

הד החינוך

אל המאה ה-21

הורים
בבית הספר

בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ג | גיליון מס' 07 | אלול תשס"ט, אוגוסט 2009

גיליון
ראש השנה

כולל המדריך
מחזיקים כיתה
בעשרה שיעורים

התערבות מעורבות

הורים. הכוח החדש





איילת פישביין: נטל או נכס? מומחים, הורים ומנהלים משיבים	34
רינה כהן: מהורים שקופים להורים מובילים	42
כאלה אנחנו: 20 טיפוסים שכל מורה מכיר	46
עופרה מייזליש ומירי שרף: דפוסי הורות ותפקוד בבית הספר	50
ענת גופן: ההון המשפחתי האמיתי	57
איריס לעאל: דונלנד ו' ויניקוט. שיחה עם פרופ' עמנואל ברמן	60
פנינה צ'צ'יק-מנקר: בלי הורים זה לא ילך	64
אריה דיין: לחזק את המוחלשים, שיחה עם תקווה לוי, מייסדת "הלה"	66
נתי גלעדי, אריה ברנע, אורלי פרלמן: שלושה מנהלים כותבים	70
ג'יהאד חאג' יחיא ודרורה כפיר: מעורבות הורים בחינוך המיוחד	74
חיים עמית: לחתור בסירה אחת	78
ניר עזרא: שינוי אקלים	82
רחל ארהרד: היוועצות מעצימה	86
נאוה דקל: הורים-מורים, מתחים ישנים	90

אוגוסט 09

דבר העורך	04
מכתבים למערכת	06
הד מקומי: איילת פישביין, מיכאל יעקובסון, דפנה אדלר	09
הד עולמי: דזירה פז	16
הד עולמי: כמה מרווחה מורה בגרמניה? חנן מסר	18
הד מקוון: אתרים שווים ביקור. דזירה פז	20
הד יומיומי: הצדעה לסנדוויץ'	22
שיעור בחדשנות: סיפורה של חברת "עת הדעת". נאוה דקל	24
חדר מצב: היסטוריית פיזה אברהם יוגב, עדית ליבנה ויריב פיניגר	29

חיים חינוך

בשטה: פתאום כולם משווקים איילת פישביין	94
ניסיון אישי: מורים צעירים מקווים וחוששים אמיתי מור	98
מחקר: שחוקים מהצעד הראשון בלה גביש	102
עזרה ראשונה: כתף קרה אליעזר יריב	106
עזרה ראשונה: הקץ לאיחורים נירה חטיבה	108
דיגיטלי: במקום דף קשר גיא לוי	110
זיכרונות: היו זמנים באירן אליעזר שמואלי	112

הד תרבותי

ניר ברעם: על "זרד הלבנון"	114
ראיון עבודה: לאה איני איתן בוגנים	116
רק אני והנגן שלי: גלעד כהנא רחל ריבקינד	117
המדור לחיפוש מורים: אבי נשר על אנדרו סאריס איתן בוגנים	118
כיתת אמן: עם טלי תמיר ומעין שלף איתן בוגנים	120
ילדים ונוער: שהם סמיט	122
מומלצים: איריס לעאל	123
רשימות על חינוך: יורם הרפז	124
בהמשך לדברים: תגובות	128

של מי הילדים האלה?

למי שייכים הילדים – להורים או לחברה? ככל שהחברה אידאולוגית יותר, מגויסת לטובת רעיון כללי, הילדים שייכים יותר לחברה; ככל שהחברה ליברלית ודמוקרטית יותר, הילדים שייכים יותר להורים. כאשר החברה אידאולוגית מאוד, היא אינה סומכת על ההורים ומנסה להוציא את הילדים מחזקתם. חשבו למשל על הלינה המשותפת שהייתה נהוגה פעם בקיבוצים או על מוסדות החינוך בחברה החרדית כיום.

החברה הישראלית (החילונית בעיקר) הפכה בהדרגה מחברה אידאולוגית לחברה ליברלית, מחברה מגויסת לחברה פתוחה; ההורים קיבלו כוח ורכשו את מניות השליטה על ילדיהם. עכשיו הם מתערבים בעבודת המערכת החברתית ומשבשים את עבודתן. ההורים מתערבים בעיקר במערכת החינוך, אך גם במערכות אחרות – בצבא למשל. מפקדים בצבא משקיעים כיום מאמץ גדול בריצוי ההורים; הורים לא מרוצים יכולים להרוס יחידה. המקרה של גלעד שליט הוא דוגמה קיצונית (וטרגית) ליחסים המתוחים בין ההורים למערכת הצבאית (והפוליטית).

גם מערכת החינוך חייבת לרצות את ההורים; הורים לא מרוצים יכולים להרוס בית ספר. אבל ההורים לא מרוצים מראש, עוד לפני שבית הספר "עשה טעויות". אצלם "הילד במרכז". ייתכן שהוא לא מוכשר כמו הילד של השכנים, אבל הוא תמיד – בלי קשר להישגיו – "הילד שלנו". בבית הספר, לעומת זאת, הילד הוא אחד מרבים ומעמדו תלוי בהישגיו. ייתכן שזו המטרה החברתית-חינוכית המהותית של בית הספר: להעביר לילדים את המטר שהחברה על מסגרותיה – בית ספר, צבא, אוניברסיטה, מקום עבודה – איננה משפחה; בחברה הם נמדדים על פי הישגיהם, כלומר התאמתם למסגרת. מהמשפחה אי-אפשר להדיח או לפטר אותם; ממסגרות אחרות – כן. זה כנראה הלקח החשוב ביותר (והאכזרי) שהילד ילמד בבית הספר (איך מוצאים סינוס וקוסינוס הוא הרי ישכח).

ההורים מובילים אפוא את ילדיהם למסגרות החינוך בלב כבוד, כמו לעקרה קטנה. וכיוון שבחברה הליברל-דמוקרטית (יחסית) שלנו יש להם כוח, הם דרוכים תמיד, מוכנים להסתער על בית הספר ולהציל את הילד. בבית, יחד עם הסנדוויץ', הם מכינים לילד (ולעצמם) גולת הרגעה לבית הספר; מעבירים לו (ולעצמם) את המסר שבית הספר לא ממש חשוב, שהמורים די מטומטמים – עובדה שהם לא שמו לב לסגולותיו המיוחדות.

והמורים? הם מטפלים במאות תלמידים ביום – איך הם יכולים לשים לב לסגולותיו המיוחדות של כל ילד? אבל ההורים הצליחו להחדיר לבית הספר – בעיקר לבית הספר היסודי – את האתוס המשפחתי של "הילד במרכז", והמורים מנסים ליישם אותו. הם לא יכולים, ונידונים לתסכול, לרגשות אשם, להונאה עצמית – ולחיים מתוחים עם ההורים.

בין המשפחה ("הילד שלנו בלי תנאי") לבית הספר ("הילד שלנו על תנאי") יש אפוא קונפליקט "בילט-אין". מה שמרגיע אותו הוא הידיעה (המרה) של ההורים שבשלב מסוים צריך להיפרד – הילד גדל ועליו להשתלב בחברה. ומי מקנה לילד כלים להשתלב בחברה? בית הספר. האומנם? הנה מוקד נוסף למתח עם ההורים.

• • •

ובינתיים התחילה שנת לימודים חדשה. מערכת הד החינוך מאחלת לכם שנת לימודים מוצלחת ומצרפת את החוברת מחזיקים ביתה.

שנה טובה,

יורם הרפז

yorhar@netvision.net.il

הדהחינוך

אל המאה ה-21

עורך: ד"ר יורם הרפז
עורכת משנה: ציפה קמפינסקי
יו"ר המערכת: ציון שורק
עריכה גרפית: סטודיו זה
עריכת לשון: תמי אילון-ארטל
מידענות: דזירה פז
תרגומים: יניב פרקש
אחריות אתר: דפנה שטרן

מערכת מייצגת:
פרופ' נמרוד אלון, אורה גבריאלי, ציפי גנץ, שגית דואני, דורית חגי, ד"ר אמנון כרמון, אמנון לבב, אורלי פרלמן, דב רוני, נעמי ריפתין

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליס

מחלקת מנויים והפצה:
דינה אשכנזי
רח' בן שרון 8, תל אביב 62969,
טלפון: 03-6922939,
פקס: 03-6922928,
א.ה. 15:00-08:00

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

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

עשו עכשיו מינוי
03-6922939

להחליף את המגדלור

הגיליון האחרון של הד החינוך (יוני 2009) נקרא "סוד ההצלחה של רפורמות חינוכיות", אך עסק למעשה בסוד כישלונן. אני סבור שכל הרפורמות במערכת החינוך שלנו מועדות לכישלון אם לא נחליף את המגדלור המכוון אותה. תעודת הבגרות היא כידוע ההישג הנחשב ביותר במערכת החינוך הישראלית, ומהווה מגדלור לשנים ארוכות של חתירה מייגעת לקראת היעד, שפחות מ-50% מתלמידינו מגיעים אליו. גודש התלאות שהבגרות מלעיטה בהן את החברה הישראלית הוא כמעט בלא שיעור ומניין:

הלמידה לבגרות מקבעת פערים חברתיים גדולים; היא משעממת, פסיבית וגוררת בעיות משמעת קשות; חוסמת הוראה פעילה ויצירתית מצד המורים; מונעת את פיתוח החשיבה (אצל התלמידים וגם במשרד החינוך);

לא רלוונטית לצרכים של הלומד במאה העשרים ואחת עתירת המידע;

אינה מכינה כראוי ללימודים אקדמיים; אחראית לרמת אוריינות נמוכה: דלות פה וקשיים בהבנת הנקרא;

מונעת כניסה של טכנולוגיה ערכנית לבית הספר, בעיקר בעל-יסודי;

מונעת השקעה של זמן משמעותי לחינוך ערכי, התנהגותי וחברתי, הדרוש כל כך בעידן פוסט-מודרני מבובל;

מעלה על נס את ערך "טוהר הבחינות" האישיות, ערך מזויף שאינו מחזיק מים, בעידן שנדרשת בו דווקא עבודת צוות;

היא גורמת לפיגור השכלתי, שבא לביטוי במבחנים הביניים-לאומיים;

בגדול – היא מונעת צמיחה של לומד עצמאי, חושב וביקורתי,

שיכול להתמודד בתבונה עם גודש הידע שלפניו. לשיטה הבגרותית עתירת הפגמים יש חלופה. אין צורך לספוק כפיים בייאוש; יש חלופה. בתמצית שבתמצית החלופה היא זו: השארת שתי בחינות בגרות ארציות (כלומר, שנכתבות על ידי משרד החינוך) חובה בלבד, כאלה שאין עליהן עוררין, למעט בחלק מן המגזר החרדי: עברית ואנגלית. במגזרי המיעוטים – גם ערבית. לאלה יוקצו לאורך כל שנות החינוך הרבה יותר שעות ממה שניתן להן היום. המתמטיקה תהפוך למקצוע רשות בחטיבה העליונה (כיתות י"ב), אבל בחינת הבגרות תהיה ארצית. ילמדו אותה המוכשרים והמעוניינים; רוב התלמידים (כ-80%) ישתחררו מעוליה וישקיעו בתחומים שהם מוכשרים אליהם.

השאר – הלמידה והבחינות – יהיה בית ספרי. המדינה תחליט מה נדרש ועל מה נבחנים ובית הספר יבצע: מרעים, הומניסטיקה, מורשת, מה שיוחלט – המורה ילמד, המורה יבחן ומשרד החינוך יפקח.

לרפורמה כזאת יהיו יתרונות רבים. מעמדו של בית הספר ישתנה עבור כולם: המורים, התלמידים וההורים, והוא ישיג את מידת החשיבות שהוא ראוי לה; בית הספר יגדיר את שיטות ההוראה, והן יהיו חדשניות בהכרח. יתהוו תנאים ללמידה חוקרת, פעילה ויצירתית; יתהוו תנאים ללמידה בין-תחומית שתפחית את מספר מקצועות הלימוד הנלמדים בעת ובעונה אחת; ייווצר חיבור מהותי בין למידה ו"חינוך"; לתלמידים תתאפשר בחירה רבה; הם יוכלו לפעול בקהילה; ובעיקר, הם לא יאמרו: "זה לא חשוב; זה לא לבגרות".

לאחר הרפורמה המוצעת מרבית התלמידים יוכלו להשיג תעודת בגרות שתהיה מורכבת משתיים או שלוש שפות, מתמטיקה למעוניינים ובחינות בית ספריות.

ספינת החינוך הישראלית נעה לאורו של מגדלור מאחו עיניים. שוב ושוב הוא מסיט אותה אל שרטונים ומרחיק אותה מחוף מבטחים.

פרדיגמה חינוכית אחת סיימה את תפקידה וחדשה ניצבת בפתח. העשור הבא הוא תקופת מבחן ממשית של יכולתנו להתאים את מערכת החינוך לעידן החדש.

אברהם פרנק

לשעבר מנהל בית ספר "גוונים" במועצת מנשה

לחזור ללמידה בעל פה

בכתבה שהתפרסמה בגיליון יוני של הד החינוך ("למה נתקענו?", עמ' 76) נפלה טעות בצייטוט הדברים מפי על הרפורמה בהוראת הקריאה. מן הדברים השתמע שהמלצתי "להפסיק את כתיבת החיבורים ואת הלימוד בעל פה". ההפך הוא הנכון. אני קבלתי על הפסקת כתיבת החיבורים והלימוד בעל פה של טקסטים נבחרים שערכם גבוה במיוחד. אני סבור שיש לחזור לכך, כי יש באלה תועלת להתפתחות הלשונית והתרבותית של התלמידים.

פרופ' יוסף שימרון



הד מקומי * איילת פישבין



יוסי וסרמן, מזכ"ל הסתדרות המורים. "אם המורים בשוליים גם הילד לא יהיה במרכז"

ראשי השלטון המקומי נגד הפרטת החינוך

מאפשרות למורים להכיר כל ילד ולדעת מה מציק לו, והמורה יכול לתת כתף. להיות מקום שבו הילד מניח את ראשו. וסרמן הזהיר מפגיעה במעמד המורים ושיבח את שר החינוך על תקנות המשמעת החדשות: "היום כולם אומרים שהילד צריך להיות במרכז, אבל אם המורים בשוליים גם הילד לא יהיה במרכז. שניהם, הילד והמורה, צריכים להיות במרכז. על מנת להתמודד חייבים לחזור לערכי המשמעת ולהתמודד עם אלימות כפי שנהגו בשנים עברו".

רון נחמן, ראש עיריית אריאל, טען כי "חינוך זה לא רק הילד והמורה. חינוך זה גם ההורה, אבל עם ההורה משרד החינוך לא מתמודד. את ההורה משאירים לרשות המקומית". ואילו שמואל ריפמן, יו"ר מרכז המועצות האזוריות וראש המועצה האזורית רמת הנגב, טען שכיוון שמשרד החינוך רואה בהורים גורם מרכזי בחינוך, בתי הספר מתנהלים על פי רצון ההורים. "לא כל הורה וכל ילד", אמר ריפמן, "יכולים לנהל בית ספר".

תל אביב

החינוך המוכר שאינו רשמי. "המציאות שנוצרה במשך עשרות שנים", אמר השר, "היא בלתי נסבלת ומעוותת. הקלות של הקמת בתי ספר פרטיים במימון ציבורי מחלישה את מערכת החינוך הרשמי, ואם מגמה זו תימשך היא תכה בחברה הישראלית ותעמיק בצורה דרמטית את הפערים החברתיים".

מנכ"ל משרד החינוך ד"ר שמשון שושני הודיע כי המשרד מגבש שינוי בקריטריונים המאפשרים פתיחת בתי ספר כאלה כדי לנסות ולצמצם את הגידול במספרם.

מזכ"ל הסתדרות המורים יוסי וסרמן הביע תמיכה בדברי השר וקרא לחזק ולבסס את החינוך הממלכתי המאפשר "הזדמנויות שוות לכל ילד". וסרמן הביע ביטחון שרפורמת "אופק חדש" עונה על הצורך בקידומה ובשיפוריה של מערכת החינוך הממלכתי. "הלכנו לרפורמה בביטחון מוחלט שזו טובת העניין ולמען מערכת החינוך בישראל", אמר וסרמן. "הנחנו את היסודות ואנחנו רוצים להוסיף לשפר ולקדם כדי שמערכת החינוך תהיה מערכת שכולם גאים בה. השעות הפרטניות

בכנס היערכות לקראת שנת הלימודים תש"ע של מרכז השלטון המקומי שנערך באוגוסט בתל אביב יצאו ראשי השלטון המקומי נגד מגמות הפרטה של משרד החינוך. שלמה בוחבוט, ראש עיריית מעלות תרשיחא ויו"ר מרכז השלטון המקומי, טען כי חוק נהרי, המחייב את הרשויות המקומיות להקצות תקציבים מקופתן למימון בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים, הוא צעד משמעותי בהפרטת החינוך בישראל. "משרד החינוך התנער מאחריותו לחינוך", אמר בוחבוט, "והטיל עלינו לממן את החוק, למרות שאנחנו סובלים ממחסור בתקציבים".

על פי נתוני משרד החינוך, כשליש מהתלמידים בגני הילדים וכ-23% מתלמידי כיתות א' עד י"ב במגזר היהודי לומדים במסגרות חרדיות המשתייכות לחינוך המוכר שאינו רשמי. במסגרת זו נכללים גם מקצת מוסדות החינוך הממלכתי דתי והחינוך הכללי, למשל בתי הספר הדמוקרטיים והאנתרופוסופיים. שר החינוך גדעון סער הודיע בכנס כי בכונתו לחזק את החינוך הרשמי לעומת



יריד הכריכים. קידום מודעות למזון בריאות

מאובנים במוזיאון

בית הספר "זינמן"

באשכול פיס בבית הספר התיכון המקיף זינמן בדימונה הוקם מוזיאון למאובנים שנאספו בארץ ובעולם. מנהל בית הספר מקס סיוון תרם לתצוגה מאובנים מאוספו הפרטי. המאובנים מוצגים בארונות זכוכית וליד כל אחד הסבר על גילו ומקורותיו. ליד כל מאובן מוצג, אם יש, יצור חי שדומה לו - למשל, ליד מאובן של רכיכה מוצגת רכיכה של היום. המוזיאון הוקם, לדברי סיוון, כדי לעודד תלמידים לרכוש ידע ולהרחיב את אופקיהם, והוא משמש סדנה לתלמידי מגמות גאולוגיה וביולוגיה בבית הספר. בנוסף הוא נהיה מוקד משיכה לתלמידי בתי ספר יסודיים מכל הארץ ומתקיימות בו סדנאות ליצירת מאובנים בשיטות שונות.



רדיו בריא

בית הספר "פיכמן"

בית הספר פיכמן בחיפה פיתח "חזון בריאות בית ספרי" שרואה בתלמידים חוליה חזקה לשינוי באורח החיים ולרכישת הרגלי חיים בריאים בבתי התלמידים. בית הספר מעוניין "לחנך דור של אזרחים בוגרים בעלי מודעות לאורח חיים בריא ונכון". במסגרת הגשמת החזון הזה מפעיל בית הספר רדיו המשדר הוראות בנושאי בריאות, מעודד תלמידים לאכול מאכלי חלב וכריכים בריאים. דינה לוי, מנהלת בית הספר: "בשידורי הרדיו שלנו אנחנו מעדכנים את התלמידים לא רק בנושאי בריאות אלא בעוד נושאים. גייסנו את הרדיו למגוון פעילויות שעשינו לקידום הבריאות, למשל ערכת יריד כריכים או מכירת קופונים לסגנונות שונים של אוכל".



מוזיאון המאובנים בדימונה

הרוח החיה

"הרוח החיה" בחבורה היא תכנית ייחודית שפותחה ביחידה לחינוך של עמותת SOS חיות ומשרד החינוך בשיתוף המשרד לאיכות הסביבה, והיא עוסקת בפיתוח אחריות, מנהיגות ומעורבות בקהילה באמצעות בעלי חיים. הנחת היסוד של התכנית היא שהעמקת הקשר עם בעלי חיים מגבירה את הרגישות ואת האחריות של ילדים כלפי בעלי חיים, במיוחד בעלי חיים הנמצאים בסביבה הקרובה וזוכים לא פעם ליחס לא הולם המלווה בהזנחה. ארנון פרימוב, מנהל היחידה לחינוך ב-SOS חיות, מספר שכ-15 יועצות השירות



אירוע של SOS חיות ו"הרוח החיה בחבורה"

של תלמידים שנחשפים לתכנית והם מעבירים את המסרים הלאה לכלל התלמידים. תלמידי הכיתות הנמוכות מכינים אוכל לחתולים והגדולים שומעים הרצאות ומקיימים דיונים. ריקי בצרי, יו"ר העמותה ומפקחת במשרד החינוך בנושא בעלי חיים, מציינת שהעמותה תומכת גם בפעילויות חינוכיות שמתבצעות מחוץ לבית הספר, למשל פעילויות בקרב נוער בסיכון בשיתוף מפלג הנוער. "חינוך באמצעות בעלי חיים", אומרת בצרי, "משרתת גם את בעלי החיים וגם את הילדים".

הפסיכולוגי במשרד החינוך ואלפי תלמידים כבר נחשפו לתכנית: "אנחנו מקימים בבתי הספר קבוצה מובילה



מראה דרך בכפר אום בטין, מועצה אזורית אבו בסמה

הפרויקט הבדווי

אבו בסמה

אבו בסמה / קריית חינוך אום בטין

תכנון: אדריכל גדעון פובזנר, ביצוע: 2009

אל-סייד / בית הספר היסודי

תכנון: אדריכל מוסטפה אבו רומי, ביצוע: 2009

שיאו של אחד ממפעלי הבנייה הגדולים בישראל מתרחש כיום בתחום הקמתם של מוסדות חינוך ביישובים הבדוויים בדרום הארץ. מספיק להיחשף לקצה המפעל האדיר הזה כדי לגלות שלעומת המתרחש היום בישראל מפעל זה הוא אחד החשובים והמשמעותיים.

לעומת ההזנחה, ההפלייה וההתעלמות שהונהגו במשך עשורים רבים מתעורר עתה הממסד, מבצע תיקון יוצא דופן במרחב הדרום ומקים מרכזים עירוניים יש מאין לכל אותם כפרים אשר זוכים אט אט להכרה מהמדינה.

בשלוש השנים האחרונות הקים משרד החינוך באמצעות החברה למשק וכלכלה של השלטון המקומי יותר מ-250 כיתות רק במועצה האזורית אבו בסמה, ולקראת שנת הלימודים החדשה יצטרפו למפעל זה עוד כ-70 כיתות.

כיוון שבכל כיתה 35 תלמידים, הרי שמדובר בקרוב ל-9,000 תלמידים שיזכו ללמוד, גם אם בפיגור של כמה עשורים, במבנים האיכותיים והחדשניים ביותר מבין מוסדות החינוך בישראל.

מאיר חזן, המנהל את הפרויקט החשוב הזה, הציג לפני את מפעל הבנייה, רגע לפני השלמתו ומסירתו לקראת שנת הלימודים הקרובה לתושבי ששת כפרי המועצה האזורית אבו בסמה.

דומה שבמשרד החינוך מנסים להדביק את הפער העצום שבו נתונים היישובים הבדוויים, אולם השלמתו וסופו של פרויקט הבנייה הזה אינם נראים באופק.



בית הספר הישן, אום בטין

בית הספר המקומי הישן נראה כמו מוצב צבאי מראשית ימי המדינה ולא כמו בית ספר שאמור לטפח את דור העתיד של החברה הבדווית. לעומתו, למן שנת הלימודים הקרובה, יזכו התלמידים ליהנות ממבנה בית הספר החדש והעדכני שתכנן האדריכל גידי פובנזר כחלק מקריית חינוך שלמה בלבו של הכפר.



תיכון מקיף אום בטין

צילומים: מיכאל יעקובסון



מבנה רב־תכליתי באום בטין

בכל שיטוטיי בכפרי האזור המקיפים את הקריה החדשה לא נתקלתי לא בגינה ציבורית ולא בפיסת דשא או בכל מתקן משחק אחר. חוסרים אלה בולטים במיוחד במרחב שבו שיעור הילדים עד גיל 15 עומד על יותר ממחצית האוכלוסייה. ילדי האזור משוטטים כמעט חסרי מעש בלב המדבר, ביישוב שאין בו כבישים, מדרכות, מרכז מסחרי, כיכרות וגנים. לא פעם מגרש המשחקים שהם מאלתרים בעצמם הוא חלק מגדותיה של תעלת שפכים פתוחה המנקזת לאזור את שפכי העיר חברון. תעלה המכונה גם "נחל חברון". בקריה החדשה, חוץ מבתי ספר יסודיים ותיכונים, הוקמו גם מבנים רב־תכליתיים שמטרתם להעניק מענה למצוקה זו ולשעות שאחרי הלימודים. השלמת חוסרים אלו מחדדת ומחזקת את חשיבותו של מפעל הבנייה הזה - פיצוי הולם לילדי האזור.



בית הספר היסודי אום בטין

אחד מבתי הספר שדווקא מנסה להשתלב בתרבות החיים המדברית הוא בית הספר היסודי בכפר אל־סייד שתכנן האדריכל מוסטפה אבו רומי, תושב הגליל, שהקים מבנה שעל אף גודלו (16 כיתות) מקנה תחושה אינטימית, נעימה וייחודית. המבנה מקיף חצר בעלת ממדים הרמוניים, המדגישה קשרי עין בין חלקי החצר השונים לבין המסדרונות ושאר החללים המקיפים אותה.



נוף הנשקף מחלון בית הספר היסודי אל־סייד

כל מי שביקר באחד הכפרים ודאי שם לב שהמוסדות האלה נראים כאילו הם עולים מלב השממה, שמפוזרים בה צריפי הבדווים. לעומת הצריפים, המורכבים מפחים, מלוחות עץ ומבלוקים חשופים וארעיים למדי, מוסדות החינוך נראים כמו חלליות ענקיות שנחתו מהחלל החיצון בלב המאפליה המקומית. בתי הספר הם פרי תכנונם של אדריכלים שמתכננים בכל רחבי ישראל ויושבים הרחק מהמדבר ומהכפרים. אדריכלים אלה מותירים כאן מבנים שעושים שימוש בשפה אדריכלית זרה למקום, נעדרת כל ניסיון להשתלב בקנה המידה, בחומרים ובמקומיים המקומיים. לא נראה שזו תופעה מכוונת, אלא תוצר של שכפול טיפוסים הנבנים בשאר חלקי הארץ. עם זאת המבנה המוגמר מסמל מציאות אחרת מן המציאות שילדי הכפר מורגלים אליה, וכאן אולי טמונה דווקא חיוביות מסוימת לקראת עתיד אחר.



בית הספר היסודי אל־סייד

הרכיב המושך ביותר עבור המסייר במערך הבנייה המתחדש בדרום הוא הנוף הניבט מחלונותיהם של כל בתי הספר שבהם ביקרנו. בשל מערך הכפרים המקיף את בית הספר, יש קשר עין הדוק בין בתי הספר לבתי הכפר. דבר זה שומר על קשר סמוי והדוק בין התלמיד לבין ביתו ומשפחתו. מוסד החינוך נהיה לנקודת ציון בולטת בנוף הכפר ומתוך כך למרכז היישוב ולמחולל עתידו.

בין הכתבה לדיון

איך נפתרה הדילמה המוכרת בשיעור ספרות

תיכון לאמנויות

” תכתיבי לנו, ביקשה אלמוג. כן, כן, תכתיבי, צעקו גם טלי והדס חברותיה שישבו מאחוריה, מחברותיהן פתוחות בתוך ערבוביה עצומה של ספרים, קערות שלט שקופות, יומנים, מחברות, כלי איפור ומכשירי טלפון ניידים. הערתי להן על הערבוביה והן תלו בי מבט ספקני, מתפנק, מתחנן של תלמידות י”ב בשעת צהריים מאוחרת, שכל חינוכן כבר מאחוריהן ורוצות שרק נעשה משהו מועיל ונלך כבר הביתה. “לא, לא, אל תכתיבי, זה שיעמום, אני מת מזה”, צעק רון מן הספסל האחרון בכיתה, מתנדנד על הכיסא ומבטו משוטט ביני לבין החלון. “בואו נדבר, נעשה דיון, זה משעמם רק לכתוב”. “כן, דיון, דיון, דיון”, הצטרפו אליו בועז, רותם ועמית, מזנקים בשמחה על האפשרות לצעוק קצת כמו במגרש כדורגל ולחמם את האווירה. “אוף, אבל אחר כך איך נלמד למבחן, צריך סיכומים טובים”, נלחמה אלמוג על שלה. “כן, כן”, הוסיפה טלי בטון מתגרה כלפי הבנים, “אחר כך כולכם רוצים לצלם את המחברת שלי לפני המבחן, אבל מה בדיוק יהיה לכם לצלם?”. “יאללה יאללה חרשנית, לא צריך את הסיכומים שלך”, מתלהט בועז ומאלץ אותי להתערב, למרות שאני בעצמי עדיין מתלבטת. “תראו”, אני מסתכנת בהרהור בקול רם, “הדיון הוא כמו כוונן הדבר החשוב ביותר”. כאשר אני אומרת זאת הבנים מריעים והבנות מסתכלות בי באיבה, אך אני משתיקה אותם וממשיכה. “חשוב שתחשבו ותתמודדו עם שאלות ותשמעו

עמדות שונות. עם זאת אנחנו חייבים להיות מעשיים לקראת הבגרות ולצייד אתכם בסיכומים טובים”. הפעם הבנות מרעישות ואני משתיקה גם אותן: “האמת שהמצב הנכון ביותר הוא שהייתם מסכמים תוך כדי דיון ורושמים בנקודות רעיונות מרכזיים”. “אני לא מסוגלת”, מכריזה אלמוג, “זה מבלבל נורא”. אני מביטה באלמוג, תלמידתי המצטיינת, זו שתמיד נמצאת ומשתתפת, זו שאומרת דברי טעם בדיונים ותשובותיה הכתובות והוטות. “ככה זה באוניברסיטה”, אני מנסה לאתגר אותה. “אבל אני לא באוניברסיטה עדיין”, אלמוג מתריסה בצווחה שנשמעת פתאום ילדותית מאוד ומסתובבת למלמל משהו לחברותיה הנסערות ממחאה גם הן. בשלב זה אני נוטה להכריע לכיוון הבנות ומהרהרת ביני לביני: הרי רוב הדיון בסיפור “העיוורת” של שטיינברג כבר מאחורינו ובאמת היה דיון טוב, דיברנו על הדברים החשובים, אך על הלוח כתבנו רק כמה ראשי פרקים וחשוב שיהיה סיכום סביר במחברת. מצד שני הכתבה הרי מקבעת ומצמצמת. יש מי שלומד את הסיכום בעל פה במקום לחשוב ויורק אותו במבחן במקום תשובה. ובכל זאת, אין בררה; בגרות זה בגרות וצריך לייצר סיכום. ואז אני מכריזה על הכתבה, מגייסת את קולי הקשוח והסמכותי ביותר כנגד מחאתם של הבנים ומודיעה להם שגם הם צריכים לארגן את הידע שלהם ולנסח אותו היטב. אבל הבנים נראים כעוסים, גם על עצם העניין של הכתבה וגם על התבוסה לבנות. רון, תלמיד לקוי למידה שנבחן בעל פה, ממש יוצא מגדרו ומכריז שאינו מסוגל לכתוב והוא מתקשה לשבת ולהקשיב למשפטים הנאמרים “בקצב שהורג בן אדם”. אני מבקשת ממנו להירגע ולאחר כמה דקות קשות הוא יוצא בהפגנתיות לשירותים.

עד לסיום השיעור אני מכתובה. כמה כותבים ואחרים לא. אחד הוריד ראש על השולחן. אור מודיע לי שממילא יש הכול באינטרנט ולכן הוא לא כותב. טלי אטית מאוד בכתובה ואנחנו מרבים לעצור בשבילה. אפילו אלמוג לא נראית לי ממש מרוצה; איזה שימומן תפס גם אותה. אבל יש מי שההכתבה טובה לו. רותם מקשיב לקולי כמו מהפונט, ועכשיו כששרון יצא ואין מי שילעג לו, הוא כותב ברצון. אבל מחשבותיי נודדות בצער לרון, נער סוער וחכם שכל דיון בלעדיו מדשדש בבנליות. הצלצול הגואל משחרר את כולנו לעשר דקות. “בשעה הבאה שיר חדש”, אני מכריזה. “לא לאהרן!” אני יוצאת במועקה מן הכיתה. יש לי עשר דקות להתארגן למערכה באה. הפסקה קצרה כמו למתאבק בזירה שצריך כמה מטפלים שיושיבו אותו, ינגבו את פניו, יעסו את כאבו וישקו אותו במשקה מרענן. אבל לי לא מחכים שום מטפלים, רק קפה של חדר מורים... ורון שעומד בפתח ומכריז כבר ממרחק שהוא לא בא לשעה הבאה. הוא לא מרגיש טוב, הוא לא יכול עם כל ההכתבות האלה, הוא לא צריך את זה. אני מתרגזת על החופזה. “בשום אופן אתה לא הולך! אנחנו מתחילים טקסט חדש וחשוב שתהיה”, אני כמעט צועקת ונבלעת בחדר המורים בלי לחכות לתשובה. בפתח השעה הבאה אווירת נכאים. האם היא בי או בהם? קשה לדעת ולהפריד. רון נמצא, אך בוהה בחלון ומקפיד שלא להביט אליי. גם אלמוג מתחמקת ממבטי. איני יודעת למה אבל ברור לי שהקרב על ההכתבה הותיר את כולנו מובסים. אני מחלקת צילום של שירו של נתן זך “שימו לב לסגול הרועד”, קוראת ומנסה לעורר דיון: “שימו לב לסגול הרועד / מששו את הרוח היטב / געו בעץ. הוא ירוק ובצמרת / מוריק עוד יותר / והגזע [...]” “מהו הסגול הרועד לדעתכם?”, אני שואלת, “מהו הדבר שהדובר רוצה

ירושלים

הזמנה ספרו לנו את הסיפור שלכם.

סיפור שמתפרסם בהד החינוך מזכה את הכותב/ת ב-1,000 ש”ח. סיפורים מתקבלים ב: hedyoram@gmail.com



איור: הילית שפר

רון מתיישב. הרעש עוד נמשך מעט ואז יורד שקט על הכיתה. רק לחישות מעטות ורחש של כתיבה. אני מתבוננת בהם. כמה מהם מרותקים לשיר, מקצתם כבר כותבים, אחרים בוהים מתוך מחשבה. אור מבקש לצייר את השיר. אני מבקשת שקודם יצייר ואחר כך יכתוב משהו. רון כותב נקודות. אלמוג וטלי כבר מילאו חצי עמוד. משהו בי מתחיל להירגע. הזעם שוכך. הסבלנות חוזרת אליי. אני מסתובבת ביניהם, מרגיעה היסוסים קטנים ואחרונים, בעיקר מעודדת אותם להאמין במה שראו וחשבו.

אחרי זמן מה חלקם כבר סיימו לכתוב. אני עוצרת את הכתיבה. מי שלא סיים מבקש עוד זמן, אבל הפעם לי אין זמן. אני סקרנית ואני שבה ושואלת: "אז מהו הסגול הרועד? למה הדובר בשיר הזה דוחף אותנו בעוצמה כזאת: 'שימו לב, מששו, געו היטב. כפליים/ לשאוף את האור, להאיר?'. יותר מעשר ידיים מונפות באוויר. רון ואלמוג כבר מתפרצים. חיוך בלתי נמנע מתפשט על פניי. עכשיו צריך לעשות קצת סדר ולשאוף את האור. ■

ציון?"; "אני עושה רק בעל פה, יש לי פטור, יש לי הפרעת קשב, אני לא יכול"; "מה זה השיר המוזר הזה?"; "אין לי עט"; "אולי בכל זאת תכתיבי, מבטיחים לכתוב, כולם יכתבו, נכון?".

"שקט כולם!", אני מרימה את קולי. "תקשיבו טוב עכשיו. מספיק עם הפינוק והפסיביות. לכולכם יש שכל, רגש, חושים, ניסיון חיים - פשוט תקראו את השיר עם כל מה שיש לכם ותכתבו. עזבו עכשיו נכון ולא נכון".

"אבל יש נכון ולא נכון במבחן בגרות, גם בספרות", אלמוג קוטעת אותי, נסערת גם היא.

"אז תני לעצמך לגלות מה נכון ומה לא נכון מתוכך, תנסי אפשרויות, תגלי מאוחר יותר מה 'נכון', תסמכי על עצמך אלמוג, את חכמה ויכולה, וכך כולכם. קדימה חברה לעבודה. שקט עכשיו. תנו לשיר לדבר אליכם, לחושים, לאסוציאציות, למחשבות. ואתה, רון, אני פונה אליו תוך כדי שהוא קם בהפגנתיות לאסוף את חפציו, "אתה תחשוב ותרום, ברמזים, בסימנים, בציורים. אני נותנת לכם רק עשרים דקות ובסוף השיעור אני רוצה לשמוע אתכם בדיון".

שנשים אליו לב? ". כיתה דוממת. אלמוג עסוקה במתיחת קווים במרקר במחברת. טלי מציירת לבבות ורודים ביומן. בועז מנסה לענות: "אולי הסגול הרועד זה משהו כזה שרק הוא רואה ומרגיש, זה...". אלמוג מלכסנת אליו מבט מלגלג והוא דועך. אני מנסה לעודד אותו לסיים את התשובה, אך הוא מסרב לדבר. רון מציץ בשיר אך מסנן משהו בצעף לעמית ולא מביט בי. טלי חדלה פתאום מן הלבבות הוורודים ושואלת: "אולי פשוט תכתיבי לנו ישר וזהו?".

ואז זה עולה בי, כמו הר געש, מין זעם שכזה, ואני אומרת: "לא, חברים יקרים. אם אני אכתוב לכם, לא תכירו, לא תבינו ולא תרגישו את השיר הזה לעולם". וכרוח סערה אני ניגשת לערמת דפים ריקה שנותרה על השולחן, מחלקת אותה, כותבת שאלה על הלוח ומכריזה: "קראו לעצמכם בשקט את השיר וענו על השאלה". המחאה גואה עד לב השמים: "אוי המורה, בבקשה לא, אין לנו כוח בשלוש בצהריים לכתוב"; "מה זה? בוחן פתע? היה לנו כבר מבחן היום"; "אני לא מבינה כלום מהשיר הזה"; "אפשר בזוגות?"; "חייבים להגיש?"; "זה עם



איור לכרזה ניו זילנדית לקראת יום האקטיביזם השנתי. מתוך: ameliesart.wordpress.com

האם זה פשע להכות ילדים?

אזרחי ניו זילנד השתתפו במשאל עם שבדק את השאלה אם יש להגדיר סטירה חינוכית של הורים עבירה פלילית, כפי שקובע חוק שנחקק במדינה ב-2007. על פי מדגם ראשוני של תוצאות המשאל שנשלחו בדואר, 88% מהמשתתפים - כ-1.4 מיליון איש - ענו בשלילה.

המתנגדים לחוק חוששים שהורים המכים את ילדיהם מכות קלות כאקט חינוכי יהיו נתונים לחקירות ולתביעות בלתי מוצדקות. תומכי החוק, לעומת זאת, רואים בו צעד חשוב בהתמודדות עם שיעורים גבוהים של התעללות בילדים ורצח ילדים. הם טוענים שהוא מעודד הורות חיובית ולא אלימה ומעניק לילדים זכויות זהות לזכויות המבוגרים. לחיזוק טענתם הם מביאים נתונים



ממשטרת ניו זילנד המראים שבין מרס 2007 לאפריל 2009 נחקרו 13 מקרים של הכאות ילדים ומתוכם הוגשה רק תביעה אחת - מה שמוכיח שהחוק לא הוביל לקרימינליזציה המונית של הורים טובים.

ריאליטי בבית הספר

השחקן טוני דאנזה, גיבור סדרות העבר "מי הבוס" ו"טקסי", יצלם בפילדלפיה תכנית ריאליטי העוסקת בהוראה בבית הספר התיכון Northeast. הוועדה העירונית לרפורמות בבתי הספר בעיר אישרה לצלם 13 פרקים של תכנית שתתעד את דאנזה מאמן ומלווה מורים, בעיקר בכיתות 1'. השחקן גם יסייע בפיתוח מחזות ואירועי תרבות בבית הספר.



דאנזה הצהיר שהוא נרגש ואסיר תודה לנוכח הכבוד הגדול שנפל בחלקו, הוסיף כי תמיד שאף ללמד ילדים והתחייב לעבוד קשה כדי שלא לאכזב אף אחד, במיוחד לא את הילדים. המפקחת על בתי הספר בפילדלפיה, ארלן אקרמן, אמרה שהתכנית תסייע להבליט את ההנאה, הגמולים והאתגרים שעומדים לפני מורים ולהעצים את תחושת השליחות והסיפוק שבמקצוע ההוראה, שהוא, לדבריה, אחד המקצועות המענגים ביותר.



טוני דאנזה. לא לאכזב את הילדים



אליוט סולווי. שיעור בסלולרי

לומדים עם הסלולרי

פרופ' אליוט סולווי מאוניברסיטת מישיגן מפתח עם עמיתיו לחברת GOKNOW! (לך תדע) תוכנות חינוכיות שהופכות את הטלפון הסלולרי למחשב אישי ולכלי למידה בבתי ספר. על פי סולווי, ילדים תופסים את המחשב הנייד היקר כמיושן, כ"מחשב של אבא", בעוד שהמכשיר הסלולרי הזול והזמין נמצא בכיסו של כל ילד כמעט ולכן אפשר וכדאי לנצל למטרות חינוכיות. "זו תחילתו של העתיד", צוטט סולווי באתר האוניברסיטה כבר בפברואר השנה, "מכשירים ניידים מקושרים הולכים להיות הנייר והעיתון החדשים". סביבת הלמידה של סולווי ועמיתיו כוללת תכניות המאפשרות לתלמידים לגלוש באתרים רלוונטיים, להנפיש ציורים ולהשתמש במכשיר לשיעורים ולביצוע מטלות. התוכנות מבוססות על גרסאות מצומצמות של וורד ואקסל של מייקרוסופט, ו-40 אלף הרשאות לשימוש בהן כבר ניתנו ברחבי העולם. שתי כיתות חטיבת ביניים בעיר קלר שבטקסס עשו השנה פיילוט לשימוש בטלפון ובתוכנות החדשות בשיתוף חברה סלולרית שסיפקה לתלמידים 53 מכשירים להפעלת התכנית.





סילביה זאגרסברג, בת 42, מלמדת אנגלית וגרמנית בבית הספר הציבורי האנס גרוננינגר בעיר מרקגרונינגן שבגרמניה

משרה מלאה: 25 שעות בשבוע, 2,500 עד 3,200 אירו בחודש

משם התגלגלתי להוראת הנושאים הללו. אני נהנית להתעסק במקצועות שאני אוהבת, למרות שזה נעשה ברמה לא גבוהה במיוחד. **אוהבת בעבודה:** אני מרגישה שאני עושה דבר חשוב: עזרה

מערכי שיעור או לסידור ענייני הניהול. **מדוע בחרת בהוראה?** מאסתי בלימודי משפטים ועברתי ללמוד גרמנית ואנגלית באוניברסיטה, שם העברתי באהבה רבה את זמני בחוגים לספרות ולבלשנות.

ניסיון: 13 שנים.

מלמדת תלמידים בני: 10 עד 19

תלמידים בכיתה: בין 20 ל-33.

בעיר הקטנטונת שלנו יש בסך הכל 140 אלף תושבים. בכל שכבה יש ארבע כיתות, אבל עם השנים המספרים יורדים מכיוון שיש פחות ילדים בגרמניה ובאירופה בכלל.

שעות עבודה בשבוע: 25. זה

המקסימום שלימדתי עד לשנה זו, אבל כעת אני מצמצמת כי לא נשאר לי זמן לחיי הפרטיים. אני גם פוחדת לקבל התקף לב או התמוטטות עצבים אם אמשך באותו קצב.

התחייבויות נוספות: יש המון

משימות ניהול, פיתוח רעיון כללי, תכניות לימודים, ישיבות וכדומה. אני גם חלק מקבוצת המנהיגים של בית הספר, כך שיש גם יחסי ציבור, תכניות סוציאליות, פגישות עם הורים ואיך שכחתי את תיקוני המבחנים, ההשתלמויות, ורק עכשיו חזרתי מטיוול של שבוע עם תלמידים בני 12. זה היה מתיש, זוועה.

שכר: מורה מקבל בין 2,500

ל-3,200 אירו בחודש, והכוונה למטורפים כמוני שעובדים בלי הפסקה. מי שאינו מוכן לעבוד 24/7 מרוויח פחות. מס ההכנסה מאוד נמוך משום שהמעסיק הוא המחוז עצמו, ה"בונדסלנד". זה מאוד נוח לחשבון הבנק אבל אין לנו זכות להפגין או לשבות. למרות שהמשכורת טובה, היא לא במיוחד מעוררת קנאה אצל עובדי ציבור אחרים שלא לוקחים אתם עבודה הביתה.

תנאים בכיתה: משתנים ממחוז

למחוז ותלויים במצבו הכלכלי.

כמעט בכל בתי הספר יש

מחשבים ומקרנים למצגות

וכמובן גישה לאינטרנט, אבל

שמעתי שבמחוז ברנדנבורג,

לדוגמה, יש מחסור בספרי לימוד.

חופשות: שישה שבועות בקיץ

ו-52 ימי חופשה, לא כולל שבתות

וחגים. זה נשמע הרבה, אבל אני

מנצלת די הרבה מימי החופשה

לעבודה, לתיקון מבחנים, להכנת

לכמעט מתבגרים להבין מהם החיים שהם הולכים לפגוש בקרוב. אני מנסה לשפר את הידע שלהם בנושא מסוים אבל גם לחזק ולחשל אותם לתלאות החיים ולתת להם תקווה ומקום שיעודד אותם להמשיך חייהם. אני אוהבת לעבוד אתם.

לא אוהבת בעבודה: לתקן

מבחנים כבר אמרתי? זה

שיעומום. המתח והעצבים, חוסר

הזמן. אני חושבת שהשחיקה

והיעיפות הכרונית בקרב מורים

גבוהות מאוד. להגיע לגיל 67,

לפנסיה, זו משימה קשה בהחלט.

חוץ מזה לאורך זמן זה מתסכל

שאין שום אפשרות להיות מוכן

באופן מושלם לשיעור בכיתה.

המערכת עצמה תמיד רוצה

לשמוע על ייעול ושיפור אבל

הביצוע תמיד אטי ביותר.

בין החינוך הציבורי לפרטי:

אנשים שהולכים לבתי ספר

פרטיים לא מרוויחים לדעתי

דבר מבחינת החינוך שילדיהם

מקבלים מלבד אולי תחושת

השייכות לרובד חברתי גבוה יותר.

היחס למורים במדינה: אין שום

סיכוי לעקור את הדעה הקדומה

שיש לציבור עלינו. מורה יכול

אמנם לארגן את חייו ושעות

עבודתו ולהיראות בבית קפה

בשעות שאחרים עובדים אבל אף

אחד לא רואה אותך מזיע מייאוש

על הכנת שיעורים באמצע הלילה

או מורט את שערות ראשך

מתסכלים אחרים. הייתי משווה

את זה לרופאי שיניים. איש לא

זוכר להם את הריפוי אלא רק את

הכאב הפיזי והפיננסי.

איגוד מקצועי: יש שני ארגוני

מורים שעושים עבודה טובה

בהתחשב בעובדה שאין לנו

אפשרות לשבות או להפגין.

בקטנה: בשבוע שעבר, בטיול,

אחד התלמידים שאל את אחד

המורים אם הוא אף פעם לא

מתקלה, כיוון שלא ראה אותו

במקלחת. כשהמורה אמר לו

שלמורים יש מקלחת בחדר

החלה התמרמרות שהפכה נושא

חביב להתבדחות. ■

לא לסוכני נדל"ן

בימים של פשיעה גוברת מציעה העיר איקאן שבקנזס, ארצות הברית אתר המנטר נתונים על מעשי פשיעה בשכונותיה. הגולש יכול לבחור אחת מ-49 שכונות ואת התאריכים הרלוונטיים עבורו ולקבל רשימה של כל מעשי הפשיעה שבוצעו בשכונה, על פי סוגיהם, בצירוף טבלאות לסיכום המידע. האתר זוכה לתמיכת מועצת העיר, שהכריזה על שקיפות מלאה בהעברת הנתונים למאגר המידע.

www.cityofaikensc.gov/crimeanalyzer/statistics.aspx



מי צריך חדר כושר

לא חייבים להירשם למועדון ולשלם דמי מינוי כדי לשמור על כושר גופני. האתר Squeeze It In, עם הסיסמה המשכנעת "תנו לחיים להיות האימון שלכם", מציע דרכים להפוך את פעולות השגרה לאימון גופני. סוחבים סלים במדרגות? מכניסים כביסה למכונה? מדיחים כלים? חופפים את הראש? נצלו את הזמן לחיזוק, מתיחה ושיפור הגמישות. עשו את זה נכון. סרטוני הווידאו באתר מדגימים תרגילים כגון "רגלי כביסה", "לחיצת השמפון" ו"פינוי מדיח הכלים". האתר גם מציע תחרות של סרטוני גולשים.

www.squeezeitin.com

לומדים בבית

האתר Lesson Pathways מציע להורים המלמדים את ילדיהם בבית תכניות לימודים וסדרות של מערכי שיעור וחומרי עזר בתחומי הלימוד המקובלים: היסטוריה, לשון, מדעים, מתמטיקה וכד'. תמורת דמי מינוי מקבלים הגולשים גישה חופשית למאות שיעורים מובנים וחומרי עזר, כולם מבוססי רשת. האתר מצוי עדיין בשלבי הרצה וניסוי (בתא) וכבר מבטיח לספק את כל מה שצריך כדי ליצור חוויית לימוד רב-חושית לילדים.

www.lessonpathways.com

ביום שישי סגור

האתר herdict (משחק מילים של herd - עדר - ו- verdict - פסק דין) מבקש להציג רשימה עדכנית של אתרים חסומים ברשת. האתר, שכותרת המשנה שלו היא The Verdict of the Herd ("פסק דינו של העדר"), אוסף דיווחי גולשים על אתרים חסומים ומאפשר לגולשים להשוות נתונים ולזהות אתרים מצונזרים. המידע נמסר על גבי מפה ידידותית ומוצג בליווי אייקון של כבשה כתומה (אחת מהעדר). האתר מציע גם רשימה מבקית של אתרים חסומים, עדכונים בדוא"ל ודירוגי דיווחים על פי אתרים ועל פי מדינות. ביום הכתיבה הובילה סין עם 180 דיווחים על אתרים חסומים, 72 מתוכם דיווחים ייחודיים.

www.herdic.org/web/



בחזרה לירח

ביולי האחרון חגג העולם 40 שנה לנחיתת אפולו 11 על הירח. האתר We Choose the Moon משחזר את הטיסה והנחיתה בחוויה אינטראקטיבית: סרטוני וידאו, אנימציות, גלריות של תמונות ופסקול מקורי של השיחות בין מטה הפיקוד בנאס"א ובין החללית. אפשר גם לקרוא בטוויטר את המשימות שקיבלו האסטרונאוטים ולקבל מיילים רלוונטיים. חוויה.

www.wechoosethemoon.org

חיים על כריכים

הצדעה לגיבור של הפסקת עשר

אוהב

אני אוהב סנדוויצ'ים! בסנדוויץ' יש את השלמות של כל הדברים שחשובים בחיים... אתה נהנה מכל הטעמים בפעם אחת.
יאיר גולדשטיין, haasla.blogspot.com

לא אוהב

היום בפילאטיס עשינו תרגיל חדש שנקרא תרגיל הסנדוויץ'. ניסיתי לחשוב איזה סנדוויצ'ים אני אוהב... חשבתי וחשבתי... ושוב חשבתי... והאמת, אני לא אוהב סנדוויצ'ים! אז עברנו לתרגילי צלעות. מזל.
ליאור צורף, blogs.microsoft.co.il



טעם

סנדוויץ' מלפפון מספר התה של מלון ריץ בלונדון
מרכיבים: מלפפון אחד, קצת חומץ, קצת מלח, לחם מלא פרוס דק מאוד, חמאה למריחה על הלחם. **אופן ההכנה:** מקלפים מלפפון, פורסים דק מאוד עד כדי שקיפות. מזליפים חומץ ומלח על פרוסות המלפפון ומניחים בצד לחצי שעה. מסננים את הנוזלים במסננת. פורסים פרוסות דקות של לחם מלא. מורחים חמאה בשכבה דקה. שמים על כל פרוסת לחם שתי שכבות של פרוסות מלפפון, שמים מעל פרוסה נוספת, לוחצים על הסנדוויץ' בצורה יציבה אך עדינה עם כף היד, חותכים את קרום הלחם וחותרים כל סנדוויץ' לשלושה משולשים. מערימים בצורה מסודרת על צלחת חרטינה, מכסים במגבת מעט לחה עד שמגישים את התה.

עדי ספרן, www.mevashlim.com

רעיון

קרה לכם שהסנדוויץ' נמערך בתיק? בקופסת פלסטיק זה לא יקרה. את הקופסה אפשר לקשט ולתת לה אופי, מה שקצת קשה עם שקית ניילון. בתי ספר יכולים לעשות מזה פרויקט ולתת לכל כיתה נושא לקישוט הקופסה, כך שזה ישמש גם כפעילות מגבשת (יש כמה בתי ספר שכבר עשו זאת בהצלחה מרובה). אה, וזה גם חוסך כמה שקיות ניילון על הדרך.

יובי צפריד, www.tipyarok.co.il



למכירה. תיק לסנדוויץ'. לא רק ידידותי לסביבה, רב-פעמי וחדשני, אלא גם נפתח למפתח. 29 שקלים.

www.friend-ly.co.il

גלובלי

ליצן אמריקאי אחד שקוראים לו zefrank חשב ש"העובדה שכדור הארץ שלנו מעולם לא היה סנדוויץ' היא כנראה הסיבה שהדברים כל כך דפוקים כאן", והחליט לשפר את המצב עם פרויקט שנקרא Earth sandwich. הוא הזמין את הגולשים להניח פרוסות לחם בדיוק זו מול זו, משני צדי הגלובוס, והבטיח פרס למי שיצליח. פרוסות רבות הונחו וצולמו במקומות שונים ברחבי העולם, ושני אחים אנגלים, ג'ונתן ודנקן, השלימו את המשימה כשנסעו במיוחד לספרד והניחו שם פרוסה (יותר נכון לחמניה) בדיוק מול פרוסה שהונחה בניו זילנד. המצב אמנם לא ממש השתפר, אבל את הפרוסות (כולל שתיים מישראל) אפשר לראות ב:

www.zefrank.com/sandwich



ישראל



איסלנד



ניו זילנד



פיליפינים



אלברטה, קנדה



סיאטל, ארה"ב

מר סנדוויץ'

זהו ג'ון מונטגיו (1718-1792), הרוזן הרביעי של העיירה סנדוויץ' שבמחוז קנט באנגליה. ההיסטוריה מייחסת לו את הענקת השם סנדוויץ' לשתי פרוסות הלחם העוטפות איזה מילוי. ולהיסטוריה יש שתי גרסאות: האחת טוענת שהרוזן הנכבד היה גם מהמר כפייתי ומכיוון שלא רצה לעזוב את שולחן הקלפים במועדון שלח את משרתו להביא לו בשר בין שתי פרוסות לחם. המהמרים האחרים ביקשו את מה שסנדוויץ' אוכל. השנייה טוענת שהרוזן, שהיה בין שאר תפקידיו גם שר הצי, היה עסוק מאוד וביקש מעוזריו להביא לו למשרד בשר בין שתי פרוסות לחם. אבל אם לדקדק, להיסטוריה יש גם גרסה שלישית, והיא מייחסת את ההמצאה להלל הזקן, שאכל בפסח סנדוויץ' מצה ובו בשר הקרבן ועלים מרירים. אבל זו כבר המצאת הכריך.



סנדוויץ' או כריך?

הגולש קובי (קובוש) קלייטמן כותב: "סנדוויץ' היא מילה ידיונית לשמנים ורזים כאחד, הרבה יותר מהמילה כריך. כריך תמיד נשמע כל כך רשמי, משעמם. נכון שכריך היא מילה עברית תקינת, אך אין בה את הסקרנות שמעוררת המילה סנדוויץ'. הנה למשל דוגמה: **רינה:** מה יש לך בכריך? **יוסי:** אותו דבר, חביתה ומלפפון. ולעומת זאת: **רינה:** מה יש לך בסנדוויץ'? **יוסי:** מיוזע עם בשר מעושן ברוטב חרדל עם סילאן ופלאחי עגבניה. נכון שהרבה יותר כיף לומר סנדוויץ' מאשר כריך?



זיכרון

כשאנו עוצמים עיניים וחושבים על סנדוויץ', מה ישר עולה במוחנו? הסנדוויץ' שהיינו אוכלים בגן הילדים עם שוקולד למריחה או ריבה, הידיים הקטנות והדביקות שמתנגבות על החולצה ו'הקשה' של הלחם שנשאר יתום בצלחת. מוקה גלבר, www.bazz.co.il



פזמון

אני ילדת סנדוויץ'
תקועה כמו גבינה
בין שתי פרוסות אחים
קשה לי הנשימה.
אני ילדת סנדוויץ'
תקועה לי כמו נקניק
בין שתי פרוסות אחים
צפוף לי ומחניק.
מלים: חני נחמיאס, לחן: אהרון פורה

היסטוריה

העיירה סנדוויץ' במסצ'וסטס, ארצות הברית (אחת מכמה ערים בשם זה בעולם) היא העיירה העתיקה ביותר בקייפ קוד. היא נוסדה ב-1639 על ידי מהגרים מאירופה, וחיים בה היום כ-23 אלף תושבים. כותבת הגולשת איריס ג': "עשינו טיול עם האוטו לאורך הקייפ, עד העיירה סנדוויץ' (שם אכלנו... סנדוויץ') וחזרנו חזרה לכיוון היציאה מהקייפ. הדרך מאוד יפה, בתים קולוניאליים מדהימים, הרבה עצים ופה ושם מציץ הים". www.travelsadvice.com



מגיב בן השמן: "סנדוויץ' זה משהו שמכינים בבית, לילדים לבית הספר... כריך זה משהו שאוכלים בבית קפה ומשלמים עליו פי עשרה מסך רכיביו".
מוסיפה ליריתוש: "אני דווקא אוהבת את המילה 'כריך' העברית יותר מאשר את 'סנדוויץ' הלועזית. הרי בשתי הפרוסות האלו יכול להיות כרוך כל טוב".
ומסכמת דונה: "עכשיו נהיית רעבה". cafe.themarker.com

הון וחזון

"עת הדעת", חברה שהקים בעל הון ישראלי המסרב לעת עתה להיחשף, מבקשת להוביל את מערכת החינוך הישראלית אל המאה העשרים ואחת. 300 עובדים, אנשי מחשבים וחינוך, משלבים טכנולוגיה ופדגוגיה ומציעים מערכי שיעור מתקדמים, מבוססי מחשב, במתמטיקה, באנגלית ובעברית

נאוה דקל

חברת "עת הדעת" שוקדת כבר כחמש שנים, תחת מעטה סודיות, על פיתוח חזון דיגיטלי-פדגוגי שאמור להציע את מערכת החינוך הישראלית אל העתיד. את החברה הקים בעל הון ישראלי שהוטרד ממצב החינוך בארץ עד כדי כך שהיה מוכן להשקיע מכספו הפרטי כדי לחולל שינוי משמעותי, אם לא מהפכה של ממש: על פי חזונו ילדים ומורים יגיעו לכיתות עם מחשבים אישיים (שהוא רוכש) וילמדו בעזרת תוכנות דידקטיות (שהחברה שלו מפתחת) בשלושה תחומים: עברית, אנגלית ומתמטיקה. בעל הון אינו מעוניין להיחשף בינתיים, אבל החזון שלו אינו דמיוני כפי שאפשר ללמוד מהניסוי המבוקר (פיילוט) של התכנית שהתבצע בשנתיים האחרונות בשני בתי ספר יסודיים בתל אביב: "מודיעים" ו"ישגב".

יום אחד לפני שנתיים, מספרת בהתלהבות שושי פריאל, מנהלת בית הספר מודיעים בדרום תל אביב, פנה אליה דובי וייס, המנהל הפדגוגי של עת הדעת – בוגר בית ספר מנרל למנהיגות חינוכית ורוקטורנט לחינוך מתמטי – והציע לה להשתתף בניסוי. פריאל חשבה שאין לה מה להפסיד, אבל לא שיערה עד כמה תרוויח. היא לא דמיינה אפילו את השינוי העצום שתחולל התכנית בתהליך הלמידה וההוראה, בהנעה ללמידה ולהוראה ובשיפור ההישגים, כולל של התלמידים המתקשים ביותר. היא גם לא שיערה שתרחיק את יציאתה לפנסיה לאחר 19 שנות ניהול, כדי להמשיך וליישם את כל זה בבית הספר.

לידת הרעיון

עת הדעת הוקמה כדי לתת פתרון שלם ככל האפשר לבעיית הפער בין הפדגוגיה לטכנולוגיה. התורם, משחזר דובי וייס את פגישתם הראשונה, דיבר על רצונו לקדם תפיסה הוליסטית בחינוך שתשלב שימוש בטכנולוגיה ותסייע לתלמידים ולמורים. "באותה שיחה", מספר וייס, "הבנו שלמרות שיש בתי ספר עם מחשבים כבר הרבה זמן, הם לא יצרו שום שינוי בחינוך. החלטנו לבדוק את הנעשה בתחום בעולם. נסעתי עם מנכ"ל החברה הקודם לבקר בבתי ספר במדינות שונות ולא מצאנו בשום מקום את מה שחיפשנו – מערכת שלמה המשלבת בין הוראה בכיתה למחשבים. הפתרונות היו תמיד חלקיים".

היום מעסיקה עת הדעת 300 איש, מרביתם אנשי מחשבים וחינוך, ויש בתכנית, על פי וייס, את הרכיבים הדרושים כדי להפוך אותה ל"מקפצה אבולוציונית" שנועדה לתקן את

הייחודית של עת הדעת – הוא פיתוח תכניות לימודים דיגיטליות הוליסטיות. במערכת החינוך לא חסרות תכניות לימודים דיגיטליות, אך הן חלקיות ומחייבות את המורים בהרבה מאוד עבודה. בעת הדעת מפתחים תכניות לימודים שלמות היוצרות רצף הוראתי. המורים המשתתפים בתכנית מקבלים סדרה של מערכי שיעור מוכנים.

על השאלה אם התכנית האלה לא מחניקות את האישיות ואת היצירתיות של המורים משיב וייס: "כל מורה יכול לאמץ חלקים שונים מהתכנית ולהתאים אותה לסגנון שלו, לרמת התלמידים ולצורכי הכיתה. בתכניות שלנו יש משימות חקר המחייבות חשיבה פעילה ויצירתית, תוך כדי התחשבות בהבדלים בידע, ברמה ובתחומי ההתעניינות של התלמידים".

התוכנה והכיתה

העבודה במחשבים מתבצעת בעזרת תוכנה מיוחדת שפותחה בעת הדעת. מנכ"ל החברה בשמונת החודשים האחרונים, ד"ר יוסי בן רב,

"המכונה השבורה", כלומר את בית הספר. הפתרון מצוי, לדבריו, במה שהוא מכנה ארבעת התפ"ם: תשתית, תכנים, תוכנה ותמיכה, ובמרכז ניצבים המורים.

המחשב והמורה

על פי עת הדעת, בראש ובראשונה יש לספק לבתי הספר תשתית הולמת: מחשבים ניידים לכל המורים והתלמידים, לא במערכת מחשבים אלא בכיתה – סביבת העבודה השגרתית של התלמידים. המחשבים, אומר וייס, אינם מטרה. הם אמצעי יעיל שיש לעשות בו שימוש רק כשיש לו ערך מוסף: ההוראה והלמידה אינן צריכות להיעשות רק באמצעות מחשבים. עם זאת מחשב לכל תלמיד ומורה הוא תנאי בסיסי, כמו שמחברת ועיפרון היו פעם. למורים המשתתפים בתכנית יש נוסף על המחשב האישי גם מקרן וווג רמקולים, ובבית הספר חייב להיות תומך טכני שהוא חלק מהצוות ונמצא בו במהלך כל שעות הלימודים. רכיב נוסף – וייתכן שכאן טמונה התרומה



ד"ר יוסי בן דב, מנכ"ל החברה, ודובי וייס, המנהל הפדגוגי. המפתח: תשתית, תכנים, תוכנה ותמיכה

צילומים: רפי קוזץ

במשך תשעה חודשים נוספים פיתחו אנשי החברה תכנים לשנת הלימודים הראשונה עבור תלמידי כיתה ד' בשיתוף אנשי מחשבים, מורים ואנשי חינוך אחרים. בי-2007 הם בחרו בשני בתי הספר בתל אביב, מודיעים וישגב, שהסכימו להיכנס לניסוי וקיבלו את האישורים הנדרשים ממשרד החינוך.

וייס ובן דב מספרים שאנשי חינוך בכירים מתלהבים מהתכנית, וגם שרת החינוך הקודמת פרופ' יולי תמיר תמכה בה. השר הנוכחי, גדעון סער, עדיין לא נחשף לתוכנית והם מקווים להגיע אליו בהקדם.

בן דב מדגיש שהמיון בישראל הוא פילנתרופי. עת הדעת אינה דורשת תשלום עבור התכנים והתוכנה שהיא מציעה, וגם בעתיד אין בכוונתה להפוך את המיון למסחרי בישראל, אולם בתי הספר שיצטרפו בעתיד לתכנית יצטרכו לממן את הציוד הטכני בעצמם.

בשנת הלימודים הקרובה יצטרפו ככל הנראה כחמשה עשר בתי ספר באשדוד, בעמק

עת הדעת להדגיש, העבודה במחשב אינה מבטלת את הלמידה בקבוצה ואת הקשר בין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המורה. וייס מסביר בהתלהבות כי התוכנה וסגנון העבודה מאפשרים למורה לעבור בין מצבי הוראה ולמידה, והיא, בלשונו, "רוקדת בכיתה". הרעיון הוא שהכיתה הופכת לקהילה לומדת שיש בה שיח משוב והחלפת תוצרים.

פיתוח הנוסחה

"לנוסחה השלמה שלנו", מספר וייס, "הגענו תוך כדי עבודה הדרגתית וזהירה. התחלנו לבנות המחשה של שיעורים לדוגמה במתמטיקה, בעברית ובאנגלית. לשם כך בנינו חדר סימולטור שבו הצגנו לפני אנשי חינוך את השיעורים שהכנו. כשראינו שהתגובות חיוביות, בנינו ניסוי אמיתי בכיתה מיוחדת והזמנו מורים ותלמידים. רק לאחר שקיבלנו את המשובים של המשתתפים וראינו שהם למדו ונהנו מההליך, החלטנו להיכנס ממש למערכת."

שמאחוריו קריירה של הוראה באוניברסיטה וניהול חברות היי-טק, אומר שאין בעולם תוכנה מסוג זה, שהיא מעין "חלונות" לשימוש בכיתה. התוכנה מאפשרת למורה לתכנן ולהעביר את השיעור מתוך שליטה מלאה על כל המהלכים בכיתה. המחשב לא נועד להחליף את המורה ולהיות מין "מורה בקופסה", אלא לסייע בהעברת השיעור.

בעזרת התוכנה המורה מתכננת ומנהלת את השיעור; היא יכולה לעקוב אחרי עבודת התלמידים, לראות מה הם עושים ומי מתקשה. היא מקבלת איתות כאשר תלמיד הפסיק לעבוד למשך זמן מסוים; היא יכולה לעצור את העבודה במחשבים כדי שהתלמידים יתבוננו בלוח או יקשיבו לה. כאשר התלמידים מסיימים את המשימה שקיבלו, הם משגרים את העבודות למחשב של המורה והיא יכולה להקריין את התשובות הרצויות על הלוח.

בסיום העבודה מתקיים דיון בכיתה על החומר שנלמד. כלומר, זוהי חשוב לאנשי

מרשימה. והעיקר, הילדים עצמם מרגישים שהם יודעים הרבה יותר.

כמו אנשי עת הדעת, גם המנהלת מרגישה את שיטת החקר שהתכנית עובדת לפיה. היא מספרת על משימה שניתנה לתלמידים: "הכנת מסטיק של העתיד". התלמידים חיפשו מידע, חשבו על תרכובות אפשריות והציעו אפשרויות יצירתיות ומעניינות. אין פלא, היא אומרת, שכולם מתלהבים.

במהלך השנה, מספרת פריאל, הגיעו אורחים רבים לראות את התכנית. מי שביקר בסוף השנה התלהב במיוחד כי ראה את השקט בכיתות הניסוי ואת העבודה שהמשיכה בצורה מסודרת עד היום האחרון ללימודים. גם ההורים מרוצים ומרגישים שיש יותר רוגע בינם לבין הילדים. אזור בית הספר מתאפיין בקשיים כלכליים ואחרים, וההורים מודעים למתנה הנפלאה שקיבלו, מתנה בעלת משמעות רבה לעתיד ילדיהם.

האם הכול ורוד?

כשהכול נשמע כל כך טוב צצות גם כמה שאלות לא פשוטות. תולדות החינוך מלמדות שבתהליך הניסוי הכול הולך טוב; הבעיות מתחילות אחרי שהנסיין והכסף הולכים. וגם שאלה פחות מהותית אך מסקרנת: מדוע שומר התורם על עילום שמו? רוב התורמים, כידוע, רוצים שרוחב לבם ייראה. על שאלה זו משיבים אנשי עת הדעת והמנהלת תשובות דומות: "הוא צנוע ולא רצה בפרסום"; "הוא רצה לעשות למען החינוך שנמצא לדעתו במצב של קיפאון"; "הוא זהיר ואינו רוצה לצאת בפרסום עד שלא יהיו תוצאות שיעירו על הצלחה".

כשאני מקשה ושואלת את פריאל אם חסר משהו בתכנית, היא אומרת שהצד הלימודי עובד מצוין אבל אולי נושא הערכים חסר. כדי לחזק את ההיבט הזה התחילו לתת לתלמידים בבית הספר מודיעים משימות קבוצתיות בתחום האורייני: לחפש סיפורים עם מסר ערכי חזק. קושי אחר הוא עלות התכנית. בעוד שנה, כשהניסוי יסתיים, יצטרך בית הספר להשקיע כסף כדי להמשיך בתוכנית. פריאל כבר מחפשת תורמים שיעזרו לה להמשיך ליישם את התכנית.

ולא רק זה: שימוש בטכנולוגיה מתקדמת בהוראה ובלמידה, חשוב לציין, אינו מהלך מקורי וייחודי לעת הדעת. המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח) מוביל את התחום הזה בישראל כבר עשרות שנים. בן רב מציין בוהירות שיש הבדל בין הגישות, אך שני הגופים מתכננים שיתוף פעולה. אם הוא יעלה יפה, ייתכן שפעם עוד יהיה בישראל בית ספר חכם. ■

יסודי ובין חברת הייטק. המורות ואנשי החברה בנו יחד את התכנית. הלמידה נעשתה בכיתה המיוחדת שנבנתה לשם כך והילדים נסעו לשם. כיום כבר יש בבית הספר שלה שלוש כיתות של עת הדעת, והן מאובזרות בכל הדרוש ללמידה במסגרת התוכנית. המחשבים הניידים של התלמידים נשארים בכיתות בארונות מיוחדים ויש תומך טכני קבוע הדואג לתפעול ולתחזוקה שלהם. בשנת הלימודים הקרובה ילמדו בתכנית שלוש שכבות גיל – ד', ה', ו'.

כשפריאל מגדירה את התכנית "מהפך

עולמי" היא מתכוונת גם למורים וגם לתלמידים. התכנית השפיעה על מעמדן של המורות ועל המוטיבציה שלהן ללמד. הן הבינו שיש כאן משהו מיוחד שיעזור להן ומשום כך היו מוכנות לעבוד קשה. אמנם הן השתכרו בעבור עבודתן הנוספת, אך הדבר המשמעותי, לדברי פריאל, הוא מה שקרה במהלך השיעורים. היא מרגישה שיש הברל

גדול בין שיעורים רגילים לשיעורים של עת הדעת. השיעורים האלה נמשכים תשעים דקות. במהלכן שורר שקט בכיתה, אף תלמיד אינו רוצה לצאת החוצה, אין אלימות ויש שיתוף פעולה מלא מצד התלמידים.

פריאל מספרת שלא האמינה עד שישבה במשך שיעור שלם מחוץ לכיתה המיוחדת שנבנתה כדי שיהיה אפשר לצפות בנעשה בה מבחוץ וראתה באיזה רוגע והנאה הדברים מתנהלים. בתקופה שבה מדברים על בזבוז עצום של שעות למידה, במיוחד בגלל הפרעות, בשיעורי עת הדעת, לדבריה יותר מ-80% מהזמן מנוצל ללמידה. ברור לכן שהמורות מרוצות, מרגישות "שוות" יותר ומוכנות לעבוד קשה על הכנת השיעורים.

ההתלהבות של פריאל גוברת כשהיא מדברת על התלמידים. היא מספרת על תלמידים שהצליחו להתקדם בקריאה רק בזכות התכנית, על כאלה שלא יכלו לשבת בכיתה והיום הם יושבים בשקט במהלך השיעור הכפול ואינם רוצים לצאת להפסקה, על תלמידים שהידע הבסיסי היה חסר להם ואחרי שנת עבודה הצליחו להדביק את הפערים וגם על התלמידים החזקים שמקבלים העשרה.

התוצאות התבררו גם מתוך המבחנים שערך מכון סאלו, המלווה את התוכנית, לתלמידי כיתה ה'. ציוניהם השתפרו בצורה

חפר, בנתניה ואולי גם בחבל מודיעין ובצפון. הרשויות האלה כבר התחייבו לרכוש את המחשבים הניידים לכל מי שישתתף בתכנית ואת שאר הציוד הטכני הדרוש; עת הדעת תספק את התוכנות וההדרכה לצוותים.

איך מממנים תוכנית יקרה כל כך? לדברי בן רב, עת הדעת מקווה לכסות את ההוצאות – עשרות מיליוני דולרים – ואף להרוויח מהפצת התוכנות בחו"ל. הם כבר החלו בכך. בטקסט, ארצות הברית נעשה בהן ניסוי בארבעה בתי ספר. כעת הם מנסים להפיץ את התכנית



שושי פריאל, מנהלת בית הספר "מודיעים". גם ההורים מרוצים

גם במכללות למורים, ונראה שבשנה הבאה יתחילו להרדין סטודנטים להוראה במכללת לוינסקי. פרופ' עמי וולנסקי משמש יועץ לחברה והוא אחראי לקשר בין המיזם של עת הדעת לרשויות.

מה קורה בשיעור

בכניין שמשרדי עת הדעת עברו אליו לאחרונה יש תחושת עשייה והתלהבות. בקומה אחת אנשי מחשבים מפתחים תוכנות, בשנייה עובדים על העיצוב ובאחרת אנשי חינוך ואקדמיה יושבים על פיתוח פרדגוגי. מכאן הכול נראה מסודר, מדויק, משוכלל כיאה לחברת הייטק. אבל בתי הספר הם כידוע הניגוד המוחלט של המראה ההייטקי הזה. איך נראית התכנית מהצד של בית הספר?

בבית ספר מודיעים עובדים באוגוסט על ניקוי, צביעה וסידור לקראת פתיחת שנת הלימודים. אין תלמידים אבל יש מנהלת פעילה, נמרצת ומלאת התלהבות מהשיעורים של עת הדעת.

ניכר בפריאל שהיא אוהבת את תלמידיה ושהצלחתם גורמת לה אישור רב. היא מספרת שהניסוי התחיל במשרד של עת הדעת. המורות היו השותפות העיקריות בניסוי, הן אמרו מה הן רוצות שיהיה בכיתה. פריאל מרגישה שנוצר משהו ייחודי – דרישה בין מורות של בית ספר

החזון (שנזקק להון)

עצמה לכישוריו ונטיותיו של כל תלמיד ולהיענות לשונות בכיתה. היא מאפשרת לכל תלמיד להתקדם בקצב אישי ולקבל משובים מותאמים. המחשב יכול להיענות לבחירת התלמיד ולאפשר לו לממש את נטיות לבו ואת סגנון הלימוד המועדף עליו.

בראייה מערכתית החיבור בין מחשבים לחינוך בארבעים השנים האחרונות היה חיבור חלקי ושטחי, שקרה ברובו מחוץ לתהליך הליבה הכיתתי. עת הדעת מכניסה בפעם הראשונה את טכנולוגיית המחשב לתוך כיתת הלימוד כך שהמורה מוביל את תהליך הלמידה. לא מדובר במערכת מחשבים, שבה תלמידים יושבים שעתים בשבוע עם אוניות ועוברים על רצף של לומדות או משחקים. לא מדובר בלוח חכם שמאפשר למורה להציג מידע בצורה אטרקטיבית אך ממשיך להשאיר את התלמידים פסיביים. מדובר על תכנים אינטראקטיביים וכלים טכנולוגיים השזורים באופן שיטתי והוליסטי ברצף ההוראה, הלמידה וההערכה הכיתתיים, ובה בעת מכסים את תכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך במקצועות היסוד.

למורה תפקיד מרכזי ומכריע בסביבת עת הדעת. המורה יוצר עם סביבה טכנולוגית זו שותפות שבה המחשב מבצע תפקידים כגון המחשה, הפעלת התלמיד, אגירת ידע ותקשורת, ואילו המורה מוביל את מהלך ההוראה, מקבל החלטות מבוססות על דוחות הערכה ומתפנה לשבת עם קבוצות קטנות של תלמידים.

זו התכלית של עת הדעת: להעמיד לרשות המורים באופן

כולל ושיטתי תכנים דיגיטליים וכלי עבודה אפקטיביים. האם אפשר להעלות על הדעת כיום שמהנדסים, רופאים, בנקאים ואנשי מקצוע רבים וטובים אחרים יעשו את עבודתם בלי כלים טכנולוגיים? אז כיצד ייתכן שלמורה, אחד מבעלי המקצוע החשובים ביותר בחברה האנושית, אין סביבה טכנולוגית הוליסטית ושיטתית המסייעת לו?

סביבה טכנולוגית בניצוחו של המורה תעצים את יכולתה של מערכת החינוך להשיג את מטרות החינוך: הישגים וערכים. תלמיד משיג ופעיל יתפתח לאזרח משכיל ומעורב. תלמיד שחווה שיתופיות יהיה לחבר צוות היודע לשתף פעולה עם עמיתיו לצורך עמידה במטרה משותפת. תלמיד שהצליח לבטא את ייחודיותו ושונותו ולחוות הצלחה לימודית, יהיה לבוגר מאושר ושלם התורם לחברה שבה הוא חי. ג'ון דיזאי אמר שבת הספר אינו הכנה לחיים אלא החיים עצמם. הסביבה הטכנולוגית שאנו מציעים מאפשרת את מימוש החזון הזה.

זו התכלית של "עת הדעת": להעמיד לרשות המורים באופן כולל ושיטתי תכנים דיגיטליים וכלי עבודה אפקטיביים

דובי וייס

כשמורה נכנסת לכיתה טיפוסית הוא/היא ניצבת לפני שלוש בעיות שמקשות עליו/ה מאוד לבצע את העבודה: שונות – כיצד יכול מורה אחד לתת מענה ל-35 תלמידים שונים זה מזה?; הוראה מסורתית – כיצד יכול מורה לעניין תלמידים "דיגיטליים" בהוראת הרצאה, עם לוח וגייר?; משוב – כיצד יכול מורה לתת משוב תומך למספר גדול כל כך של תלמידים?;

בחמישים השנים האחרונות למדנו מפיאז'ה, מוויגוצקי ומממשיכי דרכם שלמידה אפקטיבית אינה תהליך שבו המורה שופך את הידע למוחו של התלמיד הפסיבי, אלא תהליך שבו התלמיד פעיל, מעורב, יוצר משמעות, משוחח ומכנה ידע. אם כך, מדוע מערכת החינוך אינה מצליחה לעבור באופן משמעותי מ"instruction ל"construction? משום שהתלמידים במאה העשרים ואחת לומדים על פי מודל בית ספרי שפותח לפני כמאתיים שנים, בתקופת המהפכה התעשייתית, ונועד להכשיר פועלים לעבודה סטנדרטית בבתי החרושת. החברה, הכלכלה ומטרות החינוך השתנו דרמטית מאז, אך הסביבה הבית ספרית נותרה על כנה.

מנקודת מוצא זו הקמנו את עת הדעת. העיקרון הפדגוגי העומד בבסיסה של החברה הוא יצירת למידה משמעותית הנובעת מסינרגיה בין שלושה יסודות:

למידה פעילה שבה הידע נבנה ומתורגל בהכוננת המורה. לסביבה הממוחשבת תפקיד מכריע בהפעלת התלמידים, בעידוד הסקרנות והחקרנות וביכולת של המורה להמחיש ולבסס את הידע וההבנה. המחשב הוא כלי אידאלי לשינון מצד אחד וליצירת הזדמנויות לכיצועי הבנה מצד אחר.

למידה שיתופית היוצרת שיה לימודי ואינטראקציות חברתיות. לסביבה הממוחשבת יכולת לתפקד כמדיום להעברת מידע, להצגתו הקולקטיבית ולהפיכתו לאובייקט שהקבוצה יכולה לדון בו. התלמידים שולחים באמצעות המערכת האלחוטית את תוצרי עבודתם ללוח והמורה מנהלת על בסיס תוצרים אלה דיון.

למידה אדפטיבית. לסביבה הממוחשבת יש יכולת להתאים



דובי וייס

היסטוריית פיזה

אין צידוק להיסטוריה הציבורית סביב תוצאות תלמידי ישראל במבחנים הבינלאומיים. תוצאות המבחנים משקפות את מצבן הכלכלי והדמוגרפי של מדינות ולא את איכות מערכת החינוך שלהן. מצבה של ישראל מבחינה זו מאפשר לה חלומות חינוכיים צנועים למדי

אברהם יוגב, עדית ליבנה ויריב פניגר

שאינם צריכים לתת דין וחשבון לציבור בוחרים או למערכת של בלמים ואיזונים המתקיימת במדינות דמוקרטיות.

הישגים צפויים

במאמר זה אנו סוקרים את השתתפותה של ישראל במבחנים הבינלאומיים ומבקשים להראות כי חולשתם הנראית של תלמידי ישראל במדרג ההישגים הבינלאומי אינה קשורה בהכרח באיכותה של מערכת החינוך. טענתנו בהקשר זה היא שאפשר לנבא בהצלחה רבה את הדירוג הבינלאומי של הצייון הממוצע של התלמידים במדינות השונות באמצעות משתנים מקוריכלכליים ודמוגרפיים. הניתוח שעליו מתבססת טענה זו עושה שימוש בנתוני מחקר פיזה 2000 (התלמידים הישראליים נבחנו במחקר זה בשנת 2002).

בישראל גברה הפופולריות של מבחני ההישג הבינלאומיים מאז שנות התשעים. ישראל נמנתה עם המדינות הראשונות שהשתתפו במבחן ההישגים כמתמטיקה של ה-IEA עוד במחצית שנות השישים. הכלכלן דן בנדוד היה הראשון שהפנה את תשומת הלב הציבורית ל"ירידה" שחלה בהישגים של תלמידי ישראל בשלושת העשורים שבין מבחן זה לבין מבחן טימס (TIMSS) בשנת 1999. במאמר הנושא את הכותרת "מערכת החינוך של ישראל בראי כלכלי-חברתי בעידן הגלובליזציה" הראה בנדוד כי ישראל דורגה במקום ראשון במתמטיקה בין 12 המדינות המתועשות שנבחנו בשנות השישים, ואילו במבחני טימס במתמטיקה ובמדעים בשנת 1999 דורגה במקום 28 מבין 38 המדינות שהשתתפו במחקר. הירידה בהישגים מובילה, לדעתו, להחלשת יכולתה העתידית של ישראל להתחרות בשוק הכלכלי הגלובלי.

הטענה על ירידת ההישגים הלימודיים של תלמידי ישראל אשר מסתמכת על נתונים אלה נשענת, לדעתנו, על בסיס מדעי שהוא

שינוי תכניות הלימודים והתאמתן למדידה של תוצאות לימודיות ושל יכולת לימודית. גם בצרפת עוררו תוצאות מבחני פיזה ב-2000 עניין ציבורי רב בשל דירוגה הנמוך יחסית של צרפת, לפחות בעיני הצרפתים עצמם. עם זאת, בניגוד לגרמניה, הפרשנות בצרפת התמקדה בפער שבין אפיו "האנגלרסקי" של המבחן לבין תכניות הלימוד בצרפת. מדינה אשר זכתה למצוא את עצמה בראש הדירוג הבינלאומי של ההישגים מבחן פיזה לשנת 2000 הייתה פינלנד. דירוגה הגבוה של פינלנד הביא להתעניינות רבה במערכת החינוך שלה ולניסיונות לפענח את "סוד ההצלחה הפיני". חוקר החינוך הפיני האנו סימולה סקר ניסיונות אלו והצביע דווקא על "הצדדים האפלים" של הצלחה זו. לטענתו, אחת הסיבות המרכזיות של ההצלחה נעוצה דווקא באופייה המיושן והשמרני של מערכת החינוך הפינית, שבא לידי ביטוי ברגש על צייתנות ועל מעמד ברור של עליונות המורה ביחסיו עם התלמידים. סימולה מדגיש כמה אירוני שמבחן שנועד לדברי יוזמיו, לבדוק את שליטתם של צעירים במיומנויות העתיד מעמיד בראש דירוג ההצלחה דווקא מדינה שבה האתוס החינוכי השולט שייך לימים עברו.

מבחני ההישג הבינלאומיים יוצרים היסטוריה ציבורית במדינות המדורגות נמוך בסולם ההישגים הבינלאומי, כפי שמראה למשל, הרוגמה הגרמנית שתוארה לעיל. התוצאה היא לחצים על מערכות החינוך במדינות אלה ליצור סטנדרטים להישגים לימודיים. אל חרושת הסטנדרטים מצטרפת מערכת לוחצת של בדיקות ובחינות. הסטנדרטים הנשואים נקבעים על ידי "הקונצנוס הבינלאומי" על מה ראוי ללמוד וכיצד, שנקבע מצדו על פי מבחני ההישג הבינלאומיים. אולם מי שקובע למעשה את "הקונצנוס הבינלאומי" הזה הם קבוצה של עובדים המשרתים בארגונים בינלאומיים

המבחנים הבינלאומיים שבדורים את הישגיהם של תלמידים במדינות שונות נהיו פופולריים במיוחד מאז שנות השמונים. תחילתם של מבחנים אלה בשנות השישים, עם מבחן ההישגים הבינלאומי הראשון במתמטיקה בקרב תלמידי כיתות ה' שערכה האגודה הבינלאומית להערכת הישגים לימודיים. השימוש במבחנים השוואתיים בחינוך התרחב מאוד משנות התשעים בתמיכת ארגונים בינלאומיים כגון אונסק"ו, הבנק העולמי והארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD). פרסום תוצאות המבחנים הבינלאומיים, ובמיוחד פרסום הדירוג של המדינות המשתתפות על פי הצלחת תלמידיהן, זכו לחשיפה תקשורתית רבה במדינות שונות ובעקבות זאת להשפעה של ממש על מדיניות החינוך.

גרמניה היא דוגמה בולטת לתהליך זה. תוצאות מבחן פיזה (PISA) של שנת 2000 זכו שם לכינוי "PISA Shock" משום שהתלמידים הגרמנים דורגו מתחת לממוצע המדינות החברות ב-OECD בכל שלושת תחומי המבחן (הבנת הנקרא, אוריינות מתמטית ואוריינות מדעית), והפערים במערכת החינוך הגרמנית התגלו כבין הגבוהים במדינות שהשתתפו במבחן. גלי ההדרף של ההלם הראשוני שיצרו תוצאות המבחן הביאו להתפתחויות מרחיקות לכת במדיניות החינוך הגרמנית. המערכת הפוליטית דחפה לרפורמה מקיפה בתחום החינוך, שבמרכזה מנגנון פיקוח על סטנדרטים חינוכיים. בד בבד החל תהליך של

פרופ' אברהם יוגב הוא חבר סגל בית הספר לחינוך וכוהן לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת תל אביב. עדית ליבנה היא תלמידת דוקטורט בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. ד"ר יריב פניגר הוא פוסט-דוקטורנט במחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטה העברית. הכותבים מופיעים בסדר אלף-ביתי

בסדרה זו שישאל השתתפה בו, הכותרות הראשיות של העיתונים מיהרו לבשר על ירידה בהישגים ורנו במשמעות הירידה מבחינת יכולת ההתמודדות העתידית של ישראל בשוק הבינלאומי. איש הטלוויזיה חיים הכט יצא בסדרה תיעודית פופולרית בערוץ 2 שכותרתה "בין כרכור לסינגפור", ומטרתה לשכנע את הציבור לחקות את נוהגי סינגפור בתחום החינוך. הצלחתם היחסית של תלמידי סינגפור במבחני הישג הבינלאומיים כיכבה כבר בראשית הסדרה, תוך כדי פירוט הצעות לחיקוי תרבות הלימוד וההוראה הנהוגה במדינה זו, ובלבד שלא נישאר "כרכור".

תגובתו של משרד החינוך להיסטריה הציבורית שהתעוררה סביב הישגיה של מערכת החינוך מעניינת במיוחד. מנכ"לית המשרד דאו רוגית תירוש הרבתה בתחילה להתראיין בכלי התקשורת וטענה כי ההישגים הנמוכים של תלמידי ישראל במבחן פיזה 2002 נובעים, בחלקם, מחוסר מוטיבציה של התלמידים להשתתף במבחן. אך במהרה הפך טיעון זה לקול ענות חלושה. מישוהו במשרד החינוך החליט, ככל הנראה, לנצל את ההישגים הנמוכים במבחן פיזה כתחמושת לצורך הקמתה של ועדת דברת לרפורמה חינוכית, רפורמה שהמשרד שקד עליה באותה עת. ואכן, במאי 2004 מונה בהחלטת הממשלה "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" בראשות איש העסקים שלמה דברת.

ועדת דברת, כידוע, שמה את הדגש על שינויים מבניים במערכת החינוך ברוח התפיסה המנהלנית (managerialism) וגישת הגלובליזציה. דוח הביניים של ועדת דברת הדגיש במיוחד את הצורך בקביעת סטנדרטים ליעדים של הישגים לימודיים, ביניהם יעד להישגים במבחנים בינלאומיים בהשוואה למדינות OECD.

גם ברוח הסופי הושם דגש על קביעת יעדים להישגים ומדידתם באמצעות רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) שתהיה אוטונומית בפעולתה ותפקח על

ספריה). מבחני המיצ"ב חלים על תלמידי כיתות ה' ו'ח, ובכל בית ספר נבחרים אחת לשנתיים במקצועות הלימוד המרכזיים (עברית או ערבית, מתמטיקה ואנגלית).

המדיניות שקבע המשרד היקתה את מדיניות החינוך של הנשיא בוש בארצות הברית – No Child Left Behind, או בלשונה של שרת החינוך הישראלית לימור לבנת: "לא נשאיר אף תלמיד ואף תלמידה מאחור". משמעות הדבר הייתה קביעת סטנדרטים להישגים לימודיים ובדיקתם באמצעות מבחני הישג רצופים. מטרתה של מדיניות זו לעורר תחרותיות בין בתי הספר ולהביא לסגירת בתי ספר חלשים, מה שאמור לאפשר לבוגרי מערכת החינוך האמריקנית ולאמריקה להתמודד ביתר הצלחה בשוק הכלכלי הגלובלי. מבחני המיצ"ב נועדו בראשיתם לשמש משוּב למנהלים של בתי הספר על ההישגים היחסיים של התלמידים בבית ספרם, אולם בתקופתה של השרה לבנת הם היו למבחנים המודדים את "התקדמותה" של מערכת החינוך משנה לשנה, אף שלא נועדו למטרה זו ואינם יכולים לשקף שינויים בהישגים של כלל המערכת.

מובן שהמבחנים הבינלאומיים שימשו כלי חשוב במדידת הישגיה "היחסיים" של מערכת החינוך בישראל. כאשר פורסמו ההישגים הנמוכים יחסית של תלמידי ישראל במבחן טימס 1999 זכו ההישגים לחשיפה תקשורתית רבה, אך תגובת משרד החינוך הייתה שהם משקפים הישגים לימודיים מ"קדנציה קודמת". ביולי 2003 פורסמו ממצאי מבחן פיזה 2002. במבחנים אלה דורגו תלמידי ישראל בני 15 במקום 30 בהבנת הנקרא ובמקומות 31 ו-33 במתמטיקה ובמדעים בהתאמה מבין 41 המדינות שנכללו בדוח. רק מדינות מסוימות במזרח אירופה ומדינות מתפתחות, בעיקר באמריקה הלטינית, דורגו מתחת לתלמידים הישראלים.

הישגים נמוכים בשירות ועדת דברת

התגובה הציבורית בישראל הייתה הלם מוחלט. אף שמבחן פיזה 2002 היה, כאמור, המבחן הראשון

פחות ממוצק. לדברי חוקר ותיק בתחום הוראת המתמטיקה שלימד בשנות השישים באחת הכיתות שהשתתפה במחקר, תהליך הדגימה במבחן הבינלאומי הראשון עדיין לא היה מבוסס ובישראל "נדגמו" בעיקר כיתות של תלמידים המצטיינים במתמטיקה. הליך זה עשוי להסביר את הצטיינותה היתרה של ישראל במדרג הבינלאומי באותה עת. אין לנו, כמובן, דרך לבסס את טענתו של חוקר זה, אך גם אם המדגם בשנות השישים היה מייצג, הרי שבשל השינויים בהרכב הדמוגרפי והחברתי של התלמידים בשתי התקופות, ספק אם אפשר להסיק על ירידה בהישגים. זו בעיה מרכזית בניסיון להסיק מסקנות לאורך זמן על שינוי בהישגים על פי מבחנים בינלאומיים שניתנו בתקופות שונות.

מכל מקום, בנדוד היה אחד החברים בוועדת אל"ה (אזרחים לקידום החינוך בישראל), שפעלה מטעם הפורום לאחריות לאומית בחסות מרכז רבין והגישה הצעה לרפורמה מבנית במערכת החינוך של ישראל. עם חברי הוועדה, בראשות האלוף (במיל') הרצל בודינגר, נמנו אישים שנושא החינוך בראש מעייניהם, אך לא אנשי חינוך וחוקרי חינוך בפועל. הוועדה עסקה אמנם גם בנושא החינוך הערכי, אך עיקר המלצותיה נגעו בשינויים מבניים בניהול מערכת החינוך והושפעו באופן בולט מן התפיסה שהישגי התלמידים – לנוכח ההישגים במבחני טימס ופיזה – נתונים בירידה מתמדת המסכנת את יכולתה של ישראל להתחרות בשוק הגלובלי.

אף שוועדת אל"ה לא מונתה בידי משרד החינוך אלא פעלה בתוקף הרכבה מ"אזרחים מודאגים", היא שיקפה היטב את הלכי הרוח הציבוריים ואת הלך הרוח במשרד החינוך במחצית הראשונה של העשור הנוכחי. מאז מינויה של לימור לבנת לשרת החינוך השתנתה מדיניות המשרד במידה רבה. ממדיניות המדגישה את העצמת המורים והאוטונומיה הבית ספרית בסוף שנות התשעים פנתה המדיניות לכיוון קביעת סטנדרטים של הישגים לימודיים ובדיקתם המתמדת באמצעות מערכת מבחנים מסועפת, בראש ובראשונה מבחני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית

ה"נחותים" של התלמידים. בירידת מעמדם של המורים בישראל יש לטפל בנפרד, אך ספק רב אם אפשר להאשים בהישגים הצפויים מראש של תלמידי ישראל במבחנים הבינלאומיים. ואכן, התנגדות ארגוני המורים להכנסת תכנית לימודים המיועדת להכין את התלמידים למבחן פיוזה הבא, תכנית שבגלל מצוקה תקציבית לא לוותה הפעם בתוספת שעות הוראה, כמעט הביאה לביטולו של מחקר פיוזה בארץ.

מסקנות נוספות ממחקרנו הן במישור התאורטי. העובדה שאפשר לנבא כמעט במדויק את ציוני הישגים הממוצעים של המדינות השונות ובכללן ישראל מחייבת התבוננות זהירה יותר במסקנות הגלובליות של מבחני ההישג הבינלאומיים. מה המשמעות של מבחנים אלה כמקור לדירוג בינלאומי של המדינות במירוץ הכלכלי-תחרותי הגלובלי בעתיד, אם אפשר לחזות מראש את הציון הממוצע של תלמידיהן? הדגש הרב על הציון הממוצע של תלמידי המדינות השונות במסגרת מדרג המייחס חשיבות לריבוד הבינלאומי של מדינות על פי הישגי תלמידיהן הוא בעוכרי המבחנים הבינלאומיים והמשמעות הציבורית והחינוכית הניתנת להם. מובן שאנו מכירים בחשיבותם הרבה של מבחנים אלה ואיננו יוצאים נגד המשכם בדבר עם שיפורם מבחינה מתודולוגית. אנו כן מתריעים על השימוש הפוליטי המוגזם במבחנים הבינלאומיים, המוביל לעתים להתמקדות בסוגיות החינוכיות הפחות מהותיות, ומבקשים לאמץ התייחסות ביקורתית יותר בנוגע להשפעתם של המבחנים על מדיניות החינוך במדינות המשתתפות, ובכללן ישראל. אחד מיוזמי ארגון ה-IEA הזהיר כבר לפני עשורים מספר מפני מתן משמעות מופרזת לציון הישגים הממוצע של כל מדינה. יתרה מזו, המירוץ אחר הדירוג הבינלאומי של הישגים לימודיים מסיט את תשומת הלב מהיבטים יישומיים חשובים יותר של המבחנים הבינלאומיים, ובייחוד מן השימוש בהם לצורך הבנת האישויון הפנים-מדינתי בהישגים לימודיים והצורך לצמצם פערים בין קבוצות אוכלוסייה שונות.

תקציר זה מבוסס על מאמר שהופיע בכתב העת "מגמות"

בהתאם לתנאים הכלכליים והדמוגרפיים של ישראל. נובעות מכך כמה מסקנות יישומיות ותאורטיות. ראשית, יש להבין שהציפיות של הציבור הישראלי, ובעקבותיו של משרד החינוך, לרמת הצלחה גבוהה בהרבה של תלמידי ישראל במבחנים הבינלאומיים רחוקות מלהיות ריאליות. ציפיות אלו נשענות על תפיסתנו העצמית כ"עם הספר" וכבעלי יתרון בינלאומי יחסי דווקא בתחום החינוך, יתרון שיש לנצלו ולהעבירו לתחום התחרות הכלכלית הגלובלית. הניסיון לחקות שיטות למידה ממדינות המצליחות יותר במבחנים הבינלאומיים, אך בעלות תרבות ומאפיינים כלכליים, פוליטיים וחברתיים שונים לחלוטין משלנו – כדוגמת סינגפור – הוא ניסיון חסר תכלית ותוחלת. ישראל אינה פינלנד ואינה פרו, אלא דבר מה באמצע הדרך, עובדה המשתקפת במיקומו הממוצע בסולמות ההישג הבינלאומיים. לכן דרישתה של ועדת דברת לקבוע שעד סוף העשור תגיע ישראל לדירוג שיעמידה ב"ראש מדינות ה-OECD", יותר משהיא מעידה על דרישה ריאלית מעידה על נטייתה של הוועדה לגזור הצעות לרפורמה חינוכית מתפיסת הגלובליזציה בחינוך.

לדעתנו אפשר לשפר כמעט את מיקומו בסולמות הבינלאומיים של הישגים לימודיים. הדבר כרוך, בין השאר, בחיזוק המוטיבציה של התלמידים להשקיע במבחנים הבינלאומיים דוגמת טימס ופיוזה. אפשרות זו מחייבת, כמובן, הוצאה כספית ניכרת נוסף על הוצאות המחקר וההשתתפות במחקרים הבינלאומיים. כך, למשל, הצלחנו לשפר את מיקומו היחסי במחקר טימס האחרון ולהגיע לדירוג המשקף את הממוצע הבינלאומי בעקבות יוזמה של משרד החינוך לתכנית לימודים מיוחדת כהכנה למבחן והוספת שעות הוראה מיוחדות לצורך ביצועה.

המורים אשמים

בנוסף יש צורך בשיתוף המורים ובתי הספר בתכנית הפעולה. הבעיה היא שהמבחנים הבינלאומיים גורמים למאבקים מיותרים בין משרד החינוך לארגוני המורים, מאחר שהמורים הם הראשונים המואשמים בהישגים

מדירת הישגים הלימודיים בארץ ועל השתתפות ישראל במבחנים בינלאומיים.

ירידה מפוקפקת

הישגיהם של התלמידים במבחנים הבינלאומיים קשורים, בין השאר, גם למאפיינים כלכליים ודמוגרפיים של המדינה שבה הם חיים. הממצא המרכזי שעלה מהניתוח שערכנו על בסיס נתוני מבחן פיוזה 2002 הוא שחולשתם היחסית של התלמידים בישראל צפויה מראש במידה רבה ושהיא אפשר לנבא אותה כמעט במדויק על פי שני משתנים מקוריכלכליים ודמוגרפיים – התוצר המקומי הגולמי לנפש ואחוז האוכלוסייה הצעירה במדינה. משתנים אלו מסבירים אחוז גבוה מאוד (כ-82%) מהשונות בציונים הממוצעים של תלמידי המדינות המשתתפות. משמעות הדבר היא שעל בסיס שני משתנים אלה מסוגל המודל לנבא את הציון הממוצע בכל מדינה ברמה גבוהה של דיוק. שני משתנים אלה קשורים, למעשה, ביכולת הכלכלית של המדינה, ביכולת השקעתה בחינוך ובעומס היחסי של האוכלוסייה הצעירה שעמה מתמודדת מערכת החינוך. התוצר המקומי הגולמי לנפש בישראל נמוך יחסית למדינות המפותחות ואחוז האוכלוסייה הצעירה גבוה מאוד, ומכאן שאף שההשקעה בחינוך בישראל גבוהה יחסית (כאחוז מהתוצר הלאומי), תלמידי ישראל אינם צפויים להיות במקום גבוה בכל מבחן בינלאומי של הישגים לימודיים.

המסקנה המתבקשת מממצאים אלה היא שהמיקום הנמוך של תלמידי ישראל בין שאר המדינות הנבחרות איננו מבטא הישגים כה נמוכים של מערכת החינוך המצדיקים תגובה ציבורית של הלים והיסטריה. לא ברור כלל אם ממצאים אלה אמורים להוביל למסקנה שיש ירידה בהישגים הלימודיים בישראל. ייתכן שיש ירידה כזאת וייתכן שאין. ממצאינו מורים, מכל מקום, שתוצאות המבחנים הבינלאומיים אינן עילה מספקת לטענה על ירידת הישגים.

ממצאינו מלמדים שהתלמידים בישראל מצליחים במבחנים הבינלאומיים, פחות או יותר, לפי הציפייה ממערכת החינוך



הורים בבית הספר בין מעורבות להתערבות

גיליון ראש השנה של הד החינוך מציע למנהלים ולמורים להכיר את הקונפליקט המבני בין ההורים לבית

אל הזירה החינוכית
נכנס בשנים האחרונות
שחקן חדש: ההורים.
הם יכולים להיות מקל
בגלגלים או מנוע חזק.
אפשר לסבול אותם,
לתמרן אותם, לשתף
אותם. אי-אפשר
להתעלם מהם



הספר, ללמוד דרכים להתגבר עליו ולשתף פעולה. בסופו של דבר, כולם רוצים (כמעט) את אותו הדבר

נטל או נכס?

ההורים הם גורם חדש
במערך הכוחות החינוכי.
מי שלא מתחשב בו משלם
מחיר יקר. מנהלים, הורים
ומומחים מנתחים את
המצב המורכב ומציעים
דרכים להתנהל בו

איילת פישביין



כנפו. "לא תמיד האינטרסים של ההורים עולים בקנה אחד עם האינטרסים של המנהלים"

ליית כוחם של ההורים במערכת החינוך יצרה מצב חדש שבו אי־אפשר לנהל בית ספר בלי שיתוף פעולה אתם. קונפליקט עם הורים עלול להביא למשבר בבית הספר. אם למשל – וזה קורה לא אחת – קבוצת הורים מחליטה להביא לפיטורים של מנהל, קרוב לוודאי שההורים ינצחו, שכן, כפי שאומר ד"ר ישראל כ"ץ: "מנהלים אפשר להחליף; הורים – לא". במצב החדש על המנהלים והמורים להיות קשובים להורים ונגישים להם כמעט 24 שעות ביממה. מנהלים והורים נבונים נערכים מראש לקראת שיתוף פעולה עם ההורים, או לכל הפחות למניעת עימותים אתם. ◀





יורמן. "אם המנהל רואה בהורים משאב, יצירת אמון הופכת לאתגר"



לייבל. "לעתים מנהלים מוציאים להורים את הנשמה"



כ"ץ. "צריך להכין את המנהלים והמורים לעבוד עם כל סוגי ההורים"



פרנק. "צריך לאפשר למנהל להטיל וטו על בחירת יו"ר ועד הורים לעומתי"

וכאשר העימותים (הבלתי נמנעים?) מגיעים, הם פותרים אותם מהר, בלא דיחוי.

• • •

מנהלים שנאלצו לפרוש מתפקידם עקב סכסוך עם הורים נוטים שלא לדבר על כך בגלוי. אחד מהם, שביקש, כצפוי, לשמור על עילום שם, סיפר כי בעקבות סכסוך עם ההורים החליט לעזוב את עבודת הניהול לטובת קריירה אחרת: "בית הספר שניהלתי היה אינטגרטיבי, אבל עקב שינוי באזור הוא נאלץ לקבל תלמידים ממשפחות מבוססות, אפילו מבוססות מאוד. לבית הספר הגיעו הורים אנשי עסקים שרגילים להזיז דברים כרצונם ושרוחו השוויונית של בית הספר לא התאימה להם. הכיתות בבית הספר היו הטרוגניות, ההישגים בבגרויות היו טובים ורמת הלימודים יותר מנאותה, אבל ההורים הללו רצו בית ספר הישגי; הם רצו הסללות, מיונים, הקבצות ומגמות ייחודיות. ניסיתי להידבר אתם וליצור שיתוף פעולה, אבל הם התייחסו אליי בהתנשאות כאילו הכול מגיע להם. 'לעובד הכי פשוט שלי אני משלם יותר ממה שמשלמים לך', אמר לי אחד האבות.

"לקראת תחילת שנת הלימודים ההורים שילדיהם היו אמורים להתחיל ללמוד בכיתה ז' פנו לראש הרשות בתביעה להחליף אותי. הוא לא הסכים ואמר להם 'לכו להירשם במקום אחר', אבל הם התעקשו והתחילו להעלות שורה של טענות נגדי – שאני מיושן, לא רלוונטי ושההישגים נמוכים. הם ניהלו נגדי מלחמה מלוכלכת. למשל, הם צילמו כיתה בסוף יום לימודים ואמרו שבית הספר מטונף והפיצו את התמונות באינטרנט."

■ לא היו הורים הגונים?

"היו הרבה הורים שפנו אליי והציעו להילחם בשבילי."

■ וראש הרשות המקומית?

"כפשרה ראש המועצה הציע להכניס לבית הספר חברת ייעוץ. הסכמתי. החברה התחילה לעבוד, אבל אז אותם הורים הודיעו שהם רושמים את ילדיהם לבית ספר אחר. משרד החינוך אמנם גיבה אותי והודיע שלא יאפשר זאת, אבל לאחר שההורים פתחו במסע נגדי וצירפו אליהם הורים נוספים החלטתי לעזוב כדי שלא לגרום את בית הספר לסערה מיותרת."

■ ואחרי עזיבתך?

"מנהל שבא במקומי עשה שינויים ברוח שההורים רדשו. הזעזוע בצוות המורים היה גדול וחלפה חצי שנה עד שנגרעו הרוחות. המורים חשו שהפגיעה בי הייתה פגיעה בהם ובסמכותם."

• • •

ד"ר ישראל כ"ץ, מנכ"ל חברת הייעוץ "צפנת", מרצה בכיר באוניברסיטה העברית בירושלים וראש התכנית לייעוץ ארגוני באוניברסיטה הפתוחה, מייצג למנהלים להגיב לקונפליקטים עם הורים ברגישות ובנחישות: "ככל שמטפלים ופותרים את הקונפליקט בשלב מוקדם, כך יש

סיכוי למנוע עימות. העיתוי קריטי; ככל שעובר הזמן נצברת אצל הצדדים היסטוריה טעונה ומפותלת. גם בשלבים המוקדמים של הקונפליקט, כשהמשבר עדיין לא במצב טוטלי, עדיין לא בקיטוב של שחור ולבן שבו כל צד מושהר עד שאין שום מוטיבציה לראות אותו אחרת, צריך להשקיע הרבה אנרגיה כדי לשנות את המצב. מלבד העיתוי, חשוב גם שהצדדים ירצו לפתור את העימות. אייאפשר לחולל תפנית אלא אם כן שני הצדדים מגיעים למידה של הערכה הדדית ולהכרה שהאחר לא יכול בלי השני."

"הניסיון מראה", מדגיש כ"ץ, "שמנהל שנמצא בעימות עם ההורים לא יוכל לעמוד מולם לטווח ארוך. התהליך הטיפוסי הוא של התבצרות בעמדות והסלמה. גם אם הפיקוח והדרג הממונה ייתנו למנהל גיבוי, זה יהיה בצורה מוגבלת כי המערכת לא סובלת קונפליקט מתמשך. לאורך זמן למנהל אין סיכוי. מנהלים אפשר להחליף; הורים – לא."

נקיטת גישה אמפתית מצד מנהלים ומורים עשויה לדברי כ"ץ לרכך את הקונפליקט: "אני מציע לבוא כמה

ד"ר ישראל כ"ץ: "מרבית להשתמש ברטוריקה שההורה הוא לקוח, אבל לדעתי הורה אינו לקוח, אלא עוד שחקן בתוך המערכת שצריך לדעת לעבוד אתו"

שיותר בגישה מטפלת שרואה בכל מפגש עם ההורה ועם התלמיד הודמנות. מדובר בדינמיקה של יחסים שמתפתחים בה תסריטים ומתגלות בה תבניות חוזרות ואייבהנות שמסלימות. זה שכח בכל מערכת יחסים וזה נכון גם ביחסים בין מורים להורים. נחוצים כאן שילוב של ביטחון של המנהל במקצועיותו לצד פתיחות להיברות הכרוכה בהבנה שלא כל האמת בידו. המערכת הזאת היא עימותית ומרובת חרדה, ולכן בכל מקרה אני ממליץ להיות פתוח לקולות אחרים, להטיל ספק, לנסות לראות את הדברים אחרת ולכבד את ההבדלים."

גילויי תוקפנות מצד הורים כלפי מורים, לדברי כ"ץ, הם לא אחת ביטוי לחוסר ביטחון ולחוויה של איום או אשמה. "הם לא פועלים מנקודת חוזק. זו חולשה שמתורגמת לתוקפנות. ככל מקרה, הכי חשוב לאתר את המשבר, לתחום אותו ולנסות להרגיע."

כ"ץ מסכים לדעתם של מנהלים רבים שההורים המשכילים והמבוססים מציבים קושי מיוחד לפני המנהלים. "במצב כזה", הוא אומר, "סמכות מתנגשת בסמכות. ההורים מתנהגים כמי שיוודעים איך לעשות את זה, איך לנהל וללמד, ומבקשים לכפות את 'מומחיותם'. אבל מנהלים צריכים להשתדל שלא להיעלב מהם ולא להתקומם נגדם. צריך להכין את המנהלים והמורים לעבוד עם כל סוגי ההורים ולהשתמש לצורך זה גם בהכשרה מתאימה וגם להסתייע ביועצים בשעת משבר. כולם



עם בית הספר הקול של הילד הולך לאיבוד. לא אחת מדברים על הילדים במקום לדבר אתם."



ראובן לייבל בדק במסגרת עבודת מחקר שעשה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב את המכנים המשותפים של מנהלים שמצליחים לעבוד היטב עם הורים. המכנה המשותף הבולט ביותר לדעתו הוא ראיית ההורים

ראובן לייבל: "להורים יש כוח פוליטי. ראש עיר או ראש מועצה נבחרים לפי מידת שביעות הרצון ממערכת החינוך, ויש להם עניין לרצות את ההורים ולא את המנהל"

כנכס ולא כאיום והקפדה על זמינות, שקיפות והגינות. "התנאי של זמינות חיוני להצלחה בעבודה עם ההורים", הוא אומר, ומציין שמנהלים רבים מחייבים מורים לענות לשיחות טלפון של הורים בין ארבע אחר הצהריים לתשע בערב, אף על פי שהמורים חווים את ההוראה הזאת כחוסר גיבוי מצד המנהל.

רבים מהמנהלים שמצליחים לעבוד היטב עם ההורים נוקטים גישה פרואקטיבית, יוזמת. לייבל: "לעתים מנהלים שנוקטים גישה פרואקטיבית מוציאים להורים את הנשמה מרוב פעילויות עד שההורים אומרים 'תעזבו אותנו בשקט'. המשמעות המעשית של הגישה הפרואקטיבית היא שגם לאחר שהמנהל פתר בעיה עם הורה, למשל, הוא אינו נח על זרי הדפנה. אחרי שבוע-שבועיים הוא שוב מתקשר להורה כדי לשמוע אותו אומר: 'הבעיה נפתרה'. הרעיון הוא להבטיח שההורה זוכר את פתרון הבעיה ולא את עצם העובדה שהייתה בעיה".

עוד תכונה המאפיינת מנהלים שמצליחים לעבוד היטב עם הורים היא סטטוס אישי או עוגן סמכות מחוץ לבית הספר (למשל, מנהלים שהם מפקדים בכירים במיל') ויכולת להציב גבולות ולהנחות מורים איך לדבר עם הורים.

על סמך ניתוח עימותים בין הורים למנהלים לייבל קובע כי "מנהל לא יכול לנצח במלחמה מול הורים. הוא יכול לנצח בקרב, אבל לא במלחמה, מפני שמנהל בעימות הופך לנטל על המערכת. להורים יש כוח פוליטי. ראש עיר או ראש מועצה נבחרים לפי מידת שביעות הרצון ממערכת החינוך, ויש להם עניין לרצות את ההורים ולא את המנהל". אחת המסקנות של עבודתו היא שבכל בית ספר צריך אדם שישמש בתפקיד רכז הורים, מחזיק תיק הורים או אחראי קשרי קהילה.



אברהם פרנק, מנהל לשעבר של תיכון גוונים במועצה אזורית מנשה, טוען כי העובדה שמשרד החינוך לא

מרבית להשתמש ברטוריקה שההורה הוא לקוח, אבל לדעתי הורה אינו לקוח, אלא עוד שחקן בתוך המערכת שצריך לדעת לעבוד אתו. מדובר בשלושה קודקודים: בית הספר, ההורים והילדים. כשמתרחש משבר צריך לשמוע את הגרסה המלאה של כל הצדדים ולנסות להבין ולכבד גם את הברלי הפרספקטיבות".

עבודה נכונה עם הורים, מדגיש כ"ץ, כרוכה בהרבה מאוד עומס על המורים. אבל "אם בבית הספר יש שיח ושיג עם ההורים ורואים בהם עוד אלמנט חיוני בסביבת בית הספר, ולא 'תיק', אז הופכים אותם לחלק מועיל – אם גם מורכב – בעולם המשותף של בית הספר וסביבתו".

בבית ספר גדול למנהל אין סיכוי להיות בקשר משמעותי עם כל ההורים. גם למורה בכיתה רגילה קשה ליצור קשר עם כל ההורים (וגם עם כל התלמידים). התוצאה היא, טוען כ"ץ, שלא פעם הקשר עם ההורים מטופל על ידי "יצירת בירוקרטיה של ועדי הורים שלא מייצגת את ההורים, אלא מייצרת מעין עסקנות שמזינה את עצמה". יש מנהלים שמעוניינים בהורים בעיקר כשלוחה של בית הספר או כתומכים בארגון אירועים. הם נדהמים כאשר הם מגלים שיש הורים שרוצים מעורבות משמעותית יותר.



כ"ץ אומר ששתי ספר הם ארגונים עמוסים, מורכבים ומתוחים ושההבדלים והניגודים הלגיטימיים הופכים בהם בקלות לעימותים. מנהלים ומורים צריכים לקבל הדרכה כיצד להבין את המקום שממנו ההורים באים ועם זאת לא לוותר על אחריותם ועל אמירתם המתחייבת. "לשלוח את הילד מהבית לבית הספר באופן קבוע", מסביר כ"ץ, "זו פעולה רגשית לא קלה ולא פשוטה שיכולה למלא את ההורה בדאגה או ברגש אשמה, ואלה עלולים להביא

ענת כנפו: "במערכת החינוך יש מורות מדהימות שרואות בהוראה שליחות, אבל יש גם מורות שלא ראויות לשם 'מורות'; וכשהילד שלך נפגע, את הופכת לנמרה"

לתוקפנות מצדו. יש להביא בחשבון שנקודות המבט של המורה ושל ההורה על הילד שונות זו מזו. להורה הילד הוא עולם ומלואו, אבל בשביל המורה הילד הוא תלמיד אחד מני רבים, ובגבולות הזמן העומד לרשותו הוא מתקשה להגיב לצרכיו הייחודיים. זה יוצר קושי ומתח ביחסים עם ההורים, שלא פעם יש להם גם חשבון עם בית הספר שבו למדו בילדותם".

כ"ץ גם מזהיר מפני הנטייה להתעלם מהעמדה המובחנת של הילדים במצבי קונפליקט. "הקול של הילד והקול של ההורה אינם קול אחד, והרבה פעמים בעימות

חוזן ושל ערכים ולכלול בו את ההורים, כך שגם הוא וגם ההורים יזכו בהשפעה. בתי ספר שמשכילים לעשות זאת אינם מאוימים על ידי ההורים. יש גבולות ומסגרות ויש מערכת יחסים של שיתוף פעולה, ולא מערכת של חשדות ששום דבר טוב לא צומח ממנה. צוותי בתי הספר צריכים להשקיע ולעבור הרבה הכשרה כדי לדעת איך לטפל נכון במשאב ששמו ההורים."

ענת כנפו מארגון ההורים הארצי מספרת כיצד התנסות אישית עם "מורה לא ראויה" שינתה את גישתה כלפי בית הספר: "נתתי גיבוי מוחלט למערכת. עזרתי למורים והנחיתי את הילד לשתף פעולה עם מורים עד שהוא נפגע

הגדיר כהלכה את גבולות המעורבות ההורית יוצרת זירה שבה "הורים חזקים שיש להם כסף משיגים את מה שהורים חלשים לא מצליחים".

פרנק מדגיש שהכוח שמשרד החינוך מקנה לוועדי הורים אינו מאוזן. "ועדי הורים יכולים לקבוע מי ינהל את בית הספר, אבל למנהל אין יכולת להשפיע על בחירת יו"ר ועד ההורים. לדעתי צריך לאפשר למנהל להטיל וטו על בחירת יו"ר ועד הורים לעומתי. המנהל צריך פרטנר לעבוד אתו ולא לבזבז זמן על מלחמות".

שיתוף פעולה בין בית הספר להורים, מודה פרנק, מועיל לכל המעורבים: "הורים צריכים את עזרת בית הספר כדי ליצור 'ברית מבוגרים' ולהציב לילד גבולות ומסגרת. בגודל, בית הספר צריך ליצור ציר מארגן של אג'נדה, של

"האבירים נעשו נוכלים והנוכלים אבירים"

שיחה עם ד"ר נרי הורוביץ, יו"ר "אגורא מדיניות", חברה לניתוח מדיניות

הוא מחויב לממדים הרגשיים של הלמידה והתלמידים. בית ספר שזוכה לפחות אמון נכנס בעצם לתחומים יותר רגישים. התפיסה שאין הישגים קוגניטיביים בלי החלק הרגשי היא כיום התפיסה השלטת במערכת החינוך, והיא מגבירה את המעורבות והציפיות של הורים. טיפול בממדים הרגשיים-אישיותיים של כל תלמיד היא מעבר ליכולתו של בית הספר ומטילה עליו התמודדויות שהוא אינו מסוגל להן. המצב כיום הוא שאינך יודע מתי מתחיל ונגמר הבית ומתי נגמר ומתחיל המרחב הציבורי.

אם אינך מטפל בממדים הרגשיים אינך יכול ללמד.

כן, רק צריך לדעת מה המחיר. בעבר נחשב בית הספר למרחב מוגן; היום הוא נחשב למרחב שמייצר בעיות כמו אלימות והתעללויות, כולל התעללויות רגשיות. ההורים, שגדלו על ברכי תאוריות פסיכולוגיות שונות, ערוכים לגונן על ילדיהם, מה שיוצר אצלם רמת אמון נמוכה כלפי בית הספר וגורר דה-לגיטימציה של ההוראה כפרופסיה. בתנאים אלו מגיעים לבית הספר יותר מדי בעלי מקצועות תומכים, טיפוליים, שבעבר העניקו שירותים מחוץ למסגרת מערכת החינוך. החדירה לתחום התרפויטי בתוספת מנגנוני שוק ותפיסה חדשה של יחסי מדינה-אזרח מרכיבים את הרקע הרחב למעורבות הורים בצורתה הקיימת.

ביחסי האמון בין האזרח לבין המדינה. אם בעבר האזרח נתפס כנוכל והמדינה נתפסה כאביר, הרי שעתה המדינה היא הנוכל והאזרח הוא האביר. יש לזה השלכות בכל מפגש של האזרח עם המדינה הרבה מעבר למערכת החינוך.

האזרח כיום נתפס כשחקן רצינולי, כמי שיודע טוב מכל אחד אחר מה טוב עבורו. האמונה שלאנשי השירות הציבורי יש ידע פרופסיונלי שהודות לו הם יודעים מה טוב ושהם פועלים תמיד למען האינטרס הכללי קרסה. אפילו כלפי שוטרים אנו מתייחסים בחשדנות רבה. עובדי המדינה נתפסים כ"מועדים לפרוענות". דורשים מהם רמה גבוהה של שקיפות ועמידה במבחנים אתיים כי האמון בהם התערער. אנו נוטים לחשוד בידע המקצועי שלהם ובאינטרס שלהם; הם אינם מייצגים את האינטרס הכללי אלא את האינטרס המערכתי, המוסדי או האישי.

זה הצטרף לעיסוק העצום בשירות עם כניסתן של פרדיגמות עסקיות לעולם הניהול הציבורי. מנגנוני שוק ובחירה בחינוך מערערים את החווה הישן של הורים-תלמיד-בית ספר, אולם אינם מחליפים אותו בצורה מלאה. בתחום זה נותרנו בזמן בין השמשות.

מה עושה בית הספר נוכח תופעה זו? במקום להציב גבולות ברורים לפעילותו, בית הספר הולך לכיוון התרפויטי כדי לקבל לגיטימציה. החווה שנכרת בינו לבין ההורים השתנה, ומעתה

■ האם שינוי ביחס למעורבות-התערבות הורים במערכת החינוך הוא עניין מקומי או עולמי?

בעולם כולו חל ב-15 השנים האחרונות שינוי ביחס למעורבות הורים. אם בשנות השישים התמקרו ספרי חינוך שעסקו במעורבות הורים בשאלה כיצד לגייס "הורים אפתיים", היום השאלה היא איך לרסן "הורים מתערבים". החווה בין הורים לבין מוסדות חינוך השתנה מן היסוד. הורים לילדים בגיל הרך מציבים מצלמות מפחד שהילדים יתפכו לקרבנות. השינוי ניכר גם ביחס של בתי המשפט, אשר מעדיפים באופן בולט את עמדות ההורים על פני עמדות המדינה ואת הבית על פני המוסד החינוכי. יש לכך עדות קיצונית בתחום הרווחה, שם מקובל ההיגד הבעייתי "הבית הגרוע ביותר עדיף על המוסד הטוב ביותר". בכל העולם אפשר למצוא היום פסיקות ליברליות לטובת הורים, החל מבחירת הורים וכלה בחינוך ביתי. מה שהיה בגדר הזכות ההיסטורית של המדינה לחינוך לאזרחות ולחברות לשוק העבודה שוב אינו בלתי מעורער; הוא מוכפף לזכות היסוד של הורים ולעקרון הריבונות של המשפחה.

■ מה גרם לשינוי הזה?

מדובר במשבר אמון כלפי השירות הציבורי. בספר "אבירים ונוכלים", שכתב יועץ מדיניות חברתית של ראש ממשלת בריטניה טוני בלייר, מתואר המהפך שחל

להנהגת ההורים הבית ספרית יש פורום מוביל כן ארבעה אנשים העוסק בבעיות דחופות. כמו כן פועלות בבית הספר הנהגות כיתתיות נבחרות, המטפלות יחד עם המחנכות בענייני הכיתות ויש שפע של פעילויות הורים: הורים מנחים הורים, הורים מלווים הסעות, ימי הורים ועוד.

"רוב המורים", אומרת יורמן, "נוטים להרגיש שההורים נגרם. אני מלמדת את המורים שלי לחשוב שההורה בעדם; שכדאי לשוחח אתו וכי משיחה כזאת עשויה לצמוח טובה. כל עוד ההורים לא עוברים על הקווים האדומים הידועים לכול – הם מודפסים ביומן התלמיד שאנחנו מחלקים – שיתוף הפעולה מלא. ההורים יודעים שהם לא מתערבים מי תלמד ומה היא תלמד. הם יודעים שאם יש להם בעיה עליהם לפנות לנציג שלהם שיביא את זה לטיפול. "אני מנחה את המורים שחובה עליהם לשוב אל ההורה שדיווח על בעיה ולשוחח אתו, כי זה מראה שאנחנו מבצעים מעקב. יש לבית הספר יועצת ופסיכולוגית, וההורים יודעים שבית הספר פועל בצורה הכי מקצועית שאפשר. הם יודעים שכאשר מתעורר קושי, אני לא מסתירה אותו. למשל, כשהיינו צריכים ליצור כיתה של 37 תלמידים, יידענו את ההורים וגיבנו את הכיתה עם שעות תגבור וסיוע. ההורים יודעים שאם הילד יהווה אלימות, נעצור ונטפל ולא נטייה; ננהג בלא פשרות ונשמור על ילדם. היו מקרים שמורה השפילה ילד או התנהגה בצורה לא הולמת. הזמנתי את המורה לבירור, אבל נמנעתי מלערוך לה משפט שדה.

"כשהורה מתלונן על מורה אני אומרת לו, 'כתוב לי על המקרה ואני אדבר עם המורה', ואז אני מזהירה את המורה ורוצה לדעת מה נעשה בעניין. למורה אני אומרת, 'ומני את ההורה. אל תחכי שהוא יתקשר'. אם יש צורך, היועצת מתערבת. שבועיים אחרי שאני או היועצת מתערבות חוזרים אל ההורה לוודא שהכול בסדר.

אברהם פרנק: "העובדה שמשרד החינוך לא הגדיר כהלכה את גבולות המעורבות ההורית יוצרת זירה שבה הורים חזקים שיש להם כסף משיגים את מה שהורים חלשים לא מצליחים"

"הילדים בבית הספר צריכים למלא בסוף כל יום טבלת 'מוגנות' שבה הם משיבים על השאלה אם הרגישו מוגנים או לא מוגנים באותו יום. הטבלה תלויה אצלי בחדר ודרכה אני מגיע הרבה פעמים לבעיות שלא ידעתי עליהן. נכון שברוך ז'ו למורים יש הרבה יותר עומס עבודה, אבל מהר מאוד הם מבינים שעדיף לשתף הורים במקום לכבות שרפות. במקרים קיצוניים, כשאני צריכה להרחיק תלמיד, יש לי גיבוי מההורים, וכשההורים מרוצים – בית הספר אפקטיבי יותר ולמורים יש חוויית הצלחה בהוראה".

ממורה לא ראויה. במערכת החינוך יש מורות מדהימות שרואות בהוראה שליחות, אבל יש גם מורות שלא ראויות לשם 'מורות'; וכשהילד שלך נפגע, את הופכת לנמרה. כשהייתי בוועד ההורים הגיעו אליי תלונות של אמהות על מורה שלימדה בכיתה של הילד שלי. אחרי שילדים כתבו לי מה המורה הזאת עושה להם הלכתי לפגוש את המנהלת. הראיתי לה את המכתבים והיא הבטיחה שלא להראות אותם למורה. המנהלת לא עמדה בהבטחה ובעקבות

מילי יורמן: "רוב המורים נוטים להרגיש שההורים נגדם. אני מלמדת את המורים שלי לחשוב שההורה בעדם; שכדאי לשוחח אתו וכי משיחה כזו עשויה לצמוח טובה"

זאת המורה הזאת 'נכנסה' בכל אחד מכותבי המכתבים, כולל בילד שלי. התלוננתי אצל המפקחת, והיא ביקשה שהילדים יכתבו שוב את מכתביהם. המנהלת ניסתה לומר שאני 'אמא כועסת' ושיש לי עניין אישי, אבל המפקחת, לאחר שראתה את מה שהילדים כתבו, הודיעה לי שהמורה לא תלמד בשנה הבאה בבית הספר ושספק אם היא תשוב להיות בכלל מורה.

"ההיכרות עם מערכת החינוך חיזקה אותי וכשמורה קראה לבן השני שלי 'טיפש' הגבתי בזעם. נכנסתי לכיתה ואמרתי לה מול התלמידים, 'נראה אותך עושה את זה שוב לידי'. היום אני יודעת שזו הייתה תגובה לא ראויה, אבל לא יכולתי להבליג".

ניסיונה בארגון ההורים, טוענת כנפו, מעיד שלא תמיד האינטרסים של ההורים עולים בקנה אחד עם האינטרסים של המנהלים. "אמהות התלוננו לפניי שילדות בנות 12 'ירדו' לבנים כמתנת בת מצווה. חשבת שזה אירוע מזועזע והדפעימי עד ששמעתי מכל מיני מקומות בארץ שזו ממש אופנה. באחד המקרים הילדים צילמו בוידאו את האירוע והפיצו את הסרט. הנהלת בית הספר רצתה לטייה את המקרה מחשש לפגיעה בשמו של בית הספר, ודווקא האמהות הן שרצו למנוע טיוח כדי שהתופעה תטופל".

• • •

מילי יורמן, מנהלת ממלכתית א' בהוד השרון, בעלת 15 שנות ותק בניהול, טוענת שיש משבר אמון בין ההורים למערכת החינוך ולכן כל מנהל צריך לבנות בסיס אמון נפרד עם ההורים. "אם המנהל רואה בהורים משאב, יצירת אמון הופכת לאתגר", אומרת יורמן, שנחשבת למנהלת המצליחה לעבוד היטב עם ההורים. בבית הספר שלה פועלת הנהגת הורים המורכבת מנציגים נבחרים של כל כיתה. ההנהגה נפגשת בקביעות עם ההנהלה ועם המורים כדי לקדם את אקלים בית הספר. בנוסף לכל הורה יש עניין מסוים שהוא דוחף, כגון יריד ספרים משומשים או הפסקה פעילה.



מהורים שקופים להורים מנהיגים

הורים היודעים להנהיג את ילדיהם מתלות לעצמאות הם המפתח לחברה בריאה. הורים מנהיגים יודעים לעבוד עם מורים. כדי לאפשר עבודת הורים-מורים טובה הוקם המרכז הארצי לקידום שותפות בחינוך

רינה כהן

חלקים: לגלות לילד מי הוא – מהי זהותו ומה השתייכותו; לגלות לילד מהו העולם – החברה והסביבה שבתוכו הוא חי; לסייע לילד לגלות את היחסים והקשרים בינו לבין העולם. הסוד מתגלה במסע משותף של הורים וילדים המתחיל בתחנת התלות, שלב שבו הילד תלוי באופן מלא בהוריו, ומסתיים, יש לקוות, בתחנת העצמאות, שבה הילד שבגר יכול לעמוד ברשות עצמו, להנהיג את עצמו ואחרים. כדי לממש את תפקידם כהורים המובילים את ילדיהם מתלות לעצמאות, על ההורים למוג מנהיגות ואחריות המהווים יחד את מהות ההורות.

השפה העברית, כביטוי מובהק של תרבות המבטאת תפיסת עולם, מבהירה באופן חרי-משמעי את מוטיב המנהיגות שבהורות. המילה "הורה" נגזרת מהמילה "הר" – המקום הגבוה שממנו רואים רחוק ורחב יותר ושאליו נושאים עיניים. "אשא עיני אל ההרים מאין יבוא עזרי". ורש"י אומר: "אל תקרא הרים, תקרא הורים". וכן, מנהיגות הורית, כמו כל מנהיגות, מתחילה ברצון, בהנעה. מקור המילה "אב" בשורש "אבה" – רצה. המשכה באמון שרוכשים המונהגים למנהיג. המילה "אם" מרמזת על אמון; בתהליך האומנה בונה האם את האמון של הילד בעולם.

מנהיגות בכלל ומנהיגות הורית בפרט מוגדרת במילון "תופעה פסיכולוגית של השפעה על האמונות, הדעות, הרגשות וההתנהגות". כיצד מפעילים הורים את מנהיגותם? מהיכן נובע השפע של ההורים ובאיזה שיפוע הוא נע מהם לילד? הורים מפעילים מנהיגות באמצעות שני יסודות היוצרים את ההורות: **אונים**, יסוד האב – עוצמה, הכוונה, סמכות; ו**רחמים**, יסוד האם, מלשון "רחם" – הכלה, הזנה, תמיכה. במציאות נמצאים שני היסודות הללו אצל כל אחד מההורים. השילוב בין אונים לרחמים מאפשר את הולדת הילד ולידתו ובר כבד את היווצרות ההורות והמנהיגות ההורית. שילובים שונים בין אונים לרחמים מאפשרים התנהגויות הוריות הנעות מקוטב של כפייה ותקיפות לקוטב של הכלה, חמלה ומתירנות – התרה מוחלטת של הילד מהסמכות ההורית.

המנהיגות ההורית נעה דרך ארבעה סגנונות הורות

מנהיגות הורית היא החומר והרוח שמהם גדלים ילדים ועליהם נבנית החברה, כולל ההורים שבה. מנהיגות הורית היא הגורם החשוב ביותר בחינוך בבית, בבית הספר ובעיצוב חברה המסוגלת להתמודד עם האתגרים העצומים העומדים לפנייה. המחלקה להורים, משפחה וקהילה במשרד החינוך, המחלקה שאני עומדת בראשה, הגדירה את מטרתה על רקע זה: "פיתוח, עיצוב וגיבוש של מנהיגות הורית אפקטיבית, מתפקדת, רלוונטית ותכליתית אצל כל הורה החפץ בכך".

אלה המבקשים לחנך הורים ולעצב הורות בריאה צריכים לשאול עצמם לפחות שתי שאלות יסוד: (1) מהי הורות – מה משמעותה וייחודה?; (2) מהם המשאבים המעניקים להורות את סגולותיה ועוצמתה? את התשובות לשאלות אלה חילצנו – יועצי המחלקה ועובדיה – מתחומי הפדגוגיה, הפסיכולוגיה והסוציולוגיה, מחוכמת הדורות (בעיקר מחוכמת היהדות) ומניסיונו העשיר בעבודה עם הורים. על בסיס זה פיתחנו השקפה ייחודית על העצמת הורים ועל תפקידם במשפחה, במערכת החינוך ובחברה.

סגנונות הורות

הורים וילדים ירדו לעולם כרוכים זה בזה והם מקיימים מופע משותף. עם כל ילד שנולד נולדת באותו רגע ממש גם אם וברוב המקרים גם אב. הורים וילדים מתפתחים ומשתנים יחדיו בתוך מסע למידה משותף שבו הם משמשים מנועי צמיחה זה לזה. תפקידם של ההורים בכל מקום ובכל זמן הוא לגדל ולחנך את הילדים ולהכין אותם לתפקידם כבוגרים – בני אדם אותנטיים ואוטונומיים. תפקידם של ההורים כלפי ילדיהם הוא לצמצם סיכונים ולהגדיר סיכונים; להצמיח להם שורשים וכנפיים; או כפי שאנו אומרים במחלקה – "לגלות להם את הסוד". ולסוד שלושה

רינה כהן היא מנהלת המחלקה להורים, משפחה וקהילה במשרד החינוך
rinaco2@education.gov.il

המציאות הנוכחית מחלישה את המנהיגות ההורית ומונעת מהורים לעצב את תפקידם (הורות זה תפקיד) כהורים מיטיבים. המציאות הנוכחית אינה מאפשרת להורים להביא לידי ביטוי את מנהיגותם. החלשת ההורים היא החלשת הילדים. דוח העוני שעדיין לא נכתב הוא דוח העוני הרגשי של ילדים (וגם של מבוגרים, בהם ההורים עצמם). העוני הזה מתבטא באלימות, בשימוש באלכוהול ובסמים, בהישגים לימודיים ירודים, בתחושות מתעצמות של חמצה, ניכור ובדידות; העוני הזה הוא תוצאה של מנהיגות הורית חלשה ומוחלשת.

יש שני מקורות עיקריים להורות החלשה והמוחלשת: **ההורים עצמם**: ממפגשים עם הורים רבים ושונים למדנו שרוב ההורים אינם מודעים למשמעות ולחשיבות של ההורות. למדנו גם שלהורים רבים חסר ידע בסיסי על תפקיד ההורות ועל תהליכים הוריים שהם עצמם עוברים. כמו כן חסר להם ידע בסיסי על תהליכי התפתחות והתחנכות של ילדים. הורים רבים חסרים כישורי הורות והם חשים בדידות רבה ואינם יודעים במי ואיך להיעזר. הורים רבים נבוכים בנוגע למידת העזרה שהם רשאים ויכולים לקבל מעובדי מערכת החינוך – גננות, מורים ומנהלים. האם עובדי החינוך יקשיבו וסייעו להם? האם אפשר לתת בהם אמון?

הסביבה החברתית: למרות הרושם ההפוך שהתקשורת יצרה, להורים ולהורות בישראל אין מעמד ואין נוכחות. בחברה הישראלית על מערכותיה השונות אין מקום מוגדר להורים וזכויותיהם אינן ברורות. ההורים הם מעמד שקוף. לא רואים אותם; רואים דרכם – בעיקר את התופעות השליליות בקרב ילדים ובני נוער. כאשר "רואים" את ההורים, רואים אותם כאמצעים להשגת יעדים שונים. אם רוצים מנהיגות הורית, אם רוצים תפקוד הורי, אם רוצים הורות טובה, אם רוצים חברה בריאה, יש לתת להורים מעמד ולהכיר בהם כסובייקט – כבני אדם הנושאים באחריות מיוחדת; כמי

שראויים וצריכים לעמוד בראש הפירמידה ולהפוך משקופים למנהיגים.

במציאות הנוכחית ההורים "נרדפים" או "מוכחשים" מצד ילדיהם ומצד החברה על מוסדותיה. בנסיבות כאלה הם מקיימים הורות מכווצת, מאוימת, מתגוננת. מנהיגות הורית כזאת – במיוחד של הורים שלא נולדו בישראל – היא ערובה לחברה חלשה. מדינה אחראית הרואגת לעתיד החברה שהיא מנהלת חייבת להשקיע בחינוך האיכות ההורית.

לקראת ברית חינוכית

ההשקעה בחינוך ילדים ונוער תתקשה לשאת פרי בלא שיתוף ההורים. שיתוף ההורים במערכות השונות

המגיבים על מצבם של הילדים בגילים השונים: 1. לקבוע – ההורים קובעים את אורחות החיים בבית ואת כלליו. זו זכותם וחובתם מתוקף תפקידם ומעמדם. 2. לשכנע – ההורים משתמשים במנהיגותם כדי לספק פירושים ונימוקים לכללים ולפתח אצל הילדים הבנה וקבלה שלהם. 3. לייעץ – ההורים משוחחים עם הילדים ומציגים לפנייהם את שיקול דעתם, תוך כדי הקשבה לדעותיהם של הילדים. 4. לשחרר – ההורים והילד מתקרבים לתחנת היעד של המסע המשותף – עצמאות. ההורים הניחו תשתית והם משחררים את הילד שבגר להיות הוא עצמו. האומנות ההורית מתבטאת ביכולת ליישם בגמישות את כל הסגנונות ולהתאים את הסגנון המנהיגותי לילד על פי שלבי התפתחותו.

משאבי הורות

כדי למלא את תפקידם ההורי מנהיגותי מצוידים ההורים בשני משאבים פוטנציאליים: **אהבה וחוכמה**. האהבה היא המנוע הגדול של ההורים. "אין אהבה כמו אהבה של אמה". שורש האהבה הוא באמון המוחלט שרוחשת האם לילדה הרך ולעצמה כמי שמוסוגלת למלא את התפקיד ההורי; היא מזהה את ה"טוב" המצוי אצל שניהם ויכול להתפתח לתכלית זו היא מקיימת הידרברות מתמדת עם עצמה, עם ילדה ועם סביבתה. אמון, הכרה בטוב והידברות יוצרים **אהבה** – התמצית שממנה מגדלים בני אדם. אהבה היא הביטוי להתקשרות הייחודית הנרקמת בין הילד לבין המטפלים בו – הוריו. מתוך הדיאדה הזאת – קשרי הורה-ילד – נבנה יחסו של הילד לעולם, נבנה עתידו ו"גורלו".

חוכמה היא המשאב להפעלת מנהיגות הורית תכליתית. מנהיגות זו מסתייעת בחוכמה כדי לחזור ולהתחבר לחלום ההורי ולעיתים אף לגבש ממנו חזון הורי, לבחון את הפילים, הכוחות והבישורים ההוריים הקיימים והדרושים, להציב מטרות ולאתר מכשולים ולכסוף – לזהות הזדמנויות, להגדיר הצלחות ולתת מקום

להתלבטויות. החוכמה היא חוכמת החיים של ההורים והידע המצטבר שלהם, המסייעים להם להפעיל שיקול דעת ולקבל החלטות במהלך המעשה ההורי של גידול הילד.

הורות על יסודותיה, אוניברסלית, ועל משאביה, אהבה וחוכמה, היא המהות שאנו אמורים לדרוש מההורים ולסייע להם להוציאה מן הכוח אל הפועל.

המעמד השקוף

מנהיגות הורית, יותר מכל גורם אחר, יוצרת סביבה בטוחה להתפתחותם של ילדים – מעניקה להם תחושה של ערך עצמי, ביטחון ושייכות. וככל שהכרה בחשיבותה של המנהיגות ההורית מתפשטת, כך מחלישה אותה המציאות.

ידיעה – שלהורים ולמורים יש מטרות חינוכיות משותפות והם יכולים וצריכים לפעול יחד, כל אחד על פי דרכו, כדי לקדם את המטרה המשותפת ולהעצים אלה את אלה.

הבנה – שברית חינוכית בין מורים להורים היא הכרחית וכדי ליצור אותה נדרש תהליך שיטתי בהנחיית אנשי מקצוע מתחומי ההורות והחינוך.

הברית החינוכית מבוססת על הרעיון שהאחריות ליחסים שבין מורים להורים מוטלת עליהם עצמם וששילוב מוצלח של המשאב הטבעי של ההורות עם המשאב המקצועי של החינוך הבית ספרי מותנה באיכות הדיאלוג ביניהם.

מרתון לפעולה

כדי להגשים את הרעיון של ברית חינוכית ולקדם הידברות בין מורים להורים הקימה המחלקה להורים, משפחה וקהילה במשרד החינוך מרכז ארצי לקידום שותפות בחינוך, מרכז מהו"ת – מורים, הורים ותקשורת. המרכז פועל במכללת לוינסקי לחינוך ושותפים בניהולו ארגוני המורים, נציגי הורים, מנהלי מחלקות החינוך, המכללות לחינוך, אגפי משרד החינוך ומרכזים ומכוני להעצמת הורים. במרכז מהו"ת ובהשראתו פותחו והופעלו כמה תכניות. לדוגמה:

שיח מורים הורים: תכנית לחדרי מורים שמטרתה לפתח מודעות, לגבש עמדות ולתת כלים למורים לניהול שיח חינוכי בונה עם הורים.

מנחה הורים בית ספרי: תכנית להכשרת מנחה הורים בבית הספר שמטרתה למסד כתובת מקצועית להורים בבית הספר.

ברית מחנכים: תכנית בשם "ברית חינוכית" שבה הורים ומורים כותבים אמנה להגדרת יעדים משותפים ולהסדרת היחסים ביניהם.

הכשרת מחנכים לקשרי הורים-מורים במערכת החינוך: תכנית חדשנית להכשרת מחנכים לקירוב בין מורים להורים.

הורים פעילי חינוך וועדי הורים: תכנית להכשרת הורים פעילים וועדי הורים למעורבות חינוכית המבוססת על ידע מקצועי.

גישור חינוכי: תכנית להכשרת מחנכים לגישור חינוכי והפעלת מרכז ארצי לגישור חינוכי בין מורים להורים לטיפול בחילוקי דעות במערכת החינוך היישובית והבית ספרית.

הכשרת מורים לפיתוח תקשורת חינוכית עם הורים: תכנית לימודים לפרחי הוראה בנושא יחסי הורים-מערכת החינוך.

מתווה להסדרת היחסים בין כל גורמי החינוך במערכת הבית ספרית ובמערכת היישובית: הצעה מושכלת, מקיפה ושיטתית לניהול היחסים בין כל גורמי החינוך ביישוב. אלה מקצת התכניות שפותחו במחלקה ובעידודה ומיושמות בהצלחה במקומות רבים בארץ. כל התכניות מבוססות על עיקרון מנחה אחד – העצמת המנהיגות ההורית.

■

מעורר קשיים ותהיות. המערכת המובהקת ביותר שבה מתנהל בירור בנוגע לשיתוף פעולה כזה היא מערכת החינוך. הורים ואנשי חינוך רוצים לפעול במשותף אך אינם יודעים כיצד. הבעיה העיקרית היא הגדרת מקומם של ההורים במערכת החינוך.

במשך שנים רבות הורים לא ביקשו וגם לא התבקשו לפעול במערכת החינוך. הם הודרו ממנה משום שנתפסו כלא רלוונטיים או כאיום. מקצת ההורים הדירו עצמם מן המערכת משום שסמכו עליה ואחרים משום שלא מצאו דרך להיכנס לתוכה. בעשורים האחרונים גברה ההכרה שמצבה של מערכת החינוך אינו כפי שטוב והורים ומורים החלו לגשש לקראת שיתוף פעולה. שיתוף הפעולה נמצא בראשיתו וגבולותיו נוזלים. הסוגיה מוגדרת בצמד הניגודים "מעורבות-התערבות" – מעורבות היא טובה; התערבות היא רעה. כיוון שמעמד ההורים אינו ברור וזכויותיהם מעורפלות, המתח הזה בין התערבות למעורבות ימשיך ללוות אותנו.

בשנים האחרונות שולטת במערכת החינוך פרדיגמת השירות-לקוח. המערכת מגדירה עצמה כנותנת שירות ואת ההורים כלקוחות. הגדרה זו מכוננת את ההורים כצרכנים והיא מזמינה מהם התנהגויות צרכניות. ואכן, ההורים מתנהגים פעמים רבות כצרכנים ומבקשים לעשות שימוש בזכותם לבחור סחורה או להתלונן עליה. כאשר המערכת אינה מספקת שירות הולם, ההורים-הצרכנים נוטשים אותה לבתי ספר חצי פרטיים או "פורצים" לבית הספר עם תביעות שונות וחולקים על שיקול הדעת המקצועי של המנהלים והמורים, כלומר "מתערבים". וכאשר ההורים אינם מתערבים ואינם מעורבים המורים רואים בכך אדישות לגורל ילדיהם וזלזול בעבודת בית הספר. לעתים קרובות אומרים בבית הספר "דווקא ההורים שהיו צריכים להגיע לא מגיעים".

מי יקבע מהי הפעילות ההורית הראויה והרצויה בחינוך? מהו התהליך שבאמצעותו ייקבעו הדברים? כיצד יהיו מורים והורים מוכנים לתהליך? התשובות לשאלות אלו יקבעו במידה רבה את איכותה של מערכת החינוך.

מתוך הכרה באינטרס המשותף של הורים ומורים – חינוך טוב לילדים – ומתוך הבנה שההורים הם משאב החינוך הטבעי והמורים הם משאב החינוך המקצועי ושיש צורך בשני המשאבים, הגינו את הרעיון של ברית חינוכית. מדובר במסגרת ותהליך שבאמצעותם יוכלו הורים ומורים לגבש את דפוס היחסים הרצוי ביניהם. ברית זו תתבסס על פרדיגמה של אחדות המטרה ושותפות באחריות, והיא מחייבת היערכות מיוחדת.

הברית החינוכית שאנו מציעים ניצבת על ארבעה אדנים:

אמונה – במסוגלותם וברצונם של מורים והורים להצליח בעבודת החינוך ואמונה ששניהם שוחרי טוב ועושים כמיטב יכולתם.

הכרה – בריבוי המטרות החינוכיות ובמורכבותן, במיעוט המשאבים החינוכיים ובמוגבלותם, בייחודיות של משאבי ההורים והמורים.

כאלה אנחנו

20 טיפוסים הורים שכל מורה פגש או יפגוש

איורים: אופיר שרר



המתלונן

הורה שתמיד מוצא משהו או מישהו לא בסדר בבית הספר, אבל אף פעם לא מקבל על עצמו אחריות.



המוקסם

הורה שמוקסם ממה שקורה בבית הספר: מהנעורים התוססים, מהמורים, מתחושת המשמעות שיש בבית הספר. העבודה שלו די משעממת, ובבית הספר יש אינטראקציות אנרגטיות.



הביקורתי

הורה שלא מאמין במוסד שנקרא בית ספר. כל דבר חשוב שהילד ילמד, הוא ילמד בבית. בית הספר לדעתו הוא מוסד של המאה התשע עשרה, שמשעמם את הילדים ואינו תורם להתפתחותם. אין לו עניין רב בתעודות (הטובות) שהילד מביא, כי הוא לא מעריך את המוסד שמנפיק אותן.



תואם הילד

הורה שרואה את בית הספר רק דרך עיניו של הילד: כאשר הילד מצליח בבית הספר וטוב לו שם, בית הספר מצויץ וההורה משבח אותו בכל מקום. כאשר קורה ההפך, בית הספר נעשה רע וההורה משמיץ אותו בכל מקום.



הדו-פרצופי

הורה שדורש שבית הספר "יחזיק קצר" את הילדים בכלל ואת הילדים "המופרעים" בפרט, אבל אם וכאשר מענישים את הילד שלו, הוא מתלונן שבית הספר נוקט יד קשה מדי.

האמביציוזי

הורה שרוצה ילד "מוצלח", כזה שיביא לו (והוא יראה לקרובים) תעודות טובות ובגרויות עם חמש יחידות בהכול. לדעתו הילד שלו מחונן (למרות שלא עבר את הבדיקות למחוננים), ומי שלא מאמין, שיחכה לתעודות. התעודות הן שלב במטרה הסופית: מקצוע יוקרתי, משהו שאפשר לספר עליו בגאווה ולהרגיש ש"עשיתי את זה".



המשפטן

הורה שבכל בעיה ועניין מאיים בשם החוק ומבטיח שיפנה לעורך דין.



המצפה לנס

הורה חסר אונים ומיואש שאיבר שליטה על הילד ומצפה שבית הספר יעשה מהילד "בן אדם". הוא לא הצליח (הילד מתנהג רע בבית ובשכונה) והוא מקווה שבית הספר יחולל נס (שיחזיקו את הילד קצר לכל הפחות).

התובעני

הורה סמכותי ובעל דרישות: שהמורה או המנהלת יפוטרו, שבית הספר יהיה יותר חזק ויעניש יותר, שיעשו רק את מה שהוא חושב שנכון.



מתקן העולם

הורה שרואה בקהילת בית הספר הזדמנות לבנות קהילה צודקת ועולם טוב יותר. הוא מזדהה עם הערכים שבית הספר מדבר עליהם ורוצה לממש אותם. ייתכן שהיה פעם בתנועת נוער והוא משחזר חלומות שנחלמו שם על חברה ועולם מתוקנים.



ההומלס

הורה שמחפש חמימות אנושית, מסגרת שתקלוט אותו, שתזוהה ותכבד אותו. המוטיבציה שלו עשויה להיות מפוקפקת, אך העשייה מועילה.



המשועמם

הורה מסודר כלכלית או כזה שאינו מוצא עצמו בעבודה והופך את בית הספר למרכז חייו: מתערב בכל פרט, משחק אותה כאילו מורה, מטריד, אבל גם תורם פה ושם.



החרד והמכבד

הורה שחרד מפני המומחיות של המורים בפרט ובית הספר בכלל ומכבד אותם. כאשר מזמינים אותו ליום הורים למשל הוא מגיב בחרדה ועושה הרבה כבוד למורים ולמנהל המשכילים והסמכותיים ("אם מה שהמורה אומרת נכון, אנחנו כבר נטפל בילד").



המשליך

הורה שמשליך על בית הספר את תסכוליו מהעבר: בית הספר עשה לו, לדעתו, עוול (הוא נחשב לתלמיד "מופרע" וגמר בלי בגרות), והוא מגיע לבית הספר טעון, כדי לתקן את העוול ולסגור חשבון עם מה שעשו לו כשהיה תלמיד (עכשיו עושים אותו דבר לבנו).

האכפתי

הורה שמעורב בתחום הציבורי, מוועד הבית עד ועד עובדים. אכפת לו מה שקורה מסביב, ומסביב נמצא גם בית הספר, אז הוא מעורב בו במידת האפשר. הוא מדבר יפה בימי הורים ומדרבן את כולם לגלות אכפתיות למה שקורה.



אסיר התודה

בית הספר עשה לו טוב בעבר ובעיקר לילדיו שלמדו או לומדים בו. הוא רוצה לגמול טובה על טובה. הוא לא מבין מה כל הטענות האלה על בית הספר. בית הספר נתן לו ולילדיו צ'אנס והוא מחזיר לו ותומך בו בכל הזדמנות.



הפסיכולוג

הורה מגונן, תומך בילד בכל מחיר ("המורה עצבנה את הילד, לכן הוא קילל"), מסביר שצריך להבין את הילדים ומפרט בהרחבה את הלחצים והבעיות הפרטניות או החברתיות של הילד.



הפעלתן

הורה שצפייה בטלוויזיה או בילוי בקניון אחרי העבודה לא מספקים אותו. הוא צריך פעילות, קצת אקשן. בית הספר נותן לו הזדמנות: ללוות טיולים, להפיק אירועים, ליוזם ולבצע.



התוקפני

הורה אליים שמחפש עילות לאיזמים ולעתים (רחוקות, ברוך השם) מממש אותם.

התשוש

הורה עייף מהעבודה, עייף מנוכחות הילדים בערבים ובחופשים ומקווה שלא לשמוע מבית הספר. כאשר הילדים בבית הספר, הם לא קיימים מבחינתו ("בשביל מה המציאו את בית הספר אם לא כדי לתת להורים הזדמנות לנוח מהילדים?").



דפוסי הורות ותפקוד בבית הספר

מחקר ראשון* על הקשר בין דפוסי הורות בישראל לבין תפקוד של מתבגרים בבית הספר מגלה שרק 33% מבני הנוער חווים בבית "קשר חם ומציב גבולות" - קשר המהווה בסיס להצלחה בבית הספר. אחרים חווים "קשר ותרני", "מזניח" או "פוגעני" - קשרים המהווים בסיס להתנהגות בעייתית בבית הספר

עפרה מייזליש ומירי שרף

מרכזיות של יחסי הורים ומתבגרים: סגנון הורות סמכותי (authoritative), סגנון הורות סמכותני (authoritarian) וסגנון הורות מתירני (permissive). הדפוס הסמכותי מכיל רמה גבוהה יחסית של תמיכה הורית לצד דרישות להתנהגות בוגרת ונכונות לשמוע את "הצד של הילד" יחד עם הצבת גבולות מנומקת. בדפוס הסמכותני רמה נמוכה עד בינונית של תמיכה בילד ורמה גבוהה של דרישות ממנו. הדרישות מוצגות בנוקשות מתוך ציפייה לציות בלא עוררין. ההורה נוקט אמצעי ענישה כוחניים ונתפס כסמכות עליונה. הדפוס המתירני כולל על פי רוב רמה בינונית של גבוהה של היענות ורגישות הורית עם רמה נמוכה של דרישות לבגרות ולאחריות ורמה נמוכה של שליטה. בדפוס זה ההורה תופס את עצמו יותר כמשאב ולא כמי שאחראי לעצב או לשנות את התנהגותו של הילד.

ממצאי מחקר רבים מראים שהדפוס ההורות הסמכותי קשור להסתגלות חיובית לבית הספר בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי. לעומת זאת הן הדפוס הסמכותני והן הדפוס המתירני נמצאו קשורים לבעיות שונות בהסתגלות של ילדים לבית הספר. במחקרים שכללו מדגמים מייצגים של אלפי בני נוער נמצא שרמת ההישגים והדימוי העצמי של מתבגרים ממשפחות סמכותניות נמוכה יותר ושרמת המעורבות בהתנהגויות של הסתכנות ושל הפרת משמעת אצל מתבגרים ממשפחות מתירניות גבוהה יותר (למשל, Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987).

כמה מחקרים שעסקו בנושא זה בארץ מעידים שהיחסים בין הורים לילדים בישראל מאופיינים בדרך כלל בקרבה ובחום (שרף ומייזליש, 2005; Mayseless, Wiseman &

לייה ניכרת בבעיות משמעת, בהתנהגויות של הסתכנות, באלימות ובעבריינות נוער מעמידה את מערכת החינוך לפני אתגרים קשים. מחקרים שנעשו בעשור האחרון מצביעים על פגיעה ממשית בחוסן הנפשי ובמצבם הרגשי של תלמידים, המדווחים על מצוקות רבות ביותר, מן הגבוהות בעולם (הראל, קני ורהב, 1994). סקרים בינלאומיים וארציים מראים ירידה חדה בהישגים הלימודיים של תלמידי בית הספר. לכל אחת מהתופעות הללו יש מכלול גורמים, אך אין ספק שבית הוריים ויחסיים בין ההורים למתבגרים הם גורם מרכזי. ואכן, רבים מן המחקרים מעידים על החשיבות הרבה של יחסי הורים-מתבגרים לתפקוד השכלי, הרגשי והחברתי של המתבגרים בבית הספר (Steinberg et al., 1994). סקירת המחקרים הללו מצביעה על מספר מצומצם יחסית של ממדים ביחסי הורים וילדים אשר רלוונטיים לתפקוד המתבגרים בבית הספר ומחוצה לו (Steinberg, 2001; Barber, 2002; Maccoby & Martin, 1983). שני ממדים מרכזיים ביותר הם תמיכה או חום הורי ושליטה או הצבת גבולות. ניסיונות לאפיין יחסי הורים וילדים מתבססים בדרך כלל על צירופים שונים הקשורים לשני ממדים אלה. הסיווג המרכזי והידוע ביותר בהקשר זה הוא זה של דיאן באומרינד (Baumrind, 1967; 1971; 1978). סיווג זה מתבסס על תצפיות במשפחות ומציע שלוש קטגוריות

פרופ' עפרה מייזליש וד"ר מירי שרף מרצות וחוקרות בפקולטה לחינוך של אוניברסיטת חיפה

* המחקר נערך ביחזמת החוקרות ובתמיכה כספית של משרד החינוך במסגרת התחרות השנתית של לשכת המדען הראשי של משרד החינוך, אך בלא פיקוח מלווה של לשכת המדען הראשי בעת ביצועו.

לימודיים. מתירנות או רמה נמוכה של שליטה ובקרה התנהגותית נמצאו קשורות לבעיות משמעת, לחוסר כבוד למורים ולסמכות, לבעיות התנהגות ולהתנהגויות מסתכנות. לעומת זאת היבטים שונים של גבולות לא מותאמים היו קשורים לבעיות מופנמות, לחרדה, לדיכאון ולדימוי עצמי נמוך.

המחקר

למרות התרשמותם של אנשי חינוך ואנשי מקצוע מן התחום הטיפולי והייעוצי שההורות למתבגרים בישראל מאופיינת בגבולות לא מותאמים ובמתירנות (היעדר סמכות הורית), לא נעשה מחקר מקיף שבחן את המאפיינים של הורות למתבגרים בישראל ובמיוחד את ההיבט של הסמכות ההורית והשלכותיו על תפקודם של הצעירים בבית הספר. המחקר המתואר להלן בחן את השפעתם של מאפיינים שונים של יחסי הורים וצעירים בישראל על תפקוד הצעירים בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון בהקשר של הסתגלות אקדמית, רגשית, התנהגותית וחברתית בבית הספר. המחקר התבסס על מדגם ארצי מייצג של בני נוער במגזר היהודי והוא ראשון מסוגו בישראל.

התמקדנו בכיתות ה' כמייצגות מתבגרים צעירים ובכיתות י"א כמייצגות מתבגרים בוגרים יותר. המחקר כלל 158 כיתות מ-22 חטיבות ביניים ו-25 חטיבות עליונות בבתי ספר ברחבי הארץ. 3,496 משתתפי המחקר (1,611 בנים ו-1,884 בנות) נדגמו אקראית בדגימת שכבות כך שייצגו את מכלול החתכים הסוציאקונומיים של הנוער הלומד בישראל. המתבגרים ענו על שאלונים שונים (בעלי מהימנות ותוקף ידועים). השאלות נגעו ליחסים עם ההורים, למאפיינים שונים של הסתגלות ושל האווירה בכיתה, ליחסם למורה ולהסתגלות של עמיתיהם לכיתה לבית הספר ותפקודם בו. מחנכי הכיתה מילאו אף הם שאלונים שבהם התבקשו לרדוח על התנהגותם ותפקודם של מחצית מתלמידי כיתתם.

הממצאים

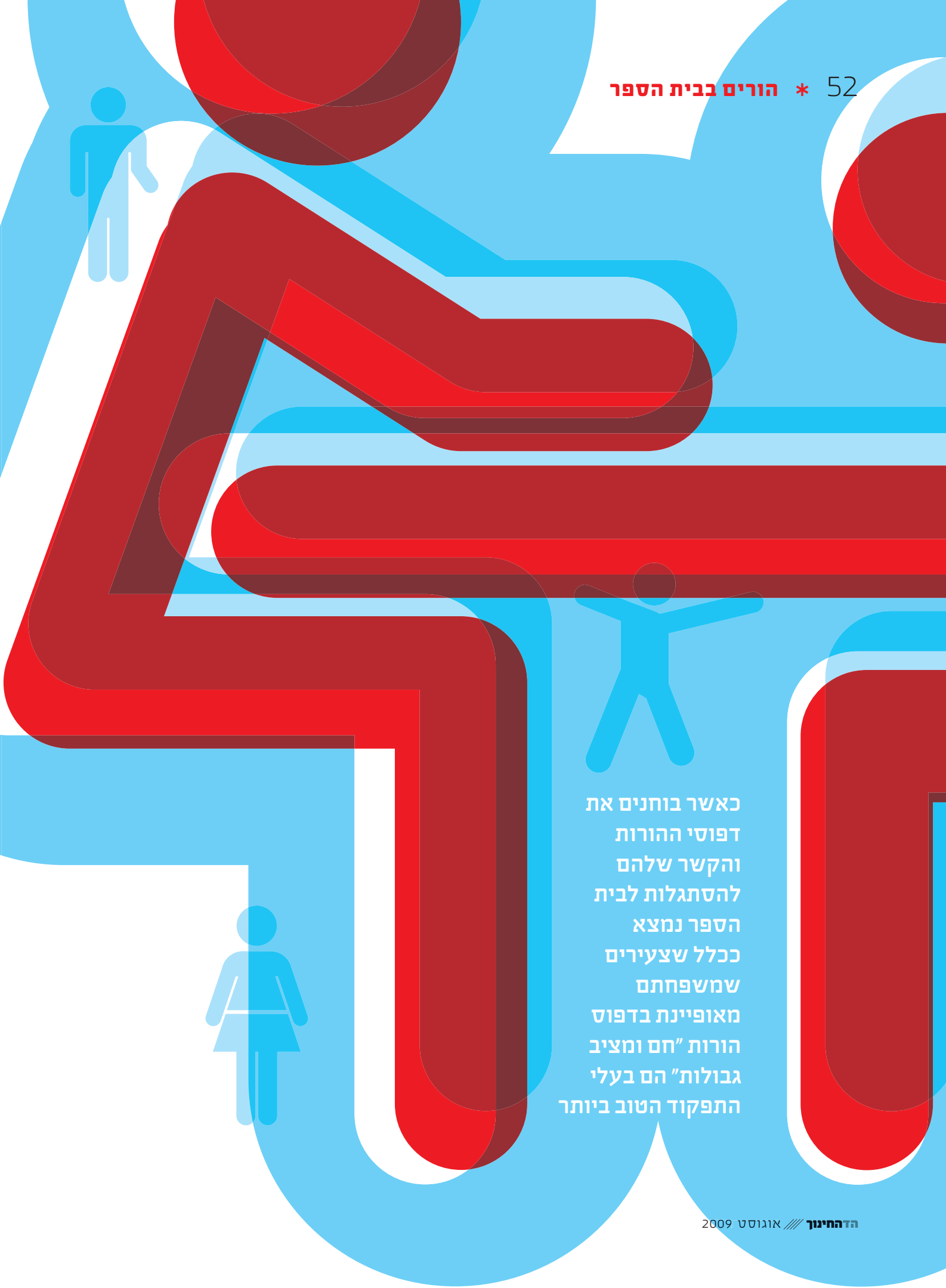
מאפייני ההורות: כצפוי, מצאנו שהיחסים של בני הנוער עם ההורים מאופיינים בדרגת קרבה גבוהה שבאה לידי ביטוי בתחושה של קבלה, פתיחות ויכולת לסמוך על ההורה (הורות חיובית) בצד יחסים המתאפיינים ברמה נמוכה יחסית (אך לא זניחה) של הורות שלילית/פוגעת הכוללת חודרנות, שימוש באשמה, ענישה מחמירה ושליטה פסיכולוגית. מבחינת בקרה, הצבת חוקים ופיקוח ניכרות רמות בינוניות עד גבוהות ובה בעת יש נטייה בינונית

מתבגרים בגילים שונים מדווחים על רמות גבוהות יחסית של תמיכה מצד הוריהם ועל פנייה אליהם בעתות מצוקה וצורך בהתייעצות (הראל, קני ורהב, 1994; רפופרט, לומסקייפדר, רש, דר, וארלר, 1995). למעשה רמת התמיכה ההורית בישראל היא מהגבוהות ביותר בעולם המערבי (הראל, קני ורהב, 1994). לעומת זאת יש עדויות לבעייתיות גבוהה יותר בהיבטים הקשורים לגבולות בין הורים למתבגרים ולסמכות הורית (הראל, קני ורהב, 1994). אנשי חינוך וטיפול טוענים שדור הצעירים הנוכחי מצפה שההורים יציבו לו גבולות ויספקו לו הרכה והכוונה (מגן, 1996), אך הוא גדל כ"דור מפונק", דור שההורים אינם נוכחים עבורו כדמויות סמכות כפי שהם אמורים להיות (עומר, 1998). עדות מחקרית מסוימת להנחה שרמת הסמכות ההורית בישראל נמוכה יחסית למדינות המערב ונוטה לכיוון מתירני אפשר לראות בתוצאות שני מחקרים שנערכו בישראל עם מתבגרים צעירים בחטיבת ביניים (מייזלס, 2001) ועם מתבגרים בוגרים יותר בתיכון (Mayseless, Wiseman & Hai, 1998; Mayseless & Scharf, 2001). מחקרים אלה מתארים רמה נמוכה יחסית של שליטה התנהגותית מצד ההורים ורמה נמוכה יחסית של פערים בסמכות בין ההורים לילדים. ייתכן שלקשיים אלה בגבולות במערכת המשפחתית יש השפעה גם על מערכות יחסים מחוץ למשפחה, למשל עם דמויות סמכות בבית הספר.

היבט אחר שקשור אף הוא לגבולות בין

הורים למתבגרים ויש לו מאפיינים ייחודיים

בישראל הוא מעורבות יתר וחודרנות פסיכולוגית של ההורים. מדובר במגוון התנהגויות ביחסים בין הורים למתבגרים שבא לידי ביטוי בגבולות לא מותאמים, בעירור אשמה, בדרישה מהילדים לרצות את הוריהם, בחדירה מוגזמת לחיי הפרטים של המתבגר ובציפייה שימלא עבור ההורה פונקציות שונות שלעתים אינן מסופקות בקשריו האחרים, למשל להיות ילד הורי. אנשי מקצוע מהתחום הטיפולי והייעוצי תיארו את ההיבט הזה של גבולות לא מותאמים כמאפיין של הורות בישראל. מאפיין זה בלט מאוד בקרב ניצולי שואה וצאצאיהם (ורדי, 1990) ואוזכר גם אצל חוקרים של ילדים צעירים יותר (שגיא ודולב, 2001). הספרות המחקרית מראה ששני היבטים אלה – מתירנות רבה ביחסים בין הורים לילדים, שיכולה להגיע לכדי ויתור כולל על דרישות מצד ההורה, ורכיבים שונים של גבולות לא מותאמים – מנבאים קשוי הסתגלות שונים של צעירים בבית הספר ומחוצה לו. קשויים אלה כוללים קושי בוויסות רגשית והתנהגות, בעיות משמעת ובעיות התנהגות, בעיות מופנמות – דימוי עצמי נמוך ואף חוויות של דיכאון וחרדה – וכן קשויים



כאשר בוחנים את
דפוסי ההורות
והקשר שלהם
להסתגלות לבית
הספר נמצא
ככלל שצעירים
שמשפחתם
מאופיינת בדפוס
הורות "חס ומציב
גבולות" הם בעלי
התפקוד הטוב ביותר

למורה. הישגיהם הלימודיים נמוכים יותר או זהים לאלו שחוו הורות מעורבת/פולשנית. גם כתפיסת הגבולות בכיתה והאווירה הלימודית בכיתה המתבגרים שחוו הורות ותרגית קיבלו דיווח גרוע מאלה שחוו הורות מעורבת/פולשנית. במילים אחרות, חוויה של הורות חמה אך נעדרת גבולות ובקרה היא גורם סיכון בעיקר לבעיות משמעת קלות, הפרות סדר וקשיים בלימודים ופחות לבעיות אלימות קשות יותר.

תפקודם של צעירים שחווים הורות מעורבת/פולשנית בעייתי בעיקר בתחומי בעיות ההתנהגות כגון אלימות ועבריינות, אך הם גם חשופים יותר לאלימות כלפיהם ובעלי רמות גבוהות של חרדה, דיכאון, בעיות קשב ובעיות סומטיות.

התובנות

מן הממצאים עולה כמשוער שההיבט של חום וקרבה ביחסי הורים ומתבגרים בישראל הוא חיובי וקשור בעיקר לתפקוד חברתי טוב. לעומת זאת התנהגות הורית פוגענית וכן בעייתיות בסמכות ההורית (חוסר בקרה, ותרגות ואי-אכיפה) עומדים בבסיס חלק לא מבוטל מן הקשיים של תלמידים בבית הספר. במה שנוגע להתנהגות הורית פוגענית אפשר לראות כי משמעת נוקשה, עירור אשמה וחודרנות פסיכולוגית מלווים לרוב גם בעימותים ביחסים בין המתבגרים להוריהם. כל אלה כמכלול עלולים לפגוע פגיעה חמורה בדימוי העצמי של הילד ובאמון שהוא נתון בזולת, לעורר חרדה ודיכאון ולפגום ביכולת שלו להתרכז במשימות אקדמיות. חרדה, תסכול וכעס, כמו גם חיקוי ההתנהגות של ההורים, פוגעים פגיעה ממשית ביכולת הילד לתפקד בהצלחה בכל התחומים שנבדקו במחקר הנוכחי: יחסים חברתיים, בעיות התנהגות, תוקפנות ויכולת לימודית. אין ספק שמדובר בגורם סיכון מן המעלה הראשונה.

כמו כן קשיים בסמכות ההורית ובמיוחד בממד הבקרה תורמים אף הם תרומה גדולה לבעיות הסתגלות. ילדים שחוו רמת בקרה נמוכה נטו לפי מחקרנו להתנהגויות מסתכנות, להפרות משמעת קלות, להתרסה, לוונדליזם וגם לעבריינות ולתוקפנות. הקשר בין בקרה נמוכה לבין התנהגות תוקפנית נמצא כאשר הילדים עצמם דיווחו על תוקפנותם וכאשר בני כיתה ומורים דיווחו על התנהגותם.

מדוע מופיעה נטייה להתנהגות אלימה אצל ילדים החווים הורות חמה אך בעלת רמות נמוכות של בקרה ופיקוח? מודלים תאורטיים אחדים מציעים הסברים אפשריים. המודל של בנדרה (Bandura, 1986), העוסק בלמידת תוקפנות מתצפית באחרים, עשוי להסביר חלק מהתופעה. סביר להניח שילדים שרואים את הוריהם או אחרים לא מצייבים גבולות או לא אוכפים גבולות כאשר הם מתנהגים שלא כשורה יגלו התנהגות בעייתית. היעדר תגובה הורית כמוהו כחיוק חיובי להתנהגות בעייתית. מודל נוסף בעל כושר הסברי הוא המודל של פטרסון (Patterson, 2002), הקובע שילדים לומדים לכפות את רצונותיהם כאשר הוריהם אינם יודעים להטיל מגבלות

בעוצמתה לוותר לילד ולא לדרוש ממנו הקפדה על חוקים ונהלים. היבט זה של ותרגות נמצא קשור בתחושה "נסיונות" של צעירים, תחושה של "מגיע לי". ככלל, אף על פי שקרוב ל-70% מבני הנוער חווים קשר קרוב וחם עם ההורים, עבור מחציתם הקשר הזה מלווה בוותרנות – באי הצבת גבולות או באי-אכיפתם כאשר הם מוצבים.

רק 33% מבני הנוער מדווחים על דפוס הורות "חם ומציב גבולות" (דפוס סמכותי). 22% מבני הנוער דיווחו על קשר שמאופיין כ"מעורב/פולשני" – קשר שכולל רמות גבוהות יחסית של מעורבות וקרבה יחד עם ענישה פוגעת, עירור אשמה, חודרנות פסיכ וולגית ועימותים. כ-30% מבני הנוער דיווחו על דפוס הורות "ותרני" המאופיין בקשר חם עם ההורה יחד עם היעדר דרישה מצדו להתנהגות בוגרת, ויתור לילד והיעדר ציפייה מהילד לציית לחוקים ולמוסכמות. כ-15% מבני הנוער דיווחו על חוויה של קשר לא מושקע מצד ההורים – דפוס "מוזניח/פוגע": ההורה איננו מבטא חמימות כלפי הילד, אינו מציב גבולות ובקרה ובה בעת מתנהג כלפיו באופן פוגעני ושתלטני הכולל ענישה מחמירה, שליטה פסיכולוגית ועימות.

ממצאים אלה היו דומים מאוד בקבוצות אוכלוסייה שונות (דתיים וחילונים, מעמדות חברתיים-כלכליים שונים, שכבות גיל שונות, עולים וותיקים, תושבי ערים גדולות ותושבי פריפריה). אפשר אפוא לומר שהממצאים האלה מייצגים תרבות יחסי הורים-מתבגרים בישראל אשר חורגת מאפיון קבוצות אוכלוסייה ספציפיות, כולל קבוצות שהיה אפשר לצפות שהיו נבדלות זו מזו.

הקשר בין מאפייני הורות לבין הסתגלות בית ספרית: כאשר בוחנים את דפוס ההורות והקשר שלהם להסתגלות לבית הספר נמצא ככלל שצעירים שמשפחתם מאופיינת בדפוס הורות "חם ומציב גבולות" הם בעלי התפקוד הטוב ביותר. דבר זה בא לידי ביטוי בכל תחומי התפקוד וההסתגלות שנמדדו: לימודיים, חברתיים, רגשיים, התנהגותיים. כך למשל, הדבר בא לידי ביטוי ברמה הנמוכה ביותר של בעיות מופנמות, בעיות מוחצנות, בעיות משמעת קלות ובעיות למידה וכן ברמה הגבוהה ביותר של מעמד חברתי, הצלחה אקדמית, אווירת כיתה טובה והוקרה למורה בהשוואה לעמיתיהם.

התפקוד הבעייתי ביותר בבית הספר הוא של תלמידים שדיווחו על חוויית הורות מוזניחה ופוגעת. דבר זה בא לידי ביטוי בכל התחומים – הרגשי (בעיות מופנמות), ההתנהגותי (בעיות מוחצנות), החברתי (מעמד חברתי בכיתה) והלימודי (הישגים לימודיים).

לדפוס הוותרגי ולדפוס המעורב/פולשני מאפייני קושי ייחודיים. כך למשל, צעירים שחווים הורות ותרגית מראים תמונה מעורבת מבחינת תפקודם. הם אינם מתפקדים גרוע כמו צעירים שחווים הורות מעורבת ופולשנית או הורות מוזניחה ופוגעת, אך רמת הבקרה הנמוכה של הוריהם נמצאה קשורה לרמה נמוכה יותר של תפקוד לימודי ולשכיחות גבוהה במיוחד של עברות משמעת "קלות" כגון פגיעה ברכוש בית הספר וחוסר כבוד



ועבריינות, חרדה, דיכאון וקורבנות, ואילו קושי בבקרה ההורית קשור במיוחד לבעיות משמעת "קלות" יותר, אם כי לחוסר בקרה יש תרומה גם לתחום הבעיות ה"קשות".

ברור שישנם משתנים נוספים התורמים להסתגלות ולתפקוד בבית הספר ואינם קשורים למערכת היחסים בין הורים לילדיהם: האקלים הביתי ספרי, הרכב הכיתה, אישיות המורה ועוד. עם זאת ממצאי המחקר מעידים על תרומה אפשרית לא מבוטלת של בית ההורים להסתגלות לבית הספר ולהתנהגות בתוכו. חשוב לציין שכיוון שהמחקר מדרג היבטים אלה מדרידה ברזומנית אפשר לדבר על קשרים בין המשתנים אך אין בכך הוכחה בדבר קיומו של קשר סיבתי. ייתכן גם שהממצאים משקפים השפעה דו־כיוונית של בית ההורים על בית הספר והתלמיד ושל בית הספר על בית ההורים ועל תפקוד הילד. המחקר הנוכחי בחן מדרגם מייצג של בני נוער בישראל והשפ תמונת מצב בעייתית של מאפייני ההורות בישראל בתחום הסמכות ההורית וכן תמונה מדאיגה למדי של מאפייני ההסתגלות לבית הספר והתפקוד בו. נראה שיש חשיבות לטיפול במכלול ההיבטים הבעייתיים שנמצאו במחקר כדי לשנות את האקלים המשפחתי והאקלים הביתי ספרי ולשפר את הסתגלותם של המתבגרים למשפחה ולבית הספר ואת תפקודם בהם. ■

על התנהגותם. לטענתו, כאשר הילד נזקק להקצין את התנהגותו כדי לכפות על ההורה להיענות לו הוא מפנים את ההתנהגות כחלק מאישיותו. יתרה מזו, התנהגות של אי־אכיפה או אי־תגובה מצד ההורה מחזקת את ההתנהגות הכופה מצד הילד ותורמת גם לחוסר ההערכה שלו כלפי סמכות. לבסוף, לעתים קרובות התנהגות תוקפנית או בעיות משמעת "קלות" הן ביטוי לקושי של ילדים לרסן את עצמם – כלומר משקפות קושי בוויסות רגשי והתנהגותי. מערכת היחסים בין ההורים לילדים היא הזירה המרכזית שבה ילדים אמורים לרכוש ולפתח מיומנויות של שליטה ברגשותיהם ובהתנהגותם (Thomson, 1991). הורים שמסירים מעל עצמם אחריות זו, אם במכוון ואם "בלית ברירה" או מחוסר אונים, פוגעים ביכולת של ילדיהם לפתח את המיומנויות האלה ולפתח ויסות רגשי והתנהגותי. ייתכן שגורם נכבד לבעיות משמעת בכיתה ולחוסר גבולות וכבוד למורים קשור להיעדרם של יחסי כבוד והערכה מצד המתבגרים כלפי הוריהם, ובמיוחד קשור לוותרנות ולאי־אכיפה של חוקים ונהלים משפחתיים או היעדר בקרה על קיום הציפיות של ההורים להתנהגות בוגרת ואחראית מן המתבגרים. נראה שבני הנוער מיישמים בבית הספר את מה שחוו או למדו בבית. הורות שלילית ופוגענית קשורה במיוחד לבעיות "קשות" כגון אלימות

מקורות

Barber, B. K., 2002 (Ed.). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*, Washington, DC: American Psychological Association.

Bandura, A., 1986. 'The social learning perspective: Mechanisms of aggression', In: H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice*, Prospect Heights: Waveland Press, pp.198-236.

Baumrind, D., 1967. 'Child care practice anteceding three patterns of preschool behavior', *Genetic Psychology Monographs* 75: 43-88.

Baumrind, D., 1971. 'Current patterns of parental authority', *Developmental Psychology Monographs* 4(1): 2.

—, 1978. 'Parental disciplinary patterns and social competent in children', *Youth & Society* 9: 231-276.

Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & M.J. Fraleigh, 1987. 'The relation of parenting style to adolescent school performance', *Child Development* 58: 1244-1257.

Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & S. Dornbusch, 1991. 'Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families', *Child Development* 62: 1049-1065.

Maccoby, E., & J.A. Martin, 1983. 'Socialization in the context of the family: Parent-child interaction', In: P.H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (Vol. 4): Socialization, personality, and social development*, New York: Wiley, pp. 1-101.

Mayseless, O., & I. Hai, 1998. 'Leaving-home transition in Israel: Changes in parents-adolescents relationships and adaptation to military service', *International Journal of Behavioral Development* 22: 589-609.

Mayseless, O., & M. Scharf, 2001. 'Cohesion and relative power in family relationships and adolescent coping with a real-life stressful situation', In: T. M. Gehring, M. Deby, & P. K. Smith (Eds.), *The Family System Test (FAST): A new approach to investigate family relations in clinical research and practice*, Hove, East Sussex, UK: Routledge, pp. 157-176.

Mayseless, O., Wiseman, H., & I. Hai, 1998. 'Adolescents' relationships with father, mother and same gender friend', *Journal of Adolescent Research* 13: 101-123.

Patterson, G. R., 2002. 'The early development of coercive family process', In: G. R. Patterson and J. B. Reid (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*, Washington: American Psychological Association, pp.25-44.

Steinberg, L., 2001. 'We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect', *Journal of Research on Adolescence* 11: 1-19.

Steinberg, L., Elmen, J.D., & N.S. Mounts, 1989. 'Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents', *Child Development* 60: 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & S. Dornbusch, 1994. 'Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families', *Child Development* 65: 754-770.

Thompson, R. A., 1991. 'Emotional regulation and emotional development', *Educational Psychology Review* 3: 269-307.

הראל, י', קני, ד', וג' רהב, 1997. **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי: תוצאות הסקר הלאומי הראשון על התנהגויות סיכון והפיגועות בקרב תלמידי כיתות ו' עד י"א במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית, ישראל 1994**, ירושלים: המרכז לילדים ולנוער, ג'וינטמכון ברוקדייל ורדי, ד', 1990. **נושאי החותם: דיאלוג עם בני הדור השני לשואה**, ירושלים: כתר.

מגן, צ', 1996. 'דיוקנו של ההורה הטוב בעיניהם של מתבגרים', **עיונים בחינוך** 2: 97-81.

מיזלס, ע', 2001. 'יחסי הורים ומתבגרים בישראל עם המעבר לגיל ההתבגרות', **מגמות מ"א** (2'1): 180-194.

עומר, ח', 2000. **שיקום הסמכות ההורית**, תל אביב: מודן.

רפפורט, ר', לומסקי-פדר, ע', רש, נ', דר, י' וח' אדלר, 1995. 'נוער ונוערים בחברה הישראלית', בתוך: ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים**, אגן יהודה: רכס, עמ' 40-17.

שגיא, א', וס' דולב, 2001. 'הורים: מסגרות חינוכיות וילדים בישראל: 'חמוץ מתוק'', **מגמות מ"א** (2'1): 195-217.

שרף, מ', וע' מיזלס, 2005. 'נוער ישראל מה יש לו בחייו? את הוריו, את הוריו ואת הוריו', בתוך: ג' רהב, י' וזנר ומ' נודר-שורר, **נוער בישראל 2004**, תל אביב: המרכז הבינתחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 140-119.

העושר האמיתי

ההון המשפחתי, קשרים ויחסים, הוא ההון החשוב ביותר שהורים נותנים לילדיהם. כאשר הוא גדול מספיק, ילדים מסוגלים לבצע פרוצה בין דורית ולהיות דור ראשון להשכלה

ענת גופן



הגורם לפריצה

למרות החשיבות העצומה של סוגיה זו, יש מעט ידע על פריצת המעגל הבין-דורי – כיצד היא מתרחשת ומדוע רק מעטים מצליחים בה. על בסיס ראיונות עומק שערכתי עם מיישים סטודנטים בני דור ראשון להשכלה גבוהה באוניברסיטה העברית, ניסיתי להבין איך הם עשו זאת – כיצד הפכו להיות הראשונים במשפחתם לרכוש השכלה גבוהה. חשוב להדגיש שלא הייתה בידי השערה מוקדמת מדויקת על גורמי הפריצה הבין-דורית ומהותה. הייתה לי ההשערה כללית, סבירה וצפויה, שגורמי הפריצה נוגעים להיבטים בעלי השפעה בחיי הנחקרים שלי – המשפחות, בתי הספר, אחרים משמעותיים והקהילה. לא שיערתי שהמשפחה היא הגורם המכריע – מכריע לאין שיעור מכל הגורמים האחרים.

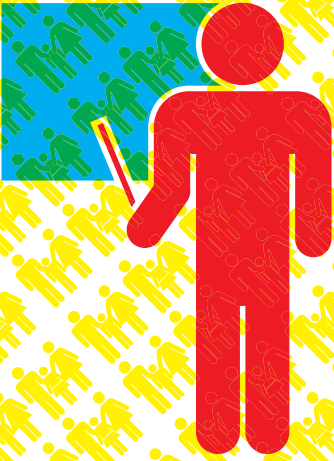
השאלה הראשונה שהפניתי לסטודנטים שחקרתי הייתה: "אנשים רבים עם נקודת פתיחה דומה לשלכם אינם מגיעים להשכלה גבוהה, כיצד אתם/מסביר/ה את ההצלחה שלך? מהי הנוסחה?". כל המראיינים התייחסו למשפחה שלהם – אם, אב, אחים או הורים – כגורם העיקרי לפריצת הדרך שלהם. הנחקרים אמרו משפטים כגון: "אמא תמיד אמרה לנו שאנחנו חייבים ללמוד, שאנחנו חייבים לעשות משהו עם עצמנו"; "מה כוונתך שאבא אינו משכיל? נכון שאבא שלי לא סיים בית ספר יסודי, אבל הוא יודע יותר ממני. יש לו ספרייה ענקית, הוא אף פעם לא צופה בטלוויזיה, רק קורא"; "ההורים ציפו מאתנו ללמוד כמו שצריך והיו מאוד מעורבים בלימודים שלנו. הם לא ציפו מאתנו למלא את המוסכמות של הקהילה, למשל מהבנות להתחתן מוקדם לפני שיש להן תואר ראשון".

באופן כללי אפשר לזהות שני דגמים של סיפורים: ◀

עיקרון החברתי-חינוכי של שוויון הזדמנויות מתבטא בסיכוי העתידי של אדם לרכוש השכלה ברמות שונות בלא תלות במשתני הרקע שלו. הראשונים במשפחתם להגיע ללימודים גבוהים מכונים "דור ראשון להשכלה גבוהה", והם מגלמים את מימוש של עיקרון זה. פריצת המעגל הבין-דורי אינה קלה להשגה, ולכן בני הדור הראשון להשכלה מייצגים את היוצאים מן הכלל. יתר על כן, לרכישת השכלה ישנם היבטים כלכליים ותעסוקתיים, והיא מהווה תנאי לניעות חברתית. לפיכך לפריצת המעגל הבין-דורי יש השלכות מרחיקות לכת על היחידים שביצעו אותה ועל החברה בכללה.

ניעות חברתית כלפי מעלה היא נדירה, ומשתני הרקע מנבאים ברמה גבוהה של הסתברות את רמת ההשכלה שאדם יגיע אליה. המשתנים הם השכלת ההורים, מוצא, הכנסת המשפחה ומספר הילדים. ניתוח נתוני הסקר החברתי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת 2003 מראה כי רק 25% מהילדים להורים שאינם בעלי השכלה אקדמית רוכשים השכלה אקדמית, בהשוואה ל-60% מהילדים שלפחות אחד מהוריהם הוא בעל השכלה אקדמית. שיעור זה יורד במידה ניכרת – ל-16% – בקרב ילדים להורים בעלי השכלה יסודית בלבד. בארצות הברית, לדוגמה, למרות השיעור ההולך וגדל של דור ראשון להשכלה גבוהה, ניכר שקבוצה זו עדיין נתקלת בקשיים מרובים בתהליך רכישתה, שכן יותר ממחצית מבני הדור הראשון נושרים במהלך הלימודים, רבים מהם לומדים במוסדות נחותים יחסית ומגיעים להישגים פחותים בהשוואה לצעירים שאחד מהוריהם הוא בעל השכלה אקדמית.

ד"ר ענת גופן היא מרצה בבית הספר למדיניות ציבורית של האוניברסיטה העברית



השאלה הראשונה שהפניתו לסטודנטים שתקרתו הייתה: "אנשים רבים עם נקודת פתיחה דומה לשלכם אינם מגיעים להשכלה גבוהה, כיצד את/ה מסביר/ה את ההצלחה שלך? מהי הנוסחה?". כל המרואיינים התייחסו למשפחה שלהם

הוא מכלול האמצעים, האסטרטגיות והמשאבים הגלום בהתנהלות החיים של משפחה, נוגע להיבטים התנהגותיים, רגשיים וערכיים ומשפיע על עתיד ילדיה. תוצאות המחקר שלי מצטרפות למחקרים רבים נוספים המצביעים על הקשר ההדוק שבין מעורבות הורים לבין ההישגים הלימודיים של ילדיהם. חשוב לציין כי עד לראשית שנות השישים של המאה הקודמת ביטאה האמונה הרווחת קשר משמעותי בין הישגים לימודיים ואינטליגנציה לבין מעמד חברתי-כלכלי ומבנה המשפחה. את פריצת הדרך הרעיונית שהביאה שינוי בתפיסה זו חוללו רעיונותיהם של חוקרים שהראו במחקריהם שהתנהגות הורים מניבה הבדלים ברורים בין הישגים לימודיים של ילדים. התנהגות ההורים התבטאה בין השאר בדחיפה להישגים, בפיקוח על הכנת שיעורי הבית ובזימון התנסויות לימודיות בסביבה הביתית. באופן כללי, ההסכמה הרווחת כיום היא כי הערכת ההורים את החינוך הבית ספרי, שלרוב באה לידי ביטוי במעורבותם בו, משפיעה על ערכי הילדים, על שאיפותיהם ועל המוטיבציה שלהם להצליח.

הון משפחתי בא לידי ביטוי באופנים שונים ומגוונים לדוגמה באופק זמן, כלומר מוכנות של ההורים "להקריב" את צורכי ההווה לטובת רכישת השכלה ומעמד בעתיד. משפחה עתירת הון משפחתי מתאפיינת אפוא בחשיבה לטווח רחוק. השקעה בהשכלת הילדים מיתרגמת למעשים יום יומיים באינפורספור שדרים גלויים וסמויים, כגון הקראת סיפורים לפני השינה בגיל הרך, ליווי טיולים שנתיים בבית הספר והשתתפות בפעילויות לימודיות שונות. כאשר שני ההורים אינם מסוגלים לפעילויות מסוג זה הם מוצאים דמות אחרת שתמלא את החסר – קרוב משפחה, שכן, מורה. הם "יסתפקו" בשאלות יום יומיות על מטלות בית הספר, יגיעו לאספות הורים ויביעו שמחה, או חלילה צער, על התעודות שהילדים השיגו. הורים מסוג זה גם יצאו למלחמת חורמה בכל הגורמים ש"מחבלים" בהצלחת ילדיהם. לעתים קרובות הם לא יסתפקו בבית הספר השכונתי ויסיעו את ילדם לבתי ספר מרוחקים

משפחות שבהן המוטיב העיקרי של ההורים היה "אל תהיו כמונו" ומשפחות שהמוטיב העיקרי של ההורים היה "לכו ותגשימו את חלומותינו".

במשפחות מהסוג הראשון ההורים חזרו ואמרו לילדיהם לא לקבל מהם דוגמה, אלא להיחלץ מגורלם בעזרת השכלה. הנחקרים אמרו משפטים כגון: "אבא שלי, אדם עם חמישה ילדים, לא הצליח לפרנס את הילדים שלו. בגלל שהוא חסר השכלה דלתות כל הזמן נסגרו בפניו. הוא אמר לי: 'אני לא רוצה שתגיע למצבי'"; "לומר זאת במשפט אחד פשוט, ההורים אמרו לי שוב ושוב 'רק שלא תהיי כמונו'"; "ההורים רצו עבורנו עתיד אחר, שלא נהיה כמוהם".

במשפחות מהסוג השני ההורים חזרו והסבירו לילדיהם כי נסיבות חיייהם לא אפשרו להם לרכוש השכלה, למרות שהם רצו בכך מאוד. הם ראו בילדיהם הזדמנות לתקן את ההחמצה שלהם. הנחקרים אמרו משפטים כגון: "לאבא שלי היו הרבה שאיפות, הוא רצה ללמוד. אבל אמא שלו הייתה מחוסם. היא רצתה שהוא ירכוש מקצוע"; "ההורים שלי יודעים שהם החמיצו משהו בחיים שלהם ונתנו לכך ביטוי בצורות שונות".

הסטודנטים שחקרתי הפנימו מגיל ילדות את החשיבות של השכלה. המסר עבר אליהם בדרכים שונות: "היו ימים שלא היה כסף למרוח שוקולד או ריבה בסנדביץ', אבל כסף לספרים ומחברות תמיד היה"; "אמא תמיד ידעה מתי יש לנו בחינות ואם עשינו שיעורי בית"; "אבא שלי נכנס להיסטריה כשהוא גילה שהתחלתי לעבוד [בגיל 17]. הוא פחד שזה יפגע בבחינות הבגרות שלי". להורים הייתה אפוא תפיסת זמן ארוכת טווח – הם עשו מאמץ וויתורים בהווה כדי לזכות בעתיד. יתר על כן, הם שידרו לילדיהם אמונה ביכולתם ואמונה בחשיבותה של השכלה – הלימודים הוצבו בראש סדר העדיפויות.

הון משפחתי

הגדרתי את המושג "הון משפחתי" ואת ההשפעה העצומה שיש למשפחה על חיי ילדיה כך: הון משפחתי

גם אם ההורים אינם יכולים לסייע כלכלית, הם יתמכו בהכנת אוכל או בביטויים דלי תקציב ועתירי רגש אחרים. בד בבד ההורים מעבירים מסר של הישגיות ושאפתנות. תמיכה, אהבה והשקעה רגשית ישולבו בדחיפה להישגיות ומצוינות

תמיד בהקשר של הסביבה הבית ספרית בלבד. דוגמה אחת היא הגברת מעורבות ההורים באמצעות בחירת הורים, המקנה להורים זכות לבחור בית ספר לילדיהם אם בשיטה של שוברים ואם בפתחת אזורי רישום. עידוד מעורבות ההורים בפעילות בית ספרית תוך כדי הבטחת תמריצים כלכליים היא דרך נוספת שבאמצעותה מנסה מדיניות לעשות שימוש בהשפעת המשפחה.

בחינתן של יותר משמונים תכניות התערבות כאלה בישראל מגלה כי ההתייחסות של התכניות למשפחת התלמיד מזערית – במקרה הטוב מזמינים את ההורים כדי להסביר להם על התכנית ובמקרה הפחות טוב דוחקים את ההורים הצדה ומצמידים חונך כדי שישמש דמות חלופית לחיקוי.

כך, למרות הידע הנרחב על חשיבותו המכרעת של הבית לעתיד הילדים, מדיניות החינוך מתעלמת מהסביבה הביתית ומהשפעותיה ומתייחסת אליהן כאל אילוץ. במקום לרתום את ההורים ואת הסביבה הביתית לטובת הצלחת הילד, מרבית תכניות ההתערבות אינן עושות שימוש במשאב העיקרי לחינוך הילדים – ההון המשפחתי.

הקשר בין אורח חיי המשפחה להצלחת הילדים בבית הספר הוא דוגמה למשאב שמדיניות החינוך בישראל מתעלמת ממנו. אם בשל הקושי לרתום את הבית ואם בשל חוסר מודעות, המדיניות הנוכחית לא הצליחה להטמיע את התובנות העולות מהמחקר ולעשות בהן שימוש כדי להתמודד עם סוגיית הפערים במערכת החינוך ובחברה. בתחומים אחרים יש התערבויות הפועלות לשינוי דפוסי התנהגות באורח חיי המשפחה, למשל קמפיינים של מודעות לבריאות ציבור הפועלים לשינוי דפוסי בתוך הבית ולא רק בעת מפגש עם מערכת הבריאות.

ההתעלמות מהסביבה הביתית מצביעה על נתק בין הידע על השפעתה הכבירה של המשפחה על ההישגים הלימודיים וההתפתחותיים של ילדיה, ידע שנצבר בשנים ארוכות של מחקר, לבין עיצוב תכניות ההתערבות וקביעת מדיניות החינוך. ■

לאחר שדאגו למלגה מתאימה.

היבט נוסף של הון משפחתי בא לידי ביטוי ביחסים הוריים-ילדים, המתאפיינים לעתים קרובות באהבה מסורה ובביטויים מגוונים של אכפתיות. הילדים מצדם ימלאו אחר מצוות כיבוד אב ואם ויעשו ככל יכולתם למלא את ציפיות הוריהם. יחסי האחים מבטאים גם הם אהבה והוקרה, והראשון ביניהם המשקיע בלימודיו ומצליח מעניק דוגמה לאחרים. האחים הבוגרים יותר מסייעים לאחיהם הקטנים ומעורבים בלמידה שלהם. תחושת כפי שהוריהם היו מעורבים בלמידה שלהם. תחושת משפחתיות מגוננת תלווה את הילדים מינקותם ועד הגעתם ללימודים באוניברסיטה – חלום שהתגשם. גם אם ההורים אינם יכולים לסייע כלכלית, הם יתמכו בהכנת אוכל או בביטויים דלי תקציב ועתירי רגש אחרים. בד בבד ההורים מעבירים מסר של הישגיות ושאפתנות. תמיכה, אהבה והשקעה רגשית ישולבו בדחיפה להישגיות ומצוינות. ההורים מן הסוג הזה נראים כדמויות תמימות ונאיביות משהו, אך התוצאות מלמדות על ההפך מכך; התמימות שלהם מתגלה כמציאותית למדי – ילדיהם מבצעים פריצה בינדרורית.

בזבוז ההון המשפחתי

אינספור מחקרים מצביעים על ההשפעה המכרעת שיש למשפחה על ההישגים הלימודיים וההתפתחותיים של ילדיה ועל החשיבות שיש בחיבור שתי המסגרות ההתפתחותיות של ילדים: הבית ובית הספר. תובנה זו לא נותרה רק ברמה המחקרית, אלא באה לידי ביטוי בעיצוב מדיניות חינוך ותכניות התערבות בעולם ובישראל. ברובד הציבורי, לדוגמה, יש ניסיון לשתף את ההורים בקביעת מדיניות ארצית ומקומית. כך, הורים מקבלים נציגות בוועדות ציבוריות ארציות ואף בוועדות מקומיות כגון ועדות השמה לחינוך המיוחד.

ברובד האישי, מעורבות ההורים יכולה לבוא לידי ביטוי בכל אחת משתי המסגרות – הבית ובית הספר – אם כי מדיניות המקדמת מעורבות הורים עושה זאת כמעט

הורות טובה דיה

הוא אולי הפסיכואנליטיקן האהוד והמשפיע ביותר כיום; מכל מקום, כבר אייאפשר לדבר על משפחה, אמהות והורות בלי לומר "ויניקוט". שיחה עם פרופ' עמנואל ברמן, מבכירי פרשניו בארץ, על מושגי יסוד בתאוריה של דונלד ו' ויניקוט

איריס לעאל

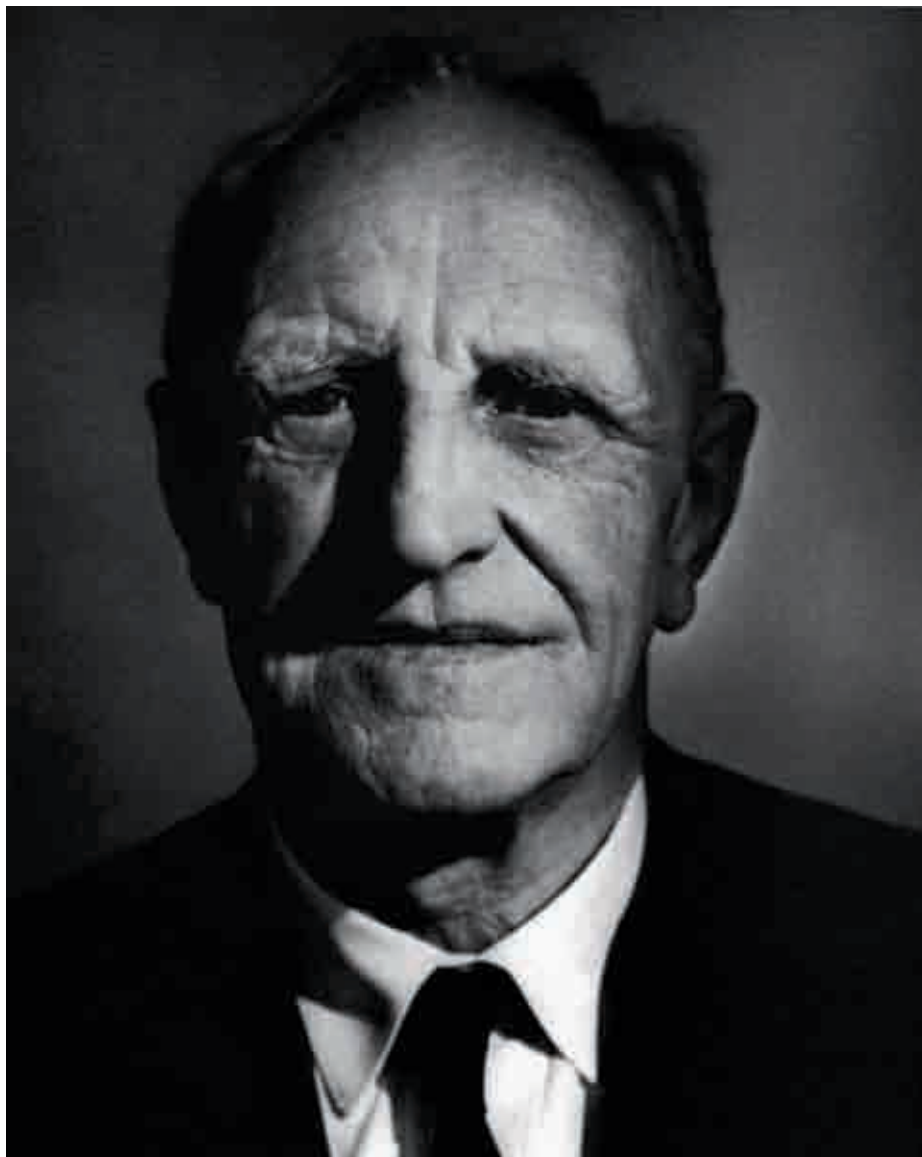
דונלד וודס ויניקוט נולד בדבונשייר שבאנגליה ב־1896. בגיל 21 התחיל ללמוד רפואה, אך הקריאה ב"פטר החלומות" של פרויד עוררה את התלהבותו ובר בבר עם עבודתו בבית חולים כרופא ילדים התחיל לעבור אנליזה. ארבע שנים לאחר מכן החל את הכשרתו במכון הפסיכואנליטי בלונדון והיה לתלמיד ולעמית של מלאני קליין. דרכו של ויניקוט אל מעמדו המכובד בתנועה הפסיכואנליטית, באקדמיה ובציבור הייתה אטית ובודדה. התאוריה ההתפתחותית שלו נבעה מעבודתו כרופא ילדים וצמחה מן המפגש הממושך והאינטנסיבי עם הורים וילדים בקליניקה הפרטית שלו. במאמרו "מבט אישי על התרומה הקליניאנית" הוא כתב: "התחלתי את דרכי כרופא ילדים וכיועץ, ואתם יכולים לתאר לעצמכם כמה מרגש היה להיחשף לאי־ספור תיאורי מקרה ולקבל מהורים שהגיעו לבית החולים, ושמעולם לא קיבלו הדרכה כלשהי, את כל האישורים האפשריים לתאוריות הפסיכואנליטיות אשר החלו להיות משמעותיות עבורי באמצעות האנליזה שלי עצמי. באותה תקופה לא היה אף אנליטיקאי נוסף שהיה גם רופא ילדים, כך שבמשך שניים או שלושה עשורים הייתי תופעה מבודדת".

מושגים כגון "אם טובה דיה", "אובייקט מעבר" ו"המרחב הפוטנציאלי" מוכרים אמנם כיום לכל מי שעוסק בחינוך ובטיפול בילדים ובמתבגרים, אבל הספר **עצמי אמיתי**, עפרה אשל, שרה קולקר, מיכל ריק ועמנואל ברמן לכל אחד מ־19 המאמרים הם הזדמנות לקריאה מעמיקה והתוודעות למחשבותיו, לניסונו, לספקותיו ולניסוחיו המיוחדים של ויניקוט. "בכוח רגישותו", כותבת אסנת הראל, "ובכוח שפתו הפיוטית והייחודית הוא מפגיש אותנו הקוראים עם חוויות ינקות של עצמנו, בהיותנו חולמים בעודנו ערים".

אף שבחוגים המקצועיים ויניקוט מוכר ומוערך, הוא



עמנואל ברמן, פרופסור לפסיכולוגיה קלינית באוניברסיטת חיפה וחבר סגל במכון הישראלי לפסיכואנליזה, עורך מזה 16 שנה את סדרת "פסיכואנליזה" בהוצאת עם עובד, שבה הופיעו כתבי פרויד, פרנצ'י, קוהוט, אוגדן ואחרים. הספר החדש בסדרה, **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**, כולל 19 ממאמריו החשובים ביותר של דונלד וודס ויניקוט ונהיה לרב מכר. אלה מאמרים שכתב הפסיכואנליטיקאי הבריטי (1896-1971) בין השנים 1935-1963 והם נלמדים כיום בכל תכנית להכשרה שיפולית בישראל ובעולם.



צילום: Lotte Meitner - Graf

דונלד ו' ויניקוט. מחפש את המשמעויות בדקויות של הקיום האנושי היום יומי

הוא אדם חכם ביותר); ולא פעם דבריו מעוררים תהודה רגשית עזה בקורא. אופן הכתיבה החי והבלתי צפוי שלו ממחיש – ולא רק מתאר – את הערך של חיוניות וספונטניות. זו לא כתיבה אקדמית־מקצועית בסגנון המקובל; הוא אינו מסתמך על ז'רגון מקצועי קיים, אלא מנסה למצוא מילים וניסוחים משלו שיעבירו את תחושותיו, התנסויותיו ומחשבותיו. הוא אוהב פרדוקסים ויוצר ניסוחים מפתיעים ש"מעמידים על הראש" אמיתות מקובלות ודורשים לחשוב מחדש על מה שלכאורה כבר ברור. יש לו הרבה מה לומר על גידול ילדים, על הדילמות של ההורות, על חינוך, על פסיכיאטריה, ולא פעם גם על אמנות ועל בעיות החברה, והוא מוכן לחלוק את מחשבותיו עם כל קהל – כמו בהרצאות הרדיו המפורסמות שלו, ◀

מוכר ומוערך פחות בקרב שני ציבורים שיכולים להפיק ממנו "רווחים" עצומים – הורים ומורים. על ה"רווח" האפשרי הזה מרמזת השיחה עם פרופ' ברמן.

■ מלבד פרויד, ויניקוט הוא האנליטיקאי המצוטט ביותר בספרות הפסיכואנליטית והעניין בו ובכתביו רק הולך וגדל עם השנים. גם בישראל השפעתו רבה. מה לדעתך עיקר קסמו?

יש לכך כמה תשובות. ראשית, ויניקוט עוסק בשאלות קיומיות בסיסיות: תחושת חיות מול תחושת מוות פנימי, ספונטניות מול קיפאון, קונבנציונליות מול יצירתיות. שנית, כתיבתו מאוד אישית ונוגעת; אפשר להרגיש שהוא מדבר "מהבטן", מתוך התנסויות רגשיות עוצמתיות, לא "מהראש", לא על בסיס המשגות שכלתניות (אף שבה בעת

כה בעת נכון שלעיתים – כאשר הוא מפרט את החיוניות של ההקשבה האמפתית המרוכזת לצורכי התינוק – ויניקוט גולש לדרשנות פרפקציוניסטית; ניסוחיו עלולים ליצור חרדה ואשמה אצל אם המתייסרת על היותה אם לא מושלמת. אך במקומות אחרים הוא מבחין בכיור בין כישלונות נקודתיים בלתי נמנעים, שעלולים להתרחש אצל כל הורה, ובין כישלונות הוריים בסיסיים והמשכיים יותר שיש להם השפעה טראומטית והרסנית לטווח ארוך.

■ בעת ששימש יועץ בתכנית ממשלתית לפינוי ילדים בזמן ההפצצות על לונדון במלחמת העולם השנייה התנסה ויניקוט בביטויים שונים של יכולת ההסתגלות של ילדים למצב החדש שהיו נתונים בו, התנסות שלאחריה לא היה לו ספק שיכולת ההסתגלות קשורה ישירות לקשר הראשוני של ילד עם הוריו.

אכן, לתקופה זו הייתה השפעה עצומה על ויניקוט. עוד קודם הושפע רבות מניסונו העצום כרופא ילדים – המקצוע המקורי שלו, עוד בטרם פנה לפסיכואנליזה, מקצוע שבזכותו צפה ברבבות ילדים ובאינטראקציה שלהם עם אמותיהם. בתקופת המלחמה באנגליה היה יכול גם לעקוב אחר חייהם של ילדים שהופרדו זמנית מהוריהם. לא היה ספק שכל אחד מהילדים האלה הגיב אחרת, בהתאם לרקע היחסים השונים שהתעצבו במשפחה שגדל בה. יש שהסתגלו היטב למשפחות המאמצות, ואילו אחרים נפלטו מהן ומצאו דרכם למוסדות. יתר על כן, ויניקוט גם למד אז דברים חשובים מאוד על מה מסייע בטיפול בילדים והבין הרבה יותר את השפעת הסביבה הטיפולית-חינוכית במובנה הרחב, הרבה מעבר לעבודה הטיפולית-פרשנית במובנה הצר. התנסויות אלה סללו את הדרך להמשגותיו המאוחרות יותר שהפירושו הטוב ביותר הוא זה שהמטופל נותן בעצמו (ולא הפירוש שמספק לו המטפל ה"יודע") ושהתפקיד החיוני של המטפל הוא ליצור סביבה מאפשרת, סביבה שמעודדת לחיבור רגשי לעצמך, להסתכלות נוקבת על עצמך וליכולת מחשבה על חייך.

■ מהי אם כן "הורות טובה דיה" וכיצד היא משפיעה על התנהגותו של הילד?

הרגש העיקרי של ויניקוט במה שנוגע להורות טובה דיה הוא על פניות, הקשבה רגישה, מאמץ לקלוט את מצבו הרגשי של הילד וצרכיו בכל רגע נתון ולהגיב אליו באופן מותאם. הוא אינו יוצא מנקודת ראות אוטופית של סיפוק מלא של כל צורך, אלא מנקודת ראות ריאלית של סיפוק הצרכים במידת האפשר ושמירת מאון סביר בין סיפוקים ותסכולים בהתאם לשלב ההתפתחותי של הילד. אם להמחיש זאת בדוגמה נפוצה, הורים שאינם קמים אל התינוק הבוכה "כדי שלא יהיה מפונק" מתעלמים לגמרי מהשלב ההתפתחותי שהוא נתון בו, שלב שאי-אפשר עדיין ללמוד בו להרגיע תסכולים מבפנים. מה שתינוק "לומד" מול תסכול לא מותאם מעין זה הוא שלא לסמוך על אף אחד, והתוצאות של הכאב הנפשי שנגרם לו יורגשו בהמשך.

נושא מרכזי שמעסיק את ויניקוט הוא כיצד מתגבשת אישיות הילד. הוא מתאר שני מסלולים מרכזיים (אני

שכוונו בעיקר לאמהות – בלי שמץ של התנשאות. ■ במידה רבה במה מהרעיונות המרכזיים של ויניקוט הולכים כנגד רוח התקופה: החשיבות שהוא מייחס ליכולת לשהות בעמימות ובאידיעה כתנאי להתפתחותה של היכולת היצירתית עומדת בסתירה לדחף המערבי הרציונלי להתגבר על כל ספק ולהשיב על כל שאלה. גם הטענה שלו שהמשימה המרכזית המוטלת על האדם באמצע חייו היא שימור ערכו העצמי, ענוותו ותקוותו בעודו משלים עם מגבלותיו וסופיותו "נגועה" במחשבה מזרחית.

רוח התקופה אינה אחידה. אכן, זרמים רציונליסטיים משפיעים עלינו ואין ספק שויניקוט מסויג מהם ומוזהר אותנו במפורש מהסכנה שהשכל – האינטלקט – יזכה לשליטת יתר, מה שיביא לפעילות מנותקת בלא חיבור לגוף ולנפש במובנה הרחב יותר; ויניקוט מדגיש מאוד את ההמשכיות החיונית בין הגוף לנפש. אך בה בעת החיפוש אחר משמעות עמוקה יותר בחיים ואחר חיבור גוף-נפש הרמוני יותר – חיפוש המושך לא פעם למחשבה המזרחית – גם הוא חלק (אם גם חתרני יותר) מרוח התקופה, ואני מסכים שכיוון זה קרוב יותר לרוחו של ויניקוט. עם זאת יש לציין שויניקוט אינו נמשך למיסטיקה, ל"עולמות עליונים" או ל"השגחה עליונה". הוא מחפש את המשמעויות בדקויות של הקיום האנושי היום יומי, מתוך אמונה שהקשבה רגישה להן תעניק לנו עושר עצום, ואין צורך להפליג מעבר לקיום האנושי הרגיל לעבר תופעות רוחניות על-טבעיות.

■ לכאורה ויניקוט טבע את אחד הביטויים החומלים והאנושיים ביותר על משימת האמהות – "אם טובה דיה" – אך למעשה הוא מציג לאם, שהוא מייחס לה את החשיבות המכרעת ביותר לשלמותו הנפשית של התינוק, הילד והאדם הבוגר, תביעה בעלת ממדים מיתיים. כיצד מתיישבת הסתירה הזאת לדעתך?

המושג "אם טובה דיה" הוא בבסיסו מושג צנוע ומתון, המדגיש שאינטואיציה אמהית רגילה, גם בלי השכלה והמשגה, יכולה לאפשר לאם הממוצעת להעניק לתינוק ולילד את ההקשבה ותשומת הלב שהוא כה זקוק להן. גם המושג הנלווה, "מושקעות אמהית ראשונית", מתאר התפנות אינטנסיבית לצורכי הרך הנולד שמתרחשת ברוב המקרים באופן אינסטינקטיבי, בלא מחשבה מראש, ורק פתולוגיה רצינית של האם או תנאים חריגים עלולים לחסום אותה. יש לציין שאף שויניקוט מדגיש שההיריון בדרך כלל מכין את האם לשלב הזה, אין הוא שולל את האפשרות שגם אם מאמצת, אב מסור או מטפלת טובה בעלת נוכחות המשכית יכולים להעניק לתינוק איכויות דומות.

הגמישות של ויניקוט גם מתבטאת בדגש על סוג הקשר והאקלים השורר בו, ולא על אקטים ספציפיים. אין לי ספק שהוא היה רוחה מכול וכול את הלחץ הנפוץ היום להיניק בכל מחיר, משום שהיה רואה בהנקה מתוך חרדה ותחושת חובה נזק לתינוק יותר מהאכלה מבקבוק באווירה רגועה ונינוחה.

דיאדי (מפגשים משותפים עם הילד ואמו, הילד ואביו) שעשויות לעתים להיות אפקטיביות יותר מטיפול פרטני בילד. שיטות אלה נשענות לא פעם על התוכנות המרתקות של ויניקוט על מה שמתרחש בתא המשפחתי במהלך הילדות.

■ **כיצד אפשר להגיע לאיזון נכון בין "לפגוש את הילד" לבין לחנך אותו? תוצאות עגומות של אבדן סמכות הורית וחינוכית נובעות, לדעת רבים, מהזדהות מופרזת עם הילד, הנובעת מצדה מ"תיקון" שדורות חדשים של הורים עשו לחינוך הנוקשה והדכאני של הוריהם.**

הקשבה ואמפתיה לילד אין פירושה הזדהות מוחלטת וקבלת כל דרישה בלא שיקול דעת. יש הבדל מהותי בין פינוק במובן החיובי – יחס קשוב, חם ומיטיב – לבין פינוק במובן השלילי, של חולשה וכניעה לקפריזות, שלעתים מבטא חוסר השקעה וחוסר התמודדות דווקא. נכון שבכל הבנה יש גם היבט של פירוש, אך עצם המאמץ להבין באמת מה עובר על הילד הוא חשוב מאוד, גם אם לא הולך להבנה פסקנית. ויניקוט מבהיר היטב שהורות טובה אין פירושה עמדה "טיפולית" קריקטורית שמרבה להסביר לילד את עצמו במושגים שלמד ההורה, מצב שבו ההורה הופך למעין פסיכולוג חובב במקום להיות הורה.

מובן שלכל הורה יש ערכים, רצון להשפיע, רצון לכוון; ויניקוט אינו פוסל זאת, אך בד בבד הוא מצביע על החיוניות של הנכונות לפגוש את הילד כפי שהוא, כיחיד ייחודי שנוגד לנו והכרחי שנכיר את חוויותיו ואת עמדתו מול העולם. בהמשך הדרך זה בולט למשל בנושא של בחירת מקצוע: האם אנחנו משפיעים על הילד שיבחר במקצוע בעל ערך בעינינו (יוקרת, מאפשר הכנסה טובה, ממשך מסורת משפחתית, מממש משאלות שלנו שלא מומשו) או האם אנו קשובים גם למה שמעניין אותו, תופס אותו, מעניק לו סיפוק.

לעתים התוצאות הקשות של אי-הקשבה בילדות מופיעות דווקא בגיל ההתבגרות ופתרון סמכותי קשוח מנציח או את הנזק במקום לתקנו. ויניקוט מביא בחשבון את חשיבות הסמכות ההורית, אך מלמד אותנו לשאול גם מה בונה סמכות כזאת ומה שוחק אותה. במה התבטא בפועל ניסיון ה"תיקון" לחינוך הנוקשה שקיבלו ההורים? האם מתירנות הורית, למשל, נובעת מסובלנות אמיתית הנכונה לקלוט את חוויות הילד או נובעת מאי-נכונות להשקיע בילד, לעתים תוך כדי היעדרות פיזית או רגשית של ההורים הקרייריסטים, הזנחתו ביום והפקדתו בידי מטפלות למשל? אין לי ספק שוויניקוט היה מתנגד לשיטות של "שיקום הסמכות ההורית" הכרוכות בהשפלת הילד או המתבגר, בהכנעתו, בפלישה מסיבית לפרטיותו וכדומה. הבעיות שמנסים לפתור הן אמיתיות וקשות, אך שיטות "כסחיסטיות" עלולות להעיד ש"שופכים את התינוק עם מי האמבטיה" ונטישה מסוג אחד (הזנחה) מוחלפת בנטישה מסוג שני (התערבות כוחנית). הבעיה המידית (סמים, הפרעת אכילה, עבריינות) אולי מוכחדת, אך האתגר לטווח ארוך – איך להפוך למבוגר אוטונומי שמוצא טעם בחייו – משתבש. ■

מפשט קצת למען הקיצור, במציאות יש הרבה יותר וריאציות: הקשבה לילד, זיהוי רגשותיו (כשפניה של האם, ובהמשך מילותיה, משמשות ראי שמלמד את הילד מה עובר עליו) והיענות לצרכיו ולמחוות הספונטניות שלו מולכים לגיבוש "עצמי אמיתי". דרישה מהילד לציית לכללים (לאכול בשעות קבועות, ללכת לישון בלי קשר להיותו ערני או עייף וכו'), להתאים את עצמו למודל של "ילד טוב", מקשים עליו להכיר באמת את עצמו (ברמה הבסיסית ביותר: מה התועלת לדעת אם אני רעב או לא אם זה לא משפיע במאום על האפשרות לקבל אוכל?) ומולכים במקום זה לפיתוח "עצמי כוזב", שהוא במידה רבה פסאדה, ולעתים למצב שאדם מנותק בכלל מרצונותיו וחי "כמו שצריך" אך מתוך חוויה של מוות פנימי. זה יכול להולך בהמשך החיים לדיכאון לא מובן ("הכול בסדר אבל אני לא נהנה מכלום"), לבגידות ולגירושים מפתיעים, לאבדן עניין במקצוע שנרכש במאמצים רבים וכו'. המטפל שאליו

הורים שאינם קמים אל התינוק הבוכה "כדי שלא יהיה מפונק" מתעלמים לגמרי מהשלב ההתפתחותי שהוא נתון בו, שלב שאי-אפשר עדיין ללמוד בו להרגיע תסכולים מבפנים. מה שתינוק "לומד" מול תסכול לא מותאם מעין זה הוא שלא לסמוך על אף אחד, והתוצאות של הכאב הנפשי שנגרם לו יורגשו בהמשך

מגיע מטופל כזה צריך לחפש בסבלנות רבה את הקולות העמומים של "העצמי האמיתי" החבו.

■ **כיצד יכולים מוסדות חינוכיים להביא את המשפחה בחשבון הכללי של הטיפול בילד אנטי-חברתי? האם מערכת החינוך יכולה להניב תוצאות טובות יותר אם תתייחס אל הילד כחלק אורגני מהקשרו המשפחתי ותשים דגש טיפולי על משפחתו?**

זה לא יהיה ריאלי להטיל על מערכת החינוך אחריות לכל מה שמתרחש במשפחות התלמידים, אך במידת האפשר ברור שהיכרות עם המשפחות ומודעות להשפעתן הגדולה יסייעו גם לעזור לתלמידים במצוקה, לתלמידים המתנהגים בצורה אנטי-חברתית, לתלמידים הנכשלים בלימודים למרות הפוטנציאל הגבוה שלהם וכן הלאה. ייתכן שהקשרה רבה יותר של יועצות חינוכיות בהבנת דינמיקה משפחתית ופיתוח התערבויות משפחתיות קצרות יכולים לעזור, אף על פי שאני מניח שאם נחוץ טיפול משפחתי מקיף יותר, יהיה ריאלי יותר לעודד פנייה למערכת בריאות הנפש. בגיל הרך (שבו נתקלת מערכת החינוך בפעוטונים, בגנים, בכיתות נמוכות בבית הספר היסודי) התפתחו בשנים האחרונות שיטות טיפול

"בלי הורים זה לא ילך"

אף שלהורים ולמערכת החינוך יש אינטרס משותף - חינוכם של הילדים - יש ביניהם מתחים רבים. בלי מאמץ מכוון מצד ההורים ומצד מערכת החינוך לברר את המתחים האלה ולהפיגם, החינוך לא יעבוד כראוי

פנינה צ'צ'יק־מנקר

קשוחים או סמכותיים. ההורים חוששים שמערכת החינוך לא תגלה את הקשיים המיוחדים של ילדם או לחלופין שהיא כן תגלה אותם. הם חוששים שהילד ילך לאיבוד במערכת ולא תימצא לו יד מדריכה ותומכת. ההורים חוששים שכל התערבות מצדם - עדינה ככל שתהא - תקומם עליהם, כלומר על ילדם, את הגנות או המורות. והם כמוכּוּן חוששים מפני פגיעה גופנית ונפשית בילד מצד ילדים אחרים ואולי - כבר היו דברים מעולם - מצד הגנת. ואם הילד יצא בריא בגופו ובנפשו ממערכת החינוך, אולי יתגלה שאינו מוכשר כמו שהם, ההורים, חשבו; אולי הוא לא יגשים להם את כל החלומות. כך או כך, הורים רבים חווים בדידות וחוסר אונים כלפי מערכת החינוך.

ממה פוחדים מורים ומנהלים?

מורים ומנהלים פוחדים מפני מעורבות יתר של הורים בעבודתם. תנאי העבודה של המורים והמנהלים לחוצים: הרבה מדי תלמידים ביחס למחנכים מבוגרים, כל תלמיד רוצה תשומת לב מיוחדת, לחוות הזמנים צפופים והמשימות רבות, הסביבה הפיזית לא נוחה ומקשה על מילוי הדרישות, הדרישות רבות ושונות. התנאים האלה אינם מותירים מקום פיזי ורגשי "לטפל" גם בהורים - לשוחח, להרגיע ולהדריך אותם.

לעתים ההורים תוקפניים או דעתניים מדי. לעתים הם משכילים או עשירים יותר מהמורים והמנהלים ומתנשאים עליהם, מה שמעורר התגוננות תוקפנית או התנשאות חוזרת. לעתים ההורה צורך בטרונותו אך מביע אותה באופן מעליב. לעתים ההורה גורר עמו תסכולים מעולמות אחרים שמשבשים את יכולתו להבין את המצב המסוים ולעתים הוא מתפרץ ומותיר את המורים והמנהל נדהמים ופגועים. והמורים והמנהלים, הם ממילא חושבים שהאשמה מוטלת על ההורים - אילו היו מחנכים את ילדם כראוי הוא היה מתנהג כראוי בבית הספר וכל הבעיות היו נחסכות. בנסיבות כאלה של היעדר משאבים ל"טיפול" בהורים, חששות מפניהם ונטייה להאשים אותם אין סיכוי לדיאלוג פורה בין מורים להורים. במקום שיתפו פעולה, מורים והורים ניצבים משני עברי המתרס והילדים היקרים לשיניהם משלמים את המחיר.

אולם עליהם לשתף פעולה כי יש להם מטרה משותפת ורק שיתוף פעולה יאפשר את השגתה. אנשי החינוך חייבים להבין: בלי שיתוף ההורים אין סיכוי לקדם את חינוכם והשכלתם של הילדים. ובאשר יש שיתוף פעולה

ל מרות שאיני מורה אלא עורכת דין, אני מחנכת בכל רמ"ח איברי. מרגע שהגיוחו שלושת ילדיי אל אוויר העולם אני שוקדת על חינוכם, ועדיין לא שבע רעבונני לרכוש כל פיסת ידיעה והבנה שעשויה לסייע בחינוכם. לפי תפסתי, חינוך ילדיי משמעו הכוונתם למימוש יכולותיהם ומיצוי כישוריהם להיות אנשים טובים יותר ולבחור נכון. השכלתי בחינוך ילדיי באה לי מחיבוטים אינְסופיים, תוך כדי למידה והתנסות במכללות להורים ובבתי ספר להורים, בסדנאות שונות ובמלאכת החיים. רכשתי תובנות רבות מאנשי מקצוע, מהורים, מילדיי ומחברייהם. מזה שנים שאני משמשת נציגת הורים בוועדי הורים מוסדיים ויישוביים ומשתתפת בצוותים מובילים של מכללות הורים. אני מבקשת לחלוק אתכם כמה תובנות שאספתי במהלך השנים.

כל התורה על רגל אחת היא שבין ההורים לבין נושאי תפקידים במערכת החינוך זורם אוקיינוס של חרדות וחשדות. באוקיינוס הסוער הזה שטה לה סירתו השבירה של חינוך הילדים. אם הורים ואנשי חינוך ישכילו לשתף פעולה, האוקיינוס יירגע והסירה תגיע בבטחה אל החוף.

ממה פוחדים הורים?

הורים לילדים המצטרפים לראשונה למערכת החינוך חווים חרדה קשה; זו הפעם הראשונה - ואולי השנייה או השלישית - שהם מפקידים את הגוף הרך שלהם בידיים זרות, בידי הגנת וצוותה, והספקות אוכלים בהם: "אולי הגנת אינה מנוסה דיה? אולי מנוסה מדי ושחוקה? אולי היא קשוחה? אולי רכרוכית? ומי ישגיח על הילד שלא יקבל מכה? ומי ינחם אותו אם חלילה יקבל מכה? ואיזה מקום תתפוס הגנת בלבו - אולי גדול משלנו?". אחר כך באה התפכחות מכאיבה. ההורים בטוחים שהם מגדלים יצירת מופת ייחודית, ואילו בגן יש "יצירות מופת ייחודיות" נוספות. יתר על כן לעתים הגנת מנסה לרמוז לילד יש בעיה, "לא בעיה קשה, אך כדאי לשים לב", וההורים נפגעים: "מה הגנת הזאת בכלל מבינה, הרי רק אתמול סיימה את לימודיה".

הורים חוששים מפני חוסר מקצועיות של אנשי ההוראה המטפלים בילדיהם. הם חוששים מטעויות שיפוט בעניין ילדיהם. הם חוששים שאנשי ההוראה, גם כאשר הם מקצועיים, אינם די חמים, קשובים, רגישים, תקיפים,

כגמולה", "לעשות לה צרות", "להראות למנהל". בשל מיעוט מועמדים לוועדי הורים וגם בשל הקלות הרבה שבה אפשר להיבחר אליהם (אין צורך להציג כישורים מיוחדים ואג'נדה; אין צורך להמציא "קבלות" על עשייה קודמת; אין צורך לשכנע קהל בוחרים) עלול להיווצר מצב שחברי הוועד הנבחרים יהיו בעלי אינטרסים זרים שטובת בית הספר והילדים אינה בראש מעייניהם. במקרים כאלה הנהלת בית הספר חווה את ועד ההורים כגורם עוין שבא לפשפש בספרי החשבונות שלה ולחכות לה בפניה. תחושה זו גורמת להנהלה להסתגר, מה שמחריף את תחושתם של חברי הוועד שבית הספר מתעלם מהם ומונע מהם מעורבות בעשייה החינוכית. הכול, אפוא, קם ונופל על הנפשות הפועלות.

הורות מועצמת

מערכות החיים והמוסדות החברתיים אינם מעצימים את חוויית ההורות ואינם מאפשרים להורים להרגיש שהם הדמויות העיקריות בחיי ילדיהם. כאשר הילד חולה הרופאים מתייעצים בינם לבין עצמם מעל מיטתו בלי לשתף את ההורים. הם פונים אליהם רק כשיש צורך להשיג את הסכמתם לפעולה פולשנית. מערכת דיגיטלית העבודה אינה מעודדת הורים לשתף עם ילדיהם זמן רב יותר. הגורמים העוסקים בקליטת עלייה מחלישים את ההורים ולכן קליטתם קשה עוד יותר. גם מערכת החינוך אינה מעצימה את ההורים, ולבטח אינה מקימה ומתחזקת מסגרות שזו מטרתן. החברה שלנו,



בקיצור, אינה משקיעה בהורות איכותית. מערכת חינוך מעצימת הורים מאפשרת להורים לבחור את בית הספר המתאים ביותר לילדם ומבטיחה להם ייצוג בהנהלת בית הספר ובפורומים שונים של מורים. הורים בעלי תודעת הורות מועצמת מבקשים שבית הספר ומערכת החינוך כולה ישמעו את דעתם בכל הנושאים העומדים על הפרק. הם אינם מסתפקים בתרומה לרכישת מחשבים או לטיול שנתי; הם רוצים שקולם יישמע בסוגיות מכריעות שבית הספר ומערכת החינוך עוסקים בהן.

המועצה הציבורית להורים בישראל קמה על רקע זה. מטרתה להעצים את ההורות וההורים. זכות גדולה נפלה בחלקי לעמוד בראשה יחד עם הורה נוסף, מר חוסיין חליילה. המועצה הציבורית להורים בישראל הוקמה ביוזמת המחלקה להורות ומשפחה במשרד החינוך, מחלקה שמשרד החינוך ויתר עליה למעשה, ויתור המשקף היטב את יחסו להורים. פעילות המועצה נועדה להבטיח את מקום ההורים בכל תחומי החיים הנוגעים להם – לא רק בתחום החינוך – באמצעות הדרכות הורים ויוזמות חקיקה מגוונות. יש לקוות שהחברה הישראלית תתבגר ותאמץ את גישתה של המועצה. הורות איכותית היא תנאי לאיכותו של החינוך בפרט ולאיכות החברה בכלל. ■

הילדים חשים שהוריהם מעריכים את עבודת המורים, עבודת המורים יעילה וקלה יותר.

שיתוף פעולה, הערכה ואמון הדדיים אינם באים מעצמם; הם מחייבים שינוי בחשיבה ובגישה. על המורים והמנהלים לראות בהם יעדים חשובים ולא בזבוז משאבי זמן וכוחות. עליהם לעשות מאמץ לראות את מערכת החינוך מנקודת מבטם של ההורים, להבין אותם ולהקל את החששות שלהם. ההורים מצדם חייבים לראות את מערכת החינוך מנקודת מבטם של המורים והמנהלים, לכבד את השכלתם וניסיונם המקצועיים ולזכור איזו השפעה עשויה להיות להם על עתיד ילדם.

יתר על כן, ההורים חייבים להשקיע בהשכלתם ההורית, לא רק משום שהם המחנכים העיקריים של ילדיהם, אלא גם כתומכים עיקריים במערכת החינוך. לשם כך עליהם להבין כיצד פועלים מערכת החינוך ובית הספר ומהם יעדיהם. עליהם להבין מה חלקם בהצלחת מערכת החינוך ובית הספר. מערכת החינוך ובית הספר מצדם חייבים לספק להורים הדרכה מתאימה ולעודד אותם למעורבות חיובית.

המורים חייבים ללמוד כבר בתהליך הכשרתם – ולא באופן מקרי תוך כדי עבודתם – על תפקידם המכריע של ההורים במערכת החינוך וכיצד לשתף פעולה אתם. עליהם להפנים את התובנה ש"בלי הורים זה לא ילך" ולהפיק ממנה לקחים והנחיות לפעולה.

ועדי הורים

ועדי הורים הם גורם חשוב במערכת החינוך. הם מאפשרים להורים לקדם מטרה משותפת כאמצעות גוף נבחר. ועד הורים יכול להיות שותף מצוין לדרישה עם מערכת החינוך. חברי ועד ראויים לומדים את מערכת החינוך ומנהלים עמה דיאלוג מושכל. למערכת החינוך קל יותר להתנהל עם ועד כזה מלהתמודד עם הורים יחידים. ועד הורים מוצלח יודע להשגיח על האינטרסים של ההורים והילדים ולתמוך בבית הספר בפעולותיו השונות ובמגעיו עם הרשות המקומית. הוא יכול להוביל בבית הספר אווירה של "ביחד" שבה ההורים, המורים והנהלה פועלים במשותף לטובת בית הספר.

אך ועד הורים עלול גם להיות גורם הרסני – ליצור אווירה לוחמנית ולהתעמת עם המורים ועם הנהלת בית הספר. המפתח לאופי היחסים בין הוועד ובין המורים והנהלה נעוץ באישיותם של חברי הוועד כמו גם באישיותם של המורים והמנהלים. מניסיוני העשיר אני מעידה כי לא תמיד ההורים שנבחרים לייצג את ציבור ההורים הם האנשים המתאימים. מרבית ההורים אינם מעוניינים לנהל מאבקים עבור כלל ההורים ומעדיפים לדאוג לילדם הפרטי, לכן אין מועמדים רבים לחברות בוועדי הורים. יש גם הורים שנחלו אכזבה אישית ממערכת החינוך ומנצלים את חברותם בוועד כדי "להשיב למערכת

לחזק את המוחלשים

תקווה לוי מוותרת על הילה של מהפכנית כדי להוביל את הארגון שהקימה, "הלה", להישגים ממשיים. הלה מכשיר הורים משכבות חברתיות מוחלשות לקדם את ילדיהם, עם מערכת החינוך ולא נגדה

אריה דיין

22

שנים אחרי שהקימה את ארגון "הלה" – הורים שותפים לעיצוב עתיד ילדיהם" תקווה לוי כבר אינה מצפה למהפכה. הניסיון הרב שצברה במהלך השנים הארוכות הללו לימד אותה שארגון כמו הלה, שהציב לעצמו בתחילת דרכו יעדים מהפכניים, יכול להגיע אליהם רק בצעדים קטנים ומדודים, ולא, כפי שחשבה פעם, בקפיצה אחת. 22 שנות עיסוק בסוגיות חינוכיות גם לימדו אותה, כך היא אומרת, שאפשר לשנות את מערכת החינוך הישראלית, אך השינוי חייב להיעשות עם המערכת ולא בעימות אתה. מאזן ביניים של הישגי ארגון הלה במהלך 22 שנותיו מאשר את התובנות של לוי.

לארגון הלה מטרה מוגדרת היטב: לסייע לקידום ההישגים הלימודיים של תלמידים מהשכבות החברתיות-כלכליות המוחלשות בישראל באמצעות הגברת מודעותם של הוריהם לזכותם להיות מעורבים במערכת החינוך. זכות זו, אומרים בהלה, כוללת גם את הזכות להשפיע על תכנית הלימודים, להשפיע על מסלולי הלימוד ולהשפיע על החלטות בית הספר, מחלקת החינוך של הרשות המקומית ומשרד החינוך.

תקווה לוי וחבריה לארגון מקדמים את יעדי הלה בדרכים שונות. המרכזית שבהן היא מתן סיוע לקבוצות הורים מאוכלוסיות מוחלשות כדי שיוכלו לממש את זכויותיהם. היעד הזה עלול להעלות את הלה על מסלול התנגשות עם בתי ספר, עם הרשויות המקומיות ועם משרד החינוך, אך כאמור לוי החליטה להתרחק ממסלול מסוכן זה ולשתף פעולה עם הרשויות. התוצאה היא שנים של פעילות שקטה, אפורה ונטולת סיקור תקשורתי – התקשורת אוהבת עימותים – שהביאה לא מעט הישגים. ההישג המהותי הוא שינוי הדרי ביחסים שבין ההורים מן השכבות המוחלשות למערכות החינוך – יותר אמן



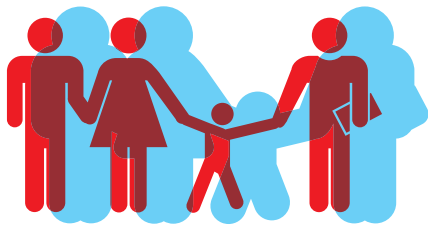
ויותר נכונות לפעול במשותף.

בחוברת שפרסם ארגון הלה מפרטים פעיליו רשימה של תמורות שחלו בתחום זה בעקבות עבודת הארגון וארגונים נוספים. בין השאר נכתב שם שבמאי 1996 שינה משרד החינוך את גישתו העקרונית לסוגיית מעורבות ההורים בבתי הספר ופרסם חוזר מנכ"ל בשם "בית הספר וההורים" שהגדיר במדויק, וגם הרחיב מאוד, את גבולות היחסים בין המערכת לבין ההורים. שנתיים לאחר מכן יזמה ועדת החינוך של הכנסת הקמה של ועדה ציבורית, שלאנשי הלה היה חלק מרכזי בה, לניסוח אמנה שהסדירה את היחסים בין ההורים והתלמידים לבין המורים ונציגי השלטון המקומי. ב־1994 ניהל הלה מאבק נגד הנוהל שהיה מקובל עד אז לרשום בתיק האישי של כל תלמיד פרטים



צילום: רפי קוץ

תקווה לוי: "מכל הארגונים החברתיים והפוליטיים הפועלים היום בישראל, הלה הוא היחיד שמאפשר להורים יהודים, להורים ערבים, להורים עולים מאתיופיה ולהורים מכל מוצא אחר לפעול ביחד למען מטרה משותפת"



הייתה בין פעיליו הבולטים של השמאל המזרחי הרדיקלי, שהחל אז בצעדיו הראשונים. ותיקי השמאל האנטי-ממסדי שהכירו אותה באותם ימים זוכרים דוברת נלהבת נגד קיפוח המזרחים והדרת תרבותם ופעילה מרכזית בתנועת קמפוס הירושלמית – תנועה פוליטית ראשונה שאיגדה סטודנטים יהודים וערבים והסעירה את קמפוס האוניברסיטה העברית.

שנים רבות לפני הקמת תנועת "הקשת המזרחית הדמוקרטית" נמנתה לוי עם קבוצת סטודנטים ומרצים רדיקלים, מזרחיים ברובם, מכמה אוניברסיטאות שהתקבצו סביב התאוריות החברתיות והחינוכיות שד"ר שלמה סבירסקי, אז מרצה לסוציולוגיה באוניברסיטת חיפה, החל להפיץ בכתב ובעל פה. רבים מחברי קבוצה זו, שנקראה "יתד", המשיכו מאוחר יותר להיאבק בדרכים שונות להגשמת אותם יעדים חברתיים. סבירסקי הקים ומנהל מאז את "מרכז אדוה" המייצר ומפיץ ידע על ההיבטים השונים של (היעדר) השוויון והצדק החברתי בישראל; דוד חמו ערך והוציא לאור במשך שנים רבות כתב עת מזרחי מיליטנטי בשם "עיתון אחר"; מאיר עמור כתב על בימות רדיקליות שונות והיה פעיל בהתארגנויות מזרחיות; תקווה לוי הקימה את הלה ומנהלת אותו מאז ועד היום.

"הלה צמח מתוך יתד", מספרת לוי בשיחה במשרדי ארגונה, בקומה השנייה של צריף ישן במתחם אבו כביר שבדרום תל אביב. "יתד היה ארגון חברתי שניסה לפעול לפיתוח תודעה חברתית כוללת. הלה צמח מתוכו והתפצל ממנו. הוא נוסד כדי לעסוק באופן ספציפי בבעיות שיש לקבוצות האוכלוסייה המוחלשות עם מערכת החינוך". הרעיון שהוביל להקמת הלה, מסבירה לוי, קבע שיש צורך חיוני להקים ארגון ציבורי שיפעל בשדה החינוך ויניע וידריך את ההורים של השכבות המוחלשות להתערב בעשייה החינוכית.

"מדוע", אני שואל, "חשוב כל כך להתערב בעשייה החינוכית?"

לוי: "כי השכלה בכלל והשכלה גבוהה בפרט היא המפתח הדרוש לפרוץ את מעגל העוני. במציאות שלנו סיכויי של ילד להגיע לאוניברסיטה נקבעים בבית הספר היסודי. רמתו של בית הספר, תכנית הלימודים שנלמדת בו ומסלולי הלימודים שמוצעים בו משפיעים באופן מכריע על עתידם של הילדים. אנחנו אומרים שההורים חייבים להיות מעורבים במערכת החינוך כבר בשלב הזה, בשלב בית הספר היסודי. אם הם רוצים שילדיהם יגיעו לאוניברסיטה ויוכלו לפרוץ את מעגל העוני, ההורים חייבים לממש את האחריות שלהם כלפי ילדיהם כבר אז, כדי לעצב לילדיהם מסלול

על ארץ המוצא של הוריו, על משלח ידם ועל רמת השכלתם. אנשי הלה טענו שפרטים אלה אינם רלוונטיים למטרותיו של התיק והם מתייגים את התלמידים. בעקבות מאבק זה הוציא משרד החינוך הנחיות חדשות (חוזר מנכ"ל "כרטיס תלמיד – שינוי הוראות") אשר קבעו כי הפרטים הללו יושמטו מהתיקים.

"גם אם היום קשה לנו קצת להאמין בזה", מספרת לוי על מאבק מוצלח נוסף של הלה, "עד 1990 מורים ומנהלים היו רשאים לתת לתלמידים כדורי ריטלין בלי אישור של רופא מומחה ולמעשה בלי פיקוח של ממש. בתום מאבק ארוך של הלה, שהיה מתוקשר למדי ולווה בהפגנות קולניות, הוציא משרד החינוך הוראה בחוזר מנכ"ל מ-1 בינואר 1991, שבה נקבע כי 'תרופות לתלמידים יינתנו אך ורק על ידי הרופא המטפל'. ועוד נכתב שם 'ההחלטה והאחריות לנטילת הכדור מוטלת אך ורק על ההורים'. את המאבק העקרוני ביותר, שגם הניב את התוצאות החשובות ביותר, ניהל ארגון הלה בעניין החינוך המיוחד. בעקבות עתירה לבג"ץ שהגיש הארגון ב-1996 הכיר משרד החינוך (בחוזר מנכ"ל מיוני 1996) בזכותם של ההורים לתלמידים המועמדים להשמה לחינוך המיוחד לקבל את כל המסמכים הרלוונטיים לעניין עוד לפני התכנסותן של ועדות ההשמה והערעור. הלה גם טיפל בתלונותיהם הספציפיות של ההורים שילדיהם הועברו לחינוך המיוחד בניגוד להסכמתם. בעשרות רבות של מקרים הארגון גם הצליח להחזיר ילדים לחינוך הרגיל.

נוסף על המאבקים העקרוניים הללו פעילי הלה סייעו לוועדי ההורים שניהלו מאבקים נקודתיים. ועד ההורים שהתארגן במושבי המועצה האזורית חוף אשקלון קיבל סיוע במאבקו להקים בית ספר תיכון ציבורי עבור ילדים שנאלצו עד אז ללמוד בבתי הספר הפרטיים של קיבוצי האזור. ועד ההורים בתיכון "מעלה הבשור" קיבל סיוע במאבקו להדיח מנהלת שסירבה לשתף את ההורים בנעשה בבית הספר. המועצה האזורית נענתה בסופו של דבר לדרישות ועד ההורים, הדיחה את המנהלת ושיתפה את נציגי הוועד בוועדה לאיתור מנהל חדש. ועדי ההורים בערים הכדוריות תל שבע ורהט הסתייעו בהלה במאבקים נגד הפרטת גני הילדים בעריהם וועדי ההורים בערערה ובג'לג'זליה הסתייעו בארגון כדי להיאבק בהפרטת בתי הספר התיכוניים שלהם.

הוויתור על דרך הפעילות הרדיקלית והבחירה בדרך של שיתוף פעולה עם הממסד לא היו החלטות מובנות מאליהן עבור תקווה לוי. לפני שהקימה את הלה באוניברסיטה העברית של אמצע שנות השמונים, היא

מה לומדים בסדנאות של "הלה"

1. חינוך קהילתי והורות כמקצוע: מושגי יסוד ביחסי מורים-הורים-תלמידים; "מעורבות" לעומת "התערבות"; חשיבות מעורבות ההורים בחינוך הבית ספרי; המטלות החינוכיות של ההורה בעידן המודרני; הורים כלקוחות של המערכת.

2. מבנה מערכת החינוך בישראל: מבנה משרד החינוך; מבנה בית הספר וממלאי תפקידים בתוכו; יחסי הגומלין בין משרד החינוך, הרשות המקומית ובית הספר היחיד.

3. התארגנות הורים במערכת החינוך: חובות וזכויות הורים במערכת החינוך; אופן ההתארגנות (ועדי הורים כיתתיים, בית ספריים ואזוריים). מבנה, הליך הבחירות ותפקידים; הורים במועצה הפדגוגית.

4. 5. תכניות לימוד בבית הספר: סקירה היסטורית על התפתחות תכניות הלימודים בישראל; הכרת מבנה תכנית הלימודים; הכרת התקנים לפי שעות ותחומים; תכניות לימוד חיצוניות מטעם עמותות וחברות מסחריות.

בית הספר – עוסק בזכותם של ההורים להיות מיוצגים במועצה הפדגוגית של בית הספר. המועצה עוסקת בכל אותן הסוגיות שפורטו במסמך הקודם – קביעת מדיניות החינוכית של בית הספר, הגדרת מטרותיו, בחינת יישום תכנית הלימודים הרשמית, מעקב אחר ההישגים הלימודיים של התלמידים ומציאת דרכים לשיפורם. האם ההורים זכאים להשתתף במועצה הפדגוגית? שואל נייר העמדה. "התשובה היא כן! וההשתתפות בישיבות המועצה הפדגוגית איננה פריווילגיה או מחווה לרצון טוב מצד המנהל/ת. מנכ"ל משרד החינוך מחייב השתתפות של הורים באופן מפורש: 'נציגי ועד ההורים ישתתפו בישיבות המועצה הפדגוגית של בית הספר, להוציא דיונים פרסונליים על מורים ותלמידים' (חוזר מנכ"ל ל/ד/6). גם ארגוני המורים רואים בחיוב השתתפות הורים."

"לא פעם שואלים ההורים את עצמם 'האם אנחנו מסוגלים להשתתף בדיונים כאלה?' או 'איך נוכל לפתוח את הפה בדיון כזה אם אין לנו שום הכשרה בחינוך?'" נכתב בהמשך נייר העמדה. "מהמחשבה הזאת צריך להשתחרר. אין דבר שהורים אינם מסוגלים ללמוד ואין מקום לתירוץ 'אנחנו לא מבינים'. אין צורך בהשכלה באנגלית כדי לקבוע אם המורה לאנגלית מתאים לתפקידו. אפשר לבדוק את הדרישות הפורמליות ואת הניסיון ואפשר גם להיעזר באנשים ובמומחים כדי לעמוד על טיב ההוראה ועל הישגיו של בית הספר בכלל. הורים יכולים להזמין לבית ספרם מורים ואנשי חינוך שיציגו לפני המועצה הפדגוגית דרכים אלטרנטיביות וטובות יותר להוראה, למידה ללא הקבצות וכו'. עם הזמן וההתנסות יכירו ההורים היטב את המערכת ויצליחו לייצג בעילות את טובתם של ילדיהם."

"ב־22 השנים שאני מנהלת את הלה", מסכמת תקווה לוי, "התחלפו לא פחות מעשרה שרי חינוך ועוד כעשרה מנכ"לים. היו שרים ומנכ"לים פתוחים יותר לעניין שלנו והיו פתוחים פחות. אבל אחד הדברים שלמדתי בשנים האלה היא שלא כל כך חשוב מי השר ומי המנכ"ל. מה שחשוב הרבה יותר הוא עם אילו כלים מגיעים ההורים להתמודדות מול מנהל בית הספר או מול מחלקת החינוך של הרשות המקומית. והתפקיד שלנו הוא להעניק להורים המוחלשים ביותר בחברה את הכלים הטובים ביותר להתמודדות הזאת". אחר כך היא אומרת, כאילו נזכרה בימי המהפכנות בקמפוס הירושלמי, ש"מכל הארגונים החברתיים והפוליטיים הפועלים היום בישראל, הלה הוא היחיד שמאפשר להורים יהודים, להורים ערבים, להורים עולים מאתיופיה ולהורים מכל מוצא אחר לפעול ביחד למען מטרה משותפת".

שיוכיל אותם לתעודות בגרות ולאוניברסיטה".

לוי מדגישה שהארגון שבראשו היא עומדת "לא מבקש להכניס את ההורים לכיתות כדי שילמדו שם במקום המורים, אלא דורש מבתי הספר שיאפשרו להורים לפקח על מה שנלמד או לא נלמד בכיתות. מה שאנחנו מנסים בעצם לעשות הוא להפוך את ההורים ממלווי טיולים ומארגני מסיבות לאנשים הרואים הלכה למעשה לחינוך שילדיהם מקבלים בבית הספר". החוק וההוראות של משרד החינוך, היא אומרת, מאפשרים את זה ואולי אפילו מעודדים את זה. הבעיה אינה במשרד החינוך אלא אצל המנהלים "שלא אוהבים הורים שמסתובבים להם בין הרגליים". אותם מנהלים, מוסיפה לוי, "מאוד ישמחו כאשר ההורים יפעילו לחצים על הרשות המקומית בעניינים שחשובים לבית הספר, אבל יקבלו פריחה אם ההורים ידרשו מהם להראות להם את תוצאות מבחן המיצ"ב". חלק ניכר ממשאבי הלה מופנה לכן לארגון סדנאות המלמדות את ההורים על זכויותיהם במערכת החינוך ואיך לממש אותן (ראו מסגרת).

"הטענה הנפוצה ביותר שאנחנו שומעים מפי מנהלים שמתנגדים למעורבות של הורים", אומרת לוי, "היא שחינוך הוא פרופסיה ושהורים הם לא חלק מהפרופסיה הזאת. כאילו כל מנהל בית ספר שהיה בעבר מורה לספרות, למשל, הוא גם מומחה למתמטיקה וגם יודע ללמד היסטוריה ואנגלית. הם כל הזמן שואלים מה להורים שאינם אנשי חינוך ולסוגיות חינוכיות; מה הם מבינים בשיטות ובתוכני הלימוד. הם דורשים לתת 'מקצוענים' לעשות את העבודה בלי להפריע להם".

את התשובות של הלה לטענות הללו אפשר למצוא בשני ניירות עמדה המופיעים באתר האינטרנט של הארגון. "תפקידם של ההורים אינו ללמד בכיתות, אלא להיות עם הילד על הרופק של כל המתרחש בבית הספר", נכתב בנייר הראשון, שכותרתו "מעורבות הורים בחינוך". "תפקידם של ההורים הוא לוודא שהילדים מקבלים את מה שמערכת החינוך אמורה להעניק להם על פי החוק והתקנות, לוודא שהתלמידים לומדים על פי תכנית הלימודים של משרד החינוך, לוודא שצוות ההוראה מקצועי ומוסמך ללמד את החומר, לוודא שהמסלולים הלימודיים בהם נמצאים הילדים אכן מובילים לתעודת בגרות המוכרת על ידי משרד החינוך ושתהווה כרטיס כניסה לאוניברסיטה". כדי שיוכלו לוודא את כל הדברים האלה, אומרת לוי, ההורים אינם חייבים להיות אנשי חינוך; כל מה דרוש להם הוא פתיחות ושיתוף פעולה מצד המנהל בית הספר. נייר העמדה השני – "ההורים במועצה הפדגוגית של

6. תשלומי הורים: תשלומי

חובה ותשלומי רשות; האחריות לתשלומי ההורים (מי קובע לאן ילך הכסף, מי מנהל את התקציב).

7. תכנית השילוב בכיתות

רגילות והחינוך המיוחד: סיוע זכאים ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות ומהו ההליך לקבלתו); הקריטריונים להשמה לחינוך המיוחד בתואר ובפועל; מסגרות החינוך המיוחד; הליכי השמה; זכויות וחובות הורים בהליכי ההשמה.

8. תקנות בית ספרי:

משמעת וענישה (החוקים, התקנות, הוראות מנכ"ל); חוק זכויות התלמיד; מודלים לתקנונים בית ספריים.

9. הקשר בין מערכת

החינוך הבית ספרית ומוסדות ההשכלה הגבוהה: מסלולי לימוד עיוניים וטכנולוגיים בבתי ספר תיכוניים וזיקתם להשכלה הגבוהה; מבנה ההשכלה הגבוהה בארץ (אוניברסיטאות, מכללות ומסגרות אחרות); מהי תעודת בגרות קבילה.

10. איתור צרכים ומיפוי

בעיות במערכת החינוך: מעקב אחר תכניות הלימודים המחייבות של משרד החינוך; הערכת הישגים בבית הספר (מסלולי הלימוד השונים, חלוקה להקבצות, מיון תלמידים, זכאות לבגרות); מעקב אחר רמת ההוראה.



שלושה מנהלים כותבים

נתי גלעדי

הורים אידאליים

קווים לדמותם של הורים שאתם הכי טוב לעבוד למען המטרה
המשותפת - חינוך הילדים

הורים אידאליים הם הורים המלווים את ילדם בכל יום עד לשער בית הספר ויוצאים לעמל יומם כשהם בטוחים שהילד נמצא במקום בטוח, הוגן, שוויוני ומקצועי. הם רואים בבית הספר סמכות מקצועית שיש לכבד. הם מבינים שלצוות המקצועי של בית הספר יש כלים מקצועיים לטפל בכל מה שנוגע לצורכי ילדיהם.

הורים אידאליים יודעים שאפשר וצריך לדבר עם הצוות; אפשר לחלוק על שיקול הדעת המקצועי ודרכי הפעולה שלו, מותר וצריך לנקוט עמדה, לשתף בדעה, לנסות ולהשפיע, אבל בסופו של דבר לדעת שהסמכות המקצועית נתונה בידי הצוות המקצועי. לכן כאשר מתקבלות החלטות – גם בפן האישי, בנוגע לילד היחיד, וגם בהיבט המערכתי – הורים אידאליים יקבלו, יתמכו ויגבו.

הורים אידאליים הם הורים שמלווים את ילדם באופן יומי, תומכים בו בתהליכי הלמידה השוטפים ונותנים לו גיבוי מתוך הפעלת ביקורת. הורים אידאליים הם אנשים אינטליגנטיים, כאלה שמשאירים את האגו מאחור ורוצים לתרום מתוך מחויבות לקהילה שבה לומדים ילדיהם. הם מגיעים לבית הספר כי הם רוצים לתרום, ולא רק מתוך דאגה לילדם הפרטי או מתוך רצון לשרד את מעמדם בקהילה או להתקדם מבחינה פוליטית.

הורים אידאליים מקפידים להשתמש בערוצי התקשורת הפתוחים עם צוות בית הספר באופן יעיל והדרגתי. אין צורך לפנות בכל דבר למנהלת בית הספר. הם מכבדים את זמנו הפנוי של הצוות ולא מתקשרים לטלפון הפרטי של מורה או יועצת בשעות לא מקובלות. הם מגיעים לבית הספר בתיאום ולא מצפים שכולם יתפנו אליהם בכל עת.

תקשורת עם הורים אידאליים, כמו גם עם הורים לא אידאליים, חייבת להיעשות בשקיפות, ביושרה ובאמון מלא של שני הצדדים, ולא מתוך דאגה לאינטרסים אישיים של מי מהצדדים. אסור לכוחנות, וכחנות ואיומים להיכנס בשערי בית הספר. חשוב שההורים וחברי הצוות המקצועי יעברו בשיתוף, מתוך אמונה ששילוב הזרועות יוביל להצלחת הילד, יבינו שלא מדובר ב"אנחנו" ו"הם", אלא בכולנו לטובת מטרה אחת: חינוך הילדים.



נתי גלעדי היא מנהלת בית הספר היסודי "אלון" בהרצליה

המורה הוא הכתובת

העסקה הבסיסית שיש להציע להורים היא של שקיפות תמורת אמון: כל המידע (שאיננו סודי) יונח על השולחן ומנגד הוועד יפגין אמון במנהיגותו החינוכית של הצוות המקצועי

באופן טבעי מורים חשים לעתים קרובות שהקהילה רואה בהם כתובת לכל התחלואים, גישה שתורמת להתנערות ההורים מאחריותם. נכון שראוי להזכיר מדי פעם להורים את תפקידם, אבל מורים, המחנכים את הילדים לשאת באחריות בכל תחומי החיים, אינם רשאים להניף את דגל חוסר האחריות. קל מדי לומר שהילדים וההורים אחראים לכל הבעיות החינוכיות והלימודיות.

בתחום מעורפל זה, שבו קשה מאוד להוכיח קשר סיבתי בין מעשים ומחדלים שננקטו לאורך שנים לבין התנהגותו הקלוקלת של הילד כיום, יזהר אורו של המחנך האמיתי שיתייצב ויאמר: אינני בטוח שחטאתי, אבל אני הכתובת. אני נושא באחריות מרכזית לחינוך ועליי לתקן כמידת יכולתי אפילו חלק ממחדלי ההורים. ככל שהמשפחה מתפקדת טוב פחות, נוכחותי בחייו של הילד חשובה יותר. אינני ממתין שהמשפחה תנהגה כראוי בטרם אתרום את תרומתי, מה גם שיתכן שאם אמנם תנהגה כראוי, תרומתי לא תהיה נחוצה באותה מידה. מחנך המבקש לחזק את מעמדו יהיה מוכן לשאת באחריות, משום ששם גם מקומה של הסמכות.

מנהל חייב להחליט בינו לבינו שלעולם לא יקבל החלטות מתוך פחד מהורים: לא פחד מאלימות, לא פחד מגרימה לפיטורים ולא פחד מתביעה משפטית. נכון, יש בכך סיכון; אבל סיכון זה נגזר מתפקיד המנהיג. מנהל חכם ישתדל למנוע מצבים כאלה: אמון וחום אנושי יכולים לרכך אלימות פוטנציאלית. בקשה וקבלה של גיבוי מהרשויות יכולה לעקר לחץ המכוון לפיטורים. היעזרות ביעוץ משפטי ציבורי יכולה למנוע נפנוף באפשרות של הגשת תביעה.

הסמכות החינוכית משתנה והיא אינה יכולה, ואולי אינה צריכה, להתבסס עוד על החלטות חד-צדדיות ולא מוסברות. ההקשבה, השיתוף (מבלי לפגוע במעמדו של מקבל החלטה הסופית) וההנמקה הן היום חלק בלתי נפרד מתהליך ההכרעה. הדברים נכונים גם כאשר לוועדי ההורים: רצוי לפרוש לפנייהם שיקולים חינוכיים עקרוניים (לא ברמת התלמיד), להקשיב לעמדתם ולדון בעצותיהם. העסקה הבסיסית שיש להציע להם היא של שקיפות תמורת אמון: כל המידע (שאיננו סודי) יונח על השולחן, כל החומר הנוגע לתשלומי ההורים ולשימוש בהם יימסר לעיון הנציגים, ומנגד הוועד יפגין אמון במנהיגותו החינוכית של הצוות המקצועי. אמון זה חיוני במיוחד למערכת היחסים שמנהל בית הספר בונה עם יושב ראש ועד ההורים.

חוסנה של חברה, לפי האמרה הישנה, הוא כחזקה של שרשרת, כחזקה של החוליה החלשה ביותר. פלח האוכלוסייה החשוב ביותר, אם כן, הוא "העשירון התחתון". מוסד חינוכי ראוי לשמו חייב לקבל לתוכו את נידחי החברה, להשאירם בתוכו כמעט בכל תנאי, לתמוך בהם רגשית ולימודית ולשתפם בכל הפעולות החינוכיות בלי קשר למצבם הכלכלי. כשהורים הנכללים בקבוצה זו חשים שהמחנך והמחנכת רוצים לעזור להם ולילדם, הם יכולים להיות לסגורים הנלהבים ביותר של בית הספר. או תהיה מנהיגותו של בית הספר בקרב ההורים ובקהילה למנהיגות אמת, מנהיגות של חמלה, ככתוב במדרש רבה: "כשהיה משה רבנו עליו השלום רועה צאנו של יתרו במדבר, ברח ממנו גדי רץ אחריו [...] נזדמנה לו שם בריכת מים, ועמד הגדי לשתות. כיוון שהגיע משה אצלו, אמר: אני לא הייתי יודע שרץ היית מפני הצמא! עיף אתה! הרכיבו על כתפו והיה מהלך. אמר הקדוש ברוך הוא: יש לך רחמים לנהוג צאנו של בשר ודם, כך חיך: אתה תרעה צאני ישראל".

אריה ברנע הוא מנהל בית הספר התיכון האזורי "באר טוביה"

אורלי פרלמן

לנהל את ההורים

מורה שמסדר עוצמה, ביטחון, רצינות, אמינות ומסוגלות
זוכה להערכה ואמון מצד ההורים



תפקיד המורה הוא התפקיד הכי כפוי טובה בישראל. אצלנו פשטה התפיסה השגויה ביסודה שהחינוך חשוב אבל המורים אידיויטיים. הרי המורים הם ההון האנושי והמשאב המרכזי שמניע את בתי הספר. המורים הם שליחים, בחזקת צדיקים, שרואים בהוראה מלאכת חיים.

באורח פלא, מדי שנה בשנה חוזרים המורים שלנו מהחופשה חרורי מוטיבציה לקדם את התלמידים ולהשיג את היעדים החינוכיים. מדוע באורח פלא? כי לקראת סוף החופשה לכל ועד הורים כמעט – שכלל לא בטוח שהוא מייצג את רוב ההורים – יש מה לשאול ולהגיד; על מורה מוערכת ש"בחוצפתה" החליטה להרות וללדת ("איך הילדים יתמודדו עם העזיבה שלה לחופשת לידה בינאר?!") או על מורה מתחילה עם השכלה ואישיות מרשימים ("ניסיון בכיתות הנמוכות הוא קריטי") ועוד ועוד. לעתים ההורים נוטים להסתכל על מה שאין למורה ולא על מה שיש לו, ועל כך אני מצרה. יש למורים שלנו ידע וכוח עצום לעשות ולקדם עניינים, אבל מסרים כאלה משפיעים ומחלישים. נכון וראוי, לדעתי, שציבור ההורים יבין שההצלחה של המורה היא האינטרס של הילדים ושללהם. כמו כן יש קורלציה בין בעיות משפחתיות לבין קונפליקטים עם בית הספר, שהרי הילדים מביעים את התסכול והקושי. שני הצדדים – בית הספר וההורים – מאשימים זה את זה בסמוי או בגלוי וגם אם לא – כל צד מצפה שהאחר יפתור את הבעיות והקשיים. במצבים כאלה לא מתקדמים, ולא זו בלבד אלא שכל הנוגעים בדבר, כולל התלמיד עצמו כמובן, מוחלשים משום שהילד קולט את המתח והפער בין הצדדים ותגובותיו מקצינות. נכון יהיה אם ההורים והמורים ישכילו להפוך לצד אחד הפועל מתוך אכפתיות ודאגה למען מטרה אחת.

לעתים אני אומרת לעצמי בהומור, רק בהומור, שאת הקדנציה הבאה שלי אעשה כמנהלת של בית יתומים. לא סתם הגיע יאנוש קורצ'אק לאן שהגיע, הרי לא היה מי שהפריע.

כמנהלת בית ספר תפקידי לוודא שהמורים יבצעו את שליחותם בדרך הטובה ביותר ולשם כך עליי להעביר בכל הזדמנות מסר חדי-משמעי המביע אמון בצוות ההוראה, לתת גיבוי ולהוות מקור תמיכה למורים שלי; אם המורים ישררו פגיעות, ודאי יהיה מי מהתלמידים או ההורים אשר ינצל את זה.

כאנשי חינוך איננו משווקים את עצמנו נכון ולכן אנו מגיעים למקומות מבישים. מורה שמסדר עוצמה, ביטחון, רצינות, אמינות ומסוגלות זוכה להערכה ואמון מצד ההורים. מן המנהלים אני מצפה שינהגו כמנהיגים חינוכיים, יכירו בעוצמה שבידיהם, עוצמה שניתנה להם מתוקף מקצועיותם, סמכותם ותפקידם. ראוי שיגידו את מה שיש להם לומר, שלא יחששו להציג בגאון את האמונות, הערכים והתובנות שלהם כאנשי חינוך מובילים. כמו כן חשוב שהם ינהלו את הקשרים עם ההורים ולא ההפך. חשוב שקשרים אלה יקדמו את היעדים המוצהרים ולא יסיחו את הדעת ואת תשומת הלב ויתנהלו על פי גחמותיהם של הורים מסוימים.

קשרים הרדיים טובים, כבוד הרדי ושיתוף פעולה בין בית הספר להורים הם תנאים הכרחיים לשיפור התליכים וקידום יעדים והישגים, שכן רק יחד אפשר להזוין, לשנות עמדות ולהצליח.



אורלי פרלמן היא מנהלת בית הספר "שז"ר" בהרצליה

מעורבות הורים בחינוך המיוחד

הנה מקרה מבחן לשיתוף הורים בהחלטות של משרד החינוך: ביטול שירותי הסייעות האישיים בבתי ספר של החינוך המיוחד. ההורים - חלקם מומחים בבעיות המורכבות של ילדיהם - מפגינים, משכנעים, תובעים; משרד החינוך אטום. יש לו ידע מקצועי שלהורים אין

ג'יהאד חאג' יחיא ודרורה כפיר

במעורבות אינטנסיבית של הורים בתהליך החינוכי. הורה מתעניין ופעיל לומד ומעביר מידע חיוני לא רק להצלחת החינוך הביתי, אלא גם להצלחת החינוך הבית ספרי; ככל שהמקרה של הילד מורכב יותר, אמירה זו נכונה יותר. יתרה מזו, הורים לילדים שפגיעותיהם או מוגבלויותיהם חמורות ומורכבות הופכים בעל כורחם למומחים בכל הנוגע לילדם. ככל שרמת ההשכלה של כלל אזרחי ישראל עולה, כך גם הורים אלה משכילים יותר ומבצעים את תפקידם ההורי הזה טוב יותר. מערכת חינוך נאורה יודעת להיעזר בהם.

מקרה מבחן: ביטול שירותי הסייעות

לקראת שנת הלימודים תשס"ח הוחלט באגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך ליישם החלטה בת חמש שנים (חוזר מנכ"ל 2002) ולבטל את שירותי הסייעות האישיים בבתי הספר של החינוך המיוחד. בתי ספר אלה, המאכלסים יותר ויותר תלמידים מורכבים ורבי-בעייתיים (לנוכח המדיניות הברוכה של שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל), נדרשו לספק מעתה את התמיכה האישית בלי הסייעות שנועדו לכך. הורים זעקו, התארגנו והפגינו ופנו הן כיחידים והן במסגרת עמותות לכנסת (לוועדת החינוך ולוועדה לפניות הציבור. הופנתה במליאה שאילתה לשרת החינוך), לוועדת דורנר (שהוקמה בלי קשר לסוגיה זו), לתקשורת ולציבור הרחב בדרכים שונות. הם השמיעו את מצוקת ילדיהם האילמים. וכיצד הגיב משרד החינוך? הוא השיב לפונים הרבים ש"מדובר בהחלטה של אנשי מקצוע, המבוססת על מחקר מדעי". אנחנו מטילים ספק בבסיס

שאלה שנתמקד בה נוגעת לשיתופם או אי-שיתופם של הורים בקבלת החלטות מהותיות הנוגעות לשלומם ולחינוכם של ילדים בכלל ושל ילדים בחינוך המיוחד בפרט. ההכרה בזכות ההורים להיות מעורבים בחינוך ילדם ובחשיבותה של זכות זו היא אחת מאבני הפינה של חוקי החינוך המיוחד. חוק החינוך המיוחד בארצות הברית, למשל, מרגיש את זכויות ההורים – החל במתן ההסכמה לזיהוי הילד, שיכוצו במסגרת חינוך מיוחד, השתתפות פעילה בפיתוח תכנית הלימודים וכלה בקבלת מידע שוטף על התקדמותו של ילדם בלימודים (לייזר, 2002). גם החוק הישראלי מקצה מקום נכבד לשיתוף ההורים. חוקי החינוך המיוחד הגדירו את הורי התלמידים כשותפים מלאים בהשמת הילדים ובקביעת התכנית החינוכית היחידנית שלהם. אולם כפי שהתריעה פרופ' מלכה מרגלית (י"ר הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, 2000), מערכת החינוך מתעלמת מחוקים אלה.

הרטוריקה של מערכת החינוך אמנם תומכת במעורבות הורים בתהליך החינוכי, אך לא אחת נוצר מתח בין המערכת לבין הורים המתנגדים להחלטותיה ולמהלכיה. מערכת חינוך מקצועית חייבת להכיר ולהפנים את הנתונים העולים מתוך מחקרים משנות השישים ואילך על חלקה של המשפחה בקידום החינוכי של ילדיה. קידום של ילדי החינוך המיוחד, בעיקר הפגועים יותר מביניהם, מרובי הבעיות, הלומדים במסגרות החינוך המיוחד, מותנה

ד"ר ג'יהאד חאג' יחיא ופרופ' דרורה כפיר הם מרצים וחוקרים במכללה האקדמית בית ברל

"נכון", מבינה שרת החינוך (מליאת הכנסת, 21 במאי 2008), "הבעיה היא בעיקר של ההורים; זה הם שרגילים לקשר עם אדם אחר. הילדים צריכים אנשי מקצוע ולא סייעת בלתי מקצועית". אמירה זו היא בגדר מצג שווא, כאילו מי שהחליף את הסייעת האישית הם אנשי מקצוע.

שחיקת ההורים

התיאור הקצר שלעיל כולל התנהלות של אנשי המקצוע ובחירת מדיניות גורפת חסרת גמישות בלי שיתופם של ההורים. אנו דנים בכי-140 ילדים הלומדים בחינוך המיוחד (סביר להניח שיש יותר, אך הם לא אותרו, לא זכו לשירות ולהוריהם אין את הכוח להיאבק ברשויות למענם), שפגיעותיהם קשות ורבות, והם זקוקים להשגחה צמודה שרק סייעת אישית יכולה לתת. ההורים של ילדים מוגבלים, יאמר לכם כל איש מקצוע, הם שותפים חיוניים לכל מהלך, אפילו יותר מהוריו של ילד רגיל, וגם חוק החינוך המיוחד הכיר בכך. "מי שנאבק ביום יום הם ההורים", מעידה מנהלת בית ספר ותיקה של החינוך המיוחד לפני

**כנסת ובתקשורת ואף בבית
המשפט נמצאה אוזן קשבת
לסיפורי ההורים על מה שקורה
לילדיהם הפגועים בבית הספר...
הסיפורים הקשים נגעו ללבם של
רבים וטובים, אך הם לא הזיזו את
אנשי משרד החינוך מעמדתם**

ועדת החינוך של הכנסת (14 בינואר 2008); רק הם מכירים את ילדם בצורה הטובה ביותר והם המתווכים החיוניים בין המומחים המסייעים להם, כל אחד בתחומו. "עובדה היא שמדובר בהורים עם מודעות מאוד גבוהה" מציין יו"ר ועדת החינוך של הכנסת (14 בינואר 2008), ששמע הורים אלה. בלי שיתופם של ההורים, אף עבודה לקידום של ילדים אלה לא תוכל להיחשב לעבודה מקצועית.

להערכתנו, ידע מקצועי רלוונטי בהקשר הנידון נוגע בין השאר ליכולת לעבוד בשותפות אמת עם כל הנוגעים בדבר, מפני שלאיש אין מונופול על הידע וגם איש מקצוע זקוק לשותפים כדי לטפל במקרה מורכב. ההורים הם שותפי המחנכים והמטפלים, לא רק לקוחותיהם, וההורים של ילדים מוגבלים על אחת כמה וכמה. ואכן, מנהל מחלקת שיקום ילדים בבית החולים שיבא בתל השומר הפועל לפני ועדת דורנר (ישיבה ראשונה, 21 באוקטובר 2007) ותיאר את תהליך אבחונם של ילדים כך: "אני" קודם כול שואל את ההורים על תפקוד הילד".

המדעי של החלטה זו, אך לא בכך אנו עוסקים כאן. ככנסת ובתקשורת ואף בבית המשפט (השופט ד"ר עודד מודריק) נמצאה אוזן קשבת לסיפורי ההורים על מה שקורה לילדיהם הפגועים בבית הספר כאשר אין לידם סייעת אישית ועל קוצר ידן של מחנכת הכיתה והסייעת הכיתתית לספק לילדים אלה את תשומת הלב החיונית לשלומם הפיזי ולקידומם החינוכי. הסיפורים הקשים נגעו ללבם של רבים וטובים, אך הם לא הזיזו את אנשי משרד החינוך מעמדתם. הציבור ונציגיו גילו יותר רגישות למצוקותיהם ולזכויותיהם של ילדים אלה. אמנם בחלק לא גדול מן המקרים נוספה לכיתה סייעת כיתתית שנייה, אך היא אינה מוגדרת "סייעת אישית" אלא כוח עזר לכיתה ולבית הספר, והיא מנוידת מילד לילד בהתאם לצרכים רבים ושונים.

בתשובה לשאלתה שהגיש במליאת הכנסת חבר הכנסת ניסים זאב השיבה שרת החינוך פרופ' יולי תמיר ב-21 במאי 2008 כי מה שקרה הוא המרה של סייעת צמודה ב"השגחה צמודה" או ב"טיפול צמוד": "הילד הזה שהוחלט עליו – כל הזמן יש מישהו איתו, רק שכל פעם זה יהיה מישהו אחר", הכול "נעשה לטובת הילד", "אין פה שום חיסכון תקציבי; יש פה חלוקה אחרת של כוח אדם".

לטעמה של ראש האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך "הורים הם הורים. אף אחד לא מצפה שהורה יהיה איש מקצוע" (ועדת החינוך של הכנסת, 11 בדצמבר 2007), ולפיכך לא היה צורך לשתפם בכל ההליך של ביטול הסייעות האישיות. המפקחות המחוזיות, אשר ידעו על ביטול הסייעות האישיות בבתי הספר של החינוך המיוחד החל ב-8 ביולי 2007 (עדות עו"ד קריין אלהרר לפני ועדת דורנר, 3 בפברואר 2008), לא יידעו את ההורים. בעידן הנגישות הנוחה למידע (הן באינטרנט והן בפנייה לייעוץ מקצועי) מבחינים במשרד החינוך בין מי שיש בידו "מידע מקצועי", והוא שידוע מה נכון ומה טוב, לבין ההורים. איש המקצוע מוצב בעמדה עליונה שממנה הוא "עובר עם ההורים במשך השנים" (ועדת החינוך של הכנסת, 11 בדצמבר 2007).

קשה לקבל את הפסיקה הבאה כפסיקה מקצועית: "יכול להיות שהורים רוצים יותר... אבל מבחינת הצוות החינוכי זה מספיק... ואין סיבה לתת יותר" (ראש האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך, ועדת החינוך של הכנסת, 18 בדצמבר 2007). לזה התכוון יו"ר הוועדה כשריבר על תשובות אטומות או "תשובות ולא פתרונות" (נציג "בית חם", שם). גישה זו היא שהוציאה את ההורים למאבק ציבורי. זו פסיקה מתנשאת, לא משתפת ולא קשובה. כאשר "מצוקת הילדים זועקת לשמים" (שם) האחריות של ההורים לילדיהם גוברת על כל כוח אחר. "הסייעות האישיות שהיו בחינוך המיוחד (136 בתס"ז) בוטלו. מבחינת ההורים [...] הילד לא מקבל את מה שהוא צריך [...] קיבלנו תיאורים מפורטים על מקרים שבהם ילדים הגיעו למצב של מצוקה [...] פיזית ונפשית" (דברי נציג המחקר והמידע של הכנסת בוועדת דורנר, 20 בינואר 2008).

ולבסוף, התהליך שתואר לעיל, שלידים של הורים לילדים רבי-בעייתיים אינו אלא אחד מני רבים, שוחק את ההורים. הכוחות שלהם מופנים למאבקים בממסדים במקום להתמקד בילדם ובמשפחתם. לעתים נדמה שזו בדיוק הכוונה: לשחוק את ההורים עד שיוותרו. לארגוני ההורים יש כאן תפקיד חשוב ביותר: שם, לפחות, ההורים הפעילים יכולים להתחלף.

מקורות

ליזר, י', 2002. "חינוך מיוחד: שאלות וחיפוש תשובות עם הכניסה למאה ה-21", **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום** 17(2): 53-72. מרגלית, מ' (י"ר), 2002. **דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק חינוך מיוחד**, משרד החינוך.
 משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ב. "יישום חוק החינוך המיוחד: שירותים פרא-רפואיים לתלמידים במסגרת החינוך המיוחד", **חזר מנכ"ל** 28(א) סעיף 1.2, 31, ירושלים.

אתר הפרוטוקולים של ועדות הכנסת:
http://www.knesset.gov.il/protocols/heb/protocol_search.aspx

אתר דברי הכנסת (על פי תאריך):
http://www.knesset.gov.il/plenum/_search.aspx

אתר ועדת דורנר:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/SaratHhinuch/VaadatDorner>

פסק הדין של השופט ד"ר עודד מודריק מ-7 בספטמבר 2008: בית המשפט המחוזי תל אביב-יפו: עתמ"ס 001214/08

מדבריהם מעל הבמות השונות שסקרנו, ההורים התמחו כהלכה בילדיהם, בצרכיהם המיוחדים ובאפשרויות לספקם. מקצתם היו אנשים משכילים מאוד שרכשו ידע ותובנות המאפשרים להם להיות שותפים מלאים של אנשי המקצוע. מובן שהם בעלי עניין, אבל כל אחד בשיח הזה הוא בעל עניין.

יתר על כן, תשובות נציגי משרד החינוך להורים ולנציגיהם (כולל חברי הכנסת) הן לא פעם זריית חול בעיניים. אף שהורים לילדים מוגבלים מאוד באים שוב ושוב עם סיפורים קשים על מה שקורה לילדים שהופסק להם שירות הסייעת אישית, הם אינם זוכים לטיפול ענייני.

גם במליאת הכנסת וגם בוועדה לפניית הציבור שאלו חברי הכנסת "מרוע משרד החינוך קודם כול יוצר מציאות מסוימת, שמכבידה מאוד על הורים (ויש להוסיף – על סגל בית הספר), ולא ממתין לעבודתה של ועדת דורנר?" (חבר הכנסת זבולון אורלב, הכנסת 21 במאי 2008). הוועדה לפניית הציבור אף סיכמה את ישיבתה (16 ביוני 2008) בהודעה שהוועדה תפנה בבקשה "להחזיר מיד את 136 הסייעות" עד סיום עבודתה של ועדת דורנר. דרישה זו מופיעה גם בפסק דינו של השופט מודריק מ-7 בספטמבר 2008. משרד החינוך נותר אטום לדרישות אלה.



מכון ון ליר והסתדרות המורים

מציעים למורים בשבתון אפשרות להשתלב בקבוצות חשיבה ודיון והתנסות בכתיבת ניירות מדיניות.

בשנת תש"ע ניתן יהיה להשתלב באחד הנושאים הבאים:

- הוראת המתמטיקה
- ניירות מדיניות למשרד החינוך
- "קבוצת המורה: הגדרה פרופסיאלית של תפקיד המורה"

המורים, שיתקבלו, יקדישו לכך שמונה שעות שבועיות, שיוכרו כמחצית שבתון.

לפרטים ולהתקשרות טלפון: 922 - 922 - 6 - 03

בית הספר המרכזי להשתלמות מורים



לחתור בסירה אחת

מורים והורים חייבים לחתור יחד ולנווט את הסירה המשותפת, הילד-תלמיד, אל היעדים החינוכיים הרצויים. מדוע דווקא היום זה קשה יותר מבעבר ומה אפשר לעשות כדי להגיע אל היעד

חיים עמית

להסתגר בפני הורים ולחסום את דרכי התקשורת אתם. הם יכולים, למשל, להימנע ממסירת מספרי הטלפון והדוא"ל שלהם, להתחמק ממפגשים אישיים, להיות לא נחמדים בשיחה וכיוצא באלה. הם גם יכולים לגלות מעורבות יתר תוקפנית, המתבטאת בשיחות תוכחה טלפוניות תכופות, מכתבים מאשימים, תביעות תקיפות לשינוי התנהגות ההורה והילד בבית וכיוצא באלה.

אדישות והתערבות של הורים: ההורים מצדם עלולים להימנע מכל מגע עם בית הספר: לא ליום מתן מידע חיוני, לא להגיע לאספות הורים ולא לפגישות אישיות עם מורים, לא להחזיר טלפונים למורים, לא להתייחס למכתבים מבית הספר וכיוצא באלה. מצד אחר הם עלולים לתבוע בצורה תוקפנית מהמורים דיווחים על ילדם, לדרוש מהם לפעול בהתאם להנחיותיהם הבלתי מתפשרות (למשל, להעביר את הילד מקום או כיתה), להגיע לבית הספר בלי תיאום מראש, להיכנס בצורה תוקפנית לשיעורים או לחדר המורים ולהאשים את המורה בנוכחות התלמידים.

מדוע קשה לשתף פעולה

מורים והורים מתקשים לשתף פעולה מכמה סיבות: הברלים בגישותיהם החינוכיות; השלכה שהם עושים להווה ממפגשים קודמים לא מוצלחים; מעורבות רגשית גבוהה וחוסר ביטחון.

הברלים בגישות חינוכיות: מורים והורים עשויים לתפוס אחרת נושאים שונים הקשורים ללמידה או להתנהגות בבית הספר, למשל, שיעורי בית. לעתים ההורה חושב שצריך להרבות בשיעורי בית וכועס על המורה שמסביר לו מדוע כדאי להמעיט בהם. לעתים המורה חושב שההורה צריך להקפיד עם הילד על הכנת שיעורי בית, ואילו ההורה חושב שזו טעות לדרוש זאת ממנו.

השלכה ממפגשים קודמים: לעתים מפגשים לא מוצלחים שהיו למורים ולהורים בעבר משפיעים בצורה מוגזמת ומעוותת על המפגש הנוכחי ביניהם. למשל, ההורה יש זיכרונות שליליים מוקדמים מתקופת היותו

כשהפילים רבים, הם רומסים את הדשא ביניהם (פתגם הודי)

ין ספק ששיתוף פעולה נכון בין מורים לבין הורים הוא מטרה רצויה המביאה, כפי שמראים מחקרים רבים, להצלחה של ילדים בלימודים ולשיפור ביחסיהם החברתיים. בתקופתנו שיתוף פעולה שכזה אינו רק רצוי, אלא גם הכרחי כדי להשיג מטרות חינוכיות בסיסיות, קיומיות ממש, כגון הפעלה סדירה של מערכת לימודים, משמעת בסיסית ושמירת שלומם הגופני והנפשי של ילדים בבית ספר.

ההידרדרות החינוכית הנמשכת בבתי ספר, הן מבחינת ההישגים הלימודיים הנמוכים והן מבחינת ההתנהגויות האלימות המתגברות, מחייבת גיוס כוחות ושיתוף פעולה של מורים ושל הורים, מכיוון שאחד הגורמים המרכזיים להידרדרות זו הוא ערעור מתמשך של סמכות המבוגר המחנך – המורה וההורה. כשילדים מרגישים את חוסר האונים של שני טיפוסים המבוגרים האחראים לחינוכם – מורים והורים – הם מקצינים את התנהגויותיהם. וכאשר גם נוצרת עוינות בין מורים להורים שני הצדדים נחלשים וכוחו השלילי של הילד מתחזק. ילדים שלומדים להכניע מורים ילמדו להכניע הורים, ולהפך. כמובן הוזה הורים ומורים הם בסירה אחת: עליהם לחתור יחד אחרת שניהם יטבעו.

אולם אף שמורים והורים מבינים שהשותפות ביניהם חשובה, הם מתקשים לממשה. במקום לעזור זה לזה, הם מכשילים זה את זה; במקום לאחד את כוחותיהם למען הילד, הם מפרידים אותם. הקושי של מורים והורים לשתף פעולה מתבטא בשתי דרכים עיקריות: אדישות או התערבות.

אדישות והתערבות של מורים: מורים עלולים

חיים עמית הוא פסיכולוג חינוכי, מטפל משפחתי ויועץ ארגוני. ספרו הורים כמנהיגים – להיות הורה משפיע ראה אור בהוצאת מודן האתר של www.hamit.co.il 2006.

שיתוף במידע: מידע רלוונטי הניתן ב"זמן אמת" הכרחי לתהליך נכון של קבלת החלטות. לכן חשוב שמורים והורים יעבירו זה לזה מידע מתאים הקשור לילד. יתרה מזו, אחד הדברים המזיקים ביותר לסמכות ההורית והמורית הוא אזורים בחיי הילד שלמבוגר אין עליהם מידע. העברת מידע הנוגע לילד בין מורים לבין הורים מאירה את החורים השחורים הללו.

ההורה יכול לשתף את המורה באבחון אחרון של הילד, במעבר דירה צפוי, בתחושות חברתיות קשות של הילד וכיוצא באלה. המורה יכול לשתף את ההורה בקשיים לימודיים או התנהגותיים של הילד כמו גם בהצלחותיו ובהישגיו; ליידע את ההורה באופן מידי ובצורה עניינית על חיסורים והתנהגויות חריגות וכיוצא באלה.

גיבוי הדדי: גיבוי אמיתי הדדי חיוני לתפקוד של החורים והמורים. בהיעדר גיבוי הדדי, נחלש כוחו היחסי של כל אחד מהם ונפגע המסר החינוכי המשותף. גיבוי הדדי מחזק כל אחד בנפרד והמסר החינוכי הערכי הופך לבעל עוצמה מכוח היותו אחיד ועקבי.

תלמיד והוא מגיע עוין למפגש עם המורה. או, למשל, מורה צעירה שחווה בשנות ההוראה הראשונות שלה מפגשים קשים עם הורים ופיתחה, כתוצאה מכך, חשדנות כלפי הורים בכלל.

מעורבות רגשית גבוהה: מאחר שהמפגש בין מורים לבין הורים עוסק בנושא טעון מבחינה רגשית – הילד והיחסים אתו – גם ההורים וגם המורים עלולים לאבד את היכולת להתייחס לנושא באורח שקול. למשל, המורה עלולה להזדהות מאוד עם הילד ועם קשייו ולהאשים – במודע או שלא במודע – את ההורים בהתנהגותיותו הבעייתית של הילד ובכישלונותיו הלימודיים. ההורה מצדו עשוי להזדהות עם ילדו המתלונן על המורה, לגונן עליו בצורה מוגזמת ולהאשים את המורה ואת בית הספר כולו בקשיים המתגלים אצל הילד.

חוסר ביטחון: הן המורה והן ההורה עלולים להרגיש חוסר ביטחון בתפקידיהם, אם בגלל חוסר ביטחון כללי בסיסי ואם בגלל התנסויות קשות ולא מוצלחות שעברו – ההורה עם ילדו והמורה עם תלמידיה. התוצאה היא שגם הורים וגם מורים יתקשו לקבל ביקורת זה מזה ויגלו גישה חשדנית, תוקפנית או מסתגרת.

כשהשותפות עובדת

שותפות חינוכית בין מורים להורים היא מאמץ מתאים של מורים ושל הורים למלא משימות – בבית ספר ובבית – הכרוכות בחינוכו של הילד. שותפות חינוכית בין מורים להורים מתקיימת הן בתחום היעדיים החינוכיים והן בתחום דרכי הביצוע של יעדים אלה.

כשהשותפות החינוכית עובדת טוב, הורים מעורבים בצורה חיובית ואוהדת בבית הספר: הם מגיעים לבית הספר לא רק כשהם מוכרחים (בדרך כלל לאספות הורים שגרתיות) אלא גם כשהם יכולים (אם לפעילויות מתוכננות מראש ואם באופן ספונטני); הם תומכים במורים – מבחינה רגשית ב"פרגון" ומבחינה מעשית בהיענות לבקשות עזרה של המורים (ללמד נושאים מסוימים, למשל); הם מחליטים יחד עם המורים על תכניות חברתיות, תרבותיות ולימודיות; הם נעזרים במורים בהתייעצויות על התנהלותם עם הילד הפרטי שלהם בבית ומסייעים למורים בהתייעצויות על ההתנהלות אתו בכיתה.

כשהשותפות החינוכית עובדת טוב, מורים מעורבים בצורה חיובית ואוהדת בחיי הילד מחוץ לבית הספר (למשל, הם מגיעים לביקורי בית, משתתפים בפעילויות חברתיות מחוץ לשעות הלימודים ועוד), עומדים לרשות ההורים בשעות נוחות גם להורים ולא רק להם, תומכים בהורים באמצעות משוברים אוהדים, מפנים את תשומת לב ההורים ליכולות של ילדם ולהישגיו ומדריכים את ההורים בנושאים חינוכיים.

רמות של שותפות חינוכית

אפשר להבחין בארבע רמות של שותפות חינוכית בין מורים להורים: שיתוף במידע, גיבוי הדדי, התייעצויות הדדיות, החלטות משותפות.

המזיקים ביותר לסמכות ההורית והמורית הוא אזורים בחיי הילד שלמבוגר אין עליהם מידע. העברת לבין הורים מאירה את החורים השחורים הללו



חוסר הגיבוי מורגש במיוחד מכיוון החורים כלפי המורים. בעבר נתנו ההורים גיבוי רב למורים וראו בהם שותפים לחינוך הילד – להקניית ערכים והשכלה. למורה היה קל להנך, משום שלדבריו ולתביעותיו הערכיות נמצא הד בבית ההורים. כיום המצב שונה לחלוטין. המורה אינו זוכה עוד לאשראי מצד ההורים. וכאשר ההורים אינם מקבלים את סמכות המורים, הם מעבירים זאת, במודע או שלא במודע, לילדיהם, והינכם בבית הספר נפגע. למשל, כשהורים ממהרים להאשים את המורה או את צוות בית הספר באירועים קשים שילדם מספר להם, הם מעודדים אותו במודע להחציף פנים כנגד המורים. כשההורים דורשים מהמורים להסביר להם, בנוכחות התלמיד, את ההיגיון ואת הצידוק שבדרישותיהם החינוכיות והלימודיות, סמכות המורים נפגעת.

מכיוון המורים אפשר להבחין בחוסר גיבוי שלהם להורים כאשר הם כועסים כשההורים חושבים אחרת מהם וחולקים על דעותיהם. כשמורים מפגינים בנוכחות הילד

אחד לבצע את תפקידו בלי איום ובלי התערבות. אין טעם בשותפות אם האחד עושה את עבודת האחר. כל חרירה לטריטוריה של האחר בלי הזמנה תביא לפגיעה בשיתוף הפעולה ביניהם ולהחלשת שני הצדדים.

בהקשר לשותפות חינוכית בבית הספר צריך להיות ברור שההורים הם הסמכות בטריטוריה הביתית והמורים הם הסמכות בטריטוריה הבית ספרית. על ההורים להבין שכדי שהמורים יוכלו לבצע את תפקידם ולקדם את הילדים להגשמת המטרות החינוכיות, על המורים להיות המחליטים הבלעדיים בעניינים השנויים במחלוקת ולהיות משוחררים מלחצים של התערבות הורים. ההורים יכולים לייעץ, לבקר, אך חייבת לשרור אוירה של כבוד לשיקול הרעת של המורה ולהחלטותיו המקצועיות, גם אם אינן עולות בקנה אחד עם דעתם של חלק מההורים. כמו כן מאחר שצוות בית הספר נושא באחריות המקצועית לחינוך הילד בבית הספר, יש זכויות וחובות שהם בלעדיות לצוות החינוכי ואינן חלות באותה מידה על ההורים. בדומה, בית הספר צריך לאפשר למשפחה למלא את תפקידיה הייחודיים ולכבד את זכותה לאוטונומיה ולפרטיות.

התמקדות במטרה המשותפת: כל שותפות מושתתת על מטרה משותפת. השותפים חולקים באחריות לקידום עניין מסוים החשוב לשניהם.

לפתחה של כל שותפות אורבת הסכנה שבשלב מסוים, במיוחד במצבי לחץ, השותפים יראו יותר את טובתם האישית ולא את הטובה המשותפת. כשהמטרה המשותפת אורבת השותפות נהרסת.

בהקשר לשותפות חינוכית בבית הספר המטרה המשותפת להורים ולמורים צריכה להיות קידומו של הילד כתלמיד – בבית ספר ובבית. כל פעולה צריכה להימדד על פי קנה מידה עיקרי זה: טובת הילד כתלמיד. הסכנה היא שבגלל המעורבות הרגשית הגבוהה של מורים ושל הורים במעשה החינוכי יגברו רגשות אישיים של פגיעה, כבוד, יוקרה וכיוצא באלה והמיקוד במטרה המשותפת, קרי טובת הילד כתלמיד, ייעלם. לכן חשוב שהורים ומורים יזכירו לעצמם השכם והערב, במיוחד במצבי לחץ, את מטרותם המשותפת ויבחנו את מעשיהם לאורה. למשל, האם נכון להיעלב מצורת התבטאות של ההורה או המורה ולנתק את הקשר אתו. "האגו" הפגוע מבקש נקמה. השכל הישר מבקש לזכור שהנפגע העיקרי מניתוק הקשר יהיה הילד – תלמיד.

"טובים השנים מן האחד אשר ישלחם שָׁכַר טוב בעמלם. כי אם יפלו האחד יקים את חברו ואילו האחד שיפול ואין שני לתקומו. גם אם ישיקבו שנים וחס להם ולאחד איה יחס. ואם יתקפו האחד השנים יעמדו נגדו והחוט המשלש לא במהרה ינתק".

קהלת ד, ט"ב

יחס שיפוטי מזלזל כלפי ההורים הילד לומד פעם נוספת על חולשת הוריו ועל חוסר האונים שלהם. כשמורים מעבירים דרך הילד מסרים נוזפים ומאשימים כלפי הורים הם מחלישים את סמכותם בעיני הילד, גם אם לא רצו בכך במודע.

התייעצות משותפת: רמה גבוהה של שותפות חינוכית מתקיימת כשהורים ומורים מתייעצים ביניהם בצורה כנה ושוויונית בקשר לחינוך הילד. ברמה זו של שותפות מורים והורים רואים אלה באלה בעלי מקצוע ראויים – כל אחד בתחומו. הם נעזרים בידע ובניסיון של האחר כדי לפתור בעיות חינוכיות של הילד. למשל, ההורה מתייעץ עם המורה בקשר לקשיים חברתיים של הילד והמורה מתייעץ עם ההורה בקשר לאפשרויות טיפוח של כישוריו המיוחדים של הילד – בבית הספר ומחוצה לו.

החלטות משותפות: זו הרמה הגבוהה ביותר של שותפות חינוכית בין מורים לבין הורים. ברמה זו מורים והורים מתנהלים כשותפים לא רק בביצוען של משימות חינוכיות, אלא גם בחשיבה אסטרטגית חינוכית. הם מקבלים החלטות הנוגעות למדיניות חינוכית בבית ובבית הספר על הילד המסוים, החלטות על תכנית לימודים כללית בבית הספר וכיוצא בזה. למשל, בבית ספר מסוים מתכנסת ועדה משותפת למורים ולהורים בעקבות התגברות מעשי אלימות בבית הספר. לאחר כמה דיונים והתלבטויות מחליטה הוועדה המשותפת לאמץ תכנית חינוכית מקיפה לטיפול בבעיה. התכנית משלבת עשייה משמעותית של מורים ושל הורים בתוך בית הספר ומחוצה לו.

עקרונות מעשיים לשותפות מיטיבה

כדי ששותפות חינוכית בין מורים להורים תצליח בכל רמה ובמיוחד ברמות הגבוהות של השותפות, חיוני שהמורים וההורים יפעלו בהתאם לשלושה עקרונות מעשיים של שיתוף פעולה: יעריכו זה את זה, יכבדו איש את רעהו ויתמקדו במטרה המשותפת.

הערבה הדדית: שותפות מתקיימת בדרך כלל בין אנשים המאמינים שצירוף שלהם יביא לערך מוסף גבוה יותר משתביא פעולה של כל אחד מהם בנפרד. כל צד מביא אל השותפות את יתרונותיו היחסיים: רכוש, לקוחות, מיומנויות, כספים וכיוצא באלה. לכן חייבים להתקיים הערכה וכבוד הדדיים בין השותפים. בלי תנאים אלה השותפות תיהרס במקרה או במאוחר. בהקשר של השותפות החינוכית בבית הספר ההורים חייבים להעריך את המורים כבעלי מקצוע ראויים היודעים את מלאכתם ואמונים עליה. המורים צריכים לתפוס את ההורים כמחנכים הראשיים של הילד ולא להתייחס אליהם ביחס פטרוני ומזלזל.

כבוד הדדי: כדי ששותפות תעבוד בצורה יעילה, על כל שותף לכבד את הנפרדות של האחר ולאפשר לכל



שינוי אקלים

בבית ספר "היובל" בירושלים אפשר לראות את תוצאות שיתוף הפעולה בין מורים, הורים ותלמידים - יחד הם יצרו אקלים בית ספרי חיובי והפחיתו אירועים אלימים למינימום. הנה הזדמנות ללמוד מניסיונם

ניר עזרא



גולת הכותרת של התכנית לשיפור האקלים הבית ספרי שהנהיג צוות אקלים היא "תכנית הכרטיסים למיגור האלימות". קדמה לתכנית עבודה עיונית שבה הגדירו מהי אלימות וניסחו תקנון

מועצת התלמידים ובסיוע המורה למחול.
ליגת היובל: בימי חמישי ושישי יש משחקי כדורגל וכדורסל של הליגה. במשחקים שותפים בנים ובנות מכיתות ג'ו' במספר שווה, מה שיוצר שוויון מגדרי. הרעיון ליצירת ליגה נבע מהבנה שטורנירים חד-פעמיים יוצרים מתחים רבים בין תלמידים, לעומת ליגה המשתרעת על פני השנה כולה. בית הספר רכש מסך גדול המוצב בכניסה ובו מקרינים את טבלאות הליגה, את "מלכי השערים" ואת "מלכי הסלים". הליגות מסתיימות ב"פלייאוף" בעידודה של אוכלוסיית בית הספר. גם את הליגות מתפעלים תלמידים בשיתוף חברי ועדת אקלים.

חידה שבועית

בכל שבוע מתפרסמות שתי חידות חשבוניות שבועיות – אחת מתאימה לרמה של כיתות א'ג' והשנייה לרמה של כיתות ד'ו'. הפותרים זוכים בפרסים.

עוזרי מורים

מורה תורן צריך להשגיח על פעילות ענפה ועל אירועים מגוונים. צוות אקלים בנה מערך סיוע המורכב מתלמידי השכבות הגבוהות. בית הספר רכש אפודות זוהרות לעוזרי המורים – הם מכונים "סיירים" – כך שלתלמידים קל לזהותם ולפנות אליהם.

כרטיסים

גולת הכותרת של התכנית לשיפור האקלים הבית ספרי שהנהיג צוות אקלים היא "תכנית הכרטיסים למיגור האלימות". קדמה לתכנית עבודה עיונית שבה הגדירו מהי אלימות וניסחו תקנון. אלימות פיזית הוגדרה פעילות גופנית פוגענית כגון יריקה, מכה, בעיטה, נשיכה, דחיפה, סטירה, משיכה, "חיבוק דב", זריקת חפץ, הורדת מכנסים, שימוש בנשק קר. אלימות מילולית כללה מעשים כגון קללה, מילת גנאי, השפלה, איום סחיטה, הקנטה, תנועה מגונה.

תקנון בית הספר הגדיר שלושה סוגי כרטיסים:

כרטיס ירוק מקבלים על התנהגות חברתית ראויה לציון. למשל: תלמידים שפעלו למען בית הספר בהתנדבות, חלקו ארוחה עם ילד ששכח להביא אוכל מביתו וכו'. תלמיד שצבר שלושה כרטיסים ירוקים מקבל מכתב לביתו המשבח את התנהגותו ומפרט במה הצטיין. הכרטיס חתום בידי המחנכת ונציג ועדת אקלים. תלמיד שצבר חמישה כרטיסים ירוקים מוזמן עם משפחתו לטקס ראש חודש שבו מציינים את תרומתו ומעניקים לו חולצה עם הכיתוב "אני ילד ירוק".

כרטיס צהוב מקבלים על אלימות מילולית מכל סוג. תלמיד שצבר שלושה כרטיסים צהובים מקבל מכתב לביתו המציין את הדברים שעשה. התלמיד מחויב להחזיר את המכתב חתום בידי הוריו. תלמיד שצובר חמישה כרטיסים צהובים מוזמן יחד עם הוריו לשיחת בירור עם המחנכת. במידה שצבר שבעה כרטיסים צהובים, התלמיד והוריו מוזמנים לוועדת האקלים שתדון בעניינו.

בנת החשיבות של האקלים הבית ספרי הובילה את ההנהלה, את צוות מורים וקבוצה של הורים מבית ספר היסודי "היובל" בגבעת משואה בירושלים לכתוב וליישם תכנית ייחודית. התכנית נבנתה מתוך הבנה שתהליכי שינוי מוצלחים בבית הספר דורשים שיתוף פעולה מרבי עם ההורים. בית הספר הקים צוות מורים-הורים מיוחד של ארבעה מורים, ארבעה הורים ויו"ר – כותב מאמר זה. הצוות – "צוות אקלים" הוא נקרא – בחן לעומק את הספרות המחקרית העוסקת באקלים הבית ספרי, סקר תכניות שונות והציע תכנית מקיפה לשיפור האקלים בבית הספר.

תחילתה של התכנית בשאלון שהועבר בתום שנת הלימודים תשס"ז וברק את מידת שביעות הרצון של התלמידים בבית הספר, את תחושת השייכות והמוגנות שלהם וכן את רמת האלימות וסוגי האלימות שחוו. מתוך שאלון זה הוגדרו מוקדים להתייחסות ומהם נבנו עיקרי התכנית.

כיוון שמטרת התכנית להוביל ולקדם שותפות של תלמידים והורים, חלק נכבד מתקציבה גויס מקרב התלמידים וההורים (דרך מכירת עוגות בימי שישי, לדוגמה). השימוש בכספים נעשה בהתאם להוצאות השוטפות של הפעלת התכנית על פי החלטות צוות אקלים ומועצת התלמידים.

עקרונות התכנית נבנו ברוח משנתו של יאנוש קורצ'אק: במוסד חינוכי צריכים להיות עקרונות חינוכיים ברורים, אך עליהם לנבוע לא מתוך כפייה שרירותית אלא מתוך האקלים החינוכי השורר במוסד. חוקי המוסד ומנהגיו צריכים להיות פשוטים ומובנים ולאפשר לכל ילד עצמאות, שותפות והגשמה עצמית מתוך הבנה שהוא חלק ממערכת.

הפסקות וכרטיסים

להלן תיאור קצר של יסודות התכנית – כולה, כאמור, פרי תכנונם וביצועם של מורים, הורים ותלמידים.

מערך הפסקות פעילות

חברי צוות אקלים יצרו מערך של הפסקות פעילות מגוונות שהאחריות לתפעולן מוטלת על מועצת התלמידים. פעילות זו משרה אווירה רגועה בכל בית הספר וממתנת אלימות. מגוון הפעילויות המוצעות במהלך ההפסקה הפעילה כולל:

ארוח משחקי קופסה: בית הספר הקציב סכום לקניית ארון משחקי קופסה. תלמידים פותחים אותו על פי תורנות ומשאילים משחקים לתלמידים מעוניינים.

משחקי נופש: בימי ראשון יש הפסקה פעילה בחצר בית הספר של משחקי נופש פעיל. תלמידים מתפעלים את ההפסקה באחריותם של נציגים מצוות אקלים.

הפסקה רוקדת: בימי רביעי יש הפסקת ריקודים בתפעול

ניר עזרא הוא מורה בבית הספר "היובל" בירושלים ויו"ר צוות אקלים
 nirezra7@walla.co.il



הופקו לקחים והוסקו מסקנות שסייעו להצלחת התהליך. הטמעת תכנית הכרטיסים הייתה קשה אך כדאית. במבט לאחור, תרומתה לשיפור האקלים הבית ספרי עצומה. כיום הורים מתקשרים כדי לברר מדוע ילדם קיבל כרטיס כזה או אחר, ילדים רוצים להיות "ירוקים" ומפלט האלימות ירד במידה ניכרת.

הנה לדוגמה מקרה שוועדת האקלים טיפלה בו: תלמיד בעייתי מסוים צבר כרטיסים אדומים וצהובים רבים. ועדת האקלים החליטה לנקוט צעדים חריפים, לרבות הרחקה זמנית מבית הספר. ההרחקה צמצמה את מקרי האלימות שהילד היה מעורב בהם, אך לא במידה מספקת. דבר זה הביא את חברי ועדת האקלים לחשיבה יצירתית. הוועדה יצרה קשר עם אגודת בית"ר ירושלים, שאותו תלמיד משחק בה כדורגל, וגייסה את המאמן שלו לאחת מוועדות האקלים. חברי הוועדה והמאמן הודיעו לילד שמעתה הכרטיסים שיצבור ייחשבו גם באגודת בית"ר והוא יורחק מאימונים, לא יעלה למגרש במשחקים וכו'. האיום שמא יפגעו במה שיקר לו באמת גרם לילד להפחית במידה ניכרת, כמעט מוחלטת, את גילויי האלימות.

נתונים

בשנת הלימודים תשס"ע תיכנס התכנית לשיפור האקלים הבית ספרי של בית הספר היובל לשנתה השלישית. כבר בחודשים הראשונים היא הורידה את מקרי האלימות ב-25%. שאלונים שניתנו לכיתות ו' הראו שכל התלמידים מכירים את תקנון בית הספר ומבינים את חשיבותו.

לאחר שנה 60% מהתלמידים דיווחו שלדעתם הכרטיסים הירוקים תורמים תמיד להתנהגות נאותה ופחות מ-10% סברו שאלה אינם עוזרים כלל. 70% מהתלמידים השיבו שהכרטיסים האדומים והצהובים מפחיתים תמיד את האלימות, ואילו פחות מ-5% אמרו כי אינם עוזרים כלל. בנוסף תחושות הביטחון והשייכות של התלמידים עלו ביותר מ-20% בהשוואה לתקופה שלפני יישום התכנית.

רוב גדול של מורים והורים משבחים את התכנית ומציינים כי היא מסייעת מאוד בטיפול בבעיות אלימות ומשמעת.

בימים אלה מפרסם משרד החינוך נהלים למאבק באלימות שיעוגנו בחוזר מנכ"ל ויקנו סמכויות נרחבות למנהלי בתי הספר לטיפול בתופעה. נשמח לתרום מניסיוננו ולהיות כתובת לכל מוסד חינוכי שירצה לאמץ את תכניתנו לשיפור האקלים הבית ספרי. ■

כרטיס אדום מקבלים על אלימות פיזית מכל סוג. תלמיד שצובר כרטיס אדום ראשון מקבל מכתב לביתו המפרט את האירוע. התלמיד מחויב להחזיר את המכתב חתום בידי הוריו. תלמיד שצובר כרטיס אדום שני מוזמן יחד עם הוריו לשיחת בירור עם המחנכת. אם תלמיד צבר כרטיס אדום שלישי, הוא והוריו מוזמנים לוועדת אקלים שתדון בעניינו.

ועדת אקלים היא ועדה המורכבת מנציגי צוות אקלים (לפחות שני חברים), ממחנכת הכיתה של התלמיד, מיועצת בית הספר ומנציג ועד ההורים. הוועדה דנה בהתנהגויות שהביאו אליה את התלמיד. מטרתה לסייע לתלמיד להימנע מחזרה על התנהגויות אלו, להקשיב לו מתוך ניסיון להבין מה הביא אותו למצב זה ולמצוא פתרונות שיסייעו לו להימנע ממקרים דומים בעתיד. הוועדה רואה בשותפות ההורים בתהליך עניין מרכזי ומכריע לשיפור התפקוד הלימודי וההתנהגותי של התלמיד. ריכוז הכרטיסים, אגב, נעשה בצורה ממוחשבת, כך שבכל רגע נתון אפשר לראות את מצבו של כל תלמיד מבחינת התנהגותו וכן את מצב הכיתות באופן כללי.

טקסי ראש חודש

צוות אקלים בנה מערך של טקסי ראש חודש. בטקס מוצגים תכנים הקשורים לאותו חודש, ובכל פעם כיתה אחרת אחראית לארגון. חלקו השני של הטקס מוקדש לענייני האקלים החברתי ובו מעניקים את החולצה הירוקה ל"ילדים הירוקים" ומציינים כיתות שלא צברו כרטיסים אדומים וצהובים וכיתות שצברו את מרב הכרטיסים הירוקים. כיתות אלה מקבלות פרס כיתתי. במעמד זה גם מתפרסם פתרון החידות השבועיות והפותרים זוכים בפרס.

חבלי הטמעה

כדי להטמיע את התכנית נתלו בכל הלוחות בכיתות פלקטים שהסבירו את עקרונותיה. על מסך המוצב בכניסה לבית הספר הוקרנו שקופיות המפרטות את עיקרי התכנית. ההורים והתלמידים קיבלו בתחילת השנה מידע על התכנית והיא הוצגה גם בכל אספות ההורים. התכנית פעלה יפה מבחינת מערכי ההפסקות הפעילות, העוזרים בהפסקות, החידה השבועית וטקסי ראש חודש, ונכנסה במהרה למערך השגור של בית הספר.

אולם תכנית הכרטיסים לא התקבלה בקלות והייתה קשה ליישום. כיוון שמעתה כל פעולה אלימה – פיזית או מילולית, פוגענית יותר או פחות – תועדה, מפלס הכרטיסים הצהובים והאדומים היה גבוה מאוד ונוצרה בהלה. הראי שהצבנו לעצמנו שיקף תמונה לא נעימה. עקב כך הורים אחדים התנגדו לתהליך וקראו להפסקתו. היו גם הורים שמחו על שיתופו של הורה בוועדת האקלים, על אף היותו איש מקצוע. היו ועדות אקלים מתוחות מאוד שדרשו מחברי הוועדה לגלות תעצומות נפש. בעקבות ועדות אלה

ברצוני להודות למוטי ברעם, מנהל בית הספר, ולחבריי לצוות: עזרא אנג'ל, מיה מורח, אביבית זקן, קרן דיין, גרניט ברקת, חגית פירסט, אדר לביא ומיכאל קלינגהופר



היוועצות מעצימה

במהלך עבודתם מפתחים מורים, מנהלים ויועצים מודל היוועצות אינטואיטיבי המנחה אותם במפגשים עם ההורים. מודל מושכל המבוסס על צירוף של שני מושגי מפתח: "היוועצות" ו"העצמה" עשוי להביא לשיתוף פעולה פורה

רחל ארהרד

לכל משתתף זיקה שונה לילדית-למיד: הקשר של ההורה לילדו הוא אישי-רגשי ואילו המורה קשור אליו במסגרת הארגונית של בית ספר.

הגדרת המפגש בין ההורה לאיש החינוך היא מפגש היוועצות (consultation). מפגש זה שונה במאפייניו ממפגשים מסוג ייעוץ, הדרכה, הוראה או טיפול. למפגש היוועצות יש בסיסים תאורטיים שונים (למשל, היוועצות על פי מודל בריאות הנפש, היוועצות על פי מודל ביהיוריסטי ועוד), שמהם נגזרים מפגשי היוועצות שונים. במהלך העשייה היום יומית שלהם מפתחים אנשי חינוך "מודל היוועצות אישי" אינטואיטיבי המנחה את התנהגותם, חשיבתם והרגשתם.

במאמר זה אני מבקשת להציג את גישת ההיוועצות המעצימה, גישה מקורית להיוועצות שייחודה בשילוב בין פרדיגמת ההעצמה לבין פרקטיקת ההיוועצות כפי שהתפתחה בעשורים האחרונים. הבנה של מושג ההיוועצות בכלל והכרת גישת ההיוועצות המעצימה בפרט עשויים לקדם את השגת המטרה של יצירת יחסי גומלין חיוביים בין ההורים לבית הספר.

מהי היוועצות?

המאפיין הראשון של ההיוועצות הוא היותה מפגש הנוגע למשולש יחסים (טריאדה): המייעץ – מנחך כיתה,

מרות ההסכמה על חשיבותו של שיתוף פעולה בין בית הספר להורים ולמרות העדויות והממצאים שהוא מניב רק טוב, לא קל לכונן שיתוף פעולה כזה. צוותי כתי ספר רבים אמנם חורתים על דגלם את ערך "שיתוף ההורים", אך רבים חשים כי ההורים משתלטים על בית הספר וכי התערבותם מכבירה על העבודה החינוכית. מנגד הורים רבים מתלוננים שצוותי כתי הספר רואים בהם ספקי משאבים אך לא שותפים לעבודה החינוכית. וכך, למרבה הצער, הקשר בין ההורים לבית הספר נתון לעתים קרובות במלכוד של עוינות, ניכור, חשדנות ועימותים. מאמר זה מתמקד באיכות המפגש היום יומי השכיח בין נציגי שתי מערכות – איש הצוות החינוכי והורה התלמיד. נושא המפגש קשור לילדית-למיד. מפגש מסוג זה מונחה על ידי "חוזה פסיכולוגי" סמוי הכולל בתוכו, כמו כל חוזה, חובות וזכויות, ציפיות ותביעות, סייגים ומגבלות. ביטויים שגורים כגון "מגיע לילד שלי ש...", "הילד שלך לא יכול להרשות לעצמו...", "ההורים חייבים..." משקפים את תפיסות החוזה השונות של המשתתפים במפגש. מצד אחד, לשני המשתתפים מטרה וזהה – התפתחותו השכלית, הרגשית, הערכית והחברתית של הילד-התלמיד; מצד אחר,

פרופ' רחל ארהרד היא ראש המגמה לייעוץ חינוכי בבית ספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב וראש היחידה למחקר ופיתוח של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י). ספרה היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה, ראה אור בהוצאת רמות ב-2008

ולמצוקה, ולא זו בלבד אלא שהן גם חוסמות את דרכן של האוכלוסיות המוחלשות לשיפור מצבן ומחזקות בדרך כלל את התלות, החולשה והפסיביות שלהן. העצמה היא יסוד מרכזי בהשקפת עולמן של תנועות ואידאולוגיות חברתיות רבות החותרות לקדם אוכלוסיות חלשות שונות.

העצמה כאוריינטציה: במקרה של המפגש הורה-מורה, העצמה כאוריינטציה ערכית ומקצועית פירושה התרחקות מן המודלים המסורתיים ההיררכיים של המורה-מומחה הכול יודע וההורה הנזקק שאינו יודע ואימוץ מודל של נכונות לדרושיה אמיתי מתוך הדרישות, שיתוף פעולה ואמון. המורה וההורה מפתחים יחד את הפתרונות המתאימים תוך כרי חשיבה משותפת, צפייה, ניסוי וטעייה, משוּב וניתוח ביקורתי. גישת העצמה בעבודתם של אנשי החינוך בבית הספר מדגישה את חיווק הכוחות ונמנעת מהבלטת בעיות וגורמי סיכון. העצמה היא אוריינטציה ערכית ההולמת את התפיסה העכשווית של ייעודו של בית הספר. בתי הספר בישראל מצופים למלא תפקיד חשוב בתמורות החברתיות המתחוללות בהם כדי ששוויון הזדמנויות חינוכיות יהיה בגדר מציאות ולא סיסמה שדופה.

העצמה בתאוריה: העצמה כתאוריה מאפשרת ליישם את המושג במפגש בין המורה להורה ולפתח זיקה חיובית של ההורה לבית הספר, להפחית את תחושת חוסר האונים של ההורה במפגש עם בית הספר ולהגביר את תחושת הערך והכבוד העצמי בתפקודו כהורה.

רכיב מרכזי בהעצמת ההורה הוא אמונתו ביכולתו להשפיע על המתרחש, להשיג את מטרתו או להימנע ממצב שאינו רצוי לו. תגובת ההורים למצבים הנתפסים אצלם ככני שליטה ולמצבים שהם סבורים שאינם ניתנים לשליטה שונה לחלוטין. העצמת הורים במפגש עם הצוות החינוכי בבית הספר פירושה חיווק מוקד השליטה הפנימי שלהם (אמונתם שהם יכולים להשפיע על הילד) וחיווק ההנעה הפנימית שלהם, למשל כאשר המורה מציב להם אתגור הכרוך בתחושה של בחירה המגבירה את תפיסת הסיבתיות כתלויה ביכולת ובהנעה שלהם.

מאפייני המפגש המעצים

כדי שהמפגש בין איש החינוך לבין הורי התלמיד יהיה מעצים אין די באינטואיציה, ב"תחושות בטן", בכוונות טובות ובאמפתיה; יש צורך ברצף של פעולות ומהלכים המבוססים על ידע ומיומנויות. המחנך צריך להיות בעל יכולת לקשר בין היבטים ספציפיים של התהליך כדי להשיג את התוצאות הרצויות. ייחודו של המפגש המעצים הוא במתן תשומת לב הן לתהליכים הבין-אישיים והן לתכנים העולים בו. על איש החינוך לנהל את המפגש מתוך מודעות לקיומם של תהליכים תוך-אישיים הקשורים במציאות הפנימית, קרי התנסויות קודמות ואופן התמודדות עמן בעבר, הן של ההורה והן שלו כאדם הממלא תפקיד חינוכי, כדי ליצור את האיזון ביניהן. בה בעת עליו לזכור כי המפגש אינו מכוון למציאות הפנימית של ההורה אלא של הילד, אלא לסוגיה העומדת על הפרק "כאן ועכשיו".

מורה מקצועי, יועצת בית הספר, מנהל וכל בעל תפקיד אחר בבית הספר הנפגש עם הורי התלמיד; המתייעץ – אב, אם, סבא, סבתא או כל בן משפחה אחר שבא להתייעץ; הגורם השלישי – התלמיד שהסוגיה הקשורה אליו היא מושא ההיוועצות. ההורה והמורה דנים בתלמיד; התלמיד אינו שותף פעיל בדיון, אף שלעתים הוא נוכח בו.

המאפיין השני של ההיוועצות הוא מטרה מוגדרת – לפתור בעיה הקשורה לתלמיד, בעיה שאינה מכוונת להי הנפש ולחיים הפרטיים של ההורה או המורה. במילים אחרות, המפגש בין ההורה ובין חבר הצוות החינוכי אינו מיועד "לטפל" בהורה או במשפחה, אלא לסייע להורה או למשפחה לשפר את תפקודם לנוכח בעיה מסוימת של הילד.

הרוגמה הבאה תמחיש הבחנה דקה זו:

אם לתלמיד בכיתה ב' יזמה שיחה עם המחנכת כדי ליידע אותה על משבר שפקד את משפחתה לאחר שהאב "עזב את הבית" ולשתף אותה בתגובות של בנה למציאות החדשה. המחנכת, שהקשיבה קשב רב לדרברים, חיזקה את האם על נקיטת היוזמה וציינה כי שיחה זו הבהירה לה את פשרן של התנהגויות הילד לאחרונה: התקפי זעם תדירים, גילויי כעס וחוסר רצון להישמע למורים. האם הנרגשת התקשתה לשלוט ברגשותיה, והביעה לפני המורה את כעסה המצטבר על אבי בנה, על שעזב את הבית בפתאומיות ועל ניסיונו להרחיק ממנה את הילד והאשמותיו כלפיה ב"קלקול" הילד ובפינוק יתר. המחנכת חשה את מצוקתה של האם ואת סערת הרגשות המתחוללת בה, אך בה בעת ממקדת את השיח בבירור ההתנהגויות של האם העשויות להקל את התמודדות הבן ולעזור לו להסתגל למצב המשברי. לצד ההבנה והנכונות לעזור, המחנכת נמנעת מ"להישאב" לעולמה הפנימי של האם. היא מסבירה לה כי במסגרת הפגישות המתקיימות ביניהן אין באפשרותה לסייע במכלול הרגשות והקשיים המציפים אותה בתקופה לא פשוטה זו. היא ממליצה לה לפנות לעזרה מקצועית של מומחה בתחום.

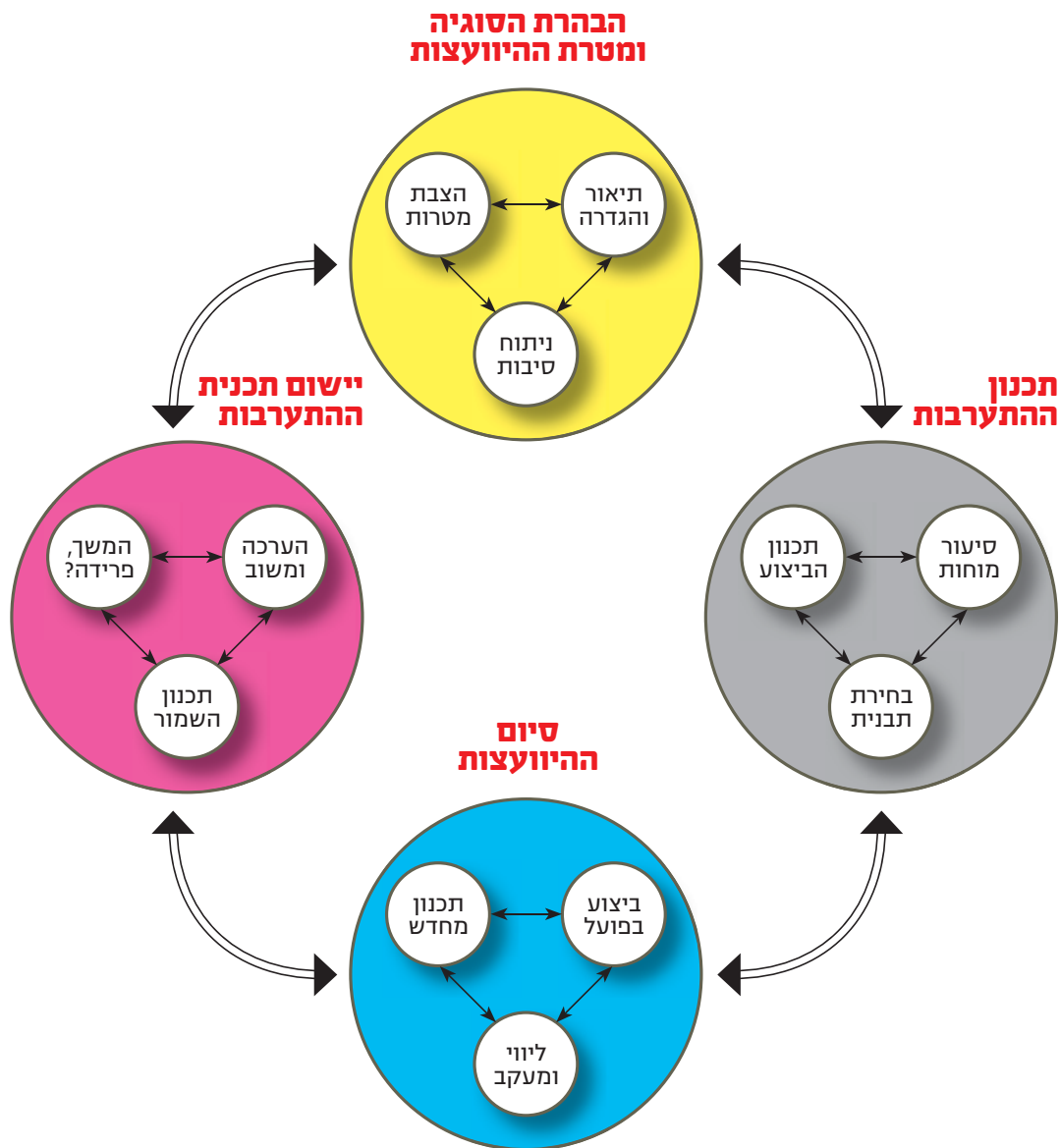
מהי העצמה?

המושג "העצמה" רווח בו'רגון המקצועי-אקדמי ובשיח הציבורי כבר כמה עשורים ומייחסים לו משמעויות רצויות שונות. הבה נבהיר בקצרה את משמעות המושג.

העצמה כאקולוגיה: סלומון (Solomon, 1976), ברגר וניוהאוז (Berger & Neuhaus, 1977) ורפפורט (Rappaport, 1981) היו מן הראשונים שפיתחו באופן שיטתי את מושג העצמה. הם התבססו על התאוריות האקולוגיות של ההתנהגות האנושית. על פי תאוריות אלה מצבו של האדם – הפיזי, הרגשי, המנטלי וההתנהגותי – נובע מיחסי הגומלין בינו לבין הסביבה על כל היבטיה. הם טענו כי התעלמותם של אנשי המקצוע מן הסביבה ומן המציאות החברתית-תרבותית של פרטים ומשפחות היא הרסנית, שכן היא מחזקת את חוסר האונים שלהם. תכניות חברתיות רבות כיום אינן נותנות מענה הולם לכישלון



תהליך המפגש המעצים



תנאי ראשון למפגש מעצים כזה הוא גישה של "עם הפנים להורים". כל אנשי הסגל החינוכי (ואף המנהלי) בבית הספר צריכים להחזיק בתפיסה שיחסים של שיתוף פעולה הם תנאי הכרחי להצלחתו המקצועית של כל אחד מהם כפרט ושל בית הספר כארגון חינוכי

מהדינמיקה שבינו ובין הורי התלמיד. ייתכן שבתהליך תוקצה לאחר מהם תשומת לב רבה יחסית וההתייחסות לאחרים תהיה מועטה, וייתכן שלכולם תוקצה מידה שווה של תשומת לב. יתר על כן, תיתכן חזרה אל המהלכים הקודמים וייתכן שמידע שקודם לא נראה קשור לעניין יתגלה כרלוונטי מאוד. על המורה מוטלת האחריות להבנייתו האופטימלית של כל מהלך בהתאם לאופי הסוגיה, ליחסי האמון והשיתוף ולמשאבי הזמן והאנרגיה המוקצים לכך.

האם כל מורה מסוגל למפגש מעצים? כן, אם הוא קיבל הכשרה נאותה והוא ניהן בעמדות ובכישורים מתאימים.

"עם הפנים להורים"

עד כה התמקדנו במפגש האישי שבין מורה, יועץ או איש חינוך אחר להורי תלמיד מסוים. בה בעת אל לנו לשכוח כי מעבר למפגשים הפרטניים יש גם מפגש בין בית הספר כארגון לבין קהילת הורי התלמידים כקבוצה. מן הראוי אפוא לשאול באיזו מידה המפגש בין הארגון לקהילה הוא מפגש חיובי ומעצים. תנאי ראשון למפגש מעצים כזה הוא גישה של "עם הפנים להורים". כל אנשי הסגל החינוכי (ואף המנהלי) בבית הספר צריכים להחזיק בתפיסה שיחסים של שיתוף פעולה הם תנאי הכרחי להצלחתו המקצועית של כל אחד מהם כפרט ושל בית הספר כארגון חינוכי. במקרה כזה בית ספר אינו נוקט מדיניות של הסתרה, מפנה אצבע מאשימה כלפי ההורים או תופס אותם כאיום, אלא מכיר בהם כשותף במימוש החזון החינוכי. בית הספר מזמין אותם "פנימה", אל השיח החינוכי, ומבנה תנאים לדיאלוג מעצים אתם לצורך יצירת המהלכים ופתרונות משותפים.

התרבות הארגונית של בית הספר אינה מתפתחת באופן מקרי אלא נובעת מכמה גורמים, ביניהם גישתו של מנהל בית הספר. עמדתו הבסיסית של מנהל בית הספר בסוגיה זו באה לידי ביטוי במסרים הגלויים והסמויים שהוא משדר לבית הספר. מנהל המקצה תקציב, זמן ותשומת לב להכשרת הצוות להיוועצות מעצימה מעביר לבית הספר ולהורים מסר חד-משמעי בסוגיה זו. ■

תהליך המפגש המעצים כולל ארבעה מהלכים, שכל אחד מהם נחלק לשלושה צעדי ביניים (ארהרד, 2008). לא אוכל לפרט כאן כל אחד מהם ולכן אסתפק בציון "כותרות" של כל מהלך ושלב ביניים ובהצגה גרפית של מעגליות המהלכים וצעדי הביניים של המפגש המעצים.

מהלך ראשון

הבהרת הסוגיה ומטרת ההיוועצות

צעד ביניים: תיאור הסוגיה והגדרתה;

צעד ביניים: ניתוח סיבותיה וגורמיה של הסוגיה;

צעד ביניים: הצבת מטרות להיוועצות.

מהלך שני

תכנון ההתערבות

צעד ביניים: סיעור מוחות למציאת אסטרטגיות חלופיות;

צעד ביניים: בחירת תכנית התערבות;

צעד ביניים: תכנון ביצועה של ההתערבות.

מהלך שלישי

יישום תכנית ההתערבות

צעד ביניים – ההתערבות עצמה;

צעד ביניים – ליווי ההתערבות, המעקב אחריה וניטור;

צעד ביניים – תכנון מחדש.

מהלך רביעי

סיום ההיוועצות

צעד ביניים – הערכת ההתערבות;

צעד ביניים – תכנון תחוקת השינוי;

צעד ביניים – קבלת החלטה – ממשיכים או נפרדים?

הבהרת הסוגיה

המהלכים וצעדי הביניים בהיוועצות המעצימה שבין המורה להורה משתלבים זה בזה באופן דינמי ומעגלי. חלקן היחסי של כל אחד מצעדי הביניים בכל מהלך אינו ניתן לתכנון ולחיווי מראש, אלא מונחה בידי המורה ומושפע

מקורות

ארהרד, ר', 2008. **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**, תל אביב: רמות.

Bandura, A., 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: W.H. Freeman.

Berger, P. L., & R. J. Neuhaus, 1977. *To empower people: The role of mediating structures in public policy*, Washington, D. C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.

Deci, E. L., & R. M. Ryan, 2000. 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior', *Psychological Inquiry* 11: 227-268.

Epstein, J. L., & G. M. Sanders, 2002. 'Family, school, and community partnership', In: M. B. Borenstein (Ed.), *Handbook of parenting* New-Jersey: Mahwah, pp. 407-439.

Parsons, R. J., 1988. 'Empowerment for role alternatives for low income minority girls: A group work approach', *Social Work with Group* 11: 27-43.

Rappaport, J., 1981. 'In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention', *American Journal of Community Psychology* 9: 1-25.

Rotter, J. B., 1966. 'Generalized experiences for internal versus external control of reinforcement', *Psychological Monographs* 80: 1014-1053.

Solomon, B., 1976. *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*, New York: Columbia University Press.

הורים-מורים: מתחים ישנים

מתחים בין הורים למורים היו תמיד, גם בראשיתו של החינוך העברי, כאשר היישוב התייחס בכבוד למוריו. מורים ומנהלים נתקלים לעתים בהתערבות קשה של הורים בעבודתם, ומומלץ להתייחס אליה באופן היסטורי. פרספקטיבה עשויה להקל

נאוה דקל

ידעה רק ללמוד בעל פה אבל לא הבינה דבר. אביה הוציאה מבית הספר במושבה, לקח לה מורים פרטיים ושלה אותה ללמוד בבית הספר ביפו. אך היא כבר הייתה גדולה מדי ועלתה על הכיתה הגבוהה ברמת ידיעותיה. לכן היא חזרה הביתה וחדלה מלימודיה בבית ספר. במקום להכיר בטעותם, קובל המנהל יודילביץ, ההורים מאשימים את בית הספר ו"אמה מקללת את 'בית הספר הנשחת' בקללות של מוות מדי יום ביומו, לעיני כל בניה ובנותיה".

יודילביץ מספר גם על תלמיד שלומד בבית הספר מזה שנתיים וחצי, אך בכל חודש מחסיר כמה ימים "מסיבות של מחלה, עצלות, רפיון ידיים, כך שבסוף השנה הלך כארבעים או חמישים יום בסך הכול". כשאחד המורים אמר לאמו של הילד שעדיף שלא ילך לבית הספר כלל, היא ענתה: "ומדוע יש במורי בית הספר משוא פנים? לילדים אחרים נתתם מתנות אחרי הבחינה, ולבני לא נתתם, אף כי הוא שווה יותר מכולם". הסברי המורה לא הועילו, האם בשלה: "להמורה יש משוא פנים".

גם מורים אחרים הואשמו במשוא פנים ובהפליית תלמידים. יודילביץ מתאר את סדר הישיבה של הבנות בכיתה בהתאם להצטיינותן בלימודים: הטובה ביותר יושבת ראשונה, אחריה השנייה ואחריה השלישית וכו'. "זהנה יצא לפי בינת התלמידות וידיעותיהן כי דווקא בת ראובן יצאה הראשונה ובת שמעון השנייה, ולא להיפך. ואבות הנערה השנייה רק מבזים את המורות יום שלא בפניהן, לעיני בניהם ובנותיהם, על אשר העזו להושיב את בתם השנייה ולא הראשונה. ובאוני שמעתי שהאם צעקה לפני בניה הקטנים 'בודאי אם המורה חפצה לקחת לחתן את אחי התלמידה ההיא היא חונפת להתלמידה, ומושיבה אותה ראשונה בהקלאס' [בכיתה]."

ספק אם כיום, למרות ההתערבות "חסרת המעצורים" של ההורים, יש הורים המאשימים מורות בהפליה למטרות נישואים.

מורים הנתקלים בצורות שונות של מעורבות והתערבות הורים בחיי בית הספר נוטים לחשוב שהתופעה חדשה ומאפיינת את התקופה שלנו, תקופה שבה כבוד למורים – כמו לבעלי מקצועות אחרים, רופאים למשל – הולך ופוחת. "פעם, כשהחינוך היה חינוך", כך נהוג לומר, "ההורים כיבדו את המורים ואת סמכותם המקצועית". בדיקת ההיסטוריה של יחסי הורים-מורים מגלה שמבחינה זו "החינוך לא היה חינוך" גם בתקופת היישוב; שההורים – אז כמו היום – תמיד חיו במתח עם המורים. אין כמו עיון היסטורי לטיפול במיתוסים.

דברי קריטיק

דוד יודילביץ, מנהל בית הספר העברי במושבה ראשון לציון למן הקמתו בשנת 1897, מספר בעלבוך ובכעס על הורים המשמיצים את בית הספר, מזיקים לשמו של המוסד ולעבודתם החינוכית של המורים. כך הוא כותב על התנהגות ההורים בבית ספרו: "לפני הילדים ידברו כל מיני דברי קריטיק [ביקורת], על בית הספר ובייחוד על המורים".

עקב כך, הוא טוען, הילדים באים לבית הספר "בפנים חמוצים על המורה. ולכל תנועה של המורה, כבר מוכן בפי התלמיד משפט של בקורת ולעג, שהביא מבית אבות אבותיו. והדבר הזה הוא היותר מזיק לפעולות המורה על הילד".¹

יודילביץ מתאר מקרים של הורים שהאשימו את בית הספר בכישלון ילדיהם וגרמו בתפיסתם ובהתנהגותם השגויות לפגיעה בחינוכם. הוא מספר על תלמידה שלדבריו

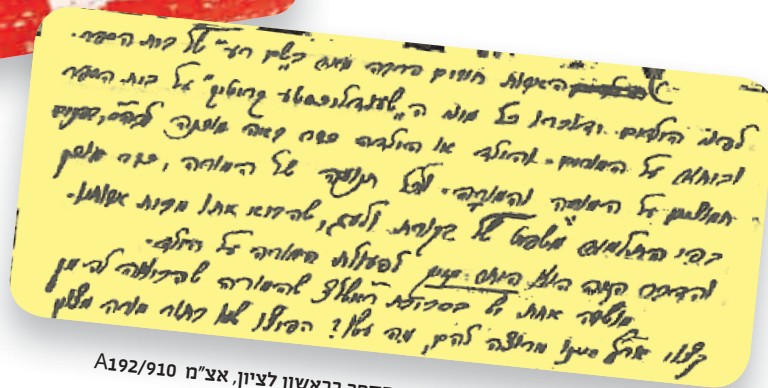
נאוה דקל היא יועצת חינוכית. עבודת הדוקטורט שלה עסקה בנושא "תפיסות ילדות וחינוך בשיח החדש ביישוב היהודי בארץ ישראל, 1882-1915"



מתוך ספר ראשון לציון התרמ"ב, 1882, התש"א, 1941, בעריכת דוד יודילביץ



שיעור התעמלות בבית הספר בראשון-לציון, מתוך ספר ראשון לציון בעריכת דוד יודילביץ



מתוך דברי דוד יודילביץ על ההורים בבית הספר בראשון לציון, אצ"מ 192/910

תשומת לב.

בתקנון החדש של תלמוד תורה הר ציון יש הוראות קפדניות הקשורות לניקיון התלמידים המחייבות את ההורים להשגיח על ביצוען: "לרחוץ יום יום את הראש, הידיים והרגלים ופעמיים בשבוע לרחוץ כל הגוף ולבלי לישון בבגדי היום, להחליף לבנים פעמיים בשבוע ולהביא אתם ממחטה ומגבת, לעשות את הציפורניים ולגוזז פעם בחודש את השערות"³.

התקנון קובע כי תלמידים שיעברו על הכללים ייענשו. יתרה מזו, תלמידים שהוריהם לא יתייחסו בכבוד למוסד צפויים להרחקה. ההורים נדרשו לחתום על התקנון ולהתחייב למלא את ההוראות.

גורם מפריע לחינוך החדש

חשוב לזכור שדברים אלה התרחשו בתקופה של ראשית הצינונות ושחנכים רבים מ"היישוב החדש" ראו בהורים גורם המפריע להם להנך את ילדיהם על פי התפיסות הפרדגוגיות החדשות והערכים הלאומיים-צינוניים. כמו בחברות אידאולוגיות אחרות, מחנכים רבים סברו שיש לנטרל לגמרי את השפעתם החינוכית של ההורים, שכן ◀

בעיני יודילביץ כל המקרים הללו ושכמותם מוכיחים שההורים אשמים בכך שילדיהם יצאו "לא שלמים" מבית הספר. לדעתו, מעורבותם השלילית של ההורים מזיקה לילדיהם ולתלמידים אחרים ומפריעה לדרכו החינוכית של בית הספר.

התערבות הורים הייתה אופיינית לא רק לבית ספר חדש כמו בית הספר בראשון לציון. בתלמוד תורה "הר ציון" בירושלים התחלפה ההנהלה בשנת 1914, והתקנון החדש שנכתב קבע כללי התנהגות לא רק לתלמידים אלא גם להורים. כללים אלו הטילו הגבלות על התערבותם של ההורים "לבלי בוא יום יום למוסד, לבלי התאונן אם המורה מצא לנחוץ להעניש איזה ילד באיזה עונש שהוא, להביע כבוד ויראה למוסד. הרשות בידי ההורים לבוא למוסד רק פעמיים בחודש ולבוא בדברים עם המורים"².

מתוך הדברים אנו לומדים שההורים העבירו ביקורת על הנעשה במוסד, שהמחנכים לא ראו בהם שותפים, ולא זו בלבד אלא שהמחנכים גם רצו להגביל את תלונותיהם ומעורבותם. עם הביקורת של המחנכים על ההורים וטענתם שאינם שמים לב לחינוך ילדיהם, הייתה גם הבנה לעובדה שמצבם הכלכלי של רבים מהם קשה ומודעות להשפעת המצב על יכולתם של ההורים להעניק לילדים

במקום להכיר בטעותם, קובל המנהל יודילביץ, ההורים מאשימים את בית הספר ו"אמה מקללת את בית הספר הנשחת" בקללות של מוות מדי יום ביומו, לעיני כל בניה ובנותיה

ברדיקה בעניין מפני שיכול להיות חס וחלילה סקנרל גדול ביותר.⁶

היו גם הורים שדרשו לפטר מורים. אליעזר פפר, לדוגמה, כותב להנהלת בית הספר לנגינה "שולמית" ביפו, לוועד הפדגוגי ולמפקח שהמורה מר שליט ירק בפניה של בתו מרים. הוא עשה זאת לאחר שהתלוננה כי נכח בהצגה ביידיש, בניגוד להחלטה להחרים אירועים המתקיימים בשפה זו. פפר תובע את עלבונה של בתו ודורש לפטר ממשרתו את "עושה הרשעה". הוא גם מתייחס לכישוריו הפדגוגיים של המורה ואומר כי אין שום הפסד לבית הספר מפיתוריו באמצע השנה. לדבריו "אפילו יכולתי להביא דרישה כזו חתומה בידי רבים מההורים".⁷ הנהלת בית הספר מחליטה לפטר את המורה, אך גם דורשת את התנצלותה של התלמידה לפני המנהל.⁸

היו גם מקרים שהורים תמכו במורים ופנו לעזרתו של הוועד שייצג אותם. דוגמה אחת היא מחאתה של האיכרה נחמה פוחצ'בסקי לפני הוועד בראשון לציון בסיוון תרע"ה (1915) על פיטוריו של המורה יהודה מטמנ'כהן, שהשפיע לדעתה לטובה על הילדים. היא מעידה על המורה כי "פעולתו על הילדים מראה נפלאות" ולכן חשוב לשמור עליו.⁹

יש פניות רבות דומות שבהן הורים מחווים דעה חיובית או שלילית על מורים ומתערכים בעבודת בית הספר. אף על פי שפניות כאלה הקשו על המורים, הן גם "שדרו" לילדים את החשיבות שההורים ייחסו לעבודתם.

אז בפעם הבאה שהורה כעוס ייכנס לבית הספר כדי להתלונן על עבודת מורה זה או אחר או על עבודת המורים כולם, כדאי להיזכר בהיסטוריה של החינוך העברי וללחוץ "אם זה קרה גם ליודילביץ, לשליט ולמנהלים ומורים אחרים בתקופה שבה 'החינוך היה חינוך' והיישוב התייחס בכבוד רב למחנכיו, אז זו כנראה תופעה בעלת שורשים עמוקים. יש לסבול אותה ולהתמודד אתה בשכל ובאורך רוח".

ואמנם, מתחים בין הורים למורים היו מאז ומעולם, אך נראה שהיום הם גלויים וקשים יותר. אז והיום האתגר הוא אחד: להפוך את ההורים לשותפים תורמים לתהליך החינוכי; להפוך התערבות פוגעת למעורבות תומכת. ■

הם שייכים לדור ישן ומחזיקים בהשקפות רגריסביות. כדי לפתור את בעיית "ההשפעה הבלתי רצויה של הבית", המחנכים העדיפו להתעלם מהשקפות ההורים ולהתמיד בעבודתם החינוכית על פי דרכם.

בצר הגישה החותרת להרחקת ההורים מילדיהם, הייתה גם גישה הפוכה שחתרה לשיתוף ההורים במתרחש בבתי הספר. יש עדויות רבות לדיונים רבים של מורים על הזדמנויות ודרכים ראויות לשתף את ההורים – הזמנתם לאירועים שונים, הקמה של ועדי הורים ועוד. כך למשל, באספה שנערכה בשנת תרע"א (1911) בבית הספר "למל" בירושלים דנו המורים בהצעתו של המנהל ישעיהו פרס לקיים "נשפי משפחה" כדי לקרב את ההורים לבית הספר. המנהל הציע עוד כי בנשפים אלו אחד המורים ירצה על "ערך בית הספר והחינוך בבית הספר ובבית", אחר כך יהיו שירים והצגה קצרה, "ובשעת ההפסקות יבואו המורים בדברים עם ההורים על דבר חינוך בניהם".⁴ פרס אמר למורים כי היכרות עם ההורים תהיה רווח גדול עבורם.

גם ועדי הורים כבר היו בתקופה זו, אף שהקמתם לא הייתה מובנת מאליה. למשל ב"בית הספר לבנות" ביפו עוררה הצעה ב-1914 להקים ועד הורים דיון ארוך בשאלה "מי הם האדונים על בית הספר". מנהלת בית הספר רוזה יפה אמרה כי יש למורים מספיק אדונים ואינם צריכים גם את ההורים "כעוד אדונים על ראשינו". היא ביטאה בכך את החשש מפני מעורבות יתר של הורים. עמדתם של רוב המורים, לעומת זאת, הייתה שיש חשיבות לשותפות עם ההורים.

המורה מרדכי קרישבסקי תמך בהקמת ועד הורים וטען כי על המורים להתקרב להורים כדי להכיר את הסביבה שבה גרות התלמידות. לדבריו, ועד הורים יעזור לפתרון האווירה שבה ההורים חושבים שהמורים אינם ממלאים את חובתם, המורים חושבים שההורים אינם מעריכים את עבודת המורים ו"נמצא שכולנו חוטאים בזלזול הורים ומורים".⁵

ועדי הורים אמנם קמו אך הם לא רק תמכו בהורים אלא גם שימשו ערוץ לתלונות של הורים על בית הספר ומוריו. כך למשל מתלונן אחד האבות לוועד בית הספר בראשון לציון על מורה מסוים ש"הולך ומאבד את שפיות דעתו וילדינו סובלים חנם. ואני מבקש את הוועד המכובד לקיים

הערות

- 1 הקטעים לקוחים מהארכיון הציוני, A192, 1899/910, הדגש במקור.
- 2 ארכיון דוד אבישר, מיכל 324.
- 3 שם, מתוך תקנות ת"ת 'תפארת ירושלים'.
- 4 ספר פרטי'כל תרע"א-תרע"ד, אספות מורי ביה"ס למל, אספה ה', כ"ב סיון תרע"א, (1911).
- 5 שם, ישיבה ששית אב תרע"ד.
- 6 ארכיון ראשון-לציון, פרוטוקולים של ביה"ס תיק ח'13/1, מסמך 58, אוגוסט 1905.
- 7 אצ"מ, S2/785, סיון תרע"ד.
- 8 שם, פרוטוקול ישיבת ועד בית-הספר לנגינה "שולמית", ג' תמוז, תרע"ד.
- 9 ארכיון ראשון-לציון, פרוטוקולים של בית-הספר, מסמך 57. הפיטורים נבעו מגישתו הלאומית של מטמנ'כהן, שנראתה לוועד קיצונית.

פתאום כולם משווקים

למרות שבית ספר אינו עסק וחינוך אינו מוצר ולמרות
שמשרד החינוך שולל קניית שירותי פרסום ולמרות
שתוכני הלימוד ובחינות הבגרות מוכתבים ולמרות
שלמנהלי בתי הספר יש המון עבודה, שיווק בתי ספר
הפך לנושא החם של המערכת וגם לחרב פיפיות

איילת פישביין



נ

חקרים שנעשו בעולם מלמדים שתחרות בין בתי ספר אינה תורמת לשיפור הישגי התלמידים; ובמידה שיש שיפור – הוא שולי בלבד. אף על פי שהממצא הזה ידוע כבר 15 שנה, משרד החינוך הישראלי מעודד תחרות. רק

לאחרונה הודיע שר החינוך גדעון סער על החלטתו לפרסם את הישגי בתי ספר בבחינות הבגרות. ברוב התכניות להכשרת מנהלים בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ובמכללות למורים מוצעים קורסים להכשרת מנהלים בשיווק ופרסום, אף שכולם יודעים שהתרומה החינוכית של הקורסים הללו מוגבלת מאוד. המציאות די פשוטה: בתי ספר עם אוכלוסייה "חזקה" אינם זקוקים לשיווק; בבתי ספר שמקבלים אוכלוסייה "חלשה", השיווק לא עוזר. מנהלים רואים במשימות השיווק והפרסום, שנכפות עליהם בשל התחרות, פגיעה בפדגוגיה. ולמרות זאת התחרות בעיצומה וכך גם מאמצי השיווק והפרסום, שנעשים בדרך כלל באופן מאולתר ולעתים אף גורמים נזק.

פרופ' יזהר אופלטקה מבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, שהיה בעבר ראש המסלול למנהל חברה ומדיניות החינוך באוניברסיטת בן-גוריון, חקר את השפעת התחרות בין בתי ספר במערכות חינוך בארץ, באנגליה ובקנדה. הוא נחשב למומחה מספר אחת בתחום. "האמונה שאם בתי ספר יתחרו זה בזה הם ישתפרו", הוא קובע בנחרצות, "היא אמונה קלוקלת וחסרת בסיס בחינוך. אף מחקר בעולם לא הוכיח הצלחה של בית ספר בגלל תחרות. שיפור בציוני הבגרות, למשל, בא בדרך כלל עם שינויים באופי האוכלוסייה או בעקבות דרישה מהמורים להקל בציוני מגן או בשל הנשרה סמויה והימנעות מהגשת החלשים לבחינות".

למה תחרות לא עובדת בחינוך?

בית ספר הוא לא עסק והחינוך הוא לא מוצר מדיד, נראה לעין. גם הורים וילדים הם לא לקוחות במונחי שוק. בחינוך כסף לא מחליף ידיים והלקוח אינו קונה את המוצר שבו בחר. הסביבה החינוכית נשארה תלויה במימון ממשלתי ובמדיניות מרכזית שקובעת במידה רבה את תכניות הלימודים. בית הספר בא לעצב את התלמיד ולפתח אותו ולא למכור לו מוצר.

על מה בתי הספר מתחרים בעצמם?

על הכסף ועל הגנים של ההורים. הכול אחיזת עיניים. אם האוכלוסייה טובה, ההישגים טובים ובית הספר לא צריך לשווק את עצמו; אם האוכלוסייה נמוכה, ההישגים נמוכים ושיווק לא יעזור. מה גורם לבית ספר להיות גרוע – הצוות או האוכלוסייה? אם זה הצוות – אפשר לשפר את בית הספר על ידי החלפת הצוות. אבל כבר העבירו מורים ומנהלים בלי שבית הספר השתפר. ברוב המקרים איכות בית הספר היא איכות האוכלוסייה. אם מודדים הישגים, מודדים בעצם את האוכלוסייה, וזה גורם שלמורים כמעט אין שליטה עליו.

היו ניסיונות להכניס תחרות לבתי ספר בשכונות עוני

והצלחה הייתה קטנה, כי הצלחה במקומות כאלה דורשת השקעה לא רק בבית הספר אלא בקהילה כולה. במקומות שעשו זאת הייתה הצלחה.

איך יוצרים תחרות בין בתי ספר?

בעיקר בפתיחת אזורי הרישום ומתן אפשרות להורים לבחור בית ספר. ברוב הארץ בחירת הורים היא סמויה, כלומר לחצים של הורים על העיריות להעביר את הילדים לבתי הספר שהם מעדיפים. בתל אביב נפתחו אזורי הרישום של חטיבות הביניים וזה יצר תחרות קשה בין בתי הספר. התוצאה הייתה שנוצרו לחצי פרסום ושיווק שרוב בתי הספר לא היו ערוכים להם.

במחקר שערכת בתל אביב מנהלים התלוננו שארבעה חודשים בשנה הם צריכים להתעסק בשיווק ושווה בא על חשבון הפדגוגיה. המורים ברוב המקרים לא רואים את עצמם כמשווקים.

איך הורים בוחרים בית ספר?

ההורים החלשים בכלל לא משתתפים במשחק. הם שולחים את הילד לבית ספר ליד הבית. במחקרים שערכת הורים אמרו במפורש שהשקולים בבחירת בית הספר אינם פדגוגיים. הורים מסתכלים על הדברים הכי פחות רלוונטיים – הלבוש של המנהלת, איך בית הספר נראה ואם המורים חביבים. את הליכי ההוראה והלמידה בבית הספר הם אינם יכולים להעריך, וגם מומחים מתקשים בכך, מפני שלכל אחד יש דעה אחרת מהו מורה טוב ומהם תהליכי למידה. לאחד מבניי הייתה מורה שחשבת שהיא לבטח איומה, אבל היא הייתה מעולה עבורו כי הייתה ביניהם כימיה.

בית ספר מורכב למעשה מהרבה בתי ספר קטנים שהם הכיתות. כשההורים בוחרים בית ספר הם לא בוחרים את הכיתה. הכיתה היא למעשה מה שמשמעותי לילד, לא גינת בית הספר, חזות המנהל או הארשת הנעימה של המורה.

איך משווקים בית ספר?

שיווק של בית ספר הוא מוגבל. אי-אפשר למשל לשווק מגמת ספורט עם תמונה של המורה לספורט או של מורה צעירה ויפה בפוזה חושפנית. בתי ספר לא יכתבו על מתחרים כמו שעושים בפרסום מסחרי. בחינוך אתה חייב להיות נאמן קודם כולל לחינוך. הייתי רוצה לראות בין כל המנהלים אמנת שיווק; מה כן ומה לא לשווק ובאיזה מינון.

ב-2001 ברקתי בית ספר באנגליה שעשה שיווק אגרסיבי ורוקן את בית הספר הסמוך אליו מתלמידים. המנהל למד בתכנית לשיווק בתי ספר והצליח ליצור לבית הספר תדמית חיובית. נכון שבבית הספר הסמוך המנהל לא תפקד, אבל אני לא השתכנעתי שהוא היה בית ספר גרוע. רכות ילדי החינוך המיוחד באותו בית ספר אמרה לי: "אני בדילמה. אם אשווק יותר מדי את המקצוע, בית הספר יקלוט תלמידי חינוך מיוחד ואו התדמית תיפגע ויחשבו שזה בית ספר לא טוב". זה שם המשחק בשיווק חינוכי. כמה מוצלח שיהיה השיווק, הרכב האוכלוסייה הוא שקובע את התדמית של בית הספר.

אז אולי לא צריך בכלל לעסוק בשיווק בתי ספר.

אני מלמד שיווק כי אין בררה, זה מה שנדרש היום



פרופ' יזהר אופלטקה. "מה גורם לבית ספר להיות גרוע, הצוות או האוכלוסייה?"

בשטח

ניסיון אישי מחקר עזרה ראשונה דיגיטלי זיכרונות



לי טורסטון עדני.

"שיווק אינו פעולה

חד-פעמית שנדרשת

כשיש בעיה"

הצלחה גדולה מדי

האופי הבעייתי של שיווק בתי ספר עולה מסיפוריה של מנהלת בית ספר על-יסודי בעיירת פיתוח בדרום הארץ. שמה שמור במערכת. המנהלת הצליחה לשווק בהצלחה את הטיפול של בית הספר בתלמידים חלשים, ובעקבות זאת הוא הוצף בנרשמים חלשים. "קיבלתי בית ספר עם

שבע עצות של פרופ' אופלטקה

- לכו עם החזון החינוכי של בית הספר, חזון שאתם מאמינים בו, ונסו להראות במה הוא נבדל משאר בתי הספר.
- הציגו לפני ההורים גם את החולשות. רק טוב זה לא אמין. הסבירו איך אתם מטפלים בבעיות.
- הקצו פינת קפה להורים, שירגישו רצויים ולא ימתינו במסדרון. תנו להם להרגיש שמקשיבים להם.
- אמרו את האמת: בחינוך אנחנו לא יודעים הכול.
- דווחו על מה שאתם עושים ולא על מה שאתם רוצים לעשות. שיווק זו לא פנטזיה, ואם מה שמובטח לא מיושם, הורים נהפכים תוקפניים.
- הכינו תכנית חינוכית והפכו אותה לצעדי שיווק על פי צורכי התלמידים ולא על פי מודל אידאלי.
- אל תפעלו כאנשי שיווק. אתם עלולים לאבד סמכות חינוכית וזה יחזור כבומרנג. זכרו איך אנחנו מתייחסים לסוכני מכירות שבאים אלינו הביתה.

ופוגעים בתדמית. אני חשבת שחובה לקבל אותם. "פתחתי בשבילם מגמות מקצועיות מיוחדות. למשל, מגמת מלונאות בשיתוף משרד התמ"ל למען התלמידים שעובדים במלצרות אחרי שעות הלימודים. מדובר בתלמידים שבאים בבוקר עם עיגולים שחורים סביב העיניים בגלל מחסור בשינה וחשבת שאם הם עושים מאמץ כזה, שלפחות יקבלו על זה קרדיט במגמה וילמדו למלצר בצורה מקצועית. אמרו לי: 'השתגעתי, זה לא מתאים לתלמידים שלנו'. ההורים החזיקים ביישוב התנגדו, אבל אני הלכתי עם זה. מדובר בהורים שרובם יוצאי חבר המדינות, שנחשבו לנטע זר ביישוב.

"החלטתי שצריך להקדיש מאמצי שיווק גם להורים הללו, אבל לשווק להם ערכים ולא הישגים לימודיים. אלה היו ילדים שבאו לבית הספר כשהם חושבים שרביץ לא נרצה אלא שהוא רוצח ולא הייתי בטוחה ששיווק ערכים יעבוד. נתנו להם סמינרים במורשת ישראל וביהדות וזה עבד. הילדים באו וביקשו עוד".

הייחודיים מנצחים

מצדה השני של הסקלה נמצאים בתי הספר הייחודיים שהקבלה אליהם מותנית בבחינות כניסה. אלה בתי הספר שמנצחים בתחרות על התלמידים הטובים, גם בלי שיווק ופרסום.

אם שבנה למד באחד מבתי הספר הייחודיים המבוקשים ביותר בתל אביב מתארת את התהליך: "רצינו בית ספר שיתאים לנטיות של הילד. לבית הספר הזה יש שם מצויין וחשבנו שהוא טוב מהאחרים, שהמורים טובים יותר ושהוא פתוח לכל מיני תחומים ומפתח כישורים אצל הילדים. הילד עבר את הבחינות והתקבל. בכיתות הנמוכות המורה של הילד שלנו הייתה מיוחדת במינה וכל השנים הראשונות היינו באופוריה. כשהילד גדל המורים התחלפו, הילד התחיל להתעניין בדברים אחרים, התחילו להתעורר בעיות חברתיות. בתחילה שקלנו להעביר אותו כיתה. היכינו עד סוף כיתה ו' והעברנו אותו לחטיבת ביניים בבית ספר אחר. אין ספק שהוא למד בבית הספר הייחודי דברים שלא היה לומד בבית ספר אחר. נכון שגם שם יש אלימות, אבל לדעתי פחות מבבתי ספר אחרים ובסך הכול הילדים מקבלים הרבה יותר. אבל כשמצאנו לילד בית ספר אחר שבו הוא יוכל ללמוד כבר בכיתה ז' יותר שעות של המקצועות שהוא אוהב, הוא נורא התלהב לעבור משם".

תחרות הורסת

ד"ר ניצה שובבסקי, מרכזת תכנית התואר השני "ניהול וארגון מערכות חינוך" ומרצה בנושאי מנהל ומדיניות חינוך במכללת גורדון בחיפה, כוללת בתכניתה תכנים בפרסום ושיווק. עם זאת היא מזהירה מפני נזקי התחרות בין בתי הספר: "תחרות הופשית עלולה ליצור בתי ספר נפרדים לילדי האליטות. מדינת ישראל לא יכולה להרשות לעצמה להרוס את החינוך באמצעות תחרות ולהרחיב פערים בין אוכלוסיות".

תדמית כושלת ועם בעיות אלימות קשות", היא מספרת, "ילדים זרקו מזגנים מהחלונות. החלטתי להשקיע במגמות ייחודיות ובפרויקטים חינוכיים. הציונים עלו, האלימות ירדה. אבל כאשר עיתונאים מקומיים הגיעו לראיין אותי ואמרתי להם: 'תקשיבו למה שאומרים הילדים ולא לי', הם חשבו שאני סנובית ומתנשאת, הם לא קישרו את ההצלחה לעבודה החינוכית שעשינו. היו לי הצלחות מדהימות עם ילדים קשים שנלחמתי בשיניים כדי שיישארו בבית הספר, אבל מבחינת המערכת התקשורתית, הם לא היו התלמידים שנותנים תוצאות. התלמידים הללו הביאו אליי את החברים שלהם. בית הספר גדל, אבל מבחינה שיווקית נוצרה בעיה. בתוך שנה וחצי נוספו לי 180 ילדים שאף בית ספר אחר לא רצה לקלוט כי תלמידים מסוגם מורידים את הממוצע



ד"ר ניצה שובסקי.
"מדינת ישראל לא יכולה להרשות לעצמה להרוס את החינוך באמצעות תחרות"

אוירה תחרותית מביאה לא פעם לאגרסיביות וככל שיש לחץ בוטה יותר להישגים, כך מערכות היחסים בתוך בית הספר נוטות להיחרס. מורים טובים ינסו לברוח ממנו ולא ישקיעו בהוראה. לא טוב להלחץ ולגרור לאנשים לפעול מתוך לחץ. שיפור היחסים בעבודה הצוותית, שיפור האקלים וההזדהות עם מקום העבודה יתרמו יותר.

דווקא כיום, בעולם התחרותי, עולה הצורך ביועצים חיצוניים בבתי ספר. הפיקוח כבר לא רואה את עצמו כמדריך ומנחה, אלא עוסק ברגולציה וסטנדרטים, והרבה פעמים מדריך או מאמן חיצוני הוא איש המקצוע שחסר במערכת."

לי טורסטון עדני, מנכ"לית חברת "שירון" המפרסמת את עצמה כמי שמתמחה בשיווק מוסדות חינוך: "אני חושבת שכל בית ספר צריך איש שיווק ויחסי ציבור. בית ספר הוא ארגון כמו כל ארגון והוא צריך יחצ". יחסי ציבור זה מקצוע ולא עבודה של אנשי החינוך. הם לא מכירים את המדינה. בתי ספר אומרים: 'אין לנו את המותרות לקחת איש מקצוע. ניקח מורה', אבל לפעולת שיווק ופרסום יש יעדים שיווקיים, כגון הגדלת מספר התלמידים, שימור תלמידים במגמות השונות בבית ספר, וזה תמיד כולל את שיפור המוצר שאתה משווק.

צריך ליוזם אירועים ולהכניס את כל הקהילה לבית הספר, כי המשווקים הטובים ביותר הם ההורים. הבן שלי, במעבר בין היסודי לחטיבה בחר ללמוד במקווה ישראל. המלצתי לכל חברותיי, והתוצאה הייתה שיחד אתו עברו 40 תלמידים. ראש העיר ראה שילדי השמנת נרשמים למקווה ישראל, ובשנה שאחר כך אסר על ההרשמה לשם.

לרוב בתי הספר שמקבלים בעיתונות פרסום שלילי אין מי שיעזור. אין להם איש מקצוע שיאמר לכתב: 'בוא תראה גם מה נעשה אצלי טוב בבית הספר'. בתי הספר צריכים להבין ששיווק אינו פעולה חד-פעמית שנדרשת כשיש בעיה או אירוע, אלא תהליך עם שלבים, שבמהלכו מנתחים את הסביבה וההזדמנויות. נכון שזה עולה כסף, אבל רישום מוגבר משמעותו עוד כסף לבית הספר. שיווק נכון מעלה את הרישום. נוצרת תדמית טובה לבית הספר והילדים נוהים".

תגובה

תחרות כן, פרסום לא

ממשרד החינוך נמסר כי תחרות חינוכית בין בתי ספר הולמת את תפיסת המשרד בנושא קידום מערכת הלימוד, ההוראה והחינוך. המשרד בעד שקיפות בנתונים אך מתנגד נחרצות להקמת מערך שיווק של בתי הספר ושימוש במשרדי פרסום למטרה זו. באשר לנשירה יודגש כי אחד המדדים החשובים להישגים חינוכיים הוא יכולת ההתמדה של בתי הספר מול ההישגים בבחינות הבגרות. יש להבהיר שהניקוד להתמדה יהיה זהה לניקוד של תוצאות בחינות הבגרות.

לחצי התחרות, הפרסום והשיווק, טוענת שובבסקי, הופכים את ניהול בית הספר למשימה כמעט בלתי אפשרית. "המנהלים חשופים לפוליטיקה, לעיתונות ולכוחות שוק והם צריכים לדאוג גם לפדגוגיה, גם למוניטין וגם לחינוך חברתי. אולי צריך להכשיר אנשי מקצוע בשיווק בתי ספר ולשחרר את המנהלים כדי שיעשו את מה שהם צריכים לעשות".

■ שיווק יכול להזיק?

"ככל שהתחרות גוברת, בית הספר נדרש לספק יותר חדשנות ויצירתיות; להראות שהוא מיוחד, שהוא לומד, שהוא מתקדם, כשלמעשה העבודה הקשה היא בהקניית ערכים. ערכים אינם מדידים וקשה לראות את השפעתם המידית. התוצאה היא שיש סכנה של שיווק חדשנות שאינה מוטמעת לעומק. פעולות שיווק כאלה יכולות להפיל את בית הספר. אם ההורים ייווכחו לדעת שמה ששווק להם לא תואם את המציאות, הם עלולים להגיב בהוצאת ילדיהם מבית הספר. לכן ההנחיה שלי למנהלים היא אסור לכם להיות לא אמינים גם כשאתם משווקים.

הצגת בתי הספר כארגונים שכל הזמן משהו בהם נוצף ומתחדש עלולה לפגוע בשוויוניות, כי הכמיהה להכניס עוד ועוד חידושים משפיעה על שיקולים בבחירת תכניות מסוימות ובהקצאת משאבים.

אני ממליצה למנהלים לשווק רק את חזון בית הספר ולדבוק בו. לקבוע מינון של כמה תכניות חוץ-קוריקולריות להפעיל ולבחור רק בתכניות שעומדות בהלימה עם החזון. לשווק רק דברים אמיתיים ולדבוק שאין מסרים סמויים. לא להסתנוור מתכניות מבחוח שבאות עם כסף "קל" ולשקול, כמו שאמרה לי אחת המורות, מה בעצם התשלום שאנחנו משלמים על התכנית? למה אנחנו מתחייבים באופן סמוי?"

שיווק זה לא מספיק

משרד החינוך אמנם שולל קניית שירותים של אנשי שיווק ופרסום, אולם רבים מבתי הספר עושים זאת. שי זיו מחברת "משאבים" מודה כי בתי ספר חלשים מתקשים לעמוד בסכומים שהוא דורש וכי בדרך כלל את שירותיו מממנות רשויות מקומיות ש"יש להן" או עמותות.

זיו, כמו רוב אנשי החינוך, גורס ששיווק לברו לא עושה את העבודה: "לאחד מבתי הספר שטיפלנו בהם יצא שם רע בגלל אלימות, וההורים נרתעו מלרשום את הילדים. הנחינו את המורים איך לטפל באלימות, המצב השתפר ואתו התדמית. מנהל צריך להבין שלפעולות החינוכיות שהוא עושה יש משמעות תדמיתית. אם מנהל יודע לגייס את ההורים ואם מערכת היחסים בבית ספר טובה, קל יותר לשווק אותו. ילד מרוצה פירושו הורה מרוצה, וזה הרבה יותר מפרסום פורמלי.

לפי גישתי בתי ספר צריכים לשים דגש רציני על מערכות יחסים בין אנשי הצוות לבין עצמם. תוצאות טובות במבחנים אינן מספיקות. צריך לחזק את המחנכים ואת המורים בעזרת שיפור מערכות היחסים במקום העבודה.

בשטח ניסיון אישי מחקר עזרה ראשונה דיגיטלי זיכרונות

שלום כיתה א'



אודי מנור

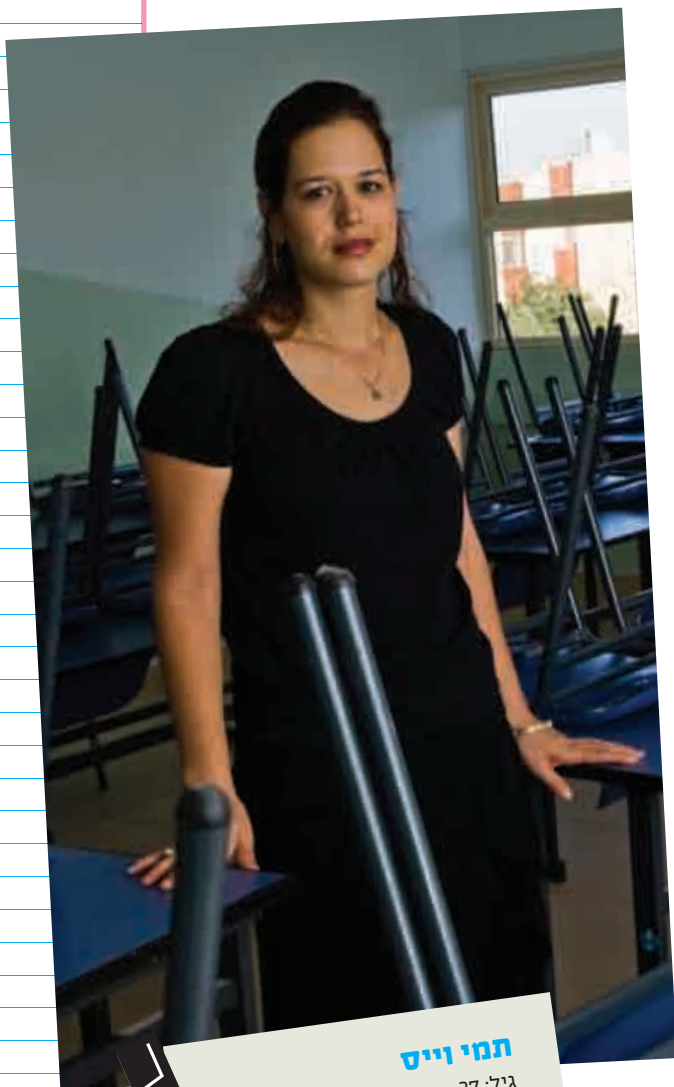
גיל: 31.
 נולד וגדל בירושלים.
 השכלה: תואר ראשון ושני בספרות
 מהאוניברסיטה העברית, תעודת
 הוראה ממכון כרם.
 מורה ל: ספרות ומחנך כיתה בחטיבה
 העליונה בבית הספר בוואר, ירושלים.



אתי לוי

גיל: 27.
 נולדה וגדלה בירושלים.
 השכלה: תואר ראשון בקרימינולוגיה מאוניברסיטת
 בראילן ותואר שני בחינוך מיוחד מהאוניברסיטה
 העברית, תעודת הוראה מהאוניברסיטה העברית.
 מורה ל: מחנכת כיתה י' מקדמת בבית הספר מקיף
 גילה, ירושלים.

ארבעה מורים צעירים, טריים וחדורי מוטיבציה מספרים על תקוות וחששות לקראת הפעם הראשונה שלהם לגמרי לבד בכיתה | אמתי מור



תמי וייס

גיל: 27.
נולדה וגדלה ברמת גן.
השכלה: תואר ראשון ושני ביהדות
מהאוניברסיטה העברית, בוגרת
תכנית רביבים.
מורה ל: תנ"ך ולשון ומחנכת כיתה
בבית הספר רנה קאסן, ירושלים.

צילומים: רפי קויץ



אביה פינקלשטיין

גיל: 26.
נולדה וגדלה בפתח תקווה.
השכלה: תואר ראשון ושני ביהדות מהאוניברסיטה
העברית, בוגרת תכנית רביבים.
מורה ל: תורה שבעל פה בבית הספר בית חינוך,
ירושלים.

בשטח ניסיון אישי מחקר עזרה ראשונה דיגיטלי זיכרונות

ח

עטים הרגעים שמהדהדים בנפש תחושה הדומה לזו של הפעם הראשונה בבית הספר. מראהו המאיים של המוסד הגדול, המולת התלמידים, המורים וההורים מסביב והיריעה הברורה אפילו לתלמיד כיתה א' הצעיר שמעכשיו החיים משתנים, כל אלה הופכים את הרגע לבלתי נשכח. היום הראשון במקום עבודה חדש הוא היחיד כנראה שאיכשהו מתקרב לאותו בוקר היסטורי בגיל שש. אבל עבור מורים זה אחרת: יומו הראשון של מורה בתפקיד הוא גם היום הראשון בעבודה וגם היום הראשון בבית הספר, רק שהפעם כמבוגר האחראי. אבל הגיל והמעמד, מתברר, אין בהם כדי להמעייט מהפחדים ולעמעם את תסיסת הציפיות.

לקראת פתיחת שנת הלימודים שוחחנו עם ארבעה צעירים שהשנה, עם סיום הכשרתם, תהיה שנתם הראשונה בתפקיד המורה.

אביה פינקלשטיין, 26, נולדה וגדלה בבית דתי בפתח תקווה. היא בעלת תואר ראשון ושני ביהדות מהאוניברסיטה העברית ובוגרת תכנית רביבים. הבחירה בהוראה לא הייתה דבר מובן מאליו עבורה. "הייתי רשומה בין השאר להיסטוריה, מתמטיקה ואפילו רפואה. בסוף פגשתי כבוגר תכנית רביבים להוראה של האוניברסיטה העברית וזה מצא חן בעיניי".

■ איך הגיבו הורייך?

"בהתחלה הם התנגדו וחששו שאתכזבו. הם ייעדו אותי למדעים".

אבל פינקלשטיין התעקשה למצות את כישוריה דווקא כמורה. היא בחורה דעתנית הרואה בעצמה מורדת. לרבייה, התנגדותם של ההורים חיוקה מעט בסופו של דבר את הבחירה שלה.

לאודי מנור, בן 31, בוגר התיכון שליד האוניברסיטה בירושלים, בעל תואר ראשון ושני בספרות מהאוניברסיטה העברית ובוגר מכון כרם, היה קל יותר. אמו מורה, והאהבה לספרות ולחינוך, שליוו אותו לאורך שנות התבגרותו, הובילו אותו באופן טבעי למקצוע: "פרט לשליחות אני גם רואה בהוראה מקצוע ממש, המבטיח הכנסה, אמנם נמוכה, ובכל זאת".

מנור מזהה את האמביוולנטיות שבתגובת הסביבה לבחירתו. "יש את המתלהבים על פני השטח וחושבים לעצמם בלב 'איזה מסכן', ויש את הממהרים למנות את החסרונות בפניי ומקנאים בסתר לבם".

תמי וייס, בת 27, דתייה לשעבר מרמת גן, בעלת תואר ראשון ושני ביהדות מהאוניברסיטה העברית ובוגרת תכנית רביבים, מספרת על שיחת טלפון מרגשת עם אמה, שאמרה לה כמה היא גאה בה על בחירתה. אולם גם היא מספרת על חששות של החברים הקרובים מפני החיים הקשים הצפויים לה כמורה.

זיכרונותיה מהחינוך הממלכתי-ידידי מתאפיינים בתחושות מעורבות. מצד אחד יש לה הערכה רבה למעמד

המורה המבוסס והרם המובנה לתוך מערכת בתי הספר הדתיים, ומצד אחר חסרה לה מאוד נימה אישית ומתחשבת ברגשות, נימה שהיא שואפת להביא אל הכיתה.

וייס עדיין נרגשת מהמפגש הראשוני שחוותה בתקופת ההכשרה המקצועית עם הדינמיקה של תיכון חילוני. "אני לחלוטין מוקסמת מהאינטראקציה בין התלמידים", היא מספרת בהתלהבות, "היחסים בין בנים ובנות והתקשורת הבלתי אמצעית בין מורים לתלמידים – אלו דברים שלא הכרתי".

■ ואיך ההרגשה?

"כמו להיסחף בגל. גל הנעורים", היא מחייכת. אתי לוי, בת 27 מירושלים, בוגרת תואר ראשון בקרימינולוגיה מבראון וטואר שני בחינוך מיוחד מהאוניברסיטה העברית, נחשפה לחינוך המיוחד עוד בהיותה סייצת בבית הספר "מקף גילה": "ראיתי איך מורים מזוללים בתלמידים ומעבירים להם מסר שאינם מסוגלים, וזה חרה לי". היא נכנסת למערכת כדי לוודא שתלמידיה יזכו ליחס אחר. "אני רוצה שהם יאמינו בעצמם בעקבות האמונה שלי בהם. גם לתלמידים מבתים הרוסים ועם בעיות נפשיות מגיעה תקווה".

למרות התחושה הכללית שמי שבחר להיות מורה עושה זאת מתוך שליחות ותוך כדי הקרבה של עתיד כלכלי נוח יותר, חשוב לארבעה להרגיש כי עבורם עמידה מול כיתה, עבודה עם צעירים והתעסקות בחומרי הלימוד (תנ"ך, ספרות, תושב"ע ולשון) מסבים להם הנאה רבה.

מנור עסק בעבר בחינוך לא פורמלי במסגרת השומר הצעיר ומאוחר יותר בשנת שירות, ועבורו אין טבעי מחינוך. וייס ופינקלשטיין, שתיהן כאמור מבית דתי, מכירות מקרוב את התכנים שבהם יעסקו – תנ"ך ותורה שבעל פה.

התקוות והציפיות של הארבעה מתרכזות בדינמיקה הצפויה בכיתה. מנור מיחל לסיטואציה אותנטית, שבה התלמידים מתעניינים ומשתתפים והוא מכניס את האישיות שלו לתוך החומר. "דווקא אשמח אם אתקל בקשיים", הוא מוסיף, "אתגר הוא חלק מהעניין".

פינקלשטיין רוצה לתת לתלמידים אפשרות לחוות באופן חיובי את המפגש עם תכנים יהודיים. "המפגש הזה עם החכמה היהודית", היא אומרת, "היה מרגש מאוד עבורי ואני רוצה להעביר את זה הלאה".

וייס, שעברה תוך כדי הכשרתה תהליך של חזרה בשאלה, מבקשת אף היא ליצור מפגש חיובי של התלמידים עם גישות מסורתיות וביקורתיות: "כדתייה, לגמרי הודעזעתי כשנתקלתי בביקורת המקרא באוניברסיטה. זה מבלבל ומטריד. הייתי רוצה לאפשר לתלמידים שלי חוויה בריאה יותר שתזין אותם ולא סתם תכניס אותם לשוק".



- אתי לוי: "ראיתי איך מורים מזוללים בתלמידים ומעבירים להם מסר שאינם מסוגלים, וזה חרה לי... אני רוצה שהתלמידים יאמינו בעצמם בעקבות האמונה שלי בהם"



- תמי וייס: "כדתייה, לגמרי הזדעזעתי כשנתקלתי בביקורת המקרא באוניברסיטה. זה מבלבל ומטריד. הייתי רוצה לאפשר לתלמידים שלי חוויה בריאה יותר"

אביה פינקלשטיין:
 "בתיכון הייתה לי מורה למתמטיקה שהייתה מקריאה סיפור שאהבה בכל ראש חודש. הייתי רוצה להיות קצת כמוה - מורה שזוכרים"



אודי מנור: "חלק מהמורים שלי (בתיכון) היו עייפים ומרוטים וזה הפחד הכי גדול שלי. להתעייף ובכל זאת להישאר במערכת. אני לא מבין איך זה אפשרי בכלל"

"את כל מקצועות הרוח. ספרות ותאטרון היו המגמות שלי ומן הסתם המקצועות העדיפים עליי".

■ ואיך אתה זוכר את המורים שלך?
 "הבדלתי בין מורים שידעו לכבד את המקום שלי כתלמיד לבין אלו שהחזיקו מעצמם אלוהים".

■ זה משהו שנשבעת לא להיות, מורה שתופס מעצמו אלוהים?

"גם. וגם לא עייף. חלק מהמורים שלי היו עייפים ומרוטים וזה הפחד הכי גדול שלי. להתעייף ובכל זאת להישאר במערכת. אני לא מבין איך זה אפשרי בכלל".

לוי חוששת מבעיות משמעת. כסייעת כבר נחשפה לא מעט פעמים לפוטנציאל התוקפני של תלמידים בחינוך המיוחד. "אני זוכרת מקרה אחד בשנה שעברה. תלמיד תקף אותי מילולית באופן גס ובוטה". אז היא בחרה להתעלם, אבל כמורה היא לא תאפשר לעצמה תגובה כזאת. "הפעם זה יהיה שונה. זו אחריות שלי בתור מורה להילחם בזה ולנתב את המרץ של התלמידים למקום חיובי יותר". גם פינקלשטיין חוששת: "לא כל כך מבעיות משמעת אלא משחיקה", היא אומרת. "אני לא רוצה להיהפך לסתם עוד מורה. חשוב לי להיות משמעותית".

מנור חושש שהתלמידים יזהו שהוא חדש וינצלו זאת. "אמנם אני הולך ללמד בבית ספר שאין בו הרבה בעיות משמעת, ובכל זאת, מדובר בקרוב לארבעים תלמידים צעירים ומלאי עוזו". פחד נוסף שלו הוא חוסר יכולת להשתחרר מתכנית השיעור המוקדמת לטובת שיעור שהוא דיאלוג פורה.

וייס מספרת על חשש קמאי יותר: "אני הולכת להוות סמכות עבור אנשים צעירים ותמימים ואני מפחדת להשפיע לרעה על תפיסת העולם שלהם". כבר בהכשרה המקצועית, היא מספרת, עברה חוויה לא נעימה כשפגעה ברגשותיו של תלמיד: "בערך יומיים לאחר החופש הגדול, אחרי שנתתי ציונים, יצר אתי קשר תלמיד שלי והתלונן על הציון".

■ אופייני לתלמידים.

"כן ולא. הוא לקח את זה מאוד קשה. הוא טען שלא ציפה לזה וחשב שאני מעריכה אותו בצורה אחרת לגמרי".

■ שינית לו את הציון?
 "זה לא משנה. אבל לקחתי לתשומת לבי את הפגיעה שלו. שמתי לב כמה קל לשכוח משיקולים אישיים לטובת שיקולי המערכת ושיקולים כאילו חינוכיים".

■ בסך הכול מדובר בציון, הרי זה חלק מהשיטה.
 "לא רק. עבור התלמידים הציון זה לא רק מספר. זה הבעת הערכה של המורה כלפיהם. והאמון שלו נפגע כי הוא גילה בסוף השנה שלא הערכת אתו כמו שהוא חשב".

■ את רוצה לשמור איזשהו עולם מוגן עבור הילדים, למרות השיטה?

"באופן מסוים כן. להיזהר שלא לפגוע להם בתמימות".

פינקלשטיין ווייס בוגרות תכנית רביבים ומנור בוגרת מכון כרם – שלושתם זכו לשעות רבות של הכשרה מעשית לצד לימודים אקדמיים מעשירים. לוי, לעומת זאת, חשה שלא בילתה די זמן בכיתות של חינוך מיוחד. את מרב הביטחון שלה לקראת העבודה השנה היא שואבת מניסיונה כסייעת.

נקודה זו מתחדדת על רקע הדגשת חשיבות ההכשרה המקצועית. מנור: "לא רק שביליתי שעות רבות מול כיתה כמורה יחיד, אלא זכיתי גם לליווי מסור ומקצועי של המנחים במכון כרם".

וייס מדגישה את השילוב הייחודי בין לימודים אקדמיים להכשרה מעשית המאפיין את תכנית רביבים. כמו מנור ופינקלשטיין, היא מרגישה בטוחה בעצמה לקראת הכניסה לכיתה. "ברביבים פוגשים אנשים איכותיים במיוחד", היא מספרת. "גם אלו שלא הפכו לחברים שלי הם נכס של ממש, מגוונים ומעניינים, ואני יכולה להגיד שכולם תרמו להכשרה שלי במידה רבה".

פינקלשטיין חוותה את המפגש עם בני המחזור שלה ברביבים בצורה דומה. ללוי חסר הממד הקבוצתי וההדרכת בהכשרתה. אולם הדבר לא עצר מבעדה לדרוש בתקיפות כבר בשנה שעברה להתחיל לעבוד כמחנכת כיתה י'. אף שבימיה בתיכון היו מורים שלא האמינו בה, היא התעקשה להתקדם. מורה אחד כזה היא זוכרת במיוחד: "היה מורה שאהבתי וחשבתי שהוא מעריך אותי לכל אורך השנה האחרונה של החטיבה. אבל כשהגיע הזמן להמליץ על בית ספר תיכון, הוא המליץ לי על תיכון שנחשב חלש במיוחד".

■ נפגעת?

"מאוד. אבל זכיתי לנקמה שלי".

■ בכך שהפכת למורה בעצמך?

"יותר מזה. במהלך התואר השני עברתי כמוכירה רפואית בבית החולים הרסה. יום אחד אותו מורה הגיע כדי לעבור ניתוח. הוא שאל לשלומי וסיפרתי לו שאני משלימה תואר שני ובעלת תעודת הוראה, למרות שלא האמין בי".

■ ואיך הוא הגיב, הוא התנצל?

"הוא חיך במבוכה וברח משם", היא מספרת בחיך. כשהאחרים מתבקשים להיזכר בתחושותיהם כתלמידים וביחסם למוריהם, כולם מצניעים חיך מובך. "אהבתי ללמוד", מספרת וייס, "אבל ממש לא חשבתי להיות מורה. הגעתי מהחינוך הדתי, שם הרבה מהכבוד כלפי מורים מובנה לתוך המערכת, אבל עם זאת יש רתיעה מלהיות אחת מהם".

פינקלשטיין מספרת שהייתה אדישה. "הברזתי הרבה והתעניינתי כמעט רק במקצועות הריאליים". אבל מורה אחת זכורה לה במיוחד. "הייתה לי מורה למתמטיקה שהייתה מקריאה סיפור שאהבה בכל ראש חודש. הייתי רוצה להיות קצת כמוה – מורה שזוכרים".

■ אילו מקצועות אהבת בתיכון?

שחיקה למתחילים

מקצועי. מנקודת מבט חינוכית-חברתית ההשפעה החמורה ביותר של שחיקת מורים היא על חינוך הילדים ובעיקר על חינוכם של ילדים משכבות כלכליות-חברתיות נמוכות. מורים שחוקים מעורבים במידה מועטה בפעילות הכינתית ומחפשים דרכים לצמצום יחסי הגומלין עם תלמידיהם. הם פחות רגישים לצורכיהם הנפשיים והפיזיים של התלמידים, ולעתים אף מתנהגים באופן הפוגע בתחושת הערך העצמי שלהם. הם חסרי אמפתיה לתלמידים ונוקטים כלפיהם גישה נוקשה, סמכותית וביקורתית. בתגובה להתנהגויות הללו תלמידים נוטים לשנות את גישתם ומפסיקים להתייחס לעצמם כלומדים עצמאיים ולמורים כמקור של עידוד וצמיחה. תחושת המסוגלות שלהם נפגעת, ההנעה ללמידה נחלשת ורמת הישגיהם יורדת. בטווח הארוך תחושת היכולת הנמוכה וההנעה הירודה יגרמו לחוסר הזדהות של התלמידים עם בית הספר ועם התהליך החינוכי ולתפיסה שאין קשר בין הצלחה בבית הספר להצלחה בהמשך החיים.

המחיר שתלמידים בעלי צרכים מיוחדים משלמים בגלל מורים שחוקים גבוה עוד יותר. סביבה כזאת מערערת את תחושת הערך העצמי שלהם, מחריפה את לקויותיהם והופכת את תהליך שיקומם לקשה ביותר (Hughes, 2001; Rudow, 1999).

רקע

המחקר בנושא שחיקת מורים נמשך יותר משלושה עשורים. ראשיתו בעבודותיהם של פרוידנברגר (Freudenberger, 1974) ומאסלך (Maslach, 1976). שניים אלה תיארו את השחיקה כמצב של התרוקנות הכוחות הפיזיים והנפשיים של הפרט בעקבות שאיפות מוגזמות לממש ציפיות לא ריאליות במקום העבודה, שאיפות שהפרט עצמו או מנהליו הציבו על חשבון צרכיו האישיים. במילים אחרות, מדובר בעומס יתר על מקורות האנרגיה של העובד ועל משאביו הרגשיים והשכליים.

אף שהמחקר על שחיקת עובדים עסק בעובדים במקצועות שונים, המונח "שחיקה" הופנה בעיקר למורים, ולא בכרי: מחקרים מראים שהנטייה לחוות לחץ ושחיקה

**מחקר שנערך בישראל
ב־2007 מגלה ממצא מביך
ומדאיג: מורים מגיעים
להוראה כשהם שחוקים.
מה מביא אותם לנקודת
הזינוק המקצועית כשהם
כבר כבויים למחצה?**

בלה גביש

חצבה העגום של ההוראה בישראל נידון כמעט מכל היבט אפשרי. גם ההיבט של שחיקת המורים נשחק עד דק. ועם זאת אי־אפשר להפריז בחשיבותה של סוגיה זו. לשחיקה יש השפעה ישירה על מצבם הנפשי של המורים והשפעה עקיפה על הישגי התלמידים ועל החברה בכללה (Shan, 2005). אי־אפשר שלא לעסוק בה תיה; במיוחד אי־אפשר להתעלם מממצא חדש שהגיב מחקרנו (פרידמן וגביש, 2007): גם מורים חדשים מגלים סימני שחיקה.

מה רע בשחיקה

השחיקה פוגעת בכריאותם הנפשית והפיזית של המורים וגורמת נזק לאקלים בית הספר ולתפקודו, לרווחת התלמידים ולאיכות למידתם. מורים שחוקים עלולים לסבול מחרדה, נוקשות מחשבתית, דיכאון, ועם, הפרעות שינה, רגשות אשמה, תחושות נחיתות, כאבי ראש, מחלות לב, אפילו הידרדרות לאלכוהול וסמים. מורים שחוקים נוטים לחוות קונפליקטים עם עמיתיהם ומגלים נכונות מועטה לשיתוף פעולה מקצועי. התנהגותם מטילה צל כבד על בית הספר ומונעת ממורים עמיתים חוויה של סיפוק

ר"ר בלה גביש
היא מרצה במכללת
לוינסקי בחוג
לחינוך מיוחד



ובמטרה להרוף את הדרישות מהעתודות הרגשיות שלהם הפרטים מגבילים את מעורבותם עם אחרים, יוצרים חיץ בינם לבין דרישות העיסוק המוטלות עליהם ואף מוותרים על תשוקותיהם. הם מנכרים את עצמם ליחסים אנושיים ומאמצים גישה נוקשה, צינית ומנותקת. הם רואים בעולם מקום עוין החותר תחת ניסיונותיהם להתקדם; את מה שהם משיגים הם תופסים כחסר ערך. בהתייחסו למורים פרידמן (Friedman, 2000) רואה את תמצית חוויית השחיקה כתחושה של כישלון מקצועי נוכח פערים מתמשכים בין ציפיות המורים להישגים מקצועיים לבין המציאות הממשית, בין הרימוי שלהם על תפקוד מושלם של מורה לבין תפקודם בפועל בכיתות. לאחר מאמצים בלתי נלאים לממש את שאיפותיהם המקצועיות, את התקוות והאידיאלים שאתם הגיעו להוראה, המציאות טופחת על פני המורים פעם אחר פעם ושוחקת אותם בהדרגה.

ממצאי המחקר המפתיעים

תפיסת השחיקה כתהליך מתמשך הוציאה מתהליך השחיקה את המורים המתחילים; הם נחשבו למי שאינם נמצאים במעגל הסיכון שכן שחיקה דורשת זמן ואילו הם נכנסו להוראה זה עתה. לכן מחקרים העוסקים בשחיקה התמקדו במורים ותיקים בלבד. אולם במחקר אורך שערכנו (פרידמן וגביש, 2007) על מורים מתחילים מצאנו עדויות אמפיריות לשחיקה בקרב מורים מתחילים כבר בכניסתם להוראה.

במחקר זה בדקנו את רמות השחיקה אצל מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה שלהם בבתי הספר היסודיים ובכטיבות הביניים בשתי נקודות זמן: בתחילת השנה (נובמבר) ולקראת סיומה (מאי). במחקר השתתפו 477 נבדקים (מאותם בתי ספר). מתוכם 324 נבדקים (67.9%) עבדו בחינוך הרגיל ו-132 נבדקים (27.7%) בחינוך המיוחד. 21 נבדקים (4.4%) לא דיווחו על תחום התמחותם. 123 נבדקים זוהו בשמותיהם ועיבוד הנתונים מתייחס אליהם בלבד. שיטה זו אפשרה לנו לעקוב אחר נתוני השחיקה של אותה קבוצת מורים לאורך השנה.

גבוהה יותר בקרב מורים מבקרב עובדים במקצועות חברתיים אחרים (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Loonstra, Brouwers & Tomic, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2008).

רוב החוקרים העוסקים בשחיקה תופסים את התופעה כתהליך דינמי המתפתח על פני משך זמן בתגובה לתנאי עבודה לוחצים. שחיקה היא מעין "שבירה בהסתגלות", תוצר של גורמי לחץ שהפרט לא נתן להם מענה (Reilly, 1994).

מאסלך ולייטר (Mastlach & Leiter, 1997) מתארים שחיקה כ"סחף בנפש האדם", "מחלה שמתפשטת בהדרגה ובאופן מתמשך, תוך כדי שהיא מדרדרת אנשים למצב שקשה להם להתאושש ממנו". תחילתו של "הסחף" בתשישות רגשית הנובעת מזרם בלתי פוסק של דרישות עבודה אשר סוחטות את המשאבים הרגשיים של הפרט. כתגובה הגנתית

השאלה המתבקשת היא מתי בעצם מתרחש התהליך שגורם לשחיקה. כיוון ששני החודשים הפותחים את שנת הלימודים (ספטמבר, אוקטובר) הם פרק זמן קצר מדי להתהוות תהליך השחיקה, יש לחפש את מקורותיה בתקופת ההכשרה להוראה; בתקופה זו, ככל הנראה, נטמנים זרעי השחיקה

בשנת הלימודים 2009/2010 מחקר עזרה ראשונה דיגיטלי וזיכרונות

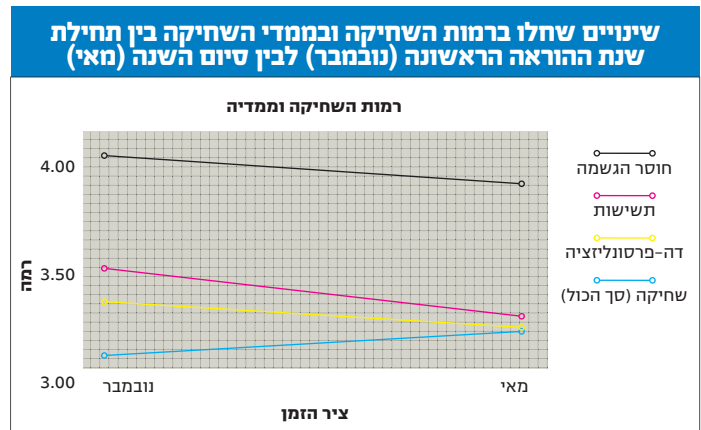
שם המחקר: עזרה ראשונה דיגיטלית במסגרת "המורה"

לוח 1:

רמות השחיקה כפי שהן נתפסות אצל מורים מתחילים בראשית השנה ובסיומה: ממוצעים וסטיות תקן					
גודל האפקט של הפרש	מאי		נובמבר		
	SD	M	SD	M	
השחיקה וממדיה					
0.05	1.09	3.88	1.12	3.94	חוסר הגשמה
0.13	1.11	3.18	1.09	3.32	תשישות
0.05	1.07	3.10	1.04	3.04	דה-פרסונליזציה
0.01	0.93	3.13	0.89	3.14	שחיקה - סך הכול

* ההפרש הוא בין סוף השנה לתחילתה. גודל האפקט הוא לפי כהן (Cohen, 1988).

תרשים 1:



3. באשר לממדי השחיקה, לא נמצא פער גדול ברמת הדה-פרסונליזציה וברמת חוסר ההגשמה בין תחילת השנה לסיומה. בממד התשישות נמצא פער, נמוך מאוד, בין תחילת שנת ההוראה לסיומה, כלומר רמת התשישות יורדת מעט לקראת סיום השנה.

4. בתחילת השנה רמת השחיקה הגבוהה ביותר היא בממד חוסר ההגשמה, ואילו רמת השחיקה הנמוכה ביותר היא בממד הדה-פרסונליזציה. בדיקת גודל האפקט של ההפרשים בין ציוני הממוצעים בפרוצדורה לפי d של כהן (Cohen, 1988) העלתה הפרש ניכר בין שני התחומים המקוטבים האלה (d=.83).

5. בסיום השנה רמת השחיקה הגבוהה ביותר היא בממד חוסר ההגשמה, ואילו רמת השחיקה הנמוכה ביותר היא בממד הדה-פרסונליזציה. בדיקת גודל האפקט של ההפרש בין הממוצעים לפי d של כהן (Cohen, 1988) העלתה הפרש ניכר בין התחומים (d=.72).

תרשים 1:

תרשים 1 מציג באופן גרפי את השינויים שחלו ברמות השחיקה וממדיה בין תחילת השנה ובין סוף השנה. מן התרשים נוכל לראות את היציבות ברמות הגבוהות של השחיקה וממדיה מראשית שנת ההוראה ועד לסיומה. יש לציין כי רמות השחיקה הללו גבוהות אף בהשוואה לרמות השחיקה שנמצאו בקרב מורים ותיקים במודגמים ארציים (M=2.8) (פרידמן, 1999).

מסקנות

אפשר אפוא לטעון שמורים מתחילים את דרכם בהוראה כשהם שחוקים. במילים אחרות, מורים פותחים את קריירת ההוראה שלהם כשהם תשושים ונעדרי מרץ וחיוניות, מרוחקים מתלמידיהם ואף מנוכרים להם ובעיקר מחזיקים בתפיסה עצמית-מקצועית נמוכה. בכל רמות השחיקה הם עולים אפילו על הרמות של מורים ותיקים. עוד בטרם התוודעו כראוי אל עולמם המקצועי מורים חשים תחושות קשות של כישלון מקצועי וערעור תחושת המסוגלות המקצועית. תחושות אלה נותרות על כנן עד לסיום שנת הלימודים. השלכותיה החמורות של חוויית השחיקה על המורה, על התלמיד ועל בית הספר כבר באות לידי ביטוי, אם כן, בקרב מורים שזה עתה נכנסו להוראה.

ספרות המחקר אמנם מתארת בהרחבה את קשיי המורה המתחיל (Cherubini, 2007). תקופת הכניסה להוראה אף תועדה בספרות המחקר כתקופה הקשה ביותר במהלך הקריירה של מורים, תקופה שיוכתה את ההוראה בכינוי "מקצוע המאכל את צעיריו" (Halford, 1998). נתונים על פרישת מורים מתחילים נותנים משנה תוקף לקביעה זו: כ-30% מבין המורים המתחילים אינם מלמדים יותר משנתיים וכ-40% מן המורים עוזבים את המקצוע בתוך

(פרידמן, 1999) ובו 14 פריטים ערוכים על סולם ליקרט מ-1 עד 6. הסולם כולל שלושה תת-סולמות: (1) תשישות: תחושה של נתינת יתר ורלדול המקורות הנפשיים של האדם; (2) דה-פרסונליזציה: תגובה שלילית, נוקשה ומנותקת כלפי מקבל העזרה; (3) צמצום בתחושת ההגשמה האישית: תחושה של כישלון בעבודה והערכה עצמית שלילית. להלן ממצאי המחקר העיקריים:

מלוח 1 עולים הממצאים הבאים:

1. נמצאו רמות גבוהות של שחיקה בסך הכול ובכל רכיבי השחיקה בראשית השנה ובסיומה.
2. לא נמצא פער רב בין רמת השחיקה הממוצעת (שחיקה - סך הכול) בתחילת שנת ההוראה הראשונה לבין רמת השחיקה הממוצעת לקראת סיום שנת ההוראה הראשונה, כלומר רמות השחיקה גבוהות יחסית ויציבות במהלך כל שנת ההוראה הראשונה של המורים המתחילים.

המורים המתחילים.

מה בתהליך ההכשרה להוראה מאכזב כל כך את המתכשרים עד כדי התחלתו של תהליך שחיקתם? מה מתיש אותם כל כך בתהליך ההכשרה ומערער את תחושתם שבחרו במקצוע הנכון? מה, בקיצור, מביא מורים לנקודת הזינוק המקצועית כשהם כבר כבויים למחצה? כיוון שבשלב זה אין בידינו תשובות מבוססות נוכל רק לשער השערות או להציב שאלות נוספות: האם ייתכן שמורים מאוכזבים מהתנסותם בכתי הספר כבר במהלך הכשרתם? האם כבר במהלך שנות ההתנסות הם חשים את מה שצפוי להם בעתיד? אולי התאכזבו מההוראה במוסדות ההכשרה? האם ציפו להכשרה שתוביל אותם בבטחה להתמקצעות בהוראה? אולי ההכשרה הקיימת מובילה אותם לתחושה של כישלון מקצועי? האם ייתכן שכל התאוריות של מכשירי המורים מתגבשות בכוונה מנותקת מן הצרכים האמיתיים של המתכשרים להוראה? האם ייתכן שהמחקרים על הכשרת המורים רחוקים מהכיתות ומהדרישות שהמורים צריכים להתמודד אתן? האם ייתכן שהרטרואיקה העשירה על "העצמת המורה" ריקה? האם ייתכן שהמתכשרים להוראה זקוקים יותר לאמצעים להורות מקצוע לימודים משהם זקוקים לדיבורים על "פיתוח זהות מקצועית"? האם התחושה שההכשרה לא מכשירה אותם להוראה – הוראה אמיתית המתרחשת בכיתות – היא שמתניעה את תהליך השחיקה?

יהיו התשובות אשר יהיו לשאלות אלה ואחרות, הממצא המכריע הוא שמורים מגיעים להוראה מתהליך ההכשרה כשהם שחוקים. לממצא הזה יש השלכות מרחיקות לכת והוא מחייב אותנו לחשיבה מחדש על תהליך הכשרת המורים ועל מקצוע ההוראה.

חמש שנות ההוראה הראשונות (Odell & Ferraro, 1992). בישראל נמצאו נתונים דומים (ז'ק והורוביץ, 1985). אנו מוצאים כי נתוני המחקר הנוכחי מטרידים ביותר ומוסיפים סיבה נוספת לדאגה למצבם העגום של המורים. יהיה מי שיטען כנגד זאת שאחוזי הפרישה הגבוהים בקרב מורים מתחילים מתייחסים ככל הנראה למורים שחוקים, אולם ראוי לזכור כי דווקא קבוצת המורים האיכותית, המסורה, החותרת לשלמות מקצועית ומונעת מתוך דאגה חברתית היא שנוטה להישחק (Rudow, 1999; Stoeber & Rennert, 2008). ויותר מכך: לא מעט חוקרים טוענים כי מורים נשארים במערכת למרות שחיקתם, ומכאן שעלינו להיות מודאגים לא מן הקבוצה שעוזבת את ההוראה, שהיא הקבוצה הטובה והמבריקה מבין המורים, אלא מן המורים אשר בוחרים להישאר בהוראה למרות שחיקתם.

תקופת השבירה

השאלה המתבקשת היא מתי בעצם מתרחש התהליך שגורם לשחיקה. כיוון ששני החודשים הפותחים את שנת הלימודים (ספטמבר, אוקטובר) הם פרק זמן קצר מדי להתהוות תהליך השחיקה, יש לחפש את מקורותיה בתקופת ההכשרה להוראה; בתקופה זו, ככל הנראה, נטמנים זרעי השחיקה ומתקיימים התנאים המקדימים המובילים לשחיקה, כלומר תקופת הכניסה להוראה היא ככל הנראה "תקופת השבירה". היא מתרחשת לאחר שניסיונות חוזרים ונשנים של המתכשרים להוראה לממש את ציפיותיהם נשברים על המציאות בכיתות. חוויית הכישלון ההולכת ומתגבשת במהלך תקופה זו מגיעה לשיאה מיד עם הכניסה להוראה והיא נותנת את אותותיה בשחיקתם הנפשית של

מקורות

גביש, ב', ו' פרידמן, 2007. "המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה", **עיניים במנהל ובארגון החינוך** 29: 55-87.

ז'ק, א', ות' הורוביץ, 1985. **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**, תל אביב: רמות.

פרידמן, י', 1999. **שחיקת המורה: המושג ומדידתו, סולם למדידת שחיקת המורה**. ירושלים: מכון טאלד.

Cohen, J., 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cherubini, L., 2007. 'Speaking up and speaking freely: Beginning teachers' critical perceptions of their professional induction', *Professional Educator* 29(2): 1-12.

Freudenberger, H.J., 1974. 'Staff burnout', *Journal of Social Issues* 30: 159-164.

Friedman, I.A., 2000. 'Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance', *Journal of Clinical Psychology* 56: 595-606.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & W.B. Schaufeli, 2006. 'Burnout and work engagement among teachers', *Journal of school Psychology* 43: 495-513.

Halford, J., 1998. 'Easing the way for new teachers', *Educational Leadership* 55(5): 33-36.

Hughes, R. E., 2001. 'Deciding to leave but staying: Teacher burnout, precursors and turnover', *International Journal of Human Resource Management* 12(2): 288-298.

Loonstra, B., Brouwers, A., & W. Tomic, 2009. 'Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers', *Teaching & Teacher Education* 25(5): 752-757.

Maslach, C., 1976. 'Burned-out', *Human Behavior* 5(9): 16-22.

Maslach, C., & Leiter, M.P., 1997. *The truth about burnout*, San Francisco: Jossey Bass.

Odell, S.J., & D.P. Ferraro, 1992. 'Teacher monitoring and teacher retention', *Journal of Teacher Education* 43(3): 200-204.

Reilly, N.P., 1994. 'Exploring a paradox: Commitment as a moderator of the stressor – burnout relationship', *Journal of Applied Social Psychology* 24(5): 397-414.

Rudow, B., 1999. 'Stress and burnout in the teaching profession', In: R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*, UK: Cambridge university press, pp. 38-58.

Shan, Y., 2005. 'Burnout in higher education. "Two-Course" teachers and some suggested approaches to the problem', *Chinese Education & Society* 38(6), 53-60.

Skaalvik, E.M., & S. Skaalvik, 2008. 'Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction', *Teaching & Teacher Education* 25(3): 518-524.

Stoeber, J., & D. Rennert, 2008. 'Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout', *Anxiety, Stress & Coping* 21(1): 37-53.

כלי מספר

4

"כתף קרה"

אליעזר יריב

הנסיבות

התגובה הזו והמשיכו במעשיהם. השעה תשע בבוקר והמפגש הראשון של פתיחת היום בגן הילדים יצא לדרך. מירי מספרת את סיפור החנוכה ומשתפת את מאזיניה הקטנים בהשתלשלות האירועים. תוך כדי המפגש נעמד עומר על רגליו. מירי פונה אליו בבקשה להתיישב מיד ועומר חוזר למקומו. לאחר כמה רגעים מתפרץ עומר לדברי הגננת, והיא בתגובה מפסיקה את קריאת הסיפור, ניגשת אליו, מסתכלת בעיניו ושואלת בכעס: "מדוע אני צריכה להעיר לך פעם אחר פעם?". כשהוא משפיל את מבטו היא ממשיכה: "שלא תנסה לפנות אליי עד תום המפגש. כמו שאתה לא מתייחס בכבוד לבקשות שלי שלא להתפרץ לדברי, כך אני לא אנהג בכבוד כלפיך".

ומיד המשיכה ופנתה לקבוצה (מירי נוהגת לטפל בכל בעיית משמעת גם אם נחוץ לעצור את הפעילות): "שמתי לב שכאשר אתם פונים לצוות אנחנו עונים מיד לבקשות שלכם ועוזרים לכם בכל דבר, נכון? אבל כאשר אני פונה אליכם ומבקשת דברים, אתם לא מתייחסים. ולכן ילד שלא ילמד לכבד אותי, אני לא אכבד אותו".

מירי מנסה ללמד את עומר ואת שאר ילדי הגן את עקרונות ההדדיות (יחס גורר יחס), אבל בפועל – בהכרזתה שתנהג כמוהם – היא "יורדת" למעמדם של הילדים. ההכרזה של הגננת לא רק נשמעת קצת "ילדותית" ("אני אעשה לכם את מה שאתם עושים לי"), היא גם מנוגדת לעיקרון החינוכי של דוגמה אישית נאותה, גם במעשים וגם בדברים. הרי לא היינו מצפים ממנה לפגוע בילדים ולזלזל בכבודם. למעשה הכרזה זו גם מגבילה את העצמאות והחופש שלה לבקש מגוון צעדים במקרה של הפרעה, משום שכעת היא כובלת את עצמה לתגובה אחת בלבד במקרה שהילדים אינם מכבדים אותה.

רוברט קיאלדיני, פסיכולוג אמריקאי, מסביר שעקרון ההדדיות – כאשר אני עושה לך טובה, אתה חש צורך לגמול לי – מקובל בכל התרבויות, והוא נטבע כדי להבטיח

אי-ציות למורה או לגננת, במיוחד כאשר האי-ציות מלווה ברמזים של זלזול בכבוד, הוא אחת החוויות הפחות נעימות שילדים עלולים לזמן למורים (עם משפטים כמו "מי בכלל שואל אותך?!" או "למה מי את בכלל?! וכדומה). אף שהנסיבות לא-יציות משתנות הפגיעה אחת, והיא חודרת את השריון המקצועי ומגיעה לרובדים האישיים ביותר. מקרים של אי-ציות מתרחשים בדרך כלל בעזרת רוח גבית מהילדים או הורים. המורים לא תמיד מודעים לרוח זו.

רקע

במחקר מרתק שערכה מירטה פורמן, אנתרופולוגית מאוניברסיטת תל אביב, היא צפתה במשך שלוש שנים בהתרחשויות בשני גני ילדים ובכיתה א' אחת. את החוויות שאספה היא תיעדה בספר ילדות במרקחה (הקיבוץ המאוחד, 1993), שבו תיארה תמונה קשה של מאבק על השליטה בגן ואירועי אלימות רבים שמתרחשים בו מדי יום ביומו. לפי פורמן, ילדים לא תוקפניים הם מיעוט בגן, ופעמים רבות יש להם מעמד נמוך בקרב הילדים האחרים. כמעט בכל הפעוטונים, הגנים וכיתות א' שהשתתפו במחקר היה "גרעין קשה" של ארבעה עד שישה ילדים שהיו אלימים יותר מהאחרים, אבל במשך הזמן הצטרפו לדרפוס הזה עוד ועוד ילדים. את ההתנהגות הפרועה הם כיוונו לא רק לחבריהם, אלא גם לצוות. אי-ציות וחוצפה התרחשו לעתים קרובות כאשר הצוות הפנה בקשות לילדים. במצבים כאלה של סירוב, תגובת הצוות הייתה של הפתעה ותדהמה ("מה אמרת?!"), הטפת מוסר ("איך אתה מעז?!") או נזיפה חריפה ותוקפנית. הצוות ניסה להשליט משטר של פעילות ועבודה, הילדים ניסו לכופף את המציאות בשטח לטובתם. פורמן מציינת שכדי להימנע מעימותים, הצוות השתדל להתעלם ולהקטין את חומרת הבעיה. הילדים למדו להכיר את דפוס



גם כאשר הם פוגעים בה. וכך, כאשר היחס של המורה משתנה כפתאומיות לרעה, בלא הכרזה מוקדמת, היא מעוררת אצל הילדים חשש. בשלב הזה הם יבקשו להבין מה קרה, והדאגה שלהם תגביר את תשומת לבם וגם את הנכונות שלהם לשנות את התנהגותם. למעשה, בלא ערעור על המצב הקיים לא יתחולל כנראה סיכוי שמשוה ישתנה. "כתף קרה" היא כלי מעודן ועקיף שמעשיר את מגוון התגובות של המורה.

שמערכת יחסים תתנהל באופן חלק. הצער השני שמירי נוקטת, של כבוד תמורת כבוד ("נכון שאנחנו מכבדים אתכם? לכן אנחנו מבקשים שתכבדו אותנו"), הוא אכן כלי מוצלח לעידוד שיתוף פעולה בין ילדים לגננות ובין תלמידים למורים. ברוח זו אני מציע כלי נוסף שמאזן את מערכת היחסים: המורה "מקררת" את היחסים באופן זמני כדי לאותת לתלמיד שישפר את תפקודו.

הכלי: הפניית עורף זמנית

ואם זה לא עוזר

בהשוואה לכלים האחרים, הישירים, שמורים וגננות נעזרים בהם, "כתף קרה" היא רמז דק שלא תמיד נקלט כהלכה, גם כאשר מצרפים אליו דרישה מפורשת. במקרים כאלה אין בררה אלא להחריף את הטון ולדבר בצורה מפורשת יותר, במיוחד אם האירוע מלווה בסערת רגשות שמפריעה לתלמיד להשתחרר מהמטען הרגשי ולראות גם את חלקו שלו. וגם אם ההתערבות הועילה נחוץ לברר כמה פרטים נוספים, למשל ממי מקבל התלמיד תמיכה להתנהגויות של אי-ציות: האם זו נורמה קבוצתית? האם יש חברים שתומכים בו בשקט? האם ההורים מעודדים בכוונה או שלא בכוונה? ואולי יש לתלמיד קושי אישי לשאת תסכול ולהתמודד עם מטלות קשות? לאחר הביורור הזה מוטב לערוך שיחה משמעותית שתעמיד את התלמיד על חומרת התנהגותו וגם תסייע לו להבין טוב יותר מה נדרש וכיצד למלא את ההנחיות.

"כתף קרה" היא פעולה של הפניית עורף זמנית. כאשר הילד פונה אליה, הגננת או המורה (א) מבקשת ממנו שימתין כי יש לפניו אחרים בתור; (ב) היא ממעטת לפנות לכיוון שלו; (ג) היא נמנעת מלחייך אליו; (ד) היא מפגינה כלפיו יחס ענייני יותר. צינור היחסים הוא זמני, קצר, תלוי בגיל הילד ובנסיבות. בגן הילדים מדובר בפרק זמן קצר ממש. לעתים כדאי להוסיף גם (ה) מסר גלוי: "אני מצפה שתתנהג כמו שצריך, כמו כולם". דרישה ישירה שמצטרפת להפחתה זמנית של הנתינה תבהיר לתלמיד שנפל דבר ושהמורה אינה מוכנה לשאת התנהגות חסרת אחריות ומפריעה.

מטרות הכלי

"כתף קרה" אינה פעולה תוקפנית או מענישה. היא אינה פוגעת, מעליבה או משפילה. אבל הרמז הרק שהיא שולחת הוא איתות רב עוצמה. בשונה מהדוגמה שהבאנו, המורה אינה מכריזה על המהלך (אחרת הילדים יראו בכך פעולה עוינת של המורה ויתרחקו ממנה בעצמם). מכיוון שילדים רגישים מאוד לקשר שיש להם עם הדמות המחנכת, הם מצפים שהיא תמשיך להעניק להם יחס חם וגישה מקצועית

ויש להיזהר: "כתף קרה" היא אמנם כלי מתוחכם ומעודן, אך יש להיזהר שההתעלמות הקצרה לא תתמשך ותהפוך לאקט של דחייה.

הערות

1 Cialdini, R. B., 1984. *Influence, The New Psychology of Modern Persuasion*, New York: Quill

בשטח ניסיון אישי מחקר עזרה ראשונה דיגיטלי זיכרונות

הקץ לאיחורים

נירה חטיבה

שותפות לכתיבה: תמי זייפרט ונעמי מורג

שהתלמידים המאחרים דיווחו עליהן, לשוחח עם התלמיד המאחר מחוץ לכיתה ולחפש יחד פתרונות שימנעו את הישגות האיחורים.

במקרים של איחורים חוזרים הקדישו לתלמיד שיחה ארוכה יותר ובדקו עמו כיצד יוכל להיות מודע לשגרת הבוקר שלו שמביאה לאיחור.

אם האיחורים ממשיכים, הרחיבו את החלת האחריות לאיחורים על

ההורים. שתפו אותם בבעיה, אך בדרך שלא תיתפס כעונש אלא כניסיון הוגן לברר את הגורמים לאיחורים ואת הדרכים לסייע לתלמיד להגיע בזמן. קבעו פגישה עם ההורים בנוכחות התלמיד. אין לראות בהצגת הבעיה ביקורת על ההורים. הגישה הנכונה היא "בואו נראה יחד איך יניב יכול להתארגן בבוקר כך שגיע בזמן ואיך ההורים יכולים לעזור בזה".

ג. בכיתות גבוהות

אם כל פעולות המניעה המוצעות בסעיף הקודם נכשלו, אתם יכולים לנסח "עונשים" לתלמידים המאחרים בלי סיבה מוצדקת:

לבוא למחרת מוקדם לפני תחילת הלימודים או להישאר אחרי השיעורים.

לדרג את העונש: באיחור הראשון התלמיד מקבל אזהרה; בפעמים הבאות העונשים הולכים ומחמירים.

ערכו רישום של תלמידים מאחרים ברגע שהם נכנסים לחדר הכיתה: א. עבור משרד בית הספר – ביומן הכיתה או בטופס איחורים רשמי של בית הספר; ב. עבורכם כדי לקיים מעקב על כל האיחורים במהלך השנה – במחברת מיוחדת שלכם או בטבלת איחורים שתכינו למטרה זו. הטבלה תורכב משמות כל התלמידים עם תאריכי השיעורים.

ב. טיפול מונע

במקום ענישה לאחר איחור רצוי שהמורה ישקיע בחינוך התלמידים להגיע בזמן ולעמוד בזמנים. כשתלמיד מאחר המורה צריך לעבוד על פיתוח המודעות של התלמיד ושל הוריו לעובדה שהוא מאחר ולהביא אותם להכרה בהשלכות השליליות האפשריות של האיחורים, בעיקר מבחינת פגיעה בהערכת המורים את התלמיד וקושי בכניסה חלקה ליום הלימודים.

שוחחו עם התלמיד שיחה קצרה על האיחור, אבל לא מול הכיתה. שוחחו עמו אישית מחוץ לכיתה או בקול נמוך בכיתה אם כל התלמידים עוסקים באותו זמן במשימת למידה. בררו עמו את הסיבה לאיחור והעירו בנוגע להמשך.

בכיתות גבוהות הנהיגו את הכלל שתלמיד שמאחר ממלא מיד עם שבתו במקומו טופס קצר המפרט את הסיבות לאיחור. אתם יכולים לברוק אחר כך, בזמן נוח לכם, את הסיבות

לרוב בתי הספר יש כללים קבועים לטיפול באיחורים. אם יש כללים כאלה בבית הספר שלכם, הקפידו על קיומם. מורים שסוטים מהכללים, למשל מאפשרים לתלמידים המאחרים בכמה שניות להתחמק לתוך הכיתה, ימצאו שאחוז התלמידים המאחרים בכמה שניות יעלה במידה ניכרת, מה שיאריך את כל הליך תחילת השיעור.



א. רישום איחורים

לפניכם שתי הצעות חלופיות לביצוע רישום זה:

תלו על דלת הכניסה לכיתה דף עם שמות התלמידים שמחובר אליו עיפרון. כל תלמיד שנכנס לחדר מסמן סימן ליד שמו. עם הצלצול הורידו את הדף מהדלת. לאחר השיעור רשמו איחור או חיסור לכל התלמידים שלא נרשמו.

פרופ' נירה חטיבה היא ראש המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב

ד"ר תמי זייפרט ונעמי מורג הן מרצות ומדריכות פדגוגיות במכללת סמינר הקיבוצים

בשטח ניסיון אישי מחקר עזרה ראשונה דיגיטלי זיכרונות

במקום דף קשר על המקרר

מיזם ישראלי חדש מקדם את התקשורת בין בית הספר להורים

גיא לוי



דף הבית של COM4COM

כיתות בית הספר ושליחת הודעות דוא"ל ומסרונים (SMS) מהנהלת בית הספר, מצוות המורים ומההורים. משתמשי המערכת יכולים לראות במרכז רשימות קשר ממקורות שונים, בהתאם להרשאות, וכן להקים רשימות ולשתף אותן עם אחרים. הגישה למערכת היא דרך דפדפן האינטרנט או באמצעות הסלולר, מתוך שמירה על אבטחת מידע רגישי. הולנדר: "הכול התחיל בניסיון לפתח פתרון פשוט שיאפשר להחליף את דף הקשר הכיתתי התלוי כמו אצל כולם על המקרר".

לאחר פיילוט בכמה בתי ספר בהוד השרון התברר שהמערכת עונה גם על צורך אמיתי של הנהלת בית הספר וצוות המורים. בית ספר בתל אביב, לדוגמה, יצא לטיול שכבתי שהסתיים מוקדם מהצפוי. מזכירת בית הספר נכנסה למערכת ושלחה בלחיצת כפתור מסרון לכל ההורים; בבית ספר אחר התגלו מקרים אחדים של שפעת חזירים ביום שישי. כאשר הוחלט שלא לקיים את הלימודים ביום ראשון קיבלו כל ההורים הודעה בדוא"ל ובמסרונים מהנהלת היום מופעלת המערכת כבעשירים בתי ספר. החברה של הולנדר, COM4COM, שהיא מלכ"ר, מייעדת אותה לשימוש של כלל הקהילה כשירות חינם (למעט עלות משלוח המסרונים).

כבתי הספר התיכוניים בבריטניה מחויבים לספק להורי התלמידים עד סוף 2010 שם משתמש וסיסמת כניסה לפורטל בית ספרי שבו יקבל ההורה מידע על ילדו: איחורים, היסטורים, בעיות משמעת וצינונים; בנוסף ההורים יוכלו לצפות בקורסים שלומדים ילדיהם ובמטלות שעליהם לבצע, ליצור קשר עם המורים, לשאול שאלות או לקבוע פגישות. הבריטים הבינו כי חיבור ההורים לבית הספר בדרך וירטואלית יאפשר להם להיות מעורבים לא רק בנושאי משמעת ומנהלה אלא גם בתהליכי למידה. דוח מיוחד של הלורד ג'ים רוז, שהתבקש על ידי שר החינוך הבריטי לבחון ולהגדיר מחדש את תכנית הלימודים של בית הספר היסודי, הדגיש לא רק את הצורך בחיזוק התקשוב כדי להפוך את התלמידים לאורייני טכנולוגיה, אלא גם את העובדה שהדרך אל הורי התלמידים עוברת דרך המחשב והאינטרנט. תהליך זה, כפי שצוין בדוח רוז (ופורסם במדור זה כבר לפני כשנה וחצי), פיתה את תחושת המעורבות של ההורים בנעשה בבית הספר ויצר מחויבות רבה יותר של הילד ללמידה.

בבריטניה המדינה היא שמובילה את המהלכים, מממנת אותם, קובעת את הסטנדרטים, בודקת את רמת היישום ואיכותו ומשקיעה משאבים כספיים וארגוניים רבים כדי "לשכנע" את ההורים להיות חלק פעיל בתהליך. ההורים, לעומת זאת, נדרשים להשקיע רק את רצונם ואת זמנם. בישראל נדרשים ההורים להשקיע גם מכספם (לעתים סכומים לא מבוטלים) כדי להיות מעורבים בשינוי פני החינוך. ומכיוון שבעל המאה הוא בדרך כלל בעל הדעה, קורה שיוזמות מקומיות של ראשי יישובים, למשל, הופכות זירת התגוששות של בעלי אינטרסים ואלה תוקעים מקלות בגלגלי תהליכים חדשניים.

אבל יוזמה פרטית יכולה לעתים להיות מבורכת. כמו למשל במקרה של גרעון הולנדר, איש הייטק לשעבר, המעורב מאז פרישתו בפעילות התנדבותית לקידום נושאי חינוך וקהילה.

המיזם של הולנדר הושק ביולי השנה, והוא מציע לבתי הספר בישראל מערכת מתוקשבת לניהול רשימות קשר של

היו זמנים באירן

אליעזר שמואלי / כן אדוני השר

היום, בצלה של אירן המתגרענת, מוקפים בשלוחותיה – החיובאללה בצפון והחמאס בדרום – מוטב להתגעגע ליימים עברו, ימים שבהם נענה משרד החינוך הישראלי בהנהגתו של זלמן ארן לבקשתו של השאח הפרסי והתגייס לבער את הבערות באירן. נתחיל את סיפורנו בביעור הבערות אצלנו, בישראל של שנות החמישים.

יום בהיר אחד הגיעה למשרד החינוך יעל ורד, עובדת בכירה במשרד החוץ. השאח הפרסי, היא אמרה לשר ארן, מתעניין במלחמה בבערות שעליה הכריז השר. הוא מבקש לזמן בטהרן ועידה בינלאומית שבה יציג זלמן ארן את עיקרי המלחמה שלו ויחלוק את דעותיו בנושא זה עם מומחים מכל העולם. "יש לך הזמנה רשמית מהשאח הפרסי. אסור לך להחמיץ את ההזדמנות", היא אָתגרה את השר הנרגש.

באותם ימים, כדאי לזכור, לא הייתה שגרירות ישראלית רשמית בטהרן, אם כי נציגי מדינת ישראל (אורי לובראני, יעקב נמרודי ואחרים) היו אורחים רצויים בממלכה ודלתות הארמון היו פתוחות לפניהם. היחסים השקטים היטיבו עם מדינת ישראל ועם משטרו של השאח.

משעה שיעל ורד עזבה את המשרד מילאה המשימה הלאומית-חינוכית את כל נפשו של השר. הוא הזעיק למשרדו מומחים ומורות מ"השטח" כדי להכין תשתית לנאום החשוב בוועידה הבינלאומית בטהרן. נכתבו טיוטות ונזרקו אל הסל. שנתו של השר – ידע כל מי שהכירו מקרוב – נודדת בלילות. באחד מהם, בשעה מאוחרת מאוד, הוא הזעיק את יעל ורד לביתו כדי להשמיע לה את נאומו (באנגלית) ולקבל משוב.

השאח הפרסי אירח את המשלחות שנאספו מכל קצווי עולם במלונות פאר. העיר טהרן עטתה חג ורגל ישראל נישא ברמה בין דגליהן של מדינות אחרות. בחררו במלון המשיך השר ללטש את נאומו ההיסטורי – מדינת ישראל הצעירה מלמדת מדינות ותיקות איך מבערים בערות – והקריא מדי פעם ליעל ורד, ששוכנה בחרר לידו, את נאומו המעורבן.

היום, בצלה של אירן המתגרענת, מוקפים בשלוחותיה – החיובאללה בצפון והחמאס בדרום – מוטב להתגעגע ליימים עברו, ימים שבהם נענה משרד החינוך הישראלי בהנהגתו של זלמן ארן לבקשתו של השאח הפרסי והתגייס לבער את הבערות באירן. נתחיל את סיפורנו בביעור הבערות אצלנו, בישראל של שנות החמישים.

עם כניסתו לתפקיד שר החינוך באמצע שנות החמישים מינה ארן את יצחק נבון, מוזכרו לשעבר של ראש הממשלה דוד בן-גוריון, לעמוד בראש האגף לתרבות במשרד החינוך. בעצה אחת עם השר, פתח נבון במערכה ל"ביעור הבערות" – כך נקרא אז הטיפול באנאלפביתיות, שהייתה נפוצה מאוד בישראל. נבון הוביל מערכה מקיפה שבמסגרתה גויסו כוגרות בתי ספר תיכוניים, חיילות, מורים פנסיונרים ומתנדבים מן ההתיישבות העובדת ונשלחו ללמד את ילדי העולים החדשים במעברות וביישובים מרוחקים קרוא וכתוב. אולפנים להוראת עברית נפתחו בכל רחבי הארץ. מי שלא הגיע לאולפן קיבל סיוע בביתו. המערכה הייתה בעיצומה והגיכה תוצאות.

המערכה לביעור הבערות קנתה לה שם עולם, ואונסק"ו האיץ במדינות מתפתחות באפריקה ובמזרח התיכון ללמוד ממנה. בן-גוריון שיבח את העושים במלאכה ואת השר, והשר קיים ישיבות רבות שבהן נידונו שיטות שונות של "הנחלת הלשון".

המערכה לביעור הבערות, יש לציין, החלה בתקופת כהונתו של שר החינוך בן ציון דינור (1951–1955), אז עמד בראשה ד"ר שלמה קודש, מנהל המחלקה להנחלת הלשון. הוא גיבש מתודות והתווה מדיניות, ויצחק נבון נתן למהלך הזה תנופה גדולה.

מפגשי המתנדבים – חיילות צעירות ומורים ותיקים – עם העולים החדשים היו מרגשים ולעתים קשים. מורות צעירות שמעו על תלאות ומצוקות של עולים מארצות צפון

אליעזר שמואלי
חילא תפקידי
מפתח במערכת
החינוך במשך
ארבעים שנה.
בשנים 1976-1988
היה מנכ"ל משרד
החינוך



זלמן ארן. מבער
בערות באירן

ביום המכריע צעד ארן בראש המשלחת הישראלית אל תוך אולם הוועידה. הוא הוזמן לשאת את דבריו וניגש אל הרוכן ללמד את העולם – באנגלית סבירה במבטא רוסי כבד – כיצד מבערים בערות. להלן קטעים אחדים מנאומו (22.9.1965):

■ "המלחמה נגד הבערות חייבת להיות מבצע משותף של הממשלה והשלטונות המקומיים. מכיוון שמורים, מתכננים ואנשי מנהל זקוקים לעידוד תכוף, רצוי שתינתן להם תמיכה רשמית וציבורית מלאה שתהא מודגשת על ידי האישים המרכזיים במדינה".

■ "למרות שהעדפנו השתתפות מתנדבים בקנה מידה רחב ביותר, שרירה וקיימת העובדה שהכשרת מורים לחינוך מבוגרים היא צו השעה של דורנו. אנו בישראל הכרנו בצורך להעניק למורים בחינוך מבוגרים מעמד קבוע ומקצועי מוכר".

■ "כמו באירן, כן גם אנחנו מצאנו שהצבא יכול להיות מכשיר בעל עוצמה במבצע לביעור הבערות. צבאנו, המורכב מאנשים צעירים בעלי רמות שונות של שנות לימוד, הוכיח יעילות רבה במתן חינוך לאותם חיילים חסרי חינוך. ניסיונה של אירן בהצבת חיילים כמורים לאורחים הוא מיוחד במינו ובעל רושם. לקחיו בהחלט עשויים להיות בעלי עניין רב לישראל לאור ניסיונו בהתנרבות חיילות בעלות השכלה תיכונית או מורות מוסמכות ללמד במאות יישובים ומרכזי עולים".

■ "ישראל איננה מתיימרת לדעת את כל התשובות לבעיות הרבות והמטובכות הקשורות במלחמה המשותפת בבערות. רבות עוד נותר לנו ללמוד. אך ניסיונו הרחב

בשטח זה עשוי לשמש אחרים. לכן אני שמח להשתמש בהזדמנות זו להצהיר פעם נוספת, מעל במה מכובדת זו, על נכונותה של ישראל להתחלק בניסיונה הצנוע עם כל הארצות ולשתף אתן פעולה – כפי שכבר עשינו עם כמה מהארצות המיוצגות כאן – באימון צוותי מתכננים ועובדי שדה למען מבצעי ביעור הבערות".

■ "זו לי חוויה מרגשת לייצג את ישראל בכינוס בינלאומי באירן. מכאן, לפני אלפיים וחמש מאות שנה, חזרו הגולים היהודים מבבל לציון בצו של כורש הגדול. למאורע זה לא היו תוצאות גורליות להיסטוריה של העם היהודי בלבד; זה מתח פרספקטיבות היסטוריות חדשות ארוכות השפעה להתפתחות התרבות האנושית".

הדברים התקבלו במחיאית כפיים ממושכות. השאח הפרסי הודה לשר על דבריו, והשר נרגע. אחמדיניג'אד היה אז בן 9 והחל את לימודיו בכיתה ד'.

הדתרבותי

אמנות | ספרות | תיאטרון | קולנוע | מוזיקה

/// עריכה: איריס לעאל

שם בלב הפסטורליה רומסים את הילדים עד עפר

ניר ברעם על ספרה של לאה איני

במבט ראשון יש
כאן התלהבות
של נערה צעירה
שפתאום הופקד
בידיה כוח עצום,
אולם הרומן עוסק
בעצם במעשה
נדיר של נתינה, של
גאולה באמצעות
גאולת האחר

ניר ברעם
על ספרה של לאה איני

במשך תקופה
ארוכה למדי
נשתמרה בראשי
התמונה שראיתי
ב"נוריקו-סאן",
אותו סיפור תמים
בתצלומי שחור-
לבן על מפגש בין
ילדה יפנית לילדה
שוודית

שהם סמיט
על טיסות

היום אין יותר
יצורים כאלה.
הוא הפך לאגדה

אבי נשר
על המורה לחיים שלו

בסדר, בחופש, או להיות בטעות, קרי
לא להיות, ולהיות משוחררת עד כדי
הפקרות."

בניגוד למכונת הפקידות הרוסית,
שמצליחה תמיד לרושש ואף להמית את
הפקיד, יש אצל איני עמדה פילוסופית
מוצקה שמאמינה עדיין בלחש
האינדיווידואליזם שנרמס ונכתש במאה
העשרים, בעיקר בידי האידאולוגיות
הגדולות וכישלונן והעמדה הפוסט-
מודרנית. לאה איני מבקשת לשקם את
האמונה במילים; לא במילים נטולות
משמעות, כדורים פורחים באוויר,
מילים שמאחוריהן אין דבר זולת ריק
וירטואוזי מפעים ברהיטותו, אלא במילים
שמאחוריהן מהדהדת כוונה, מהדהד
מאבק.

הרומן הוירטואוזי הזה מציג שתי
דמויות מנוגדות, שני מערכים זה כנגד
זה: ורד, בת לישראל השנייה, ורד שהיא
מכונת זיכרונות של ישראל הבלתי נראית,
המוכחשת, הכואבת עד כדי שיגעון:
"המוצא העדתי היה לא נכון, כרטיס
המפלגה פותח הדלתות היה עם השם
הלא נכון, המילה שואה לא נאמרה בשפה

לאה איני, **ורד הלבנון**,
כנרת-זמורה-ביתן, 2009

כל הספרים של לאה איני יש
ב
איניספור דלתות שבאמצעותן
אפשר להשתחל פנימה. ורד
הלבנון אינו יוצא מכלל זה, אך במאמר
זה אתעכב בעיקר על דלת אחת: בחלק
ניכר מספריה עומדת הגיבורה מול מכונת
הזהות היהודית-ישראלית הבולעת נפשות
וממשמעת את כל הריטואלים הקטנים
והגדולים של החיים. המכונה הזאת
מזכירה את מכונת הפקידים בספרות
הרוסית שאליה קורסים גיבוריהם
של גוגול ("האדרת"), דוסטויבסקי
("הכפיל") וטולסטוי ("מותו של איוואן
איליץ"). בעומק המכונה מצויה התביעה
להתנרמל, להידחס למכונה על אמונותיה,
מערכותיה, ובסופו של חשבון לרקלם את
ערכיה ולצעוד במסלול שהתוותה. סוכניה
הם האנשים סביב הגיבור/ה, שמבלי דעת
ממלמלים את פקודות המכונה.

במקרה של איני עומדת הגיבורה מול
המכונה ומסרבת: "זה תמיד היה ככה,
יונתן: או להיותימי שאני לא-ולהיות



אותו והוא מפרפר בין חיים למוות. קל לראות את הסמלים שמבעבעים בטקסט: ילד שנעקץ בזמן שאביו עסוק בפרויקט הגדול; ילד שנעקץ בגלל הפרויקט של האב: "איך אבא מושיב ילד על קן צרעות", חזרות שוב ושוב השאלה בטקסט. ואם יוהר ניסח את הקרבת הילדים בעיני החלוציות ורמז בגלוי לסיפור "עקדת יצחק", לאה איני, שני דורות אחר כך, מביטה בצאצאי יהודי מזרח אירופה, ישראל הראשונה, נכדי החלוצים, ומראה לנו שוב את עקדת הילדים, הפעם באמצעים אחרים – באמצעות המכונה היודי-ישראלית על כל הסתעפויותיה, עוצמתה ונציגיה.

לאה איני מסירה וילון שיזהר לא זיהה ומציגה לנו דמות חדשה במשחק: בת המהגרים המסורה למאבק לחיים ולמוות על זכותה להיות קיימת, כלומר לא להשתעבד; שחוויות ההגירה צילקו את נפשה עד שאין נקודת עור אחת על הגוף בלי שריטה; בת המהגרים שנתבעה שוב ושוב בגין שאיפותיה, חוסר הסכמתה לשתוק, רצונה להתקיים ולכתוב והיא היחידה שיכולה לחלץ את סיפורו של יונתן הצעיר מידי נציגי המכונה.

ורד הלבנון הוא רומן הגירה מבריק, בזה אין ספק, אולם עוד יותר מזה הוא רומן רחב היקף, פוצע. מפגן ספרותי החוזר בעיקשות, אפילו בתמימות מרהיבה, לשאלות הגדולות והנצחיות שהספרות תמיד חתרה להמשיג: מהי תודעה אנטישית? עד כמה היא באמת שלנו ועד כמה דוכרים מגרונינו קולות אחרים שכבר איננו יכולים לזהות את מקורם? האם החתירה לחופש בכל מחיר היא מעשה טירוף או גאולה ואולי שניהם יחדיו? הספרות העברית קיבלה כאן מתנה מופלאה. נותר רק לקוות שתשכיל להתמודד אתה גם בזמן הזה.

כאן התלהבות של נערה צעירה שפתאום הופקד בידיה כוח עצום, אולם הרומן עוסק בעצם במעשה נדיר של נתינה, של גאולה באמצעות גאולת האחר: ורד משאילה ליונתן את כוח ההתנגדות שלה ואינה מוכנה להניח למכונה למחוק אותו. בעצם, היא נושאת אותו בידיה ויחדיו הם ניצבים על קרקע רפאים מטילת אימה. אומרים לוורד שהיא משוגעת, משועממת, שהיא מזדהה אתו כי גם היא רוצה להתאבד; רומזים שמניעיה לא כשרים. בשלב מסוים, כשהזעם מופנה כלפיה – וזה הדבר השטני בספר הזה – מגלה ורד שישראל הראשונה בדמות הוריו של יונתן מחוללת את החטאים הקשים מכול כלפי ילדיה שלה בפרברים היפים המושלמים שמתוארים כך: "ארבעה עצים נעם צמרות נחושת. הדלת יפה, רצועות עץ חומות. ארי זהב ששואג ידית הנקישה. רצפה ירקוקה שציפורי כתומות פורשות בה כנפיים. שטיח אבן שמרוב יופי יכול בעצמו להתעופף".

ההכרה המבריקה הזאת, שדווקא שם כלב הפסטורליה רומסים את הילדים עד עפר, החזירה אותי לאחד הטקסטים היפים ביותר בספרות העברית – "מקדמות" של ס' יוהר. חלוץ שהחליט לממש בגופו את הרעיון הציוני חורש בשדה, והנה מסתבר שמתחת למקום שהושיב את בנו הקטן יש קן צרעות: מדובר בילד קטן שהושיבו אותו במקום הלא נכון, קבוצת צרעות עוקצת

הנכונה, וצבע העור נמוג בצבע הילדים. את עשרות העדות ורסיסי השבטים שבשכונה ייצגו למשך כמעט דור פוליטי מאה ועשרים קרחים מזרח אירופאים". עולמה של ורד מתפקע מכאב; לא קראתי שנים בספרות העברית ספר שבו הכאב של ישראל השנייה פורץ כלבה של הר געש. בתיאור השבעה בשכונת שפירא בתחילת הרומן מזדקק הכאב לצורתו הגולמית ביותר. יש כאן תימהון אמיתי, מכמיר לב, של אנשים שאינם מסוגלים לדבר את זהותם, את עברם. הם נשללו בכל מובן ועדיין משלמים בדם הילדים. ומולה יונתן מרחביה, בנה של אותה ישראל הראשונה, חייל שבמלחמת לבנון ירה לעצמו כדור בראש והוא שוכב בבית החולים במצב של תרדמת. בראשונה יכול הספר להיראות כהיפוך ביחסי הכוח. שטף הזיכרונות הכאוטי הפורץ מוורד יכול להישמע על ידי ישראל הראשונה רק במצב שבו אין לאן לסגת ואי-אפשר עוד לבטל, להתחרש ולקטלג. כלומר, רק במצב של תרדמת יכולה ורד להיחלץ מהחיבוק הפטרוני. בלשון פשוטה יותר, פתאום נגלה איזה פגם במכונה היהודית-ישראלית, איזה שבר, ילד טוב רחביה שקיבל את הטוב ביותר התאבד בלא כל סיבה ראויה. ואת הפגם הזה – כאשר יכולת המשמוע של ישראל הראשונה נפגמת – ורד מזהה ועליו היא מסתערת כמו נמר על טרפו. זהו פגם קטן שמיד מבקשים לטייח – אמו של יונתן, אביו, הרופאים, וממילא מטבעו הוא נועד להתאחות. יונתן הוא צאצא שבגד ואת הכתם חייבים לסלק, לקטלג אותו כילד שבגד, כגבר צעיר שהכזיב, כמשוגע.

וזה התפר המרתק ברומן הזה, שהופך אותו למבריק ומורכב: במבט ראשון יש

מועדות. אינני יודעת אם הצלחתי, אך "ורד הלכנון" מרכז את האני המאמין הספרותי שלי שהתהווה ביותר מעשרים שנות כתיבה, והוא המאבק המתמיד למציאת המשמעות, החירות ושמחת החיים גם בדרגת החיים הירודה ביותר, באדמת הובל.

■ מהו זיכרון הילדות המאושר ביותר שלך?
השאלה הזאת מתחייבת לאחר הדברים שלעיל כי היו גם זיכרונות נפלאים. סבתא שלי, למשל. פיה שדוגית שגרה בבית בן חדר אחד עם מטבח בחוץ ושירותים בחצר. ואף על פי כן היה הבית צבוע תכלת בפנים ובחוץ, בגינתו צמחו ורדים נסיכיים ומהמטבח שר וסיפר הסמובר בארמית. המסע הקבוע אליה, בימי רביעי בצהריים, מבת ים לשכונת שפירא, עבור בכל השכנים שכל אחד מהם היה סיפור מהגרים אנושי ועשיר בזכות עצמו, היה לי כהליכה לגן עדן. כשאגיע לסבתא, ידעתי, יחכה לי חיבוק גדול, שפע צחוק ואמונה באדם.

■ יש תכונה טובה שחכרה לך?
בטח. אני לא יודעת לשכוח ולא יודעת להדחיק. כל זה הופך לעתים את חיי לקשים ומעייפים. אבל גם מרתקים ומאתגרים עד מאוד. אנחנו הרי גם מה שאיננו.

■ מהו הפחד הגדול שלך?
איבוד הזיכרון. חשבון פשוט: עם כל קמט או בלאי גופני אחר עוד אפשר להסתרר; לא עם איבוד הזיכרון. הוא לא רק עושה אותנו למה שאנחנו, הוא גם מאפשר לנו להיות כל דבר אחר שאנו רוצים. מכונת החירות הגדולה, הנבונה. הוץ מזה, אני מתפרנסת ממנו ישירות.

■ אם היית יכולה להיות בכל מקום בעולם, היכן היית בוחרת להיות?

אם הייתי יכולה רק להיות, הייתי בוחרת להיות בכל מקום כמעט על פני כדור הארץ ומחוצה לו. אם מדובר בלחיות, לא אוכל להיות בלי עברית חיה ותוססת, כלומר כאן.

■ איך את מעריכה או קובעת הצלחה?
כל מסע אישי או חלום או מטרה שבהם רציתי, שגרמו לאיזשהו שינוי לחול בי ובחיי; גם אם היעד או התוצאות הביאוני למקומות אחרים מן המתוכנן.

■ מהו הספר האידיאלי?
ספר שהקורא נכנס אליו אחד ויוצא אחר – חדש; ספר שמחולל שינוי.

■ מה את רוצה להיות בסופו של דבר?
אותו הדבר כמו היום, בתוספת כמה חלומות ורק לא נחה על זרי הדפנה והסיפוק האישי או המיצוי המלא. שימשיך להיות לי לא משעמם.

■ ספרי משהו אחד עלייך שלא היית רוצה שאדע.
כמו שאין ורד שאין לו סיפור, כך אין ורד שלא נפתח בסוף. אחרי הרומן החדש כמעט שלא נשארו לי סודות, מה שמאוד מאוד משחרר.

איתן בוגנים



צילום: חתיר שר

לאה איני נולדה ב־1962 בתל אביב לאב ניצול שואה מסלוניקי. היא כותבת שירה ופרוזה למבוגרים, לילדים ולנוער, וזכתה פעמיים בפרס ראש הממשלה לספרות. ספרה החדש **ורד הלכנון** בהוצאת כנרת-זמורה-רביתן (ספר הפרוזה השמיני שלה) זוכה לתשבחות המבקרים.

■ מה בינך ובין הספר החדש שלך?
כרגע אני ו"ורד הלכנון" חד הם. גם בגלל שזה רומן אוטוביוגרפי וגם בגלל שכתבתו והתעסקת בחומרי במשך שלוש השנים האחרונות כמעט בלעז אותי, או לפחות עשו שאראה אותו כספרי הראשון. הסיפור הוא על החיילת ורד/לאה שבמלחמת לבנון הראשונה התייצבה בתל השומר וביקשה להתנדב לסייע ללוחם פצוע. הרופאים "נתנו" לה את יונתן משכונת רחביה, חייל שנפצע אנושות בעקבות ניסיונו להתאבד ערב צאתו למלחמה. מטרת הרופאים הייתה להבריח אותה, אך ורד נשארה לספר לו סיפורים כי החייל הלא הרואי הזה נגע ללבה. מכאן ואילך מגולל הרומן את סיפור התמרדותי נגד אבי, ניצול שואה מיוון, שתבע ממני מינקות לספר בכוא העת את סיפורי תופת הישרדותו, ואיך על רקע בית קשה יום ונטול ספרים, ממסד אישי עד חשדני, חיבוטי התבגרות תמימים ורצף אינסופי של מלחמות – נאבקות ורד/לאה להיות סופרת.

■ האם הצלחת להעביר בספרך את שביקשת?
הרומן מפגיש בין ישראל השנייה, מחוקת הקול והזהות, לישראל הראשונה המבוססת אך מחוקת הצלם. מפגש שכל כולו כאב משותף וחיפוש אחר הרקמה האנושית שממנה עשויים כולנו; וכל זה כרי שנשאל יחד, בפיתחון, אנה פנינו

הנגן של גלעד כהנא



The walking man, האלבוּם החדש של כהנא, נולד מתוך שוטטות חסרת תכלית ברחובות תל אביב. כהנא סוקר את הרחוב ושולה ממנו שלל טיפוסים ומצבים, שר עליהם באנגלית, מחרד את התלישות שלהם, מנסח מניפסט קורר של "תל אביב של מטה" ועוטף את הכול בהפקת רוקנרול מהוקצעת, צלילים שהולמים את הסיפורים הקטנים שהוא מתאר בצורה מדויקת, בליווי הקול הלא מדויק והחרוך שלו, שמשווה לכל העניין נימה אירונית לעתים ולעתים פשוט פוגם בכוונה בהרמוניה שיכולה להיווצר שלא לצורך.

"מנוף מצביע את הים" הוא ספר שירים שיצא סמוך ליציאת האלבוּם וגם בו משוטט המשורר בעיר תל אביב.

לכבוד היציאה הכפולה של האלבוּם והספר מעניין לראות למה מקשיב האיש בזמנו החופשי ולקושש מעט השראה:

חדשים, שאינני מכיר, מהווים תמיד השראה.

מהו האלבוּם של אמן/הרכב חדש שנכנס לאחרונה לספריית הנגן שלך?

• MGMT - Oracular Spectacular
צמד חברים מברוקלין שהוציא את אחד מאלבוּמי הבכורה הכי שמחים ומרקידיים של העת האחרונה, ערבוב כל סגנון מוזיקה אפשרי בתוספת סימפולי מחשב עדכניים.



אלבוּם אחד מביך שנכנס לספרייה ובכל זאת הוא שם בגאון? למה מביך ולמה הוא שם?

במוזיקה כלום לא מביך אותי. מוזיקה זה דבר שאני אוהב תמיד, גם גבוה גם נמוך, הכול הולך.

איזה אלבוּם/סגנון לעולם לא ייכנס לספריית הנגן שלך?

אופרה. לא יכול לסבול את סגנון השירה האופראי.

מה השיר/שירים שכרגע אתה שומע בריפיט?

• He's Simple, He's Dumb,
• He's the Pilot - Grandaddy

איזה שיר אוהב של מישהו אחר היית חולם לכתוב?

• Fever של אלביס.

רחל ריבקינד

ייחשף ולמה?

• Ambient2 - the Plateaux of Mirror - Harold Budd & Brian Eno
אמביינט הוא סגנון של מוזיקה אלקטרונית שיוצר אווירה אטמוספירית. בריאן אינו בעצם המציא אותו וטבע את המונח, מדובר ברגע מרגש בהיסטוריה של המוזיקה.

מהו האלבוּם מעורר השראה ביותר ומדוע?

• Pixies - Surfer Rosa
אלבוּם שכולו הנפה שנוצר מרעש טהור ומלודיה טהורה.

מהו האלבוּם שאילו אתה פונה בעתות משבר?

• The Color of Spring - Talk Talk

מהו האלבוּם שעושה מצב רוח טוב?

• The Warning - Hot Chip

לאיזה אלבוּם אתה חוזר הכי הרבה?

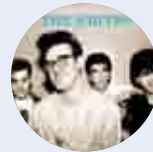
• Grandaddy - the Sophtware Slump
אלבוּם של הרכב מקליפורניה שמשלב בצורה מופתית טקסטים שכלתניים ומלודיות מופלאות. כשיצא בשנת 2000 נבחר לאלבוּם השנה בכל עיתוני המוזיקה החשובים.

האם יש אלבוּם כלשהו שמשפיע או מזין את האמנות שלך?

אני אף פעם לא באמת יודע להתחקות אחר ההשפעות שלי. אני יכול לומר שדברים

מהם האלבוּמים האחרונים שהקשבת להם בנגן?

• The Smiths - Hatful of Hollow
• Buena Vista Club, פרויקט מוזיקלי שקיבץ את מיטב כוכבי העבר של המוזיקה הקובנית ושבקבותיו יצר וים ונדרס סרט שזכה להצלחה מסחררת בייבי מוצרט
• Nick Drake - Bryter Layter
סינגר סונגרייטר בריטי שזכה להצלחה רק לאחר מותו בטרם עת בשנת 1974.
• Arcade Fire - Funeral
נושאי הדגל של המוזיקה האלטרנטיבית כיום, שישייה קנדית שבחסות מגוון רב של כלי נגינה ומקורות השראה מגוונים מציעה צליל עשיר, מרשים וייחודי.



• Radio Head - Kid A

האלבוּם החמישי של אחת הלהקות הגדולות בעולם. הם מציגים פחד, ייאוש, קלטרופוביה, ומחאה פוליטית לצד ניסיונות אלקטרוניים.

• Simon & Garfunkel's

Greatest Hits

• Echo & the Bunnymen - Songs to Learn & Sing

לאיזה אלבוּם היית רוצה שהציבור הרחב



אבי נשר על אנדרו סאריס

"הוא הבין יותר מכל אדם אחר את טבעה האמיתי של אמנות הקולנוע"



צילום: תמיר ער

"כשלמדתי באוניברסיטת קולומביה בניו יורק היה לי מרצה לקולנוע ושמו אנדרו סאריס". במילים אלו פוצח אבי נשר, במאי הקולנוע הישראלי המוערך, במונולוג נלהב ובלתי ניתן לעצירה כשהוא משיב לשאלת המדור "מיהו המורה שהשפיע עליך". אבי נשר (נולד ב־1953 ברמת גן) הצליח כבר בסרט הראשון שביים ("הלהקה", 1978) לפצח את קוד ההצלחה של הקולנוע הישראלי ולהמשיך לשבור שיאי קופות עם השנים – "דיזינגוף 99", "זעם ותהילה", "סוף העולם שמאלה" ולאחרונה "הסודות". נשר הוא מאותם במאים שמצליחים לשבור קופות בלי להתפשר על איכות הסרטים. למרות השנים הרבות שחלפו, נשר מדבר על מורו, סאריס, בהתרגשות רבה. "אנדרו סאריס נחשב במידה רבה לאבי מהפכת הקולנוע האמריקאי של שנות השבעים, שהעמידה בחזית את שפילברג, סקורסזה, בוגדנוביץ' וקופולה. הוא כתב בעיתון 'וילג' וויס", ואני בתור נער, תיכונסט, קראתי את דבריו בשקיקה. כשהייתי סטודנט לקחתי בשנה ראשונה שיעור שלו שנקרא בפשטות 'תולדות הקולנוע'. זו הייתה הרצאה באולם גדול שהכיל 200 סטודנטים. הוא היה מגיע על פי רוב שיכור, ומדבר כשעה על סרט שעמד להקרין. הוא דיבר בכישרון מרהיב שפתח את לבי לאהבת הקולנוע".

■ הגיע שיכור לשיעור?

הוא היה מבקר קולנוע בזמן שלתפקיד הזה הייתה חשיבות רבה. היום אין יותר יצורים כאלה. הוא הפך לאגדה וכנראה שהשתייה שלו היא חלק מהפולקלור, חלק מההסבר לזרם האסוציאטיבי שבו דיבר – שטף מדהים של דיבור אינטלקטואלי-אמוציונלי על קולנוע, מהבטח ומהראש. ■ הוא הביא לכיתה גם את הפרסונה שלו

כמבקר?

הוא לא היה מזון המבקרים שרואים את עצמם כמשרתי הצרכן, הוא כתב על קולנוע כעל אמנות, כתיבה תאורטית שנקראה בנשימה עצורה. הדבר הגאוני אצלו, בניגוד למבקרים אחרים, היא העובדה שהקולנוע שהוא הפך לחשוב ביותר באמריקה הוא קולנוע נגיש – קומדיות, מערבונים, סרטי מתח וסרטי בי. הוא דיבר על קולנוע

קומוניקטיבי כעל פואטיקה. הוא הבין יותר מכל אדם אחר את טבעה האמיתי של אמנות הקולנוע. הוא זה שהנחיל לי את ראיית הבמאי כיוצר. עד אז באמת לא הבנתי עד כמה הבמאי שולט בפרטים הגדולים והקטנים כאחד.

■ ומה היה הקשר ביניכם?

למדתי אצלו שני סמסטרים ואלו היו שני הסמסטרים החשובים שלמדתי אי פעם

מה אני הולך לדבר בשיעור נתון. אני מאוד מאמין בשילוב הזה של הבטן והראש, גם מול עבודה עם סטודנטים וגם עם שחקנים. הוא היה מין אב רוחני ובמידה מסוימת כשאני עומד מול התלמידים שלי היום, אני מחזיר לסאריס את החוב שאני חב שלו.

■ סאריס הגדול כתב ביקורת מחמיאה על הסרט האחרון שלך.

מלבד העובדה ש"הסודות" זכה בארצות הברית להצלחה גדולה, אחד הרברים המרגשים שקרו לי שם היה כשגיליתי שסאריס כתב על הסרט ביקורת מאוד חמה. כשאתה קורא אותו מנתח את הסרט שלך אתה מרגיש שאתה עובר צילום רנטגן, שהוא יורד לנימים הדקים ביותר של הסרט. אני בדרך כלל נוטה שלא להתייחס לביקורות ברצינות, כלומר דעתו של נהג מונית חשובה לי באותה מידה כדעתו של מבקר הקולנוע ב"ידיעות אחרונות" נגיד. בעיניי, כוחו של הקולנוע הוא בזה שהוא נגיש לתרבות כולה ולא רק לפלח אליטיסטי. עד היום אני מוצא את עצמי חוזר וקורא בספרים שלו, כי לקרוא את סאריס זה כמו לקרוא את רש"י.

. . .

"הסצנה האחרונה מתעצמת לכדי מסיבת חתונה של פעם בחיים, אשר לברה יכולה להפוך את "הסודות" לאחד הסרטים הראויים לציון של השנה". בתשבחות אלו מסיים אנדרו סאריס את הביקורת שלו ב"ניו יורק אובזרבר" על "הסודות" של אבי נשר. סאריס נולד ב־1928 והיה למבקר קולנוע רב השפעה. ספריו, ביניהם "הקולנוע האמריקאי: במאים ובימוי, 1929–1968", נחשבים ונקראים ביותר.

איתן בוגנים



אנדרו סאריס

ניו יורקיים שונים, ואני זוכר שהגשתי לו מאמר שכתבתי ומיד הבנתי שאני לא מצפה לתגובה של מורה. הוא היה מאוד לא מתנשא, נגיש, פשוט, בן אדם שלימד מתוך בחירה ושליחות. הוא היה כמו אחד השליחים של ישו.

■ ובעקבותיו גם אתה מלמד ביום?

בשנתיים האחרונות אני מלמד כיתת אמן בבית הספר לקולנוע סם שפיגל. במשך שנים התחמקתי מללמד בגלל שאינני אוהב לפרוש משנה סדורה. מי שידע שהייתי תלמיד של סאריס שכנע אותי לבסוף להצטרף. כשהסכמתי אמרתי שאני לא מוכן לעסוק באדמיניסטרציה של הוראה. אני נותן לכולם ציון 97 ולא בודק נוכחות. מי שמלמד ולומד אמנות בא מתוך אהבה. התוצאה היא שאף תלמיד שלי מעולם לא החסיר שיעור, וגם אצל סאריס זה היה בלתי נתפס לפספס שיעור. הרבי מדבר ולא תבוא? כמו סאריס, גם אני לא יודע על

במסגרת לימודית, למרות שלא הכרתי אותו אישית, בכל זאת הייתי נער בן 17. האמת היא שהאיש זר לי לחלוטין. מעולם לא החלפתי אתו מילה. אני זוכר אותו מתקדם לעברנו באודיטוריום הגדול בהילוך מתנדנד, מדבר באותו רצף אסוציאטיבי מופלא. הוא לא היה מכין הרצאות; הוא היה מעביר את החומר כדרך האוהבים ששוחחים את דברי אהבתם למאהבת. סאריס הוא האדם שידע על קולנוע יותר ממי שהכרתי אי פעם. אין ספק שלשיעור שלו הייתה השפעה עצומה עליי, כמו גם לספר שהוא כתב. את הספר שלו אני יכול לשנן בעל פה, ואילו היית שואל אותי מה כתוב בעמוד זה וזה, הייתי יכול להגיד לך בקלות.

■ יש איזו תקרית שאתה זוכר במיוחד?

בסוף הסמסטר היה צריך להגיש עבודת כתיבה על סרט נתון, ובדרך כלל סטודנטים רוצים לקבל ציון טוב. באותה תקופה אני עצמי פרסמתי מאמרים ביומני קולנוע

עם טלי תמיר ומעין שלף

ארץ שחורה

טלי: גוטמן לא היה קולוניאליסט יותר או פחות מאחרים. זה כמו הדיבור על גוטמן שמצייר את הערבים – מצד אחד מאשימים אותו בטיפוח המיתוס של החולות הריקים של תל אביב ומצד שני גוטמן היה זה שצייר את הערבים ואת יפו הכי הרבה ועם המון אמפתיה. גם ב"לובנגולו מלך זולו" גוטמן מתאר את הסבל של העבדים הכושים ועובדי המכרות. הוא פעל במסגרת התקופה הקולוניאליסטית, אבל בהחלט לא היה שלם עם המצב. במחקר של התערוכה אני חושפת בפעם הראשונה טקסטים של גוטמן על המסע האמיתי שבהם רואים עד כמה הוא היה מפוכח מבחינה פוליטית. בתערוכה יש איור שצייר גוטמן של העץ שהיו תולים עליו עבדים, והוא כותב "לא לחינם מנהמת פה הרוח ביבבה".

מעין: כל העיסוק באפריקה ובשחורים מעלה דברים מבלי שייאמרו. אפריקה היא תמונת ראי של העולם המערבי – על הניצול, העורפות והפערים. כל היחס לשחור, ל"אחר", מאפיין גם את ישראל בגזענות, באפליה, ברדיפה ובדחיקה של המיעוטים אל מחוץ לשיח. החל בעובדים זרים וכלה בערבים. ■ להכניס את כולם לאותו בור – אפריקאים, עובדים זרים, ערבים, מזרחים – לא מצמצם ומנמיך את הלהבות של הנושא הבורע?

טלי: בעיניי זה מרחיב ופותח. למשל, בציורים של עדה עובדיה מופיעים שחורים עם עיניים כחולות. זה אומר שגם האדם הלבן יכול להיות מנוצל וזה אומר שגם תרבות השפע המערבית לא יכולה להרגיש את עצמה חסינה, המצב עלול להתהפך. אנו מבקשות להציג את האופציה של הדיכוי והניצול כתמרור אזהרה. לכן הדימוי המרכזי של התערוכה הוא איילה – סמל לחיה הניצודה והפגיעה ביותר – עם ראש של ילדה אפריקאית בעלת צמות. יש אלפי יתומים שמסתובבים באפריקה, ילדים שהוריהם מתו מאיידס, מוקשים, מלחמות וכו'. זו ארץ של יתומים.

מעין: הצייד תמיד הופך לניצוד ולהפך. אפשר לראות את זה בסיטואציה שלנו היום, בדרך שהפכנו מקרבנות לציידים. אבל השחור בעינינו הוא לא גזע ואפילו לא צבע. הוא מצב קיומי, מצב שבו תרבות אחת סוחטת את השנייה עד דק, מצב שבו קבוצת אנשים מסוימת סובלת. התערוכה מתייחסת לכל סוג של ראייה שממדרת את השונה, שיוצרת דיכוטומיה ומרחק בין מעמדות וגורלות אנושיים.

ל אחר "ציירתייר" ו"ציירצליין" במוזיאון נחום גוטמן לאמנות בתל אביב מגיע הפרק השלישי בטרילוגיה: "הניצודים" (וחלק ב – "זולו: ציידים ופנטזיות אחרות" – ייפתח בספטמבר 2009). את התערוכה "הניצודים", שמלבד נחום גוטמן משתתפים בה עוד שבעה אמנים עכשוויים, אצרה אוצרת המוזיאון טלי תמיר ומעין שלף, אוצרת אורחת. מעין שלף, אוצרת גלריה "קו 16" בדרום תל אביב, הוזמנה להשתתף בפריקט כמחווה לעיסוקה המתמשך בסוגיות חברתיות במרחב של דרום תל אביב ובהקשרים החברתיים והפוליטיים הרחבים של סוגיות אלה. כשמאחוריה שתי אוצרות בעלות אג'נדה פוליטית מובהקת, "הניצודים" מתמקדת בדמותו של האדם השחור, האפריקאי בן זמננו המפורז בעולם, הפליט הנרדף, העקור, סמל "העולם השלישי". נקודת המוצא של התערוכה עלתה מתוך העיסוק בדימוי של אפריקה ביצירתו של נחום גוטמן, ובמיוחד בספר הילדים הידוע "בארץ לובנגולו מלך זולו" (שנכתב בשנת 1934). התערוכה בוחנת את ספרו של גוטמן מבעד למיקרוסקופ ביקורתי ולאור ייצוגים ותובנות עכשוויות, לרבות המבט הישראלי על ה"אחר". דמות האפריקאי אשר אכלסה את הפנטזיות הרומנטיות על גן העדן האבוד והילידים הבורים הופכת ב"הניצודים" לארכיטיפ של המודרן והנרדף במציאות הגלובלית, וביתר שאת במציאות האלימה של המזרח התיכון.

■ איך נחום גוטמן הארץ ישראלי מתקשר לתבנים החברתיים והפוליטיים שאתן מבקשות להעלות בתערוכה?

טלי: אופן הפעולה והקו האוצרותי שלי במוזיאון גוטמן הם להגדיר מוטיבים מרכזים שגוטמן עסק בהם ולגלגל אותם היום, לקשור אותם לתרבות עכשווית. הנושאים שאני בוחרת יוצאים לא רק מהציור אלא גם מהכתיבה של גוטמן, ולראיה, התערוכה הנוכחית שנבעה מהספר "בארץ לובנגולו מלך זולו" שנכתב בעקבות מסע של גוטמן לאפריקה. לצערי, אפריקה של היום היא לא רק של הפנטזיה הנאיבית על חיות אקזוטיות ואוצרות אבודים בג'ונגל אלא גם של הניצול הקפיטליסטי, הפליטים והמוות. בעקבות ספרו של גוטמן, המטפורה המרכזית של אפריקה בתערוכה היא של ציידים וניצודים – לא רק איילות וחצים, אלא גם פליטים שנרדפים על ידי משטרת ההגירה, סדנאות יזע והניצול של המערב.

■ גוטמן היה יותר מנאיבי, הייתה לו תפיסה קולוניאליסטית.



צילום: תמיר שר

■ זרות, ארעיות, פליטות – נשמע גם כמו מטפורה לאמנות עצמה.

מעין: כן. האמן הוא אולי דמות חיצונית לחברה שמייצרת את האמת הכואבת, דמות טרגית אמנם אבל כזאת שנותנת את המבט האחר. זה סוג של רגישות, לראות את העולם בצורה אחרת ואולי לספוג גם כאבים של אחרים. הזדהות, חמלה – זה לא קל.

■ מלבד הצבעה על הבעיה, האם יש לתערוכה עוד ערכים חינוכיים?

טלי: מוזיאונים היום נחשבים למקום חינוכי דווקא בגלל היכולת שלהם לשנות מחשבות באופן גמיש ופתוח, דרך החוויה, הדימוי, התחושות. זה מקום שמעורר מחשבה והשראה, ולכל הפחות שאלה. זה נכון שיש גלריות או הקשרים בורגניים שחוסמים את זה מראש, שהמנטרה שלהם היא – בוואו קנו אותי. אבל אנחנו לא מסחריות ולא גלריסטיות. התפקיד שלנו הוא לא לקדם אמנים ולא למכור עבודות, אלא לשרת את הציבור. עם כל הציניות שלנו אני עדיין חושבת שיש לאמנות כוח לפתח את התודעה.

■ למרות הריחוק שנוצר מהאמנות העכשווית ולמרות התכנים הביקורתיים החריפים שבתערוכה?

טלי: גני ילדים ותיכונים כובשים את מוזיאון גוטמן בכל בוקר מחדש, ומדווחים לי שהצלחה גדולה ושווה מעורר אצל הילדים עניין רב. זה מחלחל, זה אמור להשאיר לך איזושהי חוויה.

■ העובדה שבאמריקה השמרנית מכהן כיום נשיא שחור מחלישה את הדיון הגזעי?

טלי: אובמה שבר לנו את התזה לכאורה, אבל התרבות והגורל של השחורים באפריקה עדיין שונים לחלוטין משל האמריקאים. למרות אובמה, התערוכה רלוונטית. כפתיחה של התערוכה הגיע ילד אפריקאי בן 4 שחולה במלריה מולדת. המלריה באפריקה נהייתה מוטציה גנטית והילדים נולדים אתה בגלל הונחה ושיקולים כלכליים של גורמים מערביים. השוק הקפיטליסטי בעצם חורץ את גורלם של אלפי אנשים למוות. אז אפריקה זה לא אובמה והתערוכה מדברת על הסבל המיותר של האנשים האלה.

■ למה לא לאמין ילד אפריקאי, נגיד. למה להתעקש על אמנות כמתווכת?

מעין: אני לא חושבת שהאמנות באמת יכולה לשנות את העולם, אבל היא יכולה לגרום לאנשים לחשוב אחרת. אין לה את העוצמות של המציאות, לטוב ולרע. אבל האפשרות לדכא אחרים עומדת לפתחנו, כל יום, ואנחנו רוצות להסב את תשומת הלב, שאנשים יחשבו על זה לרגע. אנחנו לא מתיימרות לרפא את האפריקאים.

טלי: העניין הוא גם נקודת מבט אישית. יש אמנים, וחלק מהותי מהתערוכה זה מה שהם אומרים. אני תמיד האמנתי באמנות לא מגויסת. אלה עבודות אמנות שנובעות מתוך העיסוק הפנימי של האמנים, מין שיקוף של מצב אישי, של זרות, ניכור.

עוף גוזל



יובשני במיוחד לנושא מצית דמיון) וכן הלאה, וכן הלאה, בפרטנות, בלי להשאיר שום מקום לדמיון, עד לנחיתה וליציאה משדה התעופה.

חווית הטיסה על פי פיטר קנט היא, אפוא, מין חוויה בירוקרטית ממושכת ומתישה. אמת, המציאות אמנם אינה רחוקה מכך וראוי להכין לקראתה את הילדים, אך האם אין דרכים אינטליגנטיות, מהנות יותר ומקרקעות פחות מלתת בידם ספר שכמו נכתב בידי של דייל אדיב וצונן, ספר שהוא מעין הכלאה בין מדריך למתאשפז – במטוס – לבין חוברת עבורה המלאה משימות מרנינות כמו ספירת אנשים מצוות הקרקע או מענה על שאלות דוגמת: "מה שם הכלי שממלא את המכלים בכנפי המטוס?" (אגב, הספר אינו מספק תשובה).

חבל. על מדף הספרים של בתי הפעוטה עומד ספר הפעלה אהוב ומרוט מאוד אשר שימש לפנינו את אחיה, שכבר תלשו ממנו מטוסים קטנים, משאבות דלק, שבשבות, דלתות ודיילות. עולם התעופה הנשקף מעמודיו נראה כמו אחרי הפצצה, ואף על פי כן, בזכות מה שנותר – צבעוניות עזה, סגנון נאיבי, חום אנושי, פרטים קטנים (ארנבונים לוחכים עשב לצד מסלול ההמראה; הם בוודאי חירשים) – הוא מהלך עליה קסם. במצבנו, יחלפו כפי הנראה שנים רבות עד שתזכה לטוס, וכמו אחיה הגדולים גם היא ודאי עתידה להתקנא בילדים אחרים, נוסעים-מתמידים צעירים (בחוג מכריהם של ילדיי יש שהספיקו לבקר לא רק בלונדון ובפריז אלא גם בטיבט ובגלפגוס). היא תמריא לשחקים על כנפי דמיונה.

שמימיות. עד היום, אם מפני עליבות הרזומה התעופתי שלי (שהחל רק בהיותי בת יותר מעשרים) ואם בשל השתאותי מול הפלא הטכנולוגי – היותו של מטוס מעין אוטובוס מעופף – טיסה עדיין נתפסת בעיניי כהתרחשות נסית וכאירוע מרגש מעין כמותו. כמוני גם ילדיי; כבר שנים הם חוזרים ומספרים ביציאת מצרים שלהם – טיסתם היחידה (כאדיבות סבא וסבתא).

ברוכים הבאים לטיסה נועד לילדים
בטיסתם הראשונה. הוא מכיל הסברים על המטוס, על שדה התעופה ועל מהלך הטיסה. ייעודו "לסייע בהכנת ילדיכם לטיסה ראשונה או חוזרת, ואפשר לקרוא אותו גם בבית וגם במטוס". כך מבטיחה הכריכה האחורית, והיא גם מקיימת. המתבונן בשדה התעופה שבכפולה הראשונה ידע בדיוק איך נראה שדה תעופה ומה הוא כולל (מגרשי הניה, מסלול המראה, מסוף נוסעים, מגדל פיקוח); מן הכפולה הבאה ילמד על תהליך הרישום בטרמינל; הוא יתבונן באיורים ה – איך נגדיר אותם? מדויקים אך משמימים – ילמד לזהות כלי תעבורה בנמל התעופה (קרובית מטען, מעלית כבודה, מעמס מכולות); יזהה את תא המטען ואת תא הטייס (והטייסת!); יראה כיצד נראה מנוע (וילמד כי חומו הפנימי מגיע לדרגת חום שהיא כמחצית מדרגת החום של השמש); ילמד מה כולל "תדריך בטיחות" (כאן ייחשף לשתי מילים מדאיגות: "חירום" ו"הצלה"); מהם ה"ספויילרים" שבכנפיים; איך מתנהלת הארוחה; איך פועלים השירותים (הסבר

ברוכים הבאים לטיסה
כתב ואייר: פיטר קנט, מאנגלית:
מיכל אסיג, מטר, 33 עמ'

” רד אלינו אווירון/ קח אותנו למרום”. כילדה קטנה, במציאות הכלכלית שבה גדלתי, הרעיון לטוס היה בדיוני בערך כמו הרעיון לעוף. זכור לי שציירתי מטוסים בתעופתם; תמיד היו שם עננים, שורה של חלונות קטנטנים ומישהו עם חיוך גדול השולח יד ומנפנף – אל מי? אולי אליי.

איך נראה מטוס מבפנים? במשך תקופה ארוכה למדי נשתמרה בראשי התמונה שראיתי ב"נוריקורסאן, הילדה מיפן", אותו סיפור תמים בתצלומי שחור-לבן (של חנה ריבקין בריק עם טקסט של אסטריד לינגרדן) על מפגש בין ילדה יפנית לילדה שוודית. וגם כאן יש נפנוף; הילדה אווה מנפנפת במטפחת אל מול זוגיותו המעורפלת של חלון גדול ולא מזוהה, מחופה בוויילונות פרחוניים ביתיים! היום אין לי ספק שהתצלום לא צולם במטוס (במקרה הטוב באוטובוס תיירים), אך אז בלעתי כמו "טאטלה" את התרמית, כמו גם את הסיפור על אווה שירדה עם מזוורתה מכבש המטוס, עצמה עיניים, צעדה מאה צעדים ומצאה עצמה בלב טוקיו על סף ביתה של הילדה היפנית. הנס הקטן הזה התקבל ברעתי בהיותו חלק מחוויה שכולה פלאיות,

מייקל פולאן, **דילמת השפע**
מאנגלית: מירה ברק, מודן, 2009

"מה נאכל לארוחת הערב?", שואל מייקל פולאן (כתב של "הניו יורק טיימס") בהקדמה ומיד מבטיח שהספר שלו יספק "תשובה ארוכה ומורכבת לשאלה פשוטה לכאורה זו". השפע העצום של אוכל בעולם המערבי, מעורבותה של תעשיית המזון בליבוי הדאגה באשר למה לאכול והמוצרים החדשים המתווספים למרכולים כדי לתת מענה לחרדה זו מייצרים את הקונה הנירוטי שבוחן את התוויות על שקיות וחבילות מזון בסופרמרקט, מחפש הבטחות כמו "בריא ללב" ואזהרות כמו "שומן טראנס", ולא יודע את נפשו. הספר עוסק בשלוש שרשראות המזון העיקריות המכללות את כולנו: התעשייתית, האורגנית וזו של הציידים-מלקטים. טענתו המרכזית היא שהכול קשור זה לזה: החטיפה האהוב עלינו, עולם הטבע והאקולוגיה. פולאן מבטיח, ומקיים במידה רבה, לסלק את הבלבול בנוגע לשאלה הקריטית שפתחה את ספרו: מה נאכל לארוחת הערב?



בוריס אקונין, **משימות מיוחדות**
מרוסית: יגאל ליברנט, ידיעות אחרונות, עליית הגג ומשכל, 2009

שתי נובלות מעלילותיו של הבלש המהולל אראסט פטרוביץ' פנדורין מכונסות בספר הזה. בראשונה, "נסיד העלה", מתמודד פנדורין, פקיד למשימות מיוחדות, עם נוכל כריזמטי השודד את כספיהם של עשירי מוסקבה בעזרתה של אהובתו היפהפייה. לעזרתו של פנדורין נחלץ אניסי צבעונימוב, שלא היה בעולם כולו אדם אומלל ממנו בגין שמו הפרטי ושם משפחתו – שכפי הנראה מעוררים ברוסיה גיחוך. אבל הפקיד הזוטר הזה שלבו לב זהב עוזר לפנדורין לפתור את התעלומה. הנובלה השנייה, "המצב" שמה, שונה בתכלית מקודמתה המרנינה, והיא מחווה מודעת לסיפורי האפלים של אדגר אלן פו. בסיפור הזה נאלצים פנדורין וידידו אניסי להתמודד עם רוצח סדרתי הטובח יצאניות ברחבי מוסקבה.



ג'ונת דיאס, **חייו הקצרים והמופלאים של אוסקר ווא**
מאנגלית: יורם מלצר, כנרת-זמורה-ביתן-דביר, 2009

אוסקר, בחור דומיניקני טוב, מתוק ושמן באורח קטלני, חי עם משפחתו בגטו של ניו ג'רזי וחולם להיות טולקין הבא. קללה עתיקה, "פוקו", רודפת את משפחתו דורות רבים ומטילה בחייהם תוהו ובוהו ודנה אותם לעינויים, בתי כלא, תאונות ומעל הכול לאהבות כושלות. אוסקר, שלא היה לו "יותר מדי מזל עם הנקבות", עוזב את הבית ללימודיו כשהוא בתול ושב אליו עם סיומם, עדיין בתול. הספר זיכה את וואו בפרס פוליצר לסיפורת. הוא כתוב בכישרון עצום, במשלב לשוני שיש בו שפת רחוב, לינגו מהגרים עסיסי, תחכום ושנינות ומציג תמונה מרגשת ומעוררת השראה של היכולת האנושית להתמיד בחיפושה אחרי אהבה.





הוראה אמיתית

כריסטופר פיליפס, קפה סוקרטס: טעם חדש לפילוסופיה, מאנגלית: עליית קרפ, הוצאת המכללה האקדמית עמק יזרעאל, כנרת, זמורה-ביתן, 2009

הקדנציה הקודמת במשרד החינוך (פרופ' יולי תמיר, זוכרים?) עמדה בסימן "אופק פדגוגי" – תכניתה של יו"ר המזכירות הפדגוגית (פרופ' ענת זוהר, זוכרים?) "ללמד חשיבה". מורי מורים, מורים ותלמידים התאמנו במיומנויות חשיבה כגון דירוג, השוואה והיסק. אך גם אם כל תלמידי ישראל היו שולטים בכל המיומנויות הללו, ספק אם היו שולטים בנכס המצדיק את ההשקעה. לעומת זאת אם כל תלמידי ישראל היו לומדים פילוסופיה, יודעים ונוטים להתפלסף, חיהם היו משתנים ומקבלים משמעות חדשה. אין תחום דעת שמפתח את החשיבה יותר מפילוסופיה ואין תחום דעת המדבר יותר לאנשים צעירים. קירן איגן ("חינוך להבנה", ספרית פועלים, 2009) קרא לשלהי גיל ההתבגרות "הגיל הפילוסופי" – גיל שבו צעירים נלהבים להבין את העולם באמצעות מושגים מופשטים (אחר כך הם עוברים ל"גיל האירוני" שבו הם מטילים ספק ביכולתם של מושגים מופשטים ללכוד את העולם). אך חרף יתרונותיה, גורלה של הפילוסופיה בבתי הספר טראגי – היא איננה מצליחה להתקבל אליהם. אחת הסיבות לכך היא שמי שדואג לפילוסופיה הם אוהבי חוכמה, "פילוסופים", שהם כידוע שלומיאלים גדולים שאינם מסוגלים להזיז דברים בעולם הממשי (או הלא ממשי) ולקדם את התחום החשוב הזה במערכת החינוך. שלומיאל אחד כזה הוא כריסטופר פיליפס, מחבר הספר, שנפרד מאשתו ומרכושו כדי להתמסר לייעודו – להזהיר את הפילוסופיה מהאקדמיה לעם. פיליפס מתמקם בבתי קפה, בתי אבות, בתי סוהר ובתי ספר ומדרבן את קהליו לשאול שאלות סוקרטיות על

לה כרגיל, אך בפעם הזאת אתם שולפים את הארנק ושואלים "כמה?". בני הבית מסתכלים עליכם בתדהמה; החמות לא תסלח לכם בחיים. מה קרה, איזה פשע ביצעתם? טעיתם בקריאת ההקשר; הפעלתם נורמות כלכליות במקום שראוי להפעיל בו נורמות חברתיות; הפעלתם נורמות שוק במשפחה – טעות בלתי נסלחת. הטעות הבלתי נסלחת הזאת, טוען אריאלי, מתרחשת כיום בחינוך. "התחושה שלי היא שמבחינים סטנדרטיים לתלמידים ומשכורות למורים שנקבעות על פי רמת הביצוע של התלמידים באותם מבחנים עלולים להעביר את החינוך מתחום הנורמות החברתיות לתחום נורמות השוק [...] כפי שלמדנו בניסויים שערכנו, הכסף המזומן יכול לקדם אותנו רק עד נקודה מסוימת. הכוח שיכול לעשות את השינוי בטווח הרחוק הוא נורמות חברתיות. במקום לרכו את תשומת לבם של המורים, של ההורים ושל הילדים בציוני מבחנים, במשכורות ובתחרויות, עדיף להחזיר ככולם תחושת מטרה, שליחות וגאווה בחינוך. אם זה היעד שאנחנו בוחרים, הדרך של נורמות השוק לא תקדם אותנו להשגת המטרה" (עמ' 84). שיפור מצבנו בליגת הבחינות הבינלאומיות באמצעות תשלום מיוחד למורים היא למשל נורמת שוק – השחתה נוספת של התלמידים והמורים. אולי משהו עם מצפון פדגוגי יגיש לסערי-שושני תקציר מנהלים של הספר.



בורות מבורכת

דור לדור: קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, כרך 7, ד"ר עורך: יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב, 2009

ניטשה שאל "כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים?", ותיאר עז מאושרת באחו. מדוע היא מאושרת? כי אין לה

מהות החיים. הקהלים אינם מתעלים לרמה גבוהה במיוחד (פיליפס לא הצליח לשכתב את דבריהם כמו שעשה אפלטון בכישרון גאוני לדבריהם של הקהלים של רבו סוקרטס) והפילוסופיה שהם מייצרים עממית למדי. "מעל לכל", כותב פיליפס, "העביר לנו סוקרטס את האמונה שעלינו להיות נכונים להעמיד את אמונותינו למבחן רדיקלי ומתמשך שוב ושוב, מבפנים ומבחוץ. סוקרטס עסק במה שלסלו ורסני מתאר כ"הוראה אמיתית", שמהותה היא 'חקר של דעות מקובלות, בחינת אמונות, הפרכת דוגמות, בחינת ידע והטלת אדם אשם בבורות'" (עמ' 218). האם יש סיכוי ל"הוראה אמיתית" בבתי הספר שלנו, להוראה פילוסופיה באמצעות התפלספות? לא בקדנציה הנוכחית.



נורמות שוק

דן אריאלי, לא רציונלי ולא במקרה: הכוחות הסמויים שמעצבים את ההחלטות שלנו, מאנגלית: גילי בר-הלל סמו, מטר, 2009

דן אריאלי מראה לנו בקנה מידה קטן את מה שידוע לנו בקנה מידה גדול – שבני אדם הם יצורים לא רציונלים. ההיסטוריה האנושית, במיוחד זו של המאה הקודמת, היא עדות חדר-משמעותית לכך. פרויד נתן לכך ביסוס תאורטי. אריאלי, לעומת ההיסטוריה ופרויד, מהלך בקטנות. הוא חושף באמצעות ניסויים, מבריקים ברובם, את ההתנהגויות הלא רציונליות שלנו בחיי היום יום – במשפחה, בקניון, בבר. ההתנהגויות הלא רציונליות שלנו אינן מקריות; יש להן דפוסים. אנחנו מטומטמים באופן שיטתי. פרק טוב במיוחד הוא פרק 4, "מחירן של נורמות חברתיות", שיש לו השלכות לחינוך. דמו בנפשכם, מספר אריאלי – הוא יודע לספר סיפור – שבתום ארוחת שבת אצל החמות אתם מורים

לגיליון זה של הד החינוך). נמתין לגיליון הבא של מגמות כדי לראות אם יש כאן מגמה או רק סטייה חד-פעמית.



ולשם כך לצטט מאמרים מכתבי עת שפיטים (רצוי מאלה שאליהם אתם שולחים את כתב היד), קרוב לוודאי שלא תקראו כתבי עת שפיטים.

כתבי עת שפיטים בחינוך הם עונש כבד במיוחד משום שהם רוצים להיות מדעיים, כמו למשל כתבי עת בפיזיקה או ברפואה, ולכן הם מעדיפים מאמרים בעלי מבנה מדעי – השערה, שיטת המחקר, ממצאים, דיון וכו', עם גרפים וטבלאות. אנשי החינוך באקדמיה רוצים לפרסם כדי להתקדם בסולם הדרגות האקדמי, והם מתאימים את החשיבה והכתיבה שלהם לדרישות כתבי העת. כתבי העת בחינוך, בקיצור, מקלקלים את הכותבים ומשעממים את הקוראים. ולא שאין ממדים המזמינים תיאור וניתוח מדעיים בחינוך, אבל הם פחות מעניינים ופחות חשובים.

החינוך זקוק בעיקר לדיון פילוסופי על מטרותיו ולשכל ישר, שכן מה שקורה בו עקום כל כך. כתב העת **מגמות** של מכון סאלד הוא כתב העת השפיט המקומי הנחשב ביותר, כלומר לוקה ביותר בחסרונות שציינו. והנה, הגיליון האחרון שלו מבצע תפנית – חד-פעמית או עקרונית, נראה בהמשך. הוא פותח בשני מאמרים בעלי אוריינטציה פילוסופית, ועוד יותר מכך – פולמוסית. במאמר הראשון מבקרים רוני אבירם ויגאל דותן את משנתו החינוכית של אילן גוריוזאב, ובמאמר השני מבקרת נעמי דה מלאך את חסידי החינוך הדיאלוגי. גם משנתו של גוריוזאב בשבחי העיצוב של תודעה גלונית וגם משנתם של חסידי ההוראה הדיאלוגית בשבחי הדיאלוג בכיתה זקוקים בעיקר לביקורת של שכל ישר, שכן הם מנותקים מהמציאות ושבוים בהתענגות על הפקת היגדים – יהא יחסם למציאות אשר יהא.

גם המאמר הביקורתי של אברהם יוגב, עדיית ליבנה ויריב פניגר על המרדף חסר התוחלת אחרי מקום טוב בליגת המבחנים הבינלאומיים משיב רוח לכתב העת (ביקשנו מפינגר לכתוב גרסה מקוצרת של המאמר

היסטוריה. רוב אנשי החינוך הם עזים מאושרות – אין להם היסטוריה, כלומר תודעה ויריעה היסטוריות. וטוב שאין; אילו הייתה, הם לא היו מפתחים רעיון מקורי או מתווים מדיניות חינוך מקורית. אם למשל חסידי החינוך החופשי/פתוח/דמוקרטי היו קוראים את כתבי מישל דה מונטיין, הם היו נשברים – הוא אמר כמעט את אותם דברים לפני יותר מ-450 שנים! אם מבצעי הרפורמות היו לומדים את הרפורמות שקדמו להם, הם היו מוותרים על המאמץ ("מידה של טמטום", כתב ניטשה, "הכרחית לכל עשייה"). תולדות החינוך, אם נחזור לניטשה, הן "השיבה הנצחית של השווה" – אותם רעיונות ומעשים חוזרים וצצים באריזה מילולית עדכנית. כתב העת הנידח הזה (כך ראוי לו), דור לדור, מתעקש לפתח אצל אנשי החינוך תודעה היסטורית, להפנות את מבטם הממוקד בעתיד גם אל העבר; לתת קצת כבוד לעבר. יזהר אופלטקה ואליעזו חפרי-ענתבי מעירים בנימה אפולוגטית משהו במאמרם על פועלו של איש החינוך יהודה ענתבי: "ההיסטוריה של החינוך יכולה לתרום לקביעת מדיניות בסוגיות שעל סדר היום החינוכי העכשווי", שכן "מדובר בהתנהגות אנושית בעלת חוקים אוניברסליים" (עמ' 102). וענתבי עצמו: "בעוד שענתבי [ביישוב העברי של המאה התשע עשרה] התמקד בתהליך החינוך, כלומר בתהליך התפתחותו של הילד, כיום מועבר הדגש מתהליך החינוך אל תפוקות החינוך, דבר המחייב את המנהל להקדיש רבות להישגי התלמידים ופחות לערכים שבהם יחזיקו בצאתם מבית הספר" (עמ' 126). ויש עוד מאמרים מעניינים, למשל על תולדות הוראת הערבית בישראל ועל תרומת היקים להוראת האמנות. אך נשמור על בורותנו המבורכת ונדיר רגלינו מכתב העת הזה. נניח לתולדות החינוך להתגולל בשולי ההיסטוריה.

מגמות חפתיעות

מגמות: כתב עת למדעי ההתנהגות, יולי 2009, עורך: יואל ינון, מכון הנרייטה סאלד

כתבי עת שפיטים ברוב התחומים הם עונש מבחינת הקוראים. אם אינכם מתכוונים לכתוב מאמר לכתבי עת שפיטים

היסטוריה מבפנים

יוהאן האוזינחה, **סתיו ימי הביניים**, מהולנדית: קרלה פרלשטיין, כרמל, 2009

ואפרופו ההיסטוריה ושוליה, כמעט בחשאי ראה אור – בתרגום ובעיצוב חדשים עם הקדמה ועריכה מלומדות של דרור ק' לוי – ספרו המופלא של ההיסטוריון ההולנדי האוזינחה (התרגלנו ל"הוינגה") על מצב הרוח של שלהי ימי הביניים. הספר הזה הוא דוגמה מובהקת ל"כיצד מועילה ההיסטוריה לחיים?". ראשית, הנאה: כיף גדול לקרוא היסטוריה כתובה היטב. שנית, הבנה: האוזינחה מתאר את ימי הביניים "מבפנים", את חי הנפש של האירופים המשונים הללו שחיו לפני כמה מאות שנים ב"אותו זנב המשתלשל מאסיה" (שוב ניטשה) וחשבו שהם יודעים את האמת וחיים נכון. בעוד כמה מאות שנים (אם תהיה אנושות על הכדור הזה) יכתבו ויקראו ככה גם עלינו. מה שמבינים מהספר הוא שאנחנו חיים בהיסטוריה כמו דגים במים – אנחנו נהיה אחרונים שנדע עליה.

אם בית הספר לא היה עסוק בריצה המטורפת על תוכנית הלימודים (קוריקולום זה מסלול ריצה) כדי "לכסות את החומר", הוא היה צריך ללמד היסטוריה כמו האוזינחה – מבפנים. המורה, שעיתותיו בידו, היה מכניס את התלמידים לתודעתם של אנשים שחיו פעם – כדי להבין אותם ולהבין את עצמנו. כל הכבוד להוצאת כרמל. הספר הזה שהפקתו יקרה אולי לא יניב רווחים גדולים אך יעשה טוב למצפון המו"לי (אם עדיין קיים דבר כזה).

דנה גניהר רז ורונה רענן שפיר

חושבים בגוף

התשובה המקובלת היא שחשיבה מתבצעת בניירונים המוחיים של האדם. אנחנו אומרים על אדם שחושב היטב "יש לו ראש", ועל מי שמתעצל לחשוב אנו אומרים "תפעיל את הראש". אך תשובה אוטומטית זו אינה מובנת מאליה, לפחות לדבריו של פרופ' יוג'ין ג'נדלין – פילוסוף, פסיכולוג ומפתח פרקטיקת ה"התמקדות" (Focusing) ו"חשיבה על הקצה" (Thinking at the Edge) מאוניברסיטת שיקגו.

ג'נדלין טוען שהגוף חושב, שההתנסויות שלו הן כלי חשיבה משמעותי שהזנחנו. האורגניזם החי, לפי ג'נדלין, "מחזיק" בידע מובלע (implicit knowledge). זהו ידע רחב, עמוק ומקורי בהרבה מן הידע המפורש (explicit knowledge) שאנו יודעים לבטא במילים. יותר מזה, כאשר אנו פונים אל ההתנסות המובלעת בגוף, אנו יכולים לקבל מידע בעל ערך עצום ולחדש בתחום שאנו חוקרים.

גישה רדיקלית

הגישה של ג'נדלין רדיקלית בכמה מישורים: ראשית, הוא אומר שהגוף חושב. תפיסה זו מנוגדת לרעיון הפיצול הקרטזיאני בין הגוף למחשבה, הטבוע עמוק בתרבות המערבית. תפיסה זו גם נותנת משמעות חדשה ל"גוף" ול"מחשבה".

שנית, הוא קובע שבגוף יש מידע נגיש וניתן להמשגה. אנחנו יכולים אולי לקבל את הרעיון שהגוף מכיל רגשות ותחושות הנוגעות למחשבות שלנו, אך הרעיון שהגוף מכיל מידע ממשי על תחומי העניין שלנו בהחלט מפתיע. ולבסוף, ג'נדלין מרחיק לכת ואומר

פרופ' יוג'ין ג'נדלין, פילוסוף מאוניברסיטת שיקגו, טוען שהמידע הקיים בגוף יכול להכיל חידוש משמעותי בתחום שאנו מלמדים או חוקרים. הוא קובע שכל אדם יכול לפרוץ דרך בתחום מומחיותו באמצעות המגע עם המידע המובלע בגופו. תגובה לגיליון "ללמד לחשוב", הר החינוך, אפריל 2009 אחד המשפטים הנפוצים שאני (דנה) שומעת מהבנים שלי (11, 14) הוא: "אוף, לא חשוב, אייאפשר להסביר את זה". הם אומרים את המשפט דווקא כאשר נדמה שהרעיון שהם מנסים לעצב מסקרן ומורכב. זהו שלב שבו הרעיון לא בהיר להם עצמם, הוא מתהווה, אך המילים שאמורות להביע אותו כושלות. כיוון שאינם מצליחים לבטא את מה שהם מרגישים הם מרימים ידיים.

מקום העצירה הזה, "הקצה" שלהם, הוא בדיוק האזור החביב על מורי TAE, ראשי תיבות של Thinking at the Edge – "חשיבה על הקצה". אנו יודעים שקשה לבטא רעיון ייחודי ומתהווה באמצעות מילים שגורות. אנו יודעים שכאשר משהו מחפש את דרכו החוצה (רעיון חדש, ידע מקורי) כדאי להיות רגע בשקט, לתת לתחושה להתפשט בגוף, ואז לנסות לבטא אותה בצירופים חדשים. כאשר אנו נוהגות כך כלפי ילדינו, הם לומדים לחשוב "מתוך עצמם": הם לומדים להעריך את התחושה המעורפלת של רעיון שעדיין אין לו מילים ולראות בה קצה לחשיבה יצירתית באמת.

הגיליון המרתק "ללמד לחשוב" (הד החינוך, אפריל 2009) הציג הגדרות שונות לחשיבה טובה (יצירתית, ביקורתית, יעילה) ושיטות שונות להוראתה, אך שאלה אחת נעדרה ממנו: היכן מתבצעת החשיבה?



בעקבות גיליון אפריל 2009

האורגניזם שלהם צבר ידע – חוויות, התנסויות, תחושות – שרובו אינו נגיש להם. איש לא לימד אותם כיצד לגשת אליו, כיצד לחשוב באמצעות הגוף. כאשר הם לומדים עליהם להרחיק את ה"אני" שלהם, את הגוף שלהם, כדי "ללמוד היטב", כלומר להצליח בשיעורים ובבחינות.

מארי ג'ין לארבי, פרופ' לפילוסופיה מאוניברסיטת דה-פול, אומרת: "נכון ש'חשיבה על הקצה' מוצגת לרוב למבוגרים שיש להם תחום מומחיות שבו הם יכולים לבטא את החשיבה הייחודית שלהם, אך לתלמידי שמינית [שכבת הגיל שלארבי עוברת אתה] יש 'מומחיות התנסותית' ניכרת – הם חיים במשפחה, יש להם חברים וחיות מחמד, תחביבים ועיסוקים מיוחדים. במפגשים שלי אתם הצעתי להם לחשוב על אחד הרעיונות שלהם, על משהו שהם רוצים לעבוד עליו שמרגיש מיוחד, וגיליתי שהם מגיעים לאזורי חשיבה חדשים ולא מוכרים".³

שיטת "חשיבה על הקצה" בנויה מ-14 צעדים. עקב בצד אגודל הצעדים מלמדים לזהות את היכולת הגלומה בכל אחד לגעת בגופי הידע במקור הפנימי. צעדים אלה מאפשרים לבסס את התנועה בין המגע עם חוויה פנימית לבין יצירת מושגים חדשים מובנים וניתנים למסירה לאחרים.

כאשר אנשים (תלמידים ומבוגרים) נחשפים לאפשרות כזאת הם לומדים לתת אמון במשהו שלפעמים קשה לבטא אותו. אנשים, כמה חבל, מוותרים מראש על הניסיון לבטא את הדבר שהם חשים, שיש לו אולי ערך עצום – להם ולאחרים. כאשר נוצר מגע עם המקוריות הרוחשת בפנים, אנשים מגלים שהמאמץ כדאי ואף מרגש: הם באמת יכולים לחשוב לעומק ולבטא מחשבות ייחודיות, אולי פורצות דרך; הם יכולים להוסיף לעולם המקצועי שלהם ידע חדש, מקורי ורב ערך.

דנה גנייה רו ורונה רענן שפריי הן מנחות TAE
Dganihar@gmail.com

הערות

1 במושג "גוף" הכוונה איננה למשמעות המקובלת של אוסף איברים תחום בעור. הסבר פילוסופי תעמיק על אותו "גוף יודע" אפשר למצוא בספרו של ג'נדלין A Process Model באתר של המכון הבינלאומי להתמקדות: www.focusing.org

2 The Folio, A Journal for Focusing and Experiential Therapy 19 (1), 2004: 2

3 The Folio, A Journal for Focusing and Experiential Therapy 19 (1), 2004: 101

אינה רק ביטוי לרגשותינו העמוקים (שהם המוקד של פרקטיקת ההתמקדות), אלא היא יכולה לבטא גם את מה שקיים בנו כידע מובלע.

סדרה פשוטה של תרגילים יכולה לאפשר לכל אדם לגעת בתחושה זו וללמוד להשתמש בה כבסיס למגע עם אותו ידע מובלע וכנקודת מוצא לפריצת דרך בתחום התמחותו.

תוצאות

אנשים שהתנסו ב"חשיבה על הקצה" לומדים כיצד לזהות את נקודת הקצה, את מה ש"נמצא לי על קצה הלשון", את מה ש"אני מרגיש, אבל לא יכול לבטא במילים". הם לומדים לגשת אל "התחושה היודעת" הנמצאת בהם, להיות אתה במגע, לפענח את הידע המובלע בה ולא פחות חשוב – למצוא מילים רעננות אשר יבטאו את הידע החדש בצורה בהירה ונגישה.

אתם ודאי מכירים זאת: אתם מנסים, נניח, לכתוב מאמר; תחושתכם היא שיש לכם משהו חדש וחשוב לומר, אבל המילים ש"יוצאות לכם" שגורות ונשמעות כאילו נלקחו מאותו מילון שכולם משתמשים בו. יש בהן משהו כבד, שחוק, משעמם.

בפרקטיקה של "חשיבה על הקצה" מנסים לאתר את מה שמכונה "שמות אינדיאנים" – מושגים מקוריים, רעננים, שמבטאים במדויק יותר את מה שרוצים לומר. באמצעות מושגים אלה אפשר לכתוב מאמר מקורי, להביע רעיון חדש, להתבטא כמו שאיש לא התבטא לפניכם.

חינוך

אין צורך לומר שוב שתלמידים בכיתות "מקבלים" מושגים שהם כמו חבילות ארוזות שאין לפתוח אותן, ש"החשיבה" שלהם היא במקרה הטוב ארגון החבילות בסדר חדש, בלי יחס אמיתי למשמעות המוצפנת בהן. ולא רק תלמידים; במקרים רבים גם מומחים וחוקרים "חושבים" כך.

"חשיבה על הקצה" מציעה מהפך בלמידה – של תלמידים ומבוגרים. היא מלמדת לחפש את "קצה הידיעה" בתחושה פנימית במקום לחפש תשובות באינטרנט, בספרים או במקור חיצוני אחר. תלמידים עשויים לגלות – לאחר שהתנסו בסדנה של "חשיבה על הקצה" שהם יכולים לחשוב "מתוך עצמם", להגות ולכתוב רעיונות חדשים – באמת חדשים – במקום למחזר רעיונות של אחרים.

התלמידים שלנו "חיים" – חיים יחסים, אירועים, תחומי עניין... עולם ומלואו.

שהמידע הקיים בנוף יכול להכיל חידוש משמעותי בתחום שאנו מלמדים או חוקרים. הוא קובע שכל אדם יכול לפרוץ דרך בתחום מומחיותו באמצעות המגע עם המידע המובלע בגופו.

הגוף חושב

הגוף¹ חושב באמצעות התנסות. כאשר האורגניזם האנושי מתנסה בחוויות (בלמידה, במפגש, בחוויה) הוא צובר התנסויות. חלקן מעובדות למילים שאנו מעבירים לאחרים בעל פה או בכתב וחלקן נותרות "מובלעות" בתוך הגוף החווה.

לעתים אדם החותר להבין דבר מה בתחום התמחותו אומר "אני חש משהו אך לא מסוגל להסביר". ה"משהו" הזה שונה מרעיונות המקובלים בתחום שלו. הוא אינו יודע לומר מדוע הוא חש אחרת, אבל לעתים קרובות מסתבר שצדק, שהרעיון שחש בו היה פריצת דרך אמיתית.

ג'נדלין מביא דוגמה: "נניח שאתה מתכנן טיסה לעיר אחרת במטוס קל והטייס אומר לך: 'אינני יכול להסביר זאת... אומרים שמזג האוויר בסדר גמור, אבל כשאני מביט החוצה יש לי תחושה משונה של ספק'. במקרה כזה, ודאי לא תאמר לטייס להתעלם מתחושתו, גם אם אינו יודע להסבירה". הטייס מנוסה והוא בוחן את המצב הלא ברור דרך הידע הרב שעומד לרשותו, אך בכל זאת יש שם עוד משהו שאינו יודע להסביר. הוא אינו יודע מדוע הוא מפקפק במידע "האמין" שמסרו לו הרשויות על מזג אוויר רגוע.

מהי אותה "תחושה יודעת" שגרמה לטייס לומר את מה שאמר? ומדוע אינו יכול להביע אותה במילים ברורות? אילו היה מצליח הטייס לבטא אותה, היינו ססים בבטיחות רבה יותר או נשארים בבית. וכך, כמו אותו טייס, "כל אדם בעל התנסות רחבה בתחוםו" מחזיק בתחושה של ידיעה על משהו שנמצא מעבר למילים המוכרות.²

תחושה יודעת

"חשיבה דרך הגוף" מזמינה להיכרות עם מושג יסוד בפילוסופיה ובפרקטיקה שפיתח ג'נדלין: sense-felt – התחושה היודעת. תחושה אינה רגש ולא מחשבה, אלא חוויה פנימית שמורגשת בתוך הגוף. אנו אומרים "זה מרחיב את הלב" כאשר משהו מרגש אותנו או "הקיבה מתהפכת" כאשר משהו מחריד אותנו. אנו מתייחסים לתחושה גופנית/התנסותית שמסמנת חוויה רחבה. אך התחושה היודעת

חוגי תרבות לשנת תש"ע

בעקבות ההצלחה בשנים קודמות אנו ממשיכים להפעיל חוגי תרבות לרווחת ציבור עובדי ההוראה, חברי הסתדרות המורים ובני ביתם. אנו מקפידים על איכות התוכן של החוגים ובחרים מרצים מעולים. המשתתפים נהנים ורוכשים ידע רב. עובדי הוראה זוכים בשעות גמול השתלמות בלי ציון.

חוג אמנות

סירי אמנות במגף האיטלקי
בכל סדרה חמש הרצאות מפי חנה ארבל, ימי שני בשעות 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה א:

19.10.09 - רומא הקיסרית - האדרת הקיסרים בפיסול ובאדריכלות.
2.11.09 - רומא - סויר וירטואלי בקפלה הסיסטינית בוותיקן: מיכאלאנג'לו ואחרים.
7.12.09 - רומא - יצירות רפאל בוותיקן.
11.1.10 - רומא הבארוקית - קאראווג'ו בציר וברניני בפיסול.
1.2.10 - מראות יום הדין - פרסקאות ברומא, באורבייטו, באסיסי, בפדובה ובפירנצה.

סדרה ב:

8.3.10 - פיסול בפירנצה - ברג'לו, אופרה דל דואמו, מוזיאון האקדמיה והכירות.
22.3.10 - ציור בפירנצה - המיטב במוזיאון האופיצי.
3.5.10 - רוונה - עיר הפסיפסים מתקופת הקיסר יוסטיניאנוס.
31.5.10 - פדובה ואסיסי - ציורי פרסקו של ג'וטו ובני דורו.
14.6.10 - איטליה והמודרניזם - מפיסול נאו-קלאסי (אנטוניו קאנובה) ועד הזרם הקטוריסטי. השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 40 משתתפים לפחות.

חוג מוזיקה

מהרומנטיקה אל האימפרסיוניזם
תשע 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.
21.10.09 - מבוא: מה בין רומנטיקה לאימפרסיוניזם.
25.11.09 - הרומנטיקה הגרמנית: שומאן, ברהמס.

23.12.09 - הרומנטיקה הצרפתית: ברליוז, ביזה, סן סנס, פורה.
20.1.10 - הרומנטיקה: סזאר פראנק, צ'ייקובסקי.
24.2.10 - החמישייה הרוסית: מוסורג'י, בליקרב, סזאר קוי, בורודין, רימסקי קורסקוב.
17.3.10 - האימפרסיוניזם: דביסי - לשון מוזיקלית חדשה.
14.4.10 - "אימפרסיוניזם צורני": מוריס ראוול.
12.5.10 - מהאימפרסיוניזם אל המודרניזם: סטרווינסקי, פטרושקה.
9.6.10 - מודרניות קלאסית: פרוקופייב.

השתתפות בחוג מקנה 27 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר מינוי: 225 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות. חוג הצגות מייצגות שבעה מפגשים, בכל מפגש הצגה והרצאה, ימי שלישי בשעות 19:15-22:30, מרכז דוהל, שכונת התקווה, רח' התקווה 76, תל אביב.
המרצים: ד"ר דורית ירושלמי וד"ר דרור הררי.

27.10.09 "שמו הולך לפניו" - הקאמרי
10.11.09 "עלמה ורות" - בית לסיין
1.12.09 "טניה עולה חדשה" - בית לסיין
26.1.10 "כל החיים לפניו" - הבימה
23.2.10 "שונאים סיפור אהבה" - גשר
9.3.10 "אנדה" - בית לסיין
11.5.10 "משפחה חמה" - הקאמריותכנו שניונים בתכנית. השתתפות בחוג מקנה 21 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר מינוי: 344 ש"ח, למחזיקי כרטיס "אשמורת בתנופה". 362 ש"ח לאחרים לאחר סבסוד. רכישת מינוי עד 1.10.08 במוקד הסתדרות המורים, טל: 2344 * לשיבוץ מקומות נא לפנות לעבריה וינריב, לאחר רכישת המינוי. הטבה מיוחדת: בין המנויים יוגרלו עשרה כרטיסים להצגה נוספת מהרפרטואר של מרכז דוהל.

חוג תולדות הזמר העברי

איך שיר נולד
עשרה 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 א:
20.10.09 - חיים חפר - לחיי העם הזה

17.11.09 - שלמה ארצי - זה מה שנשא; חום יולי אוגוסט
8.12.09 - יענק'לה רוטבליט - שירו שיר לשלום
22.12.09 - נתן יונתן - איפה ישנם עוד אנשים כמו האיש ההוא
5.1.10 - חוה אלברשטיין - כל שעה נשיקה כל שעתיים חיבוק

סדרה ב:

2.2.10 - שלום חנוך - אדם בתוך עצמו הוא גר
16.2.10 - יהודה עמיחי - שנינו ביחד וכל אחד לחוד
2.3.10 - יעקב אורלנד - אישיר לך שיר עתיק נושן
16.3.10 - אריק איינשטיין - אוהב להיות בבית
13.4.10 - יורם טהרלב - קום והתהלך בארץ

שי ינתן לכל משתתף: דיסק שירי ארץ ישראל בביצועים מיוחדים. השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 40 משתתפים לפחות.

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 א: 25.10.09, 17.1.10, 20.12.09, 22.11.09, 21.2.10.
סדרה ב: 14.3.10, 21.3.10, 9.5.10, 6.6.10, 23.5.10.
ייתכנו שינויים בתכנית הסרטים. השתתפות בסדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך. מחיר מינוי לשתי סדרות: 240 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 300 משתתפים לפחות. שמות הסרטים יפורסמו בקרוב.

חוג ארצות תבל - גיאוגרפיה

ארצות או אזורים שהמיקום הגיאוגרפי שלהם השפיע על מהלך ההיסטוריה, התרבות, הכלכלה וההתפתחות האנושית. חמש הרצאות מפי אריה קורן, ימי רביעי בשעות: 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב. 4.11.09 - וייטנאם וקמבודיה - ארצות שעברו מלחמות קשות והתגברו
18.11.09 - תאילנד - פלא מערבי בדrom מזרח אסיה
2.12.09 - דרום אפריקה - הרוב

השחור מנסה לשקם את חייו
30.12.09 - רוסיה - עם חשדן; קסם ומסתורין גם יחד
13.1.10 - קפריסין ומלטה - שתי מושבות בריטיות לשעבר וסוד הצלחתןמחיר מינוי: 125 ש"ח.
השתתפות בחוג מקנה 15 שעות גמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 30 משתתפים לפחות. קסמי דרום אמריקה

חמש הרצאות - שלוש מפי ד"ר רמי דברת, שתיים מפי יוסי שילוח. ימי רביעי בשעות: 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב. 27.1.10 - איי גלאפגוס - לשחות עם כלבי ים ואיגואנות
10.2.10 - ברזיל - ארץ טרופית יפה
3.3.10 - פרו - ממרומי האנדים למעמקי הטיטיקקה
7.4.10 - מקסיקו במאה העשרים
28.4.10 - האצטקים במקסיקומוחיר מינוי: 125 ש"ח.
השתתפות בחוג מקנה 15 שעות גמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 30 משתתפים לפחות. המיסטיקה היהודית כתופעה היסטורית

שתי סדרות. בכל סדרה חמש הרצאות מפי ד"ר ענת גואטה ימי שני בשעות: 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.
הנושא: התהליך ההיסטורי והספרותי שעברה המיסטיקה

סדרה א:

9.11.09 מראות אלוהים - היצירות המיסטיות במקרא
30.11.09 ספרות המרכבה וההיכלות - ספרות המיסטיקה של תקופת בית שני
21.12.09 ספר יצירה (א)
18.1.10 ספר יצירה (ב)
8.2.10 תנועת הסוד של חסיד אשכנז

סדרה ב:

22.2.10 ראשיתה של הקבלה כתופעה היסטורית
15.3.10 ספר הזוהר (א)
26.4.10 ספר הזוהר (ב)
24.5.10 גירוש ספרד ותוצאותיו - יציאת הקבלה ממחבואה
7.6.10 צפת כמרכז ללימוד ויצירה של חומרים קבליםמחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
השתתפות בחוג מקנה 15 שעות גמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.