

הד החינוך

אל המאה ה-21



בטאון הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"א | גיליון מס' 09 | חשוון תשס"ח, אוקטובר 2007

שומעים בעיות
משמעת



משמעת או משמעות?
מה מספרות לנו בעיות המשמעת? מה אנחנו לא רוצים לשמוע?

עשור למותו של
פאולו פריירה

חיים עומר משקם
את הסמכות המורית

יוסי וסרמן על
אתגרי "אופק חדש"

תוכנית הפנסיה לעובדי הוראה, חברי הסתדרות המורים במנוף מקבוצת הראל

מאת יעקב זלוטניק

בנוסף, תנאי קרן הפנסיה מנוף מקבוצת הראל (תקנון הקרן) מעניק למבוטחי הקרן יתרונות ייחודיים, המספקים הגנה בעיקר במקרים של נכות, באופן שבו טובטח פנסיית זקנה נאותה אך גם כיסוי נרחב לנכות ושארים.

ההטבות שהושגו למורים הינם מהותיות הן בערכם הכספי והן בהתאמתן לצרכי המורים.

להלן פרוט ההטבות שהושגו לעובדי הוראה במנוף מקבוצת הראל:

החזר דמי ניהול

החזר נדיב בדמי הניהול שמשמעותו הגדלת החיסכון לגיל פרישה באופן משמעותי.

הטבות ביטוחיות

הגדרה עיסוקית בפנסיית נכות – הרחבת ההגדרה לאבדן כושר עבודה לעיסוקו הספציפי של המורה, כולל כיסוי לאיבוד קול או צרידות קשה.

ביטול תקופת אכשרה – בכפוף למילוי שאלון רפואי מקוצר. ביטול קיזוז עם ביטוח לאומי – אין קיזוז עם ביטוח לאומי במקרה של תאונת עבודה.

מורה בחל"ת

למורה אשר נמצא בחופשה ללא תשלום, יינתן החזר נדיב בדמי הניהול לתקופת החל"ת עד לתקופה של שלוש שנים.

סיום עבודה

עובד הוראה שסיים לעבוד ימשיך ליהנות מההטבות שהושגו עבורו במסגרת חברותו בהסתדרות המורים, בכפוף לתנאי ההסכם.

הטבות לבני משפחה

צירוף בני זוג וילדים להסדר הפנסיה בתנאים משופרים, שהותאמו במיוחד לבני משפחה.

שירות

מפגשים אישיים עם כל מורה לצורך התאמת מסלול הביטוח על פי צרכיו של כל מורה.

חשוב לציין כי תנאים מיוחדים אלה יינתנו למורים חדשים המצטרפים למערכת החינוך אך גם למורים קיימים אשר יעברו למנוף מקבוצת הראל ויעבירו את כספי הצבירה שלהם מקרנות פנסיה חדשות אחרות.

תנאים אלה אינם חלים על מורים המבוטחים בקרנות פנסיה וותיקות או בפנסיה תקציבית.

הגידול בתוחלת החיים שהביא להארכת התקופה בה אנו נהנים מפירות תקופת העבודה והגידול בצרכים העלו את החיסכון הפנסיוני ובעיקר את תוכניות הפנסיה לדרגת חשיבות גבוהה במודעות הציבור. פתיחת התחרות בין קרנות הפנסיה פתחה את האפשרות לבחור את הפתרון הפנסיוני הנכון. העובדה כי הסתדרות המורים הינה גוף גדול המייצג כמות גדולה של עובדים, תרמה מאוד לכוח המיקוח שלי כיועץ הארגון מול קרן הפנסיה. וכך לאחר הליך בדיקה וניהול משא ומתן שנמשך שנתיים הצלחנו להערכת המקצועית ולהערכת צוות הסתדרות המורים שנבחר ללוות אותי, להשיג לכם את התוכנית הטובה והמתאימה ביותר לחברי הסתדרות המורים.

הבחירה בקרן מנוף מקבוצת הראל נבעה הן מההטבות שניתנו לכם המורים והן מבחינת היכולות והפוטנציאל של קבוצת הראל לספק פתרונות ביטוח ופיננסים מקיפים ובכלל זה ביטוח חיים, בריאות קופות גמל ועוד.

שוכנעתי לגבי יכולתה של מנוף להעניק למורים שירות מקצועי וכן לגבי האיתנות והיציבות הפיננסית של הגוף העסקי וחברת הניהול.

פרמטר חשוב נוסף שבדקתי הינו – הגנה על מבוטחי הקרן במקרה רב נפגעים באמצעות רכישת ביטוח משנה – אירועים רבי נפגעים במקרה של מלחמה ואירועי טרור, תאונות וכו' עלולים ליצור חוסר בעתודות שנגבו לצורך תשלום מקרים אלו וכתוצאה מכך מבוטחי הקרן יאלצו לממן מתוך החיסכון הצבור חוסרים אלו. בטוח משנה מונע פגיעה בחסכוניות אלו.

קבוצת הראל רכשה ביטוח משנה המכסה אירועי מוות ונכות, לרבות פעולות טרור, המכסה באירוע בודד החל מהנפגע השני. הסדר זה ממומן מכספי חברת הניהול של הקרן.

לסיכום, הבחירה בקרן פנסיה מקבוצת הראל מעניקה לעובדי הוראה, חברי הסתדרות המורים, את התוכנית האופטימאלית המשלבת את איכות הגוף המנהל עם תנאי התוכנית וההטבות הכספיות והביטוחיות למבוטחים ובני משפחתם.

הכותב הינו מומחה בכיר בתחום היעוץ הפנסיוני לארגונים ונבחר ללוות את תהליך בחירת קרן הפנסיה לחברי הסתדרות המורים.



כתבות ומאמרים

16 מנכ"ל הולך, מנכ"לית באה
אריה דיין על התזזית
 בצמרת המשרד

22 חינוך האינטליגנציות
שיחה עם דניאל גולמן

76 הצופן התרבותי:
עפר גרוזברד על
 המשמעויות הפוליטיות

88 לוחם שירה בבית הספר
צביקה גוטליב על טיילור מאל



92 עשור למותו של פאולו פריירה
חגית גור: הוראה דיאלוגית
נירה מאי: מורה כן, דודה - לא
נעמי דה-מלאך: משחק קטן בתוך
 המשחק הגדול

100 על רפורמה בחינוך
חיים גזיאל: כישלון כמעט ידוע מראש
עידן ירון: מתרבות של חשדנות
 לתרבות של אמון

108 הד תרבותי
שמעון אדף, נטלי מון שפונט,
שהם סמיט, קציעה אלון,
דליה מרקוביץ' ואחרים

חדשות

9 הד מקומי
 • וסרמן על הרפורמה
 • שביתת ארגון המורים מתארכת

18 הד עולמי
 • רפורמות לטובת המורים
 • בבריטניה רק אנשים מעולים
 יהיו מורים בסין

מדורים

6 הד לקוראים:
 מכתבים למערכת

66 מחזיקים כיתה:
 מיומנות קריאה עתירת חשיבה

70 חינוך דיגיטלי:
 הערכה מתקשבת

72 הוראה במיטבה:
גוף בריא בנפש בריאה
 רוני לידור על החינוך הגופני

80 אקטואליה: פנו דרך
לעגלה המלאה
 אריה דיין עם יאיר צבן
 על זמן יהודי חדש

86 תגובה: אלוהים?
מוצא אפשרי למיעוט
 רוני אבירם עונה ליוסף ז"ק

106 מדברים חינוך
 פוליטיקאים באו לחנך



שומעים בעיות משמעת

28 בעיות משמעת הן בעיות משמעות
עוז ותמר אלמוג תוקפים את בית הספר

32 לקראת סמכות חדשה
חיים עומר משקם את הסמכות המורית

38 טיפול באמצעות משבר
אליעזר יריב ממשמע את המנהלים

42 משמעת היא הבעיה, לא הפתרון
אלפי קון שם אצבע על הבעיה

44 ילדים ממושמעים
נורית וורגפס מדברת עם תלמידים

50 לנווט בסערה
עמוס רולידר ומיטל אוחיין נותנים הנחיות

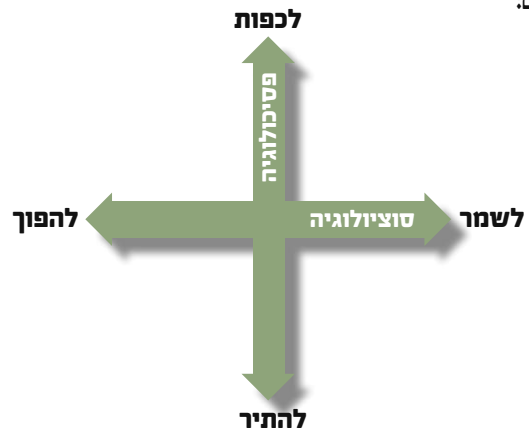
56 נבוט או סמרטוט
חיים עמית מחפש ומוצא את שביל הזהב

60 איזו סמכות ראוי לשקם
יוסף אבנון מבחין בין סמכויות

62 משמעת מהסרטים
ארנת טורין מראה איך המשמעת
 מצטלמת בקולנוע הישראלי

אין מחלוקת על התופעה: בעיית המשמעת היא הבעיה הקשה, המעיקה והרחוקה ביותר בבתי הספר שלנו. היא מקשה על ניהולם התקין, למעשה אינה מאפשרת אותו. שיעורים קורסים עקב הפרעות מסוגים שונים; מורים ומנהלים חווים מצוקה וחוסר אונים בכיתות ומחוצה להן. אולי לא בכל בתי הספר, אך ברובם. למעשה בעיית המשמעת הפכה שגרתית עד כדי כך שאיננו מבחינים בה. רק כאשר מבקרים בבתי ספר במדינות אחרות מבינים עד כמה היא חריפה. הבעיה אינה אלימות קיצונית נוסח קולומביין (תלמיד יורה בתלמידים ובמורים), אלא אי־שיתוף פעולה ברמה כזאת או אחרת עם צורת החיים של בית הספר – החל בהפרעות קלות בשיעור, עבור בהיעדרויות (עם או בלי "פתק מההורים") וכלה בסירוב למלא הוראה של מורה.

יש מחלוקת על המשמעת של התופעה: מה גורם לה, ולמה היא גורמת או אמורה לגרום. האם נוער שהושחת בשל נורמות חברתיות פגומות הוא שגורם לבעיית המשמעת, ולכן יש לחנכו באמצעות בית הספר, או שמא בית הספר עצמו הוא הגורם העיקרי לבעיית המשמעת (בעיית המשמעת היא בעיית משמעות), ולכן יש למצוא ולהמציא לו חלופה הולמת? האם יש לשקם את הסמכות ההורית במשפחה ואת הסמכות המורית בכיתה, או להרפות סמכות ולהתיר לצעירים לנהוג על פי שיקול דעתם? את הפרשנויות השונות לבעיית המשמעת אפשר למקם על הצירים הבאים:



על הציר האנכי, ציר הפסיכולוגיה, מתמקמות עמדות שונות הנוגעות לגידול ילדים במשפחה, בבית הספר ובמקומות אחרים. קוטב אחד של הציר הזה גורס "להתיר", כלומר מצדד בחינוך מתייבש שמצמצם את הכפייה של מבוגרים על צעירים למינימום הכרחי. קוטב אחר גורס "לכפות", כלומר מצדד בחינוך סמכותי המבוסס על כפייה נטולת רגשות אשם. על הציר האופקי, ציר הסוציולוגיה, מתמקמות עמדות שונות ביחס לחלקו של בית הספר בבעיות המשמעת ועל המשמעת מכך. קוטב אחד גורס "להפוך" את בית הספר, כלומר לחולל מהפכה חינוכית שתמציא סביבות חינוכיות חדשות המעניינות ומאתגרות צעירים. קוטב אחר גורס "לשמר", כלומר לחזק את יסודותיו של בית הספר ולסגל אליו את התלמידים.

עוז אלמוג ותמר אלמוג מתמקמים על ציר הפסיכולוגיה במרחק כלשהו מ"לכפות". הם סבורים שההורים והמורים מתייבשים לילדים לעשות "מה שבא להם", וכי יש לשים לזה גבול. על ציר הסוציולוגיה הם מתמקמים בקוטב של "להפוך". לדעתם, בית הספר הוא שגורם לבעיות המשמעת, משום שלבית הספר אין משמעות בעיני התלמידים, ולכן יש להחליף אותו במוסד אחר, מתאים יותר לצעירים ולחברה שלנו. חיים עומר, בניסיונו לבסס עקרונות ל"סמכות חדשה" של הורים במשפחה ושל מורים בכיתות, מתמקם במרכזו של ציר הפסיכולוגיה. על ציר הסוציולוגיה הוא קרוב לקוטב של "לשמר", כלומר רואה בבית הספר נתון שיש להסתגל אליו. אליעזר יריב מתמקם קרוב לקטבים של "לכפות" ו"לשמר". הוא טוען שהדרך היעילה ביותר להחזיר את המשמעת לבתי הספר שלנו היא מדיניות של יצירת משבר שילחץ על המנהלים. אלפי קוץ מתמקם בעמדות הפוכות. לדעתו הניסיון להשיג משמעת הוא הבעיה ולא הפתרון. עמוס רולידר ומיטל אוהיון מתמקמים קרוב מאוד לקוטב של "לכפות" ולקוטב של "לשמר". הם מציעים כללים ברורים והנחיות מעשיות לטיפול בבעיות משמעת ואלימות. חיים עמית מחפש דרך אמצע על ציר הפסיכולוגיה – בין "נבוט" ל"סמרטוט". יוסף אבינון חותר לחינוך השואב את סמכותו מהתכונות ומהידע של המורים. למורים בעלי סמכות כזאת אין בעיות משמעת בבית הספר. אפשר, אם תרצו, להתנחם במאמרה של ארנת טורין: בקולנוע הישראלי המצב גרוע יותר.

גם דניאל גולמן, אביהן של האינטליגנציה הרגשית והאינטליגנציה החברתית, תורם תובנות רלוונטיות. בשיחה עם הד החינוך הוא אומר שחינוך הממוקד בטיפוח שתי האינטליגנציות הללו הוא הדרך להתמודד עם בעיות המשמעת והאלימות בבתי הספר.

בעיית המשמעת בבתי הספר אינה מנותקת לחלוטין מהשבתה הנוכחית של מורי ארגון המורים. התמודדות יומיומית עם בעיות משמעת ואלימות בבתי הספר ושכר נמוך הם הגורמים העיקריים לשביתות המורים. השביתות בתורן פוגעות ביציבות של בתי הספר, ומגבירות את בעיות המשמעת. הסתדרות המורים העדיפה משא ומתן קשה ויטודי עם האוצר על פני שביתה. בריאיון להד החינוך מסביר מוז"ל הסתדרות המורים, יוסי וסרמן, את הקשיים העומדים בדרכה של הרפורמה "אופק חדש", ומגיב על הביקורת כלפיה.

הד החינוך הנוכחי מציין עשור למותו של הוגה הרעות והמחנך הגדול פאולו פריירה. שלוש נשות חינוך, חגית גור, נעמי דהימלאך ונירה מאי, שחקרו את הגותו ומיישמות את עקרונותיה בעבודתן החינוכית, כותבות עליו.

המאמרים, הכתבות והמדורים שלנו – "הד מקומי", "הד עולמי", "הד תרבותי", "מחזיקים כיתה", "חינוך דיגיטלי", "הוראה במיטבה", ו"אקטואליה" – מספקים ידע ורעיונות מעוררי מחשבה על היבטים שונים של החינוך. מערכת הד החינוך מאחלת לכם קריאה מהנה ומועילה.

יורם הרפז



המערכת:
 "הד החינוך", רח' תש"ח 2,
 תל אביב 62093, 03-6922939
 hed21@morim.org.il

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

מודעות: אהובה צרפתי
מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליס

מחלקת מנויים והפצה:
 דינה אשכנזי
 רח' בן סרוק 8, תל אביב 62969
 03-6922939, א'-ה', 15:00-08:00

מערכת מייעצת:
 ד"ר נמרוד אלוני,
 אורה גברילי,
 פרופ' חיים גזיאל,
 ציפי גנץ,
 ד"ר אמנון כרמון,
 אמנון לבב,
 אורלי פרלמן,
 דב רונן

עורך: ד"ר יורם הרפז
סגנית עורך: יולי חרומצ'נקו
יו"ר המערכת: ציון שורק
עריכה גרפית: סטודיו זה
עריכת לשון: תמי אילון-אורטל
תמונת השער: תמיר שר מתוך
 התערוכה "לינה משותפת"
מידענית: דזירה פז
תרגומים: יניב פרקש
אחריות אתר: דפנה שטרן

הד החינוך
 אל המאה ה-21

עשו עכשיו חנוי 03-6922939

סיכונים? לא בבית ספרנו!



גל - הקופה שלנו, הבטחון שלנו

בג'וגל הפיננסי, טוב שיש קופה שהיא שלנו: קופת הגמל גל. קופה השייכת למורים, דואגת לכסף שלך ומנהלת אותו בצורה אחראית - ומשתלמת לאורך שנים.

קופת הגמל גל למורים מנהלת כ-900 מיליון שקלים עבור רבבות מורים בישראל. דמי הניהול נמוכים משמעותית מאלה של הבנקים ושל הקופות הפרטיות, והתשואות עומדות במבחן התוצאה. עם גל הכסף שלך בטוח - וכספי הפרישה שלך מובטחים.

גל, עומדים במבחן התוצאה.

הסתדרות המורים בישראל

מוקד הקופה: 03-5641444 • משרד: 03-6204944 • פקס: 03-6204933 • www.galgemel.co.il



גמל למורים
חברה לניהול קופת גמל בע"מ
הסתדרות המורים בישראל

הכשרת המורים בסימן שאלה

בעקבות מאמרה של פרופ' תמר אריאב, שפורסם בגיליון פברואר 2007 של הד החינוך ומאמר התגובה שלנו, שפורסם בגיליון שאחריו ("קיצוץ פדגוגי", אפריל 2007), ברצוננו לעדכן את קוראי העיתון על התפתחויות המאבק שלנו, מדריכות פדגוגיות, נגד הפגיעה בהכשרת המורים. הנושא הזה רלוונטי ובעד לכולנו - מורים, מדריכים, אנשי אקדמיה, וכל מי שאכפת לו מחינוך. דווקא בנושא זה נוקט משרד החינוך מדיניות שמעוררת סימני שאלה.

בשנים האחרונות הובילה מעורבותו של משרד החינוך במכללות למורים לפגיעה בהתנסות המעשית המורכבת של פרחי ההוראה. המועצה להשכלה גבוהה הסמיכה את ועדת אריאב להכין תכנית מתווה להכשרת המורים בכל המוסדות בארץ, וזו המליצה לצמצם במידה ניכרת את שעות ההתנסות המעשית של פרחי ההוראה בכיתות הגן ובכתי הספר במהלך הכשרתם מ-22 שעות שבועיות בפועל במהלך כל שנות ההכשרה לתשע עד 15 שעות שבועיות בלבד. בשנת תשס"ה, בד בבד עם הקיצוץ הנרחב בתקציב המכללות, קיצץ משרד החינוך גם בתקציב ההדרכה המלווה את העבודה המעשית.

כדי לעצור את תהליך הפגיעה בהכשרה נפגשה בספטמבר משלחת של מדריכים ממכללות אורנים, דוד ילון, קיי וסמינר הקיבוצים עם שרת החינוך, פרופ' יולי תמיר, ועם מר נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. מטרת הפגישה הייתה להוביל לבדיקה מחודשת של הנושא כדי לבטל את רוע הגזירה. בפגישה הציגה השרה את המצב כסגור וחתום וכחמשכו של תהליך שהתחיל בתקופתה של השרה הקודמת. נשאלת השאלה מדוע בנושאים אחרים שרת החינוך מוכנה לשנות מדיניות, ואילו דווקא בנושא שהשלכותיו כה כבדות היא נוקטת גישה של "כזה ראה וקדש".

המחלוקת נסבה על אופי המעורבות של משרד החינוך ולא על עצם חשיבותן של העבודה המעשית וההדרכה. לדעת השרה, המכללות יקבלו אוטונומיה רחבה, ועתיד העבודה המעשית וההדרכה ייגזר מהעדפות המועמדים למכללות ומגישת הנהלותיהן. באופן אופרטיבי, תקציב המכללות ייקבע על פי מספר הסטודנטים ורמת הצלחתם. לטענתה, מאחר שקיימת הסכמה רחבה בקרב הסטודנטים להוראה שהרכיב הפרקטי בלימודיהם משמעותי ביותר, מכללות שיענו לדרישות הסטודנטים להרחבתו יקבלו אליהן מספר גדול יותר של סטודנטים. הקטנת מספר המכללות יאפשר למכללות הנותרות רווחה כלכלית.

לשיטתנו, יש לקדם באופן אקטיבי וחיובי את הרכיב הפרקטי בהכשרה, ולא לסמוך על מנגנונים של שיווק וכוחות שוק. במדינה מתוקנת החברה היא שאחראית לדור הצעיר, לחינוכו ולרווחתו. רעיון זה מחייב מידה של מעורבות גם בהכשרת אנשי החינוך שיעסקו בכך. אנו תמהות כיצד משרד החינוך מתערב באופן שלילי בתחומים שונים, וכשהתוצאות באות לידי ביטוי בהתנסות המעשית המורכבת, הוא נוקט מדיניות של אי-התערבות. כיוון שיחלפו כמה וכמה שנים עד שתקציב המכללות הנותרות יגדל, לא ברור איך, בדרגת התקציב הנוכחי, תמומן ההדרכה ברמה שתענה על צורכי הסטודנטים. איננו חולקות על שאיפתו של משרד החינוך לצמצם את מספר המכללות, אך קשה לנו להבין מדוע מהלך זה מחייב מחיר כבד של צמצום החלק הפרקטי בהכשרת פרחי ההוראה.

טבעם של תהליכים שהם מתמשכים. אנו עדיין מצפות למעורבות חיובית שתחזיר את המצב לקדמותו ותרחיב את נתח שעות העבודה המעשית המורכבת. אם לא כן תימשך הפגיעה בהכשרתם של מורי העתיד, ואת המחיר ישלמו הילדים הלומדים בגנים ובכתי הספר היסודיים, בחינוך הרגיל והמיוחד.

מדריכות פדגוגיות: יהודית עין דור, מכללת אורנים;
אתי בר, מכללת קיי; **ד"ר תמר ורטה זהבי**, עדה סוידובסקי
יעל סמית, מכללת דוד ילון

תנו לאזרחים לעשות רפורמה

גורדון בראון, ראש ממשלת בריטניה, הכריז בספטמבר האחרון על הצעתו לרפורמה ממשלית בבריטניה, שעיקרה העמקת הקשר בין האזרח לשלטון. הוא מציע להקים "אספות אזרחים" (citizen juries) אשר ייעצו לממשלה ולרשויות מקומיות בסוגיות מדיניות חשובות. ג'ון אדורדס, מועמד לנשיאות ארצות הברית, פרסם החודש את יוזמתו לחידוש הדמוקרטיה האמריקנית ו"החזרתה לאזרחים מן השורה" כלשונו. לב היוזמה הוא הקמת "קונגרס אזרחים" (citizen congress) בן מיליון משתתפים, אשר ייעץ לנשיא פעם בשנתיים בסוגיות מדיניות חשובות. שתי ההכרזות האלה מעידות על תובנה עולמית: הנתק המתרחב בין האזרחים לשלטון הוא אחת הבעיות המרכזיות של הדמוקרטיה בת זמננו.

אזרחים במדינות דמוקרטיות, וישראל בכלל זה, חדלו להאמין ביכולת וברצון של ממשלותיהם לפתור את בעיותיהם. לעומת זאת הם מאמינים ביכולתם שלהם, של האזרחים, להשתתף באופן אפקטיבי בתהליכי קבלת ההחלטות. שביתת ארגון המורים הנוכחית עשויה להדגים מצב זה. מערכת החינוך, הכוללת את משרד החינוך ואת ארגוני המורים, לא השכיחה להוביל וליישם את הרפורמה הדרושה למערכת החינוך בישראל חרף מצבה הקשה וההסכמה האזרחית הציבורית הרחבה שהחינוך הוא התחום החשוב ביותר. הגיעה העת ובשלו התנאים להשתתפות מסיבית של אזרחים בתהליכי קבלת החלטות בישראל בכל התחומים, בראשם תחום החינוך. ראשי מערכת החינוך שלנו זקוקים לחכמה אזרחית כדי לצאת מן המבוי הסתום שהביאו אליו את כולנו.

דמיינו את ההצעה הבאה: במהלך הראשון יסכים ארגון המורים לקבל את הצעת משרדי האוצר והחינוך שהסדרות המורים קיבלה, ויחזור לעבודה. במהלך השני יחל מיד תהליך של "אספה אזרחית", התכנסות של אזרחים מן השורה, אשר תכריע ותעצב את הרפורמה הדרושה לחינוך בישראל. שני המהלכים האלה צריכים להיות מאושרים בהחלטת ממשלה גלויה, כדי שגם ארגוני המורים וגם הציבור יוכלו להאמין בהם.

אני מציע לבחור מבין השיטות שנוסו בשנים האחרונות ברחבי העולם, אשר הצעותיהם של בראון ואדורדס נסמכות על הצלחתן. אחת השיטות המתאימות ביותר למצב המשברי של מערכת החינוך הישראלית היא זו שנוסחה בחבל קולומביה הבריטית שבקנדה ב-2005 ובחבל אונטריו ב-2007. בשני חבלים קנדיים אלה החליטו הממשלות המקומיות כי הן מעוניינות לאפשר לאזרחים לעצב את שיטת הבחירות החדשה. בכל חבל נבחרה "אספה אזרחית" בת כ-150 אזרחים. האסיפה למדה וחקרה את הנושא במשך עשרה חודשים, והגיעה להסכמה על שיטת בחירות חדשה. הממשלות המקומיות העמידו למשאל עם מחייב את ההצעות שהגישו אספות האזרחים.

החברה הישראלית לא בשלה למהלך השלם הזה, אך היא ודאי בשלה לחלק הראשון שלו, שצריך להיעשות מתוך הסכמה והצהרה מראש של כל ראשי מערכת החינוך כי המלצות האזרחים יובאו בחשבון. מכיוון שמדובר בתהליך שקוף וגלוי לתקשורת ולציבור, יש להניח שאפילו לא יהיה אפשר להתעלם מהמלצות האזרחים. שרת החינוך והנהלת משרד החינוך אינן צריכות לחשוש ממהלך כזה, אלא לחבק ולהוביל אותו, שכן הוא טומן בחובו פתרונות טובים, ומעצים גם אותן וגם את האזרחים. לארגוני המורים ודאי שאין ממה לחשוש, כי המלצות האזרחים יניבו רק הצעות אחראיות ביותר, שאולי אף ירחיקו לכת מעבר לדרישות המורים.

רונן גופר

מנכ"ל ומייסד "קול אקטיבי"

מרכז ישראלי להשתתפות אזרחים בממשל

כנס מתמטי

למנהלים, למורים ולהורים

אם ברצונכם לדעת כיצד הסידרה המתמטית "נושחלם בטבעיים" הגיעה לענוצע הציונים הגבוה ביותר במחקר שנערך ע"י מכון ויצמן לנדע, הינכם מוזמנים לכנס מתמטי בנושא "מצניחה לצמיחה".

הכנס יתקיים ביום ראשון, כ"ט בכסלו 9.12.07 במרכז פיסגה, רמת גן - רח' לנדאו 5 בין השעות: 15:00-9:30

על סדר היום:

הרמת תורן למשולש - פאול בהשתתפות סובי מובילי המתמטיקה בישראל
מ.מ.ט. - "מיהו מורה טוב"
 וכן "מתמטיקה מן השטח" - סדנא ארוחה קלה

לקראת מצויינות במתמטיקה - מפגש פנים אל פנים על ההשתלמות המקוננת.

ההרשמה מראש חובה!

דוא"ל: hanaya@actecon.com.il

בפקס: 03-5745059, 03-5708839
 עד לתאריך: 15.11.07, ה' בכסלו תשס"ח

מספר הקוואט מנצח



הוצאת חניה

קהילות יעקב 54 ב"ב: 03-5703433, 03-6742382
 פקס: 03-5745059, דוא"ל: hanaya@actecon.com.il
www.nishtalem.com



בית העדות מזמין את התלמידים לביקור מרתק ומיוחד

לבתי ספר יסודיים כיתות ד'-ו'
 "...אמה יש אב מספר על היג?"

הכרות ראשונית עם עולמם של ילדים בשואה

- יום עיון המשלב סדנאות העוסקות בילדים בתקופת השואה
- "שואה ותקומה" - בסימן 60 שנה למדינה.
- סדנת דרמה ותיאטרון בובות, שילוב הילדים בהפעלה יצירתית.



לחטיבות הביניים

"אי זה לא יקרה - אנו זה קרה..."

לפתוח ולהרחיב צוהר אצל התלמידים לנושאי השואה

- "רגע של זיכרון" - משמעות זיכרון השואה, 60 שנה אחרי...
- "חיי יום-יום בגיטו" - שיחה בלויי מצגת תמונות.
- מפגש עם אנשי עדות, שורדי השואה.

הפעילויות הינן מודולריות ומהן ניתן לבחור ולהרכיב את יום העיון והחוויה.



בית העדות - מוזיאון ומרכז חינוכי שהוקם ע"י ניצולי שואה יוצאי מרכז אירופה, שוכן במושב ניר גלים, ליד אשדוד.

נא לפנות ליעל, מנהלת מח' הדרכה
 טל: 08-8568476 פקס: 08-8535687
 דוא"ל: yael@beit-haedut.org.il
www.beit-haedut.org.il

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך מיסודה של הסתדרות המורים

מניפת הצבעים של עמותת המורים

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך הוקמה על ידי הסתדרות המורים בכסלו תשמ"ט-נובמבר 1989 כזרוע חינוכית שמטרתה קידום מקצועי. להשגת יעדיה שוקדת עמותת המורים על תכנון וארגון קשת רחבה של פעילויות תומכות ומסגרות העשרה לקידום של החינוך והמורים בישראל ומציעה לעמיתה:

כנסים ארציים

כנסים בני יומיים ויותר הכוללים לינה, לדין בנושאים הקשורים בקידום מעמד המורה ומקצוע ההוראה.

סדנאות לקידום ופיתוח ההוראה כפרופסיה

סדנאות בנות 14 שעות הוראה ב- 3 מפגשים המיועדות לצוותי בתי ספר או קבוצות על פי תפקידים או שלבי חינוך, מורים, מנהלים, מפקחים, גננות או כל הרכב אחר. הסדנאות מתקיימות בבתי הספר, או במקומות שונים ברחבי הארץ ומאפשרות כצבירה לגמול השתלמות.

הרצאות

הרצאות חד פעמיות לצוותי בתי הספר, או קבוצות לפי תפקידים או שלבי חינוך בבתי ספר או בסניפי הסתדרות המורים.

ימי עין ארציים, מחוזיים וסניפיים

בשעות אחרי הצהריים או במשך היום בחופשות, בנושאים מגוונים העוסקים בקידום מעמד המורה ובהעשרה תרבותית.

פעולות עין ותרבות

בשבתות ובחופשות: מפגשי עמיתים בבתי מלון באווירה חברתית נינוחה, הכוללים הרצאות, דיונים, בילוי משותף, סיורים לימודיים ועוד. הפעילות מותאמת לצרכיה של כל קבוצה מהחינוך הממלכתי, הממלכת-דתי או הערבי.

סיורים לימודיים במסגרת סניפית, אזורית או ארצית

סיורים בשעות אחר הצהריים (או יום שלם בחופשות), ליעדים שונים בנושאים: היסטוריה, מורשת ישראל, טבע ועוד. הסיורים כוללים ביקור באתרים והדרכה.

למידע והרשמה: חוברות גוונים | מוקד הרישום-2344* | אתר האינטרנט: www.itu.org.il

ההרשמה לפעולות סניפיות-באמצעות סניפי הסתדרות המורים

הדמקומי

חדשות חינוך בישראל

אירועי חינוך

19.8 הפורום המשפטי למען ארץ ישראל פנה במכתב אל היועץ המשפטי לממשלה, מני מזוז,

בדרישה להורות על פתיחת חקירה פלילית נגד שרת החינוך, יולי תמיר, בחשד להפרת אמונים. הפנייה נעשתה בעקבות פרסום בתקשורת שתמיר ניסתה לסדר תנאים כספיים משופרים למקורבה, נציב שירות המדינה לשעבר יצחק גל-נור, בעת מינויו לסגן יו"ר המועצה להשכלה גבוהה.

21.8 בג"צ דחה את עתירת ארגוני קואליציית השילוב

(אל"ט, ית"ד ובזכות) נגד משרד החינוך בעניין שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. העותרים דרשו ממשרד החינוך לאפשר שילוב של ילדים בני 3-4 בחינוך הרגיל. בג"צ דחה את העתירה בטענה שהמדיניות הנהוגה היום אינה עומדת בניגוד לחוק.

24.8 עשרות הורים לילדים בני 3-4 בחינוך המיוחד

הפגינו מול ביתה של שרת החינוך, יולי תמיר, ברמת אביב בעקבות החלטת משרד החינוך לקצץ במספר השיעורים השנה וסירובו לאפשר להורים לממן שיעורי מכספם.

1.9 שנת הלימודים נפתחה כסדרה, למעט השבתות

מקומיות של 11 בתי ספר שוועדי ההורים בהם מחו על תנאי הבטיחות והתשתית. למרות עלייה של כעשרת



צילום: תומר אמלובאום

שביתת המורים בתיכונים מתארכת

עם הסתדרות המורים, ובמסגרתו יועלה שכר המורים בתמורה להארכת ימי עבודתם.

נוסף על השביתה ערך ארגון המורים פעולות מחאה שונות ברחבי הארץ. ב-15 באוקטובר נערכה בתל אביב עצרת מחאה בהשתתפות 5,000 מורים, סטודנטים להוראה, חברי תנועות נוער ותומכים אחרים. במהלך שבוע זה יצאה קבוצת מורים מבית הספר חוף הכרמל שלייד מעגן מיכאל לצעדה רגלית של ימים אחדים. הצעדה הגיעה עד כיכר רבין בתל אביב, ובמהלכה נפגשו הצועדים עם מורים, עם סטודנטים להוראה ועם קבוצות אחרות התומכות במאבקם.

ראש עיריית חיפה, יונה יהב, הודיע כשבוע לאחר תחילת השביתה שיראג להפעלת מערכת החינוך העל-יסודית בעירו באמצעות מורים חברי הסתדרות המורים ומורים ומוריכים ממערכת החינוך הלא פורמלית בעיר. הודעה זו יצאה בעקבות הגדרתו של יו"ר ארגון המורים העל-יסודיים בתקשורת את מערכת החינוך בחיפה "מערכת כושלת ופופוליסטית".

ארגון המורים העל-יסודיים נערך להשביתה ארוכה של הלימודים בבתי הספר התיכוניים. הארגון, שחבריו החלו בשביתה ב-10 באוקטובר, נערך לספק למורים השובתים הלוואות שיכסו שכר עבודה עבור כמה חודשי שביתה. מנגד החלו משרד החינוך ומרכז השלטון המקומי להפעיל מערך שיספק מסגרות חלופיות לתלמידי התיכונים. משרד האוצר אף אישר תקציב של חמישה מיליון ש"ח ליום להפעלת התכנית. במשרד החינוך הוקם מטה משרדי המרכז את תכנית ההפעלה מול גופים שונים. בהפעלת התכנית החלופית מעורבים, בין השאר, מרכז השלטון המקומי, החברה למתנ"סים, תנועות הנוער, החברה להגנת הטבע, ארגון אכסניות הנוער וגופים אחרים.

ארגון המורים העל-יסודיים הכריז בתחילת אוקטובר על שביתה במחאה על מה שהוגדר שחיקה לאורך שנים בשכר המורים בבתי הספר העל-יסודיים ואי-התקדמות במשא ומתן על הסכם קיבוצי חדש. משרד החינוך ומשרד האוצר טוענים מנגד כי על הארגון להצטרף לחתימה על הסכם הרפורמה שנחתם

בג"צ דורש תשובות מתמיר בנוגע לתכנית הליבה בחינוך החרדי



בין לימודי תכנית הליבה לבין תקצוב ציבורי. בתגובה לעיתון "הארץ" אמרה יולי תמיר כי "השופטים נתנו 'אור ירוק' לצאת לדרך, אך ביקשו להבין מהו אותו דיאלוג שאנו מקווים להוביל בעניין יישום תכנית הליבה. זו אינדיקציה לכך שגם השופטים מכינים שמרובר בתהליך מורכב, שאי אפשר לעשות בחטף".

בתחילת ספטמבר הקציב בית המשפט העליון למשרד החינוך שישים יום כדי לנמק מדוע המשרד אינו אוכף את לימודי תכנית הליבה במערכת החינוך החרדית, ומדוע אינו מפסיק את תקצוב בתי הספר שאינם מלמדים תכנית זו. ההחלטה התקבלה בעקבות עתירה שהגישו המרכז לפלורליזם יהודי וארגון המורים העל-יסודיים. עם זאת בג"צ אישר למשרד להמשיך לתקצב את מוסדות החינוך החרדיים עד לדיון נוסף בנושא.

בפסיקה קודמת של בג"צ בנושא תכנית הליבה נקבע כי משנת הלימודים הנוכחית לא יתוקצבו בתי ספר שאינם מלמדים את תכנית הליבה. משרד החינוך, מצדו, הודיע כי בכונתו לאפשר למוסדות החינוך העל-יסודיים לבנים במגזר החרדי ("הישיבות הקטנות") לקבל פטור זמני לשנתיים מלימודי הליבה, ולתקצבם בשיעור של 55% מתקצוב מלא של בית ספר במערכת הרגילה. לטענת המרכז לפלורליזם יהודי, הצעת משרד החינוך יוצרת מצב משפטי חדש, שמבטל את ההתניה

ארגון ההורים אינו פועל כחוק

כי שיטת התשלומים שנוצרה הביאה "לפגיעה בערכי השוויון בין התלמידים". השופטים פרוקצ'יה, ארבל וחשין כתבו עוד בנימוקיהם לדחייה כי "מערכת החינוך נתקלת בקושי ברור לשלול מההורים המבקשים להשקיע את משאביהם בהעשרת חינוך ילדיהם מלעשות כן, במיוחד כאשר מדובר בתכניות הניתנות מחוץ למסגרת הלימודים הרגילה ושלא במהלך שעות הלימודים המקובלות. הן המדינה והן ועדת החינוך של הכנסת מודעות לעומק הבעייתיות שבתחום תשלומי הרשות של ההורים במובנם הרחב, על שום הצורך ליישבם עם עקרונות היסוד של החינוך בישראל".

בית המשפט העליון דחה עתירה של ארגון ההורים הארצי להתנות את תשלומי ההורים לבתי הספר באישור ועדת החינוך של הכנסת ובהיוועצות עם הארגון. בנימוקי הרחייה ציינו השופטים כי הארגון אינו מייצג את ההורים כחוק מכיוון שהוא פועל בלא אישור מטעם רשם העמותות (דבר שנובע מאי-סדרים בבחירות למוסדות העמותה).

בעתירה דרש הארגון מהמדינה להביא לאישור ועדת החינוך את כל רכיבי תשלומי ההורים הנהוגים כיום - תשלומי חובה, תשלומי רשות, רכישת שירותים מרצון ותכניות לימודים נוספות. הארגון טען בעתירה

אלפים תלמידים לעומת השנה שעברה, מספר הכיתות במערכת החינוך ירד בכ-240.

3.9 ועד ההורים בשדרות

החליט להשביט את כל מוסדות החינוך בעיר בתגובה להמשך ירי טילי הקסאם על העיר, ואי-השלמת המיגון של מוסדות החינוך וגני הילדים. ההחלטה התקבלה בעקבות נפילה נוספת של טיל קסאם בסמוך לגן ילדים.

18.9 מנכ"ל משרד החינוך,

שמואל אבואב, הודיע על

התפטרותו. את מקומו תמלא מי שכינה כבר כמנכ"לית משרד החינוך באמצע שנות ה-90, שלומית עמיחי. אבואב עצמו מונה אחרי עזיבתו את משרד החינוך לתפקיד מנכ"ל עמותת "אור ירוק", העוסקת בחינוך לבטיחות בדרכים.

24.9 השר לפיתוח הנגב והגליל, יעקב אדרי, הודיע בוועדת הכספים של הכנסת כי כל מורה או בעל מקצוע נדרש אחר שיעבור לגור בעיר פיתוח בנגב ויקבל מענק **סבסוד דיוו בסך 1,500-500 ש"ח.** המענק יינתן לחיילי קבע, לרופאים, למורים, למהנדסים ולבעלי מקצועות נדרשים אחרים.

7.10 השופטת דליה דורנר

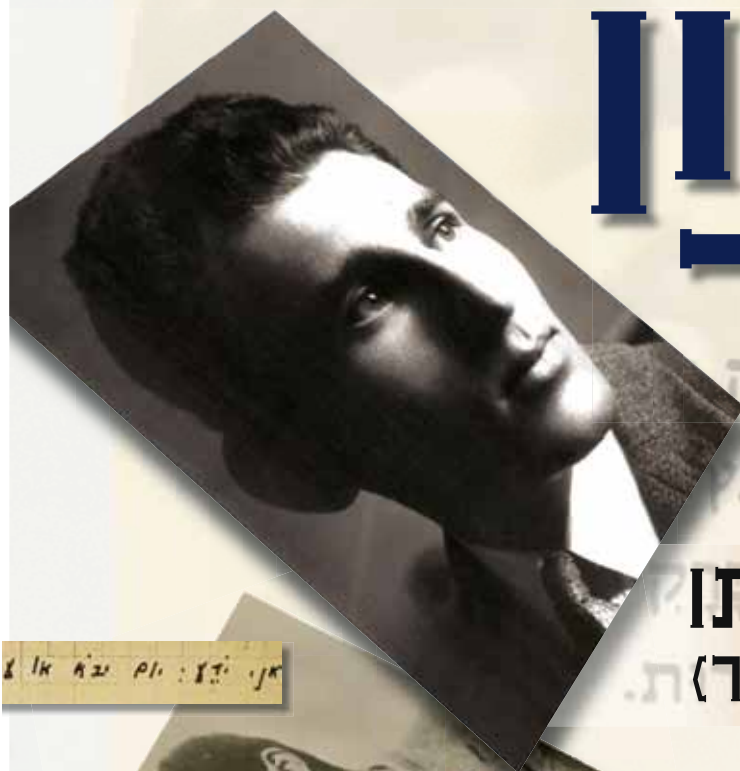
מונתה לעמוד בראש

ועדה שתבחן את שילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל. בתום חמישה חודשים תגיש הוועדה את מסקנותיה למשרד החינוך. **8.10** משרד האוצר הגיש את תקציב המדינה לאישור הכנסת. מתוך התקציב, העומד השנה על כ-304 מיליארד ש"ח, **34 מיליארד מיועדים לתחום החינוך.**

זו ההשקעה הממשלתית בחינוך תלמיד בישראל. על פי דוח הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי (OECD) לשנת 2007, ישראל נמצאת באחד המקומות הנמוכים מבין המדינות המפותחות בגודל השקעתה בחינוך. בארצות הברית, לשם השוואה, נאמדת ההשקעה השנתית בתלמיד ב-7,896 דולר. עוד עולה מהדוח כי בעשור האחרון נמצאת ישראל במגמת ירידה במידת ההשקעה הממשלתית במוסדות החינוך הציבוריים לעומת הפרטיים - ירידה מ-80.5% ל-76.4%.

4,278 \$

חידון יאיר



100 שנה להולדתו של אברהם שטרן ('יאיר')

מוזיאון לחיי מזמין אתכם להשתתף בחידון ארצי - תחרות בין בתי-הספר בארץ. החידון יתמקד בחייו של אברהם שטרן, מייסדה ומפקדה של מחתרת לחיי ופעילות המחתרת ולוחמיה הקים כמו גם עד הקמת המדינה.

לבתי-הספר תישלח חוברת לימוד בנושאי החידון וחמרי עזר נוספים. החידון יתקיים במהלך שנת הלימודים תשס"ח. לחידון שני שלבים: שלב ראשון: חידון בית-ספרי. שלב שני: חידון ארצי

הפרסים לזוכים בחידון הארצי:

- מקום ראשון: 3000 ש"ח
- מקום שני: 2000 ש"ח
- מקום שלישי: 1000 ש"ח

לכל המשתתפים בחידון הגמר יינתנו פרסי ספרים על התקופה.

לפרטים נוספים ניתן לפנות:

מוזיאון לחיי, רח' שטרן 8 תל אביב,
טלפונים: 03-6837582 03-6820288
פקס: 03-6819264



אני יאיר: יום יבא אלו

אך מה יאמר ל

2012 תב 27 סת



משרד החינוך מפעיל חוקרים פרטיים נגד מבקשי סיוע כלכלי

מפרט את הצעדים הננקטים במהלך החקירה - בדיקת מצב הדיור של המשפחה ובעלותה על הנכס, בדיקת אמצעי התחבורה של המשפחה ועוד. אם המשפחה הנבדקת מתגוררת בשכונה שהיא חלק מפרויקט שיקום שכונות, על החוקר לבדוק את גן הילדים שהילד שוהה בו, ולקבל את אישור הגנת לביקור הילד בגן. ממשרד החינוך נמסר בתגובה לשאלת כתב "הארץ" כי מדובר בבדיקות הנערכות כבר שנים רבות, ומטרתן "לוודא כי כספי הציבור וההטבות מגיעים לאנשים שאכן זכאים לכך. במקרה שאזרח מבקש לקבל הטבה כלשהי, על המשרד מוטלת החובה לוודא כי הוא אכן עומד בתנאים הנדרשים".

משרד החינוך מפעיל משרדי חקירות פרטיים כדי לעקוב אחר הורים המבקשים סכסוד שכר לימוד לגני ילדים. הבדיקות כוללות ביקורים של החוקרים בבתי המשפחות, אימות תלושי משכורת של ההורים מול מעסיקהם ועוד. תקנות משרד החינוך מאפשרות להורים מרקע סוציו-אקונומי נמוך להגיש בקשה לקבל הנחה לסיוע בשכר לימוד לגני ילדים. מטרת הבדיקה שעורך המשרד היא לאמת את הנתונים שרשמו ההורים בבקשות לסיוע. מדי שנה בודק משרד החינוך כ-500 בקשות לסיוע. ההחלטה אם לפתוח בחקירה מבוססת על חשדות או על מידע שהתקבל במשרד. מכרו מחודש שפרסם המשרד

ירידה
מ-1.60
ל-1.51

בממוצע שעות הלימוד השבועיות לתלמיד במגזר הממלכתי-יהודי בשבע השנים האחרונות - כך עולה מבדיקת העיתון "הארץ" את נתוני משרד החינוך. מדד זה מחושב באמצעות חלוקת מספר שעות הלימוד השבועיות לכיתה במספר התלמידים בכיתה. בחטיבות הביניים ירד ממוצע השעות מ-1.51 ל-1.43.

חינוך פיננסי לתלמידי היסודי

ושא החינוך הפיננסי ישולב במערכת החינוך משנת הלימודים הבאה, בעקבות סיכום בין שר האוצר, רוני בר-און, לשרת החינוך, יולי תמיר. התכנית תשולב במסגרת התכנית לרכישת כישורי חיים בבתי הספר היסודיים. במהלך השנה יעסקו שיעורים אלה בצרכנות נכונה, בנייה נכון של התקציב האישי ועוד. מטרתה המוצהרת של התכנית היא לספק לתלמידים כלים שיסייעו בידם להיות צרכנים נבונים המודעים לסביבתם הפיננסית, ולהגביר את מעורבותם האזרחית בתחום זה.

התכנית היא פרי עבודה משותפת של נציגי אגף שוק ההון, הביטוח והחסכון במשרד החינוך לבין נציגי משרד החינוך, והיא מבטאת את התכנית האסטרטגית של אגף שוק ההון לקדם את ההבנה והמעורבות של האוכלוסייה בסביבה הפיננסית.

שישה מורים עתידיים לגיאוגרפיה, 13 ליהדות

ספר קטן במיוחד של סטודנטים להוראה החל השנה ללמוד במסלולי ההכשרה של המכללות להוראה השייכות לחינוך הממלכתי, כך לפי נתוני משרד החינוך. רק 19 סטודנטים נרשמו למסלול התמחות בלשון עברית, 35 נרשמו לתנ"ך ו-44 להיסטוריה ולעברית.

8.10 "לא תהיה תוספת לשכר המורים", הודיע שר האוצר, רוני בר-און, במהלך דיון שנערך בוועדת הכספים בכנסת. בר-און התייחס בדבריו לשביתה הצפויה של ארגון המורים, וקרא למורים להימנע מהשבחת הלימודים ולהצטרף לרפורמה שנחתמה עם הסתדרות המורים.

9.10 שרת החינוך, יולי תמיר, הציגה לנציגי ארגון המורים הצעת פשרה בניסיון למנוע את השביתה. ההצעה כוללת קבלת הטבה זמנית בשכר המורים וחמישה חודשים של משא ומתן אינטנסיבי עד לחתימה על הסכם הרפורמה.

10.10 המורים החברים בארגון המורים העל-יסודיים בתיכונים ברחבי הארץ פתחו בשביתה כללית, המשפיעה על כ-400 אלף תלמידי יסודי. משרד החינוך הודיע כי יערוך להפעיל חלקית את בתי הספר העל-יסודיים בסיוע כוח אדם חלופי של מדריכים וגופים פרטיים.

16.10 משרד האוצר אישר תקציב להפעלת תכנית חלופית בקרב תלמידי התיכונים במהלך שביתת המורים. התכנית צפויה לעלות חמישה מיליון ש"ח ליום.

17.10 כ-70 אלף תלמידי המגזר הערבי ומוריהם הצטרפו לשביתה בבתי הספר העל-יסודיים בתום יעד אל פיטר.

18.10 המורים באוניברסיטאות הכריזו על שביתה כללית במחאה על שחיקת שכרם. ועד ראשי האוניברסיטאות הודיע כי הגיע לסיכומים עם האוצר וכי שנת הלימודים במוסדות האקדמיים תיפתח.

6800 משתלמים ובוחרים
3 שנות פעילות בירושלים
100 קורסים יחודיים

ההרשמה בעיצומה

מורי דרך ארצי בשפה העברית
מותנה באישור משרד התיירות
 600 שעות, שנתיים
 ימי ב', ד'

גישור מאסטר
 42 שעות, ימי ב'
 15:00-20:00

גישור בסיסי
 72 שעות אקדמיות
 ימי ב', 16:00-19:00

פסיכודרמה
 56 שעות, ימי ב', 17:00-21:00
 מנחה: רחל מאיר

טוענים רבניים וגישור
 2 תקצומות ארבעה ימים
 ימי א'ה', 17:00-21:00
 360 שעות
 מרכז: עו"ד זעפרני

צילום אירועים
 קאל לומיז ענת הולצמן מנצ'ל - 10 אבסולו
 האמן אבא ריצ'מן
 ימי ד', 112 שעות 17:00-20:00

מדריכי טיולים
 יד בן צבי בשיתוף מכון לנדר
 420 שעות לימוד,
 ימי ג' 9:00-17:00

מנחי סדנאות להורים ומורים
 בשיתוף לייף סנטר
 ימי ג', 80 שעות, 17-20

חשבי שכר בכירים
 בשיתוף קבוצת מל"ם - המובילים בתחום המחשוב
 כ-120 שעות אקדמיות,
 ימי ג', 9:00-15:00

אינטלגציה רגשית
 מבית אולפאיה מילאה ה-21
 ימי ב', 28 שעות, 18:00-21:00
 מרצה: ליאורה בר סלע
 מרצה בכירה בתחום

עיצוב פנים הבית
 מנחה: רוני יושע, אדריכל בכיר
 ימי ג', 56 שעות, 17-20

ניהול והפקת אירועים
 בהנחיית: אבי שאלתיאל
 ימי א', 56 שעות, 16:00-19:00

*הקורסים אינם אקדמיים *הקורסים מותנת במספר הנרשמים. *טלח *הקורסים יפתחו בגוש דן ירושלים

טיולים לקהל הרחב

<p>23 יום ארגנטינה צילה וברזיל כולל מצעד המנצחות בריו Ksac תאריכים: 25.01.08-15.02.08 מחיר לאדם בחדר זוגי: \$6,700 תוספת לאדם בחדר ליחיד: \$1,300</p>	<p>16 יום תאילנד תאריכים: 17.12.07-02.01.08, טיסות אל-על תאריכים: 05.02.08-20.02.08 מחיר לאדם בחדר זוגי: \$2,090 תוספת לאדם בחדר ליחיד: \$380</p>
--	--



טיולי מהתפמילי למשפחות

<p>8 ימים הולנד, בלגיה וצרפת תאריכים: 18.04.08-25.04.08 בפסח כולל ליל הסדר טיול פארקים בטיסה סדירה, ימים מלאים, לינה באיזור דיסנילנד, כולל פארק הפרחים קוקנהוף מחיר לאדם בחדר זוגי: \$1,510 מחיר לילד כשלישי ורביעי בחדר: \$1,250</p>	<p>7 ימים פריז ודיסנילנד תאריכים: 06.12.07-12.12.07 חופשת חנוכה 2 לילות באיזור דיסנילנד, 4 לילות בפריז לאדם בחדר זוגי: \$1,450 תוספת לאדם בחדר ליחיד: \$1,160</p>
---	---

ניתן להזמין טיולים נוספים המפורסמים בחוברת מגה חורף 07/08 • ניתן להזמין בתי מלון וחופשות בארץ הנחה נוספת למקדמיים להרשם (עד 20.11.07) ועד 4 תשלומים שווים. מס' המקומות מוגבל.

מחיר הטיולים כולל: בתי מלון דרגת תיירות טובה ואו ראשונה • מסי נמל והטלי דלק ובטחון • ארוחות בוקר בסגנון מזנון חופשי • דמי כניסה לאתרים כמפורט בכל מסלול • טיפים למתני שרותים בחו"ל • מלווה קבוצה ישראלי • אוטובוס צמוד בהתאם לתכנית הטיול • פגישת קבוצה. **המחירים אינם כוללים:** ביטוחים רפואיים • הוצאות אישיות כלשהן. **המחירים** מבוססים על מינימום 40 נוסעים משלמים בקבוצה. תנאים והגבלת אחריות כולל דמי ביטול הם על פי המפורט בחוברת מגה לחורף 2007-2008 אותה ניתן להשיג במשרדנו



העולם קטן עליך!

דרושים/ות מלווי קבוצות לחו"ל

מגה, חברת טיולים חדשנית ודינמית, זקוקה לכם כמלווי קבוצות לקיץ 2008

קורס מלווי קבוצות לחו"ל - 7 חודשים
 יש לכם סגן עולמי

הקורס מקנה כלים וידע ללוות קבוצות מאורגנות בחו"ל, ארגון וביצוע הטיול והדרכה בכל אתרי הביקור, מועד גם לאוכלוסיית שומרי מסורת ומוכר ע"י משרד הבטחון לגבי משוחרר/ימלאי צה"ל ומשטרת ישראל.

תנאי קבלה:
 גיל 23 ומעלה, תעודת בגרות, שליטה באנגלית, ראיון קבלה
תחילת הלימודים נובמבר 2007:
 לתושבי ת"א והסביבה - הקורס יערך בת"א
 שעות הלימוד: פעמיים בשבוע, לימודי ערב

לפרטים והרשמה:
 מגה תיירות בע"מ, טל: 03-7684803, 03-7684800
 נייד: 050-7753093 (מתי רוזנטל)





יוסי וסרמן, מזכ"ל הסתדרות המורים. "הרפורמה היא רק תחילתו של תהליך"

רפורמה בהתוות

גלגלי הרפורמה "אופק חדש" מתחילים לנוע. מזכ"ל הסתדרות המורים, **יוסי וסרמן**, מספר על הקשיים שהיו, על התקוות לעתיד ומגיב למבקרים

יולי חרומצ'נקו

הרעיון לרפורמת "אופק חדש" החל עוד תוך כדי המאבק נגד רפורמת דברת. חלק מהפרמטרים שהציעה ועדת דברת היו מקובלים עליי כמחנך - למשל, להעמיד את מערכת החינוך בראש סולם העדיפויות. החינוך הוא בסיס קיומי בישראל. לשכנים שלנו יש משאבי טבע, ולנו יש רק הון אנושי. אם אנחנו חפצי חיים אנו חייבים להשקיע בחינוך. במשך השנים החינוך הוזנח, מדינת ישראל לא הקדישה לו משאבים מספיקים. דברת הבין שצריך להעלות את שכר המורה, אבל הוא רצה לפטר מורים כדי שבכסף שישתחרר יהיה אפשר לתת יותר למורים שיישאר במערכת. ב"אופק חדש" שכללנו את זה - העיקרון היה שהמדינה תביא כסף לרפורמה מתקציבה, ואף מורה אחד לא יפוט. ואכן, במסגרת הרפורמה נקבע שהמדינה תיתן מיליארד ש"ח לשנה במשך חמש שנים. אין תקדים לתוספת כזאת בתולדות ההסכמים בין ארגוני המורים למדינה.

בזמן שיצא הגיליון הקודם של הד החינוך רק נחתם ההסכם הראשוני על הרפורמה של הסתדרות המורים ומשרד החינוך, המכונה "אופק חדש", ורבים מפרטיו עדיין לטו בערפל. לקראת יציאתו לאור של הגיליון הנוכחי מתחילה הרפורמה לנוע, ובי 1 בנובמבר יושלם רישומם של כ-300 בתי הספר שייכללו בה השנה. לקראת יציאתה של הרפורמה לדרך בפועל שוחח הד החינוך עם מזכ"ל הסתדרות המורים, יוסי וסרמן, ושמע ממנו מאיפה הכול התחיל, ומה צפוי עוד לקרות השנה - לתשומת לבם של המורים והמנהלים שנכנסים אליה, וגם אלה שעדיין מתלבטים.

מאין התחיל בכלל להתגלגל רעיון הרפורמה "אופק חדש"?

האם רפורמה אכן נחוצה היום במערכת החינוך?

לנו היה ברור שבמצב הנוכחי אנחנו חייבים ללכת לאיזושהי רפורמה כדי לשפר את שכר המורים המבוזה. הנימוק שהנחה אותי להסכים לרפורמה כזאת הוא נושא השלכות הרוחב - ציבור המורים לא יכול היום לקבל תוספת גדולה יותר מעובדים במקצועות אחרים בלי שיידרש לתת יותר. שכר המורים צמוד לזה של אקדמאים אחרים בשירות ציבורי - אם נתנים למורים תוספת של כמה אחוזי שכר, יהיה צריך לתת גם לאחיות ולמהנדסים. איי אפשר לקבל תוספת של 15-20 אחוז לשכר, כפי שתובע, למשל, ארגון המורים, בלי לתת יותר שעות הוראה. אפילו עופר עיני, יו"ר ההסתדרות הכללית - ארגון העובדים החזק במשק, קיבל רק תוספת של חמישה אחוזים.

ככלל, גם הרפורמה שהציע בזמנו ארגון המורים, "עזו לתמורה", וגם הרפורמה של הסתדרות המורים, "הצעד הקובע", מדברות על תוספת שעות ליום העבודה של המורה תמורת תוספת שכר הולמת. ב"עזו לתמורה", למשל, השעות שהתווספו למורים לא נחשבו חלק מהמשרה הרשמית שלו, אלא שעות אפקטיביות, כלומר שעות שאינן נכללות בחישוב הפנסיוני. ברפורמה הנוכחית שלנו מדובר על משרה של 36 שעות עבודה בסך הכול, וכולן נכללות בחישוב הפנסיוני.

מהם היתרונות היחסיים של רפורמת "אופק חדש" ומהם הישגיה הגדולים?

אחד ההישגים הגדולים של הרפורמה בעיניי הוא הכללה של חלק מהעבודה שהמורה היום עושה בביתו לתוך היקף המשרה המשולמת שלו. מורה היום עובד שעות רבות בביתו להכנת שיעורים ולבדיקת מבחנים, בלי שיקבל על כך תשלום. הרפורמה קובעת כי מתוך חמש שעות שהייתה הנכללות במשרת המורה החדשה, שעתיים הן שעות שהמנהל יכול להחליט עליהן - למשל, לערוך ישיבות צוות - ושלוש שעות נתונות לשיקול דעתו הבלעדי של המורה. הוא יכול לשבת לבדוק מבחנים, להכין שיעור, להתייעץ עם קולגה ועוד. חלק מהתוספת התקציבית מוקצת לבניית פינות עבודה ממוחשבות למורים, כדי שיוכלו לעשות את עבודתם בתנאים ראויים.

למנהל תוקצה מכסת שעות מוגבלת שבה יוכל לזמן את המורה אחרי שעות ההוראה שלו - לישיבות צוות, אספות הורים בערב, חגיגות וכדומה. בכל פעם שיחרוג ממכסה זו יידרש לשלם למורה עלות של 125 אחוז לשעה. בעבר היה התחום הזה פרוץ, היום הוא סגור בהסכם.

תוספת השעות הפרטניות הכלולות ברפורמה תאפשר למורה להקדיש זמן לאינדיווידואל, לתלמיד שבאמת זקוק לכך. מורים היום, גם בגיל הרך ובטח בחטיבות הביניים, מתמודדים עם בעיות לא פשוטות של גיל וקשיים מסוגים שונים של הילדים. השעות האלה יאפשרו לכל מורה לעסוק בשיחות אישיות או בתגבור פרטני של התלמיד הבודד, או לעבוד בקבוצות של עד חמישה תלמידים. זה יכול להביא לשינוי פדגוגי משמעותי בבית הספר.

הישג נוסף ומרכזי של הרפורמה הוא, כמובן, תוספת השכר הגדולה - כל מורה מתחיל יקבל 5,300 ש"ח, בין שבת ספרו נכלל ברפורמה ובין שלא. עד עתה הרוויח מורה מתחיל 2,800 ש"ח ונזקק לחרפה של השלמת הכנסה. אם הוא מחנך כיתה שכרו יתקרב ל-6000 ש"ח, שזה כבר יותר מכלכלן בשירות המדינה. מורה אקדמאי בעל ותק של 15 שנה מרוויח היום בסביבות 7,000 ש"ח, ועל פי ההסכם החדש יוכל להרוויח כ-10,000 ש"ח. כל המורים יקבלו תוספות שכר של בין 20 ל-40 אחוז. אלה משכורות שיכולות להביא אנשים טובים יותר, וגם גברים, למערכת החינוך.

אני חושב ש"אופק חדש" היא רפורמה טובה. יש עדיין מה לתקן בה, בנינו אותה בהזירות, בהדרגה, בשלבים. חתמנו בינתיים לתקופת ניסיון של שלושה חודשים. המועד האחרון לחתימה על ההסכם הסופי הוא 15 בדצמבר. עד אז כל צד יכול לסגת, ועד אז צריך להסדיר את תנאי כל קבוצות המורים שאנחנו מייצגים - מפקחים, גננות ומורים בחינוך המיוחד.

אחרי התאריך הזה נדע שיש רפורמה סופית.

מה לוח הזמנים של הרפורמה לעתיד הקרוב?

כ-31 באוקטובר מסתיים תהליך הרישום של בתי ספר לרפורמה. כיום יש תקציב למכסה כוללת של 300 בתי ספר שייכנסו לרפורמה, ואלה כוללים כ-8,700 מורים. מנהל יכול להצטרף לרפורמה רק אם 70 אחוז מכלל המורים בבית הספר מעוניינים להצטרף להסכם. בינתיים נכנסו לתהליך הרישום רק כ-70 בתי ספר.

האם יכול לקרות מצב שמכסת בתי הספר לא תתמלא?

לא נביא ולא בן נביא אנוכי. אני יכול לדמיין מצב של הרשמה ברגע האחרון - שב-30 באוקטובר המכסה לא תתמלא, וכי-31 באוקטובר היא תהיה מלאה.

אני יכול להבין למה חוששים להיכנס לרפורמה - מורים ומנהלים פוחדים, אומרים לעצמם "למה לי להיות ראשון? שמישהו אחר יעשה את הסטו' על גבו, ואז נצטרף". כל שינוי מפחיד ומרתיע בתחילה, ולוקח זמן להטמיע אותו. משה רבנו הוציא את בני ישראל להיות בני חורין, והם אמרו לו: "טוב לנו לשבת על סיר הבשר". יש הפחדה מגמתית של המורים מהרפורמה.

האם יכול להיות מצב שיישום הרפורמה יידחה?

בתחילת נובמבר נדע אם אנחנו יכולים להתחיל או שמא המורים נבהלו ונצטרך לדחות את יישומה. אני מאמין שהרפורמה הזאת טובה כי היא רפורמה בהסכמה. צריך לשאול גם מה האלטרנטיבה. כל שר חינוך שיבוא יעשה רפורמה. הממשלה הרי אישרה פה אחד את המלצות דברת בינואר 2005.

לא מכבר ישבתי עם בכירה במשרד החינוך, והיא סיפרה לי שבאנגליה הכינו רפורמה במשך חמש שנים, ורק אז החלו להפעיל אותה. כך גם בנורבגיה, הונג קונג ועוד מדינות. אצלנו קודם כול מפעילים רפורמה, אחרי זה אומרים "יהיה בסדר".

האם היית רוצה שהרפורמה תידחה כדי שתתוכנן טוב יותר?

אם היא תידחה האוצר ייקח את הכסף, והוא ילך לבעיות ביטחוניות או צרכים אחרים. לך תחפש אותו אחר כך. איננו יכולים להסתכן אם אנחנו רוצים לשפר את שכר המורים כבר עכשיו.

מהם הנושאים המשמעותיים ביותר שעדיין נותרו פתוחים למשא ומתן?

שעות הגיל - הפחתת שעות למורים מעל גיל 50 ו-55 - הוא נושא שעדיין לא סוכם, וזה הישג פרופסיונלי שהשגנו בעבר ולא יעלה על דעתנו לוותר עליו. אם לא נגיע לסיכום מוכרד בנוגע לשעות הגיל, לא תהיה רפורמה. נושא התגמול עבור תפקידים נוספים בבית הספר ותפקידי ניהול עדיין לא נסגר, ונתקש עליו. גם אם נראה שמשרד החינוך ומשרד האוצר מבטיחים דברים ולא מקיימים ניסוג מההסכם. ההסכם נועד לשפר את תנאי העבודה והשכר של המורים - אם נראה שזה לא מתקיים, נבטל. חוץ מאלה אינני רואה סיבות כבדות משקל לסגת מההסכם.

מהו האופק הרחוק של "אופק חדש"? אילו שינויים ארוכי טווח אתה יכול לראות בעקבותיה?

אני רואה איך בעתיד, אחרי ששכר המורה יעלה, יבואו עוד אנשים טובים למערכת החינוך, למערכות הכשרת המורים, גם גברים. הרף במכללות יעלה, כדי שלא כל מי שמתחיל במכללה יסיים, אלא רק מי שראוי. רק טובי הטובים יתקבלו וטובי הטובים יסיימו. מערכת הכשרת המורים תהיה מערכת שנאבקים כדי להתקבל אליה.

הרפורמה היא רק תחילתו של תהליך. אני רוצה שהמדינה תממן למורים לימודים לתואר שני ותעניק להם תמריצי דיוור ותמריצים אחרים, שיהיה כדאי לבוא להוראה. אני מקווה שזה לא חלום - זו חייבת להיות מציאות.

מנכ"ל הולך, מנכ"לית באה

אריה דיין

יושב ראש ועדת החינוך של מרכז השלטון המקומי, מה שהפך אותו לאחד ממעצבי עמדותיו בכל הקשור לוועדת דברת. כשפרץ הוויכוח הציבורי הסוער על המלצות הוועדה, התייצב מרכז השלטון המקומי לצד לימור לבנת ושלמה דברת. ב־2006, כשהתנהל בתוך מפלגת העבודה המאבק על מינויו של מנכ"ל חדש למשרד החינוך, ניצב עדי אלדר – יושב ראש מרכז השלטון המקומי ופעיל חשוב במוסדות המפלגה ומתומכיו המובהקים של דוח דברת – לימינו של אבואב.

חילוקי הדעות על דוח דברת, שתמיר ואבואב טרחו אחר כך לטשטש, היו בתחילה גלויים לחלוטין. במסיבת עיתונאים שכינס אבואב לאחר שנכנס לתפקידו נשאל על כוונותיו בעניין דוח דברת. על הפרק עמדה התנגדות ארגוני המורים ליישום הניסיון ב־34 רשויות מקומיות של כמה מהמלצותיו. אבואב נמנע מלכלול בתשובתו הסתייגות כלשהי מהדוח ומהמלצותיו. "למרות התנגדות ארגוני המורים", אמר בפסקנות, "המדיניות שלנו היא להמשיך את ניסוי דברת ב־34 יישובים, גם בשנת הלימודים הבאה". תוכנה המילולי של ההצהרה אמנם לא סתר את מדיניות השרה, אך

תפטרותו של שמואל אבואב מתפקיד מנכ"ל משרד החינוך זכתה להדים מעטים בכלי התקשורת, אולי כי חילופי מנכ"לים במשרד החינוך הם דבר שבשגרה – מאז 1996 התחלפו במשרד החינוך לא פחות משבעה שרים וממלאי מקום, שמינו לא פחות מחמישה מנכ"לים. רק צמד אחד (השרה לימור לבנת והמנכ"לית שלה רוגינת תירוש) כיהן יותר מארבע שנים, כלומר אין ספק שמדובר בחוסר יציבות כרוני.

לשקט התקשורת שליווה את ההתפטרות הייתה סיבה נוספת: איש מהמעורבים לא רצה בהבלטתה. הסיבות לשתיקת המנכ"ל הפורש (שנמנע מלהשיב לשתי הפניות שהופנו אליו להתראיין לכתבה זו) ברורות – בכל 25 שנות פעילותו הציבורית עמל אבואב לבנות לעצמו דימוי של איש ביצוע המצליח בכל מה שירדיו נוגעות בו. פרסום ההתפטרות היה מרבית לו תווית של כישלון.

גם ליולי תמיר, שמינתה את אבואב לפני 17 חודשים בלבד, והודרה מדי לקבל את התפטרותו, לא היו סיבות להרגיש את העניין. נושא ההתפטרות מעורר שתי סוגיות שלתמיר אין עניין לדרון בהן. סוגיה אחת, מינוי שלומית עמיחי, אינה יכולה שלא להעלות שאלה מטרידה: האם באמת לא היה מנוס מלהחזיר לתפקיד מנכ"ל משרד החינוך את מי שכבר כיהנה בו בעבר? האם באמת אין במדינת ישראל, על מערכות החינוך הענפות שלה ושלל בתי הספר לחינוך, אף לא אדם אחד שיוכל להורים בתפקיד רוח חדשה ורעיונות חדשים? האם מערכת החינוך נידונה לשוב ולהודקק, בכל הזדמנות שמתפנה תפקיד חינוכי בכיר, לשירותיהם של שלומית עמיחי ושמשון שושני?

הסוגיה השנייה שתמיר לא רצתה לעורר קשורה ביחסי העבודה המתוחים בינה לבין המנכ"ל הפורש. מינויו של אבואב נכפה עליה. באפריל 2006, כשנכנסה תמיר למשרד החינוך, שימש אבואב, פעיל ותיק במפלגת העבודה, מנכ"ל משרד הבינוי והשיכון. כשהמשרד נמסר לשר ממפלגת קדימה נאלץ אבואב לעזוב את תפקידו, ובמפלגת העבודה נאלצו למצוא לו "סידור עבודה". הלחצים המפלגתיים הופנו לכיוונה של תמיר.

לתמיר, שלא רצתה בו, היה מועמד משלה – ד"ר חיים אילוז-אייזלון, שהיה יו"ר רשת עמל, חבר בהנהלת קרן רש"י ומי ששימש פעם יועצו לענייני רווחה של שמעון פרס בעת שהיה ראש ממשלה. המאבק על מינוי המנכ"ל החדש התנהל בתוך המפלגה כמו בתקשורת, מאחר שכל מועמד שכר משרד יחסי ציבור שניסה לקדם את מועמדותו. בסופו של מאבק כוחות מתיש זכה אבואב בתפקיד ובאמצע מאי 2006 עבר ללשכת המנכ"ל במשרד החינוך.

התנגדותה של תמיר למינויו נבעה משיקולים פוליטיים, אבל היה לה גם מניע ענייני חשוב: היא תכננה לקבור את רוח דברת, שהסעיר את מערכת החינוך בשנים שקדמו לכואה למשרד, ואילו אבואב היה מזוהה עם גופים רבי עוצמה שפעלו דווקא לקידום יישומו. אבואב עמד בראש המועצה המקומית קריית טבעון במשך כ־15 שנים ומ־1995 שימש גם

שובה של המנכ"לית שפוטרה

שלומית עמיחי, 63, חוזרת ללשכת מנכ"ל משרד החינוך שש שנים אחרי שסולקה ממנה, ואחרי שבילתה במשרד לא פחות מ־25 שנה. עמיחי, האישה הראשונה בתפקיד מנכ"ל משרד החינוך, מילאה בעבר שורה ארוכה של תפקידים במשרד. בניגוד לשמואל אבואב, שהכשרתו הפדגוגית הייתה מינימלית וכישורי הניהול שלו התמקדו בתחומים הארגוניים והתקציביים, עמיחי עסקה גם בתחומים בעלי מטען פדגוגי רב. בין השאר ניהלה את מחלקת הבחינות של המשרד, ועמדה בראש המינהל להכשרה ולהשתלמויות שלו.

את הקפיצה הגדולה לכיוון הצמרת עשתה לקראת סוף שנות ה־90, כאשר יצחק לוי, שהיה אז שר חינוך, מינה אותה למשנה למנכ"ל. כשיוסי שריד התמנה לשר חינוך הוא העדיף לבחור את המנכ"ל מתוך בכירי המשרד, ובחירתו נפלה על עמיחי.

כהונתו של שריד במשרד הייתה קצרה מאוד. כהונתה של עמיחי הייתה ארוכה קצת יותר – היא המשיכה לכהן עד למינויה של לימור לבנת לשרת חינוך בפברואר 2001. הדבר הראשון שעשתה לבנת בתפקידה החדש היה לפטר את עמיחי, והיא עשתה זאת בברוטליות אופיינית. ביומה הראשון בתפקיד שיגרה אליה לבנת מכתב, בלי לדבר אתה ובלי להיפגש עמה. עמיחי נפגעה כל כך מהתנהגות השרה החדשה עד שהחליטה לפרוש לחלוטין מהמשרד, ואף תבעה את לבנת בבית דין לעבודה. בית הדין קיבל את תביעתה, גינה את ההתנהגות של לבנת ופסק לעמיחי פיצויי פיטורין מוגדלים. בשנים שחלפו מאז מילאה תפקיד ניהולי בכיר בארגון הג'וינט.



צילום: מוטי קמחי

חילוקי הדעות טושטשו

שקבע בה כי החלטת ממשלה מסוימת מעמידה "בסכנת סגירה מידית" לא פחות מ"שלוש מאות בתי ספר". במאי 2003, כשהועלתה הצעה לבטל את תקני האחיות בבתי הספר, קבע ש"אין שום מדינה בעולם" ששירותי הבריאות בבתי הספר שלה מופעלים בידי חברות פרטיות, וכי הממשלה בישראל "מפקירה את בריאות התלמידים" (הוצאת האחיות מבתי הספר, אגב, הושלמה בימים שהיה מנכ"ל המשרד). בהודמנות אחרת הציע שכל חייל בצה"ל יעבור ערב שחרורו סדנה שתזוהירו מפני "הסכנה הכרוכה בטיולים להודו". "יש לנו הערכה", כתב אבואב בהודעתו, "כי 90% מהישראלים בהודו משתמשים בסמים". במשרד החינוך נהג איפוק רב יותר, אם כי גם שם חטא מדי פעם בפרסום הודעות נמהרות (על החמרת המדיניות כלפי מורים שיעדו מעבודתם "בלא סיבה מוצדקת", או על הנהגת "מפקדי בוקר בבתי הספר, שיכללו סיפורים מהתנ"ך").

הישגו הגדול בהיותו מנכ"ל משרד החינוך קשור בניהולו הרציני והמכובד של המשא ומתן עם הסתדרות המורים על הנהגת הרפורמה בשכרם ובתנאי עבודתם של המורים בבתי הספר היסודיים. אין ספק שחתימת ההסכם היא גולת הכותרת של כהונתו הקצרה. כישלונו הגדול קשור בעובדה שיחסיו של משרד החינוך עם ארגון המורים העלייסודיים הגיע לנקודת שפל.

בהודעה לעיתונות הודיע אבואב על החלטתו לפרוש, וכתב כי בתום 25 שנות פעילות הוא מרגיש ש"מיצה את עבודתו הציבורית" וכי החליט לעזוב אותה "לטובת אתגרים לאומיים וחברתיים". מיד לאחר מכן פורסם שאבואב מתעתד להתמנות כמנכ"ל עמותת "אור ירוק" לחינוך לבטיחות בדרכים - אחד הפרויקטים של איש העסקים אבי נאור. נאור, מבעלי חברת אמרוקס, התגייס לפני כמה שנים למסע הציבורי שנועד לקדם את יישום רוח ועדת החינוך של מרכז השלטון המקומי. במרס 2004 פרסם הודעה

נימת דבריו הייתה שונה בתכלית משל השרה. במסיבת עיתונאים שכינסה תמיר כמה שבועות קודם לכן נמנעה מלומר מילה טובה אחת על דוח דברת, ואף הבטיחה שהרפורמה שבכוונתה לקדם תתבסס על "שילובן של כמה מהמלצות דברת עם אלה של ארגוני המורים".

אבואב, 48, הוא יליד קריית טבעון. בהיותו בתיכון הצטרף לגרעין של תנועת עורד, שהוקמה בעקבות הפגנות הפנתרים השחורים והמודעות הגוברת למצוקה החברתית בישראל. תנועת עורד ארגנה קבוצות של תלמידי תיכון, שדחו את שירותם הצבאי בשנה והלכו להתיישב בעיירות פיתוח ובשכונות מצוקה כדי לקדם שם פעילויות חברתיות. אבואב הצעיר בילה שנה במסגרת כזאת בעיירה אור עקיבא, ורק בסיומה התגייס לצה"ל. בתום ארבע שנות שירות, שסיים כמפקד פלוגת שריון, חזר לטבעון ובתוך פחות משנה מונה למנהל המתנ"ס. בד בבד החל לפעול בסניף המקומי של מפלגת העבודה, וכעבור שש שנים נבחר לראשות המועצה המקומית. עד שפרש מהתפקיד כדי להתמנות למנכ"ל משרד השיכון הספיק להיבחר עוד שלוש פעמים - באחרונה ברוב של 90% מקולות המצביעים.

מכריו מתארים אדם חרוץ וקפדן, על גבול הפרדנטיזם, המקדיש שעות רבות מאוד לעבודתו ודורש גם מהכפופים לו לעמוד בסטנדרטים הגבוהים שהוא מציב לעצמו. בשנים שעמד בראש המועצה הפכה טבעון מעיירה קטנה וישנונית למרכז עירוני מפותח, ולאחר ממקומות המגורים המבוקשים ביותר בארץ. עם זאת מכריו מתארים גם אדם טאב פרסום, שהרבה בעבר לחזור אחר התקשורת באמצעות התבטאויות בומבסטיות ופופוליסטיות, או הודעות לעיתונות שהתיימרו לחשוף שערוריות, אך היו בעלות כיוון מועט במציאות.

אבואב הרבה לפזר הודעות והצהרות מסוג זה בייחוד כאשר שימש יושב ראש ועדת החינוך של מרכז השלטון המקומי. במרס 2004 פרסם הודעה

הדעו למי

חדשות חינוך מהעולם

/// איסוף ועריכה: דזירה פז

פינלנד

מורה תבע תלמיד שהעלה סרטון YouTube ל

מורה בבית ספר תיכון בפינלנד הגיש תביעת דיבה על סך 2,000 יורו נגד תלמיד שהעלה לאתר YouTube סרטון מבין שלו. הסרטון, שמראה את המורה שר במהלך מסיבה שהתקיימה בבית הספר, זכה לכותרת "קריוקי בבית חולים לחולי נפש".

בית המשפט התחשב בהיותו של התלמיד קטין ובהסכמתו להסיר את הסרטון מהאתר לאחר שבועיים, לבקשת מנהל בית הספר. בית המשפט פסק כי התלמיד יפצה את מורהו בסך 800 יורו, ובנוסף קנס אותו ב-90 יורו לטובת קופת המדינה. יצוין כי זו הפעם הראשונה שביט משפט בפינלנד פוסק נגד נתבע בגין העלאת קובץ וידאו לאינטרנט.

בריטניה

רפורמות לטובת המורים, לא לטובת הסטנדרטים

המשרד לסטנדרטים בחינוך בבריטניה (OFSTED) טען ברוח שפרסם לא מכבר כי בתי ספר משתמשים ברפורמות בחינוך כדי לשפר את חייהם של מורים, אך הדבר אינו יוצר בהכרח עלייה ברמת הסטנדרטים הביתיים. ברוח נמצא שהרפורמות בחינוך חוללו מהפך בתרבות העבודה בבית הספר בבריטניה - מורים התמקדו בהוראה ובלמידה. הדוח מעיד כי גם המנהלים וסגני מנהלים ממשיכים לשאת בעומס רב בעבודתם, אולם הם מסתייעים תכופות במנהלים מחוץ למערכת.

במסגרת הכנת הדוח ביקרו מפקחים מטעם OFSTED ב-51 בתי ספר יסודיים, שלושה בתי ספר לחינוך מיוחד ו-45 בתי ספר על-יסודיים הממוקמים בערים, בפרברים ובאזורים הכפריים של בריטניה, במהלך התקופה שבין ספטמבר 2005 למרס 2007. הדוח בדיק את ההסכם שנחתם בשנת 2003 בין הממשלה לבין ארגוני המורים, שנועד להגביה את הסטנדרטים החלים על מערכת החינוך מצד אחד ולהפחית את העומס המוטל של המורים מצד אחר. ההסכם הציג תכנית בעלת שבעה שלבים ליישום במהלך שלוש שנים, שתפחית את עומס היתר של המורים ותשפר את רמת הסטנדרטים. כדי לקדם את התכנית בנו מנהלי בתי ספר מערך מסייע עבור צוותי המורים. כך יכלו המורים לפנות לעצמם חצי יום בשבוע מחוץ לפעילות הכיתתית, ובזמן הזה לתכנן מערכי שיעור, להכין חומרים לשיעורים ולבצע הערכת תלמידים.

על פי הממצאים, הקמת צוותי העבודה בבתי הספר שהשתתפו בסקר ועסקו בכל שלבי הלימוד אפשרה להאריך את תכנית הלימוד, לרכז תשומת

לב רבה יותר בתלמידים, להדריך תלמידים ולתמוך בהם, ולהשתמש באופן אפקטיבי יותר בנתוני הערכה כדי לצפות בהתקדמות תלמידים.

לצד היתרונות שנמנו ברוח צוין כי רוב בתי הספר לא ביצעו הערכה של השפעות הרפורמות על שיטת הלימוד של תלמידיהן, ולא הוכח שהרפורמות הצליחו להעלות את רמת הסטנדרטים בבתי הספר.

בנוסף נכללו ברוח המלצות לבתי הספר לפקח על ביצוע הרפורמות ולהעריך אותן ולהסכים על שיטות הוראה מיטביות כדי לתמוך בסגל המורים וליצור ביניהם שיתוף של רעיונות וניסיון בהוראה.

נציג בתי הספר בוועדה שהכינה את הדוח, ג'ים נייט, סיפר שמאז 1997 התווספו יותר מ-36,000 מורים ו-100,000 איש למערך המסייע של בית הספר. נייט הוסיף שאמנם ננקטו צעדים ארוכי טווח לשיפור תנאי העבודה של המורים, אולם נותרה עוד עבודה רבה לבצע.

דווקא ארגון המורים NASUWT, שהיה בעבר התומך המרכזי בשיתוף פעולה עם הממשלה במסגרת הרפורמה, העביר ביקורת רבה על הדוח של OFSTED. המזכיר הכללי של הארגון, כריס קיטס, אמר שזה מגוחך להסיק מסקנות על בסיס בדיקת מאה בתי ספר מתוך 23,000 בתי ספר.

