





נער בן 17 מתיכון באשדוד נדקר לאחר שהעיר לקבוצת נערים שהפריעו במהלך טקס יום הזיכרון. הוא נפצע קל ואושפז; י"ל בן 10 תושאל בחשד שהכה את מורתו בבית ספר בירושלים.

צותרות אלו נלקחו מן העיתונים היומיים שהופיעו בשבועות האחרונים, ולמרבית הצער תוכנו אינו זר לנו. אנו קוראים אותן ותוהים: מניין הגיעה האלימות הזו למחוזותינו? מדוע הנוער רווי בה כל כך? כיצד ניתן למגר אותה? אכן, חייבים למגר את האלימות. יש לעקרה מן השורש. אך היכן נמצאים השורשים אם לא במעלה הפירמידה אי שם בכיסאות הגבוהים. משרד החינוך מתפלל על האלימות בקרב הנוער שעליו הוא אמון, ובו בזמן הוא קורא לפטר 4,500 מורים בין-לילה. במשרד האוצר מבקשים לקצץ בקצבאות הביטוח הלאומי ובהבטחת ההכנסה לאמהות החד-הוריות, לנכים ולוקנים. שדה הקרב המרכזי אינו העוני אלא איגודי העובדים, והשירותים הציבוריים שעדיין לא עברו הפרטה. גם משרדי ממשלה אחרים אינם טומנים את ידם בצלחת: הפרות אמון, שוחד, סילוק מתנגדים מתפקידים ועוד כל אלה נמצאים בראש סדר העדיפויות, ובאותה נשימה מדברים על ערכים כמו שוויון ודמוקרטיה.

מהו המסר שאנו מעבירים לדור העתיד? על בסיס אילו ערכים אנו מחנכים את הנוער? כיצד אנו מצפים שינהגו? ערכים רבים שהיו בעבר בחזקת ערכים מוחלטים הופכים להיות מס שפתיים ותו לא. בני הנוער סופגים בתהליך החברות הפורמלי 18 שנים של אלימות, וזו אינה מסתיימת עם גיוסם לכוחות הביטחון. בהקשר זה, אין להתפלא על מפלס האלימות ההולך וגואה, זה המאיים לשטוף את כל רובדי החברה הישראלית.

בקרן 'אייסוף' מנסים לעשות את הדברים קצת אחרת, ולשנות את סדרי העדיפות. את הקרן הקימו בשנת 1977 הבנקאי מר אדמונד ספרא והגבי נינה וינר, המכהנת כנשיאה העולמית של הקרן. כיום, חברים בקרן כ-700 סטודנטים הפועלים בכל האוניברסיטאות בארץ ובמכללות רבות. הקרן שמה לה למטרה להעצים סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, בעלי פוטנציאל למצוינות אקדמית ורצון לתרום לקהילה. הסטודנטים החברים בקרן זוכים למלגת לימודים, עובדים הכשרה עיונית לפיתוח מנהיגות ולפיתוח תודעה חברתית ביקורתית ופועלים במגוון פרויקטים.

ביאייסוף ירושלים פועלים כ-60 סטודנטים, תלמידי האוניברסיטה העברית ובאקדמיה 'בצלאל'. הפעילות נערכת בשיתוף פעולה עם 'היחידה למעורבות חברתית' באוניברסיטה העברית ועם הדיקנט 'בצלאל'. הפעילות מתנהלת בשני מישורים: פעילות עיונית ופעילות מעשית, המתפרשת על פני 5 פרויקטים:

התכנית העיונית ניתנת לסטודנטים כדי לפתח וליצור בקרבם הסטודנטים תודעה חברתית ביקורתית. בתכנית נחשפים הסטודנטים לסוגיות שונות בחברה הישראלית, בינהן: הריבוד החברתי, כלכלת השוק המקומית, ועוד. הסטודנטים עוברים תהליך אישי וחברתי, ובסופו מצופה מכל סטודנט להוביל שינוי חברתי.

פרויקט 'גשר לאוניברסיטה' - מיועד לתלמידי כיתות י'. הפרויקט מבקש לסייע לתלמידים מכיתות מב"ר (מסלול בגרות רגיל) מבתי ספר תיכוניים ברחבי ירושלים לרכוש תעודת בגרות מלאה, לעודד אותם להמשיך ללימודים גבוהים ולפתח מנהיגות חברתית צעירה. הסטודנטים הפועלים בפרויקט מלווים את התלמידים בפן הלימודי ובפן האישי והחברתי כאחד.

פרויקט 'עתיד א.א.' - מיועד לתלמידי כיתות י', ופועל למען פיתוח חשיבה לוגית-מתמטית בקרב תלמידי כיתות מב"ר בכמה בתי ספר בירושלים. הסטודנטים מעבירים מערכי שיעור שעוסקים ב"תורת המשחקים" הכלכלית, ובעצם משמשים גורם המצמצם את המרחק הסובייקטיבי שבין התלמידים למוסדות להשכלה גבוהה.

פרויקט 'עתיד א.א.' - מיועד לתלמידי כיתות ח', ופועל למען פיתוח החשיבה המתמטית בקרב תלמידי חטיבות הביניים. הפרויקט מתמקד במתן שיעורים לאחר שעות הלימודים, כדי לפתח בקרב התלמידים זיקה וחשיבה מדעית-טכנולוגית וכדי לשפר את רמת הישגיהם.

פרויקט 'אבי"ב' - מיועד לתלמידי כיתות י' ופועל באמצעות סטודנטים מ'בצלאל'. הפרויקט שם לו למטרה לחשוף תלמידי תיכון מרקע סוציו-אקונומי נמוך לעולם האמנות. הפרויקט מתמקד בעולם האישי והחברתי של החניכים המשתתפים בו, וזאת דרך המבט האמנותי.

פרויקט 'מכינה לאייסוף' פועל עם עשרה תלמידי מכינת הבוגרים המשלימים את תעודת הבגרות וזוכים למלגת לימודים. מטרת הפרויקט לעודד את הסטודנטים-לעתיד ולסייע להם להמשיך את לימודיהם לאחר קבלת תעודת הבגרות. במסגרת הפרויקט עוברים התלמידים סדנאות בנושאים שונים, ובהם החברה הישראלית, מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ועוד.

קבוצת הדוקטורנטים כ-10 דוקטורנטים היוצרים מודל של המשכיות ופועלים להעצמת הסטודנטים ולסיוע לסטודנטים שמבקשים להמשיך את לימודיהם לתארים מתקדמים. הקבוצה פועלת בירושלים, ובמסגרתה נוסד עיתון זה.

סטודנטים רבים, כאלה שהממון אינו מצוי בכיסם, הצליחו לבצע שינוי ברמה האישית, אך הם אינם מסתפקים בכך. הם מנסים לאפשר לנערים ולנערות נוספים להסתכל על העולם קצת אחרת ולהעצים אותם בדרך מעלה.

עיתון זה מעמיד לדיון תהליכים אקטואליים המאיימים על מערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית כאחד. לתפריט החינוכי העכשווי השפעה ישירה על רמת הלימודים של התלמידים בישראל ועל סולם ערכיהם. העיתון מבקש לסמן כמה מן התהליכים הללו, ולהציע לצדם אפשרויות לאקטיביזם חברתי-חינוכי.

# הפרטת החינוך והרס החינוך הציבורי

## מרסלו וקסלר

מנהל תכנית חנוכית להשכלה לנערים ונערות אשר נשרו ממערכת החינוך הפורמאלית. יועץ חינוכי באגף חינוך בעמותת אלון עמותת מהפך ובית הספר לילדי מהגרי עבודה דרום אמריקאים י"ה אסקואליטה: ופעיל חברתי.

### א. המכבש האידיאולוגי:

בסוף שנות השמונים ותחילת התשעים החלה מתקפה כוללת על מערכת החינוך הציבורית. אנשי אקדמיה, פוליטיקאים, אנשי ציבור, ואף התקשורת החלה לבקר את המערכת, על חוסר יעילותה, העדר המעוף שלה, חוסר יכולתה להתמודד עם השינויים הטכנולוגיים, הרמה הירודה ואפרוריות שלה ותנאי העסקתם של המורים.

מתקפה זאת מתומנת בזמן עם השינויים אשר חלו במשק ובחברה הישראלית, ואשר הובילו לשינויים במבנה ההון הישראלי עם כניסה למשחק של חברות בתחום טכנולוגיית התקשורת והמחשבים. דוברי האליטות החברתיות והכלכליות נאבקו להפרטה מואצת של חלקים הולכים וגדלים של מנגנון המדינה ומנגנונים המזוהים במיוחד עם האליטות הישנות ערבוב של טיעונים, חלקם כנגד זכויות היתר של עובדים הציבוריים ועובדים בעלי וועדים חזקים, וחלקם בשבחי היעילות וההתחדשות המתמדת של כוחות השוק, הבשילו את הקרקע למתקפה על המערכת החינוכית הציבורית.

האליטה הישראלית לא המציאה דבר. המגמות הניאו-ליברליות הגלובליות לוחצות כבר שני עשורים ברציפות לכיוון של הפרטת מערכות החינוכיות הציבוריות, כחלק מהפחתת נטל החובות של המדינה. דוחות מטעם קרן המטבע הבינלאומי והבנק העולמי ממליצות במפורש על הצורך בהפרטה של חלקים הולכים וגדלים של המערכת החינוכית הציבורית, מבתי ספר יסודיים ועד אוניברסיטאות שמות קוד, שבאיחור של עשור לערך הפכו להיות מטבע לשון בוויכוח הציבורי הישראלי, כגון אוטונומיה בית ספרית, פתיחת אזורי רישום, שותפות בפרויקטים עם גורמים

פרטיים או פרטיים למחצה ועוד, היו פיתוחים בתחום החינוך אשר נולדו בתקופת פריחת השמרנות המערבית החדשה, במנהיגות רייגן בארה"ב ותאצ'ר באנגליה.

### ב. איצינים היסטוריים: רשתות החינוך ובתי ספר פרטיים.

כבר בתחילת דרכו, משרד החינוך הסכים עם האפשרות של בעלות פרטית על בתי ספר תיכוניים. אם בערים הגדולות, נוסדו בתי ספר תיכוניים עיוניים פרטיים אשר שרתו את צרכי הלימודים של בני האליטות, בפריפריה נולדו בתי הספר התיכוניים המקיפים, כבעלות הרשתות המובילות עמל ואורט. אלו האחרונים באו לשרת את תפיסת העולם אשר רווח בשני העשורים הראשונים מהקמת המדינה בחינוך עמלני לבני העולים החדשים מהמזרח. בתי הספר הפרטיים בערים הגדולות הרשו לעצמם לסגן את תלמידיהם מתחילת דרכם על בסיס של שכר לימוד. עד הרפורמה בחינוך ב-1968, עם הרחבת חוק חינוך חובה עד סוף כיתה י', ותחילת הקמתן של חטיבות הביניים, בתי הספר הפרטיים היו התשובה הכמעט בלעדית לצרכי ילדי האליטות. במקביל, נהנו הרשתות אורט ועמל שפעלו בפריפריה החברתית, מסבסוד ממלכתי, אשר אפשר להם להוות מונופול בחינוך התיכוני בעיירות פיתוח ושכונות עירוניות מוחלשות, ונושאי הדגל של מה שקרוי "התיכון המקיף", בעל מסלולים מקצועיים עמלניים ומסלולי בגרות במקביל. עד למחצית שנות התשעים, למרות ההישגים הנמוכים של בוגריהן, רשתות אלו קבלו את התקצוב הממלכתי הגבוה ביותר בהשוואה לתיכונים רגילים. דבר זה אפשר להם הקמת מנגנונים כפולים של ניהול ופיקוח על חשבון התקורות שהם

גבו ממשרד החינוך על ניהול בתי הספר. תקורות אלו, באות ברובן לשרת את המנגנונים הכפולים. כמוכ, לרשתות אלו, יש עדיין כוח והשפעה עצומים על המשרד, הן בגלל הוותק שלהן והן בגלל שבהרבה יישובים פריפריאליים הן שולטות על רוב אם לא כל החינוך העל יסודי.

חשוב לציין כאן שניצינים היסטוריים אלו, יהוו תקדים אשר ישתמשו בו בשני העשורים האחרונים, כחלק מההסברה למען ההפרטה של המערכת הציבורית.

ג. הכשרת הקרקע: החינוך האפור. ממחצית שנות השמונים, אנו עדים לתהליך זוחל של גביית כספים מן ההורים, במיוחד בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, לצורך תוספת שעות לימוד, פיצול כיתות והעשרה של התלמידים. שם



הקוד של התופעה הוא "החינוך האפור". היוזמה היא הרבה פעמים מקומית, ומקורה בהורים מהמעמד הבינוני והגבוה, הטוענים לרדידות של המערכת הציבורית. כיוון שהם רוצים חינוך טוב יותר לילדיהם, יותר ממוקד פרטנית ויותר מעשיר (מושג חלקלק בפני עצמו אשר ננתח בהמשך), הם מוכנים לשלם

עבור שירות זה. החינוך האפור הזוחל ספג בזמנו קיטונות של ביקורת חריפה ביותר, אשר הביאו את שרי החינוך השונים לבלום ברמה הרשמית את התופעה. הביקורת התמקדה ביצירת מערכת מקבילה פרטית, בתוך בתי הספר הציבוריים ממלכתיים, הגורמת לפער בין בתי הספר הממוקמים באזורים יוקרתיים, בהם ההורים מסוגלים לשלם עבור החינוך האפור, לבין אזורים מוחלשים, בהם אין אפשרות מעשית לגבות כספים מההורים. כחלק מהכשרת השרץ, וכביטוי בהלך הרוח של המעמד הבינוני והגבוה, אשר נתמך רק חלקית על ידי פקידי משרד החינוך, הוויכוח התמקד סביב הטענות הבאים: הזכות של הורים להעשיר ולפתח את ילדיהם, והזכות לבחור את טיב חינוכם; האכפתיות של ההורים הללו לחינוך ילדיהם, לעומת העדר האכפתיות של הורים אחרים. האמירות הללו נושאות בחובן טיעון ישן נושן, של האשמת הקרבן: למה לנו, הורים מבוססים, לסבול מחינוך ירוד בגלל הורים עניים? אם יש לנו אפשרות לשלם, מדוע לא לעשות זאת? בשכל הישר של החברה הישראלית, של סוף המאה, הנהנתנית והתחרותית, כשהאינדיבידואלים הניהיליסטי שולט בכיפה, למסרים אלו יש כוח עצום. בקונטקסט זה, יש להבין את העדר המשמעות החינוכית של מושג העשרה. לא הכמות ולא האיכות של החינוך היא אשר קובעת, אלא היכולת של המעמד הבינוני והגבוה לבצע דיפרנציאציה בחינוך הממלכתי ציבורי לצורכי ילדיהם. אין זה משנה כמה מעשירים את הילד, מה שחשוב זה איך הוא יקבל יותר מאשר אחרים. בתקופה זו, הולכים ומתרבים כפטריות אחרי הגשם חברות פרטיות העוסקות במתן שירותי חינוך במסגרת פרויקטים להעשרה בתוך בתי הספר הממלכתיים. חברות אלה בנויות משני גורמים עסקיים, אנשי ממון המעוניינים להיכנס לתחום שוקי חדש ובתול, ואנשים העוסקים בחינוך במיוחד בתחום האמנויות והחינוך הבלתי - פורמאלי. כמו בכל שוק, ישנם נוכלים וישנם כאלו המציעים מוצרים איכותיים, ישנם מותגים וישנם מוצרים תוצרת יד שנייה. והעיקר, קיימת בשלות בתודעת הציבור הרחב לאפיין את תחום החינוך על פי הקודים של המובן מאליו החברתי: שוק בו נמכרים סחורות, והציבור הצרכני, קרי: ההורים, מוזמן לבחור במה הוא חפץ.

