יסודות של מצוינות

פילנתרופיה וחטיבת הביניים בישראל

האלבום השני

מבוא

יש בעולם המוזיקה תופעה מוכרת בשם "תסמונת האלבום השני". אחרי שאלבום ראשון מצליח הרבה מעבר לציפיות, נדמה לרגע שהסוד פוענח. אז בפעם השנייה משתמשים באותם נגנים, באותו אולפן ובאותו מפיק, ועכשיו יש גם קהל שמחכה. אלא שהיצירה השנייה כבר נכתבת בזמן אחר, מול ציפיות אחרות ובתנאים חדשים. מה שנראה בדיעבד כמו נוסחה להצלחה, מתגלה לעיתים כמפגש חד-פעמי בין רעיון נכון, אנשים מתאימים, עיתוי מוצלח, עבודה קשה וגם מעט מזל.

זו נקודת הפתיחה של הספר הזה.

כאשר קרן טראמפ יצאה לדרך בשנת 2011, היא קיבלה על עצמה משימה ממוקדת וקצובה בזמן: לסייע למערכת החינוך בישראל לבלום את הירידה במספר התלמידות והתלמידים הלומדים חמש יחידות מתמטיקה בתיכון, ולהכפיל את מספר הבוגרים בתוך עשור. קבענו יעד ברור, הקצנו משאבים, בנינו תוכנית עבודה והתחלנו לפעול.

המהלך הצליח מהר יותר מכפי שהעזנו לקוות. מספר בוגרי חמש היחידות במתמטיקה עלה מכ-9,000 לכ-18 אלף, עוד לפני שחלף העשור ומוצו המשאבים שיועדו לכך. אבל חשוב לומר כבר כאן: הקרן לא הכפילה את מספר הבוגרים. מורות ומורים עשו זאת. תלמידות ותלמידים והוריהם עשו זאת. מנהלי בתי ספר, רשויות מקומיות, רשתות חינוך, אוניברסיטאות וארגוני חינוך עשו זאת. משרד החינוך אחז בהגה והפך מאמץ פילנתרופי ומקצועי למדיניות לאומית. תפקידה של הקרן היה לעזור לחבר, לזרז, להעמיד ידע, להוסיף משאבים במקום שבו נוצר חיכוך ולסייע לשותפים רבים להתכנס סביב יעד משותף.

השילוב הזה עבד. דור חדש של מורים נבנה, קהילות מקצועיות התפתחו, שותפויות מקומיות הוקמו, קואליציה רחבה תחת מהלך "5 פי 2" נפרסה ונוצרה תנופה ציבורית שהפכה את לימודי המתמטיקה ברמת חמש היחידות מיעד השמור למעטים לאפשרות שנראית לרבים בת ביצוע ומומלצת. המהלך תועד בשני ספרים קודמים, נחקר מזוויות שונות והפך למקרה בוחן. אנשים ממשרדי ממשלה, מן השדה החברתי ומתחומים אחרים הגיעו אלינו כדי ללמוד אותו ולשאול אותנו על פילנתרופיה קטליטית, על השפעה משותפת, על שותפות עם הממשלה ועל הדרך להזיז מדד לאומי בתוך זמן קצוב.

ככל שחזרנו וסיפרנו את הסיפור, כך התחזקה גם בנו התחושה שהנוסחה להצלחה בידינו.

כשההצלחה הקדימה את התוכנית

התוכנית המקורית של הקרן הייתה לסיים את פעולתה עם השלמת היעד. קרן טראמפ הוקמה כקרן מתכלה, לא כמוסד שנועד לפעול לעד. האתגר שלה לא הצטמצם להשגת התוצאה בלבד, אלא כלל גם בניית תנאים שיאפשרו לתוצאה להחזיק מעמד לאחר שהקרן תצא מן התמונה.

