

אתגרים אסטרטגיים בחינוך - מדיניות ומחקר נפגשים מושב שולחנות עגולים | דוח מסכם

ד"ר אפרת נתיב-רון
תמר דיין
פרופ' עינת הד-מצוינים

מוסד שמואל נאמן
למחקר מדיניות לאומית



חינוך | 04/26





אתגרים אסטרטגיים בחינוך - מדיניות ומחקר נפגשים

מושב שולחנות עגולים | דוח מסכם

ד"ר אפרת נתיב-רוזן

תמר דיין

פרופ' עינת הד-מצוינים

אין לשכפל כל חלק מפרסום זה ללא רשות מראש ובכתב ממוסד שמואל נאמן מלבד לצורך ציטוט של קטעים קצרים במאמרי סקירה ופרסומים דומים תוך ציון מפורש של המקור.
הדעות והמסקנות המובאות בפרסום זה הן על דעת המחבר. ת ואינן משקפות בהכרח את דעת מוסד שמואל נאמן.

www.neaman.org.il

תוכן העניינים

4	מבוא	1.1
4	נושאי השולחנות	1.1
6	תפיסת ההוראה	2.2
6	מודלים תיאורטיים	2.1
7	התייחסות למתחים	2.2
7	אתגרים ובעיות שהוצפו	2.3
9	השוואות בינלאומיות	2.4
10	תפיסת הערכים	3.3
10	מודלים תיאורטיים	3.1
11	התייחסות למתחים	3.2
12	אתגרים ובעיות שהוצפו	3.3
13	השוואות בינלאומיות	3.4
14	תפיסת מארג היחסים והסמכויות	4.4
15	מודלים תיאורטיים	4.1
15	התייחסות למתחים	4.2
16	אתגרים ובעיות שהוצפו	4.3
16	השוואות בינלאומיות	4.4
18	ניהול השינוי במערכת החינוך	5.5
18	מודלים תיאורטיים	5.1
18	התייחסות למתחים	5.2
19	אתגרים ובעיות שהוצפו	5.3
19	השוואות בינלאומיות	5.4
21	נספח 1 – רשימת המשתתפים	

תודות לד"ר אודט סלע, המדענית הראשית של משרד החינוך, ולאפרת צנגן, ראש אגף אסטרטגיה במשרד החינוך, שתרמו לעריכת הדוח ולתובנות שעלו ממפגש זה.

כמו כן, צוות חינוך ציבורי מבקש להודות לוועדת כנס המחקר הישראלי בחינוך (ICER) ובראשם פרופ' אילת ברעם צברי ופרופ' מירי ימיני על שאפשרו את הובלת מושב השולחנות העגולים. עצם קיומו של מהלך זה, כמו גם שיתוף הפעולה בין מוסד שמואל נאמן, האקדמיה ומשרד החינוך, הוא מהלך חשוב וערכי שיש להמשיך ולפתח.

ברצוננו להודות גם למובילי השולחנות העגולים ולכל משתתפי השולחנות העגולים שתרמו ממומחיותם/ן, ניסיונם/ן וזמנם/ן ושתפו אותנו בפעילויות שביצעו, בתוכניות שהפעילו ובתובנותיהם/ן ומסקנות יהם/ן ולמתעדים: איריס סבן, שחר נודלר מוזיקנט, מירב חיאק, דוד פרל נוסבאום, תמר טולדנו, ד"ר אביבית ארוץ, אביטל בן דרור לנקרי, ד"ר יזיד גנאים ויוסף קטנוב.

1. מבוא

מושב השולחנות העגולים נערך במסגרת כנס המחקר הישראלי בחינוך (ICER) שהתקיים בספטמבר 2025 בעכו והוא תולדה של שיתוף פעולה שנתקם בין המדענית הראשית של משרד החינוך, ד"ר אודט סלע, ומארגנות הכנס – פרופ' אילת ברעם צברי ופרופ' מירי ימיני. יוזמות המושב פנו למוסד שמואל נאמן בהצעה לארגן את המפגש, לתווך בין חוקרי האקדמיה לבין אנשי משרד החינוך, לתעד את הדיונים במהלכו ולייצר מסמך המסכם את התובנות שעלו מהדיונים הללו. המסמך הנוכחי מהווה תוצר של תהליך זה.

המושב נסוב בעיקר סביב טיוטות של מסמכי רקע אסטרטגיים¹ שהוכנו במשרד החינוך בשלושה נושאים: תפיסת ההוראה, תפיסת הערכים ותפיסת מארג היחסים והסמכויות. בנוסף, נערך שולחן עגול אחד סביב "ניהול שינוי במערכת החינוך" שדן בניתוח אתגרים בניהול שינוי במערכת החינוך הישראלית ובעקרונות רצויים לניהול שינויים במערכת החינוך.

הדוח בנוי סביב נושאי השולחנות העגולים, כאשר בכל נושא נותחו ההיבטים העיקריים שעלו בדיון, ובשאלונים שהופצו למשתתפים לפני ואחרי המושב. נושאים אלו חולקו לתמות הבאות: מודלים תיאורטיים, מתחים מרכזיים, אתגרים ובעיות, והשוואות בינלאומיות.

למושב הוזמנו חוקרים וחוקרות הרלוונטיים לתחום הדיון, מרביתם מתחום החינוך וחלקם מתחומים משיקים כגון סוציולוגיה או מדיניות. לאור ההיענות הגבוהה של החוקרים, בחלק מנושאי הדיון נפתחו מספר שולחנות דיון. במושב השתתפו אנשי מטה והנהלת משרד החינוך.

הרשימה המלאה של המשתתפים בשולחנות מפורטת בנספח 1.

להלן רשימת שולחנות הדיון. בכל שולחן השתתפו כ- 10 משתתפים: חוקרים, אנשי משרד החינוך, מנחה מטעם משרד החינוך ומתעד/ת השולחן.

1.1 נושאי השולחנות

שולחן 1 - מארג היחסים - מטרות המערכת והמבנה

שולחן 2 – מארג היחסים – מבנה המערכת והפעלתה

שולחן 3 – ניהול השינוי

¹ תפיסות אסטרטגיות הן כלי ליצירת שפה משותפת ומצפן ערכי לקבלת החלטות על מדיניות יישומית. מסמכי הרקע לתפיסות שנדונו במושב הציגו את הטיוטה ל"ראשי הפרקים" או הנושאים המרכזיים שבהם יעסקו התפיסות השונות. מסמכי רקע אלו כללו תיאור כללי של מתחים וערכים יותר מאשר הכרעה או הצעת מדיניות קונקרטית, והם מייצגים מגוון של עמדות וקולות שהועלו בתהליך שיתוף רחב. מטרת הדיונים על ראשי פרקים אלו הייתה למפות את התשתית ואת ההמלצות עבור מערכת החינוך הישראלית ביחס לדילמות ולמתחים השונים. על בסיס תשתיות הידע המחקריות וההמלצות המקצועיות של הגורמים השותפים בתהליך הרחב מגובשת הצעה למצפן אסטרטגי עדכני למערכת החינוך הישראלית, הכולל תוצאות רצויות והמלצה לכיוונים אסטרטגיים וצעדי מדיניות במתחים השונים שהוצגו.

שולחן 4 – תפיסת ההוראה – STEM

שולחן 5 – תפיסת ההוראה – בעידן הבינה המלאכותית

שולחן 6 – תפיסת ההוראה

שולחן 7 – ערכים – מטרות החינוך לערכים

שולחן 8 - ערכים – מקורות הערכים

שולחן 9 - ערכים – התפתחות ערכים

בכל שולחן נכח מתעד מקצועי, שהוא סטודנט או סטודנטית לתואר דוקטור או בעל תואר דוקטור בתחום החינוך. מקצועיות זו אפשרה תיעוד מלא של נושאי השיחה והבנת ההקשר בו נאמרו הדברים. בנוסף על הקלטה ותמלול של השיחות, המתעדים הכינו סיכום ונתנו משוב שלהם על השיחה והדיון.