### ד. הפרטת פרויקטים חינוכיים:

עיקרון הוצאת פרויקטים חינוכיים למכרזים מצוין לפחות שלשה דברים חשובים: ראשית, משרד החינוך, המבטא את האינטרסים של הממסד והאליטות

<sup>1</sup> האליטות הישנות מורכבות בהכללה מקוצרנים לאומיים. בבעלות המדינה. ההסדרות וגורמי הון פרטיים. שמיקדו את פעולם בתעשייה הקלה והכבדה.

החברתיות, אינו מעוניין לקבל לעבודה יותר מורים קבועים. לטענת גורמים שונים במשרד האוצר קביעות של מורים נתפסת כחולה רעה, זה גם יקר וגם תוקע את המערכת עם אנשים לא מתאימים. שנית, הוצאת פרויקט למכרו מאפשר להפעיל כל פרויקט לזמן מוקצב, ללא התחייבות להמשך; היום הוא מופעל, מחר, במידה וישנם קיצוצים אפשר לסגרם; הדבר שונה כאשר פרויקט מופעל על בסיס של שעות תקן קבועות. ושלישית, מכרו מאפשר מתן אפשרות לגורמים עסקיים או חברות ציבוריות ליהנות מרווח<sup>3</sup>.

השיטה פועלת בד"כ בצורה הבאה: מוצע להפעיל פרויקט חינוכי מסוים. המכרו מפרט את צרכי הפרויקט, אוכלוסיית היעד ועלות כללית. הניגשים למכרו, חייבים להציע שני דברים עיקריים, מה היא עלות התקורה עבור ניהול הפרויקט (הנהלת חשבונות, לוגיסטיקה, אדמיניסטרציה וכד') ומה הם מציעים מבחינה חינוכית (אם הם באמת חייבים להציע משהו). רוב הזוכים במכרזים מסוג זה הם חברות יעוץ וניהול, שאין להם כל נגיעה לחינוך. לפעמים, הם לוקחים אנשי חינוך כיועצים כדי לכתוב את הצעתם. לאחר שהפרויקט יוצא לדרך, ברוב המקרים החברה אשר זכתה שוכרת אנשי חינוך להפעלת הפרויקט. מידת הפיקוח על מכרזים מסוג זה הוא מינימאלי, כיוון שהם עובדים על פי דיווחים כספיים ולא חינוכיים. מכאן, שאם הפעלת הפרויקט לא שינה מהומה ביחס למטרות שנקבעו ואוכלוסיית היעד, או שהיה בזבוז משווע של משאבים, אשר הוצאו על משכורות של פקידים ומנהלים, המקסימום שיכול לקרות הוא שאותה חברה לא תזכה בהמשך במכרו. בינתיים, מיליוני שקלים ירדו לטמיון. יש להבין שהלכה למעשה, זוכה המכרו אינו משקיע אגורה אחת נוספת. הוא מקבל את כל התקציב מהמדינה. לכאורה, הוא משקיע בכוח אדם או משרדים, אבל למעשה, אם מדובר בחברה גדולה, כוח האדם והמשרדים כבר קיימים. בכל מקרה, זוכי המכרזים מצפים לרווח. במידה והרווח לא קיים הם לא היו ניגשים. ניקח לדוגמא כמה פרויקטים כאלו שהופעלו בעבר ומופעלים בהווה בהשקעה מטעם המדינה של מאות מיליוני שקלים. במחצית שנות התשעים הופעל תכנית 30 היישובים. התכנית התמקדה בכ-30 יישובים בהם התגלו כישלונות גדולים מאוד במערכת החינוכית. עשרות חברות זכו במכרו והנתח חולק על בסיס של שניים עד שלושה יישובים לזכיון. העיקרון אשר הנחה את מנכ"ל משרד החינוך דאז, שמשון שושני, לא היה מה הזכיינים מציעים, אלא חלוקה פרופורציונית

של הנתח. הגדיל להסביר זאת, יו"ר המזכירות הפדגוגית של המשרד דאז, פרופ' גורדון, אשר טען שיש לתת הזדמנות לכל מיני סוגים של פרויקטים כדי ללמוד מכולם. דבר זה מבטא את העדר יד מכוונת, העדר יעדים ברורים, חוסר תכליתיות והדבר החשוב ביותר, חוסר עניין בשמיעת הצרכים של אנשי החינוך והקהילה באותם יישובים. לאחר ארבע שנים הפרויקט נסגר. האם היו הישגים? האם נשאר משהו מההשקעה ביישובים? האם נעשה מחקר מעמיק בנדון? ברוב המקרים של המקרים לא. במקרה הטוב, הפרויקט הופעל על ידי אנשי חינוך בעלי אחריות, הפרויקט השיג הישגים חשובים מאוד; אולם, ברגע שהפרויקט נסגר ההישגים ירדו לטמיון, כיוון שלא הייתה כל דרך של המשכיות. ברוב המקרים השיטה הייתה להפעיל שרשרת של קבלנים: הקבלן הזוכה, היה לוקח קבלן משנה שלכאורה מבין בחינוך, שהיה לוקח קבלני משנה להפעלת פרויקטים בשטח. כך בזכו עשרות אחוזים על חשבון ילדי היישובים. במקרה הגרוע ביותר, הזוכה שכר שירותי יעוץ ארגוני שעבד מול ראשי אגפי חינוך ומנהלים, נעשו כנסים וניתנו כיבודים ולא הועברו הכספים הדרושים להפעלת התכנית ביישוב.

למרות הכישלון של פרויקט 30 היישובים, לא נלמדו הלקחים הראויים. היום קיימים פרויקטים מסוג דומה שמופעלים באותה צורה, למשל הפרויקטים הנקראים "נקודתיים". גם כאן הבזבוז של שעות, של משאבים, הקיום של מנהלים ופקידים על חשבון כספי ציבור מובטח. למרות כל הבזבוז הנפשע, משרד החינוך מגדיל את אחוז הפרויקטים היוצאים למכרו. הרבה פעמים נשמעת טענה שהקהילה, פרנסיה, עובדי החינוך שלה, כשנותנים להם את משאבים הם מבזבזים אותם בעשיית אותם הדברים אשר נעשו בעבר. הכישלון חוזר על עצמו. טענה נוספת היא שדרך המנגנונים הקבועים של המשרד, הפיקוח, המנהלים, האגפים השונים, שום דבר לא משתנה. מגיעים או למסקנה שיש להפעיל פרויקטורים חיצוניים למשרד אשר אינם תלויים במנגנונים האלו. טיעונים אלו נאמרים כדי לשכנע אותנו שההפרטה כדאית. אם המנגנונים ברמת מטה של משרד החינוך, ראשי האגפים, ראשי תחום, מפקחים, אינם מתפקדים שזאת הכללה- הרי שיש לסגרם ולפטר את הפקידים המפריעים. אם הקהילה, עובדי החינוך וקובעי המדיניות ברמת היישובית אינם מסוגלים לבצע לבד את השינויים הנדרשים, הרי שיש לסייע להם ולהראות את הדרכים לעשות זאת טוב יותר. אולם, הלכה למעשה, רוב המכרזים של הפרויקטים פועלים

בשותפות מלאה עם המנגנונים הקיימים ובעלי התפקידים של המשרד. אדרבא, הם בדרך כלל מבצעים את אותה מדיניות, ואת אותם הדברים. זאת כיוון, שאין מדובר באנשי חינוך המנסים לשנות את המערכת, אלא באנשי עסקים החוברים לאנשי חינוך המשחזרים, במקרה הטוב, את הקיים.

כמובן, ישנם יוצאים מן הכלל, העושים עבודה ברוכה וגורמים לשינוי משמעותי בתפיסת העולם של מורים, מנהלים, מפקחים, מנהלי אגפי חינוך ברשויות, ומביאים את הילדים בפריפריה החברתית להישגים חינוכיים משמעותיים ביותר. אבל עצם קיום מיעוט זה, אינו אומר דבר ביחס לרוב התקציבים ורוב המתערבים. הכוונה כאן זה להראות על המגמות הכלליות, ולא על ניתוח של זכיון זה או אחר.

### ה. אז מה אפשר לעשות?:

ראשית כל עלינו להיות מודעים לכך שאנו נמצאים בעיצומו של קרב מגננה על החינוך הממלכתי הציבורי. קרב זה מתנהל נכון להיום בכל העולם והוא בראש סדרי העדיפויות של רוב האיגודים המקצועיים של עובדי ההוראה במערב ובחלקים של העולם השלישי. ההתנגדות להפרטה צריכה להיות מתורגמת לדרישות מעשיות, אשר יהיו מובנות לא רק לאנשי חינוך, אלא גם ובעיקר לציבור הנפגע, הורי וילדי האוכלוסיות המוחלשות בארץ. זו הדרך היחידה לגרום לשותפות בין מורים, הורים ותלמידים.

להלן כמה הצעות:

1. החינוך חייב להיות ציבורי: זהו ערך אורחי בסיסי המאפשר לכל ילד וילדה ליהנות מחינוך שוויוני.

2. שמירה על עיקרון הממלכתיות: בתי הספר שייכים למדינה, משרד החינוך מחויב לתחוק אותם כלכלית ופדגוגית. האוטונומיה הבית ספרית חייבת לבוא לידי ביטוי בתכנים ולא בתקציבים.

3. גיוס מרכזי של כספי תרומה: אם קיימים גורמים המעוניינים לתרום ישירות לבתי ספר, כספים אלו יופנו לרשות או לגורמים מקצועיים נטולי אינטרסים. הם אלו שיבצעו את חלוקת התרומה על פי צרכי בתי הספר השונים, ולא כמו שנעשה עתה, על פי

קשרים אישיים או חברתיים.

4. צמצום פערים בתוך בית הספר על ידי צוותו: פתרון הבעיות של הכישלון הלימודי על בסיס מורים מתוך המערכת ובשעות המערכת. על המורים לקבל כלים וגם אחריות על תוצאות העשייה החינוכית. במקום ריבוי פרויקטים זמניים המופעלים על ידי קבלנים למיניהם, השקעה בבסיס ההוראה, בשעות תקן ובאיכות ההוראה.

5. הורדת מספר התלמידים הממוצע לכיתה בפריפריה ל-25. זהו צעד בסיסי כדי לאפשר סגירת פערים והוראה אפקטיבית.

6. תוספת שעות תקן למורים לבגרות לחלוקת תלמידים לקבוצות קטנות.

7. עידוד כניסה של מורים צעירים למערכת על ידי הכפלת שכר הבסיס.

8. השקעה דיפרנציאלית בפריפריה החברתית בתשתיות (בנייה, ציוד, וכד').

9. בניית אמנה מחייבת לציבור המורים, לצורך סינון כוח אדם, לקיחת אחריות מקצועית, והעלאת דמותו של המורה בציבור. במקביל יש לבנות מערכות אובייקטיביות של בדיקה תקופתית של תפקוד עובדי ההוראה, אשר יהיו מקובלות הן על האיגודים המקצועיים, והן על משרד החינוך והרשויות.

10. לחשוף בכל מקום ובכל הזמן את המפריטים, את עושי דברם ואת הנזקים שהם גורמים לילדינו.

11. מאבק עקבי נגד תרבות הרייטינג בחינוך. אנו רוצים לדעת את האמת על בתי הספר: כמה תלמידים הונשרו לאורך השנים, מי הם אותם התלמידים, מאיזה שכונות וקהילות. אנו רוצים לדעת כמה מושקע בכל בית ספר. אנו צריכים לשבור את קשר סתימת הפיות והסתרת הנתונים מטעם המשרד, הרשויות ומנהלי בתי ספר התומכים בהפרטה.

12. חינוך ציבורי ממלכתי הוא ערך חברתי. וויתור עליו, פירושו וויתור על עתידם ורווחתם של רוב הילדים במדינה.

**משה אופיר**  
סטודנט במחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה  
באוניברסיטה העברית, מורה ביחידת לימודים  
נוער ופעיל בקרן 'אויסר'.

המכילה, בין השאר, את מקצוע האנגלית ברמה של 4 יחידות לפחות ואת מקצוע המתמטיקה ברמה של 3 יחידות לפחות, תקנה לתלמיד זכאות להגיש מועמדות ללימודים אקדמיים.

בשנת 2003, 84.6% ממי שהצליח בבחינות הבגרות עמדו בדרישות סף אלה. שיעור זה הוא הנמוך ביותר שנרשם בשנים האחרונות. פירוש הדבר הוא שרק 93.6% מבני ה-17 עמדו בדרישות הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה. במילים אחרות, בסופו של דבר רק כ-40% מכלל תלמידי ישראל שסיימו את לימודיהם בשנת 2003, זכאים לנסות ולהתקבל ללימודים אוניברסיטאיים ולהבטיח את עתידם.

את הסיפור הרחב יותר על אודות מערכת ההשכלה בישראל יש להמשיך ולספר באמצעות בחינת דרישות הסף האוניברסיטאיות, שדורשות הצלחה גם בבחינות פסיכומטריות ומיומן נרחב. כמו כן, מעקב אחר מוצאם הגאוגרפי והאתני של השורדים, ובחינת יכולותיהם הכלכליות למיומן לימודיהם, ימשיכו לספר את סיפורה של מערכת זו ויחשפו את הקווים הגאוגרפיים, המעמדיים והאתניים שהיא מתווה, וגוזרים את עתידם של תלמידיה.

בעיר. אוור הדרום, אוור שנחשב לאזור הגדול בארץ, ניפק גם הוא מספר מצומצם ביותר של ניגשים.

