

הפיצול בין מחנכי כיתות למורים מקצועיים – אכן נגף בקידום מערכת החינוך הממלכתית-כללית

איריס בקשי-ברוש

מבוא

קיומו של פיצול בין מחנכי כיתות לבין מורים מקצועיים הוא עובדה ארגונית-חברתית מובנת מאליה במערכת החינוך הממלכתית בישראל (כיתות א'-י"ב). הפיצול הזה בין התפקידים נתפס כנובע מהגדרתו המבנית של בית הספר וכחלק מהסדר הטבעי שלו. הוא נתמך בהבדלים בין נוהלי העבודה של המחנך לבין אלה של המורה (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1994) ובהבדלים במבנה המשרה והשכר (משרד החינוך, 2003). ההבחנה והבידול בין התפקידים נשמרים גם ברפורמת "אופק חדש" (משרד החינוך, 2008; 2009), אשר מיושמת כיום בחלק גדול מבתי הספר היסודיים ומחטיבות הביניים הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד, ואמורה להיות מיושמת בכל מערכת החינוך עד שנת 2013. לא זו בלבד שהבידול בין התפקידים נשמר, אלא הוא אף מוחרף ומעמיק. הדבר מתבטא בשינויי שכר המגדילים את פערי התגמול בין התפקידים. כך למשל בוטל גמול "מקצוע והכשרות", גמול אשר לפני הרפורמה ניתן לכל מורה מקצועי שאינו משמש כמחנך כיתה. בהעמקת הבידול בין התפקידים אני מוצאת ניגוד מוחלט לכוונת ההסכם - לא חיזוקו של מעמד המורה, כי אם החלשתו; לא קידומו של המורה, אלא לכל היותר קיבוע מצבו העכשווי הרעוע.

טענתי המרכזית היא כי הפיצול במערכת החינוך הישראלית בין התפקידים של מחנכי כיתות לבין תפקידי המורים המקצועיים, פיצול ייחודי שאינו קיים במערכות חינוך אחרות בעולם,¹ מהווה אבן נגף בניסיונות לקדם את מערכת החינוך הממלכתית ובפרט את מעמד המורים. הפיצול הזה מתבסס על דרך הארגון של מעמד המורים בתוך בית הספר. במצב הקיים מודגשים היסודות הביורוקרטיים של בית הספר כארגון, ואין עיסוק כמעט בנושאים דוגמת מטרות וערכים משותפים אשר הכרחיים לצורך תהליכי שינוי ושיפור משמעותיים (Harris & Lambert, 2003). במילים אחרות, המאמצים לקדם את מעמד המורים ואת החינוך הציבורי הופכים קשים יותר בישראל לנוכח הפיצול הייחודי בין תפקידי המחנכים והמורים המקצועיים.

1 למרות קיומו של דמיון מסוים בין תפקיד מחנך הכיתה בישראל לבין תפקיד 'המורה הכולל' בבית הספר היסודי במדינות אחרות (כמו למשל ה-homeroom teacher בארצות-הברית), למחנך הכיתה הישראלי תחומי אחריות רחבים יותר וייחודיים הנובעים מסיבות תרבותיות וחברתיות (בקשי-ברוש, 2005).

תחילה אציג את השלכות הפיצול על מעמד המורים בתוך בתי הספר הממלכתיים-כלליים ואת משמעות הפיצול - אבן נגף בניסיונות לקידום מערכת החינוך הממלכתית ומעמד המורים. לאחר מכן אפרט את הצעתי לבטל את פיצול התפקידים, ואדון בהיתכנות הפיצול, סוגיה שיש לה פן רעיוני ופן מעשי.

משמעות פיצול התפקידים - ארגון מעמדי ואנטי-קהילתי של המורים בבתי הספר הממלכתיים

הפיצול בין התפקידים מתקיים, נשמר ומחוזק בבתי הספר הממלכתיים באמצעות קביעת הבדל מעמדי בין המורים. ההבדל המעמדי מחזק את היסודות הביורוקרטיים של בתי הספר ומחליש את היסודות הקהילתיים שלהם. בכך הוא בולם נקיטת דרכי פעולה שיתופיות ההכרחיות לצורך השגת מטרותיהם של בתי הספר, שגשוגם ושיפורם התמידי (Harris & Lambert, 2003). קיימים שני גורמים בולטים אשר משמרים את ההבדל המעמדי בין המורים בתוך בתי הספר, ובתוך כך תורמים להחרפת הביורוקרטיזציה: (א) תפיסתם של מורים את תהליך החינוך כתהליך בינארי בן שני רכיבים הנבדלים זה מזה; (ב) הפרדה מקצועית בין המחנך או המחנכת לבין מורים המלמדים בכיתת אם מסוימת, כלומר בידוד מקצועי (פירוט גורמים נוספים מופיע אצל בקשי-ברוש, 2005).