לקראת סיום המהלך בתיכון ביקשנו להקים שלוש תשתיות עצמאיות: מִנהלת "מהייטק להוראה", שתסייע בבניית הדור הבא של מורי המתמטיקה והמדעים; המכון הלאומי להוראה מתקדמת, שנועד לטפח את המקצוענות והמיומנויות המתקדמות של המורים; ורשת "ערי מצוינות", שתתמוך ברשויות המקומיות ותסייע להן להוביל את המצוינות בשטח. שתיים מן התשתיות מצאו בית והן ממשיכות לפעול. המכון הלאומי, לעומת זאת, לא קם. לאחר עבודת תכנון ממושכת וטקס השקה חגיגי, משרד החינוך החליט שלא להמשיך בהקמתו.

ראוי שהעובדה הזאת תופיע כבר בפתח הדברים. סיפורי הצלחה נוטים להסתדר בדיעבד בקו ישר לכאורה: הייתה בעיה, נבחר פתרון, הושג יעד ונבנתה קיימות. המציאות פחות מסודרת. גם כאשר מהלך משיג את היעד המרכזי שלו, חלק מהתשתיות שתוכננו אינן קמות, שותפויות משתנות ואחריות עוברת באופן שונה מכפי שציפינו.

בשלב הזה עמדנו בפני החלטה. יכולנו להכריז שהמשימה הושלמה, להעביר את מה שאפשר לשותפים ולסגור את שערי הקרן. זו הייתה אפשרות ממשית ורצינית. ואולם, לצד ההצלחה נותרו בידינו משאבים משמעותיים ובעיקר נותרה שאלה שלא נתנה לנו מנוח: האם ההישג בתיכון אכן יציב?

הנתונים הראו שהמהלך בתיכון קרוב למיצוי. מרבית התלמידים שעלו לכיתה י' עם בסיס מתאים כבר בחרו בחמש יחידות, והמערכת הצליחה לסייע לרבים מהם להתמיד. כדי להרחיב עוד את המעגל, לגוון אותו ולהבטיח את המשכיותו, היה צורך להתחיל מוקדם יותר. לא די היה לשמר תלמידים בתיכון; היה צורך להרחיב את הבסיס שממנו הם מגיעים.

חשבנו אפוא על מהלך משלים, קצר וממוקד יחסית, בן חמש עד שבע שנים. רצינו לחזק את בסיס המצוינות בחטיבת הביניים, לפתח מיומנויות מתקדמות ולהתחיל תהליכי התמחות כבר בגיל הזה, כדי שיותר תלמידות ותלמידים — מן המרכז ומהפריפריה, יהודים וערבים, בנות ובנים — יוכלו להגיע לתיכון כשהם מוכנים לבחור במסלול מאתגר. לא ראינו בכך משימה חדשה, אלא השלמה של המשימה הראשונה והגנה על ההישג שכבר הושג.

ידענו שחטיבת הביניים שונה מן התיכון. ידענו שאין בה בחינות בגרות, שהיא לא נהנית מאותה יוקרה ציבורית ושהיא מקבלת פחות תשומת לב. לא שיערנו עד כמה השוני הזה עמוק.

לא מסדרון, אלא שלב מכריע

תלמידות ותלמידים המגיעים לחטיבת הביניים חווים שינויים דרמטיים בשלל היבטי החיים. רק אתמול הם היו הבוגרים של בית הספר היסודי. היו להם כיתת אם מוכרת ומחנכת שלימדה חלק ניכר מן המקצועות ושימשה דמות מרכזית בסביבת הלימודים. כל מבחן או התרחשות בבית הספר עברו תחת עינם הבוחנת של ההורים. ופתאום, בתוך שבועות, הם נעשים הצעירים ביותר בקמפוס גדול. במקום מחנכת אחת הם פוגשים מורים רבים, ובמקום לנוע במרחב מוכר ופשוט יחסית, הם נכנסים ל"תחנת רכבת" רועשת ונעים בין כיתות, הקבצות, מעבדות וקבוצות חברתיות.