מקורות המידע ששימשו לניתוח וכתובת מסמך זה

1. תשובות לשאלון שנשלח על ידי משרד החינוך למשתתפי המושב לפני המפגש. השאלות בו נגעו למסמכים שהוכנו על ידי המשרד.
2. סיכומי דיונים בשולחנות עגולים
3. שאלון משוב שנשלח למשתתפים בסוף המושב כדי שיוכלו לחדד או להוסיף נקודות שלא עלו בשיחה ובדיון
4. מיילים שהתקבלו לאחר המושב או לפניו והתייחסו לשאלות שעלו לדיון

התהליך שהתקיים במסגרת שולחנות עגולים אלו מהווה מהלך חדשני וראשון מסוגו של מפגש מתווך ידע ושיח מקצועי פתוח בין חוקרי אקדמיה לבכירי משרד החינוך, והוא מדגיש את הערך שבהמשכיות ובקיום מפגשים דומים נוספים כמרחב קבוע ללמידה הדדית, לפיתוח מדיניות מבוססת ראיות ולחיזוק הקשר בין מחקר, מדיניות ויישום בשדה

2. תפיסת ההוראה

מסמך "טיוטה לדיון - מבנה ראשוני לתפיסת ההוראה" של משרד החינוך, אשר שימש בסיס לדיון, מבקש להגדיר את מרכיבי תמונת העתיד הרצויה להוראה במערכת החינוך ולכונן שפה מושגית משותפת שתשמש בסיס לקבלת החלטות מערכתיות בתחום. המסמך נשען על תפיסת הלמידה המתחדשת ועל הקשר ההדוק בין הוראה, למידה והערכה, ומדגיש את ההוראה כפרופסיה הדורשת הפעלת שיקול דעת מקצועי בתוך מרחב של מתחים פדגוגיים, ערכיים ומערכתיים. בתוך כך, התפיסה מבקשת לחזק את מקצועיות עובדי ההוראה, להמשיג את מטרות ההוראה ואת רכיבי התפקיד, ולהניח תשתית להתמודדות מושכלת עם מתחים אלו בתהליכי מדיניות ויישום.

הדיון בגיבוש "תפיסת ההוראה" משקף את המורכבות המובנית של מקצוע ההוראה כפרופסיה מרובת רכיבים ותלוית הקשר, הנדרשת לנווט בעידן של שינויים תכופים ואי-ודאות. בלב הדיונים עמדה ההבנה כי "תפיסת ההוראה" אינה עוסקת בהגדרה טכנית של תפקיד המורה, אלא קידומה כרוך במהלך אסטרטגי המחייב התייחסות למעמד המורה, לשלמו, לרווחתו, ולתנאים הסביבתיים שהמערכת נדרשת לספק לו כדי לאפשר תפקוד מיטבי. הדיונים הדגישו שורה של מתחים מהותיים המלווים את עבודת עובד ההוראה: המתח בין הוראה אחידה לפרסונליזציה, בין השאיפה לשוויון לבין קידום מצוינות, ובין פיקוח מרכזי לשיקול דעת מקצועי בשטח. לאור כניסתה של הבינה המלאכותית והדרישה לפרקטיקות הוראה מתקדמות בתחומי ה-STEM הודגש הצורך במעבר מתפיסת המורה כמבצע לתפיסתו כמעצב, מנטור ואדריכל למידה המקיים תהליכי למידה והתפתחות מתמשכים לאורך כל הקריירה.

2.1 מודלים תיאורטיים

"תפיסת ההוראה" נדרשת לקדם את מעמדו של המורה כחוקר ומפתח של עבודתו, תוך העצמת שיקול הדעת המקצועי והפעלנות (Agency) שלו אל מול מגבלות הסטנדרטיזציה. בתוך כך, הוצג מודל אינטגרטיבי המציב את הדיאלוג והאינטראקטיביות כעקרון פסיכולוגי ומטרה חינוכית המאחדת בין ניהול הכיתה להוראה, במטרה לייצר מעורבות קוגניטיבית גבוהה. המתח בין הוראה אחידה למוותאמת אישית נפתר באמצעות גיוון בדרכי ההוראה וניהול למידה מרובדת, תוך שמירה על ליבה משותפת מינימלית. גישה זו מגבשת זהות מקצועית הוליסטית המאפשרת למורה לתפקד כ"אדריכל חינוך" המחויב בראש ובראשונה לצורכי תלמידיו והקהילה.

החוקרים הציגו מגוון רחב של תיאוריות ומודלים פדגוגיים כדי להמשיג את תפיסת ההוראה והלמידה. הודגש כי שילוב המודלים דורש מהמערכת לעבור מתפיסה של סטנדרטיזציה קשיחה למודל המעניק אוטונומיה קולקטיבית ואמון באנשי הפרופסיה.

2.2 התייחסות למתחים

בדיונים הוצגו שני מתחים מרכזיים המקשים על הטמעת שינויים ותפיסות הוראה חדשניות במערכת החינוך:

1. **המבנה המסורתי של בית הספר מול חדשנות פדגוגית וטכנולוגית:** לא ניתן להטמיע טכנולוגיות חדשניות (כמו בינה מלאכותית) בתוך המבנים המסורתיים הקיימים. המבנה של חדר סגור, עם 30-35 תלמידים ומערכת שעות נוקשה המבוססת על יחידות זמן של שעה, אינו מאפשר לטכנולוגיה ולפדגוגיה החדשה לפעול באופן אפקטיבי. כדי להביא לשינוי אמיתי, יש צורך בשבירת מסגרות ושינוי המבנה הארגוני של יום הלימודים, למשל באמצעות מודל של שבוע יזמות וחדשנות. במסגרת שבוע זה בוטלו לימודים סדירים למסלולי תואר שני במכללת "אחוזה". ביוזמה השתתפו 1,700 סטודנטים יחד עם המרצים שלהם, שלמדו יחד על כלים טכנולוגיים, תפיסות חדשות ותכנים אחרים השונים מתוכנית הלימודים השגרתית.

2. **חוסר אמון במורים וביכולותיהם:** מתח זה נוגע לפער שבין הציפייה מהמורים להוביל שינוי לבין האופן שבו המערכת תופסת אותם. המערכת אינה נותנת מספיק אמון במורים וביכולת שלהם ללמוד את הטכנולוגיה ולהבין לאן לקחת אותה. כתוצאה מכך, נוצר מעגל שבו גם המורים עצמם אינם מאמינים ביכולתם לחולל שינוי. הודגש כי ללא מתן חופש פעולה ואמון באנשי הפרופסיה, המהלכים המתוכננים לא יזכו לאוזן קשבת בשטח.

בנוסף לאלו, צוין מתח נוסף העוסק בחיבור בין תפיסת ההוראה כפרופסיה (הנדרשת לעמוד בסטנדרטים מקצועיים ברורים) לבין תפיסת התפקיד בתוך המערכת. מתח זה בוחן אילו סוגי ידע, מיומנויות ותמיכה המורה זקוק להם כדי להפוך למנהיג פדגוגי ופעלן (Agent) בתוך מסע הלמידה שלו ושל תלמידיו.

2.3 אתגרים ובעיות שהוצפו

עיקר האתגרים שנדונו בשולחנות נגעו לאתגרי שילוב הבינה המלאכותית (AI) בהוראה. בדיונים עלו שלוש נקודות מבט מרכזיות הנוגעות לשילוב זה ביחס לעיצוב תפיסת ההוראה:

1. **שינוי תפקיד המורה ממקור ידע למנטור ומלווה:** נטען כי הוראה פרונטלית הופכת לפחות רלוונטית בעידן הבינה המלאכותית. התפקיד המרכזי של המורה עובר להיות מנטור המספק פיגומים (Scaffolding) ותשתיות לפיתוח מיומנויות למידה ובקרה עצמית. הודגש כי למידה מבוססת AI פשוט לא עובדת אם המורה אינו מסייע לתלמיד לפתח את היכולת להיות לומד עצמאי.

2. **חשיבה ביקורתית מול "הייפ (Hype)" ומכירת יתר:** עלתה ביקורת על הלחץ המופעל על מורים לאמץ כלים טכנולוגיים שאינם בשלים ושאינם מותאמים לצרכיהם הספציפיים. פרופ' גיורא אלכסנדרון הציג את "תבנית אנה קרנינה של תשובות התלמידים", לפיה אלגוריתמים מנתחים היטב תשובות נכונות (הדומות זו לזו), מתקשים לנתח את המגוון העצום של תשובות שגויות. על כן, המורה נדרש לשמש כגורם מבקר ומדייק שלא מקבל את תוצרי המכונה כפשוטם.

3. **בינה מלאכותית ככלי לסימולציה ושיפור הפרופסיה:** נקודת מבט אופטימית יותר שהוצעה היא השימוש בבינה מלאכותית כסימולטור למורים. הבינה המלאכותית מאפשרת למורים להתנסות בסימולציות

מתמשכות של קבלת החלטות וניהול כיתה בסביבה בטוחה, מבלי לפגוע בתלמידים. כלי זה יכול לשכלל את ההוראה על ידי מתן משוב למורים על אופן ניהול השיח והחלטות פדגוגיות בזמן אמת. בנוסף, עלתה הצעה לבחון מחדש את המושג "ידע" בעידן ה-AI ולחתור לשותפות אינטלקטואלית בין הלומד לטכנולוגיה, תוך שימוש בכלים המעצימים למידה (כמו בוטים הטועים בחשבון כדי שהתלמידים ילמדו אותם).

בנוסף לנקודות אלו, ציינו המשתתפים את החשיבות הגוברת של למידה מתוך בחירה עצמית, שכן בעידן הנוכחי תארים אקדמיים כבר אינם מבטיחים הצלחה כבעבר, ולכן המוטיבציה הפנימית של הלומד הופכת למרכיב קריטי.

מסמך "טיוטה לדיון - מבנה ראשוני לתפיסת ההוראה" שהוצג למשתתפים לפני הדיון, זכה להערכה על המאמץ המושקע בו, אך במקביל הופנתה כלפיו ביקורת בנוגע לחסרים בתוכן, בניסוח ובמידת הרלוונטיות שלו למציאות המשתנה. להלן פירוט נקודות החזקה והחולשה כפי שעלו מהדיונים:

נקודות חוזקה

- היקף ונימוק: המשיבים ציינו כי המסמך מקיף ומנומק באופן כללי, והגדירו אותו כחשוב מאוד בשל ההתייחסות למתחים השונים המאפיינים את המקצוע.
- המשגת ההוראה כפרופסיה: המסמך מצליח לתאר את המורכבות של ההוראה כ"פרופסיה מרובת רכיבים ותלוית קשר", הגדרה שנתפסה כמשפט מפתח המתאר נכונה את המציאות בשטח.
- זיהוי מתחים רלוונטיים: קיימת הערכה לעצם זיהוי המתחים המרכזיים (כגון הוראה אחידה מול מותאמת אישית), המהווים בסיס לדיון מעמיק.

נקודות חולשה

חסרים בתפיסת תפקיד המורה והמערכת

- היעדר התייחסות ללמידה מתמדת: נטען כי המסמך חסר התמקדות בעובדה שהוראה היא תפקיד הדורש למידה והתפתחות מתמדת לאורך כל הקריירה, מעבר לדיון בכישרון מולד מול יכולת נרכשת.
- מה על המערכת לספק למורה: קיימת ביקורת על כך שהמסמך מתמקד במה נדרש מהמורה, אך חסר את הצד של המערכת - מה עליה לספק למורה (ליווי, הדרכה, תנאים פיזיים, ושלומות) כדי לאפשר לה או לו לתפקד בצורה מיטבית.
- שימור הקיים מול שינוי מעמד המורה: נטען כי המסמך משמר במידה רבה את המצב הקיים ואינו מאפשר שינוי אמיתי במעמד המורה - ממבצע של תוכניות שפותחו עבורו לחוקר ומפתח של עבודתו.

חסרים בנושא טכנולוגיה ובינה מלאכותית (AI)

- התעלמות מה - AI בעידן הנוכחי: חוקרים ציינו כי למרות שהמסמך עוסק בסביבות הוראה, הבינה המלאכותית כמעט ואינה מוזכרת בו, וזאת בעידן שבו היא משנה את המציאות באופן דרמטי.
- ראייה מצומצמת של כלים דיגיטליים: המתחים המוצגים בהקשר הטכנולוגי נתפסו כחלקיים, ללא התייחסות מספקת לכלים אדפטיביים, מציאות רבודה ומיומנויות טכנולוגיות רחבות.

ניסוח, מתודולוגיה וייצוג

- ניסוחים מעורפלים או יומרניים: עלתה ביקורת על ניסוחים לא מיטביים של המתחים (כגון המתח בין שוויון למצוינות) ועל משפטים שנתפסו כיומרניים מדי בפרק המטרות.
- חוסר בייצוג מגזרי: צוין כי במסמך אין ייצוג מספק למגזר הערבי ולחינוך המיוחד.
- קשיים בהטמעה: המסמך נתפס ככזה שעלול להיכשל בשלב היישום אם לא יוגדרו מנגנוני הטמעה ברורים בשטח ובמכללות להכשרה.

היבטים רגולטוריים וארגוניים

- השארת הכרעות למנהלים: נטען כי אין זה הוגן להשאיר את הפתרון וההכרעה במתחים הקשים למנהלי בתי הספר, וכי על המטה לקחת אחריות ולמעט במתחים היורדים לשטח.
- חוסר התייחסות לניהול כיתה: נטען כי חסרה התייחסות מפורשת למיומנויות של ניהול כיתה והתמודדות עם התנהגויות מאתגרות, נושא שמעסיק מאוד את המורים בפועל.

2.4 השוואות בינלאומיות

המשתתפים הצביעו על מספר מדינות המשמשות כמודלים מרכזיים להשוואה, כאשר פינלנד בולטת כדוגמה למערכת שעברה מריכוזיות נוקשה למבנה מבוזר ודינמי המעניק השראה, מודל שנחשב רלוונטי במיוחד לחברות הטרוגניות.

בנוסף, עולה הצורך בבחינת מודלים בינלאומיים להערכת מורים ופיתוחם המקצועי, כפי שנעשה בטייוואן, תוך שימוש בכלים כמו מבחני שיקול דעת מקצועי (SJT) המקובלים בעולם להערכת פרחי הוראה אך אינם מיושמים בישראל.

בהיבט הפדגוגי והארגוני, המשתתפים ציינו פיילוטים בארה"ב המקדמים בתי ספר המבוססים על פרסונליזציה בשילוב בינה מלאכותית, וכן את מסגרת ה- NGSS האמריקאית המשלבת רעיונות ליבה עם מיומנויות חוצות דיסציפלינה בחינוך ה-STEM.

במקביל, מודל ה-EFFECTIVE-האירופי - מתוך פרויקט Horizon Europe מדגיש כי בסיס ההוראה האיכותית נשען בראש ובראשונה על ידע דיסציפלינרי מוצק, עליו מתווספות קומות של למידה שיתופית וגישות הוראה מתקדמות. מטרת הפרויקט לפתח שיטות להעריך את יעילות ההכשרות למורים בדיגיטציה של ההוראה, ולהשוות 12 התערבויות שונות במספר מדינות כדי להבין איך לשפר מיומנויות הוראה דיגיטליות של מורים ולתמוך בתוצאות הלמידה של תלמידים.

הדיונים בשולחן זה הדגישו כי חיזוק מקצועיות ההוראה אינו מהלך טכני אלא שינוי תפיסתי עמוק; מעבר ממערכת המכוונת שליטה וסטנדרטיזציה למערכת המעניקה אמון, אוטונומיה ואחריות מקצועית למורים, כמובילי למידה, משמעות וערכים בעידן של אי ודאות, בינה מלאכותית וריבוי אתגרים חברתיים. שינוי זה מחייב תפיסה מערכתית הרואה בשלמות המורה, בפיתוח שיקול דעת פדגוגי ובאיזון בין שוויון למצוינות תנאי יסוד לחינוך רלוונטי, אנושי ובר-קיימא.

3. תפיסת הערכים

מסמך "טיוטה לדין - מבנה ראשוני לתפיסת הערכים" של משרד החינוך עוסק בגיבוש תפיסת החינוך לערכים במערכת החינוך. מסמך זה שם לו למטרה להגדיר את מרכיבי תמונת העתיד הרצויה בתחום זה, וליצור שפה מושגית משותפת שתשמש בסיס לקבלת החלטות מערכתיות. התפיסה נשענת על ההנחה כי מערכת הערכים של הפרט מעוצבת משילוב של מקורות מגוונים, וכי בחברה הישראלית מתקיימת שונות ערכית מובנית. דגש מרכזי ניתן לתעדוף ההפנמה הפנימית של הערכים אצל התלמידים, המאפשרת הכוונה עצמית מודעת ושימוש בערכים כבסיס לבחירות שונות במהלך החיים. במהלך הדין נבחנו מתחים סביב מטרות החינוך לערכים, כגון המיקוד בערכים מקומיים ולאומיים אל מול ערכים גלובליים, וכן במתח בין הנחלת ערכים לבין הבניית ערכים באופן אוטונומי ואישי.

במהלך הדיונים עלתה שאלה בנוגע למטרה שלשמה נכתב מסמך הערכים ותוארו שלוש אפשרויות שונות להגדרת המטרה שלשמה נכתב:

1. **מיפוי:** אפשרות זו מתמקדת במיפוי תיאורטי ומושגי של המתחים והדיכוטומיות הקיימים בתחום החינוך לערכים.
 2. **שיקוף:** מטרה זו נועדה להציג את המציאות כפי שהיא, תוך הצהרה כי החברה הישראלית נמצאת בנקודת משבר קיצונית. שיקוף כזה אמור לכלול את "המצב הקשה הקיים" בשטח, כגון הפחד של מורים ויועצות לעסוק בערכים בשל האקלים האלים והחשש מתגובות חיצוניות.
 3. **המלצה:** אפשרות זו מכוונת למתן כלים מעשיים ודרכי פעולה ליישום החינוך לערכים. מדובר בהצגת חלופות קונקרטיות שמאפשרות להתמודד עם הסוגיות הבערות ועם המתחים שמופו בשלבים המוקדמים.
- התקיימו שני שולחנות בנושא הערכים והתובנות שולבו יחד.

3.1 מודלים תאורטיים

הדין התמקד במושגים ובמסגרות המסייעות להבנת אופן הנחלת ערכים והתמודדות עם קונפליקטים. בדיון על ערכים, נטען כי במסמכי משרד החינוך חסרה התייחסות משמעותית לערכים דמוקרטיים ליברליים, שוויון, הומניזם וזכויות אדם:

- הנחלת ערכים מול הבניית ערכים - מרבית המשתתפים דגלו במיקוד בהבניית ערכים (Construction) המבוססים על חשיבה ביקורתית, על פני הנחלה (Imparting) חד צדדית שעלולה להיתפס ככפייה. הבנייה מתמקדת בפיתוח כלים ובחשיבה ביקורתית שיאפשרו ללומד לסגל לעצמו ערכים, מונעת תחושת כפייה, ומאפשרת לתלמיד להרגיש שהערכים הם חלק מזהותו. עם זאת, הנחלה כשלעצמה נתפסת כ"חינוך אידיאולוגי" או אינדוקטרינציה, בעוד שהחינוך הנדרש הוא "חינוך לאזרחות" שבו מתקיים דיון ונפתחות שאלות. אנשי משרד החינוך מצביעים על מתח מובנה בין רצון המדינה להוביל ערכי ליבה מוגדרים וקוהרנטיים לבין השאיפה לטפח אוטונומיה המאפשרת לערכים

לצמוח "מלמטה" דרך התלמידים. אחת החוקרות הדגישה כי האיזון בין הגישות תלוי גיל, כאשר בגיל הרך יש מקום רב יותר להנחלה המבוססת על חיקוי והתנהגות, בעוד שבגילאים בוגרים המוקד עובר להבניה המאפשרת בחירה חופשית. חוקרים נוספים טענו כי הנחלת ערכים אפקטיבית אינה יכולה להיות מלאכותית, אלא חייבת להתבצע דרך דוגמה אישית של המחנכים והתנסות חווייתית המעוררת הזדהות. לסיכום, קיימת הסכמה רחבה בקרב החוקרים כי המטרה היא פיתוח בוגר המסוגל לגבש השקפת עולם מתוך הבנה ולא מתוך הכתבה או אינדוקטרינציה.

- תורת הערכים של שוורץ - מודל זה מציג מתחים מובנים בין ערכים שונים (למשל, קידום נתינה מול ויתור על כוח), מה שמחייב בחירה ויוצר דילמות חינוכיות. מודל שוורץ שימש בדיון ככלי תיאורטי להבהרת המורכבות של חינוך לערכים, בכך שהוא ממחיש שערכים אינם פועלים בוואקום אלא נמצאים במערכת יחסים של התנגשות, המחייבת הכרעה חינוכית.
- אחד הדיונים התמקד בבחינת מקורות הערכים, השפעת הרשתות החברתיות ותקופות משבר, והתמודדות עם קונפליקטים בחברה הישראלית.
- הדיון עסק בשאלה כיצד המערכת יכולה לתווך ערכים בעולם של אי-הסכמה פוליטית וחברתית.

3.2 התייחסות למתחים

החינוך לערכים במערכת מתאפיין במספר מתחי ליבה. אחת המשתתפות ציטטה את הסופר והמחנך ס' יזרר כדי לתאר את מורכבות הנושא:

"חינוך לערכים הוא סלע שכל מי שמתקרב אליו ניגף בו. הוא טוען ש... אין מנוס מאי הסכמה בשאלה של מהם ערכים ואילו ערכים ראוי לחנך אליהם"

מהדיונים עולה כי החינוך לערכים במערכת החינוך הישראלית רווי במתחים מובנים. בעוד שישנן הסכמות רחבות על עקרונות מופשטים, קיימת מחלוקת עמוקה לגבי אופן יישומם במציאות המורכבת.

המתחים המרכזיים שעלו בדיונים:

1. **הנחלת ערכים לעומת הבניית ערכים:** זהו המתח היסודי ביותר שעלה בדיונים. הנחלה נתפסת כגישה של "ראה וקדש" שבה המערכת מכתובה ערכים מסוימים, בעוד שהבנייה מתמקדת במתן כלים לתלמיד לפתח השקפת עולם עצמאית וביקורתית.
2. **ביקורתיות לעומת הזדהות:** האם מטרת החינוך היא לייצר בוגר המזדהה עם המדינה וערכיה, או בוגר המסוגל לבקר אותם. חוקרים מסוימים ערערו על עצם הדיכוטומיה הזו וטענו שניתן להפגין ולבקר את הממשלה מתוך הזדהות עמוקה עם המדינה.
3. **הצגת קונפליקטים לעומת הימנעות:** מתח זה עוסק בשאלה האם על המורה להביא לכיתה נושאים פוליטיים וחברתיים שנויים במחלוקת. בשטח קיימת נטייה להימנעות בשל פחד של מורים מתגובות הורים, מביקורת ברשתות חברתיות או מ"ציד מכשפות" פוליטי. הייתה אי הסכמה בין גורמי המטה לבין האקדמיה עד כמה יש לבתי הספר אוטונומיה של ממש וגיבוי בנושא. גורמי המטה פועלים בתוך מציאות חברתית ופוליטית מורכבת, המובילה אותם ליתר זהירות בעוד נציגי האקדמיה טענו כי אפשר לקיים ביקורתיות לצד הזדהות וערכים אלו יכולים להתקיים בו זמנית בשיח בכיתה.

4. **אחידות לעומת שונות:** אחד מהמתחים המרכזיים והרגישים ביותר שעלו בדיונים הוא המתח בין השאיפה לקבוע בסיס ערכי משותף ואחדי וכלל אזרחי המדינה ("חליפה אחידה") לבין ההכרה בייחודיות ובעצמאות של זרמי החינוך השונים בישראל כך שכל זרם (ממלכתי, דתי, ערבי, חרדי) יחנך לפי ערכיו הפרטיקולריים.

5. **ערכים אוניברסליים לעומת ערכי זהות:** המתח בין חינוך לזכויות אדם וערכים גלובליים לבין חינוך לזהות לאומית, דתית ותרבותית ספציפית.

בדיונים הייתה הסכמה רחבה על ערכים אוניברסליים כגון צדק, אמינות, יושר ואכפתיות. כולם הסכימו שחשוב להיות "אדם טוב", אך המשתתפים ציינו שהסכמה זו "משטיחה" משום שהיא נמנעת מהתמודדות עם חוסר ההסכמה האמיתי לגבי פרשנות הערכים הללו.

רוב המשתתפים הסכימו שחינוך לערכים אינו צריך להתבצע באופן מלאכותי בשיעור ייעודי, אלא דרך דוגמה אישית, התנסות מעשית (כמו מחויבות אישית) ושילוב בתוך מקצועות הלימוד השונים (כמו ספרות ומדעים).

מקורות הערכים והשפעתם

- הבית והמשפחה נתפסים כמקור הראשוני והחשוב ביותר לעיצוב ערכים.
- הרשתות החברתיות מהוות אתגר משמעותי שעלול לשנות את ערכי המשפחה, אך עם תיווך נכון של הורים וצוותי חינוך, הן יכולות לתרום לחוסן ורווחה.
- משרד החינוך רואה בתפקידו גורם משלים לבית, במיוחד עבור תלמידים בסביבות מוחלשת.

תפקיד המדינה והמחלוקת על הגדרת ערכים

- קיימת מחלוקת עקרונית: אנשי משרד החינוך טוענים כי המדינה חייבת להגדיר ערכי יסוד המעוגנים בחוק (כמו בחוק חינוך ממלכתי ומגילת העצמאות) כדי למנוע היפרדות של תתי-זרמים.
- לעומתם, חלק מהחוקרים מטילים ספק בלגיטימיות של המדינה להגדיר ערכים "מלמעלה" בחברה מפולגת, וטוענים שערכים נרכשים בחיקוי ולא בלימוד ישיר.
- הוצע כי המשרד יגדיר רק מסגרת לדין ערכי עם מנגנוני הגנה למורים, ויאפשר לערכים להתפתח בתוך הזרמים השונים.

3.3 אתגרים ובעיות שהוצפו

- מתוך הדיון במתחים עלו מספר אתגרים. המשתתפים, שחלקם היו מורים או מנהלי בתי ספר בעבר וחלקם חוקרים את הנושא שנים רבות, דיברו על:
 - חשש מורים לעסוק בקונפליקט - אף על פי שמחקרים מראים כי מרבית המורים טוענים שיש להם יכולת לדון בנושאים שבמחלוקת ציבורית, בפועל הם נרתעים מכך מחשש לתגובות הורים, משרד החינוך, לחץ קהילתי, מצלמות בכיתה או ביקורת ברשתות החברתיות.

- אתגר השיח בחברה הערבית - בחברה הערבית, הקושי בשיח על ערכים נובע מהקשר לשיח על זהות, ומורים חוששים מעיסוק בכך מחשש לפרשנות פוליטית שלילית.
- היעדר מצפן ערכי ברור וכלים יישומיים - חלק מהדוברים בשולחן הדגישו שבמסמכי משרד החינוך חסר "מצפן ערכי" ברור, והעבודה על המסמך הנוכחי הסתפקה במיפוי מתחים במקום הגעה להמלצות לפתרון. צוין שחסר ידע על "איך נכנסים בכיתה לתהליך של פעולה ערכית" ועל פדגוגיה יומיומית להתמודדות עם מתחים.
- הכשרת מורים: ישנו צורך קריטי ומחסור חמור בהכשרת מורים לניהול שיח ערכי על נושאים במחלוקת ציבורית, מורים רבים חוששים לעסוק בנושאים רגישים.
- פדגוגיה: הושם דגש על למידה חווייתית ורגשית ועל פיתוח מיומנויות דיאלוג בקרב התלמידים ויכולת לנהל שיח מכבד עם השונה.

דינמיות של ערכים בזמני משבר

- הערכים אינם סטטיים אלא דינמיים. לדוגמה, במחקר שנערך בשלוש נקודות זמן בתקופת מלחמת "חרבות ברזל" - בתחילת המלחמה, חודש לאחר מכן וחצי שנה לאחר מכן נרשמה עלייה בחשיבותם של ערכים כמו הישגיות, כוונה עצמית ונתינה, וירידה בחשיבות ערכי קונפורמיות.
- חוסר הגדרה של ערכים דמוקרטיים ליברליים - נטען כי המסמכים מחמיצים התייחסות משמעותית לערכים כגון שוויון, הומניזם וליברליזם, וקיים חוסר הסכמה על הגדרת ערכי יסוד.
- המשתתפים בדיון חיזקו את הטענות שהמצפן אמנם קיים אבל ציינו כי למרות קיומו של המצפן הכללי ("יהודית ודמוקרטית"), במסמכי המשרד חסרה התייחסות משמעותית לערכים ספציפיים כמו דמוקרטיה, חוסן דמוקרטי וזכויות אדם. אחת החוקרות הציעה תפיסה דינמית של ערכים, כזו שרואה בשינוי עמדה ביטוי לעוצמה: "שינוי ערכים אינו סימן לחולשה אלא דווקא לחוזקה ולצמיחה אישית. אם אדם משנה את עמדתו... הוא הופך לאדם טוב יותר ופתוח יותר".
- לסיכום, הטענה על היעדר המצפן הערכי הועלתה על ידי אנשי המשרד עצמם כהצדקה לצורך בכתיבת מסמך חדש שיהווה עוגן משותף ואושררה כתובנה מרכזית על ידי החוקרים המשתתפים. המשתתפים מתחו ביקורת על התהליך וציינו כי לאחר סיום שלב **מיפוי המתחים וסוגיות הליבה של התפיסה**, חובתה של המערכת להמשיך לצעדי שיקוף - על המערכת להציג נאמנה את המציאות כפי שהיא בשטח, **והמלצה מעשית לפתרון** - על המערכת לספק חלופות מעשיות וכלים קונקרטיים ליישום החינוך לערכים בשטח.

3.4 השוואות בינלאומיות

- המשתתפים הזכירו מספר מודלים מהעולם שתומכים במורים ובמורות בבואם לעסוק בנושאים פוליטיים של ערכים - הן מבחינת בניית מפת ערכים ברורה והן מבחינת האפשרות לדון בערכים והשלכותיהם גם בשיעורים אחרים, שלא מיועדים לדיון ישיר.
- הוצעו **שלוש מסגרות חלופיות** לחינוך לערכים, המבוססות על עולמות מושגים אקדמיים הקיימים בעולם, כדי להתמודד עם הקושי בייצוג ערכים בחברה הישראלית:

1. **חינוך לזכויות אדם**² (Human Rights Education - HRE): מסגרת זו אינה ניטרלית ומחויבת לקידום ערכים ליברליים והומניסטיים. היא מבוססת על שילוב של שלושה רבדים: רכישת ידע, פיתוח עמדה נפשית ורגשית (Affective education) ומתן הזדמנויות להתנסות מעשית.
 2. **חינוך לאזרחות**: מסגרת זו עלתה לא במובן של אינדוקטרינציה (הנחלת עמדה אחת), אלא כגישה המאפשרת דיון פתוח בנושאים שנויים במחלוקת ועיסוק בקונפליקטים הקיימים בחברה.
 3. **חינוך מוסרי** (Moral Education): מסגרת המתמקדת בשאלה כיצד ניתן ליצור מערכת המאפשרת לאנשים להתמודד עם מציאות חברתית וערכית מורכבת.
- צוין כי מסגרות אלו עשויות להוות חלופה לגישה הנוכחית של משרד החינוך, שנוטה להשתמש במושגים מופשטים מדי ש"משטיחים" את חוסר ההסכמה הקיים בשטח.

דוגמאות נוספות מהעולם שהוזכרו בשולחן כלול:

- מודל צימוד בתי הספר³ בצפון אירלנד - מודל שיושם בהצלחה בחברה פוסט-קונפליקטואלית לקירוב בין פרוטסטנטים לקתולים. המודל מלמד כי על המפגשים להיות מבוססים על אינטרס ברור של רווח הדדי ולא רק על "להיפגש לשם המפגש". הוצע לאמץ גישה זו לחיזוק הכבוד ההדדי בין יהודים לערבים בישראל. למידה מבוססת תופעות (Phenomenon-Based Learning) המקובלת בפינלנד. מודל המשלב ערכים (כבוד הדדי, חשיבה ביקורתית, שוויון) דרך הוראת נושאים רלוונטיים, תוך שילוב הסוגיות הערכיות בדיסציפלינות לימוד שונות, כגון דיון בצדק בחלוקת משאבים בשיעור מתמטיקה.

חלק מהמשתתפים בשולחן היו בעברם מורים או מנהלי בתי ספר, וחלק מהמשתתפים חוקרי חינוך וראיינו מורים רבים במהלך השנים. בהתבסס על מחקרים שהוזכרו ועל הכרות של המשתתפים עם השטח עלתה הטענה שהמורים עצמם נרתעים לעסוק בקונפליקטים ערכיים בכיתה, במיוחד בחברה הערבית או עקב חשש מביקורת ברשתות החברתיות, דבר המדגיש את הצורך בפיתוח מיומנויות דיאלוגיות ובמתן אוטונומיה ושיקול דעת אתי ופדגוגי למורים להתמודד עם אי-הסכמה.

4. תפיסת מארג היחסים והסמכויות

מסמך "טייטה לדיון - מבנה ראשוני לתפיסת מארג היחסים והסמכויות" של משרד החינוך, אשר שימש בסיס לדיון בשולחן, מבקש להגדיר את המרכיבים של תמונת עתיד רצויה למבנה המערכת ולחלוקת האחריות והסמכויות בין הגורמים השונים בה, וכן לכונן שפה מושגית משותפת שתשמש בסיס לקבלת החלטות מערכתיות בתחום. המסמך נשען על ההנחה כי קיימת זיקה הדוקה בין מטרות מערכת החינוך לבין המבנה

² <https://www.right-to-education.org/monitoring/content/integration-human-rights-education-curriculum-and-pedagogy>

³ ראו למשל כאן: https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Mate/Article_MofetTogetherIrishModel.pdf

הארגוני וחלוקת הסמכויות, ומתייחס למערכת החינוך כמערכת מורכבת הפועלת בתנאים של ריבוי מטרות ולעיתים דרישות סותרות. המתח המארגן המרכזי של התפיסה הוא המתח שבין שליטה מרכזית (שנועדה להבטיח עמידה בסטנדרטים ושוויון הזדמנויות) לבין אוטונומיה מקצועית (המאפשרת גמישות והתאמה להקשר המקומי). על מנת לקדם שינויים מבניים, מסמך התפיסה מדגיש את חשיבותם של תנאים תומכים להצלחת יישום השינויים, ביניהם יחסי אמן ותקשורת פתוחה בין הגורמים, וכן עיצוב מנגנוני פיקוח ובקרה יעילים ומוסדרים.

4.1 מודלים תיאורטיים

- המתח בין שליטה מרכזית ואוטונומיה מקצועית - המתח בין שליטה מרכזית לבין אוטונומיה מקצועית הוגדר על ידי חוקרים כ"בעיה המרכזית" במערכת החינוך הישראלית. במיוחד צוינה הגישה הריכוזית מאוד שמאפיינת את השליטה הכמעט מוחלטת של משרד החינוך על הכשרת המורים, כולל תנאי קבלה וקביעת תוכניות לימודים, בניגוד למקצועות אחרים כמו רפואה או משפטים.
- מנפים לשינוי יסודי - הדיונים הדגישו כי כדי להניע שינוי מערכתי משמעותי, יש לגעת בשלוש "נקודות ארכימדיות" או עוגנים: שיטת התקצוב, תפיסת ההערכה והמדידה ומהות תפקיד המשרד.
- המשרד כרגולטור של רישוי - הוצע כי תפקידו האידיאלי של משרד החינוך צריך להיות רגולטור של רישוי למורים, במקום לנהל את תוכניות ההכשרה בפועל. במקרה זה ניתנה השוואה להכשרת רופאים - שם משרד הבריאות לא מתערב בקביעת תכני הלימוד.

4.2 התייחסות למתחים

- שיעתוק מעמדי ושוויון הזדמנויות - שיעתוק מעמדי פירושו שהיתרון המעמדי של קבוצה אחת עובר "בירושה" לילדי הקבוצה. נטען כי רפורמות וניסיונות הסדרה שונים אינם מצליחים לשבש את העברת היתרון המעמדי מדור לדור. הדיון הצביע על כך שקביעת מדיניות במשרד החינוך נעשית לרוב על ידי אנשים בעלי מעמד גבוה. כתוצאה מכך המשרד משקף קולות וערכים מסוימים מאוד, מבלי לתת ביטוי לכל חלקי החברה הישראלית. חוקרים טענו כי שיעתוק מעמדי הוא הסוגייה העיקרית במערכת.
- ריכוזיות מול ביזוריות (תלוי הקשר) - המערכת מתאפיינת בגישה ריכוזית מאוד בכל הנוגע למערכת היחסים בין משרד החינוך לבתי הספר, ובמיוחד להכשרת מורים; ביזור אינו יכול לעבוד ללא בניית יכולת (Capacity Building) ואוטונומיה פרופסיונלית בקרב המורים. הודגש כי המבנים הארגוניים קובעים את המהות הפדגוגית. כמו כן הוזכר על ידי אחד המשתתפים בדיון כי קיימת "תרבות ארגונית של מניפה וסטטוס", שבה השטח מדווח למעלה את מה שהמנהלים רוצים לשמוע, דבר המייצר אשליה של ביצועים. הדיווח למטרות סטטוס הוא מקור לנתונים הכוזבים, ואשליית הביצועים היא שמובילה לקיבוע מדיניות שאיננה בהכרח אפקטיבית. המפקחים שמים חסמים ובו זמנית מנסים להסירם בעוד השטח לומד כיצד "לשחק את המשחק" מבלי לחולל שינוי פדגוגי אמיתי.

- יציבות מול גמישות ושינוי - קיים מתח קבוע בין מה שהמערכת מעוניינת לשמר בריכוזיות (יציבות) לבין התפזרות והתפרקות (גמישות וחדשנות). מורכבות המערכת מחייבת יכולת הסתגלות לתנאים משתנים.

4.3 אתגרים ובעיות שהוצפו

- השפעת התקצוב - התקצוב נחשב למרכיב המרכזי והמשפיע ביותר במערכת. שיטת התקצוב הוגדרה כחסם ובעלת יכולת השפעה מכרעת על נושאים כמו שוויון.
- תפקיד הפיקוח הבעייתי - תפקיד הפיקוח בישראל תואר כבעייתי, כאשר המפקחים משמשים בו-זמנית כמנטורים, רגולטורים, אופרטורים וקובעי חסמים. מספר חוקרים טענו כי הפיקוח עוסק בפתרון בעיות ובירוקרטיה במקום להתמקד בתחום הפדגוגי, מה שיוצר "מערכת שמחסלת את עצמה".
- כשלי יישום ובירוקרטיה - על אף קיומם של מסמכי מדיניות רבים, חוזרי מנכ"ל ונהלים אינם מיושמים בשטח. המנגנונים הבירוקרטיים מקשים על עובדי הוראה חדשים להתמיד במקצוע.
- מעמד המורה נמוך - נטען שמעמד המורה בישראל הוא מהנמוכים ביותר בעולם, עם תחושה שמוטלת עליהם אחריות רבה מדי, אף שהם רק חוליה אחת במארג מורכב.
- פערי ידע במחקר ובמדידה - קיים חוסר במחקר רלוונטי לצרכי המשרד. אין בחינה שיטתית של אפקטיביות תוכניות חדשות (כמו גפ"ן או מרום). יש צורך להגדיר מראש את היעדים ואת התוצאות הרצויות על מנת למדוד. שינוי בגישת המדידה יכול להוביל לשינוי ביחסי הכוחות בין המשרד לבתי הספר. העדר נתונים אמינים ומהירים מונע מהמשרד להפוך לגוף אגילי (Agile) וגמיש המאפשר אוטונומיה.

4.4 השוואות בינלאומיות

- מרוקו כדוגמה לריכוזיות - מרוקו הוזכרה כמדינה שבה ריכוזיות גבוהה בנושא של תוכניות לימוד דווקא גרם לשיפור המערכת, מה שמדגיש שהמתח בין ריכוזיות לביזוריות הוא תלוי הקשר.
- ארצות הברית כדוגמה לבניית יכולת - בארצות הברית היו רפורמות ששילבו תמריצים למורים לצד רפורמות שהתמקדו בבניית יכולת (Capacity Building).
- אנגליה כדוגמה לצימוד בתי ספר - באנגליה קיימת יוזמה של "צימוד" בין בתי ספר נכשלים למצליחים באותו אזור, המסייעת להחלפת ידע ופיתוח יכולת הדדי.
- סינגפור וכדוגמה למעמד מורה שונה - סינגפור הוזכרה כדוגמה נגדית לטענה שהוראה היא "מקצוע פרוץ בכל העולם", שכן בסינגפור המקצוע אינו נחשב ככזה.

לסיכום,

1. הדיונים הדגישו את המתח האינהרנטי בין הריכוזיות של משרד החינוך לבין הצורך באוטונומיה מקצועית,
2. הדיונים חשפו פער עמוק בין מדיניות "על הנייר" ליישום בשטח ושחיקה מתמדת במעמד המורה.
3. התובנה המרכזית קוראת לשינוי דרמטי ב"נקודות ארכימדיות" – שיטת התקצוב, תפיסת ההערכה ומהות הפיקוח – כדי להפוך את המשרד מרגולטור ריכוזי לפלטפורמה מאפשרת המעניקה דרגות חופש ומומחיות לאנשי החינוך.

5. ניהול השינוי במערכת החינוך

ניהול השינוי במערכת החינוך בישראל ניצב כיום בצומת קריטי. המערכת נדרשת להתמודד בזמנית עם ריבוי רפורמות, פערים בין מדיניות ליישום בשטח, מחסור בנתונים רלוונטיים לקבלת החלטות, ושחיקה גוברת של מנהלים וצוותי הוראה. על רקע זה, שולחן עגול זה נועד לשמש מרחב מקצועי פתוח ללמידה משותפת, לבחינה ביקורתית של חסמי השינוי ולזיהוי מנגנונים אפקטיביים להטמעה בת-קיימא. הדיון התמקד במעבר מתרבות של הנחיות ובקרה לתרבות של שותפות, בניית יכולות ואוריינות נתונים, תוך חיזוק הקשר בין מטה לשדה, בין מחקר לפרקטיקה, ובין יעדים לאומיים למציאות החינוכית המגוונת בישראל. מטרת הדיון הוגדרה כגיבוש תובנות והמלצות יישומיות שיסייעו למקבלי החלטות, מנהלים ומובילי שינוי להוביל תהליכים מדורגים, מבוססי ראיות ובעלי אימפקט ארוך טווח על איכות החינוך, האקלים החינוכי ושוויון ההזדמנויות.

5.1 מודלים תיאורטיים

הדיונים בנושא ניהול השינוי התמקדו במסגרות תיאורטיות קלאסיות והתאמתן להקשר הישראלי המורכב. בדיון הוזכר שהמערכת נכשלת פעמים רבות בהחדרת שינויים לתוך הכיתה פנימה. למשל בעת ניסיון להעתיק ממדינות אחרות או ששינויים נעצרים ברמת מחוז או הנהלת בית הספר. אחד המשתתפים הציג את המושג התאמה הדדית (Mutual Adjustment) שנלקח משנות ה-70 (מינצברג) לפיו קל יותר לבנות תוכנית שיעורים מאשר לבנות יכולת יישום ממשית, ולכן גם מעצבי המדיניות וגם תשתיות בית הספר חייבים לבצע התאמות גמישות לפי הנעשה בשטח. גישה זו של התאמה הדדית הוצגה כמענה למתח שבין גישת ה-מלמעלה למטה (Top-Down) לגישת ה-מלמטה למעלה (Bottom-Up), מתוך הבנה ששינוי מוצלח מחייב למידה והתגמשות של שני הצדדים גם יחד.

מושג נוסף שנדון בשולחן בהקשר של ניהול השינוי הוא מושג ההטמעה (Implementation). חוקרים ציינו כי הטמעה ממוקמת על המתח בין גישת מלמעלה-למטה לבין גישת מלמטה-למעלה. כדי ששינוי יצלח, נדרשת בשלות לשינוי המשלבת תובנה לגבי הבעיות ופתיחות לכך שהפתרון הסופי לא יהיה בהכרח הפתרון המקורי שתוכנן. כאשר רעיון לתוכנית מגיע מלמעלה ללא מיפוי צרכים בשטח, נוצר פער המהווה מכשול.

בשולחן הודגש הצורך הקריטי בפתיחות וגמישות מחשבתית, במיוחד בעבודה מול הפריפריה והמגזרים. צוין כי הדרך הארוכה של בניית תשתית לשינוי היא הדרך הקצרה וכי ללא שינוי יסודי שיחבר את החברה החרדית והערבית למערכת, מדינת ישראל תעמוד בפני בעיה לאומית גדולה.

5.2 התייחסות למתחים

נדונו מספר מתחי ליבה הקשורים לניהול שינוי מערכתי:

- משילות מול גמישות - המתח בין הצורך לשמר את משילות המערכת, לבין הצורך בגמישות. עם זאת, נדרשת רמה של שמירה על ערכים שעליהם אין להתפשר.
- רגולציה מול אופרציה - המתח בין תפקידו של משרד החינוך כרגולטור לבין תפקידו כמפעיל.

- סטנדרטיזציה מול התאמה להקשר - הצורך לשלב בין הצבת סטנדרטים אחידים לבין התאמה מקומית הנדרשת בשטח.

5.3 אתגרים ובעיות שהוצפו

המשתתפים הצביעו על מספר פערים בתשתיות ובידע המקשים על תכנון שינוי אפקטיבי. האתגרים נוגעים לתשתיות מערכת החינוך ולא רק לבתי הספר, כי הצלחת שינוי אינה תלויה רק בהגדרת המטרות אלא בעיקר בדרך שבה הוא מיושם. בנוסף, יש למדיניות השפעה על האקדמיה ובכלל זה על העמדת דור חוקרים לעתיד, שיוכל לקדם וללוות במחקר את תהליכי השינוי. האתגרים העיקריים שנדונו:

- מחסור בנתונים ובמדדי הצלחה - חסר מידע איכותי הזורם במערכת, ומשרד החינוך אינו גמיש מספיק לפתוח הליכים מבוססי נתונים זריזים ומדויקים. היעדר נתונים אלו מקשה במיוחד על קבלת החלטות המותאמות למגזרים השונים (כגון חרדי וערבי) ולשונות הגדולה בין רשויות (כמו בית שאן ותל אביב).
- מחסור במחקר מלווה - יש מעט מחקר שעוסק ברפורמות הגדולות, וכן חסר דור המשך של חוקרי מדיניות חינוך. מחקרים מלווים יכולים לסייע להנהלת משרד החינוך לקבל מידע מלא ומקיף על השינויים הפדגוגיים והטמעת הרפורמות.
- כישלונות הטמעה - שינויים לא חודרים לכיתה, וקל יותר לבנות תוכנית לימודים מאשר לבנות יכולת יישום בבית הספר. דוגמה להטמעה בלתי מוצלחת בשטח היא מערכת ה"גפן". אחד המשתתפים מציין מקרה שבו אפשרו גמישות דרך מערכת ה"גפן", אך בתי ספר "לקחו את הספינה למקום אחר", מה שאילץ את הנהלת המשרד לעצור ולבדוק אם השינוי עדיין תואם את "דמות הבוגר" והערכים שהוגדרו כמצפן. מקרה זה מדגים מצב שבו גמישות ללא חיבור הדוק למצפן המדיניות יכולה להוביל לסטייה מהיעדים.
- אתגר גיוס שותפים והטמעת שינוי בפריפריה - שינוי מחייב הובלה עם שותפים אסטרטגיים (כגון השלטון המקומי או הנהגת ההורים), וניהול שותפים דורש השקעה של זמן, ותק וסבלנות. בנוסף, אם לא יתבצע שינוי יסודי שיאפשר לחברות כמו החברה החרדית והערבית להשתלב, ישראל עתידה להיות בבעיה לאומית גדולה.

5.4 השוואות בינלאומיות

מערכת החינוך הישראלית תוארה כ"למודת אכזבות", בדומה לכישלונות של רפורמות גדולות אחרות בעולם, כגון "No Child Left Behind" בארה"ב. המשתתפים בשולחנות הביאו דוגמאות לרפורמות בעולם שאפשרו ללמוד מהם, עם ההסתייגות שעלתה גם בשולחנות אחרים - שכל ניסיון להעתיק מודלים מהעולם צריך להיות בהתאמה לערכים ולתרבות המקומית:

- דוגמאות בינלאומיות מוצלחות - פינלנד עשתה שינויים מוצלחים מאז שנות השמונים, שהתמקדו בשינוי מבנה ההוראה, הכשרת מורים ופיתוח מקצועי. סינגפור התמקדה במסלולי קריירה ופיתוח מקצועי של מורים.

- אתגר ההעתקה - ניסיונות להעתיק את דרכי הפעולה של מדינות אלו (כמו פינלנד או סינגפור) לרוב אינם מצליחים, בשל הבדלים מהותיים בערכים ובתרבות המקומית.
- דוגמה מקומית להצלחה- תוכנית "סער" להטמעת מורשת נתפסה כהצלחה ממוקדת בזכות תהליכי הטמעה מוצלחים, שיצרה פתרון עד הקצה (הוספת מקצוע בחינוך היסודי, מערכי שיעור, חומרי למידה תומכים, תקציבים).

לסיכום, ניהול השינוי במערכת החינוך מחייב מעבר מתפיסה של רפורמות מונחתות וקצרות טווח לתהליכים מערכתיים, מדורגים ומבוססי ראיות, הנשענים על שותפות אמיתית עם השדה, בניית יכולת והטמעה מותאמת הקשר – כתנאי ליצירת שינוי בר-קיימא ובעל השפעה חינוכית וחברתית רחבה.

נספח 1 – רשימת המשתתפים

פרופ' אורית אבידב אונגר – מכללה אקדמית אחוה

אבי חי איבגי – משרד החינוך

דלית אטרקצ'י – משרד החינוך

ד"ר חאלד אלסייד – המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

פרופ' גיורא אלכסנדרון – מכון ויצמן

גל אלון – משרד החינוך

יובל אוליבסטון – משרד החינוך

פרופ' שאול אורג – האוניברסיטה העברית

ורדה אופיר – משרד החינוך

דסי בארי – משרד החינוך

ד"ר איילת בכר – האוניברסיטה הפתוחה

איל בן זקן – משרד החינוך

נתנאלה בן נעים – משרד החינוך

פרופ' אורית בן צבי אסרף – אוניברסיטת בן גוריון

פרופ' מיה בניש-וייסמן – האוניברסיטה העברית

איריס ביטון – משרד החינוך

ד"ר מאיה בוטוויין – משרד החינוך

פרופ' יצחק ברקוביץ – האוניברסיטה הפתוחה

רותם גנות – משרד החינוך

ד"ר עידו גדעון – המכללה המאוחדת לוינסקי-וינגייט

ד"ר מירי גולדרט – הקריה האקדמית אונו

פרופ' טל גלעד – האוניברסיטה העברית

עמנואל גורליק – משרד החינוך

ד"ר צפריר גולדברג – אוניברסיטת חיפה

פרופ' אלה דניאל – אוניברסיטת תל אביב

פרופ' יהודית דורי – הטכניון

ד"ר גידי דיסון – אוניברסיטת בן גוריון

סער הראל – משרד החינוך
 ד"ר תמי הראל בן שחר – אוניברסיטת חיפה
 פרופ' יוסי הראל-פיש – אוניברסיטת בר אילן
 כרמית הרוש – משרד החינוך
 ענבל הקמן – משרד החינוך
 פרופ' דנה ודר וייס – אוניברסיטת בן גוריון
 פרופ' אורית חזן – הטכניון
 נאווה חן צימרמן – מנהלת תכנית אפיקים
 איה חיראדין – משרד החינוך
 פארס טויל – משרד החינוך
 פרופ' טלי טל – הטכניון
 מוטי טאובין – יד הנדיב
 פרופ' מירי ימיני – הטכניון
 ד"ר אדר כהן – האוניברסיטה העברית
 דודי כהן – משרד החינוך
 סיגל כהן – משרד החינוך
 גילה כרמיאל – משרד החינוך
 נואמי ליברמן – משרד החינוך
 יואב לוי – משרד החינוך
 ד"ר ציונה לוי – משרד החינוך
 פרופ' רוני לידור – המכללה המאוחדת לוינסקי-וינגייט
 פרופ' אדם לפסטיין – האוניברסיטה העברית
 ד"ר איתי מזרב – אוניברסיטת נורת' איסטרן, ארלינגטון
 ד"ר דביר מצרי – משרד החינוך
 אביבית מסבנד – משרד החינוך
 ד"ר דן מקסים ממלוק – אוניברסיטת תל אביב
 ד"ר רחל ממלוק-נאמן – מכון ויצמן
 ד"ר חגית מלכה-הרטף – משרד החינוך
 רינת מלמד – יד הנדיב

דודי מזרחי – משרד החינוך
ד"ר ניר מיכאלי – מכללת אורנים לחינוך
ד"ר יוסי מחלוף – משרד החינוך
אריה מור – משרד החינוך
ד"ר אבתסאם מרעי-סרוא – מכללה אקדמית סכנין להכשרת עו"ה
מירי נבון – משרד החינוך
פרופ' טלי נחליאלי – המכללה המאוחדת לוינסקי-וינגייט
נועה נווה – משרד החינוך
ד"ר נג'ואן סעאדה – מכללת אלקאסמי
יוסי סמואל – משרד החינוך
ד"ר אודט סלע – משרד החינוך
ד"ר אורנית ספקטור-לוי – אוניברסיטת בר אילן
אפרת צנגן – משרד החינוך
פרופ' יעל קלי – אוניברסיטת חיפה
שי קלדרון – משרד החינוך
פרופ' יפעת קוליקנט – האוניברסיטה העברית
ד"ר קרן קטקו איילי – המכללה האקדמית אורנים
ד"ר טל רז – משרד החינוך
פרופ' חן שכטר – אוניברסיטת בר אילן
אורנה שמחון – משרד החינוך
מאיר שמעוני – משרד החינוך
רויטל שפירא – משרד החינוך
ד"ר טל שריר – משרד החינוך
ד"ר אסף שטיין – משרד החינוך



neaman.org.il