



"הצהרת כוונות"

**תקציר דוח מסכם לעבודת קבוצת העבודה
לקראת כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך 2016**

ההתמודדות של נשות ואנשי חינוך עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת

מרכזי הקבוצה ומחברי המסמך (בסדר א-ב):

ד"ר תמי הופמן

ד"ר גדי ביאליק

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב; המכון לחקר הטיפוח
בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ד"ר גדי ביאליק

מכללת סמינר הקיבוצים; בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

ד"ר תמי הופמן

הצהרת כוונות

זהו נסיון להקים חדר בתוך הים / זהו נסיון לרבע את המעגל
 לברא ספור מתוך שתיקת הסלע / זהו נסיון לבלע רוח
 להשתגע על מה / שאינו ראוי להשתגע עליו / זהו נסיון לקשר מים
 לכלל קשר קבוע / זהו נסיון לכלא תהו בתוך רבוע
 זהו נסיון הגיוני בהחלט / זהו נסיון מעשי
 הייתי אומרת / עם סכויים טובים

רחל חלפי

(© כל הזכויות שמורות למחברים ולאקו"ם)

הקדמה

"הצהרת הכוונות" המוצגת במסמך זה מבקשת לדון באתגר חינוכי יסודי שחברות דמוקרטיות מתמודדות עמו: כיצד ניתן לקיים תהליך חינוכי המתייחס בד בבד לייחודי (הדבר המבדל ומבחין אותי מהאחרים) ולמשותף (הדבר ההופך אותי לחלק מהאחרים)? שירה של רחל חלפי מרמז על המורכבות של מעשה זה וגם על האתגר הגדול שבו. במסמך זה אנו מבקשים להתמודד עם אתגר זה ולהפכו לניסיון מעשי בעל סיכויים טובים.

בדתות השונות ובהגות הפילוסופית הוצגו לא מעט פתרונות לאתגר זה. אחד הפתרונות הללו מיוצג בפסוק המקראי "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח). משפט זה ייצג את תפיסת הזרם המרכזי בדור בוני המדינה, והוא בא לידי ביטוי גם במגילת העצמאות של מדינת ישראל. הנחת המוצא של ההנהגה בישראל בתקופת הקמתה הסוערת הייתה שנדונו לחיות בישראל שבטים רבים, חברות, תרבויות, ודתות שונות וכן אנשים ונשים שונים במאפייניהם הייחודיים ובנטיותיהם האישיות. על אף האתגרים ששונות זו מציבה הם האמינו כי ניתן להתמודד עמם במסגרת הדמוקרטית באמצעות השיח המוסרי הרואה את יקר-האדם כבעל ערך עליון, אם מתוך אמונה דתית (שנברא בצלם אלוהים) ואם מתוך אמונה הומניסטית ליברלית.

אלא שבעשורים האחרונים אנו עדים לכך שהקיטוב, האלימות, הגזענות, וההקצנה בחברה מקשים יותר ויותר על אנשים ונשים, ילדים וילדות, שונים ושונות, לחיות חיים שיש בהם תשתית יציבה של שותפות, סובלנות, הדדיות, אמון, כבוד וביטחון. השסעים החברתיים הרבים – הלאומי, הדתי, העדתי, הכלכלי-חברתי, הפוליטי (בין ימין לשמאל) והמגדרי – הפכו לחלק בלתי נפרד מן המציאות הישראלית, והם נוגעים בכל הקבוצות בחברה. מצב זה יוצר מתח בין האפשרות לחיים בטוחים ובעלי משמעות שכולנו מבקשים לעצמנו ולילדינו לבין מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת. זהו המתח העומד בבסיס נייר זה.

בקיץ 2016 נאספנו קבוצה של אנשי ונשות חינוך, כמענה ליחזמה של פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך, לקבוצת מיקוד וניתוח תוכן המבקשת **להתמודד עם היבט אחד של המציאות החברתית והדמוקרטית המורכבת**. ההיבט הנבחר הוא אופן ההתמודדות של אנשי ונשות חינוך עם מציאות זו והתפקיד של הכשרתם המקצועית בהתמודדות חינוכית מיטבית. הבחירה להתמקד באנשי ונשות חינוך נבעה מההבנה שלחינוך, ולאנשי ולנשות החינוך, יש הכוח לעצב את פני החברה בישראל ברוח החזון שלעיל, אשר אף

פורט בחוק החינוך הממלכתי. במובן זה **פני החברה הם כפני החינוך**. אלא שגם המשפט הפוך הוא נכון, ולכן במידה רבה גם **פני החינוך הם כפני החברה**. דהיינו, נשות ואנשי חינוך מוצאים עצמם מתקשים יותר ויותר להתמודד עם גילויי המורכבות החברתית והדמוקרטית בזירה החינוכית. משתי הסיבות השזורות זו בזו מצאנו לנכון לקיים חשיבה ודיון מעמיקים ולנסות לפתח מענים חדשניים ופורצי דרך מתחומי ההכשרה והמדיניות **להתמודדותם של נשות ואנשי חינוך עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת**.

על ייחודה של מתודולוגיית העבודה

ועדות וגורמי מדיניות רבים עסקו בהיבטים שונים של הסוגיה שבמרכז נייר זה. תוצרי עבודתם, ובכללם הנייר של שולחן העבודה למניעת גזענות מכנס דב לאוטמן למדיניות החינוך 2015 (זלמנסון-לוי, 2015), הציעו פתרונות רבים וטובים על מנת להתמודד עם המורכבות ההולכת וגוברת ועם מימושן של מטרות החינוך הממלכתי בישראל. אלא שכפי שציין רק לאחרונה דוח מבקר המדינה (2016), המצב החברתי בישראל רק נעשה מורכב יותר ויותר, ואילו מערכת החינוך, ברבדיה השונים, לא מקדמת מענים מיטביים למצב.

לנוכח נתון עגום זה, שבו חרף המלצות רבות וטובות המצב בכל זאת מחמיר, בחרנו לקבוצת העבודה מתודולוגיה ייחודית. שיטת העבודה לקוחה מתחום הלמידה הארגונית והיא מבקשת לצעוד בדרך חדשה. **היא מנתחת לעומק את הסיבות לפערים הקיימים בין המטרות והחזון הרצויים בתחומים אלה, כפי שהם מתבטאים בחוק החינוך הממלכתי ובדוחות של הוועדות המרכזיות שעסקו בנושא, לבין המציאות בשטח**, כפי שזו באה לידי ביטוי במחקרים, בדוחות ובקולותיהם של אנשי ונשות החינוך. ההמלצות שנוסחו הן למעשה ניסיון לתת מענה לסיבות שבעטיין נוצרו הפערים. נדגיש כי **תפקיד ההמלצות והמענים בנייר זה אינו לממש חזון משותף בתחום או להגדיר התמודדות עם היבטים כאלו או אחרים במציאות המורכבת**. ההמלצות והמענים מבקשים לגעת בסיבות השונות שאובחנו לעצם קיום הפער, בין המציאות המצויה בשטח לזו הרצויה והראויה.¹

על הרכב הקבוצה הייחודי ועל חיזוק תוקפם של המענים וההמלצות

בקבוצה היו חברים כ-40 אנשי ונשות חינוך בעלי תפקידים שונים במערכת החינוך: מנהלי ומנהלות בתי ספר, מורים ומורות, נציגי משרד החינוך (מינהל חברה ונוער, המטה לחיים משותפים, מינהל עובדי הוראה), נציגי רשויות מקומיות, מכשירי מורים מן המכללות והאוניברסיטאות ונציגי גופים אזרחיים מתחומי החינוך לדמוקרטיה, זהות יהודית וישראלית וחיים משותפים. הקבוצה התאפיינה בהטרוגניות רבה לא רק בתפקידי החברים

1 ראו נספח 1, המתאר ומדגים את שלבי העבודה בקבוצה ותוצריה.

והחברות אלא גם בהיותם נציגים של כלל הקבוצות בחברה, של אזורים גאוגרפיים שונים ושל גישות שונות לחינוך לאזרחות ודמוקרטיה בחברה הישראלית.

הקבוצה פעלה בשתי דרכים עיקריות:

- (1) חמישה מפגשי עבודה מרוכזים: בכל המפגשים נכח גרעין קבוע מחברי הקבוצה, ולכל מפגש הצטרפו חברות וחברים נוספים והביאו עמם נקודות מבט משתנות.
- (2) תיקוף מתמשך של הטיוטה בהתהוות: הטיוטה התבססה על ניתוח תוכן של המפגשים בכל שלב. כל חברי הקבוצה קיבלו את המסמכים ואת העדכונים בדוא"ל ויכלו לעקוב ולהעיר בכל עת.

הקבוצה, נוסף על היותה מרחב לדיונים, שימשה מבחינה מתודולוגית קבוצת מיקוד לניתוח התוכן, שהוצג בכל שלב להתייחסות, הערות והארות של החברות והחברים. לניתוח התוכן ולתוצריו נוספו מעגלי תיקוף; חברי הקבוצה שיתפו במסמך המתהווה מעגלים חיצוניים לצורך התייחסות והערות. יתרה מזו, מסמך ניתוח התוכן וההמלצות המלא הועבר לעיון ולהערות (שיפוט עמיתים) של כ-200 אנשי ונשות חינוך מוסמכי התכנית המרוכזת לתואר שני במינהל ומנהיגות בחינוך באוניברסיטת תל אביב (רשת מוסמכי התכנית "מנהיגות מחוללת שינוי"). קבוצה זו כוללת נציגים מכלל זרמי החינוך בארץ, מכלל שכבות הגיל ומן החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי.

הנחות יסוד תאורטיות ורעיוניות

1. ההתמודדות עם מציאות מורכבת מחייבת קביעת מטרות מורכבות לתהליכי שינוי בחינוך

ההיסטוריון וחוקר רפורמות החינוך לארי קובן (Cuban) טוען שאחת הסיבות העיקריות לכישלונם של תהליכי שינוי בחינוך היא שבזמן שחינוך עוסק במהותו במתחים ערכיים (למשל, מתח מובנה בין חינוך כמפתח חברה לבין חינוך כמפתח פרט; מתח בין יצירתיות ויוזמה לבין סטנדרטיזציה מחייבת), מרבית תהליכי השינוי מבקשים להציע הכרעות חד-ערכיות. חד-ממדיות זו, גם אם היא קוסמת לצורכי מיקוד תהליך השינוי והנגשתו לציבור, אינה מייצגת את העבודה החינוכית הממשית רווית המתחים הערכיים והמטרות המתנגשות, ולפיכך מקשה על הטמעה מהותית של השינוי בידי אנשי ונשות החינוך (Cuban, 1990).

משמעות מרכזית לעבודת הקבוצה: הקבוצה ביקשה שלא לוותר בעבודתה על ההתמודדות עם המתחים והמורכבות הנובעת מהם. בחרנו לעשות זאת **שלא באמצעות הכרעה (המטשטשת את הפער הקיים)**, אלא באמצעות יצירת המלצות באופן המנכיח את המתחים במודע ובגלוי כחלק מהניסיון לגשר על הפערים. מתח בולט בהמלצות הקבוצה הוא המתח שבין ערכים פרטיקולריים (למשל, ערכים לאומיים) לבין ערכים אוניברסליים (למשל, שוויון וצדק חברתי). בדיונים עלה לא אחת הרצון להכריע על קדימות ערכית כזו או אחרת. אלא שבניסוח ההמלצות בחרנו להעמיד את שני סוגי הערכים כבעלי משקל דומה וכשזורים זה בזה בחברה מורכבת ומשוסעת, מתוך הדגשת המתח שביניהם כתשתית לגישור על הפערים.

2. ההתמודדות עם מציאות מורכבת מחייבת ראייה מורכבת של המעשה החינוכי

כפי שטוענים הוגים וחוקרי חינוך רבים, התמקדותו של בית הספר בהוראה אקדמית-תוכנית מקשה מאוד על יכולתם של אנשי ונשות חינוך לפתח אצל תלמידיהם ותלמידותיהם כישורים להתמודדות עם המציאות החברתית המורכבת שבה הם חיים ופועלים (בובר, 1963; Noddings, 2005; Darling-Hammond, 1997). לצד מעלותיו החברתיות המשמעותיות של בית הספר המודרני (למשל, הפוטנציאל הקיים בו לקידום של שוויון וניעות חברתית), דרכי פעולתו המדגישות דידקטיקה וידע עולם על חשבון ידע עצמי, זהותי וחברתי הן אתגר מובנה בהתמודדות עם מציאות חברתית מורכבת (ברנדס ויששכר, 2013; Day, Elliot, and Kington, 2005).

משמעות מרכזית לעבודת הקבוצה: לצד עיסוק בהיבטים מבניים ותוכניים של הסוגיה ביקשה הקבוצה בעבודתה ובהמלצותיה לפתח המלצות ומענים שיאפשרו הנכחה של רכיבים חינוכיים-פדגוגיים וזהותיים-חברתיים כתשתית ליכולת של אנשי ונשות החינוך ושל סגלי ההכשרה החינוכיים להתמודד עם המציאות החברתית והדמוקרטית המורכבת. נציין כי בחירה זו העמידה אותנו לא אחת מול אתגר החופש האקדמי של המוסדות להכשרת אנשי ונשות החינוך במכללות ובאוניברסיטאות. החשיבות שבשילוב מחייב של היבטים זהותיים בתהליכי ההכשרה במוסדות הנהנים מחופש אקדמי העלתה שאלות מאתגרות על הגבולות של חופש זה (לם, 1999; אבדור, ריינגולד וכפיר, 2010; Gregory-Rose and Potts, 2011).

3. ההתמודדות עם מציאות מורכבת מחייבת היכרות עם מגוון נקודות מבט תאורטיות

ההתמודדות של אנשי ונשות חינוך עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת כוללת תחומים שונים הקשורים זה בזה אשר לא פעם נידונים בנפרד, למשל סוגיות של חינוך פוליטי, חינוך אזרחי, חינוך נגד גזענות ודעות קדומות, קידום חינוך לשלום וקידום חינוך לחיים משותפים, חופש ביטוי פוליטי של מורים ומורות, הטמעת אוריינות פוליטית וחשיבה ביקורתית של אנשי ונשות חינוך (איכילוב, 2001; לם, 2002; ברק ועופרים, 2009; גייגר, 2009; אבנון, 2012, 2013; גור-זיו, 2013; קרמינצ'ר, 2013; מיכאלי, 2014). במערכת החינוך (הפורמלית והבלתי פורמלית) העיסוק בנושאים אלה מתאפיין לעתים במגמה מצמצמת, בתכניות ובמועדים נקודתיים מטעם גופים ייעודיים העוסקים בכך ולעתים כמענה חד-פעמי לאירוע תקשורתי או אירוע ציבורי שעלו לכותרות. תכניות אלה מוצעות לרוב לבחירת בתי הספר ובכל מקרה אינן חלק מובנה ועקבי של העשייה החינוכית במערכת החינוך. הן גם אינן חלק מחייב בתהליכי הכשרת אנשי ונשות החינוך בישראל. המחקר העוסק בנושאים הקשורים בהתמודדות אנשי ונשות חינוך עם מציאות חברתית מורכבת הוא מגוון מאוד ומציף אל פני השטח מושגים רבים – חופפים, משלימים ולפעמים גם מתנגשים (תדמור, 2003; Resh and Sabbagh, 2014; Ichilov, 2007).

משמעות מרכזית לעבודת הקבוצה: הצפת מגוון נקודות המבט התאורטיות והיישומיות כבסיס ליצירת המלצות מקיפות.²

על בסיס הנחות תאורטיות אלה התקיים תהליך העבודה בקבוצה והושלם מסמך ההמלצות והמענים המלא המשקף את השלבים השונים של עבודת הקבוצה וכן את התייחסויות מעגלי תיקוף התוכן השונים.³

במסמך מוקדו 13 המענים המרכזיים. הם מנוסחים כ**המלצות** ומוצגים על פי הצעת קבוצת העבודה כמהלכים מרכזיים לקידום על ידי פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.

ההמלצות

המלצות מתחום מדיניות החינוך

המלצות רגולטיביות

✓ **קידום חקיקה פרופסיונלית** הנשענת על דיון ציבורי ומגדירה את מאפייני הפרופסיה של אנשי ונשות החינוך ואת מאפייני הזהות המקצועית הנדרשת מהם הן מבחינה גנרית והן בהתאמה תרבותית לזרמי החינוך השונים.

המלצה מרכזית זו מתחברת למאמץ המתרחש כיום במשרד החינוך לקדם לחקיקה את "חוק עובדי הוראה". בהקשר של החקיקה הקיימת אנו ממליצים למקד את ההצעה כך שהיא תגדיר גם את המנגנונים הנדרשים להכשרת אנשי ונשות החינוך לפני מילוי התפקיד ותוך כדי, בכלל זה הגדרת התפקידים של מי שמכשיר את אנשי ונשות החינוך ואת המנהלים והגדרת מבנה ואופן ההכשרה באופן מחייב שיכלול התייחסות גם ליכולת להתמודד עם מציאות מורכבת (בהיעדר הסכמה, ניתן לקידום גם כהצעת חוק פרטית).

✓ יצירת מתווה סדור **להחלת החוק בתהליכי ההכשרה והמיון** (על בסיס תהליכי מיון והערכה קיימים, כדוגמת **מסיל"ה**, ולמסד אותם בראייה מערכתית). נדגיש כי **חקיקה פרופסיונלית מעלה את מעמדם של אנשי ונשות החינוך**, מגדילה את האוטונומיה המקצועית שלהם בהתבסס על מאפיינים מקצועיים ברורים וסטנדרטים גבוהים של הכשרה ויוצרת רמות אמות ציבוריות גבוהות יותר כלפיהם.

✓ **הסטת מרכז הכובד של תכניות התערבות חיצוניות** באמצעות הוספת הנחיה בהירה ומחייבת המגובה בחוזר מנכ"ל. ההנחיה תדבר במפורש על הסטת מרכז הכובד של תכניות ההתערבות השונות של גופים פרטיים או חיצוניים לכיוון **עבודה מכוונת צוותי חינוך**. העבודה עם צוותי החינוך תתמקד בהכשרת אנשי ונשות חינוך באקדמיה ובמרכזי הפסג"ה, בבניית מבנים ארגוניים ובסיוע ובליווי

2 הנחה תאורטית זו מוצגת בהרחבה נוספת בנספח 1, בתיאור תהליך העבודה של הקבוצה.

3 ראו נספח 2.

מקצועי ומשאבים. היא תפעל כך **במקום עבודה ישירה מול תלמידים**. מדובר במהלך שיעצים את אנשי ונשות החינוך ואת הסגל המכשיר אותם לעבודתם החינוכית הערכית בשיתוף עם ידע מקצועי שנוצר בארגוני החברה האזרחית.

המלצות הצהרתיות

- ✓ **כתיבת הצהרה ופרסומה ברבים בדבר הזכות שלא להסכים והחובה לכבד אי-הסכמה במסגרת כללי השיח והגבולות הדמוקרטיים. זכות וחובה זו ינוסחו על ידי אחד מן הגורמים האלה: כנסת ישראל, ועדת החינוך של הכנסת או שר החינוך.** ההצהרה תיתן ביטוי ולגיטימציה למציאות של חוסר ההסכמה בין מגזרים וקבוצות בחברה הישראלית ותבוא לידי ביטוי בתכניות הלימוד ובמטרות החינוך. חשוב שההצהרה תדגיש את תפקידם המרכזי של אנשי ונשות החינוך בהובלת השיח החינוכי והערכי במציאות של חוסר הסכמה.
- ✓ **כתיבת "אגרון חברתי מתפתח" שימפה וירכז את ההגדרות והפרשנויות השונות למושגים מרכזיים בתחום החינוך החברתי-ערכי, לשימושם של אנשי ונשות החינוך.** אין מדובר ב"מחווה" המייצג הגדרות בלעדיות, אלא בפלטפורמה המרכזת את ריבוי הפרשנויות הקיימות למושגים המשמשים בשיח החברתי הדמוקרטי בישראל. בצד ערכו ההצהרתי, האגרון יוכל לשמש גם כלי עבודה לאנשי ולנשות החינוך בהצגת המורכבות ובדיון בנקודות המבט של הקבוצות השונות בחברה.⁴ הבניית תהליך הכתיבה (ובכלל זה בחינת פלטפורמה שיתופית ומתפתחת לעיצוב המסמך) תתקיים בשולחן המשילות העגול לתכלול הנושא (ראו המלצה בהמשך) ובשיתוף עם קונגרס החינוך (ראו המלצה בנושא).

המלצות מבניות

- ✓ **הקמת "קונגרס חינוכי" בחסות נשיא המדינה ובשיתוף עם פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.** מדובר בגוף וולונטרי שיתכנס אחת לשנה לסמינר (שלושה ימים עד שבוע) כדי לדון בנושאים שבמחלוקת ובנושאים משותפים אשר מעסיקים אנשי ונשות חינוך בכלל מגזרי החברה. לקונגרס יוזמנו גופים ובעלי תפקידים ציבוריים או אקדמיים המייצגים זרמים ומגזרים שונים בחברה והמתמודדים ביום-יום שלהם עם המשמעויות של חינוך בחברה מורכבת אגב שמירה על כללי השיח וערכי הדמוקרטיה. המלצות הקונגרס יעובדו לסיכום, וזה יועבר על ידי נשיא המדינה למשרד החינוך כהמלצות לביצוע.
- ✓ **הקמת מרחב לאנשי חינוך (מוקד/קו חם) שיתגבר את מוקד פניות הציבור** ואנשי החינוך הקיים להבהרת חזרי מנכ"ל וישמש צינור תקשורת מקביל ובלתי תלוי לצינור הפיקוח הישיר/ההדרכה. את המרחב יפעילו אנשי מדיניות ומשפטנים

ממשרד החינוך וממוסדות אקדמיים, והוא ייתן מענה לשאלות פרשנות למותר ולאסור בתחומי מדיניות שונים (וביתר דגש על נושאים ערכיים שנויים במחלוקת).

✓ **חיזוק תפיסת השולחן העגול לתכלול ולבקרה של מדיניות החינוך.**

- **ברמת המשילות הארצית:** השולחן יפעל במודל דומה לזה של ועדת התפיסה המערכתית לחינוך ערכי. שולחן שכזה יתכלל את כלל הגורמים המופקדים על רכיבי החינוך להתמודדות עם מורכבות ויקיים תהליכי בקרה תקופתיים. תפיסת השולחן העגול תהיה מגובה בחזר מנכ"ל מתאים שיגדיר את הגורמים הקבועים המחויבים להשתתף בשולחן ואת הקריטריונים להצטרפות לשולחן של כל גורם רלוונטי. חובה שגורמי הקבע בשולחן יהיו נציגים של כל רכיבי החברה בישראל, בדגש על נציגות של גורמים בתת-ייצוג מסורתי (נציג של החברה הערבית ונציג של החברה החרדית).
- **ברמת המשילות המקומית:** בכל רשות מקומית יוקם שולחן עגול לנושא. כל גורם (פרטי או ציבורי) שיבקש לקדם נושאים אלו ברשות יחויב להשתתף בקביעות בשולחן העגול. בסמכות השולחן העגול להמליץ על מדיניות מערכתית לראש הרשות, לתכלול מדיניות זו למשאבים המוקצים ליישומה ולבקר אותה. בשולחן עגול רשותי ישבו נציג הפיקוח המתכלל הרשותי מטעם משרד החינוך ומנהל מרכז הפיסג"ה המקומי כמתכלל תהליכי ההכשרה במדיניות. ניתן, ורצוי, להשתמש בתשתיות של שולחן עגול שקיימות ברשות.

המלצות כלליות מתחום הכשרת אנשי ונשות חינוך

- ✓ **הקמת סמינר ארצי** להיכרות ולמפגש של אנשי ונשות חינוך ומתכשרים לחינוך, להוראה ולניהול, מכלל חלקי החברה ובכפוף לאילוצים תרבותיים. מומלץ, מסיבות סמליות, שהסמינר יתקיים בזמן שמתכנס הקונגרס החינוכי (ראו המלצות מדיניות לעיל). נציין כי קיימת כיום פלטפורמה דומה של מפגשים בתכניות הכשרת המצטיינים (רג"ב) במכללות ההוראה. יש מקום לבחון לעומק את מודל המפגש ואת השימוש בפלטפורמה זו כפיילוט.

המלצות מתחום הכשרת אנשי ונשות חינוך במוסדות ההכשרה טרום-מילוי התפקיד

- ✓ **במסגרת פתיחת מתווה מל"ג להכשרת הוראה אנו ממליצים לשלב את הקורסים הבאים כקורסי ליבה מחייבים לכלל מוסדות ההכשרה להוראה:**
 - **קורס בנושא מחלוקות ואי-הסכמות בחברה הישראלית:** קורס זה יעסוק בבירור ובזיהוי אמונות ותפיסות אישיות ("אני מאמין") ובהיכרות עם אמונות ותפיסות אחרות המתקיימות במרחב הכיתתי (שבו מתקיימת ההכשרה) והחברתי. בתוך כך יעמדו המשתתפים על מאפייני השונות, אי-ההסכמה והמחלוקת. אין מדובר בקורס שמטרתו לגשר על פערים אלא בקורס שיציף את השונות והמורכבות בחברה הישראלית וישלים פערי מידע על הקבוצות השונות בחברה. מומלץ שקורס שכזה יכלול רכיב התנסותי בעזרת השונות המיוצגת בכיתת הלימוד וההכשרה עצמה.

- **קורס מדיניות** להבנה מעמיקה של שיח מדיניות ותרגומו לעבודת המורה. אין להסתפק בקורס מדיניות "היסטורי" שיעניק ידע אך ורק על המערכת. הקורס המוצע יצמצם פערי מידע על מרחבי הפעולה האפשריים של אנשי ונשות חינוך מול המדיניות. הוא יכלול גם **היכרות עם תהליכי ההפרטה** בחברה הישראלית ובמערכת החינוך ודיון בהשלכות של תהליכים אלה על עבודת החינוך בשטח (כגון, עבודה במרחב של שותפויות פרטיות או ציבוריות).
- במתווה ההכשרה של "אבני ראשה" והכשרות המנהלים האקדמיות יתקיימו **שני קורסים מחייבים ברוח הקורסים שישולבו בהכשרת אנשי ונשות חינוך לעיל**, בכלל זה למידת המשמעויות הניהוליות הנגזרות מהם.
- ✓ **קידום תהליכי פיתוח מקצועי והותי (מודעות עצמית-חברתית) לאנשי ההכשרה של צוותי החינוך והמנהלים** (באקדמיה ובאבני ראשה). המטרה היא לחזק את שילוב התכנים והדגשים התומכים בתהליכי ההכשרה של אנשי ונשות חינוך להתמודדות עם מציאות חברתית ומורכבת. הפיתוח המקצועי יינתן כחלק מעבודת המרכזים לקידום ההוראה בגופים האקדמיים ובמסגרת מכון מופ"ת:
 - אנשי הסגל בהכשרות המורים והמנהלים יוכשרו במיומנות מעשיות לפיתוח ולשילוב שיח זהותי-ערכי-וחברתי (בדגש על התמודדות עם דילמות) במסגרת הוראת תחומי הדעת כשכבה פדגוגית (שכבה נוספת לתחום התוכן).
 - אנשי הסגל בהכשרות המורים והמנהלים יוכשרו בשילוב ובהיכרות עם גישות חינוך הוליסטיות המאזנות בין ידע אקדמי ומדעי לבין תהליכים זהותיים הנדרשים לפיתוח יכולת חינוכית לעבודה במציאות מורכבת.
 - אנשי הסגל בהכשרות המורים והמנהלים יוכשרו בהנכחת מושג האמון ונגזרותיו המעשיות בכיתה.
- ✓ החסמים המובנים הנגזרים ממאפייני החברה הישראלית ומהקשר של הסכסוך הלאומי המתמשך משפיעים השפעה ישירה וייחודית על היכולת ועל הביטחון של אנשי ונשות החינוך מהחברה הערבית לקיים בכיתה שיח זהותי-ערכי מעמיק ופתוח. ולכן אנו ממליצים להדגיש ולגבות מערכתית את יישום רכיבי ההכשרה האלה במוסדות להכשרת אנשי ונשות החינוך הערבים.

המלצות מתחום ההכשרה והפיתוח המקצועי של אנשי ונשות חינוך בעבודתם השוטפת

- ✓ **פיתוח תפקיד חדש במוסד החינוכי – מלווה משמעותי:**
 - **הרחבת תפקידו של המורה/המחנך המוביל לתפקיד של מלווה משמעותי שאינו בעמדת סמכות על מורים** (ראו בהקשר זה [מיכאלי, בן](#) [פרץ ושולמן, 2014](#)). דמות שכזו תשמש עוגן באמצעות שיח של קרבה ופתיחות להיוועצות במציאות שהאמון בה מועט.
- ✓ **הכשרת אנשי ונשות חינוך במסגרת מוסדות החינוך ומרכזי הפסג"ה:**

- **חיוב אנשי ונשות חינוך ומנהלי מוסדות חינוך (שלא עברו את ההכשרה כמורים), עד תום חמש שנים מכניסתם לתפקיד, לסיים קורס הכשרת להנחיית קבוצות (ברוח רב-תרבותית).** קורסי ההנחיה יינתנו במרכזי הפסג"ה ובמוסדות אקדמיים ויינתנו כלים מעשיים וכלים תודעתיים (מודעות עצמית ומודעות לאחר) וגישות בהנחיה. הם אף יאפשרו התנסות מעשית מודרכת מלווה בתהליך רפלקטיבי.

מקורות

אבדור, ש', ר' ריינגולד, וד' כפיר, 2010. "רצף ההכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת", **דפים** 49 (2010): 148-168.

אבנון, ד', 2012. **שילובי תכנים, ערכים ומיומנויות בהוראה ובלמידה של נושא האזרחות על פי תכניות הלימודים בישראל**, סקירה משלימה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא "מחקר מתווה דרך: הצעה לארגון לימודים מחדש".

----, 2013. (עורך), **חינוך אזרחי בישראל**, תל אביב: עם עובד.

איכילוב, א', 2001. "חינוך לאזרחות בעולם משתנה: מגמות בעולם ובישראל", בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: לשכת המדען הראשי, משרד החינוך, עמ' 380-420.

בובר, מ', 1963. "על המעשה החינוכי", בתוך: **בסוד שיח**, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 237-261.

ברנדס ע', וו' יששכר (עורכות), 2013. **חינוך לערכים בעולם משתנה: אסופת ניירות דעה**, ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך.

ברק, מ', וי' עופרים, 2009. **חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים – מיפוי**, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים.

גור-זיו, ח', 2013. **פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**, תל אביב: מכון מופת.

גייגר, י', 2009. **לימודי אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית**, נייר עמדה מוגש למכון לאסטרטגיה ציונית.

זלמנסון-לוי, ג', 2015. **חינוך נגד גזענות בהכשרת מורים ומורות**, נייר עמדה, תל אביב וירושלים: האגודה לזכויות האזרח ופורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.

לם, צ', 1999. **פוליטיקה בחינוך מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים, כתב עמדה**, תל אביב: מכון מופת.

- , 2002. **במערבולת האידיאולוגיה: יסודות החינוך במאה העשרים**, ירושלים: מאגנס.
- מבקר המדינה, 2016. **דוח ביקורת מיוחד: חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות**, ירושלים: מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור.
- מיכאלי, נ', 2014. **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי**, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, מכון מופת, מכללת סמינר הקיבוצים והסתדרות המורים.
- מיכאלי, נ', מ' בן פרץ, ול' שולמן, 2014. **דוח מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך**, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
- קרמניצר, מ', 2013. "י"ג שנים לדוח 'להיות אזרחים' ", בתוך: ד' אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל**, תל אביב: עם עובד.
- תדמור, י', 2003. "עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית", **אקדמות: כתב עת של לומדי "בית מורשה"** 13: 169-182.
- Cuban, L., 1990. "Reforming Again, Again, and Again," *Educational Researcher* 19 (1): 3-13.
- Darling-Hammond, L., 1997. "The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work," *Systematizing Schools*. 39-47.
- Day, C., B. Elliot, and A. Kington, 2005. "Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment," *Teaching and Teacher Education* 21 (5): 563-567.
- Gregory-Rose, D., and A. D. Potts, 2011. "Examining Teacher Candidate Resistance to Diversity: What Can Teacher Educators Learn?" *International Journal of Multicultural Education* 13 (2): 1-19.
- Ichilov, O, 2007. "Civic Knowledge of High-school Students in Israel: Personal and Contextual Determinants," *Political Psychology* 28 (4): 417-440.
- Noddings, N, 2005. "What Does it Mean to Educate the Whole Child?" *Educational Leadership* 63 (1): 8-13.
- Resh, N., and C. Sabbagh, 2014. "Justice, Belonging and Trust among Israeli Middle School Students," *British Educational Research Journal* 40 (6): 1036-1056.

נספח 1

תיאור והדגמת תהליך העבודה הייחודי לקבוצה

קבוצת העבודה בחרה בתהליך ייחודי. מטרתו הייתה לנתח לעומק את הסיבות לפערים הקיימים בין המטרות והחזון הרצויים בתחומים אלה לבין המציאות בשטח. ההמלצות שנוסחו הן למעשה מענה לסיבות שבעטיין נוצרו הפערים. על מנת לפעול לפי מטרה זו ולהביא נקודת מבט מבוססת, כמו גם המלצות חדשניות, פעלנו כקבוצת מיקוד איכותנית לאור הגדרת מוקד העבודה: "התמודדות אנשי ונשות חינוך עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת". מטרתו של נספח זה להביא דוגמאות מתוך תהליך העבודה הכולל המהווה תשתית לנייר המסכם ולהמלצות בבסיסו. רכיבי התהליך המוצגים בנספח מאפשרים לקורא/ת לעקוב אחר השלבים השונים ולעיון בדוגמאות השונות מתוך ההיגדים, התימות והמענים שנותחו על בסיס עבודת הקבוצה ובדיאלוג מתמיד עמה בין המפגשים ובמהלכם.

נציין כי הגדרת מוקד העבודה, כמו גם תיחום גבולותיו נשענו, על הנחות מוצא תאורטיות שהוצגו במסמך המסכם. אחת ההנחות הייתה מאתגרת במיוחד. כינינו אותה: "חרושת המושגים". סקירה מחקרית מקיפה שביצעה עבור הקבוצה רוני רמות (עוזרת המחקר לעבודת הקבוצה) העלתה בצורה מבוססת את אשר מכירים מי שעוסקות ושעוסקים בתחום: המחקר העוסק בנושאים הקשורים להתמודדות אנשי ונשות חינוך עם מציאות חברתית מורכבת הוא מגוון מאוד ומציף מושגים רבים: חופפים, משלימים ולעתים אף מתנגשים. דוגמה לחרושת המושגים בתחום ניתן למצוא בבחינת המושגים המרכזיים המתייחסים אליו, למשל: **חינוך פוליטי, חינוך אידאולוגי וחינוך לתודעה פוליטית** (למשל: לם, 1999, 2002; נווה, 2008; מיכאלי, 2014; שניר, 2016; Giroux, 1998; Ichilov, 2004); **חינוך ביקורתי או פדגוגיה ביקורתית** (למשל: פריירה, 1981; גובר, 1996; גור זיו, 2013; מיכאלי, 2014; Apple, 1993; Giroux, 1983); **חינוך ערכי או חינוך מוסרי** (למשל: אלוני, 2013; בוזגלו, 2013; ברנע, 2013; Oser, 1991; Lickona, 1990; Beck, 1986); **חינוך אזרחי או חינוך לאזרחות** (למשל: איכילוב, 2001; ברק ועופרים, 2009; אבנון, 2012; אדלר ואח', 2013; כהן, 2013; Ichilov, 1999); **חינוך נגד גזענות** (למשל: גור-זיו, 2013; זלמנסון-לוי, 2015; חסאן, 2015; Rezaei-Rashti, 1995; Epstein, 1993); **חינוך רב-תרבותי או חינוך לרב-תרבותיות** (למשל: יוגב, 2001; Ravitch, 1990; V.); **חינוך לשלום** (למשל: סלומון, 2000; Gay, 1994; Banks, 1995; G. Gay, 1995); מרושק-קלארמן, 2011; Rouhana and Bar-Tal, 1998). המחקר המגוון העוסק במושגים בהיבטים שונים מאפשר מצד אחד עושר רב של נקודות מבט ופרספקטיבות תאורטיות, ומצד שני תורם לעמעום ולערפול הקיים לפעמים בשימוש במושגים אלה, אשר היוו אתגר לעבודת הקבוצה וליצירת שפה משותפת.

חמשת מפגשי העבודה שימשו בסיס למעבר על שלבי הלמידה והניתוח השונים:

- הגדרת הראוי בתחום [מפגש 1]
- תיאור המצוי בתחום [מפגש 2]
- אבחון הפער בין הראוי והמצוי, בדגש על הסיבות לקיום הפער [מפגש 3]
- הגדרת מענים של מדיניות ופרקטיקה לצמצום וגישור על הפער [מפגש 4]
- מיקוד המענים כהמלצות וקביעת סדרי עדיפות ליישום [מפגש 5]

בסוף כל מפגש נאספו תוכני השיח שהעלו המשתתפים ונותחו ניתוח תוכן איכותני להגדרת תימות (נושאים) משותפות כמו גם נושאים שבמחלוקת. ממצאי ניתוח התוכן הועלו על הכתב למסמך שהוגדר **טייטה שיתופית מתמשכת**. חברי וחברות הקבוצה קיבלו את המסמך המתהווה להערות והארות בין המפגשים ובהתחשב בכל שלב התקדמות.

נציין כי מפאת קוצר הזמן ומשאבי הקבוצה, אך גם מפאת התמקדות במטרת התהליך הייחודי, לא התיימרנו לבסס כל שלב עד תומו. הניתוח של כל שלב ושלב נערך עד שהגענו להבנות המוסכמות על הרוב המכריע של חברי וחברות הקבוצה ועד לשלב שאפשר לנו לעבור לניתוח השלב הבא.

להלן דוגמאות להיגדים ולתימות שעלו בכל שלב ושלב על מנת לאפשר הבנה מעמיקה יותר של תהליך העבודה:

א. הגדרת הראוי

דוגמאות להיבטי "ראוי" המתייחסים לדמות אנשי ונשות החינוך – הגדרות ותפיסת תפקיד:

- **אנשי ונשות החינוך** בעלי חוויית אוטונומיה חינוכית לפעול באופן מהותי ומשמעותי מתוך תפיסת עולם חינוכית ולפיתוח תפיסת עולם אישית-חברתית של התלמיד/ה-חניך/ה.
- **אנשי ונשות החינוך** בעלי מודעות למתחים ולדילמות אתיים (התנגשות בין היבטים ערכיים ומוסריים בחיינו) ובעלי כלים לניתוח הדילמה ולקיום הכרעה ערכית מנומקת.
- **אנשי ונשות החינוך** שרואים בחינוך, על ההיבטים הערכיים-זהותיים-חברתיים-ותרבותיים שבו, חלק מהותי בעבודתם (החינוך אינו "מופרט" לתכניות וגופים חיצוניים למערכת החינוך).

דוגמאות להיבטי "ראוי" המתייחסים לאחריות המורה לגיבוש הזהות האישית, החברתית והתרבותית של התלמיד/ה-חניך/ה:

- בוגר/ת בעל/ת זהות אישית, חברתית ותרבותית מגובשת ובהירה של קהילת המקור שלו/ה (היכרות מעמיקה עם נרטיב פרטיקולרי).
- בוגר/ת בעל/ת היכרות עם עקרונות הטוב המשותף של החברה בישראל (הן בהיבטי ה"יהודית" והן בהיבטי ה"דמוקרטית"), כפי שאלו משתקפים במגילת העצמאות ובחוקי היסוד.
- בוגר/ת בעל/ת היכרות (תאורטית וממשית) עם זהויות אישיות, חברתיות ותרבותיות אחרות משלו/ה שהן חלק מהחברה הישראלית בכללה (היכרות מעמיקה עם מגוון נרטיבים, היסטוריים, תרבותיים חברתיים, בדגש על תת-הנרטיבים המתקיימים בתוך נרטיבים קבוצתיים-קהילתיים מובחנים).

דוגמאות להיבטי "ראוי" המתייחסים לאחריות המורה להקניית המיומנויות הנדרשות מהתלמיד/ה-חניך/ה:

- תלמיד/ה-חניך/ה בעל/ת כלים שפתיים לקיום דיאלוג עם כלל חלקי החברה בישראל (היכרות עם שפת האם, עם שפת קבוצת הרוב/המיעוט המרכזית בישראל, עם השפה האנגלית).
- תלמיד/ה-חניך/ה בעל/ת מיומנויות של דיאלוג עם בעלי/ות דעות/תפיסות מנוגדות לו.
- תלמיד/ה-חניך/ה בעל/ת מיומנויות של חשיבה ביקורתית.
- תלמיד/ה-חניך/ה בעל/ת חוסן אישי ובד בבד בעל/ת רגישות רבה להתמודדות עם מורכבות חברתית ועם הדילמות שעולות ממנה.

דוגמאות להיבטי "ראוי" המתייחסים לארגון וסידור תהליכי חינוך-הוראה ולמידה:

- בכל מוסד חינוכי יהיה רכז/ת חינוך לתכלול פעילויות ותכנים שעניינם היבטים חברתיים-חיים משותפים-שיח אתי, הן פנים מוסדיים והן חוץ-מוסדיים, הן פעילויות ייחודיות והן שילובן בלמידה בין-תחומית. מתוקצב וממומן על ידי משרד החינוך.
- החינוך לדמוקרטיה ולהתמודדות עם מורכבות ושונות חברתית ותרבותית כחלק מחובות החינוך בכל הזרמים – החל בגיל הרך וכלה במערכת ההשכלה הגבוהה.

דוגמאות להיבטי "ראוי" המתייחסים למדיניות ההכשרה של אנשי ונשות חינוך:

- מדיניות המאזנת בבירור דרישות מערכתיות מהכשרות אנשי ונשות חינוך על מנת לאפשר מקום להיבטים החינוכיים-ערכיים בעבודת המחנך/ת.
- מדיניות המתמודדת עם אתגר שילוב הנושא הדמוקרטי והחברתי בתכניות הלימוד הקיימות והמגדירה במסמכי היסוד השנתיים שלה (כדוגמת המתנ"ה) את החינוך הדמוקרטי והחברתי כיעד חובה (כמקצוע וכשזור בכל המקצועות).
- מדיניות המגדירה את האחריות של מנהלי בתי הספר, הרשות המקומית והמחוז לגיבוי ערכי ומקצועי לאנשי ונשות החינוך לעיסוק בסוגיות הנ"ל.

דוגמאות להיבטי "ראוי" המתייחסים להכשרת אנשי ונשות החינוך טרום/בעת תפקיד:

- תכניות הכשרה טרום-תפקיד שפועלות באופן ממוקד לעיצוב תפיסות ולמתן כלים מקצועיים למימוש הנ"ל.
- מערכת תמיכה מקצועית בעת מילוי התפקיד שמסייעת בתרגום תפיסות חינוכיות להתמודדות עם הנ"ל לפרקטיקות של הוראה וחינוך.

- מערכת תמיכה והכלה אישית וקבוצתית לתמיכה באנשי ונשות חינוך המתמודדים עם האתגרים שטמונים בעיסוק בנ"ל.
- מוסדות הכשרה (טרום-תפקיד ותוך כדי תפקיד) המקנים היכרות ראשונית לאנשי ולנשות החינוך עם כלל רכיבי החברה הישראלית על ידי למידה ופיתוח מקצועי בקבוצות אינטגרטיביות ובמסעות למידה בחברה הישראלית.

ב. אבחון המצוי

חלק ראשון – תמונת מצב: התמודדות (חלקית) עם מורכבות – עדות דרך תוצאות קצה חברתיות

כפי שהוצג בפתיחה, המהלך לווה בסקירת ספרות העוסקת במיפוי ובניתוח מחקרים וסקרים בתחום. סקירה זו סייעה בניתוח מדגים של תמונת המצב החברתית והייתה לעזר לעבודת הקבוצה כקבוצת מיקוד המייצגת את מגוון בעלי התפקידים במערכת החינוך.

חלק שני – תמונת מצב: התמודדות (חלקית) עם מורכבות – עדויות בחתכי מדיניות והכשרה מהדיון בשולחן העבודה שלנו ומהדוח הקודם של שולחן זה

דוגמאות לתמונת המצב בתחום המדיניות:

- גורמי משרד החינוך השונים המופקדים על הנושא מסכימים כי יש צורך במענה מערכתית. בפועל יש ריבוי גופי מדיניות החולקים באחריות, ובמקרים רבים חופפים/מתנגשים.
- יש פער בין הצהרות מדיניות התומכות ביכולת ובתפקיד המורה בהתמודדות עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת לבין מיעוט יחסי של כלים ופרקטיקות **מערכתיות** למימוש ההצהרות.

• **מתוך המסמך המסכם של כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך 2015 (זלמנסון-לוי, 2015):**

- מערכת החינוך מורכבת מתת-מערכות (ריבוי זרמים וסקטורים חינוכיים נפרדים כדוגמת החינוך המיוחד) נפרדות, אשר במקרים רבים אינן מאפשרות לתלמידים ולאנשי ולנשות החינוך לפגוש ברמה יומיומית שונות חברתית ותרבותית רבה. לצד זאת אין הדגשה של פעולה למול הריבוי והשונות הקיימים בכיתה ההומוגנית עצמה.

דוגמאות לתמונת מצב בתחום ההכשרה טרום-תפקיד:

- מיעוט של תכניות ותכנים המשולבים ומשפיעים בצורה סדירה על אנשי ונשות החינוך בתהליך הכשרתם.
- אין כמעט בכלל תכניות הכשרה לאנשי ולנשות החינוך שעוסקות בנושא. התוצאה: מכשירי אנשי ונשות חינוך מעטים בלבד משלבים תכנים רלוונטיים מבחירה.

• מתוך המסמך המסכם של כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך 2015 (זלמנסון-לוי, 2015):

- אין מדיניות מיון להכשרת טרום-תפקיד המביאה בחשבון היבטים של התמודדות עם המורכבות בעבודת המחנך.

דוגמאות לתמונת המצב בתחום הכשרה תוך כדי תפקיד:

- ההתייחסות להכשרה תוך כדי תפקיד היא מכוונת משימה; אנשי ונשות חינוך שצריכים להפעיל תכנית מסוימת מקבלים הכשרה ממוקדת להפעלה.
- אנשי ונשות חינוך רבים מוותרים על תפקידם החינוכי-ערכי ממגוון סיבות (במגזר הערבי לדוגמה סיבה מרכזית היא פחד מעיסוק בנושאים הנתפסים כבלתי חוקיים).

חלק שלישי – תמונת מצב: מדגם המענים קיימים - כפי שעולה מהדיון בשולחן העגול ומעיבוד הסקר המקוון שנערך בקבוצה במסגרת המפגש (תכניות שונות של גופים ציבוריים ועמותות)

א. דוגמאות למאפיינים מבניים של תכניות קיימות

- התכניות העוסקות בנושא הן פריפריאליות לליבת החינוך והלמידה (למשל, אין חובת עיסוק בנושאים הרלוונטיים, מרבית הנושאים והתכנים הם לבחירה; הן אינן גוררות שינוי מבני).
- תכניות התערבות רבות מכוונות ישירות לתלמיד (מדלגות על המורה). בנוסף, בסיום עבודתן הידע נשאר בידי התכנית החיצונית ואפשר שלא תהיה לכך השפעה על בית הספר בטווח ארוך.
- תכניות רבות חולקות ביניהן ריבוי מאפיינים משותפים, בין השאר מאפיין של פעולה מול תלמידים (יחידת הקצה), ללא פעולה ארגונית מערכתית של המוסד החינוכי.
- התכניות השונות נחלקות בין גופים (פרטיים או ציבוריים), ובתוך המרחב הציבורי הן נחלקות בין אגפים ויחידות.

ב. דוגמאות למאפיינים ערכיים ותוכניים של תכניות קיימות:

- התכניות השונות מציגות פרשנות שונה למושגים זהים (בחירה, שוויון, חירות, נרטיב, דמוקרטיה, יהדות, ועוד).
- שיח ליברלי-הומניסטי-ביקורתי הוא במרבית התכניות תשתית רעיונית. תשתית רעיונית זו "מתחרה" או נאבקת מול תשתיות ערכיות רעיוניות אחרות בחברה.

ג. אבחון פערים וסיבות לפערים – דוגמאות:

בשלב זה ביקשנו לנתח את הפער בין המצב המצוי למצב המוגדר ראוי, במסמכי המדיניות הרשמיים ובניתוח עבודת הקבוצה בשלב הראשון. הסיבות לפערים שיודגמו כאן נפתחות במילת הסיבה "כיוון" ומצביעות בכך על היותן סיבה לקיום הפער שאובחן.

דוגמה לפער וסיבות אפשריות בהקשר של תפיסה חזונית:

- היעדר עיסוק בזהות אישית-חברתית-תרבותית בזיקה למעגלי זהות אחרים, דהיינו היעדר עיסוק במתחים ברמות השונות (מדיניות, הוראה, למידה) הנובעים מריבוי מעגלי זהות:
 - כיוון שתהליכי החינוך הציבורי בעידן המודרני נוטים (ב-200 השנים האחרונות ובאופן הולך ומחריף בעשורים האחרונים) למיקוד בלמידה בין-תחומית, מכוונת סטנדרטים. ולכן האחריות והמשאב לקיום תהליכים חינוכיים זהותיים (אישית וחברתית) חוצי תחומים/על-תחומיים נזנחים.
 - כיוון שחסרים תהליכים מערכתיים (בלב מערכת החינוך הציבורית) המתמקדים באיזון מחודש של העיסוק בין זהות ומשמעות (על ממדיה השונים והמורכבות שבעיסוק זה) לבין ידע עולם אקדמי ו"ניטרלי".
 - כיוון שבתוך מציאות של משאבים מוגבלים, עיקר משאבי ההוראה-למידה מיועדים להעלאת תפוקות של הישגים במקצועות הבין-תחומיים.

דוגמאות לפערים וסיבות אפשריות בתחום הכשרת אנשי ונשות חינוך (טרומ ובעת מילוי התפקיד):

- היעדר הגדרה של דמות המורה (באופן כללי) ובדגש על מיומנויות וכשרים הנדרשים להתמודדות עם מורכבות אישית וחברתית ותהליכי מיון והכשרה מכוונים בהקשר זה:
 - כיוון שאין חקיקה פרופסיונלית (הכוללת קוד אתי) המגדירה באופן מערכתי ומחייב את דמות המורה, את אחריותו, את תפקידיו המחייבים ואת מנגנוני המיון הרלוונטיים.
 - יש מתח בלתי פתור בין החופש האקדמי של מוסדות ההכשרה לבין יצירת סטנדרטים אחידים ומחייבים בנושאי מיון והכשרה.
- יש תפיסת מסוגלות נמוכה הן חברתית והן בקרב אנשי ונשות חינוך לעיסוק בסוגיות מורכבות:
 - כיוון שתהליכי ההכשרה של אנשי ונשות חינוך אינם כוללים באופן מחייב תכנים רלוונטיים (טרומ + ובעת מילוי התפקיד).
 - כיוון שהמיומנויות והכשרים הנדרשים לתהליכים חינוכיים זהותיים אינם מוגדרים כתחום דעת מובחן, ובהיעדרו התחום לוקה בריבוי גישות, מושגים, פרקטיקות וכו', הדבר מקשה על פיתוח הכשרה מקצועית סדורה בנושא.

- כיוון שמתקיים תהליך הפרטה בתחום החינוך הזהותי-ערכי המפקיע בפועל משימות חינוכיות ליבתיות מידי אנשי ונשות החינוך ומעבירים אותן אל גורמים חיצוניים שונים בעידוד משרד החינוך.
- כיוון שיש פיחות הולך וגדל במעמד אנשי ונשות החינוך כאנשי מקצוע בתחום החינוך בעלי סמכות חינוכית ושיקול דעת אוטונומי (פרופסיה מול מלאכה).

דוגמאות לפער וסיבות אפשריות בתחום המדיניות:

- תפיסת המדיניות מאופיינת ברמות גבוהות של ערפול (בדגש על סתירות פנימיות במושגים, בשפה ובהגדרות היסוד, וכן ריבוי גופים קובעי מדיניות הלכה למעשה) בצד חוסר מכוונות ליישום **ולבקרת היישום**, המחייבים תפיסה מערכתית ובהירה ומשאבים מערכתיים.
 - יש ערפול כיוון שיש קונפליקט ומאבק היסטורי מתמשך בין הרצון לאחדות בין כל רכיבי החברה במדינת ישראל לבין מציאות של מדינה מפוצלת בעלת ריבוי זהויות תרבותיות, חברתיות ולאומיות.
 - חסרה מכוונות ליישום כיוון שהערפול כולל חוסר הבניית שפה משותפת ומוסכמת הנדרשת לצורך הטמעת מדיניות בהירה.
 - חסרה מכוונות ליישום כיוון שהתחום הוא חוצה דיסציפלינות, שכבות גיל, זרמים חינוכיים והיבטים של חינוך פורמלי ובלתי פורמלי וכו'. לפיכך הבניה ארגונית סדורה שלו כחלק מתהליך הטמעת מדיניות סדורה היא מאתגרת מאוד.
 - חשוב לציין כי מול האתגר, ניסיונות ההתמודדות כוללים התמקדות בהגדרתו כאחת משלוש מטרות חינוכיות מרכזיות לכלל המערכת ומבחינתו – כחלק מהתמונה החינוכית של תוצאות החינוך בבתי הספר.
 - יש ערפול וחוסר מכוונות ליישום ולבקרת היישום כיוון שהמבנה הארגוני של מערכת החינוך הישראלית מרובה חפיפות ומבנים ארגוניים (לעתים בעלי שפות שונות) שאינם משרתים יצירה של מדיניות מערכתית בהירה וברורה הניתנת ליישום אפקטיבי; כל זה בצד העברת אחריות בנושאים שונים לגופים פרטיים ללא בקרה ציבורית מספקת.
 - השותפות בין הממשלה והשדה החינוכי, מצד אחד, לבין גופי מחקר אקדמיים (מחקר בסיסי ובעיקר מחקר יישומי), מצד שני, בפיתוח תשתית של ידע (בדגש על ידע יישומי כגון - פיתוח כלים מתוקפים מדעית לעיסוק בנושא או בחינת אימפקט של פעולות) חלקית מאוד.
 - השונות בין מגזרים זרמים חינוכיים בפירוש ובתפיסה של מדיניות משרד החינוך ובתחושת היכולת ליישמה היא שונות רבה.

בסיום שלב האבחון לסיבות לפער נותחו וגובשו המלצות המבקשות לתת מענה ספציפי לגישור על הסיבות השונות לקיום הפער. הפירוט המלא של ההמלצות מוצג בנספח 2.

מקורות

- אבנון, ד, 2012. **שילובי תכנים, ערכים ומיומנויות בהוראה ובלמידה של נושא האזרחות על פי תכניות הלימודים בישראל**, סקירה משלימה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא "מחקר מתווה דרך: הצעה לארגון לימודים מחדש".
- אדלר, ח' ואח', 2013. "חינוך אזרחי כהקניית ערכים", בתוך: ע' ברנדס וי' יששכר (עורכות), **חינוך לערכים בעולם משתנה: אסופת ניירות דעה**, ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, עמ' 17-20.
- איכילוב, א', 2001. "חינוך לאזרחות בעולם משתנה: מגמות בעולם ובישראל", בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: לשכת המדען הראשי, משרד החינוך, עמ' 380-420.
- אלוני, נ', 2013. "חינוך ערכי: מתווה ראשוני, מושגי ופדגוגי", בתוך: ברנדס ויששכר (עורכות), **חינוך לערכים בעולם משתנה: אסופת ניירות דעה**, עמ' 21-24.
- בזגלו, א' 2013. "החינוך הערכי במערכת החינוך בישראל: החינוך המוסרי", בתוך: ברנדס ויששכר (עורכות), **חינוך לערכים בעולם משתנה: אסופת ניירות דעה**, עמ' 25-30.
- ברנע, א' 2013. "מהותו של חינוך לערכים", בתוך: ברנדס ויששכר (עורכות), **חינוך לערכים בעולם משתנה: אסופת ניירות דעה**, עמ' 35-39.
- ברק, מ', וי' ועופרים, 2009. **חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים – מיפוי**, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים.
- גובר, נ', 1996. "הפדגוגיה הביקורתית במחשבת החינוך כיום", בתוך: צ' לם (עורך), **עיצוב ושיקום**, ירושלים: מאגנס.
- גור זיו, ח', 2013. **פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- זלמנסון-לוי, ג', 2015. **חינוך נגד גזענות בהכשרת מורים ומורות**, נייר עמדה, תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בשיתוף עם פורום דב לאוטמן למדיניות החינוך.
- חסאן, ש', 2015. "מבוא: חינוך נגד גזענות – מהו?", בתוך: נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**, תל אביב: האגודה לזכויות האזרח.
- יוגב, א', 2001. "גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית", בתוך: עירם, שקולניקוב, כהן ושכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, עמ' 355-379.
- כהן, א' 2013. "מה בין לימודי האזרחות ובין חינוך אזרחי? מבט מתוך מערכת החינוך הפורמלית", בתוך: ד' אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל**, תל אביב: עם עובד, עמ' 62-84.

- לם, צ', 1999. **פוליטיקה בחינוך מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים, כתב עמדה**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- , 2002. **במערבולת האידיאולוגיה: יסודות החינוך במאה העשרים**, ירושלים: מאגנס.
- מיכאלי, נ', 2014. **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי**, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת, מכללת סמינר הקיבוצים והסתדרות המורים.
- מרשק-קלארמן, א', 2011. "הבט אחורה בשלום", **הד החינוך** פה (4): 84-82.
- נווה, א', 2008. "מהו חינוך לתודעה פוליטית?", נכתב במסגרת מפגשים בנושא חינוך לתודעה פוליטית: הגדרת המושג, אפיון השיח ומיפוי השדה, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- סלומון, ג', 2000. "חינוך לשלום: האפשר בלי מחקר?", הרצאה בכנס האגודה הישראלית לחקר החינוך.
- פריירה, פ', 1981. **פדגוגיה של מדוכאים**, תל אביב: מפרש.
- שניר, א', 2016. "בית ספר", **מפתח** 10: 3-20.
- Apple, M. W., 1993. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, New York: Routledge.
- Banks, J. A., 1995. "Multicultural Education: Historical Development, Dimension and Practice," in: J. A. Banks and C. A. M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Macmillan, pp. 3-24.
- Beck, K., 1990. *Better Schools: A Value's Perspective*, London: Falmer.
- Cogan, J. J., and P. Morris, 2001. "The Development of Civics Values: An Overview," *International Journal of Educational Research* 35 (1): 1-9.
- Epstein, D., 1993. *Changing Classroom Cultures: Anti-racism, Politics and Schools*, London: Trentham Books.
- Gay, G., 1995. "Curriculum Theory and Multicultural Education," in: Banks and Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, pp. 24-43.
- Gay, V., 1994. *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*, Oak Brook, IL: NCREL's Urban Education Monograph Series.
- Giroux, H., 1983. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy of the Opposition*, Boston, MA: Bergin and Garvey.

- , 2004. "Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization," *Teacher Education Quarterly* 31 (1): 31-47.
- Ichilov, O., 1998. *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, London: Woburn.
- , 1999. "Citizenship in a Divided Society: The Case of Israel," in: J. Torney-Purta, J. Scwille, and J. Amadeo (eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Educational Project*, Amsterdam: IEA, pp. 371-393.
- Lickona, T, 1991. *Educating for Character: How Our Schools Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam Books.
- Oser, F., 1986. "Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective," in: M. C. Wittock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, pp. 917-941.
- Ravitch, D., 1990. "Multiculturalism: E Pluribus Plures," *The American Scholar* 59: 337-354.
- Razi-Rashti, G, 2005. "Multicultural Education, Anti-racist education and Critical Pedagogy: Reflections on Everyday Practice," in: R. Ng, P. Staaton, and J. Scane (eds.), *Anti-racism, Feminism and Critical Approaches to Education*, London, Bergin and Garvey, pp. 3-19.
- Rouhana, N., and D. Bar-Tal, 1998. "Psychological Dynamics of Intractable Conflicts: The Israeli-Palestinian Case," *American Psychologist* 53: 761-770.
- Westheimer, J., and J. Kahne, 2004a. "What kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy," *American Educational Research Journal* 41 (2): 237-269.
- , 2004b. "Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals," *PS: Political Science and Politics* 37 (2): 241- 247.
- Yuval-Davies, N., 1999. "The Multi-layered Citizen: Citizenship in the Age of Globalization," *International Feminist Journal of Politics* 1: 119-136.

נספח 2

המלצות נוספות שגובשו על ידי הקבוצה

מבוא

נספח זה הוא מסמך המלצות משלים להמלצות שנוסחו בידי חברות וחברי קבוצת העבודה כבעלות קדימות במסמך המרכזי. נזכיר כי מדובר למעשה בליבת תהליך העבודה הייחודי אשר גיבש באמצעות עקרונות של קבוצת מיקוד ותהליך ניתוח תוכן מתמשך ובאמצעות מתודולוגיה של למידה ארגונית המלצות שמטרתן לגשר על פערים בין תפיסה חזונית בתחום (הראוי) לבין המציאות בשטח (המצוי). לשון אחר, ההמלצות מבקשות לתת מענה לבעיות שבעטיין נוצר הפער במקור, ולא רק לגשר על הפער עצמו.

המלצות מתחום מדיניות החינוך

מענים רגולטיביים

- ✓ **פיתוח מדד בהיר, מחייב ומותאם תרבותית.** המפתחים יהיו ראמ"ה בשיתוף עם נציגי זרמי החינוך השונים. המדד יעריך את שילוב השיח הערכי בכל המקצועות הדיסציפלינריים ההומניים (מדובר בפייולט ראשון במקצוע שאינו אזרחות). אין מדובר [בשילוב שאלות עמ"ר של המזכירות הפדגוגית](#) (המדגישות הזדהות והבעת עמדה ערכית) אלא במדד שמעריך עיסוק ושיח ערכי מורכב הנוגע במתחים ובדילמות ערכיות.

מענים מבניים

- ✓ **ניסוח הנחיה מחייבת** בחוזר מנכ"ל ובתכנית העבודה של משרד החינוך (השנתית והרב-שנתית) **לחינוך למורכבות ולדמוקרטיה בחברה הישראלית כתכנית לימוד מחייבת מגיל הגן ועד כיתה י"ב.** ההנחיה תכלול הגדרת משאבים ותקני לימוד מחייבים (כדוגמת התכנית "בשבילי הזיכרון" והנחלת זיכרון השואה).
- ✓ **שיבוץ רכיב הערכה בשאלוני האקלים הקיימים במערכת החינוך שימדוד גזענות, הפרדה, לכידות חברתית ונכונות לחיים משותפים.** מומלץ להשתמש במדדים קיימים ומתוקפים (כדוגמת המדד שפותח בלשכת המדען הראשי של משרד החינוך באותו עניין).
- ✓ **פיתוח שלושה מענים מבניים שיאפשרו פעולה חינוכית מיטבית במציאות המתאפיינת באמון מועט.** הנחת המוצא למענה זה היא שבחברה הישראלית ובמערכת החינוך מתקיימת תרבות שמתאפיינת באמון מועט גם לנוכח מצב החירום המתמשך. אין בידינו לשנות תרבות זו, ולכן תכלית ההמלצות שלהלן היא להציע מנגנוני תמיכה שיאפשרו פעולה מיטבית בתוך מציאות שכזאת.

- מתן ידע ומידע בידי אנשי ונשות החינוך (ראו בהקשר זה ההמלצות להקמת קו מידע פתוח וההמלצות לשילוב קורסים נוספים בהכשרות אנשי ונשות החינוך בנושא מדיניות החינוך).
 - חיזוק מדדי הקרבה והשותפות בין אנשי ונשות חינוך (ראו בהקשר זה ההמלצה לעדכן את תפקידם של אנשי ונשות החינוך המובילים במסגרת ההכשרה).
 - קיום דיון מתמשך במושג האמון ובהשלכותיו במסגרת ועדה שתוקם לשם כך ושתתמקד בנושא האמון במערכת החינוך בישראל.
- נציין כי חיזוק הפרופסיונליות של ההוראה, בין השאר באמצעות החקיקה שלעיל, תוביל אף היא באופן טבעי להגברת תחושת האמון (ראו המלצה לחקיקה פרופסיונלית).

- ✓ **הקמת שולחן עגול למדיניות מחקר ולפיתוח (מו"פ) בנושא הנידון.** בשולחן יישבו נציגי מוסדות המחקר הבסיסי (אוניברסיטאות), נציגי מכון מופ"ת, נציגי המדען הראשי של משרד החינוך ונציגי ראמ"ה ויעצבו מדיניות מו"פ מערכתית. חברי הוועדה יתכללו הקצאת משאבי מחקר וקדימויות מחקר ופיתוח ויעבדו בשיתוף פעולה עם נציגי משרד החינוך (למשל, הוועדה לתפיסה המערכתית).

המלצות מתחום הכשרת אנשי ונשות החינוך

- ✓ **אנו מציעים שמל"ג תמליץ לקיים מפגשים משותפים למגזרים חברתיים נוספים (נוסף על הסמינר המחייב) במסגרת הקורסים הקיימים להכשרת אנשי ונשות חינוך ולהכשרות מנהלים.** במפגשים ישוחחו על פרויקטים משותפים ועל התנסויות מעשיות. מומלץ לקיים **פיילוט ראשון בין שתי מכללות** כדי לגבש את מודל העבודה הרצוי.
- ההמלצה לעיל, שעיקרה היכרות ומפגש בין שונים, מחייבת תהליכי הכנה ועיבוד יסודיים.

המלצות מתחום ההכשרה והפיתוח המקצועי של אנשי ונשות חינוך בעבודתם השוטפת

- ✓ **הכשרת גורמי פיקוח/הדרכה רלוונטיים במוסדות החינוך בעבור אנשי ונשות החינוך** לצורך מתן סיוע למחנכים ולמחנכות כמנחים בתהליכי גיבוש זהות (ראו המלצה בנושא הכשרת אנשי ונשות החינוך כמנחי קבוצות). יש להגדיר את התפקיד במפורש וליצור לו תקן.
- ✓ **הקניית כלים פדגוגיים לזיהוי מחלוקות ולקבלתן.** המלצה זו יכולה להתבצע במסגרת התפיסה המערכתית לחינוך ערכי (מינהל חברה ונוער) הפועלת במרכזי הפסג"ה בשיתוף עם מינהל חברה ונוער ושפ"י. גם ארגונים חיצוניים או פרטיים שיכולים להכשיר את הצוות החינוכי בנושאים אלה יכולים להירתם למשימה זו.

ודוק: אין הכוונה להקניית כלים למציאת פתרונות למציאות המורכבת, אלא להקניית כלים לפעולה במציאות חברתית מורכבת נתונה.

✓ הקדשת יחידת לימוד לבחינת היבטי החזון הקשורים להתמודדות עם מציאות חברתית ודמוקרטית מורכבת בהכשרות של אנשי ונשות חינוך שעניינן **גיבוש חזון חינוכי והקניית כלים ליישומו** תוקדש.

✓ הגדרת **תמרוץ ייחודי** במתווה הפיתוח המקצועי ודרגות הקידום של מורים למורים שישתלמו בהשתלמויות מוסדיות שעוסקות בנושאים הנ"ל.