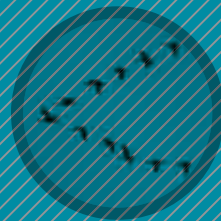


הד החינוך

אל המאה ה-21

בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ג | גיליון מס' 4 | אדר תשס"ט, פברואר 2009



חידת המנהיגות

מנהיגות חינוכית

מהי? מדוע היא חסרה?
כיצד ממציאים אותה?



מצורף:
30 עצות
לשר החינוך
החדש

מדור חדש: אליעזר יריב מציע עזרה ראשונה

גיא לוי:
להיות או לא להיות

דוד יגיל:
חינוך מונע פוסט-טראומה

איילת פישביין:
הפרטה דוהרת



/// מדורים

28 עזרה ראשונה
אליעזר יריב
על הקפאת עימות

88 חינוך דיגיטלי
גיא לוי על להיות או
לא להיות מתוקשב

96 כן אדוני השר
אליעזר שמואלי
על שביטות מחזוריות

98 מדברים חינוך
אריה דיין על חלטורות

100 בהמשך לדברים
יעל פולברמכר על הוראה
דיאלוגית משקמת

103 אורי קצין
על גישות להוראה

/// חדשות

11 הד מקומי
קונים בגרות בכסף

17 הד עולמי
אובמה מכין
למאה העשרים ואחת

/// כתבות ומאמרים

**20 "ממדי התופעה כמעט
שיצאו משליטה"**
איילת פישיבין על
הפרטת החינוך

**28 להתמודד מול
פחד מוות**
דוד יגיל על חינוך
מונע פוסט-טראומה

106 הד תרבותי

בעריכת איריס לעאל
איתן בוגנים, שהם סמיט, יערה שחורי, מיקי זר ואחרים



/// חידת המנהיגות

32 מנהיגות רוחנית
ישעיהו תדמור על חינוך קיומי

40 מהות המנהיגות: שתי נקודות מבט
דוד דרי על עצמיות ומעשים

44 רחוק מהעין, גדול מהחיים
מיכה פופר על היחס בין ריחוק וגדולה

52 מנהיגות בעידן של סתירות
דן ענבר על מנהיג אוקסימורוני

56 מניהול למנהיגות
יזהר אופלטקה על טיפוס מנהיגות

62 בית מנהלים
אריה דיין עם מנהיגי המנהיגים

66 מנהיגות מערכתית
גל פישר בודק רעיון חדש

70 מנהיגות פדגוגית
אריאל לוי נותן הנחיות

72 איזה מין מנהיגה את?
רונית קרק מזויות פמיניסטית

78 מנהיגות נוער, חרדת המבוגרים
רות קנולר לוי על מנהיגות צעירה

80 מנהיגות מורים
יעל גוראון על מנהיגות בכיתה

82 "היי, אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון!"
יורם הרפז על מנהיגות וזהות

למערכת החינוך שלנו אין מנהיגים - שרי חינוך

שיודעים להגדיר מטרות חינוך, לשלב אותן בנרטיב פדגוגי טוב ולהניע את אנשי החינוך בכל הרמות (בעיקר את המורים) בכיוונן. זו לא רק השרה הנוכחית (שעוררה תקוות רבות במיוחד), אלא גם השרה שקדמה לה והשרים והשרה שקדמו לה. אז מה קרה, אין שרי חינוך בעלי חזון וכישורים בישראל?! אין, אבל אין להתפלא על כך. מנהיגים בעלי שיעור קומה נדירים בכל תחום, במיוחד בתחום החינוך (שקשה להגיע בו להסכמה וקשה ליישם בו הסכמה שהושגה), בחברה שלנו (שהיא משוסעת ועסוקה בבעיות ביטחון), במדינה שלנו (שמחליפה ממשלות כל שנתיים) ובזמן שלנו (שהוא שלב מעבר מחברה מודרנית לחברה פוסט-מודרנית). אנחנו אמנם מקווים ששר (או שרת) החינוך הבא יתגלה כמנהיג, אבל לא נתפלא אם זה לא יקרה ואם גם הוא יכלה את זמנו בכיבוי שרפות (לפעמים אמיתיות - קטיושות בצפון וקסאמים בדרום) ובהצלת רפורמות אפופיות למחצה.

כן נתפלא אם שר (אולי שרת) החינוך הבא יתגלה כמנהיג חינוכי. לשר כזה תהיה מה שישעיהו ברלין (המנטור של שרת החינוך הנוכחית) כינה "תחושת מציאות". הוא יחוש ויבין שיש פער בלתי נסבל בין מערכת החינוך לבין הערכים והצרכים של חברת ידע (יהודית ו/או ישראלית) דמוקרטית. הוא ינסח מטרות חדשות למערכת החינוך ויבנה אותה לאורן. ייתכן שהזמן מוכן לכך; שרים כידוע הם תוצר של זמנם לא פחות משהם יוצרים אותו. אבל נסתפק גם בפחות מזה - בשר שמנהל מדיניות פדגוגית (לא פוליטית) סבירה ועקבית.

כדי לסייע לשר (או לשרת) החינוך החדש הוספנו לגיליון זה של הד החינוך חוברת עצות לשר/שרת החינוך החדש/חדשה, ובה שרי חינוך לשעבר, הוגים, חוקרים ו"אנשי שטח" בתחום החינוך מנסים להגדיר את הבעיות המהותיות של מערכת החינוך ולהציע כיוונים לפתרונן. אנחנו מקווים שהשר החדש (או השרה) יעיין בחוברת ויקיים עמה ועם מחבריה דיאלוג פורה.

וכיוון שקשה להשפיע על המנהיגות החינוכית ברמה הלאומית, בחרנו להתרכז במנהיגות החינוכית ברמת בית הספר - בעיקר במנהיגות של מנהלי בתי ספר. בתחום זה נפל דבר במערכת החינוך - הוקם מכון אבני ראשה. המכון כבר חולל תנועה בקרב מנהלי בתי הספר והצהיר על כוונות טובות: לפתח מנהיגות בית-ספרית הממוקדת בהכוונת התהליכים הפדגוגיים בבית הספר.

כריאיון הפותח את חטיבת המאמרים העיקרית, שמנסה לפצח את "חידת המנהיגות" החינוכית ובכלל, מתאר ישעיהו תדמור את

המאפיינים העיקריים של מנהיגות חינוכית ומתעכב על המאפיין החשוב והנערך ביותר לדעתו - רוחניות. מנהיג חינוכי יוצר בבית הספר או במסגרת אחרת שהוא מנהיג תנאים לחיפוש וליצירת משמעות ורוחנית; דוד דרי צולל למהות של המנהיגות - מנסה להגדיר את עיקרה. מנקודת מבט אחת הוא מגלה שמהותה של המנהיגות היא ביטוי אותנטי של העצמי, יהיו תוצאות מנהיגותו אשר יהיו, ומנקודת מבט אחרת הוא מגלה שמהותה של המנהיגות היא היעדר מהות - מנהיגות היא "מעשי מנהיגות" בהקשר מסוים; מיכה פופר סוקר תפיסות שונות של מנהיגות, מצדד בתפיסה הרואה במנהיגות יצירה של המונהגים ומראה כיצד "גדולתה" של המנהיגות מותנית במרחק של המונהגים מן המנהיג; מאמרו של דן ענבר סוקר תפיסות של ניהול חינוכי, עורך הבחנות בין טיפוסים של מנהלים ומציב אתגר לניהול ומנהיגות בתחום החינוך: לדעת לנווט עם ובין סתירות; יזהר אופלטקה מתאר ומנתח מודלים שונים של מנהיגות חינוכית וטוען ש"מנהיגים מצליחים הם אלה המאמצים מנהיגות פדגוגית, מוסרית, משתפת ומעצבת"; אריה דיין משוחח עם המנהיגים של מכון אבני ראשה ולומר על רעיונותיהם לפיתוח מנהיגות בית-ספרית; גל פישר מציג רעיון חדש - "מנהיגות מערכתית" - ומעריך את סיכויי להיקלט במערכת החינוך המקומית; אריאל לוי קורא למנהיגות הבית-ספרית לחזור לפדגוגיה; רונית קרק מתארת ומנתחת שלוש השקפות פמיניסטיות על מנהיגות נשית; רות קנולרילוי כותבת על פיתוח מנהיגות נוער; יעל גוראון כותבת על שלושה תנאים להיווצרותה של מנהיגות מורים; יורם הרפז מעמיד מנהיגות חינוכית על עיצוב זהות פדגוגית.

הגיליון הזה הונך מדור חדש של אליעזר יריב, "עזרה ראשונה", שיציע לכם כלים להתמודדות עם בעיות משמעת ובעיות אחרות שצצות בכיתה לעתים תכופות. מדורים ותיקים וכתבות ומאמרים חדשים מאירים את החינוך מזוויות שונות. שתי כתבות תחקיר של איילת פישביין - הכתבה השנייה תפורסם בגיליון הבא - עוסקות בתהליכי ההפרטה במערכת החינוך ובמצבן של עמותות בעקבות המשבר הפיננסי. מאמר של דוד יגיל מציג למורים ולהורים הנחיות להתמודדות עם מצבי חרדה של ילדים עקב פעולות טרור. אנחנו מאחלים לכם קריאה טובה ומייחלים לחינוך הדיאלוגי בין קוראים וכותבים של הד החינוך.

יורם הרפז
yorhar@netvision.net.il

<p>המערכת: "הד החינוך", רח' בן-טרוק 8, תל-אביב 62969, 03-6922939 hed21@morim.org.il</p> <p>מחלקת מודעות ופרסום: אהובה צרפתי טל: 03-7516615 פקס: 03-7516614 ahuvat@bezeqint.net</p>	<p>מו"ל: הסתדרות המורים בישראל דפוס: גרפוליס</p> <p>מחלקת מנויים והפצה: דינה אשכנזי רח' בן-טרוק 8, תל אביב 62969, טלפון: 03-6922939, פקס: 03-6922928, א"ה 08:00-15:00</p>	<p>מערכת מייצעת: ד"ר נמרוד אלוני, אורה גבריאל, ציפי גנץ, שגית דואני, דורית חגי, ד"ר אמנון כרמון, אמנון לבב, אורלי פרלמן, דב רונן, נעמי ריפתי</p>	<p>עורך: ד"ר יורם הרפז סגנית עורך: יולי חרוםצ'נקו יו"ר המערכת: ציון שורק עריכה גרפית: סטודיו זה עריכת לשון: תמי אילון אורטל איור השער: רות גווייל מידענות: דזירה פז תרגומים: יניב פרקש אחריות אתר: דמנה שטרן</p>
--	--	---	---



בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר

לימודים והשתלמויות לשנת הלימודים תש"ע

המרכז האוניברסיטאי לפיתוח סגל בחינוך

השתלמויות לאנשי חינוך

לבעלי תפקידים, למורים וליוצאים לשנת שבתון

- הכשרת מנהלי בתי-ספר
- ניהול מתקדם של מערכות חינוך
- ייעוץ ארגוני במערכות חינוך
- ייעוץ בהתפתחות קריירה לצעירים בגילאי 18-30
- ייעוץ משפחתי במערכות חינוך
- לימודי הסמכה בביתוח התנהגות יישומי - ABA
- הנחיית קבוצות במעגל החיים
- הוראת תלמידים מחוננים ומצטיינים
- ביבילותרפיה
- שנת התמחות בהוראה (סטאז')
- לימודים לצבירת נקודות לתואר שני בחינוך

גמולי השתלמות בהתאם לקביעת משרד החינוך
מוכר על ידי קרנות ההשתלמות לעובדי הוראה

לתכניות נוספות ולקבלת ידיעון:

03 - 6408162 , 6406260 , 6407205 , 6408466
E-mail: morim@post.tau.ac.il

פרטים נוספים באתר המרכז:
<http://morim.tau.ac.il>

בית הספר לחינוך

M.A. לימודים לתואר מוסמך

- מינהל ומנהיגות בחינוך
- תכנית מרוכזת (executive) בשנה אחת
- מינהל ומנהיגות בחינוך
- סוציולוגיה של החינוך
- היסטוריה ופילוסופיה של החינוך
- ייעוץ חינוכי
- ייעוץ חינוכי לגיל הרך
- ייעוץ חינוכי לילדים עם צרכים מיוחדים
- חינוך מיוחד - דגש על לקויות למידה קריאה ושפה
- חינוך מיוחד ללקויי שמיעה
- הוראת מדעים בהתמחויות: מתמטיקה, מדעי המחשב, פיזיקה, מדעי החיים וטכנולוגיה - על יסודי מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה - יסודי
- תכנון לימודים
- תקשורת ומחשבים בחינוך
- שיטות מחקר, מדידה והערכה
- הוראת שפות

לימודי תעודה לבעלי תואר שני:

- ייעוץ חינוכי וחינוך מיוחד
- הוראת המדעים
- מדידה והערכה בחינוך

לימודי תעודת הוראה לבעלי תואר ראשון

מזכירות תלמידים:

03-6409480 ■ 03-6406148 ■ 03-6405497

פרטים נוספים באתר בית הספר לחינוך:
<http://education.tau.ac.il>



להפסיק את השינויים הנכפים מלמעלה

תגובה למאמר "התשובה להידרדרות במתמטיקה: תכנית לימודים חדשה", אור קשתי, "הארץ" 11 בדצמבר 2008:

פעם בכמה שנים, עקב אישביעות רצון מתוצרי ההוראה – כלומר, מהישגי התלמידים – תולים פוליטיקאים והורים את האשמה במורים, בשיטות ההוראה הנהוגות בבתי הספר, במטרות ההוראה, בתכניות הלימודים או באופי מבחני הבגרות ותוכנם. אנשי משרד החינוך מציעים לעתים קרובות שינויים ורפורמות מפליגות בחלק או בכל חמשת הרכיבים הללו. בכל פרק זמן צצים ועולים רעיונות חדשים ומהפכניים על הוראה: תכניות עבודה, תיאוריות וגישות יפהפיות חדשות, פרויקטים נפלאים ומבטיחים וכדומה. כל אלה אמורים להביא את "בשורת המהפכה", כלומר לשפר את ההוראה ולהביא ללמידה משמעותית של התלמידים.

מורים נכבדים, מה אתם חושבים על מה שקורה בעשרים-שלושים השנים האחרונות בכל הקשור לשינויים שמכניס משרד החינוך לבתי הספר? האם זה לא יוצר בלבול וחוסר עקביות במערכת, תסכול והרגשת חוסר אונים אצלכם?

התוצאה של מדיניות זו ידועה: לאחר שנים אחדות של הפעלת רפורמה כלשהי, מתברר שגם השיטות החדשות שהיא מיישמת אינן מובילות לשיפור תוצרי ההוראה, ואז עושים רפורמות חדשות שבחלקן חוזרות לשיטות הקודמות. כך מתקיימת תנועת מטוטלת שוב ושוב, הלך וחוזר, לשיטות וגישות ומטרות מסוימות להוראה.

בהיותי חוקרת של ההוראה במשך שנים רבות נחשפתי למחקרים אחדים של חוקרים ידועי שם על תהליכי שינוי במערכת החינוך האמריקנית במאה השנים האחרונות. מחקרים אלה מצאו שאחת הבעיות המהותיות באי-השגת השיפור בלמידה לאחר הכנסת השינוי הייתה שרק מעט תשומת לב הוקדשה לייעילות ההוראה בתנאים החדשים של שינוי. החוקרים הסיקו שעצם השינוי והשימוש בשיטות הוראה אחרות או בתכניות לימודים אחרות אינו מבטיח למידה טובה יותר. כל שיטת הוראה יכולה להתבצע ביעילות או בחוסר יעילות. גם שיטות ההוראה המתקדמות ביותר, המטרות הנפלאות ביותר ותכניות הלימודים המבטיחות ביותר, עם הציוד החדש ביותר והתמיכה הבית-ספרית והממשלתית הגבוהה ביותר, עשויות להיכשל בקידום הלמידה אם אין ידע מבוסס על האופן היעיל לביצוען, אם אין מקנים ידע זה למורים ואם הם אינם מצליחים ליישם אותו בעבודתם. היסטוריונים אלה הסיקו שלרפורמות המכוונות לשפר הוראה בשיטה שכבר קיימת יש הרבה יותר סיכויים להצלחה בקידום הלמידה מלרפורמות המכוונות להחדרת שיטות חדשות. אי לכך, הם הציעו לבנות את הרפורמות על ההוראה הקיימת ולהשקיע בשיפוריה.

השאלה המרכזית בקשר להוראה אינה צריכה להיות "איך צריכים המורים ללמד", אלא "איך אפשר לשפר את מה שהמורים כבר עושים". אבל במערכת החינוך שלנו כמעט לא שמים דגש על שיפור של מה שהמורים (שאינם מורים מתחילים) כבר עושים, וכמעט לא עוסקים בפיתוח תפקודו של המורה, מלבד השתלמויות שיעילותן אינה ברורה. מפתחים תכניות לימודים, מפתחים שיטות הוראה, משנים את מטרות ההוראה ואת בחינות הבגרות, בונים בתי ספר יפים יותר, מכניסים לכיתות ציוד טכנולוגי יקר, אך שוכחים לייעל את המורים. מצפים שהמורים יתאימו את עצמם לתנאים החדשים באופן טבעי. לרוע המזל, זה לא קורה מעצמו.

אז איך לעשות זאת? שרת החינוך יולי תמיר טוענת (לפי העיתונות)

"הכלי היחיד לשיפור איכות המורים הוא השתלמויות". אני אינני מסכימה עם קביעה זו. ודאי שזה אינו הכלי היחיד, ואפילו לא העיקרי. ובכלל, האם מישוהו בדק בצורה מסודרת את האפקט של אלפי ההשתלמויות שניתנו למורים בשנים האחרונות? הרי חשוב מי נותן את ההשתלמויות ואיך, והאם ואיך המורים מיישמים בכיתה את שלמדו בהשתלמות, ועוד ועוד. יש דרכים מרובות לקדם את ההוראה, ואני מציעה ללמוד על הגישות הנהוגות במרכזי קידום ההוראה באוניברסיטאות בעולם וגם אצלנו.

להלן הצעה לשתי גישות כאלו:

גישה ראשונה: הקמת מאגר ארצי של סרטי די-וידי של מורים מצליחים מכל תחומי התוכן המדגימים איך הם מלמדים נושאי מפתח, איך הם מתייחסים לתלמידים, איך הם בודקים שיעורי בית ומגיבים עליהם, איך הם שומרים על שקט וקשב בכיתה, איך מטפלים בבעיות משמעת וכדומה. אני מציעה גם לצלם ראיונות שבהם יגיבו מורים אלה על סוגיות חשובות כגון איך הם מתכננים שיעור, מעצבים מבחן, נותנים ציונים על מבחנים ועבודות בית וכדומה. בכל בית ספר תהיה ספרייה של סרטים כאלה, וכל מורה יוכל לשאול ולצפות בביתו.

גישה שנייה: שינוי הגדרת התפקיד של המדריכים הפדגוגיים בבתי הספר כך שיתפקדו כמו "יועצי ההוראה" הפועלים באלפי מרכזי ההוראה באוניברסיטאות/מכללות בעולם (אפשר לראות דוגמה לכך במרכז שאני עומדת בראשו). בכל בית ספר תופעל הערכה דיסקרטית של ההוראה בשיטות ובהסכמת המורים (וכמוכן בתיאום עם ארגוני המורים). המורים יקבלו משוב תקופתי על הוראתם, עם הצעות לשיפור ועם עזרה ומעקב בתהליך השיפור מאת המדריכים הפדגוגיים.

אין ספק שיש עוד דרכים לקדם את ההוראה, אולם הדגש חייב להיות על עזרה למורים הקיימים לשפר את ההוראה והלמידה בתנאים הקיימים ולהפסיק עם מסכת השינויים התכופים במערכת, שאינה מובילה לשום מקום חיובי.

רפופ' נירה חטיבה

ראש המרכז לקידום ההוראה (של המרצים)
באוניברסיטת תל אביב

חוזר לשאלה העיקרית: מהי הוראה טובה?

מכותרת הגיליון האחרון של הד החינוך ומ"דבר העורך" אנו למדים כי השאלה "מהי הוראה טובה" נתפסת בעיני העורך כשאלה החשובה ביותר מבחינת המורים. אני מבקש לפתוח בציטוט של דיוויד פרקינס, כפתיחה לטיעון שאני מבקש להעלות בהמשך: "עניינה של ההוראה היא פחות כמה שהמורים עושים ויותר כמה שהם גורמים לתלמידים לעשות" (מתוך "תפוח עץ הדעת לחינוך").

משפט זה של פרקינס מחזיר אותנו אל מה שכל כך פופולרי היום – מבחן התוצאה. גם הד החינוך עוסק בתנאי המוקדם לתוצאה המבוקשת, לאמור, הוראה טובה. אלא שלתנאי מוקדם זה יש כמה תנאים מוקדמים נוספים שהשיבותם לדעתי עולה על ההוראה הטובה. יתר על כן, אם לא ימומשו תנאים מוקדמים אלה לא תיתכן הוראה טובה כלל.

כל אותם תנאים שאני מתכוון אליהם הם בתחום ההכנות המוקדמות לכניסה לכיתה שבה אמורה להתרחש ההוראה הטובה. זאת ועוד, גם המטרה של "החזקת הכיתה", על פי "דבר העורך", היא המטרה שמוכתבת למורה בידי הכורה לשרוד ולחזור הביתה בשלום, אף היא עשויה להיות



תמיד יש מה ללמוד. השאלה היא ממי ללמוד.

המרכז ללימודים אקדמיים גאה להציג את סגל המרצים הבכיר ותוכניות הלימוד הטובות ביותר, אשר יכשירו אתכם המורים, להיות חלק חשוב מהמנהיגות החינוכית הבאה בישראל.

ענבר/מורחב/שקד

בית הספר למוסמכים בחינוך

MA ביעוץ
חינוכי

MA בחינוך
בהתמחות מידענות ותקשורת בחינוך

MA בחינוך
בהתמחות חינוך מיוחד

MA בחינוך
בהתמחות מנהל חינוך

הכירו את ראשי בית הספר לחינוך

ד"ר גילה קורץ
ראש ההתמחות במידענות ותקשורת בחינוך
ד"ר מאו' בר אילן בתחום מדעי המדינה.
מתמחה בתחום הלמידה המקוונת. ניהלה את המרכז ללמידה מתוקשבת בבר אילן.
שימשה כפרופ' אורחת באוני' מרילנד.
ניהלה את פרויקט אופק ללמידה מרחוק של האוני' הפתוחה. זכתה בפרס הוקרה עבור הצטיינות ותרומה לתחום ההוראה המתוקשבת מטעם אוני' מרילנד.

פרופ' אביגדור קלינגמן
ראש החוג ליעוץ חינוכי
פרופ' מן המניין מאוני' חיפה, כיהן כראש החוג לחינוך, כראש תחום ייעוץ וטיפול, כראש המגמה ליעוץ חינוכי, כראש מגמה לליקויי למידה וכיו"ר התכניות לתואר שני ושלישי. שימש כפרופ' אורח באוניברסיטאות ג'והן הופקינס, הרווארד, פלורידה, לונדון, לידן והמכון לחקר הילד באוני' מרילנד.
כיהן כאחראי על התערבויות במצבי לחץ וחרים בשירות הפסיכולוגי-יעוצי במשרד החינוך.

פרופ' אפרים בן-ברוך
ראש ההתמחות במנהל חינוך
דוקטורט בהצטיינות מאוני' הרווארד ותכנון החינוך, שימש פרופ' אורח בבית הספר למוסמכים של הרווארד, בוסטון קולג', אוני' מרילנד, אוני' ורמונט ואוני' דרום קליפורניה.
הקים את המגמה למנהל חינוך באוני' ב"ש ושימש כראש ביה"ס לחינוך. שימש גם כראש ביה"ס לחינוך במכללת אחוה. מתמחה בדפוסי התנהגות בהקשר להישגים בלימודים, תכנון תוכניות התערבות יחסים בין אוריינטציה עתידית, מיקוד שליטה ודרכי הישג.

פרופ' דוד חן
דקאן בית הספר לחינוך
ד"ר בביופיזיקה ממכון ויצמן. שימש כראש בית הספר לחינוך באוני' תל אביב. לימד באוקספורד, דוד, הרווארד וסטנפורד. התמחות: תיאוריה כללית של החינוך, חינוך מדעי ותקשוב. הקים בתי ספר חדשניים ביבנה ובראש"צ. משמש כיועץ לשר חינוך ולראשי ערים.

אל ראשי בית הספר מצטרף סגל מרצים מוביל, ובו בין היתר:

- פרופ' דב גולדברג • פרופ' מרים רוזנטל • פרופ' שלמה גיורא שהם
- ד"ר חנה בר ישי • ד"ר תמר סיון • ד"ר חלי בולס • ד"ר ירון סוקולוב
- ד"ר אלעד פלד • ד"ר שלומית שולוב-ברקן • ד"ר נחמה נאמן • ד"ר שרה שדה

* המועצה להשכלה גבוהה אישרה את פתיחת התוכניות. הענקת התואר מותנית באישור המועצה. ** מתכנתת הלימוד בתוכנית MA ביעוץ חינוכי שונה.



קמפוס אור יהודה

www.mla.ac.il | 1-800-40-40-90

קלה יותר להשגה אם יתבצעו אותן הכנות מוקדמות. לצורך המשך הדיון הקצר הזה נניח שכל מה שקשור להכנת סביבת הלמידה נעשה כראוי, ומכאן ואילך הצלחת מעשה ההוראה תלויה אך ורק במורה.

לפיכך יש לבדוק אם המורה הגדיר לעצמו את מטרת השיעור היחיד שהוא עומד ללמד עתה. כדי להגדיר מטרה זו עליו להכין את תכנית העבודה השנתית של מקצוע ההוראה שלו. באותה תכנית עבודה שנתית יפורק הסילבוס המחייב אותו לראשי פרקים המייצגים את תחומי התוכן שיימדו. לאחר מכן צריך המורה לתמוך כל נושא כזה במושגים של שעות הוראה ולסכם לעצמו לכמה שעות הוראה יודקק במהלך כל השנה כדי לעמוד במשימה שהוא ורק הוא אחראי להשגתה. לאחר שנעשה דבר זה, על המורה לבדוק האם משאב השעות השנתי שניתן לו אמור להספיק לביצוע המשימה. אם לאו, בטרם ייגש למעשה ההוראה עליו להחליט אם אפשר להעביר חלק מהחומר להוראה אקסטנסיונית כדי להתאים עצמו למסגרת המשאב שניתן לו או לחלופין לפנות למרכז המקצוע או למנהל בית הספר ולנמק מדוע הוא זקוק לעוד שעות הוראה. משנסתיים חלק זה בהכנות המוקדמות יוכל המורה לחזור אל נושא הגדרת המטרה בשיעור היחיד ולנסח אותה לעצמו כך שיהיה לו ברור כי לא עסק רק בהקניית מידע אלא גם ובעיקר בהקניית ידע (ההבדל שבין השניים הוא נושא למאמר נפרד). עתה הוא ניצב לפני השלב האחרון - שלב ניסוח השאלה הבוחנת אם הושגה המטרה שהציב לעצמו. מובן שעל שאלה זו להיות גם תקפה וגם מהימנה, שאם לא כן לא תתבצע המדידה שעל פיה

יבחן המורה אם הושגה מטרתו.

כדי לעשות את כל הפעולות האלה בטרם נכנס המורה לכיתה צריך המורה לעבור הכשרה מתאימה, בין שבמהלך לימודיו לקראת היותו מורה ובין שלאחר מכן, כחלק מהשתלמויות החובה של כל מורה במערכת החינוך שלנו.

וכאן אני מגיע לטענתי העיקרית. העיסוק בשאלה מהי הוראה טובה חיוני בשלב ההכשרה המתקדם של המורה, שעה שכבר אסף די ניסיון כדי להגביר את מודעותו לתהליכים שהוא מחולל בעבודתו. אני מסכים, אם כן, עם העורך הכותב כי "ההוראה של רוב המורים אינה מקצועית דיה; היא מבוססת בעיקר על התנסות אישית על מה שעובד ולא עובד בכיתה". אך ההמשך היה צריך להיות - וכל זאת משום שבשלב ההכשרה לא לימדו את המורה את תחום ההכנות המהוות תנאי מוקדם לכניסתו לכיתה, ואף בשנים שלאחר מכן אין המערכת המרכזית שלנו (=משרד החינוך) עוסקת בהשתלמויות הפונקציונליות שכל מורה חייב לעבור. שורות אלה נכתבות ימים לפני הליכתנו לקלפי, לכן טוב יעשה שר החינוך הבא אם יציב לעצמו כמטרה ראשונה לבנות מערך השתלמויות לנושא התפקידים בבתי הספר, וראשונים צריכים להיות לא המנהלים אלא רכזי המקצוע, כדי לבנות את ההנהגה הדידקטית שאותה אנו חסרים היום.

צבי גלאן

לשעבר מנהל בית הספר ע"ש בויאר בירושלים
איש חינוך מזה שנות דור; ואזרח מאמין בעתיד החינוך למרות הכול

הד החינוך

אל המאה ה-21

בהוצאת הסתדרות המורים

**הד החינוך
המחודש הוא
תובעני במידת-
מה, אך המאמץ
משתלם: אתם
לא בעניינים
אם אתם לא
בהד החינוך**

בצד הנושא המרכזי, הוספנו כתבות ומדורים המטפלים בממדים השונים של החינוך. המדורים הם: "מחזיקים כיתה", המציע למורים כלים להוראה; "עזרה ראשונה", המציע למורים כלים לטיפול בעיות משמעת; "חינוך דיגיטלי", המציג התפתחויות אחרונות בתחום התקשוב בחינוך; "דילמות על הקו", המתאר דילמות מחיי היומיום בבית הספר; "מדברים חינוך", המתאר ומבקר כנסים בחינוך; "כן אדוני השר", שבו אליעזר שמואלי מגלה סודות מאחורי הקלעים של החינוך.

כל גיליון מוקדש לנושא מרכזי ומומחים מהארץ ומהעולם מתייחסים אליו. עד כה יצאו תריסר גיליונות שעסקו בנושאים: מעמד המורה, מטרות החינוך, שיטות ההערכה, רפורמות, בעיות משמעת, השפעת הגלובליזציה, מהפכת הלמידה, פמיניזם, קולנוע, חינוך סביבתי והוראה (שני גיליונות).

**הד החינוך,
כתב העת של
הסתדרות
המורים, שודרג
בשנה וחצי
האחרונה והפך
לבמה המובילה
של השיח
החינוכי בארץ**

ספרים למופ"ת!!!

מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות



מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים

ד"ר רות סטרהובסקי, פרופ' רחל הרץ-לזרוביץ,
ד"ר לילי אורלנד-ברק

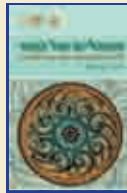


הספר פותח חלונות אל עולם ההנחייה של מורים מתחילים ושל מורים עולים בשלבי הכניסה למקצוע ההוראה. הוא מאפשר הצצה אל סוגיות בהנחייה, המאפיינות את המעבר מתרבות של לומד לתרבות של מלמד. הספר קושר את ההיבט היישומי עם ההיבט המחקרי ומציג מסגרת חשיבה כוללת על מעשה ההנחייה והצעה לתכנית אופרטיבית לעבודת המנחה בשדה. הספר נועד לשרת את ציבור העוסקים בהכשרת מורים באקדמיה ובהנחיית מורים בבתי הספר – מורי מורים, מורים מאמנים, מדריכים פדגוגיים ומתכנני השתלמויות למורים ולמנחים – ועשוי לסייע גם למורים בכל קשת הוותק שלהם. מחיר הספר: 70 ₪ ■

מעגלים של קשר

על טיפוח תרבות השיח במוסד
חינוכי הומניסטי

אורה בן-יוסף



מהי חשיבותה ומה הם אפיוניה של תקשורת בין-אישית במסגרת חינוך הומניסטי? איך מטפחים אותה הלכה למעשה? איך מגבירים את מעורבותם של התלמידים בתוכני הלימוד, ואיך מאפשרים לכל תלמיד לתת ביטוי הולם למחשבותיו ולרגשותיו? הספר מציג את "מעגל הקשר" ככלי לטיפוח ביטוי אישי ותקשורת בין-אישית של מורים ותלמידים במוסדות חינוך המעוגנים בהשקפת עולם הומניסטית. מתוארים בו מאפיינים אחדים של חינוך הומניסטי וקווים לרקע העיוני ש"מעגל הקשר" מבוסס עליו; מתוארות בו גם דרכים ליישומו של מעגל הקשר בתחומים השונים של חיי המוסד החינוכי ואחדים מן הקשיים ומהבעיות הכרוכים בהפעלתו. מחיר הספר: 85 ₪ ■

שיתוף חינוכי פעיל סיפור של הכשרת מורים

ד"ר יהודית ברק, ד"ר אריאלה גרון



הספר מציג עבודות מחקר של חברי צוות בתכנית שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) שפועלת במכללת קיי בשבע השנים האחרונות. התכנית מכשירה מורים ברוח "חתרנית". היא מדגישה את חשיבות הדרך ולא רק את קדימות המטרה. היא מציבה במרכזה את הדיאלוג ולא רק את התחרותיות. היא מחשיבה את השותפות ואת הקהילה ולא רק את היחיד ואת הישגיו. עבודות המחקר המוצגות בספר בוחנות את התהליך הזה כדרך חלופית אפשרית של חינוך להוראה ומציעות מודל דינמי אפשרי של שיתוף חינוכי פעיל, הנטווה ונכתב בידי העוסקים במלאכה. מחיר הספר: 88 ₪ ■

עניין של החלטה שילוב אסטרטגיית החשיבה "קבלת החלטות" בלימודי מדע וטכנולוגיה

ד"ר מירי דרסלר



הספר מציג את טיפוח אסטרטגיית החשיבה 'קבלת החלטות' כמרכיב חיוני לתפקוד יעיל, מיטבי וערכי בחברה בכללה. יתר על כן, יש בו כדי להאיר את היישום של אסטרטגיית חשיבה זו בתכניות הלימודים של מדע וטכנולוגיה לבית הספר היסודי ולחטיבות הביניים. מטרתן המרכזית של תכניות אלו, הנשענות על תפיסת העולם של ה-STS (Science, Technology, Society), היא פיתוח אזרחים המעורבים בתהליכים חברתיים, המסוגלים לנקוט עמדה ולקבל החלטות מושכלות. מחיר הספר: 35 ₪ ■

היסטוריה משועבדת

ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948-2006
אריה קיזל



הספר "היסטוריה משועבדת" מציג ניתוח ביקורתי של תכניות הלימודים וספרי הלימוד בהיסטוריה משנת תש"ח (1948) ועד שנת תשס"ו (2006). במסגרת המחקר המקיף נבדקו ההתפתחויות והשינויים שחלו בתכניות הלימודים ובמטרותיהן, והשלכותיהם על ספרי הלימוד. כמו כן נבדק היחס המספרי והקשר התוכני בין הנושאים שנלמדו בהיסטוריה כללית ובין אלה שנלמדו בתולדות ישראל. הבדיקה כללה גם ניתוח של הטקסט הלימודי: אילו נושאים הורחבו והודגשו – כגון מרכזיותה ותרומתה של אירופה, אילו נושאים הוצגו בצורה שטחית וסטראוטיפית, ואילו נושאים הודחקו או הועלמו. מלבד אלה נדון הקשר בין התכניות והספרים לבין עיצוב הזיכרון הקולקטיבי של תלמידי ישראל. מחיר הספר: 58 ₪ ■

להיות יהודי באלף השלישי הצעה ל"סדר יום" לימודי במערכת החינוך בישראל ובתפוצות

ד"ר משה שניר



הספר מספק חומר רקע ומקורות כמו גם הכוון רעיוני למורה שמבקש לעסוק בנושאים כמו: זהות ופולרליזם יהודי בימינו; היחס לעבר היהודי; היחס לקהילות היהודיות בעולם; והקשר המסובך שבין יהודי ארץ ישראל ליהודים החיים בתפוצות. בין שאר מטרותיו מבקש הספר לעורר את הדיון הנוגע למשמעות הציונות והתרבות העברית כאתגר רוחני העומד בפני התודעה היהודית ההיסטורית; לעורר ולחדד את השיח בין הפרדיגמות השונות ביחס לזהות היהודית המתקיימות בחברה הישראלית כמו גם בתפוצות ישראל; ולהעמיק את ההבנה לגבי המורכבות של יחסי ישראל והתפוצות. מחיר הספר: 70 ₪ ■

ניתן לרכוש את הספרים באמצעות כרטיס אשראי בטלפון 03-5580111

או באמצעות כתובת האתר: www.bookme.co.il

קטלוג פרסומים באתר: shop.macam.ac.il

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך
מיסודה של הסתדרות המורים

הופיעה חוברת גוונים

פעילות מרץ - אפריל וטרומ פסח 2009

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך
מיסודה של הסתדרות המורים

גוונים

365 ימים לחיים

פעילות מרץ - אפריל וטרומ פסח 09

בנוסף
מצורפת חוברת
"ארגז כלים"
סדמות בנון אחר

ארגז כלים
סדמות בנון אחר

המחברת: מרת מרים גולדברג

המחברת: מרת מרים גולדברג

המחברת: מרת מרים גולדברג

לפרטים והרשמה: *2344 (שלוחה 3)
בימים א'-ה' בין השעות 09:00 - 15:00
ובאתר האינטרנט: www.itu.org.il

ההרשמה בעיצומה

מפתחים חשיבה, חומר הלימוד מצטמצם



צילום: רפי קוץ

פרופ' ענת זוהר

במסגרת יישום תכנית "האופק הפדגוגי", שיזמה יו"ר המזכירות הפדגוגית, ענת זוהר, יצומצם חומר הלימוד במקצועות שונים בסדר גודל של כ-20%. קיצוץ זה, כפי שהסבירה זוהר לכתב "הארץ", יאפשר יותר העמקה בשאר תוכני הלימוד ופיתוח מיומנויות חשיבה. "התכנית מבטאת מעבר מלמידה המתמקדת בשינון מידע ללמידה המרגישה יצירה של משמעות, הבנה מעמיקה ופיתוח יכולות חשיבה", אמרה זוהר. "התכנית דורשת מאתנו לוותר על קונספט מרכזי: איי אפשר להעביר את כל החומר, ומותר להגיד שיש נושאים שהתלמידים לא ילמדו בבתי הספר", אמרה שרת החינוך יולי תמיר לעיתון "הארץ".

ההחלטה להפחית את היקף החומר נובעת, בין השאר, גם ממצוקה אמיתית של שעות לימוד שנגרמה בעקבות כמה קיצוצים גדולים במערכת החינוך בתקופת שרת החינוך לימור לבנת שפגעו בעיקר בחינוך העלייסודי. במסגרת יישום האופק הפדגוגי תסתיים השתלמות של כ-17,500 מורים בעקרונות התכנית עד סוף שנת הלימודים הנוכחית.

צמצום היקף החומר והדגש על פיתוח מיומנויות חשיבה וחקר יתבטאו באופן שונה במקצועות השונים. בהיסטוריה הוחלט להקדים את פרסום ה"מיקוד" לבחינת הבגרות לחודשי הקיץ שלפני תחילת כל שנת לימודים - דבר שיאפשר למורים לנפות נושאים מראש ולהקדיש יותר זמן לנושאים שיופיעו בבחינה. בתנ"ך תורחב האפשרות להגיש עבודת חקר כתחליף לשני נושאי בחירה בבחינת הבגרות. באזרחות תופיע כבר בבחינת הבגרות הקרובה שאלה שבה יידרשו התלמידים להביע ולנמק את עמדתם האישית בנושאים שעל

אישית וסייע לפתח את מיומנויות הכתיבה באנגלית.

כמו כן במסגרת תכנית הלימודים ב"תרבות ישראל" לחטיבות הביניים, שהחליפה את "מבחן 100 המושגים" מתקופת שרת החינוך הקודמת לימור לבנת, בתי הספר בוחרים בין שניים לארבעה נושאים מתוך שבע אפשרויות שהלימוד בהם מתבסס על טקסטים ממקורות יהודיים שונים, לדוגמה: קטעי מקרא ותלמוד, ספרות עברית, שירים, מסות, יומנים ועוד.

פרופ' תמיר ציינה בריאיון ל"הארץ" כי כדי להשלים את המהלך המתוכנן באופק הפדגוגי יידרשו עוד לפחות ארבע שנים.

סדר היום הציבורי. בנוסף כ-20% משעות הלימוד באזרחות הופחתו מחומר הלימודים הרגיל והועברו ל"מטלת ביצוע", המהווה 20% מהציון הסופי. גם בלשון בודקת ועדת המקצוע אפשרות לצמצום את חומר הלימודים בכ-15%. בגיאוגרפיה היקף הצמצום בתכנית הלימודים יעמוד על כ-20%, ובמקום נושאים כגון גיאולוגיה ואקלים פותחה יחידה חדשה הכוללת עיסוק בסוגיות סביבתיות.

באנגלית יבוטלו בשנת הלימודים הבאה שני שאלונים בבחינת הבגרות. במקומם יענו התלמידים על שאלון בספרות אנגלית שידרוש מהם ניתוח יצירות מתוך הבעת עמדה



שיעורי בית מותאמים אישית

מהתלמידים שאלות אינפורמטיביות יותר, כגון "מי היה יהודי המכבי?", ומתלמידים אחרים לבקש "לנתח את המניעים למרד החשמונאים". מסקר שהזמין מכון מופ"ת לקראת כנס שהוקדש לנושא שיעורי הבית עולה כי 90% מההורים לילדים במערכת החינוך מאמינים שצריך לתת שיעורי בית. עם זאת רק 31% מההורים ציינו שהילדים מכינים בעצמם את המטלות של בית הספר, 39% סיפרו שהילדים נעזרים בהם ו-21% השיבו שהילדים "נעזרים" באמצעים כגון העתקה מהאינטרנט או מחברים, מורים פרטיים או אחים. מנהלת האגף לחינוך יסודי, שרה רויטר, מודעת לעובדה שהמדיניות החדשה עלולה להביא ל"הסללת" תלמידים לקבוצות חלשות: "לא נאפשר הקבצות תלמידים לפי היכולת שלהם, שמשתנה בין מקצועות ולאורך זמן. התכנית לא נועדה לחסום אפשרויות", אמרה לעיתון "הארץ".

במשרד החינוך מקדמים מדיניות חדשה של התאמה אישית של שיעורי בית ומטלות בית לכל תלמיד על בסיס יכולתו. "שיעורי הבית צריכים להיות מותאמים להרכב ההטרוגני של התלמידים. המטרה שלנו היא לחדר יותר את השונות בין שיעורי הבית ואת התאמתם לרמת התפקוד של כל ילד", אמרה מנהלת האגף לחינוך יסודי במשרד החינוך, שרה רויטר, לכתב "הארץ". לדברי רויטר, האחראית לגיבוש המדיניות, "אנחנו רוצים להתקדם מעבר לחמש השאלות שניתנות לכיתה בסוף השיעור ולהתאים את שיעורי הבית לתלמידים השונים. יש ילדים שזקוקים לתרגול ויש שכותבים יותר חופשי". למשל, כשילמדו על מזג האוויר, מטלה אחת יכולה להיות ריאיון עם מטאורולוג; מטלה שנייה - מעקב יומיומי אחר הטמפרטורות ושלישית - סיכום הנושא מספרי הלימוד. בהיסטוריה, מביאה רויטר דוגמה אחרת, אפשר לשאול חלק

ערבית כבר לא חובה?

העיתון "מעריב" מדווח שבשליש מחטיבות הביניים היהודיות הממלכתיות בחרו שלא ללמד ערבית, אף שהשפה הערבית היא אחד ממקצועות הליבה בחטיבה. ערבית היא מקצוע בחירה בגילי היסודי והתיכון. מתוך מאות אלפי תלמידי בתי הספר היסודיים, כ-7,000 תלמידים לומדים ערבית, בעיקר בערים המעורבות. כ-9,000 תלמידי תיכון בשנה ניגשים לבגרות בערבית (ברמות שונות, מיחידה אחת ל-5 יחידות). עם זאת בתי הספר מחויבים ללמד ערבית בכיתות ז' ו-י' לכלל התלמידים. בשנים האחרונות נקבע שבית ספר שאינו מעוניין ללמד ערבית יכול ללמד צרפתית ושתלמידים עולים יכולים לבחור ללמוד רוסית או אמריקנית. אולם הבדיקה מעלה שבתוך אותו שליש מבתי הספר שאינם מלמדים ערבית, רק מיעוט קטן בחר ללמד שפה זרה אחרת במקום. בחינוך הממלכתי דתי פחות מרבית מבתי הספר עומדים בחובת לימוד הערבית. ל"מעריב" נמסר בתגובה מהמשרד כי "משרד החינוך רואה בחומרה את החלטות בתי הספר שלא ללמד את מקצוע הערבית בחטיבות הביניים" וכי נעשים צעדים לאכוף על בתי ספר את חובת לימוד הערבית.

תלמידות שהובטח להן כסף הצליחו יותר בבגרות

נציב השב"ס: בני הנוער בכלל הם כישלון מערכת החינוך

100% מבני הנוער השוהים בבתי הכלא הם לקויי למידה", אמר נציב שירות בתי הסוהר, רב גונדר בני קניאק, בכנס באר שבע לשלום הילד שהתקיים בפברואר. לדברי קניאק, כפי שצוטטו בעיתון "הארץ", כל בני הנוער הכלואים בכלא הנוער "אופק" סובלים מלקויות למידה ומערכת החינוך לא ידעה לתת להם את הכלים הנכונים. לפי הנתונים שהציג קניאק, שיעור החזרה לכלא של בני נוער שהשתחררו ממנו הוא כ-50%, כלומר כל בן נוער שני שנכלא וריצה את עונשו צפוי לחזור לכלא. הילדים שנמצאים בכלא הם קרבנות של המשפחה או של החברה", אמר לעיתון "הארץ".

במחקר שערכו לפני כמה שנים עמלה ותומר עינת נמצא כי כ-70% מהאסירים בכלא סובלים מלקויות למידה מובהקות, כ-57% סובלים מבעיית קשב וריכוז וכ-30% סובלים מלקויות למידה ובעיית קשב וריכוז גם יחד. לשם השוואה, שכיחות הלקויות באוכלוסייה הכללית עומדת על כ-15%.

להם מענק כספי שיעור הזכאות לתעודת בגרות עלה בכ-20%. בבדיקה לפי מגדר התברר כי אצל הבנים כמעט לא חל שינוי, ואילו אצל הבנות נרשמה עלייה של כ-30% בשיעור הזכאות לתעודת בגרות. בבדיקה ארוכת טווח התברר גם כי שיעור המצטרפות למערכת ההשכלה הגבוהה בקרב הבנות שהשתתפו בניסוי היה גבוה בכ-30% משיעור הבנות בקבוצת הביקורת. גם כאן לא נמצאה השפעה של ממש על הבנים. בשנים האחרונות מתרחב במדינות שונות היקף הפרויקטים לעידוד המוטיבציה של תלמידים באמצעות תמריצים כלכליים. עיריית ניו יורק, למשל, הודיעה בשנה שעברה על ניסוי שבמסגרתו יוכלו תלמידים להרוויח עד 500 דולר בשנה בתמורה להצלחה בלימודים. שרת החינוך, יולי תמיר, אמרה ל"הארץ" בעקבות פרסום תוצאות הניסוי כי היא מתנגדת לתשלום תמורת למידה וכי "מבין כל סוגי התמריצים האפשריים, מתן כסף הוא הכי פחות חינוכי".

תלמידות י"ב שהובטח להן מענק כספי על הצלחה בבחינות הבגרות הצליחו יותר במבחנים מתלמידים ותלמידות בעלי מאפיינים זהים שלא הובטח להם מענק - כך עולה ממחקר חדש של פרופ' ויקטור לביא מהאוניברסיטה העברית בירושלים ופרופ' ג'ושועה אנגריסט מאוניברסיטת MIT בארצות הברית, שפורסם בעיתון "הארץ". מהמחקר עולה כי מתן התמריצים הכלכליים שהובטח לתלמידים ולתלמידות השפיע אך ורק על הבנות שהשתתפו בו. הניסוי נערך ב-2001 ב-20 תיכונים שנרשמו בהם שיעורי הזכאות הנמוכים בארץ. במסגרתו הובטחו לכל התלמידים 6,000 ש"ח בתנאי שישגו תעודת בגרות. 20 תיכונים שלא הבטיחו לתלמידים כל מענק שהוא היו קבוצת הביקורת. בסך הכול הקיף הניסוי כ-8,000 תלמידים. ממצאי המחקר מראים שבקרב תלמידים שהובטח

צפוי מחסור במורים למתמטיקה



צילום: רפי קוץ

בתוך שש או שבע שנים תסבול מערכת החינוך ממחסור חמור במורים למתמטיקה - כך על פי דוח ועדה מיוחדת של משרד החינוך, שצוטט בעיתון "מעריב". הוועדה, שתפרסם את ממצאיה בקרוב, הוקמה לפני חודשים מספר על ידי מנכ"לית משרד החינוך, שלומית עמיחי, על רקע הישגיהם הנמוכים של תלמידים במבחני המיצ"ב ובמבחנים הבינלאומיים, והייתה אמורה לבחון את הוראת המתמטיקה: שיטות הלימוד, רמת המורים, הישגי התלמידים הנמוכים ועוד. עם זאת תוך כדי עבודת הוועדה הוחלט להתמקד בנושא המחסור במורים.

על פי בדיקת הוועדה, הגיל הממוצע של המורים למתמטיקה במערכת החינוך הוא 59, והביקוש של סטודנטים להוראת המתמטיקה נמוך ולא מספיק. לדברי יו"ר הוועדה, נשיאת מכללת הדסה בירושלים פרופ' נאוה בן צבי, אחד הפתרונות שתציע הוועדה נעוץ דווקא בשימוש ביתרון הגיל והניסיון - המורים המבוגרים ישמשו חונכים למורים פוטנציאליים מקרב הסטודנטים להוראה. הוועדה תמליץ למשרד החינוך לאמץ גם מודל

שלומית עמיחי

סטודנטים הלומדים מתמטיקה ומקצועות מדעיים וטכנולוגיים במוסדות להשכלה גבוהה יוכשרו בה בעת גם להוראה. הוועדה המקצועית צפויה להמליץ למשרד החינוך לסבסד את שעות הלימוד של ההכשרה להוראה, בכפוף להתחייבות של הסטודנט לעבוד בתום לימודיו בהוראת מתמטיקה ומדעים לפחות למשך תקופה מסוימת.

ארגון הבריאות העולמי: תלמידי ישראל שיאנים במחשב, אחרונים בספורט



התלמידים בישראל נמצאים במקום הראשון בעולם בשימוש יומיומי במחשב לשליחת דוא"ל, הכנת שיעור בית וגלישה באינטרנט ובשימוש במשחקי מחשב. נתון זה הוא חלק מעיבוד נתוני מחקר ארגון הבריאות העולמי שהושלם לאחרונה במשרד החינוך. המחקר נערך בי 2006 ותשאל תלמידים בני 11, 13 ו-15 בכ-40 מדינות בעולם, ביניהן מדינות צפון אמריקה ורוב מדינות אירופה. בסך הכול השתתפו במחקר כ-204,000 בני נוער ברחבי העולם, כי 5,350 מתוכם בישראל. על פי הנתונים, 50% מבני ה-11 בישראל מקדישים לפחות שעותיים ביום לשימוש במחשב שאיננו קשור למשחקים; הממוצע הבינלאומי עומד על 23%. 55% מבני ה-11 בישראל מקדישים לפחות שעותיים ביום למשחק מחשב; הממוצע הבינלאומי עומד על 31%. לעומת זאת בפעילות ספורטיבית יומית נמצאים התלמידים בישראל בשליש התחתון בדירוג הבינלאומי, ובני ה-15 אף הגיעו למקום האחרון בטבלה.

נתונים מדאיגים עלו מהמחקר בנוגע לצריכת סיגריות ואלכוהול - 1% מהבנות ו-4% מהבנים בגיל 11 ציינו שהם מעשנים לפחות פעם בשבוע, שיעור המציב את ישראל במקום החמישי בעולם. כמו כן 8% מהבנות ו-19% מהבנים בגיל 11 ציינו שהם שותים משקאות אלכוהוליים לפחות פעם בשבוע, שיעור המציב את ישראל במקום השני בעולם.

עלייה של 20%

במספר הדיווחים על תקיפה מינית במוסדות חינוך במהלך שנת הלימודים תשס"ח - כך עולה מנתונים שפרסם השירות הפסיכולוגי-יעוצי במשרד החינוך לקראת שבוע המאבק באלימות מינית במערכת החינוך. על פי הנתונים, 60% מהמתלוננים על תקיפות מיניות במוסדות חינוך היו בנים ו-70% מהפוגעים מינית היו אף הם בנים. עוד עולה מהנתונים כי 55% מהדיווחים על פגיעה מינית היו של אנשי חינוך מצוות בית הספר, 18% של הקרבנות עצמן או חבריהם, 17% של ההורים ו-10% של גורמים אחרים. בשירות הפסיכולוגי-יעוצי מעריכים כי דיווחים אלה אינם משקפים את מלוא חומרת התופעה, שכן מקרים רבים עדיין אינם מדווחים.

האלו הם תושבי מזרח ירושלים. השאר, כ-43,000 ילדים, הם ילדים של מהגרי עבודה חוקיים, ילדי עולים שמעמדם לא הוסדר וילדים מנישואים מעורבים של ערבים ישראלים ופולסטינים. כמו כן מספר ניסיונות ההתאבדות של ילדים ובני נוער עלה. בשנת 2007 נרשמו בחדרי המיון 685 אשפוזים בעקבות ניסיונות התאבדות, 73% מהם של בנות. מבין ניסיונות ההתאבדות בשנה זו, 557 מקרים היו של בנות ו-128 של בנים; 480 מקרים היו אצל ילדים בגיל 17-15 ו-198 מקרים - בגילי 14-10. כמו כן נרשמו 7 מקרים של ניסיונות התאבדות של ילדים מתחת לגיל 9.

309,141 ילדים בישראל הוגדרו על ידי השירותים החברתיים כנמצאים בסיכון - כך עולה מהדוח השנתי של המועצה הלאומית לשלום הילד, שנתונים מתוכו פורסמו ב"הארץ". עוד עולה מהדוח שכ-2,000 ילדים אותרו בבתי החולים והוגדרו נפגעי התעללות במשפחה. על פי הדוח, ברוב המקרים הבעיה הבולטת ביותר אצל ילדים בסיכון היא מצוקה כלכלית. בעיות אחרות קשורות למוגבלויות (פיזיות או נפשיות) של ההורים או זקנה שלהם. במרס 2008 חיו בישראל 153,441 ילדים בלא אזרחות - גידול של 22% בשבע השנים האחרונות. כ-72% מהילדים

כ-300 אלף ילדים בסיכון בישראל

המהפכה האמיתית במערכת החינוך כבר כאן!

i-contact, התוכנה האינטרנטית המתקדמת ביותר לניהול בתי ספר, מעניקה למנהלים ולמורים בישראל כלי יעיל ביותר למעקב אחר התקדמות התלמידים ולשיפור ההישגים. עשרות בתי ספר בארץ, שכבר אימצו את התוכנה, מדווחים על שיפור גדול בתוצאות. ועכשיו היא גם בונה באופן אוטומטי מערכת שעות תוך 4 שעות - בקרוב אצלכם!

פחות העדרויות, יותר תוצאות.

יעקב, מנהל פדגוגי בבי"ס תיכון במרכז הארץ, נשמע מאוד מרוצה: "מאז הכנסנו את המערכת לביה"ס, לפני שלוש שנים, מורגש שינוי גדול. המערכת איפשרה לנו להפעיל כיתות חינוך קטנות יותר, המשמעת התחזקה, והתוצאות בהתאם: כמות ההיעדרויות מהשיעורים פחתה, ובבחינות הבגרות האחרונות השגנו לא פחות מ-88% הצלחה". המערכת ידידותית למשתמש וקלה מאוד לתפעול. היא אינה דורשת התקנה ומסונכרנת במלואה עם המנב"ס הבית ספרי.

פתאום, גם ההורים בבית רגועים.

מערכת i-contact מסנכרנת את התקשורת בין בית הספר וההורים, כדי לאתר בזמן כל צורך בטיפול ומעקב, ולשפר את ההתנהגות, ההתנהלות וההישגים. רוני כץ מחיפה, אבא של גילי מכיתה ט': "היכולת שלי לעקוב בקלות אחר ההתקדמות של גילי, נותנת לי הרבה שקט נפשי. ברגע שמתעוררת הבעיה הכי קטנה, אני ישר מתעדכן ויכול להגיב בזמן". אבל גם התלמידים מרגישים בשינוי שהמערכת חוללה. הם מבינים בדיוק מה מצבם בלימודים ונהנים מאווירה לימודית חיובית ונקיה מאלימות. הידיעה שהם חלק ממערכת, ששודרגה לעולם הדיגיטלי, מגבירה את "גאוות היחידה" שלהם ומעודדת אותם ללמוד ולהשקיע. וכאן בעצם נמצא הבסיס שלהם להצלחה.

פשוטה, מהירה וידידותית, ויכולים להגיב בזמן אמת. מערכת i-contact פועלת מזה כשלוש שנים בעשרות בתי ספר ברחבי הארץ. במוסדות אלה כבר נרשם שיפור ניכר במספר פרמטרים, כמו: הפחתה של 50% בהעדרות תלמידים, הפחתה ניכרת באלימות, שיתוף הורים בזמן אמת, וכד'.

כל היתרונות במערכת אחת:

- בניה מלאה ומהירה של מערכת מלאה תוך 4 שעות (כולל ניהול שינויים, שיבוץ שיעורים חלופים וממלאי מקום ועדכון מיידית לתלמידים ולמורים).
- מעקב מלא אחר נוכחות תלמידים וקיום השיעורים.
- מעקב מלא אחר אירועי משמעת (הפרעות, איחורים, תלבושת, אלימות וכד').
- דיווח שוטף על בחנים, מבחנים ושיעורי בית.
- הפקה מלאה, ידידותית ומהירה של תעודות.
- מעקב הורים מהבית אחר תיקו האישי של התלמיד, ועוד.
- תצוגה גרפית מרהיבה, מהמתקדמות בעולם, בכל הפרמטרים הקיימים.

מחקרים חינוכיים רבים קובעים, כי על מנת לקדם את מערכת החינוך יש צורך ביצירת אקלים מתאים, הכולל: הופעה סדירה לבית הספר של כל התלמידים והמורים, התנהלות נקיה מאלימות ומעקב אחר הישגים, תוך הפעלת שקיפות ומערכת ידוע סביבתי. היום, סוף סוף מוצע בישראל כלי ניהולי מתקדם, המאפשר לשפר את ההישגי התלמידים ולנהל את בית הספר כעסק מצליח, עם ערכים חינוכיים.

i-contact. העידן הבא בניהול בתי ספר. i-contact הינה מערכת עזר חדשנית לניהול בתי-ספר, כולל משמעת, ציונים ומערכת שעות. מערכת זו מיועדת למחנכים, למנהלים ולגורמים מקצועיים במערכת החינוך, ומשמשת גם את הורי התלמידים. היא קולטת אינפורמציה, מעבדת אותה ומדווחת להנהלת בית הספר ולמורים, בזמן אמת, אודות התנהגות התלמידים, המשמעת וההישגים שלהם.

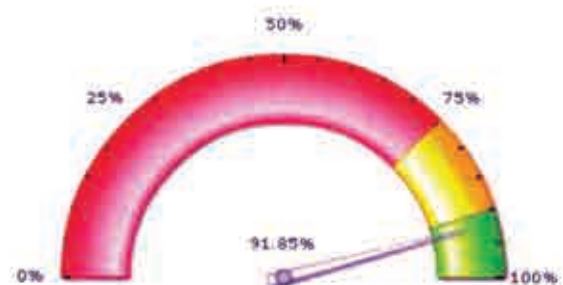
מערכת שעובדת פשוט ו... פשוט עובדת.

מערכת i-contact פשוטה לתפעול. היא מייצרת למורה, מראש, דף לכל שיעור, בהתאם למערכת השעות שלו. המורה מסמן באמצעות העכבר נוכחות, איחורים, הפרעות ואירועים נוספים (ללא צורך בהקלדה). מחנך הכיתה, רכז השכבה ומנהל ביה"ס מקבלים, באופן אוטומטי ובזמן אמת, את ריכוז הנתונים לפעילות החינוכית, בצורה

ציון ממוצע



אחוז נוכחות בשיעור



כל הנתונים בשטח מורים על כך שמערכת i-contact משפרת את הישגי בית הספר באופן ניכר. היום, אין סיבה שבית הספר שלך ישאר מאחור.

מימדים

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



המקצועיות שלנו היא החוויה שלכם

מחזור מאי - יוני 2009 החל מתאריך 19.5.09 (במחזור זה יתקיימו הקורסים בהיקף מלא במשך 5 מפגשים)		
החל משעה	יום	קורס
8:30	ג	פוטושופ מתקדמים
15:00	ג	אילוסטרייטור
8:30	ד	פוטושופ
15:00	ד	פוטושופ מתמחים
8:30	ה	עריכת וידאו בתוכנת פרימייר
15:00	ה	צילום דיגיטלי למתקדמים

מחזור מרץ - מאי 2009 החל מתאריך 17.3.09		
החל משעה	יום	קורס
8:30	ג	אודיו לוידאו ולמולטימדיה
12:30	ג	פוטושופ
16:15	ג	פוטושופ מתמחים
8:30	ד	מובי מייקר ופוטוסטורי - סיפור דיגיטלי
12:30	ד	פוטושופ מתקדמים
16:15	ד	עריכת וידאו למתקדמים
8:30	ה	עריכת וידאו בתוכנת פרימייר
12:30	ה	פלאש
16:15	ה	צילום במצלמה דיגיטלית

ההרשמה באתר www.itu.org.il
בקרן לקידום מקצועי - יממדים.

הדעולמי

חדשות חינוך מהעולם

/// איסוף ועריכה: דזירה פז

ארצות הברית

מחנכים לאובמה: התרכז במיומנויות המאה העשרים ואחת



צילום: רויטרס

דוח חדש של האיגוד האמריקני לאיכות (ASQ), ארגון המציע כלי עבודה לאנשי חינוך וחברות עסקיות, מציע להעמיד במרכז כל רפורמה עתידית במערכת החינוך הקניה של מיומנויות המאה העשרים ואחת - מידענות, עבודת צוות, כישורים טכנולוגיים ועוד. הדוח הוגש לאחרונה לנשיא ארצות הברית הנבחר, ברק אובמה. על פי הדוח, המיומנויות שיידרשו תלמידים ללמוד במסגרת הרפורמה העתידית יכללו שיטות חיפוש מידע בספריות וברשת האינטרנט, העמקה במקצועות המדע, ההנדסה והטכנולוגיה, בהוראת המתמטיקה ובחקר המתמטיקה. כמו כן בתי הספר יידרשו להתאים את תשתית הבניינים ליעילות וחסכון באנרגיה. כל אלה, לטענת הכותבים, יסייעו לתלמידים להיות מוכנים לסביבת העבודה העתידית שלהם.

מיומנויותיהם כדי לענות על צורכי המאה העשרים ואחת. מיומנויות נוספות שסומנו בדוח כחשובות היו: פיתוח מיומנויות ארגוניות, מיומנויות תקשורת, פתרון בעיות, היגיון והסקת מסקנות, יצירתיות, עבודת צוות ומיומנויות במדע ובטכנולוגיה. מרבית המיומנויות שסומנו כבעלות חשיבות גבוהה עסקו בהכנתם של התלמידים לעולם המחר: בחיים, בקריירה, במדיה, בטכנולוגיה, בלימודים אינטנסיביים ומיומנויות חדשנות. בנוגע למורים ציינו הנשאלים כי עליהם לא רק ללוות ולהנחות את למידת התלמידים אלא להיות שותפים ללמידה של התלמידים תוך כדי איתור מתמיד של ידע חדש והקניית הרגלי למידה נכונים.

המדרידה כפי שנכלל בתכנית No Child Left Behind מתקופת הנשיא בוש זכתה לדירוג של 29% בלבד. שני נושאים שמורים דירגו בסדר עדיפות נמוך יותר נגעו לצמצום הפערים בין לבנים למיעוטים (17%) וחסול הבוזז התקציבי וחוסר היעילות בבתי הספר (22%). דוח אחר שערך אותו איגוד, הפעם בקרב האוכלוסייה הבוגרת בארצות הברית, העלה ממצאים דומים - רוב הנשאלים הסכימו עם ההנחה שבתי ספר אינם מכינים את התלמידים לקראת העתיד ואינם מסייעים להם לרכוש מיומנויות המתאימות למאה העשרים ואחת. למעשה, 96% מהאוכלוסייה הבוגרת בארצות הברית סברו שתלמידים צריכים לשפר את

הדוח התבסס על סקר שכלל כ-700 מורים ומנהלי בתי ספר ברחבי ארצות הברית. בחלק מהשאלות בסקר התבקשו המורים לדרג נושאי חינוך כדי להציב אותם במיקום הגבוה ביותר בסדר העדיפויות של הנשיא הנכנס. יותר ממחצית (52%) מהמורים שנדגמו בדוח דירגו את הקניית מיומנויות המאה העשרים ואחת בעדיפות הגבוהה ביותר. בתוך מיומנויות אלה נכללו היכולת לשתף פעולה ולעבוד בצוות, ליצור הקשרים בין חוויות לימוד שונות, חדשנות ויצירתיות ולימוד טכנולוגיה. שני נושאים שזכו גם הם לשיעור ניכר של הסכמה בקרב הנשאלים (42%) היו שימור כוח הוראה מקצועי וסיוע לתלמידים למצות את יכולותיהם בהגעה להישגים. לעומת אלה, שיפור אמצעי



צילום: רויטרס

קנדה

שביתת מורים על רקע המשבר הכלכלי

בקנדה צפויה לפרוץ בסוף מרס שביתה גדולה של מורי בתי הספר היסודיים, שתקיף כ-73 אלף מורים. ארגון מורי בתי הספר היסודיים של אונטריו הכריז על השביתה בשל עיכוב בחתימת חוזה קיבוצי עם משרד החינוך ובשל קיצוץ בתקציב המשרד בעקבות המשבר הכלכלי המאיים לפגוע בתנאי ההעסקה של המורים.

מורי בתי הספר היסודיים עובדים בלי חוזה עבודה מאז אוגוסט 2008, ובמהלך המשא ומתן על החוזה החדש בין נציגיהם לבין משרד החינוך חלו שינויים לרעת המורים בעקבות המשבר הכלכלי. בעבר הציע המשרד למורים העלאה של 12% בשכרם במהלך ארבעת השנים הקרובות ומתן תוספת של 40 דקות עבור הכנת מערכי שיעור. אלא שבמהלך ינואר הוסרה ההצעה מסדר היום בשל השינויים הכלכליים והוחלפה בהצעה מצומצמת יותר - העלאה של 4% בשכר לטווח של שנתיים וביטול תוספת הזמן להכנת מערכי שיעור. לדברי שרת החינוך הקנדית, קתלין ווייני, ההצעה הראשונה איבדה את הרלוונטיות שלה בעקבות צמצום התקציב הנובע מהמשבר הכלכלי הנוכחי. ארגון מורי בתי הספר היסודיים הודיע לווייני כי לא יסכים לקבל את ההצעה השנייה.

עוד סוגיה שנכללה בדרישות הארגון היא גודל הכיתות. בכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי צומצם מספר התלמידים בכיתה ל-20, אולם בכיתות הגבוהות הוא עדיין עומד על 27 תלמידים בממוצע. לטענת הארגון, סוגיית צמצום מספר התלמידים קריטית ליצירת האפשרות לפתח הוראה מעולה במקום הוראה סבירה בלבד.

סין

חינוך מיני חובה - למרות השמרנות

בשנים הראשונות לכניסתם לתיכון. בעקבות נתונים אלה הוציא משרד החינוך הסיני בדצמבר 2008 הנחיות חדשות המחייבות ללמד חינוך מיני כבר בבתי הספר היסודיים ולשלב אותו בלימוד מקיף על גוף האדם. בתי ספר רבים נענו להנחיות החדשות והשיבו כי יישמו אותן ואף יקצו לצורך כך מורים בעלי רקע בפסיכולוגיה.

ההנחיות החדשות מעודדות את התלמידים להתעניין בנושא ולקבל את מלוא הידע הזמין על מחלת האיידס ועל הדרכים להימנע מהידבקות. מנתונים שפרסם משרד הבריאות הסיני עולה כי בסין אותרו כ-264 אלף נשאי איידס, מהם כ-78 אלף חולים בפועל. מבין אלה שנדבקו במחלה במהלך תשעת החודשים הראשונים של השנה שעברה, כ-40.4% נדבקו במהלך מגע מיני הטרוסקסואלי ו-5.1% נדבקו במהלך פעילות מינית הומוסקסואלית - עלייה חדה ביחס לשנה שעברה. קסיואו דונג, העומד בראש מתנדבי הקבוצה למודעות באיידס, אמר שבשל גישתן השמרנית דחו אוניברסיטאות רבות בסין את הצעתם לחלק בחינם קונדומים ואף להציב מכונות למכירת קונדומים ברחבי הפקולטות השונות.

ו מנגרן, ילדה בת 12 מבייג'ינג, הייתה נבוכה מאוד כשאמה שאלה אותה על שיעורי החינוך המיני בבית ספרה. למרות המבוכה, עורדה אותה אמה לשוחח על הנושא וגו סיפרה כי כשמורתה מגיעה לעמוד הרלוונטי בספר הלימוד היא מבקשת מתלמידיה לקרוא אותו בעצמם. זו, ככל הנראה, הגישה המסורתית הנהוגה בסין להתמודדות עם חינוך מיני. וואנג שאנג'י, מורה בת 26 מבית הספר התיכון מס' 80 בכייג'ינג, נזכרת כיצד היו "מדלגים" עמיתיה המורים במיומנות על הפרק העוסק בנושא.

אלא שגישה כזאת, על רקע תרבות ששיחות על יחסי מין היו בה בבחינת טאבו מוחלט במשך מאות שנים, הייתה מקובלת בעבר אך אינה רלוונטית עוד בימינו. הנתונים הבאים משנים את התמונה: בפסטיבל לתרבות הסקס שנערך בשנה שעברה בגוואנגזו דווח כי לכי-18% מתלמידי בתי הספר התיכוניים בגוואנגזו יש ניסיון מיני כלשהו. פרופסור פאן סווימינג, המתמחה בסקסולוגיה באוניברסיטת רנמין בכייג'ינג, מצא במסגרת סקר שערך בשנת 2001 כי כ-17% מהסטודנטים באוניברסיטאות בסין קיימו יחסי מין. בסקר העידו 6.5% מהסטודנטים שהחלו בפעילות מינית כבר

רעש בכיתות - נזק בריאותי

פקיסטן

חצי שנה של הלנת שכר

400 מורות לאנגלית בפקיסטן מתלוננות על אי-קבלת שכר עבודה במשך כחצי שנה. המורות הצהירו כי הן ניצבות לפני קשיים כלכליים חמורים. בד בבד יצא ארגון המורים הפקיסטני בקריאה למחות כנגד המצב ה"מביש" לדבריו.

כבר בתחילת 1997 שכרה מחלקת בתי הספר של פונג'ב 17 אלף מורים ומורות לאנגלית מכל רחבי הפרובינציות. 400 מורות מתוך קבוצת המורים שנשכרה גויסו בהבטחה שתקודמנה לסולם שכר גבוה יותר ותלמדנה בבתי ספר תיכוניים השייכים לממשלה. בשנת 2007 הכריז שר החינוך הפקיסטני, צאודרי פרבז אלייה, על ההסדר עם קבוצת המורות ואישר את קידומן. על פי נהלים אלה אספה מחלקת בתי הספר מהמורות את ספרי ההוראה שלהן לפני כחצי שנה כדי לעדכן בהם את תנאי הקידום, אולם לא טרחה מאז להשיבם. במהלך חודשים אלה גם לא שולם למורות שכר. אחת המורות אמרה בריאיון ל"דיילי טיימס" הפקיסטני שקשיי השכר הפכו את המשך מילוי משימות ההוראה שלהן לבלתי אפשרי.

מזכיר מחלקת בתי הספר של פונג'ב אמר שאינו מכיר כלל את המצב המתואר וכי שום פרט מזה לא הובא לידיעתו. הוא התחמק מלהשיב לשאלות נוספות של עיתונאים בטענה שהוא נמצא מחוץ לעיר ושסגנו ועוזרו אמורים להיות אחראים לפתרון הבעיה. סגנו ועוזרו לא הגיבו. ראש ארגון המורים הפקיסטני, אלהא פאקאה, הביע זעם על ההתנהלות והודיע שהארגון יחל בפעולות מחאה עד שתיפתר הבעיה.

על התלמידים להקשיב למוריהם, בייחוד אצל תלמידים בעלי לקויות שמיעה ולקויות למידה וקשב או תלמידים הלומדים שפה שנייה. לטענת מומחים מהקואליציה, אחת מכל שש מיליון הנאמרות בכיתה אינה מובנת לתלמידים. גם המורים סובלים מרעש הרעש בכיתה. כאשר יש רעשי רקע בכיתה המורה חייב להגביר את קולו כדי להשליט סדר, דבר היוצר לחץ על מיתרי הקול שלו. רבים מהמורים בקנדה מטופלים בקליניקות לתרפיה של קול ודיבור. לטענת וולש, אם לקנדה היו סטנדרטים ככל הנוגע לאקוסטיקה ראויה בכיתות, פחות מורים היו נעדרים מעבודתם בגלל פגיעה במיתרי הקול ותהליך הלימוד של התלמידים בקנדה היה נפגע פחות.

הקואליציה קוראת לממשלה לאמץ סטנדרטים מחייבים לכנייה אקוסטית של בתי הספר החדשים ולחייב בתי ספר קיימים להציג דרכים לשיפור רמת האקוסטיקה בכיתות ולהורדת מינון הרעש. לטענת הקואליציה, מדובר בפעולות פשוטות וזולות יחסית כמו תליית וילונות, הדבקת שטיחים והרכבת פקקים בולמי רעש בכיסאות התלמידים.

יתות רועשות מונעות מתלמידים ללמוד כראוי ואף עשויות לגרום להתפתחות ליקויים בריאותיים ומחלות בקרב המורים והתלמידים, כך טוענת קואליציית ארגונים למען כיתות הלימוד, הקוראת לממשלה הקנדית לאמץ סטנדרטים מחייבים למידת הרעש בכיתות.

לדברי לינדה וולש, נשיאת אחד הארגונים בקואליציה, רעש מסיבי ברקע ואקוסטיקה גרועה עלולים להוביל לאי-הבנת החומר הנלמד, לירידה ברמת ההישגים של התלמידים, לדחייה בהקניית מיומנויות השפה ולתופעות שליליות רבות אחרות. הקואליציה המליצה לממשלה הפרלית בקנדה לאמץ מודל של האגודה האמריקנית לאקוסטיקה, שקבעה סטנדרטים מחייבים לרמה מרבית של רעש רקע בכיתות ושל רמת התהודה המקסימלית בכיתה על פי גודלה.

גורמי ההפרעה האקוסטיים בכיתה רבים, וכוללים, בין השאר, נקודות תאורה, מחשבים, מזגנים ותנורים, תנועת הרחוב, רעש ממגרש המשחקים הסמוך והתנהגות סטנדרטית בכיתה, קרי תזוזת כיסאות ושולחנות. כל אלה מקשים





"ממדי התופעה כמעט שיצאו משליטה"

ל הפרטת החינוך בישראל יש שורשים עמוקים, אך היא מתרחשת בעוצמה חסרת תקדים בשלושת העשורים האחרונים. יש לה שני ביטויים מרכזיים קשורים: ירידה ניכרת בתקציב החינוך הממלכתי ונסיגת המדינה מאחריותה להתנהלותו הפדגוגית של החינוך הממלכתי. לתהליך הזה יש השתמעויות מרחיקות לכת שהוגים וחוקרים מנסים לעמוד על טיבן. בינתיים ההפרטה מתעצמת. אחרי הבחירות אולי תעצם עוד יותר.

"חוסר אונים"

בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים ברחו הורים משכבות חברתיות מבוססות מבתי ספר אינטגרטיביים לבתי ספר ייחודיים. לאחר שהפיקוח של משרד החינוך על בתי הספר האלה התהדק והם נדרשו ליותר אינטגרציה, ההורים החלו לברוח לבתי ספר המוגדרים כ"מוכר שאינו רשמי" (ראו מסגרת), שיש בהם פחות אינטגרציה ויותר תכנים ייחודיים. מנכ"לית משרד החינוך, שלומית עמיחי, מאשרת כי "ממדי התופעה כמעט שיצאו משליטה, בעיקר בגני ילדים".

לפי סקר שערך המכון לייזמות בחינוך במכללה האקדמית בית ברל בניהולה של ד"ר בת חן ויינהבר, מ־2002 מסתמנת עלייה דרמטית במספר בתי הספר המוכרים שאינם רשמיים המוקמים בידי עמותות שונות. אם בשני העשורים שקדמו לשנת 2002 הוקמו כעשרים בתי

ההפרטה נוגסת בחינוך
הממלכתי בדרכים מגוונות
ומורכבות כל כך עד שקשה
לעקוב אחריהן ולהבין את
משמעותן. איילת פישביין
נותנת מושג ראשוני על
התופעה המשמעותית
ביותר בחינוך הממלכתי -
המאבק על עצם קיומו



להורים ישנה זכות יסוד טבעית להחליט באשר לאופן חינוכם של ילדיהם, וניתן לפגוע בזכות יסוד זאת רק אם קיים חשש כן ואמיתי לפגיעה חמורה בחינוכם של הילדים.

הבריחה מהחינוך הממלכתי למוסדות אליטיסטיים בחינוך המוכר שאיננו רשמי כרוכה אמנם בהוצאה כספית גדולה של ההורים, אך הבסיס להחזקת המוסדות הללו מגיע ממושרד החינוך. משנת 2003, עם הנהגת שיטת התקצוב החדשה לפי "תקן לתלמיד", מצטמצם הפער במימון המדינה בין החינוך הממלכתי לחינוך המוכר שאיננו רשמי, והוא עתיד להצטמצם עוד יותר עם יישום "חוק נהרי". חוק נהרי התקבל בכנסת ב־2007 והוא מחייב את הרשויות המקומיות לממן את מוסדות החינוך המוכר שאיננו רשמי באותו יחס שבו המדינה מתקצבת אותם. חוק זה ימזער את הפער בין מימון החינוך הממלכתי ובין מימון החינוך המוכר שאיננו רשמי; הוא גם יגדיל את תקציב החינוך במאות מיליוני שקלים. הנהגים העיקריים יהיו אותם מוסדות אליטיסטיים שגובים אלפי שקלים מההורים נוסף על הכספים שהם מקבלים מהמדינה.

"למה להם לפתוח בית ספר פרטי?!"

נחום בלס, בעבר בכיר במערכת החינוך וכיום חוקר במכון טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, טוען ששאלת הבעלות על מוסדות חינוך היא חסרת משמעות בישראל מפני שרובם של מוסדות



ספר על ידי עמותות, בחמש השנים שבין 2002 ל־2007 הוקמו כ־120 (!). על מגמת הגידול בפתיחת מוסדות חינוך לא ממלכתיים, בעיקר גני ילדים ובתי ספר יסודיים, מדווח גם מבקר המדינה (רוח 258).

הגידול בבקשות לרישוי בתי ספר יצר עומס כה גדול עד שהנהלת המשרד החליטה, בספטמבר 2006, להעסיק גורם חיצוני לצורך טיפול בבקשות אלה. בפברואר 2007 פרסם המשרד מכרז ל"מינהלת לטיפול בבקשות לרישוי מוסדות חינוך עפ"י חוק הפיקוח", וחברת מרמנת זכתה בו.

רוח מבקר המדינה חשף במלוא חומרתו את מה שכינה "חוסר האונים" של משרד החינוך נוכח פתיחתם של מוסדות בחינוך המוכר שאיננו רשמי. דווקא "חוסר אונים" זה הפך את החינוך המוכר שאיננו רשמי לאטרקטיבי עבור הורים המעוניינים לצאת מהחינוך הממלכתי. ניסיונות שעשה משרד החינוך לבלום הורים כאלה בבתי משפט כשלו. באוגוסט 2001, בעתירת בית הספר "עתיד" של התנועה הסיינטולוגית נגד משרד החינוך, פסק השופט אשר דן גרוניס לבטל את צו הסגירה שהוציא משרד החינוך לבית הספר בנימוק ש"השיקול המרכזי, שלא ניתן לו משקל נכון וראוי, הוא האוטונומיה של ההורים באשר להחלטות הנוגעות לילדיהם, ובמקרה זה לגבי חינוכם".

השופטת שרה פריש הלכה בעקבות גרוניס בעתירת עמותת "ביחד" נגד עיריית חיפה ומשרד החינוך וקבעה במרס 2006 שהמספר הקטן של התלמידים אינו מצדיק איזמתן רישיון לבית הספר: "אין ספק כי



ציון שורק: "אובדן המנהיגות של משרד החינוך יצר את הבקיעים הראשונים שלתוכם החליקו כל מיני גופים חיצוניים למערכת החינוך"

מממן רק 4% מהפרויקטים בבתי הספר. את השאר מממנים הורים, ארגונים פילנתרופיים והרשות המקומית.

"המערכת מתעוררת למצב שבו כמות השירותים שנותנים ארגוני המגזר השלישי למערכת החינוך היא כזאת שלא ניתן לוותר עליה. איי אפשר להוציא את המגזר השלישי ממערכת החינוך. הוא כבר חלק ממנה", אומרת ד"ר ויינהבר, ומוסיפה: "מה שיש לעשות כיום הוא למיין את הארגונים לפי סוגי פעילותם, לבדוק אם הם מתנהלים על פי כללי הניהול התקין ולקיים בקרה פדגוגית על התכניות שהם מפעילים".

מהמיפוי שערכה עולה שכלל שמוסד חינוכי חלש יותר מבחינה סוציאל-אקונומית, כך הוא נעזר יותר בגופים פילנתרופיים. לעומת זאת מוסדות מבוססים נעזרים בעיקר בכספי ההורים. "בתי ספר מבוססים עוקפים את ההגבלות על תשלומי הורים באמצעות עמותות הורים שדרכן הם יכולים לתת שיעורי העשרה שונים במדעים, יוגה, נגינה, אמנויות ועוד, בעוד שהחלשים מסתפקים במה שארגונים פילנתרופיים מציעים להם. ההתבססות על פילנתרופיה חושפת את בתי הספר לחוסר יציבות. כספי המגזר השלישי הם לא יציבים; פעם יש כסף ופעם אין".

"אנחנו לא יכולים להגיד 'לא' לתורמים"

אבי קמינסקי, יו"ר איגוד מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות ומנהל אגף החינוך בראש העין, מרגיש שהרשויות פונות לתורמים בליט בררה: "אין לנו כסף זמין, ומאחר שהשלטון המקומי נמצא קרוב לתושבים ומחויב לתת מענה לצורכיהם, אנחנו לא יכולים להגיד 'לא' לתורמים או לבעלי תכניות". גיוס תרומות הוא כיום חלק מעבודתו של קמינסקי: "אם יש לי איזה חוסר תקציבי במרכז לימודי



בת חן ויינהבר: "ההתבססות על פילנתרופיה חושפת את בתי הספר לחוסר יציבות. כספי המגזר השלישי הם לא יציבים; פעם יש כסף ופעם אין"

החינוך, בין שהם בבעלות פרטית ובין שבבעלות ציבורית, הם במימון המדינה: "הורים במדינת ישראל יכולים לקבל בית ספר ממומן על ידי המדינה, שמדיניות הניהול שלו עונה על צורכיהם הפרטיים, אז למה להם לפתוח בית ספר פרטי?".

לדברי בלס, "מידת הפרטה של בתי ספר תלויה בכמות הכסף הפרטי שהם מסוגלים לגייס. רוב בתי הספר הממלכתיים מופרטים במידה זו או אחרת, מפני שהם גובים כסף מההורים. אבל ככל שהגבייה מההורים יותר גדולה, כך גדלה מידת הפרטה". לדעתו "השאלה היא לא עצם הפרטה אלא מידת הפיקוח, הבקרה והאכיפה שמקיימת המדינה כדי להבטיח שבתי הספר ימלאו את היעדים שהיא עצמה הציבה. המצב היום הוא שאין פיקוח ואין בקרה. תכניות לימודים ושירותים בסיסיים מתבצעים כיום על ידי כל מיני גופים ללא קריטריונים וללא בקרה". חוסר הבקרה והאכיפה חמורים במיוחד בעיני בלס כשמדובר בתכנים שבית ספר חייב ללמד במסגרת תכנית הליבה: "העובדה שהמדינה לא אוכפת את תכנית הליבה בבתי הספר החרדיים היא שערורייה". בלס תומך עקרונית בהשוואת התנאים בין החינוך הממלכתי לחינוך המוכר שאינו רשמי: "לכל הילדים יש זכות ללמוד בתנאים שווים בתנאי שבית הספר יעמוד בתקנות. איי אכיפת התקנות היא הבעיה".

"פעם יש כסף ופעם אין"

נסיגת המדינה מאחריותה הפדגוגית לחינוך הממלכתי הביאה לכניסה לא מבוקרת של ארגונים עסקיים וארגוני המגזר השלישי למערכת החינוך. לפי סקר של ד"ר בת חן ויינהבר, במערכת החינוך פועלים כ-600 (!) ארגוני המגזר השלישי ובכל בית ספר יש 14 (!) תכניות בממוצע שמפעילים עמותות וארגונים פרטיים. משרד החינוך



שלומית עמיחי: "היה טוב אילו הייתה יושבת ועדה ציבורית רחבה וממליצה על גבולות, אבל אני חושבת שזה לא יקרה, צריך שר מאוד אמיץ כדי לטפל בסוגיה הזאת"



אבי קמינסקי: "אם יש לי איזה חוסר תקציבי במרכז לימודי או טיפולי, אני הולך למרכז התעשייה ביישוב, מגייס כמה אלפים ונותן מענה לתושבים"

ובחירת בתי ספר בידי הורים, הקמת בתי ספר בנייהול עצמי, התרת גיוס כספים לבתי ספר ממקורות לא ציבוריים והקמת עמותות הורים. מהות ההפרטה, לדעת איכילוב, היא נסיגת משרד החינוך מהפיקוח הפדגוגי על בתי הספר: "משרד החינוך התנער מאחריות והטיל את הפיקוח על הנעשה בבתי הספר על כתפי ההורים והמנהלים. הפיקוח העיקרי מתמקד בהישגים והוא נעשה באמצעות בחינות המיצ"ב".
 לדעת איכילוב, "התוצאות הקשות והבלתי נמנעות של תהליך ההפרטה הן העמקת הקיטוב החברתי, פגיעה במעמד המורים, שחלקם מועסקים כיום על ידי חברות כוח אדם, והפיכת מנהלי בתי הספר ממנהיגים פדגוגיים למנהלים עסקיים; אם מישוהו מציע להם תכנית בחינם, הם לוקחים בלי לבדוק את איכות התכנית ומקורה - בנק מסחרי, רשת סופרמרקטים או סיינטולוגיה. החינוך נעשה שטחי וחסר משמעות. במקום שבתי ספר ישאפו להפגיש את הילדים עם נושאים עמוקים והתנסויות משמעותיות, הם עסוקים בהכנתם לבחינות המיצ"ב. הכול קצר טווח, הכול מדיר. אין תהליכים, אין התפתחות, אין בקרה ואין פיקוח, ואחר כך מופתעים שההישגים יורדים".

"מחיר החינוך ומחירי הנדל"ן קשורים זה בזה"

"שוק חופשי בתחום החינוך ללא שום רגולציה הוא בלתי מוסרי ולא יעיל. הוא מביא לשלילת הזכות של ילדים לקבל חינוך טוב שאינו תלוי באמצעים הכלכליים של ההורים והוא גורם לבזבוז משאבי המערכת הציבורית", טוען ד"ר יוסי דהאן, יו"ר מרכז אדוה לחקר החברה בישראל ומרצה וחוקר במכללה האקדמית ברמת גן ובאוניברסיטה הפתוחה. המציאות שבה המדינה מאפשרת מימון ציבורי לכל קבוצת הורים שרוצה לברוח ממערכת החינוך הממלכתי היא לדבריו "אנומליה" שאינה קיימת בארצות אחרות: "אם לחינוך פרטי יש איוושה לגיטימציה אז



או טיפולי, אני הולך למרכז התעשייה ביישוב, מגייס כמה אלפים ונותן מענה לתושבים".

גם לקמינסקי יש ביקורת על היד החופשית שניתנה לנדבנים וליזמים במערכת החינוך: "כספי נדבנים זה גורם משתלט וגורר אחריי את הרשות המקומית ואת בתי הספר. מישוהו צריך לקום ולומר שמערכת החינוך לא פנויה להובלה על ידי נדבנים ויזמים מהמגזר העסקי. יש להם מקום, אבל החיבור בינם לבין מערכת החינוך צריך להיות מנותב ומנווט כך שהם לא יגרמו נזק. נכון לעכשיו, מה שקורה בשטח זה ברוב המקרים הפקרות".

חלק מהתכניות במימון נדבנים הן, לדברי קמינסקי, "חסרות בסיס מקצועי", אך הבעיה הכי קשה היא "החור בעשייה או בתקציב שנוצר לאחר שהנדבן מסיים את פעילותו. זה לא בסיס אמיתי לבנות עליו מערכת חינוך". הפתרון לדעתו טמון בהתערבות המדינה בוויסות הפעילות של הנדבנים והיזמים מהמגזר העסקי בבתי הספר.

"הם שכחו מהו חינוך ציבורי"

"לאן שאני לא מביטה, אני רואה הרס של החינוך הממלכתי", אומרת פרופ' אורית איכילוב מאוניברסיטת תל אביב. לטענתה ההרס נגרם בתהליך הדרגתי של החדרת עקרונות התחרות והשוק החופשי לחינוך, ובעקבותיהם יצירת חינוך עשיר לעשירים וחינוך עני לעניים: "הם שכחו מהו חינוך ציבורי, שכחו שמדובר במימוש זכותם של כל הילדים לחינוך איכותי. בית הספר מתנהל בדגם עסקי, הכול שוק ותחרות". הפרטת החינוך הממלכתי בוצעה לטענתה בלא בקרה, כי "בקרה טובה עולה כסף, והרבה". במסגרת ההפרטה הוטמעו במערכת החינוך תכניות המבוססות על עקרונות התחרות והשוק החופשי, ביניהן הקמת בתי ספר ייחודיים על-אזוריים לאוכלוסייה החזקה, ביטול אזורי הרישום



יוסי דהאן: "אם לחינוך פרטי יש איזושהי לגיטימציה אז היא נובעת מכך שהוא מאה אחוז פרטי, אבל אנומליה כמו שיש בישראל, חינוך פרטי שניזון מכספי ציבור, היא הרע שבכל העולמות"

המערכת הממלכתית, כיוון שכל עוד הם במערכת הממלכתית אנחנו כמשרד החינוך יכולים להשפיע עליהם, אבל במוכר שאינו רשמי, אין לנו כמעט השפעה".

עמיחי מכירה בכך שחשיפת מערכת החינוך לגופים חיצוניים מצריכה פיקוח ובקרה: "בגדול, אני לא יכולה להתפאר ביכולתנו לפקח על מוסדות ותכניות כי יש לנו מצוקה של כוח אדם בפיקוח. הדרישות מהמפקחים גדולות. יש להם הרבה משימות בהרבה מוסדות המרוחקים זה מזה, ואם לזה יש להוסיף את הפיקוח בבתי הספר המוכרים שאינם רשמיים ופיקוח על תכניות, אני מודה שאנחנו לא יכולים לעשות את זה בנאמנות". באשר לפיקוח על מוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי, הפתרון הארגוני הוא ביזור האגף למחוזות כדי שהפיקוח עליו יתחלק בין יותר מפקחים, אבל הפיקוח על גופים ותכניות יוטל על המנהלים: "אנחנו בטוחים שמנהלי בתי הספר, אם ניתן להם כלים וגיבוי והנהיגות ברורות, יוכלו להיות בקרים טובים".

גם לדעת עמיחי יש מקום לבחון מחדש את גבולות הממלכתיות וההפרטה: "היה טוב אילו הייתה יושבת ועדה ציבורית רחבה וממליצה על גבולות, אבל אני חושבת שזה לא יקרה כי במציאות הפוליטית של היום ונוכח הקוטביות בחברה והיעדר רצף שלטוני, צריך שר מאוד אמיץ כדי לטפל בסוגיה הזאת ולאמץ מסקנות של ועדה כזאת".

"אובדן המנהיגות של משרד החינוך יצר את הבקיעים הראשונים"

ציון שורק, מנהל בית הספר הגבוה להשתלמויות מורים של הסתדרות המורים, שחיבר לא מכבר נייר עמדה על ההפרטה במערכת



היא נובעת מכך שהוא מאה אחוז פרטי, אבל אנומליה כמו שיש בישראל, חינוך פרטי שניזון מכספי ציבור, היא הרע שבכל העולמות".

ברייחת האוכלוסיות החזקות לבתי ספר משלהן מגובה לרברי דהאן באינטרסים נדל"ניסטיים: "מחיר החינוך ומחירי הנדל"ן קשורים זה בזה. הורים, בבואם לבחור מקום מגורים, בודקים את רמת החינוך, ורשויות מקומיות שרוצות למשוך אוכלוסייה חזקה מוכנות לפתוח למענה בתי ספר משלה, למרות שיש די מקום בבתי הספר הקיימים. לעתים הרשות גם מוכנה להתחייב שלא לקבל תלמידים חלשים, כמו שקרה באורי יהודה. הרשויות חושקות בהורים חזקים מהמעמד הבינוני הגבוה, שחושקים בבתי ספר משלהם - דמוקרטיים, אנתרופוסופיים, מדעיים או אחרים. מכיוון שהרשויות קובעות את מפת החינוך, הן נותנות להורים החזקים את בתי הספר שהם רוצים", אומר דהאן ומוסיף: "התוצאה הבלתי נמנעת היא בזבוז כספי ציבור והעמקת הפערים החברתיים והלימודיים".

"צריך שר מאוד אמיץ"

"להפרטת מערכת החינוך יש כל מיני וריאציות", גורסת מנכ"לית משרד החינוך שלומית עמיחי, המבחינה בין הפרטה שבה "המערכת מועברת לגופים למטרות רווח" לבין "מצב שבו המערכת משתמשת בגורמים חיצוניים לחלק מפעילותה". כדוגמה להפרטה היא מביאה את מסירת בדיקת בחינות הבגרות לחברות פרטיות, מהלך שנעשה לפני שנים רבות. לעומת זאת את המכרזים לטיפול בנוער בסיכון ולרישוי בתי ספר היא מגדירה "קניית שירותים בלבד, שבמסגרתה אנחנו מעבירים לגוף חיצוני את כל הנושא הפקודתי, אבל האחריות נשארת אצלנו. כעיקרון, כל עוד ההפעלה מבוקרת על ידי משרד החינוך מבחינת העמידה בסטנדרטים שהמשרד קבע, מבחינתי זה בסדר".

מסירת הכשרתם של מנהלי בתי הספר לידי מכון אבני ראשה, שהוקם בעזרת קרן יד הנדיב, אינה נחשבת בעיני עמיחי להפרטה אלא ל"צורה מסוימת של שיתוף פעולה עם המגזר השלישי שאני מברכת עליה. אני רואה בזה שיתוף החברה האזרחית בחינוך".

לתהליכי ההפרטה המתרחשים בלא בקרה מתייחסת עמיחי בחומרה ומגדירה אותם "זחילה לא מבוקרת של גופים לתוך המערכת". לפני כחודשיים מונה ביוזמתה צוות בראשות גילה נגר שתפקידו לנסח קריטריונים לכניסת גופים לבתי ספר ולקבוע הליך רישוי מחייב: "מנהלי המחוזות ומנהלי בתי הספר ידעו מי רשאי להיכנס לבית הספר ובאילו תנאים הוא צריך לעמוד. משרד החינוך לא יכול למנוע מהורים לשלוח את ילדיהם ללמוד בחוג למוזיקה או לסיירות מחוץ לשעות הלימודים, אבל הוא יכול לפקח על תכניות הלימוד בשעות הלימודים".

לדעת עמיחי, התהליך הבעייתי ביותר מבחינת החינוך הממלכתי הוא בריחת האוכלוסיות החזקות לחינוך המוכר שאינו רשמי. תהליך זה, היא מציינת, גורם לבזבוז אדיר של תקציב החינוך, וגם אינו ניתן לשליטה מפני שהוא מגובה בחוק ובמערכת הפוליטית. "זוהי תופעה קשה. יש לחץ של הורים להקים להם מוסדות לימוד מחוץ למערכת הממלכתית. למערכת הממלכתית אין צורך במוסדות הללו; הם עולים הרבה כסף למשלם המסים וגורמים נזק למוסדות החינוך הקיימים כי הם לוקחים מהם תלמידים חזקים". לדעתה של עמיחי עדיף להשאיר את מבקשי "החינוך האקסלוסיבי" במסגרת החינוך הממלכתי: "במקום לתת להם לברוח מחוץ למערכת צריך להכיל אותם בתוך

כל הדרכים ללמד מאהבה

בית הספר ללימודי המשך מציע מגוון רחב של לימודים מרתקים להתמקצעות, לימודי תעודה והשתלמויות. בית הספר שם דגש על הענות לצורכי למידה תוך תפקידית בתכניות לימודים מותאמות לאנשי חינוך, אקדמאים וכן לקהל הרחב

< חדש! בתכנית לימודים אישית ניתן ללמוד בקורסים מתכניות התואר השני לצרכי אקדמיטיביה (צבירת נקודות זכות)

לקויות למידה
< אבחון דידיקטי - עברית, ערבית ואנגלית
< מומחה לתפקודי למידה (מת"ל)
< הוראה מותאמת (מתקנת) בחשבון
< אוטיזם ובעיות תקשורת

חינוך וטיפול
< ספרותרפיה
< הפרעות קשב ובכיתה הרגילה
< הנחיית קבוצות בשילוב אמנויות
< חינוך וסיוע בעזרת בעלי-חיים
< מיומנויות התערבות בעזרת סוסים
< הערכה כמנוף לניהול מצליח בבית הספר
< אימון אישי (coaching)
< גישור בחינוך

התכניות לתואר שני מפתחות מנהיגים חינוכיים, מומחים בתחום הדיסציפלינה אשר ממלאים משרות בכירות במערכת החינוך בהיקף לימודים של יום וחצי בשבוע במשך שנתיים

תואר שני

< חדש וייחודי! חינוך לגיל הרך

תכנית ייחודית למורים וגגנות המייעדים עצמם לתפקידים ניהוליים בגיל הרך

< חינוך לשוני בחברה רב תרבותית
תכנית ייחודית למורי השפות: עברית, ערבית, אנגלית, ספרות וכן קלינאיות תקשורת

< חינוך מוזיקלי
יחידה מסוגה בארץ המיועדת למורים למוזיקה. התעדכנות בתמורות שחלו בחינוך המוזיקלי בהיבטי השדה והמחקר

< הוראה ולמידה
תכנית לפיתוח סביבות למידה המיועדת למורים בכל ההתמחויות ובכל המסלולים

לוינסקי חינוך שבא מאהבה



מכללת
לוינסקי
לחינוך

לקביעת פגישה אישית וקבלת פרטים נוספים: 03-690-1-690 | www.levinsky.ac.il
מכללת לוינסקי. המכללה האקדמית לחינוך ולמוזיקה ברמת אביב ג החדשה, רח' שושנה פרסיץ' 15, קריית החינוך, ת"א.



אורית איכילוב: "התוצאות הקשות והבלתי נמנעות של תהליך ההפרטה הן העמקת הקיטוב החברתי, פגיעה במעמד המורים, שחלקם מועסקים כיום על ידי חברות כוח אדם, והפיכת מנהלי בתי הספר ממנהיגים פדגוגיים למנהלים עסקיים"

פדגוגית וברשות למיין תלמידים לפי השקפותיהם ולפי השתייכותם העדתית והדתית. הסכמתם להכפיף עצמם לפיקוח חלקי של המדינה זיכתה אותם בתקצוב חלקי של המדינה. בקטגוריית ה"פטור" נכללו מוסדות חרדיים שקיבלו פטור מחובת פיקוח המדינה ותוקצבו בשיעור נמוך יותר.

כיום המוסדות החרדיים, שרובם משתייכים לשתי רשתות - "מעייין החינוך התורני" מיסודה של ש"ס ו"רשת החינוך העצמאי" - מקבלים תקצוב של 100% מהמדינה. מוסדות מוכרים שאינם רשמיים ואינם משתייכים לרשתות מקבלים תקצוב של 75%, ואילו מוסדות פטור מקבלים 55%.

בשנות השמונים של המאה העשרים, עם הופעתה של ה"התחרדות", החלו הורים מבוססים להתבדל מהחינוך הממלכתי כדי להקים מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים, לדוגמה בתי ספר של רשת נועם וחורב, המתנהלים לפי השקפותיהם, ממיינים תלמידים, מקיימים תכניות לימודים תורניות וגובים כסף רב מההורים.

הבריחה של משפחות חילוניות מבוססות מבתי הספר הממלכתיים (האינטגרטיביים) למסגרת המוכר שאינו רשמי היא תופעה מאוחרת, הנובעת מסתימת אפיק הבריחה לבתי ספר על-אזוריים באמצעות פיקוח הדוק יותר של משרד החינוך, שאכף את האינטגרציה והגביל את הגבייה מההורים. בתי הספר החילוניים החדשים ממיינים תלמידים לא על פי השקפותיהם, אלא על פי יכולותיהם. ההורים נדרשים לשלם סכומי כסף גדולים תמורת תכניות לימודים ייחודיות. ■■■

החינוך, מדגיש את פגיעתה של ההפרטה במורים. להערכתו יש כיום אלפי מורים לא מאורגנים המועסקים בבתי הספר דרך קרנות וחברות כוח אדם, בלא ביטחון תעסוקתי ובלי תנאים סוציאליים. עיריית תל אביב, למשל, מעסיקה דרך "יובל חינוך" כאלפי מורים שעובדים עשרה חודשים בשנה בלי פנסיה ובלי קרן השתלמות. עיריית ירושלים ועיריית אחרות עושות כמוה, שלא לדבר על קרן קרב הממומנת על ידי המדינה ומעסיקה כוח אדם לא מאורגן, בלי תנאים סוציאליים, בהיקפים גדולים מאוד.

שורק טוען כי את ההפרטה בחינוך מסווה מינוח עמום שמטשטש את חומרתה: "עטיפות הצלופן שבהן עוטפים את המציאות הן הדבר הכי מסוכן. כולם מדברים על 'חינוך ציבורי' כאילו היה 'חינוך ממלכתי'. חינוך ממלכתי משמעותו מחויבות שלמה של המדינה לחינוך, לערכים, בעיקר לערך השוויון. אותו סוג של שוויון שאפשר למצוא במדינות רווחה שבהן 98% מההוצאה הלאומית לחינוך ניתנת על ידי המדינה. אצלנו המדינה מממנת רק 72% מההוצאה, כלומר, כשליש ממומן על ידי גורמים אחרים שמקבלים השפעה תמורת הכסף שהם משקיעים בחינוך".

המנהיגות החינוכית מסווה את ההפרטה, לדברי שורק, דרך מונחים כגון "התקשרויות" או "שותפויות" עם ארגונים פרטיים וארגוני המגזר השלישי: "טרמינולוגיה מצוחצחת המסתירה את המהות, והמהות היא הפרטה".

לדברי שורק החוקים שעליהם מבוסס החינוך הממלכתי, חוק לימוד חובה חנים 1949 וחוק חינוך ממלכתי 1953, לא הגדירו במדויק את גבולות מחויבות המדינה כלפי אזרחיה. משום כך, הוא טוען, היה קל לחולל תהליכי הפרטה בחינוך הממלכתי, מה גם שהנפגעים העיקריים הם התלמידים החלשים, שלא צועקים. כדוגמה הוא מביא את שיטת התקצוב לפי "תקן לתלמיד" שנתקבלה בהמלצת ועדת שושני. "תקצוב שושני נתן העדפה לחלשים, אבל לא הגביל את המשאבים שהחוקים יכולים לגייס. אם החלשים מקבלים העדפה של, נניח, 20%, החוקים מגייסים עוד 50% והפער רק גדל, כי התקציב הוא תקציב מינימום, תקציב בסיס, ולא תקציב אופטימום".

את ההפרטה אי-אפשר להעריך רק בכסף, טוען שורק, אלא בעיקר במחויבות המדינה כלפי ילדיה. ההפרטה האמיתית, הוא אומר, היא נסיגת המדינה מאחריותה לחינוך ואי-יכולתה להנהיג חוסר יכולת זו נובעת בין השאר מהבינוניות של פקידות משרד החינוך והרשויות המקומיות: "אילו היה ניתן ליצור מציאות שבה מיטב הכוחות החושבים היו בחינוך, התמונה הייתה שונה. אובדן המנהיגות של משרד החינוך יצר את הבקיעים הראשונים שלתוכם החליקו כל מיני גופים חיצוניים למערכת החינוך ולבתי הספר. יש הרבה גורמים שמוכנים להיכנס למערכת החינוך, אם למטרות רווח ואם למטרות השפעה, והם יכולים לעשות זאת מפני שאין שומרי סף; אין מי שעוצר ושואל שאלות. אם למשרד החינוך היה עמוד שדרה, זה היה נראה אחרת".

"המוכר שאינו רשמי": פרצה קוראת להפרטה

חוק חינוך ממלכתי 1953 הלאים את גני הילדים ובתי הספר היסודיים, שהיו עד אז בשליטת המפלגות, וחילק את המערכת לשלוש קטגוריות: חינוך רשמי - ממלכתי וממלכתי דתי, חינוך מוכר שאינו רשמי ומוסדות פטור. מוסדות החינוך המוכר שאינו רשמי - גנים ובתי ספר יסודיים חרדיים וכנסתיים וכן בתי ספר תיכוניים - זכו בעצמאות

2 אכנס

הכנסו, הכנסו!

<http://sbs.cet.ac.il>

מורים ואנשי חינוך נכנסים לאתר "חכמים ברבוע" - תכנית לקידום צרכנות אחראית

חברת "רבוע כחול" ישראל מעניקה לקהילה מהניסיון והידע שצברה באמצעות תוכנית חכמים ברבוע לחטיבת הביניים, שמטרתה לתת כלים וידע לבני נוער בנושאי צרכנות נכונה ואחראית, בדרך להפיכתם לאזרחים אחראים. התכנית מעניקה ערכי יום יום באזרחות, בשמירה על איכות הסביבה, באיכות המוצר ובאיכות השירות. ערכים אלה מובילים וימשיכו להוביל את מדיניותה ופעילותה של חברת "רבוע כחול".

מורים, אנשי חינוך והקהל הרחב מוזמנים להיכנס לאתר, ללמוד ולקחת חלק בפעילות למען דור העתיד.

וסרית גרופ SMG



כלי מספר 1:

הקפאת העימות

■ הנסיבות

אחד המצבים הקשים ביותר שמורה עלול להיקלע אליו הוא עימות ישיר עם תלמיד באמצע שיעור. זה מתחיל לרוב בצורה מדרוגת: התלמיד מפריע, המורה דורש להפסיק, התלמיד מתעלם מהבקשה. המורה מחריף את דרישתו, התלמיד מגיב בזלזול וממשיך להפריע. בשלב הזה המורה מחליט לשים סוף לעימות ודורש מהתלמיד לצאת מהכיתה (או לחדול מיד מההפרעה). ואז, למרבה ההפתעה, התלמיד מגיב בתנועת ביטול שמלווה באמירות חצופות כגון "את לא תגידי לי מה לעשות", "אני לא שם עליך". רוב המורים מזהים במצב שנוצר איום קיצוני על סמכותם ומנסים "לדכא את המרד", כלומר להוציא בכוח את התלמיד מהכיתה. גם אם המורה מצליח בסופו של דבר לסלק את התלמיד, הרי העימות מתפשטים לכל עבר, הקונפליקט מסיט את הכיתה ממסלול לימודי וזורע טעם מר ביחסים של המורה עם התלמיד ואולי גם עם הכיתה כולה.

אירוע של עימות חזיתי הוא די נדיר בבתי הספר. סיבות שונות עלולות להוביל אליו. בדרך כלל הוא מפתיע - לא רק את המורה אלא גם את התלמיד. ייתכן שהתלמיד חש שהוא נקלע לפינה, כלומר הגיע למצב שבו הוא חש שלא נותרה לו בררה אלא לשבור את הכלים. למשל, הוא חש שלא מקשיבים לו, שהוא שרוי בסכנה, שמישהו (כולל המורה) מאיים על שלומו. לדוגמה, אם התלמיד לחוץ לצאת לשירותים והמורה אוסרת עליו ("מצטערת. למה לא הלכת בהפסקה?!") או המורה מתברחת על חשבונו בנוכחות חבריו, אז כמו אצל בעלי חיים "הנדהפים לפינה" ומגייסים כוחות חריגים, כך גם התלמיד עלול לתקוף את מי שלא היה תוקף במצב אחר. בנסיבות של עימות ישיר המלווה בלחץ רב, בהרדה ובכעס גוברת הסכנה שהמורה יפעיל שיקול דעת מוטעה ויגיב תגובה שגויה והרסנית. במקום זה, מוטב להקפיא את העימות ולנתב את הטיפול באירוע למקום אחר.

■ הכלי: הקפאת עימות

המורה (א) מתקרב אל התלמיד, (ב) מיישיר מבט לעיניו במהלך ההתקרבות, (ג) מכריז שאין לו כל כוונה להתעמת אתו כרגע, (ד) במקום להתעמת הוא מתכוון לברר את האירוע בתום השיעור בחדר המנהל (או במועד ובמקום אחר). עם תום ההכרזה (ה) המורה מסתובב ופונה במבטו ובגופו אל הכיתה כולה (ו) וממשיך מיד ללמד. (ז) עם תום השיעור המורה יורך עם התלמיד שיחת משמעת.

■ מטרת הכלי

לכלי "הקפאת עימות" יש ארבעה יתרונות: ראשית, הוא שומר על כבוד המורה וכבוד התלמיד; שנית, הוא מאפשר למורה לבצע את התפקיד שלשמו הוא נמצא בכיתה - ללמד. בנסיבות כאלה גדלים הסיכויים שהמורה ייעלב, יילחץ, יחוש שהדחוף (טיפול במקרה) גובר על החשוב (להמשיך ללמד); שלישית, הכלי מונע הסלמה, במיוחד בנסיבות שמגבירות את הלחץ על כל הצדדים שלא לוותר. ההקפאה מרגיעה את הרוחות ומפנה את תשומת הלב חזרה לשיעור; רביעית, הכלי משמר את שליטת המורה ומאפשר לו לטפל לאחר שהרוחות נרגעו, ולא בסיר הלחץ הכיתתי. במצב רגוע שיקול הדעת חוזר ואפשר לברר את נסיבות המקרה.

כלים חינוכיים

מורים מרבים לבקש כלים חינוכיים כדי לשפר את ההוראה וכדי להתמודד ביעילות עם הפרעות. מהו כלי חינוכי? אגדיר אותו כמקבץ מובנה של הנחיות לפעולת מורה שנועד לייצל את ההוראה ואת הטיפול בבעיות התנהגות בכיתה. כל כלי מותאם לטפל באתגר או בקושי מיוחד ויש לו תוצאות מצופות ובנות מדירה. כל כלי כפוף לנורמות חינוכיות שאין לסטות מהן. "הכתבה", "הרצאה" וגם "קריאת תלמיד לסדר" הן דוגמאות לכלים שמסייעים למורים לשפר את ההוראה (כלומר, לשפר את הלמידה של התלמידים) ולבטל או למתן התנהגויות מפריעות. מדוע כלים? אף על פי שאין כלי (או מרשם) שיוכל לתת מענה לכל הבעיות



■ רקע תיאורטי

מתן ידע: המסרים שהמורה מעביר לתלמיד ולכיתה כולה מתבהרים במהלך האיורוע – “ההפרעה חמורה, איני מתכוון להמשיך ולאפשר אותה, אבל גם אינני מתכוון להתעמת אתך כעת. נדבר על זה אחר כך”.

הכוונה להתנהגות: דברי המורה מכוונים את התלמיד ומורים לו מה עומד להתרחש. דברי המורה גם מכוונים את הכיתה ומאפשרים למורה לסיים במהירות את האיורוע ולהמשיך ללמד.

הנעה לפעולה: ההקפאה נעזרת בכמה אמצעים לדרבן את התלמיד. ראשית, הניסיון והמחקר מלמדים שהתנהגות רגשית “מדבקת”,¹ כלומר ילדים מחקים את תנועותיהם ומצב רוחם של המורים. כרי שהכלי ימלא את תפקידו, על המורה לשרר קור רוח, שליטה מלאה בגופו, לדבר בטון מאופק (צעקות משררות לחץ ואיבוד שליטה). התנהגות כזאת תרגיע את הרוחות. שנית, ההתקרבות של המורה לתלמיד, ובמיוחד המבט הממוקד בעיניו, מגבירים מאוד את סמכותו של המורה.² דומיננטיות איננה בהכרח איום, אבל ההתקרבות מחייבת את התלמיד לחדול מההפרעות ולהתבונן במורה, לאתר את כוונותיו, להיות קשוב. שלישית, הכלי לא רק מניע את התלמיד אלא גם את המורה. לא קל לטפל בקור רוח באירוע כה מלחיצ. התלמידים שמחכים לראות איך ייפול דבר והסיטואציה שמחכה לפתרון עלולים לדחוף את המורה להסלים במקום להרגיע את השטח. תרגול מוקדם של מצבים מעין אלה והתכונות אליהם עשויים להקנות למורה אמצעי שיגביר את שליטתו ואת שיקול דעתו.

■ ואם זה לא עוזר?

“הקפאת עימות” נועדה להרגיע, אבל לעתים המורה מאחר לפעול והעניינים יוצאים מכלל שליטה. לעתים תלמידים עם קשיי ויסות³ מתפרצים, מאבדים שליטה, מתקשים להירגע וממשיכים להפריע. במקרה כזה מחווה של הקפאה לא תועיל; ייתכן שעוד כמה מחוות לא מילוליות (לנופף בכף היד כדי לאותת שכבר “שמענו אותך”) או שימוש באיום עשויים לעזור. אבל ייתכן שבמצב שהכיתה נקלעה אליו אין למורה בררה אלא לשלוח תלמיד שיקרא למנהל, לסגנו או אפילו למזכירת בית הספר (כראי לתכנון אתה מראש) כדי שייקחו את התלמיד לחדר שקט בבית הספר כדי שיירגע. בכל מקרה אסור שהמורה יצא בעצמו מהכיתה (למרות הנטייה המובנת להירגע מעט בחוץ ולבקש עזרה).

■ ומה לא לעשות

בתוך הסיטואציה הלחוצה והמאיימת על סמכות המורה כראי להימנע משתי טעויות: האחת, לוותר ולא להגיב לאחר שקריאת המרד כבר נשמעה ברחבי הכיתה. ויתור כזה מותיר את המורה כדמות “דחלילית” שמעתה ואילך כבר אין צורך לחשוש ממנה. כראי להימנע גם מתגובה היסטרית (“איך אתה לא מתבייש, חצוף שכמוני”) או מעימות פיזי עם תלמיד כדי להרחיק אותו מהכיתה. גם אירוע כזה, אפילו המורה הצליח לסלקו, ממחיש שבמצבי לחץ המורה מאבד את עשתונותיו.

אני מקווה שתפיקו תועלת מהמדור. אתם מוזמנים לשלוח לאתר שלי אתם מוזמנים לשלוח, דילמות, (eliezeryariv.com) סיפורי מקרה, בקשות לכלים מסוימים ודוגמאות לכלים שפיתחתם.

הערות

- 1 Hatfield, E., Cacioppo, J. T., and R. L. Rapson, 1994. *Emotional Contagion*, New York, NY: Cambridge University Press.
- 2 נייל, ש', וכ' קסוול, 1997. *שפת הגוף למורים*, קריית ביאליק: את. עמ' 196-199.
- 3 חגי, ע', 2005. *ילד שלי נחמד*, בן שמן: מודן.
- 4 יריב, א', 2006. “להרגיע, ללמד להירגע”, *הד הגן* ב (דצמבר): 24-29.

שלהם: א. מתן מידע: כדי שהתלמיד יבין מה נדרש ממנו על המורה לתאר מה המצב ומה לדעתו לא תקין בהתנהגות התלמיד. ב. הכוונה להתנהגות: כדי להשפיע על התנהגות התלמידים על הכלים להכיל מסר ברור של הכוונה. ההנחיה מסבירה מה נדרש וכיצד לעשותו. ג. הנעה לפעולה: הגברת המוטיבציה נעשית בדרכים שונות, חלקן נעימות ומתגמלות (הקשבה, עידוד, מחמאות) ואחרות מניפולטיביות יותר וכוחניות (איום). לסיום, אסביר מה לעשות כשהכלי אינו עוזר ובמיוחד ממה להימנע במצבים המתוחים שנוצרים בכיתה.

בכל הנסיבות, יש לכלים לא מעט יתרונות: הם אמצעים מוכרים, מוכנים וקלים להפעלה; שימוש נכון בהם מביא תוצאות וחוסך שימוש באמצעים חריפים יותר שעלולים להסלים את הבעיה; הם מקטינים את העומס הרגשי הרב שמופעל על המורה בכיתה. הקניה ורכישה של כלים עשויה להקל את עבודת המורים, במיוחד המורים החדשים. בגיליונות הקרובים אציג כלים לטיפול בבעיות התנהגות. אתאר את הנסיבות שבהן נחוץ רצוי להשתמש בכלים; את המבנה שלהם ואת הצעדים הנובעים מהם; את מטרותיהם ואת שלושת עקרונות הפעולה

חידת המנהיגות

מערכת החינוך איבדה כיוון והיא מקרטעת בין רפורמות חלקיות וסדרי יום סותרים; "השטח" מבולבל וציני; ההישגים... אנשים מגדירים "הישגים" בהתאם להשקפת עולמם; התנאים - משכורות המורים, הכיתות הצפופות, המבנים - קשים. בקיצור, החינוך זקוק למנהיגות <<

אריה דיין
אבני
ראשה

62

יזהר אופלטקה
מודלים של
מנהיגות

56

דן ענבר
מנהיגות
אוקסימורונית

52

מיכה פופר
מנהיגות
מרחוק
ומקרוב


44

דוד דרי
מנהיגות
מבפנים
ומבחוץ

40

ישעיהו תדמור
חינוך
גבוה

32



מהי מנהיגות? מהי מנהיגות
חינוכית? מה בין ניהול
למנהיגות? לאיזו מנהיגות
החינוך זקוק? << אלה חלק
מן השאלות שהמאמרים
שלהלן עוסקים בהן

גל פישר
מנהיגות
בראש
מערכת
66

אריאל לוי
מנהיגות
פדגוגית
70

רונית קרק
נקודת מבט
פמיניסטית
72

רות קנולר לוי
מנהיגות
צעירה
78

יעל גוראון
מנהיגות
מורים
80

יורם הרפז
מנהיגות
וזרות
82



חזק על בית הספר ועל סביבתו; ובעידן שמנהיגות ברמת בית הספר וברמות שמעליו חסרה כל כך, בעידן של "מנהיגות [חינוכית] חלולה", המנהיגות הזו מעוררת געגועים. הוא נולד בחיפה ב־1934 ל"משפחה פועלית". אביו, "דתי וסוציאליסט" שהקים וניהל בית דפוס, שלח אותו לבית הספר הדתי נצח ישראל ואחר כך לבית הספר הריאלי, "כי הילד צריך יותר". הוא היה תלמיד בינוני. "כנראה שלא התגברתי

נהיגות בכלל ומנהיגות חינוכית בפרט שייכות לאותם דברים שעליהם אומרים ש"קשה להגדיר אותם אך קל לזהות אותם". את המנהיגות של ישעיהו תדמור, בהיותו מנהל בית ספר הריאלי בחיפה, קשה אולי להגדיר (בנסה לעשות זאת בהמשך) אך קל לזהות. לתדמור הייתה מנהיגות. אפשר להעריך אותה יותר או פחות; אי־אפשר להכחיש אותה. המנהיגות של תדמור הקרינה

מ

שיחה עם ישעיהו תדמור

מנהיגות רוחנית

פרופ' ישעיהו תדמור, מרצה במכללה האקדמית עמק
יזרעאל, מנסה לאפיין מנהיגות חינוכית תוך כדי
התבוננות בדפוס המנהיגות שלו עצמו בשנים שבהן
ניהל את בית הספר הריאלי בחיפה. מנהיגות רוחנית
היא בעיניו התמצית של מנהיגות חינוכית

יורם הרפז

צילומים: רפי קוץ

בגיל צעיר, בלי שום תואר אקדמי, מצאתי את עצמי מסתופף
בחבורה כזאת". כשפרצה מלחמת ההתשה (1969) הוא ביקש
לרדת לסיני ולהיות עם החיילים. "זו הייתה השנה המעצבת
ביותר שלי. אני מחלק את חיי ל'לפני ואחרי ההתשה".
ב־1971 הוצע לו להיות מנהל הטלוויזיה הישראלית, תוך כדי
השירות בצבא. הוא ניהל את הטלוויזיה במשך שנתיים ואף
על פי שזכה במכרז (מול יצחק לבני וחגי פינסקר) והיה יכול

על הפער שבין שני בתי הספר". בצבא היה קצין בגולני ואחר
כך קצין חינוך ברמות שונות עד שהגיע לתפקיד סגן קצין
חינוך ראשי. בדרך היה מפקד המדרשה החינוכית הצבאית
בירושלים, שם פיתח את תחום המנהיגות. "כל אנשי הרוח
הגדולים לימדו אצלי במדרשה: מרטין בובר, ישעיהו לייבוביץ',
נתן רוטנשטרייך, נח אייזנשטט... וגם כמה צעירים מבטיחים:
שלמה אביגרי, זאב שטרנהל, דני כהנמן, צבי לם ואחרים.

המקצוע אינה מספיקה; המחנך חותר לייצר באמצעות הידע הזה תובנות וערכים, משמעות.

■ **אתה מבחין בין ידע לשם ידע וידע לשם חינוך.**

בהחלט כן. באקדמיה הידע נוצר ונצבר בהתאם לעקרונות המדעיים ומוקנה לסטודנטים. גם בבית הספר הידע מוקנה לתלמידים אך כבסיס לבניית תובנות אינטלקטואליות, שיפטים ערכיים, זיקות אסתטיות, יצירתיות ועוד. מורה לפיזיקה, למשל, שרכש תואר ראשון, אולי גם שני ושלישי, הוא מומחה לפיזיקה וגם - וה"גם" הזה הוא העיקר - לחינוך. כמומחה בתחומו הוא מצטיין בהקניית ידע; כמחנך הוא יכול ונוטה להעלות את התלמיד לספרות ערכיות ורוחניות באמצעות ידע; הוא תורם לאנושיותו של התלמיד, לחוויה הקיומית שלו, ל"אדמיותו". מנהל בית ספר שהוא מנהיג מחנך מעורר את הגישה הזאת באמצעות הפאתוס הפרדגוגי והאתיקה הפרדגוגית שלו.

■ **אז זהו המאפיין הראשון של מנהיגות חינוכית: הבנה ותישוקה פרדגוגיות. מהו המאפיין השני?**

יכולת פילוסופית, במובן של חשיבה מופשטת ותפיסה מושגית כוללת, שהיא תנאי לתפיסה בהירה של תופעות וליצירת חזון חינוכי. גיבוש חזון חינוכי, "אני מאמין" בית-ספרי, הוא מבחן ראשון של מנהיג חינוכי. אך לא די שמנהיג חינוכי רואה בבניית חזון בית-ספרי את מטרתו הראשונה ומשקיע בה את שכלו ורמיונו; עליו להפוך את בניית החזון למפעל משותף, להוביל את הצוות שליך, את המורים המעורבים, את ההורים הנבונים, את בוגרי בית הספר ואת התלמידים המובחרים לבניית החזון החינוכי של בית הספר. התוצר של החזון הוא נייר; מה שחשוב באמת הוא התהליך. תהליך עיצוב החזון הופך ליסוד מרכזי בזהות העצמית של בית הספר, באתוס שלו. ועיצוב חזון אינו עניין של "פעם אחת וזהו". בית ספר רציני חוזר על התהליך הזה בכל כמה שנים, מעמיד את החזון הקיים לביקורת ומפתח אותו לכיוונים חדשים.

■ **המאפיין השני של מנהיגות חינוכית הוא הובלת אנשים לבנייה של חזון חינוכי משותף. מהו המאפיין השלישי?**

המטרה הראשונה בתיקון משנת 2000 לסעיף "מטרות החינוך" בחוק חינוך ממלכתי נפתחת במילים: "לחנך אדם להיות אוהב אדם". כאשר המשפט הזה התפרסם העיתונות וגם מורים לגלגו עליו, אבל אני תמכתי בו. מנהיג חינוכי צריך "להיות אוהב אדם", כלומר לאהוב תלמידים. תלמידים צריכים לחוש מבעד לתובענות של המנהל ש"הוא אוהב אותנו, הוא בעדנו, דואג לנו, רוצה בטובתנו". האהבה של המנהיג החינוכי לתלמידים היא "אהבה רצינית", "סולידית", לא אהבה סחבקית, מתחבקת, מוחצנת, מתחנפת. אהבה היא תמצית ההומניות בחינוך - קרבה לבני אדם, רגישות אליהם, הזדהות אתם.

■ **אהבה פרדגוגית טהורה, נטולת ארוטיקה.**

יש בה ארוטיקה, אבל כמו שכותבים בספרי ביטול, רק קורט ממנה; ארוטיקה מידתית, מעודנת, מרוסנת, מודעת. בוכר מכנה זאת בשם "אהבה נזירית". העיקר באהבה החינוכית הוא המסר המועבר בה לילדים, והם חשים בו, שיש לך זיקה

להמשיך בתפקידו, החליט לפרוש. "זו הייתה תקופה קשה. אני חושב שלא הצלחתי. ראיתי בטלוויזיה מכשיר חינוכי. הייתי, כמו שאמרו עליי בצדק, 'תרבותניק'".

לאחר שהשתחרר מהצבא בדרגת אל"מ יצא לצפון אמריקה להיות ראש שליחי העלייה שם. ב-1980 הציע לו יצחק שפירא, מנהל הריאלי, את תפקיד המנהל. אחרי שנתיים (!) של הפיפה קיבל את התפקיד וניהל את הריאלי בשנים 1982-1996. אחר כך היה מנהל מכללת לוינסקי (1997-1999), ומאז ועד היום הוא מרצה וחוקר במכללה האקדמית עמק יזרעאל. בתוך כל העשייה הזאת, כולל חברות באינספור ארגונים, עשה דוקטורט ופרופסורה. בנוגע להמשך הוא מתלבט: "עקב פניות שמגיעות אליי לאחרונה אולי אקים, בגילי המופלג, תנועה לחינוך רוחני". למרות גילו "המופלג" (74) הוא נראה צעיר למדי בנעלי ספורט, ג'ינס שחוק וחולצה משובצת. כשמוסיפים לכך את הריטות הדיבור והמחשבה, את הנכונות לביקורת עצמית ואת התשוקה לחינוך, נראה שעוד מוקדם לסכם.

■ **מהי מנהיגות חינוכית?**

באקדמיה, במשרד החינוך וב"שרה" יש שתי גישות לנושא הזה. אחת אומרת שמנהיגות חינוכית היא בעיקרה ניהול של ארגון חינוכי, ו"ניהול הוא ניהול" - דומה בכל הארגונים. מפקד בצבא או מנהל בהייטק שיש להם כישורי ניהול יהיו מנהלים טובים גם בחינוך. רצוי שיעברו הכשרה חינוכית קצרה, אך באופן מהותי הם מצוידים בכישורים מתאימים למנהיגות חינוכית. לכן, על פי גישה זו, הכשרת מנהיגים-מנהלים למערכת החינוך צריכה להתרכז במיומנויות ניהול בתחומים כגון ארגון, משאבי אנוש, תמחור, תקצוב, גיוס משאבים, תחזוקת בית הספר, שיווק ועוד. על פי הגישה השנייה, מנהיגות חינוכית שונה מהותית ממנהיגות במערכות אחרות ודרושים לה כישורים אחרים.

■ **אתה כנראה בעד הגישה השנייה.**

כן, אני מחזיק במפורש בגישה השנייה, ואני בדעת מיעוט. משרד החינוך, בעיקר המנכ"לית שלו, בגיבוי מומחים מהאקדמיה, מקדם כבר שנים את הגישה הראשונה הגורסת "ניהול-ניהול-ניהול" ופועל בנחישות ליישומה בהכשרות מנהלים ובתכניות לתואר שני במנהיגות בית-ספרית של המכללות לחינוך. ואני לא מזלזל במיומנויות ניהול; בלי מיומנויות כאלה אי-אפשר להנהיג ארגון חינוכי, אך הן תנאי הכרחי, בשום אופן לא תנאי מספיק. מנהיגות חינוכית זקוקה להרבה יותר ממיומנויות ניהול; יש לה מאפיינים אחרים.

■ **מה הם?**

מאפיין אחד של מנהיגות חינוכית הוא הבנה פרדגוגית. למנהיג חינוכי יש התמצאות אינטואיטיבית ותיאורטית בפרדגויה. הוא מבין בפרדגויה, הוא חי פרדגויה. הוא מכיר, למשל, את ההוויה הקבוצתית המיוחדת הזאת שנקראת "כיתה"; לא רק מכיר, גם אוהב את האינטראקציה החינוכית אתה. מנהיג חינוכי אינו מומחה במקצועות הלימוד, אך הוא מכיר את מבני הרעיה שלהם, את הקשרים האפשריים ביניהם ואת הפוטנציאל החינוכי שלהם. הוא יודע, ודואג שגם שאר המחנכים ידעו, שמנקודת מבט חינוכית היכרות עם הידע של

אליהם, שאתה מרגיש אותם, קרוב אליהם... אוהב אותם. ■ **ומה עם המאפיין שרוב האנשים מציינים כמאפיין ראשון של מנהיג חינוכי - דוגמה אישית?**
ברור, זהו מאפיין חשוב ביותר. הדוגמה האישית של מנהיג מנהיג בית ספר אינה רק שהוא יודע לעשות גם את עבודת המורים וללמד בכיתה, אלא שהוא עושה כראוי את עבודתו שלו כמנהל, מתוך מחויבות אין קץ, שיקול דעת בהיר, אומץ לב בהובלת שינוי, ניקיון כפיים ושקיפות בהחלטות ובמדיניות. הדוגמה האישית מתבטאת גם בכך שהוא מרבה להופיע בשיעורים ובאירועים שונים, יוצא לשדה עם התלמידים, מרים טלפון כשצריך, מתייצב ליד תלמיד ומורה בעתות שמחה וצער. המנהיג המחנך תמיד נוכח, נגיש, נמצא אתנו - בכיתה ומחוץ לכיתה. טוב, אגב, שהמנהל יהיה גם מורה בכיתה במקביל לתפקידו; חשוב ש"ייגע" בתלמידים.

אפשר לדמות לשבט, כמנהיג מעצב, משפיע, אפילו מנהיג רוחני. כך גם ראו אותי בקהילת הריאלי ובחלקים בציבור החיפאי. ב"תעודת הרשמה בספר הזהב" של הקק"ל שקיבלתי בעת פרישתי מבית הספר נכתב: "מחנך, איש רוח והגות". בסגנון המנהיגות הזה המשכתי את דרך המנהיגות של מנהלי הריאלי שקדמו לי. זו הייתה מנהיגות טוטלית שהובילה את כל הממדים של בית הספר - את האתוס, את הפדגוגיה, את הדידקטיקה, את תכנית הלימודים, את החינוך החברתי-ערכי, את הארגון, את המינהל, את התקציב, את יחסי החוץ, את הכול. ■ **המנהיגות המלכותית-רוחנית-טוטלית שלך הסתיימה במשבר.**
נכון, משבר חמור, אחרי 14 שנות מנהיגות... המשבר התחיל לאחר שהודעתי להורים, במצוות הגובר ובאישור

מנהיג חינוכי צריך להיות "אוהב אדם", כלומר לאהוב תלמידים. תלמידים צריכים לחוש מבעד לתובענות של המנהל ש"הוא אוהב אותנו, הוא בעדנו, דואג לנו, רוצה בטובתנו"

■ **אתה חושב שמנהל צריך ללמד בכיתה? כל בית הספר עליו והוא בכיתה?**
למרות הקושי, אני חושב שעליו ללמד בכיתה. בכל שנותיי בתפקיד מנהל בית הספר הריאלי - אני מדבר אתך על שבעה סניפים שלומדים בהם יותר מ-3,000 תלמידים - הייתי מורה ושמונה שנים מתוכן הייתי מחנך כיתה, י"א או י"ב. יצאתי עם התלמידים לשיירות לאומי, לבניית גדרות ברמת הגולן, לטיול במדבר יהודה, לאימון בבסיס גרנ"ע. נמתחה עליי ביקורת. חיפשו את המנהל, והמנהל מטייל. אבל אני חשבתי שאני עושה את המעשה הנכון. כשהייתי מחנך כיתה חווייתי חוויה בעלת משמעות לחיי, הפקתי מהתפקיד עוצמות אנושיות ומנהיגותיות כבירות. בישיבות עם מורים יכולתי להביא דוגמאות טריות מההתנסות שלי בכיתה. יתכן שלשיגעון הזה היה מחיר בניהול השוטף של בית הספר, אך היה כדאי ונכון לשלם אותו. ■ **הייתה ביקורת על היעדרויות ממשרד המנהל וגם על דברים אחרים. אתה לא התעסקת בביקורת. היית עסוק בהנהגה חינוכית.**

הדירקטוריון, ששכר הלימוד לשנת 1995 יהיה גבוה יותר. כך נהגתי גם בשנים קודמות, והדבר התקבל בלי התנגדות ומתוך אמון מלא בשיקול הדעת שלי. אך הפעם, בשבת אחת, התארגנה קבוצה של הורים - הורים מתוחכמים, בעלי מקצועות נחשבים, חלקם בוגרי בית הספר - והנהיגה מעין מרד נגד העלאת שכר הלימוד. המרד התרחב וכוון אל הדירקטוריון. ההורים דרשו ייצוג בדירקטוריון ושיתוף בניהול בית הספר, במיוחד בניהול הכספי שלו. כמו ב"מסיבת התה של בוסטון": אין מסים בלא ייצוג. מצאתי את עצמי במצב טרגי. ■ **טרגי?**
בשנים שלפני כן קראתי מעל כל כמה אפשרית לשיתוף ההורים בחיי בית הספר. בתחילת "שנת המרד" פרסמתי רשימה בשם "דרושה אמנה עם ההורים". חשבתי שאני מייצג גישה מתקדמת בנושא היחסים שבין ההורים ובית הספר, והנה נפל עליי הסלע הענק הזה. כיום אני חושב שהייתי צריך לקרוא את המפה בצורה טובה יותר. אולי הייתי, כך לפחות נתפסתי, "כול יכול" מדי. אולי לא הייתי קשוב די הצורך. אולי הייתי צריך לסיים את התפקיד ביוזמתי לפני כן, כשאני בשיא, לפני שביטחוני ביכולותיי עלול להקהות את שיקול הדעת שלי ואת רגישותי לסביבה. כיום אני חושב שמנהיג צריך לחוש היטב בעיתוי הנכון לפרישה. אבל אני התכחשתי לזה. גם לא הבחנתי באיכותי אוהרה. קיבלתי מכל עבר חיזוקים לאינספור, ולא



ביותר של מנהיג חינוכי בעיניי היא היכולת להפוך את בית הספר למקום של התקדשות חילונית, מקום שמוזמן לתלמיד תובנה על קיומו, על עצמיותו, מקום שמפנה אותו אל השאלות החשובות ביותר בחייו - מי אני? מהי המשמעות של חיי? מהי תכלית קיומי? השאלות הללו ושאלות דומות חשובות יותר מכל התשובות האפשריות כי הן פותחות מרחבים חדשים למחשבה ולרגש. אצל המנהיג החינוכי-רוחני בית הספר פועל בשגרה ובחולין כמו כל בית ספר, אבל יש בו גם "מקדש-מעט חינוכי", והמקדש הזה, גם אם נמצאים בו מעט אנשים מעט זמן, משפיע על אקלים בית הספר כולו.

■ **אנחנו מדברים על בית ספר שבו מצטופפים שלושים-ארבעים תלמידים בביתה, שבו ההוראה והלמידה מכוונות להצלחה בבחינות בגרות, שיש בו בעיות משמעות קשות. איפה בדיוק מתעלים כאן לטרנסצנדנטיות?**

על זה בוכה הנביא. האמן לי, אני מכיר את המצב בשטח. נכון, קשה מאוד ללמד, קל וחומר לחנך, בכיתות צפופות, אך בכל זאת אני טוען שמנהיג חינוכי משכיל לטפח אווירה שבה החינוך במובן העמוק ביותר שלו אפשרי. אני יודע בוודאות שבתוך הכיתות הצפופות, בשיעורים שרובם משעממים, בתוך כל "בוכו הזמן" ובעיות המשמעות, יש פוטנציאל להתעלות רוחנית. מורים נוטים להתכניין על התנאים, אך מנהיג חינוכי אמיתי יודע לחזק אותם ואת המחויבות שלהם לחינוך. הוא

שמתי לב לכיסים של כעסים. חודש לפני תחילת המשבר, ואני אז בן 61, עמדה להתקבל בוועדת הדירקטוריון החלטתה המאריכה את מינויי כמנהל הריאלי עד גיל 70.

■ **נפגעת?**

מאוד. למרות שגם בשיא המשבר ההמיאו לי הורים "מנהיגי המרד" על המנהיגות הפדגוגית שלי, נפגעת עמוקות. התפטרתי ברעש גדול, במבט לאחור - בפתטיות רבה. נכנסתי למצב נפשי דיכאוני ולמחשבות קודרות. למזלי, חודשים מעטים אחר כך נבחרתי לעמוד בראש מכללת לוינסקי וגיליתי שיש חיים אחרי הריאלי. אך צלקות מאקורד הסיום בריאלי עדיין קיימות. לאחר שלוש שנים פרשתי מניהול מכללת לוינסקי עקב יציאה לגמלאות ומאז התחלתי "לעבוד ממש". המכללה האקדמית עמק יזרעאל הפכה לבית אקדמי וגם חברתי שלי. אני מרצה, חוקר וכותב ורואה ברכה בעמלי. מעז יצא גם מתוק.

■ **בוא נברר את המאפיין של מנהיגות חינוכית שהוא היקר לך ביותר - רוחניות. מה זה מנהיגות רוחנית?**

אני יודע, המילה "רוחניות" מרתיעה. היא נתפסת כתלושה, עמומה, יומרנית. היא מעוררת אסוציאציות לכתות למיניהן או ל"ניו אייג'ות", רחמנא לצלן. אבל אני תופס אותה כמציאותית ביותר למרות המופשטות שלה. כשאני פועל לעידוד מנהיגות רוחנית איני מתכוון לזרם רוחני מוגדר,

הרוחניות שאני מדבר עליה אינה מנוגדת לשגרת החיים של בית הספר וגם לא ל"צחוקים" של התלמידים או ל"פרעות" שלהם. אני מתכוון לאותם רגעי חסד שמחנך עשוי להגיע אליהם עם תלמידיו בתוך כל השימומן וההמולה

יודע לטעת בהם את האמונה וההכרה שבית הספר הוא מקום של חינוך.

■ **אולי תסתכל שוב על בית הכפר.**

אני מסתכל ורואה שבניגוד לרעה המקובלת הבעיה אינה מחסור בידע מקצועי או במיומנות של ניהול כיתה; הבעיה היא מחסור בחינוך, וליבת החינוך היא חינוך התודעה והעצמיות של התלמיד, עידוד האוטנטיות שלו והכוונתו לחפש משמעות בלימודים ובחייו. אם המורים יתרוו לכיוון הזה, גם ההוראה שלהם תשתבח. ואני אומר לך - זה אפשרי! בדידי הווה עובדא. כך עשיתי ובוגרים רבים שאני פוגש מעידים על כך. אני חושב שסוד האפקטיביות החינוכית של בית הספר הריאלי היה, ואני מקווה שעודנו, בהתכוונות לספרה גבוהה יותר ולא רק ל"הישגים" בבחינות הבגרות. לא ויתרנו על "הישגים"

וראי לא למורה רוחני מסוים, לגורו. מנהיג חינוכי רוחני הוא מי שיוצר בבית הספר אקלים שמאפשר רוחניות, אקלים שבו אנשים בעלי שאר רוח - תלמידים ומורים - חשים שבית הספר מעניק קרקע לצמיחה רוחנית, שחוויות שיא אינטלקטואליות או רגשיות אפשריות בו. הרוחניות שאני מדבר עליה אינה מנוגדת לשגרת החיים של בית הספר וגם לא ל"צחוקים" של התלמידים או ל"פרעות" שלהם. אני מתכוון לאותם רגעי חסד שמחנך עשוי להגיע אליהם עם תלמידיו בתוך כל השימומן וההמולה, רגעים של התרוממות רוח, של תחושת התעלות, של יציאה מהכאן ועכשיו, של נגיעה בטרנסצנדנטיות. זוהי חוויה של חריגה מגבולות הכיתה ובית הספר; יש בה משהו רליגיזי, במובן של זיקה אל ספרה עילית, אל המוחלט, אל האידאה. זוהי חוויה מעצבת. היכולת האולטימטיבית הגבוהה

אך התרכזו בהגבהת האדם. בית הספר בישראל סובל מפרד גבהים ומעדיף להתבוסס בכיצת ה"הישגים". אני יודע על סמך היכרות קרובה עם תלמידים ובוגרים שהנוער צמא להישגים אחרים, אמיתיים, משמעותיים, קיומיים.

■ אתה קורא להחזיר את החינוך לבית הספר ואת הנשמה לחינוך.

והקריאה הזאת מכוונת גם למכללות להכשרת מורים. האקדמיזציה של הסמינרים הישנים והטובים למורים, עם כל נחיצותה, הוציאה את הפאתוס מהחינוך ומחקה את זוהות העצמית של המחנך. המכללות בכלל והמכללות לחינוך בפרט לא הצליחו לפתח זהות ייחודית, להגדיר את שליחותן התרבותית והחברתית. המכללות לחינוך לא הצליחו לטפח

מתעלם לגמרי מהתשתית "החומרית" של בתי הספר וממה שהיא מאפשרת. אם אתה רוצה חינוך רוחני תציע בית ספר רוחני, בית ספר שבו ההוראה, ההערכה, תכנית הלימודים, המבנה הארגוני והאקלים מיועדים לחינוך בחוויה קיומית.

זה בהחלט רעיון. ייתכן שעליי ליזום ולהקים יחד עם אחרים בית ספר המיועד למימוש החינוך ההומניסטי והאקזיסטנציאליסטי כפי שתיארתי אותו בספרי החינוך בחוויה קיומית [מופ"ת, 2007]. אבל איני רוצה להקים בית ספר פרטי לרוחניות; בתי ספר פרטיים הם מוצא קל ולא אחראי. אני רוצה להראות שחינוך לרוחניות אפשרי בבתי ספר רגילים, ממלכתיים. וזה תלוי בעיקר באיכות המנהיגות.

■ חוויה קיומית היא עניין אישי. אנשים עוברים אותה, אם



תדמור, החינוך סובל מפרד גבהים

בכלל, כאשר הם בשלים לכך. מדוע לפלוש אליה? מדוע בית ספר צריך לדחוף את ידיו (הגפות) לתחום אינטימי כל כך? ילדים שואלים שאלות פילוסופיות וקיומיות ואנחנו, הגדולים, מרכאים את התהיות הראשוניות שלהם במתן תשובות סמכותיות ומוכנות מראש. בית הספר צריך להיות סביבה שבה תלמידים לא יחששו להעלות שאלות אותנטיות, שאלות פילוסופיות. השיעורים בכיתה יוצרים הזדמנויות כאלה, אך רק מורים מעטים יודעים לנצל אותן. מצבים שונים בכיתה מעוררים קונפליקטים ומעלים דילמות קיומיות, אך המורים מהמיצים אותם במירוץ "להספיק את החומר". אם המורים יהיו מכוונים לכך הם ידעו לאפשר חוויות מעצבות

בוגרים שהם "שפטים של החינוך", להוטי חינוך, משום שהן נגררות אחרי האוניברסיטאות ורוצות להידמות להן. כך הן דנות עצמן למעמד של אוניברסיטאות סוג ב'. תסתכל על תכניות הלימודים של המכללות לחינוך; כמה מהן מכוונות להעצמת אישיותם של הסטודנטים, כמה מהן עוסקות בקיומם ככני אדם? אם רוצים להציל את המכללות יש להתחיל ביצירת תכניות שתכליתן טיפוח האדם שבמורה, המחנך שבמורה. התחלתי לפעול בכיוון זה במכללת לוינסקי, וגם השגתי משהו, אך לא ניתן לי להשלים את המלאכה.

■ אתה אידיאליסט חסר תקנה. אתה רוצה לעשות חינוך רוחני בבתי ספר (ובמכללות) שאינם מיועדים לכך. אתה



של התעלות רוחנית.

■ ייתכן שחוויות של התעלות רוחנית מתאימות לתלמידים בעלי "אינטליגנציה רוחנית" או "ארום פילוסופי", ואלה מעטים. מדוע לצפות מכל התלמידים להגיע אליהן?

גם אם תלמידים המסוגלים לחוויות רוחניות הם מעטים כדברייך, ואני בפירוש לא מסכים אתך, אני רוצה לאפשר להם להגיע אליהן. תלמידים כאלה, וגם המורים שלהם, זוכים לעתים קרובות ליחס של בוז מצד תלמידים ומורים אחרים. אני רוצה ליצור תרבות בית-ספרית שמטפחת אותם. אתה יודע, בעבודת הרוקטורט שלי חקרת את משנתו של יוסף שכטר ואת "השכטריסטים" שהלכו בעקבותיו. אחר כך פרסמתי אותה בספר בשם התכונות לאלוהי שבאדם [רשפים, 1994]. שכטר היה מורה בבית הספר הריאלי בתקופה שהייתי תלמיד שם. התלמידים המעטים שהסתופפו סביבו, ואני לא הייתי ביניהם, למדו אתו טקסטים פילוסופיים. הם השתוקקו למשהו אישי, פנימי, דתי. הם נראו בעינינו, רוב התלמידים, מזוירים. צחקנו עליהם ודחינו אותם. הם איימו על הערכים

נגד החברה הקפיטליסטית והיא גם חלופה.

■ החברה אכזרית, הסביבה נהרסת, המדינה מוקפת אויבים, ואתה מחנך את הנוער לצאת למסע פנימי לגילוי הרוח האינדיווידואליסטית והאותנטית שלהם. זו לא בריחה מהמציאות ומהאחריות שלנו כלפיה? האם אנחנו יכולים להרשות לעצמנו את הפינוק הרוחני הזה?

זו השאלה המאתגרת ביותר את הכיוון החינוכי שאני מציג כאן. אני מודע לה מאוד. אני ער לסכנה שבטיפוח אנשים המנוכרים לחברה ובחשים רק בעצמם, אבל אני רוצה להביא שני טיעונים "להגנתו": (1) אני מדבר על רוחניות כממד אחד במכלול הווייתו החינוכית של בית הספר. העניין שלי כיום הוא להדגיש אותו, אך הוא אינו הממד היחיד; (2) אני תופס את הרוחניות במובן רחב יותר מהמובן המקובל בספרות שעוסקת בה. במדרגותיה הגבוהות היא ודאי מצויה בפסגות שרק מעטים מגיעים אליה, אך אינני מתכוון רק אליהן. אני מתכוון לעצם העיסוק של האדם בשאלות הקשורות בקיומו, והקיום הזה כולל גם את העולם "החיצוני". בלשונו של צבי

אולי הייתי צריך לסיים את התפקיד ביוזמתי לפני כן, כשאני בשיאי, לפני שביטחוני ביכולותיי עלול להקהות את שיקול הדעת שלי ואת רגישותי לסביבה. כיום אני חושב שמנהיג צריך לחוש היטב בעיתוי הנכון לפרישה

לם, אני מנסה לחבר את החינוך הרוחני האקזיסטנציאליסטי, שהוא אינדיווידואליזם, לערכי התרבות, שהם אקולטורציה, כדי שייבקרו ויגבילו את תהליך הסוציאליזציה. המפתח מצוי באינדיווידואליזם, במימוש העצמי הרוחני של היחיד.

לפני ארבעים שנה, במלחמת ההתשה, החלטתי "לערוק" לזמן מה מתפקידי כסגן קצין חינוך ראשי ולהיות קצין חינוך של כוחות צה"ל בקו התעלה בסיני. התנהלה שם מלחמה של ממש. היו ימים שעל המעוזים ויחידות הטנקים שלנו נפלו אלפי פגזים ופצצות. צלפים מצרים ירו על כל מה שזו אצלנו. ישבתי עם לוחמים בבטן המעוזים ובמחפורות של הטנקים ושוחחנו עמוק אל תוך הלילות. על מה? התחלנו באירועי הלחימה ועברנו למדיניות הממשלה, ועד מהרה, מבלי להרגיש בדבר, הפלגנו למחוזות הפילוסופיה. דיברנו על האדם במלחמה, על טעם המלחמה ומשמעות השירות, על כל השאלות הגדולות של הקיום האנושי. חיילים מן השורה, בסדר ובמילואים, העדיפו לעסוק בשאלות רוחניות וקיומיות. אז מה אני אומר בזה? שחינוך הנוגע בשאלות הללו, הוא המפתח לכול, להתמודדות של האדם בחיים ועם החיים. ■■■

הקולקטיביסטיים שחונכנו עליהם בבית הספר ובתנועת הנוער. ובכל זאת "החוג השכטריסטי" הזה פעל בבית הספר הריאלי כי מנהלי בית הספר, ד"ר בירם ואחריו יוסף בנטואיץ, תמכו בזכות לחפש, בזכות לחוות חוויה רוחנית. בניגוד לך אני חושב שרק מעטים יכולים ונוטים להשתתף בחוג רוחני מסוג זה. הכמיהה לרוחניות קיימת בקרב תלמידים רבים. לא בהכרח רוחניות "שמימית"; לכל הפחות "רוחניות ארצית" המתחילה בחיפוש משמעות אישית בתכנים הנלמדים.

■ בוגרי בית הספר יצאו למלחמת הקיום שלהם בחברה קפיטליסטית תחרותית. צריך לצייד אותם בכלים מתאימים ולא בכמיהה לרוחניות.

ודאי שיש לצייד את התלמידים בכלים מתאימים לשרוד ולהצליח בחברה קפיטליסטית תחרותית. רוב מקצועות הלימוד מכוונים לכך, וגם החינוך החברתי-ערכי. גם החינוך הקיומי שאני מנסה לקדם אינו מנותק מהמציאות הזאת. השאלה שלו היא איזו עמדה יאמץ האדם ביחס לחברה הזאת: האם הוא יאבק נגד הגילויים האכזריים שלה? האם הוא יחפש לה חלופה? רוח אינדיווידואליסטית אותנטית היא גם מאבק

14%
ההתלמידים
קולעים באזורי המבוקרים*

*סקר משרד החינוך - פברואר 2009

2009 התערוכה הלאומית לחינוך

ואז נקבל אשיו.

פלטפורמה מרכזית לדיון ציבורי על מערכת החינוך בישראל:
● האחריות לעתיד הילד ● הצגת פתרונות אפשריים לבעיות החינוך כיום
● הצגת אלטרנטיבות מובילות שינוי

תערוכה מקצועית לטכנולוגיות בחינוך, תוכניות לימודים והעשרה,
ציוד ומיכון, סל תרבות וטיולים ועוד...

2009 1-2 באפריל

ביתן 10, גני התערוכה תל-אביב



מהות המנהיגות: שתי נקודות מבט

ההתנסות של פרופ' דוד דרי בהקמת בית הספר למנהיגות ציבורית באוניברסיטה העברית סיפקה לו שתי נקודות מבט לא שגרתיות על מנהיגות: מנהיגות היא ביטוי עצמי ולא תוצאות; מנהיגות היא מעשים ולא תכונה, רציפה - כל אחד יכול להיות "מנהיג לשעה". מנהיגות, בקיצור, היא לא מה שחשבתם

"על רוח האדם נגזר לבחור בין יצירה ובין חיים בלי דופי"
מתוך "הבחירה", ר"ב ייטס

מיהו מנהיג? מהי מנהיגות? הגדרות יש למכביר. חוקר אחד מנה 650 הגדרות! ריבוי ההגדרות הוא סימן מובהק לחוסר הסכמה ולא־ישביעות רצון מפירות המחקר וההגות בנושא זה. ב־1974 סיכם סטוגריל את מחקריו המקיף באמירה מוחצת: "אריבעה עשורים של מחקר על מנהיגות הפיקו מסה מבלבלת של ממצאים [...] הצבירה האינסופית של נתונים אמפיריים לא סיפקה הבנה מכלילה של מנהיגות".² כעבור 35 שנות מחקר נוספות שָבו עורכי הגיליון המיוחד של כתב העת American Psychologist ופסקו: "אין בנמצא הגדרות מקובלות, אין פרדיגמות דומיננטיות לחקר מנהיגות ושוורת הסכמה מעטה בלבד על האסטרטגיות המיטביות לפיתוחה".³ באותו גיליון בולטת נימת התסכול בדבריו של וורן בניס, אחד התורמים החשובים להגות ולמחקר בתחום: "אחרי שלמדתי מנהיגות במשך שישה עשורים, אני המום לנוכח הידע המועט שאני בטוח בו".⁴ התסכול שלי בא מכיוון שונה. ביום שהושלמה מלאכת

דוד דרי הוא פרופ' אמריטוס למדע המדינה ומדיניות ציבורית באוניברסיטה העברית, עומד בראש התכנית ללימודי מוסמך במדיניות ציבורית במכללה האקדמית ספיר, חבר סגל במכון מנדל למנהיגות חינוכית ויו"ר דלתא מנהיגות בע"מ

מסגרת חינוכית המבקשת לטפח מנהיגות מכל סוג ואינה מוכנה להסתפק בהקניית ידע ובשינון טכניקות. יתרה מזו, גם מסגרת חינוכית שלא קיבלה על עצמה במודע את האתגר של טיפוח מנהיגות משפיעה בעל כורחה על החלומות והמאווים של הבאים בין כותליה, על גיבוש הזהות העצמית, על הביטחון העצמי ועל תחושת הערך שלהם.

מספר גדל והולך של מסגרות חינוך וקרנות פילנתרופיות מבקש להפנות משאבים ואנרגיה לטובת טיפוח מנהיגות, כנראה בשל האכזבה העמוקה של רבים מאתנו מאיכות הממשל והעשייה הציבורית בישראל ומתוך שאיפה לעודד כוחות חדשים וטובים להתגייס לעשייה ציבורית נאורה וחדורת חזון. מהו הערך המוסף שמסגרות כאלה יכולות להעניק ללומדים בהן כך שבבוא היום, כאשר הם יאישו משרות מפתח בפוליטיקה, במינהל, בבתי ספר, או בארגוני המגזר השלישי, יצדיקו הלומדים את ההשקעה בהם? שאלת המנהיגות חשובה מכדי שנפטור את עצמנו בעזרת קלישאות הכוונות מזה ונוסחאות בדוקות ל"הצלחה" מזה.

מי אתה ומה עושה כאן?

שאלת המנהיגות התחילה להתבהר ולהוביל לכיוונים חדשים כאשר אימצתי שתי הנחות יסוד. לפי הנחה אחת, שאלת המנהיגות אינה שאלה טכנית של ניהול או עוצמה, אלא שאלה בסיסית יותר הנוגעת למשמעות החיים של כל אחד ואחת מאתנו.

רוב ההגדרות המקובלות של "מנהיגות" נוגע לשני רכיביים הנחשבים הכרחיים: קיומם של מונחים והשפעה. אם אין מונחים - אין מנהיגות; אם אין משפיע - אינך מנהיג. לעומת תפיסה זו, מציע וורן בניס תפיסה המדגישה את עולמי מנו הפנימי. הוא טוען ש"בשורה התחתונה - להיות מנהיג פירושו להיות עצמך." ⁵ בכתביו מהדהדים האורקל מדלפי, "דע את עצמך", והיגרו של סוקרטס - "חיים שאינם נבחנו, לא ראוי לחיות אותם."

באחד מספריו הרבים על מנהיגות מביא בניס סיפור ששמעו בדרשה בטקס חתונה יהודית:⁶

מעשה ברב זקן שהיה בדרכו לתפילת שחרית בסמטאות האפורות של אחת הערים ברוסיה הסובייטית. לפתע ניצב מולו שוטר ממוש, כיוון אליו את רובהו, ושאל בתקיפות: "מי אתה? מה אתה עושה כאן?". הרבי חיך ופנה בשקט אל השוטר: "כמה משלמים לך אדוני השוטר עבור העבודה הזאת שלך?". "20 קופיקות ליום, למה?". השיב השוטר בחשדנות. "אני רוצה לבקש ממך טובה", אמר הרב. "אשלם לך עוד 20 קופיקות ליום, אבל אתה הייב להבטיח לי שבכל בוקר בדרכי לתפילה, תחכה לי כאן, תעצור אותי ותשאל: מי אתה ומה אתה עושה כאן?".

הסיפור הזה מסיט מעט את האבן שעל פי הבאר ומאפשר להציץ פנימה. כאשר מציצים פנימה, אפשר להבחין בבבואה

ההקמה של בית הספר למדיניות ציבורית באוניברסיטה העברית, מלאכה שהובילתי עם כמה מעמיתיי, התבוננתי במה שחוללנו בסופו אך גם בדיעשה שמהו חסר, משהו חשוב. התכנית המפורטת שהוגשה לדיקן, לרקטור ולנשיא האוניברסיטה כללה את הרטוריקה המתאימה; מצגת צבעונית תיארה את המיזם לחבר הנאמנים ולתורמים פוטנציאליים, אבל בין המילים הגבוהות על פיתוח מנהיגות ציבורית לבין תכנית הלימודים האקדמית היה פער מעיק; צל כבר העיב על מה שחשוב באמת לפיתוח מנהיגות ציבורית וחורג מלימוד אקדמי של נושאים רלוונטיים. המשימה שקיבלנו על עצמנו לא הייתה ליצור חוקרים או טכנאי מדיניות. נכון, רצינו לתרום לידע הרב-תחומי של קומץ התלמידים שבחרנו, ואף זו אינה מלאכה קלה; אבל בעיקר רצינו לייצר את המנהיגות העתידית של השירות הציבורי במדינת ישראל.

הגישה המקובלת במחוזות האקדמיה, השמרנית מטבעה, גורסת שאי-אפשר להפוך אדם שאינו מנהיג למנהיג; "או שיש לך את זה או שאין". גם אנחנו אימצנו את הגישה הזאת, ולכן המשימה שלנו הייתה לבחור את אלה ש"יש להם את זה". קיווינו שאנחנו בוחרים נכון, כלומר מועמדים שהיו סטודנטים מצטיינים בעבר ושיש להם פוטנציאל להנהיג את השירות הציבורי. אבל אם הצטיינות בלימודים קלה יחסית לזיהוי ולמדידה, הרי שפוטנציאל מנהיגותי הוא מושג עמום ושנוי במחלוקת. איך בדיוק מזהים פוטנציאל מנהיגותי? יותר מזה, גם אם בחרנו נכון, מה עלינו לעשות עם אותו פוטנציאל? ומה עלינו לא לעשות כדי שלא לחבל בו - לרמוס חלומות ולקצץ כנפיים? האם סגל ההוראה שלנו, מצטיין ככל שיהיה בתחומי המחקר שלו, מוכשר לעסוק בטיפוח מנהיגות? האם יש לנו משהו ממש - מלבד כיסוי תחומי הדעת ולימוד של מיומנויות יסוד - להציע לצעירות ולצעירים המוכשרים שבאו בשערנו?

שאלות טובות וחשובות אלה נותרו בלא מענה מספק מאותה סיבה שעוררה אצל וורן בניס את תסכולו העמוק - אנחנו פשוט לא יודעים מספיק. מאותה סיבה אנחנו גם מתקשים להבחין בין הבר לתבן בתוך שלל הספרים המתחלפים מדי שבוע בשבוע על מדף הניהול והמנהיגות ומציעים לנו תשעה, עשרה, תריסר צעדים שיעשו את כל ההבדל.

או מה עושים? אפשר להמשיך ולהחזיק באותה גישה אקדמית שכל מה שאנו יכולים לעשות הוא להקנות השכלה ומיומנויות לתלמידים שאולי "יש להם את זה" ולקוות שהם יעשו בהן שימוש מנהיגותי בעתיד. אני בחרתי אחרת. לא ייתכן, כך חשבתי, שמצד אחד נדע שעשייה ציבורית יומית וחדורת חזון תלויה במידה רבה באדם המוביל אותה, אך מצד שני נמנע מנגיעה באדם, נמנע מניסיון להזיז ולו במעט את האבן הגדולה היושבת על פי הבאר.

אף על פי ששאלות ומחשבות אלה התעוררו בהקשר המסוים של בית ספר למדיניות ציבורית, יש להן נגיעה לכל

שנים רבות אחרי שהלך לעולמו חסר פרוטה; ה"מונהגים" שלו נולדו דור או שניים לאחר שהפסיק ליצור. יותר מזה: כאשר מבחן המנהיגות הוא מבחן המונהגים וההשפעה, יש חשש שבפופולריות עסקינן ולא במנהיגות. טובים לכאן דבריו של המשורר ט"ס אליוט על משוררים:¹¹ "הייתי אפילו מרחיק לכת ואומר שאם משורר רוכש לו במהירות קהל שומעים גדול, הרי זה חשוד, שכן יש בכך כדי להביא אותנו לידי מחשבה שלמעשה אין הוא יוצר דבר חדש אלא נותן לבני אדם את מה שהם רגילים לו מכבר, מה שניתן להם מידי משוררים בני הדור הקודם". ובאותה רוח כותב ניטשה¹² על הגאון באמנות שבעל כורחו יחסרו לו הנהנים: "חלילו מנגן, אבל איש אינו רוצה לרקוד"; ועל גאון הידע, ש"יכול לסמוך בוודאות רבה יותר על הדורות הבאים ולהתנער מההווה". לעניין זה שייך המושג "מנהיגות מתמירה (או מעצבת)" (transforming leadership)¹³ שלפיו מנהיגות אינה מבקשת לענות על ציפיות קיימות אלא לחנך לציפיות ראויות. "המנהיג הרמוקרטי האידיאלי", כותב סידני הוק,¹⁴ "ניחן באומץ לחלוק על תומכיו ולעיתים להתנגד להם, עד שיזכה בתמיכתם או עד שיסלקוהו ממשרתו".

מעשי מנהיגות

"אין זה גתה שיוצר את פאוסט,
אלא פאוסט הוא שיוצר את גתה"
(קרל יונג)

הנחת היסוד הראשונה מפנה את מושג המנהיגות פנימה, ואילו הנחת היסוד השנייה שאימצתי מפנה אותו החוצה: התואר "מנהיגות" אינו מתאר אדם, תכונה של אדם או תפקיד שהוא או היא ממלאים; הוא מתאר מעשים.¹⁵ הנחה זו קיבלה חיזוק בתודעתי מכיוון לא צפוי - מהשאלה "מי הוא צדיק". הסופר חיים באר סיפר ששאל פעם את הרב אריה לויין, רבם של אסירי המחותרת בתקופת המנדט הבריטי, אם הרב נמנה עם ל"ו צדיקים. תשובתו של הרב לויין הפתיעה: "אני מקווה שלפעמים". מה שמגדיר את צדיקותו של אדם אינו מי שהוא או התפקיד שהוא ממלא, אלא מעשיו; צדיק הוא לכל היותר "צדיק לשעה", לפעמים, בשעה שהוא או היא עושים מעשה צדיקות.

תובנה זו מדגישה הבחנה חשובה בין התפקיד שאדם ממלא, או מקומו במדרג הארגוני, לבין מנהיגות. השאלה אינה מהו התפקיד שהאדם ממלא או היקף סמכויותיו, אלא האופן שבו הוא או היא פועלים. במובן זה ראש ממשלה איננו מנהיג רק בשל התפקיד הרם שהוא ממלא; ראש ממשלה הוא במקרה הטוב "מנהיג לשעה", לפעמים, רק באותה שעה שמעשיו ראויים לתואר "מעשי מנהיגות". מורה הוא מורה ומנהלת בית ספר היא מנהלת; האם הם מנהיגים? התשובה תלויה במעשיהם. מהם מעשי מנהיגות? מעשים החורגים מגבולות המוכר והבטוח על מנת לשרת ולהיטיב; לא תחזוק הקיים, אלא חריגה ממנו לטובת טוב כללי כלשהו.

רחוקה אך מובחנת של עצמנו; אפשר לשאול "מי אני ומה אני עושה כאן".

אפשר גם להיזכר בדבריו של רבי זוסיא לתלמידיו בעת ששכב על ערש דווי: "אם ישאלו אותי למה לא היית משה רבנו, ארע מה להשיב. אבל אם ישאלו אותי למה לא היית זוסיא - יסתתמו טענותי".⁷ אם בחשבון הנפש האחרון איננו יכולים להצדיק את הבריחה ממי שאנחנו, כך גם עכשיו, בחשבון הנפש הראשון. "שנים רבות ניסיתי להיות משהו אחר", כתב צ'ארלס הנדי,⁸ פרופסור לניהול. "בבית הספר רציתי להיות אתלט גדול, באוניברסיטה - איש חברה נערץ, אחר כך איש עסקים, ומאוחר יותר ראש מוסד יוקרתי [...]. הבעיה היא שבכל פעם שניסיתי להיות אותו משהו אחר, הזנחתי את מי שאני, האדם שיכולתי להיות". תהיה אשר תהיה ההגדרה של "מנהיגות", ברור שתחילה עלינו להנהיג כראוי את חיינו.

באותה רוח הפיק הפרופסור למינהל עסקים ג'ימס מארץ' סרט לימודי בשם "להט ומשמעת" (Passion and Discipline), שבו מככבת דמותו של דון קישוט כמורה למנהיגות בעידן המודרני. דון קישוט? כן, כי אותו אביר בן דמות היגון, המבקש להציל עשוקים ולעשות צדק, אינו טרוד בתוצאות האפשריות של מעשיו ההזויים; הוא עושה את אשר הוא עושה מתוך מחויבות עמוקה למי שהוא. שלוש שאלות מנחות אותו: איזה מין אדם אני? באיזה מצב אני נמצא? מה על אדם כמוני לעשות במצב כזה? לא בכדי דמותו של האביר דון קישוט, ולא דמויות של גיבורים מקובלים יותר, מעטרת קיר באולם הישיבות של הקבינט הצרפתי.

יקשה השואל: "מה הטעם בחתירה הזאת אל מי שאנחנו כאילו היא גרעין המנהיגות; מנהיגות הרי נועדה להנהיג אחרים ולהשפיע על מה שקורה במציאות; האם לא נרצה להעמיד את המנהיגות במבחן התוצאה? לא. מבחן התוצאה שגוי משלושה טעמים: טעם לוגי; לאדם יכולה להיות שליטה רק על בחירותיו ומעשיו. התוצאות תלויות גם במעשים של אחרים ובאירועים הנמצאים מחוץ לשליטתו, לרוב גם מעבר ליכולת החיזוי שלו. מעשים ראויים ונכונים אינם מובילים בהכרח לתוצאות המקוות ולכן המבחן הזה אינו תקף. טעם מוסרי: כאשר מבחנה של מנהיגות הוא בתוצאות, אין לנו עניין בדרך - האם היא טובה או רעה, מעצימה אחרים או רומסת אותם? "כל מי שמעמיד את ההצלחה בראש מעייניו", כתב הפילוסוף סידני הוק, "סופו שיבגוד בכל עיקרון, בכל ערך, בכל יצור אנוש שיעמוד בדרכו".¹⁰ טעם הזמן: גם אם נסכים שקיומם של מונהגים והשפעה הכרחי לקיומה של מנהיגות, מבחן זה יהיה חסר תועלת בשל פרספקטיבת הזמן הדרושה כדי להבחין בקיומה של השפעה. מי שנחשב היום להוזה המנותק מן המציאות יכול בעוד שנים להתקבל כפורץ דרך נועז וחשוב; ה"בוגר" ומפר החוק בהווה עשוי להפוך במשפט ההיסטוריה ל"אב המייסד". ההשפעה של ואן גוך על אמנים ועל עולם האמנות ניכרה רק

דון קישוט? כן,
כי אותו אביר
בן דמות היגון,
המבקש להציל
עשוקים ולעשות
צדק, אינו
טרוד בתוצאות
האפשריות של
מעשיו ההזויים;
הוא עושה את
אשר הוא עושה
מתוך מחויבות
עמוקה למי שהוא

שואל אדם את עצמו "האם אני מנהיג, האם אני ראוי לתואר זה". מרגע שהמושג "מנהיג לשעה" מתקבל, רבים מאתנו יכולים להבחין באותם מעשים ראויים שעשינו או היינו שותפים להם, בלי שנודקק לשם התואר הגורף והיומרני, בלי שנמצא עצמנו מכים על החטא של היותנו בשר ודם ולא מלאכים.

אי אפשר ללמד, אבל אפשר ללמוד

מנהיגות היא, אפוא, פוטנציאל הגלום בכל אחד ואחת מאתנו לעשות מעשי מנהיגות - להגות, ליצור או לפעול מחוץ לגבולות המוכר והבטוח כדי להיטיב. לעומת הרחף למימוש הפוטנציאל המנהיגותי הגלום בנו, ניצבת חברה המבקשת למנוע סטייה ממוסכמות, מ"דרך העדר". אלמלא הלחץ החברתי הנהיג המנהיגותי האנושית הרווחת לחסות בצלן של מוסכמות ולהימנע מבדיקה ומתיחה של גבולות מקובלים לא היה עולה הצורך בטיפוח מנהיגות.

האם אפשר ללמד מנהיגות? יש דברים שאפשר ללמד - ידע ומיומנויות למשל. אבל אחרי שרכשנו ידע ומיומנויות הדרושים למנהיגות אנו מגיעים לגבולות המנהיגות - גבולות האני שלנו; הערכים המנחים שלנו, אומץ הלב שלנו, יכולת הדמיון שלנו, כושר השיפוט שלנו - האישיות שלנו. מבחינה זו אי אפשר ללמד מנהיגות, אבל אפשר ללמוד אותה.²⁰ כיצד? אריסטו מספק רמז מועיל: לא דרך שינון נוסחאות אלא באמצעות הרגל המעשים: "כפי שבנאים נוצרים על ידי בנייה וכנרים על ידי הנגינה בכינור, באופן זה ממש נעשים אנו אנשים צדיקים על ידי עשיית מעשי צדק, מתונים על ידי עשיית מעשים מתונים, גיבורים על ידי עשיית מעשי גבורה."²¹

ומנהיגים, כיצד הם נוצרים? בעשיית מעשי מנהיגות, מעשים המשלבים את הרחף לפרוץ גבולות עם הרצון לשרת ולהיטיב. מכאן שהתפקיד העיקרי של מסגרת חינוכית המכוונת לטיפוח מנהיגות הוא לייצר את התנאים המאפשרים ומעודדים מעשי מנהיגות.

הרגש על מעשי מנהיגות מחזק את הביקורת שהבאתי למעלה על מבחן המונהגים כמבחן האולטימטיבי של מנהיגות. עצם הנכונות של קבוצת אנשים "ללכת באש ובמים" אחרי אדם מסוים אינה אומרת דבר על מנהיגותו של אותו אדם. המבחן הוא באופיו של המעשה, בין שנמצאו לו אזהדים ושותפים בטווח המידי ובין שבינתיים הוא "קול קורא במדבר".

בשונה מהעיסוק הנמרץ בתכונות של מנהיגים, איננו מחפשים תכונות של "מנהיג". חיפוש זה, שאפיין את גישת המחקר המקובלת שנים רבות, לא הניב תוצאות מעניינות. להפך, רשימת התכונות רק התארכה והמחלוקת על התכונות החשובות באמת העמיקה. ריבוי התכונות הנחשבות חיוניות למנהיגים נובע גם מכך שרובן תלויות הקשר,¹⁶ והניסיון לכלול את כולן בתיאוריה אחת, תיאוריה שתקשור את שלל התכונות הנחשבות לרלוונטיות עם שלל המצבים האפשריים, הוליד יותר מבוכה מדעת.¹⁷

להעברת תשומת הלב מתכונות או תפקידים למעשים יש יתרונות חשובים נוספים. "מנהיגות" אינה משהו שנמצא "שם למעלה", שעליה נטיל את האחריות למצבנו ובה נתלה את תקוותנו לעתיד טוב יותר. גם אזרח מן השורה יכול לחולל מעשי מנהיגות, ולא רק "מנהיג" הממלא תפקיד בכיר. מוטי אשכנזי ואייבי נתן "עשו" מנהיגות בשעתם, ועדי לוסטיג (המגנה בחירוף נפש על חוף פלמחים מפני יזמים בעלי הון) "עושה" מנהיגות בימים אלה.¹⁸ מנהיגות עשויה אפוא להיות מוקד של שאיפה לכל אדם בכל תחום - מורה בכיתה, שוער בכניסה, תלמידה בחצר, חייל במחסום, אמן בעליית הגג, השכן ממול. ספרנית יכולה, למשל, לראות בילדים המתגודדים בכניסה לספרייה מטרד שיש לסלק או לחלופין להזמין אותם פנימה ולבקש ממתנדבים שגייסה לסייע להם בקריאה ובהכנת שיעורי בית; לעשות מעשה מנהיגות, להיות "מנהיגה לשעה".¹⁹

יש מידה של הקלה בהכרה שגם מי שנחשב "מנהיג דגול" אינו יותר מ"מנהיג לשעה"; שגם "מנהיגים דגולים" היו כאלה רק בזכות מעשיהם בזמן ובמקום מסוימים. לא אחת

מקורות

.Psychologist 62 (1,2007): 25-33
Wildavsky, A., 1984. *The Nursing Father: Moses as a Political Leader*, Alabama University Press
18 אמיר זהר, "בת הים הגדולה", **הארץ**, 48 ביוני 2008.
Moore, M., 1995. *Creating Public Value*, Cambridge 19
.Mass.: Harvard University Press, p. 13
Howard V.A., 'Can Leadership Be Taught?', 20
and 'Educating Leadership at Work', in: *Work, Education and Leadership*, V.A. Howard and I. Scheffler editors, NY: Peter Lang, pp. 103-124, 125-144.
21 אריסטו, 1983. **המידות**, ספר שני, תרגום: ח"י רות, ירושלים: מאגנס, פרק א.

Quixote's Lessons for Leadership, Films for the Humanities and Sciences
Hook, S., 1980. *Philosophy and Public Policy*, 10
.London: Feffer and Simons, p. 161
11 אליוט, ת"ס', 1975. **על השירה**, תרגום: יורם ברונובסקי, תל אביב: זמורה ביתן מודן, עמ' 34.
12 ניטשה, פ', תשס"ח. **אנושי, אנושי מידי: ספר לחובשיים ברוח**, תרגום: יעקב גוטשלק ואדם טננבאום, ירושלים: מאגנס, עמ' 57.
Burns, J. M., 2003. *Transforming Leadership*, N.Y.: 13
.Grove Press
Hook, S., 'The Hero in History', op. cit 14
Heifetz, R. A., 1994. *Leadership Without Easy Answers*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
Avolio, B.J., 'Promoting More Integrative Strategies 16
to Leadership Theory-Building', *American*

Bennis, W. and R. Townsend, 1995. *Reinventing 1
Leadership*, N.Y.: William Morrow and Co., p. 27
Stogdill, R.M., 1974. *Handbook of Leadership*, N.Y.: 2
.Free Press, p. vii
Hackman, J.R. and R. Wageman, 'Asking the 3
Right Questions about Leadership', *American Psychologist* 62 (1,2007): 43-47
Bennis W., 'The Challenges of Leadership in the 4
Modern World: Introduction to the Special Issue', *American Psychologist* 62 (1,2007): 2-5
Bennis, W., 2003. *On Becoming a Leader*, N.Y.: 5
.Basic Books, p. xxxiii
Bennis, W. and R. Townsend, op cit., p. 161 6
7 בובר, מ', 2005. **אור הגנוז**, תל אביב: שולקן, עמ' 208.
Handy, C., 1998. *The Hungry Spirit*, N.Y.: Broadway 8
.Books, p. 79
March J.G., 2004. *Passion and Discipline: Don 9*

רחוק מהעין, גדול מהחיים

ככל שהמרחק הפסיכולוגי בין מנהיגים למונהגים גדול יותר, כך המנהיג "גדול" יותר בעיני המונהגים, כך הם משליכים עליו יותר "גדולה". המנהיגות, בקיצור, היא בעיני המונהגים

מיכה פופר

העיקריים במחקר הפסיכולוגי על מנהיגות. סקירה זו תאפשר לראות ביתר בהירות את חשיבות הדיון במנהיגות בהקשר של המרחק הפסיכולוגי.

כיוונים מרכזיים במחקר הפסיכולוגי על מנהיגות

מרבית התיאוריות והמחקרים על מנהיגות עסקו במנהיג - ברקעו האישי, בתכונותיו, בתפיסותיו, בהתנהגותו והטיפוליות ובפעולותיו. ההנחה השלטת הייתה שתופעת המנהיגות היא בעצם "הסיפור של המנהיג". הפילוסוף הסקוטי תומס קרלייל ביטא הנחה זו באמרה המצוטטת "ההיסטוריה אינה אלא ביוגרפיה של מנהיגים" (Carlyle 1841, 3). זו הייתה נקודת המוצא של מרבית הכותבים על מנהיגות, החל בפילוסופים בעבר (ראו למשל כתביהם הקלאסיים של אפלטון ומקיאווולי), עבור בכתבים של היסטוריונים ומדעני מדינה בני זמננו (Burns 1978) וכלה במחקר הפסיכולוגי העכשווי על מנהיגות. בסכמם את הידע שהצטבר במחקר הפסיכולוגי על מנהיגות עד ראשית שנות התשעים ציינו החוקרים יוקל וואן פליט (Yukl & Van Fleet 1992) כי "רוב התיאוריות והמחקרים השכיחים על מנהיגות פשוטים וחד-כיווניים ומתארים מה המנהיג גורם למנהיגו" (186). אכן, מאז מחקרו של טרמן (Terman 1904), הנחה

ב אחד משיריה מפזמת חוה אלברשטיין על המדריך הנערץ מתנועת הנוער ההופך בעיני חניכתו, לאחר שנים במפגש אקראי ליד דוכן פלאפל, לדמות מגוחכת ש"הטחינה נוזלת על כרסו". אין הכרח להכיר את השיר; די לשמוע זאטוטים הטוענים בלהט שאביהם הוא "הכי גיבור" כדי להיווכח עד כמה המוטיב של המרחק הפסיכולוגי מ"דמות הסמכות" שכיח ומשמעותי. העיקרון הוא זה: ככל שדמות הסמכות נתפסת כרחוקה יותר מבחינה פסיכולוגית (חניכים צעירים ומדריכם המבוגר בתנועה, ילדים קטנים והוריהם, חיילים ומפקד בכיר, תלמידים ומורה, מונהגים ומנהיג), כך היא יותר יצירה טובייקטיבית של המונהג. ככל שדמות הסמכות נתפסת כקרובה יותר מבחינה פסיכולוגית, כך היא נתפסת כמורכבת יותר ונתונה למידה רבה יותר של ביקורתיות ושיפוט - המדריך מהתנועה נתפס כ"מיתוס", האב הנערץ נתפס כ"מלא חולשות" וכדומה. הגם שההיבט של המרחק הפסיכולוגי מהמנהיג זוהה בשנים האחרונות כחשוב בפיענוח "חידת המנהיגות" (Shamir 2002, Antonakis & Atwater 1995), מפתיע עד כמה המחקר והדיון בהיבט זה זניחים. במאמר הנוכחי ארחיב את הדיון על היבט זה ואצביע על כמה משמעותיות תיאורטיות ומעשיות שלו. בטרם אפנה לכך אסקור בקצרה את כיווני ההתפתחות

פרופ' מיכה פופר הוא מרצה בחוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת חיפה

לחלוץ המחקר הפסיכולוגי על מנהיגות, ועד לשנים האחרונות התמקדו המחקרים בעיקר במשתנים שונים הנוגעים למנהיג. תחילה ניסה המחקר לזהות תכונות ייחודיות ניתנות לצפייה (הופעה חיצונית, כושר ביטוי וכדומה), אך לאחר שהתברר כי הממצאים סותרים (Stogdill 1974) וההסברים של "גישת התכונות" אינם מספקים, פנה המחקר לבחינת התנהגויות ספציפיות של מנהיגים (Lewin & Lippitt 1938) והשפעתן על עמדות וביצועים של מונהגים. גם שתי הגישות הללו הכזיבו, והמחקר הפסיכולוגי פנה למשך שנים ארוכות לניסוח ובחינה של מודלים המתארים סגנונות מנהיגות שונים ואת השפעתם במצבים שונים (Fiedler 1967).

בעקבות התפתחויות מושגיות ומתודולוגיות בחקר האיטיות ובפסיכולוגיה התפתחותית נוצר ידע חדש על תהליכים פנימיים תוך-אישיים שאפשר לחקור ייצוגים פנימיים של מנהיגים, כלומר משתנים שאינם בני תצפית ישירה, אך עומדים ביסוד התנהגויות דפויות (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt 2002). כך, למשל, מחקרים השוואתיים בין מנהיגים ו"לא מנהיגים" הראו שמנהיגים היו נמוכים יותר ב"דמת חרדה", גבוהים יותר ברמת "אופטימיות" ובעלי "מיקוד שליטה פנימי" גבוה יותר. בקצרה, המנהיגים היו שונים מה"לא מנהיגים" בכמה משתנים אישיים "פנימיים" מרכזיים (Popper, Amit, Gal, Sinai & Lisak 2004).

בשני העשורים האחרונים מתרחשת תפנית של ממש במחקר הפסיכולוגי על מנהיגות. מבשרה הבולט הוא החוקר האמריקני ג'יימס מינדל (Meindl 1995), שטען כי תופעת המנהיגות מתוארת במידה מופרזת של רומנטיקה והירואיות ומדגישה יתר על המידה את מעמד המנהיג ודמותו. לפי מינדל, המונהגים ולא המנהיג צריכים להיות מושא המחקר הפסיכולוגי של תופעת המנהיגות. ככלות הכול, הם שקובעים מי יתקבל כמנהיג ומה יהיו "קווי המתאר" של דמותו והשפעתו. לכן, טוענים מינדל וממשיכיו, התיאוריות "האמיתיות" של מנהיגות אינן תיאוריות על מנהיגים, אלא תיאוריות על מונהגות (followership).

המחשה לטיעון זה סיפק יז' קושינסקי ברומן להיות שם (1972). גיבור הסיפור, שונסי, נגן לקוי בשכלו, הופך ל"אייקון של מנהיגות" לאחר שנקלע במקרה לחברת אנשים רבי השפעה, נשאל במקרה על מצב הכלכלה והאומה האמריקנית (שהייתה במשבר) ומשיב במשפט יחיד שהוא יודע לומר: "יש אביב, יש קיץ, אבל יש גם חורף וסתיו, ואחר כך שוב אביב וקיץ. כל זמן שהשורשים אינם נפגעים באופן רציני, הכול בסדר". התשובה הסתמית הזאת מתקבלת כבשורה, כאמת המבוססת על תובנה עמוקה של איש בעל יכולות מנהיגות יוצאות דופן. רישומן של יכולות אלה מתעצם משום שתגובותיו של הגנן מרגיעות מאוד, לא רק בתכנים; גם בהתנהגות. בגלל אטימותו, שונסי תמיד נינוח, מבטו שלו ומבע פניו חסר כל התרגשות. בעיני הציבור הוא נתפס כמנהיג - אדם חזק ובטוח שיודע מה יש לעשות. הספר מתאר בדרך המיוחדת את תהליכי ההבניה של "המנהיג" בתודעת המונהגים.

תהליכים כאלה מוסברים במחקר הפסיכולוגי על מנהיגות

באמצעות גישות תיאורטיות שונות. הגישה המוכרת ביותר היא הגישה הפסיכואנליטית. היא מתארת מנהיגות כתוצר של תהליכי השלכה (פרויקציה) והעברה (טרנספרנס). השלכה היא תהליך שבו אדם מסוים נעשה מעין קולב שאחרים משליכים עליו מאוויים, פנטזיות ומענים לחרדות. העברה היא סוג ספציפי של השלכה - תגובה (לא מודעת) לאדם אחר, המהווה ייצוג מסוים של דמות סמכות (לרוב דמות הורה) מן הילדות המוקדמת. בספרו על המנהיג היהודי הקדום משה כתב פרויד: "מהפסיכולוגיה של הפרט למדנו היכן מצוי המקור הזה לצורך של ההמונים [במנהיגות]. הוא מצוי בכמה לאב שכל אדם חש מתקופת ילדותו והלאה. אפשר שאנו מתחילים להבין שכל אותן תכונות שהענקנו לאדם הגדול הן תכונות אבהיות וכי מהותם של אנשים גדולים שחיפשנו לשווא מתגלה בתהליך זה. החלטיות החשיבה, עוצמת הרצון ואנרגיות הפעולה, הן חלק מתמונת האב" (Freud 1939, 109-110).

אכן, חוקרים רבים מהזרם הפסיכואנליטי הראו כי הרטוריקה שמנהיגים משתמשים בה לתאר אנשים הנתפסים כמנהיגים מבטאת מידה גרושה של תיאורים "הוריים" (Hill 1984). תופעה זו בולטת במיוחד במצבי משבר, מצבים שבהם הכמיהה לדמות הורית נעשית אינטנסיבית במיוחד (Pillai 1996).

הרעיון שלמונהגים יש תפקיד פעיל בבניית דמות המנהיג מצא ביטוי גם בתיאוריות בתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית העוסקות בתהליכים של עיבוד מידע. טענה עקרונית המשותפת לתיאוריות הללו היא שתהליך עיבוד המידע הוא תהליך פעיל שבו הפרט קולט "רמזי מידע" (clues) והופך אותם לבסיס לשיפוט והערכה. חוקרים מספר סברו כי בתהליך הסוציאליזציה מתפתחות אצל בני אדם סכמות (מבנים מנטליים, מודלים, מושגים וציפיות) המסייעות להם לפרש את המציאות. כפי שאנשים מפתחים סכמות של "התנהגות במסעדה", המכוונת את התנהגותם כאשר הם נכנסים למסעדה (הזמנת תפריט, תשלום וכו'), כך הם מפתחים סכמות של מנהיגות. החוקרים לורד, פוטי ודווארד (Lord, Fotti & Devader 1984) הראו שדי בזיהוי של כמה מאפיינים הנתפסים כטיפוסיים למנהיגות - למשל דיבור נחרץ או התנהגות שלווה - כדי שהמונהגים ישלימו את תמונת המנהיג לעצמם.

התיאוריות הקוגניטיביות הפסיכואנליטיות של מנהיגות עוסקות בתהליכים המתחוללים אצל הפרט היחיד ואינן מספקות תשובה ישירה לשאלה כיצד נוצרות בקרב קולקטיבים תפיסות משותפות המתייחסות לפלוני כמנהיג. בשנים האחרונות מתפתחים מודלים העוסקים במנהיגות במונחים של זהות חברתית. הטענה המרכזית של מודלים אלה היא שהמנהיג הוא פרט המייצג באופן בולט את המציאות החברתית של הקולקטיב. המנהיג, כפי שמגדיר זאת הפסיכולוג החברתי מייקל הוג (Hogg 2001), הוא פרוטוטיפ של הזהות החברתית - הדמות המייצגת בצורה המובהקת ביותר את הזהות של קבוצה חברתית נתונה - ולפיכך אפשר להזדהות אתה. דוגמה אפשרית לכך היא הפיכתו של נלסון מנדלה למנהיג. מנדלה שהה 27 שנים בכלא ורק מעט מאוד אנשים הכירוהו ממש.



ארוכה. ממצאים דומים עלו ממחקר אורך שנעשה בקרב סטודנטים למינהל עסקים: ככל שסטודנטים צברו יותר ותק כקבוצה, כך נעשו תפיסות המנהיגות שלהם דומות יותר. ההמשגה של רשתות חברתיות מקדמת אפוא היבט מחקרי נוסף: הצורה והמהירות של התפשטות תפיסות מנהיגות. כמו התפשטות של וירוס שפעת, הקרובים יותר לנשא הווירוס יידבקו ראשונים והם יעבירו את הווירוס הלאה. אפשר אם כן להניח שדימויי מנהיגות דומים יתפשטו מהר יותר ככל שהרשתות החברתיות צפופות או הומוגניות יותר. הסקירה שלעיל חלקית בלבד (החוקר הנחשב לאנציקולופדיסט של מחקרי מנהיגות, ברנרד באס, מסכם [7,500 Bass 1990] מחקרים על מנהיגות), אך מציגה את נקודות המבט הרווחות לעיון בתופעה שברנס (Burns 1978) הגדיר לפני שלושים שנה "התופעה הנצפית ביותר והמוכנת פחות עלי אדמות" (473). ואף על פי שהתופעה אינה מוכנת ברובה, יש התקדמות כלשהי בהבנתה, בין השאר בעקבות הכללתם של "מונהגים" כמושג "מנהיגות". מצוידים בסקירה זו נפנה לבחון את סוגיית המנהיגות בהקשר של המרחק הפסיכולוגי.

מנהיגות ומרחק פסיכולוגי

נקודות המבט התיאורטיות שהוצגו יכולות לקדם את הבנתנו בשאלה כיצד מושפעים אנשים מדמויות סמכות - פוליטיקאים, אנשי רוח, רבנים, מנהלים, מורים, מפקדים,

אבל היותו אסיר שחור על רקע מאבק אידיאולוגי עשה אותו לפרוטוטיפ המייצג את הקטגוריה החברתית של "השחורים הדפוקים" (Sampson 1999).

רייכר והופקינס (Reicher & Hopkins 2003) מציגים טענה מרחיקת לכת יותר: מנהיגים אינם רק ביטוי מואנש (personified) של זהות קולקטיבית; הם "זומים של זהות" (entrepreneurs of identity). ג'ון קנדי, הניצב בכרלין על רקע החומה המפרידה בין מזרח למערב (בין דמוקרטיה לדיקטטורה) ומכריז בגרמנית: Ich bin ein Berliner ("אני ברלינאי"), וגורם למערב גרמנים לחוש שהוא מייצג את ייחודיותם הקולקטיבית, הוא דוגמה הממחישה את הטענה בדבר הצורך הפסיכולוגי-חברתי בזהות אישית באמצעות זהות קולקטיבית. אם אדם "חיצוני" דוגמת קנדי מצליח לגייס רגשות כאלה בקרב הגרמנים, קל וחומר שאדם (דימוי של אדם, למען הדיוק) שצמח בתוך הקולקטיב יכול לעשות זאת. ככל שביטויים של מנהיג מייצגים, נוגעים ואף מחזקים זהות קולקטיבית מסוימת, כך מתחזקת גם מידת הכריזמטיות הנתפסת של המנהיג וגם הזהות הקולקטיבית.

מתוך נקודת מוצא תיאורטית זו יש בשנים האחרונות ניסיונות להבהיר כיצד תהליכים כאלה מתרחשים, כלומר כיצד ציבורים מאמצים דימויים דומים של מנהיג. כך למשל, החוקרים מאיו ופסטור (Mayo & Pastor 2007), בדמותם את התפשטות דימויי המנהיגות לוורוס, פיתחו גישה הידועה בשם גישת הרשתות החברתיות (the social networks),

התשובה על השאלה מדוע מנהיגים כגון אטאטורק, בן-גוריון, לינקולן, ושינגטון ואחרים נהיו "לאייקונים", ואילו מנהיגים אחרים, שהיו מנהיגים כריזמטיים בשעתם (משה דיין לדוגמה), אבדו בתהומות השכחה אינה קשורה לאישיותם של המנהיגים, אלא ליסודות הסיפור הקולקטיבי

הורים וכו'. הניתוח שלי יתמקד בהיבט ספציפי יותר בדיון הרחב הזה: כיצד נוצרת השפעה של מנהיגים במרחקים פסיכולוגיים שונים (מנהיגים רחוקים ומנהיגים קרובים). רלוונטיות השאלה נובעת הן מהעובדה שהדיון התיאורטי והאמפירי בסוגיה זו ראשוני והן מהיעדר המשגה כללית המאפשרת לדון דיון השוואתי בסוגים שונים של מנהיגות. נבחן את הסוגיה הזאת מנקודות המבט שהוצגו בפרק הקודם: **מנהיגות ומרחק פסיכולוגי - המבט הפסיכודינמי:** מנקודת הראות הפסיכודינמית מונהגים מושפעים יותר ממנהיגים (ומדמויות סמכות בכלל) ככל שהם ממלאים

שלפיה מנהיג הוא תוצר של תהליך הדבקה חברתית (social contagion). דוגמה אפשרית לכך היא הפיכתם של מפקדים מסוימים ל"אגדות" עקב סיפורים המתפשטים (כמו וירוס) בתוך יחידות צבאיות. מנקודת מבט זו, ההשערות למחקר על מנהיגות אינן עוסקות בפרט המנהיג, אלא במאפייניה של הרשת החברתית הקובעת את טיבה של המנהיגות. לדוגמה, פסטור, מיינדל ומאיו (Pastor, Meindl & Mayo 2002) מצאו תפיסות דומות של מנהיגות כריזמטית בקרב קבוצת שוטרים שעברו יחד שנים רבות, בהשוואה לתפיסות מנהיגות הטרוגניות יותר בקרב קבוצות שוטרים שלא עברו יחד תקופה

בדמותם את התפשטות דימויי המנהיגות לוורוס, פיתחו גישה הידועה בשם גישת הרשתות החברתיות שלפיה מנהיג הוא תוצר של תהליך הדבקה חברתית. דוגמה אפשרית לכך היא הפיכתם של מפקדים מסוימים ל"אגדות" עקב סיפורים המתפשטים, כמו וירוס, בתוך יחידות צבאיות

"גרולים מהחיים", "בעלי חזון", "אומץ לב" וכדומה. המנהיגים הקרובים, אנשים "בשר ודם" שהמונהגים הכירו ישירות, תוארו במושגים ספציפיים והתנהגותיים - "מתייחסים באופן אישי", "משקיעים בכל שיעור" וכדומה.

מבחינת ההתבוננות הפסיכודינמית, ממצאים אלה תומכים בטענה שככל שהמרחק מהמנהיג גדול יותר, כך הוא מהווה "יצירה השלכתית" יותר. ואכן, ממצאי מחקרים העוסקים בהשלכה במובניה הכלליים (הלפרן והלפרן 1985) מראים שככל שהגירוי עמום יותר, כך תהליכי ההשלכה אינטנסיביים יותר (למשל, מבחני רורשך). הצירוף של סיטואציה רגשית קשה כגון משבר ושל דמות רחוקה ועמומה הוא כר אידיאלי ליצירה של "מנהיג" - דמות אב טוב ומיטיב, כול יכול. זהו בעצם געגוע לביטחון. העובדות לא בהכרח חשובות במצבים כאלה, ולא זו בלבד אלא שלעתים הן מרחיקות מהכמיהה הנכספת לדמות גדולה ומגוננת (ראו למשל פופר 1998).

מנהיגות ומרחק פסיכולוגי - המבט הפסיכולוגי קוגניטיבי: אף על פי שמחקרים קוגניטיביים עוסקים בהיבטים פסיכולוגיים של עיבוד מידע ולא בעולם הרגשי, הניבויים שלהם בנוגע לתופעת המנהיגות דומים לאלה של הגישה הפסיכודינמית. המנהיג על פי הגישה הפסיכודינמית הוא "מענה רגשי" לחרדות ולמאווים, ואילו בגישה הקוגניטיבית הוא "מענה אינפורמטיבי". כלומר, אופנים של תפיסת מנהיגות מסייעים למנהיגים "לסדר" את העולם מבחינת העושר הרב והמבלבל של גירויים אינפורמטיביים. כדי להבין מדוע מונהגים מושפעים ממנהיגים במרחק כזה או אחר, חשוב להבין מהם המשתנים המשפיעים על דפוסי עיבוד המידע בכלל ובנוגע למנהיג בפרט. המושג המרכזי בהקשר זה הוא ייחוס (attribution) - ההסבר האינטואיטיבי שאנשים נותנים בפרשם את המציאות, ובהקשר של מנהיגות חשובה במיוחד תופעה הקרויה "טעות הייחוס הבסיסית".

ניסוי ידוע של רוס ועמיתיו (Ross et al. 1977) מבהיר היטב תופעה זו. הניסוי מרמה חידון שבו חולקו המשתתפים לחוקה אקראית לשואלים ולמשיבים. השואלים קיבלו הוראה להציג שאלות קשות במיוחד, וכללי החידון אפשרו להם לשאול שאלות שלאיש מן הנשאלים לא היה הידע הדרוש להשיב עליהן. צופים שהיו עדים לניסוי ייחסו לשואל ידע רב משייחסו לנשאל, אף שידעו כי חלוקת התפקידים אקראית וכי יתרונו של השואל מקרי.

טעות הייחוס הבסיסית היא הנטייה לתת משקל רב יותר לאנשים מאשר לנסיבות בשיפוטי הערכה והסבר של

בעיניהם פונקציה רגשית של הענקת תחושת הגנה וביטחון - צורך המתואר צורך בסיסי לא רק בתיאוריות פסיכולוגיות, אלא גם בתיאוריות ביולוגיות ואבולוציוניות (Bowlby 1969). לטענה זו יש ביטויים מגוונים בניתוח הדינמיקה הפסיכודינמית בין מונהגים למנהיג, החל בהסברים על כמיהה אנושית טבועה ל"איש חזק" ("אב קרום" בלשונו של פרויד), שהיא אינטנסיבית במיוחד במצבי משבר (זה ההסבר השכיח להליכה ה"לא רציונלית" אחרי מנהיגים דוגמת היטלר נראו דיון אצל פופר, 1998), וכלה בתיאור השפעתם של מנהיגים בארגונים, במיוחד בארגונים צבאיים ועסקיים שיש בהם שכיחות גבוהה יחסית של מצבי אייודאות (Bass 1990).

באמצעות מושגים שהציע מישל (Mischel 1973) אפשר לנסח המשגה אינטגרטיבית יותר להשפעה הרגשית של מנהיגים. מישל הציע הבחנה בין "מצבים פסיכולוגיים חזקים" לבין "מצבים פסיכולוגיים חלשים". ב"מצבים פסיכולוגיים חזקים" יש שגרות פעולה וחיים ברורות (בעולם העבודה לדוגמה - עבודה לפי נהלים קבועים כמו בפסי ייצור), והם מאופיינים ברמת ודאות גבוהה. לפיכך תחושת הצורך במנהיגות במצבים כאלה אינה חריפה. לעומת זאת ב"מצבים פסיכולוגיים חלשים" (מלחמה למשל) תחושות האיודאות, החרדה וחוסר הביטחון גבוהות והן מעצימות את הכמיהה למנהיג (פופר 1998).

כיוון שלמנהיג יש פונקציה רגשית, ניתוח מצבים שהם "רגשיים יותר" (למשל "מצבים פסיכולוגיים חלשים") באמצעות מושג ההשלכה יכול לתרום תובנות באשר להשפעת מנהיגים במרחקים פסיכולוגיים שונים. כך למשל, מנהיג רחוק (ראש מדינה, גנרל) הוא דמות שרוב האנשים אינם פוגשים (כאשר היא מוצגת באמצעי התקשורת הצגתה היא לעתים קרובות סלקטיבית ומניפולטיבית כפי שהראה ההיסטוריון איאן קרשאו [Kershaw 1998] בניתוח השפעתו של היטלר), ולכן הרכיב ההשלכתי שלה יכול להיות אינטנסיבי. לדוגמה, במחקר שנערך בקרב סטודנטים באוניברסיטה העברית (Shamir 1995) התבקשו 320 סטודנטים לבחור שני סוגי מנהיגים: מנהיג קרוב שעמו היה להם קשר בלתי אמצעי (בקטגוריה זו הם בחרו בדרך כלל מדריך בתנועת נוער, מפקד ישיר בצבא או מורה בבית ספר) ומנהיג רחוק שמעולם לא היה להם קשר ישיר אתו (שמות חוזרים: בן-גוריון ובגין). מראיונות אתם עלה כי "שמות התואר" ששימשו לתיאור המנהיגים הקרובים ולתיאור המנהיגים הרחוקים היו שונים. המנהיגים הרחוקים תוארו במונחים סטריאוטיפיים כגון





התרחשויות. ברור שלמנהיגות יש "מועדות" רבה במיוחד להטיה כזאת בהיותה קטגוריה אינפורמטיבית בולטת שהיא זמינה, פשוטה ובולטת במיוחד במצבים שהם מורכבים במיוחד.

במסעי בחירות (במיוחד בארצות הברית, כפי שהדבר בא לידי ביטוי מובהק בעימותים הטלוויזיוניים) משתקפת בבירור טעות הייחוס הבסיסית: הציבור נוטה לחשוב כי בכוחו של המנהיג לפתור את כל הקשיים ולהתעלם מנסיבות שהן לעתים כה מורכבות שמונהגים אינם נוטים להתעמק בהן. מונהגים מייחסים הצלחות (וגם כישלונות) למנהיגים שונים אף שמנהיגים אלה לא קיבלו החלטות ולא הנהיגו תהליכים שנגעו להצלחות המיוחסות.

הטענה היא אפוא זו: ככל שהמרחק מהמנהיג רב יותר כך מתעצמת טעות הייחוס הבסיסית. כאשר המרחק רב די בפיות מידע חלקיות ביותר (ההתנהגות "קרת הרוח" של שונסי המפגר בספרו של קושינסקי) כדי להעצים אדם לדרגת מנהיגות. לעומת זאת ככל שהמנהיג קרוב יותר, כמו למשל במקרה של פיקוד ישיר במשימה צבאית, המפקד, ולרוב גם החיילים, יודעים ומבינים את המשימה ואת נסיבות התרחשותה וממילא יבחינו מהומי גרמו להצלחה או לכישלון. במצבים כאלה יש פחות מקום לתהליכי ייחוס על סמך מידע חלקי או מוטעה.

מנהיגות, מרחק פסיכולוגי וזהות חברתית: בספרו על בניית זיכרון לאומי: המקרה של אברהם לינקולן מתאר החוקר האמריקני בארי שוורץ (Schwartz 2000) את תהליך הפיכתו של לינקולן למנהיג הנערץ ביותר בהיסטוריה האמריקנית. זהו מקרה טוב במיוחד לבחינת סוגיית מקומו של המנהיג בתהליך בניית זהות, משום שלינקולן היה עוד בחייו אחד הנשיאים השנויים ביותר במחלוקת ונבחר לתקופת כהונתו השנייה ברוב דחוק ביותר. בניגוד לדעה הרווחת, לינקולן לא יצא למלחמה על ערכים מוסריים - שחרור העבדים - אלא (כפי

מנהיגות, מרחק פסיכולוגי וזהות חברתית: בספרו על בניית זיכרון לאומי: המקרה של אברהם לינקולן מתאר החוקר האמריקני בארי שוורץ (Schwartz 2000) את תהליך הפיכתו של לינקולן למנהיג הנערץ ביותר בהיסטוריה האמריקנית. זהו מקרה טוב במיוחד לבחינת סוגיית מקומו של המנהיג בתהליך בניית זהות, משום שלינקולן היה עוד בחייו אחד הנשיאים השנויים ביותר במחלוקת ונבחר לתקופת כהונתו השנייה ברוב דחוק ביותר. בניגוד לדעה הרווחת, לינקולן לא יצא למלחמה על ערכים מוסריים - שחרור העבדים - אלא (כפי

מנהיגות, מרחק פסיכולוגי וזהות חברתית: בספרו על בניית זיכרון לאומי: המקרה של אברהם לינקולן מתאר החוקר האמריקני בארי שוורץ (Schwartz 2000) את תהליך הפיכתו של לינקולן למנהיג הנערץ ביותר בהיסטוריה האמריקנית. זהו מקרה טוב במיוחד לבחינת סוגיית מקומו של המנהיג בתהליך בניית זהות, משום שלינקולן היה עוד בחייו אחד הנשיאים השנויים ביותר במחלוקת ונבחר לתקופת כהונתו השנייה ברוב דחוק ביותר. בניגוד לדעה הרווחת, לינקולן לא יצא למלחמה על ערכים מוסריים - שחרור העבדים - אלא (כפי

מנהיגות, מרחק פסיכולוגי וזהות חברתית: בספרו על בניית זיכרון לאומי: המקרה של אברהם לינקולן מתאר החוקר האמריקני בארי שוורץ (Schwartz 2000) את תהליך הפיכתו של לינקולן למנהיג הנערץ ביותר בהיסטוריה האמריקנית. זהו מקרה טוב במיוחד לבחינת סוגיית מקומו של המנהיג בתהליך בניית זהות, משום שלינקולן היה עוד בחייו אחד הנשיאים השנויים ביותר במחלוקת ונבחר לתקופת כהונתו השנייה ברוב דחוק ביותר. בניגוד לדעה הרווחת, לינקולן לא יצא למלחמה על ערכים מוסריים - שחרור העבדים - אלא (כפי

מקורות

- הלפרן, ג' וה' הלפרן, 1985. השלכות - עולם של יחסים מדומים, תל אביב: דביר.
- מופר, מ', 1998. מנהיגות כריזמטית ואבדן הזהות העצמית, תל אביב: רמות.
 - מופר, מ', 2007. מנהיגות מעצבת: מבט פסיכולוגי, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
 - Antonakis, J., & L. Atwater, 2002. 'Leader distance: a review and proposed theory', *Leadership Quarterly* 13: 673-704.
 - Bass, B.M., 1990. Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Management Applications, New York: Free Press.
 - Bowlby, J., 1969. *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
 - Bowlby, J., 1988. *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*, London: Routledge.
 - Bruner, J., 1986. *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Burns, J. M., 1978. *Leadership*, New York: Harper and Row.
 - Calder, J. B., 1977. 'An attribution theory of leadership', In: Staw, B. M. (ed.), *New Directions in Organizational Behavior*, Chicago: St. Clair.
 - Carlyle, T., 1907. *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History* (written in 1841), Boston: Houghton Mifflin.
 - Cooley, C. H., 1964. *Human nature and social order*, New York: Schocken.
 - Fiedler, F. F., 1967. *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York: McGraw-Hill.
 - Frankel, V.E., 1963. *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*, Boston: Beacon Press.
 - Freud, S., 1939. *Moses and Monotheism*, London: The Hogarth Press, Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. XVIII, pp. 109-110.
 - Hill, A., 1984. 'The law of father: Leadership and symbolic authority in psychoanalysis', In: Kellerman, B. (ed.), *Leadership: Multidisciplinary Perspectives*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
 - Hogg, M. A., 2001. 'A social identity theory of leadership', *Personality and Social Psychology Review* 5: 184-200.
 - Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & M. W. Gerhardt, 2002. 'Personality and leadership: qualitative and quantitative review', *Journal of Applied Psychology* 87: 765-780.
 - Kershaw, I., 1998. *Hitler, 1889-1936: Hubris*, London: Penguin Press.
 - Kosinsky, J., 1972. *Being There*, New York: Bantam Books.
 - Lewin, K., & R. Lippit, 1938. 'An experimental approach to the study of autocracy and democracy', *Sociometry* 1: 292-300.
 - Lipset, S. M., 1996. *American exceptionalism: A double-edged sword*, New York: W.W. Norton.
 - Lord, R. G., Fotti, R. J., & D. L. Devader, 1984. 'A test of cognitive categorization theory: internal structure, information processing, and leadership perceptions', *Organizational Behavior and Human Performance* 34: 343-378.
 - Machiavelli, N., 1985. *The Prince*, Chicago: University of Chicago Press.
 - Maslow, A., 1970. *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row.
 - Mayo, M., & J. C. Pastor, 2007. 'Leadership

מבצע פסח לחברי סגל מערכת החינוך ירושלים שלנו קרובה לאלוהים, מרתקת ומפתיעה

מפתיעה? רשימה חלקית:

- היכן מגישים שטרודל וינאי בעיר העתיקה?
- איפה אפשר לראות פסלים נפלאים של רודן?
- מדוע אמנים צרפתים מציירים בירושלים גרפיטי על הקירות?
- מי הם מלכי החומוס, המעורב וההרינג?
- לזכר מי מקישים בעץ ולמה זה לא מומלץ ליהודים?
- אלה ועוד בהפקת ענק המוקדשת לעיר המרגשת בעולם.
- מיטב המסלולים המודרכים מוגשים במארז מפואר וחכם, רעיון נפלא למתנת פסח מבית **מדרכי בקשיש** לשלוף ולטייל!



המחיר הזול בארץ!
במקום 139 ש"ח
84.90 ש"ח
כולל דמי משלוח

לפרטים והזמנות: 077-9311033 • להשיג בעברית ובאנגלית www.thewizeguide.com

אורנים. המקום לאנשים כמוך.

שישי פתוח | 6.3

בין השעות 09:00-12:00
הסעות ממרכזית המפרץ וממרכז חורב
בטור מדמי הרשמה לנרשמים באירוע!

הפקולטה ללימודים מתקדמים

ביה"ס ללימודי מוסמך: לימודי תואר שני M.Ed.

◀ **התכנית לייעוץ חינוכי** - דרך המלך לתואר שני ולתעודת הוראה לבעלי תואר ראשון בייעוץ חינוכי, חינוך מיוחד, חינוך לגיל הרך, חינוך, עבודה סוציאלית ופסיכולוגיה. בתכנית מושם דגש על תפיסות וגישות טיפוליות.

◀ **התכנית לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה (בסיכון)*** לבעלי תואר ראשון בתחומי חינוך והוראה מכל תחום דעת אקדמי קודם. נדרש ניסיון מוכח בעבודה עם תלמידים בהדרה ובסיכון. תכנית ארצית ייחודית לפיתוח תחום דעת מקצועי חדש במערכת החינוך.

◀ **מנהיגות בחינוך*** - תואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך לבעלי תואר ראשון עם ניסיון מוכח של 5 שנים במערכת החינוך.

◀ **התכנית להוראה רב-תחומית במדעי הרוח** למחנכים ולמורים בעלי תואר ראשון במדעי הרוח, החברה והאמנויות. **10 מלגות למצטיינים מידי שנה.** בתכנית שלוש מגמות: פיתוח יחידות לימוד אינטגרטיביות; אוצרות, אמנות וחינוך מוזיאלי; תרבות, יצירה וחינוך ערכי.

◀ **התכנית להוראת שפות בהתמחויות: אנגלית/ערבית** לבעלי תואר ראשון בערבית או באנגלית, להכשרת מומחים בהוראת שפות, רכזי מקצוע, מפתחי תכניות לימוד ומפקחים.

◀ **התכנית להוראת המדעים*** בביה"ס העל-יסודי בהתמחויות: מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה, מדע וטכנולוגיה לבעלי תואר ראשון בתחומים אלה.

- מוכר ל"אופק חדש"
- מוכר למלגות של הסתדרות המורים

המכללה האקדמית לחינוך
אורנים
חינוך. מנהיגות. עתיד.

מרכז הכוונה ורישום: www.ornim.ac.il | 1-800-30-10-80 | 04-9838933/762

א. יוקני

* בהיתר המל"ג

המנהיגים הרחוקים תוארו במונחים סטריאוטיפיים כגון "גדולים מהחיים", "בעלי חזון", "אומץ לב" וכדומה. המנהיגים הקרובים, אנשים "בשר ודם" שהמונהגים הכירו ישירות, תוארו במושגים ספציפיים והתנהגותיים - "מתייחסים באופן אישי", "משקיעים בכל שיעור" וכדומה

"אנושיות מדי" הם "חומרים" שקשה לעשות מהם סיפורים מלהיבים (לכן קל יותר להעריך מנהיגים שמתו, לא כל שכן שנרצחו).

הנתיחה המוצע כאן מוביל לכמה טענות בעלות משמעויות תיאורטיות ומעשיות הנוגעות להיבטים של בחירת אנשים לתפקידי מנהיגות, כמו גם להכשרה ופיתוח מנהיגים. מסקנה אחת מרכזית היא שככל שמדובר במנהיגים קרובים יותר, תיאוריית המנהיגות האינטואיטיבית של מונהגים - קני המידה שלהם לשיפוט מנהיגים והערכתם - תהיה בעיקרה התנהגותית. מנהיגים ייבחנו וישפיעו במידה רבה על בסיס התנהגותיות כגון דוגמה אישית, יחס אישי והתנהגות במצבי לחץ. במרחב של מנהיגות קרובה יש פחות השלכות, פחות טעויות ייחוס ופחות אלמנטים סימבוליים. לעומת זאת עקב המשקל הגדול של השלכות, ייחוסים ומתן משמעויות במרחב של מנהיגות רחוקה, היכולות של ניסוח חזונות, יצירת דימויים ויכולות רטוריות יהיו מרכזיות יותר. זאת ועוד, מנהיגים בולטים בדרגים זוטרים לא בהכרח ישפיעו כמנהיגים בכירים רחוקים. מפקד הפלוגה המצטיין שהיה מופת של מנהיגות (קרובה) לא בהכרח ייתפס כמנהיג פוליטי בולט ולהפך: מנהיגים פוליטיים בולטים לא תמיד היו עומדים במבחן המנהיגות (ההתנהגותי) של מפקד פלוגה. ■■■

הסיפור הקולקטיבי של ערכים מרכזיים שאפשר להציגם בפשטות (ובפשטנות). ואכן, האנשת ערכים מופשטים בדמות קונקרטיה היא אמצעי ברוך להעברת מסרים מופשטים וקשים להסבר. כך הפך לינקולן ל"סיפור עם מסר", וסיפורים, כפי שטען ג'רום ברונר (Bruner 1986), הם האמצעים הטובים ביותר לארגון המציאות והפיכתה למשמעותית. הצורך של מונהגים במשמעות והיכולת להפוך אדם ל"סיפור מנהיגות" המייצג ערכים קולקטיביים יכולים אפוא לקבוע לא רק את מידת הגדולה והכריזמה המיוחסות למנהיג, אלא גם את מידת הישרדותה של תפיסת מנהיגות לאורך זמן. התשובה על השאלה מדוע מנהיגים כגון אטאטורק, ב'גוריון, לינקולן, וושינגטון ואחרים נהיו "לאייקונים", ואילו מנהיגים אחרים, שהיו מנהיגים כריזמטיים בשעתם (משה דיין לדוגמה), אבדו בתהומות השכחה אינה קשורה לאישיותם של המנהיגים, אלא ליסודות הסיפור הקולקטיבי. ככל שהמנהיג קרוב יותר לייצוג יסודות אלה הוא ייזכר יותר בתודעה כסמל של מנהיגות. מה שקובע את "מידת המנהיגות" הוא מידת הסיפוריות הקולקטיבית שאפשר לייצר מדמות מסוימת. במובן זה למרחק הפסיכולוגי יש משמעות מכרעת: ככל שהמנהיג רחוק יותר כך יש יותר אפשרויות להפכו לסיפור בעל משמעות טרנסצנדנטית. מנהיגים קרובים בעלי חולשות

מקורות

- embedded in social networks: Looking at inter-follower processes', In: Shamir, B., Pillai, R., Bligh, M. C., & M. Uhl-Bien (eds.), *Followers-Centered Perspectives on Leadership*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 93-114.
- Meindl, J. R., 1995. 'The romance of leadership as follower-centric theory: a social construction approach', *Leadership Quarterly* 6: 329-341.
- Mischel, W., 1973. 'Toward a cognitive social learning conceptualization of personality', *Psychological Review* 80: 252-283.
- Pastor, J. C., Meindl, J. R., & M. Mayo, 2002. 'Network effects model of attributions of charismatic leadership', *Academy of management journal* 45(2): 410-420.
- Pillai, R., 1996. 'Crisis and the emergence of charismatic leadership in groups: An experimental investigation', *Journal of Applied Social Psychology* 26: 543-562.
- Plato, 1973. *The collected dialogues of Plato*, Princeton: Princeton University Press.
- Popper, M., Amit, K., Gal, R., Sinai, M., & A. Lissak, 2004. 'The capacity to lead: Major psychological differences between "leaders" and "non leaders"', *Military Psychology*, 16 (4): 245-263.
- Reicher, S. D., & N. Hopkins, 2003. 'On the science of the art of leadership', In: D. Van Knippenberg & M. A. Hogg (eds.), *Leadership and power: Identity processes in groups and organizations*, London: Sage, pp. 65-78.
- Ross, L., Amabile, T. M., & J. L. Steinmatz, 1977. 'Social roles, social controls, and biases in social perception processes', *Journal of Personality and Social Psychology* 35: 485-494.
- Schwartz, B., 2000. *Abraham Lincoln. Forge of national memory*, Chicago: University of Chicago Press.
- Sampson, A., 1999. *Mandela*, London: Harper Collins.
- Shamir, B., 1995. 'Social distance and charisma. Theoretical notes and explanatory study', *Leadership Quarterly* 1: 19-48.
- Stogdill, R. M., 1974. *Handbook of Leadership Research. A Survey of Theory and Research*, New Jersey: Free Press.
- Terman, L. M., 1904. 'A preliminary study of the psychology of leadership', In: Stogdill, R. M. (ed.), *Handbook of leadership research: A survey of theory and research*, Riverside, NJ: Free Press.
- Weber, M., 1946. *From Max Weber: Essays in Sociology*, In: H. Gerth & C. Wright Mills (eds.), New York: Oxford University Press.
- Yuki, G., & D. D. Van Fleet, 1992. 'Theory and research on leadership in organizations', In: Dunning, M. D. & L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 2nd ed., pp. 147-197.



יהדות בגוונים

ביהדות יש גוונים רבים, שייחודיים רק לה. אתם מוזמנים לבחור את הגוון המועדף עליכם. כי תואר שני ביהדות זה שכטר.



- | | | |
|---|---|--|
| <p>כל היתרונות בשבילכם</p> <ul style="list-style-type: none"> • עד 7,000 ש"ח מלגת לימוד בשנה אחת • יום לימודים מרכזי בשבוע שבו ניתן ללמוד • יחס אישי והתחשבות במצבי סטודנטים ועובדים • הלימודים מתקדמים לרובי המצוינים • מכון שכטר ויום מוסר אקדמי ישראלי וחשוב על-ידי התעמולה להשכלה גבוהה | <p>מה הגוון שלכם?</p> <ul style="list-style-type: none"> • האמנויות ביהדות • חינוך ייחודי • מקצועות היהדות • תוכנית לימודים ובעצירה • חינוך חברתי • משמורת וקריאה • יחידת ספרים • ארצות ואסלאם | <p>לבחירתכם תוכנית רב תחומית לתואר שני בגישה פתוחה, שוקנית ופלורליסטית. התוכנית משלבת לימוד מקורות היהדות עם דגש על משמעותם ועל יישומם בחיים המודרניים.</p> |
|---|---|--|

מכון שכטר למדעי היהדות - ע"ר, רח' אברהם ברנר 4 [מאחורי מוזיאון ישראל], ירושלים
 לפניות: 074-7800-700 • www.schechter.ac.il • academia@schechter.ac.il

אורנים. המקום לאנשים כמוך.

שישי פתוח | 6.3
 בין השעות 09:00-12:00
 הסעות ממרכזית המפרץ וממרכז חורב
 פטור מדמי הרשמה לנרשמים באירוע!

הפקולטה ללימודים מתקדמים

היחידה ללימודי תעודה והתמחות

- ◀ מית"ב - מנהיגות ומצוינות בניהול - חדש
- ◀ התמחויות למנהלים
- ◀ הוראת אנגלית/מתמטיקה/חדש
- ◀ ערבית לתלמידים לקויי למידה
- ◀ הכשרת בעלי תפקידים והרחבות הסמכה במערכת החינוך
- ◀ הכשרת מנהלים לבתי-ספר
- ◀ הכשרת מורים לתלמידים מחוננים ומצטיינים
- ◀ "מיתרנים" - מרכז רב-תחומי להכשרת עובדי חינוך ורווחה לתלמידים בהדרה ובסיכון
- ◀ מדריכי אמנות ויצירה / דרמה ותיאטרון
- ◀ עריכה לשונית והבאה לדפוס
- ◀ הקניית מיומנויות טיפוליות הנעזרות בבעלי-חיים
- ◀ הכשרת מנחי קבוצות
- ◀ מידענות, ספרנות וניהול ידע
- ◀ חדש
- ◀ תיאטרון וקהילה

- ◀ חדש
- ◀ אוצרות במוזיאון
- ◀ הכשרת מורים מומחים להתמודדות חינוכית עם תלמידים בהדרה וסיכון
- ◀ הכשרת יועצים ארגוניים - התמחות במערכות חינוך
- ◀ חדש
- ◀ תרגום מאנגלית לערבית / עברית
- ◀ חדש
- ◀ הכשרת רכז הערכה בית ספרי באישור ראמ"ה
- ◀ התמחות ליועצים חינוכיים בטיפול בנער בהדרה ובסיכון בין כתלי בית הספר
- ◀ הכשרת מאמנים coaching
- ◀ הכשרת מורים מאבחנים דיכטיים-אנגלית, ערבית, חשבון
- ◀ התמחות גננות לגילאי לידה עד שלוש - טיפול בתינוק ובאם מגוון תוכניות נוספות

מכללת אורנים מוסמכת לפעול לקידום הפיתוח המקצועי במסגרת "אופק חדש"

מנהיגות חינוכית בעידן של סתירות

מהות החינוך והנסיבות שבהן החינוך פועל בימינו דורשות ניהול ומנהיגות בעלי תכונות מיוחדות. התכונה החשובה ביותר היא "אוקסימורוניות" - יכולת ליישם את המשמעויות המתקבלות משילוב של שני מושגים סותרים

דן ענבר

ומקצועית רחבה. בתחילת המאה שעברה שלטה התפיסה של "המחנך הפילוסוף". המורה הטוב, המורה המצטיין בכושר ביטוי, קיבל את תפקיד ניהול בית הספר - בלי הכשרה, בלי תואר אקדמי ובלי רישיון ניהול. אחר כך התפתחה תפיסת "המחנך היוזם". מעתה המורה הפעיל והנמרץ ביותר, לא הפילוסוף, נבחר לניהול בית הספר - ועדיין בלא הכשרה, תואר אקדמי ורישיון ניהול. אחר כך, בשנות העשרים והשלושים, השתלטה גישת "הניהול המדעי" ובעקבותיה הגיעו "הניהול העסקי" ו"הניהול הביצועי". היה זה ניסיון ללמוד ניהול מנקודת מבט של מקצועיות ניהולית, במידה רבה בהשפעת ההתפתחות שחלה בתחום חדש - מינהל עסקים. בנקודת זמן זו הופיעו לראשונה קורסים בהכשרת מנהלים. מאוחר יותר, משנות השלושים עד שנות החמישים, התפתח מושג של המנהל כ"סוכן חברתי" ו"מתווך חברתי", וההכשרה לניהול קיבלה גוון סוציולוגי-מינהלי - תולדת הרומיננטיות של התפיסה הסוציולוגית במחקר החברתי. בעקבות התפתחותה של הפסיכולוגיה החברתית, משנות החמישים ועד ראשית שנות השמונים לערך, בלטה התפיסה הפסיכולוגית, והרגש הושם על "המדען ההתנהגותי". ההכשרות לניהול היו עם רגש על פיתוח הכושר הארגוני והמנהיגות הדמוקרטית - בסיומן קיבלו (בארצות הברית) תואר שני ורישיון לניהול. עד אמצע שנות התשעים ההגמוניה הייתה בידי גישה הרואה במנהל בית הספר מנהיג הוראתי (Hallinger & Murphy, 1985), ומאמצע שנות התשעים חל שינוי מוחלט בתפיסה של ההכשרה לתפקידי ניהול

פתע התגלה הסוד הגדול: בתי הספר זקוקים למנהלים טובים. "מנהל בית הספר הוא התפקיד החשוב ביותר להצלחתו של בית הספר", נכתב במסמך היסוד של מכון אבני ראשה (2008). כדאי אולי להיזכר במה שנכתב כבר לפני 85 שנה: "הידע, התובנה, הרגישות, המיומנות והתכונות של המנהיגות החינוכית והמקצועית של מנהלי בתי ספר מעצבים למעשה את האיריאליים ואת הסטנדרטים ההישגיים הן של הצוות החינוכי והן של התלמידים בבית הספר" (Cubberley, 1923, p. 28). ועם זאת הממצאים המחקריים המנסים לאשש היגדים אלה הם צנועים ומורכבים. בהתבסס על ניתוח מחקרים הסתבר שרבים מהם מראים שהתרומה הנמדדת של ניהול בית הספר היא כ-3% מהשונות המוסברת של הישגי התלמידים (Bosker & Witziers, 1997). לכאורה לא הרבה. אך אם נזכור שסך כל התרומה של בית הספר לשונות המוסברת בהישגי תלמידים היא כ-10% (Bosker & Witziers, 1996), הרי ששילוב בין שני נתונים פירושו שמשקל הניהול מגיע ל-30% מכל התרומה הנמדדת של בית הספר. נתון זה מעמיד את הניהול במקום מרכזי יותר. אז מיהו המנהל הראוי של בית הספר? קיצור תולדות תפיסת הניהול בחינוך מעמדו וחשיבותו של תפקיד ניהול בית ספר עבר תהפוכות רבות - החל בתפיסת המנהל כראשון המורים ומחנך על, עבור בתפיסתו כמנהל אדמיניסטרטיבי, מנהל חברתי, מארגן מקצועי, מפעיל מערכת, מנהיג הוראתי (instructive leader) וכלה בתפיסה שמתפתחת כיום של מנהיגות חינוכית

דן ענבר הוא פרופ' אמריטוס לחינוך באוניברסיטה העברית

בחינוך: נותקה הצמידות לתיאוריה ארגונית, התנהגותית או פילוסופית דומיננטית אחת; התבטלה השליטה של גישה אחת או ידע מסוג אחד שחייבים לדעת; התגבשה תפיסה רחבה של תפקיד הניהול, מעבר למערך מוגדר של מיומנויות יסוד.

אין שיטה אחת ל"יצור" מנהיגות

אין מנהיגות חינוכית בייצור המוני. מנהיגות חינוכית צריך לפתח ולטפח באופן פעיל. התפיסה הדרוויניסטית, המאמינה שמנהיגות חינוכית צפה מאליה, שהשורדים במערכת, המצליחים לטפס במעלה הסולם ההיררכי, הם "החומר" המתאים למנהיגות חינוכית, מפתחת פסיביות ארגונית ואולת ידע בנוגע לפיתוח מנהיגות.

האם יש מקבץ חיוני של תכנים ומיומנויות המייצר כישורי ניהול ומנהיגות שהכרח ללמוד כדי להיות מנהל או מנהיג? הספרות הנורמטיבית עמוסה ברשימות של תכנים ומיומנויות שנטען עליהם שהם חייבים להיכלל בתכניות ההכשרה לתפקידי ניהול ומנהיגות חינוכית. כל פרק זמן מביא עמו רשימת תכנים ומיומנויות ניהול חדשות.

אך למרות תהליכי הערכה רבים שהופעלו על תכניות ההכשרה השונות, אין בנמצא מחקר היכול להצביע על עדיפות ברורה וחד-משמעית של מקבץ תכנים ומיומנויות שרכישתם היא תנאי הכרחי ומספיק להצלחה ניהולית ומנהיגותית; אין בנמצא שיטה מסוימת להכשרת מנהלים ומנהיגים שאפשר לטעון עליה שהיא האפקטיבית ביותר בכל מקום ובכל זמן. הדבר אינו נובע מחולשת מחקרי ההערכה או מחולשת תכניות ההכשרה, אלא נגזר ממהות תהליכי ההכשרה לתפקידי ניהול ומנהיגות. תהליכים אלה מציינים גבולות פנימיים לכל ניסיון לבחון את מידת האפקטיביות ההשוואתית שלהם.

לכן, מבחנה של כל הצעה להכשרה לתפקידי ניהול או מנהיגות לבתי ספר צריכה להיבחר על פי הגיונה הפנימי, ההקשר המקצועי שלה והרשימות הייחודיות של המערכת החינוכית שבה היא מוצעת.

בין שימור לחידוש

בכל פעילות ארגונית מובלעת הדילמה של שינוי הבא לחדש לעומת שימור ודאגה ליציבות. כל החלטה, ובעיקר זו הנוגעת לשינוי וחידוש, פותחת לפני הארגון סיכוי חדש אך גם חושפת אותו לסיכון. שילוב שני הצירים (שינוי/יציבות);

סיכויי-סיכון) יכול לשמש אותו כמסגרת מושגית לארבעה טיפוסים מנהיגות וניהול (ראו תרשים).

ארבע האוריינטציות משלכות בדרגות שונות את שתי הגישות, הניהולית והמנהיגותית, אך בה בעת יוצרות אוריינטציות הפעלה לעצמן. מנהיגות מאתגרת מדגישה בראש ובראשונה את יצירת החזון של בית הספר. זאת התנהגות הממוקדת בהרחבת הסיכוי היוצרת כל הזמן אתגרים חדשים. מנהיגות מאפשרת היא מנהיגות פתוחה ורגישה לאפשרויות מזדמנות, אך דואגת לצמצם את הסיכון; היא אינה רואה בשינוי מטרה, אך מתייחסת אליו כאפשרות. מנהיגות פותרת ממוקדת בפתירת בעיות, בראיית הסיכוי של בית הספר בהתמודדות עם הבעיות ולא בהתעלמות או התחמקות מהן. פתירת הבעיות תהיה מתוך אוריינטציה של שמירה על יציבות בית הספר והיחסים שבו. המנהיגות המשמרת דואגת לשלמות בית הספר, מצמצמת את הסיכונים המתעוררים ודואגת לתהליכי עבודה יציבים, לבהירות, ליחסי עבודה תקינים, לתרבות של שיתוף פעולה ורגיעה.

ההבחנה בין ארבעת טיפוסים המנהיגות היא כמובן מושגית; המציאות מורכבת הרבה יותר. בפועל אין מצבים טהורים. המציאות מעמידה את המנהל לפני הצורך לקבל החלטות משולבות. יתר על כן, העתיד יהיה מורכב הרבה יותר - יתווספו פרדוקסים, דילמות ותהליכים ניהוליים וחינוכיים צולבים וסותרים שיציבו אתגרי מנהיגות חדשים ברמה שלא היינו רגילים אליה. האתגרים הללו יגיהו מתוך שבעה מצבים צפויים:

אוטונומיה בלא מנופול: בית הספר צפוי לקבל מעמד הרבה יותר עצמאי וחשוב בחברה, אך בד בבד הוא צפוי לאבד את המונופול על הידע וההכשרה. מצד אחד בית הספר יתחזק כגוף אוטונומי, אך מצד אחר הוא יאבד את המונופול על הקניית ידע.

אוטונומיה מתוך מאבק לגיטימציה ומקורות: בית הספר אמנם צפוי להשתחרר במידה רבה מהמסגרות הממלכתיות ולזכות באוטונומיה רבה יותר, אך היחלשות המעטפת הממלכתית המגנה עליו מפני לחצים חיצוניים תחייב כל בית הספר לעמוד כמעט בעצמו מול לחצים צולבים ולהיאבק על הלגיטימציה החינוכית שלו ועל חלק נכבד מגיוס המקורות.

גיוון מתוך התמחות: בית הספר שיידרש לגייס יותר מקורות בצורה עצמאית יצטרך לעמוד בתחרות עם גורמי שוק



הדוחף להבניה. היכולת לפעול בתוך מערכת ארגונית כזאת היא אחד האתגרים של מנהיגות בית הספר, אך כניעה למערכת הארגונית הממוסד ונכונות לקבל אותו כמערכת אילוץ שיש לפעול בתוכה בלי שיקול דעת עצמאי ובלי דרגות חופש מנציחה גבול נמוך להצלחה. נדרשת אפוא מנהיגות המביאה לפריצת דרך בתפיסת הגבולות של בית הספר, מנהיגות המעמידה אפשרויות חשיבה ודרכי פעולה חדשות החורגות מהמבנה הארגוני הקשיח של בית הספר. עם זאת חינוך ולימוד הם תהליכים ארוכי טווח הנשענים על יציבות. הפעלת בית ספר מחייבת התייחסות לאלפי פרטים אפורים, יומיומיים מצטברים, ולא רק להברקות הנוצצות של מנהיגות. שיטתיות עקבית היא אחד היסודות של העבודה החינוכית.

העזה אחראית: כל פעילות אנושית משוקעת באיוראות וחינוך, שתהליכי שינוי הם חלק מהותי שלו, לא כל שכן. מנקודת מבט זו, הניהול החינוכי הוא רצף של ניסויים. כדי לקבל החלטות בעלות משמעות במצב כזה יש צורך בעזה. עם זאת הזכות לטעות מוגבלת שכן את המחיר ישלמו התלמידים. לכן צריך מידה רבה של אחריות בתהליך ההחלטה, אולם מידה רבה מדי של אחריות עלולה לשחק את כושר ההחלטה. מנהיגות חינוכית זקוקה אפוא להעזה אחראית.

יצירתיות משמרת: האיוראות המשוקעת בהחלטות חינוכיות והרדת אחריות עלולות לגרום להעדפה ברורה של פתרונות והחלטות שעברו טוב בעבר, כלומר להעדיף את הניסיון על חשבון היוזמה והיצירתיות. אולם זו נוסחה לשמרנות חינוכית וארגונית; צריך אפוא יצירתיות משמרת. **רצינות ספונטנית:** הניהול מבוסס על רצף פעולות המשתלבות למארג אחד. הרצף הזה מבוסס על רצינות סבתיות - כל צעד מבוסס על תוצאות המהלך הקודם. אבל המציאות החינוכית והניהולית מורכבת הרבה יותר. הפתעות הן חלק בלתי נפרד מהמציאות החינוכית-ניהולית. הפתעות אלה דורשות תגובה מהירה שאינה מתוכננת מראש, כלומר ספונטניות. עם זאת ספונטניות יתר עלולה לערער את תחושת הביטחון ביציבות הארגונית ובהמשכיות החינוכית.

איני מבקש למפות את כל האוקסימורונים שבבסיס המנהיגות והניהול החינוכיים, אלא לאפיין את המורכבות של הניהול והמנהיגות החינוכיים בימינו. השילוב של שני מושגים סותרים לכלל מושג אחד (אוקסימורון) אינו רומז על פשרה בין שני המושגים, אלא על הולדת מושג חדש בעל משמעות חדשה ומורכבת. האתגר של הניהול והמנהיגות כתחום החינוך הוא להבין וליישם את המשמעויות החדשות הללו. ■■■

פרטיים וציבוריים, ללמוד את התנהגות השוק ולהגיב עליה. תהליכים אלה יחשפו אותו לרשימה לממש ציפיות חברתיות מוגדרות. דבר זה יחשוף את בית הספר ללחצים צולבים: מצד אחד הוא יידרש לתת מענה לתביעות חברתיות מגוונות, ומצד אחר הוא ייחשוף בו בזמן לרשימה להתמחות - לספק את הרמה הגבוהה ביותר האפשרית בתחומים שונים.

טכנולוגיה המונית והוראה יחידנית: עקרון השונות בלמידה, הרעיון שתלמידים שונים זקוקים לתהליכי למידה שונים, לא ישתנה עם הפעלת הטכנולוגיה החינוכית. אמנם הטכנולוגיה החינוכית תאפשר פיתוח תכניות לימוד כללי-לאומיות, או אפילו רב-לאומיות, מתוך מגוון רב של תכנים ורמות, אך אין תחליף ללמידה הדיאלוגית, לדיון בין-אישי וקבוצתי. החשש הוא שהלמידה הדיגיטלית תהיה להמונים והלמידה הדיאלוגית תהיה ליחידים בעלי יכולת - מחשב אנלוגי לעניים; לימוד דיאלוגי לעשירים.

מסמכות בירוקרטית למנהיגות: המעבר מסמכות בירוקרטית לאוטונומיה בלא מונופול תוך כדי מאבק לגיטימציה מחייב מעבר מניהול בית הספר על בסיס לגיטימציה בירוקרטית-היררכית לניהול על בסיס עוצמה מנהיגותית ומקצועית.

מניהול תקין לאתיקה מקצועית: המעבר מניהול בירוקרטי למנהיגות מקצועית הוא מעבר מפעילות המצדיקה את עצמה באמצעות ניהול תקין ועמידה בסטנדרטים לפעילות המצדיקה את עצמה באמצעות קבלת אחריות אישית והתנהלות על פי קודים אתיים ומקצועיים (ענבר, 1983).

לחיות עם אוקסימורון

רומאו: שנאה גדולה, ואהבה גדולה יותר! אהבה שוחרת ריב, שנאה אוהבת! לא-כלום אשר נולד מכלום! קלות כבדה, והבל רציני, מערבלת מבולבלת של צורות יפות!

המציאות החינוכית העכשווית ובעיקר המציאות החינוכית הבאה עלינו לטובה מביאה עמה את הצורך להתמודד עם דילמות ובחירה בין ערכים ראויים. אך ההבחנה בין "הנכון" ו"הלא נכון" הולכת ומתמססת. בנסיבות כאלה עלינו ללמוד לחיות עם אוקסימורונים; ללמוד לחשוב "באוקסימורונית" - ללמוד לחשוב בצורה דיאלקטית, להבין את הסתירות ולחיות אתן. עלינו לחתור למנהיגות שאלה תכונותיה:

גמישות יציבה: בית הספר הוא ארגון בעל מגגון פנימי

מקורות

- אבני ראשה, 2008. טיטות תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- Bosker, Roel J., and Bob Witziers, 1996. *The true size of school effects*, Paper presented at the AERA, New York, April.
- Bosker, Roel J., and Bob Witziers, 1997. *Educational leadership: A meta-analysis*, Paper presented at the AERA, Chicago, March 24-28.
- Cubberley, E., 1923. *The Principal and His School*, Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper, S. Bruce, and R. Wayne Shute, 1988. *Training for School*
- *Management, Lessons from the American Experience*, London: Institute of Education.
- Hallinger, P., and J. Murphy, 1985. 'Assessing the instructional management behavior of principals', *Elementary School Journal* 86: 217-247.
- Murphy, J., 1992. *The Landscape of Leadership Preparation: Reframing the Education of School Administrators*, Newborn Park, CA: Corwin.



מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

פורטל תוכן בהוראה והכשרת מורים

מס"ע

מופ"ת סובב עולם

**פורטל מס"ע (מופ"ת סובב עולם):
מאגר המידע החינוכי הפדגוגי
האיכותי ביותר בישראל לשירותכם!
<http://portal.macam.ac.il>**

מכון מופ"ת הקים פורטל תוכן פדגוגי המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל. בפורטל אלפי מקורות מידע איכותיים בחינוך.

מדוע כדאי לראות בפורטל מס"ע?

פורטל **מס"ע** הוא מאגר המידע החינוכי המקיף ביותר בישראל. מאגר זה מבוסס על איסוף, על סינון ועל עיבוד והפצה מתואמים של מקורות מידע חינוכיים ל"אגן ניקוז אחד" אינטגרטיבי.

תוכני הפורטל כוללים חדשות ועדכונים בכל הנוגע לנושאי חינוך והכשרת מורים בארץ ובעולם; מאמרים בנושאי חינוך מתקדמים כגון רפורמות בחינוך, שיטות הערכה בחינוך, תפיסות פדגוגיות בחינוך, פיתוח תכניות למידה מקוונות ומתוקשבות ועוד.

בפורטל **מס"ע** מידע רב ערך חוץ עבוד קהילת אנשי החינוך, למורים, לעוסקים בתחום הכשרת המורים, למרצים באקדמיה, לסטודנטים ועוד.

לעדכון חודשי, **ללא תשלום**, הקלידו כתובת דוא"ל באתר פורטל מס"ע באינטרנט:
<http://portal.macam.ac.il>

המנוי לפורטל מס"ע - חינם!!



"למקן את פיו, ופיורולו למקן את החינוך"
יאנוש קורצ'אק

יש לכם הזדמנות להשפיע!

אנשי חינוך,

הקמפוס האקדמי אחוה מזמין אתכם להירשם ללימודי תואר שני שיתנו לכם הזדמנות לשנות את פני החברה בישראל.

תואר שני M.Ed. מוסמך בחינוך ובהוראה:

- מינהל מערכות חינוך
- תרבות עם ישראל והוראתה*

אל תחשבו על זה. תעשו את זה!

* התכנית קיבלה אישור לפתיחתה ע"י המ"ג. הענקת התואר מותנית באישור סופי של המ"ג.



הקמפוס האקדמי אחוה

לפרטים התקשו ***3622** www.achva.ac.il

מניהול למנהיגות

ממה עשויה מנהיגות חינוכית? אילו מודלים יש של מנהיגות חינוכית? האם מודל המנהיג - בשונה ממודל המנהל - יכול לענות על האתגרים החינוכיים שבית הספר מתמודד אתם? פרופ' יזהר אופלטקה דן בשאלות אלה ואחרות

ל

ספר בארץ בעשורים אלה, תפקידם היה לממש את מדיניות החינוך המדינתית כפי שנוסחה בתכנית הלימודים הארצית ובחזוירי מנכ"ל. המנהל נדרש לארגן ולבקר את עבודת המורים והתלמידים בבית הספר לשלוט בה יותר משנדרש ליוזם מדיניות חינוכית עצמאית או להשיק פרויקטים חינוכיים חדשניים.

עשורים אלה חלפו, ולצד ביזור של מערכת החינוך והאצלת סמכויות רבות למנהלי בתי ספר, אלה נדרשים כיום, בדומה לעמיתיהם במדינות רבות, להיות מנהיגים חינוכיים. תומאס סרג'ובני² גורס שאנו חיים בעידן המנהיגות של החינוכית, מה שניכר בתוספת "מנהיגות" לשמותיהן של מסגרות שונות המכשירות לניהול בית ספר. לא מכבר הוקם "מכון אבני ראשה למנהיגות בית-ספרית", המכשיר מנהלי

פני יותר מ-130 שנים הופיע ספר הדרכה ראשון למנהלי בתי ספר בארצות הברית. הספר ציין את סיומה של תקופה ארוכה שבה ניסו חוקרים, מפקחים ואנשי חינוך אחרים להגדיר את מהות תפקידו של מנהל בית הספר. עד הופעתו של הספר וזמן רב אחריו הוגדר תפקיד מנהל בית ספר בארצות הברית עיסוק ב"ניהול". "ניהול" נתפס כתפעול, תחזוקה, תכנון וארגון המשאבים הקיימים בבית הספר,¹ שעיקר תכליתם מימוש המטרות של מערכת החינוך מתוך שמירה קפדנית על המצב הקיים.

מאפייניה הריכוזיים של מערכת החינוך בישראל בעשורים הראשונים לקיומה הובילו לאימוץ תפיסת "ניהול" דומה. למרות התודעה האידיאולוגית המפותחת של מנהלי בתי

פרופ' יזהר אופלטקה הוא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב





איור: גיא מורד

בתי ספר למנהיגות חינוכית. השימוש הנפוץ במונח "מנהיגות חינוכית" נובע מאמונה שמנהל בית הספר המתנהג כמנהיג חינוכי יוביל את בית ספרו להישגים טובים יותר.



מהי מנהיגות חינוכית?

במשך עשורים רבים נערך מחקר רחב היקף על שאלת המנהיגות בארגונים שונים, כולל בתי ספר, אך טיבה של המנהיגות והשפעתה על בתי הספר נותרו מעורפלות. מנהיגות כמוה כאהבה; קשה להגדירה אבל כל אחד חש בה כאשר היא מתרחשת בחייו. אין פלא אפוא שמספר ההגדרות למנהיגות הוא כמספר המגדירים. וככל שתופעת המנהיגות - חברתית, תרבותית, פוליטית, ארגונית - בעייתית יותר, כך היא מאתגרת יותר.

רוב ההגדרות של מנהיגות נוטות לראות בה תהליך של השפעה המכוון לעבר הפרט או הקבוצה. למשל, הוי ומיסקל,³ מבכירי החוקרים בתחום מינהל החינוך בארצות הברית, בחרו להגדיר את המנהיגות החינוכית כך: "תהליך חברתי שבו חבר או



תכונה אחת המאפיינת מנהיגים בלבד. זאת ועוד, תכונות רבות שיוחסו למנהיגים סתרו זו את זו והתנהגויות רבות של מנהיגים לא תאמו את התכונות הללו. גם מחקרים מאוחרים יותר שבחנו מאפיינים של מנהיגות (ולא את תכונות המנהיג) ומצאו מאפיינים כגון שאיפה חזקה להשלמת המשימה, נחישות להשגתן של מטרות, מקוריות, יזמות וביטחון עצמי לא מצאו מאפיינים ייחודיים למנהיגות; מאפיינים של מנהיגות יש גם למונהגים רבים.

האכזבה מהניסיון לזהות תכונות מנהיגותיות ייחודיות הובילה חוקרים להתמקד בסביבת העבודה והקשר הארגוני כפתרון אפשרי לחידת המנהיגות. ההנחה שאנשים נולדים מנהיגים נדחתה. במקומה הועלתה השערה שמאפיינים שונים בסביבת העבודה משפיעים על התנהגותו של המנהיג בקבוצה ועל רמת ביצועיו. בין המאפיינים הללו נבדקו גודל הארגון, מידת הפורמליות שלו, סוג המשימה שהקבוצה נדרשת לבצע, מבני הכוח בארגון וגם מאפיינים של המונהגים עצמם.

למרות הקשיים בבחינה מחקרית של הנחות אלו, גישה זו עשויה להסביר מקצת מהתנהגות המנהיג החינוכי לאור מאפייניו הייחודיים של בית הספר כארגון של מומחים בעל מטרות עמומות. היעדר הגדרה ברורה של הוראה טובה ועבודת המורה המתבצעת "מאחורי דלת הכיתה", למשל, עשויים להסביר את הצורך במנהיגות בית-ספרית דמוקרטית משתפת המערבת את הצוות בקבלת החלטות. סגנון מנהיגות כזה, הכולל את הארגון הבית-ספרי, עשוי לרתום את המורים לחזונו של המנהל ולהניע אותם למימוש החזון בכיתות.

גישה נוספת שצמחה מהקושי לזהות תכונות מנהיגותיות ייחודיות ומהקושי לקשור בין מצבים לבין התנהגויות מנהיגותיות התמקדה בהתנהגות המנהיג ובמידת השפעת התנהגותו על שביעות רצונם ופריזם של הכפופים לו בעבודה. ברוח גישה זו נערכו כמה מחקרים "קלאסיים" בארצות הברית בשנות השלושים והארבעים. אלה זיהו שני ממדים של מנהיגות: מנהיגות מכוונת לאנשים - התנהגות מנהיגותית הפונה ליצירת חברותא, אמון, חום, עניין וכבוד במערכת היחסים בקבוצה; מנהיגות מכוונת למשימה - התנהגות מנהיגותית שיוצרת דפוסי מוגדרים של ארגון העבודה, ערוצי התקשורת ושיטות העבודה. מחקרים מאוחרים יותר הראו כי מנהיג המשלב בהתנהגותו את שני הממדים הללו אפקטיבי יותר. יתרה מזו, במקרה של משימות עמומות מנהיגות מכוונת למשימה היא אפקטיבית במיוחד. מורים חדשים וקוקים למנהל בית ספר המציב להם כללי ביצוע ברורים בעבודתם ומנחה אותם בפרטי המשימות הפרדוגיות, כפי שעלה ממחקרים שונים על מורים בתחילת דרכם. אך ככל שהמורה ותיק יותר בבית הספר הוא מצפה למנהיגות מכוונת לאנשים, המספקת תמיכה רגשית ויוצרת אקלים חיובי בבית הספר ובחדר המורים.

בעקבות הגישות האלה התגבשה התוכנה שהתנהגות אפקטיבית של המנהל המנהיג תלויה באינטראקציה שבין תכונותיו, התנהגותו והגורמים בסביבתו. תוכנה זו, שנוסחה בגישת ההתניות, מניחה שאי-אפשר להסביר מנהיגות

כמה חברים בקבוצה או בארגון משפיעים על הפרשנות של אירועים חיצוניים ופנימיים, על בחירת המטרות או התפוקות הרצויות, על ארגון פעולות העבודה, יכולותיו ומידת הנעתו של הפרט, יחסי הכוח והאוריינטציות המשותפות לקבוצה" (377).

מנהיג בארגון נתפס כמי שמגשר בין היכולות והרצונות של הכפופים לבין המטרות והרשישות של הארגון. ברוח זו יש גישות המפנות את הזרקור אל מאפייני המנהיגות והמונהגים. כך, למשל, פירלד⁴ סבור כי היכולת להעביר לכפופים תחושות של מטרות וביטחון היא תכונה מרכזית של מנהיג.

מנהיגות מוצגת כקוטב הנגדי של "ניהול". מנהיגות, בניגוד ל"ניהול", מעצבת, יוזמת, פותרת בעיות ערכיות, בעלת חזון ומתמקדת ביצירת שינוי וחדשנות; היא מניעה אנשים לבצע משימות שהם אינם נוטים לבצע. אם נבחנו את המאפיינים הללו בהקשר של מערכת החינוך, הרי שהמנהיג החינוכי עוסק בעיצוב מטרות בית הספר והגשמתן, בפיתוח דימויים חדשים של המציאות החינוכית ובהגדרה מחדש של ההווה הבית-ספרית מנקודת מבט של חזון חינוכי מקיף.⁵ מנהלי בתי ספר בראשית ההיסטוריה של החינוך העברי שתועדו במחקר ההיסטורי - יצחק אפשטיין, יהודה ענתבי, רוזה יפה ואחרים - תאמו במידה זו או אחרת את מודל המנהיגות הזה. הם החזיקו בחזון חינוכי ברור ופעלו להגשמתו בקרב התלמידים מתוך מחויבות עמוקה לעיצוב הדור הצעיר בארץ ישראל. חינוך ופרדוגיה היו בשבילם חזות הכול, בבחינת קודש הקודשים של עם ישראל השב לציון לאחר אלפיים שנות גלות. למרות הידע הרב שנוצר מאז בתחום המנהיגות בכלל והמנהיגות החינוכית בפרט, מנהיגי החינוך העברי בראשיתו גילמו את מהותה של המנהיגות החינוכית.

מנהיגות בראי האסכולה הארגונית

בתחילת המאה העשרים גבר העיסוק האקדמי במהותה של המנהיגות, לרבות המנהיגות הארגונית, ונוצרו מודלים תלויי תיאוריות שונות שניסו להסבירה. אני בוחר לדרון במודלים העיקריים שנוצרו, שכן כולנו מושפעים מהנחות היסוד המובלעות בהם.

המודל הראשון שפתח את העיסוק האקדמי השיטתי במנהיגות מכונה גישת האדם הדגול, והוא מוזכר בכתבים שונים כבר בתחילת המאה העשרים. באותם ימים ניסו הוגי דעות שונים להבין לא את המנהיגות עצמה אלא את המנהיגים. השאלות העיקריות היו מיהם אותם אנשים דגולים אשר השפיעו על ההיסטוריה האנושית בצורה כה עמוקה; מהן התכונות המייחדות אותם; האם תכונות אלה מולדות או נרכשות.

במשך עשורים מספר ניסו חוקרים לזהות את תכונות המנהיגות, אך לשווא. רלף סטוגדיל⁶ ערך סינתזה של מחקרי תכונות מנהיגות והראה כי מנהיגות מאופיינת בשישה מקבצים של תכונות: יכולת, הישגיות, אחריות, יכולת ביניים אישית, עוצמה והבנת המצב, אך הוא לא הצליח לזהות אף



מנהיג פדגוגי (בעיני רוחי אני רואה מנהלת שהכרתי בקריית גת) עוסק בפיתוח תכניות לימודים, בקידום איכות ההוראה, בפיקוח ובקרה על עבודת המורים, בהגנה על זמן ההוראה ובמעקב תמידי אחר התקדמותם של התלמידים בלימודים. תכנון לימודים וניהול תהליכי ההוראה והלמידה הם עיקר התפקיד הניהולי בבית הספר והם שמייחדים אותו ממנהלים של ארגונים אחרים. המעניין הוא שמנהלים רבים מצהירים כי מנהיגות פדגוגית עומדת בראש סדר עדיפותם, אולם רבים מהם, במיוחד בעידן הסטנדרטים והאחריות בחינוך,

מחקרים שבחנו מנהיגות מצאו מאפיינים כגון שאיפה חזקה להשלמת המשימה, נחישות להשגתן של מטרות, מקוריות, יזמות וביטחון עצמי אך לא מצאו מאפיינים ייחודיים למנהיגות

מקדישים את מרב זמנם לטיפול בעניינים מינהליים ופחות לטיפול בעניינים פדגוגיים.

מודל אחר, ידוע גם הוא, מודל המנהיגות המוסרית, מניח שערכים הם הגורם הבסיסי ביותר בתודעתו ובהתנהגותו של המנהיג החינוכי. המוקד של מנהל בית הספר שהוא מנהיג מוסרי הוא עיסוק בערכים ובמוסר. הוא מייחס חשיבות רבה להיבטים האתיים השונים של העבודה החינוכית ומעמיד במרכז העשייה והשיח הביתספריים סוגיות של צדק חברתי, אפליה, מעמד, מגדר וכדומה, סוגיות שלמרבה הצער מנהלים ומחנכים רבים בחינוך הממלכתי נמנעו מהן במשך שנים רבות כדי "לשמור על ניטרליות". המודל הזה מבקר את הנטייה להכשיר מנהלים ניטרליים מבחינה ערכית כאילו בית הספר מייצר סחורות במקום לטפח בני אדם שערכים עומדים ביסוד הווייתם. בעשורים האחרונים האיכו הוגי דעות ביקורתיים במנהלי כתי ספר להבין את תרומתם לשימור המבנה המעמדי של החברה ולחוסר השוויון המאפיין אותה. מנהל שהוא מנהיג מוסרי מטפח בקרב מוריו תודעה חברתית ורגישות לשונות הכלכלית-חברתית של התלמידים.

שני מודלים אחרים שחררו לשיח של תחום מינהל החינוך בעשור האחרון, ייתכן שעל רקע הדרישה לראות במנהל בית הספר מנכ"ל המתפקד כעמיתו המנכ"לים בעולם התעשייה, נוגעים ליחסים שבין המנהל למוריו ולמידת שיתופם בתהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר. המודל הראשון,

אפקטיבית באמצעות גורם אחד ולכן יש להציע סגנונות מנהיגות שונים המתאימים למצבים שונים. מודלים שונים שנוסחו על פי גישה זו מראים שסוג מסוים של מנהיג עשוי להיות אפקטיבי במצב מסוים אך לא במצב אחר וכי יש להתאים בין תכונות המנהיג, המצב וההתנהגות המנהיגותית בצורה שתוביל לתפקוד אפקטיבי. פול הרסי וקנת' בלנשרד² קשרו בין מידת הבגרות של הכפופים, כלומר יכולתם ורצונם להשיג מטרות גבוהות ולקבל על עצמם אחריות, לבין סגנון המנהיגות הרצוי בארגון. כאשר רמת הבגרות של הכפופים נמוכה, סגנון המנהיגות היעיל ביותר הוא זה שמבנה את פעילותם (מתן הוראות ישירות, פיקוח צמוד); כאשר היא גבוהה, סגנון המנהיגות היעיל ביותר הוא זה שממעיט במכוונות לאנשים ובמכוונות למשימה כאחד. הרבר דומה למורה המשנה את סגנון ההוראה שלו בכיתות השונות בהתאם לרמתן.

מתוך הגישות שהוצגו עד כה, הגישה שהשפיעה ביותר על מחשבת המנהיגות בתחום החינוך מכונה מנהיגות מעצבת.³ מנהיגים מעצבים, על פי גישה זו, מעודדים את הכפופים לביצועים גבוהים מעבר לציפיות הראשוניות של הכפופים והסביבה. הם עושים זאת באמצעות העלאת המודעות של הכפופים לחשיבות המטרות הרצויות וערכן והדגשת הקשר שבין צורך הכפופים במימוש עצמי לבין מימושן של המטרות הארגוניות. מנהיגים אלה מאופיינים בכריזמה, ביכולת להשרות חזון על אחרים, בהתחשבות בהם ובגירוי אינטלקטואלי שלהם. מחקרים רבים שבחנו את המנהיגות המעצבת בבית הספר הגיעו למסקנה שרכיב הכריזמה רלוונטי פחות לבית הספר, שכן מועסקים בו אנשי מקצוע מומחים בתחומם. לעומת זאת ליסוד ההתחשבות בפרט יש משקל גבוה במיוחד בבית הספר, שכן הוא מבוסס על יחסים לא פורמליים בין חברי הצוות ועל מבנה היררכי שטוח. זאת ועוד, מנהיגות מעצבת זוהתה כבעלת תרומה רבה ללמידתם של התלמידים ולהתפתחותם של המורים בבית הספר ולהעלאת מחויבותם לנעשה בו. מורים בבית ספר שהמנהל מתפקד בו כמנהיג מעצב מביעים רמות גבוהות יותר של שביעות רצון בעבודה ונוטים להישאר בו.

מודלים של מנהיגות חינוכית

העיסוק הנרחב במנהיגותו החינוכית של מנהל בית הספר הוליד מגוון נקודות מבט על תופעה זו בבית הספר. מקוצר היריעה אציג כאן בקצרה את המודלים העיקריים. קוראים המעוניינים בהבנה מעמיקה יותר של מודלים אלה מוזמנים לפנות לספרות הענפה במינהל החינוך שנכתבה על כך. המודל הראשון והמפורסם מכולם, מודל המנהיגות הפדגוגית, רואה בתהליכי ההוראה והלמידה המתקיימים בבית הספר את לב לבה של המנהיגות החינוכית. מנהל בית הספר הוא מי שאחראי לחזון הפדגוגי של בית הספר, מדגיש הישגים לימודיים ומוודא שהמורים, ההורים והתלמידים מבינים את המטרות החינוכיות של בית הספר. מנהל שהוא

אפקטיבי. ולהפך, ארגונים המונהגים בידי "מנהלים" בלבד הם נעדרי חזון ושליחות עתידית ועלולים לקפוא במקום.

במקום סיכום: הייתכן מעבר מ"ניהול" ל"מנהיגות" לאורך הקריירה?

אני רוצה לסיים מאמר זה בבחינת הקריירה הניהולית תוך כדי שימוש במונחים שעלו עד כה. מחקרים מתחום חקר הקריירה של מנהלי בתי ספר הראו כי מנהלים חדשים נוטים להרגיש משימות "ניהוליות", אך לאחר כמה שנות עבודה חלק מהמנהלים, אולי המוצלחים שבהם, חשים ביטחון מקצועי רב בביצוע המשימות הניהוליות השונות ומאצילים אותן לכפופים להם. הזמן שמתויר להם מהלך זה מוביל מנהלים אלה לאמץ

מנהיגות משתפת, צמח על רקע ההבנה שהמשימות הרבות הנדרשות בימינו ממנהלי בתי ספר אינן יכולות להתבצע אלא באמצעות שיתופם של מורים ובעלי תפקידים שונים. הוגי דעות התומכים בגישת השיתוף מדגישים את החשיבות של קבלת החלטות קולגיאלית, או לפחות מתן השפעה כלשהי בתהליך קבלת ההחלטות לכלל המורים בבית הספר. השיתוף בא לידי ביטוי בווייתור של המנהל על מקצת סמכויותיו והעברתן לחברים אחרים בבית הספר. יש אף הקוראים לבנייתן של קהילות דמוקרטיות בבית הספר, מודל המתאים מן הסתם לרוח הדמוקרטית האמריקנית.

המודל השני, מנהיגות מבוזרת, מעמיק את הדמוקרטיזציה של בית הספר ומציע לראות בכל מורה מנהיג בתחמו הנהנה מסמכויות נרחבות ועצמאי בהחלטותיו, אך גם אחראי לתוצאותיהן. ביוזרה של המנהיגות הכרחי, לדעתם של תומכי מודל זה, לשם ניהול הארגון החינוכי הגדול בעידן של אינטנסיביות ניהולית.

שילוב המודלים השונים בממצאי מחקרים שעסקו בהבנת מנהיגותם של מנהלי בתי ספר אפקטיביים ומצליחים במיוחד העלה שמנהלים אלה מאופיינים במחויבות עצמית לפתור בעיות, בנראות גבוהה בשטח, בפיתוח צוות ניהולי, ביצירת תרבות של ציפיות גבוהות לביצוע, בשימת דגש על התפתחות מקצועית של הצוות, בהתאמת בית הספר לאתוס חינוכי מרכזי, בחיפוש אחר משאבים נוספים לבית ספרם ובמעורבות מרכזית בנושאים פדגוגיים בבית הספר. מנהיגים מצליחים הם אלה המאמצים מנהיגות פדגוגית, מוסרית, משתפת ומעצבת.

אך בשל האדרתה העכשווית של המנהיגות החינוכית אנו מחויבים להסתייגויות אחדות: ראשית, מנהיגות חינוכית, ותהיה האפקטיבית והמוצלחת ביותר, אינה מסוגלת לפתור את כל בעיותיה של מערכת החינוך ואינה יכולה להוביל לפתרונות פלא היכן שגורמים רבים וחזקים מונעים פתרונות. שנית, מנהיג אינו יכול להיות אפקטיבי כאשר הוא זונח את ה"ניהול"; בית הספר זקוק אמנם למנהיג המציב חזון ומש רה מרווח ומניסיונו על הצוות, אך הוא זקוק גם למנהיג בעל יכולת לנהל עובדים, לתאם, לתכנן ו"לרדת" לפרטים הקטנים ביותר. אנו יודעים שארגונים המונהגים בידי "מנהיגים" בלבד מאבדים בתור זמו קצר את הסדר הנחוץ לתפקוד ארגוני

מורים חדשים זקוקים למנהל בית ספר המציב להם כללי ביצוע ברורים בעבודתם ומנחה אותם בפרטים. אך ככל שהמורה ותיק יותר בבית הספר הוא מצפה למנהיגות מכוונת לאנשים, המספקת תמיכה רגשית ויוצרת אקלים חיובי

מנהיגות בית-ספרית, קרי לחפש חידושים ושינויים, לפתח מורים חדשים, להעניק השראה להחדרת גישות פדגוגיות חדשות וכדומה. מכאן שמנהיגות אינה בהכרח תכונה מולדת או נלמדת, אלא תוצאה של ניסיון בתפקיד. כלום נוכל לבקש ממנהלים חדשים להיות מנהיגים שנייה אחת לאחר שהתיישבו על כיסא המנהל? הייתכן שבעידן הסטנדרטים נבקש ממנהלים ותיקים לעסוק רק בניהול ובכך להסתכן בשחיקה נפשית ובשיעמום? את התשובות לשאלות אלה אשמור למאמר אחר. תקוותי היא שהצלחתי, ולו במקצת, להפנות את הורקור אל מורכבותה של תופעת המנהיגות החינוכית ואל השלכותיה על מערכת החינוך והמנהיגות הבית-ספרית.



הערות

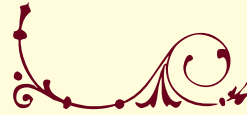
- 1 ענבר, ד', 2000. ניהול שונות: האתגר החינוכי, אבן יהודה: רכס.
- 2 .Sergiovanni, T.J., 2005. 'The Virtues of Leadership', *The Educational Forum* 69(2): 112-123
- 3 .Hill-Hoy, W.K., & Miskell, C.G., 2005. *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.), New York: McGraw
- 4 .37-Fidler, B., 1997. 'School leadership: some key ideas', *School Leadership and Management* 17(1): 23
- 5 ענבר, ד', 2000. ניהול שונות: האתגר החינוכי, אבן יהודה: רכס.
- 6 .Stogdill, R.M., 1974. *Handbook of leadership*, New York: The Free Press
- 7 .Hall-Hershey, P., Blanchard, K., 1977. *Management of organizational behavior*, Paramus, NJ: Prentice
- 8 .Bass, B.M., 1997. *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- 9 .Early, P., & Weindling, D., 2004. *Understanding school leadership*, London: Paul Chapman Publishing

הצטרפו לתכנית אקדמית
ייאודית, איכותית, מהמובילות וההגדולות
בציבור הדתי

ההרשמה
לסמסטר ב'
בעיצומה!



לימודי M.A. ביהדות התמחות בחינוך ויהדות



התכנית המשלבת לימודי יהדות וחינוך
מתאימה במיוחד לעובדי הוראה, למורים, למנהלים ולמפקחים,
ולעובדי משרד החינוך בתפקידים בכירים.

פרטיות

אפשרות להתמחויות נוספות

- ◀ מקרא, פרשנות והוראתו
- ◀ תורה שבעל פה
- ◀ היסטוריה של עם ישראל
- ◀ הגות יהודית

פתיחת הסמסטר: ו' באדר תשס"ט (2.3.09)

- אווירה תורנית וליווי אישי
- מכללה פרטית - שכר לימוד אוניברסיטאי
- מיטב המרצים בעלי מוניטין בין-לאומי
- אפשרות להכרה בלימודים קודמים
- אפשר לשלב לימודים ועבודה
- אפשרות לסיום לימודים בשנתיים
- מוכר לגמול השתלמות
- ולשנת שבתון למורים הזכאים

* ל נ ד ר (*5427) מסלולי

לפרטים: 1800-220-121

בית הספר ללימודי יהדות
www.lander.ac.il



מכון לנדר
מרכז אקדמי ירושלים

אזימוס

תואר שני M.Ed. בחינוך רב תחומי במדעי הרוח

- למורים בעלי תואר ראשון (B.Ed./B.A.), בהתמחות במדעי הרוח
- הלימודים מתקיימים יומיים בשבוע במשך שנתיים
- מתאים למורים בשנת שבתון
- מערכת שעות גמישה - מסלול אישי

ייחודי
למכללה

תואר שני M.Ed. בחינוך מתמטי לביה"ס היסודי

- למורים בעלי תואר ראשון (B.Ed./B.Sc./B.A.), בהתמחות במתמטיקה
- הלימודים מתקיימים יומיים בשבוע במשך שנתיים
- מתאים למורים בשנת שבתון
- מערכת שעות גמישה - מסלול אישי

ייחודי
למכללה

תואר שני M.Ed. בחינוך סביבתי

- למורים בעלי תואר ראשון (B.Ed./B.Sc./B.A.), בהתמחות בכיולוגיה, מדעים ולימוד סביבה
- הלימודים מתקיימים יומיים בשבוע במשך שנתיים
- מתאים למורים בשנת שבתון
- מערכת שעות גמישה - מסלול אישי

היום, מאסטר זה מאסט

ההרשמה ללימודי תואר שני
בסמסטר ב' (תשס"ט) - בעיצומה



החלה ההרשמה לשנת הלימודים הבאה (תש"ע), לכל המסלולים לתואר שני M.Ed.:
חינוך רב תחומי • חינוך מתמטי • חינוך סביבתי • ניהול וארגון מערכות חינוך

03-6901200

www.smkb.ac.il תל אביב 149 נמיר 03
e-mail: smkb@smkb.ac.il





בית מנהלים

מכון אבני ראשה עשוי להיות אירוע משמעותי ביותר במערכת החינוך. הוא מבקש לעצב מחדש את זהותם של מנהלי בתי הספר כמנהיגים פדגוגיים. בינתיים הוא מספק להם בית חם | אריה דיין

של חברות עסקיות מממנות פעילויות חינוכיות במערכת הממלכתית, אני חושבת שהשאלות שנשאלו היו צריכות להישאל ושהחששות שהתעוררו היו צריכים להתעורר. אני אפילו מעזה לומר שהייתי דואגת למצבה של החברה הישראלית אילו לא התעוררו. עם זאת היום כבר צריך להיות ברור לגמרי שכל החששות התבררו.

שלוי, שעל מינויה החליטו במשותף ראשי משרד החינוך וקרן יד הנדיב, היא אשת חינוך ותיקה שצברה גם ניסיון רב בתפקידים שמצויים בתפר שבין החינוך לעשייה הציבורית-פוליטית. בשנות השמונים היא ניהלה את בית הספר התיכון "גבעת גונן" בירושלים (בית ספר "ברוך ערכי תנועת העבודה"), ובשנות התשעים עמדה בראש מנה"ל, מינהל החינוך של עיריית ירושלים, ושימשה משנה למנכ"ל העירייה.

לדעתה של שלוי, הקמת מכון אבני ראשה אינה "מהלך של הפרטה, אלא חבירה של המדינה לגוף פרטי שנועדה לקדם בכוחות משותפים משימה חינוכית מורכבת וחשובה מאין כמותה". משרד החינוך וקרן יד הנדיב הם "שני גופים מאוד שונים אבל שניהם רואים עין בעין את החשיבות הקריטית שנוצרת לשיפור תהליכי הכשרת המנהלים לבתי הספר בישראל". "בהחלטה להקים את המכון מחוץ לכותלי משרד החינוך שלה", מוסיפה שלוי, "מדינת ישראל לא רק שאינה מתנערת מאחריותה להכשרת המנהלים, אלא משלבת כוחות עם קרן פרטית ומכובדת שמעוגנת עמוק בעשייה החינוכית ונהנית מקשרים הדוקים במוסדות אקדמיים בינלאומיים העוסקים בתחום הזה, ולכן היא פותחת לפני משרד החינוך ערוצים חדשים להשגת המטרה המשותפת".

בהקמת המכון שלוי רואה "הצהרת כוונות משותפת למדינה ולקרן. שישים שנה אחרי הקמת המדינה, הגיע הזמן ליחד מאמצים ממוקדים, מגובים בתקציבים המתאימים, להפוך את ניהול בתי הספר לפרופסיה ולקדם את הפרופסיה הזאת". "המנהל", היא קובעת, "הוא בעל התפקיד החשוב ביותר במערכת החינוך. תפקידו חשוב יותר משל הכפופים לו, וגם משל הממונים עליו. במדינת ישראל היום, על כל המגורים של מערכת החינוך שלה, יש כ-3,500 מנהלי בתי ספר. המנדט

ש משהו נועז, אפילו קצת חתרני, בהליכות ובהתבטאויות של ראשי "אבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית". ייתכן שהחררים הצנועים שהם פועלים מתוכם במרכז ציפורי בירושלים משפיעים בכיוון זה, וייתכן שיש לכך סיבות מהותיות יותר. מכל מקום, יש לקוות שהמעבר למבנה הקבע החדש בקמפוס של האוניברסיטה העברית בגבעת רם לא יקלקל את הרוח הזאת. למכון אבני ראשה יש פוטנציאל להיות "אירוע" משמעותי מאוד במערכת החינוך; ייתכן שיעצב מחדש את הניהול - סליחה, את המנהיגות - של בתי הספר בישראל.

זיווג בעייתי

מכון אבני ראשה הוא צאצא של זיווג בעייתי בין שני גופים שונים - משרד החינוך וקרן יד הנדיב. הכשרת מנהלים לבתי הספר הממלכתיים היא משימה בעלת חשיבות עליונה - המנהלים הם "אבני הראשה" של מערכת החינוך - אך מדינת ישראל החליטה להפריט אותה, חלקית לפחות, ולמסור אותה לקרן של משפחת רוטשילד. בעידן של הפרטה מסיבית של השירותים החברתיים והחינוכיים קשה שלא לפרש את החלטת משרד החינוך (שאושרה בימיה של יולי תמיר אך התקבלה בימיה של לימור לבנת) כעוד צעד בכיוון הזה. הקמת המכון היא אולי מהלך ההפרטה (החלקי) המשמעותי ביותר שנעשה עד כה במערכת החינוך.

קבוצה של חוקרי חינוך באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך אכן פירשה את ההחלטה ברוח זו ומחתה. העברת הכשרת המנהלים לידיים (חצי) פרטיות, הם טענו בעל פה ובכתב, תשליט ערכים זרים על תחום החינוך. במקום להשקיע בפדגוגיה - בהוראה ובלמידה - המנהל ישקיע בשיווק בית הספר ובמיצובו בשוק בתי הספר התחרותי. המהלך הזה יחזק את התהליכים ההופכים את בית הספר למפעלים שתכליתם ייצור בוגרים העונים לדרישותיו של המשק הקפיטליסטי הגלובלי.

יהודית שלוי, מנהלת אבני ראשה, סבורה שחששות אלה התבררו. "הקמת המכון אכן לוותה בסימני שאלה רבים", היא אומרת להד החינוך, "וטוב שכך. בתקופה שבה כספים

שלנו הוא לטפח בקרבם את הפרופסיה ששמה ניהול בתי ספר ולעסוק בפיתוח שלה.

מעבר לניסוח המקצועי הזה מבקש המכון לתת למנהלי בתי הספר "בית מקצועי" ולהציע להם "מרחב מוגן" שבו יוכלו לשטוח את מצוקותיהם ולמצוא עמיתים שיאזינו ויסייעו להם. אם לשפוט על פי האווירה ששררה בכנסים שביקרתי בהם, המכון ממלא את היעד הזה בהצלחה. את התחושה בקרב מאות המנהלים שהשתתפו בכנסים הללו אפשר לתאר כהכרת תודה, התרוממות רוח ויישור הגב המקצועי. אחרי שנים רבות שבהן נאלצו להתמודד לבד עם מצוקות התפקיד מרגישים המנהלים שיש להם כתובת, מקום שבו מעריכים אותם ותומכים בהם.

יהודית שלוי מבקשת להפריך את הטענה בדבר הפרטת תהליך הכשרת המנהלים גם באמצעות תיאור המעורבות הרבה של משרד החינוך בנעשה בו. "הקמת המכון גרמה להכפלת המשאבים התקציביים שהממשלה מפנה להכשרת מנהלים", היא אומרת. "סעיף הכשרת המנהלים בתקציב השנתי של משרד החינוך עמד ערב הקמת המכון על 8 מיליון ש"ח. בהסכם בין ממשלת ישראל לקרן נקבע כי התקציב השנתי של המכון יעמוד על 30 מיליון ש"ח, כי כל אחת מהן תממן מחצית מהסכום הזה וכי שתיהן מתחייבות להקצות את הסכום הזה (15 מיליון ש"ח כל אחת) במשך חמש שנים. איו מין הפרטה זאת אם המדינה מתחייבת להגדיל את השקעתה מ-8 ל-15 מיליון ש"ח בשנה?".

גם הרכב הוועד המנהל של מכון אבני ראשה מעיד, לדברי שלוי, על מקומה המכריע של המדינה. הקרן של משפחת רוטשילד מינתה מחצית מחבריו וממשלת ישראל מינתה את מחציתם האחרת. שר החינוך, כך קובע ההסכם, יהיה יו"ר הוועד המנהל של מכון אבני ראשה. רבים מבעלי התפקידים הבכירים במשרד - החל במנכ"ל ובמשנה למנכ"ל, עבור ביו"ר המזכירות הפדגוגית וכלה בחשב - יהיו חברים בוועד המנהל. בין שאר חבריו יהיו לפחות ארבעה מנהלים של בתי ספר ממלכתיים. עוד קובע ההסכם כי החשב של משרד החינוך יכהן בתפקיד יושב ראש ועדת הכספים של המכון וכי כל פעילותיו המינהליות של המכון יהיו כפופות לחוקי המכרזים החלים על משרדי הממשלה ונתונות לביקורת של מבקר המדינה. "מדינת ישראל הייתה שוגה שגיאה קשה מאוד אילו נמנעה מלנצל את ההזדמנות לכרות שותפות עם יד הנדיב בהקמת המכון", מסכמת שלוי את טיעוניה בעניין ההפרטה.

הפדגוג הראשי

את החששות המהותיים יותר, אלה שנגעו לדמותו "הניהולית-קפיטליסטית" של המנהל שאבני ראש עלול להכשיר, מפריך לדברי מנהלי המכון מסמך היסוד שלו, שאת חיבורו השלימו לפני חודשים אחרים. אם לשפוט על פי המסמך הזה, שכותרתו "תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל" ואשר אמור לשמש כרטיס הביקור האידיאולוגי של המכון, דור המנהלים שיוכשר באבני ראשה יעסוק רוב הזמן בתפקידים שרוב המנהלים של היום כבר חדרו מלעסוק בהם ויחדל מלעסוק ברוב התפקידים שרוב המנהלים של היום משקיעים בהם את רוב זמנם.

"המסמך הזה חשוב", אומרת שלוי, "משום שבמשך זמן רב נמנעה מדינת ישראל מלדון בשאלת תפקידו של מנהל בית הספר". בהיעדר דיון כזה, תפקידו המעשי של המנהל השתנה בהתאם לשינויים שחלו בסביבה שבה הוא פעל. ככל שהתפיסות הקפיטליסטיות התחזקו וככל שמעורבות המדינה והממשלה במישור החינוכי והחברתי הלכה ונחלשה, כך נחלשה יכולתם של תקציבי החינוך הממלכתיים להתמודד עם הצרכים, וכך השתנה גם תפקיד המנהל. מי שבעבר היה אמון בראש ובראשונה על הגדרת דרכו הפדגוגית של בית הספר נהיה למי שעסוק יותר ויותר בניהול הכספי שלו, בגיוס המשאבים ובשיווקו כלפי חוץ.

מנהלי מכון אבני ראשה מבקשים לשנות את המצב הזה, אם כי הם מודעים היטב לעובדה שאין ביכולתם להשפיע על המציאות הכלכלית, החברתית והאידיאולוגית השוררת מסביב לבתי הספר. "חשוב שהמנהל ידע לנהל ארמיניסטרטיבית את בית הספר, חשוב שידע לנהל אותו כספית וחשוב שידע לשווק אותו בצורה נכונה ויעילה", אומרת שלוי, "אבל אנחנו בכל זאת מאמינים שלא זה העיקר. כישורי הניהול והשיווק חשובים, לדעתנו, רק בתור מעטפת שתפקידה לאפשר את קיומו של המעשה החינוכי. המעשה החינוכי הוא העיקר. מנהל בית הספר, על פי התפיסה שלנו, צריך להיות קורם כול הפדגוג הראשי של בית הספר, המנהיג החינוכי שתפקידו העיקרי הוא להבטיח שבבית הספר שלו יתקיימו הוראה ולמידה טובות".

"ממחקרים הנעשים בעולם", אומר בהקשר הזה גל פישר, ראש תחום מחקר ופיתוח באבני ראשה, "אנחנו למדים שעם כניסתם לתפקידם מתרחקים המנהלים מהעיסוק בתפקידים חינוכיים ופדגוגיים. בתפקידים הקודמים שלהם - כאשר היו סגן מנהל או רכז שכבה - הייתה השפעתם על העשייה החינוכית בבית הספר גבוהה מאוד. מרגע שהפכו למנהלים פוחתת המעורבות שלהם בעשייה החינוכית. אנחנו חושבים שזה לא צריך להיות כך, שהמעורבות שלהם בעשייה החינוכית חייבת דווקא לגדול".

פישר עצמו לא היה מעולם מנהל בית ספר, אך עד שהגיע לאבני ראשה הספיק לצבור ניסיון בעבודה חינוכית ובמחקר בתחומי החינוך. הוא היה מורה במשך כמה שנים ולאחר מכן עסק בהדרכת מורים וגם ייסד וניהל את היחידה למחקר ופיתוח של מכון ברנקו וייס. הוא בוגר בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית ומשלים עכשיו עבודת דוקטורט באוניברסיטת בר אילן. פישר ריכז את עבודת הוועדה שניסחה את מסמך היסוד האידיאולוגי של מכון אבני ראשה.

תהליך הכנת המסמך הזה משקף את הרצינות שראשי המכון ייחסו לחיבורו. את הטייטה שלו הכינה



המנהל לבין העיסוק בשאלות חינוכיות". כדי שהמחיצה בין המנהל לבין שאלות חינוכיות תוסר, על המנהל לעסוק בארבעה תחומים מרכזיים המפורטים במסמך היסוד של המכון:
יצוב תמונת העתיד של בית הספר: "ניסוח חזון בית-ספרי הנסמך על הקיים ועל מערכת הציפיות, הצרכים



והערכים הרצויים והראויים מנקודת המבט של המנהל, צוות בית הספר וקהילתו", ו"תרגום החזון לתכנית עבודה פדגוגית, ארגונית ותקציבית המבוססת על ניתוח נתוני פנים וחוץ של בית הספר".

הנהגת הצוות, ניהולו והתפתחותו המקצועית: "המורים הם המנהיגים את מעשה החינוך, ההוראה והלמידה בפועל. המורים הם ההון האנושי והנכס המקצועי שבית הספר נשען עליו [...] מנהל בית הספר מנהל את צוות ההוראה. תפקידו לתכנן ולהוביל את תהליכי ההתפתחות והלמידה המקצועיים של צוותו בהתאם למדיניות בית הספר, צרכיהם המקצועיים של המורים ושאיפותיהם ובהלימה לשלבי הקריירה של המורים".

התמקדות ביחיד: יצירת אווירה ואתוס בית-ספריים המדגישים את חשיבות הכבוד, הדאגה, האכפתיות והאמפתיה לתלמיד והמעוררים ביטוי עצמי ואישי של התלמידים בכיתה ובבית הספר; "בנייה ומיסוד של מסגרות מפגשים אישיים וקבוצתיים להבעת רגשות חיוביים בין מורים לתלמידים ועידוד שיח אישי וקבוצתי בין מורים לתלמידים"; "בניית מערכים פורמליים ובלתי-פורמליים, עקיבים ומתמשכים, העוסקים באבחון, טיפול והיענות לצורכי הפרט בבית הספר".

ועדת היגוי שכללה אנשי אקדמיה, מנהלי בתי ספר ובעלי תפקידים בכירים במשרד החינוך. טיוטת המסמך הופצה בין מנהלי בתי ספר ואנשי חינוך אחרים. חלקם העירו הערות נכתב, אחרים ביקשו להוסיף לפני הוועדה ולהעיד על היבטים שונים של עבודת המנהל. המסמך שהניב תהליך זה קובע עמדה חד-משמעית: "מסמך זה מבטא סדר עדיפות ברור. תפקידם המרכזי של מנהלי בתי הספר הוא להנהיג חינוכית ופדגוגית את בית הספר כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם". "מנהל שהוא מנהיג פדגוגי", מבהיר פישר, "הוא מנהל שיש לו השפעה ישירה ומשמעותית על מה שנעשה בתוך חדרי הכיתות של בית הספר שלו". כשנשאל עד כמה שונה התפיסה הזאת מהתפיסה הרווחת היום במערכת החינוך הישראלית הוא משיב: "אני לא יודע אם היום יש בכלל תפיסה שאפשר להגדיר אותה תפיסה רווחת של תפקיד המנהל. אני כן יודע שיש פרקטיקה רווחת, ובפרקטיקה הרווחת יש מחיצה גבוהה בין חדר המנהל לבין מה שנעשה מעבר לדלת הכיתה". המחיצה הזאת נוצרה בעיקר משום שבמציאות השוררת בבתי הספר נאלצים המנהלים לעסוק באינספור תפקידים שאינם מותירים להם זמן פיזי ומנטלי לעסוק בתפקידים חינוכיים. אבני ראשה ינסה ללמד את המנהלים איך להתגבר על



המציאות המעיקה הזאת".

"הקשר בין הנעשה בתוך הכיתות לבין רוב התפקידים המוטלים בפועל על המנהל רופף בלבד", אומר פישר. "המנהל של היום עוסק רוב הזמן בעניינים תקציביים, בשיווק בית הספר, בייצוג שלו כלפי כל מיני גורמים ובעיקר בכיבוי שרפות. אני לא טוען שלכל הדברים האלה אין קשר עם פדגוגיה. אני טוען שהעיסוק בדברים האלה מרחיק את המנהל מהעיסוק במה שאמור להיות התפקיד העיקרי שלו - השפעה על הנעשה בתוך הכיתות". פישר אומר שפעילותו של המכון תנסה לסייע למנהלים "לאתגר את המחיצה שנוצרה בין חדר

מימין לשמאל:
 גל פישר, יו"ר
 שלוח אריאל לוי.
 מנהיגים מנהיגים

צילומים: רפי קוק

ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה: "יצירה וטיפוח של שיתוף פעולה פורה בין ההורים לבין בית הספר וצוותו"; "זיהוי, בחירה ומענה לצרכים קהילתיים על ידי מעורבות פעילה של צוות בית הספר ותלמידיו"; "התמודדות עם לחצים, דרישות וקונפליקטים שלעתים אינם עולים בקנה אחד עם ערכיו ועקרונותיו הפדגוגיים של בית הספר".

מנהלים מאמנים מנהלים

המכון החל לקדם את הכשרתם של מנהלים כדי שיוכלו להתמודד בהצלחה עם התפקידים הללו באמצעות מערך נרחב של פעילויות והשתלמויות ממוקדות. "את עיקר הפעילות שלנו החלטנו לרכז בשלב הראשון במתן הדרכה למנהלים חדשים במערכת", אומר אריאל לוי, ראש תחום התפתחות ולמידה באבני ראשה שניהל בעבר את בית הספר



התיכון המקיף בשכונת גילה בירושלים. "אנחנו מפנים כ-75% מתקציב הפעילות שלנו למנהלים שנמצאים בתוך המערכת פחות משנתיים". התפיסה המנחה את המכון היא הצורך לסייע למנהלים החדשים בהתמודדות עם כל אותן בעיות שמאפיינות את עבודתו של מנהל בראשית דרכו, למשל "איך לקבל לגיטימציה מצוות המורים" או "איך למפות את כל הגורמים המשפיעים על הנעשה בבית הספר".

החידוש העיקרי הטמון בפעילותו של אבני ראשה הוא שהדרכת המנהלים החדשים נעשית באופן אינדיווידואלי, בידי מנהלים ותיקים מהם - חלקם מכהנים וחלקם בדימוס. לוי אומר שלא פחות מ-380 מנהלים חדשים מקבלים הדרכה מ-200 מנהלים ותיקים. "כל מנהל חדש מקבל חמישים שעות של הדרכה אישית כזאת במשך השנה", מסביר לוי. "עבור המנהל החדש, שהרבה פעמים מוצא את עצמו בתוך ים של מצוקות שבקושי מאפשרות לו להרים את הראש מעל המים, שעות ההדרכה האלה יוצרות מרחב אינטימי ואישי שבתוכו הוא יכול להתלבט באופן חופשי עם המדריך שלו בכל השאלות

המקצועיות, וגם הרגשיות, החשובות לו". נוסף על ההדרכה האישית הזאת מקיים המכון גם פעילויות "קונבנציונליות" יותר כמו הדרכות קבוצתיות, סמינרים, מפגשי מנהלים ארציים וכו'.

בחוברת המפרטת את יעדי המכון כתוב שאחד מיעדיו הוא "הקמתה של קהילה מקצועית-חברתית של מנהלי בתי ספר". "הקהילה", מסבירה החוברת, "תתפתח בהרכבים אזוריים, על-אזוריים וארציים ותקדם יוזמות מערכתיות, יוזמות של המכון ויוזמות של המנהלים. כמו כן, ייווצרו קהילות חדשות על ידי בניית רשת מקוונת במגמה לעודד שיח עמיתים, שיתוף ויצירת ידע, פיתוח דגמי פעולה וקשרים בין המנהלים". במילים אחרות, אומרים באבני ראשה, "אנחנו רוצים להפוך את עצמנו לבית עבור המנהלים". בחוברת נאמר כי היעד של המכון הוא ליצור בשנת 2012 מציאות שבה "45% מהמנהלים המכהנים המשתתפים בפעולות המכון לסוגיהן ידווחו על תחושת שייכות לקהילת המנהלים".

סימני שאלה מציקים

השאיפה להכשיר את כל מנהלי בתי הספר בישראל על פי החזונות הללו מגלמת בתוכה שינוי חיובי אדיר לעומת המצב הקיים היום, אך יכולה גם לעורר כמה סימני שאלה מציקים. סימני השאלה הללו נובעים יותר מהדברים שאינם נאמרים במסמכי היסוד של המכון מאשר מהדברים שכן נאמרים בהם. אין בהם, למשל, כל התייחסות לדרישה (שיותר ויותר מנהלים מעלים בשנים האחרונות לעתים קרובות יותר) להגדיל את סמכויותיהם בכל הקשור להעסקתם ולפיתוריהם של מורים. דרישה כזאת, אם תקבל, תיצור קרע חמור בין המנהלים לבין ארגוני המורים. במסמכי היסוד של המכון גם אין התייחסות לתפיסה המבעבעת מזה שנים במשרד החינוך (ושעתידה לשוב ולהתחזק עם חילופי השרים הצפויים בו) החותרת להעניק לבתי הספר אוטונומיה תקציבית מרחיקת לכת. הגישה הזאת, אם תאומץ, עלולה להפוך את מנהלי בתי הספר ממנהיגים חינוכיים ופדגוגיים, כפי שאבני ראשה חותר לעצבם, למנהלים מבוזבזים העסקי של המיילה.

מסמך היסוד של אבני ראשה מתעלם גם משאלות קשות אחרות בעלות אופי חינוכי מובהק. השאלה אם על מנהלי בתי הספר להיאבק בהפיכת בתי הספר התיכוניים למפעלים של בחינות הבגרות היא רק דוגמה אחת לכך. השאלה אם על המנהלים לדרוש סמכויות שיאפשרו להם לסלק מבתי הספר שלהם תלמידים אלימים היא דוגמה אחרת.

"אנחנו יודעים שמערכת החינוך אינה מושלמת", משיב גל פיישר, "אבל אנחנו מבקשים להכשיר מנהלים שיוכלו לתפקד בתוך המערכת הלא מושלמת הזאת. אנחנו לא ארגון העוברים של המנהלים ולכן לא נביע עמדה בשאלת סמכותם להעסיק או לפטר מורים. זה לא במנדט שלנו. גם השאלה אם צריך או לא צריך להעסיק מנהלים בחוזים אישיים היא לא במנדט שלנו". מנדט או לא, לפי שעה המכון מתנהל בשרה המוקשים של מערכת החינוך והמערכות הקשורות אליו במימונות מרשימה.





מנהיגות מערכתית

הנה רעיון חדש בתחום המנהיגות הבית־ספרית - "מנהיגות מערכתית". מנהיג מערכתית הוא מנהל בית ספר המקבל אחריות על בתי ספר אחרים כדי לקדם אותם ואת בית הספר שלו. גל פישר מציג את הרעיון, את המלכודת שאורבת לו ואת הסיכויים שלו להצליח במערכת החינוך שלנו

אם הם מהווים תשתית מעשית חשובה למנהיגות מערכתית, אינם ממצים אותה. עניינם של מנהיגים מערכתיים הוא שיפור ההוראה והלמידה מתוך מכוונות למערכת החינוך כולה. מכוונות זו מונעת מעמדה אידיאולוגית ומתחושת אחריות חברתית. בלשונם של הופקינס והיגהם, מנהלים־מנהיגים מערכתיים הם "מנהלי בתי ספר המוכנים ומסוגלים לקבל על עצמם תפקידים מערכתיים לשם הצלחתם של תלמידים בבתי ספר נוספים" (Hopkins & Higham 2007, 148). ובלשונו של הרגרייבס: "מנהיגות מערכתית אינה עוסקת בהובלת בתי ספר יחידים, אפילו לא בהובלת בתי ספר רבים, אלא בשיפור מערכת החינוך כולה. זוהי עמדה מוסרית ומעשית" (Hargreaves 2007, 3).

המטרות המרכזיות הניצבות לפני מנהיגים מערכתיים הן: העלאת הישגים, צמצום פערים ושיפור תהליכי ההוראה והלמידה בבתי ספר אחרים שהמנהיגים המערכתיים הונכים או מלווים.

יצירת מחויבות בקרב הצוות של בית ספרם, כמו גם של בתי ספר אחרים, לשיפור ההוראה והלמידה.

ניהול אסטרטגי של הקשרים בין הנעשה בכיתה, בבית הספר ובמערכת החינוך מתוך הבנה ששינוי ברמה אחת מושפע מהרמות האחרות ומשפיע עליהן.

כיצד פועלים מנהיגים מערכתיים הלכה למעשה? מחקר שמפיה את תפקודם של מנהיגים מערכתיים בבריטניה (Hopkins & Higham 2007) מציג יוזמות טיפוסיות של מנהיגים מערכתיים:

◀ **מנהיגים המובילים רשת בתי ספר כדי לשפר נושא משותף:** מנהלים שיוזמים חבירה של כמה בתי ספר סביב נושא שטיפול משותף בו עשוי להוביל לתוצאות טובות מהתוצאות שבית ספר יחיד יכול להשיג. דוגמאות לנושאים כאלה: בניית תכניות לימודים חדשניות, פרישת מגמות לימוד

ה שיח החינוכי רווי רעיונות אופנתיים. אנשי חינוך - בעיקר מורים ומנהלים - למדו להתייחס אליהם בחשדנות ולהמתין בסבלנות עד שהרעיון האופנתי התורן יתיישן והם יוכלו לשוב לעבודתם השגרתית עד שיופיע רעיון אופנתי חדש. יחסם של אנשי חינוך לרעיונות חדשים מובן, אך יש לו מחיר: רעיונות טובים שיכולים להביא תועלת למערכת החינוך עלולים להיות מוחמצים. במאמר זה אציג רעיון חדש - אולי הרעיון האופנתי הבא בתחום המנהיגות הבית־ספרית. תשפטו, אתם הקוראים, מה ערכו ואם כדאי לקדם אותו במערכת החינוך שלנו. אני סבור שלרעיון יש פוטנציאל גדול. הרעיון צמח והחל להתפשט בבריטניה. קוראים לו "מנהיגות מערכתית" (System Leadership). הרעיון של מנהיגות מערכתית תומך בתהליכי שיפור בית הספר, מאתגר את יחסי התחרות השוררים בין בתי ספר וממצב את אנשי המעשה, בראשם מנהלי בתי הספר, כסוכני שינוי בעלי חשיבות מכרעת.

מנהיגים מערכתיים

הרעיון של מנהיגות מערכתית הוא המשך ישיר לרעיון המנהיגות בית־ספרית, המדגיש מחויבות לשיפור ההוראה והלמידה של כלל התלמידים, יצירת חזון פדגוגי ומימוש מתוך יצירת שיתופי פעולה בתוך בית הספר ומחוצה לו, ביזור המנהיגות לבעלי תפקידים רבים בבית הספר וביסוס קהילת מורים רפלקטיבית הלומדת תוך כדי מעשה (Leithwood & Leithwood 2003; Leithwood et al. 2007).

מנהיגים מערכתיים הם קודם כול מנהלי בתי ספר מעולים: מנהלים שהוכיחו יכולת בהובלת תהליכי שיפור פדגוגי בבית ספרם ושברו את המחיצה המפרידה בין המעשה הכיתתי למעשה הניהולי. אך היבטים ניהוליים אלו כשלעצמם, גם

גל פישר הוא ראש תחום מחקר ופיתוח באבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית־ספרית

משותפות לכמה בתי ספר ומתן פתרונות לתלמידים בסיכון. **מנהיגים חונכים בית ספר קשה במיוחד:** מנהלים שהצליחו לקדם את הישגיהם של תלמידים בבתי ספר הפועלים בסביבות קשות במיוחד חונכים בתי ספר אחרים הנתונים בתנאים דומים. לעתים שיתוף פעולה כזה לובש צורה פורמלית והמנהל החונך מקבל על עצמו תפקיד ניהולי בבית הספר הנחנך.

מנהיגים קהילתיים: מנהלים המובילים תהליכי רישות ואיגום משאבים לשם טיפול בתלמידים בסיכון ברמה יישובית או אזורית, המצאת הודמניות למידה מחוץ לבית הספר ודאגה לרווחת התלמידים ומשפחותיהם בשיתוף כל הגורמים הרלוונטיים.

מנהיגים המתפקדים כסוכני שינוי: מנהלים המשתפים בידע המעשי שצברו ומדריכים צוותי הנהלה ובעלי תפקידים יחידים כדי להניע ולקדם תהליכי שינוי בית-ספריים הממוקדים בשיפור ההוראה והלמידה.

ממפוי זה עולות כמה תובנות חשובות על מנהיגות מערכתית. ראשית, מנהיגות מערכתית מאפשרת למנהלי בתי ספר לממש את שליחותם החינוכית וההכרתית בקנה מידה רחב. שנית, אסטרטגיית השיפור של מנהיגות מערכתית נשענת על שיתופי פעולה בין בתי ספר, מנהלים ומורים. יוצא מכך שהצלחתם של מנהיגים מערכתיים ובתי הספר שעמם הם עובדים תלויים זה בזה, בניגוד לאקלים התחרותי השכיח בין בתי ספר הפועלים באותו אזור. שלישית, מנהיגות מערכתית כרוכה ביציאת המנהל מבית ספרו לצורך מילוי משימות שונות יחד עם בתי ספר וארגונים אחרים.

מנהיגות מערכתית מזמנת אפוא אתגרים חדשים למנהלי בתי ספר, מהווה אופק התפתחות מקצועי ועשויה להכשיר מנהלים לתפקידי מדיניות בכירים. עוד עולה מהמפוי שלעיל כי חלק מתופעות המנהיגות המערכתית הן פרי מדיניות מתוכננת וחלק אחר - יוזמות של יחידים בלא הכוונה מרכזית. יש להניח שגם בישראל יש תופעות של מנהיגות מערכתית, אולם אלה אינן חלק ממדיניות המכוונת לשיפור מערכתית.

מנהיגות מערכתית בהקשר

רעיונות חינוכיים ותכניות חינוכיות חדשות אינם נופלים על בתי הספר "משום מקום", אף שלעתים קרובות זו התחושה. מנהיגות מערכתית כרעיון, כתנועה וכמדיניות היא אמנם חדשה, אך היא צומחת ממכלול רעיונות שקדמו לה ואשר מגיבים עליה. בפרק זה של המאמר אני מבקש להראות (1) שרעיון המנהיגות המערכתית צמח מתוך אכזבה מסוימת ממדיניות הסטנדרטים והאחריותות; (2) שמדיניות זו תרמה לעיצוב תפיסת מנהיגות שעלולה להכשיל גם את רעיון המנהיגות המערכתית עצמו.

בשלושים השנים האחרונות נערכו במדינות רבות בעולם רפורמות "מלמעלה למטה" (down-top) רחבות היקף, שמטרתן הייתה שיפור הישגיהם הלימודיים של כלל התלמידים וצמצום הפערים הלימודיים. תכנית הפעולה להשגת מטרת אלו הייתה פשוטה: העלאת רף הציפיות עבור

כלל התלמידים, המורים ובתי ספר, מדידת הישגי התלמידים במבחנים תקניים והקמת מערך אחריותות ברמות שונות של המערכת ברגש על מורים. השילוב בין דרישות ביצוע ברורות וסימון האחראים לעמוד בהן היה אמור להוביל לשיפור המיוחל, אך המחקר הראה כי רפורמת הסטנדרטים והאחריותות לא עמדה בציפיות: הישגי התלמידים השתפרו רק במעט או כלל לא. יתרה מזו, לא חלו שינויים בפרקטיקות השגורות של

ההוראה והלמידה (Leightwood et al. 1999).

רפורמות הסטנדרטים והאחריותות כווננו מלכתחילה להשפיע על מה שנעשה בכיתה ועל תוצריו. האכזבה מתוצאותיהן פתחה דיון חשוב על הקשר בין נירות המדיניות

ולמידת התלמידים ובין המחקר האקדמי

והמעשה החינוכי. דיון זה תרם למיקוד

הכשל המובנה של הרפורמות: מדיניות

הממוקדת בשינוי ארגוני-פדגוגי מבני

מתקשה להשפיע על דפוסי ההוראה והלמידה

בכיתה. רפורמות הסטנדרטים והאחריותות

מבטאות הלכה למעשה את המרחק הרב בין

שלטון מרכזי לבין ההקשר המקומי שבו בתי

ספר, מנהלים, מורים ותלמידים פועלים.

מק'לכלין היטיבה לבטא עניין זה בכותבה:

"מדיניות מתקשה להשפיע על הפרקטיקה.

מחקרנו הדגים שסוג השינוי, היקפו, וקצבו ברמה

המקומית הם תוצר של משתנים

מקומיים שאינם ניתנים לשליטה

על ידי קובעי מדיניות בכירים"

(McLaughlin 1990, 12).

ביקורת זו דומות לה הובילו לצמיחת

של מודל פעולה חדש. על פי מודל זה, כדי לערוך שינוי

חינוכי מערכתי ובר קיימא יש ליצור התאמה בין שתי

רמות התייחסות: שינוי במשתני מעטפת ארגוניים, חוקיים

ותקציביים המשפיעים על פעולתם של בתי ספר, לצד מיקוד

מקצועי, למידה ורפלקסיה על פרקטיקת ההוראה והלמידה

(Elmore 2004). ביסוד גישה זו עומדת הטענה ששינויים

מוצלחים ומתמשכים מתרחשים באמצעות אנשי המעשה

בסביבתם האותנטית, אך כדי לאפשרם יש ליצור ולמסד

מנגנונים שיתמכו בהם. המנהיגות המערכתית צומחת מתוך

תפיסה זו ומבטאת אותה בשני מובנים חשובים: (1) מנהיגים

מערכתיים כסוכני שינוי פועלים מתוך בית הספר ולטובת

בתי ספר אחרים (2); (Hopkins 2007) מנהיגים מערכתיים

פועלים בתיאום ובשיתוף פעולה עם השלטון המרכזי, עם

רשויות מקומיות ועם גופים חינוכיים והכרתיים אחרים כדי

לשפר את ביצועיהם של תלמידים ומורים (O'Leary &

Demos 2007).

הנעת שינוי מלמטה נסמכת על אנשי מעשה, בראש

ובראשונה על מנהלי בתי ספר האמורים לתפקד כמנהיגים

חינוכיים. נשאלת השאלה מיהם אותם יחידים סגולה המסוגלים

להנהיג תהליכי שיפור רחבי היקף בתוך בתי ספר ובין בתי

ספר. בהקשר זה מעניין לעמוד על האופן שבו נתפסת מנהיגות



ניסיונות להנעת תהליכי שיפור חינוכיים, רישות בתי ספר ושיתופי פעולה בין בתי ספר ומוסדות אחרים מתרחשים במציאות היומיומית. תהליכים אלו נטועים היטב בתוך הסדרים ומנגנונים קיימים (פורמליים ולא פורמליים) אשר נותנים ביטוי ליחסי הכוחות והמתחים בין השלטון המרכזי, המקומי והמגזר השלישי. שחקנים רבים משתתפים בעשייה זו: משרד החינוך על מחוזותיו ומפקחיו, רשויות מקומיות ומנהלי מחלקות החינוך, קרנות פרטיות, רשתות עמותות ובתי הספר עצמם. יש לצפות שכניסתם של סוכני שינוי בדמות מנהלי בתי ספר תהיה כרוכה במאבקים, במשא ומתן ובסרבולים בירוקרטיים. יישום הרעיון בישראל מחייב הגדרת מרחב פעולה עבור מנהיגים מערכתיים.

בניגוד לדוגמה הבריטית, אין בישראל מדיניות חינוכית עקיבה ולכידה המגדירה את המטרות של בתי ספר, של מוסדות הכשרה, של גורמי בקרה ופיקוח וכדומה. לכן עולות השאלות אילו מטרות אמורים מנהיגים מערכתיים לממש, כיצד ומי יקבע את המטרות האלה. יישום הרעיון בישראל מחייב להגדיר את תפקידם של המנהיגים המערכתיים.

הטענות על הפער בין הסמכות המוענקת למנהלי בתי ספר לבין האחריות המוטלת עליהם מבטאות את העומס והמורכבות הכרוכים בתפקיד ניהול בית ספר. אם לא יערכו שינויים בסביבת עבודתם של מנהלי בתי הספר, קשה לראות כיצד המעולים שבהם יוכלו לנהל את בית ספרם ובה בעת לצאת ממנו למשימות מערכתיות אחרות.

מנהיגות מערכתית לא תוכל למצות את הפוטנציאל הטמון בה אם תתפתח להיות עוד תפקיד של מנהלי בתי ספר. רק אם מנהיגים מערכתיים יהיו קבוצת עילית שחבריה נבחרים בקפידה, מקבלים הכשרה מתאימה וזוכים להערכה ולגמול על פועלם, או אז הם יהוו מודל למנהלים צעירים יותר ומוקד משיכה למועמדים עתידיים לניהול בתי ספר, ואף יוכלו לתרום לשיפור מתמיד במערכת החינוך.

לסיכום, רעיון המנהיגות המערכתית שובה את הרמיון משום שהוא ממוקד בתחום הפרגוגי, מעניק למנהלי בתי ספר כוח להוביל תהליכי שיפור רחבי היקף, יוצר תלות הדדית חיובית בין בתי ספר ומספק אופק מקצועי למנהלים מעולים. כדי לממשו יש לנקוט גישה פרגמטית ולתפור את חליפת המנהיגות המערכתית לפי מידותיה של מערכת החינוך הישראלית.



חינוכית בעידן של רפורמות הסטנדרטים והאחריותות. ראשית, תפיסת המנהיגות הבית-ספרית, ובמיוחד תפקידם של מנהלים, ממוקדת בשיפור ביצועי מורים והישגי תלמידים של מנהלים, ממוקדת בשיפור ביצועי מורים והישגי תלמידים (instructional leadership). שנית, המנהיגות מתורגמת לפעולות קונקרטיות הניתנות לתיאור וללמידה (leadership practice). שלישית, תפקידי המנהיגות מבוזרים בקרב אנשי צוות רבים (distributed leadership).

אם בעבר נתפסה המנהיגות החינוכית כאוסף של תכונות שרק יחיד סגולה בורכו בה, הרי שכיום הוסר הקסם: המנהיגות נתפסת כפרקטיקה ניתנת ללמידה. כל אחד יכול להפוך למנהיג אם יקבל הזדמנות לכך. תפיסת מנהיגות זו מאפשרת לקובעי המדיניות החינוכית לדרוש מכלל מנהלי בתי הספר ומצוות ההוראה המוביל לתפקד כמנהיגים ולהביא להעלאת הישגי התלמידים ולצמצום הפערים. למעשה מערך האחריותות רואה במורים ובמנהלים אחרים לכך ומאפשר נקיטת סנקציות שונות כנגד אלו ש"אינם מספקים את הסחורה". פרקטיקות ומנגנונים אלה מעמיסים את נטל האחריות לתיקון המצב החברתי-כלכלי על מערכת החינוך, ובייחוד על מנהלים ומורים, ומסירה אותו מפוליטיקאים ומקובעי מדיניות. כבריטניה גישה זו וכתה לכינוי "פוליטיקה של האשמה" (politics of blame).

המנהיגות המערכתית היא חלק משיח המנהיגות החינוכית. בדומה להטלת אשמה על מורים ומנהלים, גם במקרה של מנהיגות מערכתית עלולה האחריותיות להתגלות כחרב פיפיות, משום שהמנהיגות נמדדת כעת לא רק בשיפור בית הספר, אלא בשיפור המערכת החינוכית כולה. אם נוסף את העובדה שמלכתחילה מנהיגים מערכתיים עובדים עם בתי ספר הממוקמים באזורים מוחלשים, ברור שהאתגר העומד לפנייהם אדיר. למעשה, על כתפיהם של אותם מנהיגים מוטלת כל האחריות לפערים הלימודיים והחברתיים. האם המנהיגות המערכתית צועדת לקראת פוליטיקה של האשמה מערכתית? יש לשמור על הרעיון של מנהיגות מערכתית מפני נפילה למלכודת זו.

מנהיגות מערכתית בישראל

רעיון המנהיגות המערכתית הוא רעיון מבטיח. ואם הוא אמנם כזה, הוא עשוי - לאחר התאמות - להתאים למציאות הישראלית. כדי לממשו בהצלחה יש להתמודד עם האתגרים הבאים:

הרגרייבט:

"מנהיגות

מערכתית אינה

עוסקת בהובלת

בתי ספר יחידים,

אפילו לא בהובלת

בתי ספר רבים,

אלא בשיפור

מערכת החינוך

כולה. זוהי עמדה

מוסרית ומעשית"

Routledge.

- Hopkins, D., & Higham, R., 2007. 'System Leadership: mapping the landscape', *School Leadership and Management* 27 (2): 147-166.
- O'Leary, D., & Demos, J. C., 2007. *System Leadership: Lessons from the literature*, Birmingham: NCSL.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B., 2007. *Distributed Leadership in Practice*, New York & London: Teachers College Press.

successful school leadership, Birmingham: NCSL.

- Leithwood, K., & Riehl, C., 2003. *What do we already know about successful school leadership*, Paper for the AERA Division A Task Force.
- Leithwood, K., et al., 1999. *Large scale reform: what works?*, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Hopkins, D., 2008. *Realising the potential of System Leadership*, Keynote presentation at the HSBC Outstanding School Leaders, National Academy for Education Administration. Beijing, China.
- ---, 2007. *Every School A Great School*, Buckingham: Open University Press.
- ---, 2001. *School Improvement for Real*, London:

■ קליין, י', 2008. *בית ספר בניהול מבחר: האצלת סמכויות - מתיאוריה ומחקר למעשה*, אזור: צ'ריקובר.

- Elmore, F. R., 2004. *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hargreaves, D., 2007. *Future Leadership, Future Leaders*, Paper presented at NCSL Annual Leadership Conference.
- McLaughlin, M. W., 1990. 'The Rand change agent revisited: macro perspectives, micro realities', *Educational Researcher* 19 (9): pp. 11-16.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D., 2007. *Seven strong claims about*

מקורות

איתקה *

אימון ופיתוח יכולות תקשורת והתמודדות

איתקה מציעה ארבע חוברות הדרכה העוסקות בחינוך ובהכשרה להתמודדות יעילה עם אתגרים וקשיים מסוגים שונים, עימם נדרש כל אדם להתמודד ברמות שונות במהלך מסע החיים.

בין הנושאים:

- פיתוח בטחון ואהבה עצמית
- זוגיות
- יחסי מין
- התמודדות עם לחץ וחרדה
- הורות
- נתינה וקבלה
- התמודדות עם אלימות והתקפי זעם ועוד.

החוברות מיועדות למורים, למחנכים, למבקשים להכשיר עצמם בתחומי הדרכת הורים, אימון וסיוע ולשימוש עצמי.

בחוברות מגוון חומרים עצום המשמש כר פורה לעבודה יסודית על ערכים ותפיסות עולם בקרב בני נוער וילדים ולהקניית כלי התמודדות עם אתגרים וקשיים המתעוררים במשך כל שנת הלימודים.

מחיר מבצע לחברי הסתדרות המורים 340 ש"ח כולל מע"מ ומשלוח

להזמנות: 04-9997135



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף בכיר לארגון הלימודים
הממונה על השיוויון בין המינים בחינוך



קורס מובילי מאדר בין תחומי השתלמות ארצית מחזור ג' למורי חט"ב וחט"ע

לפני

מטרות הקורס: • הקניית ידע על מקורות אי השוויון החברתי, אגב הכרות עם מושגים בתחום לימודי המגדר ושוויון בין המינים • עידוד חשיבה יצירתית והעמקת המודעות לנושאי הסטריאוטיפים המגדריים בתחומי הלימוד השונים • התמודדות רפלקטיבית עם השאלות המרכזיות של זהות, בהקשר תרבותי, חברתי וחינוכי כמקור להעצמה וגיבוש תפישת עולם שוויוני בתחומי הלימוד השונים • פיתוח נקודת מבט רב תחומית מגדרית כבסיס לגיבוש עמדה פעילה, ביקורתית וערכית של צוותי החינוך, בהיותם סוכני דעת מרכזיים ומשפיעים על עיצוב עולמם של המתבגרים. **מטרות הלימוד:** • הקניית כלים לחשיבה ביקורתית • פיתוח נושאי לימוד מגדריים בשילוב עם מקצועות הלימוד בבתי הספר • הפעלת פרויקטים מגדריים ייחודיים בבתי הספר ובקהילה.

מטלות: סך השתלמות של 90 שעות, שלושה מפגשים בני שלושה ימים בבית - יציב בבאר-שבע.

מטלה בסיום כל מפגש ויישום פרויקטים בבתי הספר.
מועדים: • שלב א': ימים א'-ג' 22-24.3.09 • שלב ב': ימים ג'-ה' 23-25.6.09 • שלב ג': יערך סמוך לחנוכה, תשי"ע

עלות - תשלום עבור שהיה בבית - יציב בלבד.

לרישום ולברור פרטים נוספים - מיכל שרף 050-6289174, michalsherf@gmail.com

www.gov.il gov הדרך הקלה לשירותי החמשה



המכון הצרפתי שגרירות צרפת ישראל מציג:

- En enseignement du français
- Espace pour un dialogue multiculturel
- Culture française d'aujourd'hui
- Information sur la France contemporaine
- הוראת השפה הצרפתית
- ארחב דיאלוג בין תרבויות
- תרבות צרפת כיום
- אינצ' סל צרפת בת זמננו

Institut Français de Tel-Aviv
7 Bld, Rothschild
Tel. 03-7966011/13 Fax: 03-7966014

המכון הצרפתי בתל-אביב
שדרות רוטשילד 7
03-7966014 טל. 03-7966013 פקס

cours@ambfr-il.org

Pour la région Sud:
Centre culturel français de Beer-Sheva
Tel. 06-6479002

איזור הדרום:
מרכז תרבות צרפת בבאר שבע
06-6479002 טל

Centre culturel français de Jersusalem
Tel. 02-6243156

מרכז תרבות צרפת בירושלים
02-6243156 טל

Pour la région Nord:
Centre culturel français de Haifa
Tel. 04-8312333-37

איזור הצפון:
מרכז תרבות צרפת בחיפה
04-8312333/37 טל

cours@ambfr-il.org
www.ambfrance-il.org/culture/index.html

תגור קול

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 לגשיאה
- מופעל ע"י סוללות רגילות או נטענות

מחיר מבצע למורים

חברת "טלקול"

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

מנהיגות פדגוגית

הגיע הזמן לחדש את הקשר שבין מנהיגות בית-ספרית לפדגוגיה. מנהיג פדגוגי הוא מי שקידום הלמידה היא מטרתו העיקרית ומי שפועל בכמה תחומים מוגדרים כדי לקדם מטרה זו

אריאל לוי

המינהליות, התקציביות והארגוניות שלו בהקשר פדגוגי; להבין שלהחלטות הללו יש השלכות פדגוגיות - השפעות על איכות ההוראה והלמידה. עליו לדעת מהי הוראה ולמידה טובות ולהכיר בממדים השכליים והרגשיים שלהן. הובלת תהליכים כרוכה בהבנה של המנהיג הפדגוגי את הממדים

הקוגניטיביים והרגשיים של הוראה ולמידה טובות. הלמידה המתרחשת בבית הספר חורגת מטווח ההוראה ומתנהלת לא רק בשיעור. מנהל-מנהיג, שלמידה היא עיקר דאגתו, מעצב את כל ממדי בית הספר - תכנית הלימודים הגלויה והסמויה, אירועי תרבות וטקסים, דפוסי התנהגות ושגרות ועוד - בצורה שיתמכו בלמידה.

בין המנהלים שלמידה היא עיקר עניינם אפשר לאתר שתי קבוצות: קבוצה אחת רואה בלמידה אמצעי ל"הישגים" הנתפסים כהצלחה בבחינות הבגרות; קבוצה שנייה מעוניינת בלמידה לשם למידה - למידה הכרוכה בהבנה ובהנעה ללמידה נוספת.

סימנים רבים במדיניות החינוכית בישראל מצביעים על התמקדות בהישגי התלמידים, אף שלא הוצהר על הכרעה מפורשת בכיוון זה. מערכת החינוך מעודדת את המנהלים השייכים לקבוצה הראשונה, אם כי אינה מכריזה על מטרת למידה אחת אלא מעודדת מטרות למידה שונות וסותרות.

כך או כך, תפקידו של מנהל שהוא מנהיג פדגוגי הוא לראות בקידום הלמידה יעד מרכזי שלו ושל בית ספרו לאחר ברור אידיאולוגי. אין פירוש הדבר שהוא המורה הכי טוב בבית ספר, אלא שהוא מתמצא בלמידה ובתנאים המעודדים אותה ויודע כיצד להניע את צוות המורים להתרכז בלמידה ולספק לה תנאים.

התנאי החשוב ביותר לקיומה של מנהיגות פדגוגית הוא שמנהל בית הספר יראה בעצמו מנהיג פדגוגי. אחת הבעיות הקשות שאנו נתקלים בהן היום, ומדובר בתופעה בעלת ממדים מדאיגים, היא שברמת ההצהרות כמעט כל מנהלי

מנהיגות פדגוגית" היא מושג מורכב ותרומה לעשייה מורכב עוד יותר. בעשורים האחרונים צומצם המושג "מנהיגות" לניהול ונוצר חיץ בין מנהיגות שנתפסה כניהול לבין פדגוגיה שנתפסה כעניין שאינו שייך למנהיגות. החיבור בין מנהיגות לפדגוגיה קורא תיגר על המגמה ששלטה בתחום בעשורים האחרונים, עשורים שאפשר לכנותם "מנג'ריאליים". ההתעקשות לחבר "מנהיגות" ל"פדגוגיה" אינה סמנטית. רפורמות רבות שוויתרו על החיבור הזה ועודדו את המנהלים לערוך רפורמות מינהליות וארגוניות בבית ספרם לא קידמו את עיקרה של הפדגוגיה - הלמידה של התלמידים. המאמר שלהלן שייך אפוא לגישה המבקשת "להחזיר עטרה ליושנה", כלומר לראות במנהיג החינוכי אדם שמוכיל תהליכים פדגוגיים.

אני רוצה (1) לטעון שמנהיגות פדגוגית היא לב לבה של המנהיגות הבית-ספרית; (2) להציע מאפיינים מרכזיים למנהיגות פדגוגית; (3) להצביע על תחומי פעולה אפשריים של מנהיגות פדגוגית בבית הספר.

היעד המרכזי של מנהל-מנהיג בית הספר

אם עיקר תפקידו של מנהל-מנהיג בית הספר הוא להוביל את בית הספר ליעדו המרכזי ואם יעדו המרכזי של בית הספר הוא להניע, להנחות ולקדם למידה, הרי שתפקידו העיקרי של מנהל-מנהיג בית הספר הוא להוביל במפורש את בית הספר - נכון יותר, את תלמידיו - ללמידה (Hopkins 2001). מנהיג פדגוגי הוא מי שתחום עיסוקו המרכזי הוא הובלת תהליכים בעלי זיקה מפורשת ללמידה של התלמידים.

למידה - ובהקשר הנוכחי אין הכרח לתאר ולנתח את מהותה - היא עניינם העיקרי והישיר של המורים (או כך צריך להיות), ולכן היא צריכה להיות עניינו העיקרי של מנהל בית הספר המנהיג את המורים. עליו לראות את ההחלטות

אריאל לוי הוא ראש תחום התפתחות ולמידה באבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית ולשעבר מנהל בית הספר "מקוף גילה" בירושלים

בתי הספר מצטרפים למפלגה החוררת על דגלה למידה, אך ברמת המעשה רק מעטים מבינים את משמעותה של מטרה זו ומחויבים לה באמת. מנהיגות פדגוגית כרוכה בתודעה ברורה של מנהל בית הספר ובתפיסתו את עצמו כמנהיג פדגוגי.

מערכת החינוך בישראל דורשת מבית הספר לעסוק בנושאים רבים ומגוונים. דרישה זו מונעת ממנו להתרכז בטיפוח הלמידה. מנהיג פדגוגי הוא מי שיודע לומר לא לחלק מדרישות המערכת ולהתרכז בעיקר, קרי בטיפוח הלמידה. אחד מסימניו של בית ספר אפקטיבי הוא התמקדות ביעד אחד או יעדים מעטים שעולים בקנה אחד. בית ספר שאינו אפקטיבי מתפור על פני יעדים רבים ושונים בלחצה של המערכת.

מנהל־מנהיג יודע לרכז את בית ספרו סביב יעד עיקרי ולבוזר סמכויות. הוא יודע לפתח מנהיגות מורים ולאפשר לה לקדם את בית הספר ליעדו (Spillane 2003). אך לא די בהעצמת מורים באמצעות ביזור סמכויות; איכות המורים ואיכות ההוראה שלהם הן התנאים הראשונים בחשיבותם ללמידה טובה (מקנזי 2008). לפיכך יש לדעת לאתר מורים מתאימים, לדאוג לקליטתם ולהכשרתם תוך כדי הוראה ולאפשר להם התפתחות מקצועית ואישית. איכות המורים היא המפתח לאיכות הלמידה בבית הספר; מנהל־מנהיג רואה בפיתוח מוריו משימה מרכזית.

עוד יכולת מובהקת של המנהיג הפדגוגי היא להבחין בפרט - תלמיד או מורה. בבית הספר המבוסס על תכנית לימודים אחידה, על שכבות, כיתות והקבוצות ושיש בו ישיבות שמשותפים בהן מורים רבים, היחיד - תלמיד או מורה - מועד לפורענות, כלומר להתעלמות. לכן המנהל־מנהיג עושה מאמץ מכוון לזהות את היחיד ולהבין את צרכיו. ככלות הכול, למידה היא עניין של יחיד, ובמקום שבו מתעלמים מהיחיד לא תהיה למידה. מנהיג פדגוגי מבהין ביחידים, מנחה את המורים לעשות כך ומבנה את בית הספר כדי שיאפשר זאת.

אחד הרברים שאנו יודעים היום הוא שמנהיגות אפקטיבית היא לא בהכרח זו הניגשת ישירות להתמודדות עם הרברים אלא קשורה לדרך שבה המנהל מתייחס לדברים, מניע את המורים שלו, בגישתו הכללית לאנשים ולעבודה חינוכית ולאופן שבו המנהל פועל ונוכח (Leithwood et al., 2007). האפקטיביות של מנהיגות פדגוגית תלויה אפוא בפעולותיה העקיפות.

מפתחות למנהיגות פדגוגית

מהם המפתחות לעבודה פורייה של מנהיג פדגוגי? כיצד הוא ידע שהוא עוסק בתחומים שבאמצעותם אפשר לחולל שינוי אמיתי ורצוי? הנה תיאור קצר של תחומים כאלה: **עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון:** מנהיג פדגוגי מוביל את קהילת בית הספר לעיצוב משותף של חזון לבית הספר. הפרק המרכזי בחזון זה כולל הגדרה של יעדי ההוראה והלמידה.

הובלת התכנית הפדגוגית: מנהיג פדגוגי "מתרגם" את

החזון לארגון מחדש של התנאים להוראה וללמידה - את ממדי הזמן והחלל של בית הספר. בית הספר הופך לסביבה שכל הסדירויות שלה מיועדות להשגת מטרת ההוראה והלמידה כפי שנוסחו בחזון המשותף (Sarason 1996). הוא דואג לארגון מתאים של ההוראה והלמידה ויוצר סימנים ברורים ומוכקים לארגון המבטא את יעדי ההוראה והלמידה. המנהיג הפדגוגי אינו מסתפק בעיצוב חזון ובעיצוב בית הספר על פיו; הוא נוכח בשיעורים ובפעילויות בית-ספריות אחרות כדי להפגין עניין בתהליך הפדגוגי ולהנחות אותו.

פיתוח צוות המורים: מנהיג פדגוגי מכיר בחשיבות המכרעת של פיתוח צוות בית הספר. הוא יודע שבלי פיתוח אישי ומקצועי של המורים אין לצפות לפיתוח של התלמידים. הוא מייצר מסגרות ושגרות לפיתוח צוות המורים ומרחבים שבהם הם מוזמנים "לתפוס מנהיגות".

גיוס וליווי של מורים חדשים: מנהיג חינוכי מבין שגיוס מורים טובים וליווי נכון שלהם הם קריטיים. הוא יוצר מנגנון קבוע ומבוקר של גיוס וליווי מורים.

שיח פדגוגי: מנהיג פדגוגי מעצב שיח פדגוגי כבית ספרו. מורים עוסקים באינטנסיביות בסוגיות הנוגעות להוראה וללמידה - בישיבות, בחדר המורים, במסדרונות. הם לומדים מניסיונם באמצעות משוברים ורפלקסיה ומניסיונם של אחרים באמצעות תצפיות ושיחות. המנהיג הפדגוגי דואג לתנאים המעודדים שיח כזה.

התמקדות בפרט: למרות האחידות וההמוניות של בית הספר, המנהיג הפדגוגי מייצר שגרות ואקלים של התמקדות בפרט. תחושת השייכות, המסוגלות, האמון והביטחון של כל תלמיד בבית הספר היא במוקד תשומת הלב שלו. הוא מוודא שכל המורים ידעו שבלי תחושה כזאת אין למידה. הנעה ללמידה מחייבת התייחסות לתלמיד "השלם" - לשכלו ולרגשותיו. בדומה, הנעה להוראה טובה מחייבת תשומת לב מרבית למורה "השלם".

דוגמה אישית: המנהיג הבית-ספרי יודע שתלמידים, מורים והורים מסתכלים עליו ובוחנים אותו כל העת. הוא חייב להוות מופת מהלך של כל הערכים שהוא מבקש לחנך להם.

התפתחות מתמדת: המנהיג הפדגוגי מתפתח כאדם וכמנהיג פדגוגי. מנהיגות פדגוגית היא תחום המזמין התפתחות אינסופית. המנהל־מנהיג נענה לאתגר הזה ואינו חדל להתפתח כאדם ומנהיג של בית ספר ושל הקהילה הקשורה אליו.



מקורות

■ דוח מקינזי, פרסומי הד החינוך, 2008.

- Hopkins, D., 2001. *School improvement for real*, London: Routledge.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D., 2007. 'Seven strong claims about successful school leadership', *School Leadership and Management* 28(1): 27-42.
- Sarason, S., 1996. *Revisiting 'The culture of the school and the problem of change'*, New York: Teachers College Press.
- Spillane, J., 2003. *Distributed Leadership: What's All the Hoopla?*, Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.

מערכת החינוך

בישראל דורשת

מבית הספר

לעסוק בנושאים

רבים ומגוונים.

דרישה זו מונעת

ממנו להתרכז

בטיפוח הלמידה.

מנהיג פדגוגי הוא

מי שיודע לומר לא

לחלק מדרישות

המערכת ולהתרכז

בעיקר, קרי

בטיפוח למידה



איזה מין מנהיגה את?

שלוש תשובות עקרוניות מנקודת מבטן של שלוש גישות תיאורטיות פמיניסטיות: על פי גישה אחת המנהיגות שלך שווה למנהיגות של הגבר; על פי גישה שנייה, המנהיגות שלך טובה משל הגבר; על פי גישה שלישית, החלוקה בין גבר לאישה, מנהיגות גברית ומנהיגות נשית, היא המצאה גברית שנועדה למנוע ממך עמדת מנהיגות

רונית קרק

מנהיגות בישראל דומה, ומספרן אף מצומצם יותר מייצוגן כארגונים בארצות הברית. התיאוריות הפמיניסטיות השונות שהתפתחו בעשורים האחרונים מספקות בסיס מגוון להבנת הקשר בין מגדר למנהיגות. היות שתאוריות פמיניסטיות הן ביקורתיות, הן מורות על דרכי פעולה להשגת שינוי חברתי. למרות השונות הרבה ביניהן, רוב התיאוריות חולקות כמה הנחות יסוד משותפות. הן מכירות בדומיננטיות של גברים בהסדרים החברתיים ובצורך לשינוי ביחסי הכוח הקיימים. אפשר לחלקן לשלוש תפיסות מרכזיות: גישות של רפורמה, גישות של התנגדות וגישות של התקוממות. כל גישה, המקבצת קבוצת תיאוריות שונות, נותנת הסבר חלקי להבנת נושא המנהיגות והמגדר.

מספרן ההולך וגדל של נשים בעמדות ניהול בעשורים האחרונים מעורר עניין גובר בנשים בעמדות סמכות ומנהיגות. בארצות הברית, לדוגמה, מספר הנשים בעמדות ניהול שילש עצמו בשלושת העשורים האחרונים של המאה העשרים. מספר העסקים הקטנים בבעלות נשים גדל במידה ניכרת ונשים נכנסו לעמדות פוליטיות, אם כי באופן ניכר יותר ברמה המוניציפלית. עם זאת עדיין נדיר לראות נשים בעמדות בכירות בארגונים גדולים. לדוגמה, כ־500 החברות המובילות בארצות הברית רק 10% מהמנהלים הבכירים הן נשים, ובדרגים הבכירים ביותר ישנן רק 4% נשים והן מהוות פחות מ־3% ממקבלי השכר הגבוה ביותר. ייצוג הנשים בניהול ובעמדות

ד"ר רונית קרק היא ראש המגמה החברתית ארגונית במחלקה לפסיכולוגיה וראש מסלול "מגדר בשטח" בתכנית ללימודי מגדר באוניברסיטת בר-אילן



איור: אפרת בלוטסקי

גישת הרפורמה: "ציירי לך שפם"

הגישה הפמיניסטית הראשונה והנפוצה ביותר היא גישת הרפורמה. מקורה בתיאוריה פוליטית ליברלית המבוססת על הטענה שאנשים פרטיים עולים ונופלים על בסיס כישוריהם. המטרה המרכזית לפי גישה זו היא להגיע להשתתפות שווה של נשים וגברים בכל תחומי החיים ולהכרה ביכולותיהם המנהיגותיות השוות. גישה זו תרמה רבות לחשיפת המנגנונים החוסמים והמפלים לרעה נשים בקידומן לעמדות ניהול. היא הראתה שהברלי מגדר אינם מבוססים על הברלים ביולוגיים בין גברים לנשים; נשים וגברים דומים מהותית ולכן יש להתעלם מהברלים ביולוגיים.

לפי גישה זו נשים אינן מקבלות ייצוג זהה לייצוג של

גברים בתפקידי ניהול ובמנהיגות בשל תקרת הזכוכית. תופעת "תקרת הזכוכית" מתארת מצב שנשים ממקצועות שונים מתקדמות בארגון עד לשלב מסוים ואז נעצרות - כאילו מחסום בלתי נראה מונע מהן להתקדם בהיררכיה הארגונית. תקרת הזכוכית היא כל אותם חסמים מלאכותיים המבוססים על דעות קדומות אישיות או ארגוניות ואשר מונעים מפרטים מוכשרים להתקדם לתפקידי ניהול בארגון. חשוב לציין שלא מדובר בדרך כלל באפליה מכוונת אלא במערכת התנהגויות וערכים לא מודעים שאנשים מפעילים בלא כוונת זדון.

נוסף על תקרת הזכוכית יש גם "קירות זכוכית" או תופעה של "אקווריום", מושגים המבטאים את העמדה שהמוביליות של נשים חסומה לא רק כלפי מעלה, אלא גם לרוחב: יש מכושלים המקשים על נשים לעבור בין תפקידי רוחב שונים



מגברים במנהיגות מעצבת (איגלי וג'האנסון-שמידט, 2001). הממצאים בתחום סגנונות המנהיגות והניהול מלמדים שמנהיגות-מנהלות נהגות בדרכים הגורמות למוטיבציה אצל הכפופים, מראות אופטימיות והתלהבות ביחס למטרות עתידיות, מציבות חזון מלהיב של העתיד, מפתחות את הכפופים, מתייחסות אליהם באופן אישי ומתגמלות יותר עובדים על התנהגות ראויה. לעומתן, מנהלים-מנהיגים השתמשו יותר במנהיגות מתגמלת ונמנעת, הדגישו יותר טעויות של עובדים, הענישו יותר, חיכו שבעיות יהיו חמורות בטרם התערבו והיו פחות מעורבים בעתות משבר.

גישת הרפורמה תרמה אפוא לחקר מקומן של הנשים בעולם הניהול והמנהיגות ולהבנתו. היא הצביעה על החסמים העומדים לפני נשים בעמדות מנהיגות ועל האפקטיביות שלהן. המגבלה העיקרית של הגישה היא בקושי לפרש את תוצאות המחקר ומשמעותן, בניסיון להבין מדוע נמצאו או נעדרו הברלים בין נשים לגברים בסגנון המנהיגות. שאלות מהותיות נותרות בלא מענה. למשל: מדוע נשים משתמשות יותר בסגנון של מנהיגות מעצבת בהשוואה לגברים; האם זה משום שעליהן לעמוד בקריטריונים גבוהים יותר מגברים כדי להגיע לאותן עמדות מנהיגות, ועל כן רק המוכשרות באמת מגיעות לעמדות אלו? אולי לגברים יש יותר לגיטימציה המאפשרת להם להיות בעמדה ניהולית אפילו אם הם בינוניים? אולי לנשים אפיונים המאפשרים להן להיות רגישות לאחר, מעוררות ותומכות או שמא היו נתקלות בהתנגדות אם היו מפעילות סגנון ניהולי סמכותי, ולכן עליהן לפעול בדרכים שונות?

גישת התנגדות: "אישה, תמיד אישה"

גישת ההתנגדות הופיעה בעקבות חוסר שביעות רצון של נשים מהפמיניזם הליברלי ומניסיוןן להשיג שוויון דרך השוואת נשים לגברים. אף שגם גישה זו מתמקדת בהבדלים בין המינים, גישת ההתנגדות מדגישה את חשיבות ההסתכלות והלמידה על מצב הנשים ועל ההתנסויות הייחודיות שהן חוות כנשים. ההנחה המרכזית היא שלנשים התנסויות ותחומי עניין שונים מהותית מאלה של רוב הגברים בחברה. גישה זו, המבוססת על פמיניזם רדיקלי ופמיניזם פסיכואנליטי, השפיעה רבות על חקר המגדר בהקשר של מנהיגות וניהול. היא רואה במגדר עיקרון מארגן מרכזי בחברה פטריארכלית (חברה שיש בה שליטה של גברים וגבריות), המאופיינת ביחסים חברתיים המובנים במידה רבה על ידי ההבדלים במעמד החברתי בין נשים לגברים.

הבעיה או האתגר להסתדר בעולם הגברי נתפסים כאן כנובעים מחברה הנותנת זכות יתר לגברים ולגבריות. כלומר, הקושי של נשים להשתלב בעמדות סמכות ומנהיגות אינו ברמת האישה הפרטית (למשל, "היא לא התקדמה כי לא הייתה מספיק אסרטיבית"), אלא חלק ממערך חברתי רחב יותר. בגישות ליברליות, לעומת זאת, בעיה זו נתפסת כבעיה אישית של כל אישה ואישה ברמת הפרט.

בארגון; ישנם תפקידים המוגדרים תפקידים "גבריים" וכניסת נשים אליהם מוגבלת. לאחרונה התפרסם מאמר המציע שימוש במושג נוסף - "מצוק הזכוכית" (ריין והסלאם, 2007). המאמר מראה כי יש נטייה למנות נשים לתפקידים בכירים כאשר הארגון מצוי במשבר ובנסיגה כלכלית. לעומת זאת כאשר ארגונים נמצאים בשגשוג ובצמיחה אנשים נוטים למנות גברים לתפקיד ניהולי. במצבי משבר, כאשר התפקיד אינו מבטיח תגמול חיובי, סיכויי הנשים לקבל משרות בכירות עולים. במצבים של יציבות וצמיחה, כאשר התפקיד מבטיח תגמול חיובי, סיכויי הגברים לקבל משרות בכירות עולים.

לפי גישת הרפורמה, אם וכאשר יוסרו החסמים ונשים ילמדו את הכישורים והמיומנויות הנדרשים לניהול, הן יתאימו לעולם הארגוני, הניהולי והעסקי ויוכלו להתמודד מול הגברים. לכן נשים צריכות להיות זכאיות לאותן זכויות חוקיות ולאותן הזדמנויות עבודה כגברים, כמו גם להיות בעלות נגישות שווה לייצוג בחיים הציבוריים.

גישת הרפורמה מנסה לברר אם נשים מנהלות כמו גברים ואם הן אפקטיביות כמו גברים. מגוון מחקרים שונים שנעשו בארצות הברית ובריטניה הראה כי הביצועים הפיננסיים של חברות שהיה בהן ייצוג רב יותר של נשים בהנהלה הבכירה הצליחו יותר מחברות שייצוג הנשים בהן היה מצומצם יותר (למשל, מחקר על אלף החברות המובילות בארצות הברית). גם מחקרים שבחנו עד כמה נשים וגברים נראים אפקטיביים בעיני המונהגים הראו תוצאות מורכבות. לדוגמה, מחקר מטה-אנליזה שסיכם 96 מחקרים שונים הראה שאפקטיביות ניהולית הייתה קשורה להקשר ולסביבה הניהולית. גברים נתפסו כיותר אפקטיביים בתפקיד מנהיגות בתחומים שבהם הייתה דומיננטיות בייצוג של גברים ובתפקידים שבהם המונהגים היו בעיקר גברים (צבא ומשטרה למשל). לעומת זאת נשים נתפסו כאפקטיביות יותר בתחומים שהיה בהם ייצוג נרחב לנשים (למשל חינוך, ממשל ושירותי הרווחה; איגלי וקרלי, 2007).

אפקטיביות מנהיגותית של גברים ונשים נחקרה גם בהקשר של סגנונות מנהיגות. המחקר המפורסם ביותר המשווה את המנהיגות של נשים וגברים הוא מחקר מסכם של איגלי וג'האנסון (1990), אשר סקרו 167 מחקרים מוקדמים שהשוו מנהיגות של נשים וגברים. מחקרים אלה השוו סגנון מנהיגות חברתי ובין-אישי לעומת סגנון מנהיגות משימתית והגיעו למסקנה שלמרות תפיסות סטריאוטיפיות המעלות ציפיות שונות ינהלו בסגנון חברתי ובין-אישי וגברים בסגנון משימתי, לא נמצא הבדל ביניהם. לעומת זאת החוקרים מצאו כי נשים נוטות לנהל באופן דמוקרטי יותר ומשתף, וגברים נוטים לנהל בצורה סמכותית ומכתיבה יותר.

השוואה דומה נערכה בהקשר של מנהיגות מעצבת של גברים ונשים. מנהיגות מעצבת היא סגנון מנהיגות כריזמטי, חזוני, עם דגש על התפתחות אישית של העובדים. מחקר מסכם שכלל כ-50 מחקרים מוקדמים מ-1985 עד 2001 מצא שיש הבדל קטן אך מובהק המראה שנשים משתמשות יותר

לטובה, מבוסס על מערך חברתי-ארגוני פטריארכלי, שיש לאתגר במקום לקבל. למשל, המבקרות טוענות כי נשים למדו לטפח את האחר משום שהן אלו שמצופות לגדל ילדים ולטפח אותם. ייתכן שבחברה שוויונית נשים לא יעלו על גברים ביכולתן להיות אמפתיות ולהעצים עובדים. לטענתן, אפיונים שתורמים ל"יתרון" הנשי מבוססים על תפיסות סטריאוטיפיות ועל חלוקת עבודה לא שוויונית.

גישת התקוממות: "זה לא גברת, זה אדון"

גישות התקוממות, המבוססת על גישות פוסט-מודרניות, מציעות ביקורת רדיקלית יותר מגישת ההתנגדות. הן תוקפות את הסדר המגדרי והחברתי באופן ישיר דרך ערעור הגבולות בין גבר לאישה, גברי לנשי, הטרוסקסואלי והומוסקסואלי, ומעלות אפשרות של קטגוריות שהן מעבר לשתים הקיימות - גבר/אישה. באמצעות פירוק (דהיקונסטרוקציה) של החלוקות הקיימות הן מראות כיצד קטגוריות אלו, הנתפסות כמוכנות מאליהן, משמרות את הסדר הקיים. הן מצביעות סימני שאלה וכך חותרות כנגד הלגיטימציה להעדיף קבוצה אחת על פני האחרת.

לפי גישה זו, הקטגוריות של גבר, אישה, גברי ונשי מקבלות

פמיניזם של התנגדות מתמקד במפגש בין מיניות וכוה ובמבנה חברתי חדש שבו נשים אינן כפופות לגברים. לצורך כך מוצעות חלופות להסדרים חברתיים, כלכליים ותרבותיים קיימים, היוצאות כנגד הערכים שהעולם הגברי מייצג.

גישת ההתנגדות מציעה מגוון דרכים לשנות את הסדר הקיים. למשל, יצירת תרבות אנדרוגנית, שבה הגבר והאישה יכולים להיות "נשיים" ו/או "גבריים". גישה זו מדגישה את הערך החיובי בתכונות שזוהו כתכונות "נשיות", ביניהן רגישות לאחר, הבעת רגשות, טיפוח והצמחה. גישה זו יוצאת כנגד הקישור שנעשה עד לאחרונה בין מנהיגות ובין אפיונים גבריים (כמו דומיננטיות, ביטחון, אסרטיביות ואגרסיביות). התומכים בגישה זו טוענים כי מודל הניהול והמנהיגות המתאים לשנות ה-2000 ולארגונים מודרניים מצריך אפיונים נשיים דווקא (הלגסן, 1990; רוזנר, 1995). גישת ההתנגדות דוגלת ב"יתרון הנשי". לטענתה, נשים עברו סוציאליזציה שפיתחה את יכולתן לפעול בדרך שונה מגברים. דרך זו, שנתפסה בעבר כחיסרון, מהווה יתרון בארגונים. לנשים יש יתרונות בהשגת ידע ועיבודו - חשיבה אינטואיטיבית, לא מילולית, רוחנית, בניגוד לדרכים פטריארכליות אל הידע המתבססות על היגיון, קוגניציה וידע פורמלי.

חוקרים שפעלו במסגרת גישה זו ראינו נשים מנהיגות

נשים עברו סוציאליזציה שפיתחה את יכולתן לפעול בדרך שונה מגברים. דרך זו, שנתפסה בעבר כחיסרון, מהווה יתרון בארגונים

ומנהלות, ערכו תצפיות על אופן עבודתן והראו כי נשים נוטות לנהל בדרכים המערבות יחסים בין-אישיים, עם רגש על גילוי אמפתיה, פיתוח והעצמת העובדים ויצירת מערכות שיתופיות ופחות היררכיות. חוקרות שונות טוענות כי איכויות ניהוליות אלו יכולות להיות יתרון משמעותי ביצירת ארגונים עם תחושת לכידות גבוהה יותר, מעורבות עובדים ומוסריות גבוהה, כמו גם להביא להצלחת הארגון. גישת הרפורמה מנסה לייצג לנשים כיצד להשתנות ולהתאים עצמן טוב יותר למערכת הקיימת, ואילו גישת ההתנגדות חוגגת את השונות ואף מציעה מודל "נשי" של מנהיגות.

גישה זו תורמת להבנה ולהרגשה של האיכויות ושל הקול הייחודי שנשים עשויות להביא עמן לתפקידי ניהול ולזירה המנהיגותית. עם זאת הביקורת על הגישה שואלת אם ה"יתרון הנשי" אכן מהווה יתרון. זיהוי האפיונים ה"נשיים" כיתרון עלול לפגוע בשוויון, משום שמערך חברתי-ארגוני אשר מדגיש הבדלים בין המינים, גם אם ההבדלים מוערכים

ומנהלות, ערכו תצפיות על אופן עבודתן והראו כי נשים נוטות לנהל בדרכים המערבות יחסים בין-אישיים, עם רגש על גילוי אמפתיה, פיתוח והעצמת העובדים ויצירת מערכות שיתופיות ופחות היררכיות. חוקרות שונות טוענות כי איכויות ניהוליות אלו יכולות להיות יתרון משמעותי ביצירת ארגונים עם תחושת לכידות גבוהה יותר, מעורבות עובדים ומוסריות גבוהה, כמו גם להביא להצלחת הארגון. גישת הרפורמה מנסה לייצג לנשים כיצד להשתנות ולהתאים עצמן טוב יותר למערכת הקיימת, ואילו גישת ההתנגדות חוגגת את השונות ואף מציעה מודל "נשי" של מנהיגות.

גישה זו תורמת להבנה ולהרגשה של האיכויות ושל הקול הייחודי שנשים עשויות להביא עמן לתפקידי ניהול ולזירה המנהיגותית. עם זאת הביקורת על הגישה שואלת אם ה"יתרון הנשי" אכן מהווה יתרון. זיהוי האפיונים ה"נשיים" כיתרון עלול לפגוע בשוויון, משום שמערך חברתי-ארגוני אשר מדגיש הבדלים בין המינים, גם אם ההבדלים מוערכים

בארגונים והשפה שבה משתמשים (למשל management) תורמות ליצירת תפיסת עולם המשחזרת את מבנה יחסי הכוחות בין גברים לנשים, תוך כדי יצירת התפיסה שנים הן ה"אחר" ושהן פחות מותאמות לעולם הניהולי והמנהיגותי. אף על פי שהגישה מאתגרת את המצב הקיים ומעוררת דרכי חשיבה חדשות, הביקורת אינה פוסחת גם עליה. לטענת המבקרים קשה לתרגם את הרעיונות התיאורטיים של הגישה ולגזור מהם צעדים מעשיים שיביאו לשינוי יחסי הכוח ויאפשרו לנשים ולגברים לנהל ולהנהיג באופנים מגוונים הנחשבים לבעלי ערך דומה. כמו כן החלוקה לתתי-קבוצות של נשים על פי קטגוריות זהות שונות נוסף על החלוקה לפי מגדר (עדה, נטייה מינית, לאום, מעמד) לא מאפשרת לנשים להתלכד כקבוצה של דומות. לסיכום, כל אחת משלוש הגישות הפמיניסטיות התיאורטיות שהוצגו מספקת פרספקטיבה שונה להסתכלות

ביטויים סימבוליים ועוד) היא שמייצרת אותם. הדבר מתבטא בדינמיקות שמתייחסות לגברים ולנשים כ"אותו דבר", אך בעצם נותנות עדיפות לגברים משום שהן מושתתות על חיי הגברים, לוח הזמנים של הגברים, הגוף הגברי והרצון לתת עדיפות לעבודה על פני משפחה, בית וחיים אישיים (אקר, 1990).

גישות אלו עוסקות בקריאה מחודשת וביקורתית של טקסטים מרכזיים בספרות הארגונית, בתיאוריות של קבלת החלטות, מוטיבציה בארגון, מחויבות, ניהול ומנהיגות. בקריאה ביקורתית מסוג זה נעשה ניסיון לראות מהן המטפורות המשמשות בתחום הארגון והניהול, מהם הקולות המשותקים בטקסט, מה מוצג כ"טבעי ונכון", ולהעמיד סימני שאלה על קביעות אלה בניסיון לאפשר התפתחות של תפיסות ניהוליות אחרות שאינן משחזרות את יחסי הכוח הקיימים ומאפשרות סוג אחר של התייחסות.



יש נטייה למנות נשים לתפקידים בכירים כאשר הארגון מצוי במשבר ובנסיגה כלכלית. לעומת זאת כאשר ארגונים נמצאים בשגשוג ובצמיחה אנשים נוטים למנות גברים לתפקיד ניהולי

על שאלת האישה המנהיגה ו/או המנהלת, החל באישה השווה לגבר, עבור באישה כבעלת יתרון על הגבר בשל אפיוניה הייחודים וכלה בגישה הרואה צורך לשאול מיהי האישה המנהלת ואיך הטקסט והתפיסות הארגוניות מתייחסים אליה. לכל גישה יתרונות ומגבלות וכל אחת מסייעת בהכנת הקשר בין מנהיגות למגדר. בימים אלה, שבהן נשים רבות מנהלות בתי ספר, אישה מועמדת לתפקיד ראש ממשלה ונשים משמשות בתפקיד יו"ר הכנסת ונשיאת בית המשפט העליון מתחדרת שאלת המגדר והמנהיגות ומעוררת תקווה שבעתיד ייראה החיבור בין נשים ונשיות ובין מנהיגות, טבעי, מוכר ומוכן מאליהם לכולנו – נשים וגברים.

לדוגמה, בטקסטים העוסקים בהתנהגות אורחית ארגונית (התגדרבות העובד, למשל) נעשה שימוש במטפורה של "חייל"; העובד הטוב מתואר כ"חייל טוב". השימוש במטפורת החייל קושר קשר מידי בין "אורחות טובה" ל"גבריות" ולכן מעלה סימן שאלה על יכולתן של נשים להיות אורחיות טובות. לו היה נעשה שימוש במטפורת "האחות הרחמנית" או "האם הטובה" במקום ב"חייל", ייתכן שהטקסט היה נקרא בצורה שונה ונשים היו מוכללות יותר. לכן, לפי גישת ההתקוממות, נשים מראש אינן נכללות בטקסטים ובפרקטיקות של הניהול והמנהיגות (קרק, 2004). גישת ההתקוממות מאפשרת לבדוק כיצד התיאוריה, האידיאולוגיה הניהולית, נורמות העבודה

מקורות

- Acker, J., 1990. 'Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations', *Gender and Society* 4 (2): 139-158.
- Eagly, A. H., and M. C. Johannesen-Schmidt, 2001. 'The leadership style of women and men', *Journal of Social Issues: Gender, Hierarchy, and Leadership* 57 (4): 781-798.
- Eagly, A. H., and B. T. Johnson, 1990. Gender and leadership style: A meta-analysis', *Psychological Bulletin* 108: 233-256.
- Eagly, A. H., and L. L. Carli, 2007. *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*, Boston: Harvard Business School Press.
- Fondas, N., 1997. 'Feminization unveiled: Management qualities in contemporary writings', *Academy of Management Review* 22: 257-282.
- Helgesen, S., 1990. *The Female Advantage: Woman's Ways of Leadership*, New York: Doubleday Currency.
- Kark, R., 2004. 'The transformational leader: Who is (s)he? A feminist perspective', *Journal of Organization Change Management* 17: 160-176.
- Rosener, J. B., 1995. *America's Competitive Secret: Women Managers*, New York: Oxford University Press.
- Ryan, M. K., and S. A. Haslam, 2007. 'The glass cliff: Exploring the dynamics surrounding women's appointment precarious leadership positions', *Academy of Management Review* 32: 549-572.

דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי



הספר מציג מגוון רחב של דיאלוגים חינוכיים, מן העת הקלאסית ועד לימינו הפוסט-מודרניים, כולל דרכים לארוג אותם יחד לכדי גישה פדגוגית כוללת. לחדשנותו של הספר שני היבטים: שילובם של שלושה מושגי יסוד בחינוך – הומניזם, דיאלוג והעצמה – לכלל תפיסה חדשה של חינוך ההומניסטי, ורפרטואר עשיר של דיאלוגים חינוכיים אשר בכוחם להעצים את אישיות התלמידים לקראת חיים אנושיים אוטונומיים, מלאים, והגונים.

פרופ' נמרוד אלוני הוא מרצה בכיר לפילוסופיה חינוכית במכללת סמינר הקיבוצים, משמש כראש "המכון למחשבה חינוכית" ו"קתדרת אונסקו לחינוך ההומניסטי", ומנהל של תחום החינוך במרכז לאתיקה שבירושלים.

מחירו הקטלוגי של הספר 98 ₪

במכירה ישירה דרך מחלקת ההפצה של הוצאת הקיבוץ המאוחד המחיר יהיה **65 ₪**

במכירה מרוכזת של למעלה מ-20 ספרים, המחיר יהיה **60 ₪** לספר.

נא לפנות אל אילנה 03-6163978 או 03-5785810 שלוחה 220, פקס: 03-5785818, או tal@kibutz-poalim.co.il

להתחיל את השנה עם מחשבות על החינוך!

ספר חדש בסדרה **מחשבות על חינוך** בעריכת ד"ר יורם הרפז

יורם הרפז

המודל השלישי הוראה ולמידה בקהילת חשיבה

עוד בסדרה:

חינוך דמוקרטי מאת אימי גוטמן

תרבות החינוך מאת ג'רום ברונר

החינוך שאנו ראוים לו מאת אלפי קון

עכשיו במבצע של **35%** הנחה במחלקת ההפצה של ספרית פועלים.

נא לפנות לאילנה: 03-5785810 שלוחה 220,

או 03-6163978 פקס: 03-5785818



ספרית פועלים



מנהיגות נוער, חרדת המבוגרים

לעין כול כאשר ייחשפו ויטופחו. טענה זו, לצד הטענה שמנהיגות היא מערכת מיומנויות ועמדות הניתנת לפיתוח, הובילה את הכותבים לטעון שכל בני הנוער יכולים לעשות מעשים מנהיגותיים. הגרסה זו רחבה דיה כדי לכלול בקטגוריה "מנהיגות" גם תלמידים שאינם מקובלים כמנהיגים בחברתם.

מישורי המנהיגות

אפשר להצביע על שלושה מישורים כלליים שבלעדיהם אי-אפשר לדבר על מנהיגות. שלושתם יכולים לשמש מסגרת להבנת תהליכי פיתוח מנהיגות צעירה.

- הקניית כלים ומיומנויות;
 - הגברת מוטיבציה ורצון לפעול בזירות ציבוריות;
 - פיתוח זהות, ערכים והשקפת עולם.
- בעקבות תהליך מיפוי ראשוני של המחקר והשרה³ עולה שיעקר המאמץ במסגרות של פיתוח מנהיגות צעירה מוקדש להקניית כלים ומיומנויות ולהגברת המוטיבציה. המישור השלישי - פיתוח זהות והשקפת עולם - קשה יותר לפיתוח, אך כאשר מישור זה מוזנח מתעוררת סכנה של מנהיגות אפורטוניסטית נטולת כיוון ערכי. אתעכב מעט על כל אחד מן המישורים האלו.

מישור הכלים והמיומנויות: במרבית הארגונים והתכניות מושם דגש על פיתוח כלים ומיומנויות כגון רטוריקה, פרונטציה ושפת גוף, השפעה על קבוצה, יכולת לקבוע סדר יום, להגדיר משימות, לתכנן, לארגן, לזהות את מקורות הכוח ועוד.

מישור המוטיבציה: שלושה ממדים נתפסים כתורמים להגברת המוטיבציה:

1. מיון: בכל ארגון העוסק בפיתוח מנהיגות נוער יש תהליך מיון כלשהו. בחלק מן התכניות המיון מתקיים ממש בשלב הראשוני ובחלק האחר, למשל בתנועות הנוער, המיון הוא בין החניכים העוברים לשלבים מתקדמים כגון הרכה או קבלת אחריות בארגון. גם במערכת החינוך יש מיון, למשל למועצות התלמידים. כל ילד יכול להתקבל לתנועת נוער, אך לא כל ילד יכול להתקבל לקורסי מדריכים בתנועות. כל ילד בישראל זכאי לחינוך בבית הספר, אך לא כל ילד יכול להתקבל למועצת תלמידים כלשהי. נראה שתהליך המיון מגביר את המוטיבציה להשתייך לקבוצה הנבחרת.
2. מודל לחיקוי: חלק מן הארגונים מעמידים את הדמויות המובילות בארגון כמושא להערצה. ההערצה לדמותו של המנהיג העומד בראש הארגון, לצד הנגישות לדמות בתוך

דוח "הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה" של משרד המשפטים מצוינת הזכות להשתתפות של התלמיד בתהליך התחנכותו.¹ על מערכת החינוך, כך עולה מדברי הוועדה, לאפשר לתלמידים להשתתף בעיצוב התחנכותם. תחום מנהיגות הנוער תומך לא רק בהשתתפות אלא גם בהנהגה, כלומר יש לאפשר לתלמידים להנהיג את עצמם. האם מערכת החינוך מסוגלת לממש את זכות התלמידים למנהיגות? האם היא והחברה בכללה מסוגלות לוותר על טריטוריות שליטה לטובת בני הנוער? יש תקדימים היסטוריים. בחברה הקיבוצית

מנהיגות נוער היא הדרך לאפשר לצעירים להתבגר ולעצב את ההתחנכות שלהם בעצמם. מחקרים מראים שפוטנציאל מנהיגותי טמון בכל צעיר. המבוגרים מתקשים לשחרר את הרצועה רות קנולר לוי

ובתנועות הנוער, למשל, המבוגרים עזבו את הזירה ואפשרו לבני הנוער להנהיג את עצמם.

בישראל ובעולם יש יוזמות רבות בתחום חדש יחסית המכונה "מנהיגות צעירה" או "מנהיגות נוער". הכוונה למסגרות - הוותיקה ביניהן היא תנועת הנוער - שעורכות מפגשים מגוונים של בני נוער ומעודדות אותם להתנדב למשימות ולפתח יוזמות שונות להעצמתם ולהעצמת סביבתם. הרעיון העומד ביסוד מסגרות אלה הוא שאפשר לפתח מנהיגות בגיל צעיר, מנהיגות הכרוכה בהתבוננות מורכבת יותר על המציאות ובנכונות ויכולת לשנותה.

גם במחקר אפשר למצוא התייחסות לנושא מנהיגות הנוער. חוקרים בעלי שם עולמי כגון לינדן ופרטמן, רוד, קודר, קאסל ואחרים² מתייחסים לתהליכי פיתוח מנהיגות בקרב מתבגרים כתהליכים הניתנים לפיתוח. החוקרים מציעים תנאים מתאימים להתפתחותה של מנהיגות ומעשים מנהיגותיים בקרב הנוער. לינדן ופרטמן הם החוקרים העיקריים בנושא מנהיגות הנוער. בספרם Youth Leadership הם טוענים שבכל צעיר יש תכונות מנהיגותיות רדומות העתידות להתגלות

רות קנולר לוי היא מייסדת שותפה של התנועה "מנהיגות נוער בישראל" ועמיתה בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית

הארגון, יוצרות אף הן מוטיבציה בקרב החניכים. הם יודעים כמו מי הם רוצים להיות ומפתחים מוטיבציה לעבור תהליכים אשר יובילו אותם להשפעה ולמעמד של מנהיג הארגון.

3. תהליך ההתנדבות: כמעט בכל הארגונים נמצא כי בני נוער וצעירים מחויבים ברוב התכניות להתנדבות כלשהי, לפעולה המתרחשת בזמנם הפנוי. תהליך ההתנדבות מספק תחושה של הערכה עצמית גבוהה יותר ומגביר את המוטיבציה לפעול.

מישור הזהות הערבית והשקפת העולם: במישור הזהויה הרבה מלל ומעט עשייה, שכן קשה לעסוק בו באופן שיטתי ולהעריך את תוצאותיו. למרות זאת ייחודו של תהליך פיתוח מנהיגות בקרב בני נוער מתמקד בניבוש הזהות האישית והערכית. ההנחה היא שגיל ההתבגרות הוא שלב בסיסי בתהליך גיבוש הזהות. רק מהמקום העמוק ביותר של מודעות עצמית וזהות ערכית - תהליך המתעורר בעוצמה בגיל ההתבגרות - ראוי לפנות לשני המישורים האחרים, לפיתוח מיומנויות ומוטיבציה. פיתוח השקפת עולם הוא תהליך חיוני לא רק למנהיגים אלא לכל בני הנוער, ומבחינה זו חינוך למנהיגות הוא חינוך לאנושיות והוא כללי ודרוש לכל בני הנוער במערכת החינוך.

בניית תחום מנהיגות הנוער

יש לכונן את מנהיגות הנוער⁴ כתחום מובחן מבחינה חברתית, חינוכית ותרבותית. משמעותה הראשונית של אמירה זו היא שיש לתת לנוער מרחבים אמיתיים של חופש. המשמעות השנייה של אמירה זו היא שלמתבגרים יש מאפיינים ייחודיים, בכלל זה מאפייני מנהיגות.

נצביע על ארבעה מאפיינים עיקריים של מנהיגות נוער: **מנהיגות צעירה:** חדות הגילוי, ההתנסות הראשונית, ההצלחות המפתיעות, ההתלהבות, היכולת להציב סימני שאלה, היצירתיות - כל אלה מאפיינים את גיל הנוערים ומכוננים מנהיגות נוער ייחודית.

מנהיגות סוערת: גיל ההתבגרות מתאפיין בין השאר בסערת

רגשות. העוצמה וחוסר הגבולות המאפיינים את בני הנוער לטוב ולרע לצד חוסר המודעות למגבלות הן תופעות אשר משפיעות על סגנון מנהיגותם של המתבגרים לעומת המבוגרים.

מנהיגות נוער לנוער: בתנועות הנוער ובחוגי הספורט, למשל, נמצא שבני נוער משפיעים על בני נוער ביתר עוצמה ממבוגרים. השפעה זו מתרחשת במקום שבו יש לנוער שפה, הרגלים וערכים ייחודיים; וכן אמצעים ייחודיים - התקשורת האינטרנטית מובילה למנהיגות אחרת. **מנהיגות נוער למבוגרים:** האם צעירים, בגלל מאפייניהם הטיפוסיים, עשויים לראות דברים שמבוגרים חדרו לראות, לשאול שאלות שמבוגרים חדרו לשאול ולהניע מבוגרים לראות ולשאול מחדש? כן, ומכאן נובעת השפעת המנהיגותית של צעירים על מבוגרים. מבחינה זו לצעירים יש השפעה רבה יותר על מבוגרים משיש למבוגרים על צעירים (ראו למשל את פנייתה של עדי לוסטיג בת ה-18 לרשויות נגד הבנייה המתוכננת בחוף פלמחים, אשר יצרה תנועת מחאה שלמה. כך גם פנייתם של חניכי חוגי ספורט נגד הבנייה בנחל חלילים).

תקופת ההתבגרות בתרבות של ימינו התארכה עד איזון. שירו המפורסם של אהוד בנאי "הילד בן שלושים" ממחיש זאת היטב. הכיוון שאני מציעה הפוך למגמה התרבותית הזאת. בחברה שבה גדלתי בעמק יזרעאל בני הנוער השתתפו בהצלת הגידולים החקלאיים בשנת הבצורת לצד המבוגרים, גם "על חשבון" הלימודים בבית הספר. אז היה ברור מהו סדר העדיפויות הנכון. התחלקנו לצוותים וקבענו ראשי צוותים. במצבים כאלה ודומים "עשינו את הבגרות" שלנו, והיא הייתה חשובה יותר מ"עשיית תעודת בגרות" - שגם אותה עשינו. פיתוח מנהיגות בקרב הנוער מחייב תפנית - טיפוח בגרות ואחריות בקרב הנוער תוך כדי נטרול יומרת המבוגרים לעצבם. זה המחיר שהמבוגרים יצטרכו לשלם עבור פיתוח מנהיגות נוער - לוותר חלקית על תלות הצעירים בהם. זהו מחיר נמוך ביחס לרווח שפיתוח מנהיגות נוער ייחודית עשוי להניב לצעירים ולמבוגרים כאחד.



הערות

- 1 משרד המשפטים, הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה, דוח ועדת המשנה בנושא "מנהיגות צעירה", בהנחיית יו"ר ועדת המשנה אורית איכילוב, 2003.
- 2 לסקירה רחבה יותר ראו רות קונולר לוי וישראל שורק, "מנהיגות צעירה במבחן הרוח והאדם", בתוך: **60 שנות חינוך בישראל, עבר, הווה, עתיד**, ירושלים: מכון מנדל, 2008, עמ' 87-102.
- 3 ראו קונולר לוי ושורק, שם, עמ' 95-98.
- 4 אין אחדות בין החוקרים בנוגע למסגרת הגיליים של בני הנוער. אני מבקשת להתייחס בעיקר לבני נוער מושמן, 18 עד 12 D., 1999. *Adolescent Psychological Development*, University of Nebraska - Lincoln, L.E.A. 1999.

מקורות

- An essential ingredient for youth leadership development', *NASSP Bulletin* 83 (609): 9-15.
- Kirkpatrick Johnson, M., Beebe, T., Mortimer, J. T., and M. Snyder, 1998. 'Volunteerism in Adolescence: A Process Perspective', *Journal of Research on Adolescence* 8 (3): 309-332. Kudo, F.T., 2006. *Adolescent Leadership Development: Redirecting self assessment to enhance leadership development in youth organizations*, Paper from Case Western Reserve University, Weatherhead School of Management.
 - Moshman, D., 1999. *Adolescent Psychological Development*, Nebraska: University of Nebraska - Lincoln, L.E.A.
 - Ricketts, J. C., and R. D. Rudd, 2002. 'A comprehensive leadership education model to train, teach, and develop leadership in youth', *Journal of Career and Technical Education* 18 (2).
 - Sherrod, L.R., and C.A. Flanagan, 1998. 'Youth Political Development: An Introduction', *Journal of Social Issues* 54 (3): 447-456.
 - Van Linden, J. A., and C. I. Fertman, 1998. *Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 - חפץ, א"ר, ומ' לינסקי, 2007. **מנהיגות במבחן**, תרגום: דרורה בלישה, תל אביב: ידיעות אחרונות.
 - כהנא, ר', 2007. **נוערים והקוד הבלתי פורמלי: תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנוערים הפוסט-מודרניים**, ירושלים: מוסד ביאליק.
 - ניסן, מ', 2000. "זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך", בתוך: עמית, ח' (עורכת), **אחריו: על מנהיגות ומנהיגים**, תל אביב: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.
 - בוגלר, ר' (עורכת), 2000. **מנהיגות ויישומה בחינוך**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
 - שורק ישראל ושות', 2008. דרך כפר, יחמות ימין אורד.
 - Bass, M. B., 1985. *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York: Free Press.
 - Bass, M. B., 1998. *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational*, London: Free Press.
 - Burns, J. M., 1978. *Leadership*, New York: Harper & Row.
 - Cassell, J., Huffaker, D., Tversky, D., and K. Ferriman, 2006. 'The language of online leadership: Gender and youth engagement on the Internet', *Developmental Psychology* 42 (3): 436-449.
 - Fertman, C. I., and J. A. van Linden, 1999. 'Character education:

מנהיגות מורים

**אם רוצים שמורים יהיו מנהיגים חינוכיים בכיתותיהם
ובבית ספרם - ורק מורים כאלה יוכלו לשנות את
החינוך - יש לתת להם שלושה תנאים לפחות**

יעל גוראון

לא כל מורה הוא מנהיג. מנהיגות אינה תכונה נררשת בראיונות עבודה להוראה או בכניסה להכשרת המורים. בשעה זו, של "משבר ביקושים" להוראה, דרישה כזאת רק תחריף את המצב. ועם זאת טוב לחשוב שמורים הם מנהיגים, לכל הפחות מנהיגים בפוטנציה. מבחינה פורמלית מורים בעבודתם ממונים על קבוצות תלמידים. הם פועלים במרחב שבו הם בעלי הסמכות והכוח. מתוקף תפקידם עליהם להשליט סדר ולהוביל מהלכים חינוכיים ולימודיים בכיתותיהם. מבחינות מסוימות תפקיד המורה, ובמיוחד תפקיד המחנך, יכול להיות עמדת מנהיגות בקבוצה. אמנם לא התלמידים הם שבחרים את מוריהם, אבל התלמידים זקוקים לדמויות מכוונות ונענים להן כאשר הם פוגשים בהן. ואכן, מורים רבים ממצים את ההזדמנות שהתפקיד נותן להם; הם מעוניינים במנהיגות ומגלים אותה. המוטיבציה להוראה אינה רק – כפי שטוענת דעה המונית – שעות נוחות וחופשות, אלא גם ובעיקר רצון להנהיג צעירים לקראת אפשרויות חדשות, להשפיע עליהם לטובה, להגיע אתם למפגש משמעותי.

בהיותי מורה מקצועית, מחנכת, רכזת שכבה ומדריכת מורים פגשתי מורים רבים שהם "מורים מנהיגים" – מורים בעלי יכולת "לעשות" חינוך והוראה מעצבים. השאלה הגדולה היא מהם התנאים המצמיחים מורים-מנהיגים ומשאירים אותם בכיתות ובבתי הספר לאורך זמן. אני סבורה שדרושים לפחות שלושה תנאים כאלה.

1

תנאי ראשון הוא שינוי דימוי המורה ושינוי הציפיות ממנו. מנהיגות חייבת לקבל הכרה חברתית. קשה לקיים מנהיגות כאשר היא מוכרת במרחבים מסוימים בבית הספר – בכיתות – ואינה מוכרת במרחבים אחרים בבית הספר ומחוצה לו. אם רוצים לחזק את המנהיגות החינוכית של המורים יש לשמור על רציפותה. לשם כך יש לשפר את תנאי עבודתם של המורים – בעיקר משכורת מכבדת וסביבת עבודה סבירה. מנהיגות מורית אינה אפשרית כאשר השכר מבזוה – וידוע היטב ל"מונהגים" – והסביבה אינה מאפשרת מפגש עם תלמידים.

יתר על כן, גם הגדרת תפקידו של המורה חייבת להשתנות כדי לאפשר לו מנהיגות. בארגון בירוקרטי שמטרתו העיקרית היא הכנה לבחינות בגרות, המורה אינו אלא פקיד או כלי. רק ציפיות מצד קהילת בית הספר ומצד מנהלי בתי ספר לפגוש אצל המורים חדשנות, יצירתיות ואומץ ליצור ולהוביל שינויים יאפשרו התפתחות של מנהיגות מורים. הדימוי החברתי והעצמי של המורה קשור אפוא למעמדו הכלכלי, לתנאי עבודתו, להגדרת תפקידו ולמארג הציפיות ממנו.

יעל גוראון היא מורה, מחנכת ורכזת שכבת י"ב בתיכון אזורי הרטוב

2

תנאי שני להתפתחות המורה כמנהיג חינוכי קשור להכשרת המורים הטובים ביותר במערכת החינוך. מפתה לחשוב שתכונות של מנהיגות הן מולדות, אך חלקן ניתנות לפיתוח במסגרת הכשרת המורים. פיתוחם של "מורים מנהיגים" במסגרת הכשרת המורים מחייב העצמה שלהם כמחוללי שינוי, כלומר מתן אפשרות לחוות את עצמם ככאלה. לשם כך יש לחזק בתהליכי ההכשרה להוראה את הדימוי העצמי והמקצועי של המורים לעתיד, לעודד אותם לנקוט עמדות בנושאי חינוך וחברה, ללמוד מניסיונם של מורים-מנהיגים, ליצור חזון חינוכי ולהמציא אמצעים למימושו. מורים שעברו תהליך הכשרה כזה, מורים מועצמים, ינצלו טוב יותר את המרחב החינוכי המוגבל שלהם כדי "לעשות" בו חינוך משמעותי. כדי ליצור הכשרה שתפתח מורים בעלי פוטנציאל מנהיגותי ותשאיר אותם בכיתות ובבתי הספר, יש להקשיב למורים ולגלות מהם הדברים שמארגרים ומניעים אותם לעשייה, מה מסקרן אותם, על מה הם שמים דגש בעבודתם, אילו מיומנויות חסרות להם, כיצד הם רוצים להתפתח במקום עבודתם, מהם השינויים הנדרשים לדעתם כדי שיוכלו להוביל תהליכי הוראה ולחולל חינוך טוב יותר ומכוון יותר לנושאים חברתיים.

גם הגדרת תפקידו של המורה חייבת להשתנות כדי לאפשר לו מנהיגות. בארגון בירוקרטי שמטרתו העיקרית היא הכנה לבחינות בגרות, המורה אינו אלא פקיד או כלי

3

התנאי השלישי לפיתוח מנהיגות מורים קשור לתפיסת המורים כאנשי חינוך מקצועיים שהם השותפים הראשונים למחקר, לפיתוח וליישום החלטות הנוגעות לחינוך ולהוראה. המורים הם אלה שמתרגמים רעיונות גדולים לשפת המציאות הבית-ספרית. הגיע הזמן להכיר בכך ובמה שנובע מכך. יש לתת למורים מעמד של מומחים בתחומם. מומחיות משמעה הפעלת שיקול דעת מקצועי והשתתפות בקבלת החלטות. ידוע שמתן אמון מעורר אנשים להיות ראויים לאמון. בתי הספר ומערכות החינוך המקומיות והארציות צריכים לפעול כמסגרות המאפשרות חשיבה של מורים, היוועצות של מורים, ובמיוחד שימור ידע של מורים ושימוש בו. יש צורך דחוף לפתח מנגנונים ומרחבים של השתתפות רחבה של מורים בקבלת החלטות הנוגעות להוראה ולחינוך, כמו גם למעמדם המקצועי. כך, מורים רבים ככל האפשר ישתתפו בתהליכי הגדרה, יישום ובחינה של המדיניות החינוכית בבתי הספר ומחוצה להם. שיתוף מורים דורש חשיבה מסוג חדש. מי שיעז ללכת בנתיב זה יופתע לגלות מורים בעלי ניסיון רב ונקודת מבט ייחודית, מורים שרק בכיסם נמצא המפתח לפתרון הבעיות הדוחקות ביותר של מערכת החינוך.

פיתוח אסטרטגיה מערכתית לשיתוף מורים הוא סוגיה מאתגרת. התכונות לקראת שיתוף ומעורבות מורים ופיתוח כלים מתאימים לאפשר אותם יכולים להביא את השינוי המהותי ביותר במערכת החינוך: מורים מנהיגים חינוכיים המחנכים תלמידים למנהיגות חברתית ערכית.

לקראת כתיבת השורות האלה שאלתי תלמידה שלי מה דעתה על הרעיון של "מורים מנהיגים". היא אמרה: "מורה יכול להיות מנהיג, אבל אין הרבה מורים שהם מנהיגים". אני מסכימה. בכל שנה אני מקפידה מחדש להישאר במקומות שבהם אני מרגישה מוערכת, בעלת יכולת השפעה, שותפה ומסוגלת להביע את עמדותיי ולעצב את סביבת העבודה שלי בצורה שתשרת את ערכי המקצועיים. לצערי, אני חווה בכל שנה מחדש את הכבלים המונחים על יכולתי ורצוני להנהיג חינוכית את תלמידי ואת בית ספרי. עבודת מורה-מנהיג בבית הספר היא "נגד כל הסיכויים". אם רוצים להפיק מהמורים הנהגה חינוכית ראוייה יש לשנות באופן מערכתי את התנאים שבהם הם מורים.

"היי, אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון!"

מנהיגות חינוכית נובעת מזהות חינוכית; זהות חינוכית נובעת ממחויבות למטרה חינוכית; מטרה חינוכית קשה לבחור כי היא אינה נובעת מהמצב - היא נובעת מ"סנטימנט פדגוגי", ואותו יש למצוא ולהמציא. לא קל להיות מנהיג חינוכי בימינו

יורם הרפז

על פי גישה אחת - נכנה אותה "גישת הידע" - היסוד המכונן מנהיגות חינוכית הוא ידע: מנהיג חינוכי יודע את הדברים הנחוצים להובלת המסגרת החינוכית (מערכת/ארגון/תנועה) שהוא מופקד עליה; יש לו ידע על היבטיה השונים ("ידע ש...") ומיומנויות ("ידע איך...") חיוניות להובלתה - כיצד להניע שותפים, לקבוע סדר עדיפויות, לנהל ישיבות, לקרוא תקציב, לגייס משאבים וכדומה. ידע ומיומנויות אכן חשובים למנהיג חינוכי, אך הם אינם היסוד המכונן מנהיגות חינוכית. ידע "עושה" מנהלים, לא מנהיגים.

על פי גישה שנייה - נכנה אותה "גישת התכונות" - היסוד המכונן מנהיגות חינוכית הוא תכונות אופי. מנהיג חינוכי הוא, למשל, ישר (התנהגותו משקפת את ערכיו), מאוזן (בעל אינטליגנציה רגשית), סמכותי (גורם לאנשים לפעול בהתאם למטרותיו), יזם (מניע תהליכים) וכדומה. בהבדל מידע, שהוא כללי וניתן להקניה ולרכישה, תכונות (אם כי גם בהן יש יסוד נרכש) הן אישיות יותר ומייחדות את המנהיג החינוכי. עם זאת תכונות אינן מכוננות מנהיגות חינוכית באופן מובהק. אנחנו זקוקים ליסוד מכונן שהוא התמצית של מנהיגות חינוכית, לכל הפחות סוג של מנהיגות חינוכית שהמאמר הזה מבקש לקדם.

על פי הגישה השלישית - נכנה אותה "גישת הזהות" - היסוד המכונן מנהיגות חינוכית הוא זהות פדגוגית. למנהיג החינוכי יש מטרה חינוכית המעוגנת בהשקפת עולם חינוכית. על בסיס השקפה זו הוא מסוגל לבצע שיקול דעת פדגוגי

דמו לעצמכם קבוצת פועלים המפלסת את דרכה ביער, מתקדמת לאטה תוך כדי שהיא חותכת את הסבך במצ'טות. אחריהם הולכים מנהלים - מחלקים הוראות, מתגמלים ומענישים, מחפשים דרכים לייעל. על עץ אחד מטפס מנהיג. הוא משקיף סביבו וקורא: "היי, אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון!". בעזרת הסיפור הזה המחיש סטיבן קובי (1996) את ההבחנה (שהפכה לסיסמה) שערך פיטר דרוקר בין מנהל למנהיג: "מנהל עושה את הרבר נכון; מנהיג עושה את הרבר הנכון". מנהיג צופה אל האופק, רואה אפשרויות, מגדיר מטרות "נכונות"; מנהל עסוק בכאן ועכשיו, באמצעים.

זוהי, כמובן, הבחנה בקירוב ראשון בלבד. מנהיג על פי הגדרה הוא מי שמחולל שינוי במציאות. "מנהיג" שמגדיר מטרה, אך מתעלם מן האמצעים הדרושים להשגתה, לא יחולל שינוי במציאות ולא ייחשב למנהיג. למנהיג יש אפוא יכולת לבצע שיקול דעת אסטרטגי - להגדיר מטרה ולהתאים לה אמצעים; למנהיג חינוכי יש יכולת לבצע שיקול דעת פדגוגי-אסטרטגי - להגדיר מטרה חינוכית ולהתאים לה אמצעים חינוכיים על בסיס זהות פדגוגית עמוקה ומנומקת.

גישת הזהות

אפשר לאתר שתי גישות רווחות למנהיגות חינוכית וגישה שלישית רווחת פחות. כל גישה מנסה לענות על השאלה: מהו היסוד המכונן מנהיגות חינוכית.

ד"ר יורם הרפז הוא עורך **הד החינוך** ומרצה במכללה האקדמית בית ברל



בית הספר "ח"
ירוש'

טוב, נגיד שכך, אז איך מגדירים מטרה לחינוך?
תחילה נשתחרר מהאשליה הנפוצה שמטרות חינוך נובעות מהמצב. אחר כך נשתחרר מתוכנה ביקורתית נפוצה שמטרות חינוך מנותקות מ"המצב" (הפעם "מצב" במירכאות כפי שיובן בהמשך), ולאחר הכירו-שחרור הזה נוכל לענות על השאלה.

מטרות אינן נובעות מהמצב: על פי אמונה נאיבית רווחת יש מצב - מצב כשלעצמו, מצב אובייקטיבי (ארנסט פון גלזרספלד הגדיר "אובייקטיביות" כ"אשליה שתצפיות יכולות להיעשות בלי תצפיתן"), ומהמצב הזה נובעות מטרות חינוך. לפי אמונה זו, **המצב הכללי** - מצב החברה, התרבות, האזור, העולם, הסביבה וכדומה וה**מצב החינוכי** - עובדות רלוונטיות לתהליך החינוכי שהמחקר מגלה: ממצאים על למידה, חשיבה, התפתחות וכדומה - כוללים באיזשהו אופן מטרות חינוך. המצב האובייקטיבי, לפי תפיסה זו, מנחה אותנו למטרות חינוך נכונות; ממש כופה אותן עלינו.

אבל המצב הוא רק מצב; זה מה יש - זה לא מה שראוי שיהיה. בלשון הפילוסופים, אי אפשר להפיק ראוי (ought, מטרות) ממצוי (is, מצב). לדוגמה, מצב האקלים המתחמם עקב אפקט החממה הנגרם בידי בני אדם לא אומר לנו מה ראוי לעשות ולמה ראוי לחנך (אולי כדאי להניח לאקלים להתחמם ולשאת מתוך השלמה סטואית בתוצאות?). גם העובדה שלבני אדם יש, למשל, אינטליגנציות מרובות, ולא אינטליגנציה אחת הנמדדת באמצעות סולם ה-IQ, לא אומרת לנו מה ראוי לעשות ולמה ראוי לחנך (לטפח את האינטליגנציות "החזקות" או את "החלשות"? זו אגב הסיבה לכך שבספרי החינוך של הווארד גרדנר, אבי התיאוריה "אינטליגנציות מרובות", הרעיון הזה תופס מקום שולי בלבד).

נשתחרר אפוא מן האשליה שמטרות חינוך טמונות במצב. המצב אינו נושא בקרבו מטרות חינוך, ואין טעם לדגור עליו עד שיטיל מטרות. מבחינת מטרות החינוך, המצב עקר.

מטרות נובעות מ"המצב": הביקורת הנ"ל התרכזה במה שמכונה "הכשל הנטורליסטי" - ניסיון להפיק מטרות ממצב, ערכים מנתונים, ראוי ממצוי. תוך כדי כך היא לקתה בכשל משלה: היא קיבלה מהעמדה שביקרה את תפיסת המצב כמצב כשלעצמו - כאילו יש מצד אחד מצב אובייקטיבי ומצד אחר מטרות חינוך סובייקטיביות ואין ולא יכול להיות קשר ביניהם. אבל זה לא המצב; אין מצב למצב (אובייקטיבי), מכל מקום לא בשיח החינוכי.

כאשר אנשי חינוך מגדירים את "המצב" הם עושים זאת לאור דימוי אידיאלי של "המצב" שיש להם בראש. כאשר, למשל, הם אומרים שהצעירים סובלים מבורות, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים משכילים"; כאשר הם אומרים שצעירים אדישים למולדת, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים ציונים"; כאשר הם אומרים שהצעירים אינם חושבים כראוי, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים חושבים"; כאשר הם אומרים שהצעירים עסוקים רק בעצמם ובהנאות שלהם, הם אומרים זאת לאור דימוי אידיאלי של "בוגרים ערכיים". כלומר, הדימויים

אסטרטגי. כמובן, זהות פדגוגית אינה מספיקה; מנהיג חינוכי זקוק גם לידע ולתכונות כלשהם שיעזרו לו ליישם את שיקול הדעת שלו ולשנות דברים במציאות, אך אם יש לו זהות פדגוגית יש לו נקודת מוצא, בסיס לשיקול דעת פדגוגי אסטרטגי, עץ שעליו הוא יכול לטפס ולהראות לאחרים את הכיוון "הנכון".

אני מדגיש את הזהות הפדגוגית ואת היכולת לבצע שיקול דעת פדגוגי-אסטרטגי משום שהן נדירות בימינו. "המנהיגות החינוכית" הרווחת כיום נוטה יותר לניהול מלמנהיגות. "מנהיגים חינוכיים" יודעים כיצד לתחזק ולפתח את הארגונים שהם עומדים בראשם, אך הם אינם עוסקים בשאלת היסוד הנוגעת למטרת הארגון ולאמצעים המתחייבים ממנה. הם עסוקים מכדי להתפנות לשאלה הפילוסופית על מטרת החינוך ולכודים ב"שכל הישר" שלהם, שאותו הגדיר בורדייה כ"מחשבה שמה שקיים הוא גם מה שהכרחי".

הנה לדוגמה טיוטת מסמך שהתגלגלה לידיי לאחרונה ובה מפקחים באחד המחוזות של משרד החינוך מגדירים מחדש את תפקידם לאור השאיפה להיות מנהיגי חינוך - מובילי בתי הספר שבאזור הפיקוח שלהם. המסמך מחלק את סגולותיו של המפקח-מנהיג לשתי קטגוריות - "ידע" ו"כישורים" (תכונות). ב"ידע" הכוונה לידיעה של נושאים העומדים על הפרק כגון חזרי מנכ"ל, רפורמת "אופק חדש", תכניות הלימודים בקבוצות הגיל השונות, אגפי משרד החינוך, שיטות הוראה והערכה, ניהול תקציב, מבחני מיצ"ב, ארגונים של המגזר השלישי, למידה בסביבה מתוקשבת, חינוך סביבתי, זכויות הילד, חינוך מיוחד, חוקת הזכויות לבגרות ועוד. ב"כישורים" הכוונה לתכונות כגון הובלה, דוגמה אישית, כריזמטיות, תקשורת בין-אישית, ראייה מערכתית, קבלת החלטות, פתרון בעיות, כושר ביטוי ועוד. מה שחסר ברשימה זו הוא היסוד השלישי - המעורפל משהו, הפילוסופי, אך המכריע - זהות פדגוגית.

מצבים ומטרות

זהות פדגוגית "עשויה" ממחויבות מודעת ומנומקת למטרות חינוכיות. מטרות חינוכיות מנחות את החשיבה והעשייה החינוכיות לפני ולפנים. כל מה שקורה בתחום החינוך - סגנון ההוראה, דפוס הלמידה, שיטת ההערכה, תכנית הלימודים, המבנה הארגוני, האקלים החינוכי ועוד - הדור מטרות ומעוצב על ידן. אם אין מטרות - אין חינוך. וכאשר המטרות מנוסחות באופן חגיגי ולא מעשי, והן סותרות זו את זו, כמו למשל מטרות החינוך הממלכתי (ראו תיקון לחוק מטרות החינוך, 2000), הן בלתי רלוונטיות ואינן מסוגלות להוביל את החינוך. במקרה כזה ממלאים את החלל אמצעים שהפכו למטרות. את מערכת החינוך שלנו מנהיגים אמצעים שהפכו למטרות: בית הספר הוא אמצעי שהפך למטרה - כל המאמץ החינוכי מושקע בתחזוק שלו; ובחינות הבגרות הן אמצעי שהפך למטרה - מה שנבדק בהן הוא בעיקר היכולת להצליח בהן.

שאותו הם מבקשים לממש בחייהם (סארטר קרא לכך "השלך יסוד"). הדימוי האישי האידיאלי מושלך אל העתיד וגם, כפי שטען איגן, על הצעירים; הם אמורים לממש את הדימויים העצמיים של המבוגרים.

המבוגרים רוצים לממש את האידיאלים שלהם (ולהפיג את החרדות שלהם) באמצעות חינוך הצעירים (חינוך הוא תשוקה של המחנכים, לא של המתחנכים), אבל האידיאלים שלהם כוללים יותר מ"אני אידיאלי". יש להם עוד כל מיני ישויות אידיאליות שאותן הם מבקשים לממש - אישה אידיאלית, גבר אידיאלי, זוגיות אידיאלית, הורות אידיאלית, אורחות אידיאלית, חברה אידיאלית, לאומיות אידיאלית, עולם אידיאלי וכדומה - המתכנסות לישות אידיאלית מקיפה של חיים אידיאליים או "החיים הטובים". המפעל החינוכי מתחיל בדימויים כאלה; אם לא מבררים אותם, לא יודעים למה ואיך לחנך (לטובת הבירור הזה הומצא תחום דעת שנדחק לשוליים

האידיאליים של אנשי חינוך על אודות המצב מנחים את הגדרת "המצב" - האוטופיה שלהם מכוונת את הדיאגנוזה שלהם. הראוי אולי אינו מופק מהמצוי ("הכשל הנטורליסטי"), אך המצוי מופק מהראוי - הגדרת המצב המצוי נעשית לאור דימוי של המצב הרצוי. "המצב", אפוא, אינו מצב כשלעצמו, מצב אובייקטיבי, אלא מצב מנקודת מבט מסוימת, מצב יחסי, מצב במירכאות.

אך אין להיסחף רחוק מדי עם הטיעון הזה. אנשי החינוך אינם יוצרים את המצב; הם רק מגדירים אותו לאור מטרותם. אחרי שהגדירו את "המצב" - הציבו גדר סביבו - עליהם להתייחס אליו כאל מצב בלא מירכאות, והמצב הזה חוזר ומשפיע על מטרותם. אם, למשל, אנשי החינוך יגדירו את מצבו של הנוער "לא ציוני" - לאור מטרותם שהיא "חינוך לציונות" - אך סקר שיטתי יראה שהנוער ציוני לעילא, אולי הם ישנו את מטרות החינוך שלהם. "המצב" אמנם "ממוצב" (מוגדר כמצב) בעזרת מטרות פדגוגיות-סובייקטיביות, אך לאחר ש"מוצב" הוא נהיה מצב לכל דבר - מערך נתונים כפויים, ניתנים למדידה ובעלי השפעה חוזרת על מטרות החינוך.

"מי שמחזיק בידו פטיש", אומר הפתגם, "רואה הכול כמסמרים". החינוך מחזיק בידו פטיש של דימויים אידיאליים של המצב, של מטרות חינוכיות, ומגדיר את "המצב" באמצעותם. מטרות החינוך בן טמונות ב"מצב", אך הן טמונות בו משום שהטמנו אותן בו. אם נעשה הפירה ארכיאולוגית ב"מצב" נוכל לחשוף אותן. אבל למה לחפור אם אפשר ללכת למקור?

מטרות חינוכיות מנחות את החשיבה והעשייה החינוכיות לפני ולפנים. כל מה שקורה בתחום החינוך חדור מטרות ומעוצב בהתאם להן. אם אין מטרות - אין חינוך

מקור מטרות החינוך

כאשר מורה חוצה את שער בית הספר הוא מתחיל לראות כפול - נעשה מחנך. כאשר הוא פוגש אדם מחוץ לבית הספר הוא פוגש אדם אחד

- את זה שנוכח לפניו; כאשר הוא פוגש תלמיד בבית הספר הוא פוגש שני תלמידים - את התלמיד הקונקרטי ואת התלמיד האידיאלי שאליו הוא רוצה לקרב את התלמיד הקונקרטי. הדימוי של התלמיד האידיאלי מגדיר את מצבו של התלמיד הקונקרטי - "תלמיד טוב", "תלמיד חלש" וכו' - ומנחה את פעולותיו החינוכיות של המורה.

מהו מקור הדימוי של התלמיד האידיאלי? קירן איגן כתב ש"הדימוי של 'האדם המוחנך' [התלמיד האידיאלי] הוא דימוי שלי עצמי בלא החסרונות שלי" (Egan 1999, 79). כלומר, מבוגרים מבצעים אידיאליזציה של עצמם ומשליכים אותה על התלמידים (המסכנים). "לכן", הוא כתב, "החינוך הוא במהותו עסק אוטוביוגרפי".

מבוגרים מייצרים אידיאליזציות עצמיות על בסיס אידיאליים שונים שאותם קלטו מהסביבה החברתית והתרבותית שלהם. את האידיאלים הללו הם מעבדים לדימוי אישי אידיאלי ומשליכים אותו אל העתיד כ"אני אידיאלי"

- פעם קראו לו "מלכת המדעים" - פילוסופיה. דיואי כתב ש"החינוך הוא השדה של הפילוסופיה".

כדי להפוך למטרת חינוך, האידיאלים השונים שבני אדם מחזיקים בהם (ומחזקים על ידם) צריכים לעבור תהליך של פרסונליזציה שבו הם מעוצבים בדמות אנושית של תלמיד אידיאלי או "הבוגר הרצוי" או "האדם המוחנך". הדימוי הזה כולל את הידע, המיומנויות, התכונות והעמדות ש"התוצר" - התלמיד האידיאלי - מצויד בהם. זה לא פשוט: יש הרבה אידיאלים, יש אידיאלים חשובים יותר וחשובים פחות, האידיאלים אינם עולים תמיד בקנה אחד, שלא לדבר על סוגיית הזכות לעצב צעירים לאור אידיאלים של מבוגרים (זוכרים את ס' יזהר? "למדו, אל תחנכו!"). אבל הקשיים העקרוניים הללו וקשיים עקרוניים אחרים אינם מעוררים קושי ממשי כי אנשי החינוך מתכששים לקיומם - לא שואלים מהי מטרת החינוך ומה בעצם אנחנו עושים כאן.

מנהיג חינוכי מתעקש על השאלה הזאת. הוא רוצה

השחרור והגישה התרפיסטית; קירן איגן קרא להן "רעיונות": רעיון הסוציאליזציה, הרעיון האפלטוני והרעיון הרוסואני (Egan 1997). יש עוד טיפולוגיות דומות של הוגים אחרים (ראו הרפז 2008). מכלל אידיאה חינוכית נובע דימוי אחר של תלמיד אידיאלי, וכל דימוי כזה מגדיר אחרת את מצבם של התלמידים - את החסרונות ואת החוסרים שלהם.

כדי לפשט מעט את הטיפולוגיות הללו (יש דמיון מהותי ביניהן אף שאינן זהות), נכנה את האידיאות החינוכיות "אידיאות הכלים", "אידיאות הערכים" ו"אידיאות היחידים". על פי האידיאה הראשונה, מטרת החינוך היא לספק לתלמידים כלים להשתלבות מוצלחת בחברה; על פי האידיאה השנייה, מטרת החינוך היא לעצב את רוחם של התלמידים לאור ערכים המכוננים תרבות מועדפת; על פי האידיאה השלישית, מטרת החינוך היא לאפשר ליחידים לממש את עצמם, להיות יחידים ייחודיים. שלוש האידיאות החינוכיות הללו מעוגנות בהשקפות עולם לכידות הכרוכות בדימויים אידיאליים שונים של האדם, של החברה, של העולם ושל "החיים הטובים".

מנהיג חינוכי חייב להזדהות עם אידיאה חינוכית

כלשהי כדי שתהיה לו זהות פדגוגית ותשתית לשיקול דעת פדגוגי-אסטרטגי, אך התנאים להזדהות אינם פשוטים, שכן המצב (כלי מירכאות) הוא זה: (1) אין חינוך אחד נכון, הכרחי, מתבקש, נובע מהמצב; (2) יש שלושה "חינוכים" (לפחות) הנובעים משלוש אידיאות שונות; (3) אי אפשר לבצע את שלושת ה"חינוכים" הללו במסגרת חינוכית אחת משום שהם מעבירים מסרים סותרים; (4) אין לחינוך אחד עדיפות אובייקטיבית על פני שני ה"חינוכים" האחרים משום שאינם נובעים ממצבים בעולם; (5) בחירה בחינוך אחד מבטלת את היתרונות של שני ה"חינוכים" האחרים (כל חינוך תורם משהו חשוב לחייהם של צעירים). על בסיס מה יוכל מנהיג חינוכי לפתח הזדהות עם אידיאה חינוכית כזאת או אחרת, איזה צידוק יוכל לגייס לטובתה?

"האדם הרדוגמטי" מאמין שהמצב (התגלות אלוהית, מהלך ההיסטוריה, טבע האדם, עובדות ונתונים) הוא שכופה עליו מטרות חינוך (ואמונות בכלל); "האדם האירוני" יודע שמטרות חינוך (ואמונות בכלל) אינן נובעות מהמצב אלא מבחירה המושפעת מנסיבות חייו המקריות. אך הבחירה שלו במטרת חינוך (ובאמונות בכלל) אינה קפריזית; היא מעוגנת בהשקפת העולם שהוא מחזיק בה וחי אותה, ב"צורת החיים" שלו.

ככלות כל הצידוקים - ויש צידוקים גם אם אין להם "סוף טוב", כלומר עוגן בטוח במצב האובייקטיבי - הבחירה באידיאה חינוכית כזאת או אחרת נובעת מסנטימנט פדגוגי: חוויה בסיסית, נטייה מוסרית, עמדה קיומית, זהות אישית, זהות מקצועית - שמטות אותנו לכיוונה של אידיאה חינוכית מסוימת.

הסנטימנט הפדגוגי של מי שנוטה לאידיאות הכלים הוא תכליתי, מעשי, מפוקח, וגם הומני בדרכו שלו, שכן הוא רוצה לצייד צעירים בכלים שיסייעו להם במלחמת הקיום הצפויה

לדעת מהי מטרת כל הפעילות הזאת, האם יש לה צידוק, האם וכיצד היא קשורה למכלול, האם יש לה חלופות טובות יותר. הוא מרים את ראשו מסבך הבעיות השוטפות כדי לבדוק - אולי "אנחנו בכלל לא בכיוון הנכון!".

סנטימנט פדגוגי

המנהיג החינוכי יכול להעריך את הכיוון משום שיש לו תחושת כיוון. ממה נובעת תחושת הכיוון שלו? בחברה הפוסט-מודרנית והפוסט-אידיאולוגית שלנו האידיאות המכוונות את חיינו ואת החינוך אינן ברורות כמו בעבר המסורתי והמודרני. דתות ואידיאולוגיות סיפקו בעבר אידיאות ברורות שמהן הופקו דימויים ברורים של התלמיד

"מי שמחזיק בידו פטיש", אומר הפתגם, "רואה הכול כמסמרים". החינוך מחזיק בידו פטיש של דימויים אידיאליים של המצב, של מטרות חינוכיות, ומגדיר את "המצב" באמצעותם

האידיאלי. בימינו האידיאות כולן מפוקקות ונתפסות כיחסיות - מותנות במבנה התודעה, בנקודת מבט, בשפה, במקריות, באינטרסים ובגורמים "אנושיים, אנושיים מדי" אחרים. טוב שכך. אידיאות מוחלטות, אידיאות שבני אדם מחזיקים בהן בקנאות, מניעות בני אדם להרוג ולהיהרג "על קידוש השם" (המאה הקודמת היא בית קברות שחפרו אידיאות מוחלטות). החינוך מתקשה לעבוד עם אידיאות יחסיות ועם דימויים מוטלים בספק של תלמיד אידיאלי, אך הוא יצטרך להתרגל. הוא אינו יכול לעבוד בלא אידיאות כלל, וזה כמעט מצבו כיום.

כאשר נכנסים אל זירת האידיאות החינוכיות (היחסיות) מזהים בה (לפחות) שלוש אידיאות מרכזיות הנאבקות על נפשו של החינוך. צבי לם (1973) קרא להן "הגיונות": הגיון הסוציאליזציה, הגיון האקולטורציה והגיון האינדיווידואציה; גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis 1986) קראו להן "גישות": גישת ההוצאה אל הפועל, גישת

בכל פעם שהוא מותקף מנקודת מבטה של אידיאה חינוכית מסוימת).

בני אדם זקוקים להכוונה מצד שלוש האידיאות החינוכיות: לרכוש כלים שיסייעו להם להתקדם בחברה, להפנים ערכים שיעצבו אותם כ"בני תרבות" ולממש את עצמם במהלך חייהם. אך, כפי שטען צבי לם בספרו ההגיונות הסותרים בהוראה, אי אפשר לחנך לשלוש האידיאות הללו בעת ובעונה אחת משום שהאמצעים הנגזרים מהן סותרים זה את זה, והפעלת אמצעים סותרים אינה יכולה ליצור השפעה חינוכית מצטברת.

בחינוך יש קשר אינטימי בין מטרות ואמצעים - המטרות חייבות להשתקף באמצעים. אם, למשל, הדימוי של התלמיד האידיאלי הוא "חושב ביקורתי" (ו"מצבו" של התלמיד הקונקרטי הוא כמוכח "חושב לא ביקורתי"), הדימוי הזה, המגלם את מטרת החינוך, חייב להשתקף באמצעים - בדפוס ההוראה, בשיטת ההערכה, בתכנית הלימודים, במבנה הארגוני של בית הספר וכו'. כאשר החינוך מודרך על ידי אידיאות שונות - למשל, "חושב ביקורתי" ו"ציוני" - הוא מיישם אמצעים שונים הנובעים מהן, והאמצעים מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה. לדוגמה, "חושב ביקורתי" ו"ציוני" מחייבים דפוס הוראה שונה: דפוס ההוראה של "חושב ביקורתי" יתור על ערעור הנחות יסוד ואמונות מובנות מאליהן, ודפוס ההוראה של "ציוני" יתור ליצירת הנחות יסוד ואמונות מובנות מאליהן.

מנהיג חינוכי חייב להכיר במתח "הטרגי" שבין האידיאות החינוכיות הטובות ובין האמצעים הנובעים מהן. אל לו להתפתות לשירת הסירנות ההרמונית הקוראת לו לחנך ברוח כל האידיאות החינוכיות הטובות. עליו לדבוק (באופן אירוני) באידיאה חינוכית אחת הנובעת מהסנטימנט הפדגוגי שלו ולכונן סביבה מערך אמצעים הולם.

אז מה היה לנו שם? נראה שתמצית המאמר היא זו: המאפיין המכונן של מנהיג חינוכי הוא זהות חינוכית מודעת ומנומקת. זהות כזאת מאפשרת לו להגדיר מטרת חינוך ולהתאים לה אמצעים - לבצע שיקול דעת פדגוגי-אסטרטגי. את זהותו החינוכית עליו לבחור - שהרי היא אינה כפועה עליו על ידי המצב - בתנאים מורכבים. בסופו של דבר, הבחירה נובעת מסנטימנט פדגוגי - מגטייה מוסרית לאידיאה חינוכית מסוימת. לבחירה זו אין בסיס מוחלט אך יש לה כוח - היא מאפשרת למנהיג החינוכי לטפס על עץ, להצביע על הכיוון "הנכון" ולהוביל אליו. ■■■

להם. הסנטימנט הפדגוגי של מי שנוטה לאידיאת הערכים הוא אתי, אסתטי, אינטלקטואלי, חותר למימוש אידיאה כללית, הומניסטית, של "להיות אדם". הסנטימנט הפדגוגי של מי שנוטה לאידיאת היחידים הוא "שלילי" או חתרני - נגד הריכוז החברתי-תרבותי של יחידים, ו"חיובי" או תומך - בעד מתן תנאים למימוש הייחודי שבכל אדם.

מנהיג חינוכי בימינו חייב למצוא ולהמציא את הסנטימנט הפדגוגי שלו, את גרעין הזהות החינוכית שלו - ובתנאים מורכבים; בלי סנטימנט פדגוגי מודע ומנומק (ואירוני במידה), הוא לא יוכל להנהיג את החינוך בכיוון "הנכון".

מטרות ואמצעים

למערכת החינוך בישראל אין מנהיגות חינוכית, ולכן אין לה כיוון. מי שיעלה על העץ כדי לשחזר את המסלול שמערכת החינוך שלנו עשתה ועושה יראה מסלול מבורבר ומרושרש - מערכת חינוך מתברברת בין מטרות שונות (בהתאם למצב רוחו של שר/שרת חינוך נתון/נתונה או לרוח הזמן בעונה נתונה) ובעיקר מדשדשת במקום, מנוטרלת (לשרים אין השפעה רבה על מערכת החינוך). בית הספר המצוי הוא תערובת חסרת תכלית של שלוש האידיאות החינוכיות המנטרלות זו את זו. האידיאה הדומיננטית היא אידיאת הכלים - מה שנלמד בבית הספר מכוון לתעודת הבגרות שהיא הכלי האולטימטיבי; היא אמורה לפתוח לבוגרי בית הספר דלת לקריירה עתידית. אבל אידיאת הערכים היא שמכוונת את תכנית הלימודים: רוב המקצועות הנלמדים בבית הספר נלמדים בשל ערכם הפנימי. בבית הספר לא מלמדים מחשבים, משפטים, רפואה וכו' - מקצועות כלליים, אלא מדע, ספרות, תנ"ך וכו' - מקצועות ערכיים. אך את המקצועות הערכיים מלמדים למטרה כלית - תעודת הבגרות (מבחינה זו בית הספר הוא מוסד ציני). ועל כל זה שורה אידיאת היחידים: הורים, מורים ותלמידים חושבים ומרגישים "התלמיד במרכז" (בעיקר אם הם באים משכבות חברתיות חילוניות ומבוססות). אם תעשו משאל תראו שאידיאת היחידים מקבלת הכי הרבה רייטינג.

אחת הסיבות לתופעה משונה זו היא שבית הספר לכוד בשלוש האידיאות החינוכיות ומבקש לרצות את שלושתן - גם לספק כלים, גם לחנך לערכים, גם לאפשר מימוש עצמי. התוצאה היא שבית הספר אינו מרצה אף לא אידיאה אחת (אך הוא ערוך טוב "מבחינה משפטית" - יכול להגן על עצמו

מקורות

- הרפז, יורם, 2008. **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- ---, "הוראה טובה: הגיונות ברוח לם", **הד החינוך** מ"ב 7 (אוגוסט 2008): 60-65.
- לם, צבי, 1973. **ההגיונות הסותרים בהוראה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- קובי, סטיבן, 1996. **שבעת ההרגלים של אנשים אפקטיביים במיוחד**, תרגמה: אסתר וקטל, תל אביב: אור עם.

- Egan, Kieran, 1997. *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago: The University of Chicago Press.
- ---, 1999. 'Letting Our Presuppositions Think for Us', *Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges*, New York: Teachers College Press, pp. 71-84.
- Fenstermacher, Gary, & Jonas Soltis, 1986. *Approaches to Teaching Thinking*, New York: Teachers College Press.

להיות או לא להיות מתקשב

המדינות המובילות בעולם התכנסו בבריטניה כדי להחליט איך להקנות לתלמידים את מיומנויות המאה העשרים ואחת. חוקר טוען שמערכת חינוך שלא תדביק את הקצב ומהר, תהפוך ללא רלוונטית לתלמידים. על הקשר בין המלט, מבחני פיז"ה והתכנית הלאומית לתקשוב

אחד משיאי המחזה "המלט" של שייקספיר הוא המונולוג המפורסם:

להיות, או לא להיות - זאת השאלה.
מה נעלה יותר: לשאת באורך רוח
חיצי גורל אכזר ומטחי מרגמותיו
או אם חמוש לצאת מול ים הייסורים
למרוד, וקץ לשים להם?

"המלט", מערכה שלישית, תמונה ראשונה, בתרגום אברהם שלונסקי

ומדוע נזכרנו בו? כי "להיות או לא להיות" היא השאלה הניצבת לפני מערכת החינוך של מדינת ישראל לקראת העשור השני של המאה העשרים ואחת. אם תחליט להיות, תצטרף למועדון מכובד של מדינות מובילות בעולם שהחליטו להסתכל אל העתיד בעיניים פקוחות ולהתאים את מערכות החינוך שלהן למציאות החדשה. אם תחליט להימנע מפעולה, תמצא עצמה משתרכת מאחור.

600 איש מיותר מ-80 מדינות, ביניהם כ-30 שרי חינוך, התכנסו בלונדון בינואר 2009 וייסדו, בחסות משרד החינוך הבריטי, את "הפורום העולמי" לטכנולוגיה ולמידה (Learning and Technology World Forum).

הפורום עסק בשלושה נושאים מרכזיים שיובילו את המעשה החינוכי בעשור השני של המאה הנוכחית: מנהיגות במאה העשרים ואחת, מיומנויות הנדרשות לחיים במאה העשרים ואחת וכוח האדם הדרוש למערכות החינוך של המאה העשרים ואחת. נכחו בו נציגים רשמיים מכל המדינות המובילות באסיה - סינגפור, דרום קוריאה, סין, טייוואן ויפן; מאוסטרליה וניו זילנד, ממדינות המפרץ הפרסי, מהמזרח התיכון ומאפריקה; רוב מדינות דרום אמריקה ומדינות אירופה וצפון אמריקה, שהובילו את המושבים שסימנו את המגמות בחינוך בעידן הגלובליזציה.

הרצאת הפתיחה ביום הראשון של הכנס הייתה של פרופ' אנדראס שלייכר, ראש מחלקת אינדוקטורים וניתוחים בדירקטוריון החינוך של ה-OECD, החתום על ההקדמה לרוח מקינוי (ספטמבר 2007) שבחן כיצד מגיעות מערכות החינוך בעולם לפסגה. שלייכר עסק בהרצאתו בניסיון להגדיר מדדים לבדיקת הביצועים של מערכות חינוך בהיבט הבינלאומי, בזיקה למיומנויות הנדרשות לחיים במאה העשרים ואחת ובהתאמה למערכת הכלכלית הגלובלית, ובדק כיצד השתנה הביקוש למיומנויות בעשור באחרון ועתיד להשתנות עוד יותר בעשור הבא. המעבר ממיומנויות קוגניטיביות שגרתיות למיומנויות אנליטיות ואינטראקטיביות לא שגרתיות עומד ביסוד מיומנויות המאה העשרים ואחת. בשנים הקרובות תהפוך המערכת הגלובלית מורכבת יותר ויותר וכך גם הצורך בשיתופי פעולה, ביכולת לחבר, למוג ולנהל את הרכיבים הרבים המכוננים את המערכת הזאת. הבסיס של מיומנויות המאה העשרים ואחת, על פי שלייכר, יהיה ביכולת להסתגל מהר למציאות החדשה, ביכולת ללמוד כל הזמן וביכולת לצמוח, לגדול ולהתפתח. מדינות ה-OECD החליטו להביט קדימה ולהתמקד בבדיקת היכולת של התלמידים ליישם את הידע והמיומנויות בדרכים חדשות שיתאימו לצרכים המשתנים של המאה העשרים ואחת.

מערכות החינוך בעולם נמצאות היום בתקופת מעבר המתבטאת בשינוי פרדיגמה - ממערכת המבוססת על אקראיות ושרירותיות למערכת המבוססת על סטנדרטים אוניברסליים; ממערכת המבוססת על אחידות למערכת המתמקדת בשונות; ממערכת המבוססת על תשומות למערכת המתמקדת בתפוקות; ממערכת ביורוקרטית מסורבלת למערכת פתוחה, אינטראקטיבית ושיתופית. על פי פרופסור שלייכר, מבחני פיז"ה (מבחנים בינלאומיים של ארגון ה-OECD) הפכו לכלי רב עוצמה המסייע למדינות להגדיר מדיניות חינוכית בקטגוריות מדידות ולבחון ולהעריך את הרפורמות שהן מקיימות. אלא שאם המיומנויות הנדרשות משתנות, גם ההערכה והמדדה חייבות להשתנות. האחראים על מבחני פיז"ה, סיפר שלייכר, נכנסים, תוך כדי שיתוף פעולה עם מערכות החינוך המובילות בעולם, לתהליך ארוך טווח של הגדרת מיומנויות המאה העשרים ואחת, שילובן המלא בתכניות הלימודים ופיתוח מערך מדידה והערכה שלהן.

גם עשרות ההרצאות והסימנרים בכנס ה-BETT (British



מחשוב לאומי

כנס הרצליה התשיעי, שנערך בתחילת פברואר 2009, הציגה גילה בן הר, מנכ"לית המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח), מתווה לתכנית לאומית לתקשוב מערכת החינוך שתציעיר אותה אל המאה העשרים ואחת ותציב את ישראל בשורה אחת עם המדינות המובילות בעולם.

בפתיחת דבריה הציגה בן הר ממצאי סקר שערכו בינואר 2009 המרכז לחקר הפסיכולוגיה של האינטרנט בבית ספר סמי עופר לתקשורת שבמרכז הבינתחומי הרצליה יחד עם מטח בקרב מרגם מייצג של 1,002 הורים לילדים בגיל בית ספר. ממצאי הסקר מגלים כי לרוב המכריע (כ-90%) של המשפחות בישראל, הן במרכז הארץ והן בפריפריה, הן במגזר היהודי והן במגזר הערבי, יש מחשב בבית (כמחצית מהבתים יש יותר ממחשב אחד). מרבית המחשבים מחוברים לאינטרנט.

אולם בהשוואה לבתים, מצב המחשוב בבתי הספר עגום ביותר ויוצר עמדות ביקורתיות בקרב ציבור ההורים:

51% סבורים שבית הספר לא מכין את ילדיהם לחיים במאה העשרים ואחת; 43% סבורים שהבית שלהם מתקדם יותר מבית הספר בכל הקשור לשימוש במחשב ובאינטרנט; 46% סבורים שבבית הספר של ילדיהם לומדים פחות מדי שעות באמצעות מחשב.

מהסקר עולה שההורים והתלמידים כבר מוכנים ללימוד מתקשב, והגיע הזמן להוביל את מערכת החינוך של ישראל אל המאה העשרים ואחת.

סקר זה הולם נתונים בינלאומיים שנאספו במהלך מבחני פיז"ה ומעידים על פער גדול בין ישראל למדינות אחרות בעולם בנושא תקשוב מערכות החינוך. אם במדינות כמו בריטניה וארצות הברית יש מחשב לכל 5 תלמידים, הרי שבישראל הממוצע עומד על מחשב אחד לכל 16 תלמידים, כלומר סביבת הלמידה דלה ומיושנת.

מחקרים רבים מלמדים שהשימוש בטכנולוגיות הדיגיטליות מוטמע באופן טבעי בחייהם של התלמידים של היום וששילובן בבית הספר תורם לשיפור איכות ההוראה ולקידום הישגי התלמידים. בשנים האחרונות מצטברות עדויות רבות המראות ששילוב התקשוב בבית הספר באורח אינטנסיבי ורציף תורם לשיפור איכות ההוראה ולקידום ההישגים הלימודיים.

מנכ"לית מטח פנתה מעל במת הכנס אל המועמדים לראשות הממשלה בקריאה לעשות מעשה כבר היום כדי שלא נפסיד את המחר: "אני פונה אליך, ראש הממשלה



השנה בפעם ה-25 ושעליו נכתב במדור זה בעבר, היו המשך ישיר לנושאים המרכזיים של הכנס, רק שהתמקדו בעיקר במערכת החינוך הבריטית. יוצאת מן הכלל היתה הרצאתו של פרופ' סטיבן הָפֶל, מי שנחשב במשך שנים לגורו של הטכנולוגיה בחינוך בבריטניה, אשר עסקה ביחסי הגומלין שבין הטכנולוגיה לבית הספר, ללומדים וללמידה במאה העשרים ואחת. ההברל המהותי, לדעתו, בין הטכנולוגיה שהתפתחה במאה העשרים לזו של המאה העשרים ואחת הוא בקצב השינוי הטכנולוגי - במאה הקודמת חווינו שינויים טכנולוגיים קטנים ויכולנו להביט עליהם ברפלקטיביות ולהתאים את התהליכים החינוכיים לשינויים אלה, ואילו במאה הנוכחית אנחנו חווים שינוי טכנולוגי עצום ואין לנו זמן לבצע רפלקסיה - אנחנו



צריכים להתאים אותו באופן מידי לתהליך החינוכי. מערכת החינוך חייבת להתאים את עצמה לקצב החדש, אחרת תאבד את דרכה ותהפוך לא רלוונטית עבור קהל היעד שלה - התלמידים. טכנולוגיית למידה היא היום הבסיס (או צריכה להיות הבסיס) לכל המעשה החינוכי, והיא מאפשרת, מעצם טבעה ומהותה, לממש אידיאלוגיות חינוכיות כמו הוראה מותאמת ללומד, למידה שיתופית, פרויקטי חקר וגם גישות חדשות יותר של למידה מתמשכת (Life Long Learning), רצף בית ספר-בית (home-School continuum) ושיתוף בכלכלת המידע העולמית.

פרופ' הפל הציג סקר שנערך בקרב תלמידים וברק שלוש שאלות: מהן שיטות ההוראה השכיחות ביותר בכיתה, מהי דרך הלימוד המועדפת על התלמידים וממי הם לומדים הכי הרבה בבית הספר ומחוצה לו. התשובות לא מפתיעות. שיטות ההוראה השכיחות הן: מעתיקים מהלוח או מהספר, מקשיבים למורה המדבר במשך רוב זמן השיעור ומסכמים במחברת. דרך הלימוד המועדפת על התלמידים היא בקבוצות, עם חבריהם בלמידה מעשית ותוך כדי שימוש במחשב כמקור למידע; וממי הם לומדים הכי הרבה - מהחברים שלהם. לדברי פרופ' הפל, הפתרון לבעיות של מערכת החינוך במאה העשרים ואחת הוא טכנולוגיית הלמידה, והיא חייבת להיות במרכז המעשה החינוכי ותכניות הלימודים ובמרכז תהליכי העבודה בבית הספר, בכיתה, מחוץ לבית הספר ובבית. הקורא הישראלי צריך להבין שתשתיות טכנולוגיות הכוללות כיתות חכמות, מחשבים למורים ולתלמידים, חיבור מהיר לאינטרנט ואמצעים אחרים הם חלק מהנחות היסוד של פרופ' הפל - תשתית סביבת הלמידה של המאה העשרים ואחת כבר קיימת, עכשיו צריך להתמקד בחזון המשותף ובדיאלוג בין כל השותפים ובעלי העניין.

ומברטיניה לישראל. בכנס הרצליה שהתקיים בתחילת פברואר 2009, במושב החינוך שכותרתו "מדוע נכשלים תלמידי ישראל - האם יש בכוחה של מהפכה דיגיטלית לשנות את המציאות החינוכית?" הציגה גילה בן הר, מנכ"לית המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח), מתווה לתכנית לאומית לתקשוב מערכת החינוך בישראל בשנים 2009-2014 (ראו מסגרת), המתבסס על הנחת היסוד שהתקשוב הוא מרכז התהליך החינוכי המעצב את סביבת הלמידה של המאה העשרים ואחת. מתווה זה מניח, כמו שייקספיר, ש"סיפור מסופר בדרך הטובה ביותר כאשר הוא מתוכנן כראוי". הוראה, בין השאר, היא דרך טובה לספר סיפור. ■■■

גיא לוי הוא מנכ"ל מוצרים מתוקשבים במט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית)

לקריאה נוספת:

מתווה לתוכנית לאומית לתקשוב מערכת החינוך בישראל 2009-2014. ניתן להורדה בכתובת: http://www.cet.ac.il/national_ict_program.pdf

הבאה, בהצעה להכריז על תכנית לאומית לתקשוב מערכת החינוך, שתציע סביבת למידה ערכנית, תשפר את איכות ההוראה ותקדם את הישגי התלמידים כבר בעשור הקרוב". בן הר הציג את המתווה לתוכנית לאומית לתקשוב מערכת החינוך בישראל 2009-2014, המבוסס על שינוי סביבת ההוראה והלמידה ופיתוח ההון האנושי של המורים והתלמידים. המתווה כולל ארבעה רכיבים עיקריים:

הקמת תשתיות טכנולוגיות בכל בתי הספר - תספק לתלמידים ולמורים סביבת הוראה ולמידה מתקדמת. סביבה זו תכלול חיבור לאינטרנט, כיתות חכמות, מחשבים למורים ולתלמידים וסביבות למידה וכלים המאפשרים נגישות לתכנים דיגיטליים ערכניים ועתירי מדיה, המזמנים תהליכי הוראה ולמידה גמישים ומותאמים לצרכים של תלמידים שונים.

שילוב תוכן דיגיטלי בכל מקצועות הלימוד - שימוש בסביבות ותכנים דיגיטליים בהוראה ובלמידה יאפשר לתלמידים ללמוד מספרי לימוד דיגיטליים המתעדכנים לעתים קרובות, למצוא מקורות מידע רבים ומגוונים, לערוך ניסויים וירטואליים, להתנסות בפעילויות אינטראקטיביות המפתחות חשיבה ברמה גבוהה, לבצע משימות משותפות עם תלמידים אחרים ולהבין עקרונות מופשטים באמצעות סימולציות.

פיתוח מקצועי של מורים כדי שיהיו אורייני תקשוב - לרשות המורים יעמדו מאגרי משאבים ייעודיים לתחומי הרעת השונים ובהלימה לתכניות הלימודים. מאגרים אלה יכללו הרצאות מצולמות, חומרי הוראה, למידה והערכה מתוקשבים, קטעי שיעורים מצולמים של הוראה טובה, מקורות מידע עשירים ועדכניים ורשת חברתית של קהילות מורים מקצועיות.

הצמחת מנהיגות תקשוב בית-ספרית - התכנית תעניק למנהלים כלים ערכניים ויעילים למילוי תפקידם בכל ההיבטים. היא תאפשר להם להוביל מהלך שישרג את סביבת ההוראה והלמידה וישפר את איכות ההוראה, מהלך שיציע לתלמידים למידה ערכנית ורלוונטית, יישלב תהליכי הערכה מתקדמים לבקרה ולמעקב ולקידום הוראה גמישה המתאימה לצרכים של תלמידים שונים. התכנית תיצור רצף למידה בין בית הספר לבית, תפתח ערוצי תקשורת עם ההורים ותקדם שקיפות ונגישות למידע.

התכנית הלאומית לתקשוב מערכת החינוך תפעל, על פי ההצעה, ב-3,000 בתי ספר, שבהם לומדים 1.3 מיליון תלמידים, בעלות כוללת של 3 מיליארד ש"ח למשך חמש שנים. ייחודה של התכנית הוא ביכולת ליישם אותה מיד וביכולתה להשפיע במידה ניכרת ובזמן קצר על מערכת החינוך כולה. ■■■

הסתדרות המורים בישראל | אגף ההכשרה וההשתלמויות

בית הספר המרכזי להשתלמות מורים



אמנו, אפמיין, אחאוק, אפמיגל... אפמיגל

בבית הספר המרכזי להשתלמות מורים:

תל-אביב | רעננה | ראשון לציון | נתניה | נצרת | ירושלים | חיפה | באר שבע

בקרב תפורסם חוברת השתלמויות לשנת תש"ע פרטים בטל': 03-6-922-966

להתמודד עם פחד מוות

המלחמה האחרונה היא רק דוגמה אחת למצב שבו ילדים מתמודדים באופן יומיומי עם חרדה קיומית בעידן של טרור נגד אזרחים. כמה עצות למחנכים, למטפלים ולהורים, שיכולות לסייע להם לעזור לילדים ולמנוע התפתחות מצבים פוסט-טראומטיים



בכל 'צבע אדום' אני מפחדת שיקרה משהו אבל משאירה את זה בלב, שאף אחד לא ישמע."

מחנכים בבתי הספר ביישובי "עוטף עזה" נמצאים כבר שנים בחזית - הרבה לפני פרוץ המלחמה האחרונה, ודאי אחריה. הם בחזית מול סכנת המוות, מפני פצצה שעלולה להיות קטלנית, והם בחזית של מערכת החינוך הטיפולי - שבמידה רבה עשוי לתרום לבריאותם הנפשית של תלמידיהם.

בהקשר זה, וכדי לסייע למי שעוסק במלאכת הקודש הזאת, אביא להלן כמה קטעים מתוך ספרי איזה פחד?...!, העוסקים בחששות ובפחדים הקשורים בבירור לחוויה היומיומית של חיים במציאות של סכנה קיומית ממשית מצד אויב ידוע או לא ידוע. אויב בהגדרה זו יכול להיות "מחבל" שמוסווה כאזרח תמים ומנצל את אלמוניותו כדי לפגוע באזרחים תמימים שנמצאים במרכזי בילוי, באוטובוסים וכדומה או ארגון לוחם שנמצא מעבר לגבול ופועל בחסות מדינתו כדי לפגוע לאו דווקא בכוחות הלוחמים נגדו, אלא באוכלוסייה אזרחית באמצעות פגזים, רקטות וטילים.

דוד יגיל

ל אורך כל תקופת הפגזות רקטות הקסאם על יישובי הדרום, במהלך מלחמת עזה וגם בשנים שלפניה, רווח בתקשורת המושג "נפגעי חרדה". אנו, למודי מלחמות ופגיעות בגוף, נוטים להתייחס בביטול מה ל"נפגעים" שכאלה. אלא שכדאי לתת את הרעת ולשאול על ההשלכות ארוכות הטווח של פגיעה כזאת: האם מדובר בחרדה זמנית, חולפת? האומנם בכך מסתכם ומסתיים הרבר?

בכתבה שכותרתה "הבוקר: ילדי שדרות הולכים לבית הספר תחת אבטחת שוטרים" ("ידיעות אחרונות", כ"ד בכסלו תשס"ט) מצוטטת ילדה בת 11, תושבת ניר עם בשם ענבל, שאומרת: "אתם לא מבינים כמה אנחנו סובלים. בכל יום אני שואלת את עצמי מחדש מה יקרה היום, כמה אנשים ייפצעו או ייהרגו, בכל בוקר, צהריים וערב אני מודאגת. מתי יהיה ה'צבע אדום' הבא, או הפיצוץ הבא. וכשיש 'צבע אדום' אני תמיד חושבת על אחותי הקטנה, כי היא פוחדת מאוד ונהיית חיוורת [...]"



“טרור” במשמעותו המילונית הוא אימה או פחד עז. טרוריסטים הם אלה שרוצחים אזרחים חפים מפשע כדי לקדם מטרה אידיאולוגית וזורעים אימה ופחד בקרב אוכלוסייה אזרחית.

אנו חיים עתה בעידן של טרור - עידן שבו במקומות רבים בעולם מתרחשים מעשים זדוניים של פגיעה באזרחים. הטרוריסטים אינם נלחמים כלוחמים מול כוחות הביטחון של מדינה זו או אחרת, אלא פוגעים בכל מי שאפשר. בעקבות פיגועים טרוריסטיים מתרבים המקרים של ילדים, נערים ואפילו מבוגרים שפוחדים לנסוע באוטובוס ציבורי, פוחדים לשבת במסעדה או לטייל בקניון. ברור שמדובר בפחד הגנתי שנועד למנוע מאתנו להיחשף לסכנה מיותרת. אולם יש מקרים שילדים מגיבים בתופעות חמורות יותר: קשיי ריכוז ולמידה במשך היום, סיוטי לילה, קשיי הירדמות וביטויים פסיכוסומטיים שונים המשקפים הצפה של פחדים ופגיעה חמורה ביכולת התפקוד.

יש לזכור שאף שמדובר בחוויה חיונית מבחינת הצורך לשרוד ולשמור על קיומנו, קורה שהיא מציפה את הפרט עד כדי פגיעה ביכולת התפקוד היומיומי שלו. מצבים חמורים אלה מצריכים התערבות טיפולית. להלן

לפני כשנתיים היינו עדים למלחמה בגבול הצפוני נגד החיזבאללה. לוחמי החיזבאללה המטירו אלפי פגזים של קטיושות, רקטות וטילים על יישובים אזרחיים במטרה לפגוע ולהרוג בלי הבחנה. הירי המכוון ליישובים אזרחיים גרם לפגיעה חמורה בנפש וברכוש. אזרחים נהרגו או נפצעו - ביניהם גם ערכים ישראלים שהתגוררו בכפרים ערביים או ביישובים מעורבים.

הוראות פיקוד העורף הנחו את התושבים להישאר בבתיהם ב"מרחב מוגן" או במקלט, אך לא לכולם יש בביתם אמצעים אלה. כמיליון מאזרחי המדינה, תושבי צפון הארץ, חוו תחושות של פחד וחוסר אונים גם יחד. פחד מפני פגיעה ישירה של פגז או טיל ותחושה של חוסר אונים בשל חוסר היכולת להתגונן.

במצבים אלה מתגברים החששות והפחדים הן בקרב ילדים והן בקרב מבוגרים. אלה חששות ופחדים שמעוגנים במציאות, תגובה טבעית ונורמלית למצב של סכנה קיומית. משום כך יש להתייחס אליהם כאל סימן אזהרה המודיע על סכנה קיומית ורוחף את הפרט להגן על עצמו באמצעים העומדים לרשותו.

ג. הפרעת לחץ פוסט-טראומטית

הפרעת לחץ פוסט-טראומטית היא מצב כרוני של הפרעת לחץ חמורה הנמשכת יותר מחודש ימים. במצב זה הפרט סובל מקיומם המתמשך של חלק ניכר מהתסמינים שצוינו לעיל המאפיינים "הפרעת לחץ חמורה".

הפרעה זו מתרחשת לרוב כאשר הפרט נחשף לאירוע טראומטי שבו חווה מצב של סכנה של פגיעה או מוות לעצמו או לזולתו, או היה עד לאירוע כזה. בתגובה מתעוררת בקרבו תגובה רגשית עזה שכוללת תחושות ורגשות של אימה, שיתוק וחוסר אונים.

כבר במהלך חווייה קשה זו, או אחריה, הוא עלול לחוות תחושות סובייקטיביות של ניתוק רגשי, הפחתה ברמת המודעות לסביבה ותחושה של ניתוק מהגוף הפיזי גם אם המציאות השתנתה. נדמה לו כאילו הכול מתרחש בתוך חלום. הוא עלול לשכוח חלק מפרטי האירוע ועם זאת לחוות שוב ושוב חלק מהרגשות, התחושות, הדימויים והמחשבות שחווה וחס במהלך האירוע. היזכרות מחדש זו נעשית באופן לא רצוני והיא כרוכה בהתעוררות של תחושת מועקה ומצוקה.

לכך מתווספים גם נטייה להימנע מחשיפה לגירויים שעלולים להזכיר את האירוע הטראומטי והתסמינים של הפרעת לחץ חמורה שצוינו לעיל - החל בחוסר יכולת להתרכז וליקויים ביכולת השליפה של מידע מהזיכרון וכלה ברגשות אשם וסיוטים.

להורים ולמחנכים יש תפקיד חשוב בתמיכה בילדים בכל אחד משלושת המצבים שתוארו לעיל. בשלב זה נציג כמה דרכים שבאמצעותן יכולים הורים ומחנכים לסייע בכוחות עצמם להפחתת מצב הלחץ הנפשי של הילדים במצבי לחימה או שהייה בממ"ד או במקלט.

א. ספקו לילד מידע מציאותי על המצב

יש לזכור שתגובת הילד לאירוע שמתרחש בסביבתו, בדומה לתגובת הבוגר, נובעת מתפיסתו הסובייקטיבית את המציאות. ילדים ומבוגרים מגיבים תגובות רגשיות והתנהגותיות שנובעות מהתפיסה והמפירוש שלהם את האירועים. בהתאם לכך, רמת הפחד והחרדה במצבי לחץ היא תוצר של המידע שמובא לידיעת הילד ואשר על פיו הוא יפרש את המצב כמסוכן או לא מסוכן.

ככל שהילד מקבל מידע מבוסס על מה שקורה באמת במציאות הוא יכול להבדיל בין סכנה ממשית - ולפחד מפניה - לבין סכנה דמיונית שאין סיבה לפחד ממנה. במצב של אי-ודאות פעילותם של חיי הדמיון גוברת ותפיסת הסכנה עלולה להיות חסרת פרופורציה, מופרזת ומטילת אימה. לפיכך רצוי לספק לילד מידע עובדתי ולא להפקיר אותו למצב של הצפה של פחדים שמקורם בדמיונותיו. אל לנו להיבהל מפחדיו של הילד ולנסות לגונן עליו באמצעות הסתרה ומניעת מידע עובדתי על המציאות החיצונית.

בדומה, רצוי לספק לילד מידע שיאפשר לו להבין ולקבל את המציאות החווייתית הפנימית שלו: יש לאפשר לו לחוש את פחדיו כל עוד לא למד להתגבר עליהם, להבהיר לו שזוהי תגובה רגשית טבעית למצב של חששות, דאגות ופחדים ושתפקידה לסייע לנו להיזהר ולהישמר מפני הסכנה.

רצוי לשוחח עם הילד על הסכנות ועל תחושת הפחד: להבהיר עד כמה תחושה זו של פחד נחוצה לנו כדי שניזהר מסכנות. ילד שמקבל את חוויית הפחד כחוויה טבעית שמטרתה להזהירו מפני סכנות יוכל להתמודד יותר ביעילות מילד שתחושות הפחד מאיימות עליו ומשתקות אותו.

נציג כמה מצבים אפשריים של פגיעה על פי רמת החמורה והפגיעה בתפקוד:

א. מצב לחץ נפשי או דחק (stress)

במצב כזה הפרט חווה תחושות ורגשות לא נעימים בעליל, הנובעים כמודע מקיומם של גורמים (גורמי דחק) המחייבים אותו להתמודד עם מצב של סכנה לחייו - מצב שעשוי להיות חדש ולא מוכר לו מבחינה חווייתית ומבחינת מנגנוני ההתמודדות היומיומיים הרגילים שלו. ככל שהפרט תופס את המצב כמסוכן יותר - בין שיש איומים וסיכונים מציאותיים ובין שהם סובייקטיביים או מופרזים - כן גובר מצב הלחץ הנפשי שהוא שרוי בו.

ילדים ומבוגרים עלולים להגיב בביטויים התנהגותיים חריגים שאינם אופייניים להם. טווח התגובות האפשריות רב, ולהלן יתוארו שני דפוסי תגובה קיצוניים, אם כי טווח התגובות שבין שני קצוות אלה נרחב:

מצבים של התכנסות פנימה, ניתוק מגע מהסובבים, חוסר עניין בנעשה, כעין אדישות, צמצום של מרחב הפעילות ושל תחומי הפעילות, עצבות וסגירות כלפי חוץ.

פעילות יתר, עיסוק מופרז בפעילות כלשהי, אי-שקט גופני ונפשי תוך כדי התעלמות מהמצב מעורר הלחץ, לעתים אפילו במעין מנגנון של "היפוך תגובה" שבאמצעותו במקום חשש, דאגה ועצב מופיעים עליונות יתר ומצב רוח מרומם באופן לא מותאם לנסיבות.

ב. מצב של הפרעת לחץ חמורה

במצב זה גורמי הדחק חמורים במיוחד ומתעוררים פחדים עזים עד כדי פגיעה קשה בתפקוד, ברווחה וביכולת ההסתגלות. מצבים אלה נגרמים לרוב כאשר הפרט חווה סיכון ממשי לחייו או לחייהם של אחרים, בעקבות אסון טבע, תאונת דרכים, תאונת עבודה, הכשת נחש, אלימות גופנית או מצבי לחימה. הפרעה זו מתפתחת במהלך האירוע הטראומטי או מיד לאחריו (במהלך החודש הראשון מאז האירוע), והיא באה לידי ביטוי בצירוף של חלק מהתסמינים הבאים:

- * רמה גבוהה של חרדה.
 - * תחושת שיתוק או נתק רגשי והיעדר תחושה; היעדר תגובתיות רגשית; חוסר עירנות וחוסר מודעות למה שמתרחש בסביבה הקרובה; תחושה לא מציאותית (כעין מצב של חלימה או הזיה); חוסר זהות עצמית (תחושה ש"אני - זה לא אני" או כעין ניתוק מהגוף); שכחה או היעדר מלא או חלקי של מודעות בנוגע לאירועים מסוימים.
 - * נטייה לחוות שוב ושוב את האירוע הטראומטי.
 - * נטייה להימנע מחשיפה לגירויים שעלולים להזכיר את האירוע הטראומטי.
 - * תחושה של מועקה ומצוקה המפריעות ליכולתו של הפרט לפעול כרגיל בלימודים, בעבודה ובחברה.
 - * רגזנות ואי-שקט נפשי וגופני.
 - * אי-יכולת ליהנות מפעילויות שמהן האדם נהנה בעבר.
 - * רגשות אשם.
 - * חוסר יכולת להתרכז.
 - * ליקויים ביכולת השליפה מהזיכרון.
 - * קשיים בהירדמות, שינה חטופה, סיוטים תוך כדי שינה.
- בעקבות מצב חמור זה עלולה להתפתח הפרעה ממושכת וחמורה יותר הקרויה הפרעת לחץ פוסט-טראומטית.

ביטויים מסוג: "תבייש לך, ילדים קטנים מתן לא מפחדים ואתה חמש פחדן" אינם האתגרים, אלא משפילים, מרתיעים, מרחיקים את הילד מהי שמשפיל אותו, פוגעים בביטחון העצמי שלו ומגבירים את פחדיו

איומים ונוראים שעלולים לקרות. דמיונות אלה, עם תפיסה קטסטרופלית של מה שצפוי לקרות, משתקים את יכולת החשיבה המציאותית. במצב זה חשוב לסייע לילד לצאת מהתחום הצר של תפיסת הסכנה ולשים לב לכוחות ולמשאבים הפנימיים שלכם ושל. העלו מארכיון הזיכרון שלכם ושל תסריטים מוצלחים מן העבר, שבהם התמודדתם באומץ לב, בתושייה ובהצלחה עם מצבים דומים.

ה. העסיקו את הילד בפעילות מהנה

אם עליכם לשהות עם הילדים במרחב מוגן, עליכם להימנע ממצב של חוסר מעש המשולב עם המתנה דרוכה לבאות. מצב זה הוא הממה להתגברות של תחושת הלחץ והמצוקה. ידוע שאחד הגורמים התורמים לתופעה של מצב לחץ אקוטי בקרב לוחמים, שנהוג לכנותו "הלם קרב" או "תגובת קרב", הוא מצב של המתנה וחוסר פעילות. ככל שהחיילים פעילים יותר - כך קטן הסיכון לפיתוח תגובת לחץ אקוטית. בעקבות ממצא זה מפקדים מונחים להפעיל את חייליהם ולמנוע מהם מצב של חוסר פעילות שעלול לעורר פעילות יתר של חיי הדמיון והתגברות של חששות ופחדים. ברומה לכך, עליכם להעסיק את הילד בפעילויות מהנות כגון משחקי שולחן, משחקי חברה, הומור, ציורים, פעילות ספורטיבית (אם הדבר אפשרי מבחינת המרחב הפיזי), קריאת ספרים, האזנה לסיפורים, האזנה למוזיקה, צפייה בסרטים ועוד.

במהלך פעילויות אלה דעתו של הילד מוסחת מגורמי הפחד והוא עשוי להחליף את המתח השלילי הנובע מפחדיו במתח חיובי שנובע ממצבי המשחק, ובמיוחד מההיבט התחרותי שבהם.

ו. השתמשו בדמיון של הילד כאמצעי טיפולי

הילד מגיב להתרחשויות הממשיות סביבו וגם לתסריטים שמופיעים בדמיונותיו באמצעות תגובות רגשיות ותחושתיות שתואמות את המצב. דמיונות העוסקים בסכנות ובאירועים טרגיים מעוררים אצלו ביטויים של מתח גופני ונפשי, חרדה ועצב. לעומת זאת דמיונות של הצלחה והישגים ראויים להערכה כרוכים ברגשות נעימים של שמחה והנאה. מומלץ לפעול על פי העיקרון הבסיסי של "הכה בכרזל בעודנו חם". כלומר, יש להכות בתגובת הפחד והחרדה בעודה באבה ובטרם התגבשה לתגובת פניקה קשה או למצב של לחץ פוסט-טראומטי. עודרו את הילד ליצור תסריט דמיוני של התגברות על הסכנות, של הצלחות, ניצחונות ובמיוחד מצבים עתידיים של פעילויות מהנות, מועילות ומוצלחות. "קפיצת דרך" זו לעתיד טוב יותר עשויה למנוע מהילד לשקוע במרה שחורה, פרי תסריטים דמיוניים שמשקפים מצבי סכנה ומצבי מצוקה אישית או משפחתית.

בהתאם לשיטה זו, בקשו מהילד לתאר לכם בעיני רוחו כיצד הוא רואה את עצמו בעתיד, עם חלוף הסכנה. רצוי שהתיאור של הילד יהיה קשור למצב שממנו הוא חושש או פוחד (חשש מפיגוע חבלני, הפגזה מעבר לגבול, סכנת ירי טילים על יישובים אזרחיים), מצב שבו יחול שינוי לטובה ותיעלם הסכנה. באמצעות דמיון של מצב עתידי נטול מתחים וחרדות יוצר הילד תגובה נפשית-גופנית חדשה לגירוי המאיים: במקום תגובת מתח ופחד מופיעה תגובת הירגעות ונינוחות. ■■■

ד"ר דוד יגיל הוא ראש החוג למדעי ההתנהגות במכללה האקדמית עמק יזרעאל

לקריאה נוספת:

יגיל, דוד, 2007. איזה פחד?...? ספר הדרכה להורים, יועצים ומטפלים - להתמודדות יעילה עם חששות, חרדות ופחדים של ילדים ובני-נוער בשגרר ובחרום, תמרת: אור.

כאשר אין סכנה חמורה, רצוי להבהיר לו שלמעשה אין סיבה לדאגה כה חמורה. בכך אנו משדרים לו תחושות של רוגע ושל ביטחון.

ב. הוו מודל של התמודדות חיובית

נסו תחילה להתמודד עם הפחדים והחרדות שלכם. שימו לב למחשבות, לרגשות, לתחושות ולנטיות התנהגותיות. שימו לב לאופן שבו אתם מצליחים להרגיע את עצמכם. אם אכן אתם מצליחים בכך - נסו להקנות אמצעים אלה גם לילד.

השתרלו להבהיר לילד שאתם מודעים לסכנה אך עם זאת שאפשר להמשיך ולתפקד גם במצב זה. כך תשררו לילד תחושות של רוגע וביטחון ותמנעו ממנו מצב שפחדיו שולטים בו והוא נקלע להתקף חרדה או לפניקה. ילד שתופס את הוריו כמפחדים או חלשים יתקשה להתגבר על פחדיו.

פחדיו של הילד יפחתו ככל שיתפוס את המבוגרים סביבו כמי שבטוחים ביכולתם להתמודד עם הסכנות.

ג. הביעו אמפתיה למצבו הרגשי של הילד והימנעו מביקורת, לעג וזלזול

אפשרו לילד לבטא את רגשותיו ואת פחדיו. קבלו את תגובותיו כתגובות טבעיות ואפילו "נורמליות" למצב הלא נורמלי של סכנה ממשית.

בהקשר זה ראוי לזכור כי מחקרים פסיכולוגיים מלמדים שהסיכוי לפתח הפרעת לחץ פוסט-טראומטית נמוך יותר אצל אנשים המבטאים פחד מתון וסביר במצב של סכנה או לחץ בהשוואה לאנשים המבטאים פחד עז ובהשוואה לאלה שאינם מבטאים פחד כלל.

עמדה אמפתית כלפי הילד, שבאמצעותה תבהירו לו שהפחד הוא חוויה שמוכרת גם לכם ושכולנו פוחדים לעתים מפני סכנות מסוימות, תקל עליו את ההתמודדות עם החוויה הקשה והוא יוכל להיעזר בתמיכתכם.

לעג, זלזול וקנטרנות אינם יעילים. ביטויים מסוג: "תבייש לך, ילדים קטנים ממך לא מפחדים ואתה ממש פחדן" אינם מאתגרים, אלא משפילים, מרתיעים, מרחיקים את הילד ממי שמשפיל אותו, פוגעים בביטחון העצמי שלו ומגבירים את פחדיו.

ד. הזכירו לילד מצבים של התמודדות מוצלחת

לכל אחד מאתנו יש ארכיון של זיכרונות מן העבר, שבהם התמודדנו בצורה יעילה עם סכנות ועם פחדים. הזכירו במצבים דומים בעבר וספרו על כך לילדיכם.

ילדים ואף מבוגרים עלולים לתפוס את עצמם כחלשים, פגיעים וחסרי יכולת התגוננות והתמודדות. מתעוררים חששות מפני מצבים

אין חדש תחת השמש

שביתת מורים ארוכה, משרד אוצר מטרפד, מתחים בין ארגוני המורים, ובעיקר השכר הנמוך ותנאי העבודה הקשים של המורים - הכול כבר היה. היה גם מנכ"ל שגייס את ראש הממשלה נגד האוצר

אליעזר שמואלי

ההוראה". הממשלה הטילה על שר החינוך והתרבות, זבולון המר, להציע הרכב וכתב סמכות. ההרכב נקבע בעצה אחת עם שני מנהיגי האיגודים המקצועיים של המורים. השופט עציוני - שהכול תלו בו תקוות כמי שרכש ניסיון בניהול ועדות ציבוריות, הידועה שבהן היא זו שקמה בעקבות המהומות בוואדי סאליב - התמנה כמוסכם לעמוד בראש הוועדה.

כתב המינוי של הוועדה הדגיש את המחויבות הלאומית לעלייה מתמדת ברמת החינוך ולפיכך המליץ שהוועדה תבחן ותציע דרכים לחיזוק דימוי המורה, למשיכת כוחות הוראה מעולים למערכת החינוך, להכשרת מורים נאותה, לשינוי סדרי העבודה בבית הספר וכמובן - לשיפור ניכר בתנאי העבודה של המורים.

כולם הבינו שהמפתח לשיפור מעמד המורים הוא תוספת ניכרת לשכרם. באי כוחם של המורים היטיבו להציג לחברי הוועדה את השחיקה בשכרם של המורים, וחברי הוועדה שוכנעו שיש לתבוע העלאה. עם זאת, הם סברו, יש לתבוע מהמורים תוספת עבודה. בסופו של דבר, הרוח הסתכם בתוספת שכר גבוהה למורים בלי תוספת עבודה למורים, ותוספת השכר נשחקה ונמוגה. במבט לאחור אפשר לומר שהוועדה לא הועילה, חרף התקוות שנתלו בה והמאבקים שהתחוללו סביבה.

לילות לבנים

לאחר חודשים הגישה ועדת עציוני את המלצותיה, ביניהן המלצה להעלאת שכר ניכרת ותוספת עבודה למורים. האוצר ניסה למסס את ההמלצות, מה שהוביל לשביתת מורים. השביתה התמשכה וגם התלמידים, שנהגו תחילה מחופשה לא צפויה, חשו במועקה. ההורים לחצו להחזיר את התלמידים ואת מוריהם לחדר הכיתה. אני,

ראשית 1978 פרצה שביתת מורים קצרה. תקלות במחשב של משרד החינוך גרמו לשיבושים במשכורות המורים והם הגיבו בשביתה בדרישה לשפר את שכרם. הוקמה ועדת עציוני. משהגישה את המלצותיה סירב האוצר למלא אותן ופרצה שביתת מורים נוספת, ארוכה (ספטמבר 1987). המשימה שלי הייתה "להכניע" את האוצר. לשם כך הייתי צריך להפעיל את ראש הממשלה, מנחם בגין, נגד שר האוצר, יורם ארידור. מצאתי עצמי מתמרן בין שני חירותניקים. הרבה דרר לא היה שם.

ועדת עציוני אחת ולתמיד

זה היה רעיון של זבולון המר: להציע למורים להקים ועדה שתעסוק באופן יסודי במעמד המורה, בתנאי עבודתו ובשכרו. ארגון המורים קיבל את ההצעה לאחר שהובטח לו ששופט בית המשפט העליון, משה עציוני, יעמוד בראש הוועדה וכי הממשלה תקבל בלא ערעור את מסקנותיה. השר ביקש ממני לנהל משא ומתן עם שלום לוי, מוזכ"ל הסתדרות המורים, ולשכנע אותו לתמוך בוועדה, לתרום לה ולקבל את מסקנותיה. לוי נעתר ומינוי הוועדה יצא לדרך. הרעיון לצרף את הסתדרות המורים להסכם העתיד להיחתם עם ארגון המורים מנע פיצול בין שני האיגודים המקצועיים ויצר חזית אחידה של המורים. עתה, כך קיוונו, נוכל לפתור את בעיית מעמד המורה בישראל אחת ולתמיד. המורים שבו לעבודה, מצפים להמלצות "ועדת עציוני".

בישיבתה מיום ח' באלול תשל"ח (10 בספטמבר 1978) החליטה הממשלה להקים "ועדה ממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע

אליעזר שמואלי
עם מנחם בגין
וזבולון המר, יחדיו
כופפו את האוצר



במיוחד את היגויה. הוא קרא לשר האוצר ללשכתו ואני ארבתי לו כפינתה. הבעת פניו של השר הייתה המורה וזעפנית. שקט מתוח נפל בלשכה. מצאתי עצמי - מי שזהותו הפוליטית ידועה ואינו מן "המשפחה הלוחמת" - שרוי שלא בטובתי בין חירותניקים נצים. בגין פנה לשר האוצר ב"אדוני" ודרש ממנו לאשר את ההצעה שהבאתי לפניו ולסיים את השביתה. איני זוכר בדיוק את תגובתו של ארידור, אך השתמע ממנה שאינו מוכן לקבל אחריות למהלך זה. "אם כן", אמר בגין, "אני נוטל על עצמי אחריות ואדוני פטור ממנה". אחר כך פנה אליי ואמר: "לך חתום והשב את ילדינו לספסל הלימודים". פניו של ארידור חורו, ואני יצאתי מאושר היישר למיקרופון של "קול ישראל" שהמתין לי. דיווחתי לשר החינוך ואחר כך לראשי ארגוני המורים. בבוקר שלמחרת שבו המורים והתלמידים לכיתות לאחר שביתה מפרכת.

אך כאשר הגעתי ללשכת שר האוצר לחתום על תוספת השכר בגין שעות השהייה, השר בשלו; זעוף פנים הודיע לי שאינו מאשר את תוספת השכר שהוסכם עליה. נדהמתי. רצתי ללשכתו של ראש הממשלה. ראש הממשלה הזמין אליו שוב את שר האוצר; שר האוצר איים בהתפטרות; ראש הממשלה הודיע שהחלטתו סופית.

ועדת עציוני העלתה את שכר המורים העלאה ניכרת, אך הוא נשחק במהרה ושב אל נקודת ההתחלה. מבחינה זו הוועדה לא הביאה תועלת, אך היא העלתה את סוגיית השכר ותנאי העבודה של המורים לתודעה הציבורית. היא גם הציעה להקטין את מספר התלמידים בכיתה, לטפל בשחיקת המורים, לנסח "אתיקה מקצועית" ועוד. גם מבחינות אלה לא חלה התקדמות של ממש. ביחסים בין ארגוני המורים, משרד החינוך והאוצר, כמו בתנאי עבודתם של המורים, אין חדש תחת השמש.



בכוחותיי הדלים, עשיתי מאמץ לתרגם את ההמלצות העקרוניות של הוועדה להצעות מעשיות ולהחזיר את מערכת החינוך למסלולה. היו אלה לילות לבנים. עשן הסיגריות (או היה מותר לעשן) הוסיף לצבעם הלבן של אותם לילות. נציגים של נציבות המדינה, אני וחבריי ממשרד החינוך, חיפשנו דרכים ליישם את המלצות הוועדה - במיוחד את ההמלצה הנוגעת לשכר ולתוספת עבודה. הצענו לתת למורים שתי "שעות שהייה" משולמות בבית הספר, שבהן ינהלו שיחות אישיות עם תלמידים, יברקו בחינות, ישתתפו בישיבות וכדומה. "שעות שהייה" הללו יהיו את תוספת העבודה אשר תיתן הצדקה, לכל הפחות פורמלית, להעלאה רצינית בשכר המורים. נחוש להביא את שביתת המורים לידי גמר, ולאחר שהשגתי את אישורו של היועץ המשפטי לממשלה יצחק זמיר, צעדתי מלשכת ראש הממשלה, שבה עשיתי את לילותיי עם נציגי נציבות המדינה, למשרד האוצר בכניין הסמוך, מתוך אמונה ששר האוצר יחתום וחסל סדר שביתה. אך שר האוצר קבע ש"ההצעה לא תעבור ואין בדעתי לאשר תוספת שכר בלא עבודה". הוא החשיב ל"עבודה" רק את שעות ההוראה של המורה בכיתה. שר האוצר אמר את דבריו בטון של נזיפה - כיצד אני מעז להטריד אותו בהצעה בלתי סבירה שכזאת. התקשרתי לשר "שלי". זבולון המר הבין מיד שאין סיכוי להגיע להסכמה עם שר האוצר והציע שאפנה ללשכת ראש הממשלה כדי לדבר ישירות עם ראש הממשלה, מנחם בגין (הוא יתקשר ללשכת ראש הממשלה לתאם את הפגישה). ראש הממשלה קיבל את פניי בנועם. "כבוד ראש הממשלה" פניתי אליו, "כמה יגיעות נתייגענו עד שהגענו הלום...". ועוד אמרתי: "כבוד ראש הממשלה, תהא זו הזדמנות שלך להחזיר מאות אלפי תלמידים לספסל הלימודים, ואין המצווה נקנית אלא על שם גומרה". בגין אהב את העברית שבפי,



הרב שי פירון, סיבוב פרסה



שלומי לחיאני, בת ימי גאה

לחיאני עושה "עיר חינוך"

יום העיון השנתי ע"ש פרופ' דוד גורדון בנושא "ערי חינוך – העיר כמרחב חינוכי", סמינר הקיבוצים, תל אביב, 19 בינואר 2009

העיקרית: להעמיד את החינוך במרכז סדר היום העירוני. "ראש רשות שמחליט להעמיד את החינוך בראש סדר העדיפויות שלו", הסביר לחיאני, "חייב קודם כול להפנים את העובדה שמוטלת עליו אחריות מוחלטת לייצר שיתוף פעולה בין כל הגורמים העירוניים. הוא גם יהיה חייב להביא להידוק שיתוף הפעולה בין משרד החינוך לבין מנהלי בתי הספר בעיר, יצטרך לדאוג להעצמת המורים בבתי הספר בעיר, יצטרך ליצור ולתחזק את הקשר בין ההורים לבין המערכת ויהיה גם אחראי ליצירת מצב שבו כל תלמיד ותלמידה בעיר מרגישים שיש לו, לראש העיר, עניין אישי בקידומו של כל אחד ואחת מהם". ראש עיר שינהג כך יקדם את העיר בתחומים אחרים שאינם קשורים ישירות לחינוך. "כי ברגע שאתה מחליט להפוך את העיר שלך לעיר חינוך, אתה מבין שאתה לא יכול לעשות את זה בעיר מלוכלכת, בעיר שאין בה גנים, בעיר שאין בה פעילות תרבותית או בעיר שהתושבים אינם גאים בה".

המודל "עיר חינוך" שאומץ בבת ים מחייב כל תלמיד לחתום על "חווה למידה אישית", שעליו חותמים מנהל בית הספר וראש העיר בכבודו ובעצמו. כל תלמיד בוחר תחום כלשהו, לימודי או אחר ("זה יכול להיות מתמטיקה, נגינה על גיטרה או גלישה בים"), ומתחייב להצטיין בו. את תהליך הבחירה בתחום מנחה "חינוכאי" (שם עדכני למורה או מנחה) מבית הספר. כל יום לימודים נפתח ב"שחרית" – פגישה בת שעה בין החינוכאי לבין קבוצה בת 15 תלמידים – ומסתיים ב"שיחת אסיף". בכל פגישה כזאת מקפיד החינוכאי שכל תלמיד ותלמידה ידווחו לו ולקבוצה על התקדמותם במימוש החווה שלהם, על הקשיים שנתקלו בהם ועל תחושותיהם באופן כללי. שתי הפגישות נותנות לתלמידים תחושה שמוזנים אותם ושהמערכת העירונית כולה מגויסת לסייע להם לממש את ההתחייבות שנתנו לעצמם, לחינוכאי ולראש העיר.

בפרסום משותף לעיריית בת ים ולמכון לחינוך דמוקרטי שהופץ בין באי הכנס נכתב ש"77.2% מהתלמידים שמתנסים בניסיון זהו 'שיפרו באופן משמעותי את הישגיהם הלימודיים'; 77% מהם דיווחו כי הם 'חשים בכיתתם מוגנים במידה רבה עד רבה מאוד'; 95% מהם 'מגדירים עצמם 'בת ימים גאים''. המספרים מספרים סיפור חינוכי מדהים, אולי מדהים מדי.

בחלקו הראשון של הכנס שנועד להציג לראשי רשויות מקומיות את הרעיון של "עיר החינוך" היה שלומי לחיאני, ראש עיריית בת ים, בעל בית. "עיר חינוך" הוא רעיון חינוכי שפיתח המכון לחינוך דמוקרטי בסמינר הקיבוצים. ראשי המכון יזמו את הכנס כדי לשווק אותו לראשי רשויות. לחיאני הציג את מימוש הרעיון בעירו במופע סטנדרטאפ שבו הפגין ביטחון עצמי וחוש הומור. הוא ניסה להסביר לעמיתיו מדוע כדאי להם לאמץ את הרעיון שמימש בבת ים ולהעמיד במרכז סדר העדיפויות את מערכת החינוך. "תאמינו לי שיש בזה גם תועלת פוליטית עצומה", אמר מי שנבחר לאחרונה ברוב עצום לקדנציה שנייה, "זה שווה הרבה יותר מללכת למאה בריתות ולאף חתונות. שום דבר לא יביא לכם יותר קולות בקלפי מאמא או סתא שהילד או הנכד שלה הפך מפרא אדם לתלמיד מצטיין. תאמינו לי, אני יודע בדיוק על מה אני מדבר".

"החינוך הוא הנשמה של העיר", הוסיף לחיאני אחר כך, כאשר ניסה להסביר ביתר רצינות את הרציונל שעומד ביסוד המדיניות החינוכית שלו, "התפקיד החשוב ביותר של ראש רשות הוא לייצר מציאות שבה כל ילד בעיר יקבל בדיוק את אותן אופציות להתקדם בחיים שמקבל הילד העשיר והשבע ביותר שמתגורר בה". זו הייתה המטרה שהציב לעצמו לפני חמש שנים, למחרת היום שבו נבחר לראשונה, ועליה התחיל לשקוד עוד לפני שאנשי המכון לחינוך דמוקרטי פנו אליו והציעו לו ליישם את הרעיון שלהם. את המודל הבת ימי ייבאו אנשי מחלקת החינוך של העירייה מארצות הברית, ורק מאוחר יותר הם הטמיעו בתוכו את המודל של "עיר חינוך". לשני המודלים עיקרון זהה: להעמיד את מערכת החינוך בראש סדר העדיפויות העירוני ולבנות מערכת שלמה של פעילות עירונית הנרתמת למשימה החינוכית. כל מחלקות העירייה, מוסדות תרבות, מועדוני ספורט, מפעלים, חנויות, עיתונים מקומיים – כולם מגויסים בצורה זו או אחרת למשימה



ניסים דיין, פתח טוב

ארנה טורין בגיליון הד החינוך אוקטובר 2007 ואת גיליון הד החינוך יוני 2008, המוקדש לקולנוע וחינוך).

אך מכאן ואילך התפתח דיון תמוה על ספרן (החשוב) של כפיר ואריאב. הדיון היה תמוה כי (1) הוא לא עסק כלל בתוכנו של הספר; (2) רק אחד מכותבי המאמרים (נמרוד אלוני) הוזמן לשאת דברים; (3) שתי העורכות נכחו באולם, אך לא הוזמנו לבמה, אף לא לומר דברי תודה; (4) הקשר בין מה שנאמר בכנס לבין הכותרת שלו היה מקרי בהחלט. המרצים מחזרו הרצאות שהכינו לכנסים אחרים, ורק פה ושם שיבצו אמירה לטובת הספר שבגיניו הוזמנו. האמירות המקריות הללו היו משומשות להחריד - קלישאות הנאמרות על מורים והכשרת מורים בכל הזדמנות. ערב אחרי הבחירות הן נשמעו תלושות יותר מאי פעם מהמציאות הישראלית.

פרופ' רוני אבירם מאוניברסיטת בן-גוריון אמר ש"מטרת החינוך הרצויה היא להעניק חינוך הומניסטי וציוני", ו"מאחר שאין לי זמן להיכנס לשאלה מהו החינוך הציוני" הוא יתמקד רק בחינוך ההומניסטי. חינוך הומניסטי "הוא חינוך שחותר לאוטונומיה אישיותית ולהכרה עצמית". פרופ' נמרוד אלוני מסמינר הקיבוצים דיבר כהרגלו בזכות הכשרת מורים שהם "אינטלקטואלים, נדיבים ודיאלוגיסטיים", שימזגו באישיותם "אתיקה הומניסטית עם ידע פדגוגי-מקצועי" ושלא "יראו עצמם כמשרתי השלטון וכמי שתפקידם לרצות את שרי החינוך המתחלפים" (גם לפני הבחירות מורים כאלה קיימים כנראה רק בדמיונו של אלוני). נח גרינפלד, האחראי על המכללות להכשרת מורים במשרד החינוך, קרא מהכתב במונוטוניות מתישה דברים ארוכים. אני חושב שהוא אמר משהו על הצורך לטפח "פלורליזם רב-תרבותי". פרופ' גבי מוצקין, ראש מכון ון ליר, הביע משאלה לראות את ישראל ברמותה של פינלנד (מחוז החלומות של אנשי החינוך בארץ) "כי שם, בפינלנד, כאשר מורה נכנס למסבאה, כולם קמים לכבודו".

מעט האנשים שנשארו עד סופו של הדיון יצאו מוון ליר בתחושה שהשתתפו בדיון תמוה ועצוב שאפשר להגדירו "חלטורה אקדמית". אני ממליץ למארגני הכנסים בוון ליר לנסות לעשות דבר מאוד פשוט: להזמין את אלה שכתבו את הספרים שלכבודם נערכים הכנסים לדבר. זה מכבד את הספרים ואת כותביהם וגם עשוי להיות מעניין יותר.

אריה דיין

בת ים היא היהלום שבכתר, אך גם במקומות אחרים מנסים לממש את המודל או לעשות וריאציות עליו: בעכו, לאחר שנה, המודל מתקשה להמריא; בנס ציונה הוא נמצא בראשיתו; בחולון, "עיר הילדים", מקימים "פרלמנט ילדים עירוני"; המועצות האזוריות גליל עליון ומבואות הרמון החלו בתכנון "שותפות פדגוגית ומרחב חינוכי משותף"; עיריית מצפה רמון החלה לתכנן את הפיכת היישוב ל"קהילה לומדת". הרושם שעלה מהחלק הראשון של הכנס היה שמדובר ברעיון גולמי וגמיש למדי שעוטה לעתים תכנים מוכרים במלל חדשני.

חלקו השני של הכנס עסק בייצור נרטיב חינוכי מיוחד לכל "עיר חינוך". פרופ' נמרוד אלוני שיבחה את הגישה משום שהיא מבטאת את רצונם ראשי ערים "להשתחרר מתיפוס הפטליזם, לקבל אחריות לנעשה במערכת החינוך העירונית ולהבין שהעיר שלהם תהיה מה שהם יחליטו לעשות ממנה". הרב פירון דווקא הסתייג: "האם אתם באמת חושבים שנכון לתת לגיטימציה לכך שעיריית בני ברק או המועצה המקומית בהתנחלות יצהר יחליטו החלטות כאלה? [...]. אימוץ רעיון של ערי החינוך יוביל להפרטה רוחנית-ערכית". אחר כך הוא ביצע סיבוב פרסה מרשים וסיים בנימה חיובית: "רעיון ערי החינוך אולי יתגלה בסופו של דבר כתשתית שנוכל לייסד עליה סוף-סוף את מדינת החינוך שכל כך חסרה לנו".

חלטורה אקדמית

"המורה בשנת 2020", ערב דיון לרגל צאת הספר משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת, מכון ון ליר, ירושלים, 11 בפברואר 2009

כנס תמוה נערך במכון ון ליר בירושלים למחרת יום הבחירות. העילה לקיומו הייתה הופעתו של הספר **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** בהוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, בעריכתן של דרורה כפיר ותמר אריאב, מבכירות החוקרות הישראליות בתחום הכשרת המורים. המאמרים בספר, פרי הגותם ומחקרם של אנשי חינוך ידועים, יתרמו לבטח למחשבה ולעשייה בתחום הכשרת המורים, ודיון עליו וסביבו היה יכול להניב תובנות מעניינות. גם כותרת הכנס, "המורה בשנת 2020", הבטיחה הרבה. ולמרות תנאי הפתיחה המצוינים הכנס היה משמים ומאכזב.

הערב דווקא נפתח היטב. מבקר הקולנוע נסים דיין, שהוא גם מורה במכללה לאמנות בבית ברל, ליווה את הרצאתו - "על דמות המורה בקולנוע" - בהצגת קטעים ארוכים מתוך שמונה סרטים שונים. הוא הראה את פיטר אוטול המגלם בהיה שלום, **מר ציפס** את "המורה האידיאלי", הוא הראה דמויות של "מורים מגוחכים" במורה מחלף האמריקאי ובקם של הבמאי האנגלי קן לואץ'. הוא הראה קטעים מתוך **דוע הפורענות** האמריקאי והמזלזל **דועם הצרפתי**, שבהם מורים מתמודדים עם אלימות קשה. וגם הקטעים הנפלאים מתוך **זיכרונות של פליני**, שבהם מוצגת שורת מורים מגוחכים עד דמעות, לא נעדרו. הרצאתו של דיין הייתה מהנה ומעניינת אף שחסרה "שורה תחתונה" - איזו התבוננות מסכמת. חבל גם שלא מצא לנכון לשלב בהרצאתו התייחסות לדמות המורה בקולנוע הישראלי (ראו מאמרה המאלף של

הוראה דיאלוגית: בזכות העמימות

תיאוריית ההוראה של קרל פרנקנשטיין זכתה לשם רע ונקשרה למונח "טעוני טיפוח" ולאפליית תלמידים מזרחים במערכת החינוך. **יעל פולברמכר** מסרבת לשפוך את התינוק עם מי האמבט ומחזירה אותנו לתיאוריה שנותנת למלאכת ההוראה עומק נדיר



הוראה טובה #2



בעקבות גיליון
דצמבר 2008 -
הוראה טובה #2

עושה את המושג ללא ודאי או מפוקפק; היא הופכת אותו למושג עמום, כלומר מושג המכיל בו זמנית היבטים שונים שאי-אפשר לאחד אותם למשמעות אחת רציפה או חלקה באמצעות סינתזה. עמימות אינה רק מושגים מנוגדים המהווים מושג אחר, אלא גם נקודות מבט מנוגדות שנובעות מהן טענות מנוגדות על תופעה מסוימת - נקודות מבט וטענות שאינן סותרות זו את זו אלא מכוננות ומעשירות את משמעותה של התופעה שהן מתייחסות אליה. את הניגודים אין לנסות לבטל באמצעות סינתזה אלא לשמור על קיומם. המושג עמימות משנה את יחסנו למושגים למידה והבנה. עמימות כקיום יחדיו של משמעויות סותרות היא תנאי מוקדם ללמידה פורייה ולהבנה מעמיקה. הבנה - וקביעה זו סותרת את האינטואיציה שלנו - אינה יכולה להיות לא עמומה, שכן היא חותרת לעיבוד של משמעויות מרובות וסותרות בהקשר נתון.

מטרת ההוראה היא ללמד את התלמיד לחיות עם עמימות; ללמד אותו לראות אלטרנטיבות, לגלות משמעויות של תכנים ולהיות מודע לאופן השתלבותם של גורמים מבודדים בתמונה הכוללת שהמורה מנסה להעביר. ההוראה פורייה כאשר המורה רואה בתשובות "הנכונות" אמצעי להצבת שאלות חדשות לצורך הפקה של תשובות חלופיות ונקודות מבט אחרות.

עקרונות יסוד בהוראה דיאלוגית

ההוראה הדיאלוגית היא שיטת הוראה המעוניינת לטפח דרכי חשיבה (לא מיומנויות חשיבה) שבהן יוצר התלמיד, על מכלול אישיותו, אינטראקציה עם התכנים הנלמדים. ההוראה הדיאלוגית מכוונת

תיבה על שיטת ההוראה הדיאלוגית נוסח קרל פרנקנשטיין, שיטת הוראה שהייתה למוקד עיסוקי בהוראה ובהדרכה בשנים האחרונות, מחייבת אותי להיות נאמנה למהות השיטה עצמה. כלומר, עליי למצוא בתיאוריה הרחבה מני ים של פרנקנשטיין את המהותי וליצור הבחנה בין רכיבי השיטה. כל זה בלא שאחטא לחיצון השיטה, כלומר להפיכתה לכלי טכני או למיומנות. לנוכח גודל המשימה והדיעה שרבות מתלמידותיו עשו זאת לפניי, אני ניגשת למשימה בחיל וברעדה. בשלב הראשון אציג את המושג עמימות, המושג המהותי ביותר לדעתי להבנת תורתו של פרנקנשטיין והשיטה המושתתת עליה. לאחר מכן אציג את שלושת עקרונות היסוד של שיטת ההוראה הדיאלוגית, ועליהם אבסס דפוס של הכנת השיעור המתאים לשיטה. לבסוף אציג את מהות ההוראה ואת מאפייני המורה בהתאם לתיאוריה.

מהי עמימות?

המושג "עמימות" על פי פרנקנשטיין נוגע לקיום בעת ובעונה אחת של תכונות מציאות או מצבים מנוגדים בעלי משמעויות מנוגדות. העמימות אינה סתירה לוגית בין משמעויות, והיא אינה זהה לספק, לאי-ודאות או לחוסר בהירות - מונחים הנתפסים בשפה כמקבילים למונח עמימות. עמימות אצל פרנקנשטיין היא קשר דיאלקטי בין משמעויות סותרות. קחו למשל את המושג "אומץ": אומץ כולל התמודדות עם פחד. הפחד אינו נעלם וגם אינו מבטל את האומץ; מעשה שאינו כולל מודעות לסכנה המלווה בתחושת פחד לא ייחשב למעשה שיש בו גילוי של אומץ. העובדה שהמשמעות של אומץ מורכבת מכמה משמעויות בעת ובעונה אחת לא

הדבר ניסיון לסלק את כל גורמי הרגש מתהליכי החשיבה. הרגשה וחשיבה קשורות זו בזו קשר עמוק ומקורן בזהות מוחלטת ביניהן בחייו של התינוק. קיומן המשולב מוגדר אצלו כאפיון מהותי של המבנה הנפשי.

כיצד, אם כן, אפשר לנטרל את הריגושיות? הנטרול דומה להבחנה, אם כי הוא מתייחס למצבים טעונים מבחינה ריגושית בלבד המשתקפים בתגובות התלמידים. בדומה להבחנה, הנטרול נעשה באמצעות הגדרה והשוואה, ומטרתו לסייע לתלמידים לפתח מודעות לחלופות מתוך התייחסות ביקורתית ואמפתית לתגובותיהם הריגושיות ולמשמעויותיהן.

כיצד מכינים שיעור?

שישה שלבים בהכנת שיעור במסגרת ההוראה הדיאלוגית. ננסח אותם כשאלות: **מה יש בתוכן?** בשלב זה על המורה להתעמת עם התוכן שעליה ללמד ולמצוא בו את הרעיונות, המושגים והעקרונות המהותיים המופשטים ביותר; לאתר את המהויות שעושות את התופעה למה שהיא. כמוכן, מורות שונות עשויות לאתר מהויות שונות. במקרה כזה שיה מורות על המהויות עשוי להיות שיה בונה המעשיר את השלם ומאפשר למורה לבחור טוב

ההסתעפות מבטאת את העמימות של המושג ולכן כוללת התייחסויות להיבטיו השונים, למשמעויות המנוגדות הגלומות בו ולמופעיו השונים במציאות.

ההסתעפות מנושא השיעור עשויה לנוע בארבעה כיוונים: להיבטים חדשים של התוכן הנלמד (למשל, היבט חדש של סיפור חנוכה כמלחמת תרבויות), לתחומי דעת אחרים שבהם המושג מופיע עם משמעות אחרת (מושג ה"חוק" בביוולוגיה, באזרחות, בתנ"ך), לפרטים של היבט מסוים אחד בלבד מתוך הנושא (בירוד רעיון מסוים ביצירה ספרותית בגלל משמעויות האישיות המשוערת לתלמידים, לרוגמה: התמודדות האם עם אלימות האב כלפי בנו בסיפור "הסרוויס הצ'כי" של יעקב שבתאי) או לדיון ברפוס מחשבתי מסוים שאחראי לחשיבה מסולפת (חשיבה קונקרטיסטית וחשיבה מופשטת כפתיחה ללימוד שירה).

על המורה לתכנן את ההסתעפות בעזרת דוגמאות, שאלות מערערות, פירושים חלופיים ויצירת קונפליקטים קוגניטיביים. יש להגדיר היטב את מסלולי ההסתעפות ולהגביל אותם כדי לאפשר חזרה מהירה לנושא העיקרי של השיעור.

נטרול: התנסויות אישיות, אמיתות משפחתיות וחוויות הקשורות בלמידה הן חלק מהותי מהעולם הרגשי הפנימי של כל לומד,

לאישיותו של הלומד ולבעיות קיומיות שהוא מתמודד אתן, ולא "להישגים לימודיים" או ל"שליטה בידע". הוראה זו מחייבת ניעות של המורה בין עולם החשיבה של התלמידים ובין תוכני ההוראה; היא מחייבת תפיסה של התכנים כמכלול של זיקות לוגיות, הליכים ועקרונות, כלומר כמקור של חשיבה וכמקור לחשיבה.

שיטת ההוראה הדיאלוגית מתבססת על שלושה עקרונות: הוראה לא אינדוקטיבית, ההסתעפות ונטרול.

הוראה לא אינדוקטיבית. אגדיר אותה על דרך ההבחנה: ההוראה האינדוקטיבית מתמקדת בגילוי (ממקרה קונקרטי להכללה) וההוראה הדרוקטיבית מתמקדת באימות (אישוש הכלל בעזרת מקרים קונקרטיים). לעומת זאת ההוראה הלא אינדוקטיבית מתמקדת ביישום. ההוראה הלא אינדוקטיבית שואפת לקצר ככל האפשר את ההתפורות האסוציאטיבית של התלמידים בשיעור באמצעות מתן תשובה מפי המורה. עיקר הלמידה מתבצע באמצעות דיון הבודק את איכות התשובה ומשמעויותיה. בדיקה זו היא מהות היישום, והיא כוללת בחינה של המשמעויות השונות הגלומות בתשובה, הבחנה בין היסודות המקריים המיוחדים לבין היסודות ההכרחיים הכלליים של התשובה (המהות שלה), הכרת גבולות התוקף של התשובה ובחינתה בתנאים משתנים.

הדיון היישומי מתנהל סביב שאלות כגון מתי התשובה תקפה ומתי אינה תקפה (למשל, מתי התנהגות מסוימת היא גבורה ומתי היא מעשה רגיל; באיזו מידה ובאילו תנאים יש לנקוט דרכים לא שוויוניות כדי לקדם שוויון; מה ההבדלים בין התשובות האפשריות (מה בין "גבורה" ו"הקרבה", "העזה" ו"הרפתקנות" או מה בין אפליה להעדפה מתקנת).

ההוראה הלא אינדוקטיבית צומחת מראייה של הלומד והתוכן בעת ובעונה אחת. המורה והתלמידים נמצאים בדיאלוג מסתעף בינם לבין עצמם ובינם לבין התוכן הלימודי תוך כדי שהם משלימים את התשובה הראשונית שנתנה המורה בתחילת השיעור. כך, "התשובה הנכונה" מתרחבת ומתבססת בתהליך הלמידה.

הסתעפות. בדיקת הערך של תופעה, מושג או עיקרון מתבצע באמצעות הסתעפות של המחשבה מנושא השיעור המרכזי. המורה מתכנן את ההסתעפות ומנסה להיענות לצרכים הרגשיים והקוגניטיביים של התלמידים. ההסתעפות מלמדת את התלמיד לחשוב על התוכן כתלוי הקשר ועוזרת לו להשתמש במושגים במקום בדוגמאות מוחשיות.

תפקידה של ההוראה הדיאלוגית הוא לעודד את הלומד לגלות את המשמעות החבויה בתכנים, לגלות יישומים אפשריים שלה ולעודד חשיבה אלטרנטיבית. העיסוק בתוכני ההוראה הוא דרך אפקטיבית לדון בבעיות הקיומיות של התלמידים ולתת להן לגיטימציה - "הבעיות שלכם הן בעיות כלליות המעסיקות גם אנשים אחרים"

יותר במהות המתאימה להקשר נתון.

מה חייבים להבין?: בשלב זה המורה צריכה להגדיר את המהות/מהויות שבלעדן/בלעדן א"א אפשר להבין את הנושא. בשלב זה המורה מתבוננת בתוכן ובתחום הדעת בלבד ולא בתלמידים, ועוסקת בזיקוק המהויות שמהן עשוי התוכן.

מה קורה עם התלמידים?: בשלב זה על המורה להתבונן בתלמידה ולבחון מהם רפואי החשיבה וההרגשה שלהם שעלולים למנוע מהם להבין את הרעיונות שזוקקו בשלב

והן מעוררות אסוציאציות במהלך הלמידה. תלמידים נבדלים ביכולתם להבחין בין מושגים מופשטים וקשורים ביניהם לבין התנסויותיהם בעולם. יש להבחין בין המשמעות הרגשית של מושגים קוגניטיביים (למשל, מה המשמעות הרגשית של המושג אוטונומיה) לבין המשמעות הקוגניטיבית של רגשות (למשל, מה ההבדל בין ייאוש לאכזבה).

הנטרול הוא טיפול באסוציאציות ריגושיות חזקות שעלולות למנוע יצירת קשרים המבוססים על חשיבה מושגית. אין משמעות



תפקיד אחר של ההוראה הוא לפתח מעורבות בלמידה. פרנקנשטיין מגדיר את המאפיינים של המעורבות בלמידה לא באמצעות פעולות נראות לעין כגון השתתפות בשיעור או הכנת שיעורי בית, אלא באמצעות שלושה מאפיינים של תודעת התלמיד:

זיהוי משמעותיות אישיות בתכנים הנלמדים, מה שגורם להן להפוך לחלקים מופנמים בזהותו של התלמיד.

נכונות רגשית להכיר במשמעותיות חלופיות רלוונטיות, כך שכל למידה נהיית בחירה פעילה של אפשרות.

צורך לראות "מאחורי" התופעות המוחשיות את המשמעות האפשרית, המדומיינת, המשוערת שלהן.

כדי לפתח מעורבות כזאת פרנקנשטיין מדגיש את הצורך לבחון בחינה סובייקטיבית את התוכן הכביכול אובייקטיבי (מה אתם חושבים על הגדרת המדינה "היהודית-דמוקרטית"?), לבחון את המשמעותיות הרגשיות של התופעות (מתי אנחנו כבני אדם מאוימים משינוי והשתנות ומתי אנחנו מקבלים אותם כהכרחיים ואפילו רצויים?), להראות את העקיבות הפנימית של החלופות האפשריות (למשל, הצגת שתי השקפות על טיבה של ההיסטוריה: מנהיגים הם שיוצרים אירועים או אירועים יוצרים מנהיגים?) ולפנות מקום לדיונים פילוסופיים (למשל, הקיום האנושי תלוי ב"מזל" ובהכרעות של היחיד בעת ובעונה אחת - כיצד?). כל הפעילויות האלה מקבלות מקום מרכזי בתרגום התיאוריה להוראה מעשית במסגרת תכנון ההסתעפות במהלך השיעור.

דרושה מורה סימפטית, ספונטנית, בעלת חוש הומור

כמו במודעת "דרושים" טובה אפשר למנות את כל התכונות ההכרחיות למורים המלמדים בשיטה הלא אינדוקטיבית. עליהם להיות אמפתיים, גמישים, ממוקדים בהליכי חשיבה, בעלי אמונה בפוטנציאל של תלמידיהם, מודעים למגבלותיהם האישיות - וזה רק חלק מהתכונות המבוקשות. אתיחס לכמה מהתכונות והקשיים העומדים לפני המורים המעוניינים לעסוק בהוראה דיאלוגית.

אמפתיה - על שום מה? יכולתו של המורה להתיחס באמפתיה לתלמיד מחזקת את ביטחונו העצמי של התלמיד, מפיגה את חרדותיו ומפנה את האנרגיה המנטלית שלו להתמודדות שכלית-רגשית עם נושאי השיעור; להעז לרמיז, לשער ולשחק במשחקי חשיבה מסוג "מה היה אם...". צמיחתו של התלמיד כסובייקט מותנית ביכולתו של המורה לגלות אמפתיה כלפיו, לזהות את הייחודיות שלו.

הקורם. למשל: חשיבה דיכוטומית, הכללת יתר, הבחנת יתר, אשליית המוכר, בלכול בין ידיעה לדעה ובין רוגמה להכללה, חשיבה סטריאוטיפית, חשיבה ריגושית ועוד.

מהי המטרה הלימודית?: על בסיס הפער בין השלב השני והשלישי על המורה להגדיר מהי מטרת ההוראה הכללית שלה, מהו הדבר שהיא רוצה ללמד עוד בטרם שהיא נישגשת לנושא מסוים הכלול בתכנית הלימודים.

מהי ההגדרה הדידקטית?: על המורה לתרגם את מטרת ההוראה שלה להגדרה דידיקטית - הגדרה המכוונת ללומד ולא לחומר. התכוונות זו ללומד מתבטאת בשתי דרכים בהגדרה: ההגדרה מכילה את המהותי ההכרחי וגם את האפשרי ומחדדת את ההבחנה ביניהם. בנוסף ההגדרה מבוססת על סילופים ואסוציאציות אפשריות של התלמידים, ולכן גם כוללת התייחסות לתופעות או מושגים שהתלמידים עשויים לתפוס כקרובים וזהים.

כיצד מיישמים זאת בהוראת תוכן מסוים? לאחר בניית ההגדרה הדידקטית המורה יכולה

ההוראה הלא אינדוקטיבית צומחת מראייה של הלומד והתוכן בעת ובעונה אחת. המורה והתלמידים נמצאים בדיאלוג מסתעף בינם לבין עצמם ובינם לבין התוכן הלימודי תוך כדי שהם משלימים את התשובה הראשונית שנתנה המורה בתחילת השיעור

לתכנן את אופן העיסוק שלה בתוכן מסוים במסגרת הדיאלוג עם תלמידיה. לשם כך עליה לבחור בהסתעפויות המתאימות.

תפקיד ההוראה

תפקידה של ההוראה הדיאלוגית הוא לעודד את הלומד לגלות את המשמעות החבויה בתכנים, לגלות יישומים אפשריים שלה ולעודד חשיבה אלטרנטיבית. העיסוק בתוכני ההוראה הוא דרך אפקטיבית לרונן בבעיות הקיומיות של התלמידים ולתת להן לגיטימציה - "הבעיות שלכם הן בעיות כלליות המעסיקות גם אנשים אחרים". למשל, דיון כזה במהויות של תוכני הלימוד יכול להעמיד אותם על הניגודיות הקיומית בין עקרונות למציאות, בין שינוי להפיכות, בין קביעות להתפתחות ובין אוטונומיה לתלות - כולן בעיות קיומיות שתלמידים מתמודדים עמן במהלך התפתחותם. העיסוק בבעיות אישיות-קיומיות של תלמידים באמצעות העיסוק בתכנים אובייקטיביים עשוי לחלץ אותם מברידותם.

מהוראת מסירה להוראת בנייה

את שיטות ההוראה הנהוגות יותר ופחות אפשר
לחלק לכמה סוגים, את הסוגים אפשר לחלק לשניים.
מומלץ לעבור מחלק אחד לשני - ממסירה לבנייה

אורי קצין

"להוציא את בני ישראל ממצרים", משיבה
שוב קרן.

בתהליך הוראה למידה ממוקד
מורה-תכנים דוגמת זה - אכנה אותו
"הוראת מסירה מבהירה" - המורה, נושא
הידע, מוסר תכנים לתלמידים - כלים
המיועדים למילוי. ההוראה היא כרוכה
חד-סטרית - מהמורה לתלמידים. המורה
יוזם ומנהל את ההתרחשות הלימודית
בכיתה. תפקידו להבהיר את התכנים
ולהגישם מותאמים לרמת התלמידים.
על התלמידים להתמקד בקליטת התכנים
- לשבת יפה במקומם, להקשיב, לענות
על שאלות המורה ואחר כך לחזור, לשנן
ולזכור את הנאמר כדי להוכיח בקיאות
בחומר. הצלחה במשימה זו מותנית
בהיענות להוראות המורים. בתהליך
הוראה למידה זה מצופה מהתלמידים
להיות הד לדברים שאמרו "גדולים"
מהם (זוהר, 1996). לעתים "המורים
המבהירים" משלבים בשיעוריהם עבודה
עצמית ועבודה בקבוצות, שהן לכאורה
ביטוי של תהליך הוראה למידה ממוקד
תלמידים, אולם עבודה זו היא למעשה
פעילות ממוקדת מורה מפני שהמורה

יפור תהליכי ההוראה למידה
בבתי הספר הוא משימה
חיונית ורחופה שיש להציבה
בראש סדר העדיפויות של המורים ומנהלי
בתי ספר. כדי לעמוד במשימה זו עלינו
להקדים ולשאול מה מאפיין את תהליך
ההוראה למידה המתנהל בכיתות ואם אנו
מרוצים ממנו. אם לא, מה אנחנו יכולים
להציע במקום.

הוראת מסירה מבהירה

אתאר תמונה שכיחה משיעור תורה
בכיתה ג' כדי להרגים מהי הוראת מסירה.
השיעור עוסק בשליחותו של משה.
המורה פונה לכיתה ושואלת: "מה
אלוהים רוצה ממשה?".
קרן משיבה: "הוא אומר לו לך למצרים".
יאיר מוסיף: "להוציא את עמי".
המורה: "אל מי משה אמור ללכת
במצרים?".

נועה משיבה בהססנות: "פרעה?".
המורה חוזרת בהדרגה על התשובה
ומוסיפה "אלוהים אומר למשה לך אל
מלך מצרים. ומה משה צריך לומר לז'".

האמפטיה של המורה כרוכה בהתייחסות לתשובה
של התלמיד - נכונה או מוטעית - כאל תוצר של
החשיבה שלו. על המורה מוטלת אחריות לשער
מהם הגורמים הקוגניטיביים שגרמו לתלמיד
להציע תשובה מסוימת.

ספונטניות וגמישות - על שום מה? ההוראה
הלא אינדוקטיבית אינה מתרכזת בתוכן בלבד.
לכן המורה צריך להגיב לתשובות התלמידים
תוך כדי שהוא משער בזמן אמת מהם הגורמים
לדפוסי החשיבה של התלמיד ולתשובות שהציע
ומהן ההסתעפויות שעליו ליצור כדי לספק את
ההבחנות, ההגדרות וההשוואות הנדרשות לו
כעת.

על המורה לראות את תפקידו העיקרי בבניית
הביטחון העצמי של תלמידיו ובטיפוח יכולתם
להבחין ולקבל אחריות על מחשבתם.

לאן נעלמה ההוראה המשקמת?

האשמות רבות הופנו כלפי פרנקשטיין
וכלפי הניסוי שנערך בזמנו ב"פרויקט שפ"ר"
בתיכון "ליד האוניברסיטה" בירושלים, והן
הביאו לפסילת השיטה, ואף - ממש כך - לשרפת
ספריו. נטען שההוראה המשקמת כופה על ילדי
העולים מארצות האסלאם חשיבה אשכנזית-
מערבית ומטילה עליהם סטיגמה של "טעוני
טיפוח". הטענה אינה חסרת בסיס, אך היא גרמה
לשפיכת התינוק עם מי האמבט - להחרמה
גורפת של פרנקשטיין ותורתו (בדומה למשל
למי שהיה מחרים את כל הגותו של הפילוסוף
קאנט בגלל הערותיו האנטישמיות). לחלקים
המהותיים בתיאוריה של פרנקשטיין יש כושר
הסברי עצום על דרכי החשיבה של תלמידים -
מכל העדות והמעמדות. נוסף על כך התיאוריה
מקנה למורים כלים - ששום תיאוריה אחרת אינה
מקנה - לזהות בעיות בחשיבה של התלמידים
ולתמודד אתן. יעידו על כך מורים ומורות רבים
שלמדו את השיטה ומיישמים אותה בכיתותיהם.
עלינו לבחון את ערכה של השיטה כשאנו
משוחררים מהמטען האסוציאטיבי הריגושי
המכאיב הכרוך בה ולקחת ממנה את העיקר -
את העושר המושגי ואת התועלת החינוכית שלה.

מקורות

פרנקשטיין, ק', 1981. עמיתות, ירושלים: ספרית
פועלים.
---, 1987. "התפקידים האמיתיים של הוראת
המתבגרים", **אמת וחופש** עמ' 11-53, תל אביב: ספרית
פועלים.
---, 1987. **הם חושבים מחדש**, תל אביב: עם עובד.

בדרישות. יתרונותיה של הוראה כזאת מוכחים כל עוד הצלחתה נמדדת במבחנים הבודקים את קליטת הידע של התלמידים ואת שימורו בזיכרון, גם אם מדובר בזיכרון לטווח קצר של ידע שאינו בהכרח מעיד על הבנה.

הוראת מסירה מפעילה

תהליך הוראה-למידה שונה, המקצה תפקיד ומקום מרכזיים יותר לכלל התלמידים, הוא תהליך המכונה "הוראת מסירה מפעילה". אמנם, גם בו המטרה המרכזית של ההוראה היא מסירה של "החומר" לתלמידים במרב היעילות, אולם ההנחה שביסוד תהליך זה היא שעל מנת שידע יוטמע בתודעת הלומדים ויובן לא די בלמידה פסיבית - הקשבה, העתקה ושינון; נדרשת עשייה של ממש ומעורבות פעילה שעיקרה עיון ודיון בתכנים הנלמדים, העלאת שאלות, חיפוש פתרונות, חשיפת משמעות, חקר וגילוי. כל אלה נחשבים למסייעים בעיבוד קוגניטיבי של ידע, לבעלי ערך להנעה ללמידה משמעותית ומהנה ולאמצעי לעידוד המעורבות והחשיבה של התלמידים.

בשיעורים המתאפיינים בהוראת מסירה מפעילה "המורים המפעילים" משתמשים באמצעי המחשה ומציעים לתלמידיהם פעילויות למידה חווייתיות ומגוונות, דוגמת פתרון חידות, משחקי סימולציה, המחזה, גילוי מודרך, חקר ועוד. מטרתן של פעילויות החשיבה היא לאפשר לתלמידים לחשוף משמעות, להעריך, לפרש, להשוות, ליישם, להקשיב לאחרים ולנסח בבהירות את תובנותיהם (זוהר, 2006).

הוראת מסירה מותאמת

זהו תהליך הוראה-למידה ממוקד תלמיד יחיד (יוסיפון, בריקנר וחכם, 1999). ברומה להוראת מסירה מפעילה, גם בהוראת למידה מותאמת מזמנים המורים לתלמידיהם פעילויות מעוררות ללמידה פעילה, אך "המורים המתאימים" מודעים לשונות בין התלמידים והם מסגלים את ההוראה לצרכים וליכולות של כל לומד תוך כדי שימוש באמצעי הוראה מגוונים. המורים המתאימים מכירים בצרכים, בסגנונות הלמידה ובמאפיינים הקוגניטיביים, החברתיים, האישיותיים והרגשיים של כל תלמיד ותלמידה ומציעים מטלות למידה שונות לתלמידים שונים. הם נוקטים דרכי הערכה מגוונות, ממעטים בהוראה פרונטלית ורואים בהטרוגניות שבכיתה מנוף ליצירת סקרנות ועניין. אך יש לזכור שגם כאן המורים מנווטים את התהליך, קובעים את תוכני ההוראה ואת מידת התאמת הפעילות לתלמידים. תפקיד התלמידים הוא לקלוט את החומר המוגש להם בהגשה אישית.

קובע את תוכנה, את משימותיה, את הרכב הקבוצות ואת משך העבודה.

השיח האופייני לשיעור בהוראה במסירה מבהירה בנוי מחילוף תכופ, מהיר וקצר של שאלות מורה ותשובות תלמידים (אף על פי שהמורה יודע והתלמידים אינם יודעים ולכן הם אלה שצריכים לשאול). המורה שואל עשרות שאלות בשעה, בין ארבעים לשישים, וזמן השהייה הממוצע בין הצגת שאלה לבין תשובה הוא בין שנייה לשלוש שניות. התלמידים, לעומת זאת, ממעיטים בשאלות שאלות - בממוצע שאלה אחת בחודש לתלמיד. שאלות המורה בשיעור הן מטיפוסים שונים: שאלות ברמה קוגניטיבית נמוכה או גבוהה, שאלות סגורות עם מספר מוגבל של תשובות או שאלות פתוחות. לרוב השאלות עוסקות בפריט מידע יחיד או בקבוצה מצומצמת של פריטים, ולכל שאלה יש תשובה אחת נכונה המצויה בידי המורה או בספר הלימוד. התלמידים עונים בזה אחר זה, עד שאחד מהם מצליח להשיב את התשובה הנכונה ואז עוברים לשאלה הבאה (גוטמן, 2008).

בהוראה פרונטלית משתמש המורה בשאלות רבות ותכופות כאמצעי להצגת חומר הלימוד, מה שיוצר אשליה של השתתפות ומעורבות מצד התלמידים. הוראה פרונטלית מאפיינת את תהליך

תהליכי ההוראה המסרניים, בין שהם ממוקדי מורה ידע ובין שהם ממוקדי תלמידים, מדגישים את מקומם המרכזי של תוכני הדעת - "נכסי צאן ברזל" - המיועדים למסירה ממורה לתלמידיו ומדור לדור. תהליך אחר של הוראה למידה ממוקדת תלמיד הוא הוראה המעודדת בנייה

ההוראה-למידה הרווח ביותר בבתי הספר, ואף חלק ניכר מתכניות הלימודים. מחקרים מראים (Cuban, 1993) שתהליכי הוראה באמצעות מסירה נטועים אצל 89% ממורי בתי הספר התיכוניים ואצל 75% ממורי בתי הספר היסודיים למרות ההכרה של רבים - כולל המורים המשתמשים בשיטה זו - בערכו של תהליך הוראה-למידה אחר, כזה שמקצה לתלמידים תפקיד פעיל, מאפשר להם מעורבות ומעורר סקרנות אינטלקטואלית ויצירתיות (שקר, 2004). מהיכן שואבת ההוראה המסרנית את עוצמתה? נראה שהתשובה לכך מצויה באשליה שהיא מקנה לשותפיה. מורים המבקשים לעמוד בדרישות מערכתיות, בציפיות של הורים ותלמידים ואף בציפיות שלהם מעצמם מוצאים שההוראה במסירה מבהירה מאפשרת "הספק של החומר" ועמידה יעילה

הוראה במסירה מותאמת נחשבת אפקטיבית ויעילה ומתאימה למציאות החברתית הרווחת, המתאפיינת ברב־תרבותיות, בהכרה בהבדלים בין יחידים ובעובדה ש"כל אחד לומד אחרת" (שמעוני ולוין, 1998). אולם בפועל ההוראה במסירה מותאמת כמעט לא נהוגה בבתי הספר. דרישות מערכתיות, למשל הדרישה "לכסות את החומר" בזמן נתון או ההנחיה הנוקשה ללמד את כל התלמידים חומר זהה ולהעריך את הלמידה של כולם על פי סטנדרטים קבועים ובמבחנים אחידים, הן אכן נגף למורים המאמינים בצורך להתאים את ההוראה לצרכים וליכולות הייחודיים של תלמידיהם. המחסור שיש בבתי ספר רבים במשאבים הדרושים להוראה דיפרנציאלית, כגון כיתות עם מספר

התלמידים נשאלים: 'אם אתם הייתם בתפקיד של הסופר, העורך, איזה משקל הייתם נותנים להשקפת העולם שלכם בעיצוב עשרת הדיברות?'. יש בכיתה ילדים שבאים מתפיסת עולם הומניסטית ולכן בשבילם 'לא תרצח' הוא במקום ראשון. שאלות כאלה מכניסות את כל הילדים באופן פעיל לתוך הטקסט. הטקסט לא נתון כמשהו שאי־אפשר לדון בו באופן ביקורתי. שאלה כזאת מכריחה אותם לחשוב מה יש להם להגיד על הטקסט. בסוף השיעור נתתי להם שאלה לשיעורי בית: 'איזה דיבר היית מוסיף לעשרת הדיברות'. בשיעור שאחרי, עברנו על התשובות ואחת הכנות אמרה שהיא הייתה מוסיפה את הדיבר 'לא תצא למלחמה', ואז התחיל דיון קטן ומאוד יפה על השאלה אם

רחב של אמצעי לימוד ועיסוק בפעילויות למידה שחלקן מיועדות לעבודה עצמית, חלקן לעבודה בקבוצות ואחרות - לפעילות כיתתית. להיצע רחב של פעילויות דרוש מרחב כיתה גמיש המאפשר תנועה של תלמידים, נגישות פיזית לאמצעי עזר ויכולת להצטרף לקבוצות תלמידים למטרת שיח אינטראקטיבי, שבו מתקיים קשר עין בין הדוברים.

סיכום

מבין תהליכי ההוראה הלמידה שהוצגו לעיל נדמה שהוראת מסירה מבהירה היא היעילה ביותר במילוי דרישות מערכתיות והכי מתאימה לתנאי ההוראה בבית הספר. אין פלא אפוא שהיא נפוצה כל כך. אך ראוי לשאול אילו תהליכי הוראה הלמידה עשויים לסייע לתלמידים להתפתח ככני אדם המנהלים שיח מעמיק ומתמשך עם תוכני תרבות עם ועולם. במה יתרמו תהליכי הוראה הלמידה לחוויית למידה מתגמלת ולגילוי של חדרות למידה; כיצד אנו המורים יכולים לפתח אצל התלמידים סקרנות אינטלקטואלית רחבת אופקים.

על שאיפות הינוכיות כאלה עונים תהליכי הוראה הלמידה המיועדים להניע כל תלמיד לבנות משמעות משלו. כדי שיחסם של התלמידים לתרבות יהיה משמעותי, פעיל ויוצר, מוטל עלינו המורים לאפשר לתלמידים לבנות משמעויות בתנאים המעוררים התפתחות עצמית ומחויבות לקהילה ולתרבות. ■■■

אורי קצין היא מדריכה פדגוגית במכללת סמינר הקיבוצים

הוראה פונטלית משתמש המורה בשאלות רבות ותכופות כאמצעי להצגת חומר הלימוד, מה שיוצר אשליה של השתתפות ומעורבות מצד התלמידים. הוראה פונטלית מאפיינת את תהליך ההוראה למידה הרווח ביותר בבתי הספר, ואף חלק ניכר מתכניות הלימודים

קטן יחסית של תלמידים והקצאת כמות הולמת של שעות לימוד, הוא גורם חשוב להיעדרה של הוראת מסירה מותאמת.

הוראת בנייה

תהליכי ההוראה המסרניים, בין שהם ממוקרי מורה ידע ובין שהם ממוקרי תלמידים, מדרגשים את מקומם המרכזי של תוכני הדעת - נכסי צאן ברזל - המיועדים למסירה ממורה לתלמידיו ומדור לדור. תהליך אחר של הוראה הלמידה ממוקדת תלמיד הוא הוראה המעוררת בנייה. בתהליך זה תוכני הדעת הם אמצעי לבנייה אישית של הלומד. התלמידים משתתפים באורח פעיל ומרכזי ברכישת הידע וביצירת הדעת, והמורים ממירים את תפקידם המסורתי (המסרני) ומתמקדים בהנחיה ובמתן הודמנויות ללמידה כזאת.

נביא דוגמה לכך מדבריה של מורה שבחנה את הפעילויות בכיתתה. בשיעור על עשרת הדיברות התבקשו התלמידים לקבוע על פי שיקול דעתם את סדר הדיברות. כך סיכמה המורה את השיעור: "הכוונה בשיעור הייתה להכניס את התלמידים למקום מעצב.

יש דברים שראוי לצאת בשבילם למלחמה. הרבה ילדים השתתפו והעלו רעיונות מעניינים מאוד".

הוראת בנייה מכוונת לבניית משמעות אישית של התלמידים באמצעות התכנים הנלמדים וגילויי חשיבה יצירתית, ביקורתית ועצמאית. אמירה אישית ותגובה מקורית של תלמיד עשויות להיות נקודת פתיחה מעניינת לדיון שמקורו אמנם בתכנים הנלמדים, אולם הוא זורם באפיק חדש, שונה מזה שהמורה תכנן מראש (ברוקס וברוקס, 1997).

הוראת בנייה שיתופית

בהוראה כזאת המורים מעוררים למידה של תלמידים כמעט אין מנוס מהשתתפות פעילה בתהליך ומגילויי מעורבות בנושאים הנלמדים. בהוראת בנייה שיתופית אין שינון סביל של כל תלמיד יחיד, אלא מאמץ פעיל של קהילה לומדת, תלמידים ומורים הלומדים זה מזה וכל אחד תורם מעולמו הייחודי ליצירה משותפת ומקורית של ידע (הרפז, 2008). כדי להנהיג הוראה הלמידה כזאת נדרשת סביבה לימודית עשירה המאפשרת שימוש במגוון

מקורות

- ברוקס, ז' וברוקס, מ', 1997. **לקראת הוראה קונסטרוקטיבית - בחיפוש אחר הבנה**, תרגום: א' צוקרמן, ירושלים: הוצאת משרד החינוך ומכון ברננקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גוטרמן, י', 2008. "כל הכיתה, כל הזמן", **הד החינוך** פב(7).
- הרפז, ז', 2008. **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- זוקר, ז', 1996. **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**, ירושלים: מכון ברננקו וייס לטיפוח החשיבה ומשרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.
- 2006. **למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך**, ירושלים: מאגנס.
- יוסיפון, מ', ברניקר, ר', וחכם, א', 1999. "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", בתוך: א' פלד, (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל**, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, עמ' 331-347.
- סקרי, א', 2004. "תאוריות הוראה מול תאוריות של מורים: הילכו שנים יחדיו בלתי אם נועדו?", בתוך: מ' פרנקל וא' דיטשר (עורכים), **הבנת המקרא בימינו - סוגיות בהוראתו**, ירושלים: מאגנס, עמ' רס"ג-רצ"ג.
- Cuban, L., 1993. *How teachers taught: 1890-1980- and change in American classrooms*, New York: Teachers College Press, 2nd ed.

הד תרבותי

אמנות | ספרות | תיאטרון | קולנוע | מוזיקה

/// עריכה: איריס לעאל

המשוטטת

חביבה פדיה, בעין החתול, עם עובד, 2008.

העיר, לשם לוקחת העירייה את החתולים - לא כדי שיחיו שם כחתולי זבל, אלא כדי להפכם לזבל. משם היא עוברת לפסאז'ים של באר שבע. מתחת לכל חלום מתרחש סיוט: קיטונים אפלים, מאורות סמים, ניאון בקיוסק מוכר הטבק. אך בעין הסערה של אחד הפסאז'ים יושבת המספרת עם חבורת תלמידים המתקבצים סביב רבם, הרב פרץ. המספרת לומדת ממנו שלב השוק הוא המקום שבו אפשר להעביר את הסוד הכי מוצפן. כך היא ממשיכה שושלת ארוכה של יודעי סוד, כדוגמת הבעש"ט וסבה, הרב יהודה פתיה מבגרד, ובלב השוק של ספרה מטמינה דברי הגות קבלית. "באמצע היקום, העשוי כולו כמו עין, באותו מקום עצמו שאנו חשים כיום בקיומו של ריק ממגנט, ממש במרכזו, ראו פעם בעלי הסוד את נקודת המלוא של היש". באישון היקום מצוי היש, ובאישון עינו של החתול, הזוהרת בלילה, אפשר לראות את גדילתו והתמעטותו של הירח: "מה פלאי הרבר. כמוהו כפלישת קרני הלבנה לתהומות שמהם שואגת ועולה גאות הים ואליהם היא שבה זוחלת". ואכן, פלא הוא - על גדילתו והתמעטותו של הירח אנו למדים מלוח השנה או מהתחזית בעיתון או באינטרנט. ייתורם של בעלי החיים במרחב האורבני ודחיקתם לשוליו, שמהם קצרה הדרך להשמדה, החלו כאשר המציאו בני האדם את המכונות ולא הצטרכו עוד "חתול שיצוד את העכבר וכלב שיצוד את החתול". האדם קם לגרש את החיה מקרבו, ולשם כך מוחבאים בפאתי הערים "בתי מטבחיים ענקיים המבוססים בביצות דם" וקירות בטון

פר הפרוזה הראשון של חביבה פדיה אינו נענה בקלות לשיפוט בעזרת הגדרות סגנוניות. הוא מחולק לקטעים, מעין סיפורים, שלכל אחד שם וצורה משלו: מקצתם כתובים בלשון ריאליסטית בעיקרה, מקצתם בלשון פיוטית, כעין שירה בפרוזה, ואחרים ייקראו כמסות הגות קטנות. המחברת אורגת, במעשה אמן, בד הנפרש במלוא יופיו ועושרו רק בסיומה של הקריאה בספר. אז מתגלה הטקסט כולו, על מגוון צורותיו הספרותיות, כאחדות אחת, שקול אחד ברור וצלול עולה ממנה. זהו קולה של המספרת, דמות "המשוטטת" של היום, העורכת מסע של הסתכלות בעיר באר שבע שבה היא מתגוררת. תוך כדי שיטוטיה היא עוברת משטחי הפקר לשטחי מגורים, פוגשת אנשים שונים ואוספת מידע על חיי החיות בסביבה האורבנית. שיטוטיו של ולטר בנימין פריז של תחילת המאה העשרים ותובנותיו על השפע המלאכותי של חברת הייצור הקפיטליסטי הביאו אותו לנבא נכונה את יכולתה המפלצתית של החברה האנושית לצפות בחורבנה היא, ולהתענג על כך. המספרת בבעין החתול בוחנת בעינה החדה את החורבן שמייצרת העיר תוך כדי בנייתה ואת השפעתו הרעילה של התהליך על כל החי. את הפסאז'ים של פריז של ולטר בנימין מחליפים הפסאז'ים של באר שבע, "פריז הממוחזרת של המדבר", והרחוב ההרסני שלו הוא המהלך ההרסני שבו "דחיקת האשפה היא דחיקת המחיר שעלו הדברים". המספרת בוחנת את "הר הזבל" הממשי והמטפורי המצוי בפאתי



ספרות מקור

"אדם שבדיעבד מתפתח מתוך שגיאותיו וחרטותיו בשלמות של הוויה ושכל"

חביבה פדיה על מי שהייתה רוצה להיות

"כי בסופו של דבר לא ילד נולד כאן, כי אם שיר"

יערה שחורי על "עקרה" של רחל

"הצילום יותר מסתיר משהוא מגלה - כמו קוסם שמפנה את תשומת לבך לפעולה ביד שמאל ובינתיים עושה ביד ימין דברים אחרים"

מיקי קרצמן ב"כיתת אמן"

"מחאה, אם לשבש אמרה ישנה, היא מנה שעדיף לאכול אותה קרה"

איריס לעאל על סופרים והמלחמה בעזה



את הפסאז'ים
של פריז של ולטר בנימין
מחליפים הפסאז'ים
של באר שבע, "פריז
הממוחזרת של המדבר",
והרחוב החד־סטרי שלו
הוא המהלך ההרסני
שבו "דחיקת האשפה
היא דחיקת המחיר
שעלו הדברים"

בקטע שנקרא "הערה על העריריות: ראגוזה כמשל" לוינס הוא "בעל הפנים המחוקות שהכלב היה היחיד שראה אותו כבעל פנים של ממש". לוינס פיתה מהתנסותו זו במחנה השבויים את פילוסופיית האחר שלו הגורסת שראייתו של אדם את זולתו מחייבת אחריות מוסרית עמוקה לזולת זה. פדיה מבקשת להחזיר את מבטה אל מקורו האתי של מושג "האחר" ולחזור להתבונן

מכסים על נאקוטיהן וצווחותיהן של החיות הנשחטות שם.

כחלק מפעולת נגד למציאות הרקאנית שסביבה נותנת המחברת שמות, בראש ובראשונה לחתולים: ערינה, שחורה, שחמט, שדר, שרוונה, האפור המלך. ישנה גם רוזה חתולים, קדושה עירונית המשמשת ראש "עיר של מטה" עבור ההומלסים, הנרקומנים, ובעיקר עבור החיות. ישנה מרגול בן זקן, המציתה עצמה בתחנת ההסגר העירונית ומתה בייסורים מכוויות קשות לאחר שהוטרניר העירוני הודיע לה שכלביה - הכלבים שאספה מהוואריות והם ששיקמו אותה מהסמים - יסולקו. אבל הוטרניר העירוני הוא הוטרניר העירוני - יש לו שם, אבל הוא זניח וכולו מתפקד כישות מכנית שיש לה תחליף. בלשכתו תלוי שלט המונה את בעלי החיים שהעירייה מעוניינת לסלק: החלשים, החולים ולבסוף - כולם. עיר נקייה. אך מה שנמצא בשולי שדה הראייה של הוטרניר העירוני, של בעלי הממון והשררה שמוציאים ישן מפני חרש, הוא מה שנמצא במוקד מבטה של המספרת המשוטטת. מה שהם ירחיקו משרה ראייתם תשיב היא ללב השיח, או שמא נאמר: לעין השיח. כי בבעין החתול האסתטיקה והאתיקה מאוחדות לבלי הפרד, ולכן זו ספרות למבוגרים בלבד. מדובר בבגרות, לדעת לוינס, מהסוג שהיהדות מניחה כתנאי סף לבאים בשעריה: בגרות שהיא "הצטיינות רוחנית" המדגישה את חירות האדם ואת העשייה המוסרית. פדיה אף מזכירה את לוינס בספרה.

ככלב, בחתול, בחיה. החיוב המוסרי "ואהבת לרעך כמוך" הוא כלל ערכות הדדית החל על כל הברואים וכלפי כל הברואים. בעלי החיים הם "מצב החירום של האנושות [...] הכתובת על הקיר שאף אחד לא יודע לפענח". אך מנקודת המבט של בעלי החיים עצמם, כפי שמביאה אותה המספרת, בני האדם מתים בחייהם ואילו החיה חיה בחייה, ומותה נשגב. מות החיה נשגב כיוון שהחיה מתה כקרובן, וכך מעניקים אויביה למותה משמעות רבה משהם מעניקים למותם שלהם - הרודף הופך את הנרדף לנבחר. מנקודת מבטן של החיות, "על בחירת הנרדף כוננו בני האדם את הרעיון המשיחי. ולא ישימו לב מה משמעות רדיפתם אותנו".

האמת העולה מהפרוזה המחייבת של בעין החתול מתארת את המציאות הממוסדת על נוכחותה הרקאנית, האדישה לסבל הזולת, ובתוך כך מוקיעה אותה ומציעה אפשרות לגאולה. אפשרות זו אינה נותרת רק בממד האסתטי של הכתיבה, אלא פועלת כמעשה שיח המבקש פעולה חוק־ספרותית שהכלל המכונן אותה הוא כלל מוסרי־קטגורי של ערכות הדדית. כתיבתה של פדיה מעניקה לסובייקט המתקומם עיניים ופה. את כאבי המילים מניחה הכותבת "כרטיות חרדל רותחות על פצעי חברותו של האדם". גם שבועות לאחר תום הקריאה בספר נותר אתי הד מילותיה, מכאיבות כמנחמות, ואיני מניחה להן לעזבני.

מיקי זר



צילום: תמיר טר

חביבה פדיה (נולדה ב־1965), חוקרת תרבות ומשוררת, פרופסור בחוג להיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטת בן-גוריון ועמיתה במכון ון ליר. במילותיה שלה: חביבה היא פועל בניין שמשוטט ברחובות ובספרים וחולם דרך כתיבה. מזמן הפסיקה לנסות לפקח על החלומות, לעתים הם מתפרעים בצורת מאמרים מדעיים ולפעמים זו שירה. בספרה החדש, **בעין החתול** (עם עובד, 2008), השיטוט הכפול הוא המקום החשוף ביותר, השריטה שבין הדברים היא זכוכית המגדלת, ומי שמניח את זכוכית המגדלת הוא חתול.

■ מהן התכונות החיוביות שלך?
נדיבות, אומץ, קפיצה קדימה.
■ והחולשות שלך?
הזדהות יתר, ספונטניות רגשית.
■ אם היית יכולה להיות בכל מקום בעולם, היכן היית בוחרת להיות?
איפה שאני עכשיו.
■ האם היה מישהו ששינה את חייך?
לא שינה, אלא החתים אותם. היה וגם יש. סבי שחלף לארצות החיים, ואימי שתחיה, שהיא בתו.

■ מהו הספר האידיאלי?
זה שממשיך לחיות בתוך הזמן כאילו הוא מקום לעצמו.
■ מה משך אותך לכתיבה?
החיבור בין השעשוע שבלספר ובין הכאב שבלהעיר.
■ במה את הכי גאה?
תלוי באיזה הקשר או תחום. אבל הרגע של "בוא יבוא ברנה נושא אלומותיו" ככל תחום שהוא - החל באהבה בין אנשים וכלה בהקמת פרויקטים; כשדברים יש פרי והם מוזינים הלאה ואתה מרגיש שהייתה לך יד בזה, שתרמת למסע.
■ מהם החלומות שלך?
הרבה מאוד וכל הזמן, עד שאני לא מוצאת את זמן היקיצה.
■ מה את רוצה להיות בסופו של דבר?
אדם שבדיעבד מתפתח מתוך שגיאותיו וחרטותיו בשלמות של הוויה ושכל.
■ מהו הספר האחרון שקראת?
גדעון עפרת על דרידה בספריית הילל בן חיים.
■ מה תעשי אם תוכי בלוטו?
ארחיב את מפעל השיקום חזון שמציע בית מלאכה וסדנה לאומנויות דפוס דיגיטליות ואזום כמה שיותר מפעלי בריאות, יצירה, הוראה ורווחה לטובת שכבות חלשות.
■ מהו הבישלוך הגדול ביותר שלך ומה למדת ממנו?
הניסיון להשיג את מה שלא ניתן לי בקלות דרך הטבע או דרך המוסד. למדתי לוותר.
■ מהו הפחד הגדול שלך?
ניכור.
■ מהו הדבר הכי חשוב שלמדת בבית הספר?
לאהוב להיות בן אדם ולהרגיש זאת לפעמים ברגע שתופסים ספר.
■ באילו תכונות ישתמשו מכרייך

כדי לתאר אותך?
אדם סגור מאוד.
■ את חושבת שמנהיג ראוי שיפחדו ממנו או יאהבו אותו?
גם וגם. יש אופנים שונים של הנהגה לכל קהל וכל טיפוס אופי.
■ מהו זיכרון הילדות המאושר שלך?
רסיסי מים ואור על אבן ירושלמית בוהקת וטעם פירות וביסקוויט בפה. זה אולי אחד המוקדמים, מגיל שנה.
■ ספרי משהו אחד עלייך שלא היית רוצה שאדע.
לא בא לי.
■ מהו ההבדל בין טוב למעולה?
הטוב הוא בסטנדרט. המעולה הוא חריג. לטוב הייתה פרדיגמה לפעול על פיה. למעולה היה שיכרון חושים ודעת שבגללו נוצרה פרדיגמה חדשה.
■ האם את מתחרטת על משהו?
על המון וכל הזמן. כי ההתקדמות מובילה להכרה.
■ ראית פרט טוב בזמן האחרון?
"השיירה" נהדר. חגיגה של התפתחות. צילום נפלא של מסע.
■ מיהם הגיבורים שלך?
אלה שניצחו את הסכל באמצעות יצירה.
■ ספרי על דרכים לשימוש בעיפרון, ולא לכתיבה.
לאכול אוכל סיני. להאכיל חתול חולה בקצת מזון עם תרופה. לרקוד ריקוד על שולחן מול ילד משתאה. לסמן סימון על הקיר כדי לתקוע מסמרות ולתלות תמונה. קישוט לשיער כשמתחפשים ליפנית.
■ איך את מעריכה או קובעת הצלחה?
אם יש לה שארית של משהו מוחלט מעבר לנגיעה שלה בכאן ובעכשיו.

/// איתן בוגנים

המחבר הדיזקטי

איריס לעאל



צילום: גסטון צבי איצקוביץ

המלחמה באה לי לא טוב. הייתי שרויה בעיצומו של התקף פסימיזם עמוק ופרטי ובנוסף כמה משימות אישיות לא פשוטות עמדו לפניי - הראשונה שבהן הייתה אירוע לכבוד ספרי אש בבית שעתידי היה להתקיים למחרת. על מנחת האירוע, המשוררת אני משעול שגרה בשדרות, התחילו להרעיף גראדים ואחד הדוברים המרכזיים נתקף מרה שחורה ואם כי לא העמיד את ערכו התרבותי של האירוע כולו בספק, רמו על אפסותו - מה שנכון, נכון - נוכח הפעולה הצבאית. הערב ירד על השבת הזאת, האחרונה בחודש דצמבר ובשנת 2008, מוקדם מתמיד ובשעות אחר הצהריים היא השחירה כליל.

את האירוע החלטנו לקיים בכל זאת. למרות האש בחוץ הוא התנהל ברוח טובה ומרוממת ועם זאת התמתי את הערב בקריאת קטע מתוך ספרי המתאר את מותו הבלתי נשכח של הילד העזתי מוחמד אדורא כפי שתיעד צוות הצילום של france2: "דומה שכל הזדון של עשרים ושבע הדקות המצולמות הללו התרכז בכף רגלו המפרכסת של הילד, נעולה בנעל ספורט חומה, בפולסים הכמעט בלתי נראים של סוף חייו ובצניחת הראש של אביו על שרירי הצוואר שחדלו לפעול. זו היתה תמונה של תבוסתה המוחלטת וחסרת הטעם של מה שנקרא הרוח האנושית".

רישומי של האירוע המתועד הזה מימיה הראשונים של האינתיפאדה השנייה נשאר חרוט עמוק בתודעה לא רק בשל העובדה שהוא הוקרן שוב ושוב עד זרא אלא גם בגלל הוויכוח שניטש שנים רבות לאחריו של מי היו הכדורים שהמיתו את הילד. היה נראה שאיש אינו רוצה לקבל אחריות על הטינופת הזאת - ילד ואביו שנקלעו בטעות לחילופי אש בין צה"ל לפלסטינים, מנסים, עיוורים מפחד, למצוא מסתור מאחורי חבית בטון; כמו בקללה מיתית כל הצדדים חשו שיירדפו לדיראון עולם על חלקם באירוע.

האמנתי שראוי לעורר, בסיומו של היום השני למלחמה, את זיכרו, לחזור שוב על כל פרטיו הקטנים רק כדי לציין את המובן מאליו: שזוועות כאלה הן בלתי נמנעות במלחמה. תמיד יהיו ילדים.

למחרת התבקשתי לעזור בניסוחה של מודעה הקוראת להפסקת אש, ועשיתי כמיטב יכולתי. הזמנות להפגנות הומטרו עליי. סירבתי אמנם לארח חוג בית אבל תרמתי שמיכות, ושמי עלה באחד העיתונים כדוברת רהוטה אפשרית של השמאל המבקש לשים קץ למלחמה. לא ידעתי את נפשי.

הכלל הישן שבעת מצוקה, בלבול ומחלוקת פונים, בין השאר, לסופרים היה מפוקפק בעיניי מאז ומעולם. יצירה בעלת ערך נכתבת בקור רוח מוחלט המחייב מרחק סביר מהאירועים שמוציאים אותה. שיר יין טוב, כתב פלובר ללואיז קולה, לא נכתב בידי שיכור.

הכלל הזה יפה גם לסיפורי אהבה, טרגדיות במשפחה ויצירות פוליטיות: מחאה, אם לשבש אמרה ישנה, היא מנה שעדיף לאכול אותה קרה. אולי זו הסיבה שטקסטים שנכתבים בעת התהוותה של ההיסטוריה דינם להישמט ולהיעלם לבסוף מתולדות הספרות. הם דיזקטיים, צדקניים, צייקניים, קולניים.

את הקטע על מותו של מוחמד אדורא שקראתי בסיומו של הערב כתבתי חמש שנים אחרי שהתרחש; צפיתי פעמים רבות בסרטון שתיעד את האירוע וקראתי היטב את תיאורי המקרה השונים. האחריות שנחה על כתפיי בשעת חיבורו הייתה לעורר בקורא אפקט רגשי עז ככל האפשר, לגרום לו לחוש ועם איך אונים. לשם כך הייתי צריכה לכתוב אותו בלב שקט ובדם קר.

אם נסכים על הטענה המרכזית שלי שרק ההיסטוריה חיה בלשון, ההווה אילם; ככל שהתגובה מהירה יותר כך מידלל ערכה הספרותי. מרחב הפעולה שנותר למשוררים ולסופרים בעת הזאת מצומצם למדי. הם צריכים להתפשט מהוד ספרותיותם, לוותר על שפתם ולהסתפק ברטוריקה הזמינה לכולם, במושגיה הכלליים ובגסותה. אם הם אזרחים טובים ואנשים טובים, הרג משולח רסן יעורר בהם חלחלה והם לא ירשו אותו. הם יצעדו וימחו ויתרמו שמיכות ואולי אף יפתחו את ביתם לחוגים והתכנסויות. הם יפעלו כפי שיפעלו בעלי מקצועות אחרים, שרברבים נאמר, או מתכנתים מחשבים - בזעם, בחלחלה, בייאוש. אם הם אזרחים טובים ואנשים טובים, הם יחדלו להיות סופרים.

בן לו היה לה

עקרה/ רחל

בן לו היה לי! ילד קטן,
שחר תלתיים ונבון.
לאחזו בידו ולפסע לאט
בשבילי הגן.
ילד.
קטן.

אורי אקרא לו, אורי שלי!
ך וצלול הוא השם הקצר.
רסיס נהרה.
לילדי השחרחר
"אורי" –!
אקרא!

עוד אתמרמר פרחל האם.
עוד אתפלל פנהה בשילה.
עוד אהפה
לו.

ב ימים אלה טוב יהיה לעצור ולחשוב על ילד אחד. נכון יהיה להיזכר בהשתוקקות לילד, ברצון הכן לאחוז בידו. שירה של רחל "עקרה", שהופיע בספרה מנגד (1930), הוא אחד השירים הידועים ביותר בשירה העברית החדשה. זהו לכאורה שיר פשוט ביותר, ואכן, הפשטות נחשבת לאחד ממאפייני הכתיבה המזוהים ביותר עם רחל – הן אוהביה והן מקטרגיה מכירים בה. הפשטות מתבטאת בשימוש במילון המצומצם, הן בחלוקה לשורות והן ברצון הברור, שאינו נתון בצעיפים, לילד. השיר מבטא בבהירות תשוקה להיות אם ולנהוג כאם, להוליך ילד קטן בשבילי הגן. השיר נעשה חלק מדימויה הציבורי של רחל המשוררת, שמעולם לא נישאה ומעולם לא הייתה אם. הוא נתפס לא פעם כעדות אותנטית לחייה הטרגיים. אך יש טעם להפריד בין השירה לביוגרפיה ובין המשוררת, שאמנם לא הייתה אם ונפטרה בצעירותה, לבין הרוברת בשיר. הרצון שמבטאת הרוברת והכותרת "עקרה" הם בעלי קונטציות ומשמעויות תרבותיות שמתרעות הרבה מעבר לגבולות הביוגרפיה.

הילד בשיר אמנם מצוי במחוזות הדמיון והאיווי, אך נדמה שהוא מוכר מאוד לדוברת השיר. זהו ילד בעל סימני זיהוי ברורים: תלתיים שחורים ואפשר לקרוא לו בשמו – אורי. הקריאה בשם היא ביטוי לרחשי הלב של הרוברת, לכמיהה ולתחושה האינטימית שהילד הזה כבר שלה, עוד בטרם בא. הוא אינו רק יציר דמיון; הרי נדמה שהוא כאן. אבל הילד איננו. ואכן, השיר אינו מסתיים בתמונה האירילית של הליכה מתונה לפי קצב צעדי הילד, יד אוזחת ביד, אלא בתפילה נואשת, כואבת, לבן. תפילה זו נסמכת על תפילתן של שתי אמהות קדומות שרחל כמו חוזרת ומכפילה את קולן. זהו קולה של רחל האם שביקשה מיעקב בנים כי אם לא "מתה אנוכי", אותה רחל שמתה לאחר לידת בנה השני בנימין, שקראה לו בן אוני, כלומר בן כאבי. זהו גם קולה של חנה שהתפללה לבן, וכששפתיה נעו בלא קול חשב אותה עלי הכוהן לשיכורה וסילקה מהמשכן. גם לאמהותה של חנה נלווה מחיר: הנדר שנדרה בטרם נולד בנה קבע שאם ייוולד לה בן הוא יוקדש לאלוהים. בשיר שלפנינו מצרפת הרוברת את קולה לקולן של האמהות הקדומות, ותפילתה

לבן נסמכת עליהן באמצעות הרמיזה המקראית. רחל כמו מצביעה על גורל משותף בינה וביניהן ומעוררת את התקווה שגם כאן ייוולד בן, אך הידיעה ששתי הנשים כמעט לא זכו לגרל את בן מחלחלת גם אל התפילה שבשיר.

כותרת השיר "עקרה" כמו מעלה מתוכו את הכאב הגרול שטמון בו. רחל וחנה המקראיות אכן היו לאמהות בתום שנות ציפייה ארוכות, אולם כאן מוטלת על הרוברת הקטגוריה הקשה של העקרות. במסורת היהודית ייעודה של האישה ללדת. אישה נשואה שאינה יולדת היא עקרה ועל פי ההלכה יש לגרשה אם אינה מביאה ילדים לעולם בתוך עשר שנים. מונחים כמו "עקרה" או "חשוכת ילדים" משמשים בחברות רבות כדי לשלול מהאישה כל זכות אחרת. בשום קטגוריה חברתית, מבחינה המשוררת אדריאן רייץ, לא נמצא את המושג "לא אב", ואילו המונח עקרה פשוטו "לא אם", והוא שגור ונפוץ. הרוברת אצל רחל מטילה על עצמה בלי כחל וסרק את התואר הקשה "עקרה", תואר שמדיר אותה מהחברה. אך אם התואר מגלם בתוכו גינוי חברתי, ההזדהות העמוקה עם הרוברת, המתרחשת כבר למן השורה הראשונה, הופכת את הגינוי לבלתי אפשרי. רחל נותנת פנים ושם לאישה העקרה ומבטאת את קולה בלשון "אני". בעקיפין מושתח כאן ביקורת בחברה המדירה מתוכה את הנשים שאינן מציינות לצו החברתי להיות לאמהות, אם מאונס ואם מרצון. אמנם אין זו הטחה ומחאה של ממש כפי שאפשר למצוא בשיריה של אסתר ראב או יונה וולך, אך דווקא רחל מראה עד כמה התואר עקרה ריק מתוכן ואינו יכול להיות זהותה או מהותה של האישה. ייתכן שבגלל האי-נוחות שמעורר השם "עקרה", השיר ידוע על פי רוב בשם שורתו הראשונה "בן לו היה לי" או בשם הילד "אורי". ואכן, התשוקה הגלויה לבן, היכולת לתאר ולאחוז בילד המיוחל רק דרך השם הרך והצלול שניתן לו, עומדים בניגוד גמור לתואר עקרה והופכים אותו לתואר ריק שאינו יכול לרצון העז ולכוח החיים שמפעע מהשיר הלא פשוט שלפנינו. כי בסופו של דבר לא ילד נולד כאן, כי אם שיר. מעשה היצירה מגולם ביכולתה של המשוררת לברוא דרך מילים ספורות ילד הנדמה בשר ודם, ובה בעת להזכיר כי הילד הזה מעולם לא היה.

גאונות שאינה מתיישנת

על ספרים שאהבתי - מארון הספרים של יהודה אטלס, סדרת ספרי ילדים מצוירים בהוצאת "קלסיקלטה".

בני שנתיים (שמאבקים בגדולים ובמנוסים מהם הם לחם חוקם), ובעצם כל אדם.

במקרה או שלא במקרה, גם ניצן הורד של לודויג במלמנס (יוצר מדלנדה), הספר השני מבין ספרי הסדרה שנוצר בארצות הברית של שנות הארבעים, אוצר בחובו סיפור על מאבקו של קטן בגדולים. זוהי מעשייה מלאת אירוניה ומשוכללת (ועל כן מתאימה לילדים מעט יותר גדולים) על ארנב שהיה מאושר עד שנפל לידיו ספר המתאר אותו ואת בני מינו כך: "מכרסם זעיר למדי [...] ביישן, פחדן וחרד מכל דבר", ועוד כמה תכונות לא מחמיאות. הארנב הנעלב, עד עמקי נשמתו הארנבית, מחליט להראות לעולם ולחיות הגדולות - הלוויתן והפיל - מה הוא שווה. הוא עושה זאת, כצפוי, באמצעות שימוש בתחבולה ערמומית, מחוכמת ומשמחת קוראים. גם במלמנס, כמו ג'ונסון, מוכיח באירורו מלאי ההומור, התנועה וההבעה שמאייר מוכשר אינו זקוק ליותר משלושה ארבעה גוונים בפלטה שלו.

יותר גוונים, וגם יותר מילים, מאפיינים את ספרי הסדרה משנות השבעים והשמונים, שהטוב שבהם הוא יש משהו מתחת למיטה שלי של ג'יימס סטיבנסון. זה סיפור בסוגת סיפורי ההשכבה, על אח ואחות שנשארו לישון אצל סבם, המספר להם על פחדי החושך שלו כילד (משופם). הנכדים החכמים והמנוסים מפענחים מיד כל דבר מפחיד (והספר הוא קטלוג שלם של דברים מפחידים) ומסבירים לסב, למשל, ש"יצור שיער, בלי ראש, עם זנב ארוך-ארוך" אינו אלא "הנעליים שלך שעליהן הנחת קודם את המגבת ואת מברשת השיער". האיורים, כמובן, עושים את שאר העבודה.

גם שלושת ספרי הסדרה הנוספים טובים - אף אם אינם מושלמים, ובהשוואה לאלו שדובר בהם כאן הם מעט "חינוכיים" יותר, כלומר נושאי מסר שקוף. ועדיין, בסיפורו של דייוויד מק'קי הפלע

והגבעה יש פיוט (בגבעה יש "פנצ'ר" והיא מאבדת אוויר והופכת למישור ולאחר מכן לעמק), ובסבתא אשפתא, מעשייה איטלקית שוודאית תהיה מוכרת לקורא שכן כבר סופרה בגרסאות שונות (כגון "שולייית הקוסם"), הייחוד הוא איורים בהשראה ימי ביניימית. את הקרנף ושלוש הציפורים עם ציורי הנופים המעודנים של פיטר סיס, אמן יליד צ'כוסלובקיה, הייתי מציעה לבחון בשבע עיניים בטרם מקריאים לילדים קטנים מדי: שלושה מאוריו, ובהם סצנות כמעט טריפה, הפחידו גם אותי.

דרת ספרי הילדים הקלאסיים שבחר, תרגם וערך יהודה אטלס היא, כמו שהיו כותבים פעם, "תשורה נפלאה לילדי ישראל". ולא רק לילדי ישראל אלא גם להוריהם, לסופרי הילדים ולכל מי שלא איבד את היכולת ליהנות מספרות ילדים, אשר במיטבה היא אמנות (דבר שקל מאוד לשכוח במציאות שבה יוצאים לאור כל כך הרבה ספרי ילדים סתמיים במקרה הטוב).

חלק מהנה של הסדרה הוא דווקא בחריגתה מן המודל של סדרה, זו שכותריה צועדים בשלשות אחידות פורמט ומקיימים ביניהם קשר תוכני או סגנוני. הסדרה שלפנינו, כפי שמעיד שמה, היא אסופה אשר קובצה בידי מי שהוא גם בר סמכא (ומתרגם מעולה) וגם בעל טעם. יש בה שישה ספרים עצמאיים, שונים זה מזה בתכלית השינוי (בתכניהם, בהיקפיהם, בסגנונותיהם) ועם זאת כולם picture books למופת. למי שעדיין לא נתקל בביטוי (שהתרבות book, למי שעדיין לא התפנתה עדיין למצוא לו תרגום) העברית היא יותר מסוגה; מדובר באגף שלם של ספרות (ילדים בעיקר) שבה הטקסט המילולי והוויזואלי הם שותפים מלאים במסירת הסיפור, שבלעדי אחד לא תהיה היצירה כולה שלמה. (אעז להציע תרגום משלי למונח: "סיפורציוור" - במילה אחת שאין בה מחיצות בין הכתוב למצויר.)

סיפורציוור מושלם הוא הקט שבין ספרי השישייה, זרע של גזר, מאת רות קראוס וקרוקט ג'ונסון. מוריס סנדק (יוצר ארץ יצורי הפרא) הכתיר את הספר הזה "הסבא של כל הספרים המצוירים המודרניים באמריקה" (יצא לאור לראשונה בשנת 1945). "ילד קטן טמן באדמה זרע של גזר", כך מתחיל הסיפור, שבמקורו מכיל 101 מילים בלבד. בעמודים הבאים מתייצבים לפניו, בזה אחר זה, אמו, אביו ואחיו הגדול. שלושתם

אומרים "זה לא יגדל", אבל הילד הקטן מתעקש, מנכש ומשקה, מחכה בסבלנות, מתעלם מבני משפחתו הממשיכים לטעון "זה לא יגדל", וכפי שאתם מנחשים - קוצר בגאוה את פרי עמלו: גזר עצום, גדול ממנו עצמו. הטקסט המילולי נזירי ממש, האיורים של ג'ונסון אף הם מינימליסטיים ומעוטי פרטים, אך בעלי ניואנסים עדינים המתייחסים אל המילים ורוקמים, יחד אתן, סיפור גדול ומרגש בהרבה מהסיפור המינורי על ילד שמגדל גזר. מן הסיפור הזה על ניצחוננו המתוק ישאבו כוח, נחמה והשראה אפילו פעוטות



אזור דמדומים

אמנות היא קודם כול לעשות, טוען מיקי קרצמן, ראש המחלקה לצילום בבצלאל, שתצלומיו טעונים אמירה פוליטית ומשתתפים בעיצוב היחס של קוראי העיתון "הארץ" לנעשה בשטחים. לקראת פתיחת תערוכה חדשה הוא מדבר על התעקשות והתפשרות על הפוליטי באמנות ועל מדוע הורים ששולחים את ילדיהם לבצלאל לא צריכים לפחד

מיקי קרצמן, מבכירי הצלמים והאמנים בישראל, לא ביקש להיות אמן ולא עיתונאי. היצר העיתונאי, המקבע את הדימוי כמתווך בלתי נפרד לטקסט, הפך אצל קרצמן למנגנון של סקרנות, מודעות, גילוי של הצד החבוי והפעלה של הדימוי כאוטונומיה צפה שאינה נזקקת או דורשת לספק הוכחה או איור לטקסט. ניהוח, אוירה, הלך רוח, עיקשות וכמובן אמירה פוליטית נוקבת הם המאפיינים הבולטים בעבודתו העיתונאית של קרצמן (המצלם בקביעות למדור "אזור הדמדומים" במוסף סוף השבוע של העיתון "הארץ", יחד עם העיתונאי גדעון לוי). הנרקיסים והערפול השכיחים כל כך בעיסוק האמנותי הומרו אצל קרצמן לעידון, אינטליגנציה, רגישות, התמסרות וכמובן דחף עז לייצר עבודות פוליטיות מרובדות (הוא הציג באינספור תערוכות בארץ ובעולם, ביניהם הביאנלה בסן פאולו, מוזיאון תל אביב ועוד). קרצמן, ראש המחלקה לצילום בבצלאל בשנים האחרונות (וזוכה פרס שר החינוך, התרבות והספורט לשנת 2001), מתאפיין בנדיבות, אמונה, מסירות ופתיחות יוצאת דופן בפעילותו הפרדוגאית. בגלריה שלוש בתל אביב מציג מיקי קרצמן, שנולד ב-1959 ועלה לישראל מארגנטינה בשנת 1971, תערוכה חדשה הקרויה בפשטות "מיקי קרצמן: עבודות". ואפשר להוסיף בסוגריים - עבודות פוליטיות.

■ מאיפה הדחף הזה להתעסק כל הזמן באירועים פוליטיים? מאז שאני זוכר את עצמי, המצב הפוליטי - במובן הכי רחב שלו - עניין אותי. זמן קצר אחרי שהתחלתי לעבוד בעיתון פרצה האינתיפאדה הראשונה. היה לי ברור שזה מה שאני הולך לעשות, ומאז אני באמת עושה את זה.

■ אתה חושב שמשוהו מהאיכות או מהדחיפות העיתונאית נשארה בעבודות האמנות שלך?

המוטיבציה לעשות אמנות מגוונת ברמה שאי אפשר לתאר את הספקטרום שלה. יש כאלו שחומר הגלם שלהם לעשיית אמנות בא ממקום של נבירה או בדיקה של דברים קצת יותר אישיים. אצלי זה משהו שהוא מחוצה לי. אני לא חושב שיש

הבחנה בין עשיית עיתונות לעשיית אמנות. אתה יוצר. העבודות שלי יכולות להיות ביותר מסביבה אחת, והן מרויחות מזה.

■ הן גם משפיעות על המצב?

האמנות היא כלי ביטוי שאתה משתמש בו לא בגלל משהו אלא למרות משהו, מתוך צורך לעשות. אתה לא עושה משום שזה מתאים למשבצת כזאת או אחרת, אלא משום שאתה לא יכול להימנע מלעשות. אבל אני לא חושב שיש להן השפעה. זה צורך שמקנן. רוב האנשים עושים זאת בשביל עצמם.

■ האם ייתכן שהמניע לעשייה הפוליטית הוא גם מירוק מצפון, הצטדקות, התחפדות?

כן, אני עושה את כל זה, אבל עדיין יש תוצרי לוואי שהם לא פחות חשובים: להעלות את הנושא לדיון, לתעד ולייצר ארכיון בעל ערך.

■ אבל המוטיבציה שלך היא קודם כול לעשות אמנות, ורק אחר כך לדאוג לאומללים?

כן, קודם כול לעשות. יש לאמנות יותר מפרשנות אחת, ובטח בנקודת הזמן שהיא נעשית. המעמד האמנותי נרכש גם על איזשהו ציר של זמן, ואני לא בטוח שכל מה שאנחנו רואים כתגובה מידית למשהו, גם אם זו רפלקסיה, אפשר בקלות למקם בספקטרום האמנותי, עד כדי כך שהרבה שנים נמנעתי מההגדרה אמן, כי לא רציתי לקחת את האחריות הזאת. זה שאתה מייצר דימוי והוא תלוי בגלריה ונמכר לאספן ואחר כך מוצג במוזיאון כשייך לאוסף לא בהכרח מגדיל את המעמד האמנותי של הדימוי. אני נמנע מההגדרות האלו.

■ לאמני יש הצהרות אסתטיות שצריך להתפשר עליהן לטובת האמירה הפוליטית?

אני לא מתפשר על האמירות האסתטיות. זה קודם כול צריך להיות דימוי טוב שעונה לאותן יומרות אסתטיות, וזאת הלגיטימיות הראשונה לקיום שלו. אני מייצר דימוי שאני שלם אתו, ואם לא אז אין לו קיום בעולם. רוב הדימויים שאני עושה אין להם קיום בעולם כי אני לא מרוצה מהם. פה אני אולי קצת חוטא למעמד העיתונאי של הדימויים, כי הממד האינפורמטיבי הוא לא התנאי הראשון לקיומם. ברמה הזאת אני חושב שאני עיתונאי די גרוע. הטקסט הפוליטי מבקש קריאה או הבנה די חריצדידת של הדבר, והדימויים שלי לא תמיד מתנהגים ככה - הם פתוחים ליותר מפרשנות אחת.

■ אבל באותו זמן ברור כשמש שאתה בצד השמאלי.

הצד של השמאל הוא די אמורפי היום. אני לא יודע אם יש צד כזה לנוכח האירועים בעזה.

■ אחת הטענות המרכזיות כנגד העיתונאים השמאלנים



צילום: תמיר שיר

ישראלי ויהודי. מצד שני, בפוליטיקה של העשייה הזאת היה לי מאוד חשוב שדווקא יהודי-ישראלי יהיה חתום על הרימויים האלה. לצערי הרבה פעמים קוראים אותי לא נכון ואומרים - הנה, הם חשובים לו יותר מאתנו. אבל זה מחיר קטן שאני משלם וזה לא מטריד אותי.

■ **עד כמה זולג הלך הרוח הפוליטי שלך לביתך?**
אני בטוח שהוא זולג, אבל לא צריך לפחד מזה. יש עוד הרבה מרצים וקולות, אז ההורים ששולחים את הילדים שלהם לבצאל לא צריכים להיות מודאגים. אני לא מיסיונר, אני לא מודל לחיקוי ולא שואף להיות כזה, ואני גם לא טיפוס שקובע למרצים שעובדים אתי. אני חושב שככל שההגדרות מהסוג של לאן הסטודנטים צריכים להגיע ואיך הם צריכים לדבר יתקיימו פחות כן ייטב. אז כל עוד אין לי מתכון איך צריך להיראות סטודנט, אין לי גם מתכון של איזה מסר הוא צריך לקלוט. צריך לתת לו כמה שיותר כלים, ללמד אותו ללמוד, לפתח סקרנות, להבין את המדיום, לנסות ולטעות, ללמד אותו את השפה. מה הוא יכתוב בעזרתה זה כבר עניין שלו.

במלחמה האחרונה הייתה התעלמותם המוחלטת מתושבי הדרום והפניית מרצם לסבל הפלסטיני.

הצילום יותר מסתיר משהוא מגלה - כמו קוסם שמפנה את תשומת לבך לפעולה ביד שמאל ובינתיים עושה ביד ימין דברים אחרים. אני חושב שעולם הרימויים שלנו, בהכללה, עושה את אותה פעולת קוסם ואני מתעסק בהסתרות האלה. הצד שיותר מעניין אותי הוא הצד המוסתר. הרי אם אתה פותח טלוויזיה או עיתון אז אתה רואה שהמלחמה מתנהלת כולה בשדרות או בכאר שבע, וזה לא נכון. מראים לי משהו, אבל מה מסתירים ממני? מה שקורה שם. העשייה מעניינת יותר כשאתה מפשפש במקומות שהם פחות ברורים מאליהם. בשביל לראות את מה שכולם מראים לא צריך אותי.

■ **ובסופו של דבר אתה מייצר את נקודת המבט שלך ומסתיר או מבטל את הצד שאתה מצלם.**

בהחלט. הצילום באופן מסורתי הוא מין מערב שמסתכל על מזרח, גבוה על נמוך, צפון על דרום, ובעונותיי אני ממשיך את המסורת הזאת. יש משהו מאוד פגום במה שאני עושה כי אני

הדרך

קורמאק מקארתי,
מאנגלית: אמיר צוקרמן,
מודן, 2009.

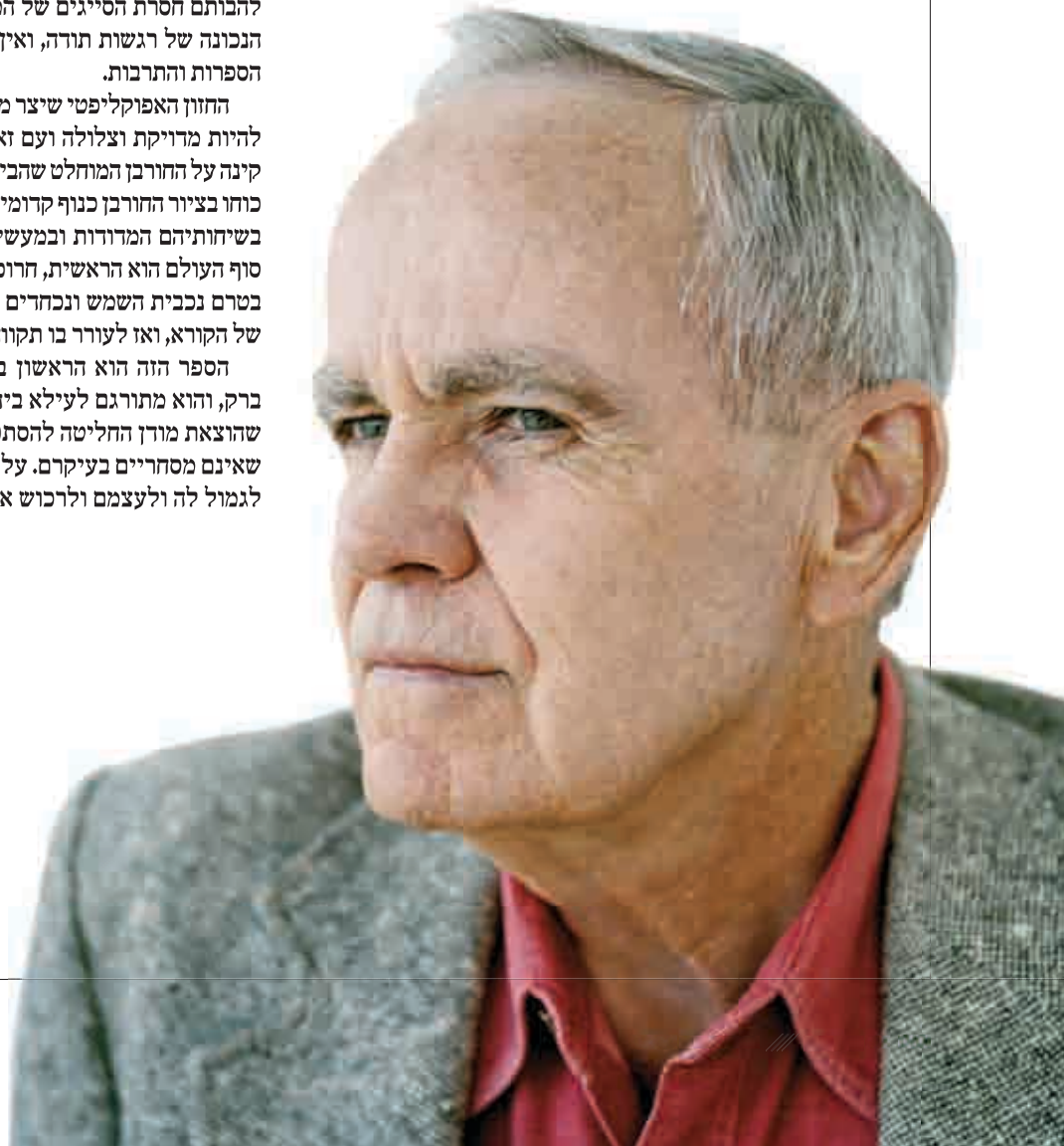


זוהי יצירה נשגבת, מושלמת ובלתי נשכחת: אב בלי שם ובנו הקטן מהלכים, מזי רעב ותשושים, על הכביש הבינ־מדינתי בארצות הברית בעולם מושמד שלאחר חורבן גרעיני נזי. הם מנסים לשרוד, למצוא אוכל ומחסה ולהגיע אל חוף הים אם כי הם יודעים בלב לבם שחוף הים יהיה מכוסה באותה אבקת אפר אפורה המכסה את פנים הארץ, ולא יישמעו בו עוף המים ולא יהיו בו חיות המים. הכול יהיה מפויח ומת כמו בכל מקום

אחר על פני כדור הארץ. מקארתי בן השבעים, שלאחרונה זכה בהכרה רחבה בזכות העיבוד הקולנועי של האחים כהן לספרו לא ארץ לזקנים, זכה בפרס פוליצר על ספרו הדרך. אבל אפילו הפרס היוקרתי הזה והתי להבותם חסרת הסייגים של המבקרים אינם יכולים להוות את המידה הנכונה של רגשות תודה, ואין בהם משום ביטוי מלא לחוב שחבה לו הספרות והתרבות.

החזון האפוקליפטי שיצר מקארתי בלשון פיוטית, רוטטת מהמאמץ להיות מדויקת וצלולה ועם זאת לשאת בתוכה את הלחן המיוחד של קינה על החורבן המוחלט שהביאה האנושות על עצמה, הוא בלתי נשכח. כוחו בציור החורבן כנוף קדומים ובאב ובנו כאנשים ראשונים המנסחים בשיחותיהם המדודות ובמעשיהם הרוויים באהבה אתוס ודת חדשים. סוף העולם הוא הראשית, חרוכה, מפויחת, רעילה ומגורענת ועם זאת, בטרם נכבית השמש ונכחדים החיים, מצליח מקארתי לשבור את לבו של הקורא, ואז לעורר בו תקווה מדודה.

הספר הזה הוא הראשון בסדרה לספרות יפה שעורכת אורנית ברק, והוא מתורגם לעילא בידי אמיר צוקרמן ומעוצב למופת. נראה שהוצאת מודן החליטה להסתכן ולהוציא ספרים בעלי ערך וחשיבות שאינם מסחריים בעיקרם. על המפעל היפה הזה צריכים אוהבי הספר לגמול לה ולעצמם ולרכוש את הספר הנהדר הזה בהמוניהם.



גוסטב מאהלר, חיים במשבר - ביוגרפיה

סטוארט פדר, מאנגלית: יאיר לוי, רסלינג, 2009.

עוד הוצאה העומלת שנים רבות להרחיב ולהעשיר את התרבות המקומית היא רסלינג. לאחרונה פנו בהוצאה גם לספרים לקהל רחב יותר, בעיקר ביוגרפיות, אך גם הם מוגשים לקורא בתרגומים טובים, הקדמות מלומדות ועטיפות נעימות לעין. את הביוגרפיה הזאת כתב סטוארט פדר, פרופסור חבר בפסיכיאטריה קלינית בקולג' לרפואה ופסיכיאטר בבית החולים "בית ישראל". היא מתרכזת במשברים הנפשיים שידע המלחין הנודע מאהלר ונפתחת בזיכרון של זיגמורד פרויד מקיץ אחד בעשור הראשון של המאה העשרים: "פעם עשיתי אנליזה למאהלר במשך ארבע שעות". הפגישה עם פרויד הייתה נקודת מפנה ברצף מייגע של זעזועים נפשיים, אוכדן אישי ושבר בחיי הנישואים של "אחרון המלחינים הרומנטים הגדולים". הקריאה בסיפורו של מאהלר מרתקת, ואירופה במפנה המאה לא יכולה להיראות תוססת, יצירתית ומתחדשת יותר.



אחים לתשוקה: קאמי ופול קלודל

דומיניק בונא, מצרפתית: רמה איילון, מעריב, 2008.

ביוגרפיה אחרת שבמרכזה גיבורי תרבות שנפשם המיוסרת הייתה מקור לעניין היא סיפור יחסיהם של האחים קלודל. קאמי בגילומה של איזבל אדג'אני היפהפייה זכורה היטב מהסרט שנעשה על יחסיה עם הפסל אוגוסט רודן, יחסים שהסתיימו באשפוז הכפוי למשך שלושים שנה. למעשה היא ולא אחיה, פול, משורר וריפלומוט צרפתי מצליח, הייתה ההבטחה הגדולה. האם יש לקרוא את סיפור המראתו של המשורר, שעה שאחותו הולכת ושוקעת, כסיפור של התקופה ויחסה אל נשים עצמאיות ושואפתניות? מובן שגם בפריז של סוף המאה התשע עשרה וראשית המאה העשרים, הבירה התוססת של העולם המערבי, הוקצה לנשים תפקיד מוגבל ברמות המוזה או האם המזינה והתומכת (ראו את הציירים בונאר וסזאן). אישה שרצתה ליצור ולרכוש שם בזכות עצמה הייתה צריכה לחכות עוד ארבעה עשורים, לפורצות דרך דוגמת סימון דה בובואר, כדי לעמוד במרכז הבמה בזכות כישוריה ולא בגלל יופיין. גורלה המחריר של האישה שרק עכשיו מתחילים להכיר בכישרונה הוא עדות למה שמה שהיה ולא יחזור עוד.



לך תדע מה זאת אהבה: סופרים בני זמננו כותבים מכתבי אהבה

ג'ושוע נלמן ורוזלינד פוטר (עורכים), מאנגלית: אינגה מיכאלי, מטר, 2009.

ראשיתו של הפרויקט הזה ב"זירוס אהבה", דואר אלקטרוני מסתורי שנושאו "אני אוהב אותך", לא פחות ולא יותר, ואשר צורף לו קובץ בשם "מכתב אהבה". הכותרות הללו, בסיסיות וחסרות מעוף ככל שהיו, גרמו נזק למספר רב של שרתים באירופה ובארצות הברית, ואפשר לשייך את יעילותן להיכרותו של האקדמי הפיליפיני שהפיץ אותן עם הנפש האנושית. עורכי הספר, ג'ושוע נלמן ורוזלינד פוטר, נפגעי "זירוס אהבה", פנו אל כמה מטובי הסופרים כיום וביקשו מהם לחבר ולשלוח מכתב אהבה. הסופר האמריקני המבריק ג'ונתן לתם כתב לכדור הארץ וחתם עליו "מאדים". זה מכתב משעשע, מקנטר ומגוחך שבו תובע מאדים מכדור הארץ להיכנע ולהכיר בעליונותו עליו: "אני אוהב אותך ואני טוב ממך בכל דרך ומוכן - גדול יותר, נשגב יותר, מבריק יותר, מופלא יותר". גם הסופרת הקנרית מרגרט אטווד בוחרת בכותב מעניין, מכתב אהבה עצמו. אצל אטווד הוא ישות המנסחת את קיומה המסחרי, הפואטי והתרבותי ככל שהמכתב מתקדם. אליה חוברים גם ניל גיימן, הישאם מטר, לאונרד כהן ורבים אחרים, ובוחנום את מקומו וחשיבותו של מכתב האהבה בזמן האלקטרוני.



אין פרדיגמה, אין כלים

נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי, קו אדום, הקיבוץ המאוחד, 2008.

אמנון כרמון

והביקורתית), "שמכולן התפתחו סוגים שונים של דיאלוגים חינוכיים" (21), היא פרדיגמה בפני עצמה של חינוך הומניסטי או שמא שילוב רכיבים משותפים מכולן יוצר את הפרדיגמה הקיימת, כפי שנרמז בעמוד 22. כך או כך, במה בדיוק טמונים השוני והחידוש של הפרדיגמה החדשה? האם בעצם היותה גישה דיאלוגית? האם בהיותה "מעצימה"? אם כן, האם משתמע מכך שהחינוך ההומניסטי הישן הוא אנטי-דיאלוגי ולא מעצים? האם החידוש נובע מכך שהגישה החדשה מחייבת ריבוי דיאלוגים? אם כן, האם עצם הריבוי הלא מובחן הזה הוא בסיס מספק לפרדיגמה חדשה? אין תשובות לשאלות אלה בין דפי הספר. נעבור למושג מרכזי אחר ב"תפיסה החדשה": העצמה.

הדיאלוגים שמופיעים בספר אינם נתפסים כדיאלוגים חינוכיים כפשוטם; הם מוגדרים דיאלוגים "מעצימים". אך מהו הערך המוסף של מושג אופנתי זה בהקשרו של הספר? אלוני מגדיר את המושג "דיאלוג" באמצעות חמישה מאפיינים: כבוד לאחר, עניין בייחודו של האחר, הזמנה לחשיבה משותפת, אמון ופתיחות הדדית והתקרבות לקראת שיפור כלשהו באיכות החיים של המשוחחים (26). אם זו ההגדרה של דיאלוג, האם אפשר להעלות על הדעת דיאלוג שאינו מעצים? ואם כן, לשם מה להוסיף עוד מושג מרכזי לקלחת אם הוא כלול ממילא בהגדרה של דיאלוג או דיאלוג חינוכי?

פגמים אחרים טמונים באופן הטיפול של אלוני בנושא "ריבוי הדיאלוגים", שאמור להיות נדבך מרכזי בתפיסה החדשה ומהווה צידוק למבנה הספר כאסופת מאמרים. למשל, אין שום ניסיון להצדקה תיאורטית של הבחירה דווקא בהוגים המסוימים שנידונים בספר. האם יש כאן סדר כרונולוגי כלשהו? האם הם מייצגים קשת דעות בתחום זה? מדוע נבחרו לוינאס ופוסטמן, למשל, ולא הוגים כל כך מרכזיים כגון דייווי והברמאס? אם יש לבחירה צידוק תיאורטי כלשהו, הוא לא הוצג בספר. בלי צידוק, רשימת ההוגים המטופלים בספר שרירותית ומקרית במידה רבה ובעיקר מונחת משיקולים מזדמנים (עמיתים שמוכנים לכתוב מאמר) ולא משיקולים עקרוניים רציניים.

אין בספר גם כל ניסיון להבחנות מושגיות שיטתיות בין התפיסות השונות של דיאלוג. פה ושם יש התחלות אפשריות, למשל ההבחנה בין דיאלוגים אינטלקטואליים, רגשיים, מתקני עולם ואקזיסטנציאליים (43) או ההבחנה של נווה, שכיאה להיסטוריון מבחין בין דיאלוגים קדם-מודרניים, מודרניים ופוסטמודרניים. אך ההבחנות אינן מפותחות בספר ואינן הופכות לרכיב אינטגרלי שיכול לסייע בהבניית התיאוריה -

הספר כולל מאמרים טובים ומעניינים רבים, אך הוא אינו ממלא את ההבטחה שנתן לקוראיו. הוא נפתח במבוא של העורך שמציג את ה"גישה הפרדוגית הכוללת". אחריו מופיעים 18 מאמרים של כותבים שונים שמציגים תפיסות מגוונות של "דיאלוגים מעצימים" בחינוך. כל מאמר עוסק בהוגה או כורס המשתייכים לחינוך ההומניסטי על פי הגדרתו ה"מתירנית" של העורך. את הספר הותם מאמרו של אייל נווה שבוחן את אפשרויות היישום של "דיאלוגים מעצימים" בבתי הספר בישראל כיום.

במאמרים אחרים - למשל אלה שעוסקים בכובד, בגאדאמר ובפריירה - המושג דיאלוג הוא "טבעי" שכן הוא עומד במרכז הגותם של "גיבורי" המאמר; במאמרים אחרים - למשל אלה שעוסקים בפוסטמן, במדיה הדיגיטלית ובשיח האקולוגי - המושג דיאלוג מאולץ ו"נרחף בכוח" לנושאי המאמר. ולמרות זאת, מי שמעוניין בהצגה תמציתית ובדיון אינטליגנטי בהוגים שונים, יחד עם בחינת ההשלכות החינוכיות של עמדתם, ימצא בספר זה עניין רב. אך עורך הספר אינו מסתפק באסופת מאמרים; הוא טוען שתכליתו "להציג תפיסה או פרדיגמה חדשה של חינוך הומניסטי" (7). את ההבטחה הזאת הוא אינו מצליח לקיים.

במאמר המבוא מאפיין אלוני את "הפרדיגמה" כ"תפיסה חרשנית, מקפת ורבי-גונית של חינוך הומניסטי אשר מושתת על דיאלוגים מעצימים" וטוען שיסוד החדשנות בתפיסה "עומד על החיבור בין שלושת רכיבי היסוד - דיאלוג, העצמה וחינוך הומניסטי - לכלל השקפה חינוכית ו'ארגז כלים' מקצועי אשר בכוחם לשפר את כושרם של המורים לתקשר עם התלמידים ולזמן להם אפשרויות משמעותיות ללמידה, להתפתחות ולהנכחה עצמית" (17). כלומר, הספר מתיימר להכיל הן חדשנות תיאורטית משמעותית ("פרדיגמה חדשה") והן "ארגז כלים מקצועי" שאמור לספק הנחיה מעשית לפעולתם של מורים בבתי הספר. לשתי היומרות אין כיסוי.

הנה כמה מהפגמים התיאורטיים של הספר:

כפי שראינו, הספר מתיימר לפתח פרדיגמה חדשה של חינוך הומניסטי. אם כן, חיוני להבהיר מהי הפרדיגמה הישנה ובמה היא נבדלת מהחדשה. העניין הזה נותר עמום; לא ברור אם כל אחת מארבע הגישות המרכזיות של החינוך ההומניסטי על פי אלוני (הקלאסית, הרומנטית, האקזיסטנציאליסטית



רק מהריפה אותה מפני שעצם האנלוגיה מוטלת בספק ומפני שאופן היישום של תפיסת האינטליגנציות המרובות בבית הספר עצמו שרוי במחלוקת עמוקה. גם הנחיות למורה בנוסח "עלינו לצאת עם תלמידינו למסעות דיאלוגיים בנופי נפש ותרבות רבים ומגוונים" (43) מרשימות מבחינה פואטית, אך לא יספקו הכוונה ממשית בתכנון ההוראה על פי התפיסה החדשה. בהקשר זה יש לציין לחיוב את מאמרו של אייל נווה שחותם את הספר. שם ניכר מאמץ כן ורציני לבחון את הישימות של הדיאלוגים השונים במציאות החינוכית בישראל. פיתוח של התובנות שמצויות אצל נווה ושילובן במתווה התיאורטי של אלוני הוא נקודת מוצא טובה להתקדמות בנושא.

אציין עוד נקודה מטרידה בנוגע ליחס בין התיאוריה למעשה כפי שהוא מוצג בספר. אלוני חוזר ומדמה את ההשקפה החינוכית החדשה ל"ארגז כלים". המטפורה הזאת בעייתית ביותר בהקשר שלפנינו. התפיסות שמוצגות בספר הן כמעט הכול חוץ מ"כלים" מעשיים. כמעט כל אחת מהן מבטאת השקפת עולם פילוסופית ייחודית ומקיפה שיש להבינה לעומק ולחשוב היטב על משמעויותיה החינוכיות אם רוצים ליישם אותה אפילו בצורה ראשונית בשדה החינוך. בלי לימוד רציני כזה, היא צפויה להפוך לטכניקה שטחית ואופנתית המחמיצה ומעוותת את מהות התפיסה. לכן, יישום חינוכי משמעותי אפילו של "דיאלוג מעצים" אחד מאלה שמופיעים בספר הוא פרויקט קשה ומורכב ביותר, וזו עוד סיבה לפקפק ב"תיזת ריבוי הדיאלוגים" של אלוני.

לסיכום, מוטב היה לו לספר להישאר אסופת מאמרים נטולת יומרות חסרות כיסוי. ככזה, זהו ספר ראוי ונגיש שמתאים לקהל משכיל המתעניין בקשר שבין הגות לחינוך. אולם אל לפגמים התיאורטיים של הספר לרפות את ידיו של המאמין בחשיבות של עיצוב חינוך הומניסטי מעורכן כמשקל נגד ל"תפיסה הכלכלית של סטנדרטיזציה, הישגיות ותפוקות" שהשתלטה על החינוך. דווקא בשל חשיבות הנושא חיוני לומר ביושר ובישירות לאלוני, אשר נושא שנים ארוכות את דגל החינוך ההומניסטי בישראל: כוונות טובות ומילים חגיגיות אינן יכולות להוות תחליף לתיאוריה, ובלי תיאוריה חינוכית רצינית, מעודכנת ולא נוסטלגית, אין סיכוי לפלס דרך לחינוך ההומניסטי בבתי הספר שלנו. אתגר זה עדיין מצפה להתמודדות הולמת.

ד"ר אמנון כרמון הוא מנהל מכון כרם להכשרת מורים

הבניה הנחוצה כל כך דווקא בתיאוריות שמשליכות את יהבן על ריבוי ומגוון.

אפשר להמשיך ולפרט עוד, אך נדמה לי שממה שנאמר עד כה ברור מדוע הספר נכשל לדעתי ביומרתו התיאורטית: עמימות, שרירותיות, עומס יתר מושגי, חוסר מובחנות והבניה לקויה הם פגמים שחותרים תחת אשיות התיאוריה. במילים אחרות: ככה לא בונים תיאוריה (חינוכית).

אולם הבעיה אינה מסתכמת כאן. לכאורה, הספר יכול להיות חלש מבחינה תיאורטית אך עדיין לספק הנחיה מעשית מוצלחת למורים, אבל הוא נכשל גם במשימה זו. ראשית וחשוב מכול, יש להדגיש שדווקא תיאוריה שמטרתה המוצהרת היא להשפיע לטובה וליצור שינוי משמעותי בדפוסים הקיימים בחינוך חייבת להיות בנויה לתלפיות מבחינה תיאורטית. הטעם לכך אינו אלגנטיות תיאורטית, אלא צורך מעשי. תיאוריה טובה רחוקה מלהיות תנאי מספיק לשינוי חינוכי מוצלח, אך היא תנאי חיוני. בהיעדר תיאוריה טובה בחינוך אנו נידונים לפעולה שרירותית, לסתירות פנימיות, ליישומים שטחיים ומוחצנים שמחמיצים את העיקר, או, כפי שקורה במרבית המקרים, להיצמדות לדפוסי פעולה שגורים. לא בכדי טען קורט לויין שאין דבר מעשי יותר מתיאוריה טובה.

היומרה המעשית של הספר בעייתית לא רק מטעם כללי זה. מי ששואף ברצינות להשפיע על דפוסי הפעולה של מורים, צריך להצביע בבהירות על אופני יישום אפשריים ומעשיים של התיאוריה בשדה החינוך. גם כאן אלוני דבק בקו של עמימות לא קונסטרוקטיבית. למשל, כיצד אמור ריבוי הדיאלוגים להשתקף בפרקטיקה החינוכית? ההפניה הנוגשלתית לתפיסת האינטליגנציות המרובות (7) אינה מבהירה את השאלה, אלא

מי צריך הכשרת מורים?

דרורה כפיר ותמר אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת, מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד, 2008.**



את האסופה הזאת אופפת אווירה של משבר, אך - וזו נחמה מפוקפקת - משבר הוא חלק הכרחי של החינוך כשם שאכזבה היא חלק הכרחי של הציפייה. החינוך הוא מחוז הציפיות של החברה - החברה משאלה לחינוך את הדימוי האידיאלי של עצמה ומצפה ממנו שיממש אותו. המהלך הזה חייב להיכשל שכן הדימוי האידיאלי הזה

אינו ניתן למימוש, בטח לא באמצעות החינוך - שהוא מוסד חברתי חלש. ייתכן שהפונקציה העיקרית של החינוך היא לספוג את האכזבה של החברה מעצמה; להיות, כמו שאומרת הקלישאה, שק החבטות של החברה. מכל מקום, הכשרת המורים שרויה במשבר חמור. אבל משבר כידוע הוא גם הזרמנות - לבדוק כיצד הגענו עד משבר ולהעלות שאלות יסודיות - והאסופה מנצלת אותה היטב. רוב מאמריה מעלים שאלות יסודיות ומתמודדים אתן ביושר. תמר אריאב, למשל, תוהה על הקשר הסיבתי "המובן מאליו" שנמצא ביסודה של הכשרת המורים: הכשרת מורה להוראה < המורה מלמד > התלמיד לומד < הישגי התלמיד מדידים > הישגי התלמיד תלויים בהכשרת המורה (30). במילים אחרות, האם הישגי התלמידים קשורים בכלל להכשרת המורים? אם לא, מי צריך הכשרת מורים? רון הוז וענת קינן מראים כיצד המוסדות להכשרת מורים, כמו בתי הספר שהם מכשירים אליהם, משעתקים את הריבוד החברתי הקיים. "הן [המורות] נדרשות שלא לעורר עניין אינטלקטואלי או לטפח ביקורתיות או יצירתיות - בדיוק כפי שהן עצמן חוו בתהליך החברות רב השנים למערכת החינוך" (133). אברהם יוגב מצביע על המאפיין הקריטי של תלמידי המכללות לחינוך: "השכלת הוריהם של תלמידי המכללות לחינוך היא הנמוכה ביותר [...] מעמדן הנמוך של המכללות לחינוך נובע אפוא לא רק מהעובדה שההרשמה אליהן פחתה, אלא משינויים בטיב האוכלוסייה הפונה אליהן [...] משמעות הדבר היא השתתת כוח ההוראה העתידי על מורים שהם בעלי מטען (או הון) תרבותי נמוך, שספק אם ההכשרה להוראה יכולה להשפיע עליו" (200). שלמה בק מגייס את אריסטו כדי לשכלל את התיאוריה שלו על טיבה של ההוראה בכלל והוראה להוראה בפרט. אשר שקדי מסביר שהחלק החשוב ביותר בהכשרת מורים הוא ההתנסות בהוראה (הוראה, כמו שחיה, לא לומדים בהתכתבות) ומציג גישות שונות להדרכה

פדגוגית. ויש עוד מאמרים טובים וחשובים. מאמר חריג ומעניין הוא זה של אריאלה עצמון, שבו היא מפתחת תפיסה היידגריאנית של ההוראה. הנה כמה אמירות כדי להתרשם מהכיוון: "הוראה היא הרחייה של הניסוח, ההאטה של המענה, ההתעכבות על החיפוש אחר התשובה" (107); "ההוראה נתפסת כתהליך המגרה לחשיפת רזי הרזון, הנסתר המקופל בין החוקים, העקרונות והכללים של מה שמוסגר, כותר או הוכתר כתחום ידע זה או אחר" (108); "הוראה קשה יותר מלמידה, כי מה שההוראה קוראת אליו הוא: לתת ללמוד. המורה האמיתי אינו מלמד דבר מלבד ללמוד" (111); "הקריאה לחשיבה מוזמנת את האדם לערנות קשובה לדברים כמות שהם ומאפשרת לדברים להיות מה שהם, לעומת 'הוראה בדרך החקר', שהיא מציצנות המציעה לתלמידים ללמוד את ההווה מבעד לחזר המנעול" (113); "תפיסת ההוראה כפרופסיה הנה שלילת המחשבה" (114); "השכחת החשיבה הנה 'המפעל החינוכי' הגדול של תקופתנו" (124).

אמת משעממת

שלמה שרן ואיוויו טאן, **מבנה בית הספר והדרך ללמידה פורייה, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 2007.**

"כאשר האמת תתגלה יום אחד", כתב ניטשה, "היא עלולה להיות משעממת למדי". הספר של שרן וטאן הוא אמת משעממת - דברים ידועים בדרך כלל אך נכונים. את בית הספר, הם טוענים, יש לארגן כך שיספק תנאים ללמידה פורייה - למידה הכרוכה במעורבות חיובית בנושא הנלמד. בית הספר המצוי, המספק תנאים ללמידה לא פורייה, בנוי על נוסחת "אחת כפול אחת": "מורה אחד משויך לכיתה אחת ומלמד מקצוע אחד בשיעור אחד לפי שיטה אחת ומעריך את התלמידים בשיטה אחת" (14). נוסחה חלופית עשויה להיות: שני מורים מלמדים בשתי כיתות שצורפו, שלושה שיעורים שחוברו, שני מקצועות ששולבו, בשלוש שיטות הוראה והערכה. אך שינוי המבנה הארגוני אינו פותר את כל הבעיות בדרך ללמידה פורייה. צריך, אומרים המחברים, לעשות עוד דברים: ליצור "הרגשה של קהילתיות" בבית הספר, לאפשר לתלמידים לבחור את נושאי הלימוד, לקרב את נושאי הלימוד לחיי התלמידים, להקטין את מספר התלמידים בכיתות ובבתי הספר, לעשות הערכה מעצבת ועוד דברים החורים על עצמם



בהודמוזשרהיי, עיר ברומה של הונגריה, שבו המחבר למד בתחילת שנות הארבעים, אך מספר תוך כדי כך על מערכת החינוך היהודית בהונגריה ועל גורלה של יהדות הונגריה. הספר מתאר את התיישבותם של יהודים בדרום הונגריה ובהודמוזשרהיי מאמצע המאה השמונה עשרה, את פיתוח בית הספר כספינת הדגל של הקהילה היהודית, את שגשוגו של בית הספר באמצע המאה התשע עשרה ואת סופו באמצע המאה העשרים. בתי הספר היהודיים העממיים בהונגריה - היו כ־550 כאלה - התקיימו מכוח הסולידריות הקהילתית, מומנו על ידי הקהילות וקיבלו את כל התלמידים, בלי מיון. הם עסקו בעיקר בלימודי דת אך ניתבו את התלמידים לבתי ספר תיכוניים (רק כ־10% מהאוכלוסייה הלא יהודית המשיכו ללימודים בבתי ספר תיכוניים). תרומתם העיקרית של בתי הספר העממיים בהונגריה הייתה בעיצוב הזהות או הזהויות של יהודי הונגריה. אך למרות הניסיון לעצב זהות הונגרית, "היהודים בהונגריה הפכו ל'אחר' - 'תחילה דחוי, אחר כך המנושל ולבסוף זה ההולך ומושמד' (207).



מותו של כתב עת

מפנה: במה לענייני חברה 58, בעריכת אלי אברהמי ואלי צור, יד יערי ויד טבנקין, אוקטובר 2008.

הנה קרבן צנוע של הקפיטליזם - כתב עת שהקדיש עצמו להמצאת חלופה לקפיטליזם. **מפנה** - רבעון שתוחזק על ידי מכונים של התנועה הקיבוצית ותחזק את החוגים הסוציאלי-דמוקרטיים. שיעור נותרו בארצנו - נסגר; אין די מנויים שיתמכו בו. על הכריכה האחורית השחורה כתוב "סוף". בהקדמה כתב העורך, אלי אברהמי, שכתבי העת האינטרנטיים דחקו את כתבי העת המודפסים, אך אינם ממלאים את מקומם. השיח הטוקבקיסטי אינו יכול להחליף את השיח האינטלקטואלי שהתהווה סביב כתבי העת המודפסים. יחד עם כתבי העת המודפסים נכחדת לה תרבות שלמה. **הד החינוך הולך אחרי ארוננו של מפנה** עצוב ומודאג. הגיליון האחרון של **מפנה** הוקדש לחינוך. אהרון זיידנברג, שפרש זה עתה מניהול בית ברל, ויוסי אסף, שפרש זה עתה



שוב ושוב בספרות החינוכית של העשורים האחרונים. כיוון שהדברים חוזרים על עצמם, השאלה המעניינת היא מדוע הם לא מיושמים. בחינוך אנחנו יודעים פחות או יותר את האמת, והיא כבר משעממת; איננו יודעים כיצד לבצע את מה שמתחייב ממנה.

חרדה מערכתית

חנה שחר, ייעוץ לבית הספר כמערכת: תיאוריה, מחקר ומעשה, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 2007.

הספר של שחר מבקש לטפח חשיבה מערכתית: "הבנה שבין כל המערכות הקיימות - בין שהן אנושיות-חברתיות ובין שהן נמצאות במקום כלשהו ביקום - לבין המרכיבים בתוך כל אחת מהן קיימים קשרי גומלין ותלות הדדית" (14). חשיבה כזאת על בית הספר - הבנה שבית הספר הוא מערכת שכל דבר בה קשור לכל דבר - אמורה לשכלל את הבנתו ולסייע לשינוי שלו. כמו הספר הקודם (שחר ושרן שיתפו פעולה בעבר וכתבו על המבנה הארגוני של בית הספר), גם זה מאמין שהנקודה הארכימדית שעליה יש לשים את המנוף להבנה ולשינוי של בית הספר היא המבנה הארגוני-מערכתי שלו. אך הספר הזה, המפרק את מערכת בית הספר כמו מוסכניק מיומן המפרק מנוע (פרדיגמה של מערכת), מטיל על הקורא "חרדה מערכתית". בית הספר, שהוא מעשה ידי אדם, מוסד המשקף אמונות ותקוות אנושיות, מופיע כמערכת מכנית אנושית שבני אדם נזרקו מתוכה ולתוכה. "בתי ספר הם ארגונים שניתן לאפיינם על ידי המעגל של תשומות, עיבוד תשומות, עיבוד תשומות ויצירת שינויים, תפוקות, ומשוב שמכוון את התשומות" (85). מה אנחנו אמורים לעשות עם תפיסה כזאת? איך בדיוק אנחנו מתחברים אליה? כיצד המערכת הבית-ספרית קשורה אלינו ומשקפת אותנו? אבל מי אנחנו בכלל, מערכות אנושיות שכמותנו!



סיפור עצוב על בית ספר

יצחק קשתי, קורותיו של בית ספר יהודי בעיר שדה בהונגריה 1841-1841, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, 2008.

הספר ממוקד בקורותיו של בית הספר העממי היהודי

/// רשימות על חינוך

ראש העיר (החתום על כל חוזה עם כל ילד). מכל מקום, "המהפכה" עדיין לא המריאה בערים אחרות, וגם אם תמריא היא לא תחולל שינוי יסודי. החינוך זקוק לשינוי מערכתי ובית-ספרי שיטתי ורציני יותר.

רעיון עם פוטנציאל

אקסל הונת, **זלזול ומתן הכרה: לקראת תיאוריה ביקורתית חדשה**, תרגמה: איה ברזיר, קו אדום, הקיבוץ המאוחד 2008.

אקסל הונת, סוציולוג ופילוסוף גרמני, ממשיך ביקורתי של אסכולת פרנקפורט המיתולוגית, מציג באסופה קצרה זו, הכוללת חמישה מאמרים, מושג מרכזי שיש לו פוטנציאל חינוכי - "מתן הכרה". למתן הכרה יש שלוש צורות: מתן הכרה רגשי (אהבה וחברות), מתן הכרה משפטי (הכרה באדם כחבר אחראי מוסרית) ומתן הכרה הוקרתי (הערכה חברתית לכישורים והישגים אישיים). מתן הכרה - הפיכת אדם ל"נראה" - על שלוש צורותיו הוא בסיס לבניית זהות מוצלחת; היעדרו - התעלמות מכוונת מ"האחר" - גורם למצוקות אישיות וחברתיות. למושג יש השלכות אתיות, פוליטיות, פסיכולוגיות ופדגוגיות. מבחינה פדגוגית עלינו לשאול כמה מתן הכרה בתלמיד יש בבית הספר, כמה מתן הכרה במורה יש במערכת החינוך וכמה חינוך למתן הכרה יש בתכנית הלימודים.



יורם הרפז

מניהול סמינר הקיבוצים, מנהלים שיחה פסימית על מעמד המורה. החברה, אומר זיידנברג, זלזלה במקצוע ההוראה ושלחה אליו את הנשים; המהפכה הפמיניסטית פתחה לנשים אפשרויות מקצועיות חדשות והן - המוכשרות שבהן - פנו אליהן; בהוראה נותרו נשים הרואות בה תעסוקה נוחה, ולא שליחות חברתית ועיסוק אינטלקטואלי. אסף מוסיף שדווקא בחברה של ימינו, שבה המורה צריך להיות "שובר גלים ולשחות נגד הזרם", כוח האדם שעומד לרשות ההוראה מוגבל מאוד. תנאי הכרחי להבאת כוח אדם מוכשר יותר הוא כסף. יש להפוך את ההוראה למקצוע מועדף. ניר מיכאלי מתאר ומנתח את תהליך ההפרטה שעובר על מערכת החינוך - תהליך שבו המדינה נסוגה מאחריותה לחינוך. להפרטה, הוא מסביר, שלושה ביטויים: הפרטה מימונית (קיצוצי תקציב וגידול במימון הפרטי), הפרטה מינהלית (החדרת מודל השוק לאגפים שונים במערכת החינוך) והפרטה פדגוגית (מסירת התכנים החינוכיים לגופים פרטיים). יעקוב הכט בונה את המיתולוגיה של "המהפכה החינוכית שהתרחשה בארבע השנים האחרונות בעיר בת ים". הוא, יזם חינוכי "משוגע", חיפש ראש עיר "משוגע" ופגש את שלומי לחיאני. ראש העיר שאל אותו אם אפשר להקים מערכת חינוך שבה גלישת גלים תיחשב להישג חינוכי לגיטימי; הכט ענה שזו מטרתו. ניצתה ידידות מופלאה. בתוך זמן קצר הכט ולחיאני מוצאים עצמם משוטטים ברחבי אמריקה בעקבות מהפכות חינוכיות. הם סופגים רעיונות והשראה וחוזרים להפוך את בת ים.

כדאי להרגיע קצת את החברים מבת ים: מפגש תלמידים בבוקר, חוזה עם כל תלמיד ועוד כמה דברים הם לא "מהפכה חינוכית"; הם יוומה נאה שמביאה כמה תוצאות מרנינות (אני נוטה לחשוד בסטטיסטיקות שהעיר מפרסמת ובפרשנות שלהן). ייתכן, בכלל, שהיוזמה צולחת בעיקר בגלל אישיותו הסוחפת של

דיוויד פרקינס: "הוראה דומה יותר לאמנות מורכבת מאשר למיומנות טכנית... כל לומד הוא בעיה חדשה והזדמנות חדשה, כל שנה היא מערך חדש של אתגרים" (הד החינוך, דצמבר 2008)

הד החינוך

אל המאה ה-21

עשו עכשיו חנוי 03-6922939

הד החינוך

בהוצאת הסתדרות המורים



הד החינוך, כתב העת של הסתדרות המורים: יש במה לשיח החינוכי בארץ!

כל גיליון מוקדש לנושא מרכזי ומומחים מהארץ ומהעולם מתייחסים אליו. בצד הנושא המרכזי, יש כתבות ומדורים המטפלים בממדים השונים של החינוך.

הד החינוך, אולי תובעני,
אך המאמץ משתלם: אתם לא
בעניינים אם אתם לא בהד החינוך!

/// תרבות בידור ופנאי

מתאמת: עבריה וינריב, טלפון: 03-6922909/971/911, בימי שני ורביעי 8:00-15:00

חוגי תרבות לשנת תשס"ט

חוג אמנות

בכל סדרה חמש הרצאות מפי חנה ארבל, ימי שני בשעות 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

אמנות ישראלית - מהקמת בצלאל ועד קום המדינה

סדרה ב:

ראובן רובין, בין מזרח למערב. שנות השלושים והשפעת הציון הצרפתי והגרמני על ציירי ארץ ישראל. מרדכי ארדון ושמואל בק - רוחניות, מסורת והנצחת השואה. שנות הארבעים - אמנות כנענית: מלניקוב, דנציגר ומשה קסטל. 15.6.09 דור תש"ח באמנות הישראלית.

השתתפות בסדרה ב מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר לסדרה אחת: 150 ש"ח. מחיר כניסה להרצאה אחת: 35 ש"ח.

חוג מוזיקה

התקופה הרומנטית

הרצאות מפי המוזיקאית סמדר כרמי גיברמן, בליווי נגינה, השמעת קלטות וסרטי וידאו, ימי רביעי בשעות 18:30-21:00, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

4.3.09 הרומנטיקן הקלאסי - יוהנס ברהמס.
1.4.09 המחנה שכנגד: וגנר, ליסט, ברליוז.
13.5.09 מלחינים "לאומיים": דבוז'ק, סמטנה, גריג, סיבליוס, החמישייה הרוסית, צ'ייקובסקי.
3.6.09 הרומנטיקה החובקת עולם ומלואו: ברוקנר ומהלר.

מחיר כניסה להרצאה אחת: 45 ש"ח.

חוג תולדות הזמר העברי

איך שיר נולד

מפגשים בהנחיית שמוליק צבי - חוקר ואספן זמר עברי. בליווי שקופיות, סרטי וידאו, קלטות ושירה בציבור. ימי שלישי בשעות 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה ב:

אהוד מנור - אין לי ארץ אחרת. 24.3.09 יוסי בנאי - אני וסימון ומואיז הקטן. 12.5.09 הגשש החיוור - "הלו זה רדיו"..
מחיר להרצאה אחת: 35 ש"ח.

חוג קולנוע איכותי

שתי סדרות, בכל סדרה חמישה סרטים חדשים וחמש הרצאות מפי נסים דיין, ימי ראשון בשעות 17:00-19:30, קולנוע לב 1, לב דיזנגוף, תל אביב (חניה 8 ש"ח לשלוש שעות בחניון התחתון).

סדרה ב:

8.3.09 הערצה, בימוי: אטום אגויאן, קנדה 2008.
22.3.09 חצוף ונדוש, בימוי: קרלום קוארון, ארצות הברית, מקסיקו 2008.
19.4.09 מטיילים, בימוי: ברנדון קאמפ, ארצות הברית 2008.
17.5.09 Farlanders, בימוי: סם מנדס, ארצות הברית 2009.
7.6.09 קצה גבול היכולת, בימוי: ג'ים ג'רמוש, ארצות הברית 2009.

ייתכנו שינויים בתכנית הסרטים. השתתפות בסדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר לסדרה ב: 150 ש"ח.