עיצוב מערכת החינוך העל-יסודית בעיירות הפיתוח בתקופה שבין הרפורמות (1969-1995) – סוגיות, התמודדויות ודילמות

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת

עליזה בלוך

הפקולטה למדעי היהדות

המחלקה ללימודי ארץ ישראל וארכיאולוגיה ע"ש מרטין (זוס)

הוגש לסנט של אוניברסיטת בר-אילן

רמת גן **טבת תשע"ו**

עבודה זו נעשתה בהדרכת

ד״ר לילך רוזנברג-פרידמן

המחלקה ללימודי ארץ ישראל וארכאולוגיה
ע״ש מרטין זוס
באוניברסיטת בר אילן

ד״ר יאיר זלטנרייך

החוגים לחינוך וללימודים רב תחומיים

במכללה האקדמית תל חי

למשפחתי היקרה

תודות

עבודה זו הייתה עוד הזדמנות לראות את הטוב, אנשים רבים וטובים פגשתי בדרך שאפשרו את התוצר הסופי, ויותר מכך הם גרמו לכך שחווית הכתיבה תהיה נעימה ומעצימה. איש איש בדרכו עזר, תרם, עודד, לעיתים מבלי שידע על אחרים שהיו שותפים למסע המרתק הזה.

בראשונה, אני רוצה להודות לתלמידי הרבים בברנקו ווייס ולחברי צוות המורים שותפי למעשה החינוכי. השנים המשותפות בעשייה היוו עבורי השראה למחקר ויצרו את התשוקה ללמוד, לשאול ולהבין לעומקם תהליכים אותם פגשנו.

תודה לד״ר צבי צמרת, שמעבר לעזרה בבניית הנושא ובתיחומו, ובמציאת מנחה שתוכל להוביל את הכתיבה, הוא לא חסך מאמץ וקרא את כתב היד, העיר, תיקן, הוסיף והפגיש אותי עם חומרים נוספים. משיחות ארוכות למדתי המון על נושא המחקר ויותר מכך על מסירות, חברות וערכים.

לרוב עבודה עם שני מנחים נתפסת כקושי וכאתגר גדול, אני זכיתי לעבוד עם שניים שלימדו אותי שלעיתים אחד ועוד אחד הם הרבה יותר משניים.

לד״ר לילך רוזנברג - שפירא, שבצניעות רבה ביקשה להנחות יחד עם מנחה נוסף מתחום החינוך, לילך הייתה עבורי מורה אמיתית. צעד אחר צעד לימדה, הדריכה, תיקנה. בלי לעגל פינות ובלי לוותר, בחריצות ובמקצועיות. הפכה אותי לביקורתית בקריאה שלי וביכולת שלי לדייק את שאני רוצה לומר.

לד״ר יאיר זלטנרייך, בהרבה רגישות ובחום רב, הוביל אותי בנבכי הכתיבה, לימד אותי לראות את הרעיון הגדול, לצייר את המפה של הטקסט ולשאול כל העת את השאלות. שיחות איתו תמיד עוררו בי מחשבה ואילצו אותי לצאת מאזור הנוחות.

תודה גדולה ללקטורים של העבודה שקראו, פרגנו, העירו, ובתוך המבט על התמונה הגדולה, הם ידעו לרדת לפרטים והפכו את התוצר לחד ומדויק יותר

אני רוצה להודות לאיתמר ברטוב, שעודד אותי לצאת למשימה הזו, לד״ר שמשון שושני שעזר בחשיבה, בחידוד הנושא, בחומרים, ובכך שהיה זמין לשאלות ולהתייעצות, ותמיד במאור פנים וברוח טובה. לאליעזר שמואלי, שכחבר טוב ראה בעבודה זו אתגר אישי, ניהלנו שיחות ארוכות וחשיבה משותפת, והוא ואף קרא והעיר על הדברים כדי שיהיו מדויקים. לשלומית עמיחי שהייתה כתובת להיוועצות ולחידוד. לצוות החשיבה במדיניות חינוכית במכון ואן ליר בהובלתו של נחום בלס, על מפגשים מלמדים, שאפשרו ללמוד על הדברים, לשאול ולהרחיב את הדעת מזוויות שונות.

אני רוצה להודות לחוי קראוס שקראה, העירה תיקנה ותמיד עם תובנות מעניינות ועם הרבה כבוד. לאריאל סמואל שבמקצועיות רבה ערך, תיקן, ודאג לתת מסגרת נאה לתוכן שנכתב. לתמר מגן- אלבז עוזרת ראש המחלקה ללימודי ארץ ישראל שתמיד ידעה לתת מענה יעיל, זמין ומדויק. תודה לרבקה מרכוס מנהלת ארכיון הכנסת ולשמואל כוכב על סבלנות ושירות מקצועי ולהלנה וילנסקי מנהלת אולם הקריאה בגנזך המדינה על עזרה רבה במציאת החומרים, על הפתיחות

הרבה ועל ההדרכה. ליעל מספריית בית הספר לחינוך באוניברסיטה על רוח טובה, מקצועיות ורצון אמיתי לעזור.

למכון ברנקו ווייס שחרת על דיגלו את קידום החינוך הציבורי, ולניבה חסון העומדת בראשו, שאפשרו לי את הכתיבה ואת היכולת לשמוע, ללמוד, ללמד ולעשות. ברצוני להביע את תודתי הכנה על תרומתם הנדיבה של ד״ר מרדכי וד״ר מוניק כ״ץ מייסדי הקרן ע״ש משה שופף ז״ל על תמיכתם בלימודי הדוקטורט והמחקר שלי ועל הרוח המשלבת מדע יחד עם תרומה ואחריות חברתית.

לאהובי בני משפחתי המורחבת שפשוט היו שם תמיד בשבילי, ובייחוד לילדי היקרים שהכילו את הצורך שלי לשבת שעות רבות ליד המחשב כדי להתמקד בכתיבה, עודדו והשתדלו. ובנוסף לכך, מתן שהגיה וערך חלקים רבים, אלון שידע לפתור כל בעיה שהתעוררה בהדפסה ובעימוד, חנה שהייתה שותפה לחשיבה ולדיון בסוגיות שהתעוררו, ולרעות שלמרות גילה הצעיר ידעה לפנות מקום ולפרגן לכתיבה, ואפילו להגיה את סדר הרשימה הביבליוגרפית. כל זה התאפשר בזכות אהרל׳ה אישי היקר שכול אשר לי, שלו הוא.

עם כול התמיכה והעזרה של כולם, יתכן שלא הכול מושלם, התקלות והטעויות הן באחריותי שלי בלבד.

עליזה בלוך

בית שמש, תשע״ו

תוכן העניינים

תקציר ..... א
מבוא 1
1. מטרת המחקר ושאלותיו 2
2. מסגרת המחקר 5
3. שיטת המחקר ומקורותיו 7
בעיות מתודולוגיות 8
4. רקע תיאורטי ומצב המחקר 10
5. רקע היסטורי 14
א. עיירות הפיתוח: הקמתן ומאפייניהן 14
ב. התפתחות החינוך במדינת ישראל עד שנת 1968 23
ג. היבטים חברתיים פוליטיים שנתנו אותותיהם על החינוך בעיירות הפיתוח 28
ד. קליטת מהגרים בעולם המערבי במאה העשרים: הגישות השונות 31
פרק ראשון – מדיניות החינוך בעיירות הפיתוח כגורם מעצב ומשפיע על מסגרת החינוך העל-יסודי 34
1. קביעת מדיניות חינוכית בישראל: אתגרים וגורמי השפעה 34
א. השיקולים המשפיעים על גיבוש מדיניות חינוכית בישראל 36
ב. הגופים המשפיעים על מדיניות החינוך בתקופה הנדונה 38
2. מדיניות החינוך מהרפורמה של זלמן ארן ליוזמת השינוי של אמנון רובינשטיין 40
א. 1968-1977: הרפורמה של ארן: הקמת המקיפים בישראל. 41
ב. 1977-1990: פער בין המשך כוונת הרפורמה, לבין ביטויה המעשי. 48
ג. 1990-1995: תפנית בהתפתחות החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח 53
ד. המשכיות או הנגדה :הזיקה בין הרפורמות כביטוי לתמורות בחברה הישראלית 59
3. מדיניות יישובית והשפעתה על החינוך העל-יסודי בעירות הפיתוח 60
א. מדיניות מוכוונת של המדינה לפיזור אוכלוסייה 60
ב. מדיניות התיישבות כשוק חופשי 61
ג. מדיניות שוק חופשי שהוכוון על ידי המדינה 62
ד. זוויות שונות של העדפה מתקנת לעיירות הפיתוח 62
4. הרשויות המקומיות כמעצבות החינוך בעיירות הפיתוח 64
א. התגברות כוח הרשויות המקומיות בעיירות הפיתוח בהקשר של החינוך 65
ב. מערכת היחסים בין הרשות המקומית לממשלה- בין חיזוק התלות לרצון לעצמאות 66
5. מדיניות ההסללה 69
6. חטיבת ביניים כאמצעי של הרפורמה לייצר אינטגרציה 71
7. התקציב כגורם מעצב מדיניות חינוכית 73
א. עלויות הפעלת בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח 73

ב. הדיון על שכר הלימוד כביטוי לתפיסת חינוך לכול 76
ג. שינוי שיטת תקצוב 78
8. הקשר בין מדיניות החינוך ובין הגשמתה 79
סיכום - כיצד נקבעת הזיקה בין המדיניות החינוכית ליישומה 81
פרק שני – בית הספר המקיף בעיירות הפיתוח 83
1. הקמת בתי הספר המקיפים כשלב בהתפתחות החינוך העל-יסודי 84
א. התפתחות התיכון והגישות ביחס אליו 84
ב. התיכון המקיף 86
ג. הקמת המקיפים במדינות שונות בעולם 87
ד. הקמת בית הספר המקיף בישראל 92
ה. שלבי התפתחות המקיף בארץ 93
2. עיצוב בית הספר המקיף בעיירה: גורמי השפעה 99
א. גודלו של בית הספר 99
ב. המרחק מהמרכז 103
ג. המבנה הפיזי של בית הספר המקיף 105
ד. תדמית העיירה כמשפיעה על עיצוב בית הספר המקיף 107
3. אתגרי המקיף בעיירות ודרכי ההתמודדות 110
א. היקפה של המקיפות בתוך בית הספר המקיף בעיירה 110
ב. היקפה של המקיפות מחוץ למקיף 116
ג. הזכאות לבגרות כאתגר למוביליות חברתית ולמיתוג המקיף 124
4. דילמות חינוכיות סביב הפעלת המקיפים 131
א. מה מטרתו המרכזית של המקיף? טובת העיירה או טובת התלמיד? 131
ב. שוויון מול מצוינות בבית הספר המקיף 136
סיכום – הקמת התיכון המקיף בעיירות הפיתוח כיישום המדיניות החינוכית 139
פרק שלישי – החינוך המקצועי בעיירות הפיתוח 144
1. החינוך המקצועי בעולם המערבי ובישראל – רקע היסטורי 144
א. החינוך המקצועי בעולם המערבי 144
ב. החינוך המקצועי בארץ לפני קום המדינה 145
ג. החינוך המקצועי במדינת ישראל 146
2. החינוך המקצועי והמקיף 147
3. מטרות החינוך המקצועי- הגלויות והסמויות. 149
א. משנות החמישים לשנות השבעים- עובד מקצועי מול התפתחות אישית 149
ב. מחצית שנות השבעים ואילך- המטרה החברתית בחינוך המקצועי 151
ג. שנות התשעים- טשטוש ההבדלים בין החינוך המקצועי לעיוני 153
4. החינוך המקצועי ומגמת הפרודוקטיביזציה כלפי עדות המזרח 154
א. החינוך המקצועי בעיירות הפיתוח לנוכח תפיסתו של זלמן ארן 155

ב. החינוך הקדם מקצועי ככלי להכנה כבר בבית הספר היסודי 157
ג. מבחני הסקר כחלק ממיצוב התלמידים יוצאי עדות המזרח 158
5. אופני הקניית החינוך המקצועי ומשמעותה של ההכשרה המעשית 159
א. הכשרה מקצועית במפעל- 160
ב. מסגרות ייחודיות להכשרה מעשית 161
6. התפתחות החינוך המקצועי ותמורותיו כשיקוף למדיניות חברתית וצרכים פוליטיים 163
א. מחינוך מקצועי לחינוך טכנולוגי 163
ב. שינוי במבנה החינוך הטכנולוגי 165
ג. מחינוך טכנולוגי לחינוך טכנולוגי מדעי- 166
ד. ביטול המחיצה בין החינוך הטכנולוגי לחינוך העיוני 167
ה. החינוך המקצועי ויחסו לבחינות הבגרות 168
7. אתגרי החינוך המקצועי בעיירות 170
א. מחסור בציוד 171
ב. צוות מורים מתאים 171
ג. מגוון תלמידים 173
ד. תדמית החינוך המקצועי 174
ה. החינוך המקצועי כוויתור על רמה לימודית 176
ו. רלוונטיות של הלימודים בחינוך המקצועי 178
ז. היבטים מגדריים בחינוך המקצועי 179
8. הישגי החינוך המקצועי לאור המטרות 180
החינוך מקצועי כבולם עתיד תלמידיו 181
9. למי היה שייך החינוך המקצועי? 182
הרשתות החינוכיות 184
סיכום - החינוך המקצועי כאמצעי לריבוי מטרות 184
פרק רביעי – הצוות החינוכי כמעצב המקיפים בעיירות הפיתוח 187
1. המנהלים כמובילי המוסד החינוכי בעיירה. 187
א. מעמד המנהל ותפקידיו 187
ב. אתגר גיוס המנהלים 189
2. דיוקן 'המורה האידיאלי' למקיף בעיירת הפיתוח 191
3. פרופיל המורים בעיירת הפיתוח בשנים 1968-1995 193
4. הכשרת המורים והכנתם למציאות החינוכית בעיירת הפיתוח 196
א. הכשרת מורים בארץ 196
ב. הכשרת מורים לעיירות פיתוח ואתגריה 198
ג. תכניות ייחודיות הכשרת מורים למקיפים בעיירות הפיתוח 200
5. מחסור במורים והשלכותיו על בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח 201
6. פתרונות לבעיית המחסור במורים בעיירות הפיתוח 206

א. תמריצים כלכליים ככלי למשיכת מורים לעיירות הפיתוח. 206
ב. תכניות ייחודיות לגיוס כוח אדם להוראה בעיירות הפיתוח 212
7. העלייה מברית המועצות כמחוללת שינוי בכוח ההוראה במקיף בעיירת הפיתוח 213
סיכום – הצוות החינוכי כמקדם או בולם את התפתחות המקיף בעיירת הפיתוח 216
פרק חמישי – תכניות משלימות לתמיכה במערכת החינוך בעיירות, טיבן ומשמעותן 217
1. התפתחות התכניות המשלימות ומדיניות הטיפוח- רקע היסטורי 217
2. קביעת מדדי הטיפוח 222
מדד הטיפוח 222
א. מדד הטיפוח הראשון 223
ב. מדד הטיפוח השני 224
ג. מדד הטיפוח השלישי 224
3. תכניות חינוכיות שהופעלו במקיפים על ידי המדינה כשיקוף של תפיסתה את עיירות הפיתוח 226
א. תכניות היחידה לטיפוח במשרד החינוך- 226
ב. תכנית רווחה חינוכית 228
ג. של"פ: שמיניות לערי פיתוח. 229
ד. נח"ל משימתי בערי פיתוח 234
ה. שיקום שכונות 235
ו. יוזמות נקודתיות של המדינה לתכניות תוספתיות 240
4. יוזמות מקומיות של תכניות שהתפתחו בתיכונים בעיירות הפיתוח 242
5. התנדבות של חברי קבוצים בעיירות הפיתוח 244
6. הפרטת התכניות – יוזמות חיצוניות במימון המדינה, ויוזמות מדינה במימון פרטי 247
א. תכנית קרב- 249
ב. תכנית מיכא"ל- 250
ג. קרן סקט"א־רש"י 251
ד. פרויקט שלושים הישובים- 251
7. פילנתרופיה כגורם משפיע על החינוך בעיירת הפיתוח 254
סיכום : התכניות המשלימות ועיירות הפיתוח: חיזוק או הגברת התלות 257
פרק שישי – סוגיות חברתיות בחברה הישראלית וביטוין בחינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח 261
1. הגירה – עלייה 262
א. קליטת העלייה- רקע היסטורי 263
ב.. המפגש בין העולים לחברה הישראלית 264
ג. החיכוך – התלמידים העולים במערכת החינוך 270
ד. תוצאת החיכוך, במפגש בין העולים לבית הספר 275
2. פריפריה חברתית כתוצר של התיישבות גאוגרפית 284
א. רקע היסטורי 284

ב. המפגש בין האוכלוסייה ליישובה הגאוגרפי 284
ג. החיכוך 286
ד. תוצאה - הגורמים לקשר בין שוויון וגאוגרפיה 288
3. יחסים בין עדתיים וביטוים בעיירת הפיתוח 290
א. יחסים בין עדתיים- רקע היסטורי 290
ב. המפגש בין העדות 292
ג. החיכוך 293
ד. תוצאות המתח הבינעדתי וביטוין 297
4. דת, מסורת וחילון 298
א. המפגש- דתיים וחילוניים במערכת החינוך 298
ב. החיכוך- מסורתיות בצומת ההכרעה 299
ג. התוצאה- לימודי יהדות בחינוך הממלכתי 301
האתיופים והחינוך הדתי 301
א.1 המפגש בין העולים מאתיופיה ומסורתם עם מערכת החינוך. 302
ב.1 החיכוך בין הרצון לשלב קהילה דתית בחינוך הדתי לשאלה הפוליטית 303
ג.1. התוצאה- הזהות הדתית של התלמידים העולים מאתיופיה 304
5. מכור היתוך לאינטגרציה ולרב-תרבותיות 305
א. כור ההיתוך 305
ב. אינטגרציה 310
ג. המעבר מקולקטיביזם לאינדיבידואליזם 312
סיכום- קונפליקטים חברתיים כגורמי בלימה ויצירה בעיצוב החינוך בעיירת הפיתוח 323
סיכום בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח – בין חינוך, חברה ופוליטיקה 327
1. שלב ראשון- המטרות שהוצבו לאור המציאות, ולאור התפיסות החברתיות 328
שינויים במציאות החברתית והפוליטית כמעצבי מטרות החינוך 329
2. שלב שני- התכנון מהרעיון הגדול לפרקטיקה 330
3. שלב שלישי- היישום, האם הלכה למעשה? 330
גורמי בלימה והאצה בביצוע רפורמת בתי הספר המקיפים 331
4. תוצאות והשלכות, המפגש בין החזון למציאות 331
את מי שירת מבחינות חינוכיות, פוליטיות, חברתיות ואחרות התיכון המקיף בעיירה? ... 332
תוצאות עקיפות הנוגעות לתכנון בתי הספר המקיפים 333
מדיניות הקליטה של שנות התשעים כנגזרת מתוצאות ממדיניות כור ההיתוך של שנות החמישים 334
5. תובנות להמשך 334
רשימת המקורות 337
ספרים 337
מאמרים 361

עבודות מחקר 396
אנגלית 399
פרסומים ממשלתיים 408
עיתונות 412
ראיונות 414
ארכיונים 414
Abstract I

תקציר

ה"רפורמה" במערכת החינוך שהונהגה בארץ בשנת 1968, בידי שר החינוך זלמן ארן, טיפחה את בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח, ואפשרה לימודי תיכון לכלל בני הנוער. בשנת 1993, מונה אמנון רובינשטיין לשר חינוך ובהובלתו הונהגה רפורמה נוספת במערכת החינוך. רפורמה זו כללה את ביטול ההפרדה בין המסלול העיוני למסלול המקצועי בבתי הספר המקיפים, פתיחת מכללות אקדמיות והנגשת ההשכלה הגבוהה. בין שני צמתים מרכזיים אלו במערכת החינוך בישראל, נעה עבודה זו.

העבודה בוחנת את עיצובו של החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח ואת תהליכי השינוי שחלו בו בשנים 1968-1995, נוכח התמורות במציאות החברתית והפוליטית במדינת ישראל ולאור השתנות השקפות העולם החינוכיות והערכיות. העבודה מתמקדת במערכת החינוך העל-יסודית בעשר עיירות פיתוח ספציפיות שגודלן בשנות השמונים המאוחרות, לא עלה על 30.000 תושבים. לכל עיירה יש ייחוד משלה, אם כי ישנם אפיונים שהם ייחודיים לכלל העיירות. כדי ליצור מיפוי רחב שישקף תמונה מהימנה, נבחרו עיירות המייצגות ספקטרום רחב: עיירות מצפון הארץ, מהמרכז ומהדרום (קריית שמונה, ראש העין, קריית גת, דימונה); עיירות עם סיפורי הצלחה (יבנה, מגדל העמק); עיירות בהן הניתוק הגאוגרפי הוא גורם דומיננטי (ירוחם, דימונה, חצור, אופקים); ופריפריה חברתית שאינה פריפריה גאוגרפית (בית שמש, אור עקיבא).

הנחת העבודה היא שמערכת החינוך העל-יסודית בעיירות הפיתוח היא במידה רבה שיקוף של החברה הישראלית ושל תהליכים שהתרחשו בה, ואלו באו לידי ביטוי בבתי הספר המקיפים והשפיעו על עיצובם. חשיבותה של עבודה זו היא בעובדה שהיא מנתחת לראשונה את החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח, את מאפייניו ואת תהליכי עיצובו, ובכך היא ממלאת חסר בהיסטוריה של מערכת החינוך בישראל שעסקה לא-פעם במערכות חינוך אחרות.[1]

בעבודה שישה פרקים שביחד יוצרים תמונה המאפשרת לבחון את הנושא מזוויות רחבות:

הפרק הראשון בוחן כיצד נקבעה מדיניות חינוכית, ובייחוד בוחן את המדיניות החינוכית שהביאה להקמת בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח. מדיניות זו הייתה מושפעת מתפיסתו החינוכית אידיאולוגית של זלמן ארן, שר החינוך מאמצע שנות החמישים עד שלהי שנות השישים, שחשב שהמדינה צריכה לספק תיכון ציבורי לרבים, וכן שתלמידים מרקעים שונים צריכים ללמוד תחת קורת גג אחת. תפיסה זו במהותה לא השתנתה לאורך כל התקופה, אך קיבלה ביטויים שונים במהלכה. שני נושאים שאינם קשורים באופן ישיר למדיניות חינוכית אך השפיעו עליה רבות הם: המדיניות בתחום ההתיישבות, פיזור האוכלוסייה בשנותיה הראשונות של המדינה וקביעת אזורי עדיפות לאומית בשנים המאוחרות יותר. אלו השפיעו על מערכת החינוך בעיירות ועל האתגרים שנצבו בפניה. סוגיה נוספת היא מעמד הרשות המקומית: לאחר החוק לבחירה ישירה של ראשי רשויות, בשנת 1975. היו לכך שתי השפעות מרכזיות, יחסו של ראש הרשות לבית הספר המקיף בעיירה ומעורבותו, הפכו לדומיננטיים מאוד. מכאן נגזר גם שהיכולת הכלכלית של הישוב השפיעה

[1] החינוך הקיבוצי, כפרי נוער, החינוך הדתי ועוד.

על בית הספר המקיף ועל הפערים בין המקיפים. רקע זה נחוץ להבנת הקמת בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח, ומראה את התמונה שלעיתים הייתה מאחורי הקלעים, אך הייתה בעלת משמעות. בין הגורמים שהשפיעו על קביעתה של המדיניות החינוכית בעיירות הפיתוח נראה כי לגורם הפוליטי היה משקל גדול.

הפרק השני עוסק ביישום המדיניות של הקמת בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח, תוך מבט משווה להתפתחות בתי הספר המקיפים במקומות אחרים בעולם. להקמת המקיף בארץ ולאתגרים שעמדו בפניו יש תקדימים ומקבילות בעולם המערבי והשקה לתהליכים בינלאומיים הקשורים לשינוי בגישה לחינוך ולתפיסה שהחינוך התיכון נועד לרבים. חלק מהקשיים שאפיינו מדינות אחרות, איתגר גם את מערכת החינוך הישראלית בעיירות הפיתוח. בין הגורמים שהשפיעו על עיצוב בית הספר המקיף בישראל: גודל המקיף- הסתבר כי מקיפים קטנים מידי לא אפשרו מגוון מספק של אפשרויות בחירה, תמהיל חברתי ראוי וכן הם לא יכלו לשרוד מבחינה כלכלית. המבנה הפיזי- בית הספר ומתקניו נבנו בדרך כלל על ידי חברה סוכנותית או על ידי תורם ונחשבו בשעתם לחידוש ואף לבשורה. אך מרבית המבנים לא תוחזקו ולא שופצו וברבות השנים הפכו ללא ידידותיים ועיצבו את האווירה בו. מרחק מהמרכז –בעיירות פיתוח פריפריאליות מבחינה גאוגרפית, מיקום המקיף כבית ספר בישוב נידח, השפיע על האפשרות להביא מורים, ובעיקר עיצב תחושות ניתוק ומחנק.

בפני בית הספר המקיף בעיירה ניצבו אתגרים ייחודיים, שהמרכזי בהם היה הכלת כל התלמידים המקומיים, על שונותם וכמותם, והצורך לקדם אותם. הרצון לתת מענה לכל קבוצה, יצר צורך בחלוקה לקבוצות או למסלולים, מה שגרם למיתוג של תלמידים במקום נמוך ובדרך כלל גם לא אפשר מוביליות חברתית. פערים גדולים בתוך המוסד החינוכי ובעיות תדמית, יצרו מציאות של תלמידים משני הקצוות שלא נשארו במקיף: החזקים לרב עזבו לפנימיות או לבתי ספר נחשבים מחוץ לעיירה, ותלמידים מתקשים, נשרו מבית הספר או למדו במסגרות ייחודיות שהוקמו למענם כמו מרכזי נוער.

הפרק השלישי בעבודה, מתייחס למסלול המקצועי בתוך בית הספר המקיף. מטרות החינוך המקצועי השתנו עם השנים ואיתן גם תכני הלימוד. לפי ארן, תפקידו של החינוך המקצועי בעיקרו היה אמור להכשיר עובדי כפיים למדינה שהייתה בשלב בנייתה. יעד לאומי זה הוגדר ליישום בעיקר על ידי התלמידים המתקשים, שלא תמיד מצאו עצמם בכיתות העיוניות. במרבית עיירות הפיתוח בית הספר המקיף, הושתת על תיכון דו שנתי, לרוב מקצועי, שהיה קיים שם קודם. מסיבות אלה מרבית התלמידים בבית הספר המקיף בעיירות הפיתוח למדו בחינוך המקצועי שנאלץ להתמודד מול אתגרים רבים, כגון: ציוד לא מתאים, מורים חסרי הכשרה חינוכית, תכני לימוד לא רלוונטיים, ובייחוד אובדן דרך עקב ריבוי מטרות חינוכיות ולאומיות שלעיתים סתרו זו את זו. החינוך המקצועי זכה לביקורת על כך שהסליל תלמידים, רובם ככולם בני עדות המזרח, לאיכות חינוך נמוכה שמיתגה אותם חברתית וצמצמה את אפשרויות הקידום שלהם בעתיד. וכך תויג החינוך המקצועי כחצר אחורית של המקיף ושל החברה. מציאות זו הביאה בשנות השבעים לשינוי בחינוך המקצועי, שזכה להגדרה "חינוך טכנולוגי" ובשנות השמונים הוגדר כטכנולוגי מדעי, ואפשר לתלמידיו לגשת לבחינות בגרות. בעקבות התמורות הללו ייעודו של החינוך המקצועי השתנה. הוא חדל להכשיר ידיים עובדות ולא נתן מענה חינוכי לתלמידים מתקשים.

הפרק הרביעי בוחן את סוגיית הצוות החינוכי במקיף בעיירת הפיתוח. הצמיחה הגדולה בכמות התלמידים משנות הששים עד שנות התשעים, בארץ בכלל ובעיירות הפיתוח בפרט, הצריכה גיוס של כוחות הוראה רבים. אבן הנגף המרכזית הייתה קליטת מורים מתאימים. המחסור במורים ומנהלים הוביל להעסקת מורים לא מיומנים ולשינויים במקורות הגיוס של המורים ושל הצוות הניהולי. גידול זה הביא לפיתוח תכניות חירום להכשרת מורים בקורסים מזורזים, להורדת רמת הדרישות, להכשרה לקויה, וכתוצאה מכך, להורדת המעמד, הסמכות והיוקרה ממנה נהנה המקצוע בעבר. כדי ללמד במקיף בעיירה נדרשו יכולת הכלה, גמישות פדגוגית, היכרות עם התרבות ממנה באו התלמידים ואמונה רבה ביכולת של התלמידים להצליח. בפועל, המחסור במורים אילץ להתפשר על איכותם והתאמתם. אחת הדרכים של המדינה להתמודד עם הסוגיה הייתה מתן תמריצים בדמות סיוע כספי שניתן למורים מהחוץ שבאו ללמד בעיירת הפיתוח. התמריצים עזרו למקיפים בחלק מהמקרים אך גם עוררו מתח וחוסר ביציבות בחדר המורים, שכן חלק מהמורים באו רק לתקופה מסוימת, בגלל התמריצים, ובין המורים שררה דיפרנציאציה בתנאים ובשכר.

גם למנהלים, מי שהיו אמורים להיות המנהיגים החינוכיים של בית הספר המקיף והגורם הדומיננטי בהצלחתו ובהצלחת והעיירה בכלל, ניתנו בתחילת התקופה תמריצים שהובילו למתחים וחוסר התאמה. גם משהפסיקו התמריצים, מרבית המנהלים המשיכו להגיע מחוץ לעיירה והיו ברובם גברים ואשכנזים.

שני תהליכים יצרו לבסוף שינוי בחדרי המורים, האחד: העלייה מברית המועצות בשנות התשעים שהביאה כוחות הוראה לתחומים שהיו חסרים במקיפים בעיירות הפיתוח. השני, כוחות הוראה שצמחו מבין בוגרי העיירה שהכירו את הרקע של התלמידים והתגוררו בעיירה.

מטרות בית הספר המקיף בעיירה היו רבות, ונוצר פער גדול בין הציפיות ממנו לבין היישום בשטח. לצורך כך פותחו תכניות משלימות לתמיכה בבתי הספר המקיפים. הפרק החמישי בוחן תכניות תוספתיות אלו, שהוכנסו לבתי הספר בעיירות הפיתוח ביוזמת גורמים שונים והופעלו במקביל לפעילות בית הספר בשעות הלימודים או אחר הצהריים. הנחת המוצא של הפעלת תכנית משלימה היא שיש קושי מסוים בבית הספר, והמערכת בנסיבות הקיימות לא יודעת, או לא מסוגלת לתת לו מענה. ולכן יש צורך להביא פתרונות ורעיונות חדשים מבחוץ. לעיתים התכנית הופעלה על ידי מורים מבית הספר, ולעיתים הכוונה הייתה שדווקא מורים שאינם חלק מהמערכת ילמדו כדי לייצר שינוי. חלק מהתכניות הצליחו ליצור התקדמות נקודתית בבית ספר מסוים, או בקבוצת תלמידים. רובן לא היו ארוכות טווח, ובדרך כלל היה צורך בתכנית נוספת עבור אותה מטרה.

ההתרחשויות ההיסטוריות במדינת ישראל לוו בקונפליקטים ושסעים חברתיים שהיו להם השלכות רחבות בממדים שונים: פוליטיים, חברתיים ותרבותיים. מתחים אלו אופיינו ביצירת חוסר איזון מובהק בתחום המרחבי, בתחום האתני, ובתחום התרבותי. חוסר היציבות והא-סימטריה לעתים היו מכוונים ולעתים נבעו מכורח המציאות. הנחת המוצא של הפרק השישי היא שבתי הספר בעיירות הפיתוח לא תיפקדו בריק, אלא הושפעו מתהליכים חברתיים והיו בבואה שלהם. לעיתים, מתחים שהתרחשו בתוך כותלי בית הספר, אף השפיעו וזירזו קונפליקטים בחברה שמחוץ לבית הספר.

הסוגיות המרכזיות בדיון הן:

בתחום החברתי -דמוגרפי: העלייה לארץ בתקופה הנדונה הפכה את מדינת ישראל לחברת מהגרים. עיירות הפיתוח הכילו את העלייה מצפון אפריקה ואסיה בשנות החמישים והששים, את העלייה מברית המועצות בשנות השבעים ובתחילת שנות התשעים, וכן את העלייה מאתיופיה החל משנות השמונים. גלי עליה אלה הציבו בפני בתי הספר אתגרים חינוכיים ופדגוגיים, הן במספר הרב של התלמידים שנאלצו לקלוט, והן בשונות שלהם ובצרכיהם המיוחדים.

בתחום הגאוגרפי: יחסי פריפריה-מרכז - הקמת מרבית עיירות הפיתוח בקצוות המדינה במטרה ליצור פיזור אוכלוסין, יצרה גם פריפריה חברתית. חלק מהטיפול של המדינה בפער בין המרכז לפריפריה, היה על ידי קביעת מרבית העיירות כישובים בעלי עדיפות לאומית, מציאות שהייתה נזילה בהתאם לשינויים הפוליטיים. לריחוק של העיירות מהמרכז היו השלכות גם על מערכת החינוך.

בתחום האתני: יחסים בין עדתיים- מדינת ישראל הוקמה על ידי מפלגות השמאל שהנהגתן הייתה יוצאת אירופה. קשיי הקליטה של העולים מצפון אפריקה ואסיה יחד עם הפערים התרבותיים יצרו מערכת יחסים מורכבת בין יוצאי עדות המזרח, למי שאינם יוצאי עדות המזרח. לעיתים, יחסים אלו קבלו אופי פטרוני ולעיתים יצרו ניכור וכעס, בעקבות כך, המתח העדתי שימש לא-פעם, כלי בתוך המערכת הפוליטית.

בתחום התרבותי: יחסים בין החינוך הממלכתי לדת ומסורת- האוכלוסייה בעיירות הפיתוח הייתה בחלקה הגדול מסורתית, מה שעמעם גם את המובהקות החילונית של המקיף הממלכתי וגם את מובהקותו הדתית של המקיף הממלכתי-דתי בעיירה. לרוב, הצוות החינוכי היה חילוני יותר מן התלמידים ומשפחותיהם או דתי מהם. נוספה לכך העובדה שבחינוך הדתי תלמידים חזקים הרבו לעזוב את המקיף בעיירה ולבחור ללמוד בישיבות ואולפנות. בעקבות הידלדלות זו, תלמידים דתיים שנותרו בעיירה חששו מרמת המקיף הדתי, ועברו ללמוד במקיף הממלכתי.

בתחום זה בולטת במיוחד סוגיית הכוונת התלמידים מהקהילה האתיופית לחינוך הממלכתי דתי. החלטה זו התקבלה על ידי ראש הממשלה מנחם בגין ושר החינוך זבולון המר, על אף שהדרך לקיום מצוות באתיופיה הייתה שונה מזו שבישראל. החלטה זו שאפה בין היתר לרכך את קשיי הקליטה התרבותית של התלמידים שעלו מאתיופיה, אך עוררה גלי בקורת בשנות התשעים.

את הפרק חותמת בחינת תהליך המעבר של החברה הישראלית מחברה קולקטיבית לחברה אינדיבידואליסטית, במקביל לתהליכים דומים שהתרחשו בעולם. בשנותיה הראשונות של המדינה, הגישה החברתית שאפה לייצר יהודי חדש, ישראלי. המחשבה הייתה שבית הספר יהווה "כור היתוך" בו ישילו התלמידים את הערכים והמנהגים התרבותיים של עדותיהם ויהפכו "ישראלים". בסוף שנות הששים חל מעבר מגישת "כור ההיתוך" לגישה של אינטגרציה שהקמת בית הספר המקיף, הייתה אמורה להיות אחד מביטוייה. גישה זו ראתה ערך בחיבור ובמפגש בין התרבויות ללא צורך במחיקת זהויות כשיטה חינוכית. בסוף שנות השמונים הפרט קיבל משמעות מרכזית יותר וניתנה לגיטימיות לחינוך ייחודי, וגם תכנית הלימודים הממלכתית נתנה יותר מקום למורשת יהדות המזרח, ללימודי רוסית ואמהרית. השיח הציבורי הפך לרב-תרבותי ואינדיבידואליסטי. סוגיות אלו יצרו קונפליקטים שניכרו במיוחד בעיירות הפיתוח, היוו אתגר בפני מערכת החינוך והשפיעו במידה רבה על סדר היום בבית הספר.

בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח באמצע שנות התשעים, הוא אחר מבית הספר המקיף בסוף שנות השישים, במעמדו, בהישגי התלמידים, במקצועות הלימוד, באיכות סגל ההוראה ובתדמית. הבדל גדול במיוחד ניתן למצוא בין מטרותיו בשעת הקמתו ליעדיו בשנות התשעים. האם התמורות שחלו בבית הספר המקיף בעיירת הפיתוח מוכיחים שהתוכנית להקמתו יסודה ברעיון שווא? ייתכן, אך סביר כי המציאות החברתית בישראל והתהליכים שעברה, הם שהתוו כיוונים ויעדים חדשים. על אף כל ההשפעות והשינויים שהתגלגלו לפתחו, ועל אף הקשיים וחוסר שביעות הרצון שאפיינו את המקיף מראשיתו ועד ימינו, בשום שלב לא הונהג שינוי משמעותי ברעיון הבסיסי של בית ספר מקיף אחד הבא לענות על כל צרכיה העל יסודיים של עיירה שלמה אחת. נעשו תיקונים ותוספות, אך לא תהליך התאמה מערכתי למציאות שהשתנתה.

עם זאת, המקיף בחלק ניכר מעיירות הפיתוח הצליח ליצור שינוי בתפיסת החינוך, במוביליות החברתית בעיירה, באופי התעסוקה של בוגריו, ביצירת מנהיגות חינוכית ופוליטית מקומית, ובסוף התקופה אף להקמת המכללות האקדמיות.

מבוא

בן ציון דינור, שר החינוך השלישי של מדינת ישראל, קבע בשנת 1954: "בית הספר הממלכתי הוא התא הראשוני של המדינה",[1] בדברים אלו הדגיש את חשיבות החינוך בעיצוב המדינה. עוד בטרם הקמת המדינה, ניתן דגש לתחום החינוך ככלי מרכזי לעיצוב החברה,[2] ובמידה רבה כאמצעי להטמעת האתוס הציוני.[3] גישה זו רווחה גם לאחר קום המדינה, כשלמערכת החינוך היה חלק פעיל בעיצובה של החברה הישראלית. במודע ושלא במודע, נוצרו במהלך השנים יחסי גומלין בין רשויות המדינה ומערכת החינוך, ושתי המערכות עיצבו זו את זו[4] ושיקפו זו את זו.[5] נוסף על כך, בבית הספר עצמו התנהלה מערכת של יחסי גומלין בין המטרות שניצבו בפניו, התהליכים החינוכיים שהתרחשו, התכנים שנלמדו[6] והגורמים שהשתתפו במערכת, הלא הם הצוות החינוכי והתלמידים.[7] אירועים היסטוריים, התרחשויות ותמורות פוליטיות, חברתיות, התיישבותיות, כלכליות, ביטחוניות ואחרות שליוו את המדינה מראשיתה והרכבה המגוון של החברה הישראלית שקלטה גלי עלייה גדולים,[8] ניכרו במערכת החינוך במדינת ישראל ואתגרו אותה.

צורת ההתיישבות קבעה לא-פעם את אופי החינוך בה,[9] שכן חינוך הוא גם תוצר של גאוגרפיה, של הרכב אוכלוסייה, של חברה ושלטון.[10] בתי הספר בעיירות הפיתוח שהוקמו בעשור השני למדינה, בלטו מראשיתם בייחודם, והיו כלי לסוציאליזציה ולחיבור תרבותי.[11] מערכות החינוך בעיירות הפיתוח התמודדו עם אתגרים ייחודיים,[12] ששיקפו ביתר שאת את המתחים המגוונים שאפיינו את החברה הישראלית, כמו גם את הפערים בין היעדים שהוכתבו מלמעלה, מהמדינה, לבין התהליכים שהתרחשו בשטח.

תלמידי עיירות הפיתוח שעם הקמתן, היו ברובם מהגרים, היו צריכים לחוות למידה ככל בני גילם ובו זמנית להתמודד עם הגירה לארץ חדשה והשלכותיה,[13] עם המפגש המורכב של תרבויות שונות, עם קשיי קליטה של הוריהם, עם שפה חדשה ועם מערכת חינוכית הנמצאת בתהליך התהוות.[14] התמודדויות אלו

---

1 דברים שאמר דינור בניסן תשי"ד, בהרצאה באוניברסיטה העברית, על הקשיים בבעיית החינוך. דינור (תשי"ח). חינוך לעצמאות ממלכתית, עמ' 16-25. כך בחרה גם תדמור שמעוני לקרא לפרק הראשון בספרה, שעור מולדת.

2 ראו בהרחבה אלבוים-דרור (תשס"ב). החינוך העברי כארכיטקטורה תרבותית וחברתית, עמ' 24-51.

3 ראו גם תדמור שמעוני (2010). שיעור מולדת, עמ' 2-7.

4 הגדיר זאת יובל דרור: מערכת פתוחה ל'ייבוא' תשומות ול'יצוא' תפוקות לסביבה חיצונית. ראו בהרחבה, דרור (תשס"ח). כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני. עמ' 207-213.

5 צבי צמרת כינה זאת "צילום רנטגן", צמרת (1999). חינוך ילדי העולים 1948-1996, עמוד 769. צמרת ניהל את התיכון המקיף בקריית שמונה והוא היסטוריון של החינוך ועיירות הפיתוח. עוד על הקשר בין חברה ומדינה ראו אצל קימרלינג (1993). יחסי מדינה וחברה בישראל, עמ' 328-350.

6 סמואל (1996). ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים, עמ' 29-25 .

7 ראו גם ענבר (2000). "ניהול שונות" האתגר החינוכי, עמוד 17.

8 קופ (2005). המשק הישראלי בעשור החמישי, עמ' 33-68. וגם הכהן (1994). שיטת הקליטה הישירה והשלכותיה, וגם צפדיה (תשס"ט). מרוסיה באהבה? עמ' 217-232.

9 דרור (תשס"ח). כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני.

10 חושן (2006). חינוך זה גם עניין של גיאוגרפיה, עמ' 284-295.

11 לם מדבר על שלוש מטרות שונות לחינוך: חברה, האדם, והתרבות. ראו לם (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. וגם לם (1973) מתחים ואידיאולוגיות: מאבקים על מטרות החינוך וגם הרפז (1996). חינוך לחשיבה ביקורתית- לקראת 'הדפוס הרביעי', עמ' 217-234.

12 ניתן לומר ערי פיתוח נקטתי במונח עיירות מאחר שמקובל לכנותן כך לצורך המובחנות מערים אחרות, ולשם האחידות ונוחות הקריאה אשתמש לאורך כל העבודה במונח 'עיירות'.

13 בהרחבה על עלייה בגיל ההתבגרות ראו, מירסקי, פראוור (1992). לעלות כמתבגר.

14 עוד על מערכת החינוך בעיירות הפיתוח ראו אצל צמרת (2009). עיירות הפיתוח, עמ' 293-314.

ניכרו בדור הראשון, אך גם בדור השני והשלישי של העולים, בשנות השישים ואילך, על אף שלא היו כבר מהגרים, אלא בני הארץ מזה שנים.[15] מיקומן – הגאוגרפי והחברתי של עיירות הפיתוח, היה במידה רבה הגורם לכך. התהליך החינוכי בעיירות הפיתוח התרחש בתוך קהילות שהיו במידה רבה מנותקות ומרוחקות[16] מהמרכז הגאוגרפי והחברתי,[17] ואף ממה שנתפס כמרכז התרבותי של מדינת ישראל. תושביהן ניסו אפוא להתחבר לקולקטיב הישראלי בזמן שהוא עצמו היה בתהליך עיצוב זהותו על ידי גלי עליה נוספים, בקהילות שעדיין היו בעצמן בשלבי קליטה שונים.[18] אין גורם אחד המסביר את מצבה של קהילה אחת ביחס לקהילות אחרות- לא את ההישרדות או ההכחדה, ולא את ההכלה או תחושת ההדרה.[19]

בבתי הספר בעיירות הפיתוח נתלו תקוות רבות. פעמים רבות בתי הספר בעיירות הפיתוח הפכו להיות המסגרת המובילית שנתפסה כתקוות היישוב. אמירה בנוסח: "ישנו מוסד אחד בבית שמש שעתידו כואב לי, עתידו הוא עתיד העיירה, זהו בית הספר המקיף",[20] אופיינית לתחושה שמילא בית הספר בעיירת הפיתוח. נוסף על כך, בית הספר נתפס לא אחת כתעודת הזהות של העיירה וככלי לבניית תדמיתה, כפי שתיאר שמשון שושני[21] בשנת 1976: "בית הספר המקיף מהווה כרטיס הביקור של הרשויות המקומיות לגבי רוב אורחיהן".[22]

במוקד המחקר ניצבים בתי הספר העל-יסודיים "המקיפים" שהוקמו בעיירות הפיתוח החל משנות השישים ועד סוף שנות השבעים. מאפייניו של סוג מוסד חינוכי זה, השאיפות שתלו בו, יישומן בפועל ויחסי הגומלין בינו לבין החברה ייבחנו באופן רטרוספקטיבי מזווית חינוכיות, היסטוריות, פוליטיות, מנטליות ועוד.

כמו בקלידוסקופ, אותו צעצוע ילדים שבו מסתכלים בשברי זכוכית ואחרי שמניעים את השפופרת, אותם שברי זכוכית עצמם יוצרים תמונה שונה, כך ברצוני לצרף את היסודות ושברי היסודות שעל בסיסם יושב החינוך בעיירות הפיתוח לכדי תמונה שלמה ודינמית. חלק מהיסודות הללו כבר זכו להיחקר, שאיפתי בעבודה זו היא להציג את שיווי המשקל, או העדרו, בין רכיבי החינוך, החברה והתרבות השונים, שורשיהם והשלכותיהם.

1. מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר היא לבחון את מערכת החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח בשנים 1968- 1995, ולעמוד על מאפייניה ואופן עיצובה לנוכח תמורות פוליטיות וחברתיות במדינת ישראל. העבודה תתמקד במערכת החינוך העל-יסודית בעשר עיירות פיתוח ספציפיות, שגודלן בשנות השמונים המאוחרות, לא עלה על 30.000 תושבים (להלן).[23]

---

15 צמרת (2008). החינוך בעשור השלישי, עמ' 69-85.
16 בן פורת (2007). מרכז, פריפריה, כדורגל: עד כמה רחוקה תל אביב מאופקים, עמ' 198-206.
17 אלפר (תש"ס, 1999). עיירות וערי פיתוח - לקראת שנות ה-2000. וגם אפרת (1987). עיירות הפיתוח בישראל עבר או עתיד?
18 אברהם (1993). התקשורת בישראל, מרכז ופריפריה: סיקורן של עיירות פיתוח.
19 שפירא (2011). מורה רינה אמרה שאנחנו יכולים, המסע שעשינו תלמידי ואני בשנות החמישים, עמוד 303.
20 מכתב ממנהל בית ספר בבית שמש אבנר קליגמן, אל ראש המועצה עמרם לוק. 1.1.68 ג"מ, גל-1031\33.
21 ד"ר שושני ניהל את התיכון המקיף באילת והיה מנכ"ל משרד החינוך במשך שלוש קדנציות.
22 תזכיר למר אליעזר שמואלי מאפריל 1976, נתונים לקביעת מדיניות, המחלקה למנהל בתי ספר על יסודיים, עמוד 6, ג"מ, גל- 14516\8.
23 קריית שמונה, ראש העין, קריית גת, דימונה, יבנה, מגדל העמק, ירוחם, חצור, בית שמש, אופקים.

מדיניות חינוכית היא על פי רוב פועל יוצא של תפיסות עולם המצויות לעיתים בקונפליקט של פשרה,[24] בין אינטרסים מנוגדים וסולמות ערכים שונים,[25] של אישיות של מנהיגים[26] ושל התרחשויות ביטחוניות, כלכליות[27] וחברתיות מגוונות.[28] תפקיד ההיסטוריוגרפיה החינוכית החדשה הוא לצאת מבידודה בין כותלי בית הספר ולתת את הדעת על גורמים תרבותיים, וחברתיים, אשר עיצבו מערכות חינוך. צריכה היא לחשוף את המניעים והאינטרסנטים של חוגים פוליטיים וכלכליים ששעבדו את החינוך למטרותיהם.[29] מחקר זה בוחן אפוא את מערכת החינוך לנוכח תהליכים והחלטות שהתקבלו בשני העשורים הראשונים למדינה[30] ושיושמו בתקופה הנדונה, ומנתח את הדילמות החברתיות שהתעוררו מתוך העשייה. המחקר שופך אור על הדיאלוג בין התפיסות הפוליטיות של המנהיגות לעיצוב החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח,[31] ומאיר על יחסי הגומלין שבין החלטות ממסדיות, אירועים היסטוריים ומסגרת חינוכית. המחקר בוחן עד כמה חל שינוי בתפיסות כור ההיתוך, חינוך לפרודוקטיביזציה ועוד, לאורך השנים. וכן עוסק בבחינת השינוי מהתפיסה הקולקטיביסטית לאינדיבידואלית,[32] ומאינטגרציה[33] לרב-תרבותיות.[34] <u>שאלות המחקר:</u>

1. <u>מדיניות החינוך בעיירות הפיתוח כגורם מעצב ומשפיע על מסגרת החינוך העל-יסודי</u>: א. מה היו הגורמים בקביעת המדיניות בהקמת המקיפים בעיירות הפיתוח: תפיסות חברתיות? התנשאות וניכור? כורח מציאות? עלויות?[35] ב. מה היו השינויים במערכות החינוך בעיירות הפיתוח כתוצאה מהמדיניות הממשלתית ומההתרחשויות בתקופה? ומה היו הקשיים ביישום הרפורמות? ג. האם במקביל למהפכים הפוליטיים חל מהפך במדיניות החינוכית הממשלתית שהשפיע על עיירות הפיתוח?[36] ד. האם בוועדות השונות נקבעה מדיניות מיוחדת לחינוך בעיירות הפיתוח בשונה מזו הארצית?
2. <u>יישום המדיניות החינוכית: הקמת התיכון המקיף כמענה חינוכי לצרכי עיירות הפיתוח</u>: א. מה היה הרקע להקמת החינוך העל-יסודי בעירות הפיתוח?[37] ב. על אלו צרכים הוא היה אמור לענות? עם אילו אתגרים הוא התמודד? ג. מה היה צביונו של בית הספר המקיף? כיצד התבטאה המקיפות? ד. מה הייתה המדיניות לגבי יציאת תלמידים ללמוד מחוץ לעיירה וכיצד היא השפיעה על המקיף המקומי? ה. כיצד התמודדו עם ערכים של שוויון מול חתירה למצוינות?[38] ו. כיצד השפיעה תדמית עיירות הפיתוח על המקיפים?

---

[24] ראו גם לם (1973). מתחים אידיאולוגיים- מאבקים על מטרות החינוך, עמ׳21-83.
[25] גזיאל (1993). מדיניות החינוך על פרשת דרכים, עמוד 4.
[26] על לחצים על מקבלי ההחלטות ראו קליינברגר (1973). חקיקה, פוליטיקה והכוונה בתחום החינוך, עמוד 63.
[27] אייזנשטט (2005). החברה הישראלית בין מגזר לאינטגרציה. עמ׳ 8-17, וכן סבירסקי (2005).1967: תפנית כלכלית מדינית בישראל, עמ׳ 98-112.
[28] על השלבים בקביעת מדיניות ראו בהרחבה אצל גזיאל (1999). מדיניות החינוך בישראל, עמוד 67.
[29] עירם (תשנ״א). תולדות החינוך- תחומי המחקר, עמוד 108. ראו גם Creim (1976). public education
[30] על גורמים משפיעים ראו בהרחבה גזיאל (1999). מדיניות החינוך בישראל, עמוד 67. על דוגמה לשלוש החלטות ראו גם אצל בלס, אדלר (2004). פוליטיקה, חינוך וידע מדעי – היש ביניהם קשר? עמ׳ 10-32. אדלר חתן פרס ישראל לחנוך, הקים את המכון לחקר הטיפוח בחינוך. עמד בראשות ועדות שונות. מחשובי המעצבים של נושא האינטגרציה והטיפוח החינוכי בארץ.
[31] ראו בהרחבה צמרת (1999). חינוך ילדי העולים 1948-1996, עמ׳ 769-780.
[32] וולנסקי מציע דרך ביניים שלישית. ראו בהרחבה: וולנסקי (1994). אינדיבידואליזם, קולקטיביזם וכוחות שוק בחינוך: האם המחיר החברתי הכרחי? עמ׳ 238--252.
[33] אדלר (1985). אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל, עמ׳ 31-54.
[34] על ההפרדות של הרפורמה מהאינטגרציה ראו רש, כפיר (2004). מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הססנית בצל אידיאולוגיה משתנה, עמ׳ 33-63. וגם רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך, עמ׳ 326-338. וגם אמיר, בלס (1985). התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה, עמ׳ 69-99.
[35] בהרחבה, קליינברגר (1973). חקיקה פוליטיקה והכוונה, וגם פלד (1999). מערכת החינוך בישראל, עמוד 13. פלד השתחרר מצה״ל בדרגת אלוף. היה מנכ״ל עירית ירושלים, כיהן כמנכ״ל משרד החינוך בין השנים 1970-1976.
[36] ראו בהרחבה אלמוג (2004). מספיק ודי בשלטון מפא״י, עמוד 71.
[37] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים.
[38] שמידע (1987). בין שוויון למצוינות, רפורמה בחינוך ובבית הספר המקיף.

3. <u>חינוך מקצועי בעיירות הפיתוח – טיבו, מאפייניו והשלכותיו</u>: א. מה הייתה כוונתו המוצהרת של משרד החינוך[39] שעה שעיצב את התפיסה של הדגשת החינוך המקצועי בעיירות הפיתוח?[40] ב. כיצד התחברה תפיסת ביה"ס המקיף עם המגמה בשנות החמישים והששים להוליך לכיוון של פרודוקטיביזציה?[41] ג. עם אלו אתגרים התמודד החינוך המקצועי? ד. אילו צרכים פוליטיים שירתו ההחלטות החינוכיות?[42] ה. למי היה שייך החינוך המקצועי[43] ו. אילו שינויים חלו בסוף התקפה ומדוע?

4. <u>הצוות החינוכי במקיפים בעיירות הפיתוח כחלק מעיצובם</u>: א. מה היה מקומם ומעמדם של המנהלים[44] בתוך בית הספר?[45] ב. מי היה מתאים ללמד בעיירה? האם היה דיוקן רצוי? מה היו מאפייני פועלם ומעמדם הפרופסיונלי של המורים בבית הספר בפרט ובעיירה בכלל? ג. איזו הכשרה קבלו המורים? ד. כיצד נוצרה בעיית המחסור במורים ומה היו השלכותיה? מה נעשה כדי להביא מורים לעיירות הפיתוח? ומה היו המשמעויות של פעולות אלה? ה. כיצד השפיעה העלייה מחבר העמים על מצבת המורים בעיירות הפיתוח בסוף התקופה?

5. <u>תכניות משלימות לתמיכה במערכת החינוך בעיירות, טיבן ומשמעותן</u>: א. על אלו צרכים התכניות באו לענות? כיצד נקבעו הקריטריונים לכניסה של תכנית? ב. אלו תכניות המדינה הפעילה בתיכונים בעיירות? מה היו תפקידי המחלקה לטיפוח? ג. אלו תכניות היו חוצניות למערכת? אילו יוזמות מקומיות צמחו? מה היה מקומה של הפילנתרופיה?[46] ד. הפרטת המערכת ומשמעויותיה[47] ה. את מי שירתו התכניות? את צרכי העיירה? צרכי בית הספר? צרכי הילד?[48] ו. האם תכניות אלו חיזקו את עיירות הפיתוח או להיפך, הן החלישו אותן ויצרו תלות?

6. <u>סוגיות חברתיות בחברה הישראלית כמשפיעות על החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח</u>: א. כיצד השפיעו אירועים ותהליכים חברתיים שונים על בית הספר המקיף ואילו מתחים יצרו? ג. מה היה היחס לעדות בכלל, ולמזרחיים בפרט?[49] ד. כיצד נקלטו העולים ממבצעי משה ושלמה והעולים מברית המועצות בבית הספר? ה. באיזה אופן קידמו, או הסיגו קליטות אלה את בית הספר המקיף? אלו אתגרים הציבה העלייה בעשייה החינוכית בבית הספר התיכון? ו. מה היו מערכות היחסים בין העולים מהתקופות השונות? ז. מה הייתה המדיניות בשאלות של דת ומסורת?[50] ח. כיצד באה לידי ביטוי מדיניות כור ההיתוך והיכן? האם התפתחה מדיניות של רב-תרבותיות?[51]

לנוכח הסוגיות שהוצגו לעיל, תסוכמנה השאלות המרכזיות: כיצד בא לידי ביטוי המפנה החברתי-תפיסתי מאינטגרציה וקולקטיביזם לאינדיבידואליזם ורב-תרבותיות בבתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח? כיצד השפיעו אירועים פוליטיים על הגישה החינוכית כלפי עיירות הפיתוח ואיך הורגשו שינויים

---

[39] יוגב, איילון (1988). חינוך מקצועי ושיצור חברתי.
[40] רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמ' 117– 164.
[41] צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח, עמוד 298.
[42] שטרן (תש"ן). התפתחות החינוך הטכנולוגי בחינוך הממלכתי דתי בעשור האחרון 1978-1988, עמ' 87-95. וגם דוקוב (1981). הישיבה המקצועית מסגרת חינוכית לאוכלוסייה הטרוגנית.
[43] מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות.
[44] ביתן (2006). מנהיגותו של אברהם אורן ז"ל והשפעתו על ביה"ס התיכון "אורט רוגוזין" במגדל העמק.
[45] פופר (1994). על מנהלים כמנהיגים. וגם אלון (1973). החינוך בשנות ה70, עמ' 335-371. וגם אופלטקה (2007). יסודות מינהל החינוך- מנהיגות וניהול בארגון החינוכי.
[46] וינהבר, בן נון (2010). צרכנים או נתרמים השפעת החברה האזרחית, עמ' 81-102.
[47] מיכאלי (2010). מגמות הפרטה במערכת החינוך בישראל ,ירושלים.
[48] אלבוים הגדירה שאלה זו כ:"מי הנהנה"? משגי העבר לקחי העתיד, אלבוים-דרור (2005). עמ' 233-263.
[49] שטרית (2003). המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה, וגם שנהב, חבר, מוצפי-האלר (עורכים), (2002). מזרחים בישראל.
[50] ידגר (2013). הוויתור על חינוך כאסטרטגיה של הגנה על הזהות, עמ' 137-165.
[51] בן ששון (תשל"ט). מורשת יהדות המזרח- העניין, בעיותיו ואפשרויותיו, עמ' 85-97.

אלה בשטח? האם מדיניות הקליטה של שנות התשעים הושפעה ממדיניות כור ההיתוך של שנות החמישים? את מי שירת - מבחינות חינוכיות, פוליטיות, חברתיות ואחרות - התיכון המקיף בעיירה? האם ניתן למצוא תחת תכנית ליבה חינוכית ורשמית אחת מקום לרב-תרבותיות ולביטויי המורשת של הקבוצות השונות והרבות בחברה הישראלית?[52]

חשיבותו של מחקר זה היא, בניתוחו לראשונה את החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח, מאפייניו והליך עיצובו, בכך הוא ממלא חסר בהיסטוריה של מערכת החינוך בישראל, שעסקה לא-פעם במערכות חינוך אחרות: החינוך הקיבוצי,[53] החינוך הדתי,[54] החינוך בערים גדולות ועוד. ייחודה של הסוגיה המחקרית הנידונה היא בשיבוצה בצומת חשוב בהתפתחות מדינת ישראל בהיבטים שונים, בייחוד לאור העובדה שחלק מהאירועים בתקופה הנחקרת, הם אירועים משמעותיים שחזרו בתולדות המדינה כמו קליטת עליה, קשיים כלכליים, מהפך פוליטי ועוד. חשיבות המחקר היא בבחינת הדיאלוג בין תהליכים חברתיים ופוליטיים בישראל לבין השדה החינוכי ובדיקת ההשקה ביניהם.

2. מסגרת המחקר

מושא המחקר הוא מערכת[55] החינוך הממלכתית הכללית[56] העל-יסודית בעירות הפיתוח.[57] בעשורים הראשונים למדינה, הוזנחה חזית בתי הספר התיכוניים ומרכז הכובד היה בטיפול בבתי הספר היסודיים. במרבית העיירות היה תיכון דו-שנתי בלבד. רק מאוחר יותר, לאחר ועדת רימלט[58] בשנת 1968, החלה המדינה לטפל יותר בגיל התיכון.[59] ייחודה של מערכת החינוך בעיירות הפיתוח הוא דווקא בחינוך העל-יסודי. אומנם הרפורמה שעיקריה, הארכת משך לימוד החובה חינם בשנתיים, עד לכיתה ט', ושינוי במבנה מערכת החינוך (חינוך יסודי - שש שנתי, חטיבת ביניים - תלת שנתית, חינוך על-יסודי - תלת שנתי) הוחלה על כל הארץ, אך עיקר יישומה היה בעיירות הפיתוח.[60]

מסגרת הזמן - המחקר מתמקד בשנים 1968-1995, שנים שנהוג לתאר כקו פרשת המים בהתפתחות החינוך והחברה הישראלית,[61] המערכת תבחן בשנים שבין הרפורמות הגדולות, זו של שר החינוך זלמן ארן בשנת

---

[52] יונה (2006). ליבה משותפת: מרשם לשליטה חברתית, עמ' 203-213.

[53] דרור (2002). תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה,

[54] רוזנברג פרידמן, ריקנטי (2011). זהו(ת) החמ"ד מאה שנים לחינוך הציוני דתי.

[55] במחקר זה נעסוק במערכת החינוך הפורמלית ולא ב'מערכות העוקפות' כלשונה של רחל אלבוים- דרור. על כך בהרחבה, אצל דרור (תשס"ח). כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, עמ' 105-114.

[56] ההתייחסות לחינוך הממלכתי דתי תהיה בנקודות הממשק הרלוונטיות של אוכלוסייה, תפיסות של דת ומסורת, חינוך ערכי, חינוך מקצועי ועוד. דגן. (1999). החינוך הממלכתי דתי: הגישות, התפתחותן ויישומן, עמ' 1011-1023. גרוס (תשס"ג). תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי, עמ' 129-186. גרוס, דרור (2004). חינוך כאתגר חברתי. גרינבאום, הרמן (1995) סוגיות במשנת החמ"ד. טאוב (2007). בין ממלכתיות לייחודיות – עימותים ושורשיהם בחינוך הדתי לאומי, קיל (1977). החמ"ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו. רוזנברג-פרידמן, ריקנטי (2011). זהו(ת) החמ"ד מאה שנים לחינוך הציוני דתי.

[57] למרות ההשפעה שיש למתנסים על החינוך, העבודה לא תעסוק בהם, על כך ראו: הרפז (2004). מדברים קהילתיות, שפה שיוצרת מציאות חדשה וגם גולדברג (1999). מרכזים קהילתיים בישראל

[58] אלימלך רימלט ניהל את בית הספר אוהל שם ברמת גן, היה סגן ראש עירית רמת גן וחבר כנסת מטעם הציונים הכלליים. עמד בראש הוועדה הפרלמנטרית שהקים זלמן ארן בזמן שהיה יו"ר ועדת החינוך בכנסת. בהרחבה על ועדה זו ראו בפרק המדיניות במחקר זה בעמוד 42

[59] ראו גם ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי, עמוד 124.

[60] כץ (תשכ"ז). הרפורמה במבנה החינוך. וגם סמילנסקי. משה (1961). הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל יסודי. וגם שמידע, ברלב. (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים.

[61] פלד (1999). מערכת החינוך בישראל עמוד 12, וגם דרור יובל, שם. עמוד 41. וגם ברזל, שם. עמוד 206.

1968 שיצרה את המקיפים בעיירות הפיתוח,[62] והדיה המערכתיים עד אמצע שנות התשעים. לאורך שנות הכהונה של שרי החינוך: [63] יגאל אלון,[64] אהרון ידלין,[65] זבולון המר,[66] יצחק נבון,[67] שולמית אלוני[68] ועד לאמנון רובינשטיין, שר חינוך שהוביל את הרפורמה השנייה ששינתה את המגמה בבתי הספר התיכונים, ביטלה את המסלולים המקצועיים, נתנה למקיפים צביון אחר,[69] ויצרה שינוי משמעותי בחינוך בעיירות הפיתוח. שנת 1995, עם כהונת השר רובינשטיין, חותמת את הדיון במחקר זה.

המרחב הפיזי - במוקד המחקר עשר עיירות פיתוח. המושג "עיירות פיתוח" כלל בעבר ערים גדולות כגון באר שבע, אשדוד ועוד. כאמור, העבודה בוחנת את מערכת החינוך העל-יסודית בעיירות הפיתוח שגודלן בשנים הנדונות לא עלה על 30.000 תושבים. למרות שלכל אחת מהעיירות יש מאפיינים ספציפיים וייחודיות משלה, לעיירות הפיתוח הקטנות והבינוניות קווי דמיון משותפים כמו: כולן קמו אחרי קום המדינה, רוב אוכלוסייתן מזרחית,[70] והן התמודדו עם קליטת עליה גדולה, קשיים כלכליים, תעסוקה במפעלי טקסטיל ודומיהם, נטישת תושבים, בעיות תדמית, קושי בקליטת מורים ועוד'.[71] בייחוד אפיינה את העיירות תחושת פריפריה לעומת המרכז,[72] גם אם לא היו רחוקות ממנו גאוגרפית. למחקר נבחרו מספר עיירות פיתוח כשהשיקול היה ליצור מיפוי רחב שישקף תמונה מהימנה, עיירות מצפון הארץ, מהמרכז ומהדרום (קריית שמונה, ראש העין, קריית גת, דימונה) עיירות עם סיפורי הצלחה (יבנה, מגדל העמק), עיירות שהניתוק הגאוגרפי הוא גורם דומיננטי (ירוחם, דימונה, חצור, אופקים) ופריפריה חברתית שאינה פריפריה גאוגרפית (בית שמש, אור עקיבא). התחקות אחר מאפייני החינוך העל-יסודי במספר עיירות, משרטטת תמונה רחבה ומגוונת של הנושא.

לעבודה ששה פרקים, הפרק הראשון עוסק במדיניות החינוך ובוחן את אופן עיצובה ואת הגורמים שהשפיעו עליה, הפרק השני מנתח את יישום המדיניות החינוכית, הלא היא הקמת התיכון המקיף כמענה חינוכי לצרכי עיירות הפיתוח. בגלל מרכזיותו של החינוך המקצועי בהתפתחות החינוך בעיירות הפיתוח יינתן לו מקום ייחודי בפרק השלישי, על אף שהנושא של עיירות הפיתוח לא מודגש בו באופן ייחודי. את המדיניות היו אמורים ליישם הצוותים החינוכיים במקיפים בעיירות ואת סוגיה זו בוחן הפרק הרביעי. לאורך כל התקופה היה פער שנוצר בין הרעיון של המקיף ליישומו, מה שיצר צורך בתכניות משלימות שיתמכו באתגרים של המקיף ובזאת עוסק הפרק החמישי. הפרק השישי עוסק בסוגיות החברתיות בישראל שהשפיעו במישרין או בעקיפין על המקיף בעיירת הפיתוח. פרק זה דן בסוגיות רחבות הקשורות לחברה הישראלית, אך בשל השפעתן המהותית על העיירות בכלל ועל החינוך בהן בפרט, המחקר לא היה שלם ללא התמונה הכוללת הזו.

---

[62] גולדברג (עורך), (1967). הרפורמה בחינוך. דיון בחוג הרעיוני המרכזי. בית ברל מרכז לחינוך להשכלה ומחקר וגם סמילנסקי (1961). הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל יסודי.

[63] רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית.

[64] כיהן כשר מטעם מפלגת העבודה (אחדות העבודה) 1969-1974.

[65] כיהן כשר מטעם מפלגת העבודה 1974-1977.

[66] כיהן כשר מטעם המפדל, לראשונה שר חינוך דתי ימני 1977-1984, 1990-1992, 1996-1998.

[67] כיהן כשר מטעם מפלגת העבודה 1984-1990.

[68] כיהנה כשרה מטעם מרץ 1992-1993.

[69] רובינשטיין (תשנ"ו). שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים.

[70] על התייחסות למושג, מזרחי על מורכבויותיו, ראו אצל, פיקאר (2011). שיתופם של המזרחיים בחינוך הציוני– הדתי והדרתם ממנו, עמ' 219-232. הראל (תשס"ב). עשרים וחמש שנה למורשת יהדות המזרח, עמ' 117-128. וכן אצל דהן, מירוניצוב, איל, שמואל (2002). האם הצטמצמו הפערים בחינוך? עמוד 61. שם מוגדר מזרחי כמי שנולד באסיה או אפריקה. וכן אצל שנהב (2003). המגדיר מזרחי כ"יהודי ערבי".

[71] ראו אצל אפרת (2009). עיירות הפיתוח בישראל, עמ' 37-70.

[72] הדיון במחקר הנוכחי יכוון לעיירות הפיתוח והפריפריאליות תבחן רק בהקשרים הרלוונטיים למחקר הנוכחי.

3. שיטת המחקר ומקורותיו

ההיסטוריה של החינוך מתמקדת בחקר התפתחות החינוך באמצעות בחינת תהליכים חברתיים.[73] התפתחה גישה אשר מקובל לכנותה היסטוריה חינוכית חדשה בהיסטוריוגרפיה של החינוך. עירם מציין את חשיבות גישה זו כעשויה להרחיב את הבנתנו לגבי התפתחויות חברתיות, כלכליות פוליטיות ואידיאולוגיות ולגבי זיקת הגומלין בינן לבין התהליך החינוכי והבנת הרגע הזה בחינוך הישראלי.[74] גם גישתו של יעקב כץ היא, כי כל המבקש למצוא לו דרך בבעיות החינוך של זמננו, חייב להתאמן אימון מחשבתי בבעיות החינוכיות של הוויות חברתיות אחרות.[75] במחקר זה נעשה שימוש בחומרים מדיסציפלינות שונות, היסטוריה, סוציולוגיה, חינוך וגאוגרפיה, ומתוך רצון לקבל תמונה רחבה יותר, בית הספר נבחן על יד מבט מפרספקטיבות שונות של סביבתו.

מחקר איכותני זה,[76] מתבסס על מקורות ראשוניים, בני התקופה הנדונה, ומתקופות מאוחרות יותר, בהם מסמכים רשמיים, כגון נאומים, פרוטוקולים, תעודות פסקי דין וכדומה. וכן מסמכים אישיים בהם זיכרונות, מכתבים ועדויות בכתב ובעל פה. החומרים נאספו ממגוון ארכיוניים, בהם: גנזך המדינה, ארכיון הכנסת, ארכיון בן גוריון, וארכיונים של רשויות מקומיות. כמו כן נעשה שימוש בעיתונים ארציים ועיתונות מקומית.

לצורך המחקר התקיימו ראיונות אישיים עם אישים שהיו במעגלים שונים של הסיפור, שרי חינוך, מנכ"לי משרד חינוך, חוקרי חינוך, מנהלי בתי ספר, מורים ותלמידים. הראיונות היו מובנים בחלקם, **semi-structured**, השאלות הוכנו מראש על פי הרקע שהיה על המרואיין וההקשר שלו לנושא, ובמהלך הריאיון, נוספו שאלות בהתאם להתפתחות השיחה ונושאים שהתעוררו תוך כדי דיון. לעיתים חזרתי שנית ושלישית אל המרואיין כדי לאמת או לחדד דברים שהסתברו לי בהמשך.

ניתוח המקורות נעשה על בסיס המחקרים הקיימים שהיוו הקשרים תיאורטיים והיסטוריים לדיון, ובעיקר על פרשנות של הטקסטים. היכולת להשתמש במתודולוגיות של מקצועות אחרים,[77] והשילוב ביניהם הפכה להיות דומיננטית יותר ויותר בעולם המחקר.[78] ישנה התייחסות גם לתהליכים חברתיים,[79] כלכליים ותרבותיים[80] שונים שהשפיעו והושפעו מהאירועים הנחקרים, מתוך רצון להציג תמונה כוללת ורחבה ככל הניתן,[81] כולל התרחשויות שאינן בהחלטות ממסד אלא של האנשים בשטח,[82] בגישה של

---

73 Parsons, (1970). Structure and process in modern society. ראו גם רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמוד 23.

74 עירם (1982). מגמות בהיסטוריוגרפיה של החינוך – משמעותן לחקר תולדות החינוך, עמ' 262-280.

75 כץ (1957). מקומן של תולדות החינוך היהודי בלימודים פדגוגיים.

76 צבר- בן יהושע (1990). המחקר האיכותי.

77 רוסמן (2010 תשע"א). היסטוריה יהודית? כתיבת היסטוריוגרפיה יהודית בעידן פוסט-מודרני.

78 רובין (תשס"א). גיאוגרפיה היסטורית בישראל – כיווני מחקר ומגמות מתודולוגיות, עמוד 356.

79 Peter.(2005). History and Social Theory.

80 על המורכבות בשילוב של יהדות והיסטוריה חברתית ראו אצל ברטל, פיינר (עורכים) (תשס"ח). היסטוריוגרפיה במבחן, עיון מחדש במשנתו של יעקב כץ.

81 ובלשונו של רובין: " לראות בהיסטוריון, במזרחן ובארכיאולוג , בעלי ברית ושותפים טבעיים למחקר". רובין (תשס"א). גיאוגרפיה היסטורית בישראל – כיווני מחקר ומגמות מתודולוגיות, עמ' 356-357.

82 שזו ההזדמנות לאפשר לקהלים שלא תמיד באו לידי ביטוי בעיצוב הזיכרון להשמיע את קולם. ראו גם, גלבלום (2007). מגדר והפוליטיקה של ההיסטוריה, עמוד 406.

'היסטוריה מלמטה',[83] המאפשרת לפגוש את האנשים בסיפור,[84] והמשמעות שניתנה לאירוע.[85] באופן ייחודי, במחקר זה שולבו הערות מתודיות המתבססות על מחקרים בתיאוריות חברתיות וחינוך

העיסוק בהיסטוריה של החינוך הוא לא-פעם דיאלוג בין ההווה לבין העבר, הנובע מרצון לתכנן טוב יותר את העתיד.[86] ההיסטוריה אף יכולה לתרום לקביעת מדיניות ע"י בחינת עברן הקרוב של הסוגיות שעל סדר היום החינוכי העכשווי.[87] יובל דרור מציין את היחס המשמעותי בין שדה המחקר לשדה הביצוע[88] ואת היכולת ללמוד מהעבר ככלי לתכנון והערכה כתחומים שלא מוצו דיים.[89] גם silver טוען כי יש להפסיק להשתמש בהיסטוריה למסרים מזדמנים ולנקוט כלפי החינוך גישה היסטורית-עכשווית, ממוקדת מדיניות.[90] מקקולוך וריצ'רדסון טוענים כי ההיסטוריה היא גם "עניין מעשי" ולכן השינויים או נקודות מפנה בתולדותיהן של סוגיות חינוכיות ניתנים להילמד מכל התקופות.[91] מחקר זה בוחן את ההיסטוריה מנקודת מבט זו.

בעיות מתודולוגיות

הניסיון לתאר ולנתח את מערכת קביעת המדיניות החינוכית מעמיד קשיים מתודולוגיים שהבולטים ביניהם: א. התהליכים שהתרחשו אינם ליניאריים, כי הם מורכבים מגורמים רבים המשתלבים אלו באלו, לא תמיד ניתן לזהות באופן מדויק את מוקדי ההחלטה ואין גורם אחד המסביר את מצבה של עיירה אחת ביחס לעיירות אחרות.[92] ב. הגורמים שהשפיעו על מדיניות החינוך, מצויים ביחסי גומלין הדוקים המקשים להבדיל בין כוחות כלכלים, תרבותיים ופוליטיים, ולזהות את יחסי הסיבה ותוצאה. ג. חלק מהתהליכים התבצעו דווקא במסגרות לא פורמליות, מה שלעיתים לא השאיר תיעוד ורישום המאפשר בחינה וחקירה.[93] ד. מכיוון שמערכת החינוך נשלטה על ידי גורמים פוליטיים מתחלפים ונוהלה על ידי ממסדים רבים בעלי סמכות, המורכבות בסקירה היא שהיא משקפת רק את מה שהגו וכתבו אלה שפעלו במערכת החינוך הממוסדת, קשה להגיע אל עדויות מאות אלפי בוגרים. אפשר היה להסתפק במבחן התוצאות, אלא שהן אינן חד משמעיות והן טעונות תמיד פירוש והערכה, ואלה תמיד נגועים בהשפעת עמדות שמקורן באידיאולוגיות השונות.[94]

קטעי עיתונות- ניתן לראות בסקירה התקשורתית, תהה זו סובייקטיבית ככל שתהה בנושאיה ותכניה, מגמות וכיוונים כלליים. ולכן, הניסיון המחקרי להתבסס על קטעי עיתונות בעייתי, שכן עיתונאים במקרים רבים, סקרו אירועים בעיירות הפיתוח מתוך הסתכלות פטרונית ומתוך סטיגמות.[95] דב שנער

---

[83] ראו בהרחבה בלברג-רוטנשטרייך (2003). על הוראת היסטוריה, עמ' 207-214. וגם ארונדהטי (1998). אלוהי הדברים הקטנים, עמוד 55.

[84] Thompson, (1966). 'History from Below'. Times Literary Supplement, pp. 279-80 . וגם גינצבורג (2005). הגבינה והתולעים: עולמו של טוחן. וגם שביט (1996). הרובד התרבותי החסר ומילויו, עמ' 327-345.

[85] קאר (1986). היסטוריה מהי? עמוד 27-28.

[86] Elboim –Dror (2001). Israeli education: changing perspectives, pp.76-100.

[87] Crook, & Aldrich (Eds.) (2000). History of education for the twenty first century.

[88] דרור (1997). בית הספר האוניברסיטאי בין ה'אקדמיה' ל'שדה'. ראו גם גבתון (2001).תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכות, עמ' 195-227. וגם שי, בר-שלום (עורכים). (2002) המחקר האיכותי בחינוך: מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה .

[89] דרור (2010). תרומתה (האפשרית) של ההיסטוריה של החינוך להערכה בחינוך, עמ' 42-70.

[90] Silver (1983). Education as history: interpreting nineteenth and twentieth-century education. Silver, (1990). Education, change and the policy process.

[91] McCulloch,. & Richardson, (2000). Historical research in educational settings

[92] ראו גם את תיאורה של שפירא (2011). מורה רינה אמרה שאנחנו יכולים, עמוד 303.

[93] ראו אצל אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמ' 35-36. עוד על שיקולים פוליטיים בתהליך קבלת ההחלטות ראו יוגב (עורך). (2004). פתח דבר – מחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך, עמ' 3-9.

[94] ברזל (1999). תמורות במרקם האידיאולוגי של החינוך בחמישים שנות המדינה, עמ' 205-206.

[95] אברהם (2009). דימוי ערי הפיתוח בעיתונות הארצית, עמ' 379-390.

טוען כי למרות חקיקת חוקים ממלכתיים בתקשורת שבעצם נועדו לחזק את תפיסת כור ההיתוך, למעשה רק חלק קטן מהמטרות הושג וקבוצות רבות לא זכו לחשיפה הולמת ואובייקטיבית.[96]

התיעוד בעל פה ככלי מחקר היסטורי,[97] שנוי במחלוקת.[98] כלי זה נבחן בזהירות, שכן, החוויה של כל אדם היא סובייקטיבית לחלוטין ותלויה במצבו בתקופה הנדונה, ובאירועים שחווה מאז. לחלק מהאנשים לעיתים, יש נטייה לשים את המקום שלהם באופן משמעותי בסיפור, יותר ממה שאכן היה במציאות. כמו כן ניתן לראות שיש אידיאליזציה של העבר ומתן פירוש שמשרת את תפיסת העולם הנוכחית של המרואיין. העדות שנגבתה אינה מסמך מתקופת ההתרחשות אלא משעת ההיזכרות.[99] הזיכרון אינו רק ידע היסטורי אלא תוצר של דיאלוג בין המראיין למרואיין שמושפע גם ממעמד, עמדה פוליטית וזיכרון.[100] לעיתים, נוספות פרשנויות של המרואיין בדיעבד, בעקבות התבוננות מאוחרת על האירועים ועל משמעותם.

בכל הנוגע לכתיבת סכומים אישיים וביוגרפיות, מעבר לסובייקטיביות של חיבורים אלו, היידן טוען שהכותב קובע במידה רבה את הנרטיב.[101] ככלל, אנשים שכתבו יותר, קבלו משקל גדול יותר בהיסטוריוגרפיה,[102] וכך באופן טבעי הבנת המציאות והצגתה היא לרוב, על פי תפיסת עולמו של הכותב והשפעות חברתיות וסביבתיות.[103]

כדי להתמודד עם מכלול הקשיים המתודולוגיים שהועלו כאן וכדי למזער את הפער, נעשה ניסיון להצליב מידע ולמצוא אסמכתאות כתובות, להימנע משיפוטיות[104] וניתוח אישיות ומהעיסוק בפרטים אישיים שאינם רלוונטיים למחקר, כמו כן נעשה מאמץ למצוא סימוכין ממספר מקורות,[105] כדי לקבל תמונה רחבה ומהימנה, עם כל המורכבות ועם מודעות למגבלות.

מפאת רגישות נושא המחקר ומורכבותו, עולה השאלה האם יש משמעות לרקע האישי של כל אחד מהכותבים, כמו מאיר בוזגלו, שעלה ממרוקו בגיל חמש או יוסי דהן שהיה יוצא קיבוץ ועזב, ומשם הצטרף לקשת המזרחית, או אליעזר שמואלי שעלה מיוון והתמודד כילד עולה בבית הספר ליד״ה, בית הספר ליד האוניברסיטה בירושלים, שנחשב בית ספר לתלמידים מצטיינים. מתוך הבנה שאין אובייקטיביות מוחלטת שכן ההיסטוריון והסוציולוג הוא בן זמנו,[106] אין לו מנוס מכך ונקודת המבט שלו על המחקר, היא גם מהזווית של המושגים והערכים,[107] ושל התפיסות הפוליטיות שלו.[108] זה חלק

---

96 שנער (2000). וכל העם רואים את הקולות, הומוגניות וסקטוריאליות בתקשורת, עמ׳ 185-198.

97 Perks & Thomson (2003). The oral history reader

98 על שיטות שונות ביחס לתיעוד בעל פה ראו גם : גלבר (2003). על מצבה של ההיסטוריוגרפיה בישראל, עמ׳ 109-172. גלבר (1989). תיעוד בעל פה כמקור היסטורי עמ׳ 165-171.וגם רוזנברג פרידמן (תשע״א). גיבורה בלתי נשכחת? לשאלת מקומה של עדה סרני בזיכרון הקיבוצי, עמ׳ 147-178.

99 Wachtel Nathan(1990). Between Memory and History.

100 ראו בהרחבה גלבר (2008). (א) היסטוריה זיכרון ותעמולה : הדיסציפלינה ההיסטורית בעולם ובארץ.

101 הוא אינו מדבר על שיבוש או שינוי של סדר האירועים ההיסטורי במסגרת של הנרטיב ההיסטורי, אלא פשוט אל הבניה שונה של אותה סדרת אירועים לפי מוסכמות ספרותיות ביסודן דרך הדגשה שונה של האירועים. ראו בהרחבה וייט (תשמ״ה). הטקסט ההיסטורי כמוצר ספרותי, עמ׳ 305 – 322.

102 דוגמה לכך היא מקומם של אנשי העלייה השנייה, שבאופן יחסי כתבו הרבה. ראו גם צחור (2003). תולדות מדינת ישראל : אקדמיה ופוליטיקה, עמ׳ 63-83.

103 ראו בהרחבה אצל שפירא (1994). מסתורי הביוגרפיה, עמ׳ 227-230.

104 על גישה זו ראו בלוך (2002). אפולוגיה על ההיסטוריה או מקצועו של ההיסטוריון, עמוד 160.

105 גלבר (2008). היסטוריה זיכרון ותעמולה : הדיסציפלינה ההיסטורית בעולם ובארץ, עמוד 253.

106 דוגמה לכך היא ספרו של עמוס עוז, פה ושם בארץ ישראל (1982). תיאור ביקורו בעיירת הפיתוח בית שמש הוא מזווית של חבר קיבוץ עם דעות פוליטיות אחרות מבני המקום, והתיאור בהתאם.

107 קאר (1986). היסטוריה מהי? עמוד 35.

108 ראו גם וינריב (2003). היסטוריה – מיתוס או מציאות? מחשבות על מצב המקצוע.

מהמורכבות של ההיסטוריונים הישראלים שכותבים על המדינה שהם חלק ממנה,[109] או ההיסטוריונים שנולדו אחרי קום המדינה וכותבים ממקום של ביקורת על המציאות שלא הם עיצבו אותה.[110] חיזוק נוסף להבנה זו מביא דוד גורדון, שהיה יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך וראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת בן גוריון. במחקר שנעשה על בתי ספר תיכוניים, נשלחו מספר חוקרים לצפות בבתי ספר, בתיאורו את המחקר אין הוא מסווה את קיומו של החוקר, על נטיותיו וערכיו הסובייקטיביים כי אינו רואה בכך חולשה.[111]

לגיטימיות לגישה זו, נתנה אלבויים דרור באומרה כי יש להכיר במגבלות האובייקטיביות, ניתוק ממבט של פרספקטיבה אישית וייחודית מוביל ל'מבט משום מקום'. הסובייקטיביות אינה ניתנת לביטול ולא רצוי לבטלה.[112] השאיפה להגיע לאובייקטיביות מלאה שלעיתים הפכה שם נרדף לאמת, יש בה אשליה. בני אדם אינם יכולים להשיג אותה במלואה אלא רק לשאוף אליה. המודעות לכך היא חלק מהפתרון.[113] בייחוד במחקר כזה שמתבסס בעיקר על פרשנות הטקסט, כאשר חלק מהטקסטים נכתב במסגרת הזמן של החקר וחלקו טקסט מחקרי, או טקסט תיעודי, וההגדרות והתיאוריות אינן תחומות למסגרת הזמן של המחקר, אלא פורצות אותו.

מורכבות נוספת במחקר זה היא שמרבית המידע שנכתב על עיירות הפיתוח התבצע על ידי אנשים חיצוניים ומעט מאוד נכתב על ידי אנשי עיירות הפיתוח עצמם. לכן לעיתים קרובות הכתיבה על העיירות היא סטריאוטיפית.

4. מצב המחקר

המחקר ההיסטורי בחינוך עבר בשנות השבעים "משבר זהות" מתודולוגי ותכני, וחל שינוי בדרכי המחקר ובמושאיו. יש הרואים בהיסטוריה החדשה של החינוך, שינוי פרדיגמטי של ממש שמאפייניה הם: ראיה ביקורתית של מוסדות ותהליכים בחינוך והעתקת המוקד המחקרי מרעיונות פדגוגיים להקשרים חברתיים. הרקע שעליו התפתחה ההיסטוריה החדשה היו הדיונים האינטנסיביים בשאלת משבר החינוך של זמננו שהתנהלו במדינות רבות בעולם. הפניה אל הפרספקטיבה ההיסטורית באה כדי להבין את שורשי המשברים והאפשרות להסתייע בה כדי להתמודד עם ההווה החינוכי.

מחקר זה הוא רב פנים ונכתבו מחקרים רבים הנוגעים לנושא, להלן אציג את הנושאים המרכזיים הרלוונטיים למחקר הנדון, ושהם אבני דרך מרכזיות במחקר:[114]
על עיצוב מערכת החינוך בארץ- רחל אלבוים-דרור הניחה תשתית מחקרית להיסטוריה של החינוך בארץ, בסקירה מקיפה שכתבה על התפתחותה ומאפייניה (1986), על מדיניות החינוך (1985), על עיצוב התרבות (תשס"ב), ועל לקחים חינוכיים לעתיד (2005). בן יוסף כתב על תחילתו של החינוך התיכוני בתקופת המנדט וכן על ההתמודדות של המערכת עם העלייה לארץ בתקופת המנדט (1974). א.פ.

---

109 שפירא (תשס"ט). ההיסטוריוגרפיה של הציונות ומדינת ישראל בששים שנות מדינה, עמ' 311-338. ראו גם צחור (2003). תולדות מדינת ישראל: אקדמיה ופוליטיקה, עמ' 63-83. בן היתר טוען שם צחור כי בגלל החשש והבורות הפוטנציאליים שניתן ליפול אליהם חלק גדול מחוקרי ההיסטוריה של ארץ ישראל מעדיפים לחקור תקופות מוקדמות יותר מאשר את תולדות המדינה.

110 בהרחבה ראו אצל אלמוג (2004). היסטוריונים ישנים והיסטוריונים חדשים, עמ' 319-330.

111 גורדון, כץ, אבישר, וולטר. (תשנ"ב). ימי בית הספר, פורטרטים של שמונה בתי ספר על יסודיים, עמוד 2.

112 אלבוים-דרור (1999). להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה, עמוד 3.

113 ראו גם גלבר(2003). על מצבה של ההיסטוריוגרפיה בישראל, עמ' 109-172.

114 היתר מופיעים ברשימה הביבליוגרפית המצורפת

קלינברגר כתב על מגמות בחינוך ועל שאלת השוויון (1967) ובכלל בדק שאלות ערכיות בהתנגשות שלהן בחיי המעשה. אלעד פלד נתן תמונת מצב על מערכת החינוך בשנות השבעים עם תכנית לשנות השמונים (1976).[115] מחקריו של צבי צמרת עסקו בין היתר בחינוך במחנות העולים (1993) ובעיצוב החינוך בשנות המדינה הראשונות (1997). צמרת ניסה לראות את הקשר בין אירועים שקרו במדינה להשפעה על מערכת החינוך. יעקב עירם התחקה אחר תולדות החינוך (1991) ומגמות המחקר (1982). יובל דרור כתב על עיצוב מערכת החינוך (2003), ועל מערכת החינוך והאתוס הלאומי (2003).[116] יזהר אופלטקה כתב על מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (2007). נירית רייכל כתבה על עיצובה של מערכת החינוך הישראלית (2008). חיים גזיאל ניתח את מדיניות החינוך ואת תהליכי קבלת ההחלטות עם מבט לעתיד (1993). עוד על הקשר בין קביעת מדיניות חינוכית ופוליטיקה יש כרך של מגמות מג/1 (2004). בו כתבו אברהם יוגב, אדלר ובלס, רש וכפיר ועוד.

רוב החוקרים התחילו את מחקרם מתקופת היישוב, או מקום המדינה, מתוך הבנה שהשורשים של התהליכים נעוצים שם, ולא ניתן להתעלם מהשפעותיהם על אירועים שהתקיימו מאוחר יותר. מחקרים אלה לא שמו את הדגש על החינוך בעיירות הפיתוח.

מלבד מחקרים, סקירות לסיכומי תקופה במערכת החינוך נכתבו על ידי בעלי תפקידים במשרד החינוך: משה אבידור סיכם עשר שנות חינוך, תש״ח- תשי״ח (1958),[117] חיים אורמיאן סיכם חצי יובל ב׳החינוך בישראל׳ (1973). עופר ברנדס ב׳קפיצה השלישית׳ סיכם את השינויים והרפורמות בשנות התשעים (1996), ו׳בחינוך בחברה מתהווה׳ שערכו אקרמן, כרמון וצוקר, יש סיכום של עיקרי מערכת החינוך בשלושת העשורים הראשונים (1985). פלד סיכם חמישים שנות חינוך ב׳יובל למערכת החינוך בישראל׳ (1998). גם בסיכומים התקופתיים, בולטת העובדה שנושא עיירות הפיתוח שזור בתוך הסיכומים ואינו עומד כפרק בפני עצמו.

בתוך השיח המחקרי בתחום ההיסטוריה של החינוך, נכתב לא מעט על בית הספר המקיף: הספר העברי הראשון שייחד את הדיבור על ׳בית הספר התיכוני העברי בארץ ישראל׳, הופיע בשנת ת״ש (1940) בעריכתו של רות ח״י, כספר יובל לד״ר בירם, שהיה אז מנהל בית הספר הריאלי בחיפה. בביקורם של פדלי ואורינג בארץ נכתב דוח שסיכם את הדיונים על בית הספר המקיף, דוח ששיקף את התכנון והלבטים לפני הרפורמה. (טבת תשכ״ו). על מטרות החינוך התיכון בישראל כתב ע״א סימון (תשכ״ב). שמידע מרים[118] כתבה על החינוך המקיף (1971) על הרפורמות (1973) ועל השלכות הרפורמות בדילמה של מצוינות מול שוויון (2005), ועם חדווה איש שלום על התפתחות המקיפים (1993). ליאון יהודה כתב על התפתחותו של החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח כסוגיה היסטוריוגרפית ביחסי מרכז- פריפריה (תשמ״ח).[119] קנדל יצחק על התפתחות בית הספר המקיף ובחינת תפקודו כמונע נשירת תלמידים (תשל״ב).[120] אדלר חיים כתב על בית הספר התיכוני כגורם סלקטיבי מבחינה חברתית וחינוכית

---

[115] היה אז מנכ״ל משרד החינוך והתרבות.
[116] עבודת דוקטורט שעיקריה נכתבו כספר.
[117] היה אז מנכ״ל משרד החינוך והתרבות.
[118] שמידע הייתה מנהלת בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן ושמשה בתפקידים מרכזיים במערכת החינוך. עיקר מחקריה עוסקים בחינוך הבלתי פורמלי, בסוציולוגיה של החינוך ובתיכון המקיף.
[119] חיבור לשם קבלת תואר דוקטור.
[120] חיבור לשם קבלת תואר מוסמך.

(תשכ״ו)[121] ועל אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל (1985). קשתי ויוסיפון כתבו על דרכים בעיצוב המציאות בבית ספר המקיף (1983).

על מקומו של החינוך המקצועי בהתהוות מערכת החינוך בישוב, כתב ריגר (1945). אביגל משה (1957) כתב על החינוך הקדם מקצועי, וגם יעקב ניב כתב על כך באותה שנה. שמואלי אליעזר כתב (1968) על בתי הספר הדו שנתיים כנדבך בהתפתחות החינוך המקצועי, בליצקי (1976) ערך מחקר העוסק בהשוואה בין מערכות החינוך המקצועי הישראלית לבין מערכות חינוך מקצועי בארצות אחרות. יונאי יוסף כתב על חינוך לעבודה (1992). ביקורת על מקומו של החינוך הטכנולוגי על חשבון החינוך ההומניסטי מביא עירם יעקוב (1997).

חלק מהמחקרים עוסקים בהשלכות החברתיות של מדיניות החינוך המקצועי, יוגב ואילון (1988) כתבו על השפעת השיבוץ ללימודים מקצועיים כחלק ממיקום חברתי. צמרת צבי כתב על גישתו של ארן לפרודוקטיביזציה (2005), ועל ארן כשר חינוך (2000). צוקר דוד כתב על המערכת בערכים צולבים, מלמד עוזי כתב על ריבוי המטרות שאיתן מתמודד החינוך המקצועי (2009) ושרון דן התייחס לכך שאלו מטרות צולבות (2009), בולטת העובדה ששלושת האחרונים שצוינו, שמו דגש על ניגודי המטרות וריבוין כאתגר הגדול של החינוך המקצועי. יונה וספורטה כתבו על היחס בין לאומיות מגדר ואתניות בחינוך המקצועי (2003). וכתבו מאמר נוקב על החינוך הקדם מקצועי (2002). מילין ודורון כתבו על הבדלי המעמד בין המגמות העיוניות למקצועיות בבית הספר (1977). על המשמעות של חינוך מקצועי כערך, כתב כרמי שלמה (1986), על יעילות החינוך המקצועי כתב אדריאן (1991) שעסק בשאלה חינוך עיוני מול מקצועי, עלות מול תועלת. על תהליך התפתחות החינוך המקצועי וניתוח משמעויותיו הסמויות והגלויות כתבה רייכל נירית (2008).

על עיירות הפיתוח, הליך הקמתן, מאפייניהן ותדמיתן, נכתב מאספקטים שונים: על עיירות הפיתוח כמחקר מתפתח בתחום הגאוגרפיה ההיסטורית כתב בעיקר אלישע אפרת (1987) וכן על התהוותן של העיירות (1988). אליעזר ברוצקוס כתב על הגשמת החלום בהקמת ערים חדשות (1967). אליהו בורוכוב על התעשייה בערי הפיתוח (1989). על עיירות הפיתוח ומורכבותן, ערכו ספר מקיף צבי צמרת, אביבה חלמיש, אסתר מאיר גליצנשטיין (2009). אלפר יעל כתבה על עיירות וערי פיתוח - לקראת שנות ה-2000 (תש״ס 1999). אורן יפתחאל וארז צפדיה על שאלת הזהות בעיירות הפיתוח (1999). מחקרים אלה מיעטו לעסוק בחינוך ככלל ובחינוך העל-יסודי בפרט.

על קליטת עלייה כתחום מחקר, נכתב גם כסוגיה היסטורית וגם כסוגיה סוציולוגית.[122] כמחקר היסטורי: הכהן דבורה על העלייה בשנות החמישים (1994) ועל הקליטה הישירה בשנות התשעים (1994). גבי ליפשיץ על העלייה בשנות התשעים והשלכותיה החברתיות (1997). אבי פיקאר על העלייה של יהדות צפון אפריקה לעיירות (2013). כמחקר חברתי: הרצוג על הקשיים בקליטת העולים מאתיופיה (1998). ליסק משה על העלייה הגדולה בשנות החמישים ועל כישלונו של כור ההיתוך (1999). צפדיה על האתגרים בקליטה הגדולה מרוסיה בשנות התשעים (תשס״ט). עלית אולשטיין על ההבדל בקליטה בין עולים שהופנו לעיירות פיתוח ובין אלו שהופנו לערים (1994). גולן קוק פנינה, הורוביץ תמר ושפטיה

---

[121] חיבור לשם קבלת תואר דוקטור.

[122] על המתח והמאבקים האידיאולוגיים בתוך השיח האקדמי הסוציולוגי ראו אצל: ליסק (2003). סוציולוגים ביקורתיים וסוציולוגים ממסדיים בקהילה האקדמית בישראל, עמ׳ 84-108.

לאה בדקו את הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למערכת החינוך (1987). ולשם אליעזר, הורוביץ תמר וצמח מינה חקרו את עמדות הציבור הוותיק כלפי העלייה מברית המועצות(2003).

האירועים ההיסטוריים והמציאות החברתית בישראל, יצרו דילמות חברתיות וקונפליקטים, שהיוו קרקע למחקרים רבים. כתב העת 'פעמים' הוצא על ידי יד בן צבי ומטרתו הייתה לדון לעומק בסוגיית תרבות יהודי המזרח, להעמיק את המחקר האקדמי ולהשאיר את הנושא על סדר היום. ליסק כתב על קונפליקטים בחברה (1982, 1984) ועל סטריאוטיפים (1987). אייזנשטדט על תהליכים חברתיים (1973, 1989). סבירסקי על הקשר בין כלכלה וחינוך (1980) ועל האחריות של המדינה לפערים (1990, 1981).שוקד ודשן כתבו על החוויה הבין תרבותית (1998) ועל השינויים בדור המעבר של העולים (1999). בוזגלו על שאלות של מסורת וחברה (2008) ומזרחיות (2001). יונה יוסי ודהאן יוסי על המעבר מקולקטיב לאינדיבידואל ועל תפקידי החברה (1999) ופנינה פרי התמודדה עם המורכבות של חינוך בחברה רבת תרבות (2007). על ערכים וחינוך ספרם של עירם, שקולניקוב, כהן ושכטר (2001). ומבט היסטורי עכשווי על חברה וכלכלה בישראל ערכו בראלי, גוטווין ופרילינג (2001). אלמוג עוז על שינוי ערכים באליטה הישראלית (2004). מנהיים התייחס לדור סוציולוגי ולפער הדור, שכן, ידע מעוצב על ידי גורמים חברתיים ביחס למיקום החברתי שלהם.[123] תמר ועוז אלמוג במחקרם על דור ה-Y, נתנו הגדרות שונות למושג הדור, שחלקן בנויות על אירועים מכוננים בחברה.[124] על הכוחות הדומיננטיים המעצבים את החברה ואת השיח החברתי בישראל ואת חלקן של הקבוצות המוחלשות כתבו הרצוג חנה, כוכבי טל וצלניקר שמשון (2007).

בחלק מהמחקרים בתחום החברתי, בולטת תפיסת העולם של החוקר שבאה לידי ביטוי במחקרו,[125] והמחקר הוא חלק מהווייתו של החוקר,[126] במידה רבה נושאים אלו נוגעים בעצב הרגיש של החברה הישראלית.[127] בין החוקרים ישנן גישות המבקרות את מדיניות הממשלה בנושא החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח וטוענים לקיפוח ולאפליה מכוונת, כמו קימרלינג, יוסי יונה,[128] שלמה סבירסקי,[129] יוסי דהן, או צמרת שטען להפניה מכוונת לפרודוקטיביזציה,[130] פיקאר שטוען לאפליה מכוונת ועוד.[131] וישנן גישות הטוענות כי לא הייתה שום הסללה והפלייה, כמו מולכו,[132] או פתר שטען כי במציאות שהייתה, הפתרונות שהוצעו היו הטובים ביותר.[133] במחקר זה תוצג גישה מורכבת, שכן, נראה כי היה רצון גדול של קובעי המדיניות להיטיב, אך לא ניתן להתעלם מן האווירה הציבורית, שלעיתים שידרה פטרונות, לדוגמה: אריה גלבלום,[134] שזר,[135] בן גוריון,[136] אשכול,[137] ועוד.

---

123 Mannheim, (1952). The Problem of Generations , pp. 276–322.
124 אלמוג(2013). מחקר דור ה- y, תיאוריה, כלים ושיטות. אנשים, ישראל.
125 אלמוג (2004). היסטוריונים ישנים והיסטוריונים חדשים, עמ' 319-330.
126 בספרו של יאיר (2011). צופן הישראליות, הניתוח של החברה הישראלית מופיע כמעט כולו בגוף ראשון רבים.
127 בהרחבה אלבוים-דרור (1999). להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה, עמ' 1-36.
128 יונה, ספורטא (2002). החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל, עמ' 68-104.
129 סבירסקי (1995). זרעים של אי שוויון, עמוד 107. וגם סבירסקי (1990). חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים, עמוד 205.
130 צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח.
131 פיקאר (2001). רב תרבותיות – הדרך לכור היתוך החדש, עמ' 11-17.
132 מולכו (2011). טענת ההסללה: מקרה מבחן בסוציולוגיה ביקורתית, עמ' 29-54.
133 פתר (1991). פולמוס על החינוך, עמ' 266-285.
134 לדוגמה, בעיתון הארץ מה 22.4.1949
135 זלמן שזר בדיון בהנהלת הסוכנות, 14.11.52. אצ"מ S100/83
136 בן גוריון בנאומו "ייחוד וייעוד" שנשא בפני הפיקוד הגבוה של צה"ל ב 6.4.1950
137 המוסד לתיאום, 15.3.1953. ג"מ, ג-3029/5.

כן, יש להבחין בין כותבים רדיקלים, מרכסיסטים כמו יפתחאל וסבירסקי שמנתחים את המציאות מנקודת מבט ביקורתית לבין חוקרים מוסדיים כמו משה ליסק ודבורה הכהן הנוטים לתפיסה קצת יותר ממלכתית. אף אחת מהזוויות לא יכולה לעמוד בפני עצמה, אך לא ניתן לוותר עליה, כמעין פסיפס, שלכל אבן יש את המשמעות ביצירת התמונה השלמה.

5. רקע היסטורי

ישנו מחקר רב המשיק לתחום של עיירות הפיתוח ולחינוך. הבחירה בעבודה זו היא להזכיר מחקרים שמתקשרים באופן ישיר לנושא. וכן ולתת רקע שמתחייב מההקשר של החינוך העל יסודי בעיירות הפיתוח בשנים הרלוונטיות.

א. עיירות הפיתוח: הקמתן ומאפייניהן

כחלק מיישום תכנית פיזור האוכלוסייה[138] ובמטרה לקלוט את מאות אלפי העולים, שהגיעו ארצה בשנים הראשונות להקמת המדינה, נוסדו בשנות החמישים והשישים של המאה עשרים כשלושים עיירות פיתוח חדשות.[139] רובן באזורי הספר מקרית שמונה בצפון, דרך השפלה עד אילת שבדרום. העיירות החדשות הביאו לאכלוס קצווי הארץ ולגידול האוכלוסייה היהודית במחוז צפון ב67% ובדרום ב83%.[140] תוך זמן קצר ההתיישבות החלוצית כונתה במושגי פריפריה. במשך שנים הופנו העולים החדשים אל עיירות הפיתוח כדי לחזק יעדים ביטחוניים וגאוגרפיים.[141] סביר להניח ששיטת שוק חופשי לא הייתה מביאה עולים רבים לקצות הארץ.[142]

המאפיין הבולט של עיירות הפיתוח הוא, שההחלטות על עצם הקמתן, על מיקומן ועל מועד הקמתן התקבלו בגופים שלטוניים באופן חד צדדי. יתרה מזו, המתיישבים אפילו לא קיבלו בעצמם את ההחלטה להתיישב בעיירות אלה, אלא הוכוונו על ידי המוסדות הקולטים.[143] בטווח זמן קצר, רוב העיירות החדשות הפכו לאזורים התלויים כמעט לחלוטין במרכז,[144] לרוב, הן לא הגשימו את התקוות שתלו בהן המייסדים ולא הפכו למרכזים כלכליים או חקלאיים.[145] אלא רובן הפכו לישובים עניים בפריפריה של ישראל.[146] מציאות זו משקפת במידה רבה התפתחות של שוליים וגלעין מרכזי במקומות שונים בעולם.[147]

המונח "פיתוח" שמטרתו הייתה לשקף את הצורך בטיפוחם של היישובים, שינה עם הזמן את משמעותו החיובית והפך בקרב הציבור למשמעות של חולשה.[148] נוסף למשאבים כלכליים ואנושיים, היכולת

---

138 היו גם מניעים נוספים ביטחוניים, על ירוחם מספר אמנון זעיר (רודי), שבפגישה בה ביקש אותו גיורא יוספטל אז, מנהל מחלקת הקליטה הוא מספר: "עומדת על הפרק עכשיו תכנית להקים עיר בנגב, במדבר באזור שומם. המהווה מעבר למסתננים ומבריחים מרצועת עזה לירדן. ומוכרחים לשים לזה קץ. יש להקים נקודה באזור וליישב בה עולים..." ראו בהרחבה, זעיר (1987). הימים הראשונים של ירוחם, עמ' 169-173.

139 צמרת, חלמיש ומאיר- גליצנשטיין. (2009). עיירות הפיתוח, עמוד 7.

140 אפרת (תשמ"ח). ערים ועיור בישראל, עמוד 151.

141 פיקאר (2009). אכלוסן של עיירות הפיתוח, עמוד 213.

142 טרואן (2009). תכנון העיר החדשה, עמוד 35.

143 ראו בהרחבה ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי המקיף, עמוד 30. וגם אפרת (1987). עיירות הפיתוח בישראל, עמ' 41-63.

144 בורוכוב (1989). התעשייה בערי הפיתוח ובעיותיה, עמ' 260-271.

145 צמרת, חלמיש, מאיר- גליצנשטיין (2009). עיירות הפיתוח, עמוד 7

146 טרואן (2009). תכנון ה'עיר החדשה, עמוד 31

147 ראו בהרחבה: שחר(1992). תפיסת גלעין-שוליים לאומיים, עמ' 7-13.

148 צמרת, חלמיש. אביבה, מאיר- גליצנשטיין (2009). עיירות הפיתוח, עמוד 7.

להשתמש בהון החברתי עשויה להיות משאב משמעותי לצמיחה של אזורי הפיתוח.[149] אמנם המגזר הציבורי (הממשלה והרשויות המקומיות) הוא שצריך למלא תפקיד מרכזי בקידום קהילות בסיכון, אך בשל הפוטנציאל המצוי בהון החברתי, הוא עשוי היה למלא תפקיד משמעותי בקידומן של קהילות אלה.[150]

ואכן, בחלק מהעיירות התחולל תהליך שינוי שלווה בצמיחת הנהגה חדשה, פעילה, שהמניע שלה היה שאיפות ומחשבה ליטול חלק בעשייה, תוך סילוק תחושות קיפוח. במקביל, חלק ניכר מעיירות הפיתוח המשיכו להתאפיין בהעדר גיוון תעסוקתי.[151] ההתמקדות הייתה במספר קטן של ענפי כלכלה,[152] בעיקר מסוג הענפים המסורתיים. ענפי תעשיה מתחום התעשיות עתירות המדע כמעט לא חדרו לאזורי הפיתוח.[153] גם תעשיות שעברו לאזורי פיתוח, התמקמו בדרך כלל קרוב לאזורים עירוניים מהם שאבו את כוח האדם המיומן המתאים להם.[154] בעיירות המשיכו תהליכי הגירה שלילית, כאשר רובה היה גם הגירה סלקטיבית, שאופיינה על ידי הגירה של משקי בית חזקים, יזמים פוטנציאליים וכוח אדם ברמה יחסית גבוהה. כדי לבלום את תהליך ההגירה הסלקטיבי במיוחד של משקי בית צעירים מהעיירות, היה צורך להתאים את אפשרויות התעסוקה בעיירה.[155] על רקע זה, המשבר הכלכלי של שנות השמונים פגע בעיירות הפיתוח קשה מאשר ביתר הערים, זאת בעיקר בגלל המבנה התעסוקתי, שנשען בעיקר על שני ענפי כלכלה, תעשייה ושירותים ציבוריים. כמו כן, כשליש מהמועסקים בעיירות הפיתוח היו מועסקים מחוץ לישוב.[156]

החיים בערי הפיתוח לעיתים הצטיירו באופן עגום, אך פרספקטיבה זו איננה מספקת את התמונה במלואה. לא ניתן למצות את טיבם של החיים העירוניים בהתעלם ממרכיבים נוספים, חברתיים ותרבותיים.[157] מרכיב מרכזי בהשפעתו על איכות החיים, בכל יישוב, נעוץ בטיב יחסי הגומלין החברתיים המאפיינים את חיי היום יום של התושבים, כמו: מערכת היחסים של התושבים עם נבחרי השלטון המקומי, אופי ההשתתפות ברשתות חברתיות, טיבן של דמויות מופת מקומיות, וכן פונקציות תרבותיות משמעותיות בחיי התושבים.[158]בניגוד להנחה העומדת בבסיס מחקרים רבים נראה כי המציאות בערי הפיתוח הייתה עשירה ומורכבת.

העיירות בהן עוסק המחקר:

<u>קריית שמונה</u>- נוסדה ב26 בדצמבר 1949, על אדמות הכפר הערבי אל ח'אלסה באצבע הגליל, לצד כביש 90.[159] בתחילה נקראה קריית יוסף על שם יוסף טרומפלדור ולאחר מכן הוסב שמה לקריית שמונה, להנצחת חמישה הרוגים נוספים בקרב בתל חי ועוד שניים ממאורעות תר"פ.[160] היא הוכרה כמועצה

---

149 לב ארי, פאווין (תשס"ו). הון חברתי כמנוף לפיתוח הפריפריה, עמ' 95-113.
150 קטן, וויס (2006). תפקידי הממשלה בפיתוח חברה אזרחית והון חברתי בקהילות בסיכון.
151 גרדוש, עיני (1980). הפער התעשייתי בין מרכז לפריפריה בישראל, עמ' 262-275.
152 רזין (1986). סגירת מפעלים בערי הפיתוח 1975-1983, עמ' 167-185.
153 רזין (1991). מדיניות פיזור התעשייה בישראל, עמ' 43-64
154 לדוגמה אינטל בקרית גת, טבע בבית שמש ועוד.
155 אפרת (1987.תשמ"ז) עיירות הפיתוח בישראל עבר או עתיד? עמ' 171-173
156 שפר, פרנקל (1987).יצירת אלטרנטיבות לפיתוח כלכלי–חברתי של ערי הפיתוח בישראל. עמוד 49. על מעמדם כשכירים בקיבוצים השכנים ראו גם פוין, רוזנקיאר (1981). חברי קיבוצים ותושבי עיירות הפיתוח: יחסי גומלין, דימויים הדדיים ונכונות לשיתוף פעולה, עמ' 46-47.
157 דהן (2008). תרבויות פוליטיות בערי הפיתוח, עמ' 10.
158 משרד הפנים, הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה, רשויות מקומיות בישראל – נתונים פיזיים, ישובים נבחרים.
159 ליברמן (1991). שנים ראשונות בקריית שמונה, עמ' 189-199.
160 יעקובי (1976). שתי אגדות נושקות עיר, קריית שמונה המשכה של תל חי.

מקומית בשנת 1953 והוכרזה כעיר בשנת 1955. בשנת 1974 היו בה 6300 תושבים. בשנים הראשונות הגיעו אליה עולים מעירק ומתימן ובהמשך עולים רבים מצפון אפריקה.[161] בשנת 1983 מנתה העיר כ 15.100 תושבים, בעקבות הטבות שהמדינה אשרה בחקיקה לעובדים שהעתיקו את מגוריהם לקריית שמונה והתגוררו בה לפחות ששה חודשים.[162] העיר נבנתה ללא תכנית אב אלא שכונה אחר שכונה בהתאם לגלי העלייה. למרות ההטבות וגלי העלייה, בשנת 1995 הגיע מספר תושבי העיר בשנת 1995 רק ל19.600 תושבים.

מיקומה סמוך לגבול הצפוני של ישראל גרם לכך שהעיר הייתה יעד נוח לפיגועים מלבנון, לאורך שנים סבלו התושבים מפיגועים ומירי קטיושות, שבעקבותיהם יצא צה"ל למלחמת שלום הגליל בשנת 1981, ויותר מאוחר למבצעי "ענבי זעם" בשנת 1994 "ודין וחשבון" בשנת 1996. בסוף שנות התשעים החלה זליגה של משפחות אל ההרחבות בקיבוצים באזור.

במידה מסוימת שימשה העיר כמרכז אזורי ליישובי הסביבה בתחומים של בריאות, מסחר ותעשיה.[163] מפעלים בולטים: "סיידר הגליל", "לודזיה", וכן מוסכים רבים ושירותי תיירות.

בעיר פועל בית הספר תיכון ממלכתי "דנציגר", תיכון ממלכתי דתי "המתמיד" ואולפנית לבנות. מנהלי בתי ספר מרכזיים בתקופה הנדונה: איתן מלמד, עזרא דנוס, צבי צמרת, ירון שור ואשר פיניאן

<u>בית שמש</u> - בית שמש נמצאת בגבול שבין השפלה ופרוזדור ירושלים, ראשיתה במעברת הר טוב שהוקמה בשנת 1950. בשלב הראשון התיישבו 103 משפחות, כולן משפחות עולים, בעיקר מארצות: רומניה, עירק, פרס ומרוקו. בשונה מיתר המעברות באותה תקופה, מעברה זו הוקמה במטרה להקים עיר חדשה ושמה בית שמש.[164]

מערכת החינוך נבנתה תוך כדי הקמת המעברה ולא עם תכנון מוקדם. הצוות החינוכי בתחילת הדרך היה מורים צעירים שבאו מירושלים ומקיבוץ צרעה ודפוס זה יצר במידה רבה אפיונים שהשתרשו לשנים הבאות. יותר מאוחר המעברה נעזבה והפכה לישוב קטן.

מיקומה של בית שמש, סמוך לציר התחבורה ירושלים- תל אביב וקרבתה לירושלים הקנו לה יתרונות יחסיים בתחום התעסוקה.[165] העיירה שמשה מרכז לסביבתה החקלאית. היו בה אזורי תעשייה גדולים עם כ- 50 מפעלים, הבולטים ביניהם מנועי בית שמש, סולל ונשר.

בעשור שבין 1972 ו-1983 גדלה האוכלוסייה אך במעט מ-10,100 נפש ל-12,956. זאת לעומת הגידול הגדול שהיה בעשורים קודם לכן במהלכם האוכלוסייה הכפילה את גודלה מ-3.000 תושבים ב-1955, ל-6,980 ב-1961 ואז כאמור ל-10,100 ב-1983.

---

[161] ראו תיאור אצל פרטוק (2009). קריית שמונה שלי, עמ' 440-435.
[162] ירמיה- לוי (2002). עין זהב - יומן אישי.
[163] ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה.
[164] ברלר (1970). העמקת הקליטה בעיירות הפיתוח ועורפן הכפרי (אזורי בית שמש ונתיבות).
[165] אפרת (תשמ"ח). ערים ועיור בישראל, עמוד 159.

בשנת 1987 הוקם על ידי צעירים בני קיבוצים, ואנשי נח"ל, הקיבוץ העירוני תמוז בתחומי העיר בית שמש. בקיבוץ חברות 12 משפחות. הקיבוץ הוא קיבוץ שיתופי מלא,[166] ושוכן במקבץ בניינים סמוך למרכז העיר. חברי הקיבוץ עובדים במקצועות שונים הן בבית-שמש והן מחוץ לה.

עם התפתחות העיר נבנו בתי ספר יסודיים ובשלב מאוחר יותר תיכון ממלכתי שייבר ואחר כך תיכון ממ"ד פירסט. בשנת 1995 הוקם תיכון ברנקו וויס שהיה התיכון העיוני הראשון בעיירת פיתוח. מספר התושבים בעיר באותה שנה עמד על 24,179. ככל שהעיר גדלה נבנו בה מערכות חינוך מגוונות יותר. מאמצע שנות ה-90 העדיפו חרדים רבים לפנות לבית שמש ובחרו בה כעיר מושבם. הם התרכזו בשכונות שקבלו אופי חרדי כ"רמת בית שמש" והקריה החרדית.[167] נהירת החרדים והגידול הטבעי הגבוה בקרבם הביאו את העיר ל-44,200 תושבים בשנת 2000. מציאות זו קיבלה משנה תוקף בהסכם קואליציוני בין הליכוד למפלגות החרדיות.

מנהלי בתי ספר מרכזיים בתקופה הנדונה: שלום בוכריס, משה זהבי, אדרי משה, אבנר קליגמן, תמר קטורזה, דליה יונאית ואריה רוגל.

<u>דימונה</u> - דימונה הוקמה בספטמבר 1955 בלב המדבר, דרומית מזרחית לבאר שבע, כאשר הובאו למקום 36 משפחות מצפון אפריקה, סמוך לה נמצאת הקריה למחקר גרעיני.[168] ראש המועצה הראשון אליעזר מילרוד שהיה ממקימי כפר בילו, נשלח מטעם משרד הפנים להקים את המועצה המקומית. בשנת 1958 הוכרה דימונה כמועצה מקומית ובשנת 1959 התקיימו הבחירות הראשונות לראשות מועצת דימונה, ב-1961 עמד מספר תושביה על 5,000 איש. ב1969 היא הוכרזה כעיר. דימונה תוכננה להיות מרכז עירוני, שבו יתגוררו עובדי המחצבים ומפעלי האשלג בים במלח.[169] בסוף שנת 1958 הוקם בעיר מפעל כיתן, ויותר מאוחר הוקמו מפעלי רותם אמפרט, פריקלאס ומפעל סיליקט. אזורי התעשייה בדימונה סווגו כאזורי פיתוח עם עדיפות לאומית גבוהה.

בשנות השבעים ובשנות התשעים הגיעו אליה עולים מברית המועצות שתרמו להתפתחותה וגדילתה.[170] עד 1972 גדל מספר התושבים ל-23,700 אך לאורך השנים סבלה העיר מהגירה שלילית וגידול צנוע מ-27,000 נפש ב-1983, ל-31,500 ב-1995. בדימונה מתגוררים למעלה מ25.00 בני קהילת העבריים. וכן יש שני כפרי סטודנטים של מותת איילים.

בדימונה הוקמה חברת מוסדות חינוך דימונה, שאמורה הייתה לנהל את מערכת החינוך בעיר.[171] בעיר שני תיכונים ממלכתיים: זינמן ואולמן, וכן תיכון דתי אפלמן, וישיבה תיכונית. מנהלי בתי ספר מרכזיים בתקופה הנדונה: אברהם סרוסי (כיהן כמנהל במשך 40 שנה) ומאיר אלמליח.

<u>חצור</u>- השם חצור מקורו ביישוב העתיק ששרידיו נמצאים בקרבת מקום בתל חצור. המועצה שוכנת בגליל העליון צפונית-מזרחית לצפת, היא נוסדה בשנת 1951, מתוך רצון לפתח רצף יישובי בין קריית שמונה לראש פינה. חצור החלה עם הקמתן של שתי המעברות "חצור א'" ו"חצור ב'", שהוקמו לצורך

---

166 משכורות החברים נכנסות לחשבון הקיבוץ, והקיבוץ דואג לכל צורכי חבריו בדיור, בריאות, חינוך ותחבורה.
167 חלקם משתייך לעדה החרדית ונטורי קרתא.
168 לבני (1997). ירוחם, דימונה ומצפה רמון - ערי פיתוח ברמת הנגב המרכזית, עמ' 588-595.
169 בן יעקב (2010). עיירות הפיתוח בנגב.
170 ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה.
171 פחימא, כספי (1969). דיוקנו של בית ספר אחד בעיירת פיתוח.

קליטת העולים שהגיעו לארץ בגל העלייה ההמונית, בשנת 1953, רובם היו מצפון אפריקה. בשנת 1956 הוכרזה חצור הגלילית כמועצה מקומית.[172]

הוקם מפעל תעשיה גדול לייצור שימורים "פרי הגליל" ונעשה ניסיון לרכז בחצור את השירותים לפעילות החקלאית של יישובי הסביבה. לאחר זמן התברר שקרית שמונה יעילה יותר ממנה בזיקה ליישובי עמק החולה, לכן לא התפתחו בחצור השירותים האזוריים להם קיוו.[173]

בעיר קיים מתחם המיוחס לקברו של חוני המעגל שהפך אתר עלייה לרגל. העיר שמרה על צביונה הדתי-מסורתי והוקמה בה גם קריה חסידית המאוכלסת בעיקר בחסידי גור. ב1961 מספר התושבים היה כ4.600, בשנת 1983 6.200 ובסוף שנות התשעים כ8.000 תושבים. נתון זה מעיד על תקופת קיפאון ממושכת כישוב שנעצר בגידולו זמן רב.

<u>מגדל העמק</u>- מגדל העמק נוסדה כמעברה בשנת 1953, בקרבת הכפר הערבי הנטוש אל-מוג'ידל. השם "מגדל העמק" הוענק לה על ידי נשיא המדינה דאז יצחק בן צבי.[174] בשנת 1955 היו בה כ2.700 תושבים והיא הוכרזה כעיר בשנת 1988 כשהיו בה 15.000 תושבים. בעקבות גל העלייה של שנות התשעים צמחה מגדל העמק והתווספו לה שכונות רבות בחלקה הצפוני. בשנת 1995 היו בה כ 22.300 תושבים, פי עשר מיום היווסדה.

פארקי תעשייה בעיר משמשים כמוקד תעסוקה לכלל יישובי וערי הסביבה. ולכן זכתה העיר בתואר "עמק הסיליקון הצפוני". בעיר שלושה אזורי תעשייה מרכזיים: פארק תעשייה צפוני- רמת גבריאל. פארק תעשייה דרומי- אזור התעשייה הוותיק. שגיא 2000- פארק תעשייה משותף לעיריית מגדל העמק והמועצה האזורית עמק יזרעאל.

בחינוך העל-יסודי יש שתי חטיבות ביניים ובית ספר תיכון מקיף "אורט רוגוזין".[175] בנוסף להם יש גם ישיבות וביניהם ישיבת חב"ד תומכי תמימים וכוללים. בעיר ממוקם מרכזה של רשת החינוך הארצית "מגדל אור", שהוקמה על ידי רב העיר, יצחק דוד גרוסמן. מנהלי בית ספר מרכזיים בתקופה הנדונה היו אברהם אורן[176] ושלמה גולדמן שהיה סגנו של אורן והחליפו לאחר מותו.

<u>שלומי</u>- שלומי נוסדה על שטח הכפר הערבי אל-באסה, כמרכז אזורי למתן שירותים ליישובי הסביבה, שוכנת בגליל המערבי, כקילומטר מגבול לבנון. היישוב נקרא על שמו של שלומי, אביו של אחיהוד ששימש כנשיא שבט אשר.[177] בשנת 1956 החלה בניית השיכונים ביישוב, דרומית להריסות הכפר אל-באסה. תושביה הראשונים היו עולים ממרוקו ותוניסיה. בעת קבלת מעמד של מועצה מקומית בשנת 1960 מנתה שלומי 1,600 תושבים.

---

[172] צמרת (1991). העיירה חצור הגלילית, עמ' 201-205.
[173] אפרת (2009). עיירות הפיתוח בישראל, עמ' 37-70.
[174] שם העיר הוא חיבור של השם הערבי אל-מוג'ידל עם 'העמק' – הוא עמק יזרעאל.
[175] דרור, אורן (עורכים), (1995). הפואמה הפדגוגית" של אברהם אורן, מגדל העמק. אברהם אורן ניהל את הגימנסיה ההומנית בחיפה ואת בית הספר "אורט רוגוזין" במגדל העמק. היה חבר הנהלת תנועת חירות.
[176] ניהל את הגימנסיה ההומנית בחיפה ואת בית הספר "אורט רוגוזין" במגדל העמק. היה חבר הנהלת תנועת חירות.
[177] "וּלְמַטֵּה בְּנֵי אָשֵׁר נָשִׂיא, אֲחִיהוּד בֶּן שְׁלֹמִי" (במדבר, ל"ד, כ"ז).

למרות פיתוח מפעלי תעשייה ביישוב, בשנות השבעים והשמונים סבלה שלומי, עקב קרבתה לגבול, מקשיים חברתיים וכלכליים ואוכלוסייתה לא גדלה משמעותית. בשנת 1985 מנתה אוכלוסייתה רק 2,400 תושבים. בשנות התשעים נקלטו בשלומי כ-1,000 עולים מחבר המדינות, למעלה מ-20 אחוזים מכלל האוכלוסייה. באותה תקופה הגיעו גם כמה מאות תושבים מאזור הצפון לשכונת הווילות "פסגת שלומית" בזכות מחירי הנדל"ן הזולים יחסית. לאורך תקופה ארוכה סבל היישוב מירי קטיושות של הפת"ח והחיזבאללה.

אור עקיבא- אור עקיבא נמצאת בין שני צירי תנועה עורקיים, כביש מס' 2 ממערב, וכביש מס' 4 ממזרח במישור החוף הצפוני. ראשיתה של אור-עקיבא בארבע משפחות שהועברו באפריל 1951 ממעברת "ברנדס" בחדרה אל דיונות החול בקיסריה, כדי להקים ישוב במקום. חמישה ימים לאחר מכן הגיעו עוד 38 משפחות שעלו מרומניה. בתחילה נקרא היישוב מעברת חוף הכרמל ואחר כך הוסב השם לקיסרי. שנתיים לאחר מכן, ביוני, 1953 נקרא המקום אור-עקיבא ע"ש התנא.[178]

בשנת 1955 היו בה בסך הכול 1700 תושבים כשעיקר הקליטה ביישוב היה של משפחות עולים מרומניה ומ-1956 עולים ממרוקו, ברית המועצות ופולין וגם עשרות משפחות מהודו. לקראת סוף שנות השבעים הגיע גל עלייה גדול מקווקז. בשנת 1992 חל מפנה משמעותי בהתפתחות העיר שמנתה עד אז כ-8,000 נפש עם הגעתו של גל עליה גדול מברית המועצות לשעבר ונוספו כ-6,700 עולים חדשים. גל עליה זה הגדיל את אוכלוסיית המועצה ב-42% והביא לבנייה והקמה של שכונות חדשות, מוסדות ציבור ומגוון שירותים לתושבים. היא הוכרזה כעיר בשנת 2001. אור עקיבא היא העיר הקטנה בישראל מבחינת מספר התושבים.

יבנה – יבנה הוקמה כיישוב עולים ב-22 בדצמבר 1948 במישור החוף הדרומי בשפלה. תושביה הראשונים היו 22 עולים מבולגריה, אחריהם התיישבו בה עולים מצפון אפריקה, תימן, איראן ומאירופה. בשנת 1955 מספר תושבי העיירה היה 2.300 תושבים.

בשנת 1980 החלה להיבנות ביבנה שכונת נווה אילן, שנבנתה בשיטת בנה ביתך עבור זוגות צעירים אנשי צבא ומשטרה. לרוכשים ניתנה אפשרות לקנות שטח של חצי דונם ולבנות בו בית פרטי. בשנת 1986 שונה מעמדה של יבנה ממועצה מקומית לעיר, וראש עירה הראשון היה מאיר שטרית.[179] בעיר נבנו שכונות לאנשי קבע בצה"ל ולאנשי משטרת ישראל, מעברם של אנשי צבא הקבע לעיר הביא לשינוי בהרכב האוכלוסייה שהתחזקה כלכלית, ומחירי הקרקע בעיר האמירו. בשנות התשעים הגיעו עולים מחבר המדינות ומאתיופיה וכך, בתוך 12 שנים, בין שנת 1983 ל-1995 הוכפל מספר תושביה של העיר והגיע ל 27.000 תושבים.

יבנה הוא היישוב הראשון בו החל הניסוי בלמידה יחידנית, ניל"י, בראשות פרופ' דוד חן מאוניברסיטת תל אביב ובשיתוף המרכז לטכנולוגיה חינוכית.[180] ביבנה ארבעה בתי ספר תיכוניים: גינסבורג-האורן, גינסבורג-האלון, אורט-אורמת ותיכון תורני מדעי יבנה.

---

[178] שהיה מעשרת הרוגי מלכות, עונה והוצא להורג בידי הרומאים בקיסריה הסמוכה, במאה השנייה לספירה.
[179] מיכלסון (1993). נגד הזרם- סיפורו של מאיר שטרית.
[180] בריקנר, רון (1999). הוראה מותאמת. עמ' 83-128

קריית גת – קריית גת הוקמה כמעברה בשנת 1954, מזרחית לאשקלון ומדרום לקריית מלאכי. שמה של העיר הוא תוצאה של זיהוי מוטעה של תל עירני עם העיר הפלישתית גת.[181] שנים אחדות לפני כן, במלחמת העצמאות, היה שטחה של קריית גת חלק מכיס פלוג'ה.

העיר עצמה הוקמה על ידי עולים ממרוקו אשר התיישבו בקרבת המעברה. בסוף שנות החמישים הגיע גל עליה של יהודים ממזרח אירופה מפולין, רומניה והונגריה. שטח המעברה סופח אל העיר, והוקמו שכונות בהן שוכנו עולים חדשים שמקורם בלמעלה מ-35 מדינות תפוצה. בשנת 1958 הוכרזה קריית גת כמועצה מקומית, ובשנת 1972 היו בה 19.100 תושבים, היא הוכרה כעיר ושמשה כבירת חבל לכיש. העיר קלטה עלייה במשך כל שנות קיומה, אך גל העלייה המשמעותי ביותר הגיע אל העיר בשנות התשעים מה שגרם לכך שתוך עשור העיר כמעט הכפילה את עצמה ומ24.000 תושבים בשנת 1984 היו בה 45.200 בשנת 1995.[182]

בעיר קריית גת היו מפעלי תעשיה רבים, כשהמרכזי היה תשלובת פולגת, שהוקמה על ידי ישראל פולק, בתשלובת היו המפעלים: פולגת, בגיר ואומן שהתמחו בתעשיית טקסטיל. בסוף שנות התשעים כשהייצור עבר לארצות אחרות, נוצרה בעיר בעיית תעסוקה.

בעיר מספר בתי ספר תיכוניים: שלאון, רוגוזין, רבין ותיכון דתי גרוס. מנהלי בתי ספר מרכזיים בתקופה הנדונה: אברהם וולורט, זאב בוים,[183] וליאון.

אופקים- אופקים נוסדה ב-19 באפריל 1955, צפונית-מערבית לבאר שבע, תושביה הראשונים היו עולים ממרוקו ותוניסיה. ראשיתה של אופקים הייתה כתחנת טרקטורים של מושבי מועצה אזורית מרחבים שיועדה להתרחב ולהיות "מרכז אזורי", שתכלול בין השאר מרפאה, בית ספר אזורי, אמפיתיאטרון ותחנה לקליטת תוצרת חקלאית. אלא שגל העלייה הביא לכך ש-400 משפחות נשלחו לאופקים ושוכנו במעברה שנבנתה במהירות והכילה צריפים.[184] המגורים הארעיים חייבו בנייה ובשנים הראשונות הייתה העבודה בבניין מקור פרנסה עיקרי בעיירה. בסוף 1956, לאחר מלחמת סיני, עם גל העלייה של יהודי מצרים, הגיעו 150 משפחות נוספות למקום, ומפרס, הודו ורומניה הגיעו 170 משפחות נוספות. בשנת 1957 מנתה אוכלוסיית היישוב כ-2,500 נפש, באותה עת עדיין היו קיימות שתי מעברות ביישוב.

בשנת 1958 קיבל היישוב מעמד של מועצה מקומית. בנוסף לעבודה בבניין, מקורות התעסוקה העיקריים בשנות החמישים היו עבודה בחקלאות במושבים הסמוכים ומפעל התעשייה הראשון לליטוש יהלומים שהוקם בסוף שנות החמישים והעסיק כששים עובדים. בשנת 1959 החלה הקמת שני מפעלי טקסטיל שנועדו להביא תעסוקה ולסייע לפיתוח העיירה. אחד מהם היה מפעל אופ-אר (קיצור של אופקים-ארגנטינה, ממנה הגיעו המשקיעים).[185] אופקים משמשת מרכז ליישובי המועצות האזוריות מרחבים ואשכול.

---

[181] היום מקובל לזהות את גת הפלישתית עם תל אל-צפי (תל-צפית), כ-10 ק"מ צפונה לקריית גת.

[182] ליפשיץ (1992). עיר פיתוח קולטת עלייה- קריית גת.

[183] ניהל תיכון מקיף בקרית גת ולאחר מכן עמד בראשות העיריה שם במשך עשר שנים. כיהן כשר הקליטה בממשלתו של אהוד אולמרט.

[184] גור (1990). מכביש הרעב שמאלה, תמונה קבוצתית עם נשים, גברים וילדים בעיירת הפיתוח.

[185] בן סימון (2002). עסקה אפלה בדרום.

אף כי מדובר במספרים קטנים, בעשור שבין 1962 ל-1972 העיר הכפילה את עצמה מ4.600 תושבים ל 9.600 תושבים. בסוף שנות השבעים קלטה אופקים פליטים מווייטנאם, שספינתם היטלטלה בים בעוד אף מדינה לא מוכנה לקלוט אותם.[186] בשנת 1995 בעקבות גל העלייה מברית המועצות ומאתיופיה היו בעיירה כ21.300 תושבים והיישוב קיבל מעמד של עיר.

על רקע המשבר בענף הטקסטיל שהביא לסגירת מפעלי התעשייה המרכזיים בעיר,[187] ובצדו גלי העלייה הגדולים שפקדו את העיר בשנות התשעים, גדל בה מאוד אחוז האבטלה ומאמצע שנות התשעים אופקים סבלה ממחסור במקומות עבודה. רמת השכר בה היא מהנמוכות בערי ישראל.

בסוף שנות התשעים אוכלוסיית העיר מורכבת כדלקמן: כ-30% עולים ותיקים, משנות החמישים והששים בעיקר מארצות אסיה וצפון אפריקה. כ-25% עולים חדשים משנות התשעים, מחבר המדינות ומאתיופיה, כ-45% אוכלוסייה חרדית. זהו מבנה שמאפיין חלק גדול מהעיירות.

ראש העין – ראש העין נוסדה בשנת 1950, למול הרי השומרון ליד מקורות הירקון, ומכאן שמה "ראש המעיינות". שכונותיה המזרחיות של ראש העין גובלות עם הקו הירוק. היישוב התפתח על בסיס מעברה של 5.000 עולים מתימן שניסו לעלות לישראל בשנות הארבעים ונעצרו על ידי הבריטים במחנה חאשד ליד עדן, הם עלו לישראל במבצע אווירי בין דצמבר 1948-למרץ 1949.[188]

מאמצע 1949 ועד ספטמבר 1950 התנהל מבצע "על כנפי נשרים" להטסת יהודי תימן לישראל,[189] ב 430 טיסות הובאו ארצה 47,000 מיהודי תימן. הם יושבו בקרבת המחנה הבריטי בראש העין שסביבו הוקמו 1.500 אוהלים, במעברה שהו 35.000 עולים.[190] הקשיים ששררו במדינה השפיעו על שירותי הבריאות, החינוך והרווחה במחנות העולים. עקב מחלות ומוות של ילדים, התפתחה פרשת "ילדי תימן".[191]

בשנת 1951 הוקם בראש העין יישוב קבע, שנוהל על ידי ועד מקומי. ב1954 מונתה על ידי שר הפנים מועצה ממונה שהוחלפה ב-1955 במועצה נבחרת. ב1994 הוכרזה ראש העין כעיר. עד לתחילת שנות התשעים אוכלוסיית העיר הייתה מורכבת רובה ככולה מעולי תימן וצאצאיהם.[192] בעשור זה נבנו שכונות חדשות רחבות ידיים במזרח העיר אשר אוכלסו על ידי עמותות של אנשי קבע וגמלאי צה"ל מחתך סוציו-אקונומי גבוה, זוגות צעירים ומשפרי דיור מהערים השכנות פתח תקווה ותל אביב, וכן על ידי עולים חדשים, במיוחד מברית המועצות לשעבר.[193] אוכלוסיית העיר שילשה את עצמה תוך עשור בין השנים 1985-1995.

<u>ירוחם-</u> ירוחם הוקמה בד' בשבט ה'תשי"א (1951) כאשר אמנון זעיר מקיבוץ גן שמואל הקים במקום מעברה לעולים מרומניה.[194] כעבור שש שנים הצטרפו עולים ממרוקו, פרס והודו. המעברה

---

186 ראש הממשלה באותה עת, מנחם בגין, שזכר השואה ופליטים יהודים המטלטלים בים, היה טבוע בו, החליט על קליטת הפליטים בישראל.

187 שוורץ (1986). תרומת התמריצים הממשלתיים הישירים לפתרון בעיות התעסוקה באופקים, עמ' 555-563.

188 מחנה זה כונה על ידי יהודי תימן כ"מחנה הגאולה". דגני, גרוסמן, שמואלי (1990). השרון בין ירקון לכרמל.

189 המבצע כונה כך על פי הפסוק בשמות י"ט : "ואשא אתכם על כנפי נשרים ואביא אתכם אלי".

190 סקירה היסטורית על תולדות היישוב ראש העין, המועצה המקומית, מחלקת חינוך.

191 זייד (2001). הילד איננו, פרשת ילדי תימן.

192 יצהרי (1959). מערכת החינוך בראש העין.

193 שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת.

194 זעיר (1987). הימים הראשונים של ירוחם, עמ' 169-173.

נבנתה בקרבת כביש הנפט בין מעלה עקרבים לבאר שבע ב"רמת הנגב", מיקומה נבחר על פי הקרבה למכתש הגדול ושדה אורון, שם קיוו למצוא מחצבים רבים.[195] המעברה הייתה מיועדת לעובדי מחצבת 'אבן וסיד' ליד באר שבע ולעובדי המחצבות במכתש הגדול. בראש היישוב עמד פנחס מענית, ממייסדי נהלל, שעבר למקום עם משפחתו.

בשנת 1959 הישוב הוכרז הישוב כמועצה מקומית. בשנת 1962 כאשר ביישוב התגוררו כ-1.700 תושבים, נקבע שם היישוב ירוחם. כעבור שנתיים נוספו 3.000 תושבים. בשנת 1965 נפתח כביש הערבה שהסיט מירוחם את התנועה לאילת ובסוף העשור נפתח הכביש בין באר שבע ומצפה רמון, וירוחם נותקה מצירי תחבורה ראשיים. תהליכים אלו, בנוסף לריחוקה של ירוחם ממרכז הארץ כ150 קילומטר, גרמו לצעירים רבים לעזוב והיא סבלה שנים רבות מהגירה שלילית.[196]

בשנות השבעים הביאה התנועה להפצת התורה למקום משפחות חרדיות שחיפשו מקום מגורים זול, והקימו קהילה ומוסדות חינוך. בשנת 1978 הגיע גרעין שאיגד בתוכו משפחות דתיות-ציוניות שעלו מרחבי העולם והקימו מכללה לאומנות ויהדות שפעלה כשלוחה של אוניברסיטת בר-אילן.

בשנת 1979 מונתה לראשונה ועדה קרואה ביישוב בראשות ירח גלטר, איש חינוך מקומי שהיה מנהל המתנ"ס. המועצה כיהנה במשך ארבע שנים, והביאה לשיפור מצבה של ירוחם.[197] בשנת 1983 נבחר ברוך אלמקייס כראש מועצה. במהלך כהונתו נחנכו מוסדות תרבות רבים בעיר, אך שיעור האבטלה הגיע ל-39 אחוז. בשנת 1986 אחת מהשקעותיו המרכזיות הייתה "אגם ירוחם" בפארק ירוחם. כמחאה על קיפוח עיירות הפיתוח הציע אלמקייס את הקמת מדינת ירוחם.[198]

החל משנת 1986 הגיעו למקום גרעיני נח"ל של בני עקיבא ורבים מבוגריהם התיישבו במקום. כעבור שנים הוקמו בעיר ישיבת הסדר שמשכה לעיר מאות תלמידים אשר חלקם השתקעו בה.[199]לאחר שבעקבות השקעות נוספות[200] נקלעה ירוחם לגירעון תקציבי, החליט אריה דרעי, אז שר הפנים, לפזר את המועצה בניהולו של ברוך אלמקייס. בבחירות של 1992 נבחר מוטי אביסרור יליד ירוחם, בתקופת כהונתו במשך 12 שנים החלה מגמת צמיחה בעיר.

ירוחם הייתה בעיני רבים סמל לכישלון עיירות הפיתוח בישראל. העיר גדלה עם כל גל עלייה, בשנות החמישים הגיעה אוכלוסיית ירוחם לכ-1.500 תושבים, בשנות השישים לכ-5.000, בשנות ה-80 לכ-6,000 תושבים, ובעקבות העלייה מחבר המדינות בשנות התשעים הגיע מספר תושביה לכ-9,000. עם זאת, בין גלי העלייה התאפיינה ירוחם בעזיבה של תושבים ומספר התושבים שהתגוררו בעבר בירוחם הוא גדול ממספר תושביה הנוכחיים. בסוף שנות התשעים כמחצית מהתושבים היו יוצאי צפון אפריקה, כרבע, 2,000 תושבים, יוצאי חבר המדינות, 14% יוצאי הודו והשאר ממערב אירופה וארצות הברית.

---

[195] לבני (1997). ירוחם, דימונה ומצפה רמון - ערי פיתוח ברמת הנגב המרכזית, עמ' 588-595.
[196] לבני (1997). ירוחם, דימונה ומצפה רמון - ערי פיתוח ברמת הנגב המרכזית, עמ' 588-595.
[197] טבצ'ניקוב (1987). סיפורו של ירח גלטר ירוחם שם של מקום.
[198] דהן (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006 : ירוחם.
[199] שנער, מנדל, כהן, לוין, שאנן, גילת, (1983). ירוחם : קוים מנחים לפיתוח ולהתחדשות : עבר, הווה ועתיד.
[200] ביניהן דוברה יקרה שאמורה הייתה לשמש כמסעדה צפה.

הסקירה מראה כי עד שנות התשעים, מרביתן של העיירות נשארו קטנות, מה שהקשה על התפתחות מערכת החינוך,[201] התעשייה, התרבות ועוד. לדוגמה: בשנת 1990: באופקים היו 13.300 נפש, בבית שאן 13.100, בבית שמש 14.700, בדימונה 24.800, בחצור הגלילית 6.900, ביבנה 21.300, בירוחם 5.900.[202] נתון זה השפיע מאוד על התפתחותן ועל היכולת שלהן לבנות מערכת חינוכית נאותה, ונתן את צביונו בבתי הספר.

ב. התפתחות החינוך במדינת ישראל עד שנת 1968

עם הקמת המדינה בשנת 1948, נוצרו מספר עובדות ושינויים דמוגרפיים, פוליטיים, כלכליים וערכיים שעל מערכת החינוך היה להתמודד איתם.[203] העלייה הגדולה החלה לזרום ארצה, בתחילה, פליטי שואה ממחנות הריכוז באירופה, כ 300 אלף ואחר כך עולים ממדינות מוסלמיות מאסיה ואפריקה שהגיעו לארץ בקהילות שלמות, כ500 אלף.[204] מרביתם שוכנו בעיירות הפיתוח.

מציאות זו יצרה שינוים בהיקף ובמורכבות מערכת החינוך. אוכלוסיית העולים שהגיעה למדינת ישראל הייתה הטרוגנית, שחלקיה השונים נבדלו בנתוני הפתיחה של המשאבים ההשכלתיים והחברתיים הכלכליים שלהם.[205] בעלייה של השנים 1948-1953 עלה מספר הילדים מתחת לגיל 18 מ17% ל40.7%. שינויים דמוגרפיים אלו התחוללו גם עם השינוי במוצא העולים, עד קום המדינה 85% מהעולים היו יוצאי אירופה ואמריקה ו15% היו יוצאי אסיה ואפריקה. ואילו בשנת 1953 היו מחצית העולים יוצאי אסיה ואפריקה, המשמעות היא שהגידול שלהם היה פי ששה.[206]

תנאים אלו יצרו אתגרים למערכת החינוך,[207] היה צורך להכשיר בזמן קצר כוח אדם מיומן לתעשייה, למערכת הביטחון, לחינוך, למינהל, מדע ועוד. הצורך לקלוט עליה בממדים גדולים בהשוואה לגוף הקולט וללא תשתית ומשאבים הולמים, העמיד בפני המערכת לא רק בעיות בעלות אופי תקציבי, מינהלי פיזי ופדגוגי, אלא גם בעיות חברתיות ולאומיות: כיצד ניתן לעצב מערכת חינוך שתאפשר שוויון בהזדמנויות החינוכיות ליוצאי עדות וגלויות שונות ותאפשר ניידות חברתית. קשיים אלו החמירו לאור העובדה שלעיתים קרובות היה מתאם בין ארץ המוצא של העולים החדשים לבין רמת השכלתם הנמוכה, גודל המשפחה ומעמדם הכלכלי חברתי. שכן, חלק מהעולים לא נהנו בארצות מוצאם מהשכלת יסוד במובנה המערבי.

המשימות הקשות בהיקף ובמורכבות מחד גיסא, והיעדר כוח אדם בעל הכשרה מאידך גיסא, הגבירו אצל קובעי המדיניות את תחושת הצורך במרכוז מנהלי של המערכת, בהגבלת האוטונומיה של יחידות המשנה ובהדגשת המבנה ההיררכי. נחלש הקשר הישיר בין השדה למרכז. לצדם של הגמישות, הספונטניות והאלתור, התפתחה נוקשות בירוקרטית שהלכה וגברה, שלעיתים הייתה חלופה לזיהוי של צרכים פרטניים ויצרה ניכור חלקי ביחסים הבין אישיים.

---

201 על הקשר בין גודל האוכלוסייה ומכך גודל בית הספר התיכון והשפעתו על היכולת להצליח כתיכון, ראו בפרק על בית הספר המקיף בעבודה זו.

202 שנתון סטטיסטי לישראל. 1990. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

203 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמ' 35-116.

204 סיקרון (1986). העלייה ההמונית- ממדיה מאפייניה והשפעותיה, עמ' 31-52.

205 סמוחה (1993). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל, עמ' 172-202.

206 סיקרון (1955). המבנה הדמוגרפי של אוכלוסיית הבוגרים והילדים בישראל, עמ' 92-112.

207 משרד החינוך החדש קלט לתוכו את המחלקה לחינוך שתפקדה בתקופת הישוב.

אם כך, בעשור הראשון המשימות המרכזיות המוצהרות היו: להבטיח את קליטת כל ילדי העולים במוסדות החינוך, להקים מבנים למאות בתי הספר החדשים, לגייס כוחות הוראה לעשרות אלפי תלמידים חדשים. להגדיל את שיעור הלמידה במערכת, לפתוח את שערי ההשכלה התיכונית בפני כמה שיותר תלמידים ולהבטיח תשומות שוות לכל התלמידים, ההיבט היה כמותי. לדאוג לשולחן, כסא ומורה.[208] במידה רבה, החינוך העברי בעשור הראשון, הפך את ביה"ס למקום מפגש בין תרבויות שונות.[209] ואכן בתחום החברתי, המשימות העמוקות היו טיפול בניידות חברתית, יצירת תרבות אחידה, צמצום פערים, שמירה על זהות ועוד.

תנאים אלו היו הרקע לעיצוב החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח ויצרו תהליכים בתחום הפוליטי, בתחום החינוכי ובתחום החברתי:[210]

ב.1. חקיקת חוקים פוליטיים ככלי להשפעה על החינוך

החלטות פוליטיות השפיעו במידה רבה על התפתחות החינוך, הן בטאו את השקפת העולם של קובעי המדיניות ויצרו את התשתית להקמת המערכת. חוק החינוך הראשון, חוק לימוד חובה בתש"ט הכיר במסגרת הקיימת של שיטת הזרמים:[211] זרם המזרחי, הזרם הכללי, זרם העובדים ומערכת החינוך העצמאי של אגודת ישראל שנמצאה בתקופת הישוב מחוץ לשליטת המוסדות הלאומיים.[212] לזרמים נתנה אוטונומיה לגייס כספים, לגייס ולפטר מורים מתאימים ולקבוע את תכנית הלימודים. השארת האוטונומיה בידי הפלגים השונים בתחום החינוך הביאה עם קום המדינה, למאבק של המפלגות על נפשם של ילדי העלייה ההמונית, ובהמשך להפגנות, והקמת ועדת חקירה, ועדת פרומקין.[213] המאבק החריף עד כדי משבר קואליציוני בשנת 1951 ובחירות חדשות.

ראש הממשלה בן גוריון היה נחוש בדעתו למסד את הגישה הממלכתית ולחם לפירוק הזרמים והקמת מערכת חינוך ממלכתית אחידה. נחישות החלטתו של בן גוריון וסמכותו בקרב חברי מפלגתו,[214] הכריעו לחוקק את חוק חינוך ממלכתי תשי"ג. לפיו, החינוך ניתן מהמדינה ללא זיקה לגוף מפלגתי עדתי, בפיקוחו של השר ומי שהוסמך לכך על ידו. החוק אומנם איפשר לבחור 25% מתוכנית הלימודים, אך בפועל רק התנועה הקיבוצית השתמשה בהיתר זה. בעקבות החוק אף הוקמה מועצת החינוך הממלכתי הדתי. במובן מסוים החוק בטא כניעה פרגמטית למציאות- שימור הפלורליזם הפוליטי והכלתו בתוך מסגרת שהציבה גבולות שאותם לא יכלו הזרמים לפרוץ.

חינוך ממלכתי, פירושו חינוך הניתן על ידי המדינה על פי תכנית לימודים שנקבעה על פי חוק זה.[215] שר החינוך דינור טען שחוק זה אין משמעותו רק הוצאת החינוך מהדיון הפוליטי, אלא אחריות שהמדינה לוקחת על החינוך. מטרת החוק הייתה הבטחה לשוויון של כל פרט ופרט ונועדה לספק הזדמנות שווה לכל ילדה וילד.[216] על פי חוק זה, רשאים היו הורים לבחור בין חינוך ממלכתי למלכתי דתי, "מוכר"

---

[208] ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.

[209] רשף (1987). בן גוריון והחינוך העברי הממלכתי. גם לדעת ליסק הייתה תחושת אפוטרופסות ומונופול של היישוב הוותיק, וגם ליסק (1987). סטריאוטיפיים ותיוג בתקופת העלייה הגדולה, עמוד 125-144.

[210] יונאי (2007). מתווה לחינוך במדינה העברית, עמ' 11-96.

[211] פיצול זה התחיל עוד בשנת 1920 כשההסתדרות הציונית קבלה את תביעות המזרחי.

[212] דון יחיא (תשמ"ה-תשמ"ו). המאבק על החינוך במחנות העולים וגילוייו במישור הציבורי.

[213] ועדת חקירה בענייני החינוך במחנות העולים, דין וחשבון על ועדת החקירה 1950.

[214] דרור (1994). התמודדות זרם העובדים עם גל העלייה ההמונית בראשית המדינה, עמ' 325-344. וגם צמרת (2002) הפחד במפא"י מן החינוך לשמד רוסי וביטול זרם העובדים בחינוך, עמ' 341-358.

[215] חוק חינוך ממלכתי 1953.

[216] חלק מהחוקרים ראו בניסוח זה כלי ליצירת אחדות בתפיסה, בלי רגישות לשונות התרבותית. ראו יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל, עמוד 60. וגם אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 60.

או מוסדות פטור.[217] בפועל, הילדים היו קהל שבוי והפכו לכלי לגיוס והשפעה מפלגתית שעיצבו את מבנה הקואליציה הפוליטית,[218] שכן, תקציבי החינוך שמשו תשלום פוליטי זמין שהועבר למוסדות שונים משיקולים מפלגתיים.[219] עם זאת, ביטול הזרמים בחינוך היסודי הביא להחלשת זיקתם של הגופים המפלגתיים לחינוך והגדלת אפשרות התערבותו של משרד החינוך והתרבות כזרוע ממלכתית.[220] כמו כן בחוק החינוך הממלכתי בשנת 1953 הממשלה החליטה להעניק לכל עובדי החינוך הרשמי, מורים ומנהלים, מעמד של עובדי המדינה, מה שבשלב ההוא הקטין את מעמדו של השלטון המקומי.[221]

חוק החינוך הממלכתי וביטול הזרמים הדגימו את המתחים והמאבקים בין שקולים מפלגתיים סקטוריאליים לשיקולים מדיניים ממלכתיים. בסעיף 2 לחוק ניכר הרצון לרצות את כולם: נכתב תרבות ישראל ולא תורת ישראל, כדי לספק את החילוניים, הישגי המדע ולא רוח המדע, כדי לספק את הדתיים. וכדי לספק את אנשי תנועת העבודה נכתב: "חברה הבנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות", ביטוי שיש לו משמעות נרדפת לסוציאליזם.[222]

הפערים בין הרעיון לבין ביטויו המעשי ובין הסדרים פורמליים ללא פורמליים,[223] כפי שבאו לידי ביטוי בחוק חינוך ממלכתי תשי"ג, היוו חלק מהמערכת המורכבת ומלאת הסתירות שפיתחה החברה הישראלית כדי להסתגל ולהתאים את עצמה לחיים עם דילמות פתוחות.[224]

ב.2 אופיו ומעמדו של החינוך העל-יסודי בשנותיה הראשונות של המדינה

עם הקמת המדינה, מתוך אוכלוסייה של 100.000 תלמידים במערכת החינוך כולה, בחינוך העל-יסודי למדו 12.000 תלמידים בלבד. הסיבות קשורות לשכר הלימוד הגבוה, דרישות גבוהות בתחום הלימודי שהתאימו לקבוצה קטנה ולשעורי נשירה גבוהים.[225] אולם כנראה שהסיבה המרכזית היא תפיסה חברתית שהייתה קיימת בכל העולם המערבי, שעל פיה חייב כל ילד לקבל חינוך יסודי על חשבון הציבור, אך חינוך על-יסודי לכל בני הנוער, היה בבחינת מותרות.[226] גם העצרת הכללית של האומות המאוחדות בשנת 1948 קבעה כי: "לכל אדם יש זכות לחינוך. החינוך יינתן חינם, לפחות בשלביו הראשונים. החינוך היסודי יהיה בגדר חובה".[227]

בעשור הראשון למדינת ישראל, מרכז הכובד בחינוך, היה בטיפול בבתי הספר היסודיים. רק מאוחר יותר התפנו לטפל בגיל התיכון,[228] הדגש על החינוך היסודי קיבל את ביטויו בשני החוקים: חוק לימוד חובה בתש"ט, וחוק חינוך ממלכתי בתשי"ג.

---

[217] שני האחרונים, חרדים ברובם.

[218] מוסדות הפטורים כליל מחוק חינוך חובה, כתלמודי תורה עצמאיים, נהנו מכפל תקצוב, הן של משרד הדתות והן של משרד החינוך, בניגוד למה שנקבע בחקיקה החינוכית, לא היה ניסיון לאכוף את החוק על החינוך החרדי לרשותיו ולפלגיו, אין מתערבים בו ואין מפקחים עליו לא במישור של יעדי ההוראה ותכניה ולא במישור הארגוני המנהלי, כפי שהחרדים התגאו: "בכל דבר קטן וגדול קובעת מועצת גדולי התורה או מי שהוסמך על ידה". כל זאת לא נעשה מתוך שיקולי מדיניות של החברה בישראל, אלא על פי העוצמה שהמפלגות הצליחו לגייס, כולל מפלגות קטנות ששימשו לשון המאזניים במבנה הקואליציוני.

[219] אלבוים-דרור (2005). משגי העבר, לקחי העתיד, עמוד 237.

[220] ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי, עמוד 124.

[221] וולנסקי (1999). הדיאלקטיקה שבין ביזור למרכוז, עמוד 289.

[222] לם (1978). מתחים אידיאולוגים בחינוך, עמ' 32-37.

[223] בהרחבה ראו, אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 59.

[224] כפכפי (1991). מדינה מחפשת עם.

[225] אדלר (1968). לבעיית הנשירה מבית הספר התיכון העיוני, עמ' 9-24.

[226] גולן (1960). חינוך על יסודי לכול.

[227] סעיף 26 של ההכרזה האוניברסאלית על זכויות האדם.

[228] שפירא (1962). הלכה ומעשה בחינוך התיכון

שר החינוך בתקופת חקיקת חוק חינוך ממלכתי, בן ציון דינור, ראה צורך בבית ספר על-יסודי מגוון, מבחינה אנושית ומבחינת תכניות הלימודים, מתוך התאמה לעם ולצורכי המדינה.[229] לשם כך הוא הקים וועדות ציבוריות.[230] בשנת 1952 הוקמה ועדה בראשותו של גולדשמידט, מנהל האגף לחינוך דתי, הוועדה המליצה על הקמת מועצה ציבורית לענייני התיכון.[231] באותה שנה הטיל דינור על הוועדה לבתי הספר התיכוניים שפעלה משנת 1933 את התפקיד לעבד הצעת "חוק לחינוך תיכון", במגמה להפוך את החינוך העל-יסודי לחינוך ציבורי. משימה זו קיבל לבצע פרופ' הלוי פרנקל מהאוניברסיטה העברית. בד בבד באה הצעה למבנה שש שנות יסודי ושש שנות תיכון, מאיגוד בתי הספר התיכוניים, הצעה זו נדחתה מהמניע שאין לחרוץ גורלו של נער בגיל 12.[232]

המחלקה לחינוך תיכון הוקמה במשרד החינוך רק בשנת 1953שלוש שנים לאחר מכן היא פרסמה באלול תשט"ז חוברת בנושא: "הצעות לתכנית לימוד בבית הספר התיכון" שקבעה מסגרת אחידה למוסדות בני ארבע שנות לימוד, וכן תקנות והוראות למתן רישיונות הוראה למורים במוסדות תיכוניים כלליים.[233] מה שאפשר התחלה של שיח ציבורי על החינוך העל-יסודי.[234]

המחלקה לחינוך תיכון התמקדה בעשור הראשון רק בחינוך העיוני, שכונה על ידי מנהלה אז, מיכאל זיו 'החינוך האקדמאי'. במוסדות אלו נמנו בשנת 1957 כ 28.000 תלמידים שהיוו כשליש מכלל גילאי 17-14 בחינוך העברי. כלל מוסדות אלו לא הוחזקו על ידי המדינה, ומימונם ניזון מתשלומי שכר לימוד של הורי התלמידים.

מלבד מוסדות החינוך העל היסודי העיוניים, שכאמור, היו בפיקוח המחלקה לחינוך תיכון במשרד החינוך, היו קיימים גם מוסדות מקצועיים שהיו באחריות משרד העבודה והחקלאיים שהיו באחריות משרד החקלאות והם הועברו למשרד החינוך רק בשנת 1961. בכל אחד משלושת טיפוסי המוסדות העל-יסודיים הללו נקלטה אוכלוסיית תלמידים שונה, בהתאם למהותם ומטרותיהם, ולכל מוסד חינוכי היו תכניות לימודים, ספרי לימוד ומערכת היבחנות אחרים. אולם כבר באמצע שנות החמישים, עם עליית הדרישה לחינוך על-יסודי, נוסד סוג חדש של מוסד חינוך על-יסודי, אותו ניתן להגדיר כמוסד ניסויי ליישום עקרונות חינוך מקיף, הכולל מגוון של תלמידים. בתחום מערכת החינוך העל-יסודי הוקמו עשרה מוסדות ניסויים כאלה. אחד מהם היה בנצרת עילית.[235]

חוק חינוך חובה כלל גם את גילאי 14-18 שלא סיימו את לימודיהם בבית הספר היסודי. משום כך נפתחו עשרות בתי ספר לנערים עובדים, על מנת לאפשר לימודיהם של נערים מתבגרים. בית הספר לנערים עובדים, לרוב ובהכרח היה בית ספר ערב, שכן הנוער בא ללמוד אחרי יום עבודה.[236]

---

229 דיננבורג (תשי"ג). על מבנה החינוך התיכוני ודמותו.

230 דינור (תשי"ח). ערכים ודרכים: בעיות חינוך ותרבות בישראל, עמוד 129.

231 בעיות בית הספר התיכוני 1953.

232 שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 278.

233 אבידור (1958). עשר שנות חינוך: תש"ח-תשי"ח, עמוד 11.

234 בהרחבה ראו בעיות בית הספר התיכוני, הדיונים בסימפוזיון לבעיות, 1953 וגם בעיות החינוך העל יסודי , תשכ"ב וגם החינוך בבית הספר התיכון העיוני בזמן הזה (יום עיון למורים ולאנשי חינוך, 11.12.1963) וגם החינוך העל יסודי, בעיות ומגמות (דיונים בכינוס ארצי, 1965.

235 שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 313.

236 שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 5.

שר החינוך אבא אבן[237] מינה בשנת 1960 ועדה בראשות משה סמילנסקי, שתדון בעיצוב דמותם של מוסדות חינוך על-יסודי חדשים. ועדת סמילנסקי הגישה לשר, מודל של בית ספר מקיף רב מסלולי בעל מגוון של מגמות שיקיף את צרכיהם ויכולותיהם של מרבית התלמידים, אשר רוצים להמשיך בחינוך על-יסודי. ביצוע המלצות הוועדה הופקד בידי השר זלמן ארן, שחזר למשרד החינוך ואימץ את ההמלצות. עיקרי ההמלצות להקמתם או התמרתם של מוסדות חינוך על-יסודיים היו: קליטה בלתי סלקטיבית, פתיחת מסלולים עיוני ומקצועי ויכולת ניידות בין המסלולים.[238]

סמילנסקי ניסח שלוש מטרות חברתיות של החינוך העל-יסודי: הנחלת המורשת התרבותית הכללית הלאומית, הגברת תהליך הפרודוקטיביזציה במדינה, עידוד קליטת עלייה ומיזוג גלויות.[239] לא ברור אם כבר בשלב הזה הייתה מודעות למורכבות הגדולה ואף לסתירה הפנימית שבשילוב בין מיזוג גלויות לעידוד פרודוקטיביזציה כמטרות מנחות חינוך. אך ידוע שהפרדת החינוך העיוני האליטיסטי מהחינוך המקצועי הלא יוקרתי הובהרה כבר בסוף העשור הראשון למדינה כבעייתית ומסוכנת.

ב.3 מבחן הסקר כחלק ממדיניות השוויון הפורמלי והשפעתו על החינוך העל-יסודי

החל משנת 1955 עד שנת 1973, במשך שמונה עשרה שנה התקיים בעונת הסתיו מבחן סקר בכל כיתות ח' של בתי הספר היסודיים בישראל.[240] המבחן היה אמור להיות מדד אובייקטיבי המשלים את ציון המורה כבסיס לקביעת התלמידים, שיזכו בשכר לימוד מדורג בבית הספר התיכון.[241] שיעור ההנחה בשכר הלימוד השתנה גם בהתאם לרמת ההכנסה של ההורים.[242] יש שקיבלו רק אישור על הצלחתם במבחן ויש שקיבלו הקלות שונות בשכר הלימוד, או אף שוחררו ממנו לחלוטין. בסה"כ עמדו בסקר כ40% מכלל מסיימי כיתות ח'.[243] רבים מבין התלמידים שסיימו את בתי הספר היסודיים שבמעברות, לא המשיכו את לימודיהם בבתי הספר העל-יסודיים.[244] גם עבור התלמידים שעברו את מבני הסקר בהצלחה, לא נמצאו בתי ספר במספר מתאים לקליטת בוגרי בתי הספר היסודיים. תוצאות מבחני הסקר עודדו את המערכת להתחיל לחשוב על אלטרנטיבות לשימוש בשוויון פורמלי בתחום החינוך. סמילנסקי הגדיר כבר בשנת 1957 את הצורך במעבר משוויון פורמלי שהתבטא בשוויון מינהלי, לימודי ושוויון בהדרכת מורים, לשוויון ריאלי, כוונתו במונח "ריאלי" הייתה למתן הזדמנות שווה לכל תלמיד ליהנות בפועל, ללא תלות ברקעו מתכנית המותאמת לכשריו, לצרכיו ולמטרותיו.[245] אדלר לעומתו, דיבר במפורש על פיתוח של 'אסטרטגיית מעקף'[246] שמטרתה לתת פתרונות לצמצום פערים על מנת לקיים שוויון.

---

[237] בבחירות בשנת 1959 נבחר לראשונה לכנסת מטעם מפא"י, ומונה לשר בלי תיק בממשלת בן-גוריון. בין השנים 1960-1963 שימש כשר החינוך בממשלתו של בן-גוריון ,

[238] סמילנסקי (1961). הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל יסודי, עמ' 364-372.

[239] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 49.

[240] "סקר" הוא מבחן הישגים ארצי, שניתן לכל תלמידי כיתות ח', כדי לקבל מידע כללי על רמת ההישגים הלימודיים במערכת, וכדי לגלות את נקודות התורפה בחינוך היסודי ואת בעלי הכישרון הפוטנציאלי להמשיך בלימודים עיוניים בשלב החינוך העל יסודי. בשנת תשט"ז הונהג סקר "נורמה ב'", שבו הורדה רמת ההצלחה הדרושה מ75% ל60%, מטרת הסדר זה הייתה להעלות את אחוז התלמידים ממוצא מזרחי בבתי הספר התיכוניים העיוניים.

[241] בשנת 1956 הוקמה ועדה ציבורית בראשות השופט צלטנר, שעיקר תפקידה היה לעסוק בחלוקת הנטל של עלות חינוך התיכון בין ההורים, הרשויות המקומיות והממשלה. על סמך המלצות ועדת צלטנר הנהיג משרד החינוך והתרבות בשנת 1958 את שכר הלימוד המדורג,

[242] מימון ההנחה היה על ידי מפעל הסטיפנדיות שהוקם מטעם הממשלה והסוכנות היהודית וסייע לרבים מהתלמידים בתשלום חלקי שכר לימוד.

[243] ראו בהרחבה: שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ' 153-155. שמידע שמשה באותה תקופה גם כיועצת מדעית במשרד החינוך למבחני הסקר.

[244] לוי (1994). שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח'

[245] סמילנסקי (1957). הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל, עמ' 227-338.

[246] אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, עמ' 138-139.

תוצאתו של השוויון הפורמלי הייתה ששיעור מסיימי החינוך היסודי בסוף העשור הראשון עמד על 95% ובחינוך העל-יסודי עמד על 36.3%.[247] מספרים אלה מעידים על כך, שבאופן כמעט מובנה המערכת לא הייתה בנויה לקלוט שני שליש מתלמידי היסודי לתיכון, לא ציפו מהם שימשיכו ולא הכשירו אותם לכך, חינוך תיכון היה נחלת חלק קטן מאוד מהחברה.

ג. היבטים חברתיים פוליטיים שנתנו אותותיהם על החינוך בעיירות הפיתוח

מערכת החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח התאפיינה במתחים חברתיים, שחלקם היו על רקע עדתי, במתח שבין מזרחיים לאשכנזים, מרכז ופריפריה, פערים כלכליים ומאבק על שליטה והשפעה.

ג. 1 מזרחיים ומזרחיות

הגדרת "מזרחי" מתייחסת ליתר חלקי העולם על פי מקומם ביחס למערב אירופה,[248] הכינוי המזרח התיכון הפך ברבות הימים למונח כוללני הכולל שטחים של דרום מערב אסיה וצפון אפריקה. שקד טען כי זהו המושג שהשתרש בפי העם.[249] אדלר, לווין ושביט עושים הפרדה בין מזרחיים המוגדרים יהודים מהמזרח התיכון (עירק, סוריה, אירן, מצריים ומדינות אחרות במזרח התיכון), לבין יהודים ממוצא צפון אפריקאי מדינות צפון אפריקה בין לוב למרוקו.[250] במידה מסוימת הייתה פה הגדרה של המגדיר האירופאי את עצמו, על פי זהותם של כל אלה שאינם כמותו. כניסיון למצוא מכנה משותף הגדיר שקד את כל הקהילות שהיו נתונות במשך זמן לשלטון מוסלמי, אם מקבלים הגדרה זו, עולה שאלה מה עם יהודי אתיופיה הנוצרית? הראל טוען כי בכותרת המכלילה היה רצון להגדיר את כל הקהילות שאינן אירופאיות ושהובעה לגביהן תרעומת ציבורית על הזנחה במחקר ובהוראה.[251] לפיו, יש להפסיק להשתמש במושג מזרח ולהתחיל לעסוק בכל קהילה בפני עצמה. לדעתו דווקא הטיפול המיוחד, יצר הזנחה ואי שוויון. בוזגלו באחת הפרשנויות שלו לגישת המזרחיים, [252] ציין את התלות, היחס בשיח כלפי המזרחיים הוא כאובייקט, קבוצת עולים פאסיבית, התפקיד היחיד שיש לקבוצה זו הוא הקורבנות.[253]

במחקר זה בחרתי לאמץ את הגישה של ליאון וכהן[254] ולהתייחס ל"מזרחים" כשילוב בין שני רכיבים של זיהוי סוציולוגי העוסק במקומם של היהודים יוצאי ארצות האסלאם בחברה בישראל. האחד נקשר במשותף התרבותי–דתי ליהודים אלה, והאחר נקשר במציאות האתנו– מעמדית שאליה נקלעו בחברה הישראלית.[255] הגדרה זו מתכתבת עם זו של הראל.

במרכז הדיון עמדה במידה רבה שאלת הניידות החברתית של העולים החדשים מארצות האסלאם, מי שזכו לכינוי "מזרחים". הקליטה הפטרונית של חלקים נרחבים מהמזרחים והפערים המבניים שנוצרו

---

247 אחוז הלומדים מבני 14-17 בחינוך העל יסודי בשנים תשי"ב- תשי"ט. שנתונים סטטיסטיים תשי"ג- תש"כ.

248 כך נקבעו גם קודם המונחים: "המזרח התיכון" "המזרח הקרוב", "המזרח הרחוק".

249 שקד (תשל"ט). מורשת יהדות המזרח ומחקרה- מגמות ובעיות, עמ' 1-14.

250 Adler . Lewin-Epstein. & Shavit . (2005) Ethnic Stratification And Place Of Residence In Israel. pp. 155–190.

251 הראל (תשס"ב). עשרים וחמש שנה למורשת יהדות המזרח, עמוד 119.

252 ד"ר מאיר בוזגלו ילד מרוקו, עלה לארץ בגיל חמש. הוא פילוסוף ישראלי. מרצה לפילוסופיה באוניברסיטה העברית. פעיל בקידום חינוך שוויוני, בקידום הוראת המתמטיקה ובחידוש מסורת הפיוט.

253 בוזגלו (תשס"א). אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית, עמוד 511.

254 כהן, ליאון (2008). לשאלת המעמד הבינוני- המזרחי בישראל, עמ' 83-101.

255 לסיכום מגוון העמדות ראו: שקד (תשל"ט).מורשת יהדות המזרח ומחקרה- מגמות ובעיות, עמ' 1-14. וגם שנהב, חבר, מוצפי-האלר(עורכים), (2002). מזרחים בישראל. וגם הראל (תשס"ב). עשרים וחמש שנה למורשת יהדות המזרח, עמ' 117-128. סמוחה (1993). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל, עמ' 172-202. סמוחה (2003). העדתיות היהודית בישראל כתופעה ממשית מתמשכת, עמ' 397-412. שטרית (2003). המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור, עמ' 42-71.

בחברה, יצרו עבורם מציאות שעברה שעתוק דורי והניבה עוני, אי–שוויון ומרירות.[256] ההיבטים שהודגשו היו מצד אחד, עידוד מגמות לשוויוניות, בייחוד בתחום התעסוקה והחינוך, ומצד אחר מגמה של הגברת הבידול, ההפרדה וההסתגרות במרחב התרבותי והפוליטי, לנוכח התגבשות התרבות העילית האשכנזית. לקיטוב זה היו ממדים רבים, ובמרכזם עמדה החפיפה בין מעמד לאתניות, בין פרולטריון ומזרחיות לבין מעמד בינוני– גבוה ואשכנזיות.

ג. 2 יחסי מזרחיים אשכנזים וביטויים באירועים הפוליטיים במדינת ישראל

בליל ה 8.7.59, מכונית משטרה נתקלה בשיכור בשכונה בחיפה, אחד השוטרים ירה בשיכור. אירוע זה היה אות הפתיחה למה שלימים יקרא אירועי ואדי סאליב.[257] התושבים בשכונה, שהיו עולים חדשים קשיי יום, רובם עולים מצפון אפריקה, התקוממו ויצאו נגד המשטרה בפרט ונגד שלטון האשכנזים בכלל. אירועי הפגנה זו התפשטו למגדל העמק, באר שבע, עכו, קריית שמונה ובית שאן. ההתפרעויות וההפגנה עם דגל ישראל המוכתם בדם, היו ביטוי לתסכול רב של התושבים,[258] שחשו תחושת אפליה קשה בהשוואה לשכונת הדר הקרובה וניכור כללי כלפי המדינה. הממשלה נתנה הנחייה לדכא את המהומות, והתקשורת בחרה לראות במפגינים פורעי חוק.

לא היה ניסיון לבחון לעומק את הטענות ולעשות חשבון נפש אמיתי.[259] המפגינים גם לא הצליחו לתרגם את ההפגנות להישג פוליטי. יחד עם זאת, אירועים אלו סימלו נקודת מפנה ביחסי העולים והמדינה.[260] ובייחוד, היוו רקע לשינוי במדיניות הטיפוח החינוכי ולהקמת התיכונים בעיירות הפיתוח. אירועים אלו עם כל המשקע שיצרו, לא מנעו את גל העלייה הגדול ממרוקו שהיה בין השנים 1960-1964,[261] אך הם השפיעו מאוד על יחסי אשכנזים - מזרחיים במדינה, ובמיוחד על החתירה לזהות עדתית שהייתה לגורם מרכזי בפוליטיקה הישראלית. הגורם הפוליטי השני שנתן את אותותיו בחינוך היה הפיצול במפא"י והקמת רפ"י, מה שערער את ההגמוניה של מפא"י והעלה את כוחם של בני עדות המזרח בפוליטיקה.

בתנועת חירות, גם אחרי אירועי ואדי סאליב, התפיסה האידאולוגית הדומיננטית, שיוצגה על ידי מנחם בגין, סברה שנוצרה לכידות לאומית בלתי ניתנת לערעור בין אשכנזים למזרחים. תפיסה זו התעלמה מן השסע העדתי– מעמדי וראתה בו עניין מלאכותי.[262] המציאות האינפלציונית והתארגנויות המחאה מצד מזרחים בשכונות מצוקה שטענו לקיפוחם על ידי מה שכונה בפיהם "הממסד האשכנזי" (בין אלה בלטו תנועת הפנתרים השחורים (1971) ותנועת האוהלים (1973) בירושלים), ערערו את תדמית הלכידות. וחוללו תנודות ביחסים בין בגין למזרחיים.

בנוסף לפערים העדתיים והמעמדיים שנכנסו לשיח הציבורי, בלטה גם התמודדותם של יישובי פריפריה, קיבוצים, ועיירות פיתוח, עם הפעילות החבלנית הפלסטינית שפגעה בהם, אם בירי קטיושות ואם בפעולות טרור. אחת מפעולות הטרור הכואבות והזכורות שבהן, הייתה רצח תלמידי התיכון הממלכתי דתי מצפת, בעת טיול שנתי בעיירה מעלות (1974).[263]

---

256 וייס (2007). ואדי סאליב : הנוכח והנפקד

257 צור (2000). הבעיה העדתית, עמ' 101-124.

258 צור (2001). קהילה קרועה : יהודי מרוקו והלאומיות 1943-1954.

259 דהאן- כלב (1999). מאורעות ואדי סאליב, עמ' 149-158.

260 גולדשטיין (2007). מנחם בגין, תנועת חירות והמחאה המזרחית, עמ' 1-38.

261 צור (2000). הבעיה העדתית, עמ' 101-124.

262 עזר וויצמן טען שבגין עוסק רק בעניינים מדיניים כי התחום החברתי לא מעניין אותו.

263 הפיגוע במעלות היה אירוע טרור פלסטיני שהתרחש ב 15-במאי 1974 כ"ג באייר תשל"ד. בתחילת האירוע נרצחו על ידי מחבלים, נוסעת ברכב מסחרי, סמוך למושב צוריאל, לאחר מכן שלושה מתושבי המקום, ובהמשכו הוא הפך לפיגוע

פרק חשוב בהתפתחותה של מדינת ישראל בעשורים האחרונים היה ב–17 במאי 1977, יום הבחירות לכנסת התשיעית. לראשונה בתולדותיה איבדה תנועת העבודה את שליטתה הפוליטית לטובת מפלגת הליכוד.[264] השינוי בשלטון זכה לכינוי שהפך לחלק מן הלקסיקון הפוליטי בישראל: "המהפך". כינוי זה ביטא לא רק החלפת מפלגת השלטון, אלא גם תחושה, שרווחה בקרב מעצבי דעת הקהל לפחות, שלשינוי זה יש חשיבות היסטורית, והוא נתפס כבר בתחילה כשינוי כיוון הצפוי להשפיע על אופייה של המדינה.[265]

ממרחק השנים, ציין הסוציולוג שמואל נח אייזנשטדט, כי המהפך של 1977 אכן היה שינוי פוליטי רדיקלי, ולדעתו זהו השינוי החברתי הגדול שחל בישראל. מגזרים שחשו עד אז כי הם משניים ושוליים וכי אין להם השפעה על התהליכים במדינה, דרשו עתה את חלקם בקביעת המציאות הפוליטית, ודחקו כוחות אחרים באופן שחייב היערכות חברתית חדשה.[266] אחד המגזרים האלה הוא ציבור העולים מיהודי ארצות האסלאם שזזו למרכז, בעוד התנועה הקיבוצית עושה את ההיפך.[267] היו כוחות נוספים שרצו להוביל שינוי או לתרום פוליטית, אך לא יכלו להיכנס למרכז מפלגת העבודה ונדחו מפני האליטה השלטת, אחד מהם לדוגמה מפלגת ד"ש.[268]

אליטה שעושה לביתה, קואליציה של הון ושלטון,[269] פריפריה שזעקה להפליה מול קיבוצים עשירים, מלחמת יום הכיפורים ששיקפה יהירות שלא הייתה במקומה. כל אלו יחד הובילו להתעשתות עממית של תרבות שלא רצתה לקבל כפל לשון. גם לעליית מעמד השיפוט והביקורת היה משקל במהפך, וועדת החקירה בעקבות מלחמת יום הכיפורים יצרה מציאות שבה ניתן לערער ולבקר ואולי להגיע לאמת, בלי לחכות למשפט ההיסטוריה. [270] הדרך אל המהפך עברה דרך סיפורה של מפלגה דחויה למפלגת שלטון.

במחקרו של שלמה רזניק מסתבר כי עד אמצע שנות החמישים לפחות,[271] רוב המזרחים תמכו עדיין במפא"י ובמפד"ל, המפלגה הדתית לאומית. מחקרו של הגיאוגרף עמירם גונן מלמד כי לחילופי השלטון תרמה, בין השאר, פנייתם של מזרחים מבוססים, כלומר "מעמד בינוני מזרחי", אל הליכוד.[272] במהלך שנות השבעים, טרם המהפך, נוצרו תנאים מוסדיים לניעות פוליטית של פעילים ממוצא מזרחי בתוך התנועה, אותם הוביל יצחק שמיר במעבר מוועדה מסדרת למרכז מפלגה שבוחר מועמדים. תוך עשר שנים מרכז המפלגה התמזרח מ10% ל50%. גל ההצטרפות של מנהיגים בני הדור השני של העולים יוצאי עדות המזרח ועיירות הפיתוח, לא היה כאנשי עדות "מוצנחים", על ידי העדפה מתקנת, אלא כאל מנהיגים מקומיים, שפלסו דרכם באמצעות הסניף המקומי למנהיגות המקומית ואחר כך לארצית.[273]

הדוגמה של מרכז חירות היא דוגמה לדרך להפוך פריפריה למרכז. מעבר משותפות אדנותית לשותפות תחרותית. לראשונה, ישראל השנייה קיבלה דריסה בעמדת מקבלי ההחלטות. ולכן ישראל הראשונה

מיקוח שבו נלכדו כבני ערובה תלמידים מצפת אשר לנו במעלות. בעקבות ניסיון חילוץ כושל נרצחו 22 מבני הערובה ונהרג חייל צה"ל. שלושת המחבלים נהרגו ו68 אזרחים וחיילים נפצעו.

[264] בראלי (1994). מתנועה למנגנון: ניתוח התנוונותה של תנועת העבודה, עמ' 212-217.

[265] וייס (1979). המהפך: מאי 1977- נובמבר 1978.

[266] אייזנשטדט (2002). הדמוקרטיה ונפתוליה: פרדוקסים בדמוקרטיה המודרנית, עמ' 96-97.

[267] גם הציונות הדתית במידה מסוימת זזה מהשוליים למרכז.

[268] רובינשטיין (1982). ניסיון פוליטי מסוים.

[269] מעילה בקרן תל חי ב1976, שר השיכון עופר שנחשד בשוחד והתאבד וכו'.

[270] על סיום הגמונית מפלגת העבודה, ראו מרגלית (1980). האם תנועת העבודה עדיין רלוונטית? עמ' 1-10.

[271] רזניק (1998). מחתרת ופוליטיקה בחברה מפולגת: הארגון הצבאי הלאומי - ממחתרת מפלגתית למפלגה.

[272] גונן (1982). בחינה גאוגרפית של התחרות האלקטורלית בין המערך והליכוד בערים היהודיות, עמ' 63-87.

[273] שורץ (1990). ממפלגת אופוזיציה למפלגת שלטון: תנועת חרות, עמוד 132.

מצאה עצמה במגננה.[274] שתי תופעות שנגזרות מכך היו עליית מעמד בית המשפט,[275] וסגירת השערים לאקדמיה על ידי המבחן הפסיכומטרי, שנקבע על ידי מרכז הבחינות כדי למנוע כניסה המונית.

המהפך גם הוביל לכך שבשנת 1977 תיק החינוך ניתן לראשונה לידי המפד"ל, שר החינוך החדש זבולון המר נתן חופש פעולה לסלקטיביות מגובה, שכללה גם חלוקה תקציבית למוסדות בציונות הדתית על חשבון הפריפריה.

השלב הבא בשבירת ההגמוניה היה הקמת ש"ס בשנת 1984, היא הוקמה כדי לשמור על הכוח האלקטורלי של החברה החרדית, אך הביאה איתה חרדיות שאינה סקטוריאלית עם הרבה מצביעים חילוניים.[276] בשנת 1992 ש"ס נפרדה מהרב שך והחלה לבנות את עצמה על ידי רשת "אל המעיין" ומוסדות החזרה בתשובה. מכיוון שגם בציונות הדתית הייתה הפלייה של מזרחיים על ידי סלקציה במוסדות החינוך וההתנחלויות, ש"ס פרחה בעיירות הפיתוח.[277]

רק בשנות התשעים החלו בציונות הדתית לצאת ממוקד ההתנחלויות ולהתיישב בעיירות הפיתוח. חלק מהסיבות לכך היו האינתיפאדה בשנת 1987, שהובילה להסכם אוסלו, מציאות שטלטלה את הציונות הדתית עם השלכות מדיניות ופוליטיות. ההתנחלויות הפכו למציאות שניתנת להפיכה, הטראומה הייתה כה קשה שאחד משיאיה היה רצח רבין בשנת 1995.

בשנות התשעים חלו תזוזות נוספות במיקום היחסי של השוליים החברתיים בחברה הישראלית- כניסתם של עובדים פלשתינאים אל שוק העבודה, הגעתם של מאות אלפי עובדים זרים ועלייתם ארצה של כמיליון עולים חדשים. ניתן לשער שתוספת כוח האדם הזו בשולי החברה תרמה לשיפור מצבם של יוצאי צפון אפריקה ואסיה. שגשוג יחסי זה איפשר בין השאר, את הצטרפותן של נשים לכוח העבודה, צמצום הילודה וכן פיתוח מחויבות גבוהה יותר לחינוך.[278]

ד. קליטת מהגרים בעולם המערבי במאה העשרים: הגישות השונות

קליטת מהגרים, אפיינה ומאפיינת ארצות רבות בעולם המערבי למן סוף המאה ה-19. המדינות התמודדו באופנים שונים עם קליטת המהגרים אליהן, כל מדינה וייחודיותה היא, עם זאת, ישנם מאפיינים משותפים למהגרים, לקשיים עמם הם מתמודדים, ולקליטתם במדינות השונות. כך למשל, חוקר החינוך פיגואורוה, סקר גישות מרכזיות שהתייחסו לדרכי חיברות וקליטה של קבוצות שונות בבריטניה שהתפתחו במהלך השנים:[279]

- גישת ה- laissez – faire : על פי גישה זו, החוק "עיוור צבעים" וכל אחד שווה בפניו. אין למהגרים או לכל קבוצה אחרת, זכויות מיוחדות, כל קבוצה יכולה לפעול כראות עיניה, בלי הכוונה של המדינה.
- גישת ההיטמעות- מיזוג מוחלט של קבוצת מהגרים בתוך החברה הקולטת, תוך איבוד מוחלט של הזהות הקודמת ואימוץ תרבותה ומנהגיה של התרבות הקולטת.

---

[274] מה שמעצים את תפיסת אהרון ברק, נשיא בית המשפט העליון. הכל שפיט, אי אפשר להפקיד את גורל המדינה בידי הנבחרים.

[275] לויצקי (2006). העליונים, בתוככי בית המשפט העליון.

[276] ליאון (תש"ע). חרדיות רכה. וגם לופו (2004). האם תחזיר ש"ס עטרה ליושנה וגם לופו (2006). ש"ס דליטא

[277] בבחירות בשנת 1988 קבלה 9 מנדטים ובשנת 1996, 17 מנדטים. בעקבות הצטרפותה לממשלת רבין בשנת 1992, אז הייתה המפלגה הדתית היחידה בקואליציה וקבלה את מה שבקשה.

[278] אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, עמוד 145.

[279] Figueroa (1995). Multicultural education in the United Kingdom PP.778-800.

- אינטגרציה- שונות תרבותית, אך מתן הזדמנות שווה ואווירה של סובלנות הדדית. כמו גישת ההיטמעות, גם זו מדגישה את הצורך של קבוצת המהגרים להסתגל למצב החדש ולתרבות החדשה.[280]
- אנטי גזענות- התפתחה בשנות השמונים, אידיאולוגיה חינוכית שדגלה במודעות עצמית של הקבוצות הגזעיות השונות.

גישות אלו התפתחו עם השנים, כשהמובילה האחרונה היא הגישה שמאפשרת לכל קבוצה עצמאות ואפשרות לשמור על תרבותה. מדינה נוספת שהתמודדה עם קליטת מהגרים, היא ארה״ב שקלטה בין סוף מלחמת האזרחים ובין מלחמת העולם הראשונה, מיליוני אזרחים. בארה״ב היו שלוש גישות ביחס לקליטת מהגרים שהתפתחו במהלך המאה עשרים:[281]

גישה אחת ביקשה לשמר את האנגליות, לשמור על המנהגים ולהקפיד על הוראת השפה האנגלית. הוותיקים חשבו שהאנגליות היא תרבות שאותה כדאי לאמץ בגלל עליונותה וערכיה.

הגישה השנייה, דגלה בתפיסת כור ההיתוך (Melting pot). על פי גישה זו יש לערבב את כל המהגרים מכל העולם וליצר מהם דמות חדשה, 'האמריקאי'. בארה״ב, בית הספר הציבורי הפגיש את המקומיים עם המהגרים וחיבר אותם לתרבות האמריקאית. טייק מתאר: ״המהגר רואה כיצד ילדיו נכנסים לבית ספר כפולנים, איטלקים או פינים, מדברים את שפת הוריהם, ויוצאים אחרי תריסר שנים או פחות, נראים מתנהגים וחושבים כאמריקאים לכל דבר״.[282] אחד המטיפים לגישה זו היה היהודי ישראל זנגוויל, שכתב במאה ה19: ״גרמנים וצרפתים, אירים ובריטים, יהודים ורוסים...[283] יש לשים את כולם בקדירה אחת; אלוהים יוצר אמריקאים״.[284]

העמדה השלישית דגלה בפלורליזם תרבותי. על פי גישה זו יש לטפח את הייחוד התרבותי של כל אחת מהקבוצות וליצור שלם, שאינו סך כל התרבויות השונות. גישה זו נעשתה דומיננטית בעיקר מסוף שנות הששים.[285]

כמו בבריטניה, גם בארה״ב ההתייחסות לתהליך הקליטה היה תהליך הדרגתי שהתפתח מהרצון להחיל על כולם תרבות אחת לתפיסה שמאפשרת פלורליזם ורב-תרבותיות. וכך, החל מאמצע שנות השבעים, ארצות שדגלו באידיאולוגיה ליברלית, אימצו בצורה זו או אחרת את הפרדיגמה של הפלורליזם התרבותי במקום מדיניות האינטגרציה. מתוך גישה כללית שכל חברה פלורליסטית, חייבת למצוא דרכים להשתלבותו של השונה בתוך המערכת הכוללת.[286] בקנדה לדוגמה, מראש לא אימצו את מדיניות כור ההיתוך החברתי של קבוצות אתניות. בשנת 1971 נתנה הממשלה הקנדית מעמד חוקי לקבוצות האתניות לשמר את זהותן התרבותית והחברתית. החוק קבע כי: ״כקנדים אנו מכבדים קבוצות אתניות, מסורתם ותרבותם, חותרים לייסד חברה שבה שוויון אמיתי לכל אזרחיה ללא קשר למוצאם האתני, דתם ומקורם הלאומי״.[287] המציאות הטעונה של קבוצות אתניות, השפיעה על מערכת החינוך.

---

[280] ברי מצביע על ארבעה דפוסי משנה: היטמעות, הפרדה, שילוב ושוליות. בהרחבה, ראו ברי (2003). מכור היתוך לרב תרבותיות, עמ׳ 112-124.

[281] ראו בהרחבה צמרת (1997). עלי גשר צר, עמ׳ 4-6

[282] סבירסקי מצטט את טייאק (1974). עמ׳ 243-244.

[283] בהרחבה על הטריטוריליסטיים שדגלו באידיאולוגיה שאין צורך בארץ לעם ראו בהרחבה אצל גור (תשע״א). מחפשי מולדת: ההסתדרות הטריטוריאליסטית היהודית (יט״א) ומאבקה בתנועה הציונית בשנים 1905-1925.

[284] Williams and Bernier׳(1973) Ideological foundation 0f American education. P.270

[285] קלדרון (2003). פוסט ציונות על רקע ריבוי התרבויות בישראל, עמ׳ 173-223.

[286] בהרחבה ראו אצל, אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, 143-170.

[287] מובא אצל, וולנסקי (1997). בין מרכז ופריפריה במערכת החינוך של קנדה, עמוד 13.

אלו אופיינו במאבקים בין קבוצות אתניות בחצר בית הספר. בנידוי של ילדים מקבוצות חברתיות מסוימות, בקשיי למידה וקשיי תקשורת עם ההורים. מדיניות זו הובילה לפרדוכסים בניהול, כאשר מנהל בית ספר בטורונטו כתב מכתב להורים בחמש שפות.

וכך, במשך הזמן, התרחשו שני תהליכים מנוגדים זה לזה בעת ובעונה אחת, מצד אחד יותר ויותר תושבים מאסיה, אפריקה, אמריקה הלטינית ומזרח אירופה הגיעו למערב מרצונם החופשי ומצד שני הלכה וגברה התנגדות המהגרים לכפייה של התרבות הדומיננטית בארצותיהם החדשות.[288]

החינוך הציבורי הוא כלי להגברת הלכידות בחברה הישראלית, ואין לו תחליף במימוש האתגר של גיבוש עולם ערכים משותף לקבוצות השונות בחברה הישראלית, תוך שימור וטיפוח המורשת הייחודית של כל קבוצה.[289] המטרות ויעדי החינוך הישראלי בכלל, והעל תיכוני בעיירות הפיתוח בפרט, קבלו כיוון לעיתים קרובות בהתאם לצרכים החברתיים.[290] שתי הרפורמות החינוכיות, זו שהחלה בשנות הששים, רפורמת האינטגרציה וזו שבשנות התשעים ביקשה לאפשר אוטונומיה, יחדיו יצרו מנוף רב עוצמה לצמצום פערים בתחום ההשכלה בין שכבות חברתיות בישראל.[291] אם כי, זמן התגובה של מערכת החינוך היה בדרך כלל איטי ביחס לסביבה ולתהליכים.[292]

בעבודה זו יבחנו תהליכי השנוי בחינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח לאור המציאות החברתית והפוליטית ולאור השתנות השקפות העולם החינוכיות והערכיות. מתוך בחינה זו תעלה מאליה השאלה: האם הצליחו הרפורמות שעבר החינוך הישראלי לתת לבני הנוער בעיירות הפיתוח מענה ועתיד טוב יותר להם ולקהילותיהם? ומה הן הסיבות האובייקטיביות להצלחה או לכישלון החינוך בעיירות הפיתוח?[293] והאם מערכת החינוך קבעה את הכיוון של התפתחות הישוב, האם היה ביכולתה ליזום ולעודד שינוי חברתי, או שהיא היוותה רק גורם פאסיבי, ראי למציאות, ולא כוח מניע ומפעיל המשרת מטרות דינמיות.[294] דיון זה עתיד להוסיף נדבך לחקר עיירות הפיתוח ולהאיר על ההיסטוריה של החינוך במדינת ישראל,[295] מזווית חדשה.

---

[288] איזיקוביץ. באק (1991). מודלים המנחים את חינוכם של ילדים עולים בישראל. עמ' 33-50. עוד על המורכבות של חינוך בבית הספר בחברה רב תרבותית ראו גם עזר (2004). רב תרבותיות בחברה ובבית הספר

[289] דוח דוברת (2005) "חיזוק החינוך הציבורי" עמוד 12.

[290] גבתון (2003). אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה, עמ' 407-454.

[291] וולנסקי (2014). פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית.

[292] ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.

[293] גורדון (2006). מטפורת המוצר ומטפורת השיחה: על סטנדרטים וסטנדרטיזציה, עמ' 146-151.

[294] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 49.

[295] לדוגמה: צמרת (1997). עלי גשר צר, מערכת החינוך בשנות המדינה הראשונות. אבידור (1958). עשר שנות חינוך: תש"ח-תשי"ח. אורמיאן (תשל"ג 1973). החינוך בישראל. אייזנשטדט (1967). החברה הישראלית-רקע, התפתחות ובעיות. אלבוים-דרור (1999). השורשים של מערכת החינוך בישראל. בן יוסף (1974). תמורות וסיכויים בחינוך העל יסודי. דינור. (תשי"ח). ערכים ודרכים בעיות חינוך ותרבות בישראל.

פרק ראשון – מדיניות החינוך בעיירות הפיתוח כגורם מעצב ומשפיע על מסגרת החינוך העל-יסודי

מדיניות חינוכית, נבנית משלושה שלבים עיקריים: שלב היוזמה שבו הנושא עולה לדיון, שלב קבלת ההחלטות ושלב היישום.[1] בפרק זה אנתח את היוזמה, את השיקולים שבבסיס קביעת המדיניות החינוכית בעיירות הפיתוח ואת הגורמים שהשפיעו על קביעתה.[2] במוקד הדיון, גיבוש ה"רפורמה" של שר החינוך זלמן ארן בשנת 1968[3] והרקע ליצירת רפורמה שניה של השר אמנון רובינשטיין. לשם כך, אדון במדיניות החינוכית שהביאה להקמת בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח, והמדיניות ההתיישבותית שעיצבה את עיירות הפיתוח ומערכות החינוך שלהן. כן ייבחן מקומן של הרשויות המקומיות בקביעת מדיניות החינוך במחוזותיהן והתקצוב החינוכי.

1. קביעת מדיניות חינוכית בישראל: אתגרים וגורמי השפעה

מדיניות ממשלתית בשדה החינוך היא סדרת החלטות המובילות לעיצובן של תכניות בעלות מטרות ויעדים המנחים את פעולות החינוך,[4] לדוגמה: הקמת בתי ספר, קביעת תכניות לימוד, יצירת הסדרי שכר, קביעת סדרי עדיפויות ועוד. התנאי ההכרחי והמוקדם לקביעת מדיניות חינוכית או אחרת, הוא כניסת הסוגיה הנידונה לזירת קבלת ההחלטות באמצעות העמדתה על סדר היום. שכן, מדיניות איננה הצהרות בלבד, אלא גם יישומן תוך הקצאת משאבים לשם כך.[5]

החינוך העברי בתקופת היישוב, מסוף המאה ה19, שלהי התקופה העותומנית, אופיין מקבוצות שונות, אנשי היישוב הישן שרצו לשמר את שהיה עד אז, אנשי היישוב החדש שבחלקם רצו להנחיל את השפה העברית, כחלק מהתהליך הציוני, ואנשי החינוך שרצו שהנוער יהיה משכיל ויצליח להתערות גם בתרבות בעולם ולכן לימדו צרפתית במוסדות של כי"ח וגרמנית במוסדות עזרה. שונות תפיסתית זו הביאה למתחים בין הקבוצות ויצרה מאבקים קשים בין החדש לישן ובין חילוניות לדתיות. לכך נוספו מאבקים בין הזרמים הפוליטיים בתוך ההסתדרות הציונית בשנות העשרים: זרם העובדים, הזרם הכללי וזרם המזרחי. כשקמה המדינה בשנת 1948, היה צורך להכריע בין ממלכתיות ואחידות לבין האפשרות לאפשר לזרמים להתקיים.[6] בנוסף לכך, גורם שהשפיע במיוחד על גיבוש מטרות החינוך בישראל, לאורך שנים, נבע מהיות המדינה חברת מהגרים, שעברה מלחמות תכופות וקלטה לאורך כל השנים גלי עלייה ממדינות השונות זו מזו בשלל רבדים. המכלול הרב-

---

1 גזיאל (1998). מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים, עמוד 67.

2 בנאומו בפני הפקוד של צהל אמר בן גוריון: "המשימה העליונה של קיבוץ גלויות מותנית בשני מפעלים התובעים מאמץ עליון של האומה- מפעל התיישבות ומפעל חינוכי. העם היהודי הוא מהעמים המעטים בעולם המקיים זה למעלה מאלפיים וחמש מאות שנה חינוך כללי ואשר גם באובדן עצמאותו ומולדתו בנדודיו בניכר, שמר על חינוך בניו כעל בבת עינו... הקליטה הרוחנית של עלייה זו, מיזוגה ועיצובה, הפיכת אבק אדם זה לאומה תרבותית יוצרת, עצמאית, ונושאת חזון היא מלאכה לא קלה וקשייה אינם קטנים מקשיי הקליטה המשקית. נדרש מאמץ אדיר, מוסרי וחינוכי, מאמץ מלווה אהבה עמוקה וטהורה לאיחוד נידחים אלה בתוך חברתנו, תרבותנו, לשוננו ויצירתנו. לא כגומלי חסדים אלא כשותפי גורל". (בן גוריון בנאומו "ייחוד וייעוד" שנשא בפני הפיקוד הגבוה של צה"ל ב 6.4.1950) על פניו, הצהרה זו של בן גוריון הייתה מעין תשתית לעיצוב מדיניות החינוך של ישראל, היא כוללת את הרקע לבניית החברה המורכבת.

3 זלמן (זיאמה) ארן (אהרונוביץ) היה חבר כנסת מטעם מפא"י, כיהן כשר החינוך של מדינת ישראל במשך 11 שנה, בין השנים 1955-1960 ובין 1963-1969. היה דמות משפיעה בראשית ארגון מערכת החינוך בארץ.

4 פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך, עמ' 355-369.

5 בלס, אדלר (2004). פוליטיקה, חינוך וידע מדעי, היש ביניהם קשר? עמ' 10-32.

6 בהרחבה על החינוך העברי לפני קום המדינה ראו רשף, דרור (1999). החינוך העברי בימי הבית הלאומי

גוני של האוכלוסייה על מגזריה, עדותיה, תפיסותיה הדתיות והתרבותיות, העתיר קשיים על מערכת החינוך והקשה על גיבוש מדיניות חינוכית אחידה.

לפיכך, בתחום המדיניות החינוכית, נטו ממשלות ישראל לדורותיהן, לנסח הצהרות כוללניות שלא הי די חדות וברורות כדי שקבוצות רבות ככל האפשר ירגישו איתן נוח. עמימות זו שהקשתה על תכנון החינוך בארץ, נבעה מסיבות נוספות, חלקן אוניברסליות וחלקן נגזרות של המציאות המקומית הייחודית: א. היעדר הסכמה בתוך החברה הישראלית על מטרות החינוך, שנבע מרבגוניותה התרבותית של החברה הישראלית, והשתקף בין השאר במבנה הקואליציוני של הממשלה.[7] ב. היעדרם של מוסדות מתכננים ייחודיים שמטרתם התווית דרך ולא רק סיפוק פתרונות מידיים.[8] ג. אי הוודאות המאפיינת את החיים בישראל, יצרה נטייה להימנע מקביעת מדיניות ארוכת טווח.[9]

המתח בין הרצון להגיע לאמיתות ברורות לבין הצורך לייצר תפקוד של המדינה, יצר מצב שהדרך הנוחה ואולי היעילה ביותר לתפקודה של המערכת בנושאים שנויים במחלוקת, הייתה שמירה על סטטוס קוו בצורת פשרה,[10] המצניעה ומתחמקת מטיפול בקונפליקטים מתוחים, כמו למשל הכרעה בנושא אינטגרציה, הפרדת החינוך הממלכתי מהממלכתי דתי ועוד. התנגדות להתנהלות זו הביע חוקר החינוך צבי לם, לפיו, על מדיניות להיות חדה וברורה ויש להימנע מהמרת משאבים כספיים במשאבים סמליים לצורך ריכוך קונפליקטים.[11] נוסחאות פשרה הן בעייתיות מבחינה חינוכית, שכן הן מייצרות אידיאליזציה של הפשרה ועלולות לעודד התנכרות של הדור הצעיר לערכים, ולעיתים לייצר ציניות, שכן שום דבר לא ממש אמיתי.

אולם, קונפליקטים לא הביאו רק לפשרות, אלא גם עזרו לעצב זהות, כי הם חייבו דיון ציבורי. משברים ביטחוניים וכלכליים כמו מלחמות ומחאות חברתיות הביאו לליבון מחודש של יעדים בחינוך. מלחמות ששת הימים ויום הכיפורים, השסעים החברתיים, אירועי ואדי סאליב, מחאת הפנתרים, המהפך הפוליטי בשנת 1977, הסכם השלום עם מצרים, המשבר הכלכלי בשנות השמונים, סיכויי השלום והסדר אוסלו, ועוד רבים אחרים היו אירועים שבעקבותיהם התעורר צורך בשינויים במדיניות החינוך, וביצירת תכניות לימוד חדשות שיעסקו בתודעה יהודית וציונית, במורשת עדות המזרח, בהרחבת לימודי הערבית וכדו'.

רק בשנים 1972-1976, נכתב לראשונה בישראל דוח תכנון מדיניות החינוך לטווח ארוך, על ידי מנכ"ל משרד החינוך, אלעד פלד. מטרת הדוח הייתה תכנון מדיניות חינוכית למערכת החינוך לעשור הבא, דהיינו לשנים 1974-1985 ופתיחת דיון ציבורי.[12] לשם כך הועבר הדוח בו זמנית לקובעי המדיניות במשרד החינוך, ולציבור הרחב של המחנכים, כדי לאפשר דיאלוג רחב.[13]

---

7 בהרחבה, ליסק (1982). קונפליקטים אידיאולוגיים וחברתיים בישראל, עמ' 4-14.
8 שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 42.
9 אם כי בשנת 1971, שמידע טענה שניתן כבר לצפות כי לא צפויה עוד עלייה כפי שהייתה בעבר. שמידע (תשל"א). חינוך מקיף במדינת ישראל
10 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 69.
11 לם (1973). מתחים ואידיאולוגיות: מאבקים על מטרות החינוך, עמוד 83.
12 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים
13 פלד בדברי ההקדמה לדוח, פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים.

אם כי, על אף חשיבותו, דוח זה נגנז, ולא נעשה בו שימוש רשמי,[14] וכן, לא נכתב אחר אחריו.

א. השיקולים המשפיעים על גיבוש מדיניות חינוכית בישראל

מערכת החינוך בישראל, כמערכת חברתית אופיינה באי שקט תמידי.[15] ישנן גישות תיאורטיות שונות המנסות להסביר תהליכים של קביעת מדיניות, ביניהן אסכולה שטוענת שמדיניות נקבעת על ידי הגופים המוסדיים, אסכולה שנותנת משקל לגופים חוץ מוסדיים ושלישית הטוענת שהאליטות הפוליטיות והכלכליות הן הדומיננטיות בקביעת המדיניות. אסכולה רביעית רואה בתהליך עיצוב המדיניות תהליך מורכב ודיפוזי שאינו תלוי רק בגורם אחד, והיא הרלוונטית ביותר לניתוח מדיניות החינוך בעיירות הפיתוח כאן. בשיקולים בקביעת מדיניות היו כמה גורמים אפשריים: פוליטיים, חברתיים ובמידה רבה גם שיקולים פרקטיים של המציאות, שלעיתים עלתה מעבר לכל השיקולים.

א.1 מדיניות חינוך ככלי פוליטי

ככל מדיניות הנקבעת בממשלה, החלטות ושינויים במערכת החינוך כרוכים בשיקולים פוליטיים.[16] ניתן לעשות רפורמה כשנפתח חלון הזדמנות פוליטי בו מתקיימים שלושה תנאים החיוניים לשינוי מדיניות חינוכית:[17]

א. ראיית המצב הקיים כבעייתי וכמחייב התערבות ושינוי מדיניות.

ב. קיומן של אלטרנטיבות ברות מימוש, שכן אין טעם ללכת על מהלך שאינו ישים.

ג. רצונם של מדינאים ופוליטיקאים לחולל שינוי במדיניות כדי לזכות בדעת קהל אוהדת.[18]

אך, מדיניות חינוכית היא במידה רבה תוצר של שילוב בין העוצמה הפוליטית של אוכלוסיית היעד, כוחה של התרבות הדומיננטית בחברה,[19] ויחסי הגומלין שלהן עם הגופים מעצבי המדיניות. היטיב לבטא זאת איברהים עודה, מנהל בית ספר, ביום עיון בנושא בית הספר המקיף שנערך בשנת 1986: "הגישה של מי שעוסק בחינוך כנראה נקבעת לפי טלטולי המטוטלת, והטלטולים האלה נקבעים על פי המפלגה שנמצאת באותה עת בשלטון כאשר המערך הוא בשלטון, מדברים בעד המקיפות. כאשר הליכוד בשלטון, מדברים נגדה. מי שנמצא היום במסגרת המקיפות הם יוצאי עדות המזרח והערבים אלה שדפוקים גם בראש וגם בכיס".[20] דבריו מאששים את התפיסה שמערכת החינוך מושפעת משיקולים פוליטיים ושעמדות כוח פוליטיות קובעות את המדיניות בשביל החזקים והחלשים כאחד. ואכן, לאורך הדרך בולטת העובדה שתפיסות השתנו כשהתחלף שלטון, וכל מינוי שר הוביל לגיבוש מדיניות דרכה רצה להשפיע מתפיסת עולמו, או משאיפותיו הפוליטיות.

בשנים 1968-1995 כיהנו שלושה שרי חינוך, שהיו משמעותיים במיוחד בכל הנוגע לחינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח. זלמן ארן, בשנים 1955-1960 ו1963-1968, זבולון המר בשנים 1977-1984 ו-1992 1990, ואמנון רובינשטיין בשנים 1993-1996. הראשון מפא"יניק סוציאל דמוקרטי, השני, ציוני דתי והשלישי ליברל ממפלגת מרץ. שלושתם ייצגו עמדות שונות בחינוך בכלל ובעיירות הפיתוח בפרט. לעיתים רעיונותיהם החינוכיים היו יוזמתם הם, ולעיתים נבעו מלחצים ומדרישות שעלו מהשטח

---

[14] פלד אלעד בדיון בהנחיית נחום בלאס ב 15.4.15 בנושא תכנון מדיניות החינוך, במכון ואן ליר, בירושלים.
[15] Buckley (1967) Sociology and modern systems theory.
[16] כפכפי (1991). מדינה מחפשת עם. ביטול זרם העובדים בחינוך.
[17] Kingdom (1984) Agendas, alternatives, and public policies.
[18] Foucault (1981). the order of discourse. P 64.
[19] פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך, עמ' 355-369.
[20] איברהים עודה ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 62.

או ממאבקים על עוצמה ומשאבים, בין משרדי הממשלה השונים.[21] בשעת דיונים קואליציוניים על הקמת ממשלה חדשה בלט מקומם המרכזי של נושאי מדיניות החינוך, וגם נפילתן והתפטרותן של ממשלות הייתה קשורה לא-פעם במשברים סביב נושאי חינוך. החלטות הממשלה בתחום החינוך, היו אפוא סיכום של תוצאות המאבק בין תפיסות שרי החינוך, לחצי המפלגות, והבירוקרטיה הממשלתית.

מאז המהפך הפוליטי של 1977, ועד לשנת 2009 שר החינוך לא השתייך למפלגת השלטון.[22] לפי חוקרת ההיסטוריה של החינוך, אלבוים- דרור, החינוך שימש בשנים אלה אחד מנכסי המיקוח במשא ומתן הקואליציוני, הן ברמה הלאומית והן ברמת השלטון המקומי, כשהמפלגה השלטת ראתה בו "תשלום נוח" יחסית להשגת מטרות פוליטיות מידיות שנראו לה חשובות יותר מחינוך, תוך התעלמות מן העלויות לטווח הארוך ומהצרכים החינוכיים.[23] "ייתכן שמכיוון שהיה קשה לקבוע דברים מהותיים, כי לא היה קונצנזוס, הייתה בהתנהלות זו מעין בריחה מהתמודדות.

בתוך המערך המורכב של מחוקקים, מנהלים, מבצעים (מורים), קהל יעד (תלמידים) ו"מאירים"(illuminators) למיניהם (לדוגמה, חוקרים ועיתונאים), לשיקולים פוליטיים[24] היה תמיד המשקל הגבוה ביותר בהכרעה הסופית.[25] לעיתים שיקולים פופוליסטיים של פוליטיקאים הם שקבעו את המדיניות שכן הם לא היו צריכים לקחת אחריות על ההשלכות של ההחלטות.[26] כפיר אף הלינה כי במקרים רבים ההחלטות התקבלו בלי קשר להערכה המקצועית של אנשי המחקר, ומדיניות החינוך בישראל נקבעה לרב בהתעלמות מחוות הדעת המקצועית.[27]

א.2 תהליכים חברתיים והשפעתם על המדיניות

מחקרים שונים מלמדים כי הרקע החברתי כלכלי של המשפחה ושל השכונה, השפיעו על ההישגים החינוכיים של התלמיד יותר מכל גורם בית ספרי, ובכלל זאת גודל הכיתה והשכלת המורים. מדיניות חינוך היא אם כן, חלק ממרקם שלם של מדיניות חברתית, היכולה להעמיק פערים או להביא לצמצומם.[28] ניתן לסמן מספר מאפיינים הנוגעים לשינויים חברתיים ושהייתה להם השלכה ישירה על מדיניות החינוך ועל הסוגיות המרכזיות בה בתקופה הנדונה:

- <u>מקומו של הפרט בחברה ושינוי יחסי הגומלין בין הפרט והחברה</u>- ממלכתיות לפלורליזם. לאחר מלחמת יום כיפור, התרחש מעבר מחברה קולקטיביסטית שבמרכזה יעדים לאומיים וחברתיים המכפיפים את שאיפות הפרט וצרכיו, לחברה אינדיבידואליסטית המעמידה את הפרט וזכויותיו במרכז. מדובר במעבר מ"אנחנו" ל"אני", מפרימט לאומי לחברה שבה קידומו

---

[21] ספציפית לגבי עיירות הפיתוח, דורי גרס כי מכיוון שרק 10% מתקציב החינוך בעיירות הפיתוח היו נתונים בידי המועצות המקומיות. על שאר התקציב הייתה ממונה הממשלה בירושלים, ועל פי החלוקה הממשלתית, הגיעה מרביתו ממשרד הפנים. טבצ'ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום, עמוד 26.

[22] למעט השר נבון בממשלת האחדות. נבון ניהל את לשכתם של ראשי הממשלה בן גוריון ושרת. היה נשיא המדינה החמישי. כיהן כשר החינוך תחת ראשי הממשלה שמיר ופרס

[23] גישה זו העצימה את כוחו הפוליטי והבירוקרטי של החינוך הדתי. ראו אלבוים- דרור. בעיתון הארץ "מערכת החינוך בין דתיים לחילוניים", 27.12.95.

[24] ראו גם Cuban (1989). וגם דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמוד 48.

[25] Cronbach, (1991). Functional evaluation design for a world of political accommodationk.Pp. 335-336.

[26] יוגב (2004). פתח דבר – מחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך, עמ' 3-19.

[27] כפיר (2005). למי אנו עמלים? המחקר וההערכה בחינוך כמונולוג עקר. מבוסס על הרצאה ב-15.3.2005.

[28] Lewis (2003). Will education reform create more opportunity?

של הפרט ומיצוי יכולתו האישית, אינם נופלים בחשיבותם מקידומן של מטרות חברתיות ולאומיות כגון יישוב אזורי הספר.

- עליית חשיבותם של הידע והמידע הציבורי- ההתפתחות הטכנולוגית הביאה להתעצמות חשיפת הפרט בחברה לידע ומידע ציבורי, ללא צורך בנגישות גאוגרפית או פוליטית אליהם. שקיפות ונגישות האינפורמציה השפיעה על תכנית הלימודים וגם על מקומם של המורה והתלמיד.
- שינוי בהרכב המעמדי של החברה, התחזקות מעמד הביניים- נוצר מעבר חד ממקצועות ייצור למקצועות של שירותים, ניהול וצווארון לבן. מעתה, שיוך מעמדי נקבע לא רק על פי הישגי הון חומרי אלא גם על פי הישגי הון תרבותי, הקשור בסגנון חינוכי רב תחומי. את השינוי במעבר מחברה מודרנית לפוסט מודרנית, מדמה יוגב[29] כמעבר ממבנה של פירמידה למבנה של חבית רחבה. בעידן המודרני- מעמד גבוה צר בהיקפו, מעמד בינוני בעל היקף רחב יותר ובבסיס הפירמידה, מעמד עובדים רחב מאוד.
- תהפוכות כלכליות - ממשבר כלכלי בשלהי שנות השבעים, עברה החברה הישראלית לעידן של צמיחה כלכלית. צמיחה זו העשירה את החינוך אך גם טמנה בחובה התעצמות של הפערים בין עשירים לעניים בחברה בכלל, ובשדה החינוך בפרט.
- התעצמות הניכור בין דתיים לחילוניים- עקרון הממלכתיות שאיחד את החינוך הממלכתי והממלכתי דתי החל להיבקע החל משנות השמונים. הזרם הממלכתי התנתק כמעט לחלוטין מלימודי מסורת יהודית,[30] ולעומתו החינוך הממלכתי דתי התרחק מהחינוך הממלכתי בתיכונים המקיפים ונתן העדפה לישיבות התיכוניות והאולפנות. משבר האמון אחרי רצח רבין ועיסוק בדיון צו ההלכה או צו הדמוקרטיה, תרמו גם הם לניכור בין דתיים לחילוניים.[31]

השינויים החברתיים הללו ניכרו במערכת החינוך לגווניה. לא ניתן לומר שגורם אחד היה משמעותי יותר בהשפעתו, אך תהליכים חברתיים אלו התכתבו זה עם זה, ובשיח החינוכי ניכר מעבר משיח אידיאולוגי ברור הקורא לכינון חברה אחידה המקיימת כור היתוך ומיזוג גלויות, אל עבר אידיאולוגיה מהוססת, המצביעה על מדינת ישראל כחברה רבת תרבויות.[32]

ב. הגופים המשפיעים על מדיניות החינוך בתקופה הנדונה

במציאות בה גורמים רבים היו מעורבים בקביעת המדיניות, מתחדדת שאלת אופן קבלת ההחלטות. האם עיצוב המדיניות נעשה בשיטה רציונלית של זיהוי בעיה, איסוף מידע, ניתוח וקביעת יעדים בהתאם, או בשיטה תוספתית, דהיינו, צעדים שמקבל ההחלטות עושה בשולי עיצוב המדיניות, מכיוון שאינו רוצה ליצור זעזועים במערכת. שיטה תוספתית זו, מתמקדת באמצעים ולא במטרות. לרוב, מדיניות תוספתית מנסה לכבות את האש שהבעיה יצרה ולא לפתור את שורשיה.[33] לעיתים, בקביעת המדיניות, שתי השיטות התקיימו בו זמנית.

---

[29] יוגב (1999). יובל למשרד החינוך-ההיבט החברתי, עמוד 154.

[30] יתכן והסיבה היא גם ירידה שחלה בכל העולם והגיעה גם לישראל, במעמדם של הלימודים ההומניסטיים ועליית מעמדם של המקצועות המדעיים.

[31] למרות חילופי השלטון והשרים, הוקם המינהל לחינוך ערכי, אשר הדגיש שעל מערכת החינוך להתמודד בשאלות ערכיות, קריאה זו באה לידי ביטוי בשני דוחות- 'עם עולם' (1992), 'להיות אזרחים' (1996). שכטר, עירם (2001). חמישים שנות חינוך לערכים מחברה מתהווה לחברה משתנה, עמ' 344-345.

[32] פרי (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות, עמוד 14.

[33] גזיאל (1998). מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים, עמוד 68.

מבין המשפיעים על קביעת מדיניות החינוך היו סוגי גורמים, אותם ניתן לחלק על פי איפיונם, גורם פרסונלי- ראש הממשלה, או בעלי תפקידים מסוימים, גורם ממלכתי- משרד החינוך והכנסת, גורם פוליטי- המפלגות וגורם מינהלי כמו הסתדרות המורים:

<u>ראש הממשלה</u>- לעמדת ראש הממשלה בתחומי החינוך, למעמדו במפלגה ולקשר שלו אל שר החינוך, היה משקל גדול, ולעיתים קרובות יותר מהמשרות הממלכתיות האחרות. ראש הממשלה בן גוריון שכיהן בשנים 1954-1948 ו1963-1999, היה החלטי בנושא ביטול הזרמים, גם במחיר של הליכה לבחירות, הגיבוי שנתן לשר ארן היה חלק משמעותי מכוחו של ארן כשר. גם ראש הממשלה יצחק רבין שכיהן בשנים 1992-1995, עזר מאוד לשר רובינשטיין, בהגדלת התקציב, ונתן לו גיבוי. "כשיזמתי שמורים בעיירות הפיתוח לאנגלית ומתמטיקה יקבלו חוזים אישיים, ארגון המורים איים להשבית את כל המערכת. הגעתי עם שמשון שושני בשעה 12 בלילה אליו, לומר לו שיש סיכוי שישביתו את כל מערכת החינוך", מתאר אמנון רובינשטיין, "רבין אמר שזה מספיק חשוב, גם אם המשמעות היא שישביתו את המדינה בגלל זה".[34] לעומת ראשי הממשלה מנחם בגין (1977-1983) ויצחק שמיר ((1983-1984 ו 1986-1992) שכמעט לא היו מעורבים כלל בנושא החינוך. נראה כי חותמו האישי של ראש הממשלה היה דומיננטי מאוד, הן בהחלטות שקידם והן בבחירת שר החינוך ובגיבוי שנתן לו. גם בבחירה של ראשי ממשלה לא לעסוק בחינוך הייתה אמירה מכרעת.

<u>משרד החינוך</u>- משרד החינוך הוא הגוף המרכזי האמון על עיצוב וקביעת מדיניות חינוכית והקצאת המשאבים, והוא מנוהל על ידי השר הנבחר. לשכת השר הייתה החוליה המגשרת בין הדרג הפוליטי לדרג הבירוקרטי. במשרד פועלות מספר יחידות שבהן מתרחש תהליך עיצוב מדיניות, אולם בתקופה הנדונה לא נקבעה ביניהן חלוקת סמכויות ברורה ולא פותחו נהלי עבודה מסודרים. לפיכך, הייתה מידה רבה של חפיפה בין יחידות המזכירות הפדגוגית, המנהל הפדגוגי ואגף תכניות לימודים, הן באיושן והן בפועלן. חוסר המיסוד אף אפשר לגורמים בלתי פורמליים להתערב בנעשה, ולמלא תפקיד מרכזי בעיצוב המערכת הקובעת את המדיניות.

<u>הכנסת</u>- התייחסות הכנסת לחינוך רצופה סתירות. מחד גיסא, חברי הכנסת בהצהרותיהם מעל בימת הנואמים, נטו להעמיד את החינוך בראש סדר העדיפויות, ומאידך גיסא, בדיונים שהתנהלו בנושא במליאה, ניכר היה חוסר עניין שהתבטא גם בהיעדרות. הטיפול במדיניות החינוך התקיים בשני פורומים מרכזיים: ועדת החינוך[35] (שחברות בה לרוב לא עמדה בראש סדר העדיפויות של חברי הכנסת) וועדת הכספים. עם זאת, לרוב, בתקופה הנדונה, חברי הכנסת כמעט ולא העזו לצאת ציבורית נגד תקציב החינוך או לבקש הבהרות.[36]

<u>המפלגות הדתיות</u> - המפלגות הדתיות, על אף גודלן הקטן יחסית, שימשו לעתים קרובות לשון מאזניים והיו חיוניות להרכבת קואליציה. מעבר לכך, מציאות זו ביטאה לחץ למתן חינוך דתי

---

[34] ראיון עם אמנון רובינשטיין 17.8.15 המרכז הבין תחומי בהרצליה.

[35] לחברי וועדת החינוך הייתה תרעומת על כך שאין להם כלל סמכויות בתחום הכספי. אהרון ידלין בהיכנסו לתפקיד יו"ר הוועדה ב1977, הבטיח לפעול בנושא, אך לא הצליח לשנות את הסמכויות של הוועדה. ידלין כיהן כסגן שר החינוך תחת השרים זלמן ארן ויגאל אלון. במהלך כהונתו כשר החינוך בממשלת יצחק רבין הראשונה, יזם יום לימודים ארוך ותכנית הזנה לאזורי פיתוח. זוכה פרס ישראל לשנת 2010.

[36] גם חברי כנסת שהתנגדו לחוק לימוד חינם, לא העזו לצאת נגדו בפומבי.