### זכאות לבגרות

מתוך מי שניגש לבחינות הבגרות יש שקיבלו זכאות לבגרות ויש שלא. ושוב, אוור המרכז ותל אביב מובילים עם אחוז הזכאות הגבוה ביותר, כך שלתלמידים מאזור זה יהיה קל יותר להתקבל לאוניברסיטה. ממצא מעניין מראה שאחוז גדול מאלו שאינם זכאים לבגרות מגיע אף הוא מאזור המרכז. למרות המספר הגבוה של הניגשים, שיעורי ההצלחה נמוכים ביותר. לעומת זאת בעיר ירושלים, העיר שבה אחוז הניגשים הוא הנמוך ביותר, שיעורי ההצלחה הם הגבוהים ביותר.

### קבלה לאוניברסיטה

לאחר שסיים התלמיד את לימודיו העל-יסודיים, והוא נמנה על 39.4% התלמידים שקיבלו זכאות לבגרות, מעוניין התלמיד המאושר ללמוד באוניברסיטה. מהם סיכוייו ללמוד שם? אנו יודעים שתעודת הבגרות כשלעצמה אינה מקנה אפשרות ללמוד במוסד להשכלה גבוהה. מוסדות אלה קבעו כי רק תעודת בגרות

? מדוע מספר רב כל כך של תלמידים אינו מצוי במסגרת לימודים נאותה?  
? על מי מוטלת האשמה – על התלמיד? על מסגרת הלימודים שבה למד? אולי על משרד החינוך?  
? מי הם הילדים שנושרים מבית הספר? באילו ערים או שכונות הם גרים?  
? מה יעלה בגורלם של ילדים אלו? האם יתחילו לעבוד בגיל צעיר? האם ישוטטו ברחובות? האם, בסופו של דבר, ידרדרו לדבר עבירה?

### בחינות בגרות

מכאן אמשיך בסיפורם של יתר התלמידים במערכת החינוך. כעת יש לבדוק האם כל התלמידים שסיימו 12 שנות לימוד זכאים לקבל תעודת בגרות. הנתונים מראים, כי בשנת 2003 ניגשו 67,359 תלמידים לבחינות הבגרות, וזאת מתוך 170,662 שהיו אמורים לגשת. קבוצה זו מהווה רק 39.4% מכלל התלמידים. גם נתונים אלה מעלים כמה שאלות:

? מהו מקום מגוריהם של התלמידים שנבחנו בבחינות הבגרות ושל אלו שלא נבחנו?  
? מה יעלה בגורל התלמידים שלא נבחנו? האם יוכלו לרכוש השכלה אקדמית, או שמא נגזר גורלם לחיים של עבודה מפרכת ללא תגמול הולם?

### הניגשים לבחינות הבגרות

במקרה של הניגשים לבחינות הבגרות הסיפור די ברור: מרבית הניגשים בשנת 2003 הגיעו מאזור המרכז. כמחצית מן הניגשים לבחינות הבגרות גרו באזור זה, אף כל פי שחיים בו כרבע מאוכלוסיית המדינה. לעומת זאת מירושלים, העיר הגדולה ביותר בישראל, ניגשו רק 9% מן התלמידים לבחינות. זהו מספר נמוך למדי, נוכח מספר התלמידים המתגוררים

עוד בצעירותי נטיתי לנסות ולהבין את הסביבה שבה אני חי, וכן אהבתי את העיסוק במספרים ובסטטיסטיקות. במהלך לימודי לתואר השני הצלחתי לשלב בהצלחה את שני התחומים באמצעות לימוד תחום הדעת הסוציולוגי, תחום שעוסק בחקר תופעות חברתיות ובהבנתן, וכן באמצעות תחום הדעת הדמוגרפי, תחום שעוסק בניתוח סטטיסטי של האוכלוסייה. במסגרת החיפוש אחר נושא מעניין לכתיבת עבודת מחקר (תזה) נפגשתי עם מרצים משני התחומים. באחת מן הפגישות שוחחתי עם פרופסור צבי אייזנבך, מרצה בכיר בחוג לדמוגרפיה באוניברסיטה העברית, והוא אמר לי כך:

"משה, תראה עבודת מחקר כמותית (סטטיסטית מ.א.) ניתן לעשות על כל נושא, אך עבודה מצטיינת אמורה להיות ייחודית. היא תהיה ייחודית רק אם תבין את הסיפור שמאחורי המספרים. אתה חייב לקלוט את הסיפור שהמספרים מספרים לך. אם תעשה זאת, זו תהיה עבודת מחקר מדהימה".

מפרופסור אייזנבך למדתי שאכן למספרים אין כל משמעות ללא הסיפור שהם מספרים. במאמר זה אספר חלק מן הסיפור של ההשכלה בישראל, באמצעות שילוב בין תובנות סוציולוגיות ודמוגרפיות. הנתונים שבהם אסתייע לקוחים מן 'השנתון הסטטיסטי של ישראל' ומ'מרכז אדווה', ועוסקים בשנת הלימודים 2003.

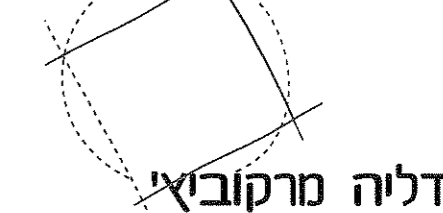
### נשירה מבתי ספר

את הסיפור אתחיל בילדים, אשר מגיעים למערכת החינוך, אך נושרים ממנה. בשנת 2003 למדו בישראל 351,099 תלמידים בכיתות ט'-י"ב, מתוכם נשרו 15,375. במילים אחרות, בשנת לימודים אחת, 4.4% מן הילומדים לא מצאו את מקומם במסגרת הבית ספרית. נתון זה מעלה שאלות מספר:

## החלוקה על פי מחוזות, ניגשים לבגרות, זכאים ולא זכאים

מחוז	ניגשו לבחינות	אחוז	זכאים	אחוז	לא זכאים	אחוז
ירושלים	6,097	9%	4,295	6%	1,802	3%
הצפון	8,065	12%	5,505	8%	2,560	4%
חיפה	8,865	13%	6,252	9%	2,613	4%
מרכז	19,651	29%	13,847	21%	5,084	8%
תל-אביב	12,450	18%	8,684	13%	3,766	5%
הדרום	10,472	16%	7,245	11%	3,227	5%





החינוכית הישראלית עדיין מדברים בהתלהבות על רפורמות מן הסוג הזה, וזאת בשעה שהמצב הולך ומחמיר.

ב-3 השנים האחרונות היינו עדים לשורה של מכות שספגה מערכת החינוך: הרחבת סל ההטבות של אזור עדיפות א' (בעיקר לתושבי ההתנחלויות), קיצוץ 'אגף שחי' שהופקד על פיתוח פרויקטים בפריפריה, קיצוץ 'האגף לקידום נוער' שמטפל בנוער מנותק, בניית בתי ספר שש-שנתיים בניסיון להצמיד את חטיבות הביניים לבתי הספר התיכוניים, ובכך להעביר את האחריות על החטיבות אל הרשות המקומית, ועוד. חלום הבלהות שמשרטט לנו המשרד הופך את החינוך העני לעני יותר. מתחת לסבך של מילים עדכניות הכוללות (תמיד) מושגים כמו דמוקרטיה, שוויון, אוטונומיה, בחירה וייעול, מתנהלות להן (לפחות) שתי מערכות חינוך נפרדות. האחת הופכת את המושגים הנ"ל לבני קיימא, בעוד שבאחרת הם משמשים כתפאורת רקע בלבד למערכת בקריסה.

אין מעמד מחייב. הוועדה הוקמה ללא התחייבות ממשלתית משום סוג שהוא, ומבלי שהמדינה תתחייב לממן את מסקנותיה. יתרה מכך, כמה מהמלצות הוועדה חותרות להחלשת המערכת באמצעות הפרטתה. הוועדה ממליצה למשל על ביטול משרדי המחוזות של משרד החינוך, על הנהגת שכר דיפרנציאלי למורים על פי תפוקות, על הקמת מנגנוני הערכה פרטיים שיעריכו את עבודת המורים, על פירוק ארגוני המורים ועוד. אמנם, הדוח ממליץ גם על הרחבת שעות הלימוד באמצעות יום לימודים ארוך, אולם נראה כי יישום מסקנה זו אינו סביר, משום שהאוצר מוכן לתקצב את המערכת בסכום של 2 מיליארד ש"ח בלבד. זהו התקצוב הנמוך ביותר של מערכת החינוך בשנים האחרונות, סכום שבוודאי אינו יכול לממן תוספת של שעות הוראה.

הדוח מתייחס אל מערכת החינוך כאל ארגון עסקי. ניסיונות מן הסוג הזה כבר נעשו בעבר בארץ ובעולם. התוצאות מעידות שוב ושוב על העמקת הפערים, כי חינוך, איד לומר, זה לא עסק. למרות זאת, במציאות

מנתוני 'מרכז אדוה' עולה כי קיים מתאם גבוה בין רמת ההכנסה הממוצעת ביישוב ובין שיעור הזכאות לתעודת בגרות. בעוד העיירות העניות מציגות הישגים דלים – אופקים עם 27% זכאים מכלל בני ה-17 ביישוב, עכו – 30%, לוד – 33%, שדרות – 33%, בית שמש – 35% וקריית-ים – 37%, מציגים האזורים המבוססים הישגים מרשימים:

בתל אביב – 56%, רעננה – 61%, גבעתיים – 65%, מבשרת – 64%, טבעון – 68%, מכבים-רעות – 87% ועוד. למעשה, מרבית היישובים שבהם למעלה מ-50% מסך הלומדים משיגים תעודת הבגרות הם יישובים ותיקים או יישובים מבוססים במרכז הארץ.

מדוע בבית שאן שיעור הזכאים מקרב בני ה-17 עומד על 45%, בעוד שיעור הזכאים במועצה המקומית עמק בית שאן עומד על 74%? כיצד ניתן להסביר את הפער הזה?

חלק מן התשובה לשאלה מורכבת ומטרידה זו טמון במדיניות הכפולה שמנהל משרד החינוך בשנים האחרונות: מתן הרשאה להקמת בתי ספר ייחודיים, גיוס כספים ממקורות עסקיים, עלייה במשקל ההוצאה הפרטית בחינוך, התפשטות החינוך האפור, ניהול 'כלכלת פרויקטים' מורכבת ומסועפת ועוד – כל אלה ממשיכים להעמיק את הפער שבין שתי מערכות החינוך.

משרד החינוך מנסה להתמודד עם המציאות הזו באמצעות הקמת ועדות ופרסום דוחות. מאז שנות ה-80 היינו עדים למספר רב של ועדות מסוגים ומינים שונים, ובהם: 'ועדת שושני', 'ועדת גפני', 'ועדת וולנסקי', 'ועדת ווינשטיין' ועוד. גם בשנה זו מתמקד הדיון בחינוך בהמלצות של ועדה נוספת 'ועדת דברת'. כמו מרבית הוועדות, גם לוועדה זו

בשנה החולפת רשמו לעצמם היישובים המבוססים את שיעור הזכאים הגבוה ביותר לתעודת בגרות: 63%. בעיירות הפיתוח, לעומת זאת, השיגו 49% בלבד את התעודה הנכספת. עם הנתונים הללו יפתח משרד החינוך בעוד מספר חודשים שנת לימודים נוספת. האם השנה הזו תהיה שונה במשהו מקודמתה? אני בספק.

בשנים האחרונות נדמה כי מערכת החינוך צועדת ללא מצפן, ללא מטרה וללא תחושת כיוון. המתבונן על מפת ההישגים ועל דפוסי המדיניות, מרגיש כי הוא נקלע לאתר מפוצל, שיש בו מערכות חינוך שונות הפועלות בו-זמנית. החינוך בפריפריה תמיד השתרך אחרי המערכת המתוחכמת והמשוכללת שבאזורים המבוססים. בעוד האזורים המבוססים מתהדרים בחינוך עיוני משובח, מדשדשים השוליים עם בתי ספר 'מקיפים' ו'מקצועיים' – שהם כינוי היגייני למערכות ענק המכילות אלפי תלמידים. למרות כל זאת, הנתונים נראים מעודדים: בשנה החולפת חל גידול יחסי בשיעור הזכאים לתעודת הבגרות: 46.8% מכלל בני ה-17 בישראל קיבלו תעודת בגרות, לעומת 46.5% בשנת 2002 ו-43.8% בלבד ב-2001. אולם, כל זאת רק לכאורה. לצד העלייה המתונה בשיעור הזכאים, יורד בהתמדה שיעור הלומדים: בשנת 2003 למדו בכיתה י"ב 79.3% מכלל בני ה-17 בישראל. בשנת 2002 עמד שיעור הלומדים על 79.8% ובשנת 2001 על 75.4% בלבד.

ריבוי הזכאים, ועמו גידול מתמיד במספר הנושרים, מלמד על תהליך הקיטוב העמוק שעובר החינוך בישראל. תהליך זה אינו מנותק מן הקיטוב הכלכלי והחברתי, שמתרחב גם הוא בהתמדה.



מתוך 'בית-ספר' - פרויקט צילום בתערוכה במוזיאון הרצליה, ובמשכן לאמנות בעין-חרוז וכספר בהוצאת הקיבוץ המאוחד. צילום אסנת בר אור

יצחק חופי-חפוטת

דוקטורנט בבית ספר לחינוך באוניברסיטת העברית. פעיל בקרן 'איסוף'.



כשעליסה התלבטה בין השבילים של ארץ הפלאות, יעץ לה החתול הנבון לבחור בתואי שמוביל אל היעד שאליו היא מבקשת להגיע. לנו אין חתול נבון, לכן מערכת החינוך מנסחת מדי כמה שנים רפורמה חדשה, שמכוונת אל דרך אחרת ואל מטרות שונות בתכלית.

ועדת דברתי, כידוע, מכונה על שם העומד בראשה – הכלכלן שלמה דברתי. בסוף שנת 2004 פרסמה הוועדה דוח עב כרס ובו המלצה על רפורמה מקיפה במערכת החינוך. אמנם, הדוח מגיע למערכת המשוועת לשינוי, אולם דווקא בשל כך חשוב לעמוד על ההשלכות השונות שעלולות לנבוע מיישומו. בעיקר חשוב לשאול עד כמה מתאימה הרפתקה חינוכית זו למציאות הישראלית, ועד כמה היא מתחשבת בנתונים הכלכליים, התרבותיים והפוליטיים של החברה הישראלית.

מערכת החינוך צריכה להפסיק לצאת להרפתקאות, ולהתחיל לנהוג בתבונה ובאחריות. בעבר כבר הולידו מגוון ועדות ודוחות חינוכיים פרויקטים שנויים במחלוקת, כמו תכנית "הרפורמה" שיושמה בשלהי שנות ה-60. גולת הכותרת של "הרפורמה" הייתה תכנית ה"אינטגרציה", וזו – יותר משיצרה מיוג, יצרה הפרדות והבחנות בין תלמידים. תכניות ניסיוניות אחרות, כמו "השפה כמכלול" או "שיטת הבדידים", בודדו את יכולת החשיבה של התלמידים במקום להרחיבה לאופקים חדשים.