כל זה קורה בגיל שבו הגוף משתנה, הזהות מתגבשת, החברים נעשים מרכזיים יותר בחיים והסמכות המבוגרת נבחנת מחדש. דווקא כשהם זקוקים ליד מכוונת, ההורים נסוגים מעט והמורים פוגשים אותם לזמן קצר יותר ובקבוצות גדולות יותר.

אין בכך כתב אישום נגד חטיבות הביניים או אנשי החינוך העובדים בהן. להפך. פגשנו מנהלות ומנהלים, מורות ומורים, מדריכים ואנשי מחוז שעושים עבודה מסורה בתנאים מורכבים. הבעיה הייתה מבנית: בעוד ביסודי המטרה ברורה: בניית יסודות. בתיכון בחינות הבגרות מתוות את הכיוון. לחטיבת הביניים, לעומת זאת, חסרה לא פעם משימה מוסכמת. היא נדרשת לעשות הכול: להשלים פערים, להרחיב אופקים, להכין לתיכון, לטפח זהות, לאפשר התנסות, לשמור על שייכות ולנהל תקופה סוערת בחיי המתבגרים. כאשר הכול חשוב, קשה לדעת מה קודם למה.

הנתונים חיזקו את התחושה הזאת. פערים שהיו קטנים יחסית בכיתה ה' התרחבו מאוד עד כיתה ח'. תלמידים שהפגינו יכולת ומוטיבציה ביסודי איבדו לעיתים עניין וביטחון. המעבר מכיתה ט' לכיתה י' חשף פער בין נקודת הסיום של החטיבה לבין נקודת הפתיחה הנדרשת בלימודי חמש יחידות. תלמידות ותלמידים רבים נפלו בדיוק במרווח הזה. כפי שניסחה זאת אחת ממנהלות התוכניות: "חטיבת הביניים מצמיחה; החטיבה העליונה משמרת".

חיפשנו מדד שיוכל לעזור לנו להבין מה קורה בשלב שאין בו בחינה ארצית שנתית הנוגעת לכל תלמיד. מצאנו בפיז"ה (PISA) מצפן אפשרי. לא משום שמבחן בין-לאומי הוא תכלית החינוך, או מפני שחשבנו שצריך "ללמד למבחן". בחרנו בו מפני שהוא בוחן דבר שהיה כמעט חסר בשיח הישראלי: האם תלמידים בני 15 יודעים להשתמש בידע שלהם כדי להבין מצב חדש, לנסח בעיה, לבחור מודל, להסיק מסקנה, לפרש נתונים ולהתמודד עם אי-ודאות.

בעולם שבו מחשבים מבצעים פעולות חישוביות מהר יותר ובדיוק רב יותר מבני אדם, אין די בכך שתלמיד ידע להפעיל פרוצדורה מוכרת. הוא צריך לדעת מתי ובאילו נסיבות להשתמש בה, מה מגבלותיה ואיך לחבר אותה לבעיה שלא ראה קודם. לא רצינו להחליף מתמטיקה מופשטת במתמטיקה "קלה" או סיפורית. לא ביקשנו להפסיק להוכיח משפטים,

לגזור פונקציות או לחפוף משולשים. ביקשנו להוסיף למתמטיקה ממד שחסר בהוראה הישראלית: ממד של משמעות ושימוש בחיי היומיום, של הפעלת שיקול דעת. רצינו שהתלמידים ידעו לא רק איך פותרים תרגיל, אלא איזו מתמטיקה נדרשת כדי להבין כיצד מחלה מתפשטת, איך פועלת מערכת ניווט, מה עומד מאחורי רכב אוטונומי וכיצד מודל כמותי יכול לסייע בקבלת החלטה בעולם האמיתי.

התוכנית שנראתה פשוטה

בנקודת הפתיחה חשבנו שמדובר במהלך מקצועי פנימי. הנחנו שמשרד החינוך ירצה לשדרג את תוכנית הלימודים, להתאים אותה לסטנדרטים בין-לאומיים, לחזק את החיבור לתיכון ולרכז מאמץ בחטיבת הביניים. הערכנו שנעבוד לצד המשרד עם גוף פיתוח מרכזי ועם גוף מדידה אחד. לא ראינו צורך בקואליציה רחבה, בפעילות תקשורתית, בקמפיין ציבורי או במודל עירוני.

