

בית הספר הניסויי השש-שנתי ליאו באק



מתלמוד למעשה

מאמר הניסוי

"גדול תלמוד תורה שמביא לידי מעשה"

קידושין מ'

כתבו: רותי אש-ארגייל ויונה קציר

מרץ 2012, תשע"ב

מרכז חינוך ליאו באק, חיפה

הקדמה

"כל מה שידענו מחייב בדיקה מחודשת, ומה שידענו מזדקן במהירות וכל מה שאנו לומדים מחייב קליטה מהירה בהיקף עצום" (שמעון פרס בספרו "בראשית חדשה")

תהליך הניסוי שלנו היה אמצעי יוצא מן הכלל לבצע בדיקה מחודשת של העשייה החינוכית בליאו באק. בקשנו לבדוק, לבקר, להתבונן, לחשוב על חדשנות ולהיות רלבנטיים לצרכי המקום והזמן.

אפלטון טען בצדק שיש רק נושא אחד יסודי בחיים: " כיצד לגדל את ילדינו?"

השאלה הזו מעסיקה את האנושות מאז ומעולם. היא מעסיקה גם אותנו בתהליך הניסוי.

אנו מאמינים בפורטנציאל המנהיגותי הקיים בכל צעיר וכי פוטנציאל זה ניתן לטפח ולפתח. חילצנו את המושג "התנהגות מנהיגותית" כביטוי לסך ההתנהגויות החיוביות המבטאות את המחויבות של הפרט לזולת, ולקהילתו ואת נכונותו לעשות מעשה ולתקן את המעוות.

תפקידנו כמחנכים הוא ליצור בבית הספר סביבה הוליסטית המייצרת תנאים לפיתוחה של התנהגות מנהיגותית המבוססת על ערכים יהודיים כתיקון עולם, ערבות הדדית, אהבה, סובלנות ושלוש.

יצאנו אל מסע חיפוש ומצאנו דרך חדשה, פרדיגמה שביסודה פדגוגיה חברתית משמעותית.

המאמר שלפניכם הינו ניתוח אקדמי של התהליך, תוצריו וריכוז תפיסת העולם החדשנית שגיבשנו.

למסע הזה היו שותפים רבים ולכולם מקום בתוצר וראוי להודות להם.

בראשית תודה מיוחדת לגף ניסויים ויזמות על הרוח והאנרגיה שמניעה מוסדות לצאת מן הקופסא ולחשוב אחרת. תודה לגבי גנית ויינשטיין על החזון והמנהיגות ותודה לד"ר שחף גל.

תודה למרשתות שלנו לאורך הדרך: גבי שוש אוראל, עירית לצטר, בתיה רכבי וגבי מרתה פורת.

תודה על שיתוף הפעולה ליועצים האקדמיים שליוו אותנו: מר יגאל יעקובסון וגבי אריאלה שטורם. לד"ר אסתי שלייר על השותפות ביוזמה ובצעדי הניסוי הראשוניים. תודה מיוחדת לגבי שטורם על הלימוד, הליווי, ההארה ועל שהכניסה אותנו ברזי "חכמת המעשה".

תודה לצוותי הובלת הניסוי בבית הספר, לצידה של יונה תודות לד"ר רותי אש על כתיבת המאמר.

לגבי יונה קציר, מנהלת הניסוי על שבזכותה הגענו עד הלום בגיבוש התיאוריה ובמימוש המעשה.

בברכה,

דני פסלר

מנהל כללי

מבוא

מאמר זה מבקש להציג את המודל הפדגוגי שפותח במרכז החינוך שלנו בחמש השנים האחרונות, כבית ספר ניסויי בחסות גף ניסויים ויזמות. מודל זה מושתת על חזון מרכז חינוך ליאו באק ויחודיותו בשילוב בין פיתוח התנהגות מנהיגותית לבין טיפוח ערכים על בסיס תרבות יהודית-ישראלית. המודל הפדגוגי בנוי על רצף חינוכי שש שנתי ומטרתו להביא כל תלמיד למיצוי הפוטנציאל המנהיגותי הטמון בו, בד בבד עם הטמעה מיטבית של ערכים השאובים מן התרבות היהודית-הישראלית.

במאמר מתוארים שלבי פיתוח המודל, היסודות התיאורטיים שלאורם נבנה, וכן מפורטים בו דרכי יישומו על פני הרצף השש שנתי הן בחטיבת הנעורים והן בחטיבה העליונה של מרכז החינוך. התיאור כולל התייחסות לדרכי ההפצה ההכשרה וההערכה של העשייה ומידת ההטמעה בקרב אוכלוסיית המורים והתלמידים בשתי החטיבות. במאמר מובא דיון מפורט וכן מסקנות לגבי המידה שבה הושגו מטרות הניסוי עד כה. בסופו גם מופיעות המלצות לשיפור ולהרחבת המודל הפדגוגי.

רקע על מרכז החינוך

מרכז חינוך ליאו באק נקרא על שמו של הרב ד"ר ליאו באק (1873-1956), אשר שימש כרבה של הקהילה הליברלית של יהודי גרמניה טרם מלחמת העולם השנייה, ונחשב למנהיגה הרוחני של יהדות גרמניה בתקופת השלטון הנאצי. לאחר המלחמה שימש כנשיא האיגוד העולמי של היהדות המתקדמת.

ראשיתו של מרכז החינוך היא בגן ילדים ובית ספר יסודי בשם "הלל", שייסד הרב ד"ר מאיר אלק בשנת 1938. ד"ר אלק היה תלמידו של ליאו באק ופעל ברוח משנתו הליברלית, כאשר לצד ערכי ההשכלה הכללית דאג לטיפוח הזיקה ליהדות. בשנת 1947, במהלך ביקור של הרב ליאו באק בחיפה, הוא נאות להסב את שם בית הספר על שמו. החל משנת 1974 ועד 1999 שימש הרב ד"ר ראובן סמואלס כמנהלו הכללי השני של מרכז החינוך. הרב סמואלס הנהיג תוכניות לימודים חדשניות ביהדות בשכבות הגיל השונות ופיתח פעילויות נוער. הוא הוביל לבניית הקמפוס החדש של בית הספר בכרמל הצרפתי ועל פי תפיסתו הקהילתית יזם את פתיחת המרכז הקהילתי לטובת תושבי האזור. בהמשך לחזונו נחנך בשנת 1991 מרכז הספורט, המהווה כיום חלק מן המתנ"ס והפך למוקד פעילויות מצליח. לאחר פרישתו של הרב סמואלס נבחר מר דני פסלר, שהתחנך בליאו באק, למנהלו הכללי השלישי. שנות ניהולו מתאפיינות בהמשך העשייה והפיתוח, כאשר בשנת 2002 העניקה מדינת ישראל פרס חינוך ממלכתי לבית הספר ולמנהלו (מחזון למציאות, 2006).

כיום ליאו באק, בהנהגתו של מר דני פסלר, הוא מרכז חינוך תוסס וצומח הכולל חטיבה לגיל הרך, חטיבת כיתות יסוד, חטיבת נעורים, חטיבה עליונה, בית כנסת אוהל אברהם ומתנ"ס ומרכז ספורט. במרכז החינוך מתחנכים כ-2300 תלמידים ברצף חינוכי מתינוקיה (גיל 6 חודשים) ועד כיתה יב', כולל כיתות מחוננים, אולפן לילדי עולים, כיתות תקשורתיות לילדים בעלי צרכים מיוחדים.

מרכז החינוך רואה את שליחותו בחינוך דור וביצירת קשר בין הדורות לאור ערכי היהדות והציונות. החזון הוא בניית קהילה רגישה לצרכי החברה הישראלית ולצרכי הפרט, שתהיה מושתתת על לימוד, תרבות, רוחניות ותיקון עולם.

התרשים הבא, המוצג כדף גמרא משקף את הייעוד והחזון המשותפים לכל האגפים:

מרכז חינוך ליאו באק – מחזון למציאות

חבנה, סובלנות, קבלה ושילוב האחר בחברה.

משפט אודו יהיה לכם, פגור פארוז יהיה

(ויקרא כ"ד)

- ✓ תוכניות לאוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים בכל אגפי המוסד
- ✓ תלמידים בני דתות שונות
- ✓ תוכניות לעולים חדשים
- ✓ ביי"ס יידידותי לזכויות אדם
- ✓ קייטנה וקבוצת נוער יהודית-ערבית
- ✓ מפגשים: דתיים-חילוניים, יהודים-ערבים-דרוזים

אחבת הארץ והמולדת, תוך שמירה על איכות החיים והסביבה.

בארץ-ישראל קם העם היהודי, בה עיצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית

(מגילת העצמאות)

- ✓ מסעות בארץ, של"ח
- ✓ אזרחות פעילה
- ✓ תוכנית פרס הנוער
- ✓ מועצה ירוקה
- ✓ שיפור חזות שכונות במועדוניות המתנ"ס

אחבת הלימוד והעמקת הידע בתחומי המדע, הרוח והחברה תוך מיצוי היכולת האישית והקבוצתית.

ותן בליבנו בינה להבין ולהשיכל, לשמוע לכלמוד וללמוד, לשמור ולעשות

ולקיים את כל דברי תלמוד תורתך באהבה

(ברכת האהבה, תפילת שחרית)

- ✓ השתתפות בתחרויות ובאולימפיאדות למדעים.
- ✓ ערבים ספרותיים
- ✓ תוכניות למחוננים
- ✓ ביה"ס כמרכז תרבות
- ✓ מרכזי למידה
- ✓ בתי מדרש לנוער

ייעוץ

מרכז חינוך ליאו באק רואה את שליחותו בחינוך דור וביצירת קשר בין הדורות לאור ערכיה הנצחיים של היהדות ומורשת הציונות.

חזון

אנו שואפים לבנות קהילה רגישה לצרכי החברה הישראלית ולצרכי הפרט שתהא מושתתת על לימוד, תרבות, רוחניות ותיקון עולם.

חיזוק החברה והעם, מתוך מחויבות לתיקון עולם וצדק חברתי.

בפרע פרעות בישראל, בהתנדב עם, פרכו, יהיה.

(שופטים פרק ה')

- ✓ גרעין ש.ש. ונח"ל
- ✓ מסע לפולין
- ✓ מחויבות אישית ופרס הנוער
- ✓ שנת קהילה (שנת שירות)
- ✓ פעילות קהילתית בשכונות
- ✓ עין היס ושפרינצק
- ✓ מועדוניות טיפוליות
- ✓ העצמת נשים

"כלל ישראל", שותפות וערכות חדידת בין קהילות יהודיות ברחבי העולם.

"כל ישראל ערבים זהבזה"

(ספרא בחוקתי, פרשה ב')

- ✓ חילופי נוער
- ✓ שגרירים צעירים
- ✓ תוכנית "צמתים"
- ✓ רשת קשרים בין קהילות יהודיות בעולם.
- ✓ תכנית "ייחודיו" - ת"ל משותפת ישראל-תפוצות.

חיזוקה של התנועה ליחידות מתקדמת בארץ ובעולם.

עקרון היסוד בדרכה של היהדות המתקדמת הוא ראית הרב-גונית כבכרה. ריבוי הדעות והשיטות הוא המבטיח את זיירות האדם ואת הזויתרה המתמדת לטוב ולצדק.

(מתוך מצע התנועה)

- ✓ קהילת "אהל אברהם"
- ✓ קשר רציף עם התנועות הליברליות ברחבי העולם
- ✓ טקסים ואירועי מעגל חיים ברוח התנועה

פיתוח אורחות חיים יהודיים-ישראלים וציוניים מתחדשים.

אנו העזנו להתזיל מבראשיתכי באנו הלום להמשיך את הדרך

(אברהם שלונסקי)

- ✓ בית כנסת בקהילה, קהילה מתפללת.
- ✓ תפילות, מעמדים וטקסים
- ✓ בתי מדרש לנוער ומבוגרים
- ✓ תוכניות לימוד ייחודיות ביהדות.
- ✓ פרשת השבוע, לוח השנה העברי ומעגל החיים.

פיתוח מנהיגות יהודית-ישראלית, חברתית, חינוכית ורוחנית.

ויצו את- יהושע בן-נון, ויאמר וזק ואמן- כי אתה תביא את- בני ישראל, אל-הארץ אשר-נשבעתי להם; ואנכי, אהיה עמך.

(דברים ל"א)

- ✓ בית ספר ניסויי לפיתוח מנהיגות על יסוד ערכי היהדות.
- ✓ בית מדרש למנהיגות חינוכית (מקור"ר)
- ✓ אזרחות פעילה
- ✓ מד"צים, מש"צים "אחרי"
- ✓ מועצת תלמידים
- ✓ פרס הנוער
- ✓ קורס דרשנים, בעלי קריאה...

חטיבת כיתות היסוד ובה רצף חינוכי מכיתה א' עד ו' הציבה לעצמה כיעדים מרכזיים בתחום החברתי-ערכי לטפח קשר המושתת על סובלנות, שיתוף פעולה, וכבוד הדדי בין כל באי בית הספר. כמו כן יצירת אווירה נעימה ובטוחה תוך תחושת שייכות. בבית הספר מופעלת תכנית של יום לימודים ארוך כולל ארוחות צהרים משותפות ופעילות במסגרת חוגים שונים והעשרה. לחטיבת כיתות היסוד פרויקטים משותפים עם תלמידי חטיבת הנעורים, וכן שתוף פעולה עם תלמידי החטיבה העליונה, כגון, יציאה לטיולים בהדרכת תלמידי התיכון. בנוסף מתקיימים גם קשרים ופעילויות משותפות עם ילדי הגנים.

החינוך החברתי-ערכי בחטיבת הנעורים נועד להוביל תהליך של למידה חברתית בבית הספר, טיפוח חינוך ערכי, קידום ההתפתחות המוסרית והחברתית של התלמידים באופן שישיע על אורח החיים הבית-ספרי (ראו עיצוב חטיבת הנעורים ברוח המודל הפדגוגי [בנספח](#)). התוכנית בחטיבת הנעורים מורכבת משלושה צירים מרכזיים: הציר הייעוצי – כישורי חיים ותוכנית מניעה, ציר הניסוי – התנהגות מנהיגותית על בסיס תרבות יהודית-ישראלית, וציר בית ספר ייחודי לזכויות אדם. התוכנית שזורה במעגל השנה העברית ושמה "ערכים וירחים" ([ראו נספח](#)), כשכל חודש זוכה לערך משמעותי, כגון, כסלו – חג החגים ([ראו נספח](#)).

החינוך החברתי-ערכי בחטיבה העליונה מורכב מתוכנית חברתית ייעוצית-תרבותית-קהילתית תלת שנתית הבנויה בצורה ספיראלית, המאפשרת העמקה והרחבה בנושאים על פי הצורך. התוכנית נועדה לפתח מודעות של תלמידים לעצמם, לכישוריהם ולתחומי התעניינותם, להביא למודעותם בעיות חברתיות ולאומיות, תוך פיתוח מעורבות, אכפתיות ורצון לפעול על מנת להכשירם לחיי אזרח פעיל בחברה דמוקרטית. לתלמידים ניתנת ההזדמנות להתמודד עם שאלות ערכיות ופוליטיות באווירה של חופש יחס של כבוד לזולת ולמיעוט.

החינוך החברתי-ערכי בשתי החטיבות מתמקד בהעצמת המחנך כדמות מפתח בטיפוח תלמידיו ובחשיפת הפוטנציאל המנהיגותי הטמון בהם, בהתבסס על תרבות יהודית-ישראלית. מושם דגש על פדגוגיה חברתית, שמשמעה, קיום שיחות פרטניות של המחנך עם תלמידיו ותייעודם מתוך כוונה לזהות חוזקות וחולשות של התלמיד ולעודד פיתוח חוזקותיו.

הספרייה הקהילתית ומרכז המשאבים של מרכז חינוך ליאו באק, הממוקמת בקמפוס החטיבה העליונה, מהווה מקום פעיל ושדה התנסות, שבו מתאפשר לתלמידים לפעול באופן עצמאי ובהנחיית מוריהם ולפתח מיומנויות חקר, בעבודה ייחודית ובקבוצות. מתחם הספרייה משמש כמקום מפגש, כמרכז למידה ופנאי לתלמידים המשתמשים בו למגוון צרכים. מתוך תפיסת עולם המדגישה פיתוח לומד עצמאי מתקיימות בספרייה-מרכז המשאבים סדנאות היכרות ראשוניות לכל תלמיד חדש בבית הספר, ובהמשך - סדנאות המותאמות לצורכי הלמידה וההוראה בתחומי דעת שונים, שבהם נדרשים התלמידים לרכוש מיומנויות חקר ולהגיש עבודות. בספרייה אוסף גדול וייחודי של עבודות גמר וחקר של תלמידים, במגוון תחומי דעת, שהוכנו על ידי דורות של תלמידים לאורך השנים. המקום משמש כמרכז עצבים אקדמי וחברתי עבור רבים מתלמידי בית הספר ומעניק את התמיכה האקדמית הדרושה באמצעות מגוון של שירותים, אשר חלקם ייחודיים וחדשניים לספריות בתי ספר, כגון, השאלת מחשבים ניידים ואביזרים נלווים (אוזניות, עכברים), מילונים ומילוניות אלקטרוניות, מחשבוני מדעיים, גישה מקוונת לאוסף הספרייה ולמאגרי מידע פתוחים ובתשלום. הספרייה-מרכז המשאבים משמשת גם כחלק משדות התנסות ומהווה מקום השמה לתלמידים, אשר בחרים לפעול בה במסגרת המחויבות האישית או פרס הנוער. ניתן עידוד לתלמידים ליזום ולפעול מעבר לעבודות השגרתיות ולהיות מעורבים במתן שירות לקהל וביצוע פרויקטים, כגון, מצעד הספרים השנתי. תלמידי כיתות תקשורתיות עובדים בספרייה במסגרת הכנתם לחיים עצמאיים ולשילוב בקהילה, ומעודדים אותם לגלות אחריות והתמדה במשימות שהם לוקחים על עצמם.

מתנ"ס ליאו באק נוסד בשנת 1994 וכיום הוא מאחד תחת כנפיו את המרכז הקהילתי שנוסד בשנת 1978, את מרכז הספורט ע"ש הופמן שהוקם בשנת 1991 ואת החטיבה לגיל הרך. המתנ"ס משרת תושבים המתגוררים בקהילה הגיאוגרפית בשכונות מערב חיפה וכן אוכלוסייה מגוונת בתכניות ובפרויקטים שונים. המתנ"ס חרט על דגלו ערכים כגישות, מעורבות, מנהיגות, קבלת השונה, שיוויוניות ודמוקרטיה ופועל על פיהם. בפעילויות השונות פוקדים את המתנ"ס ושלוחותיו יהודים וערבים, עולים וותיקים, אזרחים בוגרים ואוכלוסיות עם צרכים מיוחדים בטווח רחב של גילאים. המתנ"ס פועל תוך דיאלוג עם תושבים ונציגי הקהילות השונות ובשיתוף פעולה עם הארגונים השונים הפועלים בעיר ובארץ וזאת למען רווחת הקהילה.

בנוסף לקמפוס המרכזי קיימות למתנ"ס שלוחות נוספות בשכונות שונות בעיר: *שלוחת בית אל* השוכנת ברמת התשבי ומהווה מוקד לפעילות תרבות אמנות העשרה ומפגש עבור תושבי השכונה. מרכז קלור המהווה את שלוחת מתנ"ס ליאו באק בשכונת עין הים, שהינה שכונה מעורבת. שלוחה זו מופעלת בשיתוף עם עיריית חיפה ומהווה מקום למפגש והדברות בין האוכלוסייה היהודית לערבית. *מרכז רות* ממוקם בלב שכונת שפרינצק במטרה לתת מענה לצרכי בני הנוער בשכונה ובאזור מערב חיפה. המרכז פועל בשיתוף חטיבת הנוערים והחטיבה העליונה של מרכז חינוך ליאו באק. *בית קהילה ומורשת* ממוקם בשכונת שער העליה ומשמש כבית חם ומרכז פעילות העשרה ותמיכה עבור האוכלוסייה האתיופית. במרכז דואגים לשמר ולחזק את הקשר למסורת האתיופית ולהעצמה של יוצאי העדה. *המרכז לגיל הרך הערבי "סאוא"* ממוקם בשכונת הדר והינו מרכז העשרה, הדרכה וטיפול רגשי הפועל בשיתוף אגף הרווחה של עיריית חיפה.

מתנ"ס ליאו באק מפעיל שבע מסגרות חינוכיות קהילתיות על פני רצף שש שנתי מגיל חצי שנה ועד גיל שש בחלוקה גילאית. שבעת הגנים הם כשבעת המינים בשני אשכולות: אשכול גני אמיל זולא ובו קיים כל הרצף החינוכי מגיל חצי שנה ועד גן חובה (כולל), ו אשכול גני קמפוס לגילאי 3-6.

בית הכנסת "אהל אברהם" שבמרכז חינוך ליאו באק מהווה בית לקהילה פעילה של היהדות המתקדמת בחיפה. הקהילה מקיימת תפילות בשבתות ובחגים, ופעילות תרבותית. רב הקהילה הנוכחי, גבי דגן, משמש גם כרב החטיבה העליונה בבית הספר.

המתנ"ס על מגוון שלוחותיו ואגפיו, חטיבת הגיל הרך, כיתות היסוד, הספרייה-מרכז המשאבים ובית הכנסת מהווים עבור תלמידי חטיבת הנוערים והחטיבה העליונה שדות התנסות שבהם פועלים התלמידים ומפתחים מיומנויות והתנהגויות מנהיגותיות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית.

הניסוי

המניעים לניסוי ומטרותיו

הניסוי הוא פועל יוצא של הייעוד והחזון של מרכז החינוך. בוגרי מערכת החינוך חיים בעידן של בלבול זהויות. אנו מאמינים בתפקיד בית הספר לסייע לפרט לעצב את זהותו תוך מתן עוגן ערכי, והבאת כל תלמיד להכרה כי יש ביכולתו להנהיג את חייו ולהשפיע על סביבתו ברמות שונות ובמעגלים נרחבים. הניסוי נתפס כמנוף להכנסת אנרגיות חדשות וככלי ליצירת שיאים חדשים במרכז חינוך שאינו קופא על שמריו, אלא מחפש דרכים להתחדשות מתמדת. הניסוי גם מאפשר לנו פיתוח תוכנית מערכתית שיטתית על בסיס חקירה מודעת וביקורתית של העשייה, ומעבר מעשייה אינטואיטיבית לעשייה מחקרית תוך מכוונות לפיתוח מודל מערכתי יישומי ובר הפצה.

מטרת העל של הניסוי הינה לבנות סביבה חינוכית כוללת (קוגניטיבית, רגשית, התנסותית), המפתחת ומכשירה התנהגות מנהיגותית על בסיס תרבות יהודית-ישראלית.

מטרות נוספות הינן:

- ליצור שינוי בתפקיד המורה ובתפקיד התלמיד: המורה כמנחה, והתלמיד כאחראי ושותף בתהליך הלמידה.
- להעצים את תפקיד המחנך, המקיים דיאלוג עם התלמיד ומלווה את התקדמותו בממדי ההתנהגות המנהיגותית על בסיס התרבות היהודית-הישראלית.
- ליצור רצף של מימוש המטרות הנ"ל על פני שש שנות הלימוד בביה"ס. על בסיס של שפה משותפת בין כולם.
- ליצור שינוי בפרדיגמה הפדגוגית: מפדגוגיה הישגית לפדגוגיה מכוונת עשייה חברתית פעילה, המפתחת בכל פרט את יכולתו להשפיע בקהילה בה הוא חי, ומציידת אותו בכלים על מנת לתרגם את יכולתו והבנתו למעשים.

הנחות היסוד של הניסוי:

- א. בכל תלמיד קיים פוטנציאל לפיתוחה של התנהגות מנהיגותית.
- ב. מעורבות חברתית ומנהיגות ערכית הם ערכים יהודיים מרכזיים, התורמים לגיבוש הזהות העצמית ולתחושה של משמעות.
- ג. תחושת השייכות והמחויבות לקהילה, לחברה ולעם, הם תנאי הכרחי לפיתוח התנהגות מנהיגותית.
- ד. מנהיגות הינה מערכת מיומנויות, כשרים ועמדות, הניתנים לפיתוח בקרב התלמידים.
- ה. עבודה של מנהיגות, המושתתת על ערכים אוניברסאליים וזהות שיוכית ברורה, הינם חלק חיוני ביצירה של חברה מתוקנת.
- ו. הזיקה בין ישראל לתפוצות, הכוללת הכרה בתלות ההדדית ובשותפות הגורל ביניהם, היא נרטיב מרכזי ביצירת תחושת השייכות היהודית ישראלית.
- ז. תפקיד בית הספר - לעזור לפרט המתבגר בגיבוש הזהות העצמית שלו, לסייע לו ביצירת תחושה של שייכות.
- ח. למידה משמעותית דורשת תהליך של התנסות, תלמוד ומעשה.
- ט. למרכז חינוך ליאו באק תשתיות הכוללות מתנ"ס ובתי ספר ואלה מספקים שדות התנסות מיטביים ללימוד ומעשה.

חדשנות הניסוי וייחודיותו

ייחודו של הניסוי - בשימת דגש על פיתוח התנהגות מנהיגותית על בסיס תרבות יהודית-ישראלית. חדשנותו טמונה בשילוב הייחודי בין שני צירים – ציר המנהיגות וציר התרבות היהודית-הישראלית. מרכז החינוך, הכולל את גני הילדים, בתי הספר, ספרייה ומרכז משאבים, בית כנסת "אוהל אברהם" והמתנ"ס על שלוחותיו, משמשים כחלק משדות ההתנסות ללימוד ומעשה (ראו תרשים בנספח).

ציר ההתנהגות המנהיגותית כולל חמישה מימדים של מיומנויות והתנהגויות מנהיגותיות, שבאות לידי ביטוי במצבי למידה והתנסות שונים על פני הרצף השש-שנתי כתהליך התפתחות שעובר התלמיד בהכונה ובתמיכת המורה.

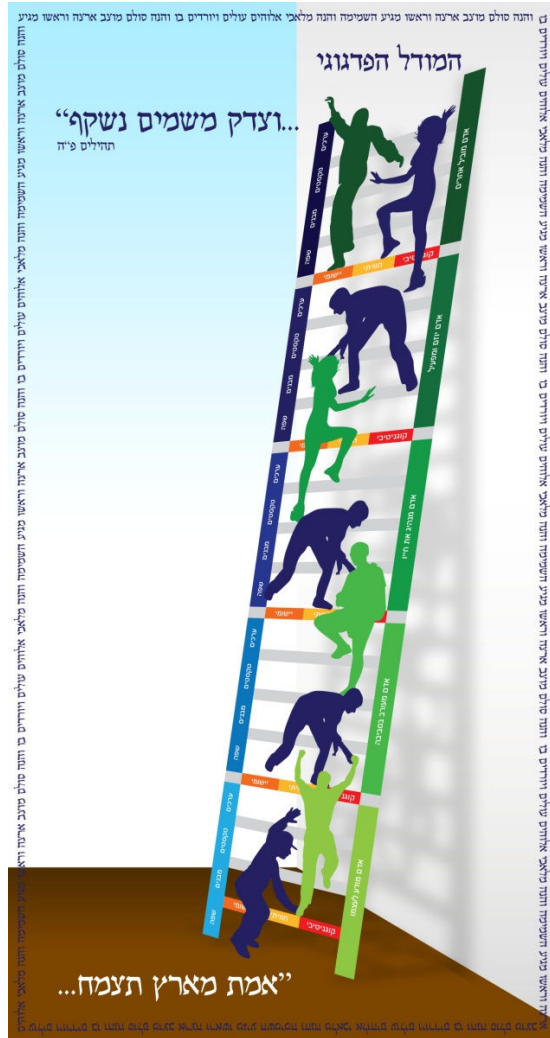
ציר התרבות היהודית-הישראלית מורכב מארבעה ממדים: שפה, מבנים, טקסטים וערכים, כמפורט בהמשך. החידוש הוא בשילוב מימדים אלה באופן מכוון ומתוכנן בפדגוגיה הבית-ספרית על כל מרכיביה ובהתכוונות אל דמות הבוגר הרצוי של בית הספר.

המעורבים בניסוי

ברמת הניהול – הכניסה להליך של ניסוי הייתה פרי יוזמתו של מנכ"ל ליאו באק הנוכחי, מר דני פסלר, אשר יזם ב-2006, את המהלך והחל, יחד עם ד"ר אסתי שלייר, ששימשה כסמנכ"ל לפדגוגיה ומובילת הניסוי, בגיבוש תפיסת הניסוי ובניית צוות מוביל. משנת 2009 עומדת בראש הצוות יונה קציר, מנהלת החטיבה העליונה היוצאת, שהייתה שותפה להתפתחותו לאורך השנים. בצוות שותפים בעלי תפקידים מתוך צוות הניהול בכל חטיבה: מנהלים,רכזי החינוך החברתי-ערכי, מובילי ניסוי בכל חטיבה, נציגות הייעוץ, ראש תחום פדגוגיה, מתעדת ומעריכה.

ברמת העשייה בשטח – מעורבת כיום בניסוי כלל אוכלוסיית בית הספר: צוותי ניהול, מורים מחנכים, תלמידים מכיתות ז' עד יב', וועדי הורים בשתי החטיבות.

המודל הפדגוגי הנגזר מן הניסוי



המטאפורה למודל לקוחה מהסיפור המקראי על אודות חלום יעקב. המסגרת החיצונית מעוטרת בפסוק מתוך ספר בראשית פרק כ"ח פסוק י"ב: "ויחלום והנה סולם מוצב ארצה וראשו מגיע השמימה והנה מלאכי אלוהים עולים ויורדים בו". סולם יעקב הוא מטאפורה לסולם ההתפתחות במודל שלנו. בחזון מרכז חינוך ליאו באק כתוב: "...פיתוח מנהיגות רגישה לצרכי הפרט והחברה הישראלית" (כמפורט לעיל בתרשים מחזון למציאות), ואנחנו, באמצעות הניסוי, שואפים להצמיח את התלמיד לדרגת ההתנהגות המנהיגותית הגבוהה ביותר.

המלאכים הנזכרים בפסוק הינם שליחים, סוג של מתווכים. ההוראה היא שליחות ואנו רואים במורים את השליחים, שתפקידם לקדם את התלמידים ולעזור להם להתקדם בסולם. בדומה למלאכים שעולים ויורדים בסולם, גם המורים כבעלי שליחות, מעלים את התלמידים ובסיומם התהליך הם יורדים כדי להתחיל את התהליך מחדש (ראו [דברי לימור גנות בנספח](#)).

הסולם מורכב משני צירים: בצדו האחד ציר ההתנהגות המנהיגותית, המורכב מגווני ירוק, המשתנים מירוק בהיר לירוק כהה, כשכל גוון הוא ממד בהתפתחות ההתנהגות המנהיגותית. ככל שהממד בסולם גבוה יותר - הצבע הירוק כהה יותר. בצדו השני ציר ההתנהגות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית, המיוצג בצבע כחול.

הציר הכחול בנוי מארבעה ממדים: ערכים, טקסטים, מבנים ושפה, שחוזרים על עצמם בכל שלב. ככל שהתלמיד מתקדם ועולה בסולם - אותם ארבעה ממדים מתחזקים. הגוון הכחול הולך ומעמיק, כביטוי לרמת ההתקדמות של התלמיד בציר זה.

הצמיחה של התלמיד נעשית בשני צירים מקבילים, מצד אחד, צמיחה בממדי ההתנהגות המנהיגותית, ומצד שני - בציר התרבות היהודית-הישראלית.

בין הצירים נמצאים השלבים עליהם מטפס התלמיד. כשהמורה עוזר לכל תלמיד להתקדם כפי יכולתו. המורים מופיעים בכחול והתלמידים - בירוק. ככל שהתלמיד מתקדם לשלב גבוה יותר בממדי ההתנהגות המנהיגותית, הצבע שלו נעשה ירוק יותר.

כל שלב מורכב משלושת ממדי הפעולה על פיהם פועל התלמיד: הממד הקוגניטיבי - החשיבה (אדום), הממד החווייתי (צהוב) והמדמ היישומי (כתום). אנו מצפים ששלושת ממדי הפעולה יימצאו בכל מוקדי העשייה הבית-ספרית בהם מעורב התלמיד, הן בכיתה והן מחוצה לה. ממדים אלה מקבילים בתרבות היהודית לתורה (המדמ הקוגניטיבי), עבודה (המדמ החווייתי) וגמילות חסדים (המדמ היישומי).

הסולם ניצב על בסיס בצבע חום, המסמל אדמה, ועליו מופיע חלקו הראשון של הפסוק "אמת מארץ תצמח" (תהילים פ"ה, י"ב). המשך הפסוק - "וצדק משמיים נשקף" מוצב בקצה הסולם, בשמיים. משמעות אחת לכך הינה תקבולת למתואר בבראשית כ"ח, לסולם המוצב ארצה וראשו מגיע השמימה. המשמעות השנייה - המהווה את המוטו של מרכז החינוך - "אמת מארץ תצמח". זהו מוטיב המופיע בסמל מרכז החינוך והוא הבסיס לחזון המוסד. הפסוק נבחר על ידי מייסד בית הספר, הרב ד"ר מאיר אלק - שאיפה אליה מכוונת השליחות החינוכית. כשעסקנו בפיתוח המודל הפדגוגי התבססנו על פסוק זה. משמעות שלישית, על פי הרב ד"ר ראובן סמואלס, היא, ששני תנאים הכרחיים להצמחת הבוגר: רגליו ושורשיו צריכים להיות נטועים בארץ, כשהאמת לא בשמים היא אלא בארץ, ועלינו החובה להצמיח אותה. אם נפעל בדרך האמת הרי שהצדק ישתקף בשמיים. פרשנות נוספת למילים "אמת מארץ תצמח" במודל שלנו מוצגת כאקרוסטיכון, המקביל לשאלת הניסוי שלנו ([ראו נספח](#)).

ציר ההתנהגות המנהיגותית

אנו מאמינים כי בכל אדם טמון הפוטנציאל להתנהגות מנהיגותית. התנהגות מנהיגותית, להבדיל ממנהיגות תכונת אופי או כתפקיד, יכולה לבוא לידי ביטוי במצבים שונים ובאופנים שונים התנהגות מנהיגותית פירושה התנהגות, שמבטאת מנהיגות בפועל אצל התלמיד ולא רק הצהרה על פוטנציאל של מנהיגות. מדובר באוסף של התנהגויות מנהיגותיות, שבאות לידי ביטוי במצבים של הוראה-למידה שיטתיות, מכוונות, שאינן אקראיות והן מבוקרות על ידי המורה. התנהגויות אלה מבטאות תהליך התפתחות שעובר התלמיד במהלך שנות לימודיו בבית הספר.

ציר זה מושתת על בסיס תיאורטי הניזון מגישתם של לינדן ופרטמן (Linden and Fertman, 1998), המאמינים כי בכל צעיר קיימות תכונות מנהיגותיות רדומות שיש לחשוף אותן וכן בתפקיד המפתח שממלא בית-הספר בפיתוח מנהיגות בקרב צעירים. המודל מתבסס גם על תפיסתו של דרי ועל הנחת המוצא של קנולר-לוי ושורק (2008), הטוענים שמנהיגות מתעצבת בעקבות תהליכים התפתחותיים, כאשר פרטים שונים מפתחים מנהיגות בקצב שונה בהשפעת מסגרות שונות כגון, המשפחה, הסביבה, בית הספר ועוד.

ציר ההתנהגות המנהיגותית בנוי על פי חמשת הממדים הבאים, המופיעים בסולם בסדר עולה:

1. הפרט מודע לעצמו ומכבד את האחר.
2. הפרט מעורב ומשתתף – מעורב בקהילה על מעגליה השונים.
3. הפרט מנהיג את חייו – בעל מוקד שליטה פנימי, לומד אקטיבי ועצמאי הפועל תוך התחשבות באחרים בסביבתו.
4. הפרט יוזם ומשפיע על הסביבה הקרובה - יוזם תכניות בכיתה, בבית הספר ובמעגלים רחבים יותר.
5. הפרט פועל כמנהיג ומוביל אחרים על מנת לקדם את רעיונותיו – בוחר אנשים מתאימים לצוות שלו, קובע יעדים ומוביל להגשמתם, עובד בצוות למרות מקומו כראש הצוות, עובד ומתייעץ עם עמיתים ומשתף פעולה עם מנהיגים/ ראשי צוותים אחרים.

ציר התרבות היהודית-ישראלית

בתרבות בכלל ובתרבות היהודית בפרט, יש מכנים משותפים אבל גם לא מעט ערכים סותרים, פרשנויות רבות, מנהגים של תת-קבוצות – עדות, קהילות, ארצות מוצא שונות. בית הספר צריך להכיל את הגוונים השונים ואינו יכול להרשות לעצמו "כזה ראה וקדש". המהות של החינוך לתרבות היא: הקניית כלים לבחירה שקולה - מוסרית, הומאנית, מודעת לעצמה ולהשלכותיה. מודל החינוך המוסרי-ערכי של קולברג שימש לנו כבסיס (ראו בפרק הרקע התיאורטי). בנוסף שימשו לנו כהשראה תפיסותיהם החינוכיות של בובר, קורצ'אק וליאו באק לגבי מקומו ותפקידו של המחנך. כמו כן אנו מתבססים על תפיסת היהדות כתרבות על פי אחד העם, קפלן, מלכין, ושביד (ראו בפרק הרקע התיאורטי).

בציר התרבות היהודית-ישראלית ארבעה ממדים: ערכים, טקסטים, מבנים ושפה.

ממד השפה: אוצר מילים, ביטויים ומושגים ייחודי לתרבות היהודית, כגון – בית מדרש, תברותא, "והגית בו..." , מעמד, תיקון עולם, תלמוד, הלכה ועוד.

ממד המבנים: כל מה שהוא בעל מבנה עקרוני קבוע בתרבות היהודית-הישראלית, כגון: טקסים, מעמדים, מחזור החיים יהודי (כולל לוח השנה, חגים ומועדים, טקסי מעבר), סמלים.

ממד הטקסטים: ארון הספרים היהודי וכן טקסטים של סופרים, משוררים, פילוסופים, היסטוריונים, חוקרים, אנשי חינוך וכדומה.

ממד הערכים: ערכים שמקורם במקורות, בטקסטים ובעקרונות של התרבות היהודית, לדוגמה: "ואהבת לרעך..." , "נעשה ונשמע", "כבד את..." , פולרליזם, זכויות הזר והמיעוט ועוד.

הקשר בין ציר ההתנהגות המנהיגותית לבין ציר התרבות היהודית ישראלית

באנלוגיה לבניין, יש לראות בין שני הצירים יחסים של בסיס, יסודות, ומה שמעליהם. הממדים של התרבות היהודית-ישראלית מהווים מטען, מקורות, שורשים, מתוכם נובעים ונבנים הממדים של ההתנהגות המנהיגותית. שני הצירים המרכזיים קשורים זה בזה על ידי דמות המחנך והמורה המקצועי המאגד אותם. שני צירים אלה מקבלים ביטוי בשלושה רבדים: הרובד הקוגניטיבי, החווייתי והיישומי.

פירוט השלבים השונים בסולם ההתפתחות של התלמיד

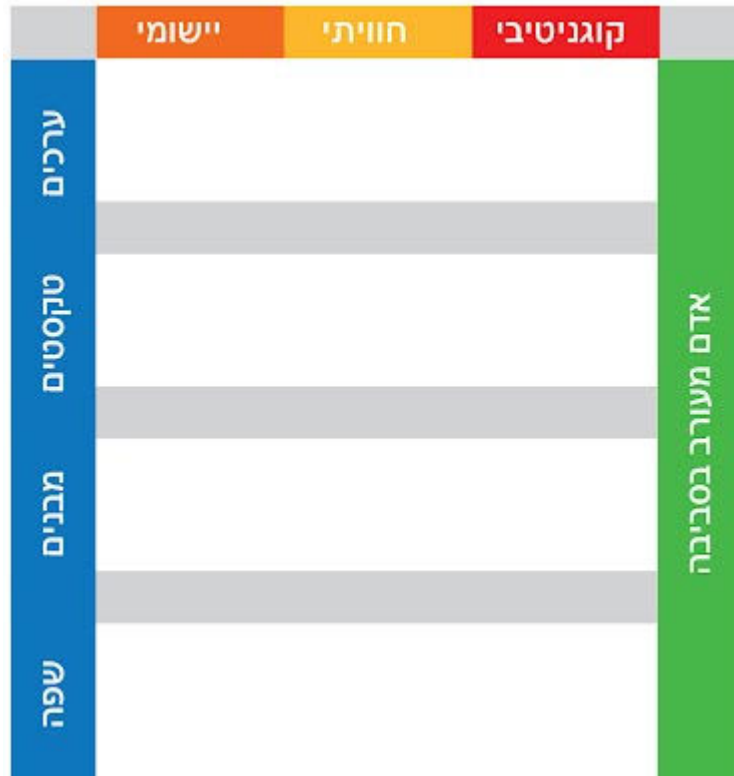
השלב הראשון בסולם:



זהו השלב שבו התלמיד **מודע לעצמו** ומכבד את האחר. בציר ההתנהגות המנהיגותית מצופה מהתלמיד בממד זה להיות מודע לאופן התנהגותו, לחוזקותיו ולחולשותיו, למשימותיו, לרצונותיו ולשאיפותיו. התלמיד מודע לקיומן של חלופות, לחסרונות וליתרונות של כל חלופה. הוא מכיר בקיומו ומודע לדעותיו של האחר. המיומנויות הנדרשות ממנו הן להיות מסוגל לבצע רפלקציה ולזהות נקודות חוזק וחולשה בהקשר נתון, בתחום ניהול הזמן מצופה עמידה בזמנים. במטלות עבודה עם נתונים מצופה יכולת לחפש ולאסוף נתונים, להבחין בין עיקר לטפל, להשתמש בנתונים בהקשר מתאים, ומסוגלות לתת תשובות ענייניות לשאלות.

בציר ההתנהגות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית מצופה בממד זה מהתלמיד, מבחינת השפה, להיות מודע לעצמו ולהיותו חלק מהתרבות היהודית – להכיר אוצר מילים וביטויים מתוך התרבות היהודית, להבין את המשמעויות, המקורות וההסברים של כל מילה/ביטוי. מבחינת המבנים, מצופה מן התלמיד להכיר את המבנים השונים, להבין את משמעותם, את המקורות וההסברים של כל אחד. מבחינת טקסטים, מצופה ממנו להכיר את הטקסטים, להיות מסוגל לקרוא ולענות על שאלות של הבנה ושל ידע. בתחום הערכים - מצופה מן התלמיד להכיר את הערכים הנגזרים מהתרבות היהודית ולהבין את משמעותם (נתינה, אחריות ועוד). בהקשר התרבותי, התוצר המצופה מן התלמיד הוא כתיבת עבודה עצמית העוסקת בזהותו כיהודי ויהודי. לדוגמא, עבודת שורשים (ראו נושא [הדרשה המצורפת לעבודת השורשים של תלמידי כיתות ז' בנספח](#)).

השלב השני בסולם:

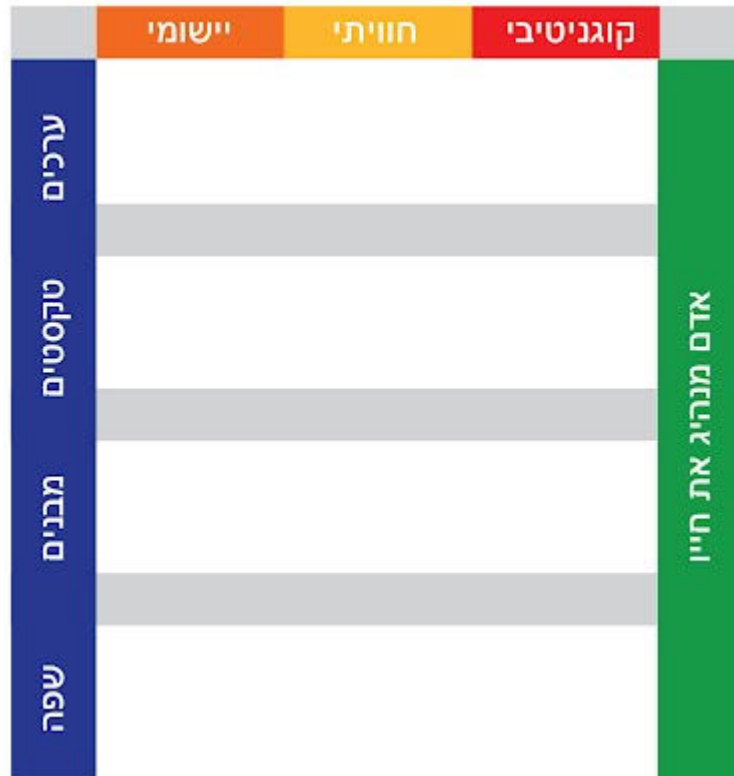


זהו השלב שבו התלמיד **מעורב ומשתתף**. בממד זה, התלמיד מתבקש להיות מעורב בקהילה על מעגליה השונים, החל מזו המיידית – הכיתה, בית הספר, המשפחה, השכונה, וכלה בתושבי העיר ושכונות שמעבר לסביבה הקרובה. הוא נדרש לעבוד בהצלחה בצוות, לפי מטלות מוכתבות על ידי המורה, תוך ביטוי אישי וכבוד לאחר.

בציר ההתנהגות המנהיגותית, ההתנהגויות המצופות מן התלמיד בשלב זה הן: עבודה בצוות, יכולת להגדיר ולקבל יעד קבוצתי, לחלוק ידיעות ורצונות עם האחר ולהגיע להסכמה בצוות על זמנים, משימות ודרכי ביצוע. על התלמיד להיות מודע לתפקודו ולחלקו בצוות תוך כבוד לאחרים, לגבש עמדה מתוך נימוקים מוסריים, לפתח תקשורת בינאישית ולהגביר את מעורבותו בקהילה. מעורבותו תתבטא בזיהוי צרכים בקהילה הסובבת, זיהוי בעיות ולקיחת אחריות על מציאת פתרון. המיומנויות הנדרשות ממנו הן המיומנויות של השלב הקודם, ובנוסף - קבלת החלטות בצוות, זיהוי צרכים, הכנת פרזנטציה בצוות, תקשורת בינאישית וכתירת עבודת חקר קבוצתית.

בציר ההתנהגות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית מצופה מהתלמיד, מבחינת השפה, שימוש במילים וביטויים בתחומים שונים של החיים והלימודים מבחינת המבנים, מצופה מן התלמיד לקחת חלק פעיל במה שמתרחש במבנים ולהבין את המשמעות של פעולותיו. מבחינת טקסטים, מצופה ממנו להשתמש בטקסט, להשוות לטקסטים אחרים, לעבד את הטקסט באופנים שונים (הפקת הכללות, סינתזה). בתחום הערכים מצופה מן התלמיד לפעול לפי ערכים אלה בתחומי החיים השונים. התוצר המצופה מן התלמיד בשלב השני הנו ביצוע פרויקט של עבודת צוות – חקר ופעילות קהילתית/אזרחית, על פי קביעת המורה. לדוגמא, לכתוב רפלקציה מסכמת בנושא מחויבות אישית ומעורבות אזרחית ([ראו נספח](#)).

השלב השלישי בסולם:

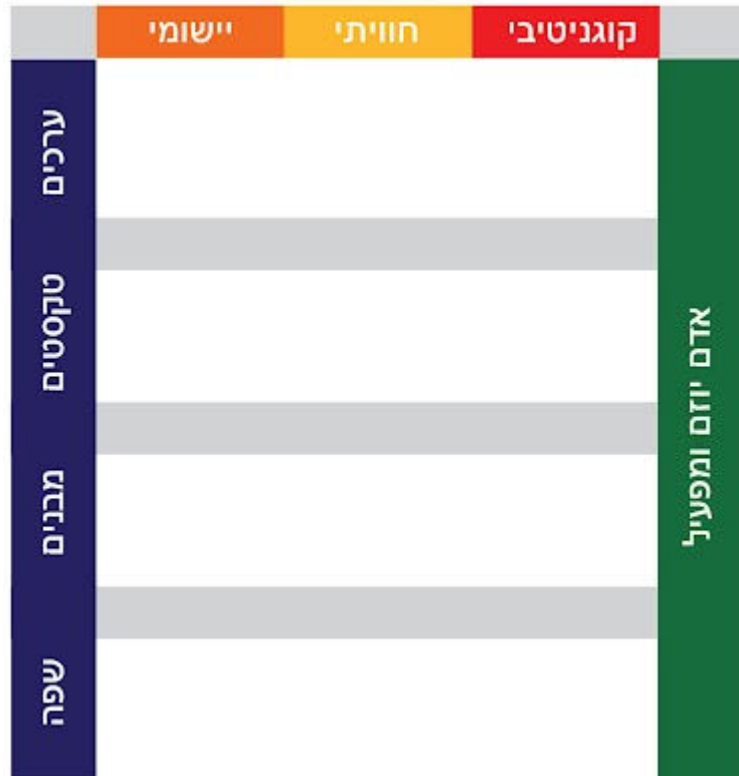


בשלב זה התלמיד **מנהיג את חייו**. בממד זה, מצופה מן התלמיד להיות בעל מוקד שליטה פנימי. עליו להיות אקטיבי כלפי עצמו, לפתח את היותו לומד עצמאי, לגבש עמדות ולממש את יעדיו, לפעול תוך התחשבות באחרים שבסביבתו, תוך ניהול דיאלוג עימם והתמודדות עם עמדות שונות.

בציר ההתנהגות המנהיגותית, ההתנהגויות המצופות מן התלמיד הן: לקבוע סדר עדיפויות, לשקול בין חלופות ולקבל החלטות, להציב יעדים ולעמוד בהם, להיות פתוח לשינויים הנדרשים בעקבות הפקת תובנות. מן התלמיד מצופה לבטא חשיבה ביקורתית מבוססת נימוקים, לגלות חשיבה עצמאית ויצירתית ועמדה מגובשת.

בציר ההתנהגות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית, מצופה מהתלמיד, מבחינת השפה, לתת למילים ולביטויים פרשנויות והסברים משלו, לכתוב עבודה שעוסקת בהם. מבחינת המבנים, מצופה מן התלמיד לתת למבנים ולמתרחש בהם פרשנויות והסברים משלו, ולכתוב עבודה שעוסקת בהם. מבחינת טקסטים, מצופה ממנו להשתמש בטקסטים, לכתוב עבודה שעוסקת בהם, להביע עמדה, לתת פרשנות אישית ולהציג חשיבה ביקורתית ביחס לטקסט. בתחום הערכים, מצופה מן התלמיד לפתח עמדה ביחס לערך, לפעול על פיו מתוך הנעה פנימית. התוצר המצופה מן התלמיד בשלב השלישי הנו כתיבת עבודה עצמית ביקורתית מול טקסטים מהתרבות היהודית-ישראלית. לדוגמא, "מדרשיר" ([ראו נספח](#)) בלימודי היהדות, עבודה במקצועות אנגלית והיסטוריה על מנהיגים ומנהיגות, כתיבת חיבורים על גיבורים וערכים "עיין ערך" ([ראו נספח](#)).

השלב הרביעי בסולם:

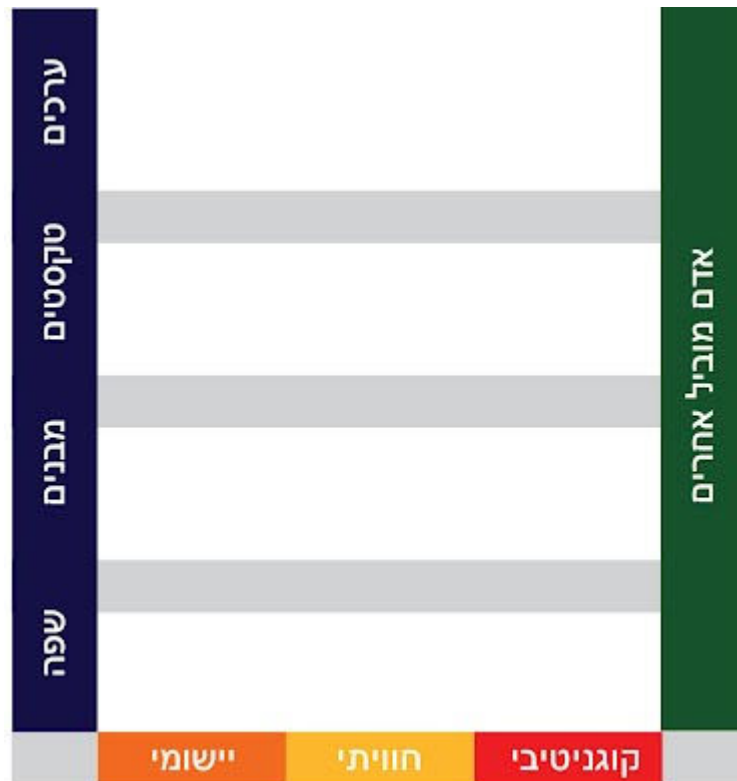


זהו השלב שבו התלמיד **יוזם ומשפיע**. בממד זה מצופה מן התלמיד להוציא לפועל רעיון שיזם עם קבוצה. הוא נדרש להתמיד בהחלטותיו ולא לנטוש את היוזמה גם אם מתגלים קשיים בדרך. עליו להפגין חשיבה יצירתית וגמישה.

בציר ההתנהגות המנהיגותית, ההתנהגויות המצופות מן התלמיד בשלב זה הן ליזום רעיון ולהביאו בפני הצוות, להביע עמדה ברורה, להעביר מסר ולשכנע אחרים בעמדתו. מן התלמיד מצופה להגדיר יעדים משותפים, למפות צרכים ומשאבים למימוש היעד. עליו להגדיר לוחות זמנים לקבוצה ולעמוד בהם, לקחת אחריות על המשימה, לפעול כחלק מצוות ולתת מענה לשאלות, להעלות חלופות בפני האחר, להחליט החלטות תוך התחשבות באחר.

בציר ההתנהגות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית, מצופה מהתלמיד, מבחינת השפה, להיות מסוגל להציג מילים וביטויים ולהעבירם לאחרים באמצעות עשייה, דיבור וכתובה. במרכיב המבנים מצופה מן התלמיד להציע פעילויות ואירועים ולהשפיע על אופן ביצועם. במרכיב הטקסטים, מצופה ממנו להציע פעולות בהן משלבים טקסטים (כגון, שיעור ביולוגיה בנושא אקולוגיה, כתיבה יוצרת בספרות, שיעור אנגלית יוזמת תלמידה, עבודה באומנות בנושא "שבר ותיקון"). במרכיב הערכים, מצופה מן התלמיד להיות מסוגל להציג ולהעבירם לאחרים באמצעות עשייה (כתיבה, פעילות במקומות ההשמה השונים). התוצר המצופה בשלב זה הינו ביצוע פרויקט שבו היוזמה, התכנון, ההצגה והביצוע נעשים רק על ידי התלמידים. לדוגמא, פרויקט "ממריאים" ([ראו](#) [נספח](#)), ופיתוח חוג שחמט לבי"ס יסודי.

השלב החמישי בסולם:



זהו השלב שבו התלמיד **מוביל שינוי ומנהיג אחרים**. בממד זה, התלמיד מסוגל לגבש חזון ולהוציאו לפועל, תוך הנחיית צוות. לשם כך, עליו להצליח לשכנע אחרים בדעותיו ועמדותיו. התלמיד נדרש להנהיג מתוך הקשבה וכבוד למונהגיו. אפשרויות ההנהגה הן כחונך, כמדריך, כמוביל שינוי חברתי-אזרחי וכדומה.

בציר ההתנהגות המנהיגותית, ההתנהגויות המצופות מן התלמיד בשלב זה הן מסוגלות לגבש חזון ולהביאו בפני צוות, להנהיג תהליך קבלת החלטות תוך עמידה בלוח זמנים, להגדיר מטרות ויעדים ולפעול למימושן. עליו להיות בעל מיומנויות הנחיה: יצירת אקלים לתקשורת בינאישית טובה, הקשבה פעילה, מסוגלות להתמודד עם התנגדויות, לכוון ולאפשר לאנשים לפעול על פי חוזקותיהם, ולהוביל להסכמה על רעיון בתוך הקבוצה.

בציר ההתנהגות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית, מצופה מהתלמיד, מבחינת השפה, לחנוך אחרים ולהשפיע עליהם ללמוד ולהשתמש בשפה. במרכיב המבנים, מצופה מהתלמיד להוביל הכנסת שינויים במבנים ו/או בתכנים שלהם, תוך שמירה על "רוחם", ולהוסיף יישומים חדשים באותם מבנים. במרכיב הטקסטים, מצופה ממנו להשתמש בטקסטים שלמד בהקשרים ובתחומים שונים. במרכיב הערכים מצופה מן התלמיד לחנוך אחרים ולהשפיע עליהם בהתאם לערכים שלמד. התוצר המצופה בשלב זה הינו ביצוע פרויקט של הובלת שינוי כראש צוות/חונך/מדריך, לדוגמא, תלמידים חונכים תלמידים כמדריכים במחנה גיבוש ע"ש נינה דבורקין, פרויקט "משאלת לב", ארגון יום המחאה החברתית, ארגון טיול ע"ש אילן ואסף רמון ועוד.

היסודות התיאורטיים של המודל הפדגוגי

כשהתחלנו את פיתוח המודל נזקקנו לעוגנים תיאורטיים לביסוסו. חיפשנו מקורות הן בארץ והן בחו"ל ולא מצאנו דגם זהה לדגם שפיתחנו. לאור מורכבותו של המודל (שני צירים כשבכל ציר מימדים) יובאו להלן היסודות התיאורטיים שכל אחד מהם מכון למרכיב מסוים מתוך המודל, ושצירופם יחד יוצר את ייחודיותו.

למידה פעילה ולמידה התנסותית

ויגוצקי (Vygotsky, 1978) טען לקשר הדדי בין התפתחות לבין למידה, כאשר ההתפתחות תלויה בלמידה. למידה והתפתחות הינם תהליכים חברתיים במהותם, כאשר תהליך ההתפתחות מושתת על קשר ואינטראקציה בין הילד למבוגר. הילד הוא הטירון והמבוגר הוא המומחה. על פי גישתו, ההתפתחות של הלומד היא בעיקר פרי של אינטראקציה חברתית עם אחרים, שהם המומחים. אינטראקציה זו מתרחשת בהקשר תרבותי מסוים, המספק לה משמעות. תפיסה זו שמה דגש על חשיבות היחסים בין הילד למבוגר, על משמעות הנבנית אצל הילד תוך כדי יחסים אלה, וכן על שימוש בכלים תרבותיים, כגון שפה, להשגת משמעות. המורה, על פי גישה זו, הנו המתווך, המנחה והחונך של הילד, אשר מעביר את האחריות ללומד בהתאם להתפתחות יכולותיו.

ויגוצקי טוען שלכל ילד טווח פוטנציאלי של התפתחות, המכונה "טווח ההתפתחות המקורב" (Zone of Proximal Development). מיצוי הפוטנציאל של כל ילד דורש התערבות מבחוץ של מבוגר, אשר תומך עוזר ומקדם אותו באמצעות הדיאלוג עימו. ויגוצקי מייחס למורה תפקיד חשוב כלפי תלמידיו. תפקיד זה הינו דיפרנציאלי, ומידת ההשקעה משתנה מתלמיד לתלמיד, על מנת לממש את הפוטנציאל שלו, ומה שהוא מסוגל לעשות בעזרת אחרים יוכל לאחר מכן לבצע בכוחות עצמו. למורה תפקיד מרכזי כאחראי על תכנון הלמידה ועל דרכי ההוראה כדי לקדם את התפתחותו של הילד (ארנון, 2001).

תהליך הלמידה מורכב מהתקדמות של התלמיד ממושגים ספונטאניים, שאותם הוא מפתח בעצמו באופן טבעי בתהליך של הבניה תוך כדי רפלקציות על התנסויות שונות, למושגים מדעיים, הנרכשים כתוצאה מפעילות מובנית של הוראה בכיתה. חשיבה במושגים מדעיים מובחנים יכולה להיעשות רק תוך כדי אינטראקציה ודיאלוג המתקיימים בין המורה לתלמיד (Vygotsky, 1978).

המונחים למידה פעילה (Active learning), למידה התנסותית (Experiential learning) ולמידה מעשית (Hands-on learning) משמשים כמונחים נרדפים המתמקדים בהשתתפות אקטיבית בלמידה. בלמידה פעילה, הלומד שותף לתהליך הלמידה ואינו פאסיבי. דיואי מתייחס ללמידה פעילה, שבה הלומד עסוק בעשייה. טענתו, שילדים חייבים להיות מעורבים במשימות פעילות לצורך למידה וגיבוש רעיונות חדשים. ההתנסות האקטיבית חיונית לצורך ההתפתחות האינטלקטואלית (Hendrikson, 1984).

מודל הלמידה ההתנסותית של קולב (Kolb, 1984) מציג תהליך מחזורי בעל ארבעה שלבים, שבהם חווה הפרט למידה התנסותית קונקרטיית, הלמידה ההתנסותית כוללת חוויות קונקרטייות ורפלקציה, כאשר למידה מסוג זה מאפשרת הזדמנויות לבחינת ערכים ועמדות, ומאפשרת הן לתלמיד והן למורה לחוות התנסויות של הצלחה או כישלון.

הלמידה המשמעותית מורכבת למעשה מאוסף של חוויות. במודל ארבעה שלבים: הראשון הוא שלב ההתנסות הקונקרטיית, לאחריה בא שלב הרפלקציה, שבו נעשה עיבוד של החוויה על ידי הלומד, לאחר מכן שלב ההמשגה, שבו מפיק הלומד לקחים ומסיק מסקנות מניתוח ההתנסות, ולבסוף - יצירת הכללה וקישור לחיי היום-יום.

הלמידה המשמעותית מתרחשת, כאשר המחנך הוא זה שמזמן לתלמידיו הזדמנויות ללמידה התנסותית ובד בבד דואג לספק לחניכיו את התמיכה הדרושה להם. הלמידה ההתנסותית מטפחת בקרב התלמידים את יחסיהם עם עצמם ועם אחרים.

למידה רפלקטיבית

רפלקטיביות וחשיבה רפלקטיבית הינן חלק בלתי נפרד מחשיבה ביקורתית ומחשיבה מסדר גבוה, ותפקידן לבחון ולעורר ספק לגבי אמונות, תפיסות ודרכי פעולה (גלסנר, בן-דוד ואיגר, 2009).

זילברשטיין ובן פרץ (1998) תופסים את הרפלקטיביות כחלק בלתי נפרד מהוראה טובה. זוהי לא רק נורמה נכספת, אלא פרקטיקה המאפיינת ביותר את מקצוענותו של המורה. מורים המיישמים הוראה רפלקטיבית בוחנים את עשייתם החינוכית ואת ניסיונם לאור תוצאות עבודתם ולאור התפתחויות במחקר, בתרבות ובחברה. מקור המונח הינו בשפה הלטינית, ופירושו פנייה לאחור. המונח הנוסף "רפלקציה בפעולה" (Reflection in action) מתייחס לרפלקציה הכרוכה בעשייה בהווה ונעשית תוך כדי פעולה. הרפלקציה מתבססת על חשיבה מכוונת, רצונית ולא מקרית על עצמו כפועל מתוך מטרה להתקדם ולשפר בעתיד.

דיואי מכנה את החשיבה הרפלקטיבית כ"בחינה פעילה, עקבית וזהירה של אמונה או של ידע מוכח לאור הטענות התומכות בהם, והסקת מסקנות הנובעות מן הבחינה הזאת" (דיואי, אצל זילברשטיין, בן-פרץ וזיו, 1998).

הרפלקציה כרוכה בלימוד מניסיון והפקת לקחים. תהליך הלמידה כיום איננו נתפס כפאסיבי והתלמידים נדרשים להיות פעילים בתהליך לצורך הבניית ידע והבנה משלהם. ההתנסות האישית על צורותיה הינה המוטיב הראשי בלמידה ובהוראה הרפלקטיבית, הנותנת מענה גם לשונות הקיימת בין התלמידים ביכולות, בסגנונות למידה בנטיות אינטלקטואליות, במוטיבציה ועוד. על המורים ללמוד ולהבין כיצד להגיב לצרכים השונים של תלמידיהם וגישה זו מחייבת הוראה רפלקטיבית. דגש נוסף המושם כיום בהוראה הוא על טיפוח יכולתם של התלמידים להיות לומדים לאורך החיים וכן לומדים בעלי הכוונה עצמית. תלמידים המפתחים יכולת שליטה בתהליכי הלמידה שלהם ומשליבים למידה רפלקטיבית יצליחו לתפקד בצורה יעילה יותר בעולם המדעי-טכנולוגי. לפיכך, מורים המאמצים גישה רפלקטיבית ומתחברים בדרך זו לעולמם הקוגניטיבי והרגשי של תלמידיהם, יוצרים הוראה ההולמת טיפוח של לומדים רפלקטיביים (זילברשטיין, בן-פרץ וזיו, 1998).

יחסי מורה – תלמיד

יחסי מחנך-חניך או מורה-תלמיד מהווים מוקד חשוב בתורתו של בובר. התהליך החינוכי לפי בובר הינו תהליך של טיפוח, כאשר המחנך מגלם באישיותו את הטוב והישר ומסגלם לחניכיו. על פי העיקרון הדיאלוגי של בובר, יחסי מורה-תלמיד מתאפיינים ביחסי אני-אתה, שבהם קיים דו-שיח אמתי. על המורה לאהוב את תלמידו, אשר בשל גילו הצעיר הינו אדם בלתי מושלם וחסר אונים. יחס אוהב ואוהד מצד המחנך לחניך נחוץ לילד מההיבט הפסיכולוגי. טיפול מסור של מבוגר בילד רך מתוך התקשרות של אהבה וחיבה הוא תנאי ראשון להתפתחות בריאה של הילד. סמכותו של המורה, על פי בובר, נובעת מאישיותו. המורה הוא זה שמכוון את התנהגות הילד הכוונה תכליתית, ומשרה סדר בעולמו של הילד. תפקיד המורה חשוב הרבה מעבר להקניית ידע בלבד. המורה מייצג בעיני תלמידיו עולם של ידע מסודר ושל ערכים והוא מכוון את חניכיו לתכלית ברורה. הידע והערכים שהמורה מנחיל לתלמיד כוללים תכנים רוחניים שנבחרו מתוך אוצרות התרבות הלאומיים והאוניברסאליים בהתאמה לגיל התלמיד ולצרכיו. המורה מייצג בעיני החניך אורח חיים שלם, אמונות, דעות וערכי מוסר. בובר מצוין גם את הקשר ההכרחי בין בית הספר והסביבה הטבעית שהילד חי בה, שהרי המורה אינו פועל בחלל ריק. לפיכך, חשוב ביותר, שהמחנך יכיר את חייו האישיים של התלמיד ואת הרקע לגידולו (קורצוויל, 1978).

דיואי רואה ביחסי אומן-שוליה מופת ליחסים אידיאליים של מורה-תלמיד. זכותו של המורה להציע ולכוון את התלמידים בעבודתם כשם שזכותו של הנגר להדריך את השוליות שתחתיו. דיואי מדבר על טיפוח האינדיבידואליות, על פעילות חופשית ועל לימוד מן הניסיון או לימוד ע"י התנסות. דיואי מדבר על שיתוף התלמידים בבחירת חומר הלימוד ומתן בחירה בהעדפת הנושאים המוצעים. המחנך הוא אח ורע לחניך והם נמצאים בסיטואציה חופשית ולא של כפייה. דיואי מדגיש את חשיבותה של אורה הולמת כדי שהחניך יתפתח בכיוון הרצוי (קורצויל, 1978).

על פי קורצ'אק, הקשרים החינוכיים בין המורה לתלמיד הם בבסיסם מפגש בין אדם בוגר לאדם צעיר יותר, בעל ניסיון חיים מועט יותר. בקשר הזה חשובים הכבוד ההדדי ויחסי האחוה ביניהם. הילדים ראויים לכבוד ולשותפות. הם זכאים ליחס טוב, ולגדול באווירה עליזה וידידותית, פורייה ויפה (ביינר, תשמ"ז).

הדיאלוג החינוכי, לפי קורצ'אק, חייב להתקיים מתוך מתן של כבוד ראוי לחניך ובדרכים שונות: דיאלוג בדיבור, בכתביה, באמצעות סיפור, הקשבה ומענה ומתוך שיתוף המורים בחייהם של תלמידיהם.

קורצ'אק טען, שצריך להכיר כל ילד וילד כאינדיבידואל, ולהעריך כל אחד מהם בנפרד. ההיכרות בין המבוגר לחניך צריכה להיות יסודית ולא שטחית. לא רק מה שהאדם אומר חשוב, אלא גם מה הוא חושב ומה הוא מרגיש.

"מתחת לתלבושת האחידה דופקים מאה לבבות שונים ובכל אחד מהם: קושי אחר, עבודה אחרת, דאגה וחשש לאחרים. מאה ילדים, מאה אנשים אשר לא אי פעם, לא עדיין לא, לא מחר אלא כבר... עכשיו... היום – אנשים הם" (קורצ'אק, 1978).

המורה הטוב, לפי קורצ'אק, איננו בונה הכול על סמכותו, אלא הוא חבר אוהד, שהינו מנוסה יותר ויכול לשמש מורה דרך. צריכים להיות יחסי כנות ואמת בין המורה לחניכו. מורה טוב מודה גם באי ידיעה. ומצד שני, מהתלמיד נדרש להבין את המורה ובעיותיו ולא רק לבקרו. הילדים זקוקים על פי קורצ'אק למחנך שיהיה מוכן תמיד לבוא לעזרתם ולסייע להם בשעה קשה (רגב, תשנ"ו).

על פי קורצ'אק, השאיפה לביסוס מדעי של החינוך אסור לה שתבוא על חשבון אהבת המחנך לחניכו והמורה לתלמידו. המחנך אמור לשמש דמות אבהית לחניכו כפי שהיה קורצ'אק עצמו לתלמידו. שום השכלה פורמאלית או תואר אקדמי לא יכולים להחליף את אותה תחושת אהבה ייעוד ואחריות שצריכים להיות בלב המורה והמחנך כלפי הילד (קורצויל, 1968).

"קראתי ספרים מעניינים, עתה אני קורא ילדים מעניינים. אל תאמר: "אני כבר יודע". אני קורא את אותו הילד פעם אחת, שנייה, שלישית, עשירית ואחרי הכול אינני יודע הרבה, כי הילד הוא עולם גדול ורחב שקיים זה מזמן ויהיה קיים לתמיד!" (קורצ'אק, 1978).

הרב ליאו באק ייחס גם הוא חשיבות רבה לתפקיד המחנך כמעודד חשיבה עצמאית של התלמיד ומניעת הסתכלות סטריאוטיפית על האחר. תפקיד המחנך, על פי ליאו באק, אינו מתמקד בהעברת ידע, אלא בקידומה של חשיבה רחנית. מרכזיותו של המורה ושל התהליך החינוכי באים לידי ביטוי באמרתו "המסר הוא לא ההוראה אלא המורה". בכך התכוון לרושם ולהשפעה שיש למורה על התלמיד, וכן לתפקיד המורה, המאפשר לתלמידיו להביע את מחשבותיהם (מרכז חינוך ליאו באק, 2009).

שלבי ההתפתחות המוסרית על פי קולברג

קולברג חקר את התפתחות הקוד המוסרי בקרב ילדים וגיבש את סולם ההתפתחות המוסרית. הוא סבר, שההתפתחות המוסרית מתרחשת בשלבים, וששלב ההתפתחות המוסרית קשורים להתפתחות הקוגניטיבית. מאחר וקיים קשר בין ההתפתחות הקוגניטיבית למוסרית, הרי שניתן לחנך אדם להיות מוסרי על ידי חשיפתו מגיל צעיר למצבים שונים, שבהם קיים קונפליקט מוסרי מורכב, שניתן לפתרון בצורות שונות. קולברג מציע, מבחינה חינוכית, לזמן לתלמידים סוגיות מוסריות המעוררות אותם לשאלות, להבעת דעות, להקשבה לאחר ולבחירת נקודות מבט שונות. כך, באמצעות התמודדות עם מצבים שונים בהקשר המוסרי, יוכלו התלמידים להתפתח ולעבור משלב לשלב (בר אל, 1996).

סולם ההתפתחות המוסרית של קולברג מורכב משלוש רמות בסיסיות, כאשר בכל אחת מהן שני שלבים:

ברמת ה**קדם-מוסכמות**, שופטים הילדים את מעשיהם לחיוב ולשלילה בהתאם למדיניות שכר ועונש. בשלב הראשון - מדיניות העונש, הציות לכללים נובע מרצון להימנע מענישה. בשלב השני, מדיניות השכר - התנהגות הילדים לפי הכללים, נועדה לזכותם בגמול כלשהו. ברמה זו ניתן לראות שהשיקולים בבסיס ההתנהגות המוסרית הם תועלתיים.

ברמת ה**מוסכמות**, הפרט מקיים את הנורמות מתוך הבנת הציפיות ממנו על ידי המשפחה והקבוצה. בשלב השלישי - מדיניות הילד הטוב, הפרט זקוק לאישורים והתנהגותו מוערכת כטובה על פי התאמתה לנורמות של החברה ובפרט הקבוצה החברתית הקרובה אליו. בשלב הרביעי - מדיניות החוק והסדר, מבין הפרט את חשיבות הסדר החברתי להמשך קיומה של החברה. כיבוד הנורמות והכללים נעשה מתוך רצון להצטייר באופן חיובי בעיני אחרים והחברה כולה.

ברמת ה**על-מוסכמות**, ההתנהגות המוסרית מושתתת על הכרה וכיבוד של עקרונות מוסריים אוניברסאליים. בשלב החמישי - מדיניות החוזה החברתי, מכבד הפרט את הסדר החברתי משום שהוא נתפס כפרי של אמנה חברתית ומתוך הבנה שכללי החברה נועדו לטובת הכלל. בשלב השישי - מדיניות העיקרון המוסרי, פועל האדם על פי מצפוני האישי, כאשר המוסר עומד מעל לחוק ולסדר החברתי הקיים והפרט מונע משאיפה עמוקה לטוהר ולמוסר (בר אל, 1996).

אמנם קולברג העמיד את ההתפתחות הקוגניטיבית כתהליך המרכזי בהתפתחותו של שיפוט מוסרי אצל הפרט, אך בנוסף לכך, יש לייחס לגורמים אחרים, כגון חשיפה לדגמי חיקוי השפעה על אופן התנהגות האדם. מכאן, שמורים המזמנים לתלמידים מצבים המעוררים דיון בסוגיות מוסריות, מסייעים להתפתחות המוסרית של תלמידיהם (רותם, א. ואבני, ע., 2011).

פדגוגיה חברתית

התפישה החינוכית עליה מושתתת הפדגוגיה החברתית רואה את החינוך החברתי כנשען על השאיפה לקשור בין חינוך הפרט לבין יצירת חברה שהפרט הוא חלק ממנה. המטרה היא להפוך את בית הספר לחברה חיה, שהתלמידים לומדים בה הלכה למעשה את עקרונות החיים בחברה דמוקרטית, באופן שיפתחו זיקה פנימית לערכים ולנורמות חברתיות ותרבותיות, יטפחו גישות חברתיות חיוביות וירכשו מיומנויות יסוד בתחום יחסי האנוש.

מיכאלי (2002) מבקש להחיות את המושג **פדגוגיה חברתית**, כשהיעוד הפדגוגי של תפישה חינוכית זו הינו הצמחה של תודעה ביקורתית, תודעת שינוי ותיקון חברתי בקרב המחנכים ותלמידיהם. פדגוגיה זו מחויבת למהות הדמוקרטית, ורואה בחינוך כלי לתיקון ליקויי המציאות החברתית ולהבניית של מציאות חברתית חדשה. המחנך, כפדגוג חברתי, חייב לראות עצמו כשליח של הרעיון הדמוקרטי, המנסה לקדם את תלמידיו להבנת טובה יותר וביקורתית של המציאות תוך חשיפתם לאלטרנטיבות רעיוניות, שיהוו עבורם חממה לעיצוב

תפישת עולם ומחויבות להגשמתה. מיכאלי מסכם את רעיונותיו בציטוט מתוך דבריו של הפילוסוף חתן פרס ישראל נתן רוטנשטרייך: "...זכויותינו בעולם שאנו חיים בו מן הדין שיושלמו על ידי אחריותנו לעולם זה, לקיומו ולבנייתו... החינוך בדור זה, שהגיע להישגים עצומים בכוח רעיון הזכויות אשר לבני האדם, צריך להדגיש את יסוד האחריות של האדם לעולם ולחברה. האדם הוא יצור שניתנת לו הזדמנות לחיות עם הזולת ולעצב את הדמות האנושית של חיים עם הזולת, חיים לא רק כמקור לטובות הנאה, אלא חיים כשעת כושר להגשמת עקרונות מסיימים..." (רוטנשטרייך, תשכ"ד).

מנהיגות ופיתוח מנהיגות

מנהיגות מתפתחת כתוצאה מתהליך למידה מתמשך, המבוסס על התנסויות בחיי יום-יום. היכולת המנהיגותית של הפרט מתפתחת תוך כדי התמודדותו עם קשיים, אתגרים ואף עם משברים. התפתחותו של אדם המבקש להפוך למנהיג צריכה לכלול את ארבעת העקרונות הבאים: יכולת הקשבה לאני הפנימי, יכולת קבלת אחריות על מה שאתה, למידה לעומק ורפלקציה (Bennis, 2003).

יש לראות במנהיגות פעילות ולא מערך של תכונות אנושיות. מנהיגות, פירושה הובלת אנשים, והיא כרוכה בלקיחת סיכונים וביצירת שינוי משמעותי וקריאת תגר על מוסכמות והרגלים קיימים. במהלך החיים מזדמנות לכלנו הזדמנויות שונות לביטוי מנהיגות במצבים שונים (Heifetz and Linsky, 2002).

ברנס (Burns, 1978) הבחין בין מנהיגות מתגמלת (instrumental leadership) לבין מנהיגות מעצבת (Transformational leadership). שני הסגנונות מבוססים על יחסים המתפתחים בין מנהיגים למונהגים. המנהיגות המתגמלת מבוססת על יחסי חליפין או תמורה ואילו המנהיגות המעצבת מחוללת תמורות בציפיות ומעלה את רמת השאיפות של המונהגים. המנהיג המעצב חותר לעצב מחדש את החברה ולשפרה. זוהי מנהיגות עם חזון, מנהיגות מעוררת השראה ומודגשים בה ההתייחסות האישית והאתגור האינטלקטואלי.

במודל הטווח המלא של מנהיגות, שהציגו אבוליו ובאס (Avolio & Bass, 1991), ניתן למצוא שמונה מרכיבים או סגנונות של מנהיגות. מודל מורחב זה מציג סגנונות מנהיגות הממוקמים ברצף, בשני צירים - מסגנון פאסיבי לאקטיבי ומסגנון לא אפקטיבי לאפקטיבי. בתחתית הסולם נמצא סגנון האי-מנהיגות ובראש הסולם נמצאת המנהיגות המעצבת. שלושה רכיבים מאפיינים את המנהיגות המעצבת:

- א. התייחסות אישית – הקפדה על יחס אישי לאנשים, עידוד ותמיכה והבנה לצרכיהם, מתן הזדמנויות ללמידה, הענקת סביבה תומכת, ריבוי קשרי גומלין אישיים ועידוד תקשורת דו-כיוונית.
- ב. גירוי אינטלקטואלי – המכונה גם אתגור אינטלקטואלי, מתייחס לפתרון בעיות, שבמרכז הצבת סימני שאלה על הנחות יסוד ועידוד בחינה של בעיות בצורה חדשה, שאלת שאלות, פתיחות לביקורת וליצירתיות.
- ג. הנעה השראתית – פירושה מנהיגות עם אנרגיה, יוזמה, יכולת לראות את העתיד, לעורר השראה ולהלהיב אנשים.

העיסוק בפיתוח מנהיגות איננו דבר חדש. פיתוח ממוסד של מנהיגות היה קיים עוד במאות הקודמות במסגרות ארגוניות שונות - צבאות, דתיות וממשלתיות. בתחילת המאה העשרים נוספו תכניות פיתוח מנהיגות עבור המגזר העסקי על רקע צמיחתן של תכניות לימוד מינהל עסקים באוניברסיטאות בארה"ב. מסגרות הכשרה אלה עסקו בעיקר בהקניית ידע מקצועי ואסטרטגיות פעולה ולא בנושאי מנהיגות לכשעצמם (קנולר-לוי ושורק, 2008).

בשנות השמונים צומחת תפיסה חדשה לפיתוח מנהיגות על רקע חידושים במחקר והתפתחותה של תפיסה חדשה, הרואה במנהיג סוכן שינוי, המסוגל ליצור שינוי מועיל, ולהוביל אנשים בעקבות חזון על מנת להביא להגשמתו. שנות התשעים התאפיינו במגוון של טכניקות ומודלים לפיתוח מנהיגות.

פיתוח מנהיגות בקרב בני נוער

קנולר-לוי ושורק (2008), שהתמקדו בפיתוח מנהיגות צעירה, יוצאים מתוך הנחה, שמנהיגות מתעצבת בעקבות תהליכים התפתחותיים, כאשר פרטים שונים מפתחים מנהיגות בקצב שונה בהשפעת מסגרות שונות כגון, המשפחה, הסביבה, בית הספר, קבוצת החברים ועוד. אחד המקורות להתפתחותה של מנהיגות הוא החשיפה לדמויות המהוות מודלים המשפיעים על התפתחות אמונות והשקפות. אך יותר מכל מהווה ההתנסות את אחד ממקורות הלמידה החשובים ביותר לפיתוח מנהיגות.

קנולר-לוי (2009) מזהה מאפיינים ייחודיים למנהיגות נוער. מנהיגות זו מתאפיינת בחדוות הגילוי, בהתלהבות, ביצירתיות, המאפיינות מנהיגות צעירה. מאפיין נוסף קשור בגיל ההתבגרות הוא מנהיגות נוער לנוער, שבו משפיעים בני נוער על בני נוער, כגון, במסגרת תנועת הנוער או חוגי סיור.

דרי טוען, שבכל פרט יש פוטנציאל למנהיגות וניתן ליצור תנאים וסביבה שיאפשרו צמיחה והתפתחות של מנהיגות. דרי מכנה את רצף המעשים של האדם המבטאים מנהיגות "מעשי מנהיגות", בהסתמכו על אריסטו, לפיו במקום לדבר מנהיגות יש לעשות מעשי מנהיגות (קנולר-לוי ושורק, 2008).

לינדנפרטמן (Linden and Fertman, 1998), טוענים, שפוטנציאל מנהיגותי קיים בכל מתבגר וניתן לפתחו באמצעות הכוונה נכונה של המבוגרים – הורים, מורים ומנהלים. הם מתבססים על תפיסתו של אפלטון, שייחס חשיבות מכרעת לגיל הנעורים כשנים קריטיות לפיתוח מנהיגים, ובהמשך לתפיסה זו הם מייחסים לבית הספר תפקיד מפתח בפיתוח מנהיגות בקרב צעירים ובמתן הזדמנות לתלמידים להתנסות בגישת חינוך המידות של אריסטו הלכה למעשה. לינדנפרטמן מעלים שתי טענות מרכזיות בהקשר למנהיגות ופיתוח מנהיגות בקרב צעירים. האחת, שבכל צעיר קיימות תכונות מנהיגותיות רדומות, שיש לחשוף אותן. השנייה, שמנהיגות הינה מערכת מיומנויות ועמדות אשר ניתן לפתח.

על בסיס שתי הנחות יסוד אלו טוענים לינדנפרטמן (Linden and Fertman, 1998), שניתן לפתח מנהיגות בשלושה שלבים. השלב הראשון מתמקד ב**פיתוח מודעות**. בשלב זה, הצעירים זקוקים לעזרה על מנת לזהות את הפוטנציאל המנהיגותי הטמון בהם. השלב השני עוסק ב**חיזוק הפוטנציאל ובהקניית מיומנויות**. בשלב זה, ההתמקדות היא באינטראקציות עם אחרים. בשלב השלישי מדובר על **שליטה במיומנויות בתחומים ספציפיים**. מאחר וגיל ההתבגרות מתאפיין כתקופה של עיצוב הזהות ורכישת מיומנויות לחיים בעתיד, קיימת הזדמנות למבוגרים לאפשר לצעירים חוויות המעודדות ביטוי של יכולות מנהיגותיות.

פיתוח מיטבי של מנהיגות בקרב צעירים כרוך ביצירת סביבה תומכת, המשרה ביטחון ואהבה, בהקניית כלים למנהיגות, ומערכת ערכים וחוקים המהווים בסיס מוסכם להתנהגות מנהיגותית מקובלת, וכן ביצירת מקום וסביבה מתאימה להתנסות, כאשר אחת הדוגמאות המובהקות לכך הינה מסגרת תנועת הנוער. הבסיס להתפתחותם של צעירים כמנהיגים מוכשרים ואכפתיים, נעוץ בפיתוח ערכים אנושיים בסיסיים בקרב הנוער, כך שיתאפשר לצעירים להתייחס לתכונות המצופות ממנהיגים במסגרות חברתיות שונות (קנולר-לוי ושורק, 2008).

גלעד (2011) מעלה את שאלת יצירת המוטיבציה בקרב בני נוער ללמידה ופיתוח יכולותיהם להתמודד בהצלחה עם המשימות הלימודיות. גלעד מדבר על פיתוח מנהיגות מעצבת, מנהיגות היוצרת אצל המונהגים ציפיות חדשות מעצמם, מנהיגות הכרוכה גם בהצבת דרישות גבוהות להישגים בד בבד עם תמיכה רגשית

ושידור אמונה בכוח המונהגים להצליח. ברוח זו עוסק גלעד במחנך המעצב, היודע לאתר את הפוטנציאל האישי הגלום בכל תלמיד, יוצר סולם מטלות בדרגות קושי עולה ובהדרגה מגדיל את אחריות תלמידיו. המחנך מכיר כל תלמיד, מטפח יחסים קרובים עם התלמיד, תומך בו רגשית ובו-זמנית דורש הישגים. המחנך המעצב יוצר גם גירוי אינטלקטואלי אצל התלמיד והופך בעיות להזדמנויות לפעולה ולאתגר אישי עבורו. מחנך מעצב משדר ציפיות חיוביות, יש לו חזון אליו הוא רוצה להוביל את תלמידיו, ביכולתו להעביר מסרים ברורים והוא נתפס כאמין בעיני תלמידיו ומשמש להם דוגמה. בתהליך של פיתוח מנהיגות חינוכית מעצבת יש פוטנציאל רב לפיתוח התלמיד כאדם הפועל למען עצמו ולמען הזולת. מחנכים מעצבים מחזקים גם את האמון והביטחון האישי של תלמידיהם.

מרבית התכניות לפיתוח מנהיגות שמות את הדגש על פיתוח כלים ומיומנויות ועל מוטיבציה למנהיגות, ופחות על פיתוח השקפת העולם, והחזון. יש צורך בחיזוק התחום הערכי פיתוח מנהיגות אופטימאלי ראוי שיכלול את כל שלושת הדגשים: הקניית כלים ומיומנויות, מוטיבציה ותשוקה למנהיגות, וכן ערכים ואידיאולוגיה (קנולר-לוי, 2009).

פיתוח כלים ומיומנויות כולל לרוב הקניית מיומנויות, כגון - רטוריקה, פרזנטציה ושפת גוף. פיתוח מוטיבציה נעשה באמצעות תהליכי מיון וקבלה, כאשר קבלה למסגרת כלשהי מעניקה לצעיר תחושת השתייכות לקבוצה יוקרתית ונבחרת הגברת המוטיבציה נעשית גם באמצעות עידוד להתנדבות, אשר מספקת לצעירים תחושת הערכה עצמית גבוהה יותר ומגבירה אצלם את המוטיבציה לפעולה.

התכנית המוצעת לפיתוח התחום הערכי כוללת עבודה על שלושה מישורים: במישור האישי-אישיותי - פיתוח מודעות עצמית - דע מאין באת, התבוננות עצמית ביקורתית. המישור החברתי-כלכלי - פיתוח השקפת עולם חברתית-כלכלית. המישור הפוליטי - פיתוח מודעות לכללי המשחק בארגון, בקהילה או במוסד חינוכי, כולל מודעות למגבלות של כללים אלה.

לסיכום, פיתוח מנהיגות ראויה, חייב לכלול את הרכיב הערכי-רוחני וגיבוש של השקפת עולם, רכיב המהווה תנאי הכרחי למנהיגות (קנולר-לוי ושורק, 2008).

עיצוב זהות ישראלית-יהודית

הזהות היהודית-ישראלית למעשה טומנת בחובה שתי זהויות - הזהות היהודית והזהות הישראלית. יש המציעים לחבר בין שתי הזהויות ויש שמציעים להפריד. בחרנו במודל שלנו בתפיסה המאחדת בין שתי הזהויות כשאנו מסתמכים על גישתם של אחד העם ושל קפלן. אחד העם הציע לראות במדינת ישראל מרכז רוחני המשלב בין מסגרת מדינית ורוחנית אשר בעתיד יהוו מקור להזדהות של כלל יהודי העולם והדגיש שאין יהדות בלי יהודים ואין יהודים בלי יהדות... שניהם שלובים ביחד כגוף ונפש" (אחד העם, 1954 אצל הרטף, 2007). הדבר דומה לגישתו של קפלן (1957, בתוך הרטף, 2007), אשר הציע לראות ביהדות ציביליזציה. תפיסה כוללנית זו מתייחסת לא רק להיבט הדתי, אלא גם להיסטוריה, ספרות, שפה, מנהגים, מסורת, אמנות, ערכים ועוד, כפי שבא לידי ביטוי במודל שלנו במימדים של התרבות היהודית. במדינת ישראל, החילוניות היהודית ניזונה מהתרבות העברית והיהודית, מהשפה העברית, תרבותה וספרותה, מספרות הקודש והחול, מהפילוסופיה היהודית לדורותיה, אשר כל אלה יחד יוצרים את שייכותנו לתרבות הלאומית שלנו. קיום טקסים יהודיים נובע מתוך אמונה שאלה חלק מערכי התרבות שלנו, מתוך כבוד למסורת אבותינו ולא מתוך ציווי אלוהי (יצחקי, 2000; 2011).

מלכין (2006; 2011) מתייחס ליהדות כתרבותו של העם היהודי, הכוללת מגוון של תרבויות יהודיות חילוניות דתיות ועדתיות על יצירותיהן, אורחות חייהן ואמונותיהן השונות בדבר אופן חגיגת השבת, ציון מועדים וחגים

לאומיים. הביטוי **יהדות חילונית** משמש בשיח של היהודים החופשיים ככינוי ליהדות שבה האדם רבון לחייו, בעל זכות בחירה חופשית ומחויב לכללי הצדק, לחוקי הדמוקרטיה ולסולידריות חברתית ולאומית.

תפיסת היהדות כתרבות רבת-יהדויות, כפי שמכנה זאת מלכין, מחייבת בעיניו פיתוח של תכניות לימוד, שבהן יינתן ייצוג למבחר ממכלולי היצירות של תרבות זו. לא רק התבססות על טקסטים דתיים, אלא גם על יצירות הספרות, ההגות והאמנות של היהדות החילונית. היהדות היא תרבות פלורליסטית, בה חיו והתפתחו לאורך הדורות תרבויות יהודיות, זרמים ועדות, הן בארץ ישראל והן בתפוצות. המשותף לעם היהודי ולזהות הלאומית של היהודים החיים בתרבויות יהודיות שונות הוא המודעות להשתייכות לעם היהודי, מודעות למורשת התרבותית וההיסטורית המתבססת על התנ"ך, מודעות לארץ ישראל כמולדתו של העם היהודי, הכרה בעברית כשפתו הלאומית הראשונה, מודעות למדינה היהודית שקמה בארץ ישראל, ומודעות למחויבות לסולידריות לאומית, המושתתת על גורל משותף והתמודדות ארוכת שנים עם גילויי אנטישמיות. אלה הם המכנים המשותפים אשר, לדעת מלכין, החליפו את מאפייני הזהות היהודית הדתית, שלפיה חיו רוב היהודים בעולם ההלניסטי ובימי הביניים. מלכין (2006) מסביר, שמאחר ואנושיותו של כל אדם מעוצבת במסגרת החברה והתרבות הלאומית, החיה בקרב או בשכנות ללאומים אחרים, הרי שיהודים חילוניים מאמינים במחויבות לחינוך ולהשכלה בתרבותם היהודית ובזיקותיה לתרבויות העמים, כולל מחויבות לערכי הצדק והמוסר העומדים בבסיס החברה האנושית ומבטיחים את השוויון, החירות וזכויות האדם.

שניאור (2006) מתאר שלושה מעגלים בזהותו של היהודי החילוני והציוני, אשר קשורים זה בזה. המעגל הראשון - המעגל ההומניסטי, שהנו אוניברסאלי ועקרונותיו קודמים לכל מחויבות אחרת לעם, גזע, דת וכדומה. המעגל היהודי הנו המעגל השני, הכולל את לוח חיי האדם מלידתו ועד מותו ואת לוח השנה (כגון ברית מילה, בר מצווה, חתונה, וחסות). הדרך שבה החברה בוחרת להתייחס לאירועים בחיי אדם ובלוח השנה הם ציפור-נפשה של תרבותה. המעגל השלישי הנו המעגל הציוני, לפיו מאמינים היהודים כי אין מנוס אלא בפתרון הציוני של ריכוז העם היהודי בארצו, תוך לקיחת אחריות עצמית על מהלך חייהם.

כהן (2006) טוען שלהיות יהודי פירושו להיות חלק מקהילה שעברה הוא יסוד מכריע בכינונה, ולפיכך היהודי הוא חבר בקהילה היסטורית. להיות ישראלי פירושו להיות שייך לקהילה המכוננת על ידי ההווה בישראל. מה שמכונן את הישראליות היא בעיקר השייכות למקום והעומק הזמני שלה הוא רזה. בעוד שהקיום היהודי מצוי במסורת העבר, הרי שהקיום הישראלי הינו בהווה עם פנים לעתיד. החוויה הישראלית באה לידי ביטוי בתחושת תנועה, שינוי ועיצוב תמידיים, ואילו ביטוייה של החוויה היהודית נעוץ בכפיפות ובהמשכות לעבר.

צבן (2006) מתייחס לזכותו של כל יהודי לבחור ולהשתתף בעיצוב של תרבות עמו תוך שאיבת השראה מהמורשת היהודית שלנו. הוא מציין נושא זה כאתגר המרכזי הניצב בפני מערכת החינוך בישראל: "כדי להתמודד עם אתגר זה ראוי לחזק, להעמיק ולהעשיר את התפיסה של יהדות חילונית גאה, הפונה למקורות באהבה, אך בגישה היסטורית, ביקורתית: בסקרנות ולא בקדושה דוגמטית, תוך העמקת הקשרים וזיקות הגומלין בין תרבותנו שלנו להתפתחותה של התרבות האנושית הכללית

בר-יוסף (2006) - משוררת מתרגמת וחוקרת ספרות, מתייחסת ברב-שיח בשאלת הזהות היהודית, לפער הקיים בין הסקטור הדתי לחילוני ומביעה רצון לצמצם פער זה בין התרבויות, להגדיל את הכבוד שהן רוחשות זו לזו ולאפשר להן להעניק יותר זו לזו. לדוגמה, היהדות היא נושא וחוויה מרכזיים ביצירות של משוררים וסופרים רבים, שגם אם לא חיו כשומרי מצוות, הרי שהם נולדו על ברכי היהדות המסורתית. היא מציינת שמות של יוצרים כמנדלי מוכר ספרים, ביאליק, טשרניחובסקי, ברדיצ'בסקי, דבורה בארון, עמיחי, דליה רביקוביץ ועוד יוצרים רבים. זו לדעתה של בר-יוסף "העדויות הכתובה לגשר רוחני אפשרי, אחד מני רבים, שעליו אפשר להפגיש בין צרכים רוחניים של ישראלים שמבקשים לחיות את יהדותם בכבוד".

שביד (1991) טוען ששילוב הזהות היהודית-הישראלית איננו בהכרח יוצר תרבות "דלה". על החברה החילונית הישראלית להיחלץ מן המשבר שבו היא שרויה על ידי שינוי מהותי ביחסה כלפי הדת והמסורת היהודית. יש לפתח יחס חיובי לערכי הדת, לימוד אמפטי וחוויה תרבותית המשולבים באורח החיים האישי המשפחתי והקהילתי. שביד מייחס חשיבות רבה למשפחה ולקהילה בגיבוש זהותו של הנער. החיפוש אחר זהות יהודית וישראלית מהווה למעשה את החיפוש אחר האדם הייחודי העצמי והאותנטי, אשר בכל אחד מאתנו יש את הפוטנציאל להיות. המסגרת או המסגרות הקהילתיות אליהן אנו משתייכים עשויות להיות קרקע עשירה לפיתוח זהות זו.

הרטף (2007) בחנה את התכנים והפעילויות של החינוך החברתי-ערכי בבתי הספר תוך הדגשת חשיבותה של הקהילה, ובכלל זה בית הספר, בעידוד הבנייה של זהות אישית. על פי תפיסה זו, החינוך החברתי הנו חלון ההזדמנויות, מעבר ללימודים הפורמאליים, לעיסוק בתכנים שונים, כולל בשאלת הזהויות. בית הספר יכול להוביל לאיחוד שתי הזהויות לזהות יהודית-ישראלית. אחת ממסקנותיה היא, שפוטנציאל זה איננו ממומש כיום בבתי הספר, באופן שיוכל להוביל לגיבוש זהות זו בקרב הנער. מחקרה מתבסס על התיאוריה הקהילתנית, המדגישה את מקומן של המסגרות הקהילתיות בחינוך, העשויות לספק מסגרות עשירות ומגוונות לחייו המוסריים.

אתגר התרבות החילונית איננו חדש והוא מלווה את תולדותיו של העם היהודי מאז תקופת האמנציפציה, במחצית השנייה של המאה ה-18. שביד (1981) מעלה שאלות רבות בנושא וביניהן: "כיצד יהיו תכנים דתיים בעלי משמעות אקטואלית עבור מי שאינו דתי? וכיצד מי שאינו דתי יהיה מסוגל להנחילם לבניו? האם אפשר לגלות תכנים תקפים מנקודת ראות חילונית בתוך התכנים הדתיים של העבר ולהציב את היהדות כתרבות חילונית פתוחה לסביבתה מבלי לנתק אותה ניתוק ענייני מעברה הדתי?". שביד מציע לחזור ולעיין במשנתו של אחד העם אבי הציונות הרוחנית, אשר נתן מענה חיובי לשאלות אלה בראשית ימי הציונות. אחד העם דגל באפשרות להפיק מתוך המורשת הדתית תכנים בעלי משמעות וערך מנקודת ראות לאומית חילונית. הוא הציע לגבש תכנים אלה ואף להוסיף עליהם גם ממיטב היצירה החילונית האירופאית, וכך ליצור גרעין מלכד של תרבות יהודית לאומית. אחד העם שקד על פיתוח תרבות זו באמצעות טיפוח הזיקה לארץ ישראל, הקשר ללשון העברית, לספרות העברית הלאומית, כמו גם טיפוח הזיכרון של אירועים היסטוריים מכוננים בתולדות העם. בהשתמשו במושג "המוסר הלאומי", התכוון לטוהר היחסים שבין אדם לחברו ובין האדם לחברה, שהם עיקר התוכן של אורח החיים הדתי היום-יומי בעיניו ולא דווקא מצוות הפולחן. אחד העם מציע לייחס לפולחן ערך סמלי, אך המוסר הוא מכלול של חיובים מוחלטים החלים על כל בני האדם. אחד העם סבור היה, שלעם ישראל יש מוסר לאומי המתגלם בדמויות מופת מתולדות עמנו, החל מימי הנביאים כדוגמת משה רבנו, וגם ערכי מוסר בחיי היום-יום המתבטאים במצוות שבין אדם לחברו. לפי אחד העם, גם אם יוסר היסוד הדתי מתכנים אלה, הרי שעדיין נותר תוכן עשיר מספיק שניתן להנחילו ולעצב לאורח חיים יהודי לאומי.

כאשר נדרש אחד העם לשאלת אופן הנחלת תכנים, שנתגבשו במקור בצורה דתית, לתלמידים שהכוננתם העיקרית היא לאורח חיים חילוני, הוא הציע ללמד את המקצועות ההומניסטיים - ספרות, היסטוריה, הגות, על יסוד היצירה וההיסטוריה של עמנו. בלימוד הספרות היהודית, השאיפה היא לידיעה אחדותית ומקיפה של רצף המקורות, מן המקרא ועד הספרות העברית החדשה. מאחר ולא ניתן יהיה להורות את הכול, בית הספר העברי יוכל לייצג את רציפות המקורות על ידי בחירה קפדנית של המיטב. החינוך של בית הספר הלאומי, על פי אחד העם, איננו חינוך דתי ואינו כרוך בשמירת מצוות. שאלת דתיותם של התלמידים נתונה להוריהם ולתלמידים בהתבגרם. נקודת הראות החיובית של בית הספר היא לאומית חילונית, המתייחסת בכבוד אל הדת, מאפשרת לתלמידים להכיר באמצעות לימוד המקורות תכנים דתיים, רעיוניים ומשפטיים. המסר הוא מסר תרבותי, המושתת על יסודות העברית, הארץ, ההיסטוריה, המוסר הלאומי וסמלי ההזדהות הלאומית (שביד, 1981).

שביד מחלק את אופני החוויה היהודית, כפי שחווים אותם יהודים, לשלושה: יהדות כחויית גורל, יהדות כחוויה של קיום מצוות התורה ויהדות כתרבות. שביד דן בפירוט באופן השלישי. היחס ליהדות כתרבות הוא היחס החיובי האפשרי לרוב בני העם היהודי בדורנו. בניין ארץ ישראל כמולדת הושפע בחלקו הגדול מן השאיפה להחיות את היהדות כתרבות שלמה. הוויית החיים בארץ היא שקובעת ותקבע את דמותה של היהדות, ולכן על היהדות כתרבות לעמוד במרכז. היהדות כחוויה תרבותית כרוכה בשאיפה לחיות חיים מלאי תכנים עצמיים. אין די בהסתפקות במסגרת מדינית נבדלת, שבה יכול היהודי להתגונן מפני סביבתו. מי שחווה את היהדות כתרבות בוחר בעצמו, כיהודי, בדרך זו, ומסרב להתחייב כלפי נורמה כלשהי של יהדות שנקבעה בעבר או לצמצם את החוויה לקיום של מצוות בלבד. זיקה תרבותית, לפי שביד, היא חופשית במהותה, וזיקה חופשית מתבטאת בבירור ובפירוש. חובה עלינו לחשוף את היסוד החיובי של החוויה התרבותית ביהדות זמננו ולשם כך יש להעמיק את הדיון בסוגיות אותנטיות, כגון סוגיית ההתבוללות, שכן יהודי המתייחס אל היהדות כאל תרבות מעוניין בראש ובראשונה להמשיך את הקשר שלו אל החברה בה גדל. גם אם יש לו עליה ביקורת כלשהי, הוא אינו פורק מעליו אחריות לעמו. שותפות זו באה לידי ביטוי בערבות הדדית - "כל ישראל ערבים זה לזה", והיא בגדר זיקה לערך המאפיין את התרבות היהודית (שביד, 1976).

קנת (2003) מציעה לציבור החילוני לקחת אחריות על לימוד ארון הספרים היהודי בזיקה מיידית לחיי היום-יום. קנת רואה בכך חובה הנובעת מהצורך לקחת אחריות על חיבור הלימוד לחיים האמיתיים ולמציאות שמחוץ לכותלי בית המדרש. אחריות זו היא שיוצרת חיבור לשרשרת הדורות. הדיון, היכוח והלימוד מאפשרים לברר מהן חובותיו וזכויותיו של הפרט, מהי הדרך הנכונה בה אדם צריך לחיות ומהי הדרך הטובה ביותר לקיומה של החברה האנושית. לימוד רציני יוביל לבירור מידת האחריות של כל הלומדים גם כלפי עצמם וגם כלפי הקהילה והמדינה בה הם חיים. לשם כך, על קירות בית המדרש להיות שקופים למציאות החיצונית, במטרה לאפשר ללומדים להרים את עיניהם מעל דפי הספרים, ולהעיף מבט דרך הקירות השקופים החוצה, אל אוכלוסיות מוחלטות בחברה, כגון - מובטלים, עובדים מנוצלים, עולים חדשים ועוד.

תמיר (1999), הנדרשת לסוגיית הזהות היהודית-חילונית, בוחרת לצטט מדברי ברל כצנלסון: "דור מחדש ויוצר איננו זורק אל גל האשפה את ירושת הדורות... הוא בוחן ובודק, מרחיב ומקרב. ויש שהוא נאחז במסורת קיימת ומוסיף עליה. ויש הוא יורד לגלי גרוטאות, חושף נשכחות, ממרק אותן מחלודתן, ומחזיר לתחייה מסורת קדומה, שיש בה כדי להזין את נפש הדור המחדש". תמיר שוללת את זיהוי החילוניות עם אינדיבידואליזם מנוכר ודוחה את הטענה בדבר ניתוק מהשורשים. לטענתה, זוהי תפיסה שגויה, שכן אדם חופשי יכול להחליט להישאר שייך למסגרת אליה נולד. מי שבחר בחילוניות יהודית החליט להיות חילוני וגם להיות יהודי. החלטה זו כוללת את אימוץ ושימור הלשון, התרבות, ההיסטוריה והארץ שבה עוצב עמו. חירות איננה בהכרח התנתקות או חיפוש אחד החדש והשונה. האדם החופשי בוחר מתוך החלטה חופשית ומתוך יכולתו לשלוט על חייו. החילוניות היהודית, הנטועה במסורת היהודית, בשפתה ובתרבותה, רואה בהן את המטען הרוחני של העם כולו, שניתן לפרשו ולעצבו, מטען שניתן לאמץ ממנו חלקים ולדחות חלקים מסוימים. תמיר מזכירה, שהזרם המרכזי בתנועה הציונית מעולם לא ביקש להתנתק מהמסורת היהודית ומחגי ישראל. ההפך הוא הנכון. התנועה הציונית שאפה להעניק למסורת ולחגים תוכן מודרני, חילוני, רלבנטי לעשייה הלאומית. החשיבה הלאומית החילונית היא תולדה של תפיסת האדם את עצמו כחוליה בשרשרת הדורות מבחינה היסטורית, שרשרת זו היא שמקנה לו את תרבותו, שפתו וערכיו. בחייו של היהודי החילוני יש ליהדות, כהקשר לאומי, תרבותי ולשוני, תפקיד מרכזי. תמיר שוללת את הטענה שהאדם החילוני כפוף אך ורק למצפוננו. האדם החילוני נותן את הדין בפני הקהילה אליה הוא שייך. הקהילה החילונית היא בעלת כוח מוסרי מכוון ומעצב. כוח זה הוא פרי של שיח חברתי והחלטות חברתיות ולא תוצאה של צווי חיצוני.

שילבי פיתוח המודל

מרכז חינוך ליאו באק השתתף בפרויקט מארג מטעם קרן אביחי זכה בשנת 2002 לאות המצוינות בנושא יהדות, ציונות ואזרחות. במסגרת המארג נעשה מיפוי של כל הפעילויות המתקיימות במרכז החינוך לפי ארבעה שערים: שער התרבות היהודית, שער המנהיגות, שער הערבות הדדית, ושער המפגשים בחברה הישראלית. ההשתתפות בתוכנית מארג אפשרה לצוותים מובילים מאגפים שונים של מרכז החינוך להיכנס לתהליך של ניתוח העשייה ומיפוי הפעילויות השונות המתקיימות בכל אגף במוסד.

בשנת 2006 הוגשה לגף ניסויים הצעה לניסוי בית-ספרי בשם יהל"ום - יהדות לימוד ומנהיגות. השאלה המרכזית שנוסחה כשאלת ניסוי - באיזו מידה ניתן לבנות סביבה חינוכית כולית, המעודדת התנהגות מנהיגותית באמצעות שפה וערכים יהודיים? לאורך כל הדרך משלב זה ואילך לוותה אותנו אריאלה שטורם כיועצת אקדמית (פרט לשנת 2007/2008 בהם יגאל יעקובסון שימש כיועץ אקדמי) וכמכשירה מטעם גף ניסויים. במקביל, לוו אותנו מטעם גף ניסויים המרשתות שוש אוראל, עירית לצטר, בתיה רכבי ומרתה פורת.

במאי 2007 שונה שם הניסוי מיהל"ום ל - "מתלמוד למעשה" - פיתוח התנהגות מנהיגותית על בסיס שפה וערכים יהודיים. השם טומן בחובו את הכוונה שנקדים תלמוד למעשה, כלומר, שכל מעשה ילווה בשלב של לימוד. במעבר מהשם הראשון לשני, מיהל"ום לתלמוד, נעשה בירור של המושגים המרכזיים בניסוי שלנו, כגון - מנהיגות, העצמה, זהות, אחריות, תיקון עולם, פרקטיקום, חדשנות, ובעקבות בירור זה הוחלט להשתמש במושג "התנהגות מנהיגותית" במקום מנהיגות, כמבטא מיומנות הניתנת ללימוד ולביטוי מעשי יום יומי. בנוסף, ביררנו את הזיקה בין המושגים יהדות והתנהגות מנהיגותית. בשלב זה נעשה מיפוי של מיומנויות, הדרושות להתנהגות מנהיגותית. כתוצאה מכך נוסחה הגדרה מחודשת של הזיקה בין התנהגות מנהיגותית ליהדות. תפיסת היהדות בהקשר לניסוי הייתה התמקדות ביהדות כתרבות, כמערכת של שפה וערכים יהודיים. בשאלת הניסוי הורחבה ההגדרה של הסביבה החינוכית, וצוין בפירוט: כסביבה קוגניטיבית, רגשית והתנסותית.

בהתנהגות המנהיגותית הופיעו תחילה שלושה ממדים בלבד: ממד ראשון - יכולת הפרט לקחת אחריות על מעשיו ולהנהיג את חייו (לקחת אחריות על עצמו מוקד שליטה פנימי ומעורבות בעשייה), ממד שני - יכולת להשפיע על הסביבה הקרובה, ליצור רשתות ולפתח רעיונות לשכנוע הסביבה הקרובה והרחוקה, והממד השלישי היה יכולת להנהיג ולהוביל אחרים על מנת להגיע לשינויים בסביבה הקרובה והרחוקה. מאחר והניסוי הקיף שכבות גיל מכיתה ז' עד יב' התעורר צורך להרחיב את ממדי ההתנהגות המנהיגותית וגובשו בסופו של דבר חמישה ממדים (כמפורט לעיל).

לאחר השלמת ציר ההתנהגות המנהיגותית, עברנו לבירור המושג **שפה וערכים יהודיים**. משמעות היהדות בניסוי הייתה אחת הדילמות שהעסיקה את הצוות. כיצד מגשרים על הנתק הקיים בין יהדות למנהיגות ברמת הביצוע? כיצד הפכים את היהדות למשהו, שאינו נחלתו רק של צוות יהדות? למה הכוונה בשפה וערכים יהודיים?

הבירור העלה מגוון של דעות ופרשנויות. נעזרנו ביועץ אקדמי לנושא היהדות (ד"ר איילון אדשטיין), שנתן גם את פרשנותו. חיפשנו את הקשר בין ציר ההתנהגות המנהיגותית לבין ציר השפה והערכים היהודיים. יחד עם היועצת האקדמית (אריאלה שטורם) גיבשנו את הממדים של התרבות היהודית, הכוללים ערכים, טקסטים, מבנים ושפה. הממדים הללו מהווים מטען של מקורות ושורשים, את הבסיס התרבותי היהודי שממנו נובעים ונבנים הממדים של ההתנהגות המנהיגותית.

עדיין המשכנו לברר לעצמנו למה אנחנו מתכוונים כאשר מדברים על שפה וערכים יהודיים. עברנו להגדרה של תרבות יהודית. המשכנו לברר, כי רצינו לתת ביטוי לכל המגוון של הזרמים בחברה היהודית ולא להתמקד ביהדות כדת, אלא ביהדות כתרבות. כשדברנו על ארון הספרים בהיבט הרחב מאד, הוא כלל גם פילוסופיה,

אמנות והיסטוריה. רצינו להרחיב את היריעה הכרונולוגית וגם את מגוון היצירה היהודית, כך שתכלול גם יצירה עכשווית. לכן הוחלף המושג "על בסיס שפה וערכים יהודיים" והורחב למושג "על בסיס תרבות יהודית-ישראלית".

התפתחות הניסוי לקראת חילוץ המודל הפדגוגי הנגזר ממנו

תחילה נעשו פעולות אקראיות אינטואיטיביות, לאחר מכן גובשה הגדרה אופרטיבית של המושגים התנהגות מנהיגותית והתנהגות על בסיס תרבות יהודית-ישראלית. לאור הגדרה זו נכתבה תכנית ליבה של הניסוי. בהמשך נכתבה גם תכנית עבודה ובה מוקדים שהוגדרו מראש: מוקד דיסיפלינארי, מוקד חברתי ומוקד יישומי. לאחר מכן נערך מיפוי של כלל הפעילויות הקשורות לניסוי ברמה השש-שנתית. כלל הפעילויות שמופו ברמה השש-שנתית כונסו לשני הצירים - ציר ההתנהגות המנהיגותית וציר התרבות היהודית-הישראלית.

השלב האחרון היה חילוץ המודל הפדגוגי. המודל בעצם הוא הביטוי הגרפי המסכם לכל התהליך שעברנו מניסוח שאלת הניסוי, דרך בירור כל המושגים הנכללים במודל הסופי. מתוך בירור המושג התנהגות מנהיגותית התעורר הצורך בפיתוח של מחוון, שממפה את ההתנהגויות והמיומנויות המצופות. התחלנו עם ציר ההתנהגות המנהיגותית. בניית המחוון נועדה לסייע בתהליך ההטמעה של הניסוי במקצועות השונים. תחילה היו קריטריונים וחמש דרגות מנמוך עד גבוה, לאחר מכן שונה המדרג מנקודת זינוק עד מיטבי. השלב השלישי היה תבחינים עם חמשת השלבים, משלב בסיסי שבו התלמיד מודע לעצמו ועד השלב הגבוה שבו הוא מוביל אחרים. בסופו של דבר גובשו במחוון חמישה שלבים בציר ההתנהגות המנהיגותית, כשבכל שלב מיפנו מהן ההתנהגויות המצופות ומהן המיומנויות המצופות. במקביל, ביררנו את המושגים תרבות יהודית-ישראלית ובסופו של דבר הגדרנו גם בציר זה ארבעה מימדים: שפה, מבנים, טקסטים וערכים, כך שמול כל שלב במדרג ההתנהגות המנהיגותית עומדים ארבעת הממדים של ציר התרבות היהודית-הישראלית. ככל שעולים בסולם יש ציפיה לעליית מדרגה בהתנהגות של התלמיד בציר זה. אם בשלב שבו התלמיד מודע לעצמו מצפים שיכיר את ארבעת הממדים, בשלבים הבאים מצופה שישתמש בהם, ייתן בהם פרשנות ויטמיע אותם. כך נוצר המחוון השלם, שבנוי משני הצירים.

יישום המודל

בפרק זה יוצגו דרכי הפעולה שבהן נקטנו לשם הפצה, הכשרה והטמעת המודל. כמו כן, יוצגו הכלים השונים שבהם השתמשנו לצורך תכנון ולצורכי הערכה. ממצאים שיתקבלו מנתונים שנאספו עד סיום כתיבת המאמר יוצגו אף הם בלווי תובנות עיקריות.

הפצה:

בתהליך הפצת המודל ניתן לזהות מספר שלבים. הפצת המודל נעשתה תחילה לצוותי ניהול בשתי החטיבות ומורים נוספים שהביעו רצון לקחת חלק בתהליך. בשלב הבא הופץ המודל לצוותי המחנכים בשתי החטיבות, ולרכזי מקצוע. ההפצה למחנכים, לרכזי מקצוע ולכלל המורים נעשתה תחילה ברמת הידוע. תחילה כלל המורים נחשפו לכך באספות הפדגוגיות בפתחת שנה, במחצית ובסיכום שנה. בהמשך, המפגשים עם המחנכים והרכזים כללו גם הכשרה (כמפורט בהמשך). שלב נוסף בהפצה כלל הפצת המודל לתלמידים, באמצעות המחנכים, בשיטת המניפה, במסגרת שעות חינוך ובשיחות אישיות. מרכזי המקצוע הפיצו את המודל למורי המקצוע. השלב האחרון בהפצה נערך בשנת תשע"א, כאשר החל שיתוף ההורים בשלוש רמות: ברמת ידוע בפתחת שנה, באספות ההורים הכיתתיות, ברמת ועד הורים מרכזי וברמת פורום הורים, שהתנדבו מתוך ועד הורים מרכזי לפעול ברוח המודל.

הכשרה:

הכשרת מחנכים החלה בשנים 2006-2007 בשני נושאים מרכזיים: עבודת צוות ותרבות יהודית. בהמשך התקיים מפגש מרוכז בן יומיים בדצמבר 2009, בהר הכרמל. ההכשרה המשיכה לאחר מכן לאורך כל השנים במסגרת השתלמות מחנכים פעם בחודש בנושאים רלבנטיים, כגון, רפלקציה, מחוון. ההשתלמויות נבנו ברובן על ידי צוות היועצות של בית הספר. ההשתלמויות נמשכות גם כיום בצורה רציפה פעם בחודש באותה מתכונת [\(ראו דוגמא לרשימת נושאי המפגשים בנספח\)](#).

הכשרת רכזי המקצוע התקיימה במאי 2010, ברוח ההשתלמות של המחנכים. הציפייה הייתה שכל מי שהשתלם בנושא הניסוי יעביר את מה שלמד הלאה ויטמיע בקרב האוכלוסיות שאתן הוא בא במגע – מחנכים לתלמידים, רכזי מקצוע – כל רכז עם צוותו.

לאורך כל השנים צוות מוביל ניסוי עבר הכשרות מטעם גף ניסויים בנושאים רלבנטיים לבתי ספר ניסויים.

הטמעה:

בתחומי הדעת – תהליך ההטמעה החל כבר בראשית התהליך בפיתוח תכניות לימודים מכוונות ניסוי במקצועות ההומניסטיים ויישומן בחטיבת הנעורים. החל משנת 2009, לאחר הכשרת הרכזים, התקיימו פגישות של מובילת הניסוי עם רכז המקצוע וצוותו להטמעת המחונן בקרב כלל מורי המקצוע. הציפייה הייתה לקבל רעיונות ומערכי שיעור לשיעורים מכווני מודל. חלקם גם תועדו באמצעות צפייה בשיעורים. חלק מהשיעורים המתועדים נותחו לאחר מכן. בתשע"ב כללו המפגשים עם מרכזי המקצוע דוגמאות נוספות לשיעורים מכווני מודל, אך הפעם, המורים נתבקשו להגיש את התכנים גם על פי תכנית הגרען המשמשת הן ככלי תכנוני והן ככלי הערכה (ראו בנספח דוגמאות משיעור [ערבית](#), [אנגלית](#), [מתמטיקה](#), [היסטוריה-חטיבת נעורים](#), [היסטוריה-חטיבה עליונה ותנ"ך](#)).

בתחום החינוך החברתי - מרכזי החינוך החברתי בשתי החטיבות בנו תכניות חינוכיות מכוונות מודל. בחטיבת הנעורים נבנתה תכנית "ערכים וירחים" ([ראו נספח](#)), המשלבת את שני צירי המודל. בחטיבה העליונה נבנתה תכנית חינוכית מכוונת מודל, שבה הודגשו בפעילויות השונות מאפייני המודל. לדוגמא, בפורים, אם בעבר נעשו משלוחי מנות ודברים היתוליים בלבד, הרי שבנוסף לכך הוכנס לימוד "שמונה מעלות לרמב"ם", להעמקת הידע והחשיבות של הצדקה ([ראו נספח](#)).

בקרב מחנכים – ההטמעה באה לידי ביטוי בהעמקת הקשר הבין-אישי בינם לבין תלמידיהם, קביעת שעות המוקדשות לשיחות אישיות ובהמשך צצו גם יוזמות של מחנכים. הציפייה מן המחנכים הינה להעמיק את הקשר בינם ובין התלמידים מתוך תפיסת מרכזיותו של המחנך בעידוד התלמיד להתקדם בהתנהגות המנהיגותית שלו ובראיית המחנך כמרכז כל המידע הנוסף לגבי התלמיד והתקדמותו בתחומי הדעת והעשייה השונים. כל זה נעשה כדי שהמחנך יוכל להעריך את התלמיד בכתב ובעל פה ברוח המודל. בנוסף, קיימת צפייה, שגם התלמיד בשיחות אישיות יבצע בעצמו רפלקציה שאותה יביא לידי ביטוי בשיחות אישיות שלו עם המחנך. המטרה היא, בסופו של דבר, להעריך את התלמיד לא רק על פי הישגיו הלימודיים אלא גם על פי ממדי ההתנהגות המנהיגותית והתרבות היהודית-ישראלית שבהם הוא בא לידי ביטוי.

בתחום היישומי, ההטמעה באה לידי ביטוי ביוזמות נוספות של תלמידים, מעבר למה שמחייבים אותם. לדוגמא, התנדבות לפרס הנוער, שהינה מעבר לנדרש במחויבות האישית, שהיא חובה בכיתות י'. גם במחויבות האישית נדרש כל תלמיד לבצע 80 ש' תרומה לקהילה ולא 60 כנדרש על ידי משרד החינוך. דוגמא נוספת הינה מספר התלמידים שמוענקת להם תעודת בגרות חברתית, וכן מידת ההתנדבות לשנת שירות, שיעור התגייסות לצה"ל וחזרה לאחר מכן לשרת בקהילה. בשנה זו (תשע"ב) אנו פועלים להעמקת ההטמעה של ציר התרבות היהודית-

הישראלית גם בשדות ההתנסות. לדוגמא, תלמידים שמבקשים לצאת למשלחות חייבים לעבור יחד עם המורים המלווים בית מדרש בהיקף של 10 שעות בנושא הזהות היהודית. תלמידים המיועדים לשמש כשגרירים מחויבים במספר שעות גדול אף יותר. תלמידים שמועמדים להדרכה במחנה הגיבוש ע"ש נינה דבורקין (מחנה גיבוש לתלמידי י' החדשים, המועבר על ידי תלמידי השכבה הבוגרת העולים לכיתה יב'), יעברו גם הם בית מדרש כחלק מתהליך ההכשרה וההכנה למחנה (ראו נספח). תלמידים הפעילים במתנ"ס באחת המסגרות (מחויבות אישית, פרס הנוער או מחויבות אזרחית) יקבלו ארבעה מפגשים בנושא משמעות ערך ההתנדבות בתרבות היהודית-ישראלית (ראו נספח), ומפגש נוסף שיכינו ויעבירו בעצמם במקומות ההשמה.

הערכה:

ההערכה באה לבדוק את עצמנו - באיזו מידה הוטמע המודל הפדגוגי שפיתחנו בבית הספר, בקרב מורים ותלמידים. לצורך כך נבנו מספר כלי הערכה, שבחלקם כבר נעשה שימוש, כולל ניתוח הנתונים באמצעות הערכה כמותית ואיכותית. במסגרת ההערכה הוגדרו שלוש מטרות מרכזיות בשנה זו:

- א. הערכת מידת ההטמעה של רעיונות המודל בקרב התלמידים.
- ב. הערכת מידת ההטמעה של רעיונות המודל בקרב המורים.
- ג. הערכת מידת ההטמעה של רעיונות המודל בתוכנית החברתית-ערכית ובשדות ההתנסות.

הכלים שיתוארו להלן משמשים הן לצורכי תכנון והן להערכה.

המחווה

מהווה את הכלי המרכזי שלאורו מיושם המודל. המחווה משמש את המורים הן ככלי תכנוני והן לצורך הערכה. במחווה מפורטות כל המיומנויות וההתנהגויות המצופות מהתלמיד ברמות ההתפתחות השונות, הן בציר המנהיגותי והן בציר התרבות היהודית-ישראלית, כולל דוגמאות (ראו נספח).

למחווה שלושה תפקידים:

- א. לשמש כלי עזר למורה, לתכנון סיטואציות הלמידה.
- ב. לשמש לתלמיד כלי להערכה עצמית.
- ג. להוות בסיס לדיאלוג בין המורה לתלמיד כחלק מהערכה מעצבת ומהערכה מסכמת.

חמשת ממדי ההתנהגות המנהיגותית במחווה, על פי המודל:

1. מודע לעצמו ולאחריותו כחלק מחברה ותרבות, כלומד וכפועל במסגרות השונות.
2. מעורב ומשתתף במסגרות השונות.
3. מנהיג את חייו ובעל מוקד שליטה פנימי.
4. יוזם ומנסה להשפיע.
5. מוביל שינויים ומנהיג אחרים.

לכל ממד יש תוצרים שמאפיינים אותו, לפי הפירוט הבא:

1. עבודה עצמית, לדוגמא - בנושא זהות ושורשים כישראלי ויהודי.
2. עבודה עצמית ביקורתית, לדוגמא - ניתוח טקסטים מהתרבות היהודית-הישראלית.
3. פרויקט של עבודת צוות, לדוגמא - עבודת חקר ופעילות מתוך מעורבות אזרחית.
4. פרויקט של יוזמה שהתלמידים מציגים ומבצעים.
5. פרויקט של הובלת שינוי או שיפור כראש צוות, כחונכים או כמדריכים.

כל ממד מורכב מפעולות קוגניטיביות ומהתנהגויות, שאותן יש לפתח ולתת להן אפשרויות ביטוי בפעילויות בבית הספר. ממדי ההתנהגות המנהיגותית מתפתחים אצל התלמיד לפי מידת המורכבות הקוגניטיבית שלהם (כמות הנתונים, רמות של הכללה והפשטה) ורדיוס המעגלים החברתיים-ארגוניים-קהילתיים שבהם הם פועלים.

שאלה פתוחה לתלמידים:

השאלה נבנתה על סמך המחווה ונועדה לבדוק באיזו מידה הוטמעו רעיונות המודל בקרב המורים ובקרב התלמידים. המדגם כלל תלמידים משכבת י' - תשע"א, יא' - תשע"א, וט' - תשע"ב. נותחו 118 שאלונים בשכבת י', 39 שאלונים בשכבת יא' ו-127 משכבת ט'. התלמידים קיבלו שאלה פתוחה עליה נתבקשו להשיב. בשאלה נתבקשו לכתוב על הזדמנויות שהיו להם לבטא את ההתנהגות המנהיגותית ואת כישוריהם, ולפרט דוגמא אחת שהייתה משמעותית עבורם, תוך הסבר מה היה משמעותי בה.

בניתוח התשובות נעשה שימוש בממדי המחווה: ההתנהגויות המצופות, מיומנויות וערכים שבאו לידי ביטוי בתשובות התלמידים. בממצאים שנתקבלו מניתוח תשובותיהם של תלמידי שכבת ט' חזרו דוגמאות להזדמנויות בתחום של משלחות (17), שם ניתנה להם האפשרות להפגין אחריות, להסתדר לבד ולייצג את בית הספר והמדינה במפגש עם יהודים בתפוצות (ראו [נספח משלחות נוער](#)). בתחום של פרחי משצ"ים (מדריכי של"ח צעירים) ומד"צים (מדריכים צעירים) (16), ציינו שזה אפשר להם ללמוד הדרכה ומנהיגות וכן ליישם את הנלמד. בתחום של יזמים צעירים (7), ציינו התלמידים תרומה לפיתוח ביטחון אישי, אחריות ועמידה מול קהל. בתחום פרשת השבוע (10), התלמידים ציינו שראו בו אפשרות לבטא את כישורי המנהיגות שלהם, העברת ידע, שאלת שאלות. בתחום של טיולים וימי של"ח (11), ציינו הזדמנויות לעזרה בטיול לתלמידים, למידה להדריך ולהעביר פעילויות. בתחום של מועצות תלמידים (10), ציינו שהפעילות מאפשרת להם להשפיע ולהשמיע, לקבוע החלטות, לארגן פעילויות. בתחום "מלאכי יום הולדת" (8), ציינו שניתנה להם הזדמנות לשמח ילדים שאין להם אפשרות לחגוג יום הולדת. בתחום ההתרמות (10), ציינו שניתנה אפשרות לעזור לאנשים לחיות בכבוד ושהעזרה לאחרים גורמת להם סיפוק. בתחום תנועות נוער (5) ציינו שלומדים להדריך ולהנהיג, לעמוד מול אנשים במצבים שונים. תחומים נוספים שציינו היו הדרכה בגיבושון לתלמידים החדשים (4), טקסים (2), מועדונים למיניהם (60), בהם ציינו את התרומה האישית שהפיקו מההשתתפות במועדון. בתחום הפרויקטים הקהילתיים (37), ציינו סיפוק אישי מעזרה לאחרים ותרומה לקהילה לאנשים הזקוקים לכך. במסגרת השיעורים במקצועות השונים (39), ציינו עמידה מול כיתה, הצגת פרזנטציה בפני כיתה, שיעורי מנהיגות בכיתה ז', עבודה בקבוצות, עבודת חקר, שיעורי אזרחות וחיידונים.

מהממצאים עולה כי קיים פער בין רמת הידוע לגבי אפשרויות קיימות לבין ההשתתפות בפועל בהן. חלק מהתלמידים רואים באפשרות לבטא את כישוריהם האישיים תרומה לעצמם, כמו "כיף, משפר כושר, מאפשר ביטוי באמצעות המוזיקה, הציור המחול" וכדומה. תלמידים רואים את הקשר בין תרומה לקהילה לבין סיפוק אישי. מעטים ציינו השתתפות בתנועות נוער, ומעטים ציינו השתתפות במועדונים יחסית למספרם בשכבה. תלמידים רבים רואים בהזדמנות להתבטא ולהביע רעיונות את ההתנהגות המנהיגותית שלהם.

מניתוח תשובותיהם של תלמידי י' - תשע"א בשדות ההתנסות, נתקבלו 125 דוגמאות מהמחויבות האישית ויש תלמידים שאף ציינו יותר מפעילות אחת. הפעילויות הבולטות היו במעון הוד (מעון לילדים חוסים), מעון לנשים מוכות ופעילות צוות הווי, פעילות בתנועות הנוער, פעילות דו-קיום עם בי"ס שפרעם, משצ"ים, פעילות בתובל. הדוגמאות הללו הן פעילויות במסגרת המחויבות האישית, שהינה חובה בכיתה י', וגם כחלק מפעילות "[פרו הנוער](#)", שהיא רשות. 98 דוגמאות ניתנו להזדמנויות בתחום החינוך החברתי. בתחום זה בלטו שיעורי החינוך, ובתוכם סדנאות עמיתים, טיולים וגיחות בשל"ח, פעילות שיח ושיג. תלמידים ציינו דוגמאות בתחומי הדעת (27) שכללו את פעילות "בוקר צרפתי" ([ראו נספח](#)) במסגרת לימודי צרפתי, וכן שיעורים אחרים במסגרת מקצועות,

כגון: יהדות, ספרות, ערבית, אמנות, אנגלית, תיאטרון, כימיה. תלמידים מציינים במקצועות השונים את האפשרות שקיבלו להביע את דעתם או להציג את עמדתם, לשכנע אחרים, לעבוד בצוות.

מתוך תשובות תלמידי י' ניתן ללמוד על **המשמעות** עבור התלמיד, אילו ערכים באו לידי ביטוי בדוגמאות שצינו ומהן המיומנויות וגם כיצד תפסו את המושג התנהגות מנהיגותית. הדברים המשמעותיים היו תחושת כיף ואושר לתרום ולראות את ההשפעה על האחרים, תחושת מנהיגות, תחושת בגרות, לקיחת אחריות והשפעה על אחרים, יכולת להשמיע דעה ולהשפיע בביה"ס, יכולת לבטא כושר מנהיגות, מתן דוגמא אישית לצעירים, מיצוי יכולות, העשרת השקפת העולם (הדרכה בצופים), למידה מאחרים (חונכות), אפשרות להיות דמות הורית חלופית (מעון הוד), הנעמת זמן לילדים חולים. **הערכים** שבאו לידי ביטוי: תרומה לזולת, אחריות הייתה ערך שחזר בתשובות רבות, אהבת הארץ, שיווין, אמת, כבוד, סובלנות וסבלנות, התמדה, כיבוד ערך החיים, תרומה לקהילה, מעורבות חברתית, חשיבה על הזולת. **מיומנויות** שבאו לידי ביטוי היו יכולת לעבוד בצוות, ארגון וסדר, יכולות רטוריות (שיח ושיג), עמידה בלוח זמנים, עמידה בלחצים, הובלת טיול, הפעלת בני נוער, יכולת הקשבה לסיפורים של ניצולי שואה, יכולת התמודדות עם קשיים, העלאת יוזמה והוצאתה לפועל, הצבת מטרות, ארגון עבודה במקצוע שמתקשים בו, תרומה לעבודת צוות, הנעת חברים לקבוצה, התמודדות עם חוסר שיתוף פעולה, התנהגות בקבוצה, איתגור תלמידים כמדריך, וארגון פעילויות.

תפיסת המושג התנהגות מנהיגותית, כפי שעולה מתשובות התלמידים: העברת פעולות בכיתה, קבלת החלטות קשות, חינוך להנהגה ולאחריות, הזדמנות להביע את עצמך, העברת שיעורים בכיתה או הדרכה בתנועות נוער, אחריות וטיפול בבעיות שנתקלים בהן במסגרת העבודה, יכולת לסחוף אנשים ברעיונות ובפעילויות, יכולת להביא רעיונות משלך לאחרים, שישתמשו בהם, ויכולת לגבש כיתה.

מניתוח תשובותיהם של תלמידי שכבת יא' חזרו דוגמאות להזדמנויות בתחומים הבאים: בתחום הדעת (25), שבו בולטים סמינר דמוקרטיה, של"ח וטיולי של"ח, אקטואליה ואזרחות פעילה, ושיעורים בתחומי דעת שונים שבהם קיבלו התלמידים הזדמנויות להביע דעה אישית בשיעורים, שימוש בשיח ושיג במסגרת שיעור, אחריות להכין שיעור ולהעבירו מול כיתה. בחינוך החברתי (12) ציינו את שיעורי החינוך, שיח ושיג, עיתון בית הספר, פרויקט עמיתים. במסגרת שדות ההתנסות (37) ציינו את תנועות הנוער, פעילות פרס הנוער, מועצת תלמידים ופרויקטים כסדר פסח, צוות הווי, הדרכה בחטיבת נעורים, חוגי ספורט, ומקלט לנשים מוכות.

מתוך כלל הדוגמאות שלהלן בלטו התנהגויות ומיומנויות כגון: ארגון זמן, שיתוף פעולה, הקמה והובלת פרויקט, עמידה מול קהל, תחושת מסוגלות, הדרכת נוער, עבודה בקבוצות, אחריות, כלים לניהול צוות, גיבוש דעה, אפשרות ליזום לתכנן ולהוציא לפועל פרויקט. הערכים שבאו לידי ביטוי, מתוך התשובות היו: אחריות, קירוב לבבות, קבלת האחר, קבלת השונה, סובלנות, מחויבות למדינה, דו קיום, התנדבות, ויתור על רווח אישי.

ניתוח הממצאים מלמד גם על משמעות הפעילויות עבור התלמידים. תלמידים ציינו בתשובותיהם, שהדבר המשמעותי עבורם בפעילות היה שהצליחו להוביל כיתה לדבר חיובי, ליזום רעיון ולהוציאו לפועל בעצמם (ספורט בביוגיה), הליך הקמת פרויקט, מגבלותיו ודרך התגברות עליהם (סדר פסח), העצמה אישית כאדם וכמנהיג, התמודדות עם סיטואציות חדשות, עידוד ליוזמה ולמנהיגות (תנועות נוער), פיתוח אישי, בגרות, אכפתיות מהסביבה, עידוד ללקיחת יוזמה.

מניתוח תשובותיהם של תלמידי יא' עלו גם התייחסויות לתפיסת התלמיד את המושג התנהגות מנהיגותית או מנהיגות, הכולל: דוגמא אישית, אחריות אישית, דרך חיים, ויש שצינו שזו תכונת אופי ולא ניתן לפתח מעבר למה שיש.

תוכנית גרעין:

תוכניות הגרעין למורים משמשות למיפוי, לפי מקצועות לימוד, של ערכים, מיומנויות, התנהגויות מנהיגותיות ורפלקציה, שבאו לידי ביטוי בשיעורים. תכניות הגרעין משמשות הן ככלי תכנוני למורה והן ככלי הערכה (ראו [נספח](#)).

סיטואציות הוראה-למידה כוללות תוכן, מטרות, סביבה, הקשר ואינטראקציה מורה-תלמיד. האינטראקציה מורה-תלמיד היא הבסיס להיווצרות מעגל הוראה-למידה. ההתמקדות בתכנון וביצירת אינטראקציות מאפשרת למורה שליטה רבה יותר ומודעות גבוהה יותר לתהליכים שעובר התלמיד. יחידת לימוד יכולה להכיל מספר רב של סיטואציות שונות, תלוי בגודלה (החל משיעור בודד וכלה בתכנית לימודים שלמה).

מיפוי המיומנויות והערכים, כפי שעולה מניתוח מערכים במקצועות הלימוד השונים בחטיבת הנעורים, מצביע על כך שבשמונה מקצועות לימוד (ספרות, אנגלית, ערבית, מדעים, יהדות, אמנות, מתמטיקה והוראה בכיתות תקשורתיות) הוגשו תכניות עבודה ברוח המודל. המיומנויות וההתנהגויות שבלטו היו רפלקציה (בכיתות תקשורתיות, באנגלית), הקשבה פעילה (בכיתות תקשורתיות, אמנות ומתמטיקה), פרזנטציה ועמידה מול קהל (כיתות תקשורתיות, אנגלית, מדעים, יהדות, אמנות), הבעה בכתב (ספרות, אנגלית), שאלות שאולות וראיון (ספרות), ניסוח והבעת דעה (ספרות, ערבית ואנגלית), ניהול זמן (ספרות, אנגלית), ארגון מידע (מדעים ומתמטיקה), ניהול מחלוקות (יהדות), עבודת צוות ובחברותא (אנגלית, מדעים, יהדות, ספרות), חקר אישי (כיתות תקשורתיות, ספרות, מדעים, אמנות), הוראת עמיתים (ערבית, מדעים) לימוד עצמאי (מדעים, יהדות, מתמטיקה). הממדים מהתרבות היהודית-ישראלית שבאו לידי ביטוי הם: "ואהבת לרעך כמוך" (כיתות תקשורתיות), "כל ישראל ערבים זה בזה" (כיתות תקשורתיות, אנגלית, מדעים), חברות (כיתות תקשורתיות), סובלנות וסבלנות (ספרות), קבלת האחר והקשבה לו (ספרות), כבוד הדדי (ספרות, אנגלית, יהדות, מתמטיקה ואמנות), תיקון עולם (אמנות ומדעים).

מיפוי המיומנויות, ההתנהגויות והערכים, כפי שעולה מניתוח מערכים במקצועות הלימוד השונים בחטיבה העליונה, מצביע על המיומנויות הבאות: איסוף ומיון חומרים (אזרחות, היסטוריה, ערבית), עיצוב מצגת והצגתה בפני כיתה (אזרחות, אנגלית, טכ"מ, היסטוריה), הובלת דיונים על פי בחירת התלמיד (ספרות), עמידה מול קהל (אנגלית, ביולוגיה, מתמטיקה, אנגלית), רפלקציה (אנגלית, אזרחות, ביולוגיה, כימיה, לשון, ספרות, טכ"מ, היסטוריה, תיאטרון, של"ח, תנ"ך וצרפתית). ניסוח עמדה אישית בכתב ובעל פה (אזרחות אמנות היסטוריה), פיתוח חשיבה ביקורתית (אמנות), חקר ועיבוד מחשבתי לרעיון והענקת פרשנות (אמנות והיסטוריה), ניהול דיאלוג (אמנות), יכולת למזג טקסט חזותי עם טקסט מילולי (אמנות, מגמת צילום בתקשורת, היסטוריה), כתיבת עבודת חקר עם טקסט מקראי ומתן פרשנות של תלמיד (צילום, אמנות, היסטוריה), כתיבת עבודת חקר קבוצתית (אנגלית, תיאטרון, מדעי המחשב), פיתוח שאלת חקר וכתיבת עבודת חקר אישית (כימיה, היסטוריה, מדעי החברה, תנ"ך, קולנוע), בניית תערוכה (תקשורת, אמנות, אנגלית והיסטוריה), ניתוח מאמרים (היסטוריה, אנגלית, לשון), השוואה בין מחקרים (היסטוריה), גילוי וניתוח מדרשים חבויים בשירה (יהדות), ניתוח מקורות ומתן פרשנות (היסטוריה).

ההתנהגויות המנהיגותיות שבאו לידי ביטוי הן: פיתוח עמדה עצמאית מבוססת ומנומקת על בסיס ידע ולא על דעה סטריאוטיפית (אזרחות ואנגלית), זיהוי צרכים בקהילה (אזרחות- מחויבות אזרחית), יכולת הקשבה לדעה קיצונית (אזרחות, ערבית), עיצוב תפיסה ליברלית סובלנית ודמוקרטית (אזרחות), עבודת צוות (אמנות, אנגלית, ביולוגיה, כימיה, תיאטרון, לשון, צרפתית, היסטוריה וספרות), הטלת ספק ופיתוח חשיבה ביקורתית (אמנות), עמידה בלוח זמנים (אנגלית, היסטוריה, תיאטרון, תקשורת, צרפתית, תנ"ך), לקיחת אחריות על משימה (אנגלית, תנ"ך, צרפתית), קבלת החלטות לגבי חלוקת תפקידים בצוות (אנגלית, היסטוריה, תיאטרון), תקשורת בין אישית, הקשבה בכבוד לאחרים (אנגלית, תיאטרון, תקשורת, אזרחות, ביולוגיה, כימיה), יצירתיות

ומקוריות (כימיה, ספרות), מיזוג טקסטים (אנגלית והיסטוריה), שימוש במקורות בימי שדה ובמסעות חינוכיים (של"ח).

הממדים מהתרבות היהודית-הישראלית שבאו לידי ביטוי היו: זהות ישראלית (אזרחות, אמנות, היסטוריה, ערבית), שימוש במקורות מארון הספרים בהיבט הרחב כבסיס לעבודה עצמית של תלמידים בשל"ח, ובאמנות – "שבר ותיקון", השוואה בין תרבויות (ערבית, רוסית וצרפתית), היחס לאחר ולשונה (מתמטיקה, אזרחות, ערבית, צרפתית, אמנות, תקשורת), היחס לאישה בתרבות היהודית בהשוואה לתרבויות אחרות (תקשורת, יהדות וספרות), מבנה החברה הישראלית (אזרחות, היסטוריה), שימור ההיסטוריה היהודית בסיפורים אישיים ובתערוכה (היסטוריה ואנגלית), טיפוח הקשר והאהבה לארץ (היסטוריה ושל"ח), הידוק הקשר בין הדורות (היסטוריה ואנגלית), החברה הישראלית וההתיישבות בארץ (ספרות, אזרחות ומדעי החברה, היסטוריה), מציאת הקשר בין שירה, אמנות, ספרות ושפת חז"ל (יהדות), אהבת אדם (ערבית).

שאלון היגדים:

השאלונים חולקו בתשע"ב למדגם אקראי של 27 תלמידים מכיתות ח' ו-24 מתלמידי כיתות יא' על מנת לבדוק את הקשר מורה-תלמיד ויחסי מורים תלמידים. השאלון כלל 10 היגדים. התלמידים נתבקשו לסמן את מידת הסכמתם עם כל אחד מההיגדים על פי סולם ליקרט מ"כלל לא מסכים" ועד "מסכים מאד" (ראו [שאלון בנספח](#)).

ממצאים: מניתוח תשובותיהם של תלמידי כיתה ח' בהשוואה לתלמידי כיתה יא', ניתן לראות ש- 89% מתלמידי ח' הסכימו עם ההיגד המתייחס לכך שהמורים דיברו איתם על התנהגות מנהיגותית, לעומת 66% אחוזי הסכמה בשכבת יא'.

לגבי עידוד ביטוי של יכולות מנהיגותיות, הסכימו 66% מתלמידי ח' לעומת 80% מתלמידי יא'.

לגבי שיחות אישיות בכיתה, 89% מתלמידי ח' הסכימו ובכיתה יא' 90%.

לגבי אוזן קשבת מצד המורים, הייתה הסכמה גבוהה בקרב שתי קבוצות התלמידים - 91% מתלמידי ח' ו- 96% מתלמידי יא'.

לגבי קבלת הדרכה בבחירות לימודיות, מידת הסכמה נמוכה בשתי שכבות הגיל - בכיתה ח' 48% ובכיתה יא' 60%.

קיום תכניות לביטוי אישי - 91% הסכימו בשכבת ח' לעומת 72% בכיתה יא'.

קבלת הדרכה בבחירת פרויקטים - הסכימו בשכבת ח' 82% וב-יא' 56%.

עידוד התנדבות לפרויקטים – 85% הסכימו בכיתה ח' ו- 74% בכיתה יא'.

עידוד ליוזמה 52% הסכימו בכיתה ח' ו-76% ב-יא'.

לגבי הערכת התלמיד לא רק לפי הישגיו הלימודיים – הסכימו 85% בכיתה ח' לעומת 72% ב-יא'.

מהנתונים בולט שבכיתה ח' התלמידים יודעים על הפעילויות, המורים עוסקים איתם בנושא ומתקיים שיח במסגרת שיחות אישיות, ולתלמידים יש תחושה של אוזן קשבת. בשתי השכבות בולטת העובדה שתלמידים לא ציינו את ההדרכה בבחירות לימודיות. יתכן שהדבר נבע מאי הבנה או מאי עשיית ההקשר בין הפעילות

לשאלה. עידוד ליוזמה נמצא ברמה נמוכה יותר בקרב כיתות ח' לעומת יא'. הערכה לא רק על סמך הישגים לימודיים נמצאה ברמה גבוהה יותר בקרב כיתות ח' בהשוואה ל- יא'.

שאלה לקבוצת מיקוד

לקראת היום הפתוח בחטיבה העליונה התבקשה קבוצת מיקוד של תלמידים משכבות יא' ו-יב' להעלות בכתב אפיונים המייחדים את בית הספר ומהווים סיבה ללמוד בו. השאלה נוסחה באופן הבא:

"בחודש הבא יתקיים יום פתוח בבית הספר, איך תאפינו את בית הספר ומהו הפרופיל של התלמיד המסיים את בית הספר?"

לגבי מאפייני בית הספר, תלמידי יא' (24 תלמידים) ציינו שבית הספר מעודד פעילות חברתית, הצטיינות בלימודים, מחנך לערכים, כגון, כבוד לאחר, סובלנות, אפס סובלנות לאלימות, התנדבות, נתינה, אמון בתלמידים, הקשבה, דיאלוג בין מבוגר למתבגר, מצוינות וגיוס לצה"ל. התלמידים ציינו בתחום ההתנהגות המנהיגותית שבית הספר מעודד יוזמה, מקנה כלים ל"עולם אמיתי", לכל תלמיד יש יכולת ליצור או להיות שותף. תלמידים ציינו שבית הספר מאפשר להם פיתוח אישי, כגון, תמיכה במתקשים, הצעת מגוון מקצועות בחירה, מגוון מקצועות העשרה, מגוון פעילויות להתנסות המתאימים לאופי ולביטוי האישי של כל אחד, בית הספר "מוציא מהתלמיד את המיטב שבו בתחום שהוא טוב בו, ומאפשר לכל תלמיד לבטא יכולותיו".

לגבי פרופיל התלמיד המסיים את בית הספר ציינו התלמידים שבית הספר תורם לעיצוב האופי, וכן ש"ערכי המוסד טבועים באופיו" של התלמיד הבוגר. התלמיד הבוגר יוצא מצויד בתעודת בגרות איכותית ותעודת בגרות חברתית. התלמיד יוצא בעל יכולת מנהיגותית ועם כלים לחיי היום יום, ידע רחב וחתירה למצוינות. התלמיד מסיים עם חוויות ועם השקפת עולם. התלמיד יוצא בחיך, כשהוא מיצה את התקופה ומוכן לשלב הבא. הוא יוצא כאדם השואף למאה אחוזים של הצלחה אך גם רוצה להעניק מעצמו. התלמיד מסיים כאדם ערכי עם יכולת להנהיג בעתיד, ומתאפשר לו להיפגש עם נוער בעולם, והוא עשיר בחוויות תרבותיות במסגרת החינוך החברתי-ערכי.

לגבי מאפייני בית הספר תלמידי יב' (15 תלמידים) ציינו שבית הספר מעודד פעילות חברתית והצטיינות בלימודים. התלמידים ציינו את העניין הערכי ואת הכבוד בין מורה לתלמיד. לדבריהם בית הספר מעודד ותומך בהם למיצוי הישגים, להגיע למצוינות ולהגשמה עצמית. בתחום הערכי ציינו שבית הספר מחנך לזכויות אדם, ליוזמה, לעזרה לזולת, לאהבת אדם, למעורבות חברתית ולתיקון עולם.

ניתן לראות מתשובות התלמידים בשתי השכבות הן יא' והן יב' תפיסות דומות של אפיון בית הספר, דבר המצביע על הטמעה.

ראיונות אישיים:

מובילת הניסוי קיימה ראיונות עם בעלי תפקידים בחטיבת הנוערים ובחטיבה העליונה, כגון - רכזי תחום המנהיגות ורכזי התכנית החברתית-ערכית. מטרת הראיונות הייתה למפות את העשייה ואת התרומה של תחומים אלה לקידום התלמידים בממדי ההתנהגות המנהיגותית על בסיס התרבות היהודית-הישראלית.

בראיון עם נגה רגב, רכזת לימודי העשרה בחטיבת הנוערים פורטו הפרויקטים השונים שבמסגרתם פועלים תלמידי החטיבה. הפרויקטים כוללים קבוצות התנדבות הפועלות במסגרות שונות עם אוכלוסיות שונות: ילדים בגני הילדים ובבתי הספר היסודיים, נוער בחטיבת הנוערים, מבוגרים בני גיל הזהב ואוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. כמוכן מתקיימים פרויקטים בהם התלמידים המתנדבים עוברים הכנה לקראת קורסי הדרכה בתיכון

ואף הכשרה להדרכה. לתלמידי החטיבה מוצע מגוון של תחומים בהם ניתן להתנדב, כך שכל תלמיד יכול למצוא את התחום בו יתרום מכישוריו לאוכלוסיה בה יבחר. התחומים כוללים פעילות במועצת תלמידים, חונכות, נאמני ספרייה, פרחי משצ"ים ועוד. מניסיון רב שנים בחטיבת הנעורים בתחום ההתנדבות בקהילה, תלמידים הלוקחים חלק בפרויקטים השונים מקבלים הזדמנות לחוות חוויה משמעותית שיש בה נתינה, פיתוח אישי, פיתוח כישורי מנהיגות ויצירת קשר בלתי אמצעי עם קהילות שונות. במסגרת המנהיגות החברתית התקיימו שני מערכים של פעילות לאחר שעות הלימודים. במסגרת המעורבות בקהילה התקיימו פרויקטים בהם התנדבו תלמידים בקהילות שונות. במסגרת הפיתוח האישי התקיימו מועדונים בהם התלמידים העשירו את עולמם בחוגי העשרה. מספר מועדונים (יזמים, להקת מחול ולהקת הזמר) בהם יש הן פיתוח אישי והן תרומה לקהילה נקבעו כפרויקטים משולבים.

מתוך הראיון עם דנה שמוע, רכזת *חינוך חברתי ערכי ומובילת הניסוי* בחטיבת הנעורים ניתן ללמוד על מודל העבודה ועל התוכנית הרב שנתית "ערכים וירחים". תוכנית זו משולבת בחינוך החברתי ערכי בתחומי הדעת השונים ובאורח החיים הבית-ספרי ומעודדת ומפתחת התנהגות מנהיגותית של על בסיס תרבות יהודית-ישראלית.

התוכנית עוסקת בהכרת החגים, המועדים וימי הזיכרון בהיסטוריה של עם ישראל בלוח העברי במבט אלטרנטיבי ורענן. מטרתה להנחיל ערכים מנהיגותיים לתלמידים בכל חודש מחודשי השנה ועמידה על השורשים הלאומיים והתרבותיים לשם חיזוק הזהות היהודית-הישראלית. הבנת תכניהם של הירחים והערכים הספוגים בהם מסייעת לתלמידים להבין ולהפנים ערכים חשובים כמו: אהבת הארץ, ציונות, והדרת פני זקן, תיקון עולם, ערבות הדדית, צדק חברתי, ואהבת לרעך כמוך, כל ישראל ערבים זה בזה, אחריות דרך ארץ ועוד כדי לפתח התנהגות מנהיגותית יישומית מתלמוד למעשה.

תרומת החינוך החברתי ערכי קהילתי לפיתוחה של ההתנהגות המנהיגותית בקרב תלמידי חטיבת הנעורים באה לידי ביטוי בתחום היהדות בפעילות בית מדרש שבועי (פרשת השבוע), הכנה בר/בת מצווה, מעמדים, ותוכניות משלחות נוער המזמנות הכרות עם יהדות התפוצות. בתחום פיתוח וטיפוח מנהיגות חברתית מושם דגש על פיתוח עצמי כחלק מניהוג עצמי, כאשר התלמידים מקבלים הזדמנות לפעולה במסגרת מועצת התלמידים, לימודי העשרה ומועדונים. תלמידים שלוקחים חלק פעיל בתחומים אלו מתוגמלים בשתי נקודות בונוס לממוצע השנתי. בנוסף תלמידים אשר בולטים ומצטיינים בפעילויות במסגרת המעורבות בקהילה מקבלים תעודת הצטיינות במעמד סיום השנה. במסגרת החינוך לזכויות אדם אנו מציעים מבט אלטרנטיבי ורענן ללוח העברי בראי זכויות האדם. התלמידים עוסקים בנושאים: זכויות משפטיות, זכויות ילדים, הכרזה אוניברסאלית בדבר זכויות האדם, זכויות מיעוטים, עבדות מודרנית ועוד.

מטרת הראיון עם ליאורה המר - רכזת *חינוך חברתי-ערכי* בחטיבה העליונה, הייתה לבדוק את התרומה של החינוך החברתי-ערכי לקידום התלמיד בממדי ההתנהגות המנהיגותית ובציר התרבות היהודית-ישראלית. ממדי התרבות היהודית-הישראלית, הבאים לידי ביטוי בתכנית החינוכית-ערכית בחטיבה העליונה, וכן ההזדמנויות הניתנות לתלמידים לביטוי התנהגות מנהיגותית, באו לידי ביטוי בחינוך החברתי-ערכי בשימוש בטקסטים, שפה, ערכים ומבנים. המבנה כולל בתוכו למעשה את שלושת הממדים. במבנים בלטו מעמדים (מעמד חנוכה) וטקסים (ימי זיכרון), ימי שיא (חנוכה באור זכויות אדם, מגדר ושוויון בין המינים) וימי ציון (חגי תשרי, יום מחאה חברתית, יום רבין), סמינרים (להיות ישראלי, משואה לתקומה במדינה יהודית ודמוקרטית, גשר בין נוער דתי וחילוני, יהודים-ערבים), ועדות קהילתיות (ועדת אמנה, תרבות רפרטואר, ועדת קהילה). לגבי הקניית מיומנויות במסגרת החינוך החברתי-ערכי, באו לידי ביטוי גיבוש זהות אישית ופיתוח השקפת עולם באמצעות חינוך יהודי, מעורבות חברתית ותיקון עולם, חינוך ציוני, קהילתי, חינוך לדמוקרטיה וזכויות אדם, חינוך לרב-תרבותיות. בתחום המבנים שפורטו לעיל קיבלו תלמידים הזדמנויות לבטא את התנהגותם המנהיגותית ברמות השונות בפעילויות שונות: הוראת עמיתים במסגרת הכיתה או לקבוצות בחטיבת הנעורים

או בחטיבת כיתות היסוד, שותפות בבחירת הטקסטים ובבנייתם, לקיחת אחריות על בנייה, ארגון והפעלתו של יום שיא, הנחיה במסגרת סדנאות, הכנת קבלת שבת, השתתפות בתחרויות כגון: שיח ושיג, בניית נאום לתחרות הנאום הצעיר, הכנת מצגות וסרטונים בנושא רב-תרבותיות, השתתפות במופע משותף בין נוער יהודי לערבי, לקיחת חלק בועדות קהילתיות ברמות השונות, בנייה והשתתפות בהפסקות פעילות בנושא דו-קיום, ארגון והובלת מסע חינוכי לזכרו של רועי קליין ז"ל (ראו [דוגמא בנספח](#)).

בראיון עם מירי וולף - ראש תחום טיפוח מנהיגות ומובילת הניסוי בחטיבה העליונה, פורטו המקומות השונים שבהם ניתנת לתלמידים אפשרות לפעול במרכז חינוך ליאו באק ומחוצה לו: מחויבות אישית, פרס הנוער, מעורבות אזרחית. במוקד הראיון עמדו פרויקטים מיוחדים ברמה של התנהגות מנהיגותית גבוהה, של תלמידים שיוזמים מפעילים ומובילים. קבוצות תלמידים המובילים פרויקטים ומנחים תלמידים צעירים או בני גילם לעבודה ולהשתתפות בפרויקטים אלה נמצאו בתחומים הבאים: תמלול הרצאות חרשים לטכניון (15 תלמידים), פרויקט "ממריאים" (15 תלמידים) – נערה משכבת יא' יזמה עבודה עם תלמידים בחטיבת נעורים באופן פרטי בתחומי הדעת השונים, פרויקט "בריא בריבוע" - עבודה עם מנהיגות הורית, נבנה רציונאל והוכנה תכנית לפיה תלמיד משכבת יא' מוביל את תלמידי י' וביחד הם בונים את המודל (ראו [נספח](#)), פיתוח חוג שחמט בחטיבת כיתות היסוד ככלי לפיתוח חשיבה, "מחשבים זה רק משחק ילדים" (5 תלמידים), צוות הווי (מתוך 40 תלמידים שמתתפים 10 מהם יוזמים ומובילים), צוות טיולים (14 תלמידים) - עוסקים בתכנון והובלת הטיולים, פרויקט "בית חם" - תלמידה משכבת י', שחונכת אותה תלמידה משכבת יב', גייסה קבוצת תלמידים לגיוס כספים למען ילדים עם בעיות נשימה, פרויקט "גדולים מהחיים", "חסידי אומות עולם". מהדוגמאות שהביאה מירי בראיון עולה כי תלמידים המגיעים לרמות הגבוהות של ההתנהגות המנהיגותית הופכים לחונכים לתלמידים הצעירים וכך דור מכשיר דור גם בהיבט הרעיוני וגם בהיבט המעשי.

מחברת קשר "בנימה אישית":

זהו כלי חדש, שהוכנס לראשונה לשימוש בתחילת תשע"ב. המחברת נועדה לחזק את הקשר בין מחנכי הכיתות לבין תלמידיהם. המחברת היא אישית ובה יכולים התלמידים לבטא בכתב חוויות משמעותיות שהם חוו במסגרת ביה"ס ומחוצה לו, ולנהל באמצעותה תהליך רפלקטיבי אל מול המחנכים. ההתכתבות בין המחנך לתלמידיו באמצעות מחברת הקשר מאפשרת קבלת משוב ומהווה אמצעי נוסף על השיחות האישיות.

מודל אוריינות מידע BIG6:

זהו מודל אמריקאי הידוע כמודל הנפוץ ביותר בקרב בתי ספר בארה"ב לשם הקניית מיומנויות מידע. במאה ה-21, מיומנויות מידע הן חיוניות בנוסף לאוריינות הבסיס של כתיבה וקריאה. המודל מהווה כלי עזר באמצעותו נוכל ללמד את התלמידים להצליח במשימות בצורה יעילה יותר וגם לשפר את ציוניהם. המודל, הבנוי מששה שלבים עיקריים, המפורטים לתתי שלבים, נועד לעזור לתלמידים להיות משתמשים נבונים במידע, ללמוד להשתמש במידע בצורה אפקטיבית, לפתח חשיבה ביקורתית ולחשוב על הלמידה כתהליך (ראו [המודל ומשוב לדוגמא בנספח](#)). המודל נמצא בהלימה עם מיומנויות רבות הנכללות במחונן, כגון, מודעות למשימות והבנתן, עמידה במטלות, חיפוש ואיסוף נתונים, הבחנה בין עיקר לטפל, שימוש בטקסטים, מיזוג והשוואה בין טקסטים, חשיבה ביקורתית, כתיבת עבודות חקר ועוד. מודל זה תואם לגישת הלמידה הרפלקטיבית (ראו ע' 13) מאחר ומודגשת בו חשיבות הרפלקציה, כאשר בנוסף להערכת התוצר הלומד מתבקש להעריך את התהליך (Eisenberg, & Berkowitz, 2003).

תעודת בגרות חברתית:

שאיפתנו שכמה שיותר תלמידים בשכבה הבוגרת יסיימו את בית הספר כאשר בנוסף לתעודת הבגרות הרגילה יקבלו תעודת בגרות חברתית. תעודה זו משקפת פעילות רציפה של תלמיד לאורך שלוש שנות לימודיו בתיכון

בתחום התנדבות והתרומה לקהילה. תעודה זו מונהגת בבית ספרנו בשלוש השנים האחרונות. בשנה הראשונה מספר הזכאים עמד על כ-80 תלמידים ובשנתיים האחרונות עלה המספר ל-100 זכאים בכל שנה. הצפי לשנת תשע"ב כ-130 תלמידים.

אות הנוער הישראלי פרס הנוער:

אות הנוער הישראלי הנו חלק מתכנית בינלאומית שמקורה באנגליה - "אות הדוכס מאדינבורו", הפועלת מזה 50 שנה ב-126 מדינות ברחבי העולם. לתוכנית שלשה שלבים: שלב ארד, שלב כסף ושלב זהב (כיתות י' עד יב'). מטרת התוכנית - לעודד בני נוער להתפתחות רב-ממדית, זאת באמצעות מעורבות חברתית, מסעות ואתגרים, טיפוח תחומי מיומנויות אישיות (תחביבים) וספורט. התוכנית מעודדת מסעות ואתגרים בארץ ומחוצה לה. בבית ספרנו קיימת תכנית סיורים ומחנות לתלמידים המשתתפים בתכנית, כדוגמת מחנה אתגרים תובל, ניצנה, ועוד. במסגרת התכנית מתקיימות גם משלחות נוער לחו"ל. מטרת המשלחות: בניית גשרים חדשים, מפגשים חברתיים תרבותיים בינלאומיים.

דין ומסקנות:

מטרת הדיון לבדוק על סמך הממצאים שנאספו באיזו מידה הושגו עד כה מטרת הניסוי .

מטרה ראשונה הייתה ליצור באמצעות המודל הפדגוגי שינוי בתפקיד המורה ובתפקיד התלמיד. השינוי המצופה אצל המורה היה לראות מעבר מסגנון מורה המרצה בשיטת השיעור הפרונטאלי ולכן התלמיד יחסית פאסיבי, לדגם של מורה כמנחה, כאשר התלמיד לוקח אחריות רבה יותר על הלמידה והינו שותף לתהליך.

ניתוח תכניות הגרעין שהוגשו על ידי מורי חטיבת הנוערים מצביע בבירור על כך שיחידות הלימוד שהוצגו, תוכננו ברוח המודל כשהתלמיד מקבל הזדמנויות להיות לומד פעיל ולהיות שותף לתהליך הלמידה, כגון, בהוראת עמיתים, לימוד עצמאי, פרזנטציה ועמידה מול קהל, עבודת צוות וחקר אישי. מניתוח תכניות הגרעין שהוגשו על ידי מורים בחטיבה העליונה בתחומי הדעת השונים, נמצא שוב השינוי בתפקיד התלמיד כלומד פעיל הנחשף למגוון רחב של הזדמנויות לבטא התנהגויות מנהיגותיות ברמות מתקדמות, כגון, הובלת דיונים, פיתוח חשיבה ביקורתית, חקר ועיבוד מחשבתית לרעיון והענקת פרשנות, מיזוג טקסט חזותי עם טקסט מילולי, כתיבת עבודת חקר קבוצתית, בניית תערוכה, ניתוח מאמרים והשוואה בין מחקרים.

מצבי למידה אלה תואמים לגישתו של דיואי המדגיש את הלימוד תוך כדי עשייה ואת מעורבות התלמידים במשימות פעילות לצורך למידה וגיבוש רעיונות חדשים (דיואי אצל הנדריקסון 1984) וכן לגישת הלמידה ההתנסותית של קולב, הכוללת חוויות קונקרטיות (קולב, 1984).

מניתוח תשובות התלמידים לשאלה הפתוחה ניתן למצוא הלימה לתוכניות הגרעין של המורים. התלמידים משתי החטיבות מציינים הזדמנויות מגוונות במקצועות לימוד שונים לביטוי התנהגויות מנהיגותיות ומיומנויות כגון, עמידה מול כיתה, עבודה בקבוצות, עבודת חקר, אחריות להכין שיעור ולהעבירו מול כיתה, שימוש בשיח ושיג בשיעור.

אחת המיומנויות המרכזיות המצופות מן התלמיד בכל המימדים של ההתנהגות המנהיגותית היא היכולת לבצע רפלקציה, כאשר התלמיד מסוגל לזהות את חולשותיו וחוזקותיו. לרפלקציה מעמד משמעותי במחונן ולפיכך מצופה בתהליך הלמידה, ובדיאלוג מורה - תלמיד, לראות סיטואציות הוראה המטפחות לומדים רפלקטיביים, מתוך הכרה בכך שתלמידים המפתחים יכולת שליטה בתהליכי הלמידה שלהם ומשלבים למידה רפלקטיבית, יצליחו לתפקד בצורה יעילה יותר בעולם המדעי טכנולוגי (זילברשטיין, בן-פרץ וזיו, 1998). החשיבות הרבה

לרפלקציה נובעת מהיותה חלק בלתי נפרד מחשיבה ביקורתית ומחשיבה מסדר גבוה, (גלסנר, בן-דוד ואיגר, 2009).

בעת פיתוח המחווה הושם דגש על מתן הזדמנויות במצבי למידה שונים לביצוע רפלקציה. מניתוח הממצאים בשתי החטיבות מצאנו שקיימת פעילות רפלקטיבית ברוב מקצועות הלימוד בחטיבה העליונה ובחלק מן המקצועות בחטיבת הנעורים.

יש לציין שבתכניות הגרעין שהוגשו נמצא שגם המורה מבצע רפלקציה וגם התלמיד. ממצא זה מעיד על כך שהרפלקציה הופכת בבית ספרנו לחלק בלתי נפרד מתרבות ההוראה והלמידה. הדבר נמצא בהלימה עם תפיסת הרפלקטיביות כחלק בלתי נפרד מהוראה טובה המעידה על מקצוענותו של המורה (זילברשטיין וכן פרץ, 1998), וכן תואם לתפיסת הרפלקציה כהזדמנות לביור עמדות וערכים, וכהזדמנות הן למורה והן לתלמיד לחוות התנסויות של הצלחה וכישלון (קולב, 1984).

מטרה שנייה של המודל הפדגוגי הייתה להעצים את תפקיד המחנך כדמות מפתח בטיפוח תלמידיו ובחשיפת הפוטנציאל המנהיגותי הטמון בהם. גישה זו, בדומה לגישתו של בובר, מייחסת למורה תפקיד חשוב הרבה מעבר להקניית ידע. המורה מייצג בעיני תלמידיו עולם של ידע וערכים והוא מנחיל להם תכנים רוחניים, שנבחרו מתוך אוצרות התרבות הלאומיים והאוניברסאליים בהתאמה לגיל התלמיד ולצרכיו (קורצויל, 1978). על מנת להשיג מטרה זו הוקצתה שעה נוספת למחנך עם תלמידיו לצורך שיחות אישיות. בנוסף הוכנסה מחברת קשר "בנימה אישית" המאפשרת לתלמיד כתיבה חופשית תוך קבלת משוב מן המחנך. על פי המודל הפדגוגי, המתבסס על משנתו החינוכית של קורצ'אק, מצופה מן המחנך ליצור שיח אחר עם התלמיד על מנת להעמיק את היכרותו ומעורבותו בחייו, ולהתעניין לא רק במצבו הלימודי אלא גם בעשייתו החברתית. קורצ'אק טען, שצריך להכיר כל ילד וילד כאינדיבידואל, ולהעריך כל אחד מהם בנפרד (קורצ'אק, 1978). בנוסף, מצופה מן המחנך במסגרת שיעורי החינוך להקנות לתלמיד מיומנויות הנדרשות לצורך פיתוח התנהגות מנהיגותית וכן לסייע לתלמיד בפיתוח זהות והשקפת עולם. ביטוי לכל אלה מצופה למצוא בתעודה מסוג אחר, אשר תשקף את הפרופיל ההוליסטי של התלמיד הן מבחינת מצבו הלימודי והן בהתקדמותו במימדי ההתנהגות המנהיגותית.

מתשובות התלמידים בשתי החטיבות לשאלון היגדים המתייחס ליחסי מורה תלמיד, ניתן למצוא חיזוק למגמת העמקת הקשר מורה-תלמיד. תלמידים ציינו בתשובותיהם, שזכו לאוזן קשבת, שהתקיימו שיחות אישיות ובהן המחנך מעודד אותם לפעול, ליזום ולהתנדב. התלמידים גם ציינו שהמחנך מעריך אותם לא רק על סמך הישגיהם בלימודים אלא גם על פי פרמטרים נוספים. ממצאים אלה אמורים בעתיד לקבל ביטוי גם בהענקת תעודה מסוג אחר, בכל שכבות הגיל, אשר תשקף את השינוי בדרך הערכת התלמיד הנמדד לא רק על פי הישגיו הלימודיים אלא גם על פי מימדי המודל.

מטרה שלישית של המודל הפדגוגי הייתה בניית רצף שש שנתי ויצירת שפה משותפת בין כל באי המקום תלמידים ומורים כאחד, בתיאום בין התכניות, הן התכנית הלימודית והן התכנית החברתית-ערכית ובבניית הדרגתיות הנדרשת בפעילויות התלמידים בשדות ההתנסות בהתאם לגילם. מבחינה זו חשוב לציין שהכניסה לניסוי זימנה את ההזדמנות לישיבה וחשיבה משותפת של הצוותים המובילים בשתי החטיבות וכן את ההשתתפות המסודרת בישיבות שבועיות סביב תכנון ובניית תכניות עבודה ברוח הניסוי. ביטוי לרצף שש שנתי בתכניות הלימודים ניתן לראות, בכך שבחלק ממקצועות הלימוד קיים מרכז מקצוע שש שנתי, מה שמאפשר בניית המקצוע ופריסתו על פני כל הרצף בהתאם לשכבת הגיל ולדרישות מן התלמיד. שעולות עם התקדמותו ברצף החינוכי. הניסוי גם איפשר בניית כלים משותפים לתכנון הערכה ורפלקציה בשתי החטיבות, כגון, המחווה, תכנית הגרעין, ותכניות חינוכיות חברתיות ערכיות מכוונות ניסוי. עשייה זו איפשרה מאוחר יותר ביצוע תהליך הערכה משווה והגעה למסקנות משותפות על פני הרצף החינוכי. לגבי יצירת שפה משותפת ניתן להבחין בהתקדמות בשימוש במונחים ובמושגים מתוך המחווה, הן על ידי מורים והן על ידי התלמידים. הדבר

בא לידי ביטוי בשימוש במושגים כגון, התנהגות מנהיגותית, תרבות יהודית-ישראלית הן בתכניות הגרעין של המורים והן בתשובות התלמידים לשאלה הפתוחה, אשר כללו ציון מושגים מתוך המחווה. התלמידים ידעו גם לציין מיומנויות והתנהגויות המצופות מהם.

מטרה רביעית הייתה יצירת שינוי בפרדיגמה הפדגוגית מהישגית למכוונת עשייה חברתית המפתחת בכל פרט את יכולתו להשפיע בקהילה בה הוא חי וגם מציידת אותו בכלים על מנת לתרגם את יכולתו והבנתו למעשים. האמונה שבכל תלמיד טמון הפוטנציאל להנהיג, הביאה לציפייה שכל תלמיד, בהתאם ליכולתו, יתקדם במדרגות ההתנהגות המנהיגותית על בסיס תרבות יהודית-ישראלית. תפיסה זו נשענת על הנחתם של לינדנפרטמן לפיה קיים בכל מתבגר פוטנציאל מנהיגותי, וניתן לטפחו באמצעות הכוונה נכונה של המבוגרים (Linden and Fertman, 1998). על מנת ליצור שינוי זה הועמדו לרשות התלמידים הזדמנויות רבות ומגוונות לבטא את התנהגותם המנהיגותית. בחטיבת הנעורים השינוי בפרדיגמה ניכר בכך שהתלמידים מודעים לאפשרויות שניתנות להם לפעול ולהתנדב. בחטיבה העליונה השינוי ניכר בעוצמה רבה יותר. הדבר בא לידי ביטוי בכך שבכל אחת משכבות הגיל מתקיימת פעילות חובה, כגון 80 ש' מחויבות בכיתה י', ו-60 ש' בכיתה יא' במסגרת מחויבות אזרחית. בנוסף קיימת תכנית את הנוער כזכות, ואנו משדרים לתלמידים ציפייה מכל אחד ואחת מהם לסיים את לימודיהם בבית הספר עם אות הזהב של אות הנוער ו/או תעודת בגרות חברתית, בנוסף לתעודת הבגרות הרגילה. ניצני שינוי ברמת ההטמעה בקרב מחנכים ותלמידים ניתן לראות בכמות התלמידים שהצטרפו בתשע"ב בכיתה י' לתכנית את הנוער. כ-250 תלמידים משכבת י' הצטרפו לתוכנית בנוסף לפרויקט המחויבות האישית, שהינו חובה. הדבר מלמד על כך שתלמידים לוקחים על עצמם יותר מפרויקט התנדבותי אחד. ממצא זה מעיד על כך שמרכז השכבה והמחנכים רואים עצמם יותר מחויבים לעידוד התלמידים לפעול ולתרום, ולמתן הזדמנויות לרפלקציה. בנוסף לכך אנו רואים השנה גם גידול של כ-30% במספר התלמידים העתידיים לסיים את לימודיהם עם זכאות לתעודת בגרות חברתית. מגמת העלייה במספר התלמידים הזכאים משקפת את המעורבות הגבוהה בקרב המחנכים ובהתעניינותם בעשייה של תלמידיהם בכל שכבות הגיל. הדבר מקבל משנה תוקף בקרב מחנכי כיתות יב', שתלמידיהם עומדים לקראת סיכום העשייה וקבלת תעודת בגרות חברתית. מדד זה, של אחוז התלמידים הזכאים לתעודת הבגרות החברתית בכל כיתה נתפס, בעיני המחנכים, כמדד נוסף להערכת הצלחתם בעבודתם החינוכית. לאור ממצא זה מן הראוי שיינתן משוב למחנכים מצד ההנהלה לגבי מרכיב זה בעבודתם החינוכית.

בבואנו לבחון את מטרת העל של הניסוי, שהוגדרה כבניית סביבה חינוכית כוללת המפתחת ומכשירה התנהגות מנהיגותית על בסיס תרבות יהודית-ישראלית, ניתן להסיק לאור ניתוח ההערכה שבצענו, שהמודל אכן נמצא בשלבי הטמעה מתקדמים בקרב המחנכים ומרכזי המקצוע וגם בקרב תלמידים. המסקנה היא שבאולוסיות שעברו תהליכי הכשרה ניתן לראות מידה גבוהה יותר של הטמעת המודל. הדבר בא לידי ביטוי בקרב המחנכים שנרתמים יותר לעידוד התלמידים, כפי שעולה ממשובי התלמידים. ניתן לראות התקדמות יפה בהטמעת הניסוי בקרב מקצועות הלימוד. בחטיבת הנעורים הדבר ניכר בעבודת המרכז עם צוותו, ובחטיבה העליונה בצוותים רבים אך לא בצוותים מלאים. יחד עם זאת בהיבט היישומי בחטיבת הנעורים נמצא שמיעוט מקרב התלמידים לוקחים חלק בעשייה חברתית פעילה בשונה מן החטיבה העליונה, שבה אחוזים גבוהים יותר של תלמידים משתתפים בעשייה מסוג זה. ניתן לייחס זאת למדיניות השונה בכל חטיבה. בעוד שבחטיבת הנעורים הדגש הוא על עידוד להתנדבות (עם מתן בונוס למתנדבים), הרי שבחטיבה העליונה המדיניות היא חובה בשכבת י', וחלק בלתי נפרד מפרקטיקום של לימודי האזרחות בשכבת יא'. בנוסף לכך מוצעת לתלמידים האפשרות להצטרף לתכנית את הנוער, שקנתה לה מוניטין בבית הספר, ומהווה מוקד משיכה ומסגרת המספקת הזדמנויות רבות נוספות לביטוי ההתנהגות המנהיגותית על ידי עשייה חברתית. תכנית זו תורמת גם לפיתוחו האישי של התלמיד בפעילות פנאי ואורח חיים בריא. בשנים האחרונות אנו עדים לאחוז גבוה מקרב תלמידי החטיבה העליונה בליאו באק שמקבלים את אות הנוער, יחסית לכלל תלמידי מדינת ישראל.

ציר התרבות היהודית-הישראלית לא נבחן באמצעות שאלה ישירה, אך מתוך ניתוח תשובות התלמידים בכלים השונים, ניתן לזהות שורה של ערכים שציינו, כגון, קירוב לבבות, קבלת האחר, קבלת השונה, סובלנות, דו קיום, אהבת הארץ, תרומה לזולת, שוויון, אמת, כבוד, כיבוד ערך החיים, תרומה לקהילה, אלה מעידים על הפנמת ערכים מתוך התרבות היהודית-הישראלית כחלק בלתי נפרד מעשייה חברתית ולימודית. מקרב הערכים שבאו לידי ביטוי בקרב המתבגרים הצעירים בחטיבת הנעורים צוין במיוחד ערך העזרה לזולת, ובמשמעות שציינו התלמידים בלט הסיפוק האישי והתרומה האישית לפיתוח כישורי התלמיד (ספורט, מוסיקה, ריקוד). כמו כן צוינה ההזדמנות ללמוד כישורי הדרכה ומנהיגות ולהתנסות בכך.

בחטיבה העליונה ניתן להבחין בהתייחסות עמוקה יותר ונרחבת יותר להיבטים ערכיים מאשר בחטיבת הנעורים. ניתן להסביר זאת על רקע הבדלי הגיל ולאור הניסיון שצברו התלמידים הבוגרים בחטיבה העליונה במהלך שנות לימודיהם לעומת המתבגרים הצעירים בחטיבת הנעורים.

המשמעות החיובית שציינו תלמידי חטיבת הנעורים בהיבט של עזרה לזולת והתרומה לאחר, וכן התרומה לעצמם מלמדת אולי על הצורך במיסוד המעורבות החברתית הפעילה גם בחטיבת הנעורים.

בתחומי הדעת ציר התרבות היהודית-הישראלית בא לידי ביטוי גם בתכניות הגרעין שהוגשו על ידי המורים בשתי החטיבות. בחטיבת הנעורים ציינו מורים ערכים כגון, ואהבת לרעך כמוך, כל ישראלים ערבים זה בזה, חברות, סובלנות וסבלנות, קבלת האחר, כבוד הדדי ותיקון עולם. בחטיבה העליונה ציינו מורים ערכים כגון, זהות ישראלית, תיקון עולם, השוואה בין תרבויות, יחס לאחר ולשונה, יחס לאישה בתרבות היהודית בהשוואה לתרבויות אחרות, שימור ההיסטוריה היהודית וטיפוח הקשר והאהבה לארץ, הידוק הקשר בין הדורות, התיישבות בארץ ואהבת אדם. ניתן להבחין בהתפתחות על פני הרצף השש שנתי במספר מקצועות הלימוד ובדוגמאות לשילוב ערכים מתוך התרבות היהודית-הישראלית.

בתחום החברתי-ערכי ציר התרבות היהודית-הישראלית מקבל ביטוי בשתי החטיבות בשתי דרכים. דרך אחת, באמצעות הפעילויות המגוונות שבהן בלטו מעמדים, טקסים, ימי שיא, סמינרים וועדות קהילתיות, בית מדרש שבועי, הכנה לבר/בת מצווה, משלחות נוער. בדרך השנייה, הדבר בא לידי ביטוי בתכנים שטופלו במסגרת החינוך החברתי-ערכי וכווננו לגיבוש זהות אישית ופיתוח השקפת עולם של התלמיד באמצעות נושאים בחינוך יהודי, במעורבות חברתית ותיקון עולם, בחינוך ציוני קהילתי ובחינוך לדמוקרטיה לזכויות אדם ורב תרבותיות.

בתחום היישומי למדנו על קיומו של ציר התרבות היהודית-הישראלית מתוך דווחי התלמידים, אשר ציינו בחטיבת הנעורים את ערך התרומה לזולת ולקהילה כמרכיב מרכזי בעשייתם. בחטיבה העליונה התווספו ערכים נוספים שהתלמידים ציינו כגון, אהבת הארץ, ערך השוויון, אמת, סובלנות וסבלנות, קבלת האחר וקבלת השונה, כיבוד ערך החיים, מעורבות חברתית. ניתן לראות על פני הרצף השש שנתי הרחבה והעמקה במושגים, שהם פועל יוצא של גיל התלמידים, רמת הפעילות שלהם, וארגז הכלים שצוידו בו ופיתחו לאורך הדרך. ממצא זה מקבל חיזוק בתפיסת דמות הבוגר, כפי שנתפסה על ידי קבוצות המיקוד של תלמידים משכבות יא' ויב', בוגר ש"ערכי בית הספר טבועים באופיו", המצויד בערכים ובכלים להנהיג.

לסיכום, מתוך תכניות הגרעין שהוגשו על ידי מורים, הראיונות שהתקיימו עם רכזות החינוך החברתי-ערכי ומובילות הניסוי בשתי החטיבות, וכן מתשובות התלמידים לשאלה הפתוחה ולשאלון ההיגדים, ניתן ללמוד על קיומה של הלימה בין תפיסת הצוות המוביל, המחנכים והמורים לבין תפיסת התלמידים בכל הקשור להזדמנויות לביטוי התנהגות מנהיגותית, העמקת הקשר מחנך/מורה - תלמיד, והטמעה של ערכים מן התרבות היהודית-הישראלית. ממצאים אלה מובילים למסקנה ששני הצירים, ציר ההתנהגות המנהיגותית וציר התרבות היהודית-הישראלית, מתאחדים למעשה ושזורים זה בזה בתוך העבודה והעשייה החינוכית, כאשר התלמידים

מקבלים הזדמנויות להתקדם בסולם ההתנהגות המנהיגותית בכל התחומים, הן במסגרת מקצועות הלימוד, הן בתכנית החברתית-ערכית והן בשדות ההתנסות על פני הרצף השש שנתי.

קשיים והמלצות לשיפור

למרות העשייה הענפה של התלמידים הראויה להערכה רבה, בולט הצורך בחיזוק בסיס הידע בציר התרבות היהודית-ישראלית הקשורה לתחומי העשייה השונים. לצד העשייה היישומית אנו שואפים לתת לכל תלמיד בסיס של ידע (מתלמוד למעשה) הרלבנטי לתחום העשייה שלו. לדוגמא, תלמידים שפעילים במסגרת המתנ"ס יקבלו ארבעה מפגשים בציר התרבות. רב החטיבה העליונה מנחה סמינרים בנושא של זהות יהודית (ראו [פירוט התכנית](#) בנספח) לתלמידים העומדים להשתתף במשלחות, ותלמידים המתעתדים להדריך במחנה גיבוש ע"ש נינה דבורקין, כדוגמת ההכנה שמקבלים תלמידים היוצאים לתכנית שגרירים בחטיבה העליונה ותלמידים המשתתפים בתכנית צמתים בחטיבת הנעורים. בנוסף יזכו גם המורים המלווים בהכשרה דומה.

על מנת שתהיה נראות להתקדמותו של התלמיד בשלבי הסולם, על פי הצירים שבמודל הפדגוגי, נכון יהיה למסד את השימוש בסולם ככלי רפלקטיבי, שלפיו התלמידים יהיו מסוגלים למקם את עצמם בכל שנת לימוד ולראות את התקדמותם לאורך הרצף השש שנתי וגם המורים ישתמשו באותו הכלי, כך שהתעודה תשקף הן את תפיסת התלמיד את עצמו והן את תפיסת המורה לגבי כל תלמיד.

לאור האמור לעיל מתבקש שהמחונן, שהינו כלי עבודה המרכזי המשמש לתכנון הערכה ולרפלקציה (ראו [נספח](#)) יפוך לחלק בלתי נפרד מארגז הכלים של כל סגל המורים בשתי החטיבות.

המלצות להמשך והרחבת המודל הפדגוגי

בתחום ההפצה יש להעמיק את ההפצה הפנימית הן בקרב התלמידים והן בקרב ההורים.

בתחום ההכשרה, מן הראוי להעמיק את הכשרת רכזי המקצוע במודל דומה להכשרת המחנכים, כדי שכל רכז יוכל להכשיר את צוותו, לגבי אופן השימוש במחונן, בבניית תכניות גרעין וגם בקיום שיח עם התלמיד לשם הערכתו באופן הוליסטי. יש להתייחס לכלל המורים כגוף שיש להכשירו כל שנה, לאור תחלופה בצוותים.

בתחום ההטמעה יש להרחיב את מעגל המורים השותפים לתהליך. כמו כן יש להמשיך ולבנות תכניות לימודים נוספות ברוח המודל המדגישות את מדרג המיומנויות וההתנהגויות על פי שכבות הגיל השונות.

בתחום ההערכה, מומלץ להמשיך את פעילות ההערכה בקרב קבוצות של תלמידים בשתי החטיבות, ואף להרחיב את ההערכה לקהלים נוספים, כגון צוות המחנכים, על מנת להמשיך ולאסוף נתונים מן השדה לגבי מידת ההפצה וההטמעה של המודל הפדגוגי וכן כדי לעמוד על קשיים ונקודות לחיזוק ושיפור. באשר להערכת התלמידים, יש להשלים את בניית תעודת ההערכה החדשה הכוללת התייחסות כוללת לתלמיד בהתבסס על מעגלי שיח, כפי שהתחלנו השנה (ראו [נספח](#)).

סיכום

במאמר זה הוצג לראשונה המודל הפדגוגי שפותח במהלך חמש שנות הניסוי במרכז חינוך ליאו באק מודל זה מהווה דגם עבודה חינוכי ייחודי המביא לידי ביטוי את חזון מרכז חינוך ליאו באק, לפיו לצד ההכרה בחשיבות רכישת השכלה פורמאלית יש לדאוג לטיפוח זהותו האישית של התלמיד, מעורבותו בקהילתו ואת זיקתו לערכי התרבות היהודית-הישראלית. המודל מבטא את השאיפה לחבר בין ממד ההתנהגות המנהיגותית, שיש לפתח בכל פרט ופרט בהתאם לגילו וליכולתו, לבין הרצון והאמונה שיש לחזק ולהעמיק את העולם הערכי והזהות היהודית-ישראלית בקרב התלמידים.

המאמר דן בתהליכי פיתוח המודל וביישומו הלכה למעשה בתחומי ההפצה ההכשרה וההטמעה בקרב המורים והתלמידים בחטיבת הנעורים ובחטיבה העליונה. תהליך ההערכה שליווה את העשייה החינוכית נועד לברר באיזו מידה הושגו מטרות הניסוי, ולאורו הוסקו מסקנות ותובנות משמעותיות לגבי האופן שבו יש להמשיך ואף להרחיב את הטמעת רעיונות המודל בבית הספר.

מתוך הממצאים שתוארו בהרחבה במאמר זה, ניתן ללמוד על שינוי משמעותי שחל בתפקידיהם של המורה והתלמיד. המורה משמש יותר כמנחה ומזמן אפשרויות לתלמידיו לבטא למידה פעילה יותר והתלמיד עובר ממצב פאסיבי ללמידה פעילה ומשמעותית. מתוך דיווחי התלמידים והמורים ניכרת הטמעה של הלמידה הרפלקטיבית, אשר הפכה חלק בלתי נפרד בתהליך הלמידה של התלמיד ובתהליך ההוראה של המורה.

ממצא בולט נוסף היה השינוי שחל בתפיסת תפקידו של המחנך וביחסי מורה-תלמיד. הקצאת זמן לשיחות אישיות, עבודה עם מחברת "בנימה אישית" וציפייה מן המחנך להעמיק את היכרותו עם התלמיד מעבר לתחום הלימודי מוצאים את ביטויים בפועל בעבודה החינוכית. המחנכים מתייחסים לממדים נוספים אצל התלמיד הקשורים למעורבותו החברתית ולהתנהגותו המנהיגותית בנוסף להישגיו הלימודיים, וגם התלמידים מרגישים שמעריכים אותם על פי פרמטרים נוספים.

ההזדמנויות לפיתוח התנהגות מנהיגותית על בסיס תרבות יהודית-ישראלית מזומנות לתלמידים על פני הרצף השש שנתי הן במסגרת מקצועות הלימוד, הן בחינוך החברתי-ערכי והן בתחום היישומי בשדות ההתנסות. הטמעת המודל מקבלת את ביטוייה בעלייה באחוז התלמידים מקרב שכבת י' אשר מצטרפים לאות הנוער וכן בעלייה באחוז תלמידי יב' הזכאים לתעודת בגרות חברתית. ההטמעה בקרב המורים בולטת במיוחד בעבודת המחנכים והולכת ותופסת מקום גם בקרב המורים המקצועיים, אשר בתכניות הגרעין שהגישו באים לידי ביטוי מיומנויות, התנהגויות מנהיגותיות וערכים מתוך המחנך.

בציר התרבות היהודית-הישראלית נתגלה הצורך להעמיק את ביסוס הידע בקרב התלמידים על מנת לקיים כהלכה את הרעיון *מתלמוד למעשה*. צעדים ראשונים בכיוון זה החלו באמצעות קיום מפגשים וסימנרים בנושא של זהות יהודית לתלמידים המשתתפים במסגרות פעילות שונות וכן למורים המלווים פעילויות אלה.

למרות הממצאים המחזקים את מגמת ההטמעה יש צורך להמשיך בהכשרה ולהרחיבה לכלל המורים. כמו כן לאור תחלופה בצוותי החינוך וההוראה חשוב לקיים הפצה והכשרה בכל שנה מחדש על מנת ליצור המשכיות.

תהליך ההערכה הועמק מאד בשנה זו ומן הראוי להמשיך ולהרחיבו, על מנת לבדוק מחדש עמידה ביעדים וקבלת משוב מן השדה לגבי מידת ההטמעה של המודל. ניתן להרחיב את פעולות ההערכה גם לקהלים נוספים, כגון, המחנכים בשתי החטיבות, ובמקביל להמשיך ולקבל משובים ותובנות מתלמידים הן לגבי ציר ההתנהגות המנהיגותית והן לגבי ציר התרבות היהודית-הישראלית.

בסיכומו של תהליך, אשר עבר הצוות החינוכי בחמש השנים האחרונות, חשוב לציין שהכניסה לתהליך של בית ספר ניסויי זימנה לנו את האפשרות לפתח תוכנית מערכתית שיטתית ולעבור מעשייה אינטואיטיבית לעשייה מודעת ומחקרית באמצעות מודל פדגוגי מערכתי, יישומי ובר הפצה המבטא את חזון בית הספר. אנו שואפים להפוך את המודל הפדגוגי לאורח חיים ולחלק מהתרבות הארגונית של המוסד. נשמח לעזור לבתי ספר אחרים, כמרכז הפצה בעתיד, לחלוק את הידע והנסיון שצברנו ולסייע בהנחלתו לאחרים.

מקורות

ארנון, ר'. (2001). לב ויגוצקי: למידה בהקשר החברתי- התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים, מס"ע מכון מופ"ת, אוחר מ: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=828>

ביינר, פ'. (תשמ"ז). התיאוריה של קורצ'אק על הדיאלוג החינוכי – הרהורים על יישומה בהוראה בבתי – הספר, בתוך, עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'אק, חיפה: בית לוחמי הגיטאות.

בר אל, צ'. (1996). מפגשים עם הפסיכולוגיה: מפגש שני פסיכולוגיה התפתחותית. אבן יהודה, רכס הוצאה לאור.

בר-יוסף, ח'. (2006) יהדות ישראלית, בתוך, ליבוביץ', מ', אריאל-יואל, ד, וענברי, מ'. מיהו יהודי בימינו? רב שיח בשאלת הזהות היהודית. ת"א, ידיעות אחרונות, 187-194.

גלסנר, א', בן-דוד, ע', איגר, ע' (2009). פיתוח חשיבה מסדר גבוה: סקירת ספרות. משרד החינוך, האגף לפיתוח תכניות לימודים והאוניברסיטה הפתוחה, היחידה להשתלמות עובדי הוראה. אוחר מ: http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Portal/Skirot/Chashiva.pdf

גלעד, י'. (2011). פיתוח מנהיגות חינוכית עכשיו!, עיונים בחינוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע, 12, 21-26.

הרטף, ח'. (2007). להיות ישראלי וגם יהודי: חינוך חברתי והבניית זהות. חיפה, הפקולטה לחינוך, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה.

וולף, מ' ובוזמן, ת' (עורכים). (2011) עין ערך: אסופת חיבורי תלמידים על גיבורים ועל ערכים.. חיפה, מרכז חינוך ליאו באק – ביה"ס הניסויי השש-שנתי.

זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, ש' (1998). רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה. תל-אביב, מכון מופ"ת.

יצחקי, י'. (20.12.2011) חילוניות יהודית מהי?, תרבות יהודית חילונית הארץ, 8-10.

יצחקי, י'. (2000). בראש גלוי: עיקרים של חילוניות יהודית, חיפה, אוניברסיטת חיפה.

מחזון למציאות: יהדות, לימוד ומנהיגות במרכז חינוך ליאו באק – יובל לפטירתו של הרב ד"ר ליאו באק. חיפה, מרכז חינוך ליאו באק, 2006.

- מיכאלי, נ' (2002). הפדגוגיה החברתית – החייאתו של מושג – ביסוסה של תפישה, חברה, 2, 4-6.
- מלכין, י'. (20.12.2011). יהדות כריבוי תרבויות יהודיות, תרבות יהודית חילונית, הארץ, 12-13.
- מלכין, י'. עורך. (2006). תרבות היהדות החילונית: הגות חדשה בישראל. ירושלים, כתר.
- צבן, י'. (2006). התרבות העברית החדשה : תשתית הזהות היהודית חילונית. בתוך, *תרבות היהדות החילונית: הגות חדשה בישראל*. ירושלים, כתר.
- קורצוויל, צ'. (1978). *מרטין בובר והמחשבה החינוכית המודרנית*. ירושלים ות"א: הוצאת שוקן.
- קנולר-לוי, ר'. (2009). מנהיגות נוער, חרדת המבוגרים. *הד החינוך*, 3 (4), 79-78.
- קנולר-לוי, ר'. ושורק, י'. (2008). *מנהיגות נוער ופיתוח מנהיגות נוער בישראל: עמדות, התבוננות והמלצות*, כנס מנדל לחינוך, אוחר מ: http://my.mli.org.il/mli_pdf/Graduate/Mandel.KNOLER-LEVI2.pdf
- קנת, א'. (2003). יהדות חופשית וחזון הנביאים, *יהדות חופשית*, 26-27.
- רגב, מ'. (עורך). (תשנ"ו). *לגעת באדם: דמותו והגותו של יאנוש קורצ'אק כפי שהן משתקפות בכתביו ובכתבי אחרים*. ירושלים: אקדמון.
- רוטנשטרייך, נ'. (תשכ"ד). *סוגיות בחינוך: בשני שערים*. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- רותם, א', ואבני, ע'. (2011). שלבי התפתחות מוסרית על פי קולברג, *מתקוונים לאתיקה*. אוחר מ: http://ianethics.com/?page_id=2246
- שביד, א'. (1981). *היהדות והתרבות החילונית: פרקי עיון בהגות היהודית של המאה העשרים*. ת"א: הקב"מ.
- שביד, א'. (1991). *חשיבה מחדש: פריצות דרך במחשבה היהודית הדתית והלאומית במאה ה-20*. ירושלים: אקדמון.
- שניאור, ע' (2006). *שלושה מעגלי זהות: יהודי, הומניסט, ציוני*, בתוך, *תרבות היהדות החילונית: הגות חדשה בישראל*. ירושלים: כתר.
- תמיר, י' (1999). מהפכה ומסורת, בתוך צוקר, ד' (עורך). *אנו היהודים החילונים: מהי זהות יהודית חילונית?*. ת"א: ידיעות אחרונות משכל הוצאה לאור.
- Binghamton, NY: .*The full range of leadership development*. (Bass, B.M. (1991& ,.Avolio, B.J Associates&Bass, Avolio
- Bennis, W., 2003. *On Becoming a Leader*, Perseus Books Group, New York.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