הדוח הנוכחי עוסק בשינוי בסדר גודל ממלכתי, שינויי שישפיע על המורים, החורים והתלמידים. לדוח השפעה מרחיקת לכת גם על המשק, אי לכך יש לבדוק לפי קני מידה מקצועיים את כל ההיבטים הכרוכים ביישומו. יש לזכור כי החברה הישראלית ספוגה ניירות ותאוריות שכוונותיהן טובות. אי לכך,

יש לוודא שהביצוע ייקח בחשבון את כושר היישום של הדוח במציאות הישראלית המורכבת.

על אף הביקורת החריפה ומשנה הזהירות, אנו מבקשים להתייחס גם להיבטים החיוביים המצויים בדוח דברתי, כי בעיקרון, מרביתנו, כולל המורים שבתוכנו, מסכימים שיש צורך בדוח דברתי מן הטעמים הבאים:

הדוח עושה מה שלא עשו כבר למעלה מ-36 שנים, ולמעשה מאז ימי שר החינוך זלמן ארן. לראשונה מזה שנים, דוח ממלכתי עומד על הכשלים של מערכת החינוך בישראל, ובמקביל מציע רפורמה רצינית ומקיפה כדי להתגבר עליהם.

הדוח מתייחס ברצינות לאוכלוסיות המוחלשות, ומוטרד מן הפערים הקיימים.

הדוח מודע להשלכות שיש לחינוך על תחומי החברה, הביטחון, הכלכלה, הרווחה וכן על הזהות הישראלית.

הדוח מציב רף גבוה ותובע את העלאת רמת הניהול וההוראה במערכת החינוך.

הדוח מציע מהפכה חיובית ביחס לבחינות הבגרות, תוך חיזוק המרכיב של בחינות המגן בציון הבגרות הסופי. בו זמנית, הדוח גם דורש מן האוניברסיטאות כי יכירו במבנה החדש של תעודת הבגרות.

למרות זאת, חשוב להעלות שאלות הנוגעות בסוגיות ובבעיות שהדוח מתעלם מהן:

האם הדוח מסוגל לממש את יעדיו, בעיקר נוכח הקיצוצים התקציביים שמערכת החינוך ספגה בשנים האחרונות? האם ניתן לחולל רפורמות ללא מערכת תקצוב הולמת?

מדוע אין בדוח סימני שאלה, התלבטויות והתחבטויות המאפיינות אנשי חינוך? הדוח רווי בקביעות חד משמעיות המתוות דרך אפשרית אחת. האם אין מקום ליישום חשיבה שיתופית יותר?

מדוע אין בדוח חיווי תהליכים? היכן, למשל, עלולים להיות קשיים, ומה הן נקודות התורפה?

מדוע אין שיתוף של תלמידים בתהליך? אף אחד מחברי הוועדה לא השכיל להקשיב ללקוחות של בית הספר, קרי: התלמידים. חשוב להיוועץ בתלמידים בשאלות הנוגעות ליום-יום החינוכי, כמו: מועדי חופשות, היקפי בחינות, תחומי לימוד מועדפים, ועוד.

מדוע הדוח מתעלם מן המערכת הפוליטית? כיצד ניתן להפקיד את שכרם של מאות אלפי עובדים בידי הרשויות המקומיות, שחלקן הגדול עומד על סף פשיטת רגל?

מה עושים עם אלפי המורים שיפוטרו? מי עתיד לקלוט אותם? מי יכשיר אותם למקצועות חלופיים? מה תהיה החלופה? ומי, לכל הרוחות, יטפל במצוקות הילדים של מפורטי מערכת החינוך?

אילו ערבויות מציע הדוח? כיצד הוא יכול להימנע מקיבוע המערכת בדפוסים של אי-שוויון, אשר יחזרו ואף ישחזרו את המבנה התרבותי-מעמדי? כל בר בי

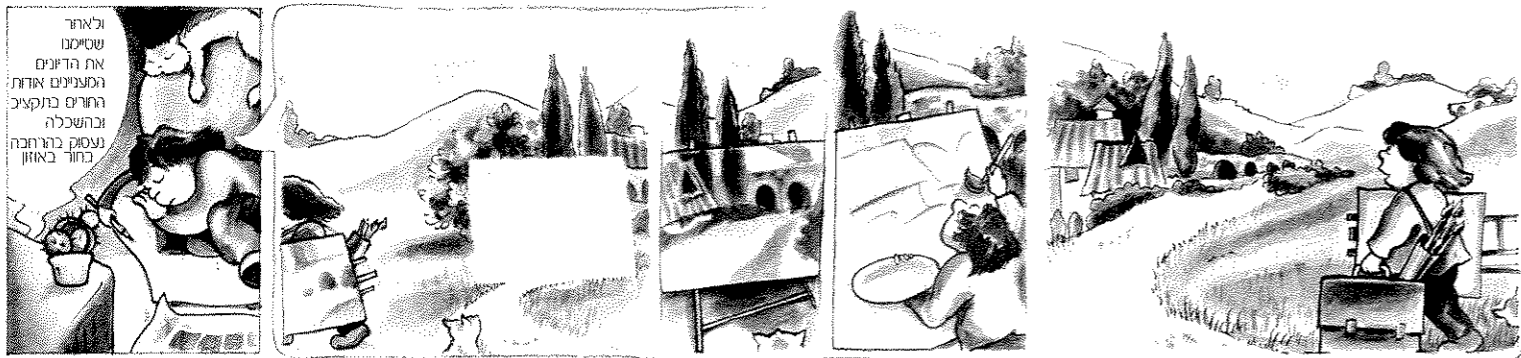
רב יודע שחינוך המושתת על תפיסות כלכליות רק יחריף את הפערים הכלכליים הקיימים ויעצים אותם. כמו כן, אין לשכוח את הכוונה לבטל את הלימודים בימי שישי, מצב שיוביל להחרפת הפער בין בעלי האמצעים – אלה שיוכלו להעסיק את ילדיהם ביום חופש נוסף – לבין חסרי האמצעים, אלו שילדיהם יישארו ללא מסגרת הולמת.

בהקשר זה, חשוב לבקר גם את הנתונים שמציגה מערכת החינוך. כך, למשל, טוענים במשרד החינוך כי בתוך פחות מ-3 שנים, ישראל קפצה מן המקום ה-28 בדירוג העולמי במתמטיקה ומדעים למקום ה-19 (מבוסס על מחקרי Timss). "קפיצה" זו לא התאפשרה עקב שיפור אמיתי בהישגים הלימודיים, אלא בשל מניפולציה סטטיסטית שגרמה להוצאת האוכלוסייה החרדית והערבית מן המדגם. לפני שפונים אל ה"קפיצות", חשוב לתת את הדעת על ההתדרדרות של ישראל מן המקום הראשון בשנת 1964, אל המצב העגום שבו אנו נמצאים כיום.

לפיכך חשוב לזכור:

בית ספר אינו מפעל. כל המושגים והביטויים שלקוחים מעולם הכלכלה והרווח המופיעים בדוח אינם מתאימים לחינוך, כשם אינם מתאימים לחקלאות (ראו מה קרה למעשה החינוכי מאז שאומצו בו מטאפורות ודימויים מעולם החקלאות, כמו "טיפוח", "נשירה" ו"אקלים בית ספרי"). מי שמתייחס למורים במונחים של אינפלציה, יבקש בעתיד גם לקצץ במספר התלמידים (בהקשר זה ראו את דבריו של בנימין נתניהו – הוא כבר הפליג בשבחו של התא המשפחתי הקטן).

המשמעות המיידית של הצעת החינוך על השביל הכלכלי היא יצירת מערכת חינוך "אפורה" למבוססים בלבד. בהקשר זה יש לומר כי אפור אינו הצבע שהולם את הסיטואציה החינוכית החדשה,

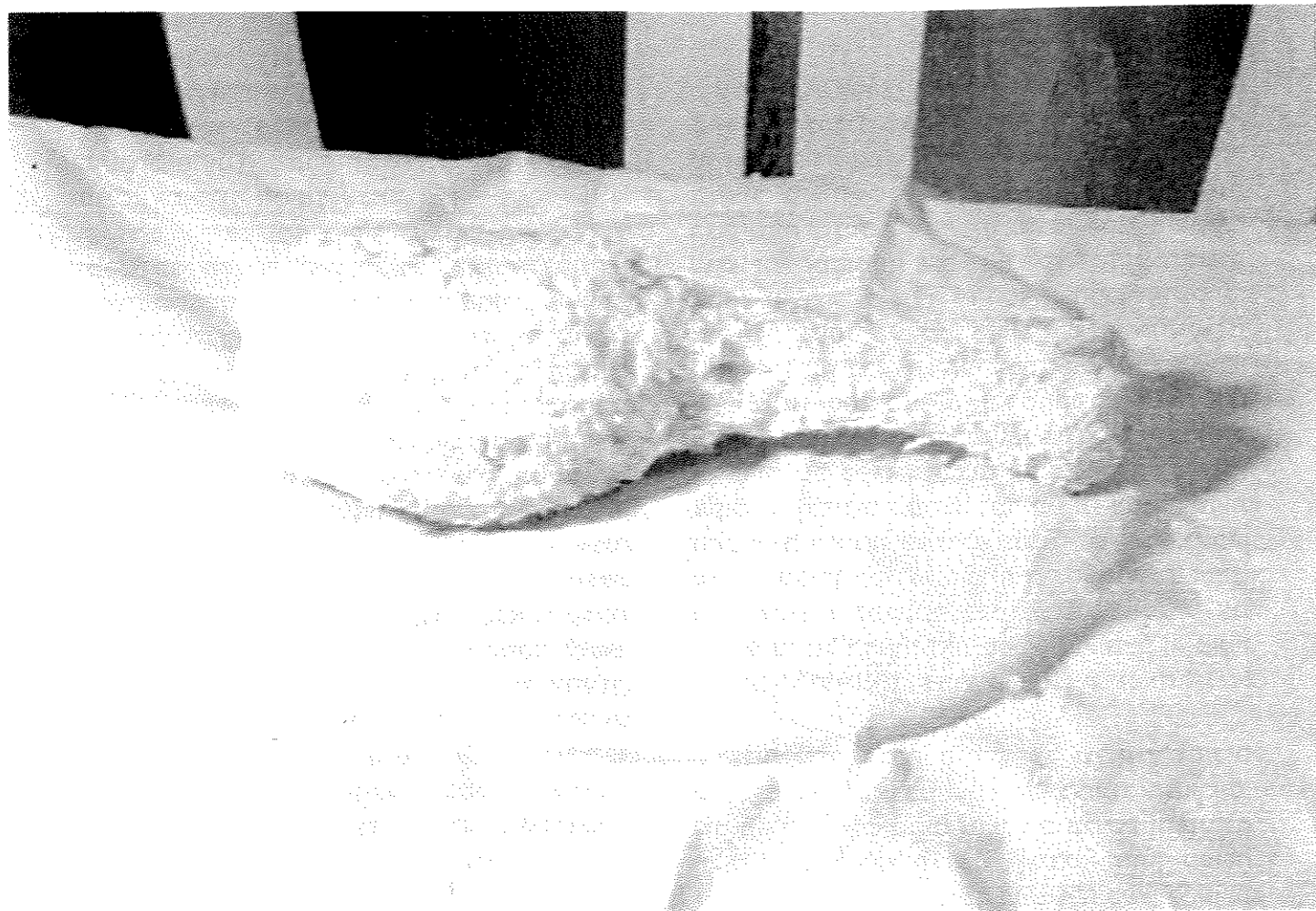


איור: יעל פושקין (2005)

## 'הישרדות!'

### סנדרה רנדל

סטודנטית בשנה הרביעית בבצלאל.  
במחלקה לצורפות וריכות פרויקט אבייב



'הישרדות!', לחם אחיד, בד. סנדרה, 2005. העבודה  
'הישרדות' נעשתה במהלך הקורס 'מדימוי לאובייקט'  
(מרצה: ראובן זחבי), במסגרת לימודי בבצלאל. את  
ההשראה לעבודה קיבלתי ממפגשים עיוניים שהתקיימו  
ב'אייספי'. ישנן שכבות חברתיות שנוקות לדמיון רב  
כדי לשרוד מצבים שונים. העבודה מבטאת את השילוב  
שבין הממשי לבדוי: על צלחתו של הסועד העני מונחת  
שוק של עוף, שהיא, למעשה, לא יותר מנתח דחוס  
של לחם.

וצריך להתחיל לדבר על מערכת חינוך חלשה, על  
מנהלים חלשים ועל מורים חלשים. התלמידים, הם  
המוחלשים במשוואה הזו. היטיב להגדיר זאת ריש  
לקיש: "אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברול  
[...ומשנתו אינה סדורה עליו...]. בשביל רבו שאינו  
מסביר לו פנים (תענית ז, עמוד ב).

הפקדת כוח עצום כל כך בידי המנהלים היא  
בבחינת כוח שגורר איום, עריצות, שתלטנות והפחדה.  
במקום להדגיש את האלמנט התחרותי, צריך לדבר  
על תהליכים, ערכים, מודעות, פלורליזם חשיבתי,  
כבוד לזולת ואהבת אדם. רק מהלכים מעין אלו  
ירחיבו את הדעת ויצליחו להתמודד עם הפערים  
העצומים בהישגים.

התלמידים הוא כשלעצמו מודל חינוכי רע מאוד.  
עם מודל כזה מי צריך מחנכים? מודל ללא פרטנרים  
וללא דיאלוג מעמיק ומכבד, הוא מודל שעתידי  
להיכשל ברמה החינוכית והיישומית כאחד.

ולכן אולי מוטב לקרוא לה מערכת חינוך מוזהבת,  
פרטית ואליטיסטית. מי יכול למנוע את המהלך הזה  
כיום? אנו יודעים כי מי שמרחיק את ילדיו ממסגרות  
חינוך שבהן יש אתיופים, מרוקאים, ש"סניקים וכיוצא  
באלה ילדי חמודות, גם ידיר את עצמו ואת רגלי  
ילדיו מחינוך בנוסח דברת.

תחרות כזו מבטלת את החלש ומחזקת את  
החזק. אך טבעי הוא שמנהלים חזקים, בעלי כישורים  
ארגוניים טובים וקשרים מצוינים עם בעלי הון, יאיישו  
מראש את בתי הספר החזקים. המוחלשים יגועו  
בתאמה, או ימשיכו להתבוסס בחינוך בינוני שאינו  
מוביל להישגים גבוהים.

יותר. הדיון אינו מקדיש מספיק מקום לסוגיית  
התכנים. לפני שדנים בביזור, מדיניות, מנהל ותקציבים,  
צריך לשאול אילו יעדים ואיזו מטרה ערכית אמורה  
כל הלוגיסטיקה הזו למלא.