ההיגיון נראה לנו ברור. להורים לא באמת חשוב באיזה סדר נלמדים פרקי האלגברה. לילדים לא חשוב באיזה מקום ישראל מדורגת בפיז"ה; הם אינם מקבלים על כך ציון בתעודה, והדירוג אינו פותח או סוגר עבורם דלת אישית. חשבנו שאם נציג לאנשי המקצוע ידע משכנע, תכנים טובים וכלי הערכה, המערכת תאמץ אותם.

בדיעבד, זו הייתה הנחה שהתבררה כחלקית.

בנקודת הפתיחה לא נתנו די משקל לשאלה מי ירצה את השינוי, מי ירגיש שהוא נחוץ, מי יהיה מוכן לשאת במחירו ומי יראה בו איום. במהלך הראשון, הביקוש הציבורי לחמש יחידות היה מנוע מרכזי: תלמידים רצו, הורים ביקשו, מנהלים נמדדו ורשויות מקומיות התגאו. במהלך השני הנחנו שהיצע מקצועי טוב יותר יספיק. רק בהמשך התברר לנו ששינוי בתוכנית לימודים אינו עניין מקצועי בלבד. הוא נוגע בזהות של תחום הדעת, בתפיסות עמוקות של מורים ומפקחים, בסמכות, במסורת, בחלוקת משאבים ובשאלה מה נחשב ל"מתמטיקה אמיתית".

העמדה במשרד החינוך לא הייתה אחידה, והיא השתנתה עם השנים, עם המנהיגות ועם האנשים. היו אנשי מקצוע ומנהלים שתמכו במהלך וסייעו לו, ואחרים שלא היו שותפים לניתוח שלנו. בראשית הדרך, גורמים מרכזיים במשרד לא ראו בפיז"ה מדד חשוב דיו למצבה של חטיבת הביניים. הם העדיפו להתמקד בתוכנית הקיימת ובמבחני טימס (TIMSS), שבהם ישראל הציגה הישגים טובים יותר. היו שחששו שמתמטיקה יישומית תדלל את העומק המופשט, תפגע בהכנה לאקדמיה ותנמיך את הרף דווקא אחרי ההצלחה בחמש היחידות.

אנחנו סברנו אחרת, ועדיין סבורים כך. ואולם, לא היה מדובר בהתנגדות חסרת היגיון או בחילוקי דעות שאפשר לפתור באמצעות מצגת נוספת. זו הייתה מחלוקת מקצועית וערכית אמיתית. האתגר לא היה רק לשכנע בצדקת העמדה, אלא להבין שאיכות הטיעון לבדה אינה מניעה מערכת שלמה.

הגענו אל המהלך השני עם ביטחון שנבנה מן ההצלחה הראשונה. חשבנו שהשותפות עם המדינה יציבה, שהמנגנונים מוכרים ושאפשר יהיה לשחזר את דרך הפעולה. גילינו שהצלחת האלבום הראשון אינה מבטיחה שהקהל, האולפן ואפילו כלי הנגינה יתנהגו באותו אופן בפעם השנייה.

כשהדרך הראשית חסומה

כאשר התברר שהדרך הראשית אינה פתוחה, עמדו בפנינו שתי אפשרויות. יכולנו לקבל את עמדת הריבון, לסיים את עבודת הקרן ולהשאיר את הסוגיה לממשלה. זו הייתה אפשרות לגיטימית. קרן פילנתרופית אינה משרד חינוך. אין לה סמכות לקבוע תוכנית לימודים, והיא אינה רשאית לכפות על מערכת ציבורית סדר יום שאינו מקובל עליה.

בחרנו באפשרות אחרת: להכין את השדה לקראת שינוי שטרם הוחלט עליו.

