המשיח. הסיבות היו כנראה רדיפת היהודים בארץ ישראל, שאיימה על קיום הסנהדרין והביאה לירידת יהודים מהארץ ובעקבות זאת לבלבולי תאריכים בגולה. הלל פיתח אלגוריתם סבוך של שנים פשוטות ומעוברות, תיקונים וחסיונים, וזה הלוח העברי הרשמי עד היום.

**לוח שנה שלא נכנע לתכתיבים**

**לוח השנה האתיופי**

אתיופיה היא קיסרות אפריקנית בת אלפי שנים. היא קרסה לפני פחות ממאה, ועל חורבותיה קמה רפובליקה צפופה, ענייה ומוכת מלחמות אזרחים. אתיופיה מתגאה במורשתה המפוארת, שאחד מסממניה הוא מסורות הדת הנוצרית-הקופטית, שקיימת מאז הדורות הראשונים אחרי מות ישו ואומצה באתיופיה במאה הרביעית לספירה. אחת המסורות היא ספירת השנים לפי הלוח היוליאני הישן. שנת האפס אינה שנת לידתו של ישו אלא, על פי אחת הבשורות הנוגעות ללידתו העתידי של המשיח הנוצרי, שבע שנים קודם לכן. על כן התאריך עכשיו באתיופיה הוא תחילת דצמבר 2002.

**לוח מהפכני שהומצא לפני 427 שנה**

**הלוח הגרגוריאני**

הלוח הלועזי הנופוץ בעולם ובישראל נולד בפברואר 1582, כשהאפיפיור גרגוריוס ה-13 התקומם נגד לוח השנה שקבע בשעתו יוליוס קיסר. קיסר אימץ את מערכת החודשים המצרית ונתן לחודשים שמות לטיניים, כגון "יולי" - שאותו קרא על שמו. האפיפיור גרגוריוס טען שהשנים המעוברות בלוח היוליאני לא תיקנו את הסטיות שנוצרו בשל העובדה שאורכה המדויק של שנה הוא 365 ימים ורבע, סטיות שגרמו לאיבדן הקדים בכל שנה ולסדרי חג הפסחא להתבלבל.

בעצת האסטרונום המהולל כריסטופר קלאוויוס קבע גרגוריוס מערכת חדשה של שנים מעוברות. הוא הורה למאמיניו להחיל אותה וכן להקפיץ את התאריך בעשרה ימים קדימה, כתיקון חד-פעמי. מאמיניו נענו, ורוב מדינות העולם משתמשות בלוח הגרגוריאני עד היום.

המדינה האחרונה עד כה שאימצה את הלוח הגרגוריאני היא רוסיה, שעשתה זאת רק ב-1918. מהפכת אוקטובר של 1917 פרצה ב-25 באוקטובר לפי הספירה הרוסית דאז, שהשתמשה בלוח של יוליוס קיסר. בשאר העולם היה התאריך באותו יום 7 בנובמבר.





## לוח שנה שנוף בעיקר באשדוד

### לוח השנה הקראי

בעדה הקראית, שאינה מכירה בחז"ל ובתיקונים, מתעלמים מהלוח של הלל השני וממשיכים לקבוע ראשי חודשים לפי מועד התגלות הירח לעין בלתי מזוינת. את חגי ישראל קובעים הקראים בהתאם לראשי החודש, וצום יום הכיפורים האחרון, למשל, חל השנה אצל הקראים יום אחרי שחל בלוח העברי.

בעשור האחרון משתמש פלג מהעדה הקראית בלוח שנה הזהה ללוח העברי. לוח זה נולד כשהרב הראשי הקראי לשעבר, חיים לוי ז"ל, טען כי ראה את מולד הירח יום לפני בני העדה האחרים - ובאופן שסינכרן את הלוח באותו חודש עם הלוח העברי. הסכסוך הוביל לסכסוך פנימי בעדה ולמריבות על התפילות בבתי הכנסת. הקראים שדבקו בלוח של חיים לוי זנחו את הלוח הקראי הרשמי ואימצו את העברי.

## לוח שנה שמסרב להיכחד

### הלוח המודפס שמקבלים במתנה מהבנק

הארגוניות, האינטרנט והטלפונים הסלולריים המשוכללים - אף לא אחד מהם הצליח להחליש את תעשיית לוחות השנה המודפסים, שמנפקת כ-5 מיליארד לוחות בכל שנה. אמנם את רוב הלוחות הללו מזמינים סוכני ביטוח, יבואני רכב ובנקים, אך אין זה אומר שלאנשים הגילים אין עניין בלוחות מנייר. להפך, עידן האינטרנט רק עורר עניין מחודש בלוחות אלה והוליד סוג חדש של לוחות שנה: לוחות בעיצוב אישי. כל אחד יכול כיום לחפש בגוגל את המילים "לוח שנה אישי", ללחוץ על אחת התוצאות, להגיע לאתר של משווק לוחות אישיים, ושם להעלות תמונות אהובות מספריית התמונות במחשב, לשלם כמה עשרות שקלים וכעבור שבוע לקבל בדואר לוח גשמי ומבהיק מעוטרת בתמונות מרושלות אך מרגשות. בינתיים נראה שלוחות הקיר ישרדו עוד שנים רבות, או לכל הפחות עד שטורנובסקי, חלוץ מדפיסי לוחות הקיר המעוצבים בישראל, יצא לפנסיה.

**הלוח של מחר**

**לוח השנה האינטרנטי**

מחבר הרשימה הזאת קיבל כרגע הודעת אס-אם-אס מלוח השנה שלו. מדובר בעמוד אינטרנטי שנראה כמו לוח שנה מודפס ומדויק כמוהו. כשלוחצים עם העכבר על אחת ממשבצות הימים בלוח מופיעה על המסך שורה ובה אפשר לכתוב מה קורה באותו יום ובאיזו שעה. הלוח מבין וזוכר ומציג את המילים בתוך המשבצת. בעמוד אחר באתר אפשר לבקש שבכל פעם שמגיע מועד של אירוע ישלח האתר את כל הפרטים לדוא"ל או לטלפון או יגרום למחשב להשמיע צלילים של שערן מעורר. בפופולרי מבין לוחות אלה, הלוח האינטרנטי של אתר "יאהו", משתמשים רק כמיליון גולשים, אבל ככל שהשימוש בלוחות אינטרנטיים ילווה בפחות טרחה, כך הם יתגלו כנוחים, מועילים וגם ידידותיים יותר לסביבה.

# "אציין חמישה יעדים עיקריים..."

שר החינוך, גדעון סער, מפגין שקיפות ומציג בבהירות את יעדיו. האם הם חשובים, האם הם מעשיים, האם הם עולים בקנה אחד, האם ישפיעו עלינו, המורים?

יורם הרפז







צילום: רפי קוץ

סער. "קוראים למשרד שאני עומד בראשו 'משרד החינוך' ולא 'משרד הלימוד', וחינוך הוא קודם כול חינוך לערכים"



אשר אני שואל את שר החינוך החדש (כבר שמונה חודשים בתפקיד) מה הוא מעדיף: "אדוני שר החינוך", "מר גרעון סער" או פשוט "גרעון", הוא עונה מיד "גרעון", אבל השר הוא לא איש של צ'פחות או צ'אטים. הוא מחושב וצמוד ליעד שקבע לריאיון – להציג את יעדיו. היעדים הם מה שנהוג לכנות "ראויים", אך לא מעניינים במיוחד ולבטח לא פורצי דרך. השר לגמרי "בתוך הקופסה"; הוא לא שר של מהפכות. נראה שהוא רוצה לצלוח את תפקידו בצורה מכובדת ולהתקדם. למזלו אין כישלונות (וגם לא הישגים) ברורים ומיידיים במשרד החינוך, כמו למשל במשרד הביטחון או במשרד האוצר, ולציבור אין ציפיות גדולות מהמשרד וגם לא לעובדי החינוך. השר יוכל לצלוח ולהתקדם. ולא שהשר חושב רק על "לצלוח" ו"להתקדם"; הוא חושב על מערכת החינוך ומודאג ממצבה, אבל הוא לא מתכוון לטלטל את הסירה – לעשות "אופק חדש" או "אופק פדגוגי" או איזה אופק אחר – רק לקרב אותה במידה סבירה ליעדיו הסבירים.

**ספר למורות ולמורי ישראל מהם היעדים שקבעת לקדנציה שלך. במהלך הקדנציה ובסופה הם יעריכו אם השגת את היעדים הללו וייתנו לך ציון.**

אציין חמישה יעדים עיקריים שהגדרתי כיעדיו של משרד החינוך בראשותי. היעד הראשון הוא חיזוק החינוך הציבורי. במשך עשרות שנים החינוך הציבורי מתפורר ונחלש והחינוך הפרטי במימון ציבורי הלך והתחזק על חשבוננו. זוהי תופעה ייחודית: לא מדובר בחינוך פרטי, שיש לו גם יתרונות שכן הוא לוקח על עצמו את נטל החינוך של שכבה גבוהה מצומצמת ומאפשר למדינה להתרכז בחינוך שכבות הציבור הרחבות; מדובר על חינוך פרטי במימון ציבורי. זוהי תופעה בלתי מתקבלת על הדעת, והיא מאיימת היום על החינוך הממלכתי, הממלכתי-ידי והערבי.

**מה לא מתקבל על הדעת?**

שהמדינה קבעה יעדים לחינוך הכללי ובמו ידיה היא מממנת מסגרות חינוכיות מתחרות – מסגרות גמישות ואטרקטיביות במיוחד לאליטות. אני רואה צורך בללום את המגמה הזאת כי היא מאיימת להפוך את הזרם המרכזי לשוליים.

החינוך הבאילי-הפרטי הוא פרויט על החינוך הציבורי. הוא מנצל את התשתית הציבורית כדי לתת חינוך מיוחד לילדיו. בערך כמו שהשר"פ (שירות רפואי פרטי) "מתפרזט" על מערכת הבריאות הציבורית.

כאשר התשתית של המימון הציבורי קיימת, יש להוסיף רק מעט כדי להקים בית ספר "ייחודי" ולמשוך אליו את השכבות המבוססות. החינוך הפרטי במימון ציבורי אינו כפוף להסכמי שכר קיבוציים,

לתכנית הלימודים הכללית וכדומה. הוא פוגע באינטגרציה, מגדיל פערים חברתיים ומקשה על יצירת אתוס לאומי מאחד.

**מה עשית עד כה כדי לבלום את המגמה?**

עשיתי שינוי בתקנות של הכרה במוסדות חינוך חדשים שמאפשר לשקול דעות בהחלטה על הכרה במוסד חינוך מוכר שאינו רשמי – האם וכמה נפגע מכך החינוך הרשמי. בכוונתי לנקוט צעדים נוספים. אתה עלול להחניק יוזמות חינוכיות טובות. החדשנות החינוכית אינה נובעת ממשרד החינוך אלא מהשטח – מהורים שמתארגנים ועושים משהו חדש.

איני אומר שמכאן ואילך לא יקומו בתי ספר חדשים ביוזמות מקומיות; אני אומר שאם יוזמות כאלה יפגעו בבתי ספר רשמיים וינהיגו חינוך שאינו מחויב לחברה בכללה, הם לא יקבלו בהכרח רישיון להקים בית ספר. אם, למשל, הקמת בית ספר דתי פרטי ביישוב כלשהו תגרום לסגירת בית ספר דתי ציבורי קיים, הוא לא יוקם.

**אתה מודאג יותר מבית ספר פרטי במימון ציבורי מאשר מבית ספר פרטי באמת, בזה שממומן כולו בכספי הורים.**

נכון. יש לי פחות קושי עם בית ספר שכולו פרטי. בית ספר כזה מתאים רק לאלפיון העליון. הוא לא יכול להפוך לתופעה רחבה. אני מודאג ממערכת חינוך של חברה מתפצלת שנותנת כלים לחבריה להאיץ את ההתפצלות הזאת.

**האם אינך הומק מההזית העיקרית של החינוך הפרטי במימון ציבורי – החינוך החרדי? אמנם זהו חינוך פריטי-ציבורי מסוג אחר אך...**

מסוג אחר לגמרי, והמדינה נתנה לציבור החרדי פתרון במסגרת המוכר שאינו רשמי. הרי ילדי החרדים צריכים ללמוד במסגרת כלשהי שמתאימה להם. ובעניין לימודי הליכה כדאי לדייק: בבתי הספר היסודיים של המגזר החרדי לומדים מקצועות יסוד כלליים, ובבתי הספר העל-יסודיים של בנות רוב התלמידות עושות בגרות או מבחני סאלד. "חוק הישיבות הקטנות" נתן פטור מלימודי ליבה למוסדות חינוך על-יסודיים לבנים. הפטור הזה ניתן בכנסת הקודמת ובתמיכת הממשלה הקודמת. אני בהחלט מעוניין לתת לבנים ולבנות מן המגזר החרדי כלים שיסייעו להם להשתלב בשוק העבודה, וזה גם צורך שבא מן המגזר החרדי עצמו. אני משקיע בכך הרבה עבודה ונפגש עם מנהיגי החינוך ומנהיגי הציבור החרדי. אני פועל כאן בשקט, ללא הכרזות. בכלל כדאי להתרגל לאפשרות של שר חינוך שפועל מתוך גישה עניינית ושטובת מערכת החינוך לנגד עיניו ולא שיקולים אישיים ופוליטיים.

**בכל זאת שאלה אחת לפני שנתרגל: איך זה ששר כמוד, מהאגף הימני-ליברלי, מתגייס לטובת החינוך הציבורי ומדכא יוזמות חינוכיות פרטיות?**

איני שולל יוזמות חינוכיות. אני בעד יוזמות חינוכיות ומאמין שיש לה מקום במסגרת החינוך הציבורי. אני בעד ניסויים, בעד מגוון, בעד חדשנות – אך בתוך מערכת החינוך של המדינה. זה לא עניין של

**"המדינה קבעה יעדים לחינוך הכללי ובמו ידיה היא מממנת מסגרות חינוכיות מתחרות - מסגרות גמישות ואטרקטיביות במיוחד לאליטות"**

אתה גם רוצה הישגים לימודיים, כלומר ציונים גבוהים בבחינות הלאומיות והבין-לאומיות, וזה סותר חינוך לערכים.

זהו אמנם היעד החמישי שלי – הישגים. המערכת חייבת לשפר את ההישגים שלה וזה אינו סותר חינוך לערכים. קל להגיד בתי הספר הם לא בתי חרושת לציונים, אבל ציונים משקפים רמה, ורמה גבוהה היא תנאי לשמירת היתרון האיכותי שלנו במשק הכלכלי וביחס למדינות השכנות העוינות. לכן אשים דגש על מצוינות. אחד היעדים המעשיים שלי הוא לראות שיפור ממשי במבחנים הבין-לאומיים ב-2011.

**“איכותה של מערכת החינוך”, נכתב ב"דוח מקינזי 2007" המפורסם, "אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". מה אתה מתכוון לעשות בחזית המוריה?**

אם לא יהיה שינוי במעמד המורה לא יהיה שינוי במערכת החינוך ולא נשיג את היעדים שציינתי. אנחנו חייבים לבנות מחדש את האתוס של מקצוע ההוראה בחברה הישראלית, וזה כולל בין היתר: (1) שיפור בשכר המורה; (2) חינוך הסמכות של המורים והמנהלים. אחד הדברים הראשונים שעשיתי בכיוון זה הוא תיקון חוק זכויות התלמיד כדי להקל את הטיפול במקרי קצה של אלימות והפרת משמעת. זה דבר חשוב ולא אהסס להתעמת עם מי שצריך בנקודה זו. כאשר יהיה ספק בעימות כלשהו, אתן גיבוי למורים ולמנהלים. המורים והמנהלים ינהלו את מערכת החינוך וצריך לחזק אותם. (3) טיוב כוח ההוראה באמצעות מיון והכשרה. (4) שינוי אתוס המורה וההוראה בחברה הישראלית. (5) ליווי והערכה של מורים בשנים הראשונות כטרם קבלת קביעות בעבודה.

**הגיליון שאתה מתראיין אליו עוסק בהכשרת מורים. יש לך כבר משנה סדורה בנושא זה?**

המפתח הוא ליצור בחברה הישראלית את הרוח שמעניקה להוראה ולמורים את המעמד המקצועי והחברתי שהם ראויים לו. אי-אפשר לשפר את איכות המורים באמצעות הכשרה כאשר אין ביקוש להוראה וכאשר המוכשרים והטובים ביותר אינם פונים אליה. במגזר הערבי יש עודף גדול של מורים ולכן אפשר לבחור את הטובים ביותר. לאחרונה התחלנו בתהליך שנועד לעשות זאת, הנחיתי לקיים בחינה בשפת אם כרכיב בתהליך קבלת מורים במגזר הערבי. יש כאן ביצה ותרנגולת – אנחנו רוצים כוח אדם טוב וכוח האדם הזה ממתין לראות אם אנחנו עושים צעדים ממשיים לשינוי, לחינוך מעמד ההוראה והמורים. צריך להגיע למצב של יותר ביקוש שיאפשר גם מיון. אין ספק שיש צורך בשינויים משמעותיים גם בתהליכי הכשרת המורים.

ליברליזם לעומת סוציאליזם, כי אני רוצה לרסן את החינוך הפרטי במימון המדינה. כרגע אנחנו בשלב הבלימה – בלימת תהליכי הפרטה במערכת החינוך שנעשים בלי הכוונה. בשלב הבא נעבור ליוזמה וניתן הזדמנות לחינוך הציבורי להתגמש ולהתחדש. אנחנו צריכים להרגיל את עצמנו לכך שפתרונות יצירתיים באים מתוך המערכת ולא מחוצה לה. אז היעד הראשון שלך הוא חינוך החינוך הציבורי על ידי בלימה ויוזמה. מהו היעד השני?

השלמת תהליך הרפורמה במערכת החינוך, ובשני צירים: הציר הראשון הוא הרחבת "אופק חדש". השנה התרחבנו ל-470 בתי ספר חדשים ואנחנו נכנסים לגני הילדים. קיבלתי החלטה להמשיך בתכנית הרפורמה, וגם זה אולי חידוש – שר חדש שאינו מוחק את המדיניות של השרה שקדמה לו. לתכנית יש חסרונות אך אני רוצה לחזק את שני יתרונותיה המובהקים – העלאת שכר המורה וחיזוק ההוראה הפרטנית. ההוראה הפרטנית זקוקה לתשתיות פיזיות ואנחנו פועלים להשלמת הפערים בכיוון זה. הציר השני הוא השגת הסכם עם ארגון המורים. אני מקווה להגיע להסכם עם הנהגת הארגון ובכך להשלים את המהלך שהחל ב"אופק חדש".

**הנהגת הארגון הקיימת וגם ההנהגה של התנועה המתחרה על הנהגת הארגון – "רוח חדשה" – מתנגדות ל"אופק חדש".**

זאת לא חייבת להיות אותה תכנית. ברור לכול שהסטטוסקווא הוא בלתי נסבל לאורך זמן. לא ייתכן שמורה בכיתה ב' ישתכר יותר ממורה בכיתה י"ב. חייבים להפסיק את היריבות בין ארגוני המורים ולהכניס את המערכת כולה למעגל הרפורמה.

**מהו היעד השלישי?**

מהלך עמוק בתחום ההשכלה הגבוהה. יש לחלץ אותה מן המשבר ולהבטיח את עתידה. לשם כך יש לעשות שלושה דברים: לשנות את מדיניות התקצוב כדי לתמוך במצוינות במחקר ובהוראה; לפתור בעזרת פתרונות ארוכי טווח את בעיית שכר הסטודנטים ובעיית הפנסיה של המרצים; לעצור את בריחת המוחות. כל זה מחייב שיתוף פעולה של כל הגורמים ותוספת תקציב.

**ומהו היעד הרביעי?**

היעד הרביעי – וסדר היעדים אינו מעיד על חשיבותם – הוא חינוך ערכי. קוראים למשרד שאני עומד בראשו "משרד החינוך" ולא "משרד הלימוד", וחינוך הוא קודם כול חינוך לערכים. אני רוצה לחזק את החינוך ההומניסטי, הדמוקרטי, היהודי והציוני. בהקשר זה יש חשיבות מיוחדת לתנועות הנוער. כאשר אתה רואה למשל את האלימות ואת העלייה התלולה בצריכת האלכוהול של ילדים ונוער, אתה מבין שמהו פגום.



בן שמונה. "לא ייתכן שמורה בכיתה ב' ישתכר יותר ממורה בכיתה י"ב"

**"אם לא יהיה שינוי במעמד המורה לא יהיה שינוי במערכת החינוך ולא נשיג את היעדים שציינתי. אנחנו חייבים לבנות מחדש את האתוס של מקצוע ההוראה בחברה הישראלית"**

## רגע של אמת

# התפרקות החינוך הממלכתי בישראל

**ב**תולדותיה של כל אומה, אומר פרופ' יצחק קשתי בסיומו של הריאיון הזה, "מגיע רגע של אמת שבו היא נדרשת לקבל החלטות קשות כדי להבטיח את המשך קיומה. ההחלטה על המבנה של מערכת החינוך היא החלטה מסוג זה". אם התהליכים המתחוללים בחינוך הממלכתי במדינת ישראל יימשכו באין מפריע, מזהיר קשתי, החינוך הממלכתי בישראל יחדל מלהתקיים. יהיו לכך השלכות מרחיקות לכת על עצם קיומה, ודאי על איכות קיומה, של החברה הישראלית.

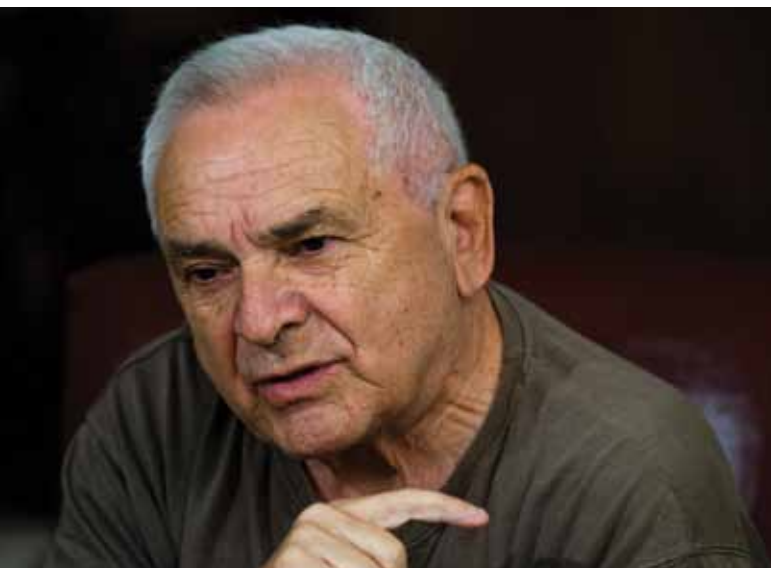
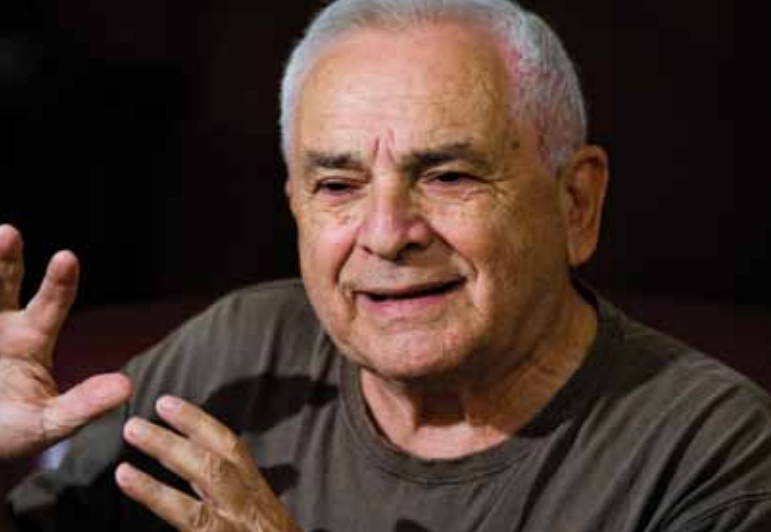
קשתי, מבכירי חוקרי החינוך בארץ, מבסס את נבואתו הקודרת על ניתוח היסטורי וסוציולוגי של תהליכי ההתפוררות העוברים על מערכת החינוך הישראלית מאז ראשיתה. ההתפוררות הזאת היא לדבריו תוצר של שני תהליכים שונים וקשורים. התהליך הראשון נובע מאי־יכולתה של ההנהגה הפוליטית לגבש ליבה חינוכית הניתנת ליישום בכל בתי הספר של כל המגזרים והזרמים. התהליך השני, שהוא אולי מסוכן מהראשון, נובע מן המתרחש בכל אחד מארבעת המגזרים והזרמים. שני התהליכים מפרקים את החינוך הממלכתי בישראל ואת החברה הישראלית.

עוצמת התהליך השני, המתחולל בכל מגזר וזרם, משתנה: היא חזקה מאוד בחינוך הממלכתי־דתי; חלשה יותר בחינוך החרדי והערבי; מתחזקת בהתמדה בחינוך הממלכתי־חילוני.

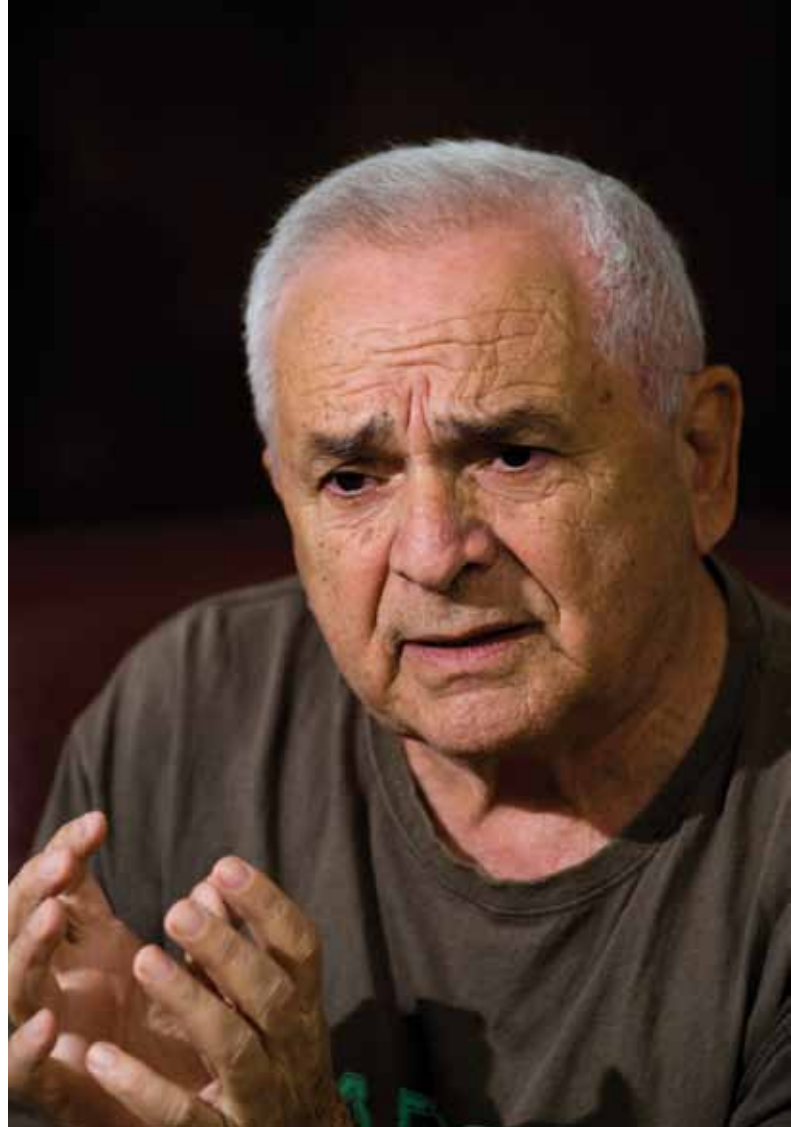
אל החינוך החרדי, שלפני פחות משלושה עשורים התנהל כמעט כולו בבתי הספר של החינוך העצמאי (האשכנזי) של אגודת ישראל,

תהליכי ההתפרקות של מערכת החינוך הממלכתית בישראל החלו בתקופת היישוב, המשיכו לאחר הקמת המדינה והתעצמו בעשורים האחרונים. אם התהליכים הללו יימשכו בלא הפרעה, מזהיר פרופ' יצחק קשתי, למדינת ישראל לא תהיה מערכת חינוך

אריה דיין



צילומים: רפי קוץ



פרופ' יצחק קשתי. האליטות ביטלו את "הרפורמה"

העיתונים. מה שהחל בהקמת בתי ספר "יהודיים", שבהם מתקיימים "לימודים מוגברים בטבע ובאמנויות", נמשך בהקמה סיטונית של "בתי ספר דמוקרטיים" ומגיע עכשיו לשלב חדש שבו כבר אין צורך להסוות את הכוונה האמיתית שביסוד בתי הספר "היהודיים". כך לדוגמה, בהרצליה ובגבעתיים יש בתי ספר שהחליטו לפתוח בתוכם כיתות מיוחדות – קטנות יותר, מצוידות יותר, בעלות מספר מורים גדול יותר ושעות הוראה ארוכות יותר – רק לתלמידים שהוריהם מוכנים לשלם עבורן. בתי ספר רבים מנהיגים תכניות לימודים מיוחדות בחסות גורמים פרטיים-מסחריים ובמימון ההורים. בתי ספר אחרים מקיימים טיולים ו"סיורים לימודיים", לפעמים גם לחו"ל ובכלל זה לאתרי ההשמדה בפולין, שבהם משתתפים רק תלמידים שהוריהם מסוגלים לשאת בהוצאות. "ועכשיו הבן של שולמית אלונני" (רורר אלונני), מסכם קשתי, "כבר מקים בית ספר פרטי שבו שכר הלימוד הוא 30,000 ש"ח. ומה יקרה בשלב הבא?".

### קשתי בין עבר לעתיד

יצחק קשתי, פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב ויו"ר המועצה האקדמית של המכללה לחינוך סמינר הקיבוצים, הוא חוקר עתיר הישגים בתחום הסוציולוגיה של החינוך. חלק מפרסומיו הרבים עוסקים בהיסטוריה של החינוך במדינת ישראל ובקשר שבין התפתחות מערכת החינוך לבין התהליכים הפוליטיים והחברתיים

התווספו רשת מעין החינוך התורני (הספרדי) של ש"ס וגם מספר רב של מוסדות חינוך – ספק בתי ספר ספק ישיבות – המשתייכים לחצרות הסידיות ולחוגים ליטאיים שונים.

**בחינוך הערבי גדל שיעור המשפחות המבוססות המעבירות את ילדיהן מבתי הספר הממלכתיים לבתי ספר פרטיים יוקרתיים, שרובם מופעלים על ידי הכנסיות הנוצריות ומיעוטם על ידי עמותות והתארגנויות אסלאמיות.** בשנים האחרונות הופיעו עמותות הורים המבקשות להקים בתי ספר פרטיים מחוץ לחסות הדתיות.

אותה תופעה, רק בעוצמה גדולה בהרבה, מתרחשת כבר שנים בחינוך הממלכתי-יהודי. "בתי ספר תורניים", שהם בתי ספר פרטיים של האוכלוסייה הדתית-לאומית האמידה, צצים במקומות רבים ומרוקנים את בתי הספר הממלכתיים-דתיים "הרגילים" מהתלמידים הטובים ביותר שלהם. אלה בתי ספר פרטיים המתקיימים ממימון ציבורי. הפרטיות שלהם מתבטאת בבחירת התלמידים הרצויים להם. הבחירה היא לכאורה על בסיס אורח החיים הדתי של הורי התלמידים אך למעשה – כפי שעלה לאחרונה מפרשת התלמידים יוצאי אתיופיה בפתח תקווה – גם על פי קריטריונים כלכליים, חברתיים ועדתיים.

תהליכים אלה מקבלים בשנים האחרונות תאוצה גם בחינוך הממלכתי-יהודי, המקיף עדיין את רוב התלמידים היהודים במדינה. העתקת תהליכי ההפרטה שפוררו את החינוך הממלכתי-יהודי אל לב המערכת הממלכתית, טוען קשתי, מעמידה בסכנה את קיום המערכת כולה. את ביטויי התהליך הזה אפשר למצוא לעתים קרובות מעל דפי



אומר קשתי, "אך התמונה הכללית הייתה רחוקה מאוד מאידיליה": רק 15% מהילדים למדו בכתי ספר תיכוניים. יתרה מזו, מערכת החינוך היישובית הדירה מתוכה את כל מי שלא היה שותף לחזון יצירתו של "היהודי החדש", במילים אחרות – את רוב התלמידים המזרחים. מסוף שנות העשרים ועד סוף שנות הארבעים דאגו מנהלי בתי הספר לסלק מהם את רוב התלמידים המזרחים".

מעט הנתונים הסטטיסטיים ששרדו מאותה תקופה מראים כי מכל עשרה ילדים ממוצא מזרחי שהחלו את לימודיהם בכיתה א', חמישה או שישה המשיכו ללמוד גם בכיתה ד' ורק ארבעה סיימו את שמונה שנות הלימודים. בכתי הספר התיכוניים של אותן שנים – גימנסיה רחביה בירושלים, גימנסיה הרצליה בתל אביב, בית הספר הריאלי בחיפה ומתחילת שנות הארבעים גם תיכון חדש בתל אביב – לא היו כמעט תלמידים מזרחים.

"מערכת החינוך הציונית לא ראתה עצמה רק כמי שבונה אומה וזהות לאומית, אלא גם כמי שבונה את המעמד הבינוני של אותו עם". החברה היהודית עצמה בצל האידאולוגיה הציונית הייתה חברה סגורה שדירבה במונחים של "אנחנו" ו"הם". בכתי הספר היה מקום רק למי שקיבל על עצמו את המשימה "שלנו" לבנות זהות לאומית חדשה בנוסח הלאומיות האירופית. מי שלא הצטרף למהלך נדחק לשוליים וזהותו נשחקה. ילדים שלא עברו "אתנו" את כל המסלול – מהסיר בקיבוץ או מגן הילדים בעיר – נחסמו ולא יכלו להיכנס למעמד הבינוני הנבנה. התקבלו ילדים שדיברו במבטא "שלנו", שהיה להם אוצר מילים כמו "שלנו", ובעיקר שלא הזכירו "לנו" את הגולה, כי הגולה פסולה; "אנחנו" הרי בונים פה עם חדש שמדלג על אלפיים שנות גולה ומתחבר ישירות להיסטוריה העתיקה, התנ"כית, כשפניו אל העתיד.

### מדינה חדשה, מגמה ישנה

הקמתה של מדינת ישראל לא שינתה את המגמה המגזרית מעמדת של מערכת החינוך. הריבונות המדינית אילצה אמנם את המנהיגות הציונית לקבל לידיה את האחריות לחינוך החרדי (שזכה לאוטונומיה על פי הבטחתו של בן-גוריון לאגודת ישראל) והערבי (שלא זכה לאוטונומיה והוכפף במידה רבה לשירותי הביטחון), אך שלושה הזרמים שבהם התחנכו רוב הילדים היהודים המשיכו להתקיים באותה מתכונת. גם חוק החינוך הממלכתי מ-1953, שביטל לכאורה את קיומם של הזרמים בחינוך, לא חולל שינוי של ממש: הזרם הממלכתי-דתי קיבל הכרה רשמית; החינוך החרדי המשיך לשמור על עצמאותו; החינוך הערבי המשיך לדרוש תחת לחצם של שירותי הביטחון; זרם העובדים והזרם הכללי התאחדו במסגרת מה שכוונה מעתה "החינוך הממלכתי". אפילו העלייה ההמונית, שהכפילה את אוכלוסייתה של ישראל, לא השפיעה תחילה על מערכת החינוך. העלייה ההמונית החלה עם בואם של פליטי השואה בראשית 1947. רבים מילדיהם נקלטו במערכות החינוכיות הקיימות. ילדי העולים מארצות האסלאם, לעומת זאת, למדו במעבדות ואחר כך בעיירות פיתוח בפריפריה. היישוב הוותיק אמנם התגייס לטובת החינוך של ילדי העולים מן המזרח, אך אלה הורחקו מן המרכז גאוגרפית ומנטלית. מערכת החינוך של ילדי הוותיקים במרכז

שהתרחשו סביבה.

לפני שש שנים הוא יצא לגמלאות אך ממשיך ללמד וגם לחקור ולפרסם, בעיקר בשני נושאים הקרובים לבנו. הנושא האחד הוא בעל אופי היסטורי אוטוביוגרפי – מערכת החינוך היהודית בהונגריה מראשיתה ועד חורבנה בשואה. קשתי פרסם לא מזמן ספר על תולדות בית הספר שלמד בו מ-1940 עד 1944. הנושא השני נוגע לעתיד – להצלת מערכת החינוך הממלכתית בישראל.

קשתי הכין זה לא כבר תכנית מעשית להצלת החינוך הממלכתי בישראל (ראו מסגרת). זוהי תכנית מהפכנית שעיקרה שינוי יסודי בהגדרת תפקידו וסמכויותיו של משרד החינוך. יישומה מחייב חקיקה ותלוי ביצירת הסכמה פוליטית רחבה, אולם התכנית רדיקלית ותתקשה לגייס הסכמה כזאת.

### בונים אומה, בונים מעמד

את תהליכי ההתפרקות של מערכת החינוך הישראלית ממקם קשתי בהקשר היסטורי רחב. הכוח המרכזי שהניע את התהוות מערכת החינוך לפני הקמת המדינה ואחריה היה רצונן של האליטות – ואליטות היו כאן תמיד לצד מעמדות חלשים ומוחלשים – לספק לילדיהן מסגרות חינוך נפרדות. הכוח הזה הוא שמפרק את המערכת הממלכתית האחידה. כדי להבין זאת יש להתחיל מהתחלה – תשעים שנים אחורה.

ב-1920 כבר פעל ביישוב היהודי בארץ גוף שתפקד כמעין משרד חינוך. בתי הספר שהתחנכו בהם ילדי היישוב השתייכו לשני זרמים שונים בהנחייתו של גוף זה. השלטונות הבריטיים העדיפו שלא להתערב בחינוך והותירו את האחריות למוסדות של הקהילות השונות. החברה היהודית הציונית חינכה את ילדיה בכתי ספר של שני זרמים: רוב הילדים נשלחו לבתי ספר של "זרם החינוך הכללי" ומיעוטם, כרבע מן התלמידים, לבתי ספר של "זרם העובדים". בין הזרמים היו אמנם הבדלים אך היה דמיון מהותי: "בשנהיים ניגנו פחות או יותר את אותה יצירה".

ביסוד "יצירה" זו עמדו תכנים לאומיים מובהקים שחתרו ליצור "אדם חדש" או "יהודי חדש" או "טיפוס עברי חדש". בשני הזרמים התעלמו מעברם של היהודים בארצות אירופה במאות השנים האחרונות (עברם של היהודים בארצות האסלאם לא היה בתודעה כלל) או התאימו אותו לנרטיב הלאומי החדש. הלימודים בזרם הכללי נשאו מטען מסורתי יותר והלימודים בזרם העובדים טיפחו יותר את ערכי הסולידריות החברתית ואת קבלת האחריות לנעשה בחברה (מה שהצמיח את רוב המנהיגות של היישוב והמדינה). שני הזרמים, לפי קשתי, הצליחו במשימה הלאומית שלהם. באמצע שנות השלושים התווסף לשני הזרמים זרם שלישי של בתי הספר הדתיים של תנועת המזרחי – התנועה הציונית-דתית שהצמיחה לימים את המפד"ל. בתי הספר של הזרם הזה הפכו לבתי ספר ממלכתיים-דתיים. הם אימצו את האידאל הלאומי והיו קרובים מאוד ברוחם לבתי הספר של זרם העובדים. גם אצלם הייתה עבודת כפיים לערך חינוכי מרכזי וגם שם נאמר בכל יום לתלמידים ש"הם דור ראשון לגאולה". בכל שלושת הזרמים למדו את "ספר יהושע" שלוש פעמים במשך 12 שנים ובכולם בנו זהות לאומית חדשה בדומה למה שנעשה באירופה במאה התשע עשרה.

"כחזית של בניית אומה מערכת החינוך עשויה להיחשב להצלחה",

# תכנית ההצלה של פרופ' קשתי

**1** קודת המוצא של התכנית שעל פיה מציע פרופ' יצחק קשתי לארגן מחדש את החינוך הממלכתי כפולה: מצד אחד היא מכירה בעובדה שהחזון להנהיג בישראל חינוך אחיד, שיתבסס על כור היתוך, גם נכשל וגם נזנח לפני שנים רבות; מצד אחר היא מכירה בהכרח לשמור על שני עקרונות בסיסיים של תפיסת הממלכתיות: העיקרון הקובע שעל המדינה לממן מימון מלא את מערכת החינוך על כל גווניה ולמנוע מבתי הספר לקבל מימון חיצוני כלשהו והעיקרון הקובע כי על המדינה לדאוג שבכל בתי הספר תילמד תכנית ליבה שתכניה נקבעים על ידה. התכנית מכירה גם בעובדה חשובה נוספת: בנסיבות הפוליטיות והחברתיות הנוכחיות, אין למדינה לא יכולת ולא צורך לקבוע את מלוא תכניות הלימודים של בתי הספר ולכוון את כל פעילותם; עליה להעניק משקל רב לרצונותיהם של הורי התלמידים. תכניתו של קשתי מתבססת על העקרונות הללו וכוללת עשר נקודות:

**1** משרד החינוך יישא באחריות תקציבית מלאה, שוויונית ובלעדית לכל בתי הספר במדינה, במידה שיעמדו בתנאי רישוי על פי חוק.

**2** בתי הספר במדינה יפעלו כיהדות ניהול עצמי, הן כדי להבטיח הנעה ורמת פעילות ראויה של הסגל החינוכי והן כדי לתפקד כמוסדות יעילים ובעלי סמכות, אך יחול עליהם איסור מוחלט לקבל תרומות, להיחשף לפעילות מסחרית, להשתתף בה או להיות שותפים ביוזמה כלכלית.

**3** יוקמו ארבעה מרכזי חינוך – לחינוך הערבי, לחינוך העברי-הכללי, לחינוך החרדי ולחינוך הדתי – ואלה יפעלו כמוסדות ייעוץ והדרכה במישורי התרבות, הדת והחינוך, ויפתחו ויעדכנו תכניות לימודים על פי ההלטתם ובחירתם המשותפת של מורים והורים. כל בית ספר יהיה רשאי להצטרף אל אחד המרכזים, והמרכזים לא יוכלו להתנות כל תנאי שהוא לשימוש בחומריהם.

**4** נציגות נבחרת של הורים לתלמידים בבית ספר תוזמן על פי חוק להשתתף בהנהלה המורחבת של בית הספר ותוכל להשפיע על פיתוחו או אימוצן של תכניות לימודים מיוחדות, בהיקף של כמחצית משעות ההוראה בבית הספר (ראו סעיף 7).

**5** התלמידים, כחברים בקהיליית בית הספר ועל פי החלטות ההנהלה המורחבת של בית הספר, יירשו לקבל על עצמם מחויבויות – אתיות, ציבוריות, חברתיות וכמובן לימודיות – שינוסחו בכתב.

**6** חינוך חנים יופעל מגיל שלוש. בתי הספר היסודיים יישארו במתכונת שש-שנתית, העדיפה על מתכונת בית הספר העממי בן שמונה השנים, שכוון בעיקרו להקניית "השכלה כללית" ו"זהות לאומית" לבני השכבות הרחבות. חטיבת הביניים תקדם את ההוראה האנליטית התיכונית (במקום ההוראה הנרטיבית של בית הספר היסודי) ותחשוף את תלמידיה למרקם חברתי ותרבותי רחב מזה שרווח בבית הספר היסודי השכונתי. החטיבה העליונה של בית הספר העל-יסודי תשלים את מבנה מערכת החינוך.

**7** תכנית הלימודים בבתי הספר השונים חייבת להיות מגוונת ורב-תרבותית, אך גם להקנות ולטפח תשתית תרבותית משותפת לכל השותפים לעתיד בדמוקרטיה הישראלית. לכן, 12 מתוך 36 שעות ההוראה השבועיות יוקדשו, ככל בית ספר ובית ספר, ללימודן של ארבע "שפות" חיוניות: ארבע שעות ללימוד שפת האם (עברית או ערבית); שלוש שעות ללימוד אנגלית; שלוש שעות ללימוד שפת המדע והטכנולוגיה (מתמטיקה) ושעתיים ללימוד שפתו של המשטר הדמוקרטי. שש שעות שבועיות נוספות יוקדשו לשלושה מקצועות לימוד שיילקחו מתוך תכנית הלימודים של מרכזי החינוך האחרים (בית ספר כללי, למשל, יוכל לאמץ שיעור בתלמוד מתוך תכנית הלימודים של המרכז החרדי או הדתי, שיעור

בתרבות ערבית מתוך התכנית של המרכז הערבי וכדומה). עיקרון זה, של בחירה בין-תרבותית, ימומש בכל בתי הספר ומשרד החינוך יהיה אחראי לפיקוח על מילוי.

את תוכנו של 18 שעות הוראה שבועיות נוספות, המחצית השנייה של כלל שעות הלימודים, תגבש הנהלת בית הספר מתוך שיתוף פעולה בין סגל המורים, נציגות ההורים ונציגי המרכז המועדף (אם המורים וההורים ירצו בשיתוף). מחצית זו אמורה לספק לכל בית ספר את היחידות שבה הוא מעוניין.

**8** אזור הרישום של בית הספר ייחשב לקהילתו המידית, ומאחר שלכל בית ספר יינתן מרחב בחירה רב בגיבוש תכנית הלימודים בו, אין מקום לפריצת אזורי הרישום באמצעות בתי ספר ייחודיים. ברור מאליה שכל בית ספר יהיוב לקלוט כל תלמיד המתגורר באזור הרישום שלו.

**9** מימון בתי הספר המורשים יתבסס על תקציב לפי תלמיד ועל תוספת ניכרת שתינתן לבתי ספר בעלי ציון כלכלי-השכלתי נמוך ולתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. הסדר זה, יחד עם צמצום מספר התלמידים בכיתות, עשוי להגדיל את תקציב החינוך, אך ביטולם של "הכספים הקואליציוניים" וביטול תקצובם של בתי ספר שלא יעמדו בתנאי הרישוי החדשים עשויים לאזן את ההוצאות.

**10** בתי הספר – גם היסודיים, גם חטיבות הביניים וגם החטיבות העליונות – יהיו המעריכים העיקריים של הישגי תלמידיהם. בחינות גמר מטעם בית הספר עשויות להגביר את יוקרתו בעיני תלמידים, הורים ומורים כאחד. חשוב גם שתלמידים בכיתה י"ב שבחינת הבגרות שלהם לא צלחה יקבלו לידיהם מסמך רשמי המעיד על סיום לימודיהם העל-יסודיים. באשר לבחינות הבגרות, מומלץ להעמיד במרכז את ארבע השפות שהוזכרו בסעיף 7, יחד עם ההרחבה המתבקשת.

המשיכה לפעול כסדרה כאילו לא אירע דבר בסביבה.

את האשליה הזאת פוצץ המחנך אריה סימון, מפקח בכיר במחוז דרום במשרד החינוך. במאמר שפורסם ב-1955 בכתב העת "מגמות" הוא הציג נתונים שהראו כי רוב תלמידי כיתות ח' בעיירות הפיתוח אינם יודעים קרוא וכתוב. "התגובה האינסטינקטיבית של הממסד החינוכי", מספר קשתי, "הייתה הכחשה. אך לאטילאט התחילו להבין שיש פה בעיה אמיתית, ושאת הבעיה הזאת פשוט אי-אפשר לפתור בכלים האידאולוגיים של שנות השלושים והארבעים".

ההבנה שיש כאן בעיה אמיתית העמיקה ככל שהגיעו תוצאות "הסקר" – אותו מבחן ארצי לתלמידי כיתות ח', שתוצאותיו שימשו להסללת התלמידים לבתי ספר עיוניים ומקצועיים. הנתונים הקשים חזרו בכל שנה: 90% מהילדים המזרחים נכשלו בסקר והופנו לבתי ספר מקצועיים, 90% מהתלמידים האשכנזים הצליחו בו והופנו לבתי ספר עיוניים. "כך הונח היסוד לחינוך המעמדי במדינת ישראל. הילדים האשכנזים נשלחו לבתי ספר עיוניים ומשם לאוניברסיטאות בעוד שהילדים המזרחים נשלחו לבתי ספר מקצועיים, שם קיבלו חינוך

את הרצון להתברלות מעמדית. אך הם חלחו עמוק אל השיח החינוכי-ציבורי, והמערכת הפוליטית החלה להתקפל.

### חינוך דתי לאומי לשירות האליטות

חיטול "הרפורמה" התרחש על רקע התהליכים הפוליטיים והחברתיים שהתפתחו מ-1977, בעקבות ניצחונו הראשון של הליכוד בבחירות. מנחם בגין, ראש הממשלה הראשון מטעם הליכוד, מינה לשר החינוך את איש המפד"ל זבולון המר, והלה כיהן ברציפות עד 1984 (ושוב ב-1996-1997). בתקופת כהונתו הארוכה הוביל המר שני תהליכים מרכזיים שחיקו, גם אם בעקיפין, את התנגדותן של שכבות העילית האשכנזיות-חילוניות, לחינוך האינטגרטיבי. המר, שצמח מתוך החינוך הממלכתי-דתי ושכל כוחו הפוליטי היה מרוכז בין צרכניו, אפשר לאליטות של הציבור הדתי-לאומי להקים, במימון ממלכתי, את "בתי הספר התורניים" הראשונים כדי שיוכלו להעביר אליהם את ילדיהן שלמדו בבתי ספר ממלכתיים-דתיים – בתי ספר שהנוכחות המזרחית בהם עלתה. בד בבד הוא גם אילץ את מערכת החינוך הממלכתית (החילונית) לעבות בצורה ניכרת את תכניות הלימודים בנושאי דת ומסורת.

השילוב בין שני התהליכים הללו התגלה כהרסני לחינוך הממלכתי. בני האליטות החילוניות הוותיקות, שממשלתו של בגין סיפקה להם סיבות למכביר לחוש ש"גנבו לנו את המדינה", החלו לפתח ניכור כלפי הנעשה בבתי הספר של ילדיהם. כאשר הפנו את מבטם לעבר החינוך הממלכתי-דתי הם גילו ששר החינוך עצמו מאפשר את צמיחתה של מערכת חינוך מקבילה, פרטית ויוקרתית, נטולת תלמידים מזרחים. מאוחר יותר הם הפנו את מבטם גם החוצה וגילו את המהפכות החינוכיות המתרחשות באנגליה של מרגרט תאצ'ר ובארצות הברית של רונלד רייגן. ביסודן עמדה הטענה שאת אופיו של החינוך צריכים לקבוע הורי התלמידים ולא המדינה. "כל זה סלל את הדרך לתהליכי התפוררותו של החינוך הציבורי בישראל, שבשנים שחלפו מאז רק העמיקו והתעצמו".

### התפרקות מואצת

בשנות השמונים – שנות מלחמת לבנון הראשונה שהיו גם שנות צמיחתה של ש"ס – הלך והעמיק הניכור בין שכבות העילית האשכנזיות הוותיקות לבין השלטון, שייצג שכבות עילית חדשות ומתחזקות. בשנות התשעים, בעקבות התפוררותה של ברית המועצות, החלה גם התפוררותה של מדינת הרווחה המערבית, וההשקפות הכלכליות הנאו-ליברליות השתלטו על העולם ועל ישראל. כתוצאה מכך התכווצה מעורבות המדינה בכל תחומי העשייה החברתית, ובתוך כך גם במערכת החינוך, כיוון שדירדר עוד יותר את איכות ההוראה בבתי הספר הממלכתיים והעצים עוד יותר את שאיפתם של הורים מבוססים להקים בתי ספר שיתנהלו מחוץ למערכת הציבורית (אך במימון ציבורי). "משרד החינוך אוסף במשך שנים נתונים על היקף התופעות האלה אבל מסרב לפרסמם", מסכם קשתי. "חשוב שמשרד החינוך יפרסם את הנתונים הללו כדי שנוכל לאמוד את המצב במדויק. אך יהיו הנתונים אשר יהיו, אין לי ספק שהמתכונת של החינוך הציבורי נשברה. כדי להציל את החינוך הציבורי שלה ואת עצמה, תצטרך החברה הישראלית לקבל החלטות קשות ומכאיבות".

ירוד ביותר. ילדות למדו תפירה וילדים למדו מסגרות. זה היה כישלון קולוסלי שנמשך כעשרים שנה".

### "הרפורמה", ניסיון אמיתי

מסוף שנות השישים הוקמו במסגרת "הרפורמה" חטיבות הביניים וההסללה חדלה, לפחות באופן חלקי. לדעתו של קשתי "הרפורמה" היא המהלך היחיד בתולדות החינוך בישראל שביקש באמת לצמצם את הדרתם של התלמידים המזרחים ממרכז המערכת והחברה תוך כדי חיזוק משמעותי של החינוך הממלכתי. הרעיון שעמד ביסוד "הרפורמה" הובא לישראל מארצות הברית, קיבל חיזוק מהנעשה במערב אירופה, אך ראשיתו הייתה בברית המועצות.