האחריות על המצב אינה של התלמידים אלא  
של מערכת החינוך על מנהיגיה, מנהליה ומוריה. די  
נוח לדבר על תלמידים חלשים. תחת זאת, חשוב



# פוליטיזציה של החינוך: על מנהל החינוך האזורי בעקבות דוח דברת

## מיכל דחוח-הלו

דוקטורנטית במחלקה לגאוגרפיה  
באוניברסיטה העברית. המתמחה בתחום  
שיתופי פעולה מוניציפליים ופעילה בקרן  
"אייסקי".



החלשות ולקבוע את גבולותיו של מנהל החינוך האזורי. למרות רצון מחברי הדוח להתחשב ב"מאפיינים גאוגרפיים ויישוביים" בקביעת הגבולות, הם יאלצו, כפי שקרה בתחום התכנון והבנייה, לקבוע מסגרת מנהלית אחת ל"שאריות" של רשויות מקומיות שלא מצאו להן מסגרת באופן עצמאי, ושלא מתקיים ביניהן קשר כלכלי, חברתי או גאוגרפי. שותפות כזו תהיה רק למראית עין, ולמעשה כל רשות תפעל בפני עצמה ללא תיאום וללא שיתוף פעולה. זאת ועוד, בראש מח"א כפוי יעמוד אדם שהוא מינוי של משרד החינוך, קרי: עוד מינוי פוליטי.

סגור מתוקצבת לפי גובה ההוצאות ולא לפי מגבלה תקציבית. תקצוב מסוג זה מעודד אי-יעילות כספית, מצב שאף יחדיף במח"א המשותף. למשל, פרנסי מח"א משותף יכולים להגיש את חשבון ההוצאות לגזברי הרשויות המקומיות, ואלו יהיו חייבים לשלם אותו (לפי קריטריונים שלא נקבעו). מאחר שמדובר בשותפות לא תחרותית במגזר הציבורי, השגת התייעלות או יוזמה להתייעלות מצד הרשויות תהיה קשה, שהרי מצבה הספציפי של כל רשות מקומית מציב מגבלה תקציבית אחרת. כאשר יש מחלוקות בין הרשויות השותפות לגבי סדרי עדיפויות של הקצאת תקציבים, לרוב נקלעים למבוי סתום ולתסכול ולא לפתרון מוסכם. על כל פנים, זהו המצב בתחום התכנון והבנייה, ואין כל סיבה שהמצב יהיה שונה בתחום החינוך כשמדובר באותם ראשי רשויות, באותה מערכת תקציבית ובאותה תרבות ארגונית-פוליטית.

דרך נוספת לבובו כספים היא במח"א משותף (הכפוי והוולונטרי כאחד), המחייב את קיומו של מנגנון ארגוני. נוסף על מנגנון זה, תמשיך הרשות המקומית להעסיק באופן נפרד עובדי חינוך נוספים (שאינם כ"א בהוראה) באמצעות התקציב המוניציפלי, וזאת כדי לשמור על אינטרסים ייחודיים ועל סדרי עדיפויות מקומיים. תוצאה אפשרית אחת של מהלך זה היא בובו כספי ציבור שינבע מכפילות התפקידים. כפילויות אלה ייווצרו בעיקר בשל חוסר תיאום, אך גם במודע ובמכוון. גם סוגיית הפיקוח על העסקת עובדי המח"א בעייתית: הפיקוח על כוח האדם ועל השכר ברשויות המקומיות, כולל במסגרות המוניציפליות המשותפות, נמצא בידי משרד הפנים. עיסוק בנושא זה דורש ידע מקצועי וניסיון רב בשל המורכבות של הסכמי העבודה במגזר הציבורי ובשל השונות הרבה ברשויות המקומיות. כיום, למרות הניסיון הרב שצבר משרד הפנים, הפיקוח על כוח האדם ועל השכר ברשויות המקומיות הולך מדחי אל דחי. לאור זאת, ספק רב אם משרד החינוך, שהוא טירון בפיקוח מסוג זה, יוכל למלא את תפקידו כראוי. פיקוח לקוי יהווה פרצה לחריגות בהעסקה ובהוצאות השכר, ואלו יפלו על כתפיהן של הרשויות המקומיות ויעמיקו את גירעונותיהן. מסיבות אלו אני ממליצה לזהות מהר ככל שניתן את מוגבלות המח"א, וזאת עוד לפני שהמודל מיושם. כמו כן, יש לתת את הדעת על מגוון הפתרונות לבעיות שעלולות להיווצר, וזאת במסגרת כללים מקצועיים מפורטים, שוויוניים ושקופים.



**שלישית,** על פי דוח דברת, מח"א יתפקד כמשק סגור, כלומר ההכנסות וההוצאות בגין תפעול מערכת החינוך ינוהלו בחשבון מאוזן ונפרד מיתר סעיפי התקציב הרגילים של הרשויות המקומיות. מהניסיון בתחום התכנון והבנייה עולה כי מסגרת של משק

(בשלהי שנת 2004) שהרשויות המקומיות עולות על משרדי הממשלה בכל הנוגע לשחיתות. דבר נוסף, מח"א יוקם רק במקרה של "ניהול כספי תקין, לרבות תקציב מאוזן של הרשות המקומית/הרשויות המקומיות". מתוך דוח נתונים כספיים מבוקרים לרשויות המקומיות שהוציא משרד הפנים לשנת 2003 עולה כי כ-85% מהרשויות המקומיות סיימו את שנת 2003 בגירעון. מדובר במגמה מתמשכת של הידרדרות ברשויות המקומיות. מכאן עולה שנוכח לסוף שנת 2004 כ-85% מהרשויות המקומיות אינן רשאיות למעשה להקים בתחומן מח"א. אם נבחן את הרשויות על פי שני תנאים אלו, ספק אם ימצאו אפילו 10 צדיקים בסדום. למרות התנאים, הרשויות המקומיות השונות ישתדלו אצל השר האחראי כדי שיכריז עליהן כמח"א, ועדיף מח"א לרשות אחת, כיוון שמח"א המשותף לכמה רשויות יחליש את עצמאותה של הרשות ואת סמכויותיה. מצב זה מזמין לחצים פוליטיים גדולים על שרת החינוך.

**שנית,** דוח דברת ממליץ על שלושה מודלים עיקריים של התארגנות במנהל החינוך האזוריים. שני המודלים הראשונים מבוססים על שיתוף פעולה וולונטרי, ואילו המודל השלישי מבטא שיתוף פעולה כפוי. נשאלת השאלה כאשר הממשלה מורה לרשויות המקומיות באמצעות חקיקה להתאגד באופן "וולנטרי", האם מדובר על בחירה או על כפייה? יתרה מכך, התאגדות וולונטרית תיצור מצב שבו רשות חזקה תבחר להתאגד עם רשות חזקה אחרת. הרשויות החלשות, לעומת זאת, יכנסו תחת המודל השלישי, כלומר הן יאוגדו בכפייה. בדוח נאמר מפורשות שרשויות שלא יצליחו להתאגד בהסכמה, יתאגדו על פי ההחלטה של משרד החינוך. כלומר, משרד החינוך עתיד לכפות שיתוף פעולה על הרשויות

חלק ניכר מדוח דברת עוסק ברפורמה ארגונית ומנהלית, אשר במסגרתה יוקמו שלושה דרגי ניהול במערכת החינוך: משרד החינוך, מנהל חינוך אזורי (מח"א) ומוסדות החינוך עצמם.

מח"א הוא מסגרת לשיתוף פעולה מוניציפלי בתחום החינוך. מסגרות כאלה קיימות בארץ בתחומים שונים: ביוב, כבאות, תעשייה, תכנון ובנייה וכו'. בהמלצות דברת לעניין המח"א ויישומן קיים ערפול רב. הערפול נובע מן הקושי להגדיר את המבנה המנהלי החדש ומחילוקי דעות בלתי פתורים בין מומחים שהשתתפו בגיבוש הרעיון, ואולי גם מחוסר היכרות עם הניסיון בארץ בתחום שיתופי פעולה מוניציפליים. משיחה שקיימתי עם מר יצחק דניצ'גר, יו"ר ועדת המשנה של דוח דברת לעניין המח"א, עולה כי אסטרטגיות הפעולה ליישום ההמלצות ייקבעו רק לאחר קבלת ההמלצות, ובמסגרת עבודתו של צוות המטה ליישום התכנית הלאומית לחינוך שעל יד שרת החינוך. לדעתי קיים קושי ביישום, והוא נובע בחלקו מטשטוש בהגדרות ובהמלצות, טשטוש שיביא בסופו של דבר לפוליטיזציה בקבלת ההחלטות במערכת החינוך ולבובו כספים. מפאת קוצר היריעה אציג רק כמה דוגמאות לטשטוש זה:

**ראשית,** על פי לשון הדוח, כדי להקים מח"א נדרש "מנהל תקין של הרשות המקומית/הרשויות המקומיות בכלל ומערכות החינוך בפרט". מכאן עולה השאלה מהו אמות המידה לקביעת המושג החמקמק "מנהל תקין" ומי יקבע אמות מידה אלה. מי שמעורה בתחום הרשויות המקומיות יודע שמנהל תקין הוא מהו והלאה. עיון בדוחות שפרסם משרד מבקר המדינה בנוגע לתפקוד הרשויות, מציג את התמונה העגומה במלואה. גם היועץ המשפטי לממשלה הזכיר לנו



סטודנט שנה רביעית בבית הספר לרפואה  
'הדסה עין כרם' באוניברסיטה העברית.  
ומנחה קבוצת הדוקטורנטים בקורס 'אייסוף'.

רבים כתבו על החשיבות החברתית והמוסרית של שוויון ההזדמנויות בהקשר של נגישות להשכלה בכלל ולהשכלה גבוהה בפרט. ויכוח בעניין זה מתנהל תמיד בפי אנשי מדעי הרוח והחברה. למעשה, אפשר לחלק את הדעות לשתיים: העמדה הקפיטליסטית הגורסת כי השכלה גבוהה אינה צריכה להיות נחלתה של כלל האוכלוסייה, ולכן כמו בכלכלת שוק רגילה, ניתן וצריך לקנות אותה בכסף, והעמדה הסוציאליסטית שלפיה ההשכלה צריכה להיות נגישה לכול, בלי ששיקול כלכלי יפריע לאף אדם לממש את יכולותיו ושאיפותיו.

בהיותי סטודנט לרפואה, אני מבקש לבחון את הנושא מנקודת מבט שונה מעט. כמי שנוטה אחרי המדעים המדויקים, חיפשתי מודל מוצלח מהתחום שאני מכיר יותר מכול. לאחר מחשבה מרובה, החלטתי לאמץ את המודל של מערכת החיסון של גוף האדם. מודל זה הוא חינוכי ממדרגה ראשונה, שכן אלמלא היה מוצלח לא הייתה מתקיימת האנושות, ומסופקני אם היו מתקיימים חיים כלשהם על פני הכוכב.

בשלב זה רבים בוודאי מרימים גבה: מה בין השכלה גבוהה ובין מערכת החיסון? נשמע מוזר, אך לא כך הוא. בשורות הבאות אנסה להציג את הדמיון שבין שתי המערכות. אני מקווה שנוכל ללמוד דבר או שניים מן המערכת המופלאה הזאת אשר שוכנת בגופם של כל אחד ואחת מאתנו.

מערכת החיסון האנושית מורכבת משתי מערכות: האחת היא מערכת החיסון הקבועה INNATE אשר משותפת לנו וליצורים נמוכים יותר. מערכת זו מתמודדת ראשונה מול כל גוף זר המנסה לחדור אל גופנו. זוהי מערכת סטטית אשר אינה "לומדת". השנייה היא מערכת החיסון האדפטיבית (המסתגלת)

זוהי המערכת ה"לומדת", המאפשרת לגופנו להתמודד עם כל חומר או יצור חי שהיה או שיהיה אי פעם בטבע. בדיון שלנו נתמקד במערכת החיסון המסתגלת.

כדי לקיים מערכת חיסון שתדע להתמודד עם כל איום, מחוייב גוף האדם במערכת יעילה ומורכבת של "השכלה גבוהה". על כל בוגר מוטלת משימה כבדה במיוחד – להילחם בכל מחיר בסכנות האורבות לגופנו, ויש כאלו לא מעט. במלחמה הזאת אין פשרות, משום שמספיק חיידק או נגיף אחד, מתוך מיליארדי חיידקים ונגיפים, שהמערכת לא תצליח למצוא לו תשובה – בשביל לגרום קטסטרופה שסופה העגום הוא נכות או מוות.

הסיפור כולו מתחיל במח העצם, שם נולדים כל תאי הדם. התאים נולדים שווים, ומתחילים את מסלול לימודיהם בשקדנות רבה. התאים הבוגרים יצאו למסע אל מערכת הדם ההיקפית, שם הם יתפקדו במגוון תפקידים: תאי הדם האדומים, הטסיות והתאים הלבנים של מערכת החיסון.

כל תאי מערכת החיסון המסתגלת נולדים במח העצם מתא אב אחד, ומתמיינים. העיקרון הראשון הוא שכולם עוברים תהליך הכשרה, בלי הבדל דת גוע או מין. אף תא לא עוזב את מח העצם לפני שסיים בהצלחה את כל שלבי הלימוד שלו. למרות זאת, קיים בתהליך זה שיקול כלכלי לא קטן, המעלה את השאלה המתבקשת: מדוע הגוף שלנו כל כך סוציאליסטי? למה בעצם לא להגביל מראש את מכסות הלומדים? גוף האדם הוא אחד הארגונים היעילים ביותר מבחינה כלכלית, אם לא היעיל שבהם. המערכת מתוכננת כך שכל מטבע אנרגטי, המכונה ATP (והו השקל או הדולר, של גופנו אם תרצו) מנוצל בצורה הטובה ביותר. אין בזבוזים ואין גירעונות. או מדוע מבזבז הגוף, כביכול, כסף רב כל כך על

השכלה? התשובה פשוטה: זה שווה לו. מרגע שהחלה ההתמיינות של תאי מערכת החיסון נוצרות שתי קבוצות: המערכת התאית תאי T שתפקידם להילחם בעיקר בחיידקים על ידי בליעתם, ותאי המערכת הנוגדנית – תאי B, שתפקידם להילחם בעיקר בוורוסים על ידי היקשרות אליהם. מובן שיש אינטראקציות שונות בין שני סוגי התאים, אך לשם הפשטת הדיון נשאיר את ההסבר התפקודי ברמה הזאת.

העיקרון השני של מערכת החיסון הוא ההתמחות. לשם כך קיימות שתי "אוניברסיטאות" שונות: האוניברסיטה של המערכת הנוגדנית, השוכנת במח העצם, והאוניברסיטה למדעי החיסון התאי, השוכנת באיבר התימוס. ב"מוסדות" אלו, לא בוחנים את האמצעים הכלכליים של המשתתפים. כאן יסיימו רק הטובים ביותר. מי שחסרים לו הכישורים הנדרשים, או מי ש"ועדה מיוחדת" מצאה שהוא עשוי להזיק ל"חברה" (כלומר תאים שעשויים לתקוף את הגוף עצמו), מודח מן הלימודים ואינו זוכה להמשיך. הבוגרים המאושרים זוכים לצאת אל "שוק העבודה", כלומר אל זרם הדם או אל בלוטות לימפטיות, שם יתמודדו יום יום מול פתוגנים (גופים זרים). כאשר תא מסוים יזהה איום נגדו, הוא ידע להילחם: התא יחזור לשכפול במח העצם, ולאחר פרק זמן לא רב יהיו זרם הדם תאים מומחים שהם העתקים שלו. העיקרון השלישי, אם כן הוא עקרון ה"התייעלות". בגוף אין אינפלציה של מקצועות, ולכן גם אין אבטלה. העיקרון הרביעי, אם תרצו, הוא "הזיכרון הארגוני". כאשר הגוף ייתקל במזהם מסוים הוא יזכור אותו לעולם, ובפעם הבאה שיראה אותו ילחם בו ביעילות רבה יותר. תכונה זו אינה קיימת תמיד במערכת החינוך – זו הרי מסרבת פעם אחר פעם ללמוד מהצלחות העבר כמו גם מן הכישלונות. עתה אנסה להראות מה קורה בגוף כאשר ננסה

ליישם בו גישות המוצעות לעתים על ידי קבוצות אינטרס כאלו ואחרות. נבחן, למשל, את המודל שבו רק מי שידו משגת יוכל להתקבל לאוניברסיטה: מפליא לשמוע, אך מצב כזה עשוי להתקיים, והוא נקרא 'ריבוי מונוקלונלי' קבוצה אחת של תאי חיסון בעלי מכנה משותף היא היחידה שמסיימת את "הלימודים הגבוהים" של אוניברסיטאות מערכת החיסון. התוצאה עגומה, מצב זה נקרא תהליך 'נאופלסטי', ובלשון העם – סרטן. תהליך זה משבש לחלוטין את החיסוניות, ואם אינו מטופל – יביא במהרה למוות מזיהומים ומשיבוש מערכות בגוף.

מה יקרה כאשר יצומצמו מספר מקומות הלימוד? תהליך זה מכונה 'היפוצלולריות' צמצום מספר התאים הבוגרים. והתוצאה? ניחשתם נכון, ללא טיפול נאות – זיהומים ומוות.

אם אנסה לסכם את ההשוואה שניסיתי לערוך בין מערכת החיסון בגוף ובין ההשכלה הגבוהה בישראל, נראה כי מוטב למערכת החינוך ללמוד מעקרונותיו של גוף האדם. לא ייתכן כי המדינה תגביל את הלימודים לבעלי ממון בלבד, וזאת מבלי לנתח את מפת ההישגים המצביעה בבירור על פיזור לא פרופורציונלי של הישגים חינוכיים. הטיעון שאני מעלה אינו טיעון סוציאליסטי. אני סבור שמדינה שאינה מקיימת עיקרון של שוויון הזדמנויות, לא תוכל להתמודד עם האתגרים העומדים בפניה. אנו זקוקים לכל הכוחות הטובים הקיימים בחברה הישראלית. ההטרונגית כדי להתמודד עם השוק התחרותי הגלובלי. הסיכוי שלנו להצליח טמון בהון האנושי המגוון המצוי בכל שדרות החברה. למרבה הצער, הנגישות של הון זה להשכלה הגבוהה הולכת ויורדת, בעוד הפערים הכלכליים גדלים. כדי להצליח צריך להשתמש בכוחות איכותיים מגוונים, ואלו מפוזרים בין כל הקבוצות באוכלוסייה ולא רק במועדון של 'ויזה פלטינוס'.



איור: יעל פושקין (2005)

## חומת הפרדה מחיים טובים יותר

### אבישי בנוש

דוקטורנט בפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית ופעיל בקבוצת "אייספי"



כבד ביותר. שכר הלימוד בישראל נמוך יותר, אמנם מזה שנהוג בארצות הברית, אליה נושאים מציעי ההצעה את עיניהם, אך הוא גבוה באופן ניכר משכר הלימוד הנהוג במדינות אירופה. לזאת יש להוסיף את עלויות המחיה הגבוהות, ואת העובדה שהסטודנטים הישראלים מתחילים ללמוד בדרך כלל לאחר השירות הצבאי. בשל כך, גם סטודנטים שאינם מגיעים ממשפחות מעוטות אמצעים נאלצים לעבוד כדי לממן את הוצאות הלימוד והמחיה. הכפלת עלויות הלימוד השנתיות תגדיל את העומס על ההורים ועל הסטודנטים, הכורעים כבר תחת הנטל.

נוסף על כך, כדאי שנוכיר למציעי ההצעה כי תפקיד האוניברסיטאות אינו לשמש מוסד מחקר או בית ספר להכשרה מקצועית בלבד. לאוניברסיטאות יש גם תפקיד חברתי ממדרגה ראשונה: לאפשר לכל סטודנט למצות את כישורונותיו ללא מחסומים כספיים, ולפעול להקטנת הפערים בחברה במיוחד בחברה קולטת עלייה שבה יש היסטוריה של פערים עדתיים ואתניים. לכן ההשכלה הגבוהה חייבת כדברי ההכרזה בדבר זכויות האדם להישאר פתוחה לכל במידה שווה ועל יסוד כישרון בלבד.

לכן, לא מפתיע כי ההכרזה בדבר זכויות האדם משנת 1948, אשר ניסחה את העקרונות האנושיים הנעלים ביותר, קבעה את הזכות לחינוך כאחת מזכויות האדם הבסיסיות. ההכרזה קובעת במפורש כי "החינוך הגבוה יהיה פתוח לכול במידה שווה ועל יסוד הכישרון". קביעה זו מכירה בחשיבות המרכזית שיש לנגישות להשכלה גבוהה, על פי הכישרון ולא על פי יכולתו הכלכלית של האדם (והוריו), ככלי מרכזי למוביליות חברתית וכלכלית ולאחיו הפערים החברתיים.

האם סיכוייו של אדם ליהנות מהשכלה גבוהה צריכים להיות תלויים ביכולת הכלכלית של הוריו? האם השכלה גבוהה, על היתרונות החברתיים-כלכליים הצומחים ממנה, אמורה להיות 'מצרף' שכל אחד קונה לפי יכולת התשלום שלו, או שמא אמורה היא להיות נגישה לכולם? שאלות אלו עולות במלוא עוצמתן לשמע הצעות להעלאת שכר הלימוד בפקולטות המובילות, ולהעמיד אותו על גובה של כ-30,000 ש"ח לשנה, פי 3 מגובהו כיום.

ברור לחלוטין כי העלאת שכר הלימוד ל-30,000 ש"ח עומדת בסתירה לעקרונות המופיעים בהכרזות זכויות האדם. הטלת שכר לימוד בגובה כזה היא בעצם סגירת הדלת בפני קבוצות רחבות באוכלוסייה, קבוצות שלא תוכלנה להרשות לעצמן את ה"לוקוסוס" של לימודים גבוהים. להלכה, ההשכלה הגבוהה תהיה פתוחה לכולם, אך למעשה היא תהיה פתוחה לבעלי ממון בלבד. כבר היום, עוד לפני שהוצב מחסום זה, סיכוייו של צעיר מרמת השרון להתקבל לחוג למשפטים או לחשבונאות באוניברסיטת תל אביב גבוהים פי 8 מסיכוייו של מי שמגוריו בבת ים (וזאת לא משום שמי שנולד בבת ים הוא חכם פחות!). במקום לנקוט מדיניות שמתקנת את העיוות הצורם הזה, מתכוונים מציעי ההצעה דווקא להגביה את חומת הפרדה שבין ילדים למשפחות מעוטות אמצעים לבין כרטיס הכניסה לחיים טובים יותר. בהקשר זה ראוי שנוכיר לעצמנו את האמור במקורותינו: "היהרוו בני עניים שמהן תצא תורה". אולם, חשוב להדגיש כי אין מדובר רק בנגישות של בני עניים להשכלה הגבוהה, אלא גם בנגישותם של הבאים ממעמד הביניים. כבר כיום, הנטל על סטודנטים שהם בני משפחות של מעמד הביניים

בימינו, השכלה גבוהה היא תנאי הכרחי כמעט ליצירת מוביליות חברתית. השכלה גבוהה היא כרטיס כניסה לשוק העבודה המודרני, שוק המבטיח סיכויים גבוהים יותר לתעסוקה, להכנסה גבוהה ולרווחה כלכלית. רק לשם המחשה, בשנת 2001 עמד אחוז האבטלה בקרב בעלי השכלה אקדמית על 4.5%, זאת לעומת שיעור אבטלה של 11.7% אצל בעלי השכלה תיכונית. השכר הממוצע של אקדמים עמד על למעלה מ-10,000 ש"ח לחודש, לעומת כ-5,000 ש"ח לבעלי השכלה תיכונית. מעבר לכך, מכיוון שההשכלה הגבוהה היא תנאי להשתלבות במשרות בכירות ובעלות השפעה, בלעדיה אין סיכוי לניעות חברתית ולפתיחת הזדמנויות לקבוצות אוכלוסייה נוספות להשפיע על קבלת ההחלטות ועל עיצוב דמותה של החברה הישראלית.

השכלה גבוהה אינה רק אמצעי לשיפור איכות החיים החומרית או להשגת השפעה. להשכלה הגבוהה חשיבות מכרעת גם על איכות חיי הרוח ועל מימוש הפוטנציאל של כל אדם. דומה כי אין תחושת הסיפוק והמימוש העצמי של בעל השכלה שעיסוקו דורש הפעלת יכולות ומיומנויות מיוחדות, דומה לזו של מי שמבצע עבודה מונוטונית, או עבודה שאינה דורשת התמחות.





# "זאת ההזדמנות האחרונה שלי להשתנות"

ורד מדר

דוקטורנטית בחוג לפולקלור יהודי והשוואתני באוניברסיטת העברית, ויוצאת במכינת הבוגרים באוניברסיטת העברית ופעילה בקרן 'אייסף'

"כנראה שגם אצל אנשים ונשים אלה שמצאו את עצמם מחוץ לכל מסגרת לימודית במהלך חייהם, הוטמעה ההבנה החברתית-תרבותית בה אנו חיים, לפיה השכלה היא אמצעי ראשון במעלה לשינוי סטטוס, כושר השתכרות, ואולי יותר מכל חווית חיים."

שאפשר לקבל בו את ה"אחר", שאפשר לנעוץ בו גם אם אינך נמנה על אותו "אנחנו" ישראלי, מגרש שבו להון תרבותי מכל סוג יש מקום ובעיקר – ערך. אולי באמצעות ההשכלה שרכשתי אוכל לעשות זאת פעם, אך עד אז אני והצוות שעמו אני עובדת רואים במכינה את החוליה המקשרת בין התלמידים ובין הסיכוי שלהם להשתנות ולנווט את מסלול חייהם אל מרכז החברה הישראלית, משם יוכלו להיות שותפים להובלת החברה אל אותו שינוי מיוחל.

הדרך שהיו צריכים סטודנטים אלו לעבור כדי להאמין שיש להם מקום במרחב הזה, הייתה במרחק שנות אור.

דעתי נתונה למי שלא עלח את המרחק, למי שאינו יכול מסיבות כלכליות, חברתיות, אישיות ובעיקר רגשיות, לשנות את חייו ולשחק במגרש המשחקים הישראלי מתוך אימוץ כללי. הייתי רוצה ליצור מגרש חדש בעל כללי משחק שונים, מגרש שיש בו שוויון ורב-תרבותיות, מגרש

הציבורי הישראלי ומשפיעים על עיצובו. ככל שרף ההשכלה גבוה – כך קל יותר לתבוע מקום במרחב הציבורי הישראלי ולהשמיע בו קול.

מדוע מפקירה המדינה רבים מאורחיה לגורל המציב אותם מחוץ לגבולותיה? כיצד נשמטות אוכלוסיות רבות כל כך מאחזית מערכת החינוך, ומשום כך גם מן האפשרות להשתלב במרכז ההווה הישראלית? קבוצות כמו ערבים אורחי המדינה, עולים ותיקים וחדשים החיים בפריפריה הגאוגרפית והחברתית, מהגרי עבודה – שמספרם הרב ושהותם הארוכה בישראל מצדיקים את שאלת האחריות החברתית שלנו כלפיהם, ואחרים, אינם זוכים, בדרך כלל, לחדור אל תוך האוניברסיטאות והמכללות. ברור שלשאלה זו אין תשובה אחת מספקת ופסקנית. יש מגוון סיבות, מוטיבציות ואינטרסים המניעים את המהלכים המובילים לתוצאה זו. אולם, האם ניתן להניח כי התנערות המדינה מאחריות כלפי חלקים כה גדולים מן החברה, קשורה לאבחנות מוקדמות ראשוניות לגבי אותו "אנחנו" ישראלי?

כאשר ביקשה החברה הישראלית לסמן את גבולותיה במרחב התרבותי המזרח-תיכוני הערבי, כל מי שלא אחז באחד מסממניו של המודל האירופאי התקשה מאוד להיכלל במסגרת אותו "אנחנו". נדמה לי שאפשר לומר כי אחד הסממנים המובהקים המגדירים את המודל האירופאי הרצוי הוא ממד ההשכלה הפורמלית המערבית. ערבים, מזרחים ומהגרי העבודה, כמוכּוּן, אינם נמנים על מודל זה, ולכן במובנים רבים מבט החברה ומוסדות המדינה אינו פוגש בהם. התלמידים שמגיעים לראיונות הקבלה במכינה כבר עשו את כורת הדרך מביתם אל האוניברסיטה, בית מקדשה של החברה הישראלית שממנה הודרו. דרך שאורכת לעיתים קילומטרים ספורים, אך למעשה –

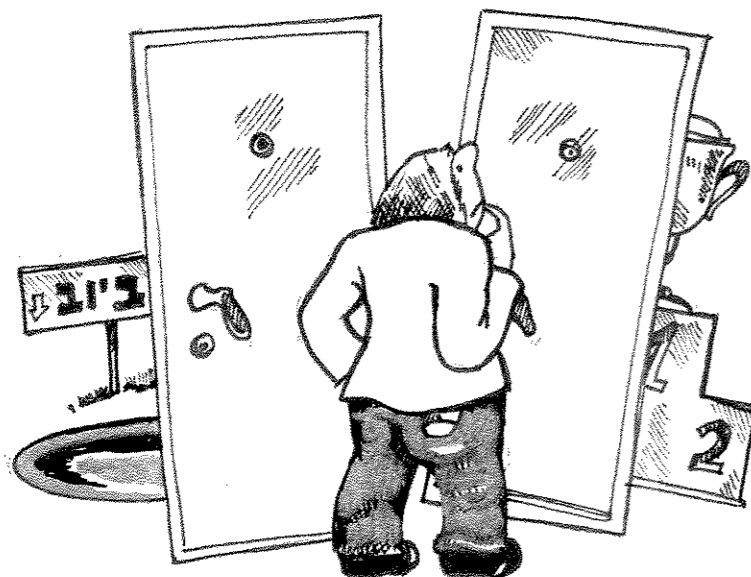
במשך עבודתי במכינת הבוגרים באוניברסיטה העברית, מכינה המיועדת למי שלא השלים את השכלתו התיכונית, שמעתי פעמים רבות את המשפט "זאת ההזדמנות האחרונה שלי" מפי תלמידים שבאו לראיון קבלה במכינה. אני חושבת על המשפט, ושואלת את עצמי: מדוע הם מבקשים מאתנו "הזדמנות להשתנות" ולא ללמוד, או "לעשות בגרות"?

נראה שגם אצל אנשים ונשים אלה, שמצאו את עצמם מחוץ לכל מסגרת לימודית במהלך חייהם, הוטמעה ההבנה החברתית-תרבותית שבה אנו חיים, ולפיה השכלה היא אמצעי ראשון במעלה לשינוי סטטוס, כושר השתכרות, ואולי יותר – מכול חווית חיים.

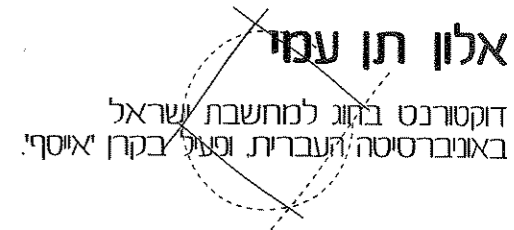
העובדה שהצלחנו, כחברה, להבהיר את הנקודה הזו גם למי שנפלט מתוך המסגרות החינוכיות ומלבו של הממסד ה"ממשטרי", מעידה על עוצמת הערך המעצב את תפיסת החיים שלנו. עוצמה זו מעלה שאלה מתבקשת: איך בחברה שבה ההשכלה היא משתנה מרכזי, נפלטים תלמידים רבים כל כך מן המסגרות החינוכיות, או לחילופין – מסיימים את חוק לימודיהם מבלי שיוכלו להשתלב במסגרות המעניקות השכלה גבוהה?

כדי לחדד את התהייה אני מבקשת להדגיש כי תפיסת ההשכלה כערך אינה ססמה בלבד, כי אם כלי שבאמצעותו משרטטת החברה את גבולותיה. ובמילים אחרות, מי שאין לו השכלה נמצא במובנים רבים מחוץ לגבולות אלה. במונן זה משמשת ההשכלה אמצעי לחלוקה בין ה"אנחנו" וה"אחר". חסרי ההשכלה מחליקים בקלות לקטגוריית ה"אחר", כיוון שההשכלה היא אחד הכלים החשובים והמרכזיים שבאמצעותם משמיעים הפרטים את קולם, תובעים מקום במרחב

זאת ההזדמנות  
האחרונה שלי להשתנות







סכומי כסף גדולים מאוד בשימור מדעי הרוח ובקידום, מתוך ההכרה בחשיבותם. נוסף על כך, יש להנהיג לימודים הומניסטיים גם במכללות, בדומה לקיים בקולג' האמריקאי, כדי ליצור תשתית ללימודים במדעי הרוח. הדבר ישרת את תלמידי המכללות – הם יעשירו את עצמם בלימודים אלו, ויביאו ליצירת משרות הוראה נוספות בעבור בוגרים מוכשרים גם במדעי הרוח.

אולם, עד שנגיע לשינוי המצב הקיים מצד הממסד והחברה הישראלית, נראה כי מגמת הירידה בפנייה לתחומים אלו תימשך. ואם ישאל השואל, נכון לעת הזאת, מה מניע את הסטודנט הישראלי לבחור במדעי הרוח דווקא בתקופה שבה יש מגמה של קיצוץ ועמצום בהוראתם, וירידה ופחיתות במעמדם – ראוי לפנות לאחד הספרים בעלי ההשפעה הרבה ביותר על הגותו של העולם המערבי כולו "המטאפיסיקה" של אריסטו. בפתח ספר זה מופיע הפסוק: "כל בני האדם שואפים מטבעם אל הדעת". רעיון זה מדגיש את המהות האנושית, ההופכת את האדם לנבדל מבעלי החיים. הידיעה שמבקש האדם מייחדת אותו, ועושה אותו לאדם. בהעדר מניעים של רכישת מקצוע, השגת מעמד או קידום חברתי, נראה כי השאיפה לדעת היא זו שגוברת בבחירת לימודי הרוח.

בחוגים הטכנולוגיים ניכרת ירידה בפנייה ללימודים הומניים. אפשר לומר כי הפגיעה במדעי הרוח היא תוצר של ניצחון כלכלת השוק בתחום החינוך.

יש לציין כי במוקדי הכוח בחברה הישראלית אין כמעט ייצוג לבוגרי מדעי הרוח. למרות שתארים אקדמיים מאפשרים להגיע להכנסה גבוהה, תואר במדעי הרוח אינו מבטיח יוקרה וסטטוס בשוק העבודה, שכן אחוז גבוה מהבוגרים פונה לתחום ההוראה בו השכר נמוך באופן יחסי, לבעלי השכלה אקדמית.

מדעי הרוח הם אבני היסוד של התרבות, והדאגה להמשכותם היא בבחינת אחריות חברתית ולאומית. בצד תרומתם לקידום התחומים שבהם הם עוסקים, השפעתם ניכרת גם ברמת ההשכלה הכללית, באיכות השפה, טיב החינוך, מידת הנאורות, רמת הספרות ואמצעי התקשורת, בזיקה לתרבות הלאומית וכן בפתיחות כלפי מקומות אחרים ותרבויות אחרות. לפיכך, לצד הצורך לקדם את המדעים המדויקים ישנה חובה לשמר ולטפח את התחומים העוסקים במחשבה וביצירה הרוחנית לאורך הדורות. המדינה צריכה ליצור מנגנונים שיאפשרו לתחומי מדע שדועכים להמשיך ולהתפתח, למשל באמצעות מתן מלגות לסטודנטים העוסקים במקצועות שאינם פופולריים ואין להם ביקוש. ממשלת גרמניה, למשל, משקיעה

ולדלדול השכלתם הכללית של התיכונים בתחום הרוח.

פני הסטודנט כפני החברה, ובאופן כללי יש לומר כי בישראל, כמו במדינות נוספות בעולם המערבי, ישנה דרישה לקדם את מקצועות המדע והטכנולוגיה דווקא. בעיני הציבור יש דימוי ירוד למקצועות מדעי הרוח, דבר הניכר בכמות התלמידים במגמות ההומניות בבתי הספר התיכונים, וכן במספר הנרשמים לפקולטות למדעי הרוח באוניברסיטאות. בקרב רבים נתפסים לימודי הרוח כתחביב, כעיסוק לשעות הפנאי וכמותרות. רבים אינם מתרשמים כי מדובר בתחומי מחקר התובעים רצינות, השקעה וטיפוח – כמו כל תחום אקדמי אחר.

בישראל, החיים האקדמיים מתחילים בהתמחות. וכמעט שאינם נוגעים בהשכלה כללית רחבה. כמו כן, חלק ניכר מהסטודנטים לתואר ראשון לומד במכללות, בהן אין לימודים לתואר במדעי הרוח. כך קורה שמרבית בעלי התארים האקדמיים בישראל חסרים השכלה הומנית. יחס זה מצד המוסדות להשכלה גבוהה אינו מעודד לפנות ללימודים הנמנים על מדעי הרוח.

עוד יש לציין את משבר ההשכלה הגבוהה בישראל, ואת הגירעונות העמוקים שבהם מצויות האוניברסיטאות הגדולות, הגורמים לפגיעה הולכת וגוברת במדעי הרוח בכל המוסדות האקדמיים. הוועדה לתכנון ותקצוב (ות"ת) של המועצה להשכלה גבוהה קבעה קריטריונים כלכליים מחמירים, קריטריונים שהביאו את האוניברסיטאות להנהיג מדיניות תמחור הפוגעת בראש ובראשונה במדעים אלו. דוגמה בולטת לכך היא שמתוך 10 חוגים המתוכננים להיסגר באוניברסיטת תל אביב – 7 נמנים על מדעי הרוח. במקביל לעלייה בביקוש ללימודים

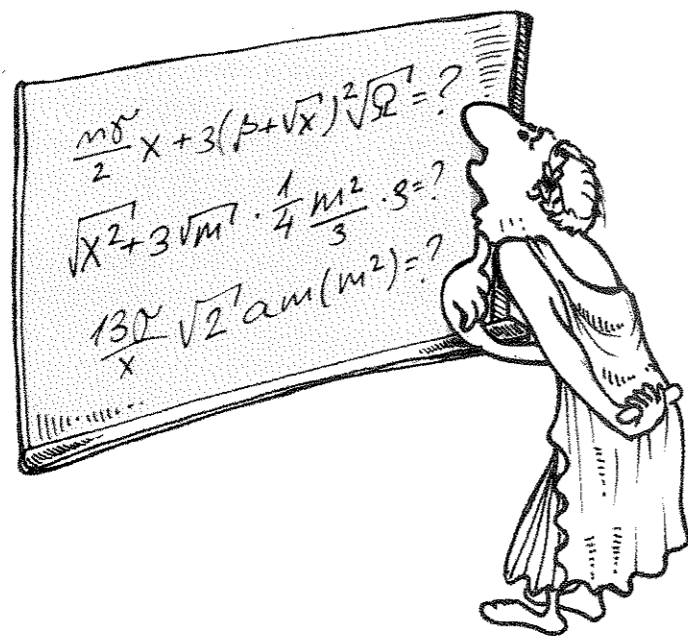
הדעה הרווחת היום היא שלימודים אקדמיים הם המפתח לקידום חברתי, ואם בעבר אפשר היה להסתפק בתעודת בגרות בלבד – הרי שכיום יש צורך בתואר אקדמי אחד לפחות. ההשכלה הגבוהה הופכת מהשכלה אליטיסטית להשכלה להמונים, ובשנים האחרונות, עם העלייה בהיקף ההשכלה האקדמית, עולה חשיבות השגת תואר שני ושלישי.

ראשית יש לשאול מהם מניעיו של הצעיר הישראלי לפנות ללימודים אקדמיים?

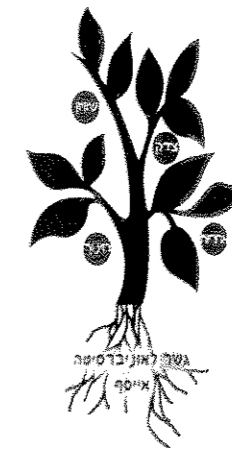
אפשר להבחין בין ארבע קבוצות של מניעים: מניע השכלתי ראיית הלימודים כמטרה; מניע תועלתני לימודים לשם השגת קידום מקצועי ומעמדי; מניע חברתי לימודים כמסגרת לחיי חברה ובילויים; מניע אידאולוגי – פעילות למען חופש דיבור, איכות חיים, עצמון פערים ומאבקים פוליטיים שונים.

על פי רוב, הפנייה ללימודים בפקולטה למדעי הרוח מקורה בגישה המדגישה את הצמיחה האישית ואת הוויית הלימודים כשלעצמה, ולא בשיקולים תועלתניים המכוונים לרכישת מקצוע ולביסוס סטטוס חברתי. העובד שכ-90% מכלל הסטודנטים באים לאוניברסיטה על מנת לרכוש השכלה כללית, ולא על מנת להיכנס לעולם האקדמיה ולהמשיך במחקר, מחזקת את ההנחה כי הפונים למדעי הרוח אינם עושים זאת משיקולים תועלתניים דווקא.

יש לציין כי אפשר לראות שחיקה מתמשכת במעמדם של הלימודים ההומניסטיים לאורך השנים, ונראה כי הזילות בלימודים אלו מתחילה במערכת החינוך הישראלית כבר בשלב בית הספר התיכון. בשנים האחרונות אנו עדים למגמה של איחוד תחומי לימוד במקצועות ההומניים בתקופת התיכון. המשך מגמה זו יביא לעצמון שעות הלימוד של מקצועות אלו,



# נגיעה בהצלחה: חווייה פרטית - תובנה חברתית



## יפעת נחמיה

סטודנטית לתואר שני בבית ספר לעבודה  
סוציאלית 'בתכנית שורץ' באוניברסיטה  
העברית. יועצת במספרות הפגורים והעוורים  
באוניברסיטה בעברית ומנחה בתוכנית  
העיונית ב'אייסף'.

# כשאגדל ואמריא לשמיים...

## קרו נקס

סטודנטית לתואר שני בחוג לקרימינולוגיה  
באוניברסיטה העברית ומנחה עיונית בקרו  
'אייסף'.

בתחילת הדרך באוניברסיטה, המנגנונים פעלו דרך הפחד. הם ריתקו אותי לרצפה, עד שלעתים לא אפשרו תנועה. או הצטרפתי למשפחה יקרה אשר הוכיחה את האמרה "אתך במעופך". אותה משפחה מלמדת על ערכים של שוויון, צדק וקידום בחינוך, ובעיקר - שבכנפיים משתמשים על מנת להמריא מעלה מעלה. כל נשכח כי אותה משפחה מלמדת כי להיות מנהיג זה לא רק להיות מי שמשנה תפיסות עולם, אלא להפוך למי שדואג לאלה אשר לא שפר מולם, או לאלה אשר התחילו את דרכם מלמטה ואינם יכולים להמריא מכאן. זהו המפתח, כי "אם יש דרך אל הטוב ביותר, הרי היא טמונה בבחינה מעמיקה של הגרוע מכול".

בחרתי להשתמש בכנפי כדי ללמוד, כדי לבחון וכדי להעמיק, וכן כדי לתרום מזמני להובלת תהליכי שינוי בעלי משמעות, שהם חלק בלתי נפרד מחיי.

כשאגדל ואמריא לשמיים רק אני אדע שהגעתי לשם. אני, שהתחלתי מלמטה ולא ידעתי כיצד אשתמש בכנפיים שברשותי.

לעתים, חיים שלמים עוברים מבלי שנהיה מודעים לעצמנו, ליכולות שלנו, ועל כן אנחנו כבולים במין חלל אין-סופי של התלבטויות, פרשות דרכים ולעתים - אכזבות.

בתהליך זה למדתי דבר או שניים על האטימות של המערכת ועל טיבם של בני האדם, שלא תמיד נמצאים שם כדי לעזור לך להבין שהשמיים הם הגבול, אם רק תרצה בכך. אבל, יש לי אותי, שמזכיר לי בכל צעד וצעד שעם הסקרנות וההכרה ביכולותי, אלמד להפעיל את אותם מנגנונים חשובים.

עמה שבה ערבתי להצלחתי, היא הסכימה בחוסר אמון מוחלט להגישו לבחינה עם שאר תלמידי הכיתה. בימים שנותרו עד לבחינה עמל כל הצוות כדי לסייע למתי להגיע לרמה הנדרשת. החונכת, המנחה החברתית ואנכי לא חדלנו משיחות מוטיבציה וממתן שיעורי מתמטיקה פרטיים שגלשו אל תוך הלילה. לא פעם במהלך הדרך היה מתי קרוב לייאוש, אולם גם אז לא ויתרנו לו וגם לא לעצמנו.

בסופו של דבר ניגש מתי לבחינת המתכונת, אך לא הצליח לעמוד בה. דקות מספר לאחר שהחלה הבחינה הוא טלפן אליי, ממרר בכבי, ומצטער על שאכזב אותנו. הבהרתי לו שמוקדם להרים ידיים. בשיחה נוספת שקיימתי עם המורה קשה היה שלא להבחין בתחושת הניצחון הקלה שבקעה מקולה, כשהטיחה בפניי: "אמרתי לך...". עד היום לא ברור לי כיצד הסכימה המורה לתת למתי הזדמנות נוספת. בשבועיים שלאחר מכן צעדנו, מתי וכלל הצוות שעבד עמו, במסע לא פשוט שכלל משברים וקשיים לא מעטים. בסוף התהליך התמודד מתי שוב עם טופס הבחינה. הטופס העמיד במבחן דברים מהותיים רבים, הרבה מעל לידיעותיו של מתי במתמטיקה. בפעם הזו, למרבה השמחה, הטלפון ממתי הגיע רק לאחר סיום הבחינה. ימים מספר לאחר מכן הגיעה גם הודעת sms, ובה נכתב: "יפעת קיבלתי 93 במתכונת!". בתום שנתיים בתכנית 'גשר' לאוניברסיטה' סיים מתי בהצלחה את לימודיו עם תעודת בגרות מלאה, אך מעל לכול - כאדם המאמין בעצמו וביכולותיו וכאדם בעל תחושת ערך, ולא רק במובן הלימודי. באופן אישי, חוויתי באמצעות מתי חווייה חברתית חשובה, אשר הבהירה לי יותר מכול את עוצמתה של ההתמדה, ואת כוחן של האמונה והתקווה שאנו מעניקים לסובבים אותנו.

נער בכיתה י"א, חוות מגושמת, חיתוך דיבור לקוי, מבט עיניים מבקש: "בבקשה תקבלי אותי, אני אהיה בסדר אני מבטיח לך, הדיבור זה בגלל האפילפסיה שיש לי, אני בסדר בבקשה תקבלי אותי". זה היה מתי (שם בדוי). פגשתי אותו באחד מבתי הספר ש אליהם הגעתי בשנתי הראשונה כרכות בקרו 'אייסף', כדי לגייס מועמדים מתאימים לתכנית המנהיגות 'גשר' לאוניברסיטה'. התכנית מבקשת להעצים תלמידים משכונות מוחלשות, ולסייע להם להגיע ללימודים אקדמיים, בין היתר, באמצעות עזרה אינטנסיבית לקראת בחינות הבגרות. לעומת הפסיביות של התלמידים בכיתות אחרות ש אליהן נכנסתי, בלט מתי ברצונו העז להתקבל לתכנית. למען האמת, ההתרשמות הראשונית שלי ממתי עוררה בי ספק בנוגע ליכולתו להשתלב בתכנית בהצלחה. מברור שערכתי מאוחר יותר עם מחנכת הכיתה, התברר לי כי באותה השנה הועבר מתי מכיתת חינוך מיוחד לכיתת המב"ר (מסלול בגרות רגיל), שם פגשתי אותו. המורה הביעה ספקנות רבה בנוגע להתאמתו של מתי לתכנית, אולם למרות זאת, ואולי דווקא בשל כך, הזמנתי את מתי לראיון קבלה. בראיון התודעתי מקרוב למצוקה האישית והמשפחתית של מתי, לאכזבות שנחל במהלך חייו ולחסמים שמנעו ממנו לגעת בהצלחה.

בסופו של דבר התקבל מתי לתכנית, ואני, עם לא מעט חשש באשר ליכולתו לעמוד ביעדיה, קיוויתי שאתבדה במהרה. ואכן, עם תחילת שנת הפעילות נתקל מתי בלא מעט קשיי הסתגלות, אולם המוטיבציה להצלחה הייתה מושרשת בו באופן ראוי להערכה. מקרה אחד זכור לי מכול: היה זה בסמוך לבחינת הבגרות במתמטיקה, שמתי אמר היה להיבחן בה לקראת סוף השנה. מחנכת הכיתה, שהייתה גם המורה למתמטיקה, לא הסכימה בתחילה להגיש את מתי לבחינת המתכונת, מתוך הערכה שהוא אינו מסוגל לעמוד בדרישות הבחינה. אולם, לאחר שיחה



## מהפך

מהפך הנה תנועת חברתית, שהוקמה בשנת 1997 על ידי תושבי שכונות וסטודנטים, הפועלת לצמצום פערים, לקידום זכויות חברתיות על ידי עידוד ויצירת מנהיגות מקומית ראויה בשכונות, בעיריות ובכפרים. מהפך מגשימה פעולות אלו על ידי הענקת תשתית חינוכית שונות ופיתוח גישות ומודלים חינוכיים-לימודיים חדשים. התנועה מבוססת על העזמה של סטודנטים ואנשי שכונות אשר פועלים יחדיו לשינוי סדרי עדיפויות וצמצום פערים חברתיים, מהרמה האישית והמקומית ביותר ועד לשינויים ברמה הלאומית.

טלפון (משרד מהפך): 03-5371099

פקס: 03-5370169

דואר אלקטרוני: [mailto:mahapach@yahoo.com](mailto:mailto:mahapach@yahoo.com)

כתובת: ת.ד. 5201 ת"א 61052.

## ערין

ערין הוא שירות הומניטרי המציע עזרה נפשית בטלפון 1201, 24 שעות ביממה. העזרה ניתנת ע"י כ-1000 מתנדבי ערין הפרוסים בעשרה מרכזים ברחבי הארץ. שירותי ערין ניתנים כיום בשפות עברית, ערבית, אנגלית, רוסית ואמהרית.

אתר: [www.1201.org.il](http://www.1201.org.il)

## הל"ה-למען החינוך בשכונות ובעיירות הפיתוח

טלפון: 03-5289719 פקס 03-5284846

דואר אלקטרוני: [amutahila@bezeqint.net](mailto:amutahila@bezeqint.net)

כתובת: ת.ד. 56154 תל-אביב 61560

## המועצה הירושלמית למען ילדים ונוער

טלפון: 02-6257173

פקס: 02-6257174

כתובת: ת.ד. 61327 ירושלים 91060

## מעורבות - מרכז למעורבות הורים

טלפקס: 02-6242107

כתובת: רח' ארנון 30 ירושלים

ת.ד. 8180 ירושלים 91081

## צחי צרכני חינוך ייחודיים: ארגון הורים ארצי

### לילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך

טלפון: 09-8655203 פקס: 09-8659082

כתובת: ת.ד. 80 מושב אודים 42905

## על"ם העמותה למען נוער במצבי סיכון ומצוק

טלפון: 03-6470049 פקס: 03-6470319

כתובת: קהילת סלוניקי 7 נאות אפקה א', תל אביב 69513

## אל"י האגודה הישראלית להגנת הילד

טלפון: 03-5100180 (משרד ראשי), 03-5101046 (משרד קליני)

1-800-223966 (קו מצוקה) פקס: 03-5101533 (משרד ראשי),

03-5177203 (משרד קליני)

כתובת: רמב"ם 9 תל-אביב 65601

## משרד החינוך: הקו הפתוח לפניות תלמידים

שעות הפעילות: בימים א'-ה', בין השעות 08:00-16:00

טלפון: 1800-222-003 או 02-5602538/9 קו למקרי אלימות 1204

פקס: 02-5603754 דואר אלקטרוני: [kav\\_patuach@education.gov.il](mailto:kav_patuach@education.gov.il)

כתובת: "קו הפתוח לפניות תלמידים", משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים 91911 אתר: [www.education.gov.il/kav\\_patuach/index.html](http://www.education.gov.il/kav_patuach/index.html)

## משרד החינוך: פניות הציבור

משרד החינוך האגף לפניות ותלונות הציבור מטפל בפניות הציבור לקבלת מידע בנושאים הקשורים להוראות, הנחיות ונהלים על-פיהם עובדת מערכת החינוך, וכן בתלונות הציבור, בעיותיו ומצוקותיו, כאותם נושאים בהם עוסקת מערכת החינוך.

במסגרת האגף פועל מרכז מידע טלפוני בימים א'-ה' בשעות 08:00-15:00, ואליו ניתן לפנות באמצעות:

טלפון: קו חנים שמספרו 00-25-1800 או בטלפון (רב קווי) שמספרו 02-5602711 פקס: 02-5602390 או 02-5602058

אל האגף ניתן לפנות בכל ערוצי התקשורת הקיימים - בדואר, בפקס, בדואר אלקטרוני, בטלפון וכמובן באמצעות אתר ייחודי זה, על גבי טופס פנייה לקבלת מידע/ הגשת תלונה. [www.education.gov.il/pniyot/index.html](http://www.education.gov.il/pniyot/index.html) דואר אלקטרוני: [info@education.gov.il](mailto:info@education.gov.il)

כתובת: האגף לפניות ותלונות הציבור, משרד החינוך, רח' דבורה הנביאה 2, ירושלים מיקוד 91911.

## המועצה הלאומית לשלום הילד

המועצה הלאומית לשלום הילד היא הגוף הגדול והותיק מסוגו בישראל, העוסק בפעילות מגוונת ומקיפה למענם של כל הילדים בישראל. המועצה פועלת כשדולה וכארגון סינגור, ובמקביל מקיימת גם מרכז משפטי, מרכז מחקר, מרכז חינוך והדרכה ומערכת של פרויקטים חדשניים עבור ילדים.

המועצה היא עמותה ציבורית הפועלת כמלכ"ר

טלפון: 02-6780606 פקס: 02-6790606

דואר אלקטרוני: [ncc@children.org.il](mailto:ncc@children.org.il)

אתר: [www.children.org.il](http://www.children.org.il)

כתובת: רח' פייר קניג 38, ירושלים 93469

## בית לין

המרכז נותן מענה ראשוני על-ידי צוות רב-מקצועי לבני-נוער וילדים שנפגעו פיסית, מינית או נפשית.

פגיעה בבני-נוער ובילדים - פיסית, מינית או נפשית - יכולה להתרחש במסגרת המשפחה, במסגרות חינוכיות/טיפוליות, (על-ידי אנשי צוות או על-ידי תלמידים) וכן במקומות אחרים - על-ידי מכרים או זרים בכל גיל.

בני-נוער וילדים שנפגעו, בין אם בתוך המשפחה או מחוצה לה, זקוקים להכרה, להגנה, לתמיכה ולטיפול מיד.

טלפון: \*3200 מכל טלפון טלפון נוסף: 02-6448844

פקס: 02-64121374

דואר אלקטרוני: [hagana@hagana.org.il](mailto:hagana@hagana.org.il)

אתר: [www.hagana.org.il](http://www.hagana.org.il)

כתובת: רח' צילה 6, קרית-היובל ת.ד. 9079, ירושלים 91090

## הסתדרות הנוער העובד והלומד

טלפון: 03-7651212 או \*1121 מכל טלפון נייד

אתר: [www.minimom.co.il](http://www.minimom.co.il)



## חברי קרן 'איוסקי' ירושלים תשס"ה

פרוייקט גשלי"א רכוזת הפרוייקט: אפרת מורחי - תואר שני חגית נחמיה - תואר שני פטריסיה פרס - תואר ראשון סטודנטים לתואר ראשון הפעילים בפרוייקט משה אבקסיס אלא אייל בני אשכנזי לינה זימקוף הילה חיון אתי מורנו מאיר סעידיאן ילנה קופילוב קרו קטורזה סטודנטים לתואר שני הפעילים בפרוייקט ישי בקי אביעוד טוטיאן רעות ינאי שירלי רו	פעילות ארצית אלי וענקין - תואר שני פרוייקט עתיד א.א. כיתות "ר רכזי הפרוייקט: אורית פרסי - תואר ראשון יוני לייפר - תואר שני סטודנטים לתואר ראשון הפעילים בפרוייקט גיל מגיד דוד רוזנברג מירב אברהמי רויטל בן דוד איתמר כהן לירון נחמיה ניר סלמן סטודנטים לתואר שני הפעילים בפרוייקט מידי חלואה חיים יוסף מימרון אביתר נתן	מנחים עיוניים גיא חלואה - תואר ראשון יפעת נחמיה - תואר שני קרו נקס - תואר שני קרו שחף - תואר שני קבוצת הדוקטורנטים מנחה הקבוצה: איציק ביטון הדוקטורנטים: אבישי בניש גיא ברנס מיכל דחוח-הלוי יצחק חופי-חפורה ורד מדר דליה מרקוביץ גלית סעדה אופיר משה אופיר אלון תן עמי רויטל עמירן-ספיר איילת מימרון	פרוייקט מכינה לאייסף רכות פרויקט: אורית ברזילי - תואר שני עוזרים פרלמנטרים מיטל גבאי - תואר ראשון פרוייקט עתיד א.א. כיתות ח' רכו פרויקט: סער גרשוני - תואר ראשון סטודנטים לתואר ראשון הפעילים בפרוייקט גיתית אברהם טל אורנשטיין מרדכי גורי אבי לוי סטודנטים לתואר שני הפעילים בפרוייקט טל בן יעיש שומרון מויאל	מנהלת יחידת אייסף ירושלים דקר שמשון - תואר שני פרוייקט מכינה לאייסף רכות פרויקט: אורית ברזילי - תואר שני עוזרים פרלמנטרים מיטל גבאי - תואר ראשון פרוייקט עתיד א.א. כיתות ח' רכו פרויקט: סער גרשוני - תואר ראשון סטודנטים לתואר ראשון הפעילים בפרוייקט גיתית אברהם טל אורנשטיין מרדכי גורי אבי לוי סטודנטים לתואר שני הפעילים בפרוייקט טל בן יעיש שומרון מויאל
---	---	---	--	---