



**מכון ון ליר בירושלים**

**THE VAN LEER JERUSALEM INSTITUTE**

**معهد فان لير في القدس**

## **תפקיד המורה בתחילת המאה ה-21**

**נייר עבודה**

**לקראת**

**כנס ון ליר לחינוך 2010**

**מאי 2010**

## כתבו:

ד"ר נעה אפלווג ויעל שלו-ויגיסר, בהנחיית ד"ר אמנון כרמון

### חברי קבוצת המורה:

- אמנון כרמון – מנהל מכון כרם להכשרת מורים (יושב ראש הקבוצה)
- חיים אדלר – חתן פרס ישראל לחינוך ופרופסור אמריטוס של האוניברסיטה העברית בירושלים
- רות אוטולנגי – מנהלת לשעבר של האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך
- יאיר אלברטון – עמית במכון מנדל
- שלמה בק – נשיא לשעבר של מכללת קיי להכשרת מורים
- בתיה בר-לב – מפקחת לשעבר באגף לעובדי הוראה במשרד החינוך
- צבי גלאון – מנהל בית ספר בדימוס
- נורית הרמן-אלמוזנינו – מנהלת תחום חינוך במכון ון ליר בירושלים
- אהרון זיידנברג – לשעבר ראש מכללת בית ברל
- אלי מלמד – מנהל בית ספר בדימוס
- עמיעד מלצר – מורה מירושלים
- דן ענבר – ראש תחום חינוך במכון ון ליר בירושלים ופרופסור אמריטוס של האוניברסיטה העברית בירושלים
- יעל שלו-ויגיסר – עוזרת מחקר תחום חינוך במכון ון ליר בירושלים

### במהלך שנות קיום קבוצת המורה השתתפו בדיוניה גם:

- תומר בליטי-דגן – מורה מירושלים
- שבי גוברין – מנהלת מכון אבניים לפיתוח עובדי הוראה
- רמי יוגב – בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב
- אדם ניר – ראש המגמה למדיניות ומנהל בחינוך, בית הספר לחינוך האוניברסיטה העברית בירושלים
- אלעד פלד – מנכ"ל משרד החינוך לשעבר
- רות קלינוב – פרופסור אמריטוס של האוניברסיטה העברית בירושלים
- איל שאול – מנהל קריית החינוך אורט יד סינגאלובסקי (תל אביב)
- מירי שליסל – ראש תחום חינוך ב"יד הנדיב"

### קבוצת המורים:

- יעל אוהד-קרני
- מיכל בועז-יעקובסון
- תומר בליטי-דגן
- דובי ברק

- יעל גוראון
- ציון גורי
- אביגיל גייגר
- מנון הרן
- איריס וולף
- דניאל טופז
- ליאורה טימינקר
- גילי טלמור-דוד
- איתי יבין
- תמיר יעקובוביץ'
- אשר כהן
- שרה לנדוי
- עמיעד מלצר
- יעל פולברמכר
- יעל קלי
- מרב רון-פרלשטיין
- גיא שוורץ
- יעל שחר
- מירי שלו

#### **קבוצת מיקוד באר-שבע**

- שלמה בק – נשיא לשעבר של מכללת קיי להכשרת מורים (ראש קבוצת המיקוד)
- אלברט אסף – נציג קרן רש"י בדרום
- אורה בר יעקב – מנהלת בית ספר
- אלי גוברין – מורה מבאר שבע
- מלכה גורודצקי – פרופסור אמריטוס של אוניברסיטת בן גוריון בנגב
- חפצי זוהר – סגנית וממלאת מקום ראש העיר ומחזיקת תיק החינוך בעירייה
- ורדה לוי – מפקחת כוללת על-יסודי ממלכתי באר-שבע
- יוני סגל – מורה מבאר שבע
- רות פרנקל – מנהלת תחום חינוך במינהל החינוך בבאר-שבע
- לאה קוזמינסקי – נשיאת מכללת קיי להכשרת מורים
- ענת קינן – ראש יחידת המחקר במכללת קיי להכשרת מורים
- רחל תירוש – מנהלת בית ספר בדימוס

### קבוצת מיקוד תל אביב

- חיים אדלר – חתן פרס ישראל לחינוך ופרופסור אמריטוס של האוניברסיטה העברית בירושלים (ראש קבוצת המיקוד)
- נסר אבו סאפי – מפקח כולל על-יסודי במגזר הערבי, מחוז מרכז של משרד החינוך
- אסתר אורנבוכ – מפקחת החינוך הממלכתי-דתי, מחוז תל-אביב של משרד החינוך
- נעמה צבר בן יהושע – פרופסור אמריטוס של אוניברסיטת תל-אביב ומכללת אחווה
- נטע הוכמן – מורה מהרצליה
- נירה חטיבה – ראש המרכז לקידום הוראה, אוניברסיטת תל-אביב
- רחלי כהן-סמסון – רפרנטית של משרד החינוך במחוז תל-אביב
- ליה לאור – ראש תוכנית התואר השני בחינוך מוזיקלי בבית הספר ללימודים מתקדמים מכללת לוינסקי להכשרת מורים
- סמדר לוי – מורה מהוד השרון
- דיטה סלמן – ייעוץ, ייזום וניהול פרויקטים חינוכיים
- מהנא פארס – הממונה על החינוך הדרוזי והצ'רקסי במשרד החינוך
- אהוד צוק – מורה מתל-אביב
- דב רקוביץ – מנהל אגף חינוך בעיריית כפר סבא

### קבוצת מיקוד ירושלים

- רות אוטולנגי – מנהלת האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך לשעבר (ראש קבוצת המיקוד)
- שמעון אביכזר – מנהל בית ספר
- יפעת בן-דוד קוליקנט – בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים
- לילי בן עמי – מורה מירושלים
- דינה ברדיצ'בסקי – מורה מירושלים
- יאיר ברקאי – מנהל מכללת ליפשיץ להכשרת מורים
- צבי גלאון – מנהל בית-ספר בדימוס
- נח גרינפלד – מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה, משרד החינוך
- נורית הרמן-אלמוזנינו – מנהלת תחום חינוך במכון ון ליר בירושלים
- קטי חורי ותד – המכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין
- עמיעד מלצר – מורה מירושלים
- אילנה נולמן – מנהלת בית ספר
- יוחאי עמרם – מורה מירושלים
- אנה רוסו – ראש המכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין

## מכון ון ליר בירושלים

### תוכן העניינים

6	.....	תקציר
10	.....	מבוא
11	.....	א. בעיות-על כלל-חינוכיות
15	.....	ב. בעיות הנוגעות לתפקידו ולתפקודו של המורה
21	.....	ג. השלכות המדיניות החינוכית על מצב המורה בישראל
23	.....	ד. תחומי פעולה להתמודדות עם הדילמות
27	.....	סיכום

המסמך שלפנינו עוסק במיפוי הבעיות והדילמות המרכזיות הקיימות בנושא מדיניות מורים והוראה בתחילת המאה ה-21. מטרת המסמך לפרוס תמונה רחבה וממצה של הנושא, שתסייע – כך אנו מקווים – לחשיבה מערכתית ומושכלת של קובעי המדיניות החינוכית בישראל ובעולם. המסמך נפתח בהצגת שתי בעיות-על כלל-חינוכיות. לאחר מכן מוצגות שלוש בעיות שנגזרות מבעיות-העל האלה, הנוגעות לתפקיד המורה ולתפקודו בכיתה. לצד כל בעיה שמוצגת מובאת דילמה מרכזית הכרוכה בדרכי ההתמודדות עמה. הדילמה מוצגת בדמות ציר שלאורכו נמצאות האפשרויות העומדות לפני קובעי המדיניות ואנשי החינוך בשטח. בשני קטביו ישנן אפשרויות שונות לגמרי זו מזו. בהמשך מתוארים שלושה מרחבי פעולה יסודיים שעל המערכת להכריע כיצד לפעול בהם אם ברצונה להתמודד בהצלחה עם האתגרים הכרוכים בתפקיד המורה בתחילת המאה ה-21. לאורך כל המסמך נבחן המקרה הישראלי באופן ממוקד.

הפרק הראשון של המסמך דן בשתי בעיות-על, המשפיעות על תפקידו ותפקודו של המורה. בעיית-העל הראשונה היא קיומן של **סתירות פנימיות במטרות המרכזיות של מערכת החינוך**. קיומם של סתירות ומתחים בין מטרות חינוכיות הוא מנת חלקה של כל עשייה חינוכית מאורגנת באשר היא. עם זאת, השינויים הטכנולוגיים והחברתיים המהירים שמתחוללים מאז המאה ה-20 הובילו להחרפתם. ריבוי של סתירות ומתחים בלא הכרעה מחבל בהתנהלות התקינה של מערכת החינוך, כיוון שהוא פוגע ביכולתה להתנהל באופן עקבי ויעיל. כדי להתמודד עם בעיה זו ולצמצם ככל האפשר את הסתירות והמתחים הפנימיים הקיימים, על המערכת להכריע בדילמה הנוגעת לשיטת ההגדרה והארגון של מטרות-העל באמצעות אסטרטגיות פעולה שונות. את האסטרטגיות הללו ניתן למקם על הציר **ריכוזיות—אוטונומיה**. על פי אסטרטגיית הריכוזיות, הממוקמת בקוטבו האחד של הציר, הפתרון לבעיית הסתירות והמתחים הפנימיים הוא הגדרת מטרות-על ברורות העולות בקנה אחד אלה עם אלה, ובתוך כך קביעת סדר עדיפויות ברור ביניהן. מרציונל חינוכי מגובש זה, המצמצם במידה ניכרת את הסתירות והמתחים הפנימיים בתוך המערכת, נגזרים דפוסי הוראה ספציפיים המגדירים באופן חד וברור את תפקידו של המורה ואת צורת התנהלותו. אסטרטגיית האוטונומיה, הממוקמת בקוטבו האחר של הציר, מציעה פתרון שונה בתכלית לבעיה: מוגדרות מטרות-על אחדות כלליות למדי, ולאחר מכן המערכת מניחה למסגרות המקומיות לגבש בצורה עצמאית תת-מטרות ספציפיות המותאמות לקהלי היעד שלהן. אסטרטגיה זו מצמצמת אפוא במידה ניכרת את הסתירות והמתחים הפנימיים בתוך המערכת באמצעות חלוקה מגזרית. חלוקה זו מאפשרת גיבוש רציונלים חינוכיים ספציפיים, המגדירים בבירור את דפוסי ההוראה ואת תפקידו צורת התנהלותו של המורה בכל מסגרת ומסגרת.

בעיית-העל השנייה היא **אי-ההלימה בין בית הספר לסביבתו**. כאשר עוצב בית הספר המודרני בסוף המאה ה-19 הוגדרו תפקידי המורה וההוראה בבירור: הקניית ידע בסיסי למרב התלמידים והנחלת ערכים אחידים וממלכתיים לכולם. מאז השתנתה המציאות שינוי חד: תהליכי הייצור והמערכת הכלכלית, מדינת הלאום, מוסד המשפחה, תפיסת הידע והנגישות למידע – כל אלה השתנו כמעט ללא הכר. ולמרות זאת דגם בית הספר – מבנהו, התכנים הנלמדים

בו ושיטות ההוראה הנהוגות בו – נשאר בלא שינוי ממשי ועדיין פועל על פי ההיגיון ודפוס הפעולה שעיצבו אותו לפני יותר ממאה שנים. חוסר ההלימה בין מודל בית הספר לבין הסביבה מביא לאי-בהירות בהגדרת תפקידי המורה ומטרות ההוראה, לערעור הזהות המקצועית של המורים, לקשיים בתפקודם ולאובדן סמכותם. הניסיון ליישב אי-הלימה זו מוביל לדילמת **האוריינטציה של השינוי**, שאת דרכי ההתמודדות עמה אפשר לתאר בעזרת הציר **עבר—עתיד**. ביסוד פעולות מוכוונות עבר עומד הרעיון שכדי לפתור את הבעיות במערכת החינוך ולהתגבר על הסמכות הרעועה של המורים, יש לשוב לפרקטיקות שהיו נהוגות בעבר, "בימי הזוהר" של בית הספר. לעומת זאת פעולות מוכוונות עתיד מעודדות שינוי רדיקלי של מודל בית הספר ושל תפקיד המורה בו, מתוך חשיבה מחודשת על משמעות החינוך והלמידה בהווה ובעתיד. שינוי כזה יחייב מהפכה במבנה בית הספר, בתכנון וכן בדפוס ההשפעה ההדדית ויחסי הגומלין בין המורים לתלמידים.