ב-1957 שיגר הסובייטים את החללית הראשונה – הספוטניק – והבהירו לעולם שהם מקדימים את ארצות הברית מבחינה מדעית וטכנולוגית. ארצות הברית נתקפה חרדה ופתחה ברפורמה במערכת החינוך שלה כדי לשפר את החינוך המדעי. המהלך הזה השתלב בהלך הרוח של "שנות השישים", שקידם את זכויות האדם בכלל ואת זכויות השחורים בפרט. מערכת החינוך האמריקנית החלה לתת תשומת לב לחינוך השחורים והעניים. הרוחות הללו הגיעו למערכת החינוך הישראלית במידה רבה הודות למשה סמילנסקי, שהיה יועצו של שר החינוך ולמן ארן. אלה היו גם השנים שבהן נולדו חטיבות הביניים במערכות החינוך של מערב אירופה.

"בגרסתה הישראלית", אומר קשתי, "חטיבת הביניים הפכה לכור היתוך חדש, למסגרת שבה ילדים משכבות חברתיות שונות נפגשים לראשונה. חטיבות הביניים תוכננו להיות המקפצה החינוכי, המדעית והרוחנית שתכשיר את רוב התלמידים בישראל, מכל השכבות, לקראת החטיבה העליונה". קשתי רואה בהן "חזון מלהיב", וטוען שכל המחקרים הראו כי חטיבות הביניים היו הצלחה.

אלא שקצב יישומה של "הרפורמה" היה אטי ביותר, ובסוף שנות השבעים, כאשר החלה לשאת פרות, כבר נשבו בחברה הישראלית רוחות אחרות. "ככל שהרפורמה הצליחה יותר וככל שמספר הילדים משכבות נמוכות שהגיעו לכיתה י"ב הלך וגדל, כך נשמעה יותר הטענה שהאינטגרציה נכשלה". מטבע הלשון "האינטגרציה נכשלה" היה הקוד שבאמצעותו ביטאו דוברי השכבות

המבוססות – החילוניות והותיקות – את ההתנגדות שלהן לקיומה של מערכת חינוך שוויונית המאלצת את ילדיהן ללמוד עם ילדים מקבוצות חברתיות ותרבותיות אחרות.

"מתנגדי חטיבות הביניים השתמשו בשורה ארוכה של נימוקים", משחזר קשתי. "חלק טענו שבחטיבות הביניים מתפתחת תרבות של אלימות, אך מעשי האלימות שהתרחשו בהן היו הרבה פחות המורים מהאלימות של היום. אחרים טענו שבחטיבות הביניים מתקבעות סטיגמות, היו שאמרו בפשטות שהמפגש מפריע ל'ילדים שלנו' להתקדם, ואחרים אמרו שהמפגש עם 'הילדים שלנו', שרמתם הלימודית גבוהה יותר, דווקא מפריע ל'ילדים שלהם' לפתח את הכישרונות שלהם". הנימוקים היו, לדעת קשתי, מופרכים בעיקרם ונועדו להסתיר

## מטבע הלשון "האינטגרציה"

### נכשלה" היה הקוד

### שבאמצעותו ביטאו דוברי

### השכבות המבוססות -

### החילוניות והאשכנזיות -

### את ההתנגדות שלהן

### לקיומה של מערכת

### חינוך שוויונית המאלצת

### את ילדיהן ללמוד עם

### ילדים מקבוצות חברתיות

### ותרבותיות אחרות

# איך עושים מורים טובים

מורים הם המפתח לחינוך איכותי. כמו שקבע דוח מקינזי המפורסם ב-2007: "איכותן של מערכות חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". אבל הכשרת המורים, אחד המפתחות החשובים לאיכות המורים, לא יודעת איך "עושים" את זה. בגיליון זה של **הד החינוך** אנשי שטח ואקדמיה מציעים כיווני מחשבה ותשובות לשאלות המפתח: איך מחזקים את מעמד המורה וההוראה, איך מביאים אנשים טובים להוראה, איך מחזקים את מעמד המכללות להוראה ואיך עושים הכשרת מורים ומערכת חינוך טובות יותר







# "התחלה של מהפכה כבר מתרחשת"

**התכנית היצריתית של ד"ר אהרון זיידנברג: להפוך את המכללות להוראה למכללות לתואר ראשון במדעי הרוח; להפוך את הכשרת המורים למסגרות לימודים לקראת תואר שני; להחזיר את האליטות לחינוך ולשפר את איכות המורים ומעמדם**

## יורם הרפז

# א

חרי 23 שנים בתפקיד מנהל מכללת בית ברל (מ־1984 עד 2007), שלפניהן ובמהלכן הכשיר מורים באוניברסיטת תל אביב ובמכללת בית ברל, מגבש ד"ר אהרון זיידנברג תכנית מרחיקת לכת לארגון מחדש של הכשרת המורים בישראל. הוא מגייס לשם כך לא רק את ניסיונו הרב בהכשרת מורים, אלא גם את הידע שרכש על מסלולם של תארים אקדמיים במהלך עבודת דוקטורט שכתב באוניברסיטת UCLA על קורותיה של אוניברסיטת הרווארד. עכשיו נשאר לו רק לגייס את משרד החינוך, משרד האוצר, המל"ג (המועצה להשכלה גבוהה), רמ"א (ראשי המכללות לחינוך) ועוד אי אילו מוסדות ואת דעת הקהל. בביתו בכפר סבא, על מרק ביתי מצוין, הוא מנסה את הגיונה של התכנית. ואף שהוא מודאג מכך שכולם אומרים לו שהתכנית מעניינת ומבטיחה, התכנית מעניינת ומבטיחה.

להכשרת המורים יש שתי בעיות – היצרנית ופנימית. הבעיה היצרנית נובעת מכך ש"אנשים טובים" – ננסה להגדיר את המושג הזה בהמשך – אינם מוגיעים אליה בהיקפים גדולים; הבעיה הפנימית נובעת מהיעדר הסכמה על איך בדיוק מכשירים למקצוע ההוראה. בוא נתחיל בבעיה הראשונה.

כולנו חיים את הנוסטלגיה של שנות החמישים והשישים שבהן הטובים פנו למקצועות החינוך וההוראה. הנוסטלגיה הזאת היא בחלקה מציאות ובחלקה הזויה. יש לזכור מה אפיין את החברה הישראלית באותן שנים. זאת הייתה חברה שראתה בהתגייסות הטוטלית של כל אזרחיה למען בניית החברה ערך עליון. המעשה

החינוכי היה הפלטפורמה שהחברה הזאת הייתה אמורה להיבנות עליה. לכן, רבים ביקשו להסתפח אל מחנה המחנכים ורחשו למקצוע הוקרה רבה. אך התנועה של "הטובים לחינוך" התפוגגה עם השנים, ואת ההתגייסות הקולקטיבית החליף אידאל המימוש העצמי. עם זאת גם בתקופת ההתגייסות לחינוך לא כל המורים היו אליטה אינטלקטואלית וחברתית, אך זה היה הדימוי הכללי. לא כל המורים היו אליטה, אך כ־15–20 אחוז מהם היו אליטה והם הקרינו על כל מערכת החינוך ועל מעמד המורה. גם האליטה הזאת התבוצצה מאוד.

נכון, והסיבה היא תהליכים חברתיים עמוקים. אחד מהם הוא הצלחתה הברוכה מכל הבחינות כמעט של המהפכה הפמיניסטית. מקצוע ההוראה היה מאז ומתמיד מושתת על כוח עבודה נשי, אך הצלחתה של המהפכה הפמיניסטית פתחה לפני הנשים אפשרויות תעסוקה חדשות והפנתה חלק גדול מהאליטה המקצועית של המורות למקצועות אחרים. נשים מוכשרות פנו למקומות עבודה יוקרתיים יותר, כגון אקדמיה, מדע, רפואה, פרקליטות, בנקאות ושיווק, והתוצאה הייתה הידלדלות של תחום ההוראה. כל מיני תחבולות דוגמת העלאת סף הציון הפסיכומטרי או תכנית המצוינים במכללות אינן מספיקות כדי לפתור את בעיות העומק הללו.

איזו אוכלוסייה הגיעה להוראה במקום האליטה שעזבה? מחקרים שנעשו בארץ ובעולם מראים כי האוכלוסייה שמגיעה בעשורים האחרונים להוראה נמנית ברובה עם המעמד הסוציור-אקונומי הבינוני והנמוך, מעמד הרואה בהוראה מקצוע שמעניק יציבות וביטחון כלכלי. משקלה של תחושת השליחות בקרב אוכלוסייה זו נמוך יותר. וככל שהאליטה של המורים נעלמה, בעיית בית הספר ובעיית המורים החריפה.

**"יושב לו המורה  
המסכן בכיתה,  
חוטף מהתלמידים,  
מההורים, מהמנהל,  
מכולם; ואז מציעים  
לו עזרה, נגיד של  
יועץ חינוכי. ומה יש  
ליועץ ואין למורה?  
תואר שני"**

נכון. ציבור מורים מוחלש צריך להתמודד עם בעיות מתעצמות. מצד אחד מעמדם של בית הספר ושל המורים ירד בעיני הציבור, ומצד שני הבעיות שעל המורים להתמודד אתן הולכות ונעשות מורכבות יותר ויותר. ישראל היא מדינת הגירה, וזה אומר בעיות של אינטגרציה, אלימות, משמעת, חינוך לחיים דמוקרטיים. לכך יש להוסיף את המהפכה הטכנולוגית, שהנגישה את המידע לכל דכפין ושינתה את תפקידו ומעמדו של המורה בכיתה. המורה נדרש בעבר להעביר ידע לצעירים ולחברת אותם. עתה הוא נדרש להקנות מיומנויות לימוד חדשות המתאימות לעולם הטכנולוגי המשתנה, וכך בכך לדאוג להקניית המורשת התרבותית המשותפת ולחינוך לדמוקרטיה. כדי לבצע את התפקיד המורכב הזה, המורה נדרש ליכולות אישיותיות ואינטלקטואליות גבוהות ביותר.

**שדרוב אין לו. נשמע רע, כמעט אבוד.**

לא לגמרי, כי בינתיים התהווה תהליך חברתי-מוסדי חדש שיכול לתת תשובה חלקית למצוקה: מאז שנות השמונים הפכה ההשכלה הגבוהה נגישה לכול; כל אחד יכול למצוא בה את המסגרת המתאימה לו. השכלה גבוהה היא כיום "בון טון", והתואר הראשון הוא מה שהייתה פעם תעודת הבגרות. זהו תהליך המתרחש בכל העולם המפותח, והוא משנה את מעמדו של התואר השני. במשך שנים היה התואר השני "תואר ללא זהות", שלב מעבר בדרך לתואר השלישי שרק יחיד סגולה למדו לקראתו. ואז באו המקצועות – פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, מנהל עסקים וכו' – "התלבשו" עליו והפכו אותו לתואר מקצועי משודרג. התואר הראשון הפך לתשתית השכלתית, והתואר השני הפך לתואר מקצועי שבמסגרתו נעשית ההכשרה המקצועית.

רק ההוראה עדיין "תקועה" בתואר הראשון.

נכון, והתהליך שתוארתי מחמיר מאוד את מצבה. יושב לו המורה



צילום: רפי קוץ

זיידנברג:  
תחבולות לא יעזרו.  
צריך פתרון עומק



באוניברסיטאות, אך במכללות להוראה הם בני קיימה כי 90 אחוז מהמקצועות הנלמדים בבית הספר היסודי, 60 אחוז בחטיבת הביניים ו-50 אחוז בחטיבה העליונה הם מדעי הרוח. כלומר, למדעים האלה יש ביקוש במערכת החינוך ולכן המכללות לחינוך הן המעוון העיקרי שלהם.

ולאילו מערכת יסופחו המסגרות החדשות לתואר שני בהוראה? התכניות הללו יוכלו להתקיים באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך. בסופו של דבר אני רואה את המכללות לחינוך קושרות את עצמן לאוניברסיטאות, כמו בתי הספר המקצועיים האחרים – לרפואה, להנדסה, למנהל עסקים, לעבודה סוציאלית וכדומה. ולמה שהאוניברסיטאות ירצו בהן? התעסקות בחינוך פוגעת ביוקרתי.

הן לא ירצו, אך זהו מקומה של המדינה להתערב. אם מערכת החינוך חשובה למדינה, עליה לקשור את המסגרות החדשות להכשרת מורים לאוניברסיטאות. הרי כיום כל מכללה אזורית או פרטית, הנופלת באיכותה בכמה דרגות מהמכללות הקיימות להוראה, שייכת למל"ג.

**מהפכה מבנית גדולה. לכמה שנים היא זקוקה?**  
לעשרים בערך. עם זאת כדאי לציין שהיא אינה חסרת תקדים, להפך. אין מקום בעולם שבו הכשרת מורים נמשכת ארבע שנים. בארצות הברית ובאנגליה הכשרת המורים היא בכיוון שאני מציע ופינלנד המהוללת נמצאת שם כבר מזמן. בעולם יודעים את מה שגם אנחנו יודעים – שאין טעם בהכשרה מקדמית ארוכה כל כך. הבעיה של המורים היא בכניסה לעבודה ולא בהכנה אליה. כאשר מורה נכנס לכיתה הוא כבר שכח מזמן את מה שלמד בשנה הראשונה או השנייה בהכשרת המורים.

**אילו תגובות קיבלת על ההצעה הזאת?**  
כולם אומרים לי שאני צודק ושהתכנית מעניינת ומבטיחה, ואז אני יודע ששום דבר לא יצא מזה. ועם זאת התחלה של המהפכה כבר מתרחשת. במסגרות להסבת אקדמאים במכללות להוראה לומדים כ-1,500 סטודנטים. צריך ללכת עם התהליך הזה. נגיד שנלך עם התהליך הזה, האם תתחולל מהפכה באיכותו וביוקרתו של מקצוע ההוראה? משכורת נמוכה, תנאי עבודה קשים ויחס ספקני לבית הספר ימשיכו לשחוק את מעמד המקצוע. אני יכול לתת לך תשובה מתחמקת: זו לא הבעיה שלי. תפקידי כמכשיר מורים לדאוג להכשרה ראויה, כל השאר הוא בעיה של המדינה; עליה לתת לבעיות החינוך חשיבות כמו לבעיות ביטחון, ולשנות שינוי קיצוני את תנאי עבודתו של המורה ואת ההוראה והלמידה בבית הספר. אבל נראה שהמדינה אינה מוכנה לכך. בנסיבות כאלה אני סבור שבאמצעות שינוי מהפכני בהכשרת המורים נוכל להחזיר להוראה את אותם 15–20 האחוז האיכותיים שנשרו ממנה. ולא דיברנו על הבעיה "הפנימית", על איכות הכשרת המורים. הפתרון שהצעתי לבעיה "החיצונית" מקרין על הבעיה "הפנימית". ההכשרה תתקצר מארבע שנים לשנתיים, וממילא היא תתרכז יותר בהתנסות פרקטית וממוקדת מבחינת תכנים תאורטיים. יושם דגש רב יותר על סיוע למורים בשנים הראשונות לעבודתם, שהן שנות הלם לרוב המורים ובהן מרוכזות הבעיות העיקריות שלהם.

**צפויים קשיים.**

קשיים יכולים לאתגר, לא רק לשתק.

המסכן בכיתה, חוסף מהתלמידים, מההורים, מהמנהל, מכולם; ואז מציעים לו עזרה, של יועץ חינוכי למשל. ומה יש ליועץ ואין למורה? תואר שני. כלומר המורה, שעושה את עיקר העבודה, מוקף בבעלי מקצועות בעלי סטטוס גבוה משלו. זה מצב לא בריא.

**אז התואר הראשון נפתח ל"המונים" והתואר השני "התמלא" בבעלי מקצועות, אך לא במקצוע ההוראה. איך מתקדמים מכאן?**  
נחזור לסטודנט הטיפוסי במכללה להוראה: צעיר, חסר ניסיון חיים, כישוריו האקדמיים בינוניים, נוטה לקונפורמיות ומחויבותו למקצוע לא ברורה. הטיפוס הזה, כזכור, הוא הבעיה שלנו. על רקע ניתוח התהליך שתיארתי קודם ומתוך התבוננות בקורסי הסבת אקדמאים להוראה בבית ברל, חשבתי שיש כאן הזדמנות היסטורית לחולל שינוי אמיתי.

**מה ראית בקורסי הסבת אקדמאים?**

את מה שאי-אפשר שלא לראות: הסטודנטים שלומדים במסגרות ההסבה במכללות לחינוך הם ברמה אחרת. הם בעלי יכולת אקדמית מוכחת, שכן כבר יש להם תואר ראשון; הם מבוגרים יותר, הם

## "אין מקום בעולם שבו הכשרת מורים נמשכת ארבע שנים. בארצות הברית ובאנגליה הכשרת המורים היא בשנה החמישית, לאחר ארבע שנות ב"א. גרמניה הולכת בכיוון שאני מציע ופינלנד המהוללת נמצאת שם כבר מזמן"

הסתובבו קצת בעולם והעשירו את ניסיון החיים שלהם; הם בחרו בהוראה על בסיס שיקול דעת. או מדוע לא למצות את הפוטנציאל הזה? נלך לקראת האוכלוסייה הזאת וניתן לה הכשרה פוסט-ב"א; ניתן לה תואר שני בהוראה.

**אז אתה מציע להפוך את הכשרת המורים לתואר שני. במקום הכשרה של ארבע שנים לתואר ראשון, אתה מציע שנתיים הכשרה לתואר שני. מה תעשה עם המכללות להוראה?**

הנגישות והתפוצה של ההשכלה האקדמית יצרו "פרולטריון אקדמי", כפי שאני מכנה זאת. השכלה גבוהה הפכה מתנאי מספיק למקצוע לתנאי הכרחי ולא מספיק. יש לך מסה של צעירים בגיל 26–27 שלמדו היסטוריה, סוציולוגיה, ספרות, אמנות, פילוסופיה ועוד. מה תעשה אתם? בוא ננצל את התהליך החברתי הזה לטובת ההוראה. נגייס אותם להוראה וניתן להם תואר שני. כך יהפכו כל בוגרי מדעי הרוח והחברה למאגר פוטנציאלי של עובדי חינוך. תהליך זה צריך להיעשות על ידי העברת לימודי ההכשרה להוראה לרמת תואר שני, או לפחות ללימודים פוסט-ב"א. נציע להם תואר שני, ניישר את גבם וגם, בהזדמנות זו, נחייב את האוצר לשרדג את שכרם. אבל העיקר, נשפר באופן ניכר את החינוך וההוראה.

**ובכל זאת, מה תעשה עם המכללות להוראה?**

המכללות בהקשר החדש יהפכו למבצר של מדעי הרוח בהשכלה הגבוהה. כולם הרי מתריעים מפני היכחדותם של מדעי הרוח



# הכשרת מורים מחפשת

## המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

בראש: ד"ר עליאן סלמן  
תלמידים: 1,096

## מכללה אקדמית לחינוך וספורט אוהלו

בראש: פרופ' שמואל אידלשטיין  
תלמידים: 405

## המכללה האקדמית להנדסה אורט בראודה

בראש: פרופ' יוחנן ארזי  
(המחלקה להוראה: ד"ר אורנה מילר)

## מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה מכללת סכנין

בראש: ד"ר מחמוד חליל  
תלמידים: 1,086

## מכללה אקדמית לחינוך אלקאסמי

בראש: ד"ר מוחמד עיסאווי  
תלמידים: 946

## מכללה אקדמית לחינוך אורות ישראל

בראש: הרב פרופ' נחיה גוטל  
תלמידות: 512

## המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

בראש: ד"ר אנה רוטו  
תלמידים: 1,019

## המכללה האקדמית להכשרת עובדי הוראה באומנויות אמונה

בראש: פרופ' ישראל רוזנסון (קמפוס אמונה),  
עמוס ספראי (קמפוס אפרתה)  
תלמידים: 734 (ממ"ד)

## מכללה ירושלים

בראש: ד"ר דבורה רוזנוסטר  
תלמידים: 497 (ממ"ד)

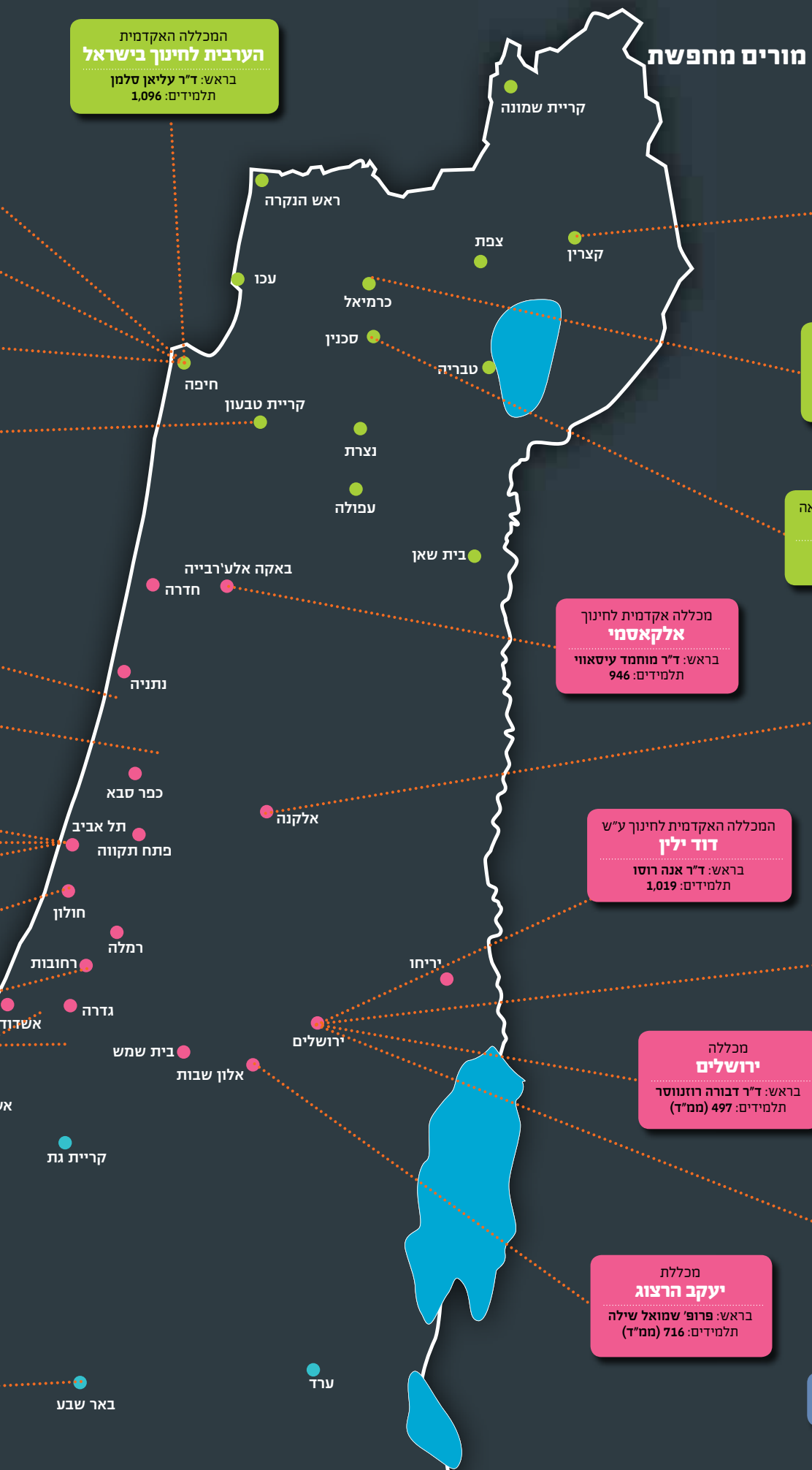
## מכללה אקדמית דתית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ

בראש: ד"ר יעקב הדני  
תלמידים: 452

## מכללת יעקב הרצוג

בראש: פרופ' שמואל שילה  
תלמידים: 716 (ממ"ד)

\* בישראל פועלות גם כ-30 מכללות  
להכשרת מורים למגזר החרדי



קריית שמונה

ראש הנקרה

צפת

קצרין

עכו

כרמיאל

סכנין

טבריה

חיפה

קריית טבעון

נצרת

עפולה

בית שאן

באקה אלע'רבייה

חדרה

נתניה

כפר סבא

תל אביב

פתח תקווה

חולון

רמלה

רחובות

גדרה

אשדוד

בית שמש

אלון שבות

יריחו

ירושלים

קריית גת

ערד

באר שבע

# מכללות להוראה בישראל

המכללה האקדמית לחינוך  
**גורדון**

בראש: ד"ר צפורה אושרת  
תלמידים: 705

המכללה האקדמית הדתית לחינוך  
**שאנן**

בראש (מ"מ): ד"ר יחיאל פריש  
תלמידים: 536

האקדמיה לעיצוב ולחינוך  
**ויצ"ו**

בראש: ד"ר דוד אלכסנדר  
תלמידים: 712

המכללה האקדמית לחינוך  
**אורנים**

בראש: פרופ' יאיר קארו  
תלמידים: 1,787

המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש  
**זינמן**

בראש: פרופ' דוד בן סירא  
תלמידים: 678

המכללה האקדמית  
**בית ברל**

בראש: פרופ' תמר אריאב  
תלמידים: 1,083

בית ספר למחקר ופיתוח תכניות  
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות  
**מופ"ת**

בראש: ד"ר מיכל גולן

המכללה לחינוך, טכנולוגיה ואומנויות  
**סמינר הקיבוצים**

בראש: ד"ר יוסי אסף  
תלמידים: 2,508

המכללה האקדמית לחינוך  
**תלפיות (ממ"ד)**

בראש: פרופ' נחום רקובר  
תלמידים: 464 (ממ"ד)

מכללת  
**לוינסקי לחינוך**

בראש: פרופ' לאה קסן  
תלמידים: 1,244

המכללה האקדמית לחינוך  
**אחווה**

בראש: פרופ' אלי זמסקי  
תלמידים: 687

מכללה אקדמית לחינוך אורות ישראל  
**קמפוס מורשת**

בראש: הרב חיים סבן  
תלמידים: 430 (ממ"ד)

המכללה האקדמית לחינוך  
**גבעת חשיננטון**

בראש: ד"ר אביעזר וייס  
תלמידים: 308 (ממ"ד)

המכללה האקדמית לחינוך,  
יהדות והוראת מדעים  
**חמדת הדרום**

בראש: ד"ר אבי לוי  
תלמידים: 276 (ממ"ד)

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש  
**קיי**

בראש: פרופ' שלמה בק  
תלמידים: 530

\* מספר התלמידים  
נכון לשנת  
הלימודים תשס"ט.  
הנתונים על פי  
משרד החינוך





# משיכת מורים, שמירת מורים, הכשרת מורים

**חיזוק מעמדו של המורה כרוך בין השאר במשיכת אנשים טובים  
למקצוע ההוראה, בשמירה עליהם במסגרת המקצוע ובפיתוח מקצועי  
שלהם. הוא גם קשור בתהליך ההכשרה שלהם וביישום ההמלצות של  
ועדת המתווים ("ועדת אריאב") להכשרת מורים**

## תמר אריאב

החינוכית, שלקהילה הכלכלית – אותה קהילה שביהירותה הביאה אותנו אל המשבר הכלכלי הגלובלי הנוכחי – יש פתרונות קסם לא רק לכלכלה אלא גם לחינוך. הקהילה הכלכלית מציעה לחינוך מרשמים שונים ל"הצלת מערכת החינוך", ביניהם גם להכשרת מורים. היא מציעה בין השאר לבטל את הכשרת המורים במוסדות אקדמיים או לקצר אותה במידה ניכרת, להכשיר מורים תוך כדי עבודתם (שוליאות) ולגייס קבוצות מיוחדות להוראה (כמו למשל בתכנית Teach for America).

דוגמאות למגמה זו בישראל הן דוח ועדת דברת ודוח ועדת א.ל.ה., כמו גם שלל ניירות עמדה המוגשים למקבלי ההחלטות על ידי גורמים מחוץ למערכת החינוך ולמערכת האקדמית, גורמים שאינם בקיאים בממצאי המחקר הבינלאומי, חסרים כלים מתודולוגיים להתמודד עם נתונים מורכבים ואינם מכירים את המציאות החינוכית המורכבת שעליה הם מדברים. הם מביאים עמם מדדי עלות-תועלת עם ניחוח של יעילות עסקית וסטטיסטיקות שטחיות כבסיס לקבלת החלטות בחינוך. לדידם אין צורך לבסס את ההמלצות על מחקרים תקפים ומהימנים משום שאפשר וצריך פשוט להעביר את הניסיון העסקי לחינוך. זו פשטנות סקסית, מתכונת, זולה וקלה לישום.

השיח החינוכי-כלכלי הזה מלווה בתשואות של המדינה, שמציגה לעתים קרובות את המורים כעצלנים, בעלי משרה קלה ולא חכמים במיוחד. סרטים הוליוודיים מצייגים מורים מחוללי נסים בכיתותיהם, מה ש"מוכיח" שאם רוצים אפשר... בישראל עבר השיח החינוכי

ל א צריך את דוח מקינזי ("דוח מקינזי, 2007: על הגורמים להצלחתן של מערכות חינוך טובות בעולם", פרסומי הד החינוך) כדי לדעת שאיכות כוח ההוראה היא שקובעת בראש ובראשונה את איכות מערכת

חינוך ושהמורה הוא גורם המפתח ללמידה איכותית. מזה שנים רבות מצייגים חוקרי חינוך רבים נתונים התומכים במרכזיות המורה ובחשיבות השכלתו והכשרתו. מחקרים שונים מצביעים על "הערך המוסף" של מורה טוב ומראים שכמות הלמידה ואיכות הלמידה שנרכשות אצל מורה טוב עולות בשנת לימודים שלמה על האיכות והכמות הנרכשות אצל מורה לא טוב. וכן, השפעתו של מורה טוב חזקה בהרבה מן ההשפעה של בית הספר בכללו. מבחינת התלמיד עדיף מורה טוב בבית ספר גרוע מלהפך. השפעתו של המורה חזקה גם מהשפעת גודל הכיתה, והיא שווה להשפעה שיש להקטנת הכיתה בחצי. מסיבות אלה ואחרות כדאי מאוד להשקיע בהכשרה ובפיתוח מקצועי של מורים. אולם בעידן השיח הנאו-ליברלי נדמה לרבים, כולל בקהילה

פרופ' תמר אריאב היא נשיאת המכללה האקדמית בית ברל ויו"ר רמ"א (פורום ראשי המכללות לחינוך). המאמר מבוסס על הרצאה שנשאה בכנס בית ברל לחברה ולחינוך, יוני 2009

חזקות. שלושת המאפיינים של מורים איכותיים הם תנאי הכרחי אבל לא מספיק. כותבי המחקר טוענים כי משתנים אחרים, שמשפיעים בסופו של דבר על הישגים לימודיים במתמטיקה, הם שכר המורים, משאבי בית הספר, זמינות חומרי למידה מגוונים, גודל הכיתה, תכניות הלימודים ואפשרויות להתפתחות מקצועית של מורים. כלומר, גם אם המורים טובים, וכדאי לומר שלעתים הם אף טובים מאוד, ישנם משתנים אחרים שמשפיעים על ההישגים הלימודיים ואינם תלויים באיכות המורים. הכוח לטפל במשתנים אלה הוא בידי המדינה, והיא תעשה זאת רק אם תחליט שהחינוך הציבורי חשוב ושהמורים הם בני טיפוחיה ולא שק החבטות שלה.

### אחריות ארגונית המורים למעמד המורה

מעמד מקצועי קשור גם לכוחו ולמקומו של האיגוד המקצועי. הפיצול בין ארגוני המורים וניסיונו של כל ארגון להציע רפורמות משלו פוגע בקידום מקצוע ההוראה. פגיעה תרמית נוספת קשורה לעמדת הסתדרות המורים בנושא מעמד המכללות לחינוך. התנגדותה של הסתדרות המורים למעבר המכללות הללו למסגרת הוותיק (הוועדה לתכנון ולתקצוב) והמל"ג (המועצה להשכלה גבוהה) בדומה לאוניברסיטאות, וההתייחסות לסגל האקדמי במכללות לחינוך כאל סגל במערכת החינוך ולא כאל סגל במערכת ההשכלה הגבוהה פוגעות קשה במעמד מוסדות ההכשרה ובדימוי הציבורי שלהן. מעמד מקצועי מושפע מאוד ממיצוב הגופים שמכשירים למקצוע ולכן הפגיעה במכללות לחינוך פוגעת בסופו של דבר במעמד בוגרי מערכת הכשרה זו.

### אחריות המכללות לחינוך לקידום מעמד המקצוע

בנובמבר 2006 אימצה המועצה להשכלה גבוהה את דוח הוועדה המקצועית לבניית מתווים לתכנית ההכשרה להוראה בכל המוסדות להשכלה גבוהה שבהם מתקיימת הכשרת מורים (המועצה להשכלה גבוהה, 2006). מדיניות זו זכתה לתמיכת הנהלת משרד החינוך, והיא כוללת חידושים חשובים שמטרתם להעלות את איכות הפונים להכשרה להוראה ואת איכות ההכשרה עצמה (על החידושים העיקריים של הוועדה ראו במסגרת).

המתווים (ראו מסגרת) הם פלטפורמה חשובה לקידום מעמדו של מקצוע ההוראה. הם עשויים להביא להכשרה להוראה מועדים משכילים ובוגרים יותר שאינם פונים להוראה. התכניות המיוחדות ותכנית ההכשרה ברמת תואר שני, שתוכל לאורך זמן להחליף את לימודי התעודה, עשויות להיות נתיבים מושכים לאקדמאים המחפשים עבודה בעלת משמעות אישית וחברתית.

המתווים יאפשרו לסטודנטים הלומדים הוראה בכל הנתיבים לחוות לימודים איכותיים, שיהיו רלוונטיים לעבודת המורה ויכללו

כלכלי הזה ל"דה מארקר" ולמוספים כלכליים אחרים והוא מכב בכנסי הרצליה וקיסריה לביטחון וכלכלה. אנשי חינוך מובילים כמעט לא שותפים בשיח הזה וקולם אינו נשמע; הם נתפסים כמי שמנסים לשמור על המצב הקיים ועל האינטרסים שלהם. השיח הנאו-ליברלי מאיים על מערכת החינוך הציבורית. מערכת החינוך הציבורית אינה מוצר עובר לסוחר כמו מניות או מכוניות. מערכת החינוך הציבורית היא שירות שכל מדינת רווחה חייבת לאזרחיה. מערכת חינוך ציבורית איכותית היא בסיס למדינה דמוקרטית, לחברה שיש בה צדק חברתי, ניעות תעסוקתית ושוויון הזדמנויות לחלשים, לעניים, לעולים ולבני מיעוטים. לכן יש לשמור מכל משמר על מערכת החינוך הציבורית – גם אם איננה טובה כפי שהיינו רוצים – ובתוך כך לטפח את כוחות ההוראה שלה, שהם היסוד לאיכותה.

### אחריות המדינה למעמד המורה

תמונת המצב הבעייתית של מערכת החינוך שלנו נובעת, בין השאר, מהחלטות מדיניות שקיבלו ממשלות ישראל לאורך השנים, למשל "הרפורמה" ויצירת חטיבות הביניים, תחיקה על שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות, צמצום החינוך הטכנולוגי והמקצועי ועידוד כל התלמידים ללמוד במסגרות עיוניות, מבנה בחינות הבגרות, קיצוצים בשעות לימוד ואי-טיפול רציני ועקבי במעמד המורה.

ייתכן שכל החלטה מדינית הייתה נכונה בזמנה, אולם מקבץ ההחלטות העמיד לפני בתי הספר והמורים אתגרים, סותרים לעתים, שאי-אפשר לעמוד בהם בלי משאבים מתאימים. בנוסף מערכת החינוך נמצאת בתזוית מתמשכת, שכן כל ממשלה חדשה משנה את מדיניות קודמתה. אם מנסים לחפש "אשמים" במצב הקיים מבחינת הישגים לימודיים של תלמידים, הכתובת העיקרית אינה המורים. אלא החלטות מדיניות שונות לצד ניצול לא יעיל של תקציב החינוך. כדי לחזק את הטענה שלי אביא נתונים ממחקרם של עקיבה ועמיתיו (Akiba, LeTendre & Scribner, 2007), אשר בחן הקשר בין איכות המורים לבין ממצאי מבחן טימס (TIMSS) ב-2003. המחקר מראה כי ישראל נמצאת במקום טוב מבחינת רמת המורים למתמטיקה: מקום 11 מתוך 46 מדינות. 80.5% מהמורים עומדים בתנאים של "מורה ראוי": (1) 98.7% מהמורים יש תעודת הוראה; (2) 74.6% מהמורים יש תואר במתמטיקה; (3) 94.7% מהמורים יש ניסיון של לפחות שלוש שנים.

אף שרמת המורים למתמטיקה בהחלט טובה, ישראל נמצאת במקום ה-26 מבחינת הפערים בהישגים במתמטיקה בין תלמידים ממצב סוציו-אקונומי גבוה לנמוך. עקיבה ועמיתיו מראים שהעובדה שיש למדינה כוח הוראה איכותי אינה מבטיחה נגישות והזדמנות שווה לתלמידים ממגזרי אוכלוסייה שונים ולכן יכולים להיות פערים גדולים בין תלמידים משכבות חלשות לתלמידים משכבות



שלושה נרבעים אלה – המכונים בדרך כלל משיכה, שימור ופיתוח מורים (attracting, retaining and developing teachers) – אינם ניתנים עוד לניתוק והם נמצאים על רצף מבחינת מדיניות מורים. שלוש הסוגיות הללו מעסיקות מדיניות מפותחות ומתפתחות משום שמצד אחד המחסור במורים הולך וגדל, ומצד אחר מערכות חינוך מוטרדות ממיצובן בנושא ההישגים הלימודיים.

במחקר שנעשה בפרינסטון מצאו וואנג ועמיתיו (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003)

שצינור ההיצע של מורים מורכב משבעה צמתי הכרעה שהמדינה יכולה לבחור להתמקד בהם: שני הצמתי הראשונים נוגעים למשיכת אנשים איכותיים למקצוע, והם תנאי קבלה להכשרה להוראה ותכניות ההכשרה עצמן; ארבעת הצמתי הבאים נוגעים לשימור מורים טובים במקצוע והם: תנאי סיום ההכשרה, התמחות וליווי בכניסה לעבודה, רישוי ומתן קביעות; הצומת האחרון נוגע לפיתוח מורים במהלך עבודתם במקצוע, והוא פיתוח מקצועי ורישוי מתקדם.

המחקר בדק באילו צמתי משקיעות מדינות שההישגים הלימודיים של תלמידיהן במבחנים בינלאומיים גבוהים, ומצא כי אין דפוס הכרעות שמאפיין אותן. במילים אחרות, כל מדינה בוחרת להשקיע בצמתי שנראים לה חשובים ואין דמיון בין המדינות בהחלטות אלה. כלומר, לא ברור הקשר שבין הישגים לימודיים במבחנים בינלאומיים לבין החלטות המדינה באשר לצמתי שבהם היא בוחרת להשקיע משאבים במדיניות המורים שלה. מה שברור הוא שאין מדינה המשקיעה במידה ניכרת בכל הצמתיים, כיוון שהעלויות הכרוכות בכך כבדות מאוד, אך כולן משקיעות במרבית הצמתיים, בחלק במידה נמוכה, בחלק במידה בינונית ובחלק במידה גבוהה.

תכנים מרכזיים למקצוע. הם מעודדים שונות וגיוון במערכת ההכשרה לצד עמידה בררישות יסוד אחרות, ובכך יוצרים תשתית משותפת לפרופסיה. המתווים מחזקים את המעמד האקדמי של מתכונות ההכשרה הקיימות ומקדמים את האקדמיזציה של מקצוע ההוראה באמצעות ההכשרה ברמת תואר שני (M.Teach).

בשלב זה עוקבת ועדה של המועצה להשכלה גבוהה אחר יישום המדיניות, ומרבית המכללות האקדמיות לחינוך כבר ביצעו חלק ניכר מהשדרוג. ככלל, האוניברסיטאות נמנעו עד כה מיישום כזה. רעיון ההכשרה ברמת תואר שני (M.Teach) יצא לאחורונה לדרך. יש לקוות שהכשרה ראויה, כפי שמוצעת במתווים החדשים, תהיה עוגן חיוני וחשוב בקידום מעמד המקצוע ומעמדם של המורים ושהמדיניות שאושרה אכן תבוצע בנחישות.

## מעמד המקצוע תלוי בשלוש שאלות של מדיניות

מעמד מקצוע ההוראה קשור לאיכות כוח אדם בהוראה – איכות גבוהה של מורים תעלה את מעמד המקצוע. אולם סוגיית האיכות היא תוצר של הכרעת המדינה בשלוש שאלות:

1. כיצד למשוך להכשרה להוראה מספיק מועמדים איכותיים ומתאימים?
2. כיצד לגרום לכך שאלה שמסיימים את תכניות ההכשרה ייכנסו למקצוע ויישאר בו?
3. כיצד לפתח את המורים שנמצאים במערכת כדי שיוכלו להתמודד עם השינויים המהירים בידע, בררישות של המדינה ובאתגרים החינוכיים-ערכיים?

# אלה המתווים

## החידושים של ועדת המתווים ("ועדת אריאב") לתכניות ההכשרה במכללות לחינוך

4. הכשרה להוראה במתכונות ייחודיות לאוכלוסיות נבחרות (חדש). תכניות אלה מיועדות למספר מצומצם של סטודנטים מצטיינים, ויוכלו להתקיים בשתי המתכונות הראשונות שלעיל. הן נועדו להקנות הכשרה ברמה גבוהה ובמתכונת אינטנסיבית-מואצת למועמדים בעלי יכולת ופוטנציאל להישגים גבוהים ובעלי רקע מקצועי או חינוכי.

### התאמת ההכשרה להוראה למגמות

#### העכשוויות במדיניות המפותחות

שדרוג מתכונת הלימודים הארבע-שנתית לתואר ראשון אינטגרטיבי בהוראה עם תעודת הוראה באמצעות הבניית תכנית הלימודים כתואר ראשון דיסציפלינרי מלא נוסף על החוג להוראה. התואר במתכונת זו יוכל להיות בן .B.Ed/B.A/B.Sc, אך לא תהיה בו הפרדה בין

הדיסציפלינה (חדש). מסגרת זו משלבת לימודי תואר שני בחינוך עם תעודת הוראה במקצועות/שבהם מתמחה הסטודנט להוראה לקראת תואר M.Teach (עם תזה ובלי תזה). לימודים אלה יאפשרו לסטודנטים שלומדים כיום במסגרת לימודי תעודה לאקדמיים ושנתוני הכניסה שלהם מתאימים ללימודי תואר שני להרחיב דעת בתחום החינוך וההוראה ולהיכנס למערכת החינוך ברמת השכלה וידע גבוהים יותר.

לימודים ל-M.Teach אינם כלימודי תואר שני בחינוך, שלצדם אפשר גם ללמוד לתעודת הוראה, ואינם כלימודי תואר שני למורים בעלי תעודת הוראה; הם לימודי הכשרה להוראה שהם עצמם ברמת תואר שני. מסגרת זו תוכל להתקיים באוניברסיטאות ובמכללות האקדמיות לחינוך, ועל המל"ג יהיה לאשרה.

### שיפור איכות המורים

#### בוגרי תכניות ההכשרה

ההכשרה להוראה תוכל להתבצע בשתי מתכונות קיימות משודרגות ובשתי מתכונות חדשות. הרחבת המתכונות האפשריות בהכשרה להוראה ופיתוח חלופות חדשות יאפשרו למשוך למקצוע ההוראה מועמדים איכותיים ובעלי רקע אקדמי מגוון. כמו כן נקבעו תנאי קבלה וסיום אחידים לכל אחת ממתכונות ההכשרה השונות שבמערכת ההכשרה המורים. ארבע המתכונות הן:

1. הכשרה להוראה במסגרת אינטגרטיבית בלימודי תואר ראשון בהוראה (שדרוג הקיים).
2. הכשרה להוראה לקראת תעודת הוראה לאקדמיים (שדרוג הקיים).
3. הכשרה להוראה במסגרת אינטגרטיבית בלימודי תואר שני בהוראה או בהוראה

לקבוצות מורים שנחוצות למערכת בגדול. משרד החינוך, בשינוי משרד האוצר ומשרד התמ"ת, פתח לאחרונה "ערוצי סירות" המיועדים בעיקר למוכטלי הייטק. העלות של משיכת קבוצות אלה להוראה גבוהה מאוד ולא ברור אם יתמידו במקצוע כאשר המצב הכלכלי ישתפר.

באשר למועמדים צעירים, הבעיה היא למשוך אותם ברמת לימודי התואר הראשון המשלב תעודת הוראה כאשר מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ מציעה מגוון עשיר ומפתה של לימודי תואר ראשון בסוגים שונים של מוסדות אקדמיים. סטודנטים מתקבלים במכללות האקדמיות לחינוך בציון התאמה מינימלי של 500 (שקלול של הבגרות והפסיכומטרי). החריגה שמאפשר משרד החינוך קטנה ביותר והראיה לכך היא שהציון הארצי הממוצע בתשס"ט עמד על 553. לעומת הרטוריקה הקוראת להעלות את דרישות הכניסה לציון גבוה יותר עומדות כמה עובדות וטענות:

**עובדה אחת:** אף על פי ששום דבר אינו משתווה בהשקעה הכלכלית למציאת אנשים עם פוטנציאל להיות מורים טובים, אין לאיש מושג כיצד נראה אדם עם פוטנציאל כזה ואיך לאתר אותו. אין שום ראיות אמפיריות שנתונים אקדמיים מנבאים הצלחה מקצועית וביצועים טובים. גם במקצועות אחרים שנבדקו, כגון ספורט, רפואה וייעוץ פיננסי, נמצא שמבחנים כמותיים מסוג הפסיכומטרי אינם מנבאים הצלחה בעבודה (Gladwell, 2008). יתר על כן, בקרב מועמדים לרפואה כיום מחפשים תכונות דוגמת אמפתיה, נכונות להקשיב לחולה ותקשורת בינאישית טובה שאין ביניהן לבין נתונים אקדמיים כל זיקה. גלדוול טוען כי בהקשר של מורים נמצא במחקר שהמשוב שהם נותנים לתלמיד וההתייחסות שלהם לרברי התלמיד בעיתוי נכון מנבאים הצלחה בלימודים של התלמידים. אין לכך שום

## תהליך המיון בקבלה ללימודי הוראה חייב לסנן אנשים שאין להם נטייה בסיסית מתאימה להוראה, ותכנית ההכשרה עצמה חייבת לסנן את מי שנמצאו לא מתאימים תוך כדי הלימודים וההתנסות המעשית

אני מבקשת להתייחס בקצרה לשלוש סוגיות מכריעות אלה: משיכת מועמדים איכותיים, שמירה על מורים מתחילים במערכת וטיפוח מורים ותיקים.

### א. משיכת מועמדים איכותיים להוראה

ההוראה היא מקצוע המוני בעל דימוי ציבורי נמוך. לכן מקצוע ההוראה אינו יכול לבחור את "הכי טובים". יתרה מזו, "הכי טובים" לא יסכימו לעבוד בשכר ובתנאי העבודה של מורה. "הכי טובים" לא ימלאו את השורות, שכן מלבד בעיית האיכות ישנה גם בעיית כמות (Ravitch, 2007). ואם יבואו ה"הכי טובים" ויעזבו לאחר שנתיים של הוראה, אז מה הרווחנו? הרי ידוע מהמחקר שלוקח למורה כחמש שנים להתייצב במקצוע, ולכן שהות קצרה במערכת גם תגרום לדלת מסתובבת של כוח אדם בהוראה, תמנע מהמורים המתחילים המבריקים הללו לבנות את העולם המקצועי שלהם וגם לא תשפר את ההישגים הלימודיים.

אפשר להביא להוראה קבוצות איכות שיהיו מעין "סירות" ולאפשר להן לעבוד בתנאים מועדפים. אבל מהלך זה לא ייתן מענה

התואר הדיסציפלינרי לבין תעודת ההוראה, שכן המתכונת תשלב אותם לכדי מהות אחת. פיתוח מתכונת ההכשרה להוראה לקראת תואר אקדמי שני חדש (M.Teach) באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך.

אבטחת איכות אקדמית מקצועית של כל תכניות הכשרה להוראה באמצעות בקרה של המל"ג.

קביעת סטנדרטים עדכניים ללימודי הוראה: קביעת היקפי לימוד נדרשים ומבנה לימודים מחייב לכל חטיבת גיל, הגדרת תחומי ליבה חיוניים המשותפים לכל המתכונות וקביעת מדיניות הכרה בלימודים אקדמיים קודמים.

הדגשת מקומה של ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה וחיוב של המוסד להראות את הקשר שבין הלימודים העיוניים לבין ההתנסות המעשית. שני דגמים של התנסות מוצעים:

"מסורתי" ו"שיתופי" עם השדה. הדגם השיתופי מחייב קשרי עבודה אמיצים בין מסגרת ההתנסות המעשית של הסטודנטים לבין מוסד ההכשרה שלהם, ואילו בדגם המסורתי יחסי גומלין כאלה אינם קיימים. הדגם השיתופי החל להוביל במדינות רבות בעולם המפותח כיוון שהוא מאפשר לחדד את הזיקה של הלימודים במוסד האקדמי לעבודה המעשית בשדה בזמן הלימודים.

מתן אפשרות לשונות בין מוסדות ההכשרה להוראה בהתאם לתפיסתם החינוכית, בתנאי שהם עומדים בדרישות המתווים.

### חיזוק מעמד ההכשרה להוראה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

יצירת מתווים אחידים לכלל המסגרות האקדמיות (אוניברסיטאות ומכללות) העוסקות

בהכשרה להוראה.

הבניית מתכונת הלימודים הארבע-שנתית לתואר ראשון בהוראה עם תעודת הוראה, בהתאם למקובל במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (במבנה חד-חוגי, דו-חוגי ותואר ראשון כללי). מבנה זה לא היה ברור ב"דגם המנחה" של המל"ג משנת 1981, שעל פיו פעלו המכללות האקדמיות לחינוך.

מתן תוקף אקדמי ללימודי תעודת הוראה לאקדמאים באמצעות בדיקת התכניות על ידי המל"ג ואפשרות לקבל קרדיט אקדמי על לימודים אלה לקראת תואר שני בחינוך.

קביעת תנאי סף למוסד ההכשרה להוראה לצורך הפעלת תכנית הכשרה להוראה על פי מדיניות המל"ג המקובלת כיום בנושאי סגל, מבנה תכניות לימודים ושתיית.





## אפשר להעלות תנאי קבלה אקדמיים במקצועות יוקרתיים, מבוקשים ומכניסים, אך כאשר הביקוש ללימודי הכשרה להוראה נמוך ממילא ויש מחסור הולך וגובר במורים, אין שום היגיון בהעלאה טכנית של נתוני קבלה

בתנאי עבודה טובים יותר (כלומר, אוטונומיה בית ספרית ומעורבות המורה בתהליכים בית ספריים) ובתמורה אישית גבוהה (למשל הכרה מקצועית). מכאן שיש להביא בחשבון מראש שצריך להכשיר מספר מורים גדול בהרבה מהצפי התכנוני, שכן אין מקצוע שכל הלומדים אותו נכנסים אליו או נשארים בו.

מחקרים אחדים חישבו את עלות הנשירה של מורים בארצות הברית (למשל Alliance for Excellent Education, 2005). נמצא שכל נשירה של מורה מהמערכת בארצות הברית עולה כ-12,500 דולר – 2.2 מיליארד דולר בשנה. מלבד הנזק הכלכלי הכבד נגרמים גם נזקים אחרים למערכת החינוך, כגון חוסר יציבות של צוותי בתי הספר והשפעה שלילית על הלמידה של תלמידים. לינדה דרלינג-המונד טוענת שאם רק חלק מהכסף האבוד הזה יושקע במהלכים מסוימים, הנשירה תצטמצם בהרבה (Darling-Hammond, 2007).

היא ממליצה על שותפויות בין בתי ספר לבין המוסדות להכשרה להוראה, עידוד הכשרה להוראה במסגרות אקדמיות ממוסדות באמצעות מלגות לימודים נדיבות, שדרוג לימודי ההכשרה לרמת תואר שני, תגמול בתי ספר שקולטים מורים מתחילים והכשרה של מורים מלווים, מתן ליווי מקצועי וממוסד של מורים מתחילים בשנות ההוראה הראשונות שלהם, ותגמול מיוחד למורים מתחילים שיעברו בבתי ספר קשים במיוחד.

