

יעדים לתיקון החינוך

לקראת קידום כלל התלמידים בישראל

שלמה סבירסקי | נוגה דגן-בוזגלו

2011 אוגוסט

AdvaCenter مرکز أدفا

מרכז אדוה

מידע על שוויון וצדק חברתי בישראל



ת.ד. 36529, תל אביב 61364
 טלפון: 03-5608871
 פקס: 03-5602205
 www.adva.org
 advainfo@bezeqint.net

הוועד המנהל

ד"ר יוסי דהאן, יו"ר
 גב' גילברט פינקל (מ.א.), גזברית
 פרופ' איסמעיל אבו-סעד
 ד"ר ניצה ברקוביץ
 פרופ' יוסי יונה
 פרופ' אורן יפתחאל
 פרופ' יוברט לויין
 פרופ' ריקי סויה
 ד"ר יצחק ספורטא
 פרופ' דני פילק
 פרופ' רחל קלוש
 פרופ' אורי רם

ועדת הביקורת

עו"ד עובדיה גולסטני

צוות

מנהלת: גב' ברברה סבירסקי
 מנהל אקדמי: ד"ר שלמה סבירסקי
 רכות מחקר: גב' אתי קונור-אטיאס
 חוקרת: עו"ד נוגה דגן-בווגלו
 חוקרת ורכות-עמיתה, פורום נשים
 לתקציב הוגן: גב' יעל חסון
 כלכלנית: גב' ספא אגבאריה
 רכות-עמיתה, פורום נשים
 לתקציב הוגן: גב' מייסון בדאוי
 לוביסטית, פורום נשים לתקציב
 הוגן: גב' ולריה סייגלשיפר
 מנהל הדרכה: מר ירון דישון
 מנהלת משדר: גב' מירה אופנהיים

תוכן העניינים

מבוא	4
מערכת החינוך: נקודת תורפה של החברה הישראלית	6
עיקרי תכנית הפעולה	12
בתי הספר היסודיים	17
תכנית הלימודים	23
מסגרת הלימודים	29
התלמידים	33
המורות	35
ההורים	44
בתי הספר התיכוניים	46
סוגיות תקציביות	48
קשיים אפשריים בדרך למימוש תכנית הפעולה	50



This publication has
 been produced in
 partnership with the Rosa
 Luxemburg Foundation

מערכתית, ומצליחים להוביל את רוב תלמידיהם להישגים נורמטיביים, דהיינו, תעורת בגרות. ברצוננו להודות לניבה חסון, מנהלת הרשת, על סיועה הרב.

בתי"הספר הדמוקרטיים חותרים גם הם לפרוץ את הרפוסים המנוכרים של מערכת החינוך הרשמית, בין השאר באמצעות תכניות כדוגמת דיאלוג ושעת שחרית, המקדמות מידה גבוהה של קשרים בין-אישיים בין תלמידים לתלמידים ובין תלמידים למורים. אמנם, מדובר בכבתי ספר שתלמידיהם נבחרים בקפידה, אך המודל עצמו ניתן ליישום באופן אוניברסלי יותר.

המסמך שלהלן מסתייע גם בהתנסויות של ארצות אחרות. העניין הפוליטי הרב שעוררו המבחנים המשווים הבינלאומיים הוליד גם השוואות בין מערכות החינוך השונות, תוך התמקדות באותן מערכות שהגיעו להישגים הגבוהים ביותר. אנו ספקנים מאוד לגבי היכולת להעתיק "מודלים חינוכיים" מארץ לארץ, בין השאר בגלל המורכבות הרבה של הגורמים המעצבים את המתרחש בכיתה. יתרה מזאת, כל השוואה בינלאומית מעלה, כי ישנן דרכים שונות להגיע ליעד של הישגים גבוהים במבחנים הבינלאומיים. עם זאת, מערכות חינוך מעוצבות במידה רבה על ידי מדיניות מקרו-פוליטית, ובתחום זה ניתן בהחלט ללמוד מארצות אחרות. כך, למשל, המדיניות של אי הפרדה בין תלמידים לפי רמות הישגים – הסללה – היא בראש ובראשונה מדיניות מקרו-פוליטית, המתבססת על ערכים של דמוקרטיה, שוויון וסולידריות. ערכים אלה הם אוניברסליים וניתן בהחלט לפעול לפיהם בכל מקום.

אנו סבורים שמה שנדרש כיום הוא לא ידע חדש על "כיצד עושים זאת", אלא נכונות פוליטית לעשות זאת. אנו מקווים כי ביסוס התחושה כי הדבר ניתן לביצוע יתרום לקידום הנכונות לעשות את השינויים הדרושים.

חבוא

מסמך זה נכתב במטרה לשנות את כיוון הדיון הציבורי בנעשה במערכת החינוך ובעקבות זאת, את מדיניות החינוך.

הנחת המוצא שלנו היא שמערכת החינוך, כפי שהיא פועלת כיום, רק מנציחה בכל דור מחדש את האי שוויון ואת ההישגים הדלים של מרבית התלמידים. בו בזמן, אנו מאמינים באמונה שלמה כי כל תלמידי ישראל יכולים להגיע להישגים הנורמטיביים הגבוהים ביותר וכי ניתן לשנות את מערכת החינוך כך שהם אכן יגיעו לכך.

בעוד מרבית המשתתפים בדיון בנושאי חינוך מתרכזים בסוגיות של ארגון וניהול, פועלים כבר היום בישראל בתי"ס המוכיחים יום-יום שכל התלמידים יכולים להגיע להישגים נורמטיביים ואף גבוהים יותר, וכי בישראל קיים ידע ונסיון היכולים לשמש כבר היום כדי לשנות את מערכת החינוך בכיוון הנדרש.

שני מחבריו של מסמך זה היו שותפים פעילים ביסודו של בית-הספר קדמה בירושלים, הפועל בלב שכונת פת-קטמונים, ואשר מאז שהחל בפעילותו, בשנת 1994, העמיד מחזור אחר מחזור של בוגרים שרובם הגדול מחזיקים בתעודת בגרות המקנה כניסה למוסדות אקדמיים. בוגרי קדמה מצויים בשלבים שונים של לימודים אקדמיים, וחלק מהם כבר לומד לתארים מתקדמים. בית-הספר עושה כל זאת תוך יצירת אווירה של ביתיות, סולידריות וגאווה. אנו מודים לקלרה יונה-משומר ולצוות המורות והמורים של בית-הספר, על ההשראה שסיפקו לחיבורו של מסמך זה.

בית-ספר קדמה אינו בודד במערכה. רשת ברנקוויס מפעילה כיום 11 בתי-ספר לנושרים, המקבלים אל בין כתליהם תלמידים שלא מצאו את מקומם במערכות המוסדות על תכנית הלימודים הרשמית. בתי-ספר אלה מעניקים הוראה יחידנית, מערכת לימודים גמישה ותמיכה

מסמך זה הוא השלישי בסדרת פרסומים של מרכז אדוה על מערכת החינוך בישראל. קדמו לו שני הפרסומים הבאים:

- **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**, מאת שלמה סבירסקי ונוגה דגן-בוזגלו. תל אביב: דצמבר 2009.
- **היבטים של הפרטה במערכת החינוך**, מאת נוגה דגן-בוזגלו. תל אביב: נובמבר 2010.

את כל שלושת המסמכים ניתן למצוא באתר מרכז אדוה, www.adva.org.

ערבים (כאשי, קאהן ודיוויס, 1981: 458; 464). מאז שנות ה-1990, עת החל משרד החינוך לפרסם נתוני זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב, מרווחת התקשורת אחת לשנה על פערים הגדולים בשיעורי הזכאות לתעודת בגרות בין יישובים מבוססים, עירויות פיתוח ויישובים ערביים (קונור-אטיאס ואבו חלא, 2010).

לכאורה, המצב בימינו טוב לאין ערוך מזה של העשורים הראשונים לאחר הקמת המדינה: כיום, כמעט כל הצעירים בגילאי בית-ספר יסודי ותיכון מצויים במסגרת לימודית. עם זאת, הפערים הגדולים ברמת ההוראה והלמידה בין בתי-הספר השונים נותרו במידה רבה בעינם. רק פחות ממחצית שכבת גילאי 17 זוכה בתעודת בגרות ורק מעט יותר מרבע ממנה מגיע כעבור שמונה שנים ללימודים אקדמיים במכללות או באוניברסיטאות בישראל. יתרה מזאת, כאשר בוחנים את המתרחש בתוככי בתי-הספר, מתברר כי הממצא משנות ה-1980 של פרופ' באשי ושותפיו, בדבר פער של עד שנתיים בין תלמידי בתי-הספר היסודיים השונים, עדיין שריר וקיים, אלא שכיום מוצא הדבר ביטוי בתוצאות של המבחנים הבינלאומיים המשווים (ר' סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009).

המסמך הנוכחי מציע תכנית מעשית להתמודדות עם הנתונים הקשים, בעיקר באמצעות שידרוג תפקודם של בתי-הספר שבהם לומדים אותם שני-שלישיים, לערך, מהתלמידים בישראל שאינם מגיעים להישגים הנורמטיביים של משרד החינוך הישראלי ושל המבחנים הבינלאומיים המשווים. שידרוגם של בתי-ספר אלה יאפשר למערכת כולה להשתפר ולהתקדם. המסמך מציע שורה של יעדים מעשיים ובעיקר צעדים להשגתם, כאשר הדגש הוא על צעדים שיש לנקוט בתוך בתי-הספר ובכיתות הלימוד.

הדגש התאגידי בדיון הציבורי

בעוד שאנשי חינוך מודעים מזה שנים לחולשותיה של מערכת החינוך, רבים אחרים "גילו" אותן רק בעשור האחרון, בין השאר בעקבות הכיסוי התקשורתי הנרחב לו זוכות כיום תוצאות המבחנים הבינלאומיים המשווים. עם הבולטים שבקרב "המגלים" נמנים אנשי עסקים וכלכלה.

בעבר היו אלה בעיקר אנשי רוח, מתנכים וחוקרים אקדמיים שנמשכו לעיסוק בסוגיות של חינוך והשכלה. חינוך והשכלה נתפסו כמרכיב חשוב בתהליכים של בינוי אומה. בנוסף הם נתפסו כמרכיב חשוב בכינונה של חברה נאורה על פי הדגם המערב-אירופי והצפון-אמריקני. המתדיינים החדשים, אנשי העסקים והכלכלנים, הביאו עמם דגשים חדשים: מבחינתם, חינוך

מערכת החינוך: נקודת תורפה של החברה הישראלית

מערכת החינוך "זכתה" לאחרונה להכרה כאחת מנקודות התורפה העיקריות של החברה הישראלית, לצד האי-שוויון הכלכלי והסכסוך הישראלי-פלסטיני.

הנתון העיקרי עליו נשענת הכרה זאת הוא המיקום הנמוך של תלמידי ישראל במבחנים משווים בינלאומיים. הצטרפותה של ישראל לארגון ה-OECD הבליטה עוד את הדירוג הנמוך, כיוון שמעטה אין אלה עוד חוקרים ישראלים המציינים זאת אלא גוף בינלאומי מכובד, שישראל עמלה רבות כדי להצטרף לשורותיו.

הישגיהם הנמוכים של תלמידי ישראל אינם צריכים להפתיע איש. חוקרי חינוך, כולל מחברי מסמך זה, מצביעים מזה עשרות שנים על חולשותיה של מערכת החינוך: ההישגים הנמוכים של חלק גדול מהתלמידים והתלמידות; הבידול העמוק השורר במערכת לפי מעמד, עדה, לאום ודת; פערי המשאבים בין בתי-הספר; הירידה המתמדת ביוקרת מקצוע ההוראה; הפערים בין רשויות מקומיות בכל הנוגע ליכולתן לתמוך במערכת החינוך המקומית; הירידות המשאבים התקציביים של משרד החינוך בשלושת העשורים האחרונים.¹

יתרה מזאת, סוגיית ההישגים הלימודיים הנמוכים ואף הנמוכים מאוד של חלק ניכר מתלמידי ישראל מלווה את מערכת החינוך מאז שנות ה-1950, אז הצביע חוקר החינוך משה סמילנסקי על מספרם הזניח של מזרחים בקרב תלמידי התיכון. בשנות ה-1970 מצאו פרופ' יוסף באשי ועמיתיו כי במקצועות מתמטיקה ולשון שרר אז פער ממוצע של שנתיים בין תלמידי בתי-ספר יסודיים שרוב תלמידיהם אשכנזים ובין אלה שתלמידיהם מזרחים או

1 בין החוקרים ניתן למנות את אורית איכילוב, אסמעיל אבו סעד, חאלד אבו עסבה, נמרוד אלוני, מאג'ד אל חאג', נחום בלס, חגית גור זיו, דן גיבתון, יוסי דהאן, אברהם יוגב, יוסי יונה, ניר מיכאלי, דן ענבר, יצחק קשת.

צירופה של ישראל למועדות המדינות החברות בארגון OECD הבלטי עוד את מרכזיותו כיום של השיח הכלכלני-תאגידי בסוגיות חינוך, וזאת משום שה-OECD הוא במהותו ארגון כלכלי, כמשתמע משמו: הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח.

נוכה הרכב הוועדות שהוזכרו לעיל, אין זה מפתיע למצוא בהמלצותיהן חותם חזק של ההיגיון הכלכלי והניהולי של עולם התאגידים. דוגמאות בולטות לכך הן המלצות לניהול של בתי-ספר כתאגידים המנוהלים באופן עצמאי על ידי מנהלים, כאשר המערכת כולה נתונה למדידה דקדקנית ושיטתית של תפוקות המורים, באמצעות ניטור הישגי תלמידיהם. כמו בעולם התאגידי, מנהלי בתי-הספר אמורים לקבל שכר גבוה במיוחד ובו בזמן סמכות להעסיק מורים בשכר דיפרנציאלי ולפטורם בעת הצורך בהליך מקוצר, תוך עקיפה למעשה של האיגוד המקצועי. המערכת כולה אמורה להפוך למעין שוק חופשי באמצעות פתיחת אזורי הרישום והנהגת בחירה של הורים בבתי-הספר.

כאמור, המלצותיה של ועדת דברת מעולם לא יושמו במלואן. עם זאת, רוחן של המלצות אלה שורה על רבים מן הצעדים שנקט משרד החינוך בעשור האחרון, ובייחוד אלה שאינם דורשים תקציב משמעותי נוסף. בין הצעדים הללו ניתן למנות: יישום חלקי של מדיניות הניהול העצמי של בתי-ספר והגדלת האוטונומיה של המנהלים; הקמת מכון להכשרת מנהלים המעניק, בין השאר, הכשרה לניהול באוריינטציה עסקית; מתן אפשרות לבתי-ספר לשכור מורים על בסיס שעתי או בהזויים אישיים באמצעות חברות עירוניות ועמותות; פתיחת אזורי הרישום לבתי-ספר על-יסודיים ולאחרונה גם לבתי-ספר יסודיים; מעבר להערכת בתי-ספר על בסיס הישגי התלמידים במבחנים ההשוואתיים; הקמת רשות נפרדת למדידה והערכה (רמא"ה); קביעת סטנדרטים חדשים בנושא משמעת וענישה והחמרה באכיפה בנושאים אלה. לעומת זאת, המלצות אחרות של הוועדה, שיש להן השלכות ישירות יותר על הנעשה בכיתה ובבית-הספר ואשר יישומן כרוך בתקציב נוסף, כדוגמת התיקוב הדיפרנציאלי של בתי-ספר לפי הפרופיל הכלכלי-חברתי של תלמידיהם, צמצום מספר התלמידים בכיתה וצמצום הפערים בתשתיות, לא יושמו.

השינויים הארגוניים הנ"ל לא הביאו עד כה לשינוי משמעותי בתיפקודה של מערכת החינוך. נהפוך הוא: ניתן לומר כי הם אף תרמו להעצמת הבידול והאי שוויון בחינוך. בהקשר זה מן הראוי לחזור ולציין את שמצאו חוקרי ארגון OECD, דהיינו, כי "רבות מן הרפורמות [במערכות חינוך בעולם] שחקרנו לא הצליחו להפיק שיפור משום שהיתה להן השפעה מועטה על המתרחש בתוך הכיתה" (McKinsey, 2007: 32).

רוחן של כמה מהמלצות חברת מקינזי וועדת דברת ניכרת גם בשני הסכמי השכר

והשכלה הם בראש ובראשונה ערך כלכלי, כפי שהדבר בא לידי ביטוי במושג "הון אנושי". אם בעבר התמקד הדיון בסוגיות של דרכי הוראה ותכני לימודים, סוגיות הקשורות לנעשה בתוך הכיתה או בית-הספר, הרי שכיום מכתבים אנשי העסקים והכלכלנים התמקדות בסוגיות שניתן לכנותן כתאגידיות – סוגיות של ארגון, ניהול, תיקוב ותפוקה.

מעורבותם של אנשי עסקים וכלכלנים הגיעה לשיאה עם הקמתה של ועדת דוברת, הלא היא "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל". המדובר בוועדה ציבורית שמונתה ב-21.9.2003 על ידי ממשלת ישראל במטרה "לבצע בחינה מקיפה של מערכת החינוך במדינת ישראל ולהמליץ על תוכנית שינוי כוללת – פדגוגית, מבנית וארגונית – וכן על התוויית דרך ליישומה". ועדת דוברת חיברה את המסמך המעמיק והמקיף ביותר מזה עשורים בתחום מדיניות החינוך. המלצות הוועדה שיקפו את הדגשים החדשים: הן התמקדו בעיקר בצדדים הארגוניים של מערכת החינוך, משל היתה מערכת זו תאגיד ענק שביצועיו העסקיים קלוקלים ודורשים שינוי יסודי בתפיסה הניהולית. המלצות הוועדה, הגם שהן התקבלו ואושרו בממשלה, מעולם לא מומשו (להוציא מיזמים בודדים), בראש ובראשונה משום שהממשלה לא היתה מוכנה להקצות לכך את התקציבים הנדרשים.

בעקבות כשלונה של ועדת דוברת הקים איש העסקים דב לאוטמן, ב-2008, את תנועת "הכל חינוך", שבה חבר, בין השאר, גם שלמה דוברת. רבים מן המסרים של תנועת "הכל חינוך" שאובים מתוך המלצותיה של ועדת דוברת.

ב-2007 התפרסם דו"ח של חברת מקינזי (McKinsey), חברת גלובלית המספקת ייעוץ עסקי וניהולי לתאגידים ולממשלות. הדו"ח מבוסס על בחינה של מערכות חינוך ב-25 מדינות. ישראל לא נמנתה עם הארצות הנבדקות, ועם זאת נודעה להמלצות חברת מקינזי השפעה רבה על מעצבי מדיניות כאן. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר במגוון של פרויקטים המיועדים למשוך להוראה כוחות חדשים ו"טובים יותר", לפי המלצתה העיקרית של חברת מקינזי. בו בזמן, הגופים התאגידיים והכלכלניים התעלמו ממסקנה חשובה אחרת אליה הגיעו חוקרי חברת מקינזי והיא, שרפורמות מערכתיות המתמקדות בסוגיות של ארגון וניהול מעולם לא השיגו שיפור ברמת ההישגים של התלמידים (McKinsey, 2007: 10-11). הדו"ח מרגיש כי מה שקובע את איכות החינוך הוא מה שקורה בתוך הכיתה – איכות המורים ואיכות הלמידה.

ב-2008 הוגש לממשלה מסמך בשם "ישראל 2028", שגובש בידי ועדה בראשות אנשי העסקים אלי הורביץ ודוד ברודט. המסמך קבע יעדים לישראל בתחומים שונים ובהם החינוך. גם יעדים אלה אומצו על ידי הממשלה אך שוב לא מצא הדבר ביטוי במישור של המדיניות המעשית.

המסמך הנוכחי

המסמך הנוכחי מבקש להחזיר את הדיון הציבורי אל הכיתה, אל המגרש החברתי והפרדגוגי. אנו סבורים כי במגרש זה, ולא במגרש של המבנה הניהולי של מערכת החינוך, מצויים הן הבעייה והן הפתרון לה.

הנחת המוצא הראשונה שלנו היא כי בעייתה העיקרית של מערכת החינוך היא האי-שוויון הרב השורר בתוכה. הביטוי המוכר ביותר של אי שוויון הוא זה הכספי והתקציבי, הנוח לניתוח של כלכלנים. גם מחברי מסמך זה עסקו רבות באי שוויון זה (ר' סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). אולם הביטוי העיקרי של האי שוויון במערכת החינוך הוא דווקא זה הלימודי ולא זה התקציבי: העובדה שתלמידים ותלמידות בני מגזרים שונים ובני שכבות חברתיות שונות משובצים למסלולי לימוד שונים ועקב כך מקבלים תכנית לימודים שונה בתוכן ובאיכות ועל כן הם מגיעים לנקודות סיום שונות אלה מאלה. הביטוי המוסרי העיקרי של אי שוויון זה הוא ההסללה – הצבתם של תלמידים על מסלולים נפרדים על יסוד שיפוט הנסמך על הערכות של יכולת לימודית.

הנחת המוצא השנייה שלנו היא כי בעיית האי-שוויון הלימודי היא שצריכה לעמוד במרכזה של כל התמודדות לאומית עם בעיותיה של מערכת החינוך. באופן אופרטיבי, המאמץ הלאומי לשידרוג מערכת החינוך צריך להתמקד בשידרוג של אותן תת-מערכות שעוצבו על ברכי התפיסה לפיה יש קבוצות של תלמידים שאינן מסוגלות לעמוד בדרישות הנורמטיביות של תכנית הלימודים הרשמית. בהערכה גסה מדובר, כאמור, בכשני-שלישים מכלל התלמידים בישראל.

אנו סבורים כי מערכת החינוך הישראלית אוצרת בתוכה את הידע ואת הנסיון הדרוש כדי לחולל את השינויים הנדרשים. במהלך השנים נעשו כאן – ובעולם – ניסויים רבים בדרכי הוראה שהצליחו לקדם תלמידים שאובחנו באופן רשמי כתת-משיגים.

הרפורמה הנדרשת, על כן, אינה זקוקה לידע חדש אלא להחלטה נחושה של ההנהגה הפוליטית לקדם את כל התלמידים והתלמידות בישראל אל רמה שעד כה היתה שמורה רק למיעוט בעל זכויות יתר.

שנחתמו עם המורות בשנים האחרונות: הסכם "אופק חדש" משנת 2007 עם מורות בתי-הספר היסודיים והסכם "עוז לתמורה" משנת 2011 עם מורות בתי-הספר התיכוניים. הסכמים אלה עונים על צורך רב-שנים בהפיכת ההוראה לעיסוק היכול לקיים את בעליו בכבוד, תוך הכרה בעובדה שעבודת ההוראה אינה מסתיימת ברגע שהתלמידים חוזרים לבתי-הם. יישום הסכמי השכר גם תורם להגדלת תקציב החינוך, לראשונה מאז הקיצוצים הגדולים של ימי האינתיפאדה השנייה. עם זאת, העלאת השכר והארכת יום העבודה, כשלעצמם, אין בהם כדי להתמודד עם הבעייה המרכזית של מערכת החינוך, האי-שוויון העמוק השורר בה. הן "אופק חדש" והן "עוז לתמורה" הם הסכמי שכר ולא רפורמות חינוכיות המשנות את אופן הלימוד או את תפקוד המורות בכיתה.

- להשכלה גבוהה, בתוך עשרים שנה, מכ־40%–45% מקבוצת הגיל כיום לפחות ל־80%.
- 5. היעד הכמותי השני: העלאה של שיעור המתחילים ללמוד באוניברסיטאות ובמכללות, בתוך 25 שנה, מכ־30% מקבוצת הגיל כיום לפחות לכ־60%.
- 6. בעקבות זאת, הרחבה הדרגתית של מערכת ההשכלה הגבוהה הציבורית, החל בשנה החמישית להחלת הרפורמה, כך שתוכל לקלוט את כל בוגרי התיכון החדשים המחזיקים בתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף האקדמיות.
- הרחבה זו תיעשה על בסיס שוויוני, תוך התבססות על אוניברסיטאות ומכללות אקדמיות, ולא, כפי שהמליצו ברודט והורביץ במסמך ישראל 2028, על ידי יצירת מערכת מדרגתית של מוסדות יוקרתיים, יוקרתיים פחות ולא יוקרתיים.
- 7. היעדים הכוללים – גידול של שיעור הזכאים לתעודת בגרות מ־40% ל־80% ושל המתחילים ללמוד באוניברסיטאות ובמכללות מ־30% מקבוצת הגיל ל־60% יתורגמו ליעדי־ביניים שנתיים: 2% גידול שנתי בזכאות לתעודת בגרות, החל מהשנה הראשונה לרפורמה, וגידול של 1.5% בשיעור המתחילים בלימודים אקדמיים, החל מהשנה החמישית לתחילת הרפורמה.

עיקרי הרפורמה

- 1. הלימודים בכל בתי הספר הציבוריים יתקיימו בכיתות הטרוגניות, ללא הקבצות או הסללות.
- 2. כל בתי הספר יקיימו מערכות תמיכה לתלמידים מתקשים.
- 3. בתי הספר לא יקיימו צורה כלשהי של פליטה או הנשרה: לא לבית ספר אחר, לא למסגרות של חינוך מיוחד, לא להקבצה נמוכה.
- 4. כל בתי הספר ילמדו את תכנית הליבה במלואה.
- 5. כל בתי הספר יביאו את כל תלמידיהם לרמת תיפקוד נורמטיבית במקצועות הליבה.
- 6. כל בתי הספר ישקדו על יצירת חיבור בין העולם הבית־ספרי ובין עולם היום־יום של קהילת התלמידים, באמצעות יצירת אווירה בית־ספרית הפתוחה לנראטיב ההיסטורי והתרבותי של הקהילה המקומית, לשפה ולמוסיקה שלה, לעולם העבודה של ההורים,

עיקרי תכנית הפעולה

- 1. היעד הראשון: הגברת השוויון במערכת החינוך באמצעות מיקוד המאמץ בשידרוג של מוסדות של חינוך יסודי ועל־יסודי המתפקדים כיום מתחת לסף הנורמטיבי.
מכאן שמדובר ברפורמה המתנהלת במישור הפדגוגי תוך אימוץ גישה אוניברסליסטית המייתרת את המסלולים הנפרדים לקבוצות ולמעמדות שונים.
- 2. היעד השני: השתתת כל מערכת החינוך הציבורי על תיקצוב ציבורי בלבד.
פירוש הרבר ביטול אפיקי המימון הלא ציבוריים הנפוצים כיום ובראשם תשלומי הורים, גיוס תרומות על ידי עמותות שליד בתי־הספר, הפעלה עסקית של בתי־ספר ומימון של תכניות לימודיות פורמליות ובלתי פורמליות על ידי תאגידים עסקיים – כל אלה אפיקים המעצימים את האי שוויון בין בתי־הספר. במקום זאת, המימון הציבורי צריך להיות גבוה דיו כדי להעניק לכל בתי־הספר את האפשרויות הפדגוגיות השמורות כיום רק לבתי־ספר הנהנים ממקורות מימון לא ציבוריים.
- 3. היעד השלישי: השתתת כל מערכת החינוך הציבורי על תכנית ליבה אחת, המורכבת מהמקצועות עברית, ערבית, אנגלית ומתמטיקה – המקצועות שעליהם בעיקר נבחנים התלמידים בבחינות הבגרות ובקבלה ללימודים אקדמיים.
מעבר למקצועות הליבה יוכלו בתי־הספר של הזרמים השונים לבחור תחומי ידע או גרסאות של תחומי ידע התואמים את ערכיהם. הוראת לימודי הליבה תהווה תנאי להכרה במוסד חינוך כמוסד חינוך ציבורי ולקבלת מימון ציבורי, כולל המימון הציבורי החלקי הניתן כיום למוסדות "מוכרים שאינם רשמיים".
- 4. היעד הכמותי הראשון: העלאה של שיעור הזכאות לתעודת בגרות המקנה כניסה

ככל האפשר למסלול הקריירה הנהוג בפרופסיות כרוגמת רפואה או עריכת דין. לצורך זה יש להעשיר עוד את מגוון התפקידים הקיים כבר היום, באמצעות תפקידי תיגבור של תלמידים מתקשים, תפקידי ליווי והדרכה של מורות מתחילות, הדרכה בבתי-ספר אחרים, איתור תכניות העשרה במרחב האינטרנטי והתאמתן לתכנית הלימודים, אחריות על קשר עם ההורים ועם הקהילה, ועוד.

18. תנאי למימושן של רבות מן ההצעות הנ"ל הוא, שדרוג המבנים בהם שוכנים בתי-הספר, כך שמורות יוכלו ליהנות מפניות שקטות לעבודה ולהוראה פרטנית.

19. כל תלמידי התיכון ילמדו תכנית ליבה אחת ואחידה, שתהיה תוכנית הליבה הנהוגה כיום בבתי-הספר העיוניים ותכלול עברית, ערבית, מתמטיקה ואנגלית. מעבר לכך, בתי-ספר יציעו מגמות לבחירה, ובהן גם מגמות טכנולוגיות. ובלבד שפיוזר המגמות יהיה שוויוני ושכולן יובילו לתעודת בגרות. זאת במקום ריכוז של מגמות חדשניות בבתי ספר באזורים מבוססים וריכוז של מגמות מקצועיות שאינן מובילות לתעודת בגרות בבתי-ספר הממוקמים בעיירות פיתוח, ביישובים ערביים או בשכונות "דרומיות".

20. המועצה להשכלה גבוהה צריכה להשתלב בתהליך השרדוג של החינוך בישראל. הפירוט של השתלבות זאת מצריך מסמך נפרד. אולם חשוב לנו לציין כאן, כי על המועצה להשכלה גבוהה לאמץ גישה של פתיחות בכל הנוגע לעתיד מערכת החינוך הישראלית, תוך אימוץ הערכים של שוויון, דמוקרטיה ואוניברסליות. במקום גישה של "תפקידנו לספק מסגרות לזכאים" על המועצה להשכלה גבוהה לאמץ גישה של "תפקידנו להרחיב את מעגל הזכאים".

דרכי ביצוע

1. את היעדים הכלליים ואת יעדי הביניים יש לקבע בחקיקה שתהיה בעלת מעמד דומה לזו הקובעת את יעד הגירעון ואת יעד האינפלציה.

2. החקיקה הנ"ל תקבע גם את שיעור הגידול השנתי הנדרש בתקציב משרד החינוך ובתקציב המועצה להשכלה גבוהה. מסמך זה אינו מציע מסגרת תקציבית. אך ראוי לציין כי לצד עלויות חדשות ישנו גם חסכון: למשל, מסלולי לימוד נפרדים.

3. הרפורמה תוכל במשותף על ידי צוות שרים ובו ראש הממשלה, שר החינוך ושר האוצר, כאשר ראש הממשלה הוא המוביל והנושא העיקרי באחריות.

לדפוסי הדת הנפוצים בקהילה, כללי הנימוס וההתנהגות הבין-אישית והציבורית הנהוגים בה.

7. נקודת המוצא של לימודי שפה תהיה פתיחות כלפי השפה המדוברת בקהילה ומעבר הדרגתי, המתפרס על פני שנים, לשפה הנורמטיבית.

8. חלק חשוב של הפעילות בכיתה צריך להיות פעילות מייצרת דיאלוג, שאינה מוכתבת בהכרח על ידי תכנית הלימודים הרשמית. תכליתה של פעילות זו צריכה להיות יצירה ותחזוקה מתמדת של תחושת הקשר בין התלמיד וסביבתו ובין בית-הספר.

9. לימודי ההיסטוריה והספרות ישונו כך שכל תלמיד ותלמידה יוכלו למקם את עצמם, את משפחתם ואת קהילתם במפה של ישראל, בעבר, בהווה ובעתיד.

10. בבתי הספר שבמוקד השינוי, מספר התלמידים בכיתה לא יעלה על 25.

11. בבתי הספר שבמוקד השינוי, שיעורי עברית, ערבית, אנגלית ומתמטיקה יקוימו על ידי שתי מורות, כאשר אחת המורות פנוייה לסייע לתלמידים מתקשים.

12. לצורכי ליווי חברתי, לכל 10-15 תלמידים בני קבוצת הגיל תהיה מורה מלווה, שתלווה את הקבוצה לאורך שלוש שנים, תוך אחריות לתיפקודם בתוך בית הספר ותוך יצירת קשר בין העולם הבית ספרי ובין העולם המשפחתי והשכונתי.

13. ההורים יהיו שותפים בתהליך העלאת הציפיות מילדיהם ומבית-הספר.

14. התכנית המוצעת תבוצע עם כוח ההוראה הקיים. במקום לנקוט במדיניות המומלצת על ידי חברת מקינזי ועל ידי הנהגת משרד החינוך, של גיוס "כוח הוראה מובחר", יש לעבור עם כוח ההוראה הקיים תוך כדי שידרוגו המקצועי.

15. בית-הספר החדש צריך להפוך זירת פעולה של צוות מורות סולידרי, שבו כל המורות שותפות למשימה בעלת חשיבות לאומית של שידרוג התלמידים לרמה הנורמטיבית. במקום מקום עבודה קר ומנוכר, שבו חרב הכישלון מונפת תמיד מעל ראש המורות, בית-הספר צריך להיות סביבת עבודה שבה המורות זוכות לעידוד ממלכתי, לתמיכה הרדית וללמידה מתמדת תוך כדי עבודה.

16. הרפורמה כולה חייבת להיעשות תוך שיתוף של ארגוני המורים.

17. מן הראוי שמכלול הצעדים הנ"ל יוביל לעיצוב מחדש של מקצוע ההוראה, כך שידמה

בתי הספר היסודיים

מוקד תכנית הפעולה המוצעת כאן הוא בתי הספר היסודיים דלי הציפיות. בשפת הביורוקרטיה של מערכת החינוך, בתי ספר אלה מכונים "תת משיגים", וזאת משום שהישגיהם במבחנים המשווים השונים, הבינלאומיים והישראליים, נמוכים. אנו מעדיפים לקרוא להם "בתי ספר דלי ציפיות", משום שהציפיות הנמוכות הן המאפייני העיקרי שלהם – ציפיות נמוכות מצד הנהגת מערכת החינוך, מצד הקהילה המקומית, מצד ההורים, מצד המורות כלפי התלמידים, מצד התלמידים כלפי עצמם. ההישגים הנמוכים הם תוצאה של מערכת שלמה המתפקדת ברמת ציפיות נמוכה.

אנו מתמקדים בבתי הספר היסודיים דלי הציפיות, משום שכאן נוצרים הפערים הגדולים. עד שמגיעים התלמידים לכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי, כבר נוצר הפרש של עד שנתיים בין בוגרי בתי ספר יסודיים נורמטיביים ובין בוגריהם של בתי ספר דלי ציפיות.

אמנם, כמה מבתי הספר המצליחים לחולל שינוי רב, כדוגמת בית הספר קדמה או בתי הספר ברנקה וייס, עושים זאת ברמה של חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, אולם הדבר מצריך השקעה רבה וממושכת, לאור העובדה שהתלמידים מגיעים אליהם לאחר שהספיקו לצבור לא רק פיגור לימודי רב אלא גם דימוי עצמי שלילי.

מערכת חינוך דמוקרטית, שוויונית וסולידרית צריכה להתחיל בבית הספר היסודי.

א. בתי ספר נורמטיביים

לא כל חלקיה של מערכת החינוך זקוקים לשדרוג. כשליש מהתלמידים בבתי הספר היסודיים בישראל מתפקדים ברמה סבירה ואף גבוהה, אם לשפוט על פי תוצאות המבחן

4. היישום המעשי של הרפורמה יוטל על כוח משימה ממלכתי שיהיה כפוף ישירות לצוות השרים בראשות ראש הממשלה. כוח המשימה יפעל במסגרת משרד החינוך, אך יהיה פטור מן העבודה השוטפת של המשרד.²

5. תפקידה העיקרי של ההנהגה הפוליטית הוא יצירה ושימור של קונסנוס לאומי סביב הרעיון שמערכת החינוך הציבורית צריכה להביא את כל תלמידי ישראל להישגים הנורמטיביים, תוך הפסקת כל צורות הבידול הנשענות על גביית כספי הורים, מצד אחד, ומצד שני, תוך מתן כל הסיוע הלימודי הנדרש לתלמידים מתקשים במסגרת הכיתה ובבית הספר ולא מחוץ להם.³

6. יעדי הביניים ילוו בהקצאות תקציביות הולמות, שייקבעו על ידי משרד החינוך ועל ידי המועצה להשכלה גבוהה, לאחר תירגום האמצעים הנדרשים לשפה תקציבית: הרחבת כוח ההוראה, תשלומים נוספים למורות מלוות, הכשרת בתי הספר למשימות החדשות וכיו"ב.

2 במחוז אונטריו שבקנדה, רפורמה חינוכית מחזית שנועדה להעלות את רמת הישגים של כלל התלמידים בשפה ובחשבון הונהגה על ידי כוח משימה של 100 א/נשי חינוך שישב בבירת המחוז אך פעל באופן אוטונומי ממשרד החינוך המחוזי (OECD, 2010).

3 חוקרי ארגון ה-OECD מייחסים לקונסנוס הפוליטי את הצלחתה של מערכת החינוך הציבורית בפילנד. באשר ליפאן, החוקרים מייחסים חשיבות רבה לקונסנוס החברתי באשר ליכולתם של כל התלמידים להגיע להישגים גבוהים (OECD, 2010).

כספים; הם גם היו הראשונים להנהיג תכניות העשרה במימון של תאגידים עסקיים. חשוב מכל, אלה בתי הספר שהנהיגו מערכות מיון המיועדות לסנן תלמידים מרקע "לא מתאים" מבחינה כלכלית, מעמדית או לאומית. בתי הספר אלה הם שיצרו, על גבי התשתית של המימון הרגיל של משרד החינוך, מערכת מעין-פרטית בדלנית, המעניקה תכנית לימודים עשירה, מגוונת ו"ייחודית" תוך הסתמכות על כספי הורים ועל כספי תרומות.

רפורמה במערכת החינוך מחייבת חזרה מלאה של בתי הספר אלה לחיק החינוך הציבורי ויצירת אבחנה חדה בין בתי הספר פרטיים ובין בתי הספר ציבוריים, כדלקמן:

א. בתי הספר פרטיים צריכים להיות ממומנים במלואם על ידי כסף פרטי. אמנם, אנו סבורים כי אין זה ראוי כלל שיהיו בישראל בתי הספר פרטיים, אולם בידעיה שהחוק כיום אינו אוסר על קיומם, אך בו בזמן מחייב אותם לקבל רשיון פעולה מטעם המדינה, הרבר העיקרי שצריך לעניין את הציבור הוא שבת-ספר אלה לא יקבלו מימון כלשהו מן המדינה, היות ומדובר במוסדות מתברלים לחלוטין המשרתים אך ורק בעלי אמצעים.

ב. בתי הספר ציבוריים צריכים להיות ממומנים במלואם על ידי כסף ציבורי, ובכלל זה שירותים הממומנים כיום בכספי הורים.⁴ פירוש הרבר איסור על גיוס כספים עצמאי, אם באופן ישיר ואם באמצעות עמותות הפועלות ליד בתי הספר. בתי הספר המגייסים כספים צריכים להיענש באמצעות קיצוץ בתקציבים המגיעים ממשרד החינוך ועד כדי הסרת הכרה, צעד המלווה בביטול המימון מתקציב המדינה.

במקביל יש לשנות את תקציב החינוך כך שניתן יהיה להעניק לכל בית-ספר בישראל סכום כספי, נוסף על המימון השוטף, שיאפשר לו לפתח ייחודיות לימודית, ובלבד שבית-הספר אינו מתנה קבלה של תלמידים חדשים במבחני מיון ובתנאי שהתכניות הממומנות בתקציבים נוספים אלה תהיינה פתוחות בפני כל התלמידים. מן הראוי שהרעיון המנחה את מערכת החינוך יהיה, שכל בתי-הספר בישראל יציעו תכניות מועשרות ואיכותיות, כך שכל התלמידים והתלמידות ייהנו מהן, הן התלמידים שנהנו מהם עד כה והן אלה שמעולם לא נהנו מהן. זאת, כדי ליצור תחושה של שותפות כלל-חברתית, שיהיה בכוחה להעניק תמיכה אוניברסלית לחינוך הציבורי.

2. סיבה שנייה להכללתם של בתי-הספר הנורמטיביים ברפורמה המוצעת היא, הרפוס

המשווה הבינלאומי היחיד הנערך בבתי-הספר היסודיים, הלא הוא מבחן אוריינות קריאה בכיתה ד' (מבחן PIRLS 2006). המדובר בבתי-ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים המשרתים תלמידים יהודים מרקע חברתי-כלכלי גבוה. תלמידים אלה משיגים ציונים גבוהים גם במבחני המיצ"ב הנערכים בכיתות ה' במקצועות מדע וטכנולוגיה, מתמטיקה ואנגלית (ר' סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009: עמ' 21-23).

מי שאינם משיגים תוצאות סבירות הם בעיקר תלמידים יהודים מרקע חברתי-כלכלי בינוני ונמוך – תושבי שכונות ועיירות פיתוח, עולים חדשים (בעיקר מאת-יופיה ומן הרפובליקות האסייתיות) לשעבר של ברית המועצות) ותלמידים ערבים. אל אלה יש לצרף תלמידים יהודים חרדים, שכלל אינם נוטלים חלק במבחנים המשווים הבינלאומיים ובמבחני המיצ"ב.

תכנית הלימודים הרשמית מכוונת בראש ובראשונה אל אותו שלישי של אוכלוסיית התלמידים העומד בדרישות הנורמטיביות. מדובר בתלמידים בבתי-ספר המשמשים מזה שנים כמאגר עיקרי של נושאי התפקידים המובילים במדינה, בחברה ובכלכלה: המנהיגים, המפקדים, המדענים והמנהלים. בתי-ספר אלה הם קרוב לוודאי היחידים המלמדים את תכנית הלימודים הרשמית במלואה, ולעתים אף מעבר לה.

למעשה, בתי-ספר אלה מהווים את המודל לפיו מעצב משרד החינוך את תכנית הלימודים. תלמידיהם מספקים למעצבי התכנית את דמויות "גיבורי" הנראטיב ההגמוני: החל בייצוגים הגראפיים של "תלמיד" ו"תלמידה" או של "נער" ו"נערה", עבור בגיבורי יצירות הספרות הנכללות בתכנית הלימודים וכלה בדמויות המשמשות בהמשחות של תרגילי חשבון או פיזיקה. שנית, תלמידים אלה משמשים לרוב מודל מעשי להערכת מידת יישומיותה של תכנית הלימודים – מבחינת העניין שהיא צפויה לעורר, מבחינת גבולות הקליטה של החומר המוצע ואפילו מבחינת אופן הלמידה. בדרך כלל מהווים תלמידים אלה גם "שפני נסיון" לבחינת חידושים ושינויים מערכתיים בתכנית הלימודים.

כאמור, בתי-הספר הנורמטיביים מגיעים להישגים נורמטיביים – הגם שלא תמיד הגבוהים ביותר – הן במבחנים המשווים הבינלאומיים והן במבחנים המשווים בתוך ישראל. לכאורה, אם כן, בתי-ספר אלה אינם זקוקים לשידרוג. עם זאת, הרפורמה המוצעת כאן חייבת לכלול גם את בתי-הספר האלה וזאת משני טעמים עיקריים:

1. בתי-הספר המשרתים את בני ובנות השכבה המבוססת הם מובילי תנועת ההפרטה במערכת החינוך. בתי-ספר אלה היו הראשונים להנהיג "שכר לימוד", דהיינו, תשלומי הורים נוספים על תשלומי החובה; הם היו הראשונים להקים עמותות ידידים המגייסות

4 ר' הצעת חוק של ח"כ זבולון אורלב בדבר הנהגת "סל שירותים לתלמיד" במימון המדינה, כתחליף לתשלומי הורים.

מהממוצע ב־OECD, והישגי התלמידים החלשים [בישראל] נמוכים בהרבה מהישגי התלמידים החלשים ב־OECD⁵.

הבעיות:

- הישגים נמוכים ואף נמוכים מאוד, בהשוואה לנורמה;
- למידה בהקבצות;
- שיעור נמוך של לומדים בהקבצה הגבוהה;
- שיעור נמוך של עוברים מהקבצות נמוכות לגבוהות (בעיקר בחטיבת הביניים);
- שיעור נמוך של עוברים, בסופו של דבר, למסלול תיכוני המוביל לתעודת בגרות הקבילה במוסדות אקדמיים;
- שיעור נמוך של מגיעים, בסופו של דבר, ללימודים אקדמיים.

הסיבות:

- נתק בין ההווייה הקהילתית לבין ההווייה המגולמת בתכנית הלימודים;
- הקבצה והסללה וכתוצאה מכך – למידה חלקית בלבד של תכנית הלימודים;
- מסורת של כשלון;
- דימוי נמוך של התלמידים והוריהם בעיני המורות;
- ציפיות נמוכות של המורות מן התלמידים;
- דימוי עצמי נמוך של המורות;
- ציפיות נמוכות של המנהל והמפקחים מן המורות ושל המורות מעצמן;
- זמינות נמוכה או בלתי־קיימת של תכניות סיוע לתלמידים מתקשים;
- מעורבות נמוכה של ההורים;
- משאבים מינימליים מטעם משרד החינוך והרשות המקומית;
- משאבים מינימליים מעבר לתקציב משרד החינוך והרשות המקומית.

שהתפתח בבת־ספר אלה, של הסתמכות של מרבית התלמידים על שיעורים פרטיים, בייחוד בכיתות הגבוהות של החטיבה העליונה. שיעורים פרטיים, שהם יקרים, מהווים גורם נוסף התורם להיווצרות פערים לימודיים בין תלמידים.

ניתן לטעון, כמובן, שמדובר כאן בהחלטה פרטית של הורי התלמידים שלאיש מחוץ למשפחה אין זכות או סמכות להתערב בה. יתרה מזאת, סביר להניח כי במקרים רבים השיעורים הפרטיים אינם אלא ביטוי של "צורך" מלאכותי שאינו מעניק ללומדים יתרון משמעותי על פני אחרים.

עם זאת, מן הראוי שמערכת החינוך הציבורית בישראל תעניק לתלמידים את כל שנדרש להם בתוך מסגרת בית־הספר. בארצות שונות ובהן פינלנד וקוריאה, תגבור לימודי של תלמידים מתקשים הוא מרכיב אינטגרלי של פעילות בית־הספר; יתרה מזאת, פעילות זו ממומנת על ידי הקופה הציבורית. גם בישראל ישנם כבר היום בתי־ספר שמקיימים מרכזי תגבור לימודי (במימון ההורים, פילנתרופיה או מימון עירוני); זאת, מתוך אמונה שהמערכת צריכה לקחת אחריות מלאה על הישגי התלמידים, במקום להעביר את האחריות להורים.

ב. בתי־ספר דלי ציפיות

בהשוואה בינלאומית, קרוב לשני־שלישים מתלמידי ישראל מגיעים להישגים נמוכים; חלקם מגיע להישגים נמוכים ביותר.

קביעה זו מבוססת על ממצאי מבחני PISA משנת 2009, שנערכו בחסות ארגון ה־OECD, בקרב תלמידי כיתות ח'. הארגון מחלק את התלמידים, לפי הישגיהם במבחנים, ל־6 דרגות ואז מציג נתונים לפי שלוש קבוצות: קבוצה של ציונים גבוהים (דרגות 1 ו־2); קבוצה של ציונים בינוניים (דרגות 3 ו־4) וקבוצה של ציונים נמוכים (דרגות 5 ו־6). במבחן במתמטיקה, 62% מהתלמידים הישראליים נמנו עם קבוצת הציונים הנמוכים (39% בדרגה 6), במבחן במדעים – 53% (33% בדרגה 6) ובמבחן בקריאה – 50% (19% בדרגה 6).

התלמידים הערבים היו בעלי הישגים הנמוכים ביותר: במבחן בקריאה, 81% נמצאו בדרגות 5 ו־6, ובמבחן במתמטיקה – 91%.

כיום יש הסכמה רחבה על כך שמדובר בבעייתה המרכזית של מערכת החינוך. חוקר החינוך נחום בלס קרא לכך "אבן הריחיים העיקרית המוטלת על צווארה של מערכת החינוך [הישראלית]... – גודלה של קבוצת התלמידים שהישגיה חלשים במיוחד. קבוצה זאת גדולה

5 נחום בלס, האם הישגי מערכת החינוך בישראל הורעו בשנים האחרונות?, מרכז טאוב, פברואר 2011, עמ' 20.

תכנית הלימודים

היעדים:

- ליצור ולבסס חיבור בין העולם הבית-ספרי ובין עולם היום-יום של קהילת התלמידים;
- ליצור ולבסס מסורת של הצלחה;
- ללמוד את תכנית הלימודים במלואה;
- ליצור אווירת אחווה, שותפות וגאווה יחידה בקרב סגל ההוראה;
- ליצור מערכת תמיכה לתלמידים מתקשים במקום לפלוט אותם החוצה;
- להעלות ציפיות של התלמידים וההורים;
- להגיע לרמת תיקצוב שוות-ערך לזו של בתי-הספר הנורמטיביים (דהיינו, התקציב המגיע כיום ממשרד החינוך ומן הרשות המקומית בתוספת כספי הורים, תרומות והפעלות עסקיות);
- להביא את התלמידים לרמת תיפקוד נורמטיבית בעולם הבית-ספרי.

בישראל, כמו ברוב שאר המדינות שיש בהן מערכת חינוך ממלכתית, תכנית הלימודים הרשמית בנויה מן המרכיבים המרכזיים המגדירים את הפרויקט הלאומי: הנראטיב ההיסטורי הלאומי, השפה ההגמונית, יצירות שנכתבו בה, ההשתייכות הציביליזציונית (למשל, "מערב"), "האחר הציביליזציוני" (למשל, "מזרח", או איסלם), הסמלים הלאומיים (דגל והימנון, חוקה, גיבורים), המערכת המוסדית הלאומית (מוסדות המדינה, למשל), המשימות הקולקטיביות העיקריות (בישראל בעבר – התיישבות ולחימה; היום – צמיחה, היי טק, פיננסים), העיסוקים היוקרתיים יותר והיוקרתיים פחות במסגרת הפרויקט (למשל, טייסים; או שומרים בכניסה למוסדות ציבור). מבחינה זאת, תכנית הלימודים הרשמית מעוצבת כך שהיא תשמש תהליך הכשרה של הצעירים להשתלבות במאמץ מימושו של הפרויקט הלאומי.

בארצות רבות ובהן ישראל, ההתחברות של כלל התלמידים והתלמידות אל תכנית לימודים שכזו אינה פשוטה ומובנת מאליה. למשל, הפלסטינים אזרחי ישראל; קהילות חרדיות יהודיות שאינן מזדהות עם הפרויקט הציוני; צאצאי עולים מארצות ערב ומארצות האיסלם.

מרבית אותם שני-שלישים מבני הנוער בישראל שהשיגיהם הלימודיים נמוכים נמנים עם אחת או יותר מן הקבוצות הללו. בני נוער אלה יחוו בשלבים שונים של מהלך הלימודים מידה זו או אחרת של זרות, וזאת בתחומים רבים: שפת תכנית הלימודים; המוסיקה המשמשת באירועים ובשיעורים; הדת ודפוסי הפולחן; הקריירות המשמשות כמודלים; דפוסי המשפחה; דפוסי הילדות והנערות המשמשים כמודלים; העיסוקים המשמשים כמודלים; המסלולים המשפחתיים ברורות האחרונים המשמשים כמודלים; כללי ההתנהגות והנימוס הבין-אישיים והציבוריים; סביבת המגורים – שכונה, טיב יחידת הדיור וכיו"ב; דפוסי בילוי הפנאי; ועוד. על כל אלה יש להוסיף כי לעתים קרובות גם המורות הן "זרות" – גרות מחוץ לשכונה, מדברות שפה "גבוהה" ומייצגות מעמד שונה מזה של ההורים. כל אלה, במשותף, מהווים

על אלה יש להוסיף קבוצות נוספות, שהבולטות שבהן הן המהגרים משנות ה-1990 ממדינות חבר העמים והמהגרים משנות ה-1980 וה-1990 מאתיופיה.

באופן כוללני יותר ניתן לומר כי התלמידים המתקשים להתחבר אל תכנית הלימודים הרשמית הם תלמידים המתגוררים בשכונות "דרומיות" בערים הגדולות או תלמידים מיישובים בעלי רמת הכנסה נמוכה, בין אם אלה כפרים ערבים ובין אם עיירות פיתוח.

השינוי המוצע

השינוי הנדרש הוא בשני מישורים: מישור האווירה הבית-ספרית ומישור תכנית הלימודים הרשמית.

האווירה הבית-ספרית

בתי-הספר המשרתים קבוצות אוכלוסייה שאינן נמנות עם אלה המובילות כיום את הפרויקט הלאומי ההגמוני צריכים לייצר אווירה בית-ספרית הפתוחה לנראטיב ההיסטורי של הקהילה המקומית, לשפה ולמוסיקה שלה, לעולם העבודה של ההורים, לדפוסי הרת הנפוצים בקהילה, כללי הנימוס וההתנהגות הבין-אישית והציבורית הנהוגים בה. כל אלה צריכים למצוא ביטוי ביחסים בין המורות לתלמידים, בתפאורה של בית-הספר, במוסיקה המנוגנת בו ביום-יום ובמועדים מיוחדים, ביחס מקבל של המורות את לשונות התלמידים ואת דרכי ההתבטאות שלהם, בדמויות של "הגיבורים" המועלים על נס בתכנית הלימודים ובפעולות הפנאי או ההעשרה, בפעילויות הלא-פורמליות שמקיימות המורות עם התלמידים, בדמויות הגראפיים המשמשים להבהרת מונחים ומושגים בתכנית הלימודים, בספרים המומלצים לקריאה, בסרטים המומלצים לצפייה.

תכנית הלימודים הרשמית

א. לשון

במקביל יש לשנות בהדרגה גם חלקים של תכנית הלימודים, בעיקר בשני תחומים: לשון והיסטוריה. לימודי לשון הם קרוב לוודאי תחום הלמידה החשוב ביותר בתי-הספר. הם אמורים להנחיל לתלמידים כלי ביטוי והמשגה לצורך התנהלות והתמצאות בתחומי הידע השונים, לא רק אלה הנלמדים בבית-הספר אלא גם אלה שמעבר לו, בתחומי היצירה

אורח התנהלות שלם שהקבוצה המובילה היתה רוצה להנחיל לבניה ובנותיה היא, כמו גם לפחות לרוב חברי/ות היחידה הלאומית כולה.

מכל הבחינות האלה, ילדים וצעירים מקרב הקבוצה המובילה את הפרויקט הלאומי, כבואם אל בית-הספר, מרגישים כמי שהגיעו אל שלוחה אורגנית של המשפחה והשכונה. בית-הספר, מצדו, משמש עבורם מעין מחנה הכשרה לתיפקוד בוגר במסגרת הפרויקט הלאומי. ההיכרות האינטימית המוקדמת שלהם עם היבטים מרכזיים בתכנית הלימודים הרשמית היא מרכיב מרכזי בהצלחתם בלימודים. שכן, ההצלחה בלימודים אינה תלויה רק ביכולת האישית להתמודד עם סוגיות קוגניטיביות כאלה או אחרות אלא גם ביכולת לנווט באופן "טבעי" בתוך הטופוגרפיה של הקודים מהם מורכבת תכנית הלימודים: מלים, ביטויים, סיפורים, לחנים, דמויות, גיבורים, פריטי לבוש וכיו"ב.

בו בזמן, ומכל הבחינות האלה עצמן, ילדים וצעירים שאינם משתייכים לקבוצה המובילה מרגישים כבואם אל בית-הספר כאילו הגיעו לטריטוריה חדשה ולעתים קרובות גם זרה. העובדה שתכנית הלימודים הרשמית אינה כוללת אותם יוצרת תחושת ניכור וזרות ואלה, מצדן, מקשות על השתלבות נורמטיבית בתכנית הלימודים. הכישלון אינו נובע מיכולת אינטלקטואלית פחותה אלא מכך שעל מנת להתקדם במסלול הנורמטיבי עליהם להטמיע קודים חדשים ושונים מאלה של המשפחה או השכונה, משל היה עליהם ללמוד שפות זרות. עבור רבים מן התלמידים הללו, הצלחה בלימודים משמעה התחברות אל מודלים חדשים ואל יעדים אישיים חדשים. במלים אחרות, הרחקה של מודלים ישנים והיטמעות בתוך מודל חדש.

בישראל, תכנית הלימודים הרשמית ההגמונית היא זו שהתפתחה במסגרת הציונות האירופית החילונית. גירסא מעט שונה ממנה היא זו של הציונות האירופית הדתית. לצד שתי אלה מתקיימת גם תכנית הלימודים של הזרם החרדי האשכנזי.

ישנן בישראל קבוצות אוכלוסייה שעבורן תכנית הלימודים הרשמית מהווה במידה זו או אחרת סיור בטריטוריה זרה:

הבולטת שבהן היא זו של אזרחי ישראל הערבים. אמנם, ילדיהם לומדים בבתי-ספר נפרדים, בשפה הערבית ועם מורות ומורים ערבים; ועם כל זאת תכנית הלימודים המחייבת היא זו הרשמית, דהיינו, זו של הקבוצה היהודית-חילונית המובילה את הפרויקט הלאומי הישראלי.

בולטת כיום פחות, אך עדיין בולטת ובולטת מאוד בעבר, היא קבוצת היהודים שהגיעו לישראל מארצות ערב בעיקר בעשורים הראשונים שלאחר הקמת המדינה. חלק מהם הקימו בשנות ה-1980 זרם חרדי חדש, מעיין החינוך התורני.

האמורים לספק לתלמידים את היכולת להציב את עצמם, את הוריהם ואת קהילתם הסובבת על הרצף ההיסטורי שבין תחילת הסיפור (הנראטיב), נקודת הזמן הנוכחית והעתיד הפתוח. התוצאה היא יכולת של הפרט להגדיר לעצמו את מקומו בהווה ובעתיד.

תכנית הלימודים הרשמית בתחום ההיסטוריה מספקת תמונה חזקה ביותר של הנראטיב הלאומי הצינוני, תוך שהיא מותירה מחוץ לתמונה חלק גדול מן הקהילות מהן באים מרבית התלמידים של ישראל בת ימינו. בעוד שהיא מדגישה במיוחד את הנראטיב הקלאסי של הצינונות המזרח אירופית, היא מקדישה מקום מועט ביותר לעולמות של האיסלם ועמי ערב, של היהודים שחיו בארצות ערב ושל היהודים שהגיעו ממדינות חבר העמים ומאתיופיה. אפילו בקרב קהילות היהודים במערב, הקהילה העיקרית בה נתקלים התלמידים היא זו של ארצות הברית, בעוד שקהילות גדולות אחרות ובהן ארגנטינה, ברזיל, צרפת ואנגליה מוכרות פחות.

לימודי ההיסטוריה צריכים להשתנות כך שכל תלמיד ותלמידה יוכלו למקם את עצמם, את משפחתם ואת קהילתם במפה הרשמית של ישראל, בעבר, בהווה ובעתיד.

דרך המלך לכך היא כמובן כתיבה של ספרי הלימוד כך שיכילו את כל הקהילות המצויות בישראל; אך יש גם דרכים נוספות רבות להשיג זאת ובהן: שימוש במקורות היסטוריים קהילתיים כגון סיפורי הורים או סבים, ספרים של בני/בנות הקהילה, סרטים דוקומנטריים וסרטים עלילתיים, שימוש בחומרים המצויים באינטרנט, ביקורים במוזיאונים, שימוש בחללים הפנויים בבית הספר להצגת תמונות או יצירות אמנות ועוד.⁷

ג. תכנית ליבה

כל בתי הספר היסודיים הציבוריים בישראל צריכים ללמד תכנית ליבה משותפת. זאת, על מנת שכל התלמידים והתלמידות בישראל יהיו בעלי סיכויים שווים להתקדם במסלול המרכזי של מערכת החינוך, הלא הוא המסלול המוביל מבית ספר יסודי לבית ספר תיכון ומבית ספר תיכון לאוניברסיטה או למכללה אקדמית, ומשם לשוק עבודה המותאם לעובדים ועובדות בעלי השכלה אקדמית.

והפעולה של עולם המבוגרים. מיומנות לשונית היא "כרטיס הביקור" החשוב ביותר של הפרט.⁶

הפס המגנטי של "כרטיס הביקור" של מרבית התלמידים בישראל אינו פותח את השער לתכנית הלימודים הרשמית של בתי הספר. תכנית זו מתבססת על ההנחה הסמוייה ולרוב אף גלוייה כי בעולם בית הספר יכולה להיות אך ורק לשון אחת, זו הנורמטיבית. התוצאה היא דפוס מגע בין מורה לתלמידיה הנושא לעתים, במקרה הטוב, אופי של אינפנטיליזציה של התלמיד הנאלץ "ללמוד מחדש" את שפת-הוא, או, במקרה הפחות טוב, אופי של עימות עם התלמיד המתבטא בתיקוני לשון בלתי פוסקים. הלימוד בבית הספר הופך להיות תהליך של חינוך מחדש המלווה ברחייה, ענישה ו"קיטלוג" בתור כשלון "טבעי" מתמשך.

כיוון שכך, תהליך הלמידה צריך להתבסס בראש ובראשונה על מידה גדולה של פתיחות ללשוניות שונות – גם אם כולן יחד אינן אלא גירסאות שונות של לשון אחת ויחידה. המעבר לשימוש בשפה הנורמטיבית בתוך כתיב בית הספר צריך להיות הדרגתי ולהתפרס על פני שנים רבות, עד לחטיבה העליונה של בית הספר התיכון. נוסף כי מעבר ללימוד הלשון מדובר בשימוש בשפה נהירה לתלמידים גם בעת לימוד חשבון או מקצועות אחרים.

ב. היסטוריה

לימודי היסטוריה הם הרבה יותר מלימוד של ההתרחשויות הבולטות ב־3000 השנים האחרונות. בלימודי ההיסטוריה לומדים התלמידים את הנראטיב של הפרויקט ההגמוני, את הסיווג ההגמוני של "טובים" (למשל, יהודים) ו"רעים" (למשל, ערבים), את חלוקת העולם הסובב לציביליזציות עימן מבקש הפרויקט הלאומי להימנות (למשל, מערב) ולציביליזציות שאיתן הוא מתנגש (למשל, איסלם). בלימודי ההיסטוריה לומדים התלמידים את גלריית הגיבורים החיוביים כמו גם את גלריית הגיבורים השליליים, מהי התנהגות היסטורית ראוייה ומהי התנהגות בלתי ראוייה. במובלע לומדים התלמידים מהו או מהם הנראטיבים שאינם מכובדים או אינם ראויים דיים כדי להיכלל בתכנית הלימודים הרשמית. במילים אחרות, אם לימודי הלשון מספקים לתלמידים כללי התנהלות בתחומי הידע השונים, לימודי ההיסטוריה מספקים להם מפת הזדהות והתחברות בתוך פסיפס האנושות ובעיקר בתוך אותו חלק של האנושות המתגורר בישראל ובשכנותה הגיאוגרפית. מעל לכל, לימודי ההיסטוריה הם אלה

6 בישראל, דבר זה נכון במיוחד לגבי תלמידים ערבים, ששפת אמם והשפה המדוברת בביתם היא ערבית, ורובם מתוודעים לשפה העברית הנורמטיבית רק במסגרת בית הספר. תופעה דומה קיימת אצל מהגרים יהודים חדשים, אלא שאצלם מדובר בתופעה החולפת בדרך כלל בתוך דור אחד. עבור רוב התלמידים היהודיים, השפה הזרה הממשית בה הם נתקלים בבית הספר היא השפה האנגלית; ואילו עבור התלמידים הערבים, האנגלית היא שפה שלישית שאותה עליהם לרכוש. למעשה מדובר בשפה רביעית, משום שהערבית הולמדת בבית הספר, שהיא ערבית ספרותית, שונה מזו המדוברת בבית או בשכונה.

7 על חשיבותן של הלשון ולימודי ההיסטוריה בעיצוב דרכם וסיווגם של תלמידים בבית הספר ניתן ללמוד מן המדיניות הנקוטה בשבדיה, לפיה לילדי מהגרים ניתנת הזכות לבחור בתכנית הוראה בשפת אמם, כאשר התכנית כוללת גם לימודי תרבות והיסטוריה של ארץ המוצא שלהם. בנוסף, ילדי מהגרים זכאים לתמיכה בלימודים בשפה השבדית. הישגיהם של ילדי מהגרים במערכת החינוך השבדית גבוהים בהשוואה לאלה של ילדי מהגרים במקומות אחרים בעולם. למרבה הצער, עם הגידול המתמיד בזרם המהגרים לשבדיה, יש כיום לחצים לצמצם את ממדי הסיוע.

חסגרת הלימודים

הלימודים יתקיימו בכיתות הטרוגניות, ללא הקבצות או הסלולות.

אופן הפעולה הנורמטיבי של מערכת החינוך כורך העברת ידע ממורות לתלמידים יחד עם ציון ומיון מתמיד של כל תלמיד ותלמידה לפי מידת קליטתם את הידע. תכנית הלימודים מורכבת מפרקי ידע הנלמדים בפרקי זמן קבועים, כאשר בסוף כל פרק ידע/זמן בוחנות המורות את תלמידיהן, מעניקות להם ציונים ומסוגלות אותם, בין אם באופן פורמאלי ובין אם בלתי-פורמאלי, לקטיגוריות, או בלשון הבוטה הנקוטה בצה"ל, ל"קבוצות איכות".

עקרונות, הבחינה המתמדת יכולה להיתפס כדרך לבחון את מוכנות התלמידים לעבור לפרק הידע הבא. מעשית, הבחינה המתמדת משמשת לעתים קרובות למיונם של התלמידים לצורך הצבתם במסלולי למידה ההולמים, לפי הערכת המורות, את יכולותיהם. מערכת החינוך אינה שדה פתוח ושטוח שלאורכו מתקדמים כל התלמידים והתלמידות ביחד, זה לצד זה, אלא שדה המחולק מסלולים-מסלולים: הקבצה א', ב' וג' בחינוך היסודי; מסלול עיוני ומסלול מקצועי בחינוך התיכון; כיתות בגרות יות וכיתות מב"ר (מסלול בגרות רגיל, שהוא בעצם מסלול דורשני פחות); בחינת בגרות ב-5, 4 ו-3 יחידות בחטיבה העליונה. מסלולים אלה נבדלים זה מזה בתכנית הלימודים הנלמדת בהם, בהיקף החומר הנלמד, באיכות ההוראה ובסופו של דבר, ברמת ההישגים. ומרגע שהמסלולים קיימים, מורות רבות מכוונות צעדיהן לפי תודעה של מיסלול.

המיסלול איננו אופן פעולה הכרחי או "טבעי", כפי שסבורים רבים כיום. כמו מרבית ההיבטים של מערכת החינוך, מדובר במדיניות פוליטית-חברתית שמצאה ביטוי בצעדים היסטוריים: ההקבצות הונהגו בישראל בתחילת שנות ה-1960, על רקע כשלון בתי הספר ביישובי העולים מארצות ערב ועל רקע החשש שהדבר יוביל להתנכרות של העולים מהנהגת

אנו סבורים כי לצורך התקדמות במסלול המרכזי של מערכת החינוך, די במה שקרוי "תכנית ליבה מצומצמת" (על ההבחנה בין "תכנית ליבה רחבה" ו"מצומצמת" ר' מרקמן-שטרנברג, 2009), הכוללת לימודי שפות (עברית ואנגלית – וערבית בבתי הספר היהודיים) מתמטיקה ומדעים מעבר לכך, מן הראוי שבתי הספר ייהנו מן החופש לבחור בעצמם את יתרת המקצועות.

הסוגייה של "תכנית הליבה" תופסת מקום מרכזי בדיונים על מערכת החינוך בישראל. זאת, בעיקר בשל הנתק ההולך ומעמיק בין תכנית הלימודים הנלמדת בבתי הספר היהודיים החילוניים והדתיים ובין זו הנלמדת במוסדות החינוך החרדיים. מנקודת ראותו של המסמך הנוכחי, הסוגייה של תכנית ליבה היא משנית לסוגייה של איכות ההוראה והלמידה: כפי שכבר צויין לעיל, שני בתי ספר הפועלים לפי תכנית זוהי, בין אם חילונית, דתית-לאומית או חרדית, האחד בשכונה "צפונית" והשני בשכונה "דרומית", עלולים להוביל את תלמידיהם לנקודות סיום שונות, בגלל הבדלים באיכות ההוראה והלמידה.

עם זאת, גם לסוגיית תכנית הליבה יש נגיעה לטיב ההתקדמות של התלמידים והתלמידות במסלול המרכזי של מערכת החינוך. תלמידים שאינם לומדים כלל שפה זרה, מתמטיקה ומדעים, כדוגמת תלמידי מוסדות החינוך החרדיים, לעולם לא יוכלו להתקדם במסלול המרכזי. תלמידים הלומדים פחות שעות מתמטיקה, אנגלית ומדעים, כדוגמת תלמידים ברבים מבתי הספר התיכוניים המקצועיים (ר' רש ובן-אבות, 2004: לוח 2), לא יוכלו להגיע להישגים דומים לאלה של חבריהם הלומדים במסלולים עיוניים.

כאשר למקצועות הבחירה שמעבר לתכנית הליבה, אנו סבורים כי זכות הבחירה צריכה לעמוד הן לבית הספר והן לתלמידים, לפחות בכיתות הגבוהות.

לפי מתכונת זו, לימודי היסטוריה, שבהם דנו לעיל, הם מקצוע בחירה, וסביר להניח כי כל בית ספר יבחר בדגשים ייחודיים לו. עם זאת, מן הראוי שכל התלמידים ייחשפו למגוון האנושי העשיר של החברה הישראלית.

על כן אנו מציעים לבטל את כל מערכות ההקבצה והמיסלול ולבסס את המערכת על כיתות שכל תלמידיהן מתקרמים יחד – תוך חיזוק מתמיד של התלמידים המתקשים מסיבה זו או אחרת לעמוד בנורמה.

המלצה זו עולה בקנה אחד עם ההמלצות של גופים ממשלתיים ועל-מדינתיים שונים. משרד החינוך הישראלי אוסר כיום על חלוקת תלמידים להקבצות עד לחתילת חטיבת הביניים (כיתה ז') ואו, מאפשר לעשות זאת רק במחצית השנייה של שנת הלימודים. למרבה הצער, משרד החינוך אינו מקפיד לאכוף את ההוראה.⁸

ארגון ה־OECD ממליץ לצמצם ככל האפשר את החלוקה להקבצות. במסמך המדיניות שפירסם ב־2009 הוא מצביע על כך שמערכות חינוך המצטיינות במידה גבוהה של איכות ושוויון, אימצו שיטות של הוראה הטרוגנית (תלמידים בעלי הישגים שונים). עוד מציין הארגון כי בארצות שבהן יש הסללה בגיל צעיר של התלמידים, יש גם מידה גבוהה של אי שוויון בין בתי-ספר ומתאם גבוה בין מעמד חברתי-כלכלי ובין הישגים בלימודים (OECD, 2009: 78).

זאת ועוד: בכמה מן הארצות הניצבות בראש טבלת הישגים במבחנים הבינלאומיים המשווים, ובראשן פינלנד ויפן, אין מחלקים את התלמידים להקבצות (OECD, 2010). בפינלנד יש בכל בית-ספר מורה או מורות המתמחות בעבודה עם תלמידים בעלי קשיים או לקויות שונות, והן מעניקות לתלמידים אלה סיוע שוטף מבלי להפרידם מכלל הכיתה. אחת התוצאות היא חסכון תקציבי, בעקבות ייתרון של מסגרות נפרדות. ביפן מעודדים סיוע פרטני שמעניקים תלמידים מצטיינים לתלמידים מתקשים. ההנחה השלטת היא שכל התלמידים מסוגלים להגיע לרמות הלמידה הגבוהות ביותר. בקוריאה, המורים הרגילים מתגברים לתלמידים מתקשים, תוך שמירה על המסגרת המאחדת את כל הכיתה.

במקומות שונים במסמך זה אנו מפרטים לפחות שלוש דרכים המסייעות למנוע חלוקה של כיתה להקבצות: הדרך האחת היא הוראה של מקצועות היסוד – עברית, ערבית, מתמטיקה ואנגלית – בצמד מורות, כאשר אחת משתי המורות יכולה להעניק סיוע פרטני תוך כדי מהלך השיעור. הדרך השנייה היא צמצום מספר התלמידים בכיתה, על מנת לאפשר קשר אישי בין המורה לתלמידים. הדרך השלישית היא הנהגת התפקיד של מורה מלווה, היכולה לסייע לתלמידים להתמודד עם מכלול הבעיות הגורם לחלק מן התלמידים קשיים בהתמודדות עם חומר הלימודים.

המדינה דאגה. במקום להשקיע בשידרוגם של בתי ספר אלה, בחרה המדינה ב"פתרון" קל יותר: חלוקת התלמידים לשלוש רמות, חלוקה שתאפשר טיפוח של מיעוט נבחר, במסגרת הקבצה א'. בסוף שנות ה־1980 הכיר משרד החינוך, באיחור רב, בנזק שגורמת החלוקה להקבצות ופירסם המלצה לבטלן. באופן דומה הוחלט בשנות ה־1960 להרחיב את המסלול המקצועי, על מנת לספק לתלמידים המזרחיים מסלול תיכוני פחות דורשני להגיע לתיכון – במקום לשרדג את בתי הספר היסודיים כך שכל בוגריהם יוכלו להגיע למסלול עיוני. צעדים אלה, שבתחילה נתפסו אולי כפתרונות ארעיים, הפכו לפתרונות של קבע, ודנו דורות של מזרחים ועולים חדשים מארצות העולם השלישי ללמידה במסלולים שאינם מובילים להישגים גבוהים.

המבנה הממוסלל העניק לצוותי ההוראה מתכון בעייתי והרה-פערים להתמודדות עם כיתות הטרוגניות: העברה של תלמידים ותלמידות שאינם עומדים, מסיבות שונות, בקריטריונים הנורמטיביים, למסלולים נמוכי הישגים: הקבצה נמוכה, מסלול מקצועי, בחינת בגרות ברמה נמוכה. מתכון זה יצר פערים מובנים וירועים מראש בין קבוצות שונות של תלמידים.

ישראל אינה יוצאת דופן: ארצות רבות אחרות נוהגות במיסלול של תלמידיהן. אלא שכיום יש הסכמה הולכת וגוברת כי מדיניות המיסלול לא זו בלבד שהיא פוגעת בתלמידים ותלמידות רבים, אלא שהיא גם אחד הגורמים הראשיים להישגים הנמוכים של מערכות חינוך מדינתיות. ארגון ה־OECD מוצא לנכון לציין זאת בכל דו"חותיו: כך, למשל, במסמך שהארגון הכין עבור ממשלת ארצות הברית, שתלמידיה הגיעו להישגים נמוכים במבחן PISA, ציינו חוקרי ה־OECD כי ארצות שבהן אין נוהגים במיסלול משיגות תוצאות טובות יותר במבחנים הבינלאומיים. הם ציינו במיוחד את קנדה, שבה הציפייה הפוליטית-ציבורית היא שכל התלמידים יצליחו; את פינלנד, שבה יש קונסנסוס פוליטי שיש לחנך את כל הילדים ביחד, כולל תלמידים הנמצאים זקוקים לחינוך מיוחד; ואת יפן, שבה הנחת היסוד היא שכל התלמידים, או כמעט כולם, יכולים להגיע להישגים גבוהים. "ככל שבת-ספר מרבים לקבץ את תלמידים בקבוצות איכות במקצועות השונים, וככל שבת-ספר מרבים להעביר לבתי-ספר אחרים תלמידים בעלי הישגים נמוכים, או בעלי בעיות התנהגותיות או לקויות למידה, כך יורדת רמת ההישגים של המערכת כולה..." (OECD, 2010: 47).

8 משרד החינוך, חוזר מנכ"ל 8/נד מיום 3.3.1994. חוזר המנכ"ל מתיר קיום הקבצות רק החל במחצית השנייה של כיתה ז'. נוסף כי חוזר המנכ"ל מנחה להקצות שעות לימוד רבות יותר לתלמידים בהקבצות בינוניות ונמוכות ולפתח שיטות לקידום תלמידים אלה. חוזר המנכ"ל דורש עוד לקיים מבחני קידום לתלמידים, לפחות פעמיים בשנה, במטרה לאפשר לתלמידים לעבור להקבצה גבוהה יותר.

התלמידים

משימתו החשובה ביותר של בית־ספר הנוטל חלק בתכנית הפעולה המוצעת היא, הבנייה של הווייה חברתית סולידרית, תומכת ומעוררת, וזאת על מנת שבית־הספר יהפוך מ"טריטוריה זרה" לטריטוריה ביתית של כל תלמיד ותלמידה.

בית־הספר חייב לטפח אצל תלמידיו ציפיות עצמיות חדשות וגבוהות יותר מאלה שאותן רכשו במהלך חייהם עד כה. הדימוי העצמי החדש יהיה של מי שהוא חלק אינטגרלי ולגיטימי של מעגל האזרחים שממנו באים המנהיגים, המנהלים והמפקדים. מעגל זה, מצדו, הוא הרחבה של מה שקראנו קודם לכן "השכבה המובילה", מעצם העובדה שהצטרפותם של תלמידי בית־הספר דלי הציפיות אל המעגל מהווה למעשה דמוקרטיזציה של החברה כולה ושל אופן קביעת מנהיגיה ומוביליה בפרט.

במלים אחרות, הרפורמה המוצעת כאן אמורה להוות נדבך מרכזי של מערכת חברתית דמוקרטית ושוויונית יותר. לא עוד "שכבה מובילה" אלא חברה שרוב חבריה מצויידיים בידע ובהכשרה הדרושים כדי ליטול חלק בפעילויות העיקריות של החברה, בתחומי המדינה, הכלכלה, החברה והתרבות.

על מנת לאפשר את הבנייתה של ההווייה הבית־ספרית החדשה, יש צורך בשינוי המבנה החברתי הבית־ספרי הקיים – כיתות גדולות שבהן התלמיד הבודד יכול לעבור את מסלול הלימודים כולו כשהוא נותר כל העת פרט אנונימי במידה רבה, ללא קשר משמעותי עם המורות ועם חבריו לספסל הלימודים. וכאשר אמת המידה העיקרית לפיה מחלקים את הכיתות לקבוצות קטנות יותר היא רמת ההישגים של התלמידים.

להלן נמנה כמה מן המרכיבים העיקריים של הווייה בית־ספרית שזונה:

יש להוסיף עוד, כי בישראל הצטבר ידע רב בהתמודדות במסגרות נפרדות עם תלמידים שהציפיות מהם נמוכות. את הידע הזה יש להנחיל למורות ומורים בכל בית־ספר ובית־ספר, כך שאפשר יהיה להתמודד עם צרכיהם של תלמידים אלה בתוך המסגרת הכיתתית, מבלי להפרידם להקבצות ולמסלולים ומבלי להפנותם לכיתות של חינוך מיוחד (למעט מקרים חמורים במיוחד). ההתנסות של בתי־ספר שונים, ביניהם בית־ספר קדמה בירושלים או של בתי־ספר של רשת ברנקווייס מלמדת, כי עדיף שההוראה תיעשה על ידי מורות רגילות שקיבלו הכשרה נוספת להתמודדות עם צרכים מיוחדים, וזאת משום שההכשרה של מורות לחינוך מיוחד מניחה מראש, בדרך כלל, את הצורך בלימודים בנפרד.

יש לומר עוד כי השקעת כל המשאבים בקידום כל התלמידים בתוך המסגרת הכיתתית והבית־ספרית תביא להקטנת ההוצאה הלאומית לחינוך, וזאת משום שהיא תייתר הוצאות כספיות חוץ בית־ספריות, כדוגמת שיעורים פרטיים.

המורות

רבים מן האישים והגופים המתמודדים עם סוגיית ההישגים הנמוכים של התלמידים במבחנים המשווים הבינלאומיים נוטים להתמקד בהמלצה אחת: להחליף את כוח ההוראה הקיים, או לפחות חלק גדול ממנו, בכוח הוראה טוב יותר.

זוהי, בין השאר, המלצתה העיקרית של חברת הייעוץ הבינלאומית מקינזי, שפירסמה בשנת 2007 דו"ח על איכות החינוך ב-25 ארצות שונות (לא כולל ישראל). הדו"ח העלה כי המכנה המשותף לכל מערכות החינוך שהישגיהן גבוהים הוא כוח הוראה שנבחר מקרב בעלי ההישגים הפורמאליים הגבוהים ביותר (McKinsey: 2007: 17). ראשי מערכת החינוך בישראל נסמכים רבות על המלצות חברת מקינזי, ואף הנהיגו מספר פרויקטים ברוח ההמלצה הנ"ל.

השאלה המתבקשת היא, למה מכוונים אלה התולים את כל תקוותיהם בכוח הוראה "טוב יותר"? ישנן כמה אפשרויות:

"טוב יותר" עשוי להתרגם לכוח הוראה בעל השכלה פורמאלית גבוהה יותר. כך, למשל, אחד ההסברים הנפוצים לפערים שנוצרו בעשורים הראשונים לאחר הקמת המדינה, בין בתי-ספר לילדי ותיקים ובין בתי-ספר לילדי עולים, היה שרבים מן המורים בבתי-ספר לילדי עולים היו חסרי הסמכה להוראה; ומאוחר יותר, שהם היו בוגרי סמינרים ולא בוגרי אוניברסיטאות. כיום, כמעט כל המורות הן מוסמכות להוראה וכמעט כולן בעלות תואר אקדמי ראשון לפחות.

"טוב יותר" עשוי להתרגם לכוח הוראה מנוסה יותר. כך, למשל, הסבר נפוץ נוסף לפערים ששררו בישראל בעבר היה, שהמורות והמורים בשכונות ובעיירות הפיתוח, וכך גם ביישובים הערביים, היו מעוטי ותק ונסיון.

1. חלק חשוב של הפעילות בכיתה צריך להיות פעילות מייצרת דיאלוג, שאינה מוכתבת בהכרח על ידי תכנית הלימודים הרשמית. תכליתה של פעילות זו צריכה להיות יצירה ותחזוקה מתמדת של תחושת הקשר בין התלמיד וסביבתו ובין בית-הספר ותרבותו ה"זרה". אין מדובר בפעילות חסרת הגדרה אלא בפעילות מובנית, שאותה יש להכין בהקפדה. מדובר, בין השאר, בהעמדתם של נושאים לימודיים בהקשר חברתי, תרבותי, היסטורי או גיאוגרפי אקטואלי שבו יכולים התלמידים למקם את עצמם. פעילות שכזו מתקיימת כיום בחלק מבת-הספר המגדירים עצמם דמוקרטיים, בבת-ספר של רשת ברנקו וייס וכן בבית-ספר קרמה בירושלים, שם היא אף מוסדה במסגרת "שעת דיאלוג".
2. הכיתה הנורמטיבית בבתי-הספר שבמוקדו של מסמך זה צריכה להיות בת לא יותר מ-25 תלמידים ותלמידות.
3. לצורכי ליווי חברתי, לכל 10-15 תלמידים בני קבוצת הגיל תהיה מורה מלווה, שתלווה את הקבוצה לאורך שלוש שנים, על המורה המלווה ר' הרחבה להלן.
4. דרך נוספת לחזק את תחושת האינטימיות והשייכות היא לבנות את מערכת השעות כך, שחלק ניכר מן המורות מלמדות מספר גדול של שעות באותה כיתה – במקום תחלופה מתמדת של מספר רב של מורות. רעיון זה מקודם כיום בבתי-הספר של רשת ברנקו וייס.
5. רעיון נוסף היכול לתרום ליצירת אווירה של ביתיות ואינטימיות הוא זה המתבצע כיום בין השאר בבתי-ספר של רשת ברנקו וייס, שבהם בית-הספר מחולק למסגרות קטנות הקרויות "בית": בית של כיתות ז'ח', בית לכיתות ט"י' וכך הלאה, כאשר לכל בית יש מנהלת, רכזים, יועצים. יש לכך עלות כספית, אך הדבר תורם לשבירת מסגרת-הענק הבית-ספרית ליחידות שבתוכן יכולים כל תלמיד ותלמידה לחוש שייכות.
6. התלמידים הם שותפים פעילים בבית-הספר. הם לומדים אודות זכויות התלמיד וחובותיו; הם מעורבים בפעילות החברתית; הם מסייעים זה לזה.

הערה: אנו סבורים שחיבור משמעותי יותר בין העולם הרשמי של בית-הספר ובין עולם היום-יום של התלמידים, שיהיה מלווה בחווייה מתקנת ובהגברת העניין, יצליח להתמודד עם בעייה המטרידה מורות והורים רבים, הלא היא בעיית האלימות.

חדש: "מחולל" הליך הפיטורין הוא מנהל בית הספר ולא המפקח מטעם משרד החינוך, הליך הפיטורין קוצר ופרוצדורות שכעבר הגנו על המורה בוטלו או צומצמו.

הרעיון של החלפת כל סגל ההוראה או חלק משמעותי ממנו מעורר שתי בעיות, האחת מעשית והשנייה ערכית. במישור המעשי, אם ישנה כוונה רצינית לשרד את כל מערכת החינוך, הרי שיש צורך בגיוסם של עשרות אלפי מורות ומורים "טובים" מהנוכחיים. לשם הדיון, נביח שמדובר בשליש מכוח ההוראה הקיים, דהיינו, כ־40,000 נפש. פירוש הדבר גיוס של צעירים וצעירות מתוך מאגר מצומצם, יחסית, של מועמדים "איכותיים" שעליהם מתחרים כבר היום כמה וכמה מעסיקים: תעשיות ההיי טק והפיננסים, מכוני מחקר מדעיים, צמרת השירות הציבורי, צמרת צה"ל ועוד.

אנו, מחברי מסמך זה, מסכימים עם הטענה כי מערכת החינוך צריכה לעמוד בראש סולם העדיפויות הלאומי וכי כתוצאה מכך היא מועמדת ראוייה ביותר ליטול חלק בתחרות זו על כוח אדם. יחד עם זאת אנו סבורים כי הגישה לפיה יש להחליף את כוח ההוראה הקיים בכוח הוראה "טוב יותר" היא בעייתית ביותר הן מבחינה חברתית והן מבחינה ערכית. זאת, משום שפירושה הוא הגדרה של עשרות אלפי א/נשים כ"טובים פחות" והדרתם אל מחוץ למעגל "הראויים". מבחינה זאת, מדובר בגישה המעתיקה אל תחום כוח ההוראה את דפוס הפעולה הרווח כיום כלפי אוכלוסיית התלמידים, שמערכת החינוך ממיינת ומסווגת וממסללת אותם כך, שרק חלק קטן מתוכם מצליח לעמוד בדרישות תכנית הלימודים הרשמית ולהגיע להישגים הנורמטיביים. כפי שטענו לעיל, הדרך לצמצום הפערים ולהעלאת רמת ההישגים הכללית היא השקעה מאסיבית בכת"ס דלי ציפיות, וזאת על בסיס ההנחה כי גם התלמידים הלומדים בכת"ס אלה יכולים להגיע, באמצעות השינויים המוצעים במסמך זה, להישגים הגבוהים ביותר, כולל תעודת בגרות ותואר אקדמי. אם כך הדבר לגבי תלמידים, כך הוא גם לגבי המורות: גישה האומרת כי רק "הטובים ביותר" ראויים להוראה מנציחה את דפוס הפעולה הרווח כיום במערכת החינוך, דפוס המבוסס על הסללה, הדרה והפרדת "המצויינים" מכלל האוכלוסייה. במלים אחרות, מבחינה ערכית קשה לבסס מדיניות חינוך המניחה כי "כל התלמידים ראויים" על גישה המניחה כי בכל הנוגע למורות ולמורים, הרוב "אינם ראויים".

אין בכל זה כדי לומר שרמת הביצוע של משימות ההוראה וזה אצל כל מורה ומורה, ואף לא שאין א/נשים שמן הראוי שלא יעסקו בהוראה. הוראה היא עיסוק הדורש בראש ובראשונה תכונות תפקודיות אישיות, כרוגמת יכולת תקשורת בין אישית, אורך רוח וקור רוח. אלא

"טוב יותר" עשוי להתרגם לכוח הוראה בעל הישגים פורמאליים גבוהים יותר. למשל, בוגרי תיכון הנמצאים ב־5%, 10% או 25% הגבוהים ביותר בציוני בחינות הבגרות. הפירוש המעשי של תרגום זה הוא, שבהינתן התנאים הנוכחיים בישראל (וברוב שאר הארצות), כוח ההוראה צריך לבוא משורות בני/בנות המעמד הגבוה, שזכו לחינוך הטוב ביותר ועל כן הגיעו להישגים הפורמאליים הגבוהים ביותר.

כיום ישנן ארצות כרוגמת קנדה וגרמניה המגייסות את תלמידי/ות המכללות להוראה מתוך בוגרי תיכון שציוניהם מציבים אותם בשליש העליון של המחזור; ארצות אחרות ובהן פינלנד ויפאן, שהישגי תלמידיהן גבוהים אף הם, נוקטות באמצעים שונים ובהן שכר גבוה כדי להפוך את ההוראה למקצוע נחשק; בפינלנד היו בשנת 2007 עשרה מועמדים על כל משרת הוראה וביפאן, שבעה מועמדים; בגרמניה, שכר המורים הוא מן הגבוהים בארצות ה־OECD (OECD, 2010).

לבסוף, "טוב יותר" עשוי להתרגם גם לא/נשים שהם בעלי יכולת מוכחת בתחומי פעילות אחרים. כך, למשל, באחרונה יש תכניות שונות שעיקרן גיוס עובדי היי טק, הענף הכלכלי הנוצץ ביותר בשני העשורים האחרונים, להוראה.

כיצד מחליפים את כוח ההוראה, או חלק משמעותי ממנו? גם כאן יש כמה אפשרויות:

אפשרות אחת היא להקשיח את מערכת הסינון והמיון במכללות להוראה ובכת"ס הספר לחינוך במכללות ובאוניברסיטאות. זאת, כאמור, המלצתה של חברת הייעוץ הבינלאומית מקינזי.

אפשרות שנייה היא לקיים מבצעי גיוס להוראה בקבוצות או מגורים המוגדרים מראש כ"איכותיים יותר", כרוגמת תלמידי מדעים מדויקים או הנדסה, או עובדי תעשיות ההיי טק או המוסדות הפיננסיים. ארצות אחרות ובהן ארצות הברית וישראל הנהיגו תכניות לגיוס להוראה של א/נשים בעלי פוטנציאל או יכולת מוכחת בתחומים אחרים, ובעיקר בעולם התאגידי ובעולם האקדמי: למשל, Teach for America בארצות הברית, Teach for All באנגליה ו־Teach for Israel בישראל.

אפשרות שלישית היא הנהגת הליכי פיטורין מזורזים של מורות ומורים, בראש ובראשונה באמצעות עקיפת האיגודים המקצועיים, בתקווה שבעקבות גלי פיטורים יוחלף חלק מכוח ההוראה הנוכחי במורות ומורים "טובים יותר". הרו"ח של חברת הייעוץ הבינלאומית מקינזי מצא כי מערכות החינוך בעלות ההישגים הגבוהים ביותר מוצאות דרכים לפטר מורים בעלי ביצועים נמוכים (דהיינו, הישגים נמוכים של תלמידיהם; McKinsey, 2007: 20). נציין כי הסכם "אופק חדש" שנחתם בין משרד האוצר ובין הסתדרות המורים אכן הנהיג הליך פיטורין

9 דן גרוסקו, "חזר מנכ"ל העסקה גמישה" – העסקה או הפרטה?; ירושלים, מכון ון ליר, קבוצת מחקר בנושא "רגולציה בחינוך" בהדרכתו של פרופ' יוסי יונה, 2011.

מורות אלה זקוקות לאותו דבר שתלמידיהן זקוקים לו – טיפוח ציפיות עצמיות חדשות וגבוהות יותר, במקביל לטיפוח ציפיות גבוהות יותר לגבי תלמידיהן. דבר זה חשוב במיוחד לאור העובדה שלעתים קרובות, מורות בתי-ספר דלי ציפיות הן עצמן בוגרות של בתי-ספר שכאלה.

הוראה כעבודת צוות

בית-הספר החדש צריך להפוך זירת פעולה של צוות מורות סולידרי, שבו כל המורות שותפות למשימה בעלת השיבות לאומית של שידרוג התלמידים לרמה הנורמטיבית. במקום מקום עבודה קר ומנוכר, שבו חרב הכישלון מונפת תמיד מעל ראש המורות, בית-הספר צריך להיות סביבת עבודה שבה המורות זוכות לעידוד ממלכתי, לתמיכה הדדית וללמידה מתמדת תוך כדי עבודה. להלן כמה צעדים היכולים לחולל שינוי:

1. צוות בית-ספר המועמד לשינוי יעבור תקופת הכשרה משותפת לקראת המשימה החדשה. ההכשרה תבצע במהלך שנת הלימודים השוטפת, בשעות אחר הצהריים, פעמיים בשבוע, במפגשים בני 3 שעות כל אחד, וכן במספר ימים מרוכז בחלק מן החופשות. ההכשרה תבצע בהנחיית מנהל/ת בית-הספר ובהדרכה של מורות ומורים בעלי ניסיון בתחומים מוגדרים, כגון ליווי. המורות יקבלו תגמול מיוחד בעבור ההכשרה, מעבר לשכר השוטף הרגיל.

ההכשרה לא תהיה במתכונת של השתלמות מקצועית רגילה, אלא במתכונת של למידת דרכי הוראה חדשות או משימות הוראה חדשות, ומצד שני, גיבוש משותף של תכנית עבודה לבית-הספר.

2. הלמידה של דרכי פעולה חדשות תכלול, בין היתר:

- א. שיטות הוראה בכיתה הטרוגנית;
- ב. הוראה (של מקצועות הליכה) בשניים;
- ג. שיטות של הוראה פרטנית;
- ד. לימוד של משימת הליווי.

למידה זאת תנוהל על ידי מומחים מן האקדמיה וממכללות להוראה ועל ידי מורות מנוסות ו/או מומחיות באחד או יותר מן התחומים הנ"ל.

שתכונות תיפקודיות אלה אינן ייחודיות למגזר מסויים באוכלוסייה, כדוגמת בעלי תארים מתקדמים, או עובדי היי טק, או בני/ות קבוצה עדתית, דתית או לאומית כלשהי. הן מצויות הן אצל המורות והמורים המכהנים כיום בבתי-ספר שהישגיהם נורמטיביים והן אצל אלה המכהנים בבתי-ספר דלי ציפיות. על כן הגישה העומדת מאחורי פרויקטים רווחים כיום של הסבת אקדמאים להוראה, ככל שהיא עשוייה לתרום באופן נקודתי לבית-ספר זה או אחר, אין בה כדי לשמש תשתית למדיניות כוללת לשיפור רמת הלימודים בבתי-הספר דלי הציפיות.

בהקשר זה אנו מזדהים עם הגישה בה נקטו השלטונות במחוז אונטריו שבקנדה, שבמקום לנקוט במדיניות של גיוס כוח הוראה מובחר בחרו לעבוד עם כוח האדם הקיים ולשרדגו. בעשותם כן הם קראו תיגר על התפיסה העולה מן הרו"ח של חברת מקינזי וממקורות אחרים, להנהיג במערכת החינוך שיקולים תאגדיים הצומחים מתוך אידאולוגיה של "שוק חופשי" (OECD, 2010: 74).

סביר להניח כי הגורם המרכזי שמשפיע על איכות התיפקוד של המורות המכהנות כיום הוא רמת הציפיות של החברה הישראלית, ובתוך זה מערכת החינוך, מן התלמידים השונים. מורות המלמדות בבתי-ספר נורמטיביים "יודעות" שתלמידיהן אמורים להגיע, ובעצם עתידים להגיע, לחטיבה עליונה בתיכון עיוני וללימודים במכללה או באוניברסיטה. על כן, יחסם אליהם יהיה מבוסס על ציפיות מעמדיות גבוהות. מורות המלמדות בבתי-ספר דלי ציפיות "יודעות" שעתיד רוב תלמידיהן בתיכון מקצועי, או בבית-ספר לנושרים, או מחוץ למערכת. "ידיעה" זאת מולידה ציפיות נמוכות, הנוטות להתממש מאליהן בדרך של ויתור על חלק ניכר מן התלמידים "שמהם לא ייצא כלום" ועל התרכזות במיעוט הנתפס בעיניהן כעומד באמות המידה של המודל הנורמטיבי.

ועוד, מורות המלמדות בבתי-ספר דלי ציפיות מודעות למיעוט האמצעים העומדים לרשותן כדי לקדם את תלמידיהן, כמו גם להיעדר התמיכה המערכתית במשימה שכזאת. כאשר המצב שונה, התוצאות שונות: לדוגמא, בתי-הספר לנושרים של רשת ברנקווייס, המצליחים להוביל את תלמידיהם להצלחה בבחינות הבגרות, בין השאר הודות להתמקדות רבה בתלמיד הבודד ולתמיכה רבה של מוסדות הרשת.

חשוב מכך, "ידיעה" זאת מובילה גם לציפיות עצמיות נמוכות ולהסתגלות לרמת תיפקוד נמוכה. מורות שכאלה נוטות פחות מאחרות להרחיב ידיעותיהן באופן עצמאי, או להשתתף בהשתלמויות (אלא אם כן מדובר בתנאי לקבלת תוספת שכר), או לשתף פעולה עם מורות אחרות לשיפור ההוראה.

- 3.** הגיבוש המשותף של תכנית העבודה אמור ליצור תודעה של נטילת חלק בפרויקט קבוצתי. תכנית העבודה תתמקד בעיקר באותן פעילויות שאינן חלק מתכנית הלימודים הרשמית; כיצד מעצבים מגילות זכויות וחובות של התלמיד ומגילות זכויות וחובות של המורה; כיצד משתפים את ההורים; גיבוש תכנית שנתית של שעות מחנכת; טיולים שנתיים; ועוד.
- 4.** בית הספר יקיים מנגנון מסודר של הכשרה ולמידה מתמשכות, תוך כדי עבודה בבית הספר, אם באמצעות למידה הדדית ואם באמצעות הדרכה של מורה צעירה ו/או חדשה בידי מורה ותיקה ו/או מנוסה. חלק קבוע של ישיבות הצוות יוקדש לסוגיות של הוראה. נציין כאן כי דבר זה נעשה כבר כיום בכמה ארצות ובראשן יפאן (OECD, 2010). גם הרו"ח של חברת הייעוץ הבינלאומית מקינזי המליץ על הפיכת הכיתה בבית הספר לאתר ההכשרה העיקרי של המורות (McKinsey, 2007: 27).
- 5.** "המהפכה התאגידית" העוברת על בתי הספר, בין השאר ברוח ההמלצות של ועדת דוברת ותפיסות תאגידיות אחרות הרווחות כיום, הופכת את מנהלת בית הספר, שבעבר היתה המורה הבכירה והמנוסה ביותר, למנהלת ארגונית במובן הצר של המלה – הממונה על גיוס משאבים וניהולם. אנו סבורים שהשינוי המוצע כאן מחייב מנהלת שהיא בראש ובראשונה מנהיגת צוות ההוראה, המסוגלת ללוות ולהדריך את המורות הצעירות, ובאופן כללי, להפוך את בית הספר למקום למידה לא רק של התלמידים אלא גם של המורות. על מנת שהמנהלת תוכל לבצע את תפקידיה אלה, עליה להיות משוחררת מתפקידיה התאגידיים. לשם כך יש להציב לצד מנהלת בית הספר מנהלת ארגונית וכספית, כפי שנעשה כבר כיום בכמה בתי ספר עתירי משאבים.
- 6.** בית הספר יקיים מרכז להכנת חומרי הוראה, שבו, בין השאר, איש/אשת מחשבים שיכינו ויאגרו חומרי אינטרנט, וידיאו, צילום וכיו"ב. רכז/ת מרכז חומרי הוראה יקיים קשר שוטף עם בתי הספר אחרים כדי לגוון ולהעשיר את מקורותיו.
- 7.** חברי/ות צוות ההוראה יטלו חלק בהשתלמויות בתחומי הידע עליהם הם אמונים. לצורך כך יוכלו המורות לבחור בין מגוון מקורות: קורסים אקדמיים, קורסים של מכוני מחקר או ארגוני החברה האזרחית, עבודה עם מורות בעלות מומחיות בתחומי ידע מוגדרים, ועוד.
- 8.** יישום תכנית הפעולה המוצעת כאן חייב להיעשות תוך שיתוף של ארגוני המורים. נזכיר כי ועדת דוברת, שגיבשה את המסמך המקיף ביותר בתחום מדיניות החינוך מזה עשרות שנים, לא כללה מורים וארגוני מורים. למעשה, מדיניות החינוך בישראל מתנהלת ללא שיתוף המורים מזה עשרות שנים, מאז המאבק הגדול שניהלה הסתדרות המורים בשנות ה-1960 נגד הרפורמה שהנהיגה את חטיבות הביניים. אנו סבורים כי כל רפורמה שתגובש ללא שיתוף המורים דינה להיכשל.
- על רקע זה ראוי ללמוד מן ההתנסות של מחוז אונטריו שבקנדה. שם, הרפורמה כללה הסכם קיבוצי עם ארבעת איגודי המורים. ההסכם כלל, בין השאר, צמצום מספר התלמידים בכיתה, דבר שיצר אלפי משרות הוראה חדשות; ו-3.5 שעות שבועיות להכנת שיעורים למורות בבתי הספר היסודיים (OECD, 2010).
- 9.** מן הראוי שמכלול הצעדים הנ"ל יוביל לעיצוב מחדש של מקצוע ההוראה, כך שידמה ככל האפשר למסלול הקריירה הנהוג בפרופסיות כרוגמת רפואה או עריכת דין. לצורך זה יש להעשיר עוד את מגוון התפקידים הקיימים כבר היום, באמצעות תפקידי תיגבור של תלמידים מתקשים, תפקידי ליווי והדרכה של מורות מתחילות, הדרכה בבתי ספר אחרים, איתור תכניות העשרה במרחב האינטרנטי והתאמתן לתכנית הלימודים, אחריות על קשר עם ההורים ועם הקהילה, ועוד.
- 10.** תנאי למימושן של רבות מן ההצעות הנ"ל הוא, שדרוג מבני בתי הספר, כך שמורות ומורים יוכלו ליהנות מפינות שקטות לעבודה עצמית ולהוראה פרטנית עם תלמידים.

המורה המלווה

המורה המלווה אחראית לזהות צרכים מיוחדים של התלמיד כגון לקויות למידה, מצוקה כלכלית או כל אתגר אחר שיכול להשפיע על ההצלחה בלימודים. המורה המלווה גם נפגשת עם המורים האחרים של התלמיד ועוקבת אחר התקדמותו בלימודים אצלם.

המורה המלווה מסתייעת, לפי הצורך, באנשי מקצוע שונים כגון עובדים סוציאליים, מורים ללקויות למידה, מאבחנים ופסיכולוגים. במקרה הצורך, היא לוקחת אחריות על הטיפול והמעקב, כדי שהתלמיד לא יצטרך לעבור מגורם אחד לשני.

בנוסף לפגישות בארבע עיניים, המורה המלווה עורכת פגישות קבוצתיות בנות שעתיים לכל התלמידים בקבוצה. פגישות אלו מהוות הזדמנות לתלמידים להקשיב האחד לשני ולעבוד יחד על נושא או פרויקט החשובים להם בתור קבוצה כגון אחריות חברתית, יחסים בין המינים, מנהיגות ועבודת צוות, ופעילויות שקשורות לעניינים חברתיים בכיתה.

המורה המלווה דואגת שהורי התלמידים יהיו מעורבנים ומעורבים באופן שוטף בנעשה בבית הספר באמצעות ניהול שיחות קבועות איתם, כולל בביקורי בית.

"תפקיד המלווים הוא לשמש גשר בין עולם הכישלון והידוע־מראש ממנו באים רבים מהתלמידים והתלמידות, ובין עולם ההזדמנויות והבחירה אליו הם שואפים להשתייך" (באריבן ישי, 1999).

עבור מרבית תלמידי ישראל, בית הספר מהווה במידה רבה "טריטוריה זרה". חלק גדול מן ההצעות המועלות במסמך זה נועדו להתמודד עם בעייה זאת. דרך טובה במיוחד היא להכשיר חלק מן המורים לשמש בתפקיד חינוכי־חברתי של "מורה מלווה", האחראי על ליווי, ניטור וחיוזוק של קבוצה קטנה של תלמידים. בישראל קיימים כבר היום מספר מודלים של תפקיד שכזה. בחלק גדול מבתי הספר הדמוקרטיים פותח מודל של "המורה החינוכי־א"; בחלק מבתי הספר אלה נהוגה גם "שעת שחרית", בפתחת יום הלימודים, שבה מורה חינוכי־א מנהל שיחה בלתי־פורמלית עם קבוצה של כ־15 תלמידים. מודל אחר, רחב ומקיף יותר, פותח בבית הספר "קרמה", שם הוא קרוי "המורה המלווה". להלן תיאור מודל "המורה המלווה" בבית הספר קרמה בירושלים:

המורה המלווה היא מורה מן השורה אשר, בנוסף להוראה בכיתה, משמשת כמלווה של קבוצה קטנה של תלמידים - כ־12-13. תפקידה להבטיח תיפקוד מיטבי של כל תלמיד ותלמידה באמצעות גישה הוליסטית לכל צרכיהם - אקדמיים, חברתיים או אישיים. כל תלמיד שנכנס לקדמה נלקח תחת כנפיה של מורה מלווה, הנושאת באחריות לו עד סיום הלימודים.

מורה מלווה עורכת לפחות אחת לשבוע פגישה אישית עם כל תלמיד, שמטרתה ניטור התקדמות התלמיד וסיוע בהתמודדות עם בעיות בהן הוא נתקל בלימודים ו/או בתחום האישי והחברתי.

מורה מלווה צריכה להיות ערה ומודעת לחיים האישיים של התלמיד ולחיים בביתו, להציע אוזן קשבת ובמקרה הצורך לנקוט בהתערבות. מורה מלווה עוקבת אחר ההסתגלות החברתית של התלמיד.

ההורים

מקומם של ההורים, שרבים מהם שייכים לקבוצות מוחלשות ממילא בחברה. השיח המקצועי, שנעשה פעמים רבות בשפה מקצועית לא מובנת להורים עם מילים לוועיות רבות, כגון מוטיבציה, אינטראקציה, מניפולציה, דיסלקציה, ADHD, איבחונים דידיקטיים, מבחני מיצ"ב וכדומה – מחליש את ההורים ולעתים אף משתק אותם.¹⁰

על כן נודעת חשיבות כה רבה ליכולת של בית הספר לשבור חומות של זרות ולשלב את ההורים במאמץ הכללי לשרדג את רמת התיפקוד של בית הספר. בית ספר המבקש לפעול ברמת ציפיות גבוהה מן התלמידים יתקשה להשיג זאת ללא שיפעל בזמנית להעלאת רמת הציפיות של ההורים. בית הספר נדרש לאורך רוח כדי לממש מעבר של ההורים מעמדה של חשדנות וחוסר אמון לעמדה של שיתוף פעולה. מרגע שההורים מאמצים עמדה של שיתוף פעולה עם בית הספר, קל יותר לטפח גם עמדה של אמון מצד הילדים כלפי בית הספר. מדובר בתהליך ממושך, שבמהלכו על בית הספר לשכנע את ההורים כי אכן מדובר במוסד שונה.

דלת בית הספר צריכה להיות פתוחה בפניהם בכל עת. יתרה מזאת, שבירת מחסום האי אמון כרוכה בתיאום ציפיות לגבי תפקיד הבית ותפקידי בית הספר. כמו כן היא כרוכה בשיתוף פעיל של ההורים במגוון מישורים: ארגון אירועים בית ספריים; ייצוג בית הספר בפני הרשויות; קיום בית ספר ערב או פעילויות אחרות להורים במתחם בית הספר; ועוד.

כבר כיום ישנם בישראל בתי ספר לא מעטים הפועלים בדרך זו: בית ספר קדמה בירושלים, בתי הספר הדמוקרטיים, ובאופן חלקי גם בתי הספר הקהילתיים. ישנם גם גנים הפועלים במסגרת מה שקרוי "גני מעורבות הורים".

ההורים צריכים להיות שותפים מרכזיים בתהליך שידרוגם של בתי הספר דלי הציפיות.

סביר להניח שההורים השולחים את ילדיהם לבתי ספר אלה, יותר מילדיהם, יחזיקו ביחס חשדני כלפי בית הספר, שהרי ככלות הכול, עבורם הם בית הספר הוא סיפור של כשלון והחמצה. אם בית הספר הוא בבחינת "טריטוריה זרה" לחלק גדול מהתלמידים, הרי שהוא גם "טריטוריה זרה" עבור חלק גדול מן ההורים.

בשכונות מבוססות, שבהן בית הספר מהווה מעין גשר אורגני המחבר בין הבית ובין הקריירות הטיפוסיות של המעמד הבינוני והגבוה, ההורים מחזיקים בציפיות מוגדרות ביותר באשר לתיפקוד בית הספר, ובהתבסס על הצלחותיהם במערכת ההשכלה, הם מרגישים ביטחון רב בבואם לשאת ולתת עם בית הספר, בבחינת "לנו יש ציפיות מוגדרות ואתם, תפקידכם לממש את הציפיות שלנו". הורים אלה יודעים גם לנצל את המסגרת של ועדי הורים למעורבות משמעותית בחיי בית הספר.

בשכונות לא מבוססות, בית הספר הוא עבור רבים מן ההורים הזירה החוץ-משפחתית הראשונה בה חוו הדרה וכישלון. כמו ההורים בשכונות המבוססות, גם הם מחזיקים בשאיפות רמות עבור ילדיהם, אולם אין הם ניחנים בביטחון האישי והקבוצתי הנדרש על מנת לדרוש מבית הספר לממש את ציפיותיהם אלה.

בתי ספר דלי ציפיות, שבהם מופעלות הקבוצות והסללות, יודעים להציב בינם ובין ההורים חומות הגנה בדמותן של "החלטות מקצועיות" שאותן מתקשים ההורים לפרוץ: "המפגש הריאלי בין ההורים למערכת חינוך המחליטה על גורלם של הילדים... ממקם את ההורים בעמדת חולשה ומרוקן אותם מכוחותיהם. ההסללה מגובה ברוב המקרים בחוות דעת מקצועיות, בהערכות, באבחונים ובדייגונים של מועצות פדגוגיות. בכל אלו נפקד

10 חגית גור זיו וגליה זלמנסון, "יחסי הורים בית ספר – נקודת מבט ביקורתית". חינוך וסביבה, תל אביב, 2005; ר' www.criticalpedagogy.org.il

זאת, המסלול המקצועי מעוצב כמסלול מכובד בפני עצמו, עם תכנית לימודים דורשנית המובילה לפחות לתעודת מקצוע המכובדת על ידי כל הגורמים במשק אך גם לאפשרות של לימודים אקדמיים מקצועיים.

השאלה, האם ניתן לשנות את המסלול המקצועי בישראל כך שהוא יהפוך ממסגרת שיורית למסגרת מכובדת בנוסח האירופי, היא שאלה מעניינת בפני עצמה. מכל מקום, ספק אם בעידן שבו רק 16% מן המועסקים בישראל עובדים בתעשייה (הלמ"ס, שנתון 2010: לוח 12.12) יש הצדקה לכך ש-40% מתלמידי החטיבה העליונה בתיכון ילמדו במסלולים מקצועיים (הלמ"ס, שנתון 2010: לוח 8.17). ועוד: גם באירופה, על אף אופיו המכובד יותר של המסלול המקצועי, יש המעלים שאלות באשר לצידוק המוסרי והחברתי של קיום מסלול המבוסס על תפיסות מסורתיות באשר לחלוקת עבודה מעמדית.

אנו מציעים כי כל תלמידי התיכון, כמו תלמידי בית הספר היסודי, ילמדו תכנית אחידה, שתכלול לימודי שפות (עברית ואנגלית, וערבית בבתי הספר היהודיים) מתמטיקה ומדעים. מעבר לכך, בתי"ס יציעו מגמות לבחירה, ובהן גם מגמות מקצועיות. ובלבד שמגוון המגמות יהיה דומה בכל בתי הספר ושהמגמות המקצועיות יוצעו בכל בתי"הספר התיכוניים, ולפחות במרכזי למידה המשרתים מספר בתי"ס תיכוניים, ולא דווקא בבתי"ס הממוקמים בעיירות פיתוח, ביישובים ערביים או בשכונות "דרומיות".

עוד אנו סבורים כי זכות הבחירה צריכה לעמוד הן לבית הספר והן לתלמידים.

2. חסגרת אינטימית ותומכת: כעבור מספר מחזוריים, יש לקוות כי התלמידים שייכנסו לחטיבות הביניים כבר יהיו בעלי רמת תיפקוד גבוהה יותר, ועל כן כמה מן ההצעות המועלות כאן, כדוגמת שתי מורות בכיתה, אולי לא יהיה בהן עוד צורך. עם זאת, אנו מציעים להמשיך עם המוסד של מורות מלוות, מוסד שהוא רגשי-ביניים יותר מאשר לימודי. הגם שבעשר שנים ניתן להשיג שיפור ברמת הלימודים, אין זה סביר שעשר שנים יספיקו כדי למחוק את המסורת הקהילתית של כשלוש, החמצה ואי אמון. על כן צריך יהיה לשמר עדיין את מוסד המורות המלוות.

כמו כן אנו מציעים כי בתי"הספר התיכוניים יקיימו את כל מסגרות התמיכה המוצעות כאן עבור בתי"הספר היסודיים, כדוגמת הכשרה של לפחות חלק מן המורות בדרכי העבודה של חינוך מיוחד, וכל זאת על מנת שכל הכיתה תתקדם יחד, מבלי להותיר בשולי הדרך תלמידים מתקשים.

בתי"הספר התיכוניים

תכנית הפעולה שהוצעה לעיל, לבתי"הספר היסודיים דלי הציפיות, טובה גם לבתי"הספר התיכוניים דלי הציפיות. הרבר נכון במיוחד כיום, כאשר בתי"ספר אלה מקבלים בוגרים של בתי"ספר יסודיים דלי ציפיות. אולם גם כאשר יתחילו להגיע לחטיבת הביניים או לתיכון בוגרים של בתי"ספר יסודיים שאימצו את תכנית הפעולה המוצעת כאן, יהיה צורך, לפחות למשך מספר מחזוריים, בבתי"ספר תיכוניים שיציעו את אותה תמיכה רחבה שהצענו עבור בתי"הספר היסודיים דלי הציפיות.

יש לציין כי המודל המוצע כאן מתבסס על ההתנסות של בתי"ספר תיכוניים, כדוגמת קרמה וברנקו וייס. למיטב ידיעתנו, אין כיום בתי"ספר יסודיים הפועלים לפי מודל זה.

העקרונות שהוצעו לעיל, באשר לרפורמה בבתי"הספר היסודיים דלי הציפיות, יפים גם לגבי רפורמה בבתי"הספר התיכוניים, כלהלן:

1. ביטול המסלולים הנפרדים. כיום, מערכת החינוך התיכוני ממוסללת מאוד: הקבצות בחטיבות הביניים, הפרדה בין מסלול מקצועי ומסלול עיוני בחטיבה העליונה, הפרדה בכיתות הגבוהות של החטיבה העליונה לפי מספר היחידות הנלמדות בכל אחד ממקצועות בחינות הבגרות.

באשר להפרדה בין מסלול עיוני למסלול מקצועי יש לומר, כי גם ארצות כדוגמת פינלנד, שאינן מנהיגות הקבצות בבתי"הספר היסודי, מקיימות מסלול מקצועי. יש לומר עוד כי במרבית ארצות אירופה המערבית נהוגה הפרדה שכזאת עוד מן המאה ה-19, אז היא נשענה במידה רבה על קווי התחום המעמדיים של אותה תקופה. אולם יש הברל משמעותי בין המסלול המקצועי שם למסלול המקצועי בישראל: בישראל, המסלול המקצועי מהווה מעין קטיגוריה שיורית למי שנמצא לא מתאים למסלול העיוני; באירופה המערבית, לעומת

סוגיות תקציביות

אנו בוחרים שלא להציע מסגרת תקציבית לתכנית הפעולה המוצעת כאן.

ברור הוא שהתכנית מצריכה הגדלה של תקציב החינוך. הוראה בצמד של מתמטיקה, עברית ואנגלית פירושה תוספת כוח אדם. העסקת חלק מן המורות בתפקידי ליווי מצריכה תוספת של בין רבע לשליש משרה לחלק מהמורות. שדרוג של מבני בתי הספר מצריך גם הוא תוספת תקציבית. הכשרה מתמדת של המורות מצריכה גם היא כיסוי תקציבי, וכך גם רכישה של מחשבים, מקרנים וספרים לספרייה.

מענק כספי משמעותי לכל בית ספר, כדי שיוכל להנהיג תכניות גיוון והעשרה כדוגמת אלה המונהגות כיום רק בבתי הספר הגוברים מהורים תשלומים נוספים, כרוך גם הוא בהגדלה משמעותית של תקציב החינוך. כדי להמחיש: תיכון ששישנתי בעל 3 כיתות בשכבה, כשבכל כיתה 25 תלמיד/ה (הלמ"ס, 2010: לוח 8.17), שבו ההורים נדרשים לשלם סכום של 1,500 ש"ח בחודש לכל תלמיד, במשך 10 חודשים בשנה, עשוי ליהנות מהכנסה נוספת בסך 3.4 מיליון ש"ח. סכומים אלה חסרים בבתי הספר המשרתים אוכלוסייה מעוטת משאבים. אם יינתן סכום שכזה לכל אחד מ-1,200 החטיבות העליונות במערכת, מדובר בתוספת תקציבית שנתית של כ-4 מיליארד ש"ח. אך אפשר לצמצם את ההוצאה אם בתחילה, ולמשך שנים ספורות, תינתן תוספת זו באופן דיפרנציאלי, לבתי ספר שאינם נהנים מתשלומי הורים מעבר למינימום הנדרש בחוק. יצויין כי הרעיון של תקצוב דיפרנציאלי אינו חדש: ועדת דוברת הציעה זאת עוד בשנת 2005.

ב-2007 החלה ממשלת ישראל במהלך הדרגתי של הגדלת תקציב החינוך, בעקבות הסכמי השכר שנחתמו עם ארגוני המורים בחינוך היסודי ובחינוך התיכון. הסכמים אלה עושים צעד גדול בכיוון הנכון, אך עם זאת מדובר בהסכמי שכר ולא ברפורמות חינוכיות.

על מנת שהסכמי השכר ילוו גם בשיפור התיפקוד של בתי הספר ברחבי הארץ, יש ללוות אותם ברפורמה בדרך הפעולה של בתי הספר פנימה.

עם זאת, תכנית הפעולה המוצעת כאן אינה כרוכה אך ורק בתוספות תקציביות. יש בה מרכיבים המאפשרים גם חסכון תקציבי: ביטול ההקבצות בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים, ביטול ההסללה לחינוך המקצועי, ובעיקר, ביטול ההפנייה המסיבית לכיתות נפרדות ולמוסדות נפרדים של חינוך מיוחד.

מעבר לכל אלה, התכנית המוצעת כאן נושאת בחובה יתרון כלכלי ארוך טווח שאת ערכו לא ניתן לשער: שידרוג הפוטנציאל של המשק הישראלי בד בבד עם עלייה ברמת החיים של מרבית תושביה.

חלשים בתוך הכיתה; רשתות כדוגמת אורט, עמל, אמי"ת, שהתרכזו במשך שנים בחינוך תיכון מקצועי; פנימיות, שאליהן מופנים תלמידים מתקשים שונים, כולל אלפים מבני העדה האתיופית; ועוד.

3. המועצה להשכלה גבוהה הודרכה במשך שנים רבות על ידי תפיסה אליטיסטית: כך, למשל, במשך שנים רגלה המועצה להשכלה גבוהה במדיניות קבלה מאוד סלקטיבית; במשך שנים היא אף התנגדה להקמת מכללות; וכאשר הוקמו המכללות, סרבה המועצה להעניק להן מעמד זהה לזה של האוניברסיטאות בכל הנוגע למחקר. ביצוע תכנית הפעולה המוצעת כאן מחייב את המועצה להשכלה גבוהה לנטוש את הגישה של "תפקידנו לספק מסגרות רק לאלה שמוגדרים כיום כזכאים" ולאמץ במקום זאת גישה של "תפקידנו ליטול חלק בהרחבת מעגל הזכאים".

4. על השכבה הפוליטית בישראל לשנות את גישתה החשדנית והמדירה כלפי המיעוט הפלסטיני-ישראלי ולגלות נכונות להעניק חינוך איכותי ושוויוני לערבים.

5. הנהגת המדינה טרודה בראש ובראשונה בסכסוך עם הפלסטינים. תכנית הפעולה המוצעת כאן תתחרה על תשומת הלב עם הסכנה של עימותים מזויינים נוספים, או עם הצורך לפנות, במסגרת הסדר מדיני, 50-60 אלף מתנחלים. היא תחייב התעלות מעל למחלוקות בין המחנות הפוליטיים הגדולים סביב הסוגייה הפלסטינית, כדי ליצור קונסנסוס פוליטי חוצה-מפלגות סביב תכנית הפעולה המוצעת כאן.

6. המימון הנדרש למימוש הרפורמה המוצעת כאן יכול לבוא על חשבון תקציב הביטחון או על חשבון העלאת מסים – או על חשבון ההכנסות העתידיות ממרכזי הגז. הסבירות של שני הראשונים מאוד נמוכה; ואילו עד שהמדינה תתחיל ליהנות מרווחי הגז יחלפו לפחות עוד כ-15 שנה.

קשיים אפשריים בדרך למימוש תכנית הפעולה

תכנית הפעולה המוצעת כאן קוראת תיגר על כמה מרפוסי הפעולה המושרשים ביותר במערכת החינוך. לפחות מאז תחילת שנות ה-1960 פועלת מערכת זו באופן מברל, ממסלל ובלתי דמוקרטי. במרבית השנים, ההסללה נשאה אופי עדתי ולאומי. בעשרים השנים האחרונות, עם כניסתם של כספי הורים לבית-הספר, ההסללה נושאת גם אופי מעמדי-כלכלי מובהק. בין כך ובין כך, שיקול מרכזי אחד נדחק לשוליים והוא, שבהינתן התנאים הנכונים ובהיעדר הטיות פוליטיות ומעמדיות, כל תלמידי ישראל יכולים להגיע להישגים נורמטיביים – ממש כשם שעושים זאת תלמידים בארצות אחרות הניצבות כיום בראש טבלת ההישגים במבחנים הבינלאומיים המשווים.

תכנית הפעולה המוצעת כאן חותרת לשוויון, לדמוקרטיה ולאוניברסליות. אנו סבורים שהיא ניתנת לביצוע, וזאת על בסיס העובדה שמרכיבים שונים שלה כבר מיושמים בהצלחה בבתי ספר.

עם זאת, אנו מודעים למכשולים הניצבים בפני התכנית המוצעת:

1. על השכבה הפוליטית בישראל להתמודד עם ההתנגדות הצפויה של השכבה המבוססת העירונית, שהתרגלה בשני העשורים האחרונים לכך, שבאמצעות תשלום נוסף היא מצליחה לכוונן עבור ילדיה חינוך ייחודי מעין-פרטי.

2. על הנהגת מערכת החינוך להתמודד עם סכך ההעדפות וההטיות שהתמסרו על פני השנים: למשל, הקצאה גבוהה במיוחד של שעות תקן לבתי-הספר הממלכתיים-דתיים; מערך החינוך המיוחד, שעשוי להפסיד מהנהגת מסגרות לימוד הטרונגניות, תוך חיזוק

מקורות

באשי, יוסף, סורל קאהן ודניאל דיוויס. 1981. ההישגים הלימודיים של בית-הספר היסודי הערבי בישראל. ירושלים: בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.

בית הספר קדמה. www.kedma-school.org.il

בלס, נחום. 2011. האם הישגי מערכת החינוך בישראל הורעו בשנים האחרונות? ירושלים: מרכז טאוב.

גרטמן, דן. "חוזר מנכ"ל 'העסקה גמישה' - העסקה או הפרטה?"; ירושלים, מכון ון ליר, קבוצת מחקר בנושא "רגולציה בחינוך" בהדרכתו של פרופ' יוסי יונה, 2011.

הורוביץ, אלי דוד ברודט. 2008. ישראל 2028. חזון ואסטרטגיה כלכלית בעולם גלובלי. חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.

הכל חינוך - התנועה לקידום החינוך בישראל. www.hakoled.org.il

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס). 2010. שנתון סטטיסטי לישראל, 2010. ירושלים.

המכון לחינוך דמוקרטי ובתי הספר הדמוקרטיים. www.democratic.co.il/school

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (ועדת דברת). 2005. התכנית הלאומית לחינוך. ירושלים. ינואר.

מכון ברנקו-וייס. www.brancoeweiss.org.il

מרקמן-שטרנברג, נלי. 2008. ליבה חינוכית במחלוקת: שינויים ותמורות בזוויות קולקטיביות בישראל. באר שבע: המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

סבירסקי, שלמה ונונה דגן-בוזגלו. 2009. בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך בישראל. תל אביב: מרכז אדוה.

סמילנסקי, משה. 1957. "הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל". מגמות, כרך ח' (4).

קונור-אטיאס והאלה אבו חלא. 2010. זכאות לתעודת בגרות לפי יישוב. תל אביב: מרכז אדוה.

רש, נורה, ואהרן בן-אבוץ. 2004. "מה מלמדים בבית הספר למעשה? שונות ואחידות ביישום תכנית הלימודים הרשמית בחטיבות הביניים בישראל". מגמות, 43 (1).

Bailey-Ben Ishay, Ariela. 1998. Teacher Burnout and Consciousness-Complexity: An Analysis of the Mentors at Kedma (An Alternative Israeli High School). Ph. D. Thesis, Harvard Graduate School of Education. of Harvard University

McKinsey & Company. 2007. How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top.

OECD. 2009. Education Today: The OECD Perspective.

OECD. 2010. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lesson from PISA for the United States.

ראיונות

ניבה חסון, מנכ"לית רשת בתי הספר ברנקו-וייס.

משה לרנר, מנהל בית הספר הדמוקרטי גבעול, גבעת אולגה.

קלרה יונה, לשעבר מנהלת בית הספר קדמה ירושלים.

גנית וינשטיין, חסי רן. גף ניסויים ויזמות, משרד החינוך.

לאה-צלילק בכר, לשעבר מנהלת התכנית לחינוך אישי בבת ים.

אילן רופין, מנהל בתי הספר האתגריים, רשת ברנקו-וייס.

מיכאל בן-שטרית, מנהל בית הספר האתגרי "רעות", ברנקו-וייס.