לציבור שרצה בזאת, ואף ראה בזה משימה. שנית, היחס המורכב של החילוניים למסורת ולתרבות ישראל יצרו מחויבות סמויה לדרישות הדתיים כמעין שומרי הדגל.

ארגוני המורים- הסתדרות המורים נוסדה בשנת 1903 ומטרתה בתחילת דרכה הייתה להיטיב את מצב החינוך בארץ-ישראל, לתת צביון לאומי עברי לכל בתי הספר בארץ ולהחיות את השפה העברית והרוח הישראלית בבתי הספר. בשנת 1958, פרשה ממנה קבוצה והקימה את ארגון המורים.[37] הארגון פעל נגד אי ההכרה במעמדו של המורה וחתר להתמקצעות של המורים. בשני הארגונים חברים מורים מכלל הזרמים, יהודים, ערבים במהלך השנים הפכו ארגוני המורים מגוף שהשפיע על איכות ההוראה וקביעת מדיניות חינוכית לגוף שראה עצמו ממונה בעיקר על תנאי השכר של המורים. שמשון שושני טוען שהארגונים יכלו לעכב רפורמות אך לא למנוע אותן.[38] במידה רבה, הארגונים יצרו רעש תקשורתי אך לא היו דומיננטיים כלל בקביעת המדיניות.[39]

נראה כי לא היה קו רציף ולאורך כל הדרך היו סתירות. במבחן התוצאה, משרד החינוך לא היה משמעותי בקביעת מדיניות, אלא בהוצאה לפועל של תפיסת ראש הממשלה והשר שקידמו את מה שהיה חשוב לתפיסתם ולהישרדותם הפוליטית. לעיתים למינוי של איש זה או אחר בתפקיד מסוים הייתה השפעה יותר מאשר גופים מנהליים פורמליים, למשל, עוזר השר של אמנון רובינשטיין היה יוסי מלכה, בוגר דנציגר מקרית שמונה, לראשונה היה מישהו מעיירת פיתוח, הוא השפיע מאוד על קביעת המדיניות והעברת תקציבים לעיירות הפיתוח. שלמה בוחבוט שהיה ראש עיריית מעלות אמר: באים ללשכת השר, ורואים מישהו משלנו...[40] וכך לעיתים קרובות הגורם האופרטיבי השפיע הרבה מעבר לגורם המנהלי הפורמלי.

2. מדיניות החינוך מהרפורמה של זלמן ארן ליוזמת השינוי של אמנון רובינשטיין

בתקופה הנדונה בעבודה זו (1968-1995), התחוללו שתי רפורמות משמעותיות בתחום החינוך, האחת, בראשית התקופה, והשנייה, שמהווה קצה תהליך של שינוי, בסיומה. הן מהוות אפוא מסגרת לדיון במדיניות החינוכית.

בשנת 1968, זלמן ארן היה שר החינוך הרביעי של מדינת ישראל, בשנים המשמעותיות של עיצוב התפיסות החינוכיות של משרד החינוך. הוא הוביל מדיניות חינוכית, שנועדה לצמצם את הפער בין העולים מצפון אפריקה לאחרים על ידי עידוד התלמידים ללמוד בבית הספר התיכון. הייתה זו רפורמה של ממש לעומת שינויים במדיניות החינוך בשנים הקודמות.

הפערים בתוך בית הספר מחד גיסא, ומאידך גיסא, הגידול באחוזי הזכאות לבגרות בקרב התלמידים בעיירות הפיתוח, הביא לביקוש הולך וגובר שלהם, להשתלב בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה, שינוי זה הוביל לדיון על שנויים במדיניות החינוך בשנת 1993. מה שהיווה את הרפורמה השנייה שהתמקדה בצמצום פערים בתיכון ובהרחבת האפשרויות להשכלה הגבוהה. לדעתי מעבר לשינויים שחלו בחברה הישראלית ותהליכים נוספים שעליהם ארחיב בהמשך, הסיבה

---

[37] תמיר (2009). ארגון בראש.
[38] ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.
[39] עוד על המעורבות של ארגון המורים ברפורמות ראו דרור (2006). רפורמות העבר עמ' 35-59.
[40] ראיון עם אמנון רובינשטיין 17.8.15 המרכז הבין תחומי בהרצליה.

המרכזית להיווצרות הרפורמה השנייה היא הפער שהסתבר בין הרעיון של הרפורמה הראשונה לבין היישום ותוצאותיו.

ברפורמות אלה הודגשה, ברמה ההצהרתית, חשיבות קידומן של קבוצות חברתיות חלשות וחיוניות צמצום פערים חינוכיים והשכלתיים, במיוחד במצבים שבהם הייתה חפיפה בין פערים חינוכיים לשייכות חברתית עדתית או סוציו אקונומית. כל רפורמה הדגישה ולעיתים אף העצימה את הקשיים ואת הכישלונות במערכת החינוך, ועל בסיס זיהוי הכישלונות, הציעה שינויים שעשויים היו לתת פתרונות הולמים.[41]

א. 1977-1968: הרפורמה של ארן: הקמת המקיפים בישראל.

המאבק בין שתי תפיסות עולם חינוכיות בשנות חמישים והשישים, זו שדגלה בתפיסה שבית הספר התיכון הוא מסגרת סלקטיבית מצומצמת המשמשת חוליית מעבר להשכלה הגבוהה, וזו שדגלה בעקרון השוויון וחינוך לכול,[42] יסודי ותיכוני כאחד, בא לסיומו עם הרפורמה שהחלה בשנת 1968.[43]

60% תלמידים שהוגדרו כטעוני טיפוח בחינוך היסודי בשנת 1967, נשירה גבוהה בחינוך היסודי, סלקציה גבוהה בקבלה לחינוך התיכוני ומהומות בוואדי סאליב, שהציפו את התודעה הציבורית לפערים החברתיים והחינוכיים, כל אלו יצרו מציאות שחייבה שינוי מן הייסוד.[44] שר החינוך בשנים 1969-1963 זלמן ארן,[45] היה ער למצב ורצה להוביל מדיניות שתביא לשינוי, אך בה בעת לא רצה לייצר זעזוע במערכת אלא להתקדם בהדרגה, שלב אחר שלב.[46] השלב הראשון היה הקמת בתי ספר תיכונים מקיפים. אציין שהשינוי היה בסוף תקופתו של השר ארן, לאחר הבשלה עמוקה, ליבון וביסוס תפיסת העולם ולא באופן תזזיתי, כדי להראות שעשה שינויים כבר בתחילת דרכו. אך מרגע שקיבל את ההחלטה, היה ארן נחוש לבצעה בכל מצב.

כבר בכנס החינוך בעיירות הפיתוח שהתקיים בשנת 1963 בדימונה, התבטא ארן בזכות רעיון המקיפים, הוא ראה במקיפים פתרון לבעיות החינוך בכלל ובעיירות הפיתוח בפרט: "אל תזלזלו בבתי הספר המקיפים, יש בהם פוטנציה, ראשית ל 3.000 נערים ונערות שילמדו מקצוע...בתי ספר אלה יביאו ברכה לעיירות הפיתוח, לילדים ולמדינה. אני מחשיב מאוד את בית הספר העיוני. לא הייתי רוצה שגם בעיירות הפיתוח יתפשו לסנוביות הזו של בית הספר התיכון גם כאשר הוא מחבל בילדים".[47] מנאומו של ארן עולה כי המוטיבציה שלו להקמת המקיף כפי שהיא מתבטאת פה היא גם שילובו וקידומו של החינוך המקצועי שהוא ראה בו ערך רב וכלי לפתרון של בעיות חברתיות. כאיש פוליטי, הוא לא חסך ביומרות של תכניתו. ארן סבר אומנם שהמקיף צריך להיות בכל היישובים, גם אלו הוותיקים, בפועל הוא לא אכף זאת כשר חינוך. הוא מלין על התנשאות וסנוביזם, אך במידה רבה היא ניבטת בדבריו. אם הוא ראה בתיכון רגיל מודל ל'סנוביות', משמע הוא ראה בו

---

41 רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך, עמ' 326-338.

42 עמדה שהטרידה מאוד את המנהיגות החינוכית. אבא אבן אמר כי: "מעל לכל אתגר אחר, מזדקרת מצוקת הפער העדתי. פחות מ 450 בני עדות המזרח יגמרו החודש את לימודיהם בחינוך התיכון. פחות ממחציתם יעברו את בחינות הבגרות... עולי אפריקה ואסיה אשר מספרם במדינתנו הוא כמיליון נפש, מיוצגים באוניברסיטה העברית על ידי 300 סטודנטים מתוך 8.000 ורובם של אלה נושרים בדרך. בשנה שעברה נכנסו לאוניברסיטה 3.147 תלמידים ורק 170 מהם נמנו על בני עולי אסיה ואפריקה". (שר החינוך אבא אבן 1962 דיונים בכינוס הארצי תשכ"ה עמוד 17).

43 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 285.

44 נאומו של חבר הכנסת משה קול, דברי הכנסת, כרך 16, עמוד 1446.

45 כיהן כשר חינוך גם בין השנים 1955-1960.

46 קיידן (1970). רפורמות במנהל.

47 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח, דימונה 16.12.63, עמוד 52, ג"מ, גל- 5284/1.

משהו נעלה יותר מהמקיף. בתפיסתו גלומה הראייה, שבעיירות הפיתוח צריך להיות מודל חינוכי אחר מזה של תיכון רגיל. ואמור להיות גם תוצר אחר ללימודים במקיף – אדם שאינו סנוב. זו תפיסה חינוכית שלכאורה נובעת על מנת ליצור שוויון, אך למעשה מנציחה את הפער.

את נחישותו של שר החינוך ארן, לקדם את הרעיון ניתן לראות אף לאורך נאומיו בדיוני אישור התקציב. בנאום על תקציב החינוך לשנת 1964/5 הכריז השר ארן על מחויבותו לעיקרון של חינוך על-יסודי לכול, והודה שהמחסור בחינוך על-יסודי ניכר במיוחד בעיירות הפיתוח.[48] מרבית בני הנוער בעיירות הפיתוח לא למדו בתיכון, אלא סיימו את לימודיהם בכיתה ח׳. מאפיין זה עלה בדבריו של ארן בנאום התקציב לשנת 1966/7, שבו הצהיר על הצורך לצמצם מהר ככל האפשר את הפער הבין עדתי בחינוך על ידי בניית בתי ספר מקיפים. הוא אף הגדיר את המקיף כבית ספר על-יסודי רב מגמתי הפתוח לכל הנוער באזור הרישום שלו.[49] על דבריו אלה חזר גם לקראת תקציב 1968/9, אז הכריז ארן שוב על חשיבות בית הספר המקיף ותיאר את תכניותיו להקים שישים וחמישה בתי ספר על-יסודיים, בעיקר בעיירות הפיתוח, שבמרכזם יעמוד בית הספר המקיף.[50]

את תכנית הרפורמה הינחו שתי מטרות על: האחת, חינוכית- שיפור ההישגים הלימודיים של כל התלמידים ושימת דגש מיוחד על צמצום הפערים בחינוך. השנייה, חברתית- שילוב תלמידים ממוצא שונה במסגרות חינוכיות משותפות. תפקיד האינטגרציה נועד לממש את מיזוג הגלויות על ידי שילוב חברתי ותרבותי בין עדתי, שיביא ליצירת קולקטיב אחיד. תהליך זה היה אמור להתרחש בבית הספר והכיתה הייתה אמורה לשמש ככור ההיתוך.[51] היעדים שהגדיר ארן, היו:

- רציפות של שלבי החינוך היסודי והעל-יסודי.
- גידול ההיקף של אוכלוסיית התלמידים בחינוך העל-יסודי.
- קידום ההישגים הלימודיים של התלמידים יוצאי ארצות האסלם.
- המרצת תהליך של התקרבות בין עדתית בתוך הדור הצעיר.[52]

במילים אחרות, היעדים נועדו לקדם את השכלתם של בני עיירות הפיתוח בדגש על עדות המזרח, והשוואתם עם הוותיקים. מבנה מערכת החינוך היה אמור לשרת מטרות אלו.

תהליכי שינוי במדיניות חינוך מתרחשים כשיש צורך או קושי שיש לענות עליו.[53] כדי לקבל לגיטימיות לתכניתו, ארן פנה להסתדרות המורים, העלה את הנושא לדיון ציבורי ומקצועי בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, הוא אף הקים וועדה פרלמנטרית בשם ועדת פראוור.

<u>ועדת פראוור</u>[54]

כדי שלא תתקבל תחושה שהרפורמה היא הגיג אישי שלו, ארן בנה מהלך אסטרטגי של יצירת תמיכה לרעיון בדמות ועדה ציבורית, וכך נתן לרעיון גושפנקה ציבורית ומקצועית. אם כי, כדי לוודא

---

48 נאום תקציב הכנסת 1964/5, דברי הכנסת עמוד 1246.
49 מליאת הכנסת, תקציב משרד החינוך והתרבות לשנת 1966/7 בחינוך ובתרבות, תשכ״ז, עמ׳ 15-16.
50 מליאת הכנסת, תקציב משרד החינוך והתרבות לשנת 1968/9, ארן (1971). בחבלי חינוך, עמוד 54.
51 יונה, דהאן (1999). מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם, עמ׳ 163-180.
52 ג״מ, גל- 5284/1.
53 גזיאל (1998). מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים, עמוד 74.
54 היה יו״ר המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך בשנים 1957-1959.

שהועדה מקדמת את המטרות שהוא רצה, השר ארן היה מעורב מאוד בבחירת האנשים לוועדה, וכן היה מעורב בהחלטות, בכל השלבים. לדוגמה, העובדה שמרבית החברים בוועדה הגיעו ממערכת החינוך העל-יסודי, יש בה כדי להעיד על רצון השר להגיע למסקנות אליהן שאף.[55]

הוועדה מונתה ב 28.10.63 בראשה עמד יהושע פראוור, יו"ר המזכירות הפדגוגית,[56] תפקידה היה לדון בבדיקת הצורך ואפשרויות הרחבת חוק חינוך חובה, שחייב לימודים עד כיתה ח', בשתי שנות לימוד חובה נוספות בחינם.[57] הנושאים אותם הטיל השר על הוועדה לבחון היו ספציפיים ונגעו ליישום החוק ולא על עצם קיומו, או מהותו:

א. התפצלות מסיימי בית הספר היסודי בין הצורות השונות של החינוך העל-יסודי.

ב. קיומן של שתי המגמות בחינוך (ממלכתית וממלכתית דתית).

ג. ההוצאה התקציבית המשוערת של משרד החינוך והתרבות לביצועו של החוק שיוצע, וחלוקת ההוצאות הכספיות בין משרד החינוך והתרבות ובין הרשויות המקומיות. השר הבהיר כי במקומות בהם אין בכוחן של הרשויות המקומיות לשאת בהוצאות הכספיות, משרד החינוך והתרבות יישא בהוצאות, כפי שהיה נהוג לגבי החינוך היסודי.[58]

ד. ההכנות הנדרשות להכשרת מורים, להקמת מבנים ולרכישת ציוד.

ה. לוח הזמנים לביצועו של החוק לאחר קבלתו על ידי הכנסת.

הוועדה אספה נתונים סטטיסטיים, שמעה חוות דעת של מומחים והתפצלה לתתי וועדות, לבסוף, המלצותיה של הועדה היו כדלקמן.[59]

<u>המלצות הוועדה:</u>

- הוספת שנת לימודים אחת בחוק לימוד חובה חינם, שירחיב את תחולת החוק הקיים לשנת לימודים נוספת. (בשונה מארן שרצה שתיים)
- שינוי מבנה מערכת החינוך על ידי יצירת חטיבת ביניים, שתכלול את הכיתות ז', ח', ט'. חטיבה זו תשמש שלב ראשון של החינוך העל-יסודי היא יכולה להיות חלק מהמקיף השש שנתי או יחידה עצמאית. החטיבה תרכז תלמידים ממספר אזורי רישום.
- החלת עקרון ההטרוגניות- בכל בית ספר תרוכז אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית ככל האפשר מבחינה סוציואקונומית ועדתית, ללא תהליכי מיון. ההטרוגניות מחייבת שתכנית הלימודים המשותפת תמלא את צרכיהם של תלמידים ברמות שונות.
- ביטול מבחן הסקר, ובמקומו הנהגת הכוון על ידי ייעוץ פסיכולוגי- פדגוגי לתלמידים.

---

[55] גזיאל (1998). מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים, עמוד 73.

[56] בוועדה השתתפו: היו"ר יהושע פראוור, נציג אקדמיה, שלושה נציגי שלטון מקומי, שני נציגי מורים מהחינוך התיכוני, יושב ראש ועדת העבודה בכנסת, המנהל הכללי של רשת אורט ושני מנהלי בתי ספר תיכונים. ההרכב היה של אנשים מ'המטה' ומ'השדה' לחינוך העל יסודי. פראוור היה פרופסור להיסטוריה באוניברסיטה העברית. היה יו"ר המועצה האקדמית של יד בן צבי ושימש כעורך הראשי של האנציקלופדיה העברית. חתן פרס ישראל בשנת 1969.

[57] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 60.

[58] משרד החינוך והתרבות, הוועדה הציבורית לבדיקת הצורך והאפשרויות של הרחבת חוק לימוד חובה חינם, מסקנות הוועדה, ירושלים, אייר תשכ"ה, עמ' 4-6.

[59] רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך, עמ' 326-338.

- בחטיבת הביניים, הלימודים המשותפים ילמדו בכיתת האם ויכללו את כל המקצועות שבתכנית הלימודים, פרט למקצועות הנלמדים בהקבצה.[60]
- הובטח המשך קיומן של שתי המגמות בחינוך, ממלכתית וממלכתית דתית.

ההתנגדויות של הסתדרות המורים שחששה מכל שינוי,[61] ושל הקיבוצים שטענו שהחינוך הקיבוצי מיועד להמשכיות ולכן אידיאולוגית לא יוכלו להצטרף לרפורמה,[62] מאחרי טענה רשמית זו עמד גם חששם של אנשי הקיבוצים מאינטגרציה עם השכנים, רובם מושבים ועיירות פיתוח בהם הייתה אוכלוסייה מהעלייה הגדולה של שנות החמישים. גם ההורים בחינוך הדתי שחששו מעזיבת תלמידים למוסדות פרטיים ולחינוך הממלכתי התנגדו למהלך. כל אלו, הביאו את הדיון לוועדה נוספת, ועדה פרלמנטרית בראשות ח"כ מהאופוזיציה אלימלך רימלט שמונתה לשם בדיקת השינויים המוצעים ברפורמה.[63] הבחירה של ארן בראש ועדה מהאופוזיציה נועדה לנטרל מתנגדים פוטנציאליים, כי הם הרי היו מעורבים. לאחר שנתיים של דיונים שכללו מומחים מן האקדמיה מהארץ ומחוץ לארץ, התקבלה הצעת הרפורמה בהחלטת רוב.[64] עיקריה היו: הקמת חטיבות ביניים כדי להעלות את הרמה הלימודית, וצמצום הפערים הלימודיים והחברתיים על ידי שילוב ילדים מארצות מוצא שונות במסגרות לימודיות משותפות.

<u>הגורמים שדחפו לקבלת החלטה:</u>

- <u>מצב החינוך והפערים החברתיים-העדתיים במערכת החינוך</u>- כישלון המיזוג החינוכי, כמו גם מאמצי ההעדפה המתקנת וניסיונות הטיפוח של שני העשורים הראשונים. ארן לא הסתיר את הנתונים, שכשר חינוך היו ידועים לו היטב, ולפיהם: "אחד הדחפים להצעת הרפורמה זו הבעיה העדתית בחינוך", וכך פירט: יוצאי ארצות האסלאם שהם כמחצית היישוב, והם מהווים 95% בגנונים של 3-4, כשני שליש בגנים של 5, 45% בחינוך היסודי, כ 36% בחינוך העל-יסודי ו13% בחינוך הגבוה. בכיתה ט' של החינוך העל-יסודי מהווים בני יוצאי ארצות האסלאם 45%, בכיתות י' 37%, בכיתות יא' 28%, בכיתות יב' 18% (שלושת אלפים).[65] הירידה בנוכחות של תלמידים יוצאי ארצות האסלם ככל שעולים בכיתות בלטה מאוד. ארן זיהה בפערים העדתיים במערכת החינוך פוטנציאל למציאות חברתית בעייתית מאוד, והרגיש מחויבות לשנותה.

תוצאות הסקר השנתי בבית הספר היסודי איששו זאת. כמחצית מסיימי כיתות ח' תשכ"ח היו בני עולים מאירופה ואמריקה. מכלל המגיעים לנורמה א', הציון הגבוה במבחני הסקר, בני עולים מארצות האסלאם היוו סה"כ 20%-25, ובני עולים מאירופה ואמריקה היוו כ 80%-75. "זהו מצב של סלקציה חמורה כפי שהיא קיימת היום לפני הרפורמה בחינוך", הבהיר ארן בשנת 1968.[66] אלו נתונים שלא ניתן היה להתעלם מהם ובמידה רבה הם שירתו את כל העמדות החברתיות. אלו שסברו כי בני עדות המזרח הם בעלי יכולת נמוכה, ראו בנתונים אלו הוכחה רשמית. מנגד, נתונים

---

[60] תונהג הקבצה בשיעור של 30% בז', 45% בח' ו70% בט'.

[61] חששה מפני אובדן השליטה ההגמונית בציבור המורים לטובת ארגון המורים העל יסודי, שכוחו יתעצם עם הקמת חטיבות הביניים שהיו קשורות ברובן לחטיבות העליונות.

[62] יונה, דהאן (1999). מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם, עמוד 164.

[63] בנוסף להמלצות ועדת פראוור עמדו בפני וועדת רימלט שני מגזרים ייחודיים החינוך הדתי והחינוך הקיבוצי.

[64] בתמיכת רוב חברי מפא"י, רוב חברי המפד"ל, חברי כנסת של גח"ל, וחבר הכנסת הערבי מטעם 'קדמה ופיתוח' בהתנגדות ובהימנעות של חברי כנסת ציונים דתיים, חרדים וחברי קיבוץ.

[65] ארן (1967). החינוך ותכנית הרפורמה, עמ' 5-14.

[66] ארן (29.7.68) מתוך המלצות הוועדה לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל, עמ' 2915-2921.

אלו היוו גם הוכחה לאלו שסברו כי החינוך שמקבלים בני עדות המזרח כשמרביתם בעיירות הפיתוח, אינו טוב וכי הנתונים הם תוצאה ניתנת לשינוי ולא סיבה. באופן כללי, מיזוג הגלויות כאתוס חברתי-חינוכי,[67] שהיה אבן יסוד בשיח הציבורי שימש קרקע נוחה לאימוץ ההחלטה.

- <u>המצב הביטחוני</u>- תחושת האיום ערב מלחמת ששת הימים והתרוממות הרוח לאחריה, תרמו לאחדות הלאומית ואפשרו הפניית משאבים ליצירת אינטגרציה בחינוך.
- <u>כוחות פוליטיים</u>- 1. הקמת רפ"י וגח"ל בשנת 1965, גרמה לחששות בקרב מפא"י, המפלגה השלטת, מזליגת קולות הבוחרים, במיוחד מקרב עולים מצפון אפריקה ותושבי עיירות הפיתוח,[68] ודרבנה לתת מענה לבעיית הפערים בחינוך. 2. זלמן ארן היה מראשי מפא"י, והיה מחובר מאוד לבן גוריון,[69] מעמדו המיוחד של ארן אצל ראש הממשלה לוי אשכול והברית עם שר האוצר פנחס ספיר, אפשרו לו לקדם כמעט כל יעד שהציב.[70]
- <u>היבטים מקצועיים</u>- תמיכה של הנהגת משרד החינוך ואנשי אקדמיה בולטים מתחום החינוך, כמו- צבי אדר ומשה סמילנסקי, בתכנית הרפורמה נתנה לה גיבוי מקצועי. יש שטענו על סמך גישתו של פיאז'ה, כי בגיל של כיתות ח' משתנה התפיסה מחשיבה מוחשית לחשיבה פורמלית, מה שחייב שינוי גישה פדגוגית, מזו של חינוך יסודי לתיכון.
- <u>מגמות בינלאומיות</u>- בארה"ב ובאנגליה, גברה הנטייה באותן השנים לאינטגרציה חברתית,[71] בהשראת פרסומם של שני דוחות אקדמיים בינלאומיים חשובים: "דוח קולמן" (1966) שטען כי שוויון ההזדמנות החינוכית ושינוי בהרכב התלמידים, הם הגורמים המשפיעים ביותר על רמת ההישגים הלימודיים ודוח פלאודן, שהמליץ על הגדלת מספר המקיפים ועל ביטול ההפרדה בין תלמידים חזקים לתלמידים חלשים.

גורמי האצה אלו אף שאין בהכרח קשר ביניהם היו חלק מהפסיפס החברתי והפוליטי ששירת את המטרה של ארן. אף על פי שקידומן הלימודי של קבוצות חלשות וצמצום פערים עדתיים היו מוטיב מרכזי בדיון על מטרות הרפורמה, אינטגרציה לא הוזכרה בדיוני הוועדה ובהמלצותיה.[72] לא הייתה החלטת ממשלה בה נקבע כי יש להקים מקיפים, ומעולם לא התקיים במשרד, דיון פורמלי בנושא זה. שר החינוך התבטא בפומבי בזכות מדיניות זו, אך אין עדויות להחלטה כזו.

<u>יישום הרפורמה</u>

בהתייחסו לרפורמה שהציע, אמר שר החינוך זלמן ארן: "הרפורמה הזאת, זו לא שאלה של מסגרת, אלא של תוכן. הרפורמה תאפשר לענות על שאלות היסטוריות גדולות... עם תהליך הביצוע, מתחילים לראות את המתרחש ומה שמתרחש לא תמיד אינו מעורר חרדה".[73] ניכר כי כבר בראשית התהליך, ארן ידע שהמהלך לא יהיה פשוט ושיהיה פער בין החזון ובין יישומו בשטח, אך הוא סימן את המטרה. ארן לא ראה ברפורמה שינוי ארגוני מבני, או תוספת קטנה, אלא משהו גדול יותר, עם עוצמה, ממקום מושבו של ארן כשר חינוך הוא הרגיש שהוא משפיע על סוגיות עמוקות בחברה

---

[67] רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך, עמ' 326-338.
[68] שפירא (1956). פעילות מפלגתית בעיר של עולים.
[69] בהרחבה, ארן (1971). אוטוביוגרפיה.
[70] בהרחבה, ראו דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ' 35-59.
[71] ראו בהרחבה בפרק בית הספר המקיף בעבודה זו.
[72] רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך, עמ' 326-338.
[73] ארן (1967). החינוך ותכנית הרפורמה, עמ' 5-14.

הישראלית. אם כי ארן לא הכיר באופן אמיתי את האוכלוסייה ולא ניתן להתעלם מכך שההחלטות התקבלו בצורה פטרונית.

על פי הרפורמה, שונתה מערכת החינוך היסודי והעל-יסודי באמצעות החלפת המודל של חינוך יסודי בן שמונה שנים ותיכון בן ארבע שנים למודל של יסודי בן שש כיתות ושש שנים בעל-יסודי, מהן, שלוש שנים בחטיבת הביניים ושלוש שנים בחטיבה העליונה. על פי הרפורמה, נוצר רובע רישום לגילאי חטיבת הביניים שאליו הופנו בוגרי בתי ספר יסודיים שונים משכונות שונות. המדיניות חייבה חלק מההורים לרשום את ילדיהם לבתי ספר שמחוץ לרובע הרישום המיועד להם, ומאידך אסרה על בתי הספר לא לקבל תלמיד על בסיס עקרון סלקטיבי כלשהוא. העקרונות האלה היוו את המדיניות המוצהרת של המשרד.[74] המטרה כאמור הייתה להבטיח עירוב ושילוב תלמידים מעדות שונות וממעמדות חברתיים שונים.[75]

וכך, בשנת 1968 הרפורמה, יצאה לדרך, לאחר יישומה התגלו יתרונות נוספים לרפורמה: לפני החלטה מקובל היה שתלמיד בכיתה ט' שלא רצה או לא יכול היה להמשיך את לימודיו עד סוף התיכון, נחשב כנושר משום שלא נקבע סיום שלב לימודים מוגדר עבורו. עם החלת הרפורמה, תלמיד שעזב את חטיבת הביניים, סיים גם מבחינה אובייקטיבית, וגם מבחינת התחושה הסובייקטיבית, שלב לימודים מוגדר, הגבוה מזה של בית הספר היסודי ונמוך מזה של בית הספר התיכון. כמו כן, גודלן ואופיין של חטיבת הביניים אפשר מגוון תכניות לימודים ומגמות לימוד המותאמות להבדלים ביכולת ובכישורי הלומדים.

אך גם חסרונות הסתברו עם יישום הרפורמה: ברמה הרגשית, סוף כיתה ו', גיל 12, הוא גיל רגיש ולא תמיד היווה גיל מתאים לזעזוע ולמעבר ממערכת אינטימית וקטנה למערכת גדולה.[76] זאת ועוד, עד הרפורמה היה מעבר אחד במהלך 12 שנות הלימוד, בין היסודי לתיכון, כעת חוה התלמיד שני מעברים בין היסודי לחטיבה ומהחטיבה לתיכון, מה שהגדיל את צמתי הנשירה האפשריים.

אך החיסרון המשמעותי של הרפורמה, שכאמור באה לענות על צרכים חינוכיים חברתיים, התבטא בהיצמדותה לשינוי מבני, שלא הביא בהכרח לשינוי פדגוגי. יתר על כן, ההיתפסות למבנה, במידה מסוימת שחררה מההתמודדות עם המהויות.

מסתבר שימי הקונצנזוס של הרפורמה לא היו ארוכים והשר שבא אחריו כבר ערער על מוסכמותיה. במרץ 1969 מונה יגאל אלון, לשר החינוך,[77] תפיסת השר אלון הייתה שביצירת שוויון במערכת החינוך טמונה סכנת בלימת המצטיינים שתגרור בינוניות. לאחר שנות שיח על אינטגרציה, דיבר אלון על אינדיווידואליזציה בחינוך. הוא לא זיהה טיפוח חינוכי עם צמצום פערים בחינוך.[78] אלון טען כי צמצום פערים חברתיים הוא תפקיד של המערכת החברתית כלכלית ולא של בית הספר, שאמור לחנך למצוינות ולהישגיות. בשונה מהשר ארן שהיה מאוד אקטיבי בביצוע תפיסותיו, השר

---

[74] יונה, דהאן (1999). מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם, עמוד 164.

[75] אמיר, בלס, פלד (1985).התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה, עמ' 84-90.

[76] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 94. היא גם מביאה שיקול נוסף, לחינוך הדתי- בוטלה התפילה במניין, כי ילדי בר מצווה יש רק בכיתות ז' וח'. וכן חגיגת בר מצווה היה יותר מתאים לחגוג במסגרת אינטימית בבית ספר בו היה הילד שש או שבע שנים קודם.

[77] בתחילה סירב לקחת את התפקיד אם ימונה לו סגן שר מהמפד"ל, לטענתו מינוי סגן שר החינוך מהמפד"ל כשומר כשרות על פעולות משרד החינוך מהווה הבעת אי אמון בשר. אולם שבוע אחר כך נתרצה אלון והיה לשר החינוך כאשר עמו מכהן סגן השר מיכאל חזני מהמפד"ל (לצדו של אהרון ידלין שכיהן כסגן שר אף הוא.)

[78] אלון (1972). החינוך בשנות ה- 70, עמ' 335-371.

אלון לא קידם משמעותית את רעיונותיו כך שהשפעתו על מערכת החינוך במישור זה הייתה מעטה, וביצוע הרפורמה, לא עבר טלטלה, אם כי לא קיבל דחיפה.

כאמור, לאחר מלחמת ששת הימים, למרות מלחמת ההתשה, והסוגיות הפוליטיות החדשות שעמדו על הפרק, חלה פניות בציבור לשאלות חברתיות שקבלו מקום רחב בשיח. בעיית שכבות המצוקה הפכה לעניין חברתי כולל, ותנועת הפנתרים שקמה בשנת 1971, הצליחה לבטא את התסיסה החברתית ולהפוך אותה מנושא מקומי של שכונות מצוקה ועיירות הפיתוח לנושא מרכזי בעל חשיבות לאומית.[79] התגובה לתסיסה החברתית ניכרה בשנת 1974 בהקמת "ועדת ראש הממשלה לילדים ולנוער במצוקה" בראשות ישראל כץ ואחריה "ועדת השרים לחברה ולרווחה". וועדת ראש הממשלה המליצה על תכנית רווחה חינוכית,[80] פרסום מסקנות הוועדה וחילופי השרים,[81] הביאו לשינוי לקראת סוף שנת 1974, והתקבלה גישה של העדפה חיובית לבני עדות המזרח ותלמידים הגרים באזורי מצוקה. חלק מחיזוק מדיניות האינטגרציה בשנות השבעים היה בהצלחת ההסברה החינוכית, ובהבנה של עדות המזרח כי החינוך הוא כלי למוביליות חברתית.[82]

אולם על אף כל זאת, הרפורמה לא התקדמה בקצב המצופה, קמו פחות מקיפים מהמתוכנן והתחושה הייתה שיעילותה בקרב השכבות החלשות מוטלת בספק.[83] לפיכך, בשנת 1977, הוקמה ועדה ציבורית בראשות יהודה אמיר,[84] כדי לבחון האם יש טעם להמשיך ברפורמה במערכת החינוך. וועדת אמיר בחנה את יעדי הרפורמה ואופן יישומה החלקי ומצאה כי הגורמים שעיכבו את יישום הרפורמה היו מורכבים מקשיים תקציביים, מקיטוב חברתי כולל שהשליך על מערכת החינוך, ומהתנגדות הורים רבים לאינטגרציה, שאילצה את ילדיהם להיפגש גם עם אוכלוסיות חלשות ומעורבות של חלק מהרשויות המקומיות. כן היו קשיים במערכת עצמה, כמו למשל השילוב הארגוני של חטיבות-הביניים בבתי-ספר על-יסודיים שש-שנתיים, המשכיות תכנית הלימודים והקושי במעבר מחטיבה לחטיבה. עקב הקשיים האמורים, היו רשויות בעיקר בעיירות הפיתוח, שבהם כמעט הושלמה הרפורמה, והיו כאלו שהיא כלל לא יושמה בהן.

ההמלצות של ועדת אמיר הביאו להחלטה להמשיך את הרפורמה. משרד החינוך קיבל חיזוק מבג"ץ שדחה את תביעות ההורים נגד האינטגרציה.[85] בית המשפט טען כי הרפורמה היא רעיון חינוכי, הקשור קשר הדוק עם המטרות החינוכיות שלשמן קיימות ופועלות הרשויות.[86] וכך, את צעדיה הראשונים צעדה הרפורמה בגיבוי של מערכת חינוך שהייתה מגובה אף בבית משפט.[87]

---

[79] ברנשטיין (1979). הפנתרים השחורים- קונפליקט ומחאה בחברה הישראלית, עמ' 65-80.
[80] ראו בהרחבה, רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית.
[81] בשנת 1974 ממשלתה של גולדה מוחלפת על ידי ממשלת רבין והשר ידלין מחליף את יגאל אלון.
[82] אמיר, בלס, פלד (1985). התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה, עמ' 84-90.
[83] שמידע (1987). בין שוויון למצוינות רפורמה בחינוך ובבית הספר המקיף.
[84] פרופ' יהודה אמיר חתן פרס ישראל לפסיכולוגיה, חבר במערכת "מגמות", הקים שני מכוני מחקר לקידום השילוב החברתי והשני לחקר דעות קדומות. במחקריו עסק בהשפעת הרקע התרבותי על מפגשים ומתחים.
[85] בתביעה של הורים בירושלים שרצו לרשום את ילדיהם לבי"ס ליד"ה ולא לדנמרק, טענו בעתירה כי האינטגרציה מנוגדת לחוקי החינוך.
[86] מובא אצל הכהן (1999). החינוך בישראל בראי המשפט, עמוד 92, בג"ץ 152/71 מרדכי קרמר ואחרים נגד עירית ירושלים ואחרים. פ"ד כח (1) 767.
[87] רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית.

ב. 1977-1990: פער בין המשך כוונת הרפורמה, לבין ביטויה המעשי.

זבולון המר, איש מפד"ל, היה שר החינוך הראשון שלא היה ממפלגת העבודה[88] ומונה לכהונת שר החינוך כחודש לאחר בחירות 'המהפך' (ב-20/6/1977).[89] בקדנציה הראשונה של כהונתו עד ל-14/9/1984, הוא התאמץ במיוחד להוכיח כי אינו נוהג במשוא פנים כלפי זרם חברתי כלשהוא. כך תיאר המר, במבט לאחור את ראשית כהונתו זו: "כאשר נתמניתי לשר חינוך, עוררתי חששות בשני צדי המתרס. הציבור החילוני חשש משנויים שינהיג שר דתי, למרות שביקשתי שישפוט אותי לפי מעשי ולא לפי הכיפה שאני חובש. עם עמיתי הדתיים הייתה לי מחלוקת קשה יותר, רבים טענו כי אין זה רצוי ששר דתי יעמוד בראש מערכת החינוך הכללי, הם גרסו הפרדה ברורה בין חינוך ממלכתי חילוני ודתי, וחששו כי כהונתי במשרד החינוך תטשטש את קו ההפרדה הזה. לאחר מכן הפעילו עלי לחצים להגביר את העמקת הלימודים הקשורים במורשת היהדות".[90] המהפך הפוליטי שבא לידי ביטוי במשרד החינוך אכן העלה חשש גדול בקרב חלק מהציבור,[91] המר ייצג תפיסת עולם שעד אז נתפסה כסקטוריאלית ולא הייתה בעמדת הובלה לאומית. גם תומכי מפלגתו וגם האחרים היו צריכים להסתגל למציאות החדשה. היה גם חשש כי ממשלת ימין, בראשות מנחם בגין תהיה דוגמטית ותיכפה האחדה של מערכת החינוך על בסיס לאומי, אך לאחר "המהפך", דווקא התחזקו האלמנטים הפלורליסטיים במערכת החינוך.[92] אז גם החלו ניצני תהליכי ההפרטה של מערכת החינוך, שתוצאותיהם החינוכיות התבהרו רק אחרי שנים.

תקופתו של המר אופיינה בדואליות ובהצהרה על שתי מגמות מנוגדות: הוחלט על המשכה וביסוסה של רפורמת ארן. קרי ריכוזיות, הקפדה על אזורי רישום והחלת האינטגרציה תוך כדי המשך תהליך החיטוב. במקביל, איפשר המר את מה שהחל קודמו בתפקיד יגאל אלון, עיצוב תכניות ייחודיות והנהגת אוטונומיה בית ספרית,[93] ופתח אפשרויות ונתיבי בריחה מהאינטגרציה.[94] רש וכפיר טוענות כי בשנים אלו חלה ההיפרדות מהמיזוג שהיה בתחילת הדרך בין הרפורמה לאינטגרציה,[95] למרות

---

[88] לפני המר, כל שבעת השרים הקודמים היו אנשי מפא"י (מפלגת פועלי ארץ ישראל): זלמן שז"ר, דוד רמז, בן-ציון דינור, זלמן ארן, אבא אבן ואהרן ידלין. רק שר אחד - יגאל אלון – היה מ'אחדות העבודה' (שבאותה העת החלה להיטמע במפא"י). יתר על כן, כמעט כל בעלי התפקידים הבכירים האחרים במערכת החינוך – מנהלי מחוזות, מנהלי אגפים ומנהלי מחלקות – היו אנשי תנועת הפועלים. שר החינוך והתרבות הרביעי, זלמן ארן, היה לפני מינויו מזכיר מפא"י וכי הוא קבע מינויים של רבים מבכירי המשרד. (בהרחבה אצל צמרת, העשור הרביעי, בכתיבה.)

[89] המשא ומתן הקואליציוני נמשך כמה שבועות. באותם השבועות הוכרע במפלגה הדתית-לאומית שהמועמד מטעמה לתפקיד שר החינוך והתרבות יהיה מנהיג 'סיעת הצעירים' זבולון המר ולא הרב דרוקמן, כפי שהרב צבי יהודה קיווה. המר החל לכהן כשר החינוך והתרבות ב-20 ביוני 1977. בסופו של דבר הוא כיהן כשר חינוך יותר מכל שר אחר ועשה זאת – לסירוגין - בשלוש קדנציות: מיוני 1977 עד ספטמבר 1984, מיוני 1990 עד יולי 1992 ומיוני 1996 עד שנפטר ממחלת הסרטן בינואר 1998. בסך הכול הוא היה שר אחת עשרה שנים.

[90] המר. זבולון. "כשנתמניתי לשר חינוך", עיתון הארץ, 26.9.84.

[91] כיוון שרצה להצביע על המשכיות בחר באליעזר שמואלי, איש תנועת העבודה, ששימש כאחד מעוזריו האישיים של זלמן ארן לתפקיד המנכ"ל. גם התפקיד השלישי בחשיבותו, תפקיד יו"ר המזכירות הפדגוגית, הממונה על תכניות הלימודים ועל סדרי הלימוד, ניתן לאיש השלטון הקודם, עמנואל יפה. רק בשנת 1978, כאשר עמנואל יפה פרש לגמלאות הוא הוחלף על ידי איש 'ימין', פרופ' יוסף בן-שלמה, אך זה לא החזיק מעמד זמן רב, והמר מינה שוב יושבי ראש למזכירות הפדגוגית מתנועת העבודה, שבח אדן (עד 1980) ודוד פור (שכיהן עד 1989). המנכ"ל אליעזר שמואלי נותר על כנו, כל ימי כהונתו של המר.

[92] בשנת 1981 פורסם חוזר מנכ"ל על הרחבת העצמאות הפדגוגית של בית הספר. מעט בתי ספר הלכו בכיוון זה ובעיירות כמעט ולא.

[93] חברת הכנסת אמירה סרטני הלינה על כך: "המשרד הולך לכיוון של הקמת בתי ספר ייחודיים, אני בעד שנפיק מצוינות מכל תלמיד, השאלה היא על חשבון מה זה הולך?" (בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 8.2.88 ירושלים, ארכיון הכנסת). חברת כנסת בכנסת ה11 מטעם מפ"ם הייתה חברה בוועדת החינוך של הכנסת הובילה את חוק חינוך מיוחד, בעברה ניהלה את בית ספר אזורי עמק יזרעאל.

[94] ראו בהרחבה, רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמוד 135.

[95] רש, כפיר (2004). מיזוג חינוכי בישראל, עמ' 33-63.

שהרפורמה נשמרה ואף תוגברה בסיוע של תכניות משלימות,[96] כמו הרווחה החינוכית ותכנית שיקום שכונות. בפועל, השר המר לא מנע הקמת מסלולים עוקפים המנוגדים בתפיסתם לרפורמה.

הגידול במספר התלמידים בכיתות י'-יב' הוא אחד ההישגים של השר זבולון המר.[97] כבר בראשית הקדנציה שלו, יזם השר שני חוקים: "חוק לימוד חובה" עד לתום כיתה י' (גיל 16) ו"חוק חינוך חינם" עד גיל 18. שני החוקים שהתקבלו בכנסת בשנת 1978, החלו לתת את אותותיהם בראשית שנות השמונים. בשנים 1980 עד 1985 עלה שיעור תלמידי י"ב מקצת יותר מ-50% מקרב בני השנתון לכ-70% מקרב בני השנתון ובאותן שנים שיעור הזכאים לתעודת בגרות עלה מ-21% ל-34%. נתונים אלו יכולים להיזקף לזכות הורדת שכר הלימוד שהיה שיקול משמעותי אצל חלק מהמשפחות. קשה לזקוף הישגים מרשימים אלה לזכות רפורמת ארן שכן, היא עדיין הקיפה רק חלק ממערכת החינוך, אך לגבי החינוך בעיירות הפיתוח, הרפורמה בהחלט הייתה הזרז לשינוי.

נושא הפעלת הרפורמה בעיירות הפיתוח לא ירד מסדר היום הציבורי והופיע בדיונים רבים של וועדת החינוך בכנסת בין 1980-1990. באחד מהם, שעסק בבדיקת הרפורמה, הובהר כי היא מתקיימת רק במחצית מערכת החינוך, בעיקר בעיירות הפיתוח. אורה נמיר ששימשה כיו"ר ועדת החינוך והתרבות, התנגדה להמשך הפעלת הרפורמה בגלל עלותה. היא טענה שהצורך להשקיע תקציב גדול לבניית המבנים שחייבה הרפורמה, לא הותיר כסף לשלם למורים ומנהלים איכותיים וטובים.[98] סוגית הרחבת הרפורמה העלתה שאלות כגון: היכן כדאי להרחיב ולהשקיע? האם יכולה להיווצר בעיירות הפיתוח אינטגרציה אם בכל מקרה אוכלוסייתן הומוגנית? על כך השיב אמיר בוועדת החינוך, כי גם בעיירות הפיתוח יש קבוצות שונות של אוכלוסייה. השאלה לעיל מצביעה על תפיסה סטריאוטיפית וכוללנית של בני עדות המזרח. בנוסף, טען אמיר שלא הכל סובב סביב אינטגרציה. היה רצון למשל להחיל את החינוך העל-יסודי כבר בכיתה ז', כדי להעלות את רמת ההוראה.[99]

אולם, בשנת 1980, רק 46 רשויות אימצו את הרפורמה, מרביתן בעיירות הפיתוח. ב- 75 רשויות לא בוצעה כלל וב- 28 רשויות בוצעה באופן חלקי.[100] כך שעל אף שהאינטגרציה הייתה מחייבת מבחינה חוקית, בשנת 1980, 56% בלבד מכלל התלמידים למדו בבתי ספר אינטגרטיביים.[101] נתונים אלו מעידים כי המסר היה שחינוך מקיף התאים אולי לבני העיירות, אך לא לכלל בני הנוער.

מכיוון שהרפורמה לא צמצמה מספיק את הפערים, מינה שר החינוך זבולון המר, בשנת תש"מ (1980), ועדה נוספת, ועדת שילד שמטרתה הייתה לחתור להשגת שוויון בהישגים השכלתיים בין יוצאי עדות שונות ובפרט בין בני עדות המזרח לאשכנזים.[102] הוועדה המליצה להמשיך במתכונת בחינות הבגרות, שהייתה קימת אז והדגישה את התרומה של בחינות הבגרות לשוויון הזדמנויות של בוגרי בתי הספר התיכוניים, בחינות אחידות וחיצוניות, מייצרות תחושה של שוויון ואף

---

96 דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ' 35-59.

97 בעשור הרביעי החינוך העל-יסודי התרחב מאד. בראשית העשור למדו במערכות החינוך העל-יסודי בישראל כ-215,000 תלמידים, מהם כ-165,000 בחינוך הכללי, כ-30,000 בחמ"ד כ-17,000 בחינוך הערבי וכמה אלפים בודדים בחינוך החרדי. בתום העשור למדו בו כ-320,000 תלמידים. מהם כ-210,000 למדו בחינוך הכללי, כ-50,000 למדו בחמ"ד וכ-60,000 למדו בחינוך הערבי.

98 דיון בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית, מיום 20.6.78. ארכיון הכנסת.

99 פרופ' יהודה אמיר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית, 26.2.80. ירושלים, ארכיון הכנסת.

100 מסקנות ועדת החינוך של הכנסת בנושא האינטגרציה דברי הכנסת תשמ"א. עמ' 3267-3268.

101 דוח לוועדת החינוך של הכנסת על הרפורמה של 1968, פרסומי הכנסת, ירושלים (1981).

102 דוח ועדת שילד, התש"מ סעיף 2.2.1.

מאפשרות אותו בכך שהן בודקות את ההישגים ותו לא. אולם דווקא משום כך, הן שיקפו ואף הבליטו את הפערים הקיימים בחינוך.[103] החלטות ועדת שילד השאירו במידה רבה את המצב הקיים מבחינת החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח, שכן הוועדה נגעה בהישגים שהיוו סימפטום, ולא במהות העמוקה של הסוגיה החינוכית בעיירות הפיתוח.

גישה זו של המשך המצב הקיים, ניבטה גם בישיבת הכנה לאירוע בשנת 1984 שנועד לציין 20 שנה לרפורמה. בפרוטוקול הישיבה נכתב כי: "ביצוע הרפורמה הינו אקט ממלכתי ובעל אפקט חברתי. ביצוע הרפורמה נתן תנופה גדולה למערכת החינוך ויש ליצור דינמיקה להחשת קצב השלמת ביצוע הרפורמה וכמנוף להחזרת משאבים שנעלמו מהמערכת. אין כל כוונה לקיים דיון על עצם הצורך בביצוע הרפורמה".[104] הפרוטוקול התעלם מהנתונים בשטח, וציין את הציפייה שהייתה לשינוי חברתי גדול ועל ממלכתיות. ייתכן שאי המרוצות מהנתונים גרמה לכך שבמקום לפרט אותם, הייתה בקשה או דרישה להחשת הקצב ולהגדלת המשאבים. ההתייחסות אל הרפורמה הייתה כמצב קיים, שיש להמשיך אותו, אך לא לפתוח את הדיון על הרווחים והמחירים שלו. אם כי המציאות הכלכלית נתנה אותותיה ביישומה, כפי שיובהר להלן.

השר המר, אם כך, באופן רשמי לא נסוג מעקרונות הרפורמה, אם כי נתן לגיטימיות להקמת מוסדות שעמדו בסתירה לעקרונות הרפורמה. יחד עם זאת, החוקים שהוביל בנושא שכר לימוד והארכת חוק חינוך חובה, באופן עקיף התכתבו מאוד עם עקרונות הרפורמה וחיזקו אותה.

הבחירות ביולי 1984[105] הובילו להקמת ממשלת 'אחדות לאומית'.[106] יצחק נבון, ממפלגת העבודה, מונה לתפקיד שר החינוך ב-14/9/1984 תפקיד בו כיהן קרוב לשש שנים, עד חורף 1990.[107] נבון החל את ימי כהונתו כשר החינוך והתרבות בתקופה כלכלית קשה. בעקבות כך, חלה האטה משמעותית בהמשך ביצוע הרפורמה ושעות הלימוד שהוקצבו לכל כיתה קוצצו מאד. השר עצמו העיד: "יום הלימודים התקצר, מקצועות 'העשרה' נעלמים והולכים (מוסיקה, ציור, מלאכה וכו'). גם במקצועות 'קשיחים' כמו כימיה ופיזיקה יש פגיעה. טיפול בחלשים לקידום האינטגרציה החברתית הולך ומתמעט, קיים משבר חריף בבניית מוסדות חינוך ובשיפוצם".[108] המשבר הכלכלי גבה מחיר במיוחד מהאינטגרציה,[109] נוצר מצב שבאזורים שאינם חזקים, כדוגמת עיירות הפיתוח המשאבים קטנו משמעותית, בעיקר ביכולת לצמצם פערים בהישגים לימודיים. לאחר ארבע שנות כהונה, הצהיר נבון כי הרפורמה המשיכה, אך בלי המשאבים שאמורים לאפשר את היתכנותה.

המשבר עודד את 'החינוך האפור', חינוך שנרכש בכסף לטובת תוכניות לימודים נוספות, לצמצום מספר תלמידים בכיתה, לחוזים אישיים למורים ועוד. הורים בעלי אמצעים החלו להשקיע לא רק

---

103 בהרחבה ראו בן אליהו (1999). בחינות הבגרות – בלם או מנוף לשינוי חברתי ופדגוגי? עמ' 485-500.

104 פרוטוקול של המינהל לפיתוח מערכת החינוך בשיבה מה 24.4.84 הערכות לציון 20 שנה לביצוע הרפורמה, ג"מ, גל-14977/6.

105 בעיירות הפיתוח עדיין מרבית הקולות הופנו לליכוד. בבחירות שנערכו בשנת 1984 לכנסת ה21 הצביעו בבית שמש לדוגמה, 3346 קולות לליכוד לעומת 1705 למפלגת העבודה וש"ס כבר מקבלת 1096 קולות.

106 בראשה עמדו ברוטציה ח"כ שמעון פרס ('מפלגת העבודה') וח"כ יצחק שמיר ('הליכוד') ששיתפו פעולה עד לבחירות שנערכו בנובמבר 1988.

107 כשנתיים אחרי בחירתו, גברו חילוקי הדעות בין השר ובין מנכ"ל המשרד אליעזר שמואלי והוא החליט למנות במקום שמואלי את ד"ר שמשון שושני (שבשנה האחרונה לכהונת השר הוחלף על ידי ד"ר דן שרון).

108 דברי פתיחה של השר יצחק נבון, בתוך דוח של משרד החינוך מיוני 1988, ללא שם עורך, הוצאת מחלקת הפרסומים של משרד החינוך והתרבות.

109 על פי הסטטיסטיקה שפרסם משרד החינוך סך השעות לתלמיד בבית הספר בחטיבות הביניים קוצץ: מ-137 שעות ל-111 שעות, כלומר קיצוץ של 19%. בחטיבה העליונה הקיצוץ היה מ-139 שעות ל-129 ומ-166 ל-146, בהתאמה.109 כלומר, קיצוץ ממוצע של כ-10%.(שם, עמ' 51).

ב'שיעורים פרטיים' לילדיהם אלא גם במעורבות וניסיונות השפעה על מוסדות החינוך.[110] השר נבון התריע: "מתחילה תופעה אשר יגורנו מפניה: מתחיל תהליך המבדיל בין עשירים לעניים. הורים עשירים מממנים בתי הספר על חשבונם, פעילויות שהורים עניים אינם יכולים לקיימם. הולך ונוצר פער בין מוסד עשיר למוסד עני. אורות אדומים נדלקים ומצביעים על סכנות, ויש לכבותם במהירות".[111] במילים אחרות, לא רק שהאינטגרציה בחינוך התקשתה ביישום, אלא שהמשבר הכלכלי אך העצים את הפערים. גם בוועדת החינוך של הכנסת, נציג הסתדרות המורים, יעקוב שלמה התריע מהסכנה של החינוך האפור: "אם היום כשהחינוך האפור לא התפשט בכל הארץ, יש פער עצום בין חצור ועיירות פיתוח אחרות לבין ערים אחרות בארץ. איני יכול לתאר לעצמי מה יקרה בעוד 3-4 שנים אם החינוך האפור יתפתח, ואז משרד החינוך יראה זאת כדגם. תרצו יותר חינוך- תשלמו".[112] מעבר להעמקת הפערים החברתיים בין תלמידי עיירות הפיתוח לשאר, עלה חשש מפני שחרור המדינה מאחריותה לחינוך, כי יש מקור תקציבי אחר.

נראה כי נבון התקשה לשפר את מעמדה של מערכת החינוך. בתקופתו נשחק תקציב החינוך בקצב שנתי ממוצע של 0.3%.[113] ימי כהונתו נחשבים לתקופה של קיפאון ברפורמה ולא רק בשל המצב הכלכלי. בתחילת תקופת כהונתו, הדגיש השר נבון בתכנית העבודה שלו את הצורך בלימודי ערבית, במפגשים בין יהודים לערבים ובחינוך טכנולוגי. נושא עיירות הפיתוח נדחק לשוליים, ולא עמד בראש סדר העדיפויות שלו.

נקודה נוספת שאולי לא הייתה מרכזית אז, אך משמעויותיה היו גדולות בשלב הבא, הייתה העובדה שבימי השר נבון, החרדים הספרדים (ש"ס) שהיו 'לשון מאזניים' בקואליציה,[114] תבעו הקמת זרם חינוכי חרדי-מזרחי משלהם. כך קם בשנת 1984 זרם חינוכי חדש: 'מעיין החינוך התורני'.[115] הזרם כוון על ידי הרב עובדיה יוסף ותוך שנים אחדות למדו בו כמה עשרות אלפי תלמידים. גידולה של הרשת נבע כי היא נתנה מענה חינוכי שהיה חסר עד כה וגם מהטעם שהרשת נתנה הסעות וארוחות צהריים, מה שמסגרות אחרות לא סיפקו. ההתרחבות של זרם 'אל המעיין' ניכרה בעיירות הפיתוח. ההחלטה לאפשר זאת, לא לקחה בחשבון את ההשלכה על יישום הרפורמה בכלל, ועל החינוך בעיירות הפיתוח בפרט. גידולה המרשים של ש"ס[116] ומשקלה הפוליטי, גרמו ליותר ויותר תלמידים מעיירות הפיתוח לפנות למוסדות חרדיים,[117] בייחוד לבתי הספר מתנועת 'אל המעיין' של ש"ס.[118] חלק מהמשפחות שהגיעו למוסדות אל המעיין היו משפחות מסורתיות שבמצב רגיל שלחו את ילדיהם למקיף הממלכתי בעיר. נתון זה גם אם לא היה גדול מספרית, השפיע על המקיפים בעיירות.

סיבות חברתיות ערכיות הביאו לכך שהרפורמה התקדמה בקצב איטי ומסורבל,[119] בשנות השמונים. פלד תיאר שהחינוך החל לפעול בחברה שחותרת להתעשרות קלה ככל האפשר, עם

---

110 בר סימון טוב (1988) תכנית לימודים נוספת במימון הורים.
111 דברי פתיחה של השר נבון, דוח משרד החינוך מיוני 1988.
112 י' שלמה, הסתדרות המורים בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 14.9.87. ארכיון הכנסת.
113 ראו בהרחבה, רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמוד 151.
114 הורוביץ (2000). ש"ס והציונות ניתוח היסטורי, עמ' 30-60.
115 שכונה אל המעיין
116 חלק מהגידול הוא מעורבות גדולה של אריה דרעי שהיה שר הפנים והרב עובדיה יוסף בבחירות לרשויות המקומיות בעיירות הפיתוח, לדוגמה, קריאתו של הרב עובדיה לתמוך בברוך אלמקייס בירוחם (עיתון אחר 20.6.92).ועוד.
117 בהמשך התרחב הזרם ומספרם גדל עד לכדי 18.000תלמידים.
118 שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 14.
119 גיבתון (2003). אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה. עמ' 407-454.

תופעות לוואי מוסריות.[120] והיו שטענו שעם השנים גברה ההתעלמות מן ההשקפות החינוכיות המפרקות את הסולידריות בחינוך, ומהאיתותים לסיכונים.[121] בין הגורמים הנוספים שעיכבו את התקדמות של הרפורמה[122] הייתה בעיית האכיפה שלא היה חדה מספיק, וכן חוק הבחירה הישירה לרשויות המקומיות שנקבע בשנת 1975 שחייב ביתר שאת את אלו שרצו להיבחר, להיענות לרצון הבוחרים.[123] וגרם לכך שברשויות בהן היה מרקם מורכב של הטרוגניות עדתית וחברתית, ראשי רשויות לא רצו לעורר התנגדויות. כתוצאה מכך הרפורמה לא בוצעה או התעכבה ברשויות בעקבות לחציהן של שכבות מבוססות.[124] בנוסף לכך, הפעלת הרפורמה הייתה תלויה בנחישותה של הפקידות הבכירה במשרד, לא כולם שידרו את אותם מסרים ברורים בנושא האינטגרציה שהיו חשובים לזירוז היישום.

התוצאה היא שבשנות השמונים, סוגית שוויון ההזדמנויות בחינוך, לא הייתה מספיק מרכזית בשיח. הרפורמה נתפסה אז ככלי להזנחת המעמד הנמוך.[125] יוגב, במחקר משנת 1988 טען שעצירת הרפורמה ומדיניות האינטגרציה כרוכה בפוליטיזציה של החינוך. ההוכחה לכך לדעתו היא שהנושא עלה לסדר היום הציבורי, בעיקר בתקופות בחירות.

דוגמה נוספת לכך שהשר נבון שמר במידה מסוימת על סטטוס קוו בעניין היחס לרפורמה ולשוויון ההזדמנויות, היא העימות שהתקיים עם מנכ"ל המשרד דאז, שמשון שושני. בישיבת וועדת הכנסת באפריל 1989, הציג נבון תכנית שהוצעה על ידי שושני, שהציעה לחולל שינויים משמעותיים במערכת החינוך והייתה במידה רבה מנוגדת לתפיסת הרפורמה. ההשראה של שושני הייתה ספרו של החוקר האמריקאי, ג'ון גודלד,A Place called school שיצא ב1984, התכנית עמדה על ארבעה עקרונות: מצוינות, אוטונומיה בית ספרית, פלורליזם ערכי ופדגוגי ובחירת הורים.[126] עקרונות אלו תורגמו לארבע המלצות מעשיות: בתי ספר יאפשרו לבעלי יכולת קוגניטיבית מפותחת מסלולים מואצים והם יתחילו את לימודיהם בגיל 4, בתי ספר יכללו מסלולים עם קצב לימודי שונה ויאפשרו למצטיינים לסיים לימודיהם בגיל 16, בתי ספר יעודדו פיתוח אקלים והצבת מטרות בית ספריות בהתאם למערכת ערכים, תינתן להורים אפשרות לבחור את בית הספר בו ילמדו ילדיהם.[127] תכנית זו שבמהותה מנוגדת לעקרונות הרפורמה, נדחתה על ידי השר נבון, בטענה שיישומה יפגע באינטגרציה החברתית ובשוויון ההזדמנויות בחינוך, שושני בתמורה החליט להתפטר.[128] אירוע זה ממחיש את התנהלותו של השר נבון, שלא דחף או אכף את יישום הרפורמה, אך לא אפשר באופן פורמלי חריגה ממסלולה.

בתקופת נבון אם כך, לא אופשר שינוי פורמלי במדיניות הרפורמה, בעוד שאצל השר זבולון המר קצב התקדמות הרפורמה היה איטי כנראה מסיבות אידיאולוגיות, אצל השר יצחק נבון, הרפורמה

---

120 פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית –מולידיה של חינוך, עמוד 367.
121 אמיר, בלס, פלד (1985).התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה, עמ' 84-90.
122 בהרחבה ראו בהרחבה ראו דרור. (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ' 35-59.
123 קלכהיים (1987). השלטון המקומי בישראל.
124 חן, אודרי (1995). הקהילה המקומית כישות פוליטית, רפורמה בית ספרית והישגים חינוכיים, 83-108.
125 סבירסקי (1990). חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים.
126 תוכנית רפורמה ("תוכנית שושני") (1989), ירושלים, משרד החינוך.
127 יונה רואה בהצעה הזו היפרדות פורמלית מהמחויבות לאינטגרציה. יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל, עמוד 93.
128 ראיון עם שושני 30.12.14. הרצליה.

הואטה כנראה מסיבות של פרגמטיזם. נבון בחר לא להתמודד עם שינויים ואתגרים שהציבה האינטגרציה וגם התקשה בשמירה על משאבים שהיו דרושים כדי לענות על הצרכים שלה.

ג. 1990-1995: תפנית בהתפתחות החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח

בתקופת כהונתו השנייה של השר זבולון המר, מיוני 1990 עד יולי 1992, התחוללו שתי מגמות מקבילות: מחד גיסא, השר נקט מדיניות חדשה של מתן אוטונומיה רבה יותר לבתי ספר ייחודיים ופרטיים במערכת החינוך, ומאידך גיסא, שנים אלו מוגדרות כשנות ההתעוררות ופיתוח של בתי הספר המקיפים הציבוריים.[129]

בשלב זה החלו להתפתח תכניות לימודיות חדשות, שמטרתן הייתה להגדיל את מספר התלמידים העומדים בהצלחה בבחינות הבגרות בכל הנתיבים של בית הספר המקיף. תכניות אלו שיקפו את השאיפה של מערכת החינוך, לא להסתפק במטרות החינוכיות שכבר הושגו, כמו הפחתת אחוזי הנשירה של התלמידים בבית הספר העל-יסודי, אלא לחתור להעלאת רמת ההישגים, שכן, בישראל משמשת תעודת הבגרות כלי חשוב בניעות חברתית וכלכלית. בשנות התשעים החלו להתגבש תכניות שניזומו על ידי אגף שח"ר במשרד החינוך כמו: "הזדמנות שנייה", כיתות מב"ר, מכינות קדם אקדמיות תכנית מיכא"ל וכו'.[130] התכניות היו שונות, אך כולן היו מבוססות על האמונה שניתן לקדם תלמידים עם חוסרים לימודיים להצלחה בבחינות בגרות באמצעות שינויים בהוראה ובקצב הלימודים.

בשנות השמונים והתשעים נוצרו בקיעים גדולים באחד מעקרונות הבסיס של מדיניות החינוך בישראל- עקרון הממלכתיות.[131] התרחקות החינוך הממלכתי דתי מן הממלכתי, כמו גם התפשטות החינוך החרדי ותביעות מצד גורמים שונים לאוטונומיה חינוכית של המגזר הממלכתי העלו תהיות לגבי עקרון הממלכתיות. במקביל התרחב השיח הציבורי על שוויון ההזדמנויות בחינוך, הדגש היחסי על מצוינות לעומת שוויוניות בחינוך שחק את ממלכתיותה של המערכת.[132]

למרות שסוגיות אלה היו חינוכיות בעיקרן, היו להן השלכות חברתיות ופוליטיות לטווח הארוך. החפיפה בין קווי החתך החברתיים כלכליים, הגאוגרפיים והחתכים והעדתיים,[133] באה לידי ביטוי גם בפערים לימודיים בין החינוך בעיירות הפיתוח לבין היתר. שכן הישגים לימודיים השפיעו על השיבוץ בהקבצות בחטיבת הביניים[134] והם בתמורה השפיעו על המסלול בתיכון ועל תוצאות תעודת הבגרות שקבעו באופן מכריע את המשך הלימודים העל תיכוניים, להם השפעה על הסטטוס התעסוקתי ועל רמת ההכנסה.[135] ההבנה שיש משמעות רחבה להישגים חינוכיים והעובדה שלמרות כל התכניות והפעולות שנעשו, עדיין היו פערים גדולים, חייבה התייחסות.

---

129 לוי (1999). קידום תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, עמ' 109-134.

130 עליהם ארחיב בפרק התוכניות.

131 יוגב (1999). יובל למשרד החינוך-ההיבט החברתי, עמוד 152

132 לגישתם יש להפסיק עם ההשקעה של מעט לרבים ולעבור להרבה למעטים ולעודד את המצוינים שידחפו את הקטר. מברך, ליברמן (2004). בשם השוויון בשם המצוינות, עמ' 195-216.

133 הפנתרים השחורים התמודדו בבחירות לכנסת ב1992, בראשם עמד צ'רלי ביטון, חברה אליו לאה שקדיאל מירוחם. בראיון עם אבירמה גולן בעיתון הארץ מה 20.5.92 היא אומרת שדווקא בגלל הפער העדתי והדתי ביניהם היא חשבה שזה יביא את השינוי החברתי המבוקש.

134 על משמעות ההקבצה והשלכותיה, ראו דיון רחב בוועדת החינוך של הכנסת מה 29.5.78. ארכיון הכנסת. ובפרק בית הספר המקיף בעבודה זו.

135 לוי (1998). קידום תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, עמוד 110.

וכך קרה שהרפורמה של שנות השבעים אשר עקרונותיה הפדגוגיים ביקשו להבטיח מענה לכל תלמיד, לכישוריו וליכולותיו, העלתה ביקורת נוקבת החל מסוף שנות השמונים, שהלכה והתחדדה במהלך שנות התשעים.[136] ביקורת זו שהתמקדה באפליה של בני עדות המזרח, למרבה הפרדוקס, הייתה תוצר של הרפורמה האינטגרטיבית, והייתה בעלת השפעה על שינוי מבנה החינוך העל-יסודי בשנות התשעים.[137]

במקביל, לאחר חצי יובל שנים שבהן הופעלה מדיניות של אינטגרציה חינוכית בארצות מערביות שונות, גם שם צצו ועלו מחשבות לגבי התוצאות.[138] חלק מבתי הספר המקיפים בעולם המערבי הפכו לשדה התגוששות ולחממות של אלימות וממוצע ההישגים בהם היה ירוד. התעוררו ספקות באשר לתרומתם של בתי ספר אינטגרטיביים לצמצום הזרות והניכור בין קבוצות מיעוט לקבוצות רוב. בחלק מארצות המערב עייפו האזרחים הנמנים עם השכבה החברתית המבוססת ממאמצי האינטגרציה בחינוך, ומן העובדה שחלק ניכר מכספי המסים שהם משלמים מגיע למימון חינוך שאינו הולם את צורכי ילדיהם, ואת יכולותיהם ומכוונם לבינוניות. שיח זה יצר רפורמות שדברו על ביזור,[139] שמשמעותו פיזור סמכויות שהיו מרוכזות בשלטון מרכזי אחד.

על רקע הדיונים הציבוריים ששיקפו את המתח החברתי בתוך מערכת החינוך, הוקמו מספר ועדות שמטרתן הייתה התאמה של בתי הספר התיכוניים למציאות המשתנה. בשורה של ועדות שביקשו לבדוק כיצד לקדם את החינוך, ניכרה התעלמות מוחלטת מהחינוך בעיירות הפיתוח,[140] הן בהרכב האנושי של הוועדות בהן לא היה נציג של העיירות, והן במסקנות הוועדות שלא התייחסו כלל לצרכי החינוך בעיירות. נתון זה הוא משמעותי להבנת ההצעות וההחלטות של וועדות אלו, שלא ראו את הצרכים הישירים של העיירות וממילא, לא כיוונו למטרות שלהם. אציין שלוש ועדות בולטות שלא היה קשר ישיר ביניהן, אך הייתה להן השפעה על המדיניות בהמשך :[141]

1. וועדת ההיגוי לבתי הספר בניהול עצמי, שבראשה עמד עמי וולנסקי, פרסמה מסקנותיה ב 1993 בדוח וולנסקי. הדוח יצא נגד הגישה הריכוזית, לפיה השלטון המרכזי קובע את דרך ניהולו של בית הספר והמליץ על תהליכי ביזור.[142] ההצעה הייתה, שבראש כל בית ספר יעמוד וועד מנהל שיהיה אחראי לקביעת מטרות בית הספר, בעוד שהניהול השוטף יהיה בידי מנהל בית הספר.[143]

---

136 וולנסקי (2014). היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה. – דוח מחקר, עמוד 54.

137 גם בוועדת החינוך של הכנסת היו"ר אברום בורג פתח דיון בסוגיית מטרות החינוך, לדעתו מטרת החינוך כפי שהוגדרה בחוק מטרות החינוך הממלכתי תשי"ג: "מטרת החינוך הממלכתי להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית ועל שאיפה לחברה בנויה על חרות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות". אף כי אינו מתנגד לה, היא אנכרוניסטית. ולא מתאימה לרוח התקופה, הוא הציע הצעת חוק שעברה בקריאה טרומית ולא עברה בקריאה שניה. בשנת 2.000 עבר החוק שינויים שנועדו להתאימו כפי שציינו יוזמיו, למציאות החינוכית של ימינו. עיקר השינויים נעשו בכל הקשור למטרות החינוך הממלכתי בישראל. ומסתמנת בהם ההכרה שיש להפוך את מערכת החינוך לרגישה יותר לאופי הרב תרבותי של החברה בישראל. (יו"ר הוועדה אברום בורג בדיון ועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מיום 1.3.93. ארכיון הכנסת.)

138 יאיר (תרגום, מבוא ואחרית דבר) (1983). אומה בסכנה, החובה לרפורמה בחינוך.

139 אדלר (2006). חינוכם של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות חלשות, עמוד 68.

140 בדוח של מרכז אדווה שנכתב על ידי יוסי דהן וברברה סבירסקי, צוין כי באף אחת מוועדות אלו לא היו חברים נציגי עיירות הפיתוח, ג"מ, כ-833/8.

141 דרור (2006). רפורמות העבר, עמ' 35-59.

142 רעיון בית הספר האוטונומי הובא בעיקר מארצות הברית ומקנדה, שבדיה ואנגליה, ומשנות השבעים נלמד הנושא בישראל.

143 משרד החינוך והתרבות, המלצות וועדת ההיגוי לבתי הספר בניהול עצמי- דוח וולנסקי, 1993.

2. וועדת גפני[144] מונתה על ידי שרת החינוך שולמית אלוני בשנת 1993, ונתבקשה להציע פעולות שיינקטו כדי לעודד בתי ספר לקבל תרומות, המלצות הוועדה פורסמו בדוח גפני. ההנחה הייתה שאוטונומיה בית ספרית תלווה באוטונומיה כלכלית הכוללת את ניהול בית הספר ומציאת מקורות נוספים למימונו. הוועדה הבינה שגיוס משאבים ממקורות לא ציבוריים עלול להגדיל את אי השוויון בחינוך, ולכן המליצה להקים עמותה לאומית לחינוך שתפעל לתיקון העיוותים.[145]
3. ועדת בן פרץ מונתה על ידי השרה שולמית אלוני במרס 1993,[146] היא עסקה בנושא בחינות הבגרות והגישה את מסקנותיה לשר החינוך רובינשטיין באוקטובר 1994. אתגרה היה להעלות את מספר התלמידים הזכאים לתעודת בגרות מבלי לפגוע ברמה האקדמית של הלימודים.[147] המלצתה העיקרית הייתה שילוב הערכות פנים בית ספריות במקביל לבחינות חיצוניות.[148] הוועדה התייחסה למצב שבו למעלה ממחצית מגילאי כל שנתון, אינם זכאים לקבל תעודת בגרות.[149] גם בדוח זה לא התייחסו להישגי התלמידים בעיירות הפיתוח ולתכנית המתאימה לשיפור המצב שם. הייתה התייחסות לפער בין ההישגים של תלמידים ממשפחות שמוצאן מאירופה ואמריקה ובין הישגיהם של תלמידים ממשפחות שמוצאן מאסיה ואפריקה, ונמצא כי בשנים 1987-1991, חל שיפור יחסי בהישגיהם.[150] בשנים 1988-1993 בהן לא הייתה מצוקה כספית במשרד החינוך, לא השתנה שיעור מקבלי תעודת הבגרות וזאת בזמן שגדל חלקה של השכבה החלשה באוכלוסייה.[151]

מרבית ההמלצות של דוחות אלו לא התקבלו, אך הן היוו קרקע לרפורמה של רובינשטיין. שכן הן אפשרו ביזור ואוטונומיה ופחות ריכוז וניהול של המדינה את בתי הספר ותפיסותיהם החינוכיות.

<u>הרפורמה של רובינשטיין</u>

עם כניסת השר רובינשטיין לתפקיד שר החינוך בשנת 1993,[152] הוחלט, לאחר שנות קיפאון, וביקורת נוקבת להמשיך ברפורמה של זלמן ארן. שושני טען שהיה צריך ליישם את הרפורמה בטווח זמן קצר ולא למשוך שלושים שנה ליישום.[153] הדבר לא נעשה, ולכן כעת צריך ליישמה מהר, גם אם זה כרוך בתמריצים לרשויות המקומיות. במקביל ליישום הרפורמה, רובינשטיין וצוותו שקדו על הובלת שינוי לתכנית חדשה.

בחודש ניסן תשנ"ג (1993), הציג משרד החינוך בפני ממשלת רבין את התכנית: 'ממשלת ישראל מאמינה בחינוך', מתוך תפיסה כי תכנית חדשנית בתחום החינוך תשפיע על מגזרי המשק

144 הוועדה בראשות ארנון גפני שהיה לשעבר נגיד בנק ישראל.
145 יונה, דהאן (1999). מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם, עמוד 168.
146 פרופסור לחינוך, פיתחה שיטות חדשות בבניית תכניות לימודים הפתוחות לשינויים בהתאם לצרכי הכיתה. עמדה בראש מכללת תל חי. זוכת פרס ישראל לשנת 2006.
147 "בגרות 2000", דין וחשבון הוועדה לבדיקת המתכונת של בחינות הבגרות והגמר. 1994, עמוד 13.
148 גורדון (1999). התפתחות תפיסת הדעת במערכת החינוך בישראל, עמוד 189.
149 בן פרץ (1999). בחינות הבגרות, עמוד 479.
150 בקבוצה זו גדל שיעור הזכאים מתוך השנתון מ23% בתשמ"ז ל 29% בתשנ"א. (עמוד 45, לוח 5 בדוח)
151 רובינשטיין (1996). הקפיצה השלישית, עמוד 19.
152 מונה לשר חינוך בכנסת השלוש עשרה, לאחר שהשרה שולמית אלוני נאלצה לפרוש מתפקידה, כיהן עד יוני 1996 עם בחירתו של נתניהו לראש ממשלה.
153 בהרצאה בשנת 1994, בפני סגל בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית

השונים.[154] הנחת העבודה בתכנית הייתה כי איכות הלמידה של התלמיד לא תתקבל כדבר נתון, אלא כמרכיב שהחינוך אמור לפעול על בסיסו ולא למיין לפיו,[155] ולכן יש לשנות את דפוסי התפקוד של מסגרת בית ספר.

מטרות התכנית המוצעת של רובינשטיין היו: "העלאת רמת ההשכלה של בוגרי התיכון, יצירת רף הישגים לימודי הולם, מתן הזדמנות לתלמידים בעלי כישורים שונים, ביסוס האוטונומיה הבית ספרית בתחומי פעילות שונים וחיזוק אופייה הפלורליסטי של תרבות מדינת ישראל".[156] העלאת רמת ההשכלה של בוגרי התיכון מבטאת המשכיות של רפורמת ארן. אך השאיפה ליצירת רף הישגים הולם, היא במידה מסוימת שינוי מהגישה של הסללה לחינוך המקצועי.[157] חיזוק אופייה הפלורליסטי של המדינה, מנוגד לתפיסה שכולם צריכים להיות ביחד ושיש לייצר דמיון והיכרות בתוך בית הספר. וכן ביסוס האוטונומיה, חורג מהמשטר הריכוזי של רפורמת ארן.

שלושה סעיפים בהצעה של רובינשטיין, היו רלוונטיים במיוחד לחינוך בעיירות הפיתוח:

בסעיף 7.2 נאמר שהממשלה רואה בערי הפיתוח יצירה חלוצית וציונית ומציבה לעצמה כיעד לאומי מרכזי את חיזוקן והתפתחותן המתמדת. לכן, הממשלה תעניק לעיירות הפיתוח עדיפות על ידי הפעלת מערכת תמריצים מדורגת לכל אזורי הפיתוח, בייחוד יינתן דגש לפיתוח כולל של אזורי הגליל והנגב.[158] סעיף נוסף הוא סעיף 9.4 בו הוגדר שהממשלה תפעל באופן שיטתי לסגירת פערים חינוכיים חברתיים, הממשלה רואה בחינוך כלי לגישור על פני הפערים והקיטוב בחברה הישראלית. כנגזרת של עמדה זו, הממשלה תחתור לשילובם המלא של בני כל העליות בחברה הישראלית. הסעיף השלישי הרלוונטי הוא 9.6, בו יש הדגשה של פלורליזם תרבותי, הממשלה תבטיח שוויון בין כל הזרמים בחינוך בין כל הרמות.[159]

בסעיפים אלו בולטת השפעת התפיסה הפוליטית על קביעת מדיניות החינוך. מהדגש שניתן לעיירות הפיתוח, עולה העדפתם על פני על הישובים ביהודה, שומרון וחבל עזה. כן ניכר מאמץ לסגירת פערים חינוכיים, והבטחת חופש תרבות ואקדמיה לכל הזרמים. ברמה המעשית, חלק מביטויה של מדיניות זו של השר רובינשטיין, היה בהעלאת מעמדו של המורה על ידי העלאת שכרו ופתיחת מבנה תעודת הבגרות, כך שהתאפשר לכל תלמיד לצבור יחידות בגרות תוך טשטוש הפער בין המסלול המקצועי והעיוני. אלו יצרו את השינוי הגדול במקיפים בעיירות הפיתוח וסימנו מגמה חדשה.[160]

מהלך נוסף שיזם רובינשטיין, נבע מכך שקצב הקליטה במוסדות להשכלה גבוהה לא תאם את קצב גידול העלייה באחוזי הזכאות לבגרות.[161] הרפורמה שהוביל בשנת 1993 נועדה לפתוח את שערי

---

[154] שושני (1996). הקפיצה השלישית, עמוד 7. וגם דו"ח אפשר גם אחרת, - ממשלת ישראל מאמינה בחינוך, משרד החינוך התרבות והספורט, 1994.

[155] ההישגים שהוצגו בדוח במלאת שנה לממשלת רבין בתחום החינוך: הפעלת תכנית מחר 98- לקידום החינוך המדעי והטכנולוגי, שינוי במעמד המורה ובשכרו: תוספת שכר של 25%, עד מאי 1995, צוותי בתי הספר נמצאים בתהליך השתלמות מתמיד. התווספו אלפי שעות לימוד למערכת מתוכן: 15.000 ש"ש לקליטת תלמידים עולים מאתיופיה, 16.500 ש"ש לשעורי עזר לתלמידים עולים בחינוך העל יסודי, 15.000 ש"ש לתעסוקת 1200 מורים עולים במחצית משרה. לשם מימוש התוכניות, תקציב החינוך הוגדל (באלפי ₪) בשנת 91- 4.086, בשנת 92- 6.342 בשנת 93- 7.340.

[156] ג"מ, כ-833/8.

[157] בהרחבה בפרק החינוך המקצועי בעבודה זו.

[158] הוגדר שינוי בסדר העדיפויות הלאומי ונערך סיווג מחודש של מפת ערי ואזורי הפיתוח המרוחקים ממרכז הארץ על פני האזורים ביהודה ושומרון ועזה הקרובים למרכז הארץ.

[159] ג"מ, ג-11183/1.

[160] ראיון עם אמנון רובינשטיין 17.8.15 המרכז הבין תחומי בהרצליה

[161] וולנסקי (2014). פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית.

ההשכלה הגבוהה בפני כמות גדולה יותר של תלמידים.[162] מכך נבעה החלטת ות״ת והמל״ג לפתוח 12 מכללות שתוכלנה לקלוט כ 35.000 סטודנטים עד שנת 2.000, החלטה שעוררה גלי בקורת מחשש כי פתיחת השערים תפגע באיכות ההשכלה.[163]

אומנם השכלה גבוהה היא מחוץ לדיון על החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח, אך עצם ההנגשה של האפשרות להשכלה גבוהה בקרבת העיירה, יצרה אופק אקדמי זמין ונגיש,[164] מה שהשפיע באופן ישיר על המוטיבציה ללמידה ועל האפשרות להשתמש בהישגי התיכון בטווח הקרוב. וכך, חל שינוי תודעתי, ראשי רשויות נאבקו להקים בתחומן מוסדות להשכלה גבוהה. להלן חלק מהגורמים שהניעו את תהליכי התרחבות ההשכלה הגבוהה, שבמידה מסוימת הם היו גם התוצרים שחיזקו את המגמה:

1. מערכות ציבוריות כמו: מערכת הבריאות ומערכת הביטחון עודדו את עובדיהן להשלים תואר.
2. חוק חיילים משוחררים (1994) העניק משאבים לחיילים משוחררים כתמריץ ללימודים אקדמאים.
3. פעילותן של עמותות בתחום הנגשת ההשכלה הגבוהה לעיירות הפיתוח: ״עתידים״, ״הישגים״, ״אקדמיה״ ועוד.

שאלה ציבורית שהתעוררה מהמהלך הזה הייתה, האם העובדה שלצעירי עיירות הפיתוח מציעים מכללה קרובה שנחשבת פחות מאוניברסיטה, מגדילה את האפשרות להתקדם ולהצליח או מראש מייצרת השכלה גבוהה סוג ב׳ לבוגרי עיירות הפיתוח? לדעת רובינשטיין, יש משהו בריבוד האקדמי, הרעיון הוא שלכל אחד יש מענה, אין דלתות סגורות.[165]

במידה מסוימת המאמצים להגדיל את שעורי ההשכלה בקרב האוכלוסייה החלשה, אומנם נשאו פרי, ויותר בוגרים של עיירות הפיתוח הגיעו להשכלה הגבוהה, אך הפערים נותרו בעינם. בתחילה שימש החינוך העל-יסודי מנגנון מיון וסלקציה ואילו עתה מילאה תפקיד זה ההשכלה הגבוהה. ההתקדמות ברמת ההשכלה שהשיגו בוגרי התיכון, שהייתה הישג כשלעצמו, שוב לא שימשה אותם לסגירת פערים חברתיים- מעמדיים.[166] אם כי, המכללות, מלאו תפקיד חשוב בהיענות לביקוש לחינוך גבוה בפריפריה.[167] סוגיה זו כמו מרבית הפתרונות שהוצעו לתלמידי העיירות כדוגמת החינוך המקצועי, בתי ספר למחוננים ועוד׳, מחדדות את המורכבות, שכל פתרון באשר הוא שניתן לחינוך בעיירות הפיתוח, נוגע בסוגיה רחבה יותר מאשר רק סוגיה חינוכית.

למרות שההחלטה על רפורמת ארן ב1968 התקבלה על פי הדגם הרציונלי של קבלת החלטות ונעשתה עבודת מטה של וועדות, בכל זאת בשנת 1995, עדיין הרפורמה לא בוצעה במלואה. בשורה

---

[162] גם בשנת 1974 רצה ידלין לקדם את האפשרות של תלמידי עיירות הפיתוח ללמוד בהשכלה הגבוהה: ״אנחנו מנהלים מדיניות של אפליה הרבה שנים בארץ הזאת, פרוטקציוניזם ממלכתי לבני עדות המזרח. בסדר או לא בסדר, אנחנו מנהלים את המדיניות הזו ונהל אותה גם להבא, מפני שאחרת זה הר געש, הר געש לא מתפוצץ רק בגלל בעיות בטחון״. (פרוטוקול ישיבת המועצה להשכלה גבוהה מיום 19.11.1974. עמוד 21).

[163] התוצאה הייתה שבין 1993-2000 נוספו למערכת 44 מוסדות לימוד וגידול של 300% במספר התלמידים בהשכלה הגבוהה.

[164] בהרחבה ראו: חליוה (2015). אוניברסיטת בר-אילן – השלוחות והשפעתן

[165] ראיון עם אמנון רובינשטיין 17.8.15 המרכז הבין תחומי בהרצליה

[166] אלבוים-דרור (2005). משגי העבר, לקחי העתיד, עמוד 243.

[167] במאמרו של קרנצלר (2010). השפעת הפריסה הגאוגרפית של מוסדות הלימוד להשכלה גבוהה על ההגירה הפנימית. הוא טוען כי המכללות ייצרו אפשרות למאזן הגירה חיובי בפריפריה, שכן למשפחות שבאות מהמרכז ללמוד בפריפריה יש נטייה להשתקע במקום. קרנצלר, ראש תחום השכלה גבוהה ומדע, הלמ״ס.

תחתונה, מאז ההחלטה על הרפורמה בשנת 1968 עד 1995, היא בוצעה רק ב70% מיישובי הארץ, ולמדו בה 76% מהתלמידים. 27 שנים עברו ומשרד החינוך לא הצליח ליישמה בכל הארץ.[168]

לדעת שר החינוך רובינשטיין, הטעות של ארן הייתה המשטר הריכוזי. מדיניות מוטעית המונחתת מלמעלה מסוכנת ממקבץ של החלטות המתקבלות בשדה על ידי בתי הספר עצמם, שם שיקול הדעת של בית ספר אחד מתאזן על ידי משנהו, התהליך החינוכי מורכב מאופי קהילות שונה ומגוון, ממש כמו התלמידים עצמם וכאשר הוא מוכתב מהשלטון המרכזי מדובר בפסיעה גסה יותר מאשר בנושאי משק וכלכלה.[169] רובינשטיין טען כי דווקא בתקופה בה משרד החינוך היה חסכוני בשימוש בסמכויותיו, ניכרה השפעת המדיניות החדשה בשטח. דווקא בתקופה בה חוזקה האוטונומיה של בית הספר וניתן משקל גדול לעמדת הרשות המקומית, גדל משקלו של משרד החינוך בבתי הספר.[170] אם כי בעידן של ריבוי תרבויות יש למדיניות חינוך מרכזית תפקיד פעיל, המותנה ביכולתה להבחין בין הצורך להפעיל מדיניות מרכזית בנושאים מסוימים לבין הימנעות ממנו בנושאים אחרים.[171] התנהלותו של רובינשטיין הילכה בתוך הדיאלוג הזה בין מערכת מרכזית עם תפיסת עולם לבין הגדלת האוטונומיה המקומית.

וועדה אקדמית שמינה שר החינוך אמנון רובינשטיין, בראשות פר׳ דן ענבר[172] הגדירה בשנת 1994 שלושה עקרונות שצריכים להנחות כל רפורמה במערכת החינוך בישראל: רפורמה היא סיכוי להתחדשות חינוכית ולשיפור תוצאות לימודיות וחינוכיות, אסור לרפורמה להוות פגיעה במדיניות האינטגרציה ושוויון ההזדמנויות. אין להוציא רפורמה לפועל ללא קיום תנאים הכרחיים להפעלתה במערכת החינוך.[173] עקרונות אלו דברו על אי-פגיעה במדיניות האינטגרציה ובד בבד מדברים על התחדשות ויצירת משהו חדש.

אם כך, בעשורים הראשונים למדינה, הגורם המרכזי בקביעת המדיניות היה המדינה, מרבית העוצמה והסמכות רוכזה בידי השלטון המרכזי.[174] בשלבים מאוחרים יותר בסוף שנות השבעים והשמונים גם הרשויות המקומיות, היו גורם משמעותי. בשנות השמונים והתשעים הייתה עליה מסוימת במעמד בית הספר והמנהל, שינוי זה החל ביוזמה לאוטונומיה בית ספרית שתפקידה ביזור ארגוני.

התנהלות זו דומה גם במקומות אחרים בעולם, לדוגמה, בהשוואה לרפורמה בקנדה[175] שבוצעה בפרובינציות במהלך שנות השמונים והתשעים. היא פעלה לכאורה בשני כיוונים סותרים. האחד הגברת הסמכות המרכזית בקריטריונים בתקצוב, הקטנת הבירוקרטיה והתייעלות ארגונית, הגדרות מפורשות יותר של תכנית הלימודים ומבחנים סטנדרטים לבחינת הישגי בית הספר. לצד זה התבצעה מדיניות ביזור אשר בעיקרה הגברת גמישות הפעולה בבתי הספר.

---

168 ראיון עם שמשון שוני 30.12.14, הרצליה.

169 בדוח של ועדת שנהר על לימודי יהדות נתן ביטוי לגישה החדשה האנטי ריכוזית, בכך ששמו דגש על הקהילה הספציפית ממנה בא התלמיד ונקבע כי התוכניות ביהדות צריכות לשקף את זהותו וערכיו של ביה״ס.

170 רובינשטיין (1996). אין מדיניות חינוך בלי השקפת עולם חברתית, עמוד 17.

171 יוגב (1999). יובל למשרד החינוך-ההיבט החברתי, עמוד 160.

172 דוח ענבר, 1994, דוח הוועדה לבחירה בחינוך.

173 בהרחבה, ראו דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ׳ 35-59.

174 וולנסקי (1999). הדיאלקטיקה שבין ביזור למרכוז, עמוד 283.

175 וולנסקי (1997). בין מרכז ופריפריה במערכת החינוך של קנדה, עמוד 48.

ד. המשכיות או הנגדה: הזיקה בין הרפורמות כביטוי לתמורות בחברה הישראלית

השאיפה של מקבלי ההחלטות בשנות השישים והשבעים הייתה בעיקרה עידוד ותמיכה להארכת שנות הלימוד בבית הספר, עם או בלי תעודת בגרות, כאשר נושא פתיחת שערי ההשכלה הגבוהה לא תפס מקום מרכזי בעבור רבים, ולא רק בעיירת הפיתוח. מה שהחל כרפורמה בחינוך העל-יסודי בשנות השבעים, נשא פירות בשנות השמונים והשפיע על שעורי הלמידה בבתי הספר. הביקורת על איכות החינוך בעיקר בעיירות והעובדה שהרף עלה וכבר לא הספיקה נוכחות בבית הספר, הביאה את השנוי של רובינשטיין.[176]

ניתן לבחון את הזיקה בין שתי הרפורמות לא כתהליך רציף, אלא כשינוי מגמה. במידה מסוימת, ההתנגדות לתכנית הרפורמה של ארן עוד מראשיתה, והפרות של יישומה, גרמו לשינויים ביחס ובמדיניות הרשמית. בתחילה זכו שינויים אלה להסכמה שבשתיקה ולא קבלו את עידוד המשרד, אולם לאחר מכן היו למדיניות הרשמית. הטרמינולוגיה החדשה משקפת מערכת ערכים חדשה, שונה מאלה שעמדו בבסיס הרפורמה. מונחים כמו: ביזור, ניהול עצמי, מימון ממקורות עצמיים, בחירה ובית ספר אוטונומי,[177] בטאו התייחסות אל בית ספר כנותן שירות, שבו התלמידים והוריהם, הינם לקוחות והחינוך הוא שירות המסופק על ידי בתי הספר ועליהם חלים חוקי ביקוש והיצע,[178] ולא בית ספר ככלי מכונן חברה ומעצבה.

תמורות אלו לא התרחשו בריק חברתי, הם ביטוי לתהליכים עמוקים שהתרחשו בחברה הישראלית. בשנים האלה התרחש שינוי במעבר מערכים קולקטיביסטים במרכז, לערכים אינדיבידואליסטים. התחזקות האימון ביתרונותיהם של מנגנוני השוק החופשי והפיכת התחרות להסדר כלכלי - חברתי מועדף לחלוקת משאבים. ביטוי מעשי למגמות ערכיות אלו ניתן לראות בדרישה לצמצום תפקידה של המדינה כיוזמת, כמתכננת, כממנת וכמספקת שירותים ובהעברת חלק מסמכויות ותפקידים אלה להתאגדויות שונות בחברה האזרחית.[179]

שתי הרפורמות זו של ארן וזו של רובינשטיין נחשבות מנוגדות זו לזו, רפורמת האינטגרציה נחשבת כחברתית לאומית, כשוויונית וכריכוזית, בניגוד לרפורמה של האוטונומיה החינוכית, המתמקדת בפרט ובהתפתחותו, ומחזקת את אופייה הביזורי.[180] אולם למרבה הפרדוקס, דווקא הרפורמה השוויונית החברתית והריכוזית העצימה את הפערים, בעוד האינדיבידואליסטית והאוטונומית תרמה לצמצומם. למרות השוני בין הרפורמות, לשאלת יחסו לרפורמה של ארן, ענה השר רובינשטיין: "לא יכולתי לעשות את הדברים אילו לא הייתה הפלטפורמה של ארן".[181]

משתנים חוץ חינוכיים נוספים שהשפיעו הם נסיבות פוליטיות, השדה החינוכי והשדה הפוליטי היו כרוכים זה בזה, סדר היום הפוליטי והאישי של שרי החינוך היה בין הזרזים לשינויים שיזמו וכן לעוצמות שלהן. הצבעת חברי הכנסת בוועדת רימלט הייתה על פי האינטרסים החברתיים של בוחריהם, רוב חברי מפא"י חיזרו אחרי קולות העלייה החדשה והציונים הדתיים, החרדים וחברי הקיבוצים התנגדו כי חששו לאוטונומיה הייחודית שלהם. התמיכה ברפורמת האינטגרציה על ידי

---

176 על הזיקה בין שתי הרפורמות ראו אצל וולנסקי (2014). היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה, עמ' 44-88.
177 משרד החינוך והתרבות, המלצות וועדת ההיגוי לבתי הספר בניהול עצמי- דוח וולנסקי, ירושלים. 1993.
178 יונה, דהאן (1999). מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם, עמוד 165.
179 דרור (2011). ממערכת פרטית מגזרית . עמ' 127-178. על ההפרטה במערכת החינוך, בפרק התוכניות בעבודה זו.
180 דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ' 35-59.
181 ראיון עם אמנון רובינשטיין 17.8.15 המרכז הבין תחומי בהרצליה.

יגאל אלון כחבר קיבוץ וזבולון המר כמנהיג הציונות הדתית הייתה בין היתר מכיוון שהיו שליחים של תנועות אידיאולוגיות והיא הבטיחה את שמירת ייחודם של החינוך ההתיישבותי והדתי.

ובשנות התשעים, גם שרי מר"צ קידמו את הביזור החינוכי ואת הניהול העצמי בהתאם להשקפת העולם שלהם ושל בוחריהם מהמעמד הבינוני ומהתנועה הקיבוצית. בידי הפוליטיקה נמצא הכוח לתת את הטון ולקבוע את מידת ההשפעה של הצד האחר, המקצועי.[182]

וכמובן, הישגים בתחום החינוך היו אמורים להיחשב גם כהישג פוליטי. לדוגמה, במכתב של שר החינוך אמנון רובינשטיין לחברי סיעת מר"צ בכנסת מפברואר 1994, הוא מעביר את התכנית לעיונם ומוסיף: "המטרה להעלות את אחוזי הזכאות לבחינות הבגרות בקרב תלמידי האוכלוסיות החלשות ולפתוח את שערי ההשכלה הגבוהה. הצלחה במשימה לאומית זו יכולה להיות מהישגיה החשובים ביותר של מר"צ".[183] כך, למרות האידיאולוגיה והרצון לקדם את החברה, לא ניתן להתעלם מהקופון הפוליטי אותו ניתן לגזור מהעשייה.

משתנה נוסף הוא ההורים, לאורך כל התהליך כמעט לא נשמע קולם של ההורים בקביעת המדיניות בחינוכית בעיירות. הם היו מעין לקוח שמקבל שירות שנקבע עבורו. התנגדות חלק מן ההורים מהשכבות המבוססות יותר לרפורמת האינטגרציה, התבטאה בעיקר במקומות בהם היו חלופות ריאליות, ולא בעיירות הפיתוח שברבות מהן היה רק בית ספר אחד, ולא הייתה להורים אפשרות לבחור אחרת. למעט האפשרות של ללמוד מחוץ לעיירה.

מערכת החינוך של מדינת ישראל לא חזרה בה באופן רשמי מעולם מהרפורמה של ארן, כי יש בה אמירה על אחידות החינוך לכלל הנוער, למרות שהתרחבה בעיקר בעיירות הפיתוח ולמרות כל הקשיים שהתעוררו בחטיבות ובתיכונים. נסיגה רשמית מרעיון האינטגרציה, כמוהו ככריתת הענף עליו יושבת החברה הישראלית. אך למרות זאת, השינויים שחולל רובינשטיין העידו על שינוי תפיסה וסימנו מגמה חינוכית אחרת.

3. מדיניות יישובית והשפעתה על החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח

א. מדיניות מוכוונת של המדינה לפיזור אוכלוסייה

מדיניות פיזור האוכלוסייה מאז קום המדינה עד סוף שנות השבעים,[184] יצרה רוב מכריע בעיירות הפיתוח ובפרברי הערים ליוצאי ארצות המזרח בעיקר מארצות אסיה אפריקה,[185] היה ידוע לקובעי המדיניות בשעתו שעיירות הפיתוח תאוכלסנה בעיקר על ידי עולים ולא על ידי ותיקים.[186] מאחר שהעולים, היו ברובם אוכלוסייה חסרת מקצוע וחסרת רכוש, נוצרו בהן אזורי מצוקה וריבוי טעוני טיפוח. כך נוצר מתאם גבוה בין ריבוד חברתי כלכלי נמוך לבין מוצא עדתי ואזור מגורים.[187]

---

182 גבתון (2003). אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה, עמוד 408.
183 16.2.94, ג"מ כ-833/8.
184 זילברברג (1973). תפרוסת האוכלוסייה בישראל 1948-1972, תוצאות מדיניות פיזור האוכלוסייה.
185 פיקאר (2004). מדיניות העלייה והקליטה של יהודי צפון אפריקה 1951-1956.
186 אפרת (תשנ"ח). עיירות הפיתוח, עמ' 103-112.
187 אפרת (תשמ"ח). ערים ועיור בישראל, עמוד 159

שנים רבות סבלו רוב העיירות ממאזן הגירה שלילי.[188] מערך התעסוקה שהוקם בעיירות הפיתוח בראשית דרכן לא היה מגוון ולפיכך היה חשוף במיוחד לפגיעתם של משברים כלכליים שפקדו את המשק הישראלי.[189] לכך יש להוסיף את המצב הביטחוני, בעיקר בערי הפיתוח בצפון הארץ.

במקרים רבים בעקבות מתיחות ביטחונית, אחרי הפגזת קטיושות, מלחמת שלום הגליל ועוד, הממשלה הגדילה את הסיוע על ידי העברת כספים ומתן תמריצים. אולם לעיתים התוצאה של סיוע מוגבר הייתה הפוכה מן המצופה, דהיינו הוא חיזק ולא החליש את החלטת אלו שבחרו לעזוב.[190] אם כי, במחקר של טורגובניק ב1987 על מדיניות אורבנית בישראל הוא מציין את חלקם של תמריצים ממשלתיים ומדיניות כלכלית כגורמי מפתח בפיתוח עירוני ומשיכת אוכלוסייה לעיירות הפיתוח. לדבריו תנאים כלכליים משופרים כמו שיכון, חינוך ובטחון עשויים היו לתרום להשתרשות התושבים בעיירות הפיתוח ואף להגירה של תושבים חדשים אליהן.[191]

בפועל, מדיניות זו יצרה ישובים קטנים מאוד, שהיו מאופיינים בכך שהיה שם רק תיכון אחד, ולרוב הוא היה קטן, מה שלא אפשר בחירה רחבה לתלמידים. השפעה נוספת היא ההרכב של האוכלוסייה, שבנתונים האלה לרוב הייתה אוכלוסייה מתקשה. לאוכלוסיית התלמידים החזקה היה קשה במיוחד, מכיוון שבדרך כלל הם היוו מיעוט, מה שהקשה על האפשרות לתת להם מענה.

ב. מדיניות התיישבות כשוק חופשי

בסוף שנות השבעים התרחבה תכנית "בנה ביתך" שהייתה מיועדת לתושבי עיירות הפיתוח שהתקדמו מבחינה כלכלית ויכלו לקבל סיוע לבניה עצמית, במטרה לשפר את תנאי חייהם בתוך העיירה ולמנוע הגירה. כמו כן היה עידוד הגירה אל העיירות מצד אוכלוסייה ברמה חברתית וכלכלית גבוהה, על ידי היצע של איכות מגורים גבוהה בתנאים נוחים. בכך הונחה תשתית להגדלת מספר התושבים, הוספת הון בסיסי והעלאת רמת החינוך והשירותים.[192] ערי פיתוח רבות התלבטו בשאלת ארגון מערכת החינוך לאור שינויים אלה.[193] מצד אחד, אוכלוסיות מבוססות יותר יכלו לחזק את בתי הספר עם האוכלוסייה הוותיקה ובכך לייצר אינטגרציה אמיתית. לעומת זאת הייתה מחשבה שבית ספר ייחודי להן, יגדיל את המוטיבציה להצטרף לעיירת הפיתוח.[194]

בגל העלייה של סוף שנות השבעים, הייתה ציפייה שהעולים יחזקו את עיירות הפיתוח. בשאילתה של חבר הכנסת משה קצב, שהיה גם ראש מועצת קריית מלאכי בשנים 1974-1981, לשר הקליטה דוד לוי, על כמות העולים בשנת 1977. ענה שר הקליטה כי בשנת 1977 עלו לארץ כ21.400 עולים, מתוכם הגיעו לערי הפיתוח כ 6.800 נפש.[195] התוצאה היא, שמתוך אוכלוסיית עולי ברית המועצות לשעבר שעלתה בעלייה זו, שרובה היה אוכלוסייה חזקה, רק מיעוט הגיע לעיירות הפיתוח. לעומת זאת בעליה של שנות התשעים, הם הגיעו במספרים גדולים לעיירות, והם יצרו שם שינוי משמעותי.

---

188 יער, הלר (1977). כושר קליטה של ערי פיתוח וישובים עירוניים אחרים בישראל.

189 זילברברג (1973). תפרוסת האוכלוסייה בישראל 1948-1972, עם זאת מחקרו של כהו. 1966 מראה כי קשיי עיירות הפיתוח מקורם פחות בבעיות כמו אבטלה ויותר בתדמית השלילית ומעמד סוציו כלכלי שלהן.

190 צוקרמן- בראלי (תשל"ה 1978). גורמים לעזיבת עיר פיתוח, עמ' 192-199

191 טורגובניק (1987). מדיניות אורבנית בישראל, עמ' 55-82.

192 אפרת (1987 תשמ"ז). עיירות הפיתוח בישראל עבר או עתיד ? עמוד 164.

193 חושן (2001). אינטגרציה? לא בבית ספרנו, עמוד 254.

194 דוגמה להקמת מסגרת ייחודית לאוכלוסייה חזקה שבאה לעיירת הפיתוח היא הקמת בית הספר שפות ותרבויות בבית שמש.

195 מליאת הכנסת, ישיבה 142 של הכנסת התשיעית. 2.8.78. ארכיון הכנסת.

התיישבות זו שבאה כשוק חופשי תרמה בשני היבטים למערכת החינוך בעיירת הפיתוח. האחד, אנשים שבאים מתוך בחירה משדרים אקלים חיובי יותר ולא אווירה של אין ברירה.[196] השני, לרוב הם העלו את רמת ההישגים של בית הספר בעיירה.

ג. מדיניות שוק חופשי שהוכוון על ידי המדינה

מקום המגורים היה הביטוי הגאוגרפי להשתייכות חברתית תרבותית. באמצעות שינוי מקום המגורים, משפחות הקטינו את המרחק בינן לבין קבוצת האוכלוסייה, שאליה הן רצו להידמות ולהשתייך, ובו בזמן הגדילו את המרחק מן הקבוצות שמהן הם רצו להיבדל.[197]

בעשור שאחרי מלחמת ששת הימים קמו צורות התיישבות חדשות, מצפים בגליל או ישובים חדשים בחבל עזה, ברמת הגולן, ביהודה ובשומרון[198] ונעצרה מדיניות פיזור האוכלוסייה הריכוזי בתחומי הקו הירוק. ממשלות ישראל, ללא הבדלי השקפה פוליטית, המשיכו לתמוך בהקמת ישובים קהילתיים, ובמידה רבה, אפשרו פרקטיקות היבדלות. ראשי עיירות הפיתוח דרשו שהיישובים החדשים יכללו בגבולות השיפוט שלהם, בפועל, אף אחד מ125 היישובים הקהילתיים שהוקמו מאז סוף שנות השבעים, לא סופח לעיירת פיתוח. לדוגמה, מעמד מוניציפלי ניתן לכפר הוורדים (בגליל) שמנה 2.100 תושבים בלא שיסופח למעלות, וללהבים בנגב עם 2.300 תושבים, מבלי שסופחו לעיירה סמוכה. יפתחאל טען כי הקמת יישובים אלו חייבה הקצאת משאבים ציבוריים רבים לתושביהם, שעיקרם אשכנזים בני המעמד הבינוני.[199] מהלך זה הגדיל את הפערים בין עיירות הפיתוח לישובים האחרים.

רשויות מקומיות שאוכלוסייתן חזקה דוגמת כוכב יאיר, שוהם, כפר הוורדים, עומר, מיתר ולהבים העדיפו לקיים מערכת חינוך עצמאית וסלקטיבית, או לחילופין ליצור שותפויות עם רשויות מקומיות קרובות הדומות להן, ולא עם אלו השונות מהן, שאיתן ניתן ליצור מסגרות חינוך אינטגרטיביות. לעומתן, רשויות מקומיות הומוגניות שאוכלוסייתן חלשה יחסית, דוגמת בית שאן, קריית שמונה, אופקים ונתיבות, התקשו לקיים מסגרת אינטגרטיבית בבית הספר, בגלל חלקה הקטן של האוכלוסייה החזקה בתחומן. רבות מהרשויות הללו סבלו מדליפה של אוכלוסיית התלמידים החזקה לבתי ספר ברשויות חזקות יותר הסמוכות להן. במידה רבה החלשים נחלשו והחזקים התחזקו.[200]

הקמת ישובים אלה תרמה לפיזור האוכלוסייה במדינת ישראל, אך למערכת החינוך בעיירות הפיתוח היא לא תרמה, ולעיתים להיפך. העובדה שהיה תיכון לאוכלוסייה חזקה בסמוך לעיירת הפיתוח, עודד תלמידים חזקים מהעיירה לעזוב לשם, ובכך להחליש עוד את התיכון בעיירה.

ד. זוויות שונות של העדפה מתקנת לעיירות הפיתוח

בשנת תשמ"ד (1984), מפעל עיירות הפיתוח קיבל את פרס ישראל, בהנמקת השופטים נאמר: "אזרחים אלו הגשימו בכך את אחת המטרות החשובות של המדינה ושל הציונות, הם אכלסו אזורים שוממים או דלילים באוכלוסייה יהודית, הציבו ישובים לאורך גבולות המדינה לשם שמירה

---

196 על ההתיישבות של גרעינים דתיים בעיירות הפיתוח, ראו בהרחבה, רייכנר (2013). דווקא שם.
197 חושן (2006). חינוך זה גם עניין של גיאוגרפיה, עמ' 284-295.
198 כמאה ישובים קמו מעבר לקו הירוק לפני 1977, פיינה (2008). עד שהראש ישבור את הקיר-ראשית דרכה של תנועת גוש אמונים, עמ' 342-362.
199 יפתחאל (2001). אי שוויון זה עניין של גיאוגרפיה, עמ' 219-233.
200 חושן (2001). אינטגרציה? לא בבית ספרנו, עמ' 244-258.

והגנה על בטחונה והביאו לפיתוח כלכלי ותעשייתי של חבלי ארץ". מתן הפרס בשלב הזה של התפתחות עיירות הפיתוח כפי שתואר לעיל, סימל במידה רבה הכרה גדולה במעמדן ובתרומתן למדינת ישראל, אך בה בעת, ניתן לראות באמירות כאלו גם סוג של כיסוי להתעלמות ואי טיפול בבעיות. השימוש במילים גבוהות, שקשורות ליעדים ולא למציאות מחזק זאת.

העלאה סמלית של קרנן של עיירות הפיתוח במתן פרס ישראל, הייתה אמירה חשובה של קובעי המדיניות, מחד גיסא, ומאידך גיסא, הן היו נתונות למיקוח מתמיד, במאבק הפוליטי הסמוי והגלוי על מקומן בסדרי העדיפויות היישוביים.[201] המתח בניידות של ההעדפה היה בין עיירות הפיתוח לישובים בגולן, יהודה, שומרון ועזה. בשנת 1985 במסגרת קיצוץ בתקציב משרד החינוך, הציע משרד האוצר לקצץ בהיקף של 50% ברשימת הישובים המקבלים העדפה. הוסכם שניתן להוציא מהרשימה ישובים בכללן עיירות פיתוח, בהיקף שיאפשר חיסכון של 20%.[202] למרות שבהצעות לשינויים וקיצוצים בתקציב החינוך, נמסר כי אחוז התלמידים בעיירות הפיתוח הוא נמוך בהשוואה לכל הארץ,[203] מה שאומר כי בדיון נלקח בחשבון שמדובר במספר נמוך יחסית של תלמידים וגם אם צריך העדפה מתקנת, מדובר במעט תלמידים, ולכן אין סיבה לקצץ שם.

השיח על העדפה מתקנת לעיירות הפיתוח חידד גם את הסוגיה, שעיירות הפיתוח הן כבר לא מקשה אחת ויש לעשות דיפרנציאציה,[204] נעשה מיפוי מחודש של העיירות. עיירות שהיו במצב קשה באחד משלושת התחומים: חינוך, תעסוקה והגירה שלילית. על פי מיפוי זה העיירות דורגו מחדש. ישובים בהם קיימת בעיה בתחום מסוים, בתחום החינוך: יוקנעם, מגדל העמק, קריית גת, טבריה, עכו, בית שמש, יבנה. וישובים שהניתוח המתמטי–סטטיסטי שלהם הצביע על בעייתיות בכל התחומים: ירוחם, דימונה, נתיבות, אופקים, בית שאן וחצור הגלילית. מיפוי זה מלמד כי היה ניסיון לא לראות את כל עיירות הפיתוח כמקשה אחת. אם כי לא ברור אם מבחינתן זהו יתרון או חיסרון שכן יש כוח באיחוד, אך הוא מסמן שייכות לקבוצה נחשלת.

תהליך שינוי סדרי העדיפויות נמשך בשנות השמונים כשהמתח בין עיירות הפיתוח לישובים ביהודה ושומרון היה ברקע כל העת.[205] סוגיה זו חוזקה על ידי נחמן רז[206] יו"ר ועדת החינוך: "איזה אזורי פיתוח זכאים ואיזה לא. הרשימות הקיימות לא מתאימות, ואין להן היום שום משמעות".[207] המסר הכללי היה שההתנחלויות מתוקצבות על חשבון עיירות הפיתוח, ושצריך לחזור להעדפה מתקנת לעיירות הפיתוח.

שיח ציבורי זה בהכרעה בין ההתנחלויות לעיירות הפיתוח,[208] הוביל לכך שבשנת 1988 אישרה הכנסת את חוק ערי ואזורי פיתוח, בהתאם להצעתם של חברי הכנסת דוד מגן ויצחק פרץ. מטרת החוק: "לעודד התיישבות, פיתוח וקידום חברתי וכלכלי של ערי ואזורי הפיתוח ושל תושביהן".

---

201 סבירסקי, קונור-אטיאס, אטקין (2002). מימון ממשלתי של ההתיישבות הישראלית

202 ג"מ, גל- 14088/3.

203 מה 5.12.85 של אמנון נויבך מלשכת רוה"מ נכתב שמספר התלמידים בכיתות ט'-יא' במדינה הוא כ235.000. מתוכם כ 17.000 הם תלמידים בעיירות פיתוח. ג"מ, גל- 14088/3.

204 בהצעה זו מ 10.12.85 שנתנה על ידי גד יעקובי מזכיר הממשלה, יבוטלו התמיכות שניתנו למורים, עובדים סוציאליים וכו' העוברים לערי פיתוח. ג"מ, גל- 4087/2.

205 "70% מהתקציב הולך להתנחלויות ולהסעות של תלמידים. בהר חברון מוציאים 2800 דולר לתלמיד מול 200 דולר במקום אחר". ח"כ תופיק טובי בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מיום 14.9.87, ארכיון הכנסת.

206 חבר קיבוץ גבע ממפלגת המערך.

207 נ' רז בישיבת בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 14.9.87, ארכיון הכנסת.

208 פדהצור (1996). ניצחון המבוכה: מדיניות ישראל בשטחים.

החוק הקנה שלל הטבות והקלות לתושבי ערי הפיתוח, אך הוא לא הופעל מעולם, משום שהממשלה בקשה בחוק ההסדרים לדחות את כניסתו לתוקף, והכנסת נענתה לבקשתה.[209]

חוק זה לא מנע את ההחלטה להוציא את יבנה, עפולה, קריית גת, נצרת עילית, כרמיאל וערד, מרשימת הישובים מקבלי התמריצים, מתוך הנחה שמדובר בעיירות שהתחזקו, וזאת לטובת הוספת יישובי יש"ע.[210] בהחלטה זו באות לידי ביטוי שתי סוגיות. האחת, מהם היעדים העיקריים של מדינת ישראל חברתיים או פוליטיים? והשנייה, מה צריך להיות היעד של עיירות הפיתוח, התבססותן הכלכלית לעתים עמדה, כך נראה, בעוכריהן, בכך שזה אפשר הוצאתן ממעמד של אזורים בעלי מעמד של עדיפות לאומית.[211] קונפליקט זה יצר הבדלי גישה בין ראשי מועצות, שהשתמשו בקשיים כדי להיות במעמד נתמך (קריית שמונה, בית שמש), לבין אלה שרצו לבנות מעמד מצליח (יבנה).

התנודות של עיירות הפיתוח בשאלת מעמדן כאזורים בעלי עדיפות לאומית השפיעו באופן ישיר על החינוך. שכן אזורים בעלי עדיפות קבלו תמריצים למורים,[212] מה שהקל בהבאת כוח אדם איכותי לעיירה וכשהעיירה יצאה מהרשימה, ההטבה נעצרה בהתאם.

4. הרשויות המקומיות כמעצבות החינוך בעיירות הפיתוח

חוק לימוד חובה תש"ט קבע כי קיום מוסדות חינוך רשמיים יסודיים מוטל במשותף על המדינה ועל הרשות המקומית, ואילו החינוך העל-יסודי הוא באחריות הרשות המקומית. אולם אחריות זו הוטלה בלא שיובהרו חלוקת הסמכות, האחריות ודרכי השיתוף והמימון בין השלטון המרכזי לבין הרשויות המקומיות.[213] לכאורה, משרד החינוך והתרבות קבע את המדיניות ואת כל הנוגע לתכנים ולהיבטים הפדגוגיים בעשייה החינוכית. תפקידה של הרשות המקומית, היה ליצור את הכלים ואת התנאים הפיזיים שבאמצעותם יוכל משרד החינוך למלא את תפקידו ולנהל את המוסדות.[214] לכן, תפקידן הביצועי של הרשויות המקומיות והבעלות שלהן על החינוך העל-יסודי, הקנה להן יכולת השפעה ניכרת על עיצוב מערכת החינוך, ולמעשה על עצם קיומה, כפי שעולה מהדברים הבאים של שר החינוך אבא אבן בשנת 1962:[215] "אין בידי הממשלה להלכה או למעשה שום מעמד ביוזמת הקמתם של בתי ספר על-יסודיים. המשרד שומע על הקמת גימנסיה ובית ספר מקצועי. אין על מוסדות אלו חובה לקבל רישיון או תעודה שתעיד על מילוי תנאים... רוב בתי הספר המעולים מוקמים בריכוזי הישובים העירוניים הגדולים. יותר ויותר הורים משתכנעים כי חינוך תיכון משובח אפשר להשיג רק בערים הגדולות ויש נהירה מערי הפיתוח לערים בחיפוש אחר חינוך על-יסודי".[216] לדבריו של אבן, התלות של החינוך העל-יסודי ברשות המקומית, מביאה לכך שבשונה מרשויות

---

209 בהתאם לדחייה האחרונה, החוק נכנס לתוקף בינואר2008 כחוק לאזורי עדיפות לאומית.

210 המכתב מה 26.9.89 בנושא תמריצים למורים לעיירות פיתוח מאת לשכת היועץ המשפטי של משרד האוצר אל היועץ המשפטי לממשלה. ג"מ, גל- 14088/3.

211 על פי החלטת ממשלה מתאריך 7.7.96 יקבלו מעמד מוחזקות אך ורק בתי ספר מקיפים שש שנתיים באזורי עדיפות לאומית א' ביטול 'מוחזקות' שניתנה במסגרת הגדרת היישוב כאזור עדיפות לאומי בבית שמש במהלך ספטמבר 96. המשמעויות בתחום הפדגוגי, צמצום וביטול תוכניות הלימודים.

212 בהרחבה בפרק כוח אדם בהוראה בעבודה זו.

213 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמ' 35-116.

214 קלכהיים (2001). הרשות המקומית ומשרדי הממשלה, עמ' 39-72.

215 חושן (2006). חינוך זה גם עניין של גיאוגרפיה, עמ' 284-295.

216 שר החינוך אבא אבן 1962 דיונים בכינוס הארצי תשכ"ה, עמוד 12.

חזקות המקימות בתי ספר על-יסודיים, רשויות חלשות נמנעות מכך מטעמים כלכליים. מציאות זו גרמה לכך שתלמידים חזקים מעיירות פיתוח שרצו חינוך על-יסודי, נאלצו לצאת מהעיירה.

על הרקע הזה, ציינו נציגי הרשויות בכנס מנהלי אגפי חינוך שהתקיים בדימונה בשנת 1963, שאין להם יכולת להשפיע על החינוך וכי ידיהם כבולות. בפועל, הייתה זו בבירור החלטה על סדרי עדיפויות. ממונה מחוז דרום במשרד החינוך, חיים דבוש, התנגד לכך שהחינוך יוטל רק על אחריות המדינה, הוא חשב שנכון שזה יהיה בשיתוף עם המועצות המקומיות.[217] יעקוב שריד,[218] המשנה למנכ"ל משרד החינוך עודד את נציגי הרשות לפעול בתחום החינוך, גם בלי גושפנקא ממלכתית, טענתו הייתה כי יש מרחב עצום לעשייה לראשי עיירות הפיתוח.[219] הדיון הזה ממחיש כיצד, למרות שהחינוך העל-יסודי במידה רבה היה באחריות הרשות, בעיירות הפיתוח, לא הוקמו תיכונים, ובשנות השבעים והשמונים זה קרה רק כשהמדינה לקחה אחריות מלאה והקימה.

מכיוון שחלוקת התפקידים בין הרשויות לא הייתה ברורה עד הסוף, הוקמה בשנת 1975, וועדה שנועדה להגביר את שיתוף הפעולה על בסיס חלוקת תפקידים מוגדרת בין משרד החינוך והתרבות לבין הרשויות המקומיות. ההחלטה הייתה שבטיפול משותף יתבצעו מינוי מנהלים וסגנים, קביעת תנאי שכר, פתיחת כיתות וסגירתן, מימון ותכנון החינוך המשלים, תכניות מיפוי ובינוי, נושאי בטיחות וביטחון ותקני ציוד. תחת אחריותה של הרשות המקומית יהיו: הארגון והמינהל במוסדות החינוך, משק וכספים, בניית מוסדות ואחזקתם, פעילות בקרב הורים בעבודה קהילתית ומינוי אנשי מינהל מלבד המנהל וסגנו.[220] המשמעות הייתה, שלרשויות המקומיות היה חופש החלטה בתחומי השירותים שהן מפתחות במערכת החינוך. לפיכך, מוסדות החינוך היו לריכוזים גדולים במיוחד של עובדי עירייה בעיירות הפיתוח. לדוגמה, בבית הספר 'דנציגר' בקרית שמונה לבדו עבדו כמאה עובדי עירייה: מורים, פקידות, עובדי ניקיון, ספרנים, לבורנטים ואחרים.[221]

א. התגברות כוח הרשויות המקומיות בעיירות הפיתוח בהקשר של החינוך- רווחיה ומחיריה.

כוחן של הרשויות המקומיות עלה מדרגה בשנת 1975 כשנכנס לתוקפו חוק הרשויות המקומיות,[222] ובו נקבע כי ראש ראשות מקומית ייבחר בבחירות אישיות וישירות. היה זה ביטוי להעברת חלק מהעוצמה הפוליטית לפריפריה.[223] חוק זה עודד את המועמדים לראשות הערים להדגיש בצורה בולטת יותר את מחויבותם לקידום החינוך,[224] שהפך לנושא מרכזי במאבק הפוליטי המקומי.[225] מגמה זו התגברה בשנות השמונים, כשהתחזקותן של עיירות הפיתוח יצרה מצב בו ראשי הרשויות הבינו כי רמת החינוך היא אמצעי לחיזוקו של היישוב ויש להעמיד את החינוך כראשון בסדרי העדיפויות.[226] אומנם מרבית המקיפים בעיירות כבר היו קיימים, אך היה שינוי בהתייחסות אליהם. מערכות חינוך מקומיות היו הראשונות להכניס חידושים בהוראה ובלמידה, תוך יזמות

---

217 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה, 16.12.63 עמוד 69, ג"מ, גל- 5284/1.
218 ניהל את המרכז לחינוך של זרם העובדים. לאחר מכן היה משנה למנכ"ל משרד החינוך. היה מנכ"ל משרד החינוך והתרבות בין השנים 1967– 1970.
219 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה, 16.12.63 עמוד 70, ג"מ גל- 5284/1.
220 הוועדה להסדרת האחריות בין משרד החינוך והרשויות. ועדה שהקים מנכ"ל המשרד פלד. ג"מ, גל-5/14510.
221 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בתהליכי כתיבה, עמוד 50.
222 בחירת ראש הרשות וסגניו וכהונתם, תשל"ה (1975).
223 יוסף תמיר, דברי הכנסת. 10.12.1974
224 חן, אודרי (1995). הקהילה המקומית כישות פוליטית, עמ' 83-108.
225 וולנסקי (1999). הדיאלקטיקה שבין ביזור למרכוז, עמוד 293.
226 בן-אליא (2006). הדור הרביעי: שלטון מקומי חדש לישראל.

והתקשרות לפרויקטים והיותן אבן שואבת למורים מעולים, על ידי הקצאת תמריצים לעבודה ומגורים בתנאים טובים.[227]

גורם נוסף להתחזקות הרשויות המקומיות ולנדידת העוצמה הפוליטית מהמרכז לשוליים הוא התבגרותו והתחזקותו של הדור השני בעיירות הפיתוח,[228] בני העולים מארצות המזרח החלו למלא תפקידים ברשויות המקומיות ולמדו להכיר ולהשתמש בכוח פוליטי.[229] רבים מהם הבינו שסיכוייהם להיבחר תלויים בשביעות רצונם של התושבים, בין השאר בתחום החינוך. רצון התושבים, שלעיתים העדיפו מסגרות סלקטיביות,[230] עמד לא-פעם בניגוד למטרותיו המוצהרות של משרד החינוך לתמוך ברפורמה ולהחיל אינטגרציה על כלל התלמידים, והדבר יצר קונפליקט.

התחזקות כוחן של הרשויות המקומיות גם העמיקה את הפער שהיה קיים כבר קודם לכן בין רשויות חזקות לחלשות מבחינה כלכלית ובכללן, עיירות הפיתוח,[231] במיוחד בתחום החינוך שהצריך הקצאת משאבים רבה. לנוכח המשבר הכלכלי הלך וגדל הפער בין ההשקעה החינוכית של רשויות מוניציפליות עשירות ובין ההשקעה בחינוך ברשויות עניות ובהן עיירות הפיתוח.[232] ברשויות 'העשירות' ההשקעה של הרשות בחינוך הגיעה ליותר מרבע מכלל ההשקעה הממשלתית. באלו, היו יותר שעות לימוד לכל תלמיד, יותר מורים וסייעות, מתקני לימוד משוכללים יותר, ועוד.[233] מכיוון שחלק מעיירות הפיתוח היו קרובות זו לזו, מתוך מטרה להתייעל ולאגם משאבים, הוקמו איגודי ערים לחינוך על-יסודי לרמלה לוד, נתיבות עזתה.[234] אולם, מהלך זה הקל בדרך כלל זמנית ולא החזיק מעמד ולא נתן פתרון הולם לבעיית החינוך בעיירות.

ממעמד של עיירות, שהוקמו על ידי המדינה ושכל מה שהתחולל שם היה בהחלטת המדינה, כולל הקמת המקיפים, עלה מעמדן של ראשי הרשויות ואיתו הכוח להשפיע על החינוך. הקשיים האובייקטיביים בעיירות הפיתוח יצרו מתיחות מובנת בין הרצון של ראש רשות להיות עצמאי לחלוטין, לקבוע את סדרי העדיפויות ולקדם את מה שחשוב לו לבין הרצון לקבל מהמדינה את המירב ולא לוותר על משאבים.

ב. מערכת היחסים בין הרשות המקומית לממשלה- בין חיזוק התלות לרצון לעצמאות

הרשויות המקומיות, יותר משהן נתפסו על ידי משרד החינוך כדרג שלטוני נוסף הנושא באחריות לעיצוב מדיניות החינוך, הן נתפסו כקבוצת אינטרס המבקשת להרחיב את השפעתה באמצעות קבלת משאבים מהממשל.[235] נתון מעניין הוא התקציב לנפש של הרשות המקומית, מסתבר שבעיירות הפיתוח מקבוצות הסיווג א+ שהוא הסיווג שנתן את התקצוב הגבוה ביותר של משרדי הממשלה, לצרכי הטבות כספיות. דירוג ראשון פרושו שבאותו יישוב חייב האזרח בתשלום מסים נמוך לנפש. במרבית עיירות הפיתוח התמונה היא של אוכלוסייה שקבלה הרבה מן הממסד ולעומת

---

227 רשף (1987). האוטונומיה של בית הספר- עידן חדש בחינוך הממלכתי, עמוד 27.
228 על כך ראו גם אצל דהן (תשס"ט). מנהיגות מקומית בעיירות הפיתוח, עמ' 277-292.
229 ראו גם כהן, ליאון (2008). לשאלת המעמד הבינוני- המזרחי בישראל, עמ' 83-101. וגם דהן (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006 : ירוחם.
230 יאיר (2004). חינוך ודמוקרטיה : הרשויות המקומיות בתווך בין התושבים לבין משרד החינוך, עמ' 217-241.
231 חושן (2006). חינוך זה גם עניין של גיאוגרפיה, עמוד 288.
232 כך למשל, בשנים 1983/4 עיריית תל אביב הקציבה 56% מתקציבה הרגיל לחינוך בעוד שירושלים הקציבה רק 19% מתקציבה הרגיל. בהרחבה ראו : וולנסקי (1999). הדיאלקטיקה שבין ביזור למרכוז, עמ' 294.
233 צמרת. (2014). העשור הרביעי, בכתיבה.
234 האיגוד הוקם בשנת 1980 ופורק על פי בקשת המועצות ובהנחיית שר הפנים אהוד ברק. 18.9.94, ג"מ, גל 58530/16.
235 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 86

זאת נתנה מעט מאוד באופן יחסי. ממצא זה מלמד על תלות, ומצד שני אי דרישה ללקיחת אחריות. לדוגמה, קריית שמונה דורגה במקום השישי בארץ, כלומר, בסולם שבו במקום הראשון נמצא היישוב שבו התקציב לנפש הוא הגבוה ביותר.[236] במקביל, בהכנסות ממסים עירוניים לנפש נמצאה קריית שמונה בשנת 1977 במקום ה 19 בין 64 היישובים.

מאבקי הכוח בין הרשויות לבין הממשלה התנהלו בנושאים שונים הקשורים לחינוך, כשלא מעט פעמים היה טשטוש של נושאי הסמכות, למרות שעל פניו, הם נקבעו, בחוק משנת 1975. לדוגמה, בהחלטה על מינוי מנהל התיכון באופקים בשנת 1982, לא הצליחו הרשות ומשרד החינוך להגיע להסכמה והתערבות ההורים הסלימה את המתח סביב השאלה מי אמור לקבוע מי יהיה המנהל. וועדת החינוך של הכנסת נאלצה בשל כך להקים וועדה קרואה לנושאי חינוך באופקים.[237]

בדיון מתוח נוסף של וועדת החינוך, הפעם על הקצאת משאבים לתיכונים, התנהל ויכוח בין משרד החינוך שביקש להוביל את הרפורמה שלו ולהתנות משאבים בקיומה, לבין הרשויות שרצו את המשאבים והעצמאות להשקיע בחינוך כרצונן. לבסוף, הוחלט לקיים את החלטות וועדת החינוך בכנסת , על פיה הרשות המקומית היא הגוף המוסמך להחליט על הקמת חטיבות ביניים, בהתאם לכך, קראה הוועדה למשרד החינוך והתרבות לא להתנות הקצאת משאבים לרשויות המקומיות בהקמת חטיבת הביניים.[238]

למרות התלות במדינה, לרשות היה כוח רב, שהתעצם עם השנים, בשנת 1986 אורי אגמי, יו"ר רשת עמל חידד את עוצמת הרשות: "מה שקובע ומי שקובע מה שיקרה בבתי ספר של רשות מקומית, זו הרשות עצמה, אין לרשתות או לכל אחד אחר השפעה על העניין, מי שחושב שרשת זו או אחרת, יש בידה להחליט במקום הרשות, טועה. אנו יכולים להגיד את דעתנו ובסופו של דבר העירייה תחליט מתוך אחריותה".[239] במידה רבה בחינוך העל-יסודי הרשות היא הריבון.

המתח בין התלות בשלטון המרכזי ובין הרצון לעצמאות, בין ההכרה בכוח הרב שיש לראש רשות והתסכול שמקורו בפער הגדול בין עיירות הפיתוח לבין הרשויות החזקות, עיצב את מערכת היחסים בין הממשלה לראשי רשויות בעיירות הפיתוח. אביא מס' דוגמאות שמבטאות את המתח הזה. לאחר שבשנת 1987, פרצה שביתה בתיכון המקיף בחצור שנמשכה שבועות מספר, אמר חבר הכנסת בני שליטא: "אם הייתה שביתה בבית הספר בחצור או בגבעתיים, ההתייחסות הייתה שווה? לחצור לא ניתנים היום תמריצים כלשהם, לשבת בחצור זו ציונות, אבל היום זה לא קיים יותר. יש רשויות מקומיות שפשוט שוחות בשמנת. האם קריית מוצקין וקריית ביאליק צריכות משהו מהאוצר? בעיית הבעיות היא שאין יותר תמריצים לעיירות שהפכו להיות שכוחות אל. חצור צריכה תקציב כדי לשפר את המבנים הפיזיים, ושעות הוראה עם עדיפות ותמריצים למורים טובים יותר".[240] בני שליטא מסמן את התסכול בפער בין הרשויות, מתוך הבנה שיש רשויות חזקות, ומבקש שהמדינה

---

[236] פרופיל חברתי של ישובים בישראל, הוצאת המחלקה לתכנון ומידע, משרד הסעד, 1979, עמוד 97

[237] דיון בוועדת החינוך של הכנסת העשירית מיום 25.5.82. ארכיון הכנסת.

[238] פרוטוקול מיום 29.5.84. ג"מ, כ- 640/1. עמדת מיעוט של חה"כ מאיר שטרית, נחמן רז ויעקוב גיל: הוועדה ממליצה על המשך ביצוע הרפורמה בכל הארץ והפניית משאבים לכך. אין לעשות שום צעד להקפאת ביצוע הרפורמה כיוון שיש בו סכנה לפגיעה חמורה באינטגרציה.

[239] אגמי, יו"ר רשת עמל ביום עיון בנושא: בית הספר המקיף- תפקודו בהווה ובעתיד .6.1986, עמוד 42.

[240] חבר הכנסת בני שליטא בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 14.9.87, ארכיון הכנסת.

תהיה רגולטור שיצמצם את הפער לרשות חלשה בתמריצים ובעזרה ייחודית שרשות חזקה יכולה לתת בעצמה למערכת החינוך המקומית.

לעומת חצור, היו גם רשויות שהיה להן ענין להציג עמדה של עצמאות בהובלה החינוכית. לדוגמה, בדימונה, בית הספר זינמן נוסד בשנת 1974, כחטיבת ביניים בניהולו של דוד אוחיון. ההחלטה על הפעלה של חטיבה עליונה כהמשך לחטיבת הביניים התקבלה עם הנהלת המחוז בהמלצת פרויקט שב״ח (שינויים במערכות חינוך). תכנית ההתערבות במערכת החינוך בדימונה הוזמנה על ידי עירית דימונה.[241] הרשות הייתה היוזמת והמובילה.

גם לזאב בוים, ראש עיריית קריית גת, היה עניין להפגין עצמאות וקביעת סדר יום בחינוך: ״ניהלתי מאבק משפטי מול מנהל בית ספר שהגיע מבאר שבע לקריית גת״, אמר בשנת 1990, ״הוגדר לו שאחרי תקופת הניסיון יחויב לגור בקריית גת, ויקבל עזרה בדיור. הוא לא רצה לעבור. ובקשתי שיעזוב ולקבל מנהל אחר. בית המשפט קיבל זאת״.[242] היה חשוב לראש העיר להבהיר כי הרשות המקומית, היא זו שתקבע את הכללים בנושא חינוך ושיש לה את הכוח לעשות זאת.

המוטיבציה לעוצמה ולעצמאות לא מנעה דרישות תמידיות לתקצוב נוסף מהמדינה לאיזון גירעונות.[243] בינואר 1991 פרוספר עזרן, ראש עירית קריית שמונה ויו״ר פורום ערי הפיתוח, הלין לשר הפנים אריה דרעי: ״ההוצאות הבלתי מתוקצבות בקליטה, בחינוך, ברווחה ובחירום הן בלתי אפשריות ואנו פוגעים בכל המערכות האפשריות על מנת להתקדם״.[244] בפניה אחרת של פרוספר עזרן לשר החינוך זבולון המר מיולי 1991 הוא ביקש דיון דחוף לפני פתיחת שנת הלימודים, משום שלטענתו ״רמת ההישגים בחינוך נמצאת בעקומת ירידה ומרגישים שרמת החינוך ורמת ההישגיות נמצאת באחריותנו בלבד״.[245] עזרן הלין על כך שהחינוך באחריותו בלבד, ודרש מהממשלה לקחת אחריות. באופן פרדוכסלי הוא לא חפץ בעצמאות, הייתה נוחות מסוימת בתלות, וביכולת לבקש סיוע באופן תמידי.

דוגמה הפוכה ללקיחת אחריות ניתן לראות בירוחם. בשנת 1994, ניהלה המועצה המקומית ירוחם בראשות מוטי אביסרור, משא ומתן עם ׳המכון לחקר הטיפוח בחינוך׳ מהאוניברסיטה העברית. מערכת הציפיות של אנשי האקדמיה לא נטתה חסד לירוחם. עילית אולשטיין מבית הספר לחינוך העידה כי תחילה נרתעה מ׳השידוך׳ עם ירוחם, שכן זו נתפסה כמייצגת תרבות של כישלון. ״הציעו לנו להתרחק משם כמו מאש, אחרת ידבק בנו...אבל, באורח פלא, ירוחם בתיווכו של אביסרור נראתה באור אחר לגמרי״.[246] איילה ברקוביץ׳, חברה בצוות המקצועי העידה: ״ראינו איש צעיר שפרס לפנינו תפיסת עולם שונה מזו שהתקיימה בערי פיתוח. הוא הדהים אותנו בחשיבה שלו ובשאיפה שלו. הוא לא רצה כסף, הוא רצה לקבל את הידע שלנו בחינוך כדי לעשות מהפכה ביישוב.[247] בזכות החזון שהציג בפנינו החלטנו לאמץ את ירוחם״.[248] הסטריאוטיפ הוא של ראש

---

[241] דוח הערכה בית ספרי, בית הספר המקיף זינמן בדימונה- תשנ״ג. ג״מ, גל- 177708/8.
[242] בוים זאב, ראש עירית קריית גת בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
[243] במכתב מ 28.10.90 מאת יגאל יוסף ראש מועצת ראש העין ליצחק שמיר ראש הממשלה על בקשה של 3.4 מיליון לכיסוי גירעונות. ג״מ, גל- 14087/2.
[244] 22.1.91 ג״מ, גל- 14087/2.
[245] 30.7.91. ג״מ, גל- 14087/2.
[246] דהן. (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006: ירוחם, עמוד 95.
[247] בן סימון (9.5.2000). המהפכה החינוכית של אביסרור, עיתון הארץ, חלק ב׳.
[248] דהן (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006: ירוחם, עמוד 73. אציין שפעילות זו של המכון הייתה חלק מפרויקט 30 הישובים, עליו ניתן לראות הרחבה בפרק התוכניות בעבודה זו.

רשות שאינו יכול להשפיע. העמדה הלא אופיינית בה ראש רשות בעיירת פיתוח מוביל, לוקח אחריות ויוזם הקרינה על כל השותפים ויצרה שיח חדש.[249]

דוגמה נוספת להענקת אוטונומיה לרשות היא האישור שניתן על יד שר החינוך רובינשטיין לעירית קריית מלאכי, לא להקים את בית ספר קדמה. כי הרשות לא ראתה לנכון לאפשר את המסגרת הזו. למרות ששר החינוך רצה.[250]

שמשוני טען כי המחסומים שמנעו הזדמנות שווה היו סיוע לא מספיק מצד המדינה ושלטון מקומי שבמשך שלושים שנה נכשל בניהול המערכת.[251] ואכן, מבט מסכם על הרשויות המקומיות בעיירות הפיתוח מראה כי לשיקולים הכלכליים והפוליטיים ולתפיסות החברתיות של ראשי הרשויות, היה משקל רב בהובלת תהליכים בעיירה. היה ברור ששדר של מצוקה מגדיל את ההכנסות אך במקביל, מייצר תדמית נמוכה, מגדיל את התלות ולא מאפשר צמיחה. מאידך גיסא, הייתה באמת מצוקה.

אם כך, כוחם הפוליטי ועוצמתם של ראשי הרשויות בעיירות הפיתוח גדלו מאוד, והייתה להם יכולת להשפיע על עיצוב המדיניות. אך בחלק גדול מהמקרים מצבן הכלכלי היה קשה, מה שלא אפשר העברת תקציבים גדולים בהשוואה לראשי הרשויות החזקות.[252] בעיירות הפיתוח, הרפורמה לא נעצרה, והמדינה הקימה את התיכונים. כך, הרפורמה שאמורה הייתה לייצר שוויון הזדמנויות, בגלל התפקיד של הרשויות המקומיות וגדילת עוצמתן, דווקא הגדילה את הפער בחינוך. המגמה של ביזור אחריות חינוכית לרשויות המקומיות, שירתה בעיקר את הרשויות החזקות ובו בזמן היא החלישה את החינוך בעיירות הפיתוח.[253]

5. מדיניות ההסללה

הסללה מתייחסת למנגנונים חברתיים שונים היוצרים או מתווים מסלול ליחידים או קבוצות באופן שמאפשר או מונע מוביליות חברתית. ישנה טענה על מדיניות החינוך בישראל, שמפנה תלמידים למסלולי הלימוד בחינוך העל-יסודי וקובעת את עתידם כבר בגיל צעיר. הטענה היא שמדיניות ממשלתית מפלה בשנות החמישים היא שגרמה לכך שלאשכנזים יהיה ייצוג גבוה בתיכונים עיוניים ואילו למזרחיים יהיה ייצוג גבוה במסלולים המקצועיים, ושבגללה נוצרה הפרדה כלכלית מעמדית החופפת לקווים עדתיים, הפרדה ששרדה לפחות עד שנות התשעים.[254]

מולכו מפריך טענה זו,[255] וסובר שמדיניות החינוך של ממשלת ישראל, אם הייתה מדיניות כזו, הצטיינה בעיקר בעיוורון ובאוזלת יד. לטענתו, המדינה לא עסקה כלל בחינוך העל-יסודי בשנים הראשונות לקיומה והחינוך העל-יסודי בראשית ימי המדינה התפתח מסיבות כלכליות. לדעתו ההתייחסות אל שוויון כפרמטר לבדיקת הצלחה היא חד ממדית. הפרמטר החשוב אותו יש לבחון הוא הגדלת שיעור התלמידים בתיכון, ובזה היה שיפור משמעותי.[256] עד אמצע שנות השישים תקציב החינוך העל-יסודי היה רק 4%. כך שבידי הממשלה לא היו האמצעים הדרושים לעודד סוג

---

249 נבו. פרידמן (2000). הערכה חיצונית לפרויקט שלושים הישובים.
250 רובינשטיין (1996). אין מדיניות חינוך בלי השקפת עולם חברתית, עמוד 18.
251 שמשוני (תשס״ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 142. דניאל שמשוני עמד בראש פרויקט שיקום שכונות בשנים 1977-1982.
252 דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ׳ 35-59.
253 וינהבר, בן נון (2010). צרכנים או נתרמים השפעת החברה האזרחית על שוויונית, עמ׳ 81-102.
254 שטרית שלום (2003). המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור, עמוד 78.
255 מולכו (2011). טענת ההסללה : מקרה מבחן בסוציולוגיה ביקורתית, עמ׳ 29-54.
256 מולכו (2009). שינוי והמשכיות בחברה הישראלית בעשור הראשון בראי החינוך העל יסודי.

חינוך מסוים, או סוג אוכלוסייה מסוימת. בהעדר סנקציות כלכליות וחוקיות הממשלה לא יכלה לכוון את המערכת על פי רצונותיה. יותר מכך, המערכת התפתחה בניגוד לתפיסה של ההנהגה שראתה ערך רב בחינוך מקצועי וחקלאי. היחס עד שנות השישים כלפי החינוך העיוני היה שלילי ולמרות זאת עד שנות השישים 70% מהחינוך העל-יסודי בארץ היה עיוני. המערכת התפתחה בלי קשר לממסד ולשאיפותיו.[257] לכן לדעתו לא ניתן לומר שהסללה השפיעה על מבנה המערכת או על הרכב אוכלוסייתה. לפיכך, העובדה שבעיירות הפיתוח מרבית התלמידים למדו בחינוך המקצועי היא תוצר של רצון לתת מענה שהתאים לתלמידים ולא הסללה מכוונת.

לעומתו, סבירסקי מצדד בטענה שהייתה הסללה וטוען שסיפורה של מערכת החינוך בישראל הוא סיפור של החלטות קבוצתיות וכיוונם הכללי של התהליכים נקבע על ידי קבוצות מאורגנות אשר פעלו לפי מיטב הבנתן את האינטרס הקבוצתי שלהן.[258] הוא לא משאיר מקום לטענה שמדובר בתהליך מקרי, אלא רואה בהסללת ילדי עיירות הפיתוח לחינוך המקצועי עמדה מכוונת וברורה. גם לדעת קימרלינג עם עלייתם ארצה של המזרחיים הם היו קורבנות של שיח ההגמוניה הציונית-אחוס"לית[259] שניתב אותם למסלולי לימוד, מגורים ותעסוקה שוליים.[260] הניתוב למגורים בעיירת פיתוח והניתוב בבית הספר בעיירה יצר הסללה שגם אם התאימה ספציפית לנער מסוים, הייתה מלווה במסגרת כללית של אילוץ. לפי קימרלינג וסבירסקי ההסללה של אוכלוסיות חברתיות שונות לא נגעה רק להישגים לימודיים, אלא גם לדימויים חברתיים ולשיוך מעמדי ועדתי.[261]

ניתן לראות חיזוק לעמדה זו בעובדה שהמדינה, לא אפשרה לתלמידים בעיירה לימודים עיוניים מכיוון שלא הייתה אפשרות כזו כלל בעיירת הפיתוח, מרבית התלמידים בבית הספר הוסללו לנתיב המקצועי ועד 1961 המדינה לא הקימה כמעט בתי ספר על תיכוניים לתלמידים המזרחיים בעיירות הפיתוח. הוקמה מערכת הסללה שהפנתה את התלמידים הטובים, רובם אשכנזים, לבתי ספר עיוניים המובילים לתעודת בגרות והשכלה גבוהה, ואילו את התלמידים החלשים, ברובם מזרחיים לבתי ספר מקצועיים מסוף שנות החמישים.[262]

אלבויים טוענת כי בסוף שנות השבעים קבוצת הפוליטיקאים ואנשי הציבור שהתגוררו בעיירות הפיתוח הייתה אחת מקבוצות הלחץ החזקות ביותר שהשפיעו על מדיניות החינוך.[263] וכן, פוליטיקאים בני עדות המזרח, שהרגישו שליחי ישראל השנייה ולדרישותיהם הייתה תהודה של חזון חברתי.[264] מכיוון שלשוויון ולאינטגרציה חברתית, הייתה בישראל גם משמעות לאומית, ככל שגבר המתאם בין מוצא עדתי לנחשלות, כך הוחרפה הבעיה והרגישות כלפיה. המניע המרכזי בהתגבשותם ובפעילותם של נציגי עיירות הפיתוח, הוא השינוי הדמוגרפי שבעקבותיו, גבר כוחם האלקטורלי,[265] עלתה רמת הציפיות והדרישות שלהם ובעקבות זאת גברו תחושות הקיפוח

---

257 גם אבא אבן כשר חינוך אמר שאין למדינה אפשרות להשפיע על החינוך העל יסודי כי אין כסף. בשנות היישוב ובשנים הראשונות למדינה, החינוך העל יסודי הוקם על ידי גופים פרטיים ורשויות מקומיות בעלי אמצעים.

258 סבירסקי (1990). חינוך בישראל- מחוז המסלולים הנפרדים, עמוד 213.

259 אשכנזים, חילוניים, ותיקים, סוציאליסטיים ולאומיים.

260 קימרלינג (2001). קץ שלטון האחוס"לים, עמוד 55.

261 נהון (1987). דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה : המימד העדתי.

262 פלד, שפיר (2005). מיהו ישראלי? הדינמיקה של אזרחות מורכבת, עמוד 113.

263 מאיר שטרית, דוד מגן (מונסנגו), משה קצב, ועוד׳

264 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 97.

265 לכל נציגי המפלגות היה ברור כוחם האלקטורלי של עיירות הפיתוח. לדוגמה : בטכס הכרזת העיירה בית שמש לעיר נכחו : ראש ההמשלה יצחק שמיר, שר הפנים אריה דרעי, שר החוץ דוד לוי, יו"ר מפלגת העבודה שמעון פרס, יו"ר הנהלת

והתסכול מנחיתותם היחסית. וכך, באופן פרדוכסלי, למרות העצמת כוחם של מנהיגים תוצרי עיירות הפיתוח, השיח על ההסללה בסוף שנות השבעים התחזק אולי דווקא בגלל הבנת הפער.

כנראה שהאמת היא מורכבת, הייתה הסללה של תלמידי עיירות הפיתוח למסלול מקצועי, כמו שהוריהם הוסללו לעיירה, ברוב המקרים, למרות שניתן לראות זאת כפטרונות, היה רצון של קובעי המדיניות לתת פתרון לימודי ותעסוקתי, ומחשבה שבעת ההיא, זה היה הדבר הנכון.

את אחת הסיבות לכך שהרצון הטוב התפרש כהתנשאות והסללה ניתן אולי להבין בעזרת המשגתה של החברה הישראלית של אותה תקופה כמאופיינת בשמרנות מהפכנית. החברה שיצרה מסגרות ודפוסים חדשים ומהפכניים לפני ובימי קום המדינה איבדה את הכשרים הדרושים כדי להתמודד עם בעיותיה החדשות.[266] המסגרות לא היו מספיקות ולא מסוגלות להתמודד עם הדינמיות של ההתפתחויות. הכלים החברתיים שנוצרו בעבר, לא התאימו לטיפול בבעיות בהמשך. אחת הדוגמאות לכך היא חטיבת הביניים שבמהותה הייתה אמורה למנוע את ההסללה.

6. חטיבת ביניים כאמצעי של הרפורמה לייצר אינטגרציה

כאמור, חלק מהפעלת הרפורמה בשנת 1968, היה הקמה של חטיבות ביניים כמסגרת חדשה. סגן שר החינוך אהרון ידלין,[267] ראה בהקמת חטיבת הביניים מענה לצורך פדגוגי וגם לצורך סוציולוגי. לדעתו, חטיבת הביניים אינה רק קורת גג כי אם שלב א' של החינוך העל-יסודי, הנושאת תכונות של בית ספר מקיף, כלומר בית ספר הפתוח לכל הנוער באזור ללא סלקציה. בתור שכזה, מסוגל יהיה בית הספר לספק לימודים לפי תכניות מגוונות בהתאם לכישרונות ולנטיות השונות של תלמידיו. שינוי המבנה היה קשור לתוספת של שנת לימודים חובה אחת, והעלאת רמת הלימודים הודות להכנסת מורים אקדמאים, מורים גברים, מעבדות ובתי מלאכה.[268]

חטיבות הביניים צמחו בעיקר בשנות השבעים והשמונים. קצב הבנייה שלהן צומצם מאד אחרי מלחמת יום הכיפורים (1973), אולם הוא התגבר במחצית השנייה של שנות השבעים ושוב נחלש בעקבות המשבר הכלכלי של ראשית שנות השמונים. בשנת 1977, למדו בחטיבות כ-65,000 תלמידים ובשלהי שנות השמונים מספרם הוכפל והגיע ל-130,000.[269] נתונים אלו מעידים שהמבנה החדש אכן התרחב ויצר דפוס חדש של מבנה בית הספר.

העובדה שהרפורמה התקדמה בעיקר בעיירות הפיתוח ומרבית חטיבות הביניים בארץ היו שם, יצרה מצב שבשנת תשל"ו (1976), בעקבות הרפורמה, 49% מהתלמידים בחטיבות הביניים היו טעוני טיפוח, יוצאי אסיה ואפריקה.[270] המשמעות היא שחטיבות הביניים ריכזו הרבה מאוד אתגרים חינוכיים, שלא ברור שבשלב הקמתן נלקחו בחשבון. מעצם הווייתה כשלב מעבר היוותה חטיבת הביניים צומת מורכב בתהליך החינוכי. המורה רינה מעפולה מתארת את הרגשתה בפרספקטיבה לאחור : "האם צדקתי כאשר צידדתי בהקמת חטיבות הביניים? היכן הילדים יוצאים

הסוכנות שמחה דיניץ, חבר הכנסת מיכה חריש, יו"ר השלטון המקומי מקסים לוי ועוד. בהזמנה לטכס הפתיחה, פורסם בעיתון המועצה המקומית בית שמש.20.6.91.

[266] אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 107.

[267] חתן פרס ישראל לשנת 2010, היה יו"ר ועדת החינוך של הכנסת, סגן שר החינוך ושר החינוך.

[268] בשביל חלק מהתלמידים היה זה רווח לימודים ריאלי גדול כי בוטלו החזרות לסיום ח', בוטל הסקר. ידלין (1969). במבחן המעשה החינוכי, עמ' 32-42.

[269] בהרחבה, צמרת (2014). העשור הרביעי, בכתיבה.

[270] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 295.

"מורווחים" יותר בקניית ידע- כאן או שם? היכן הילד מאושר יותר? היכן הוא מצליח לקיים קשרים חברתיים מוצלחים, והיכן הוא מתחנך טוב יותר? השאלות הללו מציקות, כיוון שהתשובות עליהן אינן חד משמעיות".[271] חווייתה של המורה רינה משקפת את מורכבות עמדת אנשי החינוך בסוגיה. היה ממד חדשני בחטיבות הביניים שאפשר מסגרת ליותר תלמידים ולכך היו יתרונות. אך האווירה בחטיבה העלתה הרבה שאלות.

בעקבות ספקות שהתעוררו בקרב אנשי החינוך על חטיבת הביניים, בשנת 1978 נערך ליווי מחקרי לרפורמה, 'מחקר חטיבת הביניים' בראשות מיכה חן להערכת הרפורמה ותוצאותיה. בחקר חטיבות הביניים הסתבר שהן מנעו חלק מהנשירה לקראת התיכון שהיה יעד לתלמידים רבים יותר. הכיתות היו יותר אינטגרטיביות, עלתה רמת האקדמיזציה של המורים, ההישגים הלימודיים של התלמידים שהגיעו לחטיבת הביניים, היו גבוהים יותר מאלו שבאו מהיסודי השמונה שנתיים.[272] בסך הכל, המחקר עמד בעיקר על היתרונות של החטיבה.[273] אולם, בשטח, החוויות היו מגוונות יותר. מאיר שטרית, ראש עיריית יבנה טען בשנת 1984 שמאז החלת הרפורמה ביבנה, ירדה הנשירה שהייתה בסוף כיתה ח', ומאז שחטיבת ביניים היא חלק מהתיכון, יותר תלמידים ממשיכים ללמוד.[274] לעומתו, זאב בוים ראש עירית קריית גת, הביע בשנת 1990 תסכול גדול: "אחת הרעות החולות היא הצפיפות של חטיבת הביניים אנחנו מכניסים לאותה כיתה, מתלמיד על סף החינוך המיוחד, עד תלמידים מחוננים, 40 כאלו בכיתה, מי המורה המצוין שיכול להתמודד עם המצב הזה?"[275] וכשמנסים לפתור את המצב הזה על ידי פתרונות כמו הקבצות, תוקפים את השיטה. בוים תיאר מציאות שרווחה במרבית עיירות הפיתוח של כיתות גדולות מאוד עם כמות גדולה של תלמידים מתקשים וחוסר פרופורציה ליצירת אינטגרציה.

מציאות מורכבת זו, בוטאה במספר מחקרים, כמו למשל במחקרם של רש ודר. חטיבות הביניים שאמורות היו לייצר אינטגרציה, במידה מסוימת יצרו סגרגציה בתוך הכיתות, על ידי יצירת כיתות מיוחדות והקבצות.[276] מחקרם של אופלטקה וטובין משרטט את האתגרים הרבים שנוצרו מהמבנה של חטיבת הביניים.[277] גם לדעת סבירסקי, חטיבת הביניים לא ייצרה אינטגרציה אמיתית כי בתוכה מובנית הסללה והמפגש הראשון בחטיבת הביניים, הוא כבר מראש מפגש זמני, שמגביר את תחושת אי השוויון שכן, בסוף החטיבה שוב יתפצלו התלמידים על פי מעמדות ועדות.[278] יצירת חטיבת ביניים והצמדתה לחינוך העל-יסודי אמורה הייתה להבטיח הכנה טובה יותר למעבר מהחממה של בית הספר היסודי, לתובענות הלימודית של בית הספר התיכון.[279] אך חטיבת הביניים יצאה לדרך מבלי שהתכנים, דרכי ההוראה המתאימות ודרכי ההתמודדות עם קליטת תלמידים בעלי רמות שונות ותרבויות למידה מגוונות, הוגדרו במדויק. ההשקעה הראשונית הגדולה הייתה בשינוי של המבנה הארגוני של בית הספר אך לא בהתמודדות עם התכנים ועם המטרה החברתית שהניעה את הרפורמה. למרות הקושי בקליטת תלמידים בעלי רמות ידע שונות, לא הוקטן מספר התלמידים

---

271 אביגיל הייתה מחנכת בעפולה ואחר כך מנהלת חטיבת הביניים, בהרחבה, באב"ד (2002). מורה של כולם, עמוד 122.
272 חן, לוי, אדלר (1978). הליך ותוצאה במעשה החינוך: להערכת תרומתה של חטיבת הביניים.
273 בהרחבה ראו דרור. (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ' 35-59.
274 בדיון בוועדת החינוך של הכנסת העשירית מיום 6.2.84. ג"מ, כ-640/1.
275 בוים זאב, ראש עירית קריית גת בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
276 רש, דר (1994). סגרגציה בתוך אינטגרציה: הפרדה לימודית בחטיבת הביניים, עמ' 101-123.
277 אופלטקה. טובין (2008). חטיבות הביניים בישראל.
278 סבירסקי (1995). שם תפגשו המוני עולים בני גילכם...בית ספר, הצבא והבניית הישראליות, עמ' 71-115.
279 רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך, עמ' 326-338.

בכיתות חטיבת הביניים, והן היו גדולות מאלו שבבית הספר היסודי.[280] הרפורמה, תהליך החיטוב, הקשיים בניהול הכיתות האינטגרטיביות והתאמת התכנים לאוכלוסיית התלמידים המגוונת, עוררו ביקורת על מוסדות החינוך ואיכותם. עיקר הביקורת הופנתה כלפי אנשי השדה העוסקים בפועל במלאכת החינוך וההוראה.

הנאמר לעיל נכון לחטיבות הביניים ככלל, בעירות הפיתוח המצב היה קשה שבעתיים- בית הספר היסודי בעיירת הפיתוח היה בדרך כלל קטן ואפשר מעטפת של חממה לתלמידים. התלמידים המתקשים היו פזורים בכל בתי הספר היסודיים. הרעיון של חטיבת הביניים היה יצירת חיבור בין אוכלוסיות, בפועל, בעיירת הפיתוח מכיוון שרובן היו הומוגניות, החטיבה יצרה מציאות בה תלמידים מתקשים, שקודם למדו בחממה מסוימת, רוכזו בבית ספר גדול ולא אינטימי, וכך חטיבת הביניים בעיירת הפיתוח היוותה מסגרת גדולה עם ריבוי תלמידים מתקשים.

אתגרי החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח, גודל בית הספר והטיפול בחטיבת הביניים, כל אלו חייבו הערכות תקציבית ייחודית.

7. התקציב כגורם מעצב מדיניות חינוכית

הדיון על תקציב, כחלק מקביעת מדיניות בחינוך הוא מהותי ולא ניתן להפריד אותו משאלות חינוכיות. שוויון משמעותו גם פיקוח צמוד על בתי הספר כדי שיקיימו את המדיניות ובתחום התקציבי המשמעות היא תקצוב לכל פרט בלי קשר למידת נחיצותו. שיטת השוויון הפורמלי האופקית ספגה ביקורת, שכן אם כל התלמידים מקבלים את אותן תשומות, רק החזקים יוצאים נשכרים, שכן הם ידעו להשתמש בהן,[281] לכן החל בשנות השמונים שיח על שוויון בתוצאות, שמשמעותו שוויון אנכי ופיצוי לשכבות החלשות על ידי פעילות חינוכית משלימה.[282]

לעיתים גם עלתה שאלת הכדאיות הכלכלית של מסגרות החינוך.[283] יעילות בחינוך כערך כלכלי מול שוויון בחינוך כערך חברתי. ביעילות הכוונה היא לתכנית שעלויותיה נמוכות ותשואותיה גבוהות.[284] תפיסה זו העלתה שאלות כמו: מועיל למי? איך ניתן למדוד זאת? האם לגיטימי לחשב תפוקות כשעוסקים בחינוך? מחד גיסא, מדינת ישראל הצהירה על שוויון במגילת העצמאות ובחוק החינוך הממלכתי תשי"ג. מאידך גיסא מדינת ישראל היא מדינה דלת אמצעים עם מאזן תשלומים שלילי, לכן אינה יכולה להתעלם מיעילות בחינוך. במקביל, מדינת ישראל לא יכולה לוותר על רמה טכנולוגית גבוהה אם ברצונה לשרוד כלכלית בעולם תחרותי.

א. עלויות הפעלת בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח

בניית בתי הספר המקיפים בסוף שנות הששים, הייתה כרוכה בהשקעת תקציבים גדולים. ההשקעה הכספית הגדולה לכיתה ולתלמיד בבתי הספר המקיפים עוררה ביקורת, שכן עלותם הייתה גבוהה בייחוד, בגלל מגוון המקצועות שבית הספר היה צריך לספק, ובאמצע שנת 1970 תנופת הקמתם

---

[280] רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמוד 133.
[281] קלינברגר (1967) הרהורים על השוויוניות בחינוך, עמ' 257-288.
[282] קולמן (1985). אינטגרציה ושוויון הזדמנויות בישראל, עמ' 875-884.
[283] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 39.
[284] ראו בהרחבה גזיאל (1993). מדיניות החינוך על פרשת דרכים, עמ' 4-5.

נעצרה.[285] משרד החינוך קבע אז סדר עדיפויות, על פיו, יבנו בתי ספר מקיפים חדשים בעירות הפיתוח בלבד,[286] שהפכו בראש ובראשונה מענה לילדי עיירות הפיתוח.

כשישים בתי ספר על-יסודיים, שהיו ברובם בעיירות פיתוח, זכו לטיפול תקציבי מיוחד, על ידי משרד החינוך, הם קבלו תמיכה נוספת להקצבות הרגילות שניתנו לכל בתי הספר העל-יסודיים במסגרת הסדר שכר הלימוד. התקצוב למקיף בעיירת הפיתוח היה גבוה יותר, לפחות ב25%- 30% מהתקציב הרגיל.[287] התמיכה הנוספת הוצדקה בכך, שבתי ספר אלו נמצאו ביישובי פיתוח והיו לרוב מוסדות החינוך העל-יסודיים היחידים ביישוביהם.[288] מה שחייב אותם להציע מגוון רחב של אופציות חינוכיות, לסוגים שונים של תלמידים, גם כשמספר התלמידים הוא קטן.[289]

אך בשל העלות התקציבית נוצר פער בין המטרות החינוכיות החברתיות של בתי הספר המקיפים לבין יישומן. הרצון להעניק מגוון גדול לכל סוגי התלמידים נתקל במציאות של מיעוט יחסי של תלמידים, במיוחד במגמות המקצועיות, עובדה שהעלתה את עלות הלימודים של כל תלמיד.[290] נוסף על כך, בצד ההכנסות, היו לבתי ספר אלה קשיים מיוחדים: קופת הרשות המקומית במרבית עיירות הפיתוח שמשאביהן הכספיים היו מצומצמים, לא יכלה להפריש סכומים נכבדים לכיסוי הפער בין ההוצאות לבין ההכנסות משכר לימוד, כפי שנעשה בישובים גדולים ומבוססים יותר.[291]

לשם השלמת הפער התקציבי, הוקמה בשנת 1968 חברה ציבורית עצמאית שגייסה כספים וריכזה את הטיפול המנהלי בבתי הספר המקיפים השש שנתיים.[292] אולם עדיין, ברבים מבתי הספר המקיפים בערי הפיתוח, נותרו פערים שליליים בין הגרעון המתוכנן לבין הגרעון בפועל. אחת הסיבות הייתה, אכלוס נמוך של תלמידים בכיתות.[293] ולכן ועדת השרים לענייני כלכלה, ביולי 1975, החליטה שתקציב התמיכה בבתי הספר המקיפים באזורי פיתוח, יהיה בידי משרד החינוך והתרבות והתמיכה תינתן בתוספת לשכר הלימוד המדורג, המשולם ביתר המקומות.[294]

בתי ספר מקיפים לדוגמה, ביישובי פיתוח שנתמכו ע"י משרד החינוך וגודל התמיכה לשנת הלימודים תשל"ו:

העיר	שמות בתי הספר	סכום התמיכה במקיפים שבישוב (בשקלים)
דימונה	להמן, אפלמן	2,579,753
באר שבע	מקיף א', ב', ג', ד', ה'	9,304,943 (הסכום הגבוה ביותר)
בית שמש	המקיף הדתי, מקיף עמל	1,331,129
קריית שמונה	דנציגר, המתמיד	2,474,101

[285] למרות תמיכת שר האוצר ספיר ברעיון.
[286] ישיבת הנהלת המשרד מיום 27.12.68. ג"מ, תיק משרד החינוך 102, סעיף ד'.
[287] ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.
[288] אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל, עמוד 1.
[289] בתי ספר אלו השתדלו לקיים רמת שירות גבוהה גם על מנת שיוכלו להתמודד עם פנימיות ומוסדות אחרים המתחרים עימם על תלמידי היישוב.
[290] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 98.
[291] על הטיפול התקציבי המיוחד בקבוצת בתי הספר האלה הופקדה המחלקה למינהל בתי ספר על יסודיים באגף מוסדות, שהייתה מסונפת למינהל החינוך במשרד החינוך והתרבות.
[292] זה לא החזיק כי כשהתעוררו גירעונות, התנהל מאבק מי אמור לכסות אותם: החברה, הרשות, המדינה?
[293] כ' תמוז תשל"ה (2/7/75) בתי ספר מקיפים, עמ' 8-7, ג"מ, גל – 14516/8.
[294] בתי ספר מקיפים, עמ' 9, ג"מ, גל – 14516/8.

עם זאת, האינפלציה במדינת ישראל משנת 1978, שהלכה וגברה והגיעה בשנת 1979, לשיעור תלת ספרתי, יצרה קשיים בניהול הכספי במשק הפרטי והציבורי, ובפרט בתזרים המזומנים.[295] התפתחות זו הייתה משמעותית להמשך יכולת התפקוד של בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח שניזון בעיקר ממשאבי משרד החינוך. שכן בתנאי אינפלציה, לא רק גובה התקבולים, אלא בעיקר עיתוים השפיע על המצב הכספי.

בהשוואה לבתי ספר מקיפים בשאר הארץ, המדינה השקיעה כספים במידה נרחבת יותר, בבתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח, מספר השעות לתלמיד היה גדול ב כ- 35% ממספר השעות שהוקצו לתלמיד במקיפים בערים.[296] במקיפים ביישובי פיתוח, התקצוב היה 2.36 שעות שבועיות לתלמיד, במקיפים במקומות אחרים, התקצוב היה 1.74 שעות שבועיות לתלמיד.[297]

את הפרדוכס שלמרות גודל התקציב והתקנים של כוח אדם שעלו על המקובל ביישובים שאינם מוגדרים כיישובי פיתוח, השירותים החינוכיים היו לקויים. ביטאה עופרה גרינברג: "האם שפיכת כסף מעבר להיבט הפוליטי באה לנקות את המצפון של החברה הישראלית בלי אכפתיות אמיתית לנעשה במקום? השפע אינו מבטיח שירות טוב יותר, לעיתים קרובות כוח האדם אינו מיומן מספיק, התקציבים אינם מנוצלים ביעילות, תוצאות הלוואי של השפע מקזזות אולי את התועלת שבצדו. מבנה השירותים משפיע על דרישת יתר של הקהל, אנשים דורשים כיסוי כספי לפעולות שמצופה שיישאו בהוצאותיהן בעצמם, שנית, פאסיביות של האוכלוסייה".[298] להרעפת התקציבים יש אפוא, גם היבטים שליליים. הם עלולים לייצר חוסר יעילות, שירות לא איכותי ובייחוד יצור תופעה של חוסר יוזמה ופסיביות בעיירות כי ה"כל מגיע". מעבר לכך שלא הייתה ביקורת והתעניינות איזה שימוש נעשה בכסף.

להפניית משאבים ותקציב הייתה גם משמעות חברתית פוליטית, מיכאל חן טוען כי המהפך השלטוני בשנת 1977, הביא תנופה לשני תהליכים[299] שעניינם אוטונומיה ארגונית ואוטונומיה מקצועית שבאו לגשר על פני הפער התרבותי והפער האידיאולוגי. עידוד האוטונומיה, שיקום השכונות, וחיזוק השלטון המקומי היו חלק מעקרונות הממשל החדש,[300] במהפך השני שהתרחש בשנת 1992, למרות שזו הייתה מפלגה אחרת, תהליך זה הגיע לשיאו.

בסעיף זה הובהר כי היה צורך לתקצב את המקיפים בעיירות הפיתוח בתקציב גדול יותר, גם כי גודלן חייב זאת. ההשקעה של המדינה בעיירות הפיתוח הייתה גבוהה באופן יחסי למקיפים בארץ שגם ההשקעה בהם הייתה גבוהה באופן יחסי למדינות העולם.[301]

---

295 שרקנסקי (1984) תקצוב בתנאי אינפלציה תלת ספרתית ישראל

296 אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל, עמוד 34.

297 תוספת זו לא כיסתה את הפער שנוצר בגלל השקעת הרשויות החזקות.

298 גרינברג (1989). הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 88.

299 מבט על תוצאות הבחירות ב77 מראה כי בעיירות הפיתוח יש רוב משמעותי לליכוד בהשוואה למפלגת העבודה, למעט כרמיאל ונצרת עילית ששם הפער קטן,(עדיין עם יתרון למפלגת לליכוד). עיירת הפיתוח היחידה בה היה רוב לעבודה היא מצפה רמון.

300 חן (1999). מנהיגות ומנהל במערכת החינוך, עמוד 306.

301 בהשוואה כללית למדינות הOECD בהוצאה לחינוך לתלמיד לפי דרג החינוך יחסית להוצאה לתלמיד בחינוך העל יסודי 1995: בישראל-137, לעומת ממוצע מדינות OECD- 138. בהשוואה למדינות מפותחות אחרות: אירלנד- 158, ארה"ב- 127, דנמרק – 109, הולנד- 136, יפן- 110, ספרד – 131, צרפת – 183, שוודיה- 109. OECD Education at a Glance 3 (2000).

ב. הדיון על שכר הלימוד כביטוי לתפיסת חינוך לכול

הדיון על שכר לימוד בחינוך העל-יסודי, משקף את הדיון בשאלה האם חינוך תיכון נועד לכולם ולכן על המדינה לשאת בהוצאותיו או שמדובר בפריווילגיה שאינה מחויבת לכלל בני הנוער. בשנת 1965, הוחלט להעניק הנחות בשכר לימוד ללומדים בבתי ספר מקצועיים דו שנתיים, חקלאיים וגם לנכשלים בבחינות הסקר, החל מכיתה ט'. היינו החל משנה זו, ההתחשבות בהישגים הלימודיים כפי שמשתקפים במבחני הסקר היוותה תנאי לקבלת שכל"מ רק לגבי תלמידי בתי ספר עיוניים בכיתות ט' וי'. כל יתר התלמידים נהנו מהנחות שכל"מ ללא התחשבות בהישגים לימודיים, אלא רק לפי מצב כלכלי.[302] תכנית זו הופסקה מסיבות תקציביות ובשלב זה של הדיון, בשנת 1977, רק תלמידי כיתות י' שגרו בישובים מסוימים היו פטורים מתשלום שכר לימוד.[303]

אליעזר שמואלי, מנכ"ל משרד החינוך בין השנים 1976-1987, ביקש בשנת 1977 אשור מוועדת החינוך של הכנסת להעלות את שכר הלימוד בחינוך העל-יסודי. שכן, הפטור יצר עול תקציבי גדול על קופת משרד החינוך, וביטולו היה עלול ליצור אמירה חברתית ממיינת. הבחירה בדיפרנציאציה בשלב ראשון, הייתה חלק מאי הכרעה בשאלה העקרונית, ובחירה בפשרה בהתאם לכל מקום.

תלמידי עיירות הפיתוח הגרים בטווח של עד 10 ק"מ מגבול העימות או מהגבולות, היו פטורים משכר לימוד, וכן היו עיירות נוספות שקבלו פטור. על שלוש עיירות, נצרת עילית, קריית גת וקריית מלאכי, התנהל דיון האם הן צריכות לקבל פטור בשל מצבן. הוצאו מרשימת הפטור האוטומטי אשדוד, טירת הכרמל וקריית ים.[304]

בישיבה בכנסת ביולי 1977, עלתה ביקורת על שיטת הפטורים. חברת הכנסת שרה קטן טענה שהפטור על בסיס יישובי אינו צודק: "הפטור משכר לימוד על פי אזורים גאוגרפיים הוא שגיאה. בית שמש פטורה משכר לימוד אף כי גרים בה אנשים עשירים. האם מגיע להם פרס מפני שהלכו לגור בבית שמש? מי שיכול לשלם, צריך לתת את המקסימום. יש לתת לאותם אנשים שבאמת אין להם".[305] קטן לא ראתה ערך בהכללה ובהעדפה לתלמידי עיירות הפיתוח, משום שהמיון לא צריך להיות גאוגרפי ופטור על פי מקום מגורים יוצר עיוות. לעומתה, יו"ר הוועדה אהרון ידלין, ראה במתן הפטורים משכר לימוד ביטוי לעמדות ולסדרי העדיפויות של המדינה והסביר: "אם השארנו פטור, הרי זה רק באזורי ספר, שהיישוב בהם הוא פונקציה של פיזור אוכלוסייה ולא פונקציה של רמת חיים".[306] לפיו, לפטור מתשלום לישובים מסוימים יש אמירה חברתית.

בשנת 1978 הציע משרד החינוך בראשות המר, לבטל כליל את שכר הלימוד בחינוך העל-יסודי. הצעה זו הייתה כרוכה באובדן הכנסה בסך של 300 מיליון לי', לסכום זה היה צריך למצוא כיסוי. אולם משרד החינוך טען, כי בביטול שכר הלימוד יש כדי לצמצם את הנשירה ממוסדות החינוך העל-יסודיים. משרד האוצר לא קיבל טענה זו מכיוון שמערכת שכר הלימוד המדורג פטרה ממילא את בעלי ההכנסה הנמוכה מתשלום שכר לימוד, כלומר, נשירה מסיבות כלכליות כבר מטופלת במערכת.[307] משרד החינוך הציע לגבות סכום זה באמצעות הביטוח הלאומי ומינה וועדה שתבחן

---

302 על הערכות משרד החינוך לביצוע חוק חינוך חובה לגילאי 15 (כיתות י'), ראו בהרחבה פרוטוקול ועדת החינוך של הכנסת התשיעית, מיום 22.3.78.

303 דוח הוועדה למימון שכר לימוד בחינוך העל יסודי, עמ' 10-11, ג"מ, 18006/11

304 פרוטוקול ועדת הכנסת מה13.7.77 עמוד 9, ג"מ, כ-239/1

305 פרוטוקול ועדת הכנסת מה18.7.77 עמוד 6, ג"מ , כ-239/1

306 פרוטוקול ועדת הכנסת מה18.7.77 עמוד 7, ג"מ, כ-239/1

307 תזכיר של משרד האוצר מ1.3.78 ג"מ, גל-8443/7

את ההצעה,[308] אך הועדה המשותפת למשרד האוצר והמוסד לביטוח לאומי, דחתה את הצעת משרד החינוך. באותה שנה הוגש לשר החינוך זבולון המר, דוח נוסף לבחינת מימון שכר הלימוד בחינוך העל-יסודי, הדוח חיזק את ההחלטה בדבר פטור קולקטיבי בשל חוק חינוך חינם בכיתות י' ומדיניות פיזור האוכלוסייה, קרי פטור לתושבי עיירות הפיתוח.[309] הוחלט שכהוראת שעה לתקופה של עד שנתיים בלבד יגבה היטל חינוך על-יסודי באמצעות הביטוח הלאומי, בהמשך לכך בתוך התקופה האמורה יבדקו הדרכים והאמצעים למימון החינוך העל-יסודי במלואו.[310]

במרץ 1978 חוקקה הכנסת חוק שהביא שר החינוך והתרבות זבולון המר המבטל את תשלום שכר הלימוד בחינוך העל-יסודי, והקובע כי הציבור כולו בתשלומים זעירים שייגבו על ידי הביטוח הלאומי, יישא בנטל שבו נשאו עד כה הורי התלמידים לבדם. החוק החדש שנוסח כתיקון לחוק לימוד חובה,[311] במידה מסוימת היה שלב נוסף במהפכה בתחום החינוך בישראל שהכילה את חוק חינוך חובה משנת 1949,[312] חוק החינוך הממלכתי משנת 1953,[313] והרפורמה של שנת 1968.[314]

החוק החדש העניק זכות לחינוך חינם לא רק למי שחלה עליו חובת לימוד אלא גם לגילאי 16-17, שעליהם אין חובת לימוד. בפרסום של משרד החינוך על החוק הובהר הקשר בין יעדים חברתיים לאומיים ובין ביטול שכר הלימוד: "עד אמצע המאה היו החינוך התיכוני המלא ותעודת הבגרות מעין מותרות שנתייחדו לבני המעמד הבינוני והגבוה. עם קבלת החוק של תשל"ח העניקה הכנסת לממשלה את ברכת הדרך עם צרוף כחובה את כיתות י'. שכבות מצוקה וילדים וילדות למשפחות אשר בהן אין רוצים או אין יכולים להתיר לילדים ללמוד, הידיעה שהן פטורות משכר לימוד עשויה לשמש למשפחות אלו תמריץ לשנות את עמדתן כלפי הלימודים התיכוניים, כאשר יסיימו הנערים והנערות את כיתות י', וימצאו עצמם במרחק של שנתיים בלבד מסיום כיתה יב' יגבר אצלם הרצון להמשיך בלימודים".[315] המחוקק ראה קשר ישיר בין פטור משכר לימוד למוטיבציה לימודית וצמצום פערים. בנאומו בכנסת ביולי 1978, הודה שר החינוך זבולון המר, לראשי עיירות הפיתוח וארגון יוצאי צפון אפריקה, אשר עזרו לקידום ולמימוש החוק.[316]

עם זאת, אלבויים דרור הצביעה על בעייתיות במגמה החברתית של החוק. לפיה, ההחלטה שהתקבלה על ביטול גורף של שכר הלימוד בתיכון, סתרה את מתן העדיפות לעיירות הפיתוח. ההחלטה על חוק לימוד חינם בבתי הספר העל-יסודיים, השאירה את הפערים על כנם.[317] שכן, מפטור זה נהנים כולם ולא רק ערי הפיתוח.

באוגוסט 1986, בדיון בוועדת השרים לצמצום במנגנון הציבורי, עלתה הצעה להחזיר שכר לימוד מדורג בתיכון. אולם הוועדה התנגדה להפעלת שכר לימוד מדורג מכיוון שהיא עלולה לגרום לכך שחלק מ10.000 תלמידים שנקלטו מעבר לגידול הטבעי, בגין הפעלת חוק לימוד חובה, ינשרו. החשש

---

308 בוועדה השתתפו נציגי משרד האוצר, משרד החינוך והביטוח הלאומי.
309 דוח הועדה לבחינת מימון שכר לימוד בחינוך העל יסודי. תשל"ח, עמוד 4, ג"מ, גל-8443/7.
310 החלטת ממשלה 454 ד' באדר ב 13.3.78 ג"מ, גל 14510/9.
311 תיקון מס' 11.
312 חוק חינוך חובה משנת תש"ט, העניק חינוך חינם מגיל חמש עד ארבע עשרה, נחקק על ידי השר שזר.
313 חוק החינוך הממלכתי משנת תשי"ג ביטל את הזרמים השונים במערכת החינוך והנהיג חינוך ממלכתי בעל שני גוונים כללי ודתי, נחקק על ידי השר דינור.
314 חוק הרפורמה משנת תשכ"ח כלל את השנה התשיעית במסגרת חינוך החובה. נחקק על ידי השר ארן.
315 "חינוך תיכון בלא שכר לימוד" מרכז ההסברה ושירות הפרסומים, 1978.
316 נאום השר המר בכנסת מיום 27.3.78. ג"מ, גל-106-4-10/7.
317 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 99.

היה שמספר התלמידים הנושרים עלול לגדול וזו עתודה מסוכנת של עבריינות נוער ועזובה.[318] הצעה זו לא התקבלה אפוא והפטור הכללי המשיך.

אסכם כי בשנת 1978, החליטה הממשלה להעלות את גיל חובת החינוך בשנה אחת עד גיל 16,[319] ולבטל את חובת תשלום שכר הלימוד בחינוך העל-יסודי. ואומנם בין השנים 1980-1985, השנים בהן ההחלטה החלה לתת את אותותיה, עלה שעור תלמידי כיתות יב' מ 60% ל72%. שיעור הזכאים לבגרות עלה מ21% ל34%. נתון זה מראה כי כפי הנראה הייתה השפעה להחלטה זו בעיקר כשהגידול התייחס לתלמידים בני השכבות החברתיות החלשות. למרות שלרובם היה פטור משכר לימוד גם קודם, החוק יצר נורמה של ציפייה מהם להמשיך ללמוד כי כולם ממשיכים ללמוד בתיכון, בלי לבקש זאת כפריווילגיה.

ג. שינוי שיטת תקצוב

קביעת התמיכה המיוחדת לבתי הספר המקיפים המוחזקים נעשתה עד 1978, תוך מו"מ עם הנהלות בתי הספר. בתי הספר הגישו הצעת תקציב ומערכת שעות חזויה שהתבססה על חלוקה משוערת של התלמידים לקבוצות וכיתות. התמיכות נקבעו בדרך כלל כפשרה בין הצעות תקציב אלה, לבין התכנון התקציבי של המשרד. הסדר זה גרר זחילה מתמדת כלפי מעלה של העלות הריאלית לתלמיד בבתי הספר. לאחר סיום שנת הלימודים עם הגשת דוחות הביצוע, התקיימו דיונים תקציביים ומו"מ על כיסוי הגירעונות שהתהוו למרות התמיכה שניתנה מעבר לשכל"מ.[320]

נקודה בעייתית נוספת בשיטת קביעת התקן הייתה שבזמן אילוצי תקציב, בתי ספר ובעלויות נטו להגדיל את מספר הכיתות, עקב הצמדת תגמולים שונים לניהול בית הספר ולגמולי הבגרויות ביחס ישיר למספר הכיתות, מה שיצר חוסר יעילות ואף בזבוז.

עקב אי שביעות רצון כללית משיטת תקצוב זו, הן מצד משרד החינוך והן מצד בתי הספר, הוקמה בשנת 1978, ועדה שבחנה שיטות תקצוב אלטרנטיביות. הוועדה החליטה על שינוי בהקצאת המשאבים לבית הספר המקיף בעיירות הפיתוח ופותח עקרון מחושב של תקן לתלמיד, שסייע במידה מסוימת להימנעות ממיקוח.[321]

המעבר לקראת תקצוב בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח, על פי מנת שעות הוראה לתלמיד בטאה בתוכה דיפרנציאציה בין כיתות שונות ומסלולי לימוד שונים. ניתנה לגיטימיות להבנה כי מנת השעות ההוראה וההדרכה לתלמיד במקיף בעיירת הפיתוח הניתנת על פי תכנית הלימודים שונה מתלמיד ממוצע במערכת הארצית מכיוון שבית הספר המקיף בעיירות הפיתוח למרות ממדיו, שלא תמיד היו גדולים, צריך לתת מגוון מגמות כמו מערכת חינוך בעיר שלמה.

בד בבד חלו שינויים בתקצוב כלל בתי הספר העל-יסודיים. במקום שכר לימוד אחיד, הונהג שכר לימוד המביא בחשבון את רמת השירות, את הרכב הלימודים לפי מגמות, ואת הרכב צוות המורים. כתוצאה משינויים אלה הצטמצמה במידה ניכרת התמיכה המיוחדת למקיפים בעיירות. שיטה זו יצרה התייעלות מסוימת בתקצוב המערכת, אשר התפצלה בגלל ריבוי מקורות תקצוב לצרכים

---

318 ב-17.8.86 ג"מ, ג- 13/15444.

319 זאת לאחר שבשנת 1968 הוחלט על הוספת שנה אחת, את כיתה ט'

320 אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל, עמוד 2.

321 אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל, עמוד 3

שונים,[322] תוך ראית התלמיד כיחידת תקצוב בסיסית,[323] יתרונותיה הנוספים היו: הגמשת התקן תוך הגברת האוטונומיה של מנהל בית הספר, מיתון ההבדלים בשעורי תקן לתלמיד בין בתי הספר ויצירת תמריץ לחיסכון בניצול שעות התקן.

עם הפעלת השיטה החל משנת 1981, הוגברה במידה רבה עצמאותו של מנהל בית הספר בארגון הלימודים, צומצם במידה רבה המו"מ באישור התקנים ונוצרה אפשרות לחישוב עצמי של התקן על ידי המנהל, מה שאפשר לו בקלות רבה יותר להתארגן לפתיחת שנת הלימודים. עם זאת מערך ההוראה במקיפים שכלל מסלולים עיוניים ומקצועיים, וריבוי המגמות, יצר סרבול בקביעת התקן, אישורו ותקצובו על ידי משרד החינוך. הדבר הקשה על האוטונומיה של המקיפים וזאת בנוסף לעובדה שחטיבת הביניים נוהלה בתחשיבים אחרים. מציאות זו גרמה לכך שמנהלים עסקו רבות במנהלה והיו צריכים כישורים ייחודיים לעניין.[324]

ביטוייה הממשיים של מגמת האוטונומיה בקביעת התקן של בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח השתלבו בסוף שנות השמונים עם שורת תחומים נוספים בהתנהלות הפדגוגית של בית הספר כמו: קביעת מקצועות הלימוד ורמתו של כל מקצוע שילמד, קביעת הכיתות בהם ילמד כל מקצוע, קביעת מועדי ההבחנות בהם יבחנו התלמידים והכרה בציונים השנתיים של בית הספר.

ההקצבות הרגילות של משרד החינוך והתרבות, במסגרת הסדר שכר הלימוד ותמיכה דיפרנציאלית לחינוך מקצועי, כיסו רק 63% של ההוצאה למעשה. התמיכה המיוחדת לבתי הספר המוחזקים האלה הגיעה לכ 19% של ההוצאה. עוד כ 2% של ההוצאה כוסו על ידי הכנסות ממקורות שונים. בסופו של דבר נותר גרעון של כ 180 מיליון ל"י שהם 16% של ההוצאות למעשה שלא כוסו על ידי מקור כל שהוא במשרד החינוך והתרבות. גודלה התקציבי של מערכת זו וההיקף הניכר של ההוצאה הנוספת מעבר לתקצוב המקובל, הצדיקו בדיקה מחודשת של התהליך. אך בפועל מה שקרה הוא צמצום המסלול המקצועי.[325]

בתהליך זה ניתן לזהות מעבר במערכת החינוך בכללותה מהבטחת התשומות למערכת: תקציבים, כוח אדם, וכו' לצורך בייעול הקצאתן של התשומות,[326] לקראת בחינת התפוקות והשפעותיהן על היעדים הרצויים כמו: שעורי נשירה, מימדי אינטגרציה והישגים לימודיים. מציאות זו הצריכה מתן אוטונומיה גדולה יותר לבתי הספר כדי להתאים את הצרכים המקומיים ולממש את היעדים.

8. הקשר בין מדיניות החינוך ובין הגשמתה

בתמונה כוללת, ההכרעות שהתקבלו הושפעו מסדרות של גורמים סביבתיים וחברתיים שתרמו לעיצוב מערכת החינוך, מדובר בתהליכים מערכתיים שיש בהם מחוללים רבים הדוחפים לשינוי.[327] לאור הגורמים השונים בקביעת המדיניות אראה מה היחס בינה ובין היישום וההגשמה שלה בפועל. לרפורמות היו תוצאות רבות, השונות בחלקן מאלו שהתכוונו אליהן, או אף מאכזבות בהשוואה למאמצים שהושקעו. מה מנע יישום שינויים ושיפורים מערכתיים מקיפים?[328] לדעת אייזנשטדט,

---

322 בנוסף חושב גם המקדם גודל המפצה בתי ספר קטנים ותוספת שעות לבתי ספר דתיים בגין לימודי קודש.
323 אגוזי (1981). מערכת תקצוב ממוחשבת לבתי ספר מקיפים מוחזקים.
324 גלי (1983). ההתנהגות האדמיניסטרטיבית של מנהלי בתי הספר העל יסודיים, עמ' 305-283.
325 אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל, עמוד 7.
326 רשף (1987). האוטונומיה של בית הספר- עידן חדש בחינוך הממלכתי
327 וולנסקי (2014). היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה, עמ' 44-89.
328 שושני (2006). התכנית הלאומית לחינוך: ארוכה הדרך ליישום, עמ' 365-372.

המטרות לא תמיד הושגו, לא רק בשל ליקויים בביצוע אלא כיוון שהמערכת קיימה יחסי גומלין גם עם מערכות אחרות והושפעה מהן.[329]

במסמך צוות התכנון למערכת החינוך בשנות השמונים כתב פלד: "בהעדר הכוונה והשראה מבחוץ אין למערכת החינוך ברירה, אלא לפעול מכוחה היא ולפי שיקול דעתה".[330] זו גם אבחנתה של אלבוים- דרור: "המערכת הפוליטית לא גיבשה מדיניות הניתנת לתרגום ליעדים חינוכיים שלאורם תעוצב מדיניות החינוך".[331] במידה רבה, המערכת הייתה צריכה להתמודד עם העדר מטרות אופרטיביות שידעו לתרגם את החזון לכדי ביצוע. גם כאשר כבר נקבעה מדיניות אופרטיבית, היה פער בין המדיניות לבין ביצועה וזאת מכמה סיבות:

- ליקויים בחקיקה, לא נקבעו קריטריונים לחלוקה בין המדינה לרשות המקומית.
- הרצון להשיג מטרות שונות, שלעיתים הן היו צולבות, לא אפשר הצלחה.[332]
- פערי גישות בין מי שחוקק וקבע, לבין מי שאמור לבצע את המדיניות.
- מנגנוני פיקוח לקויים, וזרועות ביצוע רבות שהקשו על הביצוע.

להערכתי הפער נוצר ברוב המקרים בגלל פער ידע מקצועי, בין המנגנון שקיבל את ההחלטות, לניסיון שהיה לאנשים בשטח. נוסף לכך המציאות החברתית והפוליטית בארץ שהייתה דינמית ויצרה מודל תוספתי, או בלשונה של אלבוים -דרור, טלאי על גבי טלאי.[333] אסטרטגיה זו הביאה להצטברות החלטות תוספתיות, שגרמו בסופו של דבר לסחף במדיניות החינוך שנקבעה מראש.[334] בהחלת הדגם הסטנדרטי של בית ספר המקיף האחיד לכל עיירות הפיתוח מבלי להתאימו לקהילות המקומיות, מיוצגת תפיסה הרואה בסביבה גורם שיש להשתלט עליו, לנצחו או להתאים את החברה אליו, אך לא בהכרח לעצבו מחדש. הפער בין המדיניות שנקבעה עבור עיירות הפיתוח ובין ביצועה הוא תוצר של סיבות נוספות:

- הקמתן של עיירות פיתוח רבות נעשתה תוך העדר מדיניות מכוונת לגבי דמותן וצביונן החברתי, כשהמטרות שהכתיבו היו פיזור אוכלוסין והשלמת רצף התיישבותי. אלה השליכו גם על בית הספר המקיף, שכן, לא היה מספיק ברור מי אוכלוסיית היעד שלו.
- התדמית של בית ספר עם מעבדות משוכללות וחדשניות יצרה דימוי של יוקרה, היבט זה של תוספת יוקרה לעיירה, הקהה דיון ביעדיו ובמטרותיו של בית הספר המקיף.
- סיבה מרכזית לפער היא העובדה שמקבלי ההחלטות המשיכו לראות במורים, במיוחד בעיירות "מיישמים" ו"מבצעים" של הרפורמות, זאת, למרות הידע המחקרי הרב בדבר חשיבות השליטה של מורים, על תהליכי השינוי כדי להגביר את סיכויי השינוי להצליח.[335]
- החתירה לנוכחות משותפת של כל מגוון התלמידים בבניין אחד, ללא הכשרת הקרקע לקליטת העקרונות החינוכיים, הכשרת צוות ותכניות לימודים, פגמה בהשגת המטרות.

---

329 אייזנשטדט (1963). גישת הסוציולוגיה למעשה בחינוך.
330 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה- 80.
331 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 38.
332 שמידע, שרצר (1991). בין שוויון למצוינות בשנות ה 80, עמ' 23-39.
333 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 30.
334 אייזנשטדט (1985). החברה הישראלית- מקורותיה, מבניה המוסדיים והתמורות שעברו עליה, עמוד 231.
335 אריאב (2006). ועדת דוברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות, עמ' 152-165.

- הערים הגדולות והבינוניות הביעו הסתייגות וחשש מאימוץ ה"רפורמה" והשלכותיה. לעומת עיירות הפיתוח שהיו נוחות לקליטה של התנסות חינוכית, מפאת ריחוקן, העדר מודעות מספקת לתנאים החברתיים הנלווים וקבלת מוסד חינוכי הנבנה מכספי תרומות ללא חובת הרשות לשאת בנטל הוצאות הבנייה. כל אלו הקלו על קליטת המקיף בעיירת הפיתוח ללא דיון מעמיק במטרותיו ובמידת התאמתו לצרכי העיירה. בנוסף לכך בית הספר המקיף היה האופציה הלימודית העל-יסודית היחידה, כך שממילא ירד הצורך בדיון.
- היו פערים בין רמת שאיפות גבוהות ומשאבים מוגבלים. בישראל בולטת מדיניות חינוך שאפתנית המעניקה חינוך חינם ושירותים שונים, על אף המשאבים המוגבלים בתקציב, בכוח אדם ובתשתית. הפערים שנוצרו בין השאיפות להישגים, יצרו מתח ותסכול.[336]

העובדה שמשרד החינוך היה ערוך להנהגת השינויים של הסבת בתי ספר תיכון חד נתיביים לבתי ספר מקיפים והצמדת חטיבות ביניים אליהם, עוד לפני החלטת הכנסת, הצביעה על נחישותו של השר ארן לשנות את המבנה של מערכת החינוך, ועל כך שצפה מראש את המלצות וועדת רימלט ואת החלטת הכנסת.[337] ובעיקר שהיו לו את המשאבים והכלים הארגוניים להוביל את המהלך. הפער היה ביכולת להגיע לרזולוציות הנמוכות, ששם בעצם היה אמור להתרחש השינוי האמיתי.

נראה כי הפער נבנה מכך שבנוסף לכל הדברים שנאמרו עד כה, הלקוח שהוא המורים, המנהלים והתלמידים, שעבורו נקבעה המדיניות, לא היה חלק מזירת הדיון, היוזמה, ההחלטה או הביצוע. כך שבאופן פרדוכסלי הוא היה גורם דומיננטי בהשפעה על יישום המדיניות, דווקא כי לא נלקח בחשבון ולא הייתה ציפייה ממנו. נוכחות המורים והתלמידים במקום, צרכיהם וההבנה שלהם את המציאות במידה רבה היו משמעותיים מאוד בעיצוב המציאות.

סיכום - כיצד נקבעת הזיקה בין המדיניות החינוכית ליישומה

יעקוב שריד, שהיה מנכ"ל משרד החינוך בין השנים 1967-1970, הסביר כי "חינוך זה לא ענין של תיכף ומיד, זה ענין הנמשך עשרות בשנים ובכל שלב ושלב אתה צריך להתמודד עם בעיות סבוכות, ובכל פעם אתה צריך לדעת למה אתה מכוון, מה העיקר".[338] ואכן מדיניות החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח הייתה מושפעת מגורמים שונים, והשתנתה בהתאם לתפיסות הפוליטיות והחברתיות של המנהיגות. הרפורמות והשנויים אותם עברו המקיפים בעיירות הפיתוח שיקפו במידה רבה את התהליכים אותם עברה החברה הישראלית.

ניתן לראות את מטרת הרפורמה אותה הוביל זלמן ארן כיצירת שוויון הזדמנויות לקבלת חינוך על-יסודי לכלל התלמידים, בפרט לאלו מעיירות הפיתוח. המושג שוויון שינה את משמעותו בתקופת ארן משוויון כולל ופורמלי לשוויון הזדמנות ליהנות מתכנית המותאמת לכישורים של כל תלמיד, תוך התאמה של המסגרות החינוכיות,[339] מתן הזדמנות שווה כזו, היא הצעת שוויון ממשי, בעקבותיו הופך החינוך מכשיר למוביליות חברתית.

---

[336] אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 109.
[337] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 99.
[338] כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה 16.12.63. עמוד 43, ג"מ, גל- 5284/1.
[339] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 52.

הקמת המקיפים בעיירת הפיתוח, שיקפה את הרצון להכיל במוסד אחד את כל התלמידים, להאריך את משך שהותם במערכת החינוך ולאפשר חשיפה לחינוך המקצועי. עם זאת, הרפורמה לא התקדמה בקצב ובאופן שתוכנן, למרות התמיכה הממשלתית לה זכתה.

המהפך בשנת 1977 סימן שינוי כיוון, באופן רשמי שר החינוך החדש זבולון המר, היה מחויב לרפורמה, אך באופן מעשי איפשר גם צורות חינוך אחרות. בשלושים למותו של המר ספד לו אהרון ידלין: "הישגיו הבולטים של המר היו הרחבת החינוך חינם לכל הכיתות בחינוך העל-יסודי, העלאה ניכרת של שכר המורים, מתוך הכרה שהמורה הוא גיבור העלילה של החינוך ומתן גושפנקא לממלכתיות החינוך".[340] המר שהחשש ממנו היה שמרנותו, איפשר פתיחות ונתן למילה ממלכתיות משמעות רחבה יותר. בהוספת שנת לימודי חובה ובטול שכר הלימוד בתיכון הוא קידם את יעדי הרפורמה למרות שלא הצהיר כי זו מטרתו. למרות שהלימודים בתיכון בעיירת הפיתוח היו בחינם גם קודם, חוק זה השפיע על ההישארות בבית ספר שכן, הנורמה הייתה להמשיך את הלימודים בתיכון. בסוף שנות השמונים, משך הלמידה בעיירות הפיתוח הגיע כמעט עד לזה המקובל במרכז הארץ 10.7 שנים לעומת 11.

בשנות השמונים החל תהליך של יציאה מהתקופה האידיאולוגית של בניין האומה, עיצוב חברה, ומלחמה על הקיום ומעבר למציאות שבה הפרט, זכויותיו ובחירתו החופשית הם מעל ערכי הכלל. במסגרת זו חתרה המערכת החינוכית לאיזון בין זכויות הפרט לבין מחויבויות לכלל, בחברה שבה ההסכמיות המרבית פינתה מקומה לקיטוב אידיאולוגי, דתי חברתי ולאומי.[341] תהליך זה הביא את הרפורמה אותה הוביל שר החינוך אמנון רובינשטיין.

שר החינוך ארן היה בעל מעמד ונחוש, והצליח לקדם את המדיניות שרצה בעיירות הפיתוח, בנוסף, במשך 13 שנים משנת 1977 עד שנת 1990, כיהנו בראשות משרד החינוך בסך הכול שני שרים[342] ושלושה מנכ"לים, והיציבות אפשרה קביעה של מדיניות בחינוך בכלל ובעיירות הפיתוח בפרט. מרבית קובעי המדיניות לא הכירו את אוכלוסיית התלמידים שלמדה במקיפים בעיירות הפיתוח, ולעיתים ההחלטות לא ענו לצרכים בעיירה.

עובדה שבלטה לאורך כל הדרך היא שמשרד החינוך הקים מספר ועדות מרכזיות שניסו לתקן עיוותים או לדון בקשיים במערכת החינוך כמו וועדת וולנסקי, ועדת שילד, וועדת בן פרץ, וועדת גפני ועוד. בכל הוועדות החשובות האלו לא השתתפו נציגי עיירות הפיתוח וההחלטות שם לא נגעו באופן ישיר בקשיים ובאתגרים של תלמידי עיירות הפיתוח. זה לא מנע מוועדות החינוך בכנסת לדון בישיבות רבות על קשיים מסוגים שונים שהתעוררו בעיירות הפיתוח, תמיד זה היה ברגע של משבר, והוועדה ניסתה לכבות שריפה, בשום שלב לא היה מדובר בתהליך עומק כמו בוועדות.

אחת התובנות מהפרק היא שבתחילת הדרך נקבעו החלטות כמו פיזור אוכלוסין או הקמת מקיפים, וכשהתעוררו קשיים בביצוע, נעשו תמיד תיקונים קלים שנבנו כפיגומים על המבנה, כמו העדפה

---

[340] אהרון ידלין, שבט תשנ"ח. על סדר היום" זבולון המר 30 למותו, ירושלים, משרד החינוך.
[341] פלד אלעד, הנחיות לכותבים לספר היובל על החינוך בישראל. 12.11.95.
[342] בעשור החמישי היו 10 שרי חינוך.

מתקנת, תמריצים ועוד. מרבית הדברים המשיכו בכוח הרוטינה, גם כשהרעיון לא עבד באופן מיטבי, לא היה ניסיון בשנים אלו לעשות שינוי ממעלה גבוהה.

עוד תובנה קשורה לרשות המקומית. מכיוון שהחינוך העל-יסודי הוא בבעלות הרשות המקומית, בעיירות הפיתוח לכוחו הפוליטי ולתפיסתו החברתית של ראש הרשות היה משקל רב. היו לכך שתי סיבות מרכזיות: לרוב מדובר היה בתיכון אחד שהיה מרכזי ביישוב, שעליו שם ראש הרשות את יהבו וידע שעל כך יישפט על ידי הציבור. וגם מהסיבה שבשנות השבעים הייתה צמיחה גדולה של המנהיגות המקומית ובני עיירות הפיתוח שתפסו את עמדות השלטון כחלק מההתנערות משלטון מפא"י, ניהלו מערכת יחסים מורכבת מול השלטון המרכזי, לעיתים הפגנת כוח, ולעיתים בקשת סיוע, כשלשני הצדדים היה ברור שישנה תלות הדדית.

הסתבר כי מדיניות החינוך מורכבת מפרטים שונים הנוגעים לשאלת חינוך לכול, למדיניות בנושא יחס לשוויון, תקציב, שכר לימוד ועוד, התמונה השלמה המצטיירת כאן היא תמונה של גישות בנושאים שונים, שבמהלך ההתהוות שלהם התאימו עצמם לאילוצים כמו שינויים פוליטיים, קשיים כלכליים ועוד. המדיניות בנושא ההתיישבות בהחלטה על הקמת ערי הפיתוח, ויותר מאוחר ההחלטות על הקמת ישובים ליד עיירות הפיתוח, הקמת מפעלי תעשייה בעיירות ועוד, הגם שהן החלטות יישוביות ולא נוגעות לנושא חינוך, השפיעו מאוד על החינוך במקיפים בעיירה. נראה כי בכל דיון בנושא חינוכי כמו החלטות על העדפה לעיירת פיתוח, ישנה משמעות חברתית פוליטית שאינה מנותקת מהדיון בנושאים אחרים.

על פניו נראה כי לממשלה ולמשרד החינוך היה את הכוח להשפיע ע"י חקיקת חוקים וקביעת סדרי עדיפויות. עיכוב הפעלת הרפורמה מראה כי למרות הריכוזיות, לקבוצות כוח אחרות כמו: ארגוני מורים, ראשי רשויות, הורים, קבוצות פוליטיות ובייחוד המורים והתלמידים בעיירות, שלרב לא היו שותפים באופן פעיל השפיעו בל יישום המדיניות בעצם אי מעורבותם. הבחירה של הממשלה להתערב בביצוע כשהדברים לא התממשו בדיוק על פי התכנון, על ידי תמריצים מעידה כי בסופו של יום, מי שהכריע את יישום המדיניות, הוא מי שהמשאבים מצויים בידו. בפועל, אידיאולוגיה ומשאבים היו שלובים,[343] לעיתים המשאב היה הכוח הפוליטי של ראש הרשות בעיירת הפיתוח.

פרק שני – בית הספר המקיף בעיירות הפיתוח

ישנן מספר גישות המתייחסות לתפקיד בית הספר התיכון וליכולותיו. על פי גישה אחת, למשל זו של בוולס, לבית הספר אין אפשרות להשפיע על שינויים חברתיים ועל שוויון הזדמנויות, מפני ששינויים מסוג זה תלויים בשינוי סביבתי כולל שבית הספר התיכון הוא רק אחד ממרכיביו.[1] גישה אחרת של חלק ממעצבי החינוך מתייחסת לבית הספר ככלי לעיצוב זהות, למוביליות חברתית

[343] יוגב (2007). אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות החינוך בישראל.
[1] Bowels (2005). unequal Chances: Family Background and Economic Success.

וליישום תפיסות חברתיות. על המקיף בעיירת הפיתוח הושתו ציפיות רבות ביחס ליכולת שלו לעצב את החברה.

בפרק זה אבדוק את הרקע שהביא להקמת המקיף בארץ ובעיירות הפיתוח, במבט משווה להתפתחות המקיפים במקומות אחרים בעולם. אבחן את התפתחות בית הספר המקיף בעיירות הפיתוח, אבדוק את השפעת גודל המקיף, המבנה הפיזי ומשמעות מיקומו של בית הספר בעיירת הפיתוח המרוחקת מהמרכז. אבחן את האתגרים הייחודיים שנצבו בפניו, ואדגים את דרכי ההתמודדות איתן. לאור כל אלה, אנתח את הדילמות שהתעוררו בעקבות הקמת בית ספר מקיף בעיירה ואעמוד על הפתרונות השונים שנמצאו להן. חקר בית הספר המקיף יהיה לפי הגישה האקולוגית שפותחה על ידי חוקר תולדות החינוך Cremin,[2] שדוגלת בניתוח המוסד החינוכי בהקשר לקונפיגורציות חינוכיות וחברתיות[3] ויחסי הגומלין בתוכו ועם סביבתו, ולא כמושא מחקר העומד בודד.[4] שכן, בית הספר הוא בבואה של המציאות החברתית.

1. הקמת בתי הספר המקיפים כשלב בהתפתחות החינוך העל-יסודי

במרבית מדינות המערב, התיכון ייצג את ההפרדה בין המעמדות החברתיים. רוב הילדים למדו בבית הספר היסודי ומעוט האוכלוסייה הגיע לבית הספר התיכון. עד סוף המאה ה19, התפיסה הייתה שחינוך תיכוני מיועד לקבוצות חברתיות מסוימות בלבד, ותפקידו להכשיר את המיועדים לתפוס עמדות מנהיגות במדינה, בצבא בכלכלה ובתרבות.[5] היטיב לבטא זאת פילוסוף התרבות האמריקאי צ׳ארלס טיילור, בסוף המאה ה-19: ״אנשים אינם צריכים לגווע ברעב, אבל אין זה מחובתה של הקופה הציבורית להאכיל אותם מרק יונים ורפרפת שזיפים. המפתח לידע הונח בידיהם על ידי בית הספר היסודי הציבורי, אם יש להם שאיפה או יכולת להגיע להישגים גדולים יותר, עליהם לפלס את דרכם כלפי מעלה בכוחות עצמם״.[6] למרות שהתיכון כמוסד סלקטיבי בחר את תלמידיו על פי כישרונותיהם בלבד, שכר הלימוד בו היה גבוה, כך שמלכתחילה לא רק כישרונות הכתיבו את הקבלה אליו. התוצאה הייתה שהסלקציה כמעט חפפה את הסלקציה המעמדית כלכלית.

א. התפתחות התיכון והגישות ביחס אליו

בתחילת המאה העשרים, התחולל רנסנס חברתי פוליטי שדגל בזכות לגיטימית של בני נוער ללמוד מגיל 14-18 ולא לצאת לעבודה מוקדם, כפי שהם נהגו לעשות בשנות הארבעים והחמישים. הרעיון המרכזי שנבע מההשקפה הזו, היה לפתוח את בית הספר לכל מי שרוצה ללמוד, בעיקר לתלמידים יוצאי שכבות חברתיות שבעבר לא עברו את סף בית הספר העל-יסודי.[7] אחרי שנות השישים המגמה הייתה לפתוח את בתי הספר ליותר תלמידים, למשך תקופת זמן ארוכה יותר ולהוביל אותם למרחק

---

2 Cremin. (1976). public education.

3 גישת הקונפיגורציה מגדירה ארגון כאוסף מקבצים של מגוון תכונות סביבתיות, ארגוניות ואסטרטגיות הנבחנות בו-זמנית ובהקשר מסוים. אוסף תכונות אלה מגדיר את תצורת הארגון. על פי גישה זו, על ניתוח ארגונים להתבצע דרך בחינת החוקיות שלפיה מרכיבי הארגון השונים מתקשרים ומשלימים זה את זה.

4 ענבר (1987). על מנהיגות ומנהל ומה שביניהם, עמ׳ 351-357.

5 כיצד מתבטאים תהליכים אלו במדינות אחרות: ספרטה, איטליה, סין וכיצד בתקופת בית ראשון ראו אצל ריגר. אליעזר (1940, ת״ש). החינוך העברי בארץ ישראל, עמ׳ 28-43.

6 Taylor (1894). How Far Should a State Undertake to Educate.

7 אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 8.

רב יותר.[8] כמובן ששינוי תפיסתי זה יצר קשיים בתחומים שונים: קשיים חברתיים, התנגדות של הורים, צורך בהקמת מבנים מתאימים ובהכשרת צוות הוראה זמין ומתאים לכך ועוד'. בהדרגה הסתגל בית הספר התיכון לאוכלוסייתו החדשה ושינה את מגמותיו ומבנהו.[9]

מאז תחילת המאה העשרים, חלו שינויים במבנהו ובמהותו של בית הספר העל-יסודי, ניתן להסביר שינויים אלו בתמורות שחלו בגישה למי מיועד החינוך התיכון ומי ראוי לזכות בו?[10] השינוי בא בעקבות התפיסה שלא ראתה בבית הספר מוסד שעיקר תפקידו הוא להכשיר למקצועות מסוימים, אלא, הועידה לו יעדים נוספים: להבטיח לכל בני הנוער שוויון הזדמנות חינוכית, לטפח תרבות ואזרחות משותפת לכלל ילדי החברה ולאפשר לכולם השכלה כללית.

הגורמים שהובילו לתפיסה הזו, היו התפשטות האידיאולוגיה הדמוקרטית שמטבעה התנגדה לאפליה חברתית. כמו כן, עם התבססות המשטר הדמוקרטי - משהוענקה זכות הבחירה גם לשכבות חברתיות שעד אז נמנע מהן להשתתף בפועל בהכרעות המדיניות או הכלכליות, צריך היה להכשיר את אותם אזרחים להתמודדות עם הליכי בחירות. סיבה נוספת הייתה הגידול בשעות הפנאי- כשהמוני העירוניים שהפכו להיות מעמד הביניים, הם זכו להיות בעלי זמן חופשי,[11] ומכך נבעה בין היתר היווצרות שכבת גיל חדשה- גיל ההתבגרות שנתפס כבעל מעמד, מאפיינים וצרכים בפני עצמו. בשונה מהדורות הקודמים שבהם התרחש מעבר מילד לבוגר תוך הצטרפות לשוק העבודה. היווצרות גיל הביניים בשל המהפכה התעשייתית וגורמים נוספים יצרו שכבת גיל שבין הילד הלומד לבוגר העובד ומתוך כך זקוק גם לחינוך משלו.

בארץ, הקמת התיכון הייתה במקביל למעבר מתפיסת בני הנוער כנושאי נטל ההתיישבות והעלייה, לתפיסתם כילדים מתבגרים השייכים לעולם המשפחה ובית הספר.[12] המחלקה לחינוך תיכון הוקמה במשרד החינוך בשנת 1953. היא התמקדה רק בחינוך העיוני, אם כי היו בארץ גם בתי ספר מקצועיים ובתי ספר חקלאיים. בסוף העשור הראשון לישראל למדו בכלל התיכונים כשליש מבני הנוער בארץ אך מרבית מוסדות אלו לא הוקמו על ידי המדינה אלא על ידי אגודות, יוזמות עירוניות, גופים פרטיים ועוד.[13]

על הגישה ללימודי התיכון בארץ, ניתן ללמוד מישיבת וועדת החינוך של מפא"י בשנת 1957, שם נטען שהבטחת איכותם של הלימודים העיוניים תובעת ברירה קפדנית יותר של הנכנסים בשערי בתי הספר התיכוניים. "אם צריך להבטיח רמה מסוימת בחינוך תיכון שאינה נופלת, מהרמה המקובלת בבתי ספר עיוניים, איננו יכולים לגרוס שאפשר ורצוי לנוער ולציבור גם יחד, שכל מי שרוצה בכך ילמד בבית ספר תיכון",[14] הטענה הייתה שחינוך תיכון רלוונטי רק למי שמתאים לרמת הלימודים במוסדות הקיימים. כנגד טענה זו שבח אדן שהיה מנהל האגף לתוכניות לימודים, אמר באותו דיון כי: "בית הספר התיכון שלנו כפי שרבים רואים אותו הריהו כפרוזדור הכנה לבית ספר

---

8 King (1962). World Perspectives in Education.

9 ראו בהרחבה דיואי (1960). דמוקרטיה וחינוך, עמוד 195.

10 קלינברגר (תשכ"ז). מגמות ובעיות בחינוך העל יסודי, עמ' 441-462.

11 קנדל (תשל"ב). התפתחות בית הספר המקיף ובחינת תפקודו כמונע נשירת תלמידים, עמ' 8-7.

12 ראו גם ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי, עמוד 124.

13 כפי שתואר בהקדמה בעבודה זו בעמ' 25, בהרחבה שפירא (1962). הלכה ומעשה בחינוך התיכון וגם בעיות בית הספר התיכוני 1953. ניתן לראות זאת בהשוואה לתיכון בתקופת הישוב אצל רות (תרצ"ט). על החינוך התיכוני העברי בארץ ישראל.

14 ישיבת הוועדה לענייני חינוך של מפא"י, 27 במרס 1957, אמ"ע, 5-1957-7-2 א.

הגבוה...עלינו לראות את בית הספר התיכוני מתוך אספקט לא של אוניברסיטה, אלא של המציאות ושל הצרכים שלנו״. אדן ראה לבית הספר התיכון תפקיד חברתי רחב יותר מאשר הכנה לאקדמיה, גישתו של אדן מהווה בקיע ביחס ללימודי התיכון בארץ, שבשלב הבא נפתחו לכלל התלמידים.[15]

ב. התיכון המקיף

התואר ״מקיף״ הוא תרגומה של המילה comprehensive שמשמעותה היא גם מלא, שלם, אליעזר שמואלי הסביר כי בי״ס נקרא מקיף משום היותו בי״ס גדול, מגוון וגמיש.[16] אם כי בהמשך נראה שהייתה בו רק מעט גמישות. אחד מעקרונות היסוד של חינוך מקיף הוא ״מתן הזדמנות חינוכית שווה״ לכל התלמידים בהתאם לנטיותיהם, על מנת שיוכלו להוציא את כישוריהם מהכוח אל הפועל. עקרון זה נבע מתפיסת עולם דמוקרטית המכבדת כל פרט בחברה האנושית באשר הוא.[17] בפרק זה אטען כי אף שעקרון זה הוגדר כמטרה יישומית, במידה רבה הוא היה חזון קשה להשגה בנסיבות הזמן והמקום, ובמיוחד בשל תפיסתם האליטיסטית לעיתים, של ההוגים.

בתחום החברתי, החינוך המקיף שאף להכיל את כלל הילדים במסגרות חינוכיות משותפות ושלל מסגרות חינוכיות אשר מיינו את קבלת התלמידים על פי קריטריון מסוים. מוסד חינוכי המעוניין להביא לשינוי במצב החברתי הקיים, טענה שמידע, צריך לחתור לקיומה של חברת תלמידים מעורבת ומגוונת.[18] שכן, בית הספר העל-יסודי המושתת על עקרונות החינוך הוא מוסד הפתוח לכל בני הנעורים.[19] Austin נסח זאת: ״בית הספר המקיף הוא מוסד בו מתכנסים בניהם של הורים משכבות חברתיות שונות,[20] לשם התנסות בחוויה חינוכית משותפת שאינה מוגבלת לא להלכה ולא למעשה, לקבוצה חברתית מסוימת. מוסד זה עשוי להיהפך למרכז שבו צעירים משני צדי המתרס, מכירים האחד את רעהו, מתלבטים בבעיות משותפות ומנסים בצוותא למצוא פתרונות״.[21] הרעיון המרכזי הוא המפגש בין נערים מרקע שונה והאפשרות ליצור שיתוף.

בית הספר המקיף אמור לייצר שוויון הזדמנויות ברמה העמוקה ביותר. כל התלמידים מכל מנעד הרמות החברתיות והלימודיות לומדים יחד, כך שתיאורטית לפחות לכולם יש נקודת פתיחה שווה. נקודה נוספת היא החיכוך, אם תפקיד בית הספר התיכון הוא הכנה לחיים, במפגש האנושי במקיף יש הזדמנות להכיר אנשים שלא תתכן במקום אחר, ואולי דרך המציאות הזו ניתן לייצר חברה מכילה ופחות מנוכרת.

לשם כך, ישנם נתונים בסיסיים שצריכים להתקיים כדי שאפשר יהיה לקיים מקיפות[22] כמו: קלט-בית ספר גדול המסוגל לקלוט לפחות מספר כיתות מקבילות בשנה, גיוון מגמות- בית ספר בו קיימות לפחות מגמה תיכונית עיונית ושתי מגמות מקצועיות, הכוונה וייעוץ- בבית הספר קיימות אפשרויות של ייעוץ לתלמידים והכוונתם למקצועות בחירה ולמגמות, מוביליות- קיימת אפשרות

---

15 בהרחבה ראו סימון (תש״כ). בעיות חינוך בבתי ספר לילדי עולים.
16 4/3/69 בהרצאה להסתדרות נשי מזרחי אמריקה, פתח תקווה. בתי ספר מקיפים, ג״מ, גל – 14516/8.
17 ראו בהרחבה שמידע (תשל״א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ׳ 113-115.
18 שמידע, (תשל״א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 114.
19 קנדל (תשל״ב). התפתחות בית הספר המקיף ובחינת תפקודו כמונע נשירת תלמידים, עמוד 18.
20 כמובן שיישום זה בעייתי כאשר אזור המגורים הוא הומוגני מבחינת הרכב האוכלוסייה כמו בעיירות הפיתוח.
21 Austin1953).The Potential of the Comprehensive High School. P.194 (
22 ח. יער. מעריב 24.1.70. עמוד 14.

שתלמידים יעברו ממגמה למגמה וממסלול למסלול.[23] מהאמור לעיל, למרות שהמקיף הוא בית ספר שנועד ללמד תלמידים, עיקר המטרות שתלו בו היו חברתיות.

ג. הקמת המקיפים במדינות שונות בעולם

מאז סיום מלחמת העולם השנייה, פיתחו מערכות החינוך בארה״ב ובמערב אירופה מוסדות של חינוך על-יסודי לכול. המטרה הייתה להעניק שוויון הזדמנויות בחינוך, שפירושו, מתן חינוך חינם ויצירת תכנית לימודים משותפת לכל הילדים ללא כל קשר לרקע שלהם. רוב מערכות החינוך שעברו תהליכי רפורמה שילבו בית ספר מקיף במסגרתן בדרכים שונות. ככל שגדלה הרווחה הכלכלית ואיתה ההכרה כי החינוך סולל את הדרך למשרות טובות, כך גדלה הנהירה לבתי ספר תיכוניים.[24] תמורות אלו הגבירו את הניעות החברתית וכבר בשנות החמישים גברו סיכוייהם של ילדי הורים עניים להתקבל לבתי ספר גבוהים.

למרות ההקשר החברתי-לאומי הייחודי לכל מדינה, ומחויבותן השונה לתהליך הרפורמה במערכת החינוך שלהן, היו להן מאפיינים משותפים: השפעתה של כלכלה מונעת שוק הנוגעת לבעיית החינוך, הכוונה מחדש של מימון שהופנה ליעדים אחרים, הפעלת רשויות מרכזיות ומקומיות כאמצעי עיקרי בביצוע רפורמות בבתי הספר וכן תוצאות צפויות ובלתי צפויות של המאמצים.[25] בין המדינות שאימצו לעצמן את רעיון בית הספר המקיף והייתה להן השפעה על מאפייני המקיף בישראל, נמנות ארצות הברית, אנגליה, צרפת, קנדה ושבדיה.[26]

<u>ארצות הברית</u>- ראשוני המתיישבים באמריקה היו אמונים על התפיסה כי חינוך על-יסודי הוא נחלתה של קבוצה סלקטיבית בלבד. כשנוסדו תיכונים ראשונים אלה הם היו בבעלות פרטית, בדרך כלל של הכנסייה. במחצית השנייה של המאה ה-19, ארצות הברית הייתה הראשונה להגות ולהגשים את רעיון הענקת חינוך תיכון לכול.[27] חוק חינוך חובה עד גיל 16 או 17 ואף 18 הפך נחלתן של כל מדינות הברית, הסיבות שהניעו את ארצות הברית היו בעיקר כלכליות ולאו דווקא חברתיות.

שיעורי הביקור בבתי הספר התיכוניים בארה״ב היו מהגבוהים בעולם, בשנת 1971 סיימו 62% מהמתחילים את התיכון, לעומת 47% בעשור הקודם. הסיבות לכך היו, בין היתר: חוקי עבודת הנוער שדחו את הכניסה לעבודה לגיל מאוחר יותר, פריחתה הכלכלית של ארה״ב, וכן מחשבה ומאמצים רבים שהוקדשו להתאמת בית הספר התיכון לצרכי אוכלוסיית התלמידים המגוונת.[28]

בשנת 1957, לאחר שיגור הלוויין הסובייטי ספוטניק 1 על ידי ברית המועצות, עורער האמון של הציבור בארה״ב בעליונותה הטכנית והמדעית ובית הספר העל-יסודי עורר התנגדות. הנשיא אייזנהאואר מתח ביקורת על מערכת החינוך ודרש להקים מערכת לאומית של מבחנים. ביקורת זו חיזקה את המתנגדים בארה״ב לרעיון חינוך תיכון לכול, בגלל ההוצאה הכלכלית העצומה הכרוכה בכך, וגם כי לדעתם חינוך זה אינו יעיל מבחינה לאומית.

---

[23] שמידע (תשל״א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ׳ 303-304.
[24] בהרחבה ראו, שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ׳ 13-14.
[25] קובן (2006). נקודות מבט בינלאומיות והיסטוריות על רפורמות חינוך לאומיות, עמ׳ 22-34.
[26] ראו בהרחבה, גלזמן (תשל״א). מתן חינוך לכל, התפתחויות ורקע סוציולוגי.
[27] פרבר (1960). חינוך תיכון לכל, עמוד 203.
[28] סמילנסקי (1957). מבנה החינוך בארצות הברית, עמ׳ 311-312.

בסוף שנות השישים, עם התפרצות גלי אלימות מצד תלמידים בבית הספר בעיקר על רקע מתיחות בין הגזעים, קמו מערכות אלטרנטיביות למקיף ומסגרות פרטיות,[29] והתגברו ההתלבטויות על יעילותו של בית הספר המקיף שנמשכו אל תוך שנות השמונים. במוקד עמדו ההישגים הלימודיים הנמוכים- המבחנים הבינלאומיים גילו שתלמידי החינוך הציבורי בארה״ב, אינם עומדים בתחרות עם מדינות אחרות בעולם המערבי. האיום הגדול היה בעיקר מיפן, שהגידול התעשייתי בה איים על עליונותה של ארצות הברית בשוק הכלכלה העולמית. בעקבות זאת, נכתב בשנת 1983 הדוח ״אומה בסכנה, הצורך ברפורמה חינוכית״.[30] הדוח ציין שמערכת החינוך הציבורית נתונה במשבר שאם לא יטופל במהרה, החברה האמריקאית צפויה לאסון חברתי וכלכלי. היטיב לבטא זאת מחבר הדוח: ״לו ניסתה מעצמה לכפות עלינו את הרמה החינוכית הקיימת בימינו, היינו ודאי רואים זאת כמעשה מלחמה. כפי שהדברים הם, אנו הנחנו לדבר לבוא ולהתרחש עלינו״.[31] אחת ממסקנות ועדת הבדיקה הייתה שהסיבה להישגים הנמוכים היא שבפני מערכת החינוך ניצבות משימות רבות מידי שלפעמים אף סותרות זו את זו. אל דוח זה הצטרפו באותה שנה תריסר דוחות נוספים[32] שהציבו את בית הספר המקיף כנושא מרכזי בציבוריות האמריקאית.