פנינו למכון ויצמן למדע, לטכניון, לאוניברסיטת חיפה, לאוניברסיטה העברית, למכללות להכשרת מורים, למטח — המרכז לטכנולוגיה חינוכית, ולגופי מחקר ופיתוח נוספים. ביקשנו מהם ללמוד לעומק את המסגרת המושגית של פיז"ה ולפתח חומרי הוראה כאילו תוכנית הלימודים העתידית כבר קיימת. השאלה שהצבנו הייתה פשוטה וקשה: אילו משימות היינו רוצים שתלמידי חטיבת הביניים בישראל יפגשו, כדי שיוכלו לחשוב ברמה גבוהה, להשתמש בידע שלהם ולהתמודד עם בעיות מורכבות?

זו הייתה בחירה פרו-אקטיבית שנשאה סיכון מקצועי ומוסדי. השקענו בפיתוח תכנים לפני שהייתה ודאות שהמערכת תרצה בהם. הכשרנו מפתחים ומורים לפני שניתנה הבטחה שמישהו יאמץ את התוצרים. במובן מסוים, ניסינו לבנות גשר לפני שהצד השני החליט שהוא מעוניין לחצות את הנהר.

אפשר לראות בכך את יתרונה היחסי של פילנתרופיה: היכולת להשקיע באי-ודאות, לאפשר לאנשי מקצוע להתנסות ולבנות יכולת עוד לפני שנפתחת הזדמנות מדינית. ואפשר לשאול אם גוף חיצוני, גם כשהוא נשען על ידע ועל ניסיון, רשאי להקדים כך את המערכת הציבורית. המתח הזה אינו ניתן לפתרון מלא. הוא מלווה את כל המהלך ומציג את אחת השאלות המרכזיות שהספר הזה מבקש לפתוח לדיון.

במהלך השנים פותחו 17 תוכניות וכ-500 משימות למידה והערכה. חלקן שילבו מתמטיקה בהנדסה, בקיימות, ברפואה, בפיזיקה, בתכנות ובחלל; אחרות התמקדו בפרקטיקות הוראה, בדיון מתמטי, באבחון ובהיבטים רגשיים כמו חרדת מתמטיקה, חוסן ומסוגלות עצמית. נבנתה קהילה של חוקרות וחוקרים, מפתחות ומפתחים, שנדרשה לברר יחד מהי בכלל משימת אוריינות מתמטית טובה, כיצד מבדילים בין בעיה אמיתית לבין תרגיל רגיל שעטפו אותו בסיפור ואיך שומרים בו בזמן על רמה מתמטית גבוהה ועל חיבור לעולם.

מהר מאוד התברר שגם חומרי לימוד מעולים אינם מחוללים שינוי בכוחות עצמם. משימה שאין לתלמידים דרך מוכרת לפתור אותה דורשת הוראה אחרת. במקום להוביל את הכיתה צעד אחר צעד אל פתרון ידוע מראש, המורה נדרש לאפשר לתלמידים להיכנס למים עמוקים, להציע השערות, לבחור דרך, לטעות, להתווכח, לחזור לאחור ולנסות שוב. עליו לנהל דיון שבו כמה דרכי חשיבה יכולות להיות לגיטימיות, לזהות מה מסתתר מאחורי טעות ולהחליט מתי להתערב ומתי להמתין.

פדגוגיה מסוג זה דורשת ידע, שיקול דעת ואומץ. היא אינה מסתפקת בכך שהמורה שולט בחומר. היא דורשת ממנו להכיר היטב את דרכי החשיבה של התלמידים, להקשיב להן ולהתבסס עליהן. לכן הוקמו קהילות מקצועיות למורים, פותחו מסגרות הכשרה ונבנו רשתות של מורים מובילים. כ-1,700 מורות ומורים עברו פיתוח מקצועי במסגרת המהלך (ב-2022 תוכנית "מאור" שמה לה יעד להכשיר עוד 3,600 מורים במשך ארבע שנים).