מרטין ג'ונסון מאיגוד המורים והמורים הבריטי אמר בעקבות פרסום הדוח כי שיתוף הפעולה עם הממשלה שיפר את איכות חייהם של המורים בבתי הספר ואת ביצועי התלמידים. עם זאת, לדבריו, הארגון יגביר את הלחץ על הממשלה כדי להפחית את עומס היתר של מנהלי בתי הספר, לשפר את פיתוח ההכשרה המקצועית המתמשכת של מורים ולצמצם את עומס היתר המוטל על המורים.



המרכז הישראלי לטכנולוגיות מתקדמות בתקשורת
מיסודם של ארגון הגג של הנכים וחברת "קילים" אלקטרוניקה



שומרים על בריאות הקול ועל איכות ההוראה

חברת קילים-מהלב, חברת ההגברה הגדולה בישראל זה למעלה מ-57 שנה, מספקת מערכות הגברה לאולמות מופעים, אולפנים ועוד, משווקת בלעדית של מיטב חברות ההגברה והשידור בעולם ומציעה מגוון מערכות הגברה - החל ממערכות אישיות ועד מערכות בית ספריות מלאות. שיפור איכות השמיעה באמצעות מערכת ההגברה מסייע למורה לשמור על רמת קשב והבנה בכיתה ולהימנע מצרידות ופגיעה במיתרי הקול. המערכות מתאימות לשימוש גם עבור ילדים לקויי שמיעה.

המערכת נבחרה על ידי "הסתדרות המורים" לאספקה לגננות



מחיר מיוחד 230 ש"ח
470 ש"ח (כולל דמי משלוח)



HeStudio

לתיאום פגישה וקבלת פרטים נוספים אנא צרו קשר

טל: 03-5710794 סולורי: 050-6543441

פקס: 03-5710680

kilim@mehalev.com www.mehalev.com



לעמותה "חברה רצויה" דרושים מנחים/ות

מחנכת בבית-ספר יסודי, אם יש לך רצון ויכולת ללמוד, ליישם ואחר כך להדריך מורות אחרות, תוכלי להשתלב בצוות המנחים של העמותה. הכשרה וניסיון בהנחייה - יתרון.

העמותה "חברה רצויה" הוקמה בשנת 1995 במטרה לחנך את הדור הבא, כדי שיבנה חברה טובה יותר.

העמותה פיתחה מודל חינוכי רב-מימדי המשפיע על הפרט ועל מחויבותו לקבוצה ולכלל. המודל מיושם במספר בתי-ספר יסודיים והשפעתו רבה על: העמקת תחושת השייכות של התלמיד • העלאת האמון ביכולתו • פעילות למען הקהילה • סובלנות • צמצום הדחף לאלימות • עבודת צוות • מנהיגות דמוקרטית • אחריות לקבוצה • פתרון סכסוכים והישגים לימודיים. • ההשפעות מועברות גם לתחום המשפחה.

פרטים נוספים על העמותה ופעילויותיה
באתר העמותה: www.hevra-retsuya.org
ליצירת קשר נא לשלוח קורות חיים לדוא"ל:
hevra.retsuya@gmail.com



HeStudio

תמונות פספורט
תמונה שכבתית
תמונה לקיר ביה"ס
תמונות כיתתיות קבוצתיות

תמונות מחזור לבתי הספר

תמר וניצן שורר-דיונה

במרכז והצפון

מחיר מצויין



046388155 , 0522603144
shorerni@netvision.net.il www.dunaphoto.co.il

עם הרבה נסיון וגם סבלנות...
* נבוא עם מיני סטודיו ותאורות
* נצלם תמונות פספורט מקצועיות ומחמיאות
* נייעה ו"נשפץ" את תמונות הצוות והתלמידים
* נציע מספר עיצובים גרפיים לתמונת המחזור



אוגדה

עיתון מרכזי מכשיר מורים לשימוש יומיומי בעיתונות

מערכת העיתון של ה-Daily Monitor באוגדה מפעילה יוזמה חדשנית שתכשיר מורים להשתמש בעיתונות באופן יומיומי, כדי לשפר את איכות החינוך בבתי הספר היסודיים. יותר ממאתיים מורים באזור המזרחי של המדינה הוכשרו להשתמש בעיתונים ככלי הוראה לשיפור היצירתיות ואיכות החינוך בכיתות.

מתאם פעולות ההכשרה של העיתון, דייוויד ואנגולו, אמר כי מערכת ה-Daily Monitor מחויבת לשיפור של מערכת החינוך במדינה וכן לפיתוח של תרבות הקריאה. הוא הוסיף שכל בית ספר שיעבור הכשרה כזאת יקבל בקביעות עותקים מן העיתון.

סין

סקר: רק אנשים משכמים ומעלה ראויים להיות מורים

האוניברסיטאות והמכללות בסין. מכללות רבות שורדו לאוניברסיטאות מקיפות באמצעות שינוי שמן ובאמצעות מיזוגים שונים. מומחים רבים בתחום החינוך בסין הביעו דאגה שהתפתחות זו תפגע בהכשרת מורים. למרות זאת הוחלט בממשל הסיני לאפשר הכשרת מורים בחינם באוניברסיטאות הגדולות והמורשות.

73% מהמשתתפים בסקר סבורים שהכשרת מורים בחינם היא ביטוי לחשיבות העליונה שניתנת למקצוע ההוראה ולמערכת החינוך בסין. 60% מן הנשאלים טענו שיש להרחיב את מגמת ההכשרה בחינם למורים לאוניברסיטאות רבות יותר ולמכללות מוכרות. 55.6% מן הנשאלים הביעו את שאיפתם להיות מורה (בוגר אוניברסיטה או מכללה מוכרת) בשל השכר הגבוה, עומס העבודה המופחת, סביבת העבודה הטובה ושעות העבודה הגמישות. חלק מהנשאלים גם ציינו שהיו מעוניינים להיות מורים כדי לנהל תכנית מחקר עצמאית באוניברסיטה. 29.5% מהנשאלים ציינו שהיו רוצים להיות מורים בבתי הספר העלי-יסודיים, 13.4% - מורים בחינוך לגיל הרך ו-8.2% לא היו רוצים להיות מורים כלל.

לגל ציון יום המורה הבינלאומי ה-23 בסין ליקטה מערכת העיתון The China Youth Daily כ-1,089 תשובות לסקר שערכה בקרב קוראיה. הסקר בדק את יחס הציבור למקצוע ההוראה. על פי תוצאות הסקר, ההוראה עדיין נחשבת מכובדת ויוקרתית בסין - 91.6% מהנשאלים ציינו שהיו רוצים לראות רק אנשים משכמים ומעלה במשרות הוראה. משהתבקשו לפרט הסבירו הנשאלים כי מורים צריכים קודם כול להיות בני אדם בעלי ערכים נעלים, בייחוד משום שחינוך הדור הצעיר מופקד בידיהם. 76.3% מהנשאלים ציינו כי הם רואים במורה את האדם המשפיע ביותר על חייהם.

סקר קודם שנערך ביוני השנה בדק "מהו מורה טוב". 81.6% מהנשאלים מתפעלים ממורים בעלי ידע ניכר; 67.6% מהנשאלים אהבים מורים שהפכו את הלימודים בכיתתם לקלים ולמעניינים; 51.9% העדיפו מורים בעלי חוש הומור בריא. רוב הנשאלים ציינו שידע הוא המאפיין החשוב ביותר של מורה טוב, ותלמידים העדיפו בכירור מורים נמרצים ושנונים.

התשובות שניתנו בסקר מעניינות גם משום שהן באות על רקע תהליך של ירידה חדה ברמת

בריטניה

הברזתם מהלימודים? ההורים ישלמו

להתמודד עם התנהגות ילדיהם, בייחוד כלפי ילדים שסולקו מבתי הספר ומשוטטים ברחובות. הקנסות המתוכננים הם אמצעי האכיפה של חוק החינוך והפיקוח, שחוקק בשנה שעברה ורק כעת נכנס לתוקפו.

אכיפת חוק החינוך והפיקוח תביא לאיחוד בין זרועות המשטרה ובין גופים ברשויות המקומיות ומנהלי בתי ספר. החוק מאפשר להטיל קנסות על הורים שילדיהם סולקו מבית ספרם ונתפסו משוטטים במקום ציבורי. מטרת החוק לוודא שהורים ירסנו את ילדיהם ויפקחו עליהם פיקוח מלא.

החוק יבטיח שתלמיד שסולק מבית ספרו לא ייוותר זמן רב בלי חינוך. בית ספרו והרשות המקומית חייבים לספק לו מקור חלופי לחינוך מלא והולם.

לצד הכנסת אמצעי אכיפה קשוחים למערכת החינוך הודיעה מחלקת החינוך גם על הנהגתה של תכנית חדשה לשיפור האקלים הבית-ספרי בבתי הספר העל-יסודיים. תכנית זו אמורה להקנות כלים להתמודדות במצבי כעס, חרדה וסכסוכים. התכנית כבר פועלת בכ-60% מבתי ספר בחינוך היסודי,

מחלקת החינוך הבריטית הודיעה על הנהגת שורה של אמצעי זהירות נגד התנהגות אלימה בקרב בני נוער. במסגרת האמצעים החדשים הורים עלולים לשלם קנס של מאה ליש"ט אם ילדיהם ישוטטו ברחובות לאחר השעיה או סילוק מבית הספר. הורים שסרבו לשלם עלולים להגדיל את הקנס שלהם לאלף ליש"ט או לעמוד למשפט קהילתי-ציבורי.

מחלקת החינוך הרגישה שמשמעת טובה ומנהיגות חזקה הם חיוניים להעלאת הסטנדרטים בבתי הספר בבריטניה, אולם בתי הספר אינם יכולים לפעול במנותק מגורמים אחרים, וגם ההורים צריכים לקבל אחריות להקניית ערכים נכונים בחינוך ולהסתגלות ברורה מערכים מעורערים. אמצעים כאלה מסייעים לבניית שותפות חזקה ותומכת בין הורים למורים, שתיצור חזית מאוחדת נגד התנהגות לא ראויה של תלמידים. המטרה היא לזהות את גילויי ההתנהגות הלא רצויה בזמן ולמנוע את החזרתם.

גם מנהלי בתי ספר יקבלו סמכויות חדשות כדי להיענות לבקשותיהם של הורים שלא הצליחו

ארצות הברית

בית הספר יוכל להמשיך ללמד עברית

נציגי הפקידות הממונה על בית הספר חששו שלימודי העברית הם ניסיון להכניס לימודי יהדות לבית הספר, דבר הנוגד את עקרונות החוקה האמריקנית.

המפקח על בית הספר, ג'יימס נוטר, אמר בהתייחס לעתיד בית הספר כי המחוז החינוכי המקומי ימשיך לעבוד עם בית הספר כדי ליצור תכניות להכשרת מורים עבור המורים, וכדי להבטיח את הפרדת הדת מהמדינה. מערכי השיעור בשפה העברית יוגשו לביקורת חודשית של הנהלת המחוז. הוחלט כי בית הספר יוכל ללמד על היהדות, אך לא להטיף לה. הוחלט גם כי אחד ממקצועות הליכה - מתמטיקה או חינוך גופני - יילמד בשתי השפות.

בית הספר בן גמלא שבפורט לודרדייל יוכל להמשיך ללמד עברית, אחרי שבמשך שלושה שבועות הופסקו השיעורים בהוראת הנהלת המחוז, בטענה שמדובר בהתערבות דתית במערכת החינוך הממלכתית. ההחלטה להחזיר לבסוף את לימודי העברית התקבלה בעקבות הצבעת המועצה המחוזית האחראית על בית הספר. חברי מועצת החינוך של המחוז אמרו כי בית הספר, הראשון במחוז שמלמד את השפה העברית, עדיין נזקק לפיקוח צמוד, אך הנהלתו פתרה את הבעיות העקרוניות הנובעות מלימוד זה.

בן גמלא הוא בית ספר ציבורי (charter school) המונה כ-400 תלמידים מגיל גן ועד כיתה ח'. בית הספר מלמד על פי תכנית הלימודים של המדינה, אך מוסיף לה שיעורים בשפה העברית.

חינוך האינטליגנציות

המושג "אינטליגנציה רגשית" כבר הפך למטבע לשון; המושג "אינטליגנציה חברתית" הוא המטבע הבא. **ד"ר דניאל גולמן**, שרב המכר שלו "אינטליגנציה רגשית" עשה מהפכה בתודעתם של מורים, הורים ואנשי חינוך, מסביר בריאיון מיוחד להד החינוך מדוע טיפוח שתי האינטליגנציות האלה הוא הדבר שבתי הספר צריכים להשקיע בו

יום הרפז

התגובה העולמית מלמדת שאנשים רוצים לדעת כיצד לנהוג בחייהם הרגשיים ביתר תבונה.

כיצד אתה מגדיר "אינטליגנציה רגשית"? האם שכללת את ההגדרה מאז שניסחת אותה לראשונה?

ישנן כמה הגדרות לאינטליגנציה רגשית, ושלי אכן התפתחה במידה מסוימת עם השנים (ראו פרטים באתר הבית שלי www.danielgoleman.info). ביסודו של דבר אינטליגנציה רגשית קשורה למודעות עצמית, לניהול מוצלח של רגשות בעייתיים, לאמפתיה ולמיומנויות ביחסי אנוש.

נראה שלקחת שתי אינטליגנציות מהשמונה של הווארד גרדנר ועשית מהן אינטליגנציה רגשית: אינטליגנציה בין-אישית + אינטליגנציה תוך-אישית.

גרדנר זיהה את שתי האינטליגנציות הללו כ"אינטליגנציות אישיות" בספרו החשוב Frames of Mind [ספרו של גרדנר "אינטליגנציות מרובות" תורגם לעברית], אבל לא הקדיש תשומת לב רבה, אם בכלל, לרגשות. המודל שלו היה קוגניטיבי.

האם טיפוח אינטליגנציה רגשית הוא מטרה חינוכית חשובה, אולי החשובה ביותר?

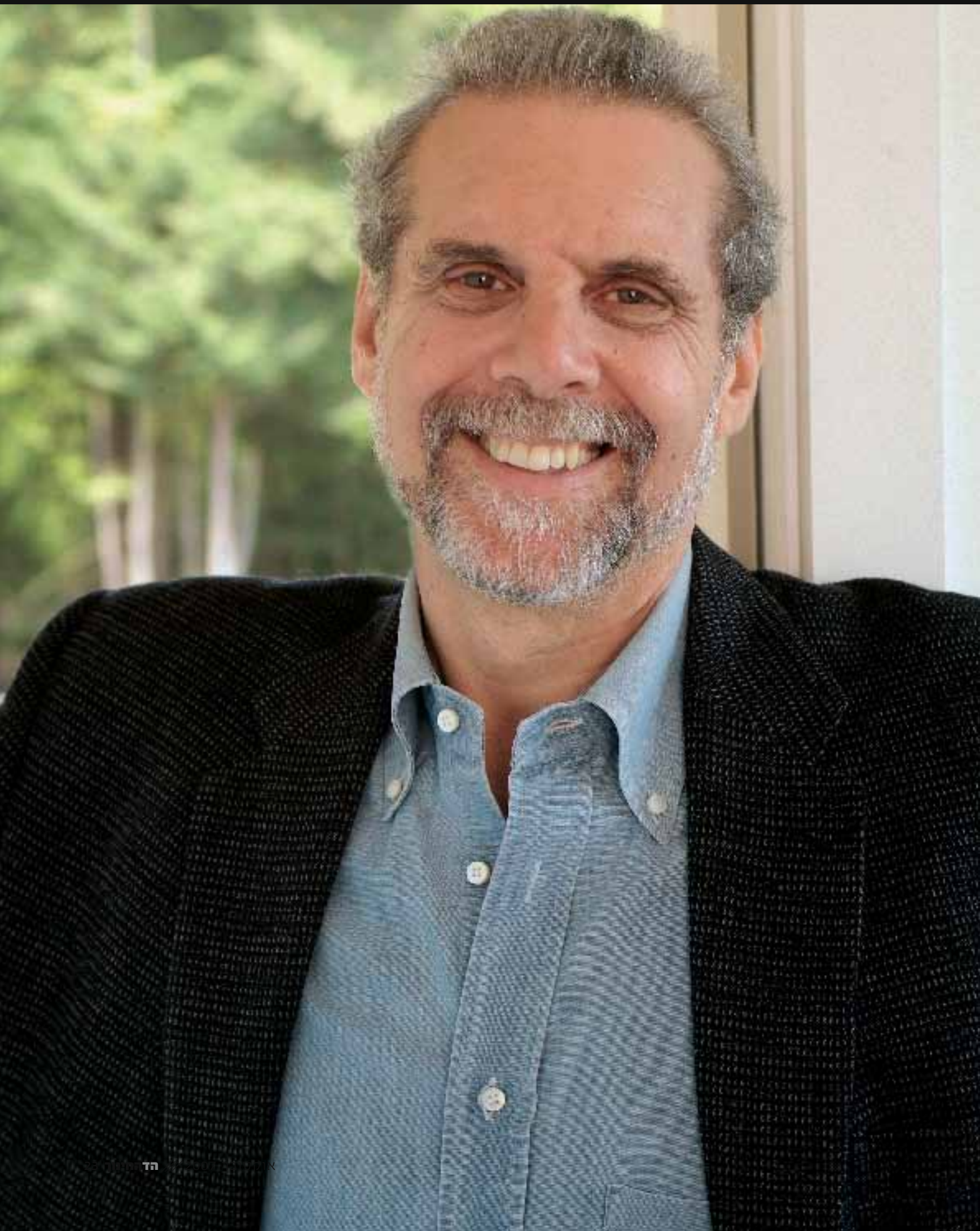
אינטליגנציה רגשית היא מטרה חינוכית הכרחית, כיוון שכל ילד זקוק ליכולות הגלומות בה כדי ליהנות מחיים מלאים ומספקים.

Tניאל גולמן, פסיכולוג, לשעבר כתב "הניו-יורק טיימס" לחקר המוח וההתנהגות, ועורך כתב העת הנחשב Psychology Today, פרץ לתודעה הישראלית עם הספר "אינטליגנציה רגשית", רב מכר עולמי חסר תקדים בתחומו. גם בישראל ניצב הספר בראש רשימת רבי המכר במשך חודשים ארוכים - עוד לא היה כאן רב מכר עם חיי מודף ארוכים כל כך. לאחרונה ראה אור בעברית רב מכר עולמי שני של גולמן, "אינטליגנציה חברתית: המדע החדש של יחסי אנוש" (ידיעות ספרים, ספרי עליית הגג). הספר טיפס לזמן מה לרשימת רבי המכר, אך לא הצליח לשהות בה זמן ממושך כקודמו.

"ריבוי חסידים לשיטה [לספר] כתב ניטשה", אינו בגדר עדות נגדה [נגדו]. למרות ההצלחה הכבירה שלהם, ספריו של גולמן הם ספרים משובחים. בתחום הספרות המדעית הפופולרית גולמן זכה בצדק למעמד של כוכב-על. ספריו עוסקים בתחום מעניין - מוח, רגשות, יחסים - מקרמים תיוה חדשה וכתובים היטב: מתחילים באנקדוטה ומסיימים בהכללה. אף כי החינוך אינו עומד במרכז ספריו של גולמן, החינוך הושפע מהם יותר מכל תחום אחר.

ספרך "אינטליגנציה רגשית" היה רב מכר "היסטורי" בישראל ובעולם כולו. יש לך הסבר להצלחה הזאת?

פיתוח אינטליגנציה רגשית מאפשר לדעת מתי רגשות או דחפים שליליים גורמים לך לעבור את הגבול, ומלמד אותך לשלוט בהם... לכן אינטליגנציה רגשית היא למעשה לב לבה של המשמעת העצמית



- מה דעתך על פריחת הספרות בנושא האינטליגנציה: אינטליגנציה רוחנית, אינטליגנציה עסקית, אינטליגנציה ארוטית...? - נדמה לי שהתחלנו למצות את השימוש במונח "אינטליגנציה" כאמצעי להשיכת תשומת לבם של אנשים

אינטליגנציה רגשית היא למעשה לב לבה של המשמעת העצמית. מורים מספרים שכאשר הם מלמדים את אחת התכונות של טיפוח אינטליגנציה רגשית וחברתית (SEL), ההתנהגות של תלמידיהם משתפרת באופן אוטומטי, ובעיות המשמעת פוחתות.

נעבור לאינטליגנציה חברתית: כיצד אתה מגדיר אותה ומה יחסה לאינטליגנציה רגשית?

האינטליגנציה הרגשית מורכבת מארבעה חלקים: מודעות עצמית, ניהול מוצלח של רגשות (שליטה עצמית), אמפתיה ומיומנויות בתחום היחסים עם הזולת (שליטה ביחסים). האינטליגנציה החברתית נוגעת לחלק הכיני-אישי של האינטליגנציה הרגשית.

כיצד אפשר לטפח את האינטליגנציה החברתית?

המוח החברתי לומד מחוויות שחוזרות על עצמן במהלך אינטראקציות עם הזולת. אנחנו "מחנכים את המוח החברתי" בכל פעם שאנחנו באים במגע עם אדם אחר. אבל כדי לשפר את כישוריו, למשל את ההקשבה, עלינו לתרגל אותם באופן שיטתי.

האם תכניות לימודים שישומו דגש רב יותר על אינטליגנציה רגשית וחברתית, ופחות על אינטליגנציה קוגניטיבית, יהפכו את בתי הספר למשמעותיים יותר ויפחיתו את בעיות המשמעת?

כאשר בתי ספר מלמדים כישורים חברתיים ורגשיים, התלמידים מתנהגים טוב יותר בכיתות, נעשים מעורבים יותר בלמידה, ומשיגים ציונים גבוהים יותר במבחני ההישגים האקדמיים. וכיוון שחינוך מסוג זה מטפל במה שחשוב להם יותר מכול – ההתמודדות עם רגשותיהם כלפי אחרים ויחסיהם עמם – הילדים אומרים שזה המקצוע האהוב עליהם ביותר.

אתה מביא עדויות מחקר המוח לתופעות הרגשיות והחברתיות שאתה מתאר. מאילו בחינות יכול חקר המוח לתרום לפדגוגיה?

באמצעות הבנה טובה יותר של ה"פלטיות" של המוח – האופן שבו מוחו המתפתח של הילד מתעצב מתוך חוויותיו, לטוב ולרע. כל מה שאנחנו עושים משתקף במוחנו, אך מוחנו אינו גורם לכל מה שאנחנו עושים. בקיצור אנחנו גם תודעה (mind), לא רק מוח (brain).

בחינת ההתנהגות ברמה המוחית אינה אומרת לנו דבר על טבעה של התודעה, בין שמתייחסים לכוונות ובין שמתייחסים לערכים או להשראה שלנו. אבל הבנת התפתחותו של מוח הילד יכולה לסייע רבות בפיתוח הפדגוגיה בעתיד.

אם אנחנו מודים, אולי פדגוגיה תרופתית תוכל לעזור? בדור במקום שיעור?

ככל שנבין טוב יותר מה דרוש להתפתחותו התקינה של המוח, כך

האם אתה סבור שבתי הספר הקיימים מסוגלים לטפח את האינטליגנציה הרגשית, או אולי צריך לבנות אותם מחדש למטרה זו?

ישנן מאות תכניות בתחום האינטליגנציה הרגשית שפותחו עבור בתי ספר; הן קרויות "למידה חברתית/רגשית" (SEL). "המרכז ללמידה אקדמית, חברתית ורגשית" (www.casel.org) יפרסם בקרוב מחקר גדול שיראה שתכניות אלה מצמצמות בעיות אנטי-חברתיות כגון הפרעות, אלימות ושימוש בסמים, מגבירות את ההתנהגות החיובית (אהבת בית הספר, הקפדה על נוכחות, הקשבה, יחסים טובים עם ילדים אחרים) ומשפרות את ההישגים האקדמיים – והכול במידה ניכרת.

כיצד מטפחים אינטליגנציה רגשית?

התכניות הטובות ביותר מתחילות בגיל מוקדם ונמשכות עד סיום הלימודים בבית הספר התיכון. תכניות SEL מותאמות לרמה ההתפתחותית של הילדים. הן מכסות את כל רוחב הקשת של האינטליגנציה הרגשית, ובנוסף מרגישות מיומנויות של קבלת החלטות. כמו כן הן בנויות להשתלב היטב בתכנית הלימודים האקדמית הרגילה. התכניות הללו אהודות מאוד על התלמידים, כיוון שהן עוזרות להם להתמודד עם מה שחשוב להם יותר מכול – רגשותיהם ויחסיהם עם אחרים.

האם ראית יישומים פוריים של האינטליגנציה הרגשית בבתי ספר ובמוסדות אחרים בארצות הברית וברחבי העולם?

תכניות SEL הולכות ומתפשטות בעולם. נדמה לי שישנן תכניות כאלה בכמה בתי ספר בישראל [ראו מסגרת]. סינגפור הפכה לא מוזמן למדינה הראשונה בעולם שמעבירה אותן לכל תלמידיה, וכך נעשה גם במערכת החינוך של מדינת אילינוי.

מה דעתך על פריחת הספרות בנושא האינטליגנציה

- אינטליגנציה רוחנית, אינטליגנציה עסקית, אינטליגנציה ארוטית... נדמה לי שהתחלנו למצות את השימוש במונח "אינטליגנציה" כאמצעי למשיכת תשומת לבם של אנשים.

מה נותר מן התפיסה הקלאסית של אינטליגנציה כמנת משכל (איי קיו)? האם עלינו לשמר את הרעיון הזה?

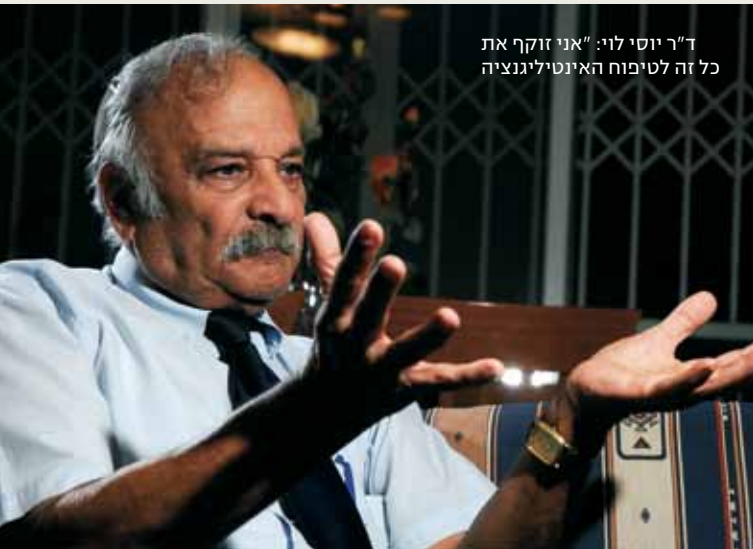
מנת המשכל ותוצריה, כמו מבחני הישגים אקדמיים, הם מנבאים טובים ליכולת הלמידה של ילדים. אבל הם מאבדים מכושר הניכוי שלהם ברגע שנכנסים לתחום מקצועי או לשוק העבודה. לכן לא מומלץ להרגיש את האייקו יתר על המידה.

מה תוכל לומר לנו על בעיות המשמעת בבתי הספר מנקודת המבט של אינטליגנציה רגשית?

פיתוח אינטליגנציה רגשית מאפשר לדעת מתי רגשות או דחפים שליליים גורמים לך לעבור את הגבול, ומלמד אותך לשלוט בהם. האינטליגנציה הרגשית גם מלמדת אמפתיה והבנה של הזולת. לכן



"גולמן נפל עליו השמים"



ד"ר יוסי לוי: "אני זוקף את כל זה לטיפוח האינטליגנציה

ד"ר יוסי לוי, לשעבר מנהל מחוז צפון ומחוז תל אביב במשרד החינוך, היה הראשון שהכניס את המושג "אינטליגנציה רגשית" למערכת החינוך בהיקף גדול. התכנית שעיצב בסיועם של מומחים מהאקדמיה ומנהלים ומורים מבתי הספר - "בינת הלב" - יושמה בעשרות בתי ספר ועיצבה שם, כפי שמעידות תכניות הערכה שונות, אקלים חינוכי אחר, רגיש לרגשותיו של כל תלמיד ומורה. עתה הוא נערך לשלב הבא - פיתוח תכנית שתעסוק במשמעות החיים. התוכנות והלקחים של לוי מסוכמים בספרו **בינת הלב** (רכס, 2002).

"התוכנה של 'בינת הלב' צמחה אצלי עוד בהיותי מנהל מחוז צפון", מספר ד"ר לוי לחד החינוך, "נתקלתי שם בשתי תופעות שהצריכו טיפול רגשי: שנאה בין המגזרים השונים של המחוז - יהודים, ערבים, דרוזים וצ'רקסים - והזנחה רגשית של תלמידים בבתי הספר. פתחתי מיד בסדרה של פעולות במטרה לקרב בין המגזרים, ליצור מסגרות של שיתוף פעולה ואווירה של הירברות. בתוך בתי הספר הנעתי גישה שמטרתה להגיע לכל תלמיד, לאתר את העוצמות המיוחדות שלו ולצאת מתוכן. עשינו תכנית בשם 'כושר ושעת כושר' שבה ראינו את כל התלמידים, מצאנו מה מעניין אותם - אחד מתעניין בפרפרים ואחר במטוסים ללא טייס, אחת בהתעמלות קרקע והשנייה בסוכרת (עקב מחלת אביה) - ואפשרנו להם להעמיק ולהתנסות בתחומי העניין שלהם. אחרי 13 שנים במחוז הצפון זינק שם החינוך בכל הממדים. משם עברתי ל-13 שנים נוספות כמנהל מחוז תל אביב. הייתה לי תחושה של יכולת, שאני יכול לשנות. את התחושה הזאת רציתי להעביר למורים ולתלמידים. במחוז תל אביב מצאתי מתחים בין 'צפון' ל'דרום' - בתל אביב, ברמת גן, ברמת השרון, התנשאות מכאן ותחושת קיפוח משם. גם כאן פעלתי ליצירת גשרים בין המגזרים ולטיפוח של כל תלמיד בבתי הספר. הסיסמאות היו 'עד אחרון התלמידים' ו'אין כושל ואין נשכח'. בדקנו מה מעניין כל ילד ומצאנו לו מומחה - פרופסור או סטודנט, הורה או מורה - שסייע לו להתקרב לנושא שמעניין אותו. רופא לימד ילד בבית חולים וסטודנטית לימדה ילד קולנוע באוניברסיטה. ואז היה אירוע אלים באחד מבתי הספר - שלושה תלמידים תקפו תלמידה. אמרו לי להקים ועדה. אמרתי 'קצתי בוועדות שלאחר מעשה'. הצעתי לעשות תכנית לפני מעשה, תכנית למניעת אלימות. זימנתי מומחים ועשינו את התכנית 'מיזמוניות חיים', שממנה צמחה התכנית של משרד החינוך 'כישורי חיים'. כך נוצרה התשתית ל'בינת הלב'. אז נתקלתי בספרו הנפלא של דניאל גולמן **אינטליגנציה רגשית**. גולמן נפל עליי משמים. הוא נתן לי ברכת דרך וצדקת דרך. התוכנות שלי קיבלו לפתע ביסוס מחקרי. מכאן היה לי ברור: אני עושה את זה בכל המחוז. שלחתי משלחת לארצות הברית ללמוד את הנושא. המשלחת נפגשה עם חוקרי האינטליגנציה הרגשית שגולמן מזכיר בספרו, ועל בסיס

צילום: רפי קוז

הירע שהמשלחת הביאה אתה עשינו את התכנית 'בינת הלב'. לא הייתה כאן תכנית אחת מגובשת שהנחתנו על בית הספר כלשונה וככתבה, אלא רעיון כללי וקריאה לבתי הספר לפתח תכניות בכיוון זה, תכניות שמתרכזות בכל תלמיד, ביחסים בין מורים לתלמידים, ביצירת אקלים של הבנה ורגישות לזולת. הקריאה שלנו עוררה התלהבות עצומה. הקרקע שחרשנו הניבה יכולים נפלאים. השטח הצמיח תכניות מגוונות של 'בינת הלב'. נוצרה רוח חדש במחוז. בנוסף לתכניות מיוחדות של 'בינת הלב' חדרנו למקצועות עצמם; ביקשנו מהמורים לאתר את בינת הלב בספרות, בתנ"ך ובמקצועות אחרים. כל סיפורי התנ"ך מוארים באור חדש כאשר אתה קורא, למשל, את סיפור העקרה או את סיפור יוסף ואחיו מנקודת המבט של הרגש והחוויה של גיבורי הסיפורים האלה. עקב כך פחתו מקרי האלימות ובעיות המשמעת בשיעור ניכר, וההישגים עלו. בתי הספר הפכו למקומות אהובים יותר.

"אני זוקף את כל זה לטיפוח האינטליגנציה הרגשית של כל המעורבים במעשה החינוכי. 'בינת הלב' לא הייתה אופנה חולפת; היא ממשיכה לפעם בבתי ספר רבים של המחוז. 'בינת הלב' מובילה באופן טבעי לשאלה הגדולה של משמעות החיים. קרן ממפלגתון האמריקנית משקיעה בפיתוח תכניות חינוכיות שעוסקות בשאלה זו. אנחנו מסתייעים בה - זו הפעם הראשונה שהקרן יוצאת מגבולות ארצות הברית - לפיתוח תכנית המשך ל'בינת הלב', תכנית שתאפשר לכל תלמיד למצוא את משמעות החיים שלו".

והרגשית. הראיות ליכולתן של תכניות אלה להפחית את שיעורי הפשע והאלימות ולהגביר את הסובלנות והדרת ברורות. ימים יגידו אם נוכל לפתור בדרך זו את בעיות הפשע והמלחמה בעולם.

האם נעשית אינטליגנטי יותר מבחינה רגשית וחברתית בעקבות העיסוק בשתי האינטליגנציות הללו?

אינני יודע, תשאל את אשתי.

תגבר חשיבותם של ההורים והמורים דווקא בעיצוב המוח - ולא חשיבותן של התרופות.

אם בני אדם יהיו אינטליגנטיים יותר מבחינה רגשית וחברתית נוכל לחסל את הפשע ואת המלחמות. האם אפשר להציע חינוך רגשי וחברתי להמונים, למיליונים?

המרכז ללמידה אקדמית, חברתית ורגשית עוזר לאלפי בתי ספר ברחבי העולם להכניס תכניות לימודים עדכניות בתחומי הלמידה החברתית



שומעים בעיות
משמעת

שומעים בעיות משמעת

בעיות המשמעת בבתי הספר שלנו מספרות לנו משהו. אנחנו מנסים להתעלם. מבעיות משמעת בעוצמה כזאת קשה להתעלם. בעיות המשמעת אינן מאפשרות ניהול תקין של בית ספר וכיתות. חלק גדול מדי מהאנרגיה החינוכית של מנהלים, מחנכים ומורים מושקע בהן. במקום לנהל, לחנך ולהורות הם מתעסקים בבעיות משמעת. בית הספר מכלה את הכוחות שלו עובדיו בתחזוקה השוטפת שלו עצמו. מה אומרות לנו בעיות המשמעת? מה אנחנו לא רוצים לשמוע? מומחים מציעים תשובות



די לניהול
כיתה

אלפי קון

42



ליזום משבר,
ללחוץ על מנהלים

אליעזר יריב

38



עקרונות
לסמכות חדשה

חיים עומר

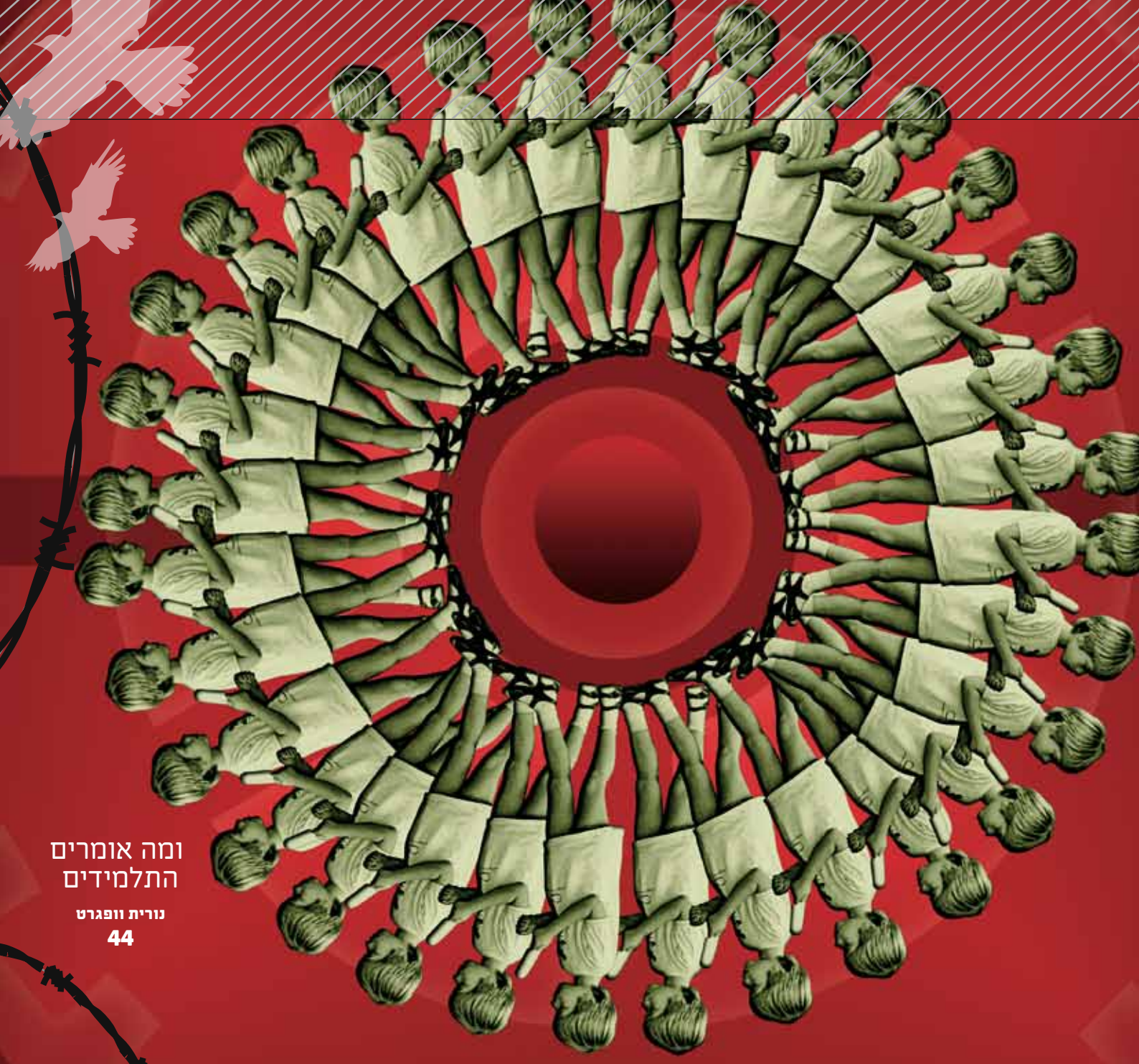
32



בעיות המשמעות הן
הסימפטום, לא הבעיה

עוז ותמר אלמוג

28



ומה אומרים
התלמידים

נורית וופגרט
44



בקולנוע זה
רע עוד יותר

ארנת טורין

62



שתי סמכויות ראויות,
אחת נחשקת

יוסף אבינון

60



בין סמרטוט
לנבוט

חיים עמית

56



כללי ברזל לטיפול
לפני ואחרי

עמוס רולידר ומיטל אחיון

50



בעיות משמעת הן בעיות משמעות

בתי הספר הם מוסדות חסרי משמעות מבחינת הצעירים הלומדים בהם. בעיות המשמעת ייעלמו בבתי ספר חדשים שנקים על בסיס האמצעים הטכנולוגיים שעומדים לרשותנו. **פרופ' עוז אלמוג וד"ר תמר אלמוג** מטיחים ביקורת ומציעים חלופה

יורם הרפז

רופ' עוז אלמוג הוא סוציולוג של החברה הישראלית. ספרו **הצבר - דיוקן, שראה אור ב-1997**, הוא מחקר מלומד וקריא (שהיה לרב מכר) על עיצוב הזהות הישראלית ועל שקיעת האליטה בישראל. ד"ר תמר אלמוג עוסקת בהיבטים שונים של החינוך, בעיקר בהיבט הריגיסטלי שלו. הם זוג נשוי, חברים עוד מבית הספר. שניהם חוקרים ומלמדים באוניברסיטת חיפה. בין המשרדים שלהם באוניברסיטה מפריד מרחק קצר. בשנתיים האחרונות הם עוסקים בהתלהבות בהקמת פורטל אינטרנטי על החברה הישראלית. נראה שבשנים





בית הספר "פסה". עוז ותמר אלמוג

צילום: רפי קוץ

משמעת בדרגה כזאת. מה גורם לכך?
עוז: לבעיות המשמעת שני גורמים עיקריים - ההקשר החברתי הרחב וההקשר החינוכי הספציפי. בעניין ההקשר השני, החינוכי, צריך לומר באופן ברור: בית הספר במתכונתו הבסיסית המוכרת הוא "פאסה".
אולי נתחיל דווקא בהקשר השני, כי בית הספר הוא אולי "פאסה" בכל מקום, אבל לא בכל מקום יש בעיות משמעת כמו אצלנו. אילו תכונות של החברה והתרבות שלנו יכולות להסביר את בעיות המשמעת בבתי הספר שלנו?
עוז: יש תכונות רבות ושונות. קודם כול אנחנו יהודים, וביהדות יש גישה הומנית מובנית. זו דת ששחררה את העבד ודאגה ליתום ולא למנה כבד

הקרובות כל השיעורים והעבודות בבית הספר שיעסקו בהיבט כזה או אחר של החברה הישראלית יתבססו עליו.
השיחה עם השניים נסבה על בעיות המשמעת בבתי הספר שלנו - מהיכן הן נובעות, מה המשמעות שלהן, כיצד פותרים אותן. התכנית המקורית הייתה שעוז יספק להן הקשר סוציולוגי, ותמר - הקשר חינוכי, אך הרחף לתקוף את בית הספר הקיים ולהמציא לו חלופה גבר על חלוקת העבודה הדיסציפלינרית ביניהם. היו בעיות משמעת בריאיון הזה.
בעיות המשמעת בבתי ספר בארץ הגיעו לדרגה כזאת שלמורים קשה לנהל שיעור נורמלי. חלק גדול מזמן השיעור מוקדש לטיפול בבעיות משמעת. לא נראה לי שיש הרבה מערכות חינוך בעולם שיש בהן בעיות



עוז אלמוג: "אל תשכח שאנחנו תופסים את עצמנו כעם הנבחר, והישראלי, הצבר, הוא הבן הנבחר של העם הנבחר, ומכאן נובעת היהירות שלו. משמעת מחייבת ענווה, ואצלנו 'למה מי אתה?!' ו'אתה לא תגיד לי מה לעשות!'"

עומדים חסרי אונים לעומת מה ש"בא להם". למה? כי הילד הפך מנסיד למלך עריץ שכולם נתונים למרותו. הפסיכולוגיה הרווחת, על הציוניים המוסרניים שלה, הפכה לדת פדגוגית שמסרסת את כולנו. בשם הרגישות לצרכיו של הילד, הולדנו כאוס חברתי ומוסרי.

אז מה ימשמע את הילדים שלנו ואותנו כחברה?

עוז: אין פתרונות קסם, אבל יש תהליכים שיכולים לכייל מחדש את מחוג המשמעת. למשל, הקפיטליזם. אני לא נכנס כרגע לזיהומים הרבים הנלווים לכלכלת השוק, אבל לפחות בתחום המשמעת, הקפיטליזם נושא הבטחה מסוימת. הכלכלה הקפיטליסטית מבוססת על משמעת, על מוסר תשלומים, ואצלנו יש אוברדרפט. זה לא יוכל להימשך. השוק מחייב משמעת. סדר, עמידה בהתחייבות ועמידה בלוח זמנים הם השמן בגלגלי הקפיטליזם.

הקפיטליזם הישראלי בפריחה חסרת תקדים, וכך גם בעיות המשמעת.

עוז: אימצנו את כללי השוק הקפיטליסטי אבל לא הפנמנו את התרבות המלווה אותו. ייקח עוד זמן, אבל כבר יש סימנים. בתחום השירות ללקוח, לדוגמה, אנחנו משתפרים כל הזמן. פתאום הצבר המחוספס הופך לאדם אדיב, ששואל את הלקוחות בעדינות: "הכול בסדר?", "אפשר לעזור?" מה קרה כאן? זה החינוך שילדינו קיבלו בבית הספר? ממש לא. זו התחרות החופשית, זה השוק.

תמר: אבל גם לאחר שהקפיטליזם ימשמע אותנו, בעיות המשמעת בבתי הספר יימשכו. הן יימשכו משום שבת הספר הוא חסר משמעות מבחינת התלמידים. בחשבון אחרון, בעיות המשמעת הן בעיות של משמעות. בחיים שמחוץ לבית הספר הצעירים רגילים לחיים עמוסים בגירוים: גלישה באינטרנט, שיחה בסלולרי, שליחת מסרונים, "דיבור" עם חברים במסנג'ר, צפייה בערוצים שונים בטלוויזיה - והכול כמובן בעת ובעונה אחת. לעומת זאת בעולם של בית הספר מצפים מהם להקשיב למורה במשך 45 או 90 דקות בלי תזוזות מיותרות. זה מדיום חדגוני ואטי מדי עבורם. הם היו רוצים "לופז" את המורים שלהם, ליצור לעצמם גירוים ואתגרים חדשים, אך הם נאלצים לשקוע לתוך פסיביות מדכרת. אז הם משתעממים ועושים "בעיות משמעת", שבת הספר במתכונתו המוכרת אינו יכול לפתור.

עוז: בעיות המשמעת הן סימפטום ולא הבעיה. כאשר אדם מגיע לחדר מיון עם דימום צריך קודם לעצור את הדימום, אבל אחר כך צריך לעשות את העבודה העיקרית - לאבחן מה גורם לו, מה הבעיה האמיתית. בעיות המשמעת הן דימום, והניסיונות להתגבר עליהן הן ניסיונות - כושלים בדרך כלל - לעצור את הדימום. חסר אבחון יסודי ואמיץ, ונכונות לומר ביושר "חברים, הבניין קורס, בואו ניצוק יסודות חדשים".

תמר: כך שדווקא לבעיות המשמעת יש תפקיד חשוב בשינוי המערכת. בעיות המשמעת הן התרעות שאי אפשר להתעלם מהן. משעמום אתה יכול להתעלם - לא מבעיות משמעת; הן לא מאפשרות למכונה לפעול. בסופו של דבר תגלה מערכת החינוך שתלמידים שיש להם עניין במה שהם לומדים אינם מפריעים. כדי שבת הספר יהיה מקום מעניין, יש להגמיש אותו; למשל, לאפשר לתלמידים לבחור מסלולים ושיעורים ולהתאים את תכנית הלימודים לרצונות וליכולות שלהם. צריך להבין שעידן השיעור

לפני אלפי שנים. נוסף על כך כעם נרדף פיתחנו רגישות לנדרפות והזדהות עם סבל. שני הגורמים האלה עושים אותנו רכים, אם לא רכרוכיים, בנוגע להצבת גבולות ולענישה. זאת ועוד: כעם שחי מאות שנים בגלות, היינו מה שהסוציולוגים מכנים "עם ספר", עם שחי רחוק מהמרכז, שחייו מקובעים פחות בכללים פורמליים. יתרה מזו, בהיותנו עם גלותי התייחסנו לחוק כאל חוק של אחרים, חוק של הגויים, שאינו מחייב אותנו, כי הוא חיצוני לחוקי ההתנהגות המחייבים של היהדות (המצוות והגורמות הדתיות), רואה בנו זרים ולא אחת גם מופנה נגדנו. למדנו לתחמן, לחתוך קצוות, לעקוף מכל צד אפשרי. כשהגענו לכאן עם כל המטען הזה יצרנו חברה חדשה, שאין לה עדיין מסורת מרובדת ויציבה והיא אינה יודעת כיצד להתייחס למדינה ולרשויות החוק שלה. הקמנו מדינה בכוח האלתור, כי עמדנו מול אתגרים חדשים ולא היו לנו משאבים. האלתור נמשך עד היום. יש לו יתרונות רבים, אך גם חסרונות לא מבוטלים. הישראלים מרבים להתנאות בעובדה שהם לא מרובעים, וזה נכון, אך יש לכך מחיר: החוק הופך להמצאה, ואין מסורת של going by the book - מה שנדרש מכל חברה ממושמעת. ואל תשכח שאנחנו גם קטנים ומשפחתיים: כולם מכירים את כולם ואין את המרחק, ואולי גם את הניכור, הנחוצים לאכיפה ולענישה. המורה, השוטר, השופט, מסתכלים עליך ורואים את עצמם, ולכן גם נוטים לרחם ולסלוח. באמריקה, למשל, אתה לא מדבר עם שוטר. אמריקה היא "חברת קו": עד לקו תעשה מה שאתה רוצה, אבל אם חצית אותו - אין רחמים. אם אצלנו חצית את הקו, אתה מגלה שיש אחריו עוד ועוד קווים שאפשר לחצות. וכמובן, יש את בעיות הביטחון שמזויות כל בעיה אחרת הצדה, ובכלל זה את בעיית אכיפת החוק והמשמעת. ככה זה, מאבק על הישרדות רוחה מאבקים אחרים, פחות חשובים.

תמר: והילד הזה שעושה לך עכשיו צרות בכיתה אולי יתגייס לצבא וישמור עליך, או איך את יכולה שלא לוותר לו. וחוזר שמה, את המשמעת הוא יקבל כבר שם, בגולני...

עוז: ועוד דבר. אל תשכח שאנחנו תופסים את עצמנו כעם הנבחר, והישראלי, הצבר, הוא הבן הנבחר של העם הנבחר, ומכאן נובעת היהירות שלו. משמעת מחייבת ענווה, ואצלנו "למה מי אתה?!" ו"אתה לא תגיד לי מה לעשות!" אבל ההקשר הפורה ביותר לדיון בבעיות משמעת אינו העבר הלוהט שלנו, אלא ההווה הגלובלי והדיגיטלי שלנו.

בלומר?

עוז: העולם, ובתוכו אנחנו, נמצא בתקופת מעבר, תקופה של בין השמשות. דפוסים ישנים של יחסי גומלין עוברים שינוי עמוק הנובע משינויים טכנולוגיים דרמטיים. המערכות הישנות, שפעלו במשך מאה השנים האחרונות, מאז המהפכה התעשייתית, כבר לא ישימות כבעבר. אבל למרבה הצער עדיין לא יצרנו אלטרנטיבות מתאימות ואנחנו עדיין בשלב החיפושים וההתאמות - זה שלב ביניים רגיש ובמידה רבה גם מסוכן. ה"שרוליקים" שהקימו את המדינה גדלו בחברה לאומית, שיסודותיה נוצקו במהפכה התעשייתית; השרוליקים בימינו צומחים לתוך המהפכה הדיגיטלית. הם כבר בפנים. המורים שלהם, האוניברסיטאות והמכללות שמכשירות את המורים, בית הספר ומשרד החינוך, תקועים עם רגל אחת או שתיים עמוק בעולם של אתמול. הצעירים טובלים בתוך מערכת חינוך אנכרוניסטית, שאינה מתאימה לעולם שלהם; בעצם לא רק שלהם, גם אני לא הייתי מחזיק מעמד אפילו דקה בבית הספר של היום. למען האמת, גם כשהייתי ילד בקושי החזקתי... בחוץ הכול מתפוצץ מיצירתיות וחדשנות, ובבית הספר הכול אטי, סמכותי, משעמם להחריד.

תמר: ובצר הפער הזה - שמסביר את בעיות המשמעת - בין בית הספר לחיים בחוץ, יש את הגישה הפיידוצנטרית (מהמילה היוונית pedo, ילד) שתורמת להן: הילד במרכז וצריך לספק את הרצונות והגחמות שלו. ה"בא לי" הזה של ילדים עושה לי חררה. אתה רואי מכיר אותו. "בא לו" לאכול עכשיו, או לשמוע טראנס או לקלל. "בא לו". אז מה, תגיד לו "לא"? אנחנו

הפרונטלי הגיע לקצו. צומחות אלטרנטיבות והן משתכללות ומתפשטות עם התפתחותן המהירה של טכנולוגיות למידה.

עו: ההפרעות הן איתותים. אנחנו לא קולטים אותם כי אנחנו מפחדים, כמו שרשושים בלב שמישהו מתעלם מהם כי הוא פוחד מניתוח. כאשר אנחנו קולטים משהו אנחנו ממהרים לתת אקמול - מעלים קצת את שכר המורים, מציעים תכנית לימודים חדשה, משנים את מתכונת בחינות הבגרות.

תמר: צריך לשאול את שאלת היסוד: מהו הבוגר הרצוי שלנו; עם מה אנחנו רוצים שתלמידים יצאו מבית הספר. מהתשובה לשאלה הזאת צריך לגזור את כל מרכיבי הסביבה החינוכית. הסביבה הזאת צריכה להתאים לסביבות האחרות שאנחנו חיים בהן - לבית, למקום העבודה, לקניון, לאתרי הבידור והנופש.

נשמע הגיוני. מדוע אנחנו לא עושים את זה?

עו: כי אנחנו חברה בדקדנס; לא רק מערכת החינוך, גם מערכות אחרות - הצבא, הפוליטיקה. אנחנו מסרבים להבין שאנו חיים בעידן של מהפכה בכל תחומי החיים, כמו בעיצומה של המהפכה התעשייתית. צריך להבין שמה שהיה לא יהיה. והפתרון איננו בהחזרת הגלגל לאחור, גם משום שבמכונה החדשה אין יותר גלגלים, אלא שבבים.

תמר: המחשב הוא בסיס לסביבה חינוכית חדשה, רבגונית, אינטראקטיבית ומותאמת ליחיד. במקום לבנות סביבו סביבה לימודית חדשה אנחנו מכניסים אותו לסביבה הבית-ספרית הישנה, כמו אדם מן המאות הקודמות שמראים לו מכונת והוא שואל איך רותמים אליה את הסוס.

עו: יכולנו להיות מעצמת הייטק פרגוגית, לייצא פרגוגיה הייטקית לכל העולם, ובמקום זאת אנחנו מכלים את כוחותינו במאבק שאין לו סיכוי בבעיות משמעות.

המהפכה ההייטקית בחינוך צריכה להתחיל כאן, אצלכם, באוניברסיטה, בבתי הספר לחינוך.

עו: זאת הבעיה. בתי הספר לחינוך מפגרים בתחום הזה. נמצאים כאן מורים שמלמדים פרגוגיה כאילו אין בעולם מחשבים. רובם חיים באמצע המאה הקודמת, שבה עוצבו. במקום ללמד את הסטודנטים כיצד לפעול בכיתה המסורתית, צריך לפתוח כאן חממות לפיתוח אמצעי למידה דיגיטליים, שיהיו בסיס לכיתה חדשה ומרתקת.

תמר: תמיד עולה, כמו מנטרה, הטענה: "או מה עם הצד החברתי, מה עם המגע האנושי?" התשובה שלי היא: "תעשו פעילויות חברתיות; תהפכו את בית הספר למרכז של פעילויות חברתיות". אין מה לדאוג, ילדים לא הפכו ליצורים אסוציאליים המתבודדים מול מחשב; יש להם צורך באינטראקציות חברתיות, שאת חלקן, אגב, אפשר לעשות באמצעות המחשב.

עו: למה ילדים מצליחים במבחני תיאוריה בנהיגה? כי יש להם מטרה, ויש להם אמצעים - אתר באינטרנט או ספרים. אם יש מטרה משמעותית ויש אמצעים להשיג אותה, יש למידה.

צומח כאן מודל חדש לבית ספר.

עו: נכון, הכיתה כמרכז תמיכה, המורה כיועץ לימודי, בית הספר כסביבה עתירת אמצעים, והעיקר - מטרה משמעותית. תן לילד מטרה שהוא מעוניין בה, תן לו סיוע מתאים ותקבל למידה בעלת איכות אחרת. אני רוצה

להדגיש - "אין תורה נקנית אלא בייסורים". אנחנו לא מדברים על "למידה בסכבה". צריך להרגיל צעירים גם לעבודה קשה, אך עבודה קשה בעלת משמעות.

תמר: מובן שצריך לפתח פיגומים מתאימים. ללכת עם הילד, לאט לאט, לפי גילו ויכולתו. לתת לו חוויות של הצלחה, לפתח משמעות עצמית, לתת לו תשתית ללמידה עצמאית.

עו: משמעת היא קריטית, אבל משמעת פנימית. לקחת על עצמך משימות - תעמוד בהן. אין פשרות בעניין זה. הדרישות יהיו מחמירות, אולי אפילו מחמירות יותר מהיום. דרישות מחמירות אינן פוגעות במוטיבציה הפנימית, להפך; הן ביטוי ליחס רציני כלפי התלמיד ולאמונה ביכולתו. ושוב, אני רוצה להדגיש את נקודת המוצא לדיון על מצב החינוך: הרכבת יצאה מהתחנה והיא שועטת במהירות עצומה. אי אפשר להחזיר אותה לתחנה וגם לא לעצור אותה; אפשר לשמור אותה על הפסים ולכוון אותה. בית הספר לא יחזור להיות מה שהיה, כשם שהתעשייה לא תחזור לפס הייצור. יש תהליכים שאין מהם חזרה.

תמר: בית הספר שלנו יתבסס על אחריות אישית של כל תלמיד ללמידה שלו, על למידה עצמית, בחלקה מרחוק. הוא יהיה מרכז לתמיכה וייעוץ ולפעילויות חברתיות. בית הספר יכלול אמצעי העשרה כמו אולפני הקלטות וחדרי מחשב ושרתים. יהיו בו גם מרכזי ספורט וחברה, כגון אולם מופעים, בתי קפה ומסעדה, מגרשי ספורט וחדרי חוגים. הוא ידמה למתנ"ס משוכלל ואתנטי, שיהיה כיף ללמוד ולבלות בו. התלמיד יבחר אם לבצע חלק מהמטלות בבית או בבית הספר. אבל לכל תלמיד יוגדרו יעדים ולוחות זמנים שהוא יצטרך לעמוד בהם, בלי פשרות. התלמיד יהיה שותף בהגדרת היעדים ולוחות הזמנים להשגתם. אני חושבת שמחכה לנו הפתעה: במצב כזה רבים יעדיפו להגיע מרצונם לבית הספר.

האם מערכת החינוך שלנו מסוגלת להקים בתי ספר כאלה?

תמר: לצערי, על בסיס ניסיוני, הגעתי למסקנה שלא. המערכת מסורבלת, מבולבלת ותשושה. אין לה כוחות לבנות את עצמה מחדש לנוכח הדרישות של המציאות. שינוי מהותי יכול לבוא רק מבחוץ.

עו: צריך לתת לשטח לפרוץ ולהסיר מכשולים. תן לחברה חופש לעצב את החינוך של ילדיה, ותראה אילו אפשרויות חינוכיות תקבל. מהאפשרויות הללו יתמסרו חלופות מוצלחות לבית הספר המסורתי.

שוב, השוק החופשי יפתור את הבעיה.

עו: זו לא המלצה, זו תחזית. לא הממשלה יצרה את ההייטק ששינה את פני התעשייה. לא הממשלה יצרה את התקשורת הרב-ערוצית. הם נוצרו מכוחות השוק. בשלב מסוים הזרם היה כל כך חזק עד שנאלצו לפתוח את הסכר. גם במקרה זה, משרד החינוך מנסה לחזק את הסכר ביצירת פתחים קטנים, אבל בסופו של דבר הסכר יקרוס תחת זרם החידושים.

אז אנחנו בשלב מעבר. איך מנהלים אותו?

עו: להפריע כמה שפחות. לאפשר לשטח לפתח חלופות מכל הסוגים. לעודד יזמות חינוכית. מי שירצה חינוך טוב - שישלם, כמו שמשלמים למורים פרטיים או לבתי ספר פרטיים. איך נבאי מורים ובתי ספר טובים לאלה שאינם יכולים לשלם? נסבסד אותם. זה המקום שבו הממשלה יכולה וצריכה להתערב.

אז איך להתייחס לבעיות המשמעות: במחאה צודקת של הנוער או בהתפרצויות שיש לרסן?

תמר: גם וגם. בעיות משמעות אינן רק מחאה לגיטימית. כמו שאמרנו הן גם ביטוי לרפיסות של חברת המבוגרים, לחולשה של חברה ליברלית שאיבדה כיוון. אבל כאשר תיבנה כאן מערכת חינוך חלופית, על בסיס דפוסיים אחרים של הוראה ולמידה, מערכת מותאמת למקום ולזמן, תהיה ירידה משמעותית בבעיות המשמעות.

תמר אלמוג: "בעולם של בית הספר מצפים מהם להקשיב למורה במשך 45 או 90 דקות בלי תזוזות מיותרות. זה מדיום הדגוני ואטי מדי עבורם. הם היו רוצים 'לזפזפ' את המורים שלהם, ליצור לעצמם גירויים ואתגרים חדשים"



שיקום הסמכות המורית

“פעם הייתה למורה סמכותו”, “פעם הורה היה הורה”, “אני הייתי נותן לאבא שלי כבוד”, “המורים שהיו בילדותנו היו מורים” - ביטויים מסוג זה, המדברים בזכות ה”סמכות של פעם”, מבליעים את ההנחה שכל עוד הדברים לא יחזרו לקדמותם, אין תקנה לבעיות החינוך בבית או בבית הספר.

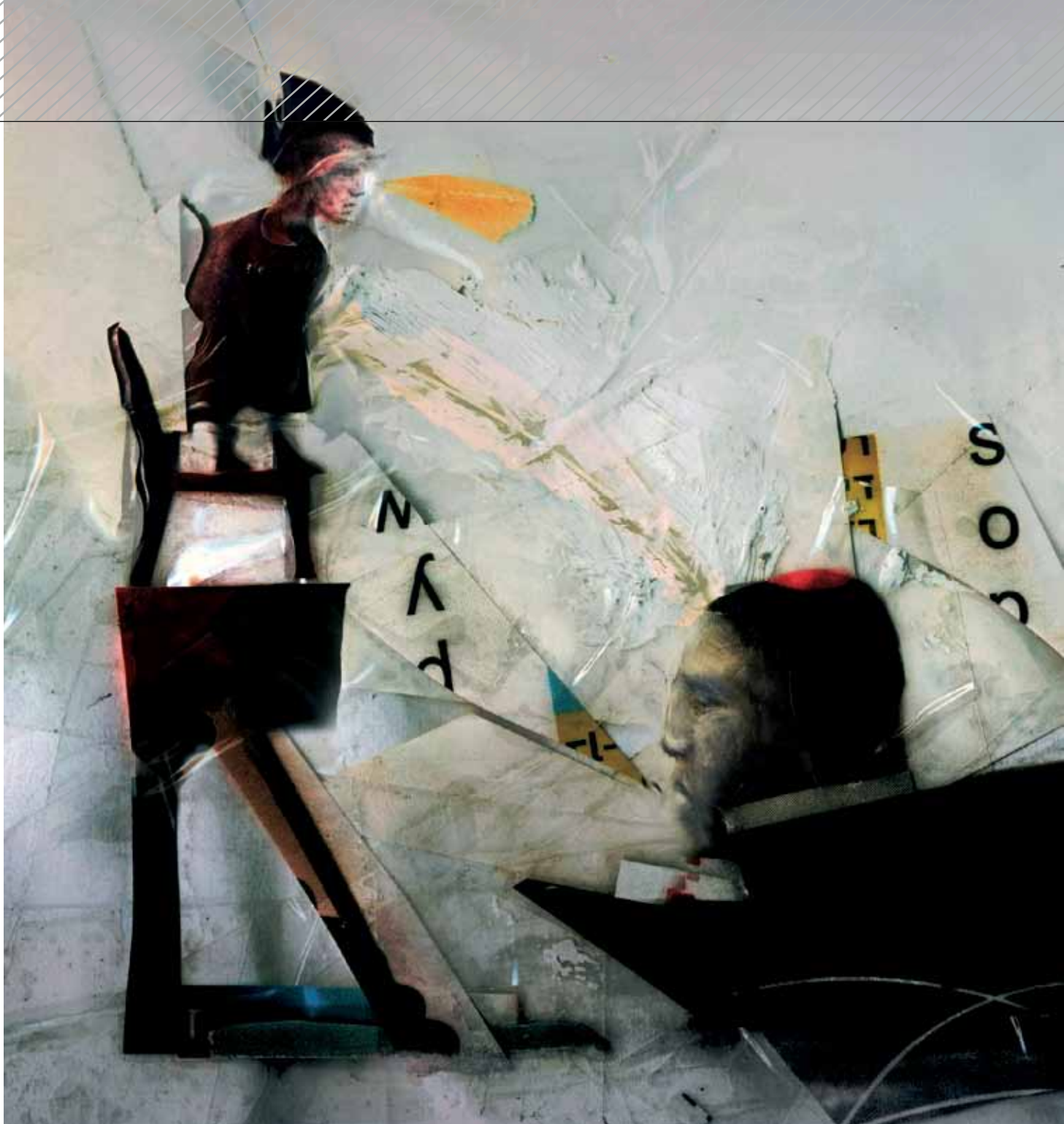
ואכן, הסמכות המסורתית התערערה בצורה המעוררת בעיות רבות בכל מה שנוגע לחינוך ילדינו. אולם בתנאים החברתיים החדשים ובמסגרת הערכים של חברה מודרנית, ליברלית ופולרליסטית אין שום אפשרות להחזיר את הסמכות של פעם על כנה. סמכות זו התבססה על תמימות דעים וזכותה לגיבוי בלתי מותנה ממרבית גורמי החברה והקהילה. היה ברור לכול של הורים ולמורים מגיעים ציות וכבוד מעצם היותם הורים ומורים. חוץ ממהפכנים שוליים הכול האמינו כי יש לגנות ולדכא כל ביטוי של אי-ציות ומרדנות. בכך תמכו גם דעת הקהל וגם העמדה הממוסדת, שהתגלמה במוסדות החינוך, הדת, התקשורת והחוק.

שתי סיבות עיקריות גרמו להתערערות בלתי הפיכה של הסמכות של פעם: (א) תמימות הדעים של גורמי החברה השונים איננה קיימת עוד; (ב) רבים מן האפיונים של הסמכות של פעם אינם קבילים כיום, למשל: שימוש בעונשים פיזיים, יחס של ריחוק ויראה כלפי סמכויות, דרישה לציות בלא תנאי וחסינות מפני ביקורת. לפיכך איננו יכולים ואיננו רוצים עוד להחזיר את הסמכות של פעם על כנה. יתרה מזו, עצם הניסיון לעשות זאת מביא לתוצאות שליליות, משום שבהיעדר בסיס חברתי רחב וקבילות ערכית של סמכות זו, היא יכולה להתקיים רק באמצעות כוח והפחדה. כך הסמכות של פעם הופכת בחברה המודרנית לסמכות כוחנית גרידא.

החברה הליברלית לא הסתפקה בביקורת על הסמכות של פעם, ובשלב מסוים אף פקפקה בעצם תפקיד הסמכות בחינוך. “סמכות” ו”סמכותי” הפכו למונחים מגוונים, שמציינים עמדות ותהליכים שליליים האחראים לרוב התחלואים בחיי הפרט והחברה. לפי השקפה זו, הורה או מורה סמכותי מעוותים בהכרח את התפתחות הילד, בכפייתם עליו כיווני צמיחה לא טבעיים. בשנות ה-60 וה-70 זכה החלום המתירני, אשר ביקש לבטל את השימוש בסמכות בגידול ילדים, להשפעה רחבה ביותר. תפיסה זו ראתה את תפקיד ההורה והמורה בהענקת אהבה, תמיכה, הבנה ועידוד. על הילד לגדול באווירה של חופש מלא; כל העמדת גבול או דרישה חיצונית מעוותת מיסודה. רוב הפסיכולוגים, אנשי החינוך ומעצבי הספרות הפופולרית צידדו בעמדה זו. החלום המתירני הפך לחזון השאפתני ביותר בתולדות החשיבה החינוכית. הוא ייצג את התקווה שחברה בלא סמכות תגדל ילדים בריאים, חכמים, סקרנים, ספונטניים וחברותיים. וכאשר ילדים אלה יגיעו לפרקם תתהווה חברה חופשית, בריאה ומתוקנת. יתר על כן, כל התפתחות ←



ללקר את



איר: אלכס זוטמירסקי

סמכות חדשה

שימוש בעונשים גופניים, יראה מפני סמכות, דרישה לציות בלא תנאי, חסינות מפני ביקורת - כל המרכיבים שביססו את "הסמכות של פעם" התערערו באופן בלתי הפיך, והותירו את ההורים והמורים מבולבלים וחסרי אונים. **פרופ' חיים עומר** מציע עקרונות לביסוס סמכות חדשה



על הסמכות החדשה להיבנות לא על ריחוק ויראה, אלא על נוכחות וקרבה. אולם אין בקרבה ובנוכחות כדי לטשטש את ההבדל בין תפקידי ההורה או המורה לבין תפקיד הילד

רוב ההורים, המורים ואנשי המקצוע בפסיכולוגיה ובחינוך יסכימו כי נוכחות היא בסיס מוצלח וערכי לסמכות החדשה. הגברת הנוכחות היא מושג בסיסי בהקשר זה; נוכחות היא תנאי לשיקום הסמכות ההורית. הילד חווה את ההורה כנוכח כאשר ההורה מתנהג בדרך המעבירה את המסר "אני ההורה שלך". אייאפשר לפטר אותי, להתגרש ממני, להרחיק אותי או לשתק אותי. אני הורה ונשאר הורה". בהגברת הנוכחות, לא רק הילד חווה את ההורה אחרת, אלא גם ההורה מתגבר על התחושה שאיבד את מקומו והפך שולי וחסר השפעה בחיי הילד. הגברת הנוכחות היא יסוד מרכזי גם בשיקום הסמכות המורית.

המחשבה שסמכות נקנית בנוכחות איננה אופיינית לסמכות של פעם. התפיסה המסורתית של סמכות קושרת אותה דווקא לדיסטנס ולחוסר נגישות. אמירה שגורה על פי השקפה זו היא "הילדים לא מציינים לך, כי הוא קרוב מדי אליהם". האמונה שקרבה נוגדת סמכות הביאה לסדרים חברתיים שמטרתם להפריד בין בעל הסמכות לבין כפופיו. תפיסות אלה אינן קבילות היום. על הסמכות החדשה להיבנות לא על ריחוק ויראה, אלא על נוכחות וקרבה. אולם אין בקרבה ובנוכחות כדי לטשטש את ההבדל בין תפקידי ההורה או המורה לבין תפקיד הילד. הנוכחות ההורית והמורית היא נוכחות ייחודית להורה ולמורה, והיא שונה מנוכחותו של חבר. הסמכות הנוכחת נוכחת כסמכות המפגינה דאגה והשגחה, ולא דווקא בדרך שוויונית.

קהילת תומכים

בשונה מן הסמכות של פעם, מקורות התוקף והתמיכה של הסמכות החדשה אינם מובנים מאליהם. הורים ומורים אינם זוכים עוד לגיבוי מעצם היותם הורים ומורים. אך סמכות אינה יכולה להתקיים בלא גיבוי ותיקוף. על כן בבניית הסמכות החדשה יש צורך לפעול לגיוס תמיכה וגיבוי רחבים. בעבודתנו עם הורים אנו מסייעים להם לבנות מערך תמיכה וגיבוי המורכב מקרובי משפחה, חברים, מורים ולעתים קרובות גם מהורים של הילדים שהילד מתרועע עמם. מערך התמיכה משנה את העשייה וההרגשה ההורית מן היסוד: מעתה צעדי ההורים אינם מבטאים עוד החלטות שלהם כאנשים בודדים, אלא פעולות הזוכות להד חברתי ולגיבוי מעשי מצד קהילת התומכים. הצורך בגיוס תמיכה רחבה משפיע גם על אופי הפעולות ההוריות. בחברתנו אייאפשר לגייס תמיכה רחבה לפעולות סמכות כוחניות או שרירותיות. גיוס התמיכה מוסיף על כן ממד של בקרה על פעולות ההורים: רק פעולות ראיות מבחינה ערכית וזכות לתמיכה הולמת. בתכנית שלנו לשיקום הסמכות ההורית אנו עומדים על כך שההורים יתחייבו לפני התומכים להימנע מכל צעד אלים או משפיל כלפי הילד. כך הופך גיוס התמיכה לערובה שהסמכות החדשה לא תהיה שרירותית, כפי שהסמכות של פעם הייתה לעתים קרובות.

תהליך מקביל חל על מורים. הסמכות המורית החדשה חייבת להתבסס על גיוס של תמיכה רחבה. בתכניתנו למען בית ספר בטוח גיוס תמיכה במורים הוא יעד מרכזי ותנאי להצלחה. אנו פועלים נמרצות לגיוס תמיכה של הנהלת בית הספר, של ההורים ושל גורמי קהילה שונים. כמו כן אנו

שליטת של הילד נובעת בהכרח מדיכוי צמיחתו הטבעית. אלימות של ילדים נחשבה למשל לתולדה ישירה של אלימות אצל ההורים; קשיי למידה נחשבו לתוצר של מורים הכופים משימות לימודיות; בעיות רגשיות נחשבו לתוצאה של ציפיות ודרישות מעוותות מצד הסביבה. התרופה לכל הבעיות הייתה בהסרת ההשפעות המזיקות של הסמכות ההורית והחינוכית. הלום זה לא איחר להתנפץ על סלע המציאות.

חינוך מתירני - דימוי עצמי נמוך

מתחילת שנות ה-80 הראו מחקרים רבים שילדים שגדלו בחינוך מתירני אופיינו ברמות גבוהות במיוחד של בעיות התנהגות כגון אלימות, נשירה ממסגרות, שימוש בסמים, עבריינות והפקרות מינית. בנוסף לכך ילדים אלה אופיינו בדימוי עצמי נמוך. הממצאים הללו הפתיעו גם את החוקרים, שכן היה אפשר לצפות אולי שילדים הגדלים בלא גבולות וסמכות יהיו קשיים עם מסגרות, אך כיצד להסביר את הדימוי העצמי הנמוך? הרי ילדים אלה זכו לשפע של עידוד והערכה ברוח האידיאולוגיה החינוכית הרווחת. אנו מכירים היטב את תמונת ההורה המפגין התפעלות נלהבת מכל שרבוט של הילד ומהלל את אמירותיו התמימות כדברי חוכמה נשגבים. מדוע אם כן פיתחו ילדים אלה דימוי עצמי נמוך?

עלינו להבין כי דימוי עצמי חיובי אינו רק תולדה של שיקופים חיוביים. אלה חשובים אמנם, אך התפתחותו של דימוי עצמי חיובי נובעת גם מחוויה של התגברות על קשיים. בהתפתחות הרגילה ילדים נעמדים מול מצבי קושי רבים. למשל, המעבר לגן הילדים או לבית הספר, הצורך לקבל כללי משמעת, הצורך לרחות סיפוקים. בשלב ראשון המשימות נראות קשות בעיני הילד. למשל, ילד המתחיל את גן הילדים עשוי להרגיש שהוא לא מסוגל להישאר רחוק מהוריו ומן הסביבה הבטוחה והמוכרת של הבית למשך זמן כה רב, אולם רוב הילדים מצליחים להתמודד עם הקושי. כך הופכת השתתפות בגן להישג התפתחותי. לעומת זאת ילדים הגדלים בחינוך מתירני אינם צוברים חוויות התמודדות מסוג זה. העיקרון המתירני קובע שאם הילד מתקשה או מסרב לבצע את המעבר, יש להסיר את הקושי מדרכו, פן העמדת הדרישה תפגע בנפשו ובהתפתחותו. עקב כך לילדים אלה חסרות חוויות של כורח הבונות את תחושת המסוגלות העצמית. בלא כורח וחוסר אין התפתחות, שהיא במידה ניכרת תולדה של המאמץ להתגבר על קשיים הניצבים בדרכנו. לילדים שאינם רוכשים חוויות מסוג זה יחסר מרכיב מרכזי בבניית עמוד השדרה של הדימוי העצמי: התמודדות עם דרישות וקשיים.

ההתערערות הבלתי הפיכה של הסמכות של פעם והכישלון של החלום המתירני יצרו בעיה חדשה בחינוך ילדים: כיצד למלא את הריק שנוצר בעקבות סילוק הסמכות של פעם בצורה שתאפשר לילדים חוויות בונות של גבולות, דרישות וצורך בהתמודדות, שיהיו גם קבילות מבחינה ערכית וחברתית. תשובתנו לשאלה היא מושג הסמכות החדשה. על הסמכות החדשה להתבסס על עקרונות שונים לגמרי מאלה שביססו את הסמכות של פעם.

נוכחות - תנאי לסמכות

לרובנו ברור מהם אפיוני הסמכות שאיננו חפצים בה. לעומת זאת דיוקן הסמכות החדשה אינו ברור כל כך, ואין פלא. דורנו הוא אולי הדור הראשון המגשש אחר פתרון לבעיה זו. דמות הסמכות החדשה לא תבוא לעולם שלמה ומוכנה, אלא תצטייר בהדרגה ותיבנה מתוך הצרכים, המשאלות והמגבלות שלנו. בתהליך התהוות הסמכות החדשה נדרש להגדיר לא רק כיצד על בעל הסמכות לפעול, אלא מה השיח הפנימי שלו, מה עליו לשרד ומה הוא מבקש לעורר אצל הילד.

בונים עם המורים דרכים להגברת התמיכה ההדדית בינם לבין עצמם. כפי שנראה, התכנית זוכה גם לתמיכה רחבה מצד התלמידים. אולם התמיכה במורים איננה תמיכה בלא תנאי. המורים זוכים לה כשהם מתגייסים להגברת נוכחותם, כשהם מתחייבים להימנע מצעדים משפיליים, וכשהם נוקטים אמצעי מאבק נחוש באלימות ובאי-הסדר. בתנאים אלה המורים זוכים לשינוי מרחיק לכת בתמיכה ובהגנה שהם מקבלים.

מי אשם בהסלמה

בעל הסמכות של פעם לא ראה את עצמו אחראי לתהליכי הסלמה. כאשר האינטראקציה עם הילד נעשתה קולנית, חריפה או אלימה, היה מקובל לחשוב שהילד גרם לכך. ההורה או המורה רק הגיב בכוח נגד כוח. בין המבוגר לבין הילד הייתה אי-סימטריה בשאלת הזכות להפעיל כוח פיזי: רק הפעלת כוח מצד הסמכות נחשבה מוצדקת. לא כך המצב כאשר לסמכות החדשה. הפעלת כוח פיזי נחשבת לא מוצדקת בכל מצב, ובעיקר אם היא באה מצד הורה או מורה. האי-סימטריה מתקיימת אפוא, אך בכיוון הפוך. על כן בעל הסמכות החדשה מתחייב להימנע מהפעלת כוח גם כאשר הצד השני פועל בצורה כוחנית. אי-סימטריה זו רחבה אף יותר: בעל הסמכות החדשה פועל חד-צדדית להקטנת תהליכי הסלמה ביחסו עם הילד. על גורם הסמכות להיאבק בנחישות בהתנהגויות השליליות, אך בלי להיגרר למעגל קסמים של צעקות-נגד-צעקות ואיומים-נגד-איומים. פיתוח היכולת להפגין נחישות בלי להסלים גורמת להפתעה ולסיפוק. כשמורה מבין שהוא משוחרר מן הצורך לענות באופן קולני ומידי להתנהגות השלילית של הילד, וכי הוא יכול להפעיל תגובה החלטית, מושהית ולא מסלימה, הוא זוכה לא רק להקלה רגשית אלא גם לחיזוק סמכותו. מחקריו בנושא הסמכות ההורית והמורית הראו שרכישת מיומנויות למניעת הסלמה מחזקת את בעל הסמכות ומקטינה חיכוכים קולניים.²

שקיפות בהפעלת סמכות

הסמכות החדשה נבדלת מן הסמכות של פעם בהיבט חשוב אחר. הואיל והסמכות של פעם נבעה מעצם מעמדו של בעל הסמכות, לא הייתה שום דרישה או ציפייה שהוא ייתן דין וחשבון על הפעלת סמכותו. אבי המשפחה היה רשאי לפעול בביתו כבשלו. השאלה מאיזו סיבה ובאילו דרכים בחר להעניש את ילדיו לא הייתה עולה כלל. עצם העלאתה נחשבה לפגיעה בסמכותו וכל ניסיון של בני הבית לספר על הנעשה בתוך המשפחה נחשב בגידה. זכותו של בעל הסמכות להעלים את המתרחש בתוך ביתו פנימה והחובה המוטלת על שאר בני הבית לשמור סוד היו מקובלות על הכול. לעומת זאת הדרישה לשקיפות בהפעלת סמכות היא אחד מערכי היסוד של חברה ליברלית. שקיפות איננה רק חובה שהסמכות החדשה נוטלת על עצמה, אלא גם חלק מכוחה שבירת מעטה הסודיות חלה לא רק על

פעולות הסמכות עצמה אלא גם על הפעולות השליליות שהסמכות נאבקה בהן. בעבודתנו עם הורים, קבוצת התומכים מקבלת עדכון מלא על הפעולות האלימות או הסיכוניות של הילדים, כמו גם על התגובות ההוריות. פתיחות ושקיפות פועלות בדרך זו הן להגברת יעילות הצעדים ההוריים (שוזכים עתה לתמיכה מצד "דעת הקהל" של קבוצת התומכים) הן לחיזוק המחויבות ההורית להימנעות מאלימות ומהשפלה. שבירת מעטה הסודיות איננה צעד קל להורים. הם חוששים שמא הגילוי יפגע בהם ובילד. כנגד חשש זה אנו מודגשים כי העלמת האלימות כמוה כמתן גושפנקה להמשכה. הורים הבוחרים לשמור את אלימות הילד בסוד הופכים לשותפים לאלימות זו. הוא הדין כאשר למעשים האלימים של ההורים: העלמתם מביאה להנצחתם. עיקרון זה מנחה גם את עבודתנו בבתי ספר. על כן אנו שואפים שבית הספר יפרסם את כל האירועים האלימים (בלי שמות הילדים המעורבים) ואת הטיפול המשמעי בהם. בנוסף אנו סבורים שבית הספר צריך להיות אחראי לברר כל תלונה נגד מורים. הליך זה לא נועד "לשפוט" את המורה שהתלונה מועלת נגדו, אלא להשיג פתרונות של תיקון וגישור. הנכונות לבדיקה עצמית מחזקת את הברית בין הורים למורים, שבלעדיה אין קיום לסמכות החדשה.

הכרה בטעויות

עקרונות השקיפות והמחויבות לבדיקה עצמית מבהירים עוד הברל מרכזי בין הסמכות החדשה לסמכות של פעם. בעל הסמכות של פעם היה "צודק" מתוקף מעמדו. העלאת האפשרות שהוא יכול לטעות הייתה אקט של מרידה. כולם ידעו, כמובן, שהמציאות שונה, אך חל איסור מוחלט לבטא ידיעה זו בגלוי. הפרדוקס מצא את ביטויו הנצחי באגדה על בגדי המלך החדשים. בימינו ניסיון של בעל סמכות לשמור על ארשת של חסינות בפני טעות ייראה מגוחך במיוחד; הקהל כולו - ולא רק הילד הבודד - יצעק "המלך עירום". הנכונות להכיר בטעות חייבת על כן להימנות על היסודות של הסמכות החדשה. ההכרה בטעויות והנכונות לתיקון הן חלק מהאנשת דמות הסמכות. בעל הסמכות איננו עוד נציג של שלמות מדומה, אלא בשר ודם, הנוזק לסיוע, לשהות לקבלת החלטות, ולאפשרות לחזור בו מטעויות. בספריי הקורמים הראיתי כיצד נכונותם של הורים להודות בטעויות ולבצע פעולות תיקון מנקה את האווירה, מרחיבה את בסיס הקשר עם הילד ומחזקת את מעמד ההורה כאדם ערכי. בדומה להורה, המורה מודע לאי-חסינותו מטעויות. השקיפות והעין הבוחנת בחברה המודרנית מעמידות את המורה במצב בלתי נמנע של חשיפת המשגים. הנכונות לעמוד בגילוי ולהודות בטעות היא על כן מחויבת המציאות. במתן דוגמה אישית של נכונות לתיקון מורים יכולים להפוך את הפגיעות ליתרון. נכונות זו יכולה להפוך לדגל של הסמכות החדשה ולתרומה רבות למנהיגותה.

סמכות אינה ציות

ייתכן שההברל העמוק ביותר בין הסמכות של פעם ובין הסמכות החדשה נעוץ בקשר בין סמכות לציות. הסמכות של פעם כללה חפיפה מלאה בין סמכות לציות: רמת הסמכות כרמת הציות. חפיפה זו בעייתית מבחינת הערכים והחשיבה המודרניים, כי היא הופכת את הסמכות למנוגדת להתפתחות של אוטונומיה. אולם הגדרת הסמכות על פי רמת הציות איננה הכרחית כלל. כשאנו אומרים שאדם מסוים "קיבל את הסמכות לפעול בצורה מסוימת", אין פירוש הדבר שהניתנים למרותו מציינים לו. הכוונה היא כי גורמים בחברה הפמיבו אותו למלא תפקיד מסוים. סמכותו מוגדרת לא על פי הציות, אלא על פי ההסמכה, הלגיטימציה והתמיכה שהוא מקבל. רמת הסמכות תהיה תלויה גם במעשיו. כך, אדם שישכיל להשתמש בסמכויות שהוענקו לו, שיהיה יוזם ונחוש בהפעלתן, ושבמקרה הצורך, ←

החלום המתירני הפך לחזון השאפתני ביותר בתולדות החשיבה החינוכית. הוא ייצג את התקווה שחברה בלא סמכות תגדל ילדים בריאים, חכמים, סקרנים, ספונטניים וחברותיים. וכאשר ילדים אלה יגיעו לפרקם תתהווה חברה חופשית, בריאה ומתוקנת



מדברת עם עצמה ועם התלמידים: "אני אומרת לעצמי ולתלמידים ישר בדקות הראשונות של השנה שאני האחראית על ניהול הכיתה. בהתחלה נדהמת כשאמרת את זה. אחר כך הבנתי שזה נכון". היא הוסיפה שהשינוי מורגש גם בדברים קטנים כביכול: כאשר התעורר שוב הוויכוח הנצחי אם להדליק את המזגן היא קטעה את הוויכוח באומרה שזאת אחריותה הבלעדית להחליט.

אם שביצעה "התיישבות" מול בנה האלים בן העשר סיפרה לנו עוד לפני שניכר שינוי של ממש בהתנהגותו של הילד: "אני לא מאמינה! ישבתי בגוב האריות שעה שלמה ולא זזתי ממקומי! הרגשתי שאני קיימת!"
אם לשני בנים תאומים היפראקטיביים סיפרה: "פעם כשהייתי חוזרת מן העבודה ורואה אותם מול הטלוויזיה הייתי מתגנבת לחדר שלי בשקט בשקט, כדי לחטוף כמה דקות מנוחה. הייתי ממש נמרחת אל הקיר ובקושי אומרת שלום כדי שהם לא יבחינו בי. היום אני עוברת במרכז החדר, ניגשת אליהם, שואלת מה הם רואים ואומרת להם שעכשיו אני הולכת לנחם".
המורים בבית ספר מסוים קיבלו החלטה משותפת על טיפול באיחורים והתחייבו לסיוע הרדי בביצוע ההחלטה. לאחר שהודיעה בכיתה על ההחלטה סיפרה לנו אחת המורות: "הרגשתי שאני מדברת לא רק עם הקול שלי, אלא עם הקול של כל המורים. תפסתי נפח, הרגשתי כמו מקהלה".
אם גדולת ממדים דיווחה לנו על השינוי שחל בתחושתה הפיזית מאז שהתחילה לפעול להגדלת נוכחותה ההורית: "ה'התיישבות' נתנה לי הוויה שיש לי משקל. הבן שלי ניסה לרחוף אותי ואני לא זזתי. וזאת הייתה הפעם הראשונה שלא הצטערתי שלא עשיתי דיאטה".

במובנים רבים מלאכת היצירה של דפוס הסמכות החדשה נמצאת עדיין בתחילתה. בכל משפחה ובכל בית ספר חדש התהליך מלווה בהפתעות. אולם עצם גילוי האפשרויות והתחושה של פריצת דרך חדשה ממריצה את ההורים והמורים ומחזקת את נכונותם. בעבודת ההנחיה שלנו עם הורים ומורים הרגשנו בעבר סיפוק רב כאשר זכינו לתגובה כגון "אנו זקוקים לסמכות הזאת", "אנו רוצים בה" ו"אנו מסוגלים לממשה". כיום, לאחר 15 שנים של עבודה, אנו זוכים יותר ויותר לתגובה: "אנו מרגישים את הסמכות בקרבנו". הסמכות החדשה הופכת בהדרגה מיעד מעורפל לחוויה יומיומית, המשנה את חייהם של אינספור הורים, מורים וילדים.

פרופ' חיים עומר הוא מרצה לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב. המאמר מבוסס על ספרו העתיד להתפרסם בשם החינוך הבטוח: בית, בית ספר, רחוב

הערות שוליים:

¹ סקירה חלקית מופיעה בספרי "המאבק באלימות ילדים: התנגדות לא אלימה" (מודן, 2002).
² עומר, ח', אירבאוך, ר', ברגר, ה' וכץ-טיסונה, ר' (2006). התנגדות לא אלימה ואלימות בבתי הספר: תיאור תוכנית וממצאים ראשוניים. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית - גיליון מיוחד בנושא: אלימות במערכת החינוך, 23: 103-120.
³ התיישבות היא אחד האמצעים החשובים להפגנה נחושה של נוכחות הורית: ההורה נכנס לחדר הילד, מתיישב, מודיע שאינו מוכן עוד להמשיך עם ההתנהגות השלילית, וממתין בשקט שהילד יציע פתרון. ראו בספרי "המאבק באלימות ילדים: התנגדות לא אלימה" עמ' 73-103.

ידע לדרוש סמכויות נוספות, יהיה סמכותי. בכל אלה אין שום התייחסות לציות, אם כי ברור שאדם שהוסמך בצורה רחבה, ושהוכיח יכולת להפעיל את סמכויותיו, יביא לשינוי משמעותי בתגובותיהם של הנתונים לסמכות. סמכות במובן זה אינה מנוגדת להתפתחות של אוטונומיה. יתרה מזו: הבנת הקשר העמוק בין סמכות לבין הסמכה נותנת משמעות מרכזית הן לממד התמיכה והלגיטימציה הן ליכולת הבקרה מצד הגורמים המסמיכים את דמות הסמכות.

רוב ההבדלים שמנינו בין הסמכות החדשה לבין הסמכות של פעם מתבטאים לכאורה בהגבלות שהסמכות החדשה נוטלת על עצמה: היא

ההתערערות הבלתי הפיכה של הסמכות של פעם והכישלון של החלום המתירני יצרו בעיה חדשה בחינוך ילדים: כיצד למלא את הריק שנוצר בעקבות סילוק הסמכות של פעם בצורה שתאפשר לילדים חוויות בונות של גבולות, דרישות וצורך בהתמודדות, שיהיו גם קבילות מבחינה ערכית וחברתית

מוותרת על פריביליג'יית הדיסטנס, על חסינות מטעויות ועל האפשרות להפעיל כוח פיזי. היא גם מקבלת אחריות למניעת הסלמה וחושפת את עצמה לביקורת. אולם המגבלות לכאורה יכולות להפוך למקורות עוצמה. בעל הסמכות יוצא בעזרתן מן הבדידות ומשתחרר מן הצורך לנצח, "להיות צודק", "להראות מי הבוס" או להגיב מידית ובחומרה לכל רמז של פגיעה בכבודו. בעל הסמכות של פעם נקלע לעתים קרובות לדו־קרב מדומה והיה כפוף לחובת התגמול המידי. בעל הסמכות החדשה, לעומת זאת, משתחרר מן הכפייה העצמית של מבחן כוח תמידי. חופש התמרון המוגדל מאפשר לו לבנות את סמכותו בדרכים שהיו בלתי אפשריות לנציג הסמכות של פעם.

ישבתי שעה בגוב האריות

ניסיוננו עם הורים ומורים מראה כי אימוץ דרכי הפעולה של הסמכות החדשה כרוך לא רק בשינויים בהתנהגות החיצונית אלא בשינויים גם בשיח הפנימי, ברגשות ואף בתחושות הגופניות של דמות הסמכות. הורים ומורים לא רק מפעילים את סמכותם אחרת, אלא גם מרגישים אחרת את משמעותה. בעקבות תחושות אלה בעלי הסמכות משרדים סמכות, משום שהם מרגישים סמכות בקרבם. נוכחנו בתופעות אלו מדיווחים של הורים ושל מורים שהופתעו מן השינוי שחוו. להלן כמה דוגמאות:
מורה סיפרה לנו שהעבודה ברוח הגישה החדשה שינתה את הדרך שהיא

אל תחמיצו את
הגיליון הבא, אל
תגידי "לא ידעתי..."
עשו עכשיו מוני
03-6922939

"בשיטות ההוראה עקב התפתחות
טכנולוגיית המידע והתקשורת
מאפשרים את הפיכת הלמידה
וההוראה לחוויה משמעותית"
ד"ר עמי וולנסקי, הד החינוך, 2007

הד החינוך

אל המאה ה-21



פעילות מיוחדת ביד ושם לבתי הספר היסודיים

מגמת ההזרחה בבית הספר המרכזי להוראת השואה, יד ושם, מציעה לתלמידי בתי הספר היסודיים בכיתות ה-1 פעילויות באתר יד ושם ומחוצה לו.

פעילויות ביד ושם

הפעילויות השונות באתר יד ושם מפגישות את התלמידים עם עולמם המגוון של ילדים יהודים לפני השואה ובמהלכה. באמצעות מיטב הכלים החינוכיים המותאמים לגילם וליכולתם הרגשית והקוגניטיבית של ילדים בגיל זה, אנו מסיירים באתר יד ושם המשתתפים בסדנאות מגוונות וחוויתיות.

לפרטים נוספים והזמנות ניתן
לפנות לשירלי 02-6443558

הפעילות בסיוע ברנרד והווארד גוטפריד
לזכר ג'ינה גוטפריד - ניצולת שואה ומורה מסורה

"זכרונות בקופסא" - תוכנית חינוכית ניידת

התוכנית החינוכית הניידת "זכרונות בקופסא", מגיעה אליכם לבית הספר ובעזרת קופסאות צבעוניות ותפאורה ייחודית משנה את חלל הכיתה ויוצרת אווירה חינוכית חדשה ושונה עבור התלמידים. במוקד הפעילות מפגש של התלמידים עם בני גילם בתקופת השואה. כל סיפור נמצא בקופסא צבעונית וכל זוג מוזמן לעיין, להתבונן ולהגיב באמצעות יצירה מודרכת. התוכנית מסתיימת בדיון בפורום כיתתי ובפעילות פסיכודרמה.

לפרטים נוספים והזמנות ניתן
לפנות לרינת 02-6443619



פעילות מיוחדת ביד ושם לתלמידי חטיבות הביניים

נותר מספר מוגבל של תאריכים פנויים להזמנת ימי עיון המותאמים לתלמידי חטיבות הביניים, בבית הספר המרכזי להוראת השואה ביד ושם.

מטרת הפעילות היא היכרות עם בני נוער יהודים שחיו בתקופת השואה באמצעות תכניות רבות ומגוונות שנשמח להציג בפניכם.

ימי העיון בני שלוש שעות וכוללים, לבחירתכם, ביקור במוזיאון ההיסטורי החדש, סיור באתרים השונים ביד ושם, סדנה ומפגש עם איש עדות.



לפרטים והרשמה
דפנה גלילי, 02-6443631

הפעילות בסיוע ועידת התביעות

אנא הזדרזו והזמינו!



מנהלים בלחץ

את בעיות המשמעת, כמו בעיות אחרות בבית הספר, אפשר לפתור באמצעות יצירת משבר והפעלה של לחץ - על מנהלים ומורים, לא על תלמידים. באנגליה כבר הקימו מוסד שזה תפקידו. **ד"ר אליעזר יריב** מציע לייבא את השיטה גם לישראל

השינוי הושג בזכות "המשרד לטסנדרטים בחינוך" - OFSTED. המשרד הוקם ב-1993 ושימש יחידת ביקורת עצמאית למערכת החינוך הכפופה ישירות לפרלמנט הבריטי (ולא למשרד החינוך). פעם בשלוש שנים עורך המשרד, בלא התרעה מוקדמת, ביקורת מקיפה ושיטתית בכל בתי הספר במדינה. אם ממצאיו של בית ספר מסוים מעידים על בעיות חמורות, ההנהלה שלו נדרשת לגבש תכנית שיפורים מקיפה וליישם אותה בתוך תקופה קצרה. כעבור כמה חודשים נערך סבב ביקורת נוסף. אם התוצאות אינן משביעות רצון, נערך עוד סבב כעבור עוד כמה חודשים. אם, למרות כל המאמצים, המנהל וצוותו אינם מצליחים לשפר את תפקוד בית הספר, המנהל מוחלף, ובמקרים קיצוניים בית הספר נסגר. כוחו של "המשרד לטסנדרטים בחינוך" נובע מעצמאותו המוחלטת, מהאחריות שהוא מטיל על מנהלי בתי הספר, מן השקיפות שהוא נוקט ומהסנקציות שעומדות לרשותו. נראה שהמודל הבריטי רלוונטי גם למערכת החינוך בישראל הן מבחינת שיפור ההוראה והלמידה בבית הספר הן מבחינת האקלים והמשמעת הנהוגים בו.

שקיפות במדידה

בעיות משמעת ואלימות מתפזרות מהר לכל עבר. זה החלק הגלוי של הקרחון. קשה הרבה יותר לאתר את הגורמים הסמויים להן: יחסים מעורערים של מורים ותלמידים, מוטיבציה ירודה, הוראה לא יעילה, דרישות מופרזות או מעטות, וגורמים נוספים המונעים מבתי ספר למלא את ייעודם. בשנים האחרונות החל משרד החינוך לקיים את מבחני המיצ"ב. המבחנים נועדו לאפשר ניהול נכון של תפקוד בית הספר, לשפר את רמת הלימודים ואת האקלים החברתי, ולברר מדוע מערכת החינוך בישראל מפגרת במבחנים הבינלאומיים. בכירי המשרד מתלכטים כבר כמה שנים כיצד לשפר את איכות המדידה - אם לשלוח בוחנים חיצוניים או לאפשר לבתי ספר למדוד את עצמם; אם לערוך את המעקב בסוף שנת הלימודים או בתחילתה. לכל גישה מצדדים ומבקרים, ונדרמה שהמילה האחרונה בנושא טרם נאמרה. בשנים האחרונות, לצד מדרי המיצ"ב, עוקב משרד החינוך גם אחר אקלים בית הספר באמצעות שאלונים ממוחשבים לתלמידים. הוא

ום ראשון בבוקר חורפי. בכניסה לחטיבת הביניים ממתניות עופרי (שם ברזי) ואמה. השתיים הגיעו כדי לנסות לשכנע את המחנכת שתבטל את החלטתה ליצור "משבר". עופרי לומדת בכיתת "אומ"ץ" - מסגרת קטנה המיועדת לשלושים תלמידים שעומדים על סף נשירה. הכיתה זוכה לתקציבים מוגברים ולטיפוח. מתכונת הלמידה בכיתות אומ"ץ אינטנסיבית, וממוקדת במקצועות הבגרות. שתי מורות מלוות את הכיתה. חל איסור חמור על איחורים והיעדרויות (סימן מוקדם לנשירה). כלפי "המברייזים" נקט צעד המכונה "משבר": הם נשלחים לכיתה רגילה למשך שבוע. המהלך מיועד להזכיר לתלמידים אלה את הקשיים שהיו להם בכיתה הרגילה מצד אחד ואת הדרך הארוכה שעשו בכיתת אומ"ץ מצד אחר. בחודש האחרון צנחו הישגיה של עופרי בלימודים וקצב איחוריה גבר, דבר שהוביל את המחנכת שלה, רינת, להחליטה לשים לזה סוף באמצעות "משבר". בחדרה של היועצת פרשה רינת את "גיליון האישום" לפני עופרי ואמה, ואמרה: "עופרי, זה אינו עונש. הייתי רוצה שתתייחסי לשבוע הקרוב כמבחן לבגרות שלך, כאתגר. לאחר תעמדי בו, תחזרי אלינו כמו גדולה". "המשבר" עבר. עופרי חזרה לכיתת אומ"ץ. חלפו חודשיים מאז. עופרי אינה מאחרת. היא לומדת במרץ והציונים שלה מצוינים.

משבר אינו חוויה קלה או נעימה, אבל בתנאים מסוימים הוא מסייע לתלמידים יחידים לשפר את התנהגותם. האם בכוחו של משבר יזום לעזור גם לבתי ספר - לא רק לתלמידים יחידים, אלא לבתי ספר בשלמותם? התשובה, מתברר, חיובית. אפשר לשפר בית ספר על כל ממדיו - ובכלל זה גם את ממד המשמעת - באמצעות יצירת משבר וסדרה של מהלכים הבאה בעקבותיו. מסקנה זו עולה מדוח שבחן את התהליכים שהתרחשו ב-46 חטיבות ביניים בבריטניה בשנים 2005-2006 בשנתיים הללו נעשה ניסיון שיטתי להתגבר על בעיות משמעת חריפות וממושכות שחטיבות הביניים הללו סבלו מהן. הדוח מתאר כיווני פעולה שונים שהביאו לשיפור. הלך העיקרי שעולה ממנו הוא שהשיפור לא היה מתרחש בלא הלחץ והאיום שהופעלו על מנהלי בתי הספר מבחוץ. אלה גרמו למנהלים לגייס כוחות, לפעול ולשפר את תפקוד בית הספר בתחומים שעד אותו זמן היה נרמא שאין כוחם לשנות.



איור: דני ברזניצקי



המוסד, ובפיקוחו של מורה בכיר. הגישה הקשוחה לוותה בחיזוק התמיכה והקשר בין מורים לתלמידים. השילוב שבין ענישה ותמיכה היה לדרך המלך. מרבית הטיבות הביניים שעמדו בהצלחה בתהליך השיפור נמנעו מהאשמה של קבוצות תלמידים בבעיות המשמעת. הם גם לא האשימו מורים בבעיות שנוצרו בכיתותיהם. המסר היה "כולנו בסירה אחת" - כולנו, מורים ותלמידים, סובלים מההפרעות ומהתקלות. ההנהלה התייעצה עם תלמידים, מורים, הורים ואנשי מפתח בקהילה כיצד לנהל טוב יותר את משטר המשמעת בבית הספר. המורים הבינו שעליהם לשמש מודלים של התנהגות, ובכך זה פיתחו חיזוקים שונים על התנהגות ראויה. הם העניקו תשומת לב מיוחדת להתנהגות טובה בדרכים שונות ומקוריות. הם גם הבינו שאחד המפתחות לטיפול בבעיות משמעת הוא הגדרה של גבולות ברורים, והקפדה עקיבה על שמירתם.

שני צדדים למטבע הפיקוח

עיון חפוז במסמך הבריטי עלול לעורר את האשליה שקל לטפל בבעיות משמעת אם רק יודעים במה להתבונן ומה לעשות. אבל המציאות פחות פשוטה ומבלבבת. מחברי הרוח מציינים שמקצת המנהלים היו עסוקים בפרויקטים אחרים ולא התפנו לטפל בבעיות שנוצרו על סף דלתם. בבתי ספר אחרים הצוות כרע תחת הנטל ובחר בפעילויות מפוזרות ולא יעילות. לחטיבות ביניים רבות נדרשו כמה וכמה ביקורים של מפקחי "המשרד לסטנדרטים בחינוך" כדי שהלחץ יתחיל להיגב תוצאות, אך בסופו של התהליך כמעט כולם עמדו במשימה.

גם פעולתו של "המשרד לסטנדרטים בחינוך" אינה נטולת בעיות. ד"ר מריאן קולמן, חוקרת במכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון, כתבה לי: "למטבע של הפיקוח שני צדדים. מצד אחד מנהלים זקוקים לפעמים ל'קריאת השכמה', וטוב שמפקחי המשרד לסטנדרטים מאיצים בהם להשתפר. מצד אחר, יש בתי ספר שזוכים ל'כיניו וגינוי', ומסמנים אותם כגרועים גם לאחר שכבר החלו להשתפר. המדידות אינן מתחשבות די הצורך במצב הסוציאקונומי של התלמידים. המשרד לסטנדרטים הוא מערכת בירוקרטית שאינה מתחשבת תמיד בתנאים הייחודיים של כל בית ספר. ועוד דבר: ההחלטות של המפקחים מבוססות על שיפוט סובייקטיבי שמתיימר למדעיות. אני חושבת שהשלב הבא צריך להיות שיתופם של בתי הספר בתהליך הערכתם. שלב זה כבר החל".

הרוח הבריטי ממחיש את החסר במערכת החינוך שלנו: בישראל כמעט שלא מוטלות סנקציות על מנהלים. הם אינם נדרשים לעמוד ביעדים לימודיים, לדאוג לאקלים חברתי חיובי או למנוע אלימות. הרעיון להקים מערכת פיקוח דומה עלה בדיוניה של ועדת דוברת. הרעיון התקבל והוקמה רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), שהיא יחידה סטטוטורית עצמאית הכפופה לממשלה. נותר רק לראות כיצד היא תפעל. המקרה של עופרי, תלמידת כיתת אומ"ץ, ושל 46 חטיבות ביניים בבריטניה, מלמד שבנסיונות מסוימות, כאשר הכוחות הפנימיים הקיימים אינם יוצאים מן הכוח אל הפועל, לחץ וסיוע מבחוץ יכולים לעזור. לחץ כזה, כאשר הוא מחושב היטב ורגיש למצב, מאלץ את מנהלי בית הספר ומוריו לטעות מהרגלים ישנים ולחפש ולהמציא דרכים חדשות.

ד"ר אליעזר יריב הוא מרצה במכללה האקדמית לחינוך "גורדון"

הערות שוליים:

¹ www.ofsted.gov.uk/publications/2377

מעבד את המידע ומעביר את הממצאים למנהלים. המנהלים אמורים, בסיוע משרד החינוך, לבנות תכניות התערבות לשיפור האקלים. חסרונם הגדול של שני האמצעים הללו הוא שהמידע הנאסף באמצעותם חלקי (המיצ"ב נערך אחת לשנתיים ורק בשתיים או שלוש שכבות), אינו זוכה לחשיפה (רק מנהלי בתי הספר מקבלים את הממצאים והם יכולים לגנוז אותם), ואינו מחייב את המנהלים לשפר את בית ספרם, גם כאשר הממצאים גרועים.

לעומת הגישה הישראלית העמומה והפשוטה, הבריטים החליטו להתמודד באומץ עם המכשלות הבסיסיות ביותר של כל תכנית הערכה ומעקב. הם העדיפו לאסוף את המידע בעזרת גורם מקצועי חיצוני שאינו כפוף לאיש במערכת החינוך. תכניות הלימודים, ההישגים וגם האקלים החברתי נבדקים. הסוקרים בודקים מסמכים, מעבירים שאלונים ומראיינים את המנהל, את המורים, את התלמידים, את ההורים וגם את אנשי הרשות המקומית, שמתקצבת את בית הספר (המבנה הניהולי בבריטניה שונה מבישראל, ורומה למתכונת שהציעה ועדת דוברת). בסיום עבודתם מקבלים המנהל וחברי הדיקטוריון רוח מפורט מהרשות המקומית. הרוח משמש בסיס לפעולות המשך המתחייבות ממנו.

הסיבה לבעיות משמעת? הוראה לקויה

כשיש הפרעות בכיתה המורים נוטים להפנות את מבטם אל מקור ההפרעה הישיר ולטפל בו. הם נוטים להתבונן פחות בגורמים הקשורים לעצמם, כגון איכות ההוראה שלהם והדינמיקה המורכבת הנוצרת בכיתה בינם לבין התלמידים. בראיונות שערכתי בשנים האחרונות עם מנהלים התברר שהם מעדיפים לטפל בתלמידים מפריעים ולהתעלם (עד כמה שאפשר) מ"התרומה" של המורים לבעיה. הם נרתעים משיחה גלויה עם מורים שמלמדים באופן משעמם ושמרני. במקום לצפות בכיתות ולתת למורים משוב מועיל וסיוע בתכנון דרכי הוראה חלופיות, המנהלים מעדיפים להביע אמפתיה ל"מזלם הרע" של מורים שנקלעו לכיתות בעייתיות. למרות ניסיונם הרב ויכולותיהם, מנהלים אינם פועלים כמומחים לחינוך ולהוראה, ואינם משיחים את המורים בבית ספרם. את רוב זמנם הם מקדישים לטיפול בנושאים בוערים ומינהליים.

הרוח של משרד הסטנדרטים הבריטי מראה שבתי ספר שהתקשו לטפל בבעיות משמעת הכירו בכך שאין די בעדכון התקנון ואמצעי הענישה. בעיות המשמעת נובעות בראש ובראשונה מהוראה לקויה, ולכן יש לפעול לשיפור איכות ההוראה. שיפור מסוג זה עשוי להביא לצמצום התסכול של התלמידים ולשיפור עמדותיהם כלפי הלמידה. בעקבות הביקורת של המשרד התבקשו המורים לתכנן שיעורים מגוונים ומעניינים יותר, ולטפח את יכולתם של התלמידים לעבודה עצמאית ולשיתוף פעולה עם תלמידים אחרים. מורים הוזמנו למפגשי לימוד והתנסות ולניתוח משותף של תוצריהם. מורים ותיקים הדריכו מורים צעירים ושיתפו אותם בהצלחות ובשיטות הוראה אפקטיביות. בנוסף הגבירו בתי ספר אלה את המעקב אחר הישגי התלמידים, והתאימו להם, על בסיס מעקב זה, שיטות הוראה ותכנים. כמו כן הידקו בתי הספר את הפיקוח על בעיות משמעת ועל היעדרויות, ופיתחו מסלולי לימוד מיוחדים לתלמידים מתקשים. שיפור ההוראה והאקלים עמדו בראש סדר היום, מה שסייע לתלמידים רבים להשתחרר מרפואי התנהגות מפריעים.

מורים ותלמידים בסירה אחת

לצד שיפור ההוראה והאקלים, בתי ספר רבים שהיו נתונים לביקורת "המשרד לסטנדרטים בחינוך" הידקו את שיטת הפיקוח והענישה שלהם. מחברי הרוח מציינים כי בתי ספר שהתמודדו בהצלחה עם בעיות המשמעת לא נבהלו גם כשמספר התלמידים שהורחקו מהם הלך וגדל בעקבות החמרת הפיקוח והענישה, אך השתדלו לכבד את ההרחקה בין כותלי

בעקבות יוזמתה הברוכה של שרת החינוך ללימוד תנ"ך

**אם טרם הפַּרְתָּ - הַפְּרָה!
אם טרם לַמַּדְתָּ - לַמַּד! את**

סדרותיו של מיכאל כהן

"טוב לי תורת פיך" לחמישה חומשי תורה:
בראשית, שמות, ויקרא, במדבר, דברים



חדש

"דברתי על הנביאים" - לנביאים ראשונים:
יהושע, שופטים, שמואל, מלכים



סדרות ללימוד קריאה ועברית לכתות א'



**עֶרְכַּת
ספרי היקר**

מקראה ראשונה לכתה א
חוברת לעבודות תוכן
חוברת לעבודות לשון

מנהל ב"ס/מורה המעוניין בחוברת לדוגמא/פרוספקט

ישלח בקשתו לפקס: 03-6163898

או לת.ד. 1339 בני ברק

את חוברותיו של מיכאל כהן
אפשר לרכוש בחנויות לספרי לימוד

היכן? ברר אצל 'בונוס' - הפצות

טל': 03-9412717

או התקשר לטל': 05 22 68 68 92

"יפו יפת ימים עיר קדומים"

תרס"ח-תשס"ח: 100 שנה לעלייתו של עגנון לארץ ישראל



ימי לימוד, עיון, סיור וחוויה | סוף שבוע במלון "דן-פנורמה" תל-אביב
16-17 בנובמבר 2007

הרצאות:

בלהה בן-אליהו:

"חי מעיר אותן עם שחר משנתך?"
קריאה ב"שבועת אמונים" ("עד הנה")

הסופר חיים באר: "ארץ חפץ" -
שנותיו הראשונות של עגנון בארץ

ד"ר גדעון עפרת:

מבוריס ש"ץ ועד ש"י עגנון
ראשיתה של האמנות הארץ-ישראלית

ד"ר רחמה אלבג: "בחדרו של חמדת"
גלגולו של החדר בנוה צדק

פרופ' דן לאור:

מגרות הסטריפא לחולות הזהב:
ש"י עגנון בשנים 1908-1912

ד"ר אבישג איילי-וינברג:

שאלה של זהות: עיון בסיפור "על התורה"
("סמוך ונראה")

ד"ר מיכל לניר:

שמיטה ומשיחיות - בימים ההם בזמן הזה



ראובן חב"ן: נמל יפו, 1925-1924 באיגוד מחיאת
בית ראובן, תל-אביב

סיורים בעקבות יצירותיו של עגנון:

נוה צדק

בעקבותיו של יצחק קומר
גיבור "תמול שלשום" בנוה צדק

השכונה האמריקאית-גרמנית
"שבועת אמונים" - סיפור אהבה
בנופיה של יפו

הארוח כולל פנסיון מלא, קפה ועוגה בזמני ההרצאות ותפילות שבת למעוניינים.

מספר המקומות מוגבל, מומלץ להירשם מראש. הרשמה באמצעות כרטיסי
אשראי בימים א'-ה' בשעות 09:00-15:00. בית עגנון, רח' קלאוזנר 16 תלפיות,
ירושלים 93388. טלפון 02-6716498 פקס 02-6738285 agnon-h@zahav.net.il

מדעת מיחשוב בע"מ

מכללת "מדעת מיחשוב" בע"מ

מציעה למורים בשנת שבתון

מסלול ייחודי שנתי, חד-שבועי, בנושאים:

- * **חבילת:** Microsoft Office הכוללת: Windows, Word, Excel, Power Point בהיקף של 112 שעות עם ציון
- * **Internet** - בהיקף של 56 שעות ללא ציון (חובה)
- * **מחולל יישומים Access** - בהיקף של 56 שעות עם ציון
- * **גרפיקה ממוחשבת Coral Draw** בהיקף של 56 שעות עם ציון
- * **גרפיקה ממוחשבת PhotoShop** בהיקף של 56 שעות ללא ציון
- * **הכרת המחשב ומערכת ההפעלה Windows** בהיקף של 56 שעות עם ציון
- * **בניית אתרים באינטרנט** - בהיקף של 112 שעות עם ציון
- * **בסיס נתונים משולבי VBH** - בהיקף של 56 ללא ציון
- * **למידת חקר בסביבה מקוונת** בהיקף של 112 שעות ללא ציון

מתכונת הלימודים גמישה:

לימודי בוקר או אחה"צ במסלול אישי מוכרים לגמול.

כתובתנו: רח' אחד העם 7, ת.ד. 587, רחובות

טל: 08-9463393 פקס: 08-9361084

www.madat.co.il * e-mail: eti@madat.co.il



משמעת היא הבעיה, לא הפתרון

שיטות של "ניהול כיתה" אינן חינוכיות וגם אינן יעילות. מה אנחנו רוצים, שתלמידים ימלאו הוראות או ישאלו את עצמם "איזה בן אדם אני רוצה להיות?"

אלפי קון

כמה דומות שתי השאלות האלה. פרסים ועונשים אינם אלא שני צדדים של המטבע. וראו כמה רחוקות שתיהן מן הרברים שהיינו רוצים שילדים יחשבו עליהם: "איזה מין בן אדם הייתי רוצה להיות?" או "איזו מין כיתה היינו רוצים לעצמנו?"

כדי לעזור לילדים לעסוק בשאלות כאלה, צריך לעבוד אתם ולא רק לפעול עליהם. צריך לשתף אותם בתהליך קבלת ההחלטות בנוגע ללמידתם ולחיייהם יחד בכיתה. ילדים לומדים לקבל החלטות טובות אם נותנים להם הזדמנות להחליט, ולא באמצעות ציות עיוור להוראות. נניח שתלמידים מתקשים לתפוס את מקומותיהם בזריזות לאחר ההפסקה. אילו אפשרויות יש לכם? אתם יכולים לאיים בשלילת זכויות, או להשפיל את התלמידים האטיים ביותר. אתם יכולים לנפנף בפרס כלשהו, או להשתמש בילד אחד לדוגמה שתשפיע על התנהגותם של כל האחרים ("תראו כמה מהר דורין התיישבה במקום שלה").

ביסודו של דבר כל שיטות ה"הפעלה" האלה נועדו לתבוע ציות, ולא לעזור לילדים לחשוב על פתרון הבעיה. גם אין בהן כל ניסיון לברוק מרוע העניין מוגדר כבעיה. לפיכך הצורך במשמעת ובשליטה אינו נגמר לעולם.

אבל מה יקרה אם תגרמו לתלמידים לחשוב בעצמם? - כמה זמן לוקח לנו להסתדר? מדוע? מה אפשר לעשות בעניין? גישה זו חוסכת זמן בטווח הארוך, מפחיתה את כמות הבעיות, ובסופו של דבר עוזרת לילדים לחשוב בעצמם כיצד להתמודד עם בעיותיהם.

בכל פעם שאני מבקר בכיתה שהמורה בה עסוקה יותר ביצירה של קהילה דמוקרטית משהיא עסוקה בתגבור עמדת הסמכות שלה, אני משתכנע מחדש שההתרחקות מעונשים ופרסים אינה רק מציאותית - היא גם הדרך הטובה ביותר לעזור לילדים להתפתח ולהפוך ללומדים טובים ולאנשים טובים.

Alfie Kohn, Discipline is the problem - not the solution
www.alfiekohn.org/teaching/ditpnts.htm

מאנגלית: יניב פרקש

בעברית ראו שני ספרים של אלפי קון: מעבר למשמעת, בהוצאת מכון ברנר וייס והחינוך שילדינו ראויים לו, בהוצאת ספרית פועלים

כשמצב העניינים בכיתתי הגיע לשפל המדרגה, הייתי משוכנע שהילדים נשארים ערים בלילות וזוממים איך לאמלל את חיי. רק מאוחר יותר הבנתי שההפרעות שלהם נועדו בסך הכול להעביר את הזמן מהר יותר. ורק בשלב מאוחר עוד יותר הצלחתי להורות שבעצם אני מאשים אותם. הבעיה לא הייתה בתלמידים, אלא בתכנית הלימודים שלי ובהסתמכותי על ספרי לימוד, על דפי עבודה, ועל מלאי של עובדות ומיומנויות מנותקות אלה מאלה. האם באמת ציפיתי שתלמידי יתלהבו מן הלימודים על "דידנו תואר הפועל?" פלא גדול היה אם לא היו מפריעים כשקיבלו מטלות מהסוג הזה.

מובן שרוב המאמרים העוסקים באכיפת משמעת היו טוענים שמחשבות כאלה אינן ראויות להתייחסות. הם היו מזכירים לי שזכותי לדרוש מן התלמידים "להתנהג כראוי" - כלומר לעשות בדיוק כדבריי. הם היו מציעים לי מגוון תכסיסים שמטרתם להביא את התלמידים לציית לרצונותיי. למעשה, כל התחום העוסק ב"ניהול הכיתה" אינו אלא מקבץ שיטות למניפולציה של תלמידים.

כל זה נוח מאוד למורים, כיוון שההנחה העומדת בבסיס גישה זו היא שהאשמה הבלעדית מוטלת על הילדים. אבל חשבו על הדברים הבאים:
* כשיש בעיה, אולי עלינו להתמקד לא רק בילד שאינו עושה את המוטל עליו, אלא גם במה שהתבקש לעשותו ובסבירות הדרישה.
* כשתלמיד אינו מתרכז במטלה, אולי השאלה הנכונה לשאול היא לא "איך מחזירים אותו אליה?", אלא "מה המשימה?"
* כשתלמיד מתנהג באופן לא ראוי, אולי עלינו לברוק איזו אווירה כיתתית אנחנו עורנו ליצור.

כדי לבנות קהילה בטוחה וחמה בעבודה עם תלמידים דרושים זמן, סבלנות ומיומנות. אין פלא אפוא שתכניות משמוע חוזרות בסופו של דבר לפתרונות הנוחים: עונשים ותגמולים.

האם הפתרונות הללו עובדים? כן ולא. אימים ושחר עשויים לקנות שינוי קצר טווח בהתנהגות, אבל לעולם לא יעזרו לילדים לפתח מחויבות לערכים חיוביים. בכיתה המבוססת על עונשים, תלמידים ישאלו "מה היא רוצה שאעשה, ומה יקרה לי אם לא אעשה זאת?" בכיתה המבוססת על פרסים, הם ישאלו "מה היא רוצה שאעשה, ומה אקבל אם אעשה זאת?" ראו



מבצע מיוחד!

ספרים למופ"ת

להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים

איציק בילת

הספר מיועד לסייע בידי המורים להיטיב להבין את תלמידיהם הנתונים במצוקות אישיות (משברים אישיים, אובדן של דמויות קרובות והתנהגות אובדנית) ולהציע להם מגוון של דרכי תמיכה ועזרה. מחיר הספר: 30 ש"ח במקום 40 ש"ח



הקסם שבקשר - אינטרסקט, קריאה ופיתוח חשיבה

אילנה אלקד-להמן

ייחודו של הספר הוא בתפיסה המשלבת התייחסות לתהליכי קריאה, הוראה והוראת ספרות בפרט, ופיתוח החשיבה. בספר דוגמאות מתחום הספרות, הקולנוע, המוזיקה והאמנות הפלסטית. מחיר הספר: 45 ש"ח במקום 55 ש"ח



ניתן לרכוש ספרים אלו ועוד באמצעות כרטיס אשראי

בטלפון 03-6901428; 03-6901406 (שלוחה 0)

או בהמחאה לפקודת מכון מופ"ת, ת"ד 48538 ת"א 61484

דמי משלוח עד 5 ספרים - 10 ש"ח, מעל 10 - ספרים 20 ש"ח

קטלוג פרסומים באתר www.mofet.macam.ac.il/ktiva

הגור קול

היקור

ערכת הגברה במבצע מיוחד

**ערכה אישית
להגברת קול למורה**

**הכוללת:
יחידת הגברה קומפקטית
מיקרופון ראש
מטען+סוללות נטענות**

- איכות קול מעולה
- קומפקטי
- עיצוב חדשני
- קל-משקל
- נוח לנשיאה
- מופעל ע"י סוללות
- רגילות או נטענות

מחיר מבצע למורים
399 ש"ח

HaStudio

חברת "טלקול"

לפרטים והזמנות:

סיגל: 03-9234333, 054-2274885
רח' אימבר 23 קרית אריה, פתח-תקוה

כל ילד עשירי בישראל זקוק לניצן כדי לפרוח

ומה עבור אנשי מקצוע?
כמובילת תחום לקויות הלמידה בארץ, מקיימת אגודת ניצן מגוון רחב של קורסים והשתלמויות בקשת הנושאים הרלוונטיים לתחום לקויות הלמידה על ידי טובי המרצים בארץ. קורסי האבחון כוללים: הכשרה עניינית, תוך למידת הכלים העדכניים ביותר (למשל, ערכת א-ת שפותחה בניצן ומכילה מדדים מקצועיים להערכת תהליכי קריאה וכתוב, קורסים בתחום ההוראה המתקנת על פי התחומים השונים: קריאה, כתיבה, חשבון ואנגלית. המטרה היא לספק כלים מקצועיים למורים המתמודדים יום יום עם תלמידים לקויי למידה בכיתה הרגילה.

ומה תורמת ניצן לקהילה?

באמצעות הסניפים הפזורים ברחבי הארץ; באילת, ערד, דימונה, כרמיאל, בית שאן ועוד, מפעילה האגודה תוכניות התערבות בשיתוף הרשויות המקומיות במסגרתן מתבצעים תהליכי איתור, אבחון וטיפול בקרב תלמידי בתי הספר. הדגש הוא על תלמידים ממשפחות מצוקה, אשר אינם מקבלים שירותים אלה באמצעות מערכת החינוך. בפתח תקווה לדוגמה, מפעילה אגודת ניצן צהרון בשיתוף אגף הרווחה לטובת ילדים עם ליקויי למידה ממשפחות נזקקות. בצהרון זוכים הילדים לשיעורי הוראה מתקנת וגם לארוחת צהרים חמה. מטבעה, כאגודת הורים ומתנדבים, עוסקת אגודה כל העת באיתור דרכים לתרום לקהילה באמצעים העומדים לרשותה.

ותפקוד, תוך מתן מענה לצורכיהם הייחודיים בכל שלבי החיים באמצעות שירותים שונים: הוראה מתקנת, אסטרטגיות למידה, טיפול פסיכולוגי, טיפולים פרא-רפואיים, שיקום לקראת חיים עצמאיים בתחום החברה והתעסוקה ועוד. ריכוז הטיפולים תחת קורת גג אחת מאפשר תקשורת הדדית בין כל הגורמים המאבחנים והמטפלים. כך נוצרת הבנה טובה של תחומי הלכות וניתן לבנות תכנית טיפולית יעילה ומוצלחת.

האם קיימים שירותים גם עבור המשפחות?

בכוחם של ההורים להשפיע רבות על הצלחת הילד לקוי הלמידה. אגודת ניצן החלה להפעיל קבוצות תמיכה בהורים, אשר נותנות להם כלים להבנת הלקויות ומשמעויותיהן. הופכות אותם למומחים טובים יותר לטיפול בילדיהם, מסייעות בגיבוש תכנית עבודה עם הילדים ומאמנות אותם לדיאלוג יעיל ופורה עם מערכת החינוך. בנוסף, כדי להעשיר את הידע של ההורים, מקיימת האגודה סדרת הרצאות, זו השנה השלישית, בשיתוף עם אוניברסיטת תל אביב, תחת הכותרת: "אוניברסיטה להורים - לקויות למידה במעגל החיים". ההורים מעשירים את הידע שלהם בעזרת מיטב אנשי המקצוע והאקדמיה בתחום לקויות הלמידה והפרעות הקשב והריכוז.

אגודת ניצן הוקמה לפני למעלה מארבעה עשורים על ידי הורים ומתנדבים. מאז התבססה כגוף המקצועי במדינת ישראל בתחום לקויות הלמידה וקשיי הסתגלות ותפקוד. האגודה פרוסה בכל הארץ באמצעות 35 סניפים - בהם נערכים אבחונים, הוראה מתקנת ושירותי תמיכה וסיוע מגוונים לילדים, בוגרים והורים. ניצן גם מפעילה אתר אינטרנט, לשירות הציבור הרחב ובו מידע מקצועי www.nitzan-israel.org.il

כיצד אדע לאיזה אבחון זקוק התלמיד?

כאשר צצה בעיה, חשוב לפנות לגורם מקצועי, שמסוגל לערוך את כל סוגי האבחונים, ולהימנע מריצה ממומחה למומחה כדי לאתר את הבעיה. מרכז האבחון הרב תחומי של אגודת ניצן מציע כיום את כל סוגי האבחונים תחת קורת גג אחת. בשלב הראשון, ניתן לקיים פגישת "אינטייק" (איסוף מידע), ובעקבותיה ייקבע לאיזה אבחון זקוק הילד - דידקטי, פסיכולוגי, אבחון קשב וריכוז (גם ממוחשב), או הערכה פסיכיאטרית?

"סיימנו את האבחון ומה כעת?"

האגודה מטפלת מדי שנה באלפי ילדים ובוגרים עם ליקויי למידה, קשיי הסתגלות



ילדי ם וילדי ם ממושמעי

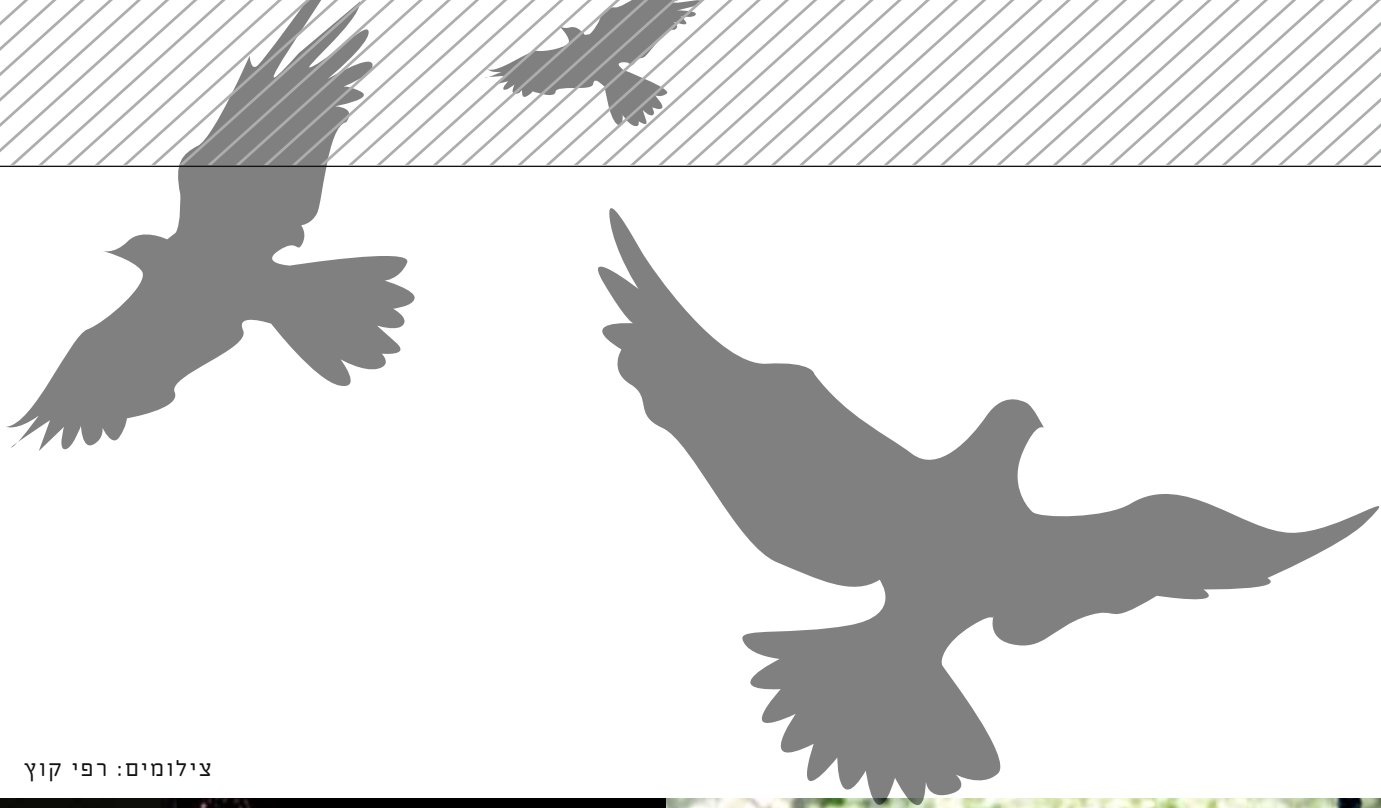
למורים יש דעה מגובשת על משמעת, אבל מה חושבים עליה תלמידים? **נורית וורגפס** יצאה לדבר איתם ושמעה תובנות מפתיעות



בירושלים, הגדרת עבודה. הנשאלים האחרים אינם חולקים על ההגדרה, אבל על השאלה אם משמעת זה טוב או רע למערכת החינוך אין בהכרח הסכמה. "בית ספר בלי משמעת זה לא בית ספר", פוסק איברהים אבר הייכל, בן 18, בוגר התיכון בית צפאפא (בשכונת בית צפאפא בירושלים), "ברחוב כל אחד יכול לעשות מה שבא לו, בבית ספר זה לא יכול להיות. שם כולם תחת משמעת, גם המורים וגם התלמידים, ואם כולם עושים את מה שנדרש מהם, זה הכי מוצלח לתלמידים".

"משמעת שכופים אותה יוצרת אנטגוניזם למורה ולנושא שלומדים", אומר מנגד דניאל דהישליט, בן 18, בוגר התיכון ליד האוניברסיטה בירושלים, אלא שגם הוא אינו שולל את הצורך בכפיית משמעת בבית הספר: "בבית הספר יש הרבה ילדים בשלב בחיים שבו הרבר האחרון שבראש שלהם זה לימודים, ולכן חייבים לכפות משמעת. זה נכון במיוחד כשלא הולכים לשם מבחירה - בית הספר נכפה על תלמידים מכוח החוק או מכוח דרישות חברתיות, כך שאין בררה אלא להשליט משמעת".

7 שאלו תלמידים על משמעת איננו דבר מובן מאליו - בחיים האמיתיים, במערכת החינוך הרגילה, איש הרי לא שואל אותם לדעתם על משמעת או אם הם מסכימים לצורות הפעולה בבית הספר. משיחה שקיים הד החינוך עם שלושה בוגרי מערכת החינוך - שני בוגרים של התיכון "ליד האוניברסיטה" בירושלים ובוגר התיכון המקיף "בית צפאפא" בירושלים - ותלמידת כיתה י' בתיכון "מרחבים" שבנגב - עולות תשובות מגוונות ומורכבות, לא בהכרח התשובות שהיינו מצפים לקבל מהתלמיד הסטריאוטיפי. הנשאלים גיבשו עמדה ביקורתית כלפי המשמעת והרכיבים להפעיל אותה, אבל גם הכרה בצורך בקיומה, וכמה רעיונות לשיפור הדיאלוג בין תלמידים למורים בכיתה - לתשומת לבם של המורים והמורות שבין הקוראים. כדי לשאול על משמעת צריך אולי קודם להגדיר מהי. "משמעת היא מצב של ביטול הרצון האישי לטובת משהו אחר, למען מטרה או תכנית גדולה יותר", מספק עמית כרמון, בן 18, בוגר התיכון ליד האוניברסיטה



צילומים: רפי קוץ



למה זו הדרך של בית הספר לאכוף משמעת?
דה'שליט: "כי בבית הספר עדיין רווחת תפיסה מיליטריסטית של משמעת, שמוכתבת מלמעלה בעזרת ענישה. וכמו בצבא, לעתים זו ענישה קבוצתית ולא הגיונית. יש מורות, למשל, בעיקר ביסודי, שמענישות בשיעורי בית, שזה ממש אבסורד."

רק אל תצעקו

השבתם פעם למה דווקא בבית ספר משמעת היא עניין כל כך חשוב?

דה'שליט: "בגלל התפיסה המיליטריסטית, שמאוד מנוגדת לכל סגנון החיים מחוץ לבית הספר, חוץ מהצבא אולי. הצרה היא שיש מורים שהיו רוצים שזה יהיה כמו צבא. מורים גם אומרים לפעמים: 'כאן זה כלום, חכו תראו מה יהיה בצבא', או: 'אם היינו נוהגים כאן כמו בצבא, הכול היה נראה אחרת.'"

"משמעת קובעת סגנון של התנהגות, ומכניסה את המקום למסגרת מסוימת שהיא שונה ממה שקורה בחוץ", מוסיפה דנה אסייג, תלמידת כיתה י' בתיכון המקיף מרחבים שבנגב, סמוך לאופקים. "במקום שיש בו כל כך הרבה ילדים צריך משמעת כדי שהכול יתפקד, ולא יהיו צעקות וריבים ובלגן. כשמורה דורש משמעת הוא מתכוון לזה שהוא יוכל להעביר את השיעור בלי הפרעות, שיהיה בכיתה שקט". "אבל בכיתה אף פעם אין שקט", מתנגד כרמון, "כשמורים שואלים שאלה הם מצפים לתשובה מידית. לא נותנים זמן לחשוב, ותמיד יש מישהו שעונה מיד, לפעמים כמעט לפני שהמורה גמר לשאול. גם אם אף אחד לא עונה אין שקט, כי אז המורה עונה בעצמו או ממשיך לדבר. כך שבעצם המורים צריכים את המשמעת כדי שיהיה שקט בכיתה בזמן שהם מדברים."

אסייג: "אני לא חושבת שאפשר לוותר על משמעת. בבית הספר האכיפה נעשית באמצעות הרבה חוקים וכללים, ואם עוברים אותם, יש עונשים וצעקות."



מורות מדברות משמעת

הד החינוך שאל מורות על חוויותיהן מול בעיות משמעת וגילה תמימות דעים: חייבים להקטין כיתות

בבית ההורים מתקשים לשים גבולות

מהי משמעת בעינייך?

משמעת מקורה בכבוד. כאשר מדברים אל הילדים הצעירים בכבוד, בשקט, מסבירים להם כל דבר, מגיעים לתוצאות מדהימות. ילד קטן שמרגיש שמכבדים אותו ולא "מדברים אליו מגבוה" מכבד את המבוגר בחזרה. צריך לתת לילדים לדון עם המבוגר, להביע את דעתם. הם לומדים לשכנע ולהסביר את בקשותיהם. כמו כן יש להקנות את החוקים בצורה מסודרת ועקיבה וכך אין, כמעט, בעיות משמעת.

באיזו רמה את נתקלת בבעיות משמעת?

אני מנסה מדי יום "לעקור" את חוסר המשמעת שיש בבית ולהרגיל את הילדים לחוקים שיש בגן. ילד שרגיל לקבל הכול בבית יפרוץ בבכי ברגע שלא יקבל משהו שהוא רוצה. אני משקפת לו שאני רואה שהוא כועס, אך מסבירה מדוע לא יוכל לקבל משחק או להשתתף בפעילות מסוימת. כך הוא לומד שבגן יש קודים שונים ושכבי לא יעזור. ישנם ילדים שמצליחים בתוך זמן קצר לעשות את ההפרדה בין הבית לגן. לילדים המגיעים מבתיים קשים עם בעיות לוקח יותר זמן.

מה גורם לבעיות משמעת - הבית או המערכת?

הסיבות לבעיות המשמעת נובעות בעיקר מהרקע של הילדים. בבית ההורים מתקשים לשים גבולות, וכמעט הזמן שהם רואים את הילד הם מעדיפים לתת לו הכול. מובן שבקבוצת גן של 35 ילדים קשה מאוד להגיע לכל ילד, להסביר באופן יחידני ולתווך בכל בעיית משמעת. ילד זקוק לעקיבות ולכן על הגננת להגיב לכל סיטואציה ולא לפסס, דבר שקשה מאוד בקבוצה של 35 ילדים.

איילו פתרונות את מוצאת לבעיות משמעת?

בגן צריך להתעסק בחינוך ולא רק בלמידה. כשתהיה תשתית נכונה של חינוך יהיה מקום גם ללמידה. היום דורשים מהגננות להיות "מורות" - ללמד את הילדים קרוא וכתוב בגיל צעיר ולמלא טבלאות מעקב על התקדמותם. כדי להגיע להישגים אלה הגננות מוותרות על ה"חינוך", וכך נוצרות בעיות משמעת רבות המתחילות בגן ונגררות לבית הספר. כדי להפחית את בעיות המשמעת הייתי מוסיפה עוד אנשי צוות או מורידה את מספר הילדים בגן ל-25. כך יהיה אפשר להגיע לכל ילד וילד.

הילה אייכלר, גננת

בתי ספר פוחדים מההורים

מהי משמעת בעינייך?

משמעת בעיניי היא היכולת של הפרט להפנים את הצרכים והנהלים של החברה שהוא משתייך אליה, לאחר שלמד להאמין ביכולתה להתקין סדר בחייו.

ממה נובעות בעיות משמעת?

מהסביבה שהילד גדל בה - הבית שמאפשר חיים בלא גבולות. חינוך הילד שהכול מותר והכול מגיע לו משליכה גם על חייו מחוץ לביתו. נוסף על כך הנוער היום פחות ערכי, ומושפע מהאינטרנט ומהטלוויזיה.

אסייג: "אני לא חושבת שמשמעת זה רק בבית ספר - בכל מקום יש משמעת, כלומר כללי התנהגות שצריך לציית להם. בבית יש את הכללים של הבית, וגם בחוץ יש דברים שאסור לעשות. בבית ספר יותר קשה להשיג משמעת כי זה מתנגש - כל מורה בא עם הדרישות שלו, ולתלמידים יש חיים ועוד דברים שהם רוצים לעשות. המורים לא רוכשים את אהבתם של התלמידים, והתלמידים מפגינים את זה".

כרמון: "הבעיה היא לא עצם העובדה שיש משמעת, הבעיה היא המטרה שלה. בחברות שמפעילות משמעת חזקה - גם במשטרים טוטליטריים וגם בחברות דתיות סגורות - משיגים את המשמעת באמצעות פחד, אבל יש גם תחושה של האנשים שהם חלק ממשהו גדול יותר, ולכן הם מציינים. בית הספר דורש משמעת בשמה של מטרה אחת ויחידה - להשיג ציונים טובים בבגרות".

ומה רע בזה? ציוני הבגרות משפיעים על העתיד שלכם...

כרמון: "זו מטרה סטנדרטית שתלמיד יכול להשיג גם לבד, בעזרת משמעת עצמית. אם תלמיד היה נדרש להיות ממושמע כדי להעלות, למשל, את הרמה המוסרית והאינטלקטואלית שלו, זה היה שונה. תלמידים מבינים מהר מאוד שהם לא יצאו מבית הספר אנשים טובים יותר או חכמים יותר, אלא רק ישיגו ציונים טובים בבגרות - ובשביל זה לא ממש צריך את בית הספר. או איזו סיבה יש להיות ממושמעים?"

אברהיחיל: "אני בכל זאת חושב שבלי משמעת אי אפשר לנהל שיעור. אחר כך מי שיש לו משמעת עצמית כבר יגיע להישגים יותר טובים. לי יש משמעת עצמית ולכן התרכזתי והבנתי מהר את מה שהסבירו בכיתה. ככה גם היה לי יותר קל בשיעורי בית. אבל אם לא הייתה משמעת בכיתה, המורה לא היה יכול להסביר שום דבר".

אז המשמעת נועדה לאפשר את הלימודים בכיתה?

דהשליט: "למעשה כן. מורה לא יכול ללמד ולחנך בחוסר משמעת. ברגע שהכיתה לא קשובה למורה, היא לא מקבלת ממנו מה שצריך. מקום בלי משמעת זה מקום שהמורה לא שולט בו, לטוב ולרע. בהיעדר משמעת יכולות להיות התפתחויות בחברת התלמידים - טובות, אבל גם רעות".

אסייג: "לפעמים יש דברים מעניינים בכיתה, ואם לא הייתה בכלל משמעת היינו מפסידים את זה. הבעיה היא שהמורים מגיבים לחוסר משמעת בעונשים ובצעקות, וזה יוצר כעס והתנגדות. אני בטוחה שאפשר למצוא דרך אחרת לגרום לתלמידים לכבד אותך".

אברהיחיל: "יש כאלה שמשתמשים בצעקות, אבל יש את אלה שהשיעור שלהם מעניין והם גורמים לתלמיד להקשיב ברצון, לא בכוח. בכיתה שלי השיעורים של המורים האלה היו הכי רגועים".

כרמון: "הצעקות זה עניין מטריד בפני עצמו. לקראת סוף הלימודים הגיע שלב שהברזתי המון ותמיד הייתי אומר למורים, 'אם אתם רוצים תורידו לי ציון, רק אל תצעקו'".

דנה, אל תחצפי

מה הנזק הכי גדול של אכיפת משמעת - האינצידנטים או נזקים אחרים?

אסייג: "זה בקטנה. הנזק הגדול הוא שזה חוסם את חופש הביטוי. אני לא יכולה להגיד כל מה שאני חושבת, לא על השיעור ולא על המורה, כי אז זה, 'דנה, אל תחצפי'. בית ספר זה לא מקום דמוקרטי שנותן לך להביע את דעתך. יש את המורים שהם האחראים, והתלמידים מתחת".

אברהיחיל: "לדעתי אין נזק. לא נראה לי שיש אדם שיש לו משמעת שלמה עד כדי כך שהוא לא חושב. יש משמעת ויש גם מוח לחשוב על כל דבר. יכולים להגיד לי 'תכין שיעורים', לא יכולים להגיד לי 'אל תחשוב'. יש גם גבולות למשמעת. אני הייתי תלמיד עקשן, ומה שלא מצא חן בעיניי

הייתי מתווכח ואומר שלא נראה לי.

ואיך המורים הגיבו לזה?

אברהיכלי: "ניסו לשכנע אותי. לפעמים הצליחו, ולפעמים אני הייתי משכנע אותם".

כרמון: "אולי דווקא מי שלא תלמיד טוב כל הזמן, אחד שלוקח את הדברים יותר בהומור ומרשה לעצמו להתווכח או להבריז, שומר יותר על חשיבה עצמאית".

דהי שליט: "כפיית משמעת בהכרח כרוכה בריכוז של יצירתיות וחשיבה עצמית. המורים בדרך כלל ירמסו יוזמות אישיות של תלמידים, כי כל דבר כזה הוא בהכרח חריגה מהתכנית, ושכמהורה מחויב לתכנית ולכמות מסוימת של חומר לימודים, כל חריגה כזאת מאיימת עליו. כשיש יותר בחירה יש פחות בעיות משמעת, כי התלמידים לומדים את מה שהם רוצים, אבל קשה מאוד לאפשר בחירה אמיתית במערכת החינוך".

כרמון: "אסור לשכוח שמשמעת היא בסך הכול כלי. כלי נחוץ לפעמים - כי בלי משמעת בכלל אפשר להגיע למצבים מסוכנים - אבל זה כלי מסוכן. אדם שמציית באופן עיוור למי שמעליו, אפשר לתמרן אותו לעשות דברים נוראים. אני מאמין שאדם שמתרגל להקשיב לסמכות שמעליו במקום לחשוב בעצמו הוא אדם מאוד מוגבל".

יותר טוב בלי ביקורת

אי אפשר לפתח חשיבה עצמאית אחרי הלימודים?

עמית: "דווקא אם אתה תלמיד טוב זה קשה. תלמיד טוב רושם מה שהמורה אומר בשיעור, מכין את כל שיעורי הבית לפי מה שהמורה רוצה, ודוחה את הדברים שמעניינים אותו לאחר כך. אבל אחר כך צריך ללמוד באוניברסיטה, ואחרי זה יש עבודה, ובשלב מסוים פתאום - 'רגע, מה אני, איפה אני בתוך כל זה?'. הדבר העצוב הוא שיש תלמידים שלומדים למידה שלילית. הם חכמים, אבל מוותרים על מה שמעניין אותם לטובת מה שאומרים להם לעשות, ובסוף שום דבר לא מעניין אותם. המערכת יכולה להכחיד את זה דווקא אצל התלמידים הכי סקרנים".

אסייג: "אני לא חושבת שהמשמעת פוגעת בחירות המחשבה, כי את יכולה לחשוב מה שאת רוצה על מה שאת רוצה - את זה לא יכולים לקחת ממך. אבל חופש הביטוי קשור מאוד לחירות המחשבה, וזה כן נפגע. אמנם יש מורים יותר פתוחים, שמנסים לעודד דיון ומעודדים להביע דעה, אבל יש כאלה של 'טוב, נכתוב לכם את החומר'".

בכל נושא יש הגבלות על חופש הדיבור?

אסייג: "בנושאים כלליים אין הגבלה, אבל אם יתחילו להשמיע ביקורת על בית הספר, יגידו 'זה מה שיש', והמחנכת ישר תקפל את העניינים. כי אם היא שומעת ביקורת קשה על מורה או על ההנהלה, היא תהיה חייבת לעשות עם זה משהו, ואין לה מה לעשות. יש מורים שרוצים לעודד דיון, אבל מפחדים כי זה יכול להסית תלמידים אחרים שאולי לא חשבו ככה בהתחלה, אבל לאט לאט ייפול להם האסימון. אז יותר טוב בלי ביקורת".

כרמון: "מה שממחיש את זה טוב מאוד זו הבחינה באזרחות. זה נושא ממוקש מראש, כי הכול צריך להיות אפוליטי, לא עושים הבחנה בין פוליטי למפלגתי וחייבים להציג עמדה אחת שמייצגת את המדינה היהודית-הדמוקרטית. מה שיוצא זה שצריך לזכור בעל פה את הזכויות ולומדים רק תפיסה אחת, של זכויות מתנגשות. תלמיד שעשה כל מה שציפו ממנו ועבר בציון 100, קרוב לוודאי שלא יהיה אורח ביקורתי ויצירתי".

אסייג: "אפשר לדרוש משמעת, אבל מורים מציגים דמות סמכותית ונמנעים מלשאול תלמידים מה דעתם, לערב אותם כמה שקורה, ואז הקשר מרוחק. יש רק כמה מורים שאני מרגישה שאפשר לסמוך עליהם, בעיקר ←

בית הספר, שאמור להיות בית חינוך, אינו יכול לחנך את הילדים באמת - לרוב ההורים קובלים על עונשים שהילדים מקבלים, בלי להבין שבעצם הוויתור וההתערבות שלהם הם מזיקים לילד במקום לעזור לו. יש בתי ספר ש"פחדים" מההורים, ולעיתים אינם מגיבים בחומרה על אירועים קטנים שאחר כך הופכים לגדולים.

אילו פתרונות את מוצאת לבעיות משמעת?

הצבת גבולות ברורים הן להורים הן לתלמידים: יידוע הורים על הענישה בגין אלימות או בעיות משמעת כבר בתחילת השנה; אפס סובלנות לחוסר משמעת ולאלימות; עידוד תלמידים שמשנים את התנהגותם והפיכתם ל"יד מיני" - בניסיון לשרר להם שאני מאמינה בהם ובשינוי התנהגותם - וחיפוש דרכים שונות לתגמול אותם. כשמשרדים לילד שיש מי שמאמין בו ונמצא כדי לעזור לו - זה עובד. אם היית שרת החינוך, מה היית עושה כדי למנוע בעיות משמעת?

הייתי מעניקה סמכויות רחבות יותר למנהלים, מנהיגה גבולות ברורים המעוגנים בחוק, דואגת לפרסם מקרי חוסר משמעת קשים ואת העונשים שניתנו עליהם - למען יראו וייראו. הייתי מצמצמת את התערבות ההורים, ומגבילה אותה רק לנושאים מסוימים מאוד בתוך בית הספר. הייתי משקיעה גם משאבים רבים לצמצום גורל הכיתות - יש הברל עצום בין 40 תלמידים בכיתה ל-25 תלמידים. אין ספק שמשמעת היא שיוצרת את האקלים הרצוי בבית הספר.

רינת לובלינר, מורה לספרות ותנ"ך, מחנכת ורכזת שכבת ט' בבית הספר ליידי דייוויס בתל אביב

מרחב פיזי מצומצם יוביל להתפרצות זעם

מהי משמעת בעיניך?

משמעת היא מערכת כללים הנקבעת בגוף מסוים (על פי רוב במקום שיש בו יחסים מתמשכים במערכת היררכית). כללי המשמעת, כתובים ולא כתובים, יכולים לכוש צורה של נהלים או של נוהג. לטעמי, משמעת יכולה להתבסס גם על יחסים בין-אישיים של כבוד ואמון הדדיים.

באילו בעיות משמעת את נתקלת במהלך תפקידיך?

במסגרת תפקידי נתקלתי, כמובן, פעמים רבות בבעיות משמעת מגוונות. בעיות משמעת עלולות להופיע על דרך של אמירת דברי חוצפה מילוליים, אלימות פיזית, "שביתה אילמת" (מצב שתלמיד מסרב לשתף פעולה עם מורה או עם תלמידים עמיתים), עימותים בין התלמידים לבין עצמם ובין תלמיד למורה. לרוב השכיחות של הופעת בעיות משמעת הולכת ופוחתת ככל שנבנים יחסים של אמון וכבוד ביני לבין הלומדים בכיתות השונות.

מהן הסיבות העיקריות להיווצרות בעיות משמעת - השפעת הבית או מבנה מערכת החינוך?

בעיות משמעת עלולות לנבוע מכמה מקורות עיקריים, כל מקור בפני עצמו או שילוב של כמה מקורות: הסביבה הביתית, החברה הכללית, הכיתה ובית הספר.

מצבו הרגשי של כל ילד הוא בעל משמעות נכבדת בעניין המשמעת. לכל ילד המוג שהוא נולד אתו וההרגלים שהוא רוכש - בתחילה במסגרת המשפחתית, ומאוחר יותר בקבוצות השתייכות נוספות, כגון הגן, בית הספר, חוגי אחר הצהריים ועוד. סולם הערכים האישי של התלמיד הולך ומתפתח עם השנים במסגרות השונות.

שתי מערכות עיקריות משפיעות על התלמידים בעת ובעונה ←



כאלה שהדיבור שלהם לא מתנשא, שמגלים אכפתיות".
דהשליט: "אני לא מאשים את המורים. בכיתה עם 35 תלמידים ומורה אחד - שבטח יש כלפיו דעות קדומות שמגיעות גם מצד ההורים וגם מהתלמידים - המורה חורץ את גורלו ברגע שהוא דורך בכיתה. כמעט לא משנה מה הוא יעשה, תמיד יהיו בעיות משמעות".

שהמורה יבוא לפני הזמן

דווקא אברהייכל סבור שאפשר גם להידבר עם המורים, לשנות את הכללים. "התלמידים לא חייבים לקבל את הכול, גם להם יש מילה", הוא אומר, "אנחנו, כשרצינו לדבר על משהו, קודם היינו מדברים בינינו, כל התלמידים בכיתה, ואז מחליטים שרוצים לדבר עם מורה מסוים לפני שהשיעור מתחיל. המורים בדרך כלל הלכו עם זה. היו שואלים מה הנושא והיינו מדברים. או שהיינו משכנעים אותם, או שלא".

למשל?

אברהייכל: "פעם לא רצינו ללמוד שיעור מסוים. זה היה שיעור עברית, בסוף היום, אחרי יום עמוס - הרגשנו שלא נלמד בשיעור. אז שכנענו את המורה לעשות משהו אחר. במקום השיעור דיברנו על לימודים אקדמיים ובכלל על העתיד שלנו. הוא ויתר על השיעור שהוא רצה להעביר אבל דיברנו גם בעברית וגם בערבית, כך שלא ממש הפסדנו, וגם דיברנו על מה שמעניין אותנו".

מה הייתם רוצים להגיד למורים שלכם על משמעת, לו הייתה לכם ההזדמנות?

אסייג: "אם רק הייתם מגלים קצת יותר רגישות ופחות קרירות לתלמידים, אולי לא הייתם צריכים כל כך הרבה משמעת. למשל, שיחות אישיות שיהיו באמת אישיות, לא רק 'איזו מגמה בחרת' ו'הכול בסדר?'. שהמורה יהיה מישוה שאפשר לבוא ולהגיד לו שקשה, והוא יחשוב באמת איך לעזור, ולא רק יגיד את התשובות הסטנדרטיות כמו 'תלמדי בבית', 'תשלימי מחבר'".

דהשליט: "לי יש עצה מעשית שאני זוכר מהלימודים שלי בבית ספר יסודי בבריטניה. שם המורים תמיד נמצאים בכיתה לפני התלמידים ולפני שהשיעור מתחיל. זה גם נותן זמן איכות למורה לדבר עם תלמידים על דברים שהם לא לימודים, וגם בונה אמון ויוצר אווירה של רוגע וביטחון. שונה לגמרי מהמצב שכולנו מכירים, שהמורה נכנס לכיתה מעט באיחור וצריך להרים קול כי הכיתה בכללן שלם. הבעיה היא שבשביל זה צריך יהיה לשלם יותר למורים".

אברהייכל: "אם רק הייתם מנסים להבין את התלמידים - כי כולנו בני אדם ולכל אחד יש את המצבים שלו - אם הייתם מתחשבים בזה, היה יותר נוח לכם ולתלמידים. למשל, אם תלמיד מבקש לצאת לשירותים וברור לכם שבעצם הוא רוצה לעשות סיבוב, אולי לשתוף פנים, כדאי בכל זאת לתת לו. כי אם משעמם לו ולא התחשבתם, הוא יפריע, וכל הכיתה תסבול".

כרמון: "אני אומר שמי שאין לו כוח להקשיב אפשר לתת לו לעשות מה שהוא רוצה, ומי שיישאר יקשיב. כיוון שזה לא מעשי במערכת הקיימת, נסו להגיע לדיאלוג. אם הייתם מנסים לשתף את התלמידים במטרות שלכם, אם הייתם מנסים לברוק מה התלמידים רוצים מעצמם ואיך אפשר לתת להם ללמוד בצורה שנוחה להם, ולהסביר את הרציונל של מה שאתם עושים, אפשר להגיע לסדרור שיתאים לכולם".

דהשליט: "אני דווקא מאמין שצריך להציב גבולות, אבל הם צריכים להיות סבירים ומוסכרים. אל תשכחו שכל דרישה שבאה ממקום של כוח תעורר יותר התנגדות. אפשר לדרוש שקט, אבל צריך להסביר לשם מה ולמה. אני לא אומר שזה יפתור הכול, אולי זה יכול לעזור".

אחת: המערכת המשפחתית והמערכת הבית-ספרית. אם המערכת המשפחתית אינה יציבה, אפשר בדרך כלל למצוא לכך ביטוי התנהגותי, העלול להופיע כבעיית משמעת. לעומת זאת ייתכן מצב שהמערכת המשפחתית תקינה, אולם המיצוב החברתי של התלמיד בכיתה מעורער או אינו לשביעות רצונו, וכתוצאה מכך עלולות להופיע בעיות משמעת.

גורמים אפשריים נוספים הם גורמי חוץ אובייקטיביים. למספר התלמידים בכיתה יש השפעה מכרעת על הופעה של בעיות אלימות. כך, בכיתה האחרונה שחינכתי בשנה שעברה למדו 41 (!) תלמידים בכיתה ו'. ברור שהמרחב הפיזי העומד לרשות כל תלמיד מצומצם למדי, וקשה למנוע מפגשים פיזיים לא רצוניים העלולים להוביל להתפרצויות ועם.

סיבה נוספת היא המצב המדיני והחברתי בישראל. אנו חיים במדינה רוויית אלימות וימיומית. למצב זה חשופים הלומדים בכל אמצעי התקשורת וברחוב, וחותרו ניכר בהתנהגות התלמידים.

אילו פתרונות את מוצאת לבעיות משמעת?

ראשית יצירת אקלים כיתה חיובי, המתאפיין ביחסי כבוד ואמון בין התלמידים למורים. יצירת קשרים בין-אישיים בין המורה לתלמיד היא מרכיב חשוב בפתרון בעיות משמעת. תלמיד שיודע שימצא אוזן קשבת אצל המורה גם אם יביע כעס או יתפרץ, סביר להניח שישנה את התנהגותו בסופו של דבר. התלמיד יבין שהוא חשוב למורה, ושגם אם מעד לא מוותרים עליו. כך ילמד לכבד מורים ותלמידים בהמשך הדרך.

יש להקדיש זמן ליצירת מנגנוני פעולה בעת הופעת בעיות משמעת - התלמידים לומדים לנהל את רגשותיהם ולווסת רגשות שליליים לערוצים מקובלים. מנגנונים אלו נבנים יחד עם תלמידי הכיתה ומוסכמים עליהם. זהו תהליך מתמשך, שיש לחזור עליו שוב ושוב, ולהתמיד בהצגתו ובאופן ביצועו. מובן שיש לפנות לכך זמן ומקום במערכת השעות.

בכל כיתה על התלמידים להכיר את מערכת החוקים והנהלים המקומית. עקיבות בעמידה על כיבוד כללי המשמעת המקובלים חשובה מאוד, ועשויה להפחית את מספר בעיות המשמעת.

כמו כן יש לכוון סביבה לימודית שתיצור אווירה נעימה בכיתה ותחושת שייכות. באחת השנים שחינכתי כיתה ב' הקמנו צוות משותף של הורים ותלמידים, ועיצבנו סביבה לימודית מוצלחת. צבענו את הקירות בגוונים רכים, תלינו וילונות, הקמנו פינת ישיבה עם שטיח וכריות וכן הלאה. תגובת הילדים לשינוי הסביבה הייתה מידית. אף שמדובר בתלמידים הבאים מבתי מבוססים מאוד, הילדים הצביעו על כך שהכיתה יפה יותר מהחדר שלהם בבית, הם מרגישים שייכים לכיתה כי היו שותפים לתהליך, ונעים להם ללמוד באווירה כזאת. מובן שתוצר לוואי לתהליך היה הפחתה ניכרת בבעיות המשמעת והאלימות.

אילו היית שרת החינוך - כיצד היית פועלת למניעת בעיות משמעת?

ראשית כול הייתי פועלת להפחתת מספר התלמידים בכיתה. אין גורם חשוב מזה להפחתת בעיות משמעת ולהעלאת רמת הלימודים. נוסף על כך הייתי מקצה תקציבים לעיצוב סביבה לימודית מכבדת ומותאמת לילדים - הן בצבעים הן בריהוט (כמרבית בתי הספר השולחנות והכיסאות הם אפורים - צבע מרדא שאינו מעורר למידה ויצירה).

סביבת הלימודים האידיאלית ביותר לא יכולה, כמובן, להחליף את כישורי המורה, הנובעים מאישיותו, מניסיונה ומיכולתה לבנות מערכת יחסים בין-אישיים עם התלמידים.

איריס ששון פרנקל, מורה לכישורי שפה, מחנכת ורכזת פדגוגית בבית הספר היסודי אלחריזי בצפון תל אביב



'ממדים'

**מרכז מולטימדיה של הקרן לקידום מקצועי
בשיתוף ביה"ס המרכזי להשתלמויות מורים**

'ממדים' מרכז מולטימדיה של הסתדרות המורים - הקרן לקידום מקצועי, בשיתוף ביה"ס המרכזי

'ממדים' הוא מרכז ייחודי המתאפיין בהיצע קורסים עדכני, באווירה אישית ותומכת, בנבחרת

מנחים מעולה, במעבדה איכותית ובמחירי קורסים מסובסדים. הקורסים המוצעים ב'ממדים' קצרים עדכניים וממוקדים, ומזכים את המשתתפים בגמול השתלמות.

להשתלמויות מורים, מכוון את המורים לשינוי התרבות האירגונית בבית הספר. באמצעות קורסי 'ממדים' צומחים המורים בתחומי המחשב, כדי שיובילו יוזמות ויגדירו את הסביבה הלימודית בביה"ס להיות סביבה משלבת הוראה מתוקשבת.

מחזור הלימודים הקרוב ב'ממדים' החל מתאריך 20.11.07

שעה	יום	שם הקורס
08:30	ג	עריכת וידאו בתוכנת פרימייר
12:30	ג	פוטושופ
16:30	ג	בניית אתרים ב Dreamweaver
08:30	ד	גרפיקה ואנימציה לאתרים בתוכנת פלאש
12:30	ד	צילום במצלמה דיגיטלית
16:30	ד	צילום וידאו במצלמה ביתית
08:30	ה	צילום דיגיטלי למתקדמים
12:30	ה	פוטושופ מתקדמים
16:30	ה	פוטושופ

**לרשותכם מידע והרשמה לקורסי 'ממדים' במחיר מוזל באתר האינטרנט
www.itu.org.il או בטלפון: 03-6091793.
אנו מזמינים אתכם ליהנות ממגוון הקורסים.**

על קצה המזלג

מרתונים לט"י מחזורי מחשב קצרים אישי

הקרן לקידום מקצועי מחדשת את היצע המרתונים - "מחשב על קצה המזלג".

"מחשב על קצה המזלג" מהווה מבוחר מרתונים מבוססי סדנא, ביישומי מחשב שונים. המרתון בהיקף של 5 ש' לימוד, מציע למורים אפשרות להתעדכן, לחדש ידע או להחשף תוך התנסות בשימושי מחשב יישומיים להוראה. כל מרתון עומד בזכות עצמו. הסדר מקרי.

המרתונים יתקיימו במקומות הבאים:

דרום:	מרכז:	צפון:
אשקלון - מכללת "דעה" באר שבע - מרכז מורים	תל אביב - מופת חולון - קמפוס חנקין	קרית שמונה - פסגה טבריה - אשכול פיס חיפה - מק"מ

לרשותכם היצע מרתונים, לבחירה!

מס' מרתון: נושא:	מס' מרתון: נושא:	מס' מרתון: נושא:
9 רדיו באינטרנט ב Podcast	5 משפחתי ואני - צילום דיגיטלי	1 יומן כתיבת תוכנת אקסל
10 פסקול למצגת/לסרט/אתר ב Audacity	6 אלבום תמונות דיגיטלי באינטרנט, Picasa	2 דוא"ל לקבוצת תלמידים/הורים/עמיתים
11 בניית אתר תוכן משותף ב Wiki	7 אילן משפחתי ב Power Point	3 עריכת סרטים בתוכנת Movie Maker
	8 בלוג כלי חינוכי לביטוי אישי	4 מצגת לסרטון באתר ב פוטוסטורי

עלות מסובסדת לחברי הסתדרות המורים בלבד - 40 ש"ח למרתון.

הרשמה למרתונים:

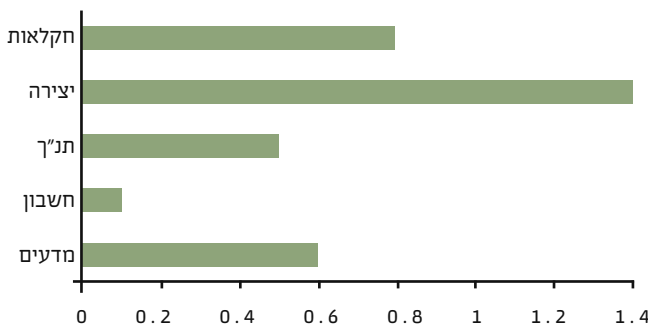
הרישום למרתונים מתבצע מראש, באתר www.itu.org.il - בסעיף הקרן לקידום מקצועי.
למידע נוסף, יוליה/שרי, טלפון 03-6967188.



לנווט

הנתונים מדאיגים: רמת האלימות ובעיות המשמעת בשיעורים ובהפסקות גבוהות מתמיד. תלמידים חשים לא מוגנים, מורים מתקשים לנהל שיעור. **פרופ' עמוס רולידר ומיטל אוחיון** מספקים למורה הנבון מדריך מפורט לניהול כיתה - לפני ואחרי הפרעות

תרשים 1: ממוצע אירועי התנהגות אנטי-חברתית לדה של תלמיד אחד בחמישה שיעורים שונים (רולידר 2002)



מרכזי של מורים במערכת החינוך, התורם לרצונם להפסיק ללמד, הוא בעיות התנהגות לא פתורות של תלמידים במהלך השיעורים. בכמה מיפויים שעשינו בבתי ספר בעשור האחרון מצאנו כי מורים רבים אינם יכולים להתחיל את השיעור מפאת הפרעות התלמידים, המתקשים לבצע את המעבר מההפסקה לשיעור. למעשה מצאנו שלפחות שש דקות בממוצע נגזלות מכל שיעור, בין השאר בגלל חוסר היכולת של המורים לרכז את התלמידים ולמקדם בתהליך הלמידה. הקשר בין מיומנויות ההוראה והניווט של המורה המלמד בכיתה לבין האווירה השוררת בשיעור מתועד היטב בספרות המחקרית בתחומי החינוך והפסיכולוגיה. בין המשתנים הבולטים והחשובים המשפיעים על האווירה בכיתה, כולל רמת האלימות, נוהגים למנות את יכולתו של המורה ללמד את הנושא שהוא אמון עליו ואת כישורי ניווט וניהול הכיתה שלו.

נחלק את מגוון המיומנויות בניווט הכיתה לשתי קטגוריות עיקריות. האחת - פעילויות ומיומנויות שנעשות טרם התרחשותן של התנהגויות לא נאותות, ומטרתן למנוע את התרחשותן. השנייה - מיומנויות של תגובה נכונה בעקבות התרחשותן של התנהגויות לא נאותות. תגובה זו מכוונת

למרות המודעות הגבוהה לצורך בהפחתת רמת האלימות במוסדות חינוך בישראל והמאמצים שעשו אנשי חינוך וגורמים מקצועיים אחרים בעשרים השנים האחרונות, רמת האלימות השוררת בין תלמידים כגנים ובכתי הספר נותרה גבוהה ומדאיגה ביותר. מעיון בממצאי מחקרים שסקרו את ממדיה של התופעה בבתי ספר מתחילת שנות ה-90 ועד היום אפשר להסיק כי רמת האלימות, ההצקה והבריחות בקרב תלמידים נשארה גבוהה במידה המסכנת את שלום התלמידים ומשפיעה באופן שלילי על תחושת המוגנות שלהם (הורוביץ ופרנקל 1990, הראל 1997, דגני 1998, רולידר, לפידות ולוי 2000, 2006, Rolider & Ochayon, 2005, 2006, בנבנישתי 2006, ראובני 2006). מחקרים אלה מראים כי השכיחות הגבוהה של האלימות בין התלמידים והקשיים של המורים להשפיע על הפחתת האקלים השלילי בבתי הספר משפיעים על תחושת ההנאה והמוגנות של התלמידים בסביבות השונות שהם שוהים בהן במהלך יום הלימודים. לדוגמה, רולידר וחבריו שאלו יותר מ-1,800 תלמידים על תחושת המוגנות שלהם בבית הספר. הממצאים הראו ש-37% מהתלמידים הרגישו לא מוגנים בעת שהותם בשידותים, 41% דיווחו כי אינם חשים מוגנים בחצרות בית הספר, ו-35% דיווחו כי אינם חשים מוגנים בכיתה במהלך השיעורים. עוד נתון מעניין הוא שרמת האלימות ועוצמתה בכיתה היו דיפרנציאליים, והושפעו במידה ניכרת מגורמים סביבתיים כגון השעה שבה נערך השיעור, הנושא הנלמד, ובייחוד המורה המלמד בכיתה. תרשים 1 מתעד את התנהגויותיו של תלמיד מאתגר הלומד בכיתה ו' אצל חמישה מורים. באמצעות תצפיות ישירות שנערכו בשיעורים השונים נאספו נתונים על מספר אירועי ההתנהגות האנטי-חברתית לדה של תלמיד זה, לפי התפלגות אירועים אלה אצל המורים השונים. התרשים מצביע על דיפרנציאליות משמעותית ברמת ההתנהגות אצל המורים השונים. בשיעורים של המורה ליצירה נצפו כ-70 אפיוורות של הפרעות מסוגים שונים - שיעור של 1.4 לדה. לעומת זאת בשיעור חקלאות נצפו 40 אפיוורות, בתנ"ך - 25 ואילו בחשבון - 5 אפיוורות של התנהגות אנטי-חברתית בלבד.

ממחקרים שערך מכון סאלד בעשור האחרון עולה כי גורם שחיקה

בסערה

לתיקי אוכל ועוד.

סידורי ישיבה של התלמידים: קביעת סידורי הישיבה צריכה להיות החלטה בלעדית של מחנך הכיתה ולהתבסס על שיקול דעת פדגוגי. על מקומות הישיבה להיות קבועים ככל השיעורים ולאפשר למורה שמירה על קשר עין עם כל התלמידים, גישה קלה ומהירה לכל התלמידים ומינימום גירויי הסחה לתלמידים. סידור ישיבה של טורים הוא סידור הישיבה היעיל ביותר העונה לקריטריונים אלו.

מיקומם של התלמידים המאתגרים במערך הישיבה הכיתתי: קביעת סידורי הישיבה של התלמידים המציגים התנהגות בעייתית צריכה להיות אסטרטגיה חינוכית במסגרת מערך הישיבה הכיתתי. יש להושיב תלמידים אלה בקדמת הכיתה ובמרכז, לבר או ליד תלמיד שאינו מציג קשיי התנהגות. הושבתם של תלמידים בעייתיים על פי כללים אלה מפחיתה את הסבירות להתנהגויות לא נאותות מצדם ומקלה על המורה את האפשרות לחזקם על התנהגויות נאותות, לזהות קשיי התנהגות מיד עם הופעתם, להגיב באופן מדי, ולהפחית במידה ניכרת את גורמי ההסחה לתלמידים אלה.

מיקום ותנועת המורה במהלך השיעור: יש להציב את שולחן המורה בצמוד לקיר, בצורה שישמש מקום להנחת הציוד. מיקום זה מעודד את תנועת המורה בכיתה, בין התלמידים, בניגוד לתנועה מוגבלת מאחורי השולחן בעמידה או בישיבה.

פעולות הקשורות בהכנה מנטלית ורגשית של התלמידים לקראת תהליך הלמידה

הגדרת ציפיות: לפני כל הערכות כיתתית חדשה (שיחה, עבודה בקבוצות, עבודה על רפי עבודה ועוד) חשוב להגדיר לתלמידים ציפיות המתייחסות (א) למה שהולך להתרחש, ו(ב) להתנהגות המצופה בעת ההתרחשות. הגדרת הציפיות מגבירה את יכולת התלמידים לעמוד בהצלחה במצב החדש. הגדרת ציפיות יעילה נעשית לפני התרחשות המצב החדש, בצורה ממוקדת, כמונחים אופרטיביים, ומתוך דגש על ההתנהגות הרצויה, ולא רק על ההתנהגות הלא רצויה.

למנוע הישנות של התנהגויות לא נאותות. במאמר זה נסקור בפירוט את מיומנויות ניהול ניווט הכיתה הנחשבות בספרות למשפיעות ביותר על יצירת אווירה נעימה נטולת אלימות במהלך השיעורים ועל שימורה. תחילה נגדיר את המושג "ניווט כיתה", אחר כך נפרט את מיומנויות הניווט העיקריות, אשר יישומן מאפשר למורה ליצור אווירה לימודית רגועה ולמנוע מעשי אלימות של התלמידים, ונתאר כיצד אפשר להקנות לתלמידים מיומנויות הקשבה והתחשבות הרדית במהלך השיעור. לבסוף נסביר כיצד יש להגיב ביעילות על התנהגויות אלימות של תלמידים כלפי חבריהם, כלפי המורה וכלפי רכוש בית הספר.

ניווט וניהול כיתה הם כלל המיומנויות שהמורה מוביל בעזרתן את כיתתו להליך למידה מיטבי, המאפשר את מיצוי הפוטנציאל הגלום הן במורה - מבחינת כישורי ההוראה - הן בתלמידים - מבחינת כישורי הלמידה. מצד אחד מיומנויות אלו כוללות את היכולת לארגן את סביבת הלמידה בצורה המעודדת למידה משמעותית ומונעת את התרחשותן של התנהגויות בעייתיות - החל בהפרעות חוזרות ונשנות וכלה במעשי אלימות קשים. מצד אחר, ניווט וניהול כיתה כוללים את היכולת להתמודד בהצלחה עם קשיי התנהגות בעת התרחשותם.

מיומנויות ניווט מונעות הפרעות

קשיי התנהגות אינם מתרחשים בחלל ריק, אלא מושפעים מהאירועים המקדימים אותם ואשר ביכולתם להגביר או להפחית את הסיכוי להתרחשותם. ביכולתו של המורה לבצע שורה של פעולות שבכוונן לתרום לאווירת לימודים נעימה ולהפחתת הסיכוי להתרחשות התנהגות בעייתית בקרב תלמידיו.

פעולות הקשורות באקולוגיית המרחב הפיזי הכיתתי

אסתטיקה כיתתית: שמירה והקפדה מלאה על סביבת לימודים נקייה ומסודרת הכוללת הקצאת מקום מוסדר לתיקי התלמידים, למעילים,



הכנת התלמידים למצבים מאתגרים: הכנת התלמידים לקראת מצבים מאתגרים שנכשלו בהם בעבר מקטינה את הסבירות להופעתן של התנהגויות תסכול לא נאותות ומעלה את הסבירות להתמודדות נאותה עם קושי לימודי במהלך השיעור. משמעותה של הכנה זו היא מתן לגיטימציה לקושי הצפוי, הורדת הסבירות להפתעה, וכן חזרה על מיומנויות התמודדות עם הקושי במצב ניטרלי שאינו מאופיין בלחץ כמו המצב המתאגר עצמו.

תרשים 2 מציג דוגמה ליישום עקרון הגדרת הציפיות בתחילתו של דף עבודה במסגרת "ריבוע הקסם". הגדרת הציפיות במסגרת זו מתייחסת לנושא העבודה, למטרת העבודה, למשך הזמן, להתמודדות עם קושי ולסיום הביצוע לפני הזמן.

תרשים 2: דוגמה לתיאור הגדרת ציפיות התנהגויות והתמודדות עם קושי אפשרי בעת ביצוע דף עבודה

מטרת העבודה:
שליבי העבודה: קראו היטב את ההסבר ועינו בקפידה בדוגמאות שאחריו. התחילו לענות על השאלות רק לאחר מכן.
אם נתקלם בקושי:
חזרו וקראו את ההסבר והדוגמאות בדף זה.
הקושי נמשך?
פנו בשקט לחבר שלידיכם.
אם הקושי נמשך:
הרימו יד והמתינו בשקט במקום עד להגעת המורה.
אין לקרוא למורה בשמו וכן לקום אליו.
הזמן המצטבר לעבודה בדף זה: _____ דקות (עד השעה: _____)
בסיס העבודה:
חומר עזר:
קריטריון להצלחה:

אופטימיזציה!

פעולות הקשורות באינטראקציה של המורה עם התלמידים

חיזוק: התייחסות מעוררת ומשבחת כלפי התלמידים בעת הפגנת התנהגות נאותה או בעת היעדר התנהגות לא נאותה. ההנחה היא ששבח ועידוד מגבירים את הסבירות להמשך התרחשותה של ההתנהגות הנאותה בעתיד. אסטרטגיה זו נמצאה יעילה יותר מנזיפה לאחר התנהגות בעייתית. העקרונות לנתינת שבח משמעותי מבוססים על ההבנה ששום התנהגות נאותה אינה מובנת מאליה או שולית. כמו כן חשוב להקפיד על מידיות במתן המשבח (קרוב ככל האפשר להתנהגות), על ספציפיות ("נפלא, הכנת את שיעורי הבית בצורה מעמיקה ויסודית"), על עקיבות, על גיוון ועל התאמה לגיל התלמיד. עוד עיקרון חשוב הוא עקרון הדיפרנציאליות - התנהגות שעשויה לזכות בשבח ובעידוד בתנאים מסוימים עלולה שלא לזכות להם בתנאים אחרים. התגובה תלויה בהגדרת הציפיות הראשונית שלנו.

שני תחומים מהותיים במהלך שיעור אשר ראוי להעניק להם הגדרת ציפיות מיוחדת הם כללי ישיבה ותנועה במהלך השיעור וכללי שיחה ודיון. חשוב להגדיר מהי ישיבה נאותה (רגליים על הרצפה, ראש מורם, בלי כובע על הראש), מהם התנאים המתירים תנועה במהלך השיעור וה"סיבות" שאינן מותרות תנועה בכיתה (מותר לקום לפח, מותר להרים חפץ שנפל, אך אסור לקום לחבר), ומהם התנאים שיציאה מהכיתה מותרת, ובאיזה אופן. באשר לכללי שיחה ודיון - חשוב להבהיר את תנאי השיחה לפני תחילתה (דיון חופשי, דיבור רק בהצבעה ולאחר קבלת רשות), כדאי ללוות את שאלת השאלה בהרמת אצבע לפני סיום השאלה או באמירה "בהצבעה בלבד", ואז לעמוד על ביצוע ההתנהגות בהתאם לציפיות - להעניק רשות דיבור רק למי שהצביע, לחזק את ההצבעה, ולבקש משאר התלמידים להוריד את הידיים, להסתכל לכיוון הדובר ולהקשיב. יש להתעלם מהתפרצות או להפסיקה באסרטיביות, לא לתת רשות דיבור מידית במידה שהתלמיד הצביע לאחר הערה תקיפה שלך בעקבות התפרצות קודמת, לא לתת רשות דיבור או חיזוק לתלמיד שהתפרץ אך אמר את התשובה הנכונה ("תשובה נכונה, אבל אני לא שומעת בלי קבלת רשות"), יש לחזק את כל הכיתה על שמירת הכלל של דיבור רק ברשות. יש להימנע מנתינת רשות דיבור לאחר התפרצות ("להבא רק בהצבעה"). בהמשך נפרט את השלבים להקניית מיומנויות של הקשבה והמתנה לרשות דיבור במהלך השיעור.

אמצעי נוסף לחיזוק התנהגויות במסגרת הכיתתית הוא מתן הקלה, הפחתה בלחץ, בעקבות התנהגות נאותה שאנו רוצים לעודד. לדוגמה, מתן אפשרות לתלמידים לעסוק בפעילות חופשית כגון ציור או צביעה עם סיום העבודה בדף העבודה.

מתן שבח, עידוד וחיזוק התנהגויות נאותות ניתנים ליישום הן ברמה הפרטנית, לכל תלמיד ביחס לביצועיו, הן עבור הכיתה כולה ביחס לביצועיה הקבוצתיים.

מתן הנחיה יעילה: העשייה החינוכית יוצרת מצבים רבים הדרושים הנחיה ברורה לתלמידים. כדי להגדיל את הסיכוי שהתלמידים יגיבו בשיתוף פעולה ובביצוע ההנחיה חשוב להקפיד על כמה כללים בעת מתן ההנחיה: עמידה בקרבת התלמיד, שמירה על קשר עין, שימוש בטון דיבור שקט, רגוע אך תקיף, סיום מתן ההנחיה בסימן קריאה, מתן הוראה אחת בכל פעם, מתן הוראה ספציפית וברורה, מתן סימן מוסכם וברור להתחלת ביצוע ההוראה, הוספת מרכיב מוטורי למתן ההנחיה ("קח את העיפרון ביד"), ושמירה על קשר עין עד מילוי ההוראה ובמהלכה. חשוב לא פחות להימנע מניסוח וצליל ההוראה בטון של שאלה ("אכפת לך לעבור מקום?"), לא לתת לתלמידים להיכנס לדבריכם, לא לצעוק, לא להשתמש ב"אם...אז" ("אם תזדרזו תוכלו לצאת מוקדם יותר"), לא לחזור

כדי להגדיל את הסיכוי שהתלמידים יגיבו בשיתוף פעולה ובביצוע ההנחיה חשוב להקפיד על כמה כללים בעת מתן ההנחיה: עמידה בקרבת התלמיד, שמירה על קשר עין, שימוש בטון דיבור שקט, רגוע אך תקיף, סיום מתן ההנחיה בסימן קריאה

תרשים 3: צעדים להקניית מיומנויות הקשבה והצבעה לקבלת רשות דיבור במהלך השיעור

צעדים	תיאור	דוגמה	הערות
1	הגדרת ציפיות לפני תחילת שיחה, הדיון או ההרצאה הפרונטלית	"תלמידים, לפני שנתחיל בדיון ובשיחה על הפרק שלמדנו ברצוני להזכיר כי יש להצביע ולהמתין לרשות דיבור. אין להתפרץ לדבריי או לדברי תלמיד אחר. אבקש להימנע מכל התפרצות במהלך הדיון"	יש להקפיד על הקשבה מלאה מצד כל התלמידים בעת הגדרת הציפיות טרם תחילת השיחה או הדיון
2	וידוא הבנת הציפיות באמצעות בקשה מאחד התלמידים שיחזור במילים שלו על הציפיות	"מי מוכן (או: אבקש מ...) להסביר במילים שלו כיצד ננהל את השיחה"	יש להימנע מתגובות כגון "הבנתם?" או "האם זה ברור?" רצוי לשבח את התלמידים על תיאור מדויק של הציפיות
3	הגדלת הסיכוי להצבעה בעזרת הוספת סיוע מוטורי תוך כדי שאילת השאלה או בקשת חוות דעתם של התלמידים	תוך כדי שהוא מציג שאלה או מבקש את חוות דעתם של התלמידים המורה ירים את ידו כמצביע. לדוגמה: "ברצוני לדעת מה אתם חושבים על (יריס ידו כמצביע) מזג האוויר ששרר אתמול בערב"	הרמת היד תוך כדי שאילת השאלה עדיפה על משפט שמורים רבים נוטים לומר עם סיום הצגת השאלה - "אבל רק בהצבעה"
4	מתן רשות דיבור רק לתלמיד שהמתנת בסבלנות לקבלת רשות דיבור. ראיתי שזה לא היה לך קל - כל הכבוד!	"דני, אשמח לשמוע את דעתך וברצוני לשבח אותך שהמתנת בסבלנות לקבלת רשות דיבור. ראיתי שזה לא היה לך קל - כל הכבוד!"	יש להקפיד על ביצוע שלב זה גם כאשר יש רצון לתת רשות דיבור לילדים הממעטים להשתתף בשיעור, וגם כאשר הילד המתפרץ הוא היחיד שמבקש להשתתף
5	יש להבטיח שהתלמיד שקיבל רשות דיבור יזכה להקשבה מלאה מחבריו	"דני, לפני שאתה מתחיל לענות על השאלה (או להביע את דעתך בנושא), המתן וודא שכולם מקשיבים לך"	יש לעודד את התלמיד שקיבל רשות דיבור להסתכל סביב, לוודא שכל חבריו מקשיבים לו בתשומת לב ולוודא כי אינו מתחיל לדבר כאשר חבריו עסוקים בפעילות אחרת
6	התעלמות מופגנת מהתפרצות ומדיבור בלי רשות או הערה תקיפה או נזיפה בילד המתפרץ בלי רשות	1. קשר עין עם התלמיד שהצביע והמתין בסבלנות; התעלמות מופגנת ומוחלטת מהתלמידים המתפרצים; חיזוק התלמיד שהצביע; מתן רשות לענות או להביע את דעתו 2. אפשרות נוספת: מיד לאחר ההתפרצות המורה יפנה מבטו לתלמיד המתפרץ, יתקרב אליו ויאמר "הפסק מיד להתפרץ, התנהגות כזאת לא מקובלת עליי", ישמור על קשר עין ויוודא שהתלמיד חדל מהתפרצותו והתחיל להקשיב או הרים ידו והצביע כמבוקש	בות אלה צריכות להיעשות בשקט, בנחישות ובתקיפות, מתוך שמירה על קול שקט, ובלא סימני שאלה ("הבנת את זה?") יש להימנע ממתן רשות דיבור לתלמיד שהצביע בעקבות הנזיפה ולחל לרשות דיבור בעדיפות גבוהה בהמשך השיעור, לאחר שהצביע והמתין בסבלנות לקבלת רשות דיבור בלי שהיה צורך בהערה תקיפה או בנייפה

בהפחתת הסיכוי שהתלמיד יגיב בהתנהגות לא נאותה בעת הקושי.

פעולות הקשורות במבנה השיעור

קביעת שגרה לתחילת השיעור ולסיומו: שימוש בשגרות ובסימנים קבועים לפתיחה ולסיום שיעור מגדיל את הסבירות להתנהגויות נאותות במהלך השיעור ולהכנת מטלות הבית שניתנו בסיום השיעור. לדוגמה, בתחילתו של כל שיעור, מיד לאחר הישמע הצלצול לפתיחת השיעור, מכריזים לפני התלמידים: "שיעור אנגלית מתחיל, נא לבצע את כל הפעולות הדרושות" (הוצאת חומרי הלימוד, פתיחת המחברות לבדיקת שיעורי הבית, ישיבה נאותה, סידור וניקיון אזור הישיבה). חמש דקות לפני הצלצול לסיום השיעור המורה מפסיק את תהליך ההוראה, מסכם את שנלמד, בודק הבנה וקשיים, נותן את שיעורי הבית ומוודא כי כל תלמיד

הבין את אשר עליו לעשות ורשם את המטלות ביומן.

צמצום זמני המעבר במהלך השיעור: זמני מעבר מפעילות לפעילות, זמני המתנה מרובים ושיחות בנושאים שאינם קשורים למטרות הלמידה בשיעור מגדילים את הסבירות להתרחשותן של התנהגויות לא משימתיות של התלמידים במהלך השיעור, ולכן רצוי לצמצם בהן ככל האפשר.

הגברת הלמידה הפעילה: אסטרטגיות הוראה המבוססות על למידה פעילה של התלמידים במהלך השיעור מקטינות את הסבירות להתנהגויות לא נאותות במהלך השיעור. כאשר התלמידים עסוקים בפעילות אקדמית המתאמת לרמת יכולתם, הסבירות להתעסקות בהתנהגויות לא נאותות

על ההנחיה כמה פעמים, לא להשתמש במלל שאינו קשור להנחיה ("אתה זוכר מה היה בשיעור שעבר שלא עשית את מה שביקשתי?"), ולא להתחיל לבצע יחד עם התלמיד (תנו לו הזדמנות להגיב ואז, אם יש צורך, הגישו סיוע).

וידוא הבנה: לאחר הגדרת ציפיות או הגשת הנחיה, בקשה או הוראה, חשוב לוודא שהתלמיד מבין מה מצופה ממנו. ההנחה היא שווידוא הבנה מסייע בהבטחת הבנה טובה יותר של הנאמר ובהגברת הסיכוי לשיתוף פעולה. כרי לוודא הבנה בצורה יעילה יש לבקש מהתלמיד לחזור במילותיו שלו על הנאמר. לדוגמה: "כרי שנהיה בטוחים שהבנו זה את זה היטב, אנא חזור על המשימה". חשוב להימנע משאילת שאלה בנוסח "כולם הבינו?", אשר אינה מאפשרת למורה לבחון נאמנה את מידת ההבנה של התלמידים.

מיומנות בבקשת עזרה: תסכול, קושי, אייבהנה במינונים כאלה ואחרים הם מרכיבים הקיימים בכל הליך למידה - רגיש ומותאם ככל שיהיה. על המורה המנהל את ההליך הלימודי-חינוכי בכיתה לצייד את התלמידים בהבנה שקושי ותסכול אינם סיבה לאי-עשייה, ולשם כך יש להעניק להם כלים שיסייעו להם להתמודד עם מצבים אלו. את הכלים להתמודדות עם קושי חשוב לתת לתלמידים לפני התסכול, ובצורה אופרטיבית ככל האפשר, למשל: "המשך הלאה וחזור לשאלה הקשה בסוף"; "בקש עזרה מהחבר היושב לצדך"; "פתח את החוברת בעמוד..."; "הרם אצבע והמתן למורה". יצירת אפיק חלופי לבקשת עזרה מסייעת



תרשים 4: תיאור מרכיבי התנהגויות חמורות שנחשבות "גבולות בל יעבור" ותגובת בית הספר להתנהגויות אלה

גבול בל יעבור (התנהגויות חמורות במיוחד)	פירוט מרכיבי ההתנהגות	תגובת המורה או תגובת בית הספר
אלימות פיזית בין תלמידים	התנהגות זו כוללת דחיפה, בעיטה, צביטה, מכה, נגיעה מכוונת או כל מגע פיזי אחר בניגוד לרצונו של התלמיד	נזיפה ובקשה תקיפה להפסקה מיידית של ההתנהגות, דיווח מידי למזכירות בית הספר, תמיכת עמית המגיע לכיתה להוצאת התלמיד האלים לפסק זמן, יידוע ההורים. תיתכן השעיה של התלמיד מבית הספר, בהתאם לחומרת ההתנהגות ועל פי שיקולו של מנהל בית הספר
חוצפה בוטה, אלימות או ניסיון אלימות כלפי המורה המלמד בכיתה או מבוגר אחר	התנהגות זו כוללת ביטוי זלזול כלפי המורה, קללות, גידופים, התקרבות יתר למורה, איזמים או כל ניסיון אחר להעליב את המורה או לפגוע בו	נזיפה ובקשה תקיפה להפסקה מיידית של ההתנהגות, דיווח מידי למזכירות בית הספר, תמיכת עמית המגיע לכיתה, הוצאת התלמיד האלים לפסק זמן (ביצוע מטלה לימודית בחדר פסק זמן והישארות בחדר זה במהלך ההפסקה הגדולה)
נזק לרכוש בית הספר או חבלה	נזק וחבלה לרכוש בית הספר כוללים ציור או קשקוש על השולחן, או כל חבלה אחרת בשולחן, לכלוך או גרימת נזק אחר לרכוש בית הספר	נזיפה ובקשה תקיפה להפסקה מיידית של ההתנהגות, דיווח מידי למזכירות בית הספר, תמיכת עמית המגיע לכיתה, הוצאת התלמיד האלים לפסק זמן (ביצוע מטלה לימודית בחדר פסק זמן והישארות בחדר זה במהלך ההפסקה הגדולה). חזרה ללימודים מותנית בתשלום של התלמיד עבור הנזק או בתיקון שיבצע. על פי שיקול המנהל יצטרף התלמיד לאיש התחזוקה ליום עבודה בבית הספר
סירוב למלא הנחיית המורה	סירוב למלא הנחיה או הוראה של המורה: כאשר התלמיד אינו מבצע את הוראת המורה לאחר שזה ביקש ממנו לבצע מטלה או להפגין התנהגות בגדר יכולתו של התלמיד (על פי שיקול דעת המורה). דוגמאות להנחיות או הוראות: בקשה להרים חפץ מהרצפה, לנקות, לשבת בצורה נאותה, לעבור מקום, להכניס חפצים לילקוט, להנמיך את הקול או כל הנחיה אחרת שהתלמיד מסוגל לבצע בלי קושי מוטורי או קוגניטיבי	כאשר התלמיד אינו מבצע את ההוראה או מודיע שאינו מתכוון לבצע אותה, המורה יחזור על בקשתו בשקט אך בתקיפות: "אני מבקש שוב שתרים את הלכונך מהרצפה ותשימו בפח", ויחכה כמה שניות. במידה שהתלמיד ממשיך בסירובו המורה יודיע לו שהוא עבר גבול בל יעבור, וידווח על כך מיד למזכירות בית הספר כדי לקבל תמיכת עמית מצוות ההוראה. העמית יגיע לכיתה ויבקש מהתלמיד להתלוות אליו לפסק זמן. התלמיד יחזור ללימודים רק לאחר שיבצע כמה מטלות בחדר פסק זמן, וכן את בקשתו המקורית של המורה. במידה שהתלמיד יעמוד בסירובו, בית הספר יידע את ההורים, והתלמיד יושעה מבית הספר

את התלמידים למיומנויות הקשבה, המתנה ואי-התפרצות לדברי המורה או החבר במהלך השיעור. בתרשים 3 מפורטים שישה שלבים להקניית יכולות הקשבה, המתנה לזולת ואי-התפרצויות במהלך השיעור. שימוש עקיב בהמלצות אלה מגדיל במידה ניכרת את הסיכוי ליצור אווירה נעימה במהלך השיעור ולשמרה.

◀▶ התמודדות עם התנהגויות חמורות במיוחד במהלך השיעור

התמודדות יעילה עם התנהגויות חמורות במיוחד של תלמידים במהלך השיעור מחייבת היערכות מיוחדת ותמיכה הדדית בין כל ציבור המבוגרים בבית הספר. התנהגויות חמורות במהלך השיעור כוללות אלימות פיזית של תלמידים כלפי תלמידים אחרים או כלפי המורה, אלימות מילולית מתמשכת של תלמיד לחברו, ביטויי חוצפה בוטים כלפי המורה, חבלה ברכוש בית הספר וסירוב למלא הנחיות של המורה. התנהגויות אלה מבטאות חציית "קווים אדומים" או "גבולות בל יעבור". תגובה יעילה שתביא להפסקתם ולא-יחזרתם בעתיד מחייבת היערכות מיוחדת של בית הספר. בדרך כלל אין ויכוח בין מחנכים על חומרת ההתנהגויות המכוננות "גבולות בל יעבור" בכל הקשור לאלימות, לחוצפה בוטה כלפי המבוגר ולחבלה ברכוש בית הספר. אולם כאשר תלמיד מסרב למלא הנחיה של מורה, כגון לעבור מקום, לשבת ישר, להרים לכלוך מהרצפה או להנמיך את קולו, לפחות חלק מציבור המורים מנסה לשכנע את התלמיד למלא את ההוראה, אך סירוב מתמשך של התלמיד לא ייחשב בעיניו "גבול בל יעבור". לדעתנו, חוסר שיתוף פעולה של התלמיד עם הנחיות המורה הוא התנהגות חמורה ביותר, המסוכנת לא פחות מהתנהגות אלימה או מחבלה

יורדת במידה ניכרת. עבודה בדפי עבודה, קריאה בקול, חיפוש באטלס, הסבר לחבר הם דוגמאות לעיסוק בלמידה פעילה, המנוגד לעיסוק בהתנהגויות לא ראויות במהלך השיעור.

מיומנויות ניווט לאחר הפרעות

התנהגות לא נאותה המתרחשת בשיעורים בשכיחות גבוהה היא התפרצות לדברי המורה או החבר ודיבור בלי הצבעה. לעתים קרובות במהלך השיעור, בעת מתן הסבר מן המורה או בעת ניהול דיון, תלמידים מתפרצים לדברי המורה או לדברי חבר כדי לשאול שאלה או להביע את דעתם בלא רשות, ובניגוד לכללים שקבע המורה. התפרצויות אלה מפריעות למהלך תקין של השיעור, ובמידה רבה הן ביטוי לחוסר נימוס, חוסר כבוד לזולת והיעדרן של מיומנויות הקשבה ואיפוק. בנוסף התפרצויות אלה מתפתחות לעתים קרובות להמולה ולצעקות המשבשים את מהלך השיעור ומפריעים לתלמידים רבים להקשיב וללמוד. התכוננות מקרוב בניסיונם של חלק מהמורים להתמודד עם הבעיה מראה שלרבים מהם אין את מיומנויות הניווט הדרושות להקניית התנהגויות של הקשבה והמתנה בסבלנות לרשות דיבור. תכופות קורה שמורים אלה נותנים לגיטימציה להתפרצות התלמיד בעצם התייחסותם לדבריו, אף על פי שנאמרו בלא רשות. לעתים הם אף מחזקים ומשבחים את התלמיד על תוכן דבריו. התוצאה הבלתי נמנעת של תגובות שגויות אלה של המורה היא מתן חיזוק להתפרצות לדברי אחרים ולאווירה הלא נעימה, המקשה על תהליך הלמידה בכיתה. סקר שעוסק בניווט בכיתה וההתנסות הקלינית בטיפול בקשיי התנהגות של תלמידים מראים שאפשר לחנך

האלימות הם משתנים התלויים במורה המלמד בכיתה. רמת השליטה של המורה במיומנויות ניווט וניהול כיתה והתמיכה המערכתית שהוא מקבל מהנהגת בית הספר ומעמיתיו להוראה הם המשתנים העיקריים המשפיעים על טיב ההתנהגות של התלמידים ועל האווירה הלימודית בכיתה. אפשר לחלק את מגוון המיומנויות בניווט הכיתה לשתי קטגוריות עיקריות. האחת - פעילויות ומיומנויות שנעשות טרם התרחשותן של התנהגויות לא נאותות, ומטרתן למנוע את התרחשותן. השנייה - מיומנויות של תגובה נכונה בעקבות התרחשותן של התנהגויות לא נאותות, המכוונות למנוע את הישנותן. פעולות המניעה המעידות על רמת ניווט גבוהה של מורה כוללות: סידורי ישיבה הולמים, הושבת התלמידים המתאגרים בקדמת הכיתה, מיסוד שגרות קבועות לתחילה ולסיום נאותים של השיעור, הצגת ציפיות התנהגות ברורות בתחילת השיעור ולפני מצבי מעבר, הכנת התלמידים לקראת קושי צפוי והסבר כיצד יש לנהוג במצבי תסכול וקושי, מתן הוראה והנחיה יעילים, הקטנת זמני המעבר והגדלת משך הלמידה הפעילה של התלמידים במהלך השיעור. מיומנויות ניווט כיתה יעילות להגבה נכונה לאחר התרחשותן של התנהגויות לא נאותות כוללות: חינוך שיטתי של התנהגויות חלופיות נאותות, חינוך היעדרן של התנהגויות לא נאותות וחינוך ביטויי איפוק והבלגה, הקניה ומיסוד התנהגויות של הקשבה, הצבעה והמתנה לרשות דיבור, התעלמות מופגנת מהפרעות שוליות שמטרתן קבלת תשומת לב מהמורה, נזיפה בקול שקט אך תקיף בעקבות התנהגות לא נאותה של התלמידים. התמיכה המערכתית במורה כוללת הגדרה ברורה של "גבולות כל יעבור", סיוע מידי מהנהגת בית הספר או מעמית להוראה בהפעלת פסק זמן או תגובה אחרת. שילוב נכון של מרבית האלמנטים השונים שהוצגו במאמר זה מבטיחים אווירה נעימה ושקטה בשיעור. אווירה כזאת תאפשר מתן כבוד, התחשבות בזולת ולמידה מיטבית.

פרופ' עמוס רולידר ומיטל אוחיון הם חוקרים במכון לחקר ולמניעת התנהגות אנטי-חברתית של ילדים במכללה האקדמית עמק יזרעאל

ברכוש בית הספר, ואין ספק שחוסר שיתוף פעולה מסוג זה הוא "גבול כל יעבור". סירובו של התלמיד למלא את הנחיותיו של המורה מעיד על אובדן סמכותו של המורה, או במילים אחרות על חוסר יכולתו להשפיע על התנהגות לא ראויה של תלמידיו. במצב כזה תלמיד הנוטה להתנהג באופן אלים ומסוכן לא יושפע מנוכחות המורה בכיתה ומהוראותיו, ויתנהג באופן אלים כלפי הסובבים אותו. המורה לא יצליח לשלוט במצב ולא יוכל להבטיח את ביטחונו הפיזי ואת מוגנות תלמידיו הכיתה שהוא מופקד עליה.

היערכות נכונה לטיפול ולהגבה יעילה במקרה שתלמיד מפגין אחת או יותר מההתנהגויות החמורות האלה כוללת: פירוט אופרטיבי של כל מרכיבי ההתנהגויות הנחשבות "גבולות כל יעבור", פירוט ספציפי של תגובת המורה ובית הספר להתנהגויות אלה, הכנת מערך תמיכה במורה במקרה שאחד מתלמידיו הפגין התנהגות כזאת, הבאת מדיניות בית הספר הקשורה להתמודדות עם התנהגויות אלה לידיעת הורי התלמידים בתחילת שנת הלימודים. תרשים 4 מביא ארבע דוגמאות להגדרה אופרטיבית של התנהגויות חמורות המהוות "גבולות כל יעבור" והמחייבות היערכות ותגובה מערכתית בית-ספרית. כפי שעולה מתיאור תגובות המורה או בית הספר להתנהגויות אלה, ביצוען היעיל מחייב היערכות ותיאום מרביים. היערכות זו כוללת בין השאר: הכנסת אמצעים כגון מכשיר קשר, איתורית או אמצעי תקשורת אחר המאפשר להודיע למוזכרות בית הספר על התרחשותה של התנהגות הנחשבת "גבול כל יעבור"; היערכות להעגה מידית של מורה או איש הנהלה שיסייעו למורה בכיתה להתמודד עם התלמיד המפגין את ההתנהגות החמורה; ביצוע הליך של פסק זמן, המחייב את בית הספר להקצות חדר מיוחד (ראו תמונה).

◀◀ חדר פסק זמן

לסיכום, חלק נכבד מהתנהגויות האלימות של תלמידים מתרחש בכיתה במהלך השיעורים. מחקרים מראים בבירור כי שכחות ועוצמת

אסטרטגיות הוראה המבוססות על למידה פעילה של התלמידים במהלך השיעור מקטינות את הסבירות להתנהגויות לא נאותות במהלך השיעור. כאשר התלמידים עסוקים בפעילות אקדמית המותאמת לרמת יכולתם, הסבירות להתעסקות בהתנהגויות לא נאותות יורדת במידה ניכרת

מקורות:

הוגרית. רולידר, ע', לפידות, נ' ולוי, ר', 2000. **תופעת ההצקה בבתי הספר בישראל**. המכללה האקדמית עמק יזרעאל, המכון לחקר ולמניעת התנהגות אנטי-חברתית של ילדים ובני נוער במוסדות חינוכיים. Rolider, A., & Ochayon, M. (2005). Bystander behaviors among Israel children witnessing bullying behavior in school settings. The Journal of the National Association of Pastoral Care in

הורוביץ, ת', פרנקל, ח', 1990. **מגמות בהבנת אלימות נוער**. ירושלים: מכון סאלד. הראל, י', קני, ד' ורהב, ג', 1997. **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ירושלים: משרד הבריאות - המרכז הלאומי לבקרת מחלות, ומשרד החינוך, התרבות והספורט. ראובני, ת', 2006. **אלימות בקרב תלמידי בית ספר יסודי בישראל**: שכחות, השפעות ואסטרטגיות להתמודדות. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת Elite

בבנישתי, ר', חוריכסאברי, מ' ואסטור, ר', 2006. **אלימות במערכת החינוך בישראל** תשס"ה: דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית. דגני, א', 1998. ישראל 1998 **נורמות חברתיות ואלימות בקרב מבוגרים ונוער**. ירושלים: ה"מצלה" - המועצה לצמצום העבריינות בישראל, המשרד לביטחון פנים.



נבוט או סמרטוט

היחס לסמכות לא נולד בכיתה, אלא בבית - ביחסים המתפתחים בין הורים לילדיהם. **חיים עמית** על הדילמה ההורית בין קשיחות לוותרנות, ועל שביל הזהב שבאמצע

ברוב המקרים יש בהורות מעבר בין תגובות סמכותיות-כוחניות לבין תגובות של ויתור על סמכות, וחוזר חלילה. מעבר בין הסגנון הכוחני-שתלטני לסגנון התבוסתני-יותרני מתרחש כשהורים מרגישים אשמים או חרדים לאחר שהם צועקים על ילדיהם מתוך איבוד שליטה וכעס. לכן הם נסוגים ומוותרים. גם מעבר הפוך מתרחש - מהסגנון התבוסתני לסגנון הכוחני. הורים יכולים להתחיל בעמדה נכנעת, מוותרת, מעלימת עין, אולם כשהם רואים שהבעיה אינה נפתרת, התסכול הפנימי שלהם גובר. הם חשים שהם פועלים בצורה לא נכונה, חסרת שליטה והכוונה. בסופו של דבר הם יתפרצו על ילדם, יכעסו עליו ואולי אף יפגעו בו רגשית. לאחר מכן הם עשויים להרגיש רע ולבקש מהילד סליחה. במצב כזה הילד מתבלבל לחלוטין, מאבד את ביטחונו בהוריו, ועלול אף לפתח התנהגויות נפחדות או שתלטניות.

אמא שאינה סמרטוט ואינה נבוט

אמא לשתי ילדות, בנות שש וחצי ושלוש וחצי, שואלת בהיסוס ובהוסר ביטחון: "בימים האחרונים אני נמצאת במלחמה תמידית, כמעט על כל דבר, עם הילדה הקטנה. היא מדברת אליי לא יפה ומשתמשת במילים כגון 'מגעילה, מטומטמת'. כשהיא גומרת לשחק אני מבקשת ממנה לסדר ואז

הורים מרגישים כיום תחושות איום וחוסר אונים בהורות יותר מאי-פעם. במצבים אלה הם נוקטים אחד משני דפוסי התמודדות קיצוניים והרסניים שאני מכנה באורח ציורי להיות "סמרטוט" או להיות "נבוט". להיות סמרטוט פירושו נסיגה, הרמת ידיים, ויתור מוגזם וסוּחף על דרישותיהם. להיות נבוט פירושו לחימה, שימוש אימפולסיבי, מוגזם ושרירותי בסמכותם. בדרך כלל הורים נעים בין שני דפוסים אלה, שהם שני קצוות שונים של התנהגות, ולכן אינם מייטיבים לא עם הילד ולא עם ההורה. מקורם של דפוסי ההתמודדות האלה במצבי איום. כאשר אנשים מרגישים מאוימים הם מגיבים בקיצוניות שמתאימה ל"לחימה" - לתקוף את מקור הסכנה - או ב"בריחה" - נסיגה ממקור הסכנה (באנגלית: fight or flight). בעבר היו אלה התגובות האוטומטיות שלנו למצבי סכנה אמיתיים: פגישה עם חיה ביער, התפרצות הר געש וכדומה. כיום אנו מגיבים בצורה אוטומטית דומה גם לסכנות במערכות יחסים: חשש מרחייה, פחד מאיבוד שליטה, תחושת פגיעה בכבוד או במעמד וכדומה. כשם שאבותינו לחמו בסכנה פיזית או ברחו ממנה, כך אנו נלחמים בסכנה רגשית או בורחים ממנה. אולם התנהגויות של בריחה או התקפה מתאימות לסכנה פיזית, אך גורמות לבעיות קשות ביחסים במקרה של פחד רגשי.

הסמרטוט, הנבוט והסינתזה

להלן עשרה מצבים שגרתיים בחיי משפחה, שבהם ההורה צריך להגיב להתנגדות ילדו/לשתף עמו פעולה. בכל מצב מוצגות דוגמאות לשלוש דרכי תגובה הוריות אפשריות: שני דפוסי ההתמודדות הלא יעילים של הורים, "דפוס הסמרטוט" ו"דפוס הנבוט", ודרך התגובה המשלבת בין שני הדפוסים. נסו להחליט בכנות איזו דרך תגובה מאפיינת אתכם במצבים אלה; כיצד אתם נוטים לפעול בהיותכם במצב דומה למצב המתואר. מובן שהמשפטים מתארים דרכי תגובה הוריות טיפוסיות, אידיאליות. העניינים במציאות מורכבים ומסובכים הרבה יותר.

1. תינוקת בת שמונה חודשים מתנגדת להישאר לבד בחדר כיוון שהתרגלה שהיא עם הוריה בכל מקום בבית:
 - "אין מה לעשות, "אכלנו אותה". ככה הרגלנו אותה ועכשיו אי-אפשר לשנות את זה. היא צריכה להמשיך להיות אתנו כל הזמן" (גישת הסמרטוט).
 - "אין מה לעשות, ככה זה בחיים. לפעמים צריך ללמוד דברים בדרך הקשה. אסור בשום אופן לגשת אליה כשהיא לבד בחדר" (גישת הנבוט).
 - "יש מה לעשות, אפשר אחרת. חשוב שהיא תלמד להיות לבד לחדר, אבל נעשה את זה בהדרגה. מדי פעם ניכנס, נרגיע אותה ונצא" (הגישה המשלבת).
2. ילדה בת שנה וחצי מתנגדת בתוקף שאביה יקלח אותה ודורשת רק את אמה:
 - "לא נורא, אני אמשיך לקרוע את עצמי ולעשות הכול לבד. אולי פעם יהיה לי יותר קל" (גישת הסמרטוט).
 - "אין מצב. אנחנו קובעים את חלוקת התפקידים בינינו, ולא היא. היא תצרח ותשתולל, אבל בסוף לא תהיה לה ברירה והיא תסתגל" (גישת הנבוט).
 - "כנראה שחלוקת התפקידים הקבועה בינינו נוסכת בה ביטחון. אנסה להרגיל אותה שיכולה להיות חלוקת תפקידים אחרת. אתחיל זאת בצורת



איור: גיא מורד



מוזניחות ומפקירות. הורים לא השכילו להבין שדמוקרטיה משמעה הצבת גבולות ברורים מאוד, שבתוכם אפשר גם לבחור וגם להגיע לשיתוף פעולה. המשפחה יכולה לפעול בדרכים דמוקרטיות מבחינת הזכות המוקנית לכל אחד מבניה להביע את דעתו ולקחת חלק בדיונים משפחתיים. אולם המשפחה אינה דמוקרטיה שכל הקולות בה שווים בערכם. במובן זה המשפחה היא ארגון היררכי: ההורים הם שקובעים את מהלך העניינים, לרבות קביעת התחומים והקצב של הענקת אחריות וחופש לילדים.

כיצד לשלב "יד רכה" ב"יד קשה"?

כותב אבי: "יש לי ילד בן שלוש וחצי. לפני כשלושה חודשים החלו אצלו פחדים ממקומות שיש בהם התקהלות גדולה של אנשים, כשיש מסיבה ומגיע ליצן, כשהולכים לחתונה ויש מוזיקה וקהל רב. בדרך כלל כשזה קורה הוא מתחיל בהתקפי בכי קשים ומתחנן שנגעו את המקום. כאשר מנסים לדבר אתו, התקפי הבכי מחמירים עד כדי כך שהוא מתחיל לרעוד ולהתחנן על נפשו שנסתלק מהמקום. ביומיום הוא כל הזמן שואל ומוורא שלא ניקח אותו להצגה, למופע ליצנות ולכל הדברים שמפחידים אותו. אני יודע שהתופעה טבעית בגיל הזה, אך עם זאת אני רוצה לשאול אם התגובה שלו לא חריגה. כמו כן אשמח לדעת כיצד להגיב כשזה קורה. עד היום חיבקנו אותו, ישבנו בצד וניסינו לשוחח אתו. הגישה שלנו הייתה שלא להיענות לפחד המשתק שלו ולא ללכת מהמקום, על אף בקשתו, אלא לנסות להתמודד עם הפחד. במקרים מסוימים זה עבד. למשל, כשנגענו בליצן או בשחקני ההצגה, הוא קצת נרגע והיה מסוקרן. אבל בכל מקרה הוא לא הפסיק לפחד. מה דעתכם?" עניתי לאבי: "התופעה אמנם ידועה, אם כי לא שכיחה, ולא נראה לי שאצל בנך היא חריגה במיוחד. ילדים רגישים עלולים לפתח פחדים מרעשים, מהתקהלות, מתופעות פתאומיות. לפעמים זה קורה בעקבות התנסות לא טובה ולפעמים בלי קשר לאירוע מסוים. כאשר לתגובתכם, אני מבין שניסיתם לשלב גישה רכה - לחבק, להסביר, לשבת בצד - עם גישה תקיפה יותר - לא ללכת, להביט

היא בורחת לי, אני הולכת אחריה ומחזירה אותה, ועומדת על כך שהיא תסדר. אני אומרת לה שאם היא רוצה עזרה, אני מוכנה לעזור לה. אם היא מדברת לא יפה וזורקת חפצים או מתחצפת לסבא וסבתא, אני לוקחת אותה ביד, שמה אותה בחדרה ואומרת לה לא לצאת מהחדר עד שתחשוב היטב על מה שהיא עשתה. בדרך כלל היא צורחת שהיא רוצה לצאת מהחדר, ואני מסבירה לה בשקט שככה לא מתנהגים ושאלה היא רוצה לצאת היא צריכה להתנהג יפה ולדבר יפה. היא מבקשת סליחה ואני מרשה לה לצאת מהחדר. האם אני נוהגת כשורה?"

הוכח זה מכבר שהפנטזיה שילדים יכולים לגדול כהלכה עם התערבות מינימלית של הורים - כלומר שתפקיד ההורים הוא לא להפריע לילדיהם לגדול (להיות סמרטוט) - לא נכונה ואף מזיקה והרסנית. אולם גם הנהייה העכשווית של הורים, מורים וגורמי ייעוץ שונים אחר התיזה הסמכותית של גידול ילדים, החדשה לכאורה, מוטעית ומשלה, אף על פי שהיא מפתה. המחשבה שאם היינו חופשיים להפעיל יותר כוח ויותר סמכות ביחסינו עם ילדינו בבית ובבית הספר (להיות נבט) היינו מצליחים לפתור באחת בעיות מציקות של אלימות, חוסר משמעת, התמכרויות ועוד, עלולה למנוע מהורים וממורים לחפש פתרונות מורכבים יותר למצוקות החינוכיות בתקופתנו.

לכן ילדים כיום אינם זקוקים להורים חברים המעניקים רק חום ואהבה, כפי שהאמנו בעבר. הם גם אינם זקוקים להורים מפקדים הפועלים רק בכוח סמכותם הפורמלית, כפי שהיינו רוצים לעתים להאמין גם כיום. הורים אינם יכולים, גם אם היו רוצים, לחזור ולהיות מפקדים במשפחותיהם. בעבר היה אפשר לנהל את המשפחה בדרך פיקודית, משום שהחברה כולה הייתה חברה היררכית, וסמכות ההורה לא הוטלה בספק. אי-אפשר ולא רצוי לחזור לעבר הסמכותי של פעם; בצד יתרונותיו רבו חסרונותיו.

עם זאת ברור שאי-אפשר ואף אסור לאפשר לילדים להתנהל במשפחה בלא הכוונה, בלא גבולות ובלא פיקוח הורי. מצב מסוכן עלול להתרחש כאשר תפיסותיהם הדמוקרטיות של הורים הפכות לאנרכיה משפחתית. אסור שרעיונותיהם השוויוניים של הורים יתורגמו בטעות להתנהגויות

• מעירים אותה בתקיפות אך בלא כעס, מלבישים אותה למרות התנגדותה מתוך גילוי אהבה, והולכים לגן (הגישה המשלבת).

5. ילד בן ארבע מתנגד להיכנס למקלחת:

• "כבר פעם חמישית שאני מבקשת ממך יפה להיכנס למקלחת. למה שלא תיכנס יפה? למה אני צריכה כל היום לריב אתך על זה?" (גישת הסמרטוט).
• "לא מעניין אותי, אתה שומע? עכשיו אתה תיכנס ותקבל פליק אחד, כדי שתבין טוב שבפעם הבאה אתה לא עושה עניינים!" (גישת הנבוט).
• "אני מבין שאתה לא ממש מתלהב מהרעיון, אבל אתה חייב לעשות את זה גם אם אתה לא אוהב. אני אקח אותך עכשיו ביד, אשתדל לא להכאיב לך ואכניס אותך למקלחת" (הגישה המשלבת).

6. ילד בן שש מתנגד לשתף פעולה במשחק משפחתי (מפריע, מציק וכדומה):

• "טוב, אז ניתן לך תמיד להתחיל ראשון, כמו שאתה רוצה. אתה מבטיח עכשיו להתנהג יפה?" (גישת הסמרטוט).
• "טוב, הבנו את הקטע שלך, אתה לא משחק יותר וגם אין לך היום טלוויזיה!" (גישת הנבוט).

משחק מילולי: 'פעם אמא רוחצת ופעם אבא רוחץ' (הגישה המשלבת).

3. ילד בן שנתיים מתנגד להמשיך ללכת בלי חיתול (שהורד לבקשתו), ודורש להחזירו:

• "אני לא יודעת באמת מה נכון ומה לא נכון. אתה בטוח שאתה לא רוצה לנסות עוד קצת? טוב, לא נורא, אני לא רוצה לריב אתך על זה" (גישת הסמרטוט).
• "בשום אופן לא! אם החלטת שאתה מוריד - אין חזרות! ואוי ואבוי לך אם תרטיב בתחתונים!" (גישת הנבוט).
• "אני מבין שזה קצת מפחיד אותך להיות בלי חיתול, אבל אם התחלת רוצית להיות גדול, חבל לוותר על זה פתאום. לא נורא אם תרטיב מדי פעם בתחתונים. אני לא אכעס עליך" (הגישה המשלבת).

4. ילדה בת שלוש מסרבת לקום בבוקר לגן:

• משתדלים לא להלחיץ אותה. לא נורא, שתישן עוד קצת. גן זה לא אוניברסיטה (גישת הסמרטוט).
• מעירים אותה בכוח ולוקחים אותה לגן, תוך כדי הפגנת אי-שביעות רצון מחוסר שיתוף הפעולה שלה (גישת הנבוט).



הורים זקוקים לעידוד גם כשהם שואפים להיות נחושים ועקיבים ביישום הגבולות וגם כשהם מגלים סבלנות ומאפשרים לילדיהם הזדמנויות אמיתיות ללמידה

מרחוק וכדומה. בגישתכם זו השגתם הרבה: בנכם פוחד, אך מתמודד". הורים מנסים כיום לחזור להיות משמעותיים במשפחותיהם - לכוון, להשפיע, לנווט, להכריע - מבלי להגיע לקיצוניות ההפוכה של סמכותיות יתר. הם זקוקים לעידוד של אנשי מקצוע בגישתם המשלבת, אך לא תמיד הם זוכים לה. יותר ויותר אנשי מקצוע מטיפים להתנהגויות קיצוניות (בין שבכיוון של "יד רכה" ובין שבכיוון של "יד קשה") של הורים עם ילדיהם. למשל, בנושא ה"חם" של גבולות, הורים זקוקים לתמיכת אנשי מקצוע כשהם מנסים להציב לילדיהם גבולות הגיוניים. אולם לעתים קרובות הם "מקבלים על הראש" על היותם "חלשים", על שהם מנסים להסביר לילד, או על שאינם "זורמים עם הילד". הורים זקוקים לעידוד גם כשהם שואפים להיות נחושים ועקיבים ביישום הגבולות וגם כשהם מגלים סבלנות ומאפשרים לילדיהם הזדמנויות אמיתיות ללמידה. אולם לא פעם הם שומעים שהם מאמללים את הילד כי הם "חזקים מדי אתו", או לחלופין שהם חוטאים לילד משום שהם "חלשים מדי אתו".

היכולת לאזן בין גישה תקיפה ומכוונת לבין גישה מתחשבת ומבינה ביחסי הורים-ילדים היא הכרחית בתקופתנו. ילדים בכל הגילים זקוקים להורים שיוודעים לשלב גישה תקיפה עם גישה רכה. ילדים זקוקים להורים שיוודעים לומר להם "לא" ו"עוד כאן", ועם זאת לתקשר אתם בצורה שוויונית ולגלות כלפיהם הבנה ורגישות. הם ראוים להורים שיכבדו את זכויותיהם מצד אחד אך לא ייענו בקלות רבה לכל משוגותיהם מצד אחר. הם מחפשים הורים שיאהבו אותם, אך גם יתעמתו אתם ויהיו מוכנים להסתכן באובדן זמני של אהבתם. הם מבקשים הורים שיגדירו להם חוקים וכללים וגם ינהלו אתם דיון פתוח על חוקים אלה, יודו בטעות במידת הצורך ואף יבקשו מהם סליחה. ילדים זקוקים להורים שיובילו את משפחתם, אך לא בדרך כוחנית; כאלה שיצליחו לשמור על אווירה טובה במשפחתם מבלי לוותר על סמכותם.

חיים עמית הוא פסיכולוג חינוכי, מטפל משפחתי ויועץ ארגוני. המאמר נכתב על בסיס פרק בספרו הורים במנהיגים: להיות הורה משפיע, מודן, 2006

- 9. ילדה בת 11 מתנגדת להכין שיעורי בית:
- "אני אכין במקומך חלק מהשיעורים, וגם תקבלי מתנה יפה אם תגמרי להכין את החלק השני" (גישת הסמרטוט).
- "נמאס לי ממך! את לא יוצאת מהבית עד שאת גומרת את כל השיעורים שיש לך! וחוץ מזה, אין לך אינטרנט עד הודעה חדשה" (גישת הנבוט).
- "חובתך להכין שיעורים. כיוון שאני רואה שהאינטרנט מפריע לך להתרכז, ננתק אותו לשבוע. אם תצליחי להתרכז בשיעורים נחזיר אותו. במידה ששוב תתקשי, ננתק אותו לתקופה ארוכה יותר. בכל מקרה אני כאן בשביל לעזור לך אם תתקשי" (הגישה המשלבת).
- 10. ילד בן 13 מתנגד לסדר את חדרו, בניגוד למה שהוסכם:
- "אני לא יודע מה אעשה אתך. כמה פעמים אני צריך להגיד לך? הרי בסוף אני אסדר לך את החדר, כרגיל" (גישת הסמרטוט).
- "אתה לא יוצא מהחדר עד שלא תסדר אותו, וגם לא תראו טלוויזיה. נמאס לי מחוסר ההתחשבות שלך ומהזלזול שלך בנו. אתה ממש פרזיט פה בבית!" (גישת הנבוט).
- "אני מבין שאתה לא מתלהב מזה, אבל אתה צריך לסדר את החדר היום. כך סיכמנו. תחליטי מתי תעשי את זה, עד הלילה" (הגישה המשלבת).

- "טוב, הבנתי שקשה לך לשחק אתנו, כי אתה רוצה כל הזמן להיות ראשון. במשחק הבא לא תשתתף, תסתכל ותלמד איך אנחנו משתפים פעולה. במשחק שלאחר מכן תוכל לנסות שוב" (הגישה המשלבת).
- 7. ילד בן שבע וחצי מתנגד ללכת לישון:
- "תלך לישון מתי שאתה רוצה. אין לי כוח להתווכח אתך יותר" (גישת הסמרטוט).
- "אם לא תלך עכשיו לישון, תקבל עונש חמור!" (גישת הנבוט).
- "אני מאוד אוהבת אותך, אבל עכשיו אני צריכה זמן לעצמי. לכן אתה הולך לישון עכשיו" (הגישה המשלבת).
- 8. ילדה בת תשע מסרבת ללכת לחוג שרצתה, אחרי פעמיים שהייתה בו:
- חוג זה לא בית ספר. אם מדי פעם לא מתחשק לה ללכת, שלא תלך (גישת הסמרטוט).
- מכריחים אותה כי היא אמרה שהיא רוצה ללכת. זה עלה לנו כסף, ואין חוכמות בעניין הזה (גישת הנבוט).
- מסכיבים פעם אחת מדוע חייבים ללכת, ובודקים מה קרה ומדוע סר חנו של החוג. מחליטים יחד אם כדאי לבטל את ההרשמה (הגישה המשלבת).



איזו סמכות ראוי לשקם?

המנהיגות שלו: תקיפות, נחישות, ביטחון עצמי, כישרון רטורי ודמגוגי, אחריות אישית, כושר אלתור ומשחק, חוש הומור, משמעת עצמית ודוגמה אישית. רבים סבורים שתכונות אלו (או רובן) הן תכונות הטבועות באדם מלידה ושהן חיוניות לצורך הטלת משמעת. לכן מורה שלא ניחן בהן לא יוכל להתמודד עם בעיות המשמעת בכיתה, ולפיכך אין טעם שיעסוק בהוראה. אין ספק שבהקשר של משמעת, התכונות הללו חשובות ביותר, והן "בנוס" חשוב לאלה המבקשים להיות מורים.

עם זאת תכונות אלה ניתנות לרכישה במידה מסוימת, ועל המכללות להכשרת מורים לדאוג לפתחן בקרב פרחי ההוראה. אפשר לחשוב על קורסים בהומור, בפסיכודרמה, בתיאטרון, בפיתוח קול, בתקשורת בידי אישית, בחיזוק הדימוי העצמי, בשייחוק עצמי, בטיפוח החשיבה הרפלקטיבית ועוד. גם מורה המתקשה ברכישת תכונות הבונות את הסמכות האישית יוכל לפצות על כך בעזרת סמכות מקצועית (ראו בהמשך).

יש להזהיר מפני ניצול לרעה של הסמכות האישית. אנשים בעלי כריזמה, למשל, עלולים להפוך את הנתונים לשליטתם לאמצעי לקידום האינטרסים שלהם בלבד (אינטרסים חיוביים או שליליים). הכריזמה פוּטרת אותם מן הצורך לנמק ולהצדיק את התנהגותם. הסמכות האישית - מכוחה של כריזמה או תכונות אחרות - עלולה לטפח ציות עיוור או הערצה עיוורת לכוחות "העל־טבעיים" של האישיות הסמכותית.

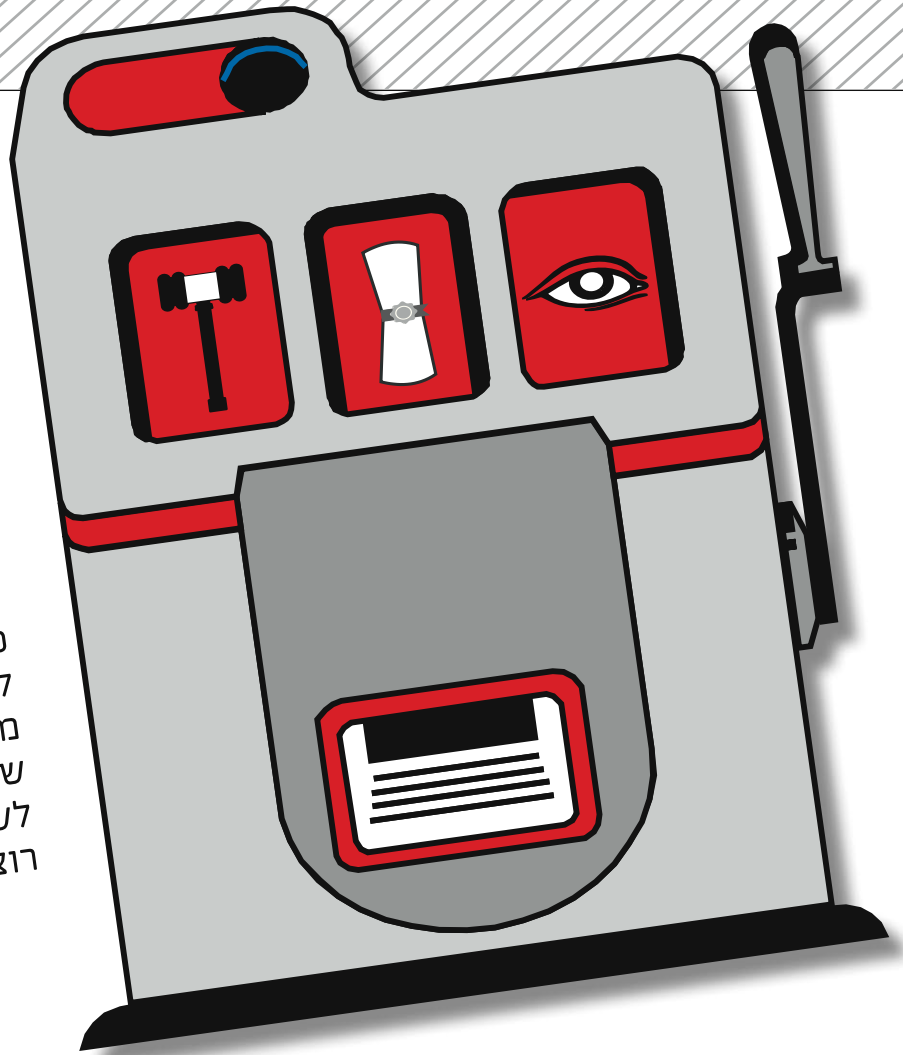
סמכות מקצועית: סמכות זו היא פועל יוצא של כישרונו ולימודיו של אדם. אדם בעל סמכות מסוג זה נחשב "בר סמכא" בתחומו: אנו סומכים על חוות דעתו המקצועית, רוצים לשמוע את דעותיו כדי ללמוד על שיקול דעתו, וברוך זו לשפר את שיקול דעתנו. מורה שתלמידיו רואים בו סמכות

שנים האחרונות חלה הידרדרות מתמדת במעמדו של המורה ובסמכותו: הציבור מתייחס אל המורה כאל שק חבטות לתסכוליו, וההורים מתערבים בעבודתו. הכיתות הצפופות, השעות העמוסות וההנחתות של משרד החינוך מקשים על חייהם המקצועיים של המורים ועל סיכוייהם להצליח. המנהלים אינם דואגים לרווחתם ואינם נותנים להם גיבוי במצבי עימות עם הורים ותלמידים. התלמידים מתייחסים אליהם בזלזול ורואים בהם את מי שאמורים למלא את משאלותיהם בלבד. היעדר משמעת בכיתות ואלימות פוגעים בהם נפשית, לעתים גופנית. באקלים בית־ספרי כזה, כאשר הגבולות בין חופש להפקרות הולכים ומיטשטשים, כאשר בעיית המשמעת הופכת לבעיה מספר אחת בכיתה, אין להתפלא שמורים חרדים לסמכותם ומבקשים להיאחז בה בכל מחיר. המושג "שיקום הסמכות המורית" הפך למושג רווח ולמחוז חפץ. אך על איזו סמכות אנחנו מדברים? איזו סמכות ראוי לשקם?

שלוש סמכויות

כיוון שהמושג "סמכות" קשור למושג "ציות", הוא מעורר אצל רבים מאתנו רגשות ודימויים שליליים. בתודעתנו עולים צירופי מילים כגון "ציות לפקודות", "ציות עיוור", "עשייה אוטומטית", "כניעה למרות", "משמעת ברזל" וכדומה. האם יש צידוק לרתיעה שלנו מן המושג "סמכות"? כדי להשיב על שאלה זו עלינו להבחין בין שלושה סוגים שונים של סמכות: סמכות אישית, סמכות מקצועית וסמכות פורמלית.

סמכות אישית: מקורה של סמכות זו הוא אישיותו של האדם. אדם בעל "אישיות סמכותית" משמש מודל הוֹדוּת מכוח הכריזמה או תכונות



כשאנו מדברים על "שיקום הסמכות המורית", על איזו סמכות אנחנו מדברים? האם כל "סמכות מורית" ראויה לשיקום? **ד"ר יוסף אבינון** מבחין בין שלושה סוגים של סמכות. שניים ראויים לשיקום, אחד לא; והמורים רוצים דווקא אותו

פתרון משמעותי ורציני לבעיות המשמעת והאלימות בכיתה ומחוצה לה. סמכות פורמלית משיגה - ולטווח קצר בלבד - משמעת היצרנית, התנהגות "הולמת" שהושגה בכוח איומים והפחדה. משמעת כזאת שוללת את חירותו של האדם. האם לכך אנו שואפים? לעומת זאת סמכות אישית וסמכות מקצועית עשויות לטפח משמעת פנימית, וזו נובעת מרצון להקשיב למורה, לשתף עמו פעולה וללמוד ממנו. רק סמכויות הבונות משמעת פנימית, משמעת הנובעת מרצון חופשי ומהבנה, ראויות ל"שיקום". כך, לסיים, כתב אלפי קון בספרו "מעבר למשמעת":

אם נדחה את התפישה השלילית והבלתי מוצדקת לגבי מניעיהם של ילדים, ואם נכיר בכך שקיים קשר ישיר בין איכות תכניות הלימודים לבין התלהבותם (או חוסר התלהבותם) של תלמידים, אזי ניטה פחות להחזיק בעמדה הפשטנית של שליטה לעומת איסדר מוחלט, שעל פיה המורים חושבים שהם צריכים לבחור בין לסבול מבעיות משמעת לבין להיות השליט הגדול ולרמוס את התלמידים.

ד"ר יוסף אבינון הוא מרצה לפילוסופיה של החינוך בסמינר הקיבוצים

מקצועית מעורר בהם עניין - ואין אמצעי משמעותי טוב מזה. מורה כזה מעורר קשב, ריכוז וסקרנות וכך מבטיח, מבלי משים, משמעת בכיתתו. אך סמכותו המקצועית של מורה ניכרת לא רק במומחיותו בתחום דעת נתון, אלא גם, ואולי בעיקר, במומחיותו בתיווך תחום הרעת לתלמידיו. הוא יודע "להעביר את החומר" בדרך מרתקת ומלהיבה. לצורך רכישת סמכות מקצועית על המורה להבין את "מבנה הרעת" של התחום שהוא מלמד וכיצד להורות אותו - עניינים שעל המכללה למורים להקנות.

סמכות פורמלית: סמכות זו ניתנת לאדם מתוקף תעודה או הסמכה. היא מקנה לו את האישור הרשמי למלא את תפקידו - תפקיד של מורה, שוטר, רופא וכדומה. יש לראות בסמכות הפורמלית "סמכות מינימום". מבין כל הסמכויות שהזכרנו, זיקתה למשמעת היא החלשה ביותר. אם למורה אין סמכות אישית או סמכות מקצועית, סיכויי ליצירת משמעת מתוקף התעודה שהוא מחזיק קלושים ביותר. המכללות שלנו מעניקות כמעט רק את הסמכות הזאת, הפורמלית, ובכך, כאמור, אין די.

סמכות ראויה לשיקום

מורים, כמו גם הורים, קובלים על אובדן הסמכות ותובעים לשקמה. אבל על איזו סמכות מדובר? כאשר מקשיבים לקובלנות של מורים מגלים שהם דורשים יותר סמכות להחליט, לכפות, לאכוף, להעניש - יותר סמכות פורמלית. כאמור כאשר סמכותו היחידה של המורה היא סמכות פורמלית, הוא ישיג, אולי, משמעת לטווח קצר. כדי להשיג משמעת לטווח ארוך, שלא לדבר על הישגים חינוכיים אמיתיים, עליו להישען על שתי הסמכויות האחרות - סמכות אישית וסמכות מקצועית. רק שיקום הסמכויות הללו יוכל לספק

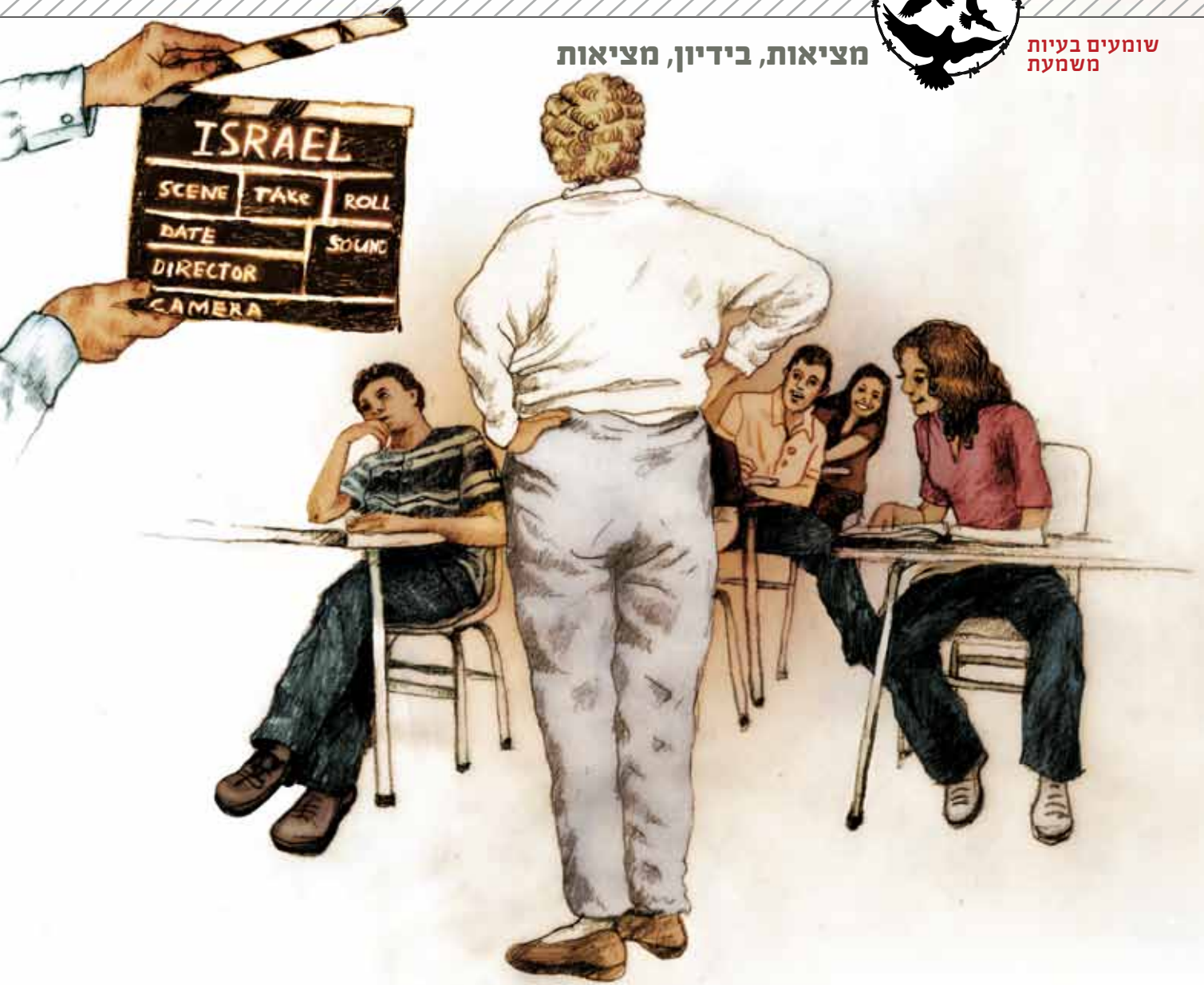
מקורות

עומר, ח', 2000. **שיקום הסמכות ההורית**, תל אביב: מודן.
 שבתאי, א"פ ובלנק, ש', 2004. **הורים טובים מדי**, אור יהודה: כנרת.
 קון, א', 2000. **מעבר למשמעת**, ירושלים: מכון ברנר וייס, עמ' 68.
 אבינון, י', 2005. "לסמן את הגבולות", בתוך: א' פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, תל אביב: רסס, עמ' 243-256.



שומעים בעיות
משמעת

מציאות, בידיון, מציאות



משמעת מהסרטים

מדוע בקולנוע האמריקני והאירופי מורים הם גיבורים המצליחים להשליט משמעת בכיתותיהם ולעורר בהן חדות למידה, ואילו בקולנוע הישראלי המורים מגוחכים ולא יעילים? כיצד משפיע ייצוג המורים בקולנוע הישראלי על המורים במציאות?



איורים: מיה שלייופר

ארנת טורין

כ אשר מר מתייה (ו'ראר ז'ום), המורה בסרט "הנערים שרים" (צרפת, 2004), עושה את דרכו לראשונה אל כיתת תלמידיו, המצלמה מגלה לנו את פניו הראובות. מבעד לדלת הזכוכית של הכיתה נחשף לעינינו ערב רב של תלמידים צווחים, מתרוצצים ומשליכים חפצים. מתייה אוזר עוז, נכנס לכיתה, והרע מכול מתרחש: לאחר דומייה קצרה, הבלגן חוזר, למרות, אולי בגלל, נוכחותו. לא נורא: חולפות 25 דקות והכיתה ה"מופרעת" הופכת למקהלה נהדרת, וכל נער מוצא משמעות לחייו. אין מטפורה טובה יותר להרמוניה ממקהלה. מה יש במורים יצירי הקולנוע המסוגל לחולל טרנספורמציות עמוקות בכיתות קשות ולמשמע אותן? האם אפשר להפיק מהם משהו בעל ערך להוראה וללמידה בכיתות מציאותיות?

המורה הקולנועי הוא "סופר-מורה", מורה בעל כוחות לא רגילים. ברוב המקרים (הסרטים) הוא גבר - גבר נאה ומקסים. בקרב המורים הוא נחשב ל"אאוטסיידר", בין השאר משום שמחויבותו לייעודו החינוכי נטולת פשרות. הוא מעורב באופן קרוב ועמוק בחיי תלמידיו, ומתעמת למענם עם הממונים עליו.

המורה ההוליוודי מעוצב כקאובי במערבון: זאב בודד נכנס לעיירה ששודדים ונוכלים השתלטו עליה, ועושה סדר תוך כדי סיכון עצמו. מורה כזה, שניחן באינדיווידואליזם, ביצירתיות ובאומץ לב, מגלם את האתוס האמריקני. בדומה לגיבורים קולנועיים אחרים - שוטר, משפטן, רופא וכדומה

- הוא נלחם לבדו בממסדים ובעמיתים מושחתים, ומתייצב לצד החלשים. המורה ההרואי מצליח להשתלט על הכאוס בכיתתו, להגיע לשיתוף פעולה עם תלמידיו ולעורר בהם מוטיבציה חזקה ללמידה. באמצעים שונים הוא מגלה לתלמידיו את נחיצותו של חומר הלימודים לחייהם בעתיד. "עליכם ללמוד מתמטיקה כדי שלא תהיו כמו הורייכם: מתדלקים בתחנות דלק ומלצריות", אומר המורה אסקלנטה (אדוארד ג'יימס אולמס), לתלמידיו ("לסניור באהבה", ארצות הברית, 1988). "לימדו לדבר כדי שתוכלו לחזור אחרי נערות שאינן חירשות", מציע המורה מר לידס (ויליאם הרט) לתלמידיו ("ילדים חורגים לאלוהים", ארצות הברית, 1986).

המורה הקולנועי מעורר בתלמידיו לא רק מוטיבציה חיצונית - "הלימודים יועילו לחייכם בעתיד", אלא גם מוטיבציה פנימית. הוא מעורר בקרבם סקרנות ללמידה והנאה ממנה. הוא מתחפש, שר, מרקיד, מוציא את התלמידים מגבולות



בכית ספר יסודי. ניסיונותיהם של המורים והנהלה לרסן את התלמידים עולים בתוהו. המורים מדברים בשפה מליצית וארכאית, ומפצירים בתלמידים לחדול ממעשיהם הרעים בשם אבות הציונות וחזון הגאולה הלאומית. הטפות אלו נופלות על אוזניים ערלות - איך לא? - והמלחמה בין החבורות מסלימה. ב"קלרה הקרושה" (ישראל, 1996) תלמידת בית ספר (ע"ש גולדה מאיר) מצליחה לנבא אילו תרגילים במתמטיקה יכלול המבחן הבא. המנהל והמורה למתמטיקה עושים בירור מעמיק. התלמידים מובאים כזה אחר זה לחדר המנהל ונחקרים בשיטות של משטרה חשאית. אף שקלרה מתוודה על יכולותיה הפלאיות, סגל בית הספר אינו מסוגל לתפוס אפשרות כזאת. בהמשך מעלים התלמידים באש את פסלה של גולדה מאיר.

אחת הסיבות לעליבותו של המורה בקולנוע הישראלי היא הדרישה האוניברסלית של הז'אנר לייצר קונפליקט לשם הגברת העוצמה האמנותית. בקומדיות ישראליות הגחכת המורה ממלא את הפונקציה של היפוך יחסי הכוח. מוקדי הכוח - במקרה זה מנהלי בית ספר ומורים - הופכים אובייקטים למתחלות שונות. איך אפשר שלא לעלו נוכח התעלולים שמעוללים התלמידים למורה ב"אלכס חולה אהבה" (ישראל, 1986), או למורה ב"לופו בניו יורק" (ישראל, 1976)? בסוגה נפוצה אחרת - סרטי נעורים - הגיבורים הצעירים מגלמים את "תרבות הנגד", המתבטאת בעימות עם הממסד - בית הספר והמורים. לרוגמה, בטקס הסיום החתרני שמביימים תלמידי כיתה י"ב בסרט "בלוז לחופש הגדול" (ישראל, 1987), הם מלחינים את מילותיו האחרונות של יוסף טרומפלדור "טוב למות בעד ארצנו" במקצב רוק סוער. סגל בית הספר מוזעזע מהסטייה הערכית ומאיים לבטל את הטקס. הסרט מביע מחאה נגד המלחמה ונגד האינדוקטרינציה של בית הספר.

אך למרות הסבר חלקי זה השאלה "הלוקלית" נותרת על כנה: מדוע אין בקולנוע הישראלי דמויות מורים המטפלים בבעיות משמעות ובבעיות אחרות באופן הרואי "כמו בסרט"? מדוע האינטראקציות מורים-תלמידים בקולנוע הישראלי הן כמעט תמיד קונפליקטואליות, ומדוע המורים מגלמים בדרך כלל את תפקיד הרעים?

המורה המדכא

האינטראקציות בין מורים לתלמידים משקפות סדר חברתי כלשהו - בקולנוע ובחיים. דמות המורה היא סמל מרכזי בכל חברה - סמל לאדם ראוי ולמנהיגות רוחנית. דרך אחת להבין את המשמעות של סמל היא לאתר צומת שבו מתרחש שינוי בתכניו. בסרטים העבריים הראשונים היו דמויות המורים דמויות של גיבורים לאומיים. בסרט העברי הראשון, "עודד הנודד", סרט אילם מ-1932, יוצא המורה עם כיתתו לסיור בעמק. הוא ניצב על סלע, חולצתו הבהירה מתבררת ברוח, זרועותיו פשוטות להצביע וללמד על הארץ. המורה נוגע בילדים, מלטפם בחיבה ופורע את שערם. בזמן הפוגה בטיול, המורה מעודד תלמיד סקרן לתור את הסביבה. התלמיד מאבד את דרכו ולא שב לקיבוץ. הקיבוץ כולו, ובראשו המורה, נרתם לחיפוש הששה האובד. כיום אין להעלות על הדעת ייצוג כזה של מורה, וגם לא של תלמיד.

ב-1947 בוימה במוסד בן שמן הדוקורדמה "מחר יום חדש". במרכזה עומד נער פליט שואה המסרב להשתתף במשימות העבודה והלימודים בכפר

בית הספר, ממחיש את נושאי הלימוד בכל דרך, שובר מוסכמות, בקיצור - רותם את כל העולם להוראה ומציית בתלמידיו את אש הלמידה. ומה עם בעיות משמעות? בקולנוע זה פשוט יחסית: לאחר כמה דקות של סרט הן נעלמות.

יש בעייתיות מסוימת במסרים של הסרטים העוסקים במורים ותלמידים: למשל, מורה מלמד בכוח אישיותו (היוצאת דופן) ואינו זקוק להכשרה מקצועית כלל. לואן ג'ונסון (מישל פייפר) מגיעה לכיתה היישר מן המרינס ("סיכון מחושב", ארצות הברית, 1994); ג'ון קימבל (ארנולד שוורצנגר) ממלא את מקומה של הגננת ("שוטר בגן הילדים", ארצות הברית, 1990). מסר אחר הוא שהלמידה היא הנאה צרופה, וההוראה אינה תלויה במשאבים או בהקשר. הוראה חדרת מוטיבציה, דלת אמצעים ככל שתהיה, פותרת את כל בעיות החינוך והמשמעת - לא רק בכיתה אלא גם במשפחה.

הסרטים מציבים אפוא למורים, כמו להורים המפקחים על המורים, אידיאלים וציפיות לא מציאותיים. המורים בקולנוע גדולים מהחיים ולא זו בלבד אלא שהחיים בבית הספר הקולנועי אינם מציאותיים: מעט תלמידים בכיתה, תכנית לימודים דלה ולא מחייבת, שיעורים קצרצרים, מורים נטולי חובות שגרתיות מעיקות - ישיבות, הכנת מערכי שיעור, בדיקת בחינות וכדומה - ותלמידים נחמים לאילוף - רק שיופיע מורה עם תכונות מתאימות והם יתחילו ללמוד בחשק ולהתנהג "כמו בני אדם". כל זה מחזק את הרושם בקרב הצופים שעבודת ההוראה היא עבודה קלה עם תוצאות ברורות ומהירות.

סצנות של מורה וכיתה קשורות תמיד לחינוך לנוער וליצירת משמעת, ולא להוראה. מרק ת'קרי (סידני פואטייה) מלמד את בנות המעמד הנמוך באנגליה להתבשם במתינות, ואת הבנים - לפנות לבנות בנימוס; וזה עובר ("לאדוני באהבה", ארצות הברית, 1967). המסר של סצנות רווחות כאלה הוא שאפשר לפתור בעיות חברתיות באמצעות הטמעה של ערכי המעמד הבינוני - חריצות, השקעה לטווח רחוק, הליכה בתלם, התנהגות נאותה - ולא באמצעות שינוי חברתי; לא התאגדות של אנשים תביא שינוי, אלא תיקונים קטנים בהליכותיו של הפרט.

קטן מהחיים

נשאלת השאלה מדוע דמות המורה בקולנוע הישראלי שונה כל כך, כמעט הפוכה, מדמותו בקולנוע הזר - האמריקני והאירופי. הרי המציאות ברוב המקומות דומה - מעמד המורים נמוך ושכרם דל, ההוראה קשה ומורכבת, המקצוע שוחק, יש בעיות משמעות ומורים רבים נוטשים את ההוראה. מדוע אפוא הייצוג הקולנועי של מציאות דומה זו שונה כל כך? מדוע המורה בקולנוע הזר גדול מהחיים ואילו אצלנו - קטן מהחיים?

יש לציין שמורים "קטנים" מופיעים גם בסרטים זרים. המורה הקולנועי הגיבור מוקף תמיד במורים קפדניים ומשעממים שאינם מצליחים - בניגוד לגיבור - להשתלט על כיתותיהם. תפקיד המורים ה"קטנים" הוא כמובן להבליט את המורה הגיבור. אבל אצלנו, בקולנוע הישראלי, אין כמעט מורים גיבורים. בעימותים עם תלמידים, האטימות והניכור של המורים תמיד יוצאים החוצה, והכיתה הכאוטית שלהם אינה משתקמת ועולה על המסלול, אלא להפך - הכאוס הולך ומחריף.

בסרט "רובה חוליות" (ישראל, 1978) מתנהלת מלחמה בין שתי חבורות

המורה ההוליוודי מעוצב כקאובי במערבון: זאב בודד הנכנס לעיירה ששודדים ונוכלים השתלטו עליה, ועושה סדר תוך כדי סיכון עצמו

מפנה אליה הערות עוקצניות כאשר היא מאחרת לשיעורים או נרדמת בהם. הצופים, היודעים מה עובר על בני המשפחה, חורקים שיניים נוכח הרשעות הזאת. גם ב"אור" (ישראל, 2004) פניותיה המקריות של היועצת - "בואי אליי, נדבר" - לנערה בת 16 המנסה לחליץ את אמה מעיסוק בזנות, מעוררות כעס וטינה בקרב הצופים. ב"אדמה משוגעת" (ישראל, 2006) אנשי החינוך מגלמים את הדיכוי, הניצול והצביעות המאפיינים את החיים בקיבוץ. המורה מגיבה בשטיפת פה בסבון על ניבולי פה, ויוצאת מהכיתה להקיא לאחר שהקנתה לילדים מושגי יסוד בחינוך מיני.

המורה - רכלנית ורפת שכל

אז, כמו היום, מסמלים המורים את ההנהגה הרוחנית של האומה, רק שאז העריצו אותה וכיום מבקרים אותה, חושדים ומזלזלים בה. השינוי בדמות המורה בקולנוע משקף אפוא את השבר הגדול של החברה הישראלית: התפרקות המרכז השלטוני והאידיאולוגי, משבר אמון ביחס להנהגה, אכזבה מהציונות ומהמדינה ומהאליטות שהנהיגו אותן - כל אלה משתקפים בדמותו האומללה של המורה בקולנוע. המורים מייצגים אידיאולוגיה ארכאית ושקרים; התלמידים מורדים רגש אותנטי וכן. המורים הם סוכני ממסד רקוב; התלמידים מורדים בו. המורים נוקטים רטוריקה חלולה ומנותקת מהחיים; התלמידים מתמודדים עם החיים.

מה זה עושה לנו, המורים הממשיים, מורים בשר ודם, המתמודדים עם החיים המורכבים בכיתות? ראשית יש לזכור שהרוב הגדול של המורים בישראל הן מורות. לחלק מהגינני של המורים בקולנוע יש אופי מגדרי מובהק. קל יותר לגנות מורות ולגלג עליהן. סטריאוטיפים של נשים חוברים לסטריאוטיפים של מורים ויוצרים את דמותה השלילית של המורה בקולנוע. בסרט "הכוכבים של שלומי" (ישראל, 2003), למשל, מופיעות דמויות חינוכיות חיוביות - מורה חדש למתמטיקה ומנהל שפרש זה עתה מתפקיד פיקודי בכיר בצה"ל. מדוע הן דמויות חיוביות? משום שהן גברים, וגברים שבאו מחוץ למערכת החינוך ולא הספיקו עדיין להתקלקל. לעומת שני הגברים החיוביים, המחנכת של שלומי אינה מסוגלת לומר עליו דבר החורג מרכילות, ואינה מבחינה בו כאדם. הסטריאוטיפ שלה כמורה חובר למקבץ דימויים רווח של נשים: היא רכלנית, רפת שכל ולא מועילה.

מהן ההשלכות של דימויים קולנועיים אלה על מעמד המורות בישראל? דימויים קולנועיים ואחרים משקפים את מעמדה הגבוה או הנמוך של קבוצה חברתית כלשהי, ולא זו בלבד אלא שהם מעצבים את מעמדה של הקבוצה. הקולנוע הישראלי תורם למעמדן הירוד של המורות בחברה. יתרה מזו, הוא תומך בעקיפין בהפרטה של מערכת החינוך, מהלך שיביא להרעה במעמדן של רוב המורות, שכן הוא גותן לגיטימציה לטענה הפופוליסטית שהמורות אינן מוכשרות לתפקידן או לכל הפחות "שחוקות".

יש לקוות לסרטי קולנוע ולסדרות טלוויזיה אשר יציגו את מקצוע ההוראה באופן מציאותי יותר, על כל מורכבותו. עם זאת שינויים ב"מבנה העל" - בייצוגים אמנותיים של המציאות - לא יעשו את העבודה. יש לשנות את "הבסיס", את המציאות החברתית והכלכלית של המורות בישראל.

אירנת טרויני היא מרצה במכללה האקדמית לחינוך "גורדון"



"הנערים שרים", בסרטים, לא במציאות.

הנערה. אט אט, בזכות הסבלנות וההבנה שהמורים והמדריכים מעתירים עליו, הוא נפתח ומשתלב. דמות המורה בסרט "קריה נאמנה" (ישראל, 1952) ממשיכה את המגמה הזאת: סם הוא סטודנט באוניברסיטה העברית, לימודיו מושבתים בעטייה של המלחמה, והוא מחליט להתנדב להוראה במוסד חינוכי הקולט ילדים פליטי שואה. "כל פעם שילד פה עושה תעלול הוא מקבל נשיקה וליטוף על זה", קובל סם באוזני אב הבית. אבל משהוא מבין את עומק הכאב שחוו הילדים באירופה, קשיחותו מתמוססת. סם הופך למחונך מופתי. בסצנת מפתח הוא מגיע למשטרה כדי לזהות שערן וטבעת שנגנבו ממנו. הגנב, מסתבר, הוא אחד הילדים בכיתתו. סם משקר ואומר לשוטר שנתן לילד את השערן במתנה. הוא קונה את האמון של תלמידיו.

מתי חל השינוי המהפכני בהשתקפות של יחסי מורים-תלמידים, ומדוע? ב-1965 כתב א"ב יהושע את הסיפור "שלשה ימים וילד". גיבור הסיפור, מורה למתמטיקה, מתבקש לשמור בחופשת הקיץ על בנה של אהובתו, שנישאה לאחור. יחסו אל הילד אמביוולנטי - בין אדישות לרצחנות סמויה. ב-1967 ראה אור הרומן של עמוס עוז **מיכאל שלי**. הדמות הראשית, חנה גונן, היא גננת מסוכסכת בנפשה. אפשר לומר ששתי הדמויות האלה הכניסו את דמותו של איש החינוך המעורער אל הקנון של הספרות העברית. הן קיבלו חיזוק כאשר היצירות עוברו לקולנוע. מאז החלו להופיע מורים תלושים מן המציאות בספרות ובקולנוע הישראליים. בשנות ה-70 אכלסו את ה'אגרים השונים של הקולנוע מורים מגוחכים בעלי עברית תקינה, המנותקים לגמרי מחיי תלמידיהם.

בשנים האחרונות הוחרפה סצנת הניכור בין מורים לתלמידים בקולנוע הישראלי. ב"אסונות של נינה" (ישראל, 2003) מזמנת יועצת בית הספר את אביו של נרב, תלמיד חטיבת הביניים, לשיחה. בנוכחות מורה אחרת היא מקריאה באוזני האב פרקים מזימונו האישי של ילדו. היא מרווחת על אקט מציצני, אך חוטאת בו בעצמה. פניה נגועים במחלת עור - סמל לעיוות חיצוני ופנימי. הסרט "כנפיים שבורות" (ישראל, 2003) מספר על משפחה המתקשה להשתקם לאחר מות האב. בית הספר נותר אטום לנוכח הקריסה הכלכלית והנפשית של המשפחה. היועצת מודיעה לאם כי הבן הגדול יחזור ללימודים רק בליווי טיפול פסיכולוגי במימון המשפחה. המחנכת של הבת הגדולה

השינוי בדמות המורה בקולנוע משקף אפוא את השבר הגדול של החברה הישראלית: התפרקות המרכז השלטוני והאידיאולוגי, משבר אמון ביחס להנהגה, אכזבה מהציונות ומהמדינה ומהאליטות שהנהיגו אותן



מחזיקים כיתה /// יורם הרפז

היום כולם חוקן!

אבל אם תתבוננו בשתי התמונות שלהלן, תיווכחו לדעת שכיתת בית הספר, "הטבעית" כל כך, היא המצאה חדשה יחסית, ואינה טבעית כלל.

את התמונה הראשונה, "שלט של מורה", צייר אמברוזיוס הולביין ב־1516, והיא הייתה שלט על דלתו של מורה בבית ספר בבוואריה. כתוב שם (בגרמנית גותית) פחות או יותר כך: "מי שרוצה ללמוד לקרוא ולכתוב בשיטה המהירה ביותר ובתשולם סביר, יבוא לכאן וילמד. אבל מי שטיפש ואינו רוצה ללמוד, אלמד אותו בחינם. ילדים וילדות ישלמו כנהוג, לפי תקופות השנה". את התמונה השנייה, "בית ספר לבנים ולבנות", צייר הצייר ההולנדי יאן סטין בסביבות 1670.

מה שמעניין בתמונות האלה הוא שהמורה מלמד/ת כל ילד בנפרד. המורים אינם מדברים לכיתה כולה, ההוראה שלהם היא הוראה פרטנית. הוראה פרטנית במסגרת כיתה הופיעה כמה עשורים לאחר המצאת הדפוס. הדפוס אפשר למורה לתת דפי עבודה אחידים לתלמידים ולהתפנות להוראה "אחד על אחד". ההוראה הקבוצתית, זו שאנחנו מורגלים בה כל כך, הופיעה מאוחר יותר, וחוללה מהפכה חינוכית של ממש. היא הופיעה עקב בעיית המשמעת שנוצרה בכיתה הפרטנית: כשהמורה היה עסוק עם תלמיד אחד, תלמידים אחרים עשו בלגן. התבוננו בציור של סטין: שני תלמידים "חנונים" עובדים ברצינות, והשאר "חוגגים".

ההוראה הקבוצתית שינתה לגמרי את אופייה של ההוראה, והפכה את ההוראה למנגנון של פיקוח: המורה מדבר לכל התלמידים, רואה את כל התלמידים, ומקפיד שינהגו כראוי. כך נוצרה כיתת בית הספר המוכרת לנו - קהילה מדומיינת של בני אותו גיל, צמודים לחדר מסוים וכפופים למבט של מורה. כאשר ההוראה הפכה מאישית לכללית, היא כיוונה עצמה לאיזה תלמיד ממוצע, דמיוני, שאינו קיים. המורה מדבר לכולם, ובעצם אינו מדבר לאיש. בהוראה הכללית המורה נמצא במרכז והוא מנהל הכול. ההוראה שלו היא הוראת "ימ"מ: המורה יוזם, התלמיד מגיב, המורה מעריך. הדיון שהמורה מנהל הוא מעין משחק פינג-פונג של שאלות ותשובות, או משחק "נחשו מה יש לי בראש": המורה שואל והתלמידים מנסים לקלוע לתשובה "הנכונה" שהוא מחזיק בראשו (בינגו!).

בכיתה מהסוג החדש, הכיתה הקבוצתית, עיקר המאמץ של התלמידים מושקע בניסיון לעקוב אחר דברי המורה (בעיות הקשב נובעות גם מהשיטה, לא רק מהתלמיד), והלמידה שלהם

כאשר אנחנו מדברים על "החזקת כיתה", אנחנו מעלים בדמיוננו תמונה של מורה הניצבת מול כיתה של כמה עשרות תלמידים ומדברת אליהם. התמונה נראית לנו טבעית לגמרי, כיתה רגילה, שום דבר בה אינו מעורר תמיהה. אם הדגים יהיו האחרונים שידעו על המים, בני אדם יהיו האחרונים שידעו על כיתת בית ספר: הם למדו בה, הוריהם למדו בה, ילדיהם למדו ולומדים בה... אין דבר מובן מאליו, רגיל וקרוב יותר מכיתת בית ספר.

Wer Jemande hier Der gern welt lernen Dütlich schreiben und läten uf dem aller kürtsilten grundt Den Jeman erdencken kan Do durch ein jeder der vor mit ein büchhaben kan der mag kürzlich und bald begriffen ein grundt do durch er mag von ju selbs lernen sin schuld uff schreiben und läten und wer es nit gelernt kan so ungeschickt wert Den will ich um nit und vergben glett haben und ganz nit von ju su lon nemen er lig wer er well burger oder hantwercks gefellen frouwen und junckfrouwen wer sin bedarff der kam hat in der wirt drüwlich glett um ein zimlichen lon. aber die junge knabe und meitlin noch den frouwaltern wir gewonhrit ist. 1516.



הולביין, שלט של מורה



סטין, בית ספר לבנים ולבנות



שיעור מס' 5

נס מהיר

מה יש במילה "מיומנויות" שמקסימה אנשי חינוך? מדוע הם חותרים לצמצם את כל התכנים והמטרות של החינוך ל"מיומנויות" - מיומנויות קריאה וכתיבה, מיומנויות פתרון בעיות במתמטיקה, מיומנויות למידה, מיומנויות חשיבה וכדומה? כי "מיומנויות" זה קל: קל להגדיר, להקנות וליישם אותן, וקל לבחון עליהן. אם היה אפשר לצמצם את כל החיים לכמה מיומנויות, הם היו קלים יותר - וגם משעממים יותר. אבל החיים, מה לעשות, מורכבים, ומסרבים להתכווץ למידתן של מיומנויות.

מה זה "מיומנות"? מיומנות היא צורת עשייה - תכליתית, מהירה, מדויקת ויעילה. למשל, נהג מיומן הוא נהג השולט ברכבו ביעילות, נהוג אותו מהר ומותאם לנסיבות, בלי מחשבה כמעט. זהו אפוא החזון של "החינוך הממיימן": תלמידי בית ספר ובוגרים שקוראים, פותרים, מתנהגים, לומדים וחושבים באופן מיומן - מכוונות משומנות היטב.

ניקה, למשל, "מיומנויות חשיבה": בני אדם עושים מאות מהלכי חשיבה שונים במהלך יום אחד - ממיינים, מדרגים, משווים, מסיקים, מנתחים, מחליטים וכדומה. לפי "החינוך הממיימן" נוכל להפוך אותם לחושבים מיומנים אם נייעל את מהלכי החשיבה שלהם: נקנה להם "כלי חשיבה" שיעשו את המיון, הדירוג, ההשוואה, ההסקה וההחלטה שלהם ליעילים יותר. מה רע? לא רע, רק טיפשי. מדוע? כי חשיבה טובה היא הרבה יותר ממקבץ של מהלכי חשיבה מיומנים. כאשר אנחנו אומרים על מישהו שהוא "חושב טוב", או "חכם", או "אינטליגנטי", איננו מתכוונים לומר שמהלכי החשיבה שלו מיומנים, שהוא, למשל, מדרג מצויין או משווה נפלא. אנחנו מתכוונים לומר שהוא מקורי, מעמיק, משכיל, מבין וכדומה. כלומר מה שעושה אותו ל"חושב טוב" הוא בעיקר שני דברים: התכונות האינטלקטואליות שלו והידע שלו, וגם המיומנויות שיש לו, אך הן פחות חשובות.

נגיד שתקנו למישהו מיומנות חשיבה - השוואה. תלמדו אותו להשוות היטב - להגדיר את הדברים שהוא משווה, את מטרת ההשוואה, את הקריטריונים שעל פיהם הוא משווה וכדומה. תתרגלו ותבחנו אותו, והוא יצא משווה מיומן.

היא למידת שינון, הערוכה להחצין את הישגיה בבחינות אחידות. כיוון שכולם לומדים נושא זהה, בדרך זהה ובזמן ומקום זהים, אפשר לעשות בחינות אחידות, ולהחזיק באמצעותן את הכיתה, את בית הספר ואת מערכת החינוך כולה (אם נסלק את הבחינות המערכת תקרוס). וכיוון שההוראה הפכה ללא אישית, היה צורך לדאוג להומוגניות מרבית, ומכאן החלוקה לכיתות על פי גיל וחלוקת הכיתות להקבצות. ההוראה הקבוצתית גם אפשרה למנהיגי החינוך לקבוע מטרה כללית לחינוך - דימוי אחיד של "הבוגר הרצוי" (מנהיגי החינוך שלנו מבובלים ואינם מצליחים לנסח מטרה כזאת, אך זו סוגיה אחרת).

ההוראה הקבוצתית, הנראית לנו כיום טבעית כל כך, מנוגדת ללמידה טבעית. למידה טבעית היא למידה אישית; היחיד מנהל אותה בהתאם לעניין וליכולת שלו. "מורה בכיתתו", אמר פעם מישהו, "דומה לרופא במחלקתו האומר בוקר אחד: 'היום כולם חוקן!' ולמחרת - 'היום כולם אינפוזיה!'" רופא הנותן טיפול אחיד לחולי הוא בדיחה, אך מורה הנותן טיפול אחיד לתלמידיו הוא מציאות יומיומית.

במאות ה-16 וה-17, מסתבר, אנשים חשבו אחרת. הם חשבו - והם לא שמעו על "סגנונות למידה" ולא על "אינטליגנציות מרובות" - שכל תלמיד לומד בדרכו שלו, ולכן יש ללמד אותו בדרכו שלו. ("חנוך לנער על פי דרכו". דרך אגב, אם תקראו את המשך המשפט, תראו שאין כאן "חינוך מתקדם", אלא אמצעי מתוחכם לשיטפת מוח).

מוזר, לפני ארבע מאות שנה, בתקופה שהאמת וצורת החיים היו אחידות, ההוראה הייתה פרטנית, ואילו בתקופתנו, שבה האמיתות וצורות החיים מרובות, ההוראה אחידה. אחת הסיבות לעמידות של ההוראה האחידה הוא יתרונה הכלכלי (הכול נגמר בכסף): מורה אחת (עם משכורת נמוכה) מלמדת הרבה תלמידים.

אך ההוראה הקבוצתית האחידה לא פתרה את הבעיה שיצרה אותה - בעיית המשמעת. המורה אמנם רואה את כל התלמידים ומפקחת עליהם, אך התלמידים אינם מתרשמים ממנה; הם יודעים שהמבט שלה ריק - אין לו אמצעי ענישה. אם ההוראה הקבוצתית האחידה אינה פותרת את בעיית המשמעת (ולמעשה, היא זו שגורמת לה), מדוע לא לחזור למאות הקודמות, להוראה הפרטנית? מדוע לא - כפי שנהג האוטונום אומר מדי פעם לנוסעים המצטופפים במעבר - "להתקדם אחורה?"

עכשיו תבקשו ממנו, למשל, להשוות בין ציונות, פוסט-ציונות ואנטי-ציונות. הוא יודע להשוות, אבל אינו יודע מה זו ציונות. האם הוא יוכל להשוות בין הציונות, ל"פוסט" ול"אנטי" שלה? שאלה רטורית. עכשיו, נניח שיש מישהו שיודע הרבה על הציונות ועל התגובות עליה, אבל החמיץ את השיעור שלמדו בו איך להשוות. תבקשו ממנו להשוות. האם תהיה לו בעיה לעשות השוואה טובה? שאלה רטורית.

ונגיד שתלמדו מישהו להשוות, לדרג, למיין, להסיק, לנתח, להכליל וכדומה, והוא לא ירצה לעשות את זה; יש לו מיומנויות חשיבה, אבל אין לו נטייה, רצון, הנעה, ליישם אותן - מה עשיתם? אם למישהו אין נטייה לחשוב היטב - למשל, נטייה לחשוב באופן מעמיק, שיטתי, ביקורתי, כלומר אין לו תכונות אינטלקטואליות המניעות אותו לחשוב היטב - מיומנויות חשיבה לא יעזרו לו. הוא יהיה חושב שטחי, מפורז, לא ביקורתי ולא יצירתי, המצויד במיומנויות חשיבה.

או למה הינוך החשיבה מתרכז בעיקר בהקניית מיומנויות, ולא בטיפוח תכונות או ביצירת הבנות? כי זה קל, וזה מתאים להוראה השולטת בבית הספר, וזה מתאים לערך היעילות המקודש בחברה שלנו. מיומנות מקנים בהדרגה ובתרגול, אבל איך מקנים תכונה או הבנה מעמיקה? זה אפשרי אבל מסובך, וזה מחייב סביבה חינוכית שונה מבית הספר המצוי. אז למה לחפש את המפתחות לחשיבה טובה במקום החשוך שהם נמצאים בו, אם אפשר לחפש אותם מתחת לפנס ולמצוא שם מיומנויות?

ועכשיו אחרי שאמרתי את כל זה, אני רוצה להציע... כן, מיומנות: מיומנות לקריאה עתירת חשיבה. ושוב - קריאה, כמו חשיבה, אינה ניתנת לצמצום למיומנויות כלשהן, אך מיומנויות עשירות לעזור קצת. ואם אפשר לעזור קצת, אז למה לא? הנה מיומנות אחת בשם "נס מהיר"¹. זה הרעיון: בכל פעם שאתם מסיימים לקרוא טקסט בכיתה (או מסיימים דיון כלשהו), תפנו אליו שש שאלות: נ - מה הנושא המרכזי שהטקסט (או הדיון) עוסק בו? ס - מהי רשת הסיבות שפועלת כאן, מי/מה פועל על מי/מה? מ - מאיזה נקודת מבט נכתב הטקסט (או נאמרו הדברים)? איזו עמדה רוצה הכותב (או הדובר) לקדם? ה - אילו הוכחות, נימוקים, אם בכלל, מביא הכותב (או הדובר) לעמדה שהוא מביע? י - איזו יצירה שלי או בתוכי התחוללה בעקבות הקריאה בטקסט (או ההשתתפות בדיון), מה מתחשק לי ליצור או מה נוצר בי לאחר פעילות זו? ר - מה אני רואה כאשר אני מעמיד את התודעה הקוראת (או המתדיינת) שלי לפני הראי, או כאשר אני עושה רפלקציה על התהליך שעברתי

בשעת הקריאה (או הדיון)?
בוואו נתרגל. נעשה "נס מהיר" על הטקסט "היום כולם חוקן!", המופיע מימין.

נושא: הנושא של הטקסט הוא תיאור היווצרותה של הכיתה הקבוצתית עקב בעיות משמעת, וכישלונה להתגבר על בעיה זו.

סיבות: הכיתה הפרטנית גרמה לבעיות משמעת שגרמו להחלפתה בכיתה הקבוצתית. בעקבות זאת השתנו ההוראה, הלמידה וההערכה.

מבט: הטקסט נכתב מנקודת מבט ביקורתית על ההוראה הקבוצתית, והוא קורא להחזרת ההוראה הפרטנית.

הוכחות: הטקסט מראה כיצד ההוראה והלמידה שובשו, הפכו ל"טבעיות", עקב המעבר לכיתה הקבוצתית.

יצירה וראי: על שתי השאלות הנוגעות להיבטים אלו הקוראים צריכים לענות. לדוגמה, יצירה: "נדרהמתי לגלות כמה תופעות רגילות כמו כיתה אינן מעוררות תמיהה אף שהן מתמיהות למדי"; "הלכתי לחפש חומר נוסף על תולדות בית הספר"; "חשבתי כיצד אוכל לחזק את ההוראה והלמידה הפרטניות בבית הספר שאני מלמדת בו".

לדוגמה, ראי או רפלקציה: "בהתחלה לא הבנתי על מה הסיפור הזה, אבל בקריאה שנייה זה התברר"; "קראתי את ההתחלה ורציתי לדלג לעמודים הבאים בגיליון, אבל משהו תפס אותי..."; "מבחינתי התמונות עשו את העבודה. בלי שתי התמונות לא הייתי משתכנע מהטקסט הזה".



אם תנסו "נס מהיר" בכיתות שלכם, נשמח לשמוע לקחים. המדור "מחזיקים כיתה" יפרסם לקחים מעניינים של מורים אשר יישמו את המיומנות הזאת בכיתותיהם.

¹ את המיומנות הזאת פיתחתי עם יאיר הראל כאשר עברנו במכון ברנר וייס לטיפוח החשיבה. תיארת אותה ב"הד החינוך" במתכונתו הישנה: כרך ע"ה, גיליון 10, יוני 2004.



2. הקריאה אינה מקבץ מיומנויות בפיענוח סימונים. אדם מביא אל הקריאה את עצמו. הבנת הנקרא תלויה ב"מטען" שאדם מביא אתו אל הטקסט. "אם ראש נתקל בספר ונשמע צליל נבוב, זה לא בהכרח באשמת הספר", כתב הפילוסוף שופנהאור על קוראים שלא הבינו את ספרו.

1. אני קיים משמע אני חושב. לא השכל חושב כי אם האדם. האדם מביא אל החשיבה "שלו" את עצמו - את האמונות, הרגישויות, הזהות שלו. לכן אי-אפשר לצמצם את החשיבה לסדרה של מיומנויות.

יחידת ידע פדגוגית: דוגמה

במדור הקודם של "מחזיקים כיתה" (הד החינוך, אוגוסט 2007) הצענו לארגן את הידע המיועד להוראה וללמידה ב"יחידת ידע פדגוגית", הכוללת תוכנה, מושגים, מיומנויות, מחלוקות ותכליות. ביקשנו ממורים להביא דוגמא ליחידה כזו במקצוע שהם מלמדים. **ד"ר צפי גולדברג**, מורה להיסטוריה בבית ספר "גונן" בירושלים, נענה לאתגר

לאומיים, אליטות ישנות, זכות בחירה כללית, משבר כלכלי, גבולות בני קיימה, סכסוכי גבול, הסכמי פריז, 14 הנקודות של וילסון, מטרות, מניעים, גורמים, תוצאות.

מיומנויות: קריאת מפה (אירופה לפני ואחרי מלחמת העולם הראשונה, פיזור מיעוטים לאומיים, אזורי מחלוקת), אפיון קבוצות חברתיות על פי עמדתן האידיאולוגית והאינטרסנטית כלפי משטר. יצירת הסבר רביגורמים (אילו גורמים משפיעים יחד על היחלשות המשטר הדמוקרטי), קריאת מקור (רטוריקה, טקסט גלוי וסמוי, זיהוי קהלי יעד, מטרות ומניעים ב־14 הנקודות של וילסון ובהסכם השלום עם אוסטרר-הונגריה).

מחלוקות: האם הסכמי השלום שבאו בעקבות מלחמת העולם הראשונה היו גורם להתמוטטות הדמוקרטיה ולמלחמת העולם השנייה, או האם דווקא איידיאולוגיה על יישומם היא שגרמה למשבר האירופי? האם היה ראוי ואפשר להקים משטרים דמוקרטיים על בסיס עקרון ההגדרה העצמית במרכז אירופה ובמזרח - אזור כה מפוצל אתנית ופוליטית? האם מוטב לנהל ריאלי-פוליטיקה על פי יחסי כוח ואינטרסים בפועל או לנהל פוליטיקה הסכמית למען ערכים כוללים (גישת מנהיגי אירופה לעומת גישת וילסון)?

תכלית: פרדוקס ההתנסות בדמוקרטיה ולוונטי מאוד לשאלת היתכנות הדמוקרטיה, וכן לשאלות של עיצוב גבולות מדינות באזורי עימות במזרח התיכון כיום. גם שאלת הריאלי-פוליטיקה לעומת עקרונות טובת הכלל כקווים מנחים בניהול יחסים בינלאומיים מהדהדת בעוצמה רבה בתקופה שהמעצמה הראשית ואיגודי מעצמות מנסים לנהל פוליטיקה בינלאומית מתואמת. בשני המקרים החשש העיקרי בהוראת הנושא עשוי לבוא דווקא מהיותו תכליתי ו"לוונטי". לרוב אנו מבינים היסטוריה דרך קישור נושא מן העבר למושגינו מהיום. הדבר מזמין רתימה של פרשנות לקידום עמדה פוליטית נוכחית. יש לזכור ולהזכיר כי ההיסטוריה אינה חוזרת, ולכן מסובך מאוד ללמוד ממנה. מומלץ להדגיש את ההבדלים בין המקרים המעוררים תחושה של מקבילה היסטורית. עם זאת ייתכן שדווקא תזכורת כזאת תצמצם את העניין של התלמיד בסוגיות.

יחידת הידע הפדגוגית המוצעת מקשרת בין שני נושאים הקשורים לאירופה שלאחר מלחמת העולם הראשונה. הראשון הוא הסכמי השלום, השני - קשיי הדמוקרטיה החדשות. מבחינה מעשית היחידה יכולה לכסות שישה שיעורים ויותר (שניים לניתוח מטרות המלחמה לעומת ההסכמים בפועל, שיעור או שניים לתיאור הקשיים באחת הדמוקרטיה החדשות במזרח אירופה, דוגמת פולין, או להוראת משברי הדמוקרטיה ברפובליקת ויימר, ושיעור שיעוסק בהשוואה של דמוקרטיה חדשה לדמוקרטיה ותיקה המתמודדת עם קשיים בצורה תקינה).

תוכנה: הקמת הדמוקרטיה החדשות היא תופעה מלאת סתירות הקשורה לסתירות במטרות המעצמות המנצחות במלחמת העולם הראשונה. הפרדוקס הטמון בתהליך זה הוא שמצד אחד הקמת המדינות החדשות היא צעד המקדם את הדמוקרטיה והשלום באירופה, אולם מצד אחר אופן הקמת המדינות והיעדרה של תודעה דמוקרטית בקרב האזרחים מובילים לעיונות לדמוקרטיה, עד כדי קריסתה, ולעיומותים בינלאומיים. עם זאת אין דרך ללמוד ולהתנסות בדמוקרטיה בלי לחיות במשטר דמוקרטי. הסתירות בהקמת הדמוקרטיה החדשות נוגעות גם להבחנה בין מטרות לתוצאות, הבחנה מהותית בניתוח אירועים היסטוריים, ולעובדה שלעמים קרובות נוצר פער ברור בין תכנון לכיצוע. פער זה תובע מהלומד לנסות ולהבחין בין תוצאות מכוונות ובלתי מכוונות, ובין עקרונות לאילוצים.

אפשר לראות בהקמת הדמוקרטיה החדשות המשך של הסתירות הגלומות בהסכמי השלום שלאחר מלחמת העולם הראשונה. הסכמי השלום הם, מצד אחד, מימוש אותנטי של איראליים דמוקרטיים המגולמים ב־14 הנקודות של וילסון, ומצד אחר ביטוי לריאלי-פוליטיקה הדואגת לאינטרסים של המנצחות ולפירוק המעצמות המובסות והחלשתן. דבר זה מלמד שלכל מסמך היסטורי רבדים גלויים וסמויים, ושאידיאליים ואינטרסים עשויים לפעול במשולב ואף מתוך סתירה בעיצוב המציאות הגיאופוליטית.

מושגים: עקרון ההגדרה העצמית, דמוקרטיה, מיעוטים

3. צמצום החשיבה לסדרה של

מיומנויות או כלים הופך את החשיבה למיומנות או לכלי: כשם שיש לי מחשב נייד, יש לי חשיבה, וכמו מחשב, אני יכול לשדרג אותה. אבל החשיבה איננה מה שיש לי - החשיבה היא אני.

4. המטפורה המיומנותית או

הכלית של החשיבה משחררת אותי מהאחריות המוסרית עליה: היא לא אני (היא שלי), והיא נטולת ערכים - היא אמצעי בלבד. ככה הרבה יותר קל.

5. החשיבה אינה מקבץ מיומנויות

שאנחנו מפעילים על ידע - מנתחים אותו, מכלילים אותו, מיישמים אותו וכדומה. תנו לילד מיומנויות חשיבה (חֶפָה) ותראו אילו דברים הוא יעשה עם ידע (דגים). החשיבה "חושבת" עם ידע - אם אין ידע, אין חשיבה.

המחשב הבוחן

פותחה במשך שלוש שנים, ומאפריל 2006 היא פתוחה לכול באינטרנט (גם לבתי ספר בישראל). בשנה הראשונה לפעולה השתתפו בתכנית מעל 7,700 בתי ספר בבריטניה.

על פי Becta, השימוש הרב מכוון ליצור סטנדרטים חדשים בשילוב התקשוב בכל תחומי הפעילות הבית-ספרית. בד בבד החל Ofsted להעריך את פעולות התקשוב בבתי הספר כחלק אינטגרלי מתהליך בדיקת איכות ההוראה וההישגים הבית-ספריים, וה-Self-review framework מסייע לבתי הספר להכין את עצמם לבדיקה זו. לשם השוואה, כ-30% מתוך 25,000 בתי ספר בבריטניה שילבו את ה-Self-review framework. במונחים ישראליים המספר היה עומד על כ-1,200 בתי ספר. אילו היו 1,200 בתי ספר בישראל משלבים בתהליך העבודה שלהם תכנית כזאת, היינו עדים לראשיתו של שינוי מהותי ומשמעותי בשילוב התקשוב במערכת החינוך.

120 אלף ש"ח למחשוב הכיתות

בבית הספר "נאות לון" בבאר שבע, בית ספר ניסויי בתחום התקשוב, הפכו את ה-Self-review framework לכלי עבודה לצורך בדיקת מצב בית הספר בתקשוב על פי שמונת התחומים שהוזכרו לעיל. בשלב הראשון נבחרו שלושה תחומים: מנהיגות וניהול, תשתיות תקשוב ומשאבים ופיתוח מקצועי של צוות המורים. השאלות שנשאלו הן: כיצד פועלת המנהיגות הבית-ספרית; מהו תהליך קבלת ההחלטות בנושא התקשוב; מהי מחויבות הצוות המוביל לתהליך התקשוב; כיצד בא לידי ביטוי הפיתוח המקצועי של המורים בתהליך התקשוב ומהן ההשלכות היישומיות של תהליך זה; האם תשתיות התקשורת, מספר המחשבים בבית הספר, הנגישות לרשת האינטרנט ומשאבי התוכן מספקים, או שמא הם גורם המעכב את התפתחות התקשוב בבית הספר. ה-Self-review framework סייע לבית הספר בשלושת התחומים: בכל תחום מגדיר הכלי סדרה של נושאים ושאלות מכוונות המאפשרות לצוות בית הספר לבחון את מידת הפעולות שנעשו ואת איכותן, ואת הפעולות הדרושות בעתיד כדי להגשים את המטרות והיעדים שהוגדרו.

ראשית הובהר שצריך לחדר את החזון הבית-ספרי ולשתף בו את כל צוות המורים, אוכלוסיית התלמידים וחברי הקהילה. את חזון התקשוב פיתח הצוות הניהולי הבית-ספרי המוביל את התהליך, ותכנית ההטמעה נקבעה על פיו. המורים וחברי הקהילה לא היו שותפים מלאים לקביעת החזון, אלא ליישומו הלכה למעשה בעבודה היומיומית. נוסף על כך נמצא כי תשתיות התקשוב בבית הספר אינן מאפשרות

א רוג' ברנרד שאו, עוד אירי שהטביע את חותמו על התרבות המערבית במאה ה-20, אמר פעם שהארם היחיד שמתנהג בתבונה הוא החייט שלו - הוא אומד את מידותיו מחדש בכל פעם שהם נפגשים, ואילו כל השאר ממשיכים להעריך אותו על פי מידותיו הישנות, ומצפים ממנו שיתאים את עצמו אליהן. החייט של שאו העמיד מערך מדידה אפקטיבי, שאפשר לו להעריך בכל פעם את השינויים שחלו בלקוח שלו. האם אנחנו אומרים כל פעם מחדש את השינויים שחלו בתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר? האם אנחנו מעריכים את השינויים שתכננו לבצע? האם אנחנו אוספים נתונים על תהליכים אלה? כיצד יכול התקשוב לסייע, והאם יש באמתחתו כלים שיאפשרו לנו לאמוד ולהעריך את הפעולות שאנחנו מבצעים?

נתחיל בעובדה פשוטה: יותר ויותר בתי ספר רואים בתקשוב חלק מרכזי בתהליך שינוי מערכתי - פרגוגי ומינהלי. חלק מהותי וחשוב בתהליך שינוי כזה הוא הערכות ובדיקות. הערכה עצמית של תהליכים בית-ספריים היא אמצעי ללימוד, להסקת מסקנות ולשיפור בכל הרבדים. תבונה זו משפיעה לא מעט על מערכות חינוך בעולם. הסוכנות הבריטית לטכנולוגיה ותקשורת בחינוך (British Educational Communications and Technology Agency - Becta Self-review framework), פיתחה כלי מתוקשב להערכה עצמית (framework) של תהליכי הטמעת התקשוב בבית הספר. כלי זה מסייע לבחון את שילוב התקשוב בשמונה תחומים בית-ספריים: מנהיגות וניהול, תכנית הלימודים, הוראה ולמידה, הערכה, פיתוח מקצועי, הרחבת סביבת הלמידה, תשתיות תקשוב ומשאבים ושיפור הישגים. הכלי מספק הנחיות ומודדים בכל תחום, ואלה מאפשרים למורים ולמנהלים לבחון את רמת הפעילות, המיומנות, התכנון, ההטמעה וההישגים הבית-ספריים. ה-Self-review framework מחייב את בית הספר לבחון לעומק את העשייה המתקשבת בכל תחומי הפעולה החינוכית ואת השפעתה על אורח החיים ושגרת ההוראה והלמידה בבית הספר, ובהמשך מספק לו כלים לתכנון מושכל יותר של תכנית התקשוב.

אם במדיניות חינוכית עסקינן הפיתוח של Becta הוא דוגמה טובה לדרך פעולתה של מערכת חינוך. ה-Self-review framework הוא פרי של שיתוף פעולה בין Becta לגופים אחרים, ביניהם Ofsted - הגוף המפקח על בתי הספר, הרשות להסמכה ולתכניות לימודים (QCA), הסוכנות הלאומית להערכה (NAA), הסוכנות לפיתוח מקצועי של מורים, המכון הלאומי להכשרת מנהלים (NCSL) ועוד. התכנית

המחשב מאפשר היום למנהלים ולמורים להעריך טוב יותר את עבודתם, את ארגון בית הספר ואת הישגי תלמידיהם. בבריטניה כבר עובדים עם מחשב באלפי בתי ספר, בישראל מתחילים לאט. על מבחנים מתוקשבים, על נחיצותם של נתונים טובים ועל החייט של ברנרד שאו

המפתח להצלחת תהליכי הערכה פנימיים של בתי הספר בישראל, כמו במקומות אחרים, הוא העלאת המודעות בקרב מנהלי בתי הספר שנתונים טובים יותר יכולים לסייע להם לגבש תכניות טובות יותר. ד"ר טלי פרוינד והלנה קימרון שואלות במאמרן "אופקים חדשים בהערכת הישגים בבית הספר" באיזו מידה יכולה הטכנולוגיה לתרום לקידום תהליכי הערכה. תשובתן: "מסתבר שבמידה רבה מאוד, והרבה מעבר להיבטים טכניים". הן מייחדות פרק במאמר לקבלת החלטות מבוססות נתונים, וטוענות כי אחת המטרות המרכזיות של מערכות הערכה מתוקשבות היא לספק למורים ולתלמידים מידע שוטף שייתן להם תמונת מצב ברורה על ההתקדמות בלמידה, ויאפשר את המשך תכנונה ושיפורה.

פרוינד וקימרון מציגות פן נוסף של תהליכי הערכה מתוקשבים – הגברת המוטיבציה של הלומדים. מטרתן של משימות הערכה מתוקשבות המשלבות מגוון אינטראקציות וסוגי מדיה שונים, כגון הדמיות והנפשות, להמחיש ללומדים תהליכים ותופעות באופן חזותי, לזמן להם חקירה פעילה ולהפיק תוצרים מתוקשבים בתהליך ההערכה, כלומר להפוך את ההערכה "מפעולה מלחיצה, משעממת, המיועדת רק למורים, לסיטואציה חווייתית התורמת ללמידה" (ראו <http://ofek.cet.ac.il/hale>).

לסיום נזכיר את הסופר הפורטוגלי ז'וזפה סאראמאגו. ביצירת המופת דברי ימי מנזר הוא מבחין בין "לראות", "להסתכל", "להתבונן" ו"להבחין". כאשר אנחנו רואים דבר מה אין פירוש הדבר שאנו מייחסים לו חשיבות כלשהי. הסתכלות היא תוצאה של החלטה מודעת, התבוננות דורשת תשומת לב רבה, והבחנה היא כבר תוצאה של ניתוח והפעלת שיקול דעת. הבה נראה נכוחה, נסתכל קדימה ונהפוך את התקשוב לחלק אינטגרלי מהמעשה החינוכי, ואז נוכל להתבונן בנתונים ולהפעיל שיקול דעת טוב יותר בעשייה החינוכית.

גיא לוי הוא מנהל מוצרים מתוקשבים במרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח)

לקריאה נוספת:

הלנה קימרון, ד"ר טלי פרוינד, "אופקים חדשים בהערכת הישגים בבית הספר" <http://ofek.cet.ac.il/hale>
Becta - Selfreview framework
<http://schools.becta.org.uk/index.php?section=srf>
אתר הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama>

ליישם את היעדים שנקבעו בחוזה הבית-ספרי ובתכנית העבודה השנתית. כמו כן הסתבר כי הושם דגש על הפיתוח המקצועי של המורים, אבל יש צורך להמשיך ולהציב בתחום זה אתגרים נוספים שיתאימו לחוזה הבית-ספרי. מנהלת בית הספר, שרה אסרף, הבינה כי תשתית התקשוב היא תנאי הכרחי להצלחת התהליך, והשקיעה 120 אלף ש"ח מכספי בית הספר לרכישה ולהתקנה של מקרנים, לוחות חכמים ומחשבים מחוברים לאינטרנט לכל הכיתות, כולל כמה מחשבים ניידים שיאפשרו גמישות רבה יותר של צוות המורים. תהליך ההערכה העצמית אפשר לצוות בית הספר לזהות את התנאים הדרושים להמשך התפתחות התקשוב על פי היעדים שהוגדרו ולבחון אם תנאים אלה מתקיימים. אילולא התקיימו, שנת הלימודים בנאות לון הייתה מתחילה בצל מחסור במחשבים, ובית הספר לא היה יכול לעמוד במטרות וביעדים שהציב לעצמו כבית ספר ניסויי מוביל בתקשוב.

בריטניה - מבחן בלא צורך בבדיקת מורה

בריטניה מספקת לנו עוד דוגמה לעוצמת ההערכה בסביבה המתוקשבת. ה-QCA, הרשות להסמכה ותכניות לימודים, וה-NAA, הסוכנות הלאומית להערכה, פיתחו מבחן ארצי באוריינות התקשוב לחטיבת הביניים. במהלך השנה האחרונה השתתפו בפייילוט מעל 1,700 בתי ספר וכ-170,000 תלמידים. המבחן מתבצע על מסך המחשב והתוצאות מתקבלות מיד, בלא צורך בבדיקת מורה. הפייילוט סייע ל-NAA לגבש את מתודולוגיית ההערכה המתוקשבת (assessment) כדי לענות על אתגרים העומדים לפני בתי הספר בהטמעת תהליכי הערכה אלה. שיתוף פעולה בין רשויות, סוכנויות וגופים שונים - חלקם עצמאיים, חלקם יחידות סמך של משרד החינוך הבריטי - נותן מענה כולל המשפיע על כל תחומי הפעולה הבית-ספרית.

התמונה בישראל עדיין אינה חדה וברורה כמו בבריטניה, אבל אין ספק שהקמתה של ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) היא סימן חיובי ביותר. "הרשות פועלת כגורם מקצועי, אובייקטיבי ובלתי תלוי, המשרת את כל בעלי העניין במערכת החינוך ומחוצה לה", נכתב באתר היחידה, "כדי להבטיח שראמ"ה תוכל למלא את ייעודה היא הוקמה כרשות עצמאית פנים-ממשלתית, במעמד של יחידת סמך מתוגברת במשרד החינוך, המרווחת ישירות לשרת החינוך". על פי החוזה של ראמ"ה המדידה והערכה הם "אמצעי ולא מטרה, והם אמורים להיות חלק מתהליך רציף" - "מדידה בשירות הלמידה" (מתוך אתר ראמ"ה, <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama>).



רוני לידור

מ

קצוע החינוך הגופני - ולא "התעמלות" או "ספורט" כפי שמכנים אותו רבים - נכלל בתכניות הלימודים של בתי הספר היסודיים והתיכוניים מאז הקמת המדינה (רם, 2004). התמונה הנצחית של תלמידים לבושים בגדי ספורט, ממהרים לצאת מכיתות הלימוד הרחוקות אל המרחב הפתוח - אולם הספורט, מגרש המשחקים או חצר בית הספר - ומתחילים לעסוק בפעילות גופנית כלשהי לא השתנתה הרבה במהלך העשורים האחרונים. עם זאת יעדיו של המקצוע, תכניו והאמצעים שנוקט המורה לשם הערכת הישגי התלמיד שונו בשנים האחרונות

כדי להתאים את החינוך הגופני ל"רוח הזמן", ובעיקר כדי להגדיל את תרומתו הייחודית להתפתחות תקינה של התלמידים בבתי הספר, מתוך התחשבות בממצאי מחקרים עדכניים. בדברים שלהלן אתאר את התהליך ואמליץ על כמה צעדים יישומיים להגברת תרומתו של המקצוע לילד הצעיר ולמתבגר.

בנוס לבגרות

מקצוע החינוך הגופני מעוגן בתכנית הליכה של משרד החינוך, שכוללת אשכול של מקצועות חובה הנלמדים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. גם בבתי הספר התיכוניים לומדים חינוך גופני, וכל תלמיד נדרש לקבל בו ציון שיופיע בתעודת הבגרות שלו. בשנים

גוף בריא בנפש בריאה

החינוך הגופני בבית הספר מתאים
עצמו לרוח הזמן - תפקידו
איננו רק לאתר את הטובים
ביותר לנבחרת בית הספר,
אלא להקנות לכל התלמידים
עקרונות של אורח חיים בריא
וערכים של משחק הוגן. חינוך
הגוף דרך הרוח



משחק הוגן

התפיסה הרווחת בעבר ראתה בחינוך הגופני מקצוע שמטרתו העיקרית לשפר את כושרו הגופני של התלמיד ואת יכולותיו הספורטיביות (Lidor, 2005). מורים לחינוך גופני הקדישו זמן רב למדידות ולמבחנים שסיפקו מידע על היכולת הגופנית-ספורטיבית של התלמיד. הציון שקיבל התלמיד שיקף במידה רבה את יכולתו הספורטיבית ואת הישגיו ביחס לחבריו לכיתה. בעקבות ממצאי מחקרים שנערכו בשני העשורים האחרונים חלו שני שינויים בולטים במטרות המקצוע וביעדי החינוכיים. השינוי הראשון קשור בחינוך לפעילות גופנית המטפחת כריאות והשני לטיפוח דפוסים של התנהגות מוסרית ומשחק הוגן.

האחרונות פתחו בתי ספר תיכוניים רבים ברחבי הארץ מגמות לחינוך גופני, ותלמידיהם יכולים להיבחן בחינת בגרות בחינוך גופני בהיקף של שלוש או חמש יחידות לימוד. הציון בחינוך גופני לתלמידים שבוחרים להיבחן בהיקף של חמש יחידות נחשב בשקלול הציונים של התלמיד הנרשם ללימודים אקדמיים באחת האוניברסיטאות בישראל. עם זאת האוניברסיטאות אינן מעניקות "בונוס" למי שנבחן בהיקף של חמש יחידות בחינוך גופני, בניגוד לנהוג במקצועות כגון ביולוגיה ומתמטיקה. בונוס כזה ניתן רק במכללות האקדמיות ובמכללות להכשרה להוראה. לאחרונה הגישה המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך לוועד האוניברסיטאות בישראל בקשה למתן בונוס גם לתלמידים שנבחנו לבגרות בחינוך גופני בהיקף של חמש יחידות.

ילדים שלא מצאו את מקומם במסגרות החינוך הרגילות - דיווחו על פוטנציאל רב בקרב אוכלוסייה זו בפעילויות ספורט שמבליטות יעדים של טיפוח שיפוט מוסרי (Hellison, 1994). על המורה לחינוך גופני לתכנן את תהליך הלמידה כך שהתלמיד יהיה מודע לחשיבותו של דפוס ההתנהגות הערכית שהחינוך הגופני מקנה הן לפרט הן לקבוצה. על התלמיד לדעת ולהבין כללים, חוקים ועקרונות המכוונים להגיונות ספורטיבית, לסובלנות ולשיתוף פעולה כשהוא משתתף, כשהוא בעל תפקיד וכשהוא צופה.

ספורט גם לתלמיד החלש

שני השינויים המרכזיים בתפיסת תפקידו של החינוך הגופני בחברה המודרנית מוצאים את ביטויים גם בתכנית הלימודים החדשה בחינוך גופני לבתי ספר יסודיים ותיכוניים בישראל (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו) וגם בתכניות אחרות המשלימות אותה ומרחיבות היבטים מסוימים שלה. ארבע מגמות עיקריות מאפיינות את החינוך הגופני בראשית המילניום השלישי:

פעילות גופנית מודרכת בגני הילדים ובכיתות היסוד. החשיפה לפעילות גופנית מודרכת ומבוקרת מתחילה לא בכיתה ג', כפי שהיה נהוג בעבר, אלא בגני הילדים ובכיתות היסוד. המורים המנחים את הילדים בגילים אלו נדרשים לעבור הכשרה מיוחדת בחינוך גופני - לא עוד פעילות גופנית שמארגנות הגננות ומחנכות הכיתה, אלא פעילות שמארגנים מורים לחינוך גופני שעברו הכשרה מיוחדת בפעילות גופנית לגיל הרך (בעיקר משחקי תנועה). עקרונות נכונים של פעילות גופנית תורמים להתפתחות תקינה של הילד כבר בגיל צעיר.

תכנית הפעילות הגופנית בבתי הספר היסודיים והתיכוניים. תכנית הלימודים החדשה בחינוך גופני כוללת מגוון רחב של פעילויות גופניות שעשויות לשרת את התלמיד גם מחוץ למסגרת השיעור, בניסיונו לאמץ הרגלים של פעילות גופנית מתונה ומבוקרת. למשל, הליכה בקצב מהיר, ריצה ממושכת בקצב קל עד בינוני, משחקי נופש ופנאי, משחקי מחבט ואומנויות לחימה הן פעילויות מומלצות למורה ולתלמיד. אפשר לבצע פעילויות מסוג זה, בעיקר הליכה וריצה קלה, גם מחוץ למסגרת השיעור, ואף לאמצן בגיל מבוגר. נוסף על כך רבות מהפעילויות בשיעורים לחינוך גופני מבליטות שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה, ומדגישות את תהליך הביצוע ולא את תוצריו הסופיים. יעדים מרכזיים בלמידה של משחקי ספורט דוגמת כדורגל וכדורסל, המוצגים לתלמידים בשלביה הראשוניים, הם משחק הוגן ודפוסי התנהגות מוסרית.

ידע והבנה. תהליך ההטמעה של הפעילות הגופנית והפיכתו לחלק בלתי נפרד מאורח חיים בריא של כל ציבור התלמידים דורש גם הקניה של ידע תיאורטי ושל מושגי יסוד. תכנית הלימודים החדשה כוללת יחידות לימוד שמטרתן לטפח ידע בסיסי בנושאים כגון יסודות האימון הגופני (לדוגמה, כמה פעמים בשבוע ובמשך כמה זמן צריך התלמיד להתאמן כדי לשפר את יכולותיו), תזונה (מהו תפריט מזון אידיאלי והאם קיים תפריט כזה) ומשחק הוגן (מהי הגינות בספורט; כיצד מחנכים להגינות בספורט). המטרה העיקרית של הקניית ידע תיאורטי רלוונטי היא לטפח לומד עצמאי בעל ידע רלוונטי, שיוכל לתכנן את אימוניו הגופניים במינוח, בעוצמה ובתכנים המתאימים לו וליכולותיו.

הערכת יכולת התלמיד. אחד השינויים המרכזיים שנעשו בחינוך גופני בשנים האחרונות קשור במבחנים שהתלמיד נדרש לעבור במהלך

חינוך לבריאות. ראיות אפידמיולוגיות כבדות משקל מעידות על לפעילות גופנית ערך בריאותי רב הקשור להורדת הסיכון לתחלואה ואף לתמותה, ולהשבחת איכות החיים (Bouchard, Shephard, & Stevens, 1994). חוסר פעילות גופנית נחשב כיום לגורם סיכון משמעותי בבריאות הציבור, ובכלל זה ילדים ובני נוער. מחקרים הראו שהירידה בפעילות גופנית אצל ילדים היא אחד הגורמים העיקריים למגפת השמנת היתר (obesity) בילדים ולמחלות הנלוות לה. שכיחות השמנת היתר בילדים בישראל היא בין הגבוהות בהשוואה לאירופה ולארצות הברית. מדינות רבות בעולם קבעו שתכנית הלימודים בבית הספר תהיה המסגרת העיקרית להטמעת הידע והמודעות לפעילות גופנית נכונה, והתאימו למטרה זו גם את דרכי ההוראה והדגשה.

על פי המחקר, יש לבסס את הפעילות הגופנית על כמה עקרונות מרכזיים: (א) הפעילות הגופנית תהיה חלק מאורח החיים הרגיל, ולא התנסות חד-פעמית או מודמנת; (ב) עוצמת הפעילות תהיה ברמה ת-מרבית, כלומר לא רבה מדי, משום שאז שיעור ההיענות וההתמדה בפעילות לאורך זמן גבוהים יותר מבפעילות בעוצמה מרבית, והסיכון לפציעות נמוך בהרבה; (ג) הפעילות הגופנית היומית המומלצת להורדה משמעותית של הסיכון לתחלואה במחלות לב היא פעילות אירובית של כשלושים דקות; (ד) בשל הזיקה שבין עורף משקל לתחלואה חיוני לשמור על אחוז שומן נאות במסגרת אורח החיים הפעיל.

תכנית הלימודים החדשה בחינוך הגופני כוללת מגוון רחב של פעילויות גופניות שעשויות לשרת את התלמיד גם מחוץ למסגרת השיעור בניסיונו לאמץ הרגלים של פעילות גופנית מתונה ומבוקרת

על מערכת החינוך בכלל ועל החינוך הגופני בפרט להקנות לתלמידים הרגלי פעילות שיתרמו לבריאותם ולאיכות חייהם. טיפוח הרגלי בריאות ואורח חיים פעיל הוא, כאמור, אחד מיעדיה המרכזיים של תכנית הלימודים בחינוך הגופני, ומכאן החשיבות הרבה לדרכי ההערכה הנלוות אליה. תוקפה של ההערכה נגזר מתועלתה של הפעילות הגופנית לבריאותו של הפרט ולאיכות חייו, ולא דווקא מתרומתה להצלחתו בספורט התחרותי.

חינוך לערכים. ממחקרים בסוציולוגיה של הספורט ובפסיכולוגיה של הספורט והמאמץ הגופני שברדקו בתי ספר יסודיים אנו למדים שילדים שהשתתפו בפעילות גופנית שהעמידה במרכזה טיפוח דפוסי התנהגות מוסרית פיתחו מודעות גבוהה יותר למשחק הוגן ולשימוש בדפוסי התנהגות של שיפוט מוסרי הולם (השוו Bredemeier & Shields, 2005). לדוגמה, ההנחיה הייתה שאם אחד הילדים מחליק ומתקשה לקום יש לעזור את המשחק. גם מחקרים שבחנו את ההשפעה של העיסוק בספורט על יכולת השיפוט המוסרי של ילדים בעלי צרכים מיוחדים - ילדים עם בעיות משמעת חריגות, ילדים אלימים

שנת הלימודים. המבחנים הקודמים ששימשו את מערכת החינוך הגופני - "מבחני אות הכושר והספורט" - התבססו על הערכת יכולת מרבית במטלות ספורטיביות או תפקודיות. הבסיס להערכת ההצטיינות במבחנים אלו היה נורמטיבי: רמת ההישגים נבחנה יחסית להתפלגות ההישגים המאפיינת את קבוצת הגיל והמין של התלמיד. כך, בעלי הישגים תפקודיים גבוהים יותר זכו להערכה גבוהה יותר, ולהפך. המבחנים באו לידי ביטוי מעשי בתפקודים מוטוריים נורמטיביים מבוססי הספק, כלומר ביצוע מרבי של מיומנויות ספורטיביות המצריכות מרכיבי כושר שונים: סיבולת לב-ריאה, כוח וסיבולת שריר, מהירות, זריזות ושינוי משקל.

הבעיה של המבחנים מן הסוג הזה היא שבניגוד לתכנית הלימודים החדשה הם מדרו רק יכולת ביצועית של מטלות תנועתיות, מטלות הקשורות בעיקר ליכולת ספורטיבית-תחרותית, אך לא התייחסו לתרומת הפעילות הגופנית לאדם בהיבטים של בריאות, תפקוד יומיומי או הופעה אסתטית. יתר על כן, בשל המרכיב התורשתי הגבוה ביכולת גופנית מרבית, ההערכה הנורמטיבית מעניקה, בדרך כלל, הצלחה נמוכה יחסית לבעלי המטען התורשתי הנמוך יותר, ומתייגת אותם פחות "מתאימים" לתחום הפעילות הגופנית. תיוג זה עלול לפגוע במטיבציה של תלמידים שאינם מצטיינים בספורט, ובכך לפגוע בסיכוי שיהפכו את הפעילות הגופנית לחלק מאורח חייהם. ואולם התועלת הבריאותית הגלומה בפעילות גופנית חשובה ומועילה לתלמידים אלה לא פחות מלתלמידים אחרים, ונראה שאף יותר. התוצאות ניכרות ביחסם של התלמידים למבחנים הנורמטיביים, וביחס של חלק גדול מהציבור הבוגר לפעילות גופנית ולכושר גופני.

המעבר מהדגשת התחרותיות, המטפחת הצטיינות ספורטיבית, להדגשת אורח חיים פעיל, המותאם אישית לכל תלמיד, מלווה בשינוי הדגשים בתהליך ההערכה של התלמידים. כיום הציון בחינוך גופני מדגיש עמידה בפעילות גופנית מומלצת ושליטה במיומנויות ובתחומי דעת רלוונטיים לאורח חיים פעיל ברמה שהוגדרה בתכנית הלימודים החדשה. כמו כן לכל תלמיד יש אפשרות בחירה. ההישגים של כל תלמיד אינם מושווים להישגי חבריו לכיתה; התקדמותו נקבעת על פי עמידה ביעדים מסוימים. אם עמד ביעדים - עבר את המבחן; אם לא עמד ביעדים - לא עמד במבחן. (המבחנים החדשים שישמשו מורים לחינוך מוצגים בספר "אות החינוך הגופני: סטנדרטים להערכת הישגי התלמידים", שעתיד לצאת לאור בקרוב בהוצאת משרד החינוך.)

מחשב ומקלחת לכל תלמיד

למרות המאמצים הרבים שהושקעו בשנים האחרונות לחיזוק

מעמדו של מקצוע החינוך הגופני בבתי הספר, ובעיקר בתרומתו לתלמיד, נראה שיש לנקוט צעדים נוספים כדי להגדיל עוד יותר את חיוניותו של המקצוע. להלן ארבע המלצות לשיפור המקצוע בבתי הספר, בעיקר בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכוניים:

בניית מתקנים ושיפור המתקנים הקיימים. בבתי ספר רבים אין עדיין אולמות ספורט ומרחבי תנועה תקינים ובטיחותיים לקיום פעילות גופנית מאורגנת ומבוקרת. מקלחות לשימוש התלמידים הם עדיין בגדר חלום בבתי ספר רבים. יש לפתח תכנית רבי-שנתית לבניית מתקנים שיאפשרו לתלמידים להתאמן בהנאה, להתקלח לאחר הפעילות, ולחזור לכיתות הלימוד רגועים ונינוחים.

עבודה מעשית בקבוצות קטנות. גם בתחום המוטורי, כמו בתחום הקוגניטיבי או הריגושי, יש הברלים אישיים בין התלמידים בכיתה. פעילות גופנית בקבוצות קטנות תסייע למורה לחינוך גופני "להגיע לכל תלמיד" ולהתאים את תוכני הפעילות ויעדיה לתלמידים בעלי רמות שונות.

שימוש בטכנולוגיה ממוחשבת בשיעורים לחינוך גופני. בניגוד למקצועות אחרים הנלמדים בבתי הספר, שיעורי החינוך הגופני עדיין חסרים שימוש בטכנולוגיה ממוחשבת. יש לשלב את המחשב ולהיעזר ביישומי הרבים והמגוונים בשיעורים עצמם ובתיעוד של הישגי התלמידים במהלך שנת הלימודים. הכוונה היא לאפשר לתלמידים להזין את הישגיהם לתוכנות מיוחדות ולהיעזר בהן כדי לשפר את איכות הבקרה על פעילותם הגופנית.

חינוך גופני יומי. כדי לתרגם ביעילות את ממצאי המחקר על תרומת הפעילות הגופנית לטיפוח בריאות הלומד יש להנכו לעשייה גופנית מדי יום ביומו. יש לאפשר לתלמידים להיות פעילים בכל יום לימודים למשך זמן קצר, לדוגמה שלושים דקות ביום. למרות הקשיים הרבים הנעוצים בתכנון מערכת השעות הבית-ספרית יש למצוא פתרונות מערכתיים מקוריים שיאפשרו את קיומה של פעילות גופנית יומיומית בבתי הספר.

השינויים שנעשו בשנים האחרונות בחינוך גופני עשויים, כאמור, לחזק את מעמדו של המקצוע בבתי הספר ולהגדיל את תרומתו לטיפוח בריאות התלמיד. עם זאת הפוטנציאל הטמון בחינוך גופני, כפי שהוא נלמד כיום בבתי הספר בישראל, טרם מומש. פיתוח מודעות בקרב מקבלי ההחלטות ומעצבי המדיניות החינוכית בישראל יסייע למימוש גדול יותר של פוטנציאל זה.

פרופ' רוני לידור הוא ראש בית הספר לחינוך במכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט, ראש המגמה לחינוך גופני בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה וחבר בוועדת המקצוע העליונה לחינוך גופני

מקורות:

Bouchard, C., Shephard, R. J., & Stevens, T. (Eds.). (1994). Physical activity, fitness, and health. Champaign, IL: Human Kinetics. Bredemeier, L. B., & Shields, D. (2005). Sport and the development of character. In D. Hackfort, J. L. Duda, & R. Lidor (Eds.), Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives (pp. 275-290). Morgantown, WV: Fitness Information

Technology. Hellison, D. R. (1994). Teaching responsibility through physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics. Lidor, R. (2005). Contemporary perspectives on physical education in Israel: From physical achievements to a vivid learning environment. Journal of International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance, 2, 35-39.

משרד החינוך, התרבות והספורט, תכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג' ו'ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי, ירושלים, תשס"ו. רם, י', "הכנון הלימודים בחינוך הגופני בארץ ישראל: היבט היסטורי פילוסופי", בתוך: לידור ר' ונ' פייגין (עורכים), "זה רק ספורט?" - ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה, תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב, 2004, עמ' 25-62.

הצופן התרבותי

משמעויות פוליטיות

במאמר הקודם, שהתפרסם בגיליון אוגוסט של **הד החינוך**, ניתח **ד"ר עפר גרוזברד** את ההבדלים בין תלמידים עם תודעה מסורתית—קולקטיבית לבין תלמידים עם תודעה מודרנית—אינדיווידואלית ואיך השניים לומדים בבית ספר אחד. המאמר שלפנינו מנתח את ההשלכות של הבדלי תודעה אלה על המשא ומתן המדיני בין ישראל (= תודעה מודרנית—אינדיווידואלית) לבין העולם הערבי (= תודעה מסורתית—קולקטיבית). אם לא נבין כיצד העולם הערבי חושב ומרגיש, לא נוכל לעשות עמו שלום

תאמר שני

עם האויב לשעבר, בדומה לקשרי משפחה, אלא מצב של נפרדות, מצב שהפרט אינו חייב להתגייס לצבא ולהילחם, ויכול לעשות "ככל העולה על רוחו". בחברה המודרנית שלום פירושו הרחבת ההסכמה וההתנהלות הדמוקרטיות כך שיכללו גם מדינות אחרות. לעומת זאת מה חושב איש החברה המסורתית-קולקטיבית כאשר הוא חושב "שלום"? כיוון שהמודל המושגי והתרבותי שלו אינו כולל מושגים כגון "מימוש עצמי" ו"זכויות הפרט", והמצב הרגשי שלו אינו של נפרדות מקבוצה ושל עצמאות, הוא חושב על שלום במושגים של יחסים חמים בין משפחות וחמולות. אם שלום משמעו קשר חם לבני משפחה, כיצד ייתכן שלום עם מי שלא מכירים? מבחינת איש החברה המסורתית, שלום אינו חוזה כתוב, אלא קשר שיש להזין ולטפח.

מכאן נובעת הטעות הגדולה של אזרחים ומדינאים ישראלים: בהיותם בני חברה מודרנית, הזיקות האסוציאטיביות שלהם כאשר למושג "שלום" שונות מאוד מאלו של בני התרבות הערבית. ישראלים חושבים על "מזרח תיכון חדש"; ערבים גרועים מהמושג "חדש" מפני שהם מכוונים לעבר, למסורת, ולא לחידושים שהשלום עלול להביא עמו - לא כל שכן שלום עם חברה מודרנית המכוונת לחדש, לעתיד. גם החברה היהודית החרדית המסורתית גורסת כי "חדש אסור מן התורה". השלום, המביא לבני חברה אחת חירות ואפשרויות חדשות להתפתחות אישית, מביא לחברה האחרת איום על קשרי המשפחה. אם אנחנו רוצים בשלום עם שכנינו הערבים, עלינו לחשוב עליו ברמות המודל המשפחתי, ולא ברמות המודל האינדיווידואלי-מודרני.

קשר אחים, שלום של אמיצים

בן החברה המודרנית-אינדיווידואלית מחונך מגיל צעיר מאוד על יסודות המשא ומתן. אם ילד לא סידר את צעצועיו, למשל, אמו תבקש ממנו לסדרם. אם הילד יסרב, אמו עשויה לומר שהיא מוכנה להמתין מעט, ←

ח לק מהקונפליקט בינינו לבין העולם הערבי נובע ממפגש בין אופני חשיבה שונים. אנחנו חושבים במונחים של המודל הדמוקרטי, והם חושבים במונחי המודל המשפחתי; אנחנו חושבים על שלום, והם חושבים על קשר. הבנה של פער זה עשויה לקדם את תהליכי הפיוס בין שני העמים.

נפתח בשאלת יסוד: האם דמוקרטיה בעולם הערבי אפשרית?

כפי שהסברתי במאמר הקודם, תנאי הכרחי לכינון חברה דמוקרטית הוא תהליך פסיכולוגי שבו הפרט נפרד מהקבוצה. בחברה דמוקרטית אדם בוחר על פי שיקול דעתו, ולא על פי שיקול דעתה של משפחתו או קבוצה שהוא מזדהה עמה; הפרט הוא הסמכות בנוגע להכרעותיו שלו. רבים מבני החברה המסורתית-קולקטיבית לא התבקשו מעולם לבחור בחירה משמעותית בחייהם, כגון עם מי להתחתן ומה ללמוד. גם בעניינים קטנים יותר סמכות חיצונית היא שמחליטה עבורם. בן החברה המסורתית נוטה להתאים עצמו לקבוצה, ולכן אישיותו פחות "מוצקה" או "רציפה" מזו של בן החברה המודרנית, החותר להיות "הוא עצמו" או "נאמן לעצמו". מסיבה זו בן החברה המסורתית מצפה להנחיות חיצוניות ולגבולות ברורים מהסביבה. כאשר אלה אינם ברורים דיים, הוא עלול לחוש מאיים מהחופש שנכפה עליו, ולעבור מכניעה לתוקפנות ולאנרכיה. הניסיון לכפות על בני החברה המסורתית חירות ודמוקרטיה מערביים-מודרניים מעיד על חוסר הבנה של הצרכים הפסיכולוגיים שלהם. אין אפוא להתפלא על בחירתם של רוב הפלסטינים בחמאס - מפלגה פונדמנטליסטית שעקרונותיה הדתיים שוללים את חירות הפרט ואת הדמוקרטיה. זה גם סיפורן של אירן, אלג'יריה ועירק.

שלום משפחתי

כשאיש החברה המודרנית חושב על "שלום", הוא חושב על מימוש עצמי שיתאפשר בחסות השלום. שלום עבורו אינו בהכרח קשרים חמים



הישראלי, גם אם הוא ראש השב"כ, סבור לפי תומו שיש טעם לשקר רק כאשר האיש שמשקרים לו אינו יודע את האמת. אך בחברה הערבית לשקר יש מעמד אחר, שכן האמת מצויה בידי הקבוצה, והקבוצה יכולה לשנות את האמת על פי רצונה



הקבוצה ולא בירי הפרט. התקשורת וההנהגה מרבות לשקר ליחיד, אך היחיד חוהה נאמנות לקולקטיב שהן מייצגות ולא לאמת פנימית. בחברה כזאת אמת פנימית לא תעזור לו - יחסי הגומלין עם הקבוצה הם שיעורו לו. משום כך הפרט אינו יודע לעתים קרובות מה הוא באמת חושב, וגם אם הוא יודע, אין לכך משקל רב בעיניו. כאשר האמת היא בקשר, אין ערך רב להסכם חוזי מאושר ומאושר. כל עוד יש קשר טוב, ההסכם יכובד. לכן יש להזין את הקשר באופן מתמיד.

אבי דיכטר, בהיותו ראש השב"כ, סיפר על פגישה שהייתה לו עם עמיתו הפלסטינים, ביניהם ג'בריל רג'וב, ראש הביטחון המסכל. הדין נסב על טענת ישראל שהפלסטינים משחררים מחבלים בשיטת "הרלת המסתובבת". הוא פנה לעמיתו הפלסטינים עם שם ספציפי של מחבל שהרשות הפלסטינית התחייבה לעצור, ומחה שהוא מתהלך חופשי. לדבריו, "היה מדהים לראות שג'בריל רג'וב ידע שהאיש לא בכלא, ידע שאני יודע שהאיש לא בכלא, וידע שאני יודע שהוא יודע שהאיש לא בכלא, ולמרות זאת המשיך לשקר". הישראלי, גם אם הוא ראש השב"כ, סבור לפי תומו שיש טעם לשקר רק כאשר האיש שמשקרים לו אינו יודע את האמת. אך בחברה הערבית לשקר יש מעמד אחר, שכן האמת מצויה בירי הקבוצה, והקבוצה יכולה לשנות את האמת על פי רצונה. לאמת אובייקטיבית שהיחיד חוהה כ"אמת" אין מעמד בחברה מסורתית-קולקטיבית. בחברה כזאת הכלל הוא: "למה לקלקל קשר בגלל עובדות? הבה נעמיד פנים שהכול בסדר".

בספרו על הסכם קמפ־דיוויד כתב קרט: "ככל שהרביתי להיפגש עם מנהיגים ערבים כך התרשמתי יותר מן הפער בין מה שאמרו לי בשיחות פרטיות לבין הצהרותיהם הציבוריות... הלחץ הקבוצתי שיש אצלם עצום". נכון. בן התרבות המסורתית יעשה מאמצים גדולים להתאים את עצמו לאחר, כפי שהוא מורגל מילדותו, ולהימנע מעימות. שקר הוא אמצעי המקדש את המטרה, כלומר את הקשר, גם אם לבן החברה המודרנית קשה להסכים לכך. מכאן יש להבין שלהסכם - כל שכן עם חברה מפורקת כמו החברה הפלסטינית - אין ערך רב. יש ערך לקשר בין עמים לבין אנשים. יש לייצר אקלים של קשרים אנושיים חמים, "משפחתיים", במקום להקפיד על קוצו של יוד בניסוח "הסכמי שלום".

הנה דוגמה מצמררת להמחשת החשיבות של הקשר בחברה מסורתית-קולקטיבית: מחבל מתאבד. המחבל המתאבד יכול להניח את הפצצה באוטובוס או במסעדה ולהסתלק מהמקום, אך הוא מעדיף להתפוצץ עם קרבתו. הוא רוצה לחיות ולמות יחד אתם; הוא מת משום שהבקשה שלו לקשר לא נענתה. זו גם הדרך היחידה לשים קץ לתופעה מחרידה זו ולסגור את אחרים של תקיפה: "להכניע" את האויב באמצעות קשר, באמצעות חום אנושי, באמצעות אהבה. כאשר מקשיבים לצוואות של המחבלים המתאבדים שומעים שהם מדברים על חתירה לקשר שתוסכלה והושפלה. החוויה הבסיסית שלהם מאתנו היא של רחיקה, פגיעה, השפלה. אם ניצור עמם קשר וניתן להם כבוד, נוכל לקבל אותם כבני ברית חיים. הפלסטינים נלחמים אתנו לא כדי לזכות בעצמאות; את זו הם יכלו להשיג מזמן. הם נלחמים בנו כדי למחוק את ההשפלה ולהשיג כבוד. הם נלחמים כדי להשיג קשר אחר, טוב יותר. מדוע בעצם שלא ניתן להם אותו? אין דבר טוב יותר שנוכל לתת לעצמנו.

ד"ר עפר גרוברד הוא בוגר הפקולטה להנדסת מחשבים בטכניון, בעל תואר שלישי מ"המכון ליישוב סכסוכים" של אוניברסיטת ג'ורג' מייסון שבארצות הברית, פסיכולוג קליני ומומחה ביישוב סכסוכים. גרוברד מרצה במכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה ובאוניברסיטת חיפה, ומשמש עמית מחקר במרכז למחקר אסטרטגי ולמדיניות של המכללה לביטחון לאומי. שני המאמרים שפרסם בהד החינוך מבוססים על שני ספרים שכתב בסדרה "הצופן התרבותי", שהוא מחברה: פיצוח הצופן התרבותי ודיאלוג - 128 סיפורים טיפוליים מהחברה המסורתית ופתרונם, הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון, 2007

grosbard@netvision.net.il

"עד ארוחת הערב אבל לא יותר". היא גם עשויה להציע לו עזרה. באופן כזה הילד משתעשע בדמיונו באפשרויות שונות, ואף עשוי להעלות רעיונות יצירתיים משלו. כך מתפתח משא ומתן כבר בילדות: הילד מציע רעיונות משלו, אמו מציעה רעיונות משלה, עד - הבה נקווה - שהם מגיעים לכלל הסכמה.

כאשר בן החברה המסורתית-קולקטיבית אינו מסדר את צעצועיו, האם - כנהוג בחברה סמכותית והיררכית - יכולה לאיים עליו באופנים שונים. למשל, "אם לא תסדר את הצעצועים, אתן אותם לבת דורתך". במקרה כזה הילד יסדר את צעצועיו מיד, ואולי גם יבטיח שלא יתנהג כך בעתיד. הוא יודעה עם אמו. האיום עשה את שלו - משא ומתן לא היה כאן. הלוגיקה של המשא ומתן מאפשרת לילד לשקול אם הוא רוצה לסדר עכשיו או אחר כך, עם אמו או בלעדיה וכדומה. היא מאפשרת לו מעודדת אותו להעלות רעיונות חדשים, להתווכח, לטעון, לנמק וכדומה. חשיבה לוגית, כמו חשיבה יצירתית, דורשת מרחב פנימי; איום מחסל את המרחב הזה. המרחב הפנימי כמעט שאינו קיים בתודעת בן החברה המסורתית. הוא מתבונן בפליאה על איש המערב העוסק במשא ומתן עם אנשים אחרים או עם רעיונות, ומקנא בחירות "האלוהית" שלקח לעצמו "לומר כל דבר שעולה על דעתו", וביכולתו להשתעשע עם מחשבותיו. מנקודת מבטו, רק אלוהים מרשה לעצמו חירות כזאת.

כדי "להשתעשע" במחשבות על האדם להיות אינדיווידואל, נפרד מסביבתו, לחוש עידוד מדמיונות מופנמות - הורים, מורים, חברים - ומהחברה הממשית, נהגל משאים ומתנים ולהמציא רעיונות חדשים. מצב כזה כמעט שאינו אפשרי בחברה מסורתית. בחברה כזאת חסר המרחב הפנימי החיוני למשא ומתן, ולא זו בלבד אלא שחסרה גם היכולת לגלות אסטרטגיות אמפתיות, כלומר הבנה של הצד האחר אך עמידה על "האינטרסים שלי" (ראו מאמר קודם).

בחברה מסורתית המשא ומתן הוא בעיקרו מערכת של גישושים הבודקת את עמדת היריב, מחפשת עיתוי נכון, עושה מחוות, חותרת לקשר. כאשר אנואר סאדאת ביקש לעשות שלום עם ישראל הוא יצר אימפקט רגשי מרחיק לכת - הוא בא לכנסת בירושלים. אחר כך הוא נהג לומר ששלום אינו עניין של הסכמים חוזיים אלא של קשרים. מעולם לא היה משא ומתן בסגנון מערבי בין ישראל לעולם הערבי. מי שהציל את המשא ומתן בין ישראל למצרים היה ג'ימי קרט, שיצר "קשר של אחים" עם סאדאת, וגם קרא לו my brother (בגין וסאדאת נפגשו במהלך המשא ומתן מעט פעמים, וכשנפגשו המשא ומתן ביניהם לא צלח). סאדאת הבטיח לקרט פעם ועוד פעם שהוא לא יאכזב אותו, והרגיש את הערצת העם המצרי כלפי הנשיא האמריקני.

המלך חוסיין הקרין חום ויצר קשר רגשי עם יצחק רבין. לאחר רצח שבע הנערות בארם נהריים הוא בא לבית שמש לנחם את המשפחות, כרע לפנינה וביקש מחילה. כשאסד ניהל משא ומתן עם ברק הוא הצהיר מיד בראשיתו שעם ברק אפשר לעשות שלום משום שהוא "מנהיג אמין". גם ערפאת דיבר על "שלום של אמצים" - אמירה שיש בה גם "ביחד" וגם מחמאה לרבין. בהקשר שונה, אבל בצורה דומה, בגין קנה את לבם של בני עדות המזרח. הוא היה פותח כל נאום ב"אחיי ואחייתי", בגין, שמעולם לא השתמש ב"אני" אלא רק ב"אנחנו", היה זה שפנה לערבים ואמר שהוא מושיט להם "לא יד לשלום בלבד אלא יד אחים". ואכן, לבגין היו איכויות קולקטיביות מובהקות באישיותו, שהיו לעתים אפקטיביות למדי. בני התרבות המודרנית, לעומת זאת, נרתעים מביטויים רגשיים מסוג זה - הם כבר נפרדו מהחום המשפחתי-קבוצתי, וחווים אותו כאיום על עצמאותם.

קשרים, לא הסכמים
בחברה מסורתית האמת מצויה בקשר. היא אינה "אובייקטיבית" או "מוחלטת", וכך היחיד חוהה אותה. בחברה הערבית האמת מצויה בירי

לנוחיותכם, אנו עוברים מכן סרוק... ליגאל אלון 30 בתל-אביב בואו ללמוד במשכננו החדש (במבנה של מכללת ת"א), באווירה מיוחדת פרטים נוספים בטלפון: 922-922-03-6

יום רביעי

- < שגיאאות נכונות, מתמודדים עם מציאות בלתי רצויה
- < מה הסיפור שלך - סדנה לכתבת פרזזה המורה כשחקן - הכיתה כבמה
- < שירים על אם הדרך - קורס לחובבי טיול חמר
- < "אין לי ארץ אחרת" - קורס מקיף בהכרת הארץ

יום ראשון

- < תרבות ושולי תרבות בתל-אביב (אחה"צ)
- < הוראה וירטואלית - קורס בלמידה מרחוק
- < מידענות מתוקשבת - קורס בלמידה מרחוק
- < עיצוב גרפי ואמנות ממוחשבת (אחה"צ)
- < עיצוב גרפי ואמנות ממוחשבת למתקדמים (אחה"צ)
- < יישומי מחשב בהוראה (אחה"צ)
- < חלונות להכרת המחשב
- < Getting Better - שיפור האנוגלית בכתובה ובדיבור
- < "מסע אל האני" - גילוי העוצמה האישית
- < התמודדות עם מצבי כעס, לחץ ושחיקה
- < הקלות הנסבלת של המחשב

יום שלישי

- < Coaching - אימון במערכת החינוך (אחה"צ)
- < ציורי ילדים ככלי לדבוב הילד
- < פסיכודרמה

יום שני

- < ייעוץ ארגוני במערכות חינוך
- < יסודות האימון האישי (Coaching) במערכת החינוך
- < מי אנחנו הישראליים - זהות ישראלית בספרות העברית
- < נשים קוראות מבראשית - מסע בספר בראשית
- < קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים
- < ילדה טובה - סדנה דינמית למודעות עצמית
- < שבעת ההרגלים לאפקטיביות בהוראה ובחיים
- < "מה יפים הלילות בכנען" (פרפרי לילה)
- < חינוך לצרכנות נבונה ושוק ההון בישראל

יום חמישי

לתשומת לבכם! קורסי המחשב יתקיימו ברוחב בן סרוק 8 בתל-אביב

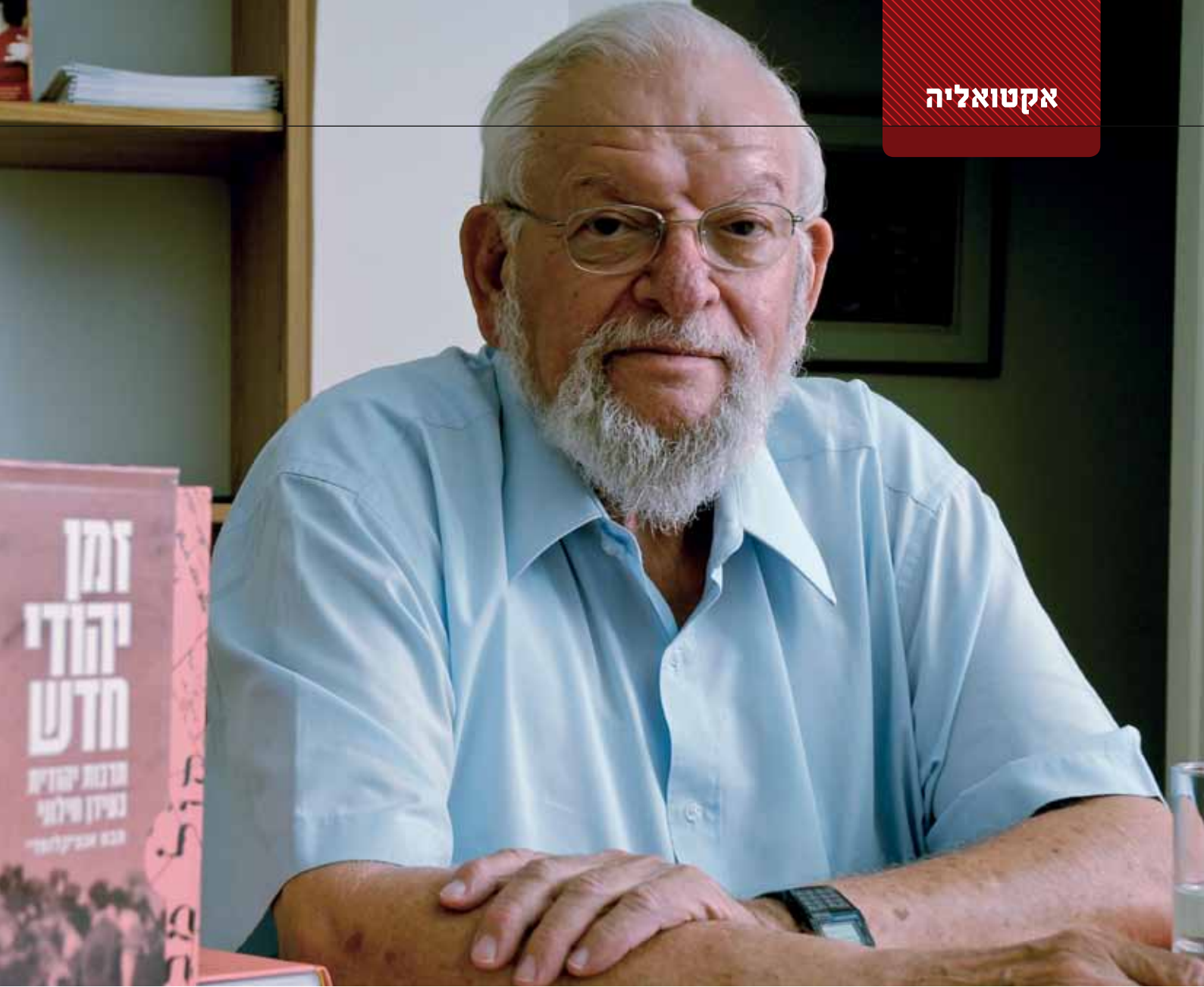
קורסים מתקיימים גם בשלוחות: נתניה, ראשון לציון, רעננה

* חנייה חופשית

* חנייה חופשית ללומדים בקורסים המתקיימים ביגאל אלון 30, ת"א

ניתן להרשם לקורסים באתר: www.itu.org.il





הזרע שהנביט בימים אלה את אחד המפעלים האנציקלופדיים המרשימים ביותר שראו אור בעשורים האחרונים במדינת ישראל נשתל במוחו של יאיר צבן, יוזם המפעל האדיר הזה, לפני יותר מ-55 שנים. זה קרה בקיץ 1952, בעת פגישה מפורסמת בבני ברק, שעשרות אלפי מילים כבר נכתבו עליה: דוד בן-גוריון, מי שבנוסף להיותו ראש הממשלה ושר הביטחון נחשב אז גם לאידיאולוג הראשי של הציונות החילונית, בא לעיר החרדית כדי להיפגש עם הרב ישעיה קרליץ, מי שכונה החזון איש ונחשב לאידיאולוג הראשי של היהדות החרדית. מפגש הפסגה הזה לא היה, בנסיבות של אותם ימים, דבר מובן מאליו. בין הציונות החילונית ליהדות החרדית הייתה פעורה אז תהום אידיאולוגית וקיומית, שכל המחלוקות הפוליטיות שיש ביניהן היום מתגמרות לידה. ניסיונה של המדינה הצעירה והדינמית שבן-גוריון עמד אז בראשה להפעיל את כור ההיתוך המפורסם, וליצור באמצעותו "יהודי חדש" - ציוני, חילוני ואם אפשר גם סוציאליסט - שיבוא במקומם של "היהודים הישנים", נתפס בעיני החרדים כאיום ממשי על עצם קיומם. זה לא היה חשד שווא. בן-גוריון אכן הרבה לדבר אז על החרדים כמונחים של קבוצת אוכלוסייה קטנה שעתידה, במוקדם או במאוחר, להיעלם מהעולם. על הרקע הבעייתי הזה התקיימה או השיחה המפורסמת על "שתי

השר לשעבר יאיר צבן, שעוסק בשנים האחרונות בחיזוק התרבות היהודית החילונית, משיק פרויקט מונומנטלי המנסה לסכם 250 שנה של עשייה וחשיבה יהודית חילונית, וסופג חצי ביקורת מימין ומשמאל. עגלת היהדות החדשה מפלסת את דרכה בכבדות

אריה דיין

פנו דרך לעגלה המלאה

צילום: רפי קוץ



החילוניות עצמה רחבה, ענפה ועמוקה בהרבה. פשטנות התשובה של בן-גוריון לחזון איש הציקה לצבן במשך שנים רבות.

הזרע המציק שנשתל בראשו ב-1952 הביא עכשיו את צבן, בסופו של מסלול פוליטי ואינטלקטואלי מפותל שבמהלכו התרחק מהציונות וגם שב אליה אך מעולם לא חדל לראות בעצמו ישראלי-חילוני בעל תודעה יהודית מפותחת, לתת מענה רב היקף לשאלתו של החזון איש. זמן יהודי חדש, מפעל מו"לי אדיר ממדים שהגה בסוף שנות ה-90 ודחף בעקשנות עד להוצאתו לאור לפני חודשים אחדים, הוא חיבור אנציקלופדי המשתרע על פני קרוב לאלפיים עמודים, שנחלקים לארבעה כרכים של טקסט ולכרך מפתחות. באנציקלופדיה כ-400 ערכים שכתבו יותר מ-250 מחברים, ובאמצעותם מבקש צבן לסקור את תולדות "התרבות היהודית בעידן החילוני", ולפרט חלק מהתרומות שהתרבות הזאת תרמה בכל תחומי הפעילות האנושית. מלבד צבן ("יוזם, מנהל ועורך") השתתפו בעריכה גם פרופ' ירמיהו יובל, ששימש "עורך ראשי" ורוד שחם, ששימש "עורך כללי". היא יצאה לאור בשיתוף הוצאת כתר, מכון שפינוזה בירושלים (שפרופ' יובל עומד בראשו מאז היווסדו) ולמדא (עמותה לתרבות יהודית מודרנית שייסד צבן).

עיקר המימון שאפשר את הוצאתו לאור של המפעל השאפתני והמרשים הזה בא מקרן פוזן, שמייסדה, הנדבן האנגלי-יהודי פליקס פוזן, ←

העגלות". "שתי עגלות, אחת מלאה ואחת ריקה, מבקשות לחצות גשר צר - למי תיתן זכות קדימה?", שאל קרליץ את בן-גוריון. ראש הממשלה השיב שיש לתת זכות קדימה לעגלה המלאה. המנהיג החרדי הודרו לעבור מהמשל אל הנמשל: "אם כך, לנו, לשומרי המסורת שנושאים בעגלה שלנו אלפיים שנות הגות יהודית, מגיעה זכות קדימה". בן-גוריון השיב שעגלת החילוניות נושאת מטען לא פחות כבד מזה שעל העגלה החרדית, והחזון איש ביקש ממנו לפרט מה תוכנו של המטען הזה. בן-גוריון אמר לו שיש שם "ערכים רבים", אך הסתפק בלציין את "שמירת המולדת והגנתה", ואת "פיתוח הארץ ובניינה".

שרת החינוך כתבה ערך

יאיר צבן, שהיה אז חבר קיבוץ בן 22, לא אהב את התשובה של בן-גוריון, כי סבר שהיא "דלה מדי". החילוניות היהודית, הוא חשב אז וחושב גם היום, אינה מתמצה רק ב"בניית הארץ" ו"בהגנה על המולדת", אלא מבטאת תופעה ענפה ורחבה הרבה יותר, המתפרשת על כל תחומי היצירה האנושית - החל בהגות פילוסופית, עבור במדע, בספרות ובאמנות וכלה בפעילות חברתית ופוליטית. בלאומיות היהודית, שהצמיחה את התנועה הציונית שעסקה בין השאר ב"בניית הארץ" ו"בהגנה על המולדת", הוא אמנם ראה ורואה "תופעה חילונית מובהקת", אך הוא סבר וסובר כי

ושללה, אלא גם ובעיקר במה שהיא קירבה וחייבה. מהבחינה הזאת קשורה החילוניות בקשרי גומלין הדוקים בכמה מושגי יסוד של האדם המודרני: הומניזם, רציונליזם, דמוקרטיה וריבונות (שמקורה בעם, ולא בישות על-אנושית כלשהי)."

וכאן מגיע צבן גם לקביעה האידיאולוגית הבעייתית ביותר: עורכי האנציקלופדיה החדשה רואים באידיאולוגיה הציונית, ובמדינת ישראל שצמחה ממנה, לא רק "מפעל יהודי-חילוני" אלא גם את החשוב מבין הישגיה של החילוניות היהודית. בכך עלול זמן יהודי חדש לקומם נגדו הן את הציונות הדתית (ואכן, במאמר שבועון "מקור ראשון" האנציקלופדיה כבר כונתה "חרפה אינטלקטואלית") הן את החילוניות האנטי-ציונית (במאמר במוסף הספרים של "הארץ" פרופ' יהודה שנהב כינה את האנציקלופדיה "מיום פשטני, נעדר קוהרנטיות אינטלקטואלית"). זמן יהודי חדש איננו חרפה וגם לא מיזם פשטני, אך בהצגתה של מדינת ישראל בתור הישגה העיקרי של החילוניות היהודית צבן נקלע למעשה למלכוד מסוים. אם צבן סבור שהציונות היא הישגה העיקרי של החילוניות היהודית, אז נראה שהשקפתו אינה שונה בהרבה מתשובתו של בן-גוריון לחזון איש.

בלי ערבים, מעט מזרחים

בעייתו העיקרית של זמן יהודי חדש קשורה בעובדה שהוא נראה לפחות במבט ראשון, לא מתאים לרוח התקופה. בעשור הראשון של המאה ה-21, אחרי כשלושה עשורים שהתברר במהלכם כי הציונות הדתית היא הזרם היחיד בציונות שמצליח לשמר בתוכו מתח ולהט אידיאולוגיים, ואף להתאים את עצמו שוב ושוב מבחינה אידיאולוגית למציאות המשתנה, זמן יהודי חדש מציג את הציונות, בכל זאת, בתור "מפעל חילוני מובהק". בעיצומו של הוויכוח על מסמכי החזון של הערבים-הפלסטינים אורחי ישראל, זמן יהודי חדש טוען שכל יצירה תרבותית או חברתית הנוצרת בישראל היא יצירה יהודית, הווה אומר מדירה מהישראליות את אורחיה הערבים של ישראל (ועמם גם חלק ניכר מהישראלים שהיגרו לכאן מ-1990 והלאה, ממדינות ברית המועצות לשעבר). הוא גם מדיר ממנה, ולו באופן חלקי, את יהודי המזרח: אם הציונות היא מפעל חילוני שמבוסס אך ורק על תהליכי החילון שהתרחשו באירופה, כי אז ציונותם של יהודי המזרח, שצמחה על רקע דתי-משיחי בארצות מוסלמיות שלא עברו תהליכי חילון, איננה חלק מהציונות. ואכן, רק עמודים מעטים מבין אלפיים עמודי האנציקלופדיה החילונית החדשה מוקדשים לתולדותיהם וליצירותיהם של יהודי המזרח.

מציונות לאנטי-ציונות, וחזרה לציונות

הרקע האישי של יוזם הפרויקט הוא, כמובן, רלוונטי מאוד לעיצוב האנציקלופדיה. יאיר צבן נולד בירושלים ב-1930, היה חניך בנער העובד והלומד והספיק גם לשרת בפלמ"ח. השמאלתו הפוליטית התחילה לאחר הקמת המדינה ופירוק הפלמ"ח. הוא הצטרף אז למפ"ם, ובמסגרת גרעין של יוצאי הפלמ"ח נמנה על מייסדי קיבוץ צרעה שבהרי ירושלים. במסגרת חברותו במפ"ם נוצר הקשר האישי בינו לבין משה סנה - האדם שהיה עתיד להשפיע השפעה אדירה על חייו הפוליטיים של צבן וגם להטביע חותם חזק, שלא נמחה עד היום, על כל השקפותיו. סנה היה מנהיג בולט של יהדות פולין בשנות ה-30 ואחת ההבטחות הגדולות של התנועה הציונית. בשנות ה-40 שימש ראש מטה ההגנה ונחשב למי שעשוי להגיע לצמרת המדינית-ביטחונית של המדינה העתידה לקום. בתחילת שנות ה-50 היה סנה נתון בעיצומו של שינוי אידיאולוגי עמוק.

עוסק מזה שנים במימון פרויקטים חינוכיים ואקדמיים, בישראל וב-34 אוניברסיטאות ומכללות ברחבי העולם, המקדמים את התפיסה החילונית הרואה ביהדות תרבות ומנתקת אותה, הלכה למעשה, משרשיה הדתיים. אף על פי שתפיסה זו שנויה במחלוקת קשה בישראל, לפחות שני גורמים ממלכתיים מרכזיים (מנהל התרבות במשרד המדע, התרבות והספורט ומועצת הפיס לתרבות ולאמנות) מצאו לנכון לחבור לקרן פוזן במימון הפרויקט, שעלותו נאמדת בקרוב למיליון דולר. צבן שקוע עכשיו במאמצי השיווק של זמן יהודי חדש, ואומר שהוא "מקווה כי הוא ישפיע השפעה חשובה על מורים ומחנכים". משרד החינוך ואגף התרבות במשרד המדע והתרבות עדיין מתייחסים לאנציקלופדיה בהסתייגות מסוימת. לעת עתה הם רכשו 150 עותקים עבור הספריות הציוניות הגדולות, אך צבן עדיין ממתין להמלצה חיובית מטעם המרכזיה הפדגוגית של משרד החינוך, שתוכל להוביל לרכישת עותקים רבים נוספים עבור הספריות של בתי הספר. "לצערי", אומר צבן בחיך, "שרת החינוך מנועה מלהמליץ עליו בעצמה, כי היא חיברה את אחד הערכים". פרופ' יולי תמיר חיברה את הערך העוסק בפילוסוף ישעיהו ברלין, שבהדרכתו כתבה את עבודת הדוקטורט שלה באוניברסיטת אוקספורד.

הדתיים - "חרפה אינטלקטואלית", האנטי-ציונים - "מיזם פשטני"

אך הקושי של הממסד החינוכי לתמוך באנציקלופדיה החדשה נובע בעיקר מסיבות אידיאולוגיות עמוקות הרבה יותר. התפיסה האידיאולוגית העומדת בבסיס האנציקלופדיה החדשה, והרחוקה מאוד מלהיות מקובלת על כל חלקיו של הממסד הפוליטי-חינוכי בישראל, קובעת כי המפנה החשוב והחיובי ביותר בהיסטוריה של העם היהודי התרחש לפני כ-250 שנה, עם הופעתן של ההשכלה והחילוניות, שרחקו ממרכז הבמה את הדתיות המסורתית ואת שליטת הדת על חיי היומיום של היהודים. בלא צמיחת החילוניות היהודית, שתהליכי החילון והמודרניזציה שפקדו אז את אירופה כולה הם שאפשרו אותה, הלאומיות היהודית לא הייתה נוצרת ומדינת ישראל לא הייתה קמה.

"מה משמעותה של החילוניות?" שואל צבן במאמר הנועל את האנציקלופדיה ונושא את הכותרת "מבט אישי לסיום, על הזהות היהודית ואפיוניה". "אדם מן היישוב שיישאל מהו אדם חילוני יגדירו בדרך כלל על דרך השלילה ויציב את המילה 'לא' בראשית תשובתו: לא דתי, לא מאמין, לא שומר מצוות וכיוצא באלה. לפי המטפורה הרווחת היה פעם כלי סגור ושלם, מלא אמונה, זכה כמובן, ויום אחד ננקב בו נקב, האמונה התנדרפה והיתה כלא היתה, ומה שנותר באותו כלי, הוואקום, הריק, הוא החילוניות. אלא שתפיסה זו כושלת כבר במבחן האלמנטארי של תיאור ההיסטוריה האירופית בשמונה מאות השנים האחרונות. ואקום לא יכול היה להסיג לאחור, בתנופה הולכת וגוברת, תחילה את השפעתה של הכנסייה הקתולית ולאחר מכן גם את זו של הכנסיות האחרות. הוא לא יכול היה ליצור תרבות של זכויות אדם ושל חירות היחיד". וזהו החילוניות עם זכויות האדם ועם חירות היחיד, העובר כחוט השני לכל אורך האנציקלופדיה, עלול להקשות על השימוש בה במערכת החינוך.

"אי אפשר לנתק את תופעת החילוניות מן הרקע ההיסטורי הכללי של התהוותה והתפתחותה", ממשיך וכותב שם צבן, "מהמפנה ההומניסטי המהפכני שסימל הרנסאנס, דרך משבר הכנסייה, הרפורמציה, התגליות הגדולות במאות ה-17 וה-18, ועד למהפכה הצרפתית הגדולה. ההתפתחות ההיסטורית הזאת היא שעיצבה את החילוניות לא רק כמה שהיא דחתה

לאחר שנאלץ לפרוש מראשות ההגנה בגלל התערערות יחסיו עם בן-גוריון, גיבש סנה השקפה שטענה כי בעולם המקוטב שנוצר בעקבות מלחמת העולם השנייה מדינת ישראל תוכל לממש את יעדיה הלאומיים והמדיניים רק אם תתייבב לצד ברית המועצות והעולם הקומוניסטי. סנה מיקם את עצמו באגף השמאלי של מפ"ם וצבן הצעיר, שהוקם מאישיותו, הפך לאחד מעוזריו הקרובים. ב-1954 סולק סנה ממפ"ם. גם צבן, וכמוהו שאר תומכיו של סנה בקיבוצי השומר הצעיר, סולק ממפלגתו וגם מביתו בצרעה. כעבור זמן קצר זועזע סנה את מכריו והצטרף למפלגה הקומוניסטית הישראלית (מתוך התכחשות לעיקרי הציונות ומתוך האמונה שרק קרבה לברית המועצות תשרת את האינטרסים של ישראל ושל העם היהודי). צבן הלך בעקבותיו ושימש, במשך שנים רבות, מזכיר בנק"י (ברית הנוער הקומוניסטי-ישראלי).

את דרכו חזרה לציונות החל סנה אחרי מלחמת ששת הימים, כשהגיע למסקנה שאין עוד אפשרות לגשר בין ישראל לבין ברית המועצות. צבן המשיך ללכת אחריו. סנה עמד אז בראש פלג קטן שהתפלג ב-1965 מהמפלגה הקומוניסטית, וצבן היה מזכירו האישי. בשנות פעילותו במפלגה הקומוניסטית למד צבן פילוסופיה יהודית באוניברסיטת בר אילן, וב-1972 עמד לקבל משרת הוראה באוניברסיטת תל אביב. מותו של סנה באותה שנה שינה את תכניתו: צבן התייבב עתה בראש מק"י (פלג קטן שהתפלג מרק"ח), והוביל את שורותיה המידלדלות והולכות תחילה לתנועת מוקד (שהוקמה ב-1973 בראשות מאיר פעיל), אחר כך לשל"י, ולבסוף למפ"ם. ב-1981 נבחר לכנסת מטעם מפ"ם וב-1996, לאחר ארבע שנים בתפקיד שר הקליטה בממשלותיהם של יצחק רבין ושמעון פרס, פרש מהחיים הפוליטיים הפעילים ("לא רציתי להיות שמעון פרס מספר שניים"), והחל לחפש אפיקי פעילות חדשים. הבחירה שבחר אז הולידה עכשיו את זמן יהודי חדש.

קשר בין פעילות שמאלנית לערכים יהודיים

בשיחה עם הד החינוך צבן מספר שהתלבט בין ארבעה שטחי פעילות אפשריים: קידום תהליך השלום וההידברות הישראלית-פלסטינית; קידום מאבקים חברתיים, "כולל ניסיון לבחינה עיונית רצינית של הקשר בין התיאוריות החברתיות לבין המאבקים הממשיים"; פעילות בתחום קליטת העלייה, "שאת החשיבות החברתית שלה גיליתי בשנים ששימשתי שר קליטה"; פעילות לקידום "החינוך היהודי ברוח חילונית ופולרליסטית" – "נושא שהעסיק אותי במשך שנים רבות". צבן בחר באפשרות האחרונה, לא רק בגלל הקריירה האקדמית שלו בתחום הזה שנקטעה באבה עם מותו של סנה. השיקול שהוביל אותו להחלטה היה, לדבריו, כפול: "מצד אחד, סברתי שבכל שלושת התחומים האחרים יש מספר לא מבוטל של אנשים העוסקים בהם ותורמים לקידום. מצד אחר, ראיתי שקידום התרבות היהודית החילונית, באופן שאני מבין את המושג הזה, היה מוונח כמעט לחלוטין".

ברקע החלטתו ניצבה תפיסה המלווה אותו כל חייו. גם בימי פעילותו במפלגה הקומוניסטית הפרו-סובייטית והאנטי-ציונית ייחס צבן חשיבות עליונה לקשר בין פעילות שמאלנית לבין "ערכים יהודיים". "עוד בשנות ה-60 הגעתי למסקנה, מתוך התבוננות בפעילות של תנועות שמאל ברחבי העולם, ששמאל שאינו מעורה בתרבות הלאומית של עמו אין לו סיכוי להכות שורשים בעמו", הוא אומר. בעשרים השנים ששהה במחיצתו של סנה, "אדם שהיה ספוג ידע יהודי", השאלה הזאת נראתה לצבן פחות דוחקת, כי "הרור של סנה קיבל את הידע בענייני התרבות היהודית בבית אבא ובבית סבא". אבל ב-35 השנים שחלפו מאז מותו של סנה, העניין הזה מציק לו יותר ויותר. "לבני הרור שאחרי סנה, ועל אחת כמה וכמה לבני

הרור שאחרי הרור שלי, אין בררה אלא לרכוש את הידע הזה באמצעות לימודים, מחקר ועיסוק אינטלקטואלי". זה מה שהביא אותו באמצע שנות ה-90 לייסד את מית"ר (המכללה ליהדות כתרבות), וזה מה שהביא אותו גם להוציא לאור את זמן יהודי חדש.

"מאז שנות ה-60 אני מגדיר את עצמי 'יהודי חילוני לא מבויש'", הוא אומר. זו הגדרה בעלת חוד כפול: חוד אחד, זה המופנה כלפי היהדות הדתית, מבקש לומר כי אין הוא מתבייש בסחורה הרבה שעגלת החילוניות עמוסה בה; השני מופנה כלפי "זרמים חזקים בציבור החילוני, בעיקר השמאלני, של שנות ה-60 וה-70, שנטו להעדיף את הישראליות על פני היהדות". צבן הציע להם אז, ומציע להם גם היום, "קונספט הבנוי על שלוש שכבות של זהות: זהות אנושית, זהות לאומית-אתנית – במילים אחרות זהות יהודית – וזהות ישראלית". הוא אינו "מוכן לקבל שום ניסיון להפריד בין שלוש הזהויות הללו או לטעון שאחת מהן מבטלת את שתי האחרות". לדעתו, "שלוש הזהויות הללו הן זהות אחת שלמה, וכל אחת מהן מזינה את שתי האחרות".

נשים יהודיות ופמיניזם, תהליכי חילון במטבח היהודי

זמן יהודי חדש פורש את מרכיבי התפיסה הזאת על פני עשרה מדורים, כל אחד כולל עשרות ערכים. לכל מדור עורך משלו. כל עורכי המדורים, וכמעט כל כותבי הערכים, הם אנשי אקדמיה יהודים. חלקם הגדול ישראלים, וכמעט כל הלא ישראלים הם מארצות הברית ומקנדה. כולם משתייכים למה שאפשר להגדיר, גם אם בהכללה לא לגמרי מדויקת, "שמאל ציוני (גברי ואשכנזי) מתון": רק אחד מעשרת המדורים נערך בידי אישה, וכל אחד עשר העורכים (לאחד המדורים יש שני עורכים) אשכנזים; שמונה מבין תשעת העורכים הישראלים מזוהים פוליטית עם השמאל הציוני; התשיעי, פרופ' חנן חבר, נוטה לשמאל הלא ציוני. גם בקרב כותבי הערכים נהנה השמאל הציוני מייצוג דומה. המעטים מבין כותבי הערכים שאינם מזוהים עמו נמנים על האגפים הליברליים של הציונות הדתית (פרופ' אבי רביצקי, פרופ' יודיה שטרן, פרופ' אבי שגיא, ח"כ פרופ' מנחם בן-ששון), או של התנועה הרביזיוניסטית (ר"ר אריה נאור, הח"כ לשעבר יורם ארידור).

בכרך הראשון שלושה מדורים. את מדור "ההגות היהודית המודרנית" ערך פרופ' מנחם בריןקר, והוא מתאר את השינויים שחלו במחשבה היהודית ב-250 השנים שמאז צמיחת החילוניות. יש בו גם תתי-מדור ובו סקירות אישיות על תרומתם של הוגים ידועי שם; פרט לסופר אלבר ממי, שעליו כתבה פרופ' אני דיין-רוזנמן מאוניברסיטת פריז, כל 31 הוגי הדעות הללו הם אשכנזים (עדית זרטל כתבה על חנה ארנדט, מוקי צור על אהרון דוד גורדון, פרופ' חנוך גוטפרוינד על אלברט איינשטיין, יורם ארידור על זאב ז'בוטינסקי, מנחם בריןקר על ישעיהו ליבוביץ', יולי תמיר על ישעיהו ברלין). פרופ' ירמיהו יובל ערך את המדור הקרוי "זיכרון, מיתוס והיסטוריה" (הכולל מאמרים העוסקים ב"עליית ההיסטוריוגרפיה היהודית החדשה", ב"מקרא במבט מודרני" וגם קובץ מאמרים שכותרתם "זווית חדשה על פרקים בתולדות היהודים") ופרופ' ישראל ברטל ערך מדור העוסק ב"תמורות באורחות החיים" בעידן החילוניות. המדור שערך ברטל, שהוא היומני פחות מבין השלושה, הוא גם המעניין מביניהם: ברשימת הערכים המופיעים בו אפשר למצוא מאמרים על "חילון הזמן ותרבות הפנאי", על השפעתה של הפעלת קווי הרכבת הראשונים במזרח אירופה על חיי העיירה היהודית שם, על "כריטיסטי שנה טובה", על "יהודים וספורט" וגם על "תהליכי חילון במטבח היהודי".

בתפוצות", בעריכת פרופ' מורטון ויינפלד, סוציולוג מאוניברסיטת מק' גיל שבמונטריאל) הם הקדמה למדור השלישי, האחרון באנציקלופדיה, העוסק ב"מדינת ישראל כמפעל יהודי מודרני". בכרך הזה מוצגת, למעשה, התיזה האידיאולוגית המרכזית של האנציקלופדיה כולה: הקריאה בשני המדורים הראשונים, העוסקים ביחסי הגומלין שבין יהודים ללא יהודים בעולם, אמורה להוביל את הקוראים למסקנה בדבר נכונותו, ואולי גם בלעדיותו, של "הפתרון הציוני". המדור, שצבן עצמו ערך, עוסק במדינת ישראל ופורש לפני הקוראים את הישגיה של הציונות. הוא מביא שפע של מאמרים (חלקם גם מעניינים למדי), ומעלה שתי טענות שנויות במחלוקת: את הטענה הקובעת שהציונות היא "מפעל חילוני", ואת הטענה הקובעת שכל היצירה התרבותית שיוצרים יהודים בישראל היא, הלכה למעשה, יצירה יהודית. צבן מעלה את שני הטיעונים הללו בשתיים מהרשימות שחיבר עבור המדור – רשימת המבוא והרשימה החותמת את האנציקלופדיה כולה.

אף מאמר על הסכסוך הישראלי-פלסטיני

המאמרים שבמדור עוסקים אמנם במגוון מרתק של נושאים ("רב-תרבותיות בחברה הישראלית", "מחזור החיים במשפחה חילונית בארץ", "מערכת החינוך והמתח החילוני-דתי", "הלאמתם והחילונם של חגים עתיקים ויצירת חגים חדשים", "צה"ל בצומת יחסי הדת והמדינה"), אך מרתקת לא פחות היא רשימת הנושאים העומדים על סדר יומה של החברה הישראלית אך אינם זוכים להתייחסות של ממש באנציקלופדיה. אין בה, למשל, התמודדות עם טענת הציבור הדתי שחלק ניכר מהיצירה התרבותית החילונית הנעשית בישראל תלושה מכל שורש יהודי. אין בה גם התייחסות מעמיקה לשאלת המסורתיות בחברה הישראלית ולזיקתם העמוקה של חילונים רבים (וכנראה של רובם) אל הדת ואמונותיה. עיסוק בשאלות הללו היה יכול, אולי, לקעקע במשהו את הטיעון המרכזי של האנציקלופדיה ("הציונות כמפעל חילוני"), אך אין ספק שהיה יכול גם להפרות את התוצר הסופי. אך הסוגיה המרכזית החסרה בזמן יהודי חדש היא זו הקשורה בשורשיה הדתיים של הציונות החילונית (כולל התייחסות לשורשי הזיקה הציונית למקומות כמו ירושלים, חברון, שכם או בית לחם). אין גם התמודדות עם העובדה שהזרם הדתי בציונות הפך בעשורים

גם הכרך השני מחולק לשלושה מדורים. במדור העוסק ב"תנועות לאומיות וחברתיות" כלל העורך, פרופ' דרק יונתן פנסלר מאוניברסיטת טורונטו, שישה מאמרים העוסקים ב"מעורבות יהודית בתנועות ליברליות" ("מעורבות יהודית בפוליטיקה הליברלית בצפון אמריקה עד 1945", "יהודים וליברליזם פוליטי באימפריה הרוסית"), עשרה מאמרים על "מעורבת יהודית בתנועות רדיקליות וסוציאליסטיות" ("השמאל היהודי בקיסרות האוסטרית", "יהודים בשמאל הצפון אמריקני", "יהודים בחיים הפוליטיים ברוסיה הסובייטית", "נשים יהודיות בגל הראשון של הפמיניזם בעולם"), שמונה מאמרים העוסקים בציונות על זרמיה השונים, ועוד 24 ערכים העוסקים ב-24 אישים יהודים שהשתתפו בתנועות ליברליות וחברתיות (החל ביצחק טבנקין ומאיר יערי, עבור בליאון בלום ובלואיס ברנדייס וכלה ברוזה לוקסמבורג וקרל מרקס).

שני המדורים הנוספים שבכרך השני עוסקים ב"חברה הדתית מול החילון והמודרנה" (בעריכת פרופ' יוסף דן) ו"בעברית ולשונות היהודים". רוביק רוזנטל, עורך המדור הזה, כלל בו לצד מאמרים פרי עטו על "לשון התקשורת" ו"הסלנג הישראלי" (האם סלנג ישראלי הוא תופעה חילונית? לדתיים בישראל אין סלנג?), גם רשימה על דן כדאמוץ (פרי עטו של יורם מלצר), וגם מסה רבת עניין של סמי מיכאל (שכותרתה "שפה חדשה – שמחת הרכישה, חרדת האובדן"), שבה הוא מתאר את המעבר מכתובה בערבית לכתובה בעברית. בכרך השלישי, שהוא גם המעניין והמחדש ביותר באנציקלופדיה, מדור אחד בלבד: המדור "ספרויות ואמנויות", שערכו במשותף פרופ' דן מירון ופרופ' חנן חבר, ובו כמה עשרות מאמרים העוסקים במגוון עצום של נושאים – החל ב"יהודים ויהדות ברומנטיקה הגרמנית", "מודרניזם יהודי במוזיקה", "ספרות ילדים בידיש" ו"הקולנוע היהודי בפולין (1911-1950)", עבור ב"משחררי הנפש – יהודים ויהדות בתנועה הפסיכואנליסטית" וכלה ב-13 רשימות הדנות ב"מרכזים של תרבות יהודית" ועוסקות בערים הבאות (המסודרות שם על פי סדר אלף-ביתי): אודסה, בגדד, ברלין, וילנה, וינה, ורשה, ירושלים, ניו יורק סלונקי ותל אביב.

הכרך הרביעי הוא הבעייתי ביותר במפעל. שני המדורים הראשונים ("יהודים ולא יהודים בזמן החדש" בעריכת פרופ' שולמית וולקוב, היסטוריונית מאוניברסיטת תל אביב, ו"חיים יהודיים מודרניים

הטען אדיפלי עודף

העורכים הגדירו את מפעלם "אנציקלופדיה לתרבות יהודית", אך למעשה הוציאו לאור "אנציקלופדיה ליהדות חילונית"; הם התהדרו בחילוניות פלורליסטית, אבל הפיקו ממישה כרכים המציגים בעיקר עמדה אחת – זו של השמאל הציוני, החילוני והליברלי. 12 עורכים ו-217 כותבים השתתפו בפרויקט, כתב ענברי, "כמעט כולם חילונים אנשי שמאל. איש מר"צ יום את הפרויקט, ניהל אותו וערך את המדור על מדינת ישראל, וקשה לשער שהעורך הראשי או העורך הכללי או מישהו מבין עורכי המדורים הצביע אי פעם מימנה מהעבודה".

הביקורת השנייה פורסמה במוסף "ספרים" של "הארץ" – שני מאמרים ארוכים של פרופ' יהודה שנהב. הוא כתב בין השאר: "האנציקלופדיה היומרתית הזאת נכשלה בניסיונה לשרטט את גבולותיה ותכניה של החברה היהודית החילונית" משום ש"אין חילוניות שהדת אינה שלובה בה, ואין באמת תרבות חילונית, בוודאי לא בישראל". שנהב כפר בקביעה של עורכי האסופה שהציונות היא תנועה חילונית, ושאל אותם אם ביאליק או עגנון, הנחשבים לסופרים ציונים, "הם יוצרים חילוניים או דתיים? וכן: "מכיוון שהאבחנה בין 'דתיות' ל'חילונית', העומדת בבסיס האנציקלופדיה, היא אוטופיה

האסופה האנציקלופדית זמן יהודי חדש הצליחה לעורר מחלוקת טעונה מעל גבי המוספים הספרותיים של העיתונות היומית. המחלוקת מעידה על חיי תרבות בריאים, אך ייתכן שיש לה מטען עודף, אדיפלי: נראה שהמבקרים הצעירים (יחסית) מבקשים לסלק כמה מהאבות הזקנים (יחסית) של חיי הרוח בארץ – פרופ' ירמיהו יובל, פרופ' מנחם ברינקר ועוד כמה מעורכי האסופה – ולרשת אותם. נכון, לא כל מחלוקת בין צעירים לזקנים היא בהכרח אדיפלית, לפעמים סיגר הוא רק סיגר, אך כאשר הטיעונים של הצעירים חלשים – ובמקרה זה הם ברובם כאלה – מותר לחפש מניעים "זרים". מניעים "זרים", אגב, עשויים לתדלק טיעונים מוצלחים למדי. כאשר הטיעונים מוצלחים, המניעים אינם רלוונטיים; כאשר הטיעונים חלשים המניעים רלוונטיים.

הביקורת הראשונה פורסמה במוסף הספרותי של "מעריב". במאמר ארוך שהתפרסם בעמודי האנציקלופדיה בהטעיית קוראיה.

מאנציקלופדיה המבקשת להציג את מדינת ישראל כ"מפעל הילוני והומניסטי" היה אפשר לצפות להתייחסות רצינית יותר לצדדים הלא הילוניים והלא הומניסטיים של הוויית המדינה

פונדמנטליזם דתי-חרדי ומשיחיות לאומנית-דתית, המעוררות דאגה וביקורת לא רק בקרב חלקים רחבים של הציבור החילוני, אלא גם בקרב לא מעטים בציבור הדתי והמסורתי.

לצד עשרות עמודים המוקדשים לתנועת העבודה ההיסטורית ולרביזיוניזם הקלאסי, הפסקה הקצרה הזאת היא ההתייחסות היחידה באנציקלופדיה לזרם בציונות שהוביל, בארבעים השנים האחרונות, את מפעל הקמת ההתנחלויות וששינה באמצעותו, באופן רדיקלי, גם את מדיניותה של ישראל וגם את פניה של החברה בישראל. מאנציקלופדיה המבקשת להציג את מדינת ישראל כ"מפעל הילוני והומניסטי" היה אפשר לצפות להתייחסות רצינית יותר לצדדים הלא הילוניים והלא הומניסטיים של הוויית המדינה.

בקטע אחר במאמרו המסכם צבן דן בנוסחיו השונים של חוק השבות ובשינויים שחלו בהם לאורך השנים. צבן מסביר שנוסח החוק המקורי (שלא הגדיר כלל מיהו יהודי, והכיר ביהדותו של כל מי שהגדיר עצמו יהודי) היה "לאומי-חילוני מובהק", וש"במהלך השנים הצליחו הגורמים הדתיים לערער במידה מסוימת את מובהקותו החילונית של החוק" (באמצעות הכנסת הסעיף הקובע ש"יהודי הוא מי שנוולד לאם יהודייה או נתגיייר"). חוגים אלה, טוען צבן, ממשיכים בניסיונותיהם להקנות לחוק משמעות דתית נוספת, הפעם באמצעות התביעה להוסיף את המלה "כהלכה" למילה "נתגיייר".

"אם החברה היהודית הישראלית תרצה לחזור אל בסיסה הציוני, ההומניסטי, הדמוקרטי, החילוני והפלורליסטי", הוא כותב, "היא לא תוכל להסתפק עוד בהתנגדות לשילוב של 'ג'ור כהלכה' בחוק השבות, אלא יהיה עליה לחזור אל בסיסו החילוני המובהק של חוק השבות". זו קביעה מהממת. יאיר צבן – מי ששימש חבר כנסת במשך 14 שנים ושך בממשלת ישראל במשך ארבע שנים, ומי ששוחה בפוליטיקה הישראלית יותר מחמישה עשורים – אמור לדעת היטב שהסיכוי להחזרת חוק השבות "לבסיסו החילוני המובהק" שואף לאפס.

זמן יהודי חדש מציג את הציונות ואת מדינת ישראל, על פני אלפיים עמודים, בתור "מפעל הומניסטי, דמוקרטי, חילוני ופלורליסטי". האם ייתכן שבאהר מעמודיו האחרונים ביקש "היום, המנהל והעורך" שלו לרמוז לקוראיו שהמפעל החילוני הזה מתקרב לסוף ימיו?

האחרונים לזרם רב עוצמה, המקרין מעוצמתו ומעמדותיו גם על זרמים כביכול-חילוניים (בעיקר על הימין, אך גם על הציבור שמפלגת העבודה וקדימה מייצגות היום), ומשפיע מזה שלושה עשורים השפעה מרחיקת לכת על מדיניותן של ממשלות ישראל המתחלפות. זמן יהודי חדש אינו מקדיש, אולי מאותה סיבה, ולו מאמר אחד לסכסוך הישראלי-פלסטיני. יאיר צבן, אדם הגון ובעל ישר אינטלקטואלי רב, הבחין כנראה בהיעדר ההתייחסות המפורטת לימין הדתי-משיחי והחליט להתייחס אליו, בפסקה אחת, במאמרו המסכם שלו. לאחר שהוא מסביר לקוראיו כי צימחת החילונית והציונות שמה קץ לאנטימליה שאפיינה עד אז את היהדות ושהתגלמה בחפיפה בין זהות דתית לבין זהות לאומית, הוא כותב את הדברים הבאים: "אנו עדים [היום] לסוג חדש של ציונות, מעין ניאוציונות, המתרפקת על האנטימליה היהודית, מנסה לעצור את גלגלי ההיסטוריה, ומתיימרת לטעון כאילו החפיפה המלאה בין זהות דתית לזהות לאומית בהווה היהודית עדיין תקפה כבימים עברו [...] פסאודוציונות זו היא עיוותה הגמור של רוחה של הציונות המקורית, משום שהיא בנויה כולה על הנחות הקיום היהודי שקדמו לציונות, ושאותן באה הציונות לשנות מן הקצה אל הקצה. את שורש הנסיגה הזאת אפשר להסביר במשקיעה העמוקים של השואה ובהשפעותיו הקשות של הסכסוך המזרחי-תיכוני המתמשך, אבל אי-אפשר להתעלם ממאמציהם של גורמים בתוך המחנה הציוני לנצל השפעות אלו כדי להתנער מהנחות היסוד של הציונות במשמעותה ההומניסטית [...] לצד הנסיגה מתפיסותיה המקוריות של הציונות, כפי שנתפרשו בזרמיה העיקריים ובייחוד במה שהיה משותף להם ניכרת התגברותן של שתי תופעות הרת-סכנה נוספות:

כתב, "כדי להוכיח שלפנינו ביקורת סלקטיבית ומניפולטיבית המציגה את חמשת כרכי הילקוט באור מעוות".

התגובה של יובל, בעיקר הצירוף "ייצרי זהות המזרחיים", הניעה תגובה נרגשת של פרופ' חנן חבר, הנמנה עם עורכי המדורים באנציקלופדיה. במכתב קצר ששיגר מניו יורק (הכולל הבטחה מאיימת לפרסם את עמדתו המפורטת בנושא) הוא כתב: "יחד עם זאת, אין כוונתי להמתין אף לא רגע בהבעת שאט-נפש מהדיבור הגזעני הפותח את מאמרו של פרופ' יובל. מזמן לא נראו ברפוס אמירות חמורות כל כך כמו התגובה על מאמריו של יהודה שנהב, אמירות המטילות צל כבד על 'תמונת העולם' של כותבן ועל הכוח המוסרי שהוא נוטל לעצמו. ההתנשאות והבוז העולים מהדיבור הירוד הזה אינם נחלת, ואני משוכנע שאין הם נחלתם של העורכים/ות האחרים/ות של האנציקלופדיה".

המשך יבוא. לפי שעה, מנקודת המבט של הטריבונו, אפשר להבין את המבקרים הצעירים: האבות משכילים, שקולים ומשכנעים מאוד.

רומנטית שמקורה באירופה (וכבר הושלכה אל פח האשפה של הרעיונות), מהווים המזרחים, שאינם מתמיינים בקלות לקטגוריות הפשטניות האלה, בעיה מתודולוגית עבור עורכי המיזם. איך הם פטרו אותה? פשוט מחקו בקלילות היסטוריות שלמות של יהודים שחיו בארצות האסלאם או הגיעו מהן לישראל".

פרופ' ירמיהו יובל ופרופ' מנחם ברין נקרא הגיבו. "אם לא היה מתרחש תהליך חילון עמוק באירופה" כתב יובל, "היו עקרונות הדת והמסד הדתי שולטים עד היום בחייהם של תושבי היבשת, הדמוקרטיה המוכרת לנו לא היתה קיימת, המחקר והמדע היו מוגבלים, והיהודים היו חיים בגטו מרצון ועוסקים בעיקר בלימודי קודש ובספרות תורנית". שנהב שגה בהבנת טיעוניהם של עורכי האסופה, טען יובל, ושגיאותיו "נובעות מראייה חדגונית וסטריאוטיפית של העולם, הצובעת את כלל המציאות וההיסטוריה בצבעים שמתאימים לאינטרסים האידיאולוגיים של הכותב ולייצרי זהות (המזרחיים) השולטים בתמונת עולמו". ברין נקרא הוסיף מאמר כתוב היטב שבו חשף אידיולוגים וסתירות במאמריו של שנהב. "די אולי ברוגמאות אלה" הוא

בעקבות "להחיות את אלוהים בקרבנו" - תגובה של רוני אבירם לתגובה של יוסף ז"ק (הד החינוך, יוני 2007) על מאמרו של רוני אבירם (הד החינוך, אפריל 2007)

אלוהים? מוצא אפשרי למיעוט

היהודי בארץ חילונית, ובמידה כזאת או אחרת ספקני - בדיוק בשל המעבר מתפיסות דוגמטיות טרום-מודרניות ומודרניות לתפיסות חילוניות וספקניות בהווה. ייתכן שיום אחד הגלגל ייסוב לאחור, אך כל עוד אין זה המצב, פתרונו של מר ז"ק תופס רק על מיעוט. יש בו לפיכך מידה רבה של הנחת המבוקש - מדובר בפתרון בעל תוקף רק למי שמלכתחילה אין להם בעיה (או שהיא מצומצמת במידה רבה). באשר לחלקה השני של הטענה, יש לעשות הכול כדי שהפתרון הזה לא יהיה תקף כמדריגיות ממלכתית בפנייה במדינת ישראל (הדרך יכולה וצריכה, כמובן, להיות פתוחה למי שיבחר בה). הסיבה פשוטה וחשובה מאין כמוה: אימוץ פתרון כזה פירושו ויתור על תפיסת העולם ההומניסטית ועל המשטר הדמוקרטי-ליברלי שבא לשרת אותה, שהם הערכים המכוננים של מדינת ישראל לצד ערכי הציוניות (לא כאן המקום להרחיב על הקשר הלא פשוט בין שני היסודות המכוננים הללו).

למר ז"ק, שמוכן לשלם את המחיר הזה, או אולי אף שמח לשלם אותו, אין כאן בעיה. למי שחרד מהמחיר הזה כמוני - ואני מניח שרוב האזרחים היהודים של מדינת ישראל חרדים ממנו - זה המחיר הנורא ביותר שאפשר לשלם לפתרון הבעיה, ולכן עדיף לחיות עם הבעיה מלשלם את המחיר הזה.

שורשה של הבעיה נעוץ ברצון לאמץ ערכים הומניסטיים ודמוקרטיים-ליברליים, ולהגדיר מטרות משמעותיות לתהליך החינוכי, שיהיו כרוכות בחינוך למוסר ובחינוך לצינוניות, אך בלי לוותר עבורם על המהות ההומניסטית והדמוקרטית-ליברלית של מדינת ישראל. עבור הרוב החילוני זניחת הערכים הבסיסיים הללו אינה פתרון לבעיה, אלא ויתור על תנאי היסוד שגורמים לה. תנאי יסוד אלה חשובים אף יותר מפתרון הבעיה.

לכן עבור הרוב, שאינו מעוניין באיבוד התשתית החוקתית של מדינת ישראל, לא נותר אלא לחפש פתרון מהותי לבעיה מהותית במסגרת הזאת. זהו ניסיון הכרוך בהמצאת החינוך מחדש, בפעם הראשונה לאחר 2,500 השנים שבמהלכן היה מבוסס על יסודות אפלטוניים שלא נשתנו במהלך התקופה הארוכה הזאת. אבל הניסיון אפשרי - אני מאמין בלב שלם שפתרון כזה קיים, ואף הצגתי גרסה אחת שלו בספרי לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית (הוצאת מסדה, 1999).

אין בדברים הללו כדי להפחית ולו במידה קטנה בלגיטימיות של האפשרות שמעלה מר ז"ק - אלא שכדי שלא לפגוע במהות ההומניסטית-דמוקרטית של מדינת ישראל, עליה להישאר עמדה הניתנת לבחירה, ולא הדרך היחידה הכפויה על כל הציבור. עבור הרוב במדינה, אימוץ פתרונו של מר ז"ק כמוהו כשפיכת התינוק עם מי האמבט.

אתחיל בנקודות ההסכמה ביני לבין יוסף ז"ק בנוגע למשבר האקוטי הפוקד היום את תשתיות התהליך החינוכי בישראל ובכל הדמוקרטיה המערביות:

1. "יש לשבח את מערכת הד החינוך, שפתחה את שעריה לדון בדברים קריטיים כל כך לקיומנו" (מתוך מאמרו של יוסף ז"ק).
2. "ככל שגדון בדברים ברצינות רבה יותר... כך נצליח לחולל מתוך המשבר הזה תובנות חדשות וטובות יותר ממה שידענו עד כה" (מתוך מאמרו של יוסף ז"ק).

עד היום לא הייתה במה שאפשרה דיון שיטתי בבעיות היסוד הללו. נראה שהד החינוך כונן במה כזאת, במה הפתוחה לדיון ציבורי ואינה כלואה בהיכלות המשמימים של הדיון האקדמי. אני מכיר תודה גם ליוסף ז"ק, שטרח והגיב באופן מפורט ומנומק לעמדה שלי. תגובות כאלו צריכות להוות את עמוד השרדה של הדיון הנחוץ כל כך והחסר כל כך. לכן אני מגיב לתגובתו.

לגופו של עניין, אנו מסכימים על עוד שלוש נקודות מהותיות:
3. המשבר נגרם מתוך "מותו הכפול של אלוהים" - קריסתה של האמונה הדתית שהייתה התשתית לתהליכים חינוכיים בכל העולם ומקור בלעדי למטרות החינוך עד לתקופה המודרנית, וקריסתן, או שחיקתן וערעורן, של האידיאולוגיות המודרניות שהיוו תחליף לאמונה הדתית כספק העיקרי של ההצדקה לתהליך החינוכי ומטרותיו במאה השנים האחרונות (למשל המדענות - האמונה הדוגמטית במדע המודרני כפתרון המוחלט לכל הבעיות האנושיות, הסוציאליזם, הלאומיות ועוד).

4. כל עוד לא תהיה התמודדות שיטתית עם מקור הבעיה, ולא ימצא לה פתרון, הניסיונות לטייח אותה באמצעות רפורמות מדרג שני או שלישי נדונים לכישלון מוחלט (למשל ועדת דברת בעבר; העלאת שכר הלימוד, צמצום מספר נושאי הלימוד והעמקתם בהווה. אף שהשתיים האחרונות חיוביות ביסודן, הן רחוקות מאוד מלהספיק). כל הבעיות ימשיכו לאפיין את המערכת משום שדין הרפורמות הללו כדין חידוש הצבע על קירות בניין שיסודותיו נרקבו והתפוררו.
5. השיבה לאמונה הדתית (ובהקשר של מר ז"ק - דתית-לאומית) יכולה לשמש בסיס להתמודדות שיטתית כזאת ולפתרון מהותי של הבעיה.

אלא שכאן מתחילה אי-ההסכמה המהותית בינינו. מר ז"ק טוען שמדובר בפתרון שיכול לחול על כל הציבור בארץ (לפחות על הציבור היהודי). אני טוען כנגדו שזה פתרון שיכול לחול על מיעוט, ולכן אינו תקף ל"מיינסטרים" של הציבור הישראלי, ויותר מכך - אסור שיהיה תקף או ייכפה על כל הציבור כפתרון היחיד האפשרי.

הסיבה לחלקה הראשון של הטענה פשוטה ואמפירית: רוב הציבור

הסתדרות המורים בישראל | אגף ההכשרה וההשתלמויות בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

נותרו מקומות לקורסי שבתון תשס"ח ירושלים

לקורס שייפתח בחודש נובמבר 2007 נותרו מקומות:

21.11.07 < מנוף להעצמה אישית - "אהוב את עצמך - רפא את חיך" - (56 ש') - יום רביעי -

לקורסים שייפתחו בחודש ינואר 2008 נותרו מקומות:

1.1.08 < "קסם הזכרון" - (56 ש') - יום שלישי -
3.1.08 < אורח חיים בריא - תזונה בתבונה - (112 ש') - יום חמישי -
10.1.08 < פסיכולוגיה חיובית - חוסנה נפשית - (112 ש') - יום חמישי -
15.1.08 < שבעת ההרגלים לאפקטיביות - (56 ש') - יום שלישי -

לקורסים שייפתחו במרס-אפריל 2008 נותרו מקומות:

9.3.08 < סדנת משחק - המורה כשחקן - (56 ש') - יום ראשון -
10.3.08 < אקסל - (112 ש') - יום שני -
11.3.08 < גרפיקה ממוחשבת Freehand - (112 ש') - יום שלישי -
26.3.08 < אומנות הדיבור והשכנוע - (56 ש') - יום רביעי -
1.4.08 < פינות חמד ואומנות בירושלים מחזור אביב - (56 ש') - יום שלישי -
2.4.08 < תנוחת הנפש והגוף - "האתגר איזון" (טאיצ'י וצ'יקונג) - (56 ש') - יום רביעי -

בקיץ 2008 - שבוע מרוכז:

27.7.08 < 10 חומרים ב-10 ימים במחיאון ישראל 10 מפגשים ברצף - (56 ש') - ימים ראשון - חמישי

בית הספר להשתלמויות - ירושלים רחוב נרקיס 11, ירושלים 92461

ניתן לפנות למשרדנו בימים א'-ה' משעה 9:00 - 14:00
בטלפון: 02-6236066 course-jer@morim.org.il



דְּאוֹרְנָא בִּי-אֲרוּ עֵינֵי כִי טַעַמְתִּי מֵעֵט דְּבֶשׂ הַזֶּה

(שמואל א', י"ד, כ"ט)



הוא עולה על במות במועדונים, פותח את הפה ופוצח במונולוג ארוך, מחורז וחרیف על הצורך לאיית נכון כשכותבים חיבור. טיילור מאלי, משורר ומנהל קרבות שירה, הפך ממורה לאנגלית לגיבור תרבות ולגורו של מקצוע ההוראה בארצות הברית. **ריאיון עם מורה שעשה שינוי**

כמה מורה עושה

הוא אומר שיש בעיה עם מורים, כי "מה כבר אפשר ללמוד ממישהו שהדבר הכי טוב שהוא הצליח לעשות עם החיים שלו זה להיות מורה?" הוא מזכיר לשאר הסועדים שזה נכון, מה שאומרים על מורים: אלה שיכולים, עושים. אלה שלא, מלמדים. אני מחליט לשמור על הפה שלי סגור במקום לסגור לו את שלו ועומד בפיתוי להזכיר לשאר הסועדים שזה נכון גם מה שאומרים על עורכי הדין. כי אמצע האוכל עכשיו, ואנחנו אנשים מתורבתים. "כלומר, אתה הרי מורה, טיילור", הוא אומר. "תגיד בכנות, כמה אתה עושה?" והייתי רוצה שהוא לא יעשה את זה (לא יבקש ממני לענות בכנות) כי, אתם מבינים, יש לי מדיניות לגבי כנות ולגבי בעיטות בתחת: אם זה מה שאתה מבקש, זה בריוק מה שתקבל. כמה אני עושה, שאלת? אני עושה שילדים יעבדו קשה ממה שאי פעם חשבו שהם יכולים. אני יכול לעשות שציון 70 ייראה כמו צל"ש 90 כמו סטירה בפנים. איך אתה מעז לבזבז את הזמן שלי עם משהו שהוא פחות מהכי טוב שאתה יכול? אני עושה שילדים ישבו בכיתה במשך 40 דקות שלמות בשקט גמור. לא, אי-אפשר לעבוד בקבוצות. לא, אתה לא יכול לשאול שאלה. למה אני לא נותן לך ללכת לשתות? כי אתה לא צמא, אתה משועמם. זה למה. אני עושה שהורים ישקשקו כשאני מצלצל הביתה: אני מקווה שלא צלצלתי בזמן לא נוח, רק רציתי לדבר אתכם על משהו שבילי אמר היום. בילי אמר, "תעזבו את הילד הזה. גם אני עוד בוכה לפעמים, אתם לא?" וזה היה הדבר הכי אמיץ שראיתי בחיים. אני עושה שהורים יראו את ילדיהם בתור מי שהם ומי שהם יכולים להיות. אתה רוצה לדעת כמה אני עושה? אני עושה שילדים יתהו,

לוחם שירה בבית הספר

צביקה גוטליב

Let me break it down for you, so you know what I say is true: I make a goddamn difference! What about you?

(יכמה מורה עושה, טיילור מאל)

תמיינו לעצמכם מורה לאנגלית שנראה כמו דמותו הקולנועית של הרקולס - גבוה, שרירי, בלונדיני ועז מבט. מה זה יכול לעשות לבית הספר? האמהות מתחילות פתאום ללוות את ילדיהן מדי יום ביומו, האבות מביטים בתופעה בקנאה מעורבת בפחד, והילדים לא יודעים אם להעריך את המורה הזה, החריג כל כך בנוף הבית-ספרי, או לחשוש ממנו.

לטיילור מאל, בן 42, יש חזות של מתאבק ונפש של משורר. בשנים האחרונות הפך ממורה מן המניין בבית ספר ציבורי בניו יורק לגורו של מקצוע ההוראה בארצות הברית. הוא כותב מאמרים בעיתונים רבי השפעה, עורך סיבובי הופעות במועדונים ברחבי ארצות הברית, וזוכה להופיע בטלוויזיה בפריים טיים, הופעות שהוא מנצל כדי לשפוך אש וגופרית על כל מי שמזלזל במורים בגלל משכורתם הנמוכה. יש לו משנה סדורה בדבר הצורך ברפורמה במערכת החינוך האמריקנית, ואין לו בעיה לנצל את הבמה שהוא מקבל בזכות הכריזמה שלו כדי להגיד את זה בכל הזדמנות. "אנחנו חייבים שיהיו לנו מורים טובים. כמה שיהיו טובים יותר, ככה יהיה לנו טוב יותר לאורך זמן", שוטח מאל את משנתו החינוכית-חברתית בריאיון להד החינוך. לתפיסתו, החברה האמריקנית צריכה להגיע למצב שהוראה היא המקצוע המבוקש ביותר. "אני רוצה לעשות רפורמה בחינוך באמריקה, מלמעלה עד למטה", הוא אומר, "אני רוצה להיות זה שיהפוך דור שלם של בוגרי קולג' לאנשים בוגרים שישקלו ללמוד לפני שיבחרו

אני עושה שיטילו ספק,
אני עושה שיהיו ביקורתיים.
אני עושה שיתנצלו ויתכוונו לזה.
אני עושה שיכתבו ויכתבו ויכתבו
ואז אני עושה שיקראו.
אני עושה שיאיתו "פהפה להפליא",
"פהפה להפליא", "פהפה להפליא"
עד שלעולם לא יטעו אף פעם באיות של
אף אחת מהמילים האלה...
אני עושה שישרטטו את כל הדרך
לפתרון במתמטיקה
ויסו אותה היטב בחיבורים.
אני עושה להם שיבינו שאם יש לך את זה
(מצביע על הראש),
אז אתה הולך אחרי זה (מצביע על הלב),
ואם מישוהו מנסה לשפוט אותך
לפי כמה אתה עושה, אתה נותן להם את
זה (אצבע משולשת).
תן לי להסביר לך, ולעשות את זה פשוט,
כמו בכיתה:
אני עושה שניו, לעזאזל. ומה אתה?

מאנגלית: אסף שור

What Teachers Make

He says the problem with teachers is, "What's a kid going to learn from someone who decided his best option in life was to become a teacher?"

He reminds the other dinner guests that it's true what they say about teachers:

Those who can, do; those who can't, teach.

I decide to bite my tongue instead of his and resist the temptation to remind the other dinner guests that it's also true what they say about lawyers.

Because we're eating, after all, and this is polite company.

"I mean, you're a teacher, Taylor," he says.

"Be honest. What do you make?"

And I wish he hadn't done that (asked me to be honest)

because, you see, I have a policy about honesty and ass-kicking: if you ask for it, I have to let you have it.

You want to know what I make?

I make kids work harder than they ever thought they could.

בעסקים או במשפטים". בימים אלו הוא עובר מעיר לעיר בארצות הברית, ומנסה להבין מהי הדרך הנכונה לפעול כדי לבצע רפורמה במערכת החינוך. "מערכת החינוך בארצות הברית לוקה בבעיות רציניות", הוא אומר, "תכנית הנשיא בוש 'שום ילד לא נשאר מאחור' (No Child Left Behind) מעוצבת כך שבתי ספר שלמים ייכשלו כדי שיהיו די ראיות כאשר מישוהו יציע למחוק את כל משרד החינוך".

מאלי מעיד על עצמו כי יותר מכול הוא אוהב להרגיש שלימד מישוהו משהו; לעמוד מול כיתה של ילדים, ובסוף השיעור, בסוף התהליך, להרגיש שהעביר את המסר. בסופו של דבר, לדבריו, השינוי מגיע מהמורה עצמו - המורה נמדד ביכולת לגרום לתלמיד להבין, ולמאלי יש כמה כישורים שעוזרו לו. "נהגתי לסמוך על יכולתי לאלתר", הוא אומר, "אני מרגיש נוח לדבר בחופשיות, לכן מעולם לא נתקעתי בלי שיהיו לי דברים להגיד. למרות זאת תמיד תכננתי את המטלות כראוי, והייתי משקיע הרבה כדי להביא להבנת רעיונות מסוימים, במיוחד במתמטיקה. הייתי בונה דגמים מעץ כדי להבהיר את הרעיון".

למרות אהבתו לתלמידיו והקשר המיוחד שיצר אתם, הוא יודע שמטבע הדברים ילדים בוחנים אותך. אתה, כמחנך, צריך לעמוד במבחן. יותר מהחומר עצמו, קודם כול חשוב לו להיות מחנך. "חשוב לזכור שאם תלמיד נכנס לכיתה ואומר 'לא הבנתי את השיעור', יכול להיות שהוא מכסה על העובדה שפשוט לא הכין את שיעורי הבית. תלמידים יעדיפו שתחשוב שהם טיפשים (משום שהם יודעים שהם לא) משתדע שהם עצלנים. אז כשמישהו אומר 'אני לא מבין', אתה צריך להגיד: 'אוקיי, מה לא הבנת?'. אם הם עונים שהם לא הבינו את הכול בערך, אז רוב הסיכויים שהם סתם עצלנים".

לפני שבע שנים הפסיק מאלי ללמד בבית הספר. את מקצוע ההוראה לא עזב, וכנראה גם לא יעזוב לעולם, אבל הוא שומר פינה חמה למקצועות הבסיסיים שלימד בבית הספר היסודי: "בית הספר האחרון שלימדתי בו נקרא 'בראונינג'. יש לי תואר באנגלית ולימדתי אנגלית. אבל מקצועות בית הספר האחרונים שלמדתי היו מתמטיקה והיסטוריה, ומהם נהניתי מאוד מסיבות שונות. אני אוהב את הדיוק שבמתמטיקה, שהיא ההפך הגמור משירה. אני אוהב את העובדה שכשאתה כותב על היסטוריה, אתה יודע על מה אתה צריך לכתוב. אתה לומד לשלוט בהוכחות שיתמכו בתזה שלך".

למה הפסקת ללמד?

התחלתי לקבל המון הצעות לחלוק את השירה שלי עם קהלים במקומות רחוקים, כך שלא יכולתי להמשיך להיות מורה יעיל. למרות זאת אני עדיין מורה, ותמיד אהיה מורה. פשוט יש לי כיתות שונות.

הילדים היום הם לא הילדים של לפני עשרים ושלושים שנה. מה חסר להם?

לילדים היום חסר זמן להיות לבר, להתבודד עם המחשבות. חסרה להם סמכות בחייהם. הם צריכים חוקים, מקום להיכשל וסטנדרטים גבוהים. הטלוויזיה היא ההשפעה הרעה הגדולה ביותר על הילדים, והדרך היחידה לתקן את זה היא לא לאפשר להם לצפות בה יותר מדי.

למילים יש כוח

את האהבה להוראה ולמילה הכתובה, מספר מאלי, קיבל בילדותו מהוריו. "אבי היה משורר חובב. הוא כתב שירים לאירועים מיוחדים: ליום הולדתה ה-38 של אמי, ליום הנישואין החמישים של הוריי, ליום הולדתו השמונים של אבי, לחתונת אחותי. אירועים מסוימים היו מוציאים ממנו מקבצי חרוזים נפלאים אבל הוא מעולם לא פרסם שירים בספר. אמי כתבה ופרסמה כמה ספרי ילדים, ככה שהכתובה זרמה לי בדם. ידעתי מגיל צעיר שלמילים יש כוח".

למאלי יש תואר בחינוך מאוניברסיטת קנזס. "אם מישוהו היה אומר לי

I can make a C+ feel like a Congressional medal of honor and an A- feel like a slap in the face. How dare you waste my time with anything less than your very best. I make kids sit through 40 minutes of study hall in absolute silence. No, you may not work in groups. No, you may not ask a question. Why won't I let you get a drink of water? Because you're not thirsty, you're bored, that's why. I make parents tremble in fear when I call home: I hope I haven't called at a bad time, I just wanted to talk to you about something Billy said today. Billy said, "Leave the kid alone. I still cry sometimes, don't you?" And it was the noblest act of courage I have ever seen. I make parents see their children for who they are and what they can be. You want to know what I make? I make kids wonder, I make them question. I make them criticize. I make them apologize and mean it. I make them write, write, write. And then I make them read. I make them spell definitely beautiful, definitely beautiful, definitely beautiful over and over and over again until they will never misspell either one of those words again. I make them show all their work in math. And hide it on their final drafts in English. I make them understand that if you got this (brains) then you follow this (heart) and if someone ever tries to judge you by what you make, you give them this (the finger). Let me break it down for you, so you know what I say is true: I make a goddamn difference! What about you?

בגיל 17 שאגיע לאוניברסיטת קנזס, הייתי מכווץ את האף בזלזול ואומר שבית ספר ששם המדינה מופיע בשמו אינו ראוי שילמדו בו. למדתי לאהוב את קנזס ולמדתי שאני אוהב ללמד. רוב השותפים שלי לספסל הלימודים המשיכו לדוקטורט, והיום הם מלמדים באקדמיה. לא אני - רציתי ללמד תלמידים צעירים יותר, לתפוס אותם לפני שיהיה מאוחר מדי."

במהלך לימודיו באוניברסיטה התוודע מאלי לתחום הנקרא poetry slam, קרב שירה.

"זו תחרות קריאת שירה. השופטים נותנים ציונים על איכות פואטית. ילדים אוהבים את זה", מסביר מאלי. מדובר בתחרות בין משוררים המקריאים משירם, והקהל מעניק ציונים לשיריהם ובוחר מאיזה משורר ברצונו לשמוע שיר נוסף. נראה שהתחרות עצמה מוציאה יותר מהמשוררים ומספקת עניין רב יותר לקהל מערב הקראת שירה "רגיל". כישרון כתיבה אינו הדבר היחיד שעומד למבחן, אלא גם יכולת הביטוי וההמחזה של השירים, שאמורה למשוך את הקהל להצביע עבורך. כך התפתח לו סגנון אמנותי חדש ופופולרי, שאף זכה לתיעוד בתכניות טלוויזיה.

"לראשונה שמעתי על קרבות שירה ב-1992", מספר מאלי, "בעיירה השכנה התנהל קרב כזה פעם בחודש, במועדון חשפנות בשם 'פלמינגו - ריקוד אקוטי ואולם הארחה'. זה היה מקום מפוקפק עם מראה ועמוד ברזל על הבמה - מקום מושלם לקרב. הרקדניות קיבלו לילה חופשי פעמיים בחודש, ובלילות אלה עלו המשוררים על הבמה וחשפו את עצמם בצורה אחרת לגמרי. אני רוצה לחשוב שאיזשהו אופנוען הגיע פעם ושאל 'איפה הבנות?', ואחרי שגילה שמדובר במשוררים נשאר, וכבר לא היה אותו אדם מאו".

מאלי הפך לאחד מ"מתאבקי השירה" הבולטים, והיום הוא מוכר כאסטרטג "קרבות השירה" הטוב בעולם.

בעקבות הצלחתו בתחום השירה הוא נוסע מסביב לעולם ומעביר סדנאות של דיבור לפני קהל, הוראה וכתובת שירה.

את שיריו המדוקלמים של מאלי אפשר למצוא באינטרנט בשפע (למשל באתר YouTube). סגנונו הייחודי, שמכונה in your face, בולט מאוד לכל מתבונן. כשמשוחחים עם מאלי, קשה שלא להבחין בכריזמה השופעת שלו ובתשוקתו האדירה לדברים שהוא עוסק בהם.

שליחות מקצועית, לא פחות

גם היום, כשהוא מעביר סדנאות כתיבה, ולאחר שנים רבות של עבודה בהוראה, המוטו שלו לא השתנה - להעניק את החשיבות הראויה למילה הכתובה. "אני כותב כי אני יכול, כי אני יודע איך, ואני די בטוח שאני עושה את זה טוב", מצהיר מאלי, "אני אוהב מילים ואני יודע להפיץ את האהבה הזאת. כשאנשים קוראים את הטקסטים שלי ומגלים בעצמם יכולת להגיב למשהו כתוב, יכולת שלא היו מודעים אליה קודם, הכבוד שלהם לכל תחום הכתיבה עולה מעט. אני חושב שאני רואה את העולם בדיוק כמו כל אחד אחר. יש לי פשוט את התעוזה להניח שאנשים ייהנו לשמוע מישהו אחר מבטא ומבחר את השקפת עולמם".

כדי להסביר איך הוא רואה גדולה מאלי מצטט את גדול המדענים של המאה ה-20: "איינשטיין אמר שלהיות גאון משמעו להאמין שמה שהוא אמת עבורך, נכון לכל האנושות. ואני רוצה להיות גאון בעיני אינשטיין. אז אני מתנהג ככה, ואני כותב על זה".

מאלי אינו מורה סטנדרטי. הוא מעיד על כך בעצמו, וחריגותו החיובית באה לידי ביטוי גם בשיריו. שירו המפורסם ביותר What Teachers Make (ראו בוקסה) הפך להמנון הלא רשמי של המורים בארצות הברית וצוטט במאמרים רבים בעיתונות כדוגמה ל"איך מורים צריכים ללמד" ולהיותה של ההוראה לא פחות משליחות.

www.taylormali.com



פדגוג



לפני עשר שנים הלך לעולמו אחד מאנשי החינוך המשפיעים ביותר בזמננו – פאולו פריירה (1921–1997). הוא נולד ומת בברזיל, ואף על פי שהיה בוגר אוניברסיטת רסיפה במשפטים, בפילוסופיה ובפסיכולוגיה, פנה להיות מורה בבית ספר. משם התקדם לתפקיד של מנהל מחלקת החינוך והתרבות בחבל פראנמבוקו. בתפקיד זה התמסר להוראת קרוא וכתוב בקרב עניים, ופיתח את היסודות למה שנודע אחר כך בשם "פדגוגיה של שחרור". בתחילת שנות ה-60 התפשטה שיטת ההוראה שלו ויושמה במסגרות רבות שנקראו "מעגלי תרבות". במסגרות אלה נתפסה הוראת השפה כחלק מחינוך פוליטי. בעקבות ההפיכה הצבאית ב-1964 הושלך פריירה לכלא, הוגלה לבוליביה ומשם עבר לצ'ילה, שם התמסר לחינוכם של איכרים אנאלפביתים.

ב-1970 התפרסמה המהדורה האנגלית של ספרו המפורסם **פדגוגיה של מדוכאים** (ראה אור בעברית ב־1981 בהוצאת מפרש, בתרגומה של כרמית גיא עם הקדמה מאת צבי לם). הספר עורר הרג גדול, ופתח לפריירה אפשרויות שונות. לאחר ניהול פרויקטים חינוכיים במקומות שונים בעולם שב פריירה לברזיל ב־1980, והצטרף למפלגת הפועלים בסאן פאולו. ב־1986 התמנה לשר החינוך של העיר. מאז כתב כמה ספרים שהעניקו השראה לתנועות חינוכיות רבות, הידועה שבהן מכונה "פדגוגיה ביקורתית". מערכת הד החינוך מציינת עשור למותו של הוגה ומנהיג חינוכי גדול. חגית גור, נעמי דה־מלאך ופירה מאי כותבות על פריירה מנקודות מבט שונות. שלושתן חקרו את הגותו של פאולו פריירה, והן מיישמות אותה בדרכים שונות בעבודתן החינוכית. אנו מקווים שדמותו והגותו יעוררו השראה בקרב מחנכים ומחנכות במסגרות החינוך שלנו.

יורם הרפז



של תקווה

חגיית גור

הוראה דיאלוגית

פאולו פריירה הנחיל לעולם החינוך מושגים כגון "הוראה דיאלוגית", "חינוך ביקורתי" ו"העצמה". הסטודנטיות של חגיית גור מהמגמה לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום בסמינר הקיבוצים מיישמות אותם בעבודה עם ילדי מהגרים, עם נשים ביפו ועם בתי ספר באזורים מוחלשים

פאולו פריירה יצר אסכולה חדשה בחינוך, שנהוג לכנותה "פדגוגיה ביקורתית", "חינוך דיאלוגי", "חינוך משחרר" או "חינוך עממי". אסכולת הפדגוגיה הביקורתית נפוצה בעיקר בארצות עניות שהדיכוי הכלכלי, החברתי והחינוכי בהן גדול מאוד, אך ב-25 השנים האחרונות מיישמים אותה גם בצפון אמריקה ובאירופה, ואף בישראל. מושגים רבים מתוך הפדגוגיה הביקורתית, למשל "העצמה" ו"דיאלוג", חדרו כבר לשפת החינוך היומיומית, אם כי דוללו מעט.

דיאלוג - דרך לחוות עולם

מהותו של הדיאלוג בפדגוגיה של פריירה היא שיח שוויוני בין לומדים ומלמדים, שיח הנובע מהחיים של הלומדים ומבוסס על כבוד הדדי. באמצעות הדיאלוג הזה המורה מכיר את החיים של התלמידים, את הדברים המשמעותיים עבורם, ואינו מניח שידע אחד טוב מידע אחר. הוא מסתמך על עולמם התרבותי של הלומדים. המורה והתלמידים לומדים דרך השיח המשותף, ומשתתפים בהחלטות הקשורות ללמידה ולחומר הלימודים. ב"מעגלי התרבות" של פריירה, למשל, הוראת הקריאה נעשית בלא שימוש במקרא. את התכנים - המילים שלמדו לכתוב, לפרק ולהרכיב - בחרה קבוצת הלימוד מתוך השיחות שניהלה. למידה באמצעות דיאלוג מושתתת על התפיסה שנקודת המוצא ללמידה ולהתפתחות היא ידיעה קודמת ושיח המכבד את הלומדים. עבור פריירה הדיאלוג מורכב מ"כבוד, אהבה, היכרות תרבותית ותקווה". איירה שור, תלמידו המובהק של פריירה, הגדיר את הדיאלוג כ"נותן אמון,

פ אולו פריירה החל את דרכו החינוכית בהנחלת הקריאה למבוגרים. הוא עבד בתנועה לתרבות עממית ברסיפה שבברזיל ופיתח תכנית קריאה לאיכרים אנאלפביתים דרך שיחות פוליטיות על החיים. לימוד הקריאה נבע מתוך הדיאלוגים התוססים שהתפתחו בקבוצות לימוד שנקראו "מעגלי תרבות". קריאת המילים התבססה על עולם המושגים של הלומדים ועל הידע הרב שלהם במערך הכוחות החברתי והפוליטי שבתוכו הם חיים. פריירה הכשיר סטודנטים ללמד בדרך זו. הם עבדו בכפרים בפריפריה, הקימו "מעגלי תרבות" ולימדו קריאה על פי השיטה הדיאלוגית. ב-1963 נבחרה מתודה זו לעמוד בראש מבצע כלל-ארצי לביעור הבערות. פאולו פריירה עמד בראש הפרויקט שהתעתד להקים עשרות אלפי "מעגלי תרבות" כדי להנחיל את הקריאה למיליוני אנשים, אך באפריל 1964, לאחר המהפכה הצבאית בברזיל, פריירה נאסר. הכת הצבאית שתפסה את השלטון הבינה את המשמעות הפוליטית של הוראה מסוג כזה, שאינה מלמדת קריאה בלבד אלא מעודדת חשיבה פוליטית ביקורתית עצמאית. פריירה ישב בכלא שבעים יום ואחר כך גורש מברזיל עם משפחתו. הוא מצא מקלט בצ'ילה, שם עסק ברפורמה חקלאית מטעם אונסק"ו. הוא המשיך ליישם את הדרך הדיאלוגית להוראת קריאה למבוגרים בפרויקט לביעור הבערות. התכנית שלו התפשטה מצ'ילה למדינות אחרות באמריקה הלטינית, ומשם לאפריקה. ב-1979 הוזמן מטעם ממשלת ברזיל לחזור ממקום גלותו בז'נבה למשרת פרופסור באוניברסיטת סאו פאולו. ב-1988 מונה לשר החינוך בסאו פאולו, והוביל רפורמה בחלק גדול מכתבי הספר שלה.

פאולו פריירה עשור למות

אוהב, צנוע, חרור תקווה וביקורתית". הדיאלוג הוא דרך לראות ולחיות את העולם.

סטודנטיות מהמגמה לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום בסמינר הקיבוצים הקימו קבוצת נשים ביפו ובה לימדו את הנשים קרוא וכתוב. כבר בשיעור הראשון התברר שהנשים מעוניינות ללמוד לקרוא ולכתוב בעברית, כיוון שזו השפה השימושית יותר עבורן. הדיון הוביל לשאלות על יחסי הכוחות בין השפה העברית לשפה הערבית במציאות היפואית שנשים אלה חיות בה. התכנית והתכנים השתנו ועוצבו במהלך השיחות עם נשות הקבוצה. לימוד הקריאה נעשה מתוך עולמן התרבותי ומתוך מצבים ממשיים שבהם נזקקו למיומנות הקריאה בעברית. מאוחר יותר הן חזרו לקריאה בערבית.

החינוך המשחרר

פאולו פריירה כינה את ההוראה הדיאלוגית גם בשם "החינוך המשחרר". הכוונה היא שחינוך מסוג כזה משחרר את החשיבה מקיבעוונות חברתיים בעצם התייחסותו לשיח הפוליטי ובאמצעות מיפוי המציאות שהלומדים עושים בעזרת הירע שלהם. הלומדים מביאים אתם ללמידה את עולם הידע העשיר שלהם, את ההבנות שרכשו בניסיון חייהם, ואת ההנחות שלהם על המציאות. הם מסבירים את העולם שהם חיים ויוצרים בו, כיצד הוא פועל ולפי אילו כללים. הלומדים אינם מסתפקים במיפוי המציאות; הם שואלים עליה שאלות, בוחנים ומעריכים אותה, ותוהים אם כדאי לשנותה.

סטודנטית מהמגמה לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום בסמינר הקיבוצים, שעבדה בבית ספר יסודי, החליטה להתחיל פרויקט חווייתי של קריאה וכתובה עם ילדים שפיתחו פחד מקריאה. היא הקשיבה לסיפורים שלהם ורשמה אותם, ושבוץ לאחר מכן הביאה אותם מודפסים יפה לצורך קריאה ושיחה עם הילדים. זהו, למשל, סיפור של דנה, תלמידה מכיתה א': "פעם היה פרח עצוב שלא היו לו חברים וגם לא הורים, וגם אפילו לא סבתות וסבים. הפרח העצוב היה משועמם והוא לא ידע מה לעשות. הוא היה בשכונה שאף אחד לא רצה לגור בה, כי הבתים שם היו יקרים. ופתאום הפרח העצוב נהיה לפרח חדש, והוא פתח דף חדש. פתאום הוא אמר לעצמו, 'הפעם אני אחכה ואחכה ואחכה', וזה מה שהוא עשה. פתאום באו לחפש דירה, והם היו דווקא עם הרבה כסף האנשים שרצו לגור שם. זו הייתה משפחה עם ילדים ותינוק, בן ובת. הם ראו את הפרח ואמרו: 'בוא נקטוף אותך'. אך פתאום הם ראו שירדה לו דמעה ושהוא זו ומדבר. ואז הם היו חברים שלו. הפרח הסביר את הסיפור, וכך הם נהיו חברים. ועכשיו הם חיים באושר ועושר עד היום הזה". הדיאלוג עם דנה, לפני ואחרי הסיפור שכתבה, נגע בשאלות של בדידות אישית ובקשר לחיים בשכונה שהדירות בה אינן יקרות. דרך המטפורה של הפרח וההקשבה של הסטודנטית הצליחה דנה לבטא את המודעות שלה להזנחה השכונתית, ואת הפנטזיה שלה על שכונה אחרת וחיים אחרים.

השאלות שנשאלות בדיאלוג הפרייריאני קשורות לחשיבה חברתית ביקורתית בכל נושא. כאלה הן, למשל, שאלות שעוסקות בחלוקת הכוח בהברה (בחברת הילדים, בבית הספר, בקהילה, בעיר או במדינה) מי מרוויח מהמצב הקיים? מי מפסיד? מי מרוצה ורוצה לשמור את המציאות כפי שהיא? מי שואף לשינוי? האם מתקיימים ערכים של שוויון וצדק חברתי במציאות הנלמדת? מה נעשה בעבר כדי לשנות את המצב? מה אפשר לעשות בעתיד? תהליך מיפוי המציאות מחבר את הלומדים להקשר היסטורי ותיאורטי, ועוזר להם להבין את ההווה מתוך היכרות עם העבר. הוא עוזר להם גם לגבש תפיסה של עתיד רצוי ושל הדרכים לשאוף ולפעול כדי להגיע אליו. מיפוי המציאות בעזרת שאלות שאלות ביקורתיות מאפשר בניית

מודעות לכוח ולדרך שהכוח מיוצר ומחולק באמצעות פעולות אנושיות. המודעות לכוח באה מתוך התעסקות בשאלות כגון מי מפעיל סמכות? מי מחזיק בכוח? לאיזו מטרה? באיזה אופן הכוח מאורגן? חינוך משחרר עוזר ללומדים למצוא את ההקשרים החברתיים ולפעול בתוכם כדי ליצור חברה אחרת, ולצמצם את האפליה ואת ההתערמות בחלשים.

קבוצת סטודנטיות מהמגמה, שעובדות עם ילדים של מהגרי עבודה מארצות אפריקה, נתקלה בצורך לשוחח עם הילדים על היחס הגזעני הבוטה שהם סופגים מילדים בהירי עור בהפסקות. סטודנטיות אתיופיות, שחוו סוג כזה של גזענות, הדריכו אותן כיצד להתמודד עם התופעה. התהליך של הבנת ההקשרים הללו הוא תהליך שיש בו העצמה; הוא מאפשר ללומדים לצאת מתוך תחושה של חוסר אונים למקום שהם יכולים לפעול בו ולהשפיע.

מגילת רות לילדי עובדים זרים

המושגים "דיאלוג" ו"העצמה" נעשו פופולריים בתקופה האחרונה. המילה "דיאלוג" נחשבת מילה נרדפת ל"שיחה", ואף מחליפה אותה. "העצמה" משמעה "חיוק" או "התחזקות", אך אצל פריירה לא כל שיחה בין מורה ותלמיד היא דיאלוג, ולא כל התחזקות של תלמידים היא העצמה. הדיאלוג המשחרר הוא דיאלוג המאפשר לרכוש תובנות חברתיות, ומטרתו להביא לשינוי מצב חברתי הנחוה כבעייתי. הדיאלוג המשחרר נעשה בתוך קבוצת התייחסות ובתוך הקשר שבוחן ערכים של צדק ושוויון. מטרתו לאפשר ללומדים להתחבר לכוחות שלהם ולעבור תהליך של העצמה, שבו הם מתחברים לעוצמות הפנימיות שלהם כיחידים וכקבוצה. כלומר החיבור של חברי הקבוצה לכוחות הקבוצתיים שלהם הוא חלק משמעותי בתהליך ההעצמה של פריירה. בתהליך זה כל הלומדים מכירים בעובדה שכל אחד חכם, חשוב ומשמעותי. תהליך ההעצמה הוא חלק מהתהליך הדיאלוגי שמשאיר מרחב למשתתפים בדיאלוג לבדוק את כוחותיהם האישיים והקבוצתיים, ולמצוא דרך לשפר את מצבם במציאות.

לקראת חג השבועות לימדו זוג סטודנטים מהמגמה את "מגילת רות" בבית ספרם, בית ספר שהכיל שיעור גבוה יחסית של ילדי עובדים זרים. נקודת המבט הייתה היחס לעובדים הזרים. הם השתמשו בידע ובניסיון העולם של הילדים החשופים לנושא דרך השכונה. כך, ילדים שברוך כלל מרגישים מנוכרים לחגים היהודיים, מצאו חיבור אישי לחג והרגישו מחווקים מהידע שיכלו להביא לדיון ומההתייחסות של הלימוד למציאות חייהם.

רכישת שליטה ותפקוד במבנה שווינוי של למידה, שהכוח בו נחלק בין הלומדים בצורה שווה, מאפשרים העצמה. לתלמידים יש שליטה על התוכן ועל דרך הלמידה, הם מתנסים בשיתוף חברתי, במרחב פעולה ובשותפות בקבלת החלטות. הם יכולים להוביל שינוי וליצור מציאות טובה יותר ואנושית יותר לעצמם ולסובבים אותם. ההעצמה היא גם אינדיבידואלית וגם קבוצתית. לקבוצה יש כוח לחולל שינויים יותר מליחיד. קבוצה שיש לה עניין משותף ומטרה משותפת של שינוי חזקה בהרבה מכל פרט בנפרד.

פעמים רבות הדיכוי שאנשים חווים גורם להם להדחיק את הכוחות שלהם כפרטים וכקבוצה. החינוך המדכא מפרק את האובייקטים שלו מכוחותיהם. כדי להתגבר על כוחות הדיכוי יש צורך להיות מחוברים להקשר קבוצתי המזין את הכוחות של היחיד, ולהפך. השיתופיות והחיבור לכוח האישי והקבוצתי הם אבני יסוד בפדגוגיה הביקורתית.

כך, למשל, סטודנטית מהמגמה, שעבדה עם ילדים בכיתה ג' בשכונה ענייה בתקופה שהדיון הציבורי עסק בתקציב המדינה, לימדה מתמטיקה כסיסית באמצעות תקציב המדינה. הילדים חיסרו וחיברו מילוני שקלים,

בשביל הסטודנטים עצמם וכן בשביל הילדים שהם עובדים עמם בבתי הספר ובארגונים לשינוי חברתי, הפדגוגיה הדיאלוגית אינה תיאורית או מקבץ סיסמאות בלבד; היא כלי עבודה מעשי שמביא לקשר, לאהבה, לתקווה ולאמונה בילדים.

עקרונות הפדגוגיה הדיאלוגית, שפאולו פריירה התחיל ליישם בברזיל בשנות ה-60 בהוראת קריאה לאיכרים אנאלפביתים, רלוונטית מאוד גם היום לפתרון בעיות רבות המטרידות אותנו, ובמיוחד לקשיים הנובעים מפערים חברתיים, מכישלונות ומניכור של ילדים בבית הספר. היינו רוצות לראות את העקרונות הללו זוכים לתפוצה רחבה יותר במערכת החינוך הישראלית.

הגית גור היא רכות אקדמית של המגמה לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום בסמינר הקיבוצים

ועסקו בקשר של המיליונים הללו לחייהם בשכונה. הדוגמאות שהבאתי לקוחות מההתנסות של הסטודנטים במגמה לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום, מגמה שהקמנו במכללת סמינר הקיבוצים ואשר מבוססת על עקרונות החינוך הדיאלוגי. בכל כיתה לומדים סטודנטים וסטודנטיות ממגוון רב של רקעים תרבותיים והתכנים סוציולוגיים: יהודים וערבים, נשים וגברים, מבוגרים וצעירים, אתיופים, חירשים, סטודנטים מן הפריפריה ומן המרכז. התכנים עשירים בנושאים חברתיים: פמיניזם, זכויות אדם, זכויות ילדים, תנועות לשינוי חברתי, כלכלה חברתית, גישור, חינוך לשלום, צדק סביבתי, חינוך ביקורתי ועוד. הלמידה אינה פרונטלית, אלא מתבססת על דיאלוגים קבוצתיים ובין אישיים. הסטודנטים גם מתנסים בעבודה מעשית באזורים חסרי משאבים בקרב אוכלוסיות מגוונות, ותורמים עבודה של מחויבות חברתית בקהילה.

נ י ר ה י

מורה כן, דודה - לא

במשנתו המקיפה של פאולו פריירה יש למורים - נכון יותר, למורות - מקום מרכזי. רק מורות ביקורתיות ומחויבות יוכלו לחלץ תלמידים מהחברה הדכאנית שנולדו לתוכה

למקצוע ההוראה; לא כדי לרדות בהן, אלא כדי לאתגר אותן; לא כדי להכתיב להן משימות, אלא כדי לקיים אתן דיאלוג.

התייחסות של פריירה להכשרת המורים והמורות

תורתו הפדגוגית של פריירה מתייחסת לכלל ההיבטים של מערכת החינוך ובית הספר. פריירה ראה בבית הספר קהילה פתוחה שכל חבריה - החל בשומר, במנקה ובטבחית, עבור בתושבי השכונה וכלה בהנהלה, במורים ובהורים - משתתפים במאמץ החינוכי. אתרכו כאן בהיבט אחד בלבד - בעמדתו של פריירה על הכשרת מורים ומורות.

פריירה חשב שחינוכם של המורים הוא ממד מכריע בהנחת תשתית מוצקה ומתמשכת לקידום פרקטיקה חינוכית שתכליתה פיתוח אזרחות ביקורתית בקרב התלמידים. לפיכך המורה צריכה לדירוד להיות אינטלקטואלית ומנהיגה חברתית. לשם כך יש לחנך את המורה לתודעה פוליטית-פדגוגית. עליה להיות מעורבת בפוליטיקה - להיות מסוגלת לנתח את האינטרסים המנוגדים ואת הסתירות המאפיינות את החברה, להציג חלופות, ולפעול להגשמתן.

פריירה התנגד לצמצום חינוכה של המורה לכדי אימון במיומנויות הוראה. להפך, יש לחנך את המורה להיות אשת מקצוע חושבת בעלת תודעה פוליטית אוטונומית. אוטונומיה היא תכונה מהותית הנדרשת מהמורה, והואיל ועליה לקבל החלטות, לנתח מצבים, ואף לסרב לעמדות אידיאולוגיות ולדרישות מערכתיות העלולות להחליש את המורים ואת התלמידים.

פריירה קבל על האימון הטכני שמורים מקבלים. אימון זה, הוא טען, מאפשר להם ליישם תכניות לימודים סטנדרטיות, שמתאימות לכל סוג כיתה, לכל הקשר ולכל אוכלוסייה, בלי להתחשב בהבדלים ההיסטוריים,

פ אולו פריירה (1921-1997) - מחנך ברזילאי דגול ואחד מהוגי הרעות הבולטים במחשבה החינוכית בשלושים השנים האחרונות - הוא מקור השראה ותקווה עבור שוחרי הצדק, השוויון וההופש העוסקים בתחום החינוך והחברה. לא רק בקרב העולם השלישי, שגדל בו, שהוא מזוהה עמו, ושמתוך הווייתו יצר, אלא גם בקרב מחנכים, חוקרים ופעילים חברתיים בעולם המערבי הדמוקרטי המפותח.

לצד אופייה ושוורשיה הלוקליים משנתו החינוכית-חברתית של פריירה היא בעלת ממד אוניברסלי. ייחודיותה המהפכנית של משנתו החינוכית ניכרת בקשר הדיאלקטי שיצר בין חינוך, אידיאולוגיה ופרקטיקה פוליטית. פריירה טען שבכוחו של החינוך לסגל בני אדם לעולם החברתי ולמציאות הקיימת, אך גם לאפשר להם לחוות יכולת ורצון לשנות אותם - לשנות את החברה הדכאנית ולבנות חברה צודקת, שוויונית ודמוקרטית יותר. משנתו הפדגוגית-חינוכית גובשה במהלך שנים רבות, במדינות וביבשות שונות בעולם, במציאויות היסטוריות נבדלות, בחסות משטרים דכאניים מצד אחד ומשטרים דמוקרטיים מפותחים מצד אחר. אלה השפיעו על הפרקטיקה החינוכית שמימש ועל התיאוריה שהגה וכתב, ותרמו ליצירת תורה חינוכית כוללת, שהשתנתה במהלך התפתחותה ומכילה - כדרכן של תורות מקיפות - לא מעט מתחים וסתירות.

מתוך הפרספקטיבה שנוצרה בעשור שלאחר מותו אני רוצה לתאר את יחסו המיוחד של פריירה למורים ולמורות, שראה בהם עמיתים למקצוע, לדרך ולחלום. רוסה מריה טורס כתבה בהקדמה לספרו של פריירה מורה, בן; דודה, לא: מכתבים למי שמעז ללמד (1993) את הדברים הבאים: "פריירה כותב ספר למורים - ליתר דיוק למורות - בבית הספר היסודי הציבורי, לא כדי להאשימן, אלא להגן על זהותן ולהעניק לגיטימציה

פאולו פריירה עשור למותו

מדברים, גם אם זו אינה השפה התקנית הנהוגה בשכבות החברתיות החזקות. נדרש ממנה לכבד את הירדע שהוא תוצר של התנסות הלומדים, לפתח ולהעשירו כדי להפכו לירדע ביקורתי, חדש ויצירתי. עוד נדרש מהמורה לפתח סקרנות ביקורתית, התרנית ובלתי נדלית, לתת דוגמה אישית, להיות נכונה להשתנות מבחינה שכלית ורגשית, לאמץ זהות תרבותית ברורה, לתת תנאים ללומדים להגדיר את זהותם על כל מרכיביה וגווניה, לעמוד במאבקים, לגלות סתירות ומצבים בלתי פתורים, להכיר ביופי, להיות בעלת יכולת לאהוב, להרגיש, וליצור דיאלוג עם הזולת.

בעידן שהמדיניות החינוכית מרחיקה את המורים ממרכז קבלת ההחלטות, מקצצת בשכרם ורומסת את מעמדם פריירה כותב אל המורים - עובדים מהמעמד הפרולטרני - מתוך הזדהות וכאב, ומנסה לפתח עמם דיאלוג ולהציג לפנייהם חלופות. פריירה פונה אל המורים בפועל ואל המורים העתידיים מתוך הזדהות, אך גם בתובענות.

פריירה מקדיש למורים את הספר *מוֹרָה, בָּן; דוּדָה, לֹא* (Professora) 1992, (sim, tia nao). הספר פונה במכוון אל המורות, כדי להעצים את בעיית המגדר בהוראה ולהציג פן נוסף של הדיכוי המקצועי. המחבר רואה בבעיית המגדר טעם נוסף למאבק חינוכי וחברתי באמצעות פרקטיקה פדגוגית פוליטית ומשחררת. "מורה איננה דודה" הוא טוען; הבנה ביקורתית של תפקיד המורה מכוננת למניעת גימורה לכדי "דודה".

במורה בָּן; דוּדָה, לֹא, פריירה מציג טיעונים נגד פיהות ערכו של מקצוע ההוראה, בין היתר בשל היותו מקצוע נשי. הוא תובע מהאגודים המקצועיים לדרוש בתקיפות ובלא פשרות שכר הולם למורות. כמו כן הוא מעמיד את המורות בחזית המאבק נגד עוולות השלטון. העמדת האישה המורה בקרמת המאבק נגד השיטה היא אמירה ברורה של פריירה כלפי החברה הברזילאית - חברה גברית שוביניסטית. פריירה נותן אמון באישה ובוטח בכוחה לשנות סדרי חברה. הוא מאמין שנשים מסוגלות להתמודד עם הנשרת תלמידים מהשכבות המדוכאות, עם הסוואת המציאות מעיני הלומד ועם האידיאולוגיה השלטת, שמעוררת ומסלפת את ההכרה; הוא מעודד את המורות להיאבק למען העצמה ואוטונומיה מגדרית, אינטלקטואלית ורגשית, שתספק להן תשתית לביצוע פרקטיקה פדגוגית פוליטית מודעת, אחרת ומאפשרת.

בעיית המגדר בהוראה העסיקה את פריירה מאז הביקורות שהטיחו נגדו קבוצות פמיניסטיות מיליטנטיות בשנות ה-70, לאחר שפרסם את ספרו *פדגוגיה של מדוכאים*. פריירה הקשיב לביקורת שנמתחה נגדו בדבר השפה הגברית שהשתמש בה בכתביו, ומאז פנה בשפה ברורה ומפורטת אל שני המגדרים. הוא תיקן ברוח זו גם ספרים שכתבתם קדמה לביקורות. פריירה מעניק בכתביו מקום מרכזי לשפה. לכן, מנקודת מבט של מקום השפה בהשפעה האידיאולוגית, פריירה מתחזק ברעה שבעיית השפה (שימוש זכר או נקבה) אינה בעיה דקדוקית גרידא, אלא בעיה אידיאולוגית. אפליית נשים על בסיס מגדרי היא צורה קולוניאלית, שעדיין מלווה את ההוראה ואת חיי החברה באופן בולט ומכריע, והיא מנוגדת לכל תפיסה מתקדמת של הגבר והאישה. הוא טוען: "שינוי השפה הוא חלק משינוי העולם. הקשר שפה-חשיבה-עולם הוא קשר דיאלקטי, תהליכי וסותר. ברור שההתגברות על השיח הגברי, כמו ההתגברות על כל שיח שמכותני, מעמידה אותנו לפני הצורך להתאמץ ולנהוג בפרקטיקות דמוקרטיות נוספות" (Freire 1996, 63).

חשוב לציין כי פריירה לא טיפל בבעיית המגדר בהרחבה ולעומק. הוא לא עסק בבעיות של מגדר באופן ספציפי, אלא ראה בנשים חלק מתוך קבוצה שלמה של מדוכאים. לעניות דעתי, זו הייתה אסטרטגיה מודעת: פריירה רצה למנוע פיצול סקטוריאלי ופילוג בין קבוצות של מדוכאים בחברה. היות שהפרקטיקה החינוכית עברו היא גם פרקטיקה פוליטית,

התרבותיים והסוציו-אקונומיים המאפיינים את הלומדים בכתי הספר השונים. "המורים" הוא כתב, "הופקעו מהחלטות". מקבלי ההחלטות נמצאים הרחק מהם, אינם מקיימים עמם דיאלוג ואינם מתעניינים בצרכים שלהם. פיתוח תכניות הלימודים נמצא בידי פקידים ולא בידי המורים העובדים בשטח; כך החשיבה מופרדת מהפעולה, התיאוריה מופרדת מהפרקטיקה, והמורה הופכת לביורוקרטית נוספת שמנציחה את הסדר החברתי הקיים.

פריירה טען כי עשייה (פרקסיס) פדגוגית-פוליטית משחררת מחייבת המצאה ויצירה של שפה ביקורתית, כבר בשלב חינוך המורים. שפה ביקורתית וחתרנית זו מיועדת לטוות קשרים הדוקים בין תכניות הלימודים ובין החברה, ולפתח בתודעת המורים והתלמידים אזרחות פוליטית ההולמת את המאבק האזרחי למען צדק חברתי, חירות ושוויון. נוסף על התודעה פוליטית פריירה ביקש גם לפתח מורה חוקרת בעלת סמכות משחררת. הפעולה המחקרית לדידו אינה תוספת נלווית להוראה, אלא חלק בלתי נפרד ממעגל הידיעה, המורכב מלמידה ומחשיבה על ידע קיים ומיצירה של ידע חדש. ללמוד, ללמד, לחקור, להתנסות, לחשוב ולתקשר הן פעולות מתמשכות ואינסופיות. בהתחלת תהליך ההוראה, בשלב חינוך המורים, מורת המורים הביקורתית והמשחררת צריכה לחקור יחד עם תלמידיה את תכניות הלימודים, לגלות בה היבטים חבויים, לחשוף מי הם הנהנים העיקריים מתכניות הלימודים, ומי ממודר ומופלה. על מורת המורים לחקור ולהגדיר עם תלמידיה באיזו חברה הם מעוניינים לחיות, מי הסמכות הפדגוגית-פוליטית המייצגת חברה דמוקרטית ואזרחות ביקורתית, מה הקשר בין החומר הנלמד לבין המציאות, אילו אינטרסים משרת חומר הלימודים ומזן הפרקטיקות הפדגוגיות המשחררות.

מורה משחררת היא מורה שמאגרת את הלומדים לקראת המציאות, לנתח ולפרש אותה, להקנות לה משמעויות, ליצור התחייבות פוליטית, ולרכוש את הכישורים שיאפשרו לתלמידיה להיאבק במצבי דיכוי ואפליה, ולשים להם קץ. מורה בעלת סמכות משחררת וחוקרת חושפת ומגלה בחומר הלימודי ובריאלוג עם קבוצת הלומדים את הזיכרונות הנשכחים, מוציאה לאור היסטוריות נסתרות, התנסויות, נטיבים וסיפורים שהשיח הציבורי הפורמלי מעלים.

כפועל יוצא מעמדה זו על המורה להבין ולכבד את השפה שתלמידיה

מקורות

- פריירה, פ', 1981. *פדגוגיה של מדוכאים*. הקדמה פרופ' צבי לם, תרגמה גיא כ', תל אביב: מפרש.
שור, א', פריירה, פ', 1990. *פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך*. תרגם גובר נ', תל אביב: מפרש.
Freire, P. (1998/b [1996]). *Pedagogia de la Autonomía*, tr. Palacios, G., Siglo XXI Editores, Mexico, España.
Freire, P. (1998/a [1993]). *Cartas a quien Pretende Enseñar*, tr. Mastrángelo, S., Siglo XXI Editores, Mexico, España.
Freire, P. (1996/c [1994]). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, tr. Mastrángelo, S., Mastrángelo, C. T., Siglo XXI Editores, Mexico, España.
Freire, P. (1996/a [1992]). *Pedagogia de la Esperanza*, tr. Mastrángelo, S., Siglo XXI Editores, Mexico, España.
Gadotti, M. (1996) *Pedagogia de la Praxis*, tr. Tamarit M.I., Miño y Dávila Editores, Argentina.
Snyders, G., *A alegría na escola*. San Pablo, Manole.

הערות שוליים

¹ הילדים בברזיל נוהגים לנכות את המורה "דודה", מעין שם חיבה שאינו מעיד על רצינות מקצועית כלפי המורה. כיוון שבמקסיקו כינוי זה אינו נוהג ההוצאה שניתה את שם הספר בספרדית ל"מכתבים למי שמתיימר ללמד"

פילוג בין אזרחים מדוכאים מחזק את בעלי הכוח ואת השליטה בחברה הקפיטליסטית לרעת הרוב המדוכא. לכן במסגרת מערכת חברתית שאינה מגלה עניין מיוחד בחלשים שבתוכה, מתוך הכרה במצוקות המיוחדות של המורים ומתוך כבוד להוראה, פריירה ניתח את הקשיים העולים במפגש הייחודי בין מורים ללומדים, מפגש הלוקה בכל התחלואים של החברה הקפיטליסטית.

פריירה סבר שעל המורים להפנות את עיקר דאגתם אל המונשרים, אל הנשכחים, ואל קרבנות הדיכוי של החברה ושל מערכת החינוך. עליהם לפתח רגישות כלפי המדוכאים במערכת החינוך ומחוצה לה, ולגלות עניין עמוק בגורלם של אנשים צעירים במערכת החינוך ומחוצה לה.

ד"ר נירה מאי מרצה במכללת "אחוזה" ומדריכה פדגוגית בחינוך המיוחד. היא כתבה את עבודת הדוקטורט שלה על משנתו של פאולו פריירה

נ ע מ י ד ה — מ ל א ך

משחק קטן בתוך המשחק הגדול

מה אפשר ללמוד ממשחק אחד ששיחק פאולו פריירה עם איכרים מצ'ילה על פריירה, על מדוכאים, על פערים ועל פדגוגיה של תקווה?

של תלמידינו. לכולנו מוכרת הסיטואציה של מורה הנכנסת לחדר מורים, סופקת כפיים ומספרת בתדהמה ש"אף אחד בכיתה לא ידע מי זה שייקספיר", או "מישהי חשבה שסוציולוגיה זה אי באיטליה". אני מודה שלעיתים הסיפורים הללו משעשעים גם אותי. הם גורמים לי להרגיש משכילה ויודעת, מגוננים עליי מפני החרדה שאף אני עלולה להיחשף בבורותי, ומעוררים אהווה של מורים כנגד ים התלמידים המאיים. אבל יש בצחוקים הללו שלנו הרבה התנשאות. הם משכיחים את העובדה שגם לתלמידים יש עולמות החסומים בפני רובנו, אם זה בספורט, במוזיקה, במחשבים, בקולנוע או בספרות של מדע בדיוני. אילו היינו מנסות בכיתה את המשחק של פריירה עם האיכרים היינו מגלות כמה נרחבים עולמות הידע של התלמידים, הרבה יותר משריינו לעצמנו. הדיכוי שאנו מפעילות כאשר אנו מתייחסות אל תלמידינו כאל בורים יוצר בהם תחושת נחיתות דומה לזו שחשו האיכרים של פריירה כשביקשו ממנו לדבר משום שהם אינם יודעים דבר. אפשר ללמוד הרבה מפריירה. הוא ידע להעצים את האיכרים בהכירו בידע שלהם ובהעניקו לידע זה תוקף וערך, שדרכם נתן ערך גם להם עצמם ולתרבותם.

המפה המעמית והתרבותית במדינת ישראל שונה אמנם מזו של צ'ילה, אך גם בבתי הספר שלנו מתקיימים מפגשים בין תרבויות ובין מעמדות. כשאנו, המורות, פוגשות את תלמידינו נוצר מפגש בין גילי, ולעיתים בין תרבותי ובין ערתי. הדרך הקלה להתמודד עם הפער היא לטעון שאנו המשכילות והם הבורים, וכעת עלינו לאלף אותם בינה. הדרך הסבוכה יותר היא לראות בהוראה לא רק הזדמנות של התלמידים ללמוד מאתנו, אלא גם הזדמנות לשני הצדדים ללמוד זה מזה. מובן שיש להיזהר מהבאת הרברים לידי אבסורד, ולזכור שתהליך ההוראה אינו מפגש בין שווים, ולו רק מפאת פערי הגיל והניסיון. פריירה עצמו הזהיר בכתביו מפני אידיאליזציה מוגזמת של המפגש בין מורה לתלמידים, וטען שעלינו להכיר בניסיון החיים ובניסיון האינטלקטואלי שמורים מביאים לכיתה.³ הרהור נוסף שעולה בעקבות המשחק של פריירה עם האיכרים נוגע לשאלה מהו הידע שראוי להחזיק בו. גם כאשר מרובר בידע לא מעשי, לא ברור כלל מהו "הידע הראוי". אנחנו מנסות ללמד את התלמידים מי היה שייקספיר ומהי סוציולוגיה ועוד כמה דברים, ושוכחות לשאול מי החליט שזה מה שראוי שתלמידינו ידעו. מי מחליט אפוא מה ראוי ללמד וללמוד בכית הספר? על בסיס מה מתקבלות החלטות כאלה? אילו אינטרסים מטם אותן? הנה כמה שאלות ביקורתיות שהמשחק של פריירה מעלה.

פרו הידוע ביותר של פאולו פריירה, פדגוגיה של מדוכאים¹, ראה אור בראשית שנות ה-70 של המאה ה-20 והניח את הבסיס למשנתו החינוכית. בספר הזה טבע פריירה את המונח "חינוך בנקאי" – חינוך הרוחס (מפקיד) ידע בראשים (בכספות) של התלמידים – והעמיד כנגדו חינוך המנהל עמם דיאלוג פתוח ושוויוני. באותו ספר מקורי ורב השפעה קשר פריירה בין הדיכוי במסגרות חינוכיות לבין הדיכוי המעמדי בחברה, ובכך הניח יסודות לאסכולה המכונה "פדגוגיה ביקורתית".

כעשרים שנה אחר כך, לקראת סוף ימיו, כתב פריירה את פדגוגיה של תקווה.² תקווה לא חסרה גם בפדגוגיה של מדוכאים, אך יש משהו מרענן ומשובב נפש בבחירת כותרת אופטימית כזאת אצל איש בן שבעים. ספר זה, שעדיין לא תורגם לעברית, איננו ספר תיאורטי. זו מעין אוטוביוגרפיה המתמקדת בפועלו החינוכי של פריירה, ורוויה סיפורים ואנקדוטות מחייו העשירים. פריירה מספר על הקשיים שהערימו עליו השלטונות במקומות שונים בעולם, מגיב על ביקורות שהושמעו כלפיו במהלך השנים, מתעד מפגשים ומעלה מחשבות.

בשורות אלה לזכרו של פאולו פריירה בחרתי להתמקד באנקדוטה אחת מן הספר, המשקפת את האידיאולוגיה שלו, את אופיו ואת רוחו. פריירה מספר על מפגש עם קבוצת איכרים בצ'ילה. בשלב מסוים במפגש משתררת שתיקה לא נוחה עד שאחד האיכרים שובר אותה ואומר שפריירה הוא שצריך לדבר, משום שהוא יודע דברים, ואילו הם, האיכרים, אינם יודעים. פריירה משיב בהצעה למשחק: הוא ישאל אותם על מה שאינם יודעים, והם יחזירו לו בשאלות על דברים שהוא אינו יודע. את הנקודות שכל צד יקבל ירשמו על לוח שחולק לשני חלקים. פריירה שואל את האיכרים על השפעתו של הגל על מרקס, והם שואלים אותו על סחף בארמות חקלאיות; הוא שואל מהי אפיסטמולוגיה, והם שואלים על סוגי דישון. התוצאה בסופו של דבר היא תיקו: פריירה לא הצליח לענות על עשר שאלות והאיכרים לא הצליחו לענות על עשר שאלות.

המשחק מעורר הרהורים בכמה כיוונים. בראש ובראשונה הוא מעלה את השאלה מהי בורות. פריירה הוא איש משכיל ואילו האיכרים, אנאלפביתים בחלקם, בורים. אך במשחק הקטן פריירה הצליח להמחיש שבורות איננה דבר אובייקטיבי, ושברשותו של כל אדם ידע שאין לוולתו. אנחנו ממהרים לכנות "בורות" כל דבר שאנו יודעים והאחרים לא. זהו לקח חשוב גם עבורנו, המורות, אשר נוהגות להודיע מ"הבורות"

פאולו פריירה עשור למותו

ממעמדות אלה כמעט שלא נשמע. כאן נחוצה פדגוגיה של תקווה. תקווה של ימים המשחק הקטן יקרין על המשחק הגדול, יחזק בקרב כל בני האדם את תחושת הערך העצמי, ויוסיף צדק וסולידריות לעולמנו. אנו, המורים והמורות, מוזמנים להצטרף למשחק של פריירה ולהוסיף לשחק אותו בבתי הספר שלנו. ברוחו של פריירה מוטלת עלינו השליחות לשמוע ולהשמיע את הקולות המושקעים הן במישור היחסים בין מורים לתלמידים הן במישור של המפגש הבינ-תרבותי והבינ-מעמדי המתקיים בכיתות שלנו. בשני המקרים המשימה שלנו היא להקשיב לתלמידים שלנו. במקום להתפלץ מהבורות שלהם אנו יכולים לתת ערך ותוקף לידע שלהם, ובכך לחזק את תחושת הערך העצמי שלהם. באפשרותנו לבחור לשחק את המשחק כדי שהתקווה תקרין אל משחק הכוחות הגדול יותר שאנו נתונים בתוכו. אם נעשה כן, נמשיך את פועלו של פאולו פריירה, שנאבק כל חייו כנגד דיכוי מכל סוג שהוא. ברוחו ובהשראתו נמשיך לעמול ולקוות לעולם טוב וצודק יותר.

ד"ר נעמי דהמלאך היא מורה בבית הספר הפתוח בחיפה. הדוקטורט שלה, על הוראת הספרות ברוח הפדגוגיה הביקורתית, עומד להתפרסם בסדרת "מגדרים" של הקיבוץ המאוחד

הערות שוליים

- 1 'פ' פריירה, פדגוגיה של מדוכאים, תרגמה כרמית גיא, ירושלים: מפרש, 1981.
- 2 Paolo Freire, Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed, New York: Continuum, 1995
- 3 'א' שור ופ' פריירה, פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך, תרגם נתן

אסכולת הפדגוגיה הביקורתית, שחלק ניכר מהשראתה נובע מכתביו של פריירה, הרבתה לחקור את המגמות העומדות בבסיס הבחירה ללמד וללמוד ידע מסוים. לפי גישה זו, רוב הידע המועדף הוא זה של המעמדות השולטים, והם מנציחים את שליטתם באמצעותו. הידע הרלוונטי למעמדות אלה הוא הידע שזוכה לכבוד ויקר: הוא נלמד בבתי הספר, המחזיקים בו נחשבים משכילים ואלה שחסרים אותו - חסרי השכלה. "המשכילים" הם המחזיקים במשרות היוקרתיות ומאכלסים את המעמד הגבוה בחברה. התבוננות בתכניות הלימוד בארץ מאששת טענה זו בנוגע לקבוצות שונות בחברה: גברים לעומת נשים, יהודים לעומת ערבים ואשכנזים לעומת מזרחים. לדוגמה, נמצא שמרבית הידע בתכניות הלימוד בספרות ובהיסטוריה בבתי הספר בארץ קשור לתרבות ולהיסטוריה מערבית. מעמדו הירוד של הידע העוסק בתרבות המזרחית מקביל למעמדם הירוד, עדיין, של המזרחים בחברה הישראלית. חלקם בעשירונים העליונים ובמשרות השליטה והכוח עדיין זעום יחסית למספרם באוכלוסייה.

המשחק של פריירה עם האיכרים הוא משחק קטן בתוך משחק גדול בהרבה - משחק הכוחות בחברה. במשחק הקטן הכול ניצחו. כל סוגי הידע קיבלו תוקף וערך, ואפשר לשער שגם פריירה וגם האיכרים חוו בסוף המשחק תחושה של שוויון, ערך עצמי וסולידריות. אנחנו למדנו מהמשחק הזה שהבורות אינה דבר חד-משמעי, שכולנו לוקים בכורות כזאת או אחרת ונהנים מידע כזה או אחר, ושכולנו יכולים ללמוד משהו מהזולת.

אך סופו של המשחק הגדול טוב פחות: בחברה שלנו, במאבק על ההגדרה של "בורות" לעומת "השכלה", ידם של המעמדות השולטים על העליונה. הידע של המעמדות המוחלשים אינו זוכה להכרה, וקולם של



מכללת יעקב הרצוג

ליד ישיבת הר עציון

המכללה מעניקה תואר אקדמי בחוגים הבאים:

- תנ"ך • תושבע"פ • מחשבת ישראל • חינוך
- ספרות עברית • לשון עברית • לימודי ארץ ישראל

תכניות הלימודים מאפשרות:

- לימודי תואר B.Ed לתעודת הוראה אקדמית בחוגים הנ"ל
- לימודי תואר שני M.Ed בהוראת תנ"ך ופרשנותו בגישה רב-תחומית
- הרחבת הסמכה
- גמולי השתלמות
- לימודי חובה בשנת שבתון
- צבירת ניקוד לדירוג השכר האקוילנטי ל-M.A.-I B.A.

הלימודים מיועדים:

- למורים ומורות (הלימודים בנפרד)
- להסבת אקדמאים/ות להוראה
- למרכזי מקצוע, למנהלים ולמפקחים
- למשתלמים ולמשתלמות

תכניות מיוחדות:

- השתלמות שנתיית למובילה בית ספרי בנושא חינוך לחיים במשפחה
- קורס מורי שלי"ח וידיעת הארץ
- הכשרת מנחי סטאו

חלק מהקורסים מתקיימים בלמידה מקוונת מרחוק
הסעות מכל רחבי הארץ (מותנה במספר הנרשמים)
ארוחת צהרים בחדר האוכל על הישיבה

טל: 02-9937333, פקס: 02-9932796

herzog@macam.ac.il www.herzog.ac.il



תערוכות ניידות

השאלת תערוכות
רפרודוקציות של אמנות
בינלאומית ישראלית,
מלונות בהסברים

www.tamuseum.com/hebrew/exhibitions.htm

לימודי תואר

לבחירה כמתאיים ותשעים נושאים מלווים בהסברים: סובלנות, חברות, שישים שנה לסדינה, מורשת וחגים, זהות אישית, סוריאליזם, מוסיקה ועוד, כולל נושאי מרכזית התערוכות המוצגות במוזיאון. ניתן להרכיב נושא לבקשת המנוי. 20 תערוכות מלוות בהסברים בערבית. התערוכות משמשות עזר לימוד למורים לאמנות וגם למורים במקצועות נוספים. בכל תערוכה 15 עבודות. דמי סניו לשנה 900 ש"ח כולל משלוחים בדואר. ניתן להחליף תערוכות ללא הגבלה.

לקטלוג ולהרשמה: cirexh@tamuseum.com

טל' 03-6077022, 03-6077001 וכן: 03-6077000 שלוחות: 1299, 1246



98 הדהחיתון אוקטובר 2007 טל' שאול הסלך 27 ת"א

הסתדרות המורים בישראל | אגף ההכשרה וההשתלמויות
בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

בחיפה ובצפון

קוצה למורים הכרזים אלק בחכו
ללחוצ בחו3011.

כל הקורסים, להוצלו על יצנו למורים
לשן הלימוזים ולס"ל מלאים!

לשח לראוכם
בשן הלימוזים ולס"ל

סניף חיפה והצפון הסתדרות המורים רחוב ארלוזורוב 92, חיפה

ייעוץ אישי בבחירת הקורסים יבטיח לך את מרב גמולי ההשתלמות
בטלפון: 04-8660168 course-hi@morim.org.il



ראודנא כידארו עיני כי טעמתי מעט דבש הזה

(שמואל א', י"ד, כ"ט)



כישלון כמעט ידוע מראש

לרפורמות בחינוך יש סיכוי רק כאשר מבינים את הגורמים לכישלון

חיים גזיאל

מטרת המאמר היא להתחקות אחר הסיבות לקשיים ביישום רפורמות בחינוך, כפי שהדבר עולה מהניסיון הבינלאומי בנושא זה.

רפורמה - בין הכרזות ריקות לחשדנות ציבורית

רפורמה בחינוך היא תהליך המתמקד בשינויים מהותיים - בגרעין ולא בשוליים - במערכת החינוך, ככוונה להשיג תוצאות חיוביות ולא שינוי לשם שינוי. רפורמה יכולה להתרחש במבנה הארגון, ביעדים, בתכניות הלימודים, במבנה הבחינות וכדומה. בספרות מציינים שלושה סוגי רפורמות בחינוך:

1. רפורמה שעניינה הגדלת התשומות לחינוך (מספר בתי ספר, מספר כיתות, מספר מורים) כדי לאפשר נגישות רבה יותר לחינוך ולהשכלה לכל בני החברה, ולהעניק להם הזדמנות שווה וסיכוי שווה להשתלב בעולם הכלכלי, שכן השכלה היא גורם מכריע בקביעת מעמדו של הפרט ויכולת ההשתכרות שלו. הגברת הנגישות לחינוך נחשבת אפוא גורם חשוב בצמצום פערים חברתיים.
2. רפורמת איכות שעניינה שיפור התפוקות ואיכות החינוך. במוקד רפורמה כזאת נמצאים שיפור היעילות והתועלת של מערכת החינוך - שיפור ההישגים הלימודיים, העלאת תפוקת התלמידים, צמצום נשירה של תלמידים ופיטורי מורים שאינם עומדים בסטנדרטים של איכות. רפורמה מהסוג הזה תתמקד בתכניות הלימודים, בשיטות ההוראה, בשיטות ההערכה והמדירה - הן של עבודת המורים הן של עבודת התלמידים. המטרה הסופית היא להגביר את כושר התחרות של המדינה בשוק הגלובלי. סוג כזה של רפורמה מעורר נכונות להגדלת תקציבי החינוך.
3. רפורמה שעניינה הפרטת מערכת החינוך בגלוי או בדלת האחורית, ככוונה לצמצם את הגירעון התקציבי הציבורי. רפורמות מסוג זה חותרות לצמצום ההשקעה הציבורית בחינוך באמצעות אסטרטגיות שונות.

בשנת 1988 פורסם בכתב העת Educational Researcher מאמר מאת לארי קובן מאוניברסיטת סטנפורד בשם "מדוע רפורמות בחינוך חוזרות ונשנות". עיון במאמר והתבוננות במציאות הישראלית של רפורמות בחינוך המיושמות חלקית (כמו "הרפורמה" במערכת החינוך משנת 1968), או רפורמות שאינן מגיעות ליישום (כמו הרפורמה במעמד המורה שהציעה ועדת עציוני, או הרפורמה הנגזרת מדוח ועדת דברת), הביאו אותי לנסות ולבחון את המצב גם במדינות אחרות בעולם, בין שמדובר במדינות המפותחות (ארצות הברית, אנגליה, צרפת) ובין שבמדינות המתפתחות (כדרום אמריקה ובאפריקה).

הכוונה במאמר זה אינה לפרט את הקורה במדינות אלה, אלא להציג תמצית של המניעים המסבירים מציאות שאינה אופיינית רק לישראל, ולשאל: האם כל רפורמה בחינוך היא רטוריקה סתמית ("הכול דיבורים", בלשון הגיליון הקודם של הד' החינוך), או שמא יש רפורמות הניתנות ליישום.

יש הסכמה רחבה בקרב החוקרים ששיפור הביצועים של מערכת החינוך נחוץ לפיתוח כלכלי, להפחתת האיישוויון בין השכבות החברתיות, לשיפור היכולת הכלכלית של אומות ולחיוזוק המוסדות הממשלתיים (Husen, 1994). המנטרה של אנשי החינוך מאז שנות ה-70 היא "שיפור החינוך הוא תנאי לשיפור רמת החיים" (ILO, 1995). לפיכך החינוך נתפס לא רק כמוצר צריכה אלא בעיקר כהשקעה. למרות הכרה זו רפורמות בחינוך שמטרתן שיפור מערכת החינוך אינן מיושמות, או מיושמות חלקית.

מאז שנות ה-70 נאמר ונכתב הרבה מאוד על סוגיית הרפורמה בחינוך (Popekewitz, 1988), או בלשונו של פרופ' בנג'מין לוי מאוניברסיטת טורונטו: "עשו לרפורמות מכירת יתר" (overselling). זה לא אומר שנושא החינוך לא עלה בעבר לדיון ציבורי, אלא שההתעניינות בנושא רבה עוד יותר בימינו, ולא רק בעולם המערבי המפותח (Rondinelli, 1989).

בעקבות גיליון אוגוסט 2007 - "הכול דיבורים: יש ניירות, יש המלצות, יש מחלוקות - רפורמות אין"

מערכת החינוך היא מערכת בירוקרטית והיא נושאת עמה את כל הכשלים הטיפוסיים למערכת כזאת, בין השאר שמירה על אינטרסים משוריינים. כל ניסיון לרפורמה נתפס כאיום על בעלי אינטרס משוריין

התיזה המקובלת היום בספרות היא שתהליך הרפורמה בחינוך מושפע באופן מכריע מתהליכים פוליטיים וכלכליים גלובליים, ופחות מתהליכים פנים-מערכתיים (Ginsburg et al., 1991). בניגוד לתיזה זו יש הגורסים כי למערכת החינוך יש די אוטונומיה לנהל את הרפורמות על פי שיקול דעתה (Navarro et al., 1998).

שתי פרדיגמות הלקוחות מתחום הסוציולוגיה מסבירות את צמיחתה של רפורמה במערכת החינוך: פרדיגמת האיוון ופרדיגמת הקונפליקט. על פי הראשונה, מערכת החינוך מופקדת על שמירת האיוונים בחברה. כאשר איוונים אלה מופרים ומתעורר צורך חברתי (כלכלי, דמוגרפי או אחר) שאינו מסופק נוצר חוסר איוון בין חלקי החברה. בדרך כלל יש ציפייה ממערכת החינוך להתגייס ולהחזיר את החברה ליציבותה. לדוגמה, אם המערכת הכלכלית זקוקה לכוח עבודה מיומן יש ציפייה ציבורית שמערכת החינוך תירתם להגשמת מטרה זו. ככלל, ככל שחברות הופכות מודרניות יותר וצורכיהן משתנים, כך גוברת הציפייה ממערכת החינוך להשתנות בכיוון דומה. כאשר מערכת החינוך אינה מצליחה לענות על הציפיות הפער בין הציפיות למצב הקיים דוחף לרפורמה חדשה, שתתקן את מה שהקודמת לא הצליחה. כך נוצר מעגל של שינויים חוזרים ונשנים.

פרדיגמת הקונפליקט מניחה שרפורמה בחינוך אינה נובעת מתהליך טבעי של שמירה על האיוון החברתי, אלא מקונפליקט תמידי הקיים בין חלקי החברה סביב יעדים, אידיאולוגיה, משאבים וכוח. רפורמה מתרחשת כאשר הקונפליקט מתחדד. השאלה היא מה עושה מדינה השרויה בין מחויבויות אידיאולוגיות סותרות, למשל בין מחויבות ליעילות בחברה ליברלית קפיטליסטית לבין מחויבות חברתית ליצירת שוויון הזדמנויות וסגירת פערים. כדי לצאת מהמבוי הסתום המדינה מגדילה את הרווח הפוליטי שלה ומכריזה על רפורמה שתביא מזוור לחוליי המערכת החינוכית. לאחר מכן היא מונעת את יישום הרפורמה, וכך ומזעזעת את הנזק (רפורמה בחינוך עולה כסף רב ותוצאותיה נראות רק בטווח הארוך). בצורה זו המדינה מפיקה רווח, אך לטווח קצר בלבד, שכן הציבור מאבד את אמונו ביכולתה לפתור את בעיות החינוך. הכרזות של המדינה על רפורמות

עתידות יזכו ליחס חשדני מצד הציבור. שני הגורמים – היעדר גיבוי מצד המדינה לרפורמות שהיא מכריזה עליהן והחשדנות של הציבור – מסבירים את כישלון הרפורמות בחינוך, אם כי אינם הסבר בלעדי: יש גורמים נוספים.

חילופי שלטון, ציפיות לא ריאלייות – מקלות בגלגלי הרפורמה

על גורמים אחרים לכישלון יישומן של רפורמות בחינוך אפשר ללמוד מניסיונות הרפורמה של מדינות אחרות:

1. חוסר יציבות פוליטית בעקבות חילופי שלטון תכופים (אפריקה, דרום אמריקה) או חילופי שרי חינוך כל שנה-שנתיים (צרפת). כל שר חינוך בא עם סדר יום משלו, וכיוון שהוא מבקש להשאיר את חותמו במערכת הוא מציע רפורמה. גם שרי חינוך ממפלגה אחת,

כאשר איוונים אלה מופרים ומתעורר צורך חברתי (כלכלי, דמוגרפי או אחר) שאינו מסופק נוצר חוסר איוון בין חלקי החברה. בדרך כלל יש ציפייה ממערכת החינוך להתגייס ולהחזיר את החברה ליציבותה

שהאידיאולוגיה שלהם דומה, מקדמים רפורמות שונות כדי להירשם ברפי ההיסטוריה (בצרפת, למשל, כל רפורמה רשומה על שם השר שהציע אותה. בישראל "הרפורמה" נקשרה בשמו של זלמן ארן, הקמת המכללות האזוריות בשמו של אמנון רובינשטיין, וועדת דברת בשמה של לימור לבנת). התוצאה היא ששום רפורמה אינה מצליחה למצות את היעדים שנקבעו לה.

2. ציפיות לא ריאליות מהרפורמה לעשות הכול, מהר ובבת אחת, כדי לפתור את המצוקות החברתיות והחינוכיות. אנשים מצפים שמערכת החינוך תפתור הכול – תביא לשגשוג כלכלי, לסגירת פערים, למוביליות חברתית, לאינטגרציה תרבותית ועוד.

3. אינרציה בירוקרטית. מערכת החינוך

היא מערכת בירוקרטית והיא נושאת עמה את כל הכשלים הטיפוסיים למערכת כזאת, בין השאר שמירה על אינטרסים משוריינים. כל ניסיון לרפורמה נתפס כאיום על בעלי אינטרס משורייני. כך למשל, המפקחים טרפו את הניסיונות לאוטונומיה של בתי ספר בשנות ה-80 של המאה ה-20. בתוך "האינרציה הבירוקרטית" יש לכלול גם את חוסר היכולת של מורים להשתחרר מהרגלים המעניקים להם ביטחון בעבודה. יש קורדי ארגוניים בבית הספר המסייעים למורה לשמור על שגרה בטוחה: סדר, משמעת, עמידה בלוח זמנים, מבנה השיעורים, לוח זמני הבחינות, טקסים וכדומה.

4. המבנה הרופף של מערכת החינוך מאפשר לכל מורה להסתגר בדלת אמות כיתתו, ומצמצם את יכולת הפיקוח של המדינה על יישום הרפורמה. גם אפשרויות הענישה על אי-יישומה מוגבלות למדי.

5. רפורמות נבשלות מכיוון שאינן מצליחות לפתור את הבעיות שלשמן תוכננו. במקום לפתור את הבעיות החינוכיות, הרפורמות מבקשות לפתור את הבעיה הפוליטית שהבעיה החינוכית מעוררת. לדוגמה, אם יש פערים לימודיים ניכרים בין ילדים משכבות חברתיות שונות, או אם יש ניכור וריחוק חברתי בין ילדים משכבות חברתיות שונות, ובשל כך נוצרת סכנה למרי חברתי, הממשלה חשה מאוימת ושולפת פתרון כדי לכבות את השריפה. "המרי החברתי שהתחולל בוואדי סאליב ב-1959 שימש בעקיפין וזו לרפורמה בחינוך של יולי 1968. הפתרון שהוצע היה בתי ספר אינטגרטיביים, אך לא ברור אם בתי ספר אלה לא ישיגו את המטרה ההפוכה; הקרבה הפיזית עלולה להוליד ריחוק חברתי, והלימוד המעורב עלול להגדיל את התסכול של החלשים וליצור תחושה של בינוניות וחוסר סיפוק אצל החזקים" (Puryear, 1997).

6. ייבוא של מודלים כלכליים וניסיון הטמעתם במערכת החינוך מתוך אמונה שאלה יפתרו את בעיות החינוך. ניקח לדוגמה את המודל שאומר שההורים הם שצריכים לבחור את בתי הספר עבור ילדיהם. התומכים טוענים שבחירת הורים תביא לשיפור ההישגים הלימודיים. ידוע שהרעיון של בחירת הורים מושתת על העיקרון של מנגנון השוק: בתי הספר יצטרפו להתיעל כדי למשוך תלמידים; הורים יבחרו את בית הספר הטוב ביותר בשביל



שאפשר להפיק מן הניסיון הבינלאומי (Clabaugh & Rozycki, 1989):

- קחו מרפורמות שהוצעו או נוסו עד היום ושהושקעו בהן משאבים את מה שמתאים ליעדים של היום, ובדקו מה אפשר לעצב מחדש כדי שיתאים למחר.
- שינוי לשם שינוי יכול להתאים למדינות עתירות משאבים, אך לא למדינות דלות כמו ישראל.
- רפורמה מחייבת שיתוף של כל הגורמים במערכת החינוך - לרבות ארגוני המורים - בכל שלביה: בתכנון, בניסוי, ביישום.
- על הרפורמה ל"הצטנע" ביעדיה ולא להתיימר לפתור את כל חוליי החברה.
- על הרפורמה בחינוך להתמקד בראש ובראשונה בממד הפדגוגי ולהשקיע בו את מרב המשאבים.
- על מתכנני הרפורמה לפתח מדדים להערכת מידת הצלחתה בהגשמת יעדיה (House, 1996).

פרופ' חיים גויאל הוא מרצה וחוקר בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר אילן

ילדיהם. אולם לא ברור כיצד המודל של בחירת הורים יפתור את שאלת הישגי התלמידים ואת מניעת נשירתם מבתי הספר - שתי בעיות פדגוגיות במהותן (Robertson & Woock, 1994).

7. עוצמתם של ארגוני המורים. ארגוני המורים מלוכדים בדרך כלל סביב מטרה ברורה ומוגדרת, ויש להם מנהיגות יציבה מבחינה פוליטית. לעומתם שרי החינוך מתחלפים כל העת. נשק השביתה העומד לרשות ארגוני המורים יוצר עלויות גבוהות מבחינת המדינה. לפיכך המדינה נמנעת בדרך כלל מעימות עם ארגוני המורים, ואילו ארגוני המורים מעוניינים בהמשך הקונפליקט כדי להשיג את דרישותיהם. אם המפלגה המנהיגה את ארגון המורים היא גם מפלגת השלטון, הנכונות לפשרה מצד מנהיגי ארגון המורים תהיה גדולה יותר, שכן הם רואים בתפקידם קרש קפיצה לתפקיד פוליטי משמעותי בהנהגת השלטון. לא כן הדבר כאשר מדובר בשתי מפלגות פוליטיות הנמצאות משני צדי המתרס. מכאן החשיבות של שיתוף ארגוני המורים בקביעת מדיניות הרפורמה (Murillo, 1999). השיתוף מעניק תחושת מחויבות ומנטרל את ההתנגדות.

8. רפורמה במערכת מורכבת דורשת השקעה תקציבית גבוהה. מערכת מורכבת כמו מערכת החינוך דורשת השקעה גדולה לצורך רפורמה. השקעה מסוג זה אינה זוכה בדרך כלל לתמיכה ציבורית רחבה, מה גם שאת התועלות של הרפורמה רואים רק אחרי שנים רבות. בהיעדר תמיכה ציבורית רחבה ותקציב מתאים, יישום הרפורמה המוצעת חלקי או אטי.

9. אנרגיה רבה מושקעת בממד המבני-ארגוני ואנרגיה פחותה בממד הפדגוגי. זהו, לדעתנו, ההבדל המהותי בין המלצות ועדת דברת לבין "הצער הקובע" של הסתדרות המורים. ועדת דברת ראתה בארגון מחדש את חזות הכול. היום ברור שיש לשים את המוקד במקום אחר. רפורמה נכונה במערכת החינוך צריכה להתרכז בהוראה ובלמידה ולהסתייע בטכנולוגיה דיגיטלית.

10. גורמים פסיכולוגיים ברמת הפרט וברמה של הקבוצה. יחידים וקבוצות חשים מאוימים משינוי ונוטים לנסות למנוע אותו.

התיאור והניתוח שהצעתי פסימיים: רפורמה היא רטוריקה; אין תקווה ליישומה; נמתין לרפורמה הבאה שתיכשל אף היא. מטוטלת הרפורמות נעה בין הקטבים - בין ריכוז לביוור, בין חינוך שמרני לחינוך מתקדם - ואינה מצליחה לחולל שינוי של ממש. אך מנהיגות חינוכית חיובית ויוזמת אינה נעה בלא תכלית בין הקטבים, אלא מפיקה לקחים מהתנועה הזאת, חוקרת את הגורמים המונעים רפורמה, לומדת על רפורמות מוצלחות בעולם, ומעצבת את הממדים השונים של מערכת החינוך כך שיענו על האתגרים של ההווה והעתיד. הנה כמה הנחיות לרפורמה

מקורות

Clabaugh, G., & Rozycki, E. Politics, consensus and educational reform. *Educational Horizons*, Fall, 1989.

Cuban, L. Reforming again, again, and again. *Educational Researcher* 19, 1988, 313.

House, E. A framework for appraising educational reforms. *Educational Researcher* 25, 615.

Husen, T. Problems of educational reform in a changing society. In Yogev, A. and Rust, V.D. (Eds). *International perspectives on education and society*, vol.4, Greenwich, JAI Press, 1994.

Ginsburg, M. B., et al., Educational reform: Social struggle, the state and the world economic system. In Ginsburg, M.B. (Ed). *Understanding educational reform in global context, economy, ideology and the state*. N.Y., Garland.

Murillo, V. Recovering political dynamics: Teachers' unions and the decentralization of education in Argentina and Mexico. *Journal of American Studies and World Affairs* 41, 1999, 1, 3157.

Navarro, J.C et al., Education reform in Latin America. Washington, D.C. World Bank Publications, 1998.

Popekewitz, T.S. Educational Reform: Rhetoric, ritual and social interest. *Educational Theory*, 38, 1988, 7793.

Puryear, J. Educational reform in the Americas: External forces and internal challenges. Washington, D.C. World Bank Publications, 1997.

Robertson, S.L., & Woock, R. The political economy of educational reform in Australia. In Ginsburg, M.B. (Ed). *Understanding educational reform in global context: Economy, ideology and the state*. New-York, Garland.

Rondinelli, D.A et al., Analyzing decentralization policies in developing countries: A political economy

התיאור והניתוח שהצעתי פסימיים: רפורמה היא רטוריקה; אין תקווה ליישומה; נמתין לרפורמה הבאה שתיכשל אף היא

מתרבות של חשדנות לתרבות של אמון

תרבות של חשדנות מאבנת את בית הספר; תרבות של אמון מאפשרת שיפור מתמיד שלו. תנאי ראשוני לשינוי בית ספר הוא מעבר מחשדנות לאמון. איך עושים את זה? קחו דוגמה מהגוורקס של הארי פוטר

עידן ירון

המנהלים. הם מניחים כי המנהלים מעוניינים בשליטה ובעוצמה, מגלים העדפות והטיות לא ענייניות, אינם דואגים לרווחתם, לזכויותיהם ולצורכיהם של העובדים, שומרים על חשאיית באשר למניעים ולהחלטות, מבקשים תשומת אך אינם מנצלים אותן, מסוגלים למעשי נקם ולחוסר הגינות.

תסמיניה של תרבות ארגונית המבוססת

תרבות המבוססת על "חשדנות" גורמת להימנעות מהשקעת מאמץ מעבר לנדרש ולמתחייב, לחוסר יכולת לפתור בעיות בצורה יעילה, לעבודה בסדרי עדיפויות לקויים ולאובדן היצירתיות, החדשנות והנכונות להסתכן. באווירה כזאת המנהלים מפתחים הנחות שליליות כלפי העובדים, והעובדים - כלפי המנהלים

ל מערכת ארגונית נדרשת לאזן בין יציבות לבין שינוי, כדי להבטיח הן אינטגרציה פנימית והן הסתגלות חיצונית. במאזן הכולל בין יציבות לבין שינוי במערכת החינוך ובבתי הספר נראה כי ידה של היציבות על העליונה. המבנים והמסגרות נותרו ככלל כפי שנוצרו עם הניסיונות הראשונים לארגן חינוך בית-ספרי (schooling), והמערכת נראית מאובנת. למרות הלחץ לשינוי ההוראה הבית-ספרית, המסורת שולטת בכיפה (Whitaker 1995: 2). אליוט אייזנר פסק כי בתי ספר מתאפיינים בעיקשות ובעמידות בפני שינויים, ולארי קובן קבע כי "רפורמות רבות מספור התקיימו בבתי הספר בעשור האחרון, אך ההוראה הבית-ספרית נראית כמעט כפי שהייתה מראשיתה" (Cuban 1988: 341).

מדוע נכשלו הניסיונות לשנות את בית הספר, ומהם התנאים - הפנימיים והחיצוניים - הנדרשים להצלחתם? נראה כי התנאים החיוניים לשיפור בית הספר נוגעים לתרבות הארגונית המאפיינת אותו, ואת מערכת החינוך ככללה.

"גישת החשדנות" לעומת "גישת האמון"

רולאן בארת - מורה, מנהל ופרופסור לחינוך באוניברסיטת הרוורד - מבחין בין שתי גישות ל"שיפור בית הספר", הנשענות על הנחות יסוד שונות: הגישה הראשונה - אכנה אותה "גישת החשדנות" - גורסת כי אין ביכולתם או ברצונם של בתי ספר לשפר עצמם, ולפיכך צריך השיפור לבוא מבחוץ. גישה זו יצרה רפורמות המבוססות על צווים, הנחיות והוראות. רפורמות אלה מבקשות להכתיב מבחון הווייה הנובעת לעתים קרובות מהשקפות פוליטיות. הגישה השנייה - אכנה אותה "גישת האמון" - גורסת כי בתי ספר יכולו לשפר עצמם בתנאים נאותים. אחריותם

העיקרית של אלה המצויים מחוץ לבית הספר היא לסייע ביצירת תנאים אלה, הנוגעים בעיקר לתרבות הארגונית של בית הספר - להפוך אותה לתרבות שביסודה עומדת קהילה המושתתת על משמעויות וערכים משותפים, על איכות יחסי הגומלין הבינ-אישיים ועל טיב ההתנסויות הלימודיות. רק בתנאים אלה יוכל בית הספר להפיק את האנרגיה, את כושר ההמצאה ואת השאפתנות החיוניים לשינוי (Barth 1990: 38, 45).

בארט דוגל אפוא בשיפור בתי הספר מבפנים - הוא נותן אמון במורים ובמנהלים. תרופותיו לחוליים של בתי הספר נובעות מן האמון בכוחות, במחויבות, בדמיון ובפוטנציאל של המורים ושל המנהלים. על בסיס מצע נאות של יחסים אנושיים אפשר לחולל שינוי בבית הספר ולשפר את איכות ההוראה והלמידה. הסוד ליצירת מצע כזה טמון במה שבארט מכנה "קולגיאליזם" - תכונה חברתית המושתתת על יחסים כנים ועל יצירת אווירה כוללת של אמון כאחת מאושרות התרבות הארגונית (Sizer 1990: xii).

תסמיניה של תרבות ארגונית המבוססת על "חשדנות" (distrust) כוללים סכסוכים לא פתורים, היעדר הצעות לשיפור, חרושת שמועות וחוסר נכונות להכיר בטעויות. תרבות כזאת גורמת להימנעות מהשקעת מאמץ מעבר לנדרש ולמתחייב, לחוסר יכולת לפתור בעיות בצורה יעילה, לעבודה בסדרי עדיפויות לקויים ולאובדן היצירתיות, החדשנות והנכונות להסתכן. באווירה כזאת המנהלים מפתחים הנחות שליליות כלפי העובדים. הם מניחים כי העובדים אינם מקבלים אחריות, אינם מגלים אכפתיות כלפי העבודה, מחפשים תירוצים, אינם נכונים להסתכל על התמונה הכוללת וקוקים לשליטה ולגבולות כדי להישאר ממוקדים. בד בבד העובדים מפתחים הנחות שליליות כלפי

על "אמון" (trust) שונים בתכלית. הספרות המקצועית מראה שאמון הוא יסוד חיוני להצלחה ארגונית. אמון מגביר את שיתוף הפעולה, משפר את התקשורת הבינ-אישית ומקדם את רמת הביצועים הקבוצתיים והארגוניים (Kramer & Cook 2004). השגת אמון דורשת מחויבות לבניית יחסים בינ-אישיים המבוססים על גילויי כבוד, על הוקרה, על הערכת יכולת ועל יושרה



מסתבר כי "תרבות חשדנות" מעיין זאת - המעוררת התמרמרות, תסיסה ואף התמרדות מאורגנת (למרות "תיקון מספר 24 לחוק החינוך" שקבע כי "מעשה ואילך מפורקים כל ארגוני, חוגי, קבוצות, חבורות ומועדוני התלמידים") - אינה יכולה להאריך ימים. כפי שניבאה פרופסור טרלונזי, אִמְבְּרִיֶדְגְּ הייתה צפויה ל"סכנה איומה!": הִקְנָטָאורִים נשאו אותה אל הסכך כשהיא צוחתת נואשות [לקול התשואות ושאות השמחה וההקלה של הילדים הצופים בסרטן; קולה הלך ונחלש עד שלא נשמע עוד...]

לאחר אפיוודה קצרה זאת בדברי ימי בית הספר הוגוֹרְטָס, שב פרופסור דִּמְבֶּלְדוֹר הטוב והמיטיב לנהלו, ו"תרבות החשדנות" פינתה את מקומה ל"תרבות אמון". (סוף טוב - הכול טוב; (רולינג 2003).

המעבר מ"תרבות חשדנות" ל"תרבות אמון"

הספרות המקצועית מראה שהיכולת לחולל רפורמות חינוכיות בבתי ספר שמתקיימת בהם תרבות ארגונית המבוססת על חשדנות - מוגבלת (Hill 2005: 305). לעומת זאת נמצא קשר בין הגברת האמון בבתי הספר לבין הגברת השתתפותו של הסגל במאמצי השינוי, פתיחות רבה יותר לחדשנות בקרב המורים, היענות רבה יותר כלפי ההורים, ואפילו תפוקה גבוהה יותר בתחום ההישגים הלימודיים (Kochanek 2005: xv).

ארגונים רבים שואפים לעבור מתרבות ארגונית המבוססת על "חשדנות" לתרבות ארגונית המבוססת על "אמון", אולם אין זו משימה קלה. לעתים קצב השינוי של המנהלים אטי בהרבה מזה של העובדים. סגנון המנהיגות נותר ריכוזי ומרוחק למדי, התקשורת הפנים-ארגונית מתאפיינת בדגש ניכר על צווים, הנחיות והוראות ה"מונחתים" מלמעלה למטה, ופחות מכך על משותף מלמטה למעלה. יתר על כן, תרבות ארגונית המבוססת על אמון גוררת אחריה לעתים קרובות גילויים ברורים של אי-נחת מצד המנהלים. הם מתלוננים על אוברדן שליטה, על פגיעה במשמעת, על השתמטות, ואפילו על גילויי חוסר אחריות שגורמים לירידה בתפוקה. ככלל, המנהלים מתקשים להשתחרר מן הגישה המסורתית של "פיקוד ושליטה". גישה זו מבוססת על התפיסה שקומץ "מנהלים בכירים" מקבל החלטות ונותן פקודות, וכל השאר הם "עובדים מן השורה" המבצעים פקודות אלה, או "מנהלים מדרגי הביניים" המתווכים בין השניים. גישת החשדנות היא שמזינה את הגישה המסורתית.

כדי להבטיח יישום מוצלח של תהליכי שינוי ארגוני יש להכיר בכך שכל שינוי מחייב מנהיגות המכוונת לחדשנות ולאפקטיביות - ל"עשיית הרברים הנכונים", לצד ניהול המכוון ליציבות וליעילות - ל"עשיית דברים נכון" (כלומר - גם למה שעושים וגם לאיך שעושים). מנהיגים מציינים ומתווים את התלם;

כלפי עמיתים וכפופים כאחד. תרבות ארגונית כזאת מצטיינת בהאצלת אחריות.

וכדי להרגים זאת, נצטט קטע מתוך הארי פוטר ומסדר עוף החול - ידיעה שפורסמה בעיתון "הנביא היומי" ועוסקת ברפורמה בחינוך:

משרד הקסמים שואף לרפורמה במערכת החינוך: דולורס אִמְבְּרִיֶדְגְּ, ממונה לתפקיד "מפקחת עליונה"

בצעד מפתיע העביר אמש משרד הקסמים חקיקה חדשה המאפשרת למשרד יכולת התערבות חסרת תקדים בנייהול בית הספר הוגוֹרְטָס לכישוף ולקוסמות [...] זהו שלב חדש ומרגש בתכניו של השר להתמודד עם מה שמכונה בפי אחדים "הסטנדרטים הירודים בהוגוֹרְטָס" [...] למפקחת תהיה סמכות לחקור את עמיתיה להוראה ולוודא שהם עומדים בדרישות.

המפקחת העליונה ואחר כך המנהלת דולורס אִמְבְּרִיֶדְגְּ השליטה בבית הספר הוגוֹרְטָס "תרבות חשדנות" במקום "תרבות האמון" שהונהגה בו בראשותו של פרופסור אֶלְבּוּס דִּמְבֶּלְדוֹר. כבר באחד משיעוריה הראשונים הודיעה לתלמידיה: "אני כאן כדי ללמד אתכם לפי שיטה שאושרה על ידי משרד הקסמים, ואשר אינה כוללת הזמנה פתוחה לתלמידים להביע את דעותיהם בעניינים שבהם כמעט שאינם מבינים. ייתכן שהמורים הקודמים שלכם אִפְשְׂרוּ לכם חופש פעולה רב יותר [...] אבל איש מהם לא היה עובר את ביקורת משרד הקסמים [...]".

אמבריֶדְגְּ בלשה אחר המורים, תחקרה אותם וירדה לחייהם, בתואנה כי "משרד הקסמים מעוניין בהבנה יסודית של, אָה - הרקע - של מורי בית הספר". "תיקון מספר 25 לחוק החינוך" קבע: "מעשה ואילך תהיה למפקחת העליונה סמכות לקבוע עונשים, סנקציות, וביטול זכויות בכל הנוגע לעבירות משמעת של תלמידי הוגוֹרְטָס, וכן הסמכות לשנות עונשים, סנקציות וביטול זכויות שהורו עליהם חברי צוות אחרים".

יחסי הגומלין הרצויים בין הרמה הלאומית לבין הרמה המקומית, שיבטיחו איזון ארגוני-הסתגלותי, ישלבו בין שימור של מערכת החינוך בכללה - באמצעות מנגנוני בקרה "רכים" הנלווים ל"תרבות אמון" - לבין שימור הרלוונטיות של בית הספר לסביבתו

מנהלים מורדים הליכה מאורגנת בו.

שינוי אינו יכול להתקיים בחלל ריק. הנהגת תרבות אמון מחייבת איזונים ובלמים; חופש הפעולה המוענק לעובדים חייב להיות מסויג. האצלת אחריות אינה מרוקנת את תפקידי המנהיגות והניהול מתוכנם, אלא ממלאת אותם תכנים חדשים. יש להכיר בשני הפנים של "משחק האמון": אף על פי שתהליך האצלת האחריות נתפס לעתים כרך ומיטיב, יש להפעילו בכל חומרת הדין המתחייבת מן הנסיבות (כגון מעשה החותר תחת אושיות התרבות הארגונית ושומט את הקרקע מהשגת מטרתו של הארגון, מחדל, הפרה יסודית של "משחק האמון" המתבטאת בהתנהגות לא נאותה כלפי אחרים, בפעילות לא חוקית או בגילוי חוסר עניין מופגן כלפי רווחת הארגון והשגת יעדיו).

יש פיתוי עז מצד ההנהלה לחזור לתרבות ארגונית של חשדנות. על המנהלים לזכור כי מדובר בתהליך ארוך טווח, ולגלות סבלנות ואורך רוח. בסופו של דבר הטמעת תרבות ארגונית של אמון עשויה לשחרר ארגונים רבים מאווירת הנכאים שהם שרויים בה, ולאפשר פתרון אינטגרטיבי, שיסייע לחברי הארגון להשיג את מטרותיהם בצורה הטובה ביותר באמצעות כיוון מאמצייהם להצלחתו של הארגון.

שליטה ואוטונומיה ברפורמות חינוכיות

ההבדל בין שני טיפוסים התרבות הארגונית שהוצגו לעיל עשוי להתבהר מתוך הבחנה בין "שליטה" לבין "אוטונומיה". "שליטה" פירושה "חוק הנכפה מבחוץ"; "אוטונומיה" פירושה "חוק עצמי". כפייה מבחוץ של שליטה לא שקולה שוללת את ה"עצמי" הארגוני הייחודי ועלולה לחזק את המגמה של חוסר האיוון הפנימי, להנציח את המצב הקיים, למנוע גמישות ארגונית, חדשנות וגילוי יוזמה העשויים להביא תועלת רבה, לבלום את יכולתו של הארגון להסתגל לתנאים משתנים וכך לחתור נגד הסיכוי להגשים את יעדיו. בארגון כזה לא תתקיים "למידה ארגונית" מועילה המאפשרת פעולות תיקון נדרשות ושיפור מתמשך, ולא יירכש ידע שימושי המאפשר להגשים את תכליות הארגון בתנאים המשתנים בתדירות גבוהה.

"הגל הראשון של רפורמות חינוכיות" (עד שנות ה-80 המוקדמות) הירק את מנגנוני השליטה הביורוקרטית, ריסן את המורים והמנהלים בבתי הספר והאשימם במצב שנוצר - במסגרת מה שכינתי "גישת החשדנות". אולם במהרה התברר לקובעי מדיניות רבים כי שיפור

נמצא קשר בין הגברת האמון בבתי הספר לבין הגברת השתתפותו של הסגל במאמצי השינוי, פתיחות רבה יותר לחדשנות בקרב המורים, היענות רבה יותר כלפי ההורים, ואפילו תפוקה גבוהה יותר בתחום ההישגים הלימודיים

ביצועי המורים ובתי הספר מחייב את השתתפותם הפעילה בתהליכי השינוי. מתוך הכרה זו הופיע "הגל השני של רפורמות חינוכיות" (למן שנות ה-80 המאוחרות) שהדגיש ביזור, אוטונומיה ניהולית וקבלת החלטות שיתופית - במסגרת מה שכינתי "גישת האמון".

שני גלי הרפורמה מזכירים במידת מה את ההבחנה הקלסית של מק'גרור בין "תיאוריה x" לבין "תיאוריה y": מנהל הדוגל ב"תיאוריה x" מניח כי בני האדם עצלים וחסרי אחריות ביסודם, ולפיכך זקוקים לפיקוח מתמיד. מנהל הדוגל ב"תיאוריה y" מניח כי בני האדם חרוצים ואחראים ביסודם, ולפיכך אינם זקוקים אלא לתמיכה ולעידוד (McGregor 1960). "הגל החדש" עשוי להירמות ל"תיאוריה z". תיאוריה זו - המייצגת את עיקרי הניהול היפני, שמציב אתגר למערב - מתאפיינת בהליכי ניהול המטפחים אמון בקרב העובדים והמנהלים וכן במנגנוני בקרה ארגונית כה עדינים, מרומזים ופנימיים - יסודיים ותובעניים ביותר ובה בעת גמישים - עד שלא פעם נדמה שאינם קיימים כלל (Ouchi 1981).

רמה לאומית מול רמה מקומית

עם התגברות "הגל החדש" מתברר כי מערכת החינוך ובתי הספר נדרשים ליחסי גומלין עדינים ומתוחכמים יותר. רפורמות חינוכיות כלל-מערכתיות כוללות מנגנוני בקרה המכוונים לעקוב אחר חריגות בפעילות הארגונית של בתי הספר ולהביא לתיקונים הנדרשים לשם ייצובם וקידומם. בקרה ארגונית עשויה ללבוש צורות שונות. מנגנוני הבקרה שהיו מקובלים ב"גל הראשון" התמצו במתן פקודות, במעקב ישיר ובאכיפת כללים; ב"גל השני" - בהתמחות

ובסטנדרטיזציה ביורוקרטית. כדי להביא לבקרה עצמית ולשיתוף פעולה רצוני - בעידן שבו נישא ברמה דגל "הניהול העצמי", ומתעורר צורך חיוני בגמישות ובסתגלנות - נראה שבמקום מנגנוני בקרה "קשיחים" יש להנהיג מנגנונים "רכים". ראוי שמנגנונים כאלה יושתתו על יסודות תרבותיים-הכרתיים: ערכים, פרדיגמות, שפה, הנחות יסוד, מסגרות התייחסות, פירושים, הצדקות וכדומה. על פי גישה זו, הבקרה אמורה להיות מפורזת לאורכה ולרוחבה של המערכת כולה; רעיונות ולא אנשים אמורים לאכוף את הבקרה, ורעיונות אלה, ולא הפעילויות, אמורים להיות מושא הבקרה (Weick 2001: 80-85).

הפעלה מושכלת של מנגנוני בקרה "רכים", הנלווים ל"תרבות אמון", תבטיח את יצירת התנאים החיוניים לשם היציבות והשינוי של מערכת החינוך בכלל ושל בתי הספר בפרט. חלוקת העבודה בין הרמה הלאומית לבין הרמה המקומית צריכה להשיג איוון ארגוני-הסתגלותי: הרמה הלאומית צריכה לקיים מנהיגות אמיצה המשמרת את הקוהרנטיות (קישוריות, תיאום, עקיבות, אחידות) של מערכת החינוך בכללה; הרמה המקומית צריכה לקיים ניהול בוטח המשמר את הרלוונטיות (שייכות, נגיעה, קשר) של בית הספר לסביבה הארגונית שהוא נתון בתוכה.

ד"ר עידן ירון הוא מרצה בכיר בסוציולוגיה במכללה האקדמית אשקלון. הוא עוסק בחקר ארגונים ובחקר תרבות
ד"ר עידן ירון; plainlng@netvision.net.il

מקורות

- רולינג, ג'ק, **הארי פוטר ומסדר עוף החול**, תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד, 2003.
- Barth, Roland S., *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Cuban, Larry, "A Fundamental Puzzle of School Reform", *Phi Delta Kappan* 69 (5), 1988: 341-344.
- Kochanek, Julie Reed, *Building Trust for Better Schools: Research-Based Practices*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2005.
- Kramer, Roderick M. and Cook, Karen S. (Eds.), *Trust and Distrust in Organizations*. New York: Russell Sage Foundation, 2004.
- McGregor, Douglas, *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- Ouchi, William G., *Theory Z*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1981.
- Sizer, Theodore R., "Foreword", in Barth, Roland S., *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990: xi-xii.
- Weick, Karl E., *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell, 2001.
- Whitaker, Patrick, *Managing Change in Schools*. Buckingham: Open University Press, 1995.

פוליטיקאים באו לחנך

כנס "העיר" לחינוך, מדיסק חולון, 27 באוגוסט



הכול התייחסו ברצינות לכנס הזה – אפילו נשיא המדינה וראש הממשלה הגיעו. אלא שבניגוד לאנשי האקדמיה והמורים, ששטחו בלהט ובכאב את הבעיות שהחינוך ניצב לפניו ואת הצעותיהם לדרכים לחלץ אותו מהביצה, הפוליטיקאים, שהיו אמורים להושיע, הגיעו לחנך לדעת עובד יחזקאל, מזכיר הממשלה, החינוך לא נמצא במצוקה גדולה כמו שאומרים – צריך פשוט לשנות את נקודת המבט ו"לקחת דברים בפרופורציות". לדעת שר האוצר, רוני בראון, הכול מבקשים פתרון אינסטנט "ברוח הבריגדות האדומות באיטליה", לא פחות. לדעת נשיא המדינה, שמעון פרס, העם היהודי המציא את אישבעיות הרצון, וגם ראש הממשלה, אהוד אולמרט, לא הבין על מה מלינים, אבל דאג להבטיח שישנה את מעמד המורה והמנהל, יבנה כיתות ויצמצם פערים. הפוליטיקאים התהדרו בהישגים, שלפו הבטחות והאשימו את שאר העולם בפסימיות. אילו טרחו לשבת באולם ולהקשיב לדיונים, אולי לא היה להם נוח כל כך לעמוד מול הקהל הגדול ולהכריז שהכול בסדר. כאמור, במושבים שקדמו לנאומו המכובדים הועלו הבעיות הבערות של מערכת החינוך. אחד המושבים המעניינים בכנס דן בשאלה כיצד תיחלץ מערכת החינוך מהכוחות הפוליטיים שמובילים אותה. המושב עסק בעיקר בשאלת חיוב בתי הספר החרדיים בלימודי הליבה. מנחת הדין, העיתונאית אבירמה גולן, טענה כי אין ביקורת על מערכת החינוך החרדית אף על פי שהיא זוכה למימון ממלכתי ציבורי. שרת החינוך לשעבר, שולמית אלוני, אמרה כי הדרך לפיקוח ראוי עוברת דרך מניעת תקציב. "אפשר להגיע אתם להסכם", אמרה, "אבל אם רק נותנים כסף בתנאי שיצביעו לשרת החינוך ולמפלגתה – אי אפשר לפקח". מנהלת המינהל הפדגוגי במשרד החינוך, לאה רוזנברג, התבקשה להתייחס לעובדה שעמותות רבות מתערבות בבתי הספר ומנסות לשלב תכנים אינטרסנטיים במערכת בתמורה לכספי תרומות. לגישה, הכלים בעלי העוצמה – התקציב ובהינות הבגרות – הם עדיין בידי המדינה, ועל כן היא עדיין שומרת על שליטתה במערכת. עם זאת, לדבריה, מדובר בשאלה פוליטית. "אם כך, אין לנו אלא להשלים עם זה", הקשתה גולן, ורוזנברג אמרה שדווקא אפשר לשנות את המצב מכיוון ששרי החינוך יכולים להחליט אחרת. "העובדות מוכיחות שלא", פסקה גולן, וכאילו כדי לסכם את הנושא הכריזה שרת החינוך כנאום המרכזי כי אין ספק שניסיון לכפות את תכנית הליבה על העולם החרדי ייכשל, ויש לנסות דרך של הידברות. ד"ר צביה ולדן, שדבריה ריגשו את הקהל, הגדירה את הגישה "הרמת ידיים". "תוגת החינוך היא חוסר במנהיגות", אמרה מעל הבמה וכתה לתשואות, "אם בידי משרד החינוך התקציב – עליו להנהיג. המילה שצריכה להיאמר אינה 'שליטה' אלא 'תמיכה', 'עזרה' ולא 'פיקוח'. ישנן מטרות מוגדרות לחינוך ויש חוק, ומי שאינו עומד במטרות לא יכול ליהנות מהתקציב". ולדן הציעה להקים מועצה פדגוגית רחבה שתקבע את סדר היום החינוכי. בדיון בנושא מעמד המורה המתינה לקהל הפתעה. מי ששימש שר החינוך בין השנים 1974–1977, אהרון ידלון, הוזמן לחוות דעתו על מצב החינוך. הוא ביקר את דברי מזכיר הממשלה וטען שבתקופתו היה יום לימודים ארוך עם מפעל הזנה והתלמידים למרו גם ביום שישי. כל אלה אינם קיימים בשלושים השנים האחרונות, ותקציב החינוך מקוצץ כדבר שבשגרה. "כסף יש", אמר ידלון, "אך סדר העדיפויות הלאומי השתנה".

מזכיר הממשלה ניסה לשכנע שלא הכול טרגי, שיש מפעל הזנה ויום חינוך ארוך, אך זו הייתה אחת הפעמים היחידות שהקהל, שהורכב מאנשי חינוך, התערב וצעק שאין. כשידלון, איש נמרץ ועתיר ניסיון, העיר כי העובדה שמשרד החינוך לא הגיע להסכמי רפורמה עם שני הארגונים תיאלץ אותו לשלם יותר לארגון המורים בעתיד, הוא זכה לתשואות. להכרות החגיגית של שר האוצר שתקציב החינוך לא יקוצץ בשנת 2008 ("הממשלה הרימה את דגל החינוך"), התייחס הקהל בספקנות. גם טמירה ירדני, מפיקת "כוכב נולד" שזכתה במקום גבוה ומעורר מחלוקת ברשימת "50 המשפיעים" שחולקה לאורחי הכנס, הגיעה לדבר בזירה שאיננה בדיוק טבעית לה. בניסיון לצמצם את האחריות המוטלת עליה כגוף תקשורת מוביל המשפיע על תודעת הצעירים אמרה: "תפקידנו אינו ללמד ולהשכיל, אלא לברר ולרגש, ואף על פי כן אני רואה חיבור בין עשייה טלוויזיונית להשפעה על חיי התלמידים והמורים, ומוכנה לשתף פעולה עם מסגרות שונות כדי להשפיע ולשנות בתחום החינוך". פרופ' אריה סקופ, יו"ר פרויקט "מחשב לכל ילד", הציג נתונים מעוררים על רמת הידע של הילדים המשתתפים בפרויקט, וראש הממשלה, אהוד אולמרט, הבטיח כי בחמש השנים הקרובות יחולקו 60,000 מחשבים ניידים למורים בישראל. שבעים מהבטחות, מהכיבוד ומהאווירה הכללית יצאו המורים מהכנס אל פתיחת שנת הלימודים, מקווים שמכל הדברים שנאמרו בו תצא, בכל זאת, איזושהי בשורה רלוונטית לשנת הלימודים הנוכחית.

נורית קנטי

הסתדרות המורים בישראל | האוניבסיטה העברית ירושלים בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

רשימת הקורסים שיתקיימו בשנת תשס"ח בנתניה, בראשון לציון וברעננה

קורס < הגישה הטבעית להקניית אורח חיים בריא (נטורופתיה)
< בראשית ברא אלהים את האישה!?

קורס < העצמה נשית דרך מפגש עם נשים בתנ"ך
< נשים קוראות מבראשית - מסע בספר בראשית
< תאטרון - הרמת מסך

יום רביעי

קורס < תקשורת אסרטיבית מקדמת
< פסיכודרמה

קורס < Getting Better - שיפור האנגלית בכתיבה ובדיבור

נתניה

יום ראשון

קורס < המורה כשחקן - הכיתה כבמה (סמס' א')

יום שני

קורס < קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים

יום שלישי

קורס < נשים קוראות מבראשית -

מסע בספר בראשית (סמס' ב')

קורס < מסעות חובקי עולם:

תרבויות ונופים ביבשת אמריקה (סמס' ב')

יום רביעי

קורס < התמודדות עם מצבי כעס,

לחץ ושחיקה (סמס' ב')

יום חמישי

קורס < ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד (סמס' ב')

קורס < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה (סמס' א')

קורס < אורח חיים בריא על פי הרפואה

הסינית (סמס' ב')

קורס < חלונות להכרת המחשב (סמס' ב')

רעננה

יום ראשון

קורס < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה

קורס < הגישה הטבעית להקניית אורח חיים בריא (נטורופתיה)

יום שני

קורס < שבעת ההרגלים לאפקטיביות בהוראה ובחיים

קורס < ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד

קורס < קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים

יום שלישי

קורס < מסע אל האני - גילוי העוצמה האישית

קורס < התמודדות עם מצבי כעס, לחץ ושחיקה

יום רביעי

קורס < פסיכודרמה

קורס < בראשית ברא אלוהים את האישה!?

קורס < העצמה נשית דרך מפגש עם נשים בתנ"ך

קורס < נשים קוראות מבראשית - מסע בספר בראשית

קורס < אורח חיים בריא על פי הרפואה הסינית

קורס < בריאות וחולי אצל ילדים ונוער בעיניים סיניות

ראשון לציון

יום ראשון

קורס < שבעת ההרגלים לאפקטיביות בהוראה ובחיים

קורס < תקשורת בלתי מילולית

קורס < בריאות וחולי אצל ילדים ונוער בעיניים סיניות

קורס < אורח חיים בריא על פי הרפואה הסינית

יום שני

קורס < הנחיית קבוצות

קורס < "קסמן של מחשבות" - יצירתיות והעצמה אישית

קורס < המסע המופלא בעקבות המוטיבציה

קורס < קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים

יום שלישי

קורס < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה

בית הספר המרכזי להשתלמות מורים רחוב בן סרוק 8, תל-אביב

ייעוץ אישי בבחירת הקורסים יבטיח לך את מרב גמולי ההשתלמות

בטלפון: 03-6-922-922 www.itu.org.il



רְאוּנָא בְּיָדָאָו עֵינֵי בִּי טַעַמְתִּי מֵעֵט דְּבִשׁ הַזֶּה

(שמואל א', י"ד, כ"ט)

הדתרבותי

אמנות | ספרות | תיאטרון | קולנוע | מוזיקה

/// עריכה: איריס לעאל

מזרחיות - מוצא סתמי או זהות עקרונית?

תהודות זהות - הדור השלישי כותב מזרחית, עורכים: מתי שמואלוף,
ניר ברעם, נפתלי שם-טוב, עם עובד, 2007
בכל העניין המזרחי יש איזה אבסורד, דרור משעני, עם עובד, 2007

המזרחים, הננו ה"ישראלים" בה"א הידיעה. האם המשואה הזאת יכולה לעבור - "ישראל היא מדינה מזרחית, ומכאן - כולנו מזרחים"? רפרטואר של חוויות משוקע בין דפי הטקסטים השונים: שמיעת מוזיקה ערבית, צפייה בסרטי בורקס, מודעות חריפה, פתאומית, להברלי מעמד כלכלי, צפייה בסרט הערבי של יום שישי, מסעות שורשים, התבוננות בנישואים מעורבים, חוויית החיים כבלוק ארוך משותף. האם מאגר חוויות זה הוא המגריר את ה"מזרחיות"? בעידננו, העידן הפוסט-פוסטמודרני, שאלות על "מהות הדברים" נדחקו הצדה. אין מהויות קבועות, קשיחות, לא ניתנות לשינוי, ומכאן גם שאין "מזרחיות" או "אשכנזיות" תחומות היטב. יש מכלול של חוויות, מוצא ביולוגי, זהות והגדרה עצמית. הסלנג העממי כבר היה ער לאפשרות ה"מעבר" בין קטגוריות. הפועל "השתכננו" מורה על עלייה בסולם הסוציאקונומי, מתוך השלת המרכיבים ה"מזרחיים" הנראים לפתע לא הולמים. מילת הסלנג הזאת מסגירה את הזהויות המוחץ של המזרחיות עם המעמדות הנמוכים בישראל ואת זיהוי האשכנזיות עם אליטה כלכלית ותרבותית.

המילה המקבילה, "להתמזרח", אינה קיימת כלל: ההון הסימבולי האשכנזי, גם כאשר הוא מלווה במעמד כלכלי נמוך, "חזק" דיו כדי להסתיר מיצוב סוציאקונומי נמוך. אין צורך ללמוד על "אשכנזיות" ועל "מזרחיות" כדי לקלוט את אינספור הסימנים

המזרחיות מהי? דומה שספרים, סרטים ומוצרי תרבות היוצאים חדשים לבקרים מעמידים שאלה זו במרכז, אם כסוגיה גלויה ופתוחה, ואם כסבטקסט המתוח לכל האורך, שזור כחוט השני. לא בכדי מופיעות על דש ספרו של דרור משעני הגדרות מילוניות: "עניין", "מזרחי", "אבסורד". להלן ההגדרה ל"מזרחי", למשל: 1. של מזרח, הפונה לצד מזרח, 2. הבא ממזרח, 3. בן אחת מארצות המזרח". גם עורכי הספר תהודות זהות מתלבטים בטיבו של המושג: "ביום שהחלטנו לערוך ספר על זהות מזרחית צעירה ניגשנו ללשכה המרכזית לסטטיסטיקה, לברוק כמה מזרחים צעירים יש בכלל בישראל", הם כותבים במבוא, "להפתעתנו גילינו שאין מזרחים צעירים - כולנו ישראלים".

ההגדרה מזרחית מתחוללת בספרה האישית, האינטימית - בתנאי שנולדת בישראל. תהודות זהות מכיל 17 קטעים אישיים, רשימות ביוגרפיות, סיפורים בדיוניים, החגים כולם סביב שאלות של זהות, מוצא והתנהלות בין מרכז לפריפריה. היוצרים שבא סלחוב, דודו בסי, שמעון אדף, העיתונאית ארמית פרא והזמרת דיקלה הם חלק מהשמות הכלולים בקובץ. דומה שהקובץ מבקש לייצר שקילות סימבולית: מצד אחד ה"מזרחיות" מובנית כעמדה לעומתית נגד ה"ישראליות" ההגמונית, המבוססת, האשכנזית למעשה אך התובעת לעצמה את הזכות ל"שקיפות"; מצד אחר מסתתרת כאן טענה לייצוגיות: הרי אנו,

בין שני ספרים

"האדם יכול לומר לעצמו, סוף סוף, 'תן לעצמך ללכת', והמשפט הפשטני הזה, הזרוק בחצי פה, צובר מובן הרה גורל"
(שמעון אדף על דוד אבידן)

"היופי הנקי, המושלם, הוא מבחינתי כמו תער של סכין. הוא לא יכול לקיים בתוכו חיים, הוא בעצם מסכת מוות"
(איריס לעאל משוחחת עם מיה אטון)

"הגבר העקוד צונח על מזבח יהירותו, מוקף ב'אמהות' הרבות שליוו אותו בחייו"
(דליה מרקוביץ'
על ההצגה "האב")

"אם רולינג כותבת ל'לא קוראים', פולמן כותב לקוראים מיטיבי קרוא, לאלו המעריכים פרוזה אלגנטית"

(שהם סמית על ספר חדש של פיליפ פולמן)

קולנוע ביתי

/// נתלי מון שפונט

זרה מושלמת

ארצות הברית, 105 דקות, בימוי: ג'יימס פולי, שחקנים: האלי בארי, ברוס וויליס, ג'ובאני ריביסי

עיתונאית חוקרת העומדת על סף פריצה גדולה בקריירה, חברה טובה שנרצחת, גבר שרמנטי שמנהל אתה רומן, אשף מחשבים חתיך, סודות מקיר לקיר - זה היה יכול להיות המתכון המושלם למותחן קיץ מהנה, אלא שמהוה כנראה השתבש בתהליך הפקת הסרט. רוונה (האלי בארי) היא עיתונאית חוקרת מצליחה.



כשחברתה הטובה גרייס נרצחת היא נחושה, כמובן, למצוא את הרוצח. היא מגייסת לעזרתה ידיד אשף מחשבים (ג'ובאני ריביסי), ומגלה שגרייס ניהלה רומן עם בעליו של משרד פרסום מצליח, האריסון היל (ברוס וויליס). רוונה משיגה עבודה במשרד הפרסום, מתחזה ל"ורוניקה", ומפרטט עם היל דרך האינטרנט. ככל שהחקירה מתקדמת חושפת רוונה סודות מטרידים יותר ויותר; היא מגלה שבין גרייס לבן זוגה ולחבר נוסף שלה היו קשרים שלא ידעה על קיומם, היא מגלה שהיא איננה היחידה שמתחזה ואיננה היחידה שעוקבת אחרי היל. רוונה מגלה, מגלה ומגלה. בשלב מסוים, הגילויים, הצפויים והבנליים,



המסתתרת בשלושה רומנים קנוניים שהתפרסמו בשנות ה-80: קופסה שחורה של עמוס עוז, התגנבות יחידים של יהושע קצו ומולכו של א"ב יהושע. מהלכו של משעני מצטרף למסורת ארוכה: אחד המהלכים הפואטיים המרכזיים המתבצעים ב"רגעי מהפכה" הוא קריאת הקנון הספרותי הישן והמוכר מתוך הפרספקטיבות החדשות. משעני, מצויד בראייה ביקורתית, מנתח את שלושת הרומנים הללו ברגישות רבה, ומעניק להם קריאה מרתקת וחדשנית.

הפרק הרביעי בספר, הקרוי "ובתוכו גם פרצופו שלו מסתמן כצל", מוקדש לא"ב יהושע. משעני מעמיד לבחינה את זהותו הספרדית של הכותב הקנוני, את "גילויה מחדש", ואת אופן השתברותה ב"מולכו".

הפרק האחרון מוקדש לפועלו המחקרי של לב חקק, חוקר ספרות עברית מזרחי, יליד עירק, היושב כיום באוניברסיטת לוס אנג'לס. משעני מתייחס הן למחקרו הן לפרוזה שכתב, שנתקלו בדחייה מצד הממסד הספרותי של שנות ה-80.

אלא שאתרי המריבה ממשכיכים להיות "שוקקי חיים" גם אחרי תום שנות ה-80. לפני שנים אחדות העלתה רונית תירוש, אז מנכ"לית משרד החינוך, את ההצעה לשנות את תכנית הלימודים בספרות בכתי הספר, ולהוסיף לתכנית הליבה יוצרים מזרחים. הצעתה לא מצאה אז אווון קשבת, נגררה בוועדות ובדיונים ולבסוף, למרבה הצער, נדחתה. ייתכן שהפרץ הציירתי והמחקרי שאנו עדים לו יביא לדיון ממורד בהצעה זו.

קציעה אלון

שמספרים מה כאן מרכז ומה שוליים, מי משפיע ומי מושפע, מי מחזיק במירב המשאבים החומריים והסמליים ומי מחזיק בטענות שאבד עליהן הכלח לפני שלושים שנה", כותב יחזקאל רחמים במסה שכותרתה "משא האדם החום".

הפער בין "הון ממש" ל"הון סימבולי" נחשף בבחירות כאשר אנו בוחנים את הקיבוצים. העוני היחסי נחשב אידיאולוגי, מעוגן בערכים לאומיים ואנושיים, והקיבוצניקים נקראים "מלח הארץ". כך כותב עליהם סמי ברדוגו בסיפורו "מסילות", המופיע אף הוא בקובץ: "בימים ההם ידעתי מעט. המקום ההוא, כפי ששמעתי עליו וראיתי רק פיסות ממנו, היה אגדה. חלמתי והאמנתי שאני יכול להגיע לשם, לחיות יפה ולהרגיש שותף מלא, חלק מהקבוצה הציבורית שתמיד הרשימה אותי באופן דיבורה ובצורת הגוף של אנשיה הטובים. הגברים והנשים, הילדים המדויקים שלהם, והרשא הירוק שהקיף אותם מכל פינה, הריח הרע שהפך נעים - כל אלה היו ממלכה יהודית וארץ-ישראלית. איש לא שלט עליהם". הטקסט מקפל בתוכו גם את היפוכו: מחוץ ל"ממלכה היהודית הארץ-ישראלית" נמצאות עיירות הפיתוח, השכונות, המאוכלסות מזרחים נשלטים.

ההיסטוריוגרפיה של יחסי מזרחים-אשכנזים בישראל נחתכת בנקודות ציון ידועות: ואדי סאליב, הפנתרים השחורים, עליית ש"ס. בספרו בכל העניין המזרחי יש איזה אבסורד, ררור משעני מסמן את המהפך של 1977 ואת הבחירות של 1981 כנקודות ציון סמליות. עליית כוחם של המזרחים בייצוג הפוליטי הארצי. כיצד הגיבה המערכת הספרותית לזעזועים הללו? משעני בוחן את כלכלת הייצוגים

צעדת בוקר וערב

המראות המשקללות, אמנות
הצלום, תעשיית
הקולנוע וכל שקלול אפשרי,
שיחול
באחד מתחומים אלה או בכל
תחום אחר, מאפשרים לה, יותר
מאשר לקודמיה, להשקיף
על עצמה מפחוץ. התפתחות
הרחוב, והתפתחות
לשון-הרחוב כתוצאה ממנה,
מאפשרות לה, שוב
יותר מאשר לקודמיה, למהל
ללא חשש בנסח
האינטימי ביותר של תפלותיה
חסרות-המען משפטיים
כגון "תן לעצמה ללכת".
ובכן, תן, תן לעצמה ללכת
- רק השמר
שלא לאבד, אף לא לרע, את
צלקת הנועז, את
רחש גבו המתרחק ממה תמיד
ולתמיד, את ההומנה הנוצרה
שלא לנחם לעולם. תן לעצמה
ללכת אתריו, בקר וערב,
חצות
וצהרים. אל
תאבד מרחק, פן תמעד ותאבד
בשג, אם יהיה שג, ובמדר, אם
אם יהיה מדר.

דוד אבידן, משהו בשביל משהו,
שוקן, 1964

הגות והספרות העוסקות ביחס שבין
קדמה טכנולוגית לבין מצבו הרצוי של
האדם נחלקות על פי רוב לשני מחנות:
הדיסטופיסטים והאוטופיסטים. הדיסטופיסטים טוענים
שקדמה טכנולוגית היא המאירה של האנושות. היא
מקימה חיץ בין האדם לטבע, משחיתה את הקשרים
והסדרים החברתיים, ויוצרת מציאויות שהמחשבה
המוסרית לא הספיקה לעכל או ליצור עכבות עבורן.
האוטופיסטים סבורים שקדמה טכנולוגית היא מפתח
לאנושות טובה יותר, משום שהיא מאפשרת הפצת
ידע וערכים בממדים אדירים, מעודדת שוויון וניידות
חברתית, חושפת את האדם לעוולות המתרחשות
בארצות מרוחקות, הופכת הוויית נוכריות לנגישות וכך
מגבירה את סובלנותו ואת מוסריותו.
הספרות העברית בכלל והשירה העברית בפרט מיעטו
לעסוק בסוגיה זו, אולי מתוך הנחה ראשית עליהן
להתעמת עם המציאות המידית של החיים בישראל, ורק
אחר כך לתהות על העתיד וליצור פרוזה ושירה שיעסקו
בהשערות על הפנים שתלבוש מציאות זו. יוצא מגדר זה הוא
דוד אבידן, שבחיפוש אחר שפה שירית חדשה פנה למרחב
שהציעה ספרות המדע בדיוני ולאוצר הדימויים שנוצק
בהשראת התפתחותה של התרבות הדיגיטלית. בשירתו
הוא מוקסם מאפשרויות העתיד, נוהה אחריהן, מבקש
לבחון אותן. כך כתב "תשדורות מלווין ריגול" המגיעות
מאיזה זמן עולם, תיעד מפגשים טיפוליים עם פסיכיאטר
אלקטרוני, בחן את אפשרותה של תוכנה אקראית ליצור
שורות שיריות. מטבע הדברים גם הוא נדרש לשאלה מה
השפעתה של הטכנולוגיה על האדם ועל מצבו. בשיר
"צעדת בוקר וערב" הוא מעניק תשובה מעניינת, שונה
מתשובותיהם של הדיסטופיסטים והאוטופיסטים.
השיר פותח בשתי חטיבות של משמעות - שני
משפטים ארוכים - הפורשות לפני הנמען של השיר
את מצבו העכשווי, ואת האפשרויות החדשות הנובעות
מפריצות הדרך הטכנולוגיות ומההשפעות שלהן על
התרבות. החטיבה הראשונה עוסקת במישור החזותי: כושר
הראייה המשוכלל החדש מעניק לנמען השיר את היכולת
להתבונן בעצמו באופנים שלא היו זמינים לו קודם לכן.
החטיבה השנייה דנה במישור התרבותי והלשוני - העידן
החדש מעתיק את מרכז התעניינותו לרחוב, למקום
הממשי של בני האדם, לאזור ההתרחשות האמיתי של
התרבות, והלשון נודדת בעקבות תהליך זה ואוספת אליה
צורות ביטוי שלא היו כלולות בה בעבר, וגם לא התאפשרו
בה. בשתי החטיבות אבידן נוסק אנג אורחא, כלוליינות
תחבירית אופיינית, מציין העובדה המילולית להשתמעות
המטפורית שלה. כלומר אמנות הצילום השתכללה, האדם
מביט בדמותו המצולמת, נפתחה לפניו יכולת פיזית

ורוחנית להשקיף על עצמו מבחוץ. בדומה שפת הרחוב
מחדירה אל השפה הגבוהה, שפת התפילות והקודש,
ביטויים ארציים שאינם משמשים דיבור ריק; להפך הם
מקבלים משמעות פילוסופית אמיתית. האדם יכול לומר
לעצמו, סוף סוף, "תן לעצמך ללכת", והמשפט הפשטני
הזה, הורוק בחצי פה, צובר מובן הרה גורל - הוא הופך לצו.
מה הוא אומר? מה מחייבת ההיענות לו?
כאן מתברר הקשר בין החטיבות, בין החזותית ללשונית,
שעד לשורה זו בשיר נתפסו כתהליכים מקבילים. ובכן,
טוען אבידן, המראות המשוכללות מציידות את האדם
ביכולת להביט בצלמו שלו, שכן הוא מסוגל להשקיף
על עצמו מבחוץ, לבחון את דרכי התנהלותו בעולם.
אבל יציאה זו מחיי הממש, מן השקיעה בפרטי הפרטים
וההסתכלות ממרחק, יש להן מחיר. האדם מסוגל לראות
את הפער הקיים בין צלמו ובין, ואת ניסוח התגובה למצבו
זה מספקת בידו הלשון החדשה. האדם הופך לשווה בכוחו
לאלים, הצופים מגבוה בדרכה האנושית המתחוללת לנגד
עיניהם. הוא נעשה לנמען תפילותיו שלו חסרות המען;
הוא יכול לצוות על עצמו לפעול בהתאם לנסיבות.
החיבור בין המישור החזותי למישור הלשוני מתרחש
ביותר מדרך אחת. אבידן מגייס לעזרתו את השפה
העברית ותולדותיה. בשירתו הראשונה של השיר הוא
מאזכר את "אמנות הצילום", ואחר כך נפנה לתאר את
השפעתה על יחסו של האדם ל"צלם". "צילום" ו"צלם"
נגזרות משורש אחד, אבל "צלם" היא מילה עתיקה שכבר
מופיעה בספר בראשית, ואילו המילה "צילום" היא
חידוש לשוני של ביאליק. בתקופתו הציעו את המילה
"רישום-אור" - תרגום ישיר לצירוף הלטיני "פוטור
גרף". לא מדובר רק בתרגום של המילים, אלא בתרגום
של אופן ייצורן. בשפות לטיניות אפשר ליצור מילים
חדשות באמצעות הלחמות של מילים ישנות. העברית,
כך הבין ביאליק, עובדת אחרת. כדי ליצור מילים חדשות
יש ליצוק שורש לתבנית מורפולוגית קיימת. הוא בחר
במילה "צלם" כדי ליצור את המילה "צילום", וקבע
סמיכות צלילית ביניהן שאינה קיימת בשפות אחרות.
התפתחות הלשון אצל ביאליק אפשרה לביטויים חדשים
להופיע, אבל לא לדרכי מחשבה שונות.
אבידן הופך את הייצרות: הוא מראה כיצד ה"צילום"
משנה את היכולת האנושית לבחון את ה"צלם", לראות
כיצד נכרה מרחק בינו ובין האדם. הטכנולוגיה, טוען
אבידן, אינה הופכת אותנו לטובים או רעים, אלא רק
מחדדת את רגישותנו למצבנו התמידי, העל-זמני,
וממחישה את הטרגדיה האנושית: האדם לא ישיג את
צלמו, אבל לפחות הוא יודע שתפילותו אינן התגובה
ההולמת. עליו להיות שרוי במדרף האינסופי בעקבות
צלמו, לא לאבד אותו, פן ימעד בעצמו ויאבד.

גרסה מוקדמת של שחרור האישה

האב, מאת אוגוסט סטרינדברג, **בימוי**: יוסי פולק-פסטורנק, התיאטרון הקאמרי, **תרגום**: גד קינר, **נוסח עברי**: גד קינר וחנן שניר, **משתתפים**: גיל פרנק, שרה פון שוורצה, רוזינה קמבוס, אבי טרמין, יוסי קאנץ, דינה סנדרסון, אסף גולדשטיין

ביקורת תיאטרון ווארט

האב הוא מחזה קשה, חריף ואלים. הוא עוסק ביחסים בין המינים, ומבוסס בין השאר על פרטים ביוגרפיים מחייו של יוצרו השוודי, יוהן אוגוסט סטרינדברג. **האב** - סרן אדולף, מדען ואיש צבא, מבקש לשלוח את בתו הצעירה ברטה אל העיר הגדולה כדי שתרכוש השכלה ומקצוע. הוא רואה בהוראה את משלח היד האיריאלי עבור נשים. אשתו לאורה מתנגדת בכול תוקף לתכניתו החינוכית. לאורה מבקשת לחנך את בתה היחידה בין כותלי הבית המגוננים ולשמר את התפקיד העיקרי שהועידה לה החברה כאישה וכאם.

לכאורה נפרשת לפנינו גרסה מוקדמת של "שחרור האישה", דווקא בדמותו של הסרן. אולם נוקשותו חסרת הפשרות חושפת את תבנית היחסים הפטריארכלית המנהלת את חיי הווג. הסדר החברתי, הנשקף מעמדתו של הסרן, ממקם את הגבר בתפקיד משולש: בעל, מאהב ואב. הנכס היחיד הנותר בידי האישה הוא תפקיד האם. אין להתפלא לפיכך שלאורה מסרבת בכל תוקף לוותר על המשאב היחיד שהועידה לה החברה. חלוקת העבודה המגדרית שהסרן מייצג מושתתת על מאפיינים ביולוגיים שהטבע כפה לכאורה. הסרן דורש שלאורה לא תבגוד בתפקידה הביולוגי.

אולם לאורה מורדת בגורלה, ומחליטה להתגושש בגלוי עם מערכת המוסכמות המופנית כלפיה. כיוון שגם תפקיד הגבר מושתת לכאורה על מאפיינים מולדים, לאורה מבקשת למוטט את סמכותו באמצעות ערעור כשירותו הביולוגית. כדי לממש מהלך זה היא קוראת תיגר על מושג האבהות, שכן כשהמחזה נכתב (1887) לא היה אפשר להוכיח בוודאות קשר ביולוגי בין אב לילדו. לסרן, המדען הרציונליסט, לא נותר אלא להסכים עם קביעתה של לאורה, וזו ממוטטת הן את גבולות הסמכות המדעית הן את תפקידו כאב. המדע, שנרתם עד כה להוכחת העוצמה הגברית, הופך בידיה של לאורה לחרב פיפיות. מרגע שהוטל החשד, שום אליבי אינו מצליח להפיג את האימה.

המשחק המשובב של השחקנים וההתרחשות הדרמטית המתחוללת על הבמה מושכים את הצופה לחוויה רגשית סוחפת. בשעה שצפית

בהצגה קראו כמה נשים מן הקהל קריאות ביניים, ותמכו חליפות בשני בני הווג. המאבק בין המינים שהציג סטרינדברג לפני כ-120 שנה עדיין רלוונטי לשגרת חיינו, גם לאחר המהפכה העצומה שחוללה התנועה הפמיניסטית.

במערכה האחרונה מתחזקות חשדותיו של הסרן עד שהן הופכות לאובססיה הרסנית. זו מוכיחה, קבל עם ועדה, כי הסרן אינו מסוגל למלא עוד את תפקידו כגבר. גיל פרנק, הממלא את תפקיד הסרן, מטלטל את הקהל במשחק אמוציונלי חסר פשרות. מובט, הוא קורס בתנוחת הפייטה על רחמה של לאורה אשתו, המובילה את הסצנה אל סופה הטרגי.

הסרן מבקש לחזור ולמלא את תפקיד הבעל והמאהב בחיי אשתו, אך לאורה המסורסת מינית יכולה להציע לו נוחם רק בתפקיד האם. הסרן מתערסל בין ירכיה של לאורה כילד מבוהל שהתעורר מחלום מטריט. אולם חלום הבלהות הוא המציאות עצמה: הסרן - הגבר החזק - מתילד במגעו עם העולם הנשי, שכן האישה האם מתקשה למלא בעולם הגברי תפקידים בעלי מאפיינים מיניים או ארוטיים. כך הופכת הכוחנות הגברית לפרקטיקה המביסה את עצמה. כוחו הביולוגי של הגבר מופיע כחולשה איומה; חולשתה הביולוגית של האישה הופכת למקור של כוח. מהלך מורכב זה פורס את החזות הבוטחת של הסרן. לעומת זאת לאורה, האישה "הרגשנית", פועלת ברציונליות קרה ומחושבת. היפוך התפקידים אינו מערער בפשטות על החלוקה הדיכוטומית בין גבר לאישה, אלא מעיד דווקא שהגבריות והנשיות מתקיימים זה בקרבו של זה.

כשהסרן מודע לתבוסתו דעתו נטרפת עליו. נדמה לו שרציחת ברטה "בתו" (עם או בלי מרכאות) היא האמצעי הבלעדי להשבת כוחו וכבודו. כשהרצח נכשל דמותו המגדרית של האב משתבשת ומתפרקת לרסיסים. בסצנת הסיום הוא מוטל ככול בכתונת משוגעים על שולחן העבודה שסימל בעבר את עוצמתו. הגבר העקור צונח על מזבח יהירותו, מוקף ב"אמהות" הרבות שליוו אותו בחייו - האומנת, אשתו, בתו וחמותו - אוסף מורכב של רחמים מטפוריים, מפייחי חיים וממיתים גם יחד.

דליה מרקוביץ'

אינם מצליחים להחזיק את הצופה מול הטלוויזיה בלי לפהק. הגילוי הסופי הוא אמנם טוויסט מהנה, אבל לא בטוח שהוא שווה את העלילה הלא מספיק מהודקת ולא באמת מותחת שלפניו.

בנוסטים: בטרט שתוקצב לשמות כמו וויליס, בארי וריביסי היה אפשר לצפות ליותר מסרטון דוקומנטרי על עשיית הסרט. **טיפ למחפשים**: מי שרוצה מותחן סטנדרטי יכול לקרוא את החדש של קובן.



זודיאק

ארצות הברית, 157 דקות, **בימוי**: דיוויד פינצ'ר, **שחקנים**: ג'ייק ג'ילנהול, רוברט דאוני ג'וניור, אנתוני אדוארס, קלוואי סוויני

בניגוד ל"זרה מושלמת", "זודיאק" הוא הכול חוץ ממותחן סטנדרטי. הוא מבוסס על ספר שמתאר אירועים אמיתיים: רציחות של הזודיאק - כינוי של רוצח סדרתי שלא נתפס עד היום - בחוף המערבי בארצות הברית מ-1969. דיוויד פינצ'ר, שנעלם אחרי המותחן האחרון שביים ("החדר"), חוזר להתעסק במה שמעניין אותו באמת - בני אדם ומה שמניע אותם. הסרט עמוס בדמויות: העיתונאי חובב החידות גרייסמית (ג'ייק ג'ילנהול) ועמיתו החוקר פול אייברי (רוברט דאוני ג'וניור), בלשי המשטרה דייב טוצ'י

מיתוסיזציה צ'יזבטרונית

הצ'יזבטרון, אם הלהקות הצבאיות (מארז הכולל ספר ותקליטור כפול),
עורך: גלעד בן ש"ך, הוצאת הקיבוץ המאוחד, רשת ג', אקו"ם

אם כל הלהקות הצבאיות צמחה מהשטח -
לצ'יזבטרון לא היו במות, חדר ההלבשה שלהם
היה משאית, על תלבושות מיוחדות לא היה מה
לדבר והתאורה השתנתה לפני התנאים: אם היו
קרובים מדי לאויב לא היה אפשר להרליק אורות.
במקרים אחרים פנסי המכוניות שימשו לתאורה.
הבמאי שמוליק בונים הפך את החוסרים הללו
לחתימה סגנונית שהשפיעה על ההתפתחות
התיאטרונית בארץ לדורות.

יותר מכל להקה צבאית אחרת הייתה
הצ'יזבטרון חלק מהגוף עצמה ממנו - הפלמ"ח.
הספר מלא, אולי מלא מדי, בסיפורים הממחישים
את קרבת הלהקה לגוף הלוחם. אנו למדים ממנו
כיצד עלו הצ'יזבטרון על מוקש ושני חברי הלהקה
נפצעו קשה, כיצד חטף שייקה אופיר רובה אנגלי
מחייל מצרי הרוג, איך נתנו חברי הפלמ"ח את
מיטותיהם לחברי הלהקה ו"התאהבו בהם עד מות
עצמותיהם", איך הופגזו בסוכריות טופי שיירו
אנשי שוק מחנה יהודה ה"נפעמים והנרגשים"
כאשר עלתה הלהקה עם השיירה לירושלים
הנצורה, ושרה בלי רמקולים על פלטפורמות של
משאיות. "החברה היו עייפים, היה חשש בליבם",
כותב בני מהרשק בספר, "והנה הופיעו אנשי
הצ'יזבטרון. עד היום אני שומע את הצחוק הרב
והשמחה שגרמה ההופעה לבחורים [...] הצ'יזבטרון
שינה את מצב הרוח. למחרת יצאנו [...] וכבשנו
בלי שיהיו לנו נפגעים רבים. לצ'יזבטרון היה חלק
נכבד בניצחון זה".

אין ספק, אם כך, שהצ'יזבטרון הרוויחו בצדק
את המיתוסים שנקשרו בשמם, במיוחד בשמות
הכוכבים הגדולים של הלהקה - שייקה אופיר,
נעמי פולני והמפקד חיים חפר. אבל מה הופך את
הלהקה, שיותר מכל להקה אחרת נותרה בתודעה
התרבותית הישראלית כמייצגת של מלחמת
השחרור, לרלוונטית, מלבד ההקשר הנוסטלגי
(בעיקר לעומת להקות אחרות דוגמת "הכרמל"
ו"החישטרון", שנשכחו)?
זהו כישלון העיקרי של הספר. המאמרים

בילדותי היה הביילוי המשפחתי החביב
עלינו שירה בחברותה. אמי היתה
מנצחת על המקהלה ביד רמה, מלמדת
אותנו את המילים לשירים שאהבה מתוך ספרון
חבוט. הלחנים (של סשה ארגוב) כבשו אותנו,
והמילים (של חיים חפר) הצחיקו אותנו. לא היה
לנו מושג מי הם הצ'יזבטרון, אבל למי בגילנו היה?
ולמי מאלו שלא השתייכו לדור השחרור וילדיהם
יש מושג היום?

מארו הצ'יזבטרון - קופסת קרטון פשוטה
המכילה ספר ושני תקליטורים - התקבל בבית
בהתלהבות רבה, ולשעה וקצת התחרשו ימי
השירה בציבור. השירים עצמם עברו ניקוי
ושחזור. ההשקעה ניכרת, וגם אם חלק מההקלטות
"חורקות" מעט זה מוסיף לקסם. המערכונים לא
עברו את הניפוי הקפדני, ונשארו בחוץ בצדק.
גדולתם של מערכוני הצ'יזבטרון הייתה בהגשתם
הפיזית, בסגנונם המיוחד שלא רמה לשום דבר
שנעשה בתיאטרונים הממוסדים בארץ.

ספר - דיסק



(רופאלו מ"שמש נצחית בראש
צלול") וארמסטרונג (אנתוני
אדוארדס הידוע יותר כד"ר גרין
מאי-אר). כל השחקנים מפגינים
משחק טוב, מי יותר (דאוני
ג'וניור) ומי פחות (אדוארדס),
אך אינם משתלטים על העלילה
המתפקעת מפרטים. הצופים
עוקבים יחד עם החוקרים אחר
הראיות והרמזים שהולכים
ומצטברים. בלשי המשטרה,
והצופים עמם, מתבלבלים
ומוטעים לא פעם, אבל לפינצ'ר
חשוב פחות מי באמת הרוצח.
חשוב לו יותר לומר לנו משהו
על טבעה והתפתחותה של
החברה המערבית מסוף שנות
ה-60 ועד היום ועל היעלמותו
של האינדיבידואל לעומת
עלייתו של האייקון המוגש ארוז,
ממותג וממוסח.
ואכן, בשלב כלשהו של
החקירה ההמתמכת מפטיק
הזודיאק להיות רוצח ממשי,
בשר ודם, מזויע במפלצתיותו,
והופך למיתוס שלא ברור כלל
אם הוא קיים. "זודיאק" הוא
מותחן דורשני, שיפעיל את
שרירי המחשבה שנמסו בחום
של אוגוסט ויתניע אותם לקראת
החורף המתקרב.
בונטוס: הגרסה שהגיעה לארץ
אינה כוללת כאלה וחבל. במקום
בונטוס: פנקס לרישום ראיות.
טיפ למחפשים: סרטים קודמים
וידידותיים יותר למשתמש של
פינצ'ר: "מועדון קרב" ו"שבעה
חטאים".

דיסטורביה

ארוצות הברית, 104
דקות, בימוי: די.ג'יי קרוזו,
שחקנים: שיאה לבוף,
קארי אן מוס, דיוויד מורס,
שרה רומר

מסיבות שמעבר לשליטתו
נאלץ קייל לבלות את כל זמנו
בבית; כשהעמוס גובר הוא
מציץ לשכנה הסקסית ונתקל

בהתנהגויות חשודות מצד שכנו שבבנין ממול, הגורמת לו לחשוד שהוא רוצח. נשמע מוכר? קרוזו יצר מחווה מהנה ומודרנית ל"חלון אחורי" של היצ'קוק, מהמותחנים המושלמים ביותר שנוצרו אי-פעם.

קייל אמנם אינו צלם עיתונות, אלא תלמיד בית ספר עם בעיות רגשיות ונטייה לאלימות בעקבות מות אביו בתאונת דרכים. במקרה של קייל צמיד מעקב משטרה, ולא רגל שבורה, הוא שמרתק אותו למעצר בית, והוא מעביר את זמנו בהסחות דעת שלא היו קיימות בזמנו של היצ'קוק - משחקי מחשב, גלישה וכמויות לא סבירות של גאנק פוד. קייל המשועמם ניסה להפעיל את חבריו נגד הרוצח לכאורה, והעניינים יהפכו מסוכנים. בטווח הקצר ההתייחסויות ל"חלון אחורי" מעמיקות את חוויית הצפייה, אבל בסופו של דבר הסרט יוצא נפסד, מכיוון שאינו מצליח להתעלות לדרגתו. למרות זאת מדובר בחוויית צפייה מהנה ואינטליגנטית.

בונטוסי: הקופסה מושקעת מאוד וכוללת פרשנות קולית, סצנות מחוקות מעניינות, קליפ מפתיע ודוקומנטרי משעשע על הבמאי.

טיפ למחפשים: הוליווד נואשת לרעיונות חדשים - תסריטאים מקוריים מוזמנים לעלות על הטיסה הבאה.



ומשום כך, הגנרל, הורחק מקרב ומלחמה. פן ייהרג, פן יפצע, פן בראשו תפגע פצצה.

בשירים הללו מתבטאת גדולתו של הפר והרלוונטיות של הלהקה לשאלות המעסיקות גם את המתגייסים הטריים של היום, אלה שכבר אינם מקבלים את מה שהיה מובן מאליו לחיילי הצ'יזבורון.

"החומר שלנו היה ברוח הפלמ"ח, ברוח ההתנדבות וברוח המדורות", כותב בונים בספר, "כך יכולנו לחדור ללבבות, כשהלהקה צמודה ללוחמים שיצאו לקרבות או חזרו מהם [...] קרה לא אחת שחזרו מהופעה באיזשהו מקום נידח, ומיד הועלו חזרה על הרכב, כשהתברר שיש בהם צורך רחוף במקום אחר. אז לא יכולת לשמוע מהם אפילו ציוץ קל. אז זאת הייתה ישראל אחרת." עם זאת היו חברים בלהקה שלא נכנעו למיתוס בהתהוות: "היו חבר'ה שלא רצו לרדת לאילת במסע הכיבוש דרומה", מספר הפר, "הם הלכו ליגאל והתלוננו עליי". גם כאן אפשר למצוא חשיבות אקטואלית לימינו - חברי הצ'יזבורון לא היו אייקונים מורמים מעם. הם היו בני אדם, וכדרכם של בני אדם הם פחדו, התמרדו, הפגינו דעות וצורות התמודדות שונות, ובעיקר כישרון, המון כישרון.

במהלך ההאזנה לתקליטור תהיתי מי המורה שירים את הכפפה ויעמיד תכנית לימודים על בסיס השירים והמערכונים, ויחבר את תלמידיו למאבק על קום המדינה לא רק דרך סיפורי הגבורה הגדולים אלא דרך שירי התקופה, הסלנג שלה (פזמוני הצ'יזבורון מלאים בסלנג מלבב), האנשים שלה, נחישותם, גבורתם וגם הכישלונות, הפחדים והאנושיות שלהם. התלמידים יוכלו רק להרוויח מכך - הלחנים יכבשו אותם, המילים יצחיקו אותם, ובדרך גם ילמדו דבר או שניים.

נתלי מון שפונט

המופיעים בו מתייחסים רק בקושי לרברים שהפכו את הלהקה ליותר מעורר להקה צבאית. המאמרים, ביניהם של חברות הלהקה נעמי פולני וקרמית קליין, מתעסקים בעיקר בהאדרת המיתוס הלהקתי. מאמרה של פולני עמוס להתפקע באנקדוטות מחיי הלהקה, כתוב בסגנונה האופייני - חי, מדובר, מתפרץ ומלא צחוק, ותואם את סגנון הלהקה עצמה. מובן בהחלט מדוע העורך התפתה להשתמש בו בהיקף שכזה, אבל בשלב מסוים מפסיקים הסיפורים החוזרים על עצמם להוסיף עוד נדבך להיכרות עם הלהקה, והופכים להאבסה כוחנית של מיתוסיו צ'יזבורונית.

גם ההיבטים הסטיריים-ביקורתיים אינם זוכים לפרשנות הולמת. כאלגנטיות דיפלומטית הספר מתעלם כמעט לחלוטין מהמתח בין צה"ל הטרי לבין הפלמ"ח; אבל גם מהפסקאות הבודדות המפורזות במאמרים השונים מתגלה עוצמת המתחיות. בשיא הצלחתה הושבתה הלהקה והיא עמדה לפני בסכנת פירוק - מחלקת התרבות של צה"ל דרשה להעביר את חברי הצ'יזבורון ללהקה הצבאית המרכזית. רק בעקבות התערבות יגאל אלון, מפקד הפלמ"ח, המשיכה הלהקה לפעול. הכעס הרב ששרר בפלמ"ח על צה"ל מתבטא היטב בדבריה של פולני: "כשהיינו למדינה והוקם המטה הכללי לצה"ל [...] החלו לזרום בחוצות פקודות מטכ"ל חדשות, חוקים ונהלים זרים ב'שכונתנו' [...] שלא כל כך מתיישבים עם 'ההלכה הפלמ"חית' [...] מכאן צמחה ושגשגה לה קצונה ומטעמיה; צצו ג'ובניקים שבעי רצון; ארמיניסטרציה במיטבה; גם פוליטיקה החלה מרקרת - הכל בהתהוות". חוסר שביעות הרצון הפלמ"חית מצא מקום בשירים כמו "כושי, כושי", "בן דוד בקריה", "בת שבע" ו"הגנרל המקסיקני קסטנייס", שמילותיהם מלאות הומור עוקצני נפלא:

הגנרל, הגנרל,
היה יקר כה לאומה,

על היופי

העבודות של מאיה אטון עוסקות במרקמים ביולוגיים ואורגניים - כלי דם, פקעות צמחים - שיוצאים מהגוף החוצה והופכים לעיטור אסתטי, לטפט. איריס לעאל פגשה אותה לשיחה על יופי, אלימות ומוטציות

חיי פרא, תערוכת יחיד של מאיה אטון, מוזיאון ינקו-דאדא, עין הוד. פתיחה: 1 בדצמבר 2007

לאורנמנטיקה, למערכת עיטורית, ביתית, שמופיעה כטפט, צמחייה, מפת שולחן או כלי חרס. החיבור שלו עם פנים החלל הופך את העיטוריות למשהו אורגני. ברישום אחד, לדוגמה, מערכת כלי הדם המלאה של הגוף מופיעה בעיוות מסוים, והיא יוצאת מסבך של קני סוף שנראה כמו עצמות. ברישום אחר מופיע דימוי של שיער סבוך חסר פנים שמתוכו יוצאת כף יד האוחזת בגולגולת. רישום אחר מתאר טבע דומם, שקט, של פרחים. עבודת החבלים והקשרים מרמה אגרסל פרחים או עץ ננסי.

העיטור או הטפט, מעבר למטרתו לענף ולהרוות את העין, חותר תחת המוטיבים האורגניים והופך אותם למכניקה של שכפול אינסופי. האסתטיקה של העבודות טומנת בתוכה משהו חולה - בתחילה היא מזמינה את הצופה משום שיש בה מבנה וסדר, סימטריה והכפלה. האסתטיקה היא שכבה נוספת שצריך לחדור דרכה לעבודה, ואז מתגלה הפן המאיים של הדימויים. הפנים ש"מרמם" החוצה באופן מסודר הופך לגידול, היכולת של הטפט הפרחוני להשתכפל הופכת למחלה אורגנית. מערכת כלי הדם, הצמחייה והחבלים הם סבך של מערכת סגורה, פלונטר. היופי מתגלה כאלים, והסדר מתגלה כטבע פראי.

האם את מזיבה להאלהת היופי מאז ומעולם, או לפגייה האובססיבית ליופי בתקופה שלנו?

ישנה התייחסות מובהקת לעיסוק האובססיבי ביופי בתקופה שלנו, ולדרך הדירתו האכזרית לפרטיות, לפנימיות שלנו. השאיפה ליופי שמייצג שלמות, טוב, הצלחה וחיי נצח היא אולי האידאל האחרון שנותר בתקופה שלנו. מאחר שהתקופה שלנו כל כך ויזואלית, האסתטיקה הפכה לפעולת הסוואה משתקת מאוד והרסנית. היופי הנקי, המושלם, הוא מבחינתי כמו תער של סכין. הוא איננו יכול לקיים בתוכו חיים, הוא בעצם מסכת מוות. בספרות המדע בדיוני יש מונח שנקרא דיסטופיה, והוא מנוגד לאוטופיה ולרוב מציג עולם אפוקליפטי, חרב, מדכא, קודר מאוד שיש בו איזשהו דימוי חברתי "מושלם" שהאדם מנסה להשתחרר ממנו.

המונח מוטציות מגיע מרפואה שיצאה משליטה והופכת למדע בדיוני, שם המוטציות מקבלות ממד אחר, זר, לעתים חיזורי ולרוב מאיים. אני מעוניינת בחרדה הזאת. בסרט "פלישת חוטפי הגופות" החיזורים הם בעצם צמחים שנחתים מהחלל ומשתלטים על האדם. הצמחייה יפה, היא מפתה את האנשים לקטוף אותה ולהכניסה הביתה, ושם בבית מתרחש תהליך השינוי המוטציוני. האנשים הופכים לצמחים קפואים וחסרי רגשות, ושם טמונה האימה - בלא אנושי.

מ איה אטון נולדה בירושלים בשנת 1974. היא סיימה לימודי תואר ראשון בבצלאל ב-1997, למדה תולדות האמנות באוניברסיטת תל אביב ולאחר מכן בתכנית לתואר שני בבצלאל. בשש השנים האחרונות היא מטפלת בשיטת ABA בילדים עם אוטיזם, קשיי למידה ועיכוב התפתחותי. בתחילת השנה זכתה אטון בפרס עורך מסר לאמן צעיר של מוזיאון ינקו-דאדא בעין הוד. את הפרס מעניקה משפחתו של עורך מסר, מייסדי המוזיאון, לזכרו, והוא כולל פרס כספי, תערוכת יחיד וקטלוג.

בימים אלו עובדת אטון על התערוכה "חיי פרא" (שם ומני), שתפתח ב-1 בדצמבר 2007. בעיצומן של ההכנות נפגשנו לשיחה חטופה על היופי.

את עובדת על משטחים גדולים, לפעמים גדולים מאוד, עם עפרונות וטושים - ציור גופני ממש, עמלנות שנראית כאילו היא שייכת לתקופות אחרות.

העבודות שלי עוסקות במרקמים ביולוגיים ואורגניים - כלי דם, צמחייה, סבכים ופקעות. אני מוציאה את המערכות הללו מהמיקום הפנימי שלהם בתוך הגוף, וממקמת אותם בחוץ, שהוא בעצם הפנים של החלל. העבודה בשכבות של רישום ופיסול היא שלב במעבר של המערכת הפנימית של כלי דם החוצה, והמעורבות הגופנית הכרוכה בזה, המאמץ שנתבע ממני כדי לבצע את התכנית, הוא חלק אינטגרלי מכל העניין.

אני עובדת הרבה עם טפטים ולינוליאום, ולתערוכה הקרובה בינקו-דאדא אני עובדת גם עם חבלים, שהעבודה עליהם דומה לאטיות ולתובענות של הרישום, אבל נכנסת לממד הנוסף של חלל. אני בונה פסלים מחומרים שטוחים או דקים ביסודם, כדי שיוכלו להתחבר לרישום ביתר קלות, ורושמת על משטחים גדולים שיקיפו את הפסלים או יכילו אותם. הפסלים יוצאים רעיונית מתוך הרישומים וממשיכים את הצורה של הרישום. אני מנסה לייצר "סביבה" - משחק בין דרממט לתלת-ממד, המשמר מבחינתי את המעבר בין הפנים של הגוף לחוץ שהוא הפנים של החדר. הרישומים עשויים בעפרונות, דיו וטושים על משטחים גדולים, והעבודה עליהם אטית ותובענית מאוד. אני רושמת וממלאת ידנית את רוב משטח הרישום, ובכך קושרת את הדימוי אל הסביבה.

קשרים לימפטיים, כלי דם, פקעות וסבכים: בכל האסתטיקה המוקפדת הזו, לצד האורנמנטיות, יש דם ורמזים מאיימים למחלה ופגיעה. מדוע את קושרת בין שני הדברים, בין היופי לביולוגיה?

המיקום ה"לא נכון" של פנים הגוף בחוץ הופך אותו



צילום: תמיר שר

את אומרת שהעיסוק האובססיבי ביופי מאבן אותנו?

כן. העבודות שלי עוסקות ביופי כסוג של שבלונה, דפוס. לכן החזרתיות, לכן ההכפלה. כאשר אלמנט חוזר על עצמו יותר מפעם אחת הוא הופך לדפוס פעולה מכני, עקר.

האם זה לא אנכרוניזם להציע שההתרחקות מעמדה שמוצאת את עצמה, היופי בערך, הוא בחזרה מאה שנה אחורנית, לימי הביניים, לרוקוקו ולניאוקלאסיקה?

אלו אמנם התקופות המשמעותיות עבורי, אך מובן שגם הן שונות זו מזו במידה רבה. העיטוריות של ימי הביניים היא בעלת משמעות רוחנית, מיתית, המצביעה על מקומו של האדם ביחס לאל, על קיומו הארצי ועל האינסוף. הרוקוקו והניאוקלאסיקה קשורים אצלי יותר לעיטור המשקף את המצב המנוון של האדם בחברה.

רוב האמנות העכשווית צינית מאוד - זו דרכה להתמודד עם מורכבות הקיום העכשווי, עם היעלמות המיתוסים, עם התפורות ופלורליזם מחשבת, עם שימת הרגש על הזמני. אני מאמינה במידה של פתטיות שיכולה לשחרר מהציניות, אבל גם היא זקוקה למידה של קירור כדי שתהיה אפקטיבית, בניגוד לתרבות הניו אייג' למשל. האם זה אנכרוניסטי או ריאקציונרי? אינני יודעת לענות על כך, אבל אני מרגישה שזאת דרכי להתמודד עם שאלות קיומיות על איך לחיות, או נכון יותר איך לחיות טוב.

שוק האמנות רותה לאחרונה, מהפשים ציור - ציור שמן, ציור פיגורטיבי, חוזרים לסוף המאה ה-19 - ואילו את, במפניע, מסרבת להצטרף לחגיגה ובנוסף מתקיפה את ערכי התקופה.

ציורי שמן הם אכן הדבר החם, האפנה תמיד שם, נושפת בעורף. אבל חלק מכל העניין זה להיות מודע לאשליה של עולם האמנות. הכול מתרחש מהר, וכל יום נולד כוכב חדש. תהליך העבודה שלי אטי ואישי. האפנה אמנם פורצת פנימה לפעמים, אבל חשוב ללמוד לשים אותה בצד ולהסתכל רחוק יותר, לאופק, להפעיל קצב התרחשות אחר. נראה לי שבאופן כללי זה העניין בלחיות את החיים שלך, לא להיסחף אחרי הקצב הכללי אלא להכתיב את הקצב שלך. יש גם משהו משחרר בלא להיות לגמרי באפנה, ואני אומרת "לא לגמרי" משום שגם אני הרי מציגה, וגם בעבודות שלי מתעניינים. גם אני כנראה יושבת על נישא אפנתית כלשהי. אבל יש במצב הזה, בפוזיציה הלא לגמרי שייכת, משהו משחרר שניע בין להיות חרשני לבין להיות אנכרוניסטי, ואני חושבת שזה מקום מעניין באמת.

המערכות של כלי הרם, הצמחייה והחבלים הם פלונטר, וזה מבחינתי מקום שאנו תמיד חוזרים אליו, חוזרים לאותה נקודה, לאותו מקום. התוכנות שלנו תמיד מגיעות מנקודה התחלתית אחת, נשכחות ומתגלות שוב בדרך אחרת.

דיקנס לבני הדור הדיגיטלי

סאלי לוקהארט - מסתרי אבן האודם, פיליפ פולמן, מאנגלית: נורית גולן, זמורה ביתן, 2007, 236 עמודים

קוראים, פולמן, יליד 1946, בוגר אוקספורד, כותב לקוראים מיטיבי קרוא, לאלו המעריכים פרוזה אלגנטית, ספוגת ציטוטים תרבותיים (בעיקר משירה וספרות אנגלית), מעוררת מחשבה ומתגמלת רגשית (כאן עליי לסייג את דברי ולציין כי "מסתרי אבן האודם" אינו מעניק חוויה רגשית או אינטלקטואלית מספקת לקורא הבוגר - אך נניח לזאת בינתיים).

"מסתרי אבן האודם", הראשון ברביעיית סאלי לוקהארט (1985-1992), איננו יצירת פנטזיה אלא מותחן. עלילתו הריאליסטית (עד כמה שהרפתקאות יכולות להיות ריאליסטיות) מתרחשת בלונדון הוויקטוריאנית, ופולמן מתגלה בו כמעין דיקנס בן זמננו. דיקנס, אם לחזור לעניין הטקסט האמביוולנטי, נמנה עם היוצרים שלא כתבו לילדים, אך מאחר שילדים עמדו על פי רוב במרכז יצירתו, ומסיבות אחרות שלא נפרט כאן, קנה לו אהדים גם בקרב הקוראים הצעירים, אף על פי שהמציאות הקשה המיוצגת בספריו מתוארת בלי כחל וסרק - עד ששמו הפך כמעט שם נרדף ליתמות אומללה.

מסתרי אבן האודם מציע חוויה דיקנסית מרוככת מאוד: עלילתו מתרחשת בנופים דיקנסיים אפלים, הוא מאוכלס בטיפוסים דיקנסיים שקשה לשכוח (הטובים טובים, והרעים רעים), יש בו תכנים לא לילדים כגון תיאורים של התמכרות לאופיום, אך שום רגע מפחיד אינו נמשך יותר מפסקאות אחרות, ואף הללו חולפות במהירות - אולי במהירות רבה מדי, בלא להשאיר חותם עמוק מדי, לפחות מנקודת מבטו של הקורא הבוגר.

לקוראים צעירים, לעומת זאת, הספר מזמן הרפתקה סוחפת ומפגש עם גיבורה מלהיבה. סאלי לוקהארט היא כאמור יתומה (אולי תנאי הכרחי לגיבור אנגלי קלאסי), חכמה, אמיצה, ישרה, עצמאית ומורדת במוסכמות זמנה. היא מיומנת בתפעול אקדחים, הנהלת חשבונות וטכנולוגיה של הציילום - תחומים ההופכים אותה לדמות שגם קוראים ממין זכר יוכלו להזדהות איתה על נקלה. ההזדהות, חשוב לציין, כבר נוצרת בפסקה הראשונה. בתיאור עוצר נשימה מגלה המספר לקוראים את מה שהגיבורה עצמה אינה יודעת - שבתוך 15 דקות היא תהרוג אדם. זהו רק אחד מתוך שורה של גילויים שעוד נכוננו לסאלי במסעה בעקבות **אבן האודם** של המהרצאה ובעקבות עברה שלה. כמו במיטב הספרים מסעה של סאלי הוא כמובן פנימי לא פחות מגיאוגרפי, ולכן מעניין יותר ומרגש יותר מכל אותן הרפתקאות פירוטכניות שספרי פנטזיה נחותים גרושים בהן.

ורכבות לשונית ורעיונית, נושאים "לא ילדותיים" וסבטקסט מתוחכם הם בין המאפיינים של טקסטים שהציבור נוהג לכנות "ספרי ילדים למבוגרים" וחוקרי ספרות - "טקסטים אמביוולנטיים". חלקם (למשל **אלים בארץ הפלאות**, הנסיך הקטן) אכן פונה אל שתי קבוצות נמענים שונות ומעניק להם חוויות קריאה שונות בתכלית, וחלקם האחר (דוגמת **מובי דיק** למלוויל או הרומנים של דיקנס) נכתב למבוגרים אך גם בני נעורים נהגו לקרוא בו בעידן חסר ספרות ייעודית לנוער. היעדרה של ספרות לילדים ונוער נבע בין השאר מאי-ההכרה בהיותם של הנעורים, ואפילו הילדות, שלב חיים הראוי לטיפוח מיוחד.

השנים האחרונות מאופיינות בנזילות גילית (קידוש הילדות לצד התבגרות מואצת), ונראה שמסתמנת מגמה הפוכה וצומח זן חדש של יצירות: יצירות שנמעניהן ילדים אך גם מבוגרים קוראים אותן. מקצתם, אני מניחה, מוצאים בסוגה זו מפלט מברך מן הלחצים של עולם המבוגרים, אך מרביתם - אני מעזה לשער - לא קראו בנעוריהם את **מובי דיק** או יצירות מורכבות אחרות אשר

היו עשויות להכשיר אותם להיות קוראי ספרות יפה. לכן אותו "נס" שחוללה, כביכול, ג'יי קיי רולינג, שהחזירה מיליוני קוראים אל הספר - כל שכן בשיאו של עידן המסכים - הוא בעיקרו נס כלכלי ושיווקי. רולינג לא החזירה קוראים אל הקריאה באשר היא; היא הביאה אותם לקרוא, או לצרוך, את **הארי פוטר**.

פיליפ פולמן איננו ג'יי קיי רולינג. גם הוא אמנם סופר פנטזיה (לנוער) בריטי מצליח ומוערך, וגם הוא יצר סדרות שעוברו ומעוברות לטלוויזיה ולקולנוע, למשל טרילוגיית "הומריו האפלים", אך קשירת שמו בשמה של הסופרת המפורסמת בעולם בהחלט מקוממת ("העלאת גירה ילדותית", הגדיר את כתיבתה אחר ממעריציו הרבים של פולמן). אם רולינג כותבת ל"לא



אקדח במערכה הראשונה

קייט אטקינסון, מאנגלית: עפרה אביגד, כתר, הוצאת עברית, 2007

לצד חברתה האנגלייה מינט וולטרס, קייט אטקינסון היא הטובה שבכותבי הרומנים הבלשיים. ספריה אינטליגנטיים, הלשון גמישה ומשוחררת, הטון הרגשי מרמתוק, הומור וצער הם תווי האופי הייחודיים של הדמויות. הספר הזה אינו יוצא מן הכלל: בעת שפסטיבל התיאטרון של אדינבורו ממלא את רחובותיה בתיירים ומהומת הקיץ מפיחה חיים אפילו בחלקים השכוחים של העיר, מתרחשת תאונת דרכים קלה לצד אחד מתיאטראות הפרינג', שמתניעה רצף של אירועים אלימים.

מעגלים מתרחבים של זמן וזיכרון מתכנסים אל הימים המעטים שבהם לואיז מונרו, קצינת משטרה ואם חרי-הורית היוצאת מדעתה מרוב דאגה לבנה, חוקרת רצח בלי גופה. ג'קסון ברודי, שוטר לשעבר וחוקר פרטי שפרש מן המקצוע בזכות ירושה נדיבה (הגיבור הסדרתי של ספרי אטקינסון) נקלע בטעות לזירת ההתרחשויות כשחברתו השחקנית, ג'וליה, מאיצה בו לתמוך בקבוצת התיאטרון הכושלת שלה ומוציאה אותו מן השגרה השקטה של חייו בררום צרפת. הוא נגרר אל תוך האירועים בעל כורחו, אך רחפיו הישנים למצוא פתרון לשאלות פתוחות גוברים עליו. זה אינו מותחן שגרתי אלא קריאה מהנה גם למי שאינו נמנה עם חובבי הז'אנר.



היער

הרלן קובן, מאנגלית: ירון פריד, הוצאת ידיעות אחרונות, 2007

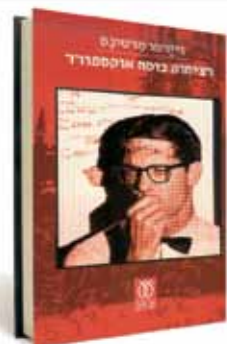
הסופר המצליח הרלן קובן נמנה על מעריציה המושבעים של קייט אטקינסון, והוא שמח להצהיר על כך בכל הזדמנות; לא ממש ידוע מה היא חושבת על ספריו, אבל יש לי חשדות משלי: קובן הוא סופר מותחנים תבניתי, צפוי וגס לשון, ההיפוך הגמור של אטקינסון, אבל ספרו היער, הנחשב לטוב מבין ספריו, מגלה מורכבות לא צפויה. פול קופלנד, תובע מחוזי, הוא אלמן אבל ואב לילדה צעירה רודפת אשמה המכרסמת בכל חלקה טובה בחייו מוכי הצרות. גופה לא מזוהה מולידה את פתיחתה המחודשת של חקירת טבח נורא שאירע לפני עשרים שנה במחנה קיץ שנרצחו בו ארבעה נערים ונערות ורק שתיים מהגופות התגלו. כדי להשקיע את רוחות הרפאים המעיבות על עברו קופלנד נחוש לחקור מה בדיוק אירע במחנה שאביו, מהגר רוסי, שימש בו רופא, הוא עצמו שימש בו מדריך, בתו של הבעלים היתה אהבתו הראשונה ואחותו האהובה - אחת מהארבעה שנטבחו. פתרון התעלומה, כפי שנהוג ברומנים בלשיים, שם קץ לקונפליקט בנפשו של קופלנד, מסייע לו להשלים עם האובדנים שבחייו, ומצביע על אופקים חדשים.



רציחות נוסח אוקספורד

גיירמו מרטינס, מספרדית: עינת טלמון, עם עובד, 2007

עצם הוצאתו לאור בספריה לעם, הסדרה היוקרתית של עם עובד, לצד קלאסיקות בלשיות של ז'רוז' סימנון, מסמן את רציחות נוסח אוקספורד כיותר מ"סתם בלש". גם התפאורה - אוקספורד האקדמית ובעיקר המחלקה למתמטיקה - תורמת לחיזוק הרושם: סטודנט ארגנטיני מוצא את גופתה של בעלת הבית הזקנה שלו, שנרצחה בחניקה. נכדתה המוזיקאית פוזרת הנפש נחשדת ברצח, והיא זקוקה להגנתו שותפתו למשחק טניס לזוגות, אחות בבית החולים המקומי ובמהרה גם אהובתו, ומתמטיקאי דגול המקורב אל משפחת הנרצחת, מתגייסים לעזור למשטרה בפתרון תעלומת הרצח, ועד מהרה מוצאים את עצמם נוכחים בסדרות הכמוסים של יסודות המתמטיקה דרך עיון בכת המיסטית של אחוות הפיתגוראים. ההתעמקות בהיסטוריה של המתמטיקה ובשאלות לוגיות כחלק מפתרון התעלומה היא שהוציאה לספר שם של רומן בלשי לאנשים חושבים, לא לגמרי בצדק. הספר אמנם נקרא בהנאה, אבל במובנים המעניינים ביותר של סוגה זו - בתחכום של הנעת העלילה, ביצירת המתח ובגורם ההפתעה - הוא נופל מספרים אחרים שלא זכו למידה כה רבה של יוקרה, ולא עטו אצטלה של עומק וכובד ראש.



צמתים סואנים של התנסויות

החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה, חורכים: שלמה רומי ומרים שמידע, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2007

דליה מרקוביץ'

החינוך הלא פורמלי בישראל מגוון בייחודיותו הפדגוגית את שדה החינוך המקומי, המשמש לו מסגרת התייחסות ומסגרת פעולה כאחד. אסופת המאמרים העשירה שערכו שלמה רומי ומרים שמידע (ז"ל) מפנה את העדשה המחקרית אל מעגלי העשייה השונים המאפיינים את החינוך הלא פורמלי במהלך העשורים האחרונים. הספר מוקדש לפרופסור ראובן כהנא ז"ל, שהלך לעולמו ב-2003. כהנא הניח את היסודות להמשגת החינוך הלא פורמלי ויחסי הגומלין שלו עם ההיבטים הייחודיים לחברה הישראלית. האסופה פורשת את קרביה של זירה ייחודית זו על ציר היסטורי-כרונולוגי, המאפשר לקורא הצצה אל היבטיה התיאורטיים והמעשיים.

הפעילות הלא פורמלית בישראל הפכה בשנים האחרונות למפעל חינוכי גדול ומשגשג, המניע מגוון עצום של שירותים ומחזור כספי גדול. מפעל זה מאופיין בקהל יעד מגוון ובתפיסה חלופית של מרחב וזמן. בניגוד לקביעות המבנית המרכיבה את שגרת יומו של בית הספר, החינוך החוץ בית-ספרי משתכן במרחבים מרובים: בתנועות נוער, במתנ"סים, בעמותות, במרכזי קשישים ועוד. הריבוי המרחבי מפלח את לוח השנה החינוכי ליחידות זמן לא שגרתיות הנפרשות על מרבית השעות ביממה. דומה שמעגל החיים כולו הוא מושאה של פעילות חינוכית זו, המפרנסת תפריט פדגוגי עשיר. כיצד מאופיין אם כך המעשה החינוכי הלא פורמלי? איזה דמיון תרבותי הוא מקיים עם מערכות חינוכיות אחרות, ובמה הוא חורג מהן במונחים אידיאולוגיים ומינהליים?

חלקו הראשון של הספר מציג דיון מעמיק בפדגוגיה הלא פורמלית. דיאנה סילברמן-קלר ממשיגה את "הקופסה השחורה" של החינוך באמצעות ניתוח הרובד הרטורי המלווה את הפעילות היומיומית. השיח והדימויים המעצבים את המעשה החינוכי משמשים את סילברמן-קלר להנחת קומה נוספת מעל ההמשגה הקלאסית שניסח ראובן כהנא. כהנא הגדיר את "קורות התמיכה" שהפעילות החוץ בית-ספרית נשענת עליהן; הוולנטריות, הסימטריה והרבי-ממדיות המאפיינים את מערכת היחסים שבין החניך למדריך. עקרונות חינוכיים אלו התהוו, לתפיסתו, כנגד הנוקשות הביורוקרטית וההיררכית המנהלת את המוסד הבית-ספרי. סילברמן-קלר ממקמת את הרפוסים הפדגוגיים שניסח כהנא במרחב חברתי-פוליטי. בהקשר זה נתפסים מאפייני החינוך הלא פורמלי כצמתים סואנים של התנסויות וחוויות, המפגישים את היחיד עם החברה הסובבת. המפגש

האינטנסיבי הופך את תהליך הלמידה לדגם של השתתפות סוחפת. זה משתלט על הגוף, הזהות והרגש, ואף הופך את החניך לחבר בקהילה ו"לסוג מסוים של אדם" (עמ' 105). אם לרגע היה נדמה כי אסופת המאמרים קושרת צעיפים רומנטיים למסגרות הלא פורמליות, מאמרו של זאב דגני מפריך תחושה זו. דגני טוען כי קשה ליישב את החינוך החוץ בית-ספרי עם מושגים כגון חירות ואוטונומיה, שכן החינוך הלא פורמלי משלים את מה שלכאורה משמש ניגוד שלו. בדומה לעמיתו הממוסד, הרפוס הלא פורמלי מנחיל ערכים, תכנים ומטרות שנוסחו בידי מנגנון המדינה. החפיפה בין שתי סוכנויות הקברות מחבלת בהבטחת השחרור ובאפשרויות מימושה בפועל.

חלקו השני של הספר מוקדש למרחב האידיאולוגי שהחינוך הלא

פורמלי במתכונתו הנוכחית משתקף בו. יובל דרור מסמן במהפכה הציונית את נקודת האפס ההיסטורית של החינוך הלא פורמלי בישראל. תנועות הנוער הציוניות שכבר פעלו בתקופת היישוב הפכו לייצוג המובהק של האתוס הלאומי. טביעות האצבע הלאומיות ניכרות היטב גם בהסדרים המוסדיים השונים שלבש הדגם הלא פורמלי לאחר הקמת המדינה - חגית קליבנסקי ממקמת את המסגרות החינוכיות שהתפתחו משנות ה-50 בתוך קואורדינטות לאומיות, ואף מוסיפה לניתוח ההיסטורי נדבך חברתי-כלכלי הנפקד ממאמרים רבים. קליבנסקי מתארת כיצד התפצלו פעילויות ההפגה והפנאי בין שתי אוריינטציות חינוכיות מנוגדות הנשענות על חלוקה אתנית-מעמדית: האתוס החלוצי תועל אל "שטחי השיפוט"

של תנועות הנוער הוותיקות, ואילו מסגרות "החינוך המשלים" עסקו בעיקר בפעילות טיפולית שיועדה לעולים מ"עדות המזרח". המערכות המשלימות שימשו סוכנויות פיקוח ומשמע, והופקדו על שמירת המורשת התרבותית שכוננה הקבוצה הוותיקה.

היסוד הלאומי מטביע את חותמו גם ברפטואר החינוכי העכשווי, כפי שמציין איימן אגבריה. אגבריה טוען כי הקוד הלא פורמלי כפוף הלכה למעשה לאינדוקטרינציה הלאומית שמפעיל מנגנון המדינה. הכפיפות מביתית את הזהות הפלסטינית במרחב רעיוני הרמטי, שאינו מאפשר, לתפיסתו, פיתוח או ייצוג של זהויות חלופיות. שרי פייר ורינה שפירא מציעות תימוכין אמפיריים לעמדה זו. פייר ושפירא רואות במוצא האתני ובמעמד הכלכלי משתנים מגשרים מרכזיים, המתווכים את כניסתו של החניך אל הפעילות שמציעה תנועות הנוער. כפועל יוצא מכך המשתתפים בפעילויות התנועה הם ברובם יהודים, ציונים, יוצאי אירופה-אמריקה. ממצאים אלו



הסבר פורמלי לתופעה לא פורמלית

נעורים והקוד הבלתי-פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים, ראובן כהנא, מוסד ביאליק, 2007

הספר מפצה את הקוד של מסגרות הינוך לא פורמליות – תנועות הנוער שצמחו במאה ה-20 – ומנסה להסביר אותן ובאמצעותן את ההבדלים ביניהן. הוא קורא לנוער של המאה ה-20 "נוער פוסט-מודרני", אף על פי שהכינוי הזה מכון בדרך כלל למהצית השנייה או לשליש השלישי של המאה ה-20. כותרת הספר מטעה, אם כן, ונוטעת בקורא תקוות שוא



להבין קצת יותר את הנוער בימינו. קוד מסגרת הינוך הלא פורמלי עשוי מבחירה הופשית במסגרת, מפעילויות רכי-ממדיות, מיחסים שוויוניים בין מהנכים ומתחנכים, ממגמות רעיוניות סותרות, ממורטוריום (דחייה של מחויבויות חברתיות וסטייה מותרת מנורמות מקובלות), מגמישות מבנית, מפעולות המכוונות לסיפוק מידי ולרווח בעתיד ומטען סמלי כבד. על בסיס הקוד הזה הספר מתאר ומנתח תנועות נוער ידועות בעולם ותנועות נוער ציוניות. זהו הסבר פורמלי לתופעה לא פורמלית – הנעורים והתנועות שלהם מעניינים ועשירים יותר מהקוד שנכפה עליהם. אבל זה טבען של תיאוריות – הן מדלדלות את התופעות שאותן הן מבקשות להסביר. מכל מקום, מורים שתקועים עם "נעורים פוסטמודרניים" בכיתות לא ירוויחו הרבה מהספר הזה. אלה שמתעניינים בקטגוריה "נעורים" וביקתה לקטגוריה "ארגון לא פורמלי" ירוויחו נקודת מבט חדשה.

כוכב כחול שחור

גלובליזציה, דב חנין, משרד הביטחון הוצאה לאור, אוניברסיטה משודרת, 2007

דב חנין, חבר בסיעה קטנה בכנסת (רק"ח), הוא אולי חבר הכנסת היחיד שרואה את התמונה הגדולה, או מתעניין בה. בעודנו עסוקים במלחמות האזוריות והשבטיות שלנו, "הכוכב הכחול שלנו" – כפי שחנין קורא לו בחיבה ובראגה – מתקרב לקצו, כשהוא מלווה במוזיקת רקע של "אידיאולוגיה גלובליסטית".



האידיאולוגיה הזאת מספרת לנו ש"הגלובליזציה העכשווית היא לא רק מהלך רצוי, אלא היא קודם כל התפתחות טבעית, פרק ההמשך הטבעי של תולדות

מערערים על מושג הוולונטריות המאפיין את הפעילות הלא פורמלית, המושתתת לכאורה על השתתפות רצונית. יתרה מזו נתונים אלו אף תורמים לשימור הבדלים מעמדיים בין קבוצות, שכן הפעילות בתנועה מתגמלת את חניכיה ביוקרה חברתית גבוהה.

הפרקים האחרים של הספר מציעים שיטוט חשוב במבוכיו של השדה הלא פורמלי. לצד מאמרים שעוסקים במוסדות מבוססים דוגמת המתנ"ס (דב גולדברגר), הפנימייה (עמנואל גרופר) ותחום קידום נוער (שלמה רומי), מאמרים אחרים מוקדשים לתכניות חינוכיות שונות, ביניהן "החינוך החברתי בבית הספר" (שלמה צדקיהו), "מחויבות אישית" (משה רובוביץ), "קהילה הוגנת" (יעל ברנהולץ), "מסעות בני נוער לפולין" (מיכל לב) ועוד. מרבית התכניות מנוסחות באמצעות רטוריקה הומניסטית המדגישה את עקרונ האוניברסליות. שיח אידילי זה מזמן מחקרי המשך עתידיים, שיוסיפו על הממד התיאורי של התופעה נתונים אמפיריים שונים. חשיבות הנתונים נוגעת הן להגדרת הדיוקן המגדרי, המעמדי, הלאומי והאתני של המשתתפים בפעילויות הן להגדרת הקבוצות החברתיות שאינן מזוהות את עצמן עם תכנים חינוכיים אלו. המחקרים האמפיריים אף יוכלו לעמוד על התפקיד החברתי והערכי שממלאות התכניות בפועל. בהקשר זה יש לתת את הדעת גם לרפרטואר הפעילויות הלא פורמליות שאינן מתקיימות בחסותו של הקוד הממלכתי. תנועות נוער חרדיות, עמותות "מעייין החינוך התורני" והפעילויות המגוונות שמציעה "התנועה האסלאמית" מהווים חלק בלתי נפרד מן הזירה החינוכית בישראל, על אף ששירותים אלו אינם מסופקים לרוב באמצעות מנגנון המדינה, ואינם נענים לציוויים הלאומיים המקופלים במסגרות הקנוניות. חשוב לציין כי לא מדובר בטיפוסים חינוכיים אוטוריים או אקוטיים, כי אם בסוכני שינוי פעילים הפונים לקהל גדול שאינו מעוניין להשתתף במסגרות שספר זה מוקדש להן. ארגונים אלו מתמודדים עם בעיות ספציפיות המאפיינות את הקהילה שהם משרתים, ובה בעת הם מנכיחים מסר פוליטי מפורש. גם הפעילויות החינוכיות המתקיימות במסגרת "ארגוני המגזר השלישי" זוכות בספר להתייחסות מינורית, אף על פי שהן הולכות וכובשות מקום נכבד ברפרטואר החינוכי.

אסתר זיכלינסקי ואהרון יורק מציינים במאמרם כי המגזר השלישי בישראל הוא אחד הגדולים בעולם. נוכחות מסיבית זו עתידה לשנות את פניו של התחום הלא פורמלי בכללו, שכבר מתמודד בימים אלו עם מגמות של מסחור והפרטה ועם האתגרים האידיאולוגיים שמציבה בפניו הפעילות האורחית האקטיביסטית. הממצאים השונים מדגימים כי הפעילות החינוכית הלא פורמלית, כפי שמעידה כותרת הספר, אכן נתונה במציאות משתנה. השינויים דוהרים בנתיבים מנוגדים המחייבים קריאת עומק של השדה הכלכלי והפוליטי המאפיין את החברה הישראלית. יש לקוות כי ספר זה יוליד ספרי המשך רבים שינסו לעמוד על תקפותו של המודל הלא פורמלי הקנוני, ובה בעת יעשירו את המדף החינוכי בקריאות המטילות מבט אחר על מונחים כגון למידה ופנאי.

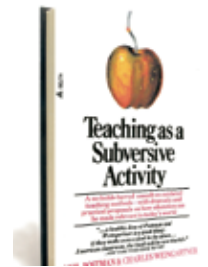
ד"ר דליה מרקוביץ היא חוקרת חינוך ואוצרת

האנושות. אם זו התפתחות טבעית – אין לה חלופה" (עמ' 9). הפרויקט של הספר הקטן והחשוב הזה הוא להראות שיש חלופה. לא פשוטה אך אפשרית, ויותר מזה – הכרחית, אם אנחנו רוצים לשמור על "הכוכב הכחול שלנו" לדורות הבאים. ומה לזה ולחינוך? את השאלה הזאת צריך להפנות אל התכנים שבית הספר מלמד. הכרוך שלנו מתחסל ואנחנו מלמדים "לטינית" – כל מיני מקצועות לא רלוונטיים לצעירים ולעולם. אחת ההגדרות של "בית ספר" היא "סביבה נטולת הקשר", והגדרה זו מקבלת את מלוא תוקפה המקומם מספרו של חנין. העולם במצב כמעט סופני, עוד אפשר להציל, אבל ילדינו לומדים מה ההבדל בין מושא ישיר למושא עקיף.

המדיום הוא המסר

Neil Postman & Charles Weingartner, Teaching as a Subversive Activity, A Delta Book, 1969

המדור "רשימות על חינוך" של הד החינוך אינו סוקר ספרים שנכתבו בשפות זרות, לבטח לא ספרים שנכתבו בשפות זרות לפני 40 שנה. אך ספרם של ניל פוסטמן וצ'רלס ווינגרטנר ההוראה בפעילות התרנית הוא יותר מספר רגיל, הוא נציג של תור זהב קצר בתולדות החינוך. הספר חוזר עתה למרפם לאחר היעדרות של כמה עשורים וכדאי לציין זאת. "שנות השישים", שחלקן התרחשו בשנות השבעים, היו השנים הגדולות של החינוך. אנשי מעשה והגות מחוננים כמו ג'ונתן קוואל, פול גודמן, ג'ורג' דניסון, ג'ון הולט, הרברט קול, איוואן איליץ' וניל פוסטמן, הגיחו עם מעשי וספרי חינוך שטלטלו את החינוך באמריקה ובמקומות אחרים. הם ביקרו את האטימות של החינוך הבית-ספרי, את ההזנחה של ילדי העוני ואת הניווט של מערכת החינוך, והציעו ומימשו חלופות שונות בכיוון של חינוך פתוח, המעמיד את צרכיו, כישוריו ונטיותיו של הילד במרכז. למרות שהתופעות שביקרו ממשיכות להתקיים, חלקן אף התעצמו,



אנשי החינוך האלה הכינו את חומרי הנפץ שפורצים ויפרצו דרכים חדשות בחינוך. הספר של פוסטמן ווינגרטנר הוא אחד הספרים הטובים ביותר שנכתבו אז. הרעיון המרכזי שלו הוא שבחינוך, כמו במדיה, "המדיום הוא המסר". כלומר, "לא מה שאתה אומר לאנשים הוא זה שנחשב, אלא מה שאתה מאפשר להם לעשות... מה שהתלמידים עושים בכיתה הוא הדבר שאותו הם לומדים" (19). ומה התלמידים עושים בכיתה? מקשיבים (במקרה הטוב) לרברי המורים, קוראים (במקרה הטוב) את ספרי הלימוד, וממחזרים תכנים חסרי משמעות בשיעורי הבית ובבחינות. ומה הם לומדים? שטוב לציית ורע לחשוב, שללמוד זה לשנן ולזכור ושלכל שאלה יש תשובה סמכותית חד-משמעית. הספר נכתב לפני ארבעים שנה והוא רלוונטי היום כמו אז. רק שאז לא ידענו את מה שפוסטמן והבריו סיפרו לנו: היום אנחנו יודעים וממשיכים לעשות את מה שעשינו אז: להעביר מטרים מזיקים באמצעות מדיום מזיק. **יורם הרפז**

חוגי תרבות לשנת תשס"ח

חוג אמנות

הרצאות מפי חנה ארבל.
ימי שני 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים,
רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה א	
5.11.2007	אקספרסיוניזם גרמני בציור: "קבוצת גשר" ו"הפרש הכחול".
3.12.2007	מארק שאגל - ממסורת בית אבא ועד לחלומות צבעוניים.
7.1.2008	אסכולת ניו יורק (א): "ציירי הפעולה" - ג'קסון פולוק ודה קווינג.
21.1.2008	אסכולת ניו יורק (ב): "ציירי שדות הצבע" - מארק רות'קו ואחרים.

מחיר כרטיס להרצאה: 35 שקלים.

סדרה ב	
11.2.2008	אמנות הפופ בראשיתה: ראושנברג, ג'ספר ג'ונס ואנדי וורהול.
3.3.2008	אמנות הפופ האמריקני: רוי ליכטנשטיין ועוד.
31.3.2008	מן המינימליזם אל האמנות המושגית.
14.4.2008	פיסול ומבניות במאה ה-20: מהקונסטרוקטיביזם הרוסי ועד לאמנות המיצב.
5.5.2008 *	דור תש"ח באמנות הישראלית.

* הרצאות מיוחדות.

ההשתתפות בסדרה ב מזכה ב-15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לסדרה ב: 150 שקלים.

חוג קולנוע איכותי

סרטים חדשים בליווי הרצאות מפי נסים דיין.
ימי ראשון 17:00-19:30, קולנוע לב 1, לב דיזנגוף, תל אביב (חניה ב-8 שקלים לשלוש שעות בחניון התחתון).

סדרה א	
11.11.2007	"להיות ג'יין" (אנגליה-ארצות הברית, 2007).
16.12.2007	"בלילה" (ארצות הברית, 2007).
6.1.2008	"הרחק ממנה" (קנדה, 2006).
27.1.2008	"פעמון הצלילה והפרפר" (צרפת-ארצות הברית, 2007).

מחיר כרטיס להרצאה וסרט: 35 שקלים.

סדרה ב	
17.2.2008	"תשוקה, זהירות" (סין-ארצות הברית, 2007).
16.3.2008	"האישה האחרת" (בריטניה, 2007).
6.4.2008	"דן בחיים האמיתיים" (ארצות הברית, 2007).
11.5.2008	"נשימה" (דרום קוראה, 2007).
25.5.2008	"בקצה גן עדן" (גרמניה-טורקיה, 2007).

הסרטים נתונים לשינוי.

ההשתתפות בסדרה ב מזכה ב-15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מתאמת: עבריה וינריב, טלפון: 03-6922909/971/911, בימי ב' וד' 15:00-8:00

מחיר מינוי לסדרה ב: 150 שקלים.	2.1.2008	ההיפנוזה, השימושים בטיפול הנפשי בחינוך, ברפואה ובקרימינולוגיה.
	9.1.2008	יונג, אדלר, ביהביורזים.
	16.1.2008	מסלו אברהם, אולפורט, הגישה המודרנית כאן ועכשיו, דינמיקה קבוצתית.
	23.1.2008	השינה והחלום.
	6.2.2008	האינטליגנציה והאינטליגנציה הרגשית.
	13.2.2008	התמודדות עם מצבי תעסוקה בחינוך ובחייו היומיום.
	20.2.2008	תקשורת בין-אישית והשפה הלא מילולית.

חוג מוזיקה

תקופת הבארוק 1600-1750

תשע הרצאות מפי המוזיקאית סמדר כרמי גיברמן, בליווי נגינה, השמעת קלטות וצפייה בסרטי וידאו. ימי רביעי 18:30-21:00, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

ההשתתפות בחוג מזכה ב-30 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר מינוי: 250 שקלים. פתיחת החוג מותנית ב-30 משתתפים לפחות.

מינוי טריו לעונת 2007/2008 לאופרה הישראלית

לחברי הסתדרות המורים

מינוי אחד, שלוש אופרות, הנאה אינסופית... בחרו שלוש מתוך שבע אופרות מרתקות:

- כוחו של גורל - ג'וזפה ורדי
- טורנדוט - ג'קומו פוצ'יני
- לה ג'וקונדה - אמילקרה פונקילי
- המסע לריימס - ג'ואקינו רוסיני
- מסע אל תום האלף - יוסף ברדנשווילי וא"ב יהושע
- מאדאם בטרפליי - ג'קומו פוצ'יני
- יבגני אוניגין - פיוטר איליץ' צ'יכובסקי

להלן המחירים למינוי יחיד לאחר ההנחה להסתדרות המורים:

	ה	ד	ג	ב	א	רמת מחיר:
	360	486	636	798	933	יום חול:
	405	531	681	843	978	מוצ"ש:

* לרכישת מינוי ולקבלת פרטים נוספים, יש לפנות למחלקת המנויים באופרה הישראלית
טל: 03-6927777 פקס: 03-6927733

"הריקוד של סינדרלה" מטעם "קבוצת במה"

מופע תרבותי מדובב, המשלב מחול, תיאטרון בובות, קונצרט ושיתוף פעולה עם הילדים. מתאים לכל המשפחה. תאריכים ומופעים:

1. 11.2007, 3.11.2007, מרכז קהילתי רוזין: רח' דרזנר 2, רמת אביב ג', שעה 11:00.
2. 17.11.2007 צוותא תל אביב, רח' אבן גבירול 30, שעה 11:30.
3. 9.12.2007, 12.12.2007, צוותא תל אביב, רח' אבן גבירול 30, בשעה 11:30.

מחיר מוזל לחברי הסתדרות המורים ובני ביתם: 40 שקלים במקום 50. להזמנת כרטיסים, נא לפנות לכוכי: 054-4200117.

31.10.2007	הולדת הבארוק, הולדת הקונצ'רטו.
28.11.2007	הולדת האופרה.
26.12.2007	הולדת הסונטה הכנסייתית והסונטה החילונית.
30.1.2008	הסוויטה הבארוקית - מחרוזת מחולות צבעוניים.
27.2.2008	הפנטזיה, הטוקטה, הפרלוד והפוגה.
26.3.2008	הקנטטה הדתית והקנטטה החילונית.
30.4.2008	הפסיון.
28.5.2008	המיסה.
18.6.2008	האורטוריה.

ייתכנו שינויים בתכנית.

ההשתתפות בחוג מזכה ב-27 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר מינוי: 225 שקלים. מחיר כרטיס כניסה להרצאה אחת: 35 שקלים. פתיחת החוג מותנית ב-50 משתתפים לפחות.

חוג תולדות הזמר העברי - איך שיר נולד

מפגשים בהנחיית שמוליק צבי - חוקר ואספן זמר עברי, בליווי שקופיות, סרטי וידאו, קלטות ושירה בציבור. ימי שלישי 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

6.11.2007	חגים ומועדים.
27.11.2007	מלחמה ושלוש.
1.1.2008	תנ"ך ומסורת.
15.1.2008	ילדים שרים.
12.2.2008	שירי טבע.
26.2.2008	מישוט בארץ.
18.3.2008	ירושלים.
1.4.2008	משוררים מחברים.

מחיר כרטיס לכל מפגש: 35 שקלים.

חוג פסיכולוגיה חינוכית

עשר הרצאות מפי ד"ר אברהם שטיינר. ימי רביעי 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

14.11.2007	מה בין התיאוריות של הפסיכולוגיה הכללית ובין התיאוריות של הפסיכולוגיה החינוכית?
21.11.2007	פרויד, המודע והלא מודע.
19.12.2007	הטיפול הפסיכולוגי.

העולם החרדי בגוף ראשון

יצא
גיליון
חדש



בתמונת קיץ אבי חי

תוכן גיליון 41:

קטלוג עצום של דימויי ריק וניכור / נועם אבידן-סלע /
על האמנות של גיל מרקו-שני
חרד לגורל היהדות החרדית /
נעמה צפרוני ובמבי שלג / ראיון עם בצלאל כהן
המצווה הראשונה היא להיות נורמליים / סימה
זלצברג / ראיון עם רחל שלקובסקי
האם אנו חוזים באביב של פראג / אהרון רוז /
החרדים והאינטרנט
השוואה כבר לא טאבו / יטבת וייל /
"יד ושם" והחרדים מתקרבים
ואין שיור רק התורה הזאת /
בנימין בראון / קווי היסוד של ה"השקפה" החרדית
תבר לא פתור / אמנון אריאלי / שיחת נפש בין חרדים
לחוזרים בתשובה
לפרוץ את החומה / יצחק מאיר / הציונות הדתית
כאופציה לחרדים
לכודים ב"עיון" / שלמה טיקוצ'ינסקי /
מה בדיוק לומדים בישיבות
אפליה בוטה, ממוסדת ורשמית / מנדל לופז /
תלאות המזרחים והחוזרים בתשובה

אינטנסיביות רוחנית / יהונתן גארב / הרנסנס הרוחני בציבור החסידי
בשמים של גיבורי המשנה / ענת צוריה / על הסרט "חופשת קיץ" של הבמאי דוד וולך
פסיכואנליזה, הגרסה הציונית / יהויקים שטיין / על ספרו של ערן רולניק "עושי הנפשות"
מבגש בקץ הדרכים / אלישע פורת / שני שירים של אבא קובנר
העמדת פנים כביטוי לאובדן זהות / ארנה רוז / על ספרה של אורלי קסטל-בלום "טקסטיל"

מבצע היכרות: ניתן לקבל חנים את גיליון 22: "החתונות שלנו" - צלצלו: 02-6216112

מבצע מיוחד ללקוחות ישראל - 50 ש"ח הנוחה לגנוי תמורת 140 כוכבים
תוקף המבצע עד 31.12.07, המבצע למשלמים בכרטיסי חברת ישראל בלבד, אין כפל מבצעים והנחות



מוני שנותי - 180 ש"ח • להשיג ברשת סטימצקי ובחנויות דיונון מלבון 02-6216112 בקס 02-6216040
ת.ד. 7077 ירושלים 91070 91070
www.acheret.co.il-mail: acheret@netvision.net.il

הסתדרות המורים בישראל | אגף ההכשרה וההשתלמויות
בית הספר המרכזי להשתלמות מורים
רשימת הקורסים שיתקיימו בשנת תשס"ח
בבאר שבע

למורים הרבים שבחרו
להשתלם איתנו -

אין מאתלים שנים
של עניין ופנאי.

הסתדרות המורים רחוב הרצל 97, באר שבע 84220

ייעוץ אישי בבחירת הקורסים יבטיח לך את מרב גמולי ההשתלמות
בטלפון: 08-6278251 course-b7@morim.org.il



רְאוּנָה בִּידְאָרוּ עֵינַי בִּי טַעַמְתִּי מֵעֵט דְּבֶשׁ הַזֶּה

(שמואל א', י"ד, כ"ט)

"הבול שלי" גאווה בית-ספרית



עצמאות 60 גאווה לאומית



**העניקו לתלמידים ולעצמכם
חוויה של פעם ב-60 שנה!**

**תחרות ארצית לעיצוב
הבול הטוב ביותר**

"הבול שלי - בול בית-ספרי"

**שייצג את בית-הספר והמדינה
ויראה את הפנים היפות שלנו
בשנת העצמאות ה-60!**

פרוייקט של פעם
מול אישי לכל בית-ספר
60-7-60 שנה !!!

הפרוייקט הוא מפעל רשמי של משרד החינוך



מהו "הבול שלי"?

שירות "הבול שלי" של השירות הבולאי מאפשר הדפסת גיליונות בולי דואר רשמיים, שבהם לכל בול המונפק מטעם המדינה, צמוד "הבול שלי", המעוצב על ידי תלמידי בית-הספר. בכל גיליון 12 צמדי בולים שכאלה,

והם נועדו לשימוש

בית-הספר והתלמידים במגוון יישומים. גיליון הבולים האישי עם הציור הפרטי, שעוצב במיוחד לכבוד שנת העצמאות ה-60 למדינה, ניתן למיסגור והוא ישאר בידי התלמידים לשנים, כמזכרת נהדרת וכמושא לגאווה.



**עלון וכרזת התחרות נשלחים
בימים אלה לכל בתי-הספר.**

למידע נוסף הכנסו לאתר משרד החינוך

<http://noar.education.gov.il/main/upload/israel/israel12.htm>

או פנו אל הפיקוח על הוראת האמנות.



איך משתתפים בפרוייקט?

עובדים עם התלמידים לפי ההנחיות שבעלון התחרות. מציינים את הציור הראוי ביותר עבור "הבול שלי", ומשתתפים בתחרות מקומית וארצית. אולי יהיה זה הציור מבית-הספר שלכם, שיזכה להיות בול רשמי של מדינת ישראל!

הצלחת בית-הספר היא ההצלחה שלכם פרוייקט ממלכתי - בול בשבילי

* מסלול לתלמידים ומסלול נפרד למורים-אמנים.

דוד בן-יהוד



בכל מקום, בשביל כולם

טד' ירושלים 12, תל-אביב-יפו 68021 • טל: 03-5123906/12/19 • פקס: 03-5123901
www.israelpost.co.il • e-mail: bul@postil.com



מדינת ישראל, משרד החינוך

<http://noar.education.gov.il/main/upload/israel/israel12.htm>