<u>אנגליה-</u> באנגליה הייתה הפרדה מסורתית בין המעמדות החברתיים, והיא השתקפה גם במוסדות החינוך.[33] בשנות העשרים ביקרו בבתי הספר היסודיים מרבית הילדים בני 5-14[34] והלימוד ניתן חינם. מיעוט מהילדים שהוריהם יכלו לממן את שכר הלימוד, נשארו בבית ספר אחרי גיל 14.[35]

בשיאה של מלחמת העולם השנייה, בשנת 1944, נכנס לתוקף החוק שהבטיח חינוך תיכון לכול. דווקא המלחמה שחייבה גיוס המוני, הפגישה בין בני המעמדות השונים ויצרה הסכמה להצדקה המוסרית לתת שוויון הזדמנויות וחינוך לכול, שכן קורבן שווה מצדיק תגמול שווה. חוק זה העלה את גיל חינוך חובה לגיל 15. הוקמו תיכונים שקיבלו את כלל הילדים אחרי שש שנות לימוד בבית הספר היסודי, שמוינו לשלושה סוגי מוסדות: עיוניים, מודרניים ומקצועיים. כל סוגי החינוך בפיקוחו של משרד החינוך הבריטי שוחררו משכר לימוד.[36]

בשנת 1953, אימץ לעצמו משרד החינוך הבריטי את רעיון הקמתו של בית הספר המקיף. ילדי אזור מארבעה או חמישה בתי ספר יסודיים שונים, עברו בגיל 11 למוסד תיכון אחד, שבו הוצעו כל המסלולים. תוך פרק זמן קצר, נפתחו מקיפים בלונדון ובמקומות אחרים. המקיפים נתקלו בקשיים, למשל: בתי ספר הטרוגניים גדולים עם יותר מאלף תלמידים, הצריכו הקמת בנינים חדשים.[37] מכשול נוסף הוצב על ידי חלק מהורים שלא רצו שבניהם יתערבבו עם יתר האוכלוסייה,[38] הם טענו שרעיון המקיף מוצאו בארה״ב ששם רמת התיכון נמוכה.[39] אם כי העובדה שבתי ספר

---

[29] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 24.
[30] יאיר (1983). אומה בסכנה, החובה לרפורמה בחינוך.
[31] יאיר (1983). אומה בסכנה, החובה לרפורמה בחינוך, עמוד 7.
[32] הבולטים שבהם היו: ״פעולה למצוינות: תכנית מקיפה לשיפור בתי הספר של האומה״, ״הצעת פיידה: מניפסט חינוכי״, ״המקום ששמו בית ספר: סיכויים לעתיד״.
[33] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 26.
[34] ראו בהרחבה סמילנסקי (1957). הרפורמה באנגליה, עמ׳ 303-304.
[35] רק 14% כולל אותם ילדים שלמדו בבתי ספר תיכונים פרטיים בתשלום גבוה.
[36] מילינר (1962). סלקציה לבתי ספר על יסודיים באנגליה: מבחני ה 11+, עמ׳ 50-59.
[37] שמידע (תשל״א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ׳ 237-238.
[38] ראו בהרחבה בנטואיץ (תשכ״ה). בתי הספר המקיפים.
[39] Pedley Robin. pp. 74-80

מקיפים הוקמו באנגליה בהתחלה בעיקר בלונדון ובערים הגדולות, הגדילה את ערכו של המקיף בעיני ההורים.[40]

במחקר שנעשה ע״י פדלי הוא הראה שתלמידים שסווגו בתחילה לרמה נמוכה (Modern school), באווירה מעודדת, התפתחו והגיעו למוסדות להשכלה גבוהה.[41] בשנת 1961, למדו כבר 50% אחוז מכלל התלמידים בגיל תיכון בבתי ספר מקיפים.[42] הלחץ להקמת חינוך על-יסודי לכל, השפיע, ובשנת 1965 הפכה מדיניות החינוך המקיף לממשלתית.

בשנות השמונים, כשקשיים כלכליים הקשו על השלמת הרפורמה בכיוון של מקיפות, נקבעה מדיניות חינוכית חדשה שגרסה כי תפקיד החינוך הוא לדאוג לאיכות טובה יותר של חינוך, ואין זה מתפקידו של החינוך לדאוג לשוויון. ביטוי לכך היה על ידי הערכת מורים על ידי מומחים לא מתחום ההוראה, שיתוף הורים בתהליך, ובדיקת הכדאיות הכלכלית של שירותי החינוך. שינויים אלו החלישו את המקיפים ומתנגדי המדיניות טענו כי זהו ״חינוך תחת תאצ׳ריזם״.

מאז החוק בשנת 1988, גדל חלקן של המערכות הפרטיות והסלקטיביות על חשבון בתי הספר המקיפים הציבוריים. בעקבות הפעלת המקיפים חל שינוי מהותי בגישת האוכלוסייה להזדמנויות חינוכיות, במקום מיעוט קטן של אוכלוסיית תלמידים בעבר, התנסה רוב גדול של האוכלוסייה, מכל השכבות החברתיות, בלימודי תיכון, אך לא חל שינוי בפערים בין המעמדות השונים.[43]

צרפת- צעד ראשון לקראת הרפורמה בחינוך העל-יסודי בצרפת והרעיון של ״חינוך שווה לכל״, נעשה בזמן מלחמת העולם הראשונה. יוזמיה היו קבוצת מורים פעילה שתבעה הקמת בית ספר L'ecole Unique השלב הראשון היה בשנים 1931-1933 עם ביטול החובה לתשלום שכר לימוד.

בית הספר העיוני היה מוסד מעמדי מובהק לבני העילית, עד מלחמת העולם השנייה נרשמו רק 7% מבני גיל 11 לבתי ספר אלו, ומתוכם רק 8% מבני מעמד הפועלים. אחרי מלחמת העולם השנייה, בשנת 1947, הוקמה וועדה שמטרתה הייתה לנתק את הקשר בין המוצא החברתי של התלמידים, לבין לימודים בבית ספר תיכון ולהתנות את הלימודים בהישגים אקדמאים בלבד.[44]

בשנת 1952, הצהיר משרד החינוך הצרפתי על החלת חוק חינוך חובה הכולל חינוך מגיל שש עד מתן השכלה אוניברסיטאית. מפאת אי יציבות פוליטית בה נמצאה צרפת אז, לא הגיעו הדברים לידי חקיקה. בשנת 1959 התקבל חוק הרפורמה המאריך את לימודי החובה עד גיל 16,[45] לפי החוק נכנסו רב הילדים בגיל 11 לשלב של הסתכלות שנמשך שנתיים, בו הונהגה תכנית לימודים אחידה, בתום שלב זה בגיל 13, כוונו הצעירים למגמות המשך שונות.

בשנת 1978, הונהגה רפורמה נוספת על ידי שר החינוך רנה האבי, שביטלה את תכנית הלימודים הדיפרנציאלית בחטיבות הביניים והנהיגה במקומן תכניות לימודים אחידות ומשותפות. הרפורמה

---

[40] וייל (תשכ״ד). בית הספר המקיף והכולל.
[41] פדלי (תשכ״ו). בית הספר המקיף, עמוד 15.
[42] בהרחבה, ראו שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמוד 646.
[43] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 33.
[44] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 40.
[45] כלומר ביצוע התכנית נדחה למעשה עד שנת 1967, ובדרך זו נתנה שהות לממשלה להכין את התנאים הדרושים: מבנים, מורים, ציוד וכו׳.

חיזקה את הבסיס לאיחודם המינהלי של כל מוסדות החינוך הציבוריים והורשו ללמד בהם רק מורים מוסמכים לחינוך על-יסודי. התגבשו שתי השקפות על מהות החינוך, בין אלו שהאמינו שבאמצעות מצוינות בהוראה, גם ילדי הפועלים יכולים ללמוד, לעומת אלו שטענו שבני המעמדות הנמוכים מנותקים מתרבות ההשכלה. בפועל, המיון נדחה לשלב הגבוה של החינוך העל-יסודי, שבו הופנו התלמידים המוכשרים לתיכונים העיוניים ואילו המכללות קבלו את כולם.

המכללות אומנם גרמו להתרחבות החינוך העל-יסודי, וכתוצאה מהארכת החינוך לכול, בשלוש שנים, בלטה עלייה ברמת ההשכלה של האוכלוסייה, אולם הפער בין רמת ההישגים של תלמידים משכבות חברתיות שונות לא הצטמצם, אלא אף גדל. חלק מהסיבות היו שיטות ההוראה בחטיבת הביניים, שלא התאימו לאוכלוסיית התלמידים ההטרוגנית וגרמו לנשירה של 25% מהתלמידים.

המכללות לא רק הקפיאו את הריבוד החברתי, כי אם נתנו לו לגיטימציה, מכיוון שהוא התבסס בעקבות הרפורמה בחינוך, על קריטריונים אקדמיים גלויים, ולא רק על קריטריונים חברתיים. בתקופה שלפני הרפורמה, היה ניתן להאשים את המערכת על שלא העניקה הזדמנויות שוות לכל התלמידים, אולם בשלב שאחריה, נשאו התלמידים בעצמם באחריות לתוצאות לימודיהם.

<u>קנדה-</u> מערכת החינוך של קנדה התפתחה ככל שהמדינה התפשטה מערבה. מאחר וההתפשטות הייתה כרוכה בכיבוש אזורים חקלאיים הולכים ומתרחבים, כך גם בתי הספר צמחו בכל מקום שאליו הגיעו מתיישבים חדשים. מאופי ההתפתחות, לא מדובר במוסדות חינוך גדולים. במרבית המקרים בתי הספר היו של כיתה אחת ומורה אחד בקבוצות רב גילאיות.[46] במרבית הפרובינציות, חינוך החובה היה מגיל חמש ועד גיל שש עשרה. בכל פרובינציה, המחלקה לחינוך הפכה להיות הסמכות המרכזית על פי חוק בנושא חינוך. כאשר בראשן עמד שר חינוך ובה כיהנה מועצת חינוך נבחרת או ממונה. בתנאים אלה היטשטשה החלוקה המסורתית בין בתי ספר יסודיים לעל-יסודיים, נוצר איחוד בין ועדים מנהלים של בית ספר יסודי ובית ספר על-יסודי, מיזוג של הכשרת המורים במסגרת אוניברסיטאות, ביטול ההבחנה בין מורה לבית ספר יסודי ומורה לבית ספר על-יסודי, בהענקת תעודת ההוראה, מיזוג של מורים משני שלבי החינוך באותו ארגון מקצועי, הדגש על גישת הילד במרכז וכן הקמת חטיבות ביניים. כל אלה הובילו לשינוי מבנה החינוך המסורתי בקנדה. חטיבות ביניים צמחו תחילה בנובה סקוטיה ואחר כך, במדינות מערב קנדה, אך התפשטו בהדרגה לכל הפדרציה.

הלך ונסגר הפער המסורתי בין בתי ספר תיכוניים לבין בתי ספר מקצועיים. השילוב של לימודים טכנולוגיים ומקצועיים בתוך תכנית הלימודים הכללית של בתי הספר התיכוניים, הפך מוסדות אלה לבתי ספר מקיפים, המאפיינים את החינוך העל-יסודי בקנדה.

<u>שוודיה</u>- בשנת 1946 עמד שר החינוך, ארלנדר, בראש וועדה ציבורית שתפקידה היה לבחון את המבנה של מערכת החינוך ולארגנה מחדש, מתוך מגמה להכניס בה יותר אחידות. בשנת 1950, הוגשה הצעת הרפורמה שאושרה לניסוי ומעקב של עשר שנים.[47]

---

[46] וולנסקי (1997). בין מרכז ופריפריה במערכת החינוך של קנדה, עמוד 12.
[47] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 36.

משנת 1950 עמד כל החינוך בשבדיה על תשע שנות לימוד חובה ואז הוחל בהקמת בית ספר חדש שנקרא קומפרהנסיבי.[48] בית הספר האחיד הניסיוני הורכב משלושה דרגים: הנמוך לגילאי 7-10, הדרג הבינוני לגילאי 10-13, והמורים הכוללים לימדו בשני אלה את כל המקצועות. בדרג השלישי העליון לגילאי 13-16 לימדו מורים מומחים למקצועות שונים. הדרג העליון התחלק לשלוש מגמות: השכלתי, גימנסיאלי ומקצועי. אחד מעקרונות הרפורמה היה, שבית ספר צריך להיות מכוון לילד ולצרכיו ולא למקצועות הלימוד. לא הייתה עוד דרישה אחידה לרמת לימודים שווה לכל התלמידים, הוקדשה תשומת לב מיוחדת לנטיותיו של התלמיד וליכולתו ולכל הורה הייתה השפעה על בחירת תכנית הלימודים שהתאימה לבנו.

המיניסטריון בשוודיה קיים מחלקה למחקר שליוותה את פעולותיו. באותן רשויות בהן הנהיגו את החינוך המקיף, התכניות נוסו, נבדקו ותוקנו לאור הניסיון. העיר שטוקהולם שימשה מעבדה חיה. לאחר שראו כי התלמידים ה"טובים" לא הפסידו מן ההכרח ללמוד עם יתר התלמידים ואילו האחרים נשכרו, אפשרו את המשך התהליך. בתיה"ס החדשים שהוקמו הותאמו לדרישות והצרכים, בתכנון השתתף גם צוות בית הספר.[49] שכרם ומעמדם של המורים בבתי הספר המקיפים בשוודיה עלה בהתאם.

החל משנת 1971, הוחל בית הספר המקיף כחוק מדינה גם על גילאי שש עשרה עד תשע עשרה. הרפורמה בחינוך תאמה את העקרונות האידיאולוגיים של מדינת הסעד, והעובדה שהחברה השוודית הייתה הומוגנית למדי, ללא פערים אתניים, דתיים ולשוניים, הקלה על ביצועה שם. בהשפעת הרפורמה, הקשר בין המוצא החברתי והמעמדי של התלמידים לבין ההישגים בתחום החינוך נחלש. ההישג החשוב ביותר היה הגידול המשמעותי בהשתתפות בני כל השכבות החברתיות בחינוך העל-יסודי.

לסיכום, במרבית המדינות, להקמת המקיף הייתה מטרה חברתית שאינה פחותה מהיעדים הלימודיים. הערכת תהליכי הרפורמה החינוכית במדינות השונות מצביעה על עלייה כללית ברמת ההשכלה של האוכלוסייה כתוצאה מהתרחבות הזדמנויות החינוך והעלאת הגיל של חינוך חינם חובה, לגיל 16 לפחות. אולם ההערכות אינן חד משמעיות ביחס לצמצום הפערים בהישגים לימודיים וברמות תעסוקה בין בוגרי מערכות החינוך השוויוניות יותר, יוצאי שכבות חברתיות כלכליות שונות.[50] אחוזים נמוכים מאוד של בני המעמד הנמוך, בעיקר המוכשרים, הצליחו להיקלט בחטיבות עליונות יוקרתיות ובאוניברסיטאות. ייתכן ואין בכוחה של רפורמה חינוכית בלבד לתקן עוול חברתי, אם אין מתלוות אליה רפורמות מתחומי חברה שונים.[51]

רעיון בית הספר המקיף התחיל כאמור באנגליה, כל התלמידים למדו תחת קורת גג אחת, בלי קשר לכישוריהם.[52] בארץ הוסיפו מטרה, שהמפגש החברתי יהיה משותף והתכניות החברתיות יהיו

---

[48] ברתנא (תשכ"ד). הרפורמה החינוכית בשבדיה, עמ' 36-40.

[49] לדוגמה, קירות הפרוזדורים בודדו מפני רעש, בתי ספר נבנו בצמוד למפעלים כדי לאפשר הכשרה טכנית יעילה ועוד.

[50] Coleman (1966). Equality of Educational opportunity.

[51] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 49.

[52] ריגר בשנת 1940 ביקר את העתקת המודל לארץ ואי יצירת התאמה לצרכים החינוכיים בארץ, לטענתו עצם השימוש בביטוי גימנסיה הוא בעייתי. ריגר (1940). החינוך העברי בארץ ישראל, עמוד 184.

משותפות.[53] אליעזר שמואלי תיאר: "בית הספר המקיף שאנו עסוקים בתכנונו עתה. אף שיתבסס בעיקר על המסורות החינוכיות שלנו, יושפע במידה רבה מבית הספר המקיף באנגליה".[54]

ד. הקמת בית הספר המקיף בישראל

ניתן לראות שני צירים מרכזיים בהתפתחות בית הספר המקיף בישראל בשנות הששים. המעגל החיצוני, בו נקלטו במדינה ההשפעות הפדגוגיות והחברתיות של המחשבה החינוכית בארה"ב ובאירופה.[55] ארן התבטא שאנחנו מקימים: "בית ספר שיש לו מהלכים רבים בארצות אירופה ואמריקה, בית ספר שמקומו עדיין על האובניים, בית הספר המקיף לא הומצא, הוא נולד".[56] המקיף היה צורך התקופה בעולם המערבי ותהליך ההקמה התהווה מכורח המציאות.[57]

מדיניות חינוכית כללית זו הכילה גם מעגל פנימי, בו ניסתה החברה הישראלית להתמודד עם המציאות המקומית הייחודית לה, ולמצוא פתרון חינוכי לבעיות הספציפיות שהטרידו אותה.[58] בציר זה היו שני יעדים: האחד, פיזור אוכלוסייה ובלימת הגירה שלילית מעיירות הפיתוח, השני, חיזוק האינטגרציה,[59] מתן שוויון הזדמנויות בחינוך ושיפור ההישגים של תלמידים משכבות חלשות,[60] מענה לאלה בא לתת בית הספר המקיף.

אי הנחת מהחינוך העל-יסודי בשנות החמישים נשמעה גם מדמויות מרכזיות בתחום החינוך,[61] הביקורת הייתה על מסגרות החינוך העל-יסודי הקיימות: בית הספר התיכון העיוני ובית הספר התיכון המקצועי, על שאינן עונות לצרכי התלמידים. התעורר רצון להגמיש ולהתאים את החינוך העל-יסודי לכלל בוגרי החינוך היסודי. שכן, הקשיים של השכבות החלשות היו כרוכים בשלושה רכיבים של החינוך העל-יסודי: הסיכוי להיקלט, התמדה בלימודים וזכאות לתעודת בגרות.[62] ברקע עמדה גם הסכנה של יצירת חפיפה בין שיעורי נשירה, לבין שיוך עדתי.[63]

---

[53] ראיון עם שמשון שושני מה31.12.13, הרצליה.

[54] שמואלי (1966) בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים, עמוד 9.

[55] מספר שמואלי: "לפי בקשתו של זלמן ארן, נסעתי אז לאירופה ל- 3 חודשים של השתלמות באנגליה ובצרפת על מנת ללמוד באופן ישיר במו"מ ישיר עם מורים, תלמידים ומפקחים וכמובן עם נציגי הממשלות, את הנושא של ביה"ס המקיף. הרעיון הגיע ארצה והמשרד ראה בו רעיון שחייב להתפשט מעיירת הפיתוח ולהיות במרוצת השנים ביה"ס העתידי של מדינת ישראל". אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986.

[56] ארן (1966). בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים, עמוד 10.

[57] שמואלי הסביר שהקמת המקיף הייתה חלק מתפיסת העולם של ארן: "מאחר שבראש משרד החינוך עמד זלמן ארן, שעל פי השקפת עולמו היה איש בעל השקפה סוציאל דמוקרטית מובהקת, איש שרואה לעצמו שליחות חברתית בעיקר, וחרט על דגלו את העניין החברתי, רעיון שעתיד להניף את החברה שלנו לשנות השמונים והתשעים, של חברה צודקת יותר, חברה עובדת, תעשייתית. הוא קידם את הרעיון של בית הספר המקיף בעיקר לאותם יישובים". אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 11.

[58] לדעת אליעזר שמואלי, בית הספר המקיף בארץ נולד בתנועה הקיבוצית, שהקימה בתי ספר רבי מגמות ורבי מסלולים כדי לענות למגוון רחב של רמות של ילדים בתוך הקיבוץ. אם כי זו לא הייתה מקיפות במישור החברתי, עדתי. (אליעזר שמואלי ראיון מה26.5.14 ירושלים.)

[59] אם כי חוק הרפורמה לא היה חוק האינטגרציה כפי שעולה לפעמים מן הציפיות ממנו. חוק הרפורמה השפיע על כל מערכת החינוך הישראלית. ראו גבתון (2003). אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה, עמ' 407-454.

[60] תרומת החינוך ליעד הראשון נתפשה כמשימה סמויה.

[61] ראו בהרחבה: בנטואיץ (תשכ"ו). בית הספר המקיף. וגם סמילנסקי (1957). הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל, עמ' 33-227. וגם אבידור (1958). עשר שנות חינוך: תש"ח-תשי"ח.

[62] בן אליהו (1999). בחינות הבגרות – בלם או מנוף לשינוי חברתי ופדגוגי? עמוד 487.

[63] אדלר (תשכ"ו). בית הספר התיכוני כגורם סלקטיבי מבחינה חברתית וחינוכית.

תחילתו של שלב ההתפתחות הראשון בתולדות בית הספר המקיף בישראל קשורה בהקמת אחד עשר בתי ספר על-יסודיים בתחילת שנות הששים, שהושתתו על יסודות של חינוך מקיף וסיומו בהגשת ההמלצות של וועדת סמילנסקי, על הקמת בתי ספר כוללניים למשרד החינוך.[64]

הלחץ לפתיחת אפשרויות חינוך על-יסודי היה קיים גם בריכוזים של היישוב הוותיק, בגלל אופיים הסלקטיבי של רוב התיכונים. אך הוא בלט בעיקר בעיירות הפיתוח, שאפשרויות הלימוד שם היו מוגבלות ביותר. העיירות היוו אפוא תשתית נוחה לצמיחת דגם חדש של חינוך על-יסודי, גם כי טרם התגבשו בהן דפוסים קבועים של חינוך על-יסודי.[65]

מלבד האופציה של לימודי המשך לחינוך היסודי, שתי מטרות נוספות היו להקמת המקיף בעיירות. הראשונה שבהן הייתה חברתית, ונבעה מהחשש לייצר בתוך העיירה מתח חברתי. שמואלי הזהיר: "אם באותם יישובים כמו: קריית גת, קריית שמונה, אור עקיבא, בית שמש, ירוחם, דימונה ובית שאן, היו מכוננים שני בתי ספר: האחד הגימנסיה הקלאסית והשני בית ספר לנערים עובדים שיהיו העובדים של אותה חברה, אין לי ספק שבכך היה מתרחש פיצוץ שהיה תוקף את הרקמה החברתית הזאת".[66] לפיו, מטרת המקיפים בין היתר הייתה לטשטש את הפערים שממילא היו קיימים בתוך העיירה, על ידי הכנסת כל סוגי התלמידים לאותה מסגרת. המחשבה שגם בערים ותיקות יקום מקיף הייתה בין היתר, שסוג חינוך דומה יצמצם פערים בינן לבין העיירות.

מטרה שניה, להקים מסגרת שתיתן השכלה כללית רחבה. פועה מנצ'ל מנהלת המקיף בבאר שבע,[67] הסבירה בשנת 1966 את מטרת המקיף: "אין מקום למוסד אחר בעיירות הפיתוח מאשר בית ספר תיכון מקיף. המקיף הוא לא זה המכשיר למקצוע, אלא הוא צריך לתת את הבסיס להשכלה, שאתו תוכל הנערה לצאת לעבודה, ואם תרצה להיות פקידה, היא תהיה פקידה יותר טובה. אני רוצה לראות אותה כאם אשר תדע לתת לילדיה יותר ממה שהיא קבלה מהוריה".[68] תפקיד המקיף הוא הכנה לחיים בלי קשר לתעסוקה אחרי שלב התיכון. להשכלה שהמקיף יעניק, יש ערך בפני עצמה, בייחוד לספק השכלה שההורים לא יכלו לתת. אמירה זו של מנצ'ל מבהירה חלק מהעמדות של אנשי החינוך כלפי ההורים בעיירת הפיתוח, שבאו ממקום מתנשא קמעה.

ה. שלבי התפתחות המקיף בארץ

אומנם במחקר ישנה חלוקה אחרת של התפתחות המקיפים,[69] להערכתי ניתן להבחין בששה שלבים עיקריים בהתפתחות בית הספר המקיף:

<u>שלב א' (1953-1963)- התעוררות הצורך במקיף</u>: יותר מחמישים אחוז מבוגרי בתי הספר היסודיים בעיירות הפיתוח, לא התאימו להמשך לימודים בבתי ספר על-יסודיים עיוניים על פי הישגיהם במבחני הסקר.[70] היו תלמידים באזורי פיתוח שלא רק התאימו אלא גם ביקשו להמשיך בלימודים אך בשנים אלו לא היה בית ספר תיכון בעיירות.

---

64 סמילנסקי (1957).הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל, עמ' 33-227.
65 איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 69.
66 אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 11.
67 הייתה באנגליה והביאה לראש העיר בבאר שבע את הרעיון של המקיף.
68 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה16.12.63, עמ' 61-60. ג"מ, גל- 5284/1.
69 שמידע מחלקת לחמישה שלבים, בהרחבה: איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים.
70 אורתר (תשכ"ז). שלוש עשרה שנות סקר, עמ' 220-230.

מסיבה זו, הוקמו על ידי משרד החינוך למעלה משמונים בתי ספר על-יסודיים דו שנתיים, כיתות ט'- י'. במגמה מקצועית ובמגמה חקלאית. בתוך זמן קצר נוספה אליהם כיתה עיונית, כדי לאפשר לתלמידים המצליחים להמשיך את לימודיהם לכיתה יא'.[71] אך פתרון זה לא נתן מענה מספק, הרוב המכריע של הילדים לא הגיע לרמת ההישגים הממוצעת לגילאי 14-17.[72] בתי ספר אלה היו חלשים מאוד,[73] בשל מיעוט אוכלוסיית התלמידים ורמתה הנמוכה, ובשל הקושי לגייס כוחות הוראה מתאימים למגמות לימוד שיענו על צרכי התלמידים. התלמידים ידעו מראש כי אין באפשרותם להמשיך את לימודיהם לאחר גמר בית הספר, וצפי קודר זה יצר בבית הספר אווירת חסרת מוטיבציה. ההורים ראו בדגם זה חינוך מקפח של ילדיהם בהשוואה לאפשרויות החינוך שהיו פתוחות לילדים בערים הוותיקות.[74]

<u>שלב ב' (1963-1968) - גישוש, למידה וניסוי</u>: על הקמת בתי הספר המקיפים הכריז ארן בכנס המחנכים שהתקיים בדימונה בשנת 1963,[75] החידוש היה פתיחת שערים גם לתלמידים שלא עברו את מבחן הסקר. טיפוס בית ספר זה היה בית הספר העל-יסודי הראשון, ולרוב גם היחיד שהוקם בעיירות הפיתוח.

חלק מהליך הלמידה לקראת הקמת מקיפים היה בכנס שנערך בנובמבר 1964, אליו הוזמנו מומחים לחינוך מקיף משוודיה ואנגליה, ד"ר פדלי[76] וד"ר אורינג,[77] וכן הוזמנו אנשי חינוך מהארץ, ראשי המשרד ומנהלים. בביקור זה התקיימו דיונים לגבי אופיו של המקיף וזו הייתה ההזדמנות הראשונה ללבן לעומק את סוגיית המקיף בישראל.[78]

בכינוס, פדלי אמר כי חינוך בבית הספר המקיף משיג את מה שבית הספר העיוני אינו משיג, הכרת ערך עצמי של התלמידים הפחות מוכשרים, התעניינות ותחושת שייכות בלי שהדבר פוגע בהתלהבות וברמת הלימודים של התלמידים המוכשרים.[79] לעומתו, ד"ר אורינג טען שהוא מבין למה בשנת 1953, כשהמדינה הייתה במצוקה, היו יעדים קולקטיביים, כעת לדעתו יש לשים את הדגש על התפתחות הפרט.[80] באמירה זו של אורינג בתקופה בה הקונצנזוס היה אמונה גדולה באינטגרציה ובצמצום פערים, הוא זרע את זרעי הגישה האינדיבידואליסטית, עליה ארחיב בהמשך.

---

[71] לדוגמה, דנוס מתאר כי בית ספר תיכון מעלות קריית שמונה נוסד ב1960 כתיכון דו שנתי מקצועי. בגלל צורכי המקום ודרישת ההורים נוספה בשנת 1961 מגמה עיונית. בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמ' 207-210.

[72] על פי מחקרן של בר יוסף ופדן, בשנות החמישים היו רק 10% מבין עדות המזרח בעלי השכלה תיכונית, לעומת 30% מבין ילידי הארץ וילידי ארצות אירופה ואמריקה. 41% של הילדים בפריפריה למדו במסגרת חינוך על יסודי כל שהוא, לעומת 69% בממוצע ארצי. 62% מהם במגמה מקצועית, בהשוואה ל37% בכלל החינוך העברי בארץ. 33% עבדו ולא למדו, לעומת 18% בממוצע הארצי, ו26% לא עבדו ולא למדו, לעומת 14% בממוצע הארצי. בהרחבה, ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי המקיף בעיירות הפיתוח.

[73] שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 21.

[74] שמואלי (תשכ"א). בית הספר התיכון הדו שנתי, ניסיון חינוכי באזורי פיתוח ובשולי הערים.

[75] אם כי שר החינוך אבא אבן שישמש כשר חינוך בממשלתו של בן גוריון בין השנים 1961-1963, שלח פקידים בכירים ממשרד החינוך לחוץ לארץ, כדי ללמוד מקרוב את נושא המקיפות.

[76] עמד בראש המכון לחינוך ליד האוניברסיטה באקסטר שבאנגליה.

[77] המשנה למנהל משרד החינוך בשבדיה,

[78] סיכומי ימי העיון המרוכזים שהתקיימו עם המומחים מחו"ל ועם צמרת מערכת החינוך בארץ פורסמו ב: דרור. ז', שנער. ש' (עורכים), (טבת תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים בדבר בית הספר המקיף בהשתתפות פדלי ר' ואורינג י'.

[79] פדלי בתוך: דרור, שנער (עורכים), (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 118.

[80] אורינג בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו), בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים, עמוד 141.

אליעזר שמואלי התמנה על ידי זלמן ארן להיות האחראי על הקמת התיכונים המקיפים.[81] היעד היה הקמת מודל של בית ספר על-יסודי רב מגמתי שיש בו שילוב של השכלה כללית והכשרה מקצועית, כשמעצם טבעו אינו עשוי מקשה אחת.[82] הגדרת בית ספר באופן רשמי נכתבה בשנת 1965: "מוסד הקולט את כל ילדי אזורי הרישום, ללא הבדל בשכבתם הסוציאלית וברמתם האינטלקטואלית של תלמידיו. מטרתו למנוע את התופעה של הקבלה מוסדית והפרדה עדתית".[83] בית הספר המקיף הראשון מסוג זה הוקם בבית שמש בשנת תשכ"ו (1966).[84]

בשנה זו פעלו 14 בתי ספר על-יסודיים בעלי אופי מקיף במערכת החינוך.[85] הם לא הוקמו מראש כבית ספר מקיף, אלא נוצרו באחת משלוש דרכים: בתי ספר דו שנתיים שהוסיפו להם שנתיים,[86] בתי ספר תיכונים עיוניים שהוסיפו מגמות מקצועיות, ובתי ספר מקצועיים שהוסיפו להם כיתות עיוניות.[87] וכך, ערב התחלת הרפורמה היו בארץ כבר בתי ספר במתכונת זו או אחרת של מקיף, בשלבים שונים של הקמה או התפתחות.[88] עובדה זו מחזקת את האמירה של שמואלי שהרפורמה הונהגה בדרך אבולוציונית.[89] ביולי 1967 הוקמו ארבעת המקיפים השש שנתיים הראשונים.[90]

באזורי הפיתוח גברה והלכה השאיפה להזדהות עם הישוב הוותיק ועם בתי הספר הוותיקים, הייתה מחשבה שאם מקימים בתי ספר כאלה, יש להקימם גם בערים הגדולות ולא רק בפריפריה. עזרא דנוס[91] שהיה מנהל ביה"ס הדו שנתי בקרית שמונה, חשש מיצירת פער וטען ש"תפקידנו להציע לתלמיד באזור הפיתוח את מה שמציעים לחברו בעיר, לא ברמה נמוכה יותר, אלא ברמה שווה".[92] חיזק זאת שמואלי: "בתי הספר המקיפים בארץ, לא נועדו לעיירות פיתוח בלבד. זיהויים של בתי ספר אלה עם עיירות פיתוח יהיה זיהוי של טיב חינוך עם מקום מסוים בארץ".[93]

לאור דילמות רבות שליוו את ההקמה, הוקמה ועדה לבתי ספר מקיפים שתעסוק בנושאים לגביהם הייתה אי בהירות: האם כיתות ז' – ח' ילמדו במתכונת בית ספר יסודי או תיכון?[94] מה יהיה תהליך הקבלה והמיון של תלמידים לכיתה ט'? ועוד סוגיות באשר להקבצות היקפן ומימונן, מסלולים עיוניים ומקצועיים בבית הספר המקיף ופתיחת מגמות.[95]

ביוזמתם של יו"ר הנהלת הסוכנות אברהם פינקוס ושר האוצר פנחס ספיר, קמה ליד המגבית המאוחדת, "קרן חינוך לישראל". הרעיון היה לעודד תורמים בחו"ל לתמוך בהקמתם של מקיפים בעיירות הפיתוח. משלחת מומחים מארה"ב של המגבית המאוחדת (UJA) בראשותו של צ'רלס

---

81 ראיון עם אליעזר שמואלי. 26.5.14 בירושלים. וסיכום ישיבת הנהלה מצומצמת מ21.12.64. סעיף 4, ג"מ, תיק משרד החינוך והתרבות. מס' 102.

82 אריה רוגל ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 3.

83 המסמך נקרא: "מינהל החינוך העל יסודי- בתי הספר המקיפים".

84 כרמי (1973). בית הספר התיכון העיוני. בתוך: החינוך בישראל, עמ' 162-166.

85 2 בירושלים, 3 בתל אביב, קריית חיים, באר טוביה, חקלאי עמק חפר, בית ברל, אזורי גליל מערבי, באר שבע, אזורי שפיר, קריית גת, קריית שמונה.

86 ראיון עם אליעזר שמואלי. 26.5.14 בירושלים. לדוגמה, בבית שמש היה תיכון דו שנתי, בספטמבר 1965 הוקמה כיתה יא מקצועית. ג"מ גל- 1031/33.

87 איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 78.

88 מנכ"ל משרד החינוך רינות בתוך: דרור, שנער(תשכ"ו), בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים, עמוד 120.

89 ראיון עם שמואלי. 26.5.14 בירושלים.

90 עד אז היו שני בתי ספר שש שנתיים לידיה והריאלי.

91 המנהל הראשון של תיכון דנציגר בקרית שמונה וכן ניהל את המקיף נופי גולן שבקצרין ומקיף נצרת עילית.

92 דנוס בתוך: דרור, שנער (עורכים), (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 85.

93 שמואלי בתוך: דרור, שנער(עורכים), (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 134.

94 מכתב מה 28.5.67 אל מר י. שוחט סמנכ"ל משרד החינוך, ג"מ, גל- 1018/35.

95 מכתב של א. ינון אל אליעזר שמואלי 8.5.67, ג"מ, גל- 1018/35.

בנסלי שהגיעה לארץ כדי לסקור את הצרכים המיוחדים של מערכת החינוך, קבעה שיש צורך בהקמת בתי ספר מקיפים בכל אזורי הפיתוח בארץ והזהירה מפני היווצרות "שתי ישראל", כתוצאה מהפער בין המרכז והפריפריה. הקרן קיבלה על עצמה לממן את הקמתם של בתי הספר המקיפים.[96] מכיוון שאי אפשר היה לקבל תרומות דרך הממשלה, בתי הספר המקיפים הוקמו כחברה סוכנותית ללא מטרות רווח.[97] מנהל בית הספר היה מנכ"ל החברה ולסוכנות היו נציגים בחברה. מטעם הסוכנות מונתה נעמי מלר לריכוז. בצד היתרון הכלכלי ויתרון הגמישות, הקושי היה שכשבית הספר נקלע לגירעונות כספיים, לא היה ברור מי אחראי לכיסוי הגרעון, שכן החברה לא הייתה שייכת למדינה וגם לא לרשות,[98] לבסוף, לרוב התחלקו בגירעונות וכל צד מימן חצי.[99]

התרומות אפשרו בנייה רחבה. אולי לראשונה תוכננו בתי ספר חדשים על פי פרוגרמה, הכיתות המרווחות, סדנאות חדשות, חדרי אוכל, החצרות והציוד החדיש העלו את המורל של ציבור המורים והתלמידים.[100] המחשבה שבית הספר יהיה קהילתי, גררה את המתכנן לראות אותו כמוסד בעל תפוסה מלאה 24 שעות ביממה.

מינהל החינוך החליט להגדיר קריטריונים אובייקטיבים למקיפות, ואומץ קנה המידה של קוננט לגבי בית ספר המקיף האמריקאי,[101] תוך התאמתו לאופי החברה הישראלית. אמות המידה התייחסו לתכניות לימודים שונות לסוגי תלמידים שונים כולל לתלמידים מחוננים, לפעילות חברתית משלבת כדי להוליך אינטגרציה בין קבוצות תלמידים שונות ולאפשרות ניידות בין המסלולים. אישור בתי הספר המקיפים הופקד בידי ועדה לחינוך על-יסודי.

<u>שלב ג' (1968-1973) - התרחבות המקיפים</u>: עד הרפורמה של שנת 1968, המקיפים נחשבו "ניסויים".[102] בשנת 1968 התקבלה החלטה בכנסת על שינוי במבנה החינוך. החלטה זו האיצה את תהליך הקמתם של בתי ספר מקיפים חדשים בערי הפיתוח, ונתנה להם לגיטימציה ממלכתית. מיד לאחר קבלת ההחלטה, הוקמו שמונה חטיבות ביניים צומחות בצמוד למקיפים בעיירות הפיתוח.

כדי שהרפורמה תשיג את מטרותיה החברתיות, הוצעו מפות מיפוי לרישום תלמידים ממספר אזורים מבלי לחרוג משטח רשות מוניציפלית, עובדה שבחלק מהעיירות השאירה את חטיבות הבינים הומוגניות.[103] עיירות פיתוח הקרובות לערים מבוססות יותר, בהם תלמידים שהשיגו רמת ציונים גבוהה, השתדלו לעיתים, להיקלט במוסדות החינוך העל-יסודי בעיר הסמוכה.[104] במקרים רבים קמו תאומי מוסדות מקיפים כלליים ודתיים, זה בצד זה.[105] בבית שמש לדוגמה, הוועדה

---

96 קרן החינוך לישראל של המגבית היהודית המאוחדת בארה"ב והסוכנות היהודית, השקיעו מעל 120 מיליון דולר בהקמתם של בתי הספר.

97 בשל המגבלות על כספי תרומות מארצות הברית, נקבע כי עיקר מאמצי הקרן יכוונו למציאת תורמים להקמת בתי ספר מקיפים בריכוזי עולים ואלו את האחזקה השוטפת יממנו הממשלה והרשויות המקומיות.

98 שמשון שושני, ראיון מה 31.12.13.

99 בשנות השמונים המדינה רכשה את החברות.

100 שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 34.

101 Conant.(1959). The American High School Today.

102 בנאום התקציב של משרד החינוך לשנת הכספים 1968/9 בכנסת ביום 18.6.69 אמר ארן כי בתי הספר המקיפים הוקמו בלי כל קשר לרפורמה ולדיונים על מבנה בית הספר. ארן (1971). בחבלי חינוך, עמוד 90.

103 איש שלום, שמידע, (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 92.

104 לדוגמה תלמידי אור יהודה שרצו ללמוד בתל אביב, תלמידי בית שמש בירושלים ועוד.

105 שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 6.

לביצוע הרפורמה אישרה את פתיחת חטיבת הביניים הממלכתית בעיר בשנת תשל״א, והפתיחה הותנתה בפתיחת חטיבה דתית.[106]

בתי הספר המקיפים התפתחו בראשית שנות השבעים בבום גדול, כי הממשלה רצתה להקים את בתי הספר. הרצון הטוב והיד הפתוחה יצרו מצבים שלעיתים ההשקעה לא לקחה בחשבון שיקולים כלכליים, הרצון להקים מקיף בכל מקום גם אם המקום קטן ואין בו מספיק תלמידים, יצרו חוסר יעילות ולעיתים גם תסכול.[107]

<u>שלב ד׳ (1973-1977), קיפאון וסטגנציה</u>: היה זה שלב בו, מחד גיסא, הייתה החלטה להחלת הרפורמה משנת 1968, היא לא בוטלה, ומאידך גיסא, החלו להתעורר במקיפים בעיירות הפיתוח התנגדויות וקשיים תקציביים.[108] אולם לא הייתה מנהיגות שיכלה לעצור את ההחלטה או לתת לה תנופה. נוצר קיפאון והופסקה כמעט הקמת בתי ספר מקיפים חדשים.[109]

מציאות זו הייתה מורכבת בייחוד כי חלק מבתי הספר היו עדיין במצב של מעבר לקראת מקיף. לדוגמה, בשנת 1975 אריה רוגל קיבל הודעה: ״לצערנו כל זמן שלא הסתיים הטיפול בתפיסת ביה״ס המקיף השש שנתי כיחידה מנהלית אחת אין באפשרותנו לאשר פורמלית סגן מנהל בבית ספרך״.[110] שלב ההאטה מצא את העיירות בשלב ביניים של התהליך, מה שהגדיל את הקושי.

הפעלת הרפורמה יצרה מצבים שלא נצפו קודם, וגם להם לא היה מי שייתן פתרון לכן נותרו ללא טיפול. לדוגמה, אחת התופעות הבולטות בבית הספר המקיף השש שנתי היא שמבחינה מנהלית בית הספר לא היווה יחידה ארגונית ומנהלית אחת והטיפול בו התפצל בין גורמים שונים. למרות העובדה שגם יוזמי הרפורמה ראו בבית הספר המקיף השש שנתי בית ספר אחד, נכפתה על בית הספר שיטת מנהל וארגון שהקשתה על תפעולו.[111] עובדי המנהלה והשירותים בחט״ב הועסקו בד״כ ע״י הרשות המקומית. המורים בחט״ב היו עובדי משרד החינוך. מורי החטיבה העליונה והמנהלה בד״כ היו עובדי הרשות או בעלות, כך שביה״ס נדרש לדווח לשלושה גורמים לפחות.

הועדה לבחינת מבנה החינוך באפריל 1976, בראשות שמשון שושני, קבעה כי המבנה הרצוי והמתאים ביותר לחינוך העל-יסודי, הוא בי״ס מקיף בן שש שנות לימוד והוא עדיף על פני כל מסגרת ארגונית אחרת.[112] זה היה מעין חידוש להתחייבות ולהחלטת המדינה שקבלו האטה.

<u>שלב ה׳ (1977- 1989)- הזדמנות לשינוי</u>: המהפך השלטוני בארץ, עליית מנחם בגין לשלטון והיבחרו של זבולון המר, בצד החשש, יצרו ציפייה לשינוי. אך במידה מסוימת, מסוף שנות השבעים עד שנות התשעים הייתה עצירה בהתפתחות הרפורמה. אבי לוי[113] כינה שנים אלו כשנות ההתפכחות וחשבון הנפש.[114] החלו ספקות לגבי יכולתו של בית הספר המקיף לצמצם את הפערים, למנוע נשירה

---

106 מכתב מ19.6.70 לראש מועצת בית שמש מאת עדיאל יו״ר הוועדה לביצוע הרפורמה. ג״מ, גל – 1031/33.

107 ראו בהרחבה, הורוביץ, ליסק (1977). מישוב למדינה.

108 שמואלי תיאר זאת: ״הסכנה של סנוביות ודעה קדומה קיימת. ואני נלחמתי כמיטב יכולתי בשעתו, לבצע את הרפורמה בראשון לציון״. אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 18.

109 שמידע, שרצר (1991). בין שוויון למצוינות בשנות השמונים במערכת החינוך בישראל, עמ׳ 17-23.

110 מכתב לאריה רוגל מנהל תיכון שיבר בבית שמש משמשון שושני מנהל המחלקה לבתי ספר תיכוניים, ג״מ, גל- 17807/12.

111 תזכיר למר אליעזר שמואלי מאפריל 1976, נתונים לקביעת מדיניות, המחלקה למנהל בתי ספר על יסודיים, ג״מ, בתי ספר מקיפים, גל – 14516/8, עמ׳ 3.

112 תזכיר למר אליעזר שמואלי מאפריל 1976, נתונים לקביעת מדיניות, המחלקה למנהל בתי ספר על יסודיים, בתי ספר מקיפים, עמוד 6, ג״מ, גל – 14516/8.

113 ד״ר אבי לוי היה מנהל אגף שח״ר במשרד החינוך וממונה על תוכניות הרווחה החינוכית במשרד.

114 לוי (1999). קידום תלמידים מאוכלוסיות חלשות, עמ׳ 122-125.

ולהגדיל את מידת ההצלחה של תלמידים מהשכבות החלשות. קשיי השיבוץ של חלק מבוגרי חטיבות הביניים, ובמיוחד החלשים מבניהם, בחטיבה העליונה, והחלת חוק לימוד חובה על תלמידי כיתה י' בשנת 1977, חייבו את הרשויות המקומיות ואת משרד החינוך לחפש דרכים חדשות כדי לאפשר לכל התלמידים להמשיך בלימודיהם העל-יסודיים.

ביולי 1983, התקיים בעכו כנס מנהלי בתי ספר מקיפים בעיירות הפיתוח.[115] נציגי המנהלים טענו שאוכלוסיית התלמידים בבית הספר המקיף הומוגנית מידי, הן מבחינת טווח היכולת הלימודית, והן מבחינה עדתית וסוציואקונומית. הקשיים המרכזיים שהם ציינו היו: א. בתי הספר אובחנו כבתי ספר דו נתיביים ולא כמקיפים, כאשר שיבוץ התלמידים אינו על פי נטיותיהם ותחומי ענין אלא בעיקר על פי קריטריונים הישגיים. ב. בית הספר אינו גורם משיכה לתלמידים חזקים וחלשים. ג. צוות המורים צעיר, חסר ניסיון ובלתי יציב.

גם מהצד של הקהילה, בשונה משנות השישים, בשנות השמונים הדור החדש בעיירות הפיתוח לא מוכן היה להסתפק עוד במבנה התעסוקתי המסורתי שמשכורתו ותדמיתו נמוכים ואין בו כדי להציע סיכויי קידום.[116] ראשי הרשויות ובני הדור הצעיר שאפו כי המבנה התעסוקתי ביישובם ישתלב בשינויים החלים בפיתוח טכנולוגיות ייצור חדשות, מה שיצר הרבה ביקורות ותחושת חוסר שביעות רצון ממה שסיפק בית הספר המקיף בעיירה.

ביקורות אלו, לא החישו את קצב התפתחות המקיפים. חדווה איש שלום,[117] שהאמינה ברעיון המקיף, הביעה ביקורת ופליאה בשנת 1986 באומרה: "כי איש לא חלם אז ש-18 שנה לאחר המלצות הוועדה, מחצית המדינה עדיין אינה כלולה ברפורמה". שמואלי הסביר כי, משעה שתקציבי החינוך הלכו ונתקצצו והציוד הראשוני לא הוחלף, החל המקיף לאבד גובה.[118] על אף שדווקא בשנים אלו בית הספר המקיף הלך והתפשט והפך להיות צורה נפוצה יותר לבית הספר העל-יסודי. כלומר, התרחש תהליך חברתי שבו יותר ויותר תלמידים המשיכו ללמוד בבית ספר בו למדו בחטיבת הביניים, מה שלא היה קיים בעבר. זהו תהליך משמעותי קודם כל חברתית ואחר כך לימודית.

<u>שלב ו' –1989- שנות התשעים שינוי והתרחבות</u>: בתחילת שנות התשעים, אירעו שני תהליכים מרכזיים, האחד, בזמן כהונתו של השר רובינשטיין, בוטלו המסלולים במקיף ושונתה גם שיטת צבירת הנקודות לבגרות כדי לאפשר ליותר תלמידים להשיג תעודת בגרות.[119] השני, בשנים אלו היה גל עליה גדול מברית המועצות, שבחלק מהמקיפים בעיירות הפיתוח יצר שינוי משמעותי הן בהרכב המורים והן בהרכב התלמידים, ובמרבית המקרים העלה את רמת בית הספר.[120] תהליכים אלו שאין קשר ישיר ביניהם, יצרו שינוי מהותי במקיפים בעיירות הפיתוח.

---

[115] אזולאי (1983). בית הספר המקיף: 20 שנה. הוכן על ידי מנהלי בתי הספר המקיפים לכנס שנערך בעכו ביולי 1983.
[116] בר- אל (1985). עיר הפיתוח: השלב הבא.
[117] חדווה איש שלום ניהלה את מקיף עירוני דנמרק. חוקרת את הקמת בית הספר המקיף. ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 45.
[118] אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 16.
[119] כפי שפורט בהרחבה בפרק שעסק במדיניות החינוכית בעבודה זו.
[120] ארחיב על הנושא בפרק שיעסוק בהיבטים החברתיים במקיפים בחלק העוסק בקליטת עלייה.

בשנים אלו הוקמו קריות חינוך ופארקים חינוכיים. רעיון שהועלה עוד בוועדת אמיר, על ידי שושני שהיה אז ראש מינהל החינוך במשרד החינוך ובירן, מנהל קריית החינוך בעכו. הרעיון היה להקים תשלובות חינוך מקיפות אשר יכילו חטיבה עליונה מקיפה ושתיים עד שלוש חטיבות ביניים.[121]

שלבי הקמת המקיף מראים כי התהליך הושפע מתכנון ומחשבה שהתעוררו כדי לפתור בעיה חינוכית חברתית, והפתרון שנמצא דמה לפתרון שהיה במדינות נוספות בעולם. המקיף עבר גלגולים ששקפו את ההתפתחות החברתית בארץ, אם כי התוצר לא בהכרח דמה לתכנון.

2. עיצוב בית הספר המקיף בעיירה: גורמי השפעה

מעבר לתכנון המקורי ולמטרות הראשוניות של המקיף, גורמים שונים השפיעו על התפתחותן. חלקם היו דומיננטיים מאוד וחלקם פחות, במרבית המקרים חלק מהגורמים השפיעו זה על היווצרות זה. לדוגמה: ריחוק מהמרכז השפיע על גודל בית הספר, המבנה הפיזי השפיע על התדמית ועוד.

א. גודלו של בית הספר

כיצד לגודל בית הספר יש השפעה על התפתחותו של בית הספר המקיף,[122] על האקלים בו על היכולת שלו למנוע נשירה ועל מיצובו בעיירה? האם יש קשר בין גודלו של בית הספר לשאלות חינוכיות? כבר בדיון על תכנון המקיפים בעיירות הפיתוח בשנת 1966, טען אורינג כי רק בתי ספר גדולים עם ארגון פנימי גמיש, מסוגלים לענות על הצרכים האינדיבידואליים של התלמיד וגם על צרכי החברה המשתנים והולכים. בתי ספר קטנים, גם אם יצוידו במעבדות שרמתן טובה, לא יוכלו למצות את אפשרויותיהם עד תום.[123] שכן אם בית הספר קטן, הוא יכול לתת מענה לסוג מסוים של תלמידים, והיתר לא יקבלו מענה.

אחת הבעיות הקשות שאפיינו את החטיבה העליונה במקיפים בעיירות הפיתוח היא כמות קטנה של תלמידים בכיתות ופיצולן למגמות. לכאורה, פתרון הבעיה לא קשה, לא פותחים כיתה או מגמה אם אין בה מספר מינימלי של תלמידים. אולם אחת המטרות החשובות בהקמת בתי ספר מקיפים בעיירות הפיתוח הייתה לאפשר לתושבי המקום למצוא מערכת חינוך ביישובם שתמשוך אנשים כמתיישבי קבע באזורי הפיתוח.[124] ולכן, לא היה מנוס מפתיחת מגוון מגמות גדול גם במקיף קטן. מסיבה זו הדינמיקה המתוכננת של בית הספר המקיף הייתה מבוססת במידה רבה על ההנחה שזהו בית ספר גדול. במחקר שנעשה בשנת 1984,[125] לבחינת הגדרת הגודל של מקיפים בעיירות הפיתוח, נמצא כי התפלגות בתי הספר לפי מספר התלמידים בחטיבה העליונה היא:[126]

---

121 ועדת אמיר, נספח 8.

122 על גודלם של המקיפים, בהרחבה, ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי, עמ' 52-53.

123 אורינג בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים.

124 דוח מסכם מס 1691, בתי הספר המקיפים באזורי הפיתוח, היחידה לביקורת על מערכת החינוך והתרבות בתי ספר מקיפים, ג"מ, גל – 14516/8, עמ' 4.

125 אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח, עמוד 7.

126 הוגדרו 10 קבוצות גודל, בכל קבוצה 5 בתי ספר,126 טווח ההשתנות של גודל בית הספר הוא בין 33 ל- 1116 תלמידים. בבית הספר החציוני לומדים 261 תלמידים. עשרים וששה בתי הספר הקטנים כוללים רק 22% של התלמידים – פחות ממספר התלמידים הלומדים ב 5 בתי הספר הגדולים ביותר.

טבלה מספר 1 :גודלם של המקיפים בעיירות הפיתוח בהשוואה לעלותם

מספר תלמידים בבית ספר	מס' בתי ספר	סה"כ תלמידים		הפרש בין מספר תלמידים למעשה ומתוקצב	
		למעשה	מתוקצב	מספר	%
33-99	6	422	587	165	39.1
112-150	5	674	755	81	12.0
153-161	5	791	796	5	0.6
165-202	5	912	928	16	1.8
215-266	5	1181	1213	32	2.7
266-301	5	1401	1402	1	0.1
326-444	5	1945	1970	25	1.3
445-530	5	1465	2435	30+	1.2
546-724	5	3275	3341	66	2.0
770-1116	5	4961	5015	54	1.1
סה"כ	51	18,027	18,442	415	2.3

משמעות הטבלה היא שרוב בתי הספר המקיפים היו קטנים וחלקם אף קטנים מאוד (פחות ממאה תלמידים). מספר כזה של תלמידים לא איפשר גיוון של תכניות לפי נתיבים ומגמות.[127] כך שהתיאור של בית הספר המקיף כמוסד חינוכי גדול, המציע לתלמידים מבחר של אפשרויות, התאים רק למיעוטם של בתי הספר העל-יסודיים בעיירות הפיתוח.[128]

ישנו מתאם בין גודל בית הספר לבין הרמה הסוציו אקונומית של היישוב, כלומר בתי הספר הגדולים נמצאו ביישובים ברמה סוציו אקונומית גבוהה יותר. מנתוני משרד החינוך עלה כי בשנת 1980, רק 25% מהמקיפים יכלו להיחשב גדולים. זו תופעה שהעצימה את עצמה, מספר מועט של תלמידים הקטין את האפשרויות שבית הספר יכול היה להציע, ותופעה זו עצמה, שבה והקטינה את מספר התלמידים בבית הספר.[129] החלוקה לבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים דתיים, עוד הקטינה את גודלו הפוטנציאלי של כל בית ספר.

[127] אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל, עמוד 36.
[128] בתי הספר הגדולים לא היו מצויים בעיירות הפיתוח המובהקות, כי אם בערים בינוניות וגדולות כדוגמת באר שבע ואשדוד שאינן מושאי המחקר הנדון.
[129] בהרחבה, אגוזי, אדלר, וויג (1984). מחקר בתי ספר מקיפים מוחזקים- מעקב אחר תלמידים שלא נכנסו.

היחס בין ההכנסות להוצאות עלה באופן שיטתי ככל שגדלים בתי הספר.[130] ישנו קשר בין גודל בית הספר לבין העלות הממוצעת לתלמיד, באופן שככל שבית הספר היה גדול יותר, העלות לתלמיד הייתה קטנה יותר.[131] במספר השעות ובעלות לתלמיד, גבוהה ההוצאה בבתי הספר הקטנים ב 80% ויותר מהעלות הממוצעת. בהכנסות לעומת זאת, ההעדפה של הקטנים נוצרה על ידי תמיכה מיוחדת, הם קיבלו כמעט פי שלוש בהשוואה לממוצע של כל בתי הספר. המלצתם של אגוזי ואחרים, הייתה כי יש לחתור לחיסול בתי הספר הקטנים, ובמיוחד אלה שבהם פחות ממאה תלמידים בחטיבה העליונה, "יהיה בכך חיסכון ניכר לאוצר המדינה".[132] לעמדה זו יש משמעות חינוכית ומשמעות כלכלית.

המתח בין העלות של בית ספר קטן מול האתגר החינוכי הציב מורכבויות גדולות. בפברואר 1967 ביקש מנהל בית הספר שייבר: "בית הספר נפתח והוצהר כמקיף. בתנאים הקיימים לא יכול בית הספר להוות גורם משיכה, כל עוד מוצעת מגמה אחת מקצועית לתלמיד. יש לפתוח בבית הספר לפחות שני מקצועות לבנים, שתיים לבנות ומגמה עיונית משותפת".[133] אליעזר שמואלי השיב בשלילה לבקשה מכיוון שגודל בית הספר לא אפשר זאת כי הוא קטן מידי.[134] בדוח משנת 1970, עדיין, בבית שמש מספר הילדים קטן.[135] נתון שעדיין לא אפשר מקיף שיכול להקיף ולתת מענה.

גודל השנתון השפיע באופן בולט גם על היקף אי הכניסה לבית הספר המקיף. בשנתונים בהם השנתון בבית הספר היסודי היה קטן ממאה תלמידים שיעור אי הכניסה היה 34%, בשנתונים שהיו גדולים מ-200 תלמידים שסיימו את בית הספר היסודי שיעור אי הכניסה ירד לכדי 3.5%.[136]

הכלכלנים עודדו בתי ספר גדולים, בקרב אנשי החינוך התנהל בנושא דיון. היו שחשבו שבית ספר גדול מאבד את היכולת לתת יחס אישי ואינטימי ומייצר מפעל גדול של ילדים והיו אף שטענו שהגודל הוא מסוכן. גישה זו הציגו אנשי חינוך מדימונה, שהמליצו שמספר כיתות בית הספר לא יעלה על 16, שכן בבית הספר המונה למעלה מ- 20 כיתות השליטה קשה, במיוחד כשמדובר לגבי ילדים בעיירת פיתוח. "בבתי הספר כאן הבעיות רבות ואין אפשרות להתמסר ולטפל כראוי בכל השטח".[137] טענתם הייתה שלמרות האתגר הכלכלי, אין מנוס מהחזקת בית ספר מקיף קטן.

גם שמואלי יצא נגד עמדת הכלכלנים שהצביעו על הצורך להקים בתי ספר גדולים כי בית הספר הגדול הוא בית ספר חסכוני. לפיו, המקיף האופטימלי צריך לכלול 500-600 תלמידים. בראשית שנות השבעים מחקרים באמריקה הצביעו על כך שבית הספר גדול זורע זרע של אלימות, הופך למקום מסוכן, להתנגשויות של בני נוער, ויוצר חוסר אפשרות להכיר באופן אישי כל אחד מהילדים.[138]

---

[130] בבתי הספר הקטנים ביותר מכסות ההכנסות היו פחות מ70% של ההוצאות ואילו בבתי הספר הגדולים ביותר אחוז הכיסוי הגיע ל 90% ומעלה.

[131] ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי בעיירות הפיתוח, עמוד 232.

[132] אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל, עמוד 35.

[133] במכתב מ23.2.67 של מנהל שייבר אל אורי רביב מנהל רשת עמל ג"מ, גל- 7946/19.

[134] מכתב מ3.3.67, ג"מ, גל- 7946/19.

[135] מעל גיל 12 במסגרות לימודיות פרט לשייבר (שהוא בית הספר התיכון) היו: עדיהו 20 תלמידים, אשכול 20 תלמידים, שמי 23 תלמידים, בחינוך המיוחד באשכול 17 תלמידים. סה"כ כדי לבנות שנתון במקיף הממלכתי יש 80 תלמידים. בדוח של משה אזולאי מנהל מחלקת החינוך והתרבות מה 20.11.70. ג"מ, גל- 1031/33.

[136] אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח, עמוד 38.

[137] פחימא, כספי (1969). דיוקנו של בית ספר אחד בעיירת פיתוח יוספטל דימונה.

[138] אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 16.

לעומת המתנגדים היו גם אלו שראו בגודל יתרון המאפשר מגוון גדול ואיגום נכון של משאבים. ביטא עמדה זו בן ארי מנהל המקיף בנהריה: "בית הספר שלנו הוא גדול וכולל 2.500 תלמידים. הגודל יכול להיות קטליזטור לקטסטרופה. אבל רק קטליזטור, צריך לבדוק פרמטרים נוספים לכישלון: איכות המורים ונתונים פיזיים. הגודל הוא פרמטר אחד".[139] גודל יכול לייצר קשיים, אך יש לו יותר יתרונות, כי מתאפשר היצע רחב יותר לתלמידים, ומתקיימת יכולת להפגיש סוגים שונים של תלמידים.

אחת הדרכים להתמודדות עם הגודל, תוך צמצום החסרונות, ניתן לראות מהמקיפים באנגליה, גודל בית הספר שם נתן תחושה של בית חרושת, חלק מהמענה היה חלוקה לבתים, כשבכל בית יש 200 תלמידים ולכל בית מונה ראש בית שהכיר את הילד וליווה אותו שש שנים.[140] וכך ניתן היה להרוויח את יתרונות הגודל ולצמצם את המחיר.

דרך אחת לאיגום משאבים ופתרון בעיית גודל בית הספר, הוצעה על ידי חבר הכנסת משה קצב. הוא חשב שתיכון אזורי שיכיל יותר מעיירה אחת, יכול לפתור את הבעיה. בתי ספר מקיפים בעיירות הפיתוח צריכים להקיף מסלולים רבים, כדי שיוכלו לספק רצונות ונטיות של תלמידים רבים ככל האפשר, שכן זהו יתרונו של בית הספר המקיף. אי אפשר לפתוח מגמות רבות לתלמידים מעטים. לכן בתי הספר האלה צריכים להקיף אזורים גדולים על ידי מערכות חינוך משולבות. כך אפשר לחסוך מיליונים ולפתוח מספר רב של מגמות ומסלולים.[141] הצעה ברוח זו עלתה בבית שמש ב1983, בשאיפה לשילובם של תלמידי מועצה אזורית מטה יהודה במקיף שייבר.[142] הצעה זו לא התקבלה.

גם בדרום היה ניסיון למזג בין בית הספר המקיף באופקים ובית הספר של המועצה האזורית מרחבים, רעיון שיכול היה להגדיל את כמות התלמידים וגם לייצר מפגש בין תרבותי שהיה חסר בכל אחת מהקהילות.[143] בביקור של מנכ"ל משרד החינוך שמשון שושני באופקים ב1988, הוחלט על איחוד בתי הספר. הובטחה תמיכה של איזוק ג'וסי יו"ר קהילת דרום אפריקה: "התרשמתי שלמרות מאמציהם של המנהלים והמורים, התלמידים אינם מקבלים את החינוך המגיע להם".[144] היו מספר ניסיונות ופגישות שנכשלו, הרעיון לא יצא לפועל. בשנת 1990 מרכוס ביקש לערוך בדיקה נוספת למיזוג בתי ספר כדי לאפשר מקיפות אמיתית ואופציות לתלמידים. "מקיף של 190 ילד זו בדיחה. חבל שמסיבות פוליטיות מועצת אופקים דחתה בעבר מיזוג עם בית הספר במרחבים".[145] לרוב, גם אם ניתנו הסברים אחרים, הדחיות נעשו מתוך אי רצון ליצירת מפגש.

---

139 מאיר בן ארי מנהל בית הספר המקיף בנהריה ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 23.

140 שמידע (תשל"א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 242.

141 קצב בוועדת החינוך של הכנסת. מ30.8.77 עמוד 15. ג"מ כ- 239/1 היה ראש עירית קריית מלאכי ולאחר מכן חבר כנסת מטעם מפלגת הליכוד ושימש כחבר ועדת החינוך של הכנסת. היה שר (הצעיר ביותר עד אז) ולאחר מכן נשיא המדינה השמיני.

142 ב 9.1.83 אורי אגמי ביקש, מאוחר ב 20.11.84 גם ראש המועצה בן זאב בקש, ג"מ.

143 אם כי נציין שכבר בשנת 1960, כחלק מתהליך השיתוף האזורי, החלה המועצה לקלוט לבית הספר המשותף שהקימה לכלל קיבוצי האזור תלמידים משדרות אך יוזמה זו הופסקה לאחר מספר שנים משום שתלמידי שדרות לא הצליחו להיקלט בו מבחינה חברתית ומהבחינה הלימודית, למרות שכללו 20 תלמידים בכל מחזור. מסיבות אלו נטתה המועצה האזורית להפסיק את המשך השילוב של תלמידי העיירה בבית הספר המשותף לקיבוצים. בהרחבה, רזין (1991). מדיניות פיזור התעשייה בישראל, עמ' 43-64.

144 ביקור ב 10.3.88, ג"מ, גל- 14977/6.

145 אליעזר מרכוס. יו"ר המזכירות הפדגוגית בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת. במהלך כהונתו כיו"ר המזכירות הפדגוגית הקים רשת בתי ספר ניסויים, יסד את "הקו הפתוח" לתלונות ויזם הקמת מועצת תלמידים ארצית. חתן פרס ישראל לשנת 1999.

ההבנה שלגודל בית ספר יש משמעות בעיצובו, העסיקה מאוד את קובעי המדיניות. לגודל בית הספר הייתה השפעה על ארבעה תחומים מרכזיים שבמידה רבה קשורים זה לזה: המצב הכלכלי, האפשרויות שבית הספר יכול להציע, האקלים החינוכי, הכניסה אליו והנשירה ממנו. הניסיון לחבר תיכונים ממקומות שונים בדרך כלל לא צלח, מה שיצר מציאות בה התיכונים שהצליחו לרוב היו התיכונים הגדולים בעיירות הגדולות יותר.

ב. המרחק מהמרכז

מכיוון שהקמת עיירות הפיתוח הייתה חלק ממדיניות פיזור האוכלוסייה, באופן טבעי רובן היו מרוחקות מהמרכז הגאוגרפי. מציאות אובייקטיבית זו השפיעה על התפתחות בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח, והגדילה במידה רבה את התחושות של הניתוק. חלק מקשיי החינוך בעיירות הפיתוח הוסברו בריחוק שלהן מהמרכז.

אפילו קריית גת שבאופן יחסי הייתה קרובה למרכז הארץ, בתחושת התושבים, היא הייתה רחוקה וחייבה מענה ייחודי. פרופינסקי, מנהל בית הספר בקריית גת טען בשנת 1963, שילד הגר בתל אביב או ירושלים יכול ללמוד בכל בית ספר. ילד הגר בעיירת פיתוח קריית גת צריך לנסוע לאשקלון או באר שבע. וזו הכבדה קשה על המשפחה מבחינה כלכלית.[146] לגישתו, המרחק של קריית גת חייב התייחסות מיוחדת. גם שני עשורים אחר כך, המרחק המשיך להיות נושא שהעסיק את מערכות החינוך בעיירות:

<u>מצפה רמון</u>- בגלל גודלה של העיירה, היה קשה להקים שם בית ספר והמרחק מיישוב אחר הקשה מאוד על תלמידים. בדיון שהתקיים בכנסת באוקטובר 1977, על נקיטת צעדים למניעת עזיבתן של 30 משפחות את מצפה רמון בהיעדר בית ספר תיכון,[147] טענה אלמוזנינו: "מצער הדבר שישובים שקמו לפני 20 שנה ועדיין, במצפה רמון אין בית ספר על-יסודי. קיימות מס' אפשרויות, או שהילדים ילמדו בישוב הקרוב אליהם בדימונה והיא רחוקה 75 ק"מ או לשלוח אותם לפנימיות, כ90 ילדים ממצפה רמון לומדים בפנימיות.[148] הנסיעה ארוכה, מעייפת וגורמת לאיחורים, או שמנתקים את הילד מהבית בגיל 14, או שהמשפחה תעזוב". ארבלי מתארת מציאות בה, לא ניתנת לילד הזכות הבסיסית לבית ספר תיכון והוא צריך לבחור בין לעזוב את הבית לפנימייה בגיל צעיר, לבין האפשרות של מספר שעות נסיעה ביום, כל זה רק בגלל מרחק גדול. נתון זה לא מאפשר עידוד של משפחות להישאר בעיירה ואף יוצר היזון חוזר של הבעיה.

<u>קריית שמונה</u>- ראש המועצה עזרן, תיאר את המרחק כמקשה על כוח אדם. בדיון בוועדה בכנסת ציין כי ישובו מרוחק ממרכז הארץ, ועל פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, עם עלות מחיה של

---

[146] כנס מנהלי אגפי חינוך בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. 16.12.63. ג"מ, גל- 5284/1, עמוד 16.

[147] הגדלת אוכלוסיית יישובי הפיתוח היוותה משימה הכרחית. בשנת 1963 קבעה הוועדה הבין משרדית לפיזור אוכלוסייה שבשלב הראשון יש לחתור ליעד מינימלי של 10.000 נפש לעיר פיתוח, מאוחר יותר הועלה סף זה ובשנת 1985 דברו אנשי המקצוע על הצורך להגיע לאוכלוסייה של כ 20.000 על מנת להבטיח תאוצת פיתוח. מתוך 29 יישובי הפיתוח שמונה מנו ב1983 פחות מ10.000 נפש: שלומי, ירוחם, שדרות, חצור, מצפה רמון, נתיבות ומעלות. ועשרה יישובים מנו בין 10.000 ל 20.000 נפש: בית שאן, קריית שמונה, יבנה, בית שמש, אילת, קריית מלאכי, מגדל העמק, אופקים וכרמיאל. רוקח. (1985). יישובי פיתוח ערים ועיירות, עמוד 13.

[148] דיון בוועדת החינוך של הכנסת מיום 24.10.77 עמוד 2. ג"מ, כ -239/1.

25% יותר מהמרכז, קשה להביא אנשי מקצוע: פסיכולוגים, קלינאי תקשורת, מורים למתמטיקה ואנגלית. קושי שנותן אותותיו בילדים.[149]

לעומת ראש עיריית טבריה, יגאל ביבי שראה בריחוק של יישובו הזדמנות ואפשרות לבקשה ייחודית. בשנת 1986 הוא ביקש לאשר פתיחת כיתות יג-יד אלקטרוניקה: "בית הספר המקיף הוא ההזדמנות היחידה הנתונה לבני הגליל התחתון, שאין ביכולתם להגיע להשכלה גבוהה אוניברסיטאית ולרכוש מקצועות של הנדסאי".[150] הוא ראה בריחוקה של טבריה יתרון באמצעותו יוכל לדרוש ולפתוח מסלול אלקטרוניקה, כאמצעי לפיתוח העיירה.

הגישה שרווחה בקרב חלק מקובעי המדיניות הייתה ששיפור הדרכים יגביר את הנגישות, יפתור את בעיות העיירות ואיתן את בעיות החינוך:

<u>ירוחם</u>- ירח גלטר שהיה ראש המועצה הקרואה בירוחם סבר כי העובדה שלא טופל השיפוץ בכביש הנפט לירוחם עיכבה מאוד את התפתחות מערכת החינוך שכן מורים מדימונה שיכלו להגיע תוך 20 דקות היו צריכים לנסוע כשעה וחצי.[151] נתון שהקטין את המוטיבציה שלהם לבוא.

<u>צפת</u> - בשנת 1990 זאב פרל ראש עירית צפת פנה אל ראש הממשלה יצחק שמיר, בתלונה על כך שלא נסלל כביש המחבר את העיר מכיוון ראש פינה, "כך נתייתמה צפת".[152]

<u>אופקים</u>- בתיה גור שחזרה לביקור באופקים לאחר שלושים שנה ששירתה שם כמורה חיילת, אחרי תיאור גדול של העזובה והכאב, טענה שמה שיביא את הפתרון לעיירות הפיתוח יהיה בניית מערכת כבישים טובה שתקל עליהם את הנגישות.[153]

<u>קריית שמונה</u>- חבר הכנסת אליאב חיזק גישה זו: "אני בעד כבישים מצוינים. כביש בן 4 מסלולים מקרית שמונה לראש פינה יפתור הרבה בעיות לקריית שמונה. לא יודע אם זה יפתור את בעיית המורים".[154] שיפור הכבישים הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק. יש לו משמעות מורלית של יצירת תחושת שייכות ונגישות

<u>שלומי</u>- חבר הכנסת דדי צוקר חשב שהגורם המרכזי שיכול להביא אל שלומי כוח הוראה, הוא כביש משלומי לנהריה או לאזור הקריות, שישנה לחלוטין את מצבה של שלומי. לפיו, אי אפשר להשאיר את העיר מבודדת ובעזרת תמריץ כספי בלבד להביא אליה מורה מנהריה. צריך לקרב את שלומי למרכזי אוכלוסייה גדולים שיש בהם כוח אדם באיכות גבוהה יותר.[155]

---

149 הוא טען שהמרחק יוצר שלושה מקבילים: ילדים מעולים שאחוז גדול מהם עוזב את האזור, ילדים חלשים הגדלים כעול על החברה ואינם מסוגלים לתרום לה, וקבוצת ביניים שאינה מסוגלת לתת מענה לאיכות שלה זקוקה המדינה בהתמודדותה החברתית, ביטחונית וכלכלית." ראש עירית קריית שמונה פרוספר עזרן, בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה-27.6.89. ארכיון הכנסת.

150 במכתב אל שמעון שבס עוזר שר הביטחון מ 17.2.86. ג"מ, ג- 13/15444.

151 טבצ'ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום.

152 במכתב מ-11.11.90. ג"מ, גל- 14087/2.

153 גור (1990). מכביש הרעב שמאלה, תמונה קבוצתית עם נשים, גברים וילדים בעיירת הפיתוח.

154 א' אליאב חבר הכנסת בדיון בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

155 חבר הכנסת דדי צוקר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12. ממייסדי תנועת שלום עכשיו, כיהן כח"כ מטעם תנועת רצ (ובהמשך מר"צ) ובמהלך כהונתו עמד בראשות ועדת החינוך של הכנסת. במחקריו עסק ביחס שבין שוויון למצוינות.

חבר הכנסת דדי צוקר ראה בפתרון של הכביש גם פתרון רחב יותר לאינטגרציה האזורית של הישובים הבודדים: "אי אפשר יהיה להעלות את הרמה של מערכת החינוך בלי לאפשר אינטגרציה בסביבה, ולקיים מערכות חינוך מבודדות שמפתחות יותר מאוחר עויינות. אין סיבה שמדינת ישראל תממן לחוד את כפר בלום ואת קריית שמונה, שאין להם סיכוי להגיע לרמה של בית הספר של הילדים שלי בלי האינטגרציה הזו. הכביש הופך את האזור לכפר קטן, בלי כביש וקירוב והפיכת אזורים לקהילות קטנות וצמודות שבהן מתקיימת אינטגרציה, יש סיכוי קטן להעלות את רמתם של בתי הספר החלשים".[156] שיפור דרכי הגישה הוא כלי לא רק לנגישות, אלא לאפשרות ליצירת אינטגרציה בין האוכלוסיות, ולאפשר הצלחה שלא תיתכן אחרת.

לעיתים, דווקא העיירות המרוחקות במיוחד, מצבן היה טוב יותר מאלה שנמצאו במרחק קטן יותר ממרכזים עירוניים. אליעזר מרכוס הסביר כי מורה שבא לשם, כבר עובר לגור ולא נמצא באוטובוס כל היום: "מה ההבדל בין קריית שמונה לאופקים? באחת יש תוצאות חיוביות ובשנייה לא. אחת הסיבות היא שבקריית שמונה בגלל ריחוקה ובידודה, צוות המורים הוא צוות מקומי, ומורים שכבר מגיעים, יושבים. לעומת זה באופקים, למעלה מ60% של המורים בבית הספר העל-יסודי אינם מורי המקום". באופן פרדוכסלי,[157] מרכוס סבר שמצבן של העיירות המרוחקות עדיף, כי מיקומן חייב מגורים במקום ולא ניידות יומיומית. ניתן לקבל את עמדתו באופן חלקי, וגם להוסיף ולטעון שלעיתים בגלל שמקום מרוחק קל יותר לגיס אנשים על בסיס תחושת השליחות הגדולה יותר.

לבית שמש או אור עקיבא לא הייתה בעיית נגישות למרכז או לערים מרכזיות, ולא הוכח שמצבן בהכרח טוב מזה של עיירות מרוחקות. מסתבר כי ריחוק גיאוגרפי הוא רק אחד הפרמטרים המשפעים על מצב המקיף בעיירה. נראה שיש לו משקל, אך אינו גורם ראשי בהתפתחות בית הספר המקיף.

ג. המבנה הפיזי של בית הספר המקיף

בנייה של בתי ספר מקיפים חייבה תכנון ארכיטקטוני הולם לפתרון בעיות פדגוגיות כמו התאמת כיתות לימוד, הקצאת חדרים קטנים להקבצות, בנייה של מעבדות, סדנאות ובתי מלאכה למגמות המקצועית השונות, ריכוזן בחצר אחת כמערכת אחידה ועוד. ביוני 1965, הוקמו צוותי חשיבה של אדריכלים ואנשי חינוך לקביעת צרכים, ובמקביל היה צריך לאלתר שינויים במבנים הקיימים של בתי ספר שעברו תהליכי הסבה לבתי ספר מקיפים.[158]

נקבע הסכם בין משרד החינוך והרשויות המקומיות שבתחומיהן יש תיכונים מקיפים כי הבניין, הציוד הבסיסי, הריהוט והתשתיות, יסופקו על ידי קרן החינוך ומפעל הפיס, והגרעון התפעולי הצפוי יתחלק בין הרשות המקומית ומשרד החינוך.[159]

חלק מהמנהלים ראו במבנה בית ספר פיצוי לבית. בבקשה של קליגמן, מנהל מקיף שייבר בבית שמש, לבניית ספריה בבית הספר הוא מסביר: "כמקום לילדים להכין שעורים, ספרות עזר וספרות

---

156 חבר הכנסת דדי צוקר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ כ- 479/12. תמר גוז'נסקי התנגדה. היא מביאה כהוכחה את האינטגרציה בערים הגדולות שלדעתה לא הצליחה, הורים ראו שכשיש חיבור, הילד שלהם משובץ בהקבצה ג', אז הם התנגדו.

157 אליעזר מרכוס יו"ר המזכירות הפדגוגית בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג"מ, כ-479/12.

158 איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמ' 86-88.

159 ג"מ, גל- 7946/19.

קריאה שאין להם בביתם״.[160] הציפייה הייתה שהמבנה הפיזי של המקיף ייתן מענה כולל למגוון הצרכים החינוכיים, אם כי הייתה בבקשה זו נימה פטרונית, שכן, מרבית הבתים היו מאובזרים היטב.

באופן כללי, עשרים שנה אחרי הקמת המקיפים כבר מדובר היה במבנים מוזנחים המשדרים עזובה, עם ציוד מיושן שלא חודש. ביטא זאת בן לולו ראש עיריית בית שאן: ״כדי להגיע לשוויון אמיתי בחברה הישראלית צריך להשקיע פי כמה בעיירות הפיתוח. לעיתים נדמה לי שאבדה הרגישות והפכו את זה לחוק טבע שכאלה הם החיים וצריך להישאר איתם״.[161] ייתכן ומצב זה היה גם במקומות אחרים בארץ, אך בעיירות מצבו הפיזי של המקיף התחבר לתחושת המוזנחות הכללית.

תיאור של קיין על המקיף במגדל העמק נותן תמונה מייצגת: ״בית הספר נבנה לפני 27 שנה, נטול כל חוש אסתטי ומשקף את הארכיטקטורה של בתי ספר שנבנו בזמנו. בית הספר מוקף בגדרות גבוהות ובשער מוצבים מאבטחים. רחבת בית הספר מרוצפת בגרנוליט, מלבד שטחים מזעריים שהוקצו לגינון. הפרוזדור המרכזי צפוף ורעשני, ובהפסקות נוצרים פקקים ליד חדר המורים. כמו כן קיימת בעיה קשה של תחזוקת חדרי שירותים, מכיוון שהם הושחתו מספר פעמים והצוות לא הצליח להשתלט על העניין, הוחלט לנעול את חדרי השירותים ותלמיד המעוניין להיכנס צריך לבקש מפתח מהמורה התורן״.[162] התיאור לא משקף מקום שמייצר אווירה נעימה המאפשרת שיח חינוכי, אלא מבנה מיושן ומוזנח שלא התעדכן ברוח הזמן.

נושא זה העסיק מאוד את ראשי הערים והמנהלים, בחלק גדול מהמקרים, ההזנחה חיזקה את תחושת הבידוד ותחושת הניתוק. מרבית המבנים של התיכונים שנבנו בעיירות הפיתוח עם תחילתה של הרפורמה לא תוחזקו ולא שופצו וכן הוזנח הציוד בתוכן. אביא מספר דוגמאות:

בישיבת וועדת החינוך של הכנסת בשנת 1987 קבל יו״ר ועד ההורים בחצור: ״אף אחד מחברי הכנסת לא היה מרשה שבנו ילמד במבנה כזה כמו בית הספר בחצור. אלו בניינים משנות החמישים שלא עברו אף שיפוץ יסודי, שכבות הטיח מתפוררות, דרכי הגישה הרוסות, ברזיות שדומות יותר לשוקת, על אולמות ספורט אין מה לדבר בכלל״. ושוב, ההשוואה לחינוך במרכז הארץ: ״בתמיכתו של משרד החינוך משדרת הטלוויזיה הלימודית תכניות חינוכיות, אבל איזה טעם יש לתכניות אלו אם בחצור הגלילית, אין עזרים כדי לקלוט את השידורים האלו? האם השידורים הם רק לבתי ספר ממרכז הארץ?״[163] הטענה היא גם על המבנה המוזנח וגם על הציוד, ששניהם מחזקים את תחושת הניכור והקיפוח שהייתה קיימת ממילא.

בוועדת החינוך של הכנסת שכונסה לאחר השביתה ב1989, אמר ראש מועצת בית שאן: ״מהשעה 10 בבוקר אף תלמיד לא יכול ללמוד בבית שאן בגלל הטמפרטורה הגבוהה. הכי דחוף זה לטפל במזגנים, התלמיד מקבל פחות שעות, גוזלים ממנו את מחצית השעות שיכול ללמוד. התלמיד מראש

---

[160] מכתב מה-9.9.66 אל אליעזר שמואלי. ג״מ, גל- 7946/19.
[161] ראש עיריית בית שאן ש׳. בן לולו בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה27.6.89. ארכיון הכנסת.
[162] קיין (1995). צילום מצב בשנת תשע״ד בבית הספר אורט ע״ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ׳ 59-84.
[163] נ׳ פרדו, יו״ר ועד ההורים חצור בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ14.9.87, ארכיון הכנסת.

מוטען במחצית המטען".[164] באופן ייחודי בבית שאן, בנוסף לכל התיאורים שהובאו לעיל, ישנה בעיה של אקלים חם במיוחד שכאשר אין מזגנים, אין אפשרות ללמוד.

לראשי המועצות הייתה גם ביקורת על השיטה. היטיב לבטא זאת לנקרי, מ"מ ראש המועצה בשלומי: "בבתי הספר התגלם כל העוני והדלות, אם זה בריחות, אם זה במראה ואם זה בעשרים שנות העזובה של הסביבה. נכון שהרשות המקומית אמורה לשקם אותם, אבל כיצד? היא מקבלת תקציבים ממפעל הפיס. בשום מדינה מתוקנת אין סובלימציה של ההימור במדינה. אנו מהמרים כדי לבנות בית ספר ואז מפעל הפיס מקצה לראש הרשות שעומד כעני בפתח, הקצבה פר קפיטה, מה עושים בשלומי שיש רק 300-400 תלמידים? המדינה חייבת לקחת אחריות על המבנים האלה. לא ייתכן שהדבר יופקר לראש הרשות בתלותו במפעל הפיס".[165] המצב בו שיפוץ המבנה תלוי בכספי הימורים ממפעל הפיס, העמיד את ראשי הרשויות במצב לא פשוט ובמידה מסוימת שחרר את המדינה מאחריות.

בני אברמסקו מנהל תיכון דנציגר, פנה בשנת 1994 למשרד החינוך בבקשה להצטיידות מגמות מכונות ואלקטרוניקה מכיוון שהרשות לא יכולה לעמוד במימון. הוא היה צריך לרכוש מחשבים, לוחות אוטומציה, רובוטים ועוד.[166] במציאות רגילה מנהל בית ספר אמור לפנות לרשות לבקשת הצטיידות, אך במורכבות של חלק מעיירות הפיתוח, הפניה הייתה למשרד החינוך.

סקירה מדגמית זו של תחזוקת המבנים לאורך כל התקופה, מעידה כי אכן בתחילה נבנו בנינים גדולים מאוד על פי תכנון. אך לא נעשתה עבודת תחזוקה לאורך השנים, לרוב בגלל קופת הרשות שלא עמדה בזה או שלא תמיד חשבה שזה תפקידה. תחזוקת מבנים הייתה חלק מגורמי ההשפעה.

ד. תדמית העיירה כמשפיעה על עיצוב בית הספר המקיף

הסרט סאלח שבתי[167] נכתב ובוים על ידי עולה מהונגריה (אפרים קישון). גיבור הסרט חסר זהות ברורה, עד סוף הסרט לא נאמר מהי אותה ארץ ממנה עלה האם לבשו שם רק פיג'מות? שיחקו רק שש בש? ילדו הרבה ילדים, שתו רק עראק ודברו בצורה נלעגת? יוצרי הסרט הביעו תפיסות המבטאות סטריאוטיפיים.[168] אף כי הסרט מתאר תדמית משנות החמישים, אותותיה ניכרו גם שנים אחר כך. לעיתים, היה נוח להשתמש בתדמית זו ולעיתים, היה רצון להתנער ממנה.

כבר בחגיגות העשרים שנה לעיירות הפיתוח, היו שהבינו כי התדמית השלילית מעכבת את התפתחות העיירות, את הקו הזה הוביל יו"ר הוועדה, מרדכי אלון ראש מועצת נצרת עילית. לרגל חגיגות ה- 20 שנה לעיירות הפיתוח, התפרסמה תערוכה ב- 17.3.68: "בערי הפיתוח אפשר לחיות ואפילו לעשות חיים, עד כה הופנו הזרקורים אל העיירות בעיקר בנושאים שליליים, שביתות, הפגנות, אבטלה, התפרצויות אלימות למשרדי ראשי מועצה, מקרי סעד, מפעלי תעשיה כושלים, ועוד, עד שחברו כל עיירות הפיתוח לגוף אחד שתפקידו לשנות לטובה את האימאז' של העיירות בעיני הציבור הישראלי".[169] בפועל, עדיין היו ראשי מועצות שניסו להרוויח מהתדמית השלילית.

---

[164] ראש עיריית בית שאן ש'. בן לולו בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 27.6.89, ארכיון הכנסת.
[165] דר י' לנקרי. מ"מ ראש מועצת שלומי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.
[166] במכתב של בני אברמסקו מנהל תיכון דנציגר מה 9.2.94 למשרד החינוך. ג"מ, גל- 25/50655.
[167] סרט קולנוע ישראלי, יצא בשנת 1964.
[168] פרי (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות, עמוד 10.
[169] ג"מ, גל- 8193/3.

המתח בין שימוש בתדמית שלילית ככלי לקבלת תמיכה, לבין המחירים של תדמית נמוכה שמראש מנמיכה ציפיות, ומכלילה, התקיים לאורך כל התקופה. לדוגמה, בשנת 1968 ביקש מנהל בית ספר שייבר בבית שמש, זהבי, משר הביטחון התחשבות במילואים למורים המלמדים בעיירות פיתוח. שכן קשה מאוד לייצר סדירות בבית הספר וקשה מאוד למצוא מורים טובים: "אין לי ספק שקל לאין ערוך ליחידה לבצע את אימוניה ללא הטוראי דוד קטורזה, מאשר לבית הספר להישאר ללא המורה המרכזי למקצועות מתמטיקה ופיזיקה..."[170] היה לגיטימי לבקש הנחות בגלל הקשיים של עיירת הפיתוח, עם השנים היה קשה לעשות הבחנה בין צרכים אובייקטיביים לבין תדמית חלשה.

בחלק מהמקרים תושבי העיירות הגיבו בנימה ביקורתית כלפי התדמית שלהם. בפניה של ועד ההורים בבית שמש בשנת 1970 לשריד, מנכ"ל משרד החינוך, לדחות את יישום הרפורמה, הודגש: "ולמרות שאנחנו רק תושבי עיירת פיתוח, שעל המתרחש בה מחליטים לצערנו מהחוץ, הננו מבקשים מכל אלו שהחליטו בצורה שרירותית ובלי לבדוק במקום אם החלטתכם ניתנת לביצוע".[171] גם המורים בבית שמש פנו נגד הפעלת הרפורמה בניסוח: "חושבים שאם אנחנו מעיירת הפיתוח בית שמש, אפשר להחליט בשבילנו".[172] למרות שגם אחרים לא נשאלו לדעתם, בבית שמש זו הייתה המראה של התדמית- דרכה התושבים ראו את היחס אליהם.

גם בספרו של עמוס עוז מסתיו 1982 המתאר את מסעו בארץ, בפרק "העלבון והזעם", הוא מתאר שיחה בינו לתושבי בית שמש המתרחשת בבית קפה במרכז המסחרי של העיירה.[173] מתיאורו ניכרת הזרות, הוא מתאר אנשים שונאים, זועמים ונוטרים החיים בחוויה של תדמית נמוכה.[174]

היחסים המגולמים בסרט ובספר לא התקיימו בתחילת שנות המדינה בלבד, גם אחרי חמישה עשורים, התקיימו סטריאוטיפים ניגודיים שהאיצו עימותים בין קבוצות תרבותיות שונות בחברה הישראלית.[175] חלק מהתפתחות התיכון בעיירה היה תלוי בתדמית של עיירות הפיתוח בכלל, ושל העיירה הספציפית בפרט. התקשורת הישראלית במידה רבה התייחסה אל עיירות הפיתוח כמקשה ובדרך כלל השיח ההגמוני השליט התייחס אליהן מלמעלה ממקום פטרוני.[176]

לרוב, המסר הסמוי היה לציפיות נמוכות וכאשר הייתה הצלחה זה היה בניגוד למצופה. לדוגמה, שנת תשמ"ז (1987) נפתחה בחצור בהשבתת מערכת החינוך, מה שאילץ את מנכ"ל משרד החינוך וחברי כנסת להגיע לחצור לפגוש את ההורים. יו"ר ועדת החינוך נ' רז אמר שם: "ישובים מרוחקים בגליל העליון, שהגיעו למערכות עצמאיות ומתפקדות טוב. ששם פתאום קורה דבר כזה, זה דבר שצריך להדאיג את כולנו ולתת לנו איתות. חצור הגלילית מונה 7.000 איש, ויש לה תיכון שהתרשמתי מאוד מבחינת הרמה והמורים ובאופן כללי הוא בית ספר מכובד".[177] איכות בית הספר

---

[170] ב 22.12.68 ממנהל בית ספר שייבר בבית שמש, זהבי, מכתב לשר הביטחון. ג"מ, גל- 19/18716.
[171] ג"מ, גל - 1031/33.
[172] ג"מ, גל - 1031/33.
[173] עוז (1982). פה ושם בארץ ישראל, בפרק העלבון והזעם.
[174] תשע שנים אחר כך הוא מבקר בעיר וכאילו משנה את הגישה לאחר עליית מפלגת העבודה לשלטון בעיר בראשות פדידה, עדיין מתנשא: "עכשיו תורכם, נראה אותם" מופיע בעמוס עוז בעיתון סופשבוע מה 28.6.91. עמוד 27 "בשבוע בו הוכרזה בית שמש לעיר, לב בית שמש לב הארץ".
[175] המחנכת בבויאר סורקיס מתארת: "היו בשנים ההן תלמידים שהתביישו בהוריהם, מפני שהם לא נראו כמו המורות. אני זוכרת ילדים שהתביישו כשאימהות הגיעו עם סלים וסירים". מצוטט ב YNET 3/5/14בויאר: הסיפורים הקטנים מאחורי המוסד הגדול.
[176] בהרחבה, אברהם (1993). התקשורת בישראל, מרכז ופריפריה. וגם שטאל. (תשמ"ו). התמדתן של דעות קדומות במערכת החינוך. וגם מוצפי-האלר (2004). דתיות, מגדר מעמד בעיירה מדברית, עמ' 316-345.
[177] נ' רז בישיבת בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 14.9.87, ארכיון הכנסת.

לא התאימה לציפייה. על כך הגיב ראש ועד ההורים בחצור "הפרסומים המזעזעים על חצור לא היו בטובתנו, אם אנחנו רוצים למנוע פרסומים כאלה בעתיד, אסור שתופיע מודעה לפיה 40% מילדי חצור אינם מוכנים מוטורית. מדובר על עשרות ילדים שנפגעו אולי לכל חייהם, ואף אחד לא נותן את הדין על כך".[178]

היו תושבים שאף התריעו על כך, כי חששו מהנזק של פרסום שלילי על תדמית העיירה, מולי להר מקריית שמונה הגיב על פרסום בעיתון על קריית שמונה: "לצערי אינכם מבינים, או אינכם מוכנים להתמודד עם אמת זו, בדבר הנזק המצטבר שיש לכתבות הבל מהסוג הזה".[179] החשש האמיתי היה שהאווירה הציבורית השלילית תהיה קשה לשיקום.

לעומת אנשים שחשבו שניצול התדמית השלילית יעזור להם בגיוס משאבים לטובת העיירה, כך מתאר צמרת מנהל דנציגר קריית שמונה: "ראש העיר, מתוך רצונו להשיג תקציבים מידיים, יצר בכל רחבי המדינה תחושה כי היישוב מתפורר. הוא לא הבין כי כתוצאה מכך, הסיקו מסקנה הפוכה, כי לא כדאי לבוא לקריית שמונה ולא כדאי להשקיע בה. בהינף יד הוא בנה דימוי של עיר, שרק אלו שאין להם ברירה נותרים בה".[180] גם מי שמרוצה בעיר, בעקבות דברי ראש העיר יהיה מאוכזב.

השימוש בתדמית הנמוכה של תושבי עיירות הפיתוח בא לידי ביטוי גם בבקשות קטנות להתחשבות. באוגוסט 1988 הלין מנהל מקיף שייבר בית שמש אריה רוגל: "המורה אשר לימדה את כיתה יב', נעדרה החל ממחצית שנה"ל. אין בבית הספר מורה שיכול להחליפה, בית ספר לא מצא פתרון. יש לאשר התחשבות גם בעתיד. הרי לא יעלה על הדעת שתלמידים יסבלו בגלל היותם תושבי עיר פיתוח, בית שמש".[181] העובדה שבית הספר ממוקם במרכז הארץ, ותיאורטית אין הבדל בקושי לאתר מורה בין בית שמש למבשרת או מודיעין, לא שינתה את גישת המנהל. למרות זאת, השימוש בטיעון לבקשה להקלה היה: "התלמידים יסבלו, בגלל היותם תושבי פיתוח".

בשנות התשעים, עדיין התדמית העסיקה מאוד את תושבי עיירות הפיתוח. לאחר שהתפרסמו בעיתונות תוצאות מבחני הבגרות בעיירות הפיתוח בהכללה, אמר ראש עיריית קריית גת, זאב בוים: "נוצר מצב שישובים שבעמל רב של שנים מגיעים להישגים, נגררים לתוך הכותרת הזו ללא הצדקה. מאוד צריך להיזהר בזה, התוצאה יכולה להיות הרסנית. יש הבדלים בין ערי פיתוח". בוים לא התייחס לעובדות שיתכן ובחלק מהמקרים, היו נכונות, אך הבין שהיכולת להשפיע על ההישגים הלימודיים בעיירת הפיתוח היא גם תוצר של התדמית ולכן באותה ישיבה בהתייחסו לנתונים אמר: "ראש עיר של עיירת פיתוח, גם אם יש לו בעיה בחינוך, ציבורית הוא לא יכול להגיד אתה בפומבי".[182] טיפול בתדמית היה חלק משמעותי מהאפשרות לקדם את הישגי המקיף.

גם ממן, יו"ר ועד הורים משדרות קבל על החיבור התדמיתי בין רמה כלכלית להישגים: "טוענים כלפינו שההישגים בעיירות הפיתוח נמוכים כי התושבים מרמה סוציואקונומית נמוכה, זה אינו מדויק. אנחנו מתאמצים לתת לילדינו חינוך טוב. לתת להם אמצעים ויכולת למידה. אני הסעתי

---

178 נ' פרדו, יו"ר ועד ההורים חצור בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ14.9.87, ארכיון הכנסת.
179 תגובתו של ד"ר מולי להר. עיתון כותרת ראשית, מכתבים למערכת 23.12.87. עמוד 3.
180 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בתהליך כתיבה, עמוד 58.
181 במכתב למפקח, אברהם גרין, מה 24.8.88. ג"מ, גל - 1031/33.
182 בוים זאב, ראש עירית קריית גת בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.

את הבן שלי כל שבוע לבאר שבע לקורסים של נוער שוחר מדע מכיתה ה'".[183] זו עוד דוגמה למאבק בתדמית שהייתה הרסנית, שכן חלק מההסברים שניתנו להישגים הנמוכים היה דימוי של הורים לא מעודדים ולא אכפתיים.

מאיר שטרית ראש המועצה ביבנה היה דוגמה לא אופיינית כשהביא גישה שצריך לצאת מעמדת המסכנות ולשדר עוצמה: "כבר בתחילת פעילותי דאגתי להפסקת הבכי והקיטורים, ולטיפוח הגאווה העצמית של תושבי יבנה".[184] לגישתו, הפתרון הוא תחושת מסוגלות ולא הקיטור. הוא חשב שיבנה עיר על ידי חינוך טוב, שיביא אוכלוסייה חזקה לעיר, שתבוא מתוך בחירה.

ניתן לראות דוגמה נוספת לשינוי גישה במכתב של תלמידי תיכון דנציגר לשר החינוך ממאי 1996 בעקבות מבצע ענבי זעם: "העומס הוא רב ואנו סבורים כי יש מקום להקלה. איננו מבקשים להצטייר כמסכנים, אולם אנו בטוחים כי לא ניתן להתעלם מהפגיעה בסיכויינו להצליח בבחינות הבגרות כתוצאה ממבצע ענבי זעם".[185] גם אם הבקשה מוצדקת, היה חשש שתיתפס כמסכנות.

הדוגמה של יבנה היא אחת ההוכחות לכך שהדרך להצלחה של עיירות הפיתוח שנסללה כשהמנהלים וראשי הערים יצאו מעמדת הקורבנות, חוסר המסוגלות והתלות ונאבקו בתדמית. אף שתדמית שלילית לרוב השתלמה והביאה איתה תקציבים, היא הנציחה את המצב ולא אפשרה יציאה מהמעגל הנמוך.

3. אתגרי המקיף בעיירות ודרכי ההתמודדות

קליטה ללא סלקציה, הוראה מגוונת, וביטול תהליכי בידול, הם מרכיבים הכרחיים להצלחת מימוש היעדים של בית הספר המקיף. כל אחד מהם הוא תנאי הכרחי, אך לא מספיק. כמו כן, מרכיבים אלו מעצם מהותם, יצרו אתגרים למקיפים שאיתם היה צריך להתמודד.[186]

א. היקפה של המקיפות בתוך בית הספר המקיף בעיירה

שאלת המקיפות בוחנת עד כמה בית הספר המקיף אכן היווה כתובת לכל תלמידי העיירה. ועד כמה בתוכו פנימה הוא חיבר בין האוכלוסיות השונות או שמא היווה רק מסגרת גג לקבוצות נפרדות,[187] ועד כמה המקיף הקיף את כל סוגי ההוראה ואת כל הצרכים החינוכיים.[188]

כאשר מנסים לכלול תלמידים מרמות שונות תחת מסגרת לימודית אחת בבית הספר העל-יסודי, ייתכנו מספר אפשרויות: האם התלמידים החלשים ישפיעו על החזקים? האם החזקים ישפיעו על החלשים? או שכל קבוצה תמשיך בשלה, בלי להשפיע ולהיות מושפעת?[189] בית הספר המקיף קם כדי לממש את האפשרות השנייה.[190] היו בעצם שתי ציפיות: האחת שבית הספר לא ימיין ויקלוט את כל התלמידים בוגרי בתי הספר היסודיים וייתן להם מענה, וציפייה שניה שבית הספר יקיים

---

183 נ. ממן יו"ר ועד הורים באופקים בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.
184 מאיר שטרית בראיון לאברהם רותם: "רק הבעיה החברתית עלולה להרוס אותנו". מעריב 3.3.83, עמוד 42.
185 פנייה מ *5.5.96* מנהל בית הספר באותם ימים היה בני אברמסקו, תשובת המשרד: אם יתברר שהתוצאות אינן טובות, יינתן פקטור והארכה של 30 דקות בכל המקצועות יא' ו יב'. ג"מ, גל- 25/50655.
186 שמידע, שרצר (1991). בין שוויון למצוינות בשנות השמונים במערכת החינוך בישראל, עמ' 17-23.
187 ראו בהרחבה אדלר, בלאס (2000). חנוך לנער על פי דרכו מבדיל ומאחד במערכת החינוך.
188 ראו בהרחבה לנדסמן (1983). ביה"ס המקיף- מועט המחזיק את המרובה, עמ' 16-19.
189 ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.
190 שמידע, גוטמן (1981). הערכת יעילותם של בתי ספר מקיפים.

רמת לימודים גבוהה. על פניו נראה כי אלו שתי ציפיות הסותרות זו את זו. התפיסה החינוכית שביסוד בית הספר המקיף הניחה כי ניתן לגשר ביניהן והן אף יכולות להשלים זו את זו.

יש שוני מהותי בין תיכון רגיל לבין המקיף, בו אין כל סלקציה וכל תלמיד מתקבל בלא בחינות וסקרים.[191] מחד גיסא, המטרה היא שכולם יהיו ביחד למען מיזוגם העדתי והתרבותי, וכדי לטשטש את הפערים רצוי היה לא להפריד ביניהם לפי הרמות. מאידך גיסא, אובייקטיבית, נוצרו רמות שונות בכיתה מה שהקשה על ההוראה והלמידה. לשם התמודדות עם רעיון קבלת כל התלמידים, התפתחו שני פתרונות מבניים: הקבצות בחטיבת הביניים ושלושה נתיבי לימוד בחטיבה העליונה. הרעיון היה שיינתן מענה ספציפי לכל תלמיד, בד בבד עם הימצאות כל התלמידים בתוך בית הספר.

א.1 ההקבצות ככלי למענה לשונות בין התלמידים במקיף[192]

יישום הרפורמה נתקל בקשיים פדגוגיים, מה שיצר את ההקבצות הלימודיות במקצועות השונים בכיתות ז-ח ו טי של חטיבת הביניים.[193] שיטת ההקבצות קבעה כי יש לחלק את הכיתה לשלוש קבוצות וכך כל תלמיד ישב בקבוצה המתאימה לרמתו ויקבל את הסיוע, לו הוא זקוק. המטרה הייתה שרמות הלימוד תהיינה גמישות וכי כל ילד יוכל להתקדם לרמה הגבוהה יותר, על פי הישגיו. מבנה שבמידה מסוימת פגע במדיניות האינטגרטיבית המוצהרת.

היו גישות שטענו כי ההקבצה היא המענה האופטימלי להטרוגניות של הכיתה בעיירת הפיתוח. שר החינוך זלמן ארן לא הסכים לקבל את עמדת המתנגדים להקבצה, מבחינתו זו דרך לגוון את הלמידה: "אנו מתכוונים להמשיך בשיטת ההקבצה שמשמעותה גיוון או דיפרנציאציה חלקית בתכניות ובשיטות הלימודים המותאמות לרמות של התלמידים".[194] מבחינתו, ההקבצה הייתה אמצעי התאמה לרמת התלמידים ולשונות ביניהם. היתרון הוא שבדרך זו ניתן להבטיח לכולם, גם לתלמידי הרמה הנמוכה ביותר התקדמות ולו מעטה, בלימוד שלושת המקצועות הקשים יותר לתלמידים.[195] סקר שערך מכון סאלד לבדיקת יעילות השיטה הראה כי 85% מהמורים שתלמידיהם למדו בשיטה של הקבצה, סברו שהשיטה חיובית ויש להרחיבה. 100% מהמנהלים השיבו תשובה זהה.[196] הם ראו בהקבצה פתרון אמתי לפערים.

מול אלה טענו המתנגדים לגישה:

א. הקבצה על פי רמת משכל כפי שהיא נהוגה בבית הספר היא לרוב גם הפרדה חברתית, המצמצמת את ההזדמנות לילדים ברמות שונות להתחבר. הצבת התלמידים המצטיינים בקבוצות נפרדות ללימוד אנגלית, קבעה גם את הצבתם בלימודי מתמטיקה ומדעים. באופן זה הובדל התלמיד המצטיין, מזה שנופל ממנו בכושרו האינטלקטואלי. שוויון הזדמנויות, כחלק מיעדי המקיף הוא מתן אפשרות להצטרפותו של התלמיד לקבוצה של אלה שעבורו הם מעצבי

---

191 וכסמן: בנצרת הכול שבעי רצון. בתוך: שמידע (תשל"א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ' 311-314.

192 על נושא זה נכתבו לא מעט מחקרים ראו את הפרק 'הקבצה והסללה' בספרם של אדלר וסבר (1998).רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי, עמ' 66-69. בפרק זה מצוטטים מחקרים בתחום החינוך על התועלת וגם על המחיר שבהקבצות וכן מאמרו של אברום (תש"ל). ההקבצה, מהותה עקרונותיה, עמ' 66-73.

193 מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי: התמודדות של ריבוי מטרות, עמוד 616.

194 ארן (29.7.68) מתוך המלצות הוועדה לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל. בתוך דברי הכנסת, חוברת ל"ו ישיבה שט"ו, עמ' 2915-2921.

195 אדלר (1969). חינוך ומיזוג גלויות, עמוד 26.

196 סקר ההקבצה, משרד החינוך והתרבות, סיון תשכ"ה.

הערכים בחברה. הוא זוכה לדימוי עצמי משמעותי רק כשניתן לו להיות עם אותם מעצבי ערכים. כל סייג המונע זאת שולל שוויון ההזדמנות החינוכית.[197]

ב. לא רק בהיבט החברתי אלא גם מבחינה לימודית, יש להימנע מהקבצות. לדעת פלד, תלמידים טעוני טיפוח שלמדו במסגרות של מיזוג חברתי הראו במשך הזמן הישגים גבוהים מאלה שלמדו בנפרד. בדרך כלל טיפוח או העשרה שבאו לפצות תלמידים מתקשים על החסך שנגרם להם, תוך כדי הפרדה בינם לבין תלמידים רגילים, הוא בעייתי, אף אם בתנאי ניסוי מיוחדים זה עשוי להצליח.[198]

ג. לשיבוץ ההקבצה בכיתות חטיבת הביניים היה משקל בהמשך מסלול לימודיו של התלמיד בתיכון, ובהשכלה הגבוהה. יוגב וכפיר ייחסו לגורם זה משקל גבוה אף מהמוטיבציה האישית.[199] גם עמרם מליץ שהיה מנהל מחוז דרום במשרד החינוך, טען כי הסיכויים של ילד בחטיבת הביניים מהקבצה א׳ להגיע למסלול עיוני, גבוהים מתלמיד בהקבצה ב׳, וכל שכן מתלמיד הנמצא בהקבצה ג׳.[200]

ד. הקבצה היא הודאה שמישהו אינו יכול להתקדם ואז נותנים לו פחות.[201]

ה. המיון להקבצות מעביר למורים מסר שהצלחת התלמיד אינה תלויה בהם, אלא בנתוני היסוד של התלמיד עצמו והמסר עובר גם לתלמידים כנבואה המגשימה את עצמה.[202]

סבירסקי סיכם את התנגדותו לשיטת ההקבצות: ״קח ילדים, חלק אותם לשלוש הקבצות. ספר להם ולהוריהם כי מדובר ברמות שונות. הוסף לכך עוד מיתוס קטנטן שאפשר להתאמץ ולעבור מרמה לרמה, ותקבל חברה שלמה בה כל אחד צועד במסלולו, מבלי שיעלו בלבו הרהורים כלשהם בדבר צדקת השיטה״.[203] בעיניו המסר הסמוי חזק יותר מאשר הביצוע בפועל.

מתוך ההבנה כי להקבצה יש חסרונות, כדי למזער את הנזק, הציע יו״ר ועדת החינוך של הכנסת, אהרון ידלין כי ההקבצה תצומצם לשני מקצועות בלבד.[204] הצעה זו לא יצאה לפועל. בישיבה אחרת של וועדת החינוך של הכנסת נטען שבהקבצה ג׳ מלמדים המורים הפחות טובים ולהקבצה ג׳ יש פחות תנאים להצליח, לכן אי אפשר שיתקיימו שם הישגים. לדעת אברמסון, ההקבצות יצרו בעיה כפולה, שכן תלמיד חושב שהוא בהקבצה ג׳ כי הוא בא מבית כזה וכזה והתלמיד האחר נמצא בהקבצה א׳ כי הוא בא מבית אחר.[205] ולכן, בפועל המציאות לא הביאה לגישור בין הציפיות של מענה לכל התלמידים ושמירה על רמה לימודית נאותה, אלא אפילו לשילוב הגרוע ביניהן וגם לרמת לימודים בינונית.[206]

מכיוון שיש בהקבצה מצב שמקבע את מקומו של התלמיד, היה ניסיון לחשוב על כיוונים אחרים. שושני קיבל את העובדה שיש קושי בכיתות ההטרוגניות והציע את שיטתו של פרנקשטיין, ׳הוראה משקמת׳ לפיתוח החשיבה והיכולת לעודד כל תלמיד להתקדם מהמקום בו הוא נמצא, כדי למצות

---

197 שמידע (תשל״א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 183.
198 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 219.
199 יוגב, כפיר (1981). גורמים הקובעים את מסלול הלימודים העל יסודי, עמ׳ 139-153.
200 מליץ (1990). ראיה אחרת, הצעה לארגון החינוך העל יסודי בערי פיתוח, עמוד 11.
201 שמשון שושני מנכ״ל משרד החינוך בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ8.2.88, ארכיון הכנסת
202 גורדון, נשר (1996). ממערכת חינוך מיינת למערכת מקדמת, עמוד 156.
203 סבירסקי (1990). החינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים.
204 וועדת החינוך של הכנסת מ 20.6.78. ארכיון הכנסת.
205 אברמסון יו״ר הסתדרות המורים דיון בוועדת החינוך של הכנסת העשירית מ14.3.83, ארכיון הכנסת.
206 ליאון (תשמ״ח) התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי בעיירות הפיתוח, עמוד 55.

את הפוטנציאל שלו.[207] במקום הקבצות הוא העדיף כיתות הטרוגניות קטנות יותר,[208] וטען שלהקטנת הכיתות יש ערך גדול יותר מאשר חלוקה להקבצות.

ההקבצות הן אחת הדוגמאות בהן בית הספר המקיף ניסה להתמודד עם מספר רב של משימות שלעיתים נראו כסותרות זו את זו. "משרד החינוך הוא בעד אינטגרציה אך הוא מוכן לסבול פעולות שהן נגד האינטגרציה. יש מסרים כפולים כשנותנים לבית הספר לעשות הומוגניזציה של הכיתות. בלי להילחם נגד זה הלכה למעשה".[209] בפועל, אין התמודדות אמתית עם המגוון. חלק מהקושי גדל בגלל שיבוץ המורים: "אחת הסיבות שתוכנה של האינטגרציה נשחק היא עייפותם של המורים, מאוד קשה ושוחק ללמד בכיתה אינטגרטיבית. הכיתות הייחודיות בבית הספר הן יותר מוצלחות, כי המורים הטובים הולכים לשם".[210] הטענה היא שהקבצות המצטיינים מצליחות לא רק בגלל הרכב האוכלוסייה בקבוצה, אלא מכיוון שמראש משבצים שם את המורים הטובים, כך שהרכב קבוצת התלמידים, לא רלוונטי לדיון.

עמדות המחקר וקולות אישי הציבור גרמו לכך שבחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת 1994, הוחלט כי אין לקיים מבחני מיון להקבצות בכניסה לחטיבת הביניים, אם בית הספר מקיים הקבצות באנגלית ובמתמטיקה, ההקבצות תופעלנה לא לפני גמר המחצית הראשונה של כיתה ז', עד אז יתקיימו הלימודים בכיתות הטרוגניות. נקבע גם כי בית הספר יקצה היקף שעות רב יותר לתלמידים בהקבצות שברמות הבינוניות והנמוכות. בפועל הנחיות אלו לא נאכפו.

שנתיים אחרי חוזר מנכ"ל זה, אירית מגן מצביעה במחקרה על כך שהתלמידים "החלשים" שעברו להקבצות נמוכות, ניזוקו מבחינת דימויים העצמי, רמת שאיפותיהם והנעתם ללמידה בבית הספר. אצל התלמידים ה"חזקים", שעברו להקבצות גבוהות, היה שיפור במדדים אלו, אך גם במסגרת הכיתה ההטרוגנית, הם לא הפסידו. בהתחשב בגיל הרגיש של חטיבת הביניים, בני הנוער מצויים לעיתים קרובות ב"סערות" ונתונים לשינויים רבים. ההפרדה הלימודית עלולה ליצור גם הפרדה חברתית עם השלכות לעתיד בתחום הרגשי, החברתי והלימודי. המחקר של מגן חיזק את הטענה כי נמצא קשר בן הפרדה לפי יכולת, להשפעות חברתיות ורגשיות.[211]

לעומת קודמיו, דוד גורדון ראה באי שוויון, ערך והזדמנות ולא אילוץ שיש להתמודד איתו.[212] דווקא השונות בין התלמידים בלמידה המשותפת יכולה לייצר אפשרויות טובות ללמידה. יתרונו של המקיף בעיירה הוא במפגש בין הרמות, ויכול להסיר תחרות וליצור גיוון בדרכי ההוראה.[213]

איילון מציגה נתונים המראים כי כאשר היצע המקצועות בביה"ס קטן, ואין מגמות נמוכות או הקבצות, לבני השכבות החלשות אין ברירה אלא ללמוד את המקצועות המדעיים, וללמוד בהקבצה

---

[207] קרל פרנקשטיין, חתן פרס ישראל לחינוך, בהרחבה על שיטתו ראו פרנקשטיין (1981). הם חושבים מחדש: פרקים בתורת ההוראה המשקמת.

[208] שמשון שושני מנכ"ל משרד החינוך בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ8.2.88. ארכיון הכנסת.

[209] י' אמיר, מאוניברסיטת בר אילן בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 8.2.88. ארכיון הכנסת.

[210] י' אמיר, מאוניברסיטת בר אילן בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 8.2.88. ארכיון הכנסת.

[211] מגן-כהן (1996). השפעת מסגרת ההקבצה

[212] גורדון (1996). חנוך לנער על פי דרכו, ממערכת ממיינת למערכת מקדמת.

[213] ריץ, בן ארי (1994) . שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית.

הגבוהה.[214] ממצא זה באופן אבסורדי סותר את מטרת הרפורמה שכזכור, רצתה להתמודד עם ההטרוגניות בבית הספר על ידי מתן מענה מגוון לתלמידים.

דיון זה מעלה את השאלה כיצד מונעת הקבצה את שוויון ההזדמנויות?[215] ומה המשמעות של לימודים בהקבצה עבור הדימוי העצמי? הרעיון של חלוקה שתאפשר לקדם כל תלמיד מהמקום בו הוא נמצא, הצליח רק כאשר התאפשרה ניידות בין ההקבצות וכאשר היו מורים מצוינים שהאמינו ברעיון. לרוב, במציאות, התוצאות היו בדרך כלל הפוכות. ההקבצות קיבעו את התלמידים החלשים והביאו בעיקר את התלמידים החזקים יותר להישגים גבוהים יותר.[216]

א 2. פיצול לנתיבים בחטיבה העליונה בתוך המקיף

בית הספר המקיף אשר נוסד על מנת לפתור בעיות חברתיות ותרבותיות, במידה רבה לא השתחרר מהדפוסים המסורתיים של פיצול למסלולים, ולמעשה הועתקו אל כתליו דפוסי עבודה של בתי ספר מסורתיים.[217]

<u>נתיבי לימוד שהתקיימו בתוך המקיף בחטיבה העליונה</u>:

א. מסמ״ם- מסלול מקצועי מעשי, נמוך, הכשיר לקראת תעודת גמר ממשלתית.
ב. מסמ״ר- מסלול מקצועי רגיל, בינוני, הכשיר לקראת תעודת גמר ממשלתית ואיפשר להיכנס למסגרת הכשרה לקראת התואר טכנאי או הנדסאי.
ג. מסמ״ת- מסלול מקצועי תיכוני גבוה, הגבוה ביותר מבחינת הישגים, הכשיר לקראת תעודת בגרות.[218]

חלוקת מסלולים זו באה לידי ביטוי בדרכים שונות במקיפים השונים. לרוב בלטה הגישה שמקבלים את כל התלמידים ומשתדלים לאפשר לכולם להצליח, אם כי לא מתעלמים מהפערים. במרבית המקרים, המוביליות בין הנתיבים הייתה מוגבלת מאוד. המגמה העיונית עם מקצועות בגרות ברמה גבוהה המשיכה להיות המגמה היוקרתית, שם העדיפו מורים טובים ללמד, משום היוקרה שנלוותה לעבודה זו. שיבוץ התלמידים בחטיבה העליונה בתוך מסלולי הלימוד היה נוקשה, ובוצע בעיקר על פי העיקרון של סלקציה שלילית. תלמידים שהישגיהם נמוכים שובצו בנתיב הטכנולוגי, גם אם לא רצו בכך, וגם אם לא היו להם נטיות ללימודים טכניים. לתלמידים היותר טובים אפשרו לבחור מסלול כרצונם.[219] הגשמת המרכיב של אינטגרציה חברתית נעשתה איפה בעיקר במסגרת אקס קוריקולריות.[220] שמואלי טען כי בוגרי החטיבה ידעו, כבר בראשית דרכם לאן מובילה מגמת לימודיהם. כך גם רעיון בית הספר המקיפות נבלם.[221]

לדוגמה, בבית הספר זינמן בדימונה, האני מאמין של בית הספר היה הפעלת החטיבה העליונה בכיתות הטרוגניות ללא תיוג ובידול, והכשרת תלמידים רבים ככל הניתן לקבל תעודת בגרות. בחטיבת הביניים הייתה קיימת מדיניות של יישור קו, התאמת העבודה ותכניות הלימודים לקראת

---

214 איילון (2000). זכות הבחירה ואי-השוויון בחינוך, עמ׳ 125-146.
215 Gamoran (2004). Classroom Organization and Instructional Quality. Pp. 141-155
216 צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח, עמוד 303.
217 דורון, מילין (1977) מעמד המגמות העיוניות והמקצועיות בבית הספר המקיף בישראל, עמ׳ 387-399.
218 מהמסמ״ת התפתח החינוך הטכנולוגי שאח״כ היה המשך לי״ג י״ד.
219 מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי: התמודדות של ריבוי מטרות, עמוד 616.
220 איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 139.
221 שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 35.

החטיבה העליונה.[222] בשונה מדימונה, במגדל העמק היו שני נתיבים מרכזיים: נתיב עיוני ונתיב מקצועי.[223] בנתיב העיוני נלמדו מגוון רחב של מקצועות מוגברים ברמת חמש יחידות כמו: אנגלית, מתמטיקה, פיזיקה, גאוגרפיה והיסטוריה. בכל שכבת גיל בחטיבה העליונה, היו שמונה כיתות שמתוכן חמש יועדו לבגרות.[224] המקיף אכן אפשר לכל התלמידים מקום, אך הם חולקו לשתי קבוצות מובחנות.

צבי צמרת מחזק זאת בתיאור הבא:[225] "ב'דנציגר',[226] כמו במקיפים אחרים בעיירות הפיתוח של שנות השבעים, שליש מן התלמידים למדו בכיתות עיוניות ורבים מהם היו תלמידים מצוינים, אך יותר משני שליש של התלמידים למדו במגמות מקצועיות- מכניקה, מכונאות רכב, אלקטרוניקה, פקידות, מזכירות וכלכלת בית שהיו עלובות למדי. רוב התלמידים במגמות המקצועיות סיימו ארבע שנים בתיכון, בלא שקיבלו את שהיו ראויים לקבל: לא חינוך עיוני, לא חינוך לעבודה ולא מקצוע לחיים".[227] כך, החלוקה לנתיבים שהייתה אמורה לתת מענה מגוון, יצרה חלוקה מעמדית ממיינת בתוך כותלי בית הספר המקיף.

את הצד השני של המטבע, מביאים אגוזי, אדלר וויג. הם טענו כי בבתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח יכלו גם תלמידים פחות מוכשרים, להיכנס למסלול לימודים ברמה גבוהה יחסית, ולגשת למבחנים. תלמידים אלו שנתפסו כמטרת בתי הספר המקיפים, הם עדות לטענה כי מנקודת מבט זו, המקיפים עמדו במשימה שלהם.[228] מחזק זאת מאיר בן ארי, מנהל בית הספר המקיף בנהריה, שנפתח באוקטובר 1982[229] על ידי איחוד שלושה בתי ספר. לפני כן היה בנהריה תיכון עיוני יוקרתי, בית ספר מקצועי שקלט את אלה שלא הלכו לבית הספר התיכון העיוני, וחטיבת ביניים. התוצאות לאחר האיחוד והקמת המקיף, היו ירידה משמעותית בהיקף הנשירה, ופתיחת מגמות חדשות. כמו כן, נעצרה העזיבה לבתי ספר יוקרתיים. לפיו, אי אפשר לדבר על אותה אחריות בהכוון, שהייתה קימת לפני הקמת המקיף. כשההכוון הוא פנימי, ובוועדת ההכוון יושבים נציגי חטיבת הביניים יחד עם החטיבה העליונה, כולם משרתים באותה מערכת, השיקולים של טובת הילד וטובת בית הספר, חברו יחד.[230] בנהריה המקיפות הצליחה לדעת המנהל, כי היה מגוון מספיק גדול של אפשרויות להציע לתלמידים אך בעיקר כי הייתה מכוונות להכוון אמיתי לכל תלמיד ורווחה גישה שהמקיף צריך להכיל את כולם. אם כי, מתיאור זה לא ניתן להסיק על התלמידים שלא הגיעו כלל למקיף.

על אף המסלולים השונים שנועדו להתאים הן לחלשים הן לחזקים, והיו אמורים לאפשר לכל מנעד התלמידים ללמוד במקיף שכן, שם הם היו אמורים לקבל מענה, עדיין התרחשה עזיבת תלמידים למקומות אחרים.

---

222 דוח הערכה בית ספרי, בית הספר המקיף זינמן בדימונה- תשנ"ג. ג"מ, גל- 177708/8.

223 בתחום הטכנולוגי קיימות מגמת חשמל, מינהל, אופנה מכונות ואדריכלות בארבע רמות.

224 קיין (1995). צילום מצב בשנת תשע"ד בבית הספר אורט ע"ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ' 59-84.

225 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בכתיבה

226 ראשיתו של בית הספר היה בית ספר מעלות. שמו שונה מאוחר יותר לבית ספר דנציגר. בית הספר מעלות הישן שימש אחר כך את בית הספר הדתי המתמיד משנת 1965. על כך בהרחבה, ירמיה- לוי (2002). עין זהב יומן אישי. עמוד 56.

227 אדגיש כי באותם הימים תלמידי הכיתות המקצועיות לא רק שלא זכו בתעודות בגרות, הם גם לא קיבלו תעודות מקצועית. את אלו האחרונות ניתן היה לקבל רק ממשרד העבודה ולא ממשרד החינוך ובגלל חילוקי דעות ומאבקי סמכות בין שני המשרדים, התלמידים יצאו קרחים מכאן ומכאן.

228 אגוזי, אדלר, וויג (1984). מחקר בתי ספר מקיפים מוחזקים- מעקב אחר תלמידים שלא נכנסו, עמוד 98.

229 ולא בספטמבר כפי שנפתחים כל בתי הספר בארץ, בחופשת סוכות, הייתה התארגנות מחודשת של כל בתי הספר בעיר והוקם המקיף.

230 מאיר בן ארי מנהל בית הספר המקיף עמל בנהריה ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986. עמוד 26.

ב. היקפה של המקיפות מחוץ למקיף

מלכתחילה, בית הספר המקיף היה אמור לכלול את כל אוכלוסיית התלמידים בעיירות הפיתוח, אולם למעשה התקיים מיון בשני הקצוות בבית הספר. אבחין בין שני מצבים של אי המשך לימודים בבית הספר המקיף: 1. עזיבה לטובת בית ספר אחר או כי הוא טוב יותר או כי המקיף לא קיבל את התלמיד.2. נשירה בכלל ממערכת החינוך.

ב.1 אי-הצטרפות תלמידים למקיף ועזיבתם אותו

התלמידים החלשים ביותר הופנו למסגרות מיוחדות, מרכזי נוער וכו',[231] והתלמידים המצטיינים למדו מחוץ לישוב במסגרות כמו בויאר.[232] מגמה זו של אי הישארות בבית הספר נמשכה לאורך כל התקופה.

המנהלים ניסו להיאבק בתופעה. מנהל בית הספר שייבר טען שישנם הורים, בעיקר של תלמידי העילית שאינם מוכנים שילדיהם יישארו ללמוד במקיף המקומי והם יוצאים ללמוד בתיכונים מחוץ לעיר. התלמידים שיצאו ללמוד מחוץ לעיר, קבלו שכר לימוד מלא מהמועצה. כולם עברו את הסקר והיו בנים של אנשי ציבור ובעלי מקצועות חופשיים. "יש בכך עבירה מוסרית כבדה, שיש בה לקבוע את גורל המקום וגורל בית הספר המקיף",[233] נכתב. הוא דרש להפסיק כל תמיכה של המועצה בתלמידי חוץ לקראת שנת הלימודים תשכ"ח, בפעולה מכוונת של משרד החינוך, רשת עמל והמועצה המקומית.

בעקבות מציאות זו, של עזיבת התלמידים, הייתה למשרד החינוך מוטיבציה לחזק את המקיפים, אליעזר שמואלי נתן גיבוי למועצה: "מבקש להבהיר כי אתנגד לכל הוצאת בוגרי כיתות ח' בבית שמש ללימודים במגמות המצויות אצלכם, מחוץ לתחום שיפוטכם. יזמנו את הקמת בית הספר המקיף מתוך הנחה שהמועצה תפנה את כל בוגרי כיתות ח' אליו".[234] זו הייתה תגובתו של שמואלי להורי התלמידים שרצו ללמוד מחוץ לבית שמש. המסר שלו היה ברור, הקמת המקיף הייתה כדי לייצר מצב שכולם לומדים בעיירה. המאבק על השארת הילדים החזקים בתוך היישוב, יצר לחצים של ההורים הנשארים על בתי הספר. לדוגמה, זהבי ראה במתח הזה סיבה לבקש מגמה ריאלית פיזיקלית בבית הספר שייבר בבית שמש: "במאבק הקשה שבו בית הספר נתון לביסוס מעמדו ולהעלאת קרנו בעיני תושבי המקום. לא יכול בית הספר להתעלם מרצונם של חמישה מטובי התלמידים, מה עוד שההורים לחצו וטענו שאם מבוקשם לא יינתן להם, ישלחו את בניהם ללמוד בירושלים..."[235]

התנהלות זו של הימנעות תלמידי העיירה מהמקיף המקומי בהיקפים רחבים, אפיינה את המקיפים בעיירות הפיתוח. לדוגמה:

---

[231] שמידע, גוטמן (1981). הערכת יעילותם של בתי ספר מקיפים.

[232] לו בויאר, שעל שמו נקרא המוסד, היה קבלן ונדבן יהודי אמריקאי. כחבר ותיק של גולדה מאיר, היא פנתה אליו וביקשה שיעזור בהקמת בית ספר הוא אמר שהיא הגיעה אליו בדיוק בזמן. מתברר שבויאר רכש ליום הולדתה של רעייתו מיי יהלום יקר. אשתו סירבה לקבל את המתנה וביקשה שיתרום את הכסף למוסד חינוך בישראל ואף יוסיף עליו. אז הכסף נתרם ובית הספר נקרא על שמה.

[233] מכתב מ14.5.67 ממנהל בית הספר שייבר, אבנר קליגמן אל ראש מועצת בית שמש. ג"מ, גל- 7946/19.

[234] 30.7.67. ג"מ, גל- 7946/19.

[235] במכתב מזהבי אל א. ינון, המפקח על בתי הספר התיכוניים במשרד החינוך. 9.1.69. ג"מ, גל-19/18716.

קריית שמונה- בשנת 1969 סיימו כ- 250 תלמידים את כיתה ח' מתוכם נקלטו בבית הספר כ- 110 תלמידים. הנותרים יצאו ללמוד בפנימיות ורבים נפלטו לשוק העבודה בגלל רמת ידיעות נמוכה שלא אפשרה להם להיקלט במוסדות לימוד.[236]

אור יהודה- בבית הספר באור יהודה, מספר התלמידים שסיימו בשנות הששים את כיתה ח' מידי שנה נע בין 300 ל 350 מהם: 14% למדו בתיכון, 14% למדו בתל אביב או בפנימייה, 12% למדו בבית ספר ערב או כחניכים. השאר כ60% נמצאו מחוץ לכל מסגרת חינוכית.[237]

דימונה- בוגרי בית הספר יוספטל בדימונה משנת תשכ"ח:[238] מתוך 92 תלמידי השנתון, 23 תלמידים עברו למרכז הנוער, 8 תלמידים בבי"ס מקצועיים מחוץ לדימונה, 2 תלמידים נתקבלו לפנימייה בירושלים,[239] 8 תלמידים למדו ועבדו חצי יום, 5 תלמידים עבדו בדימונה, 46 תלמידים המשיכו במקיף המקומי. המשמעות היא כי למקיף הגיעו 50% מהתלמידים.[240]

ואכן, במידה מסוימת תהליך עזיבת המקיפים הוא תהליך שהזין את עצמו, חוסר שביעות רצון גרם לתלמידים לעזוב, וכשבית הספר קטן, היו לו פחות אמצעים להציע וכך הקושי הפך להיות חלק מהסיבה לעזיבה. ברגע שהחזקים יצאו מהישוב, זה השפיע על רמת ההישגים הכללית.

בתיאור על ראש העין מ1973, כל התלמידים שלמדו בכיתה יב' בנתיב העיוני ניגשו לבחינת בגרות, ללא סלקציה ובשל כך היה אחוז ההצלחה נמוך. בשנים אלה נאלץ בית הספר להסתפק בתלמידים הבינוניים ומטה מבחינת היכולת הלימודית, שכן לרוב, טובי התלמידים נשלחו על ידי הוריהם ללמוד מחוץ למקום.[241] הנחת המוצא הייתה שאם אתה תלמיד חזק, תעזוב. נוצר מצב שחלק נכבד מבוגרי בית הספר היסודי, בכללם המוכשרים ביותר, המשיכו ללמוד מחוץ לראש העין. נוצר מעגל קסמים, שבו התלמידים החלשים וההיצע המוגבל של המגמות בתיכון המקומי חיזקו את החלטת ההורים לשלוח את ילדיהם ללמוד במקומות אחרים.[242]

במחקרם של אגוזי, אדלר וויג, בשנת 1984, מבין 100% מסיימי בית הספר היסודי בכיתה ו' 89.2% נכנסו לבית הספר המקיף בכיתה ז', לכיתה י' הגיעו כשני שליש של השנתון שסיימו את כיתה ו' ורק 56.3% נמצאו בכיתה יב'. מבין ה"לא נכנסים" וה"עוזבים" בטרם מועד, היו שהמשיכו ללמוד בבתי ספר אחרים. בעיירות קטנות החריפה הבעיה פי כמה.[243] המשמעות היא, שהמקיפות הייתה רלוונטית למחצית מתלמידי השנתון ובמקומות קטנים במיוחד לפחות מ40%.

וכך, בתי הספר המקיפים בעיירה איבדו בכל שנה קרוב ל10% של תלמידים. כאחוז אחד העתיקו מגוריהם ליישוב אחר. כ70% מהעוזבים עברו ללמוד בבתי ספר אחרים, היתר היו בגדר נושרים ממערכת החינוך. הנושרים היוו בקירוב 2.6% מסה"כ התלמידים בבתי הספר המקיפים. הממשיכים ללמוד פנו בעיקר לבתי ספר מקצועיים ולמסגרות ההכשרה המקצועית. כשליש

---

236 דנוס בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמ' 207-210.

237 אגוזי בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמ' 226-228.

238 פחימא, כספי (1969). דיוקנו של בית ספר אחד בעיירת פיתוח, על בית הספר הממלכתי דימונה.

239 הניסוח: "נתקבלו" מעיד כי מדובר על תלמידים חזקים שקבלו אותם לפנימייה בירושלים, כנראה בויאר. בשונה מתלמידים אחרים שנמצאים במסגרות אליהם לא צריך להתקבל.

240 נתון זה מחזק את טענתם של אגוזי וחבריו כי בשנתון הקטן מ 100 תלמידים, גדולה יותר כמות הנשירה.

241 דיווח מתשל"ג, ג"מ, גל-3/8059.

242 שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 138.

243 אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח, עמוד 48. בחנוך הממלכתי דתי התמונה קשה יותר: רק 28% מבין אלו שסיימו את בתי ספר יסודיים דתיים הגיעו לכיתה יב'.

מהעוזבים נקלטו בפנימיות. בין הממשיכים ללמוד באותו יישוב, לא מעטים נקלטו בבית ספר מקיף אחר, לעיתים תוך החלפת הזיקה הדתית.

גם בשנות השמונים והתשעים, המצב במרבית העיירות לא השתנה, לדוגמה:

ירוחם- כשהוקם בית הספר היו שטענו כי כשיש לירוחם תיכון משלה, יש לאסור על ההורים לשלוח את ילדיהם החוצה. כי ככל שיגדל מספר התלמידים בתיכון המקומי, יש סיכוי גדול יותר שיצליח. ירח גלטר, ראש הוועדה הקרואה התנגד להוראה כזו, הוא חשב שיש לשכנע את הציבור לשלוח את ילדיהם ללמוד בעיירה, אך לא כפה. במקביל, לא הסכים לסבסד מכספי המועצה את הלומדים בחוץ כפי שהיה נהוג בעבר. כי כשיש לעיירה תיכון משלה, עליה להפנות אליו את התקציב. כמחצית מן ההורים עדיין שלחו את ילדיהם ללמוד מחוץ לעיירה. מגמה זו לא הוסיפה לכוח המשיכה של ירוחם בעיני אלה שבחנו אפשרות מגורים במקום.[244]

קריית גת- במחזור כיתה יב' של בית הספר רוגוזין בקרית גת בשנת 1990, התחילו בכיתה ז' 196 תלמידים, סיימו את כיתה יב' 144 תלמידים, 52 נשרו. "בקרית גת יש שני תיכונים ממלכתיים. וכשהם לא עונים על צרכי הילדים המקצועיים. הורים מעדיפים שילדיהם יתגייסו לצבא עם מקצוע. יש יציאה גדולה של תלמידים לבתי ספר תל נוף, בזק, טכני של חיל האוויר ועוד".[245] העדות של יעל פסח, סגנית מנהל התיכון, מבהירה כי באופן אמיתי המקיף לא נועד לכולם

אופקים- בדיון בוועדת החינוך של הכנסת בשנת 1982 תואר: "יש עזיבה של ילדים את בית הספר באופקים. הורים שיש להם אפשרות כספית, מוציאים את ילדיהם ומשלמים אלפי לירות במקום אחר. כיתה י' שלמה מחפשת בית ספר".[246] גם באופקים, מי שעזב היו בעלי היכולת ואנשי המעמד הגבוה יותר בעיירה. שמונה שנים אחר כך, ממן, יו"ר ועד ההורים באופקים תיאר שבבתי הספר היסודיים באופקים יש 1.772 תלמידים ובתיכון 800 תלמידים. מחציתם נעלמים בדרך. הולכים ללמוד בירושלים ובמקומות אחרים.[247] הטענה כלפי ההורים שזה בגלל הנשירה, אך הנשירה נבעה מחוסר אמון במערכת. 20% נשרו ולא למדו בכלל, הם הלכו לעבוד.[248]

ראש מועצת אופקים ביקש לחוקק חוק שיחייב את ההורים תושבי אופקים לשלוח את ילדיהם לבית הספר באופקים. הוא היה נואש מהבריחה הזו. אם כי הבין שיש בעייתיות בבקשה שלו, "אני פוגש תושבי אופקים שאומרים שהם לא יכולים לעשות דבר. הם רוצים שבניהם יקבלו חינוך טוב ולכן שולחים אותם ללמוד בחוץ. על פי הנתונים, קשה לבקש שיהיו פטריוטים מקומיים".[249]

עדות נוספת למאבק על השארת הילדים במקיף ניתן למצוא בראיון לקראת סיום שנת הלימודים תשנ"א (1991), בו תיאר אלי בן לולו הממונה על החינוך בבית שמש כי נפגש עם ההורים שילדיהם עתידים להמשיך בלימודיהם בשייבר: "נראה כי רוב ההורים שוכנעו כי קיים בסיס מתקבל על הדעת להמשך הלימודים של ילדיהם בבית ספר שייבר".[250] בלי קשר למידת האובייקטיביות של

---

244 ראו בהרחבה, טבצ'ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום, עמ' 171-176.
245 יעל פסח, רוגוזין קריית גת בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 8.5.90. ארכיון הכנסת.
246 דיון בוועדת החינוך של הכנסת העשירית על מצב התיכון הממלכתי באופקים. מ 25.5.82. ארכיון הכנסת.
247 אחת המסגרות הייתה בית הספר בויאר בירושלים, בית ספר שהוקם כדי לחזק תלמידים חזקים מהפריפריה. בהרחבה, בעמוד 131 בעבודה זו.
248 נ. ממן יו"ר ועד הורים באופקים בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
249 מ'. בר זוהר. יו"ר הוועדה בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
250 עיתון המועצה המקומית בית שמש.20.6.91.

תחושתו, העובדה שבראיון פתיחת שנה, זה הנושא שהממונה על החינוך מתאר, מעידה כי העיסוק האינטנסיבי בהשארת ילדים חזקים במקיף השפיע על התפתחות המקיף ומיצב את ההורים החזקים כבעלי דרישות, מה שלעיתים גרם למקיף להיות עסוק בריצוי הנשארים.

אליעזר מרכוס, יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך בדיון על עזיבת תלמידים השווה: "למה בסוף כיתה ו' ובסוף כיתה ח' ילדים עוזבים את אופקים. בכפר סבא למשל 97.5% ממשיכים ללמוד בבית הספר העל-יסודי בכפר סבא".[251] אחד ההסברים ניתן על ידי חושן, לטענתו רשויות מקומיות הומוגניות שאוכלוסייתן חלשה יחסית התקשו לקיים מסגרת אינטגרטיבית בבתי הספר, בשל שיעורה הנמוך של האוכלוסייה החזקה בתחומן. רבות מרשויות אלו אף סבלו מבריחה של אוכלוסיית תלמידים חזקה אל בתי הספר ברשויות חזקות יותר הסמוכות להן.[252] על פי רוב לבתי הספר הקיבו7ציים שהיו בסביבת עיירות הפיתוח.

העובדה שכמעט מחצית מהתלמידים לאורך כל התקופה הנדונה לא מצאה את עצמה מסיימת את התיכון במקיף המקומי, מעלה תהיות רבות על עצם המקיפות. היטיב להגדיר את המצב הבעייתי מתי דגן שהיה ראש מינהל החמ"ד: התחושה ביישובי הפיתוח הייתה שכל "בחור וטוב" הרוצה ללמוד ברצינות, חייב להדיר את רגליו מבתי ספר אלה ולחפש לעצמו חינוך על-יסודי מחוץ ליישוב. בית הספר המקיף בכללותו כשל במילוי המשימות שייעדו לו. הוא הפך למסגרת חינוכית לא איכותית שחיה בשלום עם הפערים בין השכבות ועם הישגים נמוכים".[253] אם כי לאורך התקופה היו מספר כיווני פתרון בניסיון לבלום את מגמת הלימודים מחוץ למקיף בעיירה:

א. נעשה שימוש בשיטות מנהליות, כמו פעולות שכנוע, או בקשה ממנהלי בתי הספר היסודיים להימנע מעידוד רישום לפנימיות.
ב. נעשו שינויים בתכנית הלימודים המקומית, והגדילו במעט את מידת המשיכה של התיכון המקומי, כדוגמה לכך יכולה לשמש הקמת מגמת האלקטרוניקה.[254]
ג. בדיון בוועדת החינוך של הכנסת היה ניסיון להתמודד עם הסוגיה בדרך של חקיקה, התחושה הייתה, שלא ניתן רק באמצעות שכנוע לגרום לתלמידים לרצות ולהישאר.[255]

כיוון אחר היה לשנות הכללים, כדי לשמור על המקיף צריך לוותר על חלק ממקיפותו. "צריך לקבוע קו ברור, עד איזה גבול מקבלים לבית ספר. יש תלמידים, שמן הנמנע לתת להם במסגרת זו את מה שהם זקוקים לו. תלמידים שמקומם היום במרכז הנוער או במפתן. רמה גבוהה בצד רמה נמוכה, סופה ליצור קונפליקט חברתי וחינוכי".[256] שמשוני טען שכדי שהמקיפות תצליח, יש להגדיר מראש מי לא שייך למקיף. ואכן, ההישגים הנמוכים של חלק מהתלמידים חידדו את הקונפליקט האם לקלוט את כלל תלמידי היסודי, כולל אלו שרמתם נמוכה. ברור כי ככל שהיו יותר תלמידים חלשים בבית הספר נפגמה תדמיתו והייתה לכך השפעה ישירה על המוטיבציה של תלמידים חזקים ללמוד במקיף. מהסיבה הזו, בחלק מעיירות הפיתוח הקימו מוסדות חינוך שקלטו את החלשים מבין

---

251 אליעזר מרכוס. יו"ר המזכירות הפדגוגית בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
252 חושן (2006). חינוך זה גם עניין של גיאוגרפיה, עמ' 284-295.
253 דגן (2006). החינוך הציוני דתי במבחן הזמן והתקופה.
254 שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 138.
255 מ'. בר זוהר. יו"ר הוועדה בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
256 שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 138.

מסיימי בתי הספר היסודיים, לדוגמה: מרכזי חינוך, מפת"נים וחטיבות עמלניות.[257] קיומם של בתי ספר אלו, הקל במידה מסוימת על בית הספר המקיף באותם יישובים וצמצם את ההטרוגניות של התלמידים, שגם כך הייתה גבוהה.[258] התנהלות זו עוררה דילמה חינוכית האם קיום מוסד נפרד לתלמידים חלשים הוא פתרון עדיף על שילובם במקיף ההטרוגני?

בית ספר מקיף שחווה הצלחה בהתמודדות עם הסוגיה הוא המקיף במגדל העמק. יובל דרור ציין חמשה עקרונות שעל פיו יצרו את המכלול להצלחה גם בקונטקסט אוניברסלי:[259] ללמד ע"פ תכנית לימודים גרעינית, להבטיח הצלחה לכל התלמידים באמצעים שונים, ליפות כוחם של המורים והמנהלים לקבל החלטות לגבי תכניות הלמידה של התלמידים, לקשור מחדש את המשפחות לחינוך הנוער ע"י קשר ממשי לנעשה בבתיהם ולקשור את ביה"ס לקהילה.

מבט על התנאים שכתבה שמידע ב1971 על היתכנות המקיף, לעומת אלו שכתב דרור ב1995, מעיד כי למרות השנים שעברו, והתהליכים שעברו המקיפים, בסופו של יום, מה שיאפשר להם מקיפות משמעותית שמכילה את כלל התלמידים, זו היכולת לראות בפרט ישות עצמאית שיש לתת לה מקום וכבוד בתוך המקיף הגדול, לייצר רף הישגים גבוה ולחזק את תחושת המסוגלות של הצוות.

ב.2 נשירה מבית הספר המקיף

אחד המאפיינים של המקיפים בעיירות הפיתוח היה הנשירה. חלק מהתלמידים נשרו במהלך חטיבת הביניים וחלקם בחטיבה העליונה.[260] בשנת 1968, מכל שני תלמידים שהתחילו את לימודיהם בכיתה ט' של בית הספר התיכון, סיים את חוק לימודיו בהצלחה כעבור ארבע שנים, רק אחד. היה צוואר בקבוק צר שהעביר דרכו רק את הראויים להמשך הלימודים.[261] מיפוי הנושרים מחדד את הקשר בין נשירה לעדה. מערכת החינוך תרמה רבות לקליטת העולים ולקידומם, אך מרבית הנושרים מבית הספר העל היסודי היו בני עדות המזרח.[262]

במסגרת הניסיונות להתמודד עם הנשירה, שר החינוך יגאל אלון, טען כי החלת חוק לימוד חובה על כיתה ט' הייתה ערובה לא רק להשלמת מסלול לימודים של כל התלמידים בחטיבת הביניים, אלא היא נועדה גם להבטיח מעבר חובה מבית הספר היסודי אל העל-יסודי. החלתו המדורגת של החוק גם על כיתה י' החל בשנת 1974, צמצמה גם היא את הנשירה.[263]

אביא דוגמה אחת של קלמו בוזנח, מבית שמש דרכה ניתן ללמוד על חלק מגורמי הנשירה,[264] קלמו למד בבית הספר בתוניס, הגיע לארץ בסוף כיתה יא' בקיץ 1968. הוא רצה להיכנס לכיתה יב', ונאמר לו שאין בעיר בית שמש כיתה יב'. הוצע לו לנסוע באוטובוס לירושלים, משם באוטובוס למעלה

---

257 מבין התלמידים הטובים למדו בתשמ"ב כ-80% ומעלה בפנימייה. לגבי התלמידים הבינוניים ירד האחוז ל70%, ואילו מבין התלמידים החלשים, רק 35% נקלטו בפנימייה. יתר התלמידים החלשים נקלטו במרכז חינוך, מפתנים וחטיבות עמלניות. מאלה שהיו בטיפול בגלל אי ביקור סדיר נקלטו בפנימיות רק 27%, לעומת 70% מבין אלה שלא טופלו על ידי קב"סים. הפנימייה לא היוותה פתרון חינוכי משמעותי לגבי האוכלוסייה החלשה ביותר של בתי הספר בעיירות הפיתוח. התלמידים שנקלטו בפנימיות הם לרוב מרמה בינונית ומעלה, ודומים ברמתם הלימודית לאלה שנקלטו בבית הספר המקיף ביישובם.

258 אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח, עמוד 43.

259 דרור, אורן (עורכים) (1995). הפואמה הפדגוגית של אברהם אורן, עמוד 86.

260 אגוזי (טבת תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים בדבר בית הספר המקיף, עמ' 226-228.

261 אדלר (1968). לבעיית הנשירה מבית הספר התיכון העיוני, עמ' 11-13. ראו גם סקר דושקין (תרצ"ו) מידת החינוך שמקבלים ילדינו, עמ' 105-121. וגם בן גוריון (1969). מדינת ישראל המחודשת, עמוד 406.

262 שמידע (תשל"א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 163.

263 אלון (1972). החינוך בשנות ה- 70, עמוד 360.

264 ראיון עם קלמו בוזנה 21.11.14 בבית שמש.

החמישה וללמוד שם, וכך עשה. בנסיעה הוא ראה שלטים בערבית, הסתבר לו שהוא הגיע לאבו גוש. כשהגיע למעלה החמישה, הוא שאל על האוכל, נאמר לו שהאוכל לא כשר, הוא ויתר וחזר לבית שמש. שוב הוצע לו להישאר כיתה וללמוד בכיתה יא׳ והוא הסכים. למחרת הוא הגיע לשיעור התעמלות, לא הייתה לו תלבושת, הוא סולק על ידי המורה, וחזר הביתה. למחרת הלך ללשכת עבודה והחל לעבוד ביערות קק״ל כחוטב עצים. אחרי שבועיים הגיע אליו הביתה דוד קטורזה שהיה מורה דובר צרפתית במקיף, הוא לא הבין למה קלמו לא בא, הסתבר שקלמו לא בא מכיוון שלא היה לו כסף ואז בית הספר סיפק לו תלבושת.[265] סיפור זה הוא אחד מיני רבים. כמות הצמתים שבהם היה לתלמיד פתח לנשירה הייתה גדולה מאוד, הצורך לנסוע בתחבורה ציבורית, להגיע למקום לא מוכר, הפתיחות להישארות כיתה, מחסור בתלבושת, העלבון של אי העמידה בכללים ועוד.

הנשירה פעמים רבות הייתה תוצאה של פער תרבותי, דתי בין הרקע והתרבות של התלמידים ובין מערכת בית הספר. במקרה של קלמו הייתה בעיה כלכלית קשה שלא אפשרה רכישת בגדי ספורט וכך ברגע שהוא לא היה בבית הספר, הוא מיד גויס לעבוד כדי לעזור במצב הכלכלי. רק מוטיבציה יוצאת דופן של נער גרמה לו להסכים לצאת ללמוד מחוץ לעיר ולהישאר כיתה, מה שמרבית הנערים לא היו מסכימים. מורה מרקע קרוב שנלחם עליו, אפשר לקלמו סיים את כיתה יב׳, סביר להניח שבהעדר נתונים אלו, היו נערים רבים שלא סיימו את לימודיהם במקיף בעיירה.

סיבה נוספת לנשירה היא השאיפה למוביליות שחסרה אצל חלק מהתלמידים.[266] תלמיד שאין לו שאיפה ללמוד בהשכלה גבוהה לא בהכרח יגייס כוחות נפש להתמיד בבית הספר. נמצא גם קשר בין נשירה לחוסר ביטחון בסטטוס או העדר אמון בסיכוי להגשים תכניות לעתיד.

ב.3 עזיבה מהמקיף הממלכתי דתי, והשפעתה על המקיף הממלכתי

בית הספר המקיף דתי בעיירה נועד כדי לספק את כל מה שנתן המקיף הממלכתי יחד עם האפשרות לנהל אורח חיים דתי ולתגבר לימודי יהדות, לכן יעדיו היו מורכבים יותר.[267] חלק מאתגריו של המקיף הדתי בעיירות הפיתוח, נבע גם מנדידת תלמידים למקום תורה שמחוץ לישוב, לבתי ספר כלל ארציים. בבתי ספר דתיים, נדידה זו הייתה אופיינית יותר שכן היא לוותה, לבד מהרמה הלימודית גם בהיבטים של רמה דתית.[268]

התהליך של עזיבת תלמידים חזקים את בתי הספר הדתיים יצר מצב שהמקיפים הדתיים בעיירה היו חסרים את האוכלוסייה החזקה, מה שגרם לכך שתלמידים אחרים שהיו פוטנציאליים ללמוד בממ״ד הלכו למקיף הכללי. מציאות זו יצרה שתי תופעות: 1. המקיף הדתי נחלש יותר וכך התרחב תהליך העזיבה. 2. המקיף הממלכתי הכיל גם אוכלוסייה דתית ומסורתית.[269]

התופעה של אי כניסה לבית הספר המקיף בסיום בית הספר היסודי, הייתה שונה בשני הזרמים החינוכיים הן בכמות והן באיכות. בחינוך הממלכתי אי הכניסה לבית הספר הייתה באחוזים

---

[265] לימים קלמו חזר לבית הספר שייבר כמורה ואחר כך היה מנהל מחלקת החינוך בעיר.

[266] אדלר כבר בשנת 1968 טוען לבעיית ההכלה של המקיפים. ראו בהרחבה בעבודת הדוקטורט של אדלר וכן במאמר נוסף: אדלר (1968). לבעיית הנשירה מבית הספר התיכון העיוני, עמ׳ 9-24.

[267] ארנון (תשע״ב). סוגיות בחקר הציונות הדתית

[268] שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 21.

[269] אתייחס לכך בהרחבה בפרק העוסק בנושא מתחים חברתיים.

נמוכים יותר מאשר בחינוך הממלכתי דתי. התלמידים המעולים בחמ״ד העדיפו בייחוד ישיבות תיכוניות ואולפנות על פני המשך הלימודים במקיף ביישוב.[270] רוב התלמידים לא חזרו ליישוב[271]

מנהל בית הספר 'המתמיד' בקרית שמונה פנה במאי 1968, למנהל בית הספר היסודי 'עוזיאל' יוסף גדליה: ״מתוך כחמישים בוגרי בית ספרך, רק 25 נרשמו להמשך לימודים בתיכון הדתי, 'המתמיד', רוב השאר נרשמו לבית הספר העל-יסודי החילוני. ברור כי מבחינה דתית אבודים רבים מבוגריך הנכנסים ללימודים במוסד לא דתי. עמדתך בנידון מעמידה אף בסכנה פתיחת כיתה עיונית השנה. שטרחנו כה רבות לפתיחתה״.[272] הביקורת של מנהל בית הספר הדתי באה משתי סיבות, האחת, תלמידים שילמדו בתיכון הממלכתי כבר לא יישארו דתיים, והשנייה, מספר תלמידים קטן מקטין את האפשרות לפתיחת מגמות עיוניות, מה שמעיד, שעיקר התלמידים שעברו לממלכתי היו תלמידים חזקים. הפניה בחודש מאי היא מכיוון שזה השלב בשנה בו נערכים לכמות הכיתות בשנת הלימודים הבאה.

גם משרד החינוך התגייס למשימה של השארת התלמידים. שר החינוך אהרון ידלין בספטמבר 1974, מודיע לוועד ההורים בבית ספר פירסט בית שמש: ״נעשה הכול כדי שאפשרות זו של לימודים מחוץ לעיירה תהיה חסומה והם לא יתקבלו בבתי ספר אחרים בסביבה״.[273] אומנם לא על ידי חקיקה, אך בהחלט על ידי מניעה טכנית ימנע מתלמידים לעזוב את החמ״ד בעיירה.

שר החינוך המר שבגלל רגישותו הפוליטית לא הקשה על העזיבה לישיבות ואולפנות, התייחס להשלכות לכך שבשכונות בהן בית הספר ממלכתי, האוכלוסייה מעורבת, ובבית הספר הדתי האוכלוסייה אינה מעורבת. ילדים מבית הספר הדתי רצו לעבור לבית הספר הכללי כי הם חשו שזה יעלה את רמתם.[274] תופעה נוספת שהתרחשה היא החלפת הזיקה הדתית בסיום בית הספר היסודי, שהייתה שכיחה יותר בין מסיימי החינוך הממלכתי דתי, למעלה משליש מבין עוזבי בתי ספר דתיים עברו לבתי ספר כלליים.[275] בחינוך הממלכתי, מעבר לבית ספר דתי היה נדיר יותר.[276]

שמואלי ביקר תופעה זו: ״בהקמת בתי הספר המקיפים בערי הפיתוח, החברה הישראלית הניחה את גרעין הכישלון בתוך העיירות בעצמן. משעה שבתי בתי ספר מקיפים דתיים, היו צריכים להתמודד לא עם כלל התלמידים בחינוך הדתי, אלא רק עם אלה שלא קיבלו אותם לישיבות התיכוניות האליטיסטיות, שבעצם טבען, והגדרתן הפכו למכשול להתפתחותו של בית הספר המקיף הדתי בעיירת הפיתוח, אותו בית ספר שהוקם ברוב הדר״.[277] הביקורת היא על הישיבות התיכוניות שקמו במטרה לקדם תלמידים ולייצר אווירה דתית ייחודית, אך בעצם זה שהסירו את השכבה החזקה מהמקיף, הם הכשילו אותו.

---

[270] תופעה שנגעה רק ל10% של המסיימים את החינוך היסודי, לעומת הממלכתי דתי זו הייתה תופעה נרחבת, של כ20%.שטרן (תש״ן). התפתחות החינוך הטכנולוגי בחינוך הממלכתי דתי בעשור האחרון, עמ׳ 87-95.

[271] ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.

[272] ג״מ, גל- 18812/3.

[273] ג״מ, גל- 17807/12. מכתב בנוסח דומה כתב אליעזר שמואלי ב30.7.67 ״מתנגד להוצאת תלמידים ללמוד מחוץ לעיר״. ג״מ, גל- 1931/33.

[274] שר החינוך זבולון המר בוועדת החינוך של הכנסת מ 14.3.83. ג״מ כ- 640/1. באותה ישיבה הוצג הנתון כי רמת המורים שעברו מהיסודי לחטיבת הביניים עלתה.

[275] 6% עברו לחינוך העצמאי.

[276] אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח, עמוד 44.

[277] אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 13.

ביקורת זו עלתה גם בדיון בוועדת החינוך של הכנסת, בחורף 1988 התריע חבר הכנסת רז: "ציבור הורים דתי מוציא את התלמידים מטעמי אליטיזם מבתי הספר לבתי ספר ייחודיים, אליטיסטים. כתוצאה מזה האינטגרציה נפגעת וגם בית הספר נפגע כי יוצאות ממנו האוכלוסיות החזקות".[278]

תופעה זו אובחנה בחינוך המקיף בארצות הברית כהסרת השמנת (creaming off).[279]

בפועל, במרבית עיירות הפיתוח היו שני מקיפים אחד ממלכתי דתי ואחד ממלכתי, ועוד לפחות מסגרת אחת שקלטה תלמידים שלא נקלטו במקיף. אביא לדוגמה את קריית שמונה שבשנות השמונים היו בה ארבעה בתי ספר על-יסודיים: 1. תיכון מקיף על שם דנציגר, שבשנת תשמ"ג הוא אכלס כ-500 תלמידים ונחשב בעל הישגים לימודיים ופעילות חברתית ענפה. 2. "המתמיד" - בית ספר דתי שהורכב מחטיבת ביניים וחטיבה עליונה בו למדו רק כ300 תלמידים. הסיבות לכך הן כי רבים מבני הנוער הדתי נשלחו ללמוד בישיבות ואולפנות, ואחרים, בעלי מוטיבציה לימודית גבוהה, פנו לתיכון החילוני שנחשב לבעל רמה לימודית גבוהה יותר. 3. עמל בית ספר מקצועי ששייך היה להסתדרות, יועד לגילאי 14-18 וקבלו בו הכשרה כ 100 צעירים. רוב תלמידיו עבדו ובאו למספר שעות בשבוע לקבל הכשרה. 4. מרכז הנוער- בית ספר מקצועי לארבע שנות לימוד ובו כ 120 תלמידים שזכו לתעודות מקצועיות עם סיום לימודיהם.[280]

במידה רבה, שאלת המקיפות שעלתה בבתי הספר המקיפים, בלטה ביתר שאת במקיפים הדתיים ובאופן עקיף השפיעה גם על המקיפים הממלכתיים. תלמידים דתיים ומסורתיים שהעדיפו את המקיף החילוני בשל רמתו הגבוהה יותר עמעמו בחלק גדול מהמוסדות את האופי החילוני ויצרו שיח חדש.[281]

אם כך, מרכיבי המקיפות לא יושמו במלואם בבתי הספר גם מכיוון שהייתה הסתגרות סקטוריאלית של מגזרים שונים בחברה הישראלית: בני קיבוצים ומושבים,[282] חינוך דתי, חינוך התיישבותי, לימודי חוץ בפנימיות, ישיבות תיכוניות ואולפנות,[283] וגם כי לא הייתה קליטה אוניברסלית של כל ילדי האזור, בשל דחיית החלשים וניסיונם של התלמידים החזקים יותר להיקלט בבתי ספר יוקרתיים.

אסכם את ההתייחסות למקיפות עם שתי עמדות, זו של שמידע: "ההתרשמות מבית הספר המקיף הישראלי מעידה על הפער בינו לבין בית הספר המקיף האידיאלי. בית הספר המקיף הישראלי התגלה כמוסד שאינו מוכן לקלוט את כל האוכלוסיות הפונות אליו. תכניות הלימודים שלו לא נקבעו על פי נטיות התלמידים ותחומי התעניינותם, נשמרה בו המחיצה בין תכניות לימודים אקדמיות למקצועיות, ובעיקר אין בית הספר המקיף אינטגרטיבי במלא משמעותו של מושג זה. עם זאת, נראה שהוא הצליח להאריך את תקופת שהותן של אוכלוסיות התלמידים שבו ולהחזיק בהן

---

278 נ' רז בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 8.2.88 , ארכיון הכנסת.

279 ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי בעיירות הפיתוח, עמוד 54.

280 גרינברג (1987). הזמנה לעיירת הפיתוח, עמוד 76.

281 בהרחבה ראו בפרק העוסק במתחים חברתיים בעבודה זו בחלק העוסק בחילוניות ומסורתיות.

282 אם כי במהלך שנות השמונים, התחילה תופעה של תלמידי עיירות הפיתוח שהצליחו להתקבל לבתי הספר הקיבוציים וללמוד שם. ראו אצל הראל (2015). שלושה בתי ספר קיבוציים ועל יסודיים.

283 על דוגמא, ראו אצל שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 139.

גם בחלשים, עד כיתה יב״.[284] מול התיאור של אורן ממגדל העמק: ״התפיסה של בית ספר מקיף, שיש בו מגמות עם חוסן אקדמי וחוסן לא אקדמי מומשה בבית הספר.״[285]

הפער ביו שתי נקודות מבט אלו על המקיף, שנראה כאילו הן מתארות מושג שונה, מייצג את הפער בין הרעיון הגדול לבין התמודדות שלו עם המציאות. שתי הסתכלויות אלה מבהירות שמעבר לכל המסגרות והכללים שנקבעו, רק במקום בו היו דמויות חינוכיות המבינות לפני ולפנים את מהות המקיפות, ומאמינות במהות הרעיון המורכב כל כך מבחינה חינוכית ופדגוגית, היה למקיף סיכוי להצליח.

לאורך כל התקופה, הנחת המוצא של מקבלי ההחלטות הייתה, שיש צורך לשמור על המקיפות ולהיאבק עליה. למרות שמטבע יצירת המקיף, הוא מעורר קשיים שכמעט לא מאפשרים תפקוד, באופן גלוי, כמעט לא התעורר דיון נוקב על הסוגיה הזו. בהסכמה שבשתיקה הוקמו מסגרות כדוגמת מרכזי נוער וישיבות ואולפנות. הוקמו הקבצות ונתיבים בתוך המקיף. אך באופן מוצהר המסר היה שהמקיף מכיל את כולם. הנתונים שהוצגו לעיל, לא גרמו לשנוי רשמי של המדיניות.

ג. הזכאות לבגרות כאתגר למוביליות חברתית ולמיתוג המקיף

תעודת הבגרות היוותה חלק מההסללה בחברה הישראלית ובמידה רבה בתי ספר נבדקו ביכולת שלהם להביא אחוז גבוה של תלמידים לזכאות לבגרות.[286] גם ראשי הרשויות המקומיות מיצבו את הישגי הבגרות כחלק מתדמית העיירה. התלמידים והוריהם אף הם ידעו שלימודים במסלול לבגרות וזכאות לתעודה מעבר לציון, הם חלק ממיתוג מעמדי ומהמוביליות החברתית שלהם. ובכלל, אחד האינדיקטורים המרכזיים לתפוקת החינוך בישראל היה הזכאות לתעודת בגרות. למרות ההשקעה הרבה, הישגי הבגרות בעיירות הפיתוח, לא היו משביעי רצון.[287]

מסוף שנות השבעים היעד של שיעור למידה גבוה בבתי הספר ונוכחות תלמידים במסגרת חינוכית, כבר לא סיפק את ציבור התלמידים וההורים בעיירות פיתוח והיה רצון להשוות את הישגי הבגרות בעיירות לאלו של מרכז הארץ. ואכן, החלה פעילות אינטנסיבית שנועדה להשיג גידול כמותי במספר התלמידים הזכאים לתעודת בגרות.[288]

היחס לבחינות הבגרות בהקשר של עיירות הפיתוח היה אמביוולנטי. הן יצגו הצלחה ורצון לאפשר שוויון הזדמנויות. אך כבר בדוח ועדת שילד ממאי 1979, נאמר כי קימת השפעה עקיפה לרעה של בחינות הבגרות על השכבות החלשות, שכן החלטות בית הספר במיון התלמידים מכיתה ט׳ לי׳ כוונו גם על ידי הערכת סיכויו של המועמד לזכות בתעודת בגרות עם סיום לימודיו.[289] שאיפת בית הספר להיטיב את דימויו בציבור, על ידי סינון קפדני של תלמידים, לעיתים עמדה בסתירה לאינטרס החברתי להשקיע טיפוח תלמידים משכבות חלשות.[290]

---

284 שמידע (1987). בין שוויון למצוינות, עמ׳ 201-202.
285 דרור, אורן. (1995). הפואמה הפדגוגית של אברהם אורן.
286 בהרחבה על בחינות הבגרות ראו: נשר (1996). בגרות 2000- ברפורמה בבחינות הבגרות, עמ׳ 187-198.
287 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 298.
288 עם כל הניסיונות, ב1976 רק 6% מהתלמידים ממוצא אסיה אפריקה קיבלו תעודת בגרות בהשוואה ל 30% מקרב יוצאי אירופה ואמריקה. אם כי יש לציין שיפור בשעורי הלמידה של בני הנוער מאסיה אפריקה בחינוך העל יסודי בין השנים 1964-1970 היה גידול מ274 ל1000 ל442 לאלף. פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 296.
289 ג״מ כ-833/8. בהרחבה שילד (1979). דין וחשבון הועדה לבדיקת סוגיית בחינות הבגרות ותעודות הבגרות.
290 חלופות למדיניות בחינות הבגרות- קוים מנחים, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל. ינואר 1994.

צמצום הפערים החברתיים הפך לעקרון חשוב ביותר בהנעת הרפורמה בחינוך העל-יסודי. מדיניות זו באה לידי ביטוי בגיוון וגמישות תכנית הלימודים, יחד עם הטמעת יסוד התחרות בין בתי הספר, והביאה לגידול במספר התלמידים המסיימים כיתה יב׳ וגם לגידול באחוז הזכאים לבגרות. הבגרות הפכה להיות ערך מרכזי למרות שעדיין מחצית האוכלוסייה סיימה את התיכון בלי תעודה שאפשרה יציאה לעולם העבודה או להשכלה הגבוהה. וכך, מכיוון שהבגרות במידה רבה קיבלה מעמד של חזות הכל, מחצית מבוגרי המקיף יצאו בתחושה שלא השיגו מאום מהתיכון.

ג.1 הישגי הבגרות כמכשיר כניסה לאוניברסיטה

אעשה הבחנה בין שיעורי הלמידה בבית הספר לבין הישגי הבגרות, שכן ההבדל ביניהם סימן את ההבדל בגישות לתפקידי המקיף. גישה אחת ראתה במקיף כלי להכלת התלמידים ולהשארתם בתוך מסגרת. גישה אחרת של מעצבי החינוך בראשיתו, דגלה בכך שבית הספר העל-יסודי נועד להכשיר את בוגריו להמשך לימודים בהשכלה גבוהה. דוד פור שהיה יו״ר המזכירות הפדגוגית תמך בגישה שתפקיד החינוך העל-יסודי הוא להכין לאוניברסיטה: ״אף על פי שאנחנו מנסים לכנות את בית הספר ״בית ספר על-יסודי״, צריך עדיין לכנות את בית הספר ״בית ספר תיכון״. כי במובן הזה של בחינות הבגרות, הוא נשאר בית ספר תיכון שמטרתו העיקרית היא להכין את תלמידיו לבחינות הבגרות ולהשיגה, כדי שימשיכו במוסדות ההשכלה הגבוהה״.[291]

מסתבר כי אחוז הממשיכים בלימודים גבוהים בקרב האוכלוסייה היהודית היה נמוך באופן כללי, ובפירוט, 2.4% מבין יוצאי אסיה – אפריקה לעומת 14.2% מבין יוצאי אירופה אמריקה. נתונים אלו העידו כי יעד ההשכלה הגבוהה היה רלוונטי רק לחלק קטן מן הפונים למערכת החינוך העל-יסודית.[292] שערי מוסדות ההשכלה הגבוהה נחסמו בפני שכבה חברתית רחבה (טעוני טיפוח ויוצאי אסיה אפריקה) כתוצאה מכישלון במבחני הבגרות שהיוו תעודת כניסה לשם.

כדי שהישגי הבגרות של בוגרי עיירות הפיתוח לא יהוו מחסום להמשך, חבר הכנסת יצחקי הציע בשנת 1980 שמכיוון ש80% מבוגרי מערכת החינוך בעיירות הפיתוח מסיימים תיכון בלי תעודת בגרות, צריך למצוא דרך שתאפשר להם להיכנס לאוניברסיטה בכל זאת, כי ברור שהבעיה היא סביבתית ולא יכולת. משה קצב התנגד לכך שייוצר הרושם שהם מתקבלים לאוניברסיטה למרות שאינם עומדים בקריטריונים.[293]

מתוך המחקרים בסוגיית הקשר בין רקע חברתי-כלכלי לבין הפנייה ללימודים גבוהים, סיכוייהם של תלמידים, שהוריהם בעלי השכלה נמוכה ומתגוררים ביישובים בעלי רמה חברתית-כלכלית נמוכה, להגיע ללימודים אקדמיים נמוכים במידה ניכרת מסיכויי עמיתיהם שהוריהם בעלי השכלה גבוהה יותר ומתגוררים ביישובים מבוססים.[294] לעובדה שבוגרי הערים הוותיקות המשיכו לשמור על יתרון משמעותי בפנייה להשכלה גבוהה,[295] בהשוואה לבוגרי עיירות הפיתוח, ישנם כמה הסברים: שעורי נשירה גבוהים יותר במקיפים בעיירות, חלק גדול מהתלמידים הופנו מראש למסלול מקצועי שלא פתח אפשרות לאוניברסיטה, ובעיקר, תלמידים בני השכבות החברתיות

---

[291] פור דוד, יו״ר הוועדה לחינוך על יסודי ביום עיון בנושא: בחינות בגרות (1978). עמוד 5. פור שימש מזכיר תנועת הנוער העובד והלומד, ייסד וניהל את התיכון האזורי ״ברנר״. כיהן כיו״ר הזכירות הפדגוגית.

[292] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 297.

[293] בדיון בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 16.7.80. ארכיון הכנסת.

[294] כך במחקר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה משנת 2000 ובדוח מבקר המדינה לשנת 1999.

[295] אדלר, בלס (1997). אי-שוויון בחינוך בישראל.

החלשות, שעמדו בבחינות בגרות שזיכו אותם ללמוד באחת מהאוניברסיטאות, עמדו לעתים קרובות בפני קשיים ואילוצים כלכליים שהקשו עליהם לממש זכות זאת. ובעיקר, בשל נחיתותם המעמדית והגאוגרפית, הצעירים בעיירה מצאו עצמם ברשת חברתית שממנה נגרע ידע חשוב לצורך קידום חברתי וכלכלי. בשל המחסור בידע זה, רבים מהם התאפיינו ברמת ציפיות נמוכה, שבסופו של דבר התבטאה ברמת מוביליות נמוכה.

ג.2 זכאות לבגרויות בעירות הפיתוח

התוצאה הירודה של בחינות הבגרות במספר יישובי פיתוח, הניעה את ראשי החינוך בתחילת שנת הלימודים תשנ"א, למצוא דרכים נוספות להוביל שינוי.[296] בוועדת החינוך של הכנסת בה נושא הזכאות בעיירות עלה לעיתים קרובות. שלום גור יו"ר ועד ההורים של חצור הלין: "ומה תגיד על כך שפחות מ30% מוציאים תעודת בגרות?"[297] נתון זה יצר תחושה של כישלון וחוסר סיכוי לעתיד.

חלק מהנימוקים להישגי הבגרות הנמוכים היו תופעת עזיבת החזקים את העיירה. לדוגמה, כיוון שבמסגרת החינוך של שדרות היו עד שנת 1969 מגמות מקצועיות בלבד, נוער שרצה ללמוד במגמה עיונית היה חייב לחפש מוסדות לימוד מחוץ לשדרות. כך נוצר מצב שבו הנוער המוכשר יותר יצא מבתי הספר של שדרות והותיר את התלמידים החלשים יותר.[298] עשרים שנה אחר כך, תיאר מרכוס יו"ר המזכירות הפדגוגית כי: "45% מילדי אופקים לומדים בחוץ. בבואר, וגם בישיבות ואולפנות. 50 תלמידים מאופקים, והם לא מהגרועים, לומדים בבית הספר השכן במרחבים או באשל הנשיא".[299] כך שהישגי הבגרות משקפים את הישגי המקיף ולא את הישגי ילדי העיירה. כשמביאים סטטיסטיקות על בגרות, לפי בית ספר ולא לפי עיירה, מחמיצים משהו.[300] זהו תהליך נוסף שהזין את עצמו: מכיוון שההישגים היו נמוכים, תלמידים חזקים לא נשארו ללמוד בעיירה, הישגיהם הגבוהים לא נלקחו בחשבון וכך התחזקה התדמית השלילית של ילדי העיירה, מה שעודד את החזקים לא להישאר.

נימוק נוסף להישגים הנמוכים הוא שזוהי תוצאה של רמת ציפיות נמוכה. התנהגות המורה בכיתה וציפיותיו מהתלמיד השפיעו מאוד על הישגי התלמידים. במחקרם של בן ארי, שרן ואמיר עלה כי מורים נוטים יותר להביע ציפיות לרמה הישגית גבוהה בכיתות מעורבות מעמדית או עדתית בבית הספר, מאשר כיתות הומוגניות של המעמד הנמוך,[301] וכשהציפיות נמוכות, ההישגים בהתאם. לדוגמה, פנחס רוטשילד ניהל 15 שנה את בית הספר בראש העין וההורים התלוננו על כך שלא הצליח לכפות את המשמעת החזקה שאליה שאפו. ההורים טענו שהמנהל הציב מטרות לימודיות נמוכות, בהתבססם על דבריו ששאיפתו העיקרית היא לחנך את תלמידיו "להיות אזרחים טובים".[302]

---

296 ליסק (1984). הבעיה העדתית, המשכיות ושינוי.

297 שי גור, חבר ועד ההורים בחצור, בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ14.9.87. ארכיון הכנסת.

298 רזין (1991) מדיניות פיזור התעשייה בישראל, עמ' 43-64.

299 מחזק נתון זה יו"ר ועד ההורים: "ניסיתי לעשות סקר ולראות אם יש איזה בוגר מאופקים שהצליח להגיע לאיזה תואר, האם הוא המשיך ללמוד באוניברסיטה. צר לי להגיד שמעטים מאוד. כל אלה שעזבו את העיירה ולמדו בבתי ספר אחרים, הצליחו להגיע לתארים גבוהים. אצלנו באופקים יש פרופסור לביו כימיה, זו תושבת אופקים שלמדה מחוץ למקום. ממן יו"ר ועד הורים באופקים בוועדת הכנסת מה 6.11.90. ארכיון הכנסת. אשל הנשיא הוא בית ספר חקלאי שהוקם בשנת 1951 במטרה להעניק חינוך חקלאי לנערים ונערות מהמושבים בנגב הצפוני.

300 אליעזר מרכוס. יו"ר המזכירות הפדגוגית בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ6.11.90. ארכיון הכנסת.

301 בן ארי, שרן, אמיר (1985). עירוב עדתי בחינוך- לשם מה? עמוד 21.

302 שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 137.

הישגים נמוכים אלו יצרו תסכול רב, שכן לחלק מההורים בעיירות הייתה מוטיבציה גדולה לכך שלילדים שלהם יהיה את מה שלהם לא היה, וכגודל המודעות, גודל התסכול. מספר ממן יו"ר ועד הורים מאופקים: "אני כהורה השקעתי מזמני ומכספי כדי שהילד יצליח למרות שהוא מעיירת פיתוח ושהעובדה שהוא מעיירת פיתוח לא תפריע לו בקידומו האישי. בכתה ט' לאחר שראיתי את המצב באופקים ביקשתי שהוא ילמד בבויאר, הוא התקבל לבויאר אבל הוא לא רצה ללכת כי הוא רצה להיות עם המשפחה, ואמר שיעשה את כל המאמצים כדי להביא תעודת בגרות, הוא השקיע ויש לו תעודה יפה עם 33 יחידות לימוד, אבל הוא לא יכול להתקבל להשכלה הגבוהה כי אין לו חמש יחידות בפיזיקה ובמתמטיקה. אני לא צריך לספר את גודל האכזבה לאחר כל ההשקעה והמאמץ, לקבל דחיה מהאוניברסיטה".[303]
סיפור זה מדגים היטב את המצב: הורה עם מוטיבציה גבוהה, לבן חשוב להצליח, בויאר נתפס כהזדמנות להצלחה, אך זו אפשרות שהתנגשה עם ערך אחר- המשפחה, ההשקעה הרבה בהתאם יצרה את התסכול. וזה כשמדובר בתלמיד עם מוטיבציה גבוהה, מה שלא תמיד אפיין את התלמידים במקיף.

מרכוס בתגובה טען שיש לדון גם באוכלוסייה שלא השיגה בגרות, שכן הם לומדים במסגרת שהמדד המרכזי להצלחתם, או אי הצלחתם הוא הזכאות לבגרות: "אלה שלא ניגשים לבגרות, הם נפלטים. הילדים האלה זה חומר נפץ. הם גומרים בלי כלום וההורים שלהם לא יודעים לצעוק. צריכים לטפל גם בילדים החלשים".[304] עמדתו של מרכוס מחזקת את הנתון שאתגר לא פחות גדול הוא אותם תלמידים שכלל לא נמצאו בשיח סביב הבגרויות וכשאמצעי ההערכה היחיד להצלחה הוא הזכאות לבגרות, יש כמות גדולה של תלמידים שתויגה ככישלון.

בדצמבר 1990 נערכו שני כנסים לדיון בכישלונם של רבים מתלמידי עיירות הפיתוח בבחינות הבגרות. שר החינוך המר קבל על כך שהנתונים על עיירות הפיתוח אינם מעודדים, ושביטוי שוויון ההזדמנויות צריך שיחול על התפוקות והתוצאות. הוא הודה כי אכן נעשו מאמצים אדירים במשך השנים על ידי משרד החינוך, הרשויות המקומיות והמחנכים בעיירות הפיתוח שיהיו ברמה גבוהה. "מבחינת התשומות הכספיות השקיעו שם יותר מאשר במקומות אחרים. התשומות יחסית הן גדולות אבל התוצאה אינה מרשימה. אין לנו קנה מידה למה היה קורה בלי התשומות האלה. אבל זו התוצאה".[305] אם כי, הוא הזהיר מהכללה בהתייחסות לתוצאות הבגרויות, הוא טען כי בעיירות מצטיינות, קריית גת לדוגמה, יש הישגים כמו בעיר וותיקה.

זאב בוים ראש עיריית קריית גת,[306] ביקש להראות את התמונה נכוחה: "אצלנו 40% מהשנתון נגשו לבחינות בגרות, מי שניגש בדרך כלל הצליח. אנחנו רואים כמה הגיעו לחטיבה, כמה הגיעו לכיתה יב', וכמה סיימו עם תעודת בגרות, קורה דבר מדהים, בעצם מתוך 100 תלמידים סיימו 13".[307] כשמסתכלים על הנתונים, זה אומר שבמקום שנחשב מצליח רק 13% מהשנתון זכאים לבגרות.

---

303 נ. ממן יו"ר ועד הורים באופקים בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
304 אליעזר מרכוס. יו"ר המזכירות הפדגוגית בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
305 שר החינוך זבולון המר בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
306 שדווקא היא הייתה אחת הדוגמאות של העיירות החזקות
307 בוים זאב, ראש עירית קריית גת בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

נעשו מהלכים רבים כדי לשפר את הזכאות בתוך העיירות. לדוגמה בראש העין, לאחר נטישה גדולה והישגים נמוכים החליטה מועצת ראש העין כי ניהול התיכון הוא משימה מורכבת מכדי להיות מנוהלת ישירות בידי השלטון המקומי ולכן פנו לרשתות. בשנים 1990-1995 נמסר ניהול התיכון לרשת אמי"ת.[308] תוך מספר שנים היה שינוי משמעותי בהישגי הבגרות. בשנת 1992 רק 19.3% מבוגרי יב' השלימו את תעודת הבגרות. ובשנת 1995 יותר מ30%. ההסבר לשינוי נעוץ במדיניות החינוך המקומית החדשה, שעל פיה לימוד לקראת הבגרויות הפך למטרה משותפת לכל התלמידים, גם למי שהיה ביכולתו לגשת רק למספר בחינות. המסר הכללי היה: "אפילו כאשר אדם אינו זקוק לתעודת בגרות בשביל עבודתו או כדי להתקבל לאוניברסיטה, התעודה מעניקה לו תחושה של הזדמנות שווה ומהווה את הבסיס לבחירת כיוון בחיים".[309]

גם בבית הספר המקיף במגדל העמק, הגישה הייתה לאפשר לכולם לגשת. כדי לייצר אווירה מאפשרת, גם ילדים שלא ניגשו לבגרות מלאה, בית הספר אפשר להם לגשת למקסימום יחידות. לא היה נתק בין "בגרותיים" ל"לא בגרותיים", כולם נפגשו בפעילות החברתית של בית הספר.[310] בשתי הדוגמאות האלו, הגישה הייתה שיש לייצר אוירה שכולם ניגשים לבגרות, גם אם לא כולם ייגשו בסוף, אך לא לייצר תחושה של מיפוי וניכור. ומתן ההזדמנות כשלעצמו, מקנה הצלחה.

בשנות השמונים האוטונומיה החינוכית, אפשרה פרץ של יצירתיות שלמרות היותו שולי במשקל תכנית הלימודים, לדעת וולנסקי, הוא יצר מוטיבציה שהעלתה את אחוזי הזכאות לבגרות.[311] בסוף שנות השמונים האוניברסיטאות איימו שאם לא יהיה פיקוח גדול יותר ואחידות בבגרויות הן לא תכרנה בציונים. מה שחייב את המשרד לערוך שינויים. ואכן זה האט קצת את תנופת הזכאות לבגרות. בשנות התשעים, שיעור הזכאים לבגרות מכלל השנתון נסק ל48%. הסיבות היו:

א. הלחצים של הקשת המזרחית[312] וממלאי תפקידים בכירים במשרד החינוך, למנוע הסללה של בני עדות המזרח לחינוך המקצועי והדרישה להפנותם לחינוך עיוני.

ב. המלצות ועדת הררי "מחר 98",[313] להתמקד בהוראת המקצועות הבסיסיים בתקופה של שינויים טכנולוגיים ומדעיים, תרמה אף היא למיקוד בתכנית לימודים עיונית על חשבון צמצום תכנית הלימודים הטכנולוגית.

ג. תחרות גוברת בין רשויות, רשתות ובתי ספר על מקומם בטבלת הזכאות לבגרות.

ג.3 שעורי הלמידה ונוכחות בבית הספר מול הישגי הבגרות

מתוך 85 אלף בני הנוער בשנתון גילאי 17 בשנת 1990, למדו 61 אלף תלמידים בכיתות יב', מתוכם ניגשו לבחינות הבגרות 45 אלף תלמידים, שהם 74% מכלל המסיימים. כ 26 אלף תלמידים נמצאו זכאים לתעודת בגרות, שהם 58% מכלל הניגשים ו31% מכלל השנתון. בהבחנה לפי מוצא התלמידים נמצא כי שיעורם של הזכאים לתעודת בגרות בשנת 1990 מקרב יוצאי אירופה-אמריקה

---

308 רשת אמי"ת היא רשת חינוך ציונית דתית מנוהלת על ידי חבר נאמנים של נשות אמי"ת בארה"ב. מטרתה יצירת שילוב בין חיי תורה ושילוב של השכלה ועבודה.

309 שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 138.

310 קיין (1995). צילום מצב בשנת תשנ"ד בבית הספר אורט ע"ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ' 59-84.

311 וולנסקי (2014). פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית.

312 תנועה חברתית שהוקמה בשנת 1996, על ידי צאצאי עולים מארצות ערב והמזרח בישראל. שמה הרשמי הוא שיח חדש- למען השיח הדמוקרטי והרב תרבותי בישראל. מטרתה של התנועה לצמצם פערים חברתיים במדינת ישראל.

313 הוועדה בראשות פרופ' חיים הררי הוקמה במטרה לבחון את לימודי המדעים והטכנולוגיה. דיווחיה התפרסמו בשנת 1992. בהרחבה על ועדה זו ומסקנותיה בעמודים 163-164 בעבודה IT.

היה גבוה פי 1.6 משיעור הזכאים מקרב יוצאי אסיה אפריקה, הפער העדתי עדיין נשאר.[314] המשמעות היא שבשנת 1990 רק שליש מכלל המחזור היה עם זכאות לבגרות, ובהבחנה עדתית הרלוונטית מאוד לעיירות הפיתוח הפער, עוד גדול יותר.

בישיבת ועדת הכנסת בשנת 1990 טען אורלב, מנכ"ל משרד החינוך,[315] כי בישראל יש שיעורי למידה גבוהים והיא מהמצטיינות בעולם. כ80% מהתלמידים שהתחילו כיתה א' סיימו כיתה יב'.[316] המר טען שזה קשור גם לתהליך התפתחות הפנימית של החינוך ולאווירה בחברה הישראלית.[317] בשנת תשנ"ה (1995) הגיעו שעורי הלמידה ל96% מהשנתון. לדעת בן אליהו תהליך זה הוא הודות להרחבת החינוך המקצועי והקמת המקיף והפעלה של מגוון שיטות הוראה ומערך סיוע לימודי כחלק מפעולות הטיפוח בחינוך העל-יסודי.[318] ואכן שעור הלמידה במערכת החינוך נמצא בעליה מתמדת.[319]

על רקע שעורי הלמידה הגבוהים, אבחן את הישגי הבגרות בארץ:

<u>טבלה מספר 2: הישגי הבגרות בשנים 1995- 1970</u>

שנה	אחוז תלמידי יב' מקבוצות הגיל	אחוז זכאים לבגרות מקבוצות הגיל	אחוז זכאים לבגרות מתלמידי יב'
1970	38	17	44
1980	60	21	35
1985	72	31	48
1995	85	44	51

גם לאחר העלייה המרשימה בשיעור הלמידה בחינוך העל-יסודי, למדו רק כ85% מקבוצת הגיל, רק כמחציתם היו זכאים לתעודת הבגרות, ולרוב התעודה לא הייתה איכותית המאפשרת כניסה לאוניברסיטה. בחינת ההתפתחות במשך השנים, מראה מצד אחד גידול מרשים בתפוקה של זכאות לתעודת בגרות ומצד שני, עדיין קיימים פערים משמעותיים בין קבוצות האוכלוסייה בקבלת

---

[314] משרד החינוך והתרבות, משרד החינוך בראי המספרים 1993, עמ' 21.

[315] היה יו"ר ועדת החינוך של הכנסת תחת רה"מ אהוד ברק מטעם סיעת המפד"ל. שלאחר מכן עמד בראשה. שימש כמנכ"ל משרד החינוך עם השר זבולון המר.

[316] על פי נתוני קציו חינוך ראשי לפני 15-10 שנה ממוצע שנות לימוד של הגעת החיל לצה"ל היה 8.6 היום הוא 10.9. הוא קשר זאת לחוק חינוך חובה חינם. בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

[317] כשבוחנים את התהליך מבחינת שיעורי הלמידה, בתש"ח היו בארץ, ארבעים אלף בני נוער יהודים, בגילאי 17-14, שניים עשר אלף נקלטו במוסדות החינוך העל יסודי, ולפיכך הגיעו שעורי הלמידה ל30%. שר החינוך זבולון המר בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה6.11.90. ארכיון הכנסת.

[318] בן אליהו (1999). בחינות הבגרות- בלם או מנוף לשינוי חברתי ופדגוגי? עמוד 488. וגם נבו (1980). בחינות הבגרות עמ' 212-206.

[319] ישראל עמדה בעניין זה מעל צרפת (79%), הולנד (79%) , דנמרק (76%) , קנדה (75%), אוסטרליה (72%), ספרד (56%), יוון)55%), בריטניה (51%), ומתחת לגרמניה(81%), שבדיה(82%), ארצות הברית(88%), יפן(89%), פינלנד(90%), בלגיה 91%). יחד עם זאת יש הטוענים כי אין להשוות אחוזים אלה לאלו של מדינות אחרות כי אם לאלו של יהדות העולם, המצטיינת בשיעורי למידה גבוהים ביותר. במקביל, שעור הממשיכים בלימודים אקדמאיים נופל מזה של מדינות מפותחות. ביפן, לדוגמה, ממשיכים כ 36% מהשנתון שהם כמחצית השיעור הזה בארץ. שרון (1999). החינוך הטכנולוגי: מערכת בערכים, עמוד 646.

תפוקה זו,[320] ונשמר קיומו של אי שוויון בתפוקות ובהישגים חינוכיים גם שלושים שנה אחרי הקמת בית הספר המקיף.[321]

יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך חשב שהנתונים בהחלט טובים.[322] לעומתו, אדלר[323] ובלס[324] מעריכים כי בישראל כבר קיים "אפקט התקרה". לפיהם, קשה להגדיל את הזכאות לתעודת בגרות ככל שעולה שיעור הזכאות, היות ואוכלוסיית היעד הנוספת היא בעלת כישורים ומוטיבציה נמוכים יותר, במלים אחרות: התפוקה של שיעור הלמידה קלה יותר להשגה מאשר התפוקה של הזכאות לתעודת בגרות.[325]

עדיין, בסוף שנות התשעים, במחקר של מומי דהן, שעור הזכאות לתעודת בגרות של צעירים מזרחיים עמד על 51% והיה נמוך ב22% מזה של צעירים מערביים בכל הדורות. בראש הרשימה עמדה קבוצת התלמידים שהם והוריהם נולדו בארץ והסבים מערביים, שם הזכאות הייתה 80% ובתחתית הרשימה מזרחיים שנולדו בארץ 46,%[326] שזו עיקר אוכלוסיית המקיפים בעיירות הפיתוח.[327] יש לראות תוצאה זו על רקע העובדה שמשרד החינוך הפעיל שורה של כלי מדיניות להעדפה מתקנת כמו סל טיפוח, תכנית הרווחה החינוכית, תכנית 'קרב' ועוד.

אביא נתוני בגרות של שנת 1995 ממדגם של שלוש עיירות:[328]

<u>טבלה מספר 3: הישגי הבגרויות בשלוש עיירות פיתוח מדגמיות</u>

שם העיירה	סה"כ תלמידים ביב	אחוז זכאים לבגרות מקרב הניגשים	אחוז זכאים מכלל התלמידים
בית שמש	289	48.2	34.3
דימונה	466	59.1	40.3
קריית שמונה	335	61.7	37.9

אחוזי הזכאות בעיירות הפיתוח נמוכים יותר מאשר ביתר הארץ. על פי מחקרם של הסוציולוגים אדלר אירית, לוין נח ושביט יוסי , ילד שגדל בעירת פיתוח מקטין את סיכוייו לקבל תעודת בגרות ב20% ולמגורים בעיירת פיתוח יש השפעה שלילית על הסיכויים לקבלת תעודת בגרות.[329] השעורים

---

[320] על השונות בין בתי הספר בנושא עריכת התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה. איילון ומרגלית מראות כי השונות בהתערבות ההורים מסבירה את ההבדלים במספר ההקלות ובאופיין. למעשה נוצר אי-שוויון חדש באמצעות מנגנון שמטרתו הייתה לקדם את שוויון ההזדמנויות. ראו בהרחבה איילון, מרגלית (2004). התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה, עמ' 242-265.

[321] דהן, מירוניצ'ב, דביר ושי (2001). האם הצטמצמו הפערים בחינוך, וגם דר, רש (1998). אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים: סיכום והערכה של המחקר בישראל, עמ' 180-207.

[322] אחוז התלמידים שעוברים את בחינות הבגרות בארץ הוא כשליש והוא אינו גרוע. באנגליה זה פחות מ10%. לגבי ארצות הברית, לא מקבלים שם תלמיד אלא לאחר שנה בקולג', כי תעודת הסיום של בית הספר התיכון אינה נחשבת מבחינת החתירה למכנה המשותף הנמוך ביותר. אליעזר מרכוס יו"ר המזכירות הפדגוגית בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ כ – 479/12.

[323] חיים אדלר פרופ' לחינוך חתן פרס ישראל, הקים את המכון לחקר הטיפוח בחינוך. עמד בראשות ועדות שונות.

[324] בלס נחום, שימש בתפקידים שונים במשרד החינוך, חוקר את מדיניות החינוך בישראל במרכז טאוב וון ליר.

[325] אדלר, בלס (1997). אי-שוויון בחינוך בישראל, וגם שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 73

[326] דהן, מירוניצ'ב, דביר ושי (2002). האם הצטמצמו הפערים בחינוך? עמוד 17.

[327] צמרת (2014). העשור הרביעי, בכתיבה.

[328] דהן, מירוניצ'ב, דביר ושי (2002). האם הצטמצמו הפערים בחינוך?

[329] לדעתם הריכוז של יוצאי צפון אפריקה בעיירות הפיתוח הוא לא הגורם החשוב באחוז הזכאות לבגרות. אדלר. לוין-אפשטיין, שביט (2003). ריבוד חברתי וערי פיתוח בישראל. להרחבת התמונה: בתשל"ג היה אחוז מקבלי תעודת הבגרות 7% מבין יוצאי אסיה אפריקה ו52% מבין יוצאי אירופה אמריקה. מיעוט מקבלי תעודת הבגרות השפיע על החינוך הגבוה. רק 2.5% מגילאי 20-29 שהם יוצאי עדות המזרח לומדים באוניברסיטאות. זאת לעומת 14% מיוצאי אירופה אמריקה. אצל פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 296.

הנמוכים של המחזיקים תעודות בגרות בקבוצה זו, מראים כי אם הם היו גרים במקומות מרכזיים בהם יש יותר הזדמנויות ואיכות חינוך טובה יותר, הסיכוי שלהם היה גבוה יותר.[330] נתון זה מוסבר בעיקר על ידי אי שוויון של דורות.[331] הפערים נוצרים מחוץ לבית הספר והוספת משאבים חינוכיים לבית הספר במידה רבה היא כמו לחפש את המטבע מתחת לפנס.

תעודת הבגרות אם כן היא אמצעי לסוציאליזציה חברתית. מחד גיסא, ההצלחה בבגרות הייתה כלי ליצירת מדד השוואה בין התלמידים בעיירות הפיתוח ליתר התלמידים בארץ. והיא זו שנתנה מוטיבציה למאמץ של הרשויות ושל התלמידים ומאידך גיסא, היא שיקפה מראה קשה למציאות שהייתה בבית הספר התיכון בעיירת הפיתוח. נעשו מאמצים רבים לשפר את הישגי הבגרויות אך גם כשחל שיפור, הפערים מיתר חלקי הארץ הצטמצמו במעט. [332]

4. דילמות חינוכיות סביב הפעלת המקיפים

א. מה מטרתו המרכזית של המקיף? טובת העיירה או טובת התלמיד?

מה יהיה האינטרס של הרשויות: לעודד תלמידים ללמוד בחוץ ולהיחשף לעוד אפשרויות שמגדילות את הסיכויים לקידום אישי, או להשאיר אותם במקיף ולהעלות את יוקרתו? זו דילמה של מסר כפול (double message) - האם מתן כלים בתוך בית הספר המקיף למוביליות חברתית בא בקונפליקט עם הישארות בעיירה? תהליכי העזיבה של תלמידים חזקים וקשיי המורים להכיל את כלל התלמידים בכיתות עם פערים גדולים, העלו שוב ושוב את השאלה האם המקיף צריך לקלוט את כל התלמידים ומה המחירים התדמיתיים והחינוכיים שהוא משלם על כך.

סוגיה זו של החינוך העל-יסודי הטרידה מאוד את ראשי הרשויות בעיירות הפיתוח, בכנס החינוך של עיירות הפיתוח בשנת 1963 נטען: "משפחה הרוצה לבוא אלינו מאזור צפוף בארץ, השאלה הראשונה היא: האם יש בית ספר תיכון? אין שואלים על הפרנסה, או על החברה, תחילה שואלים על בית הספר התיכון".[333] בית הספר היווה מיתוג של העיירה, מעבר לתרומה החינוכית שלו, הוא היווה סיבה להגירה אל העיירה וממנה.

גם שר החינוך ארן, ראה בבית הספר המקיף משאב לחיזוק עיירת הפיתוח: "באזורי הפיתוח, בית הספר המקיף הוא מחויב המציאות, שאלמלא הוא, הייתה גוברת הבריחה של הנוער וגם של ההורים מן המקומות".[334] חיזק את העמדה שהמקיף הוא כלי להעצמת העיירה, אליעזר שמואלי: "אנו מעוניינים שבתי הספר שיזמנו את הקמתם, יהיו מקור של גאווה לכל הקהילה, אנחנו בונים עתה בית ספר מקיף בקריית שמונה, שני מקיפים באשדוד, שני בתי ספר מקיפים בקרית גת ובית

---

330 אם כי, מנתוני הלמ"ס נראה שיש שפור ברמת ההשכלה בקרב בוגרי עיירות הפיתוח מ7% בשנת 1972 ל13.1% בשנת 1983, הישג זה ראוי לציון בעיקר עם המשך הנטייה להגירה שלילית וסלקטיבית בעשור זה של האוכלוסייה החזקה יותר מעיירות הפיתוח. עדיין היה פער גדול מישובים במרכז למרות השיפור (עליה מ19.3 בשנת 72 לעומת 24.1 בשנת 83). שפר, פרנקל (1987). יצירת אלטרנטיבות לפיתוח כלכלי.

331 Adler, Lewin-Epstein and Shavit (2005). Ethnic Stratification And Place Of Residence In Israel ,pp. 155-190.

332 בחינות הבגרות- סקירת השינויים שחלו בבחינות הבגרות במהלך השנים ודיון במטרותיהן. 2003, כתבה סחייק דפנה וגם ענבר (2007). בחינות בגרות – מסגרת להבנת מערכת החינוך כיום ולניתוח כיווני הכרעה

333 כנס מנהלי אגפי חינוך בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. 16.12.63 עמוד 28. ג"מ, גל- 5284/1.

334 לייזר בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים, עמוד 67.

ספר מקיף בדימונה״.[335] אמירות אלו חיזקו את התפיסה שלתיכון בעיירה היה תפקיד מרכזי בגאווה המקומית ובסיבה של משפחות לרצות להישאר בעיירה.

למרות אמירות אלו, מתוך רצון לתת מענה לתלמידים מצטיינים שלגביהם הייתה תחושה של החמצה, נבנתה תכנית ייחודית. מגמת התכנית הייתה לאפשר הצלחה לתלמידים מבני עדות המזרח בחינוך העל-יסודי, ובתוכם תלמידים שלא היה ספק כי היו בעלי יכולת. הסיבות לאי הצלחתם היו לרוב כלכליות ותרבותיות, העדר מודעות של ההורים לצורך להמשיך לימודים ואי הערכה של הסביבה את יכולתם של התלמידים.

לשם מימוש תכנית זו הוקמה בשנת 1963 האגודה לקידום החינוך כאגודת בת של משרד החינוך שתפקידה היה להפעיל ניסוי חינוכי. נערכו מבחני מכון סאלד לתלמידים מכיתות ח׳ מעיירות פיתוח שהומלצו על ידי מוריהם כבעלי כישורים להמשך לימודים. 78 מהם אותרו כבעלי פוטנציאל לימודי גבוה, הם רוכזו באכסניית נוער בירושלים, והחלו ללמוד בתיכוניים בעיר. את הצוות הנחה משה סמילנסקי.[336] האגודה לקידום החינוך עבדה על התפיסה של קולמן,[337] שאומצה על ידי האקדמיה הישראלית, שטענה, שכדי לייצר הצלחה של שילוב במיזוג יש לקחת 60% של תלמידים חזקים ו40% של תלמידים מתקשים, וכך התלמידים שבאים מסביבה ענייה נחשפים לעושר תרבותי, וזאת מבלי לפגוע בחזקים.[338] במרבית העיירות היה קשה ליצר איזון מבוקר כזה. בפנימיות למחוננים מראש לקחו את העילית של ילדי עיירות הפיתוח.[339]

הקבוצות הראשונות הוגדרו ׳מחוננים׳, גם משום שהיו בעלי פוטנציאל גבוה וגם כדי להעלות את הדימוי העצמי בצאתם להתמודד עם תלמידי תיכון מאוכלוסייה חזקה.[340] בשנת 1965 הושלמה בניית בית ספר בויאר והתלמידים למדו בבית הספר החדש.[341] בשנת 1970, הוקמה פנימיית שטיינברג בכפר סבא, ובשלב הבא הוקמה גם פנימייה דתית עמליה בירושלים, פנימיית כרמית ופנימיית אורט נתניה ע״ש ליבוביץ. היות וחמש פנימיות אלו לא הספיקו לכל המחוננים והמצטיינים מאזורי הפיתוח, גם פנימיית בן שמן החלה לקלוט מצטיינים.[342] וכך, הילדים המצטיינים מעיירות הפיתוח מצאו את עצמם בתיכונים ובפנימיות במרכז הארץ שהיוו תחרות למקיפים, ולא במקיף בעיירה.

דימויו של מפעל הפנימיות כמפעל למחוננים, גרם להורים לראות בו אמצעי לקידום ילדיהם בסולם החברתי. עבור הנערים יציאה זו יצרה התמודדות חדשה, אפיקים חדשים בד בבד עם ניכור ליישוב.[343] מבחינה מספרית, בשנת 1963 היו כ 409 תלמידים ובשנת 1993 כ 3566 תלמידים, רובם

---

335 שמואלי בתוך : דרור, שנער(עורכים), (תשכ״ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 134.

336 מאבות המחקר של טיפוח החינוך בישראל. עמד בראש ועדת סמילנסקי שמינה שר החינוך אבא אבן והציגה מודל של בית ספר מקיף רב מסלולי.

337 קולמן (1985). אינטגרציה ושוויון הזדמנויות בישראל, עמ׳ 875-884.

338 אם כי ביצירת אקלים נכון, כול התלמידים יכולים לצאת נשכרים מהמפגש.

339 ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.

340 משרד החינוך והתרבות, האגודה לקידום החינוך, ירושלים אייר תשנ״ה, מאי 1995

341 לבנות דתיות היה מענה באוולינה דה רוטשילד ולבנים דתיים הימלפרב, למדו בפנימיות אפרתה ועין כרם.

342 כפר הנוער בן שמן היה בין היתר מפעלו של חתן פרס ישראל בחינוך. אריה סימון שהיה מנהלו של הכפר בשנים 1978-1964. בהרחבה ראו נדיר (2014). אריה סימון בכפר הנוער בן שמן.

343 בהרחבה ראו סמילנסקי. נבו. מרבד (1972). חניכי מפעל הפנימיות.

תלמידים מעיירות פיתוח.[344] שושני טען כי המקיף בעיירה מנע חיכוכים מיותרים על פני השטח כי כולם הלכו לאותו תיכון. האליטה יצאה וגילחה את העשירון העליון של האוכלוסייה.[345]

גישה זו העלתה גם תהיות בקרב ראשי הערים ואנשי החינוך. בדיון שהתקיים בוועדת החינוך של הכנסת שיתף קצב, שהיה אז ראש המועצה בקרית מלאכי: "אני עצמי לא-פעם בדילמה אם לאשר לילד ללכת לפנימייה או לא. מנהלי התיכונים טוענים שבכך אני מחליש את בית הספר בעיירה. אני מאוד רוצה שבתי הספר התיכוניים בעיירות הפיתוח יהיו חזקים, אבל לא על חשבון סיכון האפשרות של אותם תלמידים להגיע למיצוי הפוטנציאל שלהם, במקביל לתכנית שפעלה בבויאר,[346] יש להפעיל תכנית מיוחדת לטיפוח החזקים שבחלשים של עיירת הפיתוח. אז מובטח שפחות ילדים כאלה יעזבו את עיירת הפיתוח".[347] קצב הכריע בדילמה שטובת הילד חשובה מהאינטרס של בית הספר בעיירה. אם כי הוא הדגיש את האינטרס של העיירה: "לימודים בתיכון בעיירה עצמה קושרים את התלמיד יותר למקום. יש גם תופעה של התנכרות, של סנוביזם. זה לא רק ארבע שנות לימוד בתיכון, אלא גם שלוש שנות שירות בצבא, אחר כך לימודים באוניברסיטה, וזה מנתק אותם מהמקום".[348] המשמעות היא שבהחלטה על אי לימודים במקיף, מדובר בהחלטה כבדת משקל שכן יש לה השלכות לעתיד הנער בפרט ולעתיד הישוב בכלל.

חיזוק לעמדה זו הביא חבר הכנסת יוסי שריד:[349] "אם הוא עזב את העיירה בגיל תיכון, קרוב לוודאי שלא יחזור אליה". גם לדעת שריד ההחלטה על עזיבת העיירה לתיכון מחוץ לעיר היא החלטה שתשפיע על האוכלוסייה בטווח הרחוק. אורה נמיר חיזקה: "אי אפשר להוציא 50% מילדי ישראל לפנימיות מחוץ למקומות מגוריהם, מה גם שהנזק לישוב ולמשפחה הוא חמור מאוד".[350]

דיון זה מחדד את הדילמה בין ההבנה שאם התלמיד עוזב את בית הספר יש לו סיכוי לפתוח לעצמו אפשרויות רחבות יותר לעתידו האישי, לבין העובדה שכשתלמיד עוזב הוא מחליש את המקיף וגם את העיירה והסיכוי שהוא יחזור לגור בעיירה הוא נמוך מאוד. בנוסף לכך, האינטרס להחזיק בתלמידים טובים בתוך המקיף הייתה קשורה גם ליוקרה ותדמית.[351] היה גם שיקול כלכלי, החזקת בתי ספר מקיפים הצריכה משאבים נרחבים וכדאיותם פחתה ככל שמספר התלמידים בהם היה קטן יותר.

קצב הציע פתרון ביניים לפתור את הבעיה על ידי שילוב של מערכות חינוך בעיירות הפיתוח עם זו של הקיבוצים והתיישבות ותיקה כגון: "סעד-נתיבות, קריית מלאכי-שפיר-באר טוביה ובכך יהיה יתרון רב. רוב הצעירים בני עדות המזרח אשר הצליחו ללמוד, 90% מהם זכו לכך הודות לחינוכם בפנימיות או בבתי ספר אינטגרטיביים. אני לוחץ על תלמידים טובים להישאר בקריית מלאכי, אבל עלי להודות שאני עושה זאת במצפון לא נקי, כי אני יודע שאני חותם בפניהם על ידי כך סיכוי להתקדם ולהתפתח. צריך לראות משימה בנושא האינטגרציה ויש אפילו מקום לכפותה במקרה

---

344 ג"מ, גל- 17741\12.
345 ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.
346 בדוח של פנינה זהבי מנהלת אגף תלמידים באגודה לקידום החינוך, תלמידים שלומדים בפנימיות מקבלים: שעורי עזר, טיולים, ספרים לבית כדי לבנות את הספרייה הביתית, קשר עם ההורים בזמן החופשה, ביגוד ועוד.
347 דיון בוועדת הכנסת מה 17.10.77 עמוד 7. ג"מ, כ-239/1.
348 דיון בוועדת הכנסת מה 17.10.77 עמוד 8. ג"מ, כ-239/1.
349 שבאותה תקופה הביע ענין להתנדב קצת בבית הספר דנציגר בקרית שמונה.
350 דיון בוועדת הכנסת מה 17.10.77 עמוד 8. ג"מ, כ-239/1
351 אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 72.

הצורך".[352] ההצעה אומרת להשאיר את הילד בעיירה אך שבית הספר יהיה מורכב גם מאוכלוסיות אחרות. פתרון כזה כמובן יתכן רק בעיירות הנמצאות בקרבת ישובים אחרים.

לעומתו, שר החינוך המר חשב שיש יתרון להוצאת החזקים מהעיירה: "יש דוגמה ש25% מהילדים מגיעים לתיכון העיוני או למסמ"ת, ורק 7% גומרים. ואלה הטובים. יכול להיות שאם כל ה25% היו מגיעים למקומות שבהם היו מטפלים בהם אחרת, אחוז המסיימים היה גדל. בויאר הוא בית ספר אינטגרטיבי למחוננים, ויש שם תוצאות טובות. 45 מתוך 49 מהם גמרו בגרות. אלה הילדים הטובים מעיירות הפיתוח. והם הגיעו לתוצאות טובות מאוד. ילדי גימנסיה הרצליה לא הגיעו לתוצאות אלה". הנחת המוצא של המר הייתה שממילא לא כל התלמידים יכולים להצליח, אבל החזקים יצליחו יותר, אם יקבלו תמיכה ייחודית מחוץ לבית הספר המקיף בעיירה. יוסי שריד חלק עליו וטען כי הילדים האלה היו מגיעים לאותן תוצאות גם במקומות שלהם, המוכשרים היו פורצים בכל זאת.[353] המר בעמדה זו מתחבר בעקיפין לעמדתו של ארן, כי רב התלמידים בעיירת הפיתוח יכולים להגיע לרף נמוך.

חלק מבוגרי בויאר חשבו כמו שריד: "לדעתי זה קשור לבית", אומר משה יוספי[354] "נכון שהאחים שלי שהלכו לבויאר, הם שופט ורופא אבל גם אני, שנשארתי באשקלון, הפכתי למהנדס ואחותנו הצעירה מנהלת בית ספר". אחיו טען שהניתוק מהמשפחה הוא מחיר גדול מידי, אומר פרופ' חיים יוספי, "לדעתי מה שמשפיע בסופו של דבר אלה האדם והמשפחה".[355] המשקל של הבית והביטחון העצמי שהוא משרה, גדול יותר מרמת בית הספר. גם המחנכת בפנימייה חנה סורקיס הודתה כי הרעיון של הוצאת ילדים מהבית, הוא בעייתי, "אני זוכרת פנימיסט אחד שסיפר לי שכאשר הוא סיים לימודיו בבויאר וחזר הביתה, הוא גילה פתאום שהוא לא מכיר את ההורים והרגיש מנוכר לסביבה שלו".[356] המחיר של קשר עם המשפחה והפסד הכוחות שניתן לקבל מהמשפחה, היה גדול.

הדילמה הזו הייתה גם בקרב תושבי העיירות, האם הילד שעוזב לקיבוץ עושה טוב לעצמו והאם יכול היה להצליח במקיף? שכן, הילדים שלמדו מחוץ למקיף בעיירה, פיתחו ניכור כלפי העיירה ורובם לא חזרו לגור בה. מספרת זהבה מבית שאן: "העניין הזה הוא כלל ארצי, יש בית ספר למחוננים, זו תרמית גדולה. זו שיטה שלוקחת את האנשים הטובים ביותר. אנחנו מעוניינים שיהיו פה במקום, שלא יברחו! בסוף הילד הזה לא יחזור לבית שאן".[357] אלו חלק מהדברים ששדרו את הלך הרוח, המדגיש את החשש מאי השארת הילדים במקיף בעיירה.

ובתוך האמירות האלה היה המסר של התושבים, שמחוץ לעיירה בוודאות יותר טוב: "אם אני רוצה בטובתו. אני רוצה שהילד שלי יהיה משכיל, מתי אני יכול לתת לו את זה?"[358] או: "הילדים שלנו מבית שאן צריכים ללמוד עם ילדי הקיבוצים, בגלל שיש להם כלים טובים יותר, להם יש אפשרויות שהילד יכול להתפתח יותר טוב. להם יש כוח הוראה יותר טוב. עשרות אנשים מבית שאן, הילדים שלהם לומדים בקיבוצים, אבל בכסף, לאלה שיש אמצעים, ולא רק זה: הילד חייב להיות מוכשר,

---

352 קצב בדיון בוועדת החינוך של הכנסת. מ30.8.77 עמוד 15. ג"מ, כ- 239/1

353 ועדת החינוך של הכנסת 17.10.77. עמוד 4. ג"מ, כ- 39/1.

354 משה יוספי, בוגר בויאר.

355 מצוטט בYNET 13/5/14 בויאר: הסיפורים הקטנים מאחורי המוסד הגדול.

356 מצוטט בYNET 13/5/14 בויאר: הסיפורים הקטנים מאחורי המוסד הגדול.

357 ראיון עם זהבה מבית שאן, מצוטט אצל סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 123.

358 ראיון עם שלמה מבית שאן מצוטט אצל סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 122.

הוא עובר בחינות כדי שיתקבל״.[359] התחושה היא שמי שהצליח לצאת מהעיירה הוא הטוב והמוצלח. וכדאי להתאמץ לצאת, כי שם נמצא החינוך הטוב יותר. וכמובן, יש קשר בין מצב כלכלי ליכולת לתת חינוך טוב לילד. מספר רגב בוגר בויאר: ״אתה יודע מה זה עבור ילד מקרית מלאכי להתקבל לבויאר בשנות ה־70? זה כאילו התקבלת להרווארד. אתה יודע איך אבא שלנו הסתובב בעיר, בראש זקוף על זה שכולם יודעים שארבעת הילדים של יחזקאל מהדגים לומדים בבויאר״?[360] הלימודים מחוץ לעיירה היוו מיתוג גבוה ונתפשו כחלק מהניידות החברתית.

בקרב התלמידים הבוגרים שיצאו מהעיירה ללמוד בפנימייה הדעות מורכבות יותר: דורון עוז, יליד אשדוד ובוגר מחזור 83׳, ערער על הגיבוי הכמעט מוחלט שנותנים בוגרי בויאר למוסד שבו למדו. הוא סבר שמוסדות שנמצאים בתוך הקהילה, חשובים הרבה יותר. צריך להביא את בויאר, לקריית מלאכי ולא להוציא את המוכשרים מאותם מקומות למקום אחר. ״אולי הייתי מגיע להישגים האלה גם באשדוד? אולי הייתי מגשים את עצמי בעיר מגוריי? אני למשל רציתי להיות כדורגלן, אבל בבויאר לא נתנו לי כי אמרו שזה יפגע לי בלימודים״.[361]

עמדה דומה הציגה השחקנית חנה אזולאי הספרי: ״אני עדיין סבורה, שקרעו ילדים כמוני ממשפחתם ומהתרבות שלהם כדי להעניק להם משהו חדש שלא התאים להם לגמרי״. יש דברים טובים שלקחתי משם, ״עצם זה שהתקבלנו לשם כבר יצר אצל הפנימיסטים דימוי עצמי גבוה וביטחון, נתן לנו כלים להתמודדות, תפיסות מערביות ששולטות בחברה שלנו״. אבל ״הבעיה שאם אתה לא נולד עם זה, באיזשהו מקום נגמר לך הדלק ואתה נשאר תקוע במין אזור דמדומים שלא שייך לתרבות שממנה באת וגם לא לתרבות שאימצת. ואז אתה כועס, כי פתאום אתה מבין מה עשו לך בעצם".[362] לחשיפה לתרבות אחרת, היה גם מחיר כי הוא יצר קונפליקט בין הבית המוכר, האווירה בעיירה ובין הפנימיה שייצגה תרבות אחרת. מתח שיצר קושי בעיצוב הזהות.

דוגמה למוטיבציה להביא מצטיינים מחוץ לעיירה כדי לחזק את המקום במקום להוציא את המקומיים, ניתן לראות ביוזמה מקומית יוצאת דופן בירוחם, בינואר 1984, עלה רעיון לבנות בית ספר עם פנימייה למקצועות האווירונאוטיקה יחד עם חיל אוויר שאליו יבואו תלמידים חזקים מבחוץ.[363] מחצית התלמידים היו אמורים להגיע מירוחם עצמה והמחצית האחרת תלמידי חוץ שיתגוררו בפנימייה. המוטיבציה של העיירה להקים פנימייה הייתה שהתלמידים שיגיעו מחוץ לעיירה יעלו את מספר התלמידים הכללי בבית הספר וגם הייתה תקווה שהתלמידים יחפצו לקשור גורלם בגורל ירוחם, ואולי ימשכו את הוריהם לעבור לעיירה.[364] תת אלוף טרנר, ראש להק כוח אדם בחיל אוויר, בתחילה התנגד: ״אנחנו מתים לעזור לעיירות הפיתוח, אבל אנחנו צריכים רמה. לא מאמין שירוחם תוכל להתמודד עם פרויקט כזה״. הפנימיה לא הוקמה, אך אורט החליטה לקחת את התיכון בעיירה תחת חסותה יחד עם חיל האוויר.

---

[359] ראיון עם אהרון מבית שאן, מצוטט אצל סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 122.

[360] ציון רגב (47), בוגר בית ספר בויאר, עובד כמנהל אחריות חברתית בחברת גזית־גלוב. מצוטט ב YNET 3/5/14 בויאר: הסיפורים הקטנים מאחורי המוסד הגדול.

[361] מצוטט ב YNET 13/5/14בויאר: הסיפורים הקטנים מאחורי המוסד הגדול.

[362] חנה אזולאי הספרי, בוגרת בויאר,YNET 13/5/14 בויאר: הסיפורים הקטנים מאחורי המוסד הגדול.

[363] הקריה למרכז גרעיני, התעשייה הצבאית, שעתידה הייתה לעבור לנחל בקע, המפעלים הכימיים ברמת חובב ועוד.

[364] טבצ׳ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום, עמוד 176.

הדילמה האם להשאיר את התלמידים במקיף- ליוותה את התפתחות המקיפים לאורך כל התקופה. העובדה שמי שיצא ולמד מחוץ לעיירה, בדרך כלל הצליח, החמירה את המורכבות של התמונה, מאידך גיסא, אי אפשר לייצר מסלולי הצלחה בלי קבוצת התלמידים החזקים. מקיפים שהצליחו להגיע להישגים היו אלה שבין היתר הצליחו להשאיר אותם אצלם.

ב. שוויון מול מצוינות בבית הספר המקיף

מדיניות החינוך נמצאה במצב של התמודדות עם בעיות המלוות את המעבר מחינוך בררני למעטים, לחינוך המקיף את כלל בני הנוער.[365] האם שוויון והשקעה באינטגרציה עלול להביא את החברה לבינוניות ולפגוע בצורך החברתי להכשרת אליטות?[366] כיצד לייצר שיוויוניות בחינוך מול אליטיזם?[367] כיצד ליצור פיתוח איכות והצטיינות יחד עם מיזוג חברתי וקידום טעוני הטיפוח?[368]

בשנות השישים, המדיניות שהגדיר זלמן ארן הייתה: "יש הטוענים כי המגמה של משרד החינוך, היא אשר מורידה את רמת החינוך במדינה מפני שההיקף הגדל והולך מוכרח להביא להורדת הרמה, והמגמה צריכה להיות שמירה על הרמה. אנו פעילים בכיוון ובשיטה האומרת, היקף עצום עד כמה שאפשר, להקיף את כל הנוער בארץ, בחינוך העל-יסודי".[369] גישתו של ארן הייתה שהנגשת החינוך לכל, היא הערך המרכזי.

ב.1 מהו שוויון?

שוויון הזדמנויות חינוכיות פירושו מתן הזדמנות מלאה לכל הילדים ובני הנעורים לפתח את כישרונותיהם.[370] שוויון בחינוך אין פירושו שכל הילדים לומדים על פי אותה תכנית, אלא, שכל אחד יקבל לפי צרכיו.[371] שמידע ואיש שלום במידה מסוימת צמצמו מאוד את הדילמה של שוויון מול מצוינות מכיוון שכששוויון מוגדר כמתן הזדמנות לכל תלמיד להתקדם מהמקום בו הוא נמצא, אז יש מקום למצטיין ולמתקשה להצליח.

גם מאיר אביגד[372] עמעם את השאלה וטען שאווירה של חתירה למצוינות כללית, דוחפת את כולם כלפי מעלה, ולכן אין דילמה: "אין הכוונה למצוינות של הישגי התלמידים ברמה הגבוהה, אלא, מצוינות מכוונת לכל התלמידים שמהם אנו רוצים להפיק את הפוטנציאל המכסימלי שיש בהם ולעלות אותם מרמה של מסמ"ר למסמ"מ. זה לא פחות חשוב מלהעלות תלמיד מציון של 6 לציון של 8. מנהיגי החינוך לא תרגמו את הנושאים האלה של מצוינות לאוכלוסיית החלשים, ולכן כשמדברים על מצוינות, מדברים רק על ההישגים הגבוהים. ההנחה בבסיס שיטה זו הייתה להעלות את הרמה של כל התלמידים גם ברמות הנמוכות בדרגה אחת ואם נעלה אותה בדרגה אחת אפילו מ 4 ל 5 בסולם 10, השגנו משהו".[373] השיח שמגדיר מצוינות ככלי לטיפוח חזקים מפספס את האפשרות לקדם כל אחד מהתלמידים, ומצמצם לשיח שצריך לבחור בין הכלה למצוינות.

---

[365] בן אליהו (1999). בחינות הבגרות- בלם או מנוף לשינוי חברתי ופדגוגי? עמוד 497.
[366] Gardner (1961). Excellence: can it be equal and excellent too?
[367] צוקר (1985). בין שוויוניות אליטיזם והישגיות, עמ' 184-214.
[368] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמ' 308-309.
[369] כנס מנהלי אגפי חינוך בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. 16.12.63. עמוד 50. ג"מ, גל- 5284/1.
[370] שמידע (תשל"א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ' 113-115.
[371] חדווה איש שלום ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986. עמוד 45.
[372] עמד בראש המחלקה לחינוך מקצועי במשרד החינוך משנת 1961, עד שנות השבעים. בשנות השמונים היה יועץ לרשת אורט.
[373] מאיר אביגד יועץ לרשת עמל, ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986. עמוד 53.

אומנם במערכת החינוך הייתה קיימת מגמה לחזק את שוויון ההזדמנויות של תלמידי השכבות החלשות, אך בשל המאבק על מקומות לימוד ועל מקומות תעסוקה יוקרתיים התפתח לעיתים מצב של קונפליקט בין מגמת השוויון לבין מגמת המצוינות.[374] צריך להתמודד עם בעיות חברתיות ובו זמנית, להגיע לכך שבוגר בית הספר מקיף לא ייפול באיכותו מבוגר של בית ספר אחר כלשהוא.[375] בסופו של יום, יש אנרגיות ומשאבים, והשאלה היא האם העיקרון של לתת מעט לכולם, מקדם את החינוך במקיף או שהוא יוצר בינוניות והפסד של המצטיינים.

ב.2 שינוי מגמת משרד החינוך ביחס שבין מצוינות לשוויון

שנות השמונים התאפיינו בהטיה של המטוטלת מהמגמה של שוויון בחינוך, למגמה של מצוינות, חינוך סלקטיבי ושיח ציבורי במונחי "יוקרתיות חינוכית". מורים והורים נטשו את הגישה השוויונית המטפחת של שכבות אוכלוסייה חלשות, שלא יכלו להתמודד עם בחינות הבגרות. אפשר לראות בגישה זו נסיגה מגישתו של משרד החינוך בשנות הששים והשבעים.[376] התופעות הבולטות ששקפו את שינוי המגמה:

א. צמצום בהקמת חטיבות הביניים, שהיוו סמל הרפורמה לכיוון של אינטגרציה ושוויון.[377]

ב. הקמת בתי ספר ייחודיים והתפשטות התופעה של החינוך האפור בתמיכה של ההורים בעלי האמצעים, תופעה שהגדילה את הפער בין תלמידים חלשים וחזקים.

ג. למרות ש"מסמך שושני"[378] לא התקבל, הוא היווה למעשה הודאה מדרג בכיר במשרד החינוך והתרבות, על כוונה של שינוי רשמי במדיניות לכיוון של מצוינות.