התפיסה הבינארית של תהליך החינוך מחלקת אותו לרכיב ערכי ולרכיב לימודי, שני רכיבים השונים זה מזה במהותם. הרכיב הערכי מכונה גם "חינוכי", והוא עוסק בהתנהגות המצופה מהתלמידים. הרכיב הלימודי מכונה גם "הוראתי" או "הישגי", והוא עוסק בחומר הלימוד שעל התלמידים לדעת. בדרך כלל המורים רואים ברכיב הערכי של התהליך תפקיד עיקרי של מחנכי הכיתות, ואילו ברכיב הלימודי הם רואים תפקיד עיקרי של המורים המקצועיים (ובכלל זה מחנכי הכיתות בשיעוריהם המקצועיים).

התפיסה הבינארית הזו מלווה גם בתפיסה ערכית פנימית, ולפיה אחד הרכיבים עולה בערכו ובחשיבותו על הרכיב האחר. מורים מייחסים חשיבות עליונה בתהליך החינוך לרכיב הערכי. ייחוס חשיבות עליונה לרכיב זה, כמו גם ראייתו כתפקידם של מחנכי הכיתות, מספק את ה"דלק" הנדרש לשמירה על יחסי הכוחות בין המחנכים לבין המורים המקצועיים. הודות לכך נשמר ההבדל המעמדי, וידם של מחנכי הכיתות נותרת על העליונה.

המשמעות העיקרית של תפיסה בינארית כזו של תהליך החינוך בבתי הספר היא הדרת תפיסה שלמה, הוליסטית, של בית הספר. תפיסה בינארית רואה בבית הספר "חנות הוראה" או "קניון" אשר מורים מוכרים בו "מוצרי לימוד", ומורים אחרים מוכרים בו גם "מוצרים ערכיים". תפיסה כזו לא רואה בהוראה ובערכים מקשה אחת שלמה ובלתי-נפרדת, כפי שתופסים אותם תאורטיקנים חינוכיים וסוציולוגים דוגמת בזיל ברנסטין (Bernstein, 1996), טד וונסי סייזר (Sizer & Faust Sizer, 1999) או רובין אלכסנדר (Alexander, 2001). כך, למשל, אלכסנדר (שם) טוען כי בתי הספר הם אכן מוסדות המעבירים גישות וערכים, אבל לא משום שהם חייבים

מוסרית לעשות זאת (נוסף על פעילות ההוראה); הסיבה לכך היא שההוראה עצמה עניינה הוא העברת ערכים. אלכסנדר טוען כי בית הספר מעוצב על ידי תפיסות וערכים, והדברים אשר הילדים לומדים בשיעור חשובים יותר מאופן הארגון של בית הספר. אולם מבנים ארגוניים אינם רק אמצעים; הם משקפים את התפיסות ואת הערכים אשר קובעים את דרך הארגון של הזמן, את המרחב, את התלמידים, את תכניות הלימודים ואת כוחות ההוראה.

הבינאריות המובנית בישראל (יותר מאשר בבתי ספר אחרים בעולם) של הפיצול בקרב המורים מחדדת את ההבחנה בין ערכים לבין הוראה. עצם קיומם של התפקידים הייחודיים מקשה עוד יותר על המורים לראות את עצמם כקבוצה מחנכת אחת בעלת אחריות משותפת לתלמידים. במילים אחרות, הפיצול מקשה על מורים ישראלים יותר מאשר על עמיתיהם בעולם לדחות את תפיסת החינוך כתהליך בינארי.

התפיסה הבינארית משמרת ומחזקת אפוא את הארגון המעמדי. בכך היא מקשה יישומים של יסודות קהילתיים בבתי הספר, כמו למשל חינוך ערכי משותף ובלתי-מחולק המתבצע על ידי כל המורים - בכל שיעור, בכל מקום ובכל סוג של פעילות. החלשת היסודות הקהילתיים מחלישה את הממד השיתופי בבית הספר, ממד אשר הכרחי להשגת מטרותיו, לשגשוג ולשיפורו התמידי של בית הספר. השפעה דומה יש גם לגורם נוסף, הבידוד המקצועי.

קיומו של הבידוד המקצועי מתגלה באינטראקציה בין מורים, אינטראקציה המתאפיינת בנפרדות ובאינדיבידואליזם. האינטראקציה המקצועית השוטפת בין מחנך או מחנכת של כיתת אם מסוימת לבין המורים המקצועיים המלמדים בכיתה זו היא חלקית ומזדמנת. בדרך כלל היא מתמקדת בנושאים שעניינם "בעיות" של תלמידים: היעדרויות של תלמידים משיעורים או איחורים שלהם, משמעת וציונים. אלו נתפסות אפריורי כבעיות של מחנכי הכיתות, ועקב כך דומה לכאורה כי אין צורך בשיחות עמוקות ורציניות בנושא זה בין בעלי התפקידים. המפגשים המקצועיים ביניהם נערכים במספר קטן של ישיבות פורמליות, ולכן הקשר המקצועי השוטף בין מורים מקצועיים לבין מחנכי כיתות הוא זניח.

לאינטראקציה המשמרת בידול בין מחנכי כיתות לבין מורים מקצועיים המלמדים בכיתתם יש השלכה מעשית ברורה: העמקת הבידוד המקצועי של מורים. בידוד כזה הוא אחד מסממניו של ארגון ביורוקרטי. בדומה למבנה התאי של בית הספר ולארגון תחומי הדעת במקצועות לימוד המנותקים זה מזה, רכיבים אשר משמרים ומנציחים תרבות של אינדיבידואליזם (Hargreaves, 1994; Little, 1990), גם הפיצול בתפקידי המורים במערכת החינוך בישראל מגביר אינדיבידואליזם ובידוד מקצועי. על חסרונותיו של בידוד כזה בשדה החינוכי בארץ ובעולם עמדו חוקרים כבר לפני עשרות שנים (ראו למשל אצל Sarason, 1971; Lortie, 1975). אני מבקשת להעלות השערה שעניינה הוא האיום הסמוי על החינוך הערכי בשל החלשת הבידוד המקצועי של תפקידי המורים. ברנסטין (Berenstein, 1996) טוען כי העיקרון של בידוד בין קבוצות יוצר לכאורה סדר חברתי טבעי, אמיתי ואוטנטי, ולכן החלשת הבידוד הזה נתפסת כאיום על הסדר התקין. על בסיס הטענה הזו אני מעלה את ההשערה הבאה: החלשת

הבידוד המקצועי של מחנכי כיתות ומורים מקצועיים יכולה להיתפס כאיום על החינוך הערכי - ואולי אף על בית הספר כולו, שהרי הפסקת הבידוד משמעה שינוי זהות ושבירת הממד הערכי אשר מחנכי הכיתות "אחראים לו". במצב שכזה דומה לכאורה כי אם קבוצת מחנכי הכיתות לא תזוהה כקבוצה נפרדת, "לא יהיה מי שיחנך". בעקבות כך עלולה לקרוס התשתית הערכית אשר מעניקה לקיומו של המוסד החינוכי את הצדקתו ואת תוקפו.

התמונה העולה מתיאור שני הגורמים שלעיל, כמו גם מגורמים נוספים שנמצאו במחקר (בקשי-ברוש, 2005), היא של קיום ארגון מורים מעמדי בתוך בתי הספר הממלכתיים-כלליים המחליש יסודות קהילתיים שלהם. הסוציולוג בן המאה ה-19, פרדיננד טניס (Tönnies, 1974), טען כי היעלמותם של יסודות קהילתיים בחברה היא ממאפייניו של האינדיבידואליזם החברתי. זהו מצבה של החברה בישראל היום. האינדיבידואליזם החברתי והקיטוב החברתי מובילים ל"אובדן (או אי-היווצרותם) של מכנים משותפים שהם תנאי לקיומה של חברה" (לם, 1993, עמ' 20). בדומה לכך החלשתם של יסודות קהילתיים בבתי הספר הממלכתיים-כלליים, החלשה הנובעת מהארגון המפוצל והמעמדי של המורים בהם, פוגעת בהיווצרותם של מכנים משותפים בין המורים בעלי התפקידים השונים. מכנים משותפים כאלה מבטיחים עבודה חינוכית המבוססת על מחויבות משותפת, אחריות משותפת, ערבות הדדית, סולידריות ואיחוד כוחות, מאפיינים שהם תנאי לקיומם של בתי ספר איכותיים השואפים כל העת לשגשג ולהשתפר. בבתי ספר כאלה, טוענות האריס ולמברט (Harris & Lambert, 2003), נדרש מעבר מתרבות של אינדיבידואליזם לתרבות שיתופית המתאפיינת באחריות חברתית משותפת. בית הספר הממלכתי-כללי במדינת ישראל של היום רחוק מלפעול ברוח של תרבות שיתופית. הוא מתקשה לפעול בהתאם לרוח ערכית ברורה ולקיים את חובתו המוסרית - להבטיח לתלמידים חינוך שלם ובלתי-מחולק, חינוך משופר ואיכותי על ידי כל המורים.

ביטול הפיצול - הייתכן?

מן הדברים שהוצגו עד כה נובעת הצעתי החד-משמעית לבטל את הפיצול הארגוני של תפקידי המורים למחנכי כיתות ולמורים מקצועיים. להיתכנות של ביטול הפיצול יש שני היבטים: פן רעיוני המצריך שינויים בתפיסות, ופן מעשי המצריך שינויים בתפקידי המורים. המעבר מתפיסת חינוך בינארית לתפיסת ההוראה והערכים כמקשה אחת הוא השינוי המכריע הנדרש בתודעתם של מורים ושל מדינאי חינוך. שינוי התשתית הרעיונית יקדם את האפשרות המעשית לביטול הפיצול בתפקידי המורים. אם להדגיש, אזי הערכים הם אשר קובעים איך נראים ומתקיימים החיים בבית הספר, מן המסד ועד הטפחות. הם מצויים בכל תוכן מתכנית הלימודים, אצל כל מורה, בכל שיעור ופעילות ובכל צורה ארגונית של הפעילות בבית הספר (כמו למשל דרך ארגון הזמן או המרחב). יש לזכור כי ההשפעה הערכית החזקה ביותר על תלמידים היא של הערכים הסמויים (דרום, 1989). ההכרה בהשפעה זו מחזקת עוד יותר את הבנת חוסר התועלת שבפיצול תפקידי המורים ל"מחנכים לערכים" ול"מורי תכנים".

מן הפן הרעיוני שלעיל נובע השינוי הנדרש בפן המעשי-ארגוני של תפקידי המורים: לא עוד הפרדה לתפקיד של חינוך ולתפקיד של הוראה, אלא תפקיד אחד של **מורה שלם**. בתודעתו של מורה כזה ההוראה והחינוך הם היינו הך; הוא האחראי לתהליכים החינוכיים שכל תלמידה ותלמיד חווים, והוא רואה את עצמו כחלק בלתי-נפרד מקבוצת המורים של בית הספר - מורים אשר מחנכים ביחד, מתוך שיתוף מלא ועמוק, את התלמידים. ברוח רעיונותיו של טניס (Tönnies, 1974), קבוצת המורים השלמים שואפת לממש באופן מרבי את עקרונותיו של ארגון קהילתי.

המעבר בבתי הספר הממלכתיים-כלליים מארגון מורים מפוצל, אנטי-קהילתי ובלתי-שוויוני לארגון מורים קבוצתי, שיתופי, קהילתי ושוויוני, כזה המקדם עבודה חינוכית איכותית, יעצים את המורים בתוך בתי הספר ויביא לחיזוק מעמדם החברתי. מורים שלמים העובדים יחדיו ומחויבים הדדית לחינוך איכותי אינם מוותרים על ייחודיותם; הם מוותרים על הבידוד המקצועי לצורך צמיחה משותפת. יתרה מזאת, מורים הרואים את עצמם חלק מקבוצה שיתופית, תומכת וחזקה, יחשו ביטחון להציע יוזמות אישיות העשויות להוביל להתחדשותם כאינדיבידואלים, כמו גם להתחדשות הקבוצה ובית הספר. פולן והארגריבס (1999, עמ' 53-54) מיטיבים לתאר זאת: תרבויות של שיתוף דורשות הסכמה רחבה ביחס לערכים חינוכיים, אולם הן גם מגלות סובלנות לאי-הסכמה ולעתים אף מעודדות אותה באופן פעיל במסגרת הגבולות שלהן [...]. בתרבויות של שיתוף, בחינתם של ערכים ותרבויות אינה אירוע חד-פעמי, אלא תהליך מתמשך המתחולל בכל רחבי בית הספר [...]. תרבויות של שיתוף מכבדות ומוקירות את המורה כאדם, ומתחשבות בו [...]. היחיד אינו נבלע בקבוצה, אלא מממש את עצמו בתוכה.

באופן דומה קבוצת המורים של בית הספר תעניק לחבריה את הביטחון הנדרש כדי לפעול יחדיו להשגת מטרות החינוך הכלליות והייחודיות לבית הספר הממלכתי המסוים אשר הם עובדים בו, וזאת תוך בחינה ללא הרף של משמעות המטרות הללו לנוכח החיים הדינמיים בבית הספר ומחוצה לו. הודות לכך המורים לא יתפסו את עצמם כ"מעבירים ערכים" (ערכים הנכפים מבחוץ), אלא ככאלה שבוחנים את משמעויות הערכים בכל הזדמנות ודנים בהן עם עמיתיהם באופן עמוק ויסודי כחלק מראייתם את עצמם כמורים שלמים. בדומה לתיאורו של ענבר (2001), ערכיו של הארגון - הן הערכים הכלליים של מערכת החינוך, כפי שהם משתקפים במטרות החינוך, הן אלה הייחודיים לבית הספר - ישמשו "כמגדלור לארגון, המאיר לסירוגין והמשמש נקודת ציון שלאורה המערכת [ואני מוסיפה: ובית הספר] מתכווננת" (שם, עמ' 426). הערכים ייבחנו אפוא בדיון שוטף, בדיאלוג חברתי מתמשך (לפי ענבר) שיקיימו המורים כקבוצה. זאת ועוד, קבוצת המורים תעניק לחבריה את הביטחון הנדרש כדי לשנות, ליצור ולהוביל ערכים ורעיונות חדשים. מורים שיפעלו כך ישיגו חינוך איכותי, וחינוך איכותי כזה יוביל לשיקום מעמדם.

חיזוק לטענה הרואה את הדרך לשיקום מעמד המורים בפעולות של יצירה והובלת ערכים ורעיונות חדשים, לא של "העברת ערכים" בלבד, אני מוצאת בהיסטוריה החינוכית העברית. כתשעים שנה עברו מאז החלו המורים, עילית קטנה המתאפיינת בדומיננטיות גברית, לאבד את תפקידם כמנהיגים רוחניים וכיוצרים תרבותיים. עד מלחמת העולם הראשונה עסקו עדיין המורים בחידוש החיים הלאומיים בארץ (בן-דוד, 1957). הם היו "העלית התרבותית של היישוב החדש" (שפירא, 1984, עמ' 29), עסקו בהקמת בתי ספר עבריים ופעלו ליצירת תרבות עברית. אלו נתפסו כמשימות מרכזיות בבניית האומה, והודות להן "הרוויחו" המורים את מעמדם הגבוה בעיני עצמם ובעיני אחרים (בן-דוד, 1957; שפירא, 1984). בשנות העשרים והשלושים של המאה הקודמת החלה הירידה ההדרגתית במעמדם של המורים, וזאת על רקע השלמת המשימות הללו ומאבקם של המורים להנהיג את מערכת החינוך. מאבק זה דחק אותם לנהל את ארגונם כארגון מקצועי בלבד אשר אינו קובע את מדיניות החינוך (שפירא, 1984), מצב המתקיים עד היום.

למעשה, כל עוד המורים יצרו תרבות הם נתפסו כמנהיגים וכבוני האומה, ומעמדם החברתי היה גבוה. לאחר שנשלמה משימתם התרבותית, היה עליהם רק לשמור על ההישג; בהתאם לכך הם היו למשמרים תרבותיים. גם בתפקידם זה הם נתפסו כמשמעותיים וחשובים, משום שהיו שליחים אידאולוגיים אשר מתפקידם להעביר את הערכים הנכונים לדור הצעיר. אולם עתה הם עשו את מלאכתם כמשמרי תרבות וכ"משרתים את התודעה הלאומית" (בן-דוד, 1957), לא עוד כיוצרים; המורים לא יצרו ערכים חדשים נוספים, ובזיקה להעברת ערכים לא היה די כדי לשמור על מעמדם כמנהיגים (שם).

התמונה לא השתנתה עם מיסודה של מערכת חינוך ממלכתית ב-1953. בשל הפשרות הערכיות שנעשו לצורך איחוד בין הזרם הכללי לבין זרם העובדים, רוקנה מתוכנה הערכי הייחודי והברור השליחות האידאולוגית של כל זרם שיש לשמר ולהעביר. בן-דוד (שם) עמד על המעמד החברתי הבעייתי של המורים בשנים ההן שלאחר מיסוד המערכת. כמו במדינות אחרות נבעה הבעייתיות מאי-הסכמה על גובה שכר ועל קריטריונים לקביעתו, מנשירה רבה ממקצוע ההוראה בהשוואה לנשירה ממקצועות אחרים ומהפיכתו של המקצוע נשי באופן בולט. בן-דוד שיער כי על הסיבות האוניברסליות הללו למעמדם הבעייתי של המורים יש להוסיף בארץ גם את השינוי במשמעות תפקידו של המורה העברי; באופן ייחודי ובשונה מבמדינות אחרות, בתחילת דרכו הוא מילא תפקיד של יוצר רוחני-תרבותי. לדידו של בן-דוד, הסתירה שבין התפיסה האידאולוגית של תפקיד זה לבין המציאות אשר השתנתה ערערה עוד יותר את מעמד המורים: "הבעיה המיוחדת אצלנו היא המסורת הרואה במורה יוצר - ולא רק מעביר - של ערכים רוחניים" (שם, עמ' 212. ההדגשות שלי, אב"ב).

למרות ההבדל הכמותי והמגדרי (מאות ספורות של מורים אז לעומת עשרות אלפים היום במערכת החינוך הממלכתית-כללית; רוב מוחלט לגברים אז לעומת רוב נשי היום), ה"בעיה"

אשר ציין בן-דוד לפני למעלה מחמישים שנה עשויה להיות המפתח לשיקום מעמד המורים של היום, המלמדים בבתי הספר של מערכת החינוך הממלכתית-כללית: **מורים יוצרים, לא רק מעבירים ערכים**. יתר על כן, עליהם להיות **מורים שלמים** התופסים את עצמם כיוצרים ומובילים ערכים ורעיונות, כאלה המבטאים בכך עמדה ברורה, מכוונת ונחושה להשפיע באופן פעיל על דמותם של יחידים ועל דמותה של החברה בישראל. מורים כאלה יראו עצמם בעלי עמדה ודעה בסוגיות שונות אשר החברה בישראל מתמודדת עמן בתקופה זו. הם יהיו שותפים מלאים ביצירת דמותה הערכית של מדינת ישראל, ולכן גם שותפים מלאים בקביעת המדיניות החינוכית שלה. במובן מסוים תפיסה זו של המורים היא ביטוי לאחד המניעים הראשונים לבחירה במקצוע ההוראה, מניע המדווח בספרות המקצועית מאז שנות השבעים של המאה ה-20 ורווח גם כיום - לבצע שליחות חברתית ייחודית בעלת ערך מוסרי גבוה (פרידמן, 2004, עמ' 95).

לסיכום, המרת הארגון המפוצל והמעמדי של מורים בתוך בית הספר הממלכתי-כללי בארגון מורים קבוצתי, כזה שבמסגרתו פועלים יחדיו בשיתוף פעולה הדוק ומשמעותי **מורים שלמים**, יקדם את מערכת החינוך הממלכתית-כללית ואת מעמדם של המורים בעיני עצמם ובעיני אחרים.

אחתום את דבריי בשאלות פרקטיות - מנהליות וארגוניות - אשר יכולות להישאל בהקשר של הפן המעשי של ביטול הפיצול בתפקידי המורים. מי למשל ישמור על קשר עם ההורים? מי יכתוב את הציונים בתעודה? הספרות החינוכית בארץ ובעולם היא מקור חיוני למציאת פתרונות לשאלות אלו. דוגמה לכך היא הצעתו של שרן (1995), הצעה המתבססת על עקרונותיו של טד סייזר (שם), לארגן בתי ספר גדולים (סייזר מדבר על בתי ספר תיכוניים) כ"בתים" או כיחידות משנה אשר במסגרתן קבוצת מורים מצומצמת (שרן מציע שהיא תמנה שלושה-עשר מורים) אחראית לחינוכם של כמאתיים תלמידים. בהמשך להצעתו של שרן אני מציעה שכל מורה שלם ישמש גם כרכז מנהלי לקבוצת תלמידים, ובכך הוא ימלא את הצדדים המנהליים בעבודת מחנכי הכיתות של היום.

בדומה לגישה החדשה אשר מציעה מרים בן-פרץ למדיניות חינוך שיש בה גמישות יישומית בהתאם להקשרים מקומיים (Ben-Peretz, 2009), אני תומכת בכך שקבוצת המורים השיתופית בכל בית ספר ממלכתי-כללי תקיים דיונים רעיוניים ומעשיים. עליה למצוא בעצמה, אך בתמיכה ברורה של קובעי מדיניות החינוך, צורות ארגוניות מגוונות של אוכלוסיות התלמידים והמורים בבית הספר, אשר יוכלו לממש את רעיון המורים השלמים הפועלים כקבוצה.

רשימת מקורות

- בן-דוד, י' (1957). הסטטוס החברתי של המורה בישראל. מגמות, ח(2), 201-212.
- בקשי-ברוש, א' (2005). משמעות התפקידים של מחנכי כיתות ומורים מקצועיים במערכת החינוך הישראלית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- דרום, ד' (1989). אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך. תל-אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (1993). הדילמה הבסיסית של מדיניות החינוך בישראל. מפנה: במה לענייני חברה, 2, 21-17.
- משרד החינוך (2003). תקנון תנאי שירות עובדי הוראה. סעיף 1.12: מינויים וגמולים של בעלי תפקידים. נדלה ב-16 בדצמבר, 2011, מהאתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/perek1A/Tafkidim>
- משרד החינוך (2008). חוזר מנכ"ל תשס"ט/3(א). סעיף 3.1-35 - 3.5(ג): כללים להפעלת השעות הפרטניות. ד' במרחשוון התשס"ט, 2 בנובמבר 2008. נדלה ב-16 בדצמבר, 2011, מהאתר [/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2009-3a-3-1-35.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2009-3a-3-1-35.htm)
- משרד החינוך (2009). הסכם קיבוצי ליישום רפורמת "אופק חדש" במערכת החינוך. נדלה ב-16 בדצמבר, 2011, מהאתר [/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/MaBaofek/Heshkemim](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/MaBaofek/Heshkemim)
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1994). חוזר מנכ"ל מיוחד ו'. מרחשוון תשנ"ה, אוקטובר 1994.
- ענבר, ד' (2001). על חינוך לערכים ועל "בירוקרטיה ערכית". בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 421-440). ירושלים: משרד החינוך.
- פולן, מ' והארגריבס, ר' (1999). על מה כדאי להילחם בבית הספר? ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס.
- פרידמן, י' (2004). המורה כאיש מקצוע ארגוני: אידיאלים של נתינה וציפיות לקבלה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 28, 141-95.
- שפירא, י' (1984). עילית ללא ממשכים: דורות מנהיגים בחברה הישראלית. תל-אביב: ספרית פועלים.
- שרן, ש' (1995). חידושים בחינוך התיכוני בארה"ב: מבנה, מינהל והוראה. בתוך: י' דרור וש' אורן (עורכים), הפואמה הפדגוגית של אברהם אורן בבית הספר אורט רוגוזין - מגדל העמק: קובץ מאמרים בחינוך ובהוראה (עמ' 93-124). מגדל העמק: בית הספר התיכון המקיף "אורט" ע"ש רוגוזין.

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Malden, MA: Blackwell.
- Ben-Peretz, M. (2009). *Policy-making in education: A holistic approach in response to global changes*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sizer, T. R. & Faust Sizer, N. (1999). *The students are watching: Schools and the moral contract*. Boston, MA: Beacon Press.
- Tönnies, F. (1974/1887). *Community and association*. trans: C. P. Loomis. London: Routledge & Kegan Paul.