המלצות אלה מתבססות על מהלכים דומים שנעשו בארצות הברית ב-1944 בהכשרת רופאים. בכל מקרה, דרלינג-המונד וחוקרים אחרים מצביעים על המחיר הכבד של תכניות הכשרה חלופיות בהשוואה לפתרונות הנקודתיים המפתים שתכניות אלה מציעות. יש לציין כי הכנסת הסטאף בארץ היא צעד בכיוון הנכון. במסגרת "אופק חדש" נעשה מאמץ להאריך את תקופת ההתמחות והליווי בכניסה לעבודה, אלא שהתשתית של ההתמחות לוקה בבעיות רבות: הכשרה לא מספקת של מורים חונכים, חוסר זמן להנחיית מורים מתחילים, חוסר מודעות של הנהלות בתי הספר לצורך בתמיכה מערכתית במורה מתחיל ועוד.

בנוסף תהליכי ההשמה של מורים מתחילים בישראל עדיין דורשים התייעלות. למעט סטודנטים בתכניות המצוינים, אין בדרך כלל במערכת תהליך השמה מקצועי וממוסד שמוודא כי המורה המתחיל ייקלט בשכבה גילית ובמקצוע הוראה שאליהם הוכשר. כמו כן אין הגנה על המורה המתחיל מפני השמה לכיתות קשות במיוחד.

### ג. פיתוח המורים הוותיקים

חשוב לציין כי שאלת ההתפתחות המקצועית עולה במחקרים רבים כגורם קריטי בתחזוקה של מורים עם ותק גדול משש שנים

קשר ליכולות קוגניטיביות שנבדקות במבחני כניסה. רק בתהליך ההכשרה אפשר לטפח כישורים אלה וגם למיין את מי שלא מתאים. לכן תהליך המיון בקבלה ללימודי הוראה חייב לסנן אנשים שאין להם נטייה בסיסית מתאימה להוראה, ותכנית ההכשרה עצמה חייבת לסנן את מי שנמצאו לא מתאימים תוך כדי הלימודים וההתנסות המעשית.

**עובדה שנייה:** בישראל אפשר להתקבל ללימודי תואר ראשון במדעי הרוח והחברה בחלק מהאוניברסיטאות ובמרבית המכללות הכלליות עם ציון התאמה נמוך מ-450 ולאחר מכן ללמוד בתכנית הכשרת אקדמאים להוראה. מסלול עוקף פסיכומטרי זה מתקיים בפועל כאשר מועמדים שאינם מתקבלים למכללות לחינוך מתקבלים במוסדות אקדמיים אחרים. לכן יש להבין שכל עוד ישנן אפשרויות לימוד לתעודת הוראה מחוץ למערכת המכללות לחינוך ייכנסו להוראה אנשים שנתוני הכניסה שלהם נמוכים בהרבה ממה שנדרש מהם כיום במכללות לחינוך. הגיעה העת לוותר על המנטרה השלילית וחסרת השחר באשר לנתוני הקבלה הנמוכים במכללות האקדמיות לחינוך.

**טענה אחרת:** אפשר להעלות תנאי קבלה אקדמיים במקצועות יוקרתיים, מבוקשים ומכניסים, אך כאשר הביקוש ללימודי הכשרה להוראה נמוך ממילא ויש מחסור הולך וגובר במורים, אין שום היגיון בהעלאה טכנית של נתוני קבלה. מהלך כזה רק יעצים את המשבר וימנע ממועמדים שהיו יכולים להיות מורים מצוינים מלהתקבל לתכניות ההכשרה.

באשר למועמדים מבוגרים יותר – מחלפי קריירה, פרולטריון אקדמי שלא מצא תעסוקה הולמת, מובטלים בשל המשבר הכלכלי ואנשים שרוצים לתרום לחברה – תמונת המצב גמישה יותר. אוכלוסייה זו מתרחבת מאוד בשנים האחרונות וכיום גם המל"ג מאפשרת להציע לטובים שבקבוצה זו תכניות הכשרה מואצות או תכניות הכשרה להוראה ברמת תואר שני (M.Teach).

### ב. שמירה על מורים מתחילים בתוך המערכת

יש בידינו כיום בסיס מחקרי עשיר שיכול לסייע במדיניות בנושא זה. במחקר על שסיכם 34 מחקרים בנושא נשירת מורים מתחילים וותיקים מההוראה (Borman & Dowling, 2008) נמצא כי בארצות הברית השחיקה במקצוע ההוראה גבוהה רק במעט משחיקה במקצועות דומים (סיעוד, עבודה סוציאלית, ראיית חשבון). כלומר, אנשים רבים לומדים מקצוע ומחליטים שלא לעסוק בו – זו תופעה סוציולוגית שיש להכיר בה. בהקשר של הוראה אין לכך קשר לתכנית ההכשרה, אלא למשתנים כגון הצורך בשכר גבוה יותר,

**גם ארגוני המורים חייבים להכיר במציאות המשתנה ולתמוך בשינוי מעמד מוסדות ההכשרה כדי שיביאו יוקרה גבוהה יותר למקצוע**

**יש לשמור על החינוך הציבורי, מהגיל הרך ועד לתואר האקדמי, מפני "אוצריזציה" נאו-ליברלית, חקיקה אינטרסנטית והחלטות ממשלה שנשמעות תקינות פוליטית אך בפועל פוגעות באיכות החינוך**

גבוה יביא אנשים טובים להכשרה להוראה, אלא מעמד ציבורי מחבק ותנאי עבודה משופרים בהרבה מהתנאים ש"אופק חדש" מציע להם. מורים מתחילים טובים יישארו במערכת החינוך אם תהיה להם: (א) הכשרה מקצועית ראויה במוסדות אקדמיים שהתכנית שלהם מאושרת על פי המתווים החדשים להכשרה להוראה של המל"ג, ולפחות בחלקה תעבור ההכשרה לתואר שני M.Teach. (ב) השמה נכונה בעבודה ותמיכה הולמת במשך שנים אחדות. מורים ותיקים יישארו במערכת אם תינתן להם אפשרות משמעותית להתפתחות מקצועית ויהיו להם תנאי עבודה שמכבדים אותם, מאפשרים להם אוטונומיה, ומעניקים להם תמיכה מהנהלת בית הספר וגייבוי ממשרד החינוך.

ומעל לכול, חשוב להבין שיש להכשיר הרבה יותר מורים ביחס לצרכים, שכן הסוציולוגיה של המאה העשרים ואחת גורמת לכך שחלקם לא ייכנסו לעבודה כלל, חלקם ינשרו במהלך השנים הראשונות וחלקם יבצעו תפנית לאחר שנות ותק רבות. מאחר שההוראה אינה עוד מקצוע מגיל צעיר ועד הפנסיה, יש לפתוח אותה לקבוצות מועמדים מגוונות ובהתאם לכך ליישם את מסלולי ההכשרה האקדמיים השונים שמתאפשרים כיום באמצעות המתווים החדשים בהכשרה להוראה. חשיבה דינמית כזאת לצד מאמצים אמיתיים לשיפור המעמד הציבורי של המורים ותנאי עבודתם עשויים לרומם את איכות מערכת החינוך שלנו. ■

והשארתם במקצוע. במחקר של בורמן ודאולינג (Borman & Dowling, 2008) נמצא כי לתנאי העבודה של מורה יש השפעה רבה יותר על שחיקה ממשוּבו עד כה. מלבד הצורך בלמידה מתמשכת נראה שאי-תמיכה מנהלית, היעדר מעורבות בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר ובעבודת צוות שיתופית, בעיות משמעת של תלמידים, מאפייני התלמידים (כגון מצב סוציו-אקונומי נמוך ומיעוטים), ביורוקרטיה ושכר לא מספק – הם גורמים מרכזיים לשחיקה.

רפורמת "אופק חדש" מנסה לטפל, בין השאר, בנושא ההתפתחות המקצועית של מורים, אלא שעד כה המנגנון המוצע אינו תואם את ממצאי המחקר באשר לתהליכי פיתוח מקצועי רצויים והוא מתאים יותר לממסד שמנהל אותו ופחות לצרכים של מורים ובתי הספר. אם משרד החינוך אכן רוצה שלתהליכים אלה תהיה השפעה חיובית על ההוראה והלמידה, על האקלים הבית ספרי ועל חינוך האזרחות טובה ולערכים, ושהם יסייעו בשמירה על חינויותם של המורים הוותיקים, יש להבנות את כל המערך הלימודי של "אופק חדש" בצורה אחרת ומבוססת ממצאים אמפיריים בינלאומיים.

גם באשר למורים ותיקים בעלי ותק של 10–15 שנים יש להביא בחשבון נקודות יציאה מהמקצוע. לא עוד "מורה לחיים". עדיף שמורים שחוקים יצאו מהמערכת ויעברו לקריירה אחרת. כך יתפנה מקום למורים חדשים ורעננים יותר ויפתחו הנזקים של מורים שמיצו את עצמם במקצוע. על משרד החינוך לאפשר פרישה כזאת ולסייע למורים אלה לנצל את הידע והניסיון שצברו על ידי השמתם בתחומים קרובים.

#### מקורות

המועצה להשכלה גבוהה, 2006. **המתווים המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה**, ירושלים.

Akiba, M., G. K. LeTendre, and J. P. Scribner, 2007. "Teacher quality, opportunity gap and national achievement in 46 countries", *Educational Researcher* 35(7): 369-387.

Alliance for Excellent Education, 2005. *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality teachers*, Washington, DC: Author. [www.all4ed.org](http://www.all4ed.org)

Borman, G. D., and N. M. Dowling, 2008. "Teacher attrition and retention: A meta-analytic narrative review of the research", *Review of Educational Research* 78(3): 367-409.

Darling-Hammond, L., 2007. "A Marshall plan for teaching: What it will really take to leave No Child Left Behind?", *Ed. Week*, January 10, [www.edweek.org/ew/articles/2007/01/10/18hammond.h26.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2007/01/10/18hammond.h26.html)

Gladwell, M., 2008. "Most likely to succeed: How do we hire when we can't tell who's right for the job?", *The New Yorker*, December 15.

Ravitch, D., 2007. "Challenges to teacher education", *Journal of Teacher Education* 58(4): 269-273.

Wang, A. H., A. B. Coleman, R. J. Coley, and R. P. Phelps, 2003. *Preparing teachers around the world*, Princeton, NJ: ETS.

#### סיכום

במדינה כמו שלנו יש לחינוך הציבורי חשיבות עליונה. יש לשמור על החינוך הציבורי, מהגיל הרך ועד לתואר האקדמי, מפני "אוצריזציה" נאו-ליברלית, חקיקה אינטרסנטית והחלטות ממשלה שנשמעות תקינות פוליטית אך בפועל פוגעות באיכות החינוך. גם ארגוני המורים חייבים להכיר במציאות המשתנה ולתמוך בשינוי מעמד מוסדות ההכשרה כדי שיביאו יוקרה גבוהה יותר למקצוע. הרפורמה הקוריקולרית שמובילה המל"ג בתמיכת משרד החינוך (המתווים החדשים בהכשרה להוראה) צריכה להיות מיושמת על כל רבדיה ובנחרצות בשילוב כוחות של המל"ג ומשרד החינוך.

לב לבו של החינוך הציבורי בחברה דמוקרטית הוא כוח ההוראה. מדינה שחפצה בחינוך ציבורי איתן חייבת להשקיע במורים שלה לאורך כל שלושת הנדבכים: משיכתם למקצוע, השארתם במקצוע כמורים מתחילים ופיתוחם המקצועי כמורים ותיקים. לא פסיכומטרי



# להפוך את הפירמידה

**כדי שתהיה הכשרת מורים צריך שיהיה ביקוש למקצוע ההוראה. כדי שיהיה ביקוש למקצוע ההוראה צריך לחשוב "מחוץ לקופסה", למשל: תואר שני בהוראה לכל בוגר, שיכונים יוקרתיים, פרסים כספיים, תקשורת טובה**

עמי וולנסקי

עיון בטבלה מלמד שהביקוש ללימוד מקצועות היסוד המחייבים עמידה מול תלמידים בכיתה, מקצועות שבלעדיהם אי-אפשר לקיים תכנית לימודים לאומית שהיא לב לבה של עבודת החינוך, התאדה כמעט לחלוטין. ברוח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מאתה שנה עולה כי בארבע השנים הקרובות יחסרו למערכת החינוך כ-10,000 מורים.

הנתונים הכמותיים אינם כל התמונה. יש להוסיף אליהם נתונים איכותיים הנוגעים לפרופיל הטיפוסי של הפונים להוראה. רוח מקינזי ("דוח מקינזי, 2007: על הגורמים להצלחתן של מערכות חינוך טובות בעולם", פרסומי הד החינוך) קבע כי רמת הישגיה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על רמתם של מוריה. דברים אלה מכוונים בעיקר לאיכות ההון התרבותי של הפונים להוראה.

דוגמאות מוכרות מן העולם מצביעות על מדינות שאימצו דפוסי פעולה שמטרתם להפוך את ההוראה למקצוע ציבורי מועדף ומתומרך ולעודד צעירים מן הרבעון העליון לפנות אליו. בחינה של מקורות העוסקים במציאות בישראל, כגון איילון ויוגב (2002); הוז וקינן (2009), מראה שבעלי הון תרבותי רב אינם פונים להוראה ושהפנייה למקצוע היא בררת מחדל לאנשים שלא זכו בכרטיס כניסה למוסדות בעלי מעמד גבוה יותר.

רבים מהמאמרים המתפרסמים בשנים אלה מבטאים את הכמיהה לשינוי הרכב הפונים לעבודת החינוך (כפיר ואריאב, 2009; אלוני, 2009). להלן רעיונות מעשיים שיכולים לחולל שינוי בביקושים להוראה ולהפוך את הפירמידה.

## שינוי בתפיסת ההכשרה

סוגיית הכמות והאיכות של הפונים להוראה כרוכה בשתי שאלות עיקריות: (1) כיצד להביא את הטובים להוראה? (2) כיצד לקדם את מעמד המקצוע? תשובות על שתי השאלות הללו מחייבות התבוננות חרדה ורחבה על אפשרויות פעולה.

בנוגע לשאלת האיכות הועלתה לאחרונה באוניברסיטת תל אביב הצעה לייסד תכנית הכשרה חרשה על בסיס העקרונות שלהלן: האוניברסיטה תציע מסלול ייחודי ומואץ לתואר שני להוראה לבוגרי תואר ראשון בכל הדיסציפלינות.<sup>1</sup>

המסלול הייחודי יוצע לבאים מקרב הרבעון העליון בחתכי הקבלה של המתקבלים ללימודים באוניברסיטה. הרבעון העליון באקדמיה זהה לעשירון העליון של הכישרונות בכל שכבת גיל נתונה.

מ שבר הביקושים למקצוע ההוראה הוא בינלאומי ואינו אופייני רק לישראל. ההסבר למשבר נעוץ בארבעה משתנים עיקריים: (1) גיוון הולך וגדל בהיצע של תחומי תעסוקה לבעלי תואר אקדמי בתחומים רבים; (2) המורכבות ההולכת וגדלה של מקצוע ההוראה; (3) "הבריחה מהכיתה" למכלול תפקידי חינוך שאינם הוראה; (4) פערי סטטוס גדלים (רמת שכר ורמת הערכה חברתית) בין מקצוע ההוראה למקצועות אחרים במשק.

משתנים אלה הם הגורמים הבולטים ביותר לירידה החרפה בביקוש למקצוע ההוראה בעולם ובישראל. הירידה בביקוש, אין צורך לומר, מתבטאת בירידה בהרשמה להכשרת מורים באוניברסיטאות ובמכללות.

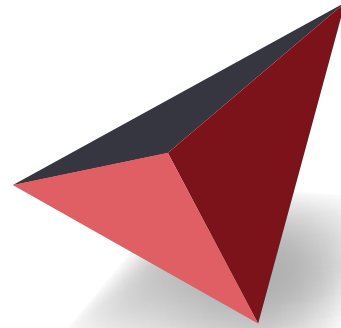
## בררת מחדל

המספרים מתארים את המצב. כך, לדוגמה, השתקף מצב הביקושים להוראה ב-27 המכללות להוראה בישראל בשנת 2007:

מקצועות	מסגרות		
	חינוך ממלכתי	חינוך ממ"ד	חינוך ערבי
היסטוריה	0	0	0
יהדות	13	22	0
מקרא/תנ"ך	7	119	0
תושב"ע	0	20	0
לשון עברית	4	0	0
ספרות עברית	4	0	1
גאוגרפיה	0	0	0
לימודי ארץ ישראל	0	0	1
אנגלית	45	3	35
ערבית	0	0	50
טבע	45	4	0
מתמטיקה	87	50	33

מקור: משרד החינוך, תשס"ז.

פרופ' עמי וולנסקי מרצה וחוקר בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב



## פרסים מייצרים היררכיה של יוקרה ומאצילים יוקרה על התחומים שמהם באים הזוכים. מדוע מערכת החינוך אינה יכולה לחלק בכל שנה פרס של מיליון ש"ח לעשרה מורים מצטיינים?!

ימתגו את מקצוע ההוראה כבעל מעמד גבוה. פרס. המדינה והאקדמיה יודעות להעניק פרסים יקרים ליקיריהן – תעשיינים, מדענים, הוגים, סופרים וכו'. "פרס דן דוד" הוא פרס יוקרתי של מיליון דולר בשלושה תחומים. גם "פרס אמת" הוא פרס יוקרתי ויקר. "פרס ישראל" הוא פרס יוקרתי (ופחות יקר). פרסים מייצרים היררכיה של יוקרה ומאצילים יוקרה על התחומים שמהם באים הזוכים. מדוע מערכת החינוך אינה יכולה לחלק בכל שנה פרס של מיליון ש"ח לעשרה מורים מצטיינים? הדבר ייתן תמריץ למורים, ולא זו בלבד אלא שיקרין על תחום החינוך בכללו ויקרב אותו ליוקרה של עולם ההשכלה הגבוהה. המקורות לפרסים עשויים להיות נדבנים או תקציב ציבורי (די ב" 2% מהתקציב הלא מנוצל של משרד החינוך).

תקשורת. יש לייצר גישה אחרת לתפקיד התקשורת בנוגע לקידום מעמד המורים. המאזין לרדיו והצופה בטלוויזיה נפגשים עם ידוענים, "יפים ויפות", כמגישי תכניות וכמראיינים. החינוך, לעומת זאת, נתפס כתחום ששולט בו בינוניות אפורה; בחינוך "אין סיפור". מפעלים חינוכיים עתירי תעוזה וערך זוכים לחשיפה דלה עד כאב. אך היצירה החינוכית המגוונת על כל הישגיה לא רק רחוקה מהעין ומהאוזן הציבוריות, אלא טובעת בביקורת המתמשכת על מערכת החינוך.

אף שבידי משרד החינוך עצמו שני ערוצי טלוויזיה, משקלו של הנרטיב החינוכי נפקד מהם כמעט לחלוטין. "סיפורים" כגון זה של בית ספר מולדת בבאר שבע, של ביאליק-רוגוזין בתל אביב, של פנימיית מנוף, של החינוך הדמוקרטי ועוד עשויים לרתק צופים ומאזינים. מספר הסיפורים החינוכיים בפורטל הוא כמספר בתי הספר והמסגרות החינוכיות בארץ. דמויות מופת של מחנכים – גם הן קיימות בשפע. צריך רק לרצות לספר עליהן. "יש סיפור" והוא מתרחש יום יום בין הקירות של מסגרות החינוך למיניהן. "תקשור" הסיפורים החינוכיים לציבור עשוי ליצור תמונה חיובית ומעוררת השראה של החינוך ועובריו ולקדם את מעמד המקצוע.

### השורה התחתונה

המציאות המורכבת בתחום הביקוש למקצוע ההוראה והשבר הקיים מחייבים חשיבה "מחוץ לקופסה". יש לקוות שרעיונות אלה או אחרים יהפכו לתכנית עבודה נחושה, שיטתית ובעלת מעוף למערכת החינוך המבקשת מזור למצוקותיה.

#### מקורות

איילון, ח', וא' יוגב, 2002. חלון לחלום האקדמי – השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל, דו"ח מחקר מוגש למשרד החינוך, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.  
אלוני, ד', 2009. "בעיקר אינטלקטואלים ונדיבים: על טיפוחם והכשרתם של אנשי חינוך ראויים לשמם", בתוך: ד' כפיר וא' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת, ירושלים: מכון ון ליר, עמ' 106-93.  
הז, ר', וע' קינן, 2009. "התפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורות", בתוך: ד' כפיר וא' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת, ירושלים: מכון ון ליר, עמ' 144-131.  
כפיר, ד', ות' אריאב, 2009. "סיכום: המשבר בהכשרת עובדי הוראה וחינוך אפיונים והצעות לתיקון", בתוך: ד' כפיר וא' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת, ירושלים: מכון ון ליר, עמ' 346-335.

#### הערות

1 אפשרות אחרת שעלתה היא תואר ראשון ותעודת הוראה להרכב איכות זהה של סטודנטים.

מערך תמריצים משמעותי שמשמש מכשיר עיקרי לעידוד הפנייה להוראה. עלות מערך התמריצים תהיה נמוכה מההשקעה כיום בפרה הוראה.

אם גישה זו תאומץ – בצורה ניסיונית ובהדרגה – בכל המוסדות להשכלה גבוהה, עשוי להתחולל מפנה איכותי וכמותי כאחד בתחום הפונים להוראה. אם חלק מהם ישתלב, ולו לשנים ספורות, במערכת החינוך, תינהג המערכת מכוחות הוראה חדשים שכל העוסקים בהכשרת מורים כמהים אליהם.

### שדרוג המקצוע

אך אם רוצים לשפר את מעמד ההוראה ואת כמות ואיכות הפונים אליו, שינוי בהכשרת המורים אינו מספיק; יש לטפל בהיבטים נוספים. יש לשדרג את סמלי הסטטוס של מקצוע ההוראה. הנהגה שלוש הצעות למהלך כזה:

**בנייה.** בשנות התשעים נאבק צה"ל בנטישה גוברת של קציניו הצעירים לטובת ההיי-טק. הצבא הגיב בשורה של יוזמות, וביניהן הצעות לבנייה צמודת קרקע של "בית עם גג אדום" ביישובים נבחרים ובהזולה ניכרת של עד 30%.

התברר שתמריץ זה, יחד עם תמריצים אחרים, חולל שינוי בביקוש לשירות קבע והגביר את האטרקטיביות שלו. ברוח זו אפשר להקים מיזם משותף של משרד החינוך, הבקי בהלכות בינוי של בתי ספר (אין הכוונה לתקציבים ממשלתיים דווקא), יחד עם ארגוני המורים והשלטון המקומי. מיזם שכזה עשוי ליצור מנוף רב עוצמה להיצע דיור אטרקטיבי לצעירים מוכשרים המוכנים להתחייב לעבודה בחינוך. המהלך עשוי להיות אחד מתוך מכלול יוזמות דומות אשר





## זאב צחור

**ב**עת הקמת המדינה היה מספר תושביה כ-700,000 ומספר הסטודנטים כ-2,000. הם למדו בשני מוסדות: האוניברסיטה העברית בירושלים והטכניון בחיפה. מאז גדל מספר תושבי המדינה פי עשרה ואילו מספר הסטודנטים גדל פי 100 ויותר (!). מספר המוסדות האקדמיים המוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג) הוא 66, והם פרושים מתל חי בצפון ועד אילת בדרום. נתונים אלו מלמדים על התפתחות דרמטית בהשכלה הגבוהה ובמשקלה בחברה, בכלכלה, בתרבות וגם בפוליטיקה.

ההתפתחות הזאת התרחשה בשני שלבים. בשלב הראשון, במהלך העשור הראשון למדינה, הוקמו ארבע אוניברסיטאות בערים הגדולות: תל אביב, רמת גן, חיפה ובאר שבע. הם אפשרו פרישה גאוגרפית רחבה יותר של מפת הלימודים, אולם לא של מפת הלומדים. אלו באו עדיין משכבה חברתית מוגדרת היטב מבחינה סוציו-אקונומית ומוצא עדתי. גם נושאי הלימוד, שיטות הלימוד, מטרות הלימודים ואפילו המבנה הארגוני נותרו כפי שהותוו באוניברסיטה העברית ובטכניון בשנות העשרים של המאה הקודמת.

השלב השני היה שלב הקמת מערך המכללות, והוא התרחש במהלך שנות התשעים. הוא נבע מגורמים שונים שהתנקזו לנקודת זמן אחת. גורם חשוב אחד היה צמיחה דמוגרפית מרשימה של מועמדים ללימודים גבוהים: צעירים מברית המועצות לשעבר שנשאו עמם מורשת של השכלה גבוהה, צעירים שנולדו ב"בייבי בום" שלאחר מלחמת יום הכיפורים וצעירים שכניסתם למוסדות להשכלה גבוהה התאפשרה עקב הורדת רף הדרישות לתעודת

הבגרות. מספר הנרשמים לאוניברסיטאות היה גדול הרבה יותר מכושר הקליטה שלהן ויצר לחץ ציבורי גדול.

גורם חשוב אחר להקמת המכללות היה ההכרה בערך הכלכלי של התואר האקדמי ובמתאם בין ההשכלה להכנסה. גורם נוסף היה לחץ של עורכי דין בכירים שביקשו לפתוח בתי ספר פרטיים למשפטים כדי להבטיח מקום הכשרה לבניהם.

אך הגורם החשוב ביותר להקמת המכללות נעוץ בהבשלת התודעה של בני שכבות חברתיות חלשות מבחינה סוציו-אקונומית. שהשכלה גבוהה מקנה סיכוי של ממש למוביליות חברתית וכלכלית. תודעה זו הפכה לתביעה ציבורית רחבה לפתיחת שערי הקמפוס, והיא קיבלה תמיכה מהפוליטיקאים. תוצאות הבחירות של 1992, שהעלו לשלטון את יצחק רבין, הניבו מיליארדי דולרים של כסף

# מכללה זו לא אוניברסיטה.

## וטוב שכך

**מאז שנות התשעים מתרבות המכללות בישראל במהירות, אבל עדיין לא נעשה דיון רציני על ייחודן, על המבדיל אותן מהאוניברסיטאות. במה שונות המכללות מהאוניברסיטאות? ובמה שונות המכללות להוראה מהמכללות בכלל?**

המכללות הציבוריות נמצאות בפריפריה; כל המכללות הפרטיות נמצאות במרכז. על שולחן המל"ג מונחות פניות נוספות, בעיקר של מכללות פרטיות. על פי ניסיון העבר הקרוב גם הן יזכו לאישור.

ההקמה החפוזה של המוסדות האקדמיים ומספרם הגדול והגדל בהתמדה גרמו לתחרות עזה ביניהם. כיוון שתקצוב המוסדות על ידי הוועדה לתכנון ותקצוב (ות"ת) של המל"ג נעשה על סמך מספר הסטודנטים, גם האוניברסיטאות, שבעבר דחו אלפי סטודנטים, הצטרפו לתחרות והחלו מחזרות אחריהם. במקרים רבים הייתה התחרות על חשבון האיכות האקדמית. המספר הגדול של המכללות החדשות הקשה על המל"ג לפקח על הנעשה בהן. עם הסיבות לפגיעה ביוקרת האקדמיה נמנה גם שינוי סדרי העדיפות של הממשלות שבאו לאחר רצח רבין. הביטוי הבולט היה קיצוץ עמוק בתקציב ההשכלה הגבוהה.

מבחינה כמותית ומבחינת ההשפעה על המשק הניב המהלך הגדול והחשוב של מהפכת ההשכלה הגבוהה פרי הילולים. אמנם, בתוך עשור אחד מספר הסטודנטים הוכפל ושולש – מהלך דרמטי שביטוי בכלכלה ובמבנה המשק הישראלי, בעיקר בפריפריה, היה מהפכני. מקורות התעסוקה הגדולים של שדרות או קריית גת כיום, שעיקר פרנסת תושביהן נסמך בעבר על תעשייה נלווית לחקלאות כגון משחטת עופות, הם מפעלי היי-טק. אולם ההצלחה הזאת הייתה על חשבון איכות התואר האקדמי.

היעדר שליטה על התכנון בא לידי ביטוי לא רק בפריצת המסגרת של מספר המכללות החדשות אלא גם במהותן ותפקידן של המכללות. בגלל החיפזון לא נערך מעולם דיון רציני במסגרת המל"ג בשאלה מהי מכללה ובמה היא שונה מאוניברסיטת המחקר. הרברים שלהן הם הצעה שנועדה להבהיר את ייחודן ויעודן של המכללות במכלול מערכת ההשכלה הגבוהה. ההצעה נסמכת על היכרות רחבה עם המערכת ועל ניסיוני במכללה האקדמית ספיר, שאני עומד בראשה מאז תכנונה לפני 18 שנים.

## יצירת ידע לעומת הנחלת ידע

יש שתי הנחות יסוד בענייני מהותן של המכללות בישראל. האחת גורסת שמכללה היא מוסד אקדמי צעיר או קטן המבקש להתפתח ולהפוך במהלך הזמן לאוניברסיטה. ההנחה השנייה היא שהמכללה היא מוסד אקדמי שונה ביסודו מן האוניברסיטה. על פי ההנחה הראשונה המכללה מתפתחת כאילו היא אוניברסיטה בראשית הדרך. על פי ההנחה השנייה המכללה, מראשיתה, מעצבת לעצמה מסלול ייחודי.

נקודת המוצא המובעת כאן נסמכת על ההנחה השנייה: המכללה איננה אוניברסיטה סוג ב'. אין היא נחותה מהאוניברסיטה ואין היא מתיימרת להיות טובה ממנה. היא דומה לאוניברסיטה בפרמטר אחד ושונה ממנה בשניים.

הדמיון לאוניברסיטה הוא באיכות התואר האקדמי. המכללה, בדומה למיטב המוסדות להשכלה גבוהה, מושתתת על עקרונות האתוס האקדמי, על החתירה להרבות ידע ודעת ולהנחילם לסטודנטים שלה. הסטודנטים במכללה חייבים לעמוד במלוא המטלות המקובלות בתכניות הלימודים המקבילות במיטב המוסדות בארץ ובעולם, והענקת התואר מותנית ברף הישגים שווה לרף הנתבע באוניברסיטאות המחקר.

השוני האחר בין המכללה לאוניברסיטה הוא ברגש המיוחד הניתן

ערכיות מארצות הברית. רבין החליט להפנות חלק ניכר מתקציב המדינה לפיתוח ההשכלה הגבוהה.

## התכנון ושברו

ההחלטה לפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה לשכבות חדשות באמצעות פיתוח מערך מכללות חדשות, ולא במסגרת שבע אוניברסיטאות המחקר הקיימות, נבעה מהשמרנות שאפיינה את התנהלות האוניברסיטאות. הן לא מיהרו להיענות ללחץ הציבורי לפתוח את האקדמיה לאוכלוסיית לומדים שונה מזו שאכלסה את הקמפוסים עד אז. היה ברור שתהליך פתיחת האוניברסיטה לגל הגדול של המבקשים ללמוד יהיה אטי, הססני ויקר, ובכל מקרה יהיה אפשר לקלוט לאוניברסיטאות רק מעטים מהמבקשים לרכוש השכלה גבוהה.

באותו זמן פעלו בישראל כעשר מכללות זעירות שהיו מעין בתי ספר ערב למבוגרים. רובן הוקמו ביוזמת חברי קיבוצים ומועצות אזרחיות. הלימודים בהן היו חלקיים והן לא הוסמכו להעניק תואר אקדמי. המרצים באו מהאוניברסיטאות שלמכללות האזוריות היה עמך הסכם להענקת חסות ללימודים לשנה א' ולעיתים גם לשנה ב'. הסטודנטים שעמדו במטלות, והם היו מעטים, נדרשו בתום השנה או השנתיים להמשיך את הלימודים באוניברסיטת החסות, שרק היא הייתה מוסמכת להעניק למסיימים תואר אקדמי.

את המהלך לפיתוח מערך המכללות האקדמיות ניווטו שני שרי חינוך שכיחנו בממשלת רבין, שולמית אלוני ואחריה אמנון רובינשטיין, שהיו בתוקף תפקידם יושבי ראש המועצה להשכלה גבוהה. המטרה הייתה להפוך חלק מהמכללות האזוריות הקיימות לעצמאיות ולהסמיכן להעניק תארים משלהן. ההחלטה החברתית החשובה הייתה להקים את המכללות בפריפריה. מתוך מכללות החסות נבחרו שלוש: בגליל, בעמק יזרעאל ובנגב. בזכות פריחת תעשיית ההייטק והצורך הרחוק בתוספת אקדמאים שהכשרתם טכנולוגית, הוחלט להוסיף להן שלוש מכללות טכנולוגיות.

כבר בשלב התכנון המוקדם החלה התערבות של פוליטיקאים. ראשי רשויות גילו את פוטנציאל היוקרה והפיתוח הכלכלי הטמון באקדמיה והפעילו לחצים על המועצה להשכלה גבוהה. כך נוספו בשלב התכנון שתי מכללות בתל אביב. הימים היו ימי פולחן ההפרטה ולחץ נוסף הגיע מגורמים פרטיים. בלחצם הסכימה המועצה להשכלה גבוהה להוסיף עוד שלוש מכללות שלא נסמכו על תקציב המל"ג וקיומן הושתת על שכר לימוד גבוה של הסטודנטים וגיבוי כלכלי של בעלי הון.

על פי ההנחיות שיצאו היו אמורות לקום 11 מכללות חדשות נוסף על שבע אוניברסיטאות המחקר הקיימות והאוניברסיטה הפתוחה. מהפכה של ממש. המכללות להכשרת מורים נותרו מחוץ למסגרת. האחריות לקיומן נשארה בידי משרד החינוך. המעורבות של המל"ג במכללות לחינוך הייתה חלקית והוגבלה לאישור תכניות לתואר אקדמי בחינוך (B.ed.).

הפוליטיקאים גילו את הפוטנציאל האלקטורלי הגדול של הסטודנטים ואת יכולתם לכופף את המל"ג ולא הרפו. ראשי הרשויות התחרו ביניהם על הקמת מכללות והמל"ג לא עמדה בפרץ. עד מהרה אישרה המל"ג את עצמאותן של כל מכללות החסות הוותיקות והוסיפה עליהן חדשות. נכון לכתובת דברים אלו יש 35 מכללות עצמאיות, שליש מהן "פרטיות", כלומר לא מתוקצבות. רוב



יותר. מכאן גם גמישות בעיצוב התכניות, היענות מהירה לצרכים המשתנים של המשק, לשינויים המקצועיים ולהולדת מקצועות חדשים על פי צורכי החברה והכלכלה.

**מיקום:** המכללות מבקשות לשמר את מהותן האינטימית, את יכולתן להיענות לציפיות הסטודנטים. על כן המכללה האופיינית איננה גדולה. היא סמוכה למקום מגורי הסטודנטים או למקום שאליו נושא הסטודנט את עיניו. רבות מהמכללות נמצאות באזורים מרוחקים. מיקומן הופך אותן לגורם רב חשיבות, למוקד של אירועי תרבות וכנסים ציבוריים. הן יכולות להיות גורם משיכה לתעשיות עתירות ידע וחשוב מכול – למרכז פעילות ומקור גאווה לקהילה כולה.

**מן הקמפוס אל הקהילה:** למכללות תפקיד רב חשיבות בקהילה. בהיותה סמוכה לקהילה וקשובה לצרכיה מספקת המכללה כתובת לתושבים בנושאים החורגים מהלימוד הישיר לתואר. למכללה פוטנציאל להוות גם גורם פרנסה חשוב באזור מרוחק. במכללה נמצאת חנות הספרים של הקהילה, הספרייה, הגלריה לאמנות, גן הפסלים ואפילו מגרש משחקים מתקדם לילדים. יצירות האמנות, כיכרות הנוי בקמפוס ומרכז המבקרים פתוחים לקהילה ונבנים מלכתחילה לרווחתה.

**מערך חוץ-אקדמי:** מערך ההשתלמויות המקצועיות, אירועי התרבות והכנסים הלימודיים נערכים במכללה מתוך התייחסות לייחודה של הקהילה באזור. המכללה מעורבת בתהליך החינוכי של בתי הספר בסביבתה ורצוי גם בהוראה בהם, במקצועות כגון אנגלית, מחשב, פיזיקה, מתמטיקה. השירות הפסיכולוגי האזורי וגורמי הייעוץ לנוער ולמשפחה ממוקמים במכללה. היא מסייעת להקים סינמטק ולתחזק אותו ולהרריך את הציבור הרחב בתחומים מקצועיים וחברתיים.

**סגל אקדמי במיני מלא:** כיוון שהדגש במכללה איננו על המחקר ואין היא חייבת לטפח צוותי חוקרים, הסגל האקדמי בה מצומצם יחסית לאוניברסיטה. המכללה נסמכת על סגל שלדי ועיקר עומס ההוראה הוא על מרצים במשרה חלקית. סגל המכללה הקבוע מבוסס על מרצים הבוחרים בה מלכתחילה בהיותם בעלי אוריינטציה מכללתית. הפרופיל האידאלי מורכב מאיש סגל שהוא מרצה מעולה, בעל יכולת מחקרית מוכחת, מסוגל למלא תפקיד ארגוני, ניחן ברגישות חברתית מפותחת ומתגורר בקהילה הסמוכה. הדרך הרצויה לטפח איש סגל הוא מקרב הדוקטורנטים של אוניברסיטאות המחקר. הדוקטורנט הצעיר מתחיל את חייו האקדמיים כמרצה זוטר במכללה ועובר "סוציאליזציה" המקרבת אותו למכללה. המכללה מסייעת לו במהלך לימודיו והוא רואה בה את ביתו. הבחירה שלו במכללה איננה בררת מחדל.

**סגל אקדמי 'מן החוץ':** כיוון שהדגש במכללה הוא על הנחלת הידע

במכללה לורכי הנחלת הידע. המכללה ערה לשינויים המהפכניים שהתחוללו בהשכלה הגבוהה ברור האחרון, שבעקבותיהם נפתח הקמפוס לשכבות חברתיות חדשות. פתיחות מבורכת זו הביאה אל ההשכלה הגבוהה סטודנטים המבקשים לרכוש כלים אינטלקטואליים או מקצועיים או שילוב של השניים, על פי כללים מדעיים-אוניברסליים. הדגש במכללה הוא על הנחלת הידע. הדגש על הנחלת הידע מחליף את הדגש על יצירת הידע שמאפיין את האוניברסיטה. וכך, המחקר הוא במרכז הפעילות באוניברסיטה וההוראה היא פועל יוצא מן המחקר, ואילו במכללה ההוראה היא המרכז והמחקר (המתחייב כמוזן) נלווה להוראה ומשני לה. ההבדל השני בין המכללה לאוניברסיטה הוא במידת המחויבות לצורכי הקהילה באזור שהיא ממוקמת בו. האוניברסיטה ניתקה את עצמה מ"ההמון הסואן" וקיבלה על עצמה להסתגר במה שנקרא (בהערכה) מגדל השן. אוקספורד וקיימברידג' ואחריו מיטב "אוניברסיטאות הקיסוס" האמריקניות רחקו מהעיר הגדולה וסגרו עצמן בקמפוס מוקף

חומות. המכללה פועלת בדרך הפוכה. היא מקצה תשומת לב למשמעות היישומית של הלימודים והתואר האקדמי, חיה בתוך הציבור ויונקת ממנו ישירות. תכניות הלימודים במכללה מבקשות לשלב לימודי תאוריה עם כלים מתחום הפרקטיקה המקצועית. הדגש הוא על עדכון הקורסים על פי הצרכים המשתנים של החברה והמשק. המכללה יוצאת אל מחוץ לגדר הקמפוס ופועלת בתוך הקהילה בתחומי חינוך, תרבות והעשרת הקהילה.

## ייחודה של המכללה

המכללה ייחודית ושונה מן האוניברסיטה מן ההיבטים הבאים:

**קידום שכבות חברתיות חדשות:** מאז הוקמו האוניברסיטאות באירופה לפני כאלף שנה הייתה ההשכלה הגבוהה נחלת שכבה דקה מכלל הציבור. גם כאשר נפתחו שערי האוניברסיטאות לקבוצות נוספות עדיין היה הקמפוס האקדמי סגור לפני חלקים רחבים של החברה. התפתחות מערך המכללות העניקה הזדמנות לכניסת קבוצות חדשות שעד לפני זמן קצר היו רחוקות מלימודים גבוהים הן מבחינת התודעה והן מבחינת הנגישות. למרבה הצער מערכת החינוך הפורמלי בפריפריה נחותה ביחס למרכז. על כן למכללה תפקיד ייחודי נוסף: סגירת פערי החינוך והכשרה מוקדמת של המועמדים ללימודים גבוהים.

**תכניות לימודים יישומיות:** לאורך מאות שנים התמקדו האוניברסיטאות בתחומי לימודים קלאסיים: רפואה, משפטים, פילוסופיה, פיזיקה וכדומה. הסטודנטים השתתפו בקולגיום (קולג') שהיה מרכז חייהם לאורך שנים רבות. לימוד מקצוע היה תפקיד משני או תוצר לוואי. הדגש במכללה הוא על הכשרת הסטודנטים לקראת חייהם מחוץ לקמפוס. על כן תכניות הלימודים יישומיות

במספר אנשי הסגל ובתקציבי מחקר. הן ייבנו במתכונת המקובלת באוניברסיטאות המחקר, יטפחו מצוינות אקדמית ויהיו מעין "כרטיס ביקור" של המכללה.

## המכללה כפתרון למשבר ההשכלה הגבוהה

מערכת ההשכלה הגבוהה שרויה במשבר. מספר הפונים להשכלה גבוהה עולה. בר בכר גדלות גם עלויות המחקר המדעי, ואילו ההקצבה הציבורית לכל סטודנט יורדת. התוצאה המאיימת היא ירידת ברמתה המדעית של ישראל ודחיית חלק מהמבקשים ללמוד. החלק שיידחה הוא האחרון בתור, כלומר סטודנטים משכבות סוציאל-אקונומיות חלשות. המשמעות היא העמקת הפער החברתי בישראל ועמו גם פגיעה ברורה במזרחים, בערבים ובתושבי הפריפריה.

העקת מוקד לימודי התואר הראשון אל המכללות יכולה לספק פתרון. המכללות יכולות להציע לימודים בעלות נמוכה יותר בלי לפגוע

באיכות התואר. אפשרות זו מחייבת שני תנאים. האחד – המכללות יתמקדו בהנחלת הידע ויפקידו בידי אוניברסיטאות המחקר את יצירת הידע. השני – קשר הסכמי (לא חסות) בין כל אחת מהמכללות לבין אוניברסיטה אחת או יותר, כולל תארים משותפים בתכניות לימוד שעיקרן יישומי (לדוגמה, ריפוי בעיסוק, סיעוד, תקשורת, קולנוע). קשר זה יאפשר ניירות של הסגל האקדמי והסטודנטים בין המכללה לאוניברסיטה. הניירות תשמר את הקשר ההכרחי בין ההוראה למחקר. המשמעות היא שהסגל האקדמי במכללות יהיה שלדי ועיקר ההוראה במכללה יופקד בידי מרצים שמשרתם העיקרית באוניברסיטאות. הסטודנטים במכללות יסתייעו במעבדות המחקר ובמערך המדעי הקיים באוניברסיטאות. קשר הסכמי זה ישמר את יוקרת התואר של המכללה. החיסכון התקציבי הניכר בשיטת ההוראה במכללות יאפשר קליטה של כל הפונים הראויים להשכלה גבוהה.

## סיכום

בישראל מספר גדול מדי של מוסדות אקדמיים המתחרים ביניהם על מקור קיומן – הסטודנט. למרבה הדאגה התחרות גולשת לעתים לתחומים שיש בהם פגיעה באתוס האקדמי. בהנחה מצמצום מספר המוסדות איננו מציאותי, הדרך הטובה לשמירה על האתוס ועל איכות התארים היא הירוק הקשר בין אוניברסיטאות המחקר למכללות. ההצעה לתכניות לימודים משותפות המעניקות תארים משותפים תמתן את התחרות, תאפשר לנייד סטודנטים וחברי סגל וכאמור תגן על האתוס האקדמי. לכך יש להוסיף שבפריפריה הישראלית, הגאוגרפית והחברתית, התחושה היא שהפערים הסוציאל-אקונומיים הועתקו מהרחוב לקמפוס. שותפות בין מכללה לאוניברסיטה תוסיף ליוקרת המכללה והתארים המוענקים בה ותחזק את מעמד האוניברסיטה בתודעת הציבור. ■

ולא על יצירתו, עלול להיווצר ניתוק בין הסטודנטים לבין שולחן העבודה והמעבדה של איש המדע. כדי להימנע מכך רוב המרצים במכללה יהיו "מרצים מן החוץ" שיגיעו מאוניברסיטאות המחקר. הכוונה היא לפרופסורים בכירים והדוקטורנטים שלהם. הניסיון מלמד שאנשי סגל מאוניברסיטאות המלמדים במכללות מייחסים חשיבות לרעיון הגלום בה. כך יזכו הסטודנטים ללמוד אצל מיטב אנשי המדע ולצדם מרצים מעולים מסגל המכללה שעיקר תשומת לבם נתונה לטיפוח הסטודנטים. המכללה תשקיע מאמץ באיתור סגל מרצים "מן החוץ" המתאים לרוחה של המכללה ותדאג לטיפוחו ולשילובו בחיי המכללה גם מחוץ להוראה (ועדות וכדומה). גם כאן הניסיון מלמד שלמרות המחויבות של "המרצים מן החוץ" למוסד אקדמי אחר, אפשר להערות בהם סולידריות גם למכללה ולהפוך אותם מ"טרמפיסטים" לחברי סגל פעילים.

## פיתוח קבוצות לומדים: אחת

ממשימותיה של המכללה היא לטפח קבוצות לומדים ייחודיות. להלן דוגמאות מהמכללה האקדמית ספיר:

- קרדיט אקדמי – תלמידי תיכון המשלבים קורסים במכללה וצוברים קרדיט לקראת לימודיהם בעתיד.
  - ותיקים לומדים ב"א – מסלול לימודים מיוחד לבני 50 ומעלה.
  - מחקלאות למחשבים – הסבה אקדמית לבני מושבים.
  - שנה י"ג לבוגרי תיכון בדרום – מכינה מיוחדת לברווים.
  - חלון לאקדמיה – ילדי כיתות ו' בעיר הפיתוח הסמוכה לומדים יום בשבוע במכללה.
  - סדנה למנהיגות – קבוצת סטודנטים מערי הפיתוח הזוכים להעצמת כישורי מנהיגות.
  - הנדסה שנה א' – הזדמנות שנייה למועמדים שנדחו ממחלקות יוקרתיות להנדסה באוניברסיטה. הם סוגרים פערים בלימודי שנה א' במכללה ומתקבלים לשנה ב' באוניברסיטה.
  - כימיה ומדעי החיים שנה א' – כנ"ל.
  - קולות בנגב – בית מדרש ללימודי יהדות.
- חשוב להדגיש שעל המכללה להימנע מהקמת מסגרות לימוד סגורות דוגמת כיתות לאנשי צבא, משטרה, בנקים או רשות הדואר. כמו כן על המכללה להימנע מהוראה מחוץ לקמפוס. הניסיון מלמד שבכיתות המיועדות לקבוצה סגורה ובהוראה במסגרות סגורות מחוץ לקמפוס האתוס האקדמי עלול להיפגע.

## טיפוח תחומים ייחודיים

אף שהרגש במכללה הוא הנחלת הידע בתחומי לימוד רחבים, על כל מכללה לטפח ייחוד משלה בתחומים שבהם יש לה פוטנציאל בולט בשל אופי האזור (לדוגמה, תיירות באזור של בתי מלון, ארכיאולוגיה באזור שיש בו עתיקות רבות, לימודי ים במכללה הסמוכה לים) או יתרון מובנה (לדוגמה, לימודי תוכנה במכללה שיצרה קשר מיוחד עם מרכז הייטק גדול). תכניות אלו יזכו להערפה





# הכשרת מורים בשבר גאולוגי-פדגוגי

את הדיון על הכשרת המורים יש לקיים בהקשר רחב - בהקשר של השבר העמוק בין החברה לבית הספר. לשבר הזה יש השלכות על כל ממדי החינוך ובמיוחד על המורים - הוא הופך את תפקידם לבלתי אפשרי. להכשרת המורים בהקשר זה יש ייעוד מיוחד

אמנון כרמון

הספר ויצירת מנגנונים רבי עוצמה המשמרים אותם. 3. שינויים מהותיים שהתרחשו בכל גורמי הסביבה שיצרו את בית הספר. השבר נוצר מפני שבית הספר לא עבר שינוי משמעותי שנועד להתמודד עם התהליכים החברתיים. לשבר יש השלכות מרחיקות לכת על מצבם של כל רכיבי בית הספר, אך בעיקר על מצבם של המורים. אחת התוצאות שלו - אולי הקריטית ביותר - היא התערעורת זהותם המקצועית של המורים ותפיסת התפקיד שלהם. דברי המורים, שרק חלק קטן מהם הובא לעיל, מבטאים זאת היטב.

המטפורה "שבר" לקוחה משדה הגאולוגיה. שבר גאולוגי אינו סדק פשוט שנפער בסלע; שבר גאולוגי נוצר כאשר כוחות בפנים כדור הארץ יוצרים תווה של שכבות סלע (למעלה, למטה או לצדדים) לאורך סדק שנפער בהן. כאשר מתרחש שבר כזה, נוצרת אי-התאמה בין שכבות הסלע שקודם לכן יצרו רצף אחד שלם. על פי מטפורה זו, בית הספר והחברה הסובבת היו סלע רציף ואיתן שנוצר על ידי כוחות חברתיים רבי עוצמה. אולם בהדרגה פערו כוחות שונים סדק בין בית הספר לחברה, וצד אחד של הסדק - הסביבה - זו ממקומו, בעוד הצד השני - בית הספר - נותר יציב במקומו. אי-אפשר להבין את מצבם של המורים בלי לעמוד על השברים החינוכיים שהתהוו סביבם. להלן חמישה שברים מרכזיים:

**שבר בחלוקת עבודה:** בית הספר המצוי נבנה על בסיס חלוקת עבודה ברורה בין בית הספר למשפחה: המשפחה אחראית ל"סוציאליזציה ראשונית" של הילד - הקניית דפוסי התנהגות, מחשבה ורגש מקובלים; בית הספר מספק "סוציאליזציה משנית", הכוללת יסודות חינוכיים לחיים בחברה המודרנית של סוף המאה התשע עשרה וראשית המאה העשרים - ידע, מיומנויות, הרגלי עבודה וערכים לאומיים. דפוסי הפעולה של בית הספר - כיתות הלימוד הגדולות, התכנים הנלמדים, תפקיד המורה, היחס בין המורה

לפני שנתיים, בעיצומה של שביתת המורים הגדולה, התכנסו במכון ון ליר בירושלים קבוצת אנשי חינוך עם כעשרים מורים כדי לתאר, לנתח ולנסות להבין את המציאות שבה הם פועלים. כל מורה פתח בסיפור האישי שלו ובהדרגה החלו הסיפורים השונים להתלכד לסיפור אחד גדול: סיפור של כאב ותסכול. המורים דיברו על עומס עבודה בלתי נסבל, על כיתות שבהן שליש מהתלמידים טובלים מבעיות חשיבה ורגש, על היעדר במרחב פרטי, על היעדר אופק של התפתחות אישית ומקצועית, על ניכור עמוק וצורך בתמיכה רגשית. רבים אמרו שבאו להוראה כדי להנחות בני נוער בשאלות קיומיות אך הפכו ל"טכנאי בגרות". אחת אמרה ברמעות ש"ההכנה לבגרות משעממת ומנוונת ואני כבר לא אוהבת את העבודה שאני עושה". כולם הסכימו שנוצר משבר אמון עמוק בין כל הגורמים המהמכים, שמערכת החינוך מבולבלת ואין לה מנהיגות.

כמה מאנשי החינוך שנכחו בפגישות התייחסו לדברי המורים כאל "קישורים" שיש להבינם על רקע שביתת המורים המתמשכת. אני סברתי אחרת. המורים היו ממיטב המורים והם דיברו בשיקול דעת. מסקנתי הייתה שהמורים תיארו באופן מהימן סימפטומים של בעיה יסודית. אנסה להציגה ולעמוד על השלכותיה על הכשרת המורים.

## החינוך הבית ספרי ושבר

הבעיה היסודית היא שבר עמוק בין בית הספר לסביבה שבה הוא פועל. השבר התפתח עקב צירוף של שלושה תהליכים: 1. היווצרות בית הספר בסוף המאה התשע עשרה בהקשר של הצרכים והערכים של אותה תקופה. 2. התמסדות דפוסי הפעולה של בית

ד"ר אמנון כרמון הוא מנהל מכון כרם להכשרת מורים בירושלים

לתלמידים – נועדו לממש מטרה זו.