הגורמים לשינוי הכיוון היו: ההורים שהיוו גורם מתסיס ומעכב בדרך להגשמת הרפורמה בכיוון של אינטגרציה ושוויון. המהפך הפוליטי בשנת 1977 הביא להיסט ממגמה של שוויון למצוינות, כחלק מהמעבר לגישה קפיטליסטית. וגם המוסדות להשכלה גבוהה תרמו לשינוי המגמה, בכך שהפעילו לחצים על משרד החינוך והתרבות בכיוון של החמרה בבחינות הבגרות.[379]

תהליכים אלו התרחשו ברמה הארצית ונתנו את אותותיהם, אם כי באיחור, בעיירות הפיתוח. מתאר ממן מאופקים: "החינוך בעיירות הפיתוח נמצא בשלב כזה שאין לאן לרדת ממנו. המצב די קשה. עד היום אמרו לנו שהמצב בחינוך היסודי הוא סביר. עכשיו מגלים שהתלמידים שמגיעים מכיתה ו' לכיתה ז' הם ברמה די נמוכה. בבתי ספר יסודיים הם מקבלים ציונים טובים אבל כשהם מגיעים לחטיבת הביניים המצב משתנה. אז מתגלה שהיסודות די רעועים".[380] האשליה שאולי החינוך נדמה כטוב, אך באופן יחסי רמתו נמוכה, תסכלה מאוד. המשמעות היא שבשם השוויון, כולם קבלו חינוך רדוד במיוחד באיכותו.

---

374 שמידע, שרצר (תשנ"א). בין שוויון למצוינות בשנות השמונים במערכת החינוך בישראל, עמ' 17-23.

375 משה מירון ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986. עמוד 61.

376 שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 36.

377 לדוגמה בקרית שמונה סוכם על הפעלת הרפורמה רק ב29.11.87. הועלו שתי אלטרנטיבות למיקום חטיבת הביניים, 1. בנין בי"ס מגנים ורה ארגון של כל היסודיים. 2. בניית חטיבה חדשה צמודה לתיכון. מתוך ראיית החשיבות להצמדת החטיבה לחטיבה העליונה והיתרונות הארגוניים והחינוכיים סוכם לאמץ את האלטרנטיבה לפיה יושלם בית הספר התיכון למבנה חינוכי ז'-יב'. פרוטוקול מ 29.11.87. ג"מ, גל- 14977/6.

378 הרחבה על המסמך בפרק העוסק במדיניות בעבודה זו.

379 שמידע, שרצר (1991). בין שוויון למצוינות בשנות השמונים במערכת החינוך בישראל, עמ' 17-23.

380 נ. ממן יו"ר ועד הורים באופקים בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

בתוך המתח הזה שבין הרצון לתת הזדמנות אמיתית לבין הרצון למקסם הצלחות, התנהלו בתי הספר, מספר צבי צמרת: "הנהגנו בחינות כניסה, היה עלינו למיין בין תלמידים חלשים במיוחד, שכמה מהם אפילו התקשו בקריאה וכתיבה ולא קבלנו אותם ל'דנציגר', ובין תלמידים חזקים, שידענו כי הם יכולים להגיע להישגים גבוהים גם בקנה מידה ארצי. קיבלנו לבית ספרנו רק כ-80% של בוגרי בתי הספר היסודיים והאחרים הופנו למרכז הנוער ולבית ספר 'עמל'. גם את אלו שקיבלנו מיינו לשתי רמות שונות: לכיתות עיוניות ולכיתות מקצועיות. כל מיון בגיל מוקדם, עלול לקבוע כיוון ולסמן גורל חיים. אולם, באותם ימים בפערים הגדולים שהיו בקרב תלמידי קריית שמונה, לא הייתה לנו ברירה אחרת אלא למיין. אם רצינו להצמיח מצוינות, ורצינו מאד להצמיחה, לא הייתה לנו ברירה, אלא לסנן. יצדקו הטוענים כי במשך שנות הלימוד בבית הספר התיכון, כמעט שלא היו חריגים ש"הוקפצו" מלמטה למעלה".[381] צמרת מחדד שהיה פער בין תפיסת העולם שדגלה בשוויון לבין המציאות שטפחה בשטח. מה שהכריע את הרצון למענה טוב יותר לשונות, היה השאיפה לקדם את המצוינות, כשהמחיר החברתי ברור.

שנות השמונים והתקופה שלאחריהן הבליטו ביתר שאת את הלחצים והמגמות הסותרות בפניהן עמדה מערכת החינוך. השאלה הגדולה היא האם ניתן להמשיך עם מדיניות של אינטגרציה בד בבד עם טיפוח המצוינות והייחודיות? בנאומו בכנסת אמר השר נבון: "שיקולי הדעת להעדפות במערכת החינוך הם מורכבים. הם כרוכים בהבנת מציאותנו החברתית המלאה סתירות פנימיות ובהערכת צרכינו ומטרותינו הלאומיים לטווח הקצר ולטווח הארוך. לעיתים, הם גם מתחרים אלה באלה ואף סותרים אלה את אלה".[382] הצהרה זו אפיינה את מדיניות החינוך בשנות השמונים ובמידה מסוימת נתנה לגיטימיות לנסיגה מהקו החד שהוביל זלמן ארן. אם כי, כאשר באו אל נבון לבקש להקים את מסלול מופת בעיירות הפיתוח הוא התנגד כי זה פתח לנסיגה מערכי השוויון.

היו גם עמדות שלא השאירו מסר עמום וראו בחתירה לשוויון מחיר גדול מידי, איזנשטדט טען כי: "העלינו את השוויון ואת הסמלים העדתיים למעמד ערכים העומדים מבודדים מערכים אחרים. שכחנו והזנחנו את עניין ההצטיינות והנהגנו שוויון של זכויות הניתנות בלי שום קשר לחובות".[383] זו הייתה גם עמדתו של מנכ"ל המשרד שושני: "הוויכוח בין שוויון למצוינות לא נולד היום. הוא קים לאורך כל חייה של מדינת ישראל. ואני חושב שלמדינת ישראל הוא מסוכן ביותר. ומי שעוסק במטריה הזו חש את הבינוניות המשתלטת על המערכת".[384] גם גזיאל טען כי שוויון בחינוך מייצר אי שוויון, מכיוון שהחזקים מקבלים פחות.[385]

מברך וליברמן עסקו בשאלה אם קידום המצוינות פוגע בשוויון. בהסתמך על נתוני מחקר בין-לאומי להערכת הישגי תלמידים בתחומי המתמטיקה והמדעים, TIMSS 1999 (International Trends in Mathematics and Science Study). הממצא המרכזי שלהן הוא קיומו של קשר שלילי חזק בין ממוצע ההישגים במדינה לבין רמת הקיטוב ההישגי השוררת בה. מסקנתן הייתה כי מדיניות הטיפוח

---

[381] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בכתיבה. עמוד 40.
[382] סקירת שר החינוך והתרבות על פעולות משרדו (תשמ"ו). דברי הכנסת. עמוד 3573
[383] אייזנשטדט (1985). החברה הישראלית- מקורותיה, מבניה המוסדיים והתמורות, עמ' 215-257.
[384] שמשון שושני ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 43.
[385] גזיאל (1993). מדיניות החינוך על פרשת דרכים, עמוד 9.

הנהוגה בארץ איננה יעילה, זוהי מדיניות של הקצאת "מעט לרבים".[386] עמדתן מחזקת את הטענה שהובאה כאן של שמידע, איש שלום ואביגד שכשמשקיעים בכולם, גם המצטיינים מצליחים יותר.

בפועל נקטו במדיניות מונחת ומדיניות נגררת. המדיניות המונחת התבטאה בשמירה על הקיים, הבטחת המשכיותה של האינטגרציה על ידי הזרמת תקציבים לבתי ספר טעוני טיפוח, החלת "יום לימודים ארוך", פיתוח החינוך הערבי והקמת אגף שח"ר.[387] המדיניות הנגררת התבטאה בעיקר בהסכמה שבשתיקה עם החינוך האפור, הסכמה לפתיחתם של בתי ספר ייחודיים ותכניות ייחודיות והשלמה עם סירובם של ישובים נוספים ליישום מדיניות הרפורמה בתחומם. בדיון שהתקיים בוועדת החינוך של הכנסת, התקומם אמיר נגד המדיניות הנגררת וטען שכשיש התנגשות בין מצוינות לשוויון. ולא אומרים כלום. המצוינות תנצח. כי מי שבעיקר רוצה אותה אלו החזקים וידם תמיד תהיה על העליונה. לכן המסרים בסדרי עדיפות צריכים להיות ברורים.[388]

הנהלת משרד החינוך בראשותו של נבון, הבחינה בסתירה הפנימית במדיניות המשרד, ובדצמבר 1989, הוקמה ועדה ציבורית בראשותו של קשתי מאוניברסיטת תל אביב. הוועדה התבקשה להתמודד עם השאלה: כיצד לשמור על הייחודיות של בתי הספר ללא פגיעה בעקרונות האינטגרציה, דהיינו כיצד להתמודד עם מגמות סותרות.[389] הוועדה המליצה ברוב קולות לאשר את פעילותן של מסגרות חינוך על אזוריות, בתנאי שלא תחרוגנה ממדיניות האינטגרציה וכן המליצה לבדוק מידי שלוש שנים, אם אכן מתבצעת מדיניות האינטגרציה הלכה למעשה. בפועל החלטה זו לא תמיד נאכפה וקמו מסגרות, אשר אפשרו מיון והסללה והפעם של מצטיינים.[390]

תהליך ההתפתחות של התפיסה השוויונית אומנם נחל הצלחות שניתן לראות אותן באופן מובהק בכמות התלמידים מסיימי התיכון אך נתקל בלא מעט קשיים. כתפיסה ממסדית וציבורית, זוהי התפיסה ששררה גם בשנות התשעים. אולם האחיזה במציאות החינוכית לא הגיעה למימוש מלא. יישומה העמיד את קובעי המדיניות החינוכית ואת הזרוע הביצועית בפני הצורך למצוא פתרונות מורכבים ביחס לטיפוח איכות ומצוינות בלי לוותר על היעד של חינוך לכול.[391] הפער בין הרצון לעודד מצטיינים ובין הרצון לאפשר הזדמנות אמיתית לכולם במידה רבה התנהל בשני מישורים. במרבית התקופה מדיניות האינטגרציה והשוויון הייתה המדיניות הגלויה, אך בפועל התאפשרו פעולות: פיצול ובידול כיתות מצטיינים, יצירת מסגרות נפרדות למתקשים ועוד.

סיכום – הקמת התיכון המקיף בעיירות הפיתוח כיישום המדיניות החינוכית

בתי הספר המקיפים עברו תהליך ארוך משנות הששים ועד לאמצע שנות התשעים. בכנס חינוך בשנות הששים תואר המקיף בעיירה: "אם נעשה השוואה בין ילד בתל אביב או ילד מקרית גת. המצב הוא שילד מגיע ארצה, נכנס לכיתה ז' ויושב שנתיים בבית הספר היסודי ואחר כך עובר לבית

---

386 מברך, ליברמן (2004). בשם השוויון בשם המצוינות: האם קידום המצוינות פוגע בשוויון? עמ' 195-216.

387 יום לימודים ארוך- יול"א, הכוונה הייתה לאפשר יותר שעות לימוד והעשרה לתלמידים ולהנגיש את בית הספר לקהילה למשך היום. המבנה היה ארבעה ימי לימודים ארוכים יותר , יום אחד (שלישי) בן חמש שעות לימוד ויום שישי ארבע שעות לימוד. מחקרם של שורק ופז מראה כי יול"א לא שיפר את הישגי התלמידים, יצר עומס על המורים והגדיל את עלויות הפעלת המערכת. בהרחבה: שורק. פז (2005) יום לימודים ארוך? .

388 י' אמיר, מאוניברסיטת בר אילן בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 8.2.88. ארכיון הכנסת.

389 ב 31.12.89 מינה את הוועדה השר נבון. כאשר נתמנה זבולון המר לתפקידו כשר החינוך, ביקש מהוועדה להמשיך בפעולתה. דוח הוועדה הוגש ב 5.2.1992. המסקנות פורסמו בחוזר מנכ"ל מיוחד 15/ מה 5.3.92.

390 לדוגמא, הרחבת הישיבות והאולפנות הממיינות והקמת מסלול מופת שידון בפרק השישי בעבודה זו

391 בן אליהו (1999). מחינוך תיכון לחינוך על יסודי, עמוד 896.

הספר העל-יסודי, אבל ילד זה אינו רגיל לקרוא ספרים, ובחינוך העל-יסודי התכניות דורשות זאת, אבל הילד אינו יכול לעמוד בזה. הוא אינו יכול לעמוד בזה מכיוון שהוא מפגר, מופרע, או מכיוון שחסר לו המטען התרבותי הדרוש ללימוד על-יסודי".[392] תיאור זה של מציאות קשה, המשיך גם עשרים וחמש שנים אחר כך, בדיון בוועדת חינוך של הכנסת אמר יו"ר הוועדה חגי מירום: "מי שלא מבין היום מה קורה בעיירות הפיתוח באזור המצוקה הגדולה, שהוא רווי אבטלה, ועל זה נוחתת גם מכה במערכת החינוך. לא מבין את הציונות שלנו עכשיו".[393] אמירה זו של מירום בסוף שנות השמונים מציירת תמונה קשה, בפרק זה נראה שהתמונה מורכבת יותר. הפסיפס מורכב מפרטים רבים שלא מאפשרים אמירה חדה כזו.

נתון שעמד בעוכריו של בית הספר המקיף, הייתה העובדה כי רעיון הקמתו הונחת מלמעלה על העיירה, לא מתוך שיתוף של הקהילה ולא מתוך מענה לצרכיה הישירים כפי שהיא מבינה אותם,[394] אלא, כיוזמה שבאה ממשרד החינוך וכחיקוי של מודל חיצוני שמטרותיו: שיפור השכלת התלמידים, פתיחת הזדמנויות בפניהם והעלאת "רמתה" של העיירה.[395] התיאור של שמואלי מ- 1986: "מרגע שהחליטו להקים עיירות פיתוח שבהן באו והתיישבו, מרצונם או שלא מרצונם, אנשים שבמובן מסוים עשו מה שהוטל עליהם."[396] משקף התנהלות שיצרה יחס מנוכר לתהליך, כמו שלא נשאלו על רצונם לגור בעיירה, לא נשאלו לדעתם על המקיף. גורם נוסף לכך שהמקיף לא התפתח כפי שציפו ממנו למרות ההשקעה הרבה היא העדרו של טיפול הוליסטי. מרבית התוכניות היו נקודתיות ולא ראו תמונה כוללת. תוכנית שלושים הישובים שתפורט בפרק התוכניות בעבודה זו, היא דוגמא חריגה שאינה מעידה על הכלל.[397]

עיצובו של בית הספר המקיף בעיירה הושפע מגורמים שונים, אף שלעיתים, לא היה להם קשר ישיר לחינוך, כמו דרכים ומרחק, תדמית ועוד. גורמים אלו תרמו או בלמו את התפתחות המקיף. בבדיקת הפרמטרים שהשפיעו על הצלחת מקיפים בעיירות הפיתוח בתקופה הנדונה, הוכח כי הפרמטרים של אישיות המנהל ויציבותו בתפקיד, כלכלה יציבה יחסית ביישוב, קרבה יחסית למרכז, אוכלוסייה מגוונת וגודל נכון הם פרמטרים משמעותיים בהצלחה. מגדל העמק הוגדרה כעמק הסיליקון, היא לא רחוקה מידי מהמרכז וזכתה במנהל חזק ויציב, אברהם אורן. בקרית גת שאוכלוסייתה מגוונת וגם היא קרובה יחסית למרכז הייתה תשלובת גדולה של מפעלי פולגת. בראש העין שהייתה קרובה למרכז, כשבאה אוכלוסייה חזקה, הייתה קפיצה גדולה.[398] ביבנה שהייתה קרובה למרכז, היה ראש עיר חזק שהצליח להביא אוכלוסייה חזקה ושידר תחושת מסוגלות ועוד'. אף אחד מהפרמטרים האלה לבד לא מספק על מנת להצליח, כדי שתיכון יצליח בעיירת פיתוח הוא היה צריך מספר משתנים, לא בהכרח את כולם. להערכתי הפרמטר המרכזי בהתפתחות המקיפים

---

[392] כנס מנהלי אגפי חינוך בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. 16.12.63 עמוד 16. ג"מ, גל- 5284/1.

[393] יו"ר ועדת החינוך של הכנסת חגי מירום בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 27.6.89. ארכיון הכנסת.

[394] בהמשך, לגבי הקמתו של בית הספר המקיף אמר שמואלי: "בית הספר המקיף ניתן לקהילה ביוזמת משרד החינוך והתרבות. אם באנגליה מקרינה הקהילה על בית הספר והיא הקובעת את רמתו וטיבו, הרי בישראל, בישובים בהם הקמנו את המקיפים, נדרש בית הספר להקרין על הקהילה ולהעלות רמתה". שמואלי אליעזר בתוך: דרור, שנער (עורכים), (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 20.

[395] שמואלי (1968). בתי הספר הדו שנתיים בעיירות הפיתוח. עמ' 310-313.

[396] אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986. עמוד 11.

[397] ניסיון מקדים למענה הוליסטי התבצע במעלות תרשיחא על ידי סמינר אורנים בשיתוף העיריה. בהרחבה נוף (1998). פרויקט לקידום החינוך במעלות תרשיחא. עמ' 84-95.

[398] שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 142.

היה אדם מרכזי שהיה בעל יכולת השפעה ועם תפיסת עולם ברורה שידע לראות את המציאות ולהתמודד איתה, רק במקומות האלה המקיפים יכלו לפרוח ולהצליח.

לעיתים, דווקא בעיירת הפיתוח היה קל יותר לאנשי החינוך להוביל תהליכים ושינויים, במידה רבה דווקא בגלל הצרכים המיוחדים של בתי הספר בעיירות הפיתוח ובגלל שעדיין לא נוצרו מסורות של שיטות חינוכיות, במידה רבה הם היוו כמרכזי ניסוי של חדשנות פדגוגית. לדוגמה: המחשב הראשון במערכת החינוך היה בנתיבות ובשנות השמונים הייתה לשם עלייה לרגל, בגלל המחשב. ביבנה פותחה הלמידה האינדיבידואלית, להערכתו של מאיר שטרית, זה מה שהקפיץ את מערכת החינוך בעיר, כשבאותה כיתה לומדים כל הרמות של התלמידים בלי מיון ובלי הקבצות. אוניברסיטה בירוחם כמרכז להכשרת אנשי הייטק והוראת מחשבים. בית ספר דו לשוני במעלות ועוד.[399] זו גם החוויה שמתאר צמרת: "חשתי כי למחנך בקריית שמונה, קל הרבה יותר לחנך מאשר בכל מקום אחר. אין ציניות ואין מחיצות..."[400]

תובנות נוספות מתוך הפרק:

ההנחיות ממשרד החינוך בדרך כלל ירדו מלמעלה ולא תמיד ידעו להתאים עצמם למציאות המשתנה ולמקומות המסוימים ובטח לא לרדת לרזולוציות המדויקות. כמו כן, לא יחסו חשיבות לתחושות סובייקטיביות, כמו להיבטים אובייקטיביים. אחת הבעיות של קובעי המדיניות במשרד החינוך הייתה שההתייחסות הייתה לנתונים יבשים כפי שהם ראו אותם בעיניים שלהם, פחות עם יכולת לראות את המורכבות, מנקודת מבטם של תושבי עיירות הפיתוח.

סוגיה נוספת שלא נלקחה מספיק בחשבון בשלב התכנון, היא המקיפות בבית הספר המקיף, שיצרה אתגר קשה, שכן ככל שהמקיפות רחבה יותר ומכילה מספר גדול ומגוון של תלמידים, אתגרי המקיף עולים, ונדרשת מיומנות גבוהה במיוחד כדי ליישם את העקרונות בתוך המציאות המשתנה. הבחירה בהשקעה בתלמיד כפרט, חייבה לעיתים את הוצאתו מתוך המקיף בעיירה, גם אם המחיר היה עיכוב בהתפתחות המקיף. כדור השלג הזה נמשך עשרות שנים.

בחינות הבגרות יכלו להוות אמצעי למוביליות חברתית ופתיחת יותר דלתות לבוגרי המקיפים בעיירות הפיתוח. בחלק מהמקרים הן עשו זאת, לעיתים ההתעקשות על הזכאות מנעה התקדמות של תלמידים רבים, הן בגלל שנמנעה מהם אפשרות הלימוד בתיכון, מהחשש שלא יעמדו בבחינות ויורידו את רמת בית הספר, והן מכיוון שלא תמיד התעודה הייתה בעלת ערך עבור אלה שהשיגוה.

בתהליך הקמת המקיפים, ניתן לראות קווי דמיון בין ישראל למדינות המערב שהתמודדו עם סוגיות דומות:

בארצות הברית, כמדינת הגירה, חלק מרעיון הקמת המקיף היה פתרון לריבוי הקבוצות, כמו בארץ, כמות המשימות שהושתתו על המקיף בתחום הלימודי ובתחום החברתי, יצרו קושי, מה שהביא לכתיבת הדוח 'אומה בסכנה'. כשהיו הישגים נמוכים שגרמו לאי מרוצות, הנשיא אייזנהאואר הכניס אווירה של מדידה והערכה, תהליך דומה למה שנעשה בארץ עם המיצ"ב ומבחנים משווים.

---

399 אליעזר שמואלי בראיון ב26.5.14 בירושלים.
400 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בתהליך כתיבה, עמוד 79.

גם בארצות הברית כשהיה מחסור במורים, ראשי מדינות הציעו חוזים ומשכורות גבוהות יותר, מה שיצר אי שוויון והגדיל את הפער בין המדינות. בעיירות הפיתוח בארץ, מדיניות זו השתקפה כתמריצים למורים. לעיתים זה עזר ונתן פתרון, אך נוצר מתח סביב הסוגיה בתוך חדרי המורים ובקהילה.

בארצות הברית, הסתכלו על יפן כשהרגישו שצריך לעשות שינוי ולקדם את מערכת החינוך, לעומת אנגליה, שכשהם לא היו מרוצים מהחינוך במקיפים, הם הביטו על ארה״ב בביקורת על המקיפים, וזה נתן חיזוק לכך שהמקיפים הציבוריים מייצרים חינוך בינוני.

באנגליה, המקיפים התחילו דווקא בערים הגדולות, בלונדון, ורק אחר כך בערי הפריפריה. בשונה מהארץ, שהמקיפים התחילו בעיקר בעיירות הפיתוח, מה שיצר במידה מסוימת את ההתייחסות אליהם, למרות ששר החינוך ידלין פנה לרבינוביץ׳, ראש עיריית תל אביב להקים אצלו מקיף, כדי לייצר דימוי לחינוך שמתאים לעיר הגדולה,[401] מרבית המקיפים החלו בעיירות.

החלטת שר החוץ בייקר להפוך את הבדיקה של ההישגים בבית הספר לבדיקה חיצונית, על ידי אנשי מקצוע לא מתחום החינוך, היא תהליך דומה למה שהיה בוועדת דוברת בארץ, המחשבה הייתה, שכאשר יש קושי בחינוך, המערכת לא מסוגלת לבדוק את עצמה ולתקן.

מבחני סקר מול 11+- כדי למיין את התלמידים, מי זכאי להיכנס לחינוך העל-יסודי בלי לשלם שכר לימוד ולקבל מלגה מהמדינה, התקיימו בארץ בין השנים 1953-1977, מבחני סקר לבוגרי כיתה ח׳ בגיל 14, באנגליה נעשה מבחן כזה שנקרא 11+ בגלל הגיל, מבחן זה היה סינון למועמדים לקבל מלגת לימודים, ובשלב הבא היה מיון לאחד משלושה סוגי החינוך העל-יסודי באנגליה. בשתי המדינות הוטחה בקורת במבחן זה שכן, בגיל צעיר מאוד נקבע עתידו של הילד.

בצרפת, ניתן סוג של מענה לבעיית הסינון ולכן, במקום מבחן, השנתיים הראשונות בחטיבת הביניים, הוגדרו כשלב ההסתכלות, שתפקידו היה לאפשר היכרות מעמיקה עם התלמיד, כדי להחליט עבורו באיזה מסלול הוא צריך להיות משובץ. אך גם בצרפת, שיטות הוראה בחטיבת הביניים סומנו כמניע מרכזי להישגים הנמוכים של תלמידים מהשכבות החלשות. הישגי הסקר, הרוב המוחלט של התלמידים הגיעו למכללות, המיון נעשה בצרפת בשלב המכללות ששם התלמידים החלשים לא שרדו, צרפת הצליחה להאריך את השהות של החלשים בחינוך העל-יסודי וליצור הכרות ומפגש בין האוכלוסיות עד שלב המכללות.

בקנדה, בגלל המרחקים והשונות, מנהלי מחלקות החינוך, היו בעלי סמכויות מרכזיות ותפקדו כמעין משרד חינוך מקומי, רעיון שהוצע בוועדת דוברת בארץ, אומנם הוא לא התקבל, אך המחלקות לחנוך גם בגלל מעמדן הסטטוטורי בארץ, קבלו מעמד והשפעה גדולים. בעוד בארץ, הקמת המקיף חיזקה את ארגון המורים העל-יסודי ויצרה הבחנה ברורה בין מורי התיכון למורי היסודי, כולל הכשרת המורים, רפורמות השכר ועוד, בקנדה נעשה ביטול האבחנה בין מורה יסודי לתיכון, ונקבעה תעודת הכשרה אחת.

[401] שמשון שושני, ראיון מה31.12.13.

נוסף על כך, בעוד בארץ, הקמת המקיפים, כמו עיירות הפיתוח, הייתה תוך כדי תנועה ועשייה, בשוודיה- נעשה בעיר הבירה בשטוקהולם פיילוט לניסוי ומעקב ל 10 שנים, כשלידו היה חינוך שאינו מקיף. לאחר עשר שנות ניסוי ובקרה, נעשו התיקונים המתבקשים ואז הקימו את כל המקיפים. החינוך בעיר שטוקלהום היה כמעין מעבדה.

בשונה מרעיון כור ההיתוך שייצר רצון לתכנית לימודים אחידה מבחינה תרבותית, בשוודיה, אחד מעקרונות הרפורמה היה שבית ספר צריך להיות מכוון לילד ולצרכיו ולא למקצועות הלימוד. לא הייתה עוד דרישה אחידה לרמת לימודים שווה לכל התלמידים. תהליך שבמידה מסוימת התרחש בארץ עם רפורמת האוטונומיה, אם כי לא בממדים כאלה. בחירת הורים בבית הספר המתאים להם, דומה אף היא למה שקרה בארץ, ברפורמת האוטונומיה אותה הוביל שר החינוך רובינשטיין. המחקרים מעידים כי הרפורמה בשבדיה צמצמה את הפער בין המעמדות בחברה, יתכן ששם זה הצליח יותר מאשר בארץ, מכיוון ששם אין גם את הממד העדתי, שמושרש עמוק בהוויה הישראלית.

המבט ההשוואתי בין המדינות מראה כי הקמת המקיף באה לענות לצורך חברתי, ולפתרון של סוגיות לאומיות חברתיות. כולן ראו במבנה חינוכי לימודי, כלי להתמודדות עם סוגיה זו. וכשהייתה החרפה בקשיים חברתיים, האחריות הוטלה על המערכת החינוכית. מערכות החינוך בכל המדינות שנסקרו התמודדו עם הצורך לתת מענה לשונות הגדולה בין התלמידים, עם הצבת רף אחיד גבוה, בד בבד עם המחירים של תהליכי מיון והפרדה. המקיפים בכל המדינות, כמו בארץ לא קידמו את הישגי העשירון העליון, אך הגדילו משמעותי את שעורי הלמידה בבית הספר.

העובדה שהרעיון של בית ספר מקיף יושם במערכות חינוך רבות בעולם המערבי מעידה על עוצמתו של הרעיון ועל העובדה שהתקופה המודרנית בשלה לקלוט אותו.[402] גם שושני טען כי המודל נשאר כי הוא היה אמיתי.[403] לאור מה שניתן לראות, הכוונה על פניה, נראית כמעט מושלמת, מסגרת רחבה, מאפשרת, מכילה ועם עקרונות חינוכיים ערכיים. משך הזמן שלקח ליישם את הרעיון בכלל עיירות הפיתוח, המציאות שהשתנתה וכמות האינטרסים שלעיתים היו סותרים, לא אפשרו לרעיון למצות את עצמו עד תומו. בית הספר המקיף בהתפתחותו, שיקף את התפתחות העיירות ומקומן בפסיפס הישראלי.[404] הדיון על מקומו של בית הספר התיכון בעיירה צריך להתרחב, יש להפסיק לדבר על בית הספר המקיף אלא על חינוך מקיף, מתוך ניסיון להדביק
את המציאות המשתנה.

[402] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 14.
[403] ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.
[404] שמשון שושני ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986

פרק שלישי – החינוך המקצועי בעיירות הפיתוח

הדיון בשאלה האם התיכון המקיף בעיירת הפיתוח מאפשר שוויון הזדמנויות או בולם אותו, מצביע על הקשר שבין חינוך מקצועי ומעמד חברתי. בפרק זה אבחן את מקומו של החינוך המקצועי בחינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח בשנים 1968-1995, אנתח את מטרותיו ואת האופן שבו יושמו, אעמוד על משמעותו, ואבחן את השלכותיו על התלמידים ועל העיירה. את הדיון בעיירות הפיתוח אמקם בהקשר הרחב של החינוך המקצועי בכל הארץ, ואעמוד על ייחודיותו.

1. החינוך המקצועי בעולם המערבי ובישראל – רקע היסטורי

החינוך המקצועי נועד להקנות מיומנויות טכניות והכשרה לחיי עבודה - שליטה בכלים ובמכונות, הכרה של חומרים ותכונותיהם, ידע בתהליכי עיבוד וייצור ונוהלי עבודה, זאת במטרה להכשיר את הלומד להיות עובד יעיל בתחום טכני מסוים.[1] בשנות השמונים הוא הוגדר חינוך טכנולוגי, המכשיר את התלמיד לפעול בסביבות עתירות טכנולוגיה, המבוססות על מדע, ומשתנות לפי התקדמותו.

בשלביו הראשוניים, חינוך מקצועי לא כלל לימודים עיוניים, והתקיים במסגרות נפרדות מהחינוך העיוני. עם הקמת המקיפים בשנת 1968, החינוך המקצועי היה לחלק מהמקיף, אם כי נשארו בתי ספר מקצועיים ומסגרות להכשרה מעשית, על כך אפרט במהלך הפרק.

א. החינוך המקצועי בעולם המערבי

בסוף המאה ה-19, היו באירופה שלושה סוגי חינוך לגילאי תיכון, על פי המעמדות החברתיים: הדגם המסורתי שכלל מוסדות גבוהים סלקטיביים לבני המעמד העליון מבחינה סוציואקונומית, הדגם המודרני, שיועד לבני המעמד הבינוני והיווה עבורם פתח לחינוך גבוה ולאפשרות לקבל משרות בשירות הציבורי, והדגם השלישי, שכלל קורסים מקצועיים בבתי ספר תעשייתיים שהכשירו את בני המעמד הנמוך.[2]

המהפכה התעשייתית הביאה איתה את לימודי החובה, שכן לצורך העבודה בבתי החרושת, שיטות הייצור החדשות היו זקוקות לטיפוס חדש של פועל: היה עליו לקבל הכשרה כללית והשתלמות מקצועית, אחרת מאלה שהיו נהוגות עד אז.[3] בעלי מפעלי התעשייה לחצו על פתיחת מסגרות הכשרה מקצועית במסגרת מערכת החינוך, וגם סייעו במימון הקמת המגמות הדרושות, במטרה להכשיר צעירים במיומנויות החדשות. המניע למימון זה היה כלכלי, ומשמעותו הייתה הקטנת ההשקעה מצדם בעתיד בהכשרת מערך כוח אדם מיומן, הנדרש לעבודה עם הטכנולוגיות החדשות. הכשרה זו אפשרה למפעלים לקבל עובדים עם רמת ידע גבוהה יותר.[4] היוזמה של בעלי המפעלים הייתה חלון הזדמנויות עבור בני המעמדות הנמוכים לרכישת השכלה מסודרת.

---

1 קשתי, אריאלי, שלסקי (עורכים). (1997) לקסיקון בחינוך וההוראה, החינוך המקצועי, עמ' 206-208.

2 ראו בהרחבה דיאמנט. (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל, עמ' 25-30.

3 בן יוסף (1974). תמורות וסיכויים בחינוך העל יסודי, עמוד 118.

4 The Rise and Decline of Vocational Education. pp. 63-76. Benavot (1983).

החל מסוף מלחמת העולם הראשונה הפכו בתי הספר המקצועיים, שנועדו להכשרת עובדי המפעלים, למרכיב חשוב במערכת החינוך של המדינות המתועשות.[5] אז ניתנה לגיטימציה להכשרה תעשייתית בבתי ספר מקצועיים ייעודיים וכמגמה בבתי ספר מקיפים.[6]

ב. החינוך המקצועי בארץ לפני קום המדינה

מערכת החינוך העברית בארץ בתקופת היישוב, עוצבה על בסיס שתי תפיסות יסוד, הסותרות זו את זו, התפיסה המשכילית והתפיסה הפרגמטית.[7] הגישה המשכילית אותה הביאו מחנכי העליות הראשונות, תרבות אשר ראתה ערך בהשכלה רחבה ובאקדמיזציה וטיפחה את הגימנסיה העיונית.[8] לעומתה, עמדה הגישה הפרגמטית שראתה ערך ביצרנות ובפרנסה.[9] אם כי, החלוקה לגישות לא הייתה דיכוטומית, גם הגישה המשכילית ראתה ערך בפרנסה, בתי הספר של כי"ח הקנו השכלה למרות שתכליתם הייתה לימודי מקצוע, ומנגד, בגימנסיה הרצליה, התלבטו אם המטרה היא הקניית השכלה שתוביל ללימודים גבוהים, או שכדאי להפנות את התלמידים לאחוז בטוריה בעמק הירדן. לבסוף, הוקמה בגימנסיה מגמה חקלאית, שמטרתה הוגדרה: "הכשרת תלמידים שיישאו את דגל ההתיישבות, ויקבלו הכשרה חקלאית מעשית לקראת הגשמת השאיפה הזאת".[10] הקמת המגמה, הייתה עוד עדות למתח בין הגישה המשכילית ובין הגישה הפרגמטית, שליווה את התפתחות החינוך לאורך שנות עיצובו בתקופת היישוב.[11] החינוך המקצועי והחינוך החקלאי,[12] חינכו שניהם לעבודת כפיים ולא ללימודים אקדמאיים, אולם החקלאות נתפסה כבעלת ערך חלוצי, מה שלא היה לחינוך המקצועי.

לחינוך המקצועי בתקופת היישוב היו שלוש מטרות מרכזיות: הראשונה, השאיפה לממש את רעיון הפרודוקטיביזציה, שהוא תהליך של העברה לחיי עבודה יצרניים של המוני היהודים, והוצאת היהודי מבית המדרש אל השדה, לעבודת כפיים.[13] האידיאולוגיה הציונית של תנועת העבודה החלוצית, הבליטה ערכים של יצרנות ו"עבודה עברית", ושללה את ההוויה הגלותית המתמקדת ב"עסקי אוויר".[14] המטרה השנייה והמרכזית הייתה הכשרתו של היחיד לעתידו המקצועי,[15] והמטרה השלישית הייתה העמדת החינוך המקצועי ככלי להרחבת הקליטה של בני הנוער בבית הספר התיכון, שכן, הגימנסיות היו מוסדות אליטיסטיים ששכר הלימוד בהן היה יקר.[16] בית הספר המקצועי, היה אלטרנטיבה טובה לנוער שלא נמשך, או לא התאים לתכניתו של התיכון העיוני.[17]

---

5 בצרפת לדוגמה, כמחצית הילדים עזבו את בית הספר היסודי או לימודי ההשלמה כשהם בני 14-15 לא הייתה בידיהם הכשרה מקצועית כלשהיא, ורק מעטים מהם פנו לבית ספר מקצועי. אולם בעקבות תהליך התיעוש המזורז גדלה הפנייה לבתי ספר מקצועיים. מתוך כ- 900 מוסדות להקניית מקצוע היו בשנת 1960 55% מרכזים לחניכות. 15% בתי ספר תיכוניים טכניים, 2% בתי ספר תעשייתיים ו28% כיתות מקצועיות במסגרת לימודי השלמה. בהרחבה, שמידע (תשל"א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ' 156-157.

6 Benavot. (1983). The Rise and Decline of Vocational Education, pp. 63-76

7 רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמ' 117– 164.

8 ארן התייחס בביקורת למציאות זו: "הפסיכולוגיה השורדת כיום בישוב היא פסיכולוגיה של דיפרולטריזציה. כבגולה שואפים ההורים גם כאן לתת לילדיהם חינוך תיכון ולעשותם רופאים, מהנדסים, ועורכי דין", מתוך: דברים בכינוס על החינוך הטרום מקצועי, 8.7.58. ארן (1971). חבלי חינוך, עמוד 30.

9 אביצור (תשמ"ז). מתולדות המפעלים לחינוך והכשרה מקצועית בארץ לפני קום המדינה.

10 המגמה הוקמה בשיתוף עם מקווה ישראל, בהרחבה, שפירא (1970). מאה שנה מקווה ישראל.

11 רשף, דרור (1999). החינוך העברי בימי הבית הלאומי, 1919-1948, עמוד 92.

12 ינקלביץ (2002). החינוך החקלאי בבתי הספר התיכוניים בארץ ישראל. 1870-1948.

13 יערי (1947). בדרך ארוכה (הנחות יסוד, חינוך, קיבוץ, חברה), מרחביה, עמוד 11.

14 סטף ורטהימר, "מהנדסים תיאורטיים יש מספיק", הארץ, 22 באוגוסט 2007.

15 מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמ' 609-624.

16 ריגר (1945). החינוך המקצועי בישוב העברי בארץ ישראל, עמ' 46-47 .

17 בן יוסף (1974). תמורות וסיכויים בחינוך העל יסודי, עמוד 133.

המסגרת הראשונה ללימודי מקצוע כבית ספר, הונהגה בבית הספר החקלאי מקווה ישראל, שנוסד בשנת 1870 על ידי כי"ח.[18] בית הספר הוקם כבית ספר חקלאי, ותלמידים שלא הצליחו בלימודי חקלאות, למדו נפחות כאלטרנטיבה קלה יותר. אתוס ההגשמה הציונית היה ההתיישבות בקיבוץ, ועל כן קיבלו החקלאות ועבודת האדמה מעמד של כבוד, ואילו המלאכה והתעשייה לא תפסו מקום מרכזי, למרות שהציונות חרתה על דגלה את יישוב הארץ גם על-ידי המלאכה והתעשייה.

בית הספר המקצועי הראשון בארץ נוסד בשנת 1882, על ידי כי"ח בירושלים.[19] מטרתו הייתה להכשיר עובדי מלאכה, והתלמידים בו עסקו רב זמנם בעבודה. בית ספר דומה באופיו, הוקם גם ביפו בתחילת המאה ובו החינוך המקצועי כלל למשל, פקידות ומקצועות שאינם בהכרח יצרניים. בתי ספר מקצועיים הכוללים גם לימודים כלליים הוקמו רק בתחילת שנות ה- 30.[20] בית הספר המקצועי הראשון של ההסתדרות הוקם בתל אביב בשנת 1928 ונקרא ע"ש מקס פיין. ברבות הימים, הפך מפעל זה לרשת בתי ספר מקצועיים 'עמל', שפעלה במסגרת "חוק החניכות".[21]

בשנת 1939 רק 10% מהתלמידים בגילאי תיכון בחינוך העברי בארץ, התחנכו בחינוך מקצועי. אליעזר ריגר מבכירי מחלקת החינוך היישובית בשנים אלו, ומנכ"ל משרד החינוך בין 1951-1954,[22] טען שהיה צריך להרחיב את החינוך המקצועי לכלל התלמידים. לפיו, עד גיל 14, יש לתת השכלה כללית ומאז הדרכה והכשרה מקצועית.[23] "המקצוע הינו העניין החשוב בחיי האדם, הרי בחירה מכרעת זו, היא אחד הדברים אשר למענם מערכת החינוך כמעט שאינה מנסה להכין את תלמידיה". עמדה זו של ריגר מחזקת את הגישה הפרגמטית, הטוענת כי מטרת מערכת החינוך היא להכשיר את הנוער לחיי העבודה, בשונה מהגישה המשכילית.[24]

בפועל, כבר במאה ה 19, ההתייחסות אל החינוך המקצועי הייתה כאל אלטרנטיבה לתלמידים מתקשים, שלא יכולים ללמוד לימודים עיוניים, ולא כחינוך ליצרנות ולעבודת כפיים.[25] התפיסה הפרגמטית לא הצליחה להשריש את רעיון היצרנות,[26] לא בתרבות העממית ולא במערכת החינוך. ברוב המקרים היה פער בין ההצהרות של מנהיגי מפלגת העבודה ואנשי החינוך, שרצו עבודת כפיים לבין הרצונות של ההורים ולמה שקרה בפועל.[27]

ג. החינוך המקצועי במדינת ישראל

עד קום המדינה נפתחו מעט בתי ספר מקצועיים, לגילאי העל-יסודי. באלו שנפתחו, לימדו מקצועות כמו: מסגרות, ריתוך, חשמל, דפוס, נגרות, ופקידות.[28] עם הקמת המדינה למדו בבתי הספר התיכוניים בארץ כ 9.000 תלמידים שהיוו כ 15% בלבד מבני הנוער בגילאי 14-17. רק כחמישית

---

[18] אם כי, כבר בשנת 1854 הקים אלברט כהן בירושלים בי"ס לנערים ללימודי מקצוע ובי"ס לנערות בו למדו רקמה.
[19] אביאלי- טביבאן (2003). מסע אל העבר: עולם מודרני נולד, המאה ה- 19.
[20] החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1978.
[21] באותה שנה הוקם גם בסמ"ת בחיפה שהיה חלק מהטכניון אז. כמו כן הוקמו על ידי הטכניון מסגרות מקצועיות משנות השלושים. בהרחבה דרור (תשס"ח). כלים שלובים בחינוך הלאומי. עמ' 182-185.
[22] ריגר אף חקר את החינוך המקצועי והיה ממקימי בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ובית הספר התיכון שליד האוניברסיטה.
[23] ריגר (1945). החינוך המקצועי בישוב העברי בארץ ישראל.
[24] בהרחבה על כלל החינוך המקצועי היישובי ראו רשף, דרור (1999). החינוך העברי בימי הבית הלאומי. עמ' 92-94.
[25] אלבוים-דרור (1986). החינוך העברי בארץ ישראל, עמוד 52.
[26] רייכל (2008). בית ספר מקצועי במובן העיוני – אופק חדש.
[27] שפירא (1970). מאה שנה מקווה ישראל, תר"ל-תש"ל, 1870-1970.
[28] מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמ' 609-624.

מבני הנוער שהיו בבית ספר למדו במסלול מקצועי, היתר למדו בבתי ספר עיוניים וחקלאיים. המשמעות היא שבמערכת החינוך המקצועי, התחנכו בסך הכול כ 3% מאוכלוסיית בני הנוער בגילאי 14-17,[29] מה שהפך אותו במידה רבה לזניח בשנותיה הראשונות של המדינה.

בשלושים השנים הראשונות לקיומה של מערכת החינוך, התרחשו שני זינוקים גדולים של מערכת החינוך המקצועי: האחד, בשנות החמישים, עם קליטת גלי העלייה הגדולים שכללו נערים שלא התקבלו לבתי הספר העיוניים, בשל הישגיהם הנמוכים. והשני בשנות השבעים, כשמשרד החינוך החליט לאפשר הסמכה מקצועית יחד עם תעודת בגרות, מה שעודד יותר תלמידים ללמוד מקצוע.

באותן שנים גדל מספר תלמידי המסלולים המקצועיים מ 2.000 ל 70.000, וזאת בתקופה שבה גדל מספר הלומדים בחינוך העל-יסודי כולו מ 10.000 ל143.000.[30] הגידול בכמות התלמידים בחינוך המקצועי לא היה פרופורציוני לגידול במערכת החינוך בכלל, הוא היה גדול משמעותית. מה שגרם לכך שבהתאמה הנתח של תלמידים בחינוך העיוני, מתוך כלל התלמידים, פחת מ68% בשנת 1958 ל53% בשנת 1969.[31] ובשנת הלימודים 1974, 64.000 שהם 48% מתוך 134.000 תלמידים בחינוך העל-יסודי, למדו בחינוך המקצועי. חלק ניכר מהגידול היה בעיירות הפיתוח, והוא עיצב במידה רבה את אופיו של החינוך העל-יסודי בהן.

לחינוך המקצועי במדינת ישראל היו השלכות משמעותיות מבחינה חברתית, בעיירות הפיתוח במשך שנים התאפשר בעיקר חינוך מקצועי בחינוך העל-יסודי, מה שגרם לטענה שבמכוון ביקשו להפוך את בני העיירות – עדות המזרח – לחוטבי העצים ושואבי המים, שכן לא התאפשרה להם בכלל, אופציה עיונית. וכך, רוב התלמידים בחינוך המקצועי ובחינוך החקלאי היו בני עדות המזרח, וחלקם הקטן יותר היו 'צברים' או בנים ליוצאי אירופה אמריקה.[32] אירועי ואדי סאליב בסוף שנות החמישים, לא יצרו שינוי בתודעה הישראלית, אך העלו את הנושא של החינוך המקצועי לסדר היום, בעקבותיהם מעצבי המדיניות החלו לתת את הדעת לכך, שחלקם של בני עדות המזרח בחינוך התיכון העיוני, נמוך במיוחד. בדוח ועדת החקירה הציבורית לענייני אירועי ואדי סאליב נאמר: "בתחום בעל חשיבות ראשונית כשטח החינוך, נוצר מצב שבו אחוז התלמידים בבתי הספר העל-יסודיים, אינו עומד בשום יחס למספרם הכמותי ולמשקלם הסגולי של בני עדות המזרח..."[33] גישה זו שהייתה לעיתים מכוונת, ולעיתים נסיבתית, כפי שיוברר בהמשך, הייתה על מפלגתית והיא רווחה בעשורים השני והשלישי למדינה שבהם שלט השמאל, ונמשכה שני עשורים נוספים, גם אחרי שעלה הימין לשלטון.

2. החינוך המקצועי והמקיף

רבות מן הכיתות המקצועיות היו בבתי ספר מקיפים, שרובם היו בעיירות הפיתוח.[34] במרבית בתי ספר אלו, כשני שליש היו כיתות מקצועיות שעסקו בייצור (מסגרות, נגרות, מכונאות), עיצוב מוצר (אופנה, מכניקה עדינה) ומתן שירותים (דפוס, מזכירות, מלונאות).[35] לדוגמה, בבית ספר בקריית

[29] רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמ' 117 -164.
[30] שרון (1999). החינוך הטכנולוגי: מערכת בערכים צולבים, עמוד 625
[31] מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות.
[32] צמרת (2014). העשור הרביעי. בכתיבה
[33] מובא אצל: שטרית (1986). חלוצים בדמעה, פרקי עיון על יהדות צפון אפריקה, עמוד 236.
[34] אזולאי (1983). בית הספר המקיף, 20 שנה, עמ' 23.
[35] צמרת (2014). העשור הרביעי. בכתיבה.

שמונה היו שמונה כיתות, 4 כיתות עיוניות ט׳-יב׳ ו4 כיתות מקצועיות דו שנתיות (2 כיתות ט׳, 2 כיתות י׳), מסגרות מיכנית לבנים, פקידות לבנות.[36]

במקומות בהם בוצעה הרפורמה עמד החינוך המקצועי במצב חדש, הוא היה צריך למצוא את דרכו בתוך בית הספר המקיף הרב נתיבי, לצידן של מגמות עיוניות.[37] כפי שהגדיר אליעזר שמואלי את מטרתו של בית הספר המקיף: ״לתת לנערים בערי העולים הזדמנות ליהנות לפי יכולתם מחינוך מקצועי, ולקיים פעילות חברתית משותפת לכל״.[38]

הכניסה של המקיפים לעיירות הפיתוח הצריכה התארגנות מיוחדת, שגם כשנקבעה המדיניות במשרד החינוך, היא עדיין לא הייתה ברורה דיה.[39] בשלב הראשון, מאיר אביגד שהיה מנהל המחלקה לחינוך מקצועי במשרד החינוך, הזמין ביוני 1966, את המחנכים, המורים למקצועות הטכניים והמדריכים לעבודה מעשית במספר מקיפים,[40] כדי לדון בקביעת עקרונות להפעלת התכנית לכיתות ט׳ מקיפות והכוונתם.[41] תהליך מיון התלמידים וסיווגם למסלולים בתוך בית הספר המקיף, נגע בעצבים הרגישים של המתח החברתי בבית הספר, נוצרה עמימות בסוגיות שלא היו מוכרות עד אז.

היו גישות שסברו שמיזוג החינוך המקצועי בתוך המקיף הוא נכון יותר, ומאפשר שילוב טוב, בין חינוך טכנולוגי לבין חינוך עיוני. גם עבור המורים, המעבר מחינוך מקצועי למקיף, יכול היה להוות הקלה למורה מקצועי שעבד קודם בבית הספר המקצועי, המוטיבציה שלו בבית הספר המקיף גדולה יותר, ותהליך שיפור ההוראה שלו משמעותי יותר, משום שהוא מתמודד עם אוכלוסייה מגוונת והוא אינו מורה לחלשים בלבד, מה שלעיתים מאוד תסכל.[42]

באופן פרדוכסלי, למרות הרמה הלימודית הנמוכה יותר ושעורי הנשירה הגבוהים, טענה אילון, כי לתלמידים מזרחיים מבני המעמד הנמוך שהצליחו לשרוד ולהגיע לחטיבה העליונה במקיף בעיירת הפיתוח, היו סיכויים גבוהים יותר להגיע למסלול עיוני, מאשר בישובים מבוססים שבהם יש תחרות על המקומות,[43] מכיוון שהיו יותר מקומות פנויים ברמות האלו.

לעומת זאת, היו גישות שטענו כי שילוב החינוך המקצועי במקיף אינו נכון, שכן, התלמידים שהתקבלו לחטיבה העליונה נותבו בהתאם לרמתם, לכיתות שונות, עיוניות או כאלה שאינן מוליכות לבגרות. נוצרו למעשה, בתוך בית הספר תחת קורת גג אחת שתי מגמות: מגמה עיונית שהלכו אליה ה״טובים״ ומגמה מקצועית אליה נדחקו החלשים.[44] התנגדות נוספת הביא שושני בשנת 1986, לפיו, מה שפגע במצוינות ובבית הספר המקיף, זה החינוך המקצועי. ״כולם מוכנים

---

36 דנוס בתוך: דרור, שנער (תשכ״ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמ׳ 207-210.

37 דורון, מילין (1977). מעמד המגמות העיוניות והמקצועיות בבית הספר המקיף בישראל, עמ׳ 387-399.

38 שמואלי (1967). בית הספר המקיף, אנציקלופדיה חינוכית, עמוד 292.

39 היו קשיים שלא הובאו בחשבון בתחילת הרפורמה כמו למשל קשיי המעבר, בתי ספר של שמונה שנות לימוד העבירו יותר תלמידים לבתי הספר המקצועיים. מסיימי כיתות ו׳ לא יכלו לעבור לבית ספר טכנולוגי. הם עברו לחטיבות ביניים לשלוש שנים. בכיתה ט׳ הייתה בעיה לקליטתם במוסדות המקצועיים, משום שכבר היה פער של שנה. (חבר הכנסת י׳ פרח בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מ6.2.84. ג״מ כ- 640/1.) אם כי, באותה ישיבה אמר מנכ״ל המשרד אליעזר שמואלי כי ב15 שנות קיום הרפורמה החינוך המקצועי עלה מ30% ל65%.

40 מקיף באשדוד, עירוני ג׳ באר שבע, קריית גת, וקריית שמונה,

41 ב 13.6.66. ג״מ, גל- 1018/35.

42 מאיר בן ארי מנהל בית הספר המקיף בנהריה ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 27

43 איילון (1992). יישוב מגורים, מוצא עדתי וסיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני, עמ׳ 382-401.

44 אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 14.

לשלוח את הילדים של החברים שלהם לחינוך המקצועי. אבל כשזה מגיע לבן שלך, אתה חושב פעמיים״.[45] אם לא היה חינוך מקצועי במקיף, החלשים לא היו נשלחים למקיף, וכך אולי הוא יכול היה לייצר מצוינות. גם לדעת מנהל בית הספר, עודה, המקיפות לא עזרה לאינטגרציה ורק חידדה את הבעיה. החינוך המקצועי, במתכונתו זו הוא אנטי אינטגרציה. ״אם המצב ימשך כפי שהוא המערכת של החינוך המקצועי תלך ותדרדר יותר״.[46] שושני ועודה מציירים תמונה לפיה החינוך המקצועי במקיף, הוא נטע זר שלא שייך באופן מלא למקיף, ומעכב את התפתחותו.

סיבה שלישית לביקורת הביא שמואלי, שעל אף שהיה ממעצבי החינוך המקיף, ידע לראות גם את כשליו. הנטייה לקבוע באפן מובהק את המקצוע שבו יעסוק הילד כבר כשהוא נמצא בחתך שבין כיתה ח׳ לכיתה ט׳, בעייתית,[47] שכן, בגיל מוקדם מדי נתבו את הילד למסלול שיקבע את עתידו. בעקבות זאת, נעשתה חשיבה לגבי תפקידה של חטיבת הביניים במקיף לקראת החינוך המקצועי. הוגדר כי המטרה העיקרית בחטיבה היא להעניק חינוך טכנולוגי שיאפשר לכול תלמיד להכיר את המציאות הטכנולוגית ולתפקד בה. חינוך זה הוקנה באמצעות לימודי אומנויות טכניות ואומנויות בית, בשלוש שעות שבועיות בכיתות ז, ח ו ט׳.

בסיכומו של עניין, המערכת החליטה לקלוט חלק גדול מהתלמידים המתקשים בתוך בתי הספר המקיפים עצמם, בכיתות הכוון ובמסגרות דומות ולא במוסדות נפרדים. עם זאת, התעוררו שאלות לגביי השכבות הנחשלות, והיעילות של הטיפוח החינוכי, במוסד ייחודי לאוכלוסייה זו, אל מול השילוב החברתי במוסד רב מסלולי כמו מקיף.[48] השילוב במקיף יצר אפשרות למפגש בין האוכלוסיות ואולי הזדמנות לניעות כלפי מעלה, אך הוא יצר גם קושי של פערים ובעיות חינוכיות, שיכלו אולי לקבל מענה במסגרת קטנה יותר, ברקע היה גם מעמד המקיף שנאבק על תדמיתו.

3. מטרות החינוך המקצועי- הגלויות והסמויות.

מטרות החינוך המקצועי השתנו במשך שנות המדינה בהתאם לתמורות בחברה הישראלית, ולשנויים בתפיסות הפוליטיות של מנהיגות משרד החינוך. חלק מהמטרות היו ברורות ומוצהרות, וחלקן בוטאו רק למעשה.

א. משנות החמישים לשנות השבעים- עובד מקצועי מול התפתחות אישית

בכנס של משרד החינוך שנערך בשנת 1951, נקבעו שתי מטרות לחינוך המקצועי: א. הכנת הכוחות המקצועיים למדינה, הוגדר הצורך הלאומי בכוח אדם מקצועי ומיומן, והצורך במסגרת שתתאים לנוער, שהכשרה מקצועית מתאימה לו. זאת בייחוד, לאור העובדה שמפעלים עתירי הון ועבודה, נתקלו באזורי הפיתוח בכוח עבודה לא מיומן, ששיקף רמת הכשרה מקצועית נמוכה של הנוער

---

[45] שמשון שושני ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 41.
[46] איברהים עודה ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 62.
[47] בערים הגדולות, התקיימו לצד בתי הספר המקיפים גם בתי ספר מקצועיים יוקרתיים. החינוך המקצועי היוקרתי הפך להיות מתחרה של החינוך המקיף כאשר הוא בעצמו עמד באותה תחרות ובמעמד נחות מול הגימנסיות. ואז כשילד מהמקיף רצה ללמוד מקצוע בבית ספר מקצועי, המסר היה שמה שלמד אינו מספיק, ולכן עליו לרדת שנה. אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 14.
[48] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 342.

במקום.[49] ב. מסלול חינוך על-יסודי לנוער שההכשרה המקצועית מתאימה לכוחותיו ולנטיותיו.[50] משתתפי הכנס העריכו אז כי כ50% מבוגרי החינוך היסודי מתאימים ללמוד בחינוך מקצועי, אולם באותה העת, רק מעטים למדו בו. זאת כי, החינוך המקצועי לא הציע מגוון מספיק של מגמות שיש בהם צורך וענין, הוא יקר ולמוסדות החינוך חסר ציוד מעודכן, וכן ישנו מחסור במורים בעלי הכשרה מתאימה לבתי ספר מקצועיים. הייתה גם ביקורת על החינוך המקצועי, שלא ערוך להתמודד עם אוכלוסיות מיוחדות כמו בנות, נוער עובד ועולים.

עשר שנים לאחר הכנס שהגדיר את מטרות החינוך המקצועי בארץ, גם בחו"ל, הוועידה הכללית של ארגון העבודה הבינלאומי שכונסה בג'נבה הגדירה מחדש מטרות החינוך המקצועי והצהירה: "ההכשרה אינה מטרה בפני עצמה. מטרתה לפתח את כישרונותיו המקצועיים של האדם תוך התחשבות בהזדמנויות למצוא תעסוקה ועליה להיות אמצעי לתועלתו הוא ולתועלת הציבור".[51] בהצהרת הוועדה הכללית אין ערך בהשכלה ואין כלל צורך בלימודי המקצוע לשם תכליתם, אלא פרקטית, כאמצעי לייצר אדם טוב יותר, ולאפשר תעסוקה בעתיד.

דוגמה לביטוי מטרות החינוך המקצועי ניתן להביא מטבריה, שבה ב- 21 לאפריל 1969, התקבלה בקשה של העירייה להקים בי"ס לדייג בתוך מרכז הנוער. ההסבר היה: "על מנת לפתור בעיות כוח אדם ולאפשר קליטת נערים בעבודה פרודוקטיבית רבת עניין ומכניסה". ההסבר לבקשה הוא פתרון במחסור בכוח אדם בדיג ומענה לקליטת תלמידים. תנאי הקבלה היו: גיל 13.5-16.5, בדיקה רפואית והסכמת הורים או אפוטרופוס, לא נדרשה השכלה פורמלית כלשהיא.[52] בהצעה זו לא קיים יעד לימודי לתלמידים, לא בתכנית העתידית, ולא בדרישות הסף לקבלה. המטרה היא כוח אדם מוכשר לדיג, והדרישות מעידות שאין ציפייה לרמה לימודית גבוהה.

בתוך המנעד של מטרות החינוך המקצועי, בין הצורך לפתח בעלי מקצוע ובין הרצון לתת מענה לתלמידים מתקשים, שר החינוך יגאל אלון, הגדיר בראשית שנות השבעים יעדים חינוכיים לחינוך המקצועי שחרגו ממטרות אלו.1) חיזוק שורשיו ההומניסטים של התלמיד 2) הקנית השכלה 3) עזרה לתלמיד למצוא את זהותו 4) חשיבה עצמית 5) פיתוח יצר הסקרנות 6) הקניית ערכיי חברה ולאום 7) פיתוח חושים אמנותיים 8) חינוך לאוניברסליות.[53]

יגאל אלון ייחס אם כך, לחינוך המקצועי יכולת לפתח את ההומניסטיות, את התרבות, את הסקרנות ואת החוש האסתטי. ההכשרה המקצועית כיעד, לא מופיעה אצלו, וכן לא הבחנה של אוכלוסייה ממוינת, לא ניסיון לפתור בעיות חברתיות, וגם לא התייחסות כל שהיא לעיירות הפיתוח. הוא ייחס לחינוך המקצועי משמעות ערכית רוחנית החורגת מחינוך למקצוע גרידא.

חיזוק לתפיסת אלון הביא יעקב יוסף, שטען כי המטרה העיקרית של החינוך המקצועי היא לטעת בתלמידים באמצעות הלימודים המקצועיים את המורשת התרבותית, גישות הגיוניות, תחושת

---

[49] ברוך (1964). השקעות בחינוך ומלאי ההון האנושי בישראל. בנק ישראל- סקר מ', עמוד 23.

[50] יונאי (1992). חינוך לעבודה ולמקצוע, סדרת תעודה, עמוד 49. יונאי מילא תפקידים מגוונים במערכת החינוך: מנהל בית-ספר, מפקח כולל, מפקח ארצי, מרכז הוועדה לביצוע הרפורמה, מרכז המזכירות הפדגוגית ומנהל מחוזות - הדרום, תל-אביב וירושלים. הוא הקים במשרד החינוך את הענף לתולדות החינוך והתרבות.

[51] UNESCO. International Recommendation on Technical and Vocational Education. Geneva.6.6.62

[52] ג"מ, ג-5598/5.

[53] יונאי (1992). יגאל אלון- דברים על חינוך וחברה.

אזרחות ואהדה לרעיון השלום והשיתוף.[54] לא ברור כיצד אלון ובן יוסף סברו כי ניתן להשיג את המטרות האלו על ידי החינוך המקצועי, אולי מכיוון שההכשרה המעשית, לא מתרחשת כשיעור פרונטלי ובמהלכה מתקיימים יחסים בין אישיים בין התלמידים, יותר מאשר בזמן לימוד עיוני בכיתה, ולכן ניתן לצפות מהחינוך המקצועי להשפעה גדולה יותר על עיצוב אישיות התלמיד.

ב. מחצית שנות השבעים ואילך- המטרה החברתית בחינוך המקצועי- התפתחותה וחיזוקה

המטרה החברתית של החינוך המקצועי, הופיעה בפרויקט התכנון של אלעד פלד בשנת 1976. לראשונה, המטרה המוצהרת של החינוך המקצועי היא חברתית ומותאמת לצרכי אוכלוסייה מתקשה: "החינוך המקצועי הוא מסלול הקידום החשוב ביותר לתלמידים טעוני טיפוח שאינם מסוגלים לתפקד בחינוך העיוני. החינוך המקצועי צריך לתת מענה לחינוך וחיברות השכבות החלשות כאלטרנטיבה חינוכית ואף יחידה".[55] החינוך המקצועי צריך להוות ציונר לניידות חברתית לנוער שמסיבות שונות לא יכול להשתלב במסגרות חינוך אחרות. הציפיות מסוג חינוך זה היא שעבור תלמידים אלה הוא יהווה מכשיר לקידום האינטגרציה הכלכלית והחברתית. אומנם זו מטרת העל של המקיפים, אך עצם ההכוונה לחינוך מקצועי של המתקשים יצרה מאליה את הפילוג והמעמדות בתוך המקיף ומחוצה לו.

פלד לא התעלם מהקושי התדמיתי שיכול להיווצר לחינוך המקצועי בציבור במידה והוא מכיל בעיקר תלמידים מתקשים, וטען כי הלחצים החברתיים בעד פיתוח מסגרות חינוך גבוהות ויוקרתיות בעיירות הפיתוח, לא צריכים להפריע למערכת החינוך המקצועי לבנות עצמה גם למילוי משימות חברתיות בקידום טעוני הטיפוח.

עם זאת, בהצהרה הרשמית של יעדי החינוך המקצועי העל-יסודי נכתב:[56]

א. להכשיר כוח אדם מקצועי ומיומן, הכשרה זו כוללת השכלה עיונית בצד אימון מעשי.

ב. להקנות השכלה כללית רחבה לצעיר הנוטה לטכנולוגיה.

ג. לממש דרך חינוכית מקיפה בחינוך העל-יסודי, על ידי פתיחת מסלולי לימוד שונים ההולמים את נטיותיהם וכושרם של הלומדים ומכוונת לקליטת כל סוגי התלמידים.

סעיף ג', במידה רבה משעין את רעיון המקיפות וה'חינוך לכל' בעיירות הפיתוח, על החינוך המקצועי. המשמעות היא שכדי שניתן יהיה ליישם את המקיפות לכלל התלמידים, צריך פתרון גם לאלו החלשים, ומענה זה נמצא בחינוך המקצועי.[57] לכן, כדי לממש את יעד הטיפוח, מיון התלמידים לשם קבלתם למסלול המקצועי יותאם לסוגי האוכלוסייה, מבחני ההישגים הלימודיים לא ישמשו מסננת עיקרית, והדגש צריך להיות מושם על אבחון תכונות התלמיד.[58]

---

[54] בן יוסף (1974). תמורות וסיכויים בחינוך העל יסודי, עמוד 123.

[55] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה80, עמ' 2-3.

[56] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 338.

[57] סמילנסקי (1973). התמודדות מערכת החינוך עם בעיותיהם של טעוני הטיפוח, עמ' 121-140.

[58] כדי להוציא את השיקול הכלכלי ממכלול השיקולים לרצון ללמידה הציע פלד לפטור את תלמידי הקבוצות הנמוכות משכר לימוד ואף לבדוק אפשרות של תשלום דמי כיס כתמריץ ללימודים. בהצעתו זו הוא התעלם מגורמים סביבתיים וחברתיים נוספים שמנעו מהתלמידים להירשם לבתי הספר. בהרחבה, פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 342.

בהיבט של התלמיד, הועמד הטיפוח החינוכי בחינוך המקצועי כיעד השווה בחשיבותו ובערכו להקניית מיומנויות מקצועיות. הנחת המוצא הייתה כי לגבי תלמידים מתקשים חשובה עצם השתלבותם במעגלי החברה ובעבודה פרודוקטיבית יותר מלימוד המקצוע.[59] יתכן ולולא המנגנונים של החינוך המקצועי, רבים מן התלמידים החלשים היו נושרים מבית הספר.[60] חיזוק לעמדה זו, הרואה את החינוך המקצועי ככתובת לתלמידים מתקשים נשמע בוועדת החינוך של הכנסת, אהרון ידלין, שהפך משר חינוך ליו"ר ועדת החינוך, טען שבמקום נשירה טוטלית ממערכת החינוך, מופנה הילד לחינוך מקצועי.[61] תרומתו של החינוך המקצועי הייתה משמעותית גם לנער שלא נשר, וגם לעיירת הפיתוח, שיצרה מענה לבני הנוער שלה.

בפרסום של משרד החינוך חזרו וכתבו את מטרות החינוך המקצועי בשנת 1984, וכאן הורחב היעד החברתי. שלוש המטרות הראשונות דומות ליעדים שהגדיר פלד שמונה שנים קודם לכן. כוונת היעדים הערכיים המוגדרים הייתה שבאמצעות ההתנסות המעשית, ניתן להקנות ערכים שאין בכוחם של הלימודים העיוניים להגשים. ערכים אלו כוללים יחס חיובי לעבודה, אחריות ושיתוף פעולה עם הזולת, שיקול דעת, סדר וניקיון, דייקנות ופיתוח חוש אסתטי. עם זאת, הודגשה מטרת החינוך להקנות השכלה טכנולוגית רחבה, המאפשרת הסתגלות לתנאים המשתנים בעולם הטכנולוגי המתפתח, עובדה זו התבטאה בכך, שהופחת מספר שעות הלימוד המיועדות להתנסות מעשית ונוספו שעות הלימוד, המיועדות ללימודים טכנולוגיים עיוניים וללימודים כלליים. הוספה זו של לימודים עיוניים מראה כי הייתה התייחסות בתכנית הלימודים למטרה של מתן השכלה רחבה. ליעדים החברתיים שהוצגו לא הייתה התאמה מכוונת בתכנית. אם כי באותו פרסום של משרד החינוך שיצא בשנת 1984, צוין כי נושא האינטגרציה, המעסיק את מערכת החינוך, יושם בפועל באמצעות החינוך הטכנולוגי.[62]

בפרסום זה של שנת 1984 צוינה מטרה נוספת: "שאיפתה של מדינת ישראל להרחיב את היצוא, מותנית בהתרחבות התעשייה עצמה ובעליית רמת הייצור. דבר זה יקנה לתעשייה הישראלית כושר תחרות בארצות מפותחות יותר. תעשייה כזו זקוקה לאנשים בעלי תושייה וכושר המצאה".[63] מטרה זו מצויה בסתירה מסוימת עם המטרה שהוגדרה קודם, לתת מענה לתלמידים המתקשים, שכן, אם החינוך המקצועי צריך להגדיל את כושר התחרות, הוא זקוק לאנשים בעלי תושייה וכושר המצאה, הוא צריך לשנות את אוכלוסיית היעד. ניגוד מטרות זה ליווה את התפתחות החינוך המקצועי מהקמתו ובשנות השמונים הגיע לשיאו. מחד גיסא מטרות החינוך המקצועי היו למנוע נשירה ולהכיל תלמידים מתקשים, ומאידך גיסא, ניסו להתאים את תכנית הלימוד לדרישות התעשייה שהתפתחה ועברה תהליכי מודרניזציה.[64]

בשנות השמונים מערכת החינוך המקצועי לא הגמישה את עצמה לשינויים הטכנולוגיים במשק,[65] ולא ענתה על הצרכים שנבעו משינויים אלה.[66] מאיר אביגד מינה וועדה ציבורית "לבדיקה ולעדכון

---

[59] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 342.
[60] איש שלום, שמידע (1978). מהפכה חברתית, עמוד 138.
[61] יו"ר ועדת החינוך של הכנסת, אהרון ידלין, בישיבת הוועדה מה29.5.78. ארכיון הכנסת.
[62] החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 14.
[63] החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 17.
[64] מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמוד 614.
[65] עפרוני (1987). הכשרה מקצועית ופיתוח כוח אדם בישראל בעידן של טכנולוגיות מפותחות.
[66] שפר, פרנקל (1987). יצירת אלטרנטיבות לפיתוח כלכלי – חברתי של ערי הפיתוח בישראל, עמוד 36.

מטרות החינוך הטכנולוגי לקראת העתיד",[67] המלצות הוועדה פורסמו בשנת 1985.[68] הוועדה המליצה שיהיו שני מסלולים בנתיב הטכנולוגי ושתתאפשר ניידות ביניהם, אך המלצותיה לא יושמו. למרות שמערכת החינוך הטכנולוגי הבינה שתדמיתה נפגעת מכך שהיא פתחה את שעריה לכל התלמידים ללא מיון, בכל זאת נשארה המטרה, לאפשר לכל נער לימודים על-יסודיים.

ג. שנות התשעים- טשטוש ההבדלים בין החינוך המקצועי לעיוני

בשלהי שנות השמונים, שר החינוך יצחק נבון, גרס כי ההבחנה החדה בין החינוך המקצועי לעיוני אינה נכונה, וכי צריך לפרק את מרבית המסגרות המקצועיות. לטענתו, בישראל כ50% מבתי הספר הם מקצועיים והמטרה היא "לטשטש את קיר הברזל בין החינוך העיוני למקצועי. כאילו כל מי שמוכשר וחכם הולך לעיוני וכל הבררה, הולכים למקצועי".[69] עמדתו הייתה, שיישארו מעט בתי ספר מקצועיים ומעט בתי ספר עיוניים ואילו המסה הגדולה של בתי הספר אמורה לשלב את שני הדברים. גם מי שלומד ספרות ותנ"ך צריך שיהיו לו מושגים אלמנטריים במדע וטכנולוגיה, ומצד שני, צריך לחזק את הבסיס העיוני של החינוך המקצועי, שכן גם בעל מלאכה צריך להחזיק בידע כללי. המוטיבציה של נבון הייתה במידה רבה לשפר את תדמית החינוך המקצועי שהייתה כתובת למתקשים, אם כי באופן מעשי הוא לא שינה דבר.

בסוף שנות ה-80 החינוך המקצועי זכה לביקורת לא רק בגלל שלא הכשיר מקצועית אלא בעיקר בגלל אי הצלחתו להעביר את בני הנוער את בחינות הבגרות- למרות שזו מעולם לא הוגדרה כאחת ממטרותיו, אך הייתה ציפייה שהתלמידים בחינוך המקצועי יצליחו גם בבחינות הבגרות. דן שרון, מנכ"ל משרד החינוך דאז,[70] טען כי בתי הספר נשפטו על פי מה שהכתיב האתוס של הניעות החברתית שמתאפשרת על ידי תעודת בגרות.[71]

בראשית שנות התשעים, שר החינוך זבולון המר, שחשש משמועות פוגעניות הנוגעות לעמדת המשרד באשר לכך שהחינוך המקצועי נכשל, אמר: "משרד החינוך מעריך מאוד את מערכת החינוך הטכנולוגי בהתחשבו בצרכים הלאומיים שלנו, ובהתחשב ביכולת ההתקדמות ומיצוי הפוטנציאל האישי שהיא מעניקה, לתלמידיה ובוגריה. בשני המסלולים העיוני והטכנולוגי כאחד, מגיעים התלמידים לרמת הישגים אישיים אשר פותחת בפניהם אפשרות לשילוב בהשכלה הגבוהה".[72] עמדת השר הייתה, שלשני המסלולים יש מעמד משמעותי ושניהם מהווים אמצעי למצוי יכולות וכלי כניסה להשכלה הגבוהה. לא נראה כי הייתה משמעות מעשית להצהרה זו של המר, אך כששוב עלתה התדמית הנמוכה של החינוך המקצועי, עמדת השר הייתה הדגשת היעד האקדמי של המסלול המקצועי ולא היעד של קליטת התלמידים המתקשים, או של חינוך יצרני.

באמצע שנות התשעים, מעמדו של החינוך המקצועי נשחק, והדבר בא לידי ביטוי גם בכך, ששר החינוך אמנון רובינשטיין מיעט להצהיר על כוונות בתחום החינוך המקצועי. הוא הוביל מדיניות של "חמשה יותרים": יותר תלמידים עד סוף כיתה יב', יותר זכאים לבגרות, יותר סטודנטים

---

[67] אביגד היה הממונה על החינוך הטכנולוגי במשרד החינוך. הוועדה שמינה הייתה בראשותו של ארלי תמיר.
[68] החינוך הטכנולוגי בישראל לקראת שנת 2000. 1985
[69] מבחינתו הנושא תואם עם הרשתות עמל, אורט ואמית. יצחק נבון שר החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 31.1.89. ארכיון הכנסת.
[70] ד"ר דן שרון – שימש כמנכ"ל משרד החינוך. יסד את מכון "ברנקו וייס", וניהל את מכללת אורט בגבעת רם. יחד עם סטף ורטהיימר פועל להקמת בתי ספר מקצועיים ברחבי הארץ.
[71] שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמוד 632.
[72] שר החינוך זבולון המר בחוזר מיוחד מיום ט"ו בשבט תשנ"א, 31.1.91.

בהשכלה הגבוהה, יותר שגשוג לכלל ולפרט, יותר שוויון הזדמנויות.[73] תפיסת המשרד בזמנו הייתה הגדלת ההשכלה העיונית, יותר זכאות לבגרות, ובהתאם- פחות חינוך מקצועי. גישה זו באה ממקום של רצון לאפשר שוויון הזדמנויות. תפיסתו זו של רובינשטיין מסמנת מהפך תודעתי שהתרחש בחברה הישראלית מאז תקופתו של ארן ביחס לחינוך מקצועי.

ניתן לאמר כי המדיניות המוצהרת של משרד החינוך בנוגע למטרות החינוך המקצועי לא הייתה אחידה לאורך כל הדרך, היא הותאמה לרוח התקופה ושיקפה תהליכים חברתיים. מגישתו של ארן שראה בחינוך המקצועי אמצעי להגדיל את כמות הידיים היצרניות וגם מענה לתלמידים חלשים, מול גישתו של יגאל אלון, שראה בחינוך המקצועי אמצעי לשפר את איכות האדם בלי ליחס חשיבות להכשרה המקצועית ישירות. לא השתנו היעדים הרשמיים של מערכת החינוך לחנך אדם יצרני, אך בפועל, המערכת לא פעלה לכיוון יישום מטרה זו.[74] השרים נבון, המר ורובינשטיין, העדיפו באופן ברור את החינוך העיוני אם כי לא תמיד בצורה מוצהרת. למעט אצל ארן, באף שלב של הגדרת המטרות, לא נמצאת התייחסות לצרכים ולמטרות של עיירות הפיתוח.

4. החינוך המקצועי ומגמת הפרודוקטיביזציה כלפי עדות המזרח

בחלק זה אבחן את היחס הספציפי לבני עדות המזרח בהקשר לחינוך המקצועי. כיצד ההתייחסות של קובעי המדיניות, אנשי השטח וחוקרים שונים לנושא, השפיעה על בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח?

בין שלל סיבות ונסיבות עלייתם והעלאתם של יהודי צפון אפריקה, מצוינת במחקר גם מטרת תרומתם להנעת הכלכלה הישראלית המתפתחת.[75] בין היתר, המטרה הייתה להביא עולים בעלי כושר עבודה, שיועסקו כפועלים במשקי ההתיישבות העובדת.[76] מטרה זו נבעה לא מעט מהתפיסה הסטריאוטיפית של יהודי המזרח בכלל וצפון אפריקה בפרט, כפי שביטא אותה למשל, בן גוריון בשנת 1950: "הבחורים האלה עולי צפון אפריקה ומרוקו, הם פראי אדם, אבל הם אוהבים שמעבידים אותם בפרך, כי הם מרגישים שמשהו ניתן להם והם מרגישים גורם משמעותי".[77]

גישה סטריאוטיפית זו רווחה עוד לפני קום המדינה. הנחת המוצא של מי שלימים היה מנכ"ל משרד החינוך, אליעזר ריגר, הייתה שהתלמידים מעדות המזרח לא מסוגלים להתמודד עם לימודים מופשטים, ואילו היו מציעים להם לימודים מעשיים, אולי היו ממשיכים ללמוד לאחר בית הספר היסודי.[78]

בזרם העובדים כול התלמידים עבדו כחלק מתוכנית הלימודים, מכיוון שגרסו כי פרודוקטיביזציה, היא תנאי להקמת מדינה עצמאית וחברה חדשה, על ידי יצירת יהודי חדש עובד כפיים. הסטריאוטיפ שהיה לבני עדות המזרח שהם אנשים עם יכולת מנטלית נמוכה יותר, ויש לנצל את יכולתם וכישוריהם לצרכי עבודת כפיים, עזר למימוש תפישת הפרודוקטיביזציה. בשנותיה

---

[73] רובינשטיין (1996). הקפיצה השלישית.
[74] ראו בהרחבה: צוקר (1985). החינוך המקצועי מערכת בלחצים צולבים, 447-471.
[75] פיקאר (2013). עולים במשורה, מדיניות ישראל כלפי עלייתם של יהודי צפון אפריקה, עמוד 96.
[76] אם כי יש לזכור שהיו שלבים שהאשכנזים מהקבוצות המוחלשות הרגישו בתקופות מסוימות קיפוח אף הן. סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 18.
[77] המוסד לתיאום, 4.6.1950 אב"ג
[78] ריגר (1945). החינוך המקצועי בישוב העברי בארץ ישראל, עמ' 46-47 .

הראשונות של המדינה הדברים גלויים, ואפילו אין צורך לעדן אותם, או לומר אותם באופן מוסתר. מאוחר יותר הסביר זאת אליעזר שמואלי, באומרו, שרוב הילדים שהוריהם והם נולדו בארצות המזרח נמצאו בערי הפיתוח, והיו ברמת ההישגים הנמוכה ביותר, "יש להם את חוכמת המקצוע".[79] כלומר, תושבי עיירות הפיתוח יוצאי עדות המזרח, מתאימים לחנוך מקצועי, כי זו היכולת שלהם.

א. החינוך המקצועי בעיירות הפיתוח לנוכח תפיסתו של זלמן ארן

בגלל השפעתו הרבה על עיצוב החינוך המקיף בכלל ועל החינוך המקצועי בפרט, אתייחס לתפיסותיו של השר זלמן ארן באופן מיוחד. מבחינת ארן, לתכנית החינוכית של בית הספר תהיה השפעה על מבנה החברה העתידית, וכשהמטרה היא להגדיל את כמות היצרנים יש לוודא שיותר תלמידים מגיעים לחינוך המקצועי. בימי ארן נפתחו מאות כיתות מקצועיות, ורובן ככולן יועדו לתלמידים החלשים בני עדות המזרח.[80] בשנות השישים והשבעים, תלמידים רבים בעיירות הפיתוח הצליחו להגיע להשכלה על-יסודית חלקית, רובם סיימו עשר או אחת עשרה שנות לימוד, עם תעודות חסרות משמעות. לטווח ארוך המדיניות של משרד החינוך, הגבילה את אפשרויות לימודיהם.[81]

התפיסה הבסיסית של ארן הייתה הצורך להקים חברה יצרנית. "אם לא תהיה פרודוקטיביזציה של מרבית הנוער הזה בתוך מדינת ישראל, אזי כל התרבות שלנו תהיה תלויה על בלימה ותהיה זו תרבות מנוונת, נזכור כי יסוד היסודות של חיינו הוא להתקיים על חיי עמל".[82] לארן היה חשוב העיקרון של בניית חברה שברובה המכריע תהיה יצרנית, תעשייתית-חקלאית, הרחבת החינוך המקצועי הייתה בעיניו הכרחית. הוא האמין גם בבניית חברה מדרגית הבנויה על פירמידה חברתית כלכלית שיש לה בסיס רחב ולא כולם צריכים להיות בחלק העליון. מסיבה זו, ארן דחף לחינוך מקצועי בכל המקיפים בעיירות הפיתוח, כי האמין שמדיניות זו תקדם את כלכלת ישראל.

גם בנאומו בכנסת ביוני 1969, אמר: "אופיו ומטרתו של החינוך שלנו בארץ הוא הכשרת הידיים לעבודה ולהגנה..."[83] באמירות אלו של ארן יש עמדה עקבית לגבי התפקיד והנחיצות של כוח אדם לעבודה, כצורך הכרחי לבניין הארץ. קשה לקבוע בוודאות אם הייתה זו עמדה ערכית, תלוית מציאות או תלוית חזון. ברור היה לו, כי לא ניתן יהיה להשיג זאת על ידי הוותיקים, שכבר יש להם עמדות ושאיפות מוצקות, ולכן העולים החדשים ובייחוד תושבי עיירות הפיתוח שנמצאו ממילא במצב של תלות, היו ניתנים לעיצוב ברוח הרצויה.

שנית, לארן הייתה אי שביעות רצון מהתאמת החינוך העיוני לעיירות הפיתוח, והוא ראה בהקמת המסלול המקצועי בתוך המקיף את הפתרון לבעיה. במועצה לענייני ספרות ב 1966 אמר: "אם יש במדינה גוף אחד גדול שבשבילו שאלת בית הספר התיכון המקצועי היא שאלת חיים. אני מתכוון לאזורי הפיתוח המאוכלסים רובם ככולם עולים חדשים. באזורים אלה הקמת בית ספר תיכון

---

[79] ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.
[80] תפירה, נגרות, מכונאות וכו'. צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח, עמוד 298.. ראו גם ניב (1957). החינוך לעבודה והחינוך הקדם מקצועי, עמ' 246-257.
[81] יוגב, כפיר (1981). גורמים הקובעים את מסלול הלימודים העל יסודי: ההקבצה, עמ' 139-153.
[82] זלמן ארן, דברים במועצה העליונה לענייני ספרות ואומנות, 6.11.66.
[83] דברי הכנסת, 55, ישיבה מיום 9.6.69, עמוד 2916.

אקדמי תחטיא את המגמה. יש לתבוע מן המדינה שהיא תקים שם על חשבונה בתי ספר תיכוניים מקצועיים״.[84] בייחוד חשב ארן שאחריות המדינה היא לבנות בעיירות הפיתוח חינוך מקצועי.

מתווספת לכך התווית של המזרחיים, שקבלה ביסוס מקצועי על ידי מבחני הסקר, כשההישגים של התלמידים בעיירות הפיתוח היו כל כך נמוכים. בהקשר זה שאל ארן רטורית: ״האם אנו מעוניינים להרבות את הנהירה לבתי הספר התיכוניים העיוניים מתוך ידיעה שכעבור שנה-שנתיים ינשרו הרבה תלמידים? או שאנו צריכים להעמיד סכר בפני הנהירה החולנית הזו?״ והוא השיב: ״אני חושב שאנו צריכים להעמיד סכר, אני רוצה לכוון את הילדים האלה לאיזה דבר אחר, שהמדינה תוכל להפיק מזה תועלת. היא צריכה להפיק תועלת לא רק מכוח האדם, אלא גם מחולשת האדם״.[85] ארן סבר שזה יהיה בזבוז להשקיע כספי מדינה בחינוך נערים שלא יצא מהם כלום,[86] ולכן תוצאות הסקר חיזקו עמדה שכבר קיננה אצלו.

בשנת 1971, שלוש שנים אחרי התחלת ״הרפורמה״, חשש ארן שבעקבותיה יהיה בבתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח דגש על לימודים עיוניים. כאמור, בעיני רוחו הוא ראה את המקיף בעיירת הפיתוח כמסגרת עם דגש מקצועי: ״הרכב המפרנסים במדינה שלנו הוא חולני, מחמת הבושה אנו אומרים כי 40% מכלל המפרנסים עוסקים בעבודות יצרניות ו60% בשירותים, אנו מרמים את עצמנו ומתביישים להודות כי רק שניים מכל חמישה עובדים ישראלים עוסקים בעבודה יצרנית. באזורי הפיתוח, אין להקים בתי ספר עיוניים כדי שלא יצטרפו בוגריהם למעגל עובדי הצווארון הלבן״.[87] שוב, המקיפים בעיירות היו אמצעי למימוש התפיסה היצרנית של ארן.

מדיניות זו של ארן עלתה בקנה אחד עם תפיסתו הכלכלית- ערכית של פנחס ספיר,[88] מי שהיה מהאישים המרכזיים שבנו את התשתית הכלכלית של עיירות הפיתוח, כשהקים מפעלי תעשיה. מעניין לראות כי הגם שספיר לא עסק בחינוך, למעשיו ולתפיסתו הייתה השפעה רבה על תהליכי החינוך בעיירות הפיתוח.[89]
על רקע שנות הצנע והאבטלה בארץ כולה בשנות החמישים, ובפרט על רקע התסיסה בקרב עדות המזרח והידיעה כי האוכלוסייה החזקה בעיירות עוזבת אותן,[90] הוחלט על ידי ספיר וארן להשקיע בעיירות הפיתוח, בפיתוח תעשייה ובחינוך מקצועי שיכשיר כוח אדם למפעלים שיוקמו. ההשקעה אמורה הייתה לסייע לביצוע מדיניות הממשלה בעניין פיזור האוכלוסייה, כך שתושבי עיירות הפיתוח יקבלו מענה חינוכי ותעסוקתי וירצו להישאר שם. ספיר גייס משקיעים ויזם הקמת עשרות מפעלים בעיירות הפיתוח רובם מפעלי טקסטיל, מזון ומתכת.[91] כמו כן הצליח ספיר לרתום את

---

[84] זלמן ארן, דברים במועצה העליונה לענייני ספרות ואומנות, 6.11.66.
[85] ארן (1971). חבלי חינוך, עמ׳ 61-64, בישיבת המועצה הציבורית לבדיקת המצב בחינוך התיכון. 5.7.57.
[86] אם כי בישיבה בענייני חינוך של הוועדה לחינוך במפא״י, 16.3.57 הוא ייחס את הקשיים הלימודיים של ילדי העולים מארצות האסלם לתנאים סוציאליים וכלכליים נחותים ודחה את העמדה שפיגורם בלימודים נעוץ בכישרון ירוד. ארכיון מפלגת העבודה 72-1957-23-2.
[87] ארן (1971). חבלי חינוך, עמ׳ 61-64.
[88] ספיר כיהן כשר המסחר והתעשייה בין השנים 1955–1965, ושב לכהן בתפקיד בין השנים 1970–1972 בחלק מן השנים (1963–1965, 1970–1972)כיהן ספיר כשר המסחר והתעשייה נוסף על תפקידו כשר האוצר.
[89] ספיר וארן היו בשותפות פוליטית חזקה יחד עם גולדה מאיר. שותפות שכונתה ה׳טרויקה׳ שביקשה לשמור על מעמדם של הוותיקים במפא״י.
[90] ואי אפשר להתעלם גם מהשיקול הפוליטי במשיכת כוח אלקטורלי מהעיירות, שהיה חשוב אף הוא.
[91] אחת הדוגמאות לנחישותו מספרת על כך שספיר הזמין בשנת 1960את התעשיין ישראל פולק לבוא לישראל ולהקים מפעל לטקסטיל. ספיר רצה למקם את המפעל בעיירת הפיתוח קריית גת שנמצאת בצפון הנגב וזקוקה למקורות תעסוקה. ספיר שחשש מכך שפולק יירתע מן העובדה שהיישוב מרוחק ממרכז הארץ. כדי להגשים את חזונו הוא אסף את פולק במכוניתו בחמש לפנות בוקר ממלונו בתל אביב, וביקש מנהגו לנסוע במהירות לקריית גת. מאחר שהתנועה באותה שעה הייתה מאוד דלילה, הנסיעה ארכה כחצי שעה, וכך השתכנע פולק להקים את המפעל, בהניחו שהוא ימוקם במרכז הארץ.

התעשיין האמריקאי, ישראל רוגוזין, להשקיע בארץ, ועל שמו יש מספר בתי ספר מקיפים בעיירות פיתוח.[92] באותו זמן, קיבל ארן מהממשלה יד כמעט חופשית בהקמת המקיפים בעיירות הפיתוח. ספיר וארן אחראים במידה רבה לעיצובן של עיירות הפיתוח ולשרידותן במהלך השנים,[93] אולם במידה רבה הם גם אחראים לאופיין החברתי של העיירות, לכך שמרבית האוכלוסייה שנשארה בהן הייתה מורכבת ממשפחות קשות יום.

לצד ההישגים הרבים של שר החינוך זלמן ארן בקידומה של מערכת החינוך בישראל,[94] ניתן לייחס לארן את אחד הכשלים המהותיים שלה.[95] אחד היעדים של ה"רפורמה" היה מחיקת הפערים בחינוך וקידום כל ילדי ישראל, אך בפועל, היא העמיקה את השסעים החברתיים.

ב. החינוך הקדם מקצועי ככלי להכנה כבר בבית הספר היסודי

מערכת החינוך חיפשה פתרונות לתלמידים שלא עמדו בדרישות ושלא הסתגלו אליה, כבר בשלב החינוך היסודי. אחד הפתרונות הגיע בשנת 1953, בדמות חינוך מקצועי כמערכת נפרדת, שנועדה לתלמידים כושלים. מכיוון שבכיתות הבוגרות של בית הספר היסודי היה קשה להכיל חלק מהתלמידים המתקשים ונראה היה שינותבו בעתיד לחינוך המקצועי, משרד החינוך הנהיג עבורם חינוך טרום מקצועי בכיתות ז' וח'.[96]

בשנת 1953 נפתחו בעיירות הפיתוח שמונה כיתות ז' טרום מקצועיות ובשנה אחריה נפתחו עשר כיתות ח' נוספות בשיתוף עם רשת 'אורט'.[97] כיתות אלה אוכלסו בתלמידים שהתקשו לתפקד בבית הספר מסיבות שונות, אולם חלק מהתלמידים התקשו גם במסגרת החדשה, שכן, חסרו להם כישורים מתאימים ללמוד מקצוע.

הרעיון של רציפות לימודי המקצוע, קדם מקצועי(ז-ח), ודו שנתי (ט-י), לא עלה יפה. הפיקוח על מוסדות הלימוד היסודי והעל-יסודי, היה שונה ולא מתואם. כמו כן, בפני תלמידים שרצו להמשיך את לימודיהם בבתי ספר מקצועיים ולסיים שלוש שנות לימוד מקצועי הוערמו קשיים, משום שבסוף שנות החמישים התכנית התלת שנתית שבפיקוח משרד העבודה לא תאמה את הלימודים בבתי הספר הדו שנתיים.[98]

יוסי יונה ויצחק ספורטה, יצאו במאמר נוקב נגד תכנית זו, הם תיארו שרק בבגרותם הבינו שלא כל בני הנוער למדו בתכנית הזו, והם ראו בה כלי ליצירת מעמד נמוך בישראל.[99] הניסיון להחיל את החינוך הטרום מקצועי בכל בתי הספר, נכשל בעיקר בשל לחץ ציבורי ומשאבים.[100] הטענה הייתה שהתעלמו מהתנגדותם של ההורים המזרחיים לכך שילדיהם יופנו למסלולים קדם מקצועיים, ומאמצעי הכפייה והמניפולציה שהופעלו עליהם. ההתאמה של בתי הספר המקצועיים לאוכלוסייה

וכך קמה בקרית גת תשלובת גדולה של פולגת בגיר ואומן, מה שלימים היה מקור התעסוקה המרכזי בעיר. על דוגמאות נוספות ראו בביוגרפיה שכתבה נכדתו מיכל. ספיר (2011). היש הגדול.

92 קריית גת, מגדל העמק, אשדוד ועוד.

93 גרינברג (תשס"ט). פנחס ספיר ותיעוש עיירות הפיתוח, עמ' 135-150.

94 הוא מונה אותו כאחד משלושת שרי החינוך המשמעותיים ביותר שהיו במדינת ישראל. צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח, עמוד 296.

95 יונה, ספורטא (2003). לאומיות, מגדר ואתניות בחינוך המקצועי בישראל, עמ' 35-65.

96 מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמוד 611. וגם רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמוד 123.

97 דינור תשט"ו, דברי הכנסת כרך 17 א', עמוד 1145.

98 שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 34.

99 בהרחבה ראו יונה, ספורטא (2002). החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל, עמ' 68-104.

100 רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמ' 117- 164.

המזרחית, לא שיקפה את דעתה של האוכלוסייה עצמה, אלא את עמדתו של היישוב הוותיק כלפי עדות המזרח, שהייתה נגועה בדעות קדומות ובמערכת ציפיות נמוכה מהם.[101]

הרעיון להקניית חינוך מקצועי נפרד, כבר בבית הספר היסודי לא הצליח והוא לא שיפר את הדימוי של החינוך המקצועי. הוא התממש רק בחלק קטן מבתי הספר היסודיים, וחיזק את התפיסה שראתה בחינוך המקצועי פתרון שנועד לתלמידים מתקשים, שכן, לכתחילה יועדה התכנית עבורם, ובעיירות הפיתוח הללו היו בעיקר בני עדות המזרח. הרעיון נכשל גם, מכיוון שההורים הבינו שבשלב מוקדם מאוד נחתם עתידם של ילדיהם, ובעיקר כי פתרון זה ניתן, רק בעיירות הפיתוח ולא במקומות אחרים.

ג. מבחני הסקר כחלק ממיצוב התלמידים יוצאי עדות המזרח

מבחני הסקר החלו במרס 1955 בשלהי כהונתו של שר החינוך השלישי, בן ציון דינור, והתרחבו בזמנו של השר זלמן ארן. הם זכו בזמנו למעמד של מבחנים אולטימטיביים, ופסקו רק בשנת 1973, שנתיים אחרי פרישתו של זלמן ארן. תפקידם היה מיון לשני נושאים:[102] ברירת המתאימים ללימודים עיוניים, ובחירת הזכאים לתמיכה ממשלתית לצורכי לימודים.[103] מבחנים אלו השפיעו על עתידם של אלפי תלמידים, בקבעם מי יהיה זכאי ללמוד בתיכון עיוני, מי ילמד בתיכון מקצועי ועל מי נגזר לצאת ולהשתלב בשוק העבודה. גורלם של התלמידים נקבע כבר בגילאי 12-13.[104] בשיאו, הקיף מבחן הסקר כ- 50.000 תלמידים בשנה, ורובם של תלמידי עדות המזרח נכשלו בו.[105] את חלקם העדיפו המורים כלל לא להגיש, בשל ההנחה שממילא הם לא יצליחו. הגידול במספר התלמידים יצר מצב של יתר מיון והפניה של תלמידים מתקשים לחינוך המקצועי. תהליך זה העמיד את הנתיב העיוני באור מכובד כמסלול המוליך ללימודים אקדמיים, לתעסוקה ולמעמד כלכלי וחברתי מכובד, ולעומתו הנתיב המקצועי נתפס בדרך כלל כתחליף של אין ברירה וכאות לכישלון.[106] תהליך המיון, אשר ברר את התלמידים לפי רמתם, הבדיל אותם במקרים רבים גם לפי ארצות מוצאם.

מבחני סקר ב׳, סטנדרט מיוחד שהוחל על כל התלמידים יוצאי עדות המזרח, נועדו להיות אפליה מתקנת. הרעיון ביטא את הרצון לתת אפשרות לתלמידים ללמוד בתיכון, אך גם פה, הנחת העבודה הבלתי מוסתרת הייתה שנתוני הפתיחה של התלמידים מעדות המזרח נמוכים יותר, והם לא יוכלו לשפר את הישגיהם, במידה רבה מבחני סקר ב׳ נתפסו כסוג של מחווה.

במשך חמש השנים הראשונות של מבחני סקר ב׳, עלה אחוז התלמידים בני עדות המזרח תלמידי בתי הספר העל-יסודיים מ 28% ללמעלה מ42%.[107] אם כי שיעור התלמידים בכיתה יב׳ שמוצאם מארצות אסיה ואפריקה הגיע למעט יותר מ10% בלבד.[108] המשמעות היא שמבחני סקר ב׳ הכניסו

---

101 וולנסקי (2014). היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה – דוח מחקר. עיונים בחינוך, עמ׳ 44-88.

102 לוי (1994). שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח׳: קורותיו, השפעתו וגורמים שתרמו לביטולו.

103 אייזנשטדט (1967). החברה הישראלית-רקע, התפתחות ובעיות עמוד 212, ראו גם צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח, עמוד 301. וגם בן אליהו. (1999). מחינוך תיכון לחינוך על יסודי, עמ׳ 895-910. וגם אצל אורתר (תשכ״ז) שלוש עשרה שנות סקר, שם היא טוענת כי מראש נקבע מספר התלמידים שיעברו את מבחן הסקר בהתאם לגובה התקציב שמשרדי החינוך והאוצר אישרו לקרן המלגות.

104 רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמוד 124.

105 עם הנהגת הרפורמה בחינוך, בשלהי שנת 1968, חדלו בהדרגה מלבצע את מבחני הסקר. תחילה בכל אותם מוסדות בהם הונהגה הרפורמה, ואחר כך בהדרגה בכל הארץ.

106 מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמוד 611. וגם רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמוד 124.

107 מכתב מ 30.11.70 מדן רונן, עוזר שר החינוך למר יוסף מאיר. ג״מ, ג-5598/5.

108 כרמי (1973). בית הספר התיכון העיוני, עמ׳ 162-166.

יותר תלמידים מעדות המזרח לבית ספר תיכון, אך חלק גדול מהם לא שרדו את התיכון עד סופו, הם לא הגדילו את כמות התלמידים בני עדות המזרח שסיימו כיתה יב׳ במסלול העיוני, מכיוון שהתלמידים נכנסו למסלול העיוני עם הישגים נמוכים יותר, כך שהפערים נשארו.

בתגובה לביקורת הציבורית על מבחני סקר ב׳, טען משרד החינוך שנורמה ב׳ בסקר, לא באה ליצור שני סטטוסים שונים, היא מבוססת על אמונה בפוטנציאל הטמון בכל ילד. כדי לאפשר לתלמיד לגלות פוטנציאל זה, ניתנה גם לבני העולים מארצות האסלאם האפשרות להמשיך לחינוך על-יסודי, גם אם לא הגיעו לרמת ההישגים של התלמידים בשכבות מבוססות, בהנחה שהם מסוגלים להגיע להישגים אלו.

תהליכים אלו יצרו ביקורות שהתייחסו להשלכות המיון והמסלול. חיים אדלר היה בין הראשונים שהזהירו כי העדיפות הניתנת לטיפוח החינוך המקצועי, תעצור את קידומם של בני עדות המזרח ותפגע בהם.[109] מכיוון שהחינוך המקצועי קלט בעיקר את בני הרבדים הנמוכים, לא זו בלבד שלא סיפק את הדרישה למוביליות,[110] לפעמים, הוא אף שימש מכשיר לשמירה על הסטטוס קוו.

5. אופני הקניית החינוך המקצועי ומשמעותה של ההכשרה המעשית

אחת הדילמות המרכזיות בחינוך המקצועי הייתה, איזה סוג הכשרה מעשית יש לתת לתלמידים כדי שהיא תהיה יעילה? במתח שבין הוראה פרקטית מעשית ובין הוראה תיאורטית המותאמת פחות לצרכי התעשייה, הייתה הבנה כי לאור קצב השינויים הטכנולוגיים, לא אפשרי ולא רצוי להעניק חינוך מקצועי צר ומוגבל לתחום התמחות אחד ומן ההכרח לתת הכשרה טכנית בסיסית רחבה, גישה זו הציעה כי ההכשרה הבסיסית תשמש יסוד, שעליו אפשר יהיה מאוחר יותר להוסיף קורסי השלמה, התמחות וקידום.[111]

הגדיר זאת הפילוסוף האנגלי וויטהד: ״אימון הכפיים הטכני, יש להיזהר שלא לעשותו ׳ספציאליסטי׳ יתר על המידה ולא לצמצמו למקצוע אחד בלבד. את דרכי הביצוע המיוחדות למקצוע מסוים, ילמד הנער בבית המלאכה עצמו, ואין צורך להקציב להן מקום מיוחד בתכנית הלימודים. בעל מקצוע מאומן כהלכה ילמד דברים אלו כהרף עין״.[112] זו הייתה הרוח הכללית גם בדיון שהתקיים עם פדלי ואורינג בביקורם בארץ בשנת 1966, יש להסתפק בהכשרה בסיסית במתכת, עץ, שרטוט וכו׳. את ההכשרה הספציפית יקבלו הנערים במפעלים אחר כך.[113]

הלימודים המעשיים נערכו במעבדות ובסדנאות והם כללו התנסות מעשית המקנה את מיומנות המקצוע. הרציונל היה שבוגר מסלול מקצועי אשר קיבל השכלה כללית והשכלה טכנולוגית ייחודית, יהיה מוכן להתפתחויות הטכנולוגיות החדשות יותר מאשר בעל מקצוע, אשר למד את המקצוע מתוך התנסות בעבודה, וללא רקע השכלתי מקביל.[114]

---

[109] אדלר (1968). לבעיית הנשירה מבית הספר התיכון העיוני, עמ׳ 9-24.
[110] ראו בהרחבה, רוזין (2008). חובת האהבה הקשה.
[111] ראו בהרחבה דיאמנט (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל, עמ׳ 25-30.
[112] ווייטהד (תשי״ח). מטרות החינוך בשאלות החינוך, עמוד 88.
[113] דרור, שנער (תשכ״ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 94.
[114] החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 27.

כדי להקל את תנאי המבחן המעשי בהפחתת המתח והחרדות וכדי לקרב את השעורים המעשיים למציאות הנהוגה בתעשייה, הופעלה שיטת בחינות חדשה המושתתת על הידוק הקשר עם גורמי התעשייה והיא התבטאה בכך שהערכת הישגי התלמידים בתחום הכשרתם המקצועית נעשתה בידי בוחן חוץ, בעל ניסיון תעשייתי שהגיע לבית הספר 4-6 פעמים בשנה ועקב אחר עבודתם המעשית של התלמידים בסדנאות.[115]

פלד הציע מספר עקרונות להפעלת ההכשרה המעשית:

- הדגשת היסודות של משמעת עצמית, חריצות והתמדה, מחויבות ומעורבות, אפילו על חשבון ההכשרה המקצועית.
- הגברת המרכיב היצרני מסחרי בבית הספר על ידי ייצור ומכירת התוצרת, תוך הדגשת האחריות ההדדית ויסודות ניהול מפעל.
- הגדרת תעודות לסיום כל שלב בהכשרה שיותאמו לדרישות הפורמליות של שוק העבודה, ויעידו על דרגת מיומנות נושא התעודה, כגון: חשמלאי מוסמך, טכנאי חשמל והנדסאי.
- ייעול מנגנוני התיווך והקישור בין שוק העבודה ומערכות החינוך בתיאום עם משרד העבודה וצה"ל על ידי מינוי יועץ תעסוקה בתוך מוסדות החינוך, להכוונת בוגרי החינוך המקצועי לתעסוקה מקצועית.[116]

חלק מהפתרון לקשיים שהועלו היה שההכשרה המעשית תתבצע במפעלים.

א. הכשרה מקצועית במפעל-

התפיסה הייתה כי יצירת קשר בין הכשרת תלמידי החינוך הטכנולוגי ובין העבודה בתעשייה, היא אחד היעדים החיוניים של מערכת החינוך הטכנולוגי.[117] הפניית תלמידים להתנסות בתעשייה בחלק מהמקרים התקבלה בחוסר רצון מצד בעלי המפעלים אשר חששו להפרעות בעבודת המפעל. אולם חלקם של התעשיינים שיתפו פעולה עם בתי הספר הטכנולוגיים בקליטת תלמידים במפעליהם לתקופות קצרות של התנסות. עמדתם הייתה: "תנו לנו צעיר מאוזן, מסוגל ללמוד, את ההתמחות, ניתן לו אנחנו".[118] עמדות אלו ראו בהכשרה מעשית במפעל, דרך לחבר את התלמידים לעבודה ולהתנסות אמיתית וגם מענה למחסור של מכונות ומכשור עדכני בבתי הספר. נוספו לכך מטרות כמו: שינוי תדמית התעשייה בעיני תלמידים והורים על ידי מעורבות ישירה בנעשה במפעלים, ורכישת הרגלי עבודה כפי שהם קיימים בתעשייה.

דוגמה יוצאת דופן הייתה בקרית שמונה. הוחלט להקים מפעל אלקטרוניקה לצד בית הספר שייתמך על ידי רפא"ל, שמהנדסיו ילמדו בבית הספר יום או יומיים בשבוע, התלמידים יבצעו בו פרויקטים לבגרות וישולבו בעבודותיו השונות. צמרת, שניהל אז את דנציגר, חשב שזו דרך לחזק את מגמת האלקטרוניקה ושהעיר תתבסס על ידי בניית מפעל מודרני, שיבוא במקום מפעלי

---

115 החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 31

116 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 344.

117 בראשית המהפכה התעשייתית, עיקר ההכשרה המקצועית נעשה תוך כדי עבודה במפעל בדרך של שוליאות, בשלב מאוחר יותר התפתחו מסגרות הכשרה מקצועית מחוץ למפעל שהופעלו במסגרת בתי ספר מקצועיים ותעשייתיים. מצב זה המשיך במדינות מתפתחות. אך ככל שהמדינה הפכה תעשייתית יותר ומפותחת יותר, הכשרה מקצועית ספציפית כבר לא התאימה. באמריקה התבצעה תכנית סינסינטי. תכנית שיתופית קואופרטיבית של בית ספר מקצועי בו ההדרכה המקצועית ניתנת בתוך מקומות העבודה עצמם.

118 דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים, עמוד 94.

הטקסטיל הקיימים בעיר. הוקמה חברה משותפת לחברה לפיתוח קריית שמונה[119] ולמיג"ל,[120] שיעדה היה הקמת מפעל אלקטרוניקה, והרעיון זכה לתמיכת משרד המסחר והתעשייה. החנוכה הרשמית של המפעל, התרחשה ביוני 1983, במנשר שהוכן לטכס, נאמר: "'אלקטו-גליל' משקף גישה אחרת לחינוך הטכנולוגי, מפעל שמהנדסיו יעבדו גם בהוראה ובחינוך". יעד זה של שילוב התעשייה והחינוך, שהיה אמור להבטיח כוח אדם איכותי, שהיה בעצם תמצית הרעיון, התברר תוך שנים אחדות כקשה להגשמה, שכן, רוב המהנדסים שהגיעו למפעל, לא התאימו לחינוך או שלא רצו לעסוק בחינוך. יותר ויותר מהנדסים, עזבו את ההוראה ובחרו לעבוד אך ורק במפעל. בשנותיו הראשונות, 'אלקטו גליל' המשיך לתמוך בפרויקטים לימודיים של תלמידים.[121]

בתחילת שנות התשעים, בתמיכת משרד החינוך, מאות מעסיקים בתעשייה ובשירותים הפרטיים והציבוריים, אפשרו לאלפי תלמידים בכיתות יב' של הנתיב הטכנולוגי להתנסות בעבודה לקראת סיום לימודיהם המקצועיים. בין המעסיקים היו: בנקים, בתי חולים, בתי מלון, עיריות, מוסכים, מפעלי תעשיה ועוד. שילוב התלמידים בעבודה בתעשייה ובמשק בא להקנות מיומנויות בעבודה, הכרת הנורמות במקום העבודה ומידע על ציפיות המעסיקים מן העובדים החדשים. בתשנ"ב זכו 30 מעסיקים מצטיינים בתעודות הוקרה מיוחדות.[122]

יתרונות ההכשרה במפעל היו שהכשרה זו מקרבת את התלמידים אל המציאות ואל האווירה בתעשייה, ומאפשרת להם להכיר את מיטב הציוד המקצועי הנדרש וכן מייצרת היכרות עם מומחים מקצועיים. לעומת החסרונות, המסר לא היה אחיד, שכן היו פערי מטרות בין התעשייה ומערכת החינוך. התעשייה נועדה לשם ייצור ואילו בתי הספר נועדו ללמד תלמידים.[123]

במקביל ללימודי המקצוע בתוך בית הספר המקיף, הוקמו בעיירות הפיתוח מסגרות ייחודיות להכשרה מקצועית.

ב. מסגרות ייחודיות להכשרה מעשית

חוק החניכות תשי"ג- 1953, שולב יחד עם חוק עבודת הנוער, ונועד להבטיח שבני נוער יזכו לחינוך מקצועי וכללי וירכשו במידת האפשר מקצוע. חוק זה גם התייחס לכך שחניכות נחשבה כלימודי חובה.[124] החוק ביקש למנוע מצב בו יועסקו נערים בלי שיודרכו. אופן החניכות והפיקוח עליה נקבעו על ידי משרד העבודה בהתייעצות עם משרד החינוך, [125] אך החניכים היו באחריות משרד העבודה. מסגרת זו נועדה לתלמידים שהפסיקו להגיע לבית הספר, או שהמקיף לא קיבל אותם. גם בהגדרה, הם לא נקראו תלמידים אלא חניכים. המוסדות שיישמו את חוק החניכות היו:

<u>בית ספר לחניכים</u> - מסגרת ללימוד מקצוע, תוך עבודה במפעלים ובבתי המלאכה המאושרים לכך ונמצאים תחת פיקוח, בשילוב לימוד עיוני יום בשבוע בבית ספר לחניכים. נער שלמד במסגרת

---

[119] שמניותיה התחלקו בין 'שיכון עובדים' – 74% ובין עיריית קריית שמונה – 26%.
[120] מרכז ידע גליל, בבעלות קיבוצי הגליל העליון
[121] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בכתיבה, עמוד 83.
[122] משרד החינוך והתרבות: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים פדגוגיים ומינהליים. 1991, עמוד 32.
[123] ריגר (1940, ת"ש). החינוך העברי בארץ ישראל, עמ' 158-177.
[124] ישיבת ועדת החינוך של הכנסת התשיעית. מ22.3.78. ארכיון הכנסת.
[125] מובא אצל הכהן (1999). החינוך בישראל בראי המשפט, עמוד 99.

החניכות קבל שכר עבודה תמורת עבודתו. בסיום לימודיו במסגרת החניכות, קיבל החניך תעודת מקצוע.[126]

בית ספר כזה היה בדימונה ומגמות ההכשרה בו היו: מסגרות, טקסטיל ומכונאות רכב.

בשנת 1965, נפתח גם בקריית שמונה בית ספר לחניכים עמל, שבא לתת מענה לבני נוער שיצאו בגיל צעיר לעבודה ולא השלימו את חוק לימודיהם, הנערים שעבדו במקומות עבודה שונים חמישה ימים בשבוע, באו ללמוד יום אחד בבית הספר. בכל יום קבוצת נערים אחרת באה ללמוד, לפי המגמה המקצועית.[127] מגמות ההכשרה היו: מסגרות, מכונאות, תפירה, חשמל ונגרות.[128]

<u>בית ספר תעשייתי</u> - מסגרת הכשרה על-יסודית הצמודה למפעל, למוסך או לבית מלון. בבית ספר תעשייתי, רכש התלמיד מקצוע בדרך משולבת של לימודים עיוניים ועבודה מעשית. הלימודים התקיימו בכיתות הלימוד שבמפעלים, בהם לימדו מורים ומדריכים, רובם מהצוות הבכיר של אותם מפעלים. העבודה המעשית התבצעה בסדנאות המפעלים והיא שולבה בתכנית העבודה והייצור הרגיל של המפעל.[129] הלימודים העיוניים כללו בנוסף למקצועות כללים כמו עברית, אנגלית, מתמטיקה ותנ"ך, גם מקצועות מגמתיים בהתאם למקצוע אותו רכש התלמיד. המקצועות שנלמדו בבית ספר תעשייתי היו: מלצרות וטבחות, תפירה תעשייתית, נגרות, חשמל, מכונאות, מתכת, טקסטיל, אלקטרוניקה וטלפונאות.[130]

בוגר בית ספר תעשייתי שעמד בבחינות הגמר, זכאי היה לתעודת מקצוע ממשלתית, בית ספר כזה התקיים למשל, בקמ"ג (קריה למחקר גרעיני) בדימונה, מגמות ההכשרה שם היו: עיבוד שבבי, מסגרות ותחזוקה. וכן במפעל מנועי בית שמש.

בפניה אל ראש הממשלה מ 3.7.86 של שלמה בוחבוט ראש מועצת מעלות כי היעד הלאומי יהיה פיתוח עיירות הפיתוח. הבקשה הייתה פתיחת בתי ספר תעשייתיים עפ"י צרכי תעשיה מקומית קיימת ובהשתתפותם.[131] המחשבה של בוחבוט הייתה שמסגרות אלו יפתחו את העיירות.

<u>מרכז הכשרה</u> - נועד לנערים בני 15-17, שלא נקלטו ולא התמידו במקום עבודה ואף בבית ספר לא המשיכו ללמוד. משרד העבודה אפשר להם לנסות ולהכשיר עצמם לעבודה בדרך חדשה. באמצעות יועץ תעסוקתי, הוכוון הנער על פי רמת לימודים והכשרה להם היה מסוגל, לקבוצה שיחד איתה הוכשר לרמת פועל מיומן. בקבוצת העבודה עבד הנער חמישה ימים בשבוע בניהולו של בעל מקצוע. משרד העבודה העמיד לרשות קבוצת הנערים, מדריך חברתי שפיקח על הלימודים ביום הלימודים ועל הפעולות החברתיות.

בבית שמש התקיים מרכז להכשרה באזור התעשייה. מקצועות ההכשרה היו: בנאות, מטוסים, חרטות, כרסום, השחזה, ריתוך ותפירה.[132] בדוח של משה אזולאי מנהל מחלקת החינוך והתרבות, במרכז הנוער בבית שמש למדו 162 תלמידים מהם 68 תלמידים מבית שמש.[133]

---

126 סולר (1975). מה ואיך לפעיל בקהילה, עמ' 201-202.
127 ליברמן (1991). שנים ראשונות בקריית שמונה, עמ' 189-199.
128 סולר (1975). מה ואיך לפעיל בקהילה, עמ' 201-202.
129 סולר (1975). מה ואיך לפעיל בקהילה, עמ' 201-202
130 בתקופת השירות הסדיר, יכול הבוגר להתמחות במקצוע בהתאם לצרכים ולאפשרויות של הצבא.
131 ג"מ, גל- 14087/2.
132 במפתן השייך לממ"ד למדו כ- 15 תלמידים. ג"מ, גל – 1031/33.
133 זו דוגמה נדירה לכך שבאו ללמוד בעיירת פיתוח תלמידים מהמושבים באזור.

מאז שנות החמישים פעל בקריית שמונה מרכז הכשרה לנוער שהיה מיועד לנערים בגילאי 14-17 שלא נמצאה להם מסגרת חינוכית מתאימה. בו למדו שלושה ימים בשבוע וביתר הימים, עבדו במקומות שונים וקיבלו שכר סמלי. את מרכז הנוער הקים אריה ליברמן וניהל אותו 13 שנה.[134]

מסגרות אלו היו בניהול של משרד התמ"ת, ולא היו חלק ממערכת החינוך הפורמלית של המדינה. עצם ההשתייכות המשרדית, הביעה במידה רבה גישה שלא מתייחסת נערים אלה כאל חלק מהחינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח אלא כאל קבוצה ממוינת ונפרדת.

6. התפתחות החינוך המקצועי ותמורותיו כשיקוף למדיניות חברתית וצרכים פוליטיים

השינויים שחלו בשמה של המערכת, מחינוך מקצועי, לחינוך טכנולוגי, לחינוך טכנולוגי- מדעי משקפים את השינוי התפיסתי שהמערכת עברה לאורך שנות התפתחותה.

בשנות הששים, מבנה החינוך המקצועי היה מחולק לשלושה מסלולים: מסלול דו שנתי, שמטרתו הכשרת פועל מקצועי, מסלול תלת שנתי שהכשיר בעלי מקצוע משכילים ומסלול ארבע שנתי שנועד להעניק תעודת גמר ובסיס להמשך לימודים לקראת תואר טכנאי. בשנים אלו לא ניתנה לתלמידי החינוך המקצועי, האפשרות להיבחן בבחינות הבגרות, מכיוון, שהיעד המרכזי של החינוך המקצועי, הוא להכשיר את בוגריו להשתלב בעיסוק מקצועי.

א. מחינוך מקצועי לחינוך טכנולוגי

בשנת 1971, החליט שר החינוך יגאל אלון לשנות את המבנה הארגוני של המשרד, ובמסגרת זו הפסיקה המחלקה לחינוך מקצועי לפעול במתכונתה, והיא הפכה להיות מערכת החינוך הטכנולוגי. החלפת השם ביטאה שינוי תפיסתי. החינוך המקצועי הוגדר כהקניית מיומנויות טכניות והכשרה לחיי עבודה, ידע בתהליכי עיבוד ונהלי עבודה המכשירים את הלומד להיות עובד יעיל. לעומת זאת, החינוך הטכנולוגי הוגדר כחינוך המכשיר את התלמיד לפעול בסביבות עתירות טכנולוגיה, עשירות במידע ומבוססות על מדע.[135]

הרצון לגשר בין מטרות החינוך המקצועי, הכתיב שינוי נוסף, בשנים 1976-1978 (תשל"ו- תשל"ח) שונה מבנה הנתיב הטכנולוגי, המבנה הקודם שבו הכתיב כל מסלול את מספר שנות הלימוד בוטל, והופעלה תכנית שאפשרה לכל תלמיד ללמוד עד לסיום כיתה יב', בארבעה מסלולים:[136]

- מסלול מקצועי תיכון (מסמ"ת)- מסלול זה נמשך עד סיום כיתה יב' והסתיים בבחינות בגרות. בוגרי מסלול זה היו זכאים להמשיך לימודיהם במוסדות ההשכלה הגבוהה.
- מסלול מקצועי רגיל (מסמ"ר)- מסלול זה נמשך עד סיום יב' והסתיים בבחינות לקראת תעודת גמר מקצועית.[137] בוגרי מסלול זה היו זכאים להיכנס למסגרת הכשרה לקראת תואר טכנאי או הנדסאי.

---

134 ליברמן (1991). שנים ראשונות בקריית שמונה, עמ' 189-199.
135 מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות.
136 אביגד (1973). החינוך המקצועי הטכנולוגי.
137 בישיבה מס' 9 של ועדת הקבע לחינוך על יסודי ב 17.1.65 תיאר אביגד: "הנהגנו תעודת גמר ממשלתית שתינתן מטעם המשרד לתלמידי כיתה יב' בתיכון העיוני שיעמדו ב"בחינות גמר", ואף היא תעודה ממשלתית. מדובר בתעודה שונה ויש לקבוע מינוח שונה כדי לא להטעות את הציבור". ג"מ, גל- 1041/8.

- מסלול מקצועי מעשי (מסמ״מ) –במסלול זה התאפשר לתלמיד לסיים את לימודיו אחרי כיתה י׳ או י״א, לקבל אישור רשמי על לימודיו ולזכות בתעודה ממשרד העבודה.[138]
- מסלול מקצועי של כיתות הכוון, מיועד לתלמידים שלא התקבלו למסגרת החינוך העל-יסודי ומטרתו להעניק לתלמידים הכשרה מקצועית. משך הלימודים היה עד שנתיים.[139]

וכך, הנתיב הטכנולוגי הרחיב את מגוון התלמידים שהוא קלט, משני הקצוות: תלמידים שקודם לכן לא מצאו את מקומם בבית הספר העל-יסודי למסלולי מסמ״מ והכוון'[140] ותלמידים בעלי ההישגים הגבוהים פנו למסלול מסמ״ת. לעובדה שיותר תלמידים בעלי רמה לימודית גבוהה פנו לנתיב הטכנולוגי בשנות השבעים, היו סיבות נוספות:[141]

א. במקרים רבים, רמת הכנסתו של בעל מקצוע, עלתה על רמת הכנסתו של בוגר החינוך העיוני. וההתקדמות בתחום הטכנולוגיה יצרה מוטיבציה חזקה להשתלב בתחום שכבש לו מקום חשוב.

ב. בשנים אלו נפתחו מגמות טכנולוגיות חדשות בבתי ספר מקיפים בעיירות פיתוח, שאפשרו לתלמידים להיקלט בתחום זה. המגמות היוקרתיות שנפתחו היו: אלקטרוניקה, מחשוב ובקרה, אלקטרו-אופטיקה, עיבוד נתונים אוטומטי, טכנאות שניים, עיצוב גרפי ועוד.[142] כמו-כן, הוסבו מגמות שהיו דומיננטיות כגון: אופנה, כלכלת בית, ומכאניקה, למגמות טכנולוגיות מתקדמות.

דוגמה לכך מתאר צמרת: ״ביטלנו את המגמה לכלכלת-בית והקטנו את המגמה לפקידות. פתחנו מגמה חדשה ל׳מחנכות-מטפלות׳, שיועדה להכשרת עובדות למעונות יום. שנית, סגרנו את המגמה למכונאות-רכב. שלישית, בנינו מחדש את מגמת האלקטרוניקה. הבאנו מורים חדשים והתחלנו להקפיד יותר במיון התלמידים שייכנסו אליה, שכנענו תלמידים מצטיינים לבחור בה, גם תלמידים המתאימים ללימודים גבוהים, שקודם נותבו רק לכיתות העיוניות״.[143]

ג. התקדמות משמעותית חלה בנושא החלפת ציוד מיושן. משרד החינוך, הרשויות המקומיות והרשתות, הפנו תקציבים לנושא זה, שכן, היה צורך להשלים פער של שנים, בתי הספר נהנו גם מתקציבי הסוכנות היהודית, שהחלה לתקצב רכישת ציוד טכנולוגי מתקדם.

בצד ההישגים, שיטה זו של מיון למסלולים, שתרמה בזמנו להישגים חינוכיים ואפשרה קליטת אוכלוסיות רחבות של תלמידים לבית הספר התיכון ומנעה נשירה, נתפסה גם כשיטה המגבילה את התפתחותם של תלמידים. גם אצל בני השכבות החלשות, יותר ויותר הורים נעשו מודעים לערכה של ההשכלה ושאפו לזכות בתעודת בגרות. שיבוצם במסלולים שלא הובילו לבגרות, עורר רגשי תסכול, אכזבה, וקיפוח. הביקורת לא הופנתה אל המסלול העיוני, שלא קלט אותם אל שורותיו, אלא בעיקר נגד הנתיב הטכנולוגי שקלט אותם ושבמסגרתו למדו.[144]

---

[138] על משמעות התעודות ועל מה שהן מסמלות, לוי(תשנ״ח).בחינה, תעודה והמסר הגלום בן, עמ׳ 71-82.

[139] תלמיד שלא היה זכאי לתעודת בגרות או לתעודת גמר של מסלול כלשהוא, משום שלא עמד בדרישות, יכול היה לקבל תעודת גמר של הכשרה מקצועית ששקפה את ידיעותיו המקצועיות. התעודה שמשה לסיווג מקצועי.

[140] מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמוד 617.

[141] שטרן (תש״ן). התפתחות החינוך הטכנולוגי בחינוך הממלכתי דתי בעשור האחרון, עמ׳ 87-95.

[142] נעשו גם ניסיונות לפתוח מסלולים מקצועיים גם בתוך הישיבות. בהרחבה ראו, דוקוב (1981). הישיבה המקצועית מסגרת חינוכית לאוכלוסייה הטרוגנית.

[143] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בתהליכי כתיבה, עמוד 83.

[144] רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמ׳ 117- 164.

ב. שינוי במבנה החינוך הטכנולוגי

בשנת תש״מ (1980) הופעלה היערכות חדשה של מסלולים במערכת החינוך הטכנולוגי. הסיבה המרכזית הייתה הרצון להתאים את המערכת לרפורמה שחלה בבחינות הבגרות, שנועדה בהגמשתה לאפשר גם לתלמידים בינוניים להגיע לתעודת הבגרות. הייתה השפעה הדדית בין שני התהליכים, זה שחל בחינוך המקצועי וזה שהתרחש בבחינות הבגרות. גם קודם ניתן לתלמידי מסמ״ר להיבחן בחלק מבחינות הבגרות, אולם העומס הרב, הקשה על התלמידים להתמסר ללימודים הדרושים כדי להתכונן לבחינות הבגרות ולבחינות הגמר. חלק מהתלמידים ממסלול מסמ״ר שאפו להגיע לתעודת בגרות מלאה או חלקית, והיו אף מקרים שמשום כך נשר חלק מהם מהחינוך הטכנולוגי ועבר למסגרות לימוד אחרות. גורמים נוספים היו, עומס הלימודים הרב שהיה מוטל על תלמידי הנתיב הטכנולוגי ולא אפשר לפתח פעילות חינוכית מחוץ למסגרת הלימודים, והצורך בקיצוצים מחמת הגירעונות המצטברים בשל ייקור שכר ההוראה והציוד.

ההחלטה הייתה לצמצם את שעות הלימוד במסלול המסמ״ת. הצמצום התבטא בעיקר בלימודים המעשיים, מאחר שהיעד של תלמידי מסלול זה היה בעיקר לימודים גבוהים ולא עבודה מעשית. הוחלט לבטל את מסלול המסמ״ר והתלמידים ברמה הבינונית ומעלה שהופנו עד כה למסמ״ר, החלו ללמוד במסלול מסמ״ת.[145] השינוי אפשר לתלמידים רבים יותר את האופציה להגיע לבגרות במסמ״ת. ואילו המסמ״מ קבל את התלמידים מן הרמה הנמוכה יותר. השינוי המוצע אמור היה להרחיב את הקוטביות במערכת החינוך הטכנולוגי, שבה יקנו הכשרה ברמה גבוהה לבעלי הפוטנציאל הלימודי הגבוה והכשרה ברמה נמוכה לבעלי הפוטנציאל הלימודי הנמוך. ע״פ מחקרה של דיאמנט, במרבית בתי הספר היו קשיי התארגנות, אך השינוי פתח בפני תלמידים רבים יותר את האפשרות לזכות בתעודת גמר כלשהי בסיום לימודיהם, ויעד זה היווה גורם מוטיבציוני לאוכלוסיית התלמידים הנמוכה.[146]

במידה מסוימת, מערכת החינוך הטכנולוגי התאימה את עצמה בהדרגה ללחצי הציבור, על ידי מעבר, ממערכת מכוונת בעלת ייעוד מוגדר למערכת החינוך הכללית. מספר המקצועות העיוניים גדל על חשבון שעות ההכשרה המעשית והמערכת אימצה את הסטנדרטים העיוניים.[147]

בשנים 1985-1989 (תשמ״ה- תשמ״ט) גיבש משרד החינוך רפורמה נוספת בחינוך הטכנולוגי, שיעדיה היו הרחבת האפשרויות להתקדמות אישית בלימודים ועדכון ההכשרה הטכנולוגית, בהתאם לכך, גובשו העקרונות שבין היתר עסקו בקידום תלמידים משכבות חברתיות חלשות. התכנית גובשה מתוך הסתכלות מקיפה שנועדה להתאים את הנתיבים הטכנולוגיים לנסיבות החברתיות החדשות, לצרכי התלמידים, למשאלות הלב של ההורים, לשינויים במשק ולדרישות ההשכלה הגבוהה. להשגת מטרה זו, תוכנן מבנה לימודים אחיד לקבוצות של מגמות מקצועיות בעלות מרכיבים טכנולוגיים משותפים, מבנה שכלל תכנית לימודים אחידה בכיתות י׳– יא׳ והתפצלות להתמחויות רק בכיתה יב׳, לפי כשורי התלמידים ונטיותיהם.[148] הוחלט גם להשוות את

---

145 חוזר מנכל משרד החינוך לט/8 שנת תש״מ, משרד החינוך והתרבות.
146 ראו בהרחבה דיאמנט (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל, עמ׳ 75-82.
147 רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמוד 135.
148 החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 24.

מספר שעות הלימוד בכיתה ט׳ בחינוך המקצועי לזה של חטיבת הביניים (38) כדי להקל את המעבר מחטיבות הביניים לכיתה י׳ של בתי הספר המקצועיים.

הדרך למימוש תכנית זו הייתה: ניידות תלמידים, ביטול המסלולים ומתן אפשרות לבניית הרכב לימודים ברמה האישית בכל מקצוע. כל אחד מהמקצועות יילמד בבית ספר ברמות שונות, כל תלמיד יוכל לבחור את רמת הלימוד המתאימה לו, בכל מקצוע על פי יכולתו בהתאם ליחידות לימוד שעליו לצבור בסך הכל, לא יהיה קשר בין סוג המקצוע לבין הרמה.[149] יהיה קשר מודולרי בין רמות הלימוד בכל מקצוע, כך שתלמיד שלומד מקצוע כלשהו ברמה נמוכה, יוכל להמשיך לימודיו ברמה גבוהה יותר, לפי רצונו ויכולתו, לאחר שהשלים את הנחוץ. במהלך הלימודים בחטיבה העליונה ועד לסיומם ייבחן התלמיד בבחינות ממשלתיות, בהתאם להרכב המקצועות ולפי הרמה שלמד בכל מקצוע. לא יהיו יותר בחינות בגרות ובחינות גמר, אלא בחינה ממשלתית בלבד בכל מקצוע. תלמיד שיסיים את לימודיו בחטיבה העליונה ויעמוד בהצלחה בבחינות ממשלתיות יהיה זכאי לאחת משתי התעודות: תעודת בגרות- למי שצבר 21 נקודות לפחות ועמד בתנאים המזכים בבגרות. או תעודת גמר- למי שלא עמד בדרישות לקבלת תעודת בגרות וצבר מספר מינימלי כלשהו של נקודות.

המחשבה הייתה שארגון כזה של למידה ייצר תרבות משותפת של כל בני הנוער ויטשטש את התיוג שדבק במקצועות שנחשבו כנמוכים ובתלמידים שלמדו בהם.[150] על כך כתבה פרופ׳ שמידע, חמש עשרה שנה קודם, עוד בשנת 1971: ״כדי שכל צעיר יוכל באמת, לפתח את נטיותיו, במקום להגביל אותו לבחירה בין מגמות ומסלולים קבועים, מוטב להרשות לו להרכיב תכנית לימודים וצירופי מקצועות הגזורים לפי מידתו. כל מקצועות הלימוד וגם כל הצירופים האפשריים הם אקוויוולנטיים אם נלמדו במשך זמן שווה״.[151] תכנית זו הייתה מהפכנית במספר היבטים ולקח מספר שנים עד שיהיו הכוחות להוציאה אל הפועל.

המעבר לחינוך טכנולוגי, האיץ את התהליכים מתוך רצון להעשיר את היצע הבחירה של מקצועות הלימוד ולהיענות לצרכי הזמן, ניכרה תנופת פיתוח טכנולוגי במספר מקיפים. בבית הספר אורט מגדל העמק, לדוגמה, מתוך 718 תלמידים בחטיבה העליונה למדו 455 בנתיב הטכנולוגי.[152] ניקנו מחשבים חדשים, וכל מערך הלמידה התאים עצמו לעידן המודרני. גם בחטיבת הביניים היה פיתוח של החינוך הטכנולוגי והמדעי באמצעות אנשי הטכניון.[153]

ג. מחינוך טכנולוגי לחינוך טכנולוגי מדעי-

במרץ 1986, הגיש פרופ׳ דוד חן[154] למשרד החינוך מסמך, בו הוא טבע מושג חדשני, הוא לא דיבר על חינוך טכנולוגי, אלא על חינוך מדעי- טכנולוגי. הוא סימן שינוי בכיוון של החינוך הטכנולוגי ממה שהיה קיים עד אז,[155] הטכנולוגיה מבקשת ליצור סביבה חדשה ופועלת על מנת לספק צורך, ואילו המדע פועל על מנת לספק סקרנות. ואכן, בראשית שנות התשעים, שוב שונה שם האגף מחינוך

---

149 דקלו (מאי 1996). מודולריות בתוכניות הלימודים ובבחינות הבגרות- מרעיון למעשה.
150 מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות. עמוד 28.
151 שמידע (תשל״א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 123.
152 קיין (1995). צילום מצב בשנת תשנ״ד בבית הספר אורט ע״ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ׳ 59-84.
153 הם לימדו בבית הספר בעזרת ערכות מדעיות של הטכניון. התקיים מעקב צמוד אחר התפתחות הפרויקט באמצעות איש קשר בין הטכניון לבית הספר שתאם בין הגורמים השונים.
154 פרופ׳ דוד חן, לביופיזיקה, דיקאן בית הספר לחינוך, המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה. הקים בתי ספר חדשניים ביבנה ובראשון לציון, שימש כיועץ לשרי חינוך ולראשי ערים והיה יועץ הנשיא לענייני חינוך.
155 מאיר בן ארי מנהל בית הספר המקיף בנהריה ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 20.

טכנולוגי לאגף למדע וטכנולוגיה, צירוף זה ביטא שינוי תפיסת הנתיב הטכנולוגי והפיכתו לעתיר ידע מדעי- עיוני, המכוון גם הוא לקראת בחינות בגרות והמשך לימודים אקדמאים. הטכנולוגיות החדשות הפכו להיות עיוניות יותר, הן התבססו על מדעים והתקרבו למגמות העיוניות.[156]

ביב' בכסלו תשנ"א (29.10.90) הוקמה על ידי זבולון המר, הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי בראשות פרופ' חיים הררי, נשיא מכון ויצמן.[157] על הוועדה הוטל לבחון את מצב הוראת המדעים והטכנולוגיה ולהציע תכניות חדשות.[158] עם חברי הוועדה נמנו אנשי מדע, תעשיינים, נציג צה"ל ונציגי משרד החינוך.[159] בדוח הוועדה נכתב: "התפוקה התעשייתית, החוסן הכלכלי והעוצמה הצבאית של המדינה תלויות היום, יותר מאשר אי פעם, בכישורים המדעיים והטכנולוגיים של אוכלוסייתה".[160] עיקרי הדוח היו: שילוב של לימודי מדעים וטכנולוגיה גם לתלמידים שאינם בוחרים במקצוע מדעי או טכנולוגי, בחטיבה העליונה, הגברת מערך ההשתלמויות למורי המדע והטכנולוגיה והעמקת השימוש במחשב. בעקבות הדוח הוקמה מנהלת 'מחר 98', שתפקידה היה יישום הדוח ומעקב אחר ביצועו.[161] הדוח אומץ על ידי השר אמנון רובינשטיין בשנת 1993.

הביקורות על ועדת הררי ומסקנותיה היו בשני היבטים: האחד, חיסול השרידים האחרונים של לימודי מלאכה ועבודה, ושל החינוך לתבונת כפיים בבית הספר.[162] השני, העמדת החינוך הטכנולוגי מעל הלימודים ההומניסטיים גם במישור הלאומי וגם במישור האישי. התגברה הגישה התכליתית ללימודים, הנתפסים כאמצעי לרכישת מקצוע או עיסוק שהכנסה בצדו. יעקב עירם יצא נגד הדוח וטען שירידת מעמד החינוך ההומניסטי דווקא בתקופה של הגירה בה החברה הופכת להיות רב-תרבותית, מגבירה את הסכנה לקונפליקט בין המרכיבים השונים בחברה.[163] תהליך זה מסמן במידה מסוימת את תבוסת הגישה המשכילית מול הגישה הפרגמטית.

אומנם ועדת הררי, לא הוקמה כדי לטפל בבעיות החינוך בעיירות הפיתוח, אך התייחסה אליהן בשתי המלצות. המלצה אחת עסקה במתן תמריצים למורים באזורי פיתוח ובשכונות מצוקה.[164] והמלצה נוספת התייחסה להקמת מרכזי תמיכה אזוריים,[165] אחד מהם הוקם בתל חי ונתן מענה למורים בקרית שמונה.

ד. ביטול המחיצה בין החינוך הטכנולוגי לחינוך העיוני

את מערכת החינוך הטכנולוגי נהוג היה לתקוף בארבעה כיוונים: תדמית, יוקר עלות התלמיד, שיעורי נשירה גבוהים ומידת הקליטה של הבוגרים בתעשייה. בשנות התשעים, נעשה ניסיון נוסף להתמודד עם הביקורת. עוזי צוק, ראש האגף למדע ולטכנולוגיה במשרד החינוך, כינס וועדה שתחפש דרך חדשה למערך החינוך בישראל ותתאים את הנתיבים הטכנולוגיים לנסיבות החברתיות

---

156 מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 33.

157 עמד בראש מכון וייצמן למדע. יו"ר מרכז דוידסון לחינוך מדעי. ממייסדי ויו"ר מועצת פרויקט החונכות "פר"ח". זוכה פרס ישראל, כיהן כיו"ר הות"ת.

158 בהרחבה, עמיחי (1996). מחר 98- תגבור לימודי המדע והטכנולוגיה, עמ' 199-214.

159 דוח ביניים הוגש לשר החינוך המר בניסן תשנ"ב, הסופי הוגש לשרת החינוך שולמית אלוני באב תשנ"ב.

160 דוח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי, מחר 98, משרד החינוך והתרבות, 1992. (הררי. ח) עמוד 9.

161 בהרחבה על פעילות הוועדה ראו: גוטליב (1999). הוראת המדעים, עמ' 604-606.

162 לטענת שלמה כרמי. דוח ועדת הררי גרם יותר מכל דוח, פרויקט או מהלך ארגוני ופדגוגי אחר למחיקה של החינוך המקצועי מתוך ההווי החינוכי- תרבותי של בית הספר. בהרחבה ראו כרמי (2004). משבר החינוך הישראלי הפוסט ציוני. תפיסות ומגמות בעימות בראי "הפדגוגיה של ההתרחשות בהווה", עמ' 19-35.

163 עירם (1997). החינוך ההומניסטי ומקומו במערכת החינוך בישראל, עמ' 49-62.

164 דוח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי, מחר 98, משרד החינוך והתרבות, 1992. עמוד 99.

165 דוח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי, מחר 98, משרד החינוך והתרבות, 1992. עמוד 95-96

החדשות ולחידושים בטכנולוגיה. עיקרי הרפורמה בחינוך הטכנולוגי פורסמו בשנת תשנ״א. תהליך זה קורה בתקופת הדור השני של העולים מארצות המזרח,[166] שהיה דור תובעני יותר, חלקו כבר היה בעמדות מפתח בחברה, והוא הפעיל לחץ ציבורי מתמשך, תוך רצון לשינוי.

הרפורמה בחינוך הטכנולוגי שהתגבשה בשנים תשמ״ח – תשנ״א, המבטלת את המסלולים, אוזכרה בזיקה לקידום תלמידים מרקע חברתי חלש,[167] במטרה להכשירם להשתלבות בחברה טכנולוגית.[168] התכנית יושמה במתכונת מצומצמת, כבר בשנת 1990, עם כניסתו של המר לתפקידו כשר החינוך. בשנת 1993 יושמה התכנית בכל מערכת החינוך הטכנולוגי, אך לא במתכונת שלמה.

הכוונת התלמידים לחינוך המקצועי השתנתה במידה מסוימת בעקבות מדיניותו של השר אמנון רובינשטיין ושל מנכ״ל משרדו שמשון שושני, ששמו להם ליעד מרכזי את הגברת החינוך העיוני ואת הגדלת אחוז הזכאים לתעודת בגרות. באותן שנים נסגרו כיתות מקצועיות רבות, עוצבה מחדש מתכונת בחינות הבגרות, וכך גדל סך הזכאים לתעודת הבגרות ובעיירות הפיתוח.[169]

עמי וולנסקי יצא בביקורת על מהלך זה, וטען שהתמקדות בתכנית לימודים עיונית, הותירה בצד הדרך חלק ניכר מתלמידי ישראל, בעיקר מהחציון התחתון.[170] הבגרות הפכה ערך מרכזי, למרות שעדיין מחצית מהאוכלוסייה סיימה את התיכון בלי תעודה שאפשרה יציאה לעולם העבודה או לאקדמיה.

צמצום הפערים החברתיים, הפך לעקרון חשוב ביותר בהנעת הרפורמה בחינוך העל-יסודי, יחד עם הטמעת התחרות בין בתי הספר. המחיר של תהליך זה היה התנערות מהחינוך טכנולוגי, תוך אימוץ מבנה של תכנית לימודית עיונית. לדעת וולנסקי, נדרשת גישה חדשה ויצירתית אשר תקנה יוקרה ומעמד ללימודים מקצועיים בעיני הציבור, ותהווה גשר בין הרצון לתעודת בגרות לבין עולם תוכן שלם של ידע במקצוע, שהתרוקן בשל העדר יוקרה.[171] הכרה במגוון אינטליגנציות, כבסיס לתכנון חינוכי עשויה לשרת את מבנה ההזדמנויות לתלמידי החינוך העל-יסודי, ואת מניעת תיוגם של תלמידים והסללתם לנתיבי לימוד נטולי יוקרה.

ה. החינוך המקצועי ויחסו לבחינות הבגרות

דוד פור[172] תיאר בשנת 1978: ״בביקורי בבתי הספר המקצועיים, בשיחות עם תלמידות במסלול מטפלות, אחרי שאתה מתרשם, שהנה מצאנו פתרון חינוכי לנערים ונערות שלא יכלו להגיע אל המסלול העיוני, כאשר השיחה מתפתחת, מגיעה משאלת הלב: ״אבל אנחנו רוצים בגרות, המנהל לא איפשר לנו ללכת למסלול בחינות הבגרות ולהגיע לתעודת בגרות״.[173] אמירה זו משקפת את המתח המתמיד שהיה קיים בחינוך המקצועי בין רצון לתת חינוך אחר, שייתן מענה אמיתי למטרות

---

166 כהן, ליאון (2008). לשאלת המעמד הבינוני- המזרחי בישראל, עמ׳ 83-101.
167 אמיר מנהל האגף לחינוך על יסודי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג״מ, כ- 479/12.
168 Shavit and Hans-Peter (1993). Persistent Inequality: Changing Educational Attainment pp. 1-23
169 לעתים על חשבון הורדת ׳רף׳ הבגרות.
170 וולנסקי (2014). פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית. עמי וולנסקי משמש כמדען הראשי במשרד החינוך. שימש כסגן המנהל הכללי לתכנון של המשרד.
171 וולנסקי (2014). פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית.
172 ייסד וניהל את התיכון האזורי ״ברנר״. כיהן אז כיו״ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך.
173 פור דוד, יו״ר הוועדה לחינוך על יסודי ביום עיון בנושא: בחינות בגרות, (1978), עמוד 6.

שהגדיר לעצמו, לבין הרצון העז להיות כמו כולם, ולקבל את הלגיטימיות הציבורית שבחינות הבגרות נתנו למסגרת.

בשנת 1990 הגיע מספר הנכשלים בבחינות בגרות בעיירות הפיתוח ל 80-78 אחוזים מכלל תלמידי השנתון.[174] נתון נמוך בכל קנה מידה. מעבר לכך שהוא חיזק את הדימוי העצמי הנמוך, שהיה ממילא לחינוך בעיירות הפיתוח, הוא העלה שוב את השאלות על הפרמטרים ומדדים. בחינות הבגרות יכלו להוות מצד אחד בלם לשילוב חברתי, ומצד שני מנוף פדגוגי משמעותי.[175] בחינות הבגרות יכלו להוות מנוף פדגוגי מכיוון שהן אפשרו יצירת סטנדרטיזציה בנושאי ההוראה וברמת ההוראה ויצירת חיבור בין החינוך במרכז לחינוך בפריפריה. כמו כן הן ייצרו הערכה אובייקטיבית של ההישגים שיכלה למתן אפשרויות של תחושות קיפוח והפליה של תלמידים, ונתנה להישג תחושה של משמעות. ובעיקר הן היוו גורם מוטיבציוני לעידוד ללמידה, כשבסביבה לא תמיד הייתה הנעה לכך.

בחינות הבגרות אף בלמו את השילוב החברתי שכן, ההכוונה המרכזית של מערכת החינוך באמצעות בחינות חיצוניות, החלישה את מעמד בית הספר. ברמת הפרט, תלמיד חלש קיבל עדות מקצועית ליכולתו הנמוכה, מה שיכול היה לפגוע בדימויו ובטחונו. ומכיוון שהבחינות הכתיבו את תכנית הלימודים, התכנית לא אפשרה חווית הצלחה באינטליגנציות נוספות, ולא בדקה כישורים אחרים. זאת מעבר למתח הנפשי והחרדה שליוו חלק מהתלמידים לקראת בחינות הבגרות.[176] ובייחוד, ההנעה הייתה חיצונית, והיא יצרה חשש מכישלון או יצר תחרותיות. למרות גורמים אלה, המדיניות הכללית במשרד החינוך בכלל, ובחברה בפרט, הייתה לחזק את מעמד הבגרות.

מדינת ישראל הגיעה להישג בכמות התלמידים שהגיעו לזכאות לבגרות ולהכשרה מקצועית. אך בשנת 1981 (תשמ״א), הוקם המרכז הארצי לבחינות והערכה שהנהיג את הבחינה הפסיכומטרית, שבעזרתה נבלם זרם בעלי תעודות הבגרות, שבקשו להתקבל לאוניברסיטה.[177] הטכניון הקשיח את תנאי הקבלה וביטל את האפשרות שניתנה לתלמידים בעלי תעודת גמר מקצועית להתקבל לטכניון והתעלם מן המקצועות הטכנולוגיים בשקלול ציוני הכניסה. ובכך החמיר את הפגיעה בלימודי הטכנולוגיה.[178] כך איבדה תעודת הבגרות את משמעותה לגבי חלק ממחזיקיה. פתרון הריבוי והגיוון של בחינות הבגרות, שהמערכת הנהיגה כדי לגשר על הדיכוטומיה בין הרצון לתת חינוך לכל לבין הצורך להתמודד עם בעיות הלמידה של החלק המתקשה של האוכלוסייה, נחסם.

בשנת 1987 (תשמ״ז) תקפו המוסדות להשכלה גבוהה את תעודת הבגרות, וגרמו לכך שמשרד החינוך העלה את רמת הדרישות לקבלת תעודת בגרות. מהטעם הזה, יתכן שלא רק החינוך הטכנולוגי מנע את המוביליות,[179] כי הוא הצליח לחזק ולעודד תלמידים לנסות את כוחם ולהתמודד בהצלחה עם בחינות הבגרות. אולם ככל שגדל מספר התלמידים שהצליחו לקבל תעודת בגרות, גדלו

---

[174] הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, תשמ״ט.

[175] בן אליהו (1999). בחינות הבגרות- בלם או מנוף לשינוי חברתי ופדגוגי? עמוד 485 וגם לוי. (1990) תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל.

[176] נבו (1980). בחינות הבגרות : היבטים חיוביים והיבטים שליליים- פרק סיכום, עמ׳ 206-212.

[177] שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמוד 626.

[178] מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמוד 618.

[179] ד״ר עוזי מלמד שימש כסמנכ״ל רשת אורט, כמנהל האקדמי של התכנית הלאומית לתקשוב בחינוך, מנהל המרכז להוראת המדעים ומשמש כיו״ר ועד המנהל של מכון מופת.

המחסומים בדלתות הכניסה להשכלה הגבוהה.[180] הבחינות היו אמצעי לניעות חברתית, ובאמצעותן עלה שעור הצעירים משכבות נמוכות למעמד גבוה יותר, אולם לאחר שהתקדמו צעירים אלו, הם חסמו את מסלול ההתקדמות של אוכלוסיות נמוכות אחרות.[181]

בהנחה שזכאות לבגרות נחשבת הצלחה, אם נסתכל על התהליך של ההצלחה בבגרויות, בתחילת הדרך, בשנים 1969-1970 בחינוך המקצועי שיעורי הצלחה היו 6% ובמסלולים העיוניים היו 65%. בשנת 1979 בחינוך הטכנולוגי היו 2.300 תעודות בגרות לעומת 9.500 בחינוך העיוני. בשנת 1982 הוגשו לבחינות הבגרות 92.8% מתלמידי הנתיב העיוני ובנתיב הטכנולוגי 64%.[182] ובשנת 1990 היה היחס 4.843 תלמידי חינוך טכנולוגי תלמידים הזכאים לתעודת בגרות לעומת 18.740 מתלמידי החינוך העיוני. המשמעות היא שבחינוך המקצועי הייתה עלייה מתמדת בזכאויות הבגרות הן באופן יחסי למסלול העיוני, והן באופן אובייקטיבי.

החינוך המקצועי שמטרותיו היו הכשרת הנוער לעבודה, ויצירת אדם עובד, באופן לא מוצהר שינה את מטרותיו והחל למדוד את עצמו בפרמטרים של החינוך העיוני, באחוזי הזכאות לבגרות ובאיכותה. בחלק מהמקרים, הזכאות לתעודת הבגרות לא איפשרה כניסה לאוניברסיטה וגם לא אפשרה עיסוק במקצוע שנלמד. הרצון של המערכת לאחוז בשני הקצוות, הותיר את התלמידים במקום מורכב, ולעיתים קרחים משני הצדדים. החינוך העל-יסודי נטש כמעט לחלוטין את עולמות התוכן של החינוך הטכנולוגי המקצועי. הגורמים העיקריים לכך היו הטיעונים של הקשת המזרחית ולחצי ההורים להבטחת לימודים עיוניים המסתיימים בתעודת בגרות. במבחן התוצאה כ 40% ויותר מבני עדות המזרח בכל שנתון לא זכו בתעודת בגרות.[183] תוקף טיעוניהם של אלה ששללו הסללה של בני עדות המזרח לנתיבים טכנולוגיים, מחייב המשך העמקה של הדיון.

7. אתגרי החינוך המקצועי בעיירות

חלק מאתגרי החינוך המקצועי היה ריבוי המטרות, מערכת החינוך המקצועית יצרה עומס לימודים כבד בגלל הצורך לספק מגוון של צרכים: הקניית היקף דעת במדעי הטכנולוגיה, שילוב התלמידים בעבודה מעשית, חינוך להשכלה כללית, הכלה של תלמידים מתקשים ועוד. הרצון לעמוד בכל המשימות הגדיל את שעות הלימוד, מה שהיווה גורם שהקטין במישרין או בעקיפין את יכולת האחזקה של החינוך המקצועי.[184]

בתיכון דנציגר בקרית שמונה בשנת 1977 מתאר צמרת: "במגמה למכניקה היו כחמישים בנים (ואף לא בת אחת). כל המורים שלימדו במגמה היו חסרי תעודות הוראה. למכניקה הגיעו אך ורק בדרך של סלקציה שלילית: כל בן, גם זה שידיו היו 'שמאליות' לחלוטין, שלא התאים למגמה 'גבוהה' יותר, נשלח למגמה. המגמה התנהלה במבנה פיזי רעוע עם ציוד עלוב שהיה מיושן ומוזנח. גם המגמה השנייה שהייתה בתהליכי התפוררות, יועדה לתלמידים חלשים ולמדו בה מכונאות-רכב כעשרים בנים. במגמה היה מורה אחד, חלש ביותר וגם בה הציוד היה דל ומיושן. המגמה המקצועית השלישית, היוקרתית יחסית, הייתה אלקטרוניקה. במגמה למדו רק שבעה תלמידים בינוניים, מהן

---

[180] מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 12.
[181] פור (1989). בזכות השוויון בחינוך.
[182] מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 11.
[183] וולנסקי (2014). פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית.
[184] כהנא, סטאר (1984). חינוך ועבודה: תהליכי סוציאליזציה מקצועית בישראל.

שתי בנות, עם שני מורים: מהנדס עולה מברית המועצות, שהתקשה בשפה העברית, ומורה שני, טכנאי, חסר תעודת בגרות. בלשון אחד התלמידים: הכול כאן זרוק".[185]

מדברים אלה של מנהל התיכון באותה העת, צמרת, עולים אתגרים שאפיינו את החינוך המקצועי: מחסור בציוד הולם, מגוון תלמידים, מחסור בצוות מורים מתאימים, תכנית לימודים רלוונטית, תדמית נמוכה של המסלול ושילוב בנות במסלול. אפרוט את האתגרים:

א. מחסור בציוד

המבנה של ההכשרה המקצועית בחינוך המקצועי התמקד בסדנאות בבתי הספר, מה שחייב השקעת משאבים תקציביים גדולה, לצורך חידוש ועדכון ציוד לסדנאות. צמצומי התקציב לאורך השנים הביאו לצמצום גדל והולך של ההשקעות, וכתוצאה מכך להרחבה ניכרת של הפער בין איכות ההכשרה המקצועית לבין הצרכים החינוכיים ודרישות המשק.[186] מפרט הציוד הטכנולוגי עבר תהפוכות בקצב שקשה היה להדביק אותו, התמודדות זו עם התחדשות הציוד, לא הייתה חד פעמית, גם הטכנולוגיה התחדשה ונושאי הלימוד התעדכנו. לעיתים, פיגור בתחומים אלו הפך את החינוך המקצועי בבית הספר לבלתי רלוונטי, והנתיבים הטכנולוגיים הפכו חסרי תועלת.[187]

אפילו בתיאור של המקיף במגדל העמק שעבר שדרוג לקראת התחלת הרפורמה בחינוך הטכנולוגי בכל המגמות, עדיין, מתוארת אי שביעות רצון מההצטיידות באמצעים ובעזרי לימוד. היה מחסור בולט בתחום המחשבים, מחשב אחד לשלושים תלמידים. כמו כן, היה חסר ציוד נוסף.[188]

היו מספר הצעות לפתרון:

א. להקים בתי ספר תאומים,[189] שבהם ישתפו פעולה בתי ספר מקיפים ממלכתיים וממלכתיים דתיים במעבדות, בסדנאות ובאולמי ספורט.

ב. לבחון אסטרטגיות נוספות כמו מעבדות אזוריות ושילוב לימודים עם עבודה בתעשייה.[190]

ג. מסיבה זו, שמשון שושני חשב שהמגמות צריכות היו להילמד במפעלים ולא בבית הספר.[191]

ד. להחליף את הציוד התעשייתי הכבד בסימולטורים.

המחסור של ציוד שעבור מגמה מקצועית, הוא אינו מותרות, אלא מהות ההוראה, עמד בעוכרי החינוך המקצועי. ככל שפחתו התקציבים, המציאות הייתה קשה יותר ולא אפשרה למידה משמעותית.

ב. צוות מורים מתאים

חלק מהקושי של החינוך המקצועי במקיפים היה מחסור במורים מתאימים, מחסור במקורות ידע והכוונה מקצועיים, ובכלל מחסור בתשתיות חינוכיות מקצועיות. גם במקצועות העיוניים היה במקיפים מחסור בצוות, אך במגמות המקצועיות הקושי היה גדול יותר. מכיוון שלא היו מורים

---

185 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.
186 דיאמנט (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל, עמוד 82.
187 מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 35.
188 קיין (1995). צילום מצב בשנת תשע"ד בבית הספר אורט ע"ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ' 59-84.
189 איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 126.
190 דיאמנט (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל, עמוד 82.
191 ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.

מתאימים, לעיתים התלמידים לא הגיעו אף לרמת ההסמכה, מה שהחריף את הדימוי הנמוך של המסלול המקצועי, שלעיתים כונה בשם "מגמות המרתף".[192]

בחינוך המקצועי היו שתי קבוצות בסגל החינוכי: א. מורים למקצועות העיוניים, שהוכשרו בדרך כלל באמצעות המוסדות להכשרת מורים ב. מורים ומדריכים מקצועיים שהכשרתם בדרך כלל טכנית מקצועית ולרוב הם נעדרו הכשרה פדגוגית חינוכית הדרושה לטיפול באוכלוסייה טעונת טיפוח המגיעה לטיפולם. נוצר פרדוכס שדווקא במגזר החינוך שבו מתחייבת הכשרה חינוכית פדגוגית מעולה, פעלו מדריכים נעדרי הכשרה חינוכית.[193] במקיפים, נותבו למסלול המקצועי גם תלמידים שלא רצו בכך ולא הייתה להם כלל נטייה, מולם נצבו מורים שנבחרו על סמך מיומנותם בתחום המקצוע, והם נתבעו להתמודד עם בעיות חינוכיות.

המחסור במורים למסלול המקצועי היה משמעותי כשהייתה למורה אפשרות לבחור, בין הוראה לתעשייה, נוצרה בעיה של עזיבת מורים, שפנו לתעשייה שהציעה משכורות גבוהות.[194] ראש עיריית קריית גת קבל על כך בוועדת החינוך בכנסת: "יש הזנחה מתמשכת בטיפול בכוח אדם להוראה. איך אפשר למשוך כוחות הוראה טובים לפריפריה? בחינוך הטכנולוגי יש נושאים עיוניים ברמה גבוהה, בשביל זה צריך מהנדס, איזה מהנס יבוא?"[195] אדם עם הכשרה טכנולוגית שצריך לבחור בין הוראה לתעשייה, צריך מוטיבציה ותמריץ מאוד גבוהים כדי לבחור בהוראה.

בבית שמש, לדוגמה, בשנת 1967 חסרו מורים מקצועיים, דווח שמראשית השנה לא קיים מורה להנהלת חשבונות ופקידות. במשך ארבעה חודשים, התלמידים לא למדו ונגרם פיגור לימודי.[196] מצב דומה אפיין את בית ספר דנציגר בראשית שנות השמונים, כשערב פתיחת שנת הלימודים תשמ"א היה מורה אחד בלבד במגמת אלקטרוניקה, וגם הוא כעולה מברית המועצות, היה אומנם בעל כישורים כמהנדס, אך התקשה בשפה, רוב התלמידים התקשו ללמוד אצלו. "שני מורים אחרים שלימדו אלקטרוניקה, הודיעו על כוונתם לעזוב". תיאר לימים המנהל, צמרת, והוסיף: "משך חודשים חיפשנו מורים מחליפים ונכשלנו. חשנו כי אם לא נצליח למצוא מורים, נאלץ לסגור את מגמת האלקטרוניקה. לחלק מהמורות לפקידות-מזכירות, לא הייתה אפילו תעודת בגרות. המורה האחד במגמה, היה פרובלמטי. תוך כדי העבודה, היה גם סוכן ביטוח".[197] על אף שמהדוגמה שהובאה מבית שמש, לזו של קריית שמונה עברו כ15 שנה, המציאות לא השתנתה, קשה היה לאתר מורים מקצועיים.

היו ניסיונות שונים לפתור את בעיית מחסור המורים בחינוך הטכנולוגי, אחד מהם היה מיפוי אזורי של החינוך המקצועי, שיאפשר הקמת בתי ספר גדולים ורב מסלוליים, שיקלו על מימונם ואחזקתם, וזאת חרף ההסתגרות המוניציפלית.[198]

---

192 שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמוד 627.
193 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 345.
194 שטרן (תש"ן). התפתחות החינוך הטכנולוגי בחינוך הממלכתי דתי בעשור האחרון, עמ' 87-95.
195 בוים זאב, ראש עירית קריית גת בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
196 בישיבת הוועד המנהל של בית הספר שיבר שהתקיימה ב20.12.67. ג"מ, גל- 1031/13.
197 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.
198 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 347.

כיוון נוסף היה סיוע של מהנדסים מהמפעלים התעשייתיים, על-ידי כך שיקדישו יום בשבוע לעבודה בבתי-ספר בהוראת המקצועות האלה.[199] היתרון היה, הידע המקצועי שלהם והרצון לתרום, מול המחיר של שימוש במהנדסים שלא היו בוגרי הכשרה בחינוך. ובייחוד, כמתנדבים הם לא מחויבים לתהליך ארוך. היו ניסיונות בקרית שמונה כשאנשי רפא"ל,[200] באו ללמד בבית הספר בהתנדבות.[201] בבית שמש היו עובדי מפעל מנועי בית שמש ועוד.

בוועדת החינוך של הכנסת הועלה רעיון נוסף לפתרון, להסדיר שירות מילואים של מהנדסים, שבמקום שישרתו בצה"ל, יתנו אחת לשבוע יום הוראה בבתי ספר תיכוניים, בעיקר במקצועות של מתימטיקה, פיזיקה, ומקצועות טכנולוגיים.[202] הצעה זו לא יצאה לפועל.

עם העלייה הגדולה מברית המועצות, בשלהי שנות השמונים ובראשית שנות התשעים, הייתה ציפייה במערכת החינוך שתיפתר בעיית המחסור במורים למקצועות טכנולוגיים, הממשלה התגייסה להכשרה שלהם במסגרת הטכניון בסיוע הסוכנות היהודית. חלק ניכר מהמורים היו בעלי תארים אקדמאים גבוהים ובעלי ניסיון רב בהוראה ובתעשייה.[203] בפועל, הסתבר כי לא היו כמעט מורים עולים בעלי רקע טכנולוגי שעסקו בהוראת מקצועות טכנולוגיים בברית המועצות. על מנת לענות על הדרישה למורים במקצועות האלה, בעיקר אלקטרוניקה ומכונות, הסבו מהנדסים שלא היה להם סיכוי למצוא עבודה בתחומים שלהם, להוראת מקצועות אלה.[204] חלק מהמורים נתקלו בקשיי מנטליות, תרבות ושפה.[205] חלק קטן הצליחו מאוד במיוחד במגדל העמק, בדימונה, וירוחם.

ג. מגוון תלמידים

אחד הגורמים שתרם להתפתחות מואצת של החינוך המקצועי בעיירות הפיתוח היה הצורך להציע מסגרת חינוך על-יסודית לתלמידים מתקשים, "טעוני טיפוח" ובני העולים החדשים, בהנחה שרובם יתקשה לעמוד בדרישות החינוך העיוני. גורמים נוספים היו: החלת חוק חינוך חובה חינם עד כיתה י' בשנת 1978, שהביאה לגידול במספר בני הנוער שהמשיכו לימודיהם בבית הספר התיכון, רובם הצטרפו למסלולים המקצועיים.[206] כמו כן, בשנות השבעים התאפשר לתלמידי הנתיב הטכנולוגי ברמות הגבוהות לגשת לבחינות הבגרות, שינוי זה הרחיב את מנעד הרמות של התלמידים בנתיב הטכנולוגי.[207] הרחבת שעורי הלמידה הביאה למסגרת תלמידים המתקשים בלימודים, עם בעיות אישיות משכבות חברתיות, וכלכליות שונות.[208] שלושת גורמים אלו הביאו לכך שהחינוך המקצועי מצא עצמו, מאותגר עם אוכלוסייה מגוונת מאוד. אתגר אחד היה כמות התלמידים המתקשים, והאחר היה המגוון הגדול בתוך המסלול.

---

199 דיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 27.2.85. ארכיון הכנסת.
200 הקבוצה זכתה לתמיכת משרד הביטחון ולתמיכת הנהלת רפא"ל, שכיסו את כל ההוצאות.
201 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, כתיבה.
202 דיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 27.2.85. ארכיון הכנסת.
203 קיין (1995). "צילום מצב בשנת תשע"ד בבית הספר אורט ע"ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ' 59-84.
204 י. תימור הכשרת מורים בטכניון, בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה30.12.91. ארכיון הכנסת.
205 חלק מהעולים הקימו את מסגרות מופת ושובו בהרחבה בעבודה זו בפרק העוסק בצוות החינוכי.
206 רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמוד 127.
207 מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 7.
208 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 333.

תהליך זה של ההתרחבות החינוך המקצועי,[209] העמיד בפני מערכת החינוך הטכנולוגי את הדילמה, כיצד לפתח רמה מקצועית גבוהה הדרושה למשק, עם אוכלוסייה בעלת יכולת לימודית בינונית או נמוכה. המערכת יכלה להסתגל לניגודי המטרות בשלושה אופנים: להתחשב ברמת התלמידים ולהתעלם מהמיומנויות הטכנולוגיות המתוחכמות הנדרשות או להתחשב בעיקר בדרישות לפיתוח טכנולוגי ולהתעלם מרמת הלימודים או להתחשב בשני האילוצים בו זמנית.[210] אחד הקשיים המרכזיים שהמנהלים העלו הם שרמת הלימודים והיקפה בנתיב הטכנולוגי גבוהים מזו של הנתיב העיוני, והם נמצאו ביחס הפוך לרמת אוכלוסיית התלמידים המופנית אליה.[211]

ד. תדמית החינוך המקצועי

"הטובים והיפים למדו בבתי ספר נפרדים. האחרים עבדו מגיל מוקדם ושרתו אותם. אלה הראשונים, קבלו תכנית לימודית פחות או יותר מוגדרת של לטינית, פילוסופיה, כדי להכשיר הוגה שבא בקרב השכבות הגבוהות של החברה. אבל משעה שהחינוך הטכנולוגי הפך להיות חלק מהחברה החדשה, הוא הלך ופרץ לו מקום. לא עוד שוליות, אלא לימודים מקצועיים עם תורות של מקצוע והכשרה לקראת סיום לימודים עם תעודת בגרות".[212] כך אליעזר שמואלי שיקף את התהליך שעברה תדמיתו של החינוך המקצועי. בחלק זה אבדוק האם זה אכן כך, או שלעיתים היה נוח למקבלי ההחלטות להציג זאת כך.

השיבוץ התבסס יותר על סיכוייהם של התלמידים לעמוד בדרישות הלימודיות של הנתיב העיוני ופחות על רצונם של התלמידים, ותחומי התעניינותם. "המסה האפורה של התלמידים בוחרת במסלול המקצועי לפי סלקציה שלילית".[213] לנתיב המקצועי הופנו בעיקר תלמידים שקטנים סיכוייהם להתמודד עם בחינות הבגרות.[214] תלמידים שהישגיהם הלימודיים היו מבינוניים ומעלה הורשו לבחור בין נתיבי הלימוד. לאחר שהסתיים תהליך השיבוץ, סך כל הניידות היה לא יותר מעשרה אחוזים של התלמידים, וכיוונם היה לרוב כלפי מטה. כלומר העברה מהנתיב העיוני אל מגמות מקצועיות, מה שמעיד על כך שהשיבוץ כמעט לא אפשר מוביליות. גם ההקבצות במתמטיקה ובאנגלית, שנבדלו בתכני הלימוד, בכמות ובדרגת ההעמקה, לא אפשרו ניידות כלפי מעלה.[215] היכולת של תלמיד לפרוץ כשמראש נותב מסלולו הייתה מוגבלת.[216]

המסלול והתיוג, במרבית המקיפים בעיירות הפיתוח, יצרו טענות כלפי החינוך הטכנולוגי, כמשמר את מעמדם הנמוך של אוכלוסיות חלשות, ומונע מהם ניעות חברתית.[217] במידה מסוימת הנכונות של החינוך המקצועי לקלוט לשורותיו תלמידים שנדחו מהחינוך העיוני,[218] פגעה בתדמיתו פעמיים: משום שהפך להיות כתובת יחידה שנועדה לתלמידים מתקשים ובשנייה בכך שהישגי תלמידיו אינם

---

209 דוגמה לשינוי בגידול המספרי, בשנת הלימודים תשל"ג (1973-72), למדו 64.000 תלמידים בבתי הספר המקצועיים והטכניים, כלומר 47% מכלל התלמידים בחינוך העל יסודי. בשנת תשל"ז למדו 73.00 תלמידים, כלומר 55%. ובשנת תשל"ח 75.000 תלמידים. סקירה לסגן ראש הממשלה יגאל ידין מפברואר 1978. עמוד 2 ג"מ, גל- 56403/5.

210 ראו בהרחבה: כהנא, סטאר (1984). חינוך ועבודה: תהליכי סוציאליזציה מקצועית בישראל. וגם פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 334.

211 ראו בהרחבה דיאמנט (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל, עמ' 75-82.

212 אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 9.

213 איש שלום. חדווה, שמידע. מרים (1978). מהפכה חברתית, עמוד 139.

214 על מעמד ודילמות החינוך הטכנולוגי, גזיאל (1993). מדיניות החינוך על פרשת דרכים, עמ' 51-58.

215 איש שלום. חדווה, שמידע. מרים(1978). מהפכה חברתית, עמוד 138.

216 Jencks(1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal? pp. 518-533.

217 יוגב, איילון (1988). חינוך מקצועי ושיצור חברתי, שיבוץ התלמידים במגמות המקצועיות בבתי הספר.

218 ראו בהרחבה דיאמנט. אסתר (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל. עמוד 31.

מגיעים לאלה של החינוך העיוני.[219] המחיר המרכזי של כניסת החינוך המקצועי לבתי הספר המקיפים, היה בהפיכתו ללוח המטרה המרכזי לחיצי בקורת על קשיי המערכת להתמודד עם קשיי הלמידה של התלמידים המתקשים. בתוך מציאות זו, היה צריך להשקיע בהסברה, שכן, חלק מהתלמידים וההורים ראו בחינוך המקצועי מטרד שיש להיפטר ממנו ולהחליפו בתעסוקות מכניסות.

התלמידים שהושמו במסלולים המקצועיים לא-פעם איבדו זהות, היו חסרי גאווה מקצועית, ולרוב נמנעו תהליכי חיברות עם עולם העבודה. הפרק המקצועי בחייהם התפרש ככזה אשר עיכב את התקדמותם, שרון טען כי יתכן שהשהות בכיתות אלו השניאה עליהם את העיסוק היצרני.[220] דימוי נמוך של ילדים ששווים פחות ולכן הם מקבלים פחות, בא לידי ביטוי בטענת אבשלום זהבי מפברואר 1968, בנושא שעורי עזר לכיתות המקצועיות, כי רק כיתות עיוניות מקבלות שעורי עזר.[221] בתוך הקצאת השעות של משרד החינוך לא היה מקום לשעורי עזר לתלמידי החינוך המקצועי, לא כי הם לא היו צריכים אלא כי לא היה כדאי להשקיע בהם. דווקא התלמידים המתקשים במקיף קבלו פחות.

חיזוק לתדמית זו, נתנה בישיבת ועדת החינוך של הכנסת חברת הכנסת, שושנה אלגרבלי: "אם ילד מגלה בסוף כיתה י' בחינוך המקצועי, שהוא יכול להתקדם, שהוא מתאים לעיוני, אסור שתהיה לו מגבלה, וצריך ליצור שתהיה לו אפשרות להיכנס".[222] הניסוח הוא שמהחינוך המקצועי יש להתקדם אל החינוך העיוני. על פי חברת הכנסת ישנו מדרג ברור.

התייחסות אל החינוך המקצועי כברירת מחדל וכאל אופציה נמוכה, הובעה גם על ידי חברת הכנסת סרטני[223]: "אם לא מגיעים לרמות מסוימות בעברית, חשבון ואנגלית בחטיבת הביניים, המסלול הגבוה ביותר שהתלמידים יוכלו להגיע אליו בבית-הספר העל-יסודי יהיה מסלול מקצועי או פחות מזה".[224] החינוך המקצועי כבר לא קיבל התייחסות ככלי לייצור חברה עובדת, אלא כמענה מקסימלי למי שלא מצליח ללמוד, רק לשם הוא יכול להגיע. סרטני עושה הבחנה ברורה, והופכת את המסר הסמוי לגלוי, היא טוענת שמי שמסוגל ללמוד אין הצדקה לשלוח אותו לחינוך מקצועי: "חשוב לתת את הכלים, והכלים הם עברית, חשבון, אנגלית והבנת הנקרא. אלה הכלים שיעמדו לו בעתיד, ולא לשלוח אותו לבית-הספר המקצועי, כי הוא יוצר לו התמחות צרה, קצרת-טווח, החוסמת לו כל אפשרות של הסללה והתפתחות. הוא צריך קודם להתבגר, וכשיהיה בן 18 אפשר יהיה ללמדו מקצוע".[225]

התדמית הנמוכה של תלמידי החינוך המקצועי פגעה גם במעמד הבוגרים במציאת מקומות תעסוקה, שכן אם הוא לא התקבל כתלמיד למסלול העיוני, זה מעיד כנראה על היכולות הנמוכות

---

[219] מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 7.

[220] שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמוד 629.

[221] מ 6.2.68 מאבשלום זהבי מנהל בית הספר שייבר בבית שמש, אל שלמה בן אליהו מהמזכירות הפדגוגית. ג"מ, גל- 1441/10 (אחרי קליגמן, ניהל את בית הספר ד"ר אדרי, קליגמן המשיך אז לנהל את בית הספר, אחרי שאדרי התפטר מרצונו מונה אבשלום זהבי, היה לפני כן מורה בבויאר.)

[222] ועדת החינוך של הכנסת התשיעית, 29.5.78. ארכיון הכנסת.

[223] אמירה סרטני חברת כנסת בכנסת ה11 מטעם מפ"ם הייתה חברה בוועדת החינוך של הכנסת הובילה את חוק חינוך מיוחד, בעברה ניהלה את בית ספר אזורי עמק יזרעאל.

[224] בדיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 3.2.87. ארכיון הכנסת.

[225] א. סרטני בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 3.2.87. ארכיון הכנסת.

שלו. בתיאור של צמרת: "הכול ידעו כי בוגרי המגמה לפקידות פעמים רבות לא יתקבלו לעבודה על ידי בעלי העסקים בקריית שמונה וכי אלו יעדיפו בוגרות של המגמות העיוניות".[226]

מציאות זו יצרה תהליך מעגלי שהוסיף ושחק עוד את תדמיתו של החינוך המקצועי. וכך במקום שיתקרבו הנתיבים ויתוו קשת רחבה ורבת גוונים, נוצרה ביניהם הבחנה ברורה, כאילו מדובר בשתי מערכות חינוך שונות שנועדו לאוכלוסיות נפרדות.[227]

ה. החינוך המקצועי כוויתור על רמה לימודית

כשאחת המטרות היא הגדלת שעורי הלמידה, נראה כי היעד החינוכי העליון הוא שיש להסתפק בכך שהילד נמצא במסגרת. הפניית התלמידים המתקשים לחינוך מקצועי בעיירות הפיתוח נתפסה במידה מסוימת, כוויתור עליהם. לעיתים עמדה זו חוזקה בסטיגמה לגבי אי יכולת ההפשטה של תלמידים מתקשים, עובדה שמחייבת הימנעות מהוראת מתמטיקה והומניסטיקה ברמה גבוהה,[228] ולעיתים זה הוסבר ברמה הפרקטית, ברצון להקל על העומס בכיתות העיוניות.

מתתיהו דגן ששימש כראש מינהל החינוך הדתי במשרד החינוך, התנגד להפניית תלמידים בעלי הישגים נמוכים בלימודים עיוניים לחינוך המקצועי, הוא הביא דוגמה לביטוי בשטח של מדיניות זו: תלמידה בוגרת כיתה ח', שרמתה בלימודים העיוניים היא של כיתה ה', מופנית ללמודים מקצועיים. מה שקורה בפועל הוא, שבמקום לתגבר את התלמידה, היא מופנית לחינוך הטכנולוגי הנמוך. כך, דווקא במקצועות העיוניים, שבהם התלמידה זקוקה לתגבור לימודי, מצטמצמות מאוד השעות ומופנה זמן ללימודי מקצוע שאין בהם עתיד. בשנת 1986 אף התבטא כי: "החינוך הטכנולוגי- פח האשפה של המערכת".[229] דברים שיש בהם כדי להעיד על היחס לחינוך המקצועי.[230]

ניתן להסביר זו מכמה סיבות:

בשנות התשעים, לראשונה נשמעה ביקורת על מנהיגות עדות המזרח שבלטה בהיעדרותה ולא התריעה על ההשלכות של מדיניות ההפרדה להקבצות וההסללה, ועל סיכויי ילדיהן להגיע בהמוניהם להישגים לימודיים נאותים. נציגות כזו לא הייתה באותן שנים.[231] ייתכן ואם ההורים בעיירה היו דומיננטיים יותר, הייתה רגישות גדולה יותר של מקבלי ההחלטות בהכוון.

עמרם מליץ, שהיה מנהל מחוז דרום במשרד החינוך, תלה את ההישגים הנמוכים בציפיות נמוכות של המורים מהתלמידים. באפקט פיגמליון, התנהגות המורה בכיתה וציפיותיו משפיעות על הישגי התלמידים. ולכן, מורים בכיתות עם תלמידים מתקשים, לעיתים מחזקים את ההישג הנמוך כי המסרים שלהם לא משדרים ציפיות גבוהות. הצעתו של מליץ שנדונה במשרד החינוך בשנת 1992, הייתה, כי יש לקיים שני מסלולי לימוד עיקריים בחינוך העל-יסודי: האחד יקנה השכלה עיונית

---

226 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.

227 מלמד. עוזי (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 6.

228 בוזגלו (2001). אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית, עמוד 518. גם גזית טוען שהמתמטיקה אינה גוף של ידע סטטי, שאינו משתנה, הוא סבור שההסתברות והקומבינטוריקה יכולות לסייע לתלמידים לקבל החלטות, בתהליכי הוראה המופעלים על ידי המורה ביכולתו להשפיע על המוטיבציה והעניין באמצעות יחסו ללומד. באמצעות דרכי הוראה מגוונות ואטרקטיביות המשלבות פיתוח חשיבה עם אתגר, יופי והנאה רב חושית. בהרחבה, גזית (2004). הוראת מתמטיקה, ענין ויופי – הילכו יחדיו ואולי לא נועדו? עמוד 371.

229 דגן הביע צער על כי חמישה שרי חינוך, שבפניהם העלה את ההצעה לסגור את החינוך הטכנולוגי הנמוך, התעלמו מהצעה זו.

230 דגן (2013). סגירת פערים במערכת החינוך: תפיסה חלופית.

231 סבירסקי (1995). זרעים של אי שוויון, עמוד 149.

כללית ויוביל לתעודת בגרות מלאה או חלקית, והמסלול האחר יקנה השכלה גבוהה ויכלול תעודת בגרות, לפיו יש לצמצם את החינוך המקצועי למינימום.[232] הצעתו לא התקבלה.

כניסיון לשיפור מציאות זו היו כיוונים שונים:

בשנת 1990 הוחל בהצעת שינויים ורפורמה מבנית ותכנית בבתי הספר המקיפים הדתיים.[233] בבסיס התכנית עמדה התפיסה והאמונה, כי גם תלמידי עיירות הפיתוח ושכונות המצוקה מסוגלים להגיע לרמת הישגים תורניים ולימודיים, בדומה לאלה של האוכלוסייה החזקה. התכנית כוונה להעלאת רמת הדרישות הלימודיות ו"הכבדת העול הלימודי" על אוכלוסיות מרקע סוציו אקונומי נמוך. השינוי המרכזי היה, צמצום דרסטי עד כדי סגירה של המגמות הטכנולוגיות הנמוכות, הוקטן מספר הכיתות של החינוך הטכנולוגי ל50% מכלל הכיתות של המקיף.[234]

השפעת ביטול החינוך הטכנולוגי הנמוך בחינוך הממלכתי-דתי על הישגי התלמידים נבדקה על ידי יריב פניגר. כתוצאה מהשינוי המשיכו תלמידים חלשים, לרוב בני עדות המזרח, ללמוד בחינוך המלכתי-דתי העיוני. מהמחקר עולה, כי בעקבות השינוי עלה בתוך שנתיים אחוז הזכאות לבגרות בחינוך הממלכתי-דתי מ 35% ל- 52%.[235] ממצאיו של פניגר, מאשרים את הטענה, כי מנגנון המיון הפסיכולוגי שעליו מתבססת ההצבה למסלולי הלימוד המקצועיים, נשען על תפיסות הגורמות לפגיעה בתלמידים משכבות האוכלוסייה שעבורן מערכת החינוך רוצה לסייע יותר.[236]

כאלטרנטיבה נוספת לפתרון של חינוך מקצועי לתלמידים מתקשים, עלה רעיון של חברת הכנסת תמר גוז'נסקי בשנת 1991, בוועדת החינוך, המלצתה הייתה שבאזורי הפיתוח יוארך חוק חינוך חינם לעוד שנה שנתיים, כדי לאפשר לאותם בני נוער בעיירת פיתוח, שלא הצליחו מסיבות אובייקטיביות להשיג את הרמה הנדרשת עד סיום חוק הלימודים הרגיל בכיתה יב'. ולתת אפשרות לסיים כיתה י"ג וי"ד כדי להגיע לבגרות.[237] האמירה בהצעה זו היא, שלא מוותרים על הנער ועל האפשרות שיצליח.

מבחינה אידיאולוגית, המצדדים בהפניה לחינוך מקצועי, סברו כי החינוך המעשי יהיה יעיל יותר לתלמידים עם פערים חינוכיים ולשוניים, וניתן ללמד מקצוע בלי בסיס ידע מוקדם, והוא יכול להוות אמצעי לוויתור על מאמץ לימודי עיוני. אחת התוצאות לכך שמקבלי ההחלטות כמעט קדשו את החינוך המקצועי עבור תלמידים מעדות המזרח בערי הפיתוח, היא העובדה שמאז שנות השישים הוקמו בעיירות הפיתוח רק בתי ספר מקצועיים או מקיפים. התיכון העיוני הראשון שלא היו בו מסלולים מקצועיים, שקם בעיירת פיתוח היה רק בשנת 1998 (תשנ"ח) בבית שמש,[238] שיעדו היה חינוך עיוני ומטרת בוגריו הייתה השגת תעודת בגרות אקדמאית.

---

[232] מליץ (1990). ראיה אחרת, הצעה לארגון החינוך העל יסודי בערי פיתוח, עמוד 12.

[233] דגן (2006). החינוך הציוני דתי במבחן הזמן והתקופה.

[234] דגן (1999). החינוך הממלכתי דתי: הגישות, התפתחותן ויישומן, עמ' 1011-1023.

[235] נתון זה מוצג כהישג אך צריך לקחת בחשבון שיש 48% שלא זכאים לבגרות וגם לא נחשפו לחנוך המקצועי שאולי היה פותח להם אפשרויות.

[236] לדעתו של דגן, גם המוסדות המקיפים הממלכתיים מתחילים לחקות את הרפורמות של החינוך הדתי. אם כי בקצב איטי יותר וללא שכנוע בצדקת הכיוון, אלא מתוך רצון למשוך אליהם את תלמידיהם הפוטנציאליים.

[237] גוז'נסקי תמר בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה. 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12. חבר הכנסת זאבי העיר שמבחינת התלמידים זה להישאר כיתה.

[238] בית הספר הוקם על ידי מכון ברנקו וויס. והיה בית הספר הראשון שלו. שמו הראשון היה 'בית ספר חושב'.

ו. רלוונטיות של הלימודים בחינוך המקצועי

במדינות בעלות טכנולוגיות מפותחות תהליך החדרת השינויים הטכנולוגיים, הוא כה מהיר, עד כי ההכשרה הספציפית התיישנה עוד בטרם הספיק התלמיד לסיים את לימודיו. הבעיה חריפה יותר במדינת ישראל, בה פרק הזמן שעובר תלמיד מאז סיום לימודיו ועד השתלבותו בשוק העבודה, מגיע לשלוש שנים לפחות בגלל השירות הסדיר, ובמקרים רבים לתקופה ממושכת יותר.

המדיניות שננקטה בשנות השבעים נראתה כמכוונת לפתור בעיה זו. המדיניות הייתה, הרחבת ההשכלה הכללית וההשכלה הטכנולוגית הכללית ותכניות לימודים מודולריות, שיקנו לתלמידים יסודות ויאפשרו להם הסבה מקצועית מהירה תוך כדי עבודתם במפעלי התעשייה.[239] אך זה לא נתן מענה, המורים היו צריכים להתמודד עם שינויים בתכנים, בציוד ובדרכי ההוראה.[240] היה קושי רב בהתאמה מעודכנת של תכניות הלימודים בבית הספר המקצועי, להתפתחות מואצת של המשק ולהשתלבות הטכנולוגית. שלבי ההכנה להוראת המקצוע הם לרוב לא פחות משלוש שנים,[241] בעוד ששינוי טכנולוגי עשוי להתפתח במהירות.

קושי נוסף היה התאמת מקצועות הלימוד למקצועות הנצרכים במשק, לא היו משאבים להוציא מגמות נחשלות כדי להכניס מגמות מתקדמות יותר.[242] שמשון שושני טען שהיה צריך לפתוח מגמות בהתאם לצרכי הקהילה ולא בהתאם למגמות שיש למלא. במחקר של שמידע וגודמן עולה כי מגמות הלימוד הטכנולוגי נקבעו לרוב לפי המסורת שהייתה נהוגה בבית הספר,[243] בסדנאות הקיימות, בכוח האדם המצוי,[244] ולא בהתאם לצרכי המשק, או לרצונות התלמידים.

לעיתים נעשו ניסיונות לייצר אטרקטיביות אצל התלמידים, אך גם אלו לא תמיד סייעו. כך למשל, כדי להגדיל את העניין של התלמידים בחינוך המקצועי, ניתן בתיכון שייבר בבית שמש אישור לפתוח מגמת ציור שלטים וקישוט חלונות ראווה במקביל להפעלת מגמת מכונאות רכב.[245] מחד גיסא היה רצון לשמר את המגמות הקימות, מכיוון שהיה כבר ציוד ומורים, ומאידך גיסא היה הרצון לייצר גיוון ורלוונטיות, כך נוצר חוסר כיוון ברור של המסלול שבא לידי ביטוי גם בהחלטה על פתיחת מגמות. לדוגמה, בשנת 1989 אושר על ידי עוזי צוק[246] להקים מגמת מחול, ובאוגוסט 1991, קורינה קציר משיבר בית שמש, טענה על כך, שמגמת תיאטרון נסגרת למרות שהיא מצליחה מכיוון שזהו אינו מקצוע טכנולוגי מדעי.[247]

נוצר מצב שתלמידים למדו בכל שנות התיכון במגמה מקצועית, שלא בהכרח בחרו או שעניינה אותם, ולא תמיד היה להם מה לעשות עם מה שלמדו. ציין זאת יו"ר המזכירות הפדגוגית אליעזר מרכוס: "במחקר על אופקים, לגבי בוגרי מגמת מכונאות במשך חמש שנים, כל בן שהוא חלש הכניסו אותו למכונאות וכל בת שהיא חלשה הכניסו אותה לפקידות. כי בישוב קטן אין אפשרות להרבה מגמות, אז כפו עליהם להיות מכונאים, אבל אף אחד לא רוצה לעבוד במכונאות, ולכן אף

---

239 פלד. אלעד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 341.
240 מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות, עמוד 35.
241 להכנת תכנית לימודים, להכשרת מורים ולהצטיידות
242 ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.
243 שמידע, גוטמן (1981) הערכת יעילותם של בתי ספר מקיפים.
244 איש שלום, שמידע (1978). מהפכה חברתית, עמוד 138.
245 מכתב מה 31.3.88 מאמנון צ'רניקה מנהל האגף למדע וטכנולוגיה במשרד החינוך. ג"מ, גל- 1031/33.
246 ב 27.4.89 אושר על ידי עוזי צוק מנהל האגף למדע וטכנולוגיה
247 ב 7.8.91. משיבר בית שמש טענה אל אביגדור קהלני יו"ר רשת עמל. ג"מ, גל- 14087/2.

אחד מבוגרי 5 מחזורים, לא עובד במכונאות. יש כאן בזבוז גדול״.[248] הבדיקה המדגמית של מרכוס מעידה כי הלימודים המקצועיים היו כמעט לא רלוונטיים, עבור עתיד התלמידים, גם כי רובם לא למדו מה שעניין אותם, אלא את מה שהיה במקיף.

בישיבת ועדת החינוך של הכנסת, הלינה חברת הכנסת תמר גוז׳נסקי כי: ״מלכתחילה, מפנה המערכת בני נוער למסלולים של חינוך מקצועי ברמה נמוכה וללא אפשרות להגיע לתעודת בגרות, האם יש לזה מקום בשנות התשעים? האם לא הגיע הזמן להגיד שהם היו טובים אולי לשנות החמישים, כשהיה צורך בנגרים, מסגרים וסנדלרים, ושהיום בכל ענפי הייצור אתה חייב להתמצא במחשבים ובטכנולוגיות מודרניות? אם אנחנו מלמדים היום ילדים ומפנים אותם מראש למסלולים אלו, התוצאה היא, שכשהם יסיימו את בית הספר התיכון ואת השירות הצבאי ויחזרו למשק הישראלי, כל הכשרתם, אין לה שום קשר למציאות. צריך להגיע בתקופה מהירה לביטולם של המסלולים האלה״.[249] עמדתה של גוז׳נסקי היא שאולי מסלולים מקצועיים אלו התאימו לשנות החמישים, אך בוודאי אין להם מקום בשנות התשעים, הם לא רלוונטיים לזמן הלמידה ובטח לא אחרי שהתלמיד משתחרר מהצבא.

כשבודקים את שלושת הסוגיות של רלוונטיות הלימודים המקצועיים: השנויים הטכנולוגיים בתעשייה, הצרכים של הישוב בתחומים אותם למדו התלמידים, והבחירה של התלמידים בתחום הספציפי, הסתבר שעבור מרבית הבוגרים של המסלול המקצועי, הלימודים היו לא רלוונטיים.

ז. היבטים מגדריים בחינוך המקצועי

מתוך כ 30.000 תלמידים בנתיב המקצועי העל-יסודי, בשנת 1976 למדו במגמות טכניות 15% בנות בלבד. במידה רבה לא הייתה הצדקה לכך, פלד עודד לראות כיעד לעשור הבא הכפלת אחוז זה לכדי 30%.[250] ואכן, ניתן היה לראות גידול בשילוב מספר הבנות במגמות טכניות. בשנת הלימודים (תש״מ) 1980, היו 4.688 בנות.[251] אם כי, גידול זה, עדיין לא שיקף את כמותן באוכלוסייה.

בסוגיה זו היו שתי בעיות: כמות הבנות, ואיכות החינוך המקצועי לבנות. צמרת בתארו את הבנות בחינוך המקצועי בדנציגר תיאר חינוך נעדר שאיפות: ״במגמה לכלכלת-בית למדו כחמישים בנות, (אף בן לא למד במגמה). שתי המורות לכלכלת-בית, היו ללא תעודות. אף אחת מהבנות לא הבינה איזה מין מקצוע זה ״כלכלת-בית״ ואף אחת מהן, לא הייתה גאה במגמה. במגמה לפקידות ומזכירות למדו מאה ושלושים בנות ושני בנים. במגמה זו, כל יום הוקדשו כמה שעות לימוד לטיפוח מהירות הדפסה במכונת כתיבה״.[252] המכוונות הייתה למינימום דרישה מהתלמידות והציפיות שלהן מעצמן היו בהתאם.

עד שנות השבעים, בנות בחינוך הטכנולוגי ראו עצמן מוכשרות למלא תפקידים ״נשיים״ בלבד, כמו פקידות ותפירה.[253] מכיוון שבנות התרחקו מעיסוק במקצועות טכניים, מערכת החינוך הטכנולוגי עודדה שילוב נערות במגמות הטכניות.[254] באמצע שנות השמונים, התגבש רעיון לשילוב האומנויות

---

248 אליעזר מרכוס יו״ר המזכירות הפדגוגית בוועדת החינוך בכנסת השתיים עשרה מ.1.91. ג״מ, כ- 479/12.
249 גוז׳נסקי תמר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה. מ7.1.91. ג״מ, כ - 479/12
250 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 340.
251 החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 34.
252 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.
253 ההגדרות של מה נחשב טכני ומה לא. לא היו ברורות ומוגדרות. מה שאפשר קצת דיפוזיה.
254 כפיר, איילון, שפירא (1990). השכלת בנות ונשים בישראל – מגמות הישגים ומשמעותם, עמ׳ 2-16.

הטכניות ואומנויות הבית לבנים ולבנות. המטרה העיקרית הייתה להקנות מגוון התנסויות, תוך שאיפה להדגשת השוויון בין המינים. מתוך מודעות לכך שבחלק מהמשפחות, עובדים שני בני הזוג מחוץ למסגרת הבית, חשוב היה שגם הבנים יקבלו ידיעות בסיסיות בניהול הבית, והלך וגדל מספר הנשים שהועסקו בתעשייה ובשירותים, לכן חשוב היה שהבנות יכירו את העיסוקים הטכניים הנהוגים בתעשייה.[255] ואכן, הקביעה כי לימודים של עיבוד חומרים, שרטוט עץ, מתכת ואלקטרוניקה לבנים ותזונה, תפירה וכלכלת בית לבנות, כבר לא התאימה, והיו בתי ספר שיצרו כתות מעורבות.[256] הוחלט על לימוד בנים ובנות לפי אותה תכנית לימודים בחטיבות הביניים. בשנת הלימודים תשמ״א, לדוגמה, הופעל לימוד הנושא ״תעשייה ומשק בישראל״ בכיתות ט׳ לבנים ולבנות.[257]

הבנות בבתי הספר במקיפים בעיירות הפיתוח היו צריכות לעבור מהלך דו שלבי. בעוד הבנים היו צריכים להכריע בין העיסוק המוכר של האב שלרוב לא למד, אך בדרך כלל יצא לשוק העבודה, לבנות היה לרוב מודל של אימהות שלא למדו ולא עבדו. והן היו צריכות לסלול לעצמן דרך בתוך המבנה החברתי שיועד להן בקהילה בשלב ראשון ולהישאר בבית, ולבחור אם ללמוד, בשלב השני. הדילמה אם להשקיע בלימודים או להישאר ולעזור בעבודות הבית, הייתה חלק מהתהליך השינוי.

8. הישגי החינוך המקצועי לאור המטרות

באופן כללי, החינוך המקצועי בארץ נתפס כחלק מהדיפרנציאציה החינוכית שגרסה כי יש לתת תכנית חלופית לתלמידים מתקשים, כשההבדל לא היה רק בכמות החומר הנלמד, אלא גם בסוגו.[258] במידה רבה הטיפול בחלקיה הקשים של האינטגרציה החברתית בבתי הספר הוטל על החינוך המקצועי, בטענה ש״מי שאינו מסוגל להפעיל את ראשו יצליח בהפעלת ידיו״.[259] ואכן בשנות התשעים, הודות לכל התמיכה המערכתית, כ85% מהתלמידים, רוב מוחלט, נשארו במערכת החינוך עד כיתה יב׳.[260] המשמעות היא כי מבחינת הישארות במערכת החינוך, מילא החינוך המקצועי אחר הציפיות.

מאידך גיסא, במבחן של הכשרת כוח עבודה, רק 22% מכלל הבוגרים של החינוך המקצועי המשיכו לעבוד בתעשייה.[261] מציאות זו חיזקה את המתנגדים לחינוך המקצועי במערכת החינוך, שהיו לא-פעם כלכלנים, המתייחסים לשוק העבודה, שביססו את התנגדותם על ניתוחי עלות-תועלת,[262] מכיוון שמדובר במסלול יקר בהשוואה למסלול העיוני שבו, לרוב מספיקים לוח ומכשירי כתיבה.

ההישגים לנוכח המטרות מחדדים שוב את הדיון בשאלת מטרת החינוך הטכנולוגי, האם הוא אמור להכשיר כוח עבודה למפעלים ולתעשייה, ואם כן מטרה זו מומשה אך במעט, או שתפקיד החינוך הטכנולוגי הוא לתת מענה מסגרתי לתלמידים שלא הצליחו לשרוד את החינוך העיוני. האתגר

---

255 החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 16.
256 מאיר אביגד יועץ לרשת עמל, ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 58.
257 החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 34.
258 לוי (1999). קידום תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, עמוד 111.
259 שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמוד 628.
260 ברנדס (תשנ״ו). הקפיצה השלישית, עמ׳ 27.
261 החינוך הטכנולוגי העל יסודי בישראל, משרד החינוך והתרבות מערכת החינוך הטכנולוגי. 1984, עמוד 23.
262 זיידרמן (1991). תיכון מקצועי מול תיכון עיוני, גישת עלות מול תועלת, עמ׳ 18-19.

המרכזי של החינוך המקצועי, כפי שעלה מהדיון בתכנון החינוך בשנות השמונים,[263] היה הגישור בין שתי תפיסות סותרות שהניעו את החינוך המקצועי-טכנולוגי, התפיסה המעשית והתפיסה החברתית. התפיסה המעשית ראתה בחינוך הטכנולוגי יסוד חשוב לפיתוח הכלכלה והמשק, ולכן המליצה להפוך אותו למסלול יוקרתי. התפיסה החברתית ראתה בו כלי לשרת את צרכי החברה וליצירת מסגרת לימודית לבני נוער מתקשים.[264] שני יעדי החינוך המקצועי, הכשרת בעלי מקצוע וטיפול באוכלוסיות מתקשות, לא מומשו.[265] התלמידים לא קיבלו הכשרה מקצועית איכותית ורלוונטית. המערכת אימצה סטנדרטים עיוניים ולא שימשה עוד מערכת הכשרה לבעלי מקצוע. החינוך הטכנולוגי לא היווה אופציה מועדפת בטיפול באוכלוסיות מתקשות, שכן לעיתים קרובות הוא שימש בלם להתפתחות העתידית שלהם.

החינוך מקצועי כבולם עתיד תלמידיו

כאמור, להחלטה על שבוץ תלמיד במסלול מקצועי בגיל התיכון, היו השלכות על עתידו של הנער, כך התפתחו מסלולים מקצועיים שהכשירו אנשים לתמונת עתיד מסוימת, לרוב זה נעשה תוך שימור אי השוויון הבין עדתי. אשכנזים היו במגמות היוקרתיות, מזרחים בפחות יוקרתיות.[266] זו לא הייתה חלוקה לכתחילה, אך במבחן התוצאה זו הייתה התמונה.

על הדיווח של ארן בשנת 1971 כי רק אחד מכל שישה תלמידים יוצאי עדות המזרח, למד באמצע שנות השישים בכיתה יב׳ עיונית, ורק קצתם זכו בתעודת בגרות, בזמן שבני אותן העדות היוו אז כמחצית משכבת הגיל.[267] טען סבירסקי כי המסלול המקצועי נועד להכשיר אנשים ללא כל אפשרות לשנות את מצבם, והוא גם הסיבה לנחשלותם. נחשלות זו אינה עובדה אלא תוצאה, לפיו, רוב בתי הספר המקצועיים, אינם מסגרת של חינוך תיכון במובן המלא של המילה, אלא, מסגרת החזקה של נערים ונערות שהחברה מועידה אותם למעמד של פקידים ופקידות, פועלים פועלות.[268] ומכאן ביטויו של סבירסקי: ״לא נחשלים אלא מנוחשלים״.[269]

להפניית התלמידים לחינוך מקצועי היו מספר מחירים, האחד, בצמצום שאיפותיהם. כי החינוך העיוני בניגוד לחינוך המקצועי, הדגיש את ההשכלה ועודד את התלמידים להשיג אותה גם אחרי התיכון.[270] השני, הם לא יוכלו לשמש כגורם המעודד את ילדיהם לרכישת השכלה כללית לילדיהם.[271] השלישי, חסימת האפשרויות בעתיד, על ידי ההצבה למסגרות נמוכות נמנע מהם מימוש הפוטנציאל האישי, ונחסמו בפניהם הסיכויים לעלות בסולם ההישגים.

היטיב לבטא עמדה זו מתתיהו דגן: ״כל הורה שעיניו בראשו, לא שולח את ילדיו לחינוך הטכנולוגי. החינוך הטכנולוגי מסכן את עתידה היהודי, החברתי והמדעי של מדינת ישראל. אין סיבה לכפייה של חינוך טכנולוגי על 80% מן האוכלוסיות בעיירות הפיתוח, לעומת קרוב ל20% באוכלוסיות

---

263 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה80.
264 צוקר (1985). החינוך המקצועי מערכת בלחצים צולבים, עמ׳ 447-471.
265 שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמ׳ 625-648.
266 סבירסקי (1993). מחר, עמוד 361.
267 ארן (1971). חבלי חינוך. עמ׳ 39. שלמה צמח מנהלו הראשון של כדורי מספר שארן אמר לו: ״יש קהות הכישרונות והתפיסה אצל הילדים של עדות המזרח...״ צמח. (1996). פנקסי רשימות 1962-1973,עמוד 64.
268 סבירסקי (1990). חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים, עמוד 205.
269 סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים.
270 איילון (1992). יישוב מגורים, מוצא עדתי וסיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני, עמ׳ 382-401.
271 פניגר (2009). האם העדפה תקציבית מתקנת בתקצוב בתי הספר יכולה להוות מכשיר יעיל לצמצום פערים השכלתיים? עמ׳ 61-76.

המבוססות״.[272] החינוך הטכנולוגי הנמוך הוביל רבים מן התלמידים לשיעור זכאות לעתיד תעסוקתי מעורפל במקרה הטוב. בוגריו מועדים לאבטלה באחוזים גבוהים יותר מאשר בוגרי החינוך העיוני.[273]

במחקר מ1991 (תשנ״א) עולה כי הסיכוי להיות מובטל, היה גדול יותר בקרב בני עדות המזרח הרבה יותר מאשר בקרב אשכנזים.[274] רבים מן המובטלים למדו בצעירותם בכיתות מקצועיות בעיירות הפיתוח.[275] מאיר בוזגלו אף הוא רואה קשר בין חינוך מקצועי לבין הסיכוי להיות מובטל בעתיד: ״האשכנזים הביאו את יהודי תימן ויהודי המזרח כחוטבי עצים ושואבי מים, אחוז המזרחיים במובטלים ואחוז המפוטרים מקרב היהודים המזרחיים מן השכונות ומעיירות הפיתוח הוא גדול״.[276]

לעומתם, נשמעו גם כיוונים אחרים, רבים מבין הבוגרים, זוכים לקידום מקצועי במקצועותיהם לתפקידים של מנהל עבודה ומנהלי מחלקות, בעלי עסקים עצמאיים הקולטים למפעליהם בוגרים מבתי ספר בהם למדו. לדעת פתר, רק מי שאינו יודע מאילו משפחות הגיעו רבים מבין תלמידים אלו, איזו רמת השכלה הייתה להם בבואם, מה הייתה תדמיתם בעיני עצמם ובעיני סביבתם יכול לזלזל בהישגים שהושגו.[277] טענה זו מחזקת את הגישה שהפנייתם של המזרחיים לחינוך מקצועי והסללתם המכוונת הייתה התוצאה הטובה ביותר בנתונים שהיו.[278]

9. למי היה שייך החינוך המקצועי?

החינוך המקצועי מפוצל בין רשויות רבות, היו לו בעלים רבים ״בעלי מאה״ ודעה שונים,[279] תוך ריבוי של מסגרות שפעלו במערכת החינוך המקצועי: הרשתות החינוכיות, מוסדות חינוך של משרד העבודה, משרד הקליטה ומשרד הסעד. מסגרות אלו הוציאו מתחום הטיפול והידיעה של משרד החינוך בני נוער בגילאי 12-18. פרט לבעיות של כפילות והחזקת מנגנונים נפרדים, נוצר מצב בו המשרד הייעודי לחינוך ותרבות לא הקיף את כל האוכלוסיות בהן הוא צריך לטפל.[280]

עם קום המדינה, נכנסו כל בתי הספר המקצועיים לפיקוחו של אגף החינוך, והיה עליו ליצור רשת של מוסדות מקצועיים לפיקוחו. חצי שנה לאחר חקיקת חוק חינוך ממלכתי בתשי״ג, בשנת 1953 בעקבות המלצה של ועדת לבון,[281] ביצעה הממשלה פיצול סמכויות הטיפול לגבי החינוך העל-

---

[272] דגן (1992). קריאה לשינויים מפליגים בחינוך העל יסודי בעיירות הפיתוח ושכונות מצוקה. המסמך הובא לדיון להנהלת משרד החינוך בשנת 1992.
[273] דגן. מתתיהו (2006). החינוך הציוני דתי במבחן הזמן והתקופה.
[274] בראשית שנות התשעים עם העלייה הגדולה מברית המועצות, אחוז המובטלים מקרב בני עדות המזרח היה גדול פי שלושה לפחות לעומת בני העדות האחרות.
[275] סבירסקי. שלמה (1995). זרעים של אי שוויון, עמוד 107.
[276] בוזגלו (2001). אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית, עמוד 512.
[277] פתר (1991). פולמוס על החינוך, עמ׳ 266-285.
[278] מולכו (2011). טענת ההסללה: מקרה מבחן בסוציולוגיה ביקורתית, עמ׳ 29-54.
[279] בן יוסף (1974). תמורות וסיכויים בחינוך העל יסודי, עמוד 133.
[280] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 346.
[281] לבון עמד בראש ועדה שתפקידה היה לקצץ בתקציב על ידי צמצום השירות הציבורי וביטול כפילויות בין משרדי הממשלה בלי לפגוע בשכבות החלשות.

יסודי,[282] הטיפול בבתי הספר המקצועיים הועבר למשרד העבודה והטיפול בבתי הספר החקלאיים הועבר למשרד החקלאות.[283] המשמעות היא שכ-11.000 תלמידים ב75 מוסדות לימוד, הוצאו מטיפולה הפורמלי של מערכת החינוך המרכזית, אשר המשיכה בשנים אלו לייחד את הטיפול בחינוך העל-יסודי בחינוך העיוני בדגם שהיה המשך מתקופת היישוב. מהלך זה שסיבתו הייתה כלכלית הבליט יותר את ההבדל בין החינוך המקצועי לחינוך העיוני.[284] לשר החינוך דאז בן ציון דינור לא היה נוח מהמהלך של ניתוק בתי הספר המקצועיים ממשרדו, ובדיון התקציב לשנת 1954-53, טען כי הוצאת המחלקות לחינוך מקצועי וחקלאי ממשרד החינוך היא פגיעה באחד מהיסודות של מערכת החינוך, שצריכה להיות שלמה ומקיפה. מבחינתו, ההצדקה לכך הייתה, מכיוון שקופת משרד החינוך ריקה ובמשרדים האחרים, יש תקציבים מיועדים לנושא. אך סידור זה הוא זמני.[285]

בשנת תשכ"א הוחזר החינוך המקצועי ממשרד העבודה למשרד החינוך והוקמה מחלקה לחינוך מקצועי, שבראשה עמד מאיר אביגד. כתוצאה מכך מספר התלמידים בחינוך המקצועי גדל פי 4.5 והיה גדול פי שלושה מאשר הגידול בחינוך החקלאי והעיוני.[286] שרון טוען כי בתי הספר שעברו לפיקוח משרד החינוך החלו לאמץ את תקני המשרד, נהליו, שאיפותיו וכו'.[287] ובכך החינוך המקצועי איבד חלק מהייחוד שלו ומהיכולת לתת מענה למטרות שלו. כדי לנסות לתכלל את המסגרות, נקבע בספטמבר 1964 כי בבתי הספר העל-יסודיים שבהם קיים תיכון עיוני ליד תיכון מקצועי, יהיה מפקח כולל אחד. במרבית המקיפים הפיקוח הכולל היה בידי המחלקה לחינוך תיכון.[288]

עם העברת האחריות לחינוך המקצועי ממשרד העבודה למשרד החינוך והתרבות נוצרה ההפרדה בין בתי הספר המקצועיים לבין מוסדות החניכות ובתי הספר התעשייתיים שנשארו בפיקוח משרד העבודה.[289] בישיבת וועדת החינוך של הכנסת יצא יו"ר הוועדה רז, בביקורת על כך שהמדינה מפלה את הנערים הנמצאים במסגרת בתי הספר המקצועיים, בכך שהיא מתקצבת אותם פחות, וכן עלתה השאלה מדוע משרד החינוך לא אחראי ל 20.000 התלמידים שנמצאים במסגרות השונות של ההכשרה המקצועית והם שייכים למשרד העבודה והרווחה?[290] במידה מסוימת, מדינת ישראל חסכה כסף בכך שהתלמידים המתקשים לא הצליחו להשתלב במקיפים.

ביטוי לריבוי הבעלים, ניתן לראות בדיון בוועדת החינוך של הכנסת על החינוך המקצועי שם כונסו משרד החינוך, צה"ל,[291] התאחדות התעשיינים, משרד העבודה והרווחה וההסתדרות.[292] עצם הישיבה בהרכב כזה היא אמירה על משמעות השותפות, ושל ההורים הרבים שיש לחינוך

---

[282] ברב הארצות מוחזקים בתי הספר המקצועיים על ידי מחלקות אחרת ולא על ידי מחלקת החינוך. החינוך התיכון, מהותו ומקומו בבניין החברה, עמ' 178-263.

[283] רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמוד 122. וגם יונאי (1992). חינוך לעבודה ולמקצוע, עמוד 51.

[284] מלמד (1999) החינוך הטכנולוגי התמודדות מול ריבוי מטרות, עמוד 610.

[285] באותו נאום בכנסת המשיך השר לדבר על החינוך היסודי ואמר: "בית הספר היסודי צריך להיות אחיד ומשותף...הוא צריך להיות כור ההיתוך שבו תעוצב זהותם היהודית-ישראלית". אמירה זו העידה על השלמה מסוימת בפערים בחינוך העל יסודי. דינור תשט"ו, דברי הכנסת כרך 17 א', עמוד 1145.

[286] בבתי הספר העיוניים הגידול היה פי 1.8. בשנת תשכ"א עבר גם החינוך ההתיישבותי ממשרד החקלאות למשרד החינוך, כך שהגידול נמדד בשלושת ענפי החינוך.

[287] שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמ' 625-648.

[288] בישיבה מיום 27.9.64 נקבע זיכרון דברים לקביעת עקרונות לחלוקת הפיקוח. ג"מ, גל- 1041/8.

[289] שרון (1999). החינוך הטכנולוגי- מערכת בערכים צולבים, עמ' 625-648.

[290] חבר הכנסת נ' רז בישיבת וועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 14.9.87. ארכיון הכנסת.

[291] צדוק (2009). החינוך הטכנולוגי בישראל והשפעתו על חיל חימוש.

[292] דיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 27.2.85. ארכיון הכנסת.

המקצועי.[293] שותף נוסף היו הרשויות שבתחומן קיימים מוסדות אלו והאינטרס שלהן היה בחינוך המקצועי, הן כי רצו מסגרות לנערים והן בגלל הצורך לידיים עובדות במפעלים בתחומן.
המצב שבו החינוך המקצועי מפוצל בין מספר בעלים והמעברים שהוא עבר, משקף את המורכבות בריבוי היעדים והמטרות שהחברה הציבה לו.

הרשתות החינוכיות

הרשתות הפעילו בתי ספר מקצועיים בכפיפות לפיקוח משרד החינוך ולמימונו.[294] הרשתות החינוכיות שבלטו בחינוך המקצועי היו: אורט,[295] אמי"ת, ויצ"ו[296] ועמל.[297] היתרונות של רשת היו בשלושה תחומים עיקריים: גיוס משאבים בארץ ובחו"ל, רכישת ציוד בצורה מרוכזת, תשלום גמיש לכוחות הוראה.[298]

בראשית שנות החמישים הגיע לארץ ארגון אורט העולמי שקם ברוסיה בסוף המאה הקודמת,[299] הארגון קידש את ערכי העבודה ושקד על הכשרת בעלי מקצוע. כך נוצרה בארץ תשתית של מדריכים בעלי ניסיון.

רשת עמל הייתה מחלוצות החינוך המקצועי, היא פרושה מקריית שמונה ועד באר שבע.[300]בהנהלת בתי הספר משתתפים נציגי מועצות פועלים וההסתדרות, הרשת מכשירה עתודה מקצועית בקשת רב גונית של מקצועות, כגון: תעופה, אלקטרוניקה, מכשור ובקרה.

בשנת 1965 חתם ארן על הסכמים עם רשתות של בתי ספר מקצועיים: אורט, עמל וויצו. בהסכמים נקבע כי יוכפל מספר הלומדים בכל רשת וכי הרשת תממן את מחצית עלות ההתרחבות. הסכמים אלו וצעדים אחרים שננקטו הביאו בתוך חמש שנים להכפלת מספר הלומדים בבתי הספר המקצועיים מ25.000 בשנת 1965 ל 50.000 בשנת 1970.[301]
דוגמה להפרטה זו ניתן לראות במכתב לעמי זאבי, מנכל רשת אמי"ת מעדי אלדר שהיה עוזר שר החינוך יצחק נבון, בדצמבר 1986, יינתן כסף ממשרד החינוך לתקצב את המעבדות הטכנולוגיות בבתי ספר שבבעלות הרשת עבור מקיף דתי בית שמש, מקיף דתי נתיבות מקיף דתי רמלה ומקיף דתי צפת.[302] המדינה מימנה והרשת שמשה גורם מפעיל ומתווך. רשתות אלו תפקדו כיחידות עצמאיות שבמידה רבה לקחו חלק מתפקידי משרד החינוך בניהול ובהפעלת מוסדות החינוך.

סיכום - החינוך המקצועי כאמצעי לריבוי מטרות

מדוע לא הפך המסלול המקצועי לחלופה ראויה ומבוקשת בלימודי ההמשך העל-יסודיים?

---

[293] נושא הישיבה היה האפשרות להרחיב את מספר התלמידים של כיתות יג' ו-יד', היינו אלה שיש להם דחיית שירות צבאי כדי לגמור את לימודיהם כהנדסאים. הצבא הגביל את המספר בקבוצה הזאת. ומה ניתן לעשות, על-מנת שהמספר יגדל כדי שהמשק יזכה בעתיד למה שהוא צריך לזכות בתחום הזה של ההנדסאים.
[294] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמוד 346.
[295] אורט ישראל הוקמה בשנת 1948, כשבית הספר הראשון היה הכשרה מקצועית לחיילים משוחררים. הרשת היא הרשת החינוכית הטכנולוגית הגדולה בישראל.
[296] ויצ"ו הוא ארגון נשים ציוני בינלאומי, נוסד בבריטניה בשנת 1920. בתי הספר המקצועיים הם חלק מהפעילות של הארגון בנושא גיל הרך, בריאות ועוד.
[297] בחמ"ד היו גם: "אמונה" ו"תורה ומלאכה".
[298] בהרחבה: שטרן (תש"ן). התפתחות החינוך הטכנולוגי בחינוך הממלכתי דתי בעשור האחרון, עמ' 87-95.
[299] צפרוני, רוזנמן (2004). רשת אורט תולדותיה ומעלה החינוכי.
[300] סולר (1975).מה ואיך לפעיל בקהילה, עמ' 34-35.
[301] בקורת על כך ראו אצל סבירסקי (1990). חינוך בישראל- מחוז המסלולים הנפרדים, עמ' 98-99.
[302] מכתב מ 15.12.86. ג"מ, ג- 13/15444.

הדיון על מקומו של החינוך המקצועי בראשית שנות הששים, היה שזור בשאלת מטרת בית הספר בכלל, ביטא זאת שר החינוך אבא אבן: "מה דינה של מדינה כמדינתנו החותרת בבת אחת לקִדמה השכלתית וגם לשוויון חברתי, שעה שקיימת מתיחות אובייקטיבית בין שתי המגמות האלה? אין לנו אלא לחפש פתרונות שיהלמו במידת האפשר את שתי המגמות גם יחד".[303] גם אבא אבן וגם זלמן ארן האמינו כי חינוך תיכון צריך להיות פתוח לכל. אבן, הפנה זאת למטרה של השכלה כללית רחבה,[304] לעומת ארן שדגל בפרודוקטיביזציה.[305] הסקירה הראתה כי לאורך כל התקופה הנדונה ואף לפניה, מתח זה היה קיים.

הרבה תקוות תלו בחינוך המקצועי, הושקעה מחשבה ונעשו ניסיונות רבים להתאים את החינוך המקצועי לזמן ולתהליכים החברתיים שהתחוללו. ובכל זאת, בסופו של תהליך, החינוך המקצועי נמצא במרחק מהיעדים או מהציפיות. מבט העומק על החינוך המקצועי הראה כי התהליכים שהוא עבר הם רק סימפטומים למציאות מורכבת בתוך מערכת החינוך בכלל ובעיירות הפיתוח בפרט, הטיפול בנושא נגע בעצביה של החברה הישראלית כשהחינוך המקצועי מהווה מעין בבואה.

החינוך המקצועי התמודד עם אתגרים רבים ובראשם ריבוי המטרות שהיו לעיתים רבות סותרות, האם הוא צריך לתת פתרון של הישארות במערכת? ללמד? או לבנות תמונת עתיד לבאים בשעריו? הרצון לטפל באוכלוסייה מתקשה, ובו זמנית, לא לומר שהיא מתקשה ולא לתייג אותה ככזו, יצרו מציאות כמעט בלתי אפשרית בחינוך המקצועי. לכך נוספו קשיים תקציביים, שכן הציוד היה יקר, מחסור גדול במורים מתאימים, ויותר מכל, התדמית הנמוכה של המסלול, הכתיבה במידה רבה את ההתנהלות שלו ואת ההחלטות לגביו. דווקא בעיירות הפיתוח, במקום בו חלק גדול מההורים עסקו בשאלות של קליטה, זהות ופרנסה. המודל של תמונת העתיד שיכלו לספק לילדיהם, היה מצומצם, והמיון דווקא לחינוך מקצועי נמוך, הנציח מציאות זו.

לא ניתן להתעלם מכך שמניעת נשירה, הכוונת תלמידים למסלולים המתאימים להם, תכניות לימוד מיוחדות ופעולות חינוכיות רבות שנקטה בהם המערכת, הביאו לכך שבשנת 1992 יותר מ92% מבני הנוער בישראל בגיל בית ספר תיכון למדו בבתי ספר על-יסודיים ו81% מהם סיימו את כיתה יב', היקפים כאלה של הענקת השכלה תיכונית הם מהגדולים בעולם. נתון זה ייזקף לפחות בחלקו לטובת החינוך המקצועי.

בניסיון לראות מה היה הרקע לקבלת ההחלטות? כמה הייתה פטרונות והתנשאות וכמה היה רצון אמיתי לעזור ולאפשר הצלחה? התברר, כי חלק מהעמדות שטענו החוקרים, משקף עמדות רחבות בתחומים נוספים. מעניין היה לראות אלו תהליכים נקבעו מלמעלה ואלו תהליכים השטח הכתיב לממסד. שר החינוך זלמן ארן הוביל את מהלך הקמת המקיפים והמסלולים המקצועיים, השרים נבון והמר המשיכו, ולא עשו שינויים גדולים כשבאותו זמן השטח יצר לחצים קשים ובחלק מהמקומות התחילו לייצר שינויים,[306] שאחר כך התקבעו ברמה הארצית. וכשהשר רובינשטיין הוביל את הרפורמה זה היה ביטוי לרחשי השטח הרבה שנים.

---

[303] אבא אבן בנאום בכנסת על תקציב משרד החינוך והתרבות 1961-1962, דברי הכנסת, עמ' 1397-1403

[304] רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר, עמוד 129.

[305] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים – חינוך על יסודי לכל.

[306] כשהתמניתי למנהל, ידעתי כי איני יכול לשנות את המדיניות הארצית של מערכת החינוך בישראל ואת החלוקה למסמ"מ (מסלול מקצועי מעשי), מסמ"ר (מסלול מקצועי רגיל) ומסמ"ת (מסלול מקצועי תיכוני). לכן, קיבלתי כעובדה כי בימי

סגירת המסלול המקצועי באופן כמעט גורף בתקופת השר רובינשטיין והבנת המשמעויות שלה איששה זאת. שינוי התפיסה יצר מציאות שהזכאות לבגרות היא המדד להצלחה. ולכן המערכת עשתה רבות כדי שגם לתלמידים החלשים תהיה בגרות, הושקע בכך תקציב גדול, ונבנו תכניות לקדם מטרה זו. המשמעות היא שאכן הייתה עלייה באחוזי הזכאות לבגרות בעיירות הפיתוח, אם כי, בחלק גדול מהמקרים מדובר בתעודה שלא אפשרה התקדמות באקדמיה. וכן יש לפחות 50% מהתלמידים שיוצאים בחוויה שסיימו את התיכון בלי בגרות ולימודי מקצוע כלל לא למדו. האם תהליך זה קידם אותם או הסיג אותם?

לא ניתן לנתק את הקשר בין המעמד החברתי והעדתי לשיוך לחינוך המקצועי.[307] חלק גדול מהשנוי שנעשה בחינוך המקצועי, גם אם לא באופן מוצהר, היה השוואת התנאים והאפשרויות של התלמידים המתקשים בעירות הפיתוח, לאלו החזקים ממרכז הארץ על ידי הזכאות לבגרות, וצמצום החינוך המקצועי. השנוי יצר בחלק מהמקרים מוביליות ושינוי תדמית. בחלק אחר שיקף את הפער בממדים גדולים, שכן הוא כעת עם הוכחה מספרית. למעשה הועמדה מערכת החינוך המקצועית בפני אתגרים שלא הוכשרה להם, ריבוי המטרות של החינוך המקצועי והסתירות ביניהן, לא אפשר מהלך חד וברור.

הניהול שלי, רוב התלמידים ימשיכו ללמוד במגמות מקצועיות. אולם, החלטתי לנסות לשנות בתוך המגמות הקיימות ולבנות מגמות אלטרנטיבות. הייתי משוכנע כי חייבים לצמצם את הפער בין החינוך המקצועי ובין החינוך העיוני. האמנתי כי יש להפנות תלמידים מצטיינים מן המגמות המקצועיות למגמות עיוניות, ומצטיינים אחרים, מן המגמות העיוניות למגמות מקצועיות. צמרת. צבי (2014). אוטוביוגרפיה. בתהליכי כתיבה, עמוד 83.

[307] מעניין כי מחקר של מזרחי, פניגר וגודמן מגלה כי גם בשנות האלפיים כשעדיין יש ייצוג יתר של אשכנזים במסלולים העיוניים מרבית התלמידים מייחסים לנתון זה את המאמץ וההשקעה של התלמידים במסלול העיוני ולא פרמטרים אחרים, יתכן וזה עוזר להם לשמור על דימויים העצמי. מזרחי, גודמן, פניגר (2013). הם 'פריקים' ואנחנו 'ערסים': שלילתם של אתניות ומעמד בתפיסת תהליכי הסללה בבתי הספר, עמ' 83-107.

פרק רביעי – הצוות החינוכי כמעצב המקיפים בעיירות הפיתוח

"אזכיר את בעיית המורים, בעיה שאינה יורדת מסדר היום שלנו. והיא שתקבע לא במעט את עצם קיומו של בית הספר המקיף לשבט או לחסד".[308] כך אמר שר החינוך זלמן ארן בשנת 1964, בהתייחסו לבעיה המהותית בעיניו, בכל הנוגע לבתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח - קיומם והתפתחותם, והיא כוח האדם, המנהלים, המורים, שכמותם ואיכותם היוו בעיה מהותית ומרכזית במקיפים בעיירות הפיתוח.

בשנות החמישים, לנוכח גלי העלייה הגדולים, בהם משפחות מרובות ילדים,[309] והגידול המשמעותי במספר הילדים שהצטרפו למערכת החינוך תוך פרק זמן קצר,[310] שררה מצוקה בכל הנוגע לכוח ההוראה, שנבעה ממחסור כללי במורים. הצמיחה הגדולה במספרי התלמידים בשנות הששים שהמשיכה עד שנות התשעים, בארץ בכלל ובעיירות בפרט, הצריכה גיוס כוחות הוראה.[311] אבן הנגף המרכזית הייתה קליטת מורים מתאימים.[312] המחסור במורים ומנהלים, הוביל להעסקת מורים לא מיומנים ולשינויים במקורות הגיוס של המורים ושל הצוות הניהולי. גידול זה הביא לפיתוח תכניות חירום להכשרת מורים בקורסים מזורזים, להורדת רמת הדרישות, להכשרה לקויה, וכתוצאה מכך, להורדת המעמד, הסמכות והיוקרה ממנה נהנה המקצוע בעבר.[313]

בפרק זה אבדוק את מעמדם ותפקודם של המנהלים והמורים בבתי הספר התיכוניים בעיירות הפיתוח בשנים 1968-1995. את הצוות אמור להוביל המנהל כמנהיג חינוכי, אבדוק את מעמדו ותפקידו הייחודי בעיירה. מי היה מתאים ללמד בעיירה? האם היה דיוקן רצוי? אברר את מאפייני פועלם ומעמדם הפרופסיונלי בבית הספר בפרט, ובעיירה בכלל. אבחן את בעיית המחסור במורים והשלכותיה, ואת אופן גיוסם של המורים לעיירות. דגש מיוחד יינתן לעלייה מחבר העמים והשפעתה על מצבת המורים בעיירות הפיתוח בסוף התקופה הנדונה.