הפרק השני של המסמך מוקדש לדיון בשלוש בעיות מרכזיות, הנגזרות ומושפעות משתי בעיות-העל. הבעיה הראשונה היא התערערות זהותו המקצועית של המורה וטשטוש גבולות המקצוע. אם הדילמות הנובעות משתי בעיות-העל אינן מיושבות בצורה חד-משמעית וברורה, נוצר עומס יתר על המורה. העומס נובע מצד אחד מריבוי הדרישות החינוכיות והחברתיות שעליו למלא, ומצד אחר מהציפיות הסותרות ממנו, הן מצד המערכת והן מצד ההורים. חוסר המיקוד של המערכת ברמה הערכית וריבוי הדרישות החברתיות והחינוכיות מהמורים מביאים בסופו של דבר להתערערות זהותו המקצועית של המורה. כדי לפתור את הבעיה הזאת המערכת נדרשת לסוגיית זהותו המקצועית של המורה והגדרתה, שאת דרכי ההתמודדות עמה ניתן לתאר באמצעות הציר **רב-תחומיות—התמחות**. על פי אסטרטגיית הרב-תחומיות, המורה נתפס בתור "מורה כולל", כלומר חולש על כמה תחומי אחריות בעת ובעונה אחת ומשתמש בכמה שיטות עבודה. תפיסה זו של תפקיד המורה מקנה לו בדרך כלל אוטונומיה רבה יחסית בכל הנוגע לקבלת החלטות על סדר יומו, על שיטות עבודתו ועל פעילותו בתוך הכיתה ומחוצה לה. על פי אסטרטגיית ההתמחות, המורה נתפס בתור "פרופסיונל", כלומר מתמחה לאורך הקריירה בתחום ספציפי ואמון עליו במסגרת עבודתו היומיומית. תחום ההתמחות של המורה מכתוב במידה רבה את סדר יומו ואת דרכי עבודתו בתוך הכיתה ומחוצה לה.

הבעיה השנייה היא הצטמצמות בדיקות האיכות של המערכת למדידת הישגים בלבד. בדיקות האיכות שהמערכת מבצעת לעצמה אמורות להיות קשורות קשר ישיר עם המטרות שהציבה לעצמה, כיוון שהן מאפשרות לה לדעת באיזו מידה היא עומדת ביעדיה. כאמור, למערכת החינוך מטרות מגוונות מאוד ואף סותרות זו את זו. לפיכך היו אמורות להיעשות בדיקות איכות רבות, כל בדיקה להערכת היבט אחר של המערכת. אך לאמתו של דבר בדיקות האיכות נוגעות בדרך כלל להיבט יחיד ומצומצם – רמת ההישגים הלימודיים של התלמידים במבחני הישג שונים. כך, כמעט שאין בנמצא בדיקות המעריכות הפנמת ערכים חברתיים, ואף לא בדיקות המעריכות נורמות רצויות של עיסוק בידע. לסוגיית בדיקות האיכות חשיבות עליונה, כיוון שכמו כל ארגון גם מערכת החינוך (והמורים בתוכה) מתכוונת על פי טיב בדיקות אלו. מכאן נובעת דילמה הנוגעת ל**מוכוונות בדיקות האיכות**, שאת דרכי ההתמודדות עמה ניתן לתאר באמצעות הציר **הישג (ציונים)—טיפוח האדם (ערכים)**. בדיקות איכות מוכוונות הישג (ציונים) מתבססות על ההנחה שהמטרה העיקרית והחשובה של המערכת היא להקנות ידע ומיומנויות למידה בסיסיות. על פי

תפיסה זו המידה שבה הפנימו התלמידים את הידע מעידה לא רק על רמתם, אלא גם על איכות ההוראה, על המורים, על בית הספר ועל מערכת החינוך כולה. בדיקות איכות מוכוונות טיפוח האדם (ערכים) מתבססות על ההנחה שהמטרה העיקרית והחשובה של המערכת היא לעזור לתלמידים לעצב את זהותם ולחנך לערכים חברתיים ותרבותיים מרכזיים. על פי תפיסה זו יש לבדוק עד כמה הופנמו הערכים המרכזיים בקרב התלמידים, ובאיזו מידה הם בנו זהות אישית וחברתית מגובשת וראויה. בדיקות אלו בתורן יאפשרו להעריך את איכות החינוך בבית הספר ואת איכות כלל המערכת.

הבעיה השלישית היא **אי-בהירות בדבר זפוס ההוראה הראוי**. התערערות זהותו המקצועית של המורה מלווה בין השאר בחוסר בהירות באשר לשיטות ההוראה שבהן הוא אמור להשתמש בכיתה ובאשר ליחסי הגומלין שאמורים להתמסד בעקבותיהן בינו ובין תלמידיו – בעיה הנוגעת ללב לבה של עבודת המורה בשטח. השינויים מרחיקי הלכת שהתרחשו בעידן הפוסטמודרני כרסמו במידה ניכרת בסמכותו של המורה בתור מקור ידע מרכזי בכיתה והגבירו את הצורך בפיתוח חשיבה מורכבת אצל התלמידים, חשיבה המתבססת על הבנה מעמיקה, על ניתוח ביקורתי ועל שימוש עצמאי ויצירתי במאגרי ידע קיימים. למרות השינויים המהותיים הללו עדיין יש צורך להקנות לתלמידים ידע, כלים ומיומנויות טכניות בסיסיות בתחומי דעת שונים שיאפשרו להם לרכוש השכלה גבוהה, להשתלב בשוק העבודה, להיות אזרחים פעילים במדינת הלאום שלהם ולהסתגל לעולם בכלל. המורה ניצב בתווך של צרכים מערכתיים אלו, ומצב זה יוצר אי-בהירות וחוסר עקביות בדפוס ההוראה שבהם הוא משתמש בכיתה ובדפוסים של יחסי הגומלין המכוונים בינו ובין תלמידיו. עקב כך המערכת ניצבת לפני דילמה הנוגעת להגדרת דפוס ההוראה הראוי, שאת דרכי ההתמודדות עמה ניתן לתאר באמצעות הציר **מסירת ידע—פיתוח החשיבה**. מערכות חינוך שמתמקדות במסירת ידע משתמשות בשיטות הוראה המבוססות על העברה של "חבילות מידע", כלים ומיומנויות מוגדרים היטב וקבועים מראש. הלמידה במערכות מסוג זה מושתתת במידה רבה על שינון של עובדות או מושגים. דפוס יחסי הגומלין הנגזר משיטת ההוראה והלמידה הזאת משרטט גבול ברור וקשיח למדי בין המורה, מקור הסמכות והידע המרכזי, ובין התלמיד, הנתפס ככלי קיבול הממתין להתמלא. מערכות חינוך שמתמקדות בפיתוח החשיבה דוגלות בשיטות הוראה המבוססות על הקניית כלים אנליטיים ותיאורטיים בסיסים העומדים ביסוד תחומי ידע שונים, ובהבנה מעמיקה של התכנים הנלמדים. הוראה מסוג זה אמורה לאפשר לתלמיד להשתמש באופן עצמאי, ביקורתי ויצירתי במאגרי מידע קיימים ולבנות ידע רלוונטי הנחוץ להתמודדות עם שאלות שמעסיקות אותו. הגבולות בין המורה לתלמיד, כמו יחסי הסמכות ביניהם, חדים פחות מבדפוס הקודם: התלמיד נתפס כחוקר המגלה ובורר באופן ביקורתי ועצמאי יחסית תובנות שונות על המציאות שבה הוא חי באמצעות הכלים והמושגים שרכש במהלך לימודיו, ואילו המורה נתפס בתור מנחה המלווה ומדריך את תהליך הלמידה אך לא בתור מקור הידע הבלעדי.

הפרק השלישי של המסמך דן במצב המורים בישראל שנגזר מהמדיניות החינוכית הננקטת במדינה. ההשלכות העיקריות של מדיניות חינוך זו הן: אובדן משמעות להוראה ולחינוך, פער בין ציפיות מהמערכת ומהמורים לבין הביצוע, חוסר אמון של החברה ומקבלי החלטות במורים, ולבסוף קרע בין המורים למדינה.



הפרק הרביעי של המסמך משרטט שלושה תחומי פעולה המחייבים את התייחסותה של כל מערכת חינוכית בבואה להתמודד עם מכלול הבעיות והדילמות שהוצגו בפרקים הקודמים של המסמך. כל אחד מתחומים אלו פותח מרחב פעולה תואם, וכל מערכת צריכה למקם את עצמה בתוכו על פי אופייה וצרכיה הייחודיים.

התחום הראשון נוגע לסוגיית **שיתוף מורים** בגיבוש והוצאה לפועל של תהליכי שינוי שונים במערכת. ההתמודדות עם נושא שיתוף המורים יכולה להיעשות במגוון דפוסי פעולה, שאפשר למקמם על הציר **שיתוף נקודתי—דיאלוג שוטף**. מערכות המשתמשות בשיתוף נקודתי של מורים מקיימות בדרך כלל כמה סבבי התייעצות ממוקדים עם נציגים מהשטח בטרם תגבשנה מדיניות חינוכית חדשה. התכנים שמועלים בסבבי התייעצות מובאים בחשבון בעת גיבוש של המדיניות החינוכית החדשה בידי מקבלי החלטות. עם זאת, ביצועה של התוכנית בשטח מבשר את תום הדיאלוג עם המורים, עד לגיבוש תוכנית חדשה בעתיד. מערכות המשתמשות בדיאלוג שוטף עם המורים דוגלות בדרך כלל בתפיסה שיש לקיים תקשורת פתוחה ומתמשכת עם הדרג המבצע, כדי להתמודד עם הבעיות והאתגרים בשטח ולהנהיג שינויים ארגוניים הנחוצים להתמודדות עמם. בהתאם לכך, המורים נתפסים כשותפים מלאים בתהליך הגיבוש וההטמעה של המדיניות החדשה בשטח.

התחום השני נוגע לסוגיית **הכשרה והתפתחות המקצועית של מורים** – סוגיה בעלת חשיבות עליונה בהתמודדות יעילה עם הבעיות שפורטו בפרק השני של המסמך. את מגמות ההכשרה והתפתחות המקצועית של המורים אפשר למקם על הציר **התמחות—רב-תחומיות**. מערכות חינוך שהכשרת המורים בהן נוטה להתמחות מספקות מסלולי הכשרה שונים, המלווים את המורה לאורך הקריירה ומאפשרים לו לצבור ידע בתחום התמחותו. תחום ההתמחות של המורה מכתוב אפוא את טיב הכשרתו והתפתחותו המקצועית. מערכות חינוך שהכשרת המורים בהן נוטה לרב-תחומיות נוהגות לספק מעגלי תמיכה למורים, נוסף על תהליך הכשרתם והתפתחותם המקצועית, שאמורים לסייע להם בפעילותם החינוכית המורכבת ומרובת הרבדים.

התחום השלישי והאחרון נוגע לסוגיית **התמיכה והליווי למורים**. מנגנוני תמיכה וליווי למורים יכולים להיווצר באמצעות מגוון דפוסי פעולה, שאפשר למקמם על הציר **הנחיה פרטנית—עבודה קבוצתית**. מערכות שיוצרות מנגנוני תמיכה וליווי למורים המבוססים על הנחיה פרטנית תופסות לרוב את שלב הכניסה לשטח כשלב מכריע בחייו המקצועיים של המורה, שבו הוא זקוק למרב הליווי והתמיכה. לפיכך הן יוצרות בתוך המערכת מנגנונים של חניכה אישית, בדרך כלל בין מורה מנוסה לבין מורה שזה מקרוב סיים את הכשרתו הפורמלית. מערכות שיוצרות מנגנוני תמיכה וליווי למורים המבוססים על עבודה קבוצתית רואות במנגנונים אלו חלק אינטגרלי ומהותי מתהליך התפתחותו המקצועית של המורה לכל אורך הקריירה שלו. לפיכך הן יוצרות בתוך המערכת מנגנונים של עבודה בצוותים או בקהילות שונות, הן ברמה הבית ספרית והן ברמות מערכתיות רחבות יותר (עירונית, אזורית או לאומית).

מטרת המסמך שלפנינו היא למפות את הבעיות והדילמות המרכזיות הקיימות בנושא מדיניות מורים והוראה. המסמך פורס תמונה רחבה וממצה של הנושא, שתסייע – כך אנו מקווים – לחשיבה מערכתית ומושכלת של קובעי המדיניות החינוכית בישראל ובעולם.

גיבוש המסמך נעשה בדרך ייחודית ומתוך התבססות על דיונים במסגרות שונות: בשלב הראשון נלמד הנושא – מורים והוראה – במסגרת קבוצת חשיבה שפעלה במכון ון ליר בירושלים בשנתיים האחרונות (להלן: קבוצת המורה). הנושא נדון מכמה נקודות מבט ומתוך ניסיון לשלב בדיון מגוון דיסציפלינות (פילוסופיה, פדגוגיה, היסטוריה, פסיכולוגיה וסוציולוגיה). קבוצת המורה הורכבה מאנשי אקדמיה בתחום החינוך וממורים ואנשי חינוך הפועלים בשדה.

בשלב השני התאספה קבוצה של כעשרים מורים מבתי ספר תיכוניים באזור ירושלים. בדיוני קבוצת המורים הועלו הבעיות המרכזיות שאתן מתמודדים המורים בשטח. הקבוצה חיברה מסמך שעוסק בפער בין המורה הרצוי למורה המצוי ובעקרונות פעולה אפשריים לשיפור המצב.

בשלב השלישי גיבשה קבוצת המורה – הן על בסיס דיוניה שלה והן על בסיס התובנות שעלו מדיוני קבוצת המורים – מסמך שפירט את השאלות המרכזיות בתחום המורים וההוראה ואת הסיבות שהובילו למצב בימינו.

בשלב הרביעי התכנסו שלוש קבוצות מיקוד ברחבי הארץ (בבאר-שבע, בתל-אביב ובירושלים). הקבוצות איגדו בתוכן מורים ומורות מרחבי הארץ, מורי מורים ואנשי הכשרת מורים, מנהלי בתי ספר בעבר ובהווה, בעלי תפקידים רלוונטיים ברשויות המקומיות, חינוכאים מארגוני המגזר השלישי, מפקחים ובעלי תפקידים בכירים במשרד החינוך, וכן אנשי אקדמיה מתחום החינוך ממוסדות שונים בארץ. קבוצות המיקוד דנו במסמך השאלות, הגיבו עליו, ביקרו אותו, העלו כיווני חשיבה חדשים והציעו רעיונות לפתרונות.

בדיונים במסגרת הקבוצות השונות השתתפו כארבעים מורים ובעלי תפקידים נוספים בבתי הספר, כעשרים אנשי אקדמיה והכשרות מורים וכ-15 בעלי תפקידים במשרד החינוך, ברשויות המקומיות ובמגזר השלישי.

המסמך שלפנינו נפתח בהצגת שתי בעיות-על כלל-חינוכיות. לאחר מכן, בפרק השני, מוצגות שלוש בעיות שנגזרות מבעיות-העל האלה, הנוגעות לתפקיד המורה ולתפקודו בכיתה. הדיון מתחיל בעיסוק בבעיות מערכתיות חינוכיות אוניברסליות, ולאחר מכן נבחן ביטוין במערכת החינוך בישראל. לצד כל בעיה שמוצגת מובאת דילמה מרכזית הכרוכה בדרכי ההתמודדות עמה. הדילמה מוצגת בדמות ציר שלאורכו נמצאות את האפשרויות העומדות לפני קובעי המדיניות ואנשי החינוך בשטח, ובשני קטביו ישנן אפשרויות שונות לגמרי זו מזו. בפרק השלישי מוצגות ארבע השלכות מרכזיות של דרכי הפעולה שנקטו במערכת החינוך הישראלית על מצבו של המורה בישראל, לנוכח הבעיות שתוארו. בפרק הרביעי מתוארים שלושה מרחבי פעולה יסודיים שעל המערכת להכריע כיצד לפעול בהם אם ברצונה להתמודד בהצלחה עם האתגרים הכרוכים בתפקיד המורה בתחילת המאה ה-21.

אנו מקווים שהמסמך ישמש כלי ניתוח יעיל ואיכותי להבנת מדיניות המורים וההוראה ויעזור למובילי המערכת לקבל החלטות מבוססות ומושכלות בתחום.

## א. בעיות-על כלל-חינוכיות

בפרק זה של המסמך נדון בשתי בעיות-על המשפיעות על תפקידו ותפקודו של המורה בתחילת המאה ה-21 ונשרטט את הדילמות העיקריות הנובעות מהן. אף שבעיית המתחים והסתירות הפנימיות במטרות-העל של מערכת החינוך היא על-זמנית ביסודה ואינהרנטית במידה רבה לעצם העשייה החינוכית, ראוי להתבונן בה גם מנקודת מבט תהליכית-היסטורית. השינויים הטכנולוגיים והחברתיים המהירים שמתחוללים מאז המאה ה-20 הובילו להחרפת המתחים והסתירות במערכות החינוך, והדבר מדגיש את הצורך בהתייחסות לבעיה זו ולדילמות ההגדרה והארגון הנובעות ממנה.

### 1. סתירות פנימיות במטרות המרכזיות של מערכת החינוך

מערכות חינוך, כמו כל מערכת ארגונית אחרת, פועלות לאורך של מטרות, חלקן גלויות וחלקן סמויות. הבעיה המרכזית בהן היא קיומם של מתחים או סתירות בין המטרות השונות. הללו משפיעים ישירות, כפי שנראה בהמשך, על תפקידו של המורה ועל התנהלותו המקצועית בשטח. להלן כמה מתחים וסתירות שמאפיינים את מערכת החינוך:

- **חינוך לשוויוניות**, שמתמקד בתמיכה בתלמידים החלשים, מול **חינוך למצוינות**, שמקדם את התלמידים החזקים.
- **חינוך לקהילתיות**, שמטרתו לעודד שיתוף פעולה ותרומה לקהילה ובתוך כך לעצב את זהותו של התלמיד על פי ערכיה, מול **חינוך להישגיות**, שמטרתו להביא את התלמיד להישגים לימודיים גבוהים ככל האפשר.
- **חינוך ללאומיות**, שמטרתו לעצב את רוחו של הילד לאורם של ערכים לאומיים, מול **חינוך לפלורליזם תרבותי-חברתי**, שמטרתו לעצב את רוחו של הילד לאורם של ערכים רב-תרבותיים, ולחנכו לקבלת זהויות אתניות/גזעיות/דתיות שונות, לדיאלוג בין-מגזרי ולהבנת ה"אחר".
- **חינוך לשימור**, שמטרתו להנחיל לתלמיד תפיסות ותכנים שעוצבו בעבר, מול **חינוך לשינוי**, שמטרתו לפתח אצל התלמיד מחשבה ביקורתית כלפי תפיסות שעוצבו בעבר ומעוצבות בהווה.
- **חינוך מונהג-מבוגרים**, המשרטט גבולות סמכות, ידע ומיומנות ברורים ומעודד את התלמיד לקבלם, מול **חינוך מונהג-ילדים**, המציב את הילד במרכז ומעודד את התלמיד לעצמאות ולאוטונומיה.

קיומם של סתירות ומתחים בין מטרות חינוכיות, כפי שהודגם למעלה, הוא ככל הנראה מנת חלקה של כל עשייה חינוכית מאורגנת באשר היא. ואולם ריבוי של סתירות ומתחים בלא הכרעה מחבל בהתנהלות התקינה של המערכת החינוכית, כיוון שהוא פוגע ביכולתה להתנהל באופן עקבי ויעיל. כדי להתמודד עם בעיה זו ולצמצם ככל האפשר את הסתירות והמתחים הפנימיים, על

המערכת להכריע בדילמה הנוגעת לשיטת ההגדרה והארגון של מטרות-העל. ישנן אסטרטגיות מגוונות שבאמצעותן אפשר להגדיר ולארגן את מטרות-העל של מערכות חינוכיות שונות, ואפשר למקמן על הציר ריכוזיות—אוטונומיה. בקטביו של הציר נמצאות שתי אסטרטגיות קיצוניות (טהורות, טיפוסים אידיאליים), המספקות פתרונות שונים לבעיית הסתירות והמתחים הפנימיים:

- **אסטרטגיית הריכוזיות:** באסטרטגיה זו מוגדרות מטרות-על ברורות העולות בקנה אחד אלה עם אלה, ובתוך כך נקבע סדר עדיפויות ברור ביניהן. החינוך לכלל אוכלוסיית התלמידים ניתן על פי המטרות הללו. יצירת הרציונל החינוכי המגובש מצמצמת במידה ניכרת את הסתירות והמתחים הפנימיים בתוך המערכת. מרציונל זה נגזרים דפוסי הוראה ספציפיים המגדירים באופן חד וברור את תפקידו של המורה ואת צורת התנהלותו. אמנם אסטרטגיה זו יוצרת סדר ומיקוד במערכת, התורמים לעילות החינוכית שלה, אולם היא מתווה דפוסי הוראה והתנהלות קשיחים למדי. לעתים קרובות דפוסים אלה אינם תואמים את צרכיהם, את כישורונותיהם ואת עמדותיהם של מורים, של תלמידים ושל הורים רבים, ועל כן הם עלולים לגרום לתסכול ולחוסר שביעות רצון בקרב אוכלוסיות ומגזרים מסוימים.

- **אסטרטגיית האוטונומיה:** באסטרטגיה זו מוגדר מספר מצומצם של מטרות-על כלליות למדי, והמערכת מניחה למסגרות המקומיות (מגזרים, רשויות מקומיות, בתי ספר) לגבש בצורה עצמאית תת-מטרות ספציפיות המותאמות לקהלי היעד שלהן. אסטרטגיה זו מצמצמת במידה ניכרת את הסתירות והמתחים הפנימיים בתוך המערכת באמצעות יצירת חלוקה (ואף תת-חלוקה) מגזרית, המאפשרת גיבוש רציונלים חינוכיים ספציפיים. מרציונלים אלו נגזרים דפוסי הוראה המגדירים בבירור את תפקידו של המורה בכל מסגרת ומסגרת ואת צורת ההתנהלות שלו בכל אחת מהן. אסטרטגיה זו יוצרת גמישות רבה במערכת. היא מאפשרת לקהלים שונים לבחור לעצמם מסגרות חינוכיות התואמות את צרכיהם, את כישוריהם ואת עמדותיהם – וכך נוצרים סדר ומיקוד מגזרי, התורמים לאפקטיביות החינוכית של כל מסגרת. עם זאת, היא טומנת בחובה סכנה לקיטוע חברתי ולביזור רב במערכת, מצב שעלול לחבל בגיבוש סטנדרטים משותפים וביצירת מסגרות הכשרה משותפות למורים. קשיים אלו עלולים להכביד לא רק מבחינה ארגונית אלא גם מבחינה כלכלית.

#### המקרה הישראלי

מערכת החינוך בישראל, כמו בכל מקום אחר, נאלצת להתמודד עם סתירות פנימיות ומתחים הנובעים מהמטרות החינוכיות השונות שלאורך היא פועלת, וכן עם דילמת ההגדרה והארגון הנובעת מהם. לכאורה, מערכת החינוך הישראלית אימצה את אסטרטגיית הריכוזיות כדי להגדיר ולארגן את מטרות-העל שלה.<sup>1</sup> אולם התבוננות מעמיקה יותר מגלה כי מטרות החינוך הקיימות אינן מאוגדות סביב רציונל חינוכי מגובש ואינן מאורגנות על פי סדר חשיבות או עדיפות ברור. קיומן של מטרות-על מרובות ומעורפלות, שכולן נחשבות מהותיות (או כפי שהמשתתפים

<sup>1</sup> אסטרטגיית הריכוזיות מורגשת ביתר שאת בחינוך הממלכתי החילוני בישראל, ואילו בזרמים אחרים (למשל החינוך הממלכתי-דתי והחינוך העצמאי) ישנה אוטונומיה רבה יותר בשל קיומן של תת-מערכות חינוך נפרדות למגזרים למיניהם. מבנה זה מבטא מידה מסוימת של פלורליזם במערכת החינוך.

בקבוצות המיקוד הגדירו זאת: "הכול חשוב", לא רק שאינו מצמצם את הסתירות הפנימיות במערכת אלא אף יוצר **עומס ערכי**. לא פלא אפוא שרבים מן המורים ואנשי הדרג המנהלי הזוטר מדווחים על תחושות בלבול עקב הציפיות הרבות והסותרות מהם ועל תסכול עמוק מן המערכת, המאלצת אותם להתנהל על פי מטרות וסטנדרטים רבים ולא מגובשים המאופיינים בסתירות פנימיות רבות (לדוגמה: מצד אחד חיוב שיעורי אקטואליה ומצד אחר התנגדות להבעת דעה פוליטית). מצב זה גורר אותם, לטענתם, לחוסר מיקוד ולאפקטיביות מקצועית נמוכה (או כפי שאחד המורים ניסח זאת: "מצב של תפסת מרובה לא תפסת").

אשר על כן מערכת החינוך בישראל אינה נהנית מיתרונותיה של אסטרטגיית הריכוזיות – דהיינו סדר ומיקוד – ולעומת זאת היא לוקה בכל חסרונותיה של אסטרטגיה זו. כיוון שהמסגרות הבית ספריות אינן מקבלות אוטונומיה אמיתית שתאפשר גיבוש רציונל חינוכי עצמאי, מערכת החינוך גורמת, נוסף על הבעיות שפורטו למעלה, תסכול ותחושת חוסר שביעות רצון בקרב מורים רבים. תלמידים והורים רבים חשים שדפוסי ההוראה וההתנהלות הקשיחים אינם תורמים למיקוד ולסדר במערכת, ולא זו בלבד אלא שהם אינם תואמים את צורכיהם, את כישרונותיהם ואת עמדותיהם של התלמידים.

## 2. אי-הלימה בין בית הספר לסביבה

בית הספר המודרני עוצב בסוף המאה ה-19 כדי למלא שני צרכים חברתיים עיקריים. האחד, המהפכה התעשייתית דרשה הכשרה מהירה של מספר רב של עובדים לעבודה בבתי החרושת. האחר, מהפכת הלאומים ביקשה לטפח במהירות את תחושת הלאומיות והסולידריות בקרב האוכלוסייה ולהפוך את התושבים לאזרחי מדינת הלאום. תפקידי המורה וההוראה הוגדרו אז בבירור: הקניית ידע בסיסי למרב התלמידים והנחלת ערכים אחידים וממלכתיים לכולם.

מאז השתנתה המציאות שינוי חד. תהליכי הייצור והמערכת הכלכלית, מדינת הלאום, מוסד המשפחה, תפיסת הידע והנגישות למידע – כל אלה השתנו כמעט ללא הכר. ואף על פי כן דגם בית הספר – מבנהו, התכנים הנלמדים בו ושיטות ההוראה הנהוגות בו – נשאר בלא שינוי ממשי ועדיין פועל על פי ההיגיון ודפוסי הפעולה שעיצבו אותו לפני יותר ממאה שנים. הנה כמה דוגמאות לכך:

- אחת ההנחות שבית הספר הסתמך עליהן היתה שהמשפחה ממלאה שורה של צרכים חברתיים בסיסיים, ובהם תמיכה רגשית וחברות ראשוני לנורמות חברתיות בסיסיות. ואולם כיום תלמידים רבים באים ממשפחות שאינן ממלאות את הצרכים האלה. התערערות מוסד המשפחה בעולם הבתר-תעשייתי הביאה לכך שבית הספר נקרא בפועל לשמש תחליף בית לתלמידים רבים שזקוקים לכך.
- בעבר היו בית הספר והמשפחה בנויים על תפיסה פדגוגית משותפת שלפיה יש גבולות ברורים מאוד בין ילדים למבוגרים, וסמכות האחרונים ברורה ומובהקת. היום נוצר שסע בתפיסה הפדגוגית. החינוך בבית (בעיקר בקרב המעמד הבינוני החדש) הפך לסמכותי הרבה פחות ודמוקרטי ופתוח הרבה יותר; הוא מאופיין בגבולות מטושטשים וכן מושם בו דגש על טיפוח הילד ועל היענות לרצונותיו. לעומת זאת בבית הספר נשמר האופי הסמכותני של החינוך, המחייב את התלמידים לציית לסגל ההוראה והכופה תוכנית לימודים אחידה וקשיחה. הפער הזה גורם למתח בין ההורים למורים ובין התלמידים

למורים. יתרה מזו, המורים עצמם חשים דיסוננס פנימי, שכן מחד גיסא רובם מזדהים עם הגישה החינוכית החדשה ומיישמים אותה בביתם שלהם בתור הורים, אך מאידך גיסא הם מפעילים חינוך סמכותי בכיתה כלפי תלמידיהם.

- בית הספר התיכון נועד בעבר לקבוצה קטנה באוכלוסייה, ומטרתו היתה להכשיר את בני העילית להגמוניה חברתית ולתפקידים בכירים במוסדות המדינה. אך תהליכי הדמוקרטיזציה והכלכלה הגלובלית והפוסט-תעשייתית של תקופתנו מצריכים בוגרים משכילים רבים ככל האפשר. שערי בית הספר התיכון נפתחו לכול והיתה התרחבות עצומה ומהירה של אוכלוסיית התלמידים (בישראל המצב קיצוני ביחס לעולם, כיוון שכמעט כל בני הנוער לומדים בבתי ספר עיוניים). עקב כך המורה בבית הספר העל-יסודי מתמודד היום עם תלמידים מקבוצות הטרוגניות יותר ובעלי צרכים מגוונים יותר, בעודו נדרש להוביל את כולם להצלחה בבחינות הבגרות.

- כאשר הוקם בית הספר הציבורי הוא שימש מקור המידע המרכזי לילד. הספרים שימשו אז מדיום המידע העיקרי, מהפכת הדפוס אפשרה דמוקרטיזציה של המידע ובית הספר סיפק לציבור את המיומנות הדרושה (קריאה). בימינו חדל המורה להיות מקור המידע המרכזי. ישנו ריבוי של מקורות מידע, הטכנולוגיה הדיגיטלית ואמצעי התקשורת הפכו את המידע לנגיש יותר, ולא פעם התלמידים ("הילידים הטכנולוגיים") עולים על מוריהם ("המהגרים הטכנולוגיים") ביכולת להשתמש בטכנולוגיות המידע החדשות. יתרה מזו, האמצעי המרכזי להשגת מידע – האינטרנט – שונה במהותו מהאמצעי הרווח בבית הספר – הדפוס – הן כיוון שהוא דו-כיווני (כלומר אדם יכול ליצור ולא רק לצרוך יצירות של אחרים, והוא אינו יוצר לבדו אלא תמיד בתוך קהילה), והן כיוון שהוא מאופיין יותר בהסתעפות ובקיטוע ופחות ברציפות לוגית.

- בין שאר תפקידיו צריך היה בית הספר לחנך את התלמידים על פי הערכים המרכזיים של החברה. בעבר היתה החברה בעלת נרטיב חינוכי ופוליטי דומיננטי, רחב ויציב. ואולם הפוסטמודרניזם הביא אתו שינוי מרחיק לכת בתפיסת הידע. הנרטיבים הגדולים התערערו, ותפיסות רלטיביסטיות, המאפשרות את קיומם של נרטיבים מתחרים רבים, הלכו והתחזקו. בימינו קשה מאוד למצוא ערכים או מטרות חברתיות המוסכמים על כלל הציבור, קל וחומר כאלו שעל בית הספר לחנך לפיהם.

כאמור, למרות השינויים העמוקים שהתרחשו בחברה שמר בית הספר על מבנה, על תפיסות, על כלים ועל דפוסי הוראה מסורתיים (עיקר ההוראה היא פרונטלית בתוך כיתה הלימוד; לרוב המורה מלמד "חבילות ידע" מוכנות מראש שיש לשנן; נעשה שימוש בספרי לימוד ולא בטכנולוגיות חלופיות ועוד). חוסר ההלימה בין מודל בית הספר לבין הסביבה מביא לאי-בהירות בהגדרת תפקידי המורה ומטרות ההוראה, לערעור הזהות המקצועית של המורים, לקשיים בתפקודם ולאובדן סמכותם. הניסיון ליישב אי-ההלימה זו מוביל לדילמת **האוריינטציה של השינוי**, שאת דרכי ההתמודדות עמה אפשר לתאר בעזרת הציר **עבר—עתיד** :

- ביסוד **פעולות מוכוונות עבר** עומד הרעיון שכדי לפתור את הבעיות במערכת החינוך ולהתגבר על הסמכות הרעועה של המורים, יש לשוב לפרקטיקות שהיו נהוגות בעבר, "בימי הזוהר" של בית הספר. כך לדוגמה יש לחייב את התלמידים לקום עם כניסת מורה

לכיתה; להחזיר את התלבושת האחידה לבתי הספר; ולהגדיר תוכן לימוד מינימלי, מחייב ואחיד לכלל התלמידים בכל המדינה (למשל מאה המושגים החשובים ביותר). היתרון המרכזי בגישה זו הוא שבית הספר משמש "אי של יציבות" בחיי התלמידים אל מול הכאוס הערכי והחזיוני בחברה. חיסרון בולט של הגישה הוא שבית הספר והמורים עלולים להפוך ללא רלוונטיים לחלוטין למציאות חייהם של התלמידים. נוסף על כך יש הטוענים כי דווקא פעולות כאלו מגדילות את הנטייה של בני הנוער לעקוף את ההסדרים הבית ספריים ולפעול באורח לעומתי בבית הספר.

- לעומת זאת **פעולות מוכוונות עתיד** מעודדות שינוי רדיקלי של מודל בית הספר ותפקיד המורה בו, מתוך חשיבה מחודשת על משמעות החינוך והלמידה בהווה ובעתיד. שינוי כזה יחייב מהפכה במבנה בית הספר, בתכנון ובדפוס ההשפעה ההדדית ויחסי הגומלין בין המורים לתלמידים. דוגמאות לשינויים אפשריים: צמצום מספר שעות הלימוד המשותפות בכיתה, וכך כל מורה יעבוד עם תלמידים אחדים בכל שיעור ויתאים את שיטת הלימוד לכל תלמיד ותלמיד; מעבר מלימודים דיסציפלינריים ללימודים מכווני פרויקטים לאורך כל שנות הלימודים אגב הנחיה אישית של המורים והסתמכות על טכנולוגיות דיגיטליות; והמרת החלוקה הגילית בחלוקות חלופיות המותאמות לתוכן הלימודים (למשל על פי נושאי עניין, רמת ידיעות, כישורים או מגדר). גישה זו גורסת כי השינויים העמוקים בחברה מחייבים שינויים בסיסיים במערכת החינוך, שאם לא כן בית הספר עלול לאבד כליל את תפקידו החברתי. החיסרון בגישה זו טמון בהנחה שבית הספר אמור להתאים עצמו לחברה, גם אם הלכי הרוח בה מעוררים התנגדות בקרב המורים בפרט והציבור בכלל.

#### המקרה הישראלי

המדיניות שנוקטת מערכת החינוך בישראל נעה כמטוטלת בין **מוכוונות עבר** ל**מוכוונות עתיד**. אפשר להבחין בבירור בהשפעתן הישירה של מפלגות השלטון על כיוון השינוי. כידוע, בעשרים השנים האחרונות תדירות הבחירות בישראל גבוהה למדי ומפלגת השלטון מתחלפת אחת לשלוש-ארבע שנים. עם חילופי השלטון מתחלפת גם האוריינטציה של מערכת החינוך. המערכת נעה הלך ושוב מפעולות מכוונות עבר לפעולות מכוונות עתיד, ולעתים קרובות נקבעת האוריינטציה ללא דיון מקיף בדילמה הכרוכה בה ובמשמעותה. לאמתו של דבר, כבר שנים רבות אין למערכת כיוון ברור והיא נוטה לכאן ולכאן על פי השינויים הפוליטיים במשרד החינוך; ואילו המורים מתבקשים להחליף את ה"מצפן" המורה להם את דרכם אחת לכמה שנים. לנוכח חוסר ההחלטיות של המערכת לא מפתיע כי מורים רבים מדווחים על קושי רב להתנהל.

#### ב. בעיות הנוגעות לתפקידו ולתפקודו של המורה

בפרק זה נפרט שלוש בעיות מרכזיות הנוגעות ישירות לתפקידו ולדפוס פעולתו של המורה. בעיות אלו נגזרות ומושפעות, כפי שנראה בהמשך, משתי בעיות-העל שנדונו קודם.

## 1. התערערות זהותו המקצועית של המורה וטשטוש גבולות המקצוע

המתחים והסתירות הפנימיות בין מטרות-העל של מערכת החינוך ואי-ההלימה בין בית הספר לסביבתו החברתית-טכנולוגית יוצרים קשיים עמוקים בתפקודו של המורה. אם הדילמות הנובעות משתי בעיות-העל אינן מיושבות בדרך חד-משמעית וברורה, נוצר עומס יתר על המורה. העומס נובע מצד אחד מריבוי הדרישות החינוכיות והחברתיות שעליו למלא, ומצד אחר מהציפיות הסותרות ממנו, הן מצד המערכת והן מצד ההורים. נוסף על תפקיד ההוראה המסורתי, שהוא משימה קשה כשלעצמה בימינו, נדרשים המורים למלא שורה של תפקידים חדשים, כגון סיפוק תמיכה רגשית לתלמידים, הוראת כישורי חיים, הנחיה וליוי של תהליכי התפתחות אישית (המכונה "חברות ראשוני"), תפקידים שבעבר מילאו המשפחה והקהילה. לא זו אף זו, ההתרחבות המסיבית של החינוך העיוני הביאה אליו אוכלוסיות תלמידים מגוונות מבחינה חברתית ותרבותית ותלמידים בעלי צרכים ייחודיים (כגון בעלי ליקויי למידה והפרעות רגשיות והתנהגותיות למיניהן), והמורה נדרש להתמודד אתם באופנים שונים מתוך התאמה ויישום של שיטות הוראה וחינוך ספציפיות.

חוסר המיקוד של המערכת ברמה הערכית וריבוי הדרישות החברתיות והחינוכיות מהמורים בשטח – גורמים הקשורים קשר הדוק לשתי בעיות-העל שפורטו בפרק הקודם – מביאים בסופו של דבר להתערערות זהותו המקצועית של המורה. זהות זו אינה נהירה לראשי מערכת החינוך, לחברה כולה ואף למורים עצמם. עקב כך גבולות המקצוע מיטשטשים ונפרצים הן מבחינת המקום, הן מבחינת הזמן והן מבחינת שיטות העבודה ותחומי האחריות של המורה. במילים אחרות, המורה נדרש לשמש תחליף להורה התומך בבית ובה בעת להציב גבולות, להכין את התלמידים לבחינות (בשיטות הוראה מיושנות וללא עזרים טכנולוגיים מתאימים), לחנכם לערכים (שלא פעם סותרים זה את זה), למלא את צורכיהם של תלמידים ממגוון אוכלוסיות (לעתים בכיתה של ארבעים תלמידים) – וכל זה ללא מרחב עבודה מוגדר ובמסגרת לא מוגדרת של שעות עבודה, הגולשת לעתים עד לשעות הקטנות של הלילה. כדי לפתור את הבעיה הזאת המערכת, נדרשת להתמודד עם סוגיית **זהותו המקצועית של המורה והגדרתה**. את הדרכים לעשות זאת אפשר למקם על הציר **רב-תחומיות—התמחות**:

- **אסטרטגיית הרב-תחומיות**: באסטרטגיה זו המורה נתפס בתור "מורה כולל", כלומר חולש על כמה תחומי אחריות בעת ובעונה אחת (לדוגמה הוראת ידע דיסציפלינרי, פיתוח החשיבה, חינוך לערכים, תמיכה רגשית, הצבת גבולות) ומשתמש בכמה שיטות עבודה (לדוגמה הוראה פרטנית וקבוצתית, חניכה אישית והנחיית צוותי חקר). גישת המורה הכולל מחייבת הכשרה רב-ממדית, פיתוח מקצועי לאורך הקריירה ולמידה מתמשכת מניסיון אישי ומניסיונם של אחרים. תפיסה זו של תפקיד המורה מקנה לו בדרך כלל אוטונומיה רבה יחסית בכל הנוגע לקבלת החלטות על סדר יומו, על שיטות עבודתו ועל פעילותו בתוך הכיתה ומחוצה לה. יתרונותיו המרכזיים של דפוס עבודה זה הם העצמתו את המורה, גמישותו הרבה, הראייה הרחבה שהוא מעניק למורה על תהליכי התפתחותו של התלמיד וההזדמנויות הרבות שהוא מספק להוראה מרובת רבדים. חסרונו המרכזי של דפוס עבודה זה טמון במגבלה האנושית למלא ביעילות את כל המשימות האלה. כמו



כן הוא יוצר עומס רגשי ומעשי כבד מאוד על המורה בשטח, שמביא פעמים רבות לתחושת תסכול ולשחיקה מקצועית מהירה.

- **אסטרטגיית ההתמחות:** באסטרטגיה זו המורה נתפס בתור "פרופסיונל", כלומר מתמחה לאורך הקריירה בתחום ספציפי (או בכמה תחומים ספציפיים) ואמון עליו במסגרת עבודתו היומיומית (התמחות בהעברת ידע בתחום דעת מסוים, בשיטת הוראה מסוימת, בתמיכה רגשית לתלמיד, בטיפול בהפרעות התנהגות וכדומה). תחום ההתמחות של המורה מכתוב במידה רבה את סדר יומו ואת דרכי עבודתו בתוך הכיתה ומחוצה לה. יתרונותיו המרכזיים של דפוס עבודה זה הם המיקוד והגבולות שהוא מספק לפעילותו היומיומית של המורה ותרומתו לתחושת התפתחותו המקצועית. חסרונו המרכזי הוא נטייתו ליצור אצל המורה ראייה צרה ומוגבלת של התלמיד ושל תפיסת התפקיד החינוכי שלו עצמו.

### **המקרה הישראלי**

התערערות זהותו המקצועית של המורה וטשטוש גבולות המקצוע הם בעינינו אחת הבעיות המרכזיות של מערכת החינוך בישראל; היא משפיעה ישירות הן על תפקודו של המורה והן על איכות ההוראה והחינוך בשטח. מורים רבים מציינים כי חוסר המיקוד של המערכת בנוגע למטרותיה ואי-התאמתה לסביבה שמחוץ לבית הספר גורמים לעומס יתר על המורים. עומס יתר זה מביא, לטענת המורים, להתערערות זהותם וסמכותם המקצועית של המורים – תהליך שמעורר רגשות תסכול חזקים וגורם שחיקה מוגברת בשגרת העבודה. רבים מן המורים מתארים את גבולות המקצוע "פרוצים" ואת עבודתם המקצועית "חסרת גבולות" – הן מבחינת המרחב הפיזי (מקום העבודה), הן מבחינת המרחב התפקודי (מגוון המטלות וכמותן) והן מבחינת הזמן (שעות עבודה מוגדרות).

נראה כי מערכת החינוך בישראל מאמצת בפועל את אסטרטגיית הרב-תחומיות, אך ללא דיון הולם במשמעויותיה ובהשלכותיה. היא מניחה למורה לארגן באופן עצמאי לכאורה את מטלותיו המרובות ואת סדר יומו המקצועי כך שימלא את חלק הארי של הדרישות והציפיות ממנו; אך עם זאת היא אינה מספקת למורה, האמור לבצע פעילות חינוכית מורכבת ומרובת רבדים, מעגלי תמיכה ראויים לאחר תהליך הכשרתו הרשמי, שספק אם הכשיר אותו כיאות לתפקידים הרבים הצפויים לו. מערכת החינוך אינה מעניקה למורה את הסמכות והאוטונומיה הדרושות כדי שיוכל ליצור שינויים מתחייבים בסביבת עבודתו, בסדר יומו, במרחב עבודתו ובשיטות ההוראה והעבודה שבהן הוא משתמש בתוך הכיתה ומחוץ לה. שילוב בעייתי זה בין אחריות כמעט אינסופית מצד אחד, ובין תמיכה, סמכות ואוטונומיה מוגבלות למדי מצד אחר, אינו מאפשר למורה בישראל למצות את יתרונותיה של אסטרטגיית הרב-תחומיות ואף מחבל בעבודתו. מצב זה מגביר את תחושות התסכול והשחיקה הנלוות פעמים רבות לדפוס העבודה של המורה הכולל, ועל כן רק מעצים את חסרונותיו.

### **2. הצטמצמות בדיקות האיכות של המערכת למדידת הישגים בלבד**

אחד המאפיינים החשובים של מערכת חינוך הוא בדיקות האיכות שהיא עורכת לעצמה מעת לעת. בדיקות אלו אמורות להיות קשורות קשר ישיר עם המטרות שהמערכת הציבה לעצמה, כיוון שהן

מאפשרות לה לדעת באיזו מידה היא עומדת ביעדיה. כאמור, למערכת החינוך מטרות מגוונות מאוד ואף סותרות זו את זו. לפיכך היו אמורות להיעשות בדיקות איכות רבות, כל בדיקה להערכת היבט אחר של המערכת. אך לאמתו של דבר בדיקות האיכות נוגעות בדרך כלל להיבט יחיד ומצומצם – רמת ההישגים הלימודיים. לא זו אף זו, רובה המוחלט של הערכה זו נעשה בדרך חדגונית המודדת את ציוני התלמידים במבחני הישג. למעשה, הישגי התלמידים במבחנים אלה משמשים כמראה לכלל רכיבי המערכת: החל ברמת הידע של התלמידים, עבור באיכות המורים, ההוראה ובית הספר וכלה באיכותה הכוללת של מערכת החינוך.

ברוב מערכות החינוך קיימים שני סוגים עיקריים של מבחנים: מבחנים לאומיים סטנדרטיים – הבודקים את רמת הידיעות של התלמידים בתחומי דעת שונים; ומבחני הישג בינלאומיים – שמנסים לבדוק גם הבנה ויכולת ניתוח. אך כאמור, שני סוגי המבחנים מצטמצמים לבדיקת החומר הלימודי ומזניחים מטרות אחרות. כך, כמעט שאין בנמצא בדיקות המעריכות הפנמת ערכים חברתיים (דוגמת פטריוטיות, כבוד לזולת, קבלת השונה והאחר, קהילתיות, התנדבות ופעילות חברתית), ואף לא בדיקות המעריכות נורמות רצויות של עיסוק בידע (סקרנות ותשוקה לדעת, יכולת לעריכת חקר רציני ושיטתי, דליית העיקר מתוך עודף המידע הקיים, חשיבה יצירתית וביקורתית וכדומה).

לסוגיית בדיקות האיכות חשיבות עליונה, כיוון שכמו כל ארגון גם מערכת החינוך (והמורים בתוכה) מתכוונת על פי טיב בדיקות אלו. למעשה, סוג בדיקת האיכות מושך אחריו את כלל המערכת. מכאן עולה דילמה הנוגעת ל**מוכוונות בדיקות האיכות**, שכאמור משפיעה ישירות על מוכוונות ההוראה. דילמה זו נעה בציר **הישג (ציונים)**—**טיפוח האדם (ערכים)**:

- בדיקות איכות **מוכוונות הישג (ציונים)** מתבססות על ההנחה שהמטרה העיקרית והחשובה במערכת היא להקנות ידע (אינפורמטיבי או אנליטי) ומיומנויות למידה בסיסיות. על פי תפיסה זו המידה שבה הפנימו התלמידים את הידע מעידה לא רק על רמתם, אלא גם על איכות ההוראה, על המורים, על בית הספר ועל מערכת החינוך כולה. בדיקות איכות מוכוונות הישג יוצאות מההנחה שמה שמניע תלמידים ומורים יותר מכול הוא מוטיבציה חיצונית, כלומר תגמול על ציון גבוה. היתרון הגדול של הבדיקות הללו הוא הבהירות הרבה שהן מביאות. המורים מבהירים לתלמידים את הציפיות מהם, את האחריות שלהם ואת התגמולים שיזכו להם אם יעמדו בדרישות. התלמידים מצדם מכוונים להשיג סטנדרטים לימודיים ברורים ואינם מפזרים את מאמציהם בכיוונים אחרים. החיסרון המרכזי של בדיקות אלו הוא שהלימוד לקראת המבחנים הופך לעיקר ההוראה והלמידה, והיבטים אחרים שהמערכת מתיימרת לטפחם, דוגמת חינוך ערכי, פיתוח זהות אישית וקולקטיבית וכן כישורי למידה וחשיבה גבוהים, נזנחים. חשוב להדגיש כי דווקא ההיבטים הללו נתפסים כיוניים ביותר לאדם הבוגר בחברות הידע הדמוקרטיות של ימינו.

- בדיקות איכות **מוכוונות טיפוח האדם (ערכים)** מתבססות על ההנחה שהמטרה העיקרית והחשובה במערכת היא לעזור לתלמידים לעצב את זהותם ולחנך לערכים חברתיים ותרבותיים מרכזיים. על פי תפיסה זו יש לבדוק עד כמה הופנמו הערכים המרכזיים בקרב התלמידים, ובאיזו מידה הם בנו זהות אישית וחברתית מגובשת וראויה. בדיקות אלו אפשרו להעריך את איכות החינוך בבית הספר ואת איכות כלל המערכת. בדיקות איכות

כאלו מעודדות מנהיגות מעצבת (transformational leadership) של מורים, שבה המורה משמש דגם לחיקוי ולהזדהות בעבור תלמידיו. מורה כזה עוסק בפיתוח אישי של התלמידים ובאתגורם האינטלקטואלי, תהליכים שאמורים ליצור אצלם הנעה פנימית יותר לפעולה. היתרון העיקרי של בדיקות איכות מוכוונות ערכים הוא שרוב המורים והמחנכים המובילים במערכת רואים בכך את "טעם החינוך". כיוון שהמערכת אינה מצומצמת להיבט אחד בלבד, חופש הפעולה של המורה כמחנך ושל בית הספר כמוסד חינוכי גדול יותר, והשפעתם על רובדי זהות עמוקים של התלמידים מהותית יותר. החיסרון הגדול הוא שערכים וזהות קשה מאוד למדוד, ולכן בדיקות איכות כאלה בעייתיות ויש הטוענים שהן בלתי אפשריות.

### המקרה הישראלי

על אף העומס הערכי הרב שמאפיין את מערכת החינוך הישראלית, בדיקות האיכות בה הולכות ומצטמצמות למוכוונות הישג באופן קיצוני ביותר. למעשה, אחוזי הזכאות לבגרות הם כמעט המדד היחיד להערכת טיב המורים וההוראה, בית הספר ומערכת החינוך בכלל. לבחינות הבגרות נוספו בשנים האחרונות המבחנים הבינלאומיים (כגון TIMSS ו-PISA) וכן מבחני המיצ"ב. המורים בבתי הספר העל-יסודיים מדווחים כי כמעט שאינם יכולים לעסוק בענייני חינוך (ערכי), כיוון שהם (ותלמידיהם) מוכוונים באופן בלעדי להספיק את חומר הלימוד הנדרש לבחינה. המורים בבתי הספר היסודיים מדווחים שלעתים מוקדשת כמעט שנת לימודים שלמה רק כדי להכין את התלמידים למבחנים המשווים, הבינלאומיים או המיצ"ב. חשוב לציין שהבחינות הללו בודקות בראש ובראשונה את המורים ואת בתי הספר, וחשיבותן להצלחתם העתידית של התלמידים מועטה.

הימנעותם של קובעי המדיניות מלהחליט באופן מסודר ושיטתי על סדרי עדיפויות במטרות החינוך, השתלטות התפיסה שתפקידה העיקרי של מערכת החינוך הוא להכשיר את התלמידים להשתלבות מוצלחת במערכת החברתית והכלכלית בישראל ובשוק העולמי התחרותי, הצורך במשתנים מדידים – כל אלה "מושכים את השטיח" מתחת לכיווני פעולה אפשריים אחרים. בעקבות זאת טוענים מורים ומנהלים כי בית הספר הישראלי מאבד את השפעתו ואת תפקידו בבחינת מעצב של ערכים, של עמדות ושל זהויות.<sup>2</sup> עקב כך מדווחים מורים רבים כי מתפוגג הטעם שהביאם לעסוק בהוראה ובחינוך.

### 3. אי-בהירות בדבר דפוס ההוראה הראוי

התערערות זהותו המקצועית של המורה מלווה בין השאר בחוסר בהירות באשר לשיטות ההוראה שבהן הוא אמור להשתמש בכיתה ובאשר ליחסי הגומלין שאמורים להתמסד בעקבותיהן בינו ובין תלמידיו – בעיה הנוגעת ללב לבה של עבודת המורה בשטח. השינויים מרחיקי הלכת שהתרחשו בעידן הפוסטמודרני בטכנולוגיה, באמצעי התקשורת הגלובליים ובתפיסות בדבר עולם הידע כרסמו במידה ניכרת בסמכותו של המורה בתור מקור ידע מרכזי בכיתה. מצד אחד, שינויים אלו הגבירו את הצורך בפיתוח חשיבה מורכבת אצל התלמידים, חשיבה המתבססת על הבנה

<sup>2</sup> אובדן זה מודגש עוד יותר על רקע עברו של בית הספר הישראלי, שהיה בתקופת קום המדינה מוסד מרכזי ומכוון והשפעתו על עיצוב הנוער והחברה כולה הייתה עצומה.

מעמיקה, על ניתוח ביקורתי ועל שימוש עצמאי ויצירתי במאגרי ידע קיימים. מצד אחר, למרות השינויים המהותיים הללו עדיין יש צורך להקנות לתלמידים ידע, כלים ומיומנויות טכניות בסיסיות בתחומי דעת שונים שיאפשרו להם לרכוש השכלה גבוהה, להשתלב בשוק העבודה, להיות אזרחים פעילים במדינת הלאום שלהם ולהסתגל לעולם בכלל. המורה ניצב בתווך של צרכים מערכתיים אלו, ומצב זה יוצר אי-בהירות וחוסר עקביות בדפוסי ההוראה שבהם הוא משתמש בכיתה ובדפוסים של יחסי הגומלין המכוננים בינו ובין תלמידיו. עקב כך נוצר בלבול הן בקרב צוות ההוראה והן בקרב אוכלוסיית התלמידים בכל הנוגע לדרישות ולציפיות של כל אחד מהצדדים במסגרת הקשר ביניהם.

בהתמודדותה עם בעיה זו המערכת ניצבת לפני דילמה הנוגעת להגדרת דפוס ההוראה הראוי. את הדרכים המגוונות שבאמצעותן אפשר להגדיר את דפוס ההוראה הראוי נמקם על הציר מסירת ידע—פיתוח החשיבה:

- מערכות חינוך שמתמקדות במסירת ידע משתמשות בשיטות הוראה המבוססות על העברה של "חבילות מידע", כלים ומיומנויות מוגדרים היטב וקבועים מראש (בעיקר באמצעות הוראה פרונטלית, תוכניות לימוד מוכנות וספרי לימוד ייעודיים). הלמידה במערכות מסוג זה מושתתת במידה רבה על שינון של עובדות או מושגים. התלמיד נדרש לזהות ולמסור בכתב או בעל פה את פיסות המידע, את הפתרון או את הטכניקה ה"נכונה", כפי שנלמדו מהמורה בכיתה. למידה מסוג זה אינה דורשת הבנה מעמיקה של ההנחות התיאורטיות או של תפיסות המציאות השונות העומדות ביסוד "חבילות המידע", הכלים והמיומנויות שהתלמיד רוכש, והיא אינה מפתחת חשיבה עצמאית, יצירתיות וביקורתיות. דפוס יחסי הגומלין הנגזר משיטת ההוראה והלמידה הזאת משרטט גבול ברור וקשיח למדי בין המורה, מקור הסמכות והידע המרכזי, ובין התלמיד, הנתפס ככלי קיבול הממתין להתמלא. יתרונו המרכזי של דפוס זה הוא הספקת תשתית ידע, כלים ומיומנויות רחבה יחסית לתלמידים (בבחינת הון תרבותי משותף), שעל בסיסה יכולה להתהוות זהות קולקטיבית. חסרונו המרכזי הוא נטייתו ליצור אצל התלמידים "ידע אינרטי" – ידע שהם אינם עושים בו שימוש החורג מן ההקשר שבו הוא נלמד. זאת ועוד, בעידן של שינויים מהירים והתפתחויות טכנולוגיות מואצות ישנה סכנה ממשית כי רוב "חבילות המידע" שנמסרות לתלמידים לא תהיינה רלוונטיות בעתיד, ומקצתן אף אינן רלוונטיות בהווה.

- מערכות חינוך שמתמקדות בפיתוח החשיבה דוגלות בשיטות הוראה המבוססות על הקניית כלים אנליטיים ותיאורטיים בסיסים העומדים ביסוד תחומי ידע שונים, ובהבנה מעמיקה של התכנים הנלמדים. הוראה מסוג זה אמורה לאפשר לתלמיד להשתמש באופן עצמאי, ביקורתי ויצירתי במאגרי מידע קיימים ולבנות ידע רלוונטי הנחוץ להתמודדות עם שאלות שמעסיקות אותו. הלמידה נעשית באמצעות עיסוק בבעיות (באופן עצמאי או בצוות), למידת חקר, עריכת ניסויים וכדומה. הציפייה מהתלמיד במסגרת סוג למידה זה, כמו במסגרת שיטות ההערכה והמדידה הנלוות לו, היא שישתמש בידע, במושגים ובדרכי ניתוח שנלמדו בכיתה בהקשרים חדשים ובאופן הולם. למידה (או הוראה) מסוג זה מחייבת הבנה מעמיקה של ההנחות התיאורטיות ושל תפיסות המציאות העומדות ביסוד הכלים והידע שבהם התלמיד משתמש. הגבולות בין המורה לתלמיד, כמו יחסי הסמכות

ביניהם, חדים פחות מבדפוס הקודם: התלמיד נתפס כחוקר המגלה ובורר באופן ביקורתי ועצמאי יחסית תובנות שונות על המציאות שבה הוא חי באמצעות הכלים והמושגים שרכש במהלך לימודיו, ואילו המורה נתפס בתור מנחה המלווה ומדריך את תהליך הלמידה אך לא בתור מקור הידע הבלעדי. יתרונו המרכזי של דפוס זה הוא יכולתו להקנות לתלמיד מושגים, כלי חשיבה ואופני למידה גמישים ומורכבים שבאמצעותם יוכל ללמוד באופן עצמאי תחומי ידע חדשים ולהשתמש במאגרי מידע מגוונים באופן יצירתי וביקורתי. יכולות אלו חשובות במיוחד לשם תפקוד אזרחי אחראי בחברות הידע המתקדמות, וכמובן לשם השתלבות מוצלחת בחברה הגלובלית. החיסרון המרכזי של דפוס זה הוא האפשרות שיותר את התלמידים ללא בסיס ידע משותף, אך בעיקר העובדה שעד כה שום מערכת חינוך לא התנסתה בו כבדפוס הוראה מרכזי לכלל המערכת. מצב זה יוצר אי-ודאות וסיכון גבוהים בכל הרמות, החל בדרג הפוליטי וכלה במורים עצמם.

### **המקרה הישראלי**

ברטוריקה של מערכת החינוך הישראלית ישנה תנועה מתמדת בין שני הדפוסים שהוצגו. תנועה זו קשורה קשר הדוק לשינויים בזירה הפוליטית ולתחלופה המהירה של בעלי תפקידים בכירים במשרד החינוך. במשך כמה שנים מושם דגש על מסירת ידע ועל שינון, ומיד אחריהן מגיעות שנים שבהן הדגש הוא על פיתוח חשיבה מורכבת, וחוזר חלילה. חוסר העקביות של מערכת החינוך בישראל בכל הנוגע להגדרת דפוס ההוראה הרצוי יוצר תחושת בלבול ותסכול בקרב המורים, ההורים והתלמידים, ותחושה זו מעצימה את הבעיה. לכך יש להוסיף שבפועל, למרות השינויים התכופים ברטוריקה של משרד החינוך, דפוס ההוראה הבסיסי כמעט שאינו משתנה. הסיבה לכך היא ששינוי דפוס הוראה הוא תהליך ארוך ומורכב ביותר, ועד כה לא ניתנה שהות מספקת לניסיון לעשות זאת.

נוסף על כך מורים רבים מציינים כי מבחני הבגרות, המבוססים על "חבילות מידע" נתונות וקבועות מראש, אינם מותירים זמן או מרחב לשימוש בשיטות הוראה מפתחות חשיבה, גם אם השיטות האלה הן חלק מן המדיניות הרשמית של משרד החינוך. חוסר התאמה זה בין שיטות ההוראה והדפוסים של יחסי הגומלין הרצויים בין מורה לתלמיד – כפי שהם נקבעים בידי המנהיגות הפוליטית הבכירה – ובין שיטות ההערכה והמדידה הנהוגות יוצר סתירה פנימית קשה בעבודתו של המורה, וזו מחמירה את רמת התסכול המקצועי שלו.

### **ג. השלכות המדיניות החינוכית על מצב המורה בישראל**

בפרק זה נדון בהשלכותיה של המדיניות החינוכית הננקטת בישראל על מצב המורה. למרות ההבדלים בין הדילמות שהוצגו נראה כי ישנו דמיון רב באופני הפעולה של מערכת החינוך באשר לכולן. בחינת חמש הדילמות שהוצגו מראה כי למדיניות החינוכית בישראל שני אפיונים מרכזיים: האחד – אסטרטגיית "הכול חשוב" (או "גם וגם וגם"), שלפיה כל המטרות החינוכיות חשובות באותה מידה ואין סדר עדיפויות כלשהו. דרך זו מובילה לאי-בהירות בנוגע לזהות

המקצועית ולגבולות התפקיד של המורה: הוא צריך לעשות הכול וגם להיות מומחה לכול; האפיון האחר – תנועת מטוטלת בין כיווני מדיניות שונים. במשך כמה שנים שלטת תנועה לכיוון אחד (לדוגמה פעולות מוכוונות עבר והתמקדות בדפוסי הוראה של מסירת ידע), ואז המערכת נוטה לכיוון אחר (לדוגמה לפעולות מוכוונות עתיד ולהתמקדות בדפוסי הוראה של פיתוח החשיבה).

בעקבות זאת **למערכת החינוך בישראל אין כיוון ברור** בכל הנוגע למורים ולהוראה, וחוסר הבהירות מגביר ביתר שאת את **המיקוד במכוונות להישגים**. למצב הדיסוננטי הזה, שמתאפיין מצד אחד בחוסר מכוונות בתחומים מסוימים ומצד אחר בהתמקדות יתר בתחום אחד, ישנן ארבע השלכות מרכזיות על מצבם של המורים בישראל:

- **אובדן משמעות:** התודעה המקצועית של מרבית המורים, בעיקר המובילים והמחויבים שבהם, מבוססת על תפיסת הוראה במושגים של עיצוב זהות והנחיה ערכית ומוסרית של תלמידיהם. לכאורה, זה גם מה שהמערכת דורשת מהמורים. אך בפועל מורה שמחויב להספיק ללמד חומר לקראת מבחן בגרות או מבחן מיצ"ב אינו יכול להרשות לעצמו לעסוק בהיבטים אלה של ההוראה. עקב כך מורים רבים מעידים כי הם מאבדים את הטעם להיותם מורים-מחנכים. לא פלא שמורים רבים שהגיעו למקצוע מתוך תחושת שליחות וחזון עוזבים את ההוראה בתוך שנים ספורות לאחר שהתאכזבו מאפשרויות העשייה שלהם בשטח.
- **פער בין ציפיות לביצוע:** ריבוי המטרות המוצבות לפני המורים מזה והיעדר הכיוון המערכתי מזה יוצרים מצב של "תפסת מרובה לא תפסת". הציפיות ממערכת החינוך ומהמורים בפרט גדולות מאוד, אך הם אינם מצליחים לעמוד בהן. וכך, חדשים לבקרים אנו שומעים כי תלמידינו קיבלו ציונים נמוכים במבחנים הבינלאומיים, כי אחוזי הזכאות לבגרות היו נמוכים מהמצופה או כי האלימות והבורות במערכת החינוך הישראלית גואות. נשוב ונדגיש כי מבנה המערכת כפי שתואר בפרקים הקודמים הוא שמביא לפער בין הציפיות הגדולות לבין הביצוע, ולא דווקא איכות המורים הישראלים. מצפים מהמורה שיחנך את תלמידיו למגוון ערכים (חלקם סותרים); שיתמוך בהם רגשית וישמש תחליף בית למי שזקוקים לכך; שיציב להם גבולות שאין להם בבית; שיתמודד עם השונות הרבה בין תלמידיו וייתן יחס אישי-פרטני לכל אחד מהם; שיקדם את החלשים בכיתה ויעודד את החזקים; שיוביל לשיתוף פעולה ולגיבוש כיתתי; שיעורר סקרנות, יצירתיות ותשוקה לדעת בקרב תלמידיו; ונוסף על כל אלו שידאג שכל אחד ואחד מהם ישיג במבחנים ציונים גבוהים. מצב זה הוא מתכון בטוח לאי-עמידה של המורה הישראלי בציפיות.
- **חוסר אמון במורים:** הציבור בישראל סבור כי הליקויים במערכת החינוך הם בעיקר תוצאה של הוראה לא איכותית, וכי המורים אינם טובים דיים. למעשה כל כישלון במערכת החינוך נתפס כאחריות של המורים. בשל חוסר האמון הציבורי במורים הם אינם מקבלים גיבוי מן ההורים או מן המנהיגים. הדבר פוגע קשות בסמכותם כלפי התלמידים, מדרדר את מעמדם של המורים בחברה וגורע מיוקרתם המקצועית. כל אלו מקשים מן הסתם על המורים לבצע את עבודתם נאמנה, אך הם גם גורמים לכך שיותר

ויותר מורים בעלי יכולת גבוהה עוזבים את ההוראה ופחות ופחות אנשים מבקשים לעסוק בה.

- **קרע בין המורים למדינה:** לשלוש ההשלכות הקודמות יש להוסיף נטייה שהולכת ומתגברת בעשור האחרון – התעצמותה של הגלובליזציה הכלכלית ועליית חשיבותם של מבחני ההישגים הבינלאומיים הקשורים בה גורמים למשרד החינוך להתייחס למורים בראש ובראשונה כאל משאב כלכלי חיוני. אף שהערכת החברה את המורים מושפעת מהיותם דמויות משמעותיות בעבור התלמידים, בתוך מערכת החינוך הם נמדדים כמעט אך ורק על פי ציוני תלמידיהם במבחני ההישגים – שכן הישגי התלמידים נתפסים כמנבאים את עתידה הכלכלי של המדינה. השילוב של שלוש ההשלכות הקודמות עם הנקודה האחרונה יוצר אצל מורים רבים תחושות קשות של ניכור, פיקוח יתר והיעדר אתגר אינטלקטואלי. יש להדגיש שהיווצרות קרע בין המורים למדינה אינה רק בעיה קשה למורים, אלא בעיה חמורה לכלל החברה הישראלית. ניסיון לממש מדיניות חינוכית כלשהי מחייב שיתוף פעולה והיענות של המורים, אך הדבר אינו יכול להתרחש בתנאים של חוסר אמון עמוק בינם לבין החברה והמדינה.

#### ד. תחומי פעולה להתמודדות עם הדילמות

בפרק זה נציג שלושה תחומי פעולה המחייבים את התייחסותה של כל מערכת חינוכית בבואה להתמודד עם מכלול הבעיות והדילמות שהוצגו בפרקים הקודמים של המסמך. כל אחד מתחומים אלו פותח מרחב פעולה תואם, וכל מערכת צריכה למקם את עצמה בתוכו על פי אופייה וצרכיה הייחודיים. האופן שבו המערכת בוחרת לפעול במרחבים אלה תלוי במידה רבה בצורת ההתמודדות שלה עם הבעיות והדילמות שהוצגו.

##### 1. שיתוף מורים

בכל דרך שבה המערכת החינוכית תעדיף להתמודד עם הבעיות שהוצגו יהיה עליה להתייחס בצורה זו או אחרת לנושא שיתוף המורים בתהליכי השינוי שאותם תבחר להנהיג. שהרי סגל המורים, ולא קברניטי המערכת, הוא שמבצע את השינויים הנדרשים והוא שדואג להוציאם מן הכוח לפועל. משני טעמים עיקריים חשוב לשתף את המורים בתהליך גיבוש השינויים שעתידיים להתחולל במערכת: ראשית – כדי להבין את מידת התאמתם של השינויים למציאות בשטח, ושנית – כדי לזכות בתמיכתם של המורים בהיותם הדרג המבצע בתהליך יישום השינויים בבתי הספר. ההתמודדות עם נושא שיתוף המורים בתהליכי השינוי יכולה להיעשות במגוון דפוסי פעולה, שאפשר למקמם על הציר **שיתוף נקודתי—דיאלוג שוטף**:

- מערכות המשתמשות ב**שיתוף נקודתי של מורים** מקיימות בדרך כלל כמה סבבי התייעצות ממוקדים עם נציגים מהשטח בטרם תגבשנה מדיניות חינוכית חדשה. סבבי התייעצות אלה הם על פי רוב חלק מעבודת ההכנה לקראת הצגתה של המדיניות החדשה. התפקיד העיקרי שלהם הוא לאתר את הבעיות העיקריות בשטח ואת המכשולים

שעלולים לצוץ בתהליך יישום המדיניות. התכנים שמועלים בסבבי ההתייעצות מובאים בחשבון בעת גיבושה של המדיניות החינוכית החדשה בידי מקבלי ההחלטות. עם זאת, ביצועה של התוכנית בשטח מבשר את תום הדיאלוג עם המורים עד לגיבוש תוכנית חדשה בעתיד. היתרון המרכזי של דפוס פעולה זה הוא היציבות שהוא יוצר לאחר גיבוש המדיניות החינוכית החדשה. חסרונו המרכזי שהוא עלול ליצור בקרב המורים תסכול ומרירות כלפי המערכת בשלב ההטמעה של המדיניות החדשה – אם יצוצו במסגרתו בעיות או כשלים שלא נצפו מראש, והם לא יזכו להתייחסות נאותה מהדרגים הבכירים בעקבות הפסקת הדיאלוג. חשוב לציין כי מערכות המשתמשות באסטרטגיית הריכוזיות כדי להתמודד עם הסתירות והמתחים הפנימיים המתקיימים בתוכן נוטות לבחור בשיתוף נקודתי של מורים בבואן להגדיר ולארגן מחדש את מטרות-העל שלהן ולהנהיג שינויים ארגוניים, שכן מעצם טיבן מערכות אלו דוגלות בדפוסי ארגון והתנהלות ריכוזיים, היררכיים וקשיחים למדי.

- מערכות המשתמשות בדיאלוג שוטף עם המורים דוגלות בדרך כלל בתפיסה שיש לקיים תקשורת פתוחה ומתמשכת עם הדרג המבצע, כדי להתמודד עם הבעיות והאתגרים בשטח ולהנהיג שינויים ארגוניים הנחוצים להתמודדות עמם. הן מקיימות דיאלוג שוטף עם המורים בשלל דרכים, הן לשם גיבושה של המדיניות החינוכית החדשה והן בתהליך היישום שלה. המורים נתפסים בבחינת שותפים מלאים בתהליך הגיבוש וההטמעה של המדיניות החדשה. לפיכך לתכנים שהם מעלים במסגרת הדיאלוג השוטף יש משקל רב בתהליך קבלת ההחלטות, הרבה יותר מן המשקל שניתן לדבריהם על פי דפוס הפעולה הקודם. היתרון המרכזי של דפוס פעולה זה הוא יכולתו להתאים את מדיניות המערכת לצורכי השטח ולתת פתרונות לקשיים שמתעוררים לאורך הדרך – תהליך שמבטיח ניהול הולם ויעיל. זאת ועוד, הוא מעניק למורים תחושה כי דעתם וניסיונם חשובים להתנהלות התקינה של המערכת, והדבר מונע במידה רבה התהוות קרע בינם לבין המדינה. חסרונו המרכזי של דפוס פעולה זה הוא השינוי המתמיד שהוא יוצר במערכת במהלך תהליכי ההטמעה וההתאמה של המדיניות החינוכית לשטח. מצב זה עלול להוביל לתחושת אי-יציבות וחוסר עקביות הן בקרב המורים והן בקרב ההורים והתלמידים. חשוב לציין כי מערכות הנוקטות את אסטרטגיית האוטונומיה נוטות לבחור בדיאלוג שוטף עם מורים בבואן להגדיר ולארגן מחדש את מטרות-העל שלהן ולהנהיג שינויים ארגוניים בתוכן, שכן שמעצם טיבן הן דוגלות בדפוסי ארגון מבוזרים וגמישים המעניקים חופש ועצמאות רבה לדרג המבצע. מערכות המשתמשות באסטרטגיה מוכוונת עתיד נוטות אף הן לבחור בדיאלוג שוטף עם המורים, כדי להיות מחוברות לנעשה בשטח וכך להיות מסוגלות להתאים את עצמן לסביבה המשתנה.

#### המקרה הישראלי

מערכת החינוך בישראל לא השכילה לאמץ אף אחד מדפוסי הפעולה המוצגים למעלה, ונראה כי היא אינה מתייחסת כלל לנושא שיתוף המורים בבואה להתמודד עם בעיות ואתגרים ולהנהיג שינויים לשם כך. לא פלא אפוא כי מורים רבים הביעו, במסגרת המפגשים שערכנו, רגשות תסכול ומרירות עמוקים כלפי המערכת, רגשות שתורמים להרחבת הקרע בינם ובין המדינה. רבים מהם



חשים כי השינויים שהמערכת מנהיגה מונחתים עליהם מלמעלה, כמעט ללא התראה, בלי שהתייעצו אתם על מידת הנחיצות או ההתאמה שלהם לשטח ובלי שגייסו אותם בדרך כלשהי לתהליך היישום שלהם. נראה כי כדי להפחית את רגשות התסכול וחוסר האמון של המורים חייבת מערכת החינוך בישראל למצוא דרך לשתפם בשינויים המבוצעים; שכן תחושות אלו עלולות לגרום קשיים עצומים בתהליך היישום של כל מדיניות חינוכית חדשה, ואף להביא לכישלונה המוחלט.

## 2. הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים

להכשרת המורים ולהתפתחותם המקצועית חשיבות עליונה בהתמודדות יעילה עם הבעיות שפורטו בפרקים הקודמים. כיום ידוע כי להכשרה הראשונית משמעות רבה הן בהכנת פרחי ההוראה לתפקידם והן בשיפור איכות כוח ההוראה בהווה ובעתיד. אך ידוע גם כי הכשרה זו – טובה ככל שתהיה – אינה יכולה להספיק למורה לאורך כל הקריירה שלו. לפיכך מושם כיום דגש הולך וגדל על התפתחותו המקצועית של המורה במשך כל שנות עבודתו. את מגמות ההכשרה וההתפתחות המקצועית של המורים אפשר למקם על הציר **התמחות—רב-תחומיות**:

- מערכות חינוך שהכשרת המורים בהן (הן ההכשרה הראשונית והן הפיתוח המקצועי לאורך הקריירה) נוטה ל**התמחות** מספקות מסלולי הכשרה שונים, המלווים את המורה לאורך שנות עבודתו ומאפשרים לו לצבור ידע בתחום התמחותו (תחום ידע, תמיכה משפחתית וחברתית, טיפול רגשי וכדומה). תחום ההתמחות של המורה מכתוב אפוא את טיב הכשרתו והתפתחותו המקצועית. כל מורה מחליט בתחילת דרכו המקצועית מהו התחום שהוא מעוניין להתמחות בו, ועל פי זה נקבעים ההשתלמויות והקורסים שהוא צריך ללמוד במהלך הקריירה. היתרון המרכזי של מגמה זו הוא שהיא מאפשרת פיקוח רב על רמת המומחיות והמקצוענות של המורים. החיסרון הגדול הוא שכל מורה מתמחה בתחום מצומצם מאוד, והדבר מגביל את האפשרות לטיפול אינטגרטיבי וכוללני בתלמיד בידי מבוגר אחד האחראי עליו.
- מערכות חינוך שהכשרת המורים בהן (הן ההכשרה הראשונית והן הפיתוח המקצועי לאורך הקריירה) נוטה ל**רב-תחומיות** נוהגות לספק מעגלי תמיכה למורים (למשל ליווי על ידי מורה ותיק, קבוצות מורים פנים-בית ספריות וחוץ-בית ספריות וכיוצא באלה), נוסף על תהליך הכשרתם והתפתחותם המקצועית. מעגלי תמיכה אלו אמורים לסייע להם בפעילותם החינוכית המורכבת ומרובת הרבדים. במערכות חינוך רב-תחומיות הן ההכשרה והן ההתפתחות המקצועית גמישות הרבה יותר ומאפשרות למורה מגוון רחב של קורסים והתמחויות. למעשה, כל מורה אמור לאתר את התחומים שבהם הוא צריך חיזוק ולהתמקד בהם. היתרון המרכזי של גישה זו הוא כי כל מורה יכול להתאים את התפתחותו המקצועית לצרכיו הנקודתיים. החיסרון הגדול שלה הוא כי למערכת קשה לפקח על איכות הפיתוח המקצועי של כוח ההוראה ולווסת אותו על פי צרכיה.

### המקרה הישראלי

מערכת החינוך בישראל מאופיינת במגמה מעורבת. ישנה הבחנה בין מסלולים של הכשרה להוראה – כגון חינוך יסודי, על-יסודי ומיוחד – והתמחויות בתחומי דעת שונים. בתפקידים

מסוימים, כמו תפקיד יועץ בית הספר, ישנה התמחות כבר בשלב ההכשרה הראשונית. ואולם בשלב הפיתוח המקצועי כמעט שאין המשך לתהליכי התמחות של מורים בתפקידים ספציפיים – אם כי יש ניצנים ראשוניים לכך, למשל התמחות בתפקיד רכז הערכה בית ספרית. מדיניות משרד החינוך בכל הקשור לפיתוח המקצועי של המורים איננה ברורה. שנים ארוכות יכלו מורים לבחור במגוון רחב של קורסים והשתלמויות, מדיניות שלכאורה עולה בקנה אחד עם מגמת הרב-תחומיות. ואולם לימים נטען שעלותן של השתלמויות אלו למערכת גבוהה ושהן תורמות אך מעט לשיפור תפקודם של המורים, והדבר הוביל לשינוי גורף במדיניות. כיום הפיקוח על ההשתלמויות הדוק הרבה יותר, והמערכת קובעת במידה רבה לאילו השתלמויות זכאי כל מורה (מגמה זו בולטת במיוחד אצל המורים שפועלים במסגרת "אופק חדש"). עם זאת, לא נראה שהמערכת החליטה לאן פניה מועדות בציר שבין התמחות לרב-תחומיות. נראה שהיא מתמקדת בעיקר בחיזוק ההתמחות של המורה בהוראת תחום הדעת שלו, אך אינה פותחת אופקים להתפתחות מקצועית בתפקיד חדש בעתיד ואינה מעודדת תהליכי התפתחות ותהליכי תמיכה מקצועית הדרושים למורים על פי גישת הרב-תחומיות.

### 3. תמיכה וליווי למורים

בד בבד עם שיתוף המורים, הכשרתם ופיתוחם המקצועי על כל מערכת ליצור מנגנוני תמיכה וליווי למורים ולהתאימם לתהליכי השינוי שהיא מעוניינת לבצע. מנגנונים אלו חיוניים, ועל כן מחייבים התייחסות מתמדת. בשלב הראשוני הם מסייעים למורים להסתגל לתהליכי השינוי במערכת, להפנימם ולהתמודד עם המכשולים בדרך להטמעתם. בשלב מתקדם יותר הם מאפשרים למורים ללמוד מניסיונם של אחרים, לפתח את המיומנויות שלהם בתחומים מגוונים – גם לאחר שלבי ההכשרה הפורמליים – וליצור מעגלי תמיכה מקצועיים שיסייעו לעבודתם בשטח ויתמכו בה. מנגנוני תמיכה וליווי למורים יכולים להיווצר באמצעות מגוון דפוסי פעולה, שאפשר למקמם על הציר הנחיה פרטנית—עבודה קבוצתית:

- מערכות שיוצרות מנגנוני תמיכה וליווי למורים המבוססים על הנחיה פרטנית תופסות לרוב את שלב הכניסה לעבודה כשלב מכריע בחייו המקצועיים של המורה, שבו הוא זקוק למרב הליווי והתמיכה. לפיכך הן יוצרות בתוך המערכת מנגנונים של חניכה אישית, בדרך כלל בין מורה מנוסה לבין מורה שזה מקרוב סיים את הכשרתו הפורמלית. היתרון המרכזי של מנגנוני הנחיה פרטניים הוא שהם מסייעים למורה במעבר בין שלב ההכשרה לשלב העבודה השוטפת, שהוא ללא ספק אחד השלבים הבעייתיים והרגישים ביותר בחייו המקצועיים. חסרונם המרכזי הוא שהם אינם תומכים במורים ותיקים, הניצבים לפני אתגרים מקצועיים רבים במהלך עבודתם (למשל שחיקה), והם אינם מסייעים להסתגלות הדרג המבצע לתהליכי שינוי במערכת ולהתמודדות עם המורכבויות שהם יוצרים.
- מערכות שיוצרות מנגנוני תמיכה וליווי למורים המבוססים על עבודה קבוצתית רואות במנגנונים אלו חלק אינטגרלי ומהותי מתהליך התפתחותו המקצועית של המורה לכל אורך הקריירה שלו. לפיכך הן יוצרות בתוך המערכת מנגנונים של עבודה בצוותים או בקהילות שונות, הן ברמה הבית ספרית והן ברמות מערכתיות רחבות יותר (עירונית, אזורית או לאומית). מערכות המגדירות את המורה "מורה כולל" נוטות ליצור קבוצות

תמיכה וליווי על בסיס בית ספרי או מקומי, ואילו מערכות המגדירות אותו "פרופסיונל" נוטות לבנות קבוצות על בסיס על-אזורי, על פי תחומי ההתמחות. כמו כן מערכות הנוקטות את אסטרטגיית האוטונומיה נוטות לאמץ את דפוס העבודה הקבוצתית, כיוון שהמבנה הארגוני שלהן ממילא נתמך בידי צוותי עבודה מגזריים של מנהלים ומורים, האחראים על גיבוש והטמעה של רציונלים חינוכיים שונים בבתי הספר שהם עובדים בהם. היתרון המרכזי של דפוס פעולה זה הוא יכולתו להעניק ליווי ותמיכה לכל המורים, חדשים כוותיקים, לאורך השלבים השונים של הקריירה שלהם ולסייע להם בהתפתחותם המקצועית. חסרונו המרכזי – הוא גוזל זמן רב יחסית מן המורים, וקשה לשלבו בפעילות ההוראה השוטפת מפני שהוא מצריך שינויים מבניים עמוקים בדפוס הארגון של המערכת (לדוגמה שינוי במבנה שעות העבודה של המורים והמנהלים).

### המקרה הישראלי

נראה כי מערכת החינוך בישראל אימצה דפוס פעולה המבוסס על הנחיה פרטנית כדי להקים מנגנוני תמיכה וליווי למורים. בוגרי תוכניות ההכשרה להוראה מחויבים בשנת התמחות (סטאז'), שבה הם זוכים לליווי של מורה חונך. לאחרונה הוסיף משרד החינוך גם שנת ליווי שנייה. עם זאת, בקבוצות המיקוד שכינסנו הובע צורך חזק ליצור – לצד ההנחיה הפרטנית – גם מנגנוני תמיכה וליווי המבוססים על עבודה קבוצתית, שישמשו מעגלי תמיכה מקצועיים למורים ויסייעו לעבודתם השוטפת. הובע צורך ביצירתן של קבוצות עבודה הן על בסיס בית ספרי או אזורי והן על פי מקצועות הלימוד שבהם המורים מתמחים.

### סיכום

במסמך זה מיפינו את הבעיות והדילמות המרכזיות הקיימות בנושא מדיניות מורים והוראה. בתחילה הוצגו שתי בעיות-על כלל-חינוכיות:

- שתירות פנימיות במטרות המרכזיות של מערכת החינוך.
- אי-הלימה בין בית הספר לסביבה.

מבעיות-על אלו גזרנו שלוש בעיות הנוגעות לתפקידו ולתפקודו של המורה בשדה:

- התערערות זהותו המקצועית של המורה וטשטוש גבולות המקצוע.
- הצטמצמות בדיקות האיכות של המערכת למדידת הישגים בלבד.
- אי-בהירות בנוגע לדפוס ההוראה הראוי.

לצד כל בעיה שהוצגה הובאה דילמה מרכזית הכרוכה בדרכי ההתמודדות עמה ופורט רצף האפשרויות העומדות לפני קובעי המדיניות ואנשי החינוך בשטח. הדיון בכל אחת מהדילמות הסתיים בתיאור דרכי הפעולה שנקטות במערכת החינוך בישראל. לאחר מכן הצגנו ארבע השלכות מרכזיות של מדיניות החינוך בישראל על מצבו של המורה:

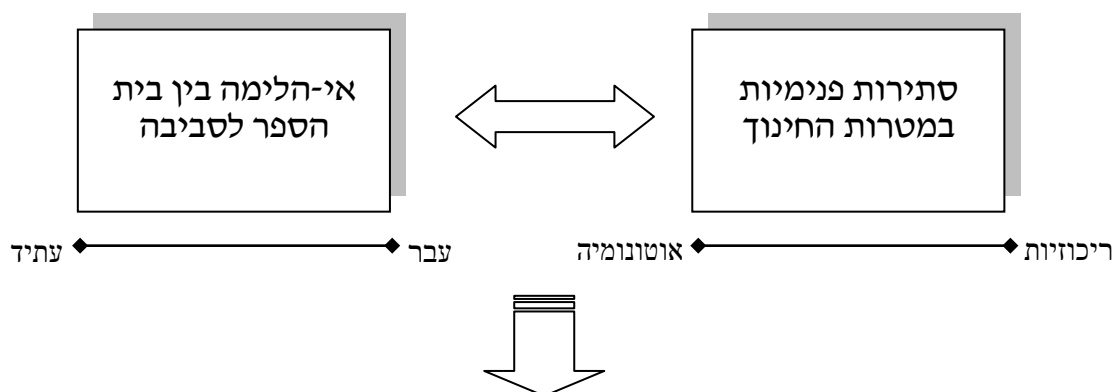
- אובדן משמעות.
- פער בין ציפיות לביצוע.
- חוסר אמון במורים.
- קרע בין המורים למדינה.

בפרק האחרון של המסמך תיארנו שלושה תחומים עיקריים שבהם יש לפעול כדי להתמודד בהצלחה עם האתגרים הכרוכים בתפקיד המורה בתחילת המאה ה-21 :

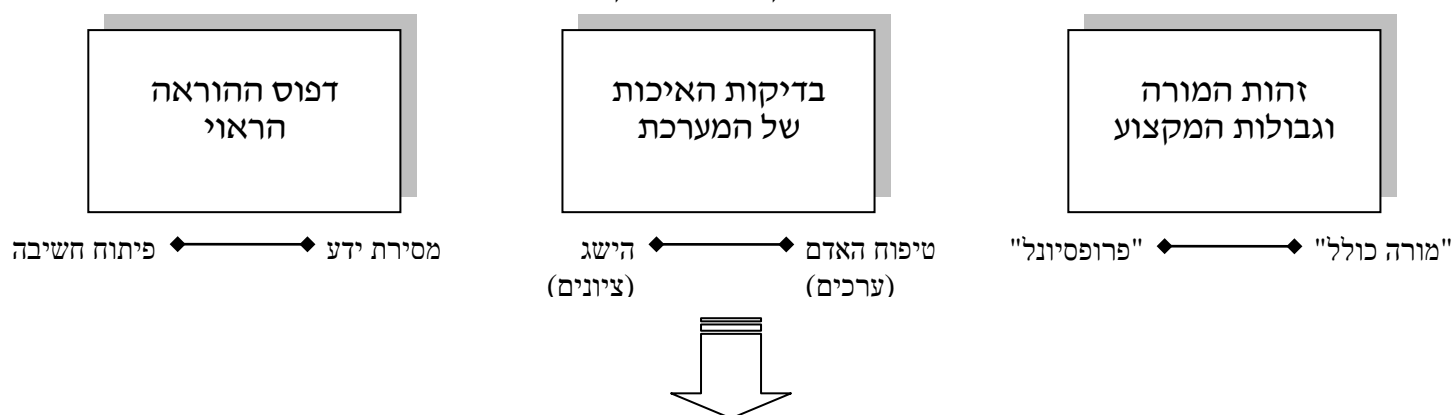
- שיתוף מורים.
- הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים.
- תמיכה וליווי למורים.

תמצית הבעיות והדילמות, השלכותיהן ותחומי הפעולה הנגזרים מהן כפי שתוארו במסמך מובאת בתרשים שלהלן :

## בעיות-על



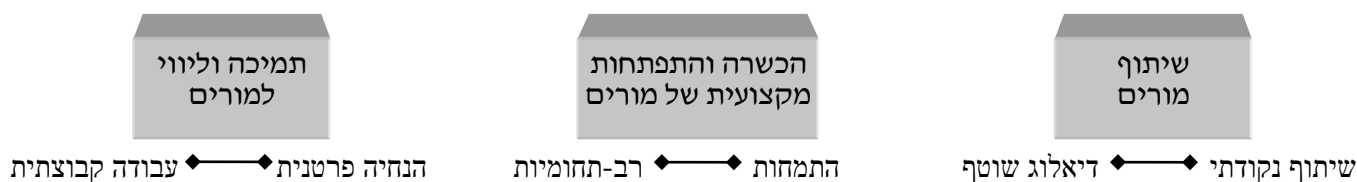
## בעיות הנוגעות לתפקידו ולתפקודו של המורה



## השלכות על מצב המורה: המקרה הישראלי



## תחומי פעולה



אמנם נייר העבודה מתמקד במערכת החינוך בישראל, אך הוא מתבסס על ניתוח בעיות מערכתיות חינוכיות אוניברסליות. משום כך חמש הבעיות ושלושת תחומי הפעולה שהוצגו חשובים כולם בבנייה ובהערכה מחודשת של כל מדיניות הנוגעת למורים ולהוראה. אנו מקווים שהמסמך יוביל לדיון פורה על מערכות חינוכיות באשר הן, ושישמש כלי יעיל להבנת מדיניות המורים וההוראה, לקבלת החלטות מבוססות ומושכלות בתחום ולגיבוש מדיניות חינוכית יעילה יותר בעתיד.