בחזית, והם נטולי כלים חינוכיים לעשיית העבודה החינוכית הנדרשת. **שבר בין להציג הכלכלה הגלובלית ובין טעם החינוך:** תכליתם של המקצועות ההומניסטיים בבית הספר בראשיתו הייתה לעצב את הזהות הלאומית של התלמידים. כאשר מדינות הלאום התבססו היה תפקידם של מקצועות אלה לעצב את הזהות האישית והערכית של התלמידים. מורים רבים מצאו בכך את "טעם החינוך". אך הלחצים האמיתיים או המדומים של הגלובליזציה להשתלב בשוק העולמי התחרותי, דחקו את המקצועות ההומניסטיים לטובת "מקצועות תועלת" ואת ההוראה מכוונת הזהות להוראה מכוונת בחינות בין-לאומיות ולאומיות. מורים רבים איבדו עקב כך את הטעם להיותם מורים.

### בעיות שבר

התלכדות השברים שתוארו מייצרת שורה של "בעיות שבר". בעיות שבר, המתהוות בשל פער גדול והולך בין בית הספר לחברה, שונות מבעיות רגילות בשדה החינוך בשני היבטים עיקריים: ראשית, הבנה שלהן והתמודדות עמן מחייבות ראייה רחבה שחורגת מתחום החינוך. יש להתבונן בתהליכים חברתיים מרכזיים ובהשלכותיהם על בית הספר; דיון פנים-חינוכי אינו מספיק שכן הוא מתייחס לצד אחד בלבד של השבר. שנית, כיוון ששבר יוצר אי-התאמה מבנית בין שני צדדיו, יש צורך בתזוזה של ממש כדי לאחותו. שינויים מסדר ראשון אינם מספיקים; נדרשים שינויים מסדר שני.

להלן ארבע בעיות שבר הכרוכות בעבודת המורים בימינו, בעיות שהן תולדה של שילובים בין השברים החינוכיים שתוארו: **עיומה יתגר:** זו אולי הבעיה הקשה מכולן. כל אחד מהשברים תורם לה את חלקו. נוסף על תפקיד ההוראה המסורתי, שהוא משימה קשה לעצמה, המורים בימינו צריכים להיות תחליף הורים, לספק תמיכה רגשית ולהציב גבולות שחסרים במשפחה, להנך תלמידים שהורגלו בגישה חינוכית אחרת בבית, להורות עם לוח וגיר לילדים שנולדו בסביבה דיגיטלית, ללמד לבחינות הנגרות תלמידים שאין להם עניין בנושאים מופשטים ולעמוד בתביעות לאחירותיות (accountability) שמונחתות עליהם חדשים לבקרים. אפשר לתאר את מצבם החדש של המורים כ"אינפלציה תפקודית" הניצבת מול "אימפוטנציה פקידותית" (התייחסות בירוקרטית ולא רצינית של משרד החינוך).

**אפקטיביות נמוכה:** עוצמת ההשפעה החינוכית של המורה הולכת ויורדת. לעומת זאת הדרישות ממנו הולכות וגוברות. בעיה זו היא תוצאה של שני תהליכים משולבים: ראשית, לחינוך הבית ספרי קמו בעשורים האחרונים מתחרים בעלי עוצמה חסרת תקדים. ילדים בימינו מבליים יותר זמן מול מסכים, קרי טלוויזיה ומחשב, משהם מבליים מול מורים בבית הספר – בילוי מרגש לעומת "הבילוי" המנוכר בבית הספר. שנית, המורה פועל כיום במצב של תביעות חינוכיות רבות וסותרות, הנובעות מאידאולוגיות חינוכיות סותרות ברמת המערכת, בית הספר ותודעת המורה. הפתרון ההגייוני למצב זה הוא התרכזות במטרות מעטות שעולות בקנה אחד אלה עם אלה, אך בפועל המורה פוגש בעוד מטרות ובעוד בלבול.

**חופר רלוונטיות:** התחומים שבהם המורה באמת נחוץ בימינו הם בריוק התחומים שבהם אין לו אפשרות ממשית לפעול במסגרת בית הספר הקיים. במקום לעודד את המורה לדון עם תלמידיו בשאלות הזהותיות והערכיות הקשות שמולן הם ניצבים (כאשר אין בנמצא כל מוסד חברתי אחר שעושה זאת), המורה מצווה להכין את תלמידיו

בימינו חלוקת העבודה בין המשפחה לבית הספר השתבשה. ברוב המשפחות האם עובדת ואינה נמצאת בבית בשעות רבות של היום, משפחות רבות הן חד-הוריות או משפחות של הורים גרושים, וההורים עסוקים בקריירה או בעבודה תובענית שאינן מותירות להם די זמן לשהות עם ילדיהם. התוצאה היא שילדים רבים מגיעים לבית הספר בלי "סוציאליזציה ראשונית" הולמת. מי שנדרש להתמודד עם הבעיה הם המורים. אך דפוסי הפעולה של בית הספר, ובכלל זה הגדרת תפקיד המורה, ערוכים למטרה אחרת.

**שבר באופי החינוך:** מאז שנות השישים החינוך בבית – בית של המעמד הבינוני – הוא בעל אופי מתירני. במשפחה הילד במרכז, ההורים רגישים לצרכיו המיוחדים ומכבדים את שיקול דעתו וחירותו. בית הספר, לעומת זאת, משמר חינוך בעל אופי סמכותי. בבית הספר תכנית הלימודים במרכז, המורים כופים על כל הילדים תכנית לימודים אחידה וקשיחה. הפער הזה יוצר מתח בין הורים למורים, ויותר מכך, מתח בתודעתם של מורים שמיישמים חינוך מתירני בבית וחינוך סמכותי בכיתה. רוב המורים מזדהים עם הגישה החינוכית הביתית ומפקפקים בגישה החינוכית הבית ספרית.

**שבר בין התלמיד לבית הספר:** התלמיד של היום שונה בהיבטים רבים מהתלמיד בתקופת התהוותו של בית הספר. הנה בקצרה שלושה

**ילדים רבים מגיעים לבית הספר בלי "סוציאליזציה ראשונית" הולמת. מי שנדרש להתמודד עם הבעיה הם המורים. אך דפוסי הפעולה של בית הספר, ובכלל זה הגדרת תפקיד המורה, ערוכים למטרה אחרת**

היבטים כאלה: ראשית, התלמיד של סוף המאה התשע עשרה ותחילת המאה העשרים הגיע לבית הספר עם מידע רב, ובית הספר היה מקור המידע המרכזי שלו. התלמיד של היום מגיע לבית הספר כשהוא מוצף מידע ממקורות שונים (טלוויזיה, אינטרנט, ספרים, הורים, חברים). שנית, התלמיד של היום אמוץ על עיבוד מידע דיגיטלי-חזותי שנוטה לקיטוע והסתעפות (היפּר־טקסט) ולא לעמקות ולרציפות לוגית. בית הספר, כשמו כן הוא, נותר נאמן לספר – לטקסט המודפס, הליניארי והרציף. שלישי, התלמיד בעבר גדל בחברה בעלת נרטיב חינוכי ופוליטי דומיננטי שטופח בבית הספר, ואילו שהתלמיד בימינו גדל בחברה מרובת נרטיבים. בית הספר אינו נותן מענה ל"תלמיד החדש", מה שמוביל לקונפליקטים שונים. בחזית הקונפליקטים עומדים המורים.

**שבר בין חברת הידע לבית הספר התיכון:** בית הספר התיכון נועד במקורו לשרת אליטה מצומצמת בדרכה לתפקידים בכירים בחברה ובכלכלה, אך חברת הידע וכלכלת הידע זקוקות לבוגרים משכילים רבים ככל האפשר. לכן הפך בית הספר לבית ספר לכול, ואחר כך לבית ספר עיוני לכול, שינוי שהביא אליו אוכלוסייה מגוונת בעלת צרכים מגוונים. אך מבנה בית הספר התיכון נותר כמו שהיה, והוא אינו ערוך לטיפול באוכלוסייה שהגיעה אליו. גם כאן המורים



הסטודנטים להוראה לתפקוד הולם במסגרת בתי הספר הקיימים, ומצד אחר להכשירים (או לפחות חלק מהם) לתפקיד של סוכני שינוי. זו משימה מורכבת ומתסכלת, אך היא אפשרית בתנאי שהיא נידונה בגלוי במסגרת תהליך ההכשרה ונותנת למורה לעתיד בחירה – להסתגל לבית הספר או לפעול לשינויו.

כאמור, דיון רציני וכולל בהשתמעויות של בעיות השבר להכשרת המורים עדיין לא נערך. עם זאת נציג בקצרה כמה כיווני פעולה אפשריים כנקודת מוצא לדיון כזה:

**חלוקה:** ייתכן שאי-אפשר להתמודד ברצינות עם האינפלציה התפקודית של המורה כל עוד אנו דבקים בתפיסה של מורה כללי שאמור למלא את כל התפקידים. יש לחתור למצב שיהיו בבית הספר מורים עם התמחויות שונות, התמחויות שירכשו בשלב ההכשרה. כדי לממש את הפוטנציאל הטמון בתפיסה זו יש לחולל שינוי עמוק באופן הפעולה של בית הספר, וייתכן גם של מערכת בתי הספר, לדוגמה: הבחנה ברורה בין בתי ספר מכווני סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואליזציה. אולם אפשר ליישם תפיסה זו בהכשרת המורים באופן פורה גם במצב הנוכחי.

**תמיכה:** יש להכשיר בעלי תפקידים חדשים שיתמכו בעבודת המורים – ליווי פדגוגי, הרכה מקצועית, סיוע רגשי ועוד. **הדגמה (modeling):** קשה לצפות מהמורים ללמד אחרת מהדרך שבה הם עצמם למדו. לכן על הכשרת המורים לספק למורה לעתיד התנסות אינטנסיבית בפדגוגיות חלופיות – לא הרצאות על פדגוגיות חלופיות אלא הוראה ולמידה על פיהן.

**בנייה:** יש לבנות מוסדות חינוך חדשים מחוץ לבית הספר ולאפיין בצורה ממוקדת יותר את תפקיד בית הספר והמורים. מוסדות ייעודיים חדשים עשויים להיות "משפחתון לימודי" אחרי שעות הלימודים, מוסדות ספורט-חינוך, תנועות נוער מהסוג הישן וחדש וכדומה. הניסיון להפוך את בית הספר למענה לכל הבעיות החברתיות-תרבותיות-אישיות מוביל לקריסתו. למוסדות להכשרת מורים עשויה להיות תרומה לעיצוב המוסדות והתפקידים החדשים. בעיקר המאמר עד כה עסקתי בצד של החינוך בשבר בין החינוך לחברה, אך איחוי של השבר מחייב דיון דומה גם בצד השני. אי-אפשר לחולל שינויים חינוכיים עמוקים בתפקיד המורה ובוהותו המקצועית בלא דיון כלל-חברתי נוקב. יתרה מזו, הקרע המתפתח בין המורים לחברה לא יוכל להתאחות בלי שקובעי המדיניות והציבור הרחב יטו אוזן למה שיש למורים לומר. בסופו של דבר המורים הם שליחי החברה, ואם הם ירגישו מנוכרים ביחס אליה וביחס למשימות שהיא מטילה עליהם, הכישלון הצפוי יהיה של כולנו. אך אין לבוא אל החברה בטענות על היעדר דיון רציני בחינוך כאשר דיון כזה אינו מתקיים בתוך מערכת החינוך עצמה. דיון מעמיק בהכשרת המורים הוא מקום מצוין להתחיל אותו. ■

#### מקורות

אביב, א', 1999. **לנווט בסערה: חינוך בחברה פוסטמודרנית**, תל אביב: מסדה. כרמון, א', 2006. "ארגון הידע המוסדי: תפיסות ידע ומנגנוני שימור", **דפים** 43: 38-10.  
כרמון א' ועמיתים, 2006. **הגישה השלישית וארגון הידע: מתווה להכשרת מורים מטפחת חשיבה**, תל אביב: מכון מופת.  
קובן, ל', 2006. "נקודת מבט בינלאומית והיסטורית על רפורמות חינוך לאומיות", בתוך: דן ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית?**, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 34-22.

תודה לחברי "קבוצת המורה" במכון ון ליר, שהריינים במסגרתה תרמו רבות לעיצוב הרעיונות המוצגים במאמר זה

לבחינות באמצעות דרכי הוראה ותכנים זרים לעולמם. כל הגורמים שמעורבים בחינוך הבית ספרי – תלמידים, מורים והורים – חשים שבית הספר הקיים מאבד מהרלוונטיות והחשיבות החינוכיות שלו, ובתוך המבוכה הכללית כולם מתכנסים למטרה אחת – תעודת בגרות – שהיא לדעת כולם מטרה חינוכית מפוקפקת.

**קרע בין המדינה למורים:** בעיה זו היא תוצאה של שלוש הבעיות הקודמות ובעיה לעצמה: הצירוף של עומס יתר, חוסר אפקטיביות ורלוונטיות יחד עם חוסר תמיכה מצד המערכת והציבור הרחב יוצר אצל מורים רבים תחושות קשות של ניכור, תסכול וחוסר אמון. לכך יש להוסיף את ההתייחסות אליהם כאל "משאב כלכלי" בדרך להשתלבות בכלכלה הגלובלית, שמקצינה את תחושות הניכור

### אפשר לתאר את מצבם החדש של המורים כ"אינפלציה תפקודית" הניצבת מול "אימפוטנציה פקידותית" (התייחסות בירוקרטית ולא רצינית של משרד החינוך)

שלהם ומדרדרת עוד יותר את מעמדם הציבורי. אנו עומדים בפתחו של משבר אמון הרדי בין המדינה למורים. במצב כזה אפילו יוזמות שעשויות לשפר את מצבם של המורים ייתקלו בחוסר אמון מצדם, ודאי יוזמות מטעם המדינה שמנוגדות לאתוס של המורים והחינוך; וכל יוזמה חינוכית שתיתקל בחוסר אמון של המורים נידונה לכישלון.

#### הכשרת מורים

כדי להתמודד עם בעיות השבר שתוארו יש צורך בשינוי מערכת כולל; שינוי בהכשרת המורים לא יספיק, אך אין להתעלם מהכשרת המורים כהיבט חשוב במעמדם ובחוייתם של המורים. יש לעצב את הכשרת המורים ברוח הלוין ההולך לפני המהפכה; במסגרת המצביעה על כיוונים חינוכיים נכונים ונאבקות על שינוי מערכת. כדי שיעוד זה יוכל להתממש, על המוסדות להכשרת מורים לאמץ שתי הנחות:

**אי-אפשר להוביל לשיפור ניכר בהכשרת המורים ובמערכת החינוך בכללותה בלי לחשוב מחדש על שאלות היסוד הברורות במצב המורים.** אסור להסתפק בהסדרת הקיים. מתווי ההוראה החדשים אולי יעשו סדר במערכת (וזה עשוי להיות הישג לא מבוטל), אך הם לא יובילו לשיפור מהותי. במצב של שבר, טיפול בצד אחד של הסדרק שאינו מוביל לתזוזה גדולה ולא יאחזי ניצב לפני סכנה, או במילים של רוני אביב: "רהארגון של האבסורד". אם נמשיך לעסוק כמעט אך ורק בבעיות האדמיניסטרטיביות, הלוגיסטיות והתקציביות של הכשרת המורים, נמצא עצמנו במקום שבו אנו נמצאים – "פול גז בניטרל".

**על הכשרת המורים להפוך לטרנספורמטיבית.** הכשרת המורים צריכה לראות את תפקידה העיקרי כמכשיר (תנאי משמע) לשינוי מערכת החינוך. דרישה כזאת מנוגדת לעמדתה הטבעית של מערכת הכשרה מקצועית, שכן תפקידה בימים כתיקונם הוא לסגל את המתכשרים להוראה למערכת הקיימת. אך הימים, כפי שראינו, אינם כתיקונם. מצב השבר מחייב את מוסדות הכשרת המורים לפעול מתוך מתח פנימי לא פשוט, אך בלתי נמנע: מצד אחד, להכשיר את



# הגישה התשיעית

**הגישות להכשרת מורים מבוססות על הקניה של ארבעה סוגי ידע - כל גישה נותנת עדיפות לסוג ידע מסוים; כל הגישות מתעלמות מן העובדה שהסטודנטים להוראה באים להכשרה עם הרבה ידע קודם על הוראה. יש לחתור לגישה אלטרנטיבית: הכשרה אינטגרטיבית הנותנת מקום מרכזי להתנסות**

## אשר שקדי



מידה והוראה הן מיומנויות עתיקות ימים. בכל מקום שיש יצור חי שלומד מיצור חי אחר, יש יצור חי שמורה לו את שעליו ללמוד. נראה שמוחות היצורים החיים מחוטים לא רק ללמוד זה מזה אלא גם להורות זה לזה. מותר האדם משאר היצורים החיים מתבטא בטווח גדול לאין שיעור מכל יצור חי אחר של תחומי למידה והוראה. אנשים לומדים מסביבתם "הטבעית" – משפחה, חברים, תקשורת ועוד – וסביבתם "הטבעית" מלמדת אותם. בלי הכשרה, ולרוב בלי מודעות, כל בני האדם עוסקים בהוראה. נראה שאת עיקר חינוכנו אנו מקבלים מסוג כזה של הוראה דווקא ושהרבה מומננו אנו עוסקים בהוראת אחרים. אך המונח "הוראה" ניתן באופן ייחודי לתהליכים של הוראת תכנים, ובעיקר לתהליכים הנעשים במסגרת בית הספר ובמסגרות פורמליות אחרות. הוראה נתפסת אפוא כחינוך כאמצעות תחומי ידע (דיסציפלינות).

הוראה כתחום מקצועי פורמלי היא תחום צעיר יחסית. היא הופיעה כאשר הפער בין הידע שיצרו החברה והתרבות לבין הידע הזמין במשפחה גדל לממדים כאלה שילדים לא יכלו עוד ללמוד את מה שהם זקוקים לו באמצעות השתתפות ישירה בחיי המשפחה – הם נזקקו למורים מקצועיים.

הכשרת מורים היא תחום צעיר עוד יותר. במשך דורות די היה לשלוט במידה כזאת או אחרת בתחומי הידע כדי להיות מורה. לא היה צורך בהכשרת מורים כי הוראה ניתנה רק למיעוט קטן של ילדים. המאה העשרים הפכה את החינוך הפורמלי לחינוך לכול. ההוראה לכול העמידה לפני המורים אתגרים לא רק בתחום "המה" להורות, אלא בעיקר בתחום "האיך" להורות. האתגר הזה עורר את הצורך להעניק למורים הכשרה מקצועית ולהפוך את הכשרת המורים לתחום נפרד.

## ידע הוראה טרם הכשרה

הסטודנטים להוראה מגיעים למוסד ההכשרה כשבאמתחתם ידע רב ומושגים רבים על עבודת ההוראה. ספק אם מצב כזה

מתרחש בתחומי הכשרה אחרים. בהיותם תלמידים בבית הספר ראו הסטודנטים להוראה את המורים בעבודתם ולמדו שם את מקצוע ההוראה באמצעות מה שלורטי (Lortie, 1975) מכנה "שולֵיֵאות דרך תצפית". זהו תהליך צפייה המתרחש באורח לא מכוון, ואף לא מודע, והוא למעשה המפגש הראשוני והעיקרי של המורים לעתיד עם עולם ההוראה.

מחקרים מלמדים כי התובנות של מורים על הוראה מושפעות במידה ניכרת מההנחות המוקדמות, המושגים, האמונות, ההבנות והיכולות שהסטודנטים להוראה מביאים עמם טרם כניסתם למוסד ההכשרה. לכך יש להוסיף את הניסיון ההוראתי שסטודנטים להוראה רבים צברו בתפקידי הדרכה שונים, בתנועת הנוער ובצבא למשל, ואת הניסיון היום יומי שצברו מגיל צעיר ביותר בפעולות הוראתיות כגון הסבר, דיון ושכנוע. אם נכניס אדם נטול הכשרה מקצועית לכיתה תלמידים הוא ידע מה לעשות וכיצד להתנהג, גם אם ירגיש לא נוח או לא יפעל לשביעות רצוננו. אם נכניס אדם לחדר רופא, לדיון משפטי או לשדות מקצועיים אחרים, הוא לא ידע מה לומר ומה לעשות.

במחקר שערכתי ניסיתי לבחון היכן רכשו מורים את מקצועיותם כמורים (Shkedi, 1996). יותר משישים נחקרים השתתפו במחקר שבוסס על ראיונות עומק. אף לא אחד מהם טען שרכש את מקצועיותו במוסד ההכשרה. כל הנחקרים טענו כי הניסיון הוא המקור העיקרי לרכישת ידע ההוראה, או כפי שביטאה זאת אחת המורות: "אני חושבת שלומדים יותר בכיתה ממה שלומדים בבית ספר לחינוך. למדתי יותר בתשעה שבועות שעברתי בכיתות מאשר בבית ספר לחינוך שהיו בו אנשים שלא היו בכיתות כבר עשרים שנה". אחדים הוסיפו כי יכולת ההוראה שלהם היא כישרון טבעי, אינטואיציה, חוש, תכונה או דבר מולד שאינו ניתן ללמידה. על רקע זה, מורים רבים טוענים שתהליך הכשרתם להוראה היה מנותק מן המציאות; הקורסים היו תאורטיים מדי והציגו תמונה רוויה מושגים אוטופיים שאינם קשורים למציאות של בית הספר והכיתה.

במחקר נוסף שערכתי לאחרונה וטרם התפרסם התקבלו תשובות דומות: ההוראה נלמדת מתוך ההתנסות בכיתה ולא מהשתתפות בתכנית אקדמית-תאורטית כזאת או אחרת. תמונות דומות מתקבלות במחקרים רבים שנערכו במקומות שונים בעולם. השאלה אינה אפוא אם הסטודנטים להוראה מודעים או לא מודעים לעובדה שהם כבר מורים (שימו לב שלא אמרתי "מורים טובים" ולא אמרתי "מורים

ד"ר אשר שקדי הוא מרצה בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים והיה ראש המחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה העברית



מיומנים"); השאלה היא אם מכשירי המורים מתייחסים לנתון זה.

## גישות להכשרת מורים

תחושת האי-נחת (אני נוהר מלומר "כישלון") מביאה לשינויים תכופים ולאופנות מתחלפות בתהליכי הכשרת מורים. מבט בוחן על תהליכי ההכשרה הרווחים יכול להצביע על גישות רבות ושונות זו מזו, שנוכחותם קיימת כל העת אך מידת הדומיננטיות שלהן מתחלפת בכל פרק זמן. המשותף לכל הגישות הללו הוא שכולן מתייחסות כך או אחרת לארבעה רכיבים: ידע של תחום הדעת, ידע עיוני-חינוכי, ידע פדגוגי-מקצועי וידע הוראה מעשית. ההבדלים בין הגישות מתבטאים באופי הניתן לכל אחד מגופי הידע הללו, בהיקפים של כל אחד ובסוג הקשרים ביניהם.

במסגרת ההכשרה כל אחד מרכיבי ההכשרה נתון לאחריותה של קבוצת מורים מסוימת:

**ידע תחום הדעת** נמצא באחריותם של מורים בעלי השכלה אקדמית בתחומי התוכן של מקצועות הלימוד. מרביתם חסרי רקע בהוראה בבית ספר או חסרי השכלה בתחום החינוך. רובם לא מזהים את עצמם כלל כמכשירי מורים, אלא רואים בעצמם מורי תוכן במוסד אקדמי.

האחריות לידע העיוני-חינוכי מוטלת בעיקרה על מורים בעלי הכשרה אקדמית במקצועות משיקים לחינוך או במדעי החינוך עצמם. גם כאן הניסיון בהוראה בבית ספר אינו חלק הכרחי מרשימות התפקיד. אף שהם עוסקים בהוראה ולעיתים במחקר מקצועות החינוך, סוגיית הכשרת המורים אינה בהכרח הסוגיה המרכזית בסדר היום האקדמי שלהם.

האחריות לתחום הידע הפדגוגי-מקצועי היא בידי קבוצת המדריכים הפדגוגיים, המורכבת בעיקרה ממורים בעלי ניסיון בהוראה ובעלי השכלה אקדמית בתחום ההוראה (אך בדרך כלל פחותה מההשכלה של שתי הקבוצות האחרות). קבוצה זו ממוקרת יותר מן הקבוצות האחרות בהכשרת מורים ולמרות זאת – אולי בגלל זאת – יוקרתה במוסדות ההכשרה נמוכה יותר.

ידע ההוראה המעשית נמצא בידי המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים, תכופות רק בידי המורים המאמנים. מדובר במורי בית הספר, לרוב בעלי מוניטין וניסיון, אך חסרי הכשרה אקדמית רצינית בתחום הכשרת מורים.

אציג כאן שמונה גישות להכשרת מורים הרווחות במוסדות ההכשרה בהתאם למשמעות ולחשיבות שהן מעניקות לסוגי הידע החיוניים להכשרת מורים. ספק אם יש מוסד להכשרת מורים הדבק בגישה אחת.

**1 הגישה השוליאית:** דפוס הכשרה מקצועית המתבצע כולו בבית הספר ומבוסס באופן בלעדי על הקניית ידע הוראה מעשית בדרך של חיקוי מקצוענים מנוסים. גישה זו מקובלת מקדמת דנא בהכשרת מקצוענים טכניים (Zeichner, 1995). המתאמן לומד לעשות על פי דוגמה אחת ויחידה הנחשבת תקנית. בגישה זו הידע העיוני-חינוכי והידע הפדגוגי-מקצועי אינם מובחנים כתחום מיוחד ואינם זוכים להתייחסות. גם הקניה של ידע תחומי הדעת רבים מהמורים המאמנים, אך עשויה לבוא לידי ביטוי חלקי בקרב מורכבים פדגוגיים.

**2 הגישה העיונית:** דפוס הכשרה אקדמי מובהק המנחה שלמקצוע ההוראה יש תשתית תאורטית כללית רחבה המנחה

את המעשה החינוכי בכל תחומיו המקצועיים. עיקר ההכשרה הוא אפוא בהקניית ידע עיוני-חינוכי במשמעותו הרחבה של מושג זה (לם, 1989). ידע תחומי הדעת נפרד מהידע העיוני-חינוכי ואינו חלק מתהליך ההכשרה אלא מהווה תנאי להוראה. לידע הפדגוגי-מקצועי ולידע ההוראה המעשית ניתן מעמד משני, שכן על פי גישה זו שליטה עיונית בעקרונות ההוראה ובערכיה תבטיח יישום במעשה ההוראה. גישה זו עשויה לאפיין את מורי הידע העיוני-חינוכי.

**3 הגישה התוכנית:** דפוס הכשרה המעמיד במרכז את ידע תחומי הדעת (Grow-Maienza, 1996). עיקר ההכשרה על פי גישה זו ניתנת ללימודי התכנים הדיסציפלינריים. הידע העיוני-חינוכי נתפס כחלק מהשכלה כללית של המורים אך לא כיסוד המשפיע על טיב ההוראה. לידע הפדגוגי-מקצועי ולידע ההוראה המעשית ניתן מעמד משני. אלה נחשבים לספקי כלים להוראה של תחומי הדעת. גישה זו מאפיינת בעיקר את מורי מקצועות הדעת, הרואים בה תנאי להוראה ראויה של המקצוע.

**4 הגישה הטכנית:** עיקרה של גישה זו בהקניית ידע פדגוגי-מקצועי בדמות דפוסים טכניים של "הוראה נכונה" (לם, 1989). הידע העיוני-חינוכי משני, ותפקידו להצדיק את העדפת דרכי ההוראה "הנכונים". תפקידו של ידע ההוראה המעשית ליישם את דרכי ההוראה שנלמדו. ידע תחומי הדעת אינו נתפס כיסוד בהכשרה; מצופה מהמורים לדעת את התכנים שהם מלמדים, אך דרכי ההוראה נתפסות ככלליות ולא תלויות בתכנים אלו או אחרים. גישה זו מאפיינת את מקצת המדריכים הפדגוגיים.

**5 הגישה האנליטית:** גישה זו תופסת את ההוראה כתהליך של עשייה המלווה בחשיבה, בנייתו ובקבלת החלטות. התהליך מבוסס על תאוריות תקפות. לכן היא מדגישה ידע פדגוגי-מקצועי וידע עיוני-חינוכי ואת הקשרים ביניהם (Valli & Rennert-Ariev, 2002). היקפו של העיסוק בידע ההוראה המעשית מוגבל יחסית ותפקידו ליישם את דרכי ההוראה שנלמדו בשיעורי הפדגוגיה. המיומנויות והאסטרטגיות של ההוראה נתפסים ככלליים. ידע תחומי הדעת אינו משולב בתהליך ההכשרה אלא מהווה תנאי להוראה. גישה זו עשויה לאפיין את מקצת המדריכים הפדגוגיים ומורים מסוימים מהתחום העיוני-חינוכי.

**6 הגישה האישיותית:** גישה זו מתמקדת בטיפוח הרגישות האישית והבין-אישית, בהבהרת הערכים ובגילוי המשמעות האישית והסגנון האישי בהוראה. הרגש הוא על הקניית ידע עיוני-חינוכי מוגדר המבקש להנחות את המורים כיצד להשתמש כהלכה ב"אני" בתהליכי ההוראה (Grow-Maienza, 1996). ההוראה נתפסת כתופעה אישית הנובעת מ"האני" של המורה, ולכן ההנחה היא שהידע הפדגוגי-מקצועי וידע ההוראה המעשית הם ספונטניים ואינם זקוקים להכוונה. יכולות ההוראה נחשבות כלליות ועל כן ידע תחומי הדעת אינו משולב בתהליך ההכשרה. גישה זו עשויה לאפיין את מקצת המדריכים הפדגוגיים ומורים מסוימים מהתחום העיוני-חינוכי.

**7 הגישה הרפלקטיבית:** גישה זו מניחה שתופעת ההוראה מורכבת, ייחודית-אישית ותלויה תוכן והקשר עד כדי שאי אפשר לאמן את המורים לעתיד על פי מודלים מוגדרים של הוראה; אפשר וצריך ללמד אותם לבצע רפלקסיה בלתי פוסקת לפני, אחרי ותוך כדי הוראה (Grossman, 1992). גישה זו משלבת ידע של תחומי דעת (גם אם הידע נרכש במסגרות נפרדות) עם ידע חינוכי בסיסי וידע פדגוגי מקצועי. אף שמצדדי גישה זו מעוררים התנסות בפועל



להוראה ממורי המורים. זהו ידע הנושא אופי אוניברסלי, שבא לידי ביטוי בשיעורי תרגול ובשיעורי הדגמה, במוצהר ובגלוי, תחת עיניהם הבוחנות של מורי המורים. מצד אחר יש ידע הוראה בפועל שהוא אישי, לעתים סמוי, ובא לביטוי כאשר דלת הכיתה נסגרת והמורים שרויים בתהליך ההוראה-למידה עם תלמידיהם. זהו ידע שמקורו בעיקר באמונות ובתפיסות הקיימות אצל המורים זה מכבר עוד טרם בואם למוסד ההכשרה. קלנדינין וקונלי (Calandinin & Connelly, 1996) קוראים לסוג הידע הראשון "הידע הקדוש", כי הוא ידע הנמסר בכמות אקדמיות, ולשני – "הידע הסודי", כי הוא ידע שבחלקו הגדול סמוי מן העין, כולל מעיניהם של המורים המחזיקים בו. שני טיפוסים הידע מתרוצצים זה ליד זה בעת תהליך ההכשרה, וככל שמתרחקים ממוקד ההכשרה וככל שחודרים יותר אל בין כותלי הכיתה כך "הידע הסודי" דומיננטי יותר ו"הידע הקדוש", שכה עמלו להקנותו במוסד ההכשרה, הולך ונמוג.

### לקראת גישה קונסטרוקטיביסטית-התמחותית

לעומת הגישות הרווחות בהכשרת המורים אני מבקש להעמיד גישה הנותנת מענה למכשלות המבניות שלהן. אכנה אותה "הגישה הקונסטרוקטיביסטית-התמחותית". הגישה היא "קונסטרוקטיביסטית" כיוון שהיא מניחה כי תפיסת ההוראה ומעשה ההוראה נבנו אצל המורים לעתיד טרם כניסתם לתכנית ההכשרה וממשיכה להיבנות – אצל כל מורה בדרכו שלו – במהלכו של תהליך ההכשרה וגם לאחר סיומו, קרי במהלך שנות ההוראה (Holt- Reynolds, 2000). היא "התמחותית" כיוון שהיא מעמידה במרכז ההכשרה את ההתנסות המצטברת בפועל במצבי הוראה אמיתיים, מתוך אחריות מלאה, אם גם מבוקרת, של הסטודנטים על תהליך ההוראה (Wilson et al., 2002). בגישה זו היסודות העיוניים והיסודות המסייעים האחרים הם יסודות נלווים להתנסות המעשית. תהליכי ההכשרה הקיימים ניתנים לתיאור ויזואלי כסולם שבבסיסו תשתית עיונית ובקצהו העליון נמצאת ההתנסות המעשית. את הגישה החלופית אפשר לתאר כדף תלמוד: במרכז הדף (ההכשרה) ניצבת הגמרא (ההתנסות בהוראה); בהיקף נמצאות מקבילות ופרשנויות שלה, הנותנות עומק ורוחב לדברים (היסודות העיוניים והיסודות המסייעים האחרים).

אני אכן סבור כי יש להשתחרר מהדגם האקדמי הגורס שראשית לכול יש ללמוד מבואות בחינוך ודברי עיון פדגוגיים (אם כי איני טוען שיש לוותר עליהם, אלא להציגם כיסודות מקבילים, תומכים ומעמיקים). ראוי לחתור לאינטגרציה של כל רכיבי ההכשרה. לא ייתכן שמורי התוכן יגלו נאמנות רק לתחום הדיסציפלינרי-אקדמי ולא יענו על הצרכים התוכניים של המורים לעתיד. לא ייתכן שמורי התחומים העיוניים-חינוכיים ידבקו בסדר היום התאורטי שלהם ולא יפגשו את הסטודנטים להוראה בכיתות בית הספר ויציעו מענה לבעיות המתעוררות בשדה. אין הכוונה "לזרוק אותם למים ושישחו או יטבעו", אלא לתת אחריות לכיתות מתחילת השנה עד סופה תוך כדי מתן הנחיה ותמיכה של מדריכים פדגוגיים ומורים מנוסים. ההנחה היא שההוראה היא תופעה מורכבת המקבלת את אופייה ממצבור רכיביה ואינה ניתנת לפירוק (Eisner, 2002). תרגול מיומנויות אלו או אחרות אינו דומה להפעלתן בכיתה מרובת תלמידים בעלת הטרוגניות רבה. ההנחה המקובלת שהתנסות בקטעים מבודדים ובתנאים מבוקרים תביא ליישום ראוי בתנאים טבעיים אין לה כנראה על מה לסמוך.

בהוראה, הם רואים בידע ההוראה המעשית תוצר של תהליכים רפלקטיביים המתרחשים במסגרות ההכשרה. עם מצדדי הגישה נמנים מורים של התחום העיוני-חינוכי ומדריכים פדגוגיים.

**8 הגישה התמיכתית:** מניחה שידע ההוראה המעשית מורכב ביותר ותלוי במידותיו של כל מורה. מורה טוב משול לאמן היודע במיומנות רבה להפיק מתלמידיו צמיחה והתפתחות (קומבס ועמיתיו, 1981). מכאן שאי-אפשר להציע ידע עיוני-חינוכי, ואף לא ידע פדגוגי-מקצועי תקף, ודאי שלא שיטת הכשרה ברזקה. תפקיד הכשרת המורים אינו להקנות את רזי המקצוע, אלא להקל על המורים לעתיד ולסייע בתהליך התנסותם בהוראה. ידע תחומי הרעית נתפס אמנם כחשוב, אך שילובו בהוראה אינו ניתן להנחה מוגדרת. גישה זו עשויה לבוא לידי ביטוי בעבודתם של מקצת המדריכים הפדגוגיים ולזכות באהדתם של מקצת המורים לתחומי הרעית.

אם נסכם את שמונה הגישות שהוצגו נראה כי רובן מחשיבות את מקומו של ידע תחומי הרעית, אך מלבד הגישה הרפלקטיבית הן לא משלבות אותו שילוב אינטגרטיבי בתהליכי ההכשרה. ידע ההוראה המעשית עומד במרכזה של הגישה השוליאית (הגם שזו מתעלמת מסוגי הידע האחרים), אך גישות אחרות (עיונית, אישיותית ותמיכתית) מתאפיינות בהנחה שהוא יצמח באופן ספונטני בתהליך ההוראה. גישות אחרות (תוכנית, טכנית, אנליטית ורפלקטיבית) רואות בידע זה יישום של ידע פדגוגי-מקצועי או ידע עיוני-חינוכי מרבית הגישות מתייחסות לתהליכי ההוראה כתהליכים כלליים.

**אם נכניס אדם נטול הכשרה מקצועית לכיתת תלמידים הוא ידע מה לעשות וכיצד להתנהג, גם אם ירגיש לא נוח או לא יפעל לשיעור רצוננו. אם נכניס אדם לחדר רופא, לדיון משפטי או לשדות מקצועיים אחרים, הוא לא ידע מה לומר ומה לעשות**

פחות או יותר התקפים לכל המורים; רק הגישות האישיותית, רפלקטיבית והתמיכתית נותנות ביטוי מסוים, אם גם מוגבל, לשונות בין המורים לעתיד.

אפשר לומר כי המכשלה העיקרית העוברת כחוט השני בכל הגישות נובעת מהתעלמותן הכמעט מוחלטת מהעובדה שהמורים לעתיד מגיעים להכשרה עם ידע וכישורי הוראה יציבים למדי. כל הגישות מתייחסות לסטודנטים להוראה כמי שנכנסים לעולם חדש לגמרי ועליהם ללמוד אותו מן היסוד. אפילו גישות ההכשרה הנותנות ביטוי מסוים לשונות האישית בין המורים לעתיד מתעלמות מידע ההוראה האישי של הסטודנטים להוראה. וכיוון שהמורים לעתיד נתפסים כ"לוח חלק", מתייחסים אליהם בתהליך ההכשרה כאל קבוצה אחידה; קודם שילמדו את יסודות ההוראה ואחר כך, בהיותם מורים, ייתנו ביטוי למאפייניהם הייחודיים. ואם צריך הכשרה מן היסוד, נתחיל כמקובל באקדמיה בלימוד עיוני, נמשיך בתרגול מעשי ולבסוף תבוא ההתנסות ברוח יישומית.

בפועל מתרחשת התופעה הבאה: ידע ההוראה מאופיין בשני מופעים שונים. מצד אחד יש ידע הוראה המועבר לסטודנטים

סוגי ידע					גישות
התייחסות לתהליכי הוראה	הוראה מעשית	פדגוגי מקצועי	עיוני חינוכי	תחומי דעת	
תהליכים כלליים	מוקד בלעדי	לא רלוונטי	לא רלוונטי	תנאי להוראה	שוליאית
תהליכים כלליים	יצמח ספונטנית	מוקד משני	מוקד עיקרי	תנאי להוראה	עיונית
תהליכים כלליים	ממוקד יישום	מוקד משני	להשכלה כללית	מוקד עיקרי	תוכנית
תהליכים כלליים	ממוקד יישום	מוקד עיקרי	מוקד שולי	תנאי להוראה	טכנית
תהליכים כלליים	ממוקד יישום	מוקד עיקרי	מוקד עיקרי	תנאי להוראה	אנליטית
התייחסות אישית	יצמח ספונטנית	מוקד שולי	מוקד עיקרי	תנאי להוראה	אישיותית
התייחסות אישית	ממוקד יישום	מוקד עיקרי	מוקד עיקרי	מוקד רלוונטי	רפלקטיבית
התייחסות אישית	יצמח ספונטנית	לא רלוונטי	לא רלוונטי	תנאי להוראה	תמיכתית
התייחסות אישית	מוקד עיקרי	מוקד רלוונטי	מוקד רלוונטי	מוקד רלוונטי	קונסטרוקטיביסטית/ התמחותית

ליווי של קבוצת עמיתים; היו שראו בהוראת המקצועות העיוניים אתגר מגרה, ואילו אחרים התקשו למצוא קשר בין המקצועות הללו לבין התנסותם בכיתות. כל הממצאים אומרים למוסדות להכשרה שהגיע הזמן להמיר את ההוראה האקדמית-פרונטלית בהוראה דיאלוגית, קבוצתית ואישית.

שינוי שכזה אינו קל; הוא מאיים לשבור את כל המוסכמות שמורי המורים גדלו והתחנכו עליהן ואת בסיס ההתנהלות של מוסד אקדמי. הוא דורש גם ממורי התחומים החינוכיים העיוניים ומקצת ממורי תחומי התוכן לשנות עמדה ולהתמקם בתפקיד שלא הורגלו אליו (יש לציין כי בפרויקט המתואר לעיל הצלחנו לגייס את המדריכים הפדגוגיים אך לא הצלחנו, ואולי גם לא ניסינו מספיק, לגייס את שאר מורי המורים). אם אנו מבקשים לשחרר את מוסדות הכשרת המורים מתווית של חוסר רלוונטיות להכשרה להוראה, עלינו לשנות שינוי רדיקלי את תפיסת ההכשרה להוראה שלנו. ■

הטבלה שלעיל מציגה את מאפייני הגישה הקונסטרוקטיביסטית-התמחותית בהשוואה לשמונה הגישות הרווחות.

במחקר אורך שנמשך תשע שנים (וטרם פורסם) ליווינו סטודנטים שהשתתפו בתכנית הכשרה שהעמידה באחריותם כיתות הוראה למשך שלוש שנות ההכשרה. הסטודנטים-מורים נצפו ורואינו לכל אורך תהליך הלימודים וההכשרה ועד להיותם מורים בפועל בעלי חמש שנות ותק. הם חזרו והדגישו כי יסוד ההתנסות וההתמחות בהוראה היה הדבר המשמעותי ביותר בכל ההכשרה, והוא שאפשר להם להתחיל את עבודתם כמורים עם מידה רבה של ידע וביטחון. בעוד שהייתה הסכמה בקרב הסטודנטים-מורים בנוגע לתרומתה הקריטית של ההתנסות בכיתות, לא הייתה הסכמה בנוגע לתרומתם של יסודות ההכשרה האחרים. היו שביקשו ליווי תומך וצמוד, אחרים ביקשו ליווי שיאפשר להם ביטוי אישי יצירתי, ואילו אחרים ביקשו

#### מקורות

Clandinin, D. J., and M. F. Connelly, 1996. "Teachers' professional knowledge landscapes: Teachers stories – stories of teachers – school stories – stories of schools", *Educational Researcher* 25 (3): 24-30.

Eisner, E. W., 2002. "From episteme to phronesis to artistry in study and improvement of teaching", *Teaching and Teacher Education* 18: 375-385.

Grow-Maienza, J., 1996. "Philosophical and structural perspective in teacher education", In: F. B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator Handbook*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 506-525.

Holt-Reynolds, D., 2000. "What does the teacher do?: Constructivist pedagogies and perspective teachers' beliefs about the role of a teacher", *Teaching and Teacher Education* 16: 21-32.

Lortie, D. C., 1975. *Schoolteacher*, Chicago: The University of Chicago Press.

Shkedi, A., 1996. "Teacher education: what we can learn from experienced teachers", *British Journal of In-service Education* 22 (1): 81-97.

Valli, L., and P. Rennert-Ariev, 2002. "New standards and assessment?: Curriculum transformation in teacher education", *Journal of Curriculum Studies* 34: 201-225.

Wilson, S. M., R. E. Floden, and J. Ferrini-Mundy, 2002. "Teacher preparation research: An insider's view from outside", *Journal of Teacher Education* 53 (3): 190-204.

Zeichner, K. M., 1995. "Designing educative practicum experiences for prospective teachers", In: Ron Hoz and Moshe Silberstein (Eds.), *Partnerships of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Education*, Israel. Beer Sheva: Ben Gurion University of the Negev Press, pp. 123-144.

לם, צ', 1989. "ההנחות התיאורטיות של האימונים המעשיים בהוראה", בתוך: **לקראת התנסות בהוראה**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, עמ' 167.

קומבס, ארתור ו', רוברט א' בלום, ארתור ג' ניומן, והנלור ל' ו'אס, 1981. **חינוכם המקצועי של המורים**, תרגום: יורם שדה, גבעתיים: מסדה.



# "בראש ובראשונה ידיים"

## על התנסות מעשית בהכשרה להוראה\*

לפרקטיקה רידקטיבית בכיתה. תהליך האקדמיזציה של הכשרת המורים נתן משקל רב למודל הראשון לעומת השני ובמתווה החדש להכשרת מורים<sup>1</sup> (ראו מאמרה של פרופ' תמר אריאב בגיליון זה) תופסת ההתנסות המעשית בהוראה פחות מ-16% מכל ההכשרה כולה. את שארית ההכשרה מרכיבים קורסים עיוניים בחינוך, בתחום הדעת שבו בחר פרח ההוראה להתמחות וקורסים רידקטיביים. אבל אפילו אותו נתח דל בהכשרת המורים המיועד להתנסות מעשית בהוראה אינו מורכב בעיקר מהוראה עצמאית בכיתה, אלא מצפייה של פרח ההוראה במורה ותיק. להתנסות אישית מעשית בכיתה יש אפוא מקום שולי בהכשרת המורים הנהוגה.

לעומת זאת ברפואה, למשל, ההכשרה הקלינית (להוציא הסטאז'), השמה דגש על הוראה ולמידה ליד מיטת החולה, מהווה מוציאת מההכשרה של פרח הרפואה – שלוש שנים מתוך שש, וכך גם ההכשרה המעשית של רופאי השיניים. גם התכנית החדשה להכשרת מנהלי בית ספר שעיצב מכון "אבני ראשה" מכילה התנסות מעשית גדולה יחסית – בין רבע לשליש מההכשרה לניהול.

בכל מקצוע מעשי המבוסס על ידע עיוני, ההכשרה המעשית היא ש"עושה" את בעל המקצוע ומבדילה אותו מבעלי מקצוע אחרים. הידע העיוני הנדרש לרפואה, לרפואת שיניים, לניהול, לטיפול פסיכולוגי וכדומה יכול להיות נחלתם של רבים, אולם רק מי שעברו הכשרה מעשית יכולים לעסוק במקצוע שרכשו; רק הם יכולים להיקרא מקצוענים בתחומם. גם ההכשרה למקצוע ההוראה צריכה להכיל הכשרה מעשית שתהווה לפחות שלישי מתכנית ההכשרה הכוללת.

### מודלים של הכשרה מעשית

בוגר מסגרת להכשרת מורים – מכללה להוראה, בית ספר לחינוך באוניברסיטה, מכון להכשרת מורים – יכול היום לצאת אל מערכת החינוך בלי שהתנסה כלל בהוראה עצמאית ב"כיתה משלו". לא פלא שרבים מבוגרי ההכשרה להוראה חשים שלא הוכנו מספיק לכניסה לכיתה או לבית הספר. מי שהתנסה רק כשוליה של מורה ותיק יתקשה לתפקד עם כיתה לבדו. מחקרים שברקו בשלושים השנים האחרונות את ההכשרה המעשית לפי הדגמים המקובלים מעלים לא

**במסגרת הכשרת המורים  
המקובלת נדחקה לשוליים ההתנסות  
האישית מעשית בכיתה, ודווקא  
היא הגורם החשוב ביותר בהכשרה  
המקצועית. ישנם שלושה מודלים  
של התנסות. אחד מומלץ בחום**

ירון להבי

"כל אחד יכול להיות מורה", זו התפיסה הרווחת במקומותינו. טייס, הייטקיסט, מרצה באוניברסיטה, שר בממשלה או סתם ידוען, כולם מקבלים רישיון ללמד אף שלא הוכשרו לכך. יהיו הסיבות לתפוצתה של תפיסה זו אשר יהיו, אחת המטרות של הכשרת המורים היא, לדעתי, ליצור פער מספיק גדול בין אדם שהוכשר להוראה לבין אדם שלא. כך, לא יעלה הדעת לאפשר לאדם לעסוק בהוראה בלי שרכש הכשרה; והכשרה להוראה היא קודם כול התנסות מונחית בכיתה.

### להתאמן להוראה

הכשרתו של מורה היא הכשרה מקצועית מעשית. זה ברור לכאורה ואין להכביר על כך מילים. אולם בחינה, ולו ראשונית, של הסוגיה מראה שהדבר אינו פשוט כל כך. כבר בשלבים מוקדמים בהיסטוריה של הכשרת המורים בארץ נוצר מתח בין שתי תפיסות של דמות מורה. על פי התפיסה הראשונה המורה הוא קודם כול אינטלקטואל – בן תרבות בעל השכלה רחבה. על פי התפיסה השנייה המורה הוא בעל מקצוע – אדם "המתרגם" תאוריות פדגוגיות

ד"ר ירון להבי הוא ראש המסלול לחינוך על-יסודי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

\* בהשאלה ממכתבו המפורסם של מאיר יערי לוועידה הראשונה של השומר הצעיר, גלוציה 1918: "לא עטים, נייר דיו, לא שירות והמנונים, לא וידוים והשתפכויות הנפש, אלא משורים, גרזנים, מעדרים, ובראש ובראשונה – ידיים!"



## המודל השלישי: המורה העצמאי

המודל השלישי – מודל המורה העצמאי – פועל כבר עשרים שנה במסלול העלייסודי במכללת דוד ילין. למודל זה אין מקבילות רבות בהכשרות מורים אחרות,<sup>4</sup> ומאחר שהוא פחות מוכר אתאר אותו ביתר פירוט.

מודל המורה העצמאי הוא מודל שיתופי – פרחי ההוראה הם שותפים לכל דבר בהוראה בבית הספר כבר מהשנה השנייה להכשרתם. לאחר הכנה בשנה הראשונה מתחילים פרחי ההוראה להתנסות בהוראה מלאה של שני תחומי דעת שונים, בלא נוכחותו של מורה ותיק בכיתה. כלומר, הם מקבלים אחריות מלאה להוראה של קבוצת תלמידים: הם מכינים את השיעורים ומעבירים אותם, הם מעריכים את הישגי התלמידים, הערכותיהם נכנסות להערכות התקופתיות של בית הספר, הם נפגשים עם הורי התלמידים ומוסרים להם דיווח על התקדמותם, הם משתתפים בישיבות הפדגוגיות על הכיתה ועוד.

השותפות בין ההכשרה ובין בית הספר באה לידי ביטוי בתיאום עם תכנית הלימודים הבית ספרית, עם התפיסה הפדגוגית של בית הספר ועם ההתנהלות היום יומית שלו.

המודל מבוסס על גישה שהידע בהוראה (להבדיל מהידע על הוראה) נרכש ומתפתח דרך ההתנסות האישית בהוראה (Munby et al., 2001, p. 897)<sup>5</sup> ועל דרישה להכשיר להוראה דרך מצבים פדגוגיים משמעותיים (Loughran & Russell, 2007).<sup>6</sup> ההנחה היא שפרחי הוראה לומדים ללמד מהתנסות בהוראה המלווה ברפלקסיה על התנסות זו (Murray-Harvey et al., 2000).<sup>7</sup> התהליך מתבצע על ידי מכשירי המורים הן בעת מתן משוב אישי לפרח ההוראה והן בשיעורי הדידקטיקה המאפשרים לכל סטודנט לקבל בתהליך הקבוצתי גם את התמיכה הדרושה מעמיתיו.

מודל המורה העצמאי מכוון להתמודד עם תחושתם של פרחי הוראה שההוראה הפסיבית אינה מכינה אותם כראוי לחיים המקצועיים האמיתיים (Nieme, 2002)<sup>8</sup> ושאינן קשר בין הלימוד התאורטי לבין המעשה (Smith & Lev Ari, 2005).<sup>9</sup>

הניסיון בעבודה על פי מודל זה מראה שהמתח של פרחי ההוראה יורד במידה ניכרת לאורך שנת ההכשרה השנייה, והם מגיעים לשנה השלישית בשלים ונינוחים יותר ביחס לנדרש מהם באימוני ההוראה. מסקנה זו נתמכת גם בממצאים מהמחקר (Murray-Harvey et al., 2000).<sup>10</sup>

מודל המורה העצמאי הוא הדרגתי: כהכנה להוראה העצמאית מקבלים הסטודנטים, נוסף על הידע בתחום הדעת, ידע דידיקטי ופדגוגי, נכנסים לצפייה בשיעורים, מתנסים בהוראה פרטנית, ומשתתפים בסדנאות שמטרתן לגבש זהות אישית מקצועית. בהמשך תכנית ההכשרה הם משמשים עוזרי הוראה של סטודנטים ותיקים ומתנסים גם בהעברת שיעורים בכיתה. בשלב האחרון של התכנית, הם מקבלים את האחריות המלאה להוראה.

מודל המורה העצמאי מבוסס על ההנחה שהוראה היא עיסוק פרקטי-רפלקטיבי הממוקד בעשייה ובקבלת החלטות בהקשרים ייחודיים למעשה ההוראה, ולכן על ההכשרה להתבצע תוך כדי עבודה בהוראה והורכת פרח ההוראה לביצוע תהליכים של רפלקסיה, אישית וקבוצתית, בתוך פעולת ההוראה ובעקבותיה.

מודל המורה העצמאי מחייב למסור את תפקיד ההדרכה באופן

מעט נקודות ביקורת (Hascher et al., 2004)<sup>2</sup>: משוב בעייתי ממורים מאמנים; חשיבה לא מספיקה על ההתנסות המעשית בכיתה; היעדר סטנדרטים מוסכמים להוראה טובה; שיתוף פעולה לקוי בין המורה המתנסה בכיתה לבין מורי הכיתה ובית הספר; הטמעה חלקית של מיומנויות הוראה בסיסיות. המחקר מצביע אפוא על ליקויים רבים במודלים המקובלים להכשרה המעשית – מודלים שאומצו במתווה החדש להכשרה להוראה.

ישנם שלושה מודלים להכשרה מעשית בישראל: המודל המסורתי, PDS (Professional Development Schools) ומודל המורה העצמאי.

## המודל המסורתי: שוליאות

המודל הראשון, המסורתי, הוא מודל השוליאות – פרח ההוראה נעשה שוליה של מורה מאמן וזה מאפשר לו לעתים להעביר שיעור או חלק ממנו בעצמו. יתרונו של מודל זה הוא בעבודה עם מורה מאמן ולמידה מתוך ניסיונו. אחד מחסרונותיו הבולטים, לעומת זאת, הוא שפרח הוראה שאינו כשיר להוראה – לדעת המורה המאמן – אינו מקבל הזדמנות להורות, אף על פי שהוא זקוק לה במיוחד. פרח הוראה כזה יוצא לשטח עם ניסיון מעשי מועט יותר – מצב אבסורדי שקשה להשלים אתו.

כמו כן הצלחתו של מודל זה תלויה במידה מרעית בכישוריו של המורה המאמן לשמש מאמן, מנטור, לפרח ההוראה. כישורים מסוג זה אינם מצויים בשפע. התופעה השכיחה היא מורה טוב בכיתה אך מנטור גרוע. יתרה מזו, המודל המסורתי מכיל קושי מובנה משום שהוא מייצר שמרנות בהוראה: פרח הוראה מוצלח הוא מי שמחקה את המנטור שעמו הוא עובד. המנטור עלול לראות בעין לא יפה הוראה לא שגרנית, חדשנית, של פרח ההוראה.

קושי מובנה אחר קשור לכפל המחויבויות של המורה המאמן: לבית הספר (תלמידים, הנהלה והורים) ולהכשרת המורים לעתיד. במקרים לא מעטים, כאשר מתעוררת סתירה בין שתי המחויבויות, מסתבר שלמורה המאמן קשה לתמוך בחניכו. כך למשל, הצורך להכין את תלמידיו למבחן חיצוני, למשל מבחני מיצ"ב, עשוי למנוע מהמורה המאמן לתת לחניכו להתנסות בהוראה עצמאית בכיתה, במיוחד אם אותו חניך מתקשה כמורה מתחיל.

## המודל השני: PDS

ההכשרה המעשית לפי המודל השני, PDS, מבוססת גם היא על שוליאות, אך תוך כדי שותפות עם בית הספר. מטרתה של שותפות זו איננה רק להכשיר את פרחי ההוראה אלא גם לשפר את הוראתם של המורים עצמם. לא אפרט את המודל, רק אציין שהקשיים שנמנו קודם בעניין תפקידו של המורה המאמן במודל המסורתי מאפיינים גם את המודל הזה. אולם במודל זה משתתפים המדריכים הדידקטיים (או הפדגוגיים) של המכללה להוראה והם ממתנים את הקשיים הללו. למודל יש חולשות נוספות שלא אעמוד עליהן כאן (ראו אריאב

ועמנואל, 2006).<sup>3</sup>



## הידע העיוני הנדרש לרפואה, לרפואת שיניים, לניהול, לטיפול פסיכולוגי וכדומה יכול להיות נחלתם של רבים, אולם רק מי שעברו הכשרה מעשית יכולים לעסוק במקצוע שרכשו... גם ההכשרה למקצוע ההוראה צריכה להכיל הכשרה מעשית

בתרבות ובסכינה הבית ספרית. האם קביעת קריטריונים "שליליים" למי שאינו ראוי להוראה מציבה רף נמוך שעלול לרדד את המקצוע? לא! לאחר שיגובשו קריטריונים הקובעים מי לא יכול לעסוק בהוראה, יהיה אפשר לקבוע את רף הכניסה למקצוע בגובה הרצוי וכן את הגדרת אי-ההצלחה של תכנית כלשהי להכשרה להוראה. תכנית שרבים מבוגריה לא יעברו את רף הכניסה למקצוע לא תוכל להתקיים. התוצאה היא שנקבל מגוון של תכניות הכשרה להוראה ממש כמו ברפואה, שבה אפשר לבחור תכניות הכשרה המעניקות פרשנות מגוונת להכשרת רופאים. המשותף לתכניות אלה הוא שכולן עוברות את הרף הקובע איזו תכנית לא ראויה.<sup>11</sup>

אם תהיה בעתיד אפשרות עקרונית לתבוע אדם העוסק בהוראה בשכר אך אינו עומד בתנאי המינימום של ההכשרה המעשית, או אז נוכל לדעת כי מקצוע ההוראה, בדומה לעריכת דין, רפואה או מכונאות רכב, הוא נחלתם של מקצוענים בלבד. ומקצוענים מוכשרים באמצעות "עבודת ידיים", ולא באמצעות למידה עיונית על עבודת הידיים.

בלעדי למדריכים הדידקטיים: הם מנחים את הסטודנטים בתכנון השיעור, צופים בסטודנטים המעבירים אותו, נותנים להם משוב ומכוונים את התהליך הרפלקטיבי האישי והקבוצתי (בשיעורי הדידקטיקה). את ההדרכה במודל זה צריכים לתת מכשירי מורים המשלבים ידע על הכשרת מורים עם תאוריות דידיקטיות ופרגוגיות ועם ניסיון רב שנים בהוראה.

גם המודל של המורה העצמאי אינו נטול קשיים. בראש ובראשונה הוא מעמיד לפני התלמידים מורים לא מנוסים ובעלי ידע חלקי בלבד. דבר זה יוצר עומס על בית הספר ודורש שיתוף פעולה הדוק וצמוד עמו. בית הספר חייב לראות עצמו כשותף להכשרת דור העתיד של המורים, עם המחיר שעלול להתלוות לכך. על בית הספר להיות מסוגל לעמוד בפני לחצים מצד ההורים והילדים ולתת תמיכה לפרחי ההוראה גם ברגעי החולשה שלהם. ואכן, מנהלי בתי הספר המפעילים את המודל (בירושלים: חטיבת הביניים בפסגת זאב, הגימנסיה העברית, מקיף גילה, בית חינוך, אורט מינקוף, קשת, זיו) הם בעלי מחויבות כוללת לעתיד ההוראה בישראל.

בתי הספר המוכנים להיות חלק מהכשרת מורים על פי מודל המורה העצמאי זוכים לגמול. המודל מאפשר הוראה בקבוצות קטנות, חיסכון בעלויות ומפגש עם מורים צעירים המוכנים להעז וליישם דרכי הוראה מסורתיות פחות (ומקבלים הכוונה ממדריכים פדגוגיים מנוסים ובעלי ידע). במקרים לא מעטים פרחי ההוראה, הקרובים יחסית בגילם לילדים שהם מלמדים, מצליחים לקשור עמם יחסי קרבה שמורים ותיקים מתקשים בהם. מנהלי בתי הספר גם זוכים להיות הראשונים שיבחרו את עתודת המורים שתלמד בבית ספרם מקרב פרחי ההוראה.

### אלף פרחים יפרחו

אז מהו המודל האידיאלי להכשרה המעשית להוראה? לכל דגם שהוצג יש יתרונות וחסרונות. אף על פי שיש לי "הטיה" ברורה למודל המורה העצמאי, ברצוני לטעון טענה עקרונית בזכות קיומם של מודלים מגוונים של הכשרה מעשית. מקובל היום במערכת החינוך ליצור סטנדרטים הן בהוראה והן בהכשרה להוראה. משרד החינוך פוסק בתהליך על בסיס סטנדרטים אלה לטובת מודל זה או אחר. לכאורה מדובר בתהליך חיובי שמונע כאוס וקובע רמה מקצועית, אך פתרון אחיד אינו סימן לבריאותה של מערכת חינוך. מערכת חינוך בריאה, כמו מערכת כלכלית וחברתית בריאה, מעודדת פתרונות מגוונים וייחודיים.

אני מציע אפוא שנקבע קריטריונים ברורים לא למי ראוי לעסוק בהוראה ובחינוך אלא למי שאינו ראוי לכך. פרחי ההוראה אינם מהווים מקשה אחת והם שונים זה מזה מבחינה אישיותית, יכולות אקדמיות, ניסיון בחינוך ומוטיבציה לעסוק בהוראה. גם בתי הספר שבהם מקבלים פרחי ההוראה הכשרה שונים זה מזה באקלים,

### מקורות

- 1 "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל", 2008.
- 2 Hascher, T., Y. Cocard, and P. Moser, 2004. "Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum", *Teachers and Teaching: The Theory and Practice* 10(6): 623-637.
- 3 2006. **תפקיד המורים החונכים במערך שותפות הי PDS עם המסלול העל יסודי: תפיסת תפקיד, גורמים מעצבים, קשיים ותרומות**, צופית: המכללה האקדמית בית ברל.
- 4 כדאי לציין כאן ניסוי מוצלח של המודל, בגרסה מצומצמת, שנערך במכללת אורנים לשם שיפור ההכשרה למתמחי מדעים. המודל הוביל לשינוי פרדיגמטי בתחום הכשרת הסטודנטים המתמחים במדעים בפרט ובתהליך הלמידה להוראה של מורים בכלל. (קרופניק גוטליב ופאר, 2007. "הערכה מעצבת של מודל הדרכה דידיקטי חדש למתמחות בהוראת המדעים", פוסטר שהוצג בכנס הבינלאומי החמישי להכשרת מורים, מכללת קיי).
- 5 Munby, H., T. Russell, and A. K. Martin, 2001. "Teachers' knowledge and how it develops", in: V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington: American Educational Research Association, pp. 877-904.
- 6 Loughran, J., and T. Russell, 2007. "Beginning to understand teaching as a discipline", *Studying Teacher Education* 3: 217-227.
- 7 Murray-Harvey, R., P. T. Slee, M. J. Lawson, H. Silins, G. Banfield, and A. Russel, 2000. "Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students", *European Journal of Teacher Education* 23(1): 19-35.
- 8 Nieme, H., 2002. "Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools", *Teaching & Teacher Education* 18(7): 763-780.
- 9 Smith, K., and L. Lev Ari, 2005. "The place of practicum in pre-service teacher education", *Asian Pacific Journal of Teacher Education* 3(3): 289-302.
- 10 Murray-Harvey, R., P. T. Slee, M. J. Lawson, H. Silins, G. Banfield, and A. Russell, 2000. "Under Stress: The concerns and coping strategies of teacher education students", *European Journal of Teacher Education* 23(1): 19-35.
- 11 בוגרי תכניות הנלמדות בחו"ל ואינן עוברות את הסף אינם יכולים להיות רופאים בישראל.



# "הניסיון המעשי הוא נכס"

**מכון אבניים מציע למורים לא רק שיטה ללמידה ולשיפור עצמי המבוססת על ניסיונם המתועד של עמיתים, אלא גם תרבות מקצועית חדשה. "מורה", אומרת שבי גוברין, מייסדת ומנהלת המכון, "חייב לתפוס את עצמו כמקצוען. המורים הם קבוצה איכותית ומנוסה שצריכה להוביל את עצמה ולעמוד בראש השיח הפדגוגי בארץ"**



שבי גוברין, מקימת ומנהלת מכון אבניים

## אמתי מור

עוד מימי כמורה, אומרת שבי גוברין, "זכורה לי ההרגשה שיש משהו בסיסי פגום מבחינת הזדמנויות למידה למורים. כקהילה, מורים נתפסים ככלי קיבול ולא כבעלי ידע. הלמידה שלהם מבוססת על גורמי חוץ שאמורים להרביץ בהם תורה. אבל מורים זו קהילה של אנשי מקצוע, בעלי ניסיון אישי רב וכמויות עצומות של ידע מעשי, והידע הזה צריך להיות מרכזי במערכת הלמידה שלהם."

תפיסה זו הובילה את גוברין, מורה בהכשרתה ובעלת תואר שני בחינוך וניסיון רב בתחום השתלמויות והדרכת מורים, ליוזם ולייסד בשיתוף מכון מנדל למנהיגות, את מכון אבניים. מכון אבניים נוסד ב-2003, ומטרתו להטמיע במערכת החינוך מנגנונים לחילוף ושימור ידע והפרכתו לנגיש ושישי לעוסקים בתחום החינוך. כיום עובד המכון

"הוראה זו פרופסיה. מורה הוא מקצוען. ומורים הם קהילת מקצוענים. הניסיון המעשי של כל מורה הוא נכס. המורים הם קבוצה איכותית ומנוסה שצריכה להוביל את עצמה ולעמוד בראש השיח הפדגוגי בארץ. מורה חייב לתפוס את עצמו כמקצוען. להבין שהעבודה שלו נחשבת. הוא מי שעומד בכיתה ומלמד, הוא מי שמתמודד יום יום עם הבעיות המכריעות בחברה ומחויב לפתור אותן. לכן הוא צריך לא רק להיות שותף לדיון אלא גם להוביל אותו, ודאי להוביל את המקצוע עצמו. מה שמתרחש בכיתה הוא חומר הלימוד הטוב ביותר למורים."

### ספרייה של תיאורי מקרים

מתוך ההכנות הללו מפתחים באבניים כלים לחילוף הידע המעשי של מורים. המטרות הראשוניות של המכון היו לתעד את הנעשה בכיתה, ולתת לידע הזה שפה במשך הזמן פיתח המכון קשרים עם בתי ספר והחל לבנות ספרייה שמדפייה אינם מכילים

עם כמה בתי ספר ברחבי הארץ, מעביר תכניות הכשרה שונות ומפעיל ספרייה מקוונת המכילה חומרים שתועדו ונותחו על ידי צוותי עבודה יחד עם צוות המכון.

■ למה צריך מכון מיוחד, מה רע בהשתלמויות המקובלות?

"השתלמויות על אוריינות ומאמרים על פדגוגיה זה בסדר וטוב שיש, אבל זה לא משתווה לידע מעשי. זה לא באותה רמה בכלל. לא יכול להיות שמורים יצאו להשתלמויות כגוף פסיבי ויצפו 'שיהיה מעניין'. הם בעצמם צריכים להוביל את הלמידה שלהם, כמו במשפטים וכמו ברפואה. גם במקצועות האלו יש אקדמיה ויש ידע חיצוני. אבל מי שמובילים את השיח הם בכירים בתחום, אנשים עם ניסיון. הם כותבים את כתבי העת, הם מרצים, הם חונכים. בהוראה אין את זה. יש דוקטורים ופרופסורים או כל מיני מומחים מתחומים שלא קשורים לחינוך ובכל זאת מנהלים את המופע. זה לא ייתכן."

■ מדוע?

**"יש בניסיון האישי משהו מאוד לא חד-פעמי. מי שמלמד או הולך ללמד יכול לגלות דברים"**



צילומים: רפי קוק

במכון אבניים. "השתלמויות על אוריינות ומאמרים על פדגוגיה זה בסדר וטוב שיש, אבל זה לא משתווה לידע מעשי"

ולהבין אותם. הגישה היא שכל מה שמתרחש בכיתה הוא טוב וחשוב ואפשר ללמוד ממנו."

### למידת עמיתים

למרות השאיפה להפוך את ספריית תיאורי המקרה של אבניים לספרייה לאומית שתהיה נגישה לציבור המורים בארץ ולפרחי הוראה, באבניים לא מסתפקים בה. אנשי המכון הבינו, מספרת גוברין, כי בלי שימוש נמרץ יותר בחומרים שנאספים בספרייה לא ייווצר השינוי המיוחל במערכת. "הבנו שיש לעבור מחילוף הידע לשימוש בידע."

#### ■ איך עושים את זה?

"התוודענו למה שקורה בעולם. התחום של למידת עמיתים התפתח מאוד בשנים האחרונות ורצינו להביא את זה הנה."

#### ■ מה זה למידת עמיתים?

"זה כלי העבודה שמבטא בצורה הטובה ביותר את האני מאמין של אבניים. יצירת קהילת מורים שמבוססת על חברות ביקורתית. למידה של מורים זה מזה."

משולב עם תהליכי לימוד קבוצתיים. זה יכול להיות חונך או צוות קטן של מורים שעוברים על תיאורי השיעורים ומאתרים דפוסים, בעיות, דברים שחוזרים על עצמם. התייעוד הזה נמצא עכשיו בשימוש של כלל המורים. כל מורה יכול ללמוד ממנו, לקבל רושם על מה שקורה בשטח."

#### ■ אבל כל מורה מתמודד בדרכו ומתאר את הדברים בדרכו. זה לא פרטני מדי?

"לחלוטין לא. יש בניסיון האישי משהו מאוד לא חדר-פעמי. מי שמלמד או הולך ללמד יכול לגלות דברים שנוגעים בו בכל תיאור מקרה. ההתמודדויות ייחודיות וכלליות בו בזמן. הצורה שבה מורה פותר בעיה מסוימת רלוונטית לכל מורה אחר, גם אם אינה מתאימה לו. כך בדיוק לומדים מהשטח."

#### ■ עולים גם תיאורים קיצוניים, דברים חריגים?

"יש מקרי קיצון, אבל אנחנו לא מחפשים דם, יזע ודמעות. יש מקרים נורמליים ודווקא הם המעניינים, כי אפשר להתחבר אליהם

ספרי תאוריה וסטטיסטיקה, אלא תיאורים מהשטח, מחיי היום של מורים.

#### ■ מהי שיטת העבודה שלכם?

"מה שהתחלנו אתו ונשאר מרכזי עד היום הוא תיאורי המקרה (קייס סטאדי). ביקשנו ממורים לשבת אחרי השיעור ולכתוב על דף את מה שקרה בכיתה. זו הלכה למעשה התורה של אבניים. במשך 45 דקות נעשתה עבודה בכיתה וצריך לתעד אותה. זה הבסיס."

#### ■ תיעוד חופשי הוא לא קצת חווייתי?

"בכלל לא. נכון, לפני הכול יש כאן תהליך של רפלקסיה, אבל הרפלקסיה הזאת חשובה מאוד. היא מצמיחה, מאפשרת להתבונן במה שהיה."

#### ■ ומה מעבר לכך?

"מרגע שהמורה כותב את תיאור המקרה יש עם מה לעבוד. מה שהתרחש לא נשכח, זה רשום. עכשיו אפשר לנתח את זה, לדבר על זה, ללמוד מזה."

#### ■ המורה לומד לבדו?

"גם. אבל בדרך כלל תיאור המקרה

**שנוגעים בו בכל תיאור מקרה... הצורה שבה מורה פותר בעיה מסוימת רלוונטית לכל מורה אחר"**





שבי גוברין וחמוטל פרת. מורים לומדים זה מזה

## מקרה מבחן

לעתים מציגים תיאורי המקרה בספריית המקרים של אבניים התרחשויות מוזרות ומשעשעות. המקרה של אדר כהן, לדוגמה, כיום המפמ"ר לאזרחות, מתאר שיעור יוצא דופן מהימים שהיה מורה. כהן מספר שתלמידיו החליטו יום אחד להפתיע אותו והפכו את חדר הכיתה לרגם מוקטן של מליאת הכנסת. הכיסאות סודרו בשני חיי"תים ושני שולחנות הפכו לכמת נואמים ועליה עציץ ש"הושאל" מחדר המנהל.

כהן מודה שלקח לו רגע לעכל את מה שנגלה לעיניו כשנכנס לכיתה. הוא החליט לפעול מתוך תחושת בטן ולשתף פעולה עם תלמידיו. השיעור עסק, למרבה האירוניה, בהפרדת רשויות, והוא התקדם כסדרו (עד כמה שאפשר בשיעור שמתנהל בסביבה כזאת) עד שמנהל בית הספר הופיע בדלת הכיתה. בשונה מכהן, שבחר לשתף פעולה עם הסופרנוטניו של תלמידיו, המנהל התרעם. הוא גער בתלמידים, התלונן על גניבת העציץ מחדרו ודרש מהם לחזור מיד לשגרה.

אף שמדובר במקרה יוצא דופן, כל מי שעומד מול תלמידים במסגרת בית ספרית יכול לזהות את התחושות שמעלה כהן מהאירוע. מצד אחד כהן מתאר כיצד הרגיש נזוף ונבוך מהתנהגות המנהל, שהיה אמור להיות "בצד שלו". מורים מוצאים עצמם לא פעם במקום שהנהלה או עמית למקצוע אינם רואים עמם עין בעין. מצד אחר היה לו שיעור להעבי. מורים נדרשים להחליט החלטות מהירות בכל יום ובכל שיעור, ולתגובה שלהם יש השפעות מידיות על השיעור עצמו ועל מערכת היחסים שלהם עם תלמידיהם.

כסופו של דבר, למרות חריגות, גם המקרה של כהן משקף התמודדות אמיתית מהשטח, התמודדות שאפשר להזדהות עמה, וחשוב מכך, ללמוד ממנה.

והתלמידים וזהו. אבל עם זאת יש צמא אדיר להערכה. את רוצה שמישהו יראה אותך. זו הרגשה שחסרה מאוד בעבודה השגרתית היום יומית. למעשה, מרגע שמורה מסיים את ההכשרה שלו במכללה הוא כמעט לא נצפה בכלל, וזה חבל. עוד מימי כסטרונטית התצפיות והמשוב של המנחה שלי זכורים לי לטובה. זה היה הדבר שלמדתי ממנו הכי הרבה. יותר מכל הרצאה ומכל מאמר שקראתי, הייתה העבודה בשטח. בנוסף יש את הרצון להשתפר בעבודה ולהתקדם מקצועית, ואין שום ספק שתצפית עם משוב זה הכלי היעיל ביותר. לא כל תצפית כמוכן. תצפית של מישהו מצוות ההנהלה פחות יעילה. הוא לא עמית למקצוע אלא מייצג סמכות. נוכחות כזאת בכיתה היא לא המצב הכי נוח עבור המורה וגם לא עבור התלמידים. הם מרגישים את המתח הזה. עוד פחות יעילה היא תצפית מטעם משרד החינוך. אלו תצפיות בירוקרטיות שנעשות לצורך אישור קביעות והן חסרות את הממד הבונה. כשעמית למקצוע, מישהו שמכיר ויודע איך זה מרגיש לעמוד מול תלמידים, צופה כך יש אפשרות לקבל ביקורת בונה, ולצד זה יש הרגשה של שותפות והבנה. זה שווה את שבירת האינטימיות".

■ ואיך ההרגשה להיות בצד שצופה במתרחש?

"גם זה תורם לא מעט. לצפות בעבודה של מורה אחר זו חוויה מאוד פוקחת עיניים. אתה זוכה לראות מהצד את יחסי הכוחות בכיתה, תגובות להפרעות, דרכים שבהן עונים על

■ איך זה מתבצע?  
"הכלי המרכזי הוא תצפיות. מורים צופים זה בזה, מנתחים זה את עבודתו של זה וממשיכים".

■ זה לא נפיוץ להסתמך על העברת ביקורת של עמיתים לעבודה?  
"כן. יש כאן רואיות שצריך לשמור עליה בקפידה. מצד אחד יש היכרות; המורים הם חברים ויש סולידריות. מצד אחר יש מחויבות למקצועיות".

■ וזה עובד?  
"בוודאי. זו קבלת אחריות של המורים על עצמם. עם ההבנה שהכלי הזה משפר את המקצועיות שלהם, הם מתחייבים לשיח בונה ומקצועי".

גוברין מודה שעל אף הרצון הטוב וההסבר המשכנע בחשיבותה של תרבות עבודה שכזאת, המצב בשטח איננו פשוט כלל. אמנם למורים יש צורך בכלי עבודה שיסדרגו את יכולות ההוראה שלהם, אולם טבעה האינטימי והאישי של העבודה משמש גם מגננה בפני ביקורת ומבוכה. יש לא מעט מורים שאינם ששים לחשיפה ברמות שנדרשות בעבודה עם המכון. אירוני שדווקא למורים, המורגלים לתת ציונים ולהעריך תלמידים, קשה להעמיד את עצמם למבחן.

"זה לא פשוט בכלל להיחשף כך בעבודה", אומרת עינת קיויתייטובי, מורה ותיקה בבית הספר "הניסויי" (יסודי), שעובד עם מכון אבניים זו השנה השלישית. "אנחנו כמורים רגילים לאינטימיות ולברידות. מרגע שמורה נכנס לכיתה זה הוא

# בין הסלולרי לארונות בחדר המורים

שהם שמחים ללמוד מכל אחד. "כשסיפרו לי על התכנית", מעיד סגן מנהל צעיר במיוחד שמשמש בתפקיד כבר שנתיים, "חשבת שאקבל עוד תאוריה מהאוניברסיטה. אבל גיליתי שיש כאן ידע מהשטח. זה נוגע יותר". גוברין חוזרת ומדגישה שהכוונה היא בדיוק לתת כבוד ולהשתמש בניסיון האישי. בסופו של דבר מסכימים כולם שלא באו לתכנית כדי להמציא את הגלגל אבל בהחלט יש מה ללמוד.

בהמשך מתחלקת הקבוצה לשני צוותים שמנתחים תיאור מקרה של מנהל תיכון בתל אביב על הקשיים שנתקל בהם כשביקש להנחיל שיטות עבודה חדשות בבית ספרו. הסגנים מחלקים את ההתמודדות שלו לבעיות, מסקנות, פעולות ותוצאות, ולאחר מכן מבקשים להבין היכן טעה ומה אפשר להסיק מהתיאור שלו.

זוהי למעשה תורת אבניים בקליפת אגוז. במקום ללמוד על הטמעת דרכי פעולה או על

שינויים דרך מאמרים או הרצאות, לומדים מניסיון אישי, מעבודה שנעשתה בשטח והניבה התרחשות ממשית. אפשר להתווכח על יעילות השיטה, אבל לא על הברק שהיא מציתה בעיני המשתתפים. הסגנים אינם מסתפקים בנייתו יבש של האירוע שלמדו זה עתה אלא מספקים דוגמאות משלהם. "כשהתחלתי בתפקיד", מספר אחד הסגנים הצעירים, "לא נראה לי המיקום של הארונות בחדר המורים. חשבת שזה לא סיפור גדול. קראתי לאב הבית וביקשתי שיזיז אותן". עוד לפני שהוא מסיים עולים חיוכים על פני חברי הקבוצה. "בטח קיבלת מלחמת עולם", אומרת לו אחת הסגניות. "בסוף", הוא משיב לה, "הארונות נשארו במקומן".

בזה ומחמיאים זה לזה על עבודתם בשמחה גלויה.

אחד הדיונים היותר סוערים במהלך גיבוש ההבנות נסב על הדרישה לכבות טלפונים סלולריים במהלך המפגשים. "אותי זה מרגיע להציץ מדי פעם לראות שהבת שלי לא במצוקה", אומרת אחת הסגניות. הנשים בחדר מהנהנות בהסכמה. "בואו נפריד בין



סדנת סגני המנהלים. לא ממצאים את הגלגל אבל יש מה ללמוד

לקרוא מסרונים לבין לכתוב מסרונים", מציעה סגנית אחרת ברצינות גמורה. מאחר יותר מצטרף לפגישה נציג של משרד החינוך. כשתי דקות לאחר שהוא מתיישב במקומו, תוך כדי התנצלות על האיחור, הסלולרי שלו מצלצל. הוא בוחר לענות והמשתתפים מחליפים ביניהם מבטי מבוכה.

דיון נוסף חושף הבדלים בין סגני מנהלים ותיקים לבין הצעירים, שמהווים את הרוב בקבוצה. סגן מנהל ותיק אחד מתלונן: "אני בתפקיד כבר הרבה שנים, עברתי חמש מנהלות שונות, אני לא רוצה להרגיש שעכשיו באים ללמד אותי איך לעשות את העבודה שלי". ההערה הזאת מעירה את הרוחות בחדר. הסגנים הצעירים יותר מעידים

כון אבניים מפעיל עוד תכניות, למשל תכנית בהדרכת המוטל פרת המפגישה פעם בשבועיים סגני מנהלים שמבקשים לנהוג בשיתוף וללמוד מניסיון אישי, כמו עמיתיהם המורים. הצוות מורכב מסגני מנהלים ממגוון בתי ספר, מגורים ושנות ותק. המכון מבקש להעניק להם כלים שיסייעו להם להיות הסמכות הפדגוגית בבית הספר. התכנית מלווה על ידי "אופק חדש" ופועלת בתיאום עם משרד החינוך.

בתחילת המפגש השני בתכנית אפשר עדיין להבחין במבטים מבולבלים על פני המשתתפים. אחרי הכול, מדובר באנשים שרגילים בדרך כלל להפגין סמכותיות, ולעבוד, כמו עמיתיהם המורים, לבר ולא בקבוצה.

המפגש נפתח בחלוקה לזוגות. כל אחד צריך לשתף את בן או בת זוגו במקרה מוצלח מעבודתו. לאחר מכן כל אחד מספר על בן או בת זוגו לקבוצה

כולה. נראה שהעלאת הצלחות בתחילת המפגש יוצרת אווירה טובה ומעלה את המורל בחדר. זה אחר זה מדגישים הסגנים כמה נעים להיות בחברת עמיתים למקצוע, שמבינים את עומס העבודה בתפקיד ואת הקושי בכיצועו.

בשלב השני מתבקשת הקבוצה לגבש הסכם הבנות שעל פיו תתבצע העבודה המשותפת. הסגנים מבקשים חשיפה ואוטנטיות לצד דיסקרטיות וקבלה. נראה שחשוב להם מאוד לשמוע ולומר את האמת, אך חשוב להם לדעת שמה שעולה בחדר גם יישאר בו. הם רוצים לחוש מוגנים.

האווירה שמשררה צוות המכון נעימה ומעודדת; סגני המנהלים עצמם תומכים זה

שאלות. מורה מחליט החלטות בכל רגע וכשאתה בעמדה כזאת, קשה מאוד לתפוס את המתרחש. מעמדת הצופה יש הזדמנות לעשות זאת".

## ■ ולתת לעמית ביקורת?

"זה כבר מביך. שוקלים כל מילה בקפידה. לא רוצים לפגוע אבל כן רוצים לתת עצה טובה, מה שנקרא ביקורת בונה. זה הקושי בתהליך – להצליח לצפות מתוך עמדה

השיעור עצמו, יש מן הסתם מודעות שמחדרת את התגובות. בסופו של דבר המטרה היא לא השפעה על השיעור הספציפי שבו צופים, אלא על יכולות ההוראה של המורה בכלל. ההיערכות לשיעור שתהיה בו תצפית וההתנהגות בשיעור כזה צריכות לחלחל לתוך האישיות ההוראתית של המורה. זה צריך לעצב אותו כמורה. וככל שיש יותר תצפיות כך 'נרביקים' יותר דברים. זה מאוד אפקטיבי".

ביקורתית ולתת ביקורת כמה שיותר עניינית בלי לפגוע בחבר לחדר המורים. אבל גם בזה משתפרים עם הזמן כמובן".

## ■ באיזה אופן משפיעה התצפית על השיעור?

"המון. מלכתחילה הכנה לשיעור שצופים בו מדוקדקת יותר. אם אני יודעת שהולכים לצפות בי אני מקפידה יותר על מה לומר, איך לומר, לנהל טוב יותר את הזמן. ובזמן



## הפחד להיחשף

סגנית מנהלת בית הספר הניסויי, עידית טבת, מספרת שהחשש הגדול בחדר המורים מפני הכלי החדש אופייני בעיקר לתחילת העבודה. אולם בעזרת הליווי הצמוד של צוות אבניים והמוטיבציה הגדולה של ההנהלה להנחיל כלי עבודה איכותיים למורים במוסד התגברו בבית הספר על כל הקשיים.

## ■ ממה המורים חוששים?

“באופן טבעי הם פוחדים להיחשף. 'מה יגידו עליי?' זו לא שאלה קלה עבור מורה שרגיל לעבוד לבד. רק הוא ואלוהים יודעים מה קורה בכיתה מרגע שנשמע הצלצול”.

## ■ מורים חוששים לקבל ציון?

“אצלנו בבית הספר לא נהוגה שיטת הציונים, מה שעשה את כל העניין לעוד יותר בעייתי. המילה 'הערכה' איננה שגורה על פינו ופתאום המורים מצאו עצמם נידונים להערכה. מילא מורה שמורגל לתת ציונים ומעריך את תלמידיו כל הזמן, אבל דווקא כאן, במוסד שכל הגישה שלו אחרת, מורה פתאום מוצא את עצמו במקום שאפילו התלמידים שלו לא ממש מרגישים שהם נמצאים בו – הוא האובייקט להערכה”.

## ■ היו מורים שהתלוננו?

“הרוב לא. התחושה המרכזית היא של צמא להכרה ולחשיפה. וגם בין מורים שזה

## עידית טבת:

## “באופן טבעי מורים

## פוחדים להיחשף. 'מה יגידו

## עליי?' זו לא שאלה קלה

## עבור מורה שרגיל לעבוד

## לבד. רק הוא ואלוהים

## יודעים מה קורה בכיתה

## מרגע שנשמע הצלצול”

מפריע להם, מעטים מגיעים ואומרים בצורה ישירה וגלויה 'מפריע לי שמסתכלים עליי'. הרוב עושים זאת בצורה עקיפה. מורה יכול להגיד שלילדים לא נוח שצופים בהם או להגיד שהשיעור לא טבעי עם נוכחות זרה בכיתה. המורים מאוד יצירתיים כשהם רוצים להתלונן על משהו”.

## ■ איך מתמודדים עם זה?

“דרושה סבלנות ונחישות. אבניים מציגים את התצפיות ככלי עבודה מאוד

## העצות של מכון אבניים

## למורה חדש: איך לבחור בית ספר

אם יש באפשרותך לבחור את בית הספר שתלמד בו, חפש בית ספר שיתמוך בך ושיש בו מנגנונים ומסגרות שיאפשרו לך ללמוד, להתייעץ ולהתפתח.

שאל את עצמך ואת המנהל:

- האם ילווה אותי בתפקידי החדש מורה ותיק שימש כתובת לשאלות ולהתלבטויות?
- האם יש בבית הספר אפשרות להיכנס ולצפות בשיעורים של מורים אחרים?
- האם אוכל להזמין מורה שאני סומך עליו לצפות בשיעורים שלי ולשוחח אתו לאחר מכן?
- האם בישיבות הצוות/השכבה/המקצוע יש זמן לדון בתהליכי הוראה ולמידה? לפתח מטלות? לדון בעבודות של תלמידים?
- האם האווירה בבית הספר מעודדת למידה מטעויות? שיתוף והתייעצות? או האם האווירה תחרותית ומתגוננת?

## למורה ותיק: איך לפתח את התרבות המקצועית בבית הספר

אם אתה חש שבית הספר שאתה מלמד בו לא מעניק סביבה מקצועית תומכת, נסה לגייס את עמיתך המורים ואת צוות ההנהלה בבית הספר ליצירת תרבות מקצועית מסוג זה.

שאל את עצמך ואת עמיתך:

- האם יש בבית הספר שלי מורים שזקוקים לעזרה? כיצד אני יכול לסייע למורה שנתקל בקשיים?
- האם אני מתקשה בתחום כלשהו בהוראה וחינוך? האם אני יכול למצוא “בן ברית מקצועי” בבית הספר שאתו אוכל להתייעץ?
- האם יש לי רעיון חינוכי שאני רוצה לקדם? את מי מחברי הצוות אני יכול לעניין בכיוון הזה?
- באיזו מידה מאפשרות ישיבות הצוות בבית הספר לצוות החינוכי להעלות תכנים מהכיתות ולדון בהם?

התצפית. ללמד בדרך אחרת, לנסות לפתור בעיה בצורה שמישהו אחר פתר”.

## ■ עד כמה חשובה העבודה עם אבניים לבית הספר?

“מאוד. אנחנו מערכת גדולה. העבודה

שגרתית והעיסוק ב'כיבוי שרפות' אינטנסיבי.

אבניים מביאים רוח רעננה. שילוב בין כלים

שלהם לדברים יותר מוכרים. יש להם המון

ידע, ניסיון ויכולת טובה להקשיב ולהתגמש

בהתאם לצורכי המערכת. הם מספקים

את נקודת המבט החיצונית שרואה דברים

מלמעלה; עוזרים לנו לראות את עצמנו

מבחוץ, לזהות בעיות, לזהות כוחות ולעשות

בכל אלו שימוש מושכל. בסך הכול אנחנו

משתדלים לעשות את הדברים הללו בעצמנו

כמה שאפשר, אבל אבניים מביאים שיטה,

ארגון, תהליכים מובנים. ונוכחות זה מקבלים

תוצאות איכותיות יותר”.

יעיל, וההנהלה שלנו מאוד מגויסת לעניין. בסופו של דבר מורים מתגייסים לעניין בעצמם. אחרי הכול זה לא באמת הדבר הכי נורא שעמית למקצוע יצפה בך ויעזור לך להשתפר”.

## ■ יש קשיים אחרים?

“בוודאי. לאחר שאספנו תצפיות רצינו

לשלב את מה שהעלו המורים בהוראה

השגרתית. בשיתוף וליווי של אבניים

החלטנו להקים צוותים קטנים שאמורים

לנתח את התצפיות ולמצוא דרכי יישום

והתמודדות. בשלב הזה גילינו שנוצר פער בין

צוותים שהצליחו ליישם והשתמשו ביעילות

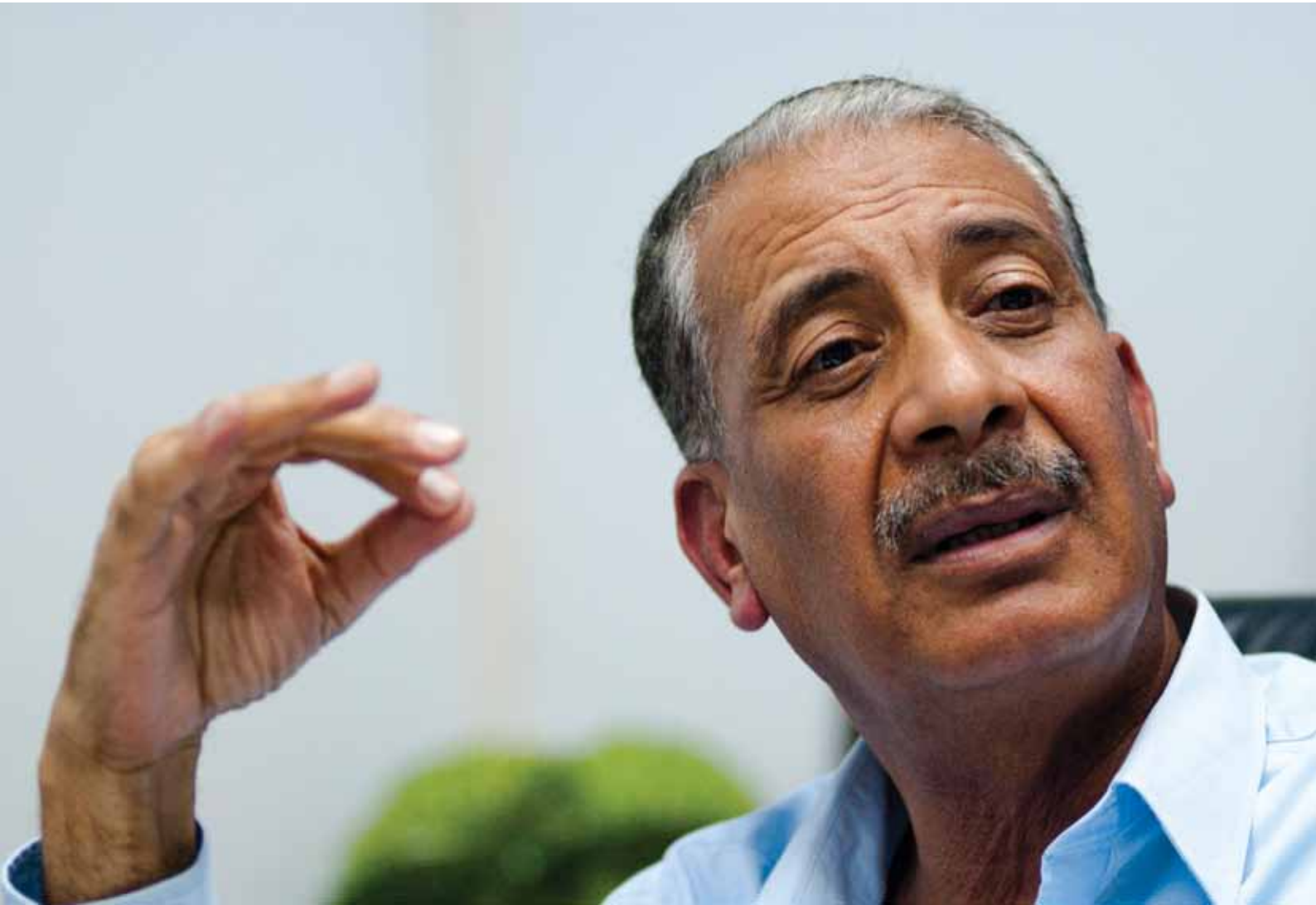
בתצפיות לבין צוותים שפחות הצליחו”.

## ■ מה פירוש ליישם?

“מורים נחשפו בתצפיות לדרכי הוראה

מגוונות ולהתמודדויות מסוימות עם בעיות.

הצלחה משמעה להשתמש בהן בעקבות



צילומים: רפי קוזץ

ד"ר מוחמד עיסאווי. "שוויון אזרחי מלא ישפר לא רק את איכות החיים של הערבים אלא גם את איכות החיים של כלל החברה בישראל"

**"המכסה שעל פיה מתקצבות שלוש המכללות  
הערביות נמוכה מזו שעל פיה מתקצבים את המסלולים  
להכשרת מורים ערבים במכללות היהודיות. אפשר, אני  
חושב, לראות כאן סימנים לגישה פטרונית"**



# "לעמת את הסטודנטים עם הערכים שגדלו עליהם"

הכשרת מורים ערבים בישראל כרוכה במתחים בין מיעוט ורוב, מסורת ומודרניות. בעזרת עמיתיו - ערבים ויהודים - הצליח ד"ר מוחמד עיסאווי לבנות מכללה לחינוך המתמרת בין כל המתחים ומציבה מודל חדש לאסלאם הומניסטי

## אריה דיין

# א

מקצוע בתחום החינוך וחוקרים, בהתבסס על ערכי האסלאם המתון לצד ערכים הומניסטיים ואוניברסליים; "החזון משקף את האמונה בדבר החשיבות של פיתוח הון אנושי כמנוף לשינוי בחברה מסורתית מתפתחת, וכן את ההכרה בחשיבות הדיאלוג בין האזרחים הערבים והיהודים במדינת ישראל"; "יעד חשוב שהמכללה הציבה לעצמה הוא העצמה וקידום של נשים בחברה הערבית בישראל – סטודנטיות, מרצות, חוקרות ובעלות תפקידים מינהליים"; "תרבות ארגונית מודרנית ושקופה חשובה במיוחד בחברה מסורתית מתפתחת, שבה ארגונים רבים עדיין פועלים לפי קודים חמולתיים ומתקשים לקבוע מדדים מקצועיים-אובייקטיביים לקבלת החלטות ניהוליות"; "החוג ללימודי האסלאם במכללה שואף לטפח בקרב הסטודנטים חשיבה ביקורתית ופתוחה כלפי המקורות והחשיבה האסלאמית לדורותיה, לצד היכרות עם תרבויות אחרות וסובלנות כלפיהן".

בקייץ האחרון זכה לתמורה המאמץ המתמשך של ד"ר עיסאווי לממש את חזון המכללה: המכללה קיבלה פרס לאיכות ומצוינות בתחום החינוך במגזר הציבורי. הפרס מוענק על ידי משרד ראש הממשלה, נציבות שירות המדינה, מכון התקנים הישראלי והאיגוד הישראלי לאיכות. הוא ניתן למוסד שהאיכות והמצוינות שלו הוכחו על פי חמישה מדדים של הקרן האירופית למצוינות ארגונית. הפרס גרף מבול ברכות ממנהיגי ציבור יהודים וערבים. עיסאווי רואה בפרס ובהד שערור סגירת מעגל, אך לא סוף פסוק. יש עוד הרבה מעגלים לפתוח ולסגור.

הריאיון – שבו השתתפה כמראיינת ד"ר מרגלית זיו, העומרת בראש מסלול הגיל הרך במכללת אלקאסמי – עסק בסוגיות הנוגעות להכשרת מורים ערבים. אל הסוגיה המסובכת של הכשרת מורים נוספה הסוגיה של מיעוט ורוב, מסורת ומודרנה, וסיבכה אותה עוד יותר.

■ מה העיקרון שעליו אתה מנסה לבסס את הכשרת המורים במכללה?

ף שאין במדינת ישראל אנשי חינוך רבים היכולים לרשום על שמם הישג חינוכי בסדר גודל דומה, ד"ר מוחמד עיסאווי כמעט לא מוכר לציבור היהודי בארץ. ד"ר עיסאווי, ראש המכללה האקדמית לחינוך אלקאסמי בבאקה אל-גרבייה, הצליח בפרק זמן של פחות מעשרים שנה להפוך מוסד חינוכי קטן ושמרני למוסד אקדמי גדול ופתוח שמכשיר בעזרת שיטות מתקדמות וציוד משוכלל (ספרייה מעודכנת, מעבדות, מחשבים, תחנת רדיו) אלפי מורים בתחומים מגוונים, מקדם ומתסיס את הקהילה שבה הוא פועל והופך את עצמו, בצעדים קטנים ומרודים, לבסיסה של האוניברסיטה הערבית הראשונה בישראל.

דרכו של עיסאווי הייתה ועודנה עמוסת מכשולים. התנגדויות נחתו ונוחתות עליו מכיוונים רבים. מקצתן מגיעות מהממסד השלטוני הישראלי, שמתייחס בחשד לכל מיזם ערבי-ישראלי. אחרות מגיעות מהציבור הערבי (בעיקר מהתנועה האסלאמית), שמתבונן בחשש בהתהוותו של מוסד אקדמי המשלב מסורת ומודרניות, אסלאם וחשיבה ביקורתית. היגדים טיפוסיים של עיסאווי – למשל, "רק אחרי שהערבים בישראל ישתחררו מתחושת הקורבנות המשתקת אותם הם יוכלו להתוות אסטרטגיה עצמאית לפיתוח הון אנושי" – מאתגרים לא מעט אנשי דת ופוליטיקה בחברה הערבית בישראל. עיסאווי מתמרון בין ההתנגדויות בתחכום וביעילות.

החזון שביסוד העשייה החינוכית של עיסאווי ועמיתיו במכללה מנוסח בתמציתיות באמנת המכללה. האמנה – בשלוש שפות: ערבית, עברית ואנגלית – תלויה על קירות המכללה. מורי המכללה ותלמידיה מתייחסים אליה ברצינות רבה. כתוב שם בין השאר: "חזון המכללה הוא לטפח מצוינות ומנהיגות בקרב סטודנטים, אנשי





אזרחות במדינת ישראל או בין ערכי הבית, שהם לרוב מסורתיים ופטריארכליים, לבין ערכים אוניברסליים של חופש בחירה ושוויון בין המינים.

■ האם המכללות הערביות להכשרת מורים זוכות מהמדינה ליחס שמקבלות המכללות היהודיות?

הקצאת המשאבים אמורה להיעשות על פי מספר הסטודנטים בכל מכללה והיום, בניגוד למצב שהיה עד לפני כמה שנים, היא אכן שקופה והוגנת. עם זאת הכשרתם של 54% מכלל המורים הערבים לא נעשית במכללות הערביות אלא במכללות יהודיות. פירוש הרבר הוא שהמכסה שעל פיה מתוקצבות שלוש המכללות הערביות נמוכה מזו שעל פיה מתקצבים את המסלולים להכשרת מורים ערבים במכללות היהודיות. אפשר, אני חושב, לראות כאן סימנים לגישה פטרונית.

■ מדוע סטודנטים ערבים מעדיפים את המסלולים המיועדים להם במכללות יהודיות על פני המכללות הערביות?

משום שהמכללות היהודיות, שמספר הנרשמים היהודים שלהן פוחת בהדרגה, מגמישות את תנאי הקבלה של הסטודנטים הערבים למסלולים אלה. זה כנראה עניין של הישרדות תקציבית. המסלולים,

יש יותר מעיקרון אחד אבל אם אתם מבקשים אחד הייתי אומר שהכשרת המורים במכללה מבקשת לעמת את הסטודנטים עם עצמם, עם הערכים שגדלו עליהם. עימות כזה באמצעות הצגת דילמות נוקבות מערער את האיוון של הסטודנטים ויוצר מתח מצמיח בין ערכי הבית והחברה, בין ערכי המסורת לערכי ההכשרה המקצועיים וההומניסטיים. כדי שעימות כזה ייצור אנרגיות חיוביות נחוצה אווירה פתוחה ודמוקרטית ונחוצים מורים המודעים למתח הערכי שהחברה שלנו נתונה בו ולגודל השליחות המוטלת עליהם. אם תהליך ההכשרה הצליח, בתודעת הסטודנטים מתפתח סולם ערכים חדש, מאוזן ודינמי.

■ יש, אם כך, הבדל משמעותי בין הכשרת מורים יהודים לבין הכשרת מורים ערבים.

יש גם הבדל משמעותי וגם דמיון משמעותי. מצד אחד, יש קווים מנחים כלליים שהם משותפים להכשרתם של כל המורים, אבל מצד אחר יש כמה ממדים – הממד האזרחי, הממד הפוליטי, הממד הלאומי והממד החברתי – שבהם יש הבדל. בהכשרת המורה הערבי חייבים להתמודד עם ניגודים בין שייכות וגאווה לאומית ובין

## מוסד שמוביל שינוי חברתי

על חופש בחירה, על כבוד לאחר ולשונה, על שיח אנושי, על העצמת נשים, על טיפוח איכות ומצוינות ועל עוד ערכים רבים שחלק מהם גם מעוררים התנגדות בחברה שמרנית. הסמיכות בין קמפוס המכללה לבין המסגד הגדול מסמלת בעיני עיסאווי חלק מייחודה של המכללה. "המכללה פיתחה ומיישמת תכנית ייחודית בלימודי האסלאם, המבוססת על תרבות של חקירה ושל הצגת שאלות ומאפשרת שיח פנימי נוקב ודיאלוג בין תרבויות ודתות. המכללה גם מקיימת מגוון רחב של פעילויות אקדמיות וחברתיות בתוך הקהילה הערבית, בתוך החברה הישראלית הכללית וגם במישור הבין-לאומי. אנחנו מתייחסים לדת האסלאם כחלק מהתרבות הכלל-אנושית".

שילוב מורים יהודים בסגל המכללה – מתוך 150 המורים המלמדים בה יש 20 מורים יהודים – הוא היבט נוסף בחזון הכללי-אנושי והלאומי של עיסאווי. בשנים הראשונות לקיומה של המכללה לא היה לו קל לגייסם. לדוגמה, מורה יהודייה שניאותה ללמד במכללה פחדה לבוא לבאקה אל-גרבייה והתעקשה, בשלבים הראשונים של עבודתה, להחנות את רכבה בחדרה ולהגיע למכללה במונית. מורה יהודי דתי שלימד עברית במכללה התעקש לכסות את הכיפה שלו בכובע. "במהלך אירועים טעונים כמו מלחמת לבנון או המבצע בעזה או יום האדמה", מספר עיסאווי, "זימנו דיונים בהשתתפות סטודנטים ואנשי סגל יהודים וערבים. המרצים היהודים היו שותפים בליבון כל הדילמות ובכירור כל הקשיים וביחד אנחנו מחפשים את הדרך לחיות ולעבוד ביחד. גם ברגעים הקשים ביותר ביחסים בין יהודים וערבים בארץ, המחויבות והאחריות שלנו לחנך לחיים משותפים עוזרות לנו להתגבר על רוב הקשיים".

מכללת אלקאמי נוסדה ב-1989 על ידי "אלטריקה אלח'לואתיה", עמותה המשתייכת לזרם הסופי באסלאם, כדי לספק מענה לצורכי האוכלוסייה הערבית המוסלמית בישראל במורידת. בתחילת דרכה הייתה מכללה קטנה וצנועה שפעלה ליד המסגד ובצלו, בסמוך לכניסה הצפון-מערבית לבאקה אל-גרבייה. הסגל האקדמי שלה מנה לא יותר מעשרה מורים ומספר הסטודנטים בכל מחזור לא עלה על ארבעים. תכניות הלימודים היו מסורתיות והתבססו בעיקר על תכניות הלימודים באוניברסיטאות אסלאמיות במצרים ובירדן. הממסד הישראלי התייחס לזרם הסופי כאל קבוצה בעלת עמדות מתונות היכולה להוות משקל נגד לתנועה האסלאמית שהחלה להתפתח, והיה מעוניין בקיומה של המכללה, אך במתכונת קטנה ושמרנית.

גם היום, לאחר ששינתה את פניה בלא היכר, ממשיכה מכללת אלקאמי לפעול בסמוך למסגד ובזיקה אליו. הזיקה אוהדת אך ביקורתית. יש במכללה חוג ללימודי אסלאם, שלצדו התפתחו חוגים רבים נוספים שמעניקים תארים אקדמיים המוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה. ממוצע הציונים הנדרש כדי להתקבל ללימודים בה הוא הגבוה ביותר בין מכללות החינוך הממלכתית בישראל והסגל האקדמי שלה מצטיין בפלורליזם מחשבותי ובגיוון דתי ותרבותי. "אני רואה במכללה מודל להצלחה אקדמית וחברתית", אומר ד"ר עיסאווי, "המאפשר להון האנושי בחברה הערבית להתפתח. הפכנו למוסד שמוביל שינוי חברתי, מתמודד באומץ עם סוגיות שנויות במחלוקת ומנסח אמירה שונה, כיאה למוסד אקדמי ראשון בעיר ערבית בישראל. נדמה לי שהמכללה הניחה אבן יסוד בחברה הערבית בישראל לבניית חברת ידע הומניסטית שתהיה מושתתת

לבחור בתכנית הלימודים שלה את הממד הייחודי לה.

■ **מה דעתך על רמתם של המורים הערבים?**

תמיד צריך לשאוף ליותר... על ציר הזמן, בפרספקטיבה היסטורית, רמת המורים הערבים עולה, אבל הפער בין המצוי לרצוי עדיין מאוד גדול, והוא נובע לא רק ולא בעיקר מטיב ההכשרה אלא מסיבות רבות נוספות. חלק לא מבוטל מהמורים הערבים מגיע לעסוק בהוראה בלית בררה, כי אין לו אפשרויות תעסוקה אחרות. התשתיות הפגומות, התרבות הבית ספרית המסורתית והשמרנית והרקע החברתי והתרבותי של רבים מהמורים תורמים את שלהם לרמה הבלתי מספקת של המורים הערבים. מצד שני, גם לעמדת השליטה המתנשאת של משרד החינוך יש השפעה על רמתם הנמוכה. כדי לשפר את המצב ולהכשיר מורים מקצועיים בעלי ערכים הומניסטיים יש צורך, קודם כול, במורי מורים מוכשרים שיהיו מודעים למציאות החברתית ויהיו מוכנים להתעמת עם סביבתם בסוגיות השנויות במחלוקת. רק כך אפשר להוביל בחברה מסורתית מתפתחת תהליך של הכשרה מקצועית והומניסטית לכיוון של חברת ידע אנושית. הכשרת מורי המורים היא מפתח מרכזי בהכשרת המורים. זה כמובן תהליך ארוך שדורש הרבה אנרגיות ומחויבות.

■ **במגזר הערבי בישראל יש היום אלפי מורים מובטלים. מדוע להכשיר מורים חדשים?**

באיזה תחום אין מובטלים ערבים? הרי על פי הנתונים של נציבות שירות המדינה, רק 6.2% מהאקדמאים המועסקים בגופים ממשלתיים הם ערבים. אז מה עדיף, להיות אקדמאי מובטל או להיות פועל בניין? להיות אקדמאי מובטל או להיות עקרת בית? התפקיד של מוסד אקדמי בחברה הערבית בישראל חורג בהרבה מהיעוד הפורמלי שלו. התפקיד של מכללה ערבית להוראה רחב הרבה יותר מהכשרת מורים ומורות. המכללה שלנו, כמוסד אקדמי בחברה הערבית בישראל, היא מנוף לפיתוח הון אנושי עבור החברה. זה תפקיד חשוב מאוד, במיוחד משום שכ-80% מהלומדים במכללות הן נשים. אני מאוד מאוד רוצה שמקבלי ההחלטות במדינה יבינו את הצורך לשנות את מדיניותם כלפי הערבים. מאוד מאוד חשוב שיבינו ששוויון אזרחי מלא ישפר לא רק את איכות החיים של הערבים אלא גם את איכות החיים של כלל החברה בישראל. שוויון הוא עיקרון בסיסי בחברה דמוקרטית, ומימוש שלו יצמצם את האבטלה בקרב האקדמאים הערבים בכלל ובמערכת החינוך בפרט. ממוצע שעות הוראה לתלמיד ערבי הוא 1.62, בעוד שממוצע השעות עבור תלמיד יהודי הוא 1.84. סגירת הפער הזה תוסיף למערכת החינוך הערבית, בהערכה גסה, כחמשת אלפים משרות הוראה.

■ **הרוב המכריע מבין הסטודנטים הערבים להוראה הן נשים, ובהבדל מהחברה היהודית, נראה שהמשפחות והסביבה הן שמכוונות אותן לשם. איך אתה מתייחס לתופעה הזאת?**

כל עוד החברה הערבית מגבילה את חופש הבחירה לנשים, המכללות יהיו עבורן מקור לרכישת השכלה גבוהה. להורים ולמשפחות אכן יש השפעה מכרעת על בחירת מקצוע הלימוד ועל מקום הלימוד של הצעירות הערביות. לכן במציאות של היום המכללות להכשרת המורים ממלאות תפקיד חיוני בהקניית תואר אקדמי לנשים ובמתן הזדמנות לנשים לשפר את מעמדן בחברה ולשנות את עמדותיהן כלפי ערכי המודרניזציה. השאלה היא, שוב, מה עדיף, שהאישה תהיה עקרת בית חסרת השכלה אקדמית או אקדמאית ושותפה פעילה בחברה שלה שנאלצת לחפש מקום עבורה או הסבה מקצועית. ■



**”ממוצע שעות הוראה לתלמיד ערבי הוא 1.62, בעוד שממוצע השעות עבור תלמיד יהודי הוא 1.84. סגירת הפער הזה תוסיף למערכת החינוך הערבית, בהערכה גסה, כחמשת אלפים משרות הוראה”**

אגב, בנויים על בסיס עדתי – מסלול לבדווים, מסלול לדרוזים, מסלול לערבים – ומנציחים את התפיסה של הממסד הישראלי שערביי ישראל הם אוסף של עדות ולא מיעוט לאומי בעל ייחוד תרבותי.

■ **האם יש הבדל בגישתם למדינה ולתרבות המערבית של סטודנטים ערבים במכללות יהודיות ובין עמדותיהם של סטודנטים במכללות ערביות?**

ב-2002 בדקתי עמדות של סטודנטים ערבים בשני סוגי המכללות כלפי מדינת ישראל ותהליכי מודרניזציה. מצאתי עמדה שלילית יותר כלפיהם בקרב הסטודנטים שלומדים במכללות היהודיות. ההסבר שלי הוא פשוט: הסטודנט הערבי מגיע למכללה יהודית ורואה שאין בה שלטים בערבית, אין בה כמעט מורים ערבים, אין בה מנהלים ואנשי סגל ערבים והכול מתנהל שם כאילו הם, הסטודנטים הערבים, אינם שייכים למכללה. באופן טבעי הסטודנטים מרגישים דחויים ומופלים והם מגיבים בהתאם.

■ **האם משרד חינוך והאגף להכשרת מורים, שאין בהם ערבים במשרות בכירות, יכולים לדאוג כראוי להכשרת מורים ערבים?**

אני חושב שצריך לשלב בעלי תפקידים ערבים במשרד החינוך ובמערכת ההכשרת המורים, גם ברמת קביעת מדיניות וגם ברמת התכנון. זו לא רק חובה מצדה של המדינה וצורך של מערכת החינוך הערבית, זו זכות יסוד של האוכלוסייה הערבית. המציאות של היום בהחלט מקשה על תהליך ההכשרה, למרות שכל מכללה רשאית



# הגיונות סותרים בהכשרת מורים

## שלמה בק

# ה

כשרת המורים נתונה בשנים האחרונות במגננה מתמדת. בארץ ובעולם טוענים כלפיה שהיא "לא הכרחית ואפילו משחיתה" (Bates & Townsend, 2007, p. 729). וכיוון ש"איכות מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על זו של מוריה", כפי שלימד אותנו דוח מקינזי 2007, המורים, בוגרי תכניות ההכשרה, אשמים בכל חוליי המערכת. הם מדרדרים את הישגי התלמידים ואינם מכינים אותם לעולם גלובלי שבו יצטרכו למצוא עבודה ולהיות אנשי קריירה. הכשרת המורים נכשלת אפוא במבחן התוצאה כפי ש"מוכיחים" מבחנים דוגמת המיצ"ב, פיזה (PISA) וטימס (TIMSS). נוסף לכך את העובדה שהכשרת המורים נתפסת כיקרה ובזבזנית, ונוכל לעמוד על גודל הבעיה. המסקנה: עדיף למצוא להכשרה האקדמית להוראה חלופות יעילות יותר, קצרות יותר וזולות יותר.

למעלה משנות דור אני עוסק בהכשרת מורים, ויהיה מי שיאמר שאין הנהתום מעיד על עיסתו, אך למרות זאת ברצוני להגיב על הביקורת על הכשרת המורים, לחשוף את מקורה, לערער עליה ולהצביע על השלכותיה המסוכנות.

## חובטים במערכת

כדי להבין את משמעות הביקורת הרווחת על הכשרת המורים יש למקם אותה במסגרת האידאולוגיה החברתית-כלכלית שממנה היא נובעת. האידאולוגיה השלטת היום בעולם הגלובלי היא נאור-ליברלית במהותה. במרכזו עומדת תפיסת עולם שמזוהה בין רמת חיים לאיכות חיים ובין עושר לאושר. האדם, על פי תפיסה זו, צריך להיות חופשי לממש את מטרותיו (בעיקר הכלכליות), בלא הפרעה, כל עוד פעילותו אינה מפריעה לאחרים לממש את מטרותיהם. הערכים חירות ושוויון – המובן כשוויון הזדמנויות – נישאים כפי

כול וקול. בעקבות אריך פרום (Fromm, 1976) ויעקב רנד (רנד ושקולניק, 2009) אפשר לומר שתפיסה זו מעודדת סגנון קיום של "שיהיה לי" (having) – המטרה המרכזית בחיים היא צבירה של נכסים מכל סוג (כולל "נכסים" אנושיים, תרבותיים וחוייתיים – כל דבר הוא נכס וניתן לניכוס).

בספר שתורגם לאחרונה לעברית מנתחת נעמי קליין את מה שהיא מכנה "דוקטרינת ההלם" (2009). קליין מפתחת את הרעיון שהקפיטליזם הנאו-ליברלי מבית מדרשו של מילטון פרידמן משתמש באסטרטגיה של ניצול אסונות כדי לבצר את שליטת בעלי הממון בכלכלה העולמית. זה חלק מן הטיעון: ההשקפה הנאו-ליברלית דוגלת בשוק חופשי, בעקרון ההפרטה ובהתערבות מינימלית של המדינה בחיי אזרחיה. כיוון שהיא גורסת שיש למוער את השירות הציבורי היא "מראה" לאזרחים שהשירות שהם מקבלים אינו יעיל; עולה להם הרבה כסף ונותן להם תמורה עלובה. השירות הציבורי, מעצם טבעו, אינו יכול להיות יעיל, ולפיכך יש להפריט אותו. אם השירות הציבורי היה מופרט הכול היה נראה אחרת... לנוכח מתקפה בלתי פוסקת זו, השירות הציבורי נכנס למגננה ובהשאלה חופשית מקליין – להלם. במצב זה הוא אינו מסוגל לתפקד בצורה תקינה, מה שמחזק, כמובן את הביקורת נגדו ומאפשר לבעלי אינטרסים להרוס ולהפריט אותו.

גם אם "דוקטרינת ההלם" של קליין נראית חריצנית ומוגזמת, הטענה המרכזית שלה משכנעת: בעולם גלובלי ונאו-קפיטליסטי המקדש את השוק החופשי ואת ההפרטה, השירות הציבורי, ובכלל זה מערכת החינוך הממלכתית, נתפסים כשריד של סוציאליזם אנכרוניסטי שיש להיפטר ממנו לטובת בעלי ההון, שכן מה שטוב לבעלי ההון טוב לכולם (הם מייעלים, יוזמים, מספקים עבודה וכו'). כדי להכות את החינוך הציבורי יש להראות שמערכת החינוך הממלכתית בזבזנית, שהישגיה ירודים ושהיא אינה מסוגלת למלא את היעדים שהציבה לה החברה. קל לחשוף את פגמיה של מערכת החינוך. די לבחון את תלמידיה בכל שנה כדי להציג לראווה את כישלונותיה ולהאייץ בתקשורת לשרד "ראו לאן הידרדרנו!"; "כך אי אפשר להמשיך!"; "צריך רפורמה!"; "יש להקים כוח משימה לאומי!";

פרופ' שלמה בק הוא נשיא המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע

## השיח על הכשרת המורים נעשה היום מנקודת מבט אחת: האידאולוגיה הנאו-ליברלית. מנקודת מבט זו הכשרת המורים היא בעייתית, אם לא מיותרת. אבל יש עוד שתי נקודות מבט לפחות שמהן אפשר וצריך לעסוק בהכשרת מורים

תועלתנית הזאת מתעלמת מכמה נקודות חשובות: העיקרית שבהן נוגעת להגדרת מטרות החינוך ומטרות בית הספר. מי קבע שמטרת החינוך הבית ספרי היא להכין את הילד להשתלבות בשוק העבודה ולדאוג לרווחתו החומרית הפרטית? זו תפיסה צרה מאוד של חינוך, והיא רותמת אותו לסגנון קיום אחד – "שיהיה לי".

יתר על כן, כאשר "מה יצא לי מזה" נהיה הקריטריון היחיד ללמידה, הלמידה מאבדת את משמעותה הפנימית. כאשר הלמידה מכוונת לחיים של "הישרדות", "מרוץ למיליון" ו"כוכב נולד" היא מתרוקנת ממשמעותה ומרוקנת את החיים ממשמעותם. היא משכיחה את האפשרות שלבני אדם יש שאיפות אחרות מלבד התעשרות – למשל חיים מלאים בחברה הוגנת – ושמטרת החינוך היא לטפח גם את השאיפות הללו. מבין "ההגיונות הסותרים בהוראה" שתיאר וניתח צבי לם (1973), מבקשת האידאולוגיה הנאו-ליברלית להשליט על החינוך היגיון אחד בלבד – היגיון אינסטרומנטלי וטכנוקרטי.

### ההיגיון של בנייה עצמית

האידאל הנאו-ליברלי, הרציונלי-תועלתני, אינו היחיד האפשרי. אפשר להעלות על הרעת שתי חלופות עיקריות. מקורה של החלופה הראשונה הוא בתפיסת העולם הרומנטית שהופיעה באירופה במהלך המאה השמונה עשרה. הרגשת הריחוק והקור ששידרה התבונה הכללית הצרופה של תקופת הנאורות הביאה לעלייתם של הלך רוח, הגות ויצירה שזכו למרכזיותו של השכל ונתנו מקום לרגשות וליצרים. הזרם הרומנטי המיר את סגנון הקיום "שיהיה לי" (having) בסגנון הקיום "להיות" (being). כדי להבין את ההבדל בין השניים יש להחליף את השיח שמתמקד במונחים כגון קדמה, תחרות, הצלחה, יעילות, אחריותיות, רציונליות, תשומת-תפוקה, מטרה-אמצעים, שקיפות, רווח, התייעלות, כדאיות, יזמות וקריירה בשיח שתופסים בו מקום מרכזי מונחים כגון אותנטיות, משמעות, יושרה, בחינה עצמית, מימוש עצמי, ביטוי עצמי, יצירתיות, דיאלוג, דרך, חיפוש, עומק, תהליך, מהות, פתיחות, רפלקסיה.

"יש להציב אופק חדש" וכו'. ולא שמערכת החינוך מושלמת. רחוק מכך. היא לוקה בבעיות קשות. אבל מקבצי מהלומות אינם מסייעים לה. הם רק גורמים לה להפסיק להאמין בעצמה, להרים ידיים ולחכות שמקבץ המהלומות התורן יחלוף. המגמה הזאת משתקת את החינוך הציבורי – מעצימה את חולשותיו ומסתירה את הישגיו.

אחת התוצאות של "הטיפול בהלם" שמערכת החינוך זוכה לו מצד התעמולה הנאו-ליברלית היא השפלת מקצוע ההוראה. המקצוע הפך לשק החבטות של החברה והביקוש לו יורד בהדרגה. חבל. הוראה היא מקצוע מעניין ומאתגר מבחינה אישית וחשוב מאין כמותו מבחינה חברתית.

### ההיגיון של הנאו-ליברליזם

לאידיאולוגיה הנאו-ליברלית יש עמדה ברורה על דמות המורה הרצויה: מורה טובה היא מורה שתלמידה מגיעים להישגים מרדיים; היא מורה מקצועית, ומקצועיותה נמדדת בשליטה ב"חומר" ובהוראתו היעילה לכל התלמידים. מורים מקצועיים, על פי גישה זו, דומים לרופאים. עליהם להתעדכן בחידושי המדע (בתחום הרעת ובמדעי החינוך), לשכלל את מיומנויות ההוראה שלהם וליישם חידושים טכנולוגיים.

המתקפה הנאו-ליברלית על המורים מכוונת בדיוק לנקודה זו: המורים אינם אנשי מקצוע. למרות הכשרתם הממושכת והיקרה, ואולי בגללה, הם אינם יודעים את "החומר", אינם יודעים ללמד אותו ביעילות ואינם יודעים כיצד להתאים את ההוראה לסגנון הלמידה של כל ילד. היעדר המקצועיות משתקף בהישגים הירודים של התלמידים. וכיוון שתפקודם של המורים תלוי בהכשרתם, ברור שהמערכת תוכל להשתפר רק אם יהיה שינוי דרמטי באופייה של ההכשרה – בתכניה, בהתנהלותה ובמסגרות שבהן עוברים אותה.

הרציונליות הטכנית, התועלתנית, של התפיסה הנאו-ליברלית אפקטיבית למדי. איך אפשר לטעון נגד עקרון היעילות של הוראה הנמדדת על פי הישגי התלמידים? אך התפיסה הרציונלית-



תיקון עולם אינו יכול להיעשות על ידי היחיד הבודד משום שאפשר להגשים את השליחות רק ביחד, בחיים משותפים, במסגרת קהילה. מעשי היחיד צריכים להיות מוקדשים להבטחת עתיד טוב יותר לקהילתו, ולשם כך הוא נדרש להקריב את העדפותיו האישיות ולוותר על טובתו האנוכית. עליו להזדהות עם האידיאלים שבכוונתו להגשים ועם הקבוצה שמממשת אותם.

אידאל המורה הטוב, הנובע מעמדה זו, שונה משני האידיאלים הקודמים. עתה מדובר במורה שרואה בעבודתו שליחות – לחנוך את הילד למערך ערכים ואמיתות של חברה אידאלית. חשוב לו יותר איך הילד יתנהג מאשר מה הילד ידע; חשוב לו יותר במה הילד מאמין מאשר ייחודו כפרט. הוא מבקש לעצב אדם שיוכל להמשיך את מפעל הדרות שקדמו לו. ההוראה במקרה זה ממוקדת בחינוך לערכים.

אין צורך לומר שהוראה ומורה מסוג זה מחייבים הכשרה אחרת. ההכשרה במקרה זה תתרכז בפיתוח אישיות המשקפת את הערכים המבוקשים; במורים המהווים דוגמה אישית. ההכשרה תתקיים בקהילות שמקיימות את הערכים הללו ואת האמונות והאמיתות התומכות בהם. מבחנם של המורים, על פי תפיסה זו, אינו בהישגי התלמידים ולא במימוש העצמי שלהם, אלא ביכולתם להשתלב בקהילה הערכית-אמונית שלתוכה נולדו.

ההשקפה הנאו-ליברלית המנצחת מחקה אידאלים חברתיים וחינוכיים שסותרים אותה. אלה המחזיקים באידאלים חברתיים וחינוכיים אחרים, אלה שמסרבים לשחק את "המשחק היחיד בעיר", נתפסים כלא מעשיים, תמימים ומיושנים. אך כל דיון רציני על הכשרת מורים חייב להתחיל בעובדת קיומן של מטרות חינוך רבות המעוגנות באידאלים שונים – שונים מאלה של האידאולוגיה הנאו-ליברלית. מטרות החינוך המגוונות מחייבות מגוון של הכשרות מורים. בכל מטרת חינוך יש גרעין של אמת ועל החינוך להתור למזג ביניהן. הביקורת הרווחת על הכשרת המורים נובעת מהשקפה חברתית-חינוכית אחת. רק כאשר מאזנים אותה עם השקפות אחרות אפשר לראות את הכשרת המורים באור מורכב ומאוזן יותר. ■

על פי ההשקפה החינוכית שנבעה מן הזרם הרומנטי לכל אדם יש טבע ייחודי, וככל שיהיה נאמן יותר לטבעו כך יממש את עצמו ויתקרב לשלמות עצמית. תפקידו של החינוך על פי השקפה זו הוא לפתח את ייחודו של הפרט, לדאוג להצמחתו, לאפשר לו לזהות את יכולותיו ולממש את מאווייו. וכדי שהייחודיות של הפרט תהיה עשירה, יש להצמיח אותו בקרקע חינוכית פורייה – בטבע ובתרבות המקיפים אותו. על היחיד לבנות את עצמיותו בעזרת מדעי הטבע, אוצרות הרוח, דמויות מפתח וטקסטים מכוננים. תפיסה חינוכית זו, המכונה "בילדונג" (bildung), מיועדת לסייע ליחיד לבנות את עולמו ההדפיעי מתוך זיקה לטבע, לתרבות ולחברה.

### כל דיון רציני על הכשרת מורים חייב להתחיל בעובדת קיומן של מטרות חינוך רבות המעוגנות באידאלים שונים... מטרות החינוך המגוונות מחייבות מגוון של הכשרות מורים

גישה זו תופסת את תפקיד המורה בצורה שונה מהתפיסה הנאו-ליברלית. בראש מעייניו של המורה נמצא התלמיד. המורה מלווה את צמיחתו ומטפח את אישיותו. מדובר במחנך-פדגוג, אכפתי, שמעניין אותו מה שקורה לכל ילד; עולמו של כל ילד מרתק אותו. בלשונו של גאורג קרשנשטיינר, "בראשית, באמצע ובסוף" המעשה החינוכי לא מונחים ההכרה האינטלקטואלית העיונית ולא הידע הדיסציפלינרי, אלא "הלב, האהבה, הלהט, הארוס של המחנך" (1965, עמ' 34).

מורים מסוג זה שונים מאוד מהמורים אנשי המקצוע המועדפים על הגישה הראשונה, זו של האידאולוגיה הנאו-ליברלית. במקום השאלה איזה ידע דרוש כדי שאהיה מורה טוב הם שואלים איזה בן אדם עליי להיות כדי שאוכל לקיים עם תלמידיי קשר אמיתי של "אני-אתה" ולסייע להם לבנות את עצמם.

הכשרתם של מורים מסוג זה היא כמובן שונה מאוד מהכשרת המורים מן הסוג הראשון. במקום להתמקד ב"חומר" היא מתמקדת בתהליך; במקום לעסוק בידע היא עוסקת בזהות; במקום להדגיש את הממד הרציונלי-תועלתני היא מדגישה היבטים רגשיים וקשרים בין-אישיים שאין בהם ממד של תועלת.

### ההיגיון של תיקון עולם

בבסיס החלופה השלישית לחינוך ולהכשרת מורים עומד סגנון קיום שלישי שיעקב רנד מכנה "לעשות" (doing). סגנון זה מאפיין אדם הפועל להגשמת אמונתו. את סגנון הקיום "לעשות" מאפיינת חוויית ההגשמה. היא אשר היא תוכנה (אמונה ביהדות או בדת אחרת, בקומוניזם, בציונות, באיכות הסביבה וכו'), היא מבטאת את שאיפתו של האדם לתקן את העולם ואת עצמו. האדם מקבל על עצמו אידאל חברתי מסוים ומכונן את זהותו על פיו. מושגים כגון הגשמה, ייעוד, מחויבות, מצווה, קדושה, נאמנות, דבקות, שליחות, מסירות נפש, הקרבה, ויתור, ציות, סולידריות וענווה מנחים את השיבתו ואת עשייתו.

#### הערות

הציטוט ממאמרם של ביטס (Bates) וטאונסנד (Townsend) הוא מתוך "The Future of Teacher Education: Challenges and Opportunities"

מהספר: Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change.

בעריכת השניים, (הוצאת Springer, 2007).

דוח מקינזי 2007, פרסומי הד החינוך, 2009.

לתורת סגנונות הקיום אחראי הפסיכואנליטיקן וההוגה אריך פרום. ראו בספרו To Have or to Be שיצא לאור ב-1976 בהוצאת Continuum. גרסתו של יעקב רנד לתורה זו מפורטת ומנותחת בספר שערך עם שקולניק: סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים, מכון מופ"ת, 2009.

ספרה של נעמי קליין דוקטרינת ההלם: עליית הקפיטליזם של האסון יצא לאור בתרגום עברי בהוצאת אנדלוס, 2009.

אפיון מטרות החינוך לפי התפיסה הנאו-ליברלית מתבסס על פרסומי הבנק העולמי וארגון OECD. ראו ספרו של Joel Spring:

Globalization of Education: An Introduction. Routledge, 2009.

עוד על הביקורת נגד התפיסה הטכנית רציונלית המאפיינת את הגישה הנאו-ליברלית ראו בספרי טכנאות וחזון בהכשרת מורים, 2005, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ספרו של גאורג קרשנשטיינר נפש המחנך יצא בתרגום עברי ב-1965 בהוצאת בית הספר לחינוך של אוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך.

תיאור התכנית להכשרת מורים הפועלת במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע, שהשאלה המרכזית העומדת ביסודה היא זהותו של המורה, נמצא בספר בעריכת יהודית ברק ואריאלה גדרון: שיתוף חינוכי פעיל (שח"ף): סיפור של הכשרת מורים, מכון מופ"ת, 2009.



# הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך

המכללות לחינוך ויתרו על חינוך. חינוך במהותו הוא דאגה לאנושיות ולרוחניות שבאדם. מורים שאנושיותם ורוחניותם הוזנחו בתהליך ההכשרה שלהם יזניחו אותן בעבודתם בבית הספר

## ישעיהו תדמור

כך את הפיתוח הדל של אישיות הסטודנט המכשיר עצמו להוראה. וכאשר דנים, אם בכלל, בהעצמת רוחו של המורה לעתיד, מציעים כתרופה את "הרחבת ההשכלה הכללית", וגם זו אינה מתבצעת.

הנה למשל קטע שכיח מהרציונל של הכנס הבינלאומי החמישי להכשרת מורים שארגן מכון מופ"ת ב־2007:

מערכת ההכשרה להוראה נתונה בשנים האחרונות בטלטה עזה. טלטה זו ניוונה משינויים הקוראים תיגר על מטרות החינוך הקלאסיות ומעלים תהיות ביחס לאופי המורה הראוי ותהליך הכשרתו. יש הסבורים שכדי להכשיר מורה די בהקניית ידע ברמה אקדמית בתחום הרעת של ההוראה; אחרים מאמינים שעל עיקרה של ההכשרה להיות "בשרה", בלמידה תוך כדי העבודה ומתוך העבודה, וכי אין צורך בתכניות הכשרה שיטתיות וממושכות הקודמות לעבודה. לעומתם יש הסבורים כי מקצועיותם של המורים תיפגע ללא הכשרה אקדמית שיטתית ומתמשכת בתחום הפרגוגיה. כך או אחרת, הכשרת המורים ניצבת בפני פרשת דרכים. עליה להוכיח את נחיצותה, את תרומתה ואת חיוניותה למערכת החינוך ולפיתוח הפרופסיונלי של המקצוע.

הכשרת המורים מחפשת אפוא את דרכה בין תפיסות שונות של הכשרה (ידע אקדמי או התנסות בשדה), אך לתפיסה אחת אינה מגיעה מלכתחילה – התפיסה המעמידה במרכז את העצמת אישיותם ורוחם של המתכשרים להוראה.

טרחתי ונברתי בחוברות האחרונות של כתב העת "דפים" ושל "ביטאון מכון מופ"ת"; התפעלתי מהתפוקה המחקרית, אך השתי ייאוש מהיעדר כמעט מוחלט של ליבת החינוך – עיסוק באדם ובהתעלות אנושית.

# ה

סיבה המרכזית לחוסר יכולתו של החינוך להמריא מהשפל שבו הוא מצוי היא היעדר חשיבה ועשייה הממוקדות בליבת החינוך, בעצם החוויה החינוכית, ובהקשר זה – בהווייתו האנושית של המורה. במילים אחרות, הוזנח הטיפול בשכבת העומק, המצויה מתחת לרובדי הידע, התובנות, הכישורים, המיומנויות והפעולות של המורה – הוזנחה ליבת החינוך.

לפי תפיסתי החינוכית-אקזיסטנציאליסטית ליבת החינוך היא ההוויה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית שמביאה לעירור שאלות קיומיות בתודעת התלמיד – שאלות הנוגעות לזהותו, לערכיו, לדרכו ולמשמעות חייו. עיסוק דיאלוגי בכיתה בשאלות "הגדולות" של משמעות החיים, הלידה והצמיחה, המוות והאברון, הזהות האישית, הבחירה, המוסריות, האחריות כלפי הזולת והאחר, היחס ליקום – הוא שמעצב את אישיותו של התלמיד כאדם ומשפיע על השקפת עולמו ועל דרכו בחיים. בכלל השאלות האלה נמצאת גם השאלה על הזיקה של האדם לספרה שמעליו, הספרה הרוחנית.

## כמיהה לרוחניות

תחום הכשרת המורים בישראל מוכר לי היטב. מזה שנים אני רואה בראגה רבה התכווצות עד היעלמות גמורה של העיסוק בשאלות הקיומיות והרוחניות בתכניות הלימודים של המכללות לחינוך, ובתוך

פרופ' ישעיהו תדמור מלמד במכללות עמק יזרעאל ואורנים והוא יו"ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך



## מזה שנים אני רואה בדאגה רבה התכווצות עד היעלמות גמורה של העיסוק בשאלות הקיומיות והרוחניות בתכניות הלימודים של המכללות לחינוך, ובתוך כך את הפיתוח הדל של אישיות הסטודנט המכשיר עצמו להוראה

מהם ששמשם הולך לפנייהם בהגות ובמחקר – המנסים להטות את תכנית הלימודים אל הקוטב של העצמת רוחם של הלומדים כך שיוכלו להעצים בבוא היום את רוחם של תלמידיהם ולהעניק להם חינוך במיטבו, אולם השפעתם חלשה; הרשויות והאינרציה חזקות מהם. נראה שהמכללות, גם האזוריות, מוותרות על עצמאותן וסגוליותן. כאשר נוסדו קיוו רבים שיפתחו דגם אקדמי ייחודי, אך הן העדיפו ללכת בעקבות הדגם האקדמי השולט. הדגם הזה מכתוב למכללות בפרט ולחברה בכלל מושגים מסוימים של "אקדמיות", "מדעיות" ו"רוח האדם". כל ניסיון לתת למושגים הללו מובנים חדשים – שאינם בהכרח סותרים את המובנים המקובלים – נתקל בגילויים שונים של דורסנות מצד הדגם השולט, שמושגים אלה הם הנכסים שלו. אך אם המכללות אינן חפצות במעמד של מוסדות נגריים, "וסאלים אקדמיים", עליהן לבחון את המושגים הללו, להעשיר אותם במשמעויות חדשות ולפתח תוך כדי כך סגוליות מכללתית. כיום כמעט לא ניתנת למכללות "זכות עמידה" ביחס לאוניברסיטאות, ואין שיח שוויוני בין המוסדות הללו.

במשך שש שנים שימשתי ראש החוג למדעי ההתנהגות במכללה האקדמית עמק יזרעאל. שלוש מגמות היו בחוג – פסיכולוגיה, קרימינולוגיה וחינוך. כאשר סברנו שהגיעו לבשלות רצינו להפוך כל אחת מהן לחוג עצמאי. חיברנו תכניות לימודים והגשנו אותן למועצה להשכלה גבוהה. קשה לאמור את דרך החתחתים שעברנו עד שקיבלנו אישור.

המל"ג מעביר למכללות מסר כפול: כאשר ראשיו מגיעים למכללה לישיבות וטקסים חגיגיים הם אומרים לסגל המכללה דברים מעין אלה: "אתם שייכים למוסד אקדמי חדש יחסית; אנו מצפים מכם לחדש ולהגיש תכניות לימודים יצירתיות ומאתגרות". ואולם בפועל, כאשר מוגשת תכנית יצירתית ומאתגרת, תכנית אחראית המבוססת על מחקר והגות שיטתיים, המל"ג מחזיר אותה ליוצריה עם מסר סמוי: "האישור לתכנית שהגשתם יינתן רק בתנאי שתתאימו אותה לתכניות הלימודים המקובלות, אלה הנהוגות מזה שנים באוניברסיטאות".

בשנים האחרונות הייתי מעורב בעיצובן של שלוש תכניות לתואר שני בניהול ומנהיגות בחינוך בשלוש מכללות. נתגלעה מחלוקת בין המכללות לבין המל"ג. המכללות שמו דגש על פיתוח מנהיגות חינוכית בעלת חזון והשפעה מעצבת; המל"ג שם דגש על אימון במיומנויות ניהול. המכללות ביקשו לטפח את אישיותם של המנהלים לעתיד; המל"ג צידד בקורסים אקדמיים שמחזרים בהם ידע. בשלב מסוים דרש המל"ג אפילו לסלק מכותרת התכנית את המושג "מנהיגות" ולהשאיר "ניהול" בלבד. המל"ג והמכללות התחפרו בעמדותיהם; לא התקיים כל דיאלוג. אך המכללות זקוקות

גם ב"דגם המנחה" – תכנית אב המחייבת את המכללות לחינוך – עיינות; קורסים המחזקים את יכולתם הרוחנית של הסטודנטים נערסו; משקלם בתכנית הלימודים כמעט אפסי.

בכל זאת יש אנשי חינוך במקומותינו שנאָה דורשים. אציין אחדים: יורם הרפז (2008) סוקר שני מודלים חינוכיים שהכזיבו – מודל "תכנית הלימודים במרכז" (המכונה גם מודל דרישה) ומודל "הילד במרכז" (המכונה גם מודל תמיכה) – ומציע מודל שלישי חדש, המבוסס על הרעיון של קהילות לומדים/חוקרים/חושבים; שלמה בק (2005) מבקר בהרחבה ובשיטתיות את הכשרת המורים "הטכנית-רציונלית" המקובלת ומציע חלופה המבוססת על אופן הקיום של "להיות" (being); נמרוד אלוני (2008) קורא "להשיב את הרוח והתרבות לחינוך"; רוני אבירם (2008) חותר למטרה דומה: "אם נממש בהצלחה תוכנית חינוכית שתאפשר לאנשים צעירים בני זמננו להתמודד באופן שיטתי עם שאלת המשמעות של חייהם [...] בהכרח נקיים תהליך חינוכי בעל משמעות" (שם, עמ' 113); חנן אלכסנדר (Alexander, 2004) טוען שהתרבות הרליטיביסטית והאינדיבידואליסטית הרווחת כשלה ביכולתה להציע לבני אדם הנמקות סבירות לתכלית ולטוב בחיים, שהם מעבר לעצמי ולחברה. על רקע זה, הוא אומר, מתעוררת בעשורים האחרונים בקרב בני אדם כמיהה אל הרוחניות.

כמו אלכסנדר, אני רואה בחברה את סימני הכמיהה לרוחני, לרליגיוזי, למיסטי, כמיהה שאין לה סימן והד במערכת החינוך. המכללות לחינוך, קל וחומר האוניברסיטאות, מתרחקות ממנה כמפני אש. בספרי "חינוך כחוויה חינוכית" (2007) עסקתי בנושא זה בהרחבה, אך איני יכול להתנאות בקידום ממשי שלו בהכשרת המורים. שלוש שנים (1997–1999) שימשתי ראש מכללת לוינסקי לחינוך ולימדתי בה. ניסיתי להשפיע בכיוון זה, אך הצלחתי הייתה מועטה. אמנם הבאתי להקצבת שעות גדולה יותר לקורסי הפילוסופיה, הוספתי לתכניות הלימודים קורס או שניים באמנות, פעלתי לשילוב רב יותר של לימודי החינוך העיוניים בשיעורי הדידקטיקה ובסדנאות שליוו את העבודה המעשית וסייעתי במתן דגש על מוטיבים הומניסטיים בקורסים השונים, אך כל אלה לא יצרו שינוי ממשי בגישתה של המכללה להכשרת מורים.

## מכללות בכבלים

המכללות לחינוך ככולות – גם מרצונן – לתכנית הלימודים שמכתיב האגף להכשרת מורים במשרד החינוך ותואמת לדרישותיה של המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג), ואינן מעזות לחרוג ממנה. אימת "הדגם המנחה" שורה עליהן. אמנם במכללות פועלים חברי סגל –

**כאשר מוגשת תכנית יצירתית ומאתגרת, תכנית אחראית המבוססת על מחקר והגות שיטתיים, המל"ג מחזיר אותה ליצירה עם מסר סמוי: "האישור לתכנית שהגשתם יינתן רק בתנאי שתאיימו אותה לתכניות הלימודים המקובלות, אלה הנהוגות מזה שנים באוניברסיטאות"**

ברכיבי תכנית הלימודים הידועים – תחומי הדעת, דידקטיקה, ניהול כיתה וכו', אבל גם בקורסים ובפעילויות מיוחדים הכלולים בכוונת מכוון בקטגוריה המיועדת להעצמת אישיותם ורוחם של הלומדים. לשישה התחומים שנמנו יש להוסיף את התחום הרוחני, ורצוני לומר עליו עוד דברים אחדים. לממד הרוח בחינוך הקלה רחבה ומזמינה: אפשר שייכללו בו חינוך למותר האדם, להתעלות, לשלמות האדם, לרגישות ועומק חוויה, לעצמיות, לתודעה, לחיפוש פשר ומשמעות, לאוטונומיה, לאותנטיות, להומניות, לערכיות, לזיקה לנשגב ועוד. המכנה המשותף לכל אלה הוא החינוך הנוגע בספרה העילית של האדם, בצרכיו העליונים, במחוזו החפץ הסופי שלו, ובמלאות קיומו כאדם וכחלק מהחברה האנושית ומכלל הבריאה. אפשר להוסיף את הדתיות, ואכן יש ממד רליגיוזי בחינוך. כמו הדת, הוא נועד לעסוק בשאלות האדם; וכמו דת – יש בחינוך מצבים של טרנסצנדנטיות, של התעלות ושל כמיהה אל ספרה אלוהית, גם אם מורים ותלמידים חילונים לא יגדירוה כך. העיקר בחינוך הוא חיוק ההתכוונות לרוחניות המצויה באדם, שאינה ניתנת להגדרה רציונלית מלאה אך היא קיימת ותובעת התייחסות. חינוך לרוחניות מובנו גם ידיעת גבולות המדע והטכנולוגיה והכרה בקיומן של ספרות אחרות, מטפיזיות. משמע גם יכולות של חיבור עם אנשים ועם העולם, שיש בו שילוב של המחשבה, הרגש, הגוף, הנפש והרוח. פירושו של חינוך לרוחניות הוא עידוד ההשתוקקות לחלום אוטופי נשגב. ויש בו גם ענווה – "זהצנע לכת עם אלוהיך". זיקה לרוחניות קיימת בכוח באדם, אלא שהוצאתה אל הפועל תובעת עבודה עצמית והכוונה. החינוך נועד לטפח "אינטליגנציה רוחנית" זו.

#### מקורות

אבירם, ר', 2008. "תוכנית לימודים הומניסטית חדשה: תשובה לבגידתו של החינוך בצורך במשמעות", *מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי* 3: 109-114.

אלוני, נ', 2008. "משיבים את הרוח והתרבות לחינוך", *מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי* 3: 7-9.

בן, ש', 2005. *טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונלית*, באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

הרפז, י', 2008. *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*, תל אביב: ספרית פועלים.

תדמור, י', 2007. *חינוך כחוויה קיומית*, תל אביב ועמק זרעאל: מכון מופ"ת והוצאה אקדמית זרעאל.

Alexander, H. A. (Ed.), 2004. *Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives*, Brighton, Portland: Sussex Academic Press.

Greene, M., 1978. "Teaching: The question of personal reality", *Teachers College Record* 80 (1)

לאישור המל"ג, והן נאלצו לקבל את תכתיבה. כך מעודרת המל"ג את עצמאות המכללות ואת נטייתן ויכולתן לפתח תכניות "יצירתיות ומאתגרות".

### אינטליגנציה רוחנית

החינוך ההומניסטי-אקזיסטנציאליסטי מבטא הוויה שבה מסייע המורה לתלמיד לבחון את שאלות קיומו ולגבש את דרך חייו. כאשר שואלים מורים רבים על מטרות החינוך שלהם הם מבטאים עמדה אינטואיטיבית דומה, אם כי לא תמיד בנוסח בהיר. אך גישתם הספונטנית והתמימה של מורים רבים נותרת משאלת לב ומשאלת נפש – אין מי שיעזור להם לגבש וליישם אותה.

מורים בוחרים להיות מורים ובחירתם אמורה להיות מפעל חייהם, כתבה מקסין גרין (Greene, 1978), מהוגי החינוך הבולטים בתקופתנו, אבל בפועל הם משרתים את המטרות המקובלות: הקניית ידע, מיומנויות וערכים מוסכמים בחברה. בגלל העימות המתמיד של המורים עם לחצים בית ספריים, גם בעלי היכולות הגבוהות שביניהם מסתפקים בהשקעת מרצם בהוראת הקניה יעילה, אך נמנעים מכל מעורבות בחינוך במובנו העמוק. הם מתנכרים לעולמם הפנימי של התלמידים ואף לעולמם שלהם. אין להתפלא אפוא שהמורים אינם כתובת להתלבטויות קיומיות של תלמידיהם. גרין קוראת למורים להוציא את עצמם ממצב של "נרפות קיומית", לחדר את רגישותם, לבטא את רגשותיהם ומחשבותיהם, להאמין ולאהוב; רק כך יוכלו "לנכוח עם עצמם ועם אחרים".

המפתח לחינוך התלמיד לתפיסה מעמיקה של קיומו ולהעלאת אנושיותו טמון בבחינה דרך קבע של המורה עצמו את ההוויה הקיומית שלרועצמו; שיכיר בגיבוש המתמיד, המשתנה, של הוויית החיים שלרועצמו ושל תובנותיו על תפקידו ויעודו כמורה. עיקר ראשון בחינוך הוא תחושתו של התלמיד שעומד מולו אדם שאף אצלו הקיום קודם למהות ומעצב אותה. המורה, כמו התלמיד, מצוי תמידית בהתלבטות בשאלות הקשורות באותנטיות שלו ובחיפוש משמעות ודרך.

אפשר לקבוע שתכניות הכשרת המורים כיום כמעט לא נוגעות בשאלות הקיומיות של המורים, כמעט לא עוסקות בהעצמת רוחם של המתכשרים להוראה ואינן מכוונות אותם לתפקידם החינוכי העיקרי – חיוק והעמקת האנושיות של תלמידיהם.

נדרש שינוי קיצוני בהכשרת מורים; עיקרו כבר נאמר: העצמת אישיותם ורוחם של המורים. מהם תחומיה של העצמה זו? אציגם בכותרות: האינטלקטואלי, הרגשי, הפיזיולוגי, המרחבי-אקולוגי, המוסרי והאמנותי. כל אחד מהתחומים האלה צריך לבוא לביטוי



# "כשאתה נכנס להוראה אף אחד לא אומר לך שאתה עומד להיות פס ייצור"

חמש מורות וכמעט מורה אחד מדברים על הכשרתם  
המקצועית והקשר בינה ובין החיים בבית הספר



## אור דליות

**מלמד:** היסטוריה. **ניסיון:** שנתיים חלקיות במסגרת הלימודים בבית הספר הדמוקרטי בכפר סבא ובחטיבת הביניים "חשמונאים" בבת ים.  
**לימודים:** עדיין לא סיים בדרך לתואר BED ותעודת הוראה בסמינר הקיבוצים, במסלול לחינוך דמוקרטי.

## נאוה דקל

**ג**ליון שעוסק בהכשרת מורים אינו יכול להיות שלם בלי מורים, בלי לשמוע על תקופת ההכשרה שלהם ועל איך הם רואים אותה ממרחק השנים והניסיון המעשי. הפגשנו שישה מורים לשיחה במכון "כרם" בירושלים, ואם נדרשת שורה תחתונה אפשר לומר שיש לנו אפילו שתיים: אחת – אין בין המורים הסכמה על התועלת שבלימודי הוראה והשנייה מפתיעה – השישה, בדרגות שונות של ניסיון מעשי, מתלהבים מהמקצוע. היחס שלהם ללימודי תעודת הוראה נע בין הצורך בהכשרה מעשית ששמה דגש



## יעל עמבר

**מלמדת:** תיאטרון בבית הספר גבעת גונן בירושלים. **ניסיון:** 12 שנים. **לימודים:** ב"א, מ"א ותעודת הוראה באוניברסיטה תל אביב.

### גילי קוגלר

**מלמדת:** תנ"ך, מחשבת ישראל ולשון בתיכון "קשת" בירושלים. **ניסיון:** שש שנים. **לימודים:** ב"א, מ"א ותעודת הוראה במסגרת תכנית "רביבים" באוניברסיטה העברית.



### טלי מלכיאור

**מלמדת:** כיתה י"א (מחנכת) באולפנא "אמ"ת נגה" בבית שמש ורכזת מדעי הרוח. **ניסיון:** ארבע שנים. **לימודים:** ב"א באוניברסיטת ברא"ל והכשרת מורים במכון "כרם" בירושלים.



### שרון דגן

**מלמדת:** אמנות בבית הספר גבעת גונן בירושלים. **ניסיון:** ארבע שנים. **לימודים:** תואר ראשון ותעודת הוראה באוניברסיטה העברית.



### אילנה סומברג

**מלמדת:** כיתה א' (מחנכת) בבית הספר יאנוש קורצ'אק בירושלים. **ניסיון:** שש שנים. **לימודים:** תואר BED ותעודת הוראה בסמינר דוד ילין.





נחתנו להוראה, הליווי השבועי היה מוצלח ורלוונטי".

שרון דגן: "זה עוזר כי אפשר לשפוך הכול ויש תמיכה".

**יעל עמבר:** "צריך להכין למפגש האנושי. 50 אחוז צריך להקדיש לבעיות משמעת ו-50 אחוז לדיאלוג סביר עם התלמידים. זה נושא מוזנח לחלוטין".

**טלי מלביאור:** "בכרם כל צורת הלימוד הייתה דגם של איך הדברים צריכים להיות. השיעורים מועברים במעגל עם שיה פתוח. זה מכין למפגש האנושי. קיבלנו יחס אישי וחויית למידה חיובית, היה המון שיח רגשי וגם הרבה סדנאות מעשיות".

**אילנה סומברג:** "גם ברוד ילין הייתה למידה מעשית בקבוצות קטנות. היינו צריכים להעביר שיעורים לקבוצה, ועצם העמידה מול קהל והמפגש עם השאלות הכשירו אותנו לעמוד מול כיתה. הבעיה הייתה הקבוצה. זו לא הייתה קבוצה תומכת".

• • •

■ **היום מבשירים להוראה אנשי הייטק בהכשרה מזורזת. מה דעתכם על כך?**  
**יעל עמבר:** "השאלה האמיתית היא מה יקרה להם כשרלת הכיתה תיסגר מאחוריהם. האם יסתדרו או שיאכלו אותם".

**טלי מלביאור:** "השאלה היא איך נתפס תפקיד המורה, האם המורה הוא מקור ידע או אדם שיוצר קשר עם התלמידים ומסוגל להזדהות אתם. אני חושבת שלצעירים יש ראש יותר פתוח, הם רוצים לחדש ובאים עם חשיבה רעננה".

**אור דליות:** "אבל אם מישוה עושה הסבה בגיל 40 יש לו ניסיון חיים. יש משהו בגיל ובניסיון חיים. אני רוצה שלילדים שלי תהיה מורה שכבר עשתה משהו בחיים. אנחנו פה מתוסכלים מזה שאחרי שלוש שנים אנחנו לא יוצאים מושלמים. אותי ההכשרה בסמינר גידלה כבן אדם. עכשיו אני שואל את עצמי מה מכין אותי להיות מורה להיסטוריה".

**טלי מלביאור:** "לדעתי הגיל הצעיר נותן לתלמידות משהו חשוב. אנחנו חוקרות יחד, אני לא מתביישת להגיד להן כשאני לא יודעת משהו. חשוב לי שאפשר להזדהות עם המורה. מטרת העל בעיניי היא שהלמידה תהיה תהליך רגשי ולא העברת ידע. אני חושבת שלתכנית הקצרה של הכשרת מורים יש יתרונות וחסרונות".

**גילי קוגלר:** "גם אני לא מתרגשת מההכשרה

בחומר שלמרנו. היו לנו סדנאות דידקטיות שנתנו כלים איך להתייחס לתלמידים, איך להתמודד עם בעיות משמעת. עד היום אני מתייעצת עם מרצים מהמכון. קיבלתי ידע מעשיר ומעשי ושום דבר לא היה מיותר. אולי זה גם משום שהמרצים במכון לימדו או עדיין מלמדים בבתי ספר".

גם גילי קוגלר, מורה לתנ"ך, למחשבת ישראל וללשון שלמדה בתכנית רביבים באוניברסיטה העברית, יצאה מהלימודים עם תחושה מיוחדת: "החוויה שלי מהלימודים היא שצריך לעשות שינוי. התכנית שלנו הייתה משהו באמצע. שלוש שנים לימדנו בשטח במקביל ללימודים,

## יעל עמבר: "היה לי קורס על

## ההיסטוריה של תכניות לימודים בארץ ישראל.

### היה נחמד, אבל האם

### רלוונטי לעבודה שלי

### כיום?... אני חושבת

### שהיה נתק רציני בין

### החוג לשטח"

והמשימה הייתה להשתלב במה שקיים. אבל הייתה גם חשיבה ביקורתית על דמות המורה והתלמיד. למרות שהקורסים וההכשרה הציגו את הדברים כמו שהם צריכים להיות, יצאנו משם אנשים ביקורתיים. אני חושבת שזה בזכות הקבוצה הלומדת. היא הייתה מגוונת – שמאל וימין, חילונים ודתיים, וזה יוצר חשיבה ביקורתית. בעבודה ממש הניסיון בהוראה היה הדבר החשוב. רק מהשנה השנייה שלימדתי הרגשתי שאני באמת מורה".

**יעל עמבר:** "ציר הזמן הוא קריטי. השנה הראשונה טראומתית לכל מורה. יש לי בת דודה שבאמת רוצה להיות מורה. דיברתי אתה לפני שבוע ומצבה קשה. ההמלצה שלי הייתה פשוט לתת לשנה הזאת לעבור. בשנה הבאה זה יסתדר".

**גילי קוגלר:** "הליווי באמת חשוב. כשכבר

על התנסות בשטח והתאמה למציאות לבין העניין בהכשרה שמעמידה במרכז את המורה כאדם ערכי וחושב. דברי הביקורת שלהם, אם נשמעים, נובעים ממקום עמוק ואמיתי, אכפתי".

"אני מרגישה ששכחתי כל מה שלמדתי", מודה שרון דגן, מורה לאמנות שלמדה באוניברסיטה העברית בירושלים. "למרנו הרבה קורסים וחלק היה מעניין, אבל אני לא מרגישה שיישמתי את הלימודים. באופן מעשי לא קיבלנו באמת כלים לעבודה. במסגרת ההכשרה המעשית העברתי רק שיעור אחד וזהו".

"היו קורסי חובה שפשוט רצו שנעבור", מספרת אילנה סומברג, מחנכת כיתה א' שלמדה בסמינר דוד ילין. "הלימודים היו לפעמים מהנים ולפעמים משעממים וחסרי תועלת. אבל למדתי המון מאימוני ההוראה, מהעבודה עצמה בבתי הספר".

יעל עמבר, מורה לתיאטרון שלמדה באוניברסיטת תל אביב, סבורה שבלימודים שלה היה חסר חיבור לשטח: "היה לי קורס על ההיסטוריה של תכניות לימודים בארץ ישראל. היה נחמד, אבל האם רלוונטי לעבודה שלי כיום? לא הרווחתי מהלימודים כלום. אני חושבת שהיה נתק רציני בין החוג לשטח. מה שכן, במסגרת הלימודים, כשכבר התחלתי ללמד, הייתה לי קבוצת תמיכה. פעם בשבועיים היינו נפגשות לסדנה של מורות חדשות, העלינו נושאים שונים כל פעם וזה היה מעניין וחשוב. האפשרות להתייעץ היא שירות טוב".

אור דליות, סטודנט להוראה בסמינר הקיבוצים: "אמא שלי למדה להיות גננת והיא סיפרה לי שבהכשרה שלה הסבירו להן הכול לפרטי פרטים, כולל למשל איך לגזור ולהדביק עם הילדים. זה נראה לי מגוחך. השאלה היא מה הציפיות שלנו. אולי המטרה לא צריכה להיות להכשיר להוראה אלא לגרום לנו להיות בני אדם חושבים, ביקורתיים יותר, שנגיע לכיתה עם מטען. הדגש אצלנו בתכנית הוא על הכשרת מחנכים, יש יומרה להעצים את הסטודנטים כבני אדם. עליו זה עבר מעולה, אחרי שלוש שנות לימוד אני מרגיש שאני יוצא משם בן אדם אחר".