1. המנהלים כמובילי המוסד החינוכי בעיירה.

א. מעמד המנהל ותפקידיו

בעבר התפיסה המנחה הייתה שתפקיד המנהל הוא הראשון בין מורים השווים זה לזה, תפיסה שהייתה מקובלת באירופה, ושונה מזו שהייתה מקובלת בישראל.[314] בשונה מהכשרת מורים, בשנות החמישים לא הייתה קימת כלל הכשרת מנהלים. רק בשנות השבעים, המנהל בבית הספר הוגדר כפרופסיה, הבהיר זאת שר החינוך, יגאל אלון: "בעתיד יהיה עלינו להטיל על מנהל בית הספר יותר ויותר תפקידי הנחיה והדרכה, בייחוד של מורים צעירים. משרד החינוך רואה במנהל בית הספר ובמורים את שליחיו, המבצעים את מדיניות המשרד. מנהל בית הספר נושא באחריות

---

308 ארן (תשכ"ד). על סדר היום – בית הספר המקיף, עמ' 10-12.
309 עמנואל (1968). הפער- גישות והצעות פתרון למיזוג עדות.
310 ידלין (1969). במבחן המעשה החינוכי, עמ' 32-42.
311 סך כל מערכת החינוך גדלה מכ-400 אלף תלמידים בשנת 1960, לכ-800 אלף בשנת 1980 ולכדי קרוב למיליון בשנת 1990. ובחינוך העל יסודי בשנת 1960 היו 396.329 תלמידים, מתוכם בחינוך הממלכתי 239.264 לעומת בשנת 1990 שבחינוך העל יסודי היו 995.324 תלמידים ומתוכם בחינוך הממלכתי 584.500. בלאס (2009). מערכת החינוך, מבט מבפנים, עמוד 133.
312 מבעיות ארגון ההוראה בבתי הספר שביישובי עולים. 8.5.58. משרד החינוך והתרבות, עמוד 5.
313 (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 55.
314 ראו בהרחבה, רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמ' 144-145. וגם אצל ענבר (1987). על מנהיגות ומנהל ומה שביניהם, עמ' 351-357.

כוללת למוסד החינוכי שבראשו הוא עומד".[315] אלון, העצים את תפקיד המנהל למימדים חדשים. מדיניות זו עודדה את אידלסון, יו"ר ארגון המורים לפנות בשנת 1976 בתביעה לראות את מקצוע הניהול החינוכי כתפקיד ייחודי, ולא כמורה משודרג.[316] ואכן, במאי באותה שנה, הוקמה על ידי אלעד פלד הוועדה לניתוח עיסוקי המנהל ונפח משרתו,[317] הוועדה הגישה מסקנותיה ב 26.12.75.

התפקידים שהוגדרו היו: הוראה, ביקורים בשיעורים, שיחות ספונטניות עם מורים, מעקב הישגים, טיפול במשק, כספים, קשרים עם ההורים, דאגה למהלך סדיר של לימודים, טיפול בילדים כפרט, רשימות פדגוגיות, מסיבות, טיולים ומסדרים. לעומת תפקידי מנהל המקיף בעיירת הפיתוח, כפי שהוגדרו במחלקה למקיפים במשרד החינוך:[318]

- העלאת הרמה הלימודית תוך התאמה מרבית לנתונים, ליכולת ולכישורים של כל תלמיד.
- יצירת אינטגרציה חברתית בין בני עדות שונות ובין תלמידי מגמות ורמות שונות.
- טיפול בבעיות אוכלוסיית התלמידים וההורים.
- הכשרתם המוקדמת של המורים.
- ארגון פעילות חברתית ליצירת מוטיבציה והיענות של מורים ותלמידים.
- ניהול התקצוב והתנאים- גמישות והתאמה לצרכי הכול.
- בעיות מיוחדות: תלמידים טעוני טיפוח ומקופחי תרבות.

מבט על הרשימה מראה, כי בעיירת הפיתוח הגדרת תפקיד המנהל הייתה רחבה מאוד, היא הכילה תחומים לימודיים, חינוכיים, הכשרת כוח אדם, טיפול בתקציב, ואף טיפול בשינויי תפיסות חברתיות.[319] המנהל במידה רבה, נתפש כמתכלל של המשימות הלאומיות והחינוכיות בעיירה.[320]

כחלק מביטוי העצמת תפקיד המנהל,[321] בשנות התשעים הוקם מכון להכשרת מנהלים, במסגרת מכון להכשרת מנהלים במסגרת בית הספר לעובדי הוראה בכירים. המנהל לא הוגדר עוד כתפקיד אדמיניסטרטיבי בלבד,[322] אלא כתפקיד של מנהיג חינוכי, הן כלפי פנים והן כלפי חוץ.[323] המורים והמנהלים הוגדרו כפרופסיונליים, מבחינת שיתופם בתהליך קביעת ההחלטות ומבחינת דפוסי ההוראה.[324] משנת 1994 הונהגה במערכת החינוך ההשתלמות המוסדית, שבמסגרתה אמורים המנהל והמורים למסד שוב את עקרונות החינוך שלהם בבית הספר. הרעיון הוא שהלמידה היא

---

315 אלון (1972). החינוך בשנות ה- 70, עמוד 367.
316 ב19.2.76 אל אהרון ידלין שר החינוך. ג"מ, גל- 14510/16.
317 ב20.5.76. ג"מ, גל- 14510/16.
318 ג"מ, גל-3/8059.
319 למרות ההגדרות שצוינו לעיל על תפקידי מנהל בית הספר, בעיירה תפקיד המנהל היה רחב הרבה יותר: "הרהרתי לעצמי כי כאן מנהל בית ספר הוא הכתובת לכל: לבעיות כלכליות ולבעיות רפואיות, לבעיות פסיכולוגיות ולבעיות בין שכנים. גם לבעיות בין הורי תלמידיו. אפילו, מומחה לגירושין....כדאי להזכיר הייתי בראשית שנות השלושים שלי..." צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה, עמוד 38.
320 דוגמה לכך מביאה גרינברג: "בעקבות הפגזות של קטיושות על קריית שמונה ביולי 1981, התארגנו מספר וועדות. בין השאר הוקמה וועדת בריאות בראשותו של מנהל בית הספר התיכון כדי לאתר את בעיית הבריאות, להתריע על המצב החמור ולנסות להביא לשיפורו". גרינברג (1987). הזמנה לעיירת הפיתוח, עמוד 64.
321 אופק (2001). גישות לניהול איכותי.
322 בהרחבה, פרידמן (1995). להיות מנהל בית ספר. וגם סרג'ובאני (2002). ניהול בית ספר.
323 "מנהיגות חינוכית" היא אחד המושגים היותר מורכבים, ההתייחסות למנהיגות חינוכית, נשענת על שפיטה ערכית. ראו בהרחבה ענבר (1987). על מנהיגות ומנהל ומה שביניהם, עמ' 351-357.
324 ברמה, פרידמן (תשס"ז, 2007). המסוגלות העצמית המקצועית של מנהל.

חלק מעבודתו של המורה, והיא נמצאת בתוך יום העבודה שלו, ולכן הוא אף מתוגמל עליה. כל התהליך הזה הוא באחריות מנהל בית הספר ובהתאמה לחזון הבית ספרי אותו הוא מוביל.[325]

ב. אתגר גיוס המנהלים

אליעזר שמואלי טען שהיה קשה לגייס מנהלים ללכת לעיירות הפיתוח בגלל הריחוק, התדמית, ובייחוד, בגלל הקושי של התפקיד. משרד החינוך הבטיח תמריצים לעידוד, לא הייתה אז הכשרת מנהלים, שממנה היה אפשר לקחת בוגרים. היה צורך לייצר אידיאולוגיה של שליחות.[326]

רוב המנהלים הובאו מחוץ לעיירות, לדוגמה, במכרז שהתקיים לבחירת מנהל בית הספר התיכון בבית שמש בשנת 1966 המועמדים היו:[327] חיים ארזי מירושלים, גלזר מנחם מראשון לציון, לשם מנחם מבני ברק, נוסבאום אברהם ודב אופנהיימר מחיפה. אף לא אחד מהם מהעיירה, דב אופנהיימר נבחר.[328] בבית שמש התחלפו מנהלים בשייבר כל שנה ולעיתים אף באמצע שנה.[329] דוגמה הפוכה, שלא אופיינית לעיירות הפיתוח הייתה בתיכון אפלמן בדימונה, שם ניהל את בית הספר אברהם סרוסי במשך ארבעים שנה משנת 1968-2008.

שמשון שושני, שהיה מנהל המקיף באילת ולימים מנכ"ל משרד החינוך, סיפר: "הסיכוי היחיד להתקדם במערכת החינוך היה בפריפריה. כל המנהלים בעיירות הפיתוח בבתי הספר המקיפים היו צעירים בני 30-40. הם היו עם רעיונות חדשים, לא בני המקום,[330] רובם אשכנזים".[331] עד שנות השמונים המודל היה יוקרתי, המנהלים היו מלאי גאווה.[332] צמרת מתאר את בחירתו ללכת לנהל בעיירת פיתוח: "עליי להפסיק 'לדבר' ו'לעשות' ציונות. התחלתי לתור אחר האפשרות לנהל בית ספר תיכון באחת מערי הפיתוח. חשבנו על הגליל, כי באותם ימים היה מצב ביטחוני קשה בצפון. הרגשנו ששם מצויה החוליה החלשה של מדינת ישראל וכי אנו יכולים לתרום לחיזוקה".[333] תיאור זה של צמרת, מחזק את הסברו של שושני, שפעמים רבות היה מדובר בתחושת שליחות.

איך זה הצליח?

1.שושני טען כי האידיאולוגיה המרכזית שאפיינה את המנהלים של המקיפים הייתה מתן הזדמנויות בחינוך.[334] האידיאולוגיה, הלהט ותחושת החלוציות, היא שעזרה למנהלים הצעירים.

2. תפיסת עולם מוצקה של המנהל, אברהם אורן במגדל העמק, הוא דוגמה למנהל, שהאמין ברעיון האינטגרציה. השפעתו על בית הספר באה מתוך תפיסת עולם ברורה של שוויון הזדמנויות הוא

---

325 השתלמות מוסדית: תשנ"ד – תשנ"ח (אפילוג), (1998 א'). כתבו גילי שילד ורותי גונט.
326 ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.
327 24.8.66. ג"מ, גל - 1031/33.
328 ב19.9.67 מכתב מראש המועצה עמרם לוק אל אליעזר שמואלי "ועדת ההנהלה מיום 21.8.67 החליטה להעניק לבית הספר תיכון דתי את שמו של דב אופנהיימר הי"ד שכיהן כמנהל בית הספר ונפל במלחמת ששת הימים. ג"מ, גל – 1031/33.
329 אבנר קליגמן ב1967 מיד אחריו משה אדרי, עזב באמצע שנה, החליף אותו זהבי. ב1988 אריה רוגל (שיחסית כיהן זמן רב), תמר קטורזה, שלום בוכריס ב1992. ג"מ, גל- 1031/33.
330 ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.
331 רק 2 מתוך 67 מנהלים של בתי ספר תיכוניים היו מזרחים. באמצע שנות החמישים לא היו מנהלים ומרכזים מזרחיים כלל בבתי הספר המקצועיים, החקלאיים ובבתי המדרש למורים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1965 לוח 52.
332 אחרי שניהל באילת, התמודד במכרז לניהול לידי דיוויס בתל אביב ושם נאמר לו שאין לו מספיק ניסיון...
333 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.
334 ראיון עם שמשון שושני 30.12.14. הרצליה.

התייחס אל כל ילד כ״יעד אנושי שיש לכבוש ולפתח״,[335] ויש אומרים שהוא הקדים את זמנו, עוד לפני שהשיח הציבורי בארץ דיבר על אינטגרציה והפך להיות חלק מחוקי החינוך במדינה.[336]

3. צמרת תולה את ההצלחה גם ביכולת להשתמש נכון, בכוח המקומי שהיה בעיירה: ״יוסף ראובני היה דמות מיוחדת, הפוכה ממני לחלוטין. עלה ארצה מעיראק כשהיה ילד וגדל במעברה במשפחה קשת יום. ב׳דנציגר׳ שימש שנים כסגן המנהל. הוא איש משמעת קשוח, האמין בחינוך סמכותי ואגרסיבי. כשנפגשנו עדיין לא הבנתי עד כמה כל בית הספר תלוי על כתפיו. אין לי ספק כי אני חב לו חלק גדול מהצלחתי בבית הספר״.[337] היכולת לאתר את החוזקות במקיף המקומי כמשאב, הייתה כלי חשוב להצלחה. גם כי הם מכירים את בית הספר לעומקו וגם כדי לשדר אמון אמיתי במקום ובאנשיו.

חלק מהקשיים במקיפים יוחסו לבעיית המחסור במנהלים טובים ויציבים. ולכן נעשו מאמצים רבים לעודד ולתמרץ את המנהלים להגיע לעיירות. בציטוט במודעת דרושים נאמר: ״לפניך אתגר-לעיריית קריית שמונה: דרוש מנהל לבי״ס מקיף דנציגר. למועמד יינתן: דיור חינם ל-3 שנים ראשונות. קידום ותק ב-4 שנים. שנת שבתון בתום 6 שנות עבודה במקום. אחזקת רכב לצורך תפקיד וכל ההטבות הניתנות לעובד נדרש בעיירת פיתוח״. התמריץ היה משמעותי עבור מנהלים צעירים, אם כי לא תמיד יושם בפועל, ובכל מקרה, לא יכול היה להוות סיבה מספיק משמעותית למעבר לעיירת פיתוח. ואכן, לאורך כל השנים היה קשה מאוד לאתר מנהלים שיסכימו ללכת לעיירות, ויותר מכך שיצליחו להישאר שם לאורך שנים ולייצר יציבות. בדיון בוועדת החינוך של הכנסת הלין מליץ כי עדיין בשנות התשעים, בית הספר הממלכתי באופקים החליף כל שנה מנהל בחמש השנים האחרונות. הוא תבע כי מכיוון ש״המנהל הוא מנהיג חינוכי, גם לו צריך לשלם שכר דיפרנציאלי״.[338]

בדיון אחר שהתקיים בוועדת החינוך של הכנסת, היה ברור שהמצב מחייב שינוי, ושצריך לעשות מעשה כדי להביא מנהלים טובים למקיפים בעיירות הפיתוח. מרכוס טען כי היה רצוי שיגיעו מטעמים אידיאליסטיים, אבל זה לא קורה בפועל. כדי למשוך מנהלים טובים למקומות האלה, מוכרח לתגמל אותם.[339] חיזק זאת חבר הכנסת אליאב,[340] יש לשים את הדגש על המנהלים, זה כמו בכל מקום שיש מנהל מפעל תעשייתי טוב, מפקד פלוגה בצבא טוב וכו׳. המיקוד צריך להיות בשאלה איך מביאים מנהלים טובים לנהל את מערכת החינוך. באותו בניין ובאותו תקציב, עם אותם מורים ועם אותם תלמידים, מנהל בית ספר יכול שנות את המקום.[341]

אליאב טען גם, כי אי אפשר יהיה לחייב מורים ומנהלים טובים לבוא לעיירות הפיתוח. יש להוסיף את היוקרה שתינתן למנהלים, קודם כל, על ידי הוקרה גם של הרשות המקומית וגם של המוסדות הארציים, כולל הכנסת. יוקרה אי אפשר תמיד לקנות בכסף ויוקרה חשובה מאין כמוה. מנהל בית

---

[335] דרור, אורן, (1995). הפואמה הפדגוגית של אברהם אורן, מגדל העמק.
[336] בית הספר המקיף במגדל העמק נחשב מוצלח ואף זכה לקבל פרס חינוך.
[337] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.
[338] עמרם מליץ מנהל מחוז דרום בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.
[339] אליעזר מרכוס יו״ר המזכירות הפדגוגית בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג״מ, כ - 479/12.
[340] אריה לובה אליאב היה ממקימי חבל לכיש בשנים 1955-1957, ובשנת 1961 עמד בראש צוות ההקמה של העיר ערד. קיבל את פרס ישראל בשנת 1988.
[341] א׳ אליאב חבר הכנסת בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג״מ, כ - 479/12.

ספר בקרית שמונה צריך לדעת שהוא מקבל אות כבוד. זה חשוב מאוד שילך עם LEGION D'HONEUR.[342]

יו"ר הוועדה חגי מירום,[343] חיזק באמירה שמוכרחים לתת העדפה למנהל במקומות האלה. בעיקר בדרך של המרצה. "הלוואי שהיינו יכולים לחזור לימים שבהם אנשים הולכים מאותן סיבות שחבר הכנסת אליאב הלך והולך לאן שהוא הולך. זה לא בדיוק אותו מצב. אנחנו חיים בעידן מאוד תועלתני ולכן צריך לעזור לאנשים לעשות את זה על ידי תמריצים, בעיקר של שכר".[344]

בפועל תפקיד המנהל גדל והתרחב בגודל האחריות שלו, לא תמיד ברוחב הסמכות שניתנה לו. בתוך כל המשתנים שהשפיעו על איכות בית הספר והתקדמותו, למקומו של המנהל היה משקל גדול במיוחד. התמריצים היו כלי גיוס מנהלים בתחילת התקופה, עם השנים עומעם היקפם, עד כדי כמעט הפסקה מוחלטת.

2. דיוקן 'המורה האידיאלי' למקיף בעיירת הפיתוח

מי מתאים להיות מורה בעיירת פיתוח? מה צריכה להיות השקפת העולם של המורים בתיכון בעיירת הפיתוח? האם צריכות להיות להם עמדות פדגוגיות ייחודיות? מה צריך להיות יחסם לעדות? הם צריכים יכולת הכלה מיוחדת? בשאלות אלו עסקה המנהיגות החינוכית לא מעט.

"יש לקוות כי ימצאו מורים צעירים בעלי יוזמה ובעלי רוח נועזת וטובה, לא רבים אומנם, אשר העבודה במקומות כמו דימונה ובאר שבע תשמש להם אתגר חינוכי, ויעדיפו לעבוד ביישובי פיתוח מאשר בערים הוותיקות".[345] במילים אלה, טען פדלי בביקורו בארץ ב1966, כי המוטיבציה של המורה לבוא לעיר פיתוח, היא הלבנה הראשונה בבניית דיוקן המורה המתאים לעיירת הפיתוח, אליה מתווספים רוח נועזת ורצון טוב. במילים אחרות, ההתמודדות עם האתגר החינוכי במקיפים בעיירות, הייתה נקודת המוצא לגיוס כוחות הוראה ראויים. לדעת פדלי, במדרג יש את בית הספר היסודי, התיכון העיוני, המקיף בעיר הגדולה ובשיא האתגר החינוכי נמצא המקיף בעיירת הפיתוח, שכדי להגיע לשם נדרש ניסיון במוסדות מורכבים פחות.[346] בהתאם לגישה עקרונית זו, הוצעו מספר תנאים להתאמה של מורה למקיף בעיירה:

- פתיחות לקליטת רעיונות חדשים ואנשי מעשה בחינוך.
- הכשרה להתמודדות עם סוגים שונים של תלמידים והתנסות במגוון רמות גיל ולמידה.
- השכלה מתאימה להוראה, גם במסלול העיוני וגם במסלול המקצועי. התלמידים במסלולים השונים, מיטיבים להבחין בהבדלי רמות הוראה ואסור שמורים בעלי השכלה רחבה ילמדו בכיתות עיוניות בלבד. על המורה לעדכן את ידיעותיו. כל המורים בבית הספר המקיף צריכים להיות מחנכים בעלי השכלה גבוהה בענפי התמחות מסוימים.[347]

---

[342] א' אליאב חבר הכנסת בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ - 479/12.
[343] חגי מירום היה מזכ"ל הנוער העובד והלומד, היה חבר ב"שמיניה", היה שותף למהלך של השר רובינשטיין בהקמת המכללות.
[344] יו"ר הוועדה חבר הכנסת חגי מירום בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג"מ, כ - 479/12.
[345] פדלי בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 60.
[346] פדלי בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 118.
[347] קיטנר מנהלת בית הספר סליגסברג, בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 173.

בנוסף לניסיון בהוראה, יש משקל לרקע ממנו בא המורה. האם כדי להצליח המורה צריך לבוא מהרקע העדתי ממנו באים התלמידים? בקרב חלק מאנשי החינוך שררה הדעה כי המוצא העדתי הוא אקוטי למורה בעיירות הפיתוח. בין השאלות שנדונו היו, האם מורה אשכנזייה, חניכת בית המדרש למורים בארץ שאינה מכירה עדות אחרות ולא נפגשה איתן, אינה יודעת את שפתן ואיננה מכירה את מסורתן, יכולה ליצור אימון עם התלמידים ולהצליח ללמד אותם? או שזה לא רלוונטי, ואולי אפילו יכול להיות לזה יתרון שהמורה מרחיב את עולמם בהכרות עם רקע תרבותי אחר. לדעת יעקוב שריד מנכ"ל משרד החינוך, הדרך לקירבה ולמיזוג, תוגשם כאשר יקום מורה מתוך העדות האלה עצמן, שלא יצטרך להכריז על אהבתו לעדות, אלא "יהיה בן העדה הזאת ויכיר אותה".[348] מכיוון שמצב היחסים בין העדות עדיין נפיץ, שריד טען שגם אם המורה מדברת על אהבתה, זה עדיין דורש הוכחה, ולא נותן את תחושת השייכות לה התלמיד זקוק. שכן עד שנות השמונים, היו מעט מידי מורים מהרקע העדתי והתרבותי של התלמידים.[349]

לרקע ממנו בא המורה יש מספר השלכות: יכולת ההזדהות של התלמיד עם המורה ועם הערכים שלו, המסרים הסמויים שהמורה מעביר לתלמידים והדעות הקדומות אותן עלול להביא המורה.[350] לשלושת היבטים אלו יש השפעה על התקדמות התלמיד, בטחונו ואמונו במערכת. זה ייחודי לעיירת הפיתוח מכיוון שנקודת המוצא הראשונית הייתה של חוסר אמון, ניכור וקשיי הזדהות.

תנאי מרכזי נוסף להתאמה להוראה במקיף בעיירת הפיתוח, הוא התייחסותם של המורים לרפורמה בכלל ולאינטגרציה בפרט. על פי השקפת הרפורמה יש ללמד תחת קורת גג אחת, ילדים משכבות חברתיות שונות, הרי שאם על פי השקפתו של המורה התהליך הזה הוא רצוי, אותו מורה משקיע בזה ומשמיע מסרים שנועדו לקרב את התלמידים. אך אם המורה עוסק רק בהקניית חומר, התהליך לא יצליח. ולכן, אחד הדברים הקשים ביותר הוא חוסר האמפטיה של המורה לתהליך האינטגרציה. כאשר ילד שבא מסביבה נחשלת, מגיע לבית הספר, המורה יכול לעזור ולתמוך בו, בידיעה שהוא בא מסביבה אחרת, ולתת לו הרגשה שבכוחו לקנות את מעמדו החברתי. אליעזר שמואלי טען בשנת 1986 כי משרד החינוך לא הצליח להביא את כלל ציבור המורים בעיירות למעורבות מלאה באינטגרציה, וכשמורה אינו ממלא את תפקידו בנושא זה, הוא יכול להכשיל את הילד. "אחת הבעיות המרכזיות בנושא המקיפות, הייתה הנכונות של המורים להשלים עם הרעיון שילד חלש זקוק למורה טוב, שיוקרתו של המורה אינה נבחנת בכך שהוא מלמד ילדים טובים. הייתה תנועה של מורים בוגרי אוקספורד, שחרטו על דיגלם ללכת לסלמס. אבל אצלנו, הלכה ונוצרה שיכבה של מורים שהתמקדה בעבודה עם תלמידים יותר טובים".[351] שמואלי טען כי יש לבנות יוקרה סביב מורים המלמדים תלמידים מתקשים.

יתכן כי גם למוסד החינוכי שבו התחנך המורה בצעירותו, יש השפעה על נקודת המבט החינוכית שלו. אם המורה עצמו התחנך באסכולה האומרת, שבוגר בית ספר עיוני הוא נעלה יותר, והוא

---

348 שריד (1969). חינוך ותרבות, עמ' 47-48.

349 משקלם של המזרחיים בגידול מערכת החינוך היה גדול ביותר, הן בגלל משקלם הגדול בעלייה הגדולה והן בגלל השיעור הגבוה של גילאים צעירים בקרבם. אולם מבחינת המועסקים. הגידול במערכת החינוך סיפק תעסוקה בעיקר לאשכנזים. ייצוגם של המזרחיים בין המורים ירד ככל שעלתה רמת ההיררכיה של מוסדות החינוך. בבתי הספר התיכוניים, המקצועיים והחקלאים היו המורים ממוצא מזרחי רק כ 3% עד 5% מכלל המורים. בבית המדרש למורים היוו רק כ 2% מכלל המורים. רק בבתי הספר לנערים עובדים היה ייצוגם גבוה במיוחד, למעלה מ20% מכלל המורים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. 1955 לוח 52.

350 אמיר (1968). מגע אישי בין עדתי כגורם בהפחתת דעות קדומות, עמ' 5-25.

351 אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 14.

משליך את ההשקפה הזאת שלו, על תלמידיו, הוא זורע זרע שבמשך הזמן יפגע בתהליך המקיפות.[352] מורה שחווה תיכון בבית ספר אליטיסטי ממיין יכול להתייחס בהתנשאות לתלמידים במקיף,[353] אם כי להערכתי, יכולה להיות לו גם בקורת על החינוך שבו גדל. אך להשקפת עולמו החינוכית יש משקל משמעותי, ביכולת שלו להורות במקיף בעיירה.

תפקיד המורה בעיירה היה רחב יותר מאשר בעיר, הוטל עליו עומס גדול והוא עמד לרשות הקהילה מעבר לשעות העבודה, ביקורי בית, וטיפול אישי בתלמיד ובמשפחתו המוערך ב 30-40 שעות מעבר למשרה. קצב העבודה בעיירה היה מאוד אינטנסיבי ולכן היה קשה להתמיד בו לאורך שנים. קרסיק, בעבודת המחקר שלה על ההוראה בעיירות הפיתוח בשנות החמישים והששים, מתארת שהמציאות יצרה מצב שתפקיד המורים התרחב מאוד והם בנסיבות האלה לקחו על עצמם משימות וטיפול בתחומים שמורים במקומות אחרים לא לקחו.[354] אפיון זה לא השתנה גם בשנות השבעים והשמונים. "התלמידים היו באים אלי הביתה ללמוד מתמטיקה אחר הצהריים", מספרת ורדה שבת שלימדה בשייבר.[355] תחושת האחריות הייתה גדולה ובעיקר ההבנה של המורה שאם לא תעשה את הדברים, ייתכן והם לא יקרו. והכל מוטל על כתפיה.

דיוקן המורה האידיאלי במקיף, כפי שמשתקף, הוא מורה עם מוטיבציה גבוהה להורות דווקא בעיירה, מורה עם יזמות, בעל ניסיון מוקדם במוסדות עם פחות מורכבות חינוכית, בעל הכשרה פדגוגית מתאימה ותפיסת עולם המזדהה עם האינטגרציה. עדיפות לרקע דומה לזה של התלמידים. לנוכח הדיוקן האידיאלי הזה אבדוק את המציאות בתוך העיירות.

3. פרופיל המורים בעיירת הפיתוח בשנים 1968-1995

בכנס אנשי חינוך בשנת 1963 אמר מר פרופינסקי מנהל אגף החינוך בקריית גת: "אנו הופכים להיות הספקים של המורים הטובים לערים הוותיקות ולאזור הצפוף של הארץ אשר לשם הנהירה".[356] תיאור דומה ניתן לראות גם בדיון שערך הצוות החינוכי בדימונה: "אחד מתפקידי בית הספר בעיירות הפיתוח הוא לספק מורים בעלי ניסיון למחוז תל אביב, חיפה וירושלים".[357] על פי דברים אלה נראה שהתחושה הייתה שבעיירת הפיתוח, מראש מדובר במורים ממעמד אחר, חסרי ניסיון, שכאשר הם ישתפרו ויהיו טובים יותר, הם יעזבו ממילא ויעברו למרכז הארץ.

כמעט עשר שנים אחרי, מתאר יהודה אמיר, שמונה לבדוק את יעילות הרפורמה, כי מרבית המורים שבאים הם: צעירים, בוגרי סמינרים וחסרי ניסיון, הם מתאמנים על ילדי עיירות הפיתוח, ומשצברו ניסיון ואמצעים, הם עוברים לבתי ספר מבוססים ומצליחים שם.[358] ההוראה בעיירת פיתוח כברירת מחדל, למי שלא מצא אלטרנטיבה, היוותה אפיון שגם אם לא תמיד היה נכון, זו הייתה התדמית. או בניסוחו של חבר הכנסת רוזליו: "חיילות שעברו קורס, או מורים שלא מצאו עבודה

---

352 אליעזר שמואלי ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 14.
353 מילר (1985).עירוב עדתי בחינוך בישראל ובארצות הברית, עמוד 232.
354 קרסיק (תשס"ט). הוראה כהורות חוויות מורות ממחנות עולים ומעברות.
355 ראיון עם ורדה שבת מורה למתמטיקה בשייבר בית שמש 7.7.15.
356 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה, 16.12.63, עמוד 16. ג"מ, גל- 5284/1.
357 פחימא, כספי (1969). דיוקנו של בית ספר אחד בעיירת פיתוח, בית הספר הממלכתי ע"ש יוספטל דימונה.
358 אמיר. י' ז'. בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.

במרכז הארץ נשלחים ללמד באורי פיתוח".[359] ברגע שזו התדמית, גם מורים שאולי באו מלכתחילה לעיירה, נכנסו לקטגוריה של חסרי ניסיון ומקצועיות.

איכות המורים בעיירות הפיתוח העסיקה את וועדת החינוך של הכנסת בקיץ 1978, קצב שהיה ראש מועצת קריית מלאכי התריע על כך שבעיירות הפיתוח מלמדות מורות חיילות,[360] שהן חסרות ניסיון והכשרה. יו"ר הוועדה ידלין אמר שהן אינן רק בוגרות יב', אלא, גם בוגרות סמינר שהתגייסו,[361] נתון שמבחינתו העלה כבר את איכותן כי לפחות הן קבלו הכשרה. הצטרפה לביקורת חברת הכנסת אלגרבלי שהציגה מאפיינים נוספים: "נושא המורים מדאיג אותי מאוד, ככל שאחוז טעוני הטיפוח גדול בחטיבה, כך רמת המורים ירודה יותר, אינטגרציה, בלי איכות מורים, בלי טיפוח לא תתרום הרבה".[362] האמירה יוחסה לכך שדווקא בעיירות הפיתוח, במקומות בהם קשה יותר, לא נמצאים מורים שמתאימים להתמודדות עם האתגרים החינוכיים הייחודיים.

האיכות הנמוכה של כוחות ההוראה, השליכה באופן ישיר על התפוקות בלמידה. "הדבר הבעייתי ביותר במקומות האלה זה המורים. מורה מצוין עושה בפחות זמן את מה שעושה מורה פחות טוב ביותר זמן".[363] לדעת שר החינוך זבולון המר הקושי המרכזי הוא איכות ההוראה, ומבהיר שלתת עוד מאותו דבר לא יקדם את הלמידה. "אני לא אומר שאם נותנים יותר שעות יש חינוך יותר טוב". המר חידד שאיכות מצאי המורים נמוכה, וכל עוד לא תשתפר האיכות, לא ניתן יהיה להביא את בתי הספר להישגים.

כשמדובר בתלמידים מתקשים ממילא, ההשלכות משמעותיות שבעתיים, את חוסר האיזון במיפוי המורים, חידד חבר הכנסת רחבעם זאבי: "את המורים הטובים נותנים לילדים הטובים ואת המורים החלשים נותנים לילדים החלשים, ו40 שנה אחרי מצלמים את המצב ומתפלאים שיש לנו חברה מעוותת".[364] לפיו, העיוות הוא שאיכות החינוך שהתלמידים מקבלים בעיירה נקבעה מראש על פי איכות המורים. יש פה גלגל של סיבה ותוצאה, "בעיירות נשארו משפחות שהיוו משקע קשה של עוני ונחשלות".[365] מהסיבה הזו הסביר אליעזר שמואלי, אין תימה בכך שמורים מהשורה הראשונה של מערכת החינוך, לא פנו לישובים אלו.

מאפיין נוסף שרווח בקרב ציבור המורים בערי הפיתוח, בכל השנים בהן עוסק המחקר, כונה 'מורי אוטובוס', מורים שלא התגוררו בעיירה, אלא, באו כל בוקר באוטובוסים, לעיתים בהסעות מאורגנות, אל העיירה, ולאחר יום הלימודים הם חזרו באוטובוס לעיר הגדולה. מודל זה של מורי אוטובוס, פגע באיכות החינוך, גם אם מדובר במורה טוב. "המורה ממעלות נקרא 'מורה אוטובוס' הוא מורה סוג ב'", כך כינה אותו חבר הכנסת רחבעם זאבי, "למרות שהוא מורה סוג א', למרות שהוא יותר טוב מהמורה המקומי, אבל הוא סוג ב' כי הוא לא קשור לכיתה, לבית הספר, לפעילויות אחר הצהריים, להכנת מסיבה, לעזרה לתלמידים או להיפגש עם הורים".[366] מעבר לקושי של המורה

---

[359] רוזיליו בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 14.5.80. ארכיון הכנסת.

[360] יחידת מורות חילות הוקמה בשנת 1951 תחת פיקוד חיל נשים. כחלק מהמבצע ביוזמתו של יצחק נבון לביעור הבערות באזורי הפיתוח. כתוצאה ממחסור במורים פנו ממערכת החינוך לשלטונות הצבא לבקש כוח עזר. בהרחבה ראו צמרת (1997). עשר שנות חינוך. עמ' 123-136. וגם תדמור - שמעוני (2010). שעור מולדת.

[361] בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.

[362] חברת הכנסת ארבלי בישיבת וועדת החינוך של הכנסת ב 29.5.78. ארכיון הכנסת.

[363] שר החינוך זבולון המר בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

[364] חבר הכנסת רחבעם זאבי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ – 479/12.

[365] שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 20

[366] חבר הכנסת ר' זאבי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

לתפקד כשהוא נוסע כל יום שעות, יש פה אמירה על המודל החינוכי, התלמידים לא פוגשים מורה, בשום שלב שאינו בית הספר והוא לא היה חלק מהנוף האנושי. זהו פרופיל מורה ייחודי שהתפתח בעיירות הפיתוח שהשליך גם על הרלוונטיות לחיי התלמידים ולאיכות החינוך.

גם כשעושים הבחנה בין עיירות במרכז הארץ, לאלו שנמצאות באזורים מרוחקים, וגם כאשר לא התקיימה התופעה של המורים שמגיעים בקבוצה ועוזבים יחד, נפגעה העבודה החינוכית, כאשר אין מורה בעיירה אחרי שעות הלימודים: "באור עקיבא אין 'מורי אוטובוס'", מתאר חבר הכנסת אריה לובה אליאב, "יש מורות שבשעה שתיים הן מתניעות את המכונית שלהן ומסתלקות מהמקום. אור עקיבא נשארת ללא מורות משעה שתיים בצהריים".[367] התיאור הוא של עיירות שננטשות מכוח ההוראה שלהן, אחרי הלימודים ואין דמויות שיהוו חיבור לבית הספר.

פרופיל זה של מורים, לעיתים חיזק תחושות קיפוח שהיו קיימות ממילא. "בערי פיתוח בלתי חסונות כשלומי, חצור,[368] ירוחם[369] ומצפה רמון, אותן עיירות פיתוח שסובלות מרדידות ומחולשה יחסית שמשייכים אותה לישראל השנייה, היחס של משרד החינוך, הוא כאל סרח עודף". כך מתאר לנקרי משלומי: "שולחים אלינו את המורים הפחות מצליחים. יוצאי סמינרים למיניהם, מגיעים בריכוז גדול לתוך בתי הספר ובחוסר יכולתם, כשהם מתחברים לחיבור הדרמטי של אוכלוסייה בלתי חסונה, מפגש כזה הוא מפגש הרסני בתוך בית הספר".[370] החיבור בין מורים לא מקצועיים ותלמידים מתקשים, מוצג כמתכון מוכח לכישלון.

מבחינת השכלה, כמה שנים אחרי התחלת הרפורמה בשנת 1976 היו בחינוך העל-יסודי כ 134.695 תלמידים יהודים. מתוכם: 47.8% במסלול העיוני. 47.9% במסלול המקצועי ו4.4% במסלול החקלאי. בחינוכו של ציבור זה עסקו כ 12.700 מורים יהודים. פחות ממחציתם בעלי השכלה אקדמאית (47.2%) כאשר עיקר בעלי ההשכלה האקדמית היו מרוכזים במסלול העיוני.[371]

בשנת 1995, כבר 69.9% מהמורים בארץ הם אקדמאים.[372] בעיירות הפיתוח השינוי לא היה כל כך גדול. דוגמה לא אופיינית ניתן לראות בבית הספר העל-יסודי "זינמן" בדימונה בשנת 19993, כ70% מהמורים היו בעלי השכלה אקדמאית הוותק הממוצע שלהם הוא 14.2 שנים.[373] גמול ההשתלמות של המורים בבית הספר, היה נמוך מהגמול היישובי הממוצע, המחוזי והארצי עומדים על 3.22, חלקם משלימים את לימודיהם לקראת קבלת תואר ו/או רישיון הוראה.

---

[367] חבר הכנסת א' אליאב בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

[368] נתוני משרד העבודה והרווחה מצביעים על חצור כאחת מעיירות הפיתוח החלשות ביותר, היא הייתה השנייה בארץ במספר המשפחות מרובות הילדים, שלישית בארץ באחוז הנתמכים והעיירה השנייה מהסוף במספר המכוניות הפרטיות. ראו בהרחבה אצל אפרת (1987). עיירות הפיתוח בישראל, עבר או עתיד פרק החתך החברתי. וגם צמרת (1991). העיירה חצור הגלילית, עמוד 203. כמו כן, ב1970, 75% מתושבי חצור ילידי חו"ל וכולם כמעט עולים חדשים אחרי קום המדינה, 90% מהם היו יוצאי צפון אפריקה (בעיקר מרוקו, איראן והודו). חלקם של ילידי ישראל 25% חפף את גילאי 5-0. כלומר כולם היו הני משפחות שהוריהם עלו לאחר קום המדינה. מתוך: המועצה המקומית חצור, סקר רמת הפיתוח חצור, דצמבר 1970.

[369] לבני (1997). ירוחם, דימונה ומצפה רמון - ערי פיתוח ברמת הנגב המרכזית, עמ' 588-595.

[370] דר י' לנקרי. מ"מ ראש מועצת שלומי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג"מ, כ-479/12.

[371] פלד (1976). פרויקט לתכנון החינוך בשנות ה80, עמוד 292. אחת התוכניות לטיוב המורים התקיימה במעלות תרשיחא על ידי מכללת אורנים.

[372] בלאס (2009). מערכת החינוך, מבט מבפנים, עמוד 151.

[373] דוח הערכה בית ספרית בית הספר המקיף זינמן בדימונה. תשנ"ג. ג"מ, גל- 177770/8.

בדוח מבקר המדינה לשנת 1999, עדיין מצוין כי שיעור המורים האקדמאים בחטיבות הביניים ובחינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח, עמד על מחצית מהממוצע הארצי, וגיל המורים והוותק שלהם, היה נמוך בהרבה מהממוצע הארצי.[374]

פרופיל המורים בעיירה מאופיין במספר פרמטרים: מורים צעירים וחסרי ניסיון שלעיתים זו הייתה האלטרנטיבה היחידה שלהם, מורים זמניים,[375] מורים שאינם מתגוררים בעיירה, ובאים מידי יום באוטובוס, ומורים שמתוך תחושת שליחות עברו לגור בעיירה.

4. הכשרת המורים והכנתם למציאות החינוכית בעיירת הפיתוח

"דומה שבעיית הכשרת המורים בארצכם קשה לפתרון יותר מאשר בארצנו", כך תיאר אורינג, המשנה למנהל משרד החינוך בשבדיה, בביקורו בארץ, "המורים בשבדיה נהנים ממשכורות טובות יחסית, אף על פי כן גם אצלנו מורגש מחסור במורים".[376] אורינג חידד כי נושא השכר הוא חשוב אך מה שיכריע יהיה הכשרת המורים, כי היה ברור שהצלחתו של בית הספר המקיף תלויה במורים, ובמידת הכשרתם להורות במקיפים.[377]

א. הכשרת מורים בארץ

הכשרת מורים בארץ קבלה תיקוף באמצע שנות השבעים, כששר החינוך יגאל אלון, קבע שיש ליצור תעודת הוראה: "יהיה עלינו להנהיג את שיטת ההתמחות בהוראה כתנאי לקבלת רישיון הוראה, כדרך המקובלת במקצועות הרפואה והמשפטים. ככלות הכל, להפקיד ילד בידי מורה, אינו מעשה התובע פחות אחריות מהפקדתו של חולה בידי רופא או של לקוח בידי עורך דין".[378] ההצעה להפוך את הכשרת המורים לפרופסיה מקצועית, ממצבת את תפקיד המורה בשורה ראשונה עם כל בעלי המקצוע, בהחלטה זו חבויה התובנה, שלא כל אחד יכול לעסוק בהוראה.[379]

בישראל, התכניות להכשרת מורים פעלו בשתי מערכות נפרדות, בהיבט של הפיקוח החוקתי עליהן ובהיבט של הדרישות לצורך קבלת תעודת הוראה. האחת, התקיימה במכללות לחינוך, שם הכשירו מורים לבית הספר היסודי ולחטיבות הביניים, והאחרת, פעלה במסגרת התכניות לתעודת הוראה בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות, המכשירות מורים לחינוך העל-יסודי.[380] בשתי המסגרות

---

374 מבקר המדינה, דוח שנתי 50 ב', עמ' 74-75.

375 קרמר, הופמן (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה, עמ' 99-103.

376 אורינג בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 265.

377 ברונר, גרום.(1965). תהליך החינוך, נפתלי גינתון (תרגום).

378 אלון (1972). החינוך בשנות ה- 70, עמוד 367.

379 יפה (1973). המורה בישראל: הכשרתו והשתלמותו. יפה היה מנהל האגף להכשרת מורים במשרד החינוך ולאחר מכן יו"ר המזכירות הפדגוגית.

380 בהרחבה על תוכניות הכשרת מורים ראו: לידור, טלמור, פייגין, פרסקו, קופרמינץ (2015). "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה" עמ' 146-176. וגם דוח ועדת בן-פרץ (2001). הכשרת המורים בישראל בתמורות הזמן. וגם דוח ועדת דוברת (2005). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.

עסקו בשאלה מה תפקיד ההכשרה?[381] האם היא צריכה להיות אקדמית המכשירה את המורה ללמד ידע ותכנים, או שהיא צריכה לכלול גם תחומים רגשיים[382] וערכיים.[383]

ריבוי המשימות והאתגרים של המורים, יחד עם המאבק על מעמדם, יצרו עמימות לגבי הגדרת תפקידם ואופי הכשרתם.[384] במהלך שנות השבעים והשמונים, מונו מספר וועדות ופורסמו דוחות שעניינם מעמד המורים והכשרתם:

בשנת 1969- הוועדה לאקדמיזציה של הסמינרים להכשרת מורים בראשותו של שלמה פוקס. הציעה מסלול נפרד ללימודי תואר ראשון בחינוך שישמש להכשרת מורים לחטיבת הביניים.[385] וועדה זו קמה לראשונה עם הקמת החטיבות והצורך בהתאמה למציאות החינוכית החדשה.

בשנת 1971- ועדת יפה לבדיקת הבעיות הפדגוגיות הקשורות בניהולם ובהפעלתם של המוסדות להכשרת מורים.[386] הוועדה התוותה יעד ברור – אקדמיזציה של הסמינרים ושִדרוגם למעמד של מכללות לחינוך.[387] ההצעה הייתה אינטגרציה רבה יותר בין הלימודים העיוניים, להכשרה המעשית, ובין הוראה לחינוך, ומערכת לימודים אישית הכוללת עבודה אישית ועבודת צוות. כמו כן, הוצע פיזור מוסדות ההכשרה בארץ, כדי לאפשר נגישות אליהם גם בפריפריות.[388]

בשנת 1976- דוח פלד דן בהכשרת מורים ובהתאמתה לשנות השמונים. לפיו, דמות המורה המעוצבת בשלב ההכשרה לקויה, אופי ההכשרה שמקבל המורה, מובילו להיצמד לגופי הידע, תוך ניכור מפעילות חינוכית, מאישיות תלמידיו ומערכי החברה. משיקול זה מתבקש שינוי בהכשרת המורה העל-יסודי, ממלמד ידע בלבד למורה ולמחנך.[389] הדוח הציע להקפיד במיון הפונים להכשרה ובנה תהליך הכשרה בן ארבעה שלבים: הכשרה בסיסית, מועמדות(סטאז'), השתלמות והתמחות.

העשור הרביעי התאפיין בשביתות מורים. בעקבותיהן, הוקמה בשנת 1979, ביוזמת השר המר "ועדה ממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה" ובראשה הועמד השופט המחוזי משה עציוני.[390] הוועדה פרסמה דוח שדרש "לחזק את מעמדם של המורים ולשפר באופן משמעותי את שכרם". הועדה קראה להנהיג אקדמיזציה של מערכת החינוך, עמדה על חשיבות שדרוג השכלת המורים, ותבעה לאפשר למורים חסרי השכלה אקדמית להשלימה. כמו כן, הוועדה הכירה במגוון תפקידים במוסד חינוכי (רכזי שכבות, יועצים, פסיכולוגים ועוד) והכשרתם. במקביל, היא קראה להתנות את מינוי המנהלים בהשכלה אקדמית ובהכשרה רלוונטית.[391]

---

381 אריאב (2006). ועדת דוברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות, עמ' 152-165.

382 אלדד, נאבל (1991).יושבים על הגדר– צעדים ראשונים, עמ' 27-28.

383 ראו בהרחבה יפה (1974).'אקדמיזציה 'ו'הומניזציה' בהכשרת מורים, עמ' 90-94. וגם דרור (1991). בין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה" בהכשרת המורים בישראל, עמ' 11-37. וגם גורי – רוזנבליט (2004). מורים בעולם של שינוי- מגמות ואתגרים,

384 שגריר (2007). תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית.

385 דוח ועדת פוקס (1969). דין וחשבון והמלצות של ה"ועדה לעניין הכשרת מורים".

386 דוח ועדת יפה (1971). דין וחשבון והמלצות של הוועדה לבדיקת הבעיות הפדגוגיות .

387 הופמן, נידרלנד (2010). "דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי, עמ' 42-86.

388 יפה (1973). המורה בישראל: הכשרתו והשתלמותו ב-25 שנות המדינה.

389 פלד (1976). פרויקט לתכנון החינוך בשנות ה80, עמוד 303.

390 ראו בהרחבה, רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמוד 144.

391 עוד על הוועדות שעסקו בהכשרה ומשמעותן. ראו גם: דרור (2008). מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד? עמ' 56-90. ואן גלדר. א' (2003). הכשרת מורים בישראל: מבנה תוכניות הלימוד במוסדות להכשרת מורים.

כאמור, אף כי היו קשיים גדולים במערך ההוראה במקיפים בעיירות הפיתוח, בכל הוועדות האלה לא הייתה התייחסות ספציפית להכשרת מורים לעיירות הפיתוח, ולאתגרים הניצבים בפניהם.

ב. הכשרת מורים לעיירות פיתוח ואתגריה

בשנות הששים, אפשר היה כמעט לנבא את מסלול התפתחותו של התלמיד, על פי מקום לימודיו וארץ מוצאו.[392] רמת החינוך בעיירות הפיתוח לא הבטיחה קידום חברתי והישגים לימודיים.[393] מערכת החינוך הייתה צריכה לבחון את עבודתה ולחפש דרכים חדשות, התואמות את הצרכים הייחודיים של האוכלוסייה.[394] סוגית הכשרת המורים להוראה במקיף בעיירת פיתוח היא מורכבת. כדי שמורה יצליח בעיירת הפיתוח, בנוסף להכשרה הרגילה אותה מקבל כל מורה,[395] הוא היה צריך לקבל כלים נוספים. הכשרת המורים לעיירות הפיתוח עמדה בפני שלושה אתגרים: כמותי, פדגוגי ארגוני ואיכותי.

1. כמותי- העליות לארץ הגדילו את כמות האוכלוסייה ואיתה גם את כמות התלמידים, וכן הרפורמה גרמה לכך שחבשו את ספסל הלימודים תלמידים שבעבר לא למדו. לכן היה צורך דחוף, להכשיר בקצב מזורז מאות מורים ולהפנותם לערי הפיתוח. בפועל, המערכת לא עמדה בקצב הגידול וההכשרה, ותקופה ארוכה היה עיסוק במציאת פתרונות ביניים.
2. השינוי הארגוני חייב התאמה של המורים, הרפורמה יצרה מצב של מורים מבית הספר היסודי שעברו ללמד בתיכון בלא שהוכשרו לכך. על פי המלצות ועדת רימלט, מורי חטיבות הביניים היו אמורים להיות בעלי רישיון הוראה לבית ספר תיכון,[396] בעקבות הרפורמה, חויבו מורי ז'-ח' לרכוש השכלה אקדמית וכך נוצר מסלול קידום למורים. לרוב, המורים לא הוכשרו בטרם הוחלה שיטת לימוד חדשה, והמצב הוא שלעיתים קרובות, המורה למד יחד עם התלמיד, את אותו חומר עצמו. [397] התקיימו השתלמויות למורים, אך לא נעשה מספיק ולעיתים, באיחור נעשה.

בעוד בשיח הציבורי, הייתה ביקורת קשה על הכשרת המורים והתאמתם להוראה במקיפים בעיירות הפיתוח, אליעזר שמואלי הדגיש בוועדת החינוך של הכנסת, את התרומה החשובה של הרפורמה לתהליך הכשרת המורים: "הרפורמות הגדולות ביותר בתכנית הלימודים ובספרי הלימוד התרחשו בגלל הרפורמה. לפני הרפורמה מורים בכיתות ז'- ח' היו בעלי השכלה של סמינר למורים. היום מלמדים בחטיבות הביניים מורים בעלי תואר ראשון".[398] רעיונית, המגמה הייתה כפי ששמואלי סימן, בפועל, במציאות, הדברים הלכו לאט יותר.

---

[392] בן פורת, וויכסלפיש (2007). מרכז, פריפריה, כדורגל: עד כמה רחוקה תל אביב מאופקים, עמ' 198-206.
[393] אדלר (2006). חינוכם של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות חלשות, עמ' 62-69.
[394] אדלר (1985). אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל, עמ' 31-54. וגם אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, עמ' 135-150.
[395] סילברמן-קלר (2008). פרופסיונליזציה של החינוך הבלתי פורמלי: דיון בכמה כיוונים.
[396] איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמוד 95.
[397] י. וכסמן: בנצרת עלית הכל שבעי רצון. בתוך שמידע (תשל"א). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 311.
[398] אליעזר שמואלי בוועדת החינוך של הכנסת מ 21.2.83. ג"מ, כ- 640/1.

3. איכותי - התעורר צורך בהתאמת תכנית לימודים הגזורה על פי יכולתם והישגיהם של התלמידים טעוני הטיפוח,[399] כיוון שהתברר שתכנית הלימודים הקיימת אינה עונה על צרכיהם ויכולתם של תלמידים אלה.[400]

חלק מהבעיות הפדגוגיות היו תוצר של פערים חברתיים במקיף בעיירה.[401] שרן וריץ' טענו כי הכשרת מורים לחינוך אינטגרטיבי היא התחום המוזנח ביותר בספרות ההכשרה.[402] האתגר היה ליצור הכשרת מורים שתכין את המורה להיות מספיק גמיש ולדעת להתמודד בכיתה. כשמורה שבא מהאוניברסיטה נכנס לכיתה, ומגלה שלתלמיד חסרים מושגים פשוטים והוא עומד חסר אונים, יכולים לקרות שני מצבים : או שהוא מתעלם מהתלמיד או שהוא מתייג אותו כחלש,[403] תלמיד יכול להצליח בתנאי שיוכל ללמוד במתודה מתאימה. גם כשהגיעו לעיירת הפיתוח מורים שנחשבו טובים, זה לא הספיק. ברוב המקרים, הטובים לא ידעו לעכל את הקשיים אצל אותם ילדים, טען ראש מועצת קריית מלאכי, משה קצב, זה שיש להם מוסר עבודה גבוה ולב, זה חשוב, אבל הם לא מכירים את הבעיות, את הדרכים והטכניקות לעזור לילדים אלו לפרוץ את המעגל.[404]

מהסיבה הזאת, פלד גרס כי הכרת המאפיינים של תלמידים מתקשים, השיטות והדרכים לטפל בהם, צריך שיכללו בתכניות ההכשרה למורים. מורים בפועל צריך שיקבלו השתלמויות בנושאים אלה. גם מועמדים לניהול צריכים בין היתר, הכשרה מיוחדת בניהול מוסד טעון טיפוח (מלא או חלקי) נוסף על ההכשרה המיוחדת למורים.[405]

גם אנשי האקדמיה חשו שיש החמצה בכך שאין הכשרה ייחודית. פרופ' חיים אדלר התבטא : "כל הכשרת המורים היא הכשרה לבתי ספר תיכוניים בהם אין טעוני טיפוח, כמו בעיירת הפיתוח ששם האינטגרציה אינה הדבר המרכזי, להורות בכיתה י' הטרוגנית, זה מחייב הכשרה יותר גדולה".[406] לגישתו, אגף פיתוח תכניות לימודים, צריך להתפנות למשימה הזו, שאין מסובכת ממנה. המורים לא נעזרים בטכניקות מתאימות, ומטבע הדברים נוטים להקל על עצמם על ידי הקבצות. פרופ' מיכאל חן חיזק את גודל המשימה ואמר שאם יש בעיה חינוכית בוערת היום היא ללמוד יותר טוב ולהבין איך המורים והמנהלים מתמודדים עם כיתה הטרוגנית.[407] במליאת הכנסת הצהיר השר זבולון המר שמתוכנן להקים הכשרה של מורים שתותאם למשימות ולצרכים של עיירת הפיתוח.[408]

גם לפוליטיקאים וגם לאנשי האקדמיה היה ברור שהמורכבות בהוראה בעיירת הפיתוח היא אחרת, ויש להכשיר את המורים להורות בכיתה הטרוגנית, שזהו אפיון הכיתות במקיף בעיירת הפיתוח, שכן אחרת, הנזק גדול על התועלת.

---

399 שמואלי. אליעזר (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 19.

400 כבר בשנת 1966 ברנע, מנהל מחלקת החינוך בבאר שבע הציע להקים בפרברי ירושלים בית ספר מקיף, שישמש בעזרת המחלקה לבית הספר לחינוך ליד האוניברסיטה סדנא ללימודי הוראה בבית הספר המקיף. אך הוא לא קם. ברנע, בתוך : דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 42.

401 בהרחבה, בן-פרץ, זיידמן (1986). שלושה דורות של פיתוח תכניות לימודים בישראל עמ' 317-327. בן פרץ (1991). מחקרים בהכשרת מורים בישראל- נושאים שיטות וממצאים, עמוד 43.

402 שרן, ריץ' (1985). ניסויי שדה בבתי ספר רב עדתיים, עמ' 178-203. וגם ריץ, בן ארי (1994). שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית

403 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה,16.12.63 עמוד 16. ג"מ, גל- 5284/1.

404 משה קצב בוועדת החינוך של הכנסת מה17.10.77. עמוד 8. ג"מ, 239/1

405 פלד, אלעד (1976). פרויקט לתכנון החינוך בשנות ה80, עמוד 236.

406 אדלר חיים, בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 7.6.78. ארכיון הכנסת.

407 מיכאל חן, בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית ב29.5.78. ארכיון הכנסת.

408 מליאת הכנסת, ישיבה 150 של הכנסת התשיעית. 1.11.78. ארכיון הכנסת.

ג. תכניות ייחודיות הכשרת מורים למקיפים בעיירות הפיתוח

אתגר ההכשרה למורים לעיירות פיתוח חייב חשיבה יצירתית ומציאת פתרונות חדשים שלא היו בנמצא, הייתה ציפייה שהקמת אוניברסיטת בן גוריון תיתן מענה לבעיית המורים בדרום, עלו גם הצעות להקים שלוחות של בית ספר לחינוך בדימונה ובקריית שמונה. ושר החינוך אף הסכים לממן מונית למורים שיבואו מישובים אחרים.[409] תכנית זו לא התממשה.[410]

חברת הכנסת ארבלי טענה שהפתרון תלוי בשלב המקדים, אם רוצים שתלמידים מהעיירות יגיעו לסמינרים להוראה, יש ליצור מצב שיותר תלמידים יסיימו תיכון עם תעודת בגרות ויוכלו להגיע אל הסמינר, "כרגע מדובר על פחות מ7% מהבוגרים, אחרת לא תיפתר בעיית המורים".[411] מעבר לפתרון שרעיון זה, יכול היה לתת לכמות המורים, הוא עונה על הצורך במורה שמכיר את רקע התלמידים באופן אישי ויכול להוות עבורם modeling, ואם יוכשר כראוי הוא מתאים לדיוקן המורה הרצוי שהוצג קודם.

מכיוון שחלק מהמורים החלו לעבוד ללא הכשרה וכבר עבדו בפועל, היה צריך להכשירם במהלך ההוראה כדי לשפר את איכותה.[412] לעיתים ההשתלמויות היו במרכזים אליהם נסעו המורים למספר שעות אחר הצהריים. ראש עיריית קריית שמונה, פרוספר עזרן התריע על כך, שגם מורים בעלי מוטיבציה ללמוד ולהתפתח מקצועית לא יכולים לעשות זאת בנתונים הקיימים: "אחת הבעיות הקשות ביותר של המורים להתרענן ולהתחדש היא הכשרות שנעשות בטווח של שעתיים שלוש שעות נסיעה לכיוון אחד. זה בזבוז יום שלם וזה מוריד מוטיבציות. צריך לעשות את הכשרה במקום, לקחת מנחים מקומיים שיכשירו את המורים פה".[413] עזרן, שלאורך כל הדרך, הדגיש את הקשיים של קריית שמונה, מוסיף לקשיי ההכשרה וההשתלמות את המרחק.[414]

היו גם הכשרות למורים שהתקיימו בתוך בית הספר, אחת מהם הייתה בפיתוח של משרד החינוך בשיתוף עם הסוכנות היהודית.[415] עמרם מליץ, מנהל מחוז דרום במשרד החינוך, תיאר כיוון שונה לפתרון הכשרת המורים לעיירות הפיתוח: "עד היום בא החוקר, צילם העריך, פרסם והלך, זה נגמר. אם הם רוצים, שייקחו אחריות על בית ספר, קחו את מורי אופקים ותגידו מה אתם רוצים כדי שיגיעו להישגים. אם הם מתחייבים ולא יודעים שיצאו החוצה. מורי מכון וויצמן באים, מדגימים בכיתה, המורה צופה בהם, אחר כך הם מתחלפים והם דנים בזה. יש מערכת שעות קבועה למנחה".[416] הביקורת של מליץ היא על הגישה שהייתה מקובלת, שמנחים היו מגיעים למקיף, אומרים את שלהם והולכים בלי לקחת אחריות. החידוש אותו מציג מליץ הוא שמהמנחה נדרשת אחריות על תהליך הכשרת המורה, יש ליווי צמוד ומעקב, שמאפשר משוב והתקדמות. תכנית זו פעלה בשלוש עיירות: אופקים, קריית מלאכי ושדרות. הדגש הוא פיתוח המורים ומעקב אחר הישגים. מתוך תפיסה, שככל שהאמונה של המורה ביכולתו שלו וביכולתו של התלמיד תגבר, כך תעלה רמת ההישגים.

---

409 בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.
410 חלק מהסיבות היו מספר תקנים נמוך בבית הספר לחינוך.
411 ארבלי. ש . בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 10.7.78. ארכיון הכנסת.
412 גרינברג (1989) הזמנה לעיירת פיתוח. עמוד 77.
413 פרוספר עזרן ראש העיר קריית שמונה בוועדת החינוך של הכנסת מ 7.1.91. ג"מ, כ – 479/12.
414 עליו ארחיב בפרק בית הספר המקיף בעבודה זו.
415 מכון ויצמן הנחה בהוראת המדעים והאוניברסיטה הפתוחה להוראת אנגלית
416 עמרם מליץ מנהל מחוז דרום במשרד החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

אחת העדויות לכך שבמידה רבה, משרד החינוך חש אחריות על כך שאיכות המורים בעיירות הפיתוח לא הייתה מספקת, היא שיו"ר המזכירות הפדגוגית, אליעזר מרכוס, אמר שיש לתת אפשרות של הארכה בשנה נוספת לתלמידים, "בגללנו, מפני שהמערכת לא השכילה להביא את טובי המורים למקומות אלה, נגרמו להם נזקים".[417] מכיוון שמערכת החינוך לא השכילה להכשיר מורים איכותיים, לדעתו, עליה לקחת אחריות ולתת פיצוי. עדות נוספת משלומי, עקב פעולה של הורים והרשות המקומית, משרד החינוך נרתם להחלפה של 60% מסגל המורים. במידה מסוימת זו הודאה של משרד החינוך בקושי, במקרה ספציפי, תוך בחינה בזעיר אנפין של מה שמתרחש בערי הפיתוח, שכן התביעה של האוכלוסייה היא לא מהתביעות החדות בחברה הישראלית.[418]

לצורך הכשרת מורים למקיפים בעיירות הפיתוח, פותחו שיטות הוראה לכיתות אינטגרטיביות והושקעו משאבים בהשתלמות מורים.[419] חלק מהתכניות היו סוג של פשרה, בשל מצוקת כוח אדם ובשל כמות מורים גדולה, אותה היה צריך לספק. מעניין לראות כי למרות, ואולי בגלל האמור לעיל, משרד החינוך הקים דווקא בעיירת הפיתוח שלומי, את מרכז הכשרת מורים למדעים. המרכז נקבע בחוזר מנכ"ל משנת 1993 כמוסד מוביל בכול הנוגע להשתלמויות מורים במדעים, טכנולוגיה, מתמטיקה ומחשבים. אל המרכז בשלומי מגיעים מורים מרחבי הארץ, שעוזבים את בית הספר לשבוע של למידה בתחומי הוראת המדעים.

5. מחסור במורים והשלכותיו על בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח

בעיית מחסור בכוחות הוראה איכותיים, הייתה רלבנטית לכל חלקי הארץ, אולם היא הייתה קשה במיוחד, בעיירות הפיתוח שמוקמו לעתים קרובות באזורים מרוחקים שאליהם התקשו להגיע מורים מיומנים מאזור המרכז.[420] בכנס אנשי חינוך מרחבי הארץ, שהתקיים בשנת 1963 בדימונה, הלינו אנשי עיירות הפיתוח בעיקר על המחסור במורים בבתי הספר, ועל התנודתיות שאפיינה אותם, כפי שתיאר דוד כהן, תושב דימונה: "המורים הנמצאים בדימונה, הינם ארעיים, באים לדימונה לשני ימים וחוזרים. כל תלמיד עובר מחזור של ארבעה מורים ואין זה בריא".[421] תיאור נוסף הביא תושב קריית גת, תוך הבהרת הבעייתיות הכרוכה בהבאת מורים חיצוניים: "בקרית גת יש לנו הרבה מורים הבאים מתל אביב ומירושלים, כדי ללמד. המורה יכול להיות גאון, אבל אם הוא צריך לנסוע מספר פעמים בין ירושלים לקריית גת ומגיע אחרי שעה וחצי של נסיעה, אני לא מאמין שמורה כזה יכול לתת שיעור במובן המלא של המילה".[422]

גם פדלי ואורינג ציינו בשנת 1966 כי מורגש מחסור גדול במורים- כ30% ויותר.[423] מציאות זו המשיכה גם עשר שנים מאוחר יותר. ביוני 1975, מרדכי שפר מיחידת הביקורת של משרד החינוך, הסביר כי התרחבותה של מערכת החינוך, הסתעפותה בכל רחבי המדינה והתנופה המיוחדת בערי הפיתוח, הגבירה את הדרישה לכוח אדם בהוראה.[424] המהלך האדיר של הקמת כל כך הרבה

---

417 אליעזר מרכוס יו"ר מזכירות פדגוגית בוועדת החינוך של הכנסת מ 7.1.91. ג"מ, כ - 479/12.
418 דר י' לנקרי. מ"מ ראש מועצת שלומי בוועדת החינוך של הכנסת מ 7.1.91. ג"מ, כ - 479/12.
419 ראו בהרחבה, רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמ' 140-141.
420 קלינברגר (תשכ"ז). מגמות ובעיות בחינוך העל יסודי.
421 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה, 16.12.63. עמוד 35. ג"מ, גל- 5284/1.
422 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה, 16.12.63. עמוד 16. ג"מ גל- 5284/1.
423 אורינג בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 185.
424 בתי ספר מקיפים, ג"מ, גל - 14516/8.

מקיפים בעיירות בעת ובעונה אחת, לא לווה במהלך מקביל, של גיוס כוח אדם להוראה וכך התפתחו פתרונות ביניים זמניים, שעצם זמניותם השליכה על החינוך.

סוגית המחסור במורים עלתה על שולחן הדיונים של הכנסת בשנת 1978, לאחר שפורסם כי באילת יהיו חסרים 100 מורים לפתיחת השנה, בדימונה 120, בכלל העיירות בדרום כ 300 מורים, ובקריית שמונה חסרים עשרות מורים במספר מקצועות. אליעזר שמואלי הסביר את המחסור בכך שבכל שנה נפתחות כ - 500 כיתות חדשות והסמינרים לא יכולים לצמצם את הפער. מה שאומר שגם בשנת הלימודים הבאה יקלטו במערכת מאות מורים לא מוסמכים.[425] הנחת המוצא הייתה שהגידול הוא כזה, שלא מתאפשר כלל להגיע למצב של מורים מוסמכים. מעבר לגידול המערכת שתיאר שמואלי, ניתן למנות סיבות נוספות לבעיית מחסור במורים בעיירות הפיתוח:

א. מערכת תמריצים לא מספיק משמעותית ואובדן הכנסה שניתן היה להרוויח במרכז הארץ כמו: שעורים פרטיים, עבודה בבית ספר ערב, הוראה באוניברסיטה, בעיר הפיתוח המורה עובד שעות נוספות, אך בהתנדבות.

ב. מפאת הריחוק, ועל מנת שהמורה יתגורר בעיירה, היה עליו לבוא למקום עם משפחתו. חלק מהמורים נרתעו מגידול הילדים בחברה ובבי"ס בעיירה. המורה בא לחברה, שיש בה הרבה טעוני טיפוח וילדיו לומדים במקום לכאורה, פחות טוב ממה שהיה להם במרכז הארץ.[426] כשירח וגילה אשתו הגיעו לירוחם בשנת 1974 אמרו להם: "משוגעים, תברחו מהר. יש לכם ילדים...כל מי שהיה יכול, היה לוקח את הילדים ובורח צפונה בהגיע זמנם ללכת לגן חובה. מקסימום, בית ספר. אפילו המורים היו מבריחים את ילדיהם".[427] על אף כל זאת, החליטו להישאר. ההחלטה לבוא לגור בעיירת הפיתוח, כדי ללמד שם, חייבה התמודדות עם חינוך ילדיהם וחברה עבורם. מורים רבים שעשו זאת, עזבו את העיירה כשילדיהם הגיעו לגיל בית ספר. מי שהתריע על כך שאחד הקשיים הוא חברת הילדים של ילדי המורים, היה חבר הכנסת רחבעם זאבי בשנת 1991: "הפיתויים שיש למורה מנהריה לעומת מעלות הם שהוא לא רוצה שבנו ילמד במעלות. הוא רוצה שבנו ילמד בנהריה. אנחנו בונים ליד מעלות את כפר הוורדים, וזה בפירוש לבנות סביון על יד עיר של פועלים, שהמשרתות והעובדים יבואו ממעלות כדי לעבוד בתפן ובכפר הוורדים".[428] בסופו של יום, המסר הוא שהמורים מלמדים במערכת חינוך שהם לא מאמינים בה עד הסוף, ונוצרת חברה נמוכה וגבוהה, הן בהפרדה של הישובים והן בחינוך בעקיפין, למרות המוטיבציה החיובית, הם מיצבו את מערכת החינוך בעיירה ומוריה, כלא ראויים.

ג. המחסור במורים הפיל מעמסה על אלה הקיימים, הללו, עבדו תוך שחיקה מתמדת. קצב העבודה בעיירה היה אינטנסיבי וקשה היה להתמיד בו לאורך שנים, שכן, זה חייב אורח חיים תובעני, כמעט ללא גבולות. ומאחר והדרישה לכוח אדם עלתה על ההיצע, התפתחה תופעה של

---

[425] וכן, ובערך 500 מורים מידי שנה פורשים לפנסיה, עוברים דירה, שבתון וחופשות לידה מה שמייצר מידי שנה מחסור של כ-1000 מורים, בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 10.7.78. ארכיון הכנסת.

[426] אמיר יהודה בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 10.7.78. ארכיון הכנסת.

[427] טבצ'ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום, עמוד 11.

[428] חבר הכנסת ר' זאבי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

עבודת מורים, בהיקף שעלה על משרה והגיע לעיתים לכדי שלוש משרות. כתופעת לוואי לכך, צמחה גם תופעה של ריכוז עבודת המורה בארבעה ואף שלושה ימים.[429]

מציאות זו היא מעין גלגל שהאחד הזין את השני, המחסור במורים יצר מצב שהמורים הקיימים עבדו קשה מאוד, והשחיקה שלהם לא עודדה מורים להגיע לעיירת הפיתוח וחוזר חלילה. למחסור במורים היו השלכות נוספות על בית הספר והמורים. בין ההשלכות ניתן למנות:

1) תחלופה רבה שפגעה ביציבות בלמידה

התחלופה נוצרה הן בגלל הקשיים בעבודה ומורים טובים שעזבו,[430] והן מכיוון שחלק מהמורים באו מראש לתקופה מסוימת לעיירה. תחושת הזמניות של המורים שהגיעו לעיירות לא אפשרה יציבות ובניית תכניות תהליכיות, כי לא היה רצף. בעיקר תסכלה התחושה שהבעיה ידועה אך היא חזרה על עצמה מידי שנה. גם עשרים שנה אחרי החלת הרפורמה, תחלופת המורים בבית הספר הייתה משמעותית, ירח גלטר יו"ר הוועדה הקרואה בירוחם, סימן אותה כסיבה מרכזית לנחשלותם המתמשכת של התלמידים בעיירות ונתן לה משקל גדול יותר מאשר הפער התרבותי וקשיי קליטת ההורים.[431]

2) מורים שגרו בריחוק מהעיירה

בתי ספר התמודדו עם מציאות של מורים שבאים ממרחק, מה שהקשה על המורים שמגיעים מותשים אחרי נסיעה ארוכה. וגם על התלמידים שצריכים להסתגל למורים רבים, שכן מורה לא יכול ליסוע כל יום, ואיכות הלמידה נפגעה מראש. באופקים לדוגמה, על פי דיווח של רביבו ראש המועצה בשנת 1982, 80% ממורי בית הספר המקיף באופקים לא היו תושבי המקום.[432]

מפאת הריחוק, שקלו הטסת מורים ממרכז הארץ, כפי שתיארה גילת מפקחת משרד החינוך, הם הסיעו במונית מורים מחיפה כי לא מצאו מורים טובים שרוצים לעבור לגור בקריית שמונה.[433] גם לבית הספר באילת, הטיסו מורה לאנגלית. שמשון שושני שניהל את המקיף באילת בתחילת שנות השבעים, הסביר כי הריחוק מהמרכז, היקשה במיוחד על החינוך בעיר.[434]

3) הוראה על ידי מורים לא מנוסים

שיבוץ מורים לא מוסמכים היה חלק מהמענה למחסור. אחד הפתרונות השכיחים, שהתחיל בשנות החמישים והמשיך עוד כשלושים שנה אחרי, היה מורות חילות. אף שמדובר באילוץ, כי אין מורים אחרים, היו שסברו כי לפתרון זמני זה יש יתרון שכן המורות החיילות הן גמישות ועדיין לא מקובעות בשיטות הוראה ובמוסכמות, ולכן קל להן להשתלב במקיף בעיירה.[435] בסיטואציה שנוצרה, מעמדן של המורות חיילות ובנות השרות הלאומי במקיף בעיירת הפיתוח, היה משמעותי

---

[429] בתי ספר מקיפים. ג"מ, גל- 14516/8.
[430] דיון בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 27.5.81. ארכיון הכנסת.
[431] טבצ'ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום, עמוד 11.
[432] דיון בוועדת החינוך של הכנסת העשירית מ 25.5.82. ארכיון הכנסת.
[433] דיון בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 27.5.81. ארכיון הכנסת.
[434] שמשון שושני בראיון מה 30.12.14. הרצליה.
[435] ברקוביץ מנהל אגף חינוך מבית שאן בכנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה, 16.12.63, עמוד 11. ג"מ, גל- 5284/1.

במיוחד. הצמידו אותן למורות. הן נכחו בכיתה וסייעו למתקשים. המחסור במורים רשמיים סחף אותן אל ההוראה הפעילה. מתאר גלטר מירוחם: "בתחילה הן מילאו את מקומן של המורות החולות. בהדרגה למדו המנהלות שאפשר לסמוך עליהן, ולא היה צורך להתאמץ ולחפש מורה אחרת במקום המורה החולה. אפשר להשאיר אותן לבד עם הכיתה. הן חשו שחסרות הן כלים והכשרה".[436] היו שטענו שהרצון והאכפתיות עשויים לאזן את חוסר ההכשרה. לעיתים זה היה נכון, בהשוואה לכישורים של חלק מהמורים שהיו שם.

"הנושא צריך להדליק נורה אדומה", התריע אמיר, בדיון בוועדת החינוך של הכנסת בשנת 1978: "המורים שעזבו את דימונה, הם מורים עם ותק של כמה שנים, בעלי ניסיון, שארזו את חפציהם וחזרו למרכז הארץ". מי שעוזב, אלו המנוסים והמקצועיים, לדעתו, ימצא פתרון לקראת הראשון בספטמבר וימצאו מורים בלתי מוסמכים.[437] באין מוצא אחר, אמר השר המר במליאת הכנסת, כי ברוב המקומות הצליחו לאייש מורים, וביתר שובצו מורים בלתי מוסמכים או סטודנטים.[438]

בסוף שנות השמונים, בוועדת החינוך של הכנסת, אמר שלמה נציג הסתדרות המורים, שמכיוון שהאינטרס הציבורי צריך להיות עיירות הפיתוח, צריך לעודד מורים טובים ומורות חיילות ובנות שירות לאומי להגיע לחצור ולא לנתניה".[439] המסר הסמוי הוא, שיש השלמה עם המחסור במורים מקצועיים ויש אידיאליזציה מהפשרה באיכות ההוראה שמקבל ילד בעיירת פיתוח. כפי שסיכם אחר שנים, אליעזר שמואלי: "נחשלות לימודית נתגלתה בעיקר בשולי הערים ובעיירות הפיתוח, ציבור זה של תלמידים, קיבל למרבה הצער את המורים הבלתי מנוסים,[440] או את המורים שנפלטו מבתי ספר מבוססים".[441]

4) הישגים נמוכים של התלמידים

המחסור במורים השפיע באופן ישיר על הישגי התלמידים, שכן במקרים רבים, התלמידים לא למדו מקצועות מסוימים למשך תקופה, או שבית הספר הציע מגוון נמוך של אפשרויות. בדיון בכנסת בשנת 1990, על החינוך באופקים, תיאר את המצוקה עמרם מליץ: "בכיתה יא' לימדה עולה מארה"ב בוגרת יב', כי לא מצאו מורה לאנגלית. אבל האוניברסיטה רוצה את אותן 4-5 יחידות אנגלית, מתלמידים בוגרי תיכון שליד האוניברסיטה ומבוגרי אופקים".[442] עמרם מליץ לא ביקש סטנדרטים אחרים עבור תלמידי עיירת הפיתוח אופקים. הטענה הייתה שעם כוח אדם חסר, הוא צריך להביא את התלמידים להישגים כמו במרכז הארץ.

התלמידים במקיף, שילמו את המחיר של המחסור במורים, וככל שהייתה להם מוטיבציה גדולה יותר, המודעות גברה, "התחלנו ללמוד בכיתה 32 תלמידים, ל 13 מתוכם יש זכאות לבגרות. פיזיקה

---

436 טבצ'ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום, עמוד 158.

437 אמיר. יעקוב (ז'ק)'. בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 10.7.78. ארכיון הכנסת. (חבר הכנסת אמיר היה ראש עיריית דימונה).

438 בשאילתה של חבר הכנסת פלאטו שרון לשר החינוך זבולון המר על שיבוצי מורים בעיירות הפיתוח, מליאת הכנסת, ישיבה 150 של הכנסת התשיעית. 1.11.78. ארכיון הכנסת.

439 י' שלמה, הסתדרות המורים בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 14.9.87. ארכיון הכנסת.

440 מציאות זו החלה עוד בימי המעברה, ונראה בפרק זה כי רוח הדברים המשיכה שנים רבות אחר כך. אליעזר מרכוס, תיאר: "באותם ימים נאמר שמי יש לו תעודת לידה, שלמד כמה שנים בתיכון ויודע קרוא וכתוב עברית- יכול להיות מורה... אז נערכו קורסים קצרים ל"מורים מזורזים". עדותו של אליעזר מרכוס, ראו בהרחבה, מרדכי נאור (עורך) (1986). עולים ומעברות, 1948-1952, עמוד 181.

441 שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 19.

442 עמרם מליץ מנהל מחוז דרום במשרד החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

לא למדנו, לא היה לנו מורה, כי המורה חלתה״, מתאר אבנר ממן תלמיד מאופקים, ״במתמטיקה היו תלמידים בכיתה שלנו שרצו לגשת לחמש יחידות מתמטיקה ונמנע מהם, בטענה שאין תקציב ואין מורה. הלימוד היה בצורה של תגבור, אבל זה היה טלאי על טלאי״.[443]

הישגי התלמידים היה נושא שהטריד גם את ההורים, שרצו לאפשר לילדיהם אפשרות לעתיד טוב יותר. מתאר ממן מוועד ההורים באופקים ״אנחנו נתקלים באופקים, בבעיה שאין לנו מורים טובים. הם חלשים. שאלתי את המנהלת לכמה יחידות ייגש בני. היא ענתה לי שבין שלוש לארבע, המורה לא מסוגלת ללמד מעבר לרמה של 4 יחידות. למרות המאמצים שהשקענו, נמנע מבני לגשת לחמש יחידות״. ההורים היו צריכים להתפשר מראש עם רף נמוך יותר.

5) חוסר תקווה

גם אם לא תמיד באופן ישיר, ההשלכה המשמעותית של המחסור במורים, היא תסכול וייאוש של התושבים, חבר מועצת העיר קריית שמונה, מלול, סיפר בוועדת חינוך של הכנסת כי מה שאפיין את החתך של אנשים שעזבו את קריית שמונה, זה אנשים איכותיים, שהיוו את עמוד השדרה של קריית שמונה. הם עזבו מפני שלא ראו את האור בקצה המנהרה.[444] התושבים לא ראו סיכוי לשינוי. בחלק גדול מהמקרים, נשאר מי שלא הייתה לו ברירה אחרת.

מחסור המורים בעיירות הפיתוח שתואר לעיל, אפיין את התקופה שבין שנות השישים לשנות התשעים, אם כי היו תנודות קלות של שיפור ונסיגה. אביא את קריית שמונה כדוגמא, בשלב הראשון, אחרי מלחמת שלום הגליל, הייתה קצת רגיעה. חלק גדול מהמורים, שעבדו בבתי הספר היו מוסמכים,[445] פרט למס׳ מורות חיילות. בשנת 1985, צומצמה התחלופה בין המורים ושיעורה עמד על 10% בזרם הממלכתי. הורגש מחסור במורים למקצועות ספציפיים כגון: אנגלית, מתמטיקה, ערבית וכימיה.[446] מצב זה לא היה יציב ולכן, הוקדש דיון שלם של בכנסת לחינוך ולמקלטים בקרית שמונה (השתתפו בו רק שני חברי כנסת).[447] אורה נמיר, יו״ר הוועדה טענה, שקריית שמונה צריכה לקבל תנאים מועדפים בגלל עזיבה של מורים, בית ספר עמל אף עמד להסגר, מסיבה זו הועלתה בקשה לקבל יותר מורות חיילות והסעות למורים מכפר יובל וממטולה.[448] בזמן שבעיית הביטחון הטרידה בקריית שמונה, לנושא המחסור במורים לא היה משקל, אך בזמן רוגע, המחסור במקלטים ומחסור המורים נכרכו זה בזה.

דוגמה נוספת מדימונה, בשנת 1993 עדיין מדווח כי בבית הספר המקיף זינמן, בתכנון מערכת השעות נאלצת המנהלת להתחשב בקושי של גיוס מורים טובים שילמדו בבית הספר ולכן היא מתייחסת לאילוצים של ימים ושעות של מורים כשיקול ראשון בתכנון המערכת.[449]

---

443 א. ממן מאופקים בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
444 מלול בוועדת החינוך של הכנסת העשירית מ 14.12.81. ארכיון הכנסת.
445 לא בהכרח אקדמאים.
446 גרינברג (1989) הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 77.
447 נתון זה מתחבר לדיון שהוזכר בעבודה זו בפרק על המדיניות שדן בעובדה שהחינוך היה נושא חשוב לכאורה, אך ח״כים לא התנדבו להשתבץ בוועדת החינוך וגם לא להתמיד בה.
448 פרוטוקול מערכת החינוך בקריית שמונה מיום 29.11.87. ג״מ, גל 14977/6.
449 דוח הערכה בית ספרית בית הספר המקיף זינמן בדימונה. תשנ״ג. ג״מ, גל- 177770/8.

העובדה שבתי הספר בעיירות הפיתוח התמודדו עם מחסור במורים יצרה קשיים רבים שהשפיעו על יציבות בית הספר, הישגי התלמידים ומעל הכל האמון של הקהילה במערכת, חלק מההשלכות כמו עומס על המורים הקיימים, והמרחק, החמירו את התמונה ולעיתים הפכו מתוצאה לסיבה.

6. פתרונות לבעיית המחסור במורים בעיירות הפיתוח

כבר בשלבים מוקדמים של הקמת המקיפים בעיירות הפיתוח, הסתבר כי כנראה שרוב המורים הטובים לא יבואו ללמד שם מתוך יוזמה אישית, וכפי הנראה, יהיה צורך לתת להם תמריצים שונים כדי לגרום להם לבוא. כמה שנים אחרי הקמת עיירות הפיתוח, שאוכלסו על ידי אנשים שלא בחרו במקום, אלא הובאו לשם, בהמשך, בשנות השישים יש הבנה שכעת צריך לשכנע אנשים לבוא, ואף לתת להם תמריצים.

א. תמריצים כלכליים ככלי למשיכת מורים לעיירות הפיתוח.

בכנס אנשי חינוך בשנת 1963, הומלץ על ידי פרופינסקי מקריית גת, לתת תמריצים למורים שבאים מתל אביב ללמד בעיירה, אחרת הם לא יבואו ולא ניתן יהיה להקים את בית ספר התיכון.[450] הוא לא ראה כלל היתכנות של הקמת בית ספר תיכון במצב רגיל, כמו כן הוא הציע לתת למורות החיילות הטבות, כדי שלא יעזבו ואולי זה יעזור להם להיקשר למקום.[451]

בשלב בו בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח היו עוד בגדר תכנון, היה ברור כי יש להתאמץ במיוחד להביא מורים. כדי להצליח, הציעה פועה מנצ'ל, להבטיח למורים משכורת שתשחרר אותם מחיפוש אחר עבודה נוספת, לדאוג לחדר מורים שיוכל לשמש גם מקום למנוחה ומרגוע, לארוחה חמה למורים ואף לדאוג לעיסוק לילדיהם בשעות אחר הצהריים בשעות העבודה של ההורים.[452] מכיוון שפרופיל המורה בעיירה הוא של מורה שעובד הרבה שעות אחרי הצהריים, הציפיה היא לתת לו תמיכה, עזרה בגידול ילדיהם, כתמריץ, במשמעות רחבה של איכות החיים שלהם. כל אלו, כתנאי הכרחי אך לא מספיק להקמת המקיפים.

פדלי אף טען כי, הדרך להביא את המורים היא העלאת ערכם הכלכלי והמקצועי: "יימצאו ודאי מורים שייאותו להטיל על עצמם את המשימה לעבוד במקומות אלה, אבל מספרם ילך ויקטן, אם לא תהיה דאגה להעלות את ערך עבודתם לפחות בהערכתם של גורמי חינוך. יש לקבוע לגבי מורים אלה תקן של עדיפויות והטבות בתנאי דיור, משכורות, העלאה בדרגה וקידום במקצוע".[453] מעבר לתמריץ הכספי, תחושת המשמעות והערכה היו כלי חשוב בגיוס המורים.

החלטה מסוג זה התקבלה במועצת המפקחים של החינוך העל-יסודי הדתי, בשנת 1965. כדי להביא ליציבות בחבר המורים הוחלט על: א. הכשרת מורים על-יסודיים מבני כל אזורי הארץ על מנת שישובו להורות באזור מוצאם. ב. מתן תנאי דיור עדיפים והקלות אחרות לבני האזורים המרכזיים היוצאים לעבודה באזורי פיתוח ובמיוחד מרוחקים. ג. עזרה והטבות לזוגות צעירים המתיישבים בהם.[454] החלטה זו עודדה לבוא לגור וללמד בעיירות הפיתוח, אך היא טמנה בחובה מוקש,

---

[450] כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה,16.12.63. עמוד 16. ג"מ, גל- 5284/1.
[451] כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה,16.12.63. עמוד 27. ג"מ, גל- 5284/1.
[452] מנצ'ל פועה בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמ' 114-115.
[453] פדלי בתוך: דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים, עמוד 60.
[454] משרד החינוך והתרבות מ 8.3.65. ג"מ, גל -1041/8.

שבשלבים מאוחרים יותר עורר תרעומת. היה עידוד לבוגרי העיירות לבוא ללמד בעיירות ואף להכשיר אותם למשימה, אך את תנאי הדיור המועדפים יקבלו בני האזורים האחרים שיבואו ללמד בעיירות, ולא מורים מהעיירה שלימדו במקיף. דיפרנציאציה זו יצרה מעמדות בתוך חדרי המורים במקיפים בעיירות הפיתוח, ולא הקלה את הקליטה של הבאים מבחוץ.

א.1 התפתחות מושאי התמריצים בשנות השבעים עד שנות התשעים

בסוף שנות השבעים, כשעדיין בעיית מחסור המורים בעיירות הפיתוח עמדה בעינה. בוועדת החינוך של הכנסת בשנת 1978, הוצע שהתמריצים למורים שבאים לעיירות הפיתוח יהיו יותר משמעותיים כמו: תוספת של 50% למשכורת, וכן דירה והקלות במס הכנסה. כמו כן הוצע להשקיע במקומות בילוי ותרבות, לעודד הישארות ביישוב.[455] עלתה הצעה שהתמריץ יהיה גם לבעל, שכן הוא צריך לעזוב מקום עבודה ולעבור לדרום.[456] שר החינוך, אהרון ידלין הסביר שהתמריץ צריך להיות כל כך גבוה, שלא יהיה שווה למורה לוותר עליו, "צריך לאפשר להם להשאיר את הדירה במרכז הארץ ולאפשר להם דירת שרד מרווחת". אם לא יבואו מורים לדימונה לא יהיו שם גם רופאים ועובדי הכור הגרעיני. ואם לא יבואו מורים לירוחם לא תהיה לזה תקנה.[457] אם כי לא תמיד ההטבה שניתנה הועילה, לדוגמה, ההטבה במשכנתא, אינה הטבה אמתית שכן, הם אינם קונים דירה בירוחם כי לא כדאי להם, לכן זו סובסידיה שאינה מנוצלת.[458] בעקבות ההצעות שהועלו, בישיבה הבאה של ועדת החינוך התקבלו החלטות שעובדי הוראה יקבלו תמריצים פרוגרסיביים, בנוסף לתמריצים הקיימים, החל מהשנה הרביעית בוותק,[459] בישיבה זו, עלו גם המלצות כמו: דירה מרווחת, תשלום למעון, ויציאה לשנת השתלמות. מעבר לתמריץ הכספי המשמעותי לסוגיו השונים, התפתחו כיוונים נוספים לתמריצים:

א. עידוד מורים מקומיים- רעיון שמטרתו ליצור קביעות ולא תחנת מעבר לשלוש שנים. בשונה מהכיוון של מפקחי החמ"ד, חברת הכנסת שרה דורון טענה שמורה בוגרת המקום, תמיד תהיה יותר טובה מהמורה מתל אביב, שתבוא לשלוש שנים לכן, צריך לתת תמריץ למורה בוגרת דימונה, לממן לה את הלימודים ולעודד אותה ללמד במקום בו גדלה.[460]

ב. הכרה בהוראה בעיירת פיתוח כשליחות- בדיון שהתקיים בירוחם בשלהי שנות השבעים עם סגן ראש הממשלה יגאל ידין, עלתה הצעה להכיר ביציאה לשליחות חינוכית בעיירות הפיתוח כבשליחות לאומית. ירח גלטר הציע תכנית שליחות תלת שנתית שהמצטרפים אליה, יוקבלו לתנאיהם של היוצאים לשליחויות בקהילות היהודיות בחו"ל. דהיינו: זכויותיהם במקומות העבודה הקודמים תישמרנה, כולל זכויות הוותק והקידום. המדינה תדאג לסידור נאות למשפחות המורים כולל רווחה ומגורים.[461] הצעה זו שיש בה אמירה ערכית ש"ענייי עירך קודמים לענייי עיר אחרת", לכן לפני שנוסעים לעזור לקהילות בחוץ לארץ, יש לעזור לקהילות בארץ, גם טומנת בחובה מסר סמוי, שהמרחק מהמרכז לעיירה הוא אולי עשרות ק"מ פיזית, אך הוא כמעט כמו חו"ל מבחינה חברתית.

---

[455] אמיר. י' ז'. בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.
[456] בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.
[457] אהרון ידלין . בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.
[458] ארבלי. ש . בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.
[459] החלטת וועדת החינוך של הכנסת התשיעית. מיום 31.7.78. ארכיון הכנסת.
[460] שרה דורון. בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.
[461] טבצ'ניקוב (1987). ירוחם שם של מקום, עמוד 24.

ג. תמריץ חברתי- המחשבה הייתה שאם יהיה למורים טוב בעיירה מבחינה חברתית, הם לא יעזבו, לכן כדאי לייצר קהילת מורים שמחוברת חברתית ושטוב להם להיות יחד. בישיבה בוועדת החינוך שכונסה בנושא מצב החינוך בקריית שמונה, דווח כי בקריית שמונה נעשה מבצע והוציאו בקיץ כמאה משפחות של מורים לנפוש והוקם מועדון למורה בו יוכלו המורים להיפגש.[462] דוגמאות כאלה היו גם בבית שמש[463] ובירוחם.[464]

ד. חוזה אישי- משרד החינוך המריץ מורים מוכשרים לעבוד בפריפריה בין השאר באמצעות חוזה אישי. החוזה העניק תוספת שכר של עד 80% מגובה המשכורת הסטנדרטית.[465] בחוזה זה מעבר למימד הכספי, היה מימד של חשיבות וסטטוס של מורה מבוקש. בבית שמש נעשה ניסיון למשוך מורים דרך תמריץ של חוזה מיוחד, "במקיף בבית שמש חסרים משרה וחצי למתמטיקה וכל ניסיונותינו לאתר מורים נכשלו. מבקש היתר לתגמול מיוחד".[466] למרות שבית שמש נכללה בישובים המקבלים תמריץ, הייתה בקשה לחוזה מיוחד נוסף, כדי להביא מורה למתמטיקה. דוגמה נוספת מאופקים, מביא מליץ: "איתרנו מורה למדעים שעלות שכרו גבוהה והרשות מימנה זאת. הוא קיבל תוספת ביטול זמן ואחזקת רכב. זו תוספת עלות של 70%-80%".[467] פתרון זה נשמע משמעותי, בפועל, כמו עוד פתרונות הוא היה זמני, יצר בועה אך לא רצף.

ה. תמיכה רגשית- נציג הסתדרות המורים בקרית שמונה, אילון הציע שמכיוון שהמורים נמצאים במתח נפשי עצום, במשך כל השנה. יש לאפשר להם יציאה לשנת שבתון אחרי ארבע שנות עבודה, כדי להשתחרר מהלחץ, תמיכה פסיכולוגית נפשית למורים ובני משפחותיהם, שש שעות חינוך למחנך ולא שתיים כמקובל, כי הם מבקרים תלמידים גם בשעות אחר הצהריים. ההצעה מתייחסת אל המורים בעיירת הפיתוח כממלאי משימה מורכבת וקשה שהיא הרבה מעבר לתפקיד ההוראה.

גם בסוף שנות השמונים, מדיניות משרד החינוך הייתה עידוד מתן תמריצים. ביטא זאת השר נבון: "כשאדם יכול להשתכר פי שלושה או ארבעה. למה שיבוא להיות מורה? הוא צריך להיות אידיאליסט ויש גם כאלה, או שהוא לא הסתדר במקום אחר".[468] לשיטתו התגמול הכספי לא מספק, כי ממילא הפער גדול ולכן יש לחשוב על תמריצים מסוג נוסף.[469]

א.2 מתן התמריצים בשנות התשעים

בתחילת שנות התשעים, לאחר עשרות שנים של מתן תמריצים ודיונים על איכות החינוך בעיירות הפיתוח, עדיין היה דגש על המחסור במורים "בעיית הבעיות היא המורים, מי שרואה את האוטובוסים שבאים מבאר שבע ואת החברה שיטסים מהשיעור, כדי לתפוס את האוטובוס הראשון, ומי שיודע שבבאר שבע יהיה יותר היצע של עבודה למורים, מכדי שירצו לבוא לאופקים ולשדרות. מבין שהבעיה היא מאוד חמורה", כך בדיון בכנסת משנת 1991, "מוכרחים לחפש דרך למשכורת דיפרנציאלית לאנשים שמגיעים לאזורים האלה".[470] תיאור זה שנראה כמו נכתב על שנות

---

462 דיון בוועדת החינוך של הכנסת העשירית מיום 14.12.81. ארכיון הכנסת.
463 ראיון עם קלמו 21.11.14 בבית שמש.
464 שנער, מנדל, כהן, לוין, שאנן, גילת (1983). ירוחם: קוים מנחים לפיתוח ולהתחדשות: עבר, הווה ועתיד.
465 דהן (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006: ירוחם, עמוד 72.
466 במכתב ממחלקת החינוך בבית שמש לשמשון שושני ב 17.8.87. ג"מ, גל - 1041/8.
467 עמרם מליץ מנהל מחוז דרום במשרד החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
468 יצחק נבון שר החינוך הדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מיום 31.1.89. ארכיון הכנסת.
469 לגבי מתן תגמול אחר למורים על פי מקצועות מבוקשים, השיב השר כי לא יתכן שבבית ספר מורה שמלמד תנ"ך יקבל פחות ממורה למדעים. נבון שר החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ31.1.89. ארכיון הכנסת.
470 דיון בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

החמישים או הששים, מעלה שאלה על כל תכניות התמריצים שצוינו לעיל. הדילמה היא האם יש להמשיך לתת את מה שניתן עד כה, ואולי לתת יותר או אולי לשנות כיוון.

בחברה הישגית מוכרחים להיות תנאים דיפרנציאליים למורים כדי למשוך אותם למקומות האלה, כך גרס יו"ר וועדת החינוך חגי מרום, חייבת להיות הטבה כלכלית על בסיס טריטוריאלי מפורש. לא רק בדרך של תמריצים, אפילו בסיסי שכר שונים למורה בעיר ולמורה בעיירת הפיתוח.[471] הוא כבר לא משתמש בטרמינולוגיה של שליחות לאומית, של קליטת עלייה, או שוויון הזדמנויות, אלא, משקף במידה מסוימת את רוח התקופה. עדיין, למרות שמדובר בחברה הישגית, יש ציפייה למעורבות חברתית, אם כי ששכרה בצידה.[472] דברים אלו של מרום, נאמרים כשכבר יש שיפור בתנאים, על ידי קידום ותק של ארבע שנים לאחר שאדם נמצא במקום חמש שנים. בחלק מהמקומות יש עזרה בדיור ועזרה בקרן השתלמות.[473]

לעומת מרום, היו שטענו שאין צורך להעלות את התמריצים. אם התמריצים היו מזעריים ושוליים כמו שהוצג, טען פינצ'י, נציג האוצר בוועדה, לא היו מוגשות פניות לבג"ץ בנושא תמריצים למורים מקיבוצים ומגוש שגב. כלומר, התמריצים האלה הם דבר משמעותי ששווה להילחם עליו ואנשים לא נלחמים עליו רק בשם עיקרון הצדק. כמו כן הוא טען שעוד לא הוכח שהתמריצים הביאו אנשים טובים למערכת.[474] היבט אחר לכך שאין צורך להגדלת התמריץ, כי הוא הוא בעל ערך כלכלי רב, הביא אמיר שטען שהבעיה היא עם כוח המשיכה החברתי של העיירות, וכן של היוקרה, הגדלת התמריץ הכספי לא תפתור את הבעיה.[475]

עוד חיזוק לכך שהפתרון לא יבוא מהעלאת התמריץ הכספי, הציג חבר הכנסת רחבעם זאבי, הוא חשב שגם בית ספר יפה, הוא סוג של תמריץ והציע "הכוונת תקציבי פיתוח לבתי ספר דווקא בישראל השנייה. כדוגמת בית ספר יפה מאוד של אורט באשקלון. אם יהיו בתי ספר יפים כאלה, זה יהיה אחד התמריצים שיביאו מורים לרצות ללמד שם".[476] זהו כיוון שמביא גישה אחרת של עידוד להגיע לחינוך בעיירת הפיתוח, מסיבות טובות, איכות ועוצמה ולא לבוא כאל מקום נחשל.

בפועל, כ- 300 מורים ומשפחותיהם עברו בשנת 1991 ממרכז הארץ אל ערי הפיתוח, במסגרת מדיניות התמריצים שניתנו לעובדי ההוראה. המגמה הייתה לשמור בהם על יציבות בכוחות ההוראה ולמנוע מחסור במורים נדרשים. העלות התקציבית הכוללת לכל סוגי התמריצים, הגיעה באותה שנה ל 24 מיליון ש"ח. מערכת תמריצים זו כללה קידום וותק, קרנות השתלמות, סבסוד שכר דירה, השתתפות בשכר לימוד במוסדות אקדמיים, מימון השתלמויות ועוד. היחידה לדיור ותמריצים במשרד החינוך והתרבות קיימה במהלך השנה ירידי תעסוקה, שאפשרו מפגש ישיר של המועמדים להוראה עם נציגי היישובים.[477] עלות גבוהה זו של התמריצים, הביאה בסופו של עניין

---

471 יו"ר הוועדה ח"כ חגי מירום בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

472 לשאלת חבר הכנסת חגי מרום: "מה הביטוי הכספי במשכורתו של מורה כזה שיושב בתל אביב ושל אותו מורה בדיוק שעלה לקריית שמונה?" ענה לו אמיר מנהל האגף לחינוך על יסודי, כי "מדובר על 300-200 לירות. בעין לא בזכויות". בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

473 כך שאת חלקו של העובד שלמה המדינה. יו"ר המזכירות הפדגוגית, אליעזר מרכוס, בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

474 ר' פינצ'י , משרד האוצר בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

475 אמיר. י בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

476 חבר הכנסת ר' זאבי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

477 משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים ספטמבר 1991, עמוד 16

למספר קטן של מורים לעיירת הפיתוח. אם כי, ייתכן שללא התמריצים, הם לא היו באים כלל.[478] אליעזר שמואלי טען כי משרד החינוך עודד כל העת מורים להתיישב בעיירות הפיתוח והעניק להם תמריצים. אולם, על אף המאמץ הגדול של המשרד למשוך כוחות מעולים לעבודה בעיירות הפיתוח, הייתה פניתם של המורים לבתי הספר שבעיירות קטנה וחסרת משמעות.[479]

במועצות המקומיות ראו את עובדת מתן התמריצים כחלק מהמציאות, למרות שהיא מעידה עדיין על כך שהחינוך עוד לא הגיע למצב של תיכון המחזיק את עצמו. בראיון עם הממונה על החינוך בבית שמש, אלי בן לולו, לקראת סוף שנת הלימודים ביוני 1991 הוא מעדכן כי לשנת הלימודים תשנ"ב התקבלו 21 מורים, שיתגברו בעיקר את המקצועות אנגלית ומדעים. המורים יזכו לחוזים מיוחדים ולהסעות נוחות מבתיהם.[480]

א.3. החסרונות של מתן התמריצים

לרעיון הזה של תמריצים לכוח אדם בהוראה, כדי שיבואו ללמד בעיירות הפיתוח היה קונצנזוס בקרב קובעי המדיניות במשרד החינוך, כאמצעי לאזן פערים בין המרכז לפריפריה. התמריצים, באופן פרדוקסלי, לעיתים עוררו התנגדות בקרב תושבי העיירות ויצרו קשיים מעצם מהותם.

<u>תחרות וקנאה מצד המקומיים</u>- המדינה העניקה הטבות למורים שהיו המוכנים לעזוב את מרכז הארץ לטובת מגורים באזורי פיתוח. תושב שבא מחוץ למקום, היה זכאי לדירת עמידר שבה שכר הדירה נמוך יותר ועדיפות בקבלת דירות חדשות המצויות במלאי.[481] העיריות רכשו את הדירות מעמידר, והעמידו אותן לרשות המורים לשימושם, ללא תשלום שכר דירה. לעיתים זה גרר כעס מצד התושבים: "אנשים באים לכאן רק לאסוף כסף ואחר כך הולכים. אחרת, למה באים? הנה בבניין שאני גרה בו התגוררו גם מורים, כולם עזבו. הם באים רק בגלל המענק דירה".[482] תושבי העיירה שלעיתים קרובות היו במצוקה כלכלית, ראו כיצד אלו שבאים מבחוץ מקבלים יותר.

קולות של קנאה בקרב תושבי העיירות, עלו בהתאם: "כל מורה שאין לו כסף לקנות דירה בתל אביב, בא לאזורי הפיתוח. הוא קם והולך לו לקריית שמונה ומקבל כל מיני הטבות. אני שגר בקריית שמונה, לא מקבל את רבע ההטבות שלו".[483] התמונה מורכבת יותר בקרב מורים בני העיירה, המורה שגדל בבית שאן, ולמד בעיירה, לא מקבל הטבה. המורה אומרת: " בשביל מה לי לעבוד בבית שאן? אני למדתי ועבדתי, אז אני אעבור לעיר פיתוח אחרת, ואני אקבל את התנאים שהמורים מקבלים פה, בבית שאן!"[484] יוצא שכדי שהמורה מהעיירה תשדרג את מצבה הכלכלי, עליה לעבור לעיירה אחרת ואז תהיה זכאית להטבות.

מציאות זו העמידה את המורים שבאו מבחוץ במעמד של הצטדקות. מתייחסת סמדר מורה חדשה בקרית שמונה: "על הנסיעות להורים שלי אני מוציאה יותר כסף מאשר המענק למעבר. באים כי

---

478 ראיון עם ורדה שבת מורה למתמטיקה בשייבר בבית שמש שהתקיים ב20.4.15. בבית שמש

479 שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 21.

480 בעיתון המועצה המקומית בית שמש.20.6.91.

481 תושב המקום זכאי לדירת עמידר רק אם אין לו דירה משלו, תנאי שלא נדרש מתושב חיצוני, כמו כן מלאי הדירות העומד לבחירתו אינו כולל את הדירות החדשות, המיועדות רק לתושבים חיצוניים.

482 גרינברג (1989) הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 37.

483 ראיון עם גבי, תושב קריית שמונה מובא אצל: סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 111.

484 זהבה מורה מבין שאן, מצוטט אצל סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 125.

רוצים לעשות משהו. הכסף בכלל לא משחק כאן..."[485] התגוננות זו לא הקלה בבניית מעמדם של המורים בבית הספר, שהיה טעון ממילא.

<u>זמניות של המורים</u> - מעבר לקנאה, הייתה גם ביקורת על משמעות התרומה הממשית לעיירה: "יש טעות של הממשלה, מה קורה לאותה עזרה פנטסטית שמקבלים אנשי החינוך שמגיעים לבית שאן? מורים- מקבלים עזרה מכל הכיוונים שאפשר לחשוב עליהם! יושבים כאן בדירה שכורה, בונים דירה בנתניה, עובדים פה חמש או שש שנים וחוסכים. זה לגיון זרים. מחזור המורים משתנה כל שנה! מנהלי בתי ספר המקיפים- מי זוכר אותם? כולם עברו- זה מחנה מעבר..." לא באים כי זה מעניין או חשוב, אלא כתקופה של תכנית חיסכון כלכלית כדי להתבסס, לנצל את המצוקה של תושבי העיירה. הטענה היא שהתמריצים מעודדים את הזמניות של המורה בעיירה כי זה מאפשר לו לחסוך כסף ואז לחזור למרכז.

אם כי לא כולם ראו פסול בהגעה של מורים לעיירה רק למספר שנים. עמרם מליץ חשב שזוג צעיר שמסיים ללמוד באוניברסיטה ויתאפשר להם שכר וסיוע בשכר דירה כדי לאפשר להם להתבסס בשנים הראשונות, הם יבואו ואולי ירצו להישאר בעיירה, אבל זה כדאי, גם אם יבואו ויתרמו לכמה שנים.[486] עמדה זו של מליץ שהיוותה מעין פשרה, הייתה סוג של פתרון זמני, שחיזק את תחושת חוסר היציבות בעיירות ויצר אווירה של 'תחנת רכבת', וחוסר הקשר לעיירה.

<u>פערים בין הרשויות</u>- כדי למשוך מורים טובים לעיירות הפיתוח, ראשי רשויות התחרו ביניהם על תמריצים גבוהים יותר למורים אצלם.[487] מה שהגדיל את הפער בין רשויות חזקות לאלו שאינן. כראש עיריית קריית מלאכי, חבר הכנסת משה קצב התריע על כך שבדירוגים בין עיירות הפיתוח, עירו מדורגת נמוך, הוא ידע שכוחו נחלש במציאת מורים, כשיש רשויות שמציעות תמריץ גדול יותר. ואכן בחלק מהמקרים תהליך זה היה אחד הגורמים לפערים בין העיירות עצמן.

<u>תדמית</u>- הנקודה המרכזית בביקורת הייתה על ההערכה המקצועית. התחושה שעבור תלמידים בעיירת הפיתוח אין צורך במורה מצוין, ומספיק שהוא רק סיים את הסמינר, בשביל עיירת פיתוח זה כבר נחשב הרבה, ואף צריך לתמרץ אותו בעוד שנות וותק. מסר זה עבר באמירה הסמויה של התמריצים: "כשהוא ארבע שנים בעיירת פיתוח, באופן אוטומטי, יש לו ותק כאילו הוא שמונה שנים, אז למה שלא יבואו? אבל מי בא לפה? אלה שגמרו אתמול את הסמינר! טריים, עוד לא העבירו שיעור. פה הם מקבלים את הניסיון ואת הוותק".[488] בכל מקום אחר בארץ רק שנת עבודה נחשבת שנת ניסיון, ואילו בעיירת פיתוח חוסר ניסיון מוכר כשנות וותק.

בפועל, מורים שלימדו בעיירה, לרוב התגוררו מחוץ ליישוב ולא הכירו את עולמם של התלמידים. דהן טען כי לנתון זה השלכות שליליות, בעיקר ברמת הדימוי העצמי הקולקטיבי.[489] כמי שגדל במערכת החינוך המקומית, העיד ראש עיריית ירוחם, אביסרור: "אני כתלמיד בבית הספר התיכון, ראיתי שכל המורים שלנו הגיעו מבחוץ. רק יחידי סגולה היו מקומיים. זה חיזק את הדימוי העצמי הנמוך שלנו. התחושה שלנו הייתה שכנראה לירוחמים אין יכולת להגיע רחוק. ומי שמצליח זה רק

---

485 גרינברג (1989) הזמנה לעיירת פיתוח. עמוד 37.
486 עמרם מליץ מנהל מחוז דרום במשרד החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.
487 קצב משה בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 10.7.78. ארכיון הכנסת.
488 רפאל מבית שאן, מצוטט אצל סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 125.
489 דהן (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006: ירוחם, עמוד 72.

אנשים מבחוץ״. המודל לחיקוי היה של אנשים שגדלו מחוץ לעיירה, מודל זה לא אפשר לתלמידים בעיירה תמונת עתיד רחבה שתייצר אצלם מוטיבציה להתאמץ ולהשקיע, שכן, הם כמעט לא ראו כאלה.

את הבעיה הזו ביקש אביסרור ראש מועצת ירוחם, לפתור באופן יצירתי, הוא ניסה לבנות פתרון כזה שמידת הישימות שלו תהיה גבוהה. הוא חישב ומצא שכלל ההטבות שמעניקה המדינה למורים המגיעים לירוחם, בחישוב של 20 שנה קדימה, שווה לסכום מסוים. הוא הציע לפקידים במשרד החינוך, לקחת את אותו סכום ולהמיר אותו ב׳הלוואה עומדת׳ למורה. באופן הזה, הוא סבר כי היוזמה לא תעורר התנגדות עזה מצד גורמי התקצוב מכיוון שהדבר לא יחייב הקצאה נוספת של משאבים. הערך המוסף של היוזמה, טען אביסרור, הוא שאותו מורה ישתקע בירוחם, וממילא המכניזם היוצר את הדימוי הנמוך, לא יתפתח.[490]

התמריצים היוו כלי לעידוד מורים לבוא לעיירת הפיתוח, יתכן ומעבר לתרומה לחינוך בעיירת הפיתוח שהסתבר שהייתה מורכבת וטעונה, התמריצים סיפקו הזדמנות למפגש בין תושבי עיירות הפיתוח לאחרים, שאולי לא היה מתרחש אחרת. בחלק מהמקרים, התמריצים אכן חידדו את תחושת התלות של העיירה, את הנחיתות, ואת חוסר היציבות. במקרים אחרים, הם גרמו למורים להישאר לגור בעיירה ובמידה רבה להפוך להיות חלק מהקהילה.[491]

ב. תכניות ייחודיות לגיוס כוח אדם להוראה בעיירות הפיתוח

בראשית שנת 1976, הוקם מרכז המועצה לקידום החינוך בעיירות הפיתוח, בראשו עמד יגאל בן נון,[492] עלה שם רעיון שתלמידים יגויסו לנח״ל, יקבלו הכשרה צבאית רגילה, ובמקום להישלח למשקים, יופנו לעיירת מוצאם וישמשו בה כמורים, עד גמר שירותם הצבאי ובחודשי הקיץ ישתתפו בהשתלמויות למורים. הציפיה הייתה שמורים אלו ימשיכו בהוראה בעיר מגוריהם גם לאחר שירותם הצבאי, בגלל הניסיון שהספיקו לרכוש במקום ובגלל הוותק שצברו בהוראה. התכנית לא יצאה לפועל בנימוק שלא נרשמו תלמידים.[493]

בשנת 1978, אברהם שוחט היה יו״ר וועדת פיתוח שליד מרכז השלטון המקומי,[494] הוא הציע להכשיר את תלמידי יא׳- יב׳ המצטיינים בעיירות הפיתוח להוראה. ההצעה נתקלה בהתנגדות, ״הרעיון לקידום רמת המורים בערי הפיתוח הוא סביר אך יש בו מגרעת רצינית, בדומה לפנימיית בויאר, לקחת את התלמידים המצטיינים מכיתות יא׳ ויב׳ שילמדו בסמינרים להוראה, עלולה לרוקן את אוכלוסיית התיכון שבלאו הכי דלה מהכוחות הטובים ביותר שלה, ועל ידי כך למנוע את האפשרות להקים מערכת חינוך תיכון ראויה לשמה״.[495] רעיון זה לא יצא אל הפועל, אך אם היה מתממש, הוא היה שוב דוגמה להצעות לעשות אידיאליזציה מרמת מורים נמוכה, שאפשר לתת לתלמידים בעיירות הפיתוח, שכן לא בטוח כי רעיון זה היה מוצע לבתי ספר במרכז הארץ.

---

490 דהן (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006 : ירוחם, עמוד 72.

491 שנער, מנדל, כהן, לוין, שאנן, גילת (1983).ירוחם : קוים מנחים לפיתוח ולהתחדשות : עבר, הווה ועתיד.

492 אם כי, המרכז עצמו שכן בתל אביב, ברחוב אדם הכהן 12. יגאל בן נון הוא היסטוריון, חוקר תרבות מרוקו.

493 במכתב מ 22.4.76 אלעד פלד מנכ״ל משרד החינוך. ג״מ, גל- 11/7824.

494 אברהם בייגה שוחט היה ראש מועצת ערד הנבחר הראשון ויו״ר ועדת ערי הפיתוח. הוא נישא לביתו של ראש הממשלה לוי אשכול. לימים היה שר האוצר.

495 במכתב מה 16.3.78 אל סגן ראש הממשלה, יגאל ידין מאת שמשוני דניאל. ג״מ, גל- 1/7825.

לאחר יותר מעשור הציג השר יצחק נבון תכנית בוועדת החינוך של הכנסת ב1989, במכללה האקדמית דוד ילין למדו 25 תלמידים מעיירות פיתוח, הם קיבלו שלוש שנים מלגת קיום והתחייבו ללמד בעיירת פיתוח.[496] תכנית הכשרה זו אף יצרה אופק התפתחות לבוגרי העיירות.

פתרון נוסף שהוצע היה הקמת תכנית מעוף להוראת המדעים. בשנת1991, במסגרת התכנית התקבלו חיילים משוחררים בני עיירות פיתוח, שהתחייבו לאחר לימודיהם להמשיך בהוראה במקום מגוריהם. התלמידים שהשתתפו בתכנית לתואר אקדמי, נהנו ממלגות קיום ופטור משכר לימוד.[497] תשעה עשר בוגרי המחזור הראשון של תכנית מעוף נקלטו בתשנ"ב (1992) בעיירות.

לקראת שנת הלימודים תשנ"א תוכננה הכשרתן של כ-20 בוגרות תיכון במכללת אורט בירושלים ובמכון הטכנולוגי חולון כמורות חיילות למקצועות הטכנולוגיים. שירותן הצבאי של התלמידות נדחה בארבע שנים ולאחר מכן, הן שרתו שלוש שנים, שנתיים בתנאי שכר חיילים ושנה בצבא קבע כמורות באזורי פיתוח בצפון ובדרום.[498] תכנית זו הייתה מעין עתודה אקדמית, שפעלה בתחום החינוך. רעיון זה מעלה שאלה על היכולת של בחורות צעירות כל כך להתמודד עם משימת החינוך, ועם היכולת להכיל שונות גדולה כל כך בכיתות.

הצעה לטיפול אחר בהבאת מורים לפריפריה, הביא בשנת 1991, מ"מ ראש מועצת שלומי, לנקרי ממרוקו: "המורים הטובים והמשובחים מקזבלנקה, מרבאט ומפס נשלחו אל ערי השדה כמו בוז'ד, וכך לא נתקלנו שם בתופעה של ריכוז כל כך גדול של ילדים שמגלים חולשה גדולה כל כך מבחינת הישגיות בלימודים".[499] בשיטה זו, המורים האיכותיים מערי המרכז נשלחו אל הפריפריה, כדי למנוע פערים כפי שנוצרו בארץ. לדוגמה זו יש עוצמה, שכן, בתדמית של מערכת החינוך הישראלית בשנים אלו, העולים ממרוקו היו במצב הנמוך ביותר,[500] ודווקא משם הובאה דוגמה מקצועית שהצליחה בטיפול במתקשים ביישובי פריפריה.

הצעה ברוח זו הביא חבר הכנסת רחבעם זאבי, לפיו, הדרך תהיה לחייב כל מורה לתת שלוש-חמש שנים מתוך הקריירה שלו בשליחות במקום שמשרד החינוך יחייב אותו.[501] הצעה זו לא עלתה לדיון רציני. אולי אם הצעה זו הייתה עולה 30 שנה קודם לכן, הייתה לה היתכנות, נראה כי רוח התקופה בשנות התשעים לא התאימה לשיח השליחות המוצע. דוגמאות אלו, אף כי לא כולן יצאו לפועל, משקפות את אי הנחת שהייתה לקובעי המדיניות מההישגים בהבאת כוח אדם איכותי להוראה במקיפים בעיירות הפיתוח, ואת הרצון לשנות את המציאות למרות הקשיים הרבים.

7. העלייה מברית המועצות כמחוללת שינוי בכוח ההוראה במקיף בעיירת הפיתוח

הציפיה הייתה שהעלייה ממדינות חבר העמים תיתן את המענה למחסור הגדול של מורים בעיירות הפיתוח.[502] בוועדת החינוך של הכנסת אמר יו"ר הוועדה, חגי מרום: "המורים העולים, זו אחת

---

[496] יצחק נבון שר החינוך הדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה31.1.89. ארכיון הכנסת.
[497] משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמוד 28.
[498] ג"מ, גל- 14977/6.
[499] דר י' לנקרי. מ"מ ראש מועצת שלומי בוועדת החינוך של הכנסת מ7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.
[500] ראו בהרחבה: צור (2000). הבעיה העדתית, עמ' 101-124.
[501] חבר הכנסת ר' זאבי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.
[502] התייחסות נוספת למורים העולים בפרק הקונפליקטים החברתיים בעבודה זו.

התקוות הגדולות ביותר שאנחנו יכולים להעלות על עתיד ערי הפיתוח״.[503] העלייה הביאה איתה כמות גדולה של אנשים עם השכלה ועם אוריינטציה למדעים ולמתמטיקה, לכן אחרי כל כך הרבה שנים של מחסור היה כיוון של תקווה.

שר החינוך זבולון המר ראה בעליה ובקשייה הזדמנות אמיתית: ״במבט קדימה אני רואה כמה אלפי מדענים עולים מברית המועצות, שלא יתקבלו באוניברסיטאות והם ברמה גבוהה מאוד״.[504] מכיוון שאלה אנשים בעלי מוטיבציה רבה ומערכת החינוך יכולה להרוויח מהם רווח רב. השר זבולון המר במידה רבה הרגיש צורך לשווק את המורים העולים החדשים, את הישגיהם ואת היכולות שלהם, מחשש שלא יפתחו להם את הדלת.

״המנגינה הזו של הבאת מורים טובים לאזורי פיתוח קיימת יותר מדור. וזאת היא בעיית הבעיות״. גם חבר הכנסת אליאב חיזק את התקווה ואת היתרונות של המורים העולים, הוא הזכיר שבברית המועצות יש סטטוס גבוה יותר למורה, מאשר במערב, ובמהפכה, המדינה הענקית הזו קיבלה אוכלוסייה של 85% אנאלפביתיים והיום 90% אלפביתיים, אז אין לזלזל במורים ובמורות מברית המועצות. זה ייקח שנה או שנתיים, שהם ילמדו את מה שצריך, אבל זהו משאב בלתי רגיל.[505] זאב בוים ראש עיריית קרית גת, הוסיף שמניסיונו העלייה מרוסיה בשנות השבעים תרמה רבות להוראת המדעים והמתמטיקה.[506]

יו״ר וועד ההורים המרכזי, משה מזרחי, אמר בכנסת כי מכיוון שמדובר בקליטה ישירה, יש ליצור עידוד: ״לפני 30 שנה חייבו רופאים לרדת לעיירות הפיתוח. היום זה כמעט לא קיים. אפשר לשלב מורים שילכו לעיירות פיתוח והם יקבלו תוספות שיגרמו להם לרצות בזה״.[507] להערכתו זה ייתן מענה לאם מקרית גת שפנתה אליו, מכיוון שהבת שלה למדה מתמטיקה בחמש יחידות ומחייבים אותה לרדת לשלוש יחידות כי אין מורים לארבע יחידות בקרית גת. מזרחי באותה תמונה רואה את מצוקת המורים בעיירה כקושי ואת המורים העולים שרק הגיעו, כפתרון לבעיה.

בתוך הציפיה וההתרגשות מהאפשרות שהמורים העולים יפתרו את בעיית כוח האדם בתיכונים בעיירות, היו גם כמה שציננו את ההתלהבות,[508] שכן יידרש זמן, עד שיכירו את המנטליות, את השפה, את תכניות הלימודים, ואת שיטת החינוך. ביטא זאת לנקרי באומרו כי עדיין מוקדם מידי לבנות עליהם: ״העלייה הרוסית יכולה להיות אחת התקוות לשאוב ממנה מורים מעולים לכמה מקצועות אך בינתיים צריך לעבור את תקופת ההתאקלמות של העלייה הזו״.[509] לאזהרה זו הייתה חשיבות, שכן בגלל המצוקה בכוח אדם ובגלל הרצון של חלק מהעולים להתפרנס, היו שנכנסו מיד להורות במקיף, חוו כישלון ובמקביל גם יצרו דימוי שלילי למורים העולים.

פערי המנטליות חייבו קצב איטי וזהיר יותר. לבית הספר הגיעו מורים חדשים מברית המועצות ששהו בארץ פחות מחצי שנה, והיו תלונות שהמורים מכינים לבגרות והילדים לא מבינים דבר. ״אין בינינו ויכוח על העלייה, היא תעשיר את ההוראה ואת כוח האדם במדינה, אנחנו יודעים איזו

---

503 יו״ר הוועדה, ח״כ חגי מירום בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג״מ, כ- 479/12.
504 זבולון המר שר החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.
505 חבר הכנסת א. אליאב בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.
506 בוים זאב, ראש עירית קריית גת בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.
507 מ. מזרחי, יו״ר ועד ההורים הארצי. בוועדת החינוך של הכנסת מה 7.1.91. ג״מ, כ- 479/12.
508 עמרם מליץ מנהל מחוז דרום במשרד החינוך בוועדת הכנסת מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
509 דר י לנקרי. מ״מ ראש מועצת שלומי בוועדת החינוך של הכנסת מ 7.1.91. ג״מ, כ- 479/12.

העשרה היא תביא לחינוך, ויכול להיות שאלה יהיו המורים הטובים, שילכו למקומות שמורים אחרים לא מוכנים ללכת, לצערנו. אני תולה בהם תקוות רבות פשוט, עשו זאת מוקדם מידי״.[510]

היו גם פערים בשיטות החינוך. החינוך בישראל בנוי על ערעור, שאלות, ועל ספק, דבר שהוא זר לחלוטין למורה מברית המועצות. חלק מהמורים העולים שנכנסו לביקור בכיתות חשבו שזה לא מקצועי שמורים שואלים את התלמיד מה הוא חושב? מה דעתו? המורה הרי אמור לדעת את החומר. אלו צריכים ללמד ואלו צריכים ללמוד. זהו שינוי מנטליות גדול.[511]

היבט נוסף להתאמה של המורים העולים הוא היבט ההסבה, לשם כך, הוקם קורס להסבת מדענים בטכניון באלקטרוניקה ובמכונות.[512] בפועל, כמות המורים העולים שהגיעו לארץ הייתה גדולה. בנצי דל טען כי הגיעו כ15 אלף מורים עולים, שהם כ4.5 אחוזים מכלל האוכלוסייה של העולים. אחוז המורים בישראל היה רבע מהכמות הזו. פירושם של דברים, שמספר העולים המורים שהגיעו מברית המועצות הוא מעל למה שמערכת החינוך הייתה זקוקה.[513]

שר החינוך והתרבות הניח על שולחן הממשלה ועל שולחן ועדת השרים לעליה וקליטה, תכנית להעסקת 6,000 מורים עולים,[514] שעלותה גבוהה. ואכן, הייתה דילמה: גם אם יש את הכספים להכשרה. בתום השנה למורה עולה תהיה ציפייה לתעסוקה, ואז לא בטוח שיש התאמה ושיבוץ מתאים, יתכן שיהיה עולה שלמד שנה ואין עבודה עבורו.[515]

בפועל מרבית המורים העולים שובצו כמורים קולטי עליה, בתגבור של שעות במקצועות שבמשך השנים האחרונות מערכת החינוך כמעט שמחקה, כגון מוסיקה, אומנויות וכיו״ב. ריענון כוח אדם בהוראה ובהכשרה וליווי וקליטת המורים העולים, ובהוראה במקצועות כמו מתמטיקה ובמדעים.

מחד גיסא, היה מחסור גדול במורים בעיירות הפיתוח, מאידך גיסא הגיע מאגר גדול של מורים מברית המועצות שיכול היה לפתור את הבעיה באופן מלא, אך ההכשרה הארוכה והיקרה ופערי התרבות הגדולים לא הצליחו לייצר את החפיפה המלאה. חלק מהמורים התקשו בקליטה בבתי הספר בגלל השפה, השונות בגישה החינוכית ובנוסף לכך, היו קשיי קליטה שהם עצמם היו צריכים לעבור. באופן מעשי, כניסת המורים לתיכונים בעיירות הפיתוח תרמה תרומה משמעותית מאוד למערך ההוראה ובעצם יצרה את הקפיצה הפדגוגית לה חיכו שנים רבות. במרבית עיירות הפיתוח נכנסו מורים למתמטיקה, אנגלית ומקצועות המדעים, הם השלימו את החוסרים בכוח אדם והעלו את רמת ההישגים והסטנדרטיזציה של ההוראה. קבוצה מתוכם הקימה את עמותת מופת שאחר כך פתחה כיתות במרבית התיכונים בעיירות הפיתוח.[516]

---

510 מ. מזרחי, יו״ר ועד ההורים הארצי. בוועדת החינוך של הכנסת מה 7.1.91. ג״מ, כ- 479/12.

511 בר זוהר, יו״ר הוועדה בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

512 י. תימור הכשרת מורים בטכניון, בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 30.12.91. ארכיון הכנסת.

513 אם היו נפתחות כיתות רק לתלמידים העולים, היה צריך לפתוח כ2,500 כיתות חדשות. אך התלמידים העולים נקלטו ברובם הגדול בתוך המערכת הקיימת, כך שממוצע אכלוס לכיתה עלה מ27 תלמידים בכיתה ל31. במקום 2,500 כיתות בערך שהיו אמורות להיפתח, פתחה מערכת החינוך כ400 כיתות בלבד. כל היתרה נספגה במערכת הקיימת. בנצי דל, משנה למנכל משרד החינוך בוועדת הכנסת מה30.12.91. ארכיון הכנסת.

514 במסגרת הזו תכנית ההכשרה של אותם מורים עולים אמורה לעלות כ18 מיליון שקלים. תכנית העסקת המורים העולים אמורה לעלות כ 250 מיליון שקל לשנה.

515 בנצי דל, משנה למנכ״ל משרד החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 30.12.91. ארכיון הכנסת.

516 בהרחבה על כך בפרק הקונפליקטים החברתיים בעבודה זו.

סיכום – הצוות החינוכי כמקדם או בולם את התפתחות המקיף בעיירת הפיתוח

מערך כוח האדם בהוראה היה ציר מרכזי עליו בנוי בבית הספר המקיף. ההוראה בבית הספר המקיף בעיירת הפיתוח הצריכה נתונים ייחודיים. כדי להצליח, מורה היה צריך להיות בעל ניסיון בחינוך, יכולת הכלה של תלמידים ברמות שונות, אמונה ברעיון האינטגרציה, היכרות עם הרקע של התלמיד ומוכנות להשקעה רבה. פרופיל זה של המורה הנדרש בעיירה, לרוב לא היה בנמצא.

המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך דיווחה בשנת 1958 כי רבים מן המורים בעיירות הפיתוח אינם מוסמכים, רובם אינם גרים במקום, ואינם רוצים להתקשר למקום. למעלה מ25% מהמורים בעיירות ביקשו העברה בכל שנה ליישוב אחר. הם העדיפו נסיעה לא פשוטה בשלושה אוטובוסים והימצאות ארבע שעות בדרכים, הליכה רגלית מהכביש הראשי כברת דרך עד לבית הספר בישוב, תחת השמש הקופחת ובגשם השוטף ובלבד שלא לגור בעיירה. בזבוז זמן, כסף וכוחות היו כרוכים בכך. במצב זה המורים (ברוב המוחלט של המקרים היה מדובר במורות). הגיעו לבית הספר עייפים ולכן היו נוטשים מיד עם תום השיעור, קבלה המזכירות. על הישארותם בישיבת מורים לא היה מה לדבר בכלל. תיאור זה מסוף שנות החמישים מייצג במידה רבה את האתגר בהבאת מורים ללמד בעיירות הפיתוח, אתגר שהתעצם לאור הגידול במערכת.

לאורך כל התקופה, המשיכו להיות קשיים גדולים בגיוס מורים שיבואו ללמד בעיירה. אתגר נוסף היה בהכשרת כוח אדם מתאים מבחינה פדגוגית וחינוכית. הפתרונות שנמצאו בתחילת הדרך היו בדמות מורות חילות, בנות שרות, מורים לא מוסמכים, ובהמשך, בדמות תמריצים כספיים וחברתיים מסוגים שונים. למרות הכוונות לפתור את בעיית החינוך בעיירה, לתמריצים היו מחירים רבים: ראשית, הם יצרו בבית הספר תחנת רכבת, מורים מהמרכז באו לתקופה קצרה, לעיתים בגלל השיקול הכלכלי, מה שלא יצר יציבות בבית הספר. שנית, בתוך חדר המורים נוצר מתח בין המורים המקומיים לאלו שבאו מבחוץ, שכן, אלו קיבלו על אותה עבודה תנאים מועדפים. ובייחוד התחושה של הקהילה המקומית, שהיא לא ראויה ובאים אליה עבור כסף, היא תחושה מורכבת וקשה שחיזקה את קשיי התדמית הנמוכה שהייתה גם כך בעיירה.

תופעת מורי האוטובוס שמקורה היה בעזרה טכנית כדי לאפשר ולעודד מורים מן החוץ להגיע, יצרה מצב בו בשעות אחר הצהריים לא היו מורים בעיירה, והמפגש האנושי עם המורה כאדם, לא היה קיים, ובכלל המורה היה מנותק מההוויה הקיומית של החיים בעיירה. נוסיף לאלה את קשיי התפקוד של מערכת השעות בבית הספר שנבנתה על פי שעות ההסעה בלי מרחב גמישות.

שני גורמים יצרו שינוי בהתפתחות כוח האדם בהוראה בבית הספר התיכון: בשלב הראשון, המורים העולים מחבר העמים, אחרי תהליך קליטה קשה, חלקם השתלב יפה בבתי הספר ותרם מאוד לשיפור איכות ההוראה. והגורם השני המשמעותי הוא כוחות מקומיים שגדלו בעיירה וחזרו ללמד בבתי הספר בעיירה, מהלך זה החל בתכניות ממוקדות כמו מעו"ף והתפתח למימדים רחבים באופן טבעי.

פרק חמישי – תכניות משלימות לתמיכה במערכת החינוך בעיירות, טיבן ומשמעותן

תכניות משלימות לתמיכה בבתי הספר העל-יסודיים, הן תכניות תוספתיות למערכת השעות הרגילה של בית הספר, והן הופעלו במקביל לפעילות בית הספר בשעות הלימודים או אחר הצהריים. בפרק זה אעסוק בתכניות משלימות לימודיות וחברתיות שהוכנסו על ידי גורמים שונים ביוזמות מגוונות לבתי הספר בעיירות הפיתוח ומטרתן הייתה לשפר את מערכת החינוך העל-יסודי בהן.[1] הנחת המוצא של הפעלת תכנית משלימה היא, שיש קושי מסוים בבית הספר, והמערכת בנסיבות הקיימות לא יודעת או לא מסוגלת לתת לו מענה, ולכן יש צורך לייצר פתרונות שונים.

אבדוק מה היו השקולים בקביעת תכניות, מה היו מטרותיהן ואלו תפיסות עולם היו בבסיסן. כן אעמוד על הגורמים השונים, בהם, ממשלה, ראשי הרשויות, מנהלי בתי הספר, המורים וההורים בעיצוב התכניות, ואנתח את יישומן.

1. התפתחות התכניות המשלימות ומדיניות הטיפוח- רקע היסטורי

למרות הפערים הלימודיים והחברתיים שנתגלו כבר בשנותיה הראשונות של המדינה בקרב התלמידים שהגיעו מעולמות שונים, המדיניות שגובשה בשנות החמישים הייתה מתן תשומות שוות לכל התלמידים, מדיניות שכונתה שוויון פורמלי, שמשמעותו אחידות- חנוך אחיד, שחתר ליצירת זהות אחת, התעלמות מהשוני וחוסר תשומת לב להבדלים האישיים. בהתאם למדיניות זו נחקקו חוקי החינוך: חוק לימוד חובה בשנת 1950, וחוק חינוך ממלכתי בשנת 1953. הכוונה הייתה לתת משאבים זהים בלי התייחסות דיפרנציאלית, כי כולם היו צריכים להתאים את עצמם לכלל. זו תקופה שהייתה בה רגישות מועטה לצרכי הפרט בכלל, הקולקטיב עמד מעל הפרט.

ההתייחסות אל "מקופחי חינוך", כפי שהגדיר פלד את התלמידים שהתקשו במערכת החינוך,[2] הייתה כאל חריגים, מעט ילדי רחוב. בשנות החמישים, תלמידים מקופחי חינוך בדרך כלל זוהו עם עולים מעדות המזרח.[3] הפערים הלימודיים שלעיתים התווספו להם פערים כלכליים, נתפסו כקשיי קליטה המאפיינים תהליך הגירה,[4] שיחלפו עם הזמן בלי צורך בטיפול ייחודי ועם הזמן בעיית הפערים, תיפתר מאליה.[5] בסוף שנות החמישים ההתייחסות יצאה משאלת הוותק בארץ ויוחסה בהכללה לבני עדות המזרח, כולל בני עדות המזרח הוותיקים.[6] בעיותיהם הייחודיות של ילדים משכונות מצוקה לא עלו לסדר היום.[7]

מכיוון שנתוני הפתיחה של התלמידים לא היו שווים, השוויון היה פורמלי ולא ריאלי. הפערים הלימודיים והחברתיים בין אוכלוסיות התלמידים העולים לוותיקים, ובין תושבי המרכז לאלו שגרו בעיירות הפיתוח, המשיכו להיות גדולים. מנכ"ל משרד החינוך אלעד פלד, טען כי אחת הסיבות העיקריות לכך שהפערים לא צומצמו היא גישת השוויון פורמלי וההנחה שתשומות שוות יביאו תוצאות

---

1 חלק מהן היו גם במקומות אחרים בארץ, אך אתייחס להשפעתן בעיירת הפיתוח.
2 פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך, עמוד 362.
3 בר יוסף, פדן (1976). עדות המזרח בגיבוש המעמדי של ישראל, עמ' 191-212.
4 אדלר (1969). חינוך ומיזוג גלויות, עמ' 17-30. ידלין (1969). במבחן המעשה החינוכי, עמ' 32-42. וגם אדלר. (2006). חינוכם של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות חלשות, עמ' 62-69. וגם אלדד, נאבל (1991). יושבים על הגדר– צעדים ראשונים, עמ' 27-28. וגם לוין, שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל.
5 בהרחבה ראו, אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 59.
6 ליסק (1987). סטריאוטיפיים ותיוג בתקופת העלייה הגדולה, עמ' 125-144.
7 בהרחבה, רזי (2009). ילדי ההפקר

שוות. אך זה לא ייצר שוויון.[8] שכן, חלק מהתלמידים כלל לא הגיעו לבית הספר, או לא הצליחו לשרוד את השעורים.[9]

בשנות השישים התפתח שיח חדש בקרב אנשי החינוך על מדיניות השוויון הפורמלי, כשהכירו בכך שהוא לא באמת שוויוני. כדי לעשות את ההבחנה, נטבע אז לראשונה, המונח 'טעוני טיפוח'. הראשון להשתמש במונח החדש היה אבא אבן, בהיותו שר חינוך בדיון על התקציב לשנת 1962/3. המושג טעון טיפוח הוא נבדל ממושגים מקבילים בארצות המערב, בארצות אלו מקובלים הביטויים: "מקופחי תרבות", "נחשלים", "נחשלי תרבות" ועוד. הגדרות אלו כפי הנראה תאמו דימוי שנוצר קודם והן באו לשרת אותו. אם כי המושג 'טעון טיפוח' אותו טבעה מערכת החינוך ציין שמשימת קידומם של ילדים טעוני טיפוח היא אפשרית וניתנת למימוש. המונח ביסודו אופטימי, שכן, הוא טוען שהסיבה לכך שיש תלמידים חלשים אינה נעוצה במגבלות בכושרם, כי אם בתנאים חברתיים הגורמים לעיכוב, ואם נשקיע בטיפוח נאות, יוכלו לתפקד כמו האחרים.[10]

תלמידים טעוני טיפוח הם אלה שגדלו בתנאים סביבתיים מקופחים שלא סייעו להתפתחות תקינה. בשל כך נפלו הישגיהם הלימודיים והכלליים מאלה של תלמידים מבוססים.[11] בשנת 1963, הוקם על ידי משרד החינוך המרכז לטעוני טיפוח,[12] שעסק בעיקר בחינוך הקדם יסודי ובחינוך היסודי. שרגא עדיאל שהיה יו"ר המזכירות הפדגוגית הבהיר כי תפקיד מערכת החינוך לקחת את כל התלמידים העולים ולהפוך אותם לדוברי השפה העברית.[13] הקמת המרכז ביטאה את מדיניות המנהיגות החינוכית, שאימצה בשנות השישים את החתירה ל"שוויון הזדמנויות" בחינוך, באמצעות טיפוח ופיצוי של אוכלוסיות חלשות שהוגדרו כ"טעונות טיפוח". הקמת המרכז הייתה הדרך של המדינה לומר, שבדרך שעבדו עד כה, בית הספר התיכון לא מצליח לעמוד באתגרים שהוצבו לו, ולכן צריך לשנות את הגישה.[14]

בשנות השבעים היה ניסיון להפעיל 'פרוטקציוניזם ממלכתי' שמשמעותו, שהמדינה תייצר העדפה לחלק מהאוכלוסייה ותייצר חינוך מפצה שישלים את החסר הלימודי והתרבותי ויטפח את התלמידים באזורי המצוקה ובעיירות הפיתוח.[15] הפיצוי כלל: יום לימודים ארוך שאמור להרחיק את הילד מהרחוב ולתת לו שעות למידה נוספות, הוצאת ילדים מצטיינים מהמערכת הרגילה והפנייתם לפנימיות מצטיינות, עידוד תלמידים למעבר מהחינוך היסודי לעל-יסודי, למרות שרובם, ויתרו מראש על המשך לימודים, שכר לימוד מדורג ללימודי התיכון בהתאם למצב כלכלי וזאת כדי להוציא את השקול הכלכלי מתהליך ההחלטה ללמוד בתיכון, אם לאו.

בעקבות מחאת הפנתרים השחורים, בשנת 1971, הוקמה על ידי גולדה מאיר ועדת ראש הממשלה לילדים ולנוער במצוקה, בראשה עמד פרופ' ישראל כץ.[16] ועדה ציבורית זו הוקמה כדי לבחון את הסיבות

---

[8] נציין כי כבר בשנת 1957 הייתה דרישה לשוויון ריאלי.

[9] ראו גם יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל, עמ' 59-60. וגם צוקר (1985). בין שוויוניות אליטיזם והישגיות, עמ' 202-203.

[10] אדלר (1999). מדיניות הטיפוח 202.

[10] אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, עמוד 137.

[11] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה-80, עמ' 194-195.

[12] פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך, עמוד 363.

[13] שרגא. (1970). עשור למפעלי הטיפוח.

[14] כמו כן בשנת 1968 נוסד המכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים שהוקם על מנת ליזום ולקדם מחקרים ותוכניות בתחום הטיפוח ומיקד את ופועלו בקרב אוכלוסיות חלשות.

[15] ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.

[16] היה מנכ"ל המוסד לביטוח לאומי בשנים 1973–1968 ושר העבודה והרווחה בשנים 1977-1981.

להתגברות עבריינות הנוער בישראל. השתתפו בה כ 120 איש מהאקדמיה, מהשירות הציבורי והפרטי מתחומי החינוך, הרווחה והכלכלה וכן השתתפו גם נציגים ממשרדי הממשלה. הוועדה פעלה לאיתור הבעיות של אוכלוסיות במצוקה, לבחינת השירותים הניתנים להם ולהצעת תכניות למניעת "נחשלותם החברתית" של אוכלוסיות חלשות. הוועדה, שהגישה את מסקנותיה בסוף שנת 1973, המליצה שמשפחות שהכנסתן נמוכה ממינימום שהוגדר, תזכינה להשלמת הכנסה מהמדינה, וכן הציעה להרחיב את החינוך הבלתי פורמלי ואת התמיכה באזורי מצוקה.

פרסום מסקנות הוועדה[17] הביא לקראת סוף שנת 1974 לשינוי, והתקבלה גישה של העדפה בחינוך לבני עדות המזרח ולתלמידים הגרים בעיירות הפיתוח. השינוי היה בהגדרה רשמית של מעמד כלכלי וזהות עדתית מזרחית כפרמטר להעדפה מתקנת. בוועדת השרים לענייני רווחה היה שימוש בביטוי 'בני שכבות עוני', או 'ילדים יוצאי ארצות האסלם'.[18] הגדרות אלו הרחיבו את ההתייחסות של שירותי הרווחה והחברה, ובעיקר, התפתחה ההבנה בקרב קובעי המדיניות, שכדי לפתור את בעיית הפער והמצוקה, הטיפול צריך להיות רחב ומעמיק, גם מחוץ לכותלי בית הספר.

כיוון זה חידד בשנות השבעים את השוויון הריאלי שהוגדר כשוויון הזדמנויות בחינוך. הגישה החדשה ראתה שוויון לא כמתן משאבים במידה שווה, אלא מתן הזדמנות שווה, מה שבהכרח אומר אי שוויון בתשומה. ולכן יש לתת לכל תלמיד את צורכו. גישה זו מעלה שאלה על האיזון שבין יצירת תכניות חינוכיות מטפחות שייצרו העדפה מתקנת לבין השאיפה החברתית פוליטית לאינטגרציה חברתית בין תלמידים מקבוצות חברתיות שונות. השלכות תפיסה זו היו לא רק על טעוני הטיפוח, תפיסת שר החינוך, יגאל אלון הייתה, שיש לתת משאבים דיפרנציאליים למצטיינים.[19] הוא טען שבלימת המצטיינים כדי ליצור שוויון, תגרור בינוניות.[20]

בשנת 1974, סופחה המחלקה לטיפוח אל האגף לחינוך העל-יסודי. המחלקה לטיפוח, אמורה הייתה לחתור לצמצום הפערים החינוכיים בין עדות ושכבות חברתיות חלשות, ולרכז משאבים לקידום תלמידים מתקשים בעלי פוטנציאל הישגי, הכוללים את חמשת העשירונים העליונים של אוכלוסיית טעוני הטיפוח. כן הוטל על המחלקה להגדיל את שיעור בני עדות המזרח ובני שכבות חברתיות חלשות בין מקבלי תעודות הבגרות, כדי להגביר את הניעות של אוכלוסייה זו בחינוך.[21] המשמעות היא, שלמחלקה לטיפוח הוגדרו יעדים רחבים יותר משיפור הישגים לימודיים, מטרות העל שלה היו יצירת שינוי ומוביליות חברתית. אולם, בהנחיות שנקבעו לפעילות הועדה, לא הייתה התייחסות ספציפית לעיירות הפיתוח. ההימנעות מאזכור מפורש יכולה להתפרש כרצון לתת טיפול לבעיות שהתעוררו, אך לא להציף את הנושא, כי אז, ניתן אולי, סוג של לגיטימיות לטענות על הקיפוח, ומצדיק את הביקורת. אולי ההימנעות נבעה מתוך הסתכלות על המכלול, לא ראו לנכון לייחד התייחסות ספציפית לגבי עיירות הפיתוח, שכן המדיניות התייחסה לכלל המתקשים בכל רחבי הארץ.

---

[17] יש הטוענים שתרמו לכך גם האווירה בארץ אחרי מלחמת יום הכיפורים וחילופי השרים, ב1974 ממשלתה של גולדה הוחלפה על ידי ממשלת רבין והשר ידלין מחליף את יגאל אלון.

[18] החלטת וועדת השרים לענייני רווחה חינוכית מיום 2.9.74.

[19] יונאי (1992). יגאל אלון- דברים על חינוך וחברה.

[20] אלון (1972). החינוך בשנות ה- 70, עמ' 335-371.

[21] משרד החינוך, חוזר המנהל הכללי, חוזר מיוחד י' (תש"מ), מאי 1980. עמ' 6-7. ג"מ, 18005/5.

המחלקה יזמה מספר תכנית לטיפוח, שכללו למשל: מתן תוספת שעות לכיתה מתקשה, הכנת שעורי בית מודרכת, קורסים מרוכזים בחופשות הלימודים, אולפנים לאנגלית ועוד. כל אלו נועדו להשלים פערים לימודיים. מכיוון שהיה חסך חינוכי ותרבותי, שולבו תכניות העשרה חינוכית וחברתית כמו: מועדוניות להפעלה חברתית אחר הצהריים, תכנית זהות אישית לבניית התדמית והזהות של התלמידים, ומשחקי דיאלוג לעידוד יצירת שיח.[22]

בשנת 1982, שולבה המחלקה לטיפוח, ביחידה לטיפוח רווחה ושיקום שכונות, מתוך כוונה לחבר מפעלי טיפוח המבוצעים גם ע"י יחידות מטה שונות במשרד החינוך. ובשנת 1984 המחלקה לטיפוח הפכה לאגף. נתונים אלו מצביעים על כך שגדלה המודעות לכך שיש צורך להרחיב את הטיפול, והתפתחה ההכרה שטיפוח בחינוך הוא חלק בלתי נפרד מהמעשה החינוכי.

בשנות השמונים, חל שינוי בקרב חלק מאנשי משרד החינוך. התפיסה כי הפערים בחינוך הם בגלל סיבות חברתיות ופוליטיות, הומרה בתפיסה שמדובר בבעיה אינסטרומנטלית, לימודית. תפיסה זו גרסה שאם רק יושקעו משאבים בלמידה מכוונת, הפערים יצטמצמו. מה שיצר מצב של עדיפות לתכניות עם דגש לימודי. אולם אנשי הטיפוח המשיכו לטעון שהבעיה היא חברתית וקשורה לאזור המגורים ולארץ המוצא. וכך, אם בראשית הדרך המונח טעון טיפוח ייצג תפיסה חינוכית אופטימית, הרי שבהמשך, השימוש במשתנה המוצא העדתי להגדרת קבוצת היעד חיזק את העמדות שלפיהן אוכלוסיית היעד היא בעלת קושי אובייקטיבי, זאת למעשה הייתה סתירה בתפיסת העולם העומדת בבסיס מדיניות הטיפוח. אנשי חינוך והגות כמו קרל פרנקשטיין,[23] מינקוביץ וראובן פוירשטיין[24] ומורים החלו לשרטט את דמותו של טעון הטיפוח, את אופן החשיבה וכן את דרך הלמידה. מינקוביץ טען כי הכישלונות וההפרעות הנגלים לעיני המורה, הם סינדרום למשהו עמוק יותר.[25] אף כי, פרנקשטיין טען כי הסיבות אינן גנטיות וניתן לשקם פערים, תורתו יצרה סטריאוטיפים, שקשה היה לשחרר את המחנכים מהם.[26] גם כספי ושטאל התייחסו לתפיסה החברתית בהתייחסות לילד טעון הטיפוח.[27] קבוצה זו הייתה חלק מחברי הסגל בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, עמדותיהם הושפעו זה מזה, ובמידה מסוימת הם הקדימו את זמנם.

בעקבות דיונים שהתנהלו בסוף שנות השמונים על הקריטריונים להגדרת אוכלוסיות חלשות, ועל מדיניות הטיפוח בכללותה. התגבשו שתי גישות עיקריות, הראשונה: גישת הפער, מבוססת על השוואת ההישגים של קבוצות הרוב והמיעוט בנקודות זמן שונות. לפיה יש למדוד הישגים ולדאוג לצמצם את ההישגים הלימודיים. לעומת גישת הקידום, שלא מתייחסת לפער, אלא שמה דגש על שינויים בתוך קבוצת המיעוט ולתהליכים המתקיימים בה בלי השוואה לאחרים. גישת הפער דואגת לפן החברתי ורואה באינטגרציה מטרה ולא אמצעי. לעומת גישת הקידום, המזוהה עם חתירה למצוינות ומעדיפה

---

[22] משרד החינוך, חוזר המנהל הכללי, חוזר מיוחד י' (תש"מ) מאי 1980. עמ' 12-14. ג"מ, 18005/5.

[23] פרנקנשטיין (1951). למושג הפרימיטיביות, עמ' 339-352. וגם פרנקשטיין (1970). שיקום האינטליגנציה החבולה. וגם שטאל (1977). לשון וחשיבה של תלמידים טעוני טיפוח בישראל. עמ' 214-232. וגם פעמים 107, עמוד 103.

[24] פוירשטיין (1965). ילדי המלאח: הפיגור התרבותי אצל ילדי מרוקו ומשמעותו החינוכית. פוירשטיין שם עוסק בחוסר התפתחות של הילד המרוקאי ובחוסר הסקרנות שלו (עמוד 110), בחוסר יכולתו להבחין בין מציאות לדמיון (עמוד 185) ובחוסר יכולתו לקלוט דברים מופשטים (עמוד 195).

[25] מינקוביץ (1969). התלמיד טעון הטיפוח.

[26] פרנקשטיין (1981). הם חושבים מחדש: פרקים בתורת ההוראה המשקמת.

[27] כספי. שטאל (1972). הילד טעון הטיפוח בישראל

חלוקת משאבים המבוססת על קריטריונים של הישגים לימודיים. ראשי האגף נטו בדרך כלל לגישת הקידום, שהיא גישה חברתית, אך הושם דגש על המימד הלימודי, כי היה ברור שזהו הכלי למוביליות חברתית. מסוף שנות השמונים, לפחות באופן פורמלי, האגף מיזג את הגישה החברתית עם גישת המצוינות. אם כי מעשית, בסיכומו של יום, עיקר המשאבים הופנו לקידום הישגים לימודיים.

בשנת 1988, במסגרת ארגון מחדש של יחידות משרד החינוך, הוקם האגף לשירותי חינוך ורווחה-שח״ר. ייעודו היה מתן שירותי חינוך מפצים במסגרות חינוכיות, לאוכלוסיות מרקע סוציו- אקונומי נמוך, המתגוררות בישובים שהוגדרו ע״י ממשלת ישראל כיישובי רווחה. אגף שח״ר התרכז בטיוב תעודת הבגרות ובהעלאת אחוז התלמידים הזכאים לקבל תעודת בגרות. תפיסת העולם החדשה אותה הוביל האגף הייתה מבוססת על שונות בהשקעה בהתאם לצרכי התלמידים.

עם השנים הייתה ביקורת על הביטוי ׳טעוני טיפוח׳, האם דרוש מושג טעוני טיפוח?[28] שכן הוא מונח מתייג. עצם הגדרתה של אוכלוסיית יעד, מגדיר תפיסת עולם המונחת ביסוד תפיסת החינוך. ההכרעה הייתה פרי מאבקים פוליטיים של קבוצות שונות.[29] שר החינוך זבולון המר, הודיע מעל בימת הכנסת בשנת 1981, כי יופסק השימוש בביטוי טעוני טיפוח מכיוון שהוא מייצר אפקט שלילי. הוא טען כי לא מספיק להוציא את המונח הזה, כי אם לדאוג שלא ייווצרו מושגים חדשים המייצרים סטריאוטיפים לקבוצות חברתיות מסוימות.[30]

בשנות התשעים המתח בתחום הפערים החברתיים היה עדיין קיים, ניתן לראות זאת בשער הראשון לספר הסיכום לתקופת כהונתו של השר אמנון רובינשטיין, הקפיצה השלישית,[31] הוא הוקדש כולו לצמצום פערים חברתיים, מה שמראה שסוגיה זו המשיכה להעסיק בצורה משמעותית את אנשי החינוך. רובינשטיין במאמרו שדן בהרחבה בבעיות חברתיות, כתב: ״אין מדיניות חינוכית בלי השקפת עולם חברתית״.[32] בקשר הישיר בין חברה לחינוך ובחיבור בניהם, הוא ראה את הדרך להשפיע.

מבט על תהליך התפתחות מדיניות הטיפוח מראה כי בתחילה היו אסטרטגיות השוויון הפורמלי, אחר כך דיפרנציאציה במשאבים שכונתה פרוטקציוניזם ממלכתי, ואח״כ הרפורמה והאינטגרציה בחינוך.[33] בשנים הראשונות הייתה הציפיה שהרפורמה תהיה פתרון הקסם, לא היה שינוי במבנה תכנית הרפורמה, גם כשהסתבר שישנן בעיות בתחום הטיפוח החינוכי, סל הטיפוח היה אמור לצמצם את הפערים וכן תכניות שבבסיסן היה פתרון דיפרנציאלי למתקשים. הצורך לתת מענה, יצר תיוג לקבוצה שקבלה העדפה מתקנת, מה שלעיתים, התפרש כאפליה או כהסללה.

הדרישות הרבות מבתי הספר שלא מומשו בתחום של קידום הישגים וצמצום פערים, יצרו עם השנים דרכים עוקפות כדי לתת מענה למה שמערכת הלימוד הפורמלית לא סיפקה. בבתי הספר הופעלו תכניות שונות, חלקן היו חינוך משלים שהיו באחריות בית הספר וחלקן תכניות בלתי פורמליות למחצה או אקסטרה קוריקולריות באחריות גופים אחרים.[34] בחלק מהתכניות המטרה הייתה חינוך האדם, וחלקן

---

[28] אדר (1978). האם דרוש לנו המונח ׳טעוני טיפוח׳? עמ׳ 4-15.
[29] פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך, עמוד 357.
[30] ידיעות אחרונות 3.12.81
[31] ברנדס (עורך), (תשנ״ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים. .
[32] רובינשטיין (1996). אין מדיניות חינוך בלי השקפת עולם חברתית, עמ׳ 13-21.
[33] ראו בהרחבה גזיאל (1993). מדיניות החינוך על פרשת דרכים, עמ׳ 22-29.
[34] על הגדרת סוגי תוכניות, ראו בהרחבה אצל דרור (2001). תוכניות פורמליות ובלתי פורמליות לחינוך ערכי בישראל ובעולם- בכיתה, בבית הספר ובקהילה, עמ׳ 237-319.

כוונו לשיפור הישגים לימודיים. לעיתים, תכנית ההשלמה הייתה מטעם משרד החינוך כתיקון או השלמה למערכת שהוא יצר ואחראי עליה, ולעיתים, זו הייתה יוזמה של הרשויות המקומיות, של מנהלים, גופים פרטיים, או יוזמות מכיוונים שונים.

2. קביעת מדדי הטיפוח

מדד הטיפוח

מדד הטיפוח הוא כלי לחלוקה של משאבי טיפוח לבתי ספר בחינוך הרשמי. מדד זה נקבע כדי להחליט מי אוכלוסיית היעד ומה המשאבים שיופנו אליה. מדד הטיפוח נקבע כתגובה למדיניות השוויוניות,[35] ושימש להקצאה כספית לבית הספר על פי שיעור טעוני הטיפוח שלמדו בו.[36]

מדיניות משרד החינוך הייתה מבוססת על התפיסה, שתפקיד המדינה לפצות על חסכים חינוכיים שנגרמו בעטיה של רמה סוציו-אקונומית נמוכה. מטרת פיצוי זה הייתה לצמצם פערים לימודיים, לטובת חסרי משאבים כלכליים והשכלתיים. ההחלטות מי יקבל סיוע ועבור מי נועדו התכניות, עברו תהליכי שינוי בהתאם לתפיסות החברתיות והפוליטיות. כדי להחליט מי יקבל את התמיכה והסיוע, היה צריך ליצור הגדרות וקריטריונים ברורים למועמדים הפוטנציאליים. קריטריונים אלו שהוגדרו כמדדי טיפוח השתנו עם השנים, בהתאם לתהליכים החברתיים, אך היוו כלי עבודה.

בשנת 1973 סמילנסקי[37] הציע ארבע קטגוריות לשם קבלת החלטה על סיוע לאוכלוסיית טיפוח, ובהתאם סיווג את התכניות שנתנו לכל קבוצה:[38]

הגדרה עדתית- הגדרה זו מראש תייגה את בני עדות המזרח עם יכולת נמוכה יותר.[39] לדוגמה, בשנת תשט"ז (1957) הוחלט להחיל על כל בני עדות המזרח את קטגוריית טעוני הטיפוח ולהחיל עליהם את נורמה ב' בסקר. לפיה הורדה עבורם רמת ההישג הדרוש מ75% ל60%.[40]

הגדרה עדתית חברתית כלכלית – היחס אל רוב בני עדות המזרח כאל טעוני טיפוח תוך כדי הבאת הגורם החברתי כלכלי בחשבון. בהתאם להגדרה זו נפתחו לדוגמה: פנימיות למחוננים שהיו פתוחות בעיקר בפני תלמידים בני עדות המזרח מרקע חברתי כלכלי נמוך.

הגדרה חברתית כלכלית- מתייחסת למרכיבים חברתיים כלכליים ומתעלמת ממרכיב העדה, בהתאם לזה הנהיגו דוגמאות: שכר לימוד מדורג, מפעל הזנה, זכאות לשעורי עזר. ללא הבחנה עדתית, אלא על סמך מצב כלכלי.

הגדרה גאוגרפית – עיירות פיתוח, יישובים באזורי ספר ושכונות עוני, זכאיות לתכניות ייחודיות לכלל תושביהן. לדוגמה: פרויקט הרווחה החינוכית, שיקום שכונות, פרויקט ההתערבות ההוליסטית ואזורים בעלי עדיפות לאומית.

---

35 פסטרנק (2003). פרקים בסוציולוגיה של החינוך, עמ' 50-53.

36 דוח הועדה לקביעת מדד הטיפוח ומודל ההקצאה של שעות התקן. לשכת המדען הראשי. אוקטובר 2007

37 עמד בראש ועדת סמילנסקי שמינה שר החינוך אבא אבן והציגה מודל של בית ספר מקיף רב מסלולי. משה סמילנסקי היה מהחוקרים שהשפיעו על מדיניות הטיפוח בישראל.

38 סמילנסקי (1973). התמודדות מערכת החינוך עם בעיותיהם של טעוני הטיפוח, עמוד 122.

39 בהרחבה איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים, עמ' 63-65.

40 מטרת הסדר זה הייתה להעלות את אחוז התלמידים ממוצא מזרחי בבתי הספר התיכוניים העיוניים.

ארבעת המרכיבים הללו שמשו במידה רבה להגדרת אוכלוסיית היעד לתכניות הטיפוח, ושמשו בסיס לקביעת מדדי הטיפוח. משנות הששים עד שנות השמונים. פלד סימן כי לא היה שוני ניכר בין ההגדרות, בעיקר בגלל המתאם החיובי הגבוה הקיים בין משתנים סוציאליים, לבין אזור גאוגרפי ומוצא עדתי.[41] לפיכך, ארבעת המרכיבים שמשו יחד להגדרת האוכלוסייה.

האפיון הקבוצתי נדרש לצורך הקצאת משאבי הטיפוח, אם כי, באופן טבעי, עצם העיסוק בהגדרה מייצר תיוג לקבוצה. מחד גיסא, כדי לבנות תכנית ייחודית ולהפנות אליה משאבים יש להגדיר את אוכלוסיית היעד באופן ממוקד. מאידך גיסא, לאחר התיוג בשלב מאוחר יותר הסתבר שקשה לשחרר ולהשתחרר ממנו. בד בבד עם היותם של המדדים אמצעי בדיקה ומיון, הם יצרו לעיתים רבות תיוג של דימוי נמוך, ותחושת מסוגלות נמוכה הן בקרב התלמידים והן בקרב המורים. ייתכן שההגדות שירתו תפיסות עולם מממיינות ושזו הייתה דרך ביטוין.

א. מדד הטיפוח הראשון- שימש בשנים תשכ״ג- תשל״ג (1963-1973), המדד הבחין באופן דיכוטומי בין בתי הספר טעוני הטיפוח לבתי הספר האחרים. הקריטריונים ששימשו להבחנה נלקחו משני תחומים: האחד, הישגים לימודיים, שהתבססו על הישגי התלמידים במבחן הסקר לכיתות ח׳.[42] והישגי התלמיד בחשבון ובעברית בכיתה ד׳. השני, חברתי, נקבעו על פי שלושה פרמטרים: אב יהודי יוצא אסיה או אפריקה, אב בעל השכלה נמוכה ומשפחה מרובת ילדים.

לתלמיד שנמנה על קבוצה המוגדרת כטעונת טיפוח על פי הגדרת סיכויי הצלחתה, נקבעו נקודות טיפוח. ככל שסיכויי ההצלחה היו נמוכים כך גדל מספר נקודות הטיפוח שקיבל התלמיד, מתוך תפיסה שיש פער גדול יותר לצמצם. על פי מספר הנקודות שצבר מוסד חינוכי ניתן היה לקבוע את היקף המשאבים שאותם יקבל לפעולות הטיפוח החינוכי.

מהגדרות האוכלוסייה עלה הקושי ההדדי של קבוצות תלמידים טעוני טיפוח ושל מערכת החינוך. התלמידים טעוני הטיפוח התקשו להגיע להישגים המצופים שנקבעו במערכת, על פי הנורמות שנקבעו על ידי הרמה של קבוצות התלמידים המבוססות. במקביל, מערכת החינוך התקשתה באיתור הקשיים באופן מדויק, וכן התקשתה לסגל עצמה לצרכים הנובעים מדפוסי התרבות של יוצאי עדות המזרח, כשרוב התלמידים טעוני הטיפוח היו בני עדות אלה.[43]

בשנת הלימודים תשל״ב (1972) נותחו תוצאות הסקר של 40 אלף תלמידים מסיימי כיתות ח׳, נמצא מתאם חיובי גבוה בין משתנים אלה ובין מידת ההצלחה של התלמידים במבחני הסקר.[44] ההסתברות של תלמיד משכבה חברתית כלכלית גבוהה להשיג את הציון החציוני הייתה למעלה מ90% לעומת זאת הגיעו סיכוייהם של בני השכבות הנמוכות להשגת אותו ציון לכדי 20% בלבד. כ95% מהילדים שהוגדרו טעוני הטיפוח ב1972, היו ממוצא אסיה-אפריקה, כלומר ל95% מן הילדים שמוצאם זה, היו סיכויי הצלחה שהם נמוכים מ 40% במבחן. בכך ניתן היה לחזות את מידת החריפות של המיתאם שבין ההישגים לבין מוצא עדתי. במחוזות הצפון והדרום כ 2/3 מן התלמידים היו טעוני טיפוח ובמרבית עיירות הפיתוח שיעור התלמידים טעוני הטיפוח עלה על

---

41 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה-80, עמוד 196.
42 בהרחבה על מבחני הסקר בפרק המדיניות בעבודה זו.
43 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה80, עמוד 199.
44 לוי (1994). שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח׳: קורותיו, השפעתו וגורמים שתרמו לביטולו.

80%.[45] נתון זה חיזק את עמדת אלו שטענו כי היכולות של תלמידים מעדות המזרח, נמוכות ויש להוריד את רמת הציפיות מהם.[46]

ב. מדד הטיפוח השני- מכיוון שבשנת 1973 בוטל הסקר, נוצר מצב שהקריטריון המרכזי לא נבדק והתעורר הצורך למלא את החסר על ידי משתנים אחרים, אלגרבלי מונה לבנות מדד חדש, והקריטריונים המרכזיים שקבע היו: מוצא האב, השכלתו ומספר הילדים במשפחה.[47]

כבר בסוף שנות השבעים התברר כי מדד זה אינו מהימן ואינו מיטיב לאתר תלמידים. שכן, גודל המשפחה כבר לא בלט בהבדל בין תלמידים ילידי הארץ, וגם השכלת האב אצל מרבית התלמידים הייתה תשע שנות לימוד לפחות. מבין הפרמטרים בקביעת המדד, הגורם העדתי המשיך להיות בולט בחברה הישראלית.

בתחילת שנות השמונים, מדד הטיפוח עודכן, כעת הגדרת טעון טיפוח ניתנה לבית הספר ולא לילדים בודדים, והוא הורכב ממספר קריטריונים על יסוד מאפייני אוכלוסיית התלמידים של בית הספר ומאפייני היישוב. המדד היה מבוסס על החלטת ועדה ציבורית ובטא את מידת החסך החינוכי של בית הספר, יחסית לבתי הספר האחרים השייכים לאותו המגזר.

בית הספר סווג כטעון טיפוח על פי שלושה קריטריונים:

א. אחוז יוצאי אסיה- אפריקה בבית הספר.
ב. רמת הישגים ממוצעת של התלמידים בבית הספר
ג. רמת בית הספר: ציוד, אמצעי למידה ורמת ההשכלה של המורים.

ההקצבה לבתי הספר העל-יסודיים התבצעה על פי ניקוד הטיפוח. בתי ספר שצברו לפחות 190 נקודות טיפוח קיבלו הקצבה.[48] ביישובי הפיתוח גם כאלה שצברו 130 נקודות היו זכאים.[49]

לקראת סוף שנות השמונים, הוגשו למזכירות הפדגוגית שני מסמכים שהתייחסו למדיניות משרד החינוך לגבי קידום אוכלוסיות חלשות, מסמך של אברהם יוגב ומסמך של עוזר שילד.[50] שניהם המליצו על מעבר מתמיכה בדגש על התחום החברתי, לתמיכה בביסוס ההישגים הלימודיים. הם חיזקו את הטענה שיש לקבוע את בית הספר כיחידה בסיסית להקצאת משאבים ולקבלת אחריות לתוצאות ההשקעה. טיפוח הותנה בקבלת אחריות של מנהל בית הספר ובמתן סמכויות נרחבות לו, ובמעקב צמוד ושוטף אחר ההישגים. שילד טען גם כי יש לרכז את המאמץ: עדיפה השקעת עומק במעט בתי ספר, מהשקעה מעטה בהרבה בתי ספר.

ג. מדד הטיפוח השלישי- על פי המלצות ועדת שילד גובש מדד טיפוח חדש, נקודת המוצא הייתה שקיים קשר בין הרקע של התלמיד לבין הישגיו הלימודיים. לפי תפיסה זו נועדו משאבי הטיפוח לפצות על חסך חינוכי הנובע מתנאים משפחתיים וחברתיים.[51] גם המדד החדש שהופעל משנת

---

45 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה-80, עמ' 198-199.
46 ראו בהרחבה, צוקר (1985). החינוך המקצועי מערכת בלחצים צולבים, עמ' 447-471. וגם צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח, עמ' 295-326.
47 אלגרבלי (1974). מדדים לאפיון החברתי של בית הספר ושיטה להקצאת תקציב טיפוח, עמ' 219-227.
48 ערך נקודת טיפוח היה 50 ₪.
49 פרוטוקול ועדת ההקצבות באגף הטיפוח במשרד החינוך מ 9.6.86. ג"מ, גל-15457/2.
50 יוגב (1999). יובל למשרד החינוך – ההיבט החברתי, עמ' 151-162.
51 נשר (תשנ"ה- 1994). משרד החינוך, לשכת המדען הראשי. מדד הטיפוח עקרונות להקצאה, עמוד 6.

תשנ״ג (1993), הגדיר בתי ספר ולא תלמידים בודדים כיחידת טיפוח. חמישה משתנים הגדירו את זכאותו של בית הספר למשאבי טיפוח: א. ממוצע ההכנסה של ההורים. ב. ממוצע ההשכלה של ההורים. ג. שיעור העולים החדשים בבית הספר. ד. מרחק היישוב ממרכז הארץ. ה. הגודל הממוצע של משפחות התלמידים. קריטריונים אלו הכניסו כמעט את כל המקיפים בעיירות הפיתוח למדד הטיפוח.

במחקרם של אדלר וסבר הם חיזקו תפישה זאת. לטענתם, שעור הלומדים הנמוך בישראל נובע גם בגלל היעדר מודעות בקרב כלל הציבור, אך יותר בגלל הדרה של אוכלוסיות מסוימות וצמצום ופגיעה ביכולת למידה והתנהלות של פליטי מערכות החינוך.[52] עמדותיהם של השניים שהיו מבכירי החוקרים את האינטגרציה והטיפוח החינוכי, השפיעו על מעצבי המדיניות במשרד החינוך. בשנות התשעים, אדלר הציע הגדרה חלופית למושג טעון טיפוח כשוליות, שוליים חברתיים. לפי הגדרתו, בשוליים החברתיים נמצאים אלו הממעטים להשתתף בתחומים המוסדיים השונים ולמלא בהם תפקידים.[53] הוא טען שיש להבחין בין שוליים אישיים, שהם תוצר של יכולת ומוטיבציה אישית לשוליים קבוצתיים שהם תוצר של מאפיינים קבוצתיים שיצרו שוליות.[54] בהתאם לכך הוא מיין את האסטרטגיות של תכניות טיפוח:

אסטרטגית מעקף- מתמודדת עם התוצאות ולא עם הגורמים והקשיים, יצירת סקר ב׳ היא דוגמה לכך. היא לא משנה את המציאות אך תורמת לטיפול בתחושת הקיפוח ומהווה קיצור דרך לשיפור מהיר של התגמולים.

אסטרטגיה מתקנת- (fill- in) מכוונת להשלמת הכלים החסרים ללמידה של תלמידים בני שכבות השוליים. רמתם הנמוכה נתפסת כמעכבת את התפתחותם האישית של התלמידים. יתרונה של השיטה הוא שהיא בונה תשתית שתאפשר לתלמיד שיפור משמעותי והתקדמות בעתיד. חסרונה הוא שכדי לראות תוצאות משמעותיות יש להשקיע זמן ארוך, תהליך ממושך עלול להנציח את תחושת הקיפוח ואת הדימוי העצמי עד כי הן הופכות לנבואה המגשימה את עצמה. דוגמה לכך היא תכנית שיקום החשיבה, ההוראה המשקמת של פרנקשטיין.

אסטרטגיה עדיפותית- (asset strategies) המגמה היא לסייע בפיתוחם של הכלים והיכולות של אוכלוסיית היעד, המגבלה העיקרית היא רמת המשאבים. בעיקר כי אצל בני הדור השני או השלישי, האסטרטגיות האחרות איבדו מתוקפן. הצלחת התהליך מהווה פתח לצבירה מהירה באופן יחסי של הישגים. לדוגמה על ידי: בתי הספר פנימיתיים שהוקמו על ידי האגודה לקידום החינוך, או כיתות מב״ר. התלמידים קבלו העדפה מתקנת בהכנה לבחינות הבגרות, אך עשו בחינות כמו כולם, ואין בתעודה שום סימן המציין את הקביים שקיבלו. לדעת אדלר אסטרטגיה זו מפצה על תנאים פיזיים ועל כך שבשוליים אין דמויות לחיקוי.[55]

---

[52] אדלר. סבר (1998). רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי.
[53] לצורך הדיון הוא מתעלם משוליות מרצון כמו נטורי קרתא וכו׳.
[54] אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, עמוד 139.
[55] אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, עמוד 144.

מדדים אלו מעלים סוגיות למחשבה, עד כמה השיטה מונעת תיוג מיותר של תלמידים שלא לצורך? האם השיטה אינה מייצרת תמריצים להוצאות מיותרות? האם השיטה מעודדת קידום הישגים לימודיים בכך שהיא קושרת תקציבים להישגים נמוכים?

3. תכניות חינוכיות שהופעלו במקיפים על ידי המדינה כשיקוף של תפיסתה את עיירות הפיתוח

א. תכניות היחידה לטיפוח במשרד החינוך-

בחיבורו על תכנון מדיניות, טען אלעד פלד כי בעיית הטיפוח החינוכי במחצית השנייה של שנות השבעים, תהיה גם לפחות במחצית הראשונה של שנות השמונים, בעיית הבעיות של מערכת החינוך בישראל.[56] המציאות הוכיחה כי נושא הטיפוח החינוכי המשיך להעסיק את מעצבי המדיניות ומבצעיה גם במהלך שנות התשעים ואחריהן.

התפיסה החינוכית של אגף שח"ר הייתה ש"כל תלמיד יכול". הנחת המוצא הייתה שהשונות בהישגים לימודיים של קבוצות אוכלוסייה שלמות המוגדרות בשיוכיים עדתיים ומעמד כלכלי חברתי, אינה ביטוי ליכולות טבעיות שונות, אלא לתנאים שונים ולכן גם ניתן להתגבר עליה.

מבחינה ארגונית, הדגש היה שבית הספר העל-יסודי יחתור להתאים את מסגרותיו לטיפוח אוכלוסיות חלשות, במקום לייצר להן מסגרות נפרדות. ההנחיה הייתה שתכניות הטיפוח יבוצעו בעיקר במסגרות האם, תוך שימת דגש במסגרות אינטגרטיביות, בריכוז מאמץ בכיתות קריטיות ובקבוצות לימוד הישגיות. לשם מימוש תפיסה זו פעילויות האגף היו:

<u>תכנית מב"ר</u> (מסלול בגרות רגיל) - התכנית יועדה לאפשר לתלמידים בעלי פוטנציאל לימודי לתעודת בגרות (החזקים בתוך האוכלוסייה החלשה). שלא מימשו מסיבות שונות את יכולתם, לעמוד בהצלחה בבחינות הבגרות.[57] התלמידים למדו בכיתות קטנות יחסית, בנות 25 תלמידים וקיבלו שכל"מ גבוה במיוחד.[58] דרכי העבודה כללו: הגדלת שעות הלימוד של מקצועות לבגרות בכיתות י- יב, צמצום מספר הלומדים בכיתה, והקניית אסטרטגיות למידה. התכנית הופעלה לראשונה בשנת תשנ"ב (1992). בשנת תשנ"ד (1994) ניגש המחזור הראשון לבחינות הבגרות, נגשו כ 830 תלמידים ואחוז הזכאות היה כ47%, מעל הממוצע הארצי. הפעלת התכנית הייתה בפיקוח לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. בחלק מהתיכונים בעיירות הפיתוח זו הייתה בשורה של ממש. מתארת גילה (1995) במגדל העמק: "בשכבת כיתות י' נפתחה כיתת מב"ר בה שובצו תלמידים אשר אובחנו כתת משיגים והם קבלו תגבור לימודי אינטנסיבי מתוך מטרה להביאם לתעודת בגרות מלאה".[59] כיתת מב"ר זו כמו רבות, הייתה פריצת דרך בעיקר בציפייה מהתלמידים האלה ובמסר שהם יכולים, ומצופה מהם שייגשו לבחינות הבגרות, ולא רק שיסיימו לימודי תיכון.

---

[56] פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה-80, עמוד 15.
[57] ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמוד 63.
[58] 3.17 בהשוואה ל 1.56 לתלמיד בכתה רגילה
[59] קיין (1995). צילום מצב בשנת תשע"ד בבית הספר אורט ע"ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ' 59-84.

<u>תכנית שנת י"ג</u> – יועדה לתלמידים שסיימו כיתה יב' וחסרו להם רוב מקצועות הבגרות לשם קבלת תעודה. הם למדו במשך עשרה חודשים וניתנה להם דחיית שירות צבאי למשך תקופת הלימודים. התכנית החלה לפעול משנת הלימודים תשנ"ה.[60]

<u>הזדמנות שניה</u>[61] - יועדה לתלמידים שסיימו כיתה יב' וחסרו להם בין מקצוע בגרות אחד לשלושה. בתיאום עם צה"ל גיוסם של תלמידים אלו נדחה במספר חודשים, התלמידים למדו בין ארבעה לשבעה חודשים ונגשו למועד חורף שאחרי כיתה יב'.[62] על תכנית זו אמר חבר הכנסת חגי מירום כי היא "תרופה שהחברה מטפחת לבעיה שיש לטפל בה טיפול מניעתי, יש לעזור למסלול זה אבל זה כבר טיפול מניעתי במחלה עצמה. יש למנוע אותה מלכתחילה".[63] הערה זו של מירום על עיתוי הקצאת המשאב, משמעותית, שכן אם הוא היה ניתן לתלמיד בזמן מוקדם יותר, ייתכן ולא היה כלל צורך להגיע להזדמנות שנייה. אם כי, יכול להיות שקודם התלמיד לא היה פנוי לתהליך הלמידה.

<u>קורסי הכנה לפסיכומטרי</u>- התכנית אפשרה לתלמידים להתכונן למבחנים הפסיכומטריים כדי להבטיח שוויון בהזדמנויות ואפשרויות כניסה להשכלה הגבוהה. ובעיקר להכניס את הרעיון של אוניברסיטה לרפרטואר החלומות של התלמיד.

<u>טיפוח של אוכלוסיית תלמידי הכוון ומרכזי נוער</u> -תכנית מלב"ם (מעבר לבגרות מודולרית)- יועדה לתלמידים במרכז הנוער, שלא היו מיועדים לגשת לבגרות ובכל זאת הייתה כוונה לאפשר להם נגישות. מטרת התכנית הייתה לפתח אצל התלמידים מוטיבציה ללמידה ולהישגים ולהקנות להם הרגלי למידה,. התכנית הכשירה מורים להגיש תלמידים באופן מודולרי לחלק מבחינות הבגרות, כדי לאפשר להם להשלים אחרי התיכון, או כדי להתקבל למסלול הנדסאים.[64]

<u>תכניות למניעת נשירה</u>- תכנית מנ"ע- מניעת נשירה. התכנית כוונה לחולל שינוי בהנהלת בית הספר וצוות המורים מבחינת האסטרטגיה הבית ספרית להתמודדות עם נשירה והנשרה. ולעזור למורים לראות את נקודות החוזק של התלמיד ולאפשר לו לשהות בבית הספר גם אם הוא לא עומד בדרישות.

<u>מועדוניות ביתיות ובית ספריות</u>- התכנית באה להשלים מסגרת של בית ובית ספר עבור ילדים הנמצאים בסיכון לנשירה ממערכת החינוך, עקב בעיות בתפקוד במשפחה. במועדוניות הוכנה תכנית חינוכית אישית לכל תלמיד על פי צרכיו הלימודיים, החברתיים וההתנהגותיים. סדר היום במועדונית כלל ארוחה חמה, הכנת שעורי בית ותכניות העשרה. התקדמותם של התלמידים בבית הספר מבחינות לימודית וחברתית, הייתה אמורה להיות הציר המרכזי לתכנון הפעילות.[65]

---

[60] הם מרוכזים במספר מרכזים שמפוזרים בארץ. מדובר ב 1.500-2.000 תלמידים. באחריות המחלקה לטיפוח באגף הרווחה של המשרד. אמיר מנהל אגף לחינוך על יסודי בוועדת החינוך של הכנסת מ7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

[61] תכנית זו נהגתה כהצעה בדוח של פלד (1976). בפרויקט תכנון החינוך בשנות השמונים בעמוד 50, כאחד הפתרונות לכך שעם העלייה בשיעור הלמידה תהיה ירידה באיכות התלמידים של מסיימי יב'.

[62] משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמוד 31.

[63] יו"ר הוועדה ח"כ חגי מירום בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

[64] ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמוד 64.

[65] בבתי הספר היסודיים גם בתשנ"ב הורחבה תכנית יוח"א – יום חינוך ארוך הורחבה והופעלה ב773 מוסדות חינוך ובהם 9.564 כיתות, התכנית הופעלה בבתי ספר בשכונות, בערי פיתוח וביישובי קו העימות.

הגדלת מספר קציני הביקור הסדיר- קציני הביקור הסדיר הם אמצעי נוסף של מערכת החינוך למלחמה בנשירה, כיוון שלרוב היה מדובר בתלמידים מאתגרים ובית הספר שגם כך התקשה להכיל את התלמידים שהגיעו לבית הספר, לא תמיד היה פנוי להיאבק להחזיר אותם כשהם נשרו. תפקידם של קציני הביקור הסדיר היה ללוות תלמידים ערב נשירה ולטפל בתלמידים שנשרו מהמערכת ולמצוא להם מסגרת מתאימה. לעיתים תוך שידול הצוותים החינוכיים בבתי הספר.

רפורמת האינטגרציה תוגברה והועמקה על ידי משרד החינוך בסיוע של תוספות משלימות,[66] והפעלת שתי תכניות: הרווחה החינוכית ותכנית שיקום שכונות.

ב. תכנית רווחה חינוכית

הפעלת תכנית הרווחה החינוכית הוחשה בעקבות התקפת המחבלים על בית הספר במעלות ב14 במאי 1974. מנכ"ל משרד החינוך אלעד פלד ששהה שם לאחר התקפת המחבלים נתקל בתגובות קשות של תושבים, שהלינו כי רק אחרי אסון עם הרוגים מתייחסים אליהם, היו תלונות גם על ההתמהמהות בפעולת השחרור עצמה, והתקלות במבצע,[67] וגם העובדה שחלק מהמורות ברחו והשאירו את התלמידים, העצימה את התחושה הקשה,[68] כל זאת, בעוד מערכת החינוך שלהם בקריסה. היו האשמות כלפי הממסד וכלפי מערכת החינוך בפרט. הממשלה עמדה על חומרת הבעיה והוחלט להקצות לכך משאבים. עם הקמת הממשלה החדשה, הוגשה לה תכנית שכללה שני רכיבים מרכזיים: תכנית הישובים ותכנית שלבי הגיל. התכנית אושרה על ידי ועדת השרים לענייני רווחה. הקריטריונים היו: כמות תלמידים טעוני טיפוח, תלמידים בגילאי 14-17, השכלת התושבים, צפיפות הדיור ורמת החיים.

שנות הלימודים תשל"ז, ותשל"ח (1977-1978) היו שנות ההתרחבות הגדולות של התכנית מ 28 תכניות בשנת 1976, בשנת 1978, היו 77 ובשנת 1979 היו כבר 80 תכניות, והתקציבים גדלו. בשנות השמונים, שיעור טעוני הטיפוח ביישוב, הפך לקריטריון עיקרי להכללת היישובים בתכנית.

כשהסתבר עם הזמן, שעזרה בתגבור לימודי אינה מספיקה כדי לקדם את ההישגים של המתקשים, כי לרקע ממנו הם באים, הייתה השפעה, בתשנ"ד (1994), גיבש אגף שח"ר קריטריונים חדשים להכללת יישובים בתכנית הרווחה החינוכית ולהקצאת משאבים, הנותנים משקל רב יותר למרכיבים חברתיים- כלכליים ברקע של התלמידים. עקרונות התכנית היו:

- רצף וכוללנות. התכנית כוללת תמיכה במספר תחומים: רווחה, בריאות, עבודה ושיכון.
- אינטנסיביות, הפעולות יהיו מעמיקות ויסודיות ולא אירועים חד פעמיים.
- התאמה לצרכי המקום ותנאיו, תוך שיתוף פעולה עם תושבי המקום.

תכניות שח"ר והרווחה החינוכית סימנו שני כיוונים מרכזיים: הראשון, יש קשר הדוק בין רווחה לחינוך, והרקע המשפחתי של התלמיד הוא קריטריון מרכזי בעיצובו ולכן אם רוצים לקדם אותו יש לקחת נתון זה בחשבון. השני, הבחירה בהשקעה בהישגי בגרות היא אמירה שתלמידי עיירות הפיתוח יוכלו להימדד בהישגים של כלל התלמידים בארץ, זירת ההתמודדות היא שווה. אמנם

---

[66] דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית, עמ' 35-59.
[67] גבעתי (1990). שלוש לידות בספטמבר, עמ' 93-96.
[68] אומנם לאחר האירוע הוסקו מסקנות, הוקם הימ"מ והמשמר האזרחי ועודכנו נוהלי הטיולים במשרד החינוך, אך האירוע השאיר טעם מר מאוד.

בדרך יש יותר קביים ותמיכה מפצה, אך במבחן עצמו הם צריכים לעמוד באותו מבחן כמדד אובייקטיבי. זו בעצם יציאה מהקו של סקר ב' והפנייה לחינוך מקצועי כפתרונות, הדרישה הייתה להיות שווים בציפיות.[69]

ג. של"פ: שמיניות לערי פיתוח.

גורמים שונים משפיעים על אוירה לימודית וכפועל יוצא על רמת הישגים לימודיים, חלק מהגורמים נובעים זה מזה ואו מושפעים זה מזה. בין הגורמים ניתן למנות את: הבית, השכלת ההורים, מצב סוציואקונומי, סביבה חברתית ולימודית, דימוי עצמי ועוד. ככל שבחברה בה התלמיד נמצא ישנם תלמידים בעלי מוטיבציה, ביטחון עצמי[70] ויכולת לימודית טובה, כך סיכוייו של תלמיד זה להצליח טובים יותר. וככל שרמת הציפיות של בית הספר בכלל והמורה בפרט מהתלמיד גבוהות יותר, כך סיכוייו להגיע להישגים גבוהים יותר משתפרים. בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח סבלו לא אחת, מסביבה לימודית החסרה חלק מהגורמים שצוינו קודם. אחד מהניסיונות להתמודד עם נושא זה הוא רעיון גרעיני השל"פ- שמיניות לערי פיתוח. רעיון שבבסיסו – צירוף קבוצה של 5-7 תלמידים, בעלי מוטיבציה חברתית ולימודית גבוהה לכיתה יב' במקיף בעיר הפיתוח, באופן שתהיה חלק אינטגרלי מהכיתה בכל ההיבטים. חברי הגרעין הינם תלמידים לכל עניין ודבר בבית הספר בו הם נקלטים. לרשות הגרעין עומדת בדרך כלל דירה באותו יישוב, בה הם מתגוררים בחיי קומונה למשך כל השנה.

של"פ החל בשנת 1976 כשקבוצה של אחד עשר תלמידים בוגרי יא' מאזור תל אביב, תשעה מ'תיכון חדש' ושניים מכפר שמריהו, רובם חניכי תנועת הצופים, התארגנה בעצמה וביקשה מאיתן מלמד מנהל בית הספר ללמוד את שנת הלימודים האחרונה שלהם כולל בחינות בגרות, ב'דנציגר' קריית שמונה.[71] מטרת התכנית הייתה לאפשר מפגש בלתי אמצעי בין תלמידי בי"ס המקיף מקריית שמונה ותלמידי תיכון ממרכז הארץ.[72] אנשי קריית שמונה נענו ליוזמה וצירפו אותם לכיתות הלימוד של בני המקום.[73]

זו הייתה יוזמה עצמאית שתנועת הצופים הייתה מעורבת בה,[74] משרד החינוך אימץ בחום את התכנית וכבר בשלביה הראשונים, זכתה לתמיכה ולהכרה של המשרד.[75] בשלהי שנות השבעים פנה משרד החינוך בעצמו לתלמידים מכיתה יב' בבתי הספר העל-יסודיים, בהצעה ללמוד את השנה האחרונה בעיירות הפיתוח עם בני גילם שבבתי הספר המקומיים.

אחרי שנתיים ב 1.9.1978 הפריסה הייתה: קריית שמונה – 7 תלמידים, חצור הגלילית – 4 תלמידים, בית שאן- 6 תלמידים, מגדל העמק – 7 תלמידים, קריית מלאכי – 6 תלמידים, בית שמש- 7 תלמידים, ירוחם – 5 תלמידים. סה"כ 42 תלמידים.[76] מדובר בקבוצות קטנות מאוד של תלמידים בכל יישוב. הרשימה מראה כי אלו יישובים שהיו בעלי תדמית נמוכה, מה שהגדיל את המוטיבציה

---

[69] אם כי מאוחר יותר הייתה ביקורת על כך שתעודת הבגרות אליה מכוונים בכיתות המב"ר היא אינה איכותית, וממילא לא יוכלו להתקבל איתה לשום מקום ולכן זו רק אחיזת עיניים.

[70] ברונר, גרום. (1965) תהליך החינוך, נפתלי גינתון (תרגום).

[71] בחבורה היו בין היתר: אודי אלוני (אמן, בנה של שולמית אלוני), תמי יפת (בתו של ארנסט יפת), גור הלר (איש קולנוע ובמאי סרטים) ואחרים.

[72] אורי בן נשר מנהל אגף החינוך בקריית שמונה. כו' באב תשל"ו 22.8.76. ג"מ, כ-239/1.

[73] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בכתיבה.

[74] הסתדרות הצופים הדתיים בא"י – דני אילני מרכז השל"פ.

[75] שאז עמד בראשו השר אהרן ידלין.

[76] עדכון מאמיר שגיא מרכז השל"פ 14.9.78. ג"מ, כ-239/1.

של הצעירים ללכת לשם, כי זהו מקום שזקוק לעזרה, במקביל, האפשרות ללכת ליישובים אלו מעידה כי יש להם תיכון מקיף עם כיתות הניגשות לבגרות שאליהם יכולים להצטרף תלמידי של״פ.

על מנת לבחון לעומק את התכנית, יש לשאול: באיזו מידה הגרעין אכן היה נחוץ? כיצד התקבל הגרעין בבית הספר על ידי המורים והתלמידים בקהילה? מה הייתה מידת מעורבותו של הגרעין בקהילה? איזו השפעה הייתה לגרעין כלפי בני הגרעין עצמם? מהו הרכב הגרעין האופטימלי?

היו שראו בתכנית כלי לרווח הדדי, כמו משה קצב, הוא תיאר את התחלת התכנית ביישובו: ״תכנית של״פ שנוסתה בקרית שמונה ובקרית מלאכי, שבמסגרתה באו תלמידי שמיניות אל ערי הפיתוח מן המרכזים העירוניים הוכיחה לאותם תלמידים עד כמה הם חיו בחממה. ההתפתחות שלהם הייתה מואצת דווקא בגלל זה שהם למדו עם טעוני הטיפוח. הלימוד המשותף גורם גם לבני עיירות הפיתוח שלומדים מושגים חדשים ומבינים תהליכים שונים. את הדברים האלה אפשר ללמוד לא על ידי הסברים, אלא על ידי בילוי ולימוד משותף ואלה מאפשרים להם להשתחרר מן הסימפטום של טעוני הטיפוח״.[77] קצב טען ששני הצדדים מורווחים מהמפגש. תלמידי מרכז הארץ האיצו את קצב התקדמותם, דווקא בגלל שלמדו עם תלמידים מתקשים ותלמידי העיירה הרוויחו כי יכלו להשתחרר מהסימפטומים המצופים מהם. אי אפשר להתעלם מהעובדה שקצב התייחס בהכללה לכל ילדי העיירה כטעוני טיפוח בלי אבחנה. גם אליעזר שמואלי שהיה אז מנכ״ל משרד החינוך, טען במרחק הזמן כי המטרות היו הדדיות, התארגנות הקבוצות של של״פ הייתה מתוך שאיפה להכיר את המתרחש בעיירות, וגם מתוך רצון לגוון את אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר העל-יסודיים המקומיים.[78]

צמרת צבי מנהל תיכון דנציגר בקרית שמונה, חיזק אף הוא את החוויה ההדדית: ״הפרויקט השפיע על שני הצדדים: מצד אחד, הוא 'פתח' את עיני בני מרכז הארץ, שינה לא-פעם את השקפת עולמם וקירב אותם לתושבי עיירות הספר, ומצד שני, הוא הראה למקומיים כי הם יכולים להתגאות בכוחם ובסגולותיהם הייחודיות״.[79] צמרת לא ראה מטרות לימודיות לתכנית, אלא בעיקר חברתיות. אף הוא חשב שכולם יוצאים נשכרים.

לעומת גישה שראתה בצעירים מהמרכז, יעד ליישום התכנית. אהרון ידלין, כתב על פרויקט של״פ תחת הכותרת ״לנער את הנוער״, מזווית אחרת: ״שנת לימודים כזו מחוץ לבית, תוך ויתור על ביה״ס היוקרתי והצטרפות לבני עיר הפיתוח החלשה, תורמת להעלאת ההישגים בעיר הפיתוח מצד אחד ומצד שני מקנה תחושת ערך לתלמידים המתנדבים״.[80] מבחינתו של ידלין תכנית זו היא כלי להרחיב את ההיכרות והלמידה של האוכלוסייה ממרכז הארץ, ילדי עיירת הפיתוח והעצמתם לא היו מטרתה.

עמדה זו השתקפה גם בביטאון הצופים, התנועה שהייתה מעורבת בהקמת התכנית: ״קבוצת צעירים נוספת שהגיעה לירוחם, הייתה במסגרת של״פ. המטרה שלשמה הוקמה המסגרת, להוות גשר שיחבר בין חלקי החברה הישראלית. של״פ אינה דרך הגשמה, אבל דרכה ניתן להכיר וללמוד מקרוב על עיירת הפיתוח, ולהגשים הגשמה אמיתית. אני, שלא הכרתי את עיירת הפיתוח אלא

---

[77] משה קצב בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מה20.7.77 עמוד 5. ג״מ, כ-239/1.
[78] שמואלי (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 20.
[79] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.
[80] איגרת מס׳ 1163 בטאון איחוד הקבוצות והקיבוצים מכ״ו בכסלו תשל״ח. ג״מ, כ-239/1.

מהכתובים –הופתעתי לטובה״.[81] היעד הוא הכרות, הלקוח של התכנית הוא התלמידים מהמרכז. הדעה הכללית הייתה שמדובר בהזדמנות ייחודית למפגש, שאילולא התכנית לא היה קורה מעצמו, והוא יכול להוות כלי לשבירת סטיגמות. מעבר ליתרונות האחרים, הייתה מחשבה שהתלמידים בעיירה יגדילו את המוטיבציה הלימודית שלהם ויראו מודלים נוספים למה שהם מכירים בעיירה.

אך היו גם הסתייגויות מהתכנית, בפניה של צבי צמרת לאליעזר שמואלי בשנת 1978, הוא מלין כי תכנית של״פ פוגעת בבית הספר דנציגר. ״בקרית שמונה כ-400 מתנדבים חיצוניים, הם מגבירים את ״תחנת הרכבת״ המקומית ואינם מסייעים לעיר להגיע לעצמאות. בעיר מאות מתנדבים המשאירים את חוט השדרה המקומי מכופף ואנשי של״פ מצטרפים אליהם״.[82] היתרון של קבוצה שבאה לשנה, עלול להפוך למחיר כבד בתחושת חוסר היציבות בעיירה ובייחוד כשהוא מצטרף לרבים נוספים, שהם זמניים ומחזקים את תחושת התלות של התושבים.

בשנת 1978, בלומברג שהיה חניך בשל״פ,[83] העלה טיעון נוסף, לפיו, בירוחם המשאבים שהופנו לילדי השל״פ הם על חשבון ילדי המקום: ״סיפורם מלמד על האבסורד של משרדי הממשלה ביחסם למערכת החינוך בעיירות הפיתוח. לאחר שנפתח בית ספר תיכון בירוחם, שר החינוך, זבולון המר, לא מצא דרך לאכוף על משרדו לאשר לבית הספר להגיש את תלמידיו לבחינות הבגרות. הובאה קבוצת תלמידי י״ב מבחוץ, הכיתה כולה הורכבה מה׳שלפלפים׳, להם חויב משרד החינוך לדאוג לתעודת בגרות. המשימה שהוגדרה לקבוצה זו הייתה להראות שניתן להגיע לתעודת בגרות בירוחם. כמו התלמידים, גם המורים לכיתה, היו ייבוא שהובא מחוץ לעיירה. כך למשל, פרופ׳ ראובן חיות, מרצה מאוניברסיטת בן גוריון, שימש כמחנך הכיתה, לתלמידה יחידה שניגשה לחמש יחידות בפיזיקה, הובא במיוחד מורה ממרחקים, ולתגבור גויסו מורות חיילות״.[84] בלומברג טען שלא רק שתלמידי של״פ אינם תורמים לילדי המקום, הם מיצרים נזק, בעיקר מהסיבה שהם מחזקים את התחושה שמדובר בילדים מסוג ב׳ שכן הם רואים שהאחרים מקבלים השקעה לה הם אינם זוכים.

גם לחלק מההורים בעיירות הפיתוח הייתה ביקורת על התכנית, אחת האימהות מקרית שמונה כתבה לצמרת: ״בשנת הלימודים הבאה בני יהיה אחד מאלה שצעירי של״פ יביאו להם את ׳בשורת ישראל הראשונה׳, זו המבוססת והתרבותית השולחת את ׳מיטב׳ בניה, כדי להעלות את רמתם של ׳ילדי ישראל השנייה׳ הנחשלת ודלת הרוח... הגישה המתנשאת אל ׳אזורי מצוקה׳, כביכול, מרגיזה, מעליבה ופוגעת בכל מי שחי את חיי המקום ורגיש לתדמיתו. מתוך גישתי זאת אני שוללת את כל העניין הזה של של״פ בכיתות י״ב שלנו, כחלק מאותה התנדבות התרבותית שמשפיעים עלינו כל מיני בעלי כוונות טובות, שברכתם הופכת לקללה. לדעתי, נערי של״פ לא הביאו כל תועלת לימודית או חברתית-תרבותית לתלמידי השמיניות של קריית שמונה: גרוע מכך, הם גרמו במקרים לא מועטים לתופעות בלתי רצויות בקרב בני הנוער שלנו. אני שואלת בפשטות: מי צריך אותם כאן? מדוע ממשיך ביה״ס ׳דנציגר׳ לקבל של״פ? לשם מה? האם בעיקר כדי לתת אפשרות לכמה בני עשרה לצאת משגרת ביתם המבוסס ו׳להתפרפר׳ ל׳ישראל השנייה׳? רצונם הטוב במקומו עומד, אבל הרי זה לא עניין של ׳דנציגר׳ לדאוג לשחרורם האישי?״.[85] האם יוצאת נגד הרעיון של הבאת של״פ בכלל

---

[81] בנוביץ א׳, ׳אנחנו כמו כל תלמיד אחר בקרית מלאכי׳, היה נכון, בטאון תנועת הצופים, אדר תשל״ט.
[82] מכתב מצבי צמרת אל אליעזר שמואלי מ 17.1.78. ג״מ, כ-239/1.
[83] היה חניך בשל״פ ובגרעין רעים של הצופים. כיום פרופסור באוניברסיטת בן גוריון וסגן נשיאת האוניברסיטה.
[84] בלומברג דני, ראיון מיום ג׳ כסלו תשע״ד, 6.11.13. ארכיון ירוחם, תיק של״פ רעים. ראו גם שיר ס׳, ׳חמישה שהלכו לשל״פ׳, מעריב לנוער 36, 1978. עמ׳ 4-6.
[85] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.

לעיירה, ממספר שיקולים: עצם הבאתם מייצרת סטיגמה שהם באו אל 'ישראל השנייה', שהם באו לעזור ומה זה אומר לאנשי המקום, זה פוגע ומעליב. שנית, הם לא מביאים תועלת לימודית, להפך, הם נותנים דוגמה שלילית. רוח הדברים של האם משדרת רצון להשתחרר מתדמית הנתמכים והנזקקים, ושאיפה לבנות יוקרה שאינה תלויה בתמיכה מן החוץ.

לנוכח ההסתייגויות, אחרי השנתיים הראשונות של של"פ, בשנת 1979, בתיכון בקריית שמונה, הייתה התלבטות אם להמשיך בפרויקט. בין הנימוקים שהועלו נגד של"פ היו העלות הגבוהה הכלכלית והציבורית של טיפוח 'ילדי שמנת'. היו שטענו כי "החיים המשותפים של התל אביבים חורגים מן המוסכמות שהיו אז מקובלות בעיר".[86]

דיונים של אנשי הצוות בתיכון דנציגר בקריית שמונה, בהשתתפות תלמידים, ובוגרי בית הספר שלמדו עם תלמידי של"פ העלו מגוון טיעונים בעד ונגד המשך התכנית. נימוקי התלמידים שצידדו בפרויקט וקראו להמשיך אותו היו:

א. ההשוואה, מחזקת אותנו "זה מראה לנו כי המרכז אינו כל כך נוצץ וכי המצב אצלנו טוב".
ב. אנשי של"פ גרמו להרחבת אופקים וחשיפה לנושאים נוספים כמו מוזיקה ואומנות
ג. של"פ הביאו תוספת של צעירים, כי מספר בני הנוער בעיירה מוגבל.

בסיכומו של הדיון הוחלט להמשיך את הפרויקט, אך נקבעו כללים חדשים על מנת לצמצם את המחירים.[87] ראשית, הוחלט כי לא יקלטו תלמידים עם בעיות משמעת ותהיה יותר הקפדה במיון הבאים לשל"פ. שנית, במקרה של בעיות משמעת חריגות, יוחזרו תלמידים למרכז הארץ גם באמצע שנת לימודים. שלישית, כל פעילות התנדבותית של בני של"פ תהיה משולבת עם פעילות התנדבותית של בני קריית שמונה. רביעית, לא יהיו בבני של"פ השקעות מיוחדות, הם ילמדו רק את מקצועות הלימוד הקיימים בבית הספר והם לא יזכו בתמיכה בשיעורים שאינם קיימים בתיכון בעיירה. החלטות אלו שיקפו את הרצון להמשיך בתכנית של"פ אך במקביל הן שקפו את החשש מילדי של"פ שמייצרים דוגמה שלילית ורצון לשמירה על המשאבים הדלים ממילא של המקיף בעיירה לטובת בני העיירה. אך ההחלטה המשמעותית הייתה, להוריד את המסר של התנדבות למען הקהילה, ילדי של"פ יתנדבו יחד עם בני המקום, כדי לא לשדר אווירת נתמכות.

במחקר של תורגמן על השל"פ,[88] נטען כי התרומה החשובה ביותר שנמצאה בתכנית של"פ היא שיפור התדמית של בני המקום בעיני עצמם, בכך שבני המקום גילו שהם בעלי יכולת טובה יותר, בניגוד למה שסברו כל הזמן, וכן שהפער בינם לבין בני של"פ אינו כפי שהיה נדמה להם בטרם מפגש. בני של"פ שינו בדומה לבני המקום דעות קדומות שלהם כלפי עצמם וכלפי בני המקום,[89] דעה שהייתה נחלתם בטרם המפגש. תרומה חשובה אחרת, קשורה לשיפור התייחסות המורים לשיפור רמת ההוראה שלהם, אם בהכנת שיעורים טובה יותר, אם בהתייחסות לתלמידים ואם בדרישות

[86] ג"מ, כ-239/1.
[87] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בכתיבה.
[88] תורגמן (1994). של"פ- שמיניות לערי פיתוח בחינוך הממלכתי דתי, מחקר הערכה, עמוד 3.
[89] ראו בהרחבה אצל: שטאל (תשמ"ו). התמדתן של דעות קדומות במערכת החינוך.

משמעותיות יותר מהתלמידים, בגלל תלמידי של״פ.[90] מהסיבות האלה, היו גם מורים שלא הסכימו ללמד כיתת של״פ.[91]

ממצאים נוספים שבלטו בדוח הם שרמת הציפיות מבחינה לימודית של בני של״פ מבני המקום הייתה למטה מבינונית עד קרוב לנמוכה (2.25-2.86). ומהבחינה החברתית, כל גרעיני של״פ ציפו ״לקבל״ מבני המקום ו״לתרום״ להם כמעט באותה מידה.[92] הממצא מעניין שכן, הסטריאוטיפ הצפוי איתו הגיעו בני של״פ לעיירה, היה של תלמידים מהעיירה ברמה נמוכה ולכן רצו לבוא לתרום למקום, יחד עם זה רצו להרוויח חוויה של הרחבת המעגל החברתי שלהם.

רמת הציפיות ההדדית נבעה מהערכה סטריאוטיפית מוקדמת הכוללת הנחות מהסוג: ״הם טובים ואנו פחות טובים מהם״. וההיפך ״אנו טובים והם הפחות טובים, ובהליכתנו לשם יש הקרבה עצמית ותרומה למקום״.[93] נחיצות הגרעין מההיבט הלימודי נמצאה כפחותה מנחיצותו להיבט החברתי. להתייחסות הנהלת בית הספר לגרעין ולצוות ההוראה הייתה חשיבות מכרעת להצלחת הכתה כולה.

במחקרו של אמיר על מגע בין אישי ככלי להשפעה על דעות קדומות, הוא מציין כי תנאים חיוביים בהם מתרחש המגע, נוטים להפחית דעות קדומות, ותנאים שליליים עלולים להגבירן, שינוי עשוי להתבטא לפעמים רק בעוצמת העמדה.[94] התנאים המסייעים להפחתת דעות קדומות: כאשר המשתתפים במגע הם בעלי סטטוס שווה, כאשר הממסד או האווירה החברתית מעודדים את המגע הבין קבוצתי, וכאשר המגע הוא אינטימי ולא שטחי. התנאים המחזקים דעות קדומות: סיטואציה המביאה לתחרות בין הקבוצות, כאשר לקבוצות הבאות במגע יש סטנדרטים מוסריים מנוגדים, כשחברי המיעוט הם בעלי סטטוס נמוך. תכנית של״פ במידה רבה יצרה תנאים המאפשרים הפחתה של דעות קדומות, וזו אולי תרומתה הגדולה ביותר.

באמצע שנות התשעים, מפעל זה נקטע. של״פ המשיך להתקיים בחינוך הממלכתי-דתי, על ידי תנועת הנוער 'בני עקיבא'. אולי בגלל נטייה של הציונות הדתית להזיז חלק ממרכז הכובד של העשייה, מההתיישבות לעיירות הפיתוח.

הדיון על תכנית השל״פ מחדד את השאלה מי הוא קהל היעד של התכנית, תלמידי התיכון בעיירת הפיתוח או התלמידים שבאו מבחוץ. האם המטרה של הפחתת ניכור ומניעת דעות קדומות היא מספיק חשובה? האם המחירים מוצדקים? ובכלל מה תחשב כהצלחת התכנית?

של״פ היא אם כן תכנית שבשונה מהתכניות הקודמות שנסקרו, אוכלוסיית היעד היא לא טעוני הטיפוח, אלא, תלמידים ממרכז הארץ שבאים לעיירת הפיתוח, כדי להעלות את רמת כיתה יב' בעיירות הפיתוח. היא מסמנת הנחת מוצא שהתלמידים בעיירה נמצאים במצב נחות יותר ולכן הם זקוקים לחיזוק. סוכני השינוי הם לא מורים אלא תלמידים בני גילם של התלמידים מהעיירה.

---

[90] תורגמן (1994). של״פ- שמיניות לערי פיתוח בחינוך הממלכתי דתי, מחקר הערכה, עמוד 45

[91] ראיון אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.

[92] תורגמן (1994). של״פ- שמיניות לערי פיתוח בחינוך הממלכתי דתי, מחקר הערכה, עמוד 27.

[93] תורגמן (1994). של״פ- שמיניות לערי פיתוח בחינוך הממלכתי דתי, מחקר הערכה, עמוד 45.

[94] אמיר (1968). מגע אישי בין עדתי כגורם בהפחתת דעות קדומות, עמ' 5-25.

החסרונות המרכזיים שהתעוררו הם, תחושת הזמניות של עוד גורם שבא לעיירה לתקופה קצרה והמסר לתלמידי יב׳ בעיירה, שהם לא באמת מסוגלים לבד.

תכנית נוספת של הבאת בני נוער מבחוץ לתוך עיירות הפיתוח לתקופה קצרה היא הנח״ל המשימתי.

ד. נח"ל משימתי בערי פיתוח

תכנית זו היא שדרוג של מסלול הנח״ל שהיה קיים בצה״ל, בו חיילים בתקופת השל״ת[95] שלהם, היו מתנדבים בחקלאות, בעיקר בקבוצים. תכנית זו המירה את העבודה בחקלאות לשהות ותרומה בעיירות הפיתוח.[96]

תחילתה של המסגרת הייתה ביוזמה של תלמידי שמיניות ממרכז הארץ אשר חיפשו דרך להירתם לעזרת העיירה מעלות לאחר התקפת המחבלים במקום בשנת 1974. התקפה שהגבירה את הדמורליזציה בעיירה, המצב החברתי- הכלכלי הקשה קיבל העצמה כשגם המצב הביטחוני היה פרוץ. בעקבות הפיגוע והההדים שיצר, הצעירים התאגדו לגרעין נח״ל שביקש לשלב את שירותו הצבאי עם הגעתו לעיירות הפיתוח, היה זה רעיון חדשני שכן עד אז גרעיני הנח״ל לא עסקו במשימות חברתיות, אלא חקלאיות. הם פנו למשרדי הממשלה השונים למימוש מטרתם כגרעין נח״ל במעלות. הסתדרות הצופים נתנה חסותה לגרעין, משרד הביטחון אישר והסוכנות היהודית טיפלה בעלייתו למעלות.[97]

בשנת 1978 פנו נציגי הגרעינים במעלות לסגן ראש הממשלה ידין וביקשו את חסותו לפעולה ולקביעת סמכות ממשלתית אחראית לטיפול בנושא. ידין הקים וועדת היגוי בין-משרדית בה השתתפו : משרדי העבודה והרווחה, בינוי ושיכון, תמ״ת, חינוך, אוצר והסוכנות. הוא הטיל על מרכז ההכוונה לערי פיתוח לשמש כזרוע ממשלתית אחראית לטיפול. בספטמבר 1981, כבר היו חמישה גרעינים בקריית שמונה, חצור, בית שאן, ירוחם, ומעלות.

המטרה המוצהרת של התכנית הייתה, חיזוק הישובים הקיימים בכוח אדם חדש ושונה מהקיים, ובייחוד כזה שנתפס חזק יותר. תכנית שתהווה אתגר לנוער ישראלי המתעניין בנושאי חברה וערי פיתוח, על ידי שילובו באזורי פיתוח חלשים יותר.[98] במוקד, הרעיון היה, הבאת נוער שנחשב חזק, לעזור לנוער שנתפס חלש.

המטרה אותה הגדיר יגאל ידין סגן ראש הממשלה מייחסת לשנה זו יעד שהוא מעין שנת שיווק לאוכלוסייה אחרת שתבוא לעיירה. כשנשאל ידין במליאת הכנסת על הפניית גרעיני נחל לעיירות הפיתוח, תשובתו הייתה, שהמטרה היא לעודד אותם לגור בעיירות הפיתוח ולא רק לבוא לעזור.[99]

המגמה של גרעיני נח״ל לעיירות פיתוח התרחבה גם לגרעינים הדתיים, נח״ל משימתי לערי פיתוח בשיתוף של מרכז ההכוונה לערי פיתוח, בני עקיבא, הקיבוץ הדתי, והמועצה המקומית, הוחלט על הקמת גרעין נחל משימתי בירוחם, שהוא ראשון מסוגו בגרעיני הנח״ל של התנועה, החידוש היה

---

[95] שירות ללא תשלום.
[96] בהרחבה, עבודת דוקטורט של עידית חזות בנושא גרעינים משימתיים בירוחם, בכתיבה.
[97] ג״מ, גל- 1/7825.
[98] ג״מ, גל- 1/7825.
[99] מליאת הכנסת, ישיבה 142 של הכנסת התשיעית. 2.8.78. ארכיון הכנסת.

התיישבות בערי פיתוח.[100] בגרעין חברים 30 בוגרי שמיניות מקיבוץ סעד, ירושלים, אשקלון ונתניה. בגמר שרותם הצבאי שהו חברי הגרעין שנה נוספת בירוחם ושולבו במוקדי התעסוקה ביישוב.[101]

המטרה של חברי הגרעין הייתה לבוא אל העיירות כאל מקום נחשל ולהתנדב שם, מבחינת המדינה המטרה בשנה זו הייתה בעיקר דרך לשווק את העיירות לצעירים שדרך ההיכרות עם העיירות, אולי ירצו להשתקע ולגור שם.[102] בהיבט של מערכת החינוך בעיירה, זו הייתה תוספת כוח אדם שהגיעה לתמוך בבית הספר. מדובר בכוח אדם שאינו מקצועי ומיומן. אך היה לעזר בפעילות חברתית, בעזרה פרטנית לתלמידים מתקשים ועוד. לעובדת היותו כוח אדם זמני היו שתי השלכות: הראשונה, הם באו לטווח זמן קצר ולא קבוע, לכן במסגרת ניצול המשאבים, לא היה כדאי להשקיע בהם הכשרה והשתלמויות. השנייה, הם חיזקו את האווירה שהעיירה היא מקום לתחנת מעבר, והתושבים בה הם חלשים שצריכים עזרה.

שתי התכניות שתוארו לעיל רואות בהבאת אוכלוסייה אחרת לעיירה, כפתרון לבעיות החברתיות והחינוכיות במקום. יש בתכניות אלו יצירת גיוון אנושי של אוכלוסייה שבדרך כלל לא הייתה בעיירה, צעירים מעדות אחרות וממצב סוציואקונומי אחר. אך ישנו גם מסר שהאוכלוסייה הקיימת בעיירה לא מספיק איכותית, ולא ניתן להשפיע עליה או לשנות אותה, והפתרון הוא שינוי דמוגרפי בהבאת אנשים מבחוץ. הועלתה הטענה כי נעשית השקעה רבה בצעירים ממרכז הארץ שבאים רק לתקופה קצרה לעיירת הפיתוח ובכך מחזקים דווקא את תחושת הארעיות של התושבים בעיירה. בשונה מתכניות אלה, שיקום שכונות היא תכנית שמביאה כיוון אחר לפתרון, שהוא שינוי מבפנים.

ה. שיקום שכונות

שיקום שכונות הוא הפרויקט החברתי הגדול ביותר שנעשה אי פעם בישראל. הוא התחיל בשנת 1977, שלושה חודשים אחרי כינונה של ממשלת הליכוד שנבחרה במאי באותה שנה. הפרויקט בראשות סגן ראש הממשלה יגאל ידין, אומץ כפרויקט הדגל של הממשלה החדשה. הפרויקט כלל שני מרכיבים: שיקום פיזי ושיקום חברתי. במסגרת השיקום החברתי היה לחינוך מקום מרכזי.[103]

היעדים המרכזיים של שיקום שכונות היו: צמצום הפערים החברתיים הכלכליים במדינת ישראל וייצוב השכונות ומניעת הידרדרותן.[104] לפרויקט שיקום שכונות בעיירות הפיתוח הייתה חשיבות בתחום שיפור וקידום הישגים לימודיים, המצב החברתי, תנאי הדיור והסביבה הפיזית וכן הגדלת מרחב ההזדמנויות של התושבים בתחום התעסוקה וההשכלה.[105] בצוות מדיניות חברתית בלשכת סגן ראש הממשלה ב 15.4.79, נקבע כי המטרה היא לשנות את מצב התלות של האוכלוסייה ולהגביר את יוזמתה, ובכך להבטיח שהתכניות תהיינה מותאמות לצרכים. שיתוף התושבים נחוץ על מנת לוודא שפעולת השיקום לא תהיה מענק 'חד פעמי' אלא תמשיך להתקיים בכוחות עצמה גם בעתיד.

---

[100] אמיר רוזנבלט דיווח בעיתון "דבר" ב 31.1.83
[101] טבצ'ניקוב (1987) ירוחם שם של מקום, עמוד 162.
[102] מה שקרה בעיקר בירוחם.
[103] כרמון (1989). שיקום שכונות בישראל, עמ' 37-42.
[104] לוי (1999). קידום תלמידים מאוכלוסיות חלשות, עמוד 120.
[105] טורגובניק (1987). מדיניות אורבנית בישראל. בתוך השלטון המקומי בישראל, עמ' 55-82.

השנים 1978 ו1979 אם כך, היו שנים של גיבוש רעיוני, משרד השיכון, סגן ראש הממשלה והסוכנות היהודית רצו מאוד להוביל את הפרויקט. לשיתוף היו יתרונות כי גורמים רבים לקחו אחריות, אך הארגון יצר קושי רב וכמעט לא אפשר הצלחה, שכן היכולת להשפיע ולקבל החלטות, הייתה תלויה בשתי סמכויות נפרדות, הסוכנות והממשלה, שאמורות היו לעבוד בתיאום.

בהכרזתו המקורית על פרויקט שיקום שכונות, קרא ראש הממשלה מנחם בגין לקהילות בתפוצות לקחת חלק בתכנית, הוא אמר לאנשי המגבית היהודית שהוא לא מעונין בתרומות אלא בשותפות.[106] יחסי האימוץ בין קהילות בתפוצות לבין השכונות, הם חידוש של הפרויקט. האימוץ נראה תחילה כמתאים למגבית, אולם במהרה הפך ליותר מאשר אמצעי גיוס כספים, ויצר אופקים חדשים למעורבות יהודי התפוצות בקהילות מקומיות בישראל. אחת מנקודות החוזק של שיקום שכונות הוא הקשר עם הקהילה המאמצת בחו״ל, לדוגמה, בקריית שמונה, קהילת סאן פרנציסקו שנכנסה לתמונת האימוץ, עשתה זאת עם כל ההתלהבות והארגון האפשריים. וועדה מקבילה לענייני השיקום שהוקמה שם ביקרה לעיתים תכופות בארץ וגילתה עניין ומעורבות.[107] גם לדורי יש תיאור דומה מירוחם: ״לא כל פעילי הפרויקט היו עשירים גדולים. אבל היו יהודים חמים ואכפתניקים אמיתיים. הפתיחות של תושבי ירוחם משכה את ליבם. רצו להשתית את היחסים לא על בסיס של נדבנות נהנתנית, כי אם על יחסי שותפות אמיתית נאמנה. לשתי הצדדים היה מה להציע״.[108] הקשר הבלתי אמצעי עם הקהילות מחו״ל נתן את התחושה, שהמשאבים אכן מופנים אל האנשים הנכונים, ולא אל מטרות אחרות.

חידוש נוסף של הפרויקט, שהיה שינוי משמעותי מתכניות אחרות הוא השיתוף של הקהילה בבניית התכניות ובאיתור הצרכים.[109] הרעיון היה שהתושבים יהיו פעילים ביחס לגורלם, אולי בפעם הראשונה בהיסטוריה הישראלית שלהם, כפי שהסביר יגאל ידין: ״התפיסה שלי הייתה שיש לתת לאנשים את היוזמה ואת האחריות ושלא יבוא מישהו ויגיד שהם אינם בשלים לכך. אנו יודעים שמידת האחריות מביאה למעשה, לשינוי הפעילות של האדם״.[110] בשונה ממה שהיה נהוג עד אז בכל הטיפול בעיירות הפיתוח, שהממסד החליט מה נכון ומה טוב עבור התושבים. בתכנית זו עמדת התושבים הייתה משמעותית. על יתרונות התהליך של שיתוף הקהילה מתארת עפרה גרינברג מקרית שמונה: ״אחרי שנתיים של בזבוזי כספים וזמן של תושבים תמימים, החלה התכנית לעלות על דרך המלך. וכך גברה המעורבות של תושבי השכונה. מס׳ תושבים נעשו פעילים מרכזיים והקדישו הרבה מזמנם החופשי להפעלת התכנית. התושבים למדו להכיר את זכויותיהם ולעמוד עליהן. התכנית הצליחה לנער היטב כמה תושבים, ופעילותם הציבורית נעשתה עקבית. הם למדו את החוקים, הכירו את אנשי הממשלה והסוכנות, היו שותפים להחלטות ונכחו בכל אירוע רשמי, הכבוד נחלק גם להם״.[111] שיתוף התושבים, לפחות עבור חלקם היה דרך לצאת מהאדישות ומההמתנה שיעשו עבורם. זה הגביר את תחושת המסוגלות ואת היכולת ליזום ולהרגיש מעורבות.

מטרות העל של שיקום שכונות בתחום החינוך היו: שיפור ההישגים הלימודיים והגדלת מספר התלמידים הפונים לחינוך הגבוה. בתחום העל-יסודי התכנית המרכזית הייתה תגבור לימודי פרטני.

---

[106] ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.
[107] גרינברג (1989).הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 105.
[108] טבצ׳ניקוב (1987) ירוחם שם של מקום, עמוד 166.
[109] גזיאל, ברבי (1981). אוטונומיה בקבלת החלטות ציבוריות ברשויות המקומיות בישראל, עמ׳ 10-16.
[110] יגאל ידין בוועדת המשנה של הוועדה לענייני ביקורת המדינה מ 24.2.82. עמוד 6. ג״מ, ג- 13/15444.
[111] גרינברג (1989).הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 105.

תקציב תחום החינוך היסודי והעל-יסודי היה 8.000 ₪. בהשוואה לתקציבי התכנית, זהו סכום קטן, הגישה הייתה שצריך להשקיע בחזות המבנים כדי לייצר תחושה אחרת בקרב התושבים וכך ממילא תיווצר אווירה חיובית. יעד אופרטיבי שהוגדר לתכנית בתחום החינוך היה איחוד בתי ספר קטנים בחינוך העל-יסודי ופיתוח נושא שאותו יחזק בית הספר.[112] גישה זו הייתה פרי מחקרים שהראו כי בתי ספר קטנים אינם כלכליים וכדי למקסם את המשאבים יש ליצור תיכונים גדולים יותר.[113] כאחראי מטעם משרד החינוך על שיקום שכונות מונה יעקב הדני,[114] תכניות שיקום שכונות בתחום החינוך כללה: 1.מבנה בי"ס וציודו. 2. הפיכת ביה"ס למוקד פעילות שכונתית. 3. שיקום אישי, בהרחבה ובפיתוח מסגרות פעולה מתאימות.

העקרונות שהנחו את התכנית היו רצף וכוללנות- להשקיע בכל קבוצות הגיל, אינטנסיביות- נתנה תמיכה משמעותית למי שקיבל את העזרה, במקום לפזר את המשאבים להרבה אנשים, שיקבלו מעט, מה שדרש הגדרה ברורה של אוכלוסיית היעד, מעקב והערכה- כדי לוודא שההשקעה הרבה אכן נותבה למקומות הנכונים ונוצלה כראוי. עקרונות אלו נבעו מההבנה כי לא ניתן לעשות שינוי על ידי טיפול נקודתי ואם רוצים להשפיע, יש לבנות תכנית שתעבוד ברצף לאורך כל הגילאים בצורה כוללת.

בינואר 1980 נקבע כי צוות ההיגוי המקומי לשיקום, הוא הגוף הסוברני לקביעת התכנית הכוללנית של הישוב/ השכונה. לצורך תיאום הפעולות, הפעיל משרד החינוך והתרבות צוותים בהשתתפות: הרשות המקומית, התושבים ובעלי תפקידים אחרים. צוותים אלו אמורים היו לתכנן, לבצע ולעקוב אחרי התכניות לשיקום שכונות. יו"ר צוות השיקום יהיה תמיד ראש הראשות המקומית.[115] תכנית השיקום העניקה לשכונה הנבחרת כספים נוספים, לביצוע תכניות ייחודיות שתושבי השכונה יבחרו בהן. המטרה הייתה להביא לשיתוף פעולה מרבי בין הגורמים השונים, הנוטלים חלק בתכנית, החל מהדרג המקומי ועד לדרג הממלכתי העליון".[116]

התפיסה של ציוותי היגוי קרמה עור וגידים, עם כניסתו של יחיאל אדמוני לשיקום.[117] כדי ליעל, הציע יחיאל להקים חברה סוכנותית עירונית, שתהיה צינור הזרמה כספי שבו ירוכזו המשאבים הסוכנותיים והממשלתיים.[118] למעשה, הצעתו באה להגביר את כוחה של הסוכנות, משרדי הממשלה התנגדו.[119] כיוון זה של יחיאל, הוא במידה רבה ניסיון להמעיט ביכולת ההשפעה של השלטון המרכזי ורצון להיות יותר ממוקד בצרכים הרלוונטיים לכל יישוב. לכן, ניתן להבין מדוע נציגי הממשלה הסתייגו.

---

112 שלמה כילאב, משרד החינוך והתרבות, אגף הטיפוח, הרווחה ושיקום שכונות מה 23.3.86. ג"מ, ג- 13/15444.

113 בהרחבה ראו בסעיף גודלו של בית הספר בפרק בית הספר המקיף במחקר זה.

114 הדני היה ממונה על שיקום שכונות בלשכת מנכ"ל משרד החינוך. סגן מנהל החינוך הדתי וכן ממונה על הקליטה החינוכית של עולי אתיופיה "במבצע משה". מנהל החינוך הדתי במשרד החינוך והתרבות.

