



היזמה למחקר יישומי בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

ועדת המומחים "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד"

התמודדות עם שונות בין תלמידים במערכת החינוך בישראל

דוח מיום עיון

שבט תשע"ג, ינואר 2013

ריכזה וערכה: נעמי מנדל-לוי

ירושלים, תשע"ג/2013

היזמה למחקר יישומי בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

עריכה לשונית: נילי עדן
עיצוב גרפי: אסתי ביהם

מסת"ב: 5-199-208-965-978

המסמך רואה אור בהוצאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשע"ג ומונגש לציבור הרחב בכפוף לרשיון מסוג
ייחוס-שימוש לא מסחרי-שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA), בכתובת <http://education.academy.ac.il>.

בכל שימוש במסמך ובכל ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:
מנדל-לוי, נ' (עורכת). התמודדות עם שונות בין תלמידים במערכת החינוך בישראל. דיווח מיום עיון.
היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים: תשע"ג.

תוכן עניינים

5	על הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד"
6	על היזמה למחקר יישומי בחינוך
7	הקדמה
10	תודות
11	סיכומי ההרצאות והדיונים
11	א. מושב ראשון: קבלת החלטות במערכת החינוך
11	קונפליקטים בין ערכים במשנתם של ישעיהו ברלין ומיכאל רוזנק / פרופ' יונתן כהן
13	על הפער שבין תפוקות לבין תוצאות, או בין הכוונות הטובות לבין התוצאות – בפעילותן של עמותות וקרנות בתחום החינוך / ד"ר ורדה שיפר
14	על הדיאלקטיקה של גם וגם – חינוך ממעמקי הנשמה / פרופ' עפרה מייזלס
16	ב. מושב שני: שונות בין תלמידים והישגים בלימודים
16	הטרזוגניות בחינוך: מודלים חינוכיים מיטביים להתמודדות מערכתית או מקומית / פרופ' יהודית דורי
17	"לא הבנתי," "מה אמרת?," "איפה אנחנו?": על התמודדות עם שוני בין תלמידים בכיתה / ד"ר חוה שיינ-שגיב
19	שוויון הזדמנויות ומיצוי היכולת האישית בבית הספר "כרמל זבולון" / גב' מירה יובל
19	ג. מושב שלישי: שונות כייחודיות אנושית
19	חוסן רגשי ושונות בתפקודים של תלמידים בבית הספר / פרופ' משה ישראלשוילי
21	חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות – מחלום לעשייה / גב' רבקה מנדל
22	שונות תרבותית של תלמידים דרוזים / מר מוהנא פארס
23	ד. מושב רביעי: שונות ואי שוויון כלכלי
23	אי-שוויון בהכנסות והישגים בבית הספר: לקחים מארצות הברית / פרופ' דייוויד ברלינר
27	התמודדות עם שונות בין תלמידים בראי המשרד / גב' יפה פס
30	תקצירי קורות חיים של הדוברים ביום העיון ושל חברי הוועדה

הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד"

בהזמנת משרד החינוך הקימה האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ועדת מומחים העוסקת באתגרים הנובעים מהתמודדות עם שונות בין תלמידים במערכת החינוך. הוועדה, בראשותו של פרופ' אברהם הרכבי ממכון ויצמן, הוקמה בשנת 2012. תפקידה לסייע למקבלי החלטות במשרד החינוך לחשוב על אופני הלמידה וארגון בכיתה ובבית הספר על מנת שמרב התלמידים יפיקו את מרב התועלת מלימודיהם.

חברי הוועדה לומדים היבטים שונים של הסוגיה המורכבת הזאת באמצעות עדויות מומחים של אנשי אקדמיה ואנשי מקצוע מהארץ ומחוצה לה, סקירות מדעיות, סיורים בבתי ספר ודיונים פנימיים תקופתיים. בתום דיוניה תכתוב הוועדה מסמך מסכם שתוכנו והמלצותיו יהיו מוסכמים על כלל חבריה. במסמך יוצג ידע מחקרי מעודכן ובלתי תלוי, וכן המלצות שיסייעו להנהגת משרד החינוך להיטיב להתמודד עם אתגר השונות בין תלמידים. המסמך צפוי להתפרסם בקיץ תשע"ד (יולי 2014). הוא יימסר להנהגת משרד החינוך לאחר שיעבור שיפוט עמיתים ויוגש לציבור באתר היזמה.

כאמור, בשלב איסוף המידע לעבודת הוועדה הוזמנו סקירות מדעיות. סקירות אלו זמינות לציבור באתר היזמה (<http://education.academy.ac.il>) במדור "חומרי רקע" של הוועדה. הוועדה גם פרסמה "קול קורא לאנשי חינוך" ובו ביקשה לקבל מידע על תכניות ובתי ספר בארץ המיטיבים להתמודד עם שונות בין תלמידים.

חברי הוועדה

פרופ' אברהם הרכבי (יו"ר), מכון ויצמן למדע

גב' רות אוטולנגי, משרד החינוך (לשעבר)

פרופ' רבקה איזיקוביץ', אוניברסיטת חיפה

פרופ' דורית ארם, אוניברסיטת תל אביב

ד"ר יפעת בן-דוד קוליקנט, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר מונא חורי כסאברי, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' טלי טל, הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל

פרופ' יונתן כהן, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר מיכאל כץ, אוניברסיטת חיפה

פרופ' דוד מיודוסר, אוניברסיטת תל אביב

פרופ' מריו מיקולינסר, המרכז הבינתחומי הרצליה

פרופ' ברברה פרסקו, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר רוני קרסנטי, מכון ויצמן למדע

מרכזת הוועדה: ד"ר נעמי מנדל-לוי naomi.education@academy.ac.il

היזמה למחקר יישומי בחינוך

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום כמאה מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים התשכ"א-1961 קובע כי מטרותיה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייעץ לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

היזמה למחקר יישומי בחינוך מעמידה לרשות מקבלי החלטות בחינוך ידע מדעי עדכני ומבוקר. ידע כזה חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות – לשיפור הישגי החינוך בישראל.

חזון היזמה: ידע מחקרי הוא מרכיב חיוני בתכנון מדיניות ציבורית או התערבות רחבת היקף. בשלב התכנון ידע מחקרי מבוקר תומך בגיבוש מדיניות שסיכויי הצלחתה טובים יותר, ולאחר מכן הוא זה שמאפשר דיון ציבורי רצינולי. היזמה מיישמת חזון זה בתחום החינוך.

דרכי הפעולה של היזמה: היזמה עוסקת בנושאים שמעלים מקבלי החלטות, ומתייעצת עם בכירים במשרד החינוך ועם בעלי עניין נוספים. ועדת ההיגוי של היזמה, שאותה ממנה נשיא האקדמיה הלאומית, אחראית על תכנית העבודה של היזמה ועל תהליכי השיפוט של התוצרים.

היזמה פועלת באמצעות ועדות מומחים ועל ידי זימון מפגשים לימודיים משותפים לחוקרים, לאנשי מקצוע ולמקבלי החלטות. היא מפרסמת את תוצרי עבודתה ומנגישה אותם לציבור הרחב.

חברי ועדות המומחים מכהנים בהן בהתנדבות.

תולדות היזמה: היזמה הוקמה בשלהי שנת 2003 – מיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. מתחילת שנת 2010 היזמה פועלת כיחידה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בקיץ תש"ע (2010) הוסיפה הכנסת תיקון לחוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, והסדירה את אופן ההתקשרות בין משרדי ממשלה המבקשים ייעוץ – לבין האקדמיה. היזמה היא המנהלת את פעולות הייעוץ שהאקדמיה נותנת בתחום החינוך לממשלה ולגופים שונים.

הקדמה

בדוח זה מובאים סיכומי ההרצאות והדיונים מיום העיון בנושא "התמודדות עם שונות בין תלמידים במערכת החינוך" שהתקיים בשבט תשע"ג (ינואר 2013) ביזמת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד". יום העיון הפגיש בין אנשי אקדמיה ומחקר לבין אנשים מה"שטח" ומקבלי החלטות במשרד החינוך, כדי להציג מגוון רחב של שונות בין תלמידים ודרכים להתמודד עם האתגרים ששונות אלו מזמנות לכל המעורבים ובעלי העניין במערכת.

השימוש במושג שאינו תקין מבחינה לשונית – "שונות" – איננו מקרי. הוא בא להדגיש את מחויבותה של הוועדה לרעיון שונות בין תלמידים היא מרובה ונפרסת על פני תחומים מגוונים, החל במגדר, דרך תרבות, לאום ומעמד חברתי-כלכלי, וכלה בסגנונות למידה ובהעדפות אישיות של כל לומדת ולומד. מושביו השונים של יום העיון הורכבו בהתאם לרצון לשקף את ה"אני מאמין" הזה של חברי הוועדה, ועסקו בשונות בין תלמידים בפריזמות מגוונות, מנקודות מבט רחבות מאוד (כגון אי-שוויון כלכלי והשפעתו על הישגים בלימודים; הצורך לקבוע מדיניות, ועוד) ועד לנקודות מבט המתרכזות בפרט ובחויית הלימוד או ההוראה בכיתה.

פרופ' מנחם יערי, יו"ר ועדת ההיגוי של היזמה, נשא את דברי הפתיחה. בדבריו הציג בקצרה את תולדות היזמה והציע שני פירושים למושג "שונות": שונות כאי-שוויון ושונות כמגוון. פרופ' יערי ציין כי שני פירושים אלו עשויים להתנגש, ובעת התנגשות עשוי להתעורר קושי בהכרעה ביניהם.

התנגשות בין ערכים עמדה גם במרכזו של המושב הראשון, שהוקדש לנושא של ערכים וקבלת החלטות במערכת החינוך. המושב נפתח בהרצאתו של פרופ' יונתן כהן מהחוג לחינוך באוניברסיטה העברית, המשמש גם חבר בוועדה. פרופ' כהן דן בטענה שהדרישה לקיים "חינוך לכול – ולכל אחד" משקפת קונפליקט בין ערכים שאינו ניתן ליישוב או להרמוניזציה. שני הערכים המתנגשים הם שוויון מצד אחד ומימוש הפרט (או חירות, במובן רחב יותר) מהצד האחר. פרופ' כהן הציג את משנתם של ישעיהו ברלין ומיכאל רוזנק, אשר דנים, מזוויות שונות לגמרי (ברלין בתוך מסורת המחשבה הליברלית ורוזנק בתוך המסורת היהודית) במצב של קונפליקטים בין ערכים ותכליות חיים. בסוף דבריו הציע פרופ' כהן קריטריון מנחה אפשרי להתמודדות עם הקונפליקט הערכי הטמון ברצון ל"חינוך לכול – ולכל אחד".

אחריו נשאה דברים ד"ר ורדה שיפר, עמיתת מחקר במכון ון-ליר. הרצאתה של ד"ר שיפר עסקה בתרומתן של עמותות וארגונים הפועלים ללא כוונות רווח למערכת החינוך. ד"ר שיפר העלתה מספר טענות: ראשית, לא ידוע מספיק על פעילותם של עמותות וארגונים בתוך המערכת, וקיים מחסור ממשי בנתונים אמין ועדכניים. שנית, עמותות וקרנות בישראל הן גורם בעל משקל במערכת החינוך הן מבחינת תוכן הפעילות והן מבחינת המשאבים שהן מביאות עמן, ולכן ראוי לנסח מדיניות כוללת שתסדיר את פעילותן. שלישית, יש הצדקה תיאורטית ומעשית לשלב עמותות בתוך מערכת החינוך. ולבסוף, ד"ר שיפר סבורה כי מתוך ניתוח של סוגי העמותות הפועלות כיום במערכת ופריסתן הגיאוגרפית עולה כי פעילותן דווקא מגבירה את הפערים בין תלמידים (או לכל הפחות לא תורמת לצמצומם); זאת מכיוון שמרבית העמותות מוקמות על ידי הורים מבוססים ממרכז הארץ, ומטרותן לפצות את ילדיהם על מה שהם תופסים כחוסרים של המערכת.

הדוברת השלישית במושב זה היתה פרופ' עפרה מייזלס, המכהנת כיום כיו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך. כמו פרופ' כהן, גם פרופ' מייזלס התייחסה בדבריה לאפשרות של יישום יותר מסדר יום ערכי אחד, אך שלא כמוהו היא סבורה כי אפשר לעשות "גם וגם". כלומר, אפשר ליישב בין קידום הישגים לימודיים לבין הכנסת "נשמה" לתוך סדר היום של המערכת. פרופ' מייזלס הציעה ארבעה עקרונות למה שהיא מכנה "חינוך ממעמקי הנשמה". עקרונות אלו מכוונים להגביר את תחושת ההכרה והערך של כל השותפים למערכת החינוך, להקצות זמן בתוך המסגרת הפורמלית לחשיבה על מהם חיים ראויים, להגביר את האוטונומיה של כל המעורבים במעשה החינוכי, ובכללם התלמידים, ולהרחיב את המנעד של דרכי הלימוד על מנת שיכיל יותר

מן הלימוד העיוני, הדומיננטי כל כך היום. פרופ' מייזלס מאמינה כי שילוב העקרונות האלה לא רק יגביר את תחושת הערך העצמי של כל המעורבים אלא גם יתרום להעלאת ההישגים הלימודיים.

הדברים שנשאו פרופ' יונתן כהן, ד"ר ורדה שיפר ופרופ' עפרה מייזלס יובאו **בחלק א'** של הדוח.

המושג השני הוקדש לדיון בשוניות בין תלמידים מפרספקטיבה של הישגים בלימודים. את המושג פתחה פרופ' יהודית דורי מהטכניון. היא הציגה חלקים מסקירה מדעית שערכה בעבור הוועדה בנושא מודלים חינוכיים מיטביים להתמודדות מערכתית או מקומית עם הטרוגניות תלמידים. פרופ' דורי הציגה את אמות המידה ששימשו אותה בעת בחירת המודלים, וכן מספר דוגמאות למודלים המתמודדים בדרך מיטבית עם שונות בין תלמידים.

אחריה הרצתה ד"ר חוה שייך-שגיב ממכון מנדל למנהיגות. ד"ר שייך-שגיב ביקשה להביא לתשומת לב השומעים את הקושי המובנה בהוראה בכיתה הטרוגנית. באמצעות תיאור של מספר דקות שיחה אופייניות בין מורה לתלמידים בשיעור היסטוריה בכיתה 'י' העלתה שייך-שגיב את הטענה כי בכיתה יש תלמידים מסוגים שונים והם זקוקים לתשומות שונות של המורה. הסיטואציה הזאת גובה מחירים גבוהים מהמורים, וראוי להרחיב את הדיון הציבורי והחינוכי כך שיכלול גם את קשייהם של מורים המלמדים בכיתות הטרוגניות ואף יציע פתרונות. שותפים לפתרונות האלה צריכים להיות הן אנשי אקדמיה והן קובעי מדיניות.

אחרונת הדוברים במושב זה היתה גב' מירה יובל, מנהלת בית הספר העל-יסודי "כרמל-זבולון". בית ספר "כרמל-זבולון" שבקיבוץ יגור שייך למועצה האזורית זבולון וקולט תלמידים מיישובי הסביבה לסוגיהם השונים (יישובים קהילתיים, קיבוצים, מושבים). נוסף על כך, בית הספר נותן מענה לתלמידים כבדי שמיעה וחירשים. במילים אחרות, אוכלוסיית בית הספר הטרוגנית מאוד. עם זאת, "כרמל זבולון" ידוע בהישגיו הגבוהים ובשיעורי נשירה שוליים. בהרצאתה סיפרה גב' יובל כיצד בית הספר מצליח להכיל את השונות ובד בבד גם להצטיין. מרכזי לעניין זה הוא שיתוף הפעולה שבין בית הספר לבין מפעל של אחד מקיבוצי הסביבה, מה שמאפשר לתלמידים המתקשים בלימודים עיוניים למצות את יכולותיהם בדרך אחרת.

סיכומי הרצאותיהן של פרופ' דורי, ד"ר שייך-שגיב וגב' יובל יובאו **בחלק ב'**.

המושג השלישי של יום העיון עסק בשונות כייחודיות אנושית, וההרצאות הוקדשו לדיון בממדים אישיים של שונות. ראשון הדוברים במושב, פרופ' משה ישראלשוילי, דן במושג של חוסן רגשי אצל ילדים ובחשיבות ביסוסו כבר בשלבי החיים הראשונים. חוסן רגשי מוגדר "חוסר נכונות לוותר", והוא בא לידי ביטוי, כמובן, גם בתפקוד בבית הספר. פרופ' ישראלשוילי סבור כי מערכת החינוך כיום שמה דגש כמעט בלעדי על התחום העיוני ואיננה מקדישה תשומת לב מספקת לפיתוח חוסן רגשי אצל ילדים רכים, זאת למרות השונות בממד החוסן הרגשי הקיימת אצלם כבר בשנות החיים הראשונות. על סמך מחקרים בתחום ועל סמך ניסיונו, פרופ' ישראלשוילי מאמין כי פיתוח חוסן רגשי כבר בשלב הגן יתרום גם להעלאת ההישגים בהמשך הדרך.