גם כאן, ההתקדמות לוותה במגבלות. מערכת האבחון הדיגיטלית שנועדה לספק למורים ולמפתחים תמונת מצב אמינה נתנה מענה חלקי בלבד. עד היום חסרים לנו נתונים רחבי היקף על מה שנעשה בפועל מאחורי דלתות הכיתה: באיזו מידה השתנו דרכי ההוראה, כמה מן המשימות שפותחו אכן נלמדו ומה הייתה השפעתן על התלמידים. נוצרה ספרייה מקצועית עשירה מאוד, אבל המרחק בין חומר איכותי על המדף לבין למידה איכותית בכיתה נותר גדול.

למצוא מקום לשינוי בתוך המערכת

לאחר שפיתחנו מאות משימות, היה צורך למצוא את מי שילמדו אותן. תוכנית הלימודים הרשמית טרם כללה אותן, ומורים שנמדדו לפי הספק ובחינות פנימיות פשוט לא יכלו לפנות להן זמן.

כיתות המצוינות בחטיבות הביניים הציעו מרחב אפשרי. הן נהנו משעות הוראה נוספות, ממידה מסוימת של גמישות ומתלמידות ותלמידים שביקשו אתגר. במקביל, הן התאימו למטרה רחבה יותר: פתיחת הזדמנות למצוינות בפני מי שלא התקבלו לכיתות המצוינות הקיימות או לא קיבלו אפשרות כזאת ביישוב שלהם.

פנינו לרשויות מקומיות, לרשתות חינוך ולמחוזות של משרד החינוך. הצענו עסקה של אחריות משותפת: אתם תפתחו כיתות או קבוצות של מצוינות, תקצו להן שעות הוראה ותישאו באחריות המקומית, ואנחנו נעמיד לרשותכם חומרי לימוד, ליווי מקצועי, קהילות מורים, ניהול, נתונים ותמיכה בבניית המהלך. הקפדנו שלא לממן את שעות ההוראה עצמן, משום שידענו שמימון פילנתרופי זמני של שעות עלול ליצור בור שייפתח ברגע שהקרן תצא.

בדרך הזאת נפתחו 247 כיתות מצוינות חדשות בפריפריה ובמרכז, בחברה היהודית ובחברה הערבית. הפריסה הגיעה לכרבע מחטיבות הביניים בישראל. נוצרה מסה קריטית של בתי

ספר, רשויות, מורים ותלמידים שהתנסו במודל החדש והפכו רעיון תיאורטי לעשייה ממשית.

אבל גם המודל המקומי לא היה פתרון קסם. הרשויות שונות מאוד זו מזו ביכולתן להקצות שעות, לגייס מורים, להוביל שינוי ולהחזיק אותו לאורך זמן. בחלק מן המקומות נפתחו כיתות אם מלאות; באחרים נפתחו קבוצות שלמדו שעתיים בסוף יום הלימודים. היו רשויות שבנו הנהגה מקצועית איתנה, ואחרות שהתקשו לשמר את המהלך לאחר תום המענק. דווקא רשויות חלשות יותר, שאצלן הצורך בהרחבת ההזדמנות היה גדול במיוחד, התקשו לעיתים לשאת את חלקן במימון ולגייס מורים מתאימים.

העבודה המקומית לימדה אותנו עד כמה חשוב להתאים את המודל לכל מקום, ועד כמה מסוכן לבלבל בין התאמה לבין הנמכת הרף. היא גם המחישה שהצלחות מקומיות אינן שקולות לשינוי לאומי. אפשר להראות שהדבר אפשרי, ליצור ביקוש ולבנות יכולת, אבל ללא מדיניות ממשלתית, תקציב ציבורי ותוכנית לימודים רשמית, הפריסה נשארת מוגבלת ושברירית.

מן הכיתה אל סלון הבית

בתחילת הדרך חשבנו שאין צורך בפעילות ציבורית. עם הזמן למדנו שהשינוי מתחיל בכיתה, אבל אינו יכול להישאר בתוכה.