הלימודים היו חוויה חיובית גם לטלי מלביאור, רכות למרעי הרוח ומחנכת כיתה י"א שלמדה באוניברסיטת בראילן ובמכון כרם: "אני מרגישה שעברתי בכרם חוויה. ממש התעשרתי מהלימודים ואני נעזרת

■ ומה בקשר להעברת ידע?

**טלי מלביאור:** "אצלנו בצוות ההיסטוריה מתנהל ויכוח על השאלה איך להעביר שיעור. יש מורות שרק רוצות להעביר בגרות, להעביר את החומר בצורה מוכתבת. יש מורות שהגישה שלהן להוראה היא אחרת והן מחפשות דרך חווייתית. השיטות שנתנו לי כשלמדתי עוזרות לי בדיון ובמציאת הדרך להעביר שיעור מעניין, וזה בעיניי המפתח לטפל בבעיות משמעות".

**אור דליות:** "יש בבית הספר איזושהו שקר שכולם משתפים אתו פעולה. המרדדים הם הבגרויות והציונים הגבוהים או כמה הגיעו ליחידות קרביות בצבא. לא מדברים על מרדדים של להיות בני אדם".

**גילי קוגלר:** "אני כותבת תכנית ייחודית בתנ"ך ולכן החוויה שלי חיובית מבחינה אינטלקטואלית. אבל עצוב לי שברוב המקומות אלו המרדדים. הרי התוכן הוא רק כלי, והבגרויות לא מאפשרות חינוך אמיתי".  
**אור דליות:** "יש רומנטיזציה בהכשרת המורים. כשאתה נכנס להוראה אף אחד לא אומר לך שאתה עומד להיות פס ייצור. בהכשרה יש דיבור על חינוך ועל ערכים למרות שבשטח אין את זה. יש דיסוננס במערכת החינוך".

**גילי קוגלר:** "אתה רוצה שהכשרת המורים תחנך רק למה שמצוי?"  
**אור דליות:** "אולי כדאי שנלמד רק בהתאם לפס הייצור, איך להוציא אנשים עם תעודות. אם זו מטרת בית הספר אז צריך לכוון לכך. אותי לא הכינו למה שנתקלתי בו בשנה שעברה כשלימדתי כיתה ט', וכבר בשלב הזה דיברו עם התלמידים על בגרות. הייתי בשוק כי הכשרת המורים לא הכינה אותי למציאות הזאת".

אמנם את הדילמה מה חשוב יותר לתת במוסדות להכשרת מורים – תפיסת עולם או ידע – לא פתרנו וגם הצעות מהפכניות לשינוי לא עלו במפגש שלנו, אבל הייתה התלהבות גדולה מהוראה וחינוך. יצאתי מהדיון בתחושה שיש כאן מורים רציניים, מסורים ומוכשרים שאוהבים את המקצוע והם גם בעלי ידע ויצירתיות. התשובה על השאלה אם הם רכשו חלק מהכישורים האלה במהלך לימודיהם לתעודת הוראה אינה חר" משמעותית, ותלויה, כמו שהם אמרו, גם באופי, בצפיפות ובמוסד שלמדו בו. ■

חושבת שמה שהכרחי להכשרת מורים הוא הכשרת אדם עם שאיפה ערכית, עם מודעות לפוליטיקה ולחברה".

**טלי מלביאור:** "בלימודי הוראה צריך לתת את מה שאנחנו רוצים להקנות לתלמידים. הכשרת מורים צריכה להיות מעשירה, מפתחת ותומכת. צריך לתת כלים להכיר את עצמך טוב יותר, לפתח זהות עצמית. עם המיומנויות האלו נהיים מורים טובים יותר. למדתי בכרם קולנוע, אמנות, מוזיקה, גמרא – נושאים שלא קשורים ישירות למה שאני מלמדת".

**אור דליות:** "בצבא יש מושג של תפקיד שני. יש דברים שאתה לא יכול לעשות בצבא בלי לרכוש ניסיון קודם. הדרכה בצבא דורשת

## אילנה סומברג: "לי ההתנסות בשטח חשובה ביותר. המדריכה הפדגוגית המלווה את הסטודנטים היא משמעותית, אפשר תמיד לדבר אתה. הליווי האישי הזה וההתנסות בשטח עזרו לי מאוד"

ניסיון ולוקחים לתפקיד כזה את הכי טובים. הייתי רוצה שחינוך יהיה מקצוע שני. אולי אפילו להרשות רק לאנשים מבוגרים להיכנס למקצוע. אני טוען שמחנך הוא קודם כול role model ולא אדם שיוודע להעביר חומר מסוים. בגיל צעיר מדי איי אפשר להיות בתפקיד חינוכי מרכזי".

הטענה הזאת של דליות מעוררת דיון סוער. מלביאור טוענת שלמבוגר אין יותר יכולות אלא כישורים אחרים, וקוגלר משלימה באמירה שבעצם חשוב שהתלמידים ייחשפו למגוון של אנשים. דגן מחזירה את הדיון להכשרת מורים באמירה שרצון, הכשרה ותארים אקדמיים חשובים ומעלים את ערך המקצוע, וכשדגן אומרת שלא למדה בשום מקום להיות מחנכת, מלביאור אומרת שאולי צריך לשנות את השם ל"הכשרת מחנכים".

הקצרה. אני הייתי שנתיים בהכשרה באוניברסיטה ולא קיבלתי כלום. אז גם הם יכולים, אם הם מבינים מה הם עושים ואם הם באמת רוצים להיות מורים".

**אילנה סומברג:** "הגיל בעיניי לא קובע. אני הייתי חונכת של סטודנטית מבוגרת ממני שעשתה הסבה. אימוני ההוראה עזרו לה המון ועכשיו התלמידים אוהבים אותה. הדגש הוא על החשיבות של אימוני ההוראה".

**טלי מלביאור:** "לי במקרה לא היו אימוני הוראה, ואני לא מרגישה שזה משמעותי".

**אילנה סומברג:** "אולי זה תלוי בכן אדם. לי ההתנסות בשטח חשובה ביותר. המדריכה הפדגוגית המלווה את הסטודנטים היא משמעותית, אפשר תמיד לדבר אתה. הליווי האישי הזה וההתנסות בשטח עזרו לי מאוד".  
**יעל עמבר:** "אני מבינה מזה שאתי הספר צריכים להיות ערים לתפקיד העצום שיש להם בהכשרת מורים. אמנם זה לא התפקיד שלהם אבל הכי חשוב שהם ייתנו תמיכה למורים חדשים".

■ יש לכם הצעות, דמיוניות ופרועות בכל שיהיו, לתכנית החדשה להכשרת מורים?  
**אילנה סומברג:** "הייתי רוצה שיעצמו אותנו ונוכל לצפות בשיעור שהעברנו, ולקבל ביקורת בונה. בשיעורי דידקטיקה תמיד צפו בי אבל הייתי רוצה לראות את עצמי, לראות אם אני טועה או עושה משהו נכון".

**שרון דגן:** "רק הניסיון חשוב. לא יעזור אם אתן כעת המון רעיונות. תלוי לאיזה בית ספר נופלים. אין אידאל של הכשרת מורים. לכל אחד מתאים משהו אחר".

**יעל עמבר:** "אני מסכימה עם שרון, אבל צריכה להיות אפשרות לתת ציון למורים. להגיד למישהו אחרי שנה אחת שהוא לא מתאים".

**גילי קוגלר:** "זו בעיה, כי זה ייצור מצב שרק מי שכריזמטי יצליח להישאר. בעיניי שנה זה לא מספיק זמן".

**שרון דגן:** "גם אני מתנגדת שיוציאו אחרי שנה. שיתנו הכשרה טובה, עם התנסות, לפני שמתחילים ללמד".

**יעל עמבר:** "בעולם הדמיוני שלי אפשר לראות למי יש יכולת להיות מורה טוב".

**גילי קוגלר:** "צריכים להיות מרדדים למי שהמורה הטוב, והייתי מוסיפה גם למה רוצים לחנך. זו שאלה שלא נשאלת במוסדות להכשרה. חסרה חשיבה ביקורתית. אני

# אושר בבית הספר

ד"ר טל בן שחר, מומחה בין-לאומי לפסיכולוגיה חיובית, מבקש לשלב את עקרונותיה בחינוך הישראלי. לאחר שהקים את המרכז לפסיכולוגיה חיובית בחינוך הוא בונה עם רשת אורט והמרכז הבינתחומי בהרצליה תכנית להכשרת 25 אנשי חינוך. המטרה היא להכשיר סוכנים של שינוי שיפיעו רוח חיובית במערכת

נאוה דקל



ד"ר טל בן שחר. "כשמתחילים בחיובי הכול עובד טוב יותר"



צילומים: רפי קוץ בקורס המנחים. בן שחר: "כשמתמקדים בחוזקות, בהנאה, ברווחה נפשית, במסוגלות, תוצר הלוואי זה ציונים גבוהים יותר"

# א

ם תשאלו את ד"ר טל בן שחר, לא רק שאפשר ללמד ילדים להיות מאושרים, אלא שזו צריכה להיות משימתה העיקרית של מערכת החינוך – לא במקום לימודים והישגים, אלא כדי לחזקם ולעזור להם להצליח במה שהם טובים בו. בן שחר, מחברם של הספרים "באושר ובאושר – כיצד לחיות חיי סיפוק ושמחה: פסיכולוגיה חיובית בחיי היומיום" (מטר, 2008) ו"אושר אפשרי: איך להפסיק לרדוף אחר השלמות ולהתחיל לחיות חיים מאושרים יותר" (מטר, 2009), היה מרצה מבוקש באוניברסיטת הרווארד בתחום הפסיכולוגיה החיובית, וחזר לארץ בגלל "משפחה, חברים וציונות". לדבריו חינוך זה התרגום של הרצון לתרום למדינה, וכיום הוא מקדיש את רוב זמנו ומרצו לחינוך, תחום שאפשר לחולל בו לדעתו שינוי משמעותי לטווח הארוך.

הפסיכולוגיה החיובית מתמקדת, כידוע, בנקודות החוזק של האדם, בהעצמתם של ההיבטים החיוביים כדרך להגיע לרווחה נפשית ולהתמודדות מוצלחת עם משברים.

מטרתה לחזק את החוסן הנפשי של האדם ולסייע לו למצוא ייעוד ומטרה. "כשאנחנו מוצאים אותם", מסביר בן שחר בהתלהבות, "החוסן הנפשי שלנו מתחזק. אנחנו מתמודדים טוב יותר עם כישלונות, חרדות ועצב. משתמשים בכישלונות כדי להתקדם". המטרה של בן שחר היא לשלב את עקרונות הפסיכולוגיה החיובית בחינוך.

גם אם העקרונות הללו אינם חדשים (אריסטו כבר העלה רעיונות דומים), יישומם בחינוך חדש. ובתחום הזה, לדברי בן שחר, אפשר לעשות הרבה. "כשמתחילים בחיובי", הוא מרגיש, "הכול עובד טוב יותר", והעיקרון הזה צריך להנחות את כל השותפים לחיי בית הספר.

לחיפוש האושר יש חשיבות מיוחדת בתקופתנו, מסביר בן שחר, משום שבקרב בני הנוער יש ריקנות רבה יותר מבעבר. מגיל עשר מתחילה תקופה קריטית למציאת משמעות, ועל המורים ליצור תנאים שיעזרו לילדים למצוא ייעוד ומטרה. צריך לחשוף את הילדים לאפשרויות המגוונות העומדות לפניהם. "זה הרבר הכי חשוב שהוריי עשו", מעיד בן שחר על עצמו, "כך שאפשר לקבל את זה גם כבית וגם כבית הספר".

## ארגז של כלים חיוניים

כחצי שנה אחרי שהגיע לארץ שמע בן שחר על תכנית בשם "תקווה ומוטיבציה" המיושמת במרכז לכישורי למידה של רשת אורט. מודל העבודה הזה משלב בין אסטרטגיות למידה לכישורי התמודדות. ההיכרות עם התכנית הובילה לשיתוף פעולה בין רשת אורט למרכז הבינתחומי בהרצליה ולהקמת המכון לפסיכולוגיה חיונית בחינוך. במרס 2009, באירוע ההשקה של המכון, התחייב צבי פלג, מנכ"ל רשת אורט ומי שנושא הרווחה הנפשית יקר ללבו, לתרום מיליון ש"ח לשילוב תכניות הפסיכולוגיה החיונית בחינוך. כעת מנסים המעורבים לגייס כספים להמשך הפעילות בשנים הבאות.

ל-25 אנשי חינוך שנבחרו בקפידה. בשנה הבאה, לאחר שיסימו את ההכשרה, הם ישמשו סוכני שינוי במערכת החינוך.

בנוסף אנשי המכון לפסיכולוגיה חיונית בחינוך עובדים עם ארבעה בתי ספר של אורט. הצוות המוביל בבתי הספר האלה עובר הכשרה שהתחילה בקיץ האחרון. כל בית ספר מקבל "ארגז כלים" גדול מאוד ועזרה מאנשי המכון ביישום התכנית. ההכשרה אמורה לתת למורים את האנרגיה הדרושה כדי לחולל שינוי בשפה ובתפיסה של בית הספר. באפריל 2010 מתוכנן הכנס הראשון בישראל לפסיכולוגיה חיונית, בהשתתפות מומחים בעלי שם עולמי.

## באוסטרליה זה עובד

בתשובה לשאלה המתבקשת אם כבר יש תוצאות לעבודה חינוכית בשיטות הפסיכולוגיה החיונית, מסביר בן שחר כי יישום העקרונות בחינוך החל רק בשנים האחרונות. הוא מספר על פרופ' מרטין סליגמן, אחד הפסיכולוגים החשובים בארצות הברית כיום, שהפך את הפסיכולוגיה החיונית לתחום מחקרי ויישומי שמטרתו להשפיע על החברה בכלל ועל החינוך בפרט, ובין השאר התחיל לממש את השיטות של הפסיכולוגיה החיונית בבתי ספר בארצות הברית ומחוצה לה. פרויקט רחב נעשה במערכת החינוך בעיר גילונג שבאוסטרליה, בעלות של כמיליון וחצי דולר. בן שחר מספר שהוא עובד בשיתוף פעולה הדוק עם סליגמן ושלאחרונה העביר לו האחרון חומרים שפיתחו החוקרים באוסטרליה כדי שישמש בהם בישראל. ובארץ, מבטיח בן שחר, הפרויקט יעלה מעט מאוד כסף. תלמידה אחרת של סליגמן, קארן רייביץ', עובדת עם בתי ספר בעיקר בשכונות מצוקה. בעזרת פסיכולוגיה חיונית היא מצליחה להוריד את הסיכון לדיכאון אצל ילדים ב-50%.

ג'והן רייטי, פסיכיאטר מהרווארד, הראה שפעילות גופנית של חצי שעה ביום בבתי הספר לא רק מורידה השמנת יתר, אלא גם מפחיתה את האלימות ביותר מ-60% ומעלה את רמת הציונים של התלמידים. והחוקרת קרול דואק מבססת את עבודתה על העובדה שהמוח הוא איבר גמיש ומשתנה, ומראה לילדים שהם יכולים לפתח את היכולות שלהם ולהצליח גם בתחומים שהם חושבים עצמם לחלשים. במחקר מעניין הראתה דואק כי מתן שבחים לתלמידים על התהליך ועל העבודה הקשה משפר את הישגיהם. לעומת זאת אם נותנים חיוקים רק לחוכמה ולאיינטליגנציה, מקבעים את החשיבה והילדים אינם מתקדמים.

## פרות ואגוזים בישיבת צוות

בתקופה האחרונה נפגש הצוות המצומצם באופן קבוע כדי לבנות את התכנים של המכון לפסיכולוגיה חיונית ואת תכנית העבודה להשתלמויות המתוכננות. חברי הצוות דנים בשאלות הקשורות לאני מאמין שלהם, לתפקידי של

## אושר מעשי

### על הספרים של טל בן שחר

על התאוריות של הפסיכולוגיה החיונית ואפשרויות היישום שלהן מלמדים ספריו של ד"ר טל בן שחר – "באושר ובאושר – כיצד לחיות חיי סיפוק ושמחה: פסיכולוגיה חיונית בחיי היומיום" (מטר, 2008) ו"אושר אפשרי: איך להפסיק לרדוף אחר השלמות ולהתחיל לחיות חיים מאושרים יותר" (מטר, 2009) (תרגום: עידית שורר). בשניהם משלב בן שחר בין מחקרים אקדמיים לעצות מעשיות ונותן דוגמאות אישיות. בספר הראשון מפרק בן שחר את מושג האושר ומגדיר אותו "חוויה המשלבת הנאה ומשמעות". הוא מלמד איך למצוא משמעות והנאה ואת החוזקות שיש לכל אחד ואיך להבין שהאושר טמון בהם. "המטבע הקובע" אינו כסף ונכסים, אלא מציאת משמעות והנאה בחיי היום יום. בספר "אושר אפשרי" הוא מעמיד "פרפקציוניזם" מול "אופטימליזם", ומראה כיצד הרדיפה אחר שלמות אינה מאפשרת להתפתח ולהיות מאושרים. במקום לחפש את מיתוס השלמות יש "להשלים עם העובדה שכישלון והצלחה הם חלק מחיים מלאים ומספקים".

גישה אופטימליסטית היא גמישה, דינמית, רואה בכישלון משוב ומנוף להתקדמות ומאפשרת להסתגל לשינויים. גם כאן הוא מציג לצד התאוריה תרגילים המיועדים לעזור לפתח חשיבה אופטימליסטית.

בעבר התמקד בן שחר בתחום העסקי, אבל כיום הוא עוסק בעיקר בחינוך. תקוותו היא שהפסיכולוגיה החיונית תתפשט ותשפיע על החברה בכללותה. הודות לקשריו הענפים עם אנשי עסקים בדרום אפריקה, באוסטרליה ובמקומות אחרים בעולם הוא מקבל כספים המאפשרים לו להעביר סדנאות בחינם לבתי הספר. "הגישה שלי היא הגרסה המוסרית של רובין הוד", הוא אומר בחיך, "לא מוסרי לגנוב אבל כן מוסרי לסחור עם עשירים ולתת לעניים. בית ספר שיכול לשלם על התכנית ישלם כדי שגם אחרים יוכלו ליהנות ממנה".

השנה בונה בן שחר, יחד עם צוות היגוי מהמרכז לכישורי למידה ומהמרכז הבינתחומי, סדנה של 224 שעות



בן שחר ממשיך באותה הרוח: "כאשר מתמקדים בחווקות, בהנאה, ברווחה נפשית, במסוגלות, תוצר הלוואי זה ציונים גבוהים יותר. בפסיכולוגיה ארגונית לומדים שהמצליחים יותר הם אלו שמתמקדים בייעוד ובערכים, ולא בתוצר הסופי וברצון להיות הראשונים. זו אנלוגיה לבתי הספר – כשהילדים יתמקדו במסוגלות וברוחה אז הציונים ישתפרו".

הוא ממשיך בדוגמה אישית: "הציון הכי נמוך שלי בגרות היה בחיבור. כשהגעתי לאוניברסיטת הרווארד

המכון ולשאלה אם יתמקד במחקר או ביישום. הישיבות, אגב, מלוות בכיבוד המוכיח כי לא רק נאה דורש. ברוח החשיבה על בריאות גופנית כאחד ממחוללי האושר, הם אוכלים רק פרות ואגוזים.

בן שחר מגדיר את מטרת התכנית: "רווחה נפשית. לתלמידים היום אין כיוון ואנחנו יודעים כמה חשוב לילדים צעירים למצוא ייעוד. המטרה שלנו היא לעזור להם למצוא אותו".

מטרה נוספת שעולה בשיחה היא הגברת תחושת המסוגלות של מורים. בן שחר משווה את עבודת המורים לעבודת הרופאים. המורים משפיעים, לרבריו, על הבריאות הנפשית של הילדים וחשוב שהם יבינו את זה. חשוב שיתחברו למקום של גאווה ותחושת שליחות, למה שבאמת הביא אותם להוראה. מורים שמאמינים בעצמם ובתלמידיהם הם המפתח להצלחה. "אנחנו רוצים", הוא אומר, "שהמורים יהיו גאים בעצמם, שהם יבינו עד כמה הם יקרים ועד כמה עבודתם חשובה. זו עבודת קודש".

האמונה של הצוות הזה בחשיבותה של הרווחה הנפשית של תלמידים מעוררת גם את השאלה על הפער בין המגמות של משרד החינוך, השם דגש על הצלחה בלימודים ושיפור בלימודים, לבין המטרות שלהם. התשובה פשוטה: "כשטוב לומדים טוב יותר. רווחה נפשית היא המפתח להצלחה".

חגית נבארו, מנהלת "המרכז לכישורי למידה" של אורט, מרחיבה: "היום אני מסתכלת על הרברים אחרת מכשאני הייתי תלמידה. בעיני לא הציון הוא החשוב. צריך יכולות אחרות מבעבר – מסוגלות, התמדה, התמודדות



דבי כהן- מרגיעה תלמידים עם יוגה

הייתי צריך ללמוד קורס בחיבור. בקורס הראשון סבלתי. בקורס השני הייתה מורה מצוינת. היא אמרה לי 'אני רוצה לשמוע אותך מדבר על הנייר', ושינתה את היחס שלי לכתיבה. היום אני כותב ספרים ונהנה מכתיבה. ממש מפחד כמה כוח יש למורים".

בעניין מערכת החינוך מרגיש בן שחר: "אנחנו לא נגר הצלחה וציונים, אבל הדרך שלנו אחרת. אם לא נתמקד רק בציונים, הישגים טובים יהיו התוצאה של התהליך החינוכי. המסר המרכזי שלנו הוא שאנחנו רוצים לשנות את השיח ולהתמקד בדברים החיוביים שעוברים ולהעצים אותם".

### יוגה עם דבי כהן

קשה שלא להשתכנע ששילוב עקרונות הפסיכולוגיה החיובית בחינוך ישפר את הרווחה והאושר של כולנו – תלמידים, מורים והורים – ויהיה משב רוח רענן במערכת החינוך. חיזוק לכך אפשר לקבל במפגש של קורס המנחים שעסק בגוף ונפש. במפגש התארח דבי כהן מארצות הברית, מומחית ליוגה לילדים, בנקאית מצליחה בעברה שפנתה להוראה. אחרי שמונה שנים בהוראה החליטה לשלב בה יוגה, וכיום היא מלמדת מורים וילדים כיצד לשלב יוגה בהוראה ובלמידה.

כהן מסבירה למשתתפים על המיזוג בין גוף לנפש שעליו מתבססת היוגה. היא מדברת על הקושי להתמקד ועל העיסוק המופרז שלנו בבעיות שבחינוך. יוגה היא דרך לשנות את ההרגלים האלה ולשפר את ההרגשה. בהמשך עוברים מדיבור למעשה: נשכבים על מזרנים ומתחילים בנשימות ובתרגילים מרגיעים. אחר כך מדגימה המורה תרגילים שאפשר לעשות עם התלמידים בכיתה בישיבה, תרגילים שיש להם השפעה מרגיעה ומשחררת המאפשרת "לאינטליגנציה לזרוח".

### לדברי בן שחר, מגיל עשר מתחילה תקופה קריטית למציאת משמעות, ועל המורים ליצור תנאים שיעזרו לילדים למצוא ייעוד ומטרה

עם מצבי לחץ, האפשרות להחליף קריירה. לא בטוח שמה שמערכת החינוך מבקשת מהתלמידים זה באמת מה שהם צריכים להמשך החיים. כדאי להרפות מהלחץ שמכניסים אליו את הילדים ולהסתכל על בתי הספר מזווית אחרת. השיח סביב מערכת החינוך הוא בלתי נסבל. יש תחושה שכלום לא עובד. בעצם קורים הרבה דברים טובים במערכת החינוך, ואנחנו רוצים להעצים אותם. המשמעות והיחס המכבד למורים בסדרה שכבר הייתה לנו גרמו להם לצאת עם זיק בעיניים ואת זה אנחנו רוצים".

## אנשי החינוך המשתתפים בסדנה כבר חושבים באופן מעשי איך יביאו לתלמידים פעילויות דוגמת יוגה ומדיטציה וכיצד ישכנעו אותם בחשיבותן

מדריטציה, שינה מספקת ומגע.

אנשי החינוך המשתתפים בסדנה כבר חושבים באופן מעשי איך יביאו לתלמידים פעילויות דוגמת יוגה ומדיטציה וכיצד ישכנעו אותם בחשיבותן. בן שחר מחזק אותם ואומר שלא צריך לחשוש מספקנות וציניות של תלמידים: "אם אנחנו מאמינים, נתגבר על הספקנות והפחד שלהם".

כשאני שואלת לדעתן של כמה משתתפות, שכבר עברו חמישה מפגשים עם הפסיכולוגיה החיובית, הן מתלהבות: "מדהים, מגרה, מפתה, מלהיב". אלא שבינתיים זו רק התאוריה, והן כבר צמאות לראות איך מיישמים אותה בבתי הספר. הן מקוות להצליח ולעורר גם במורים אחרים את ניצוץ ההתלהבות מהפסיכולוגיה של האושר. ■

בשיחה אתה מספרת כהן שכבתי הספר במסצ'וסטס שבהם היא מלמדת יוגה התלמידים, המורים וההורים אוהבים את מה שקורה. המרשים ביותר, לדבריה, הוא תחושת הרגיעה שעמה יוצאים הילדים מהשיעורים. התרגילים עוזרים לשלוט בכעסים ומשפיעים על חרדות ועל עייפות. התלמידים נעזרים בתרגילי הנשימה גם לפני מבחנים. הכי חשוב מבחינתה שהמורים בעצמם יכירו את התרגילים ויוכלו להעביר אותם לתלמידים.

כהן מספרת שהממצאים בנושא השפעת היוגה על ילדים התחלתיים בלבד. נעשים היום מחקרים שבודקים את הקשר בין יוגה ומדיטציה לתפקודי המוח, וכבר יודעים שההשפעה חיובית ביותר. כהן משתתפת במחקר אורך שנערך בשלושה בתי ספר ציבוריים בעיר בוסטון. במסגרת המחקר יעברו תלמידים שיעורי יוגה פעמיים בשבוע, והחוקרים יבחנו את השפעותיה עד גיל מבוגר.

קשה שלא להתרשם מהממצאים, בייחוד כאשר הם מקבלים תמיכה בהרצאתו של בן שחר בהמשך היום. בן שחר נותן לשומעים את המרשם שלו לבריאות נפשית. לדבריו "הקוקטייל" שיש לקחת כדי להיות מאושרים יותר מכיל ארבעה רכיבים פשוטים: פעילות גופנית אירובית,

## נושמים בחושך

### איריס הראל, מנהלת אורט גבעתיים, כבר נכבשה

לתלמיד משום שאיחר לבית הספר וקפץ מעל הגדר. היא ביקשה ממנו לכתוב מה עשה לא בסדר ובנוסף לכתוב מהן התכונות הטובות שבגללן לא מתאים לו להתנהג כך. התלמיד הופתע מהעונש וחזר עם רשימה ארוכה של תכונות חיוביות.

הראל מספרת שלקחה את הרעיונות האלו גם אליה הביתה. את הילדים שלה לימדה לסיים את היום בשיחה על הדברים הטובים שקרו להם ואת בעלה – כיצד להירגע מהלחץ בעבודה בעזרת נשימות. "אני מאמינה בזה וחשובה לי הדוגמה האישית. אני לא מנחיתה תכנית מלמעלה אלא שותפה נלהבת לה. חשוב לי לחפש רכבים חדשות ליצירת אווירה של דיאלוג מצמיח בבית הספר. כל התלמידים, גם המצטיינים, רוצים להרגיש שאכפת לנו מהם. אנחנו מכניסים לבית הספר תרבות חדשה שממנה מרוויחים התלמידים, המורים וההורים. התכנית הזאת מוציאה אותנו מהקופסה".

אמורים רק ללמוד, לגבש תכנית מסודרת ולהתחיל ליישם אותה בשנה הבאה. בעינייה הדברים כל כך נכונים שחבל לחכות: "אני מאמינה בחשיבות הקשר שבין גוף לנפש, ולכן קל לי להביא את התרגילים לבית הספר". היא מספרת שהמורים שמשתתפים בסדנאות מתחילים את השיעורים שלהם בחושך ובשלוש נשימות עמוקות. והילדים – בהתחלה הם צחקו, אך לאט-לאט הם משתפים פעולה. המורים מסבירים להם את הרציונל של התרגילים.

יש פעילויות שהיא מביאה לא רק לכיתה שהיא מחנכת, אלא גם למחנכים, למשל: כתיבת החזוקות של כל אחד מהם על גבי חלוקי אבנים שאספה בים. אחר כך היא מראה להם כמה חזוקות יש להם יחד כקבוצה. מורים אחרים מהצוות שואלים את התלמידים בסוף כל יום על מה הם רוצים להגיד תודה. פעילות מסוג כזה תורמת לאווירה חיובית בכיתה. דוגמה אחרת היא עונש שנתנה הראל

"בכיתה אני לא קוראת לתכנית הזאת פסיכולוגיה חיובית, אלא תרבות אחרת או דיאלוג אחר", אומרת איריס הראל, מנהלת אורט גבעתיים. בית הספר שלה הוא אחד מארבעה בתי ספר של רשת אורט שנכנסו לפיילוט של המכון לפסיכולוגיה חיובית. יחד עם הצוות המוביל מבית הספר משתתפת הראל במפגשים עם אנשי המכון. המפגשים מיועדים להשפיע על התרבות הבית ספרית וליצור דיאלוג אחר בין מורים לתלמידים. על הכיוון של דיאלוג חיובי בבית הספר היא חשבה עוד קודם שהציעו לה להשתתף בניסוי. עכשיו יש לה הזדמנות לפגוש את המומחים ולקבל כלים שיאפשרו לה ולצוות המורים לייצר אווירה של דיאלוג ושותף בבית הספר.

הראל מספרת שההתלהבות שלה ושל שאר הצוות המוביל גדולה כל כך, עד שהם אינם מתאפקים וכבר מתחילים ליישם את הטכניקות שהם לומדים, אף שהשנה הם היו

# תבוסה מפוארת



מותו של פרופ' תיאודור סייזר לא יהרוג את הרעיון המהפכני שלו לעיצוב מחדש של בית הספר. פרידה מאחד מחשובי המנהיגים החינוכיים של דורנו

## יורם הרפז

"האיחוד" התחיל ב־12 בתי ספר וגדל במהירות. בשיאו, באמצע שנות התשעים, הוא כלל כאלף בתי ספר מכל הסוגים.

בתי הספר של "האיחוד" ביקשו לעצב עצמם מחדש ברוח הרעיונות שפיתח סייזר בטריולוגיית "ספרי הוראס" שלו ועל בסיס עקרונות מנחים שניסח במאמרים ובמניפסטים שונים (ראו מסגרת).

מטרת העיצוב מחדש של בית הספר הייתה לעשות את עבודתו המהותית של בית הספר. העיקרון הראשון מבין העקרונות של "האיחוד" הגדיר את המהותי הזה: "לעזור לצעירים ללמוד להשתמש היטב בשכלם". כדי להשיג מטרה זו יש לעצב מחדש את בית הספר ואת תפקידי התלמידים והמורים. תפקיד התלמידים הוא ללמוד באופן פעיל ותפקיד המורים הוא להדריך אותם בכך באמצעות הנחה אישית ככל האפשר והעמקה (לא כיסוי) בתחום דעת.

"האיחוד" יצר מילון חדש של מושגים ("התלמיד כעובד", "המורה כמנחה", "תערוכה", "פחות זה יותר" – פחות תלמידים למורה, פחות מקצועות לימוד, פחות תכנים בכל מקצוע) והחזיר למורים ברחבי ארצות הברית את האמון בעצמם ובחינוך.

סייזר הבין את בית הספר (מעטים מבינים אותו), משום שראה אותו מנקודת מבטם של המורים, ה"הוראסים" המתפשרים, וגם מנקודת מבטם של התלמידים, שגם הם מתפשרים – מבצעים בשטחיות "מטלות למידה" אך אינם לומדים. ככל ביקור שלו בבית ספר – והוא טס הרבה וביקר בהרבה בתי ספר ברחבי ארצות הברית – הוא ביקש מהמנהלים המופתעים שתלמיד, ולא הם, ידריך אותו בבית הספר ויספר לו כיצד הוא רואה אותו.

...

סייזר היה ממשיכו של החינוך הפרוגרסיבי, שהתאים לרוח שנות השמונים ולא התאים לרוח השמרנית – אחריותיות, סטנדרטים, הישגים – של סוף שנות התשעים

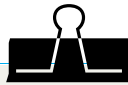
פרופ' תיאודור סייזר, אחד המנהיגים החינוכיים החשובים ביותר בדורנו, אולי החשוב שבהם, הלך לעולמו ב־21 באוקטובר 2009, בגיל 77. סייזר נוצח על ידי מחלת הסרטן, וגם, אולי, על ידי בית הספר. הרפורמה שניסה להנהיג – עיצוב מחדש (redesigning) של בתי הספר התיכוניים בארצות הברית – כשלה. סייזר נאסף אל רשימה ארוכה ומכובדת של רפורמטורים מובסים.

...

הקריירה של סייזר כמנהיג תנועת רפורמה החלה במאמרו "הפשרה של הוראס", שנפתח כך: "קוראים לי הוראס, אני מורה בבית ספר תיכון. תנו לי לספר לכם כמה זה קוואב". בעקבות פרסום המאמר קיבל סייזר אלפי מכתבים ממורים ברחבי ארצות הברית שנפתחו בוודו: "אני הוראס". המכתבים הללו שכנעו אותו שיש להקים תנועה שתשנה את בתי הספר התיכוניים בארצות הברית. הוראס, שהפך בהמשך לגיבור טריולוגיית הספרים של סייזר ("הפשרה של הוראס", 1984; "בית הספר של הוראס", 1992; "תקוותו של הוראס", 1996), הוא מורה לספרות בן 53 בבית הספר התיכון פרנקלין כפרבר של עיר גדולה, מורה מחויב, מסור לעבודתו וגאה בה, אך עבודתו מבוססת על פשרה: "אל תעשו לי צרות ואני לא אדרוש מכם הרבה". הפשרה נובעת מכך שלהוראס אין תנאים חיוניים ללמד: המספר הגדול של התלמידים שעליו לתת להם תשומת לב, של המבחנים שעליו להכין לקראתם ולבדוק ושל הנושאים שעליו "לכסות" אינו מאפשר לו לעשות את עבודתו ביושר, ללא פשרה.

...

ב־1984 הקים סייזר, ראש בית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד, את "האיחוד של בתי הספר המהותיים" (The Coalition of the Essential Schools); האתר של "האיחוד": [www.essentialschools.org](http://www.essentialschools.org).



## תשעת העקרונות של סייזר

מתוך מאמרו "בית הספר המהותי: ביצועים שונים, רעיונות משותפים"<sup>1</sup>:

(ערכים של הגינות, נדיבות וסובלנות). יודגשו תמריצים ההולמים את תלמידי בית הספר ומוריו, והיחס אל ההורים יהיה כאל שותפים חיוניים.

8. המנהל והמורים יראו בעצמם בראש ובראשונה מורים כלליים (העוסקים בחינוך ובהשכלה כלליים) ורק אחר כך מומחים (הבקיאים בתחום מסוים אחד). המורה יהיה בעל מחויבויות מרובות (מורה-יועץ-מארגן), ויגלה תחושת מחויבות כלפי בית הספר כולו.

9. היעדים המנהליים והתקציביים יכללו, נוסף על מכסה מרבית של שמונים תלמידים למורה, גם הקצאת זמן מיוחד לתכנון משותף של המורים, משכורות תחרותיות לסגל, ועלות תלמיד שלא תהיה גבוהה מ-10% מעלותו בבית ספר רגיל. כדי להשיג זאת, על התכנון המנהלי לקחת בחשבון ביטול או צמצום מדורגים של כמה מן השירותים שתלמידים מקבלים עתה ברבים מבתי הספר התיכוניים המקיפים הרגילים.

העקרונות נשמעים כמעט בנאליים, אך כאשר קוראים אותם בעיון עומדים על הפוטנציאל המהפכני שלהם.

המאמר הופיע לראשונה בעברית בתרגומה של נילי עדן בחינוך החשיבה 9, אפריל 1997, הוצאת מכון ברנר וייס.

1 Sizer, T., 1989. "The Essential School: Diverse Practice, Shared Ideas", in: H. J. Walberg and J. J. Lane (Eds.), *Organizing for Learning: Toward the 21st Century*.

חומרי הלימוד והדרכים הפרדגוגיות הספציפיות – כל אלה יהיו נתונים אך ורק בידי המנהל והצוות.

5. הדימוי השולט בבית הספר צריך להיות "התלמיד כעובד", ולא הדימוי המוכר של "מורה כנותן שירותי הוראה". שיטת הלימוד המרכזית תהיה הנחיה, והיא תעודד תלמידים ללמוד כיצד ללמוד וללמד את עצמם.

6. תלמידים העומדים להתחיל את לימודיהם התיכוניים הם בעלי יכולת בשפה ובמתמטיקה בסיסית. לתלמידים המתאימים מבחינת גילם לבית ספר תיכון אך אינם ברמת היכולת הנדרשת, יש לספק הוראה אינטנסיבית מתקנת שתסייע להם לעמוד בדרישות. תעודת סיום תוענק לאחר שהתלמיד יפגין ידע ושליטה במעין תערוכה. בתערוכה יראו התלמידים כיצד הם תופסים את המיומנויות והידע המרכזיים שבתכנית הלימודים, בפיקוח משותף של הסגל ושל רשויות גבוהות יותר. התלמיד יזכה בתעודה בהתאם לעבודה שעשה, ותכנית הלימודים תתקדם ללא חלוקת גיל נוקשה וכלי שיטת הציונים שבה תלמיד צובר נקודות רק מעצם שהותו בכיתה. הדגש יושם על יכולתם של התלמידים להראות כי הם מסוגלים לעשות דברים חשובים.

7. אקלים בית הספר ידגיש ערכים של ציפיות בלא לחץ ("אני לא מאיים עליך, אך אני מצפה ממך להרבה"), של אמון (כל עוד לא הופר) ושל כבוד ויושר

1. בראש ובראשונה, על בית הספר המהותי לעזור לצעירים ללמוד להשתמש היטב בשכלם. בתי ספר אינם צריכים לחתור להיות מקיפים – ללמד את מרב המקצועות והנושאים – אם הדבר בא על חשבון היעד המרכזי של בית הספר, חינוך אינטלקטואלי.

2. יעדיו של בית הספר צריכים להיות פשוטים, והם: כל תלמיד ירכוש מספר נתון של מיומנויות בסיסיות וידע במספר נתון של תחומי ידע. מיומנויות ותחומים אלה ישקפו, ברמות שונות, את הדיסציפלינות האקדמיות המסורתיות; אך את עיצוב התכנית יכתבו הכוחות והיכולות הדרושים לתלמידים בתחום החשיבה והרמיון ולא נושאי הלימוד כפי שמקובל להגדירם. האמרה "פחות זה יותר" היא השולטת בכיפה. את ההחלטות על תכנית הלימודים תנחה השאיפה לפתח בקרב התלמידים יכולות יסודיות, ולא המאמץ "להספיק את החומר".

3. יעדי בית הספר יחולו על התלמידים כולם, אף שהדרכים להשגת יעדים אלה יהיו שונות כשם שהתלמידים עצמם שונים זה מזה. עבורת בית הספר תותאם "לפי מידה" לצורכי כל קבוצה או כיתה.

4. ההוראה והלמידה ייעשו בדרך אישית ככל האפשר. השאיפה היא שבאחריות המורה יהיו לא יותר משמונים תלמידים. כדי להפיק תועלת מההוראה האישית, ההחלטות בדבר מהלך הלימודים, ניצול זמנם של התלמידים והמורים ובחירת

לישראל).

בסוף שנות התשעים ניהל סייזר במשותף עם אשתו, ננסי, שעמה גם כתב שני ספרים, בית ספר תיכון במסצ'וסטס.

באמצע שנות התשעים הגיע לישראל בעקבות הזמנה מפרופ' דוד גורדון, או יו"ר המוזכרות הפרדגוגית (עוד רפורמטור מובס), כדי לסייע לו להקים איחוד ישראלי של בתי ספר מהותיים. "האיחוד" לא קם בישראל (נכון, התחלפה ממשלה), ובארצות הברית הוא התפרק בהדרגה. מה נשאר מ"האיחוד" של סייזר? רעיונות נכונים והשראה גדולה. הוא עוד ישוב.

ותחילת המאה הנוכחית. כאשר איש חינוך שמרני התריס כלפיו שרעיונותיו "רדיקליים" הוא ענה: "רדיקלי לחשוב שכל התלמידים מתפתחים באופן אחיד ובקצב זהה; רדיקלי לחשוב שיש להתאים את כל התלמידים לאותם סטנדרטים; רדיקלי לחשוב שאפשר להעריך תלמידים באמצעות מספרים; רדיקלי לחשוב שאנשים בכל גיל יכולים ללמוד בכינות צפופות; רדיקלי לחשוב שאנשים בכל גיל יכולים ללמוד כאשר מוטלים עליהם גושי מידע שאינם קשורים על ידי רעיונות משמעותיים".

ספרו האחרון, "העירפון האדום" (2004), כוון נגד החינוך השמרני שהשתלט על אמריקה ("עשה עלייה"

# סוקרטס בכיתה

## אם רוצים לחולל דיון סוקרטי בכיתה צריך לשבור את משחק השאלות-תשובות הכיתתי ולהפוך את הדיון בכיתה לאירוע ממשי בחייהם של התלמידים

איל דוננפלד

לשיעורים שלי, שאינם שיעורי חובה. התשובה שלהם הייתה שהם באו ללמוד. שאלתי אם באו מרצונם החופשי, והם אמרו שכן. יוצא מכך, אמרתי, שכאשר הם עושים דבר מה שאיננו תורם ללמידה שלהם וסותר את רצונם החופשי ללמוד, הם אינם פועלים מתוך חופש אלא נכנעים ליצריהם. התלמידים הסכימו. מכאן, טענתי, כאשר הם מפתפטים ומפריעים למהלך השיעור, הם אינם חופשיים אלא בגדר ילדים שאינם יכולים להתאפק ולגבור על יצריהם. התלמידים הסכימו שוב.

ואז הטלתי פצצה: "אם כך, לא יוצאים להפסקה: ההפסקה מבוטלת משום שהיא פוגעת ברצונכם האמיתי והחופשי ללמוד. כאשר אתם יוצאים להפסקה אתם פועלים בניגוד למה שאתם עצמכם חושבים שטוב לכם". בכיתה השתרר הלם ואני הוספתי: "בגלל שאנחנו מקיימים כאן דיון פילוסופי, אני דורש מכם נימוק משכנע מדוע רצונכם לצאת להפסקה אינו סותר את רצונכם האמיתי והחופשי ללמוד". התלמידים התאוששו ומכאן ואילך התנהל הדיון בצעקות שהחמירו לאחר הצלצול: "אבל יש הפסקה!", "יש הפסקה!!!" וגם "יש הפסקההההה!!!"

אחרי כחמש דקות של צעקות ומחאות, תחינות ואיומים, שחררתי את התלמידים להפסקה, אך הודעתי להם שאחרי השיעור הבא לא אשחרר אותם להפסקה אם לא יביאו נימוקים פילוסופיים משכנעים. בשיעור הבא תלמידים אחדים אכן הצטיידו בנימוקים טובים והסבירו מדוע יציאה להפסקה עולה בקנה אחד עם רצונם החופשי ללמוד. הפעם לא הקשייתי והתרתי לכולם לצאת להפסקה.

### המשחק

שני המאפיינים המרכזיים של הדיאלוג הסוקרטי הם כנות ומחויבות. בנות פירושה שהצדדים מביעים עמדות ומגיעים להסכמות שהם שלמים אתן. מחויבות פירושה שהטענות וההסכמות מחייבות אותם – הן בחשיבה והן במעשים. הכנות והמחויבות דורשות רצינות רבה, אותה רצינות שבה אנו מתייחסים לאירועים חשובים בחיינו. הדיון בכיתה, לעומת זאת, הוא משחק, כלומר לא כן, לא מחייב, לא רציני. במשחק הזה המורה שואל שאלות בצורה לא כנה – שאלות שהוא יודע את התשובה עליהן. התלמידים אינם משיבים בכנות, אלא מכוונים ל"תשובה

הטענה שהחינוך צריך להיות דיאלוג סוקרטי היא קלישאה. האם אפשר לנהל דיאלוג סוקרטי בכיתה בית ספר? אם התשובה היא "לא", וזו כנראה התשובה הנכונה, מה אפשר לעשות כדי להפוך דיאלוג כזה לאפשרי? אתחיל בסיפור: שיעור בחירה בפילוסופיה לתלמידים מחוננים בכיתה ו'. בשני שיעורים דנתי עם תלמידיי הצעירים בסוגיה הפילוסופית העתיקה של הפעולה החופשית.

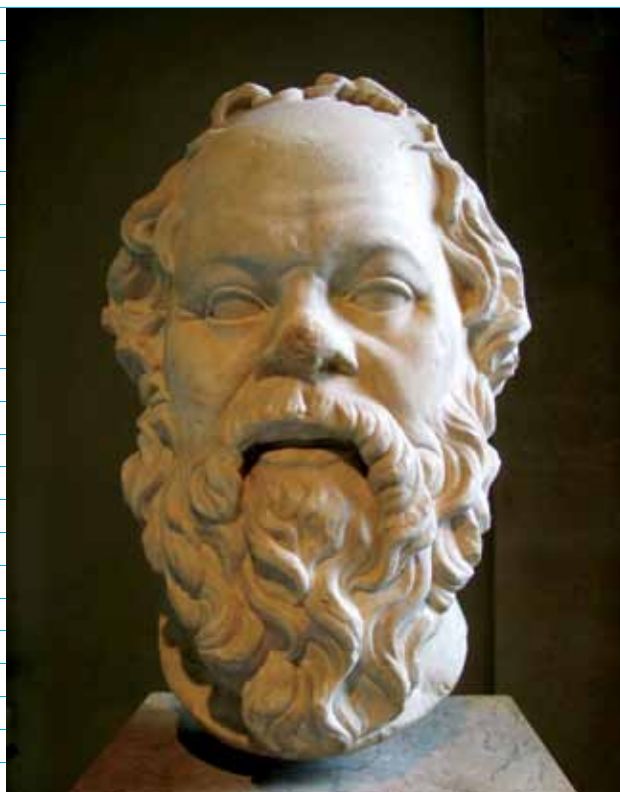
בשיעור הראשון עסקנו במשמעות של אגדה אפריקאית ידועה וחכמה: העקרב רוצה לעבור את הנהר ומבקש מהצפרדע להעביר אותו על גבה. הצפרדע מסרבת וטוענת שאם תשים אותו על גבה הוא יעוקץ אותה. העקרב עונה לה בהגיגון רב שלא יעשה דבר כזה כיוון שזה יגרום לטביעתה ולכן גם לטביעתו שלו. הצפרדע משתכנעת ולוקחת אותו על גבה. באמצע הנהר עוקץ העקרב את הצפרדע. "מדוע עשית זאת? עכשיו שנינו נמות!", אומרת הצפרדע בתדהמה. "אכן, זה לא הגיוני", עונה העקרב, "אך אני עוקץ, זה טבעי. איני יכול להיות מישוהו אחר". ושניהם טובעים במי הנהר. התובנה הפילוסופית של הסיפור ברורה: העקרב פועל על פי טבעו; הוא אינו יכול לפעול אחרת. אך בהבדל מעקרבים – לתובנה זו ניסיתי להוביל את הדיון – בני אדם אינם כפויים לפעול מתוך טבעם; הם מסוגלים לפעול מתוך חופש.

בשיעור השני שאלתי את התלמידים מה הם מבינים במושג חופש. התשובה שקיבלתי מרובם הייתה שלהיות חופשי זה "לעשות מה שאתה רוצה". לאחר דיון על "מה זה לעשות מה שאתה רוצה?" – דיון שממש חיקה את הדיון של סוקרטס עם פולוס בדיאלוג "גורגיאס" – הגענו למסקנה שלעשות מה שאתה רוצה פירושו לעשות מה שאתה חושב שטוב לעשות. בהמשך הדיון שאלתי את התלמידים בשביל מה באו

איל דוננפלד הוא מורה בכיתה מחוננים בבית ספר יסודי "הנשיא" בבת ים



אפשר, למשל,  
לערוך את הדיון  
בביתו של המורה  
או בביתו של אחד  
התלמידים, לא  
במסגרת שעות  
הלימודים. אפשר  
להסתפק ביציאה  
מהכיתה לספרייה  
או לשנות את צורת  
הישיבה בכיתה  
עצמה. אפשר  
לשנות את נוהלי  
הדיון ואת סגנונו



במשחק הדיון הכיתתי והדיון הפך לממשי – לעיסוק באירוע מהחיים. לאירוע מהחיים אי אפשר שלא להתייחס ברצינות. השבירה הזאת נתנה משמעות חדשה, קיומית, לכלל הדיון שקדם לה.

איך אפשר לשבור את המשחק הכיתתי של שאלות־תשובות? המשחק מעוגן במבנה הפיזי והריטואלי של הכיתה – ישיבה בטורים, לוח וגיר, דיבור בהצבעה, פנייה למורה בלבד ועוד. כל הפרה של כלל כיתתי והחלפתו בדבר מה שלקוח מעולמם האמיתי של התלמידים והמורים מקרבות את הדיון אל המציאות, אל החיים מחוץ לבית הספר, שם אפשר לערוך דיון סוקרטי.

אפשר, למשל, לערוך את הדיון בביתו של המורה או בביתו של אחד התלמידים, לא במסגרת שעות הלימודים.

אפשר להסתפק ביציאה מהכיתה לספרייה או לשנות את צורת הישיבה בכיתה עצמה. אפשר לשנות את נוהלי הדיון ואת סגנונו. על המורה להציב את עצמו באופן אישי בדיון: "כשאני חושב על הנושא הזה..." או: "אתמול בדיוק עלה עניין כזה בוויכוח עם בתי..." עליו להרחיק את הדיון מהתלמיד המתפקד כתלמיד ולקרוב אותו לחייו האישיים: "מה אתה באמת חושב על כך?" או: "אם החבר הכי טוב שלך היה מבקש ממך... האם היית מסכים?". אפשר גם: "בואו נראה מה אנשים חושבים על כך. תתקשרו עכשיו בניידים שלכם לאמא, לאבא, לאחים, לחברים ותשאלו אותם...". יש עוד דרכים רבות להוציא את התלמידים מהכיתה ולהוציא את הכיתה מהתלמידים – כולן חיוניות לשם דיון סוקרטי כן, מחייב ורציני.

הנכונה" שהמורה מצפה מהם. התלמידים יודעים שהמורה לא ממש שואל, אלא בעצם בוחן את יכולתם לענות תשובות צפויות הממחזרות את "החומר". כל המשתתפים מודעים לכללי המשחק האלה, והם בהחלט כנים בהיעדר הכנות שלהם. ייתכן שזו דרך יעילה ללמוד תכנים מסוימים, אך זו לא דרך לדרון בשאלות קיומיות או ערכיות. דיון כיתתי בשאלות קיומיות וערכיות אינו אפשרי. הוא גם אינו ערכי. סוקרטס עצמו ניסה להשיג את הכנות, ההתחייבות והרצינות של בני שיחו באמצעות האמירה שאינו יודע דבר ולכן שאלותיו אמיתיות והתשובות של בני שיחו "גורליות" – לחייו ולחייהם. בני שיחו לא השתכנעו מן האמיתיות שלו והאשימו אותו באירוניה – הוא בהחלט יודע ומנסה להוביל אותם בדרכים פתלתלות ליריעה שלו.

אין ספק שסוקרטס ידע משהו, אך הוא הטיל את האחריות לתשובות על המשיבים, והם נאלצו לשאול את עצמם אם הם אכן מסכימים לתשובות שהשיבו ולמה שמשמע מהן. המשיבים חופשיים לענות – הם אינם צריכים לכוון לדעתו של סוקרטס – ומכאן שהאחריות לתשובות היא שלהם.

### לשבור את המשחק המוכר

אם רוצים לחולל דיון סוקרטי בכיתה צריך לשבור את המשחק השאלות־תשובות הכיתתי ולהפוך את הדיון בכיתה לאירוע ממשי בחייהם של התלמידים. זה מה שניסיתי לעשות כאשר ביטלתי את ההפסקה: שברתי כלל בסיסי

**הזמנה**  
ספרו לנו את הסיפור שלכם. סיפור שמתפרסם בהד החינוך מזכה את הכותב/ת ב־1,000 ש"ח. סיפורים מתקבלים ב: yorhar@netvision.net.il

# להכניס את העדר לכיתה

כלי מספר

6

אליעזר יריב

## הנסיונות

"כיתות" המציינות סדר חינוכי ברור. למעשה אפשר לדמיין את בית הספר כמחברת חשבון עם משבצות של קווים אנכיים ואופקיים שאפשר לשבץ בהם כל יחיד במקומו הנוכחי: בכיתה, במסדרון, בחצר, לפני הבחינה ואחריה. כך קל יותר לפקח על התלמידים, למנוע מהם שוטטות והיעלמות.

חלוקה זו הגבירה מאוד את נוכחותם של המנהלים והמורים והקשתה על התלמידים להסתובב בלי רשות. אבל המסגרת הנוקשה והקולקטיבית מתנגשת בצרכים של תלמידים יחידים ובמקצבים השונים שבין בני אדם – אחדים פועלים במהירות, בצייתנות, בעוד שאחרים "חולמים" ומגיבים לאט. לעתים זו קבוצה ששקועה במשחק סוער או בשיחה נעימה, ומסרבת להיכנס לשיעור. האתגר של המורה הוא להביא את התלמידים מהר ככל האפשר לכיתה בלי לצעוק ולהתעמת אתם.

כיצד עושים זאת?

המורה, כמנצח של תזמורת בת ארבעים נגנים, מבקש להתחיל את הקונצרט ביחד. כדי לחולל שינוי מהיר בהתנהגות התלמידים הוא נעזר בטכניקה של *pace and leading*. נמחיש אותה באמצעות דוגמה דמיונית ומופרכת. נניח שאתם משתתפים בקורס שמקנה לכם את הטכניקה הזאת והתרגיל שהתבקשתם לעשות הוא להצעיד אנשים בשמאליימין. אתם פוגשים ברחוב אנשים שהולכים לתומם באופן חופשי, כל אחד בקצב שלו. תחילה תשוחחו אתם שיחה חופשית, תתחברו אליהם וגם תצעדו אתם בקצב שלהם. ואז תתחילו ללכת במקצב של שמאליימין ותנסחו בקול רם לעצמכם וגם להם את ההנחיה. כשתראו שהם נכנסים לקצב שלכם תגבירו אותו בהדרגה, וראו זה פלא – הם נענים להוראותיכם. כשתרצו תוכלו להאיץ או להאט בלי לאבד אותם. הטכניקה משמשת רופאים ופסיכולוגים לצורך היפנוזה. היא מאפשרת לרופא השיניים, למשל, להרגיע את הילד ולהביאו למצב שבו הוא משתף פעולה

זו התרחשות שכיחה, יום יומית בגן הילדים ובכיתת הספר: תלמידים שמתקשים לעבור מפעילות אחת לאחרת. לעתים אלה תלמידים יחידים ששקועים במעשיהם. (הגננת: "אופק שמעת את הסימן? אופק: "כן אבל אני באמצע הציור". גננת: "תניחי את הציור במגירה ותמשיכי אחר כך". אופק אינה עונה וממשיכה לצייר.) לעתים הצלצול כבר נשמע וכל הכיתה "גוררת רגליים" וממשיכה לשחק. ההתרחשות הזאת נובעת מהתנגשות בין מאפיינים של המערכת לבין הצרכים האישיים והקבוצתיים של התלמידים. נתחיל במערכת.

מישל פוקו<sup>1</sup> מסביר שלוח הזמנים הוא מורשת דתית ותיקה שחלחלה בהדרגה גם אל שגרת החיים "החילונית" של סדר יום הלימודים והעבודה. למשל, בצרפת של המאה השמונה עשרה היה המורה מצלצל בפעמון שלוש פעמים בסיום כל שעה עגולה. הצלצול הראשון הורה לתלמידים לרדת על הברכיים; השני – להשפיל את מבטם והשלישי להצליב ידיים ולהתחיל להתפלל. עם סיום התפילה שוב צלצל המורה שלוש פעמים בפעמון; פעם אחת כדי שיקומו; פעם שנייה כדי שיקודו לפני פסלו של ישו; פעם שלישית לאותת שישבו במקומם. את המתכונת הנוקשה והמאולפת הזאת החליפו אמצעים חדשים. עם ההתפתחות הטכנולוגית אימצו בתי הספר לוחות זמנים נוקשים, "מערכת שעות" שמכתיבה בדייקנות את זמני הלימוד ואת ההפסקות. כדי שהזמן ינוצל במלואו, באופן איכותי, בלא תקלות ופגמים, מתחייבים התלמידים שגופם ונפשם יהיו עסוקים אך ורק במלאכה.

כיצד עושים זאת?

פוקו מסביר שכדי להגיע למשמעת גבוהה יש ליצור מרחבים מוגדרים לכלל פעילות – מסדרונות, כיתות, חצר, משרדים. זו חלוקה פונקציונלית. מאמצע המאה השמונה עשרה נהיה החינוך הומוגני, עם חלוקה של יחידים על פי

אליעזר יריב ישמח

לקבל משוב ממורים

על השימוש שעשו

בכלים שהופיעו

במרדור זה

elyariv@bezeqint.net



ואינו חווה כאב. הם מילוליים ואחרים לא מילוליים. הגברת הקצב ופנייה לתלמידים מסמנות להם שהמורה נחוש ברצונו להתחיל את השיעור והוא דורש מהם לסיים את פעילות הפנאי. היכרות טובה ואמון בין המורה לתלמידים. כדי להכניס את התלמידים נחוצה

**חסרונות ומגבלות (ואם זה לא עוזר)**

לעתים ילדים מתקשים להסתגל לשינויים ולמעברים למצבים לא מוכרים. אופק יודעת שצליל הפעמון בגן הוא סימן לסדר ולשבת במפגש, אבל המעבר החד בין הציור למפגש קשה לה. לבסוף הגננת מגיעה ולוקחת אותה. ייתכן שעל הגננת לברוק אם זה רפוס התנהגות שכיה שנובע אולי מחולמנות או מהפרעת קשב. על הגננת לדאוג שלכל פעילות תהיה הכנה מראש שתקל את המעבר. לדוגמה: לגשת לאופק ולומר "אופק, בעוד כמה דקות נצלצל בפעמון. זה הסימן לסדר ולגשת לשבת במפגש".

**הכלי: להכניס את העדר לכיתה**

המורה (א) מתקרב לתלמידים שעדיין שרויים בפעילות פנאי; (ב) צופה בהם לזמן קצר; (ג) מפרש לעצמו את מצבם ואת המקצב שבו הם נתונים (ד) ואז פונה אליהם במקצב זה ומבקש מהם להיכנס לכיתה; (ה) בהדרגה הוא מגביר את המקצב (או מאט) וגם (ו) מתקרב אליהם ונעזר בתקשורת לא מילולית (גופו פונה אל הכיתה והוא מצביע לעברה).

**מטרות הכלי**

"הכנסת העדר" לכיתה נועדה כמוכן (א) להאיץ תהליכים שמתרחשים באטיות יחסית; (ב) לפעול בסמכותיות אבל בלי להיכנס לעימות מיותר, כדי (ג) לנצל ביעילות את זמן ההוראה; (ד) וגם להקנות הרגלים טובים.

**ומה לא לעשות**

בלי צעקות ובלי תוקפנות (תקיפות דווקא כן). הם מעוררים בהלה והרגשת עוינות, שני מצבים רגשיים שמפריעים ללמידה. אם המטרה היא להתחיל ברגל ימין מוטב לעשות זאת באופן נינוח. אם המורה שם לב שנוצר קושי מתמשך, עליו לשוחח עם התלמידים ולברר מדוע הם מתקשים לסיים פעילות ומה נחוץ כדי שהשיעור יתחיל בזמן. בשיחה כזאת התלמידים עשויים להציע רעיונות מגוונים לפתרון בעיה. דוגמה מרתקת (ואמיתית) התרחשה בבית ספר ביישוב כפרי מבוסס. התלמידים נהגו להגיע באיחור. בשיחה שערכה המנהלת עם ההורים התברר שרובם נאלצים לפזר תחילה את ילדיהם לגנים שנפתחים בשמונה והם מתקשים להגיע בזמן לבית הספר. הם הציעו להתחיל את יום הלימודים בשמונה ורבע. המנהלת הסכימה והסידור עבר למופת.

**רקע תאורטי**

מתן ידע: הצלול וגם התקרבות המורה אל התלמידים המשחקים מאותתים להם שהגיע הזמן להיכנס לכיתה. הכוונה להתנהגות: ההתחברות אל המקצב של התלמידים מסייעת להם להפנים מהר יתר למה המורה מצפה. התקשורת הלא מילולית, כגון פנייה בגופו אל הכיתה, מבהירה לכל הנוכחים שכעת עליהם להיכנס לכיתה. שפת גוף היא אמצעי חזותי מעולה לנהל את ההתנהגות בכיתה. המורה נעזר באיתותים האלה תוך כדי שהוא "מנצח" על מהלך הפעילות.<sup>2</sup> הנעה לפעולה: מקצת המסרים שהמורה מעביר לכיתה

Foucault, M., 1979. *Discipline and Punish*, New York: Vintage Books  
 2 נייל, ש', וק' קסוול, 1997. *שפת הגוף למורים*, קריית ביאליק: אח.

# איך מתחילים שיעור

## נירה חטיבה

שותפות לכתיבה: תמי זייפרט ונעמי מורג

א.

### הכנת הכיתה

היכנסו לחדר הכיתה כמה דקות לפני הצלצול. אם לא לימדתם בחדר בשיעורים הקודמים, בדקו את תנאי הלמידה – בדקו את התאורה, בדקו אם הלוח נקי, אם יש ספוג למחיקה, מספיק גירים או טושים לכתיבה ואם הם במצב תקין. אם אתם משתמשים בחומרים בשיעור, בדקו אם כולם מוכנים לשימוש ואם יש די חומרים לכל התלמידים.

כתבו על הלוח את תוכן השיעור: את רשימת הנושאים שלו ואת הפעילויות השונות שבהן תעסקו במהלכו. כתבו זאת בטור הימני ביותר, כך שלא תצטרכו למחוק אותו במהלך השיעור. העבירו קו אנכי כדי לתחום את הכתוב, כדי שהתלמידים ידעו את מטרות השיעור ותוכנו ויוכלו לעקוב אחר התקדמותו. כתבו או ציירו על הלוח דברים שיגזלו זמן רב מדי אם תעשו אותם במסגרת השיעור, בתנאי שיש מקום להשאירם על הלוח עד שתגיעו לעניינם. כך ינוצל זמן השיעור טוב יותר.

ב.

### כניסה לכיתה

בשיעור הראשון בבוקר יום הלימודים עמדו ליד הרלת, ברכו את התלמידים עם כניסתם לכיתה והתייחסו אליהם באופן אישי. אם אפשר ומתאים, השמיעו מיד עם הצלצול, תוך כדי כניסת התלמידים לכיתה, שירים או נעימות שהתלמידים אוהבים.

הנהיגו נוהל שמיד כשהפעמון מצלצל כל העיסוקים החברתיים נעצרים ועל התלמידים לשבת במקומם או לעמוד, לפי נוהלי בית הספר. אם הם אינם נוהגים כך או נכנסים לכיתה באיחור, עליהם לדעת שתהיה תגובה. מיד לאחר שהתלמידים יושבים, שבחו את אלה שנוהגים לפי הנוהל, למשל: "אני רואה שדניאל כבר מוכן לשיעור, אני שמחה שאורטל כבר קוראת את החומר...".

ג.

### זמן רגיעה

בתחילת כל שיעור, לאחר שהתלמידים יושבים במקומותיהם, ובמיוחד בשיעור הראשון ביום או בשיעור שאחרי ההפסקה הגדולה, תכננו זמן רגיעה שיאפשר להתחיל את השיעור בנעימות.

ד.

### הצעות להפעלת תלמידים בזמן רגיעה

אפשר למנות תלמיד אחד (בסבב) שיציג לפני הכיתה במשך כחמש דקות כל דבר שיקדם את הידע וההבנה הכלליים של התלמידים על העולם הסובב אותנו (מאמר שקרא, תמונה של מקום מעניין, נגינה). לנוהל זה כמה יתרונות: עיסוק באקטואליה וקידום ידע העולם של התלמידים גם כשאין זמן מוגדר לכך במערכת השעות, טיפוח אורח מודע לסביבתו, מתן תפקיד משמעותי לתלמיד – דבר שמחזק את הכישרון

ה.

### הצעה

נצלו את זמן פעילויות הרגיעה לביצוע פעילות גיהוליות: בדיקת נוכחות, בירור ורישום איחורים וחיסורים וטיפול בתלמידים שנעדרו משיעורים. אפשר לדחות את ביצוע הפעילות הגיהוליות מראשית השיעור לכל שלב במהלך השיעור שבו התלמידים עסוקים במשימת עבודה אישית.

העצמי שלו ומאפשר חוויית הצלחה גם לתלמידים עם קשיים שונים. מטלת קריאה דמומה של חמש עד 15 דקות. התלמידים מפסיקים את קריאתם בסימן מוסכם עמכם, והשיעור מתחיל. חומרי קריאה אפשריים: החומר שגלמד בשיעור הקודם, קריאה מספר הלימוד או המחברת כדי לחזור ולרענן את הידע הקודם ולחסוך את הזמן שנדרש לכם לחזרה כזאת, ספר קריאה שהביאו מהבית או מהספרייה.

(חשוב שתעקבו אחרי סוג הספרים שהתלמידים קוראים). הניסיון מראה שתלמידים אוהבים מאוד את זמן הקריאה וממליצים זה לזה על ספרים. תוכלו לאפשר לתלמידים להחליף ביניהם את מקורות הקריאה. פתרון תשבצים, שעשועונים וחידות שהביאו מהבית. אפשר לחלק לתלמידים דף עם חידות, שאלות או בעיות מאתגרות ולתת להם לעבוד ביחידות, בזוגות או בקבוצות קטנות.

פרופ' נירה חטיבה היא ראש המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב  
ד"ר תמי זייפרט ונעמי מורג הן מרצות ומרדרכות פדגוגיות במכללת סמינר הקיבוצים

# "מונולוגים עקרים"

**"חיפוש גורלי:**

**החברה בישראל**

**מחפשת**

**מורים טובים"**

יום עיון במכון

מופ"ת, תל אביב,

18 בנובמבר 2009

**אריה דין**

פרופ' שרה גורירון נבליט מהאוניברסיטה הפתוחה מיפתה את "התמורות הדרמטיות" המתחוללות במערכות ההשכלה הגבוהה בעולם – נגישות להשכלה הגבוהה, גיוון רב באופי המוסדות האקדמיים, הטמעת טכנולוגיות דיגיטליות, יצירת מנגנוני הסמכה בין-מוסדיים ובין-לאומיים – וטענה שהאקדמיה בישראל, ובתוכה המוסדות להכשרת מורים, אינה מסתגלת לשינויים ונותרת מאחור.

ד"ר ציפי ליבמן ממכללת סמינר הקיבוצים טענה שכפיפותם של המוסדות להכשרת מורים למשרד החינוך פוגעת בחופש האקדמי שלהם וביכולתם להכשיר מורים טובים. נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, הגיב בהתבטאות מפתיעה: "אני לא אוהב את המונח חופש אקדמי, כי חופש אקדמי מוביל להפקרות. אני דוגל באחריות אקדמית, לא בחופש אקדמי". איש בקהל לא מחה. ליבמן המשיכה וסיכמה: "למכללות לחינוך יש שני הורים: משרד החינוך, שהוא הורה שתלטן, והמועצה להשכלה גבוהה, שהיא הורה מנוכר".

פרופ' אריאב הוהירה בהרצאתה מפני הטשטוש הגובר והולך בין תכניות הכשרה מסורתיות לבין תכניות הכשרה חלופיות, שבאמצעותן מבקשים למשוך להוראה – לפרקי זמן קצרים ובשכר גבוה יחסית – אנשי הייטק ובעלי מקצועות עילית אחרים. התכניות החלופיות לא יפתרו את בעיית המחסור בכוח אדם אבל ייצרו מדיניות של דלת מסתובבת: "ישקיעו מעט בהכשרתם של מורים שיקבלו שכר גבוה במשך תקופה קצרה ויפגעו פגיעה נוספת במעמד מקצוע ההוראה".

בין ההרצאות היה רבי-שיח בהנחיית העיתונאית לשעבר כרמית גיא. המנחה לא הצליחה ליצור רבי-שיח וכל אחד מהדוברים נשא מונולוג ("עקר") שהכין בבית. ד"ר שלומית אבדור ממכללת אחוה קבלה על שמשדר החינוך "לא יודע מה קורה בשטח"; ד"ר תמי יחיאל

נכון מופ"ת השקיע מאמץ רב בארגון כנס לכבוד הספר "משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת" בעריכתן של פרופ' דרורה כפיר ופרופ' תמר אריאב מהמכללה האקדמית בית ברל (מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד, 2008). תכנית הכנס, על הנייר לפחות, הייתה מעניינת. בין הרצאת הפתיחה של אריאב, שניתחה את מקורות המשבר, להרצאת הנעילה של כפיר, שהסבירה מדוע אין סיכוי שייפתר, שובצו הרצאות על נושאים בוערים ורבי-שיח שלא התעלה – כפי שנהוג לומר בספורט – לרמה המצופה.

למי שסבר שיש בכוחו של יום עיון כזה לקדם במשהו את הכשרת המורים בישראל אמרה פרופ' כפיר בהרצאת הסיכום שלה: "כל מה שאנחנו, אנשי האקדמיה, עושים בעניין הכשרת המורים הוא לא יותר ממונולוג עקר. גם כל הדברים החשובים שנאמרו ביום העיון הזה הם מונולוגים עקרים. משרד החינוך לא מקשיב לנו ולא מתעניין במה שאנחנו עושים ואומרים. בין עורכי המחקרים לבין מובילי המדיניות יש ניכור מוחלט".

לדעתה של כפיר, העוסקת 25 שנים בחקר הכשרת מורים, הבעיה בתחום אינה מדיניות שגויה אלא היעדר מדיניות. וגם אם משרד החינוך היה קשוב למחקרי האקדמיה, ספק אם היה מקדם במשהו את הכשרת המורים: "לא אהדרש לכם כלום אם אומר שאת מערכת החינוך מנהל משרד האוצר, והוא לא מבין את מערכת החינוך ומעוניין רק בהשגת תפוקות מהירות ומדידות. בתנאים כאלה אין שום אפשרות לגבש מדיניות חינוכית או ללכת למהלכים ארוכי טווח. משרד החינוך עצמו, במידה שיש לו בכלל מדיניות, משנה אותה חדשות לבקרים. הוא מושפע הרבה יותר מגורמים פוליטיים וכלכליים מאשר מהידע החינוכי והמחקרי שמצטבר באקדמיה".

גם שאר "המונולוגים העקרים" כללו אמירות נוקבות.





צילום: רפי קוץ

מימין לשמאל:  
 איימן אגבריה,  
 רם שמואלי,  
 תמי יחיאלי,  
 אמנון כרמון,  
 שלומית אבידור,  
 כרמית גיא

**נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך:  
 "אני לא אוהב את המונח חופש אקדמי, כי חופש אקדמי מוביל  
 להפקרות. אני דוגל באחריות אקדמית, לא בחופש אקדמי"**

יהודים?". קצת מעליב, הוא אמר, לדבר על "חיפוש גורלי" של מורים כאשר במערכת החינוך הערבית יש 11,000 מורים מובטלים. הדבר מבטא את סירובה של החברה הישראלית להכיר בייחוד הלאומי והחברתי של האוכלוסייה הערבית ואת שלילת זכותה לשתפות בהתוויית המדיניות החינוכית. "החלטתי להיות קטנוני", סיים ד"ר אגבריה את דבריו, "וספרתי כמה עובדים ערבים יש באגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. רק שניים מתוך ארבעים ואחר". בנקודה הזאת הוא הפנה את הצי הביקורת גם לעבר מארגני יום העיון. "שליש מכלל הסטודנטים במכללות להוראה הם ערבים ו-54% מהסטודנטים הערבים להוראה לומדים במכללות עבריות", אמר. "כמה עובדים ערבים יש בסגל הקבוע של מכון מופ"ת? ואיזה מקום הוקדש להכשרת המורים הערבים ביום העיון הזה?".

מהמכללה הדתית ירושלים התלוננה ש"רבנים בעלי ידע עצום אינם מקבלים הכרה אקדמית"; תתאלוף (במיל') רם שמואלי דיבר על הצורך להקים אגף למשאבי אנוש שיטפל במורים "כפי שאגף משאבי אנוש במטכ"ל מטפל באנשי צבא הקבע".

שני דוברים נגעו בשאלות יסודיות יותר. ד"ר אמנון כרמון, מנהל מכון כרם להכשרת מורים בירושלים, טען שחשוב להכשיר מורים טובים אך חשוב יותר לשנות את מבנה בית הספר ולהתאים אותו לסביבתו: "בית הספר חזק לאין ערוך ממוריו". ד"ר איימן אגבריה, מרצה באוניברסיטת חיפה ופעיל בוועדת המעקב לענייני חינוך של האוכלוסייה הערבית בישראל, שאל "האם הכשרת המורים היא עניין אוניברסלי; האם אפשר להכשיר מורה ערבי בישראל באותה דרך ובהתאם לאותם היעדים שעל פיהם מכשירים מורים

# מנעמי השלטון

אליעזר שמואלי / כן אדוני השר

העיר באר שבע ונאכל פלאפל בפיתה". נסענו. קניתי שתי מנות פלאפל ואכלנו במכונית. "בעשירית מחיר" ציין השר ואכל בתיאבון ובמצפון שקט.

## מתנות

בתום סדרת הרצאות לתורמים של "קרן החינוך לישראל" (IEF) מטעם המגבית היהודית המאוחדת ניגש מנכ"ל הקרן, רלף גולדמן, לזלמן ארן והעניק לו בתנועה אריבה שי – תיק "ג'יימס בונד" מהודר. השר נרתע לאחור ושאל: "מה זה?". גולדמן הסביר שהמגבית מבקשת להודות לשר על המאמץ שעשה – על הרצאות מאלפות ואין-ספור פגישות עם תורמים – ולאות תודה היא מבקשת להעניק לו תשורה צנועה. השר הגיב בתקיפות: "תוציא את התיק הזה מכאן!". המנכ"ל השתהה נבוך, והשר הסביר: "אני לא מקבל מתנות מהמגבית אשר בונה את בתי הספר שלנו בארץ".

## חשבון נפש

כאשר פרש השר ארן מכל עיסוקיו הציבוריים והתפטר מן הכנסת והממשלה, הוא פתח במה שכינה "חשבון נפש עם בוראי". במסגרת חשבון הנפש הזה הוא זימן אותי יום אחד לביתו הצנוע בשכונת רחביה בירושלים כדי לברר כמה עליו לשלם להנהלת "בית הספר לפעילי ההסתדרות" – אכסניה סגפנית כמעט שבה לן את לילותיו כאשר שהה בתל אביב. במשך 12 שנותיו בתפקיד שר החינוך הקפיד להימנע מבתי מלון תל אביביים מפנקים. פתחנו יומנים וספרנו את הלילות. אחר כך הכפלנו בסכום ממוצע ללילה שנראה לו הוגן, והוא חתם על המחאה פרטית ושלה לאכסניה.

אגב, לעתים קרובות, כאשר עבד עד השעות הקטנות של הלילה והתכוון להמשיך בעבודתו בשעת בוקר מוקדמת, נהג ארן לפרוש סדין על ספה בלשכתו במשרד

בעקבות הדיווחים התכופים בתקשורת על מנעמי השלטון של ראשי ממשלה, שרים וחברי כנסת – טיסות במחלקות ראשונות, סוויטות במלונות פאר, מכוניות שרד וכיוצא באלה – חולפות בזיכרוני תמונות נוגעות ללב מהיי עם שרי חינוך בעבר – במיוחד עם זלמן ארן וזבולון המר – שמנעמי שלטון היו עבורם עשייה לטובת מערכת החינוך.

## פלאפל בפיתה

יום אחד, באחת משנות השישים המאוחרות, יצאתי עם זלמן ארן לסיור בבתי ספר ברימונה. ארן לא אהב שיירות ומשלחות. לפי דרישתו היינו רק שנינו. השכמנו קום, חצינו את הברון והגענו בשעה היעודה לבית הספר הראשון – מקיף ע"ש ליהמן. על פי הנהוג באותם ימים, מנהל בית הספר הוביל את השר לכיתות כדי שיגלגל שיחות קצרות עם התלמידים. משם פנה השר בלוויית מארחו למעבדות, לסדנאות ולספרייה. כל זה היה כרוך בקילומטרז' ארוך ומתיש לשר לא צעיר, והוא נאלץ לעשותו בכמה בתי ספר ביום אחד. באחד מבתי הספר עייפו רגליו של השר והוא נאנק מכאבים. כאשר נכנסנו סוף-סוף לרכב כדי לחזור לירושלים התאונן השר על אפיסת כוחות ומכאובים בעיניים. הצעתי לעצור ולפוש מעט ב"דורט אין" – מלון בפאתי באר שבע. "ננוח שעה-שעתיים", הצעתי, "נתקלח, נאכל ארוחת ערב ונשוב לבתינו". השר ניאות. הוא עלה לחדרו, טבל באמבט, נח מעט וירד רענן לחדר האוכל. ישבנו זה מול זה בחדר האוכל של המלון. בינינו חצצה מודעת תפריט מודפסת שעליה נכתב: "ארוחת ערב לאורחי המלון – 12 לירות". השר הביט בתימהון במודעה ואמר: "12 לירות לי ו-12 לירות לך... 24 לירות לארוחת ערב? לא אדוני", כך אמר, "אני לא אוכל פה!". גמגמתי משהו על זכותו של שר בתפקיד לאכול ארוחת ערב, אך הוא שיסע את דבריו ואמר: "מה רע בפלאפל בפיתה? ניסע למרכז

אליעזר שמואלי  
מילא תפקידי  
מפתח במערכת  
החינוך במשך  
ארבעים שנה.  
בשנים 1976-1988  
היה מנכ"ל משרד  
החינוך



ארן. פלאפל  
בעשירית מחיר

החינוך בירושלים ולהתקין לו "פינת שינה". האפשרות לבקש מנהגו להסיעו למלון סמוך לא עלתה על דעתו כלל.

### בילויים

לעתים יצאנו – זלמן ארן ואנוכי – לבילויים בעיר. הם כללו ארוחת ערב במסעדה "שמש" או "אצל סימון" וצפייה בסרט. התפריט הקבוע כמעט של השר היה מרק שעועית רותח וכוס בירה – על חשבוננו כמובן. כיוון שהיה משחרר את נהגו עם המכונית בתום יום העבודה, חזרנו מהבילוי במונית. ארן היה משלם ומבקש מנהג המונית קבלה שעליה היה חותם את שמו ומוסיף באותיות קידוש לבנה – "פרטי". פעם אחת שאלתי אותו לפרש ה"פרטי" החגיגי הזה, והוא ענה שחשוב שנהג המונית ידע שאת החשבון משלם השר מכיסו ולא מכיסה של המדינה.

### מעורב ירושלמי

לילות ארוכים הייתי יושב עם שר החינוך וכולון המר על הצעת תקציב לשנת לימודים חדשה. בשעת הצות היה נהגו של השר יוצא לשוק מחנה יהודה כדי לקנות לנו ולמשתתפים נוספים מעורב ירושלמי בפיתה. מחיר המנה היה 20 שקלים, וכל סועד שילם מכיסו הפרטי כמובן, שכן לפי כללי התקשי"ר זכאים המשתתפים בישיבות מסוג זה

### המר

#### מחליפים וולוו

לשתייה חמה בלבד – תה או קפה. באחת הישיבות לחש לי השר, "תזמין לי פלאפל". חשבתי שהשר חושד בכשרותה של מנת המעורב ירושלמי, ומיהרתי להבטיחו נאמנה שהמנה כשרה למהדרין, אך השר לחש לי: "כבר אכלתי מעורב ירושלמי בצהריים. איני יכול להוציא 20 שקלים פעמיים ביום. חג הפסח מתקרב וצריך לקנות בגדים חדשים לילדים".

### וולוו חדשה

כאשר נכנס המר לתפקיד שר החינוך ב־1977 הוא קיבל מכונית וולוו חדשה – מכונית מן האגדות, מרווחת ומאובזרת לפני ולפנים. דיווחתי לשר בשמחה על המתנה שקיבל ברין, אך הוא נראה מודאג. לאחר זמן קצר הוא קרא לי והציע: "אליעזר, אולי אתה תנהג במכונית החדשה שלי ואני אנהג במכונית הישנה שלך?". התנגדתי בכל תוקף: "אתה מרבה לנסוע בכל רחבי הארץ וזקוק למכונית נוחה. המכונית שלי ישנה, לא נוחה ולא אמינה". השר היסה אותי: "לא זה העניין. הזקיפה (הסכום שהממשלה זקפה לחובתו) עבור המכונית החדשה גבוהה מדי בשבילי". וכך, נסעתי אני במכונית החדשה של השר והוא נסע בטרנטה שלי. ■

# מוח בהוראת המדעים

אחד הקשיים בלמידת מדעים ומתמטיקה נובע מהסתירה בין חשיבה אינטואיטיבית לחשיבה פורמלית. צילומי הדמיה של המוח לא רק מאשרים זאת, אלא גם נותנים מפתח להתגבר על קושי נפוץ זה

ראובן בבאי ורות סתוי



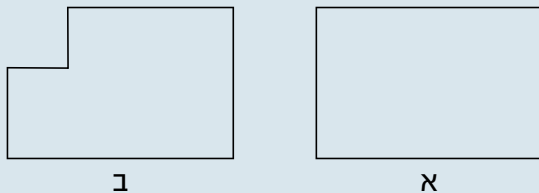
בעקבות גליון  
אוקטובר 2009

**ת** למידים רבים מתקשים בלימודי מדע ומתמטיקה. איתור הקשיים והבנת מקורותיהם עשויים לסייע לשיפור ההוראה של תחומים אלה. ואכן, קשיים אלו נחקרו מזוויות מגוונות וניתנו להם הסברים מהסברים שונים. אחד ההסברים – זה שבו נתרכזו במאמר זה – מבוסס על הבחנה בין שני סוגים של תהליכי חשיבה: חשיבה פורמלית/לוגית וחשיבה אינטואיטיבית.

החשיבה האינטואיטיבית מבוססת בעיקר על התנסות יום יומית, ואילו החשיבה הפורמלית/לוגית היא אנליטית ומבוססת על חוקים. שני סוגי חשיבה אלה פועלים בעת ובעונה אחת הן אצל צעירים והן אצל מבוגרים ויש ביניהם השפעה הדדית היכולה, לעתים, להוביל למסקנות סותרות.

מחקרים שבוצעו בשני העשורים האחרונים בחוג להוראת המדעים בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב הראו כי תגובות שגויות של תלמידים למגוון רחב של בעיות במדע ובמתמטיקה נובעות מחשיבה אינטואיטיבית. תגובות אלה מושפעות ממאפיינים חיצוניים בולטים של הבעיה, המפעילים מספר קטן של כללים אינטואיטיביים (למשל, Stavy & Tirosh, 2000; Babai, 2008).

המטלה הבאה מרגימה את השפעת הכלל האינטואיטיבי יותר מ־A, יותר מ־B על תשובות תלמידים:



צורה א' היא מלבן. צורה ב' היא מלבן וזה שמפינתו השמאלית הוסר ריבוע קטן.

תלמידים נשאלו: האם היקף צורה ב' גדול מ... / שווה ל... / קטן מ... היקף צורה א'?

ד"ר ראובן בבאי ופרופ' רות סתוי הם חוקרים בחוג להוראת המדעים בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

reuvenb@post.tau.ac.il  
ruth@post.tau.ac.il

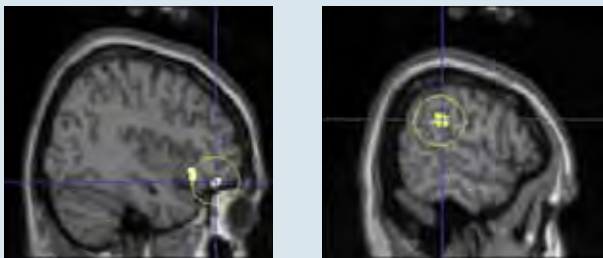
ומפעילה, באופן לא מודע כנראה, את הכלל האינטואיטיבי. במטלות התואמות את הכלל אין סתירה בין התשובה הנכונה ובין הכלל האינטואיטיבי, ולכן התלמידים עונים נכון ומהר. לעומת זאת במטלות הנוגדות את הכלל נוצרת סתירה בין התשובה הנכונה לבין הכלל האינטואיטיבי. פתרון נכון במקרה זה דורש התגברות על הסתירה וכוך בהשקעת מאמץ מנטלי המתבטא בהארכת זמן התגובה. במקרים שהפתור לא התגבר על ההפרעה של תכונת השטח, הוא ישיב על מטלות אלה תשובה שגויה בהתאם לכלל האינטואיטיבי.

מעניין לברר, אם כך, אם התגברות על הסתירה האינטואיטיבית יחד עם מענה נכון על מטלות הנוגדות את הכלל קשורה בהפעלת אזורי מוח אחרים מהאזורים הפעילים כאשר עונים נכון על מטלות התואמות את הכלל.

### מחקר הדמיה מוחית

הדמיה בתהודה מגנטית תפקודית (fMRI) מאפשרת לקבוע אילו אזורי מוח מופעלים בשעה שהנבדק מבצע סוגים שונים של פעילות מחשבתית. תאי העצב (הנוירונים) זקוקים לאנרגיה לפעולתם. חומרי הדלק שלהם הם גלוקוז וחמצן, הנישאים עם זרם הדם. ריכוזם של חומרים אלה עולה באזורים המופעלים במוח. הדמיית fMRI מראה את האזורים שריכוז החמצן גדל בהם, כלומר את האזורים המופעלים. במחקר זה הצגנו לנבדקים מבוגרים מטלות של השוואת היקפים, מקצנת תואמות את הכלל האינטואיטיבי ואחרות נוגדות אותו.

ממצאי המחקר מוצגים באיור הבא:



פעילות מוחית מוגברת: א. במענה בהתאם לכלל האינטואיטיבי. ב. במענה נכון במטלות הנוגדות את הכלל. הכתם הבהיר המוקף בעיגול צהוב מציין את הפעילות המוחית המוגברת. באיור מוצג המוח במבט צדי והעיניים פונות לצד ימין.

המצאים המוצגים באיור מראים שאזורי מוח הנמצאים באונות הקדקודיות פעילים באופן מוגבר כאשר האדם עונה על פי הכלל האינטואיטיבי. ידוע שאזורים אלה מעורבים, בין השאר, בהשוואת כמויות רציפות. פעילות זו משקפת כנראה את ההשוואה האוטומטית של השטחים. במצב התואם את הכלל, עיבוד אוטומטי ומהיר זה אינו מפריע לחשיבה הקשורה בהשוואת ההיקפים (Stavy, Goel, Critchley & Dolan, 2006).

כאשר האדם מתגבר על הסתירה ומשיב נכון במטלות הנוגדות את הכלל האינטואיטיבי, אזורי מוח באונות הקדם-מצחיות פעילים באופן מוגבר. ידוע כי אזורים אלה מעורבים בתהליכי בקרה ביצועית במוח ומעכבים גורמים מפריעים. נראה שתפקידם של אזורי מוח אלה הוא לעכב את העיבוד האוטומטי של השטחים כדי לאפשר פתרון נכון. נמצא כי ככל שמידת ההצלחה של האדם בפתרון המטלות הנוגדות את הכלל

מטלה זו הוצגה לתלמידים בכיתות א' עד ט'. התברר שבכל אחת משכבות הגיל לפחות 70% מהתלמידים שגו וטענו שלצורה א' היקף גדול יותר. הם הסבירו את תשובתם בכך שלצורה א' יש שטח גדול יותר. תגובות מסוג "שטח גדול יותר, היקף גדול יותר" שכיחות מאוד ונובעות מכלל אינטואיטיבי.

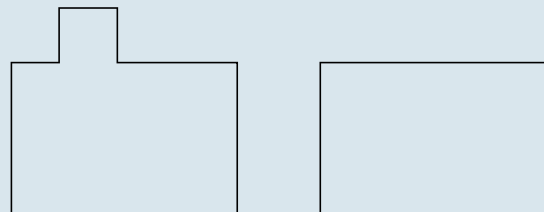
בשנים האחרונות ניסינו להבין את מנגנוני החשיבה הקשורים בהפרעה האינטואיטיבית של הכלל "יותר מ-A, יותר מ-B" וכיצד אפשר להתגבר על השפעתו. לשם כך בחרנו להשתמש בשיטות חדשניות שבהן משתמשים בשנים האחרונות בחקר המוח.

### מחקר זמן תגובה

זמן תגובה, הזמן הנמדד מרגע הופעת המטלה ועד למתן התגובה, הוא אחד מכילי המחקר הנפוצים ביותר בפסיכולוגיה קוגניטיבית. זמן זה הוא מדרג למורכבות הפעילות המוחית. ככל שתהליך העיבוד מורכב יותר, כך זמן התגובה ארוך יותר.

במחקר הצגנו לתלמידים בכיתה ח' מטלות של השוואת היקפים, מקצנת תואמות את הכלל האינטואיטיבי "יותר מ-A, יותר מ-B" ואחרות נוגדות אותו.

מטלה שבה התגובה הנכונה תואמת את הכלל: לצורה השמאלית שטח גדול יותר והיקף גדול יותר.



מטלה שבה התגובה הנכונה נוגדת את הכלל: לצורה השמאלית שטח גדול יותר אך היקפי הצורות שווים.



התלמידים התבקשו להשוות את ההיקפים של זוגות צורות שהוצגו על גבי צג מחשב. במחקר נמדדו זמני התגובה לתשובות התלמידים ונכונותן (זילבר, 2004).

נמצא כי שיעור ההצלחה היה גבוה מאוד במטלות התואמות את הכלל (93%), בעוד שאחוז ההצלחה במטלות הנוגדות את הכלל היה נמוך מאוד (23%). כמו כן זמני התגובה לתשובות נכונות במטלות התואמות את הכלל היו קצרים (1.6 שניות) ביחס לזמני התגובה לתשובות נכונות במטלות הנוגדות את הכלל (2.9 שניות).

כאשר התלמידים התבקשו להשוות את השטחים ולא את ההיקפים התברר כי שיעור ההצלחה היה גבוה (92%) ודומה בשני סוגי המטלות. כמו כן זמן התגובה הממוצע לתשובות נכונות בהשוואת שטחים היה קצר מאוד (1.1 שניות) ודומה גם הוא בשני סוגי המטלות. ממצאי המחקר מראים שתכונת השטח במטלה זו בולטת לעין



האינטואיטיבי הייתה גבוהה יותר, מידת ההפעלה של האזורים הקדם-מצחיים הללו הייתה רבה יותר.

ממצאי מחקר ההרמיה מצביעים על החשיבות הרבה של מנגנוני הבקרה לצורך התגברות על ההפרעה האינטואיטיבית. הממצאים מצביעים על אפשרות לשפר את יכולתם של תלמידים להתגבר על הפרעות אינטואיטיביות בפתרון בעיות במדע ובמתמטיקה בעזרת התערבויות לחיזוק מנגנוני הבקרה שלהם. המחקר הבא בחן אפשרות זו.

### מחקר התערבות

מחקר זה בחן אם התערבות חינוכית קצרה, שמטרתה להסב את תשומת לבם של תלמידים לגורם הרלוונטי בבעיה ולהתעלם מהגורם המפריע בה, תביא לשיפור בהישגיהם במטלות השוואת היקף הנוגדות את הכלל. כרי להבין טוב יותר כיצד משפיעה ההתערבות על מנגנוני החשיבה של התלמידים ברקנו את נכונות התשובות של התלמידים ואת זמני התגובה שלהם לפני ההתערבות ואחריה (Babai, Zilber, Stavy & Tirosh, 2009).

תלמידים משתי כיתות ח' התבקשו במבחן מקדים להשוות שטחים והיקפים של זוגות צורות שהוצגו על גבי צג מחשב. המחקר התמקד בתלמידים שמידת הצלחתם בפתרון מבחן השוואת היקפים במטלות הנוגדות את הכלל הייתה נמוכה מאוד – פחות מ-33% הצלחה. תלמידים אלה לא הצליחו להתגבר על ההפרעה האינטואיטיבית בבעיה זו. חלקם שימשו קבוצת ניסוי שבה בוצעה התערבות וחלקם קבוצת ביקורת שבה לא בוצעה התערבות.

כחודש לאחר המבחן המקדים נערכה בקבוצת הניסוי התערבות במסגרת כיתתית, כמתואר בהמשך. לאחר מכן נבדקו התלמידים במבחן מאוחר הוזה למבחן המקדים. תלמידי קבוצת הביקורת נבדקו גם במבחן המאוחר בלא כל התערבות בין שני המבחנים.

מטרת ההתערבות בקבוצת הניסוי הייתה להסב את תשומת לב התלמידים לגורם הרלוונטי בבעיה – ההיקף. לתלמידים הוצגה דוגמה של מטלה שידוע שהיא מעוררת תגובה שגויה המבוססת על גורם השטח הבולט במטלה, אשר מפעיל את הכלל האינטואיטיבי. בהמשך הוסבה תשומת לבם של התלמידים לגורם הרלוונטי. התערבות כזאת מגבירה את מודעותם של התלמידים לאי-ההתאמה של דרך החשיבה הראשונית שלהם ומובילה אותם לחפש דרך פתרון אחרת. ההתערבות בקבוצת הניסוי נערכה במסגרת שיעור אחד. היא כללה שלושה שלבים:

בשלב הראשון של ההתערבות קיבל כל תלמיד שלוש מעטפות אטומות, בכל אחת מהן שתי צורות מקרטון. מעטפה 1 הכילה צורות המייצגות מטלה התואמת את הכלל. מעטפות 2 ו-3 הכילו כל אחת שתי צורות המייצגות מטלה הנוגדת את הכלל. התלמידים התבקשו לפתוח את מעטפה 1, להשוות את ההיקפים של שתי הצורות, לרשום את תשובתם ולהסבירה. אחר כך התבקשו לעשות כך לגבי הצורות שבמעטפות 2 ו-3. בשלב השני של ההתערבות התבקשו תלמידים להתנדב להציג את תשובותיהם ולהסביר אותן במליאה. אחד התלמידים שהוזמן להציג את תשובתו השיב נכון בעניין המטלה התואמת את הכלל שבמעטפה 1. כל התלמידים הסכימו אתו. בהמשך, בהקשר למטלה הנוגדת את הכלל שבמעטפה 2, ענה התלמיד בצורה שגויה בהתאם לכלל. תלמידים רבים הסכימו אתו, אך תלמידים אחדים טענו בצדק כי תשובתו שגויה, דבר שעורר דיון בכיתה. התלמידים ששגו השתכנעו רק לאחר שהניחו צורה אחת על גבי השנייה, דבר שאפשר להם להשוות באופן קונקרטי את היקפי שתי הצורות. התוצאה הייתה שרוב התלמידים שינו את תגובתם הראשונית, השגויה, למטלה שבמעטפה 3, וסיפקו תשובה נכונה, כלומר

ממצאי מחקר ההדמיה מצביעים על החשיבות הרבה של מנגנוני הבקרה לצורך התגברות על ההפרעה האינטואיטיבית. הממצאים מצביעים על אפשרות לשפר את יכולתם של תלמידים להתגבר על הפרעות אינטואיטיביות בפתרון בעיות במדע ובמתמטיקה בעזרת התערבויות לחיזוק מנגנוני הבקרה שלהם

נוסף על כך חוקר בכיר בהוראת המתמטיקה טוען כי התנהגות מתמטית נקבעת בידי ארבעה גורמים, שאחד מהם הוא בקרה, כלומר היכולת לנהל את משאבי הידע והאינטואיציות של האדם ולהשתמש בהם (Schoenfeld, 1985). הסתכלות רחבה יותר באה לידי ביטוי אצל פסיכולוגים חינוכיים שטענו כי לפעילויות המעוררות תלמידים לשים לב ולהתמקד במידע רלוונטי יש פוטנציאל גדול לעזור להם להתגבר על הפרעות (Dempster & Corkil, 1999). ממציא מחקר ההתערבות שתואר מעלה תומכים ברעיון זה. מחקרים נוספים על מטלות אחרות במדע ובמתמטיקה עשויים לברר את מידת הכלליות של התופעה שנמצאה כאן. בנוסף יהיה מעניין לחקור באופן דומה סוגים אחרים של התערבויות ולהעריך את השפעותיהן ארוכות הטווח.

## דיון ומסקנות

במאמר הנוכחי התמקדנו בקשיים שבהם נתקלים תלמידים בפתרון בעיות במדע ובמתמטיקה. בחנו תהליכי חשיבה הקשורים בהתגברות על קשיים אלה מתוך גישה חדשנית המקובלת בחקר המוח. המאמר ממחיש כיצד גישה זו אפשרה לנו להבין טוב יותר את מנגנוני החשיבה הקשורים בהתגברות על קשיים אלה וכיצד הובילו אותנו התובנות לעצב אסטרטגיית הוראה מוצלחת.

ממציא המחקר מצביעים על אפשרות להחליט החלטות מושכלות בבחירת דוגמאות ומטלות בתהליך ההוראה. אפשר, למשל, להתחשב ברמת הקושי של מטלה מסוימת על פי הגורמים המשפיעים עליה. לדוגמה: להשתמש במטלה שאינה תואמת את החשיבה האינטואיטיבית, במקום להשתמש במטלה התואמת אותה, כדי להעריך את יכולת התלמידים לפתור סוג מסוים של מטלות. אפשר לענות נכון על מטלה התואמת את החשיבה האינטואיטיבית ולהתבסס על גורם בולט ולא רלוונטי. כמו כן תוצאות המחקר מעידות על החשיבות הרבה של מנגנוני בקרה בתהליך ההתגברות על הפרעות אינטואיטיביות. הן מצביעות על האפשרות לשפר את יכולת פתרון הבעיות של תלמידים באמצעות התערבויות המכוונות לחזק את מנגנוני הבקרה הביצועית שלהם נוסף על מתן ידע מדעי או מתמטי רלוונטי, כפי שנעשה באופן מסורתי בהוראה.

המחקר ממחיש כיצד שימוש במתודולוגיות ערכניות המקובלות בחקר המוח יכול לתרום למחקר בחינוך ולקדמו. להערכתנו, שילוב של גישות מחקר כאלה ושל ידע שהצטבר בתחומי הפסיכולוגיה הקוגניטיבית ומדעי העצב יסייע בידנו להבין תהליכי חשיבה ובהמשך עשוי להצביע על דרכי הוראה שיקדמו את הישגי התלמידים. ■

## מקורות

- זילבר, ח', שימוש בכלל האינטואיטיבי "יותר מ-A, יותר מ-B" במדידת זמן תגובה בשאלות העוסקות בשטח ובהיקף, 2004. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- Babai, R., Zilber, H., Stavy, R., & D. Tirosh, 2009. "The effect of intervention on accuracy of students' responses and reaction times to geometry problems", *International Journal of Science and Mathematics Education*, in press.
- Dempster, F. N., & A. J. Corkil, 1999. "Interference and inhibition in cognition and behavior: Unifying themes for educational psychology", *Educational Psychology Review* 11: 1-88.
- Schoenfeld, A. H., 1985. *Mathematical problem solving*, Academic Press.
- Stavy, R., & R. Babai, 2008. "Complexity of shapes and quantitative reasoning in geometry". *Mind, Brain, and Education* 2: 170-176.
- Stavy, R., Goel, V., Critchley, H., & R. Dolan, 2006. "Intuitive interference in quantitative reasoning", *Brain Research* 1073-1074: 383-388.
- Stavy, R., & D. Tirosh, 2000. *How students (mis-)understand science and mathematics*, Teachers College Press.

התגברו על הכלל האינטואיטיבי.

בשלב השלישי של ההתערבות קיבל כל תלמיד דף עבודה ובו עשר מטלות של השוואת היקפים, מקצתן תואמות ואחרות נוגדות את הכלל. התלמידים עברו יחידנית וענו נכון על המטלות.

באשר למבחן השוואת השטחים, ממציא המחקר הראו כצפוי כי מרבית התלמידים בשתי הקבוצות (ניסוי וביקורת) ענו נכון על שני סוגי המטלות, הן במבחן המקדים והן במבחן המאוחר. בנוסף התברר שזמן התגובה התקצר במידה ניכרת מהמבחן המקדים למבחן המאוחר בשתי הקבוצות בשני סוגי המטלות. חזרה על אותה מטלה מגבירה את יעילות הפותרת כפיתרתה וגורמת לקיצור זמן התגובה, כפי שנמצא במחקרים רבים.

באשר למבחן השוואת היקפים, מרבית התלמידים בשתי הקבוצות ענו נכון במטלות התואמות את הכלל, הן במבחן המקדים והן במבחן המאוחר. מהתוצאות עולה כי ההתערבות בקבוצת הניסוי גרמה לשיפור ניכר בשיעור ההצלחה של התלמידים במטלות הנוגדות את הכלל – מ-3% במבחן המקדים ל-41% במבחן המאוחר.

בקבוצת הביקורת, לעומת זאת, לא אותר שיפור גדול בשיעור ההצלחה של התלמידים (מ-12% במבחן המקדים ל-21% במבחן המאוחר). בנוסף מידת ההצלחה של תלמידי קבוצת הניסוי במבחן המאוחר הייתה גבוהה ממידת ההצלחה של תלמידי קבוצת הביקורת, ואילו במבחן המקדים מידת ההצלחה של תלמידי קבוצת הניסוי הייתה נמוכה כמובהק משל תלמידי קבוצת הביקורת.

נתוני זמן התגובה מאפשרים לנו לאפיין כיצד ההתערבות משפיעה על תהליכי החשיבה של התלמידים. כמו במבחן השוואת השטחים, גם במבחן השוואת היקפים זמן התגובה בקבוצת הביקורת התקצר (מ-1.3 ל-1.0 שניות) מהמבחן המקדים למבחן מאוחר בשני סוגי המטלות.

לעומת זאת הסתבר כי בקבוצת הניסוי זמן התגובה במבחן השוואת היקפים התארך (מ-1.2 ל-1.4 שניות) מהמבחן המקדים למאוחר. עלייה זו נצפתה הן במטלות התואמות את הכלל והן במטלות הנוגדות אותו. כלומר, התערבות שמטרתה להסב את תשומת לב התלמידים ולהגביר את מודעותם לגורם הרלוונטי במטלה הביאה להארכת זמן התגובה במבחן השוואת היקפים.

במצב של חוסר התאמה, מודעות זו מפעילה כנראה מנגנוני בקרה הדורשים זמן ומאמץ מנטלי – מנגנונים התורמים לעיכוב הגורם הלא רלוונטי. מעניין לציין שאף על פי שבמטלות השוואת היקפים התואמות את הכלל גורם השטח אינו מפריע לפתרון, חלה עלייה ניכרת בזמן התגובה מהמבחן המקדים למאוחר גם במצב זה. נראה שהפעלת מנגנוני הבקרה היא כללית בהשוואת היקפים ומתייחסת לשני סוגי המטלות שבה. הפעלת מנגנוני בקרה אלה הביאה לשיפור בהישגי התלמידים במצב שאינו תואם את הכלל, אולם בו בזמן מטלות השוואת היקפים התואמות את הכלל, שנפתרו נכון ומהר לפני ההתערבות, עדיין נפתרות נכון אחריה – אך באטיות.

בניסוי ההרמיה שתואר קודם לכן מצאנו שתשובה שגויה במטלות השוואת היקפים הנוגדות את הכלל קשורה בהפעלה של אזורי מוח אחוריים, ואילו תשובה נכונה קשורה בהפעלה של אזורי מוח קדמיים הידועים בפעילות של בקרה ביצועית מעכבת. ייתכן שההתערבות שבה השתמשנו שינתה את דגם הפעלת המוח מהפעלה של אזורי קרקוריים אחוריים להפעלה של אזוריים קדמיים.

חוקרים בצרפת הראו לאחרונה כי אימון המחזק מנגנוני בקרה ביצועית מעכבת גורם לשינוי בדגם הפעלת המוח מהפעלה של אזוריים קרקוריים אחוריים להפעלה של אזוריים קדמיים. חוקרים אלה הסיקו ששינוי כזה חיוני כדי לאפשר לאדם לחשוב בצורה לוגית.



# מכינים בחשבון

מיקום נטלי סמונת

## אנחנו במסד מבינים מורים, ויודעים שמגיע לכם ליהנות מחשבון בנק אחר:

בואו לגלות חשבון בנק שמתוכנן לפי אורח החיים שלכם, ציבור המורים ועובדי ההוראה בישראל, עם מסלול גמיש המתחשב בצרכים הייחודיים שלכם, בתזמון החופשים והמשכורות ובתכנון עתידכם הפיננסי. החשבון שלנו. זה מה שהופך אותנו לבנק של המורים.

הבנק של המורים  
**מסד**  
מקבוצת הבינלאומי

(\*2446) **ד ט ס מ ק נ ב ב \***

[www.bankmassad.co.il](http://www.bankmassad.co.il)