115 ג"מ, ג- 13/15444.

116 דוח מבקר המדינה על הפרויקט משנת 1981, עמוד 6.

117 יחיאל אדמוני היה חבר קיבוץ חצרים. ניהל את המחלקה להתיישבות של הסוכנות היהודית ולאחר שניהל את שיקום שכונות היה קרן ג'נסיס לפיתוח הנגב.

118 מפרוטוקול וועדת המשנה של הוועדה לענייני ביקורת המדינה מ 24.2.82. עמוד 6. ג"מ, ג- 13/15444.

119 עם כניסתו של סגן השר קצב, לתפקיד הממונה על פרויקט השיקום הוא חייב את הסוכנות בשם רעיונות המינהל התקין לחתום על הסכם בו למעשה מנשלים את הסוכנות ממעמד עדיף בשכונות. תפקידי הסוכנות הוגדרו במסמך מ29.6.82 שעליו היו חתומים סגן ראש הממשלה דוד לוי, סגן שר הבינוי והשיכון משה קצב, יו"ר הנהלת הסוכנות מר אריה דולצ'ין, גזבר הסוכנות מר עקיבא לוינסקי. אשור מסמך זה הביא להתפטרות יחיאל אדמוני מהפרויקט.

בשלב ראשון אושרו לשיקום, השכונות: בית שמש- צפון הישוב, דימונה – שכונת שבעת המינים, קריית גת- שכונת חב"ד, טבריה- שכונה ד', ירוחם- כל הישוב, נהריה- שכון ממשלתי, ק. שמונה- שכונת שפרינצק, שדרות- צפון הישוב, דימונה- שכונת הערבה.[120]

השכונות שנבחרו היו זקוקות לשיקום, אם כי לעיתים בחירת השכונה נעשתה מסיבות פוליטיות.[121] השר יגאל ידין טען: "אני מודה בכך שבין השכונות שנכללו בפרויקט היו ארבע שנכנסתי אליהן מטעמים פוליטיים. לא שחס וחלילה לא היה צריך לבצע שיקום במקום הזה, אלא שבא אלי יושב ראש הנהלת הסוכנות ואמר שבוועידה בצרפת שאלו אותו יהודי צרפת מדוע אין משקמים את נתיבות, אמרתי לו תתחילו משם. מכיוון שהתחייבתי לכך, אי אפשר היה לשקם את אופקים מבלי לשקם קודם את נתיבות, כששוקמה נתיבות איך אפשר היה להגיד לא לאופקים?".[122] ואכן בתוך התהליך המקצועי, נכנסו שקולים פוליטיים, קירבה של ראש הרשות למוקדי קבלת ההחלטות, כוחו ועוד.

בהמשך, בשנות השמונים, ברשימת הישובים שנכללו בפרויקט שיקום שכונות היו:[123] בית שמש, לוד, קדימה, ראש העין, רמלה, תל מונד, בית שאן, חצור הגלילית, טבריה, מגדל העמק, מעלות, נהריה, עכו, עפולה, צפת, קריית שמונה, שלומי, נצרת עילית, אור יהודה, אור עקיבא, טירת הכרמל, נשר, גן יבנה, יבנה, אופקים, אילת, אשדוד, אשקלון, דימונה, ירוחם, נתיבות, קריית גת, קריית מלאכי, שדרות.[124] רשימה זו מעידה על פרישה רחבה מאוד של היישובים שנכללו בתכנית, לכל אורכה של הארץ, כולן עיירות פיתוח.[125] במרבית היישובים המופיעים ברשימה מדובר בשכונה או יותר שהיו בתוך התכנית, ולא על כלל העיירה.

בשנים מסוימות וברשויות מסוימות, תקציב פרויקט שיקום שכונות היה גדול מתקציב הרשות,[126] ראש הרשות לא היה כפוף בתקציב הסוכנות למועצת העיר, וכן למנהלי האגפים ברשויות, לא הייתה שליטה על כספי שיקום שכונות מהמקור הסוכנותי. היתרון במקור התקציבי הסוכנותי מעבר להיותו תוספתי, היה גם בהיותו הרבה יותר גמיש מתקציב ממשלתי.[127] בפועל, הסוכנות החלה לצאת אחרי חמש שנים, מתוך כוונה שהממשלה תגדיל את חלקה.

במחקר שנעשה ב1982 נראה כי האימוץ הביא להשקעה גדולה של זמן ואנרגיה מצד יהודי התפוצות בארץ באמצעות קשרים אישיים, יותר מאלו שהיו קיימים בעבר, שהתבטאו לא רק בקשרים של נציגים רשמיים עם השכונות, אלא הורחבו לתושבים כולל ביקורים הדדיים. מנהיגי הקהילות ייחסו רצינות למפגשי וועדות ההיגוי. ייתכן שתשומת הלב שלהם לפרטים סייעה לשיפור איכות

---

120 ג"מ, ג- 13/15444..

121 על השקולים בבחירת שכונת שפרינצק דווקא, ראו אצל גרינברג (1989).הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 103.

122 מתוך פרוטוקול וועדת המשנה של הוועדה לענייני ביקורת המדינה מ 24.2.82. עמוד 8. ג"מ, ג- 13/15444.

123 כאשר החל פרויקט השיקום, המטרה המוצהרת הייתה שיקום של 160 שכונות בעלות כוללת של 200 מיליון דולר, עלות אשר הייתה אמורה להתחלק באופן שווה בין ממשלת ישראל וקהילת התפוצות. מספר השכונות הצפויות לשיקום צומצם ל 120 וכן גם אומדן הסכום צומצם. מתוך פרוטוקול וועדת המשנה של הוועדה לענייני ביקורת המדינה מ 24.2.82. עמוד 9. ג"מ, ג- 13/15444.

124 היתר היו שכונות בערים הגדולות.

125 למעט אשקלון ואשדוד שהחלו את דרכן כעיירות פיתוח והן התפתחו עם השנים למעמד של עיר.

126 לעיתים בגלל עיקולים ונזילות הכסף.

127 מפרוטוקול וועדת המשנה של הוועדה לענייני ביקורת המדינה מ 24.2.82. עמוד 13. ג"מ, ג- 13/15444.

תכנון התקצוב. לעיתים, מנהיגי התפוצות הפכו לפה לשכונות ואף עזרו בפתרון של בעיות בירוקרטיות.[128]

בנקודת החוזק של התכנית, צוין כי מקבלי התמריצים ב25 עיירות פיתוח, הם 30% מהמורים בישובים אלו ושהלך ועלה אחוז העוברים ממרכז הארץ בקרב מקבלי התמריצים. ביום עיון על בית הספר המקיף ב1986 יוחס לשיקום שכונות מהלך גדול שהוא מעבר לתמיכה הכספית שהגיעה לתיכונים בעיירה, אלא לתנופה של יוזמה והתעוררות שהיא כלי הכרחי לשינוי האווירה בעיירה. החיבור למהפך השלטוני ב 1977 מחבר את המהלך של היפרדות משלטון מפא"י שקבע בשביל תושבי העיירות והכתיב להם מה לעשות, לליכוד שהם העלו אותו לשלטון, איפשר להם שותפות בקבלת ההחלטות ומעורבות. פרויקט שיקום שכונות היה ביטוי לכך.[129]

בתוך התכנית היו גם ליקויים ובעיות, אמנה את חלקן:

- בקשרים עם הקהילות היו מעורבים מעטים מן התושבים שהיו פעילים במיוחד, הפרויקט לא הפך לתרבות חברתית של שיתוף ויוזמה. חלק מהתושבים אף לא ידעו על האימוץ.
- העדפת התורמים הייתה למבנים על פני פרויקטים חברתיים. וכך, שיקולים הקשורים בגיוס כספים הביאו לעיתים להקמת פרויקטים יוקרתיים, ללא תכנון או צורך. לדוגמה, כשתורם רצה להנציח מישהו ולתלות שלט, לעיתים נבנה בבניין גדול שלא תמיד לצורך.
- למרות שהיה ברור שהם נמצאים לטווח זמן קצר, לעיתים התורמים כבעלי המאה, כפו את דעתם על וועדות ההיגוי.[130] מי שהיה צריך להתמודד אחר כך עם ההחלטות, היו התושבים.
- גם בתוך בציבור הייתה ביקורת על השיטה בה הממשלה משחררת עצמה מאחריות בגלל התמיכה, "תכנית השיקום הצליחה ל'יבש' מספר תקציבים עירוניים", כי הרי יש כסף לכך",[131] הלינה עופרה גרינברג מקריית שמונה. לטווח הרחוק, מפסידה עיר הנכללת בתכנית השיקום. שכן, תקציבי הממשלה נפסקו כתוצאה מקיום השיקום וכשהקרן נסגרה היה צריך לאתר שוב מקורות. הפרויקט אפשר התנערות של המדינה כי בעיות העיירות נפתרות על ידי גורם חיצוני, מה שהגדיל את התלות של התושבים בנדבנים ועודד תרבות של 'שנור'.

אם כי, שיקום שכונות מילא חללים שהמדינה לא טפלה בבתי הספר בעיירה: "כיצד נראה בית ספר בעיר פיתוח? אני יכול להגיד שלפני שיפוצם של שני בתי הספר בשלומי מתקציבי שיקום שכונות, בתוך בתי הספר באמת התגלם כל העוני והדלות, אם זה בריחות, אם זה במראה ואם זה בעשרים שנות העזובה של הסביבה. נכון שהרשות המקומית אמורה לשקם אותם, אבל כיצד?"[132] אמירה זו של ראש מועצת שלומי המפרגן לשיקום שכונות על כך שבזכות התכנית בתי הספר בעיירת הפיתוח נראים טוב יותר, אחרי שנות הזנחה, היא במידה רבה התרסה לממשלה, הציפייה ממנו כראש רשות לדאוג לחינוך ביישובו לא יכולה להתממש, וזו הדרך היחידה שלו למלא את תפקידו.

---

128 מחקר של מרכז ירושלים למחקרי מדיניות באוגוסט 1982 של פר' ד. אליעזר וד"ר פאול. י' קינג

129 מיכל רז ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986 עמוד 66.

130 מפרוטוקול וועדת המשנה של הוועדה לענייני ביקורת המדינה מ 24.2.82. עמוד 15. ג"מ, ג- 13/15444.

131 גרינברג (1989). הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 105.

132 דר י' לנקרי. מ"מ ראש מועצת שלומי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ-479/12.

פרויקט זה מעלה הרבה שאלות: האם בפרספקטיבה של שנים הממשלה שנכנסה לפרויקט עשתה בחוכמה? והאם לאורך זמן תוכל לממן את ההוצאות של הפרויקט, או תביא לתסכול מחודש עם סיום הפרויקט? שאלה שרלוונטית לתכניות נוספות, האם תמיכה מבחוץ משחררת את המדינה מאחריות?[133]

שיקום שכונות כתכנית שהליכוד הביא עם עלייתו לשלטון, הביא תפיסה חדשנית של שתוף הקהילה, מתוך הבנה שהם יודעים הכי טוב מה נכון עבורם, וכך שלראשונה, התושבים לפחות על פניו, מעורבים בשיקולים ובקביעת סדרי העדיפויות. בשונה ממה שהיה מקובל עד אז שבעיות חינוכיות בבית הספר יפתרו רק על ידי תמיכה לימודית והוספת שעות, ייחודיותה של התכנית הוא שלראשונה יש תכנית המחברת בין צרכים פיזיים של מבנה יחד עם טיפוח חינוכי. בתפיסה שהישגים לימודיים, הם גם תוצר של אקלים חיובי ושל תדמית. העקרונות הדומים בין תכנית שיקום שכונות לתכנית הרווחה, יצרו מצב שבהמשך הדרך עבדו בשיתוף פעולה.

ו. יוזמות נקודתיות של המדינה לתכניות תוספתיות

תכניות ניסיוניות שהמדינה הפעילה במקום מסוים ולזמן מסוים, ולא בקנה מידה ארצי, כמו הדוגמאות שנמנו לעיל, נבעו לרוב, מתוך רצון לפתרון בעיות נקודתיות מקומיות. בדרך כלל תכניות אלו היו זמניות, ולא נעשו תהליכי תכנון ארוכי טווח להביא לשינוי משמעותי במקומות שונים בארץ.

<u>מעלות-</u> בסוף שנות השבעים פעלה תכנית 'מעלות' שמטרתה הייתה לתת מענה לתלמידים בעלי יכולת טובה עם פערים גדולים, על ידי כך שהיא תיתן להם כלים ומיומנויות, שיאפשרו להם להיכנס לחינוך העל-יסודי. בתכנית למדו בוגרי ו' ותלמידי ז וח'. התכנית כללה מפגשים אחרי הצהריים כולל ארוחה וחוגים. (לכל 20 תלמידים, ארבעה חוגים בשבוע). כשהמסקנה הייתה שהתכנית יקרה והנסיעות לא מאפשרות מיצוי של התכנית, עלתה הצעה להפעיל את התכנית בתנאי פנימייה בחופשות.[134] זו דוגמה לכך, שהיה איתור של בעיה: תלמידים שיכלו להגיע ללימודי תיכון בעיירת הפיתוח, לא הגיעו לשם. היה רעיון לפתרון: תגבור לימודי. הפתרון שנבנה לא היה ישים מבחינה ארגונית וכלכלית. הושקע זמן ומשאבים בתכנון והפעלה, אחרי זמן קצר, בתחילת שנות השמונים התכנית הפסיקה.

<u>מדענים צעירים-</u> היחידה לנוער שוחר מדע במשרד החינוך הציעה בשנת 1977 לשר החינוך זבולון המר, קליטת מדענים ישראליים צעירים ומוכשרים במסגרות החינוך המדעי המשלים באזורי רווחה ועיירות הפיתוח. ההצעה הייתה קליטה של 5-6 מדענים צעירים ומוכשרים, בעלי תואר דוקטור ומעלה, במסגרות החינוך המדעי המשלים הבלתי פורמלי לנוער שוחר מדע, הפועלות בכותלי בית הספר.[135] איתור הבעיה היה: מחסור במורים למדעים ובכלל חשיפה למדעים בעיירות הפיתוח. הפתרון: קליטה של מדענים ויצירת מסגרות בלתי פורמליות בעיירות למפגש עם הנוער המקומי. בפועל מדובר במספרים קטנים שלא הייתה להם משמעות, מדען שבא לכמה שעות

---

[133] להרחבה ראו ספרו של מי שעמד בראש הפרויקט, שמשוני (2002). שיקום השכונות: פוליטיקה של שינוי

[134] ג"מ, גל 18024/9.

[135] מכתב ממיכאל כהן מנהל היחידה לנוער שוחר מדע אל שר החינוך. מה7.11.77. ג"מ, גל-106-4-10/7.

לעיירה, לא יכול באמת להתחבר ולהשפיע על המוטיבציה של התלמידים לרצות להיות מדענים ומדען הוא לא מורה.

<u>בית ספר למדעים ואומנויות-</u> תכנית לפיתוח מצוינות. בשנת 1991 הוקם בירושלים בית הספר למדעים ואומנויות, לילדים מצטיינים. בצמוד לרעיון של בית הספר, הוקמה בחלק מעיירות הפיתוח "תכנית גילוי" של תלמידים מוכשרים, על מנת להבטיח עתודות מתאימות של תלמידים לבית הספר בשנים הבאות.[136] רעיון הקמת בית ספר למדעים ואומנויות היה לייצר אומנים ומדענים בקנה מידה לאומי. כדי ליצור אפשרות לסיכוי של תלמידים להגיע למקום כזה, יזם המשרד תכנית גילוי, שתעודד תלמידים לרצות להגיע להצטיינות ותאפשר חשיפה שלהם. בניתוח התכנית, הבעיה: אי מיצוי פוטנציאל של מצטיינים בעיירות הפיתוח. הפתרון: איתור וגילוי שלהם בגילאים צעירים. מעבר לכך שתכנית זו אכן יצרה גלי מוטיבציה קלים, היא חיזקה את התפיסה, שמי שרוצה להצליח חייב לצאת מהעיירה, כי אחרת זה חסר סיכוי.

תכניות רבות שנכנסו לבתי הספר לא מנעו את התסכול מהפערים שלא הצטמצמו ומההישגים הנמוכים של מרבית התיכונים בעיירות הפיתוח. הצורך להמציא שוב ושוב רעיונות, לא פסק, דוגמה אחת אביא מישיבת ועדת החינוך של הכנסת מינואר 1990, זבולון אורלב שהיה מנכ"ל משרד החינוך הביא מספר הצעות לתכניות, הוא הציע לשחזר תכניות שהצליחו בעבר וטען כי יש לחזור לתכנית הזדמנות שניה, שאפשרה עוד כמה חודשי לימוד, וכן תכנית המכינה הקדם אקדמית. בנוסף להן, הוא הציע שתי תכניות נוספות: בתי ספר מאמצים- לקחת את 50 בתי הספר המצטיינים בארץ, ואת חמישים בתי הספר שבהם רמת ההישגים היא הנמוכה ביותר, ומבקשים מבית הספר שיש לו את הידע המקצועי, כוח ההוראה והכלים, שייקח על עצמו חסות פדגוגית ותמיכה בבית ספר חלש, וינסה להביא אותו לשיפור רמת ההישגים. תכנית נוספת היא האחריות האישית של בכירים במשרד החינוך שייקחו על עצמם בתי ספר מסוימים, וילוו אותם. אורלב הבהיר כי: "השר הורה לנו לעבוד יחידנית ואנחנו מאמינים בפריצות דרך של יחידים".[137]

בתכניות אלו אורלב החזיר את השיח למושגים של העדפה מתקנת, שביטא את מדיניות השר המר, להקצות יותר, למי שצריך, על חשבון דברים אחרים, לרוב על חשבון החזקים. יחד עם זאת כיוון הדיפרנציאציה הוא גם הפוך, המצליחים מבין התיכונים בעיירות הפיתוח יקבלו יותר, הקשר בין תשומות לתפוקות יהיה הדוק יותר. לתת לבתי ספר שמוכיחים הישגים יותר, כדי לממש את יכולתם. לדוגמה, קריית גת, קריית שמונה, ואשקלון, שהגיעו להישגים טובים.[138]

גישתו של אורלב מעוררת שוב את השאלה, האם תמיכה של הממשלה צריכה להיות חיזוק החזקים מעין פרס על מצוינות, או להשקיע בחלשים ששם הפער גדול יותר. נראה כי אחת הסיבות שרואים שינוי במדיניות בין הקצאת מדד טיפוח בשנות השישים והשבעים שגרסה שככל שהמצוקה והקושי גדולים יותר התמיכה הממשלתית תהיה גבוהה יותר לבין גישתו של אורלב בשנות התשעים שיש להשקיע במקומות מצטיינים, היא גם תוצר של שיקול פוליטי כי כשמשקיעים במצטיינים קל יותר

---

[136] שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים. עמוד 40.
[137] זבולון אורלב, מנכל משרד החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.
[138] זבולון אורלב, מנכל משרד החינוך בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה 6.11.90. ארכיון הכנסת.

להראות הצלחות, שכן הטווח לצמצום הוא קטן יותר. או שאולי הייתה עייפות מסוימת, אחרי כל כך הרבה שנות השקעה באוכלוסייה מתקשה.

כל הדוגמאות שהוצגו, גם אלו שיצאו לפועל וגם אלו שלא, היו תכניות שעיקר עניינן היה צמצום פערים בחינוך בעיירות הפיתוח. המדינה הקימה את המקיפים, אך לאורך כל הדרך היו ניסיונות לשפר את איכות החינוך הניתן שם, לעיתים זה נעשה על ידי יצירת מסגרות תומכות (כיתות אגף שח״ר, הזדמנות שניה), לעיתים הבאה של כוחות חיצוניים לתקופה קצרה (של״פ, גרעין נח״ל) ולעיתים הפעלה של התושבים (שיקום שכונות). בהמשך היו ניסיונות מערכתיים יותר כמו ליווי מנהלים ואימוצם. מבט על לאורך סקירת התכניות מצייר תמונה של מאמץ מתמיד. אולם אחת מהתכניות לא יצרה רצף שטיפל בשורש הבעיה, וכך היה הופך אותה למיותרת, אלא תמיד היה צורך ברעיון הבא.

4. יוזמות מקומיות של תכניות שהתפתחו בתיכונים בעיירות הפיתוח

מעט תכניות התפתחו כיוזמה מקומית לקדם את החינוך בעיירות הפיתוח. ייתכן ומיעוט היוזמות המקומיות, היה כי אנשים עסקו בעיקר בהישרדות, והיו פחות פנויים ליוזמה ויצירתיות. קלמו בוזנה טען שהייתה ציפייה שהמדינה תעשה ותפתור את הקשיים, הוא לא הצליח להיזכר באף יוזמה מקומית.[139] לעומת זאת, כשכבר הייתה יוזמה היא יצרה תחושה טובה וחדוות עשיה. תיאר זאת ממרחק הזמן צמרת: ״לפעמים אדם אחד יכול ליצור בעיר פיתוח הרבה יותר מאשר בכל מקום אחר. דווקא בעיר קטנה, ניתן לפתח ולהתפתח מהר יותר״.[140] אביא מספר דוגמאות:

<u>הוראה יחידנית-</u> יוזמה של פרופ׳ דוד חן מהאוניברסיטה העברית, מט״ח וראש העיריה מאיר שטרית, הרעיון היה להמשיך למידה בכיתות הטרוגניות. לא ללמד בהקבצות, אלא לתת לכל תלמיד מענה בהתאם לקצב ההתקדמות שלו, ולהרוויח את יתרונות האינטגרציה החברתית בלי לשלם מחיר בתחום של קידום הישגים לימודיים. מתאר מאיר שטרית: ״זו השנה השמינית שהיא מופעלת. התוצאות מדהימות. זו הסיבה שאנו קולטים אוכלוסייה גדולה ביבנה, אוכלוסייה שרמתה הכלכלית גבוהה מאוד באזור הווילות, כולם לומדים בבית הספר יחד עם ילדים מאזור שכונות השיקום ואין בעיות של אינטגרציה. באים אלינו ילדים מתל אביב ומישובים מבוססים והם מרגישים שהם מקבלים אצלנו יותר מאשר המקומות מהם באו״.[141] גם בתכנית זו יש איתור של בעיה: פערים לימודיים בתוך הכיתה. יש פתרון: פיתוח למידה יחידנית, כך שהמצטיין מתקדם ולא מתעכב קצב לימודו וכך, גם התלמיד המתקשה. זה עבד דווקא ביבנה כי היה ראש מועצה אמביציוזי, שרצה לקדם את היישוב על ידי ייצור חוויות הצלחה. חלק מההצלחה נזקף לזכות זה שמדובר בתכנית שעבדה שנים ברציפות, ולא הייתה עוד אירוע חד פעמי. תכנית זו התפשטה ביתר המקומות והתרחבה. עם הזמן היא הפכה לתוכנית המותאמת של מט״ח..

<u>מפגש נערים מקיבוץ עם נערים מעיירת פיתוח-</u> לעתים קרובות, עיירת הפיתוח שהייתה ממוקמת בפריפריה, נמצאה בסמוך להתיישבות של מושבים וקיבוצים שבמשך שנים נתפסו כחוד החנית של המפעל הציוני. על אף הסמיכות, והעובדה שלעתים קרובות בני העיירה עבדו בקיבוצים, היו ביניהם

---

[139] ראיון עם קלמו בוזנה מה 21.11.14. היה תלמיד בתיכון בבית שמש ולימים היה למנהל אגף החינוך בעיר.
[140] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בתהליכי כתיבה.
[141] חבר הכנסת מאיר שטרית בוועדת החינוך של הכנסת מ-21.3.83. ג״מ, כ- 640/1.

פערים. ניסיון להביא לשיתוף פעולה ולהיכרות בין קיבוץ כפר סאלד עם צעירי קריית שמונה נעשה בשנת 1976, שיתוף פעולה בין בי״ס דנציגר ולבי״ס בית השיטה- ניסיון של הבאת תלמידים מכיתה יא׳ לשליש האחרון של שנת הלימודים.

התלמידים התגוררו בכפר סאלד ולמדו בקרית שמונה. ״חיפשנו דרך להוציא את נערינו מהמסגרת שלנו ולהפגישם עם מסגרת אחרת, השונה בצדדיה השונים- לימודית וחברתית. רצינו ליצור מפגש עם חברת נערים אחרים בני גילם, בתנאים אחרים, כשבנינו הופכים ממארחים לאורחים, מקולטים לנקלטים. לשבור את המסגרת הסגורה המקיפה את חניכנו לאורך כל תקופת חינוכם״. הוגדרה המטרה, ״לא התיימרנו לתת פתרונות לבעיותיה של קריית שמונה״.[142] הדברים מבטאים רצון אמיתי לשבור את המחיצות לא ממקום של פטרונות. אולם, אנשי קריית שמונה היו בדעה שעל הנערים להתגורר בעיירה בקומונה או אצל נערי קריית שמונה, התחרות בין המרכזים מקשה ומיותרת, לעומת זאת החיים בעיירה יכולים להגביר את המכנה המשותף של הנערים.

יוזמה זו היא של אנשי קיבוץ כפר סאלד, שנועדה לפתור בעיה של הנוער בקיבוץ, במידה מסוימת ילדי קריית שמונה הם רק האמצעי לפתור את בעיית הסגירות של ילדי הקיבוץ. הרעיון מבטא רצון לפתיחות ולהכרות של האחר. והדרך לשנות את המצב המוכר ממצב שבו הקבוצים הם המארחים למצב שהם אורחים. המוטיבציה של אנשי קריית שמונה מעבר להכל, באה כדי לבטל את התחרות בין שני המרכזים של העיירה והקבוצים, היו לכך משמעויות חברתיות ואף כלכליות.

<u>קידום מצוינות במגדל העמק-</u>

במרבית התיכונים בעיירות הפיתוח, האתגר היה רצף למידה, מניעת נשירה ובחלק מהמקרים אף הצלחה בבגרות, כשבקנה מידה ארצי, זה נחשב לסטנדרט בסיסי. במגדל העמק, מנהל בית הספר רצה לשנות את השפה למושגים של מצוינות, הוא רצה שתלמידיו ישאפו למצוינות במדד ארצי. לשם כך, מונתה אחראית לקידום נושא המצוינות בבית הספר. שלוש פעמים בשבוע בשעות אחר הצהריים התקיים פרויקט מצוינות לתלמידים ברמות א׳, המעוניינים בלימודי תגבור והעשרה במקצועות מתמטיקה, פיזיקה ומחשבים. תלמידים אלו למדו בעזרת סטודנטים מהטכניון.

כמו כן הופעל פרויקט אנגלית של האוניברסיטה הפתוחה. באמצעות פרויקט זה ניתן היה לקדם את רמת הידיעות של תלמידים מהחטיבה העליונה הלומדים אנגלית ברמה ב׳. אלה התקדמו ללימודים לבגרות ברמה של שלוש וארבע יחידות לימוד.

פרויקט חדש שהוחל בו בשנת 1993 בשיתוף של הטכניון, הסוכנות היהודית ומחלקת הטיפוח של משרד החינוך היה קידום תלמידי מסמ״ר ומסמ״ם ברמות ג׳ וד׳ והגשתם למספר בחינות בגרות כדי שיצברו נקודות זכות. פרויקט זה יועד לתלמידים עם מוטיבציה גבוהה יותר מהממוצע. מטרת הפרויקט הייתה להגדיל את מספר התלמידים הניגשים לבחינות בגרות.[143]

מודל זה הוא דוגמה לכך שכאשר רף הציפיות של קובעי המדיניות, במקרה הזה של מנהל בית הספר, אברהם אורן גבוה,[144] רמת ההישגים עולה בהתאם. אורן לא הציף רף שהוא בהשוואה למה

---

[142] סיכום שנכתב ע״י מיכה שגיא מרכז ביה״ס הר וגיא, אוגוסט 1970. ג״מ, כ-239/1.
[143] קיין (1995). צילום מצב בשנת תשע״ד בבית הספר אורט ע״ש י. רוגוזין במגדל העמק, עמ׳ 59-84.
[144] ביתן (2006). מנהיגותו של אברהם אורן.

שקיים, אלא למה שהאמין שיכול להיות קיים וגייס את כל המשאבים מבפנים ומחוץ כדי לדרוש מצוינות מקהילת בית הספר במגדל העמק, ולא אפשר שיח של ותרנות או של פשרה, כי מדובר בעיירת פיתוח.

<u>תכנית סמ"ל: סיוע מחשבים ללמידה בקרית שמונה</u>

בשלהי שנות השבעים מעט מאד בתי ספר בארץ היו ממוחשבים. בחור בשם חיים שלזינגר התעניין במחשבים והיה מעוניין לפתח תכניות לימוד שונות בעזרת המחשב. בקיץ 1979 חיים ומשפחתו הגיעו לקריית שמונה, והוא ורעייתו נקלטו בצוות בית הספר דנציגר. תיאר צבי צמרת, מנהל בית הספר, במבט לאחור, באותם ימים, רוב הצוות החינוכי כולל המנהל לא הבינו דבר בנושא המחשוב. בזכות הגיבוי, של מנהל מחלקת החינוך, התמיכה, והמרץ של חיים, השאר התפתח כמעט מאליו.

תוך כמה חודשים, הוקמה ב'דנציגר' מעבדת מחשבים. באותה מעבדה פותחה תכנית סמ"ל, שהפכה למרכז לפיתוח לומדות חינוכיות בתחומי לימוד שונים במתמטיקה, באנגלית ובלשון. אלו נלמדו תחילה בדנציגר, אחר כך בכל בתי הספר בקריית שמונה ולבסוף ברחבי הארץ. משמעות התהליך הייתה, שבראשית 1980 התכנית התחילה עם 16 מחשבי קומדור. ובשלהי 1983, 'מרכז המחשבים' בדנציגר כבר תיפקד עם עשרות מחשבים. בשנים הראשונות חיים הכשיר אנשי צוות נוספים מקריית שמונה ומהסביבה לעבודה עם מחשבים והם בנו לומדות ותוכנות.[145]

ניתן לראות כי במעט המקומות שהיו יוזמות מקומיות שנחשבו מוצלחות, הן ענו על צורך אמיתי שהשטח זיהה וגם ידע לנתב את הכוחות והרעיון. גורם נוסף להצלחת היזמות המקומית הוא שבמרבית התיכונים בעיירות טרם התקבעו מסורות ארוכות שנים ולכן חדשנות נכנסה לקרקע פנויה. יחד עם זאת, העיסוק ביום יום, התלות בשלטון המרכזי ולעיתים קרובות, חוסר היציבות,[146] הניבו מעוט יחסי של יוזמות מקומיות.

5. התנדבות של חברי קבוצים בעיירות הפיתוח

בחיבורו של עמוס עוז, "העלבון והזעם",[147] בו הוא מספר על ביקורו בעיירת הפיתוח בית שמש, בולט היחס העוין ששרר בין אנשי בית שמש וקיבוץ צרעה. אנשי העיירה חוו יחס מתנשא ומזלזל מבני הקיבוץ, כאשר אפילו לבריכה של הקיבוץ לא נתנו להם להיכנס. במקביל, אנשי קיבוץ צרעה היו בתחושה שהם הוותיקים שבנו את המדינה, קלטו עליה, והקימו את מערכת החינוך בבית שמש כמורים, מנהלים וגננות, ועל אף כל זאת, הם לא זוכים להערכה.[148] תחושות מעין אלה, אפיינו את מערכת היחסים בין תושבי עיירות הפיתוח והקיבוצים השכנים להם והתבטאו גם במערכת החינוך.

רעיון האינטגרציה בחינוך אמור היה ליצור את המפגש המתבקש בין התרבויות והקבוצות השונות, בבית הספר המקיף.[149] אלא שבחלק מעיירות הפיתוח לא ניתן היה לקיים אינטגרציה מלאה בגלל

---

145 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. בתהליכי כתיבה. עמוד 34.

146 בבית שמש לדוגמה, היה משבר של מנהלי מחלקת חינוך. אזולאי, אליעזר, אלי בן אהרון ואחר כך הגיע קלמו. ראיון עם קלמו בוזנה מה 21.11.14

147 עוז (1982).פה ושם בארץ ישראל

148 דליה יונאית מנהלת בית הספר הראשון בבית שמש, אלה בר גיא הייתה מורה, ועוד רבים.

149 דרור (2002). תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה, עמ' 146-148.

מיקום גאוגרפי נפרד של אוכלוסיות מסוימות. אך נראה כי הסיבה המרכזית לא הייתה הריחוק הגאוגרפי אלא הפער התרבותי, העדתי.[150]

מציאות זו של אי יישום האינטגרציה יצרה מצב ששיתוף אזורי בין הקיבוצים לעיירות פיתוח היה בעיקר ממקום של ותיקים וחזקים, בני הקיבוץ שתורמים למתקשים, בני העיירות. זה נעשה בצורות של: טיפול בילדים, חונכות, חוגים ומבצעי התנדבות. בשנות השבעים, קרוב ל 2.000 נערים ונערות מעיירות פיתוח התחנכו מידי שנה בכשבעים קיבוצים. בשנת 1977 הקימה ברית התנועה הקיבוצית "יחידה למעורבות הקיבוץ בעיירות הפיתוח ושכונות המצוקה", במסגרתה גויסו באופן מלא 150 חברים שהתמסרו לעיירות פיתוח ולשכונות המצוקה, כ 80 חברי קיבוץ פעלו במסגרת גרעיני עודד והם גרו בעיירות הפיתוח וכ 1.800 חברי קיבוצים ובני נוער באו באופן קבוע לאחר שעות עבודתם לפעולות חברתיות שונות בעיירות הפיתוח.[151]

אולם המאמצים הרבים לא הצליחו לקעקע את חומת הזרות והניכור שנפרשה בין הקיבוצים וסביבתם הקרובה. מרבית סוגי ההתנדבות, יצרו יחסי תלות ומן הסתם גם הגבירו את תחושת הריחוק משום שהקשר היה חד כיווני. לרוב, ברגע שהמתנדבים הפסיקו את פעילותם, פסקה העשייה המשותפת, לא קמו לה ממשיכים ויוזמים מקומיים. הקושי כנראה לא היה בהגדלת מספר המתנדבים בלבד, אלא בצורך בהתמקצעותם או בשיפור הכשרתם ובהארכת תקופת שליחותם כדי ליצור היכרות, הבנה ותחושת שותפות בין היישובים השכנים.

הפעילות הפילנטרופית של התנועה הקיבוצית, תאמה בלא יודעין, את האסכולה הפונקציונלית, שדגלה בעזרה טכנית לצרכים של העולים, אשר התעלמה מהממד המעמדי והפוליטי של היחסים הבין עדתיים וראתה בתהליך המודרניזציה העובר על עדות המזרח בעת קליטתן בארץ ובטמיעה התרבותית של ערכיהן המסורתיים, תנאי לצמצום אי השוויון. עמדה זו, לא ניסתה לראות את הסוגיה מנקודת המבט של התושבים בעיירה. הגישה הייתה שאם הם רק ישנו את אורחותיהם ויתאימו את עצמם לתרבות הישראלית, כפי שהקיבוצים ראו אותה, יצטמצם הפער. עמדה זו התייחסה לבעיה העדתית כאל ארעית ובת חלוף המאפיינת שלב קדם מודרני. מבחינתה, אי השוויון בין הקבוצות האתניות לא היה תלוי בחברה הקולטת, כי אם נבע רק מתכונותיהן המסורתיות של עדות המזרח.

נראה כי העזרה הפילנטרופית של התנועה הקיבוצית התעלמה אף היא מאי השוויון המעוגן במבנה המעמדי של החברה הישראלית.[152] לעיתים, ההתנדבות הקיבוצית נתפסה כעשיית צדקה ולא כעשיית צדק. לכן קשה לראות בעזרה הפילנטרופית, מרשם למחיקת הפער. השגיאה העיקרית נבעה מהתפיסה שהניחה מראש עשייה בשביל האנשים, במקום עשייה איתם. תפיסה זו במידה רבה פגעה בכבוד העצמי שלהם, וגרמה ליצירת עויינות אצל אנשים שהיו אמורים לקבל עזרה. בעיני חלק מתושבי העיירות, נתפסה התנועה הקיבוצית כחלק אינטגרלי של האליטה האשכנזית ושל

---

150 אייזנשטדט (2005). החברה הישראלית בין מגזר לאינטגרציה, עמ' 8-17.
151 פוין, רוזנקיאר (1981).חברי קיבוצים ותושבי עיירות הפיתוח: יחסי גומלין.
152 עמנואל (1968). הפער- גישות והצעות פתרון למיזוג עדות. .

המנגנונים הממשלתיים, אשר הפכו אותם לאוכלוסיית מצוקה התלויה במוסדות סעד.[153] היו שראו בגישה הפטרנליסטית של הקיבוצים, ספיח של מדיניות הסעד הממשלתית.[154]

גם פעילי חינוך בעיירות פיתוח הסתייגו מכך, מהסיבות הללו. צמרת למשל, הזהיר מפני המתנדבים שבאו לעיירות הפיתוח וטען כי המחיר גדול מהרווח: "בקריית שמונה היום למעלה מארבע מאות מתנדבים חיצוניים וזמניים. המתנדבים הם מסוגים שונים: אנשי חו"ל מ'שירות לעם' ובני של"פ מבתי ספר במרכז הארץ, חיילות נח"ל ו'סתם אזרחים': צעירים אנשי ארגונים וולונטריים ופנסיונרים, חברי תיאטרון שנסו זמנית מהבוהמה ובנות דתיות מ'שירות לאומי', חברי גרעין 'עודד' וקיבוצניקים רבים הבאים מידי יום או מידי ימים אחדים מקיבוצי הסביבה. אלה האחרונים הם ה'שליחים' שלכם: הם חלק ניכר ממתנדבי קריית שמונה ובדרך התנדבותם הנוכחית, רבים מהם מוסיפים לבעיותיה של קריית שמונה ומגביהים את המחיצות בינה ובין קיבוצי הסביבה".[155] צמרת טוען כלפי הקיבוצים, שדווקא ההתנדבות שלהם שהייתה אמורה לעזור ולתמוך בעיר, היא חלק מהקושי של התפתחות העיירה, ואף מגבירה את הניכור והיחס הטעון בין הקהילות. לעיירות הפיתוח יש מספר בעיות שפעילות זו של הקבוצים מחזקת:

א. חוסר יציבות האוכלוסייה: בקרית שמונה, היו בשנת 1979 ארבעה עשר אלף תושבים, הנושאים על גבם 'חטוטרת' כבדה של לפחות מאה אלף איש שעזבו את העיירה במשך שנות קיומה. העובדה שכמות גדולה כל כך של אנשים התגוררו כבר בעיירה ועזבו אותה, מייצרת חוסר יציבות ותחושה של עיר עם מציאות זמנית, כל תושב שיכול, עובר ועוזב את העיר.

ב. דימוי עצמי נחות: לרבים מהתושבים הרגשת נחיתות, יחסית לערים אחרות. האורות במרכז הארץ נראים נוצצים יותר. התחושה הייתה שהם שווים פחות, מסוגלים פחות, ובמרכז הארץ הכל יותר מצליח. לעיתים הייתה הצדקה אובייקטיבית לתחושה, ולעיתים, לא. אך היא הייתה חזקה.

ג. מנטליות של תלות: עיירות עם 'מסורת' של סעד, של 'שנור', של תלות בנותנים מלמעלה, של עזרה מבחוץ. גם כשהעיירה מקבלת תמיכה, לרוב זה בא בצורה של עזרה לנזקק כי יש מסכנות. זו לא תמיכה שמצטיירת כמתן מענה לצרכים, כפי שמקבל כל יישוב בארץ.

אולם היו גם דוגמאות אחרות של קשרים בין הקיבוצים לעיירות, שהיו מושתתים על שותפות ורצון להיכרות והניבו קשרים טובים. כך למשל, היו הקשרים בין יישובי שער הנגב והעיירה שדרות, שיצרו דפוס שונה, שוויון, יחסים הדדיים ושיתוף פעולה על בסיס פונקציונלי, אשר אפיינו אותו, עיצבו את היחסים השונים.[156] בתחילה היחסים היו של קולטים ונקלטים,[157] חלק מהביטוי לכך, היו המפעלים האזוריים שהיוו צומת ייחודי ביחסים,[158] מתוקף מקומם בצמוד לשטח העיירה למרות היותם בבעלות קיבוצי האזור.[159] העובדה כי כמעט כל פועלי המפעל היו בני שדרות, וכמעט כל הדרגים הניהוליים היו בני הקיבוצים, יצרה תחושה מעיקה ומתוחה.

---

153 אלמוג (2004). פרידה משרוליק, שינוי ערכים באליטה הישראלית.
154 פוין, רוזנקיאר (1981).חברי קיבוצים ותושבי עיירות הפיתוח: יחסי גומלין, עמוד 77.
155 צמרת (1979). "עצה לידידים- חידלו להתנדב"
156 קיבוצי הסביבה היו מעורבים מראשיתה של שדרות. שלושת ראשי המועצה הראשונים היו חברי ברור חיל.
157 רוזנהק (1988). דרכי בברור חיל.
158 רזין (1991). מדיניות פיזור התעשייה בישראל, עמ' 43-64.
159 קרק (2002). תולדות ההתיישבות החלוצית בנגב: 1880-1948.

בעקבות זאת, הוקמה וועדה לשיתוף פעולה שהורכבה מחברי הקיבוצים ותושבי שדרות ופעלה לקירוב בין תושביה על בסיס שתוף פעולה הדדי ולא סיוע חד סטרי.[160] הוועדה שהוקמה הייתה חלק מהמערך הארצי של התנועה הקיבוצית לשיתוף בני הקיבוצים בעיירות הפיתוח שנקרא 'המדור הבין קיבוצי למעורבות'. המדור הוקם בשנת 1974 בעקבות דיונים שהתקיימו בתנועות הקיבוציות ובהם הוחלט להגביר את מעורבות הקיבוצים למען צמצום הפערים שנוצרו בחברה הישראלית.[161] בשדרות, רוב פעילויות הגרעינים בוצעו כחלק מפעילות הוועדה לשיתוף פעולה שדרות וקיבוצים, הוועדה יזמה והוציאה לפועל פעולות משותפות רבות, בעיקר בין בני הנוער. לדוגמה, נוצר קשר בין תושבי קיבוץ גבים לתושבי שכונה בעיירה והתקיימו פעילויות אירוח הדדי, כתות ח' קיימו טיול חוליות מעורבות, תלמידי כתות י"א התארחו בקיבוצים, ועוד. כראייה להצלחה בהחדרת רוח השיתופית, החל משנת 1978, מהמחזור השני של גרעיני שנת השרות שהגיעו לשדרות, היו גם חברי שדרות עצמה. מיסודם של הקשרים בין הקיבוצים באזור, לבין תושבי שדרות, חיזק חלק מההסתייגות מיחסי התלות והגישה הפטרנליסטית המסורתיים.[162]

תפיסה זו יכולה הייתה להבקיע את חומת האיבה, רק אם הייתה משכילה לעודד את התארגנותם העצמית של תושבי העיירות – לא הגשת עזרה ולא הספקת שירות, אלא יצירת כלים להתמודדות עצמית של העיירה עם בעיותיה בתחום החינוך והחברה. דרושה הייתה קונספציה חדשה המסתייגת מפעילות פילנטרופית ופטרנליסטית. במקומות בהם תכניות הפעילות של חברי הקיבוצים היו משולבות, וראו בנוער בתיכונים בעיירות, שותפים, הצליח להיווצר דיאלוג, במקומות בהם היו מתנדבים שבאו לעזור ולהציל, מתן העזרה יצר בעיקר תחושות ניכור ותלות.

מודל נוסף של דיאלוג בין עיירות הפיתוח לקיבוצים הוא הקיבוץ העירוני. שני קיבוצים עירוניים הוקמו בשנת 1987. קיבוץ תמוז בבית שמש וקיבוץ מגוון בשדרות. הקיבוצים התנהלו כקיבוץ לכל דבר ועניין בתחום הכלכלי והחברתי, אך ענפי המשק היו תחומים חברתיים בקהילה.[163] קיבוץ תמוז היה מורכב מצעירים יוצאי קיבוצים בסוף השירות הצבאי שלהם, עד סוף שנות התשעים הם גרו בשכונת נרקיס בבית שמש בדירות יחד עם תושבי השכונה. לגיל הרך הם הקימו מערכת חינוכית משלהם שהייתה פתוחה לכלל תושבי העיר. ילדיהם למדו בבתי הספר בעיר. מרבית ילדיהם למדו במקיף ברנקו ווייס בבית שמש, ושלושה מחברי הקיבוץ היו אף חברים בצוות בית הספר. על אף מספרם הקטן, הם בלטו בנוף הבית ספרי.

לקהילת קיבוץ מגוון בשדרות הצטרפו גם משפחות שאינן יוצאות קבוצים משדרות וממצפה רמון ועוד. גם ילדיהם לא למדו במסגרות נפרדות. שני הקיבוצים בנו בתי קבע ויצרו בעיירה מעין ישוב בתוך ישוב. עם חיבורים לקהילה.[164]

6. הפרטת התכניות – יוזמות חיצוניות במימון המדינה, ויוזמות מדינה במימון פרטי

[160] פוין (1987). זה עם זה או זה ליד זה?.
[161] פוין (1988). הגורם הפוליטי ביחסי הקיבוצים ועיירות הפיתוח.
[162] פוין, רוזנקיאר (1981). חברי קיבוצים ותושבי עיירות הפיתוח: יחסי גומלין, עמ' 74-75.
[163] אברהמי. מנור (2006). קהילות ייעודיות שיתופיות בעיר ובכפר. עמ' 79-94. בשנות האלפיים קמו בעיירות פיתוח נוספות קיבוצים עירוניים במגדל העמק, בנצרת עילית ובעכו.
[164] בהרחבה ראו דרור (2008). הקבוצות השיתופיות בישראל.

למרות התדמית הממלכתית של מערכת החינוך בישראל, מדיניות ההפרטה בישראל שהלכה והתרחבה בשנות השמונים והתשעים, יצרה מצב של עמותות רבות שקמו בתחום החינוך מתוך רצון להשפיע על המציאות.[165] מאז סוף שנות השמונים, החל משרד החינוך בעצמו להתקשר עם גורמי חוץ, כדי להוציא לפועל פרויקטים חדשים.[166] הסיבות המרכזיות לחיזוק מגמת ההתקשרות של משרד החינוך עם עמותות וגורמים חיצוניים היו: צמצום מחויבות למורים עם קביעות, גמישות ויעילות של העמותות, העדר מחויבות לאורך זמן, שכן הפרויקט פעל כל עוד היו לו משאבים והיכולת של העמותות לגייס כספים.[167] לדוגמה, הפעלת תכנית 'הצלחה' בבית שמש הופעלה בשיתוף עם רשת אורט, כשנגמר התקציב היא הופסקה ומנכ"ל רשת עמל[168] פנה לבנימין נתניהו בבקשה לטפל בזה. אך לא הייתה מחויבות של המדינה לעשות זאת.

בשנת 1990 הופעלו במערכת החינוך 45 תכניות שונות לטיפוח אוכלוסיות חלשות: מהן 35 יוזמות של גורמים שונים של המשרד. ועוד 10 יוזמות של גורמים חיצוניים.[169] מרביתן היו לקידום הישגי הבגרות.[170] נתון זה שממדיו הלכו וגדלו, העיד על שני כיוונים: האחד, המדיניות הייתה להביא תכניות חוצניות לבית הספר, ולא לבצע שינוי מבפנים. השני, התכניות היו במטרה לתקן קשיים בבתי הספר לאחר שהם נוצרו, נעשתה פחות עבודה על שיפור דרכי ההוראה בתוך המקיף. התכניות באו כמעין פלסטר.

כדי למקסם את התכניות ניתן היה לאסוף את כל התכניות התוספתיות ולייצר במקיף תמונה שלמה. עמדה זו ייצג לנקרי, ראש עיריית שלומי: "צריך להגיד יש יום חינוך ארוך בו התלמיד משלומי יכול לחבוש את ספסל בית הספר מהשעה 8 עד לשעה 4 אחר הצהריים. תוך קיום תכנים, העשרה תרבותית ושעורי עזר במסגרת אחת. זה גם יחשוף אותו פחות לזעזועים מהרחוב. עדיף לגלם את כל המשאבים האלה שמפוזרים דרך אלף ואחד מסלולים ולעשות זאת באורח ממלכתי וריבון, שמערכת החינוך קובעת, כך זה יראה בערי הפיתוח בכלל וגם בערים הגדולות".[171] ממילא המדינה משלמת על התכניות, אך הן אקלקטיות ולא יוצרות יחידה שלמה שניתן להוביל איתה תהליכים, ובעיקר המצב שנוצר הוא שבית הספר נתון לחסדי יזמים ולא מקבל מענה מהמדינה.

על הביקורת הציבורית כלפי הממשלה, על כך שהיא מסתמכת על הגופים הפרטיים שיעשו את תפקידה, במקום לקחת אחריות, ענה פינצ'י ממשרד האוצר כי הצעדים שנעשים על ידי הממשלה, הם ניסיון נוסף לסגור את הפער על ידי תגבור הלימודים, והממשלה עשתה זאת מעבר לתכניות הפיתוח שהיו קיימות במשך שנים, ונתנה גם יום חינוך ארוך בערי הפיתוח, כמו כן, במקומות שבהם שיעור התלמידים טעוני הטיפוח הוא מעל 35%, יש כוונה להרחיב את המסגרת.[172]

---

165 כ"ץ (1997). הפרטה בישראל ובעמים.

166 ראו בהרחבה על ההפרטה איכילוב (2010). הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי. וגם אצל בלס (2005). על הפרטה ועל חינוך. וגם ברק־ארז (2008). המשפט הציבורי של ההפרטה: מודלים, נורמות ואתגרים. וגם דרור (2011). ממערכת פרטית מגזרית עמ' 127-178.

167 גדרון, בר, כץ (2003). המגזר השלישי בישראל. בין מדינת רווחה לחברה אזרחית, עמ' 180-172.

168 שהיה הבעלות של בית הספר. ג"מ, גל- 5/50623.

169 הזדמנות שנייה היא שם למודלים שונים של תוכניות. יש ארבעה מודלים של מה שמכונה הזדמנות שנייה. בהרחבה ראו גם Inbar (1990). Second Chance in Education

170 ד"ר מ' מאיר מפקח ארצי לתפקידים מיוחדים בלשכת המנכ"ל. בוועדת החינוך של הכנסת מ7.1.91. ג"מ, כ- 479/12. ראו גם וורגן, יובל. ינואר 2007. מעורבותם של קבלני משנה בהכנת תלמידים לבחינות בגרות.

171 ד"ר י' לנקרי. מ"מ ראש מועצת שלומי בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ-479/12.

172 ר' פינצ'י, משרד האוצר בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מיום 7.1.91. ג"מ, כ - 479/12.

ההפרטה במערכת החינוך באה לידי ביטוי בשלושה ממדים: תכנון (עיצוב מדיניות), מימון (תקצוב) וביצוע (הפעלה).[173] קרן קרב וקרן רש"י הן דוגמאות ליוזמה ותכנון שבאו מן החוץ, והמדינה יחד עם הקרן השתתפה בחלק מהמימון והביצוע. פרויקט 30 הישובים זו דוגמה לתכנית שהתכנון והמימון של המדינה והביצוע בחלקו הגדול היה חיצוני. מיכא"ל היא דוגמה לתכנית שהתכנון והביצוע חיצוניים, והמדינה מימנה. כולן דוגמאות לגופי חינוך פרטיים שמשרד החינוך קידם את פעילותם ואפשר להן לעצב סדר יום חינוכי מקיף המכיל תפיסות הוראה-למידה, תכנים, יעדים חינוכיים, העסקת כוח אדם ועוד.

א. תכנית קרב-

תכנית קָרֵב למעורבות בחינוך, הייתה יוזמה משותפת של משרד החינוך וקרן קרב, שהוקמה בידי צ'רלס ואנדריאה ברונפמן,[174] התכנית החלה לפעול בשנת 1990 בירושלים ובבית שמש, כדי להעניק לילדים הזדמנות חינוכית שוויונית יותר, באמצעות פעולות העשרה והעצמה. בתכנית הייתה חשיפה בפריסה רחבה של תחומים, כדוגמת אמנות, טבע וסביבה, תיאטרון, מחול, פיתוח חשיבה, מחשבים, אוריינות ועוד. מדריכי קרב, להשקפת התכנית, היו משב רוח רענן ו'אחר' בבית-הספר. רובם לא היו מורים בהכשרתם אך היו חלק מצוות ההוראה בבית הספר. התכניות עבדו לרוב בחצאי כיתות, מה שאפשר למדריכים נגישות רבה יותר לילדים, ויצירת קשר בלתי-אמצעי.

יחידת ההפעלה התקציבית ופדגוגית הייתה בית-הספר, כאשר פעילות התכנית נקבעה ולוותה על-ידי ועדת היגוי מוסדית. ועדה זו כללה את מנהל בית הספר, נציגי מורים, הורים, נציג תכנית קרב ולעיתים נציגי תלמידים. בנוסף, הוזמנו לוועדה גם נציג הרשות ומפקח מטעם משרד החינוך. בכך התכוונה תכנית קרב לתפיסה קהילתית. אופי התכניות והרכבן, אמור היה להיות מותאם לצרכים ולמאפיינים הייחודיים של כל מוסד ורשות, ולהיקבע בשיתוף כל הגורמים המעורבים.

בראיון עם הממונה על החינוך בבית שמש, אלי בן לולו, לקראת סוף שנת הלימודים ביוני 1991, הוא ציין כי קרן קרב תתגבר את בית הספר שייבר בשעות הוראה איכותיות ותסייע לשלב מורים מקצועיים, שבזכותם קבלה כל כיתה תוספת של 4-5 שעות שבועיות, בעיקר בתחום המדעים.[175] זו דוגמה מיני רבות לכך, שהמנהיגות היישובית החליטה מה חשוב לה ולשם הפנתה משאבים.

רשמית, הוקמה הקרן כאמור, במטרה לספק העשרה לתלמידים מאוכלוסיות חלשות, שאינן מסוגלות לממן חוגים והעשרה בכספי הורים. בפועל, תכנית קרב החלה להיכנס לבתי ספר בעקבות הקיצוץ הגדול בתקציב החינוך וכחלק ממהלך רחב של השלמת שעות לימוד במימון הורים.[176] עם הזמן פעלה התכנית ביישובים מבוססים, לא פחות מאשר בעיירות הפיתוח,[177] בהן לרוב חלקה של הקרן במימון היה גבוה יותר ובנוסף התקבל גם מימון של משרד החינוך.[178] בפרסום התכנית נכתב כי: "הילדים נחשפים לתכניות העשרה ייחודיות, לדרכי הוראה מרתקות ולעולמות למידה ויצירה

---

173 מיכאלי (2010). מגמות הפרטה במערכת החינוך בישראל.

174 האגדה מספרת שבני הזוג צ'ארלס ואנדריאה ברונפמן, אשר טיילו בשעת צהריים מוקדמת בירושלים. על השביל בו פסעו נראו תלמידים ותלמידות בדרכם הביתה. בני הזוג ברונפמן טעו לחשוב שילדים אלה הולכים להפסקת צהריים בביתם. לכשהבינו כי הילדים סיימו ללמוד, החליטו לעשות מעשה כדי להאריך את יום הלימודים. וכך, בעצם, נולדה תכנית קרב למעורבות בחינוך.

175 בראיון עם הממונה על החינוך בבית שמש, אלי בן לולו, לקראת סוף שנת הלימודים ביוני 1991, עיתון המועצה המקומית בית שמש.20.6.91.

176 בתחום תכנית העשרה בבתי הספר: משרד החינוך והתרבות החל בתכנית העשרה בבתי הספר, בשיתוף קרן קרב. בשנת התקציב 93 היה היקף התכנית עד 3.500 מורים.

177 ביישובים מבוססים, כגון הרצליה ורחובות, התכנית פעלה במימון הרשות ההורים וללא כל סבסוד של הקרן.

178 דגן-בוזגלו. נוגה (2010). דוח של מרכז אדווה "היבטים של הפרטה במערכת החינוך".

חדשים, אשר לולא התכנית, לא היו זוכים ליהנות מעולמות אלו. במסגרת פעילויות ההעשרה ילדים פוגשים לראשונה בחייהם בכלי נגינה ומגלים את אהבת הנגינה, נחשפים לתרבויות ולמאכלים של עדות ותפוצות שונות ומלמדים את בני המשפחה כיצד להכין ספגטי...״.[179] מסתבר, כי אפילו תכנית שקמה בשנות התשעים, עדיין מדברת כלפי האוכלוסייה וכלפי מערכת החינוך בעיירות הפיתוח, במושגים מתנשאים ופטרוניים, ״לראשנה פוגשים כלי נגינה...״

תכנית קרב היא דוגמה לאמירה שבית הספר התיכון לא מספק את מה שהוא ראוי לספק ולכן יש צורך להביא מורים מן החוץ, ואף רצוי שלא יהיו מורים, התכנית רצתה לחשוף את התלמידים למה שהיא חשבה שהם לא יפגשו. המדינה נתנה כסף לגוף חיצוני שיפעיל תכנית השלמה בבתי הספר הן בגלל הגמישות והן בשל המימון שהביאה איתה הקרן. רעיון וועדת ההיגוי, היה להעביר חלק מהאחריות לרשות המקומית ולהנהלת בית הספר לקבוע את המדיניות ולהחליט על היעדים.

ב. תכנית מיכא"ל-

מיכא״ל (ראשי תיבות: מיצוי כישורים אישיים למצוינות) היא שיטה חינוכית שפותחה בארץ על ידי יובל אלוני ומני ברזילאי. התכנית החלה לפעול בשנת 1992, במטרה להתמודד עם הפער העדתי באמצעות שיפור הישגי החינוך בפריפריה החברתית של מדינת ישראל[180] ואומצה על ידי שר החינוך אמנון רובינשטיין. התכנית הופעלה על ידי חברה פרטית וזכתה למעמד של ׳פטור מחובת מכרז׳.[181]

תכנית מיכא״ל מבוססת על הטענה, שכל אדם יכול להצליח ושהמדינה חייבת לתת לכל אדם את התנאים, כדי שיוכל להצליח. התכנית ביקשה להקנות לתלמיד הרגלי למידה כדי שימצא את יכולתו האינטלקטואלית, ולתת את הכלים להאמין בעצמו ולאפשר חוויות הצלחה. התכנית הייתה בלי תנאי קבלה אך מכוונת למצוינות, תלמיד היה צריך לבחור ללמוד בתכנית. לכל קבוצה היה מנחה, שאינו מורה והוא לימד את כל התחומים. הקורסים כללו 14 מפגשים של 4 שעות ובסה״כ 84 שעות לימוד לתלמיד, שהתקיימו בבית הספר לאחר שעות הלימוד הרגילות.

הפרויקט עסק בחיזוק הביטחון העצמי של התלמידים ובהקניית שיטות למידה. המפגשים התאפיינו במשמעת קפדנית, דרכי הוראה כללו גם פרובוקציות של יצירת משברים מכוונים בקרב התלמידים. מאפיינים אלה הובילו אחוז ניכר מהמשתתפים לעזיבת התכנית. מחקרי הערכה שליוו את הפרויקט לאורך השנים הוכיחו, כי עבור אלו שהשלימו אותה, התכנית תרמה להעלאת ההישגים הלימודיים בכלל, ולהעלאת אחוזי הזכאות לתעודת בגרות בפרט.[182] אם כי, ייתכן שאלה ששרדו הם תלמידים חזקים שמסיבה זו, הצליחו גם בבגרויות.

במלאת עשרים שנה לתכנית מיכא״ל, התקיים מפגש בוועדת החינוך של הכנסת ב.5.3.14 בנוכחות יו״ר הוועדה חבר הכנסת עמרם מצנע, שר החינוך לשעבר יצחק לוי ואורחים נוספים. ההנחה

---

[179] ג״מ, ג-11183/1.

[180] היא כללה גם פעילות התנדבותית עבור גופים ישראליים שונים: עמותת זהב״י - זכויות המשפחות ברוכות הילדים, היחידה להכוונת חיילים משוחררים, קרן הברון אדמונד דה רוטשילד ומכינת בוגרים של האוניברסיטה.

[181] הפטור ניתן החל משנת 1996 ומאז מוארך באופן עקבי. ההארכה האחרונה ניתנה בספטמבר 2008. בדוח מבקר המדינה לשנת 2008 נמצאו ליקויים בהתקשרות משרד החינוך עם חברת מיכא״ל כספק יחיד ללא מכרז. בדוח נמתחה ביקורת על כך שהמשרד הסתפק בנתוני הזכאות לבגרות בקרב בוגרי התכנית שסיפקה החברה עצמה ולא ביצעה מחקר עצמאי, וכן על כך שאת התכנית קידם מנהל אגף במשרד אשר נמנה בין מעצבי השיטה, למרות ניגוד העניינים. בנוסף, נאמר בדוח שחברת מיכא״ל חרגה מההסכם עם משרד החינוך לפיו מאושרת נשירה של 25% מהתלמידים המשתתפים בתכנית, כשבפועל עמדו שיעורי הנשירה על 40%.

[182] בעניין פרויקט מיכא״ל ראו גם: אור קשתי, ״קורס הטיס של מערכת החינוך״. הארץ. 31.1. וגם אור קשתי. ״רצינות מוחלטת, נטולת לבטים״. הארץ. 21.8.97 ; מירב סריג. ״מיכאל שלו״. מוסף הארץ. 25.7.03.

הסמויה שהתכנית שידרה היא, שהתלמידים נמצאים במדבר חינוכי והתכנית מצילה אותם. על השאלה למה תכניות לא מצליחות ומיכא״ל כן הצליחה? הסביר מאיר בוזגלו שתכנית מיכא״ל הצליחה בגלל פשטות המטרה, כבוד לתלמיד ולמסורת שלו ובגלל שהתכנית מגיעה מאהבה ואכפתיות לתלמיד. הרב יצחק לוי טען שתכנית מיכאל יותר אפקטיבית בגלל שהאריכה שנים.[183]

לדעת היו״ר מצנע, התכנית גובתה על ידי שר החינוך אמנון רובינשטיין ומכיוון שהייתה חשובה לו, היא הצליחה. בדיון על הישגי תלמידים בבית הספר המקיף בעיירת הפיתוח, למרות שהתכנית, היוותה מספר קטן של שעות הוראה בהשוואה לאלו של החינוך הפורמלי התייחסה אל עצמה ככזו שהובילה שינוי. נקודת החוזק של תכנית מיכאל, כמו גם קרן קרב היא שבאופן יחסי הן שרדו הרבה זמן בתוך בתי הספר בעיירות הפיתוח. כנראה מכיוון שלא סבלו מבעיה כלכלית, עכב הסכמים עם משרד החינוך. תכנית קרב כוונה לכלל התלמידים לעומת תכנית מיכא״ל, שיועדה לקבוצה נבחרת. בשתיהן בולט השדר כי בית הספר לא מספיק טוב, המורים לא מצליחים מספיק, ולכן צריך להביא אנשים שהם לא מורים שיקדמו את התלמידים.

ג. קרן סקט"א־רש"י

קרן סקט״א-רש״י הייתה הגורם החיצוני המרכזי בהפעלת תכניות חינוך משלימות. הקרן, שהוקמה ב־1984, הגדירה את עצמה כקרן פרטית המפנה את משאביה לסיוע לאוכלוסיות מוחלשות בישראל, תוך התמקדות בדור הצעיר ובאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. הקרן פעלה בשיתוף עם גורמים שונים ובהם משרדי ממשלה, רשויות מקומיות, קרנות, מגביות, חברות עסקיות ועוד. בקרן עקרון המימון היה של matching, כאשר לרוב, היא מימנה כ50% והשותף מימן את החלק הנוסף. הקרן הפעילה תכניות משלימות שעיקרן תכניות לתגבור לימודי בפריפריה, תכניות ספורט ומחנות קיץ מדעיים. היא הייתה גם שותפה בהפעלת מכון עזריאלי להעצמה חינוכית. הקרן שימשה כקבלן של משרד החינוך בהפעלת יום חינוך ארוך, תכנית ההזנה בבתי הספר, תכנית מיל״ת ועוד. בנוסף השקיעה הקרן בבינוי.

ד. פרויקט שלושים הישובים-

פרויקט שלושים הישובים, היה ביטוי לתפיסה שדגלה בטיפול בבעיות חינוכיות במסגרת טיפול כלל יישובי, ולא רק בתוך בתי הספר. זו הייתה יוזמה של משרד החינוך משנת 1993, שהועלתה עוד בימיה של השרה שולמית אלוני, אך הגיעה לביצוע בימיו של השר אמנון רובינשטיין. במסגרת זו אותרו שלושים ישובים, שלדעת המשרד לא ניצלו את מלא הפוטנציאל החינוכי, ובהם לדוגמה: בית שמש, קריית גת וקריית שמונה. המשרד פרסם מכרז פומבי להצעת תכניות התערבות הוליסטיות שבשיתוף עם המערכת המקומית בישובים, יביאו לשיפור מערכת החינוך. הנחת היסוד הייתה שהתכניות יהיו שונות ויותאמו לכל ישוב בהתאם לנתוניו הספציפיים. עם זאת במכרז מאוקטובר 1993 הוצבו גם יעדים משותפים כמו: הקטנת הנשירה, העלאת ההישגים הלימודיים החלשת הקשר בין הרקע הסוציו-אקונומי והישגים לימודיים, השבחת כוחות ההוראה, פיתוח מעורבות הורים, פיתוח הדימוי העצמי של האוכלוסייה, הנחלת ראייה מערכתית אצל מנהיגי היישוב והצמחת

[183] לתכנית יש 250.000 בוגרים במאתיים ישובים.

מנהיגות חינוכית מקומית.[184] הפרויקט העמיד שני מושגי מפתח: "הבנייה מחדש" ו"ראיה הוליסטית".[185]

עקרונות הפעלת הפרויקט היו:

- לכל ישוב שנבחר, הוצע גורם מתערב, במרבית הישובים הגורם המתערב היה חיצוני.[186] הגורם המתערב איתר את הבעיות המרכזיות של המערכת, והציע תכנית פעולה לטיפול בהן.
- ועדת היגוי מקומית שבראשה יעמוד ראש הרשות המקומית תאשר את התכנית.
- כחלק מהתכנית, הגורם המתערב היה צריך להציע כיצד תובטח שמירת אפקט השינוי לאחר סיום הפרויקט (lasting effect).

הפרויקט נועד לסייע ליישובים לשפר את מערכות החינוך שלהם, תוך שיתוף פעולה עם הגורמים המעורבים בחינוך ביישוב, לשם עיצוב מדיניות חינוכית, נורמות ניהוליות ודרכי הערכה. זאת כדי להבטיח שבגמר ההתערבות המסייעת תמשיך המערכת ביישוב, לפעול ולהתפתח עצמאית.[187]

משרד החינוך הקים לפרויקט הנהלה, שבראשה עמד פרופ' דוד גורדון, יו"ר המזכירות הפדגוגית. במרץ 1994, נבחרו היישובים, רובם עיירות פיתוח מקרית שמונה שבצפון דרך אור עקיבא במרכז ועד שדרות, ומצפה רמון בדרום, אל אלה צורפו יישובים ערביים.[188] בד בבד פורסם מכרז ל'גופים מתערבים'. התנאי שהועמד לניגשים למכרז, היה ניסיון של שנתיים בעבודה ארגונית שעיקרה שיפור מערכות חינוך. שנים עשר הגופים שזכו במכרז היו מכונים אוניברסיטאיים, חברות ייעוץ שהוקמו על-ידי בכירים במשרד החינוך וגופים כמו חברת המתנ"סים ומכללות למורים.

משרד החינוך רצה נראות מהירה לכך שהוא מטפל בעיירות הפיתוח לכן גובשה תכנית בזריזות, באפריל 1994 יצא הפרויקט לדרך, לאחר שמשרד החינוך הכריז על הגופים שזכו במכרז, חברת יה"ב למשל, זכתה במכרז על חצור הגלילית וקריית שמונה, המכון לחקר הטיפוח בחינוך במכרז על ירוחם נתיבות ובית שמש.[189] הזכיינים קיבלו בממוצע תקציב של כמיליון שקלים ליישוב. הבסיס לחישוב התשלום היה מיליון ש"ח ל 7,000 תלמידים מכל שכבות הגיל.[190] זה הוא תקציב גדול, אך לא משמעותי ביחס למטרות שהפרויקט הציב.

ראשי היישובים שנכללו בפרויקט נדרשו לתת את הסכמתם לזכיינים. הרוב הסכימו, בעיקר עיירות הפיתוח, שכבר התרגלו לקבל ייעוץ וסיוע מן החוץ. היו שהתנגדו, לדוגמה, זאב בוים, ראש עיריית קריית גת טען כי "המכרז נותן הזדמנות לכל מיני גורמים, שהקשר ביניהם לבין חינוך מקרי. חשבתי שאנחנו יכולים לבצע את הפרויקט של ההתערבות ההוליסטית בכוחות עצמנו, ללא גורם חיצוני

---

184 המכרז מיום 28.10.93 ג"מ, ג-11183/1.

185 ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמ' 69.

186 במספר מקומות היה גורם פנימי שהוא יחידה במשרד החינוך.

187 בחוזר מיוחד של משרד החינוך מיום 11.9.94

188 ביר אל מכסור, בית ג'אן, אום אל פחם, ג'סר א-זרקא, עוספיה, דלית אל כרמל ותל-שבע.

189 החברה למתנ"סים, זכתה במכרז על ג'סר א-זרקא ואופקים; חברת "פילת" זכתה במכרז על עכו, עפולה, עוספיה ודליית אל כרמל; "מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה" זכה במכרז על מעלה יוסף, מרום הגליל ומצפה רמון, אוניברסיטת בר אילן זכתה במכרז על בית ג'אן, טבריה, אור עקיבא ויהוד.

190 כך יצא, למשל, שירוחם ונתיבות, ביחד, קיבלו מיליון אחד. התקציב של התכנית שוריין לשלוש שנים, ובסך הכול, 90 מיליון שקלים על פני שלוש שנים.

שמשאיר אצלו את הכסף״. בוים רצה לשבור את המעגל הקבוע של חוסר אמונה בכוחה של עיירת הפיתוח להוביל שינוי. לבסוף התרצה בוים, לאחר ששר החינוך והמנכ״ל שושני שכנעו אותו.

לעומתו, פרופסר עזרן, ראש עיריית קריית שמונה, הצליח להעביר את הכסף לקופת העירייה. הוא אמנם חתם על חוזה התקשרות עם חברת יה״ב, אולם ההתקשרות הוגבלה לעריכת סקר צרכים ותכנית אב: ״את הכסף לביצוע תכנית האב נקבל ישירות לקריית שמונה. אם משרד החינוך רוצה להשקיע בחברות חיצוניות זה עניינו הפרטי. אנחנו לא יתומים, ואנחנו יודעים יותר טוב ממשרד החינוך ומחברת יה״ב מה קריית שמונה צריכה. אין דבר שאנחנו לא יודעים. אנו צריכים להוביל כמה שיותר צעירים שלנו לתעודת בגרות, ושהעבודה תתחיל כבר מן הגיל הרך. אנחנו לא רוצים יותר את המסלולים המקצועיים של מסגרות, נגרות ותפירה - ובכך אני רוצה להשקיע את כל הכסף״.[191] עזרן חשש כי שוב, תכנית חיצונית תביא לעיירת הפיתוח את הפתרונות של החינוך המקצועי כפי שהוחלט בעבר, הוא רצה לוודא שברור יהיה שבעיירה נקבעים היעדים.

הייתה בעייתיות עם הפרויקט ממספר סיבות: האחת, היקפו התקציבי הדל, בהשוואה לצרכים העצומים. בהנחה כי ילדי עיירות הפיתוח והכפרים הערביים מהווים, יחדיו, למעלה ממחצית מכלל התלמידים בישראל, שיעורם בקרב מקבלי תעודות הבגרות הוא זעום. על רקע זה, תקציב מיוחד שאינו עולה על 1%-2% מכלל תוספת התקציב שקיבל משרד החינוך כדי להעמיד את החינוך בראש סדר העדיפות הלאומי, הוא דל.[192] שנית, שוב, הכסף הלך ליועצים מן החוץ שיודעים מה נכון לעיירות במקום לתת את הכסף לעיירה עצמה, בייחוד כשחלק מהיועצים שזכו במכרז הם בעלי תפקידים בכירים לשעבר במשרד החינוך, שבאים היום לתקן עיוותים שהם לא תיקנו כשהיו בתפקיד פורמלי.[193]

שלישית, החברות שזכו במכרז באו בלי תכניות מוכנות כמה מן הגופים המתערבים הודו כי הם באים ליישוב ללא תכנית מוגדרת.[194] יש בעובדה זו חיוב שגן הם באו פתוחים ללמוד את הצרכים, אך יש בכך מן התהייה, מה הערך המוסף שלהם והאם עובדה זו היא תוצר של פתיחות או שמא של חוסר מיקוד ומקצועיות. אסתר חכם, מהמרכז לטכנולוגיה חינוכית, הגוף שזכה במכרז על בית-שאן, נצרת עלית וקריית ים, העידה ״איננו מגיעים ליישוב עם תכנית מוכנה מראש. אנחנו גוף חינוכי מקצועי, אך היישוב יודע טוב מאיתנו מהם הצרכים שלו״.[195] מנקודת ראותם של הגופים המתערבים היה, הגיון ארגוני בבניית תכנית יחד עם אנשי המקום. הדבר הראה גם על מידה ראויה של התחשבות ברצונה של הקהילה. השאלה המתבקשת, עם זאת, היא: אם אנשי המקום יודעים טוב יותר מן המומחים החיצוניים מה צרכי הישוב, מדוע לא יקבלו הם את המשאבים? מתברר כי מידת שיתוף הפעולה האפשרית בין המומחים החיצוניים ובין אנשי המקום הייתה מוגבלת, בסופו

---

[191] ג״מ, ג-11183/1.

[192] סבירסקי, לוי (1995). שלושים מנות של טיוח.

[193] ד״ר מירה קרניאלי מבית-הספר לחינוך של מכללת אורנים, גוף שזכה במכרז על טירת הכרמל, מצוטטת אצל סבירסקי ולוי: ״אנו לא באים עם תכנית מובנית לשטח אלא התכנית אמורה לצמוח ולהשתנות בהתאם לצרכים בשטח תוך שיתוף פעולה ולקיחת אחריות לתהליך של אוכלוסיית היעד: מורים, תלמידים, הורים״.

[194] כפי שאמר יהודה אמיר: ״קנה-המידה שלנו לגבי מה צריך לעשות בישוב, הוא לא מה שאנחנו רוצים, אלא מה הישוב צריך. ביהוד דיברו איתנו מהרגע הראשון על הצורך בשילוב תלמידים שצריכים מסגרת מיוחדת, בעיקר מכיתות א` ו-ב,` בחינוך הרגיל. איננו מומחים בתחום הזה, אך נשכור מומחים שיעשו את העבודה הזו״.

[195] דוגמה בולטת אחרת היא התכנית שהגישה חברת המתנ״סים עבור העיירה אופקים. בנייר שהגיש מנהל ההתערבות, ד״ר צבי בראולפן, כתוב: ״ההתערבות הכוללת אינה באה עם תכנית מגירה או `פתרון בית ספר`. יש לנו רעיונות, יש לנו מומחים לביצוע רעיונות בשטח, ויש גם אמצעים. קיימת הצעה שלדית, אך התכנית המפורטת על מרכיביה, פרטיה ואוכלוסיות היעד שלה תתפתח בתהליך שותפות בין מפעילי ההתערבות לבין גורמי החינוך ביישוב״. צוות ההתערבות לא ידע, נכון לאוגוסט 1994, מה בדעתו לעשות כדי לקדם את החינוך של אופקים.

של דבר, ההורים לא קיבלו שכר תמורת השתתפותם בוועדת ההיגוי, ולא תמיד יכלו להתפנות מעיסוקיהם. על כן, מי שנתנו את הטון היו המומחים החיצוניים, העובדים בשכר.

במידה מסוימת זוהי חזרה על סיפור ועדות ההיגוי של פרויקט שיקום השכונות, למרות שהעיקרון המנחה של ועדות ההיגוי היה שיתוף התושבים, מי שניהל את הפרויקט בפועל היו המומחים המקצועיים השונים, בשיתוף עם אנשי הרשות המקומית.

מה גם שיש שאלה גדולה לגבי רף הציפיות של אנשים שבאים מהחוץ, והדעות שהם הביאו איתם כפי שהתבטא יהודה אמיר, אחד הזכיינים: "הכיוון שלנו הוא העלאת הרמה הכללית. בעינינו זה לא הכרח, שיותר תלמידים יסיימו עם תעודת בגרות, לא הייתי רוצה להשקיע את כל המאמץ בזה. זו אוטופיה לחשוב שיותר מ10% יתווספו למקבלי תעודת הבגרות. כרגע ישנם כ35% תלמידים שמקבלים בגרות. מה נעשה עם השאר?"[196] אמיר התאים את המטרות לתפיסת עולמו, לא בהכרח למה שרצו בעיירה. סבירסקי טען כי עיירות הפיתוח שיוועו לכוח הוראה איכותי, כמו זה של בתי-הספר המבוססים בעיר הגדולה. בתשעים מיליון השקלים של פרויקט שלושים היישובים[197] ניתן היה להעסיק, למשל, 510 מורים טובים שיקבלו שכר חודשי של 5,000 ש"ח למשך שלוש שנים זהו ניצול יעיל יותר של הכסף. אפשר להסכים או לחלוק על הניתוח הכלכלי של סבירסקי, אך הנחת המוצא היא שהכסף צריך להגיע לאיכות ההוראה ולא ליועצים חיצוניים.

תכנית שלושים הישובים היא תכנית שרואה את הקושי הגדול שמערכת החינוך בעיירות הפיתוח בשנות התשעים נמצאת בו, ומכילה אמירה של המדינה ברצון לעשות שינוי. מהות התכנית כתכנית הוליסטית, רואה במקיף בעיירה חלק ממכלול גדול ולכן לא ניתן לקדם אותו בלי לטפל בגורמים נוספים בעיירה. ההחלטה להפנות את הבניה והניהול של התכנית לגורמי חוץ, העידה על חוסר אמון ביכולת של אנשי העיירה להחליט מה נכון עבורם ולקבוע מה לעשות עם התקציב.[198]

7. פילנתרופיה כגורם משפיע על החינוך בעיירת הפיתוח

כאמור, מסוף שנות השמונים חל גידול בכניסה של גופים אזרחיים לבתי הספר, מיזמים פילנטרופיים של חברות עסקיות, עמותות ומגזר שלישי.[199] מאות עמותות הפועלות מתוך חזונות חברתיים, תרבותיים, פוליטיים, דתיים, כלכליים מפעילות בבתי הספר תכניות חינוכיות בהיקפים משתנים.[200] פעילות זו באה לידי ביטוי במספר דרכים, הפעלת תכניות לימודים לאורך זמן, הכשרת מורים, תגבורים, התנדבות של עובדים במפעל, תרומות ציוד ומתן חסויות לפעילות חינוכית. חלק מהפעילות בא מתוך מקום אידיאולוגי[201] כמו מסעות בראשית, שהוציאו תלמידים לשבוע שלם של טיול תוך עיסוק בשאלות של זהות וחיבור לארץ ומרכז פרס לשלום שארגן פעילויות של מפגשים

---

196 פרופ` יהודה אמיר, זכה במכרז על היישובים טבריה ויהוד. אחראי מטעם המכון לאינטגרציה לפרויקט. אזכיר כי יהודה אמיר עמד בראש ועדת הבדיקה על רפורמת האינטגרציה מטעם משרד החינוך.

197 30 מיליון לכל אחת משלוש השנים הבאות.

198 או אולי חשש שהתקציב יבלע בתפעול השוטף של העיירה.

199 שיפר, ברקוביץ, בר־יהודה, אלמוג־ ברקת (2010). מעורבותם של ארגוני המגזר השלישי במערכת החינוך.

200 למשל בתחום החינוך לדו-קיום ולדמוקרטיה מאושרים לפעול במערכת כשבעים ארגונים פרטיים, בתחום החינוך היהודי פועלים כשמונים כאלה

201 מושג החינוך האידיאולוגי מורכב ונושא משמעויות סותרות. עם זאת במשמעותו הציבורית מופיע כחינוך לתפיסת עולם ערכית, תרבותית ו/או פוליטית מוגדרת. לדוגמה צבי לם מאמץ ומרחיב הגדרה זו כאשר תופס את החינוך האידיאולוגי ככפייתי (אינדוקטרינרי) ומבחין בינו לבין חינוך פוליטי שהוא תופס כחינוך אובייקטיבי המאפשר בחירה ועיצוב עצמי של התלמיד. ראו לם (1978). מתחים אידיאולוגים בחינוך עמ' 32-37.

משותפים בין יהודים וערבים. וחלקן מתוך רצון לעזור בתגבור ותמיכה לתלמידים מהפריפריה הגאוגרפית והחברתית. חלק מהשירותים היו התחומים שהוגדרו כשירותים ממלכתיים או ממלכתיים למחצה, עד כדי ביזורם או הפרטתם.[202] מימונן של מרבית התכניות של הגופים הגדולים באו מתקציב ממשלתי,[203] גופים קטנים יותר התקיימו ממכירת שירותים ופילנתרופיה וכך שמרו על עצמאות בבחירת המטרות.[204]

הארגונים הוולונטריים קמו באופן עצמאי בידי אנשים שרצו לקדם ערכים, עמדות ורעיונות, הם היו עצמאיים ופעלו ללא הכוונה מרכזית של משרד החינוך ובפיקוח חלקי בלבד מצדו.[205] אינטרסים אידיאולוגיים ומסחריים צברו יכולת לעצב את החינוך,[206] בעיקר במקומות בהם המערכת הייתה חלשה. לדוגמה, המכונים לחינוך ציוני, שהם גוף חיצוני למערכת החינוך, הפעילו תכניות בבתי הספר, הקימו בתוכם גופים שעסקו ב'מורשת עדות ישראל וארצות המזרח'.[207] לעיתים, פעילות הגופים הפרטיים פיצתה על דלדול המשאבים הציבוריים ולכן התקבלה בברכה על ידי בתי ספר ורשויות,[208] במיוחד ביישובים בלתי מבוססים בעיירות הפיתוח.

במחקרן של וינהבר ובן נון הן מציינות כי בעוד שבמקומות מוחלשים היחסים הם של פילנתרופיה ונתמכים בפריפריה, עיקר התרומה היה במוצרי הבסיס החינוכיים, בייחוד לתגבור לימודי, מקצועות הליבה והעצמה, שזהו בעצם תפקיד המדינה. בבתי ספר מבוססים, מערכת היחסים הייתה של נותן שירות ולקוח, עיקר הפעילות התבטא בתכניות העשרה, במימון של ההורים והרשות המקומית. כך שלמרות ההשקעה הפילנטרופית בעיירות, נשמר הפער מבתי הספר באזורים החזקים.[209]

הפילנתרופיה חידדה את המתח בין הרצון לתת חינוך שוויוני, לבין הרצון לפתח אינדיבידואליות ומצוינות, וולנסקי טוען שבין הגישה האינדיבידואליסטית הדוגלת בהפרטה וכוחות שוק, לבין הגישה הקולקטיביסטית הדוגלת בשוויון, יש גישת ביניים אינדי- קולקטיביסטית, המאפשרת ניצול היתרונות של שתי הגישות. גישה זו כורכת את עקרונות היזמות והחתירה למצוינות, יחד עם שמירה על עקרונות השוויון.[210] לפיו, על ידי איזון של המדינה למקומות בהם לא מצליחים לגבות מהורים, ניתן להקטין את הפער ולתת מענה לחתירה למצוינות. כדוגמה לכך ב 1990 מימנה המדינה הארכת יום הלימודים בעיירות הפיתוח, לאחר שבשכונות מבוססות מימנו זאת על ידי חינוך אפור.

שרת החינוך שולמית אלוני[211] מינתה שתי וועדות שנועדו לממש את תפיסת ה'ניהול העצמי' של בתי הספר. וועדת וולנסקי הגישה המלצות כלליות שעיקרן העברת סמכויות לניהול פדגוגי, ארגוני ותקציבי לבתי הספר.[212] וועדת גפני המליצה לעודד את בתי הספר לגייס משאבים ממקורות לא ציבוריים כגון גיוס תרומות ופעילות עצמית.[213] כחלק מהמלצה זו, הציעה הוועדה להתיר לבתי

---

202 מיכאלי (2008). ביד נעלמה ובזרוע נטויה – היבטים פדגוגיים של הפרטת החינוך
203 שטיין (2010). ללמוד מהעסק – לחנך את השוק: מדיניותו של משרד החינוך ביחס למעורבותם של גופים.
204 וינהבר, בן נון (2010). צרכנים או נתרמים השפעת החברה האזרחית על שוויונית, עמ' 81-102.
205 דגן בוזגלו (2010). היבטים של הפרטה במערכת החינוך, דוח של מרכז אדווה.
206 כהן, קיסר (1993). מעורבות של גורמים חיצוניים בבתי ספר בישראל.
207 בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ 10.12.80. ארכיון הכנסת.
208 לוי־פאור, ליב, שילה (2009). הגרעון הרגולטורי של עידן ההפרטה, לקראת רפורמה רגולטורים בישראל?
209 וינהבר, בן נון (2010). צרכנים או נתרמים השפעת החברה האזרחית על שוויונית, עמ' 81-102.
210 וולנסקי (1994). אינדיבידואליזם, קולקטיביזם וכוחות שוק בחינוך: האם המחיר הכרחי? עמ' 238--252.
211 מונתה לשרת חינוך בכנסת ה-13 ביולי 1992, כיהנה כ10 חודשים, פרשה בגלל חילוקי דעות עם ש"ס.
212 המלצות וועדת ההיגוי לבתי הספר בניהול עצמי- דוח וולנסקי. 1993 (תשנ"ד).
213 דוח גפני (1993). המלצות הוועדה לבחינת גיוס משאבים לבתי ספר ממקורות לא ציבוריים (דוח ביניים).

הספר ל'בצע פעילויות חינוכיות בסיוע חסויות של ארגונים עסקיים'. הדוחות הללו עוררו דיון ציבורי וייושמו בצורה חלקית בעיקר בערים החזקות.[214]

הרשויות מילאו חלק פעיל בניהול החינוך, ובכלל זה היו מעורבות בגיוס משאבים נוספים ובחלוקתם ובהתקשרות עם מלכ"רים בשיטת המימון התואם (מטשינג), השקעה עצמית של חלק מעלות הפרויקט כתנאי להשקעה מבחוץ, שקל מול שקל. מנגד במרבית עיירות הפיתוח סבלו מקשיים כלכליים וניהוליים והן לא היו מסוגלות להוסיף על תקציב החינוך המדינתי ולכן ויתרו על תכניות שחייבו מטשינג.[215] הן לרוב התקשו לגבות את אגרת תשלומי ההורים והעדיפו להעביר את ניהול בתי ספר לידי רשתות חינוך. רשויות אלה יכלו לבסס קיום תכניות לימוד נוספות בעיקר על פילנתרופיה. כך, אינטרסים אידיאולוגיים ומסחריים צברו יכולת לעצב את החינוך, בעיקר במקומות חלשים.

מתוך תחושה של העדר שליטה ואפילו מידע על מעורבותם של הגופים הפרטיים במערכת, הזמין משרד החינוך בתקופת כהונתה של שרת החינוך פרופ' יולי תמיר סקר למיפוי פעילות הגופים הפרטיים בבתי הספר.[216]

הסקר מצא כי עם השנים היה גידול בפעולתם של גופים פרטיים במערכת.[217] מעורבות העמותות במערכת גדלה מפעילות של כמה עשרות בתחילת שנות התשעים לפעילות של מאות בסוף העשור. עוד מצא הסקר כי משרד החינוך השתתף במימון העמותות באמצעות תמיכה ישירה או עקיפה.[218] על פי הסקר, בבית ספר יחיד פעלו בממוצע למעלה משלושה גופים פרטיים ובכחמישית מבתי הספר פעלו לפחות שש תכניות בהיקף שעות רחב.[219] הסקר הצביע על מספר קשיים בפעילותם של הגופים הפרטיים במערכת: פערים בין מרכז לפריפריה בהיקפי הפעילות של הגופים הפרטיים.[220] היו בעיות במקצועיות של פעילות הגופים והיעדר כל מנגנון של רישוי, פיקוח ובקרה. בנוסף, הרחבת היקפי פעולתם של הגופים הפרטיים, שפעלו פעמים רבות בפרקי זמן קצרים של פעילות, הידועים במערכת כ'פרויקטים', התישו והחלישו את מעמדו של ציבור המורים והמחנכים.[221] מכיוון שהם דרשו מהם כוחות לגרום לכך שהפרויקטים יופעלו והעמיד אותם כמשגיחים, בו זמנית, התכניות חיזקו את הדימוי שהמורים לא מסוגלים להיות משמעותיים ולכן הובאו תכניות.[222]

דוח מעקב אחר השפעות המשבר הכלכלי על פעילות הגופים החיצוניים שנערך במכון ליזמות בחינוך בבית ברל, ביצע מדגם שנערך ב449 בתי ספר, ופורסם בשנת 2008, מצביע שהחיסרון העיקרי של הסדר השלמת שעות לימוד במימון פרטי הוא שבעת משבר, חל צמצום ניכר בהיקף התכניות

---

214 חרומצ'נקו, יולי. "ניהול עצמי? הוא הרי כבר מזמן כאן". הארץ. 18.11.2004.

215 עמרם מצנע יו"ר ועדת החינוך של הכנסת בהרצאה בכנס תובנט בשפיים ביום 14.11.14 וגם ראיון עם קלמו בוזנה מ 21.11.14.

216 וינהבר, בן־נון, שיפמן (2009). סקר מעורבות עמותות, קרנות ופילנתרופיה עסקית במערכת החינוך.

217 משרד החינוך ביקש לגנוז את הממצאים, ניסיון לברר את סיבת הגניזה העלה כי אנשי משרד החינוך גורסים שהממצאים אינם תואמים את תמונת המציאות והעלו תהיות לגבי תקפותם המדעית. גם אם יש אמת כלשהי בטענתם, ברור לכל מי שמכיר את תמונת המציאות בבתי הספר, כי בסופו של דבר הממצאים משקפים נאמנה את המגמה הכללית.

218 קשה להעריך את סכום התמיכה הכולל של המשרד בארגונים פרטיים משום שהוא מפוזר ואף מוסתר בתוך סעיפים תקציביים מגוונים.

219 הסקר לא כלל את פעילותן של קרן רש"י וקרן קרב שהיקפי פעולתן גדולים מאוד במערכת.

220 קשתי אור, "דוח: גופים עסקיים וקרנות פועלים ב-90% מבתי הספר היסודיים והחטיבות", הארץ, 20.11.2008, הנ"ל, "גוף חיצוני יבדוק מעורבות גופים חיצוניים במערכת החינוך", הארץ, 14.3.2008. ראו גם, ויינהבר (2008). המגזר השלישי והפילנתרופיה העסקית בחינוך: מגמות ומאפיינים.

221 מיכאלי (2010). מגמות הפרטה במערכת החינוך בישראל.

222 המורים אף נדרשו לעבור השתלמויות ולאמץ "חידושים" או לחלופין להתמודד על משאבי זמן ותקציב.

המופעלות והנפגעים העיקריים הם דווקא בתי ספר בלתי מבוססים הנשענים במידה רבה יותר על כספי תרומות ופחות על כספי הורים והרשות המקומית.

בעיה נוספת שעליה עומדת דגן בוזגלו במחקרה, היא התחלופה המהירה של הגופים התורמים, יהיו אלה תאגידים או עמותות, והעובדה שלא ניתן לסמוך עליהם שיספקו רשת תמיכה יציבה. התערבות אינטנסיבית של גופים חיצוניים בבתי ספר נחשלים הביאה לשיפור בהישגים בטווח המידי, אך הבעיה היא שתכניות אלה נוטות לנדוד, מסבירה דגן בוזגלו. "מרגע שחל איזשהו שינוי לטובה, הן עוברות הלאה, לבית הספר הבא, ואין מנגנונים של הטמעה לאורך זמן".[223]

סיכום : התכניות המשלימות ועיירות הפיתוח: חיזוק או הגברת התלות

בפרק זה ראינו כי כבר בסוף שנות החמישים, היה ברור שיש צורך להרחיב את הטיפול בתלמידים המתקשים בעיירות הפיתוח, ובמידה רבה הייתה הודאה בכך שהתיכון בעיירת הפיתוח לא הצליח לתת את הפתרונות שציפו ממנו לתת. במקום לעשות שינוי במבנה בית הספר, נעשו תיקונים שונים שהודבקו בצורות שונות על המבנה הקיים, בשום שלב לא נעשה שינוי יסודי אלא תמיד נבנתה תכנית שבאה מהחוץ או מבפנים וענתה על צורך נקודתי והביאה פתרון שהיה נראה מתאים ליוזם או שהתאים לתפיסת עולמו.

[223] דגן־ בוזגלו (2010). היבטים של הפרטה במערכת החינוך.

טבלה מספר 4: סיכום התכניות המרכזיות שהוצגו בפרק:

שם התכנית	יוזם והוגה התכנית	אחריות ביצוע	אוכלוסיית היעד	מטרות	הגורם החינוכי המבצע	תוחלת קיום הפרויקט
כיתות מב"ר	משרד החינוך	אגף שח"ר במשרד החינוך	התלמידים החזקים מבין התלמידים החלשים. מסלול מוגבר בתוך תכנית הלימודים	מניעת נשירה והעלאת אחוז התלמידים הזכאים לתעודת בגרות	מנהל בית הספר והמורים מבית הספר	ממשיכה לאורך שנים
של"פ	תלמידים ממרכז הארץ ומשרד החינוך	משרד החינוך	תלמידים ממרכז הארץ שבאים למוד בכיתות יב בעיירות הפיתוח	העלאת ההישגים בכיתה יב' בעיירה. והכרות של תלמידים ממקומות שונים	תלמידים מן החוץ ומורי בית הספר בעיירה	הסתיימה ברוב המקומות אחרי מספר שנים (נותרה בחמ"ד)
שיקום שכונות	משרד ראש הממשלה	משרד ראש הממשלה והסוכנות היהודית	תושבים בשכונות מצוקה שהוגדרו, בחלקן בעיירות הפיתוח. התכנית על פי ועדת ההיגוי	שילוב של שיפור פיזי של מבנים עם שפור הישגים לימודיים	זכיינים שזכו במכרז כקבלני ביצוע	הסתימה ברב המקומות אחרי חמש שנים
מיכא"ל	עמותה עצמאית	עמותה עצמאית-במימון משרד החינוך	תלמידים שבחרו להשתתף בתכנית הבאים לפעילות אחר הצהריים. המיון הוא מוטיבציה	עידוד מצוינות והעלאת הביטחון העמי והאמון של הילד בעצמו	מנחים שאינם מורים, אחרי שעות הלימודים	ממשיכה כבר 25 שנים
קרן קרב	עמותה עצמאית	עמותה עצמאית-בהשתתפות מימון משרד החינוך	תלמידי חטיבות הביניים בעיירות הפיתוח, כל התלמידים	העשרה בתחומים שבית הספר לא עוסק בהם	מנחים שלרוב אינם מורים, בתוך שעות הלימודים	ממשיכה לאורך שנים
פרויקט 30 הישובים	משרד החינוך	לרוב חברות פרטיות שזכו במכרז. חלק בוצע משרד החינוך.	על פי החלטת ועדת ההיגוי.	שפור הישגים, שיפור איכות ההוראה, שינוי הדימוי העצמי. ראייה הוליסטית ולא נקודתית.	זכיינים שזכו במכרז כקבלני היגוי וביצוע	התכנית הסתימה אחרי מספר שנים קצר

מהטבלה עולות כמה תובנות: חלק מהתכניות, כמו של"פ, שיקום שכונות ופרויקט שלושים הישובים, היו זמניות, לרוב מכיוון שהתקציב נגמר או שבאה מנהיגות חדשה שרצתה להביא רעיון אחר.

חלק מהתכניות כמו מיכא"ל וקרן קרב, מעצם מהותן העידו שבית הספר ומוריו אינם מספיק טובים ולכן צריך להביא דמויות אחרות שאינן מורים כדי שיביאו את התלמידים להצלחה. לעומת תכנית כמו כיתת מב"ר הבנויה על כך שהשינוי צריך להיעשות בתוך בית הספר עם כוח ההוראה שלו.

התכניות והתקציבים שהגיעו כתכניות משלימות לתיכונים בעיירות הפיתוח, שנועדו לצמצם את הפערים הלימודיים ומתוך כך החברתיים, הביאו שפע גדול מאוד, כפי שתיארה גרינברג: "תקציבי החינוך לעיירת הפיתוח קריית שמונה, גדולים כאן יותר מאשר ביישוב אחר. מקורות המימון המיוחדים באו מהג'וינט, משיקום שכונות[224] ומתכניות המיוחדות לאוכלוסייה במצוקה כמו תכנית אתגר של משרד החינוך".[225] גם שלומית עמיחי, שהייתה מנכ"לית משרד החינוך בשנים 2001-1999,[226] טענה כי לאורך כל השנים ההשקעה הכספית בעיירות הפיתוח הייתה גדולה.[227]

מדיניות הסעד הרחיבה במידה רבה את האפתיה בעיירות הפיתוח ופיתחה בקרבן סינדרום של תלות חברתית במנגנון ממלכתי ריכוזי. מדיניות הסעד לא סתרה את המשך קיומו של המבנה המעמדי בישראל. היא שאפה מלכתחילה לסגור פערים על ידי העברת משאבים לשכבות הנחשלות, אך העמיקה על ידי כך את תלות המעמד הנמוך במנגנון ממלכתי ריכוזי. מדיניות זו סתרה ניסיון של התארגנות עצמית. אפילו תכנית כמו שלושים הישובים שהייתה לה יומרה להיות הוליסטית ולא לתת טיפול נקודתי, היה בה הנצחת דפוס פעולה שהשתרש מזמן, והוא הבאתם של אנשים חיצוניים לפתרון בעיותיהן של עיירות הפיתוח, במקום להרחיב ולפתח את המשאבים, את הידע ואת הניסיון של האוכלוסייה עצמה.

נוכח פריסת התכניות והמשאבים היה מצופה, שאחרי כל כך הרבה שנים של השקעה בתכניות ייחודיות של המדינה ושל הגופים הפרטיים, יצטמצמו הפערים ולא יהיה צורך בתכניות תוספתיות. אולם מטרה זו לא הושגה במלואה. ניתן להסביר זאת במספר סיבות:

1. הפער אותו התכניות התיימרו להשלים, היה גדול מידי, כך שהדלתא הייתה קטנה מידי. עמיחי טוענת שהגורם המפצה היה גדול ולא ניתן בהשקעה כזו לצמצם פער כה גדול. הגדיר זאת סבירסקי: "הממסד מתקשה להשתחרר מגישתו הקולוניאליסטית לעיירות הפיתוח. ארבעים שנה לאחר שהוקמו, הוא עדיין אינו מוכן להשקיע בהן את שהוא משקיע בשכונות המבוססות במרכז. במקום זאת, הוא זורק אליהן מדי פעם עצם, שתרגיע את התסכול ומתיימר לשפר את מערכת החינוך".[228] סבירסקי מסמן כי יש צורך גדול יותר בטיפול ולא מנות קטנות

---

[224] שמקורותיה התקציביים הם: קהילת סאן פרנציסקו, הסוכנות ומשרדי הממשלה השונים. בקריית שמונה התכנית המשיכה מעבר לחמש השנים המתוכננות.

[225] גרינברג (1989). הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 44.

[226] ראיון עם שלומית עמיחי, 27.11.13. מנכ"לית משרד החינוך לשעבר, במבשרת.

[227] לדוגמה: תכנית המחשוב הראשונה במשרד החינוך התחילה בעיירות הפיתוח עם מט"ח.

[228] סבירסקי, לוי (1995). שלושים מנות של טיוח.

2. לא הייתה רציפות, התחילה תכנית, התחלפו אנשים או נגמר הכסף, או שבא מישהו עם רעיון חדש, והתכנית הפסיקה. כמעט שום תכנית לא הייתה לאורך זמן וכן לא נעשה מעקב מבוקר על ההישגים של התכנית.[229]

3. גישת מקבל התכנית. הגישה לא הייתה של עוצמה של מי שרוצה להשתפר אלא, לרוב של נתמכות. קלמו בוזנה טען כי הסיבה המרכזית היא חיזוק תחושת המסכנות של הפריפריה, התפיסה של ראשי ערים, באה ממקום של עניות, ההנהגה הנבחרת שידרה פריפריות.[230] זו גישה שמנציחה מצב דלות.

4. לא הייתה וועדת חינוך ביישוב. לא היה גוף של חשיבה לטווח רחוק. ולכן לרוב, היה מדובר על החלטה שהתאימה לרגע מסוים בלי תפיסה מערכתית כוללת.[231]

5. היעדים שהוצבו לתכניות נראים בעייתיים במידה מסוימת שכן ההגדרות מקיפות ומציפות רף גבוה של תיקון. ולכן בכל מצב תכנית לא יכלה להיות מדויקת וענייינית. לדוגמה, עיון ביעדים של פרויקט שלושים הישובים, מראה יעדים רחבים מאוד:

- "שיפור הישגים לימודיים" - הלא זה מה שמערכת החינוך מנסה לעשות מזה ארבעים שנה מאז קום המדינה.
- "השבחת כוחות ההוראה" - הרי לא נעשה שינוי במכללות למורים ולגננות, בתי-ספר לחינוך באוניברסיטאות ובהשתלמויות של משרד החינוך ששם אמורה להתבצע השבחת ההוראה.
- "סילוק מנגנונים ל"יצירת תלמידים חלשים" - שהרי אותו משרד חינוך שהגדיר יעד זה בנה את ההסללה למסלולים מקצועיים, הקבצות ועוד דרכים שמייצרות מנגנונים אלו בעיירות.
- "החלשת הקשר בין הרקע הסוציו-אקונומי והישגים לימודיים"[232]- כדי לבצע זאת צריך להיות מערך רווחה גדול מאוד שיפתור חלק מהבעיות הכלכליות של המשפחות.

6. הדרישה לשוויון זכויות כתגובה לשיח השליט, למעשה, התכניות נבנו בהתאמה למה שבמרכז הארץ נחשב לנכון ומשמעותי ולא בהכרח ענה לצורך הרלוונטי, הנכון לאותה העת של התלמידים במקיף בעיירת הפיתוח. כך למשל תכנית 'תפנית'[233] כמו תכניות אחרות שמטרתן להעלות את אחוז התלמידים מקבלי הבגרויות בעיירות הפיתוח, היא חלק מהניסיון להתאים לשיח השולט.[234] מדד ההצלחה של מספר תלמידים גדול עם זכאות לתעודת בגרות, היו הפרמטר שנקבע במקום אחר שאינו עיירת הפיתוח, ויכול להיות שאם היו נקבעים מדדי הצלחה אחרים שנוגעים גם בחוזקות של התלמידים, ניתן היה לבנות תכניות שיצליחו יותר.

7. בעיר הגדולה, נהנו בתי-הספר משירותים שונים ומגוונים, המומחים למיניהם, משתלבים בנוף, בין השאר משום שהם שייכים לקהילה וצמחו במערכות החינוך להן הם מייעצים. בעיירה

---

[229] ראיון עם שלומית עמיחי מנכ"לית משרד החינוך לשעבר, בירושלים ב20.11.14.
[230] ראיון עם קלמו בוזנח, מנהל אגף החינוך בבית שמש לשעבר ב 21.11.14.
[231] ראיון עם קלמו בוזנח, מנהל אגף החינוך בבית שמש לשעבר ב 21.11.14.
[232] על מטרה זו טען סבירסקי: "האם פירוש הדבר שהמומחים החיצוניים בתכנית נקודתית יודעים משהו שנעלם מעיניו של קרל מרקס?"
[233] תוכנית זו הופעלה על ידי קרן רש"י, ביוזמה של המנכ"ל אלי אלאלוף בהנהלתם של ניסים כהן וירדנה בגנץ, פעלה בשיטה של איתור תלמידים בעלי פוטנציאל הצלחה וריכוז מאמץ ממוקד איתם במקצועיות הבסיס כדי לייצר עבורם חווית הצלחה. התוכנית פעלה בעשרות בתי ספר באזורי פיתוח.
[234] מוצפי-האלר (2004). דתיות, מגדר מעמד בעיירה מדברית, עמוד 345.

המרוחקת, היוצץ מן העיר הגדולה הוא עוד אחד מאותם אנשי ממסד הבאים והולכים, מבלי שישתלבו בקהילה.[235] כיווני החשיבה והפתרונות לעיתים קרובות מנותקים מהשדה.

ההתייחסות אל הקשיים בתיכונים בעיירות הפיתוח הייתה שהפתרונות יבואו מבחוץ, בשנות החמישים לבש הדפוס צורה של פוליטיקאים של מפא"י ש"הוצנחו" בעיירות הפיתוח כדי לעמוד בראשן. בשנות הששים ושבעים היו אלה מנהלי בתי הספר, מורים ועובדי רווחה שבאו לעיירה מבחוץ כדי לפתור בעיות. בשנות השמונים היו אלה חברי ועדות ההיגוי של הפרויקט לשיקום שכונות שהתייצבו בעיירות כשהם מחזיקים בתכניות אב. וכך גם הגופים שזכו במכרז של פרויקט שלושים היישובים, היו חלק מן הנוף החינוכי של שנות השמונים והתשעים. וגם אז במקום לזכור כי במרכז התהליך החינוכי עומדים צוותים של מנהלים, מורות ומורים, המדינה השליכה יהבה על יועצים חיצוניים, יועצים ארגוניים, מומחים וכיו"ב. ריבוי של מומחים ויועצים אינו יכול שלא לפגוע בחופש הפעולה ובמעמד של המורה, העומד בסופו של דבר, לבד מול הכיתה.

לכך יש להוסיף את העובדה שתכניות ייחודיות תוספתיות הגיעו גם לישובים החזקים ואיתם גם המשאבים. מה שבמידה רבה הגדיל את הפערים. וכך החתירה למצוינות שם, שוב פגעה בחלשים. היכולת לגייס כספים וכן היכולת לאפשר תחרות, בדרך כלל חיזקה את האוכלוסיות המבוססות.

הרצון הטוב וההבנה שצריך להיעשות שינוי, בולטת לאורך כל התקופה וכנראה גם האמונה שהשינוי אפשרי. מכיוון שאף גורם לא הרגיש שיש בכוחו להכניס שינוי עמוק, היה ברור שהפתרונות יבואו כתיקונים קלים, כשבכל פעם היה נדמה שהתכנית הזו היא שתעשה את השנוי המיוחל. האם הצורה שבה הדברים נעשו הייתה מכיוון שלא סמכו על האנשים בעיירות שיהיו מסוגלים להוביל? לא מספיק סמכו על המורים שהם יכולים לעשות את הדברים אחרת?

נקודה נוספת היא התשלום, במרבית התכניות לא נדרשו התלמידים לשלם עבור השתתפות בתכניות. האם זה בגלל שרצו להתחשב במצב הכלכלי של משפחות מעוטות יכולת ונתנו פטור גורף? אולי היו רגשות אשם כלפי העולים בגלל המטענים משנות החמישים והשישים מה שגרם לכך שהתכניות היו סוג של פיצוי.

בסיכומו של עניין התכניות הביאו לשיפור בחלק מהתחומים, היה שיפור באחוזי התלמידים שנגשו לבחינות בגרות ובהמשך לכך באחוז התלמידים שהגיעו לאוניברסיטה וגם ההתמדה עד כיתות י"ב גדלה עם השנים. האם הרווחים האלו הצדיקו את המחירים של פיתוח התלות? חלק מהתובנות הן שתכניות ששרדו לאורך זמן היו בעלות אפקטיביות רבה יותר. וכן, ככל שהפעילות הייתה בנויה על אנשים מבפנים בתכנון ובביצוע ולא על קבלני חוץ, הרווחים היו גדולים מהמחירים.

פרק שישי – סוגיות חברתיות בחברה הישראלית וביטוין בחינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח

[235] סבירסקי, לוי (1995). שלושים מנות של טיוח.

חלק מההתרחשויות ההיסטוריות במדינת ישראל לוו בקונפליקטים ובשסעים חברתיים שנמשכו לאורך זמן,[1] לבשו ופשטו צורה והיו להם השלכות רחבות בממדים שונים: פוליטיים, חברתיים ותרבותיים.[2] קונפליקטים אלו מאופיינים ביצירת א- סימטריה מובהקת בתחום המרחבי, בתחום האתני ובתחום התרבותי. בפרק זה אנתח את רבדיה הגלויים והסמויים של אותה א-סימטריה, שלעתים היו מכוונים ולעתים נבעו מכורח המציאות.

כאמור בפרקים הקודמים, בתי הספר בעיירות הפיתוח לא תיפקדו כבועה מנותקת מהקשר רחב, אלא הושפעו מתהליכים חברתיים והיוו בבואה להם. לעיתים מתחים שהתרחשו בתוך כותלי בית הספר אף השפיעו וזרזו קונפליקטים בחברה שמחוץ. במהלך הפרק אתייחס לאופן שבו עיצבו המתחים את החינוך העל-יסודי בעיירות והשפיעו במישרין או בעקיפין על התפתחותו. ישנן מספר סוגיות מהותיות שיצרו קונפליקטים שניכרו במיוחד בעיירות הפיתוח, היוו אתגר בפני מערכת החינוך והשפיעו במידה רבה על סדר היום בבית הספר:

- א - בעיות של עוצמה א- סימטרית הנובעות מהעלייה ומהאתגרים שהציבה בפני בתי הספר, דהיינו מתהליכי שינוי מהיר וקיצוני של תוספת אוכלוסייה מוחלשת חברתית.
- ב - השתקפות הא- סימטריה בממד המרחבי - יחסי פריפריה ומרכז והשפעת מיקומן של עיירות הפיתוח.
- ג - השתקפות הא- הסימטריה בממדים אתניים- יחסים בין עדתיים בחברה.
- ד - השתקפות הא-סימטריה במושגים תרבותיים- דת ומסורת וביטוין בתוך בית הספר הממלכתי.
- ה - תהליך ההתמודדות עם הא-סימטריה- מעבר מכור ההיתוך לאינטגרציה ולרב-תרבותיות, ומחברה קולקטיבית לחברה אינדיבידואליסטית.

לאורך הפרק אבדוק בכל סוגיה את שלב ההיווצרות שלה, את החיכוך שנבע ממנה, ואת התוצאות של חיכוך זה. האתגרים הללו וההתמודדויות עמם במהלך השנים 1968-1995, עומדים במוקד הפרק. כל אחת מהסוגיות תבחן על ציר כרונולוגי לאורך השנים בתקופה נדונה.

1. הגירה – עלייה

בחלק זה אבחן את הא- סימטריה שנוצרה בחינוך בעיירות הפיתוח עקב קליטת העלייה בשנים הנדונות. בניתוח שלב המפגש של היווצרות הקונפליקט, ייבחנו שלוש קבוצות מרכזיות של עולים: עולי שנות החמישים מצפון אפריקה ומצבם בשנות השמונים והתשעים, העלייה מאתיופיה והעלייה מברית המועצות. אבדוק את החיכוך שנוצר במפגש של התלמידים העולים עם בית הספר, ואת דינמיקת היחסים בין התלמידים, המורים וההורים, החדשים והוותיקים, כפי שהתבטאה בהישגים ובחיים הקהילתיים והפוליטיים.

[1] יובל דרור טוען שזה היה עד כדי פוסט ציונות. דרור (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך, עמוד 42.
[2] שכטר, עירם (2001).חמישים שנות חינוך לערכים מחברה מתהווה לחברה משתנה, עמוד 341.

א. קליטת העלייה- רקע היסטורי

כל גל הגירה מותיר אחריו עקבות, הוא מטלטל ויוצר מצבים חדשים ותופעות חברתיות חדשות הן בחברה שנעזבה והן בחברה הקולטת.[3] גלי הגירה גדולים, הם מהאירועים המרכזיים שהתרחשו בעת החדשה והשפיעו על דמותה של החברה המערבית.[4] היחס בישראל להגירה של יהודים מארצות אחרות אל ישראל כאל "עלייה", הוא תופעה ייחודית, השונה מהגירה של אנשים מארץ אחת לאחרת במקומות אחרים בעולם. עלייה משמעותה מעבר למקום עליון יותר.[5] זהו מושג המייחד את ישראל ומשקף תחושה של קירבה, בניגוד למושג ההגירה הנגזר לשונית מזרות. העלייה הכפילה את אוכלוסיית ישראל בשלוש השנים הראשונות לקיומה והשלישה את עצמה בחמש עשרה השנים הראשונות.[6] מיום הכרזת המדינה ועד תום 1995, עלו לישראל קרוב לשני מיליון וחצי עולים. בראשית 1996, מנתה אוכלוסייה זו 4.6 מיליון.[7]

ניתן להבחין בגלי עליה עיקריים: בשלוש וחצי השנים הראשונות להקמתה של ישראל, עלו למעלה מ 300.000 ניצולי שואה מאירופה ומספר דומה של עולים הגיעו מארצות אסיה ואפריקה, בעיקר מעירק, מתימן, ממצרים, מאירן, ומתורכיה. לקראת מחצית שנות החמישים החלה עלייה מסיבית מארצות צפון אפריקה ועד 1965 עלו ממרוקו יותר מ 315.00 עולים.[8] זאת, בנוסף לעולים מהגוש הקומוניסטי, בעיקר מפולין ומרומניה. גל נוסף של עולים מהגוש הקומוניסטי עלה ארצה בשנות השבעים, ובשנת 1984 הגיעו אלפי יהודים מאתיופיה במסגרת מבצע משה. בראשית שנות התשעים הגיעה עלייה נוספת מאתיופיה, במסגרת מבצע שלמה. בהמשך, כתוצאה מנפילת השלטון הקומוניסטי, הגיעו לארץ רבבות מהגרים מחבר העמים (ברית המועצות לשעבר), שמנו עד שנת 1996 כמיליון עולים.

המפגש עם מדינת ישראל היה מורכב עבור העולים והוותיקים גם יחד, בשל שינוי דמוגרפי דרסטי, מפגשים תרבותיים טעונים וגם טלטלות כלכליות.[9] המפגשים התרבותיים, למשל בין מזרח למערב, בין סוציאליזם לבורגנות ובין מסורתיות לחילוניות, הערימו קשיים על עיצוב זהויות אישיות וקולקטיביות. חוסר הכנה מקדים רק העצים את תחושות הזרות ההדדיות.[10] בנוסף לכך, העלייה ארצה הייתה כרוכה לא-פעם בציפיות גבוהות ולא מציאותיות, שנבעו מאידיאליזציה. ההתפכחות מהציפיות הלא מציאותיות האלה, הייתה מכאיבה וכרוכה לעיתים בתהליך דמוי אבל.[11]

תמורות אלה ניכרו למשל, במסגרות המשפחתיות, בסוגיות מגדריות,[12] בפערים בין דוריים בין ההורים לבין הילדים,[13] או בתמורות כלכליות הן במקור ההכנסה והן ברמתה, אם למנות רק חלק

---

[3] לוין, שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל.
[4] מאיר- גליצנשטיין (2005). כאן אוכלים עם סכין ומזלג, עמוד 616.
[5] אם כי גם מושג העליה עבר שינוי ברוח התקופה כמו המעבר מהגדרת יורד כ"נפולת של נמושות" למהגר.
[6] שנתון סטטיסטי לישראל 1993, מס' 24, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, לוחות 1.2-2.2, עמוד 43.
[7] רוב יהודי ישראל בשלהי המאה עשרים היו עולים או בני עולים, שהגיעו ארצה בסוף המאה ממגוון ארצות.
[8] על הפער בין קליטת העולים ניצולי השואה לבין העולים מאסיה ואפריקה והשלכותיו ראו אצל יבלונקה (תשנ"ח). 'בעקבות הסליחה', ניצולי שואה ועולים מזרחיים: ראשיתו של דיון משווה, עמ' 53-62.
[9] שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 10.
[10] מירסקי, פראוור (1992). לעלות כמתבגר להתבגר כעולה, עמוד 48.
[11] דוח משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (תש"ן). ילדים עולים, מעברים והסתגלות בבית הספר, עמוד 19.
[12] במצב של אבטלת הגבר כשהאישה המפרנסת מתעצמת ורוכשת השכלה. מורג טלמון, עצמון (2013). נשים מהגרות בישראל.
[13] שהשתלטו מהר יותר על השפה והפכו להיות חלק מהחברה החדשה לפני הוריהם

מהטלטלות שנוצרו.[14] העולים, כבכל מקום בעולם, נאלצו להתמודד עם תהליכים של הסתגלות והתאמה למציאות חדשה ולאורחותיה, ואלה היו כרוכים במתח רב.

תהליך העלייה לארץ טלטל את כל בני המשפחה, הבוגרים והמתבגרים. אם המתבגר הוגדר כאיש שוליים שמצוי בין עולם המבוגרים לעולם הילדים, המתבגר העולה היה איש שוליים במשמעות הכפולה, גילאית ותרבותית. העולה המתבגר עמד בפני מערכת ערכים, נורמות ודפוסי התנהגות שעדיין זרים לו, והוא לא חש אליהם שייכות.[15] לכן, מערכת החינוך נתפסה כמכשיר העיקרי להבניית הזהות הישראלית, ועל כן הוטלו דווקא לפתחה כל האתגרים שנבעו ממשברי קליטה. תפקידה היה לעקור את סממני המצוקה החברתית והכלכלית מילדי העולים, ולהפוך אותם לאלמנט מובילי בשני תחומים אלה. תפיסה זו עמדה בבסיסה של מדיניות הטיפוח בחינוך.[16] אחד המקומות העיקריים שבהם מערכת החינוך התמודדה עם אתגרי קליטת גלי העלייה היה עיירות הפיתוח.

בניתוח משמעויות התוצאות של קליטת העלייה, סבר יו"ר ועדת החינוך של הכנסת מיכאל בר זוהר[17] כי אומנם, מבחינה מספרית, אבסולוטית, העלייה בשנות התשעים הייתה גדולה יותר מאשר עם קום המדינה: מאז ספטמבר 1989 עד יוני 1995, השתלבו במערכת החינוך 146,979 תלמידים עולים, מהם 112,413 (77%) מחבר המדינות, 13,668 (9%) מאתיופיה ו20,898 (14%) מארצות אחרות, אך לאחר קום המדינה, תוך ארבע שנים הוכפלה אוכלוסיית המדינה, מה שהעניק למספרים הקטנים יותר משמעות יחסית גדולה יותר.[18] לכאורה קשה היה יותר בראשית ימי המדינה למזג בחברה קטנה מספר עולים רב, אולם הסתבר שדווקא חברה המפורקת לקבוצות בעקבות עליות קודמות, מתקשה להוות תשתית תרבותית לבאי גלויות חדשים כמו העולים מאתיופיה ומברית המועצות לשעבר, בשנות התשעים.[19]

ב.. המפגש בין העולים לחברה הישראלית

ב.1. מצבם של עולי שנות החמישים בעשור הרביעי והחמישי למדינה

שכבת האוכלוסייה של עולי שנות החמישים הייתה שכבה נעדרת עוצמה יחסית ליתר השחקנים הוותיקים בחברה ולא היה ביכולתה לתרגם את קשיי היקלטותה והסתגלותה למונחים סמליים של הרואיות וסטטוס חברתי ופוליטי, כמו שהשכילו לעשות גלי העלייה הקודמים וגלי העלייה המאוחרים להם.[20]

ייחודיות בעיותיהם של עולי צפון אפריקה בשנות החמישים נבעה בין היתר מהעיתוי המאוחר יוותר של הגעתם לארץ, אל מדינה מוכת צנע, עם שיעורי אבטלה ומצוקת מגורים. לדעתו של הסוציולוג ניסים ליאון, העולים מצפון אפריקה כבר היו בתהליך התמערבות בארצות האסלאם, ודווקא העלייה לארץ עצרה את התהליך.[21] קלדרון, לעומתו, טוען שעולים אלה פגשו את החילוניות

---

14 ברזל (1999). תמורות במרקם האידיאולוגי של החינוך בחמישים שנות המדינה, עמוד 206.
15 סבר (1997). כאילו שהכול בסדר. גישור בין תרבותי במוסדות החינוך. דוח מחקר.
16 אדלר(1999). מדיניות הטיפוח בחינוך ,עמוד 136. בהרחבה בפרק התוכניות בעבודה זו.
17 בר זוהר כיהן בתפקיד בכנסת העשירית בין השנים 1982-1984, ובכנסת השתיים עשרה בין השנים 1988-1992.
18 יו"ר הוועדה מ' בר זהר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ6.5.91. גנזך המדינה כ-361/1.
19 ברזל (1999). תמורות במרקם האידיאולוגי של החינוך בחמישים שנות המדינה, עמוד 208.
20 קימרלינג (1993).יחסי מדינה- חברה בישראל בתוך החברה הישראלית, עמוד 336.
21 ליאון (2004 א). המהפכה המזרחית לא מתה, עמ' 175-187.

הישראלית לפני שהכירו את ההפרדה שבין דת לתרבות, מה שגרם לסטריאוטיפים שונים להיקשר בהם.[22] כך או כך, חייהם של יהודי צפון אפריקה בגולה, לרוב לא היו קשים בהשוואה לעולים מארצות אחרות, מה שהוביל ביתר שאת למשבר ההינתקות מהתרבות המוכרת, ולתחושות של אובדן, חוסר ביטחון, אי ודאות, אכזבות וחוויה כוללת של "הלם תרבותי".[23]

אחד הביטויים לאותו "הלם תרבותי" היה כאשר הגיעו הגלים הגדולים של עולי צפון אפריקה, שהעירוניים מבניהם היו דוברי צרפתית.[24] המערכת לא הכירה בייחודם הלשוני והתרבותי של עולי צפון אפריקה דוברי הצרפתית,[25] הטילה עליהם חובת לימוד אנגלית כשפה זרה ראשונה ולרוב אף לא אפשרה להם ללמוד צרפתית כשפה זרה שניה.[26] זו הייתה אחת מנקודות המוצא לפער חינוכי,[27] שכן הילד לא יכול היה להיעזר בהוריו ולא במסורתו הלשונית והתרבותית, לצורך ההתמודדות הקשה עם שתי שפות הלימוד של מערכת החינוך בארץ.[28] כי"ח הייתה אחת הדוגמאות שאינן מעידות על הכלל שהפעילה מערכת חינוך דוברת צרפתית ועברית במסגרת בית הספר אליאנס.[29] במבט לאחור, רובינשטיין טען שמניעת לימוד השפה הצרפתית, הייתה אחד המשגים בקליטת עלייה זו.[30]

בעיני רבים, האירופאיות נתפשה ככרטיס כניסה לחיים טובים של השתלבות, ואלה שלא הצטרפו למודרניות ולא אימצו דפוסים מערביים צברו מרירות ומשקעים של כעס.[31] במקביל, הפנייה אל העבר וחיפוש השורשים אצל עולי צפון אפריקה שהתחזקו בעשור הרביעי, היו במידה מסוימת ביטוי לאכזבה מההתערות בארץ. ההתרפקות על החוויות, על החגים ועל ריח המאכלים במקומם האותנטי, עלו בזיכרון מול מה שנראה תפל במולדת. באווירה הזו עוצבו אירועי חגיגה: המימונה, הסהרנה, ההילולות עם לבוש הגולה וריקודים מן העבר. גם צעיר שהתחנך בארץ, השתלב בהן, כי בעודו מתלבט בהווה, שכלפי חלק ממרכיביו הוא הרגיש ניכור, השורשים חיזקו את קשריו עם העבר.[32]

את תוצאיה של ההגירה המורכבת ושל השיח התרבותי המוגבל בשנות החמישים, ניתן היה לראות בשנות השבעים, בתקופה שלאחר מלחמת יום הכיפורים שאופיינה בכמה פעולות טרור קשות בגבול הצפוני.[33] מנאום של דהאן, חבר מרכז חרות, על סוגיית קליטת המזרחים בארץ, ניתן ללמוד על הלך הרוח שהיה קיים בקרב יוצאי צפון אפריקה כחודש לאחר אירוע הטרור הטרגי שהתרחש במאי

---

[22] פרי (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות. אחת הדוגמאות שהיא הביאה, היה המחזה של סאלח שבתי שנכתב על ידי עולה מהונגריה אפרים קישון, ועל אף שלא מוזכרת ארץ המוצא של סאלח, מהסטריאוטיפים, כולם מבינים מה הכוונה.

[23] קלדרון (תשס"ג). מן הריבוי אל הסולידריות, עמוד 131. תיאור של הקונפליקט המורכב של הזהות ותחושת השייכות ניתן לראות גם בחוויותיה של זקלין כהנוב, כנערה שגדלה במצריים והתמודדה במעבר עם שאלות של חברות ושייכות. וראתה בדיאלוג של מזרח ומערב הזדמנות ולא אילוץ. ראן כהנוב (2005). בין שני עולמות: מסות ופרקי התבוננות.

[24] על השפעת הקולוניאליזם על תרבות העולים, ראו אצל פיקאר (2003). עולים במשורה, עמ' 83-84.

[25] שוקד, דשן (1999). דור התמורה: שינוי והמשכיות בעולמם של יוצאי צפון אפריקה.

[26] רובינשטיין (1996). אין מדיניות חינוך בלי השקפת עולם חברתית, עמוד 16.

[27] ליאון (2004). המהפכה המזרחית לא מתה, עמ' 175-187.

[28] נקודה זו אומנם אינה ייחודית רק לצפון אפריקה. דוברי היידיש שהגיעו נתקלו באותה בעיה, כנ"ל הרומנים, העירקים וכו'. אך בעיירות הפיתוח היא התווספה לנסיבות נוספות ולכן הייתה משמעותית יותר.

[29] בהרחבה ראו רודריג (1991). חינוך חברה והיסטוריה, "כל ישראל חברים".

[30] ראיון עם אמנון רובינשטיין מה17.8.15. במרכז הבין תחומי הרצליה.

[31] ראו בהרחבה ליסק (2000). שסעים עיקריים בחברה הישראלית, עמ' 40-46.

[32] ברזל (1999). תמורות במרקם האידיאולוגי של החינוך בחמישים שנות המדינה, עמוד 215.

[33] כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977 משותפות אדנותית, עמ' 129-128.

1974 במעלות:[34] "זעקנו כשלא הספיקה פת הלחם, כאשר גרנו 10-12 נפשות בצריפים. יצאנו להפגנות, חסמנו כבישים וצעקנו "לחם עבודה" המשטרה פיזרה את ההפגנה בכוח.[35] הצעירים עזבו, כל מי שהיה לו מעט כסף וסיכוי להיקלט במקום אחר, ברח מהר. נשאר משקע סוציאלי. בקשנו פגישות עם שרים, התייחסו אלינו בזלזול. שר השיכון אמר לנו "מי אמר לכם לעשות עשרה ילדים?" כשרצח ילדים מתבצע, אז מטים לנו אוזן. אנו מבקשים סיכוי לחיות, להתפתח, סיכוי לגדול ולגדל את ילדינו להיות גאים שאנו גרים במעלות וסיכוי להיות גאים שאנו בני עדות המזרח. במרוקו נלחמתי על זכותי להיות יהודי ופה בישראל אני נלחם על זכותי להיות ישראלי, לעיירות הפיתוח אין חזון, אין המשכיות".[36] דהן הציע שהמרכז יחליט להקים מחלקה מיוחדת לענייני עיירות הפיתוח שבראשה יעמוד איש עיירות הפיתוח. ניתוח דבריו ממחיש, כי למרות שהמפגש עצמו התרחש בשנות החמישים, ניכר כיצד חווית המפגש הדהדה עדיין שנים מאוחר יותר והשפיעה על תחושותיהם של בני מעלות אף יותר מההיבטים הביטחוניים הלא פשוטים. מבחינת הוותק בארץ, תושבי עיירות הפיתוח באותה תקופה כבר לא היו עולים, אך מבחינת מעמד ותרבות הם עדיין נאבקו על מקומם. גם בשנות התשעים, השיח על מקומה של תרבותם כמעכבת, או כמאפשרת השתלבות בהוויה הישראלית, השפיע על המערכת החינוכית.

ב.2. קליטת יהודי אתיופיה

שלב המפגש בין העולים מאתיופיה לבין הוותיקים בארץ היה בתחילת שנות השבעים, כאשר החלו להגיע עולים מאתיופיה לישראל. החיכוך הקשה שלהם עם המציאות בארץ הגיע מהר מאוד, שכן בנוסף לקשיי העלייה שהוזכרו, אצל העולים מאתיופיה הייתה גם שאלה על יהדותם. בשנת 1973 הכריז הרב הראשי עובדיה יוסף שה"פלאשים" הם יהודים לכל דבר וענין והכרזה זו אושרה בשנת 1975, על ידי הרב הראשי, דאז, הרב שלמה גורן, אך הדבר הקל אך במעט על תחושת זרותם.[37]

מפגש נוסף התרחש בשנת 1984, כשהובאו ארצה במבצע משה כ 7.700 יהודים, רובם יוצאי גונדר וסביבותיה ובהמשך במבצע שלמה בשנת 1991, כשהועלו ארצה כ 14.400 יהודי אתיופיה נוספים. הסוכנות היהודית נטלה על עצמה אחריות לקליטת העולים בכל תחומי החיים בשנה הראשונה שלהם בארץ. בפועל, הייתה תקופה זו ארוכה יותר, עקב קשיים במסירת הטיפול בעולים לגורמים ממלכתיים. לא ניתן לנתק את מבצע שלמה מקודמו שכן, אלמנט דומיננטי שלו היה איחוד משפחות. כאשר נשארו באתיופיה בני משפחה של עולי מבצע משה, היו האחרונים מלאי אשם על כך שהצילו את עצמם. עם בואם של עולי מבצע שלמה נוצרו פערים מסוג חדש בקהילה, בין העולים החדשים לוותיקים. הקליטה הושפעה מכך שרבים מהקולטים היו מבני עולי אתיופיה.[38]

מרבית עולי מבצע שלמה, הגיעו לארץ לאחר שהייה בבירה אדיס אבבא ובסביבתה, ולא ישירות מכפרי המוצא. במשך כשנה העולים נתמכו על ידי מוסדות שונים בכסף, בטיפול רפואי ובשירותים

---

[34] באירוע זה פגעו מחבלים בכיתת תלמידים שטיילה בצפון. באפריל 1974 אירע פיגוע טרור בקריית שמונה שבו נרצחו 18 איש, ביוני באותה שנה נרצחו שלושה אנשי קיבוץ שמיר, ובנהריה נרצחו אם ושני ילדיה, בחדירת מחבלים לבית שאן בנובמבר נרצחו ארבעה מתושבי המקום.

[35] בהקשר של ההתנגדות, סמי שלום שטרית השווה בין המאבק העדתי המעמדי בישראל לזה של השחורים בארה"ב והגיע לשתי תובנות: גודלן ומקומן של הקבוצות הרדיקליות הוא קטן גם בישראל, אך התסיסה שהן גורמות מזינה את סדר היום של המתונים. גם בישראל השלטונות מתגמלים בתקציבים את המתונים במצבי משבר עדתי תוך ציפייה תקיפה מהם שישיבו את הסדר על כנו. שטרית. (2004). המאבק המזרחי בישראל 1948-2003, עמוד 41.

[36] פרוטוקול ישיבת מרכז מפלגת החרות, 12 ביוני 1974, אמ"ז, תיק ה1-24/2/1. מחקר מדיניות 88. מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977.

[37] וייל (1989). אמונות ומנהגים דתיים של יהודי אתיופיה בישראל.

[38] קליטת עולי מבצע שלמה, מחקר הערכה. הסוכנות היהודית לארץ ישראל. מרץ 1993, עמ' 8- 9.

נוספים. רבים ישבו באפס מעשה ובמצב של אי וודאות לקראת העתיד. אומנם ניתנה תמיכה מסיבית, אך המשמעות הייתה הסתגלות לחיים ללא תעסוקה מקצועית ולקיום תוך הסתמכות על רשויות המדינה, ובעיקר פיתוח תלות.[39]

עד למבצע שלמה טיפלה מערכת החינוך ב 8,600 ילדים עולים מאתיופיה. מדיניות קליטת העלייה במבצע שלמה במערכת החינוך הייתה מבוססת על לקחי קליטת העלייה של מבצע משה. המשרד נערך ופתח מאות כיתות אולפן במרכזי הקליטה וגויסו מאות מורים ומורות חיילות שעברו הכשרה מיוחדת. עשרות דוברי אמהרית ותיקים בארץ הוכשרו למלא תפקיד של גישור חברתי ותרבותי באולפנים.[40]

שר החינוך והתרבות זבולון המר תיאר את הקליטה: "עד מבצע שלמה עלו כ 20,000 עולים, מתוכם 40% - 50% ילדים בגיל חינוך. בשונה מן העלייה הרוסית, שהילדים בגיל חינוך הם כחמישית, מתוך 20.000 עולים עד היום למדו בבתי הספר בישראל כ8,000. עכשיו באו כ 15,000. כיוון שהם הגיעו כארבעים יום לפני סוף שנת הלימודים, הוחלט לא לשבץ אותם מיד בכיתות רגילות, הכוונה ללמד אותם בכיתות קלט, במקומות הריכוז שלהם".[41] את עוצמת המשימה תיאר זבולון אור לב: "מדובר ב14,168 נפשות שאנחנו מטפלים בהם מהעלייה מאתיופיה, ב 20 נקודות ישוב. הם נמצאים ב 41 מלונות, ב 660 קרוואנים וב 100 דירות, כ 11,000 נמצאים במלונות. תבינו את הארעיות בה הם נמצאים. רכשנו ניסיון רב ממבצע משה. יש ידע ויש תכניות לימודים".[42]

קליטת עולי אתיופיה הציבה בפני החברה הישראלית מספר אתגרים:

- בעלייתם חוו העולים לא רק את המעבר מארץ לארץ, אלא מעבר חריף מתרבות מסורתית לתרבות מערבית מתועשת.[43]
- העולים, אשר חלקם הגדול לא ידעו קרוא וכתוב בשפת אימם, נאלצו תוך זמן קצר לרכוש שפה חדשה וללמוד נורמות שונות,
- חלק גדול מהעולים מאתיופיה עברו ייסורים רבים בדרכם לארץ, ואחוז ניכר של המשפחות לא הגיעו בשלמותן לארץ.[44] על פי מחקר של גולן קוק רק 58% הגיעו לארץ עם שני הורים, 13% הגיעו בלי הורים בכלל ועל 18% דווח שאיבדו הורה או אח בדרך.[45] למחצית בני הנוער היו אבות מבוגרים, בגיל 55 ויותר.
- העלייה לארץ גרמה לתסכול דווקא אצל השכבות המשכילות יותר בקרב העולים, בגלל סטריאוטיפים, לרוב הן לא זכו להכרה בהכשרה המקצועית אותה רכשו באוניברסיטה באדיס אבבא.[46]

---

[39] קליטת עולי מבצע שלמה, מחקר הערכה. הסוכנות היהודית לארץ ישראל. מרץ 1993, עמוד 10.
[40] משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמוד 7.
[41] שר החינוך, זבולון המר בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.
[42] מנכ"ל משרד החינוך זבולון אורלב, בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ14.1.91. ארכיון הכנסת.
[43] חביב, ליפשיץ, נועם (1998). קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה: מבט רב מימדי, עמוד 171.
[44] דוניו (1983). השיקולים בקביעת מדיניות הקליטה של העולים מאתיופיה, עמ' 5-8.
[45] קוק, הורוביץ, שפטיה,(1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר, עמוד 8.
[46] קליטת עולי מבצע שלמה, מחקר הערכה. הסוכנות היהודית לארץ ישראל. מרץ 1993, עמוד 41.

- קשיים חברתיים- במחקר שעסק בקשרי ידידות של העולים מאתיופיה בישראל, נמצא כי הם סבורים שהעדר קשרי ידידות בינם לבין האשכנזים[47] נובע מהיחס המזלזל של הממסד אל תרבותם. הם ראו באי ה'ידידות' את אחד הביטויים הבולטים לאפלייתם בישראל.[48]
- בנוסף על כל קשיי הקליטה שהיו לעולים, לעולים מאתיופיה התווסף גם הקושי של צבע העור,[49] הם כונו על ידי חלק מהישראלים 'כושים' ורגישותם לצבע עורם ולתגובת הזולת אליו גרמה עלבון ותסכול.[50]

אלו החלקים הגלויים במפגש, אך היו גם חלקים סמויים שיצרו קונפליקט, אם כי לא במכוון. תכנית האב לקליטת העלייה כיסתה תחומים כמו דיור, חינוך ותעסוקה, וציפתה שאוכלוסיית האתיופים תיטמע ותתאים עצמה לתרבות המערבית. התכנית מסבירה בדיעבד חלק מהמשברים שעברה הקהילה, שהמחישו את הפער העצום בין צרכיהם הנובעים מתרבותם לבין מה שתכנית הציעה. לדוגמה, באתיופיה רוב הקהילה חיה בכפרים שמבנם המרחבי תאם את מבנה הקהילה, מגורי משפחות מורחבות היו סמוכים זה לזה והמגורים היו בסביבת מקווי מים לשמירת טהרה. כדי לקבל משכנתא בארץ נאלצו האתיופים לחיות בערים מסוימות, לאו דווקא בקרבת בני משפחותיהם.

לדעת פנסטר, בתהליך הקליטה לא הייתה התייחסות לחלוקה מסורתית של תפקידי מגדר במשפחה ולהכרה בגבר כמפרנס. בפועל, צרכי הגברים בקהילה צומצמו, והם הפכו לבעייתיים מבחינת התאמה תעסוקתית. הנשים בקהילה הפכו להיות מעורבות יותר והאישה האתיופית נתפסה כסוכנת שינוי. תהליך זה קרה גם משום שרוב העוסקים בקליטה היו נשים, עובדות קהילתיות, מורות ועוד. תכנית רגישה לצרכי האוכלוסייה צריכה הייתה להתייחס למבנה הקיים של יחסי הכוחות כבסיס לשינוי,[51] כך שלמרות העובדה שהמדינה התכוננה לקליטה, התכנון היה לקוי.

ב.3 קליטת העלייה מברית המועצות

שלב יצירת המפגש היה בשני גלי עלייה שהיו מברית המועצות. הראשון, בראשית שנות השבעים, עלה מתוך מאבק אידיאולוגי של גרעין מהקהילה היהודית שנלחם בממסד הקומוניסטי. גל זה כלל אוכלוסייה קטנה והומוגנית של עולים בעלי תודעה ערכית מגובשת, שנאבקו לנטוש את ארצם מתוך זיקה למדינת ישראל.[52]

קריסתה של ברית המועצות, ערעור הפיקוח על תנועת ההגירה והרעת המצב הכלכלי, הביאו בסוף שנות השמונים ובראשית שנות התשעים לגל עלייה נוסף מברית המועצות לשעבר. חלק מהעולים הגיעו ממניעים ציוניים וחלקם מחוסר ברירה, שכן, מדיניות השערים הפתוחים של ישראל הייתה נוחה לעומת מכסות ההגירה של המערב. גל זה שהחל בשנת 1989 היה שונה מקודמו, גדול ממדים והטרוגני.[53]

---

47 כל מי שלא אתיופי הוגדר לצורך העניין כאשכנזי. במקרה זה המזרחיים והאשכנזים היו כמקשה אחת.
48 בהרחבה ראו אצל אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמ' 143-170.
49 שבתאי (2001). לחיות עם זהות מאוימת : חוויות החיים עם שוני בצבע עור, עמ' 97-112.
50 פרידמן (תשמ"ו). גוון עורם של עולי אתיופיה, עמ' 2-3.
51 פנסטר (2001). גבר אשכנזי, אשה אתיופית, עמ' 234-243.
52 כספי, אליאס (2000). להיות כאן ולהרגיש שם, על התקשורת בשפה הרוסית בישראל, עמ' 415-456.
53 מבצע גדול זה יוחס לראש הממשלה יצחק שמיר. ועדת העלייה, הקליטה והתפוצות של הכנסת קיימה ישיבת הוקרה לפעילותו למען העלייה. יו"ר הוועדה, ח"כ דני דנון (הליכוד) אמר כי "יצחק שמיר ז"ל נחשב בצדק לאבי העולים. כששמעתי את שמיר בפלורידה אומר שיגיעו ארצה מיליון יהודים מבריה"מ, זה נשמע הזוי. אולם, רק בזכות נחישותו

בין השנים 1989-1994 הגיעו מברית המועצות לישראל כחצי מיליון עולים.[54] לצד משקלם הכמותי, בלט גם משקלם האיכותי של העולים שהתבטא בהון אנושי.[55] רמת השכלתם הממוצעת של יהודי ברית המועצות הייתה גבוהה מרמת ההשכלה הממוצעת בחברה הישראלית.[56] כ 60% מבין העולים בני 15 ומעלה היו בעלי השכלה על תיכונית, לעומת 40% מכלל האוכלוסייה היהודית.[57] מעצם טבעם ומעצם ההון האנושי העומד לרשותם, המהגרים דוברי הרוסית היו דומים במאפייניהם למעמד הבינוני (האשכנזי) הדומיננטי.[58] חלק מהגירה זו נספג אל תוך מעמד זה, שממילא חיפש שותפים פוליטיים ודמוגרפיים לקואליציות מעמדיות, תרבותיות ופוליטיות.[59] חלק אחר של העולים מבריה"מ, בייחוד העולים מהחלק האסייתי של ברית המועצות הקווקז, בוכרה ועוד), מצאו עצמם מבחינה תרבותית, חברתית וכלכלית קרובים יותר ליהודי צפון אפריקה ולרוב התחברו לשוליים בעיירות הפיתוח.

שלב המפגש בעלייה מברית המועצות אופיין בהתנהגויות שונות של עולים בתהליך הקליטה. חלקם, בייחוד הנוער שלא עשה את תהליך הבחירה לעלות, גדעו כל קשר עם ארץ המוצא, הפסיקו לדבר ולקרא רוסית ונמנעו מחברת העולים. התנהגות כזו סימנה קונפליקט בו העולה ניתק מהשורשים שלעיתים היו חיוניים לבניית גשר יציב בין העבר להווה.[60]

קבוצה אחרת של עולי חבר המדינות של סוף שנות השמונים, נטתה לשמור על תרבותה ולא להישאב ל'מיזוג גלויות',[61] תוך כדי דחיית תרבות החברה המקבלת.[62] גישה זו באה לידי ביטוי בעיתונים ברוסית, תיאטרון ואף בתי ספר אוטונומיים למחצה.[63] ככלל, הם קיימו קשרים ביניהם ולא עם הישראלים הוותיקים.[64]

מעניין לראות בהקשר זה את חווית המהגרים הצעירים מברית המועצות, שרצו להשתייך לאתוס הישראלי ובו בזמן שמרו על הייחוד שלהם.[65] ליסק טוען שבהתגבשות החברה הרוסית בישראל, בתהליך של העצמה קהילתית, השיגה קבוצת העולים מחבר המדינות שליטה על גורלה ועל תרבותה.[66] סוג כזה של עלייה הציב אתגר לתרבות הדומיננטית, במיוחד לאור העובדה שעלייה זו

הצליח למנוע את הגירתם של יהודי בריה"מ לארה"ב כפליטים-חסרי-מדינה, כי הוא האמין ותבע שיוכר שיש להם מדינה. ככל שנחשפים לפועלו מבינים את האמונה היוקדת שהנחתה אותו בשימור וחיזוק הרוב היהודי במדינת ישראל". ועדת הקליטה והעלייה הודעה לעיתונות ארכיון הכנסת. 10/07/2012.

[54] כ 940.000 הגיעו בין שנת 1989 לשנת 2001. בסוף 2001 היא היוותה כ16.7% מכלל האוכלוסייה היהודית. הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה 2002א. שנתון סטטיסטי לישראל-2002, 53 .

[55] ש' אדלר מנהל המרכז לקליטה במדע במשרד הקליטה בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 4.3.91. ג"מ, כ-479/13.

[56] בשנת 1990 לדוגמה, הגיעו לארץ כ 3.500-3.000 מדענים העונים על הקריטריונים של המרכז לקליטה במדע, כ 100 מתוכם מדענים ישראלים חוזרים ועוד 100 מדענים עולים מכל הארצות פרט לברית המועצות. היתר מברית המועצות

[57] שנתון סטטיסטי לישראל, 2001 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

[58] בכתבה של עפרה אליגון במעריב מה21.2.75 עמוד 19 היא מחזקת את התיאור שמעמד זה היה חדש גם לעולים: "עליית המאה אלף- הרופאים מרוסיה מרפאים בלב..". כרבע מכלל הרופאים בארץ הם עולים מברה"מ ובתוכם כ 60 אחוז רופאות. רובם מסודרים בעבודה. בכתבה מתואר כי העולים מחד מרוצים מהתמיכה ומהעזרה מאידך חלקם בעד ביטול הזכויות, הזכויות מציקות להם, האפשרות לקחת הלוואות בתנאים נוחים עודדה אותם לקחת הלוואות יותר מכפי שהם יכולים להחזיר, הם קנו דירות ומכוניות שלא בטוח שהם צריכים אותם".

[59] בהרחבה ראו אצל אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמ' 143-170.

[60] מירסקי, פראוור. (1992). לעלות כמתבגר להתבגר כעולה, עמוד 11.

[61] ליסק, לשם (2001). מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר.

[62] לשם (2005). עולי ברית המועצות לשעבר בין התבדלות לשילוב בחברה הישראלית, עמוד 543.

[63] דוגמת שובו, מופת, מסגרות שלכאורה היו בתוך בתי הספר ובתוך החינוך הציבורי, אך נוהלו במקביל על ידי עמותה אחרת.

[64] מרקוביץ' (1998). חברות בקרב יוצאי רוסיה בהקשר האמריקני ובהקשר הישראלי, עמוד 349.

[65] רפפורט, לומסקי פדר (2012). סיפורי הגירה של צעירים מברית המועצות לשעבר.

[66] ליסק (2000). יחד שבטי ישראל? עמ' 47-52.

הגדילה את האוכלוסייה היהודית בארץ ב 10% תוך שלוש שנים, והקימה בארץ את אחת הקבוצות הגדולות בחברה. ניתן למצוא מספר סיבות לכך שהקהילה שמרה על ייחודיותה:

1. האידיאולוגיה הציונית לא היוותה גורם מחבר ביניהם, והיחסים של העולים עם חבר המדינות היו חיוביים.
2. המציאות הפוליטית בישראל העידה על עליה במשקל האלקטורלי של בני עדות המזרח שבעקבותיה ניתנה לגיטימיות - לפחות חלקית- לפלורליזציה תרבותית. במצב זה, זכו העולים מחבר המדינות לחופש תרבותי.[67]
3. דבורה הכהן מייחסת את ההעצמה הקהילתית לקליטה הישירה של העולים, שלא עברו דרך מרכזי הקליטה.[68]
4. חלקים מהעולים העדיפו להישאר בקבוצה הסגורה, הם חשו שריכוז ילדיהם יחד, יגן עליהם מפני השחיקה במפגש עם האיכות הירודה של מערכת החינוך הישראלית,[69] שגם בעיני חלק מהישראלים, לא הייתה מספיק טובה עבור העולים.[70]

גל העלייה של שנות התשעים מברית המועצות לשעבר, הגדיל מאוד את מערכת החינוך ושינה את ההרכב הדמוגרפי שלה. הגידול הכמותי יצר עומס על המערכת, בין שנת תש"ן לתשנ"ב גדל מספר התלמידים ב 91.700 מהם כ 80.000 עולים, נוספו 7.050 משרות הוראה ו2.000 כיתות.71 בחינוך העל-יסודי הצטרפו כ 38.000 תלמידים.72 הצטרפות העולים הכניסה לבית הספר מימדי התייחסות חדשים, שהשפיעו על תהליכיו, על תרבותו הארגונית73 ועל האקלים החינוכי שבו.74 השינוי בהרכב החריף את השונות התרבותית ויצר דילמות ואי נחת מצד הקולטים והנקלטים, מה שחייב התייחסות.

ג. החיכוך – התלמידים העולים במערכת החינוך

אחרי סקירה של מספר צמתים מרכזיים במפגש של העליות עם המסגרת הישראלית ועם מערכת החינוך, אתייחס למה שהתרחש בשלב החיכוך. לאורך כל העליות, עמדה ביסוד המדיניות החינוכית ההנחה, כי בית הספר הינו מוקד המפגש של התלמיד העולה עם החברה הקולטת, עם השפה, עם התרבות ועם הקודים ההתנהגותיים של החברה בישראל.[75] מקומו של בית הספר התיכון בעיירה היה משמעותי במיוחד ליצירת הקשרים החברתיים. כך הגדיר משימה זו דוד לוק, סגן ראש עירית בית שמש בשנת 1963: "בינתיים אני לא רואה איך תהיה שליטה עם קליטה ועליה, זה קשה. אני יודע דבר אחד אשר הוא בזכות מאמצי המדינה בית הספר באזור הפיתוח הוא פינת אור, אבל הפינה

---

67 אולשטין, בן רפאל, עידית (1994). היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות, עמוד 20.

68 הכהן (1994). שיטת הקליטה הישירה והשלכותיה.

69 בודובסקי (2001). המרת הון בחינוך תיכוני בקרב בני מהגרים: הון חינוכי והון תרבותי של בני נוער עולים.

70 ב. מיכאל כתב: "למען השם אל תכפו עליהם את אותה מטחנת ילדים ריקה, מרודה ועילגת הקרויה "מערכת החינוך הישראלית", כי שם, בבתי הספר הישראלים, תיפתח בפני הילדים הרוסים הדרך הקלה ביותר להתבולל, להתקבל, להתמזג ולהיבלע (תרתי משמע) – דרך ההתפרחחות". "לנינגרד הקטנה", חדשות, 30.12.1990. עמוד ב1.

71 משרד החינוך נערך ללימודים במסגרת משמרת שנייה, שכן אי אפשר היה להדביק את קצב בניית הכיתות.

72 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 146.

73 סבר (2007). לשון הקליטה, עמוד 93.

74 לדוגמה, בבית הספר זינמן בדימונה בשנת 1993, מתוך 973 תלמידים. 11% היו עולים מבריה"מ. דוח הערכה בית ספרי, בית הספר המקיף זינמן בדימונה- תשנ"ג. ג"מ, גל- 177708/8.

75 תפיסה זו באה לידי ביטוי בעזרה חומרית לבית הספר וברוח גבית של המשרד, במכתב של אליעזר שמואלי אל מנהל שייבר ולכל התיכונים מה 1.11.66 הוא מודיע על עידוד בתי ספר קולטי עלייה שיבוא לידי ביטוי במימון הכנת שעורים מודרכת, הקצבה לרכישת ספרים, הקצבה לרכישת ציוד ואפשרות לביקורי תלמידים במכון הפדגוגי בירושלים. ג"מ, גל-7946/19.

הזאת לא תועיל אם היא תהיה מוקפת בשיממון תרבותי״.[76] שלושים שנה אחר כך, כהכנה להתמודדות עם החיכוך, קבע שר החינוך והתרבות, זבולון המר, שהנושא המרכז של שנת הלימודים בתשנ״א (1991) שהיה ״קליטת עלייה״, יימשך ביתר עוצמה גם בתשנ״ב: ״אנו עומדים בפני נעלם באשר לממדי העלייה בשנה הקרובה. קשה להתכונן חומרית למצב בלתי מוגדר, אבל רעיונית ונפשית אפשר להתכונן. נמשיך להזין את המוכנות בעזרת הנושא החינוכי המרכז ובאמצעים אחרים, כל מוסד וכל מורה לפי יכולתו, כשוריו ודמיונו״.[77]

בחודש ינואר 1990 הוציא משרד החינוך הנחיות בנושא קליטת העלייה מאתיופיה.[78] בהמשך אותה שנה, הוקמה הרשות לקליטת עלייה בראשות המשנה למנכ״ל בן-ציון דל. הרשות הייתה מופקדת על קליטה של עשרות אלפי תלמידים עולים בכיתות, קליטת מורים עולים, הכשרתם המקצועית ושילובם, הקניית בסיס במקצועות העברית והשתלמויות למורים קולטי עלייה.[79]

אומנם, חמש שנים אחר כך, בדברי ברכתו ליומן המורה תשנ״ה אמר השר רובינשטיין: ״אל לנו לשגות באשליה כי המשימה הגדולה של קליטת עלייה היא כבר מאחורינו״, אך ברמת המטה, משרד החינוך הפקיד את הטיפול בקליטת העלייה ביחידה שולית, המחלקה לתלמידים עולים, שלא הייתה ערוכה להתמודד עם המשימה של קליטת העלייה. בשיאו של גל העלייה, הנטל על ההנהלות והמורים היה גדול. מדיניות הביזור של משרד החינוך נתנה כוח גדול למנהלים, אך גם השאירה אותם לבד, וכל מנהל וצוותו החליטו כראות עיניהם ותפיסות העולם שלהם על אופן הטיפול בעולים. באופן כללי בלטה העובדה שהיחס לנושא, היה כאל משימה שולית לשעתה.[80]

ג.1 בית הספר התיכון וקליטת עלייה

הפער בין האוכלוסיות נוצר, השתמר או הצטמצם בהשפעת גורמים חברתיים רבים ומערכת החינוך היא גורם אחד בתוכם, אך האם מבנה בית הספר הרכבו ותביעותיו תרמו לחיסולו של הפער או להעמקתו? בית הספר לא יצר במכוון את ההפרדה, אך ייתכן שבצורה סמויה הוא סייע, שלא במתכוון, להטמעתה.[81] זאת משום שהיה לו תפקיד מכריע בקידום תהליכי הסתגלותם של התלמידים-העולים בחברה,[82] ונדרש היה ממנו לסייע בקידום מגוון קבוצות תלמידים-עולים מארצות שונות, כשלכל אחת מטענים תרבותיים שונים, שפה שונה ותהליכי הסתגלות שונים.[83] בטווח הקצר, בית הספר היווה מעין סוכן חיברות לתלמידים העולים ויכול היה לתפקד כמסגרת תומכת. בטווח הארוך, הצלחה בהישגים אקדמיים של תלמידים עולים היוותה מדד לתהליך ההסתגלות שלהם ולתפקוד חברתי וכלכלי שלהם בעתיד.[84] עם זאת, קשה היה לצפות שיחול שינוי אצל העולים החדשים, אם לא היה במקביל תהליך שינוי מצד התרבות הקולטת.[85] אחד משינויים אלה שיצר סוג של חיכוך במערכת החינוך, היה קליטת המורים העולים.

---

[76] כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. דימונה, 16.12.63, עמוד 37. ג״מ, גל- 5284/1.
[77] משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמוד 5.
[78] מנכ״ל משרד החינוך זבולון אורלב, בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.
[79] משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמוד 6
[80] סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 151.
[81] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 50.
[82] אדלר(1969). חינוך ומיזוג גלויות, עמ׳ 17-30. וגם שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ׳ 207.
[83] לוין, שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל.
[84] גבע-מאי (1992). היבטים ארגוניים ופדגוגיים בקליטת תלמידים עולים בבתי הספר.
[85] הנגבי (1983). השלכות תיאורטיות אחדות לעבודת הקליטה של נוער מאתיופיה.

ג.2. החיכוך של המורים העולים במפגש עם מערכת החינוך

כ 30.000 מן העולים שהגיעו מברית המועצות לשעבר בין 1989-1991 היו עובדי הוראה במקצועם.[86] רק כ 4.000 מהם השלימו את תהליכי ההכשרה שלהם להוראה במערכת החינוך בישראל. כשליש מן המורים העולים היו מומחים בתחומים בלתי רלוונטיים, או שגילם וכישוריהם היו בלתי ישימים. מקצועות ההוראה הבולטים בקרב מורים עולים היו: 18.5% מורים למתמטיקה ומחשבים, 13.2% מורים לאנגלית, 11.3% מורים למוסיקה, 10.5% מורים לכימיה, וביולוגיה, 9.5% מורים לפיזיקה ו6.7% גננות.[87] מרבית העולים שבחרו בהוראה כתחום עיסוקם, לימדו מתמטיקה או פיזיקה וחלקם השתלבו בצוותים הפדגוגים בבתי הספר בישראל על אף הקשיים, בהם:[88]

א. קשיי שפה - עברית לא הייתה שפת אימם של המורים העולים, אך הם לימדו בעברית, השפה הלאומית המשותפת לכולם. לעיתים קרובות תלמידיהם ידעו עברית טוב מהם.

ב. קשיי זהות- בין המקום שלהם כעולים, לבין מי שאמורים להנחיל את הישראליות, המורים מברית המועצות חבשו שני כובעים: כובע המורה וכובע העולה. תדמור שמעוני טוענת כי המורים העולים, על ידי בחירתם בהוראה, השתייכו מעצם תפקידם לנציגי המדינה. תפקידם היה לחנך לאהבת מולדת שהייתה עבורם חדשה ולא מוכרת. כפילות זו הפכה אותם לסוכני אינטגרציה בין הנקלטים לקולטים. לרוב, הם היו שייכים לקבוצת האינטליגנציה בארצות מוצאם, מה שהעביר אותם כברת דרך משמעותית בתהליך השתלבותם בחברה הקולטת. מקומם היה על הרצף שבין אינטגרציה להיטמעות.[89] מחקר של סבר ומיכאל מלמד, שמורים עולים הצטיינו בזיהוי נכון יותר של ציפיות התלמידים העולים בהשוואה למורים הישראלים הוותיקים.[90]

ג. קשיי הקלטות במקצוע בארץ - המחשבה הייתה שנוכחות של מורים עולים בבית הספר תעזור בקליטת התלמידים העולים, אך בפועל היה פער גדול מאוד, הן מצד המורים העולים, שלא תמיד היו מרוצים מדפוסי העבודה החינוכית המקובלים בארץ והן מצד מערכת החינוך, שלא תמיד ידעה לקבל אותם.[91] זאב בוים התריע על כך: "הובטח לנו שבכל בית ספר יהיה מורה דובר רוסית כדי להקל על התלמידים מבחינת החומר הנלמד, וגם להקל על התלמידים מבחינה חברתית. אני מבין שהאופוריה הענקית של קליטת העלייה נמוגה קצת. יש יותר סימנים של עוינות וביקורת כלפי העולים. לפעמים זה מגיע לידי ממדים מדאיגים ממש. נוכחות מורים אלה חשובה ביותר".[92] כדי לעודד את קליטתם של מורים עולים בבתי הספר, משרד החינוך הפעיל הסדר של matching, לפיו, בית הספר יקבל תוספת של מחצית משעות הלימוד שאותן מלמדים מורים עולים.[93]

קליטת המורים העולים יצרה אתגרים בתחום הערכי, באופן טבעי, הממסד רצה להשפיע את תפיסת עולמו על התלמידים העולים, דרך המורים העולים. דוגמה לכך ניתן לראות בשאילתה של חבר הכנסת בר זוהר לגבי תכני השתלמות של מורים עולים, בתכנית העולים לומדים: 30 שעות אזרחות, 30 שעות היסטוריה, 40 שעות ספרות, 60 שעות תנך ו50 שעות מורשת ישראל, יחד זה 150

---

86 ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמוד 123.
87 משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמוד 8.
88 אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמ' 143-170.
89 תדמור שמעוני (2007). המורים העולים כסוכני קליטה, עמ' 97 -116.
90 סבר, מיכאל (1999) ניחושים מלומדים? גישה בין תרבותית ותוך תרבותית.
91 אפשטיין (2002). התרחקות למרות ההידמות. היחסים בין בני נוער, עמ' 217-238.
92 בוים זאב, ראש עירית קריית גת בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 6.11.90. ארכיון הכנסת.
93 בעלות של 40 מיליון ₪. ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, עמוד 123.

שעות. לטענתו, יש חוסר פרופורציה, ביחס בין תנ"ך ומורשת ישראל ליתר התחומים. תשובת השר זבולון המר הייתה, שמדובר בתקופה של יותר מאלפיים שנה לעומת מאה שנים, ולכן, יש יותר חומר.[94] דיאלוג זה הוא המחשה נוספת לכך שהרצון להשפיע על העולים בא גם ממניעים חברתיים ופוליטיים, ובעצם הווה המשך לשיח הציבורי מימי מחנות העולים בשנות החמישים.

היו גם אתגרים בתחום הארגוני: עם גבור העלייה, ועמה גם זרם המורים הפונים ליחידה להערכת תארים ודיפלומות, פותחה מערכת ממוחשבת להנפקת אישורים על ידי עולים חדשים והיא תופעלה על ידי העולים.[95] כמו כן, עלה צורך לטפל בתנאי הפנסיה של המורים העולים, שכן לא היה סידור המכיר בוותק שלהם כמורים שם.[96]

ג.3 החיכוך שנוצר ביחסים בין הורי התלמידים העולים ובין בית הספר

לאורך כל תהליך קליטת העליות השונות, מערכת היחסים בין הורי התלמידים העולים לבית הספר, יצרה חיכוכים, ומורכבות סביב השאלה: מה צריך להיות היחס להורים? דואליות בגישה ניתן לראות אצל ראש הממשלה לוי אשכול, שאמר: "הערך הגדול ביותר של יהודי המזרח, מה שנשאר להם מיהדותם ומן הערכים החיוביים שלהם, זה הליכוד המשפחתי. אם נלך בדרך של פיצול משפחה, העלייה לגמרי תתחסל".[97] פה הוא ראה ערך במשפחה ובלכידותה.[98] אם כי בהזדמנות אחרת בשנת 1954, הצהיר: "אני רוצה להגיד בבירור ובגלוי, איננו מעוניינים בהורים. אם זכינו שהילדים כאן ואפשר לדחוק את ההורים, צריך לעשות זאת".[99] המטרה הייתה שהצעירים יובילו לסוציאליזציה של הוריהם ובעיקר, שלא יהיו נתונים להשפעת הוריהם, שדבקו בתרבות ארץ מוצאם.[100] עמדה דומה הביע קול, שטען שעליית צעירים תחילה בלי הוריהם, תקל את שילובם: "העולים מתימן ומעירק ממשיכים לחיות בכפרים ובמעברות בצורת חיים דומה לזו של ארץ מוצאם. אם רוצים אנו לתכנן כראוי את עליית שאר יהודי צפון אפריקה בעתיד...האין דרך טובה מזו מאשר להציל תחילה את הילדים ואת בני הנוער בגיל 10-16 שנה להעלותם אלינו. לגאלם מרגשי נחיתות, להרחיקם מבערות, לחנכם בדפוסי יצירה והבנה הדדית".[101] ההורים והקשר איתם נתפסו כגורם מעכב בשילוב בתרבות הישראלית, וכדי להציל את הילדים העולים יש להרחיקם מהכרות עם הנחשלות.

גם בבית הספר, היחס אל ההורים העולים, לעיתים היה כאל גורם המפריע להסתגלותם המהירה של הילדים, מה שיצר נתק הן מצד הממסד והן מצד ההורים. אצל העולים מצפון אפריקה, טען שמשוני, כי המורים נתפסו כמי שמכלה את המסורת הדתית ואת סמכות המשפחה, ומוביל למה שנתפס בעיניהם כשלילת הערכים הדתיים שהיו מנת חלקם בגולה.[102] ההורים איבדו את השפעתם על הצעירים, מאחר שלא יכלו לייעץ ולעזור להם בפתרון הבעיות החברתיות של גיל ההתבגרות, או

---

94 בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ14.1.91. ארכיון הכנסת.
95 משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמ' 6-7.
96 דיון בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 27.2.85. ארכיון הכנסת.
97 הנהלת הסוכנות. 9.3.1953. אצ"מ, S100/85 .
98 סבר (2007). לשון הקליטה, עמוד 73
99 המוסד לתיאום, 24.5.1954. אב"ג.
100 פיקאר (2013). עולים במשורה, עמוד 103.
101 קול, מסכת עליית הנוער, עמוד 263. קול היה חבר הנהלת הסוכנות היהודית ושימש בה כראש מחלקת עליית הנוער. כיהן כשר התיירות כ11 שנים בין השנים 1966-1977.
102 היו הורים שצמצמו את חלון ההזדמנויות שנפתח בפני ילדיהם, ואסרו עליהם להשתתף בתוכניות העשרה אחרי שעות הלימודים. יצהרי (1959). מערכת החינוך בראש העין, עמוד 10.

לסייע להם בלימודים,[103] במקרים רבים התלמידים העולים לא יכלו להיעזר בהורים ולמעשה היה תהליך הפוך של ילדים שהפכו למתווכים בין בית הספר וההורים.[104]

מחקר של אזרחי ורוזנר מראה כי ההורים העולים במבצע שלמה,[105] שלחו את הילדים לבית הספר אך התקשו לספק לילדיהם סביבה המקלה על תפקודם הלימודי.[106] המחקר הראה כי הקשר של ההורים עם בית הספר היה רופף בהשוואה לקשר של הורים אחרים עם המוסד שבו לומד ילדם.[107] כמחצית מההורים לא יכלו לשוחח שיחה פשוטה בעברית, ורובם (כ70%) לא יכלו לקרא מכתב פשוט בעברית, מה שהקשה על יצירת קשרים בין ההורים לבין צוות בית הספר.[108] לכן, לרוב, לא ניתן היה לקיים קשר עם ההורים ללא מתורגמן, והמשפחות הגיעו רק כשהמפגש תואם עם מרכז הקליטה, שדאג לסידורי הגעה לבית הספר.[109]

הניכור והנתק של הילדים מדמויות ההורים, היוו קרקע פורייה לאובדן הסמכות ההורית והובילו להתנכרות וליחס שלילי של הילדים כלפי עברם, שהינו חלק בלתי נפרד מזהותם האישית. ביטוי בולט של היבט זה הוא התופעה הרווחת של הבושה.[110] הרב אליעזר, מזכיר איחוד הארגונים האתיופים, טען שלא הדריכו את ההורים כיצד להתמודד עם ילדיהם, הם התביישו ללכת לאספות הורים בבית הספר, והילדים התביישו שהוריהם יבואו.[111]

מערכת היחסים בין ההורים והילדים בברית המועצות היא אוטוריטטיבית- סמכות ההורים נשמרה עד גיל מאוחר יחסית, ורב בני הנוער והצעירים לא היו בני שיח בהחלטה לעלות לארץ.[112] חלק מקשיי העולים קשור לתרבות המוצא, ולאינטראקציה שבינם לבין המנהגים והערכים המקובלים בארץ, לדוגמה, בתי ספר ציפו שההורים יהיו מעורבים בביה״ס מבלי להבין שבברית המועצות, המורה הוא האחראי לקידום התלמידים וההורה פחות.[113] בתי הספר התלוננו שההורים לא נענו להזמנות לבית הספר, אך חלק מההורים עבדו שעות רבות, לעיתים ביותר ממשרה אחת, וחששו להעדר מהעבודה, שמא יפוטרו. מבחינת העולים, שחלקם חיו במשפחות חד הוריות או רב דוריות, הפתרון היה השתתפות הסבתא במפגש הבית ספרי. בעיני הצוות, התנהלות זו נתפסה לעיתים, כהזנחת ההורים את הילדים, למרות שבמשפחות אלה, שכללו לרוב ילד אחד, ההשקעה בילדים הייתה עצומה והציפיות בהתאם.

מערכת החינוך עברה תהליך מורכב ביחסה לקשר בין ההורים ובית הספר. ממערכת שטענה לבלעדיות על החינוך בלי קשר כלל עם ההורים, ולהיפך אף חתרה לניתוק מהם כדי להגדיל את טווח ההשפעה על הילד, למערכת שהכניסה מגשרים לתוך המערך הבית ספרי, כדי לאפשר הכרות

---

103 שמשוני. דניאל (תשס״ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת, עמוד 128.
104 בהרחבה ראו, אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 59.
105 קליטת עולי מבצע שלמה, מחקר הערכה. הסוכנות היהודית לארץ ישראל. מרץ 1993, עמוד 2.
106 דולב, גולן (1990). השתלבות עולי אתיופיה במערכת החינוך.
107 גולן, הורוביץ (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר.
108 חביב, ליפשיץ, נועם (1998).קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה : מבט רב מימדי.
109 קליטת עולי מבצע שלמה, מחקר הערכה. הסוכנות היהודית לארץ ישראל. מרץ 1993, עמוד 85.
110 סבר (2007). לשון הקליטה, עמוד 78.
111 ר׳ אלעזר מזכיר איחוד הארגונים של עולי אתיופיה, בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.
112 מירסקי, פראוור (1992) לעלות כמתבגר להתבגר כעולה, עמוד 34.
113 דוח משרד החינוך, המנהל הפדגוגי.(תש״ן)ילדים עולים, מעברים והסתגלות בבית הספר, עמוד 25

ודיאלוג טוב יותר עם ההורים, דרך תחנות כמו הקמת הנהגות הרים ושילוב ומעורבות בתכנים ובפעילויות.[114]

ד. תוצאת החיכוך, במפגש בין העולים לבית הספר

שלושה תחומים נחשבו למוקדי קושי מרכזיים של תלמידים עולים בבית הספר: התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום הלשוני. בחלק גדול מהמקרים הקושי החברתי השפיע על הקושי הלימודי והלשוני ולהיפך. כדי להקל על הדיון אפריד פה את התחומים, אם כי הם בהחלט משיקים ולעיתים קרובות, הם היוו סיבה ותוצאה. בתחום החברתי, הכוונה לאינטראקציות חברתיות, לחברויות, לתחושה של מעמד ושייכות בחברה החדשה. בתחום הלימודי, הכוונה היא ליכולת תפקוד בבית הספר במקצועות הלימוד ולקשיים של התלמיד העולה, הנדרש לרכוש תכנים לימודיים חדשים. בתחום הלשוני, נבעו הקשיים מהאילוץ של תלמידים עולים לתפקד בלימודיהם בשפה חדשה שאינם שולטים בה והיא הלכה ונרכשה רק בהדרגה.[115]

ד.1 התחום החברתי

בתחום החברתי הכוונה לאינטראקציות חברתיות, לחברויות, לתחושה של מעמד ושייכות בחברה החדשה. יוצאי ארצות מוצא שמרניות ולא דמוקרטיות שהתחנכו במערכת החינוך הישראלית, חשו את חסרון נושא הסמכות, והתקשו להשתמש בחופש שניתן להם. אידיאל הצבר החופשי, לעיתים התיר רסן אצל מי שתרבותו תבעה ממנו צייתנות לסמכות.[116] בעיות המשמעת החמירו ובשנות ה-80 התעוררה אלימות בבתי הספר, שבחלקה הייתה תוצאה של מציאות זו. הסיבות לכך היו:

- המעבר ממשטר דיקטטורי למשטר דמוקרטי.
- מפגש ללא הכנה מוקדמת בין תלמידים ותיקים לתלמידים עולים.
- משחקי אלימות שהביאו איתם התלמידים העולים עצמם.[117]
- הורוביץ ואחרים טענו שהאכזבה מהרמה הלימודית הנמוכה בארץ גררה הדרדרות לימודית של התלמידים העולים.[118] אם כי, יתכן כי זו הייתה טענה אליטיסטית שכיסתה על קשיי למידה והסתגלות.
- עויינות כלפי העולים, בוועדת החינוך של הכנסת, היו"ר מ. בר זהר התריע שיש עליה באלימות כלפי תלמידים עולים.[119] הוא הציע לפנות לתלמידים לעזור בקליטתם של התלמידים העולים. "כשהתחילו להגיע, אמרו למורים להיות נחמדים איתם, ומתברר שהדבר מחייב גם הוקעת תופעות שליליות".[120]
- הנערים העולים מברית המועצות נתקלו כבר בשינוי חברתי, בעודם בארצם. הם גדלו כילדים בחברה הסובייטית המסורתית,[121] וכשעמדו לערוך בדיקה של אותה חברה היא התמוטטה

---

114 בהרחבה ראו נוי (1999). על ההורים במערכת החינוך.
115 Collier (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. pp. 617-641.
116 ברזל (1999). תמורות במרקם האידיאולוגי של החינוך בחמישים שנות המדינה, עמוד 209.
117 ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה, עמוד 42.
118 הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית, עמ' 12-14.
119 בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מיום 15.1.92. ארכיון הכסת.
120 ח"כ בר זוהר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מיום 15.1.92. ארכיון הכסת.
121 מירסקי (1991). גיל ההתבגרות, עלייה ותהליכים תלויי תרבות בקרב מתבגרים עולים מברה"מ.

מעצמה והשאירה אותם ללא גבולות מגנים וללא אפשרות למרוד. הם הגיעו לישראל עם טראומה קודמת, מבולבלים ופגיעים מראש.[122]

אצל התלמידים העולים מאתיופיה היה המצב מורכב במיוחד. באתיופיה מעמד המתבגרים היה כשל המבוגרים, ושלב התפר בין הילדות לבגרות, במהלכו ציפו מהם בארץ ללמוד במסגרת חינוכית מבלי לשאת באחריות למשפחה, היה במידה רבה מלאכותי ויצר קשיים.[123] גורם נוסף לבעיות משמעת היה טראומות נפשיות,[124] מסביר הדני: "יש כאן סיטואציה מיוחדת, יש בעיות של הינתקות ילדים מאבותיהם, שחלקם עדיין נמצאים באתיופיה, אימא שכבר זמן רב לא היה אתה קשר טלפוני, תלאות הדרך שעברו, רבים שמתו בדרך לכאן, ובעיות דומות".[125]

נושא הגבולות עלה כנושא מרכזי בתהליך הסתגלותם של בני הנוער העולים למסגרות בארץ. היעדר גבולות ברורים ומובחנים, גרם למבוכה ובלבול הן אצל הילדים, והן אצל ההורים. גבולות גמישים דורשים היכרות עמוקה יותר עם המסגרות, בהיעדר ניסיון זה, לבני הנוער הייתה נטייה לפרשם כלגיטימציה לאנרכיה,[126] ובהיעדר קנה מידה פנימי, הם נגררו להתנהגויות שאינן מקובלות בחברה הישראלית. מעבר לאלימות, התגלו תופעות של נשירה מוגברת מבית ספר, צריכת אלכוהול וסמים ועבריינות נוער. הקיטוב בין העולים לבין הממסד החינוכי הלך וגדל.[127] אם כי לעיתים הממסד החינוכי היווה עוגן של סמכות.

מנהלי בתי ספר ציינו שעם היות בית הספר מקום לאינטגרציה חברתית הוא היווה אף מוקד לתסיסה חברתית.[128] בכיתות הגבוהות, נוצרו מתחים בין עולים לוותיקים גם על רקע מידת יהדותם של העולים. במחקר של טטר ואחרים נמצא כי 67% מהעולים בבתי הספר התיכוניים דיווחו כי כל החברים הטובים שלהם, גם הם עולים חדשים.[129] רבים מילדי העולים מחבר המדינות, הרגישו את דחייתם על ידי בני גילם הוותיקים ובכך גברה שאיפתם להשתלב במסגרות נפרדות, בהן ירגישו עצמם כשווים בין שווים.[130] כלומר בית הספר העצים את אי השוויון גם בחצרו ולא רק בכיתותיו.

ד.2 התחום הלימודי

אם הפערים שבין הדור הראשון של יוצאי ארצות האסלאם לבין ותיקי היישוב ויוצאי ארצות המערב היו ברובם תוצר אובייקטיבי של התנאים, ניתן אולי היה לצפות שבדור השני, שגדל בארץ וקיבל בה את חינוכו, ייעלמו הפערים, או לפחות יצטמצמו באופן משמעותי. בפועל, מחקריהם של אדר לאה,[131] אורתר גינה,[132] סמילנסקי משה,[133] סימון אריה,[134] שמידע מרים[135] ועוד, הראו כי כמחצית התלמידים מיוצאי ארצות האסלאם לא הגיעו להישגים מינימליים. הפערים בלטו כבר

---

122 מירסקי, פראוור. (1992). לעלות כמתבגר להתבגר כעולה, עמוד 48.
123 ווז'נסקי (1983). קליטתם של בני נוער מאתיופיה בחינוך פנימייתי, 46-49.
124 גולן, הורוביץ (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר, עמוד 12.
125 יעקב הדני מנהל האגף לחינוך דתי בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מיום 3.2.87. ארכיון הכנסת.
126 מירסקי, פראוור. (1992). לעלות כמתבגר להתבגר כעולה, עמוד 40.
127 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 164. בהרחבה בהמשך פרק זה.
128 ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה. עמוד 42. וגם יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל, עמ' 147-154.
129 טטר (1993). מחקר חלוץ לבדיקת סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים, דוח מחקר.
130 בהרחבה ראו אצל אפשטיין (2007).התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמ' 143-170.
131 אדר (1956).לחקר הקשיים הלימודיים אצל ילדי עולים.
132 אורתר (1956). לבירור השפעתם של גורמים סביבתיים על ההצלחה בלימודים.
133 סמילנסקי (1973). התמודדות מערכת החינוך עם בעיותיהם של ילדים.
134 סימון (1957). על ההישגים הלימודיים של ילדי עולים בנגב.
135 שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ' 13-19.

מראשית לימודיהם של התלמידים בחינוך הפורמלי ומאז ואילך רק החריפו.[136] חלק מהגורמים שהכשילו את התלמידים העולים מלהצליח, קשורים במצב נחשלות: גורמים כלכליים, חברתיים ומעמד תרבותי, וחלקם נובעים ממהותו של בית הספר המודרני, מבנהו ותכניו.[137] הקושי היה כשפערים חברתיים, כלכליים ולימודיים חפפו את ההבדלים שבין קבוצות המוצא השונות.[138] הקשיים בלמידה ובהוראה, בקליטת תלמידים עולים במערכת לאורך כל התקופות, נבעו ממספר סיבות:

- בית הספר לא עבר שינוי של הסתגלות לאוכלוסייתו החדשה. תכנית הלימודים, האתוס, הדוגמאות בשיעור חשבון והתצפיות בטבע, לרוב היו מנותקים מעולמו של התלמיד העולה.
- רבים מהמורים היו יוצאי המעמד הבינוני, ויחסם אל הילד מהמעמד הנמוך והנחשל לעיתים קרובות היה יחס שלילי ודוחה. חלק מהמורים גדלו בעצמם בעיר פיתוח עם זיכרונות קליטת העלייה שלהם, והתקשו להפריד בין תפקידם כמורה לתחושותיהם כאזרח, נוכח ההטבות הרבות להן זכו העולים אחריהם.
- משרד החינוך לא הכין בזמן תכניות לימודיות ייחודיות לעולים, ולכן בתי הספר נאלצו להכין תכניות משלהם, לא תמיד בתי הספר ידעו לעשות זאת.[139]
- כיתות הפכו אחרי רפורמת האינטגרציה להטרוגניות וגדלו מ 20-25 תלמידים לכ-43 תלמידים, גדול דומה היה אחרי העלייה בשנות התשעים, מה שהקשה על התייחסות אישית.

נוסף לכל אלו, לתלמידים העולים מאתיופיה היו קשיים לימודיים מיוחדים:

- הרוב המכריע של התלמידים לא למד בבית הספר לפני העלייה ארצה, לכן היו חסרים כלים ללמידה מבחינת ההרגלים ומבחינת המיומנויות, תכנון שעות הפנאי, הכנת שיעורים, התמדה ועוד'.[140] מבין אלו שלמדו, היה מחסור בכלי לימוד בסיסיים, שכן בכפרים למדו תורה בעזרת שינון, ורובם לא למדו קרוא וכתוב,[141] כך שלא היו הרגלים של קריאה סדירה ושימוש בספר.
- העולים שבאו מסביבה כפרית, היו מורגלים בדרך כלל, בלוח שנה המוכתב על ידי גורמי טבע. וגם אומדן הזמנים בסדר היום, הושתת על ידי גורמי שמיים ולא שעון, אומדן מרחקים היה על ידי משך זמן הליכה ברגל וכו'.[142]
- לחלקם חסר ציוד הנדרש ללימודים, כגון אטלס (ל56%), מילון עברי-אנגלי (ל45%), מחשבון (ל32%).[143]
- באמהרית אין זמן עתיד, זה הקשה בלימוד השפה העברית, ואולי היה גם חלק מהקושי בדחיית סיפוקים, שכן הפתרונות צריכים להיות כאן ועכשיו.[144]

---

136 אדלר (1969). חינוך ומיזוג גלויות, עמ' 17-30.
137 שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ' 207.
138 אדלר (1969). חינוך ומיזוג גלויות, עמ' 17-30.
139 ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה. עמוד 41.
140 גולן, הורוביץ (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר, עמוד 13.
141 רוזנמן (1983). על מספר בעיות בתהליך הקליטה הלימודי של הילדים יוצאי אתיופיה.
142 פרידמן (תשמ"ו). גוון עורם של עולי אתיופיה, עמוד 6.
143 חביב, נועם (1998). קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה: מבט רב מימדי.
144 דוח משרד החינוך, המנהל הפדגוגי (תש"ן).ילדים עולים, מעברים והסתגלות בבית הספר, עמוד 66.

- בגלל תהליכי אבחון שנעשו מנקודה אתנוצנטרית, לא תמיד נשמרה לעולה הזכות לקבל אבחון תקף, לכן שעור גדול של עולים אובחנו כילדי חינוך מיוחד וחלק גדול מעולים שובץ למסלולים לא בגרותיים, מה שבלם להם אפשרויות בעתיד.[145] העולים מאתיופיה מתחו ביקורת על מערכת החינוך על רקע הפליה.[146]

תסכול בתחום הלימודי עשוי להסביר את הפער הקיים אצל חלק מהתלמידים בין השאיפה להצלחה, לבין התנהגות שמקדמת הצלחה. תלמידים חלשים או בינוניים עשויים להתייאש לנוכח הפער העצום בידע ובמיומנויות, בהשוואה לחבריהם. תסכול בשל היעדר הישג, מסוכן לכלל אוכלוסיית התלמידים, ועוד יותר עבור תלמידים עולים, שנאלצו להתמודד עם בעיות הסתגלות גם מחוץ לבית הספר.[147]

לוין ושוהמי הצביעו על שני מוקדי קושי עיקריים בלמידה בבתי הספר: השפה והמתמטיקה,[148] כשני תחומי לימוד שלהם השפעה מכרעת על קידומו והצלחתו של התלמיד העולה בהווה ובעתיד.[149] השפה, מכיוון שהיא אמצעי תיווך לייתר המקצועות, והמתמטיקה מכיוון שהצלחה או אי הצלחה במקצוע משפיעה על דימוי התלמיד ובטחונו העצמי.[150]

השונות בהישגי התלמידים העולים, הייתה תלויה בגורמים כגון: רמה חברתית-כלכלית, כמות שנות השהייה של העולה במקומות החדשים, רמת החינוך במדינת המוצא, התייחסות החברה המקבלת, תמיכת ההורים וציפיותיהם, ומדיניות הקליטה ותהליכי ההוראה בבית הספר. ישנו קשר מונוטוני שלילי בין גיל ההגירה והישגים לימודיים, מעבר לגיל הגירה 6-7 ההישגים נמוכים יותר. בממוצע, עם העלייה בגיל ההגירה, עוצמת הירידה בהישגים גדולה יותר במידה ניכרת.[151] גם ע"פ מחקרה של שמידע על תוצאות מבחני הסקר: תלמידים עולים שבאו ארצה בגיל צעיר, הגיעו להישגים גבוהים באופן מובהק מעמיתיהם, שהיו מבוגרים יותר בעת עלייתם.[152]

ההישגים הלימודיים של התלמידים העולים מאתיופיה היו מהנמוכים בישראל ובניגוד לציפייה כי הזמן יפתור את הבעיה, מצבם של העולים הוותיקים לא היה יותר טוב מזה של החדשים.[153] בשנת 1995 למשל, היה שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב תלמידים אתיופים רק כ11% מהשנתון. כרבע מן השיעור בכלל המגזר היהודי, אולם פי שלוש מאשר שנה קודם לכן.[154] שיעור הזכאים לבגרות מתוך מסיימי יב' עלה באופן משמעותי בשנת 1998,[155] בהשוואה לשיעור בתחילת שנות ה- 90, שהיה כ 7%. בניגוד אולי למצופה, התלמידים העולים הוותיקים יותר בארץ, שעלו עד שנת 1990, השתלבו בצורה פחות טובה מהעולים החדשים בארץ, שעלו בשנת 1991 ואילך.[156]

---

145 דותן (1983). אבחון נוער עולה מאתיופיה, עמ' 36-45.
146 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 163.
147 גולן, הורוביץ (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר, עמוד 13.
148 Ellerton , Clarkson. (1996). Language Factors in Mathematics Teaching and Learning.
149 לוין, שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל.
150 Brenner (1998). Development of mathematical communication. pp. 149-174
151 דיויס, קהאן, שטאוב (1991). גיל עליה והישגים לימודיים בבית הספר, עמוד 57.
152 ראו בהרחבה: שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמ' 153-155.
153 ליפשיץ, נועם, בוזגלו (1997). השתלבות תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.
154 ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמוד 124.
155 כ-20% זכאים, עדיין בפער מהאוכלוסייה הוותיקה כ 50%.
156 חביב, ליפשיץ, נועם (1998). קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה: מבט רב מימדי.

אם נתייחס אל נשירה כמדד להצלחה בלימודים, כ8.5% מן העולים בשכבת הגיל של תלמידי כיתות ט-יב נשרו מבתי הספר בהשוואה ל3.9% בלבד בקרב ילידי הארץ.[157] הניסיון המצטבר ייחס להשכלת ההורים מקדם גבוה למניעת נשירת תלמידים, לפיכך, היה מקום לשער כי שעורי הנשירה בקרב העולים מחבר המדינות, יהיו נמוכים מאלה של עולי אתיופיה, שכן גל עלייה זה מאופיין ברמת השכלה גבוהה מזו שבאוכלוסייה הוותיקה בארץ.[158] השערה זו אינה מתאמתת במציאות, הנתונים מראים כי בשנת תשנ״ו, שעור הנושרים בקרב העולים בני ה 17 היה 31.3% לעומת 8.2% בקרב הישראלים הוותיקים.[159] נתון זה לא כולל את הנשירה סמויה שלא נמדדה.

למרות רמתם הלימודית הגבוהה של התלמידים העולים מברית המועצות לשעבר, הם נתקלו בקשיים רבים במפגש עם בני גילם, קשיים שגרמו לעיתים ליציאה מהשדה הלימודי, דהיינו לא רק לעזיבת בית הספר, אלא להתנתקות בכלל ממערכת החינוך.[160] המשמעות היא, שהתלמידים העולים היוו את הקצוות של בית הספר: חלקם היו התלמידים המאתגרים עם הקשיים שלעיתים נשרו, וחלקם היו המצטיינים ביותר, שהיוו אחוז משמעותי ממספר התלמידים בקבוצות הגבוהות במתמטיקה ופיזיקה.[161] שכן, חינוך למצוינות היה חלק מן הפרשנות התרבותית שניתנה לחינוך על ידי העולים מברית המועצות, שהתבטאה גם בבחירת תחומי ההתמחות. מחקר של סבר וחבריה, מראה כי לתלמידים העולים מברית המועצות היו ציפיות גבוהות ביחס למיומנויות ההוראה של המורה, יותר מאשר לישראלים ותיקים,[162] בין היתר, נמצא שהעלייה בוותק בארץ לא גרמה לעולים להנמיך את רמת הציפיות שלהם ביחס למיומנויות ההוראה של המורה, שגם הן תלויות תרבות.[163]

ד.3 התחום הלשוני

שפה היוותה קושי מיוחד לתלמידים עולים כי היא האמצעי המרכזי שדרכו הועבר הידע הלימודי הבית-ספרי. לכן, חוסר שליטה בשפה החדשה, הציב קשיים רבים בהבנה של חומר לימודי. קשיים בתחום זה נבעו ממספר סיבות:

- בתחום השפה יש הבדל בין ידע לשוני-תקשורתי שתלמידים-עולים רכשו אותו, תוך זמן קצר יחסית, כ18- חודשים לבין ידע לשוני-לימודי.[164], שרכישתו נמשכה כעשר שנים.[165]
- מכיוון שלא הייתה בישראל התמחות להוראת עברית כשפה שניה, כל בעל תעודת הוראה יכול היה ללמד באולפן, אך רכישת שפה אוריינית היא קשה, ונדרשה מקצועיות למשימה זו.
- שפת העולים נתפשה כאיום על השפה השלטת, מה שייצר מצב שחלקם התנתקו משפת האם שלהם ובשלב הבא לא הצליחו לתקשר עם המבוגרים במשפחה, שעלו בשלב בו קשה מאוד לרכוש שפה.[166]

---

157 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2001, עמוד 39.

158 שעור בעלי ההשכלה העל תיכונית בקרב האוכלוסייה הוותיקה בארץ הוא 27% לעומת 54% בקרב העולים הבוגרים מחבר העמים שהגיעו לארץ מאז 1989.

159 סער (1998). שעור נשירה גבוה של תלמידים עולים: כשליש מהם לא למדו בי״ב. הארץ, 6 ביוני, עמ׳ 4א׳.

160 אפשטיין (2002). התרחקות למרות ההידמות. היחסים בין בני נוער, עמ׳ 217-238.

161 בהרחבה ראו אצל אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמ׳ 143-170.

162 במסגרתו נותחו תשובותיהם של 1.400 תלמידים מארצות חבר העמים ולמעלה מ 4.000 תלמידים ילידי הארץ בשנים 1992-1997. במסגרת המחקר קיבל כל תלמיד רשימה של 12 ציפיות מהמורה.

163 סבר, מיכאל (1999). ניחושים מלומדים? גישה בין תרבותית ותוך תרבותית.

164 Cummins (2000). Language, power and pedagogy, Multilingual Matters Ltd.

165 לוין, שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל.

166 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 156.

- לידע בשפת האם, במיוחד ידע אורייני, יש השפעה על לימוד מוצלח של השפה החדשה ומכאן שגם על ההישגים בלימודים בכלל. קמינס טוען שכישלון אקדמי של תלמידים-מהגרים נבע מהעדר בגרות בשפת אמם. לפיו, יש לטפח את שפת האם לפני שמתפנים לרכישת שפה שנייה.[167] ללא השקעה בשפת האם נוצר מצב שהמהגר הפך לsemi-lingual, כלומר, אין לו שליטה לשונית מלאה, לא בשפת האם ולא בשפה החדשה. גם לפי ספולסקי, הוראה באמהרית לילדים עולים מאתיופיה שיפרה את הישגיהם בלימודים.[168]
- התמודדות של העולים עם מקצוע העברית הייתה כרוכה בקשיים במקצועות הדורשים ידע בשפה העברית.[169] מצבם של התלמידים העולים מאתיופיה, קשה היה ממצבם של העולים מחבר המדינות,[170] במיוחד בהבנת הנקרא.[171] אלנבוגן-פרנקוביץ ונועם, שבדקו עולים מקווקז, דווחו על קשיים ניכרים בעברית בקרב בני הנוער, למרות הוותק הרב יחסית בארץ.[172] ניכרה עלייה הדרגתית של הישגים בהתייחס למספר שנות השהייה בישראל, לגבי שתי קבוצות העולים. יחד עם זאת היו תלמידים, ילידי ישראל שהוריהם ילידי אתיופיה, שהישגיהם לא השתוו לאלה של ילידי ישראל, לרוב, הקשיים הגדולים נמצאו בעברית, בספרות ובתנ"ך.[173]
- דרושות 5-7, שנה במתמטיקה, בהתאם לדרגת הכיתה, כדי להשלים פער.[174] פער גדול במיוחד ניכר בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה במתמטיקה, שכן הם לא הדביקו את הפער באף אחת מן הכיתות, גם לא בדור השני, הישגיהם של העולים מברית המועצות, הדביקו את אלה של ילידי הארץ רק לאחר שנים.

ד.4 ההתמודדות עם הקשיים שנוצרו בחיכוך

להתמודדות עם הקשיים שצוינו לעיל היו מספר אפיקי פתרון בתוך מערכת החינוך:

<u>בתחום החברתי-</u>

- בשנת 1994 הוקם 'מרכז ההיגוי לעולי אתיופיה במערכת החינוך', מתוך מטרה לחזק ולתאם את הפעולות לקליטת תלמידים יוצאי אתיופיה ולהעביר חלק מהאחריות לעדה עצמה. המרכז כלל ועדת היגוי רחבה שכמחצית מחבריה מבני העדה.[175] היה זה מענה לביקורת שנשמעה מתוך העדה עצמה כי "יש יותר מדי פטרונות בטיפול בעלייה האתיופית בתחום החינוך. האם מקרב יהודי אתיופיה לא יכלו למצוא מי שיכתוב את החוברת על מנהגי העדה? מחליטים עבורנו מה טוב לנו. עובדה שיש בחורים בעדה האתיופית שיכולים לשמש דוגמה ומופת להצלחת הקליטה".[176]
- באפריל 1994 נהגה רעיון פנימיות יום של האגודה לקידום החינוך, במגמה לתת מענה לבעיות וקשיים שהתגלו באוכלוסיית המצוקה של העולים. זאת, מכיוון שלא ניתן היה להכיל בפנימיות

---

167 Cummins (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. pp., 222-251.

168 .Spolsky.& Shohamy (1999). The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice Cleveland: Multilingual Matters

169 טטר, כפיר, סבר, אדלר, רגב (1994). חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים.

170 פרוינד, רווה, שילד (1994). תלמידים עולים: סקר בשלושה יישובים.

171 גולן-קוק, הורוביץ, שפטיה (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר.

172 אלנבוגן-פרנקוביץ, נועם (1998). קליטת בני נוער וילדים עולים יוצאי אזור הקווקז-ממצאי מחקר.

173 לוין, שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל.

174 Huang (2000). Mathematics Achievement by Immigrant Children.

175 ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמוד 125.

176 ר' אלעזר מזכיר איחוד הארגונים של עולי אתיופיה, בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.

את כל התלמידים המעוניינים, ומכיוון שרבים מהתלמידים העולים לא גילו ענין בסידור פנימייתי. פנימיות היום באו להקל על התלמיד העולה ולהרחיב את מערך הסיוע המיועד להביא לקליטה בבית הספר. התכנית פעלה במבני בית הספר וכללה שעורי עזר, שעורי בית מודרכים, ארוחה ופעילות העשרה תרבותית וחברתית.

<u>בתחום הלימודי</u>

נעשו מאמצים על ידי בתי הספר לקלוט את העולים וגויסו מורים דוברי שפת העולים.[177] כל תלמיד עולה זכאי היה לתקופה מוגבלת מראש לסוגים שונים של סיוע על בסיסי זכאות משתנים.[178] הזכאות הייתה זמנית ומשך הזמן נקבע לפי קריטריונים כמו ארץ המוצא, הכיתה, הוותק בארץ וגיל העלייה. המענים היו:

- השתתפות במימון- משרד חינוך השתתף במימון הוצאות החינוך של התלמידים העולים באמצעות סל קליטה לעולה,[179] שהועבר לבעלויות בתי הספר. גובה המימון עלה עם שכבת הגיל וירד לפי הוותק בארץ.
- שעורי עזר- כל תלמיד עולה היה זכאי לשעות עזר שהוקצו לבתי הספר עבור התלמידים הזכאים. משרד החינוך העביר את התשלום בלי לדרוש זיקה ברורה בין השעה שהוקצתה, לבין התלמיד העולה המסוים. מה שאיפשר לבית הספר הקבצות שיש בהן עולים או מורה שני בכיתה בה יש עולים. בממוצע קיבל בית הספר 1.4 תוספת שעות לימוד שבועיות עבור כל תלמיד עולה.[180]
- תנאים מיוחדים בבגרויות- תלמידים עולים קבלו אפשרות לבחור להבחן בשאלון המיועד לעולים או לקבל תוספת של עשר נקודות בבחינת הבגרות. כל הבחינות נכתבו בעברית, למעט הבחינה ברוסית ובאמהרית, והתלמיד אמור לענות עליהן בעברית.[181]
- נבנתה תכנית מחויבות אישית בה שבצו חונכות אישית של ילד עולה לוותיק.[182]

מתוך הכרה בקשיים הגדולים של התלמידים האתיופים. מדיניות המשרד נקטה בשיטת העדפה מתקנת: המשאבים שהוקצו לקליטתם של תלמידים יוצאי אתיופיה היו גדולים מאלו שהוקצו לתלמידים עולים אחרים, למעשה תקופת זכאותם לשעות עזר הייתה בלתי מוגבלת, מספר שעות הלימוד שניתנו עבורם היה גדול יותר מאשר לעולים אחרים, וגם התשלומים להוצאות חנוך במסגרת סל לתלמיד ניתנו לתקופה ארוכה יותר.[183]

ההטבות יצרו אתגרים חינוכיים וארגוניים: מכיוון שעלות השעה שהוקצתה הייתה סכום קבוע שהוא ממוצע השכר בבית הספר, לא כדאי היה למנהל לקחת את השעות ולתת למורה ותיק ומנוסה ללמד את העולים שכן הוא לא היה מפוצה על כך. בנוסף, תלמידים עולים הגיעו בטפטוף לאורך כל

---

[177] ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה, עמוד 42.
[178] מה שהקשה על הגדרת מיהו תלמיד עולה ומהשה על המעקב ובדיקת ההתקדמות של העולים כקבוצה מובחנת.
[179] צמרת (1999). חינוך ילדי העולים 1948-1996, עמוד 777.
[180] ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמוד 119.
[181] סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 153.
[182] ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה, עמוד 43.
[183] ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, עמוד 125.

השנה, ולא היה לכך ביטוי בסידורי התשלום. תלמיד שהגיע אחרי חודש נובמבר, לא זיכה את בית ספר בסל קליטה עבורו ומספרם של אלה היה גדול.

הדילמה האם לבנות כיתת קלט לעולים שבה לומדים עברית בנפרד או להשאיר את התלמידים העולים בכיתת האם ולהוציא אותן למספר שעות תגבור[184] חידדה את ההבחנה בין הבחירה בקליטה לימודית או קליטה חברתית.[185] אחת המסקנות מהעלייה של שנות החמישים היא שקבוצות עולים נפרדות חוסמות השתלבות חברתית, אך ההישארות בכיתת האם בהכללה, הייתה פחות יעילה מבחינה לימודית.

הרצון להטמעתו ולהבאתו של התלמיד העולה להשתלבות מהירה ככל האפשר בבית הספר,[186] עורר את השאלה כמה ילדים עולים ראוי שיהיו בכתה ומה ריכוז העולים המתאים?[187] הדני טען בשנת 1987, כי יש ליצור מפגש ולמנוע התבדלות ובמקומות שיש בהם יותר מ-30% ילדים אתיופים, יש לעשות כל מאמץ להעביר חלק מהקבוצה הנקלטת למקום חזק אחר. הוא מתאר כי "הגענו בחמ"ד ללמעלה מ-50% מילדי אתיופיה בבית-הספר".[188] חיזק גישה זו מתי דגן: "אי אפשר להכניס לכיתה 70% אתיופים. לכן מסיעים תלמידים למרחקים, גם נסיעה של שעה".[189]

למרות הכוונות הטובות, מבט על הפתרונות מראה כי כמעט כולם היו במישור הטכני-מסגרתי וניתן מעט מאוד מקום לליווי עומק. הפונקציונליזם גבר על הנשמה היתרה. ייתכן כי מי שחשב על פרקטיקה ברמת תכנון היה צריך לתת על כך מראש את הדעת. ואם הדעת לא ניתנה זו התעלמות, ואולי ברמה העמוקה הייתה אדישות לעולים.

<u>בתחום השפה</u>-

בשנת 1995, נקבעה מדיניות חדשה בנוגע להוראת שפת אם ולשון זרה.[190] במקרה של הלשון הרוסית, הכוונה הייתה לאפשר לתלמידים העולים במערכת החינוך ללמוד רוסית כלשון אם.[191] היה זה שינוי משמעותי, משום שבכך נקבע רשמית שישראל איננה מדינה חד-לשונית והעברית לא תהיה השפה המדוברת היחידה בה.[192] יישום המדיניות החדשה בטא הגמשה של עמדת הממשלה והציבור כלפי הרב-לשוניות והרב-תרבותיות. על מנהלי בתי הספר הוטלה החובה לעדכן את העולים דוברי הרוסית, בדבר זכאותם ללמוד רוסית כשפת אם.[193] הוראת הלשון והספרות ברוסית, הייתה אמורה לאפשר לתלמידים העולים להתחבר לעברם ולתרבות של ארץ מוצאם.[194]

במקרה של האתיופים, לרבים מהם לא היה יחס חיובי כלפי תרבותם ושפתם. מלאני, מורה בתיכון מתארת: "בשיחה שהייתה לי עם תלמידתי האתיופית, על ראייתה את בני-גילה יוצאי העֵדה כמי

---

184 ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה. עמוד 42.
185 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 153.
186 פרידמן (תשמ"ו). יהודי אתיופיה וקליטתם בישראל.
187 ג' רם נציג הסתדרות המורים בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.
188 יעקב הדני מנהל האגף לחינוך דתי בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ3.2.87. ארכיון הכנסת.
189 מתי דגן בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.
190 Dittmat, Spolsky, & Walter (2006) Study of grammaticalization and convergence in second language acquisition and use ,pp. 1-3.
191 Spolsky, Shohamy (1996). National profiles of languages in education: Israel , pp.1-5.
192 Spolsky, Shohamy (1999). The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice Cleveland.
193 הוראת הרוסית לא הותנתה במספר התלמידים יוצאי חבר המדינות בכיתה. ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, עמוד 119.
194 משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים, ספטמבר 1991, עמוד 21.

שנמלטים מעצמם ומעברם. הם איבדו קשר עם מה שהיו בניסיונם להפוך לחלק מקבוצה אחרת הם מאבדים בעצם את זהותם שלהם״.[195] לילדים אלה הייתה אפשרות להיבחן ב׳בגרות׳ באמהרית, אולם רובם המוחלט לא ניצל זאת. עקב שיעור האוריינות הנמוך, והמסורת האוריינית המוגבלת של העולים, הסטאטוס של האמהרית הוא נמוך בארץ. לאמהרית אין תפקיד חשוב כלשון תקשורת בינלאומית, בישראל ובעולם. לכן, לא נעשה די לתמוך בלשון זו.[196]

<u>מגשרים- כאמצעי לקליטת עולים בבית הספר</u>

בחלק גדול מהמקרים מנהלים עודדו שיח של התלמידים רק בשפה העברית, מפני שחשבו שכך יקלטו מהר יותר, ולא ראו צורך בהחזקת מתורגמן מקצועי. לעיתים מורים שעלו מחבר העמים בשנות ה 70 ונקלטו בארץ, נמנעו מלדבר רוסית עם העולים מתוך חשש להיות מתויגים איתם.[197] השימוש במתורגמן מזדמן בבית הספר יצר קשיים רבים: שינוי המשמעות של הדברים, ידע חלקי בשפת המהגר, הטיה ועיוות של מסרים בגלל עמדות וגישות של המתרגם, אי שמירה של המתרגם על סודיות המידע הרגיש שנחשף בשיחה (או חשש של העולה מפני פגיעה בסודיות). לעיתים היה שימוש בתלמיד כמתורגמן להוריו, עובדה שיצרה בעיתיות, שכן במצב כזה ההורים פיתחו תלות בילד, הילד שמע דברים שההורים אינם מעוניינים שידע, ולעיתים הילד מסר תרגום שגוי במכוון.[198]

כדי לתת מענה בתחום החברתי ובתחום השפה, במכון לחקר הטיפוח פותח בשנות ה-90 מודל של גישור תרבותי במערכות חינוך. המגשרים עצמם היו עולים שהשתלבו בחברה ללא ויתור על מאפייני תרבות המוצא, והיו אמורים לשמש מודל חיקוי לתלמידים העולים ולמשפחותיהם, כהוכחת אפשרות ההצלחה בישראל וכסוכני שינוי.[199] תפקיד המגשר לא נתפס כמתורגמן בלבד, אלא כמגשר בין תרבותי. בהיבט המערכתי, המגשר היה אמור לסייע לבית הספר להתמודד עם משימת הקליטה, ולגרום לערעור דעות קדומות ומיתוסים שליליים על העולים.

בדיון שהתקיים בכנסת בשנת 1993, על המפגש והחיכוך של הוותיקים עם העלייה במערכת החינוך, הבהיר מתי דגן, ראש מינהל החמ״ד: ״הנוער של היום הוא דור שני או שלישי של עולי שנות החמישים״.[200] בתגובה התריע חבר הכנסת, יחזקאל: ״יש לי רושם שבעוד עשרים שנה יהיה מי שיכתוב את ״תרנגול כפרות״ של ילדי אתיופיה״, ועל כך, ענה אלי עמיר שהיה מנכ״ל האגף לעליית המוער בסוכנות: ״בעוד עשר שנים הספר ייקרא ״העז השחורה״, ואנו רואים כבר היום את הסימנים לכך״.[201] סיכם יו״ר הוועדה אברום בורג: ״אנו מייצרים במו ידינו את הדור השני, השלישי והרביעי של מצוקה. אם חשבנו שמדינת ישראל בראשית העשור הבא, היא מדינה שלא יהיו בה בני מצוקה או פליטים, אנו מייצרים אותם עכשיו״.[202] שיח זה אוצר בתוכו את המטען הכבד של הדיון, למרות ההשקעה הרבה שנעשה בקליטת העלייה, הייתה אי מרוצות מהתוצאה, ובעיקר היה חשש גדול מהאשמה שתבוא בעתיד, כמו שהיה עם עליות קודמות.

---

195 מלאני (2008). הוראת שפת האם לעולים כדרך להקלת בעיות הגירה והתבגרות, עמ׳ 28-34.

196 Spolsky. Shohamy (1999). The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice.

197 סבר (2007). לשון הקליטה, עמוד 85.

198 Shackman (1984). The right to be understood – A handbook on working with, employing and training community.

199 סבר (2007). לשון הקליטה, עמוד 79.

200 מתי דגן בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.

201 אלי עמיר בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.

202 יו״ר הוועדה אברום בורג בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.

2. פריפריה חברתית כתוצר של התיישבות גאוגרפית

מעבר, ובנוסף לא-סימטריה שנוצרה בעקבות עלייתם וקליטתם של מרבית תושבי עיירות הפיתוח, ישנה גם הא-סימטריה הגאוגרפית והקשר החזק בין המיקום הגאוגרפי של עיירות הפיתוח למעמד החברתי של תושביהן. בחלק זה של הפרק יבחן תהליך אכלוסן של עיירות הפיתוח בעליית שנות החמישים, החיכוך עם עלית שנות התשעים, החיכוך בין עיירות הפיתוח לישובים אחרים בפריפריה הגאוגרפית, ותוצאות החיכוך. ברקע תעמוד השאלה: האם תמיד פריפריה גאוגרפית היא גם פריפריה חברתית?

א. רקע היסטורי

מדיניות ההתיישבות והאכלוס, יצרה אזורים הומוגניים כמעט לחלוטין מבחינה עדתית. עיירות הפיתוח אוכלסו בתושבים שרובם ממוצא מזרחי.[203] גם אשכנזים במספרים לא מבוטלים, יושבו בעיירות הפיתוח, אך רובם עקרו משם ליישובים אחרים כבר בשנות החמישים. במפקד האוכלוסין של 1961, חלקם של המזרחיים בעיירות פיתוח רבות (מעלות, שלומי, קריית שמונה, נתיבות, אופקים וקריית מלאכי) עמד על יותר מ90% וברוב עיירות הפיתוח הוא עלה על 80%.[204] לדוגמה, בשנת 1961 כ- 80% מתושבי קריית שמונה וכ-85% מתושבי דימונה היו ילידי אסיה ואפריקה שעלו ארצה אחרי שנת 1948.[205] תמונה זו לא השתנתה משמעותית גם בסוף שנות השישים, בתיאור של בית הספר יוספטל בדימונה, 31% ילידי הארץ, רובם ילדים להורים ילידי אסיה ואפריקה,56% ילידי אסיה ואפריקה, 13% ילידי אירופה ואמריקה.[206] על פי נתוני מפקד האוכלוסין משנת 1967, בממוצע ביישובי הפיתוח 66.8% היו עולים חדשים שהגיעו אחרי שנת 1948, בכלל אוכלוסיית ישראל הם היו 45.2%, מתוך כלל ילידי חו"ל ביישובי הפיתוח 70.7% היו יוצאי אסיה ואפריקה.[207]

ב. המפגש בין האוכלוסייה ליישובה הגאוגרפי

נוצר מצב שבו התרכזו אוכלוסיות העולים המבוססות יותר, יוצאות ארצות המערב, ברובן, בעיקר בערים הוותיקות הקרובות למרכז הארץ, בעוד אוכלוסיות חלשות יותר מבחינה חברתית – כלכלית, לרוב יוצאות ארצות אסיה ואפריקה, התרכזו בערים ובישובים חדשים מרוחקים ממרכז הארץ.[208] וכך, זהות קבוצתית של מעמד אתני בינוני- נמוך בקרב המזרחיים בערי הפיתוח נבנתה על חווית ההגירה והקליטה בישראל ועל תחושת הבידוד והשוליות שנלוו לחיים בערי הפיתוח. שילוב המוצא המזרחי עם המיקום הגאוגרפי, החברתי כלכלי, יצר מעמד אתני בינוני- נמוך. תהליכים אלה גרמו להיווצרות שתי יחידות חברתיות אקולוגיות- מרכז ופריפריה, שנבדלו זו מזו בהרכב האוכלוסייה,[209] במבנה ובמערכת הסמלים.[210] חלוקה זו יצרה נורמות של הפרדה לא שוויונית בין המגזרים באוכלוסייה הישראלית, ולדעת יפתחאל יצרה את התשתית להתפתחות זהויות קולקטיביות מסוכסכות.[211] יתרה מזאת, דפוסי התיעוש, ביססו חלוקת עבודה בין המרכז לפריפריה, כשעיירות הפיתוח סיפקו כוח עבודה זול לתעשיות עתירות העבודה. העובדה שעיירות

---

203 אדלר (1985). אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל, עמוד 51.
204 יפתחאל (2001). אי שוויון זה עניין של גיאוגרפיה, עמ' 219-233.
205 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, השנתון הסטטיסטי לישראל 1991.
206 פחימא, כספי (1969). דיוקנו של בית ספר אחד בעיירת פיתוח, יוספטל דימונה.
207 ברלר (1970). ערים חדשות בישראל, ההוצאה האוניברסיטאית בישראל.
208 קלינברגר (1967). הרהורים על השוויוניות בחינוך, עמ' 257-288.
209 אדגיש כי אומנם הגיעו אוכלוסיות חלשות לעיבורי הערים החזקות במרכז הארץ מה שהגדיל את החיכוך, אך כמעט ולא היה מצב הפוך של משפחות חזקות בעיירות הפיתוח.
210 אייזנשטדט (1985). החברה הישראלית- מקורותיה, מבניה המוסדיים והתמורות, עמ' 215-257.
211 יפתחאל (2001). אי שוויון זה עניין של גיאוגרפיה, עמ' 219-233.

הפיתוח היו תלויות באופן מכריע בהחלטות הכלכליות שנקבעו מחוץ להן, והמרכז הוא שהפנה את ההשקעות על פי האינטרסים שלו, הבטיחה את המשכיותם של הדפוסים הקיימים.

לניתוק זה היו משמעויות שונות, לא רק גאוגרפיות.[212] הורוביץ מתאר: "כל מי שהכיר את ישראל של שנות החמישים לא יכול היה שלא להבחין שבצאתו מאזורי המגורים של בני היישוב הוותיק... כאילו עקר לארץ אחרת. ביקור בעיירות העולים המחיש את הזרות התרבותית ההדדית. הזרות סימנה ניתוק, ובתנאים של ניתוק לא הייתה משמעות רבה למושגים כהסתגלות, קליטה או כור היתוך".[213] היו תושבים שייחסו למהלך גאוגרפי זה עמדות ערכיות שיפוטיות כמו: "הייתה טעות גדולה לבודד את כל העולים ממרוקו. בודדו את העולים בכוונה כי לא רצו לבוא עם הפרימיטיביים במגע".[214] נתוני פתיחה אלו השפיעו על המרקם החברתי ואיכות החינוך, ויצרו עומס על המקיפים בעיירות הפיתוח שהתקשו במיוחד עם הקליטה של תלמידים מאוכלוסיות מצוקה.[215] בכנס מנהלי אגפי חינוך עלתה לדיון העובדה שאומנם גם הישובים הוותיקים קולטים עולים ולא רק יישובי פיתוח, אבל יש הבדל, כאשר מתווספות 800 משפחות בתל אביב או בחולון הרי זה עוד 800 משפחות משלמות מסים. בעיר פיתוח זה אומר עוד 800 משפחות נוספות המקבלות שירותים ולא משלמי מסים.[216]

עוד בעשור הראשון לקיום המדינה, החלה תנועה של הגירה מן הפריפריה אל המרכז, שהעמידה את היעד של פיזור אוכלוסין בסכנה.[217] בשנות הששים, הגיעה התופעה של נטישת עיירות הפיתוח לממדים של כארבעים אחוז. כדי לבלום סכנה זו, הממשלה אישרה בשנת 1965, במסגרת "ביצוע מדיניות הממשלה בעניין פיזור האוכלוסייה", סעיף שהבטיח העלאת רמת החינוך והקמת בתי ספר לקליטת בוגרי בתי ספר יסודיים בערי הפיתוח.[218] הצהרת כוונות זו אולי חיזקה את הקמת בתי הספר המקיפים, אך לא היה לה ביטוי מעשי נוסף.

דווקא, לאחר מלחמת ששת הימים, מצאו עצמם יישובים הממוקמים בפריפריות דלות ההזדמנויות בהידרדרות חברתית, חינוכית וכלכלית. חלק גדול ממקומות העבודה נתפשו על ידי הפלשתינאים מיהודה, משומרון ומעזה,[219] וגם חלק מסדרי העדיפויות במדינה השתנו, הקדימות של עיירות הפיתוח הוסטה לטובת הקמת ישובים בישע.[220] תושבים שהתגוררו בעיירות, עברו למרכזים עירוניים אחרים, מבוססים יותר, ובקרב הנותרים, התרבו בהדרגה מקרי הסעד והתמיכה. הם היו תלויים במרכזי תעסוקה, חלקם ללא יכולת קידום והשתכרות נאותה.[221] מדיניות ההפרטה אחרי

---

212 אפרת (1983). גיאוגרפיה של רווחה, פער ואי-שוויון

213 הורוביץ (1993). תכלת ואבק: דור תש"ח, דיוקן עצמי, עמוד 51.

214 גרינברג (1989). הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 92.

215 עדיין, בהשוואה למהגרים אחרים בארה"ב, מצבם של העולים בארץ טוב יותר בתחום רכישת הדירה. Lewin, Elmelech, Semyonov (Jun, 1997). Ethnic Inequality in Home Ownership and the Value housing, pp. 1439-1462.

216 כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. 16.12.63, עמוד 29, ג"מ, גל- 5284/1.

217 ראו בהרחבה אייזנשטדט (תשמ"ט). החברה הישראלית בתמורותיה.

218 המלצות הוועדה הבין משרדית לביצוע מדיניות הממשלה בעניין פיזור האוכלוסייה, 20.8.65, ג"מ, תיק משרד החינוך 1301, סעיף ד', "מבנה החינוך".

219 ראו בהרחבה אצל אייזנשטדט (2005), החברה הישראלית בין מגזר לאינטגרציה, עמ' 9-31.

220 ראו הפרק הראשון העוסק במדיניות בעבודה זו.

221 כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977 משותפות אדנותית לשותפות תחרותית.

1977,[222] הקטנת המעורבות הממשלתית שיצרה מציאות של סגירת מפעלים והגדילה את מאזן ההגירה השלילי של אוכלוסיות חזקות, החמירו עוד את המצב בעיירות הפיתוח.

נתוני מפקד האוכלוסין משנת 1983, עדיין מראים כי שעור ילידי ישראל ביישובי הפיתוח הוא בתחום 50%-60%, היות ומאז הקמתם התבגרה אוכלוסיית הישובים, והבנים הפכו לאבותיה של שכבת צברים נוספת.[223] אך עדיין חלק קטן בלבד, 5% נולדו לילידי הארץ. ביישובים עירוניים רבים היוו יוצאי אפריקה ואסיה כשני שלישים מהאוכלוסייה, ויוצאי אירופה, אמריקה פחות מרבע, ובמספר ישובים אף פחות מ10%.[224] עם זאת, היה ערעור קטן של הא- סימטריה, אם בשנות החמישים היו רוב העולים בערי הפיתוח, חסרי אמצעים, ורמת ההשכלה הפורמלית לרוב הייתה נמוכה בהרבה מזו של תושבי הארץ הוותיקים,[225] במשך השנים, השתפר מצבן החברתי והכלכלי של חלק מעיירות הפיתוח וחלקן התקרבו לממוצע הארצי במספר משתנים חברתיים. כך, למשל, היו בקריית שמונה בשנת 1983 כ 14% מגילאי 15 ומעלה בעלי השכלה של 13 שנות לימוד לעומת 4% בשנת 1961, ו7% ב1972. ב1961 כ25% חסרי השכלה (אפס שנות לימוד) וב1972, כ30%, שעור זה ירד לכמעט אפס בשנת 1983. בקריית גת היו כ13% מבני 15 ומעלה בעלי השכלה של 13 שנות לימוד. לגבי ידיעת העברית, בשנת 1961 לא ידעו כ 35% קרא וכתוב בעברית, ושעור זה ירד לכמעט אפס בשנת 1983. התמורות החיוביות לא הביאו כמעט לשינוי במאזן דמוגרפי, הגידול באוכלוסייה בגלל הריבוי הטבעי וההגירה הפנימית התקזז עם מספר העוזבים את העיירות.[226] מאזן ההגירה השלילי בעיירות הפיתוח, היה בעיקר של צעירים משכילים[227] ואשכנזים.[228]

מנקודת המבט של תושבי העיירה, עפרה גרינברג מתארת: "מרכז, פירושו תל אביב, ירושלים, פירושו אוניברסיטאות, בתי חולים, רופאים בעלי וותק, מורים בעלי הסמכה וניסיון. 'פריפריה' פירושה קודם כל ניתוק פיזי. זה מתבטא בשירות אוטובוסים לא מספק, בקליטה גרועה בטלוויזיה וברדיו. בתי חולים במרחק של שעה נסיעה, רופאים חסרי ניסיון או כאלה שבמרכז הארץ לא היו מוכנים להעסיקם. נציגי משרדים ממשלתיים באים לזמן מוגבל. נציגי שירות הטלפון באים פעמיים בשבוע, וכך הלאה. מהתנהגותם זו של ספקי השירות, משתמע כאילו אתה אזרח מדרגה שניה, וזאת כי אתה לא יוצלח. כי אם היית מוצלח יותר, ודאי היית עובר לגור במרכז הארץ".[229] התחושה היא של הזנחה, וחוסר אכפתיות מצד כל הגורמים. לתוך מבנה דמוגרפי, תרבותי וחברתי זה, מגיעים עולי שנות התשעים, מה שמייצר את שלב החיכוך.

ג. החיכוך

ג. 1 החיכוך- עליית שנות התשעים והשפעתה על עיירות הפיתוח

ניתן לחלק את העולים בשנות התשעים על פי ארצות המוצא לשתי קטגוריות, עולי מצוקה, למשל העולים מאתיופיה ומהקווקז, שהגיעו תחילה למרכזי קליטה והיו זכאים לסיוע ולהקלות בהיקפים

---

222 כ"ץ (1997). הפרטה בישראל ובעמים.

223 נתון משמעותי נוסף לגבי מערכת החינוך הוא: שעור הילדים עד גיל 14 ביישובי הפיתוח היה אז בין 40% ל50% מהאוכלוסייה בעוד שבערים ותיקות בין 24% ל27%. בהרחבה: רוקח (1985). יישובי פיתוח ערים ועיירות, עמוד 11.

224 בית שאן, ירוחם, חצור, נתיבות, שלומי, אופקים. מפקד האוכלוסין 1983.

225 ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה, עמוד 10.

226 בורוכוב (1989). התעשייה בערי הפיתוח ובעיותיה, עמ' 260-271. וגם גרדוש (1986). ריכוזיות וביזור, עמ' 496-499.

227 אלפנדרי, שפר (1992). הגירה אל ומערי פיתוח בישראל.

228 Adler, Lewin-Epstein, Shavit (2005) Ethnic Stratification And Place Of Residence In Israel, pp. 155–190.

229 גרינברג (1989). הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 91.

גדולים,[230] והיתר, מרבית העולים, שקבלו את התקציב שהוקצה לקליטתם, לידיהם ויכלו לבחור את מקום מגוריהם כרצונם, תחת הכותרת של קליטה ישירה. לכאורה, היה מצופה ששינוי זה יחולל מהפך בהתפלגות הדמוגרפית של העולים בשנות התשעים. אולם, בפועל, המשיכו רבים מהעולים שזכו לקליטה ישירה להגיע אל הפריפריה, הן משום שהדירות שם היו זולות וזמינות יותר והן משום שרצו לגור בקרבת משפחתם שעלתה לפניהם.[231] מרבית העולים נקלטו בשוליה של מדינת ישראל, בדרום, בצפון ובחיפה. במחוזות אלה התרכזו בתום שנת 1999 כ-56% מהעולים שהגיעו מברית המועצות מאז שנת 1990, לעומת כ- 38% מהאוכלוסייה היהודית במדינה.[232] כ 22% מן העולים שהגיעו ארצה בין השנים 1989-1996, נקלטו בעיירות הפיתוח.[233] דוגמאות בולטות: בשנות התשעים 18% מהתושבים בשלומי היו עולים חדשים שהגיעו מברית המועצות. בקריית שמונה, הם היו 10%,[234] בערך 450 משפחות.[235] בנצרת עילית עד סוף 1990, הגיעו 3.000 עולים שהיוו 14% מכלל היישוב. מקום רביעי בארץ, מבחינת אחוזים.[236] בשנת 1991 השתקעו כ19% מכלל העולים בערי הפיתוח השתקעות ראשונית. התוספת של עולי חבר המדינות לעיירות הפיתוח בשנות התשעים, לא שינתה באופן מהותי את רמתן החברתית והכלכלית של רובן, הן משכו אליהן בעיקר את הקבוצות החלשות.[237] אך, היה גם מאזן הגירה פנימי, עולים שהשתקעו בתחילה במרכז הארץ, העדיפו אחרי פרק זמן קצר להגר לעיירות בנגב ובגליל.[238] משפחות עולים מבוססות יצאו מהעיירות ועברו לאזורי מגורים ברמה סוציו כלכלית גבוהה.[239]

ג.2 עיירות פיתוח ביחס לישובים אחרים בסביבתן-

שתי האוכלוסיות, הן תושבי עיירות הפיתוח, והן חברי הקיבוצים היו רגישות מאוד לתדמיתן בציבור, במידה מסוימת כל אחת מהן היוותה "הציבור" עבור השנייה. מלבד זאת, הסתבר שלכל ציבור הייתה הרגשה ששכנו רואה אותו בצורה לא נכונה. מלבד טענה כוללת זו, הייתה דאגה בשתי האוכלוסיות, שהצד השני מכליל על כל הישוב את התרשמותו, על סמך מפגש עם ההיבטים הבעייתיים שלו, או על סמך התקלות במקרים חריגים שלו, בביטאון הקבוץ הארצי הובעה המתיחות: "אולי הבעיה היא בכך שאין כל מגע חיובי בינינו לבין תושבי בית שאן. או שאנחנו מעבידים שלהם, או שהם עוברים את הגדר שלנו בדרך לסחנה ואנחנו משגיחים שלא ינסו לגנוב משהו".[240] מציאות זו עוררה ביקורת, כפי שתיאר פוין: "בקיבוצים ההשקפה על בית שאן נהפכה לאנכרוניזם, הם לא היו ערים לתהליכים שחלו בתוך העיר. התפתחו דברים, גדלו צעירים ולמדו...אצלם עוד מופיעה בית שאן של שנות החמישים".[241]

בחלק ניכר של עיירות הפיתוח, בייחוד אלו שליד קיבוצים ותיקים. נוצרו יחסים א- סימטריים של תלות. העיירות סיפקו לקיבוצים עובדים שכירים לחקלאות או למפעלים האזוריים שהיו בבעלות

---

230 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 150.
231 בהרחבה ראו ליפשיץ. גבריאל (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה.
232 הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה 2001. עולי חבר העמים- סטטיסטיקל, 17.
233 ליפשיץ (1992). עיר פיתוח קולטת עלייה- קריית גת, עמוד 12. וגם יפתחאל, צפדיה (1999). הגירה, מחאה ופוליטיקה עירונית: קליטת מהגרים בערי פיתוח.
234 פרוספר עזרן ראש עיריית קריית שמונה אמר באותו דיון כי הסיבה היא שאין מספיק בתים.
235 יו"ר הוועדה חבר הכנסת חגי מירום בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג"מ, כ-479/12.
236 מבחינת מספר אבסולוטי, חיפה מובילה עם 29.000 עולים.
237 יפתחאל (2001). אי שוויון זה עניין של גיאוגרפיה, עמ' 219-233.
238 ליפשיץ. גבריאל (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה. עמוד 4.
239 לשם (2005). עולי ברית המועצות לשעבר בין התבדלות לשילוב בחברה הישראלית, עמוד 550.
240 "השבוע", בטאון הקיבוץ הארצי. מס' 1215, יולי 1977.
241 פוין, רוזנקיאר (1981). חברי קיבוצים ותושבי עיירות הפיתוח: יחסי גומלין, עמוד 45.

הקיבוצים. הקיבוצים סיפקו לעיירות אנשי מינהל, רווחה והוראה- מקצועות עתירי סטטוס.[242] כך, בניגוד למצב הקלאסי בין העיר לכפר, כאשר העיר היא הגלעין החברתי והאזורים החקלאיים הם השוליים, עיירות הפיתוח היו לשוליים החברתיים והכלכליים של האזור שישבו בו.[243] דוגמא, ממנה ניתן ללמוד על מערך הקשרים בין התנועה הקיבוצית לעיירת הפיתוח היא מכללת תל חי ומבנה יחסיה עם תושבי הקריה, עד שנות התשעים, ההנהלה, הייתה ברובה חברי קיבוץ, ועובדי הניקיון כולם, היו תושבי קריית שמונה.[244]

גם כשהמדינה הקימה בשנות השבעים ישובים נוספים בפריפריה כמו כפר הוורדים, מצפים בגליל ועוד, הם היו עם אופי אשכנזי של בני המעמד הבינוני והגבוה, קהילות ששמרו על התבדלות גאוגרפית, חברתית וממסדית מערי הפיתוח. לזהות הקולקטיבית בישובים הקהילתיים היו מרכיבים של ליברליות ואדישות יחסית לעיירות מסביב. בעמדותיהם כלפי עיירות הפיתוח במידה רבה הייתה אכפתיות רטורית, בצד פעילות שקטה להבטחת בידולם המוניציפלי והחינוכי מאותן עיירות.[245] אותן הגדיר בן רפאל: פריפריה דלת הזדמנויות.[246]

ד. תוצאה - הגורמים לקשר בין שוויון וגאוגרפיה

ישנן גישות שונות להתייחסות לפערים בחינוך, שנוצרו בעיירות הפיתוח לאורך השנים, האם התוצאה היא בגלל נתונים גאוגרפיים ראשוניים של הקמת העיירות או שיש נסיבות אחרות שהשפיעו?

יש הטוענים שזו תוצאה מכך שהן היו מבודדות, שבעיות התעסוקה, השפיעו על השכר,[247] ושיש השפעה למועד העלייה ולארץ המוצא.[248] סקר שנעשה בשנת 1991 ביישובי הפריפריה מצביע על הפער בין האוכלוסיות בישובים השונים, גורמים כמו: חלוקת שוק העבודה, נגישות להון, רקע השכלתי וקשרים חברתיים, תרמו לפערים. חלוקת המרחב שעוצבה תוך כדי תהליך ההתיישבות, ויצרה מציאות חברתית גאוגרפית נפרדת הבליטה אותם.[249]

בתיה גור בביקורה באופקים בשנת 1990, לאחר שלושים שנה בה שירתה שם כמורה חיילת, תארה את העיירה בכאב, ייאוש, ורצון של התושבים לעזוב את המקום. גור טוענת שיש לחפש את הגורמים לחוסר האונים במפגש הטראומטי בין הוריהם של העולים לבין קולטיהם, הישראלים הוותיקים, בהתנגשות שבין התרבות הדתית, מסורתית לבין התרבות החילונית המודרנית. במפגש, ריסקה התרבות הקולטת את התרבות הנקלטת. בוז, בורות, אטימות, התנשאות ופגיעה בזכויות ובצורכי הפרט, אפיינו את יחסם של הקולטים. למימוש האתוס הציוני של ישוב הארץ ופיזור אוכלוסין,

---

[242] אפרת (1987). עיירות הפיתוח בישראל, עמוד 155.

[243] היבט נוסף לניכור היה הביקורת החריפה שנמתחה על הקיבוצים, שסימלו את שליטתה הריכוזית של מפא"י בסגנון הסוציאליסטי על הכלכלה והחברה. אנשי הקיבוצים, הואשמו בניצול קשריהם הפוליטיים כדי ליהנות מהעדפות כלכליות. בהרחבה, כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977.

[244] גרינברג. עפרה (1989). הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 100.

[245] יפתחאל (2001). אי שוויון זה עניין של גיאוגרפיה, עמ' 219-233.

[246] בן רפאל (2001). זהויות יהודיות: תשובות חכמי ישראל לבן–גוריון, עמ' 71.

[247] Adler .Irit, Lewin-Epstein. Noah and Shavit . Yossi (2005) Ethnic Stratification And Place Of Residence In Israel: A Truism Revisited. Research in Social Stratification and Mobility, Volume 23, 155–190.

[248] בגובה הרשימה נמצאים העולים מעירק בתחתית הרשימה העולים ממרוקו.

[249] יפתחאל (2001). אי שוויון זה עניין של גיאוגרפיה, עמ' 219-233.

נדרשה הקרבתם האישית של העולים. לדעתה, הקשיים של עיירות הפיתוח היום הם, תוצר של תחילתן.[250]

חלק עליה יוסי דהאן, לדעתו, מאז שנות החמישים, עברו תהליכים רבים שהם חלק מסיפור שלם ולא ניתן להסביר את כל המציאות על פי אירועי שנות החמישים. לפיו, תיוג האוכלוסייה כטעונת טיפוח, מערכת החינוך הממיינת, קשיי התעסוקה,[251] תחלופת כוח ההוראה ועוד, הם חלק מהנסיבות שיצרו את המציאות.[252] גם לדעת יצחק דהן,[253] לא ניתן לנתח את התהליכים בעיירת הפיתוח רק כתוצאות של מדיניות קליטת עלייה ושאלות גאוגרפיות, אלא יש לראות את הדיאלוג האנושי הרחב והמורכב שייצר גם הוא את התוצאה. ההפרדה במקום המגורים הייתה חלק מבניית הזהות התרבותית.[254]

סיפורן של עיירות הפיתוח הוא סיפור היווצרותה של תלות בין התושבים שרובם המכריע מזרחיים, לבין המוסדות הכלכליים והפוליטיים המרכזיים המאוישים בעיקר באשכנזים.[255] לדעת סבירסקי, באמצעות מדיניות אספקת דיור, שירותים חברתיים ותעסוקה, הפכו עיירות הפיתוח לתלויות בהשקעות וביוזמות ממשלתיות. רבים מתושביהן נעשו כלואים בגלל שוק נדל"ן קפוא. בעיות אלו הצטרפו לרמת ההשכלה הנמוכה, ולהעדר הקשרים עם האליטות שהגבילו את ניידותם החברתית-כלכלית של תושבי עיירות הפיתוח.

תוצאה נוספת היא ההתמודדות של הרשויות בעיירות הפיתוח, שכן, במסגרת מדיניות הקליטה הישירה, עברה מרבית האחריות לקליטה לידי הרשויות המקומיות שלא יכלו לווסת את העולים הנכנסים אליהם. אחת ההשלכות הייתה על מערכת החינוך בעיירה, שאליה הגיעו עולים כל הזמן בטפטוף, ונוצר קושי רב להיערך, לצפות ולתכנן.[256] בנצרת עילית, לדוגמה, לפני גל העלייה היו 800 דירות ריקות, ובמוסדות החינוך הקיימים היו 30 כיתות עודפות. התיישבו שם 1.300 משפחות. 30 הכיתות התמלאו. גלי העלייה נמשכו, והיו צריכים לבנות בית ספר יסודי נוסף, בית ספר מקיף חדש וגני ילדים.[257] קריית גת קלטה בשנת 1991, 4.000 עולים חדשים מברית המועצות והגדילה אוכלוסייתה ב 15% ב1990,[258] מתאר עדי אלדר: "כרמיאל מצויה בתקופה זו בתהליך גידול וצמיחה מואץ הנובע מקצב קליטת העלייה בעיר. בחצי השנה האחרונה קלטה העיר 2.500 עולים, המשמעות היא גידול שנתי של 15% והכפלת האוכלוסייה תוך שלוש שנים".[259]

בדיון בוועדת החינוך של הכנסת בשנת 1987, תבע יעקב הדני שאוכלוסייה חזקה שצריכה להירתם לקליטה העולים צריכה להגיע לפתח תקווה וראשון לציון ולא לעפולה ולנצרת עילית, אין שם אפשרות לקליטה מינימלית וליצירת אינטגרציה.[260] הייתה ביקורת על כך ששוב עיירות הפיתוח

---

250 בהרחבה, גור (1990). מכביש הרעב שמאלה, תמונה קבוצתית עם נשים, גברים וילדים בעיירת הפיתוח.
251 רוב המפעלים שקמו בין שנות השבעים לשנות השמונים, אכן קמו בתמיכת המדינה אך רובם לא שרדו.
252 דהאן (1990). עיירות הפיתוח על ספת הפסיכואנליזה, עמ' 48-51. יוסי דהאן הוא פרופ' למשפטים, הוריו עלו ממרוקו הוא גדל במעברה בבית שמש. ממקימי ויו"ר מרכז אדווה
253 דהן (2008). תרבויות פוליטיות בערי הפיתוח: מאפיינים, גורמים ותוצאות. סוציולוג. חוקר בתחום של תרבות פוליטית ועל הקשר בין שלטון מרכזי ופריפריה. מרצה במכללת אחווה..
254 בר יוסף רבקה ונחשון שרון דלית (2000). טוב שכן קרוב מאח רחוק, עמ' 77-104.
255 סבירסקי. שלמה (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 69.
256 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 149.
257 זבולון אורלב מנכל משרד החינוך בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 6.5.91. ג"מ, כ-361/1.
258 פניה של ראש העיר זאב בוים לפר' ברנובר יו"ר השדולה הציונית למען הנגב 23.6.91. ג"מ, גל- 14087/2.
259 עדי אלדר בפניה אל ראש הממשלה יצחק שמיר 2.12.1990. ג"מ, גל- 14087/2.
260 יעקב הדני מנהל האגף לחינוך דתי בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 3.2.87. ארכיון הכנסת.

קולטות אוכלוסייה מתקשה, חגי מירום יצא נגד ההכוונה של עולים לעיירות הפיתוח: "אינני מקבל את המונח של 'ישראל השנייה', בעיני יש טריטוריות מועדפות במדינת ישראל וטריטוריות בלתי מועדפות במדינת ישראל. והמצב חמור ביותר במיוחד בנגב ובגלילי".[261]

הקשר הישיר בין רבוד חברתי לגאוגרפי ניצק עם הקמת עיירות הפיתוח. הוא לא היטשטש עם העלייה של שנות התשעים. מהסיבה הזו, הקמת עיירות הפיתוח, תרמה במידה רבה לא רק לפיזור אוכלוסייה אלא גם להפרדת מגורים אתנית, שהקרינה על החברה הישראלית כולה.[262]

3. יחסים בין עדתיים וביטוים בעיירת הפיתוח

סוגיה זו תבחן את הא- סימטריה במרחב האתני. היחסים בין העדות בישראל יצרו חוסר איזון חברתי. על אף שבעיירות הפיתוח, הרוב היו מזרחיים, והמתח היה שולי יחסית, הוא היה תמיד ברקע, בשל האווירה הציבורית.[263] בסוגיה זו אבחן את המפגש בין העדות, ואבחן את החיכוך כפי שבא לידי ביטוי בעמדות של מעצבי דעת קהל.

שאלת מקומם של יוצאי אסיה וצפון אפריקה בחברה הישראלית, או כפי שהיא כונתה "הבעיה העדתית", נגעה בשאלת הפערים החברתיים בין העולים החדשים מארצות האסלאם או "המזרח" לבין יוצאי אירופה וצפון אמריקה, ה"אשכנזים". המזרחיות בתרבות הישראלית בייחוד בשנים 1948-1977 סימלה חסך תרבותי והידרדרות חברתית נטולת "אירופאית".

א. יחסים בין עדתיים- רקע היסטורי

מנהיגי היישוב התייחסו לעולים המזרחיים בתערובת של אהדה, פטרונות והתנשאות. בבדיקה של עמדות המנהיגות הפוליטית בישראל ניתן לראות תהליך בשינוי הגישה ממנהיגי השמאל והימין. ראש הממשלה, בן גוריון אמר בשנת 1950 כי: "הקליטה הרוחנית של עלייה זו, מיזוגה ועיצובה, הפיכת אבק אדם זה לאומה תרבותית יוצרת, עצמאית, ונושאת חזון היא מלאכה לא קלה וקשייה אינם קטנים, מקשיי הקליטה המשקית. נדרש מאמץ אדיר, מוסרי וחינוכי, מאמץ מלווה אהבה עמוקה וטהורה לאיחוד נידחים אלה בתוך חברתנו, תרבותנו, לשוננו ויצירתנו. לא כגומלי חסדים אלא כשותפי גורל".[264] בצד היחס כאל אבק אדם, שיש לעצב אותו להיות חלק מהאומה, בן גוריון הדגיש יחס של שותפות ולא של גמילות חסדים. הגישה שלו היא דואלית בין גישה מתנשאת במיוחד כלפי עליה זו לבין הרצון שיהיו חלק מהחברה והתרבות.

זלמן שזר אמר בשנת 1952: "אין זו אותה העלייה הדינמית שציפינו לה, אין זה אותו האלמנט האנושי שאפשר להידבר איתו. פעם היו לנו ילדים אחרים, רצינו רחל והנה היא לאה.[265] לוי אשכול טען ב1953: "עולי מרוקו הם פסולת אדם מפני שבארצות אלו מטאטאים את הרחובות ושולחים לנו בשורה הראשונה את הנחשלים הללו".[266] מנהיגים אלו באופן מובהק הבהירו את עמדותיהם

---

261 יו"ר הוועדה חבר הכנסת חגי מירום בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג"מ, כ-479/12.
262 Adler, Lewin-Epstein, Shavit (2005) Ethnic Stratification And Place Of Residence In Israel, pp. 155-190.
263 ליר (תשס"ז). לאחותי, פוליטיקה פמיניסטית מזרחית.
264 בן גוריון בנאומו "ייחוד וייעוד" שנשא בפני הפיקוד הגבוה של צה"ל ב 6.4.1950
265 זלמן שזר בדיון בהנהלת הסוכנות, 14.11.52. אצ"מ S100/83
266 המוסד לתיאום, 15.3.1953. ג"מ, 43 ג-3029/5

ביחס אל המזרחיים כאחרים, כמשהו נחות באופן משמעותי מהמוכר להם, יש אכזבה מסוימת ממה שהם ציפו לו. מושגים כמו פסולת ואבק אדם, מיצגים עמדה שכלל לא רואה בהם אנשים לניהול דיאלוג וכשותפים לתהליך.

בשונה מהם, מנחם בגין ראה בהם חלק, והשתדל לא להפוך את נושא העדות לעניין מרכזי, ולא להפוך את הבעיה העדתית למשאב אלקטורלי,[267] הוא טען כי בעיית העדות היא זמנית ומלאכותית ואינה מוסרית. בגין אף הקפיד שלא לדבר על "מזרחים".[268] הוא בחר לכנותם בשמות אחרים,[269] אחד מהם הוא טבע בניתוחו את תוצאות הבחירות הכלליות בשנת 1973: "רוב כוחנו בא לנו מהמאמינים העניים".[270] בדיון סוער שבו עלתה הסוגיה העדתית מצד פעילים ממוצא מזרחי בתנועת חרות, אמר חבר מרכז: "אם תשאלו אותי לאיזה עדה אני שייך, אומר לכם לשום עדה, אני יהודי, ואני מזהיר בפניכם חדלו מלהיות ספרדים אז נחדל לקפח אתכם. יש מחלוקת גם בין היהודים האשכנזים, בין יוצאי רוסיה, פולניה, הונגריה וכו' אל תעוררו כאן את הבעיה הארורה הזאת".[271] עם זאת, בגין בחר מקרב פעילי חרות דווקא בדוד לוי כחבר הממשלה. לא ברור האם הייתה זו פעולה של פטרון, או הכרה בעקרון השותפות התחרותית שאליה שאף לוי?[272]

המהפך של 1977 היה חלון הזדמנות שהוביל פעילים ממוצא מזרחי לתפוס במשך שנות השמונים והתשעים עמדות קדמיות בליכוד בראשות חרות.[273] פעילי שטח, ובהם ראשי מועצות וערים כמאיר שטרית, משה קצב ודוד מגן, הפכו מפעילים מקומיים למנהיגים פוליטיים.[274] לדעת כהן וליאון הם היוו תשתית פוליטית שעליה התרחב המעמד הבינוני המזרחי[275] לכדי כוח חברתי בולט בחברה הישראלית של שנות התשעים. אם כי, המהפך יצר במידה רבה גם אכזבה, הציפיה הייתה לשינוי שלא התגשם: "מי שהעלה את בגין, זו רק השאיפה לשינוי, ורק עיירות הפיתוח, הם שנתנו את הקולות שלהם לבגין, כי הם האמינו בשינוי! השינוי עוד לא בא, באיזה שהוא מקום אנשים מתחילים להתאכזב, כי גם בגין לא מצדיק את התקוות שתלו בו. ויכול להיות שצריך לקום עוד פעם סוס חדש, אבל הפעם מבינינו".[276] עם כל השינוי במעמד הפעילים, ראשי הערים והמהפך השלטוני, עדיין לא נוצרה תחושה של שוויון והכרה אמיתית.

מערכת יחסים מורכבת זו הגיעה לאחד משיאיה, בתסכול שהביע מי שהפך לסמל לבני עדות המזרח החפצים בשותפות מלאה בתנועת חירות, דוד לוי, במרס 1992 הוא נשא נאום שכונה "נאום הקופים" שבו טען כי הוא מקופח על ידי האשכנזים בליכוד, יצחק שמיר, משה ארנס ואריאל שרון, בגלל מוצאו: "הייתי בפיהם של כמה אנשי ליכוד, קוף שזה עתה ירד מהעצים, תוקפים אותי שאיני

---

[267] הבעיה העדתית לא נעלמה מעיניה של תנועת החרות. אמיר גולדשטיין, שנתח את יחסי חרות והמזרחים, טוען כי העולים המזרחים היו יעד אלקטורלי של חרות מראשית דרכה. גולדשטיין (2007).מנחם בגין, תנועת חירות והמחאה המזרחית, עמ'1-38.

[268] דוח המחלקה לצעירים וסטודנטים, ללא תאריך, אמ"ז, תיק ה1-1/21/2.

[269] ראו אצל כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977, עמ' 129-128.

[270] פרוטוקול ישיבת מרכז מפלגת החרות, 8 בינואר 1974, אמ"ז, תיק ה-24/2/1.

[271] פרוטוקול ישיבת מרכז מפלגת החרות, 23 בפברואר 1975, אמ"ז, תיק ה24.

[272] עם זאת, כבר בשנת 1984 הרגיש את עצמו לוי בשל דיו ומלא בכוח כדי להתמודד מול שמיר על ראשות המפלגה. כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977, עמוד 171. וכן על גיוסו של מאיר שטרית להתמודדות מטעם חירות לראשות מועצת יבנה וכשלוב של דמות מרכזית של המעמד בבינוני המזרחי במנהיגות ראו שם, עמ' 129-128.

[273] כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977,עמוד 13.

[274] בן-אליה (2004). הדור הרביעי: שלטון מקומי חדש לישראל.

[275] ראו גם אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 59.

[276] ראיון עם אהרון מבית שאן, מצוטט אצל סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 128.

דואג לבעיות האמיתיות״.[277] לוי טען כי למרות שכלפי חוץ מקומו בטוח, באופן אמיתי היחס אליו היה אחר.

ב-25 בספטמבר 1997, ביקש אהוד ברק סליחה בשם מפלגת העבודה לדורותיה מבני עדות המזרח על הטעויות שנעשו בעבר בתהליך קליטתם בארץ. אחרי שאהוד ברק הלך לנתיבות וביקש את סליחת המזרחיים. כתב על כך א.ב. יהושע כי הוא מזדהה עם בקשת הסליחה, מכיוון שבסיסה של השנאה והכעס הוא רגשי, הרי מפלגת העבודה עשתה מאמץ עליון לקלוט אותם, ובכל זאת גם עשרים שנה אחרי שלטון הליכוד שלדעתו, פגע לא מעט במצבם הכלכלי בשל מדיניותו, עדיין הכעס הופנה למפלגת העבודה. אחד ההסברים לכך היה, שהליכוד קיבל אותם כמות שהם, בעוד שהשמאל דרש מהם להשתנות.[278] המהפך הפוליטי שהעלה את בגין, היה גם תוצאה ישירה של יכולתו להכיר בשותפות. ההדרה שאולי רווחה בראשית המפגש שלהם עם ישראל, קהתה מאוחר יותר.

שפירא אינה מקבלת את אמירתו של ברק: ״ב1967, ובוודאי יותר מאוחר ב1973, כאשר דמם של אלו התערבב בדמם של אלו, התמונה הלכה והשתנתה. המלחמות טשטשו את ההבדלים ועולי המזרח ״הוכרו כחלק מהסיפור״.[279] לטענתה ה׳האשמות׳ כלפי העוסקים במלאכת הקליטה בשנים ההן, מוגזמות, וממילא לא יכלה להסכים עם ׳הסליחה׳ שביקש אהוד ברק בשם ׳מפלגת העבודה לדורותיה׳. ״הוא דיבר לכאורה גם בשם הורי ובשמי, ולא ראיתי שום הצדקה לכך״.[280] עמדתה מבטאת את נקודת המבט של מפלגת העבודה שרצתה לעשות ולעזור ולכן אין מה להאשים או לבוא בביקורת, וממילא המזרחיים הם כבר חלק מהחברה.

למרות בקשת הסליחה, עדיין, בקליטה של שנות התשעים היו אותות הקליטה של שנות החמישים. בעצרת בחירות אמר נתן שרנסקי,[281] שר בממשלת נתניהו: ״מאוד סמלי שבאולם הזה ביקשו סליחה על אינטגרציה. אנחנו לא רוצים שבעוד שלושים שנה יבקשו סליחה מאיתנו! אנחנו לא נהיה דור המדבר. אנחנו רוצים אינטגרציה עכשיו״.[282] שרנסקי מזהיר מחזרה על מדיניות הקליטה של המזרחיים ובכך מבטא ביקורת על קודמיו.

ב. המפגש בין העדות

בחזון תנועת התחייה הלאומית, הייתה שאיפה שתקום בארץ חברה יהודית שבה הפערים החברתיים הכלכליים יהיו מעטים. תוך כמה שנים התפרק החזון החברתי,[283] והתברר כי צומחת בארץ חברה מרובדת, המתאפיינת בפערים בין האליטות המייסדות לבין העולים,[284] ריבוד שלרוב חפף את החלוקה העדתית.

---

277 רפאל לירז, ״דוד לוי נציג ׳הדפוקים׳״, פורסם ב–11 במאי 2007.

278 יהושוע (תשנ״ח). סליחה, עמ׳ 178-185.

279 שפירא (2011). מורה רינה אמרה שאנחנו יכולים, עמוד 302. המורה רינה שפירא מתארת את התנסותה ביישובי העולים דאז, ואת חוויותיה. וגם את מפגש שקיימה עם הבוגרים עשרות שנים אחרי שהייתה מורה שלהם במעברה.

280 שפירא (2011). מורה רינה אמרה שאנחנו יכולים, עמוד 14.

281 נתן שרנסקי היה מסורב עליה בברית המועצות, לאחר מאבק ממושך, שוחרר ועלה לארץ בשנת 1986. קיבל את אות החירות ממשלת ארה״ב. עם הגיע גל העלייה לארץ מברה״מ הקים את מפלגת ישאל בעליה. נכנס לראשונה לכנסת ה 14 בשנת 1996, עם 7 מנדטים. היה שר התעשייה והמסחר.

282 מצוטט בידיעות אחרונות, נחום ברנע. 6.11.98

283 בהרחבה, ראו אצל אלמוג (2004). לסאלח שבתי נמאס מהממסד, עמ׳ 79-84.

284 על יחסי מזרחים–אשכנזים בתקופת העשור הראשון ראו הכהן (1998). הגרעין והריחיים: התיישבות העולים בנגב בעשור הראשון למדינה, עמ׳ 124-148 וגם ליסק (1999). העלייה הגדולה בשנות החמישים כישלונו של כור ההיתוך. וגם פיקאר (2013). עולים במשורה וגם צור. ירון (2001). קהילה קרועה: יהודי מרוקו והלאומיות 1943-1954, עמ׳ 261-322. כהן

גם באירופה עצמה, בין ארצות המערב והמרכז המתועשות, לבין ארצות מזרח אירופה, היה קיים מדרג תרבותי,[285] אלא שבישראל היו המזרח אירופים הגורם האירופי הדומיננטי, ואילו המרכז אירופים, ה'יקים', הם שניצבו בעמדת התגוננות.[286] מאיר גליצנשטיין טוענת כי מאבק זה בתוך הקבוצה האירופית, התמתן עם הגיעם של העולים מארצות האסלאם בראשית שנות החמישים. עולים אלה הוסיפו לחברה הישראלית נדבך תרבותי נוסף ושונה, שהיה רחב היקף מבחינה דמוגרפית והיו בו קרוב למחצית מתושבי המדינה היהודים. אל מול האחר המזרחי המאיים, הואץ תהליך התגבשותם של יוצאי אירופה לקבוצה תרבותית אחת- האשכנזים.[287]

פער גדול בין אזרחים בישראל, נפער עקב הבדלים בין עדות ומוצא, שגרר איתו פערים בהכנסה ובהשכלה בין אשכנזים למזרחים. אומנם בשתי הקבוצות חלה במשך השנים עלייה מתמדת בהישגים כלכליים ולימודיים, אך עדיין ניכרו הפערים בין העדות. עימם נמשכה תודעת הקיפוח בין אלה שהישגיהם אינם גבוהים לעומת אלה שהישגיהם גבוהים יותר.[288]

ג. החיכוך

ג.1 הגישות לחיכוך הבין עדתי בחברה היהודית בישראל בשנותיה הראשונות של המדינה

הנחת המוצא היא שהיה חיכוך בין העדות, נקודות המבט השונות על החיכוך הבין עדתי, נשענו על תפיסות חברתיות ביחס לפער בין העדות: התפיסה התרבותית והתפיסה המעמדית.

<u>התפיסה "התרבותית"</u> – גורסת כי לבני עדות המזרח היה קושי בהסתגלות בחברה המודרנית, היות והם הגיעו מחברות מסורתיות, עם הבדלי תרבות, מנטליות, הבדלים בסגנונות הדיבור והלבוש, במוסיקה, בדרך גידול הילדים, בדפוסי המשפחה, ביחס לסמכות או למסורת הדתית.[289] התפיסה רואה בתרבות היהודים יוצאי ארצות האסלאם את הסיבה לחולשה, וחוסר ביטוים בחברה. ולכן, הפתרון הוא השתלבות יוצאי עדות המזרח בתרבות המערבית. הקבוצה המזרחית נתפסה כפסיבית וכשולית גם בפעולות פרשניות המעניקות משמעות בהגדרת הישראליות, דוגמת ספרות, מחזאות, קולנוע ומוזיקה. ספרי שנות החמישים נמצאו סטריאוטיפיים יותר לגבי תפיסת העדות, בתיאורים מכלילים ודפוסים החוזרים על עצמם, המרבים במלל על קליטת עלייה וכור ההיתוך. רובם כתובים מנקודות ראותו של הקולט "המועיל" לנקלט, המגלה סובלנות, הרואה את קליטת העלייה כפואמה מופלאה ואינו רואה את שחיקתם של הנקלטים, ואת הפיכתם ל"ישראל השנייה". לעומת זאת בספרי שנות השמונים, החלה הבקעה של הסטריאוטיפיות, יותר פתיחות, יותר נכונות להבנת תהליכים וראייה מעורבת יותר. לדוגמה, ביצירות של סמי מיכאל, אלי עמיר, יוסי אלפי, עמי גדליה ואחרים.

לעולים שבאו מהערים הגדולות, בגדד, בצרה, דמשק, קהיר, אלכסנדריה, קזבלנקה ועולים שבאו ממדינות בהם הייתה השפעה קולוניאליסטית, ההשתלבות בארץ הייתה קלה יותר. לדעת מאיר גליצנשטיין, זה היה משום שמדובר בשני דגמים של התמערבות, האחד מזרח אירופאית והאחרת

(2006). ההר והגבעה האוניברסיטה העברית בירושלים, עמ' 257-286. וגם יבלונקה (2008). הרחק מהמסילה: המזרחים והשואה, עמ' 69-99.

285 הלא הם ה'אוסט יודן'

286 לפחות עד שנות הקמת המדינה.

287 מאיר- גליצנשטיין (2005). כאן אוכלים עם סכין ומזלג, עמוד 616.

288 הראבן (1999). החינוך להיות אזרחים, עמוד 224.

289 אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך, עמוד 136.

מזרח תיכונית. המשותף ביניהם היה רב, וההבדלים בניהן נבעו ממסורות תרבותיות שונות ולא פער בין נאורות ומודרניות לבערות ומסורתיות.[290]

<u>תפיסה מעמדית</u> – היות והאשכנזים הגיעו לארץ בדור המייסד, וכבר השתלבו בעמדות מפתח, ניתנה להם היכולת לשלוט, להפלות, ולמקם את המזרחים ברבדים נמוכים. גישה זו רואה ביהודים יוצאי ארצות האסלאם, עניין שולי וחסר משמעות בתרבות הישראלית,[291]וניבטה בהיבטים שונים, בעיתונות, לדוגמה בכתבה של אריה גלבלום משנת 1949: "לפנינו עם שהפרימיטיביות שלו היא שיא. דרגת השכלתם גובלת בבורות מוחלטת, וחמור עוד יותר חוסר הכישרון לקלוט כל דבר רוחני... הם עולים רק במשהו על הדרגה הכללית של התושבים הערבים. קיימת עובדה בסיסית אחת - אי יכולתם להסתגל לחיים בישראל, ומעל לכל אלה - עצלנותם הכרונית וסלידתם מעבודה".[292] גלבלום מתאר חברה נמוכה בלי פוטנציאל התפתחות, שההוכחה לכך היא חוסר השתלבותם בארץ ועצלנותם.

גם בקרב חלק מאנשי החינוך נשמע סגנון זה, אלכסנדר בן נון, מחנך באחד ממוסדות עליית הנוער ב1953, הגדיר את שלושת המאפיינים של 'הפסיכיקה של הילד ממרוקו': 1. פרימיטיביות 2. ברוטליות 3. כבוד עצמי מופרז.[293] פרנקשטיין מחזק עמדה זו: "בדברנו על עדות המזרח, אנו מתכוונים ליהודי צפון אפריקה ממרוקו ועד מצריים, ליהודי הלבנון, סוריה, טורקיה, עירק וכורדיסטן, ליהודי פרס ואפגניסטאן, קווקז ובוכרה, ליהודי תימן ועדן. רבים מן האזורים האלה, היו פעם מרכזי תרבות וירדו לדרגת נחשלותם הנוכחית...למרות רצוננו להימנע מכל צורה של אפליה, לא נוכל להתעלם מן העובדה שמידת הפרימיטיביות כפי שהיא מתבטאת באורח החיים, ובדרכי החשיבה של העולים, יוצאי האזורים הנחשלים מבחינה תרבותית, קובעת את תהליכי ההתגשרות, ההתמודדות וההסתגלות החברתית של חלקי עמנו השונים".[294] הביטוי פרימיטיבי, חוזר פה כמו אצל גלבלום, כהנחת מוצא ביחס למזרחיים. חיזוק ליכולות הנמוכות של התלמידים מצפון אפריקה, מביא פוירשטיין: "האם כדאית טרחה כה מרובה למען חינוך ילדים אלה? לדאבוננו, שוררת לפעמים בקרב הבריות דעה קדומה, האומרת כי על אף כל חינוך, יישאר האדם הצפון אפריקאי תמיד צפון אפריקאי. לגבי חלק מהסבורים כך פירושו של דבר- יצור נחות מבחינה אינטלקטואלית, ולגבי אחרים- יצור אימפולסיבי".[295] תהא הסיבה אשר תהא, מדובר בתלמידים נחותים, שהסיכוי שלהם להתקדם או להתפתח נמוך מאוד ולכן צריך לשקול אם הם שווי השקעה.

נקודה נוספת הקשורה ליחס למזרחיים הייתה סביב ההשכלה הגבוהה, התנהל דיון ציבורי על היחס לבני עדות המזרח גם לקראת האקדמיה, "לעולי המזרח אותו מוח יהודי, ואנו חייבים להגדיל את מספרם בחינוך בכל הדרגות. מיעוטם בהנהגת היישוב, גורם לתסיסה מרעילה. בדרך הטבע צריכים לעבור, 12-13 שנה עד שתהיה לנו אינטליגנציה מעדות המזרח, וזה זמן רב מידי. לכן מציע עבורם קורסים כדוגמת הרבפאק (הפקולטות לפועלים בברית המועצות) כשלב הכנה לאוניברסיטה".[296]

---

290 מאיר- גליצנשטיין (2005). כאן אוכלים עם סכין ומזלג, עמ' 615-644. וגם ראו, מאיר- גליצנשטיין (2009). בין בגדד לרמת גן – יוצאי עירק בישראל. הדוגמא של יהודי עירק משקפת מה אירע ליהודי המזרח ולתרבותם של אלה שהגיעו לישוב במרכז הארץ ולא ליישובי הפריפריה כמו מרביתם של העולים ממדינות ערב.

291 פיקאר (2001).רב תרבותיות – הדרך לכור היתוך החדש, עמ' 11-17.

292 בעיתון הארץ מה 22.4.1949

293 ראו אלכס בן נון בכינוס המדריכים של הנוער העולה מצפון אפריקה, עליית הנוער, 1953, עמ' 22-27.

294 פרנקנשטיין (1951). למושג הפרימיטיביות, עמ' 339-352.

295 פוירשטיין (1965). ילדי המלאח: הפיגור התרבותי אצל ילדי מרוקו ומשמעותו החינוכית, עמוד 83.

296 חברת הכנסת אורה נמיר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מיום 27.5.81, א"כ.

לעומת פר׳ רחל שלון מהטכניון,[297] שגרסה שאין זה עניינה של המועצה להשכלה גבוהה לטפל בעניינם של עולי ארצות אסיה ואפריקה, לפיה, יש לתמוך בצמצום פערים עדתיים אך לא במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה.

באופן כללי, בהקשר לנוער המזרחי, רווחה הדעה שהדרך להתאקלמות היא, שהוא יעלה במדרגה התרבותית ויסגל לעצמו את מאפייני הצבר. אלמוג מחדד את הסבר בצורך ב׳עליה׳: ״אך עליית מדרגה זו, כללה מבחינת היישוב הוותיק, גם עלייה מתרבות המזרח הנחשלת בעיניו לתרבות המערב המפותחת״.[298]

ג.2. החיכוך בין העדות בשנות התשעים בעיירות הפיתוח

קליטת העולים בשנות התשעים בעיירת הפיתוח, שרוב אוכלוסייתה מורכבת מעולי שנות החמישים, היוותה סוגיה חברתית. אמירה כמו: ״וכי חסרים אנחנו בעיות חברתיות שמביאים אלינו את האתיופים?״ ביטאה חשש אמיתי, אך היו גם קולות אחרים, בקריית גת, לדוגמה: ״אמנם כאשר אנו באנו לארץ, קיבלנו הרבה פחות, אבל המצב היה שונה״, ״מדינת ישראל היא כמו אימא ענייה, שלא נתנה לבכור, ומשהשתפר מצבה, נתנה לילד הרביעי והחמישי״.[299] ההתנגדות לקליטה נשאה על גבה נושאים שונים:

1. לעיתים, אופי של תחרות על משאבים, תושבים ותיקים בעיירה, שטרם קיבלו מענה, הרגישו שאת מעט המשאבים שיש לחלק, יקבלו כעת העולים. הטענות היו שהעולים מקבלים תמיכה שתעלה למדינה הון רב, מה שאין לה לתת ולא היה לה לתת כשהגיעו העולים בשנות החמישים. זוג צעיר בעיירת פיתוח לא יכול לקנות דירה, בעוד שהעולה מקבל זאת בשעת עלייתו. בטאה זאת זהבה כהן, ראש וועד כפר שלם:[300] ״לא יתכן שמדינה שלא קלטה את העלייה מ 1948, תקלוט בשנות התשעים מאה אלף עולים״. חידד זאת בדיון בוועדת החינוך של הכנסת היו״ר בר זהר: ״העולה מקבל יותר ממני, ואם אני במצוקה עם משפחה מרובת ילדים, ואני לא מרוויח מספיק לפרנסתי ואני צריך לסבסד אותו, זה יוצר משהו. מאחר שרוב משפחות המצוקה הן עדות מזרח, זה יוצר גם מתח עדתי״.[301]
2. לעיתים ההתנגדות הייתה בגלל תדמית, ״סוף סוף הצלחנו לשנות את הדימוי השלילי שלנו, והאוכלוסייה האתיופית שוב תהפוך אותנו למקום מפגר וכל המימון הולך אל העולים ופוגע בנו.״[302] תושבי קריית שמונה לא שמחו לקראת האתיופים, הם ראו בהם מכשלה להתפתחות היישוב. כאשר נודע לרשויות בעיר שהאתיופים מיועדים למקום, הקימו צעקה. במפגש בין הנהלת העיר ובין נציגים של הסוכנות ומשרד השיכון, הייתה הסכמה על שיתוף פעולה בדרכי הקליטה. בפועל העולים הגיעו תוך הודעה של יומיים מראש. יש לציין שכשהעולים הגיעו לעיר, פרש עליהם ראש העיר את חסותו.

---

[297] רחל שלון הייתה פרופ׳ להנדסה אזרחית והייתה המהנדסת הראשונה בישראל, הייתה חברה במועצה להשכלה גבוהה. הדליקה משואה ביום העצמאות 1980.

[298] אלמוג (1997). הצבר- דיוקן, עמוד 153.

[299] ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה, עמוד 36.

[300] כפר שלם היא שכונה בדרום מזרח תל אביב. עד שנת 1948 האזור היה חלק מהכפר הערבי סלמה, אחרי מלחמת העצמאות, השכונה אוכלסה בצפיפות על ידי עולים. חוק פינוי בינוי היה אחד הקטליזטורים במערכת היחסים המורכבת עם המדינה, כשאחד התושבים נורה על ידי שוטר במהלך המתח סביב הפינוי.

[301] ח״כ בר זוהר בוועדת החינוך של הכנסת מ-15.1.92. ארכיון הכנסת.

[302] ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה, עמוד 36.

3. היה גם אלמנט של קנאה, "כשאנו באנו, שמו אותנו באוהלים ולא קיבלנו כלום. להם נותנים הכל, במה הם יותר טובים מאיתנו?"[303] העולים מברית המועצות מקבלים יותר הטבות, שהמרוקאים לא קיבלו, ולא העלו בדעתם לקבל.
4. מכיוון שחלק גדול מהעולים בעירות הפיתוח, גרו בשכונות מצוקה בגלל עלות הדירה, הם לא-פעם התחברו עם נוער שוליים, ולעיתים קרובות, משמעותה של ההשתלבות החברתית הייתה, אימוץ נורמות ההתנהגות של הנוער הזה, שכללו נשירה מבית הספר, חוסר מוטיבציה להצליח ועוד.[304] תוך זמן קצר יחסית, נוצרה בקרב הישראלים הוותיקים מערכת סטריאוטיפים שלילית, הקשורה לעולים מברית המועצות.
5. העלייה מברית המועצות פגעה במזרחים, בעיקר באלו שכבר היו בניעות כלפי מעלה, כי מהנדס עולה היה מוכן לעבור הסבה מקצועית, ולהתחרות על משרת הנדסאי או טכנאי עם מזרחי שהוכשר לאותו מקצוע.[305]

המפגש בין ילידי הארץ והעולים הפך לסיטואציה הנושאת סממנים של מפגש בין קבוצתי.[306] בבית הספר, נתגלעו מתחים חברתיים לא רק בין התלמידים, כי אם גם בין הורי התלמידים הוותיקים להנהלה. הורי התלמידים הוותיקים, חששו שמא התמיכה בתלמידים העולים מברית המועצות, תהיה על חשבון ילדיהם, ולכך הצטרפה תחושת הקיפוח הכללית שהרגישה אוכלוסיית הדור השני, הגרה בשכונות החלשות. השפיעו גם תהליכים שהתרחשו מחוץ לבית הספר, כמו פיטוריהם של אבות ותיקים ממקומות העבודה. נוספו לכך, הגדלת מספר התלמידים בכיתות במקיף, ואף הצטיינות של חלק מהתלמידים העולים בלימודים, בעיקר בתחומים הריאליים.[307]

היו גם תגובות אחרות, שראו בעלייה הזו הצלה ושינוי מהעליות הקודמות שהגיעו לעיירות הפיתוח: "גל-העלייה הנהדר הזה. קודם כל אתה רואה שאין בהם מרירות. אין כאן ראשיתו של איזה מיתוס די-די-טי, או השלכה באישון לילה לחור נידח בלי ששאלו אותם, או אדנות של "המתיישבים". אין התלות הנוראה, המשתקת, שנוצרה בדורות המוקדמים של עולים בעיירות הפיתוח, הנגררת עד היום. מולה ניצב הגניוס היהודי נטו... מארק ומרינה כסמלים חדשים של השתלשלות היסטורית...הם עשו לנו טובה כשבאו לכאן, ולא אנחנו להם".[308] סמאט ראה בעלייה מברית המועצות חוויה מתקנת, לא מרירות, לא תחושת קיפוח, לא תלות של עיירות הפיתוח, אלא משהו אחר, שהוא רוצה שיהיה חלק ממנו.

והיו גם שראו בעולים מברית המועצות פתרון למזרחיות: "מדינת ישראל הולכת לעבור שינוי מדהים. יאשה, וסילי, נטליה וגניה באים. אם כל זה יקרה – תהיה פה רעידת אדמה דמוגרפית. לא מדובר על ערבים לעומת יהודים, מדובר על מזרחים לעומת אשכנזים. המדינה שלנו, שהתחילה את הקריירה שלה בתור מדינה אשכנזית, גלשה בשני העשורים האחרונים לכיוון מזרחי- לבנטיני. היו כאלה ששמחו על זה, והיו שהרגישו כי המדינה מתחלקת להם מבין הידיים, והיא לא מה שהכירו,

---

303 גרינברג (1989).הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 122.
304 בודובסקי (2001). המרת הון בחינוך תיכוני בקרב בני מהגרים: הון חינוכי והון תרבותי של בני נוער עולים.
305 סמוחה (1993). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל, עמוד 197.
306 עובדיה (1991). קליטת עולים במערכת החינוך באספקלריה של תאוריות ומחקרי היחסים, עמ' 14-15.
307 קליטת עולי מבצע שלמה, מחקר הערכה. הסוכנות היהודית לארץ ישראל. מרץ 1993. עמוד 2.
308 גדעון סאמט, "הרוסים שלי", חדשות, 2.2.1990, עמוד ב1.

לא מה שרצו״.[309] העלייה מברית המועצות, נתפשה כאמצעי להחזיר את מדינת ישראל למה שהייתה בראשיתה, מדינה עם רוב אשכנזי נאור.

ההבדלים ביחס לעולים, נבעו מההבדלים בנתוני הוותיקים. במחקר של לשם מסתבר כי ככל שההשכלה וההכנסה היו גבוהות יותר, כך התפיסות לגבי העלייה בכלל, והעלייה מברית המועצות בפרט, היו חיוביות יותר.[310] הכנסה נמוכה ומגורים בעיירת פיתוח, חשפו את הוותיקים המשתייכים לקטגוריות אלה, לתחרות חריפה יותר על משאבים עם העולים. תחרות זו תרמה להתפתחות גישה בלתי סובלנית כלפי העולים.[311] נתון זה מתחזק במחקר של ליפשיץ, מרבית תושבי קריית שמונה ודימונה התנגדו לקליטת עולים נוספים בעיירות, לעומת קריית גת, ששם העולים היו רצויים על ידי רוב התושבים בעיר, מבין המתנגדים, בולטת הקבוצה החלשה והצעירה ביישוב, שהרגישה איום.[312]

היה משקל גם לכמות, ככל שעולים רבים יותר נקלטו בעיירת הפיתוח, כך גדלו המתחים והכעסים ביניהם, לבין הוותיקים. העוינות הרבה ביותר הייתה במעלות תרשיחא, בה אחוז העולים מחבר העמים היה 57.2% מקרב האוכלוסייה היהודית. העוינות המועטה יותר נמצאה בבית שאן שם העולים היו כ 7% מקרב התושבים.[313]

במחקר שנעשה על רווח והפסד של מדיניות הכוונה לערים לעומת ההכוונה לעיירות הפיתוח, הסתבר כי בקרב עולים שהתגוררו בערים ניתן למצוא דימויים שליליים יותר של הוותיקים לעולים.[314] עולים שהתגוררו בעיירות פיתוח, היו מרוצים יותר מעולים בשכונות עירוניות ותיקות, המעמד החברתי של העולים בישראל נתפס באופן חיובי יותר בקרב עולים החיים בעיירות הפיתוח.[315] כך גם לגבי הקליטה בבית הספר, בדיון בוועדת החינוך של הכנסת הציף היו״ר בר זהר שאלה: האם לתלמידים העולים שהגיעו לעיירות פיתוח, יש בעיות קליטה יותר קשות מאוכלוסיית התלמידים שהגיעו לערים אחרות? תשובת בן-ציון דל[316] הייתה שלילית. מסתבר שדווקא בחברות המבוססות יותר, היו בעיות הקליטה ובעיות המשמעת. בעיירות הפיתוח הם נקלטו הרבה יותר טוב.[317]

להערכתי, הסיבות הן, ששם הפערים היו קטנים יותר, וכן בחלק מהמקרים, העולים יצרו תחושה של שינוי והתחדשות שיכול להתרחש בעיירה, ובאופן כללי מרבית האוכלוסייה בעיירות הפיתוח היא אוכלוסייה חמה ומקבלת. וכך, בהשוואה למקומות אחרים, היחס אל העולים בעיירת הפיתוח עדיין היה טוב יותר.

ד. תוצאות המתח הבינעדתי וביטוין

מאז המהפך של 1977, נוצר מעמד חדש של מעמד הביניים המזרחי, שבא לידי ביטוי בפריסה הגאוגרפית ובהשכלה הגבוהה. עמדה זו שביטאו כהן וליאון, מנוגדת לעמדת מרבית החוקרים

---

309 אמנון דנקנר, ״חושו, חושו אחים״, חדשות, 1.12.1989. עמוד 10.
310 לשם, הורוביץ, צמחה (2003). עמדות הציבור הוותיק כלפי העלייה והעולים מברית המועצות לשעבר.
311 לשם (2005). עולי ברית המועצות לשעבר בין התבדלות לשילוב בחברה הישראלית, עמוד 567.
312 ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה, עמוד 35. וגם יונה (2005). בזכות ההבדל, עמוד 146.
313 מצוטט אצל אריה דין, ״המזרחיים מרגישים שגנבו להם את עיירות הפיתוח״. הארץ, 25.6.2002. עמוד 5.
314 אולשטין, בן רפאל, עידית (1994). היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות, עמ׳ 55-58.
315 אולשטין, בן רפאל, עידית (1994). היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות, עמוד 11.
316 היה משנה למנכ״ל משרד החינוך בזמן כהונתו השנייה של השר זבולון המר. (בכהונה השלישית של המר בשנים 1999-1996 היה המנכ״ל)
317 בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מיום 15.1.92. ארכיון הכנסת.

בגישת הסוציולוגיה הביקורתית, לטענתם מעמד זה טשטש את הקיטוב והשסע העדתי.[318] בכך הם יוצאים גם נגד הטענה של ליסק והורוביץ, כי התפוררה הלכידות החברתית והשסעים הולכים ומעמיקים עד כדי מצב המאיים על יציבותה של החברה הישראלית.[319]

אם כי מבחינת נתונים, בשנת 1991, עדיין היה פער בולט בהשכלה בין אשכנזים למזרחיים, בממוצע, לאשכנזים יש 2.8 יותר שנות לימוד מאשר למזרחים. בקצה הסולם, הפער גדול יותר בקרב ילידי חוץ לארץ, רק 1.4% מהאשכנזים היו חסרי השכלה, לעומת 16.4% מהמזרחים, 39.9% מהאשכנזים, לעומת 14% בלבד מהמזרחים, היו בעלי השכלה על תיכונית או אקדמית. סמוחה טוען שבעוד ילידי ישראל האשכנזים עלו בהישגיהם על הוריהם, הישגי ילידי ישראל המזרחים היו גרועים כמו אלו של הוריהם.[320]

באופן גורף, בסקר שנערך על ידי משרד החינוך, הייתה ירידה בהכרה בחשיבותה של העלייה. מ82% בשנת 1986 ל64%, בשנת 1994.[321] קליטת העולים בשנות השמונים והתשעים ישבה במידה רבה על מטען גדול, שעוד נותר בעיירות הפיתוח מהעלייה של שנות החמישים, והאופוריה הזמנית שהייתה בחלק מהמקומות, כשהעלייה רק החלה, עומעמה כשראו את המשמעויות ואת המחירים.

את המציאות המורכבת הזו של היחס למזרחיים, ביטא יוסי אלפי בשנת 1997:[322] "למרת הכל אני חוזר ושואל את עצמי: האם אני כישראלי, הנני אדם מזרחי החולם חלומות מערביים, או שמא אני ישראלי מערבי החולם חלומות מזרחיים".[323] האם המזרחיים הופלו בכוונה בגלל דעות מתנשאות, או שזו הייתה המציאות האובייקטיבית? האם מציאות זו השתנתה. חלק מהשינוי התרחש לאחר קליטת העלייה מאתיופיה, שבמידה מסוימת, תפסה חלק ממקומו של המזרחי הנחות, כי הגיעה עליה במעמד תרבותי וחברתי נמוך יותר.

4. דת, מסורת וחילון

סוגיה רביעית היא א- סימטריה בתחום התרבותי, שמקבלת ביטוי מרכזי בשאלת הדת והמסורת בעיירת הפיתוח. בסוגיה זו יבחן המפגש, החיכוך ותוצאותיו. בהקשר זה, אבחן כיצד מצאו את עצמם תלמידים בעיירות הפיתוח במתח שבין דתי לחילוני, תוך תשומת לב למקרה המיוחד של העלייה האתיופית. אעקוב אחר התפתחות לימודי היהדות במגזרים השונים והתמורות שחלו בהגדרה "מסורתי".[324]

א. המפגש- דתיים וחילוניים במערכת החינוך

עד הבחירות של נובמבר 1959, כל בתי הספר התיכונים הדתיים שפעלו בארץ, נתמכו על ידי רשויות מקומיות, או על ידי קבוצות הורים שהתארגנו במיוחד, והקימו בתי ספר דתיים. השר ארן, התנגד להרחבת ההפרדה בין חילוניים לדתיים ולהקמת רשת בתי הספר תיכוניים דתיים, "אין להעלות על הדעת שיהיה בכוחה של המדינה להקים שתי רשתות של בתי ספר על-יסודיים. משטר הלימודים,

---

318 כהן, ליאון (2008). לשאלת המעמד הבינוני- המזרחי בישראל, עמ' 83-101.
319 הורוביץ, ליסק (1990). מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס יתר.
320 סמוחה (1993). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל, עמוד 178.
321 ברנדס (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, עמוד 118.
322 איש תיאטרון, סופר ומספר סיפורים. אלפי עלה עם סבתו לארץ בגיל ארבע מעירק, גדל במעברה, על המפגש שלו עם האיש שבנה את האוהל שלו במעברה ועל המתח ביניהם, כתב עם לובה אליאב (2006) את: משני עברי המעברה
323 אלפי (1997). ילדות מאוחרת, עמוד 133.
324 ידגר (2013).הוויתור על חינוך כאסטרטגיה של הגנה על הזהות, עמ' 137-165.

מינוי המורים וכיוצא באלה, אינם יכולים להיות נתונים, למרותו של האגף לחינוך דתי במשרד החינוך, כי אם אך ורק למרות האחת של משרד החינוך״. שאלה זו הפכה מעשית מאוד, בשלב בו הוא החל תהליך הקמה של עשרות בתי ספר מקיפים בעיירות הפיתוח, ארן התכוון ליצור מצב שלא יוקמו שם בתי ספר דתיים, אלא, בתי ספר לחילוניים ודתיים כאחד.[325] השיקולים הקואליציוניים גברו, ובן גוריון הסכים לדרישת המפלגות הדתיות להקים תיכונים דתיים, מה שזרז את ההתפטרות של השר ארן.

בעיירות הפיתוח קמו מקיפים ממלכתיים ולידם מקיפים דתיים. מציאות זו יצרה מורכבות בגלל שהצורך של משפחות מעדות המזרח, להכריע להיות דתיים או חילוניים, לא היה טבעי להם.[326] רובם היו קשורים לדת ולמסורת שהייתה רכה יותר. בעיקר בשבתות, בחגים, בשמחות ובעת אבלות, היה חיבור תרבותי למסורת. למרות זאת, המציאות החינוכית, הייתה אחרת.

ב. החיכוך- מסורתיות בצומת ההכרעה

החברה הישראלית כפתה על בתי הספר להכריע הכרעת גיליוטינה: ״דתי״ או ״חילוני. לשאלה איך אתם מגדירים את עצמכם? דתיים או חילוניים?״ על פי רוב התשובה הייתה: ״אני מסורתי. אנחנו מסורתיים״.[327] מערכת החינוך אלצה את התלמיד והוריו לבחור בין זהות דתית לבין חילונית, ולא התמודדה באופן אמיתי עם המקום שבו נמצא האדם המסורתי. הוא לא הרגיש נוח עם המסגרת הדתית והכללים שהיא כופה עליו, וגם לא עם המסגרת הממלכתית שהתנערה לחלוטין מעולם הערכים שלו.[328] מסיבה זו, צמרת עודד בשלהי שנות השבעים כי: ״כאן, בקריית שמונה, מדובר באוכלוסייה שרובה מסורתית, שאין שום סיבה כי תתחנך באופן דיכוטומי כמו שהחליטו בירושלים״.[329]

בוזגלו טען כי יש כאן יצירה חדשה, המסורתי הוא לא מושג האומר: לא חילוני[330] ולא דתי, באופן חיובי, המסורתי רואה את עצמו נאמן לעולם של הוריו. לא הכול פתוח לביקורת, ואין הוא מתחיל כלוח חלק שמכונן את עצמו מתוך עצמו,[331] הוא רואה את עצמו מסור לעולם של הוריו ומוריו. הוא מקבל מהוריו ומעביר הלאה למשפחתו ותלמידיו. אין ניגוד בין מסורת לשינוי. גם ידגר טוען שהדיכוטומיה בין ההגדרה של דתי וחילוני מותירה שליש מהחברה היהודית ללא זהות ובקושי למציאת קבוצת השתייכות. מכיוון שיש חיבור בין יהדות ודתיות ומכיוון שנדרשת עקביות בשמירה על ההלכה, אי העקביות של המסורתי, יוצרת מצב שהמסורתי נחשב כפשרה. עבור הדתיים הוא לא מספיק ועבור החילוניים, הוא יותר מידי. המסורתיות לשיטתו היא צורת ארגון המעצבת עולם

---

325 מכתב מזלמן ארן לבן גוריון, תיקי המכתבים, מכתב מ 21.10.1959. אב״ג.

326 בהרחבה, מוצפי-האלר (2004). דתיות, מגדר מעמד בעיירה מדברית, עמ׳ 316-345.וגם בוזגלו(1999).המסורתי, עמ׳ 45-66.

327 הראיה היא כי בחלק מהמקיפים הממלכתיים הילדים מתפללים בהפסקה וחובשים כיפה. ראיון עם קלמו בוזנה 21.11.14. וראו גם צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בתהליכי כתיבה, עמוד 53.

328 ידגר (2013).הוויתור על חינוך כאסטרטגיה של הגנה על הזהות, עמ׳ 137-165.

329 צמרת (2014). אוטוביוגרפיה, בתהליכי כתיבה. עמוד 53.

330 בדוח עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה, המלצות הוועדה לבדיקות לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, מוזכר כי המינוח המקובל בחינוך הממלכתי- הכללי בשם הציבור החילוני, למרות שאין הוא מקובל על חלקים רחבים בציבור שאותו הוא אמור להגדיר ואת זהותו התרבותית היהודית הוא אמור לשקף. רבים היו מעדיפים שימוש במושגים אחרים כמו: חופשי או כללי. ההתנגדות למושג חילוני מכוונת בעיקר למשמעות השלילית המתלווה אליו. המעמידה ציבור זה כנעדר זהות יהודית בעלת תוכן חיובי השונה מזו הדתית, או המציגה אותו רק כהיפוכו של הציבור האורתודוכסי (עמוד 5)

331 בוזגלו (2001). אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית, עמוד 507.

מסודר ולכיד ומציעה דגם של מודרניות שאינה מתחייבת לחילון מלא.[332] ודורשת דיון מחודש בהגדרת הזהות היהודית בביקורת על החלוקה הבינרית של דתי וחילוני.[333]

דוגמה שממחישה את הקונפליקט, מביא צמרת: "כשטיילנו בבית הכנסת בפקיעין, התלמידים תוך דקות אחדות החלו להתארגן לתפילת מנחה. הם אמנם עשו זאת בנים ובנות במעורב וללא כל חציצה ביניהם. אבל, הופתעתי כי רובם ככולם ידעו להתפלל בעל- פה וללא 'סידורים'. הם התפללו כבקיאים ורגילים....רק כמה תלמידים בודדים עזבו את החבורה וסירבו להשתתף בתפילה. שמתי לב כי רוב העוזבים הם מורים, תלמידים מהמושבות או תלמידי של"פ".[334] ואכן, חלק גדול מהמורים לא הכיר את התכנים, ולא הבין את רוח התרבות המסורתית אותה הביאו הילדים מהבית, ולא ראו את הבעייתיות בהגדרות של דתיות, חילוניות, מסורתיות.[335]

תופעה נוספת, בחלק מהמקרים הורים דתיים חששו שאם ילדיהם ילמדו בעיירה, הם לא יישארו דתיים ולכן בחינוך העל-יסודי הייתה יציאה לאולפנות וישיבות ופחות תלמידים נשארו בתיכון הדתי בעירת הפיתוח.[336] מה שיצר מציאות שבתי הספר התיכוניים הדתיים נשארו דלי הישגים ומקום מפלט לאלה שלא נקלטו במוסדות היוקרה של החינוך הדתי.[337] רמתם של בתי הספר המקיפים הדתיים בעיירות הפיתוח הידרדרה. ולכן, חלק מההורים שרצו לשלוח את ילדיהם לחינוך הממלכתי דתי, בהכרעה שנכפתה עליהם, הם רצו בית ספר טוב שיאפשר לילד להצליח בפרמטרים ישראליים, הם בחרו והעדיפו את המקיף הממלכתי על פני הכרתם הדתית.[338]

משמעות נוספת הייתה שבבית הספר הממלכתי בעיירה למדו לא מעט תלמידים מסורתיים, אם כי, חלקם הגדול בחר לעזוב את מנהגי הדת. זו אולי חלק מהסיבה שבשלב הבא, כאשר ש"ס הגיעה לעיירות הפיתוח היא ענתה על צורך של השלמה לחוסר שנוצר בתהליך שתואר לעיל. מתאר זאת הרב חמד:[339] "בירוחם ובדימונה לא נתקלתי באש צולבת ובגל אנטי דתי. גם החילוניים שבהם, מתונים. מצד שני ראיתי שהם מעוניינים בחינוך מסורתי ולא מקבלים אותו. ראיתי הורים שרוצים כיבוד הורים וסממנים יהודיים, אבל מאוכזבים מהתוצאה. בעיקר מהחינוך הדתי. דור שלם בלי כבוד לשורשים". שילוב תכונות זה של ציבור מסורתי מתון, עם תסכול על חוסר מקום וכבוד לתרבות שלו ובו זמנית עם רצון להיות חלק מהישראליות אפשרה את הצמיחה של ש"ס בעיירות הפיתוח.[340]

לרוב, המסורתיות רצתה להרוויח גם וגם, רצתה להיות חלק משרשרת של העברות וגם להרגיש חלק מהחברה הישראלית.[341] ובמקרה של החינוך החילוני – הציונות והעלייה ארצה, חרתו על דיגלם הפרדה מעולם ההורים שאחראי לנחשלותם של המזרחיים, ילדים חונכו באופן שהותיר את

---

[332] ידגר (2010). המסורתים בישראל מודרניות ללא חילון.

[333] ידגר (2012). מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל

[334] צמרת (2014). אוטוביוגרפיה. עמוד 53. עוד הוא מספר שם כי: בין תלמידי 'דנציגר' היו בכל מחזור גם כמה תלמידים בודדים דתיים, שהכריזו קבל עם ועדה "אנחנו אורתודוקסים" והקפידו לחבוש כיפות. לאלו, ניסיתי לדאוג במיוחד. נהגתי לגשת אליהם ולומר להם: "'דנציגר' הוא בית ספר כללי. לא בית ספר חילוני. הוא מיועד לכלל ישראל. שימרו על עצמיותכם. שימרו על הכיפות".

[335] על שבירת הגבולות בהגדרות, מוצפי-האלר (2004).דתיות, מגדר מעמד בעיירה מדברית. וגם יונה, גוטמן, עמ' 316-345.

[336] חבר הכנסת מאיר שטרית בוועדת החינוך של הכנסת מ 21.3.83. ג"מ, כ- 640/1.

[337] שמואלי. אליעזר (2001). החינוך בישראל 2000-1948 היבטים חברתיים וכלכליים. דוח מחקר, עמוד 25.

[338] אהרון ידלין יו"ר ועדת החינוך של הכנסת בדיון בוועדה מיום 23.11.77 עמוד 3. ג"מ, כ-239/1.

[339] הרב חמד שימש מנכ"ל ארצי של רשת מעיין החינוך התורני בשנים 1996-1999.

[340] על כך בהרחבה בפרק זה בחלק העוסק במעבר מקולקטיביזם לאינדיבידואליזם.

[341] בוזגלו (2001). אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית, עמוד 507.

ההורים מאחור, ולעיתים אף התביישו בהוריהם, מקומם של ההורים והיותם דוגמה אישית, הופקע מהם.

ג. התוצאה- לימודי יהדות בחינוך הממלכתי

החוסר בתכנים יהודיים בבית הספר הממלכתי, ובעיית הזהות שנוצרה, הביאו להקמת וועדת שנהר.[342] הוועדה מונתה באוקטובר 1991, על ידי השר זבולון המר כדי לבחון "את מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, ולהציע הצעות בדבר תכניות הלימודים וכל יוזמה אחרת העשויה לקדם את החינוך היהודי בישראל".[343] עבודת הוועדה התקיימה במקביל לעלייה הגדולה מחבר העמים ומאתיופיה. קליטת העולים, תוך גיבוש זהותם הישראלית והעמקת שורשיהם היהודיים כאמצעי ליצירת תחושה של שייכות ושותפות, הדגישה ביתר שאת את הצורך להתמודדות זו, מה שחייב את מערכת החינוך כולה, ובתוך כך גם את החינוך הכללי, לבחינה מחודשת של לימודי היהדות.

ועדת שנהר הגישה את מסקנותיה לשר החינוך בשנת 1994, במהלך עבודתה, הגדירה הוועדה לעצמה באופן מרחיב את המושג "לימודי יהדות" וכללה בו את מקצועות הלימוד: לשון, ספרות, היסטוריה, תנ"ך, תושב"ע, מחשבת ישראל, לימודי ארץ ישראל וארכיאולוגיה.[344] לגישתה, יש ללמד את היהדות כתרבות ולא רק כאוסף של מקצועות נפרדים, ולנסות ולחבר ביניהם בלימוד בין תחומי, המקשר בין מקצועות יהדות לבין מקצועות הומניסטיים.[345]

ארבעת המושגים עליהם התבסס הדוח היו: זהות, פלורליזם, תרבות ואינטרדיסציפלינריות. מילים כלליות אלו לא זכו להגדרה מדויקת, יתכן שחברי הוועדה היו מעוניינים באווירה ולא בהמלצות מפורשות. ארבעת המושגים סימלו קשר עם העולם הרחב, ובעיקר, העברה של מרכז הכובד מהכלל אל הפרט ואל החופש לבחור,[346] ובייחוד, ייצוג של התהליך שהחברה עברה והיווה עוד נדבך במעבר מקולקטיביזם לאינדיבידואליזם.

הוועדה לא התייחסה כלל לנושא עיירות הפיתוח, להתמודדות שלהן עם נושא לימודי היהדות ועם החיבור לדת ולמסורת, ההתייחסות המשיכה להיות דיכוטומית. כלומר, יהדות חילונית, לא דתית וגם לא מסורתית. משהו שהתאים באופיו אולי למחלקות למחשבת ישראל באוניברסיטה ופחות להוויה המורכבת במקיף בעיירת הפיתוח.

האתיופים והחינוך הדתי

יוחד כאן סעיף מיוחד לעליה מאתיופיה ולא לאחרות, שכן לשילובם בחינוך הממלכתי דתי הייתה השפעה מכרעת על מערכת החינוך בעיירות הפיתוח. הנטייה הייתה לשלב עולים מסורתיים במערכת חינוך שתהלום אותם. אם כי, לא ניתן להתעלם גם מהשיקול הפוליטי, מכיוון שהעולים החדשים קבלו אזרחות ישראלית מיד עם הגיעם ארצה, הם היוו נכס אלקטורלי משמעותי, מה

---

[342] באופן בלתי תלוי חמש עשרה שנה קודם לכן, בשנת 1976 קבוצת הורים מירושלים שלא רצתה לבחור בין ממלכתי דתי לממלכתי, הקימה את בית ספר תל"י (תגבור לימודי יהדות) הראשון. יוזמה זו קבלה גיבוי מלא משר החינוך זבולון המר. מסגרת זו הייתה מסגרת ממיינת, ולמרות שאולי יכלה לתת מענה למסורתיות בעיירות הפיתוח, היא כלל לא הגיעה לשם.

[343] עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה, המלצות הוועדה לבדיקות לימודי היהדות בחינוך הממלכתי.

[344] ברנדס, (תשנ"ו). הקפיצה השלישית, עמוד 215.

[345] גורדון (1999). התפתחות תפיסת הדעת במערכת החינוך בישראל, עמוד 189.

[346] וולטר (1999). לעשות יהודים, עמוד 246.

שגרם למאבק של החינוך הממלכתי דתי לקלוט אליו את העולים מתרבויות מסורתיות מארצות המזרח בשנות החמישים ואת העולים מאתיופיה בשנות השמונים והתשעים.[347]

א.1 המפגש בין העולים מאתיופיה ומסורתם עם מערכת החינוך.

בשונה מהעליות הקודמות, אצל העולים מאתיופיה היה שוני גדול בקודים הדתיים, כי אורח החיים הדתי שלהם, היה שונה מאורח החיים הדתי המקובל בקהילה היהודית בארץ. הם חגגו רק את החגים והמועדים הנזכרים בתורה.[348] למשל, חגים כמו חנוכה ופורים שנחוגו בכל בתי-הספר של החינוך הממלכתי, לא היו במסורת של העדה הזאת. לעומת זאת, היו חגים דתיים שהיו מקובלים על בני העדה, שלא היו מקובלים בישראל, למשל חג הסיגד שהיה חג בעל חשיבות אצלם, חל בסוף חודש חשון, מבוסס על נחמיה פרק ב', בארץ הוא לא נודע.[349] דוגמה נוספת, ראש חודש, באתיופיה הוא היה חג משמעותי, לא עבדו בו, ובבית הספר בארץ לא חגגו אותו. וכך, מה שכיבדו באתיופיה, לא כיבדו בביה"ס בארץ.

מתארת וויל: "הייתה בעיה גדולה לשים כיפה. הנוהג היהודי לשים חתיכת בד קטנה על הראש נראה מוזר ומצחיק. מה הדבר הזה? הוא כל כך קטן, זה לא כובע ולא מטפחת, זה אפילו מבייש ללכת עם דבר כזה".[350] גם מזרחי, מנהלת בית הספר באדיס אבבא, ציינה: "פורים זה חג שהם לא הכירו. לימדנו אותם שירים ישראלים והחלטנו לעשות עדליידע. הילדים יצאו לעדליידע ולא היו מסוגלים לעשות שום דבר עם השירים שלנו. ביקשתי מהם להראות איך הם נעים. אז בקעו השירים והריקודים שלהם. היה מלהיב לראות 4.000 ילדים, נעים לפי הקצב שלהם. הם ידעו את השירים שלנו, אבל יש להם המורשת שלהם, המסורת שלהם".[351]

למרות זאת, אף שמסורתה של העדה האתיופית, שונה מזו של שאר עדות ישראל משום שלא הכירה את התורה שבעל פה,[352] בשל האופי הדתי, הוחלט שהילדים יקלטו בחמ"ד.[353] ההחלטה התבססה על ההנחה, ששילוב במסגרת דתית עשוי להתאים יותר לאורח החיים היהודי שקיימו בני העדה בארץ מוצאם, גם אם דפוסי קיום המצוות באתיופיה, לא זהים לדפוסים שהיו מקובלים בישראל.[354]

ההנחיה של הממשלה והסוכנות לקלוט את הילדים בחינוך הממלכתי-דתי, נתפסה כהחלטה אדמיניסטרטיבית רק לאותה שנה שבה הם נקלטו, ומכאן ואילך, במועד הרישום הראשון שהתפרסם בדרך כלל בחודש מרס, הם היו רשאים, כמו כל אזרח, לעבור ממגמה למגמה, ואז יכלו לעבור לחינוך הממלכתי או לחינוך העצמאי, אם יסכים לקבל אותם.[355] בפגישה בין שר החינוך זבולון המר לראש הממשלה מנחם בגין בשנת 1984, חוזקה ההחלטה שתלמידים עולים מאתיופיה

---

347 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 149.
348 ולדמן. מנחם (1985). יהודי אתיופיה עדת "ביתא ישראל".
349 יעקב הדני מנהל האגף לחינוך דתי בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה 3.2.87. ארכיון הכנסת.
350 וייל (2007). טוב שהייתי בפנימייה..., עמ' 180-181.
351 מזרחי, מנהלת בית הספר באדיס אבבה בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.
352 בן עזר (1992). כמו אור בכד, עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה.
353 גולן קוק, הורוביץ, שפטיה (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר, עמוד 6.
354 גולן קוק, סבג (1992). קליטת בני נוער עולים מאתיופיה בכפרי הנוער של עליית הנוער.
355 יעקב הדני מנהל האגף לחינוך דתי בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ3.2.87. ארכיון הכנסת.

יופנו לחינוך הממלכתי דתי.[356] ואכן, בשנת 1995 כ85% מהתלמידים האתיופים למדו בחינוך הממלכתי דתי.[357]

השוני המובנה בקיום המצוות, חידד את הדילמה האם הם צריכים ללמוד בחינוך הממלכתי דתי, רם מהסתדרות המורים הדגיש את הנחיצות לשבץ את האתיופים בחינוך הממלכתי דתי: "כמי שהיה מעורב בקליטה, וכאדם לא דתי, אני יכול לומר שקיבלנו בהבנה את החינוך במסגרות דתיות. זאת אוכלוסייה עם תפיסה דתית. יש הבדל בין המנהגים שלהם לבין המנהגים כאן. יש הבדל גם במנהגים ובתפילות, אצלם רק הקייסים מתפללים והאוכלוסייה רק צופה בתפילות. הם גם לא מבינים את שפת התפילה, כי זאת שפת הגז. אבל בהחלט יש משמעות דתית, משמעות לשבת ולכשרות. למסגרות הדתיות יש חשיבות מבחינת גישור על הפער בין התפיסות שלהם לתפיסות בארץ. אם ישאלו אתיופי אם הוא דתי או לא, הוא יגיד שהוא דתי".[358] המסגרת הדתית בארץ עדיין קרובה יותר מבחינת הגישה שלה לתרבות האתיופית ולכן יכולה להוות שלב גישור.

ב.1 החיכוך בין הרצון לשלב קהילה דתית בחינוך הדתי לשאלה הפוליטית

בישיבת וועדת החינוך, הייתה ביקורת על ניתוב עולי אתיופיה לחינוך הדתי. בר זוהר טען כי: "החברה הישראלית במקרה הזה נקטה עמדה פטרנליסטית. היא החליטה מה טוב בשבילם. אני לא מתנגד שגם תלמידים שעלו מברית המועצות ילמדו בבית ספר דתי, אבל שהם יחליטו. באים הורים מאתיופיה, אני מניח שרובם יחליטו לשלוח את ילדיהם לחינוך הדתי. לא מקובל שהם לא יודעים על אפשרות אחרת. נתבע שכאשר יבוא ההורה, ייאמר לו אלה האפשרויות העומדות בפניך, אפשר להמליץ, אך לאמר שיש גם אפשרות אחרת. במדינה מתוקנת בה יש חוק חינוך ממלכתי, צריך לתת לנער, לקבוע. העובדה שכולם התרוצצו לחפש את ההסכם, אינה מקרית, כי החלטה זו אינה חוקית".[359] הביקורת היא על כך שניטלה מהעולים זכות הבחירה, אם כי, בר זוהר לא יצא בביקורת על ההחלטה ליישב אותם במרכזי קליטה, שגם פה ניטלה זכות הבחירה. במידה מסוימת, המאבק הזה הוא עוד נדבך במאבק הפוליטי על החינוך.

העובדה שאחרי שנה, שבה יכול הילד האתיופי ללכת לחינוך לא דתי, ובכל זאת, בודדים בחרו באופציה הזו, חיזקה את עמדת אלו שחשבו כי זו החלטה נכונה.[360] שר החינוך, המר, הצדיק את הטענה שבחלוקה זו מדובר בהסכם פוליטי: "היו הסכמים על חלוקתם של העולים. היו מאבקי רישום במשך שנים. הייתה הסכמה, אולי בעל פה. זה היה בשלהי התקופה בה הייתי שר החינוך והתרבות, אבל הביצוע היה במשך שש שנים כאשר נבון היה שר החינוך". את אותו טיעון פוליטי הוא מעביר על ההחלטה שעולים מברית המועצות ילמדו בחינוך הממלכתי: "האם נאמר גם לרוסי, שב באיזה מקום חודש, נסביר לך מהו חינוך ממלכתי ומהו חינוך ממלכתי דתי, ואז תחליט? הרשם אומר לו: אתה רוסי, אתה חילוני, לך לחינוך ממלכתי. זאת עם החוק הקיים".[361]
אם כי, מעבר לשיקול הפוליטי, הייתה לו אג'נדה חינוכית שמטרתה להקל על הקליטה: "התוצאה הייתה שאת חלק מהם העבירו לבתי הספר הכלליים ובעצם גרמו נתק די גדול בינם לבין הוריהם. "במבט לאחור אני אומר שהמחשבה הייתה נכונה. שלפחות שנתיים חייב להישאר במקום, על מנת

---

356 בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91 ארכיון הכנסת.
357 חביב. ג'ק, ליפשיץ. חן, נועם. גילה (1998). קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה: מבט רב מימדי.
358 ג' רם. הסתדרות המורים בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 14.1.91. ארכיון הכנסת.
359 מ' בר זוהר יו"ר הוועדה בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 14.1.91. ארכיון הכנסת.
360 מתי דגן בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 14.1.91. ארכיון הכנסת.
361 שר החינוך זבולון המר בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.

שלא יהיה ניתוק בינו לבין הוריו, או בינו לבין מסורתו״.[362] חצי שנה אחר כך, כשחזרה הביקורת על הפניית הילדים האתיופים לחינוך הממלכתי דתי, הגיב שוב השר זבולון המר: מדוע אין בקורת על כך ש 60.000 תלמידים עולים מברית המועצות, מופנים ישירות לחינוך הממלכתי, בלי שהוצבה להם אפשרות אחרת?״[363]

חיצי הביקורת המשיכו להיות מופנים לחינוך הדתי שלקח אליו את הילדים האתיופים, בתגובה בנצי דל המשנה למנכ״ל ענה: ״אדרבא, שהחינוך הממלכתי ייקח אותם. נראה אתכם. אף אחד לא רוצה לקחת אותם. קחו את אתרי הקרוואנים בחולדה ובגזר. החינוך הממלכתי דתי עשה זאת במאמצים, במסירות ומתוך נכונות״.[364] דל טען שהוויכוח הוא עקר, כי ממילא אף אחד, לא באמת שש לקחת אליו את הילדים האתיופים. לשאלתה של דליה איציק: ״למה עשיתם זאת?״ ענה יהלום: ״הסכמנו לכך לטובת העדה. זוהי עדה דתית, ושום דבר חוץ מהדת לא שמר עליה״.[365]

ג.1. התוצאה- הזהות הדתית של התלמידים העולים מאתיופיה

אחת הבעיות המורכבות בעבודה עם הנערים האתיופים היא שמירת המצוות.[366] שכן, לא היה ברור איזו זהות מייצגת ההלכה הדתית. הדני השווה את הקליטה של התלמידים האתיופים, לזו של שנות החמישים וטען שתהליך החילון חזר על עצמו: ״אם לשפוט על פי מה שהתרחש עד היום בארץ, בקליטת יהודי צפון אפריקה, בתחילה כולם היו דתיים, אבל היה תהליך חילון שניתן היה לראות את אותותיו לאחר מכן גם לגבי עולי אתיופיה. זה היה צפוי, אבל לא בטווח כל כך קצר, סימני ההתנהגות היא של חברת מהגרים. לפי הדוגמה של יהדות צפון אפריקה, יהיו כמה עשרות אחוזים מהם שלא יישארו בחינוך הדתי״.[367]

מנוחין טענה שהקצב המהיר מידי בקליטת הסממנים החיצוניים הוא אחד הגורמים לקונפליקט המפריע לקליטה אמתית, כי הוא יצר אשליה של קליטה טובה.[368] לעומת פרידמן שסבר שדווקא שימור ערכי המסורת של יהודי אתיופיה, כתגובה הפוכה לקליטה בשנות ה 50, משמעותו עיכוב בהסתגלות הצעירים למציאות הישראלית ומניעת קליטתם המלאה בחברת בני גילם,[369] ואם יתאפשר להם להמשיך לשמור על המנהגים, זה יעכב את תהליך הקליטה.[370] קולות אלו מחדדים את הדיון בשאלה מה נחשבת קליטה טובה, ומהם המודלים של התלמידים העולים. שכן, חלק גדול מהילדים העולים הסיקו, שהדרך לקליטה בארץ היא התנערות מוחלטת מכל סממן הדת. בייחוד אלו שעברו ללמוד בתיכונים הממלכתיים בעיירות הפיתוח, שם הניתוק מהמסורת היה מוחלט, ולעיתים, לווה בהתנהגות מתריסה נגד הערכים והמסורת, כדי להבהיר שהם השתלבו ונקלטו בארץ. חגי מרום ראה בחילון דרך לשילוב בחברה הישראלית, לדעתו זה התרחש בצבא: ״כור ההיתוך האמיתי לנערים האתיופים הוא בצבא. בני העדה האתיופית מסירים את הכיפה והופכים

362 שר החינוך זבולון המר בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.
363 בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מ 9.7.91. ארכיון הכנסת.
364 שאול יהלום בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.
365 שאול יהלום בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.
366 ווז׳נסקי (1983). קליטתם של בני נוער מאתיופיה בחינוך פנימייתי, 46-49.
367 יעקב הדני מנהל האגף לחינוך דתי בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 3.2.87. ארכיון הכנסת.
368 מנוחין-איציקסון (1983). תיאור אנתרופולוגי של המפגש בין התרבות של היהודים.
369 פרידמן (תשמ״ו). יהודי אתיופיה וקליטתם בישראל. עמוד 4.
370 קולא, דב. (1983) שיקולים בקליטת עולים מאתיופיה במוסדות פנימיתיים.

להיות כאחד החיילים, כי הם רוצים להתערות בחברת הרבים, שיותר חילונית או מסורתית באופייה".[371] הוא לא ראה שיש אפשרות להמשיך לשמור על המסורת ולהיות ישראלי.

סוגיית קליטת התלמידים העולים מאתיופיה בתוך בית הספר הדתי כחלק אינטגרלי מהקליטה שלהם, הייתה על סדר היום, לאורך כל התקופה, היא טמנה בחובה שאלות פוליטיות, חברתיות, ובעיקר שאלות של שייכות. בתחום המסורת, על פי מחקר של ברוקדיל, בשנת 1998, 38% שמעו מוזיקה באמהרית, כשני שליש אכלו מאכלים של העדה, או דברו באמהרית, וכמחציתם חגגו את החגים של יהודי אתיופיה.[372] מה שייצר לעיתים קרובות, מורכבות ביחס לזהות. בתוך הרצון הטוב, הסיוע האישי לעולים אתיופים בשנות התשעים לקה בחסר, יתכן והצבור הציוני דתי כילה את כוחותיו במבצע משה, מה גם שהציבור החילוני והצבור החרדי עמדו בצד.[373] בנוסף, מכסת הציוד האישי ניתנה להורים ישירות והם הוציאו את הכסף על מה שרצו, מה שאפשר עצמאות ולקיחת אחריות, אך לא תמיד נרכשו ספרים וציוד לימודי.

5. מכור היתוך לאינטגרציה ולרב-תרבותיות

מדיניות כור ההיתוך אומנם אפיינה את תחילת התקופה, אך נתנה אותותיה גם בהמשך. אבחן את השינויים והמעברים מתפיסת כור ההיתוך לאינטגרציה ואת המעבר לרב-תרבותיות. המעברים בין התפיסות לא היו חדים אלא תהליכיים, ולכן קשה לציין נקודת זמן מדויקת של מעבר. כמו כן לעיתים, המדיניות הייתה גלויה ומוצהרת ולעיתים, הייתה סמויה והפכה למוצהרת רק לאחר שנקבעו עובדות בשטח.

מדיניות כור ההיתוך התקיימה בארץ מאז ראשית המדינה, הוביל אותה ראש הממשלה בן גוריון, מטרתו הייתה יצירת חברה הומוגנית שאופייה יהיה הצבר החלוץ. השימוש בביטוי היתוך, משמעותו שינוי מוחלט של חלק מהחברה לכדי יכולת התכה. מדיניות זו השתנתה בסוף שנות השישים עם החלת הרפורמה והוגדרה כאינטגרציה, כלומר ארגון מכוון בהרכב הלומדים, שפועל יוצא שלו הוא יצירת מסגרות לימוד הטרוגניות מבחינה לימודית.[374] כך שאין עליונות לקבוצה אחת על פני רעותה ושאין להשאיר להורים את אפשרות הבחירה. במהלך שנות השמונים, באופן לא מוצהר, המדיניות שונתה לרב-תרבותיות, כאשר ניתנה לגיטימיות לתרבויות שונות לבוא לידי ביטוי, וכפועל יוצא למגוון מוסדות לימוד ולתכנים אחרים בתכניות הלימודים בבתי הספר.

א. כור ההיתוך

א.1 מדיניות כור ההיתוך בישראל

במשך עשרות שנים במדינות שקלטו גלי הגירה גדולים, ההנחה הייתה כי רצונם של המהגרים להיקלט בארץ החדשה, ילווה ברצון להיות דומים לילידי ארץ ההגירה, ללמוד את שפתם ולאמץ את מערכת הציפיות המקובלת בקרבם.[375] הציונות התבססה על מונוליטיות תרבותית, ובתחילת שנות החמישים, אומצה גם בארץ מדיניות כור ההיתוך, שפירושה המעשי היה התכת תרבויות

---

371 חבר הכנסת חגי מרום בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.
372 חביב, ליפשיץ, נועם (1998).קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה : מבט רב מימדי, עמוד 152.
373 מתי דגן בוועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מ 1.3.93. ארכיון הכנסת.
374 רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך, עמ' 326-338.
375 בהרחבה ראו אצל אפשטיין (2007).התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמ' 143-170.

המהגרים לתבנית הצברית,[376] נקודת המוצא הייתה שיש להפוך את העולים להיות חלק מהישראלים ולשרש את תרבותם ונוהגיהם. עיקר הכוונה היה ליצור מן העולים הגלותיים,[377] "יהודים חדשים": דוברי עברית, שם עברי, הופעה עברית ועוד.[378] נהוג להגדיר את מדיניות כור ההיתוך ככלי לכונן תרבות אחת שתהיה מהותה של כל תושבי הארץ, תרבות זו אמורה לכלול את הטוב שבכל התרבויות, מה שמכוון בהגדרה של 'מיזוג גלויות', בפועל, הוא אמור להפוך את יהודי המזרח לאירופאים מודרניים חילוניים.

את הילדים של יוצאי ארצות האסלאם, טוען אילן גור-זאב, רצו אבות היישוב "להטמיע".[379] הם נתפשו כאובייקט שיש לעצבו ולשנותו.[380] בפגישת סופרים במרס 1949, אמר דוד בן גוריון: "אנו עומדים בפני עלייה השונה לא רק בכמותה, אלא גם באיכותה מהעלייה הקודמת. צביונו של הישוב עלול להיפגע ודמותו החלוצית תדהה. יש צורך להתיך את אבק האדם היהודי...יש צורך לגבש צביון וסגנון עברי שלא היה קיים".[381] רוח הדברים של בן גוריון היא כי לא מדובר באנשים, אלא מחומר אותו יש להתיך וליצור ישות חדשה, אחרת יש סכנה לאופי הישוב.

מבחינתם של העולים לארץ, לרוב, המעבר התבטא בירידה במעמדם ובתחושות נחיתות בהשוואה לעברם.[382] אי הסכמתם של העולים, מנהיגים מקומיים של תנועות ושל קהילות פוליטיות שערערו על עליונות המדינה לכפיית הזהות החדשה, נתפסה איפה כהתבדלות.[383] וכך, המהגרים התמודדו לא רק עם בעיות של הישרדות והסתגלות, אלא גם עם שאלת ההתייחסות לתרבות המוצעת להם בהשוואה למה שהם עצמם יצגו.[384]

בימי הכהונה של שר החינוך דינור, בצד העקרונות של כור היתוך ומיזוג גלויות, החלו להישמע גם קולות חדשים למדיניות הקליטה החינוכית, ניסיון לתבוע מדיניות של פלורליזם תרבותי, ולראות ערך בהכרה בייחודיות של כל המסורות ולאפשר להן לצמוח זו לצד זו.[385] אף שגישה זו הייתה חריגה, תמך בה אז הנשיא יצחק בן צבי שהתעניין מאוד ביהודי האסלאם.[386] כבר בסוף שנות החמישים, התקיימו שתי תפיסות, זו שטענה כי יש לדרוש את אחדות התרבות, אחרת יש סכנה בבניית החברה הישראלית, מול הגישה שטענה כי דווקא חיזוק האינדיבידואל, יאפשר לבנות את החברה. בשנות השבעים מדיניות כור ההיתוך הותקפה כמזימה של האשכנזים להטמיע את התרבות שלהם.[387] אך בפועל, הביקורת הייתה על התרבות הצברית, שבמידה רבה הייתה יצירה חדשה שקראה תיגר גם על תרבות האידיש האשכנזית הגלותית. נטישת התרבות הקודמת והתערות בתרבות חדשה, הם אפיונים לכל המהגרים באשר הם, בישראל נוספו פערים עדתיים ודתיים, שלווו בסטריאוטיפים. שלילת הגלות, ומיזוג גלויות היו אמירות שמטרתן נטישת העבר ויצירת חברה הומוגנית. אך מתחת לשאיפה זו, רחשו זרמים תרבותיים שהמתינו לשעת כושר להגיח ולשנות את

---

376 מאיר- גליצנשטיין (2005). כאן אוכלים עם סכין ומזלג, עמ' 615-644.
377 ראו קידר (2009). ממלכתיות: התפיסה האזרחית של בן– גוריון.
378 צמרת (1999) חינוך ילדי העולים 1948-1996, עמוד 770.
379 גור זאב (1999). מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך, עמ' 201-206.
380 על היחס אל תושבי עיירות הפיתוח כאובייקט, ראו ליאון (תשמ"ח). על התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי, עמ' 26-29
381 מצוטט אצל צמרת (1993). ימי כור ההיתוך, ועדת חקירה על חינוך ילדי העולים 1950, עמוד 62.
382 בהרחבה ראו, אלבוים-דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך בישראל, עמוד 59.
383 בר יוסף (1990). משפחה. קליטה. עבודה. היבטים סוציולוגים של החברה הישראלית, עמ' 133-151.
384 אולשטין, בן רפאל, גייסט (1994). היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות, עמוד 17.
385 צמרת (1999). חינוך ילדי העולים 1948-1996, עמוד 774.
386 על המתח בין כור ההיתוך לרב תרבותיות, ראו לוי (1998). קידום תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, עמוד 115.
387 פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך, עמוד 360.

צביון ההגמוניה התרבותית הישראלית, שבטויה היה גם פוליטי,[388] ולעשותה רבגונית ופלורליסטית יותר.[389]

א.2 כור ההיתוך והמציאות החינוכית

בית הספר היה עוד זירה שבה השתקפה מדיניות כור ההיתוך, מדיניות שהתכוונה לייצר דמות אחת של יהודי חדש שמייצגת את הצבר האשכנזי החילוני. אנשי החינוך היו צריכים לתרגם בבית הספר את המדיניות הלכה למעשה. יישום מדיניות זו בבית הספר, נתקל במספר אתגרים:

א. הפערים הגדולים בין התרבויות מהם באו התלמידים הקשו על יצירת מכנה משותף. הסביר זאת ברקוביץ, מנהל אגף החינוך ב 1966 בבית שאן: "מיזוג גלויות, מה אפשר למזג? אפשר לקחת חומרים שונים ולנסות למזג אותם. זה דבר קשה. כאשר רוצים לעשות פעולה עם שבר, צריך למצוא מכנה משותף. השוויון מאבד את ערכו כאשר מנסים להנהיג אותו לגבי בלתי שווים...אם כוונתנו למיזוג גלויות עלינו לקחת את אלה מהרי האטלס ולהעלות אותם על מנת שיהיו תלמידי האוניברסיטה בירושלים".[390] למרות הפער הגדול, כחלק ממדיניות כור ההיתוך, ברקוביץ סימן יעד שאליו כולם צריכים להגיע. חידד זאת יעקוב שריד, מנכ"ל משרד החינוך, שגרס כי לא מדובר על מיזוג גלויות אלא על מיזוג בתרבויות שצריכות למצוא חלקים משותפים.[391] מהטעם הזה, סבר אייזנשטדט, שהמינוח צריך להיות מיזוג עליות, ולא מיזוג גלויות, שכן למעט יהדות תימן מרבית הגלויות לא עלו בשלמותן,[392] תהליך המיזוג הוא שונה, כי כל עליה עברה תהליכים מורכבים בשלב הקליטה ויצרו ישות חדשה.[393]

ב. המתחים החברתיים שהתעוררו בתוך בית הספר יצרו חשש מאיבוד שליטה. לכן אהרון ידלין שר החינוך, גרס בשנת 1969, כי תפיסת כור ההיתוך תגרום למתיחות ולהתפוצצות מיותרים, ולכן הפלורליזם התרבותי אומנם, לא אמור להיות מטרה סופית, אך הוא חשוב לתקופת המעבר, כדי להקל על ההסתגלות ההדדית של כל חלקי האוכלוסייה.[394] לפיו, לא ניתן לעשות 'קפיצת דרך' ויש לחדול מההתערבות האקטיבית והאגרסיבית, ומן הניסיונות לעצב אצל העולים במהירות השקפת עולם אירופאית. תפיסה זו הייתה אסטרטגית, ולא ביטאה שינוי מהותי, אימוץ הפלורליזם היה כצורך שעה, למניעת פיצוץ חברתי ולא מתוך הכרה בנכונותו ערכית או חברתית.

ג. ההחלטה על השארת הזרמים בחוק החינוך בשנת 1953, לא שינתה את המדיניות, אך הסיטה אותה. שכן בתכני הלימוד ובתפיסה החינוכית של המשרד, עדיין התרבות, ההיסטוריה והמושגים שנלמדו, היו חלק מיצירת התרבות האחת האירופאית האשכנזית, אך יצירת הזרמים מראש יצרה שונות. כך שנוצר מתח בין המדיניות המוצהרת למבנה של מערכת החינוך.

---

388 הרב חמד מש"ס הלין על הגישה שעדיין מוקדם לתת כוח שלטון בידי הספרדים שהם עוד צריכים להשכיל ועוד לא הגיעו לדרגה שהם יכולים להשתלט על הנהגת המדינה והנהגת הדת. הקמת ש"ס מהבחינה הזו הייתה תגובה ריאקציונית.

389 אלמוג (2004). פרידה משרוליק, עמוד 29.

390 כנס מנהלי אגפי חינוך בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. בדימונה, 16.12.66, עמוד 11. ג"מ, גל- 5284/1.

391 הנחת המוצא שלו הייתה "שכל בן תרבות מתייחס בכבוד לכל תרבות אשר כל עדה מביאה איתה". כנס מנהלי אגפי חינוך, בנושא חינוך בעיירות הפיתוח. בדימונה, 16.12.66, עמוד 70. ג"מ, גל- 5284/1.

392 באופן מובהק יותר, בוזגלו הגדיר זאת מיזוג גולים ולא מיזוג גלויות.

393 אייזנשטדט (1969). קליטת עלייה, מיזוג גלויות ובעיות הטרנספורמציה של החברה הישראלית, עמ' 6-14.

394 ידלין (1969). במבחן המעשה החינוכי, עמ' 32-42.

חבר הכנסת מאיר שטרית מהליכוד,[395] התנגד בראשית שנות השמונים להשארת המגזרים בחינוך: "מגדלים בישראל ארבעה סוגי ילדים: ילדים שגדלים בחינוך ממלכתי דתי, בחינוך ממלכתי, בחינוך קיבוצי ובחינוך חרדי. אנחנו מגדלים ילדים שאין שום מגע ביניהם. עם עלות עצומה של החזקת ארבע מערכות מקבילות של בתי ספר ושל הכשרת מורים. מדינת ישראל צריכה לקבוע זרם אחד לכל ילדי ישראל. במסגרת כזו האינטגרציה בין כל שכבות העם תהיה אמיתית, כולם יגדלו על אידיאולוגיה אחת. כך כור ההיתוך של בית הספר יהיה לא פחות מוצלח מכור היתוך של הצבא.[396] באותו תקציב של משרד החינוך, ניתן יהיה לתת לילד כמעט פי שניים ממה שהוא מקבל היום".[397] על פניו נשמע ששטרית מעוניין במדיניות כור היתוך, שתייצר חברה אחידה, אם כי לא ברור שבעיני רוחו ראה את כור ההיתוך של בן גוריון בתבנית הצבר החלוץ.

לעמדה זו היה שותף בשנת 1988, חבר הכנסת גולדשטיין "מצד אחד היינו צריכים מכל המיזוג הזה ליצור דמות חדשה של הילד הישראלי, ומצד שני לשמור על הפלורליזם של עדות והשקפות עולם. בדרך המסוכנת הזו בא מישהו והציע פתרון מכניסטי שלא הוכיח את עצמו".[398] בדברי הביקורת שלו טען, שאכן היה רצון לייצר דמות של ילד ישראלי חדש, אך בפעל, הניסיון להקהות את המסורת של התלמידים, ובמקביל יצירת המבנה של מערכת החינוך עם הזרמים, לא השאירה פתח ליצירה חדשה זו. כך שמכל ההיבטים הייתה פה החמצה.

בקרב אנשי החינוך הייתה מבוכה ביחס לסוגית כור ההיתוך, מחד גיסא, הלך והתערער הביטחון במדיניות הישנה, שעיקרה היה גישה של הטמעה או גישת "כור ההיתוך", שגרסה שעל העולים לסגל את התרבות המקומית תוך זניחת התרבות המקורית, במגמה לטשטש הבדלים בין הקבוצות. על פי גישה זו, לתלמידים עולים שאינם שותפים לערכיה של החברה הדומיננטית, התייחסו כבעלי חסך תרבותי. קליטה מוצלחת על פי מודל זה נתפשה כתהליך שנועד להפוך את העולים לדומים לוותיקים, בעוד אלה, האחרונים, אינם אמורים להשתנות.[399]
מאידך גיסא, לא היה ביטוי ברור במערכת החינוך, למוכנות לפעול על פי מודלים אחרים של קליטה. שבצד הציפייה לכך שעולים יסתגלו לחברה הקולטת, תינתן גם לגיטימציה להמשכיות תרבותית, ולכך שבקרב העולים יתקיימו הערכים והמסורת הישנים בצד אלו החדשים, או לפעול על פי מודל שלפיו, העולים נתפשים כבעלי יכולת וכמי שבצד משאבים החסרים להם לצורך תפקוד, הם גם מביאים משאבים בעלי ערך לחברה כולה.

א.3 גישות ועמדות ביחס למדיניות כור ההיתוך

חלק גדול מההוגים יוצאי אסיה וצפון אפריקה, שללו את חזון כור ההיתוך מתוך זיקה לתרבות היהודית והערבית. גישה זו משותפת לרב עובדיה יוסף, יוסי יונה, יהודה שנהב וצ'רלי ביטון. מאיר בוזגלו טוען כי מדיניות כור ההיתוך לא רק שלא ביטלה את ההבדלים בין אשכנזים למזרחיים אלא יצרה אותם.[400] המושג "ישראלי מזרחי" הוא מושג חדש שמאחד את המרוקאי עם העירקי והתימני

---

395 בהרחבה על גישתו של שטרית ראו מיכלסון (1993). נגד הזרם- סיפורו של מאיר שטרית.
396 אם כי היו מסגרות כמו: ישיבות ההסדר לציונות הדתית, תכנית נערי רפול לתלמידים שנשרו מהמערכת החינוכית, ועוד. ראו בתיאורו של קנז בהתגנבות יחידים (1986). "אף פעם לא היו לי חברים כאלה", עמוד 45.
397 חבר הכנסת מאיר שטרית בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מ 21.3.83. ג"מ, כ- 640/1.
398 חבר הכנסת מסיעת הליכוד פנחס גולדשטיין בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 8.2.88 ארכיון הכנסת.
399 סבר (1997). כאילו שהכול בסדר, גישור בין תרבותי: למה צריך אותו ואיך עושים את זה?
400 בוזגלו (תשס"א). אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית, עמוד 487.

על רקע היותם "לא אשכנזים", וגם עיבתה אותו באפיון גאוגרפי של עיירות פיתוח והוסיפה צביון מעמדי.[401] בדיעבד, בוזגלו מוצא מעלות בגיבושה של קבוצה חדשה זו.

לדעת יוסי יונה, כור היתוך פגום מיסודו, מדינה לא צריכה להיות בשירות של מהפכה תרבותית, עליה לתת לאפשרויות שונות לפרוח, ולאפשר צמיחה זו.[402] הוא מבחין בין שלושה סוגי פלורליזם: האחד, הדורש לאפשר לכל יחיד להתפתח על פי דרכו, שזה יותר אינדיבידואליזם מאשר פלורליזם, השני, הפוליטי, המכיר בתרבויות הזרמים המכירים בחברה והוא בעד להתיר לכל הזרמים וההשפעות בחברה ביטוי ומעמד שווה, פלורליזם שהוא תוצאה של יחסי כוחות בין מגזרים שונים. השלישי, מניח תרבות פוליטית מינימלית משותפת, תוך שהוא בא לידי ביטוי בתכנים של מערכת הלימודים ואופן העברתם בתוך הזרמים התרבותיים השונים. הפלורליזם הוא בכל בית ספר ולא רק בעצם האפשרות של בית הספר כיחידה אחת להשתייך לזרם קיים. האפשרות השלישית היא בעצם סינתזה של שתי האפשרויות השונות.[403] הוא לא התייחס לפלורליזם כתיאוריה אשכנזית או השייכת למעמד מסוים כמו שראה אותה סבירסקי.

לפי סבירסקי ליהודי המזרח נועד מראש תפקיד של פועלים, והם יועדו מלכתחילה, להיות מנוצלים על ידי תעשיינים על- ידי הרחקתם הגאוגרפית מהמרכז והעסקתם בעבודות נחותות. החינוך נועד לשמר מצב זה.[404] התלות הכלכלית והפוליטית שנבנתה בכור ההיתוך- יצרה תלמידים עם מוטיבציה נמוכה להתקדם

תלות זו עוררה את המאבק להחזיר עטרה ליושנה, לחזור למסורת ישראל, לא עוד כור היתוך או היהודי החדש. עמדה זו קשורה גם במפלגת ש"ס, שהיא תנועה חשובה בקרב יהודי המזרח, שהצליחה במקום בו התארגנויות אחרות נכשלו מאליהו אלישר[405] דרך הפנתרים השחורים ועד תמ"י של אבוחצירה.[406] זוהי תנועה הקשורה בזהות, ולכן היה לה עניין משמעותי בחינוך. הקמת רשת אל המעיין עודדה וחיזקה את החרדיות המזרחית.

היחס של מזרחיים למדיניות כור ההיתוך שיקף את היחס לקליטת העלייה ולחזון קיבוץ הגלויות, כור ההיתוך מבחינת עולי ארצות המזרח היה כלי לשליטה ועיצוב גורלם: אם יעלו, היכן יגורו, איזו עבודה יקבלו, מי יחנך אותם? הכל נקבע במסגרת זו. כור ההיתוך שירת לא רק אידיאולוגיה וחזון, אלא גם פחדים של הקולטים מפני מהפכה תרבותית בישראל שתתאפשר על ידי הגברת העלייה. ההתייחסות של המזרחיים יותר מאוחר לכור ההיתוך, היא גם תגובה לאותו כוח שהופעל נגדם, ובעת ובעונה אחת יצר אותם.

בסוף שנות הששים הסוגיה הפכה מהותית יותר, כאשר התלמידים יוצאי אסיה ואפריקה, הפכו להיות החלק הארי של מערכת החינוך והחל שינוי בתרבות הדומיננטית, הן בגלל השינוי הדמוגרפי והן בגלל לחצים פוליטיים. המדיניות שונתה והוגדרה כאינטגרציה, שבאה לידי ביטוי, בין היתר

---

401 בוזגלו (תשס"ב). מזרחיות, מסורת, כור היתוך – עיון פילוסופי פוליטי, עמוד 626.

402 יונה (1991). פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית, עמ' 122-138.

403 בוזגלו (תשס"א). אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית, עמוד 494.

404 סבירסקי מחדד בשאלה: כיצד זה שקבוצות עולים שהגיעו פחות או יותר באותו הזמן, התמיינו למעסיקים ומועסקים, חלקם בעלי מפעלים וחלקם פועלים

405 שומסקי דימיטרי. 25.8.13. "השד וכשל הלאום". עיתון הארץ, עמוד דעות.

406 תמ"י- תנועת מסורת ישראל, מפלגה שהוקמה כדי לייצר שוויון הזדמנויות למזרחיים בראשה עמד אהרון אבוחצירה, יצאה מתוך המפד"ל והתמזגה לתוך הליכוד. כיהנה בכנסות העשירית והאחת עשרה.

בהקמת המקיפים בעיירות הפיתוח, כשחלק מהרציונל היה לחייב תלמידים משכונות שונות, ללמוד באותו בית ספר כדי לייצר מפגש הכרות.

ב. אינטגרציה

אינטגרציה בשיח הישראלי, דה-סגרגציה בשיח האמריקאי, היא מהלך שבו משולבים תלמידים בני קבוצות חברתיות, אתניות וסוציו אקונומיות חזקות וחלשות במסגרות לימודיות משותפות.[407] התפיסה אמרה שלא מתיכים את כולם לגוש אחד, אלא יש מקום למגוון, ויש ליצור את המפגש באופן מודע כדי שתתקיים אינטגרציה. אופיין ההומוגני של חלק מעיירות הפיתוח בהרכבן הסוציואקונומי והתרבותי, היווה אילוץ אובייקטיבי שהקשה מראש על יישום מטרת אינטגרציה חברתית ועדתית בבית הספר המקיף.[408] יש ישובים שלמים שהייתה בהם רפורמה ולא התקיימה שם אינטגרציה.[409] לדעת חבר הכנסת קצב, לא הייתה משמעות לאינטגרציה בעיירות הפיתוח. שכן, אותה קבוצה של תלמידים שסיימו את לימודיהם בכיתה ו' של אותו בית ספר, המשיכו ללמוד יחד והקבוצות המשיכו להיות הומוגניות. התחלף המורה ואולי גם המסגרת, אבל בנושא התוכני ובמה שנוגע לאינטגרציה, לא השתנה דבר.[410] אם כי התמונה היא יותר מורכבת, חטיבות הביניים בעיירות הכילו מגוון גדול של רמות תלמידים, היה מגוון העדתי, שהתרחב בעיקר בסוף שנות השמונים.

טבריה באופן יחסי ליתר ערי הפיתוח הייתה מורכבת מאוכלוסייה הטרוגנית, אף כי, כל אחד מחלקי העיר היה הומוגני. יגאל ביבי ראש עירית טבריה,[411] התנגד לרפורמה. לדעת גדעון בן דרור, סמנכ"ל פיתוח ובינוי מוסדות חינוך, ויו"ר הועדה העליונה לביצוע הרפורמה, הוא התנגד, כי בטבריה לא רצו אינטגרציה עם טבריה עילית. הנושא היה אקוטי והיה צורך למצוא דרך לאחד את שלוש הטבריות: טבריה עילית, טבריה תחתית וקריית שמואל. מכיוון שבגן הילדים ובבית הספר היסודי לא ניתן לעשות זאת, רק בחטיבת הביניים.[412] העמדה של ביבי, חידדה את הסוגיה האם חיבור בין האוכלוסיות יקדם, או יחמיר את המתחים.

היו שצידדו בערכה של האינטגרציה, פרופ' אברהם מינקוביץ סבר כי אין הוכחות שהאינטגרציה מועילה, או מזיקה. לפיה, צריך להחליט על אינטגרציה מטעמים אידיאולוגיים, פוליטיים, מטעמים של ערכים חברתיים, ולאו דווקא מטעמים חינוכיים. אם רוצים שהיא תשרת את החינוך, צריך לעשות משהו נוסף על ההבאה הפיזית של שני הצדדים לאותה הכיתה.[413]

בנוסף למישור הלימודי, לאינטגרציה היו גם משמעויות גם חברתיות.[414] המימוש של האינטגרציה החברתית בא לידי ביטוי לא רק בכיתת האם, אלא בשכבת הגיל. מבנה של שכבה נותן אפשרות לבצע אינטגרציה בצורה טובה יותר, שכן, הילד שייך לשכבה מקיפה, אומנם הוא לומד בכיתהx ברמהx. אבל סה"כ המפגש החברתי שלו, הוא עם כולם. שמידע סימנה מדד: "האינטגרציה

---

407 ראו בהרחבה אדלר(1985). אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל, עמ' 31-54. וגם דר, רש (1998). אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים: סיכום והערכה של המחקר, עמ' 180-207.

408 ליאון (תשמ"ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל יסודי, עמוד 19. וגם שמידע (תשל"א). חינוך מקיף במדינת ישראל.

409 שמשון שושני מנכ"ל משרד החינוך בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 8.2.88 ארכיון הכנסת.

410 קצב בדיון בוועדת החינוך של הכנסת. מ30.8.77 עמוד 15, ג"מ, כ- 239/1.

411 כיהן כראש עיריית טבריה מטעם המפד"ל בשנים 1978-1988.

412 בוועדת החינוך של הכנסת העשירית מיום 6.2.84. ג"מ, כ-640/1.

413 בוועדת החינוך של הכנסת מה 20.7.77 עמוד 10, ג"מ, כ-239/1.

414 בן ארי, שרן, אמיר (1985). עירוב עדתי בחינוך- לשם מה? עמ' 15-30.

האמתית היא שנגיע למצב שבו הילדים ירצו להישאר בבית הספר, גם בחטיבה העליונה״.[415] אחת השיטות שעזרה הייתה מינוי רכז שכבה בכיתה ט׳ שליווה את התלמידים לשנתיים. הוא ריכז סביבו את המורים והתלמידים ועזר ליצירת מסגרת אינטימית במקיף גדול.

בוועדת החינוך של הכנסת היו מוטרדים מכך שלא הצליחו לייצר אינטגרציה אמיתית, וניסו להעמיד את אי ההצלחה על אחוזי התלמידים מכל קבוצה, כי ברור היה שבשטח, המספרים לא היו מאוזנים. במקיפים בעיירות, מרבית התלמידים היו מעדות המזרח ומרביתם מאוכלוסייה מוחלשת. אלגרבלי טענה שהאינטגרציה מצליחה כשמשקיעים טיפוח בקבוצה המתקשה, כדוגמה הביאה את בית הספר בויאר בירושלים, ששם הייתה אינטגרציה משמעותית.[416] אליעזר שמואלי הבהיר ששם היחס המספרי היה 50%-50%. ברור כי בעיירות הפיתוח יחס כזה לא יכול היה להתקיים. על פי דוח לוועדת החינוך בכנסת על הרפורמה של 1968, שפרסמה הכנסת ב1981, רק 56% מכלל התלמידים היהודים, למדו בראשית שנות השמונים בבתי ספר אינטגרטיביים,[417] מה שמעיד על פער בין המדיניות למימושה בשטח.

היו גישות שראו יתרון בכך, שאין אפשרות לקיים אינטגרציה מלאה כי המחירים גדולים מהרווחים:[418] ״בעיירות הפיתוח לא קיים מושג של אינטגרציה, גם כשמדובר בשילוב עם אוכלוסייה מאזור בנה ביתך. קמה מערכת חינוך מפוארת בדימונה, בקריית גת, וישובים אחרים. אי אפשר לומר ישבו יחד בני עם אחד, כי כאשר יושבים יחד מתברר מי למעלה ומי למטה. כאשר לא יושבים יחד, זה לא מתברר. אומרים שגם בצבא הם יחד. אך גם בצבא אינם ממלאים אותם תפקידים: בצבא האחד מפקד והשני לא״.[419] עמדתו זו של צוקר הייתה ייחודית, כי לרוב, הדעות שנשמעו היו שאין מספיק אינטגרציה ומה ניתן לעשות כדי לייצר יותר שילוב. צוקר השמיע קול שמעלה שאלה על הרווח מהאינטגרציה. לדעתו מערכת החינוך בדימונה ובקרית גת טובות, דווקא כי שם אין אינטגרציה.

לעומתו, למרות שלא הייתה אינטגרציה מלאה, שמשון שושני טוען שקשה לתאר את המציאות שלנו ללא האינטגרציה. ״נזכור מה שהיה בוואדי סאליב, נזכור את הפנתרים. ונחשוב איזו דמות הייתה היום לעם ישראל בלי האינטגרציה״.[420] עם כל המורכבות, שושני חשב שהערך של המפגש גדול וחשוב.

בין המצדדים או המתנגדים לאינטגרציה, לדעת סבירסקי, בישראל בית הספר הוא גורם מבדל ולא גורם מאחד, המפגש בין וותיקים לעולים, לא היה חלק מההוויה שלהם. במידה והתקיים מפגש, הוא היה בין העולים לבין עצמם, עולים ממרוקו לעולים מתימן, או מכורדיסטן, מעירק או מרומניה. המפגש היחיד בישובים הרחוקים והמבודדים עם החברה הישראלית, היו אותם מורים

---

415 חדווה איש שלום ביום עיון בנושא בית הספר המקיף 4.6.1986, עמוד 47.

416 דיון בוועדת החינוך של הכנסת מה30.8.77. עמוד 14. ג״מ, כ- 239/1.

417 ראו בהרחבה, רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית, עמוד 148.

418 ראו גם אצל: בן ארי, שרן, אמיר (1985). עירוב עדתי בחינוך- לשם מה? עמ׳ 15-30.

419 חבר הכנסת דדי צוקר בדיון בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ 7.1.91. ג״מ, כ- 479/12. חיזוק לעמדה זו שההסללה בצבא ממשיכה נשמע בכנסת כבר מספר שנים קודם לכן, חבר הכנסת יעקב צור. בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מ 14.3.83. טענתו הייתה כי המיון בצבא בנוי על הכלים של המיון בבית הספר, מבחנים פסיכוטכניים ועוד. לחלק מבתי הספר המקצועיים היו אף הסכמים עם הצבא לגבי שיבוץ בוגריהם בתפקידים בהתאם למקצועם, כך שבמקרים רבים גם בצבא נשמר הפער המעמדי. ג״מ, כ- 640/1.

420 שמשון שושני מנכ״ל משרד החינוך בוועדת החינוך של הכנסת האחת עשרה מ 8.2.88, ארכיון הכנסת.

צעירים שבאו ללמד.[421] חבר הכנסת שטרית, טען כי הרפורמה, והאינטגרציה שנעשית במסגרת הרפורמה הם מאוחרים מידי. לילד בכיתה ז' כבר יש דעות וכיוונים משלו.[422] לפיו, החלוקה למגזרים לא מאפשר הכרות ואינטגרציה ומייצר ניכור, כי ממילא החינוך הממלכתי לא כולל את כולם וגם הרפורמה לא חלה על הקבוצים, וקבוצות אחרות.

בשלהי 1985, הקים אליעזר שמואלי את הוועדה העליונה לאינטגרציה. ההנחה הייתה, שככל שתושג מידה רבה יותר של אינטגרציה יהיה עם טוב יותר, והנחת יסוד נוספת, הייתה, שככל שהמפגש יהיה בגיל מוקדם יותר, יגדל הסיכוי למפגש מוצלח.[423] עם זאת, מאמצע שנות השמונים, פחתה התמיכה במדיניות האינטגרציה והתעצמו תביעות ההורים להגברת השפעתם ומעורבותם במערכת. חלקים הולכים וגדלים בציבור ערערו על זכות המדינה והרשויות המקומיות לכפות על הילדים את בית הספר בהם ילמדו.[424] התרחבה בארץ תפיסת הפלורליזם העדתי, פחת הלחץ להיכנע לנורמות האירופאיות, וההבדלים התרבותיים העדתיים זכו להכרה.[425] לדוגמה, ניתן היה לראות את חגיגות חג המימונה, שהפך לחג כלל ישראלי לאומי.[426]

דב שנער טוען שעברנו מתפיסה של כור היתוך לתפיסת "קערת סלט" (salad bowl) שבה כל סוגי הירקות נמצאים בערבוביה בלי מעמדות ומתחככים זה בזה, או תפיסה של "מגדל בבל"[427] בה כול השפות משמשות בערבוביה בלי להבין אחת את רעותה. בשתי האפשרויות האלו אין הגמוניה תרבותית שולטת, ההבדל ביניהן מחדד את השאלה האם יש היכרות ומפגש או ניכור. להערכתי שנער התעלם מפער מעמדי שלמרות הלגיטימיות לתרבות אחרת, עדיין הייתה בארץ תרבות של אליטה שלטת.

יתכן ושינויים אלו קשורים בשינוי ערכי כולל שעברה החברה בישראל. במעבר מחברה הסכמית בעלת תפיסה משתפת וקולקטיביסטית, לחברה מקוטבת עם תפיסה מפלגת ואינדיבידואליסטית. מתפיסה שראתה את החינוך בראש ובראשונה מכשיר לקידום החברה לתפיסה המדגישה את החינוך כמכשיר לקידום הפרט. תביעה זו היא גם הבעת אי אמון של יחידים וקבוצות ברמת השירותים שנתן השלטון המרכזי והמקומי. המעבר מדור "האנחנו" לדור "האני", נתן אותותיו גם בחינוך.[428]

ג. המעבר מקולקטיביזם לאינדיבידואליזם

המעבר של החברה הישראלית מקולקטיביזם לאינדיבידואליזם היה חלק מההשלכות של נטישת מדיניות כור ההיתוך. בעשור החמישי לקיומה מדינת ישראל הייתה עדיין חברה של עולים מהגרים, כ-40% מאוכלוסייתה היהודית היו מהגרים דור ראשון ו40% נוספים היו מהגרים דור שני.[429]

---

421 סבירסקי (1995). שם תפגשו המוני עולים בני גילכם...בית ספר, הצבא והבניית הישראליות, עמ' 71-115. על ההתמודדות עם המפגש שייצר גם חוויות שליליות. ראו גם אצל מוצפי-האלר (2004). דתיות, מגדר מעמד בעיירה מדברית, עמ' 345-316.

422 חבר הכנסת מאיר שטרית בדיון בוועדת החינוך של הכנסת מיום 21.3.83. ג"מ, כ- 640/1.

423 פרוטוקול ישיבה שהתקיימה ב 16.12.85. בתי ספר מקיפים. ג"מ, גל - 14510/13.

424 חושן (2001). אינטגרציה? לא בבית ספרנו, עמ' 244-258.

425 וינוגרד (1998). הצדיקים צועדים קדימה: השוואות בין צפון-אפריקה לישראל, עמוד 634.

426 על עצוב התרבות המזרחית ראו אופנהיימר (תשע"ד). מרחוב בן גוריון לשריע אל רשיד, עמ' 104-146.

427 שנער (2000). וכל העם רואים את הקולות הומוגניות וסקטוריאליות בתקשורת, עמוד 185.

428 חושן (2001). אינטגרציה? לא בבית ספרנו, עמ' 244-258.

429 אלו נתונים גבוהים אף מארצות כמו אוסטרליה וקנדה. ראו סבר (2000). תהליכי עליה וקליטה, עמוד 165.

מציאות זו עוררה שאלות כמו: מה מקומה של המורשת המזרחית בחברה הישראלית[430] מה תפקיד הבגרות ברוסית? האם יש מקום למערכות חינוך נפרדות- מזרחיות, דתית,[431] רוסית?[432] האם על המדינה להתערב בתכני הלימוד של מערכות החינוך במגזרים השונים? ובכלל, כיצד ניתן להגדיר ידע משמעותי שראוי ללמוד בחברה רב-תרבותית?[433] וכיצד ישמר המכנה המשותף הלאומי, התרבותי והחברתי?[434]

שתי תופעות שאינן קשורות בהכרח זו לזו, הובילו לשינוי תפיסתי:

1. כניסתן בסוף המאה העשרים של קבוצות עולים חדשות מחבר העמים לשעבר ומאתיופיה, אל הזירה הפוליטית והחברתית, יצרה קונפליקטים חדשים ושסעים תרבותיים אחרים, ועימם פרשנויות לגבי הזהות הקולקטיבית, מה שיצר מתיחויות, שעיצבו מציאות חברתית אחרת בארץ.[435]
2. חלום "כור ההיתוך" של שנות החמישים במידה רבה התנפץ. עמדה זו יצגו קלדרון,[436] וינגרוד,[437] אילן גור-זאב[438] ואחרים, מדיניות "קיבוץ הגלויות" הפלתה לרעה את יוצאי ארצות ערב, הקשתה על הסתגלותם לחיים בארץ ולא התייחסה להבדלים של קבוצות המהגרים השונות.[439] קיים היה צורך של ישראלים רבים לסמן ביניהם הבדלים בין עדות והבדלים אחרים, צורך זה היה ריאקציה לסטריאוטיפ היחיד של דמות ה"צבר" של שנות החמישים.[440] בניתוח השינויים שחלו בין שנות החמישים לשנות התשעים, קלדרון מסמן לפחות ארבעה תהליכים כלכליים בולטים שגרמו לשינוי: התעשרות החברה, גידול בפערים הכלכליים, תהליכי הפרטה ומצב מלחמה מתמשך.[441]

גם חבר הכנסת רחבעם זאבי, בראשית שנות התשעים טען שמדיניות כור ההיתוך לא צלחה: "יש לך בעצם ארבע מדינות ישראל.[442] ישראל הראשונה, ישראל השנייה שהיא עיירות הפיתוח, ישראל החרדית וישראל המיעוטית. אנחנו לא בונים מדינה עם חברה אחת בגלל כל מיני סיבות: פוליטית, קשיים, עדיפויות. אנחנו מושכים את השמיכה מצד לצד והתוצאה היא שיש לנו שני עמים ישראלים".[443] זאבי, רוצה אחידות כדי ליצר חברה לכידה. המציאות שתיאר היא חלוקה לקבוצות, ניתן לראותה כפיצול ופילוג או ביטוי לרב-תרבותיות. כל אלו יחד עם תהליכים אחרים הפכו את מדיניות כור ההיתוך, ללא רלוונטית באופן פורמלי, אם כי, השלכותיה עדיין ניכרו.

ג.1 האם התפתחה בארץ רב-תרבותיות?

מנעד התפיסות בין תפיסת כור ההיתוך לרב-תרבותיות קיבל חידוד סביב ההבהרה, האם רב-תרבותיות היא מטרה, מצב בפועל, או מצב בפועל שתורגם בדיעבד למטרה זו – הרב-תרבותיות. כי היא קשורה לאופני יצירת זהות עצמית והשפעת בית הספר על תהליך היצירה הזה. בפועל, ברזל

---

430 שטאל (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח בתוכניות הלימודים ובספרי הלימוד. וגם שטאל (תשמ"ו). התמדתן של דעות קדומות במערכת החינוך. וגם בן ששון (תשל"ט). מורשת יהדות המזרח- העניין, בעיותיו ואפשרויותיו, עמ' 85-97.

431 הורוביץ (2000).ש"ס והציונות ניתוח היסטורי, עמ' 30-61.

432 הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית ישראלית.

433 נחתומי (תשס"ג). רב תרבותיות במבחן הישראליות, עמ' 7-20.

434 וולנסקי (1997). בין מרכז ופריפריה במערכת החינוך של קנדה, עמוד 54.

435 פרי (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות, עמוד 10.

436 קלדרון (2000). פלורליסטים בעל כורחם.

437 וינגרוד (1998). הצדיקים צועדים קדימה: השוואות בין צפון-אפריקה לישראל, עמ' 625-640.

438 גור זאב (1999). מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך, עמ' 197-231.

439 ראו בהרחבה, אלמוג (2004). לסאלח שבתי נמאס מהממסד, עמ' 79-84

440 זה פגע גם בצבר עצמו שהיה חייב להתאים את עצמו לסטריאוטיפ.

441 קלדרון (2000). פלורליסטים בעל כורחם.

442 קימרלינג טען אף שיש שש מדינות, בהרחבה ראו: קימרלינג (2001). קץ שלטון האחוסלים.

443 חבר הכנסת זאבי רחבעם בוועדת החינוך של הכנסת השתיים עשרה מ7.1.91. ג"מ, כ- 479/12.

טוען כי לתרבות הקניונים, אלו המוזיאונים שבהם מתהלכים בני העדה הצרכנית, הייתה השפעה חזקה יותר של כור היתוך מכל מה שחינוך יכול היה לקוות לו,[444] ובמידה רבה הקטין את התפקיד של מערכת החינוך בדיון הזה.

פלורליזם אינו שם נרדף לריבוי קבוצות תרבותיות או חברתיות. ולכן המציאות בה יש לגיטימיות לקבוצות אינה רב-תרבותיות, אלא, מציאות שבדיעבד יכלה להתפרש כך.[445] מכיוון שכדי שיתקיים 'פלורליזם' צריכה להיות הרשאה חברתית ותרבותית לריבוי גוונים ואולי אף תמיכה בכך. אולם קיומו של ריבוי מסוג זה לא הוכיח את קיומה של חברה רב-תרבותית.[446] לכל היותר אפשר לתאר את המציאות החברתית פוליטית בישראל כריבוי תרבויות אך לא כרב-תרבותיות. סבר הבחינה בין רב-תרבותיות דמוגרפית לבין רב-תרבותיות אידיאולוגית, היא השוותה תפיסה רב-תרבותית לסיר חמין בו כל אחד שומר על הטעם שלו אך טעם הרוטב, הוא משותף.[447] הרב-תרבותיות שונה מפלורליזם, היא דנה בדרך ליישוב קונפליקטים בין קהילות, לדוגמה, היא בעד להקים בתי ספר בעיירות ובשכונות שיהיו נאמנים בראש ובראשונה לקהילות שאותן הם משרתים. הפלורליזם אינו ממליץ על עמדה כזו.

מדינת ישראל מהווה דוגמה לפלורליזם חברתי, אם כי בדיעבד, ולא כתכנית מובנת. החברה הישראלית נחלקה על פי מוצא אתני או עדתי וגם על פי זהות דתית ומעמדית. במצב זה של רב קבוצתיות, קבוצות רבות נטו להסתגר בתוך עצמן, הסתגרות זו מצאה את ביטויה בסגרגציה גאוגרפית, וחינוכית.[448] כל קבוצה שמרה על זהותה התרבותית הייחודית.[449]
מערכת החינוך הישראלית שהתמודדה עם היות המדינה חברת מהגרים,[450] התמודדה בו זמנית עם שני אתגרים שאינם בהכרח משלימים זה את זה, טיפוח לכידות לעומת טיפוח ייחודיות.[451] בית הספר היה אחד האמצעים היעילים לשימורה של הזהות התרבותית הקבוצתית. בן אבות ורש הראו, כי במקצועות בהם בתי ספר ראו אפשרות תמרון, התקיים שוני גדול בין המגזרים השונים.[452]

מערכת החינוך בישראל עוצבה על ידי גלי העלייה השונים משנות החמישים, אך לאורך כל השנים היוזמה לשינוי באה מצד המערכת הקולטת ולא מהנקלטים. בשנות השמונים והתשעים הוחלשו המרכיבים הציוניים הקולקטיביים בזהות הלאומית, והתחזקו המרכיבים האינדיבידואליים והאוניברסליים. בתקופה בה שלטה הספקנות בתחומים רבים, היה קושי במערכת החינוך להוביל חינוך ערכי מלכד.[453] התפתחה גישת חינוך לרב-תרבותיות, המאפשרת מתן לגיטימיות לגוונים, חינוך נפרד לבני הקבוצות השונות ומראש מכירה בשסע תרבותי.[454] בפועל תהליכים אלו צמחו

---

444 ברזל (1999). תמורות במרקם האידיאולוגי של החינוך בחמישים שנות המדינה, עמוד 214.
445 אדלר, בלאס (2000). חנוך לנער על פי דרכו מבדיל ומאחד במערכת החינוך, עמוד 134.
446 בהרחבה, ראו יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל, עמוד 107.וגם לשם, ליסק (2001). התגבשותה החברתית והתרבותית של הקהילה הרוסית, עמ' 27-76. קימרלינג (1998).הישראלים החדשים, ריבוי תרבויות ללא רב תרבותיות
447 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 145.
448 יוגב (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית, עמוד 356.
449 קימברלינג (1998). הישראלים החדשים, ריבוי תרבויות ללא רב תרבותיות, עמ' 264-308.
450 סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, 145- 169.
451 אדלר, באלס (2000). חנוך לנער על פי דרכו, מבדיל ומאחד במערכת החינוך, עמ' 133-152
452 ראו בן אבות, רש (2004). מה מלמדים בבית הספר? שונות ואחידות ביישום תכנית, עמ' 109-144.
453 שכטר, עירם (2001). חמישים שנות חינוך לערכים מחברה מתהווה לחברה משתנה, עמוד 346.
454 גישה זו פותחה בעיקר בארצות הברית, ובכמה ממדינות אירופה המערבית

מתוך השטח. אביא שלוש דוגמאות ליוזמות חינוכיות שהתפתחו על רקע שונה, אך בפועל שלושתן קראו תיגר על האינטגרציה: קדמה, אל המעיין ומופת.

ג.2 קדמה

דוגמה ללגיטימיות של הרב-תרבותיות, הייתה הקמתה של רשת "קדמה", התקווה הייתה לפתיחת רשת חינוך עצמאית.[455] הביקורת על מערכת החינוך האי שוויונית, של פעילים בשכונת התקווה בדרום תל אביב, בשכונת קטמון בירושלים, באופקים ובקריית מלאכי, הביאה לגיבוש הרעיון לאלטרנטיבה לחינוך בעירות הפיתוח ובמערכת החינוך בכלל.[456] בשנת 1993, הוקמה העמותה לחינוך עיוני שוויוני בישראל, על ידי אנשי חינוך, הורים ואקדמאים מזרחיים ואשכנזים. העמותה הקימה שלושה בתי ספר ובשיא פעילותה הקיפה כמאה וחמישים.[457]

שלוש מטרות עיקריות היו לקדמה, בראשן, להציב מודל לחינוך עיוני שוויוני בלתי מפלה, שיוביל להצלחה בבחינות הבגרות וללימודים אקדמיים, לעומת החינוך המקיף שברובו אינו עיוני ונחות באיכותו ומונצח על ידי המדינה.[458] מטרה שניה, לפעול למען זכותם של ההורים לשותפות בעיצוב החינוך של ילדיהם. ומטרה שלישית, לפתח תכניות לימודים מתקדמות מבחינה פדגוגית ומאוזנות מבחינה תרבותית, עבור כל מערכת החינוך הישראלית, כתגובה לתכנית הלימודים שלדעתם שירתה את מדיניות כור ההיתוך.[459] הפדגוגיה שהנחתה את קדמה הייתה התמודדות עם הזהות הקולקטיבית והתרבותית של עדות המזרח. הקמת קדמה זכתה לתמיכתו של שר החינוך רובינשטיין.[460]

בית הספר קדמה בקרית מלאכי נפתח עם תקווה גדולה. לאחר שלא קיבל גיבוי מהרשות המקומית, הוצא לו צו סגירה על ידי מנכ"ל משרד החינוך שמשון שושני. ראש המועצה, משה שמעון הסביר את התנגדותו: "בקריית מלאכי, ההורים, ואולי בצדק, ראו מערכת חינוך שלא הצליחה במשך שנים רבות, ויצרו כלפי המערכת משבר אמון. להגיד שהנה באה מסגרת, שבאמצעותה ניקח את הילדים, וכולם יצאו עם תעודת בגרות. כשבאתי לבחון את הדברים ולראות כמה בוגרי בגרות יש, המציאות טפחה על פני. חוץ מאשליות, לא אומרים פה כלום. הרעיון הוא טוב, אם היינו לוקחים את הרעיון הזה כמו ש"קדמה" פועלת, ושמים אותו במקום שיש מספר נכבד של תלמידים שיכולים להשתלב במסגרת "קדמה", זה חשוב. מומחי חינוך אומרים שצריך 1,500 תלמידים, וזה הופך תיכון לבית ספר מקיף אידיאלי, אי אפשר בישוב עם 900 תלמידים בבית ספר, לפתוח מקיף נוסף כי אז אנחנו פוגעים גם בזה וגם בזה. לא נוכל לתת שום דבר חוץ מלמכור אשליות. יש מקום ל"קדמה" באזור כמו ירושלים, כמו תל אביב, כמו באר שבע, ישובים שבסדר גודל שלהם מצדיקים. אבל לא ביישוב

---

[455] מעמד זה היקשה על קדמה, שבשונה מאל המעיין של ש"ס לא הייתה בעלת כוח פוליטי שייגבה את התפתחותה, בהרחבה ראו, בוזגלו (2001). אידיאולוגיות חינוכיות, נקודת המבט המזרחית, עמוד 499

[456] שטרית הגדיר: בישובים המזרחיים. כחלק מתפיסתו שעיירות הפיתוח מזוהות עם מזרחיים. ראו שטרית. (2003). המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור, עמוד 281.

[457] בהרחבה על הקמת קדמה ראו יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל.

[458] יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל, עמוד 100.

[459] לפי תפיסתם, הישגיהם הלימודיים הירודים של תלמידים מזרחיים במערכת החינוך, קשורים באופן עמוק למחיקת מורשתם ההיסטורית ולדיכויים התרבותי.

[460] רובינשטיין (1996). אין מדיניות חינוך בלי השקפת עולם חברתית, עמוד 17.

בגודל של קריית מלאכי. התיכון המקיף עולה על פסים, בשנה שעברה תוצאות בחינות הבגרות קפצו".[461]

תגובת ראש המועצה מבטאת את המציאות שמשתקפת בעיירות הפיתוח- רשות קטנה, גודל האוכלוסייה לא מאפשר תמיד מגוון של אפשרויות חינוכיות,[462] ראש מועצה שחושש לתייג את היישוב כמזרחי וחלש שזקוק לתכנית תמיכה על ידי הקמת תיכון בעל אופי עדתי, והצגת נתונים על עשייה והצלחה כדי להצדיק החלטה, ובייחוד תסכול גדול מהמצב הקיים. ושוב יוזמה לשינוי שלא מתפתחת בגלל תלות בממסד.

הדיון על הקמת קדמה בקריית מלאכי הציף שוב את מצב התיכון המקומי, בתגובה לבקשה של הורה שבתו תלמד מחוץ לעיר לאחר שקבלה תשובה שלילית כי זה מחוץ לאזור הרישום, חבר הכנסת בני בגין חשב שיש להסכים: "האם המרחק מקריית מלאכי לבאר טוביה גדול בהרבה מהמרחק בין שכונת התקווה לגימנסיה הרצליה?" ענתה היו"ר ד' איציק: "עוולה אחת לא מתקנת עוולה שנייה. יש מצוקה שקיימת בקריית מלאכי. יש שם סבל, יש אי תחרות שמביאה למצב לא טוב. הנתונים שם לא טובים. על משרד החינוך והתרבות לקחת את הנושא של קריית מלאכי. לא לקחו מספיק. יש שם אי שביעות רצון מכל השכבות".[463] רעיון הקמת קדמה בקריית מלאכי ביטא תסכול עז בעיירה, מההישגים ומהזנחת התרבות המזרחית. אי מתן הלגיטימיות להקמת בית הספר, הציפה את העובדה שאין אלטרנטיבה ועל התושבים להסתפק במה שיש.

ג.3 הקמת רשת אל המעיין של ש"ס

באופן שאינו תלוי ביוזמה של עמותת קדמה, רעיון האינטגרציה בחינוך נתקל גם בהתנגדות גוברת של תנועת ש"ס. ההתנגדות של שתיהן לא כוונה לתכנית הכלולה בתכנית הרפורמה של 1968. ההתנגדות הייתה עקרונית יותר. כמו קדמה, גם ש"ס עם צמיחתה של התנועה, קראה תיגר על האידיאולוגיה הציונית של כור ההיתוך,[464] על הארגון התרבותי של החברה בישראל בכלל ועל מערכת החינוך שלה בפרט. היא ביקשה להציע חלופה חינוכית לכלל יוצאי ארצות המזרח, חילונים ודתיים כאחד, המתבססת על התרבות והמסורת היהודית של יוצאי המזרח.

"לא הצליחו למחוק אותנו. הציונים האמתיים זה אנחנו- שומרי המצוות הספרדיים, שהממסד מכנה אותם פרימיטיביים, אבל ככל שהשפילו אותנו, כך הלך כוחנו וגדל, הם החליטו להעביר את כולם על דתם, שלחו את כולם לעיירות פיתוח. חינוך כושל. אתם תחיו בגטאות ותקבלו פירורים, הם אמרו. עד שבאנו, שברנו את הכלים. אותנו מעניין היהודי בדימונה. אנחנו נשנה את האופי של מדינת ישראל".[465] כך הציג דרעי ביקורת על אופן קליטתם של יהודי המזרח והפנייתם לתיכונים בעיירות הפיתוח, נעדרי תשתיות חינוכיות וכלכליות ותיוגם כפרימיטיביים.

---

461 שמעון משה, ראש מועצת קריית מלאכי בוועדת החינוך בכנסת השלוש עשרה מ 4.3.96. ארכיון הכנסת.

462 על משמעות גודלו של בית הספר ראו בהרחבה בפרק העוסק בבית הספר המקיף.

463 בדיון ועדת החינוך של הכנסת השלוש עשרה מיום 4.3.96. ארכיון הכנסת.

464 שוקד ודשן טוענים כי האחיזה של עדות המזרח בש"ס היא גם דתית ולא רק עדתית. ולכן מפלגות בעבר ששורש האחיזה שלהן היה רק עדתי, לא שרדו. שוקד, דשן (1999). דור התמורה: שינוי והמשכיות בעולמם של יוצאי צפון אפריקה, עמוד 249.

465 אריה דרעי בעצרת המונית שערכה ש"ס באצטדיון האוניברסיטה, לאחר המלצתו של היועץ המשפטי להעמיד את דרעי לדין. רמי חזות, "רודפים אותי על רקע עדתי", ידיעות אחרונות, 24.4.1995. עמוד 2.

בתחום החינוך, הצליחה ש״ס לחולל מהפכה.[466] היא השיגה את הכרתן של מפלגות השלטון במגזר של החינוך העצמאי כזרם שלישי (נוסף על המגזר הממלכתי והממלכתי דתי) הזכאי לממון ציבורי מלא. החינוך שתנועת ש״ס הקימה במסגרת מעיין החינוך התורני הציע לציבור המזרחי והמסורתי בשכונות ובעיירות הפיתוח חלופה לחינוך הממלכתי על שני זרמיו. ההצלחה נבעה מיכולתה של ש״ס להציע לציבור דרך לקיים קשר עם המסורת היהודית, בלי לנהל אורח חיים דתי על פי ההלכה, ואף לקרב אליה את הציבור המבקש להתחבר לזהותו האתנית הייחודית ולא יכול לעשות זאת במסגרת החינוך הממלכתי דתי.[467] אולי הצלחה זו היא בקורת על החינוך הממלכתי, שלא השכיל לספק חינוך איכותי המעניק לילדים יוצאי המזרח, את הכישורים והמיומנויות להשתלבות שווה בחברה, יחד עם כבוד לרקע ולתרבות שלהם.[468]

ש״ס וקדמה התריסו נגד הנרטיב של הציוני- חילוני-אשכנזי והציבו את עצמן כמערכת חינוך חלופית לחינוך הממלכתי בישראל. הן קראו תיגר לא רק על הנרטיב, אלא גם על הדרך שבה ביקשו מאז ומתמיד פעילים ואנשי ציבור מזרחים רבים, להבטיח את שילובו של הציבור המזרחי בחברה בישראל. ש״ס לא ביקשה להיכלל בתוך הנרטיב הזה, אלא להכיל את האחר היהודי על כל עדותיו וגווניו בתוך הנרטיב הציוני המזרחי. גם תלמידים שלמדו רק בבית הספר היסודי במוסדות של ש״ס, והגיעו למקיף הממלכתי בעיירה לחטיבת הביניים, היו עם אוריינטציה מסורתית שהשפיעה על אופי האוכלוסייה במקיף.

ג.4 הקמת מופת

התנגדות נוספת לאידיאולוגיית כור ההיתוך של האינטגרציה החינוכית תרבותית בישראל, עלתה מקרב יוצאי חבר המדינות, בעקבות העלייה של שנות התשעים. בניגוד להתנגדות בציבור המזרחי, ההתנגדות בקרב יוצאי חבר המדינות לא הייתה תוצאה של אכזבה ארוכת שנים ממטרותיו המוצהרות של כור ההיתוך. בואם של יוצאי חבר המדינות לישראל, לרוב נבע ממניעים מעשיים, יותר משהוא נבע ממניעים אידיאולוגיים ציוניים. עובדה זו לא יצרה אצלם את הצורך להשיל מעליהם את ייחודם התרבותי ולהיטמע בתרבותה של החברה הקולטת. סגירותה של החברה בישראל עודדה נטיות מקבילות אצלם כלפיה. הכרתם בערך תרבותם ושפתם חיזקה אצלם את התפיסה שיש לראות בהן נכס שאין לוותר עליו. לדעתו של ניסים ליאון, אתניות חזקה, לא רואה את הכוח באינטגרציה אלא רואה בעצמה את הדרך המרכזית, וזאת מכיוון שהם הגיעו ממקום גדול עם תודעה של עוצמה.[469]

הלגיטימציה לרב-תרבותיות שהחלה להתפתח בחברה הישראלית מאז סוף שנות השמונים, עודדה את יוצאי חבר המדינות, לגבש מסגרות תרבותיות וחינוכיות נפרדות. השינוי החל בהקמת מסגרות חינוכיות לעולים, שיועדו מלכתחילה לחינוך משלים מעבר לשעות הלימודים, כמו אולימפיאדות למתמטיקה ופיזיקה והשתתפות בתחרויות בין לאומיות במדעים.[470] שני ארגונים מרכזיים הוקמו

---

[466] בהרחבה סמוטרייז (2013). חינוך וגיוס זהותי בישראל: התנאים להופעתה של רשת החינוך של ש״ס, עמ׳ 166-200.

[467] סיבה נוספת לכך ששש״ס הצליחה היא, כי היא לא דברה בשדה של החילוניים ולכן לא איימה עליהם וגם כי פתרה להם בעיה בכך שהרחיקה את המתקשים מהמוסדות הרגילים. שטרית (2003). המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור, עמוד 286.

[468] יונה (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל, עמוד 103.

[469] Leon (2014). Strong Ethnicity: The Case of US-born Jews in Israel

[470] הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית, עמ׳ 12-14.

בשנת 1992: איגוד מורים עולים ועמותת מופת. בשנות התשעים, ישנם מספר גורמים ליזמות של העולים מברית המועצות לשעבר:

א. חוסר ההשתלבות של המורים העולים במערכת החינוך בארץ בשנות התשעים. עשרות אלפי מורים באו אז מברית המועצות לשעבר לישראל, ורק 6.000 מהם השתלבו במערכת הקיימת.

ב. האכזבה של העולים מרמת החינוך בארץ וחוסר שביעות רצון. חלקם הרגישו שאינם ממצים את יכולותיהם האינטלקטואליות בגלל רמת לימודים נמוכה בעיקר במתמטיקה ובמדעים.

ג. לחלק מהעולים היה ידע בחינוך, בייחוד בתפיסות של ויגוצקי,[471] מערכת החינוך בארץ לא ייחסה משמעות ליידע זה,[472] משום שרוב אנשיה לא הכירו את תורתו של ויגוצקי.[473] הרצון של המורים העולים לעסוק בתחום, לא התאפשר.

ד. התחברותם של העולים, לחשיבה בעולם המערבי, הם האמינו שכדי להסתגל לעולם המודרני, יש ללמוד מתמטיקה, משום שיישומים רבים בחיים מבוססים עליה.[474]

במובנים רבים חלק מזהותם הלאומית של יהודי ברית המועצות היטשטש בגלל הרדיפות של השלטון הסובייטי, אבל אחד המאפיינים שנותרו אצלם היה הדגש על ההצטיינות. "ידענו שכדי להיות שווים עלינו להיות טובים יותר מאחרים, וזו הגישה שלנו גם כאן, בארץ".[475]

הרעיון להקמת בית ספר עם דגש בחינוך מתמטי, הופיע לראשונה בארץ כבר בשנות השבעים. מורים שעלו לארץ מברית המועצות פנו אז לשר החינוך התרבות, יצחק נבון בבקשה להעתיק לארץ את רעיון בתי הספר לתלמידים מצטיינים בעלי מוטיבציה ללמוד מתמטיקה. השר התנגד בתוקף לרעיון וטען כי הוא נוגד את עקרון האינטגרציה.

בשנות התשעים, בית ספר מופ"ת (מתמטיקה, פיזיקה ותרבות), החל ביוזמה של מורה לפיזיקה, יעקוב מזגנוב, שלימד במגמה הריאלית במוסקבה, עלה ארצה בשנת 1991 והחל לעבוד כשומר באתר בניה של ביי"ס.[476] הוא לא מצא בארץ בתי ספר כמו זה שבו לימד. מזגנוב אסף קבוצה של מורים שלימדו בבתי הספר הייחודיים ברוסיה, והם לימדו בבית ספר מידי ערב תמורת 400 שקלים לחודש. מנהלת בית ספר שבח בתל אביב הזמינה אותם להיות חלק מבית ספרה שהפך למבוקש, והגיעו אליו אף תלמידים מבית שמש ומראש העין.[477]

זאב גייזל[478] ומזגנוב הובילו את התנגדות לאינטגרציה החינוכית, שהייתה אבן יסוד של הפילוסופיה החינוכית של עמותת מופת, אשר מחתה על מדיניות האינטגרציה שגורמת להיעדר שאיפה למצוינות והזנחת תלמידים מצטיינים.[479] לדברי גייזל: "ילדים מוכשרים בתחום מסוים, צריכים ללמוד

---

[471] ויגוצקי הוא פסיכולוג יהודי- רוסי, מייסד הפסיכולוגיה התרבותית היסטורית. התאוריה שלו בנויה על מרכזיות התרבות ותרומתה המכרעת להתפתחות האדם. הוא טוען כי האדם הינו תוצר התרבות, כלומר התפתחות המחשבה, השפה והחשיבה הרציונלית מתפתחים דרך אינטראקציה חברתית, כך שכלל היכולות המנטליות, הקוגניטיביות והרגשיות של האדם מייצגות את הידע המשותף של התרבות.

[472] זאת על אף שבארצות הברית נפוצה מאוד תורתו בשנים האחרונות.

[473] בהרחבה על תפיסתו, קוזולין, עילם (2003). לב ויגוצקי מחשבה ותרבות.

[474] הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית, עמ' 12-14.

[475] מובא כציטוט אצל: אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמוד 152

[476] תמורת חמישה שקלים לשעה.

[477] על המשך התפתחות ביה"ס, בנבנישתי (תשס"ז). ניהול לתקווה, סיפורו של מנהל בית הספר שבח מופת.

[478] עלה בתחילת העשור היה בוגר בית הספר למתמטיקה ופיזיקה למחוננים ליד אוניברסיטת מוסקבה.

[479] אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי, עמוד 158

בנפרד מאלה שאינם מוכשרים באותו תחום".[480] "התפלאתי לגלות שבישראל לא היו בתי ספר למתמטיקה ופיזיקה, כפי שהיו ברוסיה. זה כמו ארץ בלי נבחרת כדורגל".[481] הגישה הייתה, שהאינטגרציה שעד כה הייתה ספינת הדגל של החינוך, לפחות באופן מוצהר, היא מזיקה ולא מאפשרת מצוינות.

משנת 1992, קמו כעשרים בתי ספר ערב בכל רחבי הארץ, שמנו כ-1.500 תלמידים בגילאי 5-15. הצלחתה של רשת מופת בגיוס תלמידים, המחישה את התסכול של העולים מקליטתם של התלמידים העולים במערכת החינוך הממלכתית. התעלמות מייחודיותם התרבותית של העולים, לעיתים תוך ביטוי בוז למנהגים תרבותיים שונים, כמו למשל חגיגות מסורתיות של ראש השנה באחד בינואר, תרמה למחאה של העולים נגד מערכת החינוך הישראלית. חלקם נסעו כל יום כשעה רק כדי ללמוד בסביבה מוכרת.

השלב הבא היה כיתות מופת שקמו בתוך חטיבות הביניים בעיירות הפיתוח, הן קלטו גם תלמידים שאינם עולים ויצרו אוירה של מצוינות, שבחלק מהמקרים השפיעה באופן משמעותי על כלל הסביבה. הן העלו את רמת הלימודים בתיכון בעיירה, שיפרו את רמת ההישגים ויצרו את אחד השינויים המשמעותיים בתיכונים בעיירות הפיתוח. מעניין לראות כי, בערים הגדולות קטן מספרם של כיתות מופת באופן יחסי לעיירות הפיתוח.[482] כנראה כי בערים הגדולות היו דפוסי עבודה נוקשים ושמרניים, ולכן היה קשה יותר לחדור לשם מאשר להוביל תהליך שינוי בעיירות הפיתוח. ייתכן גם, שבעיירות, היה צורך אמיתי גדול יותר בשיפור ההישגים במתמטיקה וגם מחסור גדול במורים, כך שהמורים העולים נתנו שם מענה, ובמידה רבה זה היה תהליך שהזין את עצמו.

משרד החינוך שלפחות באופן מוצהר ראה באינטגרציה כערך עליון, מדיניות שהמשרד החזיק בה מסוף שנות השישים, לא תמך בהקמת מסלולי הלימוד המתוגברים במדעים לתלמידים ממוינים. רשת מופת צמחה כמערכת חוץ ממסדית. בכל המקרים שבהם הוכנסה רשת מופת למקיפים העל-יסודיים, הייתה הרשות המקומית זו שתמכה בה, בצד ניהול מאבק עם משרד החינוך. לעיתים הגיע החיכוך עד לערכאות משפטיות.[483] תקציב התכנית היה מסל בית הספר, מימון הורים ומתרומת עמותת ידידי עתידים. כמעט בלי משאבים מיוחדים מהמדינה.

מקימי עמותת מופת לא חששו מהסתגרות בגטו הרוסי. ולא הרגישו צורך למהר ולהידמות לישראלים, אלא בטאו רצון ונחישות להישאר "יהודים מרוסיה" וככאלה להשתלב בחברה הישראלית.[484] אם כי עם השנים הרשת השתלבה במגזרים שונים של החברה הישראלית. עיקרה של תכנית מופת, הוא בניגוד לעקרונות האינטגרציה, והעלאה על נס ערכים של הישגיות ומצוינות בחינוך.

תהליכי פתיחות למקום של תרבויות שונות באו לידי ביטוי בתחומים נוספים:

---

480 גייזל בראיון לעיתונות הרוסית (אגרצ'יובה, 25.8.2002)

481 גייזל בראיון באוקטובר 2007, מצוטט אצל: הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית. עמוד 17.

482 הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית, עמוד 22.

483 הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית.

484 אינה שפירו. "אף תלמיד לא ידע מיהו לנין", הארץ, 2.8.1996. עמוד 4 ב.

ג.5 התאמה תרבותית- מורשת יהדות המזרח

בעשרים וחמש השנים הראשונות למדינה, לא זכו נכסי התרבות של יהדות המזרח, להתייחסות מצד החברה הישראלית,[485] גם במשרד החינוך לא הייתה מודעות לנושא. תולדותיהם של יהודי המזרח ותרבותם, השתקפו אך במעט בתכניות הלימודים, בחומרי הלמידה ובחומרי העזר.[486] שר החינוך דינור היה פעיל ביוזמות ראשונות להביא לבני העולים גאווה עצמית עדתית, לפיו, "יש לשאוף לכך, שכל עדה תראה את עצמה מיוצגת על ידי סופר בעל רמה".[487] כדוגמא, יזם הכנסת יצירות שנכתבו בקהילות ישראל במזרח, לתכניות הלימודים שנוצרו בזמנו.

עדיין, התרבות הדומיננטית בבית הספר וממילא בתכנית הלימודים, הייתה התרבות של יהדות אירופה, על אוצר מושגיה, מנהגיה ותכניה. אלעד פלד התריע כי לרוב, המורה לא התייחס לתרבות שהילד הביא איתו מביתו ולעיתים אף התייחס אליה באופן שלילי. החומר הנלמד בבית הספר, לא תאר דמויות מוכרות וקרובות לילדים ממוצא מזרחי, המקראות הקדישו עמודים בודדים בלבד ליהודי המזרח, ואף בספרי הלימוד בהיסטוריה לא מצוי חלקם. גם בתחום הדתי היה פער מעמדי, חביב שמעוני,[488] שאל למה לומדים את הברכות רק בנוסח אשכנז (ברכות חנוכה, אל מלא רחמים).[489] מציאות זו עלולה לייצר תופעות כמו: שאיפה להינתק מתרבות העדה והעבר, והתבוללות בתרבות השלטת, או תופעה מנוגדת של הסתגרות בתרבות הישנה, תוך התנגדות לשינויים ולמגע עם הסביבה החדשה. צורת תגובה אחרת היא של חיים בעת ובעונה אחת בשני עולמות נפרדים, לא על דרך הסינתזה ובניית שלמות חדשה, אלא בדרך של חיצוי ושניות.[490]

בשנת 1976, המנכ"ל אליעזר שמואלי, הכריז על מדיניות שילוב מורשת יהדות המזרח, הרעיון היה להכניס את מורשת העדות, כדי לחזק את ה'אני' של התלמידים, שיכירו בתוך המורשת דמויות שיגרמו לגאווה והזדהות. אותרו אנשים שבחלוציותם הקימו את דימונה וקריית שמונה, כדי לתת ביטוי לכך שהם היו חלוצים ושהחלוצים לא היו רק אשכנזים. ידע זה לא היה קיים בבתי הספר.[491] לדעת שמואלי, חשוב שכל תלמיד ידע דברים, על הוריו ורקעם, וכן על חבריו והוריהם, שימצא המשכיות מסוימת לתרבות בית הוריו ומפגש עם תרבותם של אחרים. כדי לחזק את התפיסה של חיזוק תרבות המזרח, בישיבת וועדת החינוך של הכנסת, חבר הכנסת חשאי,[492] העלה הצעה לחוקק את חוק מורשת העדות.[493] החוקר ירון הראל שתמך ברעיון, העלה שאלה לגבי השימוש במינוח מורשת, שמבטא משמעות דתית ושמרנית שאינה משקפת את הדינמיות המתפתחת של התרבות, למה ליהדות המזרח יש מורשת ולאחרים יש היסטוריה? והציע להפסיק את השימוש בביטוי זה.[494]

---

485 ראו גם כהן (תשס"ב). תחום מורשת יהדות ספרד והמזרח- סיכום ביניים, עמ' 5-7.

486 פרופסור יוסף דן טוען כי גם כשכבר יש תכנית בטלוויזיה העוסקת בתרבות יהדות המזרח, היא מיד הופכת לתכנית פולקלור המהווה עלבון. ידיעות אחרונות מה3.1.75. "תפיסה מעוותת של תרבות עדות המזרח".

487 פרטיכל דיון בוועדת החינוך של הכנסת 20.5.1952. ארכיון הכנסת.

488 חבר כנסת מטעם מפא"י מהעדה הכורדית.

489 ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.

490 פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים, עמ' 204-205.

491 ראיון עם אליעזר שמואלי 14.11.13 בירושלים.

492 חבר הכנסת יהודה חשאי מטעם המערך, עלה כילד מתימן, ניהל את מחלקת יוצאי תימן במפא"י. היה חבר בכנסת התשיעית והעשירית בוועדת הכספים וועדת הכנסת ועדת הפנים והוועדה לאיכות הסביבה.

493 בדיון בוועדת החינוך של הכנסת התשיעית מ13.5.81. ארכיון הכנסת.

494 הראל. ירון (תשס"ב). עשרים וחמש שנה למורשת יהדות המזרח, עמוד 120.

ליישום מטרה זו הוקם המרכז לשילוב יהודי המזרח,[495] בניהולו של ניסים יושע.[496] יחד עם שלמה בן אליהו,[497] נעשו תיקונים בתכניות הלימודים, הופצו חומרי למידה ונבנתה מערכת השתלמויות. פורסמו למעלה מחמישים חוברות 'פעמים', ובמקביל החל חקר יהדות המזרח. מטרת הקמת המרכז הייתה שילוב תרבויות, ולא לימוד המורשת של יהדות המזרח בפני עצמה. נעשו פעולות לשם תיקון או איזון בדיעבד, מכיוון שהוצאו חומרים על הציונות ללא יהדות המזרח, נוספו עליהם חומרים על הציונות בארצות האסלאם. ומכיוון שהיו חסרים פרקי ספרות על יהודי המזרח, הוצאו והופצו קבצים ובהם חומר משלים. לדעת שטאל, יש לראות בפעולה זו הוראת שעה בלבד. בעתיד, בהכנת תכניות חדשות, "יהיה חשוב להקפיד על הצגה משולבת ומאוזנת. החומר על יהדות המזרח, כמו גם החומר על יהדות אשכנז, נועד לכל התלמידים. ילד היודע מביתו שהוא גרוזיני או מרוקאי, אינו רואה את עצמו מיוצג על ידי סיפור של יהודי תימן או הודו, למרות שגם הם כלולים במונח הכללי 'עדות המזרח'".[498] אם תהליך זה, יימשך לאורך כל שנות בית הספר, ללא הבלטה ובעקביות, הדבר ייראה טבעי בעיני התלמידים והמורים, ויימנעו תופעות של זלזול והתנשאות, מחד גיסא, ושל התבטלות ותסכול, מאידך גיסא, והרגישות לנושא העדתי תלך ותפחת. שלמה בן אליהו טען שהשיקולים בבניית תכנית לימודים צריכים לנבוע ממבנה החברה שאותה משרתת מערכת החינוך, ומיעדיה התרבותיים.[499] חומרי הלמידה צריך שישקפו מבנה חברתי זה. המטרה הייתה לרכז מאמץ בחטיבת הביניים, כמסגרת חינוכית שייעודה המרכזי הוא להביא לכלל אינטגרציה חברתית וחינוכית.[500] לעומת אלו שהתנגדו להקמת המרכז, מהסיבות:

א. טיפוח הייחודיות יגרום לקיטוב בחברה הישראלית, יחזק את מוקדי ההתבדלות של חוגים מסוימים, ויפגע בחזון של כור ההיתוך, לכן יש לטפח דווקא את המשותף ולא את המפריד, לא כדאי לשמר את המובחנות האתנית של עדות המזרח יש לשאוף להיחלץ ממובחנות זו לטובת השתלבות מהותית בלאום.[501]

ב. דווקא תכנית זו מחריגה שוב את בני עדות המזרח, משרד החינוך מכניס חומר על עדות, אבל לא עדות אשכנז. כשמדובר על עדות המזרח, החומר מופיע בתכנית הלימודים, תחת 'עדות'.[502]

ג. נשמע קולם של מורים שהתנגדו לשלב חומר מזרחי בטענה ש"אצלנו זה לא רלוונטי" או "אצלנו הבעיה לא קיימת".[503] תופעה זו הייתה קיימת בחלק מבתי הספר המבוססים, שרוב תלמידיהם היו ממוצא אירופי.

בהנהלת משרד החינוך, הוחלט ביוני 1982, לבצע בדיקה של תכניות הלימודים בכל המקצועות, ובכל הכיתות, במטרה לבחון שילוב תכנים ממורשתם התרבותית ומתולדותיהם של יהדות המזרח בתכניות.[504] בממצאים, ניתן להצביע על התפתחות של שלוב התכנים המתייחסים למורשת

---

[495] בן ששון התנגד לרעיון, רביצקי תמך.
[496] ואחריו באו חיים אברהם, אורה מלמד, צבי גיל ושלמה ונטורה
[497] היה מורה בבית שמש, לאחר מכן, מונה לממונה על האגף לתוכניות רווחה ועל החינוך העל יסודי במשרד החינוך.
[498] שטאל (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח בתוכניות הלימודים ובספרי הלימוד, עמוד 16.
[499] שטאל (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח בתוכניות הלימודים ובספרי הלימוד, עמוד 9.
[500] בר לבב (תשס"ג). המרכז למורשת יהדות המזרח מרעיון למוסד, שיחה עם ניסים יושע, עמ' 157-171.
[501] כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977 משותפות אדנותית , עמ' 128-129.
[502] שיח מורים להיסטוריה במקיף, מצוטט אצל סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים, עמוד 273.
[503] שטאל (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח בתוכניות הלימודים, עמ' 14.
[504] הדברים סוכמו ב 22.6.82 בסוף שנת הלימודים תשמ"ב. הם פורסמו בחוזר מנכ"ל לז/2, מ ז' בתשרי תשל"ז (1.10.76).

התרבותית וההיסטורית של כלל קהילות ישראל. עדיין, טיפלו בנושא 800 מתוך 2.000 בתי ספר, לעיתים רק בכיתה אחת, בכל מקרה, נושא זה לא הופיע בבחינות הבגרות.[505]

בבדיקת תכניות הלימודים, ממצאי הדוח היו מורכבים. על תכנית הלימודים באזרחות, נכתב: "התכנית כתובה כולה מנקודת מבט של יהודי אירופה, יש לשלב בה, נושאים הקשורים בעדות המזרח בעבר, ובמציאות החברתית והפוליטית של ישראל". על התכנית בגאוגרפיה נכתב: "בתכנית בגאוגרפיה של המזרח התיכון, אין התייחסות לקהילות היהודיות בארצות אלו בעבר ובהווה".[506] לא מוזכרות ארצות מהן עלו יהודים לישראל: מרוקו, אלג'יר, לוב, תוניסיה. קהילות יהודיות מסוימות לא מוזכרות. במוסיקה: "עיקר התכנית עוסקת במוזיקה מערבית, כשרק פה ושם מוזכרת המוזיקה מזרחית. התכנית טעונה בדיקה יסודית. בתכנית יש לתת משקל לפיוט.

בולטת בדוח גם ההערה: בתכנית הלימודים בארץ ישראל, בפרק צורות התיישבות הארץ: יש מושבים וקיבוצים, יישובי מיעוטים בצפון הארץ, מושבות ראשונות, יישובי בדווים בנגב ועוד. בכל צורות ההתיישבות, לא נזכרות עיירות הפיתוח. צורת התיישבות זו מיוחדת במינה בתכנון, בתפרוסת על פני מפת הארץ ואוכלוסייתה שרובה מבני עדות המזרח.[507] בפרק העוסק במדיניות פיזור האוכלוסייה לאחר קום המדינה, לגבי היישוב העירוני, אין אף עיירת פיתוח, כדוגמא. גלי העלייה בשנות החמישים והששים השפיעו על אופייה של ההתיישבות כתוצאה ממנהגי ארץ המוצא, תרבות, מסורת ונורמות חברתיות של העולים.

יושע טוען שהמרכז הצליח להשפיע בגלל תמיכה שהייתה מהנהלת המשרד והתקציב שניתן בהתאם וכן, הלגיטימציה שהנושא קיבל באקדמיה.[508] למרות הכל, לדעתו, את המהפכה הובילו התלמידים מלמטה ולא מלמעלה.[509] בשנת 1988, התקבלה החלטה להפוך את המרכז לעמותה מיסודו של משרד החינוך,[510] החלטה שסמנה שינוי כיוון במדיניות המשרד, זה כבר לא נושא מרכזי. סוגיית לימודים ייחודיים נפרדים או תכנית אחידה המשיכה להעסיק את קובעי תכנית הלימודים. הפשרה הייתה בנוסח פרקי בחירה בבגרות בהיסטוריה, כך מורה המעוניין ללמד את תולדות יהדות המזרח, יוכל לעשות זאת, אך זו אינה חובה,[511] ההחלטה משקפת שוב את היחס הדואלי, ואת אי ההכרעה. ביטוי נוסף לכך הוא שבשנת 1990, צורף המרכז למנהל חברה ונוער,[512] ופסק להיות יחידה הכפופה לשר.

בתחילת שנות התשעים, שר הקליטה יאיר צבן,[513] נתן גושפנקה לפתיחות והצהיר על השינוי: "נגמלנו ממדיניות כור ההיתוך, אנחנו חיים בעידן של פוליטיקה של זהויות".[514] אמירתו של צבן מעידה על קצה התהליך של שינוי הגישה למדיניות כור ההיתוך ומשמעויותיה בקרב מעצבי המדיניות. שרת החינוך, יולי תמיר הסבירה שחברי קבוצת מיעוט, למרות היותם אזרחי המדינה, ניצבו בפני שתי חלופות אכזריות: אחת, שמירת זהותם התרבותית תגרום להם להישאר בשולי

---

505 שטאל. (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח בתוכניות הלימודים, עמוד 12.
506 שטאל (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח בתוכניות הלימודים, עמוד 23.
507 שטאל (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח בתוכניות הלימודים, עמוד 92.
508 בר לבב (תשס"ג). המרכז למורשת יהדות המזרח מרעיון למוסד, שיחה עם ניסים יושע, עמוד 163.
509 טען שהפנתרים השחורים עוררו מהפכה חברתית ולא תרבותית
510 פרוטוקול ישיבת מנכ"ל ב 9.11.88. ג"מ, גל- 14977/6.
511 בן-עמוס (1995). פלורליזם בלתי-אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתכנית הלימודים, עמ' 267-276.
512 כהן (תשס"ב). תחום מורשת יהדות ספרד והמזרח- סיכום ביניים, עמ' 5-7.
513 היה שר הקליטה בממשלות רבין ופרס בשנים 1992-1996.
514 יאיר צבן, שר הקליטה בראיון למשדר הטלוויזיה "מהיום למחר" 17.2.99.

החברה. האחרת, השילוב יתקיים תוך כדי היטמעות תרבותית.[515] המשמעות היא שגם אם מדיניות כור ההיתוך באופן פורמלי לא היוותה את המדיניות המעצבת, עדיין ההתנהלות ייצרה קונפליקט לנוער, כי ברור מה היא התרבות השלטת. זו דילמה של מהגרים באשר הם. אלא שכעת יש להם בחירה, מה שלא היה להם קודם.

ובכל זאת, גם בשנות האלפיים כשקובי אוז בספרו "עברין צעצוע", תאר את החוויה בתל אביב של זואי מקרית מלאכי, היא מתארת את החינוך שלה בפריפריה, באמצעות מטפורות של סגירות, בית ספר מדומה למנזר ותוצר מערכת החינוך הוא נסיכות הלכודות במגדל של שעמום, מחכות לנסיך שיחלץ אותן, ויכניס אותן לכלא של חיי הנישואין.[516] חוקר הספרות אופנהיימר טוען כי החינוך הממלכתי אומנם לימד את שירי ביאליק בעיירות הפיתוח, אולם בחוויה של קובי אוז, התרבות הלאומית עולה בקנה אחד עם ההתעלמות של אנשי המרכז מתושבי הפריפריה, של יוצרי התרבות ההגמונית מצרכנייה הפסיביים. הגיבור המזרחי בספרו של אוז, מכלכל בזיכרונו חשבון היסטורי לא סגור והזיקה בין ביאליק ותל אביב כרוכה בהיסטוריה של דיכוי המזרחיות, המאפילה על ההיסטוריה הציונית הרשמית.[517] המשמעות היא, שלמרות הקמת המרכז למורשת יהדות המזרח ותכניו, עדיין התוכן והחוויה התרבותית, לא הוטמעו אצל המורים, והם כנראה לא הצליחו לחלחל זאת לתלמידים.

לסיכום- בהשוואה בין מערכת החינוך בארה"ב לזו של ישראל ששתיהן חברות של מהגרים, ושתיהן החלו את תהליך עיצוב החברה במדיניות כור ההיתוך, שמטרתו לייצר חברה אחת. ניתן למנות מספר הבדלים, אחד ההבדלים המרכזיים הוא שבארה"ב, המדיניות כללה רק את המהגרים הלבנים, השחורים, מראש, למדו בבתי ספר נפרדים.[518] הבדל נוסף, הראה מחקרו של התיאורטיקן האמריקאי , פרופ' מייקל וולצר שהכיר היטב את המציאות הישראלית, בעוד שבארה"ב הערך החשוב היה האינדיבידואליות, הערך החשוב של המהגר לארץ היה התקבלות ע"י הקולקטיב. בארה"ב נשארו תרבויות רבות שונות, ומעליהן הוצבה תביעה לאזרחות אמריקאית. כלומר, כל עוד אדם מכבד את החוק ומציית לו, הוא יכול להשתייך למוסד הדתי והתרבותי שהוא מעדיף, לחגוג את חגיו, או לדבר בשפתו הקודמת.[519] לעומת העולה לארץ, אשר בו זמנית רצה לשמור על תרבותו וגם לקבל הכרה מהחברה ולהרגיש שייך.

נקודה נוספת היא היציאה מתפיסת כור ההיתוך, יתכן שאחת הסיבות שמדינת ישראל הקדימה את ארה"ב בתפיסה הרב-תרבותית ובפלורליזם, היא מאבק העולים במחנות על נושא החינוך.[520] מאבק שהתרחש בשנותיה הראשונות של המדינה ויצר בשלב מוקדם, כרסום במדיניות כור ההיתוך.

סיכום- קונפליקטים חברתיים כגורמי בלימה ויצירה בעיצוב החינוך בעיירת הפיתוח

---

[515] תמיר (1998). שני מושגים, עמ' 79-92.
[516] אוז (2002). עבריין צעצוע, עמוד 41.
[517] אופנהיימר (תשע"ד). מרחוב בן גוריון לשריע אל רשיד, עמוד 85.
[518] סבירסקי (1995).שם תפגשו המוני עולים בני גילכם...בית ספר, הצבא והבניית הישראליות, עמ' 71-115.
[519] Welzer (1992). What It Means to Be an American.
[520] בהרחבה, צמרת (1997). עלי גשר צר, עמ' 4-6. וכן, צמרת (1993). ימי כור ההיתוך : ועדת חקירה על חינוך ילדי העולים.

ממחקר זה עולות מספר סוגיות חשובות בעלות משמעות חברתית, פוליטית וחינוכית שעל החברה ומערכת החינוך להתייחס אליהן. רובן היו תוצר של א- סימטריה שיצרה חוסר איזון מובנה במרחבים השונים. השילוב של חוסר האיזונים הביא להעמקת השסעים והקונפליקטים. חברה שקלטה גלי עליה גדולים בשנות החמישים ובשנות השמונים והתשעים, מראש נבנתה כחברה חסרת איזון.

חוסר הסימטריה השתקף במצב שנוצר בבית הספר עם קליטת העולים, בדרך קליטת העולים, תכניות הלימוד ושיטות ההוראה, שלא הותאמו לשינויים שחלו בחברה ובאוכלוסיית התלמידים. לעיתים אף ציפו מהעולים להיות אסירי תודה, וראו בהם ככפויי תודה כאשר הם סרבו להשתתף במה שתכננו עבורם.[521] הכישלון אותו חוו ילדי עדות המזרח בבית הספר, מנע ממערכת החינוך עד שנות התשעים להוות עבורם סולם לניידות חברתית וחיזק אצלם את תחושות הקיפוח. בית הספר היה אמור להיות מקום המפגש, אך הוא גם חיזק את החיכוך וחידד אותו. אם כי, ייתכן ששלב החיכוך היה הכרחי בשביל לייצר איזשהו דיאלוג, שייצר אחר כך מפגש עם משמעות אחרת.

הקשר הכמעט ישיר לאורך כל התקופה הנחקרת בין מיקומן של עיירות הפיתוח לאוכלוסייה מתקשה, בתחילה מעדות המזרח, ולאחר מכן מאתיופיה ומברית המועצות, נוכח לאורך כל הדיון, ויצר א-סימטריה גאוגרפית שהוגדרה כפריפריה. קשר זה הקרין על נקודת המבט בהתייחסות התושבים לעצמם, בציפיות ובייחס של העולים הוותיקים לעולים החדשים. הדימוי הנמוך של המקום השפיע על התושבים ואף על השאיפות בבית הספר. בשנות החמישים העולים הובאו ישירות לעיירות הפיתוח ובשלב הראשון הוחלט עבורם היכן ילדיהם ילמדו. בשנות התשעים, האתיופים מראש שוכנו במרכזי קליטה ובאתרי קרוונים, ולאחר מכן הובאו לעיירות הפיתוח והוחלט עבורם שילמדו בחינוך הדתי, העולים מחבר העמים רובם שובצו בקליטה ישירה ולמרות זאת חלק גדול מהמתקשים מבניהם הגיע לעיירות הפיתוח. קליטה של אוכלוסייה חלשה בשנייה ובשלישית חיזקה דימוי זה.

קשיי קליטה אלו יצרו את הא- סימטריה התרבותית. האם אפשר היה לקלוט בצורה שונה את עולי צפון אפריקה ולתת מקום לתרבות שלהם? הוצאת היהודים מן הגלות והגלות מן היהודים הייתה אולי פרויקט חשוב בעת הקמת המדינה, אך הוא דורש בחינה מחודשת וביקורתית.[522] האם השינוי במדיניות היה שינוי תפיסתי עמוק? נראה לי שבמקומות שבהם חל שינוי, כמו הקמת המרכז למורשת יהדות המזרח, הייתה זו תוצאה של צרכים פוליטיים נקודתיים, ההוכחה לכך היא שהתכנית נכנסה כמורשת המזרח, ולא כחלק מהלימוד הכללי, ובשלב מסוים המרכז אף עבר למינהל חברה ונוער, שזו התייחסות כאל חינוך לא פורמלי. גם הכנסת הוראת רוסית או אמהרית כמקצוע שבו עולים יכולים להיבחן בחינת בגרות, לא נתפסה כאמצעי לשימור תרבות המוצא של העולים. אלא, כהקלה שהוענקה למי שטרם נקלטו בארץ, וכדרך קלה יותר להשיג חמש יחידות בתעודת הבגרות.[523]

---

[521] סבר (2007). לשון הקליטה, עמוד 73.
[522] בוזגלו (2001). אידיאולוגיות חינוכיות : נקודת המבט המזרחית, עמוד 519.
[523] סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך, עמוד 160.

אם כי, הלגיטימציה שניתנה במערכת החינוך ללימודי הרוסית והאמהרית כשפות זרות רשמיות, כהתאמה של תכנית הלימודים לתרבות אותה הביאו העולים, היא מעין אישור להנחה שריבוי זהויות אינו פוגע בהכרח ב'ישראליות' של קבוצות התלמידים הרלוונטיות ומאפשר את מיצוי הפוטנציאל האישי של תלמידים מקבוצות אלו. עם זאת, מובן שדגש זה על התלמיד כפרט, הוליך בעקיפין להכרה באוטונומיה התרבותית של קבוצות חברתיות שונות. בביקורת על גישה זו ניתן לומר שההפרדה בחינוך, הובילה לכך שיקשה על ילדי עולים להיקלט בחברה הרחבה עם סיום לימודיהם, ובכך היא פגעה בסיכויי המוביליות החברתית שלהם.[524]

הממצאים מלמדים על קשיי קליטה רבים של התלמידים העולים הן מבחינה חברתית, והן מבחינה לימודית. היו לכך סיבות שונות הקשורות לארץ המוצא ותרבותה, לקליטה בארץ ולפרמטרים אישיים. עליית שנות התשעים והשמונים לוותה כל העת בהשוואה סמויה וגלויה לעליית שנות החמישים. ברוב המקרים השוואה זו הייתה ממבט ביקורתי על שנות החמישים ומהחשש שהדברים יחזרו על עצמם, זה הביא את אהוד ברק להתנצל ואת לובה אליאב להגן על כבודה של מפלגת העבודה. שר החינוך, המר, הסביר כי בתקופה ההיא הייתה הבנה שיש כאן כור היתוך, נתנו לעולים להבין שמה שהביאו אתם אין לו ערך רב. "היום יש בשלות. המחשבה היום היא שכל אחד תורם לפסיפס הישראלי. זאת בשונה מן העבר". הייתה הבנה שלא לחזור על התופעה שהייתה בשנות החמישים שאז הייתה עלייה מסורתית בעיקרה, ובארץ חשבו שצריך לסלק ממנה את המסורת.[525] חיזק זאת אברהם מזרחי סגן מנהל האגף לעולי אתיופיה בסוכנות היהודית: "כאשר באו אחינו בני עדות המזרח, מתימן ומצפון אפריקה, לא כל כך שאלו את הוריהם לדעתם. אמרו שההורים שלהם לא מבינים. אמרו: אנחנו נלמד אתכם."[526] בתגובה ענתה גילה רם מהסתדרות המורים כי מוסדות החינוך עשו עבודה יוצאת מן הכלל בקליטה. בהשוואה לשנות החמישים ניתן לומר שלא גזרו שמלות, לא חתכו פאות. הכל נעשה בשעתו מתוך אהבה ומתוך רצון. למרות כל הקושי.[527] הצורך לומר את הדברים, שיקף חשש להיכנס שוב להאשמה ולהראות שהפעם הדברים נעשו אחרת, עם כבוד לעולה, ולתרבות אותה הוא הביא.

למרות זאת, התהליכים יצרו את הריאקציה בחינוך שהביאה ליצירת מוסדות שהרעיון שלהם באופן מוצהר הוא לשמור על הייחוד שלהן. קדמה הביאה רעיון, אך השפעתה על החינוך בעיירות הפיתוח הייתה זניחה, ש"ס ומוסדותיה הביאו בהתחלה אלטרנטיבה לחינוך הממלכתי דתי ובשלב השני הביאו תלמידים מהחינוך הממלכתי לעזוב את מקומם ולהתחבר למגזר החרדי, זוהי תולדה של המציאות שכמעט לא איפשרה מסורתיות, ומבנה מערכת החינוך במידה רבה אילץ אותם לבחור. מי שהשפיעה במידה רבה על החינוך העל-יסודי בעיירות הפיתוח היא עמותת מופת, אם כי, או אולי דווקא כי, זו לא הייתה מטרתה. הכניסה של כיתות מופת לתוך בתי הספר יצרה רף ציפיות גבוה, הכניסה מסרים של מצוינות ואפשרה לימודים ברמה גבוהה לתלמידים.

סוגיית כור ההיתוך ככלי לבניית חברה בישראל ניבטה לאורך כל חלקי הדיון. חלק מהשינוי בתפיסת כור ההיתוך אכן היה בשינוי תפיסת המדיניות, אך רובו היה תוצר של תהליכים עמוקים שצמחו מהשטח. בית הספר בעיירת הפיתוח במידה רבה היה מראה לתהליכים החברתיים

---

[524] יוגב (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית, עמוד 368.
[525] שר החינוך, זבולון המר בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה14.1.91. ארכיון הכנסת.
[526] אברהם מזרחי בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה3.2.91. ארכיון הכנסת.
[527] גילה רם. משנה למנכ"ל הסתדרות המורים בדיון בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה3.2.91. ארכיון הכנסת.

שהתרחשו בארץ. מערכת החינוך עמדה חסרת אונים לנוכח משימת האינטגרציה שהוטלה עליה, אך יחד עם תחושת חוסר האונים, בלטו שנים אלו במאמץ לעמוד במשימה.

סיכום
בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח – בין חינוך, חברה ופוליטיקה

"להתחנך 'כאן', פירושו לזכות לקבל חינוך ודעת בחממה אנושית, 'כאן', פירושו מקום קטן, שבו עדיין ניתן לראות שיחסי מורים-תלמידים הם יחסים של כבוד הדדי, ואינם נעדרי גבולות ומשמעת. 'כאן', לתלמיד יש שם שהמורה מכיר. 'כאן', גם ברור לחלוטין שהתלמיד הוא קודם כול אדם".[1]

הדברים הללו, שנאמרו על ידי סילבי פרטוק ממרחק של זמן, משקפים תחושה של תלמידה שלמדה בבית הספר המקיף דנציגר בקרית שמונה, ואת משמעות המקיף עבורה. עולה מהם כי בחוויה שלה, הלמידה במקיף הייתה אירוע חיובי שאפשר לה אינטימיות, חום וכבוד. חוויה מכוננת זו, כנראה גרמה לה לחזור לבית הספר המקיף כבוגרת, והיא שמשה בו שנים רבות כיועצת, וכדמות מרכזית ומשמעותית.

ממצאי העבודה משרטטים חלק מתחושות אלה. מהמקום שלה כתלמידה, היא חוותה מקום אוהב ומכבד, שסיפק את צרכיה בנקודת הזמן ההיא – לא בהכרח בהשוואה לאפשרויות אחרות שלא קבלה, או לחוסרים שהיו לה. האוטנטיות של נקודת מבט זו חשובה בתוך הפרטים הרבים והראייה המערכתית הרחבה המוצגת בעבודה. ייתכן שזו הייתה הכוונה, שכך תרגיש נערה בבית הספר. זאת, לעומת תלמידה אחרת, שבמסיבת הסיום של בית הספר המקיף באופקים, אמרה למורה שלה שהיא "לעולם לא תסלח לו. אפילו אלוהים לא יסלח לו על הלמידה שהייתה כאן".[2] התסכול שלה גרם למשקע שנמשך לאורך שנים. החוויות המנוגדות של הנערה מקריית שמונה מול זו של הנערה מאופקים, והפער ביניהן, שזורים לאורך כל העבודה בדיון הסמוי והגלוי בין שני הנרטיבים. האחד – נרטיב השליטה, דיון ביחסי כוח, בפיזור אוכלוסייה, פרודוקטיביזציה, הסללה וכו'. השני – נרטיב האמפטיה וההכלה. לדעתי, שניהם התקיימו במקביל, ולעתים סתרו זה את זה.

בבואנו לבדוק את הערכים המקדימים של מקבלי ההחלטות ושל מבצעי המדיניות במערכת החינוך, נציין תחושת השליחות של העוסקים במלאכת החינוך. כפי שהדגיש שלמה דוברת, שהובא מחוץ למערכת החינוך כדי לתקן את ליקוייה, "לאורך כל שנותיה של מדינת ישראל, שרי החינוך, ועימם המנהיגות החינוכית וציבור המורים, ראו לעצמם חובה להתמודד עם השונות ועם המורכבות של החברה הישראלית, והשקיעו מאמצים ומשאבים, בתכנון ובהטמעת שינויים, שלתפיסתם יקדמו את המערכת".[3] לכן, כל ניתוח ובדיקה צריכים להיעשות עם צניעות רבה ועם כבוד לעשייה.

בוני המדינה ומקבלי ההחלטות, פעלו לאורך השנים, לעיתים מבלי להיות מודעים להשלכות מעשיהם, אם מחוסר היכרות ואם מהעדר פרספקטיבה של משמעות ההחלטות. החברה הישראלית התפתחה על בסיס של תכנית חברתית ופוליטית, שבשלב כלשהו כשלה.[4] מי שניסחה את התכנית

---

1 פרטוק (2009). קריית שמונה שלי, עמ' 436.
2 נ. ממן, יו"ר ועד הורים באופקים, בוועדת הכנסת השתיים עשרה מה6.11.90. ארכיון הכנסת.
3 דוח דוברת (2005), עמ' 45-46.
4 ליאון ניסים בהרצאה "התגובות למהפך הפוליטי ב1977". 25.2.14 אוניברסיטת בר אילן.

הייתה תנועת העבודה. האם התכנית של כור היתוך, חברת עובדים ואינטגרציה הייתה שגויה מלכתחילה, או שאולי במובן מסוים התכנית הצליחה, ועלה בידה להשיג חלק מיעדיה?

ניתוח הנתונים והמקורות המגוונים שהוצגו בעבודה מצביע על כך שמערכת החינוך העל-יסודית בעיירת הפיתוח היא מעין בבואה לתהליכים שהתרחשו בחברה הישראלית, כמו קליטת עליה, העמקת השסעים החברתיים, מהלכים פוליטיים ועוד. לפיכך, המקיף בעיירת הפיתוח היה חריג בנוף מערכת החינוך, ולא שיקף אותה. המקיף היה צריך להיאבק כל העת על מקומו ועל מעמדו, ולהתמודד עם פערים שנוצרו בין שלב הרעיון והתכנון לבין מציאות שהשתנתה ואתגרה את הנפשות הפועלות חדשות לבקרים. בית הספר המקיף היה אמור להיות חלק אינטגרלי ממערכת החינוך הישראלית, אלא שמיקומו בעיירה על מאפייניה, היחס של המערכת השלטונית ויחסי הגומלין בין כל הגורמים, יצרו את התוצר הייחודי שנקרא בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח.

בסיכום זה, אעקוב אחר השלבים מערכת החינוך העל-יסודית בעיירות הפיתוח: שלב החזון, בו עוצבו המטרות לאור המציאות; השלב השני, בו היה תכנון הפעולה; שלב הביצוע, היישום של הרעיונות; והשלב האחרון – התוצאות והשלכותיהן במפגש של החזון עם המציאות, ממנו אנסה להסיק תובנות להמשך.

1. שלב ראשון- המטרות שהוצבו לאור המציאות, ולאור התפיסות החברתיות

מדינת ישראל של שנת 1968 הייתה - בין היתר - תולדה של שנות קליטת העלייה הגדולה, לאחר הקמת המדינה. רוב תושבי עיירות הפיתוח, עולים- מהגרים שהגיעו למדינה שאך זה הוקמה, היו צריכים להתמודד עם קשיי קליטה, בד בבד עם שאלות של זהות. חלק מהקשיים נוצר מעצם הסיטואציה: חברה שהייתה צריכה לבנות את עצמה, כאשר היא מורכבת מוותיקים, שמובילים את הנהגת המדינה, ולרבים מהם תמונה ברורה של איך היא צריכה להיראות, וחדשים, שבאו מתרבויות שונות, ונעו בין הכרת הטוב על הקליטה בארץ, לרצון להתאקלם תוך שמירה על צביון תרבותם.

בסוף שנות הששים, מרבית בני הנוער בישראל לא למדו בבית ספר תיכון, ובעיירות הפיתוח למד אחוז זעום. ההחלטה שהוביל השר זלמן ארן, על הרפורמה שכללה הקמת בתי ספר מקיפים, נועדה לייצר הזדמנות חינוכית ושוויון הזדמנויות, כדי לתת מענה לכלל בני הנוער. זאת, מתוך תפיסה של סולידריות חברתית שטענה שכולם צריכים לקבל את אותו חינוך, למרות שקבוצות מסוימות הוחרגו מהכלל.[5] הקמת בתי הספר התיכוניים שיקפה רצון לאפשר חינוך ליותר תלמידים, וקידומם, בעיקר מסיבות חברתיות ומתוך מטרה לצמצם פערים חברתיים.

תפיסה קולקטיביסטית זו שיקפה במידה רבה את הלך הרוח ששרר בחברה הישראלית – אחריות של מדינת רווחה לכלל תושביה. השפה הייתה 'אנחנו', ולפחות כלפי חוץ, היה רצון לאפשר שוויון הזדמנויות. ההשקעה של המדינה בחינוך ציבורי לכלל בני הנוער, בטאה גם עמדה לפיה המדינה יודעת מה טוב ומה נכון לתושביה. המשמעות הייתה הקמת בתי ספר מקיפים, שמכילים את כל התלמידים יחד, ללא אפשרות להבחנה בייחודיות ובמיוחדות של הנער. כמו כן, המדינה, באמצעות שר החינוך זלמן ארן, וראשי מערכת החינוך, הגדירו גם את הצרכים שהחינוך צריך למלא ואת

[5] הקיבוצים, החרדים, הערבים וחלק מהחינוך הממלכתי דתי.

יעדיו המצופים. הקמת המסלול המקצועי עבור מרבית ילדי המקיף בעיירה היא אחד הביטויים לכך.

שינויים במציאות החברתית והפוליטית כמעצבי מטרות החינוך

מהפך שלטוני שהתרחש בארץ בשנת 1977, משלטון של מפלגה סוציאליסטית, מפלגת שמאל, לשלטון של מפלגת ימין עם תפיסה ליברלית-קפיטליסטית, שדגלה בהפרטה, גרם לכך שהקפיטליזם ומקומו של הפרט קיבלו מקום מרכזי בחברה. במידה מסוימת התבצע מעבר מ׳מדינת רווחה׳ ל׳מדינת רווח׳. כל אלו נתנו את אותותיהם, במערכת החינוך בכלל, ובבתי הספר בעיירות הפיתוח בפרט. תהליך זה מקביל למה שהתחולל בעולם המערבי, העולם הפך קפיטליסטי יותר ומופרט יותר. הדבר קשור למדיניות של תאצ׳ר באנגליה, לתפיסתו של רייגן בארה״ב ולעליית הקפיטליזם בכלל. החל שלב בו ההישגיות והתחרותיות הפכו למנוע הצמיחה החברתי.

הגישה החדשה, הפחיתה משמעותית את ההשקעה הציבורית בחינוך, וזאת יחד עם מתן לגיטימיות לשיח אחר, שאינו בהכרח שוויון הזדמנויות והכלה. כל אלה יחד עודדו הקמת מסגרות אלטרנטיביות, בדמותם של קדמה, אל המעיין, מופת וכו׳. גם בתכנים, ניתן גיבוי – בדיעבד ולכתחילה – ללימוד מופרט,

המהפך הפוליטי השני בשנת 1992, עם עלייתה של מפלגת העבודה בראשות יצחק רבין לשלטון, סימן תקופה קצרה של שינוי מגמה. הופנו תקציבים גדולים יותר לחינוך, הועלה באופן משמעותי שכרם של המורים, וראש הממשלה היה מעורב באופן אישי בתכנית לקידום החינוך. גם ביחס לעיירות הפיתוח היה שינוי. נעשתה עבודת מיפוי חדשה של האזורים בעלי העדיפות הלאומית, כך שהוצאו חלק מהישובים ביהודה ושומרון לטובת הכנסה של עיירות הפיתוח. החלטת הממשלה בשנת 1992 על הקמת כביש 6 סימלה גם היא מדיניות של חיבור הפריפריה אל המרכז, על ידי קצור זמני הנסיעה והקטנת תחושת הניתוק של עיירות הפיתוח.

שינוי מבנה בחינות הבגרות, שעמעם את התיוג של תלמידים שהופנו למסלול מקצועי, יחד עם פתיחת מוסדות להשכלה גבוהה בדמות המכללות, שיצרו נגישות גבוהה לאקדמיה לבוגרי המקיפים בעיירות הפיתוח,[6] היו גם הם חלק מהתמונה הכוללת של התהליך.

את השינוי בתפיסת מעצבי החינוך ניתן לראות בפער בין תפיסותיהם של פרופ׳ משה סמילנסקי, שהשפיע על עיצובה של מערכת החינוך בהיותו יועצו של השר ארן, לבין זו של פרופ׳ אמנון רובינשטיין, שהיה שר החינוך. הראשון ניסח בשנת 1957 מטרות של החינוך העל-יסודי: הנחלת המורשת התרבותית הכללית הלאומית, הגברת תהליך הפרודוקטיביזציה במדינה, עידוד קליטת עלייה ומיזוג גלויות.[7] אמנון רובינשטיין, לעומתו, הגדיר בשנת 1995, שמטרת החינוך היא הקנייה של מיומנויות ייסוד, של נורמות התנהגות ושל הטמעת ידע.[8] גם אם המטרות אולי נשמעות גבוהות ואולי לא ישימות, עדיין ניתן לראות את השוני בהגדרתן, בתחילת התקופה מדובר על מטרות

[6] רובינשטיין, פשה (2014). סדקים באקדמיה.
[7] סמילנסקי (1957). הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל, עמ׳ 33-227.
[8] רובינשטיין (2002). אל תפריטו את החינוך הציבורי, עמ׳ 238-241.

לאומיות חברתיות, במחצית שנות התשעים, לא הייתה ציפייה ממערכת החינוך להנחלת תרבות, זהות או ערכים. המטרה אותה הגדיר רובינשטיין הייתה השכלה, כמנוע צמיחה כלכלי.

2. שלב שני- התכנון מהרעיון הגדול לפרקטיקה

רעיון הקמת המקיפים בעיירות הפיתוח, עבר תהליך תכנון בסיסי, מתוך למידה ממה שנעשה במדינות אחרות. חלק גדול מהתכנון נעשה תוך כדי תנועה ותוך כדי העשייה. היה רעיון גדול להקים מקיף שש שנתי, שבשלב התכנון לא ירד לפרטים הקטנים, כמו תכנית לימודים, הכשרת צוות, מענה לסוגיות חברתיות ועוד, שכנראה היו משמעותיים מאוד. בשלב התכנון לא היו מעורבים אנשי עיירות הפיתוח, לא התושבים ואף לא אנשי החינוך.

התכנון היה להקים בכל עיירת פיתוח בית ספר מקיף, שיכיל את כלל בני הנוער בעיירה. במקיף היו אמורים להיות שני מסלולים מרכזיים מסלול עיוני ומסלול מקצועי. בכל עיירות הפיתוח תוכנן אותו מבנה פיזי של בית ספר, ואיתו מבנה ארגוני וחינוכי דומה. לאורך כל התקופה, לא נעשה מהלך עומק של בדיקת התכנון המקורי של הקמת המקיפים בעיירות, או עדכון התכנון בהתאם למציאות שהשתנתה, התיקונים היו נקודתיים.

מאז שנות השבעים ואילך, מונו כמה וכמה ועדות[9] שתפקידן היה לעסוק בתכנון ובשינוי המבנה של מערכת החינוך הארצית, ולגעת בסוגיות חינוכיות אחרות, כדוגמת הישגי בגרות, לימודי יהדות גיוס משאבים, ועוד. בניגוד למטרתן המוצהרת, שהייתה חיזוק החינוך הציבורי, תכניות אלו השתלבו במגמות ההפרטה. בכל מקרה, אף לא אחת מהן, התייחסה באופן ספציפי לעיירות הפיתוח ולמערכת החינוך שלהן. המקיפים בעיירות אומנם העסיקו את משרד החינוך ואת ועדת החינוך של הכנסת, אך כנושא בעייתי שיש לפתור אותו ולא כחלק מהמערכת הכוללת. התכניות הכלליות והסוגיות הציבוריות שהעסיקו את מערכת החינוך לא פגשו כלל את האתגרים של בתי הספר המקיפים בעיירות, אם כי ההחלטות של הוועדות היו אמורות להשפיע גם עליהם.

3. שלב שלישי- היישום, האם הלכה למעשה?

התהליכים שתוארו לעיל, והעובדה שהמתכננים לא הכירו את אוכלוסיית היעד כראוי, יצרו עיוותים ופער בין התכנון המקורי של הקמת המקיפים בעיירות הפיתוח לבין התוצאה בשטח, מה שיצר מוטיבציות לתיקון חדשות לבקרים. התכניות החינוכיות, שהיו אמורות להיות תוספתיות ומשלימות את מערכת החינוך, נתנו מענה נקודתי במקומות מסוימים ולתקופות מסוימות. בטווח הקצר, בחלק מהמקרים הן הצליחו להביא תוצאות, אלא שבטווח הארוך, התכניות במידה רבה חיזקו את התלות בהן, והפכו להיות קביים הכרחיים.

בעיירות התמודדו לאורך כל השנים עם מחסור במורים איכותיים ועם תחושת מסוגלות נמוכה, התכניות שהורעפו על בתי הספר חיזקו לעיתים את התחושה שהמורים בבתי הספר המקיפים לא ראויים ולא יכולים להביא להצלחה ודרושים פיגומים חיצוניים כדי להוביל שינוי. חלק מהתכניות אף נבנו במכוון, כך שהן שלא תופעלנה על ידי המורים (קרן קרב, מיכאל וכו'). העובדה שכמעט בכל התכניות, רשימת המקיפים שמקבלים עזרה נשארה דומה, מצביעה על כך שכנראה למרות הרצון הטוב, הניסיון לקדם את בית הספר בעזרת תכניות חיצוניות לא עבד. היה צורך להציע שוב ושוב

[9] ועדת בן פרץ, ועדת וולנסקי, ועדת גפני, ועדת שנהר ועוד.

פתרונות חדשים לאותה בעיה, אם כי לא ניתן להתעלם מכך שהפער אותו היה צריך לצמצם, היה גדול מאוד. יתר על כן, גם כשכבר היו הישגים, כגון: שיפור זכאות לבגרות או שיפור באקלים בית ספרי, ריחפה השאלה האם השיפור הוא הישג של התכניות או הישג של בית הספר?

גורמי בלימה והאצה בביצוע רפורמת בתי הספר המקיפים

גורמי בלימה שהקשו על ביצוע הרפורמה ותפקוד בית הספר המקיף בעיירת הפיתוח, היו גודל בית הספר והטרוגניות אוכלוסיית התלמידים, הריחוק ממרכז הארץ, ובייחוד מחסור קשה של מורים ומנהלים מקצועיים, ויותר מכך, מחסור בצוות מבני היישוב. לכך נוספה העובדה שמשנת 1977 הליכוד, כמפלגת ימין, נתן עדיפות ליישובי יהודה ושומרון, מה שהסיט חלק מהמשאבים שהוקצו לעיירות הפיתוח. תהליכים אלה יצרו קשיים גדולים במקיפים בעיירות. מדיניות פוליטית זו, יחד עם תפיסת ההפרטה, הובילו לכך שהמהפך של 1977 הוא ציון דרך בתחילת ירידת קרנם של המקיפים, שביטויה בלט יותר אחרי תחילת שנות השמונים.

כגורמי האצה, בביצוע הרפורמה, ניתן למנות את: מנהל בית ספר מקצועי ומחויב, ראש רשות שהאמין בחינוך, וכן תכניות שיצרו תנופה נקודתית שלעיתים הובילה לשיפור. ברמה הלאומית, המנוף הגדול ביותר בתקופה הנדונה, קשור לקליטת העלייה מברית המועצות, שעל אף שאתגרה את המקיפים בעיירות הפיתוח, יצרה גם משב מרענן בגיוון אוכלוסיית התלמידים, בהגברת הצוות וביצירת סטנדרטים חדשים. לעיתים קרובות, היו גורמים נוספים שהשפיעו על המוסד כמו קרבה למרכז, נגישות של תחבורה ותדמית המקום, הגם שלא היו קשורים באופן ישיר לחינוך.

4. תוצאות והשלכות, המפגש בין החזון למציאות

אליעזר שמואלי, מאדריכלי הקמת המקיפים בעיירות, טוען, שהתוצאה, לא ענתה על הציפיות. בית הספר המקיף נולד בין שתי חברות – עשירים ועניים, חזקים וחלשים. כשנגמרה מדיניות הרווחה והסולידריות החברתית, ובייחוד כשהקפיטליזם יצר בין היתר, תרבות של תחרות על הכנסה והמשכורות בחברה הישראלית החלו לטפס, הנטייה להעדיף צרכים אישיים חומריים על פני תרומה לכלל, הלכה עם השנים והכתה שורש בחברה הישראלית על פניה השונות. נטייה זו מצאה את ביטויה גם בעולם החינוכי.[10] הפערים בחברה הישראלית גדלו מאוד, והפכנו לחברה "מפוערת",[11] בתנאים אלה קשה לקיים מקיפות, שכן מקיפות מייצרת מציאות שכולם נמצאים תחת קורת גג אחת ומקבלים מענים חינוכיים ממקור שוויוני, גם אם המענה לא בהכרח שווה. רובינשטיין, שהיה שר החינוך בסופה של התקופה, טוען לעומתו שהמקיפים לא עמדו במשימה שציפו מהם, לצמצם פערים, מכיוון שעיקרי ההבדלים בין תת משיגים למשיגים לא נעוצים כלל בהיעדר הזדמנות שווה. הוא נתן משקל רב יותר להבדלים במעמד המשפחה, או היעדר משפחה, ולגורמים אחרים שלמערכת החינוך הפורמלית לא יכולה להיות שליטה עליהם.[12]

להערכתי, נקודת החוזק המשמעותיות אותה ניתן לייחס לרפורמה ולהקמת המקיפים בעיירות הפיתוח, היא שיעור הלומדים: בשנים אלו גדל מספר התלמידים הלומדים עד כיתה יב', והגיע ל85%. כמו כן, העובדה שנכנסו עדות וקבוצות חלשות אל החינוך התיכון, הטכני והגבוה, משמעותה החדרתם, תוך פרק זמן מסוים, לעמדות מסוימות במנגנון הכלכלי והחברתי. כלומר, זהו שינוי

---

[10] ובכלל זה שעורים פרטיים, מסגרות ייחודיות ועוד

[11] ראיון עם אליעזר שמואלי 26.5.14. בירושלים.

[12] רובינשטיין (2002). אל תפריטו את החינוך הציבורי, עמ' 238-241.

חברתי ופוליטי של יחסי הכוחות.[13] בראייה ארוכת טווח, המקיפים שינו את פני החברה, שכן אלמלא המקיפים בעיירות, חלק גדול מהתלמידים הבוגרים לא היו נמצאים בעמדות מפתח בחינוך, בתעשייה, בצבא ובפוליטיקה. ניתן גם לומר כי הרפורמה בתיכון בשנת 1968, הניעה את הרפורמה בהשכלה הגבוהה בשנת 1993. לשינוי הזה הייתה חשיבות עליונה לא רק ברמת הישגי הפרט אלא גם בתמונת העתיד שסיגלו לעצמם התלמידים שלמדו במקיפים ולהוריהם. הם ראו לנגד עיניהם את השתלבותם של בוגרי המקיף, והבינו שתקרת הזכוכית מתחילה להיסדק.

התלמידים המתקשים, שלא הכילו אותם במקיף ונשלחו למרכזי הנוער, וגם התלמידים המצטיינים, שלא תמיד קיבלו מענה, היוו את נקודות התורפה של המקיפים בעיירות הפיתוח. החלוקה המעמדית שנוצרה במקיף יצרה מיתוג נמוך מאוד לתלמידים בחינוך המקצועי, מה שבין היתר, הביא לסגירתו. גם תלמידים שנחשבו מצליחים במקיף, קבלו תעודת בגרות שלא תמיד אפשרה להם מוביליות חברתית. לכך יש להוסיף את הבעיה העדתית: יוקרתם של יהודי המזרח אבדה להם כשהפכו לחברה שנקלטה כחברת מהגרים, לחברה שהייתה צריכה להצטדק.

הייתה התלהבות לבנות בתי ספר לכל ילדי הישוב בלי מיון ולקדם כל ילד על פי יכולותיו, כדי שיוכל ללכת ללמוד באוניברסיטה, או לפחות לסיים תיכון. עם זאת, כנראה שהחברה לא הייתה בשלה לקבל בתוך בית ספר, תלמידים שילמדו תחת אותה קורת גג מבלי דיפרנציאציה. למרות זאת, בסולם הערכים היה ערך של מתן שוויון הזדמנויות. עם השנים, החברה השתנתה והרעיון של שוויוניות בחינוך איבד את יוקרתו, אחד הביטויים לכך היה שהמורים החזקים לימדו בכיתות עיוניות.

הקמת המסלול העיוני בתוך המקיף יצרה שתי תופעות, המהוות שני צדדים של אותו מטבע: קבעו תווית דיאגנוסטית של נחשלות על מצחם של ילדים שלא יכלו להתמודד עם תלמידים שבאו מבתים חזקים, ואותם תלמידים הורידו את התדמית של המקיף על ידי הקמת החינוך המקצועי. הקמת אגף שח"ר (שרותי חינוך ורווחה), והקמת כיתות המב"ר(מסלול בגרות רגיל) והאתגר, היו סוג של השלמה עם המבנה של בית הספר המקיף, וויתור על רעיון האינטגרציה המלאה.

את מי שירת מבחינות חינוכיות, פוליטיות, חברתיות ואחרות התיכון המקיף בעיירה?

התיכון המקיף הוקם על ידי המדינה כדי לתת פתרון חינוכי לבני הנוער שהיו בעיירה, וכדי להכשיר יותר יידיים עובדות שהיו חסרות בארץ – פתרון שהיה אמור להיות מושג באמצעות החינוך המקצועי. המקיף גם היה אמור לשפר את המורל בעיירה, ולמנוע את ההגירה השלילית מהעיירות.

כמו כן, הייתה זו דרך של מפא"י לזכות באהדתם של תושבי העיירות מעדות המזרח. היבט פוליטי נוסף, הוא מעמדם של ראשי הרשויות בעיירות הפיתוח. בתחילת שנות השמונים, חלקם הגדול היו בני הדור השני של העולים, ורובם ראו בתיכון המקומי את המקום שיצמיח את העיירה. הם השקיעו רבות בפיתוח המקיפים, גם כי האמינו שזהו רעיון חשוב וגם כי ייחסו להצלחת המקיף כוח אלקטורלי, ולכן, לעיתים היו מעורבים בו, באופן לא פרופורציונלי.

[13] שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים, עמוד 51.

המקיף היה אמור להכיל את כל התלמידים, ובכך גם ליצור קשרים חברתיים. בפועל, מרבית המקיפים התקשו לתת מענה אופטימלי לתלמידים מצטיינים. למעשה, עד שנות התשעים, מרבית ילדי עיירות הפיתוח שהגיעו לבית הספר המקיף, הגיעו לכיתות מקצועיות.

ההורים וראשי הרשויות התמודדו לאורך השנים עם שאלת יציאת תלמידים חזקים מהעיירה. הקמת מסגרת כמו בויאר שהייתה חלק ממדיניות משרד החינוך, נתנה מענה למצטיינים מתלמידי העיירה, אך הייתה לה השפעה על רמת בתי הספר המקיפים, היא עודדה יציאת תלמידים חזקים מהמקיף. במרבית המקרים היה נראה כי לימודים מחוץ לעיירה יביאו את התלמיד להישגים גבוהים יותר, ובאותה מידה, נראה היה כי יציאתם פוגעת ביכולת המקיף להצליח ולהיות תיכון עם כוח משיכה, שכן, תהליך העזיבה הזין את עצמו. עזיבת התלמידים את המקיף הייתה חלק ממתח תמידי בין הישגים לימודיים, קשר עם ההורים, תחושת שייכות לעיירה וחיבור עם התרבות, כשכל אלה השפיעו בסופו של יום על הזהות של התלמיד.

תוצאות עקיפות הנוגעות לתכנון בתי הספר המקיפים

בתחילת התקופה הנחקרת, המדינה הכילה פחות משלושה מיליון תושבים. בסוף התקופה חיו בה כמעט שישה מיליון תושבים, וגם מרבית העיירות היו במצב אחר. בתחילת התקופה מרבית העיירות היו קטנות מאוד מבחינה מספרית, עם 4.000 תושבים בממוצע, למעט קריית שמונה וקריית גת, שבהן גרו 10.000 תושבים. בסוף התקופה, כולן לכל הפחות שלשו את אוכלוסייתן: בית שמש מ-7.000 ל-60.000 תושבים, ירוחם מ-1.600 תושבים ל-8.000, דימונה מ-5.000 ל-30.000, אור עקיבא מ-3.000 ל-15.000 וקריית גת מ-10.000 ל-40.000. מרבית הגידול התרחש בסוף התקופה, בעיקר בגלל העלייה מברית המועצות, שהשפיעה גם על ירידה במאזן ההגירה השלילי מהעיירות. בעיירות רבות התרחש גידול גם בשל חדירה של אוכלוסייה חרדית (חצור, קריית גת, בית שמש), ובראש העין וביבנה היה אכלוס של אנשי קבע. תהליכי גידול אלה שינו במידה רבה, את אופיין של העיירות.

הגידול יצר מצב שבו התיכונים בעיירות גדלו, ובחלקן אף קמו יותר מתיכון ממלכתי אחד (דימונה- ארבעה, בית שמש- שניים, יבנה - שלושה וכו'). העלייה מברית המועצות השפיעה על הרכב האוכלוסייה, ונוצרה מציאות של קבוצת תלמידים גדולה יותר, עם יכולת לימודית גבוהה ועם דרישה ללימודי מתמטיקה ומדעים ברמה גבוהה. עובדה זו, יחד עם חיזוק הצוות החינוכי באוכלוסיית המורים העולים, העלתה את רמת הלימודים במרבית המקיפים וגרמה לכך שתלמידים חזקים, שבעבר עזבו את העיירה ויצאו ללמוד בחוץ, נשארו ללמוד בעיירה. נתון נוסף שיצר שינוי, הוא העובדה שאם בתחילת התקופה, כמעט כל הצוות החינוכי הורכב ממורים שבאו מחוץ לעיירה, או מכאלה שבאו לגור בה לתקופה מסוימת, בסוף התקופה, היו מורים שגדלו בעיירה והיוו חלק מהצוות וגם מודל אליו התלמידים גדלים.

בתי הספר התיכונים בעיירות הפיתוח שיקפו במידה רבה את המציאות החברתית ואת הפערים התרבותיים בחברה הישראלית, שבאו לידי ביטוי בין תלמידי בית הספר ובין התלמידים לצוות המורים ולהנהלה. הם ייצגו משברים כלכליים ופערים ביחס לדת ולמסורת.

מדיניות הקליטה בשנות החמישים, על אף שהייתה אתגר בסדר גודל עצום – מדינה קטנה וצעירה כל כך קולטת מיליוני תושבים חדשים ומצליחה ליישב אותם, לכלכל אותם ולדאוג להם לחינוך ובריאות – זכתה לביקורת רבה, בצדק ושלא בצדק. נמתחה ביקורת על חוסר רגישות לצרכים התרבותיים של העולים מהעדות השונות, על התנשאות, על חוסר מקום בתכניות הלימודים לרקע התרבותי ממנו באו העולים, ובעיקר – על התחושה שהממסד ידע מה טוב עבור העולים, יותר מאשר הם עצמם. פעמים רבות, פקיד הסוכנות החליט עבור העולה: מי, מה, מתי ובאיזה אופן, הדירה נבחרה, כך גם מקום העבודה, והומלצה הדרך לגידול ילדים. מכיוון ששירותים רבים פרסו את חסותם על האזרח הנזקק, וגם על הלא נזקק, לעיתים נמשך הלה להיות פאסיבי בתחומי חיים שונים.[14] וכך, גם אוכלוסייה שלא הייתה מוגדרת כאוכלוסיית מצוקה פיתחה סימפטומים דומים. קשיים נוספים היו תוצר של מדיניות פיזור האוכלוסייה, שיצרה יישובים מרוחקים מהמרכז, מה שהקשה על הבאת צוות מורים יציב ויצר מערכת חינוך מתקשה ולא יציבה. חלק גדול מהקשיים במקיפים שבעיירות הפיתוח, היו באלו שנמצאו ביישובים קטנים, שלא היו מסוגלים לתת מענה רחב ומגוון לתלמידים. עשרות שנים אחרי העלייה הגדולה של שנות החמישים, המשיכו הטיפול בתוצאות של דרכי הקליטה הזו והניסיונות לתקן את הנזקים.

בקליטה של שנות התשעים הייתה רגישות רבה יותר לחשש מההשוואה בין העלייה הזו לעליית שנות החמישים. בקליטת העלייה מברית המועצות הייתה קליטה ישירה, שמשמעותה שכול עולה יכול היה לבחור היכן לגור וכיצד להשתמש בכספי סל הקליטה. בתכנית הלימודים ניתנה אפשרות להיבחן בבגרות בשפה הרוסית. למרות שלא הייתה תמיכה במסלול מופת, במידה רבה הייתה הסכמה שבשתיקה למענה שניתן לתלמידים העולים, ולתרבות של מצוינות והישגים גבוהים במתמטיקה ובפיזיקה אותם ייצגה עמותת מופת.

לגבי הקליטה מאתיופיה, האתגר היה קשה יותר. נעשה ניסיון לא לחזור על מחירי הקליטה של שנות החמישים, בעזרת צוות קולט של יוצאי אתיופיה ובאמצעות תמיכה משמעותית מאוד בחינוך. מספר החלטות, כמו תקופה ארוכה של מגורים באתרי קרוואנים ובמרכזי קליטה, יצרו מראש תחושת תלות קשה בממסד. ההחלטה על לימודים בחינוך הממלכתי דתי, אי הכרה ביהדותם, החשיפה לפער חברתי וכלכלי ובנוסף השוני בצבע, כל אלה, חיזקו את תחושת הניכור לחברה הישראלית. ייתכן ולא הייתה ברירה, ובגלל הפער התרבותי הגדול, היה צורך בקליטה במרכזי קליטה, וייתכן שזה שיקף תפיסה מתנשאת שעדיין הייתה קיימת בקרב מקבלי ההחלטות ובקרב התושבים. עם כל זאת, בקליטת עליה זו הושקעו משאבים רבים באופן משמעותי ונעשה ניסיון להעדפה מתקנת לאורך השנים בבתי הספר.

5. תובנות להמשך

ייתכן שהמטרות שהוצבו לבית הספר המקיף היו יומרניות מדי, ועל כתפי המוסד היו מוטלות משימות רבות, שבחלקן היו סותרות, מה שלא אפשר לו לעמוד במטרות אלו. תכנון מערכת החינוך מחייב לקבוע מה חשוב ומה לא חשוב. בשיקול דעת יש לעשות סדרי עדיפויות, כי לעיתים עודף מטרות – גם אם הן חשובות – פוגם ביכולת להגיע לעיקר. ואולי באמת קשה היה להכריע, כי

[14] גרינברג (1989). הזמנה לעיירת פיתוח, עמוד 89.

החלטה על מה חשוב, דינה להכריע ממה מתעלמים, ולכן, לעיתים נתנו לאינרציה להכריע על פני קבלת ההחלטות המושכלת.

היה רצון של קובעי המדיניות להיטיב עם עיירות הפיתוח, וליצור עבורן מערכת חינוך שתיתן מענה לצרכים, אלא שמרביתם של קובעי המדיניות לא הכירו את האוכלוסייה, ולחלק גדול מהם היו דעות קדומות על התושבים, על תרבותם ועל צרכיהם. לכן, בכל אחד מהשלבים הוסיפו תכנית או שינו מדיניות, תמיד מתוך מחשבה שכולם יודעים עבור תושבי עיירות הפיתוח מה טוב עבורם ואיך צריך לבנות את מערכת החינוך שלהם, חוץ מאנשי החינוך ותושבי העיירה עצמם. השינוי החל רק כאשר הייתה תנועת שינוי בתוך העיירות.

ניתן היה לחשוב על עידוד וחיזוק בתי ספר הממוקמים בשכונות ובאזורים חלשים, כדי להגדיל את כושר המשיכה שלהם גם לאוכלוסייה מבוססת. דוגמאות לכך הן היוזמות להקים את בית הספר ברנקו ווייס בבית שמש,[15] או את בית הספר גבעת גונן ברוח ערכי תנועת העבודה בירושלים.[16]

כיוון נוסף הוא לפעול על פי האידיאל של קולמן, לפיו, רצוי היה להקים בית ספר של 40% ו-60% (של תלמידים חלשים וחזקים, בהתאמה). מהלך זה מחייב להכשיר מורים עם כוחות הוראה בתוך כיתות הטרוגניות, ולאפשר לכל תלמיד להצטיין בתחומו. זאת, על פי התפיסה של גרדנר, הטוען כי לכל אדם יש יותר מאינטליגנציה אחת, שכן בית הספר ממיין את תלמידיו בעיקר על פי הישגיהם התלויים בכתיבה וקריאה, ולא מאפשר הצטיינות בתחומים אחרים. העובדה שבית הספר המקיף, מחד גיסא, לקח את כל התלמידים כדי לאפשר מפגש ושוויון הזדמנויות, ומאידך גיסא, לא הכשיר כוח אדם שידע להתמודד עם המשימה, יצרה אידיאליזציה של המיון. ההסללה שנעשתה לתלמידים כדי להקל, לכאורה, על ההוראה בכיתה הטרוגנית, לרוב לא הקלה על המורים, יצרה תסכול ורף שאיפות נמוך.

ביטוי לכך ניתן לראות בכתבה של סמי פרץ בעיתון דה-מרקר מה-19.9.13, שכותרתה "שהבן שלך יהיה מכונאי לא שלי", על הצגת תכניתו של שר החינוך שי פירון בפתיחת שנת הלימודים תשע"ד, ובה הרצון שלו להחזיר את החינוך המקצועי. שלושה שרים יצאו חוצץ נגדו: השר סילבן שלום, השר עמיר פרץ והשר מאיר כהן. שלושתם, שבאו מעיירות הפיתוח וחוו את החינוך המקצועי שהיה בעיירות בשנות הששים והשבעים, התנגדו נחרצות. המטען הקשה של חווית ההדרה, המיון והקיפוח, נשאר שנים אחרי סיום הלימודים במערכת החינוך העל-יסודית בעיירת הפיתוח, למרות ששלושתם שברו את תקרת הזכוכית והגיעו למעמד של שר בישראל. השאלות של התפתחות החינוך המקצועי נוגעות לשאלות עדתיות, חברתיות, כלכליות ובניית תמונת עתיד, וההתייחסות אל החינוך המקצועי בעיירות הפיתוח היא מנקודת המבט הזו. נחרצות ההתנגדות של הבוגרים לכך שהתלמידים של המאה עשרים ואחת ימשיכו את מה שהיה להם אז, בולטת בעוצמתה.

סוגיות נוספות שצריכות הרחבה הן: האם השינוי שנעשה בבחינות הבגרות וביטול החינוך המקצועי, היטיבו עם בוגרי המקיפים שאינם יכולים להגיע לאקדמיה? האם ניתן למצוא תחת תכנית ליבה חינוכית ורשמית אחת מקום לרב-תרבותיות ולביטויי המורשת של הקבוצות השונות

---

15 חושן (2001). אינטגרציה? לא בבית ספרנו, עמוד 256.

16 הורוביץ (1990). בין קהילה שכונתית לקהילה אידיאולוגית: ייסודו ומיסודו של בית-הספר גבעת גונן

בחברה הישראלית?[17] האם ניתן היה להוביל את המהלכים העמוקים של בניית מקיף בעיירות הפיתוח ללא המחירים שיצרו מטענים כבדים כל כך? במילים אחרות – האם אפשר היה אחרת?

יש הטוענים כי החברה הישראלית מתפרקת לשבטיה, ויש הרואים בה חברה בעלת לכידות לא מבוטלת, למרות הפיצולים שבה. השאלה כיצד מתמודדים עם השונות בישראל אינה בלעדית למערכת החינוך, אלא רלוונטית לכלל החברה הישראלית.[18] אין היום חברה בעולם שאין בה שונות, ולכן חשוב "לא להמציא את הגלגל", כפי שנהוג לעשות. ייתכן שנגיע למסקנה כי הדבר היחיד שעליו אנחנו באמת יכולים להסכים, הוא כללי המשחק, ולא תכני המינימום.

מטרת הקמת המקיף הייתה לסגור את הפערים החברתיים דרך בתי הספר. אחרי ארבעים שנה, החברה הישראלית מתלבטת בשאלת הפערים הגבוהים, כשיש קשר בין ארץ המוצא של ההורים, מקום המגורים וההישגים. ועדת רימלט (1968), ושנים מאוחר יותר, ועדת דוברת (2005), רצו להשיג את אותם יעדים – שיפור ההישגים הלימודיים וצמצום הפערים – אך האמצעים להשיגן היו שונים בשתי הוועדות. ועדת רימלט לא השיגה את יעדיה בשל העדר תקציב ושינוי סדרי עדיפויות. אף על פי שמסקנות וועדת רימלט לא מומשו כמתוכנן, היו לה תוצאות שלא נחזו מראש, כגון: העלאת רמת ההשכלה של עובדי ההוראה, פיתוח תכניות לימוד חדשות ופיתוח פדגוגיה חדשה,[19] והגדלת שיעורי הלמידה. גם וועדת דוברת לא יצאה לדרך בגלל כוחות מתנגדים, אך השפעותיה ניכרו אחר כך בתכניות אחרות, בחיזוק מנהל החינוך המקומי, בהכשרת מנהלים ועוד.

עדיין לא הגענו למקום שאליו צריך להגיע, הנושא לא מוצה. "לסיפור הזה אין סוף", כמו שניסחה המורה רינה,[20] הוא נבנה והולך, ותוך כדי כתיבתו, מתחברות אליו עובדות חדשות, המשנות לעיתים פירוש או מובן. הוא דינמי, כמו החינוך.

---

[17] יונה (2006). ליבה משותפת: מרשם לשליטה חברתית, עמ' 203-213.
[18] גביזון (2006). מסגרת דיון למערכות חינוך בחברות רב קהילתיות, עמ' 230-239.
[19] שושני (2006). התכנית הלאומית לחינוך: ארוכה הדרך ליישום, עמ' 365-372.
[20] שפירא (2011). מורה רינה אמרה שאנחנו יכולים.

רשימת המקורות

ספרים

אביאלי- טביבאן (2003). מסע אל העבר = אביאלי- טביבאן. קציעה (2003). **מסע אל העבר: עולם מודרני נולד, המאה ה-19**, מט״ח

אביגד (1978). 30 שנות חינוך טכנולוגי = אביגד. מנחם (1978). **30 שנות חינוך טכנולוגי במדינת ישראל**, ירושלים, משרד החינוך.

אבידור (1958). עשר שנות חינוך = אבידור. משה (1958). **עשר שנות חינוך: תש״ח-תשי״ח**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

אביצור (תשמ״ז). מתולדות המפעלים לחינוך והכשרה מקצועית = אביצור. שמואל (תשמ״ז). **״מתולדות המפעלים לחינוך והכשרה מקצועית בארץ לפני קום המדינה״**, בין עם למולדתו, קובץ לזכרו של אברהם כ״ץ. מ׳ רביבי ואחרים (עורכים), ירושלים

אבישי, רוטנברג (2008). אחדות מתוך שינוי = אבישי. ליבת, רוטנברג. נפתלי (2008). **אחדות מתוך שינוי – ליבה חינוכית משותפת לילדי ישראל**, תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד וון ליר.

אברהם (1993). התקשורת בישראל, מרכז ופריפריה = אברהם. אלי (1993). **התקשורת בישראל, מרכז ופריפריה: סיקורן של עיירות פיתוח**, תל אביב, ברירות.

אברהם (תשנ״ז). בית הספר העל-יסודי העתידי = אברהם. אמיר (תשנ״ז). **בית הספר העל-יסודי העתידי רעיון והגשמתו**, ירושלים, הנרייטה סאלד.

אגוזי (1981). מערכת תקצוב ממוחשבת לבתי ספר מקיפים = אגוזי. משה (1981). **מערכת תקצוב ממוחשבת לבתי ספר מקיפים מוחזקים**, המחלקה לתכנון, משרד החינוך והתרבות.

אגוזי, ויג, אדלר (1984). תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח =אגוזי. משה, ויג. איתן, אדלר. חיים (1984). **תשומות ותפוקות של בתי הספר המקיפים ביישובי פיתוח בישראל**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, בית ספר לחינוך, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

אגוזי, אדלר, וויג (1984). מחקר בתי ספר מקיפים מוחזקים- מעקב אחר תלמידים = אגוזי. משה, אדלר. חיים, וויג. איתן (1984). **מחקר בתי ספר מקיפים מוחזקים – מעקב אחר תלמידים שלא נכנסו לבית הספר המקיף ואחר תלמידים שעזבו את בית הספר המקיף לפני סיום הלימודים**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, בית ספר לחינוך, המכון לחקר הטיפוח.

שבח, מוזס, עמיעד (תשמ״ו). אינטראקציה בין המרכז לבין הפריפריה = שבח. אדן, מוזס. שמחה, עמיעד. רבקה (תשמ״ו). **אינטראקציה בין המרכז לבין הפריפריה בתכנון לימודים**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

אדלר, כהנא (1973). דיוקנו החברתי של הנוער = אדלר. חיים, כהנא. ראובן (1973). **דיוקנו החברתי של הנוער. חינוך בישראל**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

אדלר, סבר (1984). סיכוי ורקע = אדלר. חיים, סבר. ריטה (1984). **סיכוי ורקע – קוים לניתוח ולתכנון הטיפוח בחינוך**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

אדלר. סבר (1998). רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי= אדלר. חיים, סבר. ריטה (1998).**רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי,** ירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

אוז (2002). עבריין צעצוע = אוז. קובי (2002). **עבריין צעצוע**, תל אביב, קשת.

אולשטין, בן רפאל, עידית (1994). היבטים של זהות ושפה = אולשטין. עלית, בן רפאל. אליעזר, עידית. גייסט (1994). **היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות העצמאיות.** ירושלים, האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

אופיר (עורך) (1999). חמישים לארבעים ושמונה = אופיר. עדי (עורך) (1999). **חמישים לארבעים ושמונה: מומנטים ביקורתיים בתולדות מדינת ישראל**, ירושלים, ון ליר.

אופלטקה (2007). יסודות מינהל החינוך = אופלטקה. יזהר (2007). **יסודות מינהל החינוך- מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**, חיפה, פרדס.

אופלטקה (תשע״ג). ניהול בית ספר = אופלטקה. יזהר (תשע״ג). **ניהול בית ספר מהכשרה ועד הפרישה**, חיפה, פרדס.

אופנהיימר (תשע״ד). מרחוב בן גוריון לשריע = אופנהיימר. יוחאי (תשע״ד). **מרחוב בן גוריון לשריע אל רשיד**, ירושלים, יד יצחק בן צבי.

אופק (2001). גישות לניהול איכותי = אופק. חנה, אופק. ואברהם (2001). **גישות לניהול איכותי במערכת החינוך**, ירושלים, משרד החינוך.

אורבך (2001). יחסי שלטון מרכזי ומקומי = אורבך. גדליה (2001). **יחסי שלטון מרכזי ומקומי בישראל בראי קרוואנים ומגורונים, 1992-1990,** ירושלים, מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אורמיאן (1973). החינוך בישראל =אורמיאן. חיים (תשל״ג 1973). **החינוך בישראל**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

אטקין (2003). מקום מגורים ורמת שכר = אטקין. אלון (2003). **מקום מגורים ורמת שכר בישראל, 2000-1993**, תל אביב, מרכז אדווה.

אייזנברג (עורך) (1991). עליה קליטה וחינוך = אייזנברג. יהודה (עורך) (1991). **עליה קליטה וחינוך בשנות התשעים**, הכנס המדעי התשיעי של האגודה הישראלית לחקר החינוך, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן.

אייזנשטדט (1967). החברה הישראלית- רקע = אייזנשטדט. שמואל נח (1967). **החברה הישראלית-רקע, התפתחות ובעיות**, ירושלים, מאגנס.

אייזנשטדט (תשמ״ט). החברה הישראלית בתמורותיה = אייזנשטדט. שמואל נח (תשמ״ט). **החברה הישראלית בתמורותיה**, ירושלים, מאגנס.

אייזנשטדט (2002). הדמוקרטיה ונפתוליה = אייזנשטדט. שמואל נח (2002). **הדמוקרטיה ונפתוליה: פרדוקסים בדמוקרטיה המודרנית**, תל אביב, משרד הביטחון.

איש שלום, שמידע (1993). מהפכה חברתית בישראל ובעמים = איש שלום. חדווה, שמידע. מרים (1993). **מהפכה חברתית בישראל ובעמים – חינוך על-יסודי לכל: מהות, תולדות ודפוסי תפקוד**, תל אביב, אוניברסיטת תל אביב, רמות.

אלבוים-דרור (1986). החינוך העברי בארץ ישראל = אלבוים-דרור. רחל (1986). **החינוך העברי בארץ ישראל**, ירושלים, יד בן צבי.

אלבוים-דרור (עורכת) (2000). מדיניות ומנהל = אלבוים-דרור. רחל (עורכת) (2000). **מדיניות ומנהל-תיאוריה ויישומים לחינוך** (מקראה), ירושלים, האוניברסיטה העברית מאגנס.

אלון (תשמ״ו). הסיכוי הנצחי, נוער = אלון. מוני (תשמ״ו). **הסיכוי הנצחי, נוער ושינוי חברתי**, תל אביב.

אלוני (עורך) (2005). כל מה שצריך להיות אדם = אלוני. נמרוד (עורך) (2005). **כל מה שצריך להיות אדם**, תל אביב, הקיבוץ המאוחד ומופ״ת.

אלכסנדר (1990). כוח השוויון בכלכלה = אלכסנדר. אסתר (1990). **כוח השוויון בכלכלה: המשק הישראלי בשנות השמונים**, תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

אלמוג (1997). הצבר- דיוקן = אלמוג. עוז (1997). **הצבר- דיוקן**, תל אביב, עם עובד.

אלמוג (2004). פרידה משרוליק = אלמוג. עוז (2004). **פרידה משרוליק, שינוי ערכים באליטה הישראלית**, חיפה, אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.

אלמוג (2013). מחקר דור ה-y =אלמוג. עוז, אלמוג. תמר (2013). **מחקר דור ה-y, תיאוריה, כלים ושיטות. אנשים, ישראל, המדריך לחברה ישראלית**, חיפה, הטכניון, מוסד שמואל נאמן.

אלנבוגן-פרנקוביץ, נועם (1998). **קליטת בני נוער וילדים עולים יוצאי אזור הקווקז-ממצאי מחקר**, ירושלים, ג'וינט- מכון ברוקדיל לגרונטולוגיה והתפתחות אדם וחברה.

אלפי (1997). ילדות מאוחרת = אלפי. יוסי (1997). **ילדות מאוחרת**, תל אביב, א.ב.מ הוצאה לאור.

אלפי. אליאב (2006) משני עברי המעברה = אלפי. יוסי, אליאב. לובה (2006) **משני עברי המעברה – דיאלוג אינטימי על זהות ישראלית**. תל אביב, מעריב.

אלפנדרי, שפר (1992). הגירה אל ומערי פיתוח = אלפנדרי. טובי, שפר. דניאל (1992). **הגירה אל ומערי פיתוח בישראל**, חיפה, הטכניון, מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.

אלפר (תש"ס 1999). עיירות וערי פיתוח = אלפר. יעל (תש"ס 1999). **עיירות וערי פיתוח - לקראת שנות ה-2000**, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, המכון לקידום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך.

אפרת (1987). עיירות הפיתוח בישראל = אפרת. אלישע (1987). **עיירות הפיתוח בישראל עבר או עתיד?** תל אביב, אחיאסף.

אפרת (1983). גאוגרפיה של רווחה = אפרת. אלישע (1983). **גאוגרפיה של רווחה, פער ואי-שוויון**, תל אביב, אחיאסף.

ארונדהטי (1998). אלוהי הדברים הקטנים =ארונדהטי. רוי (1998). **אלוהי הדברים הקטנים**, תל אביב, מעריב וזמורה ביתן.

ארן (1971). בחבלי חינוך = ארן. זלמן (1971). **בחבלי חינוך**, ירושלים, משרד החינוך.

ארן (1971). אוטוביוגרפיה = ארן. זלמן (1971). **אוטוביוגרפיה**, תל אביב, עם עובד.

ארנון (תשע"ב). סוגיות בחקר הציונות הדתית = ארנון. ישי (תשע"ב). **סוגיות בחקר הציונות הדתית-התפתחויות ותמורות לדורותיהן**, רמת גן.

באב"ד (2002). מורה של כולם = באב"ד אביגיל (2002). **מורה של כולם**, נתניה, מפעלים בחינוך.

בוזגלו (2008). שפה לנאמנים = בוזגלו. מאיר (2008). **שפה לנאמנים- מחשבות על המסורת,** ירושלים, קרן מנדל.

ביכלר, ויהונתן (2001). מרווחי מלחמה לדיבידנדים =ביכלר. שמשון, ויהונתן. ניצן (2001). **מרווחי מלחמה לדיבידנדים של שלום**, ירושלים, כרמל.

בלוך (2002, תשס״ב**).** אפולוגיה על ההיסטוריה =בלוך. מרק (2002, תשס״ב**). ״אפולוגיה על ההיסטוריה או מקצועו של ההיסטוריון״**, תרגמה מצרפתית צביה זמירי, ירושלים, ביאליק.

בליצקי (1976). מערכות חינוך מקצועי לנוער המתבגר =בליצקי. חיים (1976). **מערכות חינוך מקצועי לנוער המתבגר בשוויצריה ובישראל- הדומה והשונה**, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן.

בן-אליא (2006). הדור הרביעי שלטון מקומי חדש = בן-אליא. נחום (2006). **הדור הרביעי: שלטון מקומי חדש לישראל**, מהדורה שנייה, ירושלים, מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות .

בן ארצי (תשס״ד). להפוך מדבר לכרמל = בן ארצי. יוסי (תשס״ד). **להפוך מדבר לכרמל,** ירושלים, מאגנס.

בנבנישתי (תשס״ז). ניהול לתקווה סיפורו של מנהל בית הספר = בנבנישתי. אבי ורמי (תשס״ז). **ניהול לתקווה סיפורו של מנהל בית הספר שבח מופת,** ירושלים, גפן.

בן בסט (עורך) (2001). ממעורבות ממשלתית לכלכלת שוק =בן בסט. אבי (עורך) (2001). **ממעורבות ממשלתית לכלכלת שוק: המשק הישראלי 1985-1998**, תל אביב, עם עובד.

בנטואיץ (1960). החינוך במדינת ישראל = בנטואיץ. יוסף (1960). **החינוך במדינת ישראל**, תל אביב, יהושוע צ׳צ׳יק.

בן יוסף (1974). תמורות וסיכויים בחינוך העל-יסודי = בן יוסף. יעקב (1974). **תמורות וסיכויים בחינוך העל-יסודי,** בסיוע קרן נשיא מדינת ישראל, תל אביב.

בן יעקב (2010). עיירות הפיתוח בנגב = בן יעקב. אילן (2010). **עיירות הפיתוח בנגב**, שדה בוקר, המכון למורשת בן גוריון

בן כנען, בן צבי, ינון (1999). להרחיב את המעגל, בית ספר בתהליכי שינוי = בן כנען. ציון, בן צבי. חגי, ינון. אביגיל (1999). **להרחיב את המעגל, בית ספר בתהליכי שינוי. אור יהודה 1991-1996,** אור יהודה.

בן סימון (2002). עסקה אפלה בדרום = בן סימון. דניאל (2002). **עסקה אפלה בדרום**, ירושלים, כתר.

בן עזר (1992). כמו אור בכד = בן עזר. גדי (1992). **כמו אור בכד, עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**, ירושלים, ראובן מס.

בן-עמוס (עורך) (2002). היסטוריה, זהות וזיכרון = בן-עמוס. אבנר (עורך) (2002). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**, תל אביב, אוניברסיטת תל אביב, רמות.

בן-פורת (עורך) (1989). המשק הישראלי = בן-פורת. יורם (עורך) (1989). **המשק הישראלי: חבלי קליטה**, תל-אביב, עם עובד.

בן רפאל (2001). זהויות יהודיות = בן רפאל. אליעזר(2001). **זהויות יהודיות: תשובות חכמי ישראל לבן–גוריון**, שדה בוקר, אוניברסיטת בן–גוריון.

בראלי (1994). מתנועה למנגנון = בראלי. מאיר (1994). **מתנועה למנגנון: ניתוח התנוונותה של תנועת העבודה**, תל אביב, אלילב.

בראלי, גוטווין, פרלינג (עורכים) (2005). חברה וכלכלה בישראל = בראלי. אבי, גוטווין. דניאל, פרלינג. טוביה (עורכים) (2005). **חברה וכלכלה בישראל, מבט היסטורי ועכשווי**, כרכי א', ב', ירושלים, יד בן צבי.

ברונר (1965). תהליך החינוך = ברונר. גרום. ס' (1965). **תהליך החינוך**, נפתלי גינתון (תרגום). תל אביב, יחדיו.

ברטל, פיינר (תשס"ח). היסטוריוגרפיה במבחן =ברטל. ישראל, פיינר. שמואל (עורכים), (תשס"ח). **היסטוריוגרפיה במבחן, עיון מחדש במשנתו של יעקב כ**ץ, ירושלים, מרכז זלמן שזר ומרכז לאו בק.

בר יוסף (1990). משפחה. קליטה. עבודה = בר יוסף. רבקה (1990). **משפחה. קליטה. עבודה. היבטים סוציולוגים של החברה הישראלית**, ירושלים, אקדמון.

ברלר (1970). ערים חדשות בישראל = ברלר. אלכסנדר (1970). **ערים חדשות בישראל**, ירושלים, ההוצאה האוניברסיטאית בישראל.

ברלר (1970). העמקת הקליטה בעיירות הפיתוח = ברלר, אלכסנדר (1970). **העמקת הקליטה בעיירות הפיתוח ועורפן הכפרי** (אזורי בית שמש ונתיבות), רחובות, המרכז להתיישבות כפרית ועירונית.

ברמה, פרידמן (תשס"ז, 2007). המסוגלות העצמית המקצועית של מנהל = ברמה. רעיה, פרידמן. יצחק (תשס"ז, 2007). **המסוגלות העצמית המקצועית של מנהל בית הספר**, ירושלים, הנרייטה סאלד.

ברנדס (עורך) (תשנ"ו). הקפיצה השלישית = ברנדס. עופר (עורך) (תשנ"ו). **הקפיצה השלישית: שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

בר סימון טוב (1988) תכנית לימודים נוספת במימון הורים = בר סימון טוב. רונית (1988). **תכנית לימודים נוספת במימון הורים בבתי ספר יסודיים "החינוך האפור" : סקר ראשוני. ירושלים, הנרייטה סאלד.**

גבע-מאי (1992). היבטים ארגוניים ופדגוגיים בקליטת תלמידים = גבע-מאי, א' (1992). **היבטים ארגוניים ופדגוגיים בקליטת תלמידים עולים בבתי הספר**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.

גבעתי (1990). שלוש לידות בספטמבר = גבעתי. משה (1990). **שלוש לידות בספטמבר**, תל אביב, מערכות ומשרד הביטחון, עמ' 93-96.

יאיר (1983). אומה בסכנה, החובה לרפורמה בחינוך = יאיר. גד (תרגום, מבוא ואחרית דבר) (1983). **אומה בסכנה, החובה לרפורמה בחינוך, הוועדה הלאומית על המצוינות בחינוך**, בהוצאת המדפיס הממשלתי בוושינגטון, ארה"ב, המהדורה העברית ירושלים, הוצאת 'בונוס למחנך'.

גדרון, בר, כץ (2003). המגזר השלישי בישראל = גדרון. בנימין, בר. מיכל, כץ. חגי(2003). **המגזר השלישי בישראל. בין מדינת רווחה לחברה אזרחית**, תל אביב, קו אדום הקיבוץ המאוחד.

גוטמן (2002). חינוך דמוקרטי =גוטמן. אימי (2002). **חינוך דמוקרטי**, תל-אביב, ספריית פועלים.

גולדברג (עורך) (1967). הרפורמה בחינוך = גולדברג. זאב (עורך) (1967). **הרפורמה בחינוך**, דיון בחוג הרעיוני המרכזי. בית ברל מרכז לחינוך להשכלה ומחקר.

גולן קוק, הורוביץ, שפטיה (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה = גולן קוק. פנינה, הורוביץ. תמר, שפטיה. לאה (1987). **הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר**, ירושלים, הנרייטה סאלד.

גולן קוק, סבג (1992). קליטת בני נוער עולים מאתיופיה = גולן קוק. פנינה, סבג ק' (1992). **קליטת בני נוער עולים מאתיופיה בכפרי הנוער של עליית הנוער**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

דיואי (1960). דמוקרטיה וחינוך = ג'ון. דיואי (1960). **דמוקרטיה וחינוך**, ירושלים. ביאליק (תרגם להמן).

גור (תשע"א). מחפשי מולדת = גור. אלרואי (תשע"א). **מחפשי מולדת: ההסתדרות הטריטוריאליסטית היהודית (יט"א) ומאבקה בתנועה הציונית בשנים 1905-1925**, שדה־בוקר, מכון בן גוריון לחקר ישראל.

גור (1990). מכביש הרעב שמאלה = גור. בתיה (1990). **מכביש הרעב שמאלה, תמונה קבוצתית עם נשים, גברים וילדים בעיירת הפיתוח**. ירושלים, כתר.

גורדון, כץ, אבישר, וולטר (תשנ״ב). ימי בית הספר, פורטרטים של שמונה בתי ספר על-יסודיים = גורדון. דוד, מיכל. כץ, מנחם. אבישר, וולטר. אקרמן (תשנ״ב). **ימי בית הספר, פורטרטים של שמונה בתי ספר על-יסודיים בישראל**, באר שבע, הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.

גורדון (1996). חנוך לנער על פי דרכו = גורדון. דוד (1996). **חנוך לנער על פי דרכו, ממערכת ממיינת למערכת מקדמת, כיצד להתאים את המסגרת לנער במקום להתאים את הנער למסגרת**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות

גורי – רוזנבליט (עורכת), (2004). מורים בעולם של שינוי = גורי – רוזנבליט. שרה (עורכת), (2004). **מורים בעולם של שינוי- מגמות ואתגרים**, רעננה, האוניברסיטה הפתוחה

גור-זאב (עורך) (1999). מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך = גור-זאב. אילן (עורך) (1999). **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך**, תל-אביב, אוניברסיטת תל-אביב, רמות, עמ׳ 197-231.

גזיאל (תשנ״ג 1993). מדיניות החינוך = גזיאל. חיים (תשנ״ג 1993). **מדיניות החינוך על פרשת דרכים**, ירושלים, מכון לחקר מערכות חינוך.

גזיאל (2002). בית ספר בניהול עצמי = גזיאל. חיים (2002). **בית ספר בניהול עצמי, תיאוריה מחקר ומעשה**, תל אביב, רמות.

גירץ (1960). פרשנות של תרבויות = גירץ. קליפורד (1960). **פרשנות של תרבויות**, ירושלים, כתר.

גלבר (2007). היסטוריה, זיכרון ותעמולה = גלבר. יואב (2007). **היסטוריה, זיכרון ותעמולה: הדיסציפלינה ההיסטורית בעולם ובארץ**, תל אביב, עם עובד.

גרוס, דרור (2004). חינוך כאתגר חברתי = גרוס. זהבית, דרור. יובל (עורכים), (2004). ״**חינוך כאתגר חברתי** ״ – אסופת מאמרים על החינוך הממלכתי-דתי ועל החינוך הבלתי פורמלי לזכרו של פרופ׳ מוטי בר-לב ז״ל, רמת גן ותל אביב, אוניברסיטאות בר-אילן ותל אביב.

גרינבאום, הרמן (1995). סוגיות במשנת החמ״ד = גרינבאום. נתן, הרמן. אשר (עורכים) (1995) **סוגיות במשנת החמ״ד**, ירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט- מנהל החינוך הדתי.

גרינברג (1989). הזמנה לעיירת פיתוח = גרינברג. עפרה (1989). **הזמנה לעיירת פיתוח**, ירושלים ותל אביב, מכון ירושלים לחקר המקרא והקיבוץ המאוחד.

דגן (2006). החינוך הציוני דתי במבחן הזמן והתקופה = דגן. מתתיהו (2006). **החינוך הציוני דתי במבחן הזמן והתקופה- חמישים שנות החינוך הממלכתי דתי בישראל**, תל אביב, משרד הביטחון.

דגן (2013). סגירת פערים במערכת החינוך : תפיסה חלופית = דגן. מתתיהו (2013). **סגירת פערים במערכת החינוך: תפיסה חלופית**. תל אביב, דור לדור, מה

דגני, גרוסמן, שמואלי (1990). השרון בין ירקון לכרמל = דגני. אבי, גרוסמן. דוד, שמואלי. אבשלום (עורכים), (1990). **השרון בין ירקון לכרמל**, תל אביב, משרד הביטחון.

דהן (2009). מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה = דהן. יצחק (2009). **מנהיג מקומי מכניזם של שינויי עומק בפריפריה 1983-2006 :ירוחם**, ירושלים, מכון פלורסהיימר.

דהן, מירוניצ'ב, דביר ושי (2002). האם הצטמצמו הפערים בחינוך? = דהן. מומי, מירוניצ'ב. נטליה, דביר. איל, שי. שמואל (2002). **האם הצטמצמו הפערים בחינוך? על הגורמים הקובעים זכאות לתעודת בגרות בישראל**, ירושלים, המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה וון ליר.

דומיניץ (תש"ס). עלייה והגירה : בשנות מצוקה ובימי תקומה = דומיניץ. יהודה (תש"ס). **עלייה והגירה: בשנות מצוקה ובימי תקומה**, ירושלים, הספרייה הציונית.

דיאמנט (1985). היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל = דיאמנט. אסתר (1985). **היערכות המסלולים בבתי ספר טכנולוגיים בישראל**, חולון, המרכז לחינוך טכנולוגי.

דינור (תשי"ח). ערכים ודרכים =דינור. בן ציון (תשי"ח). **ערכים ודרכים : בעיות חינוך ותרבות בישראל**, תל אביב, אורים.

דקלו (מאי 1996). מודולריות בתכניות הלימודים ובבחינות הבגרות = דקלו. משה (מאי 1996). **מודולריות בתכניות הלימודים ובבחינות הבגרות- מרעיון למעשה**, ירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, אגף הבחינות.

דרור, שנער (תשכ"ו). בית הספר המקיף- דין וחשבון על הדיונים = דרור. ז', שנער. ש' (עורכים), (טבת תשכ"ו). **בית הספר המקיף דין וחשבון על הדיונים בדבר בית הספר המקיף בהשתתפות פדלי ר' ואורינג י'**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

דרור (תשס"ח). כלים שלובים בחינוך הלאומי = דרור. יובל (תשס"ח). **כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני**. ירושלים, מאגנס.

דרור, נבו, שפירא (2003). תמורות בחינוך קווים למדיניות החינוך = דרור. יובל, נבו. דוד, ושפירא. רנה (עורכים) (2003). **תמורות בחינוך קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים – אסופת מאמרים**, תל-אביב, אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

דרור, אורן (1995). 'הפואמה הפדגוגית' של אברהם אורן = דרור. יובל, אורן. שמעון (עורכים), (1995). **"הפואמה הפדגוגית" של אברהם אורן**, מגדל העמק, אורט, עירית מגדל העמק ואורנים, בי"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית.

דרור (2002). תולדות החינוך הקיבוצי = דרור. יובל (2002). **תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה**, תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

דרור (2008). הקבוצות השיתופיות בישראל = דרור. יובל (2008). **הקבוצות השיתופיות בישראל**. רמת א5פעל, יד טבנקין

הורוביץ, ליסק (1977). מישוב למדינה = הורוביץ. דן, ליסק. משה (1977). **מישוב למדינה**, תל אביב, עם עובד.

הורוביץ, ליסק (1990). מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס יתר = הורוביץ. דן, ליסק. משה (1990). **מצוקות באוטופיה: ישראל – חברה בעומס יתר**, תל אביב, עם עובד.

הורוביץ (1993). תכלת ואבק = הורוביץ. דן (1993). **תכלת ואבק: דור תש"ח, דיוקן עצמי**, ירושלים, כתר.

הורוביץ (1990). בין קהילה שכונתית לקהילה אידיאולוגית : ייסודו ומיסודו של בית-הספר גבעת גונן = הורוביץ. תמר (1990). **בין קהילה שכונתית לקהילה אידיאולוגית: ייסודו ומיסודו של בית-הספר גבעת גונן ברוח ערכי תנועת העבודה**, ירושלים, הנרייטה סאלד.

הורוביץ, שמאי, אילטוב (2010). רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים = הורוביץ. תמר, שמאי. שמואל, אילטוב. זינאידה (2010). **רשת מופת מעמותת חינוך לעולים חדשים לרשת חינוכית ישראלית ארצית**, ירושלים, כרמל.

הכהן (1994). עולים בסערה = הכהן. דבורה (1994). **עולים בסערה: העלייה הגדולה וקליטתה בישראל 1948-1953**, ירושלים, יד בן צבי.

הכהן (1994). שיטת הקליטה הישירה והשלכותיה = הכהן. דבורה (1994). **שיטת הקליטה הישירה והשלכותיה: קליטה חברתית תרבותית של העולים מחבר המדינות בראשית שנות התשעים**, ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

הכהן (1998). הגרעין והריחיים= הכהן. דבורה (1998). **הגרעין והריחיים: התיישבות העולים בנגב בעשור הראשון למדינה**, תל אביב, עם עובד.

הלוי, קלינוב-מלול (1968). ההתפתחות הכלכלית של ישראל = הלוי. נדב, קלינוב-מלול. רות (1968). **ההתפתחות הכלכלית של ישראל**, ירושלים, אקדמון.

הקלמן (1998). לזבולון: עיון ומעש, אסופת מאמרים = הקלמן. יצחק (1998). **לזבולון: עיון ומעש, אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט.

הרפז (2004). מדברים קהילתיות, שפה שיוצרת מציאות חדשה = הרפז. ירדנה (2004). **מדברים קהילתיות, שפה שיוצרת מציאות חדשה**, תל אביב, ספרי חמד וידיעות אחרונות.

הרצוג. כוכבי. צלניקר (2007). דורות מרחבים זהויות = הרצוג. חנה, כוכבי. טל, צלניקר. שמשון (2007). **דורות מרחבים זהויות- מבטים עכשוויים על חברה ותרבות בישראל**. ירושלים, ון ליר.

ווייל (1989). אמונות ומנהגים דתיים של יהודי אתיופיה = ווייל. שלווה (1989). **אמונות ומנהגים דתיים של יהודי אתיופיה בישראל**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפוח.

וייס (2007). ואדי סאליב: הנוכח והנפקד = וייס. יפעת (2007). **ואדי סאליב: הנוכח והנפקד**. תל אביב וירושלים, ואן ליר והקיבוץ המאוחד.

וייס (1979). המהפך = וייס. שבח (1979). **המהפך: מאי 1977- נובמבר 1978.** תל אביב, עם עובד.

וולנסקי (1997). בין מרכז ופריפריה במערכת החינוך = וולנסקי. עמי (1997). **בין מרכז ופריפריה במערכת החינוך של קנדה**, ירושלים ותל אביב, משרד החינוך התרבות והספורט ואוניברסיטת תל אביב.

וינריב (2003). היסטוריה – מיתוס או מציאות? = וינריב. אליעזר (2003). **היסטוריה – מיתוס או מציאות? מחשבות על מצב המקצוע.** תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה.

ולדמן (1985). יהודי אתיופיה עדת "ביתא ישראל" = ולדמן. מנחם (1985). **יהודי אתיופיה עדת "ביתא ישראל"**, ירושלים, ג'וינט.

זייד (2001). הילד איננו = זייד. שושי (2001). **הילד איננו, פרשת ילדי תימן**, ירושלים, גפן.

זילברברג (1973). תפרוסת האוכלוסייה בישראל =זילברברג. רות (1973). **תפרוסת האוכלוסייה בישראל 1948-1972, תוצאות מדיניות פיזור האוכלוסייה**, ירושלים, משרד האוצר, הרשות לתכנון כלכלי.

חביב, ליפשיץ, נועם (1998). קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה = חביב. ג'ק, ליפשיץ, חן. נועם. גילה, (1998). **קליטתם של בני נוער יוצאי אתיופיה: מבט רב מימדי**, ירושלים, ברוקדיל (המחקר בוצע בסיוע משרד החינוך, משרד הקליטה והג'וינט).

חליוה (2015). אוניברסיטת בר-אילן - השלוחות והשפעתן = חליוה. פנחס (2015). **אוניברסיטת בר-אילן - השלוחות והשפעתן על מפת האקדמיה בישראל**. תל אביב, דור לדור, אוניברסיטת תל אביב.

חלמיש (2013). מאיר יערי = חלמיש. אביבה (2013). **מאיר יערי: האדמו"ר ממרחביה שנות המדינה**, תל אביב, עם עובד.

חן. דוד (עורך).(1995). **החינוך לקראת המאה ה-21** = חן. דוד (עורך).(1995). **החינוך לקראת המאה ה-21**, תל-אביב, אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

חן, לוי, אדלר (1978). הליך ותוצאה במעשה החינוך = חן. מיכאל, לוי. אריה, אדלר. חיים (1978). **הליך ותוצאה במעשה החינוך: להערכת תרומתה של חטיבת הביניים למערכת החינוך** ("מחקר חטיבות הביניים"), תל אביב וירושלים, אוניברסיטת תל אביב והאוניברסיטה העברית.

טבצ'ניקוב (1987). סיפורו של ירח גלטר ירוחם שם של מקום = טבצ'ניקוב. דורי (1987). **סיפורו של ירח גלטר, ירוחם שם של מקום**, תל אביב, מודן.

טטר, כפיר, סבר, אדלר, רגב (1994). חקר סוגיות נבחרות = טטר. משה, כפיר. דרורה, סבר. ריטה, אדלר. חיים, רגב. חנה (1994). **חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך

יאיר (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה = יאיר. גד (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה – על עוצמת ההשפעה החינוכית**, תל אביב, פועלים.

יבלונקה (2008). הרחק מהמסילה = יבלונקה. חנה (2008). **הרחק מהמסילה: המזרחים והשואה**, תל אביב, ידיעות אחרונות.

יוגב, איילון (1988). חינוך מקצועי ושיצור חברתי= יוגב. אברהם, איילון. חנה (1988). **חינוך מקצועי ושיצור חברתי, שיבוץ התלמידים במגמות המקצועיות בבתי הספר התיכוניים**, תל אביב, המרכז לפיתוח על שם ספיר ליד אוניברסיטת תל אביב.

יונה (2005). בזכות ההבדל = יונה. יוסי (2005). **בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל**, תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד וון ליר.

יונה, ניסים, פניגר (עורכים) (2013). פרקטיקה של הבדל = יונה. יוסי, ניסים. מזרחי, פניגר. יריב (עורכים) (2013). **פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה**, ירושלים ותל אביב, ון ליר והקיבוץ המאוחד.

יונאי (1992). חינוך לעבודה ולמקצוע = יונאי. יוסף (1992). **חינוך לעבודה ולמקצוע**, סדרת תעודה, ירושלים.

יונאי (1992). יגאל אלון- דברים על חינוך וחברה = יונאי. יוסף (1992). **יגאל אלון- דברים על חינוך וחברה,** ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

יעקובי (1976). שתי אגדות נושקות עיר = יעקובי. יצחק (1976). **שתי אגדות נושקות עיר, קריית שמונה, המשכה של תל חי**, תל אביב, מבצעי פרסום.

יער, הלר (מאי 1977). כושר קליטה של ערי פיתוח =יער. אפרים,הלר. אלה (מאי 1977). **כושר קליטה של ערי פיתוח וישובים עירוניים אחרים בישראל**, משרד הקליטה, האגף לתכנון ולמחקר.

יערי (1947) בדרך ארוכה = יערי. מאיר (1947) **בדרך ארוכה** (הנחות יסוד, חינוך, קיבוץ, חברה), מרחביה.

יפתחאל, צפדיה (1999). מדיניות וזהות בעיירות הפיתוח = יפתחאל. אורן, צפדיה. ארז (1999). **מדיניות וזהות בעיירות הפיתוח**, באר שבע, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, מרכז הנגב לפיתוח אזורי.

יפה (1973). המורה בישראל: הכשרתו והשתלמותו = יפה. עמנואל (1973). **המורה בישראל: הכשרתו והשתלמותו ב-25 שנות המדינה**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

יצהרי (1959). מערכת החינוך בראש העין = יצהרי. מרדכי (1959). **מערכת החינוך בראש העין,** ראש העין.

יציב (1999). החברה הסקטוריאלית = יציב. גדי (1999). **החברה הסקטוריאלית**, ירושלים, ביאליק.

ירמיה- לוי (2002). עין זהב = ירמיה- לוי. יוכי (2002). **עין זהב - יומן אישי**, קריית שמונה, להב.

פוין, רוזנקיאר (1981).חברי קיבוצים ותושבי עיירות הפיתוח: יחסי גומלין = פוין. אברהם, רוזנקיאר. אברהם (1981). **חברי קיבוצים ותושבי עיירות הפיתוח: יחסי גומלין, דימויים הדדיים ונכונות לשיתוף פעולה**, חיפה, אוניברסיטת חיפה המרכז האוניברסיטאי והקיבוצי.

פרידמן (1995). להיות מנהל בית ספר = פרידמן. יצחק (1995). **להיות מנהל בית ספר: הלחץ, השחיקה וההתמודדות**, ירושלים, הנרייטה סאלד.

כהן (2006). ההר והגבעה = כהן. אורי (2006). **ההר והגבעה האוניברסיטה העברית בירושלים,** תל אביב, המכון לחקר הציונות וישראל ע"ש חיים וייצמן, אוניברסיטת תל אביב ועם עובד.

כהן, ליאון (2011). מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977 = כהן. אורי, ליאון. ניסים (2011). **מרכז תנועת חרות והמזרחים, 1965-1977 משותפות אדנותית לשותפות תחרותית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהן, הראל (2004). הציונות הדתית – עידן התמורות = כהן. אשר, הראל. ישראל (עורכים) (2004). **הציונות הדתית – עידן התמורות**, ירושלים, ביאליק.

כהן, קיסר (1993). מעורבות של גורמים חיצוניים בבתי ספר בישראל = כהן. אריק, קיסר. אילה (1993). **מעורבות של גורמים חיצוניים בבתי ספר בישראל: היקף התופעה, מאפיינים עיקריים וכיווני מחקר עתידים: מחקר חלוץ**, ירושלים, המכון לחקר מערכות חינוך.

כהנא, סטאר (1984). חינוך ועבודה : תהליכי סוציאליזציה מקצועית =כהנא. ראובן, סטאר. ליאורה (1984). **חינוך ועבודה: תהליכי סוציאליזציה מקצועית בישראל**, ירושלים, מאגנס.

כהנוב (2005). בין שני עולמות = כהנוב. גקלין (2005). **בין שני עולמות: מסות ופרקי התבוננות**, אוחנה דוד (עורך). תל אביב, כתר.

כהנר, יוזגוף- אורבך, סופר (2012). החרדים בישראל = כהנר. לי, יוזגוף- אורבך. ניקולא, סופר. ארנון (2012). **החרדים בישראל מרחב, חברה, קהילה**, חיפה.

כפכפי (1991). מדינה מחפשת עם = כפכפי. אייל (1991). **מדינה מחפשת עם. ביטול זרם העובדים בחינוך**, תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

כץ (1957). מקומן של תולדות החינוך היהודי = כץ. יעקב (1957). **מקומן של תולדות החינוך היהודי בלימודים פדגוגיים**, ספר היובל של הסתדרות המורים בישראל, תרס״ג- תשי״ג, תל אביב, מרכז הסתדרות המורים בישראל.

כ״ץ (1997). הפרטה בישראל ובעמים = כ״ץ. יצחק (1997). **הפרטה בישראל ובעמים**, תל אביב, פקר.

כרמון (1989). שיקום שכונות בישראל = כרמון. נעמי (1989). **שיקום שכונות בישראל הערכת התוצאות**. חיפה, הטכניון מכון טכנולוגי לישראל.

כרמי (1987). מבעיות החינוך הטכנולוגי = כרמי. שלמה (1987). **מבעיות החינוך הטכנולוגי והייעוץ בבחירת מקצוע**, תל אביב, אורט ישראל.

כרמי (2004). משבר החינוך הישראלי הפוסט ציוני =כרמי. שלמה (2004). **משבר החינוך הישראלי הפוסט ציוני. תפיסות ומגמות בעימות בראי הפדגוגיה של ההתרחשות בהווה**, תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

לויצקי (2006). העליונים, בתוככי בית המשפט העליון = לויצקי. נעמי (2006). **העליונים, בתוככי בית המשפט העליון**, תל אביב, הספרייה החדשה, הקיבוץ המאוחד.

לוי (1994). שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח׳ = לוי. אריה (1994). **שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח׳: קורותיו, השפעתו וגורמים שתרמו לביטולו**, תל אביב, אוניברסיטת תל אביב.

לוי. (1990) תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל = לוי. יוסף (1990) **תמורות ושינויים בבחינות הבגרות בישראל.** ירושלים, משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי.

לוי, לוינסון, כץ (2002). יהודים וישראלים : דיוקן =לוי. שלומית, לוינסון. חנה, כץ. אליהו (2002). **יהודים וישראלים: דיוקן**, ירושלים, קרן אבי חי והמכון הישראלי לדמוקרטיה.

לוי־פאור, מושל, שילה (2009). הגרעון הרגולטורי של עידן ההפרטה =לוי־פאור. דוד, מושל. סמדר, שילה. מיכל (2009). **הגרעון הרגולטורי של עידן ההפרטה, לקראת רפורמה רגולטורים בישראל?** ירושלים, ון ליר, המרכז לצדק חברתי ע"ש יעקב חזן.

לופו (2004). האם תחזיר ש"ס עטרה ליושנה = לופו. יעקוב (2004). **האם תחזיר ש"ס עטרה ליושנה?** ירושלים, מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

לופו (2006). ש"ס דליטא = לופו. יעקוב (2006). **ש"ס דליטא ההשתלטות הליטאית על בני תורה ממרוקו**, תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

ליאון (תש"ע). חרדיות רכה = ליאון. ניסים (תש"ע). **חרדיות רכה**, ירושלים, יד בן צבי.

ליסק (1999). העלייה הגדולה בשנות החמישים = ליסק. משה (1999). **העלייה הגדולה בשנות החמישים כישלונו של כור ההיתוך**, ירושלים, ביאליק.

ליסק, לשם (2001). מרוסיה לישראל = ליסק. משה, לשם. אלעזר (2001). **מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר**, תל אביב, עם עובד.

ליפשיץ (1997). קליטת עולים בערי הפיתוח = ליפשיץ. גבריאל (1997). **קליטת עולים בערי הפיתוח -1995 1990**, ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

ליפשיץ (1992). ערי פיתוח קולטות עלייה = ליפשיץ. גבריאל (1992). **ערי פיתוח קולטות עלייה- דימונה וקריית שמונה**, ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

ליפשיץ (1992). עיר פיתוח קולטת עלייה- קריית גת = ליפשיץ. גבריאל (1992). **עיר פיתוח קולטת עלייה- קריית גת**, ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

ליפשיץ, נועם, בוזגלו (1997). השתלבות תלמידים יוצאי אתיופיה = ליפשיץ. חן. נועם. גילה, בוזגלו. מילי (1997). **השתלבות תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**, דוח מסכם למחקר הערכה של פרויקט שילובים, ירושלים, ג'וינט וברוקדיל.

ליר (תשס״ז). לאחותי, פוליטיקה פמיניסטית מזרחית= ליר. שלומית (עורכת) (תשס״ז). **לאחותי, פוליטיקה פמיניסטית מזרחית**, תל אביב, בבל.

לשם, הורוביץ, צמח (2003). עמדות הציבור הוותיק כלפי העלייה = לשם. אליעזר, הורוביץ. תמר, צמח. מינה (2003). ״**עמדות הציבור הוותיק כלפי העלייה והעולים מברית המועצות לשעבר**״, תל אביב, דחף.

מאיר- גליצנשטיין (2009). בין בגדד לרמת גן = מאיר- גליצנשטיין. אסתר (2009). **בין בגדד לרמת גן – יוצאי עירק בישראל** . ירושלים, יד בן צבי.

מורג- טלמון, עצמון (2013). נשים מהגרות בישראל = מורג- טלמון. פנינה, עצמון. יעל (2013). **נשים מהגרות בישראל**, תל אביב, ביאליק.

מיכאלי(2010). מגמות הפרטה במערכת החינוך = מיכאלי. ניר (2010). **מגמות הפרטה במערכת החינוך בישראל** ,ירושלים, מרכז חזן וון ליר.

מיכלסון (1993). נגד הזרם- סיפורו של מאיר שטרית = מיכלסון. מנחם (1993). **נגד הזרם- סיפורו של מאיר שטרית**, תל אביב, מעריב.

מינקוביץ (1969). התלמיד טעון הטיפוח = מינקוביץ. אברהם (1969). **התלמיד טעון הטיפוח**. ירושלים, האוניברסיטה העברית

מירסקי, פראוור (1992). לעלות כמתבגר = מירסקי. יוליה, פראוור. לאה (1992). **לעלות כמתבגר להתבגר כעולה**, ירושלים, ון ליר.

מלמד (1992). מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל = מלמד. עוזי (1992). **מערכת החינוך הטכנולוגי בישראל – השגות, אתגרים, הצעות**, תל אביב, אורט ישראל.

מליץ (1990). ראיה אחרת, הצעה לארגון החינוך העל-יסודי = מליץ. עמרם (1990). **ראיה אחרת, הצעה לארגון החינוך העל-יסודי בערי פיתוח**, משרד החינוך, מחוז דרום.

נבו. פרידמן (2000). הערכה חיצונית לפרויקט שלושים הישובים = נבו. דוד, פרידמן. אטל (2000). **הערכה חיצונית לפרויקט שלושים הישובים (ההתערבות ההוליסטית) 1996-1998**. ירושלים, משרד החינוך.

נדיר (2014).אריה סימון בכפר הנוער בן שמן= נדיר. קלרה (2014).**אריה סימון בכפר הנוער בן שמן**. תל אביב, מדור לדור מז׳, אוניברסיטת תל אביב.

נהון (1987). דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה = נהון. יעקוב (1987). **דפוסי התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה: המימד העדתי**, ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

נווה, יוגב (2002). היסטוריות : לקראת דיאלוג = נווה. אייל, יוגב. אסתר (2002). **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**, תל אביב, בבל.

נחתומי (תשס״ג). רב-תרבותיות במבחן =נחתומי. אוהד (תשס״ג). **רב-תרבותיות במבחן הישראליות**, ירושלים, מאגנס.

סבירסקי (2003). שינוי ערכי במדיניות הממשלה = סבירסקי. ברברה, סבירסקי. שלמה (2003). **שינוי ערכי במדיניות הממשלה: שחיקה בתכניות רבות שנים של סיוע ממשלתי לקבוצות מעוטות משאבים**. תל אביב, מרכז אדווה.

סבירסקי (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים = סבירסקי. שלמה (1981). **לא נחשלים אלא מנוחשלים**, חיפה, מחברות למחקר וביקורת.

סבירסקי (1990). חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים = סבירסקי. שלמה (1990). **חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים**, תל אביב, ברירות.

סבירסקי (1995). זרעים של אי שוויון = סבירסקי. שלמה (1995). **זרעים של אי שוויון**, תל אביב, ברירות.

סבירסקי, שושן (תשמ״ה). עיירות-הפיתוח לקראת מחר = סבירסקי. שלמה, שושן. מנחם (תשמ״ה). **עיירות-הפיתוח לקראת מחר שונה**, חיפה, יתד.

סבירסקי, קונור-אטיאס, אטקין (2002). מימון ממשלתי של ההתיישבות הישראלית = סבירסקי. שלמה, קונור-אטיאס. אתי, אטקין. אלון (2002). **מימון ממשלתי של ההתיישבות הישראלית ביש״ע ובגולן בשנות ה-90: רשויות מקומיות, בנייה למגורים וסלילת כבישים**, תל אביב, מרכז אדווה.

סבר (1997). כאילו שהכול בסדר, גישור בין תרבותי = סבר. ריטה (1997). **כאילו שהכול בסדר, גישור בין תרבותי: למה צריך אותו ואיך עושים את זה?** ירושלים, האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח.

סולר (1975). מה ואיך לפעיל בקהילה = סולר. ש׳ (1975). **מה ואיך לפעיל בקהילה**, המחלקה לשכונות ולפעילות קהילתית, תל אביב.

סימון (תש״כ). בעיות חינוך בבתי ספר לילדי עולים = סימון. אריה (תש״כ). **בעיות חינוך בבתי ספר לילדי עולים**, תל אביב, ״אוצר המורה״.

סמואל (1996). ארגונים : מאפיינים, מבנים, תהליכים = סמואל. יצחק (1996). **ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים**, חיפה : אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.

ספיר (2011). היש הגדול = ספיר. מיכל (2011). **היש הגדול**, תל אביב ידיעות אחרונות וספרי חמד.

סרג'ובאני (2002). ניהול בית ספר = סרג'ובאני. תומס ג' (2002). **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים**, (תרגום : מנור ח', טלמון א'). תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה.

עוז (1983). פה ושם בארץ ישראל = עוז. עמוס (1983). **פה ושם בארץ ישראל**, ירושלים, כתר.

עזר (2004). רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר = עזר. חנה (2004). **רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר : היבטים חינוכיים ואוריינייים**, רעננה, האוניברסיטה הפתוחה.

עזריאלי (1987). החינוך הדתי בגבורותיו = עזריאלי. יהודה (1987). **החינוך הדתי בגבורותיו – 80 שנה לחינוך הדתי לאומי בארץ ישראל**, ירושלים, המרכז לחינוך הדתי בישראל.

עמנואל (1968). הפער- גישות והצעות פתרון = עמנואל. יצחק משה (1968). **הפער- גישות והצעות פתרון למיזוג עדות**, חולון, הוצאת עמי.

ענבר (2000). "ניהול שונות"-האתגר = ענבר. דן (2000). "**ניהול שונות"-האתגר החינוכי**, תל אביב, רכס.

עפרוני (1987). הכשרה מקצועית ופיתוח כוח אדם = עפרוני. ל' (1987). **הכשרה מקצועית ופיתוח כוח אדם בישראל בעידן של טכנולוגיות מפותחות**, תל אביב, אוניברסיטת תל אביב, מכון גולדה מאיר לחקרי עבודה ורווחה.

פוין (1987). זה עם זה או זה ליד זה? = פוין. אברהם (1987). **זה עם זה או זה ליד זה?** חיפה, אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר ולימוד הקיבוץ והרעיון השיתופי.

פוין (1988). הגורם הפוליטי ביחסי הקיבוצים ועיירות = פוין. אברהם (1988). **הגורם הפוליטי ביחסי הקיבוצים ועיירות הפיתוח**, חיפה, אוניברסיטת חיפה המכון לחקר ולימוד הקיבוץ והרעיון השיתופי.

פדהצור (1996). ניצחון המבוכה : מדיניות ישראל בשטחים = פדהצור. ראובן (1996). **ניצחון המבוכה: מדיניות ישראל בשטחים לאחר מלחמת ששת הימים**, תל אביב, ביתן הוצאה לאור ויד טבנקין.

פוירשטיין (1965). ילדי המלאח = פוירשטיין. ראובן (1965). **ילדי המלאח: הפיגור התרבותי אצל ילדי מרוקו ומשמעותו החינוכית**, ירושלים, מוסד סאלד והמחלקה לעליית ילדים ונוער של הסוכנות היהודית.

פופר (1994).על מנהלים כמנהיגים = פופר. מיכה (1994).**על מנהלים כמנהיגים**, תל אביב, אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

פור (1989). בזכות השוויון בחינוך = פור. דוד (1989). **בזכות השוויון בחינוך**, ירושלים, מכללת בית ברל.

פחימא, כספי (1969). דיוקנו של בית ספר אחד בעיירת פיתוח = פחימא. עמרם, כספי. מזל (1969).״ **דיוקנו של בית ספר אחד בעיירת פיתוח״- על בית הספר הממלכתי ע״ש ג. יוספטל דימונה**, דימונה.

פיקאר (2013). עולים במשורה = פיקאר. אבי (2013). **עולים במשורה, מדיניות ישראל כלפי עלייתם של יהודי צפון אפריקה, 1951-1956**, קריית שדה בוקר, מכון בן גוריון לחקר ישראל ואוניברסיטת בן גוריון.

פירר (1985). סוכנים של החינוך הציוני = פירר. רות (1985). **סוכנים של החינוך הציוני**, תל אביב, אפיק-הקיבוץ המאוחד וספרית פועלים.

פלד (1976). פרויקט תכנון החינוך לשנות ה 80 = פלד. אלעד (1976). **פרויקט תכנון החינוך לשנות ה80,** הצעת תכנית מוגשת לשר החינוך והתרבות. פרויקט תכנון החינוך. ירושלים, משרד החינוך.

פלד (עורך) (1999). יובל למערכת החינוך = פלד. אלעד (עורך) (1999). **יובל למערכת החינוך בישראל,** ירושלים, מוסד ביאליק, האוניברסיטה העברית המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

פלד, שפיר (2005). מיהו ישראלי? = פלד. יואב, שפיר. גרשון (2005). **מיהו ישראלי? הדינמיקה של אזרחות מורכבת**, תל אביב, אוניברסיטת תל אביב, רמות.

פלדי (עורך), (1997). החינוך במבחן הזמן = פלדי. איתן (עורך), (1997). **החינוך במבחן הזמן**, תל-אביב, אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

פסטרנק (2003). פרקים בסוציולוגיה של החינוך = פסטרנק. רחל (2003). **פרקים בסוציולוגיה של החינוך**, תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה.

פרוינד, רווה, שילד (1994). תלמידים עולים =פרוינד. ט׳, רווה. א׳, שילד. גיל (1994). **תלמידים עולים: סקר בשלושה יישובים**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.

פרי (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות = פרי. פנינה (2007). **חינוך בחברה רבת תרבויות**, ירושלים, כרמל

פרידמן (תשמ״ו). יהודי אתיופיה = פרידמן. יצחק (תשמ״ו). **יהודי אתיופיה וקליטתם בישראל**, ירושלים, הנרייטה סאלד.

פרנקשטיין (1970). שיקום האינטליגנציה החבולה = פרנקשטיין. קרל (1970). **שיקום האינטליגנציה החבולה**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

פרנקשטיין (1981). הם חושבים מחדש = פרנקשטיין. קרל (1981). **הם חושבים מחדש: פרקים בתורת ההוראה המשקמת**, תל אביב, עם עובד.

צדוק (2009). החינוך הטכנולוגי בישראל והשפעתו על חיל חימוש = צדוק. שי (2009). **החינוך הטכנולוגי בישראל והשפעתו על חיל חימוש**, תל אביב, המכללה לביטחון לאומי, מרכז המחקר.

צווייג (2010). שליחות חינוכית בפרוזדור ירושלים = צווייג. אריה (2010). **שליחות חינוכית בפרוזדור ירושלים, סיפורו של בית הספר המקיף הדתי אבן העזר**, ירושלים, פרינטיב.

צור (2001). קהילה קרועה: יהודי מרוקו והלאומיות = צור. ירון (2001). **קהילה קרועה: יהודי מרוקו והלאומיות 1943-1954**, תל אביב, עם עובד.

צמרת, יבלונקה (2008). העשור השלישי = צמרת. צבי, יבלונקה. חנה (עורכים) (2008). **העשור השלישי תשכ״ח- תשל״ח**, ירושלים, עידן, יד בן צבי.

צמרת, חלמיש, מאיר גליצנשטיין (2009). עיירות הפיתוח = צמרת. צבי, חלמיש. אביבה, מאיר גליצנשטיין. אסתר (עורכים) (2009). **עיירות הפיתוח**, ירושלים, עידן, יד בן צבי.

צמרת (1993). ימי כור ההיתוך = צמרת. צבי (1993). **ימי כור ההיתוך: ועדת חקירה לחינוך ילדי העולים 1950**, שדה בוקר, המרכז למורשת בן גוריון.

צמרת (1997). עלי גשר צר = צמרת. צבי (1997). **עלי גשר צר, מערכת החינוך בשנות המדינה הראשונות**. באר שבע, המרכז למורשת בן גוריון, אוניברסיטת באר שבע.

צבר- בן יהושע (1990). המחקר האיכותי = צבר- בן יהושע. נעמה (1990). **המחקר האיכותי בהוראה והלמידה**, תל אביב, מסדה.

צמח (1996). פנקסי רשימות = צמח. שלמה (1996). **פנקסי רשימות 1962-1973**, תל אביב, עם עובד.

צפרוני, רוזנמן (2004). רשת אורט = צפרוני. אבי, רוזנמן. יוסף (2004). **רשת אורט תולדותיה ומפעלה החינוכי**, תל אביב, אורט ישראל.

קאר (1986). היסטוריה מהי? = קאר. הלט אדוארד (1986). **היסטוריה מהי?** תל אביב, מודן.

קוזולין, עילם (2003). לב ויגוצקי = קוזולין. אלכס, עילם. גבריאלה (עורכים), (2003). **לב ויגוצקי מחשבה ותרבות**, ירושלים, מכון ברנקו ווייס.

קול (1964). מסכת עליית הנוער = קול. משה (1964). **מסכת עליית הנוער**, ירושלים.

קטן, וויס (2006). תפקידי הממשלה בפיתוח חברה אזרחית = קטן. יוסף, וויס. עידית (2006). **תפקידי הממשלה בפיתוח חברה אזרחית והון חברתי בקהילות בסיכון**, תל אביב, אוניברסיטת תל אביב.

קידר (2009). ממלכתיות : התפיסה האזרחית של בן–גוריון = קידר. ניר (2009). **ממלכתיות: התפיסה האזרחית של בן–גוריון**, ירושלים, יד יצחק בן–צבי.

קיל (1977). החמ״ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו = קיל. יעקוב (1977). **החמ״ד – שורשיו, תולדותיו ובעיותיו**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, אגף החינוך הדתי.

קימרלינג (2001). קץ שלטון האחוסלים = קימרלינג. ברוך (2001). **קץ שלטון האחוסלים**, ירושלים, כתר.

קלדרון (2000). פלורליסטים בעל כורחם = קלדרון. ניסים (2000). **פלורליסטים בעל כורחם, על ריבוי התרבויות של הישראלים**, חיפה, זמורה – ביתן.

קלינוב (1999). תמורות במבנה השכר = קלינוב. רות (1999). **תמורות במבנה השכר – פערי שכר בין ענפים ובתוכם: ישראל 1970 – 1997**, תל אביב, הסתדרות העובדים הכללית החדשה, המכון למחקר כלכלי חברתי.

קלכהיים (1987). השלטון המקומי בישראל = קלכהיים. חיים (1987). **השלטון המקומי בישראל**, ירושלים, המרכז הירושלמי לענייני ציבור ומדינה.

קנז (1986). התגנבות יחידים =קנז. יהושוע (1986). **התגנבות יחידים**, תל אביב, עם עובד.

קרנצלר (2010). השפעת הפריסה הגאוגרפית של מוסדות הלימוד = קרנצלר. אביאל (2010). **השפעת הפריסה הגאוגרפית של מוסדות הלימוד להשכלה גבוהה על ההגירה הפנימית**, ירושלים, הלמ״ס.

קרק (2002). תולדות ההתיישבות החלוצית בנגב = קרק. רות (2002). **תולדות ההתיישבות החלוצית בנגב: 1880-1948**, ירושלים, אריאל.

גינצבורג (2005). הגבינה והתולעים = גינצבורג. קרלו (2005). **הגבינה והתולעים: עולמו של טוחן בן המאה השש-עשרה**, תרגמה מאיטלקית אורה אייל, ירושלים, כרמל.

רובינשטיין (1982). ניסיון פוליטי מסוים = רובינשטיין. אמנון (1982). **ניסיון פוליטי מסוים,** תל אביב, ידיעות אחרונות.

רובינשטיין, פשה (2014). סדקים באקדמיה = רובינשטיין. אמנון, פשה. יצחק (2014). **סדקים באקדמיה,** אור יהודה, כנרת, זמורה ביתן, דביר.

רודריג (1991). חינוך חברה והיסטוריה, "כל ישראל חברים"= רודריג. אהרון (1991). **חינוך חברה והיסטוריה, "כל ישראל חברים" ויהודי אגן הים התיכון 1929-1960.**ירושלים, יד בן צבי.

רוזנברג –פרידמן, ריקנטי (2011). זהו(ת) החמ"ד = רוזנברג –פרידמן. לילך, ריקנטי. יצחק ש' (עורכים) (2011). **זהו(ת) החמ"ד מאה שנים לחינוך הציוני דתי,** ירושלים, יד בן צבי.

רוזין (2008). חובת האהבה הקשה = רוזין. אורית (2008). **חובת האהבה הקשה,** תל אביב, עם עובד.

רוזנהק (1988). דרכי בברור חיל = רוזנהק. דב (1988). **דרכי בברור חיל,** ברור חיל.

רומי, שמידע (2007). החינוך הבלתי פורמלי = רומי. שלמה, שמידע. מרים (2007). **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה,** ירושלים, מאגנס.

רוסמן (2010, תשע"א)**.** היסטוריה יהודית؟ = רוסמן. משה (2010, תשע"א)**. היסטוריה יהודית؟ כתיבת היסטוריוגרפיה יהודית בעידן פוסט-מודרני,** תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

רוקח (1985). יישובי פיתוח ערים ועיירות = רוקח. אבשלום (1985). **יישובי פיתוח ערים ועיירות.** ירושלים, מרכז ההסברה.

רות (תרצ"ט). על החינוך התיכוני העברי בארץ ישראל = רות. ח"י (תרצ"ט). **על החינוך התיכוני העברי בארץ ישראל,** ירושלים, ראובן מס.

רזי (2009). ילדי ההפקר = רזי. תמי (2009). **ילדי ההפקר,** תל אביב, עם עובד

ריגר (1940). החינוך העברי = ריגר. אליעזר (1940, ת"ש). **החינוך העברי בארץ ישראל,** תל אביב, דביר.

ריגר (1945). החינוך המקצועי בישוב העברי = ריגר. אליעזר (1945). **החינוך המקצועי בישוב העברי בארץ ישראל,** ירושלים, החברה להוצאת ספרים על יד האוניברסיטה העברית.

רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך = רייכל. נירית (2008). **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית**, ירושלים, מאגנס.

רייכנר (2013). דווקא שם = רייכנר. אלישיב. (2013). **דווקא שם- סיפורם של אנשי ההתיישבות החברתית**, תל- אביב, ידיעות אחרונות.

ריץ, בן ארי (1994). שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית = ריץ. ישראל, בן ארי. רחל (1994). **שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית**, תל אביב, רכס.

רשף, דרור (1999). החינוך העברי בימי הבית הלאומי = רשף. שמעון, דרור. יובל (1999). **החינוך העברי בימי הבית הלאומי, 1919-1948**, ירושלים, ביאליק.

שגריר (2007). תכניות לימודים בהכשרה להוראה = שגריר. לאה (2007). **תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית**, תל -אביב, מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל-אביב

שוקד, דשן (1999). דור התמורה = שוקד. משה, דשן. שלמה (1999). **דור התמורה: שינוי והמשכיות בעולמם של יוצאי צפון אפריקה**, ירושלים, יד בן צבי.

שוקד, דשן (1998). החוויה הבין-תרבותית = שוקד. משה דשן. שלמה (עורכים) (1998). **החוויה הבין-תרבותית: מקראה באנתרופולוגיה**, תל-אביב, שוקן.

שורצולד (1990). החינוך הממלכתי-דתי = שורצולד. יוסף (1990). **החינוך הממלכתי-דתי-מציאות ומחקר**, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן.

שורק. פז (2005) יום לימודים ארוך?= שורק. ציון, פז. דזירה (2005) **יום לימודים ארוך?** תל אביב, הסתדרות המורים בישראל.

שוחט (1991). הקולנוע הישראלי, היסטוריה ואידיאולוגיה = שוחט. אלה (1991). **הקולנוע הישראלי, היסטוריה ואידיאולוגיה**, תל אביב, ברירות.

שטאל (תשל"ה). חינוך בתנאים של שוני תרבותי = שטאל. אברהם (תשל"ה). **חינוך בתנאים של שוני תרבותי**, ירושלים, האוניברסיטה העברית, בי"ס לחנוך.

שטאל (תשמ"ג). שילוב מורשת יהדות המזרח = שטאל. אברהם (עורך) (תשמ"ג). **שילוב מורשת יהדות המזרח בתכניות הלימודים ובספרי הלימוד**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

שטאל (תשמ"ו). התמדתן של דעות קדומות במערכת החינוך = שטאל. אברהם (תשמ"ו). **התמדתן של דעות קדומות במערכת החינוך**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, בית ספר לעובדי הוראה בכירים.

שטאל (1977). לשון וחשיבה של תלמידים טעוני טיפוח בישראל = שטאל. אברהם (1977). **לשון וחשיבה של תלמידים טעוני טיפוח בישראל**, אוצר המורה, הוצאת הספרים של הסתדרות המורים.

שטרית (2003). המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור = שטרית. סמי שלום (2003). **המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה: 2003 – 1948**, תל- אביב, עם עובד.

שטרית (1986). חלוצים בדמעה = שטרית. שמעון (עורך).(1986). **חלוצים בדמעה, פרקי עיון על יהדות צפון אפריקה**, תל אביב, עם עובד.

שלהב (1991). עיירה בכרך = שלהב. יוסף (1991). **עיירה בכרך, גאוגרפיה של התבדלות והשלמה**, ירושלים, מכון ירושלים לחקר ישראל.

שמואלי (2001). החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים = שמואלי. אליעזר (2001). **החינוך בישראל 1948-2000 היבטים חברתיים וכלכליים**, דוח מחקר, תל אביב, המכללה למינהל.

שמואלי (1968). בתי הספר הדו שנתיים בעיירות הפיתוח = שמואלי. אליעזר (1968). **בתי הספר הדו שנתיים בעיירות הפיתוח**, פרקים בחינוך מקצועי, תל אביב, אוצר המורה.

שמידע, בר לב (1974). רפורמה בחינוך בישראל ובעמים = שמידע. מרים, בר לב. מרים (1974). **רפורמה בחינוך בישראל ובעמים**, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, בית ספר לחינוך.

שמידע (1987). בין שוויון למצוינות = שמידע. מרים (1987). **בין שוויון למצוינות, רפורמה בחינוך ובבית הספר המקיף**, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן.

שמשוני (2002). שיקום השכונות : פוליטיקה של שינוי = שמשוני. דניאל (2002). **שיקום השכונות: פוליטיקה של שינוי**. תל אביב, הקיבוץ המאוחד, הקו האדום.

שנהב (2003). היהודים- הערבים : לאומיות, דת ואתניות = שנהב. יהודה (2003). **היהודים- הערבים: לאומיות, דת ואתניות**, תל אביב, עם עובד.

שנהב, חבר, מוצפי-האלר (2002). מזרחים בישראל = שנהב. יהודה, חבר. חנן, מוצפי-האלר. פנינה (עורכים), (2002). **מזרחים בישראל**, ירושלים ותל -אביב, ון ליר והקיבוץ המאוחד.

שמשוני (תשס"ב). ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת = שמשוני. דניאל (תשס"ב). **ראש העין ממחנה עולים לעיר משגשגת**, ירושלים, מאגנס.

שפירא (1970). מאה שנה מקווה ישראל = שפירא. יוסף (1970). **מאה שנה מקווה ישראל, תר"ל-תש"ל, 1870-1970**, תל אביב.

שפירא (1962). הלכה ומעשה בחינוך התיכון = שפירא. מאיר (1962). **הלכה ומעשה בחינוך התיכון: קובץ מאמרים מוקדשים לבית הספר התיכון**, ירושלים, בית הספר התיכון ליד האוניברסיטה העברית.שפירא (1956). פעילות מפלגתית בעיר של עולים = שפירא. עובדיה (1956). **פעילות מפלגתית בעיר של עולים**, מחקרים בסוציולוגיה, ירושלים, האוניברסיטה העברית ירושלים.

שפירא (2011). מורה רינה אמרה שאנחנו יכולים = שפירא. רנה (2011). "**מורה רנה אמרה שאנחנו יכולים**" : **המסע שעשינו תלמידי ואני בשנות החמישים בדרך לישראל**, תל אביב, כרמל.

שפר, פרנקל (1987). יצירת אלטרנטיבות לפיתוח כלכלי = שפר. דניאל, פרנקל. אמנון (1987). **יצירת אלטרנטיבות לפיתוח כלכלי –חברתי של ערי הפיתוח בישראל**, שלב א'. חיפה, הטכניון, מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.

שרגא. (1970). עשור למפעלי הטיפוח = שרגא. עדיאל (1970). **עשור למפעלי הטיפוח** (עורך), ירושלים,

תדמור - שמעוני (2010). שעור מולדת = תדמור - שמעוני. טלי (2010). **שעור מולדת, חינוך לאומי וכינון מדינה 1966-1954**, מכון בן גוריון לחקר ישראל.

תמיר (2009). ארגון בראש = תמיר. עמנואל (2009). **ארגון בראש ארגון המורים העל יסודיים**. תל אביב, ידיעות אחרונות.

תורגמן (1994). של"פ- שמיניות לערי פיתוח בחינוך = תורגמן. אברהם (1994). **של"פ- שמיניות לערי פיתוח בחינוך הממלכתי דתי, מחקר הערכה**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, מינהל החינוך הדתי.

מאמרים

אביגד (1973). החינוך המקצועי = אביגד. מנחם (1973). "**החינוך המקצועי הטכנולוגי**", בתוך : החינוך בישראל, אורמיאן. חיים (עורך), ירושלים.

אביגל (1957). החינוך הקדם מקצועי= אביגל. משה (1957). "**החינוך הקדם מקצועי**", החינוך ד', עמ' 233-246.

אברהמי. מנור (2006). קהילות ייעודיות שיתופיות בעיר ובכפר = אברהמי. אלי, מנור. אודי (2006). **קהילות ייעודיות שיתופיות בעיר ובכפר**. אופקים בגיאוגרפיה 66, עמ' 79-94.

אדלר. לוין- אפשטיין, שביט (2003). ריבוד חברתי וערי פיתוח בישראל = אדלר, אירית, לוין-אפשטיין. נח, שביט. יוסי (2003). "**ריבוד חברתי וערי פיתוח בישראל: דיון מחודש בשאלות ישנות**". סוציולוגיה ישראלית, ה(2), עמ' 365-394.

אדלר (1968). לבעיית הנשירה מבית הספר= אדלר. חיים (1968). "**לבעיית הנשירה מבית הספר התיכון העיוני**", בתוך: כיוונים רבים — כוונה אחת, דברי עיון ומחקר לחינוך שי לפרופ' ע"א סימון, ירושלים, עמ' 9-24.

אדלר (1969). חינוך ומיזוג גלויות= אדלר. חיים (1969). "**חינוך ומיזוג גלויות**", בתוך: מיזוג גלויות, אייזנשטדט. ש"נ, זלוצ'ובר. א' (עורכים), ירושלים, מאגנס. עמ' 17-30.

אדלר (1985). אינטגרציה בבתי הספר= אדלר. חיים (1985). "**אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות מערכת החינוך בישראל**", בתוך: אינטגרציה בחינוך, אמיר יהודה, שרן שלמה ובן ארי רחל (עורכים), תל אביב, עם עובד. עמ' 31-54.

אדלר (1999). מדיניות הטיפוח בחינוך= אדלר. חיים (1999). "**מדיניות הטיפוח בחינוך**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד. אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 135-150.

אדלר (2006). חינוכם של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות חלשות= אדלר. חיים (2006). "**חינוכם של תלמידים יוצאי שכבות חברתיות חלשות**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר. דן (עורך), תל אביב וירושלים, מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד. עמ' 62-69.

אדלר, בלס (1997). אי שוויון בחינוך= אדלר. חיים, בלס. נחום (1997)."**אי-שוויון בחינוך בישראל**", בתוך קופ. י' (עורך), הקצאת משאבים לשירותים החברתיים 1996, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים (פברואר).

אדלר, בלס (2000). חנוך לנער על פי דרכו= אדלר. חיים, בלס. נחום (2000). "**חנוך לנער על פי דרכו מבדיל ומאחד במערכת החינוך**", בתוך: קופ. י' (עורך), פלורליזם בישראל מכור היתוך ל"מעורב ירושלמי", ירושלים, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

אופלטקה. טובין (2008). חטיבות הביניים בישראל = אופלטקה. יזהר, טובין, דורית (2008). "**חטיבות הביניים בישראל יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים**". ניר עמדה מוגש למדען הראשי של משרד החינוך. באר שבע אוניברסיטת בן גוריון.

אמיר, בלס, פלד (1985). התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה= אמיר. בנימין, בלס. נחום, פלד. אלעד (1985). "**התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך בישראל**", בתוך: אינטגרציה בחינוך, אמיר יהודה, שרן שלמה ובן ארי רחל (עורכים), תל אביב, עם עובד, עמ' 84-90.

בלס, אדלר (2004). פוליטיקה, חינוך וידע מדעי= בלס. נחום, אדלר. חיים (2004). "**פוליטיקה, חינוך וידע מדעי – היש ביניהם קשר?**", מגמות, מג/1, עמ' 10-32.

בלס (2005). על הפרטה ועל חינוך= בלס. נחום (2005). "**על הפרטה ועל חינוך**", בתוך: קופ, יעקב (עורך), הקצאת משאבים לשירותים חברתיים, ירושלים, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בלס 02009). מערכת החינוך, מבט מבפנים= בלס. נחום (2009). "**מערכת החינוך, מבט מבפנים**", בתוך: דוח מצב המדינה, חברה כלכלה ומדיניות,. בן דוד. דן (עורך), מרכז טאוב לחקר המדיניות בישראל, עמ' 137-182.

אדר (1978). האם דרוש לנו המונח טעוני טיפוח= אדר. לאה (1978). "**האם דרוש לנו המונח 'טעוני טיפוח'?**", עיונים בחינוך, 18, עמ' 4-15.

אהרונוף (1991). הערכה מעצבת לתכנית= אהרונוף. חגית (1991). "**הערכה מעצבת לתכנית "ביתא ישראל"- תכנית לימודים לילדי אתיופיה**", בתוך: עליה קליטה וחינוך בשנות התשעים, אייזנברג. יהודה (עורך), הכנס המדעי התשיעי של האגודה ישראלית לחקר החינוך, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, הפקולטה למדעי החברה, בית הספר לחינוך, עמ' 20-21.

אורן (1969). שנה לרפורמה= אורן. אברהם (1969). "**שנה לרפורמה בבית הספר המקיף**", מעלות 1, אלול תשכ"ט.

אורתר (תשכ"ז). שלוש עשרה שנות סקר= אורתר. גינה (תשכ"ז) '**שלוש עשרה שנות סקר**', מגמות טו, עמ' 220-230.

איזיקוביץ. באק (1991). מודלים המנחים את חינוכם של ילדים עולים בישראל = איזיקוביץ. רבקה, באק. רוברט (1991). "**מודלים המנחים את חינוכם של ילדים עולים בישראל**". עיונים בחינוך 55, עמ' 50-33.

אייזנשטדט (1963). גישת הסוציולוגיה= אייזנשטדט. שמואל נח (1963). "**גישת הסוציולוגיה למעשה בחינוך**", מגמות, יב/4.

אייזנשטדט (1969). קליטת עלייה, מיזוג גלויות= אייזנשטדט. שמואל נח (1969). "**קליטת עלייה, מיזוג גלויות ובעיות הטרנספורמציה של החברה הישראלית**", בתוך: מיזוג גלויות, אייזנשטדט שמואל נח וזלוצ'ובר אברהם (עורכים), ירושלים, מאגנס, עמ' 6-14.

אייזנשטדט (1985). החברה הישראלית- מקורותיה, מבניה המוסדיים והתמורות = אייזנשטדט. שמואל נח (1985). "**החברה הישראלית- מקורותיה, מבניה המוסדיים והתמורות שעברו עליה**", בתוך: חינוך בחברה מתהווה, אקרמן וולטר, כרמון אריק וצוקר דוד (עורכים), תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 215-257.

אייזנשטדט (2005). החברה הישראלית בין מגזר לאינטגרציה = אייזנשטדט. שמואל נח (2005). "**החברה הישראלית בין מגזר לאינטגרציה**", בתוך: חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי עכשווי, בראלי אבי, גוטוויין דניאל ופרילינג טוביה (עורכים).ירושלים, יד בן צבי, עמ' 8-17.

איילון, יוגב (1995). מעמד הלימודים ההומניסטיים = איילון. חנה, יוגב. אברהם (1995). "**מעמד הלימודים ההומניסטיים בחינוך התיכון בישראל**", בתוך: החינוך לקראת המאה ה-21, חן דוד (עורך), תל-אביב, אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות, עמ' 155-185.

איילון (1992). ישוב מגורים, מוצא עדתי = איילון. חנה (1992). "**יישוב מגורים, מוצא עדתי וסיכויי תלמידים להשתלב בחינוך העיוני**", מגמות לד, עמ' 382-401.

איילון (2000). זכות הבחירה ואי השוויון = איילון. חנה (2000). "**זכות הבחירה ואי-השוויון בחינוך: היבטים חברתיים של הרפורמה במבנה הלימודים בחטיבה העליונה**". בתוך: חברה במראה, הרצוג חנה (עורכת), תל אביב, רמות, עמ' 146 -125.

איילון, מרגלית (2004). התאמות בבחינות הבגרות = איילון. חנה, מרגלית. מ' (2004). "**התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה: תפקיד המדיניות הבית ספרית**", מגמות מג/1, עמ' 242-265.

אילון (1957). הנחות עקרוניות לעבודה ולמקצוע = אילון. מנחם (1957). "**הנחות עקרוניות לעבודה ולמקצוע**", החינוך ד', עמ' 266-277.

אלבוים דרור (1982). מוקדי החלטה במערכת החינוך = אלבוים דרור. רחל (1982). "**מוקדי החלטה במערכת החינוך העברי בארץ ישראל**", קתדרה 23, עמ' 125-156.

אלבוים דרור (תשס"ב). החינוך העברי כארכיטקטורה = אלבוים דרור. רחל (תשס"ב). "**החינוך העברי כארכיטקטורה תרבותית וחברתית**", בתוך: העגלה המלאה: מאה ועשרים שנות תרבות בישראל, ברטל ישראל (עורך), ירושלים, מאגנס, עמ' 24-51.

אלבוים דרור (1985). קביעת מדיניות החינוך = אלבוים דרור. רחל (1985). "**קביעת מדיניות החינוך בישראל**", בתוך: חינוך בחברה מתהווה, אקרמן וולטר, כרמון אריק, צוקר דוד (עורכים), תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 35-116.

אלבוים דרור (1999). השורשים של מערכת החינוך = אלבוים דרור. רחל (1999)."**השורשים של מערכת החינוך בישראל**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 21-38.

אלבוים דרור (1999). להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה = אלבוים דרור. רחל (1999). "**להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה: ראשית ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל**", עיונים בתקומת ישראל 9, עמ' 1-36.

אלבוים דרור (2005). משגי העבר, לקחי העתיד = אלבוים דרור. רחל (2005). "**משגי העבר, לקחי העתיד**", בתוך: מעשה בחינוך, קובץ מחקרים לכבוד פוקס שלמה, ניצן מרדכי ושרמר עודד (עורכים) ירושלים, ביאליק, עמ' 233-271.

אלגרבלי (1974). מדדים לאפיון החברתי = אלגרבלי. מרדכי (1974). "**מדדים לאפיון החברתי של בית הספר ושיטה להקצאת תקציב טיפוח בין בתי ספר**", מגמות כא, עמ' 219-227.

אלדד, נאבל (1991). יושבים על הגדר = אלדד. איתן, נאבל. נועה (1991)."**יושבים על הגדר– צעדים ראשונים**", בתוך: עליה קליטה וחינוך בשנות התשעים, אייזנברג. יהודה (עורך). הכנס המדעי התשיעי של האגודה ישראלית לחקר החינוך, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, הפקולטה למדעי החברה, בית הספר לחינוך, עמ' 27-28.

אלון (1972). החינוך בשנות ה-70 = אלון. יגאל (1972). "**החינוך בשנות ה- 70**", בתוך: החינוך בישראל, אורמיאן חיים (עורך), ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 335-371.

אמיר (1968). מגע אישי בין עדתי = אמיר. יהודה (1968). "**מגע אישי בין עדתי כגורם בהפחתת דעות קדומות**", מגמות טז/1, עמ' 5-25.

אמיר, בלס (1985). התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה = אמיר. בנימין, בלס. נחום (1985). "**התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך בישראל**", בתוך: אינטגרציה בחינוך, אמיר יהודה, שרן שלמה ובן ארי רחל (עורכים), תל אביב, עם עובד, עמ' 69-99.

אפרת (תשנ"ח). עיירות הפיתוח = אפרת. אלישע (תשנ"ח). "**עיירות הפיתוח**", בתוך: העשור הראשון, צמרת צבי ויבלונקה חנה (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ' 103-112 .

אפרת (2009). עיירות הפיתוח בישראל = אפרת. אלישע (2009). "**עיירות הפיתוח בישראל**", בתוך: עיירות הפיתוח, צמרת צבי, חלמיש אביבה ומאיר-גליצנשטיין אסתר (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ' 37-70.

אפרת (תשנ"א). תמורות במערך העירוני = אפרת. אלישע (תשנ"א). "**תמורות במערך העירוני של ישראל בארבעים שנות קיומה** (1048-1988)", ארץ ישראל כב, עמ' 19-26.

אפשטיין (2007). התפיסה הרוסית של החינוך היהודי = אפשטיין. אלק ד' (2007). "**התפיסה הרוסית של החינוך היהודי**", בתוך: חינוך בחברה רבת תרבויות, פרי פנינה (עורכת). ירושלים, כרמל, עמ' 143-170.

אפשטיין (2002). התרחקות למרות ההידמות = אפשטיין. אלק ד׳ (2002).״**התרחקות למרות ההידמות. היחסים בין בני נוער- ילדי הארץ וילידי ברית המועצות לשעבר**״, בתוך: יהודי ברית המועצות לשעבר בישראל ובתפוצות 20-21, עמ׳ 217-238.

אריאב (2006). ועדת דוברת = אריאב. תמר (2006). ״**ועדת דוברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות**״, בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), ירושלים ותל אביב, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ׳ 152-165.

ארליך. (1993). חברה במלחמה = ארליך. אבישי (1993). ״**חברה במלחמה: הסכסוך הלאומי והמבנה החברתי**״, בתוך: החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, רם אורי (עורך), תל אביב, ברירות, עמ׳ 353-374.

ארן (1967). החינוך ותכנית הרפורמה = ארן. זלמן (1967). ״**החינוך ותכנית הרפורמה**״, בתוך: הרפורמה בחינוך, דיון בחוג הרעיוני המרכזי בית ברל, מרכז לחינוך, השכלה ומחקר, עמ׳ 5-14.

ארן (תשכ״ד). על סדר היום = ארן. זלמן (תשכ״ד). ״**על סדר היום – בית הספר המקיף, בתוך: תהליכים בהכנת תכניות לימודים**״, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ׳ 10-12.

ארן (1968). המלצות הוועדה לבחינת מבנה החינוך = ארן. זלמן (29.7.68) ״**המלצות הוועדה לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל-יסודי בישראל**״, בתוך: דברי הכנסת, חוברת ל״ו ישיבה שט״ו, עמ׳ 2915-2921.

בוזגלו (1999). המסורתי = בוזגלו. מאיר (1999). ״**המסורתי**״, בתוך: רב-תרבותיות במבחן הישראליות, נחתומי אוהד (עורך), ירושלים, האוניברסיטה העברית, עמ׳45-66.

בוזגלו (תשס״א). אידיאולוגיות חינוכיות = בוזגלו. מאיר (תשס״א). ׳**אידיאולוגיות חינוכיות: נקודת המבט המזרחית**׳, בתוך: ערכים וחינוך בחברה הישראלית, עירם יעקוב, שקולניקוב שמואל, כהן יונתן ושכטר אלי (עורכים), ירושלים, עמ׳ 480-521.

בוזגלו (תשס״ב). מזרחיות, מסורת כור היתוך = בוזגלו. מאיר (תשס״ב). ״**מזרחיות, מסורת, כור היתוך – עיון פילוסופי פוליטי**״, בתוך: ציון וציונות, ז׳ הרוי ואחרים (עורכים), עמ׳ 623-644.

בורוכוב (1989).התעשייה בערי הפיתוח = בורוכוב. אליהו, (1989). ״**התעשייה בערי הפיתוח ובעיותיה**״, רבעון לכלכלה 142, ירושלים, אורים, עמ׳ 260-271.

בז׳ראנו (2005).תיעוד בעל פה = בז׳ראנו. מיה (2005). ״**תיעוד בעל פה – היסטוריה ותיאוריה**״, ארכיון – מקראות לארכיונאות ותיעוד 13, עמ׳ 31-45.

בלברג רוטנשטרייך (2003).על הוראת היסטוריה = בלברג רוטנשטרייך. אפרת (2003). "**על הוראת היסטוריה**", ישראל 4, עמ' 207-214.

בן אבות, רש (2004). מה מלמדים בבית הספר? שונות ואחידות ביישום תכנית לימודים = בן אבות. אהרון, רש. נורה (2004). "**מה מלמדים בבית הספר? שונות ואחידות ביישום תכנית לימודים רשמית בחטיבות ביניים בשלושה מגזרי חינוך**", מגמות, מג/1, עמ' 109-144.

בן אריה (1991). התפתחות המחקר וההוראה = בן אריה. יהושע (1991). "**התפתחות המחקר וההוראה בגאוגרפיה-ההיסטורית בישראל**". אופקים בגאוגרפיה 32, עמ' 7-16.

בן ארי, שרן, אמיר (1985). עירוב עדתי בחינוך = בן ארי. רחל, שרן. שלמה, אמיר. יהודה (1985). "**עירוב עדתי בחינוך- לשם מה?**", בתוך: אינטגרציה בחינוך. אמיר יהודה, שרן שלמה ובן ארי רחל (עורכים), תל אביב, עם עובד, עמ' 15-30.

בלומנטל (1985). ההשקעות בתעשייה הביטחונית = בלומנטל. נפתלי (1985). "**ההשקעות בתעשייה הביטחונית והשפעתן על כלכלת המדינה**", בתוך: ביטחון וכלכלת ישראל בשנות השמונים, לניר צבי (עורך), תל אביב, משרד הביטחון, ההוצאה לאור, עמ' 130-141.

בלס (1999). תכנון ובנייה של מוסדות = בלס. נחום (1999). "**תכנון ובנייה של מוסדות חינוך במדינת ישראל**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 835-858.

בן אליהו (1999). בחינות הבגרות – בלם או מנוף =בן אליהו. שלמה (1999). "**בחינות הבגרות – בלם או מנוף לשינוי חברתי ופדגוגי?**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 485-500.

בן אליהו (1999). מחינוך תיכון לחינוך על-יסודי = בן אליהו. שלמה (1999). "**מחינוך תיכון לחינוך על-יסודי**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 895-910.

בנטואיץ (תשכ"ה). בתי הספר המקיפים =בנטואיץ. יוסף (תשכ"ה). "**בתי הספר המקיפים**", בתוך: 'בחינוך ובתרבות', שבט תשכ"ה.

בנטואיץ (תשכ"ו). בית הספר המקיף =בנטואיץ. יוסף (תשכ"ו). "**בית הספר המקיף**", החינוך ל"ה, א'.

בן-עמוס (1995). פלורליזם בלתי-אפשרי? = בן-עמוס. אבנר (1995). "**פלורליזם בלתי-אפשרי? יהודים יוצאי אירופה ויהודי עדות המזרח בתכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל**", בתוך: "החינוך לקראת המאה ה-21", חן דוד (עורך), תל אביב, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 267-276.

בן פורת (2007). מרכז, פריפריה, כדורגל: עד כמה רחוקה תל אביב מאופקים =בן פורת. אמיר (2007). "**מרכז, פריפריה, כדורגל: עד כמה רחוקה תל אביב מאופקים**", בתוך: בין שדרות לשדרות רוטשילד, היילברונר עודד ולוין מיכאל (עורכים), תל אביב, רסלינג, עמ' 198-206.

בן-פרץ, זיידמן (1986). שלושה דורות של פיתוח תכניות =בן-פרץ. מרים, זיידמן. ענת (1986). "**שלושה דורות של פיתוח תכניות לימודים בישראל**", עיונים בחינוך 43-44, עמ' 317-327.

בן שמחון (2001).ייסורים ללא גאולה = בן שמחון. גבריאל (2001). "**ייסורים ללא גאולה**", בתוך: קו השסע החברה הישראלית בין קריעה ואיחוי, רוזנטל רוביק (עורך), תל אביב, ידיעות אחרונות, עמ' 189-195.

בן ששון (תשל"ט). מורשת יהדות המזרח = בן ששון. חיים הלל (תשל"ט). "**מורשת יהדות המזרח- העניין, בעיותיו ואפשרויותיו**", פעמים 1, יד בן צבי, עמ' 85-97.

בר-און (2005). מה קרה להיסטוריוגרפיה החדשה במעבר האלף = בר-און. מרדכי (2005). "**מה קרה להיסטוריוגרפיה החדשה במעבר האלף**", עיונים בתקומת ישראל 15, עמ' 53-81.

בר- אל (1985). עיר הפיתוח: השלב הבא = בר- אל. רפי (1985). "**עיר הפיתוח: השלב הבא**", תקציר הרצאה מכנס ארצי בנושא ריכוז וביזור בישראל, השלכות למדיניות חברתית ואזורית, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, פברואר 1985.

ברוך (1964). השקעות בחינוך ומלאי ההון האנושי = ברוך. יוסף (1964). **השקעות בחינוך ומלאי ההון האנושי בישראל**, בנק ישראל- סקר מ' 23.

ברוצקוס (תשכ"ז). החלומות שהיו לערים = ברוצקוס. אליעזר (תשכ"ז). "**החלומות שהיו לערים**", בתוך: עידן 8, עולים ומעברות 1948-1952, ירושלים, יד בן צבי, עמ' 127-140.

ברזל (1999). תמורות במירקם האידיאולוגי = ברזל אלכסנדר (1999). "**תמורות במירקם האידיאולוגי של החינוך בחמישים שנות המדינה**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 205-220.

ברי (2003). מכור היתוך לרב-תרבותיות = ברי. ג'ון (2003). "**מכור היתוך לרב-תרבותיות :השלכות למערכת ההשכלה הגבוהה ולהכשרת עובדי רווחה וחינוך**", בתוך: שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש, לשם. אלעזר ודורית רואר-סטריאר (עורכים). ירושלים, מאגנס, עמודים 112-124.

בר יוסף, פדן (1976). עדות המזרח בגיבוש המעמדי= בר יוסף. רבקה, פדן. דורית (1976). "**עדות המזרח בגיבוש המעמדי של ישראל**", בתוך: המבנה החברתי של ישראל, לקט מאמרים ומחקרים, אייזנשטדט ש"נ, ואחרים (עורכים), עמ' 191-212.

בריקנר, רון (1999). הוראה מותאמת = בריקנר. רלי, רון. טובה "**הוראה מותאמת- התפתחות ושינוי: מפרויקט ניסויי להעמקה ומיסוד: 1973-1999**", בתוך: התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל, עירם יעקוב וגלובמן רבקה (עורכים). תל אביב, רמות, עמ' 83-128

בר לבב (תשס"ג). המרכז למורשת יהדות המזרח מרעיון למוסד= בר לבב. אבריאל (תשס"ג). "**המרכז למורשת יהדות המזרח מרעיון למוסד, שיחה עם ניסים יושע**", פעמים 93, יד בן צבי, עמ' 157-171.

ברנשטיין (1979). הפנתרים השחורים- קונפליקט ומחאה= ברנשטיין. דבורה (1979). "**הפנתרים השחורים- קונפליקט ומחאה בחברה הישראלית**", מגמות כה, עמ' 65-80.

ברנשטיין (תש"ס). מה שרואים משם לא רואים מכאן =ברנשטיין. דבורה (תש"ס). "**מה שרואים משם לא רואים מכאן: היבטים ותובנות בהיסטוריוגרפיה הישראלית**", סוציולוגיה ישראלית ב(1), עמ' 23-50.

ברק־ארז (2008). המשפט הציבורי של ההפרטה= ברק־ארז. דפנה (2008). "**המשפט הציבורי של ההפרטה: מודלים, נורמות ואתגרים**", עיוני משפט (ל).

ברתנא (תשכ"ד). הרפורמה החינוכית בשבדיה= ברתנא. א' (תשכ"ד). "**הרפורמה החינוכית בשבדיה**", אורים כא, א', עמ' 36-40.

גביזון (2006). מסגרת דיון למערכות חינוך בחברות רב קהילתיות= גביזון. רות (2006). "**מסגרת דיון למערכות חינוך בחברות רב קהילתיות**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), תל אביב וירושלים, מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 230-239.

גבתון (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה= גבתון. דן (2001)."**תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי**", בתוך: מסורות וזרמים במחקר האיכותי, נעמה צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי, לוד, דביר, עמ' 195-227.

גבתון (2003). אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה= גבתון. דן (2003). "**אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה: חקיקה ופסיקה כמכשירים להפעלת רפורמות חינוכיות ויישום מדיניות החינוך בישראל**", בתוך: תמורות בחינוך, קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, דרור יובל, נבו דוד ושפירא רינה (עורכים), תל אביב, רמות, עמ' 407-454.

גוטליב (1999). הוראת המדעים = גוטליב. שמחה (1999). "**הוראת המדעים**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 585-606.

גולדברג (1999). מרכזים קהילתיים בישראל = גולדברג. דב (1999). "**מרכזים קהילתיים בישראל**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 1199-1220.

גולדשטיין (2007). מנחם בגין, תנועת חירות והמחאה המזרחית = גולדשטיין. אמיר (2007). "**מנחם בגין, תנועת חירות והמחאה המזרחית, בין ואדי סאליב לפנתרים השחורים**", ישראל 12. עמ' 1-38.

גולן (1960). חינוך על-יסודי לכול = גולן. שמואל (1960). "**חינוך על-יסודי לכול**", אופקים שנה יד, ב'.

גונן (1982). בחינה גאוגרפית של התחרות האלקטורלית בין המערך והליכוד בערים היהודיות= גונן. עמירם (1982). "**בחינה גאוגרפית של התחרות האלקטורלית בין המערך והליכוד בערים היהודיות בישראל, 1965-1981**", מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים 19-20, עמ' 63-87.

גורדון, נשר (1996). ממערכת חינוך מממיינת למערכת מקדמת = גורדון. דוד, נשר. פרלה (1996). "**ממערכת חינוך מממיינת למערכת מקדמת**", בתוך: הקפיצה השלישית, ברנדס. עופר (עורך), משרד החינוך, עמ' 155-170.

גורדון (1999). התפתחות תפיסת הדעת במערכת החינוך בישראל = גורדון. דוד (1999). "**התפתחות תפיסת הדעת במערכת החינוך בישראל**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 181-192.

גורדון (2006). מטפורת המוצר ומטפורת השיחה = גורדון. דוד (2006). "**מטפורת המוצר ומטפורת השיחה: על סטנדרטים וסטנדרטיזציה**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), ירושלים ותל אביב, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 146-151.

גזיאל, ברבי (1981). אוטונומיה בקבלת החלטות ציבוריות = גזיאל. חיים, ברבי. מ' (1981). "**אוטונומיה בקבלת החלטות ציבוריות ברשויות המקומיות בישראל**", בתוך: נתיבי ארגון ומנהל 136, עמ' 16-10.

גזיאל. חיים (1999). מדיניות החינוך בישראל = גזיאל. חיים (1999). "**מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 67-84.

גזית (2004). הוראת מתמטיקה= גזית. אביקם (2004). "**הוראת מתמטיקה, ענין ויופי – הילכו יחדיו ואולי לא נועדו?**" בתוך: מורים בעולם של שינוי – מגמות ואתגרים, גורי-רוזנבליט שרה (עורכת), רעננה, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 356-390.

גלבר (1989). תיעוד בעל פה כמקור היסטורי = גלבר. יואב (1989). "**תיעוד בעל פה כמקור היסטורי: מקומו של התיעוד בעל פה בחקר ההיסטוריה היהודית בת זמננו**", דפים לתקופה חקר השואה והמרד ז', עמ' 165-171.

גלבר (2003). על מצבה של ההיסטוריוגרפיה בישראל = גלבר. יואב (2003). "**על מצבה של ההיסטוריוגרפיה בישראל**", בתוך: תשובה לעמית פוסט- ציוני, פרילינג. טוביה (עורך), תל אביב, ידיעות אחרונות, עמ' 109-172.

גלזמן (תשל"א). מתן חינוך תיכון לכל = גלזמן. נפתלי (תשל"א). "**מתן חינוך תיכון לכל, התפתחויות ורקע סוציולוגי**", בתוך: מעלות שנה ב', 4 ו-5.

גלי (1983). ההתנהגות האדמיניסטרטיבית של מנהלי בתי הספר = גלי. י' (1983). "**ההתנהגות האדמיניסטרטיבית של מנהלי בתי הספר העל-יסודיים**", עיונים בחינוך, 37-38, חיפה, אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך, עמ' 283-305.

ג'רבי, לוי (2000). השסע החברתי כלכלי בישראל = ג'רבי. אירס, לוי. גל (2000). "**השסע החברתי כלכלי בישראל.**" ירושלים, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ניר עמדה מס' 21, אוגוסט.

גרדוס, עיני (1980). הפער התעשייתי בין מרכז לפריפריה בישראל = גרדוס. ייהודה, עיני יעקוב (1980). "**הפער התעשייתי בין מרכז לפריפריה בישראל**". רבעון לכלכלה, כרך כז, 106, עמ' 262-275.

גרדוס (1986). ריכוזיות וביזור = גרדוס. יהודה (1986). "ריכוזיות וביזור, מרכזים ופריפריות בחברה הישראלית", רבעון לכלכלה 126, עמ' 496-499.

גרטנר (1987). נתיבות להיסטוריה חברתית = גרטנר. אריה (1987). "**נתיבות להיסטוריה חברתית יהודית**", בתוך: עיונים בהיסטוריוגרפיה, צימרמן משה, שטרן מנחם ושלמון יוסף (עורכים), ירושלים, עמ' 169-179.

גרוס (תשס"ג). תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי = גרוס. זהבית (תשס"ג). "**תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי-דתי**", בתוך: מאה שנות ציונות דתית, שגיא אבי ושוורץ דב (עורכים), רמת-גן, הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, עמ' 129-186.

גרינברג (תשס"ט). פנחס ספיר ותיעוש עיירות הפיתוח = גרינברג. יצחק (תשס"ט). "**פנחס ספיר ותיעוש עיירות הפיתוח**", בתוך: עיירות הפיתוח, צמרת צבי, חלמיש אביבה ומאיר- גליצנשטיין אסתר (עורכים), ירושלים, עמ' 135-150.

גרינפילד-גילת (2007). מרכז-פריפריה וההון הסגולי = גרינפילד-גילת. יהודה (2007). "**מרכז-פריפריה וההון הסגולי**", בתוך: בין שדרות לשדרות רוטשילד, היילברונר עודד ולוין מיכאל (עורכים), תל אביב, רסלינג, עמ' 229-238.

דגן (1999). החינוך הממלכתי דתי = דגן. מתתיהו (1999). "**החינוך הממלכתי דתי: הגישות, התפתחותן וייישומן**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 1011-1023.

דגן (2001).מנהיגות וניהול = דגן. מתתיהו (2001). "**מנהיגות וניהול: לתפקידו של מנהל בית הספר בחינוך הדתי**", שדה חמ"ד 3-1.

דגן-בוזגלו (2010). היבטים של הפרטה במערכת החינוך = דגן-בוזגלו. נוגה (2010). **היבטים של הפרטה במערכת החינוך**", דוח של מרכז אדווה

דהאן- כלב (1999). מאורעות ואדי סאליב = דהאן-כלב. הנרייט (1999). "**מאורעות ואדי סאליב**", בתוך: חמישים לארבעים ושמונה. גיליון מיוחד של תיאוריה וביקורת. אופיר. עדי (עורך), ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 149-158.

דהן (תשס"ט). מנהיגות מקומית בעיירות הפיתוח = דהן. יצחק (תשס"ט). "**מנהיגות מקומית בעיירות הפיתוח : בין השלטון המרכזי לבין התקשורת הארצית**", בתוך: עיירות הפיתוח, צמרת. צבי, חלמיש. אביבה, גליצנשטיין- מאיר. אסתר (עורכים), עמ' 277-292.

דהן (2001). עליית אי השוויון הכלכלי = דהן. מומי (2001). "**עליית אי השוויון הכלכלי**", בתוך: ממעורבות ממשלתית לכלכלת שוק: המשק הישראלי 1985-1998, בן בסט אבי (עורך), תל אביב, עם עובד, עמ' 610-656.

דהן, מירוניצ'ב, שי, איל (2002). האם הצטמצמו הפערים בחינוך = דהן. מומי, מירוניצ'ב. נטליה, שי. שמואל, איל. דביר (2002). **האם הצטמצמו הפערים בחינוך?** רבעון לכלכלה 49 (1), עמ' 159-180.

דולב גנדלמן, קולן קוק (1990). השתלבות עולי אתיופיה במערכת החינוך = דולב גנדלמן. ציפי, קולן קוק. פנינה (1990). "**השתלבות עולי אתיופיה במערכת החינוך**", כתב עמדה, ירושלים, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית ספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

דון יחיא (תשמ"ה-תשמ"ו). המאבק על החינוך במחנות העולים =דון יחיא. אליעזר (תשמ"ה-תשמ"ו). "**המאבק על החינוך במחנות העולים וגילוייו במישור הציבורי**", ניב המדרשייה יח-יט.

דון-יחיא, ליבמן (1984). הדילמה של תרבות מסורתית =דון-יחיא. אליעזר, ליבמן. ישעיהו (1984). "**הדילמה של תרבות מסורתית במדינה מודרנית: תמורות והתפתחויות ב'דת האזרחית' של ישראל**", מגמות" כח/4.

דוניו (1983). השיקולים בקביעת מדיניות הקליטה = דוניו. אורה (1983). "**השיקולים בקביעת מדיניות הקליטה של העולים מאתיופיה**", עלים, עמ' 8-5.

דותן (1983). אבחון נוער עולה = דותן. תמר (1983). "**אבחון נוער עולה מאתיופיה**", עלים, עמ' 36-45.

דורון (1999). מדיניות הרווחה בישראל =דורון. אברהם (1999). "**מדיניות הרווחה בישראל – ההתפתחויות בשנות ה-80 וה-90**", בתוך: המדיניות הציבורית בישראל, נחמיאס דוד ומנחם גילה (עורכים), ירושלים, המכון הישראלי לדמוקרטיה, פרק שלישי.

דורון, מילין (1977). מעמד המגמות העיוניות והמקצועיות = דורון. רינה, מילין. דניאל (1977). "**מעמד המגמות העיוניות והמקצועיות בבית הספר המקיף בישראל**", מגמות כד/ 4, עמ' 387-399.

דיננבורג (תשי"ג). על מבנה החינוך התיכוני = דיננבורג. בן ציון (תשי"ג). "**על מבנה החינוך התיכוני ודמותו**", בתוך: בעיות בית הספר התיכוני, הדיונים בסימפוזיון לבעיות בית הספר התיכוני שנערך מטעם איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל בנתניה, ירושלים, הוצאת איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל, ארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה.

דרור, רש (1998), אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים = דרור. יובל, רש. נורה (1998), "**אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים: סיכום והערכה של המחקר בישראל**", מגמות לא, עמ' 180-207.

דרור (2003). מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי =דרור. יובל (2003). "**מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל – מ"ציונות חלוצית" ל"ישראליות מאוזנת" ביחסה ליהדות ולעמים אחרים**", בתוך: פטריוטיזם בישראל, בן-עמוס אבנר ובר-טל דניאל (עורכים), תל אביב, הקיבוץ המאוחד ודיונון, עמ' 137-173.

דרור (1994). התמודדות זרם העובדים עם גל העלייה ההמונית בראשית המדינה = דרור. יובל (1994). "**התמודדות זרם העובדים עם גל העלייה ההמונית בראשית המדינה - גישה מערכתית חברתית חינוכית**", בתוך: עיונים בתקומת ישראל, 4, עמ' 325-344.דרור (1999). מבט היסטורי על 50 שנות חינוך = דרור. יובל (1999). "**מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות ודילמות**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 39-60.

דרור (1997). בית הספר האוניברסיטאי בין ה'אקדמיה' ל'שדה' = דרור. יובל (1997). "**בית הספר האוניברסיטאי בין ה'אקדמיה' ל'שדה' – התהוותו של בית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה תשכ"ד- תשמ"ג**", דור לדור, יא.

דרור (1991). בין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה" = דרור. יובל (1991). "**בין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה" בהכשרת המורים בישראל, מראשית המאה ועד סוף שנות ה-80**",דרכים להוראה 1, עמ' 11-37.

דרור (2008). מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך = דרור. יובל (2008). "**מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד?**" בתוך: דרורה כפיר ותמר אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת, ירושלים ותל אביב, ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 56-90.

דרור (2010). תרומתה (האפשרית) של ההיסטוריה של החינוך = דרור. יובל (2010). "**תרומתה (האפשרית) של ההיסטוריה של החינוך להערכה בחינוך**", עיונים בחינוך 2-1, עמ' 42-70.

דרור (2006). רפורמות העבר = דרור. יובל (2006). "**רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך),ירושלים ותל אביב, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 35-59.

דרור (2001). תכניות פורמליות ובלתי פורמליות = דרור. יובל (2001). "**תכניות פורמליות ובלתי פורמליות לחינוך ערכי בישראל ובעולם- בכיתה, בבית הספר ובקהילה**", בתוך: צמתים ערכים וחינוך בחברה הישראלית, עירם יעקוב, שקולניקוב שמואל, כהן יונתן ושכטר אלי (עורכים), ירושלים, משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית, עמ' 219-237.

דרור (2011). ממערכת פרטית מגזרית = דרור. יובל (2011). "**ממערכת פרטית מגזרית בתקופת הישוב להפרטה מבוקרת והעמקתה במדינת ישראל**". דור לדור, ל"ט. עמ' 127-178.

הדני (תשס"ח-תשס"ט). החינוך הדתי במאבק = הדני. יעקב (תשס"ח-תשס"ט). "**החינוך הדתי במאבק לאוטונומיה**", מים מדליו 19-20, עמ' 371-382.

הופמן, נידרלנד (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים = הופמן. עמוס, נידרלנד. דורון (2010). "**דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי**", דפים 49, עמ' 43-86.

הורוביץ (2000). ש"ס והציונות = הורוביץ. נרי (2000). "**ש"ס והציונות ניתוח היסטורי**", כיוונים 2, הסוכנות היהודית, עמ' 30-60.

היילברונר (2007). הריקוד הדיאלקטי = היילברונר. עודד (2007). "**הריקוד הדיאלקטי**", בתוך: בין שדרות לשדרות רוטשילד, היילברונר עודד ולוין מיכאל (עורכים), תל אביב, רסלינג, עמ' 27-35.

הנגבי (1983). השלכות תיאורטיות אחדות לעבודת הקליטה = הנגבי. רבקה (1983). "**השלכות תיאורטיות אחדות לעבודת הקליטה של נוער מאתיופיה**", עלים, עמ' 33-35.

הראבן (1999). החינוך להיות אזרחים = הראבן. אלוף (1999). "**החינוך להיות אזרחים**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך),ירושלים, עמ' 221-238.

הראבן (2001). עולמות נפרדים = הראבן. גיל (2001). "**עולמות נפרדים, בריתות חדשות**", בתוך: קו השסע החברה הישראלית ביו קריעה ואיחוי, רוזנטל רוביק (עורך), תל אביב, ידיעות אחרונות, עמ' 27-29.

הראל (תשס"ב). עשרים וחמש שנה למורשת יהדות המזרח=הראל. ירון (תשס"ב). "**עשרים וחמש שנה למורשת יהדות המזרח**", פעמים 92, יד בן צבי, עמ' 117-128.

הרפז (1996). חינוך לחשיבה = הרפז. יורם (1996). "**חינוך לחשיבה ביקורתית- לקראת 'הדפוס הרביעי'**", בתוך: חינוך לחשיבה ביקורתית, יורם הרפז (עורך), ירושלים, מאגנס ומכון ברנקו וייס, עמ' 217-234.

הרצוג (1998). הקליטה הבירוקרטית של עולי אתיופיה = הרצוג. אסתר (1998). "**הקליטה הבירוקרטית של עולי אתיופיה בישראל: סגרגציה ולא אינטגרציה**", בתוך: ישראל: אנתרופולוגיה מקומית, אבוהב אורית, הרצוג אסתר, גולדברג הרוי, מרקס עמנואל (עורכים), תל אביב, צ'ריקובר, עמ' 133-156.

ואן גלדר (2003). הכשרת מורים בישראל = ואן גלדר. אלעד (2003). "**הכשרת מורים בישראל: מבנה תכניות הלימוד במוסדות להכשרת מורים**", ירושלים, הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

ווז'נסקי (1983). קליטתם של בני נוער מאתיופיה = ווז'נסקי. בינם (1983). "**קליטתם של בני נוער מאתיופיה בחינוך פנימייתי**", עלים, עמ' 46-49.

וולנסקי (1994) אינדיבידואליזם, קולקטיביזם = וולנסקי. עמי (1994) "**אינדיבידואליזם, קולקטיביזם וכוחות שוק בחינוך: האם המחיר החברתי הכרחי?**" מגמות לו /2-3 (דצמבר), עמ' 238--252.

וולנסקי (1999). הדיאלקטיקה שבין ביזור למרכוז = וולנסקי. עמי (1999). "**הדיאלקטיקה שבין ביזור למרכוז**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 283-299.

וולנסקי (2014). פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית = וולנסקי. עמי (2014). "**פתיחת שערי ההשכלה הביאה להעשרת הרוח האקדמית**". כיוונים חדשים 30, סיון תשע"ד, עמ' 131-143.

וולנסקי (2014). היזהרו בבני עניים = וולנסקי. עמי (2014). "**היזהרו בבני עניים שמהם תצא תורה**", דוח מחקר, עיונים בחינוך, סדרה חדשה, תמוז תשע"ד 9-10, עמ' 88-44.

וייל (תשכ"ד). בית הספר המקיף = וייל. מאיר (תשכ"ד). "**בית הספר המקיף והכולל**". אורים כא, ה'.

וינהבר, בן נון (2010). צרכנים או נתרמים = וינהבר. בת חן, בן נון. רינת (2010). "**צרכנים או נתרמים – השפעת החברה האזרחית על שוויונית בבתי הספר**", ביטחון סוציאלי, אדר תשע"א מס' 83, עמ' 91-101.

ווייטהד (תשי"ח). מטרות החינוך בשאלות החינוך = ווייטהד. א"נ (תשי"ח). "**מטרות החינוך בשאלות החינוך**", (פרק ד: החינוך המקצועי ויחסו למדע ולספרות) צבי אדר (עורך), ובתרגום א"צ בראון, בית ספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות

וולטר (1999). לעשות יהודים = וולטר. אקרמן (1999). "**לעשות יהודים**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 239-248.

וייט (תשמ"ה). הטקסט ההיסטורי כמוצר = וייט. היידן (תשמ"ה). "**הטקסט ההיסטורי כמוצר ספרותי**", בתוך: חשיבה היסטורית, כרך ב', וינריב אלעזר (עורך), האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב, עמ' 305 -322.

וייל (2007). טוב שהייתי בפנימייה = וייל, שלוה (2007). "**טוב שהייתי בפנימייה..**", בתוך: חינוך בחברה רבת תרבויות, פרי פנינה (עורכת), ירושלים, כרמל, עמ' 173-186.

וינגרוד (1998). הצדיקים צועדים קדימה = וינגרוד. אלכס (1998). "**הצדיקים צועדים קדימה: השוואות בין צפון-אפריקה לישראל**", בתוך: ישראל: אנתרופולוגיה מקומית, אבוהב אורית, הרצוג אסתר, גולדברג הרוי, מרקס עמנואל (עורכים). תל אביב, צ'ריקובר, עמ' 625-640.

וינהבר, בן־נון, שיפמן (2009). סקר מעורבות עמותות = וינהבר. בת חן, בן־נון. רינת. שיפמן. איתן (2009). "**סקר מעורבות עמותות, קרנות ופילנתרופיה עסקית במערכת החינוך. דוח ממצאים**", המכון ליזמות בחינוך, בית ברל.

ויינהבר (2008). המגזר השלישי והפילנתרופיה = ויינהבר. בת חן (2008). "**המגזר השלישי והפילנתרופיה העסקית בחינוך: מגמות ומאפיינים**", במרכז העניינים, כתב עת של המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה, מכללת בית ברל.

זיוון (2002). ראשיתן של ערי הפיתוח = זיוון. זאב (2002). "**ראשיתן של ערי הפיתוח מדרום לבאר שבע**", אריאל 23 (153-152), עמ' 146-137.

זיידרמן, נוימן (1991). תיכון מקצועי מול תיכון עיוני = זיידרמן. אדריאן, נוימן. שושנה (1991). "**תיכון מקצועי מול תיכון עיוני, גישת עלות מול תועלת**", בתוך: עליה קליטה וחינוך בשנות התשעים, אייזנברג. יהודה (עורך). הכנס המדעי התשיעי של האגודה ישראלית לחקר החינוך, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך, עמ' 18-19.

זעיר (1987). הימים הראשונים של ירוחם = זעיר. אמנון (1987). "**הימים הראשונים של ירוחם**", בתוך: עולים ומעברות, מרדכי נאור (עורך), ירושלים, יד בן צבי, עמ' 169-173.

חושן (2001). אינטגרציה? לא בבית ספרנו = חושן. מאיה (2001). "**אינטגרציה? לא בבית ספרנו**", בתוך: החברה הישראלית בין קריעה ואיחוי, רוזנטל רוביק (עורך), תל אביב, עמ' 244-258.

חושן (2006). חינוך זה גם עניין של גאוגרפיה = חושן. מאיה (2006). "**חינוך זה גם עניין של גאוגרפיה: היבטים מרחביים של אוכלוסייה, חברה ושלטון**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), ירושלים ותל אביב, ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 284-295.

חלמיש (תשס"ו). מה מנסים ביוגרפים לעשות = חלמיש. אביבה (תשס"ו). "**מה מנסים ביוגרפים לעשות?**", בתוך: העבר ומעבר לו: עיונים בהיסטוריה ובפילוסופיה, הורוביץ אמיר ואחרים (עורכים), רעננה, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 219-243.

חן, אודרי (1995). הקהילה המקומית כישות פוליטית = חן. מיכאל, אודרי. אדי (1995). "**הקהילה המקומית כישות פוליטית, רפורמה בית ספרית והישגים חינוכיים**", בתוך: בית הספר וקהילותיו, שפירא רינה ושביט רונה (עורכות), תל אביב, רמות, עמ' 83-108.

חן (1999). מנהיגות ומנהל במערכת החינוך = חן. מיכאל (1999). "**מנהיגות ומנהל במערכת החינוך**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד. אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 301-327.

חן, שילוח, וונצקי (1984). משתנים מבניים ומדיניות הוראה = חן. מיכאל, שילוח. י', וונצקי. ר' (1984). "**משתנים מבניים ומדיניות הוראה בבתי ספר שהישגי תלמידיהם חורגים מהמצופה**", עיונים במנהל ובארגון החינוך, חוברת 11, חיפה, אוניברסיטת חיפה, בית ספר לחינוך, עמ' 96-75.

טאוב (2007). בין ממלכתיות לייחודיות = טאוב. דוד (2007). "**בין ממלכתיות לייחודיות – עימותים ושורשיהם בחינוך הדתי לאומי**", דור לדור, כט.

טורגובניק (1987). מדיניות אורבנית בישראל = טורגובניק. אפרים (1987). "**מדיניות אורבנית בישראל**", בתוך: השלטון המקומי בישראל, אלעזר דניאל וקלכהיים חיים (עורכים), המרכז הישראלי לענייני ציבור ומדינה, עמ' 55-82.

טטר (1993). מחקר חלוץ לבדיקת סוגיות =טטר. משה (1993). **מחקר חלוץ לבדיקת סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים**, דוח מחקר, ירושלים, המכון לחקר הטיפוח.

יאיר (2004). חינוך ודמוקרטיה: הרשויות המקומיות בתווך בין התושבים לבין משרד החינוך = יאיר. גד (2004). "**חינוך ודמוקרטיה: הרשויות המקומיות בתווך בין התושבים לבין משרד החינוך – השלכות על בחירת ראשי הרשויות**", מגמות מג/1, עמ' 217-241.

יבלונקה (תשנ"ח). בעקבות הסליחה = יבלונקה. חנה (תשנ"ח). "**בעקבות הסליחה, ניצולי שואה ועולים מזרחיים: ראשיתו של דיון משווה**", בתוך: גשר, כתב עת לענייניים יהודיים 137, עמ' 53-62.

יהושוע (תשנ"ח). סליחה = יהושוע. א.ב. (תשנ"ח). "**סליחה**", אלפיים 16, עמ' 178-185.

יוגב, כפיר (1981). גורמים הקובעים את מסלול הלימודים העל-יסודי: ההקבצה = יוגב. אברהם, כפיר. דרורה (1981). "**גורמים הקובעים את מסלול הלימודים העל-יסודי: ההקבצה ותהליכי ניעות מטעם במערכת החינוך**", מגמות כז, עמ' 139-153.

יוגב (1999). יובל למשרד החינוך – ההיבט החברתי = יוגב. אברהם (1999). "**יובל למשרד החינוך – ההיבט החברתי**". בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 151-162.

יוגב (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית = יוגב. אברהם (2001). "**גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית**", בתוך: צמתים ערכים וחינוך בחברה הישראלית, עירם יעקב, שקולניקוב שמואל, כהן יונתן ושכטר אלי (עורכים), ירושלים, משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית, עמ' 355-379.

יוגב (2004). פתח דבר – מחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך = יוגב, אברהם (עורך). (2004). "**פתח דבר – מחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך: משולש שווה צלעות או משולש ברמודה?**", מגמות, מג/1, עמ' 3-9.

יוגב (2007). אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות החינוך = יוגב. אברהם (2007). "**אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות החינוך בישראל**", בתוך: מדיניות חברתית בישראל, מגמות וסוגיות, אבירם אורי, גל ג'וני, קטן יוסף (עורכים), ירושלים, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ידגר (2010). המסורתים בישראל מודרניות ללא חילון = ידגר. יעקב (2010). "**המסורתים בישראל מודרניות ללא חילון**". ירושלים ורמת גן, מכון הרטמן ואוניברסיטת בר אילן, כתר

ידגר (2012). מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל = ידגר. יעקב (2012). "**מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל**", ירושלים ותל אביב, ון ליר והקיבוץ המאוחד

ידגר (2013). הוויתור על חינוך כאסטרטגיה של הגנה על הזהות =ידגר. יעקב (2013). "**הוויתור על חינוך כאסטרטגיה של הגנה על הזהות: המסורתיים, מערכת החינוך והלחצים הצולבים**", בתוך: פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, יונה יוסי, מזרחי ניסים, פניגר יריב (עורכים), ירושלים, ון ליר, עמ' 137-165.

ידלין (1969). במבחן המעשה החינוכי = ידלין. אהרון (1969). "**במבחן המעשה החינוכי**", בתוך: מיזוג גלויות, אייזנשטדט שמואל נח, זלוצ'ובר אברהם (עורכים), ירושלים, מאגנס, עמ' 32-42.

יונה, דהאן (1999). מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם = יונה. יוסי, דהאן. יוסי (1999) "**מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם אזרחי**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 163-180.

יונה (1991). פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית = יונה. יוסי (1991). "**פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית והשלכותיהם על תחום החינוך**", מגמות לד /1, עמ' 122-138.

יונה (1998). מדינת כל אזרחיה = יונה. יוסי (1998). "**מדינת כל אזרחיה, מדינת לאום או דמוקרטיה רב-תרבותית? ישראל וגבולות הדמוקרטיה הליברלית**", אלפיים 16, עמ' 238-263.

יונה (2006). ליבה משותפת = יונה. יוסי (2006). "**ליבה משותפת: מרשם לשליטה חברתית**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), ירושלים ותל אביב, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 203-213.

יונה, ספורטא (2002). החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים = יונה. יוסי, ספורטא. יצחק (2002). "**החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל**", בתוך: מזרחים בישראל, חבר חנן, שנהב יהודה ומוצפי-האלר פנינה (עורכים), ירושלים ותל -אביב, ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 68-104.

יונה, ספורטא (2003). לאומיות, מגדר ואתניות בחינוך = יונה. יוסי, ספורטא. יצחק (2003). "**לאומיות, מגדר ואתניות בחינוך המקצועי בישראל**", תיאוריה וביקורת 22, עמ' 35-65.

יער, שביט (תשס"א). רקע היסטורי לדיון בחברה הישראלית = יער. אפרים, שביט. זאב (תשס"א). "**רקע היסטורי לדיון בחברה הישראלית: האידיאולוגיה הציונית והחברה היישובית**", בתוך: מגמות בחברה הישראלית, יער אפרים ושביט זאב (עורכים), תל אביב, עמ' 112-182.

יפה (1979). 'אקדמיזציה' ו'הומניזציה' בהכשרת מורים= יפה. עמנואל (1979). "**'אקדמיזציה' ו'הומניזציה' בהכשרת מורים**", בתוך: במעגלי חינוך, אורמיאן חיים (עורך), עמ' 90-94.

יפתחאל (2001). אי שוויון זה עניין של גאוגרפיה = יפתחאל. אורן (2001). "**אי שוויון זה עניין של גאוגרפיה**", בתוך: החברה הישראלית בין קריעה ואיחוי, רוזנטל רוביק (עורך), תל אביב. עמ' 233-219.

יפתחאל, צפדיה (1999). הגירה, מחאה ופוליטיקה עירונית = יפתחאל. אורן, צפדיה. ארז (1999). "**הגירה, מחאה ופוליטיקה עירונית: קליטת מהגרים בערי פיתוח**", הרצאה בכנס הסוציולוגי השנתי ה-30 המכללה למנהל, ראשון לציון.

ירון (תש"ל). ההקבצה, מהותה עקרונותיה = ירון. אברום (תש"ל). "**ההקבצה, מהותה עקרונותיה**", בתוך: עשור למפעלי הטיפוח, שרגא עדיאל (עורך), ירושלים, עמ' 66-73.

כהן (2006). על ההיסטוריוגרפיה של הגרעין הישראלי = כהן. אבנר (2006). "**על ההיסטוריוגרפיה של הגרעין הישראלי: בין עמימות לבהירות היסטורית**", ישראל 9, עמוד 250.

כהן (תשס"ב). תחום מורשת יהדות ספרד והמזרח = כהן. אברהם עודד (תשס"ב). "**תחום מורשת יהדות ספרד והמזרח- סיכום ביניים**", פעמים 92, יד בן צבי, עמ' 5-7.

כהן (1991). **כישלון כור ההיתוך** = כהן. אדיר (1991). "**כישלון כור ההיתוך בשיקופה של ספרות הילדים העברית**", בתוך: עליה קליטה וחינוך בשנות התשעים, אייזנברג. יהודה (עורך). הכנס המדעי התשיעי של האגודה ישראלית לחקר החינוך, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך, עמ' 90-92.

כהן, ליאון (2005). לשאלת המעמד הבינוני המזרחי בישראל =כהן. אורי, ליאון. ניסים (2005). "**לשאלת המעמד הבינוני המזרחי בישראל**", אלפיים 32, עמ' 83-101.

כזום (1999). תרבות מערבית, תיוג אתני וסגירות חברתית = כזום. עזיזה (1999). "**תרבות מערבית, תיוג אתני וסגירות חברתית: הרקע לאי השוויון האתני בישראל**", סוציולוגיה ישראלית א(2), עמ' 385-428.

כספי, אליאס (2000). להיות כאן ולהרגיש שם = כספי. דן, אליאס. נלי (2000). "**להיות כאן ולהרגיש שם, על התקשורת בשפה הרוסית בישראל**", בתוך: סוציולוגיה ישראלית ב (2), עמ' 415-456.

כספי. שטאל (1972). הילד טעון הטיפוח בישראל = כספי. משה, שטאל. אברהם (1972). "**הילד טעון הטיפוח בישראל 1973**". מגמות יח

כפיר (2005). למי אנו עמלים? = כפיר. דרורה (2005). "**למי אנו עמלים? המחקר וההערכה בחינוך כמונולוג עקר**". מאמר זה מבוסס על הרצאה ביום עיון אשר נערך ב-15.3.2005 במכון מופ"ת.

כפיר, איילון, שפירא (1990). השכלת בנות ונשים בישראל – מגמות הישגים = כפיר. דרורה, איילון. חנה, שפירא. רנה (1990). "**השכלת בנות ונשים בישראל – מגמות הישגים ומשמעותם החברתית**", אוניברסיטת תל אביב: בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה, עמ' 2-16.

כץ (תשכ"ז). הרפורמה במבנה החינוך = כץ. א' (תשכ"ז). "**הרפורמה במבנה החינוך**", בתוך: "מעלות", א-ב, כרך ה'.

כץ (2006). תכנית ליבה בישראל = כץ. יעקוב (2006). "**תכנית ליבה בישראל: מכנה משותף חינוכי לכל מגזרי החינוך**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד וואן ליר, עמ' 186-195.

כרמי (1973). בית הספר התיכון העיוני = כרמי. יוגב (1973). "**בית הספר התיכון העיוני**", בתוך: החינוך בישראל, אורמיאן חיים (עורך), ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 162-166.

לב ארי, פאווין (תשס״ו). הון חברתי כמנוף לפיתוח הפריפריה = לב ארי. לילך, פאווין. אברהם (תשס״ו). **״הון חברתי כמנוף לפיתוח הפריפריה״**, אופקים בגאוגרפיה 66, עמ׳ 95-113.

לבני (1997). ירוחם, דימונה ומצפה רמון = לבני. שמשון (1997). **ירוחם, דימונה ומצפה רמון – ערי פיתוח ברמת הנגב המרכזית**, בתוך : ארץ הנגב אדם ומידבר. תל אביב, משרד הביטחון, כרך ב׳, עמ׳ 588-595.

לוי (1999). קידום תלמידים מאוכלוסיות חלשות = לוי. אבי (1999). **״קידום תלמידים מאוכלוסיות חלשות״**, בתוך : יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ׳ 109-134.

לוי (תשנ״ח).בחינה, תעודה והמסר הגלום בן = לוי. אבי (תשנ״ח). **״בחינה, תעודה והמסר הגלום בן: מבט היסטורי״**, עיונים בחינוך 3 (1), עמ׳ 71-82.

לו-יון, קלוש (1995). דיור בישראל = לו-יון. יוברט, קלוש. רחל (1995). **״דיור בישראל״**, מידע על שוויון 4, תל-אביב, מרכז אדווה.

לוין, שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל = לוין. תמר, שוהמי. אילנה (2003). **״מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל״**, פנים, תרבות חברה וחינוך, 24, הסתדרות המורים.

ליאון (2004 א). המהפכה המזרחית לא מתה = ליאון. ניסים (2004). **״המהפכה המזרחית לא מתה״**, ביקורת ישראל 6, עמ׳ 175-187.

ליאון (2004 ב). המהפכה המזרחית לא מתה = ליאון. ניסים (תשע״א). **״בין סוציולוגיה לפוליטיקה של המקף: הפרובלמטיקה של החרדיות המזרחית״**, פעמים 25-27, עמ׳ 207-234.

ליבליך (1993). המוקדם והמאוחר ברקמות על ביוגרפיות = ליבליך. עמיה (1993). **״המוקדם והמאוחר ברקמות על ביוגרפיות, אובייקטיביות, נשים ועל דבורה בארון (1887-1956)״**, אלפיים 8, עמ׳ 204-224.

ליברמן (1991). שנים ראשונות בקריית שמונה =ליברמן. אריה (1991). **״שנים ראשונות בקריית שמונה״**, בתוך : אצבע הגליל, אריה נאור(עורך), ירושלים, יד בן צבי, עמ׳ 189-199.

לידור, טלמור, פייגין, פרסקו, קופרמינץ (2015). התכנית מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה = לידור. רוני, טלמור. רחל, פייגין. נעמי, פרסקו. ברברה, קופרמינץ. חגי (2015), **״התכנית ״מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל״ בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי״**, דפים 55, עמ׳ 146-176.

ליסק (1984). מוקדי הקונפליקט בחברה הישראלית = ליסק. משה (1984). "**מוקדי הקונפליקט בחברה הישראלית בפרספקטיבה**" יהדות זמננו. א, עמ' 89-102.

ליסק (1987). סטריאוטיפיים ותיוג בתקופת העלייה הגדולה =ליסק. משה (1987). "**סטריאוטיפיים ותיוג בתקופת העלייה הגדולה**", קתדרה לתולדות ארץ ישראל ויישובה 43, ניסן תשמ"ז, עמ' 125-144.

ליסק (1982). קונפליקטים אידיאולוגיים וחברתיים =ליסק. משה (1982). "**קונפליקטים אידיאולוגיים וחברתיים בישראל**", סקירה חודשית 9.

ליסק (1984). הבעיה העדתית = ליסק. משה (1984). "**הבעיה העדתית, המשכיות ושינוי**", מגמות כח'2-3.

ליסק (1993). סיכום: תעסוקה, השכלה ופעילות פוליטית =ליסק. משה (1993). "**סיכום: תעסוקה, השכלה ופעילות פוליטית – דפוסי מוביליות בקרב עדות המזרח**", בתוך: עדות בישראל ומיקומן החברתי, אייזנשטדט שמואל נח, ליסק משה ונהון יעקב (עורכים), ירושלים, עמ' 136-156.

ליסק (2003). סוציולוגים ביקורתיים ***וסוציולוגים ממסדיים*** = ליסק. משה (2003). "**סוציולוגים ביקורתיים וסוציולוגים ממסדיים בקהילה האקדמית בישראל**", בתוך: תשובה לעמית פוסט ציוני, פרילינג טוביה (עורך), עמ' 84-108.

לם (1973) מתחים ואידיאולוגיות = לם. צבי (1973) "**מתחים ואידיאולוגיות: מאבקים על מטרות החינוך**", בתוך: החינוך בישראל, אורמיאן חיים (עורך), ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 69-84.

לם (1978). מתחים אידיאולוגים בחינוך = לם. צבי (1978). "**מתחים אידיאולוגים בחינוך**", עמדה, מאי 1978, עמ' 32-37.

לנדסמן (1983). ביה"ס המקיף =לנדסמן. יעקב (1983). "**ביה"ס המקיף- מועט המחזיק את המרובה**", בתוך: בית הספר המקיף, עשרים שנה, אזולאי שמעון (עורך), ירושלים, משרד החינוך, עמ' 16-19.

לשם, ליסק (2001). התגבשותה החברתית והתרבותית= לשם. אלעזר, ליסק. משה (2001). "**התגבשותה החברתית והתרבותית של הקהילה הרוסית בישראל**", בתוך: מרוסיה לישראל: זהות ותרבות במעבר, ליסק משה ולשם אלעזר (עורכים), תל אביב, הקיבוץ המאוחד, עמ' 27-76.

לשם (2005). עולי ברית המועצות לשעבר =לשם. אלעזר (2005). "**עולי ברית המועצות לשעבר בין התבדלות לשילוב בחברה הישראלית**", בתוך: חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי עכשווי, בראלי אבי, גוטוויין דניאל, פרילינג טוביה (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ' 541-580.

מאיר- גליצנשטיין (2005). כאן אוכלים עם סכין ומזלג= מאיר- גליצנשטיין. אסתר (2005). "**כאן אוכלים עם סכין ומזלג**", בתוך: חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי עכשווי, בראלי אבי, גוטוויין דניאל, פרילינג טוביה (עורכים).ירושלים, יד בן צבי, עמ' 615-644.

מברך, ליברמן (2004). בשם השוויון בשם המצוינות = מברך. זמירה, ליברמן. גלית (2004). "**בשם השוויון בשם המצוינות: האם קידום המצוינות פוגע בשוויון החינוך? השתמעויות לקביעת מדיניות חינוכית**", מגמות מג/1, עמ' 195-216.

מולכו (2011). טענת ההסללה: מקרה מבחן בסוציולוגיה ביקורתית = מולכו. אבנר (2011). "**טענת ההסללה: מקרה מבחן בסוציולוגיה ביקורתית**", סוציולוגיה ישראלית (יג)11, עמ' 29-54.

מזרחי, גודמן, פניגר (2013). הם 'פריקים' ואנחנו 'ערסים' = מזרחי. ניסים, גודמן. יהודה, פניגר. יריב (2013). "**הם 'פריקים' ואנחנו 'ערסים': שלילתם של אתניות ומעמד בתפיסת תהליכי הסללה בבתי הספר בישראל**", בתוך: פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, יונה. יוסי, מזרחי. ניסים, פניגר. יריב (עורכים), ירושלים, ון ליר, עמ' 83-107.

מוצפי-האלר (2004). דתיות, מגדר מעמד בעיירה מדברית = מוצפי-האלר. פנינה (2004). "**דתיות, מגדר מעמד בעיירה מדברית**", בתוך: מערבולת הזהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל, יונה. יוסי וגוטמן יהודה (עורכים), ירושלים ותל אביב, ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 316-345.

מיכאלי (2008). ביד נעלמה ובזרוע נטויה = מיכאלי. ניר (2008). "**ביד נעלמה ובזרוע נטויה – היבטים פדגוגיים של הפרטת החינוך**", מפנה. (אוקטובר).

מילינר (1962). סלקציה לבתי ספר = מילינר. א'. א' ג' (1962). "**סלקציה לבתי ספר על-יסודיים באנגליה: מבחני ה 11+**", מגמות יב, עמ' 50-59

מילר (1985).עירוב עדתי בחינוך בישראל = מילר. נורמן (1985)."**עירוב עדתי בחינוך בישראל ובארצות הברית**", בתוך: אינטגרציה בחינוך, אמיר יהודה, שרן שלמה ובן ארי רחל (עורכים), תל אביב, עם עובד, עמ' 220-233.

מירון (1998). האוטוביוגרפיה כמקור היסטורי חברתי =מירון. גיא (1998). "**האוטוביוגרפיה כמקור היסטורי חברתי: יהודי גרמניה כמקרה מבחן**", היסטוריה 2, עמ' 103-132.

מירסקי (1991). גיל ההתבגרות = מירסקי. יוליה (1991). "**גיל ההתבגרות, עלייה ותהליכים תלויי תרבות בקרב מתבגרים עולים מברית המועצות**", דוח מחקר. ירושלים, מכון פאלק לחקר בריאות הנפש ומדעי ההתנהגות.

מלאני (2008). הוראת שפת האם לעולים כדרך להקלת בעיות הגירה והתבגרות = מלאני. שאול (2008). "**הוראת שפת האם לעולים כדרך להקלת בעיות הגירה והתבגרות**", הד האולפן החדש 94, עמ' 28-34.

מלמד (1999). החינוך הטכנולוגי = מלמד. עוזי (1999). "**החינוך הטכנולוגי: התמודדות מול ריבוי של מטרות**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 609-624.

מנוחין-איציקסון (1983). תיאור אנתרופולוגי של המפגש = מנוחין-איציקסון. שרה (1983). **"תיאור אנתרופולוגי של המפגש בין התרבות של היהודים האתיופים ובין התרבות הישראלית"**, עלים, עמ' 15-21.

מרגלית (1980). האם תנועת העבודה עדיין רלוונטית = מרגלית. אלקנה (1980). **"האם תנועת העבודה עדיין רלוונטית?"** יעד 2 (20). גבעת חביבה, המרכז לתיעוד וחקר של השומר הצעיר, עמ' 1-10.

מרקוביץ' (1999). חברות בקרב יוצאי-רוסיה = מרקוביץ'. פרן (1999). **"חברות בקרב יוצאי-רוסיה בהקשר האמריקני ובהקשר הישראלי"**, בתוך: החוויה הבין-תרבותית, שוקד משה ודשן שלמה (עורכים). תל אביב, שוקן, עמ' 343-354.

משוניס' (1999).סוציולוגיה = משוניס. ג'ון ג' (1999). **"סוציולוגיה"**, רעננה, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 58-90.

נבו (1980). בחינות הבגרות = נבו. ברוך (1980).**"בחינות הבגרות: היבטים חיוביים והיבטים שליליים-פרק סיכום"**, בתוך: בחינות הבגרות, נבו ברוך (עורך), תל אביב, עם עובד, עמ' 206-212.

נוף. (1998). פרויקט לקידום החינוך במעלות תרשיחא. = נוף. רחל (1998). **"פרויקט לקידום החינוך במעלות תרשיחא. תשנ"ג- תשנ"ו"**, ידיעות המכון לחקר החינוך הקיבוצי, 23, עמ' 84-95.

נוי (1999). על ההורים במערכת החינוך= נוי. בלהה (1999). **"על ההורים במערכת החינוך"**, בתוך: יובל למערכת החינוך, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 815-834.

ניב (1957). החינוך לעבודה והחינוך הקדם מקצועי = ניב. יעקוב (1957). **"החינוך לעבודה והחינוך הקדם מקצועי"**, החינוך ד', עמ' 246-257.

נשר (1996). בגרות 2000- ברפורמה בבחינות הבגרות = נשר. פרלה (1996). **"בגרות 2000- ברפורמה בבחינות הבגרות"**, בתוך: הקפיצה השלישית, ברנדס. עופר (עורך), משרד החינוך, ירושלים, עמ' 187-198.

סבירסקי, ברנשטיין (1993). מי עבד במה, עבור מי = סבירסקי. שלמה, ברנשטיין. דבורה (1993). **"מי עבד במה, עבור מי ותמורה מה? הפיתוח הכלכלי של ישראל והתהוות חלוקת העבודה העדתית"**, בתוך: החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, רם אורי (עורך), תל-אביב, ברירות, עמ' 120-147.

סבירסקי (1993). מחר = סבירסקי. שלמה (1993). **"מחר"**, בתוך: החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, רם אורי (עורך), תל-אביב, ברירות, עמ' 351-364.

סבירסקי (1995). שם תפגשו המוני עולים בני גילכם = סבירסקי. שלמה (1995). "**שם תפגשו המוני עולים בני גילכם...בית ספר, הצבא והבניית הישראליות**", בתוך: זרעים של אי שוויון. תל אביב, ברירות, עמ' 71-115.

סבירסקי, לוי (1995). שלושים מנות של טיוח = סבירסקי. שלמה, לוי (1995). "**שלושים מנות של טיוח**". מרכז אדווה, ניר עמדה.

סבירסקי (2003). מי יצילנו מן הפערים בחינוך= סבירסקי. שלמה (2003). "**מי יצילנו מן הפערים בחינוך? על נכונותה ועל יכולתה של מערכת החינוך להנהיג רפורמה שוויונית של ממש**", בתוך: חינוך וצדק חברתי בישראל (4) – על שוויון הזדמנויות בחינוך, שמואל שי ונעמיקה ציון (עורכים), ירושלים, ון ליר.

סבירסקי (2005).1967: תפנית כלכלית מדינית בישראל = סבירסקי. שלמה (2005)."**1967: תפנית כלכלית מדינית בישראל**", בתוך: חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי עכשווי, בראלי אבי, גוטוויין דניאל, פרילינג טוביה (עורכים).ירושלים, יד בן צבי, עמ' 98-112.

סבר (2007). לשון הקליטה = סבר. ריטה (2007). "**לשון הקליטה**", בתוך: חינוך בחברה רבת תרבויות. פרי. פנינה (עורכת), ירושלים, כרמל. עמ' 72-95.

סבר (2004). מדיניות קליטת העלייה = סבר. ריטה (2004). "**מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך**", מגמות מג/1, עמ' 145 -169.

סבר, מיכאל (1999). ניחושים מלומדים? גישה בין תרבותית ותוך תרבותית = סבר. ר', מיכאל. א' (1999) '**ניחושים מלומדים? גישה בין תרבותית ותוך תרבותית הבאה לידי ביטוי בעמדות מורים לגבי ציפיות תלמידיהם מהם**', הרצאה בכנס הסוציולוגי השנתי ה-30, המכללה למנהל, ראשון לציון.

סטודני, אופלטקה (2011). זה מעבר לתפקידי = סטודני. מסדה, אופלטקה. יזהר (2011). "**זה מעבר לתפקידי: רכיבי ההתנהגות האזרחית- ארגונית של גננות בישראל**", דפים, 51, עמ' 105-139.

סילברמן-קלר (2008). פרופסיונליזציה של החינוך = סילברמן-קלר. דיאנה (2008). "**פרופסיונליזציה של החינוך הבלתי פורמלי: דיון בכמה כיוונים**", בתוך: משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת, כפיר דרורה, אריאב תמר (עורכות), ירושלים ותל אביב, ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

סיקרון (1955). המבנה הדמוגרפי של אוכלוסיית הבוגרים = סיקרון. משה (1955). "**המבנה הדמוגרפי של אוכלוסיית הבוגרים והילדים בישראל**", מגמות ו', עמ' 92-112.

סיקרון (1986). העלייה ההמונית = סיקרון. משה (1986). "**העלייה ההמונית- ממדיה מאפייניה והשפעותיה**", בתוך: עולים ומעברות, נאור מרדכי (עורך), ירושלים, עמ' 31-52.

סמוחה (1993). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל = סמוחה. סמי (1993). **"שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל, בתוך החברה הישראלית"**, בתוך: היבטים ביקורתיים. רם אורי (עורך), תל אביב, ברירות, עמ' 172-202.

סמוחה (2003). העדתיות היהודית בישראל כתופעה ממשית מתמשכת = סמוחה. סמי (2003). **"העדתיות היהודית בישראל כתופעה ממשית מתמשכת"**, עיונים בתקומת ישראל 13, עמ' 397-412.

סמוטרייז (2013). חינוך וגיוס זהותי בישראל = סמוטרייז. אורליה (2013). **"חינוך וגיוס זהותי בישראל: התנאים להופעתה של רשת החינוך של ש"ס"**, בתוך: פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, יונה. יוסי, מזרחי. ניסים, פניגר. יריב (עורכים), ירושלים, ון ליר, עמ' 166-200.

סמילנסקי (1973). התמודדות מערכת החינוך עם בעיותיהם של ילדים = סמילנסקי. משה (1973). **"התמודדות מערכת החינוך עם בעיותיהם של ילדים טעוני טיפוח"**, בתוך: החינוך בישראל, אורמיאן חיים (עורך), משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ' 121-140.

סמילנסקי (1957).הבחינה החברתית של מבנה החינוך = סמילנסקי. משה (1957).**"הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל"**, מגמות ח/3, עמ' 33-227.

סמילנסקי (1957). מבנה החינוך בארצות הברית = סמילנסקי. משה (1957). **"מבנה החינוך בארצות הברית"**, מגמות, ח/3, עמ' 311-312.

סמילנסקי (1957). הרפורמה באנגליה = סמילנסקי. משה (1957). **"הרפורמה באנגליה"**, מגמות ח/3, עמ' 303-304.

סמילנסקי (1961). הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל-יסודי = סמילנסקי. משה (1961). **"הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל-יסודי"**, מגמות יא, עמ' 364-372.

סמילנסקי. נבו. מרבך (1972). חניכי מפעל הפנימיות = סמילנסקי. משה, נבו. דוד, מרבך. שמואל (1972). **חניכי מפעל הפנימיות לתלמידים מחוננים משכבות טעונות טיפוח- מחקר מעקב**. ירושלים, הנרייטה סאלד.

עובדיה (1991). קליטת עולים במערכת החינוך באספקלריה של תאוריות ומחקרי היחסים = עובדיה. אבירם (1991). **"קליטת עולים במערכת החינוך באספקלריה של תאוריות ומחקרי היחסים הבין קבוצתיים"**, בתוך: עליה קליטה וחינוך בשנות התשעים, אייזנברג יהודה (עורך), הכנס המדעי התשיעי של האגודה ישראלית לחקר החינוך, רמת גן,אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך, עמ' 14-15.

עירם (תשנ״א). תולדות החינוך- תחומי מחקר = עירם. יעקוב (תשנ״א). ״**תולדות החינוך- תחומי מחקר**״, בתוך: רשפים: היבטים היסטוריים, פילוסופיים, וחברתיים של החינוך, אסופה לזכרו של פרופ׳ שמעון רשף, כשר אריה ושפירא רנה (עורכים), תל אביב, עמ׳ 105-120.

עירם (1982). מגמות בהיסטוריוגרפיה של החינוך = עירם. יעקב (1982). ״**מגמות בהיסטוריוגרפיה של החינוך – משמעותן לחקר תולדות החינוך**״, מגמות כז /3, עמ׳ 280-262.

עירם (1997). **החינוך ההומניסטי** = עירם. יעקב (1997). ״**החינוך ההומניסטי ומקומו במערכת החינוך בישראל**״, בתוך סובלנות ופלורליזם בחברה הישראלית. רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, עמ׳ 49-62.

עמיחי (1996). מחר 98- תגבור לימודי המדע והטכנולוגיה = עמיחי. שלומית (1996). ״**מחר 98- תגבור לימודי המדע והטכנולוגיה**״, בתוך: הקפיצה השלישית, ברנדס. עופר (עורך), ירושלים, עמ׳ 214- 199.

ענבר (1987). על מנהיגות ומנהל = ענבר. דן (1987). ״**על מנהיגות ומנהל ומה שביניהם**״, בתוך: מדיניות ומנהל- תיאוריה ויישומים לחינוך. רחל אלבוים-דרור (עורכת), ירושלים, מאגנס, עמ׳ 351-357.

פיינה (2008). עד שהראש ישבור את הקיר = פיינה. מיכאל (2008).״**עד שהראש ישבור את הקיר״-ראשית דרכה של תנועת גוש אמונים**״, בתוך: העשור השלישי, הוצאת יד בן צבי, עמ׳ 342-362.

פיקאר (2003). השסעים של היום = פיקאר. אבי (2003). ״**השסעים של היום זה לא מה שהיה פעם**״, בתוך: ארץ אחרת 19, נובמבר דצמבר, עמ׳ 64-66.

פיקאר (2001).רב-תרבותיות = פיקאר. אבי (2001). ״**רב-תרבותיות – הדרך לכור היתוך החדש**״, מפנה 34, עמ׳ 11-17.

פיקאר (2002). ראשיתה של העלייה הסלקטיבית בשנות החמישים = פיקאר. אבי (2002). ״**ראשיתה של העלייה הסלקטיבית בשנות החמישים**״, עיונים בתקומת ישראל 9, עמ׳ 338-394.

פיקאר (2011). שיתופם של המזרחיים בחינוך הציוני = פיקאר. אבי (2011). ״**שיתופם של המזרחיים בחינוך הציוני– הדתי והדרתם ממנו**״, בתוך: זהו(ת) החמ״ד, רוזנברג פרידמן לילך, רקנטי יצחק ש׳ (עורכים), עמ׳ 219-232.

פלד (1984). אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך = פלד. אלעד (1984). ״**אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית, מולידיה של מדיניות חינוך: קווים במדיניות חינוכם של ילדים מקופחי חינוך בישראל, 1940-1980**״, מגמות כח/2-3, עמ׳ 355-369.

פלזנשטין, שחר (תשכ״ז). הגאוגרפיה של המעברות = פלזנשטין. דניאל, שחר. אריה (תשכ״ז). ״**הגאוגרפיה של המעברות**״, בתוך: עידן 8, עולים ומעברות 1948-1952, ירושלים, יד בן צבי, עמ׳ 87-96.

פניגר (2009). האם העדפה תקציבית מתקנת בתקצוב בתי הספר = פניגר. יריב (2009). "**האם העדפה תקציבית מתקנת בתקצוב בתי הספר יכולה להוות מכשיר יעיל לצמצום פערים השכלתיים? דיון מפרספקטיבה סוציולוגית-חינוכית**", בתוך: החינוך להצלחה עובר דרך הרווחה, נתנזון רובי, צמרת - קרצ'ר הגר (עורכות). תל אביב, מרכז מאקרו לכלכלה מדינית, עמ' 61-78.

פנסטר (2001). גבר אשכנזי, אשה אתיופית = פנסטר. טובי (2001). "**גבר אשכנזי, אשה אתיופית**", בתוך: החברה הישראלית בין קריעה ואיחוי, רוזנטל רוביק (עורך), תל אביב, עמ' 234-243.

פסטרנק (2003). החינוך בחברה הישראלית = פסטרנק. רחל (2003). "**החינוך בחברה הישראלית**", בתוך: מגמות בחברה הישראלית, כרך ב, אפרים יער וזאב שביט (עורכים), תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 899-1015.

פרבר (1960). חינוך תיכון לכל = פרבר. דוד (1960). "**חינוך תיכון לכל**", אופקים, שנה יד, ב'.

פרטוק (2009). קריית שמונה שלי = פרטוק (2009). "**קריית שמונה שלי**", בתוך: עיירות הפיתוח, צמרת צבי, חלמיש אביבה ומאיר-גליצנשטיין אסתר (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ' 435-440.

פרנקנשטיין (1951). למושג הפרימיטיביות = פרנקנשטיין. קרל (1951). "**למושג הפרימיטיביות**". מגמות ב/4, עמ' 339-352.

פתר (1991). פולמוס על החינוך = פתר. דניאל (1991). "**פולמוס על החינוך**", מגמות לג/2, עמ' 266-285.

צוקר (1985). בין שוויוניות אליטיזם והישגיות = צוקר. דוד (1985). "**בין שוויוניות אליטיזם והישגיות**", בתוך: חינוך בחברה מתהווה, המערכת הישראלית, אקרמן וולטר, כרמון אריק, צוקר דוד (עורכים), תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 187-214.

צוקר (1985). החינוך המקצועי מערכת בלחצים צולבים = צוקר. דוד (1985). "**החינוך המקצועי מערכת בלחצים צולבים**", בתוך: חינוך בחברה מתהווה, המערכת הישראלית, אקרמן וולטר, כרמון אריק, צוקר דוד (עורכים), תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד וון ליר, עמ' 447-471.

צוקרמן- בראלי (תשל"ה 1978). גורמים לעזיבת עיר פיתוח = צוקרמן- בראלי. חיה (תשל"ה 1978). "**גורמים לעזיבת עיר פיתוח**", מתוך רבעון לכלכלה. כרך כה, 98.

צור (תשמ"ט). 'תורה ועבודה' במבחן הזמן = צור. יעקב (תשמ"ט). "**'תורה ועבודה' במבחן הזמן**", בתוך: הציונות הדתית בתמורות הזמן, הקיבוץ הדתי – נאמני תורה ועבודה, עמ' 107-123.

צור (2000). הבעיה העדתית = צור. ירון (2000). "**הבעיה העדתית**", בתוך: העשור השני, תשי"ח- תשכ"ח, צמרת צבי, יבלונקה חנה (עורכים), יד בן צבי, עמ' 101-124.

צחור (תשנ״ח). מערכות הבחירות הראשונות = צחור. זאב (תשנ״ח). **״מערכות הבחירות הראשונות והמפה הפוליטית״**, בתוך: העשור הראשון : תש״ח - תשי״ח, צמרת צבי ויבלונקה חנה (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ׳ 27-40.

צחור (2007). הנגב: עבר, הווה, עתיד = צחור. זאב (2007). **״הנגב: עבר, הווה, עתיד״**, בתוך: בין שדרות לשדרות רוטשילד, היילברונר עודד ולוין מ׳ (עורכים), תל אביב, רסלינג, עמ׳ 61-72.

צחור (2000). יחסי מרכז פריפריה = צחור. זאב (2000). **״יחסי מרכז פריפריה״**, ישראל 2000, אהרוני שרה ואהרוני מאיר (עורכים), כפר סבא, מקסם, עמ׳ 1-3.

צחור (2003). תולדות מדינת ישראל = צחור. זאב (2003). **״תולדות מדינת ישראל: אקדמיה ופוליטיקה״**, בתוך תשובה לעמית פוסט ציוני, פרילינג טוביה (עורך), תל אביב, ידיעות אחרונות, עמ׳ 63-83.

צמרת (1991). העיירה חצור הגלילית = צמרת. צבי (1991). **״העיירה חצור הגלילית״**, בתוך: אצבע הגליל, אריה נאור (עורך), ירושלים, יד בן צבי, עמ׳ 201-205.

צמרת (1997). עשר שנות חינוך= צמרת (1997). **״עשר שנות חינוך״** בתוך: העשור הראשון, תש״ח- תשי״ח, צמרת צבי ויבלונקה חנה (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ׳ 123-136. צמרת (1999). חינוך ילדי העולים 1948-1996 = צמרת. צבי (1999). **״חינוך ילדי העולים 1948-1996״**, בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ׳ 769-780.

צמרת (2002) ״הפחד במפא״י מן החינוך לשמד רוסי וביטול זרם העובדים בחינוך, = צמרת. צבי (2002) **״הפחד במפא״י מן החינוך לשמד רוסי וביטול זרם העובדים בחינוך״**, עיונים בתקומת ישראל 12, עמ׳ 341-358.

צמרת (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח = צמרת. צבי (2005). **״זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני עדות המזרח״**, בתוך: חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי, בראלי אבי, גוטווין דניאל, פרלינג טוביה (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ׳ 295-326.

צפדיה (תשס״ט). מרוסיה באהבה? = צפדיה. ארז (תשס״ט). **״מרוסיה באהבה?: הקליטה הגדולה בשנות התשעים״**, בתוך: עיירות הפיתוח, צמרת צבי, חלמיש אביבה ומאיר-גליצנשטיין אסתר (עורכים), ירושלים, יד בן צבי, עמ׳ 217-232.

צפדיה, יפתחאל (2004). מדינה, מרחב והון: מהגרים בישראל = צפדיה. ארז, יפתחאל. אורן (2004). **״מדינה, מרחב והון: מהגרים בישראל וריבוד חברתי-מרחבי״**, בתוך: שלטון ההון, פילק דני ורם אורי (עורכים), תל אביב וירושלים. הקיבוץ המאוחד וון ליר, עמ׳ 197-221.

קובן (2006). נקודות מבט בינלאומיות והיסטוריות = קובן. לארי (2006). **"נקודות מבט בינלאומיות והיסטוריות על רפורמות חינוך לאומיות"**, בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), ירושלים ותל אביב, מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 22-34.

קולא (1983). שיקולים בקליטת עולים מאתיופיה = קולא. דב (1983). **"שיקולים בקליטת עולים מאתיופיה במוסדות פנימיתיים"**, עלים, עמ' 9-12.

קולמן (1985). אינטגרציה ושוויון הזדמנויות בישראל = קולמן. גימס (1985). **אינטגרציה ושוויון הזדמנויות בישראל**, בתוך: חינוך בחברה מתהווה המערכת הישראלית, אקרמן וולטר, כרמון אריק, צוקר דוד (עורכים), תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד וון ליר, עמ' 875-884.

קיין (1995). צילום מצב בשנת תשנ"ד = קיין. גילה (1995). **"צילום מצב בשנת תשנ"ד בבית הספר אורט ע"ש י. רוגוזין במגדל העמק"**, בתוך: "הפואמה הפדגוגית" של אברהם אורן, דרור יובל, שמעון אורן (עורכים), מגדל העמק, אורט, עירית מגדל העמק, אורנים, בי"ס לחינוך של התנועה הקיבוצית, עמ' 59-84.

קימרלינג (1998).הישראלים החדשים, ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות = קימרלינג. ברוך (1998). **"הישראלים החדשים, ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות"**, אלפיים 16, עמ'264-308.

קימרלינג (1993). יחסי מדינה- חברה בישראל = קימרלינג. ברוך (1993). **"יחסי מדינה- חברה בישראל בתוך החברה הישראלית"**, בתוך: היבטים ביקורתיים, רם אורי (עורך), תל אביב, ברירות, עמ' 350-328.

קלדרון (2003). פוסט ציונות = קלדרון. ניסים (2003). **"פוסט ציונות על רקע ריבוי התרבויות בישראל"**, בתוך: תשובה לעמית פוסט- ציוני, פרילינג טוביה (עורך), תל אביב, ידיעות אחרונות, עמ' 173-223.

קלדרון (תשס"ג). מן הריבוי אל הסולידריות = קלדרון. ניסים (תשס"ג). **"מן הריבוי אל הסולידריות"**, בתוך: רב-תרבותיות במבחן הישראליות, נחתומי אוהד (עורך), ירושלים, מאגנס, עמ' 115-152.

קלינברגר (תשכ"ז). מגמות ובעיות בחינוך העל-יסודי = קלינברגר. אהרון פ' (תשכ"ז). **"מגמות ובעיות בחינוך העל-יסודי"**, בתוך: 'דעת ומעש בחינוך', קובץ לזכרו של א. ארנון, ירושלים.

קלינברגר (1967). הרהורים על השוויוניות בחינוך = קלינברגר. אהרון פ' (1967). **"הרהורים על השוויוניות בחינוך"**, מגמות 13, עמ' 257-288.

קלינברגר (1973). חקיקה, פוליטיקה והכוונה בתחום החינוך = קלינברגר. אהרון פ' (1973). **"חקיקה, פוליטיקה והכוונה בתחום החינוך"**, בתוך: החינוך בישראל, אורמיאן חיים (עורך), עמ' 53-55.

קלכהיים (2001). הרשות המקומית ומשרדי הממשלה = קלכהיים. חיים (2001). **"הרשות המקומית ומשרדי הממשלה: מקורות העצמה מקומית, השלטון המקומי"**, בתוך: השלטון במקומי בישראל,

אלעזר דניאל וקלכהיים חיים (עורכים), ירושלים, המרכז הירושלמי לענייני ציבור ומדינה, עמ' 72-39.

קצ'נסקי (1986). המעברות = קצ'נסקי. מרים (1986). "**המעברות**", בתוך: עידן 8, עולים ומעברות, 1948 - 1952: מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר, נאור מרדכי (עורך), ירושלים, יד בן צבי, עמ' 69-87.

קרמר, הופמן (1981). זהות מקצועית ונשירה = קרמר. ליה, הופמן. יוחנן (1981). "**זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה**", עיונים בחינוך 31, עמ' 99-103.

קרקובר (1997). התפתחותן של עיירות הפיתוח = קרקובר. שאול (1997). "**התפתחותן של עיירות הפיתוח בצפון הנגב**", בתוך: ארץ הנגב- אדם ומידבר כרך ב', תל אביב, משרד הביטחון, עמ' 597-611.

קשתי(1998). מערכת החינוך בישראל = קשתי. יצחק (1998). "**מערכת החינוך בישראל: שנות השמונים ואילך**". בתוך: אישים ומעשים בישראל: ספר היובל, שרה אהרוני ומאיר אהרוני (עורכים), כפר סבא, מקסם, עמ' 138-143.

קשתי, אריאלי, שלסקי (עורכים). (1997). החינוך המקצועי והטכנולוגי = קשתי. יצחק, אריאלי. מרדכי, שלסקי. שמחה (עורכים). (1997). הערך **החינוך המקצועי והטכנולוגי**, לקסיקון בחינוך וההוראה, תל- אביב, עמ' 206-208.

רובין (מנחם-אב תשס"א). גאוגרפיה היסטורית בישראל = רובין. ריכב (מנחם-אב תשס"א). "**גאוגרפיה היסטורית בישראל – כיווני מחקר ומגמות מתודולוגיות**", קתדרה, 100, עמ' 339-360.

רובינשטיין (1996). אין מדיניות חינוך = רובינשטיין. אמנון. (1996). "**אין מדיניות חינוך בלי השקפת עולם חברתית**", בתוך: הקפיצה השלישית, ברנדס עופר (עורך), משרד החינוך והתרבות, עמ' 13-21.

רובינשטיין (2002). אל תפריטו את החינוך הציבורי = רובינשטיין. אמנון (2002). "**אל תפריטו את החינוך הציבורי, החינוך כמכשיר לאומי רב עוצמה**", בתוך: דעת יחיד, דברים בכתב ובעל פה, 1960-2001, ירושלים ותל אביב, שוקן, עמ' 238-241.

רוזנמן (1983). על מספר בעיות בתהליך הקליטה הלימודי = רוזנמן. אליעזר (1983). "**על מספר בעיות בתהליך הקליטה הלימודי של הילדים יוצאי אתיופיה ודרכי ההתמודדות עימן**", עלים, עמ' 50-55.

רוזנפלד, כרמי (1979). ניכוס אמצעים ציבוריים ומעמד בינוני =רוזנפלד. הנרי, כרמי. שולמית (1979). "**ניכוס אמצעים ציבוריים ומעמד בינוני תוצר המדינה**", חיפה, מחברות למחקר ולביקורת 2, עמ' 43-64.

רוזנברג-פרידמן (תשע״א). גיבורה בלתי נשכחת? = רוזנברג-פרידמן. לילך (תשע״א). ״**גיבורה בלתי נשכחת? לשאלת מקומה של עדה סרני בזיכרון הקיבוצי**״, קתדרה 137, תשרי, עמ׳ 147-178.

רוזנפלד (1970). הרפורמה בבית ספרנו = רוזנפלד. זאב (1970). ״**הרפורמה בבית ספרנו, הלכה למעשה**״, מעלות 7, ניסן תש״ל.

רזין (1986). סגירת מפעלים בערי הפיתוח 1975-1983 =רזין. ערן (1986). ״**סגירת מפעלים בערי הפיתוח 1975-1983**״, מחקרים בגאוגרפיה של ארץ ישראל. חוברת י״ב. ירושלים, עמ׳ 167-185.

רזין (1991). מדיניות פיזור התעשייה בישראל = רזין. ערן (1991).״**מדיניות פיזור התעשייה בישראל**״, בתוך: תמורות בגאוגרפיה של ישראל, גלעין ושוליים. סורקיס חנה, רפ אסתר ושחר תמימה (עורכות), ירושלים, משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, עמ׳ 43-64

רייכל (2008). החינוך המקצועי בישראל = רייכל. נירית (2008).״**החינוך המקצועי בישראל בין מוצהר לנסתר**״, דור לדור לב, עמ׳ 117 - 164.

רייכל (2008) בית ספר מקצועי במובן העיוני =רייכל. נירית (2008). ״**בית ספר מקצועי במובן העיוני**״- מאמר באתר של הסתדרות המורים- אופק חדש, גיליון 42.

רש, דר (1994). סגרגציה בתוך אינטגרציה = רש. נורה, דר. יחזקאל (1994). ״**סגרגציה בתוך אינטגרציה: הפרדה לימודית בחטיבת הביניים**״, עיונים בחינוך 59-60, עמ׳ 101-123.

רש, כפיר (2004). מיזוג חינוכי בישראל = רש. נורה, כפיר. דרורה (2004). ״**מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הסטנית בצל אידיאולוגיה משתנה**״, מגמות מג/1, עמ׳ 33-63.

רש (2006). הילכו שניים בלתי אם נועדו? = רש. נורה (2006). ״**הילכו שניים בלתי אם נועדו? רפורמה ואינטגרציה במערכת החינוך**״, בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? דן ענבר (עורך), מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ׳ 326-338.

רשף (1987). בן גוריון והחינוך העברי הממלכתי = רשף. שמעון (1987). ״**בן גוריון והחינוך העברי הממלכתי**״, קתדרה. לתולדות ארץ ישראל וישובה, מרץ 1987, עמ׳ 91-114

רשף (1987). האוטונומיה של בית הספר = רשף. שמעון (1987). ״**האוטונומיה של בית הספר- עידן חדש בחינוך הממלכתי**״, בתוך: אוטונומיה בחינוך מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע, יצחק פרידמן (עורך), ירושלים, הנרייטה סאלד, עמ׳ 21-40.

שביד (1997). פלורליזם כהסכמה חברתית =שביד. אליעזר (1997). "**פלורליזם כהסכמה חברתית וכהשקפת-עולם אישית**", בתוך: החינוך במבחן הזמן, פלדי איתן (עורך), תל אביב, רמות, עמ' 283- 275.

שביט (1996). הרובד התרבותי החסר ומילויו = שביט. יעקב (1996). "**הרובד התרבותי החסר ומילויו: בין 'תרבות עממית רשמית' ל'תרבות עממית לא רשמית' בתרבות העברית הלאומית בארץ ישראל**", בתוך: התרבות העממית: קובץ מחקרים, ב"ז קידר (עורך), ירושלים, מרכז זלמן שזר, עמ' 327-345.

שבתאי (2001).לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור= שבתאי. מלכה (2001). "**לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל**", מגמות מא /1-2, עמ' 97-112.

שוורץ (1986). תרומת התמריצים הממשלתיים הישירים = שוורץ. דוד (1986). "**תרומת התמריצים הממשלתיים הישירים לפתרון בעיות התעסוקה באופקים**", רבעון לכלכלה 128, עמ' 555-563.

שושני (2006) התכנית הלאומית לחינוך = שושני. שמשון (2006) "**התכנית הלאומית לחינוך: ארוכה הדרך ליישום**", בתוך: לקראת מהפכה חינוכית? ענבר דן (עורך), תל אביב וירושלים, הקיבוץ המאוחד וון ליר, עמ' 365-372.

שחר (1992). תפיסת גלעין – שוליים לאומיים = שחר. אריה (1992). "**תפיסת גלעין-שוליים לאומיים**", בתוך: סורקיס חנה, ראפ אסתר ושחר תמימה(עורכות), תמורות בגאוגרפיה של ישראל, גלעין ושוליים. ירושלים, משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, עמ' 7-13.

שטיין (2010). ללמוד מהעסק – לחנך את השוק = שטיין. אסף (2010). "**ללמוד מהעסק – לחנך את השוק: מדיניותו של משרד החינוך ביחס למעורבותם של גופים עסקים בבית הספר**", בתוך: הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי, איכילוב אורית (עורכת), תל אביב, רמות, עמ' 265-289.

שטרן (תש"ן). התפתחות החינוך הטכנולוגי בחינוך =שטרן. מנחם (תש"ן). "**התפתחות החינוך הטכנולוגי בחינוך הממלכתי דתי בעשור האחרון 1978-1988**", בשדה חמ"ד, 33 ג-ד, עמ' 87-95.

שילה (2006). פרטי כציבורי = שילה. מרגלית (2006). "**פרטי כציבורי: איטה ילין ויהודית הררי כותבות אוטוביוגרפיה**", קתדרה 118, עמ' 41-66.

שילר (2002). ערי הנגב כיום= שילר. אלי (2002). "**ערי הנגב כיום**", אריאל 23, (152-153), עמ' 147-170.

שיפר, ברקוביץ, בר־יהודה, אלמוג־ברקת (2010). מעורבותם של ארגוני המגזר השלישי = שיפר. ורדה, ברקוביץ. יצחק, בר־יהודה. שחר, אלמוג־ברקת. גרניט (2010). "**מעורבותם של ארגוני המגזר**

השלישי במערכת החינוך", נייר מדיניות. המרכז לחשיבה אסטרטגית בחינוך, סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה, ירושלים, ון ליר.

שכטר, עירם (2001). חמישים שנות חינוך לערכים מחברה מתהווה לחברה משתנה = שכטר. מרים, עירם.

יעקוב (2001). "**חמישים שנות חינוך לערכים מחברה מתהווה לחברה משתנה, סקירה התפתחותית**", בתוך: צמתים ערכים וחינוך בחברה הישראלית, עירם יעקב, שקולניקוב שמואל, כהן יונתן ושכטר אלי (עורכים), ירושלים, משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית, עמ' 320-351.

שלו (1984). המיתון: ניתוח כלכלי-מדיני של האבטלה בישראל = שלו. מיכאל (1984). "**המיתון: ניתוח כלכלי-מדיני של האבטלה בישראל**", מחברות למחקר ולביקורת (9 פברואר).

שלזינגר- שאר ישוב (תשנ"ב). תיעוד בעל פה כמקור היסטורי = שלזינגר- שאר ישוב. רבקה (תשנ"ב). "**תיעוד בעל פה כמקור היסטורי : עדויות מימי השואה של מייסדי המשק השיתופי ניר גלים**", ילקוט מורשת נא, עמ' 91-108.

שמואלי (תשכ"א). בית הספר התיכון הדו שנתי =שמואלי. אליעזר (תשכ"א). "**בית הספר התיכון הדו שנתי, ניסיון חינוכי באזורי פיתוח ובשולי הערים**", בחינוך ובתרבות 2.

שמואלי (2009). החינוך הממלכתי הגיע לקצו = שמואלי. אליעזר (2009). "**החינוך הממלכתי הגיע לקצו: מערכות חינוך בחברה שסועה**", כיוונים חדשים 20, עמ' 62-87.

שמידע (תשל"א). חינוך מקיף במדינת ישראל = שמידע. מרים (תשל"א). "**חינוך מקיף במדינת ישראל, הנחות יסוד ובעיות של יישום**", מעלות ב' 2.

שמידע, שרצר (1991). בין שוויון למצוינות = שמידע. מרים, שרצר. מרדכי (1991). **בין שוויון למצוינות בשנות השמונים במערכת החינוך בישראל**, עיונים במינהל ובארגון החינוך 38, עמ' 17-23.

שנער, מנדל, כהן, לוין, שאנן, גילת, לוין (1983).ירוחם : קוים מנחים לפיתוח ולהתחדשות = שנער. אמנון, מנדל. סעדיה, כהן. יאיר, לוין. דורית, שאנן. לאה, גילת. אורלי, לוין. נינה (1983). **ירוחם : קוים מנחים לפיתוח ולהתחדשות: עבר, הווה ועתיד**, ירוחם, מועצה מקומית ירוחם.

שפירא (תשס"ט). ההיסטוריוגרפיה של הציונות = שפירא. אניטה (תשס"ט). "**ההיסטוריוגרפיה של הציונות ומדינת ישראל בששים שנות מדינה**", בתוך: לזכור וגם לשכוח, מבט ישראלי אל העבר היהודי, ציון עד, עמ' 311-338.

שפירא (1994). מסתורי הביוגרפיה = שפירא. אניטה (1994). "**מסתורי הביוגרפיה**", אלפיים 8, עמ' 225-239.

שפירא (1987). המורה רינה ותלמידיה במעברת תלפיות =שפירא. רינה (1987). "**המורה רינה ותלמידיה במעברת תלפיות, רב שיח של "ילדי המעברה" לאחר שלושים שנה**", בתוך: עידן 8 ירושלים, יד יצחק בן צבי, עמ' 157-169.

שפרינצק, בר (1999). החינוך בראי המספרים = שפרינצק. דליה, בר. אהוד (1999). "**החינוך בראי המספרים**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 1259-1272.

שקד (תשל"ט). מורשת יהדות המזרח = שקד. שאול (תשל"ט). "**מורשת יהדות המזרח ומחקרה- מגמות ובעיות**", פעמים 1, עמ' 1-14.

שרקנסקי (1984). תקצוב בתנאי אינפלציה תלת ספרתית ישראל =שרקנסקי. עירא (1984). "**תקצוב בתנאי אינפלציה תלת ספרתית ישראל**", עיונים בביקורת המדינה, משרד מבקר המדינה, ירושלים.

שרון (1999). החינוך הטכנולוגי: מערכת בערכים צולבים = שרון. דן (1999). "**החינוך הטכנולוגי: מערכת בערכים צולבים**", בתוך: יובל למערכת החינוך בישראל, פלד אלעד (עורך), ירושלים, עמ' 625-648.

שריד (1969). חינוך ותרבות = שריד. יעקב (1969). "**חינוך ותרבות**", בתוך: מיזוג גלויות, אייזנשטדט שמואל נח וזלוצ'ובר אברהם (עורכים), ירושלים, מאגנס, עמ' 47-48.

שריד (1969). בחירת מגמה בבית הספר = שריד. מנחם (1969). "**בחירת מגמה בבית הספר המקיף בבאר שבע**", מעלות 4, טבת תש"ל.

שרן, ריצ' (1985). ניסויי שדה בבתי ספר = שרן. שלמה, ריצ'. ישראל (1985). "**ניסויי שדה בבתי ספר רב עדתיים**", בתוך: אינטגרציה בחינוך, אמיר יהודה, שרן שלמה ובן ארי רחל (עורכים), תל אביב, עם עובד, עמ' 178-203.

תדמור-שמעוני (תשס"ה). ספרי הלימוד כטקסט אידיאולוגי = תדמור-שמעוני. טלי (תשס"ה). "**ספרי הלימוד כטקסט אידיאולוגי: עיצוב הזהות הלאומית במקראות הממלכתיות והממלכתיות דתיות**", בתוך: בין מסורת לחידוש: מחקרים ביהדות, ציונות ומדינת ישראל, רמת גן, אוניברסיטת בר-אילן.

תדמור שמעוני (2007). המורים העולים = תדמור שמעוני. טלי (2007). **המורים העולים כסוכני קליטה**, דור לדור לא, עמ' 97 -116.

תורן (2002). השפעת הסיוע הביטחוני = תורן. יעקב (2002). **השפעת הסיוע הביטחוני על המדיניות התעשייתית**. בתוך: הביטחון והמשק הלאומי בישראל: אתגרים ומענים במדיניות ייצור הביטחון, אמרי טוב (עורך), תל אביב, אוניברסיטת תל אביב, מרכז יפה למחקרים אסטרטגיים, עמ' 103-105.

תמיר (1998). שני מושגים = תמיר. יעל (1998). **שני מושגים של רב-תרבותיות.** בתוך: רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונן שמיר (עורכים), תל אביב, רמות, עמ' 79-92.

עבודות מחקר

אדלר (תשכ"ו). בית הספר התיכוני כגורם סלקטיבי= אדלר. חיים (תשכ"ו). **בית הספר התיכוני כגורם סלקטיבי מבחינה חברתית וחינוכית**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים. בהדרכת שמואל נח אייזנשטדט וצבי. אדר.

בודובסקי (2001). המרת הון בחינוך תיכוני בקרב בני מהגרים = בודובסקי. ק' (2001). **המרת הון בחינוך תיכוני בקרב בני מהגרים: הון חינוכי והן תרבותי של בני נוער עולים מברית המועצות לישראל**, עבודה שהוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך באוניברסיטה העברית בירושלים.

ביתן (2006). מנהיגותו של אברהם אורן = ביתן. דוד (2006). **מנהיגותו של אברהם אורן ז"ל והשפעתו על ביה"ס התיכון "אורט רוגוזין" במגדל העמק, 1967-1992**, עבודה שהוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

גפן (תשנ"ז). הבניה של העבר: היסטוריה וזהות חברתית = גפן. ה' (תשנ"ז). **הבניה של העבר: היסטוריה וזהות חברתית**, מחקר לשם קבלת תואר דוקטור, באוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

דהן (2008). תרבויות פוליטיות בערי הפיתוח =דהן. יצחק (2008). **תרבויות פוליטיות בערי הפיתוח: מאפיינים, גורמים ותוצאות**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים, בהדרכת שלמה חסון.

דוקוב (1981). הישיבה המקצועית = דוקוב. שמואל (1981). **הישיבה המקצועית מסגרת חינוכית לאוכלוסייה הטרוגנית**, עבודה שהוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן.

הראל (2015). שלושה בתי ספר קיבוציים ועל יסודיים = הראל. סער (2015). **שלושה בתי ספר על יסודיים ואזוריים בגליל העליון: המעבר מבתי ספר הומוגניים לבתי ספר הטרוגניים בין השנים 1950 - 2010**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב. בהנחיית יובל דרור.

ינקלביץ (2002). החינוך החקלאי בבתי הספר התיכוניים בארץ ישראל. 1870-1948 = ינקלביץ. אסתר (2002). **החינוך החקלאי בבתי הספר התיכוניים בארץ ישראל. 1870-1948**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. אוניברסיטת חיפה.

ליאון (תשמ״ח). התפתחותו ועיצובו של החינוך העל-יסודי המקיף = ליאון. יהודה (תשמ״ח). **התפתחותו ועיצובו של החינוך העל-יסודי המקיף בעיירות הפיתוח כסוגיה היסטוריוגרפית ביחסי מרכז- פריפריה**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור באוניברסיטה העברית, ירושלים. בהנחיית חיים אדלר ומשה ליסק.

ליאון (2005). התנועה החרדית אצל המזרחים = ליאון. ניסים (2005). **התנועה החרדית אצל המזרחים בראי ובחיי הפרקטיקה הדתית,** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

ליבנה (2006). הסללה בתוך מסלול: הסללה דה פקטו במסלול העיוני =ליבנה. עדית (2006). **הסללה בתוך מסלול: הסללה דה פקטו במסלול העיוני בחינוך התיכון במגזרים השונים בישראל,** עבודה שהוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה למדעי החברה וחינוך.

מגן-כהן (1996). השפעת מסגרת ההקבצה = מגן –כהן. אירית (1996). **השפעת מסגרת ההקבצה,** עבודה שהוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך באוניברסיטת בר אילן, רמת גן, בהנחיית דוד צוריאל.

מולכו (2009). שינוי והמשכיות בחברה הישראלית = מולכו. אבנר (2009). **שינוי והמשכיות בחברה הישראלית בעשור הראשון בראי החינוך העל-יסודי.** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

פז (1971). תדמית, זהות והזדהות = פז. ס׳ (1971). **תדמית, זהות והזדהות (לבעיית התבגרות עיירות הפיתוח)**, עבודה שהוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

פיקאר. אבי (2004). מדיניות העלייה והקליטה = פיקאר. אבי (2004). **מדיניות העלייה והקליטה של יהודי צפון אפריקה 1951-1956**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע, בהנחיית זאב צחור

קנדל (תשל״ב). התפתחות בית הספר המקיף = קנדל. יצחק (תשל״ב). **התפתחות בית הספר המקיף ובחינת תפקודו כמונע נשירת תלמידים**. מוגש כעבודת הגשה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן, בהנחיית חי ברוור.

קרסיק (תשס״ט). הוראה כהורות = קרסיק. אירית (תשס״ט). **הוראה כהורות חוויות מורות ממחנות עולים ומעברות**, עבודה שהוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן ברמת גן, בהנחיית פרופ׳ מרגלית שילה.

רדיין (1995). השיקולים, ההחלטות והביצוע, של הקמת שיכונים ארעיים = רדיין. ע׳ (1995). **השיקולים, ההחלטות והביצוע, של הקמת שיכונים ארעיים בישראל ומיקומם הגאוגרפי: כפתרון לקורת גג מידית לעולים, ״מחבר המדינות״ ואתיופיה, בשנים 1989-1992**, מוגש כעבודת הגשה לשם קבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

רזניק (1998). מחתרת ופוליטיקה בחברה מפולגת : הארגון הצבאי הלאומי - ממחתרת מפלגתית למפלגה = רזניק. שלמה (1998). **מחתרת ופוליטיקה בחברה מפולגת: הארגון הצבאי הלאומי – ממחתרת מפלגתית למפלגה במחתרת**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר–אילן.

שורץ (1990). ממפלגת אופוזיציה למפלגת שלטון = שורץ. דוד (1990). **ממפלגת אופוזיציה למפלגת שלטון: תנועת חרות**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית

Books

Adler, Lewin-Epstein and Shavit (2005). Ethnic Stratification And Place Of Residence In Israel = Adler. Irit, Lewin-Epstein. Noah & Shavit. Yossi (2005). **Ethnic Stratification And Place Of Residence In Israel: A Truism Revisited.** Research in Social Stratification and Mobility, Volume 23, 155–190**.**

Baker & Bigger (1992). Ideology and Landscape in Historical Perspective = Baker. A. & Bigger. G. (1992). **Ideology and Landscape in Historical Perspective,** Cambridge.

Barkol (2006). "She made us principals": A case study of a female principal who pushed 12 teachers to principal ship = Barkol. R (2006). **"She made us principals": A case study of a female principal who pushed 12 teachers to principal ship**. International Journal of Educational Reform, 15 (2). 213- 233.

Banks (1995). Multicultural education, dimensions, and practice = Banks, J. (1995). **"Multicultural education, dimensions, and practice"**. In: Banks. J. & McGee Banks. A. (Eds.), Handbook of research on multicultural education. pp. 3-24. New York: McMillian publishers.

Burke (1991). Overture: the New History, its Past and its Future = Burke. Peter (1991). **"Overture: the New History, its Past and its Future"**. In: Burke. Peter (ed.), New Perspectives on Historical Writing, Cambridge, pp. 1-23.

Benavot (1983). The Rise and Decline of Vocational Education = Benavot. A. (1983). **The rise and Decline of Vocational Education.** Sociology of Education, 56: PP.63-76

Botnat & Diamond (2007). Women's History and Oral History: Developments and Debates = Botnat. J. & Diamond. H. (2007). "**Women's History and Oral History:**

Developments and Debates". Women's History Review Vol.16, No. 1 (February 2007). pp. 19-39**.**

Bowels (2005). unequal Chances: Family Background and Economic Success = Bowels. Samouel (2005). **Unequal Chances: Family Background and Economic Success**. Princeton University Press and Russell Sage Foundation.

Brenner (1998). Development of mathematical communication in problem solving groups by language minority students = Brenner. M. E. (1998). **"Development of mathematical communication in problem solving groups by language minority students".** Bilingual Research Journal; 22, (2-4), 149-174, Washington; Spring.

Buckley (1967) Sociology and modern systems theory = Buckley. Walter Frederick (1967). **Sociology and modern systems theory**. New York: Brasiller

Burke (2005). History and Social Theory = Burke. Peter (2005). **History and Social Theory**. Ithaca, New York : Cornell University Press.

Caunce (1994). Oral History and Local History = Caunce. Stephen (1994). **Oral History and Local History**. New York.

Coleman (1968). Equality of Educational opportunity = Coleman. James. S. (1968). **Equality of Educational opportunity**. Washington: Johns Hopkins University, U.S. Department of health, education and welfare.

Conant (1959). The American High School Today = Conant. J. B. (1959). **The American High School Today, A First Report to interested Citizens**. New York: McGraw – Hill, book c, Inc.

Collier (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes = Collier. V. P. (1987). "**Age and rate of acquisition of second language for academic purposes".** TESOL Quarterly, 21, 617-641.

Cummins (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children = Cummins. J. (1979). **Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children**. Review of Educational Research, 49, 222-251.

Cummins (2000). Language, power and pedagogy = Cummins. J. (2000). **Language, power and pedagogy**. Multilingual Matters Ltd.

Crook & Aldrich (Eds.) (2000). History of education for the twenty first century = Crook D., & Aldrich. R. (Eds.) (2000). **History of education for the twenty first century**. London: institute of education, University of London.

Cremin (1976). public education = Cremin. L.s. (1976). **public education**. New York. Basic book.

David (1953). The Potential of the Comprehensive High School = David. B.Austin (1953). **The Potential of the Comprehensive High School.** Teachers college record.

Dittmat, Spolsky & Walter (2006). Study of grammaticalization and convergence in second language acquisition and use = Dittmat. N., Spolsky. B. & Walter. J. (2006). **Study of grammaticalization and convergence in second language acquisition and use: Former Soviet immigrant learning Hebrew and German**. Language Policy Research Center, pp. 1-3

Davis, Hajeck & King (2012). Gender, Subjectivity and oral History Davis = Angela, Hajeck. Andrea & King. Laura (2012). **Gender, Subjectivity and oral History.** History Workshop 73, pp. 361-364.

Elboim-Dror (2001). Israeli education: changing perspectives = Elboim-Dror. Rachel (2001). **Israeli education: changing perspective**. Volume 6 pp.76-100.

Gardner (1961). Excellence: can it be equal and excellent too? = Gardner. John W. (1961). **Excellence: can it be equal and excellent too?** New York: Harper and brother Publishers.

Gaziel (1996)**.** Politics and Policy Making Israel's Education System = Gaziel. Hayim (1996)**. Politics and Policy Making Israel's Education System**, Brighton.

Huang (2000). Mathematics Achievement by Immigrant Children = Huang. G. G. (2000). **Mathematics Achievement by Immigrant Children: A comparison of Five English-speaking Countries**. Education Policy Analysis Archives, 8, 25.

Inbar (1990). Second Chance in Education= Inbar Dan (1990). **Second Chance in Education: An interdisciplinary and international perspective**. New York, Falmer Press

King (1962). World Perspectives in Education = King. E. J. (1962). **World Perspectives in Education**. The Bobbs – Merril, Great Britian.

Kingdom (1984) Agendas, Alternatives, and Public policies = Kingdom. J. (1984) **Agendas, Alternatives, and Public policies**, New York Harper Collins.

Kleeck (2007). Home talk and school talk: Helping teachers recognize cultural mismatch = Kleeck. A. (2007). **Home talk and school talk: Helping teachers recognize cultural mismatch**. The Asha Leader, pp. 23-24.

Kruger (2008). School leadership, sex and gender: welcome to difference = Kruger. M. L. (2008). **School leadership, sex and gender: welcome to difference**. International Journal Leadership in Education, 11(2), pp. 155-168.

Lewin-Epstein, Elmelech & Semyonov (Jun. 1997). Ethnic Inequality in home Ownership and the Value of Housing: The Case of Immigrants in Israel = Lewin-Epstein. Noah, Elmelech. Yuval, Semyonov. Moshe (Jun. 1997). "**Ethnic Inequality in home Ownership and the Value of Housing: The Case of Immigrants in Israel**". Social Forces, Vol. 75, No. 4, pp. 1439-1462.

Lewis (2003) Will education reform create more opportunity? = Lewis, L. S. (2003)**. Will education reform create more opportunity?** Society (july-August), pp. 57-62.

McCulloch & Richardson (2000). Historical research in educational settings = McCulloch. G. & Richardson. W. (2000). **Historical research in educational settings**. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Merriam (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education = Merriam. S. B. (1998). **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pai. Y. (1990). Cultural Foundations of Education = Pai. Y. (1990). **Cultural Foundations of Education**. New York: McMillan Publishing Company.

Parsons (1970). Structure and process in modern society = Parsons, T. (1970). **Structure and process in modern society**. New York: The free press.

Perks & Thomson (2003). The oral history reader = Perks, Robert & Thomson, Alistair (2003). **The oral history reader**. Routledge & Taylor & Francis e-Library.

Portelli (1991). The death of Luigi Trustfully, and other stories: form andeaningin oral history = Portelli. Alessandro (1991). **The death of Luigi Trustfully, and other stories: form andeaningin oral history.** Albany, New York, pp. 46-50.

Raleigh (2005). Recording Oral History = Raleigh. Yow Valerie (2005). **Recording Oral History**. Lanham.

Shackman (1984). The right to be understood – A handbook on working with, employing and training community interpreters = Shackman. J. (1984). **The right to be understood – A handbook on working with, employing and training community interpreters**. Birmingham: National Extension College.

Shavit and Hans-Peter (1993). Persistent Inequality: Changing Educational Attainment = Shavit. Yossi & Hans-Peter. Blossfeld (1993). **Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries**. Boulder, Colorado: Westview Press. Chapter 1, pp. 1-23.

Silver (1983). Education as history: interpreting nineteenth and twentieth-century education = Silver. H. (1983). **Education as history: Interpreting nineteenth and twentieth-century education**. London & New York: Methuen.

Silver (1990). Education, change and the policy process = Silver. H. (1990).**Education, change and the policy process**. London, New York & Philadelphia: The Palmer Press.

Spolsky & Shohamy (1996). National profiles of languages in education: Israel = Spolsky. B. & Shohamy. E. (1996). **National profiles of languages in education: Israel: language policy.** Language Policy Research Center, pp.1-5.

Spolsky & Shohamy (1999). The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice = Spolsky. B. & Shohamy. E. (1999). **The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice**. Cleveland: Multilingual Matters.

Spolsky (2004). Language Policy = Spolsky. B. (2004). **Language Policy**. Cambridge University Press.

Taylor (1994). How Far Should a State Undertake to Educate = Taylor. C. E. (1994). **How Far Should a State Undertake to Educate. Or a Plea for the Voluntary System in Higher Education**? Raleigh, N.C., Edwards and Broughton.

Taylor (1994). **Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition** = Taylor. C. E (1994). **Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition**. New Jersey, Princeton: Princeton University Press.

Thompson (7 April 1966). History from Below = Thompson. E. P. (7 April 1966). **History from Below.** Times Literary Supplement, pp 279-80.

Walzer (1992). What It Means to Be an American = Walzer. M. (1992). **What It Means to Be an American**. New York, Mavrilio.

Wachtel (1990). Between Memory and History = Wachtel. Nathan (1990). **Between Memory and History**. Switzerland, Chur.

Williams & Bernier (1973). Beyond beliefs: ideological foundations of American education = Williams. Jack E. & Bernier. Normand (1973). **Beyond beliefs: ideological foundations of American education.**

Articals

Chase (1995). Taking Narrative Seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies = Chase. Susan E. (1995). "**Taking Narrative Seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies**". In: California, Sage: Josselson. Ruthellen & Lieblich. Amia (eds.), Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives.

Cronbach (1991). Functional evaluation design for a world of political accommodationk = Cronbach. L. J. (1991)**. "Functional evaluation design for a world of Political accommodation"**. In: W. R. Shadish, T. D. Cook& L.C.

Ellerton & Clarkson. (1996). Language Factors in Mathematics Teaching and Learning = Ellerton. N. & Clarkson. P. C. (1996). **"Language Factors in Mathematics**

Teaching and Learning". In: A. Bishop (Ed.) International Handbook of Mathematics Education. Dordrecht: Cluwer Academy.

Figueroa (1995). Multicultural education in the United Kingdom = Figueroa. P (1995). **"Multicultural education in the United Kingdom: Historical development and current status"**. In: Handbook of Research on Multicultural Education. Banks, J.A. & McGee. Banks (Eds). PP.778-800.

Foucault (1981). the order of discourse = Foucault**.** Michel (1981). **"the order of discourse"**. In: Young. R. (ed.). (1981). Untying the Text: A Poststructuralist Reader. Boston: Routledge and Kegan Paul, pp. 48-78.

Gamoran (2004). Classroom Organization and Instructional Quality = Gamoran. Adam (2004). "**Classroom Organization and Instructional Quality**." In: Wang. M. C. & Walberg. H. J. (Eds.), Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking, and Grouping, Greenwich, CT: Information Age Publishing, Pp. 141-155.

Goldberg (2009). Teacher perspectives on behavior problems: background Influences on behavioral referral criteria and definitions of rebellious behavior = Goldberg. Scott J. (2009). **"Teacher perspectives on behavior problems: background Influences on behavioral referral criteria and definitions of rebellious behavior"**. In: Jewish Day Schools, Jewish Communities. 324-340.

Jencks (1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal? = Jencks. Christopher (1988). "**Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to Be Equal?**". In: Ethics 98 (3), pp. 518-533.

Leon (2014). Strong Ethnicity: The Case of US-born Jews in Israel = Leon. Nissim (2014). **"Strong Ethnicity: The Case of US-born Jews in Israel**". In: koninklijke brill NV, leiden, pp. 185-200

Mannheim (1952). The Problem of Generations = Mannheim. Karl (1952). **"The Problem of Generations"**. In: Essays on the Sociology of knowledge, London: Routledge and Kegan Paul, pp. 276–322.

Molcho (2011). Productivization, economics and the transformation of Israeli Education, 1948-1965 = Molcho, Avner (2011). **"Productivization, economics and the transformation of Israeli Education, 1948-1965"**. In: Israel Studies, pp. 123-148.

Morrissey (1998). On Oral History Interviewing = Morrissey. Charls T. (1998). **"On Oral History Interviewing".** In: London and New York: Perks, Robert & Thomson, Alistair (ed.), The Oral History Reader, 1998, pp. 107-113.

Portelli (1998). What Make Oral History Different, In Oral History = Portelli. Alessandro (1998). **"What Make Oral History Different, In Oral History".** In: London and New York: Perks. Robert & Thomson, Alistair (ed.), The Oral History Reader, pp. 63-74.

Priven (2008). Grievability of first language loss: Towards a reconceptualisation of European minority language education practices = Priven. D. (2008). **"Grievability of first language loss: Towards a reconceptualisation of European minority language education practices".** In: International Journal of BilingualEducation and Bilingualism 11 (1): 95-106.

Sharpless (2007). The History of Oral History = Sharpless. Rebecca (2007). **"The History of Oral History**". In: Plymouth: Charlton. Thomas Lee & others (ed.), History of Oral History: Foundations and Methodology, pp. 9-32.

Shamay (1991). Sense of place: an empirical measurement = Shamay. Shmuel (1991). **"Sense of place: an empirical measurement"**. In: Geoforum, vol 22. pp. 347-358.

Shamay & Ilatov (2004). Measuring sense of place: Methodological aspects = Shamay. Shmuel & Ilatov. Zinadia (2004). "**Measuring sense of place: Methodological aspects**". In: Tijdschrift voor Economische en social geografie, vol 96. Pp. 467-476.

פרסומים ממשלתיים

משרד החינוך והתרבות, ירושלים

ספר החינוך והתרבות, כרך א׳, המחלקה לעריכה ולפרסומים, 1951 (תשי״א).

החינוך העל-יסודי בעיות ומגמות, המזכירות הפדגוגית לחינוך העל-יסודי, 1965 (תשכ״ה).

דוח פראוור. מסקנות הוועדה הציבורית לבדיקת הצורך והאפשרויות של הרחבת חוק לימוד חובה חינם שהוגשו לשר החינוך והתרבות, 1965 (אייר תשכ״ה).

סקר ההקבצה, 1965 (סיון תשכ״ה).

דוח ועדת פוקס. דין וחשבון והמלצות של הועדה לעניין הכשרת מורים, 1969.

חטיבת ביניים, עקרונות קווים מנחים והוראות ביצוע, המזכירות הפדגוגית, מהדורה ב׳, 1970 (כסלו תשל״א).

דוח ועדת יפה, דין וחשבון והמלצות של הוועדה לבדיקת הבעיות הפדגוגיות הקשורות בניהולם והפעלתם של 1971. המוסדות להכשרת מורים וגננות,

הנתיב הטכנולוגי בבתי הספר העל-יסודיים בשנה״ל תשל״ד- תשל״ה, מערכת החינוך הטכנולוגי, מרס 1975 (התשל״ה).

יום עיון בנושא בחינות הבגרות. הכנסת – ועדת החינוך והתרבות, משרד החינוך והתרבות – הוועדה לחינוך על-יסודי, 1978 (תשל״ח).

דוח הועדה לבחינת מימון שכר לימוד בחינוך העל-יסודי, ירושלים, אדר א׳ תשל״ח.

״חינוך תיכון בלא שכר לימוד״, מרכז ההסברה ושירות הפרסומים, 1978 (תשל״ט).

החינוך הטכנולוגי העל-יסודי בישראל, מערכת החינוך הטכנולוגי, 1978.

דוח ועדת עציוני, דין וחשבון הועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה, 1979.

חוזר מנכל משרד החינוך לט/8. שנת 1979 (תש״מ).

דין וחשבון ועדת שילד, הועדה לבדיקת סוגיית בחינות הבגרות ותעודות הבגרות, 1979.

החינוך הטכנולוגי העל-יסודי בישראל, מערכת החינוך הטכנולוגי, 1984.

דוח ועדת אמיר, השלמת ביצוע הרפורמה במערכת החינוך, המנהל לפיתוח, מחלקת הבינוי והמיפוי, 1987 (תשמ״ז).

״על סדר היום״, זבולון המר, 30 למותו, 1988 (שבט התשנ״ח).

ילדים עולים, מעברים והסתגלות בבית הספר, 1989 (תש״ן). דוח המנהל הפדגוגי.

תוכנית רפורמה (״תוכנית שושני״). ירושלים, משרד החינוך (1989).

משרד החינוך והתרבות לשכת הדובר: נתונים סטטיסטיים, יוזמות וחידושים פדגוגיים ומנהליים, ספטמבר 1991 (התשנ״ב).

דוח קשתי, דוח הוועדה הציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל אזוריות, דצמבר 1991 (שבט תשנ״ב).

חוזר מנכ״ל מיוחד /15, 5.3.1992 (תשנ״ב).

דוח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי (הררי. ח), מחר 98, 1992.

המלצות וועדת ההיגוי לבתי הספר בניהול עצמי- דוח וולנסקי, 1993 (תשנ״ד).

״מערכת החינוך בראי המספרים״, 68-9, 1993 (תשנ״ד).

דוח גפני, המלצות הוועדה לבחינת גיוס משאבים לבתי ספר ממקורות לא ציבוריים (דוח ביניים), 1993.

חלופות למדיניות בחינות הבגרות- קוים מנחים, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, ינואר 1994 (טבת תשנ״ד).

עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה, המלצות הוועדה לבדיקות לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, התרבות והספורט (שנער. ע), 1994 (תשנ״ד).

לשכת המדען הראשי, מדד הטיפוח עקרונות להקצאה, פרלה נשר, 1994 (תשנ״ה).

דוח ענבר, דוח הוועדה לבחירה בחינוך, 1994 (תשנ״ה).

דוח אפשר גם אחרת – ממשלת ישראל מאמינה בחינוך, משרד החינוך התרבות והספורט, 1994.

השתלמות מוסדית: תשנ"ד – תשנ"ח (אפילוג), (1998 א'). ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, גף הערכה ומדידה. כתבו גילי שילד ורותי גונט.

דו"ח ועדת בן פרץ "בגרות 2000", דין וחשבון הוועדה לבדיקת המתכונת של בחינות הבגרות והגמר, אוקטובר 1994 (תשנ"ה).

מערכת החינוך בראי המספרים. המנהל לכלכלה ותקציבים הגף לכלכלה וסטטיסטיקה, 1999 (תשנ"ט).

דוח ועדת בן-פרץ, הכשרת המורים בישראל בתמורות הזמן: דין וחשבון, הוועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל, 2001.

דוח ועדת דוברת, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005.

דוח הועדה לקביעת מדד הטיפוח ומודל ההקצאה של שעות התקן בבתי הספר, הוגש ע"י פר' סידני שטראוס, לשכת המדען הראשי, אוקטובר 2007.

ענבר (2007). בחינות בגרות – מסגרת להבנת מערכת החינוך כיום ולניתוח כיווני הכרעה אפשריים בבחינות הבגרות. ירושלים, ואן ליר.

<u>הכנסת, ירושלים</u>

דוח ועדת חקירה במערכת החינוך של כנסת ישראל בארץ ישראל – 1945 (ועדת מק-ניר).

דוח רימלט, דוח הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל-יסודי בישראל, תשכ"ו-תשכ"ח 1966-1968, מוגש על ידי א.ש. רימלט. ירושלים, הכנסת, 1971.

פרופיל חברתי של ישובים בישראל, הוצאת המחלקה לתכנון ומידע, ירושלים, משרד הסעד, 1979.

ישראל, דוח לוועדת החינוך של הכנסת על הרפורמה של 1968, ירושלים, פרסומי הכנסת, 1981.

דוח לוועדת החינוך של הכנסת על הרפורמה של 1968, ירושלים, פרסומי הכנסת, 1981.

בחינות הבגרות – סקירת השינויים שחלו בבחינות הבגרות במהלך השנים ודיון במטרותיהן (מבוא לטענה בדבר הירידה ברמת בחינות הבגרות). ירושלים, הכנסת – מרכז מחקר ומידע. 2003, כתבה סחייק דפנה.

מעורבותם של קבלני משנה בהכנת תלמידים לבחינות הבגרות, ירושלים, הכנסת, מרכז המחקר והמידע. ינואר 2007 כתב וורגן, יובל.

חטיבות-הביניים ומקומן במבנה החינוך העל-יסודי במערכת החינוך, ירושלים, הכנסת, מרכז המחקר והמידע, תש"ע 2010, כתב וורגן, יובל.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ירושלים

שנתון סטטיסטי לישראל. 1984.

שנתון סטטיסטי לישראל. 1990.

השנתון הסטטיסטי לישראל 1991.

1991. העלייה לישראל, סידרת פרסומים מיוחדים, 920,

העלייה לישראל, סידרת פרסומים מיוחדים, 944, 1992.

שנתון סטטיסטי לישראל 1993, מס׳ 24.

תלמידי כיתות י״ב נבחנים בבחינות בגרות וזכאים לתעודות לפי ישוב המגורים (בשיתוף משרד החינוך), 1996.

(פרסום מס 1162) (בשיתוף משרד החינוך), תלמידים עולים במוסדות חינוך, תשנ״ח- תשנ״ט, דוח מחקר 2001.

שנתון סטטיסטי לישראל, 2002 (53).

אחר

בעיות בית הספר התיכוני, הדיונים בסימפוזיון לבעיות, בהוצאת איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל, 1953

בעיות החינוך העל יסודי , אורים י״ט, ח-ט , תשכ״ב

החינוך בבית הספר התיכון העיוני בזמן הזה (יום עיון למורים ולאנשי חינוך, 11.12.1963)

החינוך העל יסודי, בעיות ומגמות (דיונים בכינוס ארצי), ירושלים, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית לחינוך על יסודי, 1965

מליאת הכנסת, תקציב משרד החינוך והתרבות לשנת 1966/7, בחינוך ובתרבות, חוברת 39, עמ׳ 15-16, 1967 (תשכ״ז).

יום עיון בנושא : בית הספר המקיף תפקודו בהווה ובעתיד, היבטים חינוכיים וארגוניים, נערך ביום 4.6.86. ההסתדרות הכללית של העובדים בארץ ישראל, רשת עמל.

דוח על עולים מברית המועצות לשנת 1990 – נתונים סטטיסטיים, מל״מ מערכות בע״מ, ירושלים, המשרד לקליטת עלייה, ינואר 1991.

קליטת עולי מבצע שלמה, מחקר הערכה, הסוכנות היהודית לארץ ישראל, מרץ 1993, צוות המחקר : יעקב

אזרחי ואילן רוזינר.

מבקר המדינה, דוח שנתי 50 ב', עמ' 74-75, 1999.

OECD Education at a Glance 3 (2000)

דוח דוברת, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, 'כי לכל ילד מגיע יותר', ינואר 2005.

מחקר של מרכז ירושלים למחקרי מדיניות באוגוסט 1982 של פר' ד. אליעזר וד"ר פאול. י' קינג

עיתונות

אלבוים דרור. רחל (27.12.95). "מערכת החינוך בין דתיים לחילוניים", הארץ.

בנוביץ. א' (אדר תשל"ט). "אנחנו כמו כל תלמיד אחר בקרית מלאכי", היה נכון, בטאון תנועת הצופים.

בן לולו. אלי, מנהל מחלקת החינוך בבית שמש (20.6.91). ראיון עם עיתון המועצה המקומית בית שמש.

בן ציון. דינור (3.12.1965). "הרפורמה בחינוך ומתנגדיה", דבר.

ברנע. נחום (6.11.98). "שלא יבקשו מאיתנו סליחה עוד 30 שנה", ידיעות אחרונות.

בן נון. אלכסנדר (נובמבר 1953). דפים : בטאון עליית הנוער, 52-53 עמ' 22-27.

דנקנר. אמנון (1.12.89). "חושו, חושו אחים", חדשות, עמוד 10.

דין. אריה (25.6.02). "המזרחיים מרגישים שגנבו להם את עיירות הפיתוח", הארץ, עמוד 5.

המר. זבולון (3.12.81). ראיון בידיעות אחרונות.

ורטהימר. סטף (22.8.07). "מהנדסים תיאורטיים יש מספיק", הארץ.

חזות. רמי (24.4.1995). "רודפים אותי על רקע עדתי", ידיעות אחרונות, עמוד 2.

חרומצ'נקו. יולי (18.11.2004). "ניהול עצמי? הוא הרי כבר מזמן כאן". הארץ.

יער. ח' (24.1.70). "איך מייצרים מקיפות?" מעריב, עמוד 14.

ירושלמי. שלום (27.7.09). "אורלי לוי היא טרף קל", אתר מעריב
(http://www.nrg.co.il/online/1/ART1/921/791.html.)

להר. מולי (23.12.87). עיתון כותרת ראשית, מכתבים למערכת, עמוד 3.

לירז. רפאל (11.5.07). "דוד לוי נציג 'הדפוקים'", פורסם במאגר המאמרים הישראלי:
www.reader.co.il.

מיכאל. ב' (30.12.1990). "לנינגרד הקטנה", חדשות, עמוד 1 ב'.

סאמט. גדעון (2.2.90). "הרוסים שלי", חדשות, עמוד ב1.

סער. ר' (6.6.1998). "שעור נשירה גבוה של תלמידים עולים: כשליש מהם לא למדו בי"ב", הארץ, עמ' 4 א'.

סריג. מירב (25.7.03). "מיכאל שלו", מוסף הארץ.

עמנואל סיון (31.8.84) "אנשים ללא היסטוריה", ביקורת על ספרו של תום שגב, "1949 – הישראלים הראשונים", הארץ.

צמרת. צבי (1980, תש"ם). "עצה לידידים – חידלו להתנדב!", שדמות – במה לתנועה הקיבוצית, ע"ג, תשרי, עמ' 12.

צבן. יאיר, שר הקליטה (17.2.99). ראיון למשדר הטלוויזיה "מהיום למחר".

קשר. אשר (13.5.14)."בויאר: הסיפורים הקטנים מאחורי המוסד הגדול", YNET
http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-4518830,00.html

קשתי. אור (21.8.97). "רצינות מוחלטת, נטולת לבטים", הארץ.

קשתי. אור (20.11.2008). "דוח: גופים עסקיים וקרנות פועלים ב-90% מבתי הספר היסודיים והחטיבות", הארץ.

קשתי. אור (14.3.08). "גוף חיצוני יבדוק מעורבות גופים חיצוניים במערכת החינוך", הארץ.

רותם. תמר (21.3.1). "קורס הטיס של מערכת החינוך, הם קוראים לעצמם", הארץ.

שומסקי. דימיטרי (25.8.13). "השד וכשל הלאום". עיתון הארץ, עמוד דעות.

שטרית. מאיר (3.3.83). "רק הבעיה החברתית עלולה להרוס אותנו", ראיון לאברהם רותם, עיתון מעריב, עמוד 42.

שפירו. אינה (2.8.1996). "אף תלמיד לא ידע מיהו לנין", הארץ, עמוד 4 ב'.

שיר. ס' (1978). "חמישה שהלכו לשל"פ", מעריב לנוער 36, עמ' 4-6.

(אין שם מחבר) (ה' בחשוון תשי"ד, 4.10.1953). "הדי השבוע: לאחר הכינוס הפדגוגי ולקראת הבאות", הד החינוך, כרך כ"ח 1/2.

(אין שם מחבר) (ט' בשבט תשי"ד, 13.1.54). "הכינוס הפדגוגי הארצי", הד החינוך, כרך כ"ח, 15.

ראיונות – הראיונות התבצעו על ידי כותבת המחקר.

אמנון רובינשטיין, שר החינוך לשעבר, 17.8.15 (ראיון אישי), המרכז הבין תחומי בהרצליה

אליעזר שמואלי, מנכ"ל משרד החינוך לשעבר, 26.5.14 (ראיון אישי), ירושלים.

אליעזר שמואלי 14.11.13, מנכ"ל משרד החינוך לשעבר (ראיון אישי), ירושלים.

שמשון שושני, 31.12.13, מנכ"ל משרד החינוך לשעבר (ראיון אישי), הרצליה.

שמשון שושני, 30.12.14, מנכ"ל משרד החינוך לשעבר (ראיון אישי), הרצליה.

קלמו בוזנה, 21.11.14, תלמיד עולה לשעבר, מנהל מחלקת החינוך בבית שמש (ראיון אישי), בית שמש.

ורדה שבת, מורה למתמטיקה בשייבר בית שמש, 7.7.15 (ראיון אישי), בית שמש.

שלומית עמיחי, 27.11.13, מנכ"לית משרד החינוך לשעבר (ראיון אישי), מבשרת.

שלומית עמיחי 20.11.14, מנכ"לית משרד החינוך לשעבר (ראיון אישי), ירושלים.

עמי וולנסקי 7.9.14, חוקר חינוך, מדען ראשי של משרד החינוך (ראיון אישי), משרד החינוך בירושלים.

שיחות עם צביקה צמרת, מנהל תיכון דנציגר בקרית שמונה, חוקר היסטוריה של החינוך, בשנים 2013-2015 בבית שמש.

ארכיונים

גנזך המדינה – ג"מ

ארכיון הכנסת

ארכיון מפלגת העבודה – אמ"ע

ארכיון ציוני מרכזי – אצ"מ

Abstract

The “reform” in the education system, which was implemented in Israel in 1968 by the Minister of Education at the time, Zalman Aran, has cultivated the comprehensive schools in development towns and afforded a high school education to all adolescents. In 1993, Amnon Rubinstein was appointed as the Minister of Education and under his leadership another reform took place in the education system, which included terminating the separation between the academic and vocational tracks in comprehensive schools, establishing academic colleges and making higher education more accessible. This thesis revolves around these two key crossroads of the Israeli education system.

The thesis reviews the formulation of secondary education in development towns and the processes of change that it underwent in the years 1968-1995, in light of the transformations in the social and political reality in Israel and the shifts in educational and ethical perspectives. The thesis focuses on the secondary education system in ten specific development towns, which had no more than 30,000 residents in the late 1980s. Each town is unique, although there are qualities that characterize all of these towns. In order to generate a broad mapping that will depict an accurate image, the towns chosen represent a wide spectrum: towns from the north, center and south of Israel (Kiryat Shmona, Rosh Ha’Ayin, Kiryat Gat, Dimona); towns with success stories (Yavne, Migdal Ha’Emek); towns in which the geographic isolation constitutes a dominant factor (Yeruham, Dimona, Hatzor, Ofakim); and social periphery that is not geographic periphery (Beit Shemesh, Or Akiva).

The working hypothesis is that the secondary education system in the development towns is to a great extent a reflection of the Israeli society and processes that took place within it, which were manifested in the comprehensive schools and influenced their design. The significance of this thesis lies in the fact that it is the first analysis of secondary education in development towns, its characteristics and formulation

processes, thereby filling a gap in the history of the education system in Israel – which has dealt with other education systems more than once.[2342]

The thesis comprises six chapters, which together generate an image that enables the examination of the issue from wide angles. The first chapter examines how an educational policy was determined, and particularly reviews the educational policy that led to the establishment of the comprehensive schools in development towns, a policy that was influenced by the educational-ideological viewpoint of Zalman Aran, the Israeli Minister of Education from the mid-1950s to the late 1960s, who believed that the state should provide public high schools to the masses and that students from different backgrounds must study together under one roof. This position has not changed in essence throughout that period, but was expressed in varying ways during it. Two issues that are not directly related to the educational policy, but have greatly impacted it, are the settlement policy, the distribution of population during the state's early years, and the creation of National Priority Areas in later years. These issues affected the educational system in development towns and the challenges it encountered. Another relevant matter is the status of the local authority, subsequent to the law for the direct election of local council heads in 1975. This had two major influences: the attitude of the council head toward the town's comprehensive school and his involvement became highly dominant. Accordingly, the economic capacity of the town also influenced the comprehensive school and the gaps between different comprehensive schools. This background is important for understanding the context of the establishment of comprehensive schools in development towns and for seeing the picture that was partly behind the scenes but was indeed significant. Among the factors that influenced the educational policy in development towns, it appears that the political factor carried great weight.

The second chapter deals with the implementation of the policy of establishing comprehensive schools in development towns. A comparative observation of the development of comprehensive schools in other places around the world demonstrates that the establishment of comprehensive schools in Israel correlates with processes in the Western world, which have to do with changes in the approach to education and the

2342 For example: the kibbutz education system, youth villages, religious education and more.

position that secondary education is intended for many. Some of the hardships that plagued other countries have also challenged the education system in Israeli development towns. There were several factors that influenced the formulation of the comprehensive school: the size of the school – comprehensive schools that were too small did not afford a sufficient diversity of students and choices and could not financially survive; the physical structure – the structure was usually built by a Jewish Agency company or a donor, at the time of its construction it was considered innovative and even revolutionary, but most of the structures were not maintained and renovated and over the years became unfriendly; distance from the center – the location of the school in a development town that is far from the country's center was extremely significant, it affected the opportunity to bring teachers and above all influenced the sense of isolation.

The comprehensive school in the town encountered unique challenges. The primary challenge was to accommodate all of the local students, a large group with great diversity, and the need to advance them. The will to provide a response to every group created a need for a division into groups or tracks, which led to the labeling of students at a lower level and usually did not enable social mobility. Wide gaps within the institution and image problems created a reality in which students from both ends of the hierarchy did not stay in the comprehensive school: the stronger ones usually left to boarding schools or prestigious schools outside of the town, and the struggling students dropped out of school or attended unique programs such as youth centers.

The third chapter of this thesis focuses on the vocational track within the comprehensive school. The goals of vocational education have changed over the years, and with them – so did the study contents. According to Aran, vocational education was primarily intended to train manual laborers for a state that was in its construction phase. This goal was meant to be executed mostly by the struggling students, who did not always have a sense of belonging in the academic classes. In the majority of development towns, the comprehensive school was founded on the basis of a two-year high school that had previously existed there and was chiefly dedicated to vocational education. Hence, most of the students in the comprehensive school studied in the vocational track. The vocational education faced numerous challenges, including inadequate equipment,

professional teachers, the relevance of learning materials and above all an abundance of objectives that at times contradicted each other. The vocational education was criticized for tracking students to a low quality of education and socially labeling them in a way that restricted their opportunities to advance in the future. In addition, almost all of the students were Mizrahi, and therefore the vocational education was perceived as the "back yard" of the comprehensive school. This reality has led to a transformation in vocational education in the 1970s, when it was defined as technological, and in the 1980s, when it was defined as technological-scientific and its students were entitled to take matriculation exams. Its goal has also transformed: it stopped training working hands and did not provide an educational response to meet the needs of struggling students.

The fourth chapter examines the teaching staff of the comprehensive school in the development town. The rapid growth in the number of students between the 1960s and 1990s, in Israel in general and in development towns in particular, required the recruitment of many teachers; the key obstacle was absorbing adequate teachers. The shortage of teachers and principals prompted the hiring of unskilled teachers and to changes in the recruitment sources of teachers and administrative staff. The growing number of students led to the development of emergency programs for training teachers in accelerated courses, lower requirements, inadequate training and, consequently, a decline in the status, authority and prestige of the teaching profession.

The staff is supposed to be spearheaded by the principal as an educational leader. In the beginning of this period, incentives were given to principals who went to administer high schools in development towns. They were mostly men, primarily Ashkenazim, who came from out of town. Even when the incentives were discontinued, throughout this entire period the majority of principals came from outside of the town. The unique role of the principal in the comprehensive schools of development towns created a situation that constituted a dominant factor in the school's success.

In order to teach at the comprehensive school in a town, one needed teaching experience, emotional containment capacity, pedagogical flexibility, acquaintance with the culture from which the students came and a strong belief in the students' ability to

succeed. In practice, during most of this period there was a shortage of teachers, which imposed compromises on the teachers' quality and compatibility. One of the ways in which the state confronted this issue was providing incentives, in the form of financial aid to external teachers who came to teach in development towns. In some cases the incentives helped in bringing teachers to the town and improving the quality of education, yet they also posed a difficulty by generating tension among the staff, which received differential conditions, and undermining the stability of the teachers' lounge, because some of the teachers came for a certain period due to the incentives and then left.

Two processes created change in the teachers' lounges. First, the immigration from the former Soviet Union in the 1990s, which brought with it teaching forces in areas that had been lacking in the comprehensive schools of development towns. Second, teaching forces that developed from among the town's high school graduates, who were acquainted with the students' background and lived in the town.

The goals of the comprehensive school in the development town were many, and there was a wide gap between the expectations from it and their implementation on the ground. Therefore, supplementary programs were developed to support the comprehensive schools. These were extracurricular courses, which operated alongside the school's activity, during school hours or in the afternoons. The fifth chapter reviews these programs. Some of them were introduced into schools in development towns by different sources and diverse initiatives, and their goal was to improve the secondary education system in the towns. The premise behind the operation of a supplementary program is that there is a certain difficulty in the school, and that under the current circumstances the system does not know how – or is unable – to address this difficulty, and therefore different solutions must be generated. These programs were sometimes conducted by teachers from the school, while other times the purpose was that other people, who are not teachers at the school, will teach, in order to create change. Some of these programs succeeded in generating limited progress at a certain school or among a group of students. Most of the programs were not long-term, and an additional program for the same goal was usually required.

The historical events that took place in Israel were accompanied by social conflicts and rifts, which had significant implications on different spheres – political, social and cultural. These tensions typically created a glaring spatial, ethnic and cultural imbalance. The asymmetry and lack of stability were sometimes intentional and other times an inevitable reality. The premise of the sixth chapter is that the schools in development towns did not function in a vacuum, but rather were influenced by social processes and mirrored them. At times, the tensions that erupted between the school walls have even influenced and accelerated conflicts in the society outside of the school.

The main issues discussed are:

In the sociodemographic sphere: The Immigration to Israel – During the period discussed, the State of Israel, as a society of immigrants, absorbed immigrants from North Africa and Asia in the 1950s and 1960s, from Ethiopia and from the former Soviet Union in the 1970s, late 1980s and early 1990s. These waves of immigration confronted the schools with educational and pedagogic challenges, due to both the high number of students and their otherness and unique needs.

In the geographic sphere: The relationship between center and periphery – The establishment of most development towns in areas far from the center, for the purpose of population dispersion, has also created a socioeconomic periphery. The distance from the center has also had implications for the education system. The state partly addressed the gap between the center and periphery by defining the majority of development towns as National Priority Areas, a reality that fluctuated with political changes.

In the ethnic sphere: Inter-ethnic tensions – The State of Israel was founded by left-wing parties, which were headed by Jewish-European immigrants (Ashkenazim). The difficulties encountered by immigrants from North Africa and Asia (Mizrahim) during their integration process, together with the cultural differences, created a complicated relationship between the different ethnic groups. This relationship was sometimes patronizing in its nature and sometimes generated alienation and anger. For this reason, the interethnic tension was used more than once as a tool in the hands of the political system.

In the cultural sphere: The relationship between state schools and Jewish religion and tradition – A large part of the population in development towns is traditional (Masortim), which blurred the secular character of the comprehensive state school in development towns. In addition, within the religious education there were greater numbers of strong students, who chose to leave the town's comprehensive school and attend yeshivas and ulpanot instead; consequently, religious students who were concerned with the level of the religious comprehensive school transferred to the state comprehensive school. In most cases, the teaching staff was more secular than the students and their families.

Students from the Ethiopian community were directed in advance to the state religious education system. This decision was made by former Prime Minister Menachem Begin and Minister of Education Zevulun Hammer, despite the fact that the manner of keeping mitzvot in Ethiopia was different from Israel. This decision was intended, among other things, to ease the difficulties of cultural integration among students who had immigrated from Ethiopia, but it raised waves of criticism in the 1990s.

The chapter closes with a review of the process that the Israeli society has undergone, parallel to a similar process around the world – the move from a collective perspective to an individualist perspective. In the early days of the state, the common social attitude was the desire to create a new Jew – an Israeli. The idea was that the school will constitute a melting pot of sorts. In order to melt, it was necessary to shed the values and cultural traditions of the different ethnicities and create a uniform essence. At the end of the 1960s, there was a move toward an approach of integration, an approach that still saw value in the connection and encounter between the cultures, while still allowing each one to remain himself or herself. The establishment of the comprehensive school was supposed to be one of the manifestations of this approach. In the late 1980s, the individual became more significant and unique education became legitimate, and the state curriculum also focused more attention on the heritage of Mizrahi Jews and on Russian and Amharic courses. The public discourse was multiculturalism.

These issues generated conflicts that were particularly apparent in the development towns, challenged the education system and strongly influenced the school's agenda.

In the mid-1990s, the comprehensive schools in development towns are different from the way they were in the late 1960s – in terms of their status, student achievements, teacher quality and public image. Still, there is a great difference between the goals of these schools at the time of their establishment and their goals in the 1990s. It is possible that this is because the program was erroneous in its essence, but it is likely that the social reality in Israel and the processes that it has undergone have outlined new directions. Despite the discontentment and hardships, at no point was any significant transformation introduced into the comprehensive schools; rather, corrections and additions were made, not a process of adjustment to a changed reality.

However, the comprehensive school in the development town generated change in the educational approach, social mobility in the town, the nature of occupations of its graduates – residents of development towns, in the creation of an educational and political leadership and, towards the end of this period, even led to the establishment of the academic colleges.

Table of Contents

Hebrew Abstract **א**

Introduction **1**

1. Purpose Statement and Research Questions 2

2. Research Framework 5

3. Research Method and Sources 7

Methodological Problems 8

4. Literature Review 10

5. Historical Background 14

A) Development Towns: Establishment and Characteristics 14

B) Development of Education in Israel until 1968 23

C) Sociopolitical Aspects that Influenced Education in Development Towns 27

D) Immigrant Absorption in the Western World during the Twentieth Century: Different Approaches 31

Chapter One: The Education Policy in Development Towns as a Formulating Factor that Influenced the Secondary Education System **34**

1. Formulating an Education Policy in Israel: Challenges and Influencing Factors 34

A) Factors that Influence the Formulation of an Education Policy in Israel 35

B) Bodies that Influenced the Education Policy during the Discussed Period 38

2. The Education Policy from Zalman Aran's Reform to Amnon Rubinstein's Initiative 40

A) 1968-1977: Aran's Reform – Founding Comprehensive Schools in Israel 41

B) 1977-1990: The Gap Between the Reform's Intention and Its Actual Implementation 47

C) 1990-1995: Turning Point in the Progress of Secondary Education in Development Towns 52

D) Continuity or Contrariety: The Relationship Between the Reforms as a Manifestation of Changes in Israeli Society 58

3. Population Distribution Policy and Its Impact on Secondary Education in Development Towns 60

A) State-Directed Policy of Population Distribution 60

B) Settlement Policy as a Free Market 61

C) State-Directed Free Market Policy 61

D) Different Perspectives on Affirmative Action for Development Towns 62

4. Local Authorities as the Architects of Education in Development Towns 64

A) The Rising Power of Local Authorities in Development Towns in the Context of Education 65

B) The Relationship Between the Local Authority and the Government: Between Greater Dependence and the Will for Independence 66

5. The Educational Tracking Policy 69

6. Middle School as a Means of the Reform to Create Integration 70

7. The Budget as a Factor in the Formulation of an Educational Policy 72

A) The Costs of Operating a Comprehensive School in a Development Town 73

B) The Tuition Debate as an Expression of the "Education for All" Approach 75

C) Changing the Budgeting System 77

8. The Relationship Between the Education Policy and Its Implementation 79

Summary: How the Relationship Between the Education Policy and Its Implementation Is Determined 80

Chapter Two: The Comprehensive School in Development Towns 83

1. The Establishment of Comprehensive Schools as a Stage in the Development of Secondary Education 83

A) The Development of High School and Approaches toward It 84

B) The Comprehensive High School 86

C) The Establishment of Comprehensive Schools in Different Countries around the World 87

D) The Establishment of the Comprehensive School in Israel 92

E) Stages in the Development of the Comprehensive School in Israel 93

2. The Formulation of the Comprehensive School in the Development Town: Influencing Factors 99

A) The Size of the School 99

B) Distance from the Center 103

C) The Physical Structure of the Comprehensive School 105

D) The Image of the Town as an Influence on the Formulation of the Comprehensive School 107

3. The Challenges of the Comprehensive Schools in Development Towns and Ways of Addressing Them 110

A) The Extent of Comprehensiveness within the Town's Comprehensive School 110

B) The Extent of Comprehensiveness Outside of the Comprehensive School 116

C) Matriculation Entitlement Rates as a Challenge to Social Mobility and the Comprehensive School's Branding 124

4. Educational Dilemmas Surrounding the Operation of the Comprehensive Schools 131

A) What Is the Main Goal of the Comprehensive School? The Town's Best Interest or the Student's Best Interest? 131

B) Equality vs. Excellence in the Comprehensive School 136

Summary: The Establishment of the Comprehensive School in Development Towns as an Implementation of the Education Policy 139

Chapter Three: Vocational Education in Development Towns 144

1. Vocational Education in the Western World and in Israel – Historical Background 144

A) Vocational Education in the Western World 144

B) Vocational Education in Israel before the Establishment of the State 145

C) Vocational Education in the State of Israel 146

2. Vocational Education and the Comprehensive School 147

3. The Goals of the Vocational Education – Explicit and Hidden 149

A) Between the 1950s and 1970s: A Professional Worker vs. Personal Development 149

B) From the Mid-1970s Onwards: The Social Goal of Vocational Education – Its Development and Enhancement 151

C) The 1990s: Blurring the Differences between Vocational and Academic Education 153

4. Vocational Education and the "Productivization" of Mizrahim 154

A) Vocational Education in Development Towns in Light of Zalman Aran's Approach 155

B) Pre-Vocational Education as a Preparatory Tool Already in Grade School 157

C) The "Survey Test" (*Seker)* as a Component in Positioning Mizrahi Students 158

5. Ways of Instilling Vocational Education and the Meaning of Practical Training 159

A) Professional Training in a Factory 160

B) Unique Frameworks for Practical Training 161

6. The Development of Vocational Education and Its Transformations as an Expression of Social Policy and Political Needs 163

A) From Vocational Education to Technological Education 163

B) Changes in the Structure of the Technological Education 165

C) From Technological Education to Technological-Scientific Education 166

D) Abolishing the Barrier between the Technological Education and the Academic Education 167

E) Vocational Education and Its Attitude toward the Matriculation Exams 168

7. The Challenges of Vocational Education in Development Towns 170

A) Shortage of Equipment 171

B) Suitable Teaching Staff 171

C) Student Diversity 173

D) The Image of Vocational Education 174

E) Vocational Education as a Relinquishment of Scholastic Standards 176

F) The Relevance of Subjects in Vocational Education 178

G) Gender Aspects in Vocational Education 179

8. The Achievements of Vocational Education in Light of Its Goals 180

Vocational Education as Hindering the Future of Its Students 181

9. To Whom Did the Vocational Education Belong? 182

The Educational Networks 184

Summary: Vocational Education as a Means for Multiple Goals 184

Chapter Four: The Educational Staff as an Architect of Comprehensive Schools in Development Towns 187

1. The Principals as the Leaders of the Town's Educational Institution 187

A) The Principal's Status and Functions 187

B) The Challenge of Recruiting Principals 189

2. The Portrait of the "Ideal Teacher" for a Comprehensive School in a Development Town 191

3. The Profile of Teachers in Development Towns between 1968-1995 193

4. Training the Teachers and Preparing Them to the Educational Reality in the Development Town 196

A) Teacher Training in Israel 196

B) Teacher Training for Development Towns and Its Challenges 198

C) Unique Programs to Train Teachers for Comprehensive Schools in Development Towns 200

5. The Shortage of Teachers and Its Implications for the Comprehensive School in the Development Town 201

6. Solutions to the Shortage of Teachers in Development Towns 206

A) Financial Incentives as a Way to Attract Teachers to Development Towns 206

B) Unique Programs to Recruit Teaching Staff for Development Towns 212

7. The Immigration from the Former USSR as a Generator of Change in the Comprehensive School in the Development Town 213

Summary: The Educational Staff as Promoting or Hindering the Development of the Comprehensive School in the Development Town 216

Chapter Five: Supplementary Programs to Support the Education System in Development Towns – Their Quality and Significance 217

1. The Evolvement of the Supplementary Programs and the Policy of Cultivation: Historical Background 217

2. Establishing Care Indexes 222

The Care Index 222

A) The First Care Index 223

B) The Second Care Index 224

C) The Third Care Index 224

3. Educational Programs that Were Conducted in Comprehensive Schools by the State, as a Reflection of Its Perception of Development Towns 226

A) The Programs of the Care Unit in the Ministry of Education 226

B) The Educational Welfare Program 228

C) Shelef: High School Seniors to Development Towns 229

D) Nahal (Fighting Pioneer Youth) in Development Towns 234

E) Neighborhood Rehabilitation 235

F) Local Initiatives of the State for Supplementary Programs 240

4. Local Initiatives for Programs that Developed in High Schools in Development Towns 242

5. Members of Kibbutzim Volunteering in Development Towns 244

6. Privatization of the Programs: External Initiatives Funded by the State and State Initiatives Privately Funded 247

A) The Karev Program 249

B) The Michael Method 250

C) The Sacta-Rashi Foundation 251

D) The “Thirty Communities Project” 251

7. Philanthropy as an Influencing Factor for Education in the Development Town 254

Summary: The Supplementary Programs and the Development Towns – Empowerment or Increased Dependence 257

Chapter Six: Social Issues in Israeli Society and Their Manifestation in the Secondary Education System in Development Towns 261

1. Immigration – Aliyah 262

A) Immigration Absorption: Historical Background 263

B) The Encounter Between the Immigrants and the Israeli Society 264

C) The Friction: Immigrant Students in the Education System 270

D) The Result of the Friction between the Immigrants and the School 275

2. Social Periphery as a Result of Geographic Distribution 284

A) Historical Background 284

B) The Encounter Between the Population and Its Geographic Community 284

C) The Friction 286

D) Result: Causes for the Relationship Between Equality and Geography 288

3. Interethnic Relationships and Their Manifestation in the Development Town 290

A) Interethnic Relationships: Historical Background 290

B) The Encounter Between Ethnicities 292

C) The Friction 293

D) The Results of the Interethnic Tension and their Manifestation 297

4. Religion, Tradition and Secularization 298

A) The Encounter: Religious and Secular Students in the Education System 298

B) The Friction: Traditionalism at a Crossroads 299

C) The Result: Judaism Studies in the State Education System 301

Ethiopians and the Religious Education 301

A1. The Encounter Between Ethiopian Immigrants and Their Tradition and the Education System 302

B1. The Friction: The Will to Integrate a Religious Community in the Religious Education and the Political Question 303

C1. The Result: The Religious Identity of Ethiopian Immigrant Students 304

5. From a Melting Pot to Integration and Multiculturalism 305

A) The Melting Pot 305

B) Integration 310

C) The Move from Collectivism to Individualism 312

Summary: Social Conflicts as Hindering and Generating Factors in the Formulation of Education in the Development Town 323

Conclusion: The Comprehensive School in the Development Town – Between Education, Society and Politics 327

1. First Phase: The Established Goals in Light of the Reality and Social Perceptions 328

Changes in the Social and Political Reality as Formulating Education Goals 329

2. Second Phase: Planning from the Big Idea to the Practice 330

3. Third Phase: The Implementation – In Theory and Practice 330

Hindering and Accelerating Factors in the Implementation of the Comprehensive Schools Reform 331

4. Results and Implications – The Encounter Between Vision and Reality 331

Who Benefited from the Comprehensive School in the Development Town – From Educational, Political, Social and Other Aspects? 332

Indirect Outcomes Related to the Planning of the Comprehensive Schools 333

The Absorption Policy of the 1990s as a Derivative of the Results of the Melting Pot Policy of the 1950s 334

5. Future Insights 334

Bibliography **337**

Books 337

Articles 361

Research Papers 396

English 399

Government Publications 408

Media 412

Interviews 414

Archives 414

Abstract – English **I**

This work was carried out under the supervision of

Dr. Lilach Rosenberg-Friedman
Martin (Szusz) Department of
Land of Israel Studies and Archaeology
Bar-Ilan University

Dr. Yair Seltenreich

Departments of Education and
Multidisciplinary Studies
Tel-Hai College

Formatting the High School Education System in the 'Development Towns' Between the Reforms (1969-1995) – Issues, Challenges and Dilemmas

Aliza Bloch

The Martin (Szusz) Department of
Land of Israel Studies and Archaeology

Ph.D. Thesis

Submitted to the Senate of Bar-Ilan University

Ramat-Gan, Israel December 2015