מורה יכולה ללמד משימה מצוינת, אך אם מנהל בית הספר אינו מקצה לתוכנית זמן, הרשות המקומית אינה משקיעה בה, ההורים אינם מבקשים אותה ומקבלי ההחלטות אינם מבינים את דחיפות הנושא — השינוי יישאר קטן ותלוי באנשים יוצאי דופן. כדי שתוכנית תתרחב, לא די לפתח את צד ההיצע; צריך לבנות ביקוש, לגבש שפה משותפת ולהפוך את הנושא לעניין ציבורי.

מתוך תפיסה זו התפתח רעיון "צינור המצוינות", שחיבר בין בחירה בכיתת מצוינות בחטיבת הביניים לבין חמש יחידות בתיכון, יחידות טכנולוגיות בצבא, לימודי הנדסה והשתלבות בהייטק. כך נולד מהלך TOP15, שביקש לכנס סביב יעד משותף משרדי ממשלה, רשויות, אקדמיה, חברות הייטק, ארגוני חינוך וקרנות. כך גם יצאו לדרך הקמפיין "הדרך להייטק מתחילה בחטיבה", שבוע המצוינות הישראלית וכנס "תתארו לכם", שביקשו להרחיב את השיח מן המתמטיקה אל ערך המצוינות עצמו.

גם כאן חווינו את תסמונת האלבום השני. הקואליציה של TOP15 נבנתה בתנאים שונים מאלה של "5 פי 2", ולכן התקדמה בקצב אחר. במשרד החינוך לא היה בתחילה גורם אחד שהחזיק את המהלך. השותפים לא תמיד הסכימו על הגדרת המצוינות, על המיומנויות שצריכות לעמוד במרכזה ועל חלוקת האחריות. חלקם הגיעו עייפים מן המהלך הקודם, ואחרים ראו את אותה בעיה דרך זוויות ואינטרסים שונים. העבודה לא התקדמה בקו ישר אלא בגלים, והקרן נדרשה לשנות כיוון, להוסיף שותפים, לוותר על מהלכים מסוימים ולהעביר את מרכז הכובד לאחרים.

ובכל זאת, התרחבות המעגלים הייתה חיונית. הבנו שתפקידה של פילנתרופיה אינו רק לממן פרויקטים מוצלחים. פיילוט יכול לעבוד היטב ובכל זאת הבעיה הלאומית תישאר בעינה. לפעמים תפקידה של הקרן הוא לעזור למערכת לראות את עצמה כמערכת: לחבר בין מי שפועלים במקביל, לבנות אמון, ליצור שפה משותפת ולאפשר לאחרים לקחת בעלות על הרעיון.

ואז הקרקע רעדה

המהלך החל בתקופה שנראתה יציבה יחסית, אך זמן קצר אחר כך פרצה מגפת הקורונה. בתי הספר נסגרו, הלמידה עברה לבתים, הפערים התרחבו, מורים ותלמידים ניסו להסתגל וסדרי העדיפויות של המערכת השתנו בן-לילה.

הקרן החליטה לא להקפיא את המהלך. יחד עם שותפים פותחו משימות מתמטיות מתוך המציאות של המגפה; הוקמו מכינות קיץ מקוונות; הוכשרו מורים חדשים; מענקים קיימים הותאמו; כנסים, קהילות וישיבות מקצועיות עברו לרשת. המשבר הפך בעצמו למעבדה למתמטיקה יישומית: גידול מעריכי, מודלים של הדבקה, נתונים, סיכונים ותנאי אי-ודאות נעשו חלק מחיי היומיום.

היוזמות הניבו תוצאות שונות. אחת מהן, שניסתה ליצור מעין קמפוס דיגיטלי עצמאי לבני נוער, המחישה שלמידה עצמאית אינה נוצרת מתוכן איכותי ומפלטפורמה מושכת בלבד. התלמידים היו זקוקים לתיווך אנושי, לליווי ולמסגרת. גם במהלך החירום נדרשו הכרעות לא פשוטות: לא כל בקשה נענתה, חלק מן היעדים הותאמו ומענקים שונו. הגמישות גדלה, אך הקרן לא ויתרה על אחריות, מדידה ואבני דרך.

אחרי הקורונה הגיעו שנות אי-יציבות פוליטית, עם חילופי ממשלות והנהלות, ואחר כך התרחשה מתקפת 7 באוקטובר ופרצה המלחמה הארוכה. שוב נדרשה הקרן לשאול מהו תפקידה בשעת חירום. בימים הראשונים היא סייעה גם לצרכים דחופים שאינם בליבת האסטרטגיה. בהמשך חזרה אל תחום היתרון שלה: חינוך, מצוינות, מורים, תלמידים ושותפים מוכרים. מן הניסיון הזה נבנתה גם תפיסה מסודרת יותר של מענקי חירום ושל הגבול בין אחריות אזרחית לבין פיזור המאמץ.

המשברים לא היו תפאורה חיצונית למהלך. הם שינו אותו. הם האיצו את השימוש בטכנולוגיה, חידדו את חשיבות הלמידה העצמאית והחוסן, הרחיבו פערים, פגעו ברציפות ההוראה והעמידו במבחן את השותפויות שנבנו. במובן הזה, אחד ממדדי ההצלחה של המהלך היה עצם הישרדותו: העובדה שהמשימות המשיכו להתפתח, שהקהילות לא התפרקו, שהרשויות והאקדמיה נותרו מחוברות ושנשמרה תשתית שאפשר לחזור אליה גם לאחר שהקרקע רעדה.

נקודת המפנה — לא קו הסיום

בשנת 2022 חל שינוי. הנהגת משרד החינוך החליטה להתאים את תוכנית הלימודים במתמטיקה בחטיבות הביניים למסגרת המושגית של פיז"ה, ולבנות מהלך משותף להשלמת התכנים ולהכנת המורים. במקביל, הוועדה הבין-משרדית להגדלת ההון האנושי בהייטק, בראשות דדי פרלמוטר, המליצה להקים מאות כיתות מצוינות בחטיבות הביניים ולקדם "בגרות הייטק" הכוללת חמש יחידות במתמטיקה, חמש יחידות באנגלית וחמש יחידות בפיזיקה או במדעי המחשב. המלצות אלו קיבלו ביטוי בהחלטת ממשלה בשנת 2023.

זהו הרגע שאליו חותרות קרנות פילנתרופיות קטליטיות: המדינה לוקחת אחריות, מציבה יעדים, מקצה משאבים ומרחיבה מהלך שנבנה תחילה בהיקף מוגבל. ואולם, אין לראות בכך ניצחון של הקרן על משרד החינוך. השינוי נבע ממפגש של גורמים רבים: מחקרים, אנשי מקצוע, מנהיגות משרדית, ועדה ציבורית, רשויות, אקדמיה, תעשייה, מורים ותוצאות מן השטח. תפקידה של הקרן היה אחד מתוך המכלול הזה.

וגם כאן, אימוץ מדיניות אינו סוף הסיפור. חילופי ממשלות האטו את המומנטום, והמלחמה שינתה שוב את סדרי העדיפויות. צוותים מקצועיים המשיכו לדון באיזון בין מתמטיקה מופשטת ליישומית. תוכניות גובשו, אך היישום טרם השלים את הדרך מן ההחלטה אל הכיתה. החלטה ארצית צריכה לעבור דרך ספרי לימוד, הכשרת מורים, מערכות שעות, מנהלים, בחינות וכיתות. המרחק מירושלים אל שיעור מתמטיקה בכיתה ח' נשאר גדול.

הספר הזה נכתב למעשה בשתי נקודות זמן. ששת פרקי התיעוד הושלמו לפני פרסום תוצאות פיז"ה 2025, ולכן הם נשענים על תמונת המצב האחרונה שהייתה בידי הכותבים — תוצאות פיז"ה 2022. