

**שילוב לימודי מלאכות כפיים כחלק מתוכנית הלימודים
במערכת החינוך הפורמאלית**

עבודה סמינריונית בחינוך לקיימות

מוגשת לד"ר מיכל יובל

מגישה

רבקה אסולין

ת.ז. 025628843

רח' קשת 159 קדר 90612

מסלול: יסודי

המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

ירושלים, תשע"ד 2013

תוכן העניינים

3.....	מבוא – הצגת הבעיה וסקירה קצרה על העבודה.
5.....	פרק 1 - מקומם של החינוך המקצועי ומלאכות הכפיים במערכת החינוך (הפורמאלי) בישראל – סקירה היסטורית.....
15.....	פרק 2 - חשיבות שילוב מלאכות כפיים בחינוך – נקודות מבט שונות.....
19.....	2. א. ריבוי אינטליגנציות לפי גרדנר.....
23.....	2. ב. הגישה האנתרופוסופית וחשיבות המלאכות לפי גישה זו.....
25.....	2. ג. החיבור למקורות.....
28.....	2. ד. חינוך לקיימות.....
31.....	פרק 3 - למידה מהצלחות – אציג דוגמא של 2 בתי ספר שם מיושמים רעיונות דומים.....
36.....	פרק 4 - היוזמה שלי לשינוי.....
39.....	דיון וסיכום
41.....	ביבליוגרפיה

מבוא

עוד מתקופת העלייה הראשונה חונכו דורות של ילדים לעמל ולעבודת כפיים מתוך מחשבה שערכים אלו הם חיוניים לקיומו של העם היהודי בארץ ומתוך הבנה שחברה בריאה היא כזו המסוגלת לספק את צרכיה בעצמה.

כאשר אנו מסתכלים היום על מערכת החינוך הממלכתית ניתן לראות כי ערכים אלו כמעט ואינם קיימים והחינוך המעשי לעמל, לעבודות כפיים ולמלאכות השונות אינו קיים כלל. מרכיבי חינוך אלו ניתן למצוא בחינוך האנתרופוסופי, בחינוך המיוחד (באופן חלקי) ובמסגרות חצי פרטיות או פרטיות הממומנות בחלקן על ידי ההורים.

הבעיה העיקרית היום במערכת החינוך בנושא זה היא חוסר לימוד וחינוך למיומנויות כפיים ומלאכות יד, מהגיל הרך ועד לתיכון. כתוצאה מכך התלמידים מחמיצים מגוון תחומי לימוד וידע שהם אינם נחשפים אליהם, יש התעלמות מסוגי אינטליגנציות שלא באות לידי ביטוי במערכת החינוך כפי שהיא כיום, ואין חינוך והכוונה מקצועיים לתלמידי החטיבה העליונה. הכרת קובעי המדיניות המשרד החינוך בחשיבות התכנים הנלמדים והמיומנויות השונות עשויה לגרום להקצאת משאבים כלכליים למימון התכנית ושילובה במערכת החינוך הפורמאלית.

בעבודתי זו אסקור את התפתחות החינוך היצרני/עמלני בארץ לאורך המאה הקודמת ועד ימינו וכן את דעיכתו וכן אציג את גישת משרד החינוך לאורך השנים ובעיקר כיום.

אדון ביתרונות הרבים הקיימים בלימודי מלאכות הכפיים השונות מהיבטים שונים ומגוונים: חשיבות שילוב לימודים אלו במערכת החינוך הממלכתית, מהגיל הרך ועד החטיבה הבוגרת.

אציג את **גישת האינטליגנציות המרובות של גרדנר** לפיה לכל אדם מגוון אינטליגנציות במגוון תחומים ויש להכיר בחשיבותה של כל אחת מהן ולבחון כל אדם כאישיות עצמאית ומיוחדת לפי האינטליגנציות החזקות שלו. אסקור את **הגישה האנתרופוסופית** אשר לפיה הישות השלמה של האדם מורכבת מגוף, רוח ונפש וכל עשייתו של האדם נגזרת משלמות זו. האמנות באנתרופוסופיה נתפסת ככלי מרכזי בפיתוח חיי הרגש, ולימוד ויישום האמנויות השונות מביאות לידי ביטוי שילוב של ישות האדם המלאה (גוף, נפש ורוח) תוך דגש על רגש והקשר בין אדם לעולם. בהמשך, אחבר את הנושא **למקורות** היהדות והחשיבות הרבה שמיוחסת למלאכות הכפיים השונות בהם. בסיום הפרק אעסוק בחיבור **לחינוך לקיימות** על כל ההיבטים המשתמעים מכך. (האן, ל.ת. מתוך אנציקלופדיה Ynet)

המוטיבציה שלי לחקר הנושא ולפעולה בו מקורה בשיעורי המלאכה שהיו נהוגים בבית הספר היסודי בו למדתי והיו מקובלים בכל בתי הספר היסודיים בתקופה בה למדתי (תחילת שנות ה-80) בכל שכבות הגיל. אחי (ועוד רבים וטובים מחבריו) למד בבית ספר תיכון מקצועי וסיים לימודיו בהצטיינות בכיתה י"ד כשבאמתחתו תעודת הנדסאי מכונות ותעודת הוראה במקצוע שלמד.

משיחות עם הסובבים אותי למדתי כי כל בני דורי למדו בבית הספר היסודי מקצוע אחד או יותר מהמקצועות הבאים: נגרות, מסגרות, מלאכת יד (תפירה, רקמה, סריגה וכיוצ"ב), בישול, חקלאות, כלכלת בית ועוד וכולם זוכרים לימודים אלו לטובה ומתגעגעים לתכנים אלו ש"נעלמו" מתוכנית הלימודים ואשר חשפו ואתנו למגוון סוגי מלאכות, חומרים, מיומנויות, מושגים וערכים. כשהגיעו ילדיי לבית הספר היסודי גיליתי כי משהו השתנה במערכת החינוך וכי נושאים אלו אינם קיימים יותר בתוכנית הלימודים למרות שקיימת העשרה בתחומי מוסיקה ומחול וכן חוגים של קרן קר"ב, וכי הדגש ניתן באופן בלעדי על הלימודים במקצועות העיוניים.

במקביל, כאדם יצירתי שספגתי מילדות ומהבית את האהבה והעיסוק במלאכות היד השונות: תפירה, סריגה, רקמה, נגרות, גינון ועוד, נוכחתי לדעת כי מבוגרים רבים הם חסרי כישורי-חיים בסיסיים ויכולות בתחומים אלו בין אם לא למדו זאת מבית ובין אם לא למדו זאת בבית הספר. אנשים אלו נראים בעיניי כבעלי מוגבלות מסוימת בשל חוסר יכולתם ליצור או לתקן דברים המשמשים אותם בחיי היומיום.

אני מוצאת שניתן לתקן מצב זה על ידי שילוב לימודי מלאכות כפיים במערכת החינוך הממלכתית מתוך הבנת יתרונות הלימוד והעשייה הן במישור הפיזי-מעשי-יצרני (פיתוח יכולות ומסוגלות לעבודה) והן במישור הרעיוני-ערכי (חינוך ליצרנות ועמל וערכים סביבתיים).

בעבודה זו אציג את הרעיון שלי לשינוי ואת הדרכים ליישומו בפועל מתוך כוונה שהתוכנית תתחיל בכיתות הנמוכות ומשם תוכל לגדול ולהתפתח לכיתות הגבוהות וכן להגיע לבתי ספר ממלכתיים-רגילים לאחר שתוכר חשיבות הנושא מחדש.

פרק 1

מקומם של החינוך המקצועי ומלאכות הכפיים במערכת החינוך (הפורמאלי) בישראל – סקירה היסטורית

" מותר האדם מכל יתר בעלי החיים בעיקר בשני יסודות: בעבודה ובאחריות" (א.ד. גורדון)

עוד לפני קום המדינה עוצבה דמותו של התלמיד הישראלי וזו הוגדרה כעובד אדמה, פועל, איכר, חבר בהתיישבות העובדת ומשכיל עברי. זה האחרון הוצנע וכמעט שלא הוזכר בתקופות הגדולות של ההתיישבות שלפני קום המדינה ובשני העשורים הראשונים להקמתה. כבר בשנת 1870 הוקם הישוב הראשון בארץ ישראל ובו בית הספר החקלאי "מקווה ישראל" מתוך כוונה לטפח כאן דור של חקלאים יהודים שיגאלו את הארץ. בכינוס המורים החמישי שהתקיים בשנת תשי"א (1950), נשא דברים ח"נ ביאליק באומרו כי: "ילדינו צריכים לדעת כי מי שאיננו יוצר מתוך האדמה... – הוא חצי איש. לא נקרא אדם הראשון אדם, עד שעבד אדמה, אמרו חכמינו". (מצוטט אצל פרדקין 2009) דימוי התלמיד הישראלי היווה אנטייתזה לדמות היהודי הגלותי שהיה מנותק מהאדמה ומיצרנות – התלמיד יהיה חזק, ידע להגן על עצמו ולספק את צרכיו. התלמיד המשכיל גם הוא שונה מהיהודי הגלותי בשפתו ובחיבורו לארץ ישראל. (פרדקין 2009, רייכל 2008, צמרת 2008)

עד מלחמת העולם הראשונה למדו במקווה ישראל "ענפים חקלאיים מעודנים": מטעים, גנות ומשק החלב. את הפלחה השאירו לערבים מהכפר הסמוך. חזונו של מאיר יערי, מנהיג השומר הצעיר משנת 1918 היה לחנך כאן דור של יהודים חזקים וחסונים שיעבדו עבודות עמל, יישבו את הארץ ויבנו אותה. ואכן, לאחר מלחמת העולם הראשונה עבר בית הספר מהפך: שפת הלימוד הייתה עברית וכל מקצועות המשק נלמדו שם. קרנו של בית הספר עלה במשך ארבעים השנים הבאות אך רק 10% מתלמידיו היו ילידי הארץ. גם דוד בן גוריון, עשר שנים מאוחר יותר קבע כי נעשה שינוי בערכי העם היהודי והעמיד במרכז את הפועל, המתיישב, החקלאי. בשנים אלו ובשנים שבאו לאחר מכן האידאל היה המתיישב בקיבוץ ובמושב. (צמרת 2008)

אנשי העליות הראשונה, השנייה והשלישית ראו בחינוך לעבודה חלק מההכנה להגשמה הציונית ונעשו ניסיונות להטמיע את החינוך החקלאי באמצעות גינות בית ספר וניסיונות להקים בתי ספר חקלאיים נוספים – אך הדבר לא צלח בשל חוסר תמיכתם של המוסדות הציוניים שהעדיפו לתמוך בבתי ספר עיוניים ובשל מיעוט נרשמים. בתחילת שנות ה-20 נוצר בארץ זרם העובדים אשר שם לו לנגד עיניו את החינוך לעמלנות וליצרנות. גורמי חינוך בכירים הגיעו להבנה שבארץ ישראל לא קיימת הפריבילגיה לאפשר לתלמידים ללמוד לפי תחומי התעניינותם מאחר ויש צורך בחקלאים ועל כן יש צורך בהכשרת תלמידים

במקצועות החקלאות. למרות זאת, תכנית הלימודים כללה מעט מאוד שעות שבועיות של עבודה בגינה. זרם עובדים זה היה המיעוט שבמיעוט מבין תושבי הארץ – רוב ילדי הארץ למדו לימודים עיוניים כלליים וגם אלו שכן פנו לזרם הדוגל בחינוך חקלאי עשו זאת בהיקף נמוך. במקום להקים כפרי נוער נוספים – קידמו הקמת חלקות חקלאיות וגינות ירק בבתי הספר הרגילים-"המשכילים" ושולבו בהם דיונים על ערכי העבודה. (צמרת 2008, רייכל 2008)

על אף האמור לעיל, קמו מוסדות חינוכיים חקלאיים ביוזמות פרטיות ובתמיכה מוסדית שלא מהתנועה הציונית. דוגמה בולטת היא "כפר הנוער בן שמן" שקם בשנת תרפ"ז 1927 על ידי ד"ר זיגפריד להמן והיווה במשך שנים דוגמה ומופת לכפר נוער חקלאי ואחד מעמודי התווך של החינוך החקלאי בארץ. כפרי נוער נוספים קמו במרוצת השנים הבאות בתמיכת ארגונים כמו: "ויצ"ו", "הדסה", "ועד היתומים בגרמניה" ועוד: "עיינות" ליד נס ציונה, "כדורי" ליד כפר תבור ועוד. גם הציונות הדתית פתחה מסגרות חינוך חקלאיות. בשנת 1934 נפתחה מגמה חקלאית ב"גימנסיה הרצליה" שהיה אחד המוסדות העיוניים החשובים בארץ בשיתוף עם בית הספר "מקווה ישראל". מטרתה הייתה להכשיר את התלמידים להתיישבות ואכן, רוב תלמידי המגמה במשך 20 שנות פעילותה פנו להתיישבות. החל משנות הארבעים התמסד החינוך החקלאי בארץ והוקם "הפיקוח על החינוך החקלאי" מטעם הוועד הלאומי. בבתי ספר בהם היו גינות התנסו הילדים בעבודות המשק השונות, רכשו הרגלי עבודה תוך לימוד יסודות החקלאות ובמשתלות בערים גידלו התלמידים שתילים לטובת הציבור ולייעור הארץ. באותן שנים החלה גם פעילות "עליית הנוער" וראשיה, שהיו חלוקים ביניהם בנושאים רבים, היו תמימי דעים בעניין חינוך הנוער להתיישבות חקלאית בארץ. (פרדקין 2009, צמרת 2008)

למרות הפריחה הנראית, סבל החינוך החקלאי ממספר בעיות: החינוך החקלאי ניתן לאחוז קטן מילידי הארץ ויועד ברובו לילדי עולים וילידי מצוקה ורוב המורים לא הוכשרו לעבודה לפי אידיאולוגיית זרם העבודה, הכיתות היו גדולות והתלמידים למדו בשתי משמרות כמעט ללא תנאים וללא ציוד. בעיות אלו הקשו מאוד על החינוך החקלאי ופגעו באיכותו. בבתי הספר של ההתיישבות העובדת, לעומת זאת, נחל החינוך החקלאי הצלחה מאחר והיה חלק מתוכנית הלימודים. (צמרת 2008)

עם קום המדינה

עם קום המדינה צמחה תפיסה הדוגלת בחינוך הדור לאהבת האדמה ולפיכך 25% ממסיימי בית הספר היסודי ילמדו בבתי ספר חקלאיים, כל זאת מתוך אמונה שהחברה בישראל לא תוכל להיבנות רק על מסחר, תעשייה ומקצועות חופשיים בלי יסודות החקלאות. למרות

תפיסה זאת, נחשפה אז האמת על החינוך החקלאי בארץ בתקופת המנדט – בתקופה זו בעצם לא חינכו את התלמידים לחקלאות בבתי הספר, לא העירוניים ולא בהתיישבות. ראשי החינוך דאז ציפו למהפך ולשילוב עבודות הכפיים בראש – שילוב הספר והמחקר החקלאי עם חינוך לעבודה ולעמל.

רשת "אורט" גויסה לטיפול בהכשרה מקצועית ובשנת 1949 קם בית הספר הראשון ביפו – "אורט יד סינגלובסקי" שהכשיר חיילים משוחררים. בין השנים 1949-1950 הוקמו 19 מוסדות חינוך של רשת אורט ובהם למדו כ-700 תלמידים. בסקר שפורסם בשנת 1951 נמצא כי מספר התלמידים הפונים לחינוך המקצועי הולך וגדל ומגיע ל- 5,000 תלמידים ב- 36 בתי ספר שונים. ועדה שעסקה באותן שנים בבחינת החינוך המקצועי העריכה כי כ- 50% ממסיימי בתי הספר היסודיים ימשיכו לחינוך המקצועי וכדי לעמוד ביעדים אלו הציעו חברי הוועדה לכנסת לחוקק מספר חוקים:

- חוק חינוך חקלאי חובה לכל בתי הספר בכל המקומות ובכל הגילאים שחייב מינימום שעות לימוד שבועיות, שטח, ציוד, וכו'.
- חוק להכשרת מורים לחקלאות באוניברסיטה.
- דרישה לתת למשרד החינוך את הרשות להפקעת שטחים לצרכי חינוך חקלאי.
- דרישה להקצבה כספית ממשלתית לצורך כך.

חוקים אלו לא נחקקו ולא הוקצו לכך תקציבים וכך המשיך החינוך החקלאי להיות בתחתית סולם העדיפויות מה גם שכבר אז מקצועות חופשיים כמו סוחר, בנקאי, פקיד, מרצה, עורך דין ועוד דחקו את מקומו של המתיישב החקלאי. (פרדקין 2009, צמרת 2008, רייכל 2008)

מאמצע שנות ה-50 התפתח החינוך המקצועי בראשות שר החינוך דאז זלמן ארן שייחס חשיבות רבה לחינוך המקצועי וראה בדרך זו אתגר – הפיכת אזרחים ליצרנים ומועילים בחברה, שיפור החינוך ליצרנות וכמו כן פתרון לבעיית נשירת תלמידים ממערכת החינוך. באותן שנים חל גידול עצום באוכלוסיית המדינה בעקבות גלי עלייה גדולים, נחקק חוק חינוך ממלכתי ואחיד לכל תושבי המדינה וחלה במקביל התקדמות טכנולוגית גדולה. כל אלה יצרו צורך בהכשרת אנשים ובעלי מקצוע. בבתי הספר היסודיים נקלטו כל התלמידים ללא מיון אך לאחר סיום לימודיהם היסודיים היו רבים שלא עמדו בדרישות בתי הספר התיכוניים העיוניים. הפנייתם ללימודי הכשרה מקצועית נתנה מענה הולם לבעיה זו אך הפכה את החינוך העיוני לסלקטיבי בבחירת תלמידיו. השיטה הוכיחה את עצמה ואכן נתנה מענה לשתי הבעיות הללו אך במקביל יצרה ללימודים המקצועיים תדמית שלילית של מסגרת הקולטת תלמידים נושרים וחלשים ואכן, מסוף שנות החמישים הפכו בתי הספר החקלאיים פתרון לאוכלוסיות עולים חלשות ולחסרי משפחות ותלמידים חזקים ילידי הארץ כבר לא פקדו מוסדות אלו.

יוצאי דופן היו תלמידים בני ההתיישבות העובדת (קיבוצים ומושבים) אשר לצד חינוך עיוני זכו לחינוך לעמל ולעבודות כפיים. (צמרת 2008, רייכל 2008)

שנות ה-60

בשנת 1953 הפיקוח על בתי הספר המקצועיים עבר ממשרד החינוך למשרד העבודה מסיבות תקציביות ובשנת 1961 חזר הפיקוח לידי משרד החינוך. בשנים אלו קיבל החינוך המקצועי משנה חשיבות לאור התפתחות התעשייה בארץ וצרכי צה"ל ועלו תכניות להכפיל את היקף החינוך המקצועי. למרות זאת, תדמיתו נותרה נמוכה בשל פתיחת שעריו לכל דורש ללא מיון. כדי לשפר את תדמית החינוך המקצועי נפתחו מגמות מתוחכמות ומאתגרות וכן האפשרות לשלב בין לימודים לבגרות והכשרה מקצועית לקבלת תואר טכנאי/הנדסאי. ניסיונות אלו לא צלחו ולא העלו את קרנו של החינוך המקצועי. גם בפריפריה נפתחו רשתות של בתי ספר מקיפים במגמות מקצועיות שלא תמיד הותירו ברירות לתלמידים.

המושג: "חינוך לכל" עלה על סדר היום הציבורי וזכה לשתי פרשנויות עיקריות: זו של אבא אבן – חינוך על תיכוני כללי אחיד לכולם וזו של פרופ' משה סמולנסקי – הזדמנות שווה לכל תלמיד להנות מתכנית לימודים המותאמת לכישוריו וליכולותיו. (רייכל 2008)

שנות ה-70

בשנת 1969 נחקק "חוק הרפורמה" ששינה את המצב הקיים של בתי ספר יסודיים של 8 כיתות ותיכונים של 4 כיתות למצב של בית ספר יסודי של 6 כיתות, חטיבת ביניים של 3 כיתות ותיכון של 3 כיתות. תהליך רפורמה זה היה אטי והחינוך המקצועי שינה הגדרתו והפך ממסלול המכשיר תלמידים למיומנויות טכניות ולחיי עבודה – למסלול לחינוך טכנולוגי המכשיר את התלמיד לעבודה בסביבה עתירת טכנולוגיה ועשירה במדע. שר החינוך דאז, יגאל אלון, שהיה איש ההתיישבות ראה בחינוך הטכנולוגי נכס שיוכל להקים לתחייה את חזון העברי היצירני. בשנים אלו התפתחה מערכת החינוך המקצועי ועבדה בשילוב עם הצבא וצרכיו. ולמדו בה מעל 50,000 תלמידים שהיו כ-30% מכלל התלמידים בכ-280 בתי ספר מקצועיים או חקלאיים. מסלולי הלימוד השונים עוצבו כבר בחטיבות הביניים והיתה הפרדה בין חינוך עיוני לחינוך מקצועי למרות מטרות הרפורמה להעניק חינוך אינטגרטיבי לכל התלמידים. (רייכל 2008)

השאיפה לשיפור מעמדו של החינוך המקצועי ולשילוב תלמידים בעלי נתונים גבוהים גרמה למערכת לחפש פתרונות למצב התדמיתי הנמוך. נוצר צורך של המשק הישראלי באנשי מקצוע יצרניים מוכשרים אך אלו לא נמצאו בקרב בוגרי בתי הספר המקצועיים וזאת מכיוון שהתלמידים שהופנו למסלולים המקצועיים היו מלכתחילה בעלי נתונים נמוכים או חסרי

מוטיבציה. בסוף שנות ה-70 הוגדרו מחדש יעדי החינוך הטכנולוגי שראו בבית הספר המקצועי: "בית ספר תיכון המקנה לתלמידיו השכלה כללית רחבה, הכשרה ומיומנויות טכנולוגיות וחינוך לערכים תרבותיים וחברתיים". השינוי הוביל לגידול בכמות ובאיכות הפונים לחינוך הטכנולוגי אך עדיין מתוכם התלמידים בעלי הנתונים הנמוכים הופנו למסלול טכנולוגי יותר בעוד לתלמידים בעלי הנתונים הגבוהים ניתנה זכות הבחירה במסלול הלימודים. (רייכל 2008)

שנות ה-80

תחילת דעיכתו של החינוך המקצועי באה בעקבות מודעות הציבור לחשיבות ההשכלה הכללית ועליית הדרישה לתעודת בגרות – בקרב אלו שהופנו למסלולים מקצועיים ולא היו זכאים לבגרות עלתה תחושת קיפוח ובמקביל התחזק בציבור הקשר בין חינוך טכנולוגי לבין "רמה נמוכה", המסלול הטכנולוגי והמקצועי המשיך לסבול מדימוי נחות של "מסלול אין ברירה", תייג את התלמידים כנחשלים וכפליטי המערכת העיונית ונצבע בצבע עדתי. – כל זאת למרות העובדות שבחינוך הטכנולוגי חל גידול משמעותי של זכאים לתעודת בגרות אפילו יותר מזה של המסלול העיוני. בשנים אלו יצר סטף ורטהיימר, מבכירי התעשיינים בארץ, בשילוב אנשי תקשורת קמפיין להעלאת קרנה של התעשייה: "תעשייה זה יפה" בגלל הדימוי הנמוך וחסר היוקרה ממנו סובלת התעשייה ועובדיה. הניסיונות להעלאת קרנו של החינוך המקצועי/טכנולוגי לא צלחו והמוסדות להשכלה גבוהה זלזלו בחינוך זה למרות ההשקעה הגבוהה שנדרשה מהתלמידים במסלולים אלו. הטכניון העדיף תלמידים בעלי תעודות בגרות המתמקדות במתמטיקה ובמדעים על פני תעודות בגרות טכנולוגיות. בשנת 1981 המרכז הארצי לבחינות ולהערכה לא הכיר בתעודת בגרות טכנולוגית ובכך מנע באופן גורף מתלמידי החינוך המקצועי להתקבל למוסדות להשכלה טכנולוגית גבוהה. גם לימודי טכנאי והנדסאי לא הוכרו ולא יכלו לסייע בקבלה ללימודים. בעקבות לחץ ציבורי התאימה עצמה מערכת החינוך המקצועי/טכנולוגי והפכה בהדרגה למערכת חינוך כללית בה יש דגש על הישגים אקדמיים במקום דגש על חיי עבודה וערכים חברתיים – יותר לימודים עיוניים ופחות הכשרה מעשית. (קירשנבאום 2011, פרדקין 2009, רייכל 2008)

בסרטו של מוטי קירשנבאום (2011) מעלה סטף ורטהיימר את הגורמים לדימוי הבעייתי של התעשייה ומוצא כי הסרט "זמנים מודרניים" של צ'רלי צ'פלין משנת 1936 טבע דימוי אפור ומונוטוני לעובדי התעשייה, דימוי שקשה לעוקרו גם היום כאשר את העבודה על פס הייצור עושים רובוטים ממוחשבים. מפעלי הייצור כיום ממוחשבים לחלוטין אך עדיין המילה "מכונה" יוצרת בעיני אנשים דימוי של משהו מלוכלך. ורטהיימר מוסיף עוד גישה הטוענת שהסלידה מהתעשייה מקורה בגלות שם היהודים בחרו במקצועות שאינם דורשים השתקעות ומאפשרים נדידה ממקום למקום ולכן לא עסקו יהודי הגולה בחקלאות או בתעשייה. ליהודי

הגטו בוונציה אסור היה לעסוק בעבודות יצירה שכן כל היוצרים היו מאוגדים באגודות קתוליות מקצועיות. דברים אלו השפיעו על המקצועות שהיהודים בחרו בהם במשך דורות, ומשפיע עד ימינו. (קירשנבאום 2011)

בתחילת שנות ה-80 הוקמה ועדה שתפקידה היה לעדכן את מטרות החינוך הטכנולוגי בעקבות התפתחות הטכנולוגיה בכל ענפי התעשייה. הוועדה המליצה לשנות את המצב הקיים אך המבנה המוצע לא היה ברור – מערכת הלימודים תהיה גמישה ותאפשר לכל תלמיד ללמוד לפי נטיותיו ויכולותיו בשני מסלולים עיקריים: לימודים טכנולוגיים כלליים ולימודים טכנולוגיים יישומיים. המלצות הוועדה לא יושמו במלואן.

בסוף שנות ה-80 מעמד החינוך הטכנולוגי נותר נמוך וזכה לביקורת מצד הורי התלמידים ואלה גובו על ידי משרד החינוך שדומה כי שכח את יעדי החינוך המקצועי שהיו מניעת נשירת תלמידים וקליטת אוכלוסיות חלשות. (רייכל 2008)

שנות ה-90

בתחילת שנות ה-90, עם ציון 100 שנה לתעשייה הישראלית, הודגש שוב הקשר בין התעשייה לחינוך הטכנולוגי וכן הצורך לחנך את הנוער ליצרנות ולקידום התעשייה תוך שילוב עם צרכי צה"ל. במקביל, פתח צה"ל בתי ספר מקצועיים שענו על צרכיו. רבים מבוגרי בתי הספר האלו שובצו בתפקידים בצבא ואף המשיכו במקצועם במערכת האזרחית.

הצעה חדשה לרפורמה בחינוך הטכנולוגי ביטלה את שני המסלולים שהיו מקובלים בשנות ה-80 ועיקרה היה לאפשר לכל תלמיד במסלול המותאם ליכולותיו ולזכות בתעודת בגרות חלקית או מלאה. למרות הגמישות בתוכנית עדיין לא היה מענה לתלמידים שאינם מסוגלים או אינם מעוניינים להשיג תעודת בגרות והמסלולים המקצועיים פתחו את שעריהם ללימודים עיוניים. עד שנת 1993 יושמה הרפורמה במלואה ואופיינה בהרחבת ההשכלה המדעית בתיכונים העיוניים והטכנולוגיים, חיזוק לימודי מתמטיקה, מחשב ומדעים ועדכון הלימודים הטכנולוגיים. ועדה בראשות חיים הררי שהיה נשיא מכון ויצמן למדע תמכה בהישגי החינוך הטכנולוגי במניעת נשירה ובעקבות פרסום הדו"ח הוקצו למערכת תקציבים גדולים. מנגד, מבקרי הוועדה טענו כי זו ביטלה את החשיבות של ערכי החינוך לעבודות כפיים ויצרנות בכך שביטלה את לימודי המלאכה והמירה אותם בלימודי מדעים וטכנולוגיה. עוד טענו המתנגדים כי ערכי עבודה וחינוך ליצרנות אינם ניתנים להערכה ביחידות לימוד. (רייכל 2008)

ועדה נוספת שהוקמה בתחילת שנות ה-90 ביטלה את הצורך במסלולי לימוד וקבעה כי על כל תלמיד להיבחן במקצוע אחד לפחות בתחום המדעים או הטכנולוגיה. החינוך הטכנולוגי והעיוני הפכו להיות בעלי קווים משותפים וניתנו הקלות בקבלת תעודת בגרות. החינוך העיוני

הפך להיות במקום הראשון בקליטת תלמידים ובהנפקת תעודות בגרות שלא מקנות לבוגרים אפשרות להשתלב בלימודים גבוהים ולא מכשירה אותם להשתלבות בתעשייה או בתעסוקה אחרת. עד סוף שנות ה-90 הוועדות שהוקמו ועסקו בעתיד מערכת החינוך התמקדו בעיקר במיחשוב המערכת ומקצועות ההכשרה המסורתיים הומרו במקצועות עתירי טכנולוגיה. החינוך הטכנולוגי עבר הסבה לעידן הממוחשב והפך להיות חלק מהחינוך העיוני המוצע לכלל התלמידים. החינוך לערכי עבודה ויצרנות אינו בא לידי ביטוי מעשי אלא קיים כהצהרה בלבד כאשר תעודת הבגרות הפכה ליעד של כל בית ספר, גם של אלו המקצועיים וגם בתי ספר שקלטו תלמידים לפני נשירה מהמערכת, ומכילים תלמידים לבגרות ולו גם חלקית. התפתחויות ארוכות שנים אלו הביאו לדעיכתו של החינוך המקצועי וגינות בית הספר נדחקו לפינה נשכחת. (פרדקין 2009, רייכל 2008)

היום

מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודי אמנות היא מדיניות של הפרדה בין תחומי ליבה לבין תחומים נלווים כאשר תחום האמנות נדחק למקום שלישי בחשיבותו שמקנה להם מעמד נחות והגדרה של שעשוע, אתנחתא של כסף. הבעיות המקשות על לימודי האמנות הן:

1. מיעוט זמן המוקדש ללימודים אלו.
2. טשטוש הבחנה בין עיקר וטפל בתחומי האמנות וחוסר הבנה של האמנות המסורתית.
3. ירידה באיכות הוראת האמנויות בשל העסקת המורים על ידי חברות קבלן.

להגדרת משרד החינוך, לימודי אמנות הם בגדר המלצה בלבד וגם זה רק בבתי הספר היסודיים כאשר בחטיבות הביניים הם אינם קיימים כלל. בנוסף, קיימת תכנית "אשכולות" אמנויות ותרבות בית ספרית שאמורות להקנות לתלמידים מיומנויות בתחומי האוריינות השונים וערכים של זהות, כבוד האדם, תרבות, סקרנות, יצירתיות, יעילות, דיוק, יושר, חשיבה עצמאית, הגינות, אסתטיקה, מוסריות ואחריות הדדית, צדק חברתי, דו קיום וסובלנות. לצורך הקניית רשימה ארוכה זו של ערכים מקדיש משרד החינוך שעתיים שבועיות בלבד ללימודי חמש מקצועות: מוסיקה, אמנות פלסטית, תיאטרון, מחול ותקשורת קולנוע וטלוויזיה, דבר המעלה תהיות בדבר האפשרות ליישום התוכנית ואיכותה. בפועל, מוקדשות שעתים אלו ללימוד מקצוע אחד בלבד מתוך החמישה ללא הבחנה בין החשיבויות של המקצועות השונים לפיתוח אישיותו של ילד. אם משלבים יותר מסוג אחד של אמנות – לימודי האמנות הופכים ריקים מתוכן ומעבר להנעמת זמנם של התלמידים לא ניתן להשיג משמעות לימודית בזמן כה מוגבל וכאשר אין רצף לימודי של שנים. תוצאה נוספת של הפיחות במעמד לימודי האמנויות היא הפרטת ההוראה ושימוש בקבלני מורים (כמו "קרן

קרוב") שהצלחתם נקבעת לפי הפופולאריות שלהם בקרב התלמידים. כך יוצא שתכנית הלימודים מוכתבת לפי כוחות השוק שקובעים את התכנים בשיעור ואת אופן ההתנהלות בשיעור. כפועל יוצא מכל אלו, ובנוסף למעמד הנמוך ממילא - שיעורי האמנות הניתנים סובלים מליקויים הפוגעים באיכותם ומגדילים את הפער החברתי. (ברחנא-לורנד 2012) ממחקר שנערך לאחרונה בחסות בנק ישראל עולה כי ישראל ניצבת בתחתית הטבלה בהקצאת זמן לימודי אמנות לעומת מדינות מפותחות אחרות וזאת למרות שבאופן יחסי סך שעות הלימוד בפועל בחינוך היסודי הוא מן הגבוהים בעולם. (שם, עמ' 5, הערת שוליים מס' 8)

בחטיבות הביניים נוצר "חור שחור" בלימודי האמנות מאחר ואין חובת לימודי אמנות והנושא נתון להחלטת מנהל בית הספר או לדרישת התלמידים והוריהם. דווקא בשלב קריטי בהתפתחות החשיבה והסקרנות, ובהתפתחות האישית והנפשית של התלמידים מגבילים את תחומי העניין שלהם לטווח מצומצם מאוד ללא מקום לביטוי יצירתיות. בגילאים אלו יש התמקדות ברורה במקצועות הליבה. בהיעדר רצף לימודי האמנות שנקטע בחטיבת הביניים, תלמידים רבים מאבדים את הרצון והסקרנות לפנות ללימודי אמנות בתיכון, מה גם שמספר המקומות בתיכונים לאמנויות מוגבל ותלמיד שלא למד במהלך השנים אמנות במסגרות פרטיות ימצא את עצמו בעמדת נחיתות לעומת אחרים שכן זכו לכך. (ברקאי 2012)

במצב הנתון היום, תלמידים רבים אינם מצליחים להשתלב במערכת החינוך העיונית הפורמאלית ומוצאים את עצמם רוב הזמן משועממים, מתקשים לשבת בשיעורים, להקשיב ברצף ולבצע את המשימות המוטלות עליהם. אותם תלמידים הם בעלי יכולת ורצון ללמוד מקצוע הדורש מיומנות כפיים ואשר חביב עליהם. למערכת החינוך אין מענה לתלמידים אלו למעט הקלות/התאמות בלימודים העיוניים בדרך לתעודת בגרות. בגלל המגמה המוצהרת של משרד החינוך להגדלת מספר הזכאים לתעודת בגרות - זכאות זו היא המדד העיקרי להצלחת המערכת והמדד לתקצוב בתי הספר ועל כן זו הופכת להיות המטרה העיקרית. במהלך השנים ננקטו דרכים שונות להעלאת הזכאות ובהם מועדי ב' לבחינות, הגרלת בחינות ועוד. רשתות בתי הספר המקצועיים "עמל" ו"אורט", שהיו בראש החוד להכשרת אנשי מקצוע ואשר מבוגריהם יצאו מיטב התעשיינים השולטים במשק היום, קיבלו הוראה ממשלתית שלא יתוקצבו אם לא יעניקו לתלמידים חינוך כללי ובעקבות כך הצטרפו למגמה זו והפכו עיוניים: רשת "עמל" הפכה ל"עמל הישגים" וכל הלומדים בה נדרשים להיבחן בבחינות הבגרות העיוניות, רשת "אורט" שינתה את ה-DNA שלה מבית ספר מקצועי לבית ספר המעניק חינוך כללי. בעקבות כך יש נשירה סמויה וגלויה מבית הספר. גם מקימי הטכניון בחיפה לפני כ-100 שנה רצו לחקות את המודל הגרמני ששילב לימודים עיוניים עם לימודים מעשיים. וגם שם, עם השנים העיוני ניצח את המעשי. הממשלה בארץ לא עודדה את לימודי המהנדס התעשייתי אלא בוגרי טכניון. (קירשנבאום 2011, רייכל 2008)

בסרטו של קירשנבאום (2011) "לאן נעלמו המחרטות", מוצג כדוגמה חיים כהן – בוגר בית ספר "צור" בנהריה שהוא סמנכ"ל קבוצת "ישקר". קבוצת "ישקר" הוקמה בשנת 1952 על ידי התעשיין סטף ורטהיימר¹ והיא יצרנית של כלי חיתוך ייחודיים וחדשניים שבשימוש בתעשיות בהם משולבים תהליכי עיבוד שבבי בתהליך ייצור מוצרים ממתכת. "ישקר" היא כיום חברה גלובלית ודינמית בעלת פריסה בינלאומית של כ-50 חברות בת ברחבי העולם. תנאי ההעסקה במפעל הם טובים ביותר: השכר גבוה, תנאים טובים, רכב, ארוחות, הסעות, ביטוחים ועוד ועל אף כל זה חסרים אלפי עובדים מקצועיים ומיומנים. ב-20 השנים האחרונות לא הוכשר במפעל אף לא מורה אחד למקצועות המתכת. בבית הספר "צור-לבון" של ורטהיימר ישנו מורה ותיק כבן 84 שאין לו תחליף, הוא יוחלף במורה צעיר כאשר יוכשר כאלה. ורטהיימר, שרואה בחיסול החינוך המקצועי סכנה לעתיד המדינה הקים את בית הספר "צור לבון" כחלק מרשת בתי ספר מקצועיים בגליל ובנגב, שם צעירים ילמדו מקצוע, ישתלבו בתעשייה המשועת לידיים מקצועיות עובדות וכך לא תהיה להם סיבה לעזוב את הארץ.

ההשראה למיזם החינוך המקצועי "צור לבון" של ורטהיימר מגיעה משטוטגארט-בירת החבל התעשייתי הפורה ביותר באיחוד האירופי, חברות מובילות בשוק מייצרות שם את המכונות שלהן והמצאותיהן לפי שיטת: "Dual System" המשלבת את בתי הספר עם התעשייה. באחד מבתי הספר הפועל בשיטה זו ומוצג בסרטו של קירשנבאום נלמדים למעלה מ-30 מקצועות: אלקטרוניקה, רוקחות, עיצוב אופנה, שרטוט, תפירה, מתכת, עיבוד שבבי, הפעלה וייצור מכונות לתעשייה. בבית הספר משולבים לימודים עיוניים לצד התנסות מעשית כאשר 70% מהלימוד הוא מעשי, במפעל וכך כאשר מגיעים ללימודי התיאוריה – התלמידים מבינים טוב יותר את הנלמד. שילוב השכלה כללית עם לימודים מקצועיים מתאפשרת הודות לשיתוף פעולה עם המפעלים באזור.

הכישורים הידניים חשובים כמו ידע מדעי. במפעל "טרומפ" בגרמניה, המייצר מוצרי מתכת באמצעות טכנולוגיית לייזר, משקיעים בדור הבא של עובדי החברה כדי לשמור על רמה גבוהה של פיתוח והתחדשות. המפעל עובד בשיתוף פעולה עם בתי הספר בסביבה וכבר מגיל 8 הילדים נחשפים למגע הידני עם המתכות: משייפים מתכות, מתכננים מוצרי ויוצרים אותם ועובדים בהתאם ליכולותיהם ובגיל 18 מפעילים מחרטות ידניות. הבנים והבנות שווים בתהליך הלמידה. 65% ממסיימי בתי הספר היסודיים שנחשפים לעבודה במפעל יצטרפו לתוכנית הלימודים "Dual System".

¹ סטף ורטהיימר נולד בגרמניה ועלה בגיל 10 לארץ עם משפחתו עם כניסת חוקי נירנברג לתוקף. הוא נאבק על כבודן של מלאכות התעשייה. מבכירי התעשיינים בארץ, זוכה פרס ישראל על תרומה מיוחדת לחברה ולמדינה. (ויקיפדיה, סטף ורטהיימר)

לטענת ורטהיימר, אחת הסיבות לקריסתו של החינוך המקצועי בישראל הייתה עלותו הגבוהה. בשטוטגרט בתי הספר המקצועיים זוכים לתמיכה ממשלתית, הילדים שלומדים בשילוב העבודה במפעל – כמעט בוודאות יזכו לעבוד שם. לדבריו, בישראל הוחלט בשנות ה-80 כי לא צריך לעבוד בארץ. עוד טוען ורטהיימר כי החינוך בארץ הוא ללא מטרות, וכאשר הוא חוזר על אמירה זו באזני אנשי אקדמיה הם נפגעים מכך. לדבריו האוניברסיטאות והמוסדות להשכלה גבוהה מוכרים אשליה שהבוגרים הם משכילים יותר וימצאו מיד עבודה ותעסוקה ברמה הולמת. נשיא הטכניון, פרופ' לביא פרץ טוען שתוכנית כמו זו שהוצגה לא תוכל להצליח כאן מכיוון שהנוער הישראלי שונה מהנוער הגרמני, כאן יש רצון להצליח, להתנסות, ההישגיות גבוהה מאוד, יש סקרנות רבה ובני הנוער מוכנים להסתכן ולהיכשל. (קירשנבאום 2011).

במערכת החינוך קיימות 2 סוגי תעודת בגרות: זכאות לתעודת בגרות ותעודת בגרות אוניברסיטאית העומדת בתנאי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. תעודת הבגרות מהווה מפתח ללימודים גבוהים אך זאת רק אם היא עומדת בתנאי הקבלה של המוסדות להשכלה גבוהה. כ-40% מבוגרי מערכת החינוך שהם זכאי תעודת בגרות לא יוכלו להתקבל ללימודים גבוהים כיוון שאינם עומדים בתנאים ולא כולם מעוניינים או מתאימים ללימודים אלו. נוצר מצב בו חלק גדול מבוגרי מערכת החינוך יוצאים ממנה ללא מקצוע, ללא הכשרה ועם תעודה שאינה מאפשרת להם להמשיך ללמוד – כך בעצם אין אלטרנטיבה לבית הספר העיוני ואין חינוך יצרני, מקצועי. (קירשנבאום 2011, רייכל 2008)

על אף שלכאורה נראה כי אין קשר ממשי בין חינוך לאמנות ולמלאכות כפיים ובין הכשרה מקצועית – שני תחומים אלו עוסקים בפיתוח מיומנויות כפיים, משתמשות ונותנות ביטוי לאינטליגנציות שונות מאלו האקדמאיות הבאות לידי ביטוי לרוב במערכת החינוך. בשני תחומים אלו, כפועל יוצא של הלימוד מתפתחים אצל הילד כישורים נלווים רבים, חשובים בכל תחומי החיים אשר יכולים להתוות דרכו בחיים שלאחר בית הספר: יצירתיות, גמישות מחשבתית, חשיבה ביקורתית, התמודדות עם אתגרים, חיזוק הדימוי העצמי ועוד. עבודה זו אינה עוסקת בחינוך המקצועי בחטיבות העליונות אלא מתייחסת לנושא זה בראייה כוללת של הצורה בה מערכת החינוך מתייחסת לכל תחומי הלימוד שאינם אקדמיים בכל הגילאים, ואשר מקנים ללומדים ולמיישמים אותם מיומנויות כפיים מגוונות שחלקן הן בגדר כישורי חיים בסיסיים. תלמיד, אשר ילמד להשתמש בידיו החל מהגיל הרך במלאכות שונות, ויצבור ידע ומיומנויות בסיסיות ברצף לאורך כל שנות בית הספר – יפתח בהכרח אינטליגנציות מגוונות ויצא ממערכת החינוך כשהוא יודע ומבין קצת יותר על תהליכי יצירה של מוצרים, יספוג את ההכרה בחשיבות מלאכות כפיים והיכולת ליצור ולתקן דברים בעצמו, וכן יצא עם כלים שישימשו אותו בחיי היומיום כמו לדוגמה: איך להחזיק כלים ואיך לעבוד אתם?

מאליו והפקת משמעות מהיופי שיוצרת רוח האדם. מקצועות האמנות מזמנים לתלמידים הזדמנויות לעסוק בנושאים הקשורים בחייהם כיחידים וכחלק מהחברה בה הם חיים, גם אופי הלמידה הבלתי אמצעי בסדנאות יוצר קשר רגשי קרוב ומשמעותי בין המורה לתלמידיו. עיסוק באמנות מפתח אצל התלמידים גמישות מחשבתית, יצירתיות, ביקורתיות ואינטליגנציה רגשית. תכונות אלו חשובות בכל תחומי הלימוד האחרים וכן בעולם המשתנה במהירות בו אנו חיים. (ברקאי 2012, דוניצה-שמידט, גליקמן 2008)

במערכת החינוך הישראלית היה לחינוך לתרבות ואמנות מקום משמעותי הן במובן המעשי: שיעורי מחול, מלאכה ומוסיקה והן במובן החווייתי: יציאה לטבע, צפייה בהצגות ונגינה. אך נראה כי בשנים האחרונות השתנה המצב לרעה וקוצצו השעות המוקדשות לחינוך האמנותי. תכני מערכת החינוך נקבעים כיום על פי אינטרסים כלכליים ופוליטיים וכמעט ללא התחשבות בצרכי הפרט והחברה. מקצועות הלימוד הנחשבים הם אלו שעשויים לתרום לכלכלת הפרט והחברה והמקצועות ההומאניים והאומנות נדחקים לפינה מאחר ותרומתם הכלכלית לא נחשבת משמעותית. מערכת החינוך משמשת "פס ייצור" לפרטים אשר יתאימו להשתלבות בשוק עבודה וככזו היא פיתחה מערכת מדידה משוכללת להערכת יכולותיו של התלמיד. התלמיד נבחן מגיל צעיר במבחנים אלו וערכו נמדד לפי הצלחותיו במבחנים. קיימת מודעות לכך שמצב זה יוצר דה הומניזציה של היחיד ושל החברה, ניכור חברתי ווולגרזציה של החברה. החברה בישראל סובלת מחוסר תרבותיות בתחומים רבים: תרבות עצמה, שחיתות במוסדות שלטוניים, הרס הסביבה, כוחנות אלימה, התמכרות לתרבות הרייטינג ומותגים, ועל מנת לתקן זאת יש צורך להכיר בחשיבות ההתפתחות האישית והאתית של היחיד שאינה ניתנת לכימות ולמדידה. (פרוגל 2012, דוניצה-שמידט, גליקמן 2008)

לחינוך לאומנות חשיבות בבניית האישיות של האדם באמצעות עידוד חשיבה ביקורתית ביחס לעצמו ולסביבתו וכן לבניית הערכה עצמית וחשיבה עצמאית ולכן יש חשיבות רבה בהכרה בכך כתכלית עיקרית בתכנית החינוכית. החינוך לאומנות צריך להיות חלק בלתי נפרד מתכנית הלימוד ולא יחשב כמותרות שמורות לבעלי אמצעים או בעלי כישרון מיוחד ולמרות שבמט לטווח הקצר נראה כי אכן החינוך לאומנות הוא מותרות אך לטווח הארוך יש בחינוך זה חשיבות מרובה לפיתוחם של אנשים ראויים ושל חברה ראויה. (פרוגל 2012) "שילובם של לימודי האמנות במקום ראוי ומכובד במערכת החינוך הישראלית מהווה צעד חשוב ליצירת חברה פתוחה, אנושית, רב-תרבותית, לא-אלימה, המחנכת את התלמיד לחשיבה עצמאית, ללקיחת אחריות, להתמודדות עם מטלות מאתגרות ולשיתוף פעולה והקשבה לזולתו בעולם המודע לסכנות האורבות לכדור הארץ האמנות מעודדת למעורבות ולאכפתיות כלפי הסביבה הקרובה והרחוקה". (ברקאי 2012, עמ' 17-18)

למרות שקשה להעריך בדיוק את תרומתם של לימודי אמנות על הכלכלה ועל החברה - ההיסטוריה מלמדת כי פריחה כלכלית מתרחשת במקביל לפריחה תרבותית ואמנותית. ניתן לשער כי היסודיות הכרוכה באמנות והרחבת האופקים המחשבתית מעודדת התייחסות דומה בתחומים אחרים ויצירתיות מחשבתית. מתפקיד בית הספר כגורם חינוכי הוא לא רק לכוון את התלמיד להכשרה מקצועית אלא תפקיד יסודי בבניית חיי חברה ותרבות ראויים במדינה. רק לאחר שעוצבה אישיותו של התלמיד והתפתחה לעצמאות מחשבתית, יוכל זה להתפנות לחיפוש דרכו המקצועית בעתיד. (ברחנא-לורנד 2012, פרוגל 2012)

מחקר שערכו סמדר דוניצה-שמידט² ואניה גליקמן בשנת 2007 נועד לבחון את תפיסתם של מורים ושל פרחי הוראה לגבי חשיבות לימודי תרבות ואמנות במערכת החינוך.

במחקר השתתפו 248 נחקרים, כאשר 114 מתוכם הם מורים המלמדים מגוון מקצועות במגוון שכבות גיל ובתי ספר שונים בארץ, ו-170 מתוכם הם סטודנטים להוראה בתחומים שונים ובשלבים שונים של מסלול הלימודים במכללת סמינר הקיבוצים. הנחקרים מילאו שאלונים אנונימיים לגבי עמדותיהם בעניין שילוב לימודי תרבות ואמנות בבית הספר.

מתוך ניתוח ממצאי המחקר עולה כי לדעת המורים והסטודנטים מערכת החינוך שמה דגש מועט מאוד על הערכים הבאים: ערכים של חינוך לצדק ולשוויון, אזרחות טובה, אכפתיות וסולידריות, לקיחת אחריות אישית, התנהגות מוסרית וכיבוד החוק, וחוסר דגש על חינוך לדמוקרטיה וחינוך לפתיחות וסובלנות, תרבות דיבור והקשבה. עוד עלה מתוך המחקר כי גם על הנושאים הבאים מערכת החינוך שמה דגש מועט: טיפוח ועידוד יצירה ואמנות, צריכת תרבות ואמנות, אהבת הטבע, בריאות הגוף, צריכה וצרכנות נבונה. להערכת הנחקרים, דגש רב יחסית (40%), מושם על ערך החינוך למצוינות,

על השאלה: "באיזו מידה יכולים לימודי תרבות ואמנות בבית הספר להשפיע על מגוון רחב של היבטים במציאות החברתית בכלל והמציאות הבית ספרית בפרט?" ענו רוב מכריע של הנחקרים (83-94%) כי מעבר להקניית עושר תרבותי, לימודים אלו משפיעים באופן חיובי על מגוון תחומים: פיתוח חשיבה יצירתית, חיזוק הדימוי העצמי, הגברת סובלנות, הפחתת אלימות, הקניית ערכים הומניסטיים, חינוך לאזרחות טובה, הגברת המוטיבציה ללמידה, שיפור האקלים הבית ספרי, הגברת תחושת השייכות לבית הספר, העלאת ידע והישגים של התלמידים. רוב הנחקרים (85%) מאמינים כי יש לשלב לימודי אמנות בכל הגילאים החל מגיל הגן אך מוצאים את גיל החטיבה העליונה כהכי פחות מתאימה ללימודים אלו. (דוניצה-שמידט וגליקמן 2008)

² ד"ר סמדר דוניצה-שמידט עומדת בראש יחידת המחקר במכללת סמינר הקיבוצים, אניה גליקמן היא חוקרת באותה יחידה.

"לימודי האמנות משפיעים על הישגים גם במקצועות הליבה, במבחני ההישגים, באווירה נטולת האלימות ובפיתוח היכולות לשיתוף פעולה וקשב הדדי בין תלמידים לבין עצמם ובין תלמידים למוריהם. מפעילות השטח מסתבר, כי אלה היודעים לעשות שימוש מושכל ונכון בכלים שמעמיד לרשותם החינוך לאמנות, עומדים משתאים אל מול היתרונות שמעניק להם חינוך זה." (ברקאי 2012, עמ' 18)

למרות ממצאים ברורים אלו כפי שהוערכו על ידי מורים וסטודנטים כאחד, כאשר נדרשו אלו לדרג את המקצועות עליהם יש לתת דגש בבית הספר, המקצועות הריאליים והאנגלית דורגו ראשונים, לאחריהם המקצועות ההומניים ובסוף הרשימה החינוך הגופני, מדעים ולימודי הסביבה, אמנויות ופילוסופיה. (דוניצה-שמידט וגליקמן 2008)

לפי המחקר, הסיבות להפחתה הניכרת בשיעורי התרבות והאמנות בבית הספר הן (בסדר יורד) בראש ובראשונה הקיצוץ התקציבי במערכת החינוך, קיומם של מקצועות הנתפסים כחשובים יותר, מדיניות משרד החינוך שאינו רואה במקצועות אלו חשיבות, פחות במעמד של החינוך והתרבות בחברה, חוסר דרישה מצד ההורים ומורים שאינם בעלי עושר ורקע תרבותי מספיק. על השאלה: מי הם הגורמים אשר ביכולתם לשנות מצב זה בחברה ובחינוך ציינו רוב הנחקרים (67%) את מדיניות הממשלה ומשרד החינוך ומיעוטם (28%) ציינו את המשפחה והבית. בתחתית סולם הגורמים המשפיעים הופיעו המכללות להכשרת מורים ובתי הספר והגנים. (דוניצה-שמידט וגליקמן 2008)

במחקר לא נצא קשר בין מאפייני הרקע השונים של הנחקרים לבין עמדותיהם.

מסיכום המחקר עולה כי למרות החשיבות הרבה שרואים מורים ופרחי הוראה בחינוך לתרבות ואמנות, מערכת החינוך לא שמה דגש מספיק על נושאים אלו שאמורים להקנות לתלמידים ערכים חשובים ובסיסיים כמו: תרבות הדיבור וההקשבה, תרבות של סובלנות, פתיחות, שוויון וצדק. במיוחד צורם לנחקרים שימת דגש מועטת מאוד על חינוך לערכים כמו: התנהגות מוסרית, כיבוד החוק, אזרחות טובה ודמוקרטיה, וכן כל לימודי תרבות ואמנות. מורים וסטודנטים כאחד מאמינים כי ביכולתם של לימודי תרבות ואמנות להביא לשיפור משמעותי במערכת החינוך וזאת באמצעות הקניית מגוון רחב של ערכים ושיפור המציאות החברתית והבית ספרית. מעבר להקניית ערכים חברתיים יש ללימודים אלו השפעה טובה על העלאת המוטיבציה ללימודים, שיפור אקלים בית הספר, העלאת הישגי התלמידים וחיזוק הדימוי העצמי. כל הנחקרים טענו כי יש לשלב לימודי אומנויות בכל הגילאים, החל מגיל הגן ועד החטיבה העליונה למרות שהם שבויים בתפיסה הרווחת לגבי המקצועות "החשובים" (אנגלית, מתמטיקה עברית) ומדרגים אותם ראשונים. תפיסה זו אינה באה לטעון כי לימודי האנגלית, מדעים וכו' אינם חשובים אך החינוך אינו מתחיל ומסתיים במקצועות אלו. לעניין האחריות לקיצוץ לימודי האמנויות שמופנית כלפי קובעי המדיניות – השינוי יצטרך להגיע לא

רק ממדיניות הממשלה ומשרד החינוך אלא גם מהמכללות להכשרת מורים. (דוניצה-שמידט וגליקמן 2008)

נוצר מצב של מעין מעגל קסמים שבו נדחקים לימודי התרבות והאמנות לתחתית למרות ההכרה בחשיבותם. דומה כי יש צורך לפרוץ מעגל זה על ידי מנהיגות חינוכית ברמת המדיניות והתקציב והן על ידי העובדים והמלמדים בשטח, בשימת יותר דגשים על תכנים תרבותיים ואמנותיים. (דוניצה-שמידט וגליקמן 2008)

"לימודי האמנות אינם עוגות במקום לחם. הם עיקר התפריט הבונה חברה תרבותית, מתקדמת ונאורה. כל העוסק באמנות מקרוב מבין שאין כמו לימוד אמנות, על סוגיה השונים, כדי לפתח יצירתיות, דיוק, אחריות, יסודיות, סקרנות, הערכה לתרבות ולמורשת, מחויבות, אכפתיות וחשיבה מקורית. דווקא הגישה המבחינה בין לחם לשעשועים צריכה להפוך את לימודי האמנות לחלק מרכזי בליבה החינוכית." (ברחנא-לורנד, 2012 עמ' 8-9)

2. א. ריבוי אינטליגנציות על פי הווארד גרדנר

עוד משחר התרבות היוונית, יוחסה חשיבות מרכזית לרכישת ידע וחוכמה וגישה זו רווחה בכל הדתות והתרבויות. "אמרתו של סוקרטס: "דע את עצמך", או זו של אריסטו: "כל האנשים מבקשים לדעת מעצם טבעם", וזו של דקארט: "אני חושב – משמע אני קיים", הנין אמרות שקבעו את דמות הציוויליזציה" (גרדנר 1995 עמ' 95)

2 גישות עיקריות להגדרת האינטליגנציה היו קיימות מזה מאות בשנים:

האחת טוענת שכל אדם נולד עם רמת אינטליגנציה מסוימת שלא ניתן לשנותה והיא מדרגת את האנשים לפי חכמתם: "פיקחים, מבריקים, חכמים, אינטליגנטים".

הגישה השנייה המקובלת היא הפרדה בין התפקודים השונים של רוח האדם לרגש, חשיבה ורצון ודירוג מקצועות הלימוד לפי חשיבותם כאשר בראש הרשימה מצויים מקצועות המתמטיקה, גיאומטריה, אסטרונומיה ומוסיקה. עם השנים, רשימת היכולות והכישורים השתנתה ונוספו לה תחומים חדשים. יש הערכה גם להשפעה של ההערכה והסביבה. גם רגשות, אמונה ואומץ היוו מקור התעניינות במרוצת הדורות ולרוב הוצגו כמנוגדות להיגיון. (שם, עמ' 96-97)

בראשית המאה העשרים נתבקש הפסיכולוג אלפרד בינה לחבר מבחן שיוכל לחזות הצלחות לימודיות של תלמידים וכן לזהות תלמידים עם קשיים על מנת שיהיה אפשר לסייע להם.

מבחן זה היווה את הבסיס למבחני ה-IQ שבמשך עשרות שנים צברו תאוצה והפכו למדד העיקרי לסיווג ילדים והגדרתם על פי יכולותיהם השכליות. (ויקיפדיה, אינטליגנציות מרובות) בתרבות המערבית מיוחסת חשיבות רבה לציון שהושג במבחני IQ ועל פיו מוערכים ילדים. ציון זה מושג באמצעות מענה על שאלות הבוחנות ידיעות וחשיבה במשך שעה ומשתקלל בסופו של דבר למספר אחד: ה-IQ. (מנת המשכל). למרות שרבים חושבים כי צורת בדיקה זו אינה אופטימלית עדיין לא נמצאה דרך טובה יותר להערכת האינטליגנציה.

בשנת 1983, הווארד גארדנר, דיוויד פרקינס ורוברט סטונברג – 3 חוקרים, ערערו על השיטה בטענה כי השיטה המקובלת להערכת מנת המשכל/ ה-IQ יכולה להעריך את היכולת של ילד/אדם להתמודד עם מטלות לימודיות בבית הספר אך מעידה מעט מאוד על יכולות ההצלחה בחיים שלאחר בית הספר. לטענתם, יש טווח ביצועים רחב ביותר שיכול להיות לאדם ולכן יש צורך להרחיב את הגדרת המושג "אינטליגנציה" על מנת שיהיה אפשר להגדיר מושג זה מחדש. גרדנר בספרו: "מוח חשיבה ויצירתיות" מנסה ליצור הגדרה חדשה הכוללת בתוכה יכולות שונות שעד אותה עת לא נכללו במבחני האינטליגנציה. (גרדנר 1995 עמ' 94-95)

ממצאיו של גרדנר אודות קיומן של אינטליגנציות שונות מבוססים על מקורות רבים ושונים וכוללים מחקרים על ילדים רגילים, מחוננים, "ילדי פלא", מבוגרים שונים, מומחים ותרבויות שונות. בחיי היומיום האינטליגנציות השונות שלנו פועלות בתיאום וקשה להבחין ביניהן אך בהתבוננות מתאימה ניתן להכיר את טבעה הייחודי של כל אינטליגנציה. בנוסף, באמצעות הגדרת הפרופיל האינטלקטואלי של הילד, הבנת נקודות החוזק שלו ותחום האינטליגנציה בו הוא משתמש - ניתן להרכיב לו תכנית לימודים המתאימה ליכולותיו. (גרדנר 1995 עמ' 99-100).

גרדנר מביא את שיטתו של פיאז'ה כדי לחזק את טענתו שמבחני ה-IQ מעידים על יכולות לימודיות ועל מידע שנרכש מהסביבה והתרבות ולא מעידים על דרכי חשיבה ועל יכולות לעכל מידע חדש, לגלות יוזמה או לפתור בעיות. לטענתו, מבחן ה-IQ מעיד מעט מאוד על יכולת התפתחותו של האדם מבחינה אישית ומסיק כי קיימת גמישות רבה בתהליך התפתחותו של האדם במיוחד בחודשי חייו הראשונים. גרדנר מעלה גם את מגרעותיה של גישתו של פיאז'ה שלא נותנת מקום ליצירתיות, למקוריות, ליכולת לגלות תופעות חדשות או להציג בעיות חדשות. (גרדנר 1995 עמ' 107-121).

בבואו להגדיר את המושג אינטליגנציה מסביר גרדנר כי במוח יש צורות שונות של הכרה ודרכים שונות לעיבוד מידע ולכן לעולם לא תוכל להתקיים רשימה קבועה של אינטליגנציות

שתהיה מקובלת על כולם. יש צורך לסווג כישורים אינטלקטואליים בצורה טובה יותר מזו שהתקיימה עד כה על מנת שתוכל להועיל לבעלי תפקידים רבים. גרדנר מגדיר כושר אינטלקטואלי כ: "שורת מיומנויות לפתרון בעיות המאפשרות לאדם לפתור בעיות או קשיים אמיתיים שהוא נתקל בהם, ובשעת הצורך גם להגיע למוצר מועיל. פירושו גם יכולת לגלות או להמציא בעיות ובדרך זו להניח את היסוד לרכישת מידע חדש". (שם עמ'148) להגדרה זו יש חשיבות להקשר התרבותי ועל כן על רשימת האינטליגנציות להכיל אוסף שלם ככל האפשר של סוגי כישורים הנחשבים בתרבויות השונות. לטענת גרדנר, לא ניתן לראות במבחני ה-IQ כגורם היחיד המשקף אינטליגנציה של אדם כלשהוא והוא מסתמך על ממצאים כגון: פגיעה מוחית הפוגעת בתפקודים מסוימים של המוח אך שאר התפקודים נותרים תקינים או למשל אנשים בעלי כשרון פנומנלי בתחום מסוים. (שם עמ' 148-150).

סוגי האינטליגנציות על פי גרדנר:

1. **אינטליגנציה מילולית-לשונית** - יכולת הבנת מילים ומשפטים והשימוש בהם בעל פה ובכתב, הבחנה בדקויות של משמעויות וצלילים של השפה ורגישות לרבדי השפה. יכולת שימוש בשפה לצרכים שונים, חשיבה הגיונית, היכולת להסביר דברים, רטוריקה. (בולטת אצל משוררים/עיתונאים).
2. **אינטליגנציה לוגית-מתמטית** – יכולת הבנת מערכות מופשטות, הבנת סמלים והפעלת פעולות חשיבה הקשורות להם, זיהוי תבניות כמותיות, יכולת מחשבה והסקת מסקנות, איתור מבנים לוגיים, פתרון מהיר של בעיות, חשיבה הגיונית ומסודרת. (בולטת במיוחד אצל מדען/מתימטיקאי).
3. **אינטליגנציה מרחבית** – תפיסה מדויקת של העולם החזותי-מרחבי, תפיסה חזותית תלת מימדית, יכולת דמיון ושחזור חלקים בעולם החזותי מבלי לראותם, יכולת הבנת רישומים גיאומטריים ומפות, הבחנה באסתטיקה חזותית, מיקום אובייקטים במרחב, יכולת לדמיין רעיונות חזותיים, ניווט, התמצאות במרחב רגישות לצבע, לקווי מתאר, לצורות ולחללים. (בולטת אצל נוטים/ציירים).
4. **אינטליגנציה מוסיקאלית** – כנראה שלאינטליגנציה זו יש זיקה ביולוגית גנטית. היכולת לזהות רכיבי יסוד במוסיקה, צורות מוסיקליות, הבנת מסרים המועברים באמצעות מוסיקה, חיבור מסרים והעברתם באמצעות מוסיקה, רגישות למגוון טונים, מקצב, סגנון מוסיקלי. (בולטת אצל מלחינים).
5. **אינטליגנציה גופנית-תנועתית** – שליטה ומיומנות בגוף, היכולת להשתמש בגוף כדי להביע רגש, טיפול בעצמים במיומנות, יצירתיות בעבודות כפיים וביצירת תוצרים שונים, היכולת לשחק משחק ספורטיבי, שליטה בכל איברי הגוף ורגישות לשפת הגוף. (בולטת אצל רקדנים/אתלטים).

6. **אינטליגנציה תוך אישית** – היכרות עם הפנימיות האישית, מודעות עצמית גבוהה ודימוי עצמי טוב, מודעות לכוונות, למצב רוח, משמעת עצמית, הבנה עצמית, הערכה עצמית, הבחנה ביכולות ובחולשות.

7. **אינטליגנציה בין אישית** - אינטליגנציה חברתית, היכולת "לקרוא" אנשים אחרים, רגישות לזולת – לאבחן מצב רוחם, רגשותיהם, מניעיהם והיכולת להתייחס לכך. אינטליגנציה שאינה תלויה בשפה. (בולטת אצל מטפלים) (גרדנר 1993 עמ' 24-16) באמצע שנות ה-90 של המאה העשרים הגדיר גרדנר אינטליגנציה נוספת:

8. **אינטליגנציה נטורליסטית** – יכולת הבחנה והבנת הטבע, צמחים, בעלי חיים, סלעים ומזג אוויר והתמודדות עם תופעות טבע ואיתני הטבע, הבנת הסביבה והתאמת ההתנהגות על פיה - כמו אצל שבטים החיים בטבע. בימינו מתבטאת אינטליגנציה זאת גם ביכולת להעריך מוצרים מעשי ידי אדם בכולם הצרכני בו אנו חיים. (בולטת אצל חזאים, בוטנאים, חוקרי בעלי חיים). (Christodoulou, J. & Seider, S. n.d. Davis, K. Gardner, H. & Seider, S.)

במהלך השנים שלאחר הגדרה זו הועלו על ידי חוקרים הצעות לסוגי אינטליגנציות נוספים אך הן לא עמדו בקריטריונים שהגדיר גרדנר. כיום יש הגדרות נוספות ומדויקות יותר לסוגי האינטליגנציות אך עיקר חשיבות תיאורית האינטליגנציות המרובות של גרדנר היא בהגדרתה אינטליגנציה כאוסף של יכולות מגוונות ולא כיחידה אחת.

כל בני האדם ניחנו בכל סוגי האינטליגנציות אך בחלקן הם חזקים יותר ובחלקן חזקים פחות. (למעט מקרים של פגיעה גופנית או מוחית). גרדנר משוכנע כי לכל האינטליגנציות יש בסיס שווה וכולן חשובות באותה המידה אך בחברה בה אנו חיים – האינטליגנציה הלשונית והלוגית – מתמטית הן ראשונות במעלה ובעלות חשיבות רבה ביותר. מי שאצלו שתי אינטליגנציות אלו חזקות, יצליח במבחני IQ ועשוי להתקבל למכללה יוקרתית אך עדיין שאלת ההצלחה בחיים שלאחר מכן תלויה בשאר האינטליגנציות. (Christodoulou, J. et al)

בשנים הראשונות של בית הספר היסודי תפקיד ההוראה הוא להדגיש הזדמנויות ולתת לילדים אפשרות לגלות תחומי עניין חדשים ולגלות יכולות חדשות. הפגשה של ילד עם חומרים, ציוד ותחומים חדשים יכולה לסייע לו לגלות את העיסוק החביב עליו. התמקדות של בית הספר באינטליגנציות המילוליות והלוגיות יכולה לקפח תלמידים בעלי אינטליגנציות אחרות שהן בעלות חשיבות מרובה בחיים הבוגרים ובהשתלבות בהצלחה בחיים. (גרדנר 1993 עמ' 30-32, Christodoulou, J. et al)

חינוך המתמקד בכישוריו של היחיד יגרום למצב בו אחוז גבוה של התלמידים ימצא את העיסוק הקרוב ללב, ירגיש יותר טוב עם עמו וכתוצאה מכל יהיה חלק חיובי יותר בקהילה. במקום שבו יש רק מדד אחד להצלחה המעדיף מעט אינטליגנציות – רוב התלמידים יסיימו

את לימודיהם בתחושה של חוסר כשרון וחוסר הצלחה. גרדנר טוען כי המכשול האמיתי בדרך לחינוך המתמקד ביחיד אינו אילוצים כספיים אלא נחישות הבנת חשיבות הגישה ואימוצה יכולים להביא להתקדמות בכיוון זה. לטענתו, חלק גדול מהתכנים הלימודיים בבתי הספר מקורם היסטורי ולא תמיד התלמידים והמורים יודעים להסביר מדוע יש ללמוד נושא מסוים. יש צורך בשינוי תכנית הלימודים כך שתהיה התמקדות במיומנויות, ידע והבנה. (גרדנר 1993 עמ' 75-80).

בשנת 1987 נפתח באינדיאנפוליס, אינדיאנה בית ספר לפי משנתו החינוכית של גרדנר שנקרא: Key School שפעל תחילה כבית ספר לילדים מחוננים אך הפך במהרה לבית ספר לכל סוגי התלמידים באמצעות שימת דגש שווה על כל 7 האינטליגנציות בתוכנית הלימודים וכן בזמן המוקדש לכל מקצוע. מאחר ולא ניתן למצוא מחנך שיהיה בקי בכל תחומי האינטליגנציה – לכל כיתה נקבעו שבעה מחנכים מתחומי האינטליגנציות השונות וכן מומחה למדיה ולמקורות מידע. תוכנית הלימודים מערבת גם את הקהילה. לאחר הערכת יכולות כל תלמיד נבחנות נקודות החוזק שלו שם הוא מועצם בתוכנית הלימודים. ישנם שלושה נהלים מעשיים בבית הספר שמנחים גם הם את תוכנית הלימודים:

1. שוליות – כל תלמיד עובד בעבודה מעשית עם תלמידים בגילאים שונים ומורה מוסמך ולומד מלאכה כלשהיא או תחום עניין.
2. הבטחת הבנת העניין – המדריכים באים מתוך הקהילה ומעלים מודעות של התלמידים לנושאים שונים הנוגעים לקהילה ולהיבטים המעשיים שלהם.
3. פרויקטים של תלמידים – במשך שנת הלימודים כל לתמיד מגיש שלושה פרויקטים שונים הקשורים לתחומי עניינו. תוכנית הלימודים מתמקדת בנושאים הנחקרים בפרויקטים. כל עבודות התלמידים מוצגות לצרכי התרשמות התלמידים האחרים ולמידה מהם. (גרדנר 1993 עמ' 115-116, Key Elementary School and Key Renaissance School)

2. ב. הגישה האנתרופוסופית וחשיבות המלאכות לפי גישה זו

האנתרופוסופיה היא מדע רוח בעל השקפה רוחנית חדשה שמשמעות שמה מעידה על עקרונותיה: אנתרופוס = אדם, סופיה = חכמה ובחיבור - חכמת האדם. אישיות חופשית לאדם החושב, העצמאי, ניהול מוסרי של חייו מתוך עולם רוחני צרוף.

בבסיס האנתרופוסופיה עומד הקשר בין האדם לעולם עם דגש על עצמאות רוחנית כתנאי להתפתחות בריאה.

חינוך "וולדורף" הוא שיטה שגובשה בתחילת המאה ה-20 על ידי הפילוסוף, המחנך והוגה הדעות רודולף שטיינר. בית הספר הראשון שפעל לפי גישה זו הוקם עבור ילדי עובדי הפועלים במפעל "וולדורף אסטוריה" שבשטוטגרט, ומכאן שם השיטה. במרכז התפיסה החינוכית הזאת עומדת הילדות כתקופה של צמיחה, בשלות והבנה וכל הסובב את הילד בבית הספר: תכנית הלימודים, תכנים, דרכי לימוד והסביבה, מכון כדי לקדם מטרה זו. ההתייחסות לילד כאל ישות שלמה שבו קיימים רבדים שונים ויכולות שונות. בגישה חינוכית זו מכוונים את הילדים למלאכות, לאמנות וללמידה עיונית כאשר המלאכות והאמנויות השונות הן חלק מהעשייה החינוכית ומצויות במרכזה של כל פעילות אנתרופוסופית. האמנות נתפסת ככלי מרכזי בחינוך חיי הרגש ומביאות לידי ביטוי את כל רבדי האדם: נפש, גוף ורוח עם דגש על רגש וקשר אדם-עולם. (גולדשמידט 2013, האן 2004)

לחינוך וולדורף יש היום ייצוג בכל היבשות, התרבויות והדתות, בגני ילדים ובבתי ספר וכן במוסדות להשכלה גבוהה ובמוסדות להכשרת מורים, אך למרות זאת השפעת דרך חינוך זו על החינוך הממלכתי בהרבה מדינות היא שולית וזניחה וזאת בשל הרצון והצורך לשמור על אחדות החינוך הממלכתי על מנת לעמוד בהצלחה במבחנים הבינלאומיים. חינוך וולדורף עשוי לתרום למערכת החינוך בכמה תחומים:

שילוב אמנויות – בבית ספר וולדורף האמנות היא חלק בלתי נפרד וחלק חשוב מכל תהליך לימודי. האמנויות מפתחות את האני הייחודי לכל ילד ומפתחות גם את אישיותו של התלמיד וגם את התהליכים הלימודיים העיוניים הפורמליים.

גישה התפתחותית – ביסוד המחשבה בגישה זו עומדת שאלת ההתאמה להתפתחות של הילדים, ביחד ולחוד, ובהתאם לכך ולגיל הילד נבנית הסביבה החינוכית של כל תלמיד: דרך ההוראה, האווירה, הגישה לילד. כל זאת מתוך כבוד לילדות ולחשיבותה ומתוך רצון למנוע מהילדים התבגרות מוקדמת.

הערכה ומבחנים סטנדרטיים – שיטת וולדורף מוכיחה שניתן ללמד ילדים ולהגיע להישגים טובים גם ללא הערכות מספריות.

ניהול משותף - העצמת המורה כשותף דמוקרטי בצוות ניהול, אחריות של המורים לתהליך הלמידה מההתחלה ועד הסוף. (גולדשמידט 2013)

לפי עקרונות האנתרופוסופיה, התפתחות הילד מחולקת לשלושה שלבים:

- מגיל לידה על גיל שבע – זהו שלב הגדילה והצמיחה הפיסית ובו הילד לומד בעיקר מתוך חיקוי ומצוי בתנועה מתמדת.

- מגיל שבע עד גיל ארבע עשרה – "תור הזהב של הילדות", הילד מעמיק את כוחותיו הפנימיים דרך חיי הרגש, הדמיון והחשיבה החזותית. בשנים אלו הילד מפתח כישורים חברתיים ומתרגל אותם. הוא לומד באופן משמעותי אמנות, ציור, מוסיקה, סיפורים, תנועה, מלאכת יד וגם לימודים עיוניים וחשבון בדרכים אמנותיות.
- מגיל ארבע עשרה עד גיל עשרים ואחת – שלב ההתבגרות המינית, בו הנער מפתח חשיבה עצמאית, לומד לחשוב בצורה מופשטת, מפתח מודעות וחשיבה ביקורתית. שלב זה ניכר בהתלבטויות רבות, סערת רגשות ואף מרידה במוסכמות. (בן עמי 2013)

בהתאם לחלוקה זו, בתקופת הילדות יש דגש על פיתוח מיומנויות פיסיות וחושיות ודרך המגע עם העולם והחברה יבסס הילד את ההתפתחות האנושית כאשר ההתפתחות הפיזית תבוא ראשונה ולאחריה הגוף יכיל את הרגש. בבית הספר היסודי בגישה וולדורף החינוך הוא אמנותי, האמנות משמשת ככלי למידה, בכל המקצועות העיוניים האמנות מהווה חלק ממתודיקת הלימוד. (איתאל 2008)

אורי צדיק, מחנך ותיק מבית הספר האנתרופוסופי "שקד" בטבעון אומר כי הלימוד מתחיל דרך הגוף, עובר דרך הרגש ובסוף מגיע אל החשיבה-אל הראש. החוויה הלימודית הופכת מהותית והחומר הלימודי מוטמע בילד בצורה מוצלחת. "כשכיתה יודעת לנגן ולשיר בהרמוניה כגוף אחד, ולומדת להקשיב, יורדת גם האלימות", "האמנויות מחזקות את עולמו הפנימי של הילד. עולם זה מהווה גשר בין הפיזי לחשיבה". (איתאל 2008)

עקרון מוביל בחינוך האנתרופוסופי הוא "הוראה חיה" – כלומר, כל מה שהתלמיד לומד עובר אליו באופן פעיל כחוויה והתנסות בדרך לרכישת מיומנויות. בשנים קריטיות אלו כל המערכת החינוכית סובבת סביב הילד מתוך כוונה ללמד אותו בצורה המיטבית את כל המיומנויות.

לידיים יש חשיבות מרובה בגישה האנתרופוסופית, מרגע שהאדם מזדקק ועומד על שתיים, ידיו חופשיות ופנויות לעיסוקים שונים, יש לאדם אפשרות לבטא את אישיותו דרך הידיים: לעבוד, ליצור, לטפל, לתת שירות ולחבק. בהשוואה לחיות שגפיהן הקדמיות משמשות לתפקוד ייחודי, (כמו סנפירי הדג – לשחייה, כנפי הציפור – לתעופה, אצל החולד – לחפירה) אצל בני האדם שחרור הידיים מתפקודים ספציפיים אלו הביא להתפתחות קצות עצבים באצבעות ובכף היד והוא זה שאפשר התפתחות השימוש בידיים למלאכות וליצירת כלים שיוכלו לשמש את האדם. באמצעות הידיים שלנו אנחנו נותנים ביטוי לאנושיותנו, אנחנו יכולים ליצור ולברוא ולהפיח חיים בחומר. לימוד המלאכות והתנסות בהם מהווה גם היא אחת מאבני היסוד של החינוך האנתרופוסופי מתוך לימוד הילד והכנתו לחיים. מעבר ללימוד הטכני של המיומנויות, הילד נחשף לתחושות, חוויות ותהליכי חשיבה בעבודתו ואלה מותאמים לשלבי ההתפתחות השונים. (בן עמי 2013)

לפי שטיינר, היופי הוא חלק אינטרגלי בחיים והחינוך תפקידו לפתח את החוש לכך באמצעות העבודה עם צורה, צבע וחומר שמשולבת בכל תחומי הלימוד בחינוך האנתרופוסופי. באמצעות האמנות ניתנת לילד האפשרות לחוות את החומר, את הצבע, את היופי וללמוד לשלבו בחיים. תהליכי יצירה, עשייה ופעילות הקשורים למלאכות השונות נמצאים בקוטב המנוגד לתהליכי חשיבה ותודעה ואחת ממטרות החינוך האנתרופוסופי היא לחבר בין שני קטבים אלו לאורך כל שנות החינוך. " בחינוך וולדורף המלאכות הן אמצעי המעצב את האישיות של הילד ותורם לחיי נפש בריאים והרמוניים". (בן עמי 2013). המלאכות, כמו שאר תחומי הלימוד הן חלק מההקשר החברתי ואינן נחלקות לפי מגדר ולכן כל הילדים, בנים ובנות לומדים ועוסקים באותן המלאכות. המורה מכוון את הילדים בתחילת העבודה אולם לאחר מכן כל ילד מפתח את עבודתו בהתאם לאישיותו ולפנימיותו. "אנו חייבים לפתח את הכוחות הטמונים בנפש הילד, כך שהם יתפתחו במלא העוצמה. זאת על מנת שהאדם בגיל מבוגר יוכל לשאוב מכוחות ילדותו". (Steiner, 1919). מצוטט אצל בן עמי 2013)

2. ג. החיבור למקורות

מלאכות כפיים היו תמיד חלק בלתי נפרד מחיי האנשים בכלל והנשים בפרט כחלק הכרחי של הקיום מתוך הצורך לייצר מוצרים שונים לשימוש היומיומי כגון: גידול מזונות מן הצומח, בגדים, אריגים לשימוש ביתי ולמגורים, פרטי ריהוט, כלי עבודה ועוד.

בתרבות היהודית יש דגש חזק על מלאכות הכפיים וחשיבות מרובה ניתנת להם. מתוך ל"ט אבות המלאכה האסורות בשבת, שנגזרו מעבודות המשכן והיו מלאכות אומן שמצריכות מומחיות – 13 מלאכות קשורות לאריגה ותפירה: 1. גוזז – גזיזת צמר, 2. מלבן – ניקוי וליבון צמר או פשתן, 3. מנפץ – ניפוץ (הכאת הצמר במקלות עד שהחוטים נפרדים) צמר והכנת חומר גלם, 4. צובע – צביעת בגד או כל דבר אחר בצבע המתקיים, 5. טווה – טווית צמר, 6. מיסך – הכנת חוטי השתי, 7. עושה שתי בתי נירין – השחלת החוטים בנול האריגה, 8. אורג, 9. פוצע – הוצאת חוטים מהבגד כדי לתקנו, 10. קושר – קשירת שני חוטים זה בזה בקשר קבוע, 11. מתיר – התרת שני חוטים קשורים, 12. תופר, 13. קורע – פרימת תפירה. (ל"ט אבות מלאכה, ויקיפדיה)

הפיוט "אשת חיל" המופיע בספר משלי עוסק בתיאור מעלותיה של האישה האידיאלית, שאותה קשה למצוא, ושלבד מהיותה יראת ה' ועושה מעשי צדקה וחסד, היא ניחנה בתכונות רבות.

אשת חיל * משלי פרק ל"א

וְרַחֵק מִפְּנֵינִים מִכְרָה	אֵשֶׁת חֵיל מִי יִמָּצֵא
וְשָׁלַל לֹא יִחְסֹר	בְּטַח בָּהּ לֵב בְּעֵלָהּ
כָּל יְמֵי חַיֶּיהָ	גָּמְלָתְהוּ טוֹב וְלֹא רָע
וַתַּעַשׂ בְּחֶפְזָא כַּפֵּיהָ	דְּרֵשָׁה צְמֹר וּפְשָׁתִים
מִמְרַחֵק תִּבְיֵא לַחֲמָה	הֲיִתְהָ כְּאֲנִיּוֹת סוֹחֵר
וַתִּתֵּן טָרֶף לְבֵיתָהּ וְחֹק לְנִעְרֹתֶיהָ	וַתִּקַּם בְּעוֹד לַיְלָה
מִמְפָּרֵי כַּפֵּיהָ נִטְעָה כָּרִים	זְמִמָּה שָׂדֵה וַתִּקְחָהּ
וַתֵּאֱמָץ זְרוּעֹתֶיהָ	חֲגֵרָה בְּעוֹז מְתַנֶּה
לֹא יִכְבֶּה בַלַּיְלָה נֵרָה	טְעָמָה כִּי טוֹב סַחְרָה
וְכַפֵּיהָ תִמְכּוּ פָלֶדֶד	יָדֶיהָ שְׁלַחָה בְּכִישׁוֹר
וַיְדִיָּה שְׁלַחָה לְאֲבִיוֹן	כַּפָּה פְּרֵשָׁה לְעָנִי
כִּי כָל בֵּיתָהּ לִבְשׁ שָׁנִים	לֹא תִירָא לְבֵיתָהּ מִשְׁלֵג
שֵׁשׁ וְאַרְגָּמָן לְבוּשָׁה	מַרְבָּדִים עֲשֵׂתָהּ לָהּ
בְּשִׁבְתּוֹ עִם זִקְנֵי אֶרֶץ	נוֹדַע בְּשַׁעְרִים בְּעֵלָהּ
וַחֲגוּר נִתְּנָה לְפָנַעֲנִי	סִדְיֹן עֲשֵׂתָהּ וַתִּמְכֹּר
וַתִּשְׁחַק לְיוֹם אַחֲרוֹן	עוֹז וְהָדָר לְבוּשָׁה
וַתּוֹרֵת חֶסֶד עַל לְשׁוֹנָהּ	פִּיהָ פְּתַחָה בְּחֶכְמָה
וְלַחֵם עֲצָלוֹת לֹא תֹאכַל	צוֹפִיָּה הִלִּיכוֹת בֵּיתָהּ
בְּעֵלָהּ וַיְהִלְלָהּ	קָמוּ בְנֵיהָ וַיֵּאֱשְׁרוּהָ
וְאֵת עֲלִית עַל כְּלָנָהּ	רַבּוֹת בְּנוֹת עָשׂוּ חֵיל
אֵשֶׁה יִרְאֵת הִי הִיא תִתְהַלַּל	שָׁקָר חֲחֹן וְהִבֵּל הִלְפִי
וַיְהִלְלוּהָ בְּשַׁעְרִים מַעֲשֵׂיהָ	תָּנּוּ לָהּ מִמְפָּרֵי יָדֶיהָ

ניתן לראות את התכונות המיוחסות לאשת חיל המודגשות בפיוט: חריצות, זריזות, יוזמה ומעוף, עיסוק במסחר, דאגה לעובדים ולעניים – מודעות חברתית גבוהה, חכמה, נועם הליכות, נכונות לעבודה קשה ושליטה במגוון רחב של מלאכות כפיים משלב איסוף חומרי הגלם, ייצור והמלאכה עצמה.

דוגמה נוספת לחשיבות המיוחסת לעיסוק במלאכות ניתן לראות במסכת כתובות פרק ה' משנה ה': "אלו מלאכות שהאשה עושה לבעלה, טוחנת, ואופה"², ומכבסת, מבשלת,

ומניקה את בנה, מצעת [לו] המטה, ועושה בצמר^ג. הכניסה לו שפחה אחת, לא טוחנת יד ולא אופה ולא מכבסת. שתיים, אינה מבשלת ואינה מניקה את בנה. שלש, אינה מצעת [לו] המטה ואינה עושה בצמר. ארבע, יושבת בקתדרא. רבי אליעזר אומר, אפילו הכניסה לו מאה שפחות, כופה לעשות בצמר, שהבטלה מביאה לידי זמה. רבן שמעון בן גמליאל אומר, אף " המדיר " את אשתו מלעשות מלאכה, יוציא " ויתן כתבתה, שהבטלה מביאה לידי שעמום".

המשנה מגדירה מלאכות שהאישה עושה בביתה בשגרה ומוסיפה שגם כאשר עולה האישה למעמד גבוה ויכולה להרשות לעצמה להחזיק שפחות שיבצעו עבורה את מטלות הבית השונות – אל לה לחדול מלעסוק במלאכות יד הקשורות בצמר כדי שלא תתבטל ותבוא לידי שעמום וזימה.

2. ד. חינוך לקיימות

מלאכות הכפיים מחוברות בקשר ישיר ואמיץ עם נושא הקיימות ומשולבות בו היטב מאחר ובשימוש בעבודה בידינו אנחנו לומדים להשתמש ביכולות שונות הקיימות בנו, מפתחים הבנה והערכה לעולם שסביבנו ולמה שהוא נותן לנו לשימושנו. במלאכות יש מסר סביבתי חשוב שהוא הערך לחומר ולמקורותיו, כל פיסת חומר היא בעלת חשיבות – בעיקר אם אספנו אותה בעצמנו. אנו לומדים להעריך את משאבי כדור הארץ ולומדים להעריך ולשמור על הקיים באמצעות חיבור לטבע ולאדמה. המלאכות מחברות אותנו קודם כל לעצמנו וגם למסורות ולידע של הדור הישן, ביחד עם ההכרה שבאיכויות שלהן. העיסוק במלאכות יוצר אספקט תרבותי חברתי מתוך העבודה המשותפת, והלמידה אחד מהשני שמעצימים את העוסקים בהן. אספקט נוסף של העיסוק במלאכות הוא היחס לזמן – העבודה מתקדמת לאט, צעד אחר צעד, יש צורך לתכנן, להשקיע ולהתמיד במלאכה עד לקבלת התוצאה הרצויה.

לצורך חיבור נושא העבודה שלי לקיימות בחרתי להשתמש במודל **7 R** :

Refuse – שינוי מחשבתי עם התבוננות לעבר. האם כאשר יש לי יותר זה באמת הופך אותי למאושר? האם אני מעריך את מה שיש לי? מתוך ההבנה בתהליכי יצירה של דברים וההשקעה ביצירתם ניתן לחדד את החשיבה של הקלות הבלתי נסבלת בה אנו יכולים לקנות עוד ועוד דברים שאין לנו בהם שימוש.

Reduce – בעבר, כאשר אדם היה זקוק למשהו הוא היה יוצר אותו בעצמו. בימינו - האם אנו קונים כי אנו זקוקים למשהו נוסף? או מתוך סיפוק צורך הקנייה וסיפוק צרכים אחרים? כאשר אנו יוצרים בעצמנו משהו לשימושנו היומיומי אנו יוצרים אותו מתוך צורך ומתוך כוונה

להשתמש בו. מידת ההשקעה שלנו ביצירה תגרום לנו להעריכה יותר ולחשיבה האם באמת נחוצה. ההבנה מה מקור חומרי הגלם, בעיקר אם אספנו אותו בעצמנו מן הטבע, גורמת למחשבה על ניצול משאבי הטבע לטובת סיפוק צרכינו.

Repair – פיתוח מיומנויות נשכחות - על ידי לימוד מלאכות הכפיים השונות מתפתחות אצל התלמידים מיומנויות המאפשרות להם להעריך אחרת את המוצרים שהם צורכים ומשתמשים בהם מתוך הבנת התהליכים המעורבים ביצירתם. מתפתחת היכולת לתקן דברים תוך השקעה מועטה במקום הנטייה המיידית לזרוק ולקנות חדש.

Reuse – במלאכות רבות ניתן לעשות שימוש חוזר במוצרים יומיומיים רבים המצויים בשפע בסביבתנו. נייר, עיתונים, צמיגים, בקבוקי פלסטיק וזכוכית, שברי קרמיקה, בגדים ישנים ועוד. ניתן ללמד את הילדים איך ניתן ליצור דברים משמעותיים ושימושיים בהשקעה מועטה ותוך שימוש בפסולת. ניתן לקבל השראה מאמנים רבים ומאתרי אינטרנט העוסקים בכך. לדוגמה: <http://www.handimania.com> אתר שיתופי בו רעיונות אינסופיים ליצירות שימושיות יותר ופחות מתוך שימוש בחומרים זמינים ולרוב ממוחזרים.

Recycle – מאחר ולצורך מיחזור אמיתי של מוצרים ויצירת מוצרים חדשים מהם נדרשת השקעה גדולה מדי לעיתים, דווקא בעיסוק במלאכות כפיים יש מקום לחשוב פעמיים על כל חומר לפני שנזרק לפח או עובר לפח המיחזור מאחר וחומרים רבים ניתנים לשימוש כחומרי גלם במלאכות שונות.

Rethink & Reconnect – העיסוק במלאכות היד קודם לו שינוי מחשבתי יסודי הגורם בהכרח לחשיבה על אורח החיים המערבי המודרני והאם חוסר החיבור של אנשים לשורשיהם אינו נגרם גם בשל חוסר החיבור לטבע, לאדמה, לעשייה? בעצם העיסוק במלאכות השונות, על ההיבטים השונים שלהן, העוסק בהן מתחבר לאדמה ולמשאביה, ליכולותיו, ליצירה ומתוך כך מגלה את עצמו ואת סביבתו ומפתח מודעות ורגישות לעצמו, לזולתו ולסביבתו.

לסיכום:

מלאכות הכפיים על כל ההיבטים שנסקרו בפרק הן בעלות חשיבות מרכזית בהתפתחות האדם כבר מהיותו ילד קטן הלומד כיצד להשתמש בגופו ובידיו. הילד, הלומד להשתמש בידיו לביצוע מלאכות פשוטות בתחילה ואחר כך מורכבות יותר ויותר ככל שהתפתחותו מאפשרת, מפתח אינטליגנציות מגוונות הקשורות גם בתפיסה המרחבית, בשמיעה, בשימוש

בגוף ככלי עבודה, בתפיסה החושית, באסתטיקה, ואשר ניתן להגדירן כ"תבונת הידיים". העיסוק באמנויות מחבר אצל הילד את הגוף אל הנפש ואל הרגש באמצעות שימוש וחיבור כל החושים והרגשות באמנויות השונות. היכולת לחוות את העולם דרך החושים מעצימה את חווית הלמידה ומטביעה חוויות בנפש הילד שדרכן הוא לומד על העולם הסובב אותו ועל מקומו בו. יכולתו של ילד או אדם ליצור דברים בעלי משמעות עבורו מעלים את הערכתו העצמית ונותנים לו תחושת מסוגלות גבוהה אשר יכולה בהכרח להוביל להענקת תחושה זו גם בביצוע משימות אחרות-קוגניטיביות ולעודד אותו לנסות ולהצליח גם בתחומים אלו. מאידך, אדם יכול להיות בעל אינטליגנציות קוגניטיביות גבוהות מאוד ולהיחשב כ"חכם" ובעל יכולות גבוהות, אך חסר "תבונת ידיים" וככזה, הוא עשוי להיתקל בקושי גדול ובתסכול בעת ביצוע משימות הדורשות מיומנות כפיים ברמה סבירה. מי שעוסק במלאכות ויודע להשתמש בידיו על מנת ליצור או לתקן דברים, הוא לרוב בעל הערכה גבוהה לחומרים ולחפצים הסובבים אותו ויודע לנצל חומרים ומשאבים המצויים בסביבתו מתוך הבנת מוגבלותם וסופיותם של משאבי כדור הארץ. הבנה זו מחברת את האדם אל עצמו ואל סביבתו והופכת אותו לבעל תפיסה ורגישות חברתית-סביבתית גבוהה. הקשר של המלאכות לתרבות ולמסורת מדגיש אף הוא את החיבור למקורותינו כאנשים הקשורים לקהילה ולתרבות מסוימת, שהרי בימים עברו, המלאכות היוו חלק משמעותי בחיי האדם והקהילה ועיצבו את התרבות המסורתית המוכרת לנו ואשר מחברת אותנו אל מי שאנחנו ואל הקהילה לה אנו שייכים. חיבורים כאלה מפחיתים את הניכור הקיים בחברה ויוצרים חיבורים בין אנשים שונים ליצירת קהילות חברתיות תומכות אשר יכולות ליצור שינוי באקלים החברתי הכללי ולהפוך את הסביבה בה אנו חיים למקום יותר ידידותי לאדם ולסביבה.

על מנת לייצר אדם בעל יכולות ורגישויות אלו, לימוד המלאכות צריך להיות חלק בלתי נפרד ומתמשך של התהליך החינוכי שעובר כל ילד בשנות לימודיו. גם אם לא כל ילד ניחן בכישורים ובאינטליגנציות בתחומים שאינם קוגניטיביים – החשיפה להם וההתנסות בהם יכולה לפתח אצלו הבנה, מודעות, וחשיבה שונה ויכולה לצייד אותו בכלים בסיסיים לתפקוד בחיים כאדם בוגר. הערכים המוספים הנרכשים מוטמעים בילד הלומד ועוסק במלאכות הכפיים השונות כמו: סדר, דיוק, חריצות, התמדה, תכנון, הבנת תהליכים, גמישות מחשבתית, אינטליגנציה רגשית ועוד, נשארים איתו גם אם לא יעסוק בהם בחייו הצעירים או הבוגרים.

פרק 3

למידה מהצלחות

כמודל להצלחה בחרתי בבית הספר של קהילת "יזמה" במודיעין המתנהל ברוח היהדות הליברלית ושואב השראה מהאנתרופוסופיה. בית הספר הוא ממלכתי ומתוקצב על ידי משרד החינוך שמממן שעתיים שבועיות של לימודי אמנות לפי ראות עיני מנהל בית הספר. שאר התקציב מגיע מכספי העמותה. הורי התלמידים בבית הספר משלמים מדי חודש לעמותה וכספים אלו מסייעים במימון מגוון פעילויות.

מתוך ראיון שערכתי עם מנהלת בית הספר הגברת **נאוה אסולין** בתאריך 29.10.2013 למדתי אודות בית הספר ולהלן תקציר שיחתנו:

בית הספר פועל על פי שני יסודות: יהדות, חלק מהקהילה והמלאכות האנתרופוסופיות ושם לו למטרה לחבר את הילדים לעולם שמקיף אותם.

המורים בבית הספר נאספו ונקבצו אחד אחד ולא כולם באים מתוך הקהילה אך צריכים להתאים לרוח בית הספר, המורים קשובים ומסורים לנושא של היותנו אדם ומה מקומו בסביבה בה אנו חיים. הקהילה תומכת בבית הספר ובפעילויות הרבות למרות שמדי פעם יש גם מתנגדים.

בבית הספר לומדים כ-330 תלמידים מכיתה א'-ו' ויש כבר שני מחזורים שסיימו לימודיהם בו. בית הספר הוא בית ספר צומח שהוקם על ידי הקהילה כמענה לטכנולוגיה המואצת הסובבת אותנו וחוסר מיומנויות של הילדים. במקום עודף טיפולי ריפוי בעיסוק הקיימים בשוק יש בבית הספר תכנית מא'-ו' בה מפתחים את כל המיומנויות והאינטליגנציות.

בכיתה א' לומדים הילדים סריגה ב-2 מסרגות שאותן הם יוצרים בעצמם מעץ. בתהליך הלימוד הילדים לומדים למנות את העיניים ואת הלימוד מלווה שיר מיוחד. במהלך השנה מוזמנים הורים, סבים וסבתות להשתתף בשיעורים ולסייע לתלמידים ובסוף השנה מציגים התלמידים את עבודותיהם בתערוכה – גמד מעולם האגדות אותו סרגו בעצמם.

בכיתה ב' הילדים משדרגים את הסריגה שעסקו בה בשנה הקודמת, לומדים דרמה ולומדים גם נגרות (לא לאורך כל השנה אלא בתקופה של כחודשים מרוכזים). בנגרות הם יוצרים שעון משפחתי.

תכנית הלימודים

בטבלה מוצגת תכנית הלימודים השנתית לשנה"ל תשע"ד, כל הלימודים הם חובה ואין אפשרות בחירה.

	א'	ב'	ג'	ד'	ה'	ו'
סריגה	+	+				
תנועה	+	+	+			
מלאכות	+	+	+			
נגרות		+		+		
דרמה		+	+		+	+
מחול				+	+	+
שילוב אמנויות				+	+	+

בלימודי תנועה הדגש הוא על הרמוניה/דיסהרמוניה.

בלימודי מחול יש דגש על המרחב הקבוצתי, אני במרחב האישי.

בנוסף לומדים הילדים מוסיקה ועורכים היכרות עם העולם המוסיקלי, מנגנים בחליליות ובכלי הקשה. יש דרישה מצד התלמידים לתגבר את שיעורי המלאכה נוסף על הקיים.

כרגע אין בבית הספר גינה קהילתית מאחר ובית הספר מתארח במבנה קיים של בית ספר אחר ומתעתד בקרוב לעבור למבנה משלו.

מכיתה ג' מיושמת תכנית של העצמה אקדמאית: תלמידים המאובחנים PDD שיום הלימודים ארוך מדיי עבורם מקבלים יותר שעות מלאכה בהערכת ומותאמת להם מערכת יותר מאווררת. הם משולבים בתגבור שעות המלאכה במערכת של כיתות אחרות ומצליחים להדביק את הפער הלימודי שנוצר בעקבות כך.

כאמור, בית הספר פועל ברוח היהדות ולכן יש במערכת שעתיים שבועיות של לימודי יהדות וכן שלושה טקסים שבועיים: הבדלה, קבלת שבת וקריאה בתורה.

יש חיבור ברור בין לימודי המלאכה ליהדות והתלמידים יוצרים עבודות בהתאם ללוח השנה העברי. בחנוכה לדוגמה, מכינים התלמידים בתי נר מחומר ושמן זית למאור מזיתים שמסקו

בעצמם, בטקס מיוחד וחגיגי שנערך בשיתוף ההורים מדליקים כולם את הנרות מנר מרכזי אחד בחדר חשוך לגמרי ולאט לאט מתווספים עוד ועוד נרות. הטקס מאוד חווייתי ומרשים.

האווירה בבית הספר

השפעת המלאכות מורגשת בעיקר בכיתות הנמוכות א'-ג' שם ניתן לראות בבירור שיש פחות מריבות סביב משחקי כדורגל ובהפסקות גם בנים יושבים וסורגים. התלמידים מאוד אוהבים את בית הספר, מכבדים את המקום ושומרים עליו. יש פידבקים חיוביים מהורים ומתלמידים כאחד – בעיקר מכאלה שהגיעו מבתי ספר אחרים.

כאשר יש בבית הספר מקרי אלימות בכמות גדולה מהרגיל מוזמנת חברת SOS ומעבירה בכיתות שלושה ימים של סדנאות דינמיקה קבוצתית. בימים אלו לא לומדים בבית הספר. צוות החברה גם צופה בסדנאות מהצד ובסופן מקבלת כל מורה מערכי שיעור בהתאם לבעיות שעלו בכיתה על מנת לפתור את הבעיות החברתיות.

תעודה (נספח 1)

תעודת בית הספר נקראת: "תהודה" ובנויה כאוגדן שכריכתו מעוטרת בציור של התלמיד. בעמוד הראשון מופיעה הערכת המחנכת, בעמוד השני דברי רב בית הספר ודברי המנהלת, בעמוד השלישי הערכות כל מקצועות האמנות ובעמוד הרביעי שאר הערכות המורים בשאר המקצועות. סדר זה של התוכן בתעודה נועד כדי להדגיש את החשיבות שמייחסים בבית הספר ללימודי האמנויות והמלאכות.

בית הספר הממלכתי דתי הניסויי כפר אדומים

כדוגמה נוספת ללמידה מהצלחות בחנתי את בית הספר הניסויי בכפר אדומים בו אני עובדת מזה שנה שנייה כסייעת דיפרנציאלית ומדריכה בחוג לאמנות בצהרון בית הספר, וכמורה למלאכה זו השנה הראשונה בכיתות הנמוכות וכן ב"שיח שחרית"³ בכיתות ד'-ו'. השנה נוספו בכיתות א' ו-ב' מגוון שיעורי העשרה כחלק בלתי נפרד מהמערכת הכוללים: גינון, זואולוגיה, דרמה ומלאכה. הצורך בהוספה זו נולד מתוך צורך שעלה באופן לא רשמי על ידי ההורים, מתוך רצון בית הספר להעשרה ומתוך שימוש במשאבי האנוש הקיימים בבית הספר. יוזמתי בעניין זה באה לידי ביטוי בשיעורי המלאכה לאור הניסיון המוצלח של שנת הלימודים הקודמת במהלכה ניהלתי חוג לאמנויות שהתקיים בצהרון בית הספר שהיה מיועד לכיתות

³ שיח שחרית – שיעור מגוון המתקיים בבית הספר בכיתות ד'-ח' ובא כתחליף לבחירה במקום תפילת הבוקר.

א'-ג' ואשר נחל הצלחה זכה להערכה רבה והשאר תוצרים מעשי ידי הילדים בחצר בית הספר. בפרק הבא אפרט את ביצוע היוזמה כפי שבאה לידי ביטוי בשטח.

ערכתי ריאיון עם מנהלת בית הספר, הגברת **אמירה פרלוב** ולהלן עיקרי הדברים:

בית הספר הוקם בשנת 1980 כבית ספר ניסויי ומשלב ובו אוכלוסיה מעורבת של דתיים וחילונים משלושה יישובים. בית הספר מתנהל כעמותה וההורים ממנים חלק מהפעילויות הרבות בו באמצעות תשלומים קבועים. בבית הספר תמיד היו לימודי אמנות אך מעולם לא לימדו בו מלאכה. לימודי חקלאות התקיימו בשנותיו הראשונות כחלק מהתפיסה של מקימי היישוב כישוב כפרי, באותה תקופה היו בישוב חממות ומטעי זיתים והמורה לחקלאות היה מתוך הקהילה ולימד בהתנדבות. לפני כארבע שנים הוקמה בישוב גינה קהילתית שתוחזקה על ידי הקהילה, אך משירדה רמת הפעילות בה והגינה הוזנחה לקח על עצמו בית הספר לתחזק את הגינה ולטפל בה. נמצא מורה שלקח על עצמו את הפרייקט ולגינה מגיעים תלמידים מכל שכבות הגיל, עובדים בה, לומדים על הנעשה בה בהתאם לעונות השנה ונהנים מתוצרתה.

בשנת הלימודים הנוכחית (תשע"ד) הוכנסו למערכת הלימודים לימודי מלאכה (שאותם אני מלמדת) מתוך אמונה שיש ילדים שכך יכולים להתבטא ולשמוח ובאמצעות שיעורים אלו ניתנת להם ההזדמנות להביע את עצמם בדרכים שונות ולתת מקום לביטוי האינטליגנציות השונות. הילדים היום לא מחוברים לגופם, לעבודת אדמה, לעבודה בידיים וגדלים בניתוק מהגוף ומהאדמה. במהלך השנה שעברה היה שיח של הורים שרצו להכניס למערכת תוכן יותר יצירתי ומגוון אך השיח לא נערך בשיתוף בית הספר.

תכנית הלימודים

לימודי ההעשרה לא מתקצבים על ידי משרד החינוך למעט שעתיים שבועיות אך בכיתות הנמוכות בית הספר מקצה משאבים רבים לכך.

בכיתה א' מקבלים התלמידים העשרה במקצועות הבאים, כל מקצוע נלמד במשך שעה שבועית אחת: חקלאות/מלאכה (לסירוגין), זואולוגיה, מוסיקה ויוגה. ובנוסף שעתיים לימודי אמנות שמתקצבים על ידי משרד החינוך.

בכיתה ב' מקבלים התלמידים העשרה במקצועות הבאים, כל מקצוע נלמד במשך שעה שבועית אחת: חקלאות/מלאכה (לסירוגין), דרמה ומוסיקה. ובנוסף שעתיים לימודי אמנות שמתקצבים על ידי משרד החינוך.

כיתות ג' נהנות מלימודי חליליות ב-3 קבוצות במימון המועצה האזורית מטה בנימין, שעה מוסיקה ושעתיים אמנות כנ"ל.

כיתות ד' נהנות מלימודי מוסיקה בשילוב כלי נגינה המימון המועצה האזורית, שעה מוסיקה ובמסגרת לימודי אקולוגיה התלמידים עורכים סקר ומגיעים מספר פעמים במהלך השנה למעיין עין מבוע הנמצא בוואדי למרגלות בית הספר.

כיתות ו' לומדות תוכנית העשרה בחסות המועצה שנקראת: "ארץ בנימין".

כל תלמידי בית הספר נהנים משעתיים שבועיות של לימודי אמנות כאשר לרוב נערכים השיעורים בסדנת המורה לאמנות שהיא פסלת ואמנית.

הכיתות הגבוהות בחינות המיוחד לומדות צילום ככלי אמנותי.

שיח שחרית

בכיתות ד'-ח' קיים נוהל שנקרא: "שיח שחרית" במסגרתו התלמידים בוחרים בשיתוף הוריהם אם הם מתפללים בבוקר או לומדים משהו חלופי מתוך מבחר שיעורים המוצעים להם. חלק משיעורים אלו עוסקים במלאכות יד כמו סריגה, מקרמה ועוד – בהתאם לכישורי המורים.

האווירה בבית הספר

תפיסת בית הספר היא שכלל שיש לילד יותר שעות "מעניינות" ומגוונות, כך טוב לו יותר להגיע לבית הספר והערכתו לבית הספר גדלה. זה משפיע באופן ישיר על האווירה והופך את התלמידים לחלק ממשפחת בית הספר. ילדים בכל גיל שמחים לחזור הביתה עם יצירה שיצרו בעצמם.

פרק 4

היוזמה שלי לשינוי

היוזמה שלי לשינוי (כפי שתוארה גם בפרק הקודם) נבעה מתוך צורך שעלה הן מצד הורי התלמידים, הן מצד בית הספר שחיפש דרכים להעשרה והן מתוך יוזמתי להוסיף שיעורי מלאכת יד החל מהכיתות הנמוכות ומתוך שאיפה שלימודים אלו יתרחבו גם לכיתות הגבוהות יותר בעיקר לאור נסיוני המוצלח בשנת הלימודים הקודמת בלימודי אמנות וההערכה שקיבלתי מבית הספר ומההורים. לשמחתי, יוזמתי זו נפלה על אוזניים קשובות והגיעה בזמן המתאים.

לצורך פירוט יוזמתי אשתמש במודל "**מקיים למקיים**":

המצוי: בכיתות הנמוכות היו נהוגים עד השנה שיעורי אמנות (לפי דרישת משרד החינוך), ושיעורי מוסיקה על ידי המורה למוסיקה שמלמדת בכל החטיבה הצעירה של בית הספר – עד כיתות ד'. בשנת הלימודים הקודמת התקיים בבית הספר צהרון מטעמו ובו התקיימו בין יתר הפעילויות חוג גינה וחוג אמנות שנוהלו על ידי ועל ידי מורה נוסף, גם הוא חדש במערכת, ואשר היוו חלק משמעותי מהצהרון וזכו להערכה רבה. שני מורים נוספים - לדרמה ולזואולוגיה גם הם באים מתוך המערכת כאשר המורה לדרמה, מחנכת כיתה ג', גם היא הייתה בשנתה הראשונה בבית הספר והמורה לזואולוגיה שימש בבית הספר כמורה לצילום בכיתות היותר גבוהות.

ממצוי לרצוי: הרצון הבולט של כול השותפים לרעיון היה הרצון להוסיף לימודי העשרה בעלי משמעות אך לא רק לכיתות הנמוכות. עלתה תחושה בעיקר בקרב הורי התלמידים הצעירים כי הם לומדים הרבה לימודים עיוניים ומעט מדי לימודים בשביל הנפש. רצוני שלי, כפי שהבעתי אותו וכפי שהתפתח בשיחות עם מנהלת בית הספר ועם צוות אמנות וצוות איכות הסביבה של בית הספר, ובעקבות רעיון כתיבת עבודה זו היה לחשוף את התלמידים למגוון מלאכות יד, חלקן קדומות ומסורתיות, לאור ראייתי בשנה הראשונה את חוסר המיומנויות הבסיסיות שחסרות להם ולאור החשיבות הרבה שיש ליישומן בחיי התלמידים וגם כמיומנויות נרכשות לחיי היומיום.

מקיים למקיים: תכנית הלימודים לכיתות הנמוכות נקבעה כך שהמקצועות כולם נלמדים בחצאי כיתות וכל מקצוע נלמד במשך מחצית אחת כך שכל תלמיד נחשף למגוון רחב של נושאים ועושה זאת בקבוצה קטנה יחסית שמאפשרת למידה יעילה יותר והתייחסות עמוקה יותר מצד המורה. תכנית לימודי המלאכה שבניתי כוללת שימוש במגוון חומרים, רובם זמינים או שנעשה בהם שימוש חוזר כמו למשל: שקיות ניילון, נייר עיתון, סלסולת פלסטיק

משומשות ועוד, ועוסקת בלימוד מלאכה אחת או שתיים במחצית כאשר הלימוד הוא מעמיק ועוסק במלאכה ממספר היבטים – עד להטמעת המושג, השימוש והיישום שלה. התכנים הנלמדים בשיעורי העשרה אלו משולבים ככל האפשר בתכנית הלימודים של התלמידים בשיתוף המחנכות ובהגמשת התכנים במידת הצורך כדי שיהיו משמעותיים עבור הילדים והתכנית הלימודית שלהם. בכיתות ד'-ו' אני מלמדת במסגרת "שיח שחרית" שיעור שנקרא: "הכול קשור" ובו מכירים התלמידים מגוון סוגי חוטים וטכניקות קשירה המשמשים אותם ליצירת צמידים. דרך טכניקות אלו הילדים רוכשים מושגים של תכנון, סדר, התמדה, סיפוק מתוצרתם ועוד. לאחרונה נוספו שיעורי מלאכה בכיתה מקדמת ו'-ז' מתוך רצון הילדים וצורך של המחנכת להוסיף להם שיעור שאינו עיוני ואשר יוסיף להם מקום לביטוי יכולותיהם.

הערכה ומשוב: בית הספר רואה בלימודי העשרה אלו מרכיב חיוני בחינוך הילדים ומקום בו ילדים עם קשיים יכולים לפרוח ולהבליט את תכונותיהם הטובות. בישיבות צוות המתקיימות אחת למחצית מקומם של מורי העשרה חשוב ומשמעותי ונלקחת בחשבון חוות דעתם על הישגי הילדים ויכולותיהם. לאור המשובים החיוביים להם זוכים שיעורים אלו מצד ההורים והמורים אני מאמינה כי תכנית זו תימשך גם בשנים הבאות ואדחוף לכך שתוכנית זו תוכל להתרחב גם לכיתות הגבוהות.

הצגה נוספת של יוזמתי לפי מודל היזמות החברתית:

SOCIAL

Solution – הפתרון: הכנסת לימודי מיומנויות כפיים ומלאכות יד כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים בבתי הספר הממלכתיים מהגיל הרך ועד החטיבה העליונה.

Output vs. Outcomes – הבאת הנושא למודעות במערכת החינוך מתוך דרישה מלמטה והכרת מגוון היתרונות של לימוד מימוש היכולת להשתמש בידיים כדי ליצור מוצרים שישמשו אותנו בחיים ולא רק ליופי. מיומנויות כפיים=כישורי חיים. לדעת ליצור דברים וגם לדעת לתקן דברים. ההשפעה על הילד בהעצמת תחושת המסוגלות האישית, המודעות והידיעה שאני יכול לייצר דברים ולהשתמש בהם או לתקן דברים שדורשים תיקון. ההשפעה על הסביבה היא בהערכה מחודשת לקיים הסובב אותנו, הערכה לחומרים ולתהליכי ייצור, שימוש חוזר במוצרים שונים ומיחזור חומרים ש"סיימו" את חייהם, כתוצאה מכך הפחתת הצריכה, התקרבות לטבע ומודעות לשמירה על כדור הארץ ומשאביו.

Change models – התהליך צריך להתחיל בהכרת חשיבות לימוד הנושא החל מהגיל הרך שיטמיע בילדים את המודעות ליכולותיהם השונות ולאפשרויות של דברים שניתן ליצור בעצמנו או לתקן. בגינה: אני יכול לגדל בעצמי את מזוני. במלאכה: אני יכול ליצור בעצמי חפצים שימשו אותי ולהשתמש בידי כדי ליצור משהו משמעותי. באמנות: אני יכול להביע את תחושותיי ורגשותיי באמצעים מוחשיים. שילוב בתכנית הלימודים של מגוון מיומנויות מהגיל הרך ועד לכיתות הגבוהות בהתאם ליכולות ולגיל נותן לילדים מגוון מיומנויות לחיים הן בחיי היומיום והן בהכשרה מקצועית לעתידם.

Inclusion – לימוד המלאכות יתבצע על ידי אנשים העוסקים בתחומים אלו ומגיעים לנושא מתוך אהבתו ומתוך הרצון להפיץ את הידע והמיומנויות ומתוך הבנת חשיבות העניין. תכנית לימודים תיקבע על ידי המורים – כל אחד בתחום העשייה בו הוא עוסק, ובלבד שיהיה קשור למלאכות השונות: גינון, נגרות, אריגה, סריגה וכו'. דגש על יצירה ועשייה גם לטובת הכלל בפרויקטים משותפים/קהילתיים. שיתוף התלמידים בתהליך מתחילתו: תכנון הפרוייקט, איסוף החומרים וביצוע. שילוב הורים/סבתות/סבים בשיעורי מלאכה וגינון. הקמת גינה בית ספרית/קהילתית משותפת.

Asset – שימוש בנכסים העומדים לרשותי – שילוב מורים מתוך בית הספר וסביבתו הקרובה, הורים או חברים מבוגרים בקהילה המעוניינים להעביר ידיעותיהם בנושא. ארגון – ניצול מרחב בית הספר לצורך הלימוד ואת המבנה והארגון שלו על ידי שילוב התכנית בתכנית הלימודים. משאבים – שימוש בחומרים ממוחזרים ליצירות השונות: נייר, פיסול סביבתי מפסולת וצמיגים, איסוף חומרי פסולת ממפעלים סמוכים ועוד.

Longterm – בניית תכנית לימודים שלא תשמש "אטרקציה" לכיתות הנמוכות להעשרתם אלא תכנית שתהיה משולבות בכל שכבות הגיל ותתאים ליכולות של כל גיל מתוך הכרה בחשיבות העיסוק במלאכות בכל שלבי החיים. שילוב תוצרי הילדים בבית הספר בחיי היום יום: שיתוף הילדים באחזקת בית הספר שיכולה לבוא לידי ביטוי בשילובם בסיוע לאב הבית בעבודות האחזקה השונות, לימוד שימוש בכלי עבודה, חזות בית הספר, הגינה ועוד. ילדים אשר מעורבים באופן פעיל בתכנון ובביצוע פרויקטים שונים בבית הספר וכן באחזקתו, מפתחים הערכה למקום ולרכוש ושומרים עליו ומתוך כל אלה גם אוהבים את המקום, נהנים להגיע אליו ומרגישים חלק ממנו.

דיון וסיכום

במערכת החינוך הממלכתי, כפי שהיא כיום, ניתן דגש רב על הלימודים העיוניים/האקדמיים וערך נעלה הוא אחוז הזכאים לתעודת בגרות. כפועל יוצא מכך מושקעים מאמצים ומשאבים רבים בפיתוח מיומנויות לימודיות התומכות בתחומים אלו ולעומתם נושאי לימוד אחרים, שאינם תומכים בכך ישירות ואשר מפתחים מיומנויות ואינטליגנציות שונות – נדחקים לתחתית סולם העדיפויות החינוכי, הן בתקציבים ובהקצאת משאבים והן במסר המועבר לתלמידים על התייחסות הממסד לתחומים אלו. לאורך מסלולם החינוכי של הילדים, החל מהגיל הרך, וככל שהתלמידים גדלים ומתבגרים - הולכות ופוחתות השעות אותן מקדישה המערכת ללימודים שאינם עיוניים ואשר מעשירים מאוד את עולמם, ראייתם ותפיסתם של הילדים את העולם ומפתחים מגוון רחב של אינטליגנציות ומיומנויות, אשר הם בבחינת בניית ארגז כלים לחיי היומיום המעשיים.

בכתיבת עבודתי נוכחתי לגלות (שלא להפתעתי) כי כל נושא הלימודים המקצועיים ולימודי המלאכות השונות, כפי שהיו נהוגים עוד לפני קום המדינה ואשר גם אני ובני דורי נהנינו מהם, נעלמו מהנוף החינוכי בארץ מהסיבות הלא נכונות ומתוך שיקולים לא ענייניים מבלי לתת את הדעת בצורה מעמיקה על ההשלכות השליליות שיש לכך ועל ההפסד העצום של התלמידים שאינם נחשפים לתכנים הרבים שלימודים שאינם ממוקדי תעודת בגרות יכולים להעניק להם. עוד התברר לי כי לא רק התלמידים הפסידו מכך אלא המערכת כולה יוצאת נפסדת ביצרה מנעד רחב של תלמידים אשר לא מוצאים את מקומם בתוך המערכת ואשר המערכת נאלצת לצאת מגדרה כדי לספק להם פתרונות כדי שיוכלו לשרוד בה 12 שנים ולצאת עם תעודת בגרות עיונית לתפארת המוסד החינוכי בו למדו וכמצופה מהם. מעבר לנזקים אלו גם החברה בכללותה יוצאת נפסדת מהיעדר לימודים אלו שכן, החתירה לתעודה כערך עליון מבלי להעניק ערכים מוספיים וערכי עבודה וקיימות לתלמידים מגבירה את הניכור הקיים בחברה ממילא ויוצרת תלמידים בעלי תחומי עניין מוגבלים ובעלי מיומנויות פיזיות נמוכות, יוצרת חוסר סיפוק מהמערכת וחוסר הערכה עצמית בשל הישגים נמוכים בתעודות ובשל חוסר הכיוון בחיים שחלק גדול מיוצאי המערכת נתקל בו.

שמחתי לגלות כי בבית הספר בו אני עובדת (שהוא אמנם ניסויי אך שייך לזרם הממלכתי) מצאתי דלת פתוחה לרעיונותי וליוזמתי - יש בו הערכה ללימודים בעלי ערך מוסף לתלמידים ובית הספר רואה עצמו כמקום שנועד לחנך את התלמידים לחיים עצמם ולא רק להוציא אותם עם תעודות טובות בדרך לתיכון טוב. אני מקווה כי היוזמה שהחלה בשנת הלימודים הנוכחית תיצור הדים חיוביים בבית הספר ותשפיע על מקבלי ההחלטות להרחיב את התוכנית גם לכיתות גבוהות יותר ולכלול אותה כחלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים. בעבודתי אני נוכחת לראות כי ככל שעולה גיל הילדים הם מאבדים את מעט המיומנויות שהיו

להם וכי קיימת מוגבלות של ממש בכל מה שקשור לעבודה מעשית עם חומרים ובידיים, החל משלב ההבנה ועד לשלבי הביצוע. קיימת חוסר אמונה בסיסית של תלמידים בקשר ליכולותיהם ליצור משהו משמעותי בשתי ידיהם ובשל כך חוסר רצון להתמודד עם מטלות הקשורות במלאכות יד.

אני רואה חשיבות רבה בשילוב לימודי מלאכות יד בפרט ולימודי קיימות בכלל בבית הספר בכל הגילאים בשל התרומה הרבה שלימודים אלו מעניקה ללומדים אותם: פיתוח ושימוש באינטליגנציות רבות ומגוונות שאינן לוגיות/אקדמיות, שימוש בגופנו על מנת להביע רגשות ותחושות, מתוך אלו – הגדלת הערך העצמי והעצמת תחושת המסוגלות שמשפיעה על כל תחומי החיים, שיפור האווירה בבתי ספר בו לומדים תלמידים מרוצים ומסופקים יותר והגדלת תחושת האחריות האישית והחברתית, הבנת תהליכים בייצור מוצרים ותהליכים בטבע, יכולת תכנון עבודה דרך כל השלבים, הכרת ערך העבודה ומשמעותו והערכה לו ולעוסקים בו, יצירתיות מחשבתית, יוזמה ופעולה, אכפתיות לסביבה - ניצול המשאבים העומדים לרשותינו לייצור צרכינו תוך מזעור הפגיעה בסביבה והערכה למשאבים הקיימים בעולם ועוד קצרה היריעה מלתאר את כל הערכים והיתרונות שיש ללימודים אלו.

תקוותי ואמונותי היא שכשם שבית הספר בו אני עובדת משמש אבן דרך לבתי ספר אחרים, יצטרפו בעקבותינו עוד בתי ספר ליוזמות מעין אלו ולאחר שיווכחו במקומות נוספים בחשיבות לימודי מלאכות יד ולימודי קיימות, וכאשר יערכו מחקרים המוכיחים את חשיבות חזרת נושאים אלו למערכת החינוך - תחדור מגמה זו מלמטה למרומי מקבלי ההחלטות במשרד החינוך ויתחיל שינוי במערכת מתוך ראיית תפקידה של המערכת לחנך את התלמידים לערכים ולחיים האמיתיים ולא רק ללמד אותם לצורך תעודת בגרות.

ביבליוגרפיה

- איתאל, י. (2008) **בית ספר וולדורף** אוחר ב-27 ביולי 2013 מתוך:
<http://www.articles.co.il/article/16115/%D7%91%D7%99%D7%AA%20%D7%A1%D7%A4%D7%A8%20%D7%95%D7%95%D7%9C%D7%93%D7%95%D7%A8%D7%A3>
- **אשת חיל**, משלי ל"א, פס' י'-ל"א,
- **אשת חיל**, מתוך: מאגר הפיוטים, אוחר מתוך:
<http://www.piyut.org.il/textual/193.html> ב 18.12.2013.
- בן עמי, ת. (2013), **שילוב מלאכות בעבודה קבוצתית רב תרבותית**, עבודת תזה שלא פורסמה, אוניברסיטת לסלי בית הספר לתואר שני באומנויות ומדעי החברה.
- ברחנא-לורנד, ד' (2012). **לחם ושעשועים: מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודי אמנות**. סער, ע' (עורכת). מתוך: אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות. סמינר הקיבוצים, המכון לחינוך מתקדם. עמ' 21-1.
- ברקאי, ס' (2012). **מצבו של החינוך לאמנות היום ומבט לעתיד**. סער, ע' (עורכת) מתוך: אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות. סמינר הקיבוצים, המכון לחינוך מתקדם. עמ' 21-1.
- גולדשמידט, ג (2013). **חידת החינוך האנתרופוסופי. הד החינוך, פ"ז(4) 124-127**
- גרדנר, ה' (1995). **מוח חשיבה ויצירתיות – תבניות חשיבה התיאוריה על האינטליגנציות המרובות** (ספר שני). חזן, ב' (עורכת), כפרי, י' (תרגום מאנגלית), תל אביב: ספריית פועלים, 93-159.
- גרדנר, ה' (1993). **אינטליגנציות מרובות התיאוריה הלכה למעשה**. צוקרמן, א' (תרגום) ירושלים: מכון ברנקו וייס (1996) 7-80, 115-116.
- דוניצה-שמידט, ס' גליקמן, א' (2008). **שיקום החינוך לתרבות ואמנות בבתי הספר יכול לתרום להפחתת האלימות ולשיפור בכישורי החשיבה ובהישגים הלימודיים**. **מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי**, 3, 169-174.
- האן, ר (ל.ת) **אנתרופוסופיה**, מתוך Ynet אנציקלופדיה.
<http://www.ynet.co.il/yaan/0,7340,L-318495->

אוחר. [MzE4NDk1XzEwODI3Nzg2NI8xNDg2ODcyMDAeq-FreeYaan,00.html](http://www.ynet.co.il/yaan/0,7340,L-318495-MzE4NDk1XzEwODI3Nzg2NI8xNDg2ODcyMDAeq-FreeYaan,00.html)

ב 10.12.2013

- האן, ר. (2004) **אנתרופוסופיה** אוחר ב-27 ביולי 2013 מתוך: http://www.antro.co.il/intro/GEN_intro.html
- ל"ט אבות מלאכה, בתוך **ויקיפדיה**. אוחר ב 18 בדצמבר 2013 מתוך: http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%9C%22%D7%98_%D7%90%D7%91%D7%95%D7%AA_%D7%9E%D7%9C%D7%90%D7%9B%D7%94
- לוי-קרן, מ' (2012). **הגולם שקם על יוצרו: בעיית ריבוי מבחני ההישגים במערכת החינוך והשלכותיה על הוראת מקצועות האמנות**. סער, ע' (עורכת). מתוך: אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות. סמינר הקיבוצים, המכון לחינוך מתקדם. עמ' 1-21.
- מסכת כתובות, פרק ה', משנה ה'.
- סטף ורטהיימר (19/6/2103) בתוך **ויקיפדיה** אוחר ב- 19/11/2013, מתוך: http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A1%D7%98%D7%A3_%D7%95%D7%A8%D7%98%D7%94%D7%99%D7%99%D7%9E%D7%A8
- פרוגל, ש (2012). **אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות**. סער, ע' (עורכת). סמינר הקיבוצים, המכון לחינוך מתקדם. עמ' 1-21.
- פרידקין, ד' (2009). שלושה דורות ביזמות חברתית-סביבתית בארץ ישראל, **במכללה**, 21, קיימות וחינוך לקיימות, 55-82.
- צמרת, צ' (2008). הלוח ניצח את הטוריה, **פנים, תרבות חברה וחינוך**, 42, גרסה אלקטרונית. נדלה 21/10/13. <http://www.itu.org.il/?CategoryID=1298&ArticleID=10454>
- קירשנבאום, מ' (2011). **לאן נעלמו המחרטות - על מותו של החינוך המקצועי בישראל**. [קובץ וידאו] אוחר מתוך: <http://docu.nana10.co.il/Article/?ArticleID=838482> ב 12/10/2013. עורך, אלון וולפיילר-קהתי
- רייכל, נ' (2008). בית ספר מקצועי במובן העיוני, **פנים, תרבות חברה וחינוך**, 24, גרסה אלקטרונית. נדלה 20/10/13. <http://www.itu.org.il/?CategoryID=1298&ArticleID=10456>
- **תיאוריית גרדנר על ריבוי אינטליגנציות הצעות לשילוב וישום בהוראה**. (1998). אשנב למערכות חינוך בעולם, 21, משרד החינוך התרבות והספורט, עמ' 11.
- ראיון עם נאוה אסולין מנהלת בית ספר יזמה במודיעין 29.10.2013
- ראיון עם אמירה פרלוב מנהלת בית הספר הניסויי כפר אדומים 3.11.2013
- Christodoulou, J. Davis, K. Gardner, H. & Seider, S. **The Theory of Multiple Intelligences** (n.d)pg. 5-8. Retrieved December 12, 2013

from: <http://howardgardner.com/multiple-intelligences>.
<http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf> /

Key Elementary School and Key Renaissance School, Indianapolis, Indiana. •

Retrieved November 14, 2013. from:

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at6lk69.htm>