הדוברת השנייה במושב היתה גב' רבקה מנדל, מנהלת חטיבת הביניים "חצב" באלפי מנשה. גב' מנדל סיפרה על יישומה של תכנית חאלום – חינוך אישי לצמיחה ולמנהיגות – בבית ספרה. תכנית חאלום, המוכרת יותר בשם "חינוך אישי" פותחה במשרד החינוך, והיא מסגרת המזמנת לתלמידי כיתות ז' וחי' ולמוריהם שיח שאינו מתאפשר בכיתות האחרות במתכונתן היום. כך, למשל, השיעורים בתכנית מתנהלים במעגל, משתתפים בו רק 20 תלמידים, ובמרכזו שיחה בין המחנכת (או החינוכאית, כפי שהתפקיד מכונה לעתים) לבין התלמידים. החינוך האישי מאפשר לתלמידים להיטיב לעמוד על יכולותיהם ועל הצדדים החזקים שלהם, ולמורים הוא מאפשר להיטיב להכיר את התלמידים ואת צורכיהם הייחודיים. גב' מנדל מאמינה כי החינוך האישי מסייע לתלמידים להגשים את עצמם ותורם לאווירה טובה יותר בבית הספר באופן כללי.

את המושב חתם מר מוהנא פארס, הממונה על החינוך הדרוזי והצ'רקסי במשרד החינוך. הרצאתו עסקה בשונות תרבותית של תלמידים דרוזים. טענתו המרכזית של פארס היא שצמצום פערים כרוך קודם כול בשינוי תרבותי שהקהילה עצמה צריכה ליזום. בחברה הדרוזית, למשל, יזמה הקהילה שינוי בתפיסת ההשכלה של בנות, וכיום רוב בנות העדה זוכות להשכלה גבוהה. מר פארס סבור גם כי בתהליך השינוי התרבותי מקומו של בית הספר בכלל ושל מנהל בית הספר בפרט הוא קריטי. מנהלי בתי ספר צריכים להיות אנשים בעלי חזון קהילתי וחברתי שיוכלו להוביל את החברה בתהליך של שינוי, תהליך שאיננו נטול סיכונים.

סיכומי הרצאותיהם של פרופ' ישראלשוילי, גב' רבקה מנדל ומר מוהנא פארס יובאו **בחלק ג'**.

במרכז המושב שחתם את יום העיון עמדה הרצאתו של פרופ' דיוויד ברלינר מאוניברסיטת אריזונה, אורח הוועדה. הרצאתו עסקה באי־שוויון כלכלי ובהשלכותיו על הישגים בלימודים. פרופ' ברלינר טוען כי רפורמות במערכת החינוך בארה"ב (כגון NCLB) ומבחנים עתירי סיכון אינם משיגים את התוצאות המקוות, מכיוון שאי־השוויון הכלכלי בחברה האמריקנית יוצר תנאים החותרים תחת כל אפשרות לרפורמה. לדבריו, אי־השוויון הקיצוני בארצות הברית יוצר קהילות עוני שאינן מתפקדות, שסובלות מבעיות בריאות שונות, מאחוזי תמותה גבוהים של תינוקות, וכיוצא בזה. במצב זה אין לתמוה על שהפערים בהישגים בין עשירים לעניים ממשיכים להתרחב ורפורמות בחינוך נכשלות. הפתרון למצב זה טמון, לדידו, בשינוי השיטה הכלכלית והמיסוי, כך שבעלי אמצעים יחזירו יותר כסף לחברה ובאמצעותו יהיה אפשר לתמוך גם במי שאין להם.

גב' יפה פס, מנהלת האגף לחינוך על־יסודי, סיכמה את יום העיון. גב' פס הדגישה שוב עד כמה המערכת היום מאופיינת בהטרוגניות של התלמידים, וניסחה את הסוגיות המטרידות את המשרד בהתמודדות עם מצב זה. בסיום דבריה הביעה גב' פס תקווה כי הוועדה תסייע בפתרון של מקצת הסוגיות.

סיכומי הרצאותיהם של פרופ' דיוויד ברלינר וגב' יפה פס יובאו **בחלק ד'**.

תודות

הוועדה מודה לכל משתתפי יום העיון ולכל מי שהיה להם חלק בארגונו.

הוועדה מודה במיוחד לגב' רות אוטולנגי, לד"ר יפעת בן-דוד קוליקנט ולד"ר מונא חורי-כסאברי על הזמן והמחשבה שהשקיעו בעיצוב יום העיון ובארגונו, לגב' יפה פס על תרומתה למלאכת בחירת הדוברים, ולפרופ' מנחם יערי, יו"ר ועדת ההיגוי של היזמה, על דברי הפתיחה שהגדירו בצורה מדויקת את גבולות הדיון.

תודות לדוברים ביום העיון על הידע, המחשבות והרעיונות שחלקו אִתנו ועל החומר הרב למחשבה שהותירו בידינו : פרופ' יונתן (גיוני) כהן, ד"ר ורדה שיפר, פרופ' עפרה מייזלס, פרופ' יהודית דורי, ד"ר חוה שייך-שגיב, גב' מירה יובל, פרופ' משה ישראלשוילי, גב' רבקה מנדל, מר מוהנא פארס, פרופ' דיוויד ברלינר וגב' יפה פס.

תודות גם ליושבי ראש של המושבים, כולם חברי הוועדה: פרופ' אברהם הרכבי, פרופ' מריו מיקולינסר, ד"ר יפעת בן-דוד קוליקנט ופרופ' רבקה איזיקוביץ.

תודה מיוחדת שלוחה לד"ר אביטל דרמון, מנהלת היזמה, על הזמן הרב שהקדישה לגיבוש יום העיון; לזיוה דקל ולרעות יששכר, שעמלו וטרחו רבות על הפקת יום העיון והוצאתו מהכוח אל הפועל; לעדה פלדור על התקנת חומרי הרקע, ולעמיתיי המְכֻזָּמִים – איתי פולק ועפרה ברנדס – שהשיאו עצות חכמות ומועילות מניסיונם.

הדוח עבר הליך מקובל של שיפוט עמיתים בלתי תלוי. עם זאת, מרכזת הוועדה אחראית לדיוק הדיווח ולארגון המסמך.

סיכומי ההרצאות והדיונים

א. מושב ראשון: קבלת החלטות במערכת החינוך

קונפליקטים בין ערכים במשנתם של ישעיהו ברלין ומיכאל רוזנק

פרופ' יונתן כהן, האוניברסיטה העברית*

הכותרת "חינוך לכול – ולכל אחד" מקפלת בתוכה קונפליקט בין ערכים: מצד אחד ערך השוויון והרצון לוודא שלכל הילדים תהיה גישה לחינוך איכותי. מהצד האחר, ערך המימוש העצמי של הפרט, שפירושו מתן אפשרות לכל ילד להביא את כישוריו המיוחדים ותחומי התעניינותו לידי ביטוי. הכותרת "חינוך לכול ולכל אחד" מעוררת את הרושם שאפשר לממש את שני הערכים בו בזמן. אולם, לעתים קרובות מקבלי החלטות עומדים לפני מצב שבו אין ביכולתם לממש ריבוי של ערכים, גם אם כולם נתפסים חיוביים. במצב זה, איך נדע איזה ערך להעדיף? איך מתחילים לחשוב על הדילמה הזאת?

נדון בשאלה זו באמצעות משנתם של ישעיהו ברלין, המזוהה עם המחשבה הליברלית האירופית, ושל מיכאל רוזנק, העוסק במחשבת החינוך היהודי ובנושא של קונפליקטים בין ערכים במסורת היהודית.

ישעיהו ברלין (1909–1997) למד ממקורות שונים. בתחילת דרכו הוא למד מהסופרים הרוסים הגדולים של המאה ה-19, שהתייחסו בשאלות כגון מהו מקור הרוע וחוסר הצדק בעולם, או כיצד לכונן את הטוב, הצדק והאהבה. הם נתנו, כמובן, תשובות שונות, אך משותפת לכולם היתה, כך סבר ברלין, שורה של הנחות: יש פתרונות לבעיות המרכזיות של האדם, יש אפשרות לגלות את הפתרונות הללו, ובדי מאמץ והתמסרות אפשר גם לממשם. בהמשך גילה ברלין כי גם הפילוסופים היוונים הגדולים – סוקרטס, אפלטון, אריסטו ואחרים – האמינו שאפשר לגלות את האמת על שאלות אתיות ופוליטיות באמצעות השכל וכמוהם, גם הפילוסופים של המודרנה המוקדמת – דקארט, בייקון, לוק – האמינו שאפשר לגלות את חוקי ההתנהגות האנושית, את הצרכים העיקריים של הפרט והחברה, ולספקם. ביסוד הגישה הזאת שלוש הנחות: לכל השאלות האמיתיות יש רק תשובה אחת אמיתית; כל התשובות האחרות בשקר יסודן. התשובות האמיתיות, לכשיתגלו, יעלו בקנה אחד אלו עם אלו ויתאחדו לכלל שיטה אחת שלמה.

אבל בהמשך למד ברלין משני הוגים נוספים: ניקולו מקיאוולי וג'אמבטיסטה ויקו.

ממקיאוולי למד ברלין כי קיימות שתי מערכות של מידות טובות: מצד אחד מערכת הערכים של הרפובליקה הרומית הקדומה (שהתאפיינה באומץ לב אישי, תושייה פרקטית, חכמת התכנון בעולם הזה, פטריוטיות, חיוניות גופנית ונפשית), ומהצד האחר הנצרות הקדומה (שהתאפיינה בענווה, קבלת ייסורים באהבה, התמקדות בעולם הבא, כמיהה לגאולה בחיים שלאחר המוות). מכך למד ברלין שלא כל הערכים שבני אדם חתרו אליהם בעבר יכולים לעלות בקנה אחד אלו עם אלו. מויקו למד ברלין שלכל תרבות יש תמונת מציאות עצמית, תפיסה של האדם הראוי, החברה הראויה, היחס הראוי לטבע. תפיסות אלו מתגלמות בכל מה שבני אותה תרבות עושים: בשפה, בדימויים, במוסדות, בדרכי חשיבה ועשייה. תמונות המציאות האלה שונות זו מזו, ובדרך כלל אינן עולות בקנה אחד. כלומר, אצל ויקו מציא ברלין לא רק שתי מערכות ערכים שאינן בהלימה זו עם זו, אלא מערכות רבות כאלה.

משונות בין תרבויות עבר ברלין לעסוק בניגודים בין ערכים בתוך התרבויות עצמן. כך, למשל, בתוך תרבות מסוימת יכולים להיות ניגודים בין אמירת אמת ללא תנאי לבין ויתור על אמירת אמת כי היא מזיקה או מכאיבה; צדק בכל מחיר מול ויתור על הצדק לטובת חמלה; חירות כערך עליון כשהמחיר עשוי להיות דיכוי החלשים בידי החזקים; שוויון כערך עליון וקיפוח היכולת של המוכשר לממש את עצמו, וכיוצא בזה.

* פרופ' יונתן כהן מכהן גם כחבר הוועדה. פרופ' כהן נשא את דבריו על סמך עבודתו האקדמית. הדברים מובאים בשמו ואינם מייצגים עמדה של הוועדה.

לנוכח כל זאת הגיע ברלין למסקנה שקונפליקטים בין ערכים ובין תכליות חיים הם בלתי נמנעים. ולא רק זאת, אלא שאין מנוס מלהכריע בין ערכים, ולכל הכרעה כזאת יהיה מחיר. אי אפשר לעשות בכל מצב הרמוניזציה בין ערכים מתנגשים, ויש אפילו סכנה ברעיון שקיים פתרון הרמוני שבמסגרתו כל הערכים יכולים למצוא ביטוי. זה אולי אחד הלקחים המרכזיים של ברלין מהמאה ה-20, המאה שבה יש מצד אחד קדמה טכנולוגית חסרת תקדים, אבל מהצד האחר שימוש בטכנולוגיה זו לטובת משטרים טוטליטריים. אנחנו צריכים להגיע להכרעות – ערך תמורת ערך, לפעמים, או ערך אחד יותר וערך אחד פחות. לפעמים אנחנו צריכים לחפש פתרונות תועלתניים לפי הקריטריון של מרב המשאבים למרב האנשים בתנאים הקיימים. פתרונות כאלה עדיפים לפעמים מפתרונות אידיאולוגיים קיצוניים. ויש, לדעת ברלין, לחפש אחר איזון שביר בין ערכים.

מיכאל רוזנק (1932–2013) נטוע במסורת היהודית. מצד אחד קשה לו עם גישות דוגמטיות כלפי היהדות, שמתארות את כל החיים הערכיים והמוסריים כמלחמה בין ערכים לבין היצר. אבל באותה מידה הוא מסתייג מן הגישה של בירור ערכים, שלפיה אין אמת תשתיתית המנחה את כל המערכת ורק צריך לאמן ילדים בקבלת החלטות ערכיות ללא מסגרת ערכית מחייבת. לכן הוא יצא נגד מה שהוא כינה "פונדמנטליזם אתי", מצב שבו כל העולם המוסרי וכל עולם קבלת ההחלטות של האדם בנוי על כך שמצד אחד יש ערכים (הטוב) ומהצד האחר יש יצרים (הרע).

יש לפעמים גם מצב של קונפליקטים בין ערכים, בין טוב לטוב. אולם במסגרת הגישה של הפונדמנטליזם האתי, מי שיחליט בעניין הקונפליקטים האלה יהיו תמיד דמויות בעלות סמכות, בני אדם שחיים הם חיים של לימוד תורה ושמירת מצוות, שנחשבים כמי שכבר התגברו לגמרי על יצרם. על פי תפיסה זו, למעשה אי אפשר לסמוך על בני אדם מהשורה (כאלו שהיצר כל הזמן מנסה לגבור עליהם) שהם יהיו כשירים להכריע בין ערך לערך במצבים של קונפליקט.

אמנם יש קונפליקטים בין ערכים חיוביים לערכים שליליים, כגון אמת מול שקר, שלום מול תוקפנות, אהבה מול אכזריות, צדק מול עוול, אומץ מול פחדנות, התחשבות מול אנוכיות, חסד מול רשעות, ובמישור הדתי המובהק – עבודת השם מול עבודה זרה. כאן נראה שבאמת מדובר בהתנגשות בין ערכים חיוביים לבין התנהגות המונעת על ידי יצרים. אולם אם מעמידים את כל החיים הערכיים על דגם דיכוטומי כזה, הדבר יכול להביא, לדעת רוזנק, לידי סוג מסוים של חוסר אותנטיות ושל הונאה עצמית. זה קורה כאשר אנו מניחים כי יש אנשים שכבר אין להם יצר, ומשום כך ההכרעה שלהם נטולת שיקולים זרים מעבר לערכים עצמם. והרי לפעמים אנשים יכולים לקבל הכרעות בגלל כל מיני מניעים, לאו דווקא ערכיים; אבל במקרה כזה אנחנו תמיד נראה בהכרעותיו של אדם מסוים הכרעות ערכיות. לדעת רוזנק זה סוג מסוים של צדקנות.

נכון, צריכים להיות גם ערכים תשתיתיים, כמו למשל ביהדות – עבודת אלוהים לעומת עבודה זרה. אלה ערכי על. בכל תרבות יש ערכי על שאינם ניתנים למשא ומתן. עם זאת, בכל תרבות יש ערכים שאי אפשר שלא יבואו לידי התנגשות. יתרה מזאת, ללא ערכים מתנגשים אי אפשר להבין את ערכי העל. מה זאת אומרת לעבוד את האלוהים? בסיטואציה של קונפליקט האם פירוש הדבר לשמור שבת או להציל נפש? שמירת שבת היא עדות לכך שהעולם נברא בידי אלוהים. מנגד, גם נפש האדם נבראה בידי אלוהים. ערכי העל הם סממנים ריקות עד שהם מגיעים לידי קונפליקט עם ערך אחר. המבחן של כל ערך יהיה כאשר הוא יגיע לידי קונפליקט עם ערך אחר.

בכל הכרעה ערכית מול ערך אחר, שווה ערך מבחינת משקלו, יהיה מחיר ותהיה פגיעה. אי אפשר לעשות הרמוניזציה בין כל דבר לכל דבר כל הזמן. אי אפשר כל הזמן גם וגם. יהיו הכרעות ויהיו מחירים. בהחלטה על העדפת ערך החינוך לכול אל מול החינוך לכל אחד אפשר לחשוב על הקריטריון הבא: מי מסוגל יותר לשלם את המחיר הכרוך בהעדפה? אם נעדיף את החינוך לכל אחד, את ערך המימוש העצמי והביטוי העצמי של בעלי הכשרונות והאמצעים, מה יהיה המחיר? האם מי שייפגע מסוגל יותר או מסוגל פחות לשאת במחיר? ואם נעדיף את החינוך לכול – מי יפסיד? האם יהיה מסוגל לשאת במחיר?

על הפער שבין תפוקות לבין תוצאות או בין הכוונות הטובות לבין התוצאות - בפעילותן של עמותות וקרנות בתחום החינוך

ד"ר ורדה שיפר, מכון ון-ליר

ההנחה ביסוד הדברים שלהלן היא שקרנות ועמותות בישראל פועלות מתוך רצון אמיתי וכן לתרום לשיפור מערכות החינוך והחברה. הטענה היא שעמותות וקרנות בישראל הן גורם בעל משקל במערכת החינוך, ולכן ראוי לנסח בעבורן מדיניות כוללת שתאפשר למערכת החינוך להפיק את המרב והמיטב מתרומתן הפוטנציאלית.

הנתונים על פועלן של עמותות בתחום החינוך בישראל מועטים ומפוזרים, אך גם מהנתונים החלקיים והלא מעודכנים אפשר להתרשם שמדובר בפעילות רחבת היקף. כ־4,000–6,000 עמותות פועלות כיום בישראל בתחום החינוך; כ־40% מביצוע ההוצאה בחינוך נעשה בידי עמותות, רובן ממשלתיות (כלומר עמותות שהמדינה מממנת יותר מחצי מתקציבן). בשנת 2006 הופנו לחינוך 17% מהתרומות הפילנתרופיות מהארץ ומחוצה לה (כ־87 מיליון ₪ באותה שנה), ונתוני הלמ"ס משנת 2007 מלמדים על תרומות לתחום החינוך בסך 1,084 מיליון ₪ ממלכ"רים ממשלתיים ו־284 מיליון ממלכ"רים לא ממשלתיים. מחקר של טד ששון מאוניברסיטת ברנדייס, שהתפרסם לאחרונה, מלמד על תרומות בסך 385 מיליון דולר מארה"ב לתחום החינוך בישראל.

הנתונים חשובים ומצביעים על תרומה כספית נכבדה, אך השאלה העיקרית היא שאלת המדיניות של משרד החינוך בנוגע למעורבותן של קרנות ועמותות בתוך המערכת. יש שאומרים כי לא קיימת מדיניות, אך במבט היסטורי רואים עשייה רבה ומגוונת. נכון שאין מסמכי מדיניות ואין עדות לתהליך קוהרנטי של קבלת החלטות, אבל מתנהלים במשרד דיונים רבים בנושא של מעורבות עמותות במערכת, ובעת האחרונה גם היה ניסיון להוציא חוזר מנכ"ל עדכני בנושא זה. בשטח מתרחשים דברים רבים משום שהמשרד מאפשר להם להתרחש. אפשר לכנות זאת מדיניות "דלת פתוחה", המאפשרת כניסה של עמותות ברמות שונות: לעתים ברמה של כלל המערכת באמצעות מכרזים, לפעמים ברמה של רשויות מקומיות (ואז למשרד יש פחות פיקוח על הפעילות), ולפעמים ברמה של בתי ספר (ואז הפיקוח רופף עוד יותר, אם הוא קיים בכלל). לעתים מוכרזות מדיניות של הגבלות נקודתיות. השר גדעון סער, לדוגמה, רצה להגביל את הקמתם של בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים, שחלקם הם עמותות, במרחק גיאוגרפי מסוים מבתי ספר ממלכתיים שעלולים להיזקק מכך; מדי פעם בפעם עולה דרישה מעמותות שעוסקות בנושאים ספציפיים להתאים את עצמן לתכנית הלימודים. אבל בסך הכול יש כניסה גדולה של עמותות לתוך מערכת החינוך ומעט מאוד הכוונה, הנחיות ומידע.

חשוב לומר: יש הצדקה, העולה גם מהספרות ומקובלת במדינות רבות, להכניס ארגונים הפועלים ללא מטרות רווח לתוך מערכת החינוך. לארגונים מקומיים יש יכולות, ידע וגמישות להתאים שירותים לצרכים מיוחדים, ייחודיים ומקומיים. מערכת חינוך ריכוזית ומרכזית טובה מאוד במתן שירותים אוניברסליים, אבל מתקשה להעניק שירותים מותאמים לצרכים מיוחדים. לכן צריך לעשות זאת באמצעות מישור שנמצא בשטח ועשוי לדעת יותר. נוסף על כך, ארגונים ועמותות מגיעים עם משאבי ידע וכסף, עם פרקטיקות ורעיונות חדשים, עם מתנדבים והתלהבות שכדאי לנצלם. השאלה היא באילו דרכים.

חלק הארי של העמותות והארגונים הפועלים בארץ בתחום החינוך עוסקים בתחום שהוגדר "ערכים" – ערכי מורשת, דת, תרבות ודמוקרטיה; הנתח השני בגודלו הוא נתח ההעשרה – פעילויות שקוצצו מתכנית הלימודים הפורמאלית, כגון מוזיקה, תיאטרון, אקטואליה וכד', וגם הוראת שפות; וישנו גם נתח של צמצום פערים. בפועל אפשר לומר שהעשייה של העמותות והארגונים האלה משקפת במידה רבה את רצונם של הורים ממעמד הביניים המקימים בתי ספר מיוחדים, או של ארגונים הפועלים ליד בתי ספר ייחודיים, לגשר על מה שהם תופסים כפערים וחסרים שנוצרו במערכת החינוך הציבורית, ולפצות את הילדים שלהם. במידה רבה, זה ביטוי לקיומה של חברה אזרחית נוסח אמריקה הלטינית, שם המעמד החברתי-כלכלי הבינוני ומעלה מגן על עצמו מפני חסרים ומצוקות של כלל המערכת. גם הפריסה הגיאוגרפית של הארגונים מאששת טענה זו. רוב העמותות פועלות בערים גדולות במרכז הארץ, בבתי ספר שמוכנים ויכולים לצרוך אותן. לכן חלק גדול מפעילותם של הארגונים והעמותות בארץ מגביר בסופו של דבר את הפערים. מקצת הארגונים העוסקים

בצמצום פערים בוחרים מלכתחילה תלמידים שיש להם סיכוי לעשות את הקפיצה ולהתקדם הלאה, ולכן גם לזה יש להתייחס בחשדנות מה בהקשר של צמצום פערים.

עמותות צריכות להראות שיפורים והישגים טובים בהערכות שהן עושות בעבור התורמים שלהן. אם מסתכלים על הערכות שארגונים עושים על אודות פעילותם, רואים שהביצועים נמדדים בדרך כלל במדדים של תפוקות, כמו: כמה תלמידים השיגו תוצאות גבוהות יותר בבגרות, כמה התמידו בתכנית. תוצאות ההערכות האלה תמיד מצוינות (אף שבדרך כלל לא קיימת קבוצת ביקורת להשוואה). אבל אם מתבוננים בנתוני מאקרו, רואים שיש יציבות יוצאת מגדר הרגיל בפערים שבין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה לבין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. גם האוניברסיטאות מדווחות כי לצד עלייה מרשימה בזכאות לתעודת בגרות נותרת יציבות בנתונים על היעדר נגישות של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך לאוניברסיטה. יש צורך אפוא לחשוב קצת אחרת על שאלת מעורבותם של ארגונים וקרנות במערכת החינוך. יש לחשוב על כלל המערכת, ובגדול, ולהתוות מדיניות שתגייס את היכולות והמשאבים של העמותות, הארגונים והקרנות, כדי לסייע לערער את היציבות העקשנית של הקשר בין רקע חברתי-כלכלי לבין הישגים בלימודים.

על הדיאלקטיקה של גם וגם – חינוך ממעמקי הנשמה

פרופ' עפרה מייזלס, ראש המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך

בציבור הישראלי יש נטייה לזלזל בחשיבותם של הישגים לימודיים מצד אחד, ומהצד האחר למתוח ביקורת נוקבת על המערכת כאשר אינה מגיעה להישגים הנתפסים ראויים בעיני המתבונן. חשוב להדגיש כבר בנקודת הפתיחה כי הישגים לימודיים הם חיוניים במערכת החינוך, שהיא שליחה של חברה ותרבות מסוימת, ואשר אחת הסיבות המרכזיות לקיומה היא הצורך להכשיר צעירים וצעירות למיומנויות, לידע וליכולות שיאפשרו להם קיום מכובד וראוי. זו חובתה העקרונית של מערכת החינוך כשליחת הריבון.

חלק לא מבוטל מהביקורת ומאי-הנחת שיש היום בציבור הישראלי, וגם בתוך מערכת החינוך, מתייחס לא רק לנושאים של אוריינות ושפה, מתמטיקה ומדעים, הנמדדים במבחנים הבינלאומיים ובמיצ"ב, אלא גם לתחומים כגון מורשת, מידות טובות, מיומנויות רגשיות וחברתיות, כלומר לסך הכול של מה שהמערכת אמורה להקנות לצעירים ולצעירות שבתוכה. אבל כשנעשים מאמצים מקצועיים, מכוונים ואולי מלחיצים להגיע להישגים המצופים, נשמעת ביקורת, צודקת בחלקה, על שמלחיצים את המערכת, מנחיתים הנחותות ויוצרים מצב של מתח ולחץ, מה שהופך את החוויה הבית-ספרית של מורים, תלמידים ומנהלים למאוד לא פשוטה.

מדוע, אם כן, גם כשמשיגים הישגים ויש תהליך של התקדמות והתפתחות נשמעות תלונות? נדמה כי רבות מהתלונות קשורות לשאלת ה"איך עושים" ולא לשאלת ה"מה עושים". כלומר, המרכיבים המרכזיים החסרים היום במערכת לא בהכרח מגדירים מטרה אחרת, אלא מתייחסים לאופן מימושו של המטרות שהן מוסכמות למדי בחברה שלנו. חינוך ממעמקי הנשמה, הנוגע בליבה של היותנו בני אדם, בא למלא את החלל הזה.

החינוך ממעמקי הנשמה מושתת על ארבעה עקרונות מרכזיים:

העיקרון הראשון הוא הכרה והערכה, והוא בסיסי בכל התנהלות אנושית. רבים מהשותפים בתוך מערכת החינוך היום – תלמידים, מורים, מנהלים, מפקחים, מדריכים, הורים – אינם חווים הערכה, יחס אישי, תחושה שמישהו באמת רואה אותם, מעריך אותם, מכבד אותם, שלמישהו אכפת מהם באופן אישי. גם אם זו הכללה, אי אפשר להכחיש ששיח כזה נשמע הרבה במערכת. במקום שבו ילדים, מורים והורים חווים חוסר הערכה, חוסר קשר ותחושה שלא באמת רואים אותם, קשה מאוד להצמיח פרחים וקשה מאוד להצמיח הישגים. אין זה בלתי אפשרי. הנפש האנושית ורסטילית ומסוגלת 'להסתדר' בהרבה נסיבות, אבל יהיה קשה לעשות שינוי, וכל שינוי יהיה כרוך בקושי רב ובלחץ.

לכן, העיקרון הראשון שראוי ליישם הוא מה שמכונה באנגלית *caring* – מושג מורכב הכולל מושגים כגון **אכפתיות, הערכה, כבוד, קבלה**. באופן כללי זו חוויה שבה מורים, הורים, תלמידים ומנהלים חווים *caring* ומעניקים *caring*.

העיקרון השני הוא **הקצאת זמן ומרחב לחשיבה ולדיון על החיים הראויים** בתוך מסגרת הלימודים. חשוב להדגיש: מדובר לא רק על ערכים שמנוסחים מלמעלה, אלא גם על זמן ומרחב לשמוע את עצמך חושב, לשמוע מה עובר בפנים בלב ובנשמה ולשאול את עצמך את השאלות הגדולות של החיים. זה תהליך קריטי, ובלעדיו יהיה קשה לגדל דור של צעירים וצעירות שיהיו המופלאים ביותר שביכולתם להיות עם הכישרונות שלהם.

העיקרון השלישי נוגע למרכיב בסיסי מאוד בנפש ובנשמה, והוא **האוטונומיה** – היכולת לבחור בחירה חופשית. רבים מאוד במערכת החינוך שלנו – מורים ומורות, מנהלים ומנהלות, תלמידים ותלמידות – אינם חווים זאת. הם מרגישים רמה לא גבוהה יחסית של אוטונומיה, או לחלופין רמה גבוהה של כפייה. החוויה הזאת היא מקום לא טוב להצמיח ממנו את כל העוצמה האנושית והכישרונות הטמונים בכל אחד מאתנו. כדי לאפשר הצמחה מסוג זה המערכת צריכה לתת לשותפים השונים בה אוטונומיה רבה יותר ולאפשר להם בחירה רחבה יותר. לא משתמע מזה שצריך לעבור לקצה האחר של החינוך, שבו ילד מתעורר בבוקר ושואל את עצמו אם מתחשק לו לקום, שלא לדבר על ללכת לבית הספר, ומה הוא רוצה ללמוד שם. הכוונה היא לאפשר חוויה גבוהה יותר של אוטונומיה בתכנית הלימודים, בחירה רבה יותר לתלמידים בכל הנוגע לאופן עשיית הדברים, ובוודאי יש לאפשר אוטונומיה כזו לשאר השותפים, ובכללם המורים והמורות, המנהלים והמנהלות.

העיקרון הרביעי עוסק ב**אדם כשלם** והוא מתייחס לכך שיש הרבה יותר אופנויות לדעת ולהכיר את עצמנו ואת העולם מלבד האופן העיוני שאליו פנתה מערכת החינוך במרוצת השנים. כמעט כל מקצוע אפשר ללמוד לא רק באופן עיוני אלא גם באמצעות שילוב של תחומים ואופנויות שונים. אלה כוללים אמנויות למיניהן, יציאה אל הטבע, שיג ושיח, חברות או דיון שבו עמיתים מלמדים זה את זה, ועוד אפשרויות רבות ושונות, ובכללן האפשרות הדיגיטלית.

שילוב של ארבעת העקרונות האלה נותן מענה מסוים לחינוך ממעמקי הנשמה, לחינוך שמגיע לעומקה של הנשמה, חינוך הנותן לה מקום ופתח בתוך מערכת החינוך הפורמלית. האם זה בא על חשבון הישגים? לא. אפשר שכל אלה יכול להיות פתח לכל העוצמה שיש בידי כל אחד ואחת מהילדים ובידי המורים והמורות, לרומם את היכולות של כולם, ובכלל זה את ההישגים הלימודיים. הדבר ייתכן אם למשל בתכנית הלימודים יהיה יותר פנאי למורים לחשוב על המשמעויות של התכנים שהם מלמדים, למען עצמם ולמען התלמידים; אם למשל מורה תוכל לבחור את התכנים שהיא רוצה ללמד וגם את הדרך שבה היא רוצה ללמד, ותהיה לה אפשרות להביא לכיתה עניינים שחשובים לה, ובאופן שחשוב לה להביאם; אם, למשל, לפני הכניסה לכיתה מורה תעצור למספר שניות ותשאל את עצמה "מה קורה איתי כרגע?" "מה מצב הרוח שלי?" "איפה אני עומדת?" "האם בא לי לראות את הילדים בכיתה?" ואפילו אם התשובה שלה תהיה "לא", היא תיכנס לכיתה בפנים מאירות יותר.

בתוך המזכירות הפדגוגית ובמטה באופן כללי יש כיום מהלך שלם של הרבה מאוד עשייה בתחומים הללו. יש תכנית של חינוך אישי, יש תכנית של חינוך לאור ערכים. יש הרבה מאוד תכניות שמיישמות עקרונות מסוג זה. חשוב להאיר עליהן בזרקור, ללמוד מהן ולהעבירן הלאה, ולראות כיצד מאחדים ומלכדים את הגישות השונות לכלל אמירה רחבה יותר בתוך המערכת.

ב. מושב שני: שונות בין תלמידים והישגים בלימודים

הטרוגניות בחינוך: מודלים חינוכיים מיטביים להתמודדות מערכתית או מקומית

פרופ' יהודית דורי, הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל

שונות בין תלמידים באה לידי ביטוי בהבדלים אישיים כגון מגדר, מוצא או מגבלה מולדת (מוטורית, קוגניטיבית או אחרת). יש הבדלים המיוחסים לזהות העצמית והחברתית, כגון זהות אתנית ודתית, מצב חברתי-כלכלי, שפת אם או מיקום גיאוגרפי, ויש גם הבדלים סובייקטיביים הנוצרים בעקבות תהליך הלמידה ומקורם בסגנונות למידה, עניין בלמידה, רגישויות אישיות וכיוצא בזה.

המודלים שבחרנו לסקור חולקו לקטגוריות כגון היקף (מערכתית או מקומית), מודל שיושם על-ידי קובעי המדיניות לעומת מודל שיושם במחקר, מודלים שעניינם כללי לעומת מודלים מתחום לימודי המדעים, המתמטיקה או השפה, וכן התייחסות לשכבות הגיל של התלמידים: הגיל הרך, בית הספר היסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה. המודלים עצמם מכוונים לתוצרים שונים: מיומנויות למידה, מיומנויות חברתיות, עניין, עמדות ותפיסת העצמי, והם מיושמים בארצות הברית, קנדה, פינלנד, אוסטרליה, צרפת וישראל.

נציג בקצרה חמישה מודלים להתמודדות מיטבית עם שונות תלמידים במערכת החינוך:

◀ **סטנדרטיים לאומיים בארצות הברית על בסיס חוק (NCLB) No Child Left Behind**: מודל מערכתית מדיני שיושם בארצות הברית, השואף לצמצם פערים לימודיים בין תלמידים מכל רמות ההישגים ומגוון של מוצאים אתניים ורמות חברתיות-כלכליות, דוברי שפות שונות, וזאת כדי לתת הזדמנויות רבות יותר לילדים הבאים מאוכלוסיות מוחלשות. המודל מתייחס לאימוץ סטנדרטים משותפים בין מדינות המגדירים את הידע והמיומנויות שעל תלמידים לרכוש במהלך לימודיהם (כגון – על בסיס חוק ה-NCLB – קריאה ולימוד אנגלית), כך שעם סיום 12 שנות לימוד יוכלו להצליח ברמה הבסיסית בשוק העבודה ובחברה, להתקבל ללימודים גבוהים ולתכניות להכשרה מקצועית.

◀ **Learning by Design באוסטרליה** הוא חלק ממערך של בתי ספר שהתכנית מופעלת בהם משנת 2004. המחקר בחן את יישום המודל בשיטה האתנוגרפית. הלמידה תוכננה לכלל הכיתה, אולם מכיוון שבמהלכה נדרשו התלמידים להסתמך על ידע קודם ועל ניסיון החיים שלהם, היא הפכה ללמידה אישית בעבור כל תלמיד. המורים הבנו ויצרו רצף של תהליכים לצורך העמקת ההבנה של התלמידים. הממצאים הראו כי יישום המודל תרם להתמודדות עם השונות הלימודית באמצעות חיזוק המאפיינים הייחודיים של כל תלמיד.

◀ **בגרות 2000**: מודל שיושם בישראל בהמלצתה של פרופ' מרים בן-פרץ ושל הוועדה שהיא עמדה בראשה. מטרת המיזם היתה להחליף את ההערכה הבלעדית של בחינת הבגרות המסורתית במגוון של שיטות הערכה חלופיות בכמה ממקצועות המדעים, במקצועות ההומניים ובאנגלית. הפרויקט יושם במהלך חמש שנים ב-22 בתי ספר ברחבי הארץ והסתיים בשנת 1999. כל המעורבים במיזם סברו כי הערכה חלופית זו תיטיב הן עם המורה והן עם התלמידים. המודל יושם בהצלחה. התלמידים, המורים והמנהלים דיווחו על שיפור בעמדות כלפי הערכה חלופית, על גיוון בשיטות הוראה והערכה שעוררו עניין בלמידה, ועל ציונים ממוצעים גבוהים יותר בבחינות הבגרות. במדגם של כיתות נבדקו מיומנויות חשיבה ונמצא כי חל שיפור ניכר בקרב התלמידים. המיזם זכה לשבחים אך הסתיים בשל היעדר תקציב. עם זאת, בכמה מהמקצועות שולבו בעקבותיו מרכיבים של הערכה חלופית נוסף על בחינת הבגרות.

◀ **למידה דו-לשונית במדעים במגזר הערבי**: מיזם שמטרתו המרכזית היתה לעבור בהדרגה ללמידה דו-לשונית המשלבת את שתי השפות, ערבית ועברית, בקרב תלמידים מהמגזר הערבי במקצוע הכימיה, וזאת כדי להקל עליהם את לימודי ההמשך במוסדות להשכלה גבוהה. ממחקר שנעשה בעקבות המיזם עלה כי

הלימוד הדורשני אכן מסייע לתלמידים להכיר את המושגים הרלוונטיים, להבין טוב יותר את תוכני הלימוד ולשפר את מיומנויות החקר והלמידה.

◀ **פרויקט של העדפה מתקנת בקרב בנות מחוננות:** מחקר שנערך בארץ בעשור שחלף בדק את האפקטיביות של העדפה מתקנת בתור גישה לטיפול בשונות על רקע מגדרי, בקרב מחוננים ומחוננות הלומדים בתכניות העשרה למחוננים. בין השאר בחן המחקר את השפעת ההעדפה המתקנת על פיתוח מיומנויות חשיבה ועל עמדות כלפי מדע בקרב בנים, בקרב בנות שנבחרו לתכנית על סמך מבחני מכון סאלד ובקרב בנות שנכנסו לתכניות למחוננים עקב העדפה מתקנת. ממצאי המחקר העידו כי קבוצת הבנות שהתקבלה עקב העדפה מתקנת הגיעה להישגים דומים להישגי הבנות שהתקבלו ללא העדפה ולהישגי הבנים, וכן הראתה שביעות רצון ותחושה חיובית כלפי הלימודים בדומה לעמיתותיהן.

להתמודדות עם שונות נודעת חשיבות רבה, שכן יש לה השלכות לעתיד בכל הנוגע לטיפול תלמידים לקראת השכלה גבוהה, בחירת מקצוע ומילוי תפקידים במעגל העבודה. לא תמיד המערכת נותנת למורים כלים להתמודד עם השונות הקיימת בין תלמידים. בסקירה המלאה מוצגים מודלים הנוקטים גישות שונות כלפי התמודדות עם שונות בין תלמידים – באמצעות עידוד ותמיכה של התת־משיגים, באמצעות ניסוח סטנדרטים אחידים לכלל התלמידים שיאפשרו מתן הזדמנויות שוות ללמידה, ובאמצעות תכניות התערבות ספציפיות על בסיס משתני רקע מסוימים היוצרים את השונות. בסקירה מוצגות גם מספר המלצות להתאמת המודלים השונים למערכת החינוך בארץ בהתאם למאפייני השונות הקיימים כיום, כדי לסייע בקידום הישגיהם של כלל התלמידים.

החוקרות ממליצות כי לאחר בחירת המודל המיטבי להתמודדות עם שונות, על משרד החינוך לקבל החלטה בדבר השקעת משאבים מספיקים לשם יישומו לאורך זמן. כל המודלים שנסקרו הראו שברגע שאזלו המשאבים, הסתיימה גם ההתייחסות המיוחדת של המערכת להתמודדות עם שונות בין תלמידים.

“לא הבנתי”, “מה אמרת?”, “איפה אנחנו?”: על התמודדות עם שוני בין תלמידים בכיתה

ד"ר חוה שיינר-שיגיב, מכון מנדל למנהיגות

לארי קיובן, מחנך וחוקר חינוך מאוניברסיטת סטנפורד, אמר שאם לא נבין את מה שמתרחש בין מורים לתלמידים בתוך הכיתה, אזי הניסיון לשפר את המתרחש בתוכה יהיה כנקישה חולפת על דלת סגורה של כיתה. העברת ידע דיסציפלינארי היא התרחשות אחת מני רבות בכיתה. התמודדות של מורה להיסטוריה עם שונות בין תלמידיו היא העומדת במוקד הדברים שלהלן. נפתח בתיאור של דיאלוג קצר המאפיין שיעור היסטוריה לתלמידי כיתה י':

על הלוח כתוב “יהודי מזרח אירופה במאה ה־19”. המורה מקריאה את כותרת השיעור ומסכמת את השיעורים הקודמים: “עד עכשיו דיברנו על שילוב ודחייה של היהודים. קראנו לדחייה אנטישמיות. אנטישמיות מודרנית.

ועד עכשיו לא הסברנו את המונח. תמר שאלה עליו כבר מזמן...”

תלמיד/ה: “לא הבנתי את הסרט שדיברנו עליו בשיעור הקודם.”

מורה: “נגיע. נגיע לסרט. עכשיו אני רוצה לדבר על מה זה אנטישמיות.”

תלמיד/ה: “אנטי זה נגד.”

מורה: “אוקי, ומה זה שמי? מי היו השמים?”

תלמיד/ה: “מה התאריך היום?”

מורה: "השמים היו קבוצה של עמים שיצאו משם. יהודים, ערבים, עמים שממוצא ביולוגי משותף שיצאו משם, אחד הבנים של נוח. מה הקשר בין שמים ליהודים? שם היה אחד הבנים של נוח."

תלמיד: "מהבנים של נוח יצאו יהודים? אני לא זוכר."

מורה: "כן, זה היה קבוצה של עמים. יהודים, ארמים, מהאזור של המזרח התיכון. לא כולו. גם ערבי."

תלמיד/ה: "אז זה לא דווקא ליהודים?"

מורה: "לא, זה לא דווקא ליהודים אבל היו בעיקר..."

תלמיד/ה: "מה זאת אומרת שמים?"

מורה: "שמים זה עמים שיצאו מנוח. זו קבוצה של עמים."

תלמיד/ה: "אז איך הערבים יכולים להיות נגד היהודים?"

מורה: "זה מסובך. שמי התייחס לכל מיני עמים שבאים מאותה מוצא ביולוגי משותף, אבל היום..."

תלמיד/ה: "אז איך ערבי יכול להיות אנטישמי?"

מורה: "זה כל מיני תהליכים שהתרחשו. בעצם מה שאנחנו מבינים זה שהמושג מתייחס היום ליהודים."

תלמיד/ה: "שמים?"

תלמיד/ה: היא כבר הסבירה!

תלמיד/ה: "אז מה אם היא הסבירה? אני לא הבנתי."

טקסטים כאלה מניבים בדרך כלל מגוון רעיונות לשיפור ההוראה ורצון "לתקן" מהר את המצב כדי להפחית את הבלבול והתסכול בקרב התלמידים. אבל אני מבקשת לטעון שהטקסט הזה משקף את מה שתלמידים ומורים עושים, ואת מה שהם צריכים לעשות. תלמידים שואלים כדי להבין, ומורים מנסים ללמד ולהתקדם. במילים אחרות, המורכבות המתוארת בטקסט מובנית בתוך סיטואציה של כיתה שבה תמיד יש תלמידים בעלי ידע, רצונות וצרכים שונים. הבעיה איננה המורכבות של הסיטואציה, אלא העובדה שמורים מתמודדים אֶתה לבד. לעתים קרובות מאוד מורים יוצאים מהשיעור ואומרים "לא הספקתי, אני לא בסדר", ותלמידים יוצאים מתוסכלים ואומרים "לא הבנתי, אני לא בסדר". שומעים את זה הרבה גם במהלך השיעור בהערות כגון "אוף", "נו כבר", או בשפת גוף כעוסה.

התסכול הזה בלתי נמנע. בחלקו הוא נובע מהעובדה שבהכשרת המורים ובפיתוח המקצועי בהמשך הדרך לא תמיד מתנהל דיון רציני על כך שאי אפשר גם להכין מערך שיעור בן שישה שלבים, גם לענות על שאלות התלמידים וגם להספיק ללמד את החומר. כולנו רוצים שהתלמידים יהיו מעורבים בשיעור, וככל שהם מעורבים יותר הם שואלים יותר שאלות ו"מפריעים" יותר. זה ה"מחיר" של מעורבות. הרצון של המורה להעביר ידע בדרך קוהרנטית ורציפה מתנגש לפעמים ברצון של התלמידים לשאול שאלות. אין מספיק דיון חינוכי וציבורי על המחיר הכרוך בקיומם של שני רצונות מתנגשים אלו. מחיר ההתנגשות הזאת הוא שמורים לא תמיד יספיקו ללמד את כל מערך השיעור שלהם (וזה בסדר); או לחלופין, לא כל התלמידים יבינו את החומר (וגם זה בסדר). יש צורך בדיון ב"מחירים" ובהצעות להתמודדות עם תלמידים בעלי ידע מוקדם והבנה שונה של הנושאים הנלמדים: מורים צריכים להכין פחות חומר לשיעור, או שלפעמים הם יספיקו ללמד פחות, ומתי זה שווה את המחיר ומתי לא.

אי אפשר לעשות "גם וגם" בכל דקה נתונה. מצפים מהמורים לענות על שאלות התלמידים, לפתח חשיבה יצירתית ומקורית וגם ללמד את תולדותיה של מלחמה מתחילתה ועד סופה, אבל אי אפשר לצפות מהם לעשות את הכול באותו רגע.

אפשר לעשות הרבה מאוד עבודה בהכשרה ובליוי של מורים, עבודה ברזולוציות קטנות סביב השאלה מתי דברים יכולים וצריכים להיות "סגורים" ומתי אפשר להשאירם "פתוחים". בלימודי היסטוריה, למשל, אם לא מבינים את ציר הזמנים אי אפשר לנהל דיאלוג פתוח בהמשך. כלומר, יש דברים שצריך ללמד בצורה "סגורה" כדי שיהיה אפשר לעשות דברים אחרים בצורה "פתוחה". מחקר יכול לעזור בזה. למורים אין פנאי לבדוק אילו שאלות מפתחות חשיבה, אילו מבלבלות, אילו יוצרות קוהרנטיות ואילו לא, איזה סוג של הגדרות עדיף להכתיב ואיזה לא. אם המחקר יעסוק גם בסוגיות של המצוי בתוך כיתות, יהיה אפשר להציע הצעות קונקרטיות למורים וכן למי שאמונים על הכשרתם וליוויים.

שוויון הזדמנויות ומיצוי היכולת האישית בבית הספר "כרמל זבולון"

גב' מירה יובל, מנהלת בית חינוך כרמל זבולון

בבית הספר העל-יסודי כרמל זבולון לומדים 885 תלמידים, 68 מהם כבדי שמיעה וחירשים. אוכלוסיית התלמידים בבית הספר הטרוגנית מאוד. לומדים בו תלמידים מקיבוצים ומיישובים כפריים וקהילתיים. כרמל זבולון, בהיותו בית ספר של המועצה, מחויב לתת פתרונות לכלל התלמידים. ראייה למגמה זו הוא שיעור הנשירה הנמוך (0.6%) ושיעורם הגבוה של הניגשים לבחינות הבגרות (90% בשנת תשע"ב).

לפני שש שנים כתבנו בשיתוף הורים ותלמידים את חזון כרמל זבולון, והוא שעומד לנגד עינינו. הסעיפים הרלוונטיים בחזון מבחינת מתן מענה לשונות בין תלמידים הם שאיפה למצוינות של כל תלמיד ותלמידה על סמך המטרות שהם בוחרים לעצמם, הענקת שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים ומיצוי היכולות האישיות של כל פרט בתוך הכלל. אנחנו חושבים הרבה בבית הספר כיצד לתת מענה לאינטליגנציות הקוגניטיביות והרגשיות המרובות של התלמידים, ומהם הפתרונות ההולמים לכל אחד ואחת מהם. אמנם אין אפשרות לתת מענה ייחודי לכל תלמיד ותלמיד, אבל בהחלט יש אפשרות למנף תכניות קיימות ולמצוא תכניות לקבוצות קטנות.

דוגמה אחת לפתרון שמצאנו בבית הספר בעבור תלמידים שאינם יכולים ללמוד מקצועות ריאליים ברמה של חמש יחידות בגרות היא חבירה למפעל לייצור פלסטיק "פלארם" של קיבוץ רמת יוחנן. המפעל מייצר, בין השאר, מבנים של חממות ביתיות. תלמידי ביולוגיה, מחשבים, מכטרוניקה ורובוטיקה כתבו תכנית אמיתית למפעל בנושא שהיה לו צורך אמיתי בו. הסוג הזה של הלימוד החזיר את הברק לעיניים של תלמידים שקשה להם לשבת בכיתה. בתהליך הלימוד שחוו הם נדרשו לפתח, לחקור, לכתוב מסמכים, לתעד ולהציג מוצר ממשי בעבור המפעל. גם עיני המורה שמלווה אותם אורו. בסוף התהליך הציגו התלמידים את התוצר לפני מנכ"ל "פלארם", והוא אימץ את אחד הדגמים שפותחו במסגרת תכנית זו.

בשנת הלימודים הקודמת השתתפו בתכנית הפיתוח ב"פלארם" 44 תלמידים מתוך 170 תלמידי השכבה, ובשנה הבאה נרחיב את התכנית ל-55 תלמידים. מה שלמדנו מהתכנית הזאת הוא שלמידה של ממש יכולה להתרחש גם מחוץ לכיתה, ולתלמידים מוכשרים זו הזדמנות למנף את היכולות שלהם בזירות אחרות.

ג. מושב שלישי: שונות כייחודיות אנושית

חוסן רגשי ושונות בתפקודים של תלמידים בבית הספר

פרופ' משה ישראלשוילי, אוניברסיטת תל אביב

חוסן רגשי קשור מאד להישגים לימודיים, לתפקוד של תלמידים בבית הספר, לקבלת החלטות, אך זה אחד הנושאים המוזנחים ביותר במערכת החינוך בישראל.

חוסן רגשי, resilience, במשמעותו המקורית, פירושו המשך הניסיון להתמודד ואי-נכונות לוותר, למרות כל הקשיים. למותר לציין עד כמה ההתמדה בניסיון להתמודד עם קשיים היא אפיון קריטי להתפתחות תקינה של ילדים, ובמיוחד בהקשרים של חינוך. כך, לדוגמה, מחקרים מראים כי היעדרו או קיומו של חוסן רגשי נפשי בגיל צעיר הוא מנבא טוב של מה שיקרה עם האדם בהמשך, בשנות העשרים והשלושים לחייו. בהקשר של תפקוד לימודי והתפתחות חינוכית יש לציין את מחקרו של אמורי קואין (Cowen) שבו הבחין, על פי הערכות של מורים ועמיתים, בין ילדים שהם (SA) stress affected לבין ילדים שהם (SR) stress resilient. קואין השווה בין התפקוד והתפיסות של ילדים בכיתות ג' וד' שהוגדרו SR או SA, ושוחח עם הוריהם בניסיון לברר מה מקור ההבדל ביניהם. במהלך המחקר הוא גילה שהורים לילדים שהם SR סיפרו כי כבר מהרגע הראשון ההורות שלהם היתה מהנה ומענגת. הם אמרו גם שלילד/ה תמיד היה מישוה – הורה, מטפלת, שכן, סבא או סבתא – שאפשר לפנות אליו ולהתייעץ איתו, מישוה שיתמוך בו ברגעי שאלה ומשבר. מסקנתו של קואין היתה שההבדלים בין ילדים שהם SR או SA, המתחילים כבר בימים הראשונים לחיי הילד ונמשכים אל תוך הילדות המוקדמת, הם הבסיס להבדלים שהתקבלו בכיתות ג' וד'. בפועל, הילדים שהוגדרו SR היו עמידים יותר בפני לחצים ובעלי חוסן רגשי גבוה יותר לא רק בגיל הילדות, אלא גם בשלבים מאוחרים יותר של גיל ההתבגרות. משמעות הדבר היא שכאשר ילדים מגיעים לכיתה א' כבר קיימת ביניהם שונות ביכולת העמידה בלחצים ובמידת החוסן הרגשי, והדבר מסביר חלק מהשונות בתפקוד ובהצלחה האקדמית והחברתית.

כיום מערכת החינוך בארץ מתבוננת בילדי הגן דרך הפריזמה של אוריינות, הישגים לימודיים וקוגניציה, ולא דרך הפריזמה של חוסן נפשי. רק ילדים שמוערכים על ידי הגננות (ולעתים ההורים) כפגיעים ו/או כבעייתיים במיוחד נשלחים לאבחון (בשירות הפסיכולוגי החינוכי). אבל בקרב ילדים שאינם מאובחנים קיימת שונות רבה מאוד ביכולת העמידה בלחצים, והמערכת מתעלמת מעובדה זו. דוגמה לכך אנחנו מוצאים בחוברת "עשייה חינוכית בגן הילדים – קווים מנחים", המגדירה לגננות כ־56 מטרות חינוכיות בתחומים של קריאה וכתביה, מדע וטכנולוגיה, מתמטיקה ומקרא, אך מתייחסת מעט מאוד, אם בכלל, לנושא של חוסן רגשי. דהיינו, ילדים מגיעים לגן שונים זה מזה ברמת העמידות שלהם בלחצים, אך בגני הילדים לא מנסים להתמודד עם הבדלים אלו ולנסות לקדם את החוסן הרגשי של הילדים באופן כללי, ובמיוחד לקראת המעבר לכיתה א'.

יתרה מזאת, בעת שהתלמידים שוהים בבתי הספר, לחוסן הרגשי יש חשיבות רבה בהבנת תפקודם בכיתה ומחוצה לה. כשילדים נמצאים בכיתה הם לא רק לומדים. לא יהיה זה מוגזם לומר שבזמן שמורה עומד מול כיתה ומדבר על בעיה במתמטיקה או בתנ"ך, כמחצית מהילדים חושבים על בעיות אחרות: מה קרה לי בהפסקה לפני שנכנסתי לכיתה, מה יקרה בהפסקה הבאה כשאני יודע שרוצים להרביץ לי, מה קרה בבית כשהורים התחילו לריב, וכיוצא בזה. כך, ילדים נחשפים לסוגים רבים של לחצים, אך בתי הספר בישראל לא מתייחסים ללחצים אלו ולא מאפשרים לילדים לחוות חוויות מעצימות (ולעתים מפצות). הדבר בא לידי ביטוי בנתוני המיצ"ב מהעת האחרונה.¹ במבחנים אלו אפשר לראות שככל שעולים בגיל יש ירידה בתחושה הכללית החיובית של התלמידים, בתחושה של יחסי קרבה ובתחושה של מסוגלות לימודית. בפועל, 35% מתלמידי חטיבות הביניים אומרים שלמחנך הכיתה לא אכפת מהם, 50% חושבים שהנהלה לא מתייחסת אליהם ברצינות, 61% מהילדים אומרים שהם לא יכולים לפנות למורים שלהם בנושאים אישיים, 40% אומרים שבת הספר עוסק רק בנושאים לימודיים. תמונת מצב זו קוראת להתייחסות מערכתית ומסודרת לנושא התחושות והחוסן הרגשי של תלמידים; אי אפשר להתעלם מהצד הרגשי של ילדים, וכדי להתמודד עם הצד הרגשי צריך לפרוס את היריעה לכל מיני כיוונים, ובכלל זה אל מחוץ לתחומי בית הספר.

מקרה בוחן מעניין בהקשר הזה הן כיתות המב"ר (מסלול בגרות רגיל), שאליהן שולחים ילדים המוגדרים, לפי הנחיות משרד החינוך, ילדים שהפוטנציאל שלהם לא ממומש. באופן מעשי מערכת החינוך מצהירה על קיומם של תלמידים כאלה, משקיעה בהם משאבים ומגדירה אותם "ראויים להתייחסות מיוחדת". אולם כמעט הכול

¹ ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) עורכת את מבחני המיצ"ב (מבחן מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית) בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים בארבעה מקצועות: מדע וטכנולוגיה, שפת אם, מתמטיקה ואנגלית. בנוסף על אלה המבחנים בודקים גם את האקלים הבית-ספרי ואת הסביבה הפדגוגית בבתי הספר כפי שהם משתקפים בעיני התלמידים, המורים והמנהלים.

נעשה במישור של התפקוד הלימודי. הם מקבלים עוד שעתיים מתמטיקה, אבל מי אמר שהפוטנציאל שלהם לא ממומש בגלל היעדר מתמטיקה, או בגלל היעדר מורים טובים? ייתכן שאלה חלק מהסיבות, אבל ייתכן גם שהרבה מאוד ילדים מוטרדים מלחצים של גיל ההתבגרות, מבעיות משפחתיות, חברתיות, כלכליות ופוליטיות. קרי, המערכת צריכה לתת לתלמידים אפשרות לבוא לידי ביטוי ולהתמודד גם עם השונות ברגשות שלהם, אך היא לא מקדישה לנושא זה את תשומת הלב הראויה.

בסופו של דבר, מי שניחן בחוסן רגשי ומי שיש לו המשאבים הנדרשים לטפח עמידות – ישרוד; ומי שאינו חסין ואינו עמיד, מצבו יהיה טוב פחות, גם בתחום הלימודי. לכן צריך להגדיר מחדש את המטרות של גן חובה ולנצל שנים אלו גם להכנה נפשית של הילדים לקראת היותם תלמידים במערכת החינוך. אם יטפחו בגן הילדים את החוסן הרגשי, אזי חוויית הכניסה לכיתה א' תהיה אחרת; ואם חוויית הכניסה לכיתה א' היא אחרת, אזי יש סיכוי של ממש שדברים רבים נוספים יהיו חיוביים יותר בהמשך הדרך. כמו כן צריך לפתח כלים לזיהוי התלמידים הסובלים מקשיים ומלחצים בתקופת לימודיהם בבית הספר, ולהרחיב את הפרספקטיבה של המורים על התלמידים – לא רק כמי שאמורים להגיע להישגים לימודיים גבוהים, אלא גם כמי שאמורים להגיע להתפתחות אישית ורגשית מיטבית, בהווה ובעתיד. לצורך השגת מטרות אלו נדרש שינוי בגישה של מערכת החינוך בכל הנוגע להגדרת תפקידיה, ובהתאם לזה גם שינוי מהותי בתהליכי ההכשרה להוראה.

חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות – מחלום לעשייה

גב' רבקה מנדל, מנהלת חטיבת ביניים "חצב"

חטיבות הביניים הן תוצר של שינוי מבני-ארגוני שבו לקחו את שכבות ז' וחי' מבית הספר היסודי, הוסיפו אותן לשכבת ט' מבית הספר העל-יסודי, ויצרו חטיבה נפרדת. אחת מתוצאותיו של תהליך זה היא שבמקום מחנכת שהיתה עם הכיתה 15-20 שעות בשבוע ובאמת הכירה את התלמידים, התלמידים לומדים כ-12 מקצועות לימוד עם 8-10 מורים. המורים, מצדם, נכנסים לכיתה לשעתיים בשבוע ומלמדים 10-12 כיתות ו-250-350 תלמידים. בתנאים האלה אין אפשרות להכיר את התלמידים. וחשוב לזכור, אלה השנים המורכבות של גיל ההתבגרות. תהליך השינוי המבני הפך אם כן את חטיבות הביניים לבטן הרכה של מערכת החינוך בישראל, ויצר אי-נחת קשה בשטח בקרב מורים והורים כאחד. עם השנים הועלו פתרונות שונים למצב: הוראה מותאמת, הוראה פרטנית, הוראה פעילה, תכנית לשיפור אקלים, ועוד ועוד. חטיבות הביניים, מצדן, נאחזו בכל תכנית כבקרש הצלה.

שינוי לטובה התחולל לפני כחמש שנים, עם החלתה של תכנית "אופק חדש" וכניסתה של תכנית חאלו"ם – תכנית חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות – לחטיבות הביניים שרצו בזה. לתכנית חאלו"ם היה קודם כול היבט ארגוני: לכל כיתה בשכבות ז' וחי' היו שתי מחנכות (או חינוכאיות, כפי שיש המכנים זאת). כלומר, במקום כיתה של 36-40 תלמידים לכל מחנכת יש קבוצה של 18-20 תלמידים. נוסף על כך מתקיים מעגל שיח בין המחנכת לתלמידים פעמיים בשבוע, וצוות המחנכים זוכה להדרכה על מהות השיח ועל מה שאפשר לעשות בו. במילים אחרות, תכנית חאלו"ם היא מסגרת שמעניקה לחטיבת הביניים זמן והדרכה. אם מצרפים לזה את השעות הפרטניות של "אופק חדש", מתקבלת תמונה אחרת לגמרי ממה שהכרנו בעבר מבחינת יכולתו של הצוות להגיע לתלמידים ולהכיר את הצרכים האמיתיים שלהם.

מבחינת התכנים של תכנית חאלו"ם, התלמידים לומדים בהתחלה להכיר מהי קבוצה, איך מדברים בקבוצה, איך שומרים על דיסקרטיות. מעין חוזה קבוצתי. לאחר מכן הם מתחילים להכיר את עצמם. כל תלמיד לומד לדעת מה היו החוזקות שלו עד היום, היכן הוא הצליח, מה עזר לו. זה יכול להיות ברבדים שונים – אופי, טכניקה, משאבים חיצוניים. תלמידים שואלים את עצמם שאלות כמו "למה הצלחתי בכדורגל?" האם זה בזכות כישרון או עניין? האם זה משום שאבא ואימא היו מוכנים להסיע אותו ולחכות לו במגרש? מה עוד

היה שם? במעגל השיח התלמידים משתפים את הכיתה בסיפור מתוך עולמם, ולכל ילד יש הזדמנות לגלות את עצמו לעצמו ולאחרים.

בחדש ינואר של כיתה ז' מתקיים ערב חזקות. מורים בחטיבות הביניים מביטים לפעמים בתלמידים מסוימים בערב הסיום של כיתה ט' ושואלים את עצמם: "איך לא ראיתי את התלמידים האלה שלוש שנים?" הם לא הפריעו מספיק, לא היו מצוינים, לא שמענו מהם. עברו שלוש שנים של לימודים ולא ידעת שהם יודעים לרקוד ולשיר, ופתאום הם "צצים" להם בסוף כיתה ט'. בתכנית חאלו"ם הגילוי הזה מתרחש כבר באמצע כיתה ז'. התלמידים עומדים על הבמה, והמורים, ההורים והתלמידים רואים במה הם טובים.

במהלך התכנית התלמידים מציבים לעצמם שתי מטרות: מטרה לימודית ומטרה בתחום החברה או הקהילה. בתהליך של שיח עם המורה התלמידים מגלים למה הם זקוקים מעצמם ומהסביבה כדי להגשים את המטרות האלה. גם ההורים שותפים לתהליך הזה. אספות הורים מתנהלות במתכונת של מעגל שיח: ההורים משתפים את ילדיהם במטרות שהם הציבו לעצמם בעבר ובמה שעזר או הפריע להם להגשימן. המסר שעובר לתלמידים הוא "אתם תסמנו את המטרה, אנחנו ניתן לכם את הכלים".

בבית הספר שלנו, רוח תכנית חאלו"ם מיושמת גם בשיח של השעות הפרטניות. הלמידה בשעות אלו מתחילה תמיד במעגל שיח ובו כל תלמיד מספר מה שלומו. המורה קובעת **מטרות** בעבור הקבוצה ומטרות אישיות בעבור כל תלמיד. הניסיון שלנו בבית הספר טוב מאוד: השעה הפרטנית הפכה להיות שעה שבה מתנהל שיח לימודי, רגשי וחברתי, ואנחנו שומעים ילדים שמדווחים על חוויה של הצלחה, על תחושה של מסוגלות, על שייכות לבית הספר.

עכשיו אנחנו רוצים לבדוק איך אפשר להשאיר את אותה רוח גם בשיעורי היסטוריה, ספרות ועוד, כאשר הכיתות מלאות. זה תהליך שאנחנו בודקים עכשיו, אבל אנחנו מנסים להחיל את רוח מעגל השיח גם על הכיתה הגדולה.

שונות תרבותית של תלמידים דרוזים

מוהנא פארס, הממונה על החינוך הדרוזי והצ'רקסי במשרד החינוך

במוקד הדברים עומדת שונות תרבותית, והטענה המרכזית היא ששינוי, התקדמות וצמצום פערים מקורם קודם כול בשינוי במערכת הערכים והתרבות של הקהילה.

מעל הדברים מרחף המושג "שונות מרובה", המתייחס לארבעה ממדים: שונות חברתית-כלכלית כלל-ארצית, שונות חברתית-כלכלית מקומית, שונות אישית ושונות תרבותית. כאשר חושבים על ילד דרוזי מהגליל, למשל, קיים הרובד החברתי-כלכלי הארצי, ולפיו יש הבדלים ניכרים בין תושבי מרכז הארץ ותושבי הכרמל לתושבים דרוזים בכפרי הגליל. ברובד החברתי-כלכלי המקומי יש הבדלים בין חמולות. בחמולה אחת יכולים להיות אנשי אקדמיה רבים ורמה חברתית-כלכלית גבוהה, ואילו בחמולה אחרת יהיו מעט אנשי אקדמיה ורמה חברתית-כלכלית נמוכה. השונות האישית מתייחסת להבדלים אוניברסאליים בין בני אדם. ולבסוף – השונות התרבותית, הבאה לידי ביטוי בכך שלכל תרבות ערכים וקודים משלה. כאשר רוצים לקדם שינוי, זה הרובד החשוב ביותר. כלומר, אם החברה הדרוזית בגליל רוצה להיות חברה מודרנית הדומה לזו שבתל אביב, למשל, צריכה להיות הלימה בין מערכת הערכים המודרנית לבין מערכת הערכים המקומית, והלימה זו צריכה לבוא לידי ביטוי גם ברמת בית הספר. אם לא תהיה הלימה, השינוי לא יוכל להתרחש. הנה דוגמה לטענה הזאת מעולמה של העדה הדרוזית:

בשנות ה-70 של המאה הקודמת התחילו הבנים הדרוזים ללמוד באוניברסיטאות וחזרו הביתה בעלי השכלה. הבנות, לעומת זאת, לא יצאו ללמוד. בעקבות תהליך זה עמדה החברה הדרוזית בצומת דרכים ובו הוחלט, לטובת האינטרס הקהילתי, לפתוח בתי ספר תיכוניים לבנות (בחורפיש לא היתה אף תלמידה אחת שסיימה

תיכון עד שנת 1975). היום בנות לומדות באוניברסיטה והמצב התהפך: יש מיעוט של בנים שלומדים באוניברסיטה, ונוצר קושי הפוך.

ההתקדמות בחינוך הדרוזי, מבחינה זו, היתה אדירה. בשנת 1967 לא היה אף תלמיד דרוזי אחד בטכניון. כיום יש עשרות מהנדסים ורופאים מקרב העדה. ההתקדמות חסרת תקדים בזכות החלטה תרבותית שהקהילה קיבלה. זה לא היה מתאפשר אחרת. הורים משכילים יהיו הורים טובים יותר, לא משנה מה הם לומדים. חשוב לזכור שלשינוי הזה תרם גם שינוי המבנה של המשפחה הדרוזית. בשנת 1955 עמד מספר הנפשות הממוצע במשפחה דרוזית על 6.5 ילדים. בשנת 2012 הוא עומד על 2.3. גם זה שינוי תרבותי.

בגלל הדגש על שינוי ברמת התרבות, אסור שמנהלי בתי הספר יהיו טכנוקרטים. בחברות קטנות ומסורתיות ובפריפריה, בית הספר הוא המקום המרכזי לטיפול בסוגיות של חינוך, חברה, קהילה. בדרך כלל לא קיימות במקומות אלו פונקציות אחרות כגון מתנ"ס או עמותות, ולכן קריטי שלמנהלי בתי הספר יהיה חזון קהילתי וחיישנים תרבותיים. מנהלי בתי הספר הם חוליה מכרעת ביצירת שינוי בהקשר זה. חשוב מאוד גם הקשר עם הבית וההורים. אי אפשר לחולל שינוי תרבותי בלי לערב את ההורים, לשאול אותם, לדבר אִתם, לשתף אותם בוועדות של בית הספר, לבקר אצלם ולהזמין לכיתות.

לסיכום, אם תרבות מסוימת מחליטה לטפל בשונות שבינה לבין תרבויות אחרות, עליה קודם כול לקבל החלטה מודעת להניע שינוי, ועליה גם להיות מוכנה להתמודד עם הסיכונים הטמונים בשינויים תרבותיים-חברתיים פנימיים.

ד. מושב רביעי: שונות ואי־שוויון כלכלי

אי־שוויון בהכנסות והישגים בבית הספר: לקחים מארצות הברית

פרופ' דיוויד צ'. ברלינו, Arizona State University

בתקופה זו יש איזה "חיידיק" שהולך ומתפשט בעולם החינוך. כוונתי לתנועת הרפורמה הגלובלית בחינוך. היא מבוססת כמעט תמיד על ההנחה ש"מורים זה דבר רע", ורק לעתים רחוקות מאוד על ההנחה שבחברות לא בריאות יש בדרך כלל בתי ספר שתפקודם ירוד.

המסגרת לפולמוס החינוכי

לפני כעשרים שנה חל מפנה בפולמוס החינוכי באמריקה. המונח 'פער הישגים' החל לתפוס מקום מרכזי בשיח, ואילו המונח 'שוויון הזדמנויות בחינוך' נדחק לשולי הדיון. כל אחד מהמונחים האלה הוא מסגרת לחשיבה בנושא לימוד בית־ספרי, כל אחד מספק נתיב אחר לנרטיב בנושא בתי הספר. 'שוויון הזדמנויות בחינוך' הוא מסגרת חשיבה המתמקדת בתשומות לבתי הספר שלנו, בחשיבה עליהן ובדאגה להן. המושג הזה מחייב התייחסות למאפייניהם של הנכנסים בשערי מערכת החינוך. המושג 'פער הישגים' לעומת זאת עוסק בתפוקה, והשאלה המרכזית שהוא מציג היא מה טיבו של התוצר שהמערכת מפיקה. אלה שתי מסגרות שונות להתבוננות בחינוך. אם מה שחשוב הוא התשומות, כי אז יש היבטים רבים אחרים שגם להם יש חשיבות: משפחה, תעסוקה, הכנסה, שכונה, מערכת חינוך לגיל הרך (pre-school), שירותי בריאות, אפליה, גזענות, אלימות במשפחה ועוד. כל אלה חשובים מפני שהם משפיעים על מה שהילדים מביאים איתם לבתי הספר. מנגד, אם מה שחשוב הוא התפוקות, כי אז האנשים שקרובים יותר לתשומות נבחנים בקפידה רבה יותר: המורים וצוות הניהול הם אלה שיספגו את ההאשמות ויזכו בשבחים הנוגעים לתוצרים.

בארצות הברית שכחנו מהם משאבים חינוכיים נאותים, מסגרות לגיל הרך, פיתוח מקצועי, שיטות פדגוגיות יעילות והזדמנות ללמוד. תחת זאת בחרנו לסגור את פערי הישגים באמצעות מבחנים. כך קיבלנו את התכנית

NCLB (No Child Left Behind), ואת התכנית, הדומה למדי, של הנשיא אובמה "Race to the Top" תכנית שבבסיסן מבחנים עתירי סיכון שאמורים "לעורר מוטיבציה" בכל תלמיד. כיום אנו יודעים שהלחץ לא פועל. אנחנו יודעים שמבחנים עתירי סיכון גרמו לצמצום דרסטי של תכנית הלימודים, במיוחד זו שנועדה לילדים עניים, ושהכנה למבחנים האלה הופכת לגורם מכריע בתכניות הלימודים של רוב בתי הספר המשרתים את המעמד הבינוני והנמוך. גם שיעורי הנשירה מבתי הספר גדלו בקרב התלמידים העניים, תולדה של מבחנים עתירי סיכון שהוכנסו למערכת.

רוב הפוליטיקאים סבורים שאחרי ההורים (שהם בעצם המורים הראשונים של הילד), המורים הם הגורם המשפיע ביותר על חיי הילדים. אולי יש צדק בדבריהם – כל זמן שהילד בבית הספר! אבל ילדים לא מבלים בבית הספר את רוב שעותיהם. רוב הזמן הם בחברת בני משפחה או חברים לשכונה, ורבות מן המשפחות והשכונות האלה – רבות מדי – הן רעילות, גם מבחינה פיזית וגם מבחינה פסיכולוגית. שעות הערות של ילדים מסתכמות בכ־5,480 בשנה. בארצות הברית 1,100 מן השעות האלה עוברות על הילדים בין כותלי בית הספר, והשאר – בין 4,600 ל־4,700 – עוברות עליהם בחיק המשפחה או ברחובות השכונה. כך שלאמיתו של דבר, עיקר הכוח הוא מחוץ לבית הספר, לא בתוכו. המחנכים עושים עבודה טובה בזמן שעומד לרשותם, אבל כשמנהיגינו אומרים שהמורים הם הגורם החשוב ביותר בייצור הישגים אקדמיים, הם פשוט טועים. והטעויות שלהם גוררות בעקבותיהן מדיניות שאי אפשר ליישם בהצלחה.

אין ספק שקיימת בעיה. יש ילדים שאינם לומדים היטב, אבל השיטות שנבחרו לתיקון המצב הזה אינן פועלות. אחריותיות המבוססת על מבחנים לא תצלת, מפני שבמהלך המאמץ הזה לחולל רפורמה נעשית שגיאה אדירה ברמת ההיסק וההיקש. שימת הדגש על מבחנים הופכת את המורים לאחראים ללימוד, וזאת קביעה בלתי אפשרית מבחינה גיונית. הלמידה היא תפקיד של התלמיד, לא של המורה. אחריותיות מבוססת מבחנים מעבירה הרבה מן האחריות מכתפי התלמידים ומשפחותיהם אל הביצועים האקדמיים של התלמיד. תכניות מבוססות מבחנים מתעלמות מן העובדה שגם התלמידים ומשפחותיהם שותפים לאחריות לביצועים האקדמיים של התלמיד. הלומד הוא מחולל הלמידה – חומרים לא נשפכים לתוך ראשו בבית הספר. תלמידים חייבים לרצות ללמוד – וכאן נכנסים לתמונה ההורים, האפוטרופסים, השכנים, הקהילות, הכנסיות, בתי הכנסת וכו'. כך שכוחו של המורה מוגבל בעליל. ולא ברמת הפרט – זוהי נקודת מפתח. כל אחד מאיתנו יכול לספר סיפור על מורה שהשפיע על חייו. השפעה חזקה של מורה על תלמיד בודד שונה מהשפעה של מורה על קבוצות, מפני שבנסיונות קבוצתיות ההקשר, השכונה, קבוצת העמיתים וכיוצא באלה ממתנים מאוד את השפעת המורה. לכן אפשר לומר שאנחנו מנסים להפיק יותר מדי מהמבחנים האלה.

אני סבור שאי־השוויון הנרחב הקיים בארצות הברית בין הכנסות של אנשים שונים ומשפחות שונות הוא הבעיה החמורה ביותר בבתי הספר שלנו, ואין שום מבחן שיכול לספק מוצא מן הבעיה הזאת.

עוני ואי־שוויון

שני העשירונים העשירים ביותר באוכלוסיית ארצות הברית מרוויחים בערך פי 8.5 יותר מאשר שני העשירונים שבתחתית הסולם. הפער הזה גדול פי שניים מאשר הפער המקביל ביפן, פינלנד, נורווגיה ועוד כמה ארצות. פער ההכנסות בארצות הברית בשנת 2009 היה הגבוה מזה של כל המדינות העשירות בעולם, ורק 9% מן הצעירים שמשפחותיהם שייכות לרבעון הנמוך ביותר של עקומת ההתפלגות החברתית־מעמדית סיימו קולג'. פירוש הדבר שאם איתרע מזלך ונולדת למשפחה ממעמד חברתי נמוך, סביר שתישאר בו עד סוף חייך. ברמת הפרט יש כמובן מי שקוראים תיגר על סיכוייהם הנמוכים, אבל אי אפשר לבסס מדיניות על חריגים – מדיניות מושתתת על הכללות. אלא שבחינוך בכל פעם שילדים עניים כאלה או אחרים מצליחים, אנשים אומרים: "אתם רואים? עוני הוא לא תירוץ". אכן, עוני אינו תירוץ אבל הוא בהחלט הסבר טוב לכך שילדים רבים מגיעים להישגים נמוכים.

בין השנים 1948 ל-1979 גדלה ההכנסה בארצות הברית בשיעור דרמטי במונחים דולריים. 90% מאזרחי ארצות הברית היו שותפים לגידול ממשי בהכנסתם. העשירים נעשו עשירים יותר – הרבה יותר משהיו קודם, אך לא במידה מקוממת. ובעצם ההתעשרות הזאת אין רע, מפני שייטכן בהחלט שהיא נבעה מחדשנות ועבודה קשה שלהם. גם שיעורי המס אז היו גבוהים פי שניים מאלה של היום. כך שמערכת המיסוי חייבה בעצם את העשירים להשיב חלק מעושרם להמונים, לכלל האמריקנים. ואפילו אז, כשיעורי המס היו גבוהים, עברה על ארצות הברית תקופה חסרת תקדים של צמיחה וכל האמריקנים חוו שגשוג.

לפני הקריסה האחרונה של השוק (בשנים 2000–2007 פחות או יותר) כמעט לא חל גידול בהכנסה האמריקאית הממוצעת, הווה אומר בשכרם של 90% מכלל האמריקנים, אבל אנשי האחוזון העליון באוכלוסייה, הם וחבריהם הקרובים מן העשירון העליון, זכו בכל הנתח של הצמיחה שחלה בהכנסה. בכולו! כמעט כל יבול הצמיחה הגיע לידי העשירון העליון, וזאת למרות העובדה שהיו רווחים עצומים בפרודוקטיביות של כלל המשק. בשנים קודמות זכו גם העובדים בנתחים מן הרווחים האלה. לפי נתוני המפקד של 2010, ההכנסה השנתית לגבר שעבד במשרה מלאה לאורך כל שנת 2010 הסתכמה ב־1,300 דולר פחות (בדולרים של אותה שנה) משכרו של עובד מקביל ב־1973. במילים אחרות: מעמד הביניים מאבד את אחיזתו. ואם אתה מאבד את אחיזתך, יש לך השפעה על ילדיך, מפני שיש לך השפעה על הכנסתך. אתה לא יכול לקנות לילדיך צעצועים ומשחקים, לא יכול ללכת איתם לסרטים, לא יכול לצאת לחופשות משפחתיות ולא לבקר איתם במוזיאונים. ולפעמים אתה נאלץ גם לעזוב את שכונת מגוריך ולעבור לאחרת.

למרות תלונותיהם, האנשים והמשפחות בעשירון העליון בארצות הברית משלמים כיום לקופת המדינה שנתנה להם את עושרם מסים בשיעור הנמוך ביותר מאז מלחמת העולם השנייה. אם נתבונן במיסי החברות המשולמים בארצות הברית, נראה ששיעורם הוא בין הנמוכים מכל מדינות העולם. וזו הסיבה לכך שאנחנו מתקשים לתמוך כלכלית בבתי הספר שלנו. אי אפשר לתמוך בציבור הרחב וצרכיו – לא בצבא, לא בגני קדם-החובה, לא בכבישים, ואי אפשר לספק שירותי בריאות גוף ונפש לאזרחים, אם אנשים לא מכניסים כסף למערכת. בעשירים או שלושים השנים האחרונות ארצות הברית הצליחה לרכז עושר בקבוצה אחת ולשמוט את בסיס המס מתחת לרגלם של כמעט כל אזרחיה. כך אי אפשר לקיים מערכות חינוך. החינוך הציבורי ברמת הקולג' עולה כיום הון עתק. אם אנחנו רוצים שיהיו יותר אזרחים בוגרי קולג' אך מחירו של תואר אוניברסיטאי עולה, יהיו הרבה פחות אנשים שיוכלו לזכות בהשכלה גבוהה, שהופכת בהדרגה למשאב נדיר.

מה קורה כשיש אי־שוויון נרחב בעושר?

יש קשר חזק מאוד בין תנאים חברתיים גרועים ובין אי־שוויון בהכנסה. ארצות הברית היא מספר 1 בעולם מבחינה זו: בהשוואה לכל המדינות המתועשות, רמת אי־השוויון בארצות הברית היא הגבוהה ביותר, ומערכת הרווחה היא הגרועה ביותר. מה פירוש הדבר מבחינת ילדים? רווחת הילד טובה יותר בארצות שיש בהן יותר שוויון בעושר מאשר בכאלה שיש בהן פחות שוויון בעושר. כך שבעוד אנחנו מתהדרים באהבת ילדינו, הטיפול שלנו בהם לקוי למדי. לפי מפקד האוכלוסין האחרון, אחד מכל שישה אנשים בארצות הברית הוא עני; בשנת 2004 היה שיעור העניים אחד לעשרה בלבד. זהו שינוי גדול, וברור שיש לו השפעה על בתי הספר שלנו. בין 2000 ל-2010 גדל מספר משקי הבית שמתחת לקו העוני ב־53% בפרברים, ואילו בערים עמד הגידול הזה על 23% בלבד. בארצות הברית זאת הפעם הראשונה שהעוני בפרברים גדול יותר מהעוני בערים. לפי ממצאים של מכון ברוקינגס, היו לפני שנה כ־6.5 מיליון ילדים מתחת לגיל 18 שחיו במשפחות שבהן מבוגר מובטל אחד. 3 מיליון ילדים חיו עם הורים שהיו מובטלים למעלה מ־6 חודשים. יש בידינו נתונים משוודיה, ומהם עולה כי כשאנשים מאבדים את משרותיהם, בריאותם מידרדרת, שיעור ההתאבדויות בקרבם עולה, והם שותים לשוכרה לעתים קרובות יותר – הדברים נכונים במיוחד כשמדובר בגברים. גברים אינם מצליחים להתמודד היטב עם אבטלה, ופירוש הדבר שגם משפחותיהם אינן מתמודדות היטב עם אבטלה. וכשמשפחות אינן מתמודדות היטב, ההשפעות ניכרות גם בבתי הספר. עברנו מ־18% עוני אצל ילדים ב־2007 ל־22% ב־2010,

אף כי ייתכן שכיום, בשנת 2013, יש שיפור מזערי. מספר הילדים העניים עלה ב־3 מיליון במהלך תקופת השפל הכלכלי האחרון.

גם תחלואה נפשית גבוהה יותר בארצות פחות שוויוניות. בארצות הברית השיעור הקבוע פחות או יותר של חולי נפש הוא כ־4% מן האוכלוסייה. אבל יש הבדל בין השכבות החברתיות־כלכליות השונות: התחלואה גבוהה יותר בשכונות מעוטות הכנסה ונמוכה יותר בשכונות שיש בהן הכנסה גבוהה. בשכונות גבוהות־הכנסה מגיע שיעור תחלואת הנפש ל־2–3 אחוזים, ובשכונות המעמד הנמוך הוא עומד על כ־8%. אם אתה מנהל בית ספר שבו שלוש מאות ילדים בשכונה של בני המעמד הגבוה, סביר שיהיו בקהיליית בית הספר שלך שש משפחות שיש בהן מחלת נפש. בבתי ספר עירוניים יהיו לך כ־500 ילדים ושיעור של 8% מחלת נפש, כלומר – תצטרך להתמודד עם כארבעים משפחות הזקוקות לשירותים מיוחדים. אם תקצה לשני בתי הספר אותו סכום, הרי בית הספר שבו יש יותר חולי נפש יאלץ לנצל יותר משאבים להתמודדות עם הבעיה, וכפועל יוצא – יהיה לו קושי גדול יותר ללמד מדעים ומתמטיקה ומקצועות רבים אחרים, בגלל מחסור במשאבים. המחקר אומר שאם אתה סובל ממחלת נפש, אתה נוטה להיסחף לשכונות עוני, מפני שאתה מתקשה להחזיק במשרה לאורך זמן. אבל אם אתה גר בשכונת עוני, סביר יותר שיהיו בך תסמינים של מחלת נפש מפני שהחיים קשים לך מאוד. בנסיבות אלה ברור שעול כבד מוטל על כתפי בתי הספר שלנו.

גם שימוש בסמים נפוץ יותר בארצות פחות שוויוניות. קשה לקיים מערכת בית־ספרית בסביבות שבהן שיעור המשתמשים, הורים וילדים, גבוה יותר – ומתברר שבחברות פחות שוויוניות שיעור המשתמשים גבוה יותר מאשר בחברות שוויוניות יותר. כשמכירות סמים הופכות להיות שיטה כלכלית, המבטיחה רווחים גבוהים ביותר, ההבטחות של בית הספר לעתיד טוב יותר בעקבות עבודת לימודים קשה נשמעות כמו מנגינה חלולה. ברור שכך קשה הרבה יותר לחנך.

גם תמותת תינוקות גבוהה יותר בארצות פחות שוויוניות. בסינגפור למשל יש שני מקרים של מות תינוקות על כל אלף לידות, אבל בארצות הברית יש 6.5 ילדים מתים על כל אלף ילודים. הסיבה לכך שהנתון הזה חשוב היא שיש קשר חזק בין תמותת תינוקות ובין לידת תינוקות במשקל לידה נמוך. לתינוקות כאלה יש לעתים קרובות בעיות חמצון ודימומים במוח. הפרעות אלו יכולות להיות קלות או חמורות, אבל מה שברור הוא שחמש שנים אחרי לידתם של תינוקות מעוטי משקל הם מגיעים לבית הספר, ובמקרים רבים מאוד בית הספר מתקשה לטפל בהם. במילים אחרות – ככל שהטיפול הרפואי בך לקוי יותר, כך גְדֵלה הסבירות שבית הספר ייתקל בקשיים בהתמודדות עם ילדיך וכך תגדל העלות של טיפול נאות בילדים האלה.

יותר ילדים נושרים מבתי ספר על־יסודיים במדינות הפחות שוויוניות של ארצות הברית. זה נשמע כמעט סיבתי. אי־שוויון מוביל למחשבה שאינך יכול להיחלץ מהמעמד החברתי שבו אתה נמצא, ואם כך – למה לטרוח להישאר בבית הספר אם ממילא לא תגיע לעולם לקולג' ניעות חברתית חזקה יותר בארצות שוויוניות ועשירות יותר. הסיכוי שמשפחתך היא זו שתגדיר את הכנסתך – גדול בארצות הברית הרבה יותר מאשר במדינות הסקנדינביות. וכך קרה שארצות הברית, הנוטה לראות בעצמה מריטוקרטיה, מדינה שבה אדם עולה לגדולה על פי ערכו, איפשרה התבססות של אי־שוויון חמור, ושוב איננה המריטוקרטיה שחשבה שהיא. רק 6% מן הילדים הנולדים למשפחות מן החמישון התחתון של ההכנסה (כ־\$25,000 בשנה) יגיעו אי פעם לחמישון ההכנסה העליון (שבו מרוויחים כ־\$100,000 לשנה). במילים אחרות: אתה כלוא במבוי סתום!

שון ריורדן (Shaun Riordan) מאוניברסיטת סטנפורד מצא שסטיית התקן בהישגים בין ילדים עשירים לעניים עמדה ב־1940 על כ־0.6. ילדים עניים רבים הצליחו יפה בבית הספר, וילדים עשירים רבים לא הצליחו. בין השנים 2000 ו־2004 עמדה סטיית התקן על 1.2 בערך. בארצות הברית כיום משיגים הילדים העשירים תוצאות כה גבוהות והילדים העניים מגיעים לתוצאות כה נמוכות, שאלה ואלה חיים בשני עולמות נפרדים לגמרי וצפוי להם עתיד שונה לגמרי, כי עתידם תלוי במידה רבה בשאלה אם יצליחו או לא להיכנס לקולג'.

גם לידות של בנות עשרה נפוצות יותר בארצות עשירות אך נטולות שוויון. זהו קושי אדיר לאמהות, לתינוקות ולבתי הספר. שיעורי הכליאה גבוהים גם הם בארצות אי־שוויוניות. בארצות הברית שיעור האסירים לתושב

הוא הגבוה ביותר בכל העולם המתועש. ורוב האסירים האלה אינם עבריינים אלימים: הם נכלאים בגלל שימוש בסמים ועבירות דומות. אנחנו יודעים כיצד לעצור את התופעה: באמצעות חינוך בגיל הרך, שנדמה כי יש בו כדי לחסן את הילדים מהסתבכויות שיכניסו אותם בסופו של דבר לבית הסוהר.

צמצום אי־השוויון הוא הדרך הטובה ביותר לשיפור בתי הספר שלנו. פחות עוני מוביל לכך שילדים זוכים לטיפול טוב יותר, ליותר הדרכה של שני ההורים, לפחות מעברי דירות של המשפחה, לאחוזים נמוכים יותר של מחלות נפש, למשקלי לידה גבוהים יותר, לשיעורי עישון נמוכים יותר, לתמיכה ביתית חזקה יותר בלימודים, ליותר לימודים בקיץ וכל כיוצא באלה. מורים לא יעילים אינם הבעיה החינוכית הגדולה ביותר של אמריקה, ממש לא, אף כי זה הרושם המתקבל מקריאה בעיתונים. אין ספק – יש מורים גרועים, ומהם צריך להיפטר. אבל האמת היא שהעוני ואי־השוויון הנרחב – הם שורש הבעיות החינוכיות של אמריקה. זו הבעיה האמיתית שלנו, ואנחנו יכולים לתקן אותה בדרך אחת ויחידה: בחירת אנשים שמוכנים להתמודד עם הבעיות של הכנסה לא מספקת ועם הבעיה הנגזרת ממנה – מחסור בכסף למימון צורכי הציבור, בתי הספר ושירותים אחרים שגורמים לחברה לפעול היטב.

בעיני הדרך הטובה ביותר לשפר את בתי הספר בארצות הברית פשוטה למדי. אם אנחנו רוצים בתי ספר טובים יותר לילדינו, עלינו להצביע עבור מועמדים שמבינים את ההשפעות שיש לעוני ולאי־השוויון על הישגים. עלינו להדוף את המועמדים שיש לנו עכשיו, אלה שרוצים לבחון בלי הרף את ילדינו כדי שיוכלו להגיע למסקנה שאליה הגענו לפני לא פחות מאלף שנה, כשהומצאו המבחנים הסטנדרטיים בסין. והמסקנה הזאת היא שילדים עניים ממשפחות עניות שגדלו בשכונות עניות כמעט לעולם אינם מצליחים כמו ילדים עשירים ממשפחות עשירות שגדלו בשכונות עשירות.

התמודדות עם שונות בין תלמידים בראי המשרד

גב' יפה פֶּס, מנהלת האגף לחינוך על־יסודי במשרד החינוך

מערכות חינוך ציבוריות בכל העולם, ובכללן המערכת שלנו, מחפשות כל הזמן מענים פדגוגיים וארגוניים על מנת שתלמידים רבים ככל האפשר יפיקו את המרב והמיטב משהייתם בבית הספר, לטובתם שלהם וגם לטובת החברה. המינהל הפדגוגי יזם את הקמת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד" מכיוון שהנושא של שונות במערכת החינוך מעסיק אותנו מאוד. אנחנו מתמודדים עם הקשיים והאתגרים הכרוכים בסוגיה הזאת, אבל רחוקים מלהיות שבעי רצון.

כידוע, בתיקון לחוק החינוך הממלכתי התש"ס (2000) צוין שמערכת החינוך משרתת אוכלוסייה מגוונת. מערכת החינוך בישראל היא מהמכילות בעולם: שיעור הלמידה בכיתות א'–ט' עומד על כ־97% ובכיתות י"ב על כ־90%. במילים אחרות, כמעט כל התלמידים מסיימים 12 שנות לימוד, אך הגיוון והפערים בין התלמידים גדולים.

יש היום במערכת החינוך בישראל תלמידים ממגזרים שונים, משכבות חברתיות־כלכליות שונות, עולים חדשים, ותיקים, תלמידים מצטיינים ומחוננים, תלמידי חינוך מיוחד, ועוד רבים אחרים. קיימת כמובן גם שונות אישית. תשומת הלב שלנו ניתנת בדרך כלל לתלמידים המתקשים בלימודים. אבל יש גם מי שמצליחים בלימודים אך מתמודדים עם קשיים אחרים: קשיים רגשיים, חברתיים, לקויות למידה, בעיות קשב וריכוז. לכולם עלינו לתת מענה.

מסקירת ספרות שערך מכון סאלד בנושא תכניות לימודים בעבור תלמידים מתקשים עולות כמה מגמות משותפות: קבלת החלטות (בבית הספר עצמו אך גם ברמות אחרות) חייבת להיות מבוססת על נתונים; אי אפשר ולא נכון לקבל החלטות המבוססות על תחושות והשערות. יש לשאוף לגילוי מוקדם ככל האפשר של קשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים (זיהוי מוקדם של בעיות בתחום של אוריינות עשוי לשמש תמרוז אזהרה

מבחינה זו). מסגרות לימודיות קטנות מאפשרות סביבה תומכת ומקשיבה שרואה גם את התלמיד/ה וגם את המורה ויצרת מסגרת שבה אפשר לחשוב יחד איך לפתור את קשיי התלמיד/ה.

יש מרכיבים נוספים שיכולים לתרום להצלחת המערכת במתן מענה למגוון רחב של תלמידים: הדרכה מקצועית של המורים, בעיקר בפיתוח מיומנויות למידה, מיומנויות שיח ופיתוח קשר אישי שהם חיוניים ללמידה; ראייה מערכתית רחבה של צורכי התלמידים; עבודת צוות בבית הספר בין בעלי תפקידים מתחומי מומחיות שונים; יישום מלא של תכניות.

במערכת יש לא מעט תכניות שהושקעו בהן משאבים לא מבוטלים. הערכות המלוות אותן מלמדות שהן אפקטיביות ביותר, אבל כדי להרחיבן יש צורך במשאבים נוספים. מה עושים כאשר אין משאבים? האם הפתרון הוא להפסיק את התכנית? אולי הפתרון צריך להיות אחר? זו שאלה שעלינו לשאול את עצמנו. מרכיב חיוני נוסף בדרך להצלחה הוא הערכה מעצבת ושיטתית לאורך השנים והתערבות בהתאם להתקדמות. בית הספר צריך כל הזמן לבדוק את עצמו, עם התלמיד, תוך הגדרה של התפוקות המצופות וממדי ההצלחה, ובהתאם לזה לקבוע תכנית עבודה. לבסוף, המרכיב האחרון שנמצא חיוני להצלחה הוא קיומו של גורם מתכלל. גורם זה (במטה, במחוז, בבית הספר) מופקד על מיפוי ואיתור של התלמידים, איתור המורים המתאימים, הדרכת המורים, וקיום קשר עם ההורים ועם גורמים חיוניים אחרים.

שתי הרפורמות הגדולות בשנים האחרונות – "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – נותנות מענה לחלק מהמרכיבים האלה: זמן לחשיבה ולעבודה, עבודת צוות, לימודים בקבוצות קטנות (בשעות הפרטניות), הדרכה ופיתוח מקצועי למורים.

אנחנו רואים מקצת התוצאות של המהלכים האלה גם בשיפור בהישגי התלמידים. עם זאת עדיין נותרו מספר שאלות שמטרידות אותנו. למשל, מה עלינו לעשות כדי לוודא שההצלחה לא תהיה חד-פעמית ושנצליח להתמיד בה? איזו רוח צריכה לשרות בחדר הכיתה כדי שיהיה נעים וטוב יותר בתוכה? האם עלינו להעדיף כיתות הומוגניות או הטרוגניות? השאלה הזאת מעסיקה אותנו כבר שנים רבות ואין לנו עליה תשובה טובה. מהם התנאים הנדרשים לקידום אוכלוסיות מגוונות? האם יש מקום לשינוי בהכשרת פרחי הוראה? האם הקצאת שעות לתלמידים צריכה להיות דיפרנציאלית?

סביר להניח שאין "פתרון בית ספר" לשאלות אלו, אך הן מחדדות את חשיבות הוועדה בעבורנו. ייתכן שהתשובה לכל השאלות האלה תהיה "עם האוכלוסייה הזאת, במקום הזה, עם הורים כאלה, צריך לעבוד ככה..." אבל אנחנו צריכים להבין ולראות היכן אנחנו עומדים. אסור לנו לוותר על הילדים. עלינו למצוא את הדרך להגיע ללבם. הלך קלר כתבה: "אפשר לעשות כל מה שנחפץ אם נהיה החלטיים מספיק זמן". אני קוראת לכולנו להיות החלטיים מספיק זמן, ושיהיו לנו הזמן והסבלנות הנדרשים ללמוד את מה שיש ללמוד.

יום ראשון, ט' בשבט תשע"ג, 20.01.2013, 16:45-08:15

מוזיאון ארצות המקרא, ירושלים

<p>ברכות: פרופ' מנחם יערי יו"ר ועדת ההיגוי, היזמה למחקר יישומי בחינוך</p>	9:15-9:00
<p>מושב ראשון: קבלת החלטות במערכת החינוך יו"ר: פרופ' מריו מיקולינסר, המרכז הבינתחומי הרצליה</p>	10:30-9:15
<p>פרופ' יונתן כהן, האוניברסיטה העברית בירושלים: קונפליקטים בין ערכים במשנתם של ישעיהו ברלין ומיכאל רוזנק</p>	
<p>ד"ר ורדה שיפר, מכון ון-ליר: על הפער שבין תפוקות לבין תוצאות, או זה שבין הכוונות הטובות לבין התוצאות, בפעילותן של עמותות וקרנות בתחום החינוך</p>	
<p>פרופ' עפרה מייזלס, יו"ר המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך: אפשר גם וגם – על הדיאלקטיקה של הישגים וחינוך ממעמקי הנשמה</p>	
<p>הפסקה</p>	11:00-10:30
<p>מושב שני: שונות בין תלמידים והישגים בלימודים יו"ר, יפעת בן דוד-קוליקנט, האוניברסיטה העברית בירושלים</p>	12:35-11:00
<p>ד"ר חוה שייך-שגיב, מכון מנדל למנהיגות: "לא הבנתי", "מה אמרת?", "איפה אנחנו?": על התמודדות עם שוני בין תלמידים בכיתה פרופ' יהודית דורי, הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל: הטרוגניות בחינוך: מודלים חינוכיים מיטביים להתמודדות מערכתית או מקומית</p>	
<p>גב' מירה יובל, מנהלת ביי"ס כרמל-זבולון: הענקת שוויון הזדמנויות ומיצוי היכולת האישית – חזון "כרמל זבולון" הלכה למעשה</p>	
<p>הפסקת צהריים</p>	13:30-12:35
<p>מושב שלישי: שונות כייחודיות אנושית יו"ר: פרופ' רבקה איזיקוביץ', אוניברסיטת חיפה</p>	14:45-13:30
<p>פרופ' משה ישראלשוילי, אוניברסיטת תל אביב: חוסן רגשי ושונות של תלמידים בבית הספר</p>	
<p>גב' רבקה מנדל, מנהלת חט"ב חצב: חאלו"ם (חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות) – מחלום לעשייה</p>	
<p>מר מוהנא פארס, הממונה על החינוך הדרוזי והצ'רקסי במשרד החינוך: שונות תרבותית של תלמידים דרוזים</p>	
<p>הפסקה</p>	15:15-14:45
<p>מושב רביעי: שונות ואי שוויון כלכלי יו"ר: פרופ' אברהם הרכבי, מכון ויצמן למדע</p>	16:45-15:15

תקצירי קורות חיים של הדוברים ביום העיון ושל חברי הוועדה (לפי סדר א"ב)

Prof. David C. Berliner is Regents' Professor Emeritus of Education at Arizona State University. He has taught at the University of Arizona, University of Massachusetts, Teachers College and Stanford University, as well as universities in Australia, Canada, The Netherlands, Spain, and Switzerland. Prof. Berliner is a member of the National Academy of Education (NEA), the International Education Academy (IEA), a Fellow of the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, and a past president of both the American Educational Research Association (AERA) and the Division of Educational Psychology of the American Psychological Association (APA). He is the recipient of awards for distinguished contributions from APA, AERA, and the National Education Association (NEA).

Prof. Berliner is co-author (with B. J. Biddle) of the best seller *The Manufactured Crisis*, co-author (with Ursula Casanova) of *Putting Research to Work*, and co-author (with N. L. Gage) of six editions of the textbook *Educational Psychology*. He is co-editor of the first *Handbook of Educational Psychology* and the books *Talks to Teachers*, and *Perspectives on Instructional Time*. His newest book, *Collateral Damage* (with Sharon Nichols) is about the corruption of professional educators through high-stakes testing. Professor Berliner has also authored more than 200 published articles, technical reports, and book chapters.

גב' רות אוטולנגי

לשעבר ראש האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך. לימדה מתמטיקה ופיזיקה בבתי ספר על-יסודיים בירושלים, היתה סגנית-מנהל בתיכון שליד האוניברסיטה, הקימה וניהלה את בית הספר התיכון (השש-שנתי) על שם זיו ומרקס בירושלים, ניהלה מיזם של מורים יהודים וערבים במסגרת מכון ון ליר, עבדה בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, ולימים ניהלה אותו. היתה רכזת כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (ועדת דברת). חברה בצוות ההיגוי של היזמה למחקר יישומי בחינוך. בעלת תואר שני במינהל חינוכי מאוניברסיטת בוסטון (ארצות הברית), 1966. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

פרופ' רבקה איזיקוביץ'

פרופסור מן המניין במחלקה למדיניות ומנהיגות בחינוך, המגמה לחינוך, חברה ותרבות באוניברסיטת חיפה, ועומדת בראש המחלקה מאז שנת 2010. היא חברת מערכת בכתבי העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", *Journal of Social-Educational Race, Ethnicity and Education*, *Children and Youth Services Review* ו-*Work*. היתה חברה בוועדה להערכת הצעות מחקר בלשכת המדען הראשי של משרד החינוך. תחומי התמחותה הם אנתרופולוגיה וחינוך. בשנים האחרונות היא מתמקדת בצעירים ובני נוער מהגרים, באינטראקציה בין הגירה לגלובליזציה ובהשפעה של תהליכים אלו על חינוך פורמלי ולא פורמלי. פרופ' איזיקוביץ' היא בעלת תעודת הוראה מהאוניברסיטה העברית בירושלים. בעלת תואר שלישי באנתרופולוגיה חינוכית ותרבותית מאוניברסיטת מינסוטה, 1978. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

פרופ' דורית ארם

פרופסור-חבר בחוג לחינוך מיוחד וייעוץ חינוכי בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. בשנים 2008–2011 עמדה פרופ' ארם בראש המגמה לחינוך מיוחד, וגם שימשה יושבת-ראש-בשיתוף של האגודה הישראלית לאוריינות ושפה. בשנת הלימודים הבאה תעמוד בראש המגמה לייעוץ חינוכי. פרופ' ארם היא חברת הנהלה באגודה הישראלית לאוריינות ושפה ובאגודה למען הילד בגיל הרך (OMEP). היא חוקרת את אופי האינטראקציה של הורים וגננות עם ילדים בעת שיחה, קריאת ספר וכתבה, ובוחנת את משמעותה להתפתחות ניצני האוריינות ולהתפתחות הרגשית חברתית של ילדים בעלי התפתחות תקינה, ילדים בעלי צרכים ייחודיים וילדים ממיצב חברתי כלכלי נמוך. בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת תל אביב, 1998. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

ד"ר יפעת בן-דוד קוליקנט

מרצה בכירה בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים. את התמחותה הבתר-דוקטורלית עשתה בשנים 2004–2005 באוניברסיטת נורת'ווסטרן. בשנת 2009 היתה מרצה אורחת באוניברסיטת סטנפורד. מחקרה של ד"ר בן-דוד קוליקנט מתמקד בבחינת משולש היחסים תלמידים, למידה בית-ספרית, וטכנולוגיה בעידן הידיע. מחקרה נע בעיקר סביב שתי שאלות הקשורות זו בזו: (א) כיצד משפיע הידיע החוץ-בית-ספרי של תלמידים על למידתם בבית הספר? (ב) מהן הפדגוגיות ההולמות את עידן הידיע וצורכי התלמיד ומה תפקיד הטכנולוגיה בהן? בעלת תואר שלישי בהוראת המדעים ממכון ויצמן למדע, 2002. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

פרופ' יהודית דורי

דיקנית היחידה ללימודי המשך ולימודי חוץ בטכניון – מכון טכנולוגי לישראל, חברת סגל במחלקה לחינוך למדע וטכנולוגיה בטכניון וחוקרת בתחום הוראת המדעים. היא מתמקדת בהערכה של מיומנויות חשיבה ומטא-קוגניציה ובהוראת הכימיה בסביבות עתירות טכנולוגיות וויזואליזציה. בשנים 2000–2005 הובילה פרופ' דורי את מחקר ההערכה של פרויקט TEAL – Technology Enabled Active Learning ב-MIT. בשנים 2008–2009, בעת שהיתה פרופ' אורח ב-MIT, חקרה שתי תכניות לימודים רחבות היקף ובינלאומיות, האחת בהנדסה גנטית – IGEM והשנייה בתכנון המוצר MIT-Portugal ופיתוחו. בשנת 2012 ערכה ופרסמה יחד עם פרופ' ענת זוהר את הספר *Metacognition in Science Education* שיצא בהוצאת Springer והוא הספר הראשון העוסק במטא-קוגניציה בתחום הוראת המדעים.

פרופ' אברהם הרכבי

פרופסור מן המניין במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן למדע, שבראשה עמד בשנים 2001–2005. פרופ' הרכבי עוסק במחקר, פיתוח והכשרת מורים בחינוך מתמטי, וכיום הוא משמש מזכיר כללי של ארגון International Commission on Mathematical Instruction (ICMI). הוא ראש פרויקט עדש"ה לבניית מאגר של שיעורי וידאו במתמטיקה בכל הרמות ולבניית מסגרת ניתוח ייחודית של השיעורים לצורך השבחת ההוראה. בעל תואר שלישי ממכון ויצמן למדע (1986). יו"ר הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

ד"ר מונא חורי כסאברי

מרצה בכירה בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים. את ההתמחות הבתרה דוקטורלית עשתה באוניברסיטה של שיקגו. היתה חוקרת-אורחת בפקולטה לעבודה סוציאלית באוניברסיטה של טורונטו. חורי כסאברי חברה בוועדת ההוראה של בית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים, ומאז 2007 היא חברה בוועדת המשנה של ות"ת לקידום ההשכלה הגבוהה בחברה הערבית. תחומי המחקר שלה כוללים אלימות בית-ספרית, עבריינות נוער, זכויות ילדים ובריאות ברשת. בעלת תואר שלישי מבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים, 2002. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

פרופ' טלי טל

פרופסור-חבר בטכניון – מכון טכנולוגי לישראל, במחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים. פרופ' טל עומדת בראש קבוצת הסביבה ומשמשת יושבת-ראש של "קמפוס ירוק" ושל הגן האקולוגי. את התמחותה הבתרה דוקטורלית עשתה באוניברסיטה של משיגן. פרופ' טל היא עורכת-משנה בכתב העת *Journal of Research in Science Teaching*. חברה בהנהלת האגודה הישראלית לאקולוגיה ומדעי הסביבה וחברת הוועד המנהל של החברה להגנת הטבע. תחומי המחקר שלה כוללים למידה משמעותית בבית הספר ובסביבות לא-פורמליות (מוזיאון, טבע), חינוך מדעי לכול וחינוך סביבתי. בעלת תואר שלישי מהטכניון – מכון טכנולוגי לישראל, 1998. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

גב' מירה יובל

מירה יובל היא מנהלת מאז שנת 2006 את החטיבה השש-שנתית של בית חינוך "כרמל זבולון" בקיבוץ יגור. בשנת 1982 החלה את דרכה כמורה למתמטיקה ומחנכת בבית הספר התיכון ליארבאק בחיפה. בשנת 1987 עברה ללמד בבית חינוך "כרמל זבולון", ושם מילאה תפקידים רבים: ריכזה את מקצוע המתמטיקה, היתה רכזת שכבה, ניהלה את פורום-הורים-מורים, והיתה חברת הנהלה. בבית הספר 880 תלמידים. אוכלוסייה ייחודית בבית הספר עם 70 תלמידים לקויי שמיעה וחירשים, שמגיעים מדי יום לבית הספר מקריית שמונה ועד חדרה. בשנת 2011 זכה בית הספר בפרס חינוך ארצי של נשיא המדינה. במהלך השנים העבירה גב' יובל השתלמויות במתמטיקה, הדריכה צוותים בתחום דעת זה, ובשנתיים האחרונות היא גם מלווה מנהלים צעירים. בעלת תואר ראשון במתמטיקה ומחשבים ותואר שני במינהל חינוך.

פרופ' מנחם יערי

נשיא (אמריטוס) האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. פרופסור (אמריטוס) לכלכלה, האוניברסיטה העברית בירושלים. חבר האקדמיה הלאומית האמריקנית למדעים ולאמנויות, החברה הפילוסופית האמריקנית והאקדמיה למדעים ברלין-ברנדנבורג. חתן פרס ישראל לכלכלה (תשמ"ז, 1987) וחתן פרס רוטשילד למדעי החברה (תשנ"ד, 1994). זוכה פרס א.מ.ת. לשנת 2012. כיהן כחבר ועדת ההיגוי של היזמה למן היוסדה ומאז 2008 הוא יושב הראש שלה.

פרופ' משה ישראלשוילי

פרופסור-חבר בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, המגמה לייעוץ חינוכי. תחומי המחקר העיקריים שלו הם תכניות מניעה וחיסון, תהליכי הסתגלות ואי-הסתגלות למערכות חדשות, חוסן ועמידות בלחצים והתפתחות מיטבית. בעל תואר שלישי בפסיכולוגיה חברתית מאוניברסיטת תל אביב, 1990.

פרופ' יונתן כהן

פרופסור-חבר בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים. בשנים 2009–2011 עמד פרופ' כהן בראש החוג לחינוך, וכיום הוא עומד בראש בית הספר לחינוך. פרופ' כהן הוא חבר סגל בכיר במרכז מלטון לחינוך יהודי. הוא בוגר תכנית עמיתי ירושלים של מכון מנדל וחבר סגל בכיר במכון מנדל למנהיגות. תחומי המחקר שלו הם פילוסופיה של חינוך בכלל ופילוסופיה של חינוך יהודי בפרט, הרמנויטיקה וחינוך, תאוריות של תכניות לימודים.

בעל תואר שלישי במחשבת ישראל וחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1991. חבר הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

ד"ר מיכאל כץ

מרצה בכיר לפסיכולוגיה וחינוך באוניברסיטת חיפה. בשנים 1998–2001 עמד ד"ר כץ בראש המחלקה לחינוך והיה יו"ר הוועדה לתואר שני במחלקה לפסיכולוגיה ובמחלקה לייעוץ והתפתחות האדם. ד"ר כץ ערך את כתב העת 'עיונים במנהל ובארגון החינוך' והיה עורך-אורח של כתב העת 'עיונים בחינוך'. היה חבר ועדת ההיגוי של מיזם "בגרות 2000 – פרויקט 22 בתי הספר" וראש מדור מחקר של מיזם "נערי רפול" במפקדת קצין חינוך ראשי. ד"ר כץ מתמחה בסטטיסטיקה ומחקר כמותי, ומחקריו עוסקים בתאוריות של מדידה, יסודות מתמטיים ולוגיים, מודלים לקבלת החלטות ומערכות עמומות.

בעל תואר שלישי במתמטיקה מאוניברסיטת אוקספורד, 1976. חבר הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

פרופ' דוד מידוסר

פרופסור מן המניין בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, מכהן כראש המרכז לחינוך מדעי וטכנולוגי של אוניברסיטת תל אביב ובעבר היה ראש החוג לחינוך מתמטי, מדעי וטכנולוגי בבית הספר לחינוך. מחקר עוסק בהיבטים קוגניטיביים ותהליכי למידה במפגש בין לומדים לבין טכנולוגיה, ומתמקד בשני תחומים עיקריים: האחד – התפתחות תפיסות, מיומנויות וחשיבה טכנולוגית אצל ילדים צעירים, והשני – תהליכי למידה משולבי טכנולוגיות עדכניות. כחלק מפעילותו המחקרית פרופ' מידוסר שותף לפרויקטים המופעלים במוסדות חינוך במרכז ובפריפריה. כן הוא משתתף זה שנים אחדות במחקרים בינלאומיים הנערכים בחסות האיחוד האירופי, ה-OECD וה-IEA בנושא שילוב טכנולוגיות עדכניות בלמידה ובהוראה.

חבר הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

פרופ' עפרה מייזלס, יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך

פרופ' לפסיכולוגיה התפתחותית. בשנים 2006–2012 היתה דיקן הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה ויו"ר הפרורום של ראשי בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות. תחום התמחותה הוא מחקר בנושא של יחסים בין הורים לילדים בעיקר בגיל ההתבגרות והבגרות הצעירה תוך התמקדות בהקשר הישראלי של המעבר מהתבגרות לבגרות. במקביל היא חוקרת את המערכת המוטיבציונית של טיפול caring כפי שהיא באה לידי ביטוי בהקשרים שונים ובהם היחסים בין הורים לילדים, בין מורים לתלמידים, בין מטפלים למטופלים ובין מנהיגים למונהגים. בשני נושאים אלו פרסמה פרופ' מייזלס שני ספרים בעריכתה ועשרות רבות של מאמרים ופרקים. בשנים האחרונות היא מתמקדת בחשיבה ומחקר בנושאים הקשורים לממד הרוחני של ההתפתחות האנושית, וארגנה יחד עם ד"ר מריאנה רוח-מדבר את הכנסים האקדמיים הישראליים (הכנס הראשון עד הרביעי) לחקר רוחניות עכשווית.

פרופ' מריו מיקולינסר

פרופסור מן המניין בבית הספר לפסיכולוגיה במרכז הבינתחומי בהרצליה ומשמש דיקן בית הספר מאז שנת 2007. בשנת 2004 הוכתר חתן פרס א.מ.ת בפסיכולוגיה, על תרומה ייחודית בחקר האישיות והפסיכולוגיה החברתית. בשנים 1999–2006 עמד בראש המחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטת בר אילן, ובשנים 2004–2006 היה דיקן המכללות האזוריות של אוניברסיטת בר אילן. פרופ' מיקולינסר הוא מייסד-שותף של מרכז פלג-ביליג לחקר איכות חיי המשפחה והיה מנהל המרכז בשנים 2002–2006. מאז 2010 הוא עורך את כתב העת *Journal of Social and Personal Relationships*. בעל תואר שלישי בפסיכולוגיה מאוניברסיטת בר אילן, 1985. חבר הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד"

גב' רבקה מנדל

רבקה מנדל מנהלת זה שתיים-עשרה שנים את חטיבת הביניים "חצב" באלפי מנשה. היא מובילה בבית הספר אורח חיים של תקשורת והקשבה בתוך גבולות ברורים, המשמש דגם לבתי ספר אחרים. על בסיס "אני מאמין" המתבטא בחייה המקצועיים ובסיפור האישי המיוחד שלה, אימצה גב' מנדל את תכנית "החינוך האישי" כהזדמנות, זמן ומקום להכרה בשונות הלומדים והמורים ולחינוך תוך קבלתם. בעלת תואר שני ביהדות זמננו ממכון שכטר.

מר מוהנא פארס

תושב הכפר חורפיש, כיום הממונה הארצי על החינוך הדרוזי והצ'רקסי במשרד החינוך. בעבר מילא תפקידים שונים במערכת החינוך: מפקח מחוז הצפון, מנהל בית הספר התיכון הדרוזי למדעים, מנהל בית הספר היסודי הקהילתי בחורפיש ומורה למתמטיקה ומחשבים בכמה בתי ספר על-יסודיים בגליל. בוגר בית הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל, זכה בפרס החינוך מטעם נשיא המדינה למנהלי בתי ספר ובפרס המצוינות על שם האלוף תמרי. בשנת 2010 בחר בו עיתון דה מרקר לאחד ממאה האנשים המשפיעים על החברה הישראלית. בעל תואר שני במינהל חינוך ותואר ראשון במתמטיקה מאוניברסיטת חיפה.

גב' יפה פס

מנהלת האגף לחינוך על יסודי במשרד החינוך מאז שנת 2004. בעבר כיהנה כמנהלת גף פיתוח פדגוגי באגף לחינוך על יסודי ושימשה כמפקחת כוללת בחינוך העל יסודי במחוז תל אביב. גב' פס הנחתה מנהלים ומורים במכון לפיתוח מנהיגות במכללת "אחוזה" והיתה מנחת הסטאז' ומרצה בקורס להכשרת מנהלים במערכת החינוך בסמינר הקיבוצים. בעברה היתה מנהלת בית ספר ומורה לביולוגיה. בעלת תואר ראשון בזואולוגיה וביוכימיה מאוניברסיטת בר-אילן ותואר שני במדעי הניהול מהפקולטה למינהל עסקים באוניברסיטת תל אביב.

ד"ר חוה שיין-שגיב

חוה שיין מנהלת את תכנית מנדל לפיתוח מנהיגות חינוכית בצה"ל והיא חברת סגל במכון מנדל למנהיגות. בעבר לימדה היסטוריה בבית ספר תיכון ועסקה במחקר ופיתוח של תכניות לימודים. את עבודת הדוקטור שלה על למידת היסטוריה בכיתת תיכון כתבה באוניברסיטה העברית בירושלים בשיתוף עם קבוצת מחקר מאוניברסיטת סטנפורד. עבודתה המחקרית עוסקת בקשרים בין הוראה ללמידה ובין הקניית ידע אקדמי להבניית זהות.

פרופ' ברברה פרסקו

פרופסור-חבר במכללה האקדמית בית ברל, ראש התכנית לתואר שני בהערכה ותכנון לימודים. בשנים 2005-2011 עמדה בראש רשות המחקר במכללה, וכיום היא יושבת ראש הוועדה לפרסום מונוגרפיות בחינוך בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת. פרופ' פרסקו היא מומחית למתודולוגיה מחקרית והערכת תכניות. תחום מחקרה העיקרי בשנים האחרונות הוא הכשרת מורים. בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת תל אביב, 1994. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

ד"ר רוני קרסנטי

חוקרת בדרגת עמית-חבר במחלקה להוראת המדעים במכון ויצמן למדע. ד"ר קרסנטי משמשת מרצה במסגרות שונות להכשרת מורי מתמטיקה. היא הקימה במכון דוידסון לחינוך מדעי את פרויקט של"ב לקידום תלמידי תיכון מתקשים במתמטיקה, ועמדה בראשו במשך שמונה שנים. כיום היא עומדת בראש פרויקט חדש במחלקה להוראת המדעים, מיזם העוסק בהסרטה וניתוח של שיעורי מתמטיקה ושימושיהם בהכשרת מורים. ד"ר קרסנטי מתמחה בתהליכי חשיבה מתמטית של תלמידי תיכון, בעיקר תלמידים בסיכון, בגישות אלטרנטיביות להוראת מתמטיקה לתלמידים מתקשים, במודלים של תמיכה בהתפתחות מקצועית של מורי מתמטיקה ובהערכה ומדידה של הישגים לימודיים במתמטיקה על-יסודית. בעלת תואר שלישי בחינוך מתמטי מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 2002. חברת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד".

ד"ר ורדה שיפר

עמיתת מחקר, מכון ון-ליר בירושלים. עוסקת במחקר על רשויות מקומיות במיוחד בהיבטים של חינוך, הפרטה ורגולציה. ד"ר שיפר חקרה בעיקר את המגזר השלישי והחברה האזרחית בישראל, וכן את סוגיית הזכות לחינוך בקהילות סגורות. עד לאחרונה כיהנה כנשיאת קרן מנדל-ישראל, ולפני כן ייסדה וניהלה את מרכז מנדל למנהיגות בנגב. כן כיהנה כמדענית ראשית בנציבות שירות המדינה. ד"ר שיפר לימדה בפקולטה לניהול באוניברסיטת בן גוריון בנגב וערכה את כתב העת האקדמי חברה אזרחית ומגזר שלישי בישראל. בעלת תואר שלישי בפילוסופיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים.