

# ההוראה הפרופסיונלית: 'משתנה' התלוי בסגנון הניהול

דבורה קלקין-פישמן

מאז ימי הביניים מקובלת הפרדה בשוק העבודה בין 'סתם' מקצוע לבין המקצועות החפשיים — הפרופסיות. כאשר נוסדו ראשונות האוניברסיטאות, אותם מקצועות אשר אליהם הכשירו — הכמורה, הרפואה ועריכת דין, זיכו את בוגריהם בהכרה אשר מתורגמת עד היום לעוצמה משמעותית. שתי פנים להגדרת עיסוק כפרופסיה: הפן 'הפנימית' של בעלי המקצוע והפן 'החיצונית' — נקודת הראות של אלה אשר אינם משתייכים לאותה קבוצה.

בעלי כל מקצוע חפשי שולטים בגוף ידע ובמיומנויות ייחודיים. מוטל על האירגונים הפרופסיונליים לקבוע את תקנות העבודה ואת מסגרת כללי האתיקה המחייבת את כל בעלי אותו מקצוע. זכויותיהם של בעלי המקצועות החופשיים נתפסות כמוצדקות, באשר הם אמורים לקבל על עצמם עול מחוייבות לשירות ואת הנכונות למעורבות בבעיות הכלל (ר' MacLean, 1992).

לתפיסה זאת של פרופסיה יש תגמולים ברורים. בעלי מקצועות חפשיים רשאים להחליט על ההכשרה הנדרשת למקצוע — תכנים, פרקי זמן, מבחנים. בידי הפרופסיונליים יש הכוח להגביל את התחרות או, לחילופין, להגדיל את הקבוצה בשעת הצורך. בתור בעלי ידע הנדרש לרבים בחיי יומיום, יכלו ויכולים בעלי הפרופסיות לדרוש תשלום גבוה עבור שירותיהם והם אף זוכים ליוקרה מירבית. מאחר שבעולם המודרני יש דרישה רבה מאד לסיועם של בעלי מקצועות חפשיים, בידיהם האפשרות לברור את הקליינטורה. לא פלא איפוא, כי במשך המאה העשרים מספר הולך וגדל של בעלי מקצועות תובעים את המעמד של 'פרופסיה'. בעידן של ההרחבה ללא תקדים של החינוך הגבוה, קבוצות רבות ומגוונות יכולות לטעון לבעלות על ידע ייחודי הנחוץ לציבור, ולזכותם לשמר את הידע תוך התחשבות עם צרכי הכלל. עד כה הוענק הסיווג "פרופסיה" לקבוצות מעטות יחסית, ביניהן, קבוצות כמו זאת של מהנדסי חשמל, וכן מומחים לבניית מחשבים ולתפעולם. מורים כקבוצה אף הם מעוניינים להיקרא 'פרופסיה'. מבט על מרכיבים של הפן 'הפנימית' של העיסוק מספק תימוכין לדרישה. ההוראה הינה מקצוע המסתמך על גוף ידע ייחודי, למעשה על גופי ידע אחדים (Shulman, 1987). כדי להיות מורה חייבים לדעת

כיצד למצוא פתרונות לבעיות למידה במובן הרחב ביותר של המילה. ההוראה מחייבת יחס של אחריות כלפי קליינטים. למורים יש אתיקה מקצועית הכוללת תפיסת העיסוק והנחיות לפעולה. וישנן התארגנויות המאפשרות פעולה על בסיס הידע המקצועי. לכאורה, להיות מורה בישראל פירושו להצטרף לקבוצה פרופסיונלית.

טיעון זה מתחזק כאשר אנחנו בודקים את ההליכים המאפשרים כניסה למקצוע. הכשרתם של מורים נקבעת על ידי אנשי חינוך, והיא ארוכה וסבוכה. הנערה והנער הישראליים, שיכלו לזכות בתעודת הוראה בתום קורס מזורז בשנותיה הראשונות של המדינה, חוייבו במשך שנות עבודתם להשתלם בקורסים נוספים. בנותיהם ונכדיהם חייבים להציג תעודת בגרות על מנת להתקבל למכללה למורים. עליהם ללמוד שלוש שנים כדי להשיג תעודה של מורה בכיר, ולהוסיף וללמוד על מנת לזכות בתואר 'בוגר בחינוך' (B.Ed.). (או מלכתחילה במסלול ארבע-שנתי מקביל של B.A. באוניברסיטה). הנבחרים יוכלו להמשיך לאוניברסיטה וללימודים מתקדמים, סממן מובהק של מקצוע חפשי. בתנאים אלה מועבר המסר כי להוראה יש מקום בין המקצועות המכובדים.

ברם, מסקנה זאת אינה מקבלת תמיכה מסקירת הפנ 'החיצונית' של ההוראה. הספרות הסוציולוגית מתייחסת לתנאים החיצוניים של המקצוע ומבססת את הגדרותיה את ההוראה על תנאי העבודה ועל התגמולים הרווחים. אם כי לכאורה התכונות המהותיות של ההוראה הן בעלות אופי פרופסיונלי, תנאי העבודה הם של פקידים. אין למורים פרקטיקה פרטית; בדרך כלל הם אינם רשאים לבחור את תלמידיהם; רובם משתלב במסגרות ביורוקרטיות, בהן עליהם בדרגה תלויה בוותק וכישוריהם של המורים מוערכים סכמאטית. אין המומחיות המוכחת בהוראה ובחינוך מזכה מורה בהכנסה נבדלת באופן משמעותי. בן-דוד (1952) טען כי ההוראה אינה יכולה להיקרא מקצוע חפשי, משום שהיא מקצוע העובר נישוי (פמיניזציה) הולך וגובר. קביעותיו עולות בקנה אחד עם הממצאים של Lortie (1975) בארה"ב ועם אחרים אשר חקרו את המבנה הדמוגרפי של המקצוע (Lyons, 1981; MacLean, 1989). בעקבות אמתי עציוני (1969), מוכנים רוב החוקרים להכיר כמורים לכל היותר כ'פרופסיונליים למחצה'. מחקרים מראים כי גם המורים מעידים כי הם תופסים עצמם כאילו הם "מחציתו" של בעל מקצוע חפשי לכל היותר (Lortie, 1975; Purvis, 1973).

השיח על ההוראה כ'פרופסיה למחצה' אינו מסתפק בהתייחסות לתנאי עבודה. כאמצעי התקשורת ובדיננים של המחוקק נהוג לתלות את הקולר' לתחלואי בתי הספר בחסרונותיו של כל מורה יחיד (ה). מקישים מתנאי העסקה של ציבור המורים לאופייה (נ) ורמתו (ה) של המורה כפרט. כך, מדברים על מורים כאילו כולם עצלים בביצוע עבודתם. מטילים ספק בכושר החשיבה של מורים ומאשימים את המורים בתוסר דמיון וחוסר מעוף. מגנים את אמות המידה המוסריות של אירגוני המורים הנאבקים על תנאי עבודה ועל תנאי שכר הוגנים, וכן הלאה. תאורים כאלה את ציבור המורים מחכללים ככל מאמץ לחזק את העמדה הפרופסיונלית של ההוראה. ובזאת, בטעות הארוך פוגעים במערכת החינוך כולה.

כאשר מדובר בניתוח תעסוקות לשמו, שאלה אודות מידת הפרופסיונליות של עיסוק זה או אחר אינה מעוררת אלא עניין אקדמי. כאשר מדובר בהשגת תנאי עבודה הולמים, קביעת

מידת הפרופסיונליות של עבודה כלשהי הופכת לקלף מיקוח (ר' Wilensky, 1964). אולם, במידה שמתייחסים לפרופסיונליות כמכלול של דפוסי התנהגות, שאלת הפרופסיונליות נוגעת בציפור נפשו של החינוך, הלכה למעשה, והתשובות המוצעות הן הרות גורל. בפרספקטיבה זאת חשוב יותר לדעת אם המורים רואים עצמם כפרופסיונליים ואם הם מתנהגים בהתאם לתפיסה זאת. חשיבות מיוחדת נודעת לתפיסות אודות פרופסיונליות, כאשר נפגשים עם מורים אשר עברו בהצלחה את שנותיהם הראשונות בהוראה (McArthur, 1979; Tisher et al., 1981). וכעת, אחרי ותק של 6 שנים או יותר הם ממשיכים בבניית 'קריירה' (Hilsun & Start, 1974). למורים אלה דעות מגובשות אשר מנחות את מעשיהם בעבודה ובידיהם ההשפעה המירבית בבית הספר.

בעבודה זאת אני מציגה חקר מקרה, בית ספר בשכונת מצוקה בו צוות המורים מתמודד עם אתגרים חינוכיים באופן פרופסיונלי. בית ספר "כלנית" (שם בדוי) נמצא בשכונה קטנה יחסית, פרבר של עיר ותיקה. האוכלוסייה במקום מתמודדת עם בעיות רבות. סיפורו המלא של "כלנית" הוא סיפור של עבודה חינוכית מתמשכת לאורך שנים, עבודתם של מורים ותיקים וחדשים, המתמסרים מדי יום ביומו לממש את מטרות החינוך הממלכתי בישראל. המקרה עליו יסופר כאן מציב על פרדוקס מסוים במעקב אחרי פרופסיות והתפתחותן. נראה כי תכונות פרופסיונליות והתנהגויות פרופסיונליות יכולות להתגלות גם באירגונים ביורוקרטיים; וזאת כאשר נעשה מאמץ מיוחד למתן את הנטל של הביורוקרטיה, וכאשר מועבר מסר ברור למורים כי ידיעותיהם, יוזמתם ותרומותיהם נדרשים כדי להבטיח את הצלחת החינוך. לדעתנו, עיון במעשיהם חייב לעורר עניין והתייחסות. חשוב לעורר דיון מחדש אודות המורים כקבוצה פרופסיונלית, ועל הפוטנציאל הגלום (ולרוב לא מנוצל) בקבוצה הזאת.

## המחקר

החומר אשר יוצג להלן נאסף בתצפיות אתנוגרפיות, ראיונות אישיים וראיונות קבוצתיים. במשך שנת הלימודים תשמ"ז ביקרתי בבית הספר "כלנית" באורח סדיר כחברה בקבוצת מומחים לדידקטיקה. אחריותי המיוחדת היתה לסייע בפתירת בעיות הקשורות בתחום הוראת האנגלית כשפה זרה. אולם בביקורי בבית הספר צפיתי בשיעורים מדי שבוע ושוחחתי עם המנהלת ועם חברי סגל אשר לימדו מקצועות שונים. שהיתי בחדר המורים בחלק מההפסקות וצפיתי בפעילויות הילדים בחצר. מעבר לביקורים השוטפים נפגשתי לאורך ארבעה חודשים באופן סדיר עם קבוצה מגוונת של כתיסר מורים לשיחות גם מחוץ לכתלי בית הספר. קבוצה זו כללה אנשים בצוות המסייע (היועצת, מורת החינוך מיוחד), מורות מקצועיות מחנכות והמנהלת של בית הספר באותה שנה. הקבוצה התארגנה משום שהמשתתפים היו מעוניינים לשוחח על "השאלות הגדולות של החינוך" ולגבש השקפה כוללת הן על בית הספר, הן על עתידן האישי. אני צורפתי בתור "חברה מהאוניברסיטה", אשר תוכל לתרום את המבט של 'אדם מן החוץ'. מפגשים אלה האירו את דרכי החשיבה של המורים. לא נעשה מאמץ למסגר את הדיונים. כל פגישה החלה כשיח רעים. בדרך כלל

הקבוצה עברה תוך זמן קצר לדיונים והתייחסות לארועים בולטים שהתרחשו במשך השבועיים אשר חלפו מאז הפגישה האחרונה. החברות הנוכחות ניתחו את הארועים, התחקו אחרי הגורמים אשר קדמו להם במשך שנת הלימודים וניסו לעמוד על השפעות וקשרים. הן עסקו בביקורת עצמית, בחיפוש אחר דרכים חלופיות לטיפול בבעיות. בהמשך, הצוות ברר וסיכם, העריך את דרכי הפעולה המקובלות בבית הספר והתווה תכניות פעולה לעתיד.

מתוך מכלול הנתונים אשר אספתי יועלו כאן סיכומים של פעילויות בולטות. ברצוני להצביע על גילויי פרופסיונליות בהוראה כפי שהסתמנו בתצפיותי במהלך השנה, פעילויות אשר דרכי ביצוען לובנו במפגשים בהם נטלתי חלק.

(א) פעילות לימודית וחינוכית בביה"ס "כלנית";

(ב) הייעוץ ויעדיו;

(ג) שיתוף הפעולה בצוות המורים;

(ד) החדרת שינויים בכיתות שונות: לדוגמא, כיתה א'; כיתה ח';

(ה) החינוך המיוחד בביה"ס;

(ו) מפעלים חינוכיים לכלל ביה"ס;

(ז) הזפקת לקחים.

דיון ומסקנות על 'המורה הפרופסיונלי' יובאו, בהסתמך על כל הפעילויות האלה, בסיכום 'חקר המקרה'.

#### א. פעילות לימודית וחינוכית בביה"ס "כלנית"

בי"ס "כלנית" נוסד בשנת 1956, בסביבה נתונה במצב סוציו-אקונומי נמוך. שמו של ביה"ס טימל את תחושת ההתחדשות של תקופת העליה והקליטה. ראשיתו של ביה"ס במבנה ישן, זררי כיתות צפופים וקטנים המאוכלסים ב־40 תלמידים כל אחד. בתום שלוש שנים עבר ביה"ס למקום קבע. במרוצת הזמן נבנו בניינים גדולים ומרווחים, מסעדה ושני מקלטים, שאחד מהם משמש וזיום גם כחדר עיון. מנהלו הראשון של ביה"ס ניהל אותו למעלה מ־20 שנה. בראשיתו מנה ביה"ס כ־250 תלמידים ב־7 כיתות (כולל כיתה מקדמת אחת), ולימדו בו כ־16 מורים. כאשר נבנו שיכונים חדשים בקרבת בית הספר, עלה מספר התלמידים בבית הספר, ל־500 ויותר, ומספר המורים הגיע ל־40.

במסגרת פרויקט שיקום שכונת הושם דגש על טיפוח הסביבה החינוכית של היישוב. בתים מוזנחים זכו לשיפוץ, רחובות נסללו, נתוספו מדרכות, שטחים הוקצו לגנים ציבוריים. יחד עם טיפוח הסביבה החינוכית חלו בין השנים 1974 ל־1987 שינויים מהותיים במערכת החינוך במקום. לבתי הספר הוכנסו תכניות העשרה, שמגמתן היתה להרחיב אופקים, להוסיף ידע ולעורר מוטיבציה אצל התלמידים. תכניות העשרה אלו כללו שיעורים של העשרה אינסטרומנטלית לכיתות ד'–ח'; שיעורי טיפוח בביה"ס והזינוק העיוני והסמוך עבור תלמידים מכיתות ח'; החדרת ההוראה באמצעות מחשבים לביה"ס; לימוד מקצועות

חשבון, לשון ואנגלית בעזרת תוכנות המחשב. לצורך זה, הוסיפו שעות לימודים.\* הרקע האקדמי של צוות המורים בביה"ס – מגוון. לארבעה מורים יש תואר ב.א., ופרט לשתי מורות מוסמכות, הצוות מורכב ממורים מוסמכים בכירים. במהלך השנים השתלמו מורים רבים בקורסים לריכוז מקצוע במקצועות שונים: מתמטיקה, ספרות ולשון, טבע ומט"ל, חינוך חברתי, ג"ג ומקרא וכן בקורסים לריכוז שכבת א'–ג'. ישנם רק שלושה מורים גברים בצוות, המלמדים ימאות, ספורט ומלאכה.

בביה"ס פועל מספר שנים צוות ניהול המורכב מסגנית המנהל, מרכזי שכבות, מרכזי מקצוע, מרכז החינוך החברתי, מורה יועצת ומורה טיפולית. כמו-כן, פועלים צוותים בין-מקצועיים המורכבים מהמנהל, מחנכי הכיתות, מורה טיפולית, מורה יועצת, עובדת סוציאלית, אחות ביה"ס, ולעיתים פסיכולוג, מפקח, קצין ביקור סדיר ומורים נוספים. צוותים אלה מתמקדים בדיונים בבעיות כלליות של ביה"ס ובבעיות של ילדים חריגים. המועצה הפדגוגית של ביה"ס נפגשת אחת לחודש. הפעלתם של הצוותים מבטיחה את שיתופם של אנשים רבים בהכרעות הנוגעות לפעילות השוטפת של ביה"ס, ואת יצירת אווירה של שיתוף פעולה בין המנהל, צוות המורים, ההורים והתלמידים.

דרך זאת בעבודה מכוונת להגשים את מטרתו העיקרית של ביה"ס "כלנית", דהיינו לחנך וללמד את הילדים כך שמטרת-העל של מערכת החינוך תתורגם בשדה ההוראה למטרות מוחשיות בתחומים וברמות שונים. בית הספר שואף לקדם כל ילד בהתאם ליכולתו ולטפח את הלומדים בכיוון של למידה עצמאית.

בהנחה כי תהליך הלמידה מתרחש כשהילד מגלה ולומד בעצמו, קיבלו המורים על עצמם לעזור לתלמידים לרכוש מיומנויות של למידה עצמאית. גישה זו הצריכה: (א) התייחסות לפרט בכיתה, בעיקר לתלמיד החדש; (ב) הטלת אחריות עבור כל לומד על מחנך הכיתה; (ג) שינוי מבנה השיעור ו(ד) יצירת קשר רלוונטי בין מקצועות ההוראה ותהליכי הלמידה.

למטרות דלעיל נוספו המטרות הבאות:

- לפתח את כושר היצירתיות של הילד;
- לטפח את תחום הבנת הנקרא, כאמצעי לטיפוח כושר ההמשגה;
- להרחיב את תחומי ההעשרה ללומדים באמצעות: א. ביקורים הצגות וקונצרטים; ב. השתתפות בתזמורת כלי הנשיפה של השכונה;
- להתוות ללומדים כללים מוסמכים להתנהגות נאותה על פי תקנון ביה"ס;
- למנוע אלימות בביה"ס באמצעות הפעלת תכנית חמ"ו (חינוך מונע ומפעיל);
- לחזק את הקשר שבין הקהילה וביה"ס — ע"י קיום מפגשים משותפים בין ההורים, המורים והתלמידים. כך ייהפך "כלנית" לבי"ס קהילתי.

בית הספר "כלנית" נערך לסייע לתלמידיו להתגבר על מכשולים אקדמיים וחברתיים וכך לעזור ללומדים להגיע להשגים חברתיים ותיפקודיים. הצורך לממש מטרה רחבה זו היווה גורם מכריע בתכנון שנת הלימודים תשמ"ז.

\* בית הספר "כלנית" אימץ בשנת תשמ"ג את הפרוייקט שנוהל ע"י המדען הראשי דאז של משרד החינוך והתרבות, יוסף באשי.

ממלאה מקומה של מנהלת בית הספר ביחד עם צוות המורים והצוות המסייע גיבשו תכנית עבודה רבת-שלבית לשנת הלימודים תשמ"ז.

היערכות לקראת שנת הלימודים: במשך פגרת הקיץ (תשמ"ו) נפגשה המנהלת עם בעלי התפקידים בבית הספר (מרכזי שכבות, מנחה בתכנית באשי, יועצת ביה"ס וכו'). בפגישות אלה העלו המשתתפים תוך כדי תהליכי סיעור מוחין, נושאים רלוונטיים בתחומי העבודה. בין נושאים אלו הוזכרו רעיונות כגון: הקניית ידע ספציפי שנדרש, בדיקת תכניות הלימודים כמקור עזר לפתירת בעיות חינוכיות, צפיה בהתנהגויות הלומדים בביה"ס ואחרים. הצוות המוביל הכין דוגמאות לשאלונים שמטרתם לעזור למחנכים לאתר בעיות, ובראשית שנת הלימודים תשמ"ז נערכה בביה"ס "סקירה כללית". מורים בדקו את כיתותיהם ובמקביל נערכו תצפיות בכיתות על ידי פסיכולוג בית הספר. בעקבות עבודת ההכנה קוימו ישיבות שנכחו בהן מחנכות הכיתות והצוות הטיפולי. כל מורה הציגה את מצב כיתה מבחינה חברתית ולימודית והתמקדה בבעיות מיוחדות אצל תלמידים. המורה הגדירה את הבעיות והציעה דרכים לפתרון. הצוות שותף בדיונים וגובשו הצעות לדרכי פעולה. על סמך הסקירה ועל סמך הדיונים עובד פרופיל של בעיות וצרכים של כל ילדי בית הספר. סיכומים מפורטים הועברו במכתבים אישיים לכל מורה, וצורפו הצעות לתכניות עבודה אופציונליות. הצפיה בהתנהגויותיהם של התלמידים העלתה את הממצאים הבאים:

1. מצב לימודים: ברוב כיתות ביה"ס נמצאה רמת לימודים בינונית. הקשיים העיקריים הסתמנו בהבנת הנקרא וביכולת ההתמודדות העצמית עם חומר ביבליוגרפי.
2. חינוך מיוחד: הכיתה הטיפולית נסגרה. כתוצאה מזה, רוב המאמץ בכיתות של החינוך המיוחד הופנה לתחום הלימודים וההתייחסות לקשיים נפשיים צומצמה.
3. בעיות התנהגות: בתחומי ההתנהגות בתוך הכיתה (ישיבה שקטה, הישמעות להוראות המורה, התחשבות זה בזה), תרבות התקשורת הכללית, וההתנהגות בחצר בהפסקות — כמעט שלא נמצאו בעיות בכיתות א'–ג'; בכיתות ד'–ו' נחשפו יותר בעיות ובכיתות ז'–ח' נמצאו בעיות חמורות, שכללו תופעות של אלימות מופגנת והשחתת ציוד.
4. ליקויי למידה ובעיות נפשיות: על סמך אבחונים, שנערכו לכלל ילדי ביה"ס, נמצא כי מספרם של הילדים הסובלים מליקויי למידה ומבעיות נפשיות הוא רב.
5. כיתות א': התברר כי קשיים רבים בתפקודה של כיתה א' נבעו משתי סיבות עיקריות: המספר הרב של תלמידי הכיתה (35); המספר הרב של ילדים הסובלים מבעיות של ליקויי למידה מאובחנים. חמישה ילדים מסך תלמידי הכיתה סבלו מליקויים פיזיולוגיים, שמנעו מהם קליטה תקינה של קריאה וכתיבה.
6. מצב משפחתי של הלומדים: בבדיקת מצבם המשפחתי של תלמידי ביה"ס התברר כי כחמישים ילדים באו ממשפחות גרושות או ממשפחות בהן הורה אחד לא גר בבית באופן קבוע.

בהתייחס לממצאים אלה, עובדו הצעות לפתרון הבעיות בכל אחד מהתחומים הנ"ל. — עבור כיתה א': הוחלט לבנות תכנית לעבודה בדרכים חלופיות על מנת לאפשר למורה להגיע לכל אחד מהתלמידים (ד' להלן).

— עבור כיתות ג'–ו': כפעולה העשויה למנוע הידרדרות בהתנהגותם של התלמידים וכדי להביא לשיפור המצב החברתי בכתה, תוכנן להפעיל את תכנית "מעגל הקסם". המורות התנסו ב"מעגל הקסם" באופן קבוע בשעות אחה"צ, אחת לשבוע, כדי להתכונן לעבוד עם התכנית.

— על מנת לשפר את המצב החברתי בכיתות, להתגבר על בעיות התנהגות ולהביא את הכיתות הבוגרות בביה"ס ללקיחת אחריות על התרחשויות בביה"ס, הוחלט להפעיל פעולות חברתיות כגון ההפסקה הפעילה, ולעבד את התכניות בסיועו של Analysis Transaction (ר' להלן).

— על מנת ליצור קשר חיובי בין המטפלים (מחנכת, עובדת סוציאלית, יועצת ופסיכולוג) לבין הילדים המטופלים הוחלט לפתוח חדר משחקים טיפולי. החדר נועד לעבודה יחידנית בטיפול בבעיות נפשיות.

— כדי לקדם את הבנת הנקרא הוחלט כי תשולב בשיעורי העברית "דרמה חינוכית"; נערכה למורים השתלמות בפעילות בדרמה חינוכית.

— על מנת להרגיל תלמידים ללמידה עצמאית הוחלט להנהיג פעילות של "נושא אישי" כמרכיב בתכנית הלימודים.

— מורות בחינוך המיוחד החליטו לעבוד כצוות של "מרכז טיפולי".

— הצוות המסייע תוגבר על ידי קלינאית תקשורת ומומחה לליקוי למידה. תלמידים והוריהם הופנו לטיפול של העובדת הסוציאלית, כאשר הסתמן צורך.

— הוחלט להמשיך את העבודה על פי תכניות מזומנות ע"י משרד החינוך:

א. המשך תכנית "באשי" — תכנית המטפלת בפיתוח גישת המורה אל התלמיד, אשר הונהגה בביה"ס כארבע שנים קודם לכן.

ב. שיתוף פעולה עם הפרוייקט מטעם משרד החינוך ומטעם האוניברסיטה ובהנחייתה ע"י פרופסור מביה"ס לחינוך וצוות מומחים. הם טיפלו בטיפול יכולת החשיבה במקצועות היסוד: לשון, חשבון ואנגלית בכיתות ה'–ח'.

— הוחלט להרחיב את מעגל העבודה המשותף להורים ולומדים באמצעות:

א. אסיפות הורים פעילות;

ב. שיעורים פתוחים — הורים וילדים, בשעות הערב;

ג. פגישות של ייעוץ והכוון המיועדות לתלמידי כיתות ח' ולהוריהם.

## ב. הייעוץ ויעדיו

בשנת הלימודים תשמ"ז הועמדו בפני היועצת מספר יעדים יעוציים-חינוכיים. בהתאם ליעדים אלה, נבנתה אסטרטגיה יעוצית שהותאמה לתקן שעות הייעוץ בביה"ס.

היעד הראשון: טיפול בתלמידי הכיתות הנמוכות א'–ד'. הדגש בעבודה זו הושם על סיוע ותמיכה בעבודת המורים. תהליכי העבודה בכיתות הנמוכות כללו ישיבות צוות עם המחנכות והצוות הבין-מקצועי, ניתוח המצב בכיתות מבחינה חברתית ולימודית, ואיתור תלמידים בעייתיים בתחום הלימודי-התנהגותי.

יעד שני: טיפול בכיתות הבינוניות — הפעלת תכניות ייעוציות בשיתוף עם המחנכות והמורות הטיפוליות. התכניות שנבחרו להפעלה היו: (1) "מעגל הקסם", (2) ישיבות הורים פעילות, (3) תרגילים בדינמיקה קבוצתית.

יעד שלישי: כיתות ח' — היועצת והפסיכולוג הפעילו תכניות חינוך לחיי משפחה בכיתות ח'. התכנית בחינוך מיני הותאמה לצרכי כל כיתה על סמך מסקנות שהוסקו לגבי המחזור הקודם.

יעד רביעי: עיקר עבודת הייעוץ בביה"ס התמקדה בפעולת ההכוון לבחירת ביי"ס תיכון על שלביה השונים. בביה"ס הופעלה התכנית "ייעוץ והכוון — בחירה חופשית" מדי שבוע בכיתות ז'-ח'. לתכנית המפורטת של תהליך ההכוון לתיכון שלוש מסגרות פעילות: אישית, קבוצתית וכיתתית.

בדיקות, שיחות וסיכומים כדי להבהיר היבטים שונים של המעבר נערכו בין החודשים אוקטובר לאפריל. מטרות הפעילות הזו היו:

1. להרחיב את ידע התלמידים בנושא עולם העבודה;
2. להציג בפני התלמידים מידע על מגוון בתי הספר באזור מגוריהם ולהבדילים ביניהם (מקצועי, עיוני, פנימיות וכו');;
3. ליידע את התלמידים אודות דרישותיהם של בתי הספר הקולטים;
4. לסייע לתלמיד להכיר את עצמו — נטיותיו, כישוריו — כדי לטפח את תודעת הבחירה המקצועית. להגדיר את בעיותיו ולהיודע לזה שבעיות דומות קיימות גם אצל חבריו;
5. להפחית את רמת החרדה לקראת המעבר לביי"ס חדש על מערכת הציפיות החדשה והשונה בו;
6. להביא לשיתוף ההורים בתהליך ההכוון, כדי שיוכלו להגיע למסקנות התואמות את דרישותיהם.

### ג. שיתוף הפעולה בצוות המורים

עבודת צוות המורים יוזמה בשנת הלימודים תשמ"ז למסגרת פעילות של "תור מורים לומד". ישיבות המועצה הפדגוגית הפכו לארועים בהם רכשו המורים מיומנויות עבודה נוספות. נושאי הישיבות, אותם העלו המורים, התפרשו על קשת מגוונת של תחומי דעת וכללו את הנקודות הבאות:

1. אספת הורים פעילה (שתי ישיבות);
2. דעות קדומות והתמודדות עימהן;
3. ביה"ס הקהילתי — הרצאת אורח — ד"ר יודנה הרפז;
4. דרמה חינוכית;
5. מיפוי יכולת התלמידים בהבנת הנקרא. הוצגו לפני הצוות דרכים למיפוי יכולות התלמידים בהבנת הנקרא, ומורים למדו זרכי הערכה.
6. התמודדות עם מצבי לחץ;



## 7. "הנושא האישי" כפעילות בכיתה.

בכל הישיבות השתתפו הפסיכולוג וכל הצוות המסייע, כך שפותחו דרכי עבודה משותפות.

### ד. החדרת שינויים בכיתות שונות

שיטות הוראה פתוחות בכיתה א'

בשנת הלימודים תשמ"ז היו בכיתה א' 35 תלמידים, מהם 20 בנים ו-15 בנות. בתחילת השנה יושמה בכיתה שיטת ההוראה הפרונטלית, אך עד מהרה התברר ששיטה זו אינה מתאימה ללומדים. המספר הגדול של התלמידים מנע מהמורה לטפל בכל תלמיד ותלמיד באופן אישי. כפי שצויין לעיל, אצל חמשה תלמידים אובחנו ליקויי למידה שונים והם הזדקקו לטיפול ותירגול ספציפיים. נתגלו בכיתה גם הבדלי רמות משמעותיים בין התלמידים. מחנכת הכיתה הגיעה למסקנה שכל ילד צריך ללמוד בקצב המתאים לו. המחנכת התייעצה במורה המדריכה מ"פרוייקט באשי", ויחד החליטו שיש לשנות את דרך העבודה, לחשוף את הכיתה לשיטות הוראה פתוחות. בעקבות מסקנה זו זומנה פגישה של הצוות הבין מקצועי, בה נבחן הרעיון על כל היבטיו.

הצוות שדן בהיערכות מחודשת בכיתה א' (הפסיכולוג, היועצת, האחות, העובדת הסוציאלית, מ"מ מנהלת ביה"ס, מדריכת "פרוייקט באשי" ומחנכת הכיתה) החליט לפעול על פי הקווים המנחים של הפרוייקט. המחנכת והמנחה הציבו מטרות ספציפיות ובחרו תכנים. כמו כן, בנו דגם של חדר כיתה. בעקבות החלטת הצוות נערכה אסיפת הורים בכדי ליידע אותם ולשתפם בתהליכי החדרת השינוי לכיתה. ההורים תמכו ברעיון בהתלהבות, וראו בו ריענון וחיידוש.

בחדר הכיתה נבנו "פינות" לעיסוקים שונים. ביניהן: "אנו מאזינים", "אנו קוראים", "אנו מציגים", "אנו משחקים", "אנו יוצרים", "אנו חושבים" ו"אנו כותבים". שולחנות התלמידים פוזרו.

לאחר מספר ימי פעולה חופשיים בהם ניתנה לילדים אפשרות להתרגל לשינויים, הוכנסה לכיתה מערכת לימודית קבועה ומוסדרת. מערכת זו נקבעה בהסתמך על מבחנים דיאגנוסטיים מתוקפים בתחומי הקריאה והחשבון, שנערכו בכיתה. על סמך אבחונים אלו התגבשו בכתה ארבע קבוצות לימוד ברמות שונות. התלמידים חולקו לקבוצות לצורך לימוד של חומר חדש. הם ביצעו עבודה בפינות הלמידה בקבוצות הטרוגניות.

העבודה בכיתה א' התנהלה בסדר הבא: פעמיים ביום המחנכת לקחה קבוצה אחת לפינת ההקנייה למשך 15–20 דקות, שם עסקו בחומר לימודים חדש, בקריאה ובחשבון. בזמן זה נכחו בכיתה מורה נוספת או אם מתנדבת, שמתפקידן היה להשגיח על התלמידים בעבודתם בפינות השונות. זוגות של תלמידים מכיתות ז' הצטרפו לכיתה א' פעם בשבוע בין השעות 10–12. הם עזרו כ"אחים בוגרים" לתלמידי הכיתה ולמורה.

כדי לאפשר לכל אחד מן הילדים להגיע לכל פינת עבודה חולקה הכיתה לתשע קבוצות

בנות ארבעה תלמידים כל אחת. חלוקה זו התחשבה בקשרים החברתיים בין הילדים. העבודה בכיתה נעה בסבב בין הקבוצות, שבו כל קבוצה קיבלה מספר מייצג ולפיו הופנתה לקבוצות העבודה השונות.

במסגרת הפתוחה והמגוונת הזאת היה צורך לקבוע דרכי התנהגות. לאחר שבוע של עבודה במסגרת החדשה, הכיתה גיבשה את מערכת החוקים והכללים הבאים:

1. פינה תפוסה – אין אפשרות לעבוד בה.
  2. יש להירשם בתור לפינה הרצויה.
  3. ישנן פינות, כמו פינות הקריאה והמשחק, בהן מספר המשתתפים אינו מוגבל.
  4. יש לסדר את הפינה בתום הפעילות.
- כללים אלה איפשרו לתלמידים לממש את רצונותיהם בצורה מסודרת. שינוי שיטת העבודה בכיתה א' התבצע תוך כדי מעקב מתמיד של המחנכת והמנחה של הפרוייקט. אחת לחודש נערכו מפגשי מעקב, בהם נדונו תהליכי הלמידה והוצעו רעיונות לשכלול ולשיפור ההוראה.

פיתוח מודעות עצמית ותקשורת תקינה בכיתה ה'  
בסקירת המצב בבית הספר בתחילת תשמ"ז נתגלו בעיות משמעת קשות בכיתה ה'. הוחלט להחזיר לכיתות אלה תכנית חינוכית מיוחדת. תכנית זו הועברה בכיתה לאורך מספר פגישות פעם בשבוע ביום שישי. חלק מהפגישות תוכננו מראש וחלקן התבססו על ארוע מודמן. להלן תוצג תכנית הפגישות ונושאייהן:

הפגישה הראשונה הוקדשה לשאלה – כיצד רואה כל תלמיד את הכיתה ואת מערכת היחסים בה? בהמשך תוכננו פגישות על פי Transaction Analysis, ניתוח דרכי החקשורת בין התלמידים.

נערכו משחקי סימולציה ודיונים אשר נועדו להעניק תחושה של אחריות בוגרת למעשי התלמידים. תחושה זו באה לידי ביטוי בהערתו של אחד התלמידים: "עד היום פעלנו כילדים ועכשיו אנו צריכים לפעול כמבוגרים".

במשך 16 פגישות נגעו התלמידים בנושאים מרכזיים וכואבים ויבים. טופלו בין השאר, הנושאים הבאים: פריצות וגנבות מביה"ס, התלמיד הדחוי, לחץ קבוצתי, מותו של הורה. כמו כן דנו בנושא "מין ואהבה" – יצירת קשרים בין בני זוג. בכל מקרהו כיררו התלמידים את הבעיות והעלו הצעות לדרכי הפתרון.

#### ה. החינוך המיוחד בבית הספר

בעקבות קיצוצים בתקציבי החינוך שונה מבנה העבודה בנושא החינוך המיוחד. ביתות האם שאוכלסו בילדים הזקוקים לחינוך מיוחד פורקו, והוגדה מרכז טיפולי בעברו שתי מורות בעלות הכשרה מיוחדת. בסעיף זה תועלנה התנסויותיהן בעבודה עם תלמידים בוגרים (מכיתות ה'–ת') במרכז הטיפול.

במסגרת העבודה בביה"ס עסקו המורות לחינוך מיוחד בטיפול בתלמידים שעברו מבזק

פסיכולוגי ונמצאו זקוקים למסגרת של חינוך מיוחד. המורה טיפלה גם בילדים הסובלים מבעיה לימודית, חברתית או התנהגותית.

ליקויים נפוצים בין האוכלוסיה הנזקקת לחינוך מיוחד הם:

1. ליקויים במוטוריקה גסה ועדינה שמפריעים לילד לכתוב;
2. ליקויים בתפיסה חזותית המעכבים את קליטת הקריאה והכתיבה;
3. ליקויים בזיכרון חזותי ובזיכרון שמיעתי;
4. ליקויים בהתפתחות לשונית – קושי בהבעה בע"פ ובכתב.

ילדים הנזקקים למרכז הטיפולי יוצאים מכיתה האם ובאים לכיתה החינוך המיוחד כ-4-5 שעות בשבוע. כדי למנוע הפסד שיעורים הרכיבה המורה קבוצות עבודה ותכננה את מערכת העבודה יחד עם התלמידים. מערכת שיעורים זו גמישה ונתונה לשינויים הנובעים מארועים בכיתה האם.

לתהליך העבודה האישית שלושה שלבים עיקריים:

- א. בשלב הראשון מאובחנים דרכי הלמידה של כל תלמיד וקשיו.
  - ב. בשלב השני נבנית לכל לומד תכנית עבודה המותאמת לרמתו ולמגבלותיו. כדי לייעל את העבודה, נערך אבחון נוסף כל שלושה חודשים.
  - ג. בשלב השלישי מתבצעת העבודה עם כל תלמיד תוך יישום תרגילים המתאימים לליקויים שאובחנו בו. בין מחנכת הכיתה והמורה לחינוך מיוחד נשמר קשר מתמיד. הקשר חשוב כאמצעי להעלות את הדימוי העצמי של התלמיד בכיתה ובמרכז הטיפולי. בנוסף לפעילות בין התלמיד והמורה לחינוך מיוחד נעשה בבית הספר ניסיון לקיים קשרי עבודה עם ההורים.
- המורה לחינוך מיוחד תרמה גם הליכי עבודה, שמטרתם היתה לשפר את האקלים החברתי בכיתה"ס. לצורך מימוש מטרה זו תוכננו בכיתה"ס אסיפות הורים פעילות. באסיפות אלו הובאו לדיון מספר בעיות אופייניות לכיתה מסוימת. קבוצות הורים דנו בבעיה שהוצגה בפניהם. ולאחר ויכוח ודיון הציעו דרכים לפתרון הבעיה. דוגמא של המקרים שהוצגו בפני ההורים מובאת להלן:

“מכתב הביתה”

- משה הוא ילד חסר שקט, מרבה להפריע ולהציק לילדים. לאחר מספר הערות, שלא הועילו, החליטה המורה לכתוב מכתב להורים.
- כיצד היית מגיב לו קיבלת מכתב כזה?
1. משוחח עם הילד ומגיע יחד אתו להסכם.
  2. כועס מאוד על הילד ומעניש אותו.
  3. מודיע למורה ואומר לה, שהאחריות להתנהגות הילד חלה עליה, ומבקש שלא תטריד אותו יותר.
  4. קובע פגישה משולשת, מורה, הורה וילד, על מנת למצוא פתרון לבעיה.
  5. אפשרות אחרת.

## ד. מפעלים חינוכיים לכלל בית הספר

### 1. הנושא האישי

הכנסת "הנושא האישי" למערכת הלימודים של כיתות ז'ח' נועדה לטפח את יכלתם של תלמידים לעבוד עם מקורות עזר ולחפש ביבליוגרפיה רלבנטית, להביא את התלמידים להיעזר בגורמי חוץ ולהכניס אותם לדפוסי עבודה של "לומד עצמאי". תהליכי העבודה הדגישו את העצמאות של התלמידים.

כצעד ראשון דנה המורה עם הכיתה על משמעותו של הנושא האישי. התלמידים נתבקשו לחשוב על נושאים הקרובים לליבם, נושאים שהיו רוצים להעמיק את הידע בהם. הנושאים נבחרו ע"י התלמידים ובכיתה קויים דיון על מגוון מקורות מידע לנושא הנבחר: עיון במקורות, ראיון של אנשים המתמצאים בתחום, מעקב אחרי תומר המשודר בטלוויזיה וכו'. התלמידים דיווחו על התקדמות העבודה מדי שבוע, והמורים עודדו עזרה הדדית. לביצוע העבודה המסכמת נעזר התלמיד במורה ובחבריו לכיתה בקבלת החלטות על אירגון העבודה ועל הצגת הממצאים.

בין הנושאים שתלמידים כתבו עליהם בשנת הלימודים תשמ"ז היו: "מערכת הכוכבים", "חיי הכלבים — גידולם", "פגים", "פרחים בכרמל" ועוד.

### 2. תכנית לימודים בית-ספרית (תלכ"ס) בנושא "ארץ ישראל שלנו"

צוות המורים בבית הספר עיבד תכנית המתפרשת על פני שמונה שנים (מכיתה א' עד כיתה ח') בנושא "ארץ ישראל שלנו". בתכנית זו התמקדה כל כיתה באיזור אחד של הארץ. לאורך כל השנה הוקדשו עשר הדקות הראשונות של הלימודים בכל יום לעיטוק באתר אחד באותו איזור. כל שבוע יוחד לאתר אחר, אולם כל יום מתייחסים אליו בצורה שונה. כך, למשל, הפעילות הלימודית המתוכננת לאתר "כפר תבור" הוקדשה כיום א' לתיאור המקום ומיקומו במפה; כיום ב' מובא סיפור על כפר תבור; כיום ג' עוסקים בפריט מעולם הטבע של כפר תבור; כיום ד' לומדים התלמידים שיר על כפר תבור; כיום ה' מעלים קווים לדמותה של אישיות חשובה מכפר תבור; וכיום ו' לומדים פתגם שהוא דלונטי לאופי של האתר.

### 3. לקראת בית ספר קהילתי

באחת משיבות המועצה הפדגוגית ניתנה הרצאה על הנושא: של כ"ס קהילתי. בעקבות דיון, נעשו הכנות להפעיל את בית הספר כמוסד קהילתי. מדיניות בית הספר היתה לקדם שיתוף פעולה עם ההורים. המורים גילו עניין במשימה של הקניית דרכים ואמצעים בידי ההורים להתמודד בבית עם המטלות שמקבלים הילדים בכיה"ס. הם ביקשו מההורים ליוזם פעולות משותפות. המטרה היתה להביא את ההורים למעורבות בכיה"ס. קיוו להפוך את ההורים לחלק בלתי נפרד מכיה"ס, אך תקווה זו נבתתה.

במסגרת הניסיון להפעיל את "כלנית" ככ"ס קהילתי אורגנו חוגים בהדרכת מורים מבית הספר. חוקם חוג הורים, בו שותחו הורים על בעיות הורים-ילדים אתת לשברעיים. תנרי

תלמידי כיתה א' הוזמנו להכיר את תכניות הלימודים החדשות לקריאה (בלי סודות) ולחשבון (1, 2, 3), וספריית עיון נפתחה להורים אחת לשבוע. נמצא קושי להביא את ההורים לפעילות מלאה. בנוסף לפעילות הורים ותלמידים, קוימו במסגרת בית הספר הקהילתי חוגים לדרמה ולריקודי עם בהם השתתפו תלמידים בלבד. מפעל קישוט בית הספר בוצע בעיקר על ידי המורה המדריכה.

## ז. הפקת לקחים

כדי להפיק לקחים מדרכי העבודה אשר הונהגו בשנת תשמ"ז הועבר שאלון לכלל המורים לקראת סוף שנת הלימודים. בהשיבם לשאלון התבטאו המורים בחופשיות אודות התייחסותם לעבודת בעלי התפקידים בבית הספר. תגובות החברים נדונו בישיבת המועצה הפדגוגית. המורים שהתמידו והתייעצו עם הצוות המסייע היו מרוצים. מורים אחרים היו מעוניינים בתגבור השיחות עם הצוות המסייע וכן הציעו כי מעקב בביה"ס יסתמך על שיחות וביקורים בכיתות. הם לא ראו בעין יפה את ההסתמכות הבלעדית על דיווח ב"אמצעות טפסים". בסיכום ניתן לומר שהיעדים שהיו חשובים לצוות המורים ולצוות המסייע הושגו. להלן מוצגות המסקנות כפי שנוסחו.

היעד הראשון – עבודת הצוות

- א. ישיבות הצוות היו טובות וממצות והתפתח שיתוף פעולה של הצוות המטפל והמחנכות.
- ב. נוצר שיתוף פעולה חיובי בין מורות החינוך המיוחד – לבין המחנכות בכיתות האם.
- ג. תכנית "מעגל הקסם", שהועברה למורות בפגישות שבועיות אה"צ, תרמה לפתיחות בין חברי הצוות, שהשתתף מרצונו החופשי. התכנית הביאה לקרבה רבה בין המשתתפים.
- ד. עבודת ההכוון: קיום הערב המשותף להורים ולילדים ושיתופם המלא של ההורים בתהליך הבחירה של בית ספר על-יסודי מתאים לילדיהם, פתרו בעיות התלבטות בבחירת מגמת לימוד.
- ה. עבודת הצוות הבין-מקצועי נמשכה לאורך כל השנה. הצוות חילק את העבודה בין חבריו; הצליחו להקיף טיפולים פרטניים ולהעלות נושאים מרכזיים בדיונים.
- ו. המעבר מאספות ההורים הרגילות לאספות הורים פעילות תרם ליצירת קשר מעמיק בין המחנכות להורים.

היעד השני – הניסוי של כיתה א' פתוחה

- בדיקת הכיתה בתום שנת הלימודים הראתה כי מטרות חשובות הושגו בדרך העבודה שיושמה בכיתה א'. ההישגים כללו:
- א. קידום עצמאות התלמיד בבחירת עיסוקיו;

- ב. התקדמות של כל תלמיד בקצב אישי;
- ג. אחריות כל תלמיד בביצוע משימות לימודיות;
- ד. פיתוח החשיבה;
- ה. מערכת יחסים חברתיים טובה בכיתה;
- ו. הרגלים של הושטת עזרה לזולת;
- ז. ביטחון עצמי;
- ח. טיפול יומיומי ממוקד בכל תלמיד על ידי המחנכת.

המחנכת ציינה כי עולם חדש נפתח בפניה בדרך העבודה הפרטנית; עמדותיה השתנו ללא הכר בעקבות תוצאות חיוביות שעלו בכיתה. הילדים למדו קריאה, כתיבה וחשבון תוך כדי התקדמות אישית של כל ילד בקצב המתאים לו. התפתחה מערכת של התכתבויות בין הילדים. ילד שסבל מליקויי למידה לא היה צריך להתחרות משום שעקרון התחרות נעלם מהכיתה. ההרגשה ששררה בכיתה היתה נינוחה, כל תלמיד זכה להערכה על השגיו ללא כל השוואה לחברו. ילדים רבים גילו התעניינות וסקרנות בתחומים שונים ולמדו באופן עצמאי. הם החליפו ספרים בספריה וסיפרו על הנאתם מהקריאה.

הדבר החשוב ביותר שציינה המחנכת היה הקשר הנהדר שנוצר בין הילדים. היו גילויים רבים של עזרה הדדית ויחסי חברות. גם ההורים העידו על הסיפוק וההנאה שילדיהם הפיקו במשך שנת הלימודים שחלפה.

#### היעד השלישי – כיתות ה'

התכנית ל"מודעות עצמית ותקשורת" רכשו את ליבם של התלמידים והם ציפו למפגשים בכליון עיניים. הנושאים שטופלו לא תוכננו מראש. הם צמחו מתוך הצרכים של התלמידים. במהלכה של התכנית התלמידים למדו לחוש איכפתיות למה שקורה ולבטא באופן חופשי את מה שמציק להם. כמו כן התפתח שיתוף פעולה בין המחנכת, הפסיכולוג והלומדים. על סמך הניסיון, המליץ הצוות להחיל תכנית זו גם בכיתה ו'.

#### היעד הרביעי – שיפור בתחום החינוך המיוחד

מראש הובן שכדי להגיע לתוצאות לימודיות טובות יותר וכדי להפחית את בעיות ההתנהגות, יש צורך בטיפול ממושך ומעמיק.

המורות הציגו איכלוס הכיתות במספר תלמידים קטן מהנורמה; הוספת אנשי הוראה שעברו הכשרה מתאימה לעבוד ב"הוראה משקמת". כמרוכך, הציגו שיסייעו למורים בעבודתם פסיכולוגים ומומחים לליקויי למידה. כוח אדם זה יוכל להקנות כלים להתמודד עם הבעיות היומיומיות. המורות הביעו נכונות לרכז את הפעולה ולתאם בין הגורמים.

#### לקחים מהניסיון הקצר בהפעלת בית הספר כבית ספר קהילתי

המטרה היתה להביא למעורבותם של ההורים בבית הספר. מטרה זו הוגשמה רק באופן חלקי. שיתוף פעולה בין הורים וילדים בלימודים זכה לתגובות חיוביות. הורי התלמידים בכיתות א' וג', למשל, הביעו נכונות לשיתוף פעולה כאשר דובר בנושאים מתחום

הלימודים של כיתות אלה. אולם הורים לא השתתפו בחוג לדרמה באופן קבוע – אם כי השתתפו בפעילות דרמטית ברצון, כאשר פעילות כזאת נתבקשה באסיפת הורים פעילה. שני הורים בלבד (מתוך 92 תלמידי ז', ח') נענו להזמנתה של אחות בית הספר להשתתף בחוג בו נידונו בעיות גיל ההתבגרות.

עם זאת, צוות בית הספר ראה ברכה במשימה של הפיכת בית הספר לבית ספר קהילתי. המורים קיבלו על עצמם להמשיך וללמוד בנושא הפעלת הורים ושילובם בבית הספר כשותפים.

#### ח. דיון ומסקנות: המורה הפרופסיונלי

עד כה לא צויין במפורש כי בית הספר "כלנית" נמנה על בתי הספר "הטעונים טיפוח". במקור, כינוי זה היה ביטוי להחלטתו של משרד החינוך להשקיע בקידומן של אוכלוסיות סיכון, כדי שיוכלו להגיע לידי מימוש של מירב הפוטנציאל האינטלקטואלי. החפיפה בין כשלונות במבחני הסקר של שנות החמישים והשישים לבין מוצא אתני ומעמדי הכתיבה מדיניות של תגבור תקציבים (ר' אלגרבל, 1975; פלד, 1976; קאהן, 1987). אולם בעיני ציבור רחב ההגדרה המינהלית משמשת לא אחת ככותרת האמורה לאפיין טיפוס של לומד, טיפוס המוגדר כאדם שאינו מסוגל לחשוב, לחשב, לכתוב, להמשיג, או לעסוק בנושאים מופשטים. ילד הנלכד ברשת ההשתמעויות נאלץ להיאבק על זכותו ליחס אישי ולהערכת הישגיו לגופם. במובן זה, איבחנו של בית הספר "כלנית" כמוסד טעון טיפוח חרץ את גורלו הפרגמטי של ציבור תלמידיו. מענייננו הוא לאזכר כי סיווג ביה"ס כ"ט" נתפס תכופות כאינדיקטור של רמת העבודה החינוכית ושל רמת הפרופסיונליות של המורים. יוצא, איפוא, כי תג אשר נועד לייעל את עבודתו המינהלית של משרד החינוך והתרכות נתפס כאות קין.

ניתן לסתור את הגישה דלעיל בטענה שאם התלמידים הטעונים טיפוח טרם הגיעו לרמת הישגים נאותה, אין לתלות את הקולר בתלמידים עצמם או במוריהם, אלא במחסורם של משאבים כלכליים ותרבותיים.

בסכמו את עבודותיהם של Lieberman (1956) ושל Lortie (1975), מגיע צבי אדר (1983) למסקנה כי הוראה כפי שהיא קיימת, אינה בעלת התכונות המובהקות של פרופסיה. קביעה זאת אינה עומדת במבחן אמפירי. מחקר המקרה של ביה"ס בשנת תשמ"ז מעיד כי בהיווצר התנאים החברתיים והאירגוניים המתאימים צוות המורים של בית הספר הטעון טיפוח מקדיש מזמנו לגיבושו של חזון חינוכי ולתרגום של החזון לתכניות מפורטות המשנות את פני המוסד. תפקוד זה התבטא ביכולתם של המורים למצוא תאום ברמה המופשטת בין פילוסופיה וסגנון חינוכי; וברמה קונקרטית, בין הגדרת תפקיד המורה והגדרת תפקיד התלמיד. בתנאי המינהל של ביה"ס הם פעלו כפרופסיונלים לכל דבר. אצל מורי ביה"ס "כלנית" נמצאו ראיות לפרופסיונליזציה אמיתית. חמש נקודות מתוך השבע ברשימתו של ליברמן (ר' אדר, 1983, עמ' 234) תואמות להפליא את דרכי הפעולה של בית הספר.

- א. המורים תופסים את עבודתם בראש ובראשונה כשירות חברתי מוגדר.
- ב. בכל אשר נעשה הודגש האלמנט של שירות ובוודאי לא דאו ברווח (שכר ע"פ הסכמ העבודה הקיבוצי המחוייב) את הבסיס להתארגנותם כצוות.
- ג. המורים התעניינו מאד בטכניקות האינטלקטואליות הדרושות למימוש של שירות. שיתוף הפעולה עם המנחים שהגיעו לבית הספר וההשתתפות בישיבות המועצה הפדגוגית העידו על כך.
- ד. הן בהתוויית תכנית העבודה בבית הספר, הן בביצועה, הוענק "מרחב של אוטונומיה ליחידים" ולקבוצת המורים כולה.
- ה. הושם דגש על "קבלת אחריות אישית לשיפוט", ולפעולות בתחומי העבודה המקצועית. האמצעים והמטרות דרשו זאת מכל מורה בבית ספר "כלנית".
- בשיחות חופשיות בתוך ביה"ס ומחוצה לו חזרו המורים והעלו הצעות לדרכים האמורות להבטיח את הסיפוק המקצועי שבטיפול יחס רציני ללימודים אצל התלמידים, הנחלת ערכים אנושיים נעלים, ומעל לכל, הצלחה בקידומם של תלמידי בית הספר (ר' אדר, 1983, עמ' 238). דריכה במקום וקונפורמיות – תכונות האמורות לאפיין את המורים כקבוצה – היו רחוקות מרוח הדייונים ומרוח המעשים. ככל שהמורים הרגישו שבידיהם הזכות לבדוק את מעשיהם, למתוח ביקורת ולהשפיע על עיצוב אופיו של בית הספר, כן גדלה נכונותם ליטול את האחריות לשיקול דעת על בסיס של ידע, יסוד היסודות של כל בעל מקצוע חופשי.
- העבודה החינוכית במשך שנת תשמ"ז שיקפה פילוסופיה של אקטיביזם. פילוסופיה זו בולטת בתקופת ההכנה לשנת הלימודים, תהליכי ההוראה והלמידה נסקרו על מנת לחשוף את הבעייתיות שבקיים. צוות המורים שקד על שאילת שאלות, אשר הדריכו אותו למצוא פתרונות חדשים.
- החדרת שינויים מרחיקי לכת התבצעה באופן מודרג ונקבעה בעקבות חיפוש שיטתי וגילוי הצורך בהחדרת השינוי. צורך מוגדר הביא לניסוי בכיתה א'. שינויים בתקצוב גרמו לאירגון מתדש של החינוך המיוחד. במהלך העבודה נרקמו גם תכניות לטווח הארוך, בעבודה הנחוצה לתהליכי השינוי. דוגמא לטיפול כזה הוא טיפוח השיתה התרבותית וההבנה ההדדית בין ילדים בכיתה ח' וכן בהכוונתם של תלמידים למקצועות ולבתי ספר על סמך הבנה לנטיות לבם ומאמץ לממש את האינטרסים שלהם.
- צוות המורים גילה נכונות מירבית להיפתח לרוחות חדשות המנשכות בשדה החינוך. מורים אימצו את המהפכה שהשתמעה מהפעלת "פרייקט באשי" בכיתה א'. הם קיבלו ברצון את המעורבות של מומחים והפגינו יכולת להרחיב את הידע הדידקטי והפדגוגי. מורים בכל המקצועות הראו נכונות מתמדת לאמץ דרכים שונות ותדשו כדי להקנות חינוך והשכלה לחלמידיהם.
- הסגנון החינוכי שיקף גישה זאת – סגנון של מעורבות ושל היכרות אישית. הפעילות החינוכית התמקדה בטיפול הפרט, והשינויים שנחקשו תבעו התייחסות לכל תלמיד בכיתה, התייחסות אישית של הפרופסיונל לקליינט.
- נעשה מאמץ לשלב את כל המורים בכל הפעילויות של בית הספר. המורים היו פעילים



בצוותים שונים – באירגון של שכבות הכיתות (א'–ג', ד'–ו', ז'–ח'), בקבוצות המקצועיות, בצוות הטיפולי, וכן הלאה. המורות לחינוך מיוחד היו מעורות בכל הדיונים, גם כשאלה נגעו לכיתות הרגילות בלבד. הגדרת ישיבותיה של המועצה הפדגוגית כסיטואציות לימודיות העמידה את כל המורים במצב של השתלמות פרופסיונלית מתמדת. אנשי ההנהלה אימצו דרכים חדשות בהוראתם וכך אותתו למורים כי יש לגיטימציה לשינוי ולניסוי וטעייה.

בכל שלבי התיכנון והביצוע עמד התלמיד, הקליינט, במרכז עניינם של הצוות המוביל ושל המורים כולם. התלמיד "העתיד להיות אזרח טוב למדינה" כדברי המנהלת, נתפס כאדם החייב להיות רחב אופקים עם חוש אסתטי, בעל גישה תרבותית לבריות, אדם המודע לפוטנציאל הטמון בו – וזוהו השקיעו מאמצים רבים.

בסיפורם של מורי בית הספר במשך שנת הלימודים תשמ"ז אנחנו מוצאים לכאורה פרדוקס שמן הדין לשים לב אליו. היכולת של המורים לנהוג כפרופסיונליים לכל דבר בלטה כאשר המנהלת דאגה לארגן את בית הספר כך שמורים נתבקשו לחקור את מצבו של בית הספר ולהמציא פתרונות. הצעותיהם של מורים עובדו כחלק אינטגרלי מתכנית העבודה של בית הספר. המנהלת לא הסתפקה בשיתוף המורים בקבלת החלטות. היא איפשרה למורים גם לממש את רצונותיהם בתחום החינוכי. במקרה שלפנינו אנחנו למדים שמורים המועסקים באירגון ביורוקרטי מטעם המדינה מסוגלים לממש את כישוריהם כבעלי פרופסיה, כאשר המבנה הביורוקרטי ערוך לקלוט את יוזמותיהם ואת פעילויותיהם העצמאיות.

עבורתנו מראה כי למורים "מן השורה" יש נכונות להשקיע ממרצם ומזמנם כדי לקדם את החינוך. התסכול הפוקד את הצוות, אשר השקעתו אינה זוכה להכרה, מהווה סכנה רצינית למערכת החינוך. יש איום לא מפורש של בריחה פנימית מן החינוך של הכוחות היוצרים והפרופסיונליים, דהיינו מבית הספר, מהכיתה, ומהמגע הישיר עם הילדים הזקוקים להם. המערכות הרשמיות – החברתיות והחינוכיות – תייבות למורים תמיכה מתמשכת ואיתנה בכדי להבטיח שמורים יוכלו לממש את יכולתם ואת רצונותיהם כבעלי מקצוע חופשי שלמים, תרתי משמע.

### ביבליוגרפיה

אדר, צ. (1983) ההודאה כמקצוע ועבודת המורה, עיונים בחינוך, 37–38: 233–240.  
אלגרבלי, מ. (1975) מדדים לאפיון החברתי של בתי-הספר ושיטה להקצאת תקציב טיפוח בין בתי-ספר, מגמות, 21, 219–227.

פלד, א. (1976) החינוך בישראל בשנות השמונים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.  
קאהן, ס. (1977) אפלייה עדתית בהערכת המורים את הישגי תלמידיהם, מגמות כ"ג, 3–4, 238–247.

שטאל, א. (תשל"ט) מיוזג תרבותי בישראל, תל אביב, עם עובד.  
שטאל, א. (תשמ"ג) קיפוח וטיפוח: מפתח לספרות על התלמיד טעון הטיפוח, ירושלים, לשכת המנהל הכללי, משרד החינוך והתרבות.

- Etzioni, A. (1969) *The Semi-professions*. New York: The Free Press.
- Hilsum, S. & Start, K.B. (1974) *Promotion and Careers in Teaching*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Lieberman, H. (1956) *Education as a Profession*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyons, G. (1981) *Teacher Careers and Career Perceptions in the Secondary Comprehensive School*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- McArthur, J. (1981) *The First Five Years of Teaching*. Canberra: Australian Government Publications Service.
- MacLean, R. (1992) *Teachers' Career and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*. London: Falmer.
- Purvis, J. (1973) School-teaching as a Professional Career. *British Journal of Sociology* 24: 43–57.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Ed. Review* 57, 4: 473–482.
- Tisher, R. et al. (1979) *Beginning to Teach: Volumes I & II*. Canberra: Educational Research and Development Committee.
- Wilensky, H. (1964) The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology* 70: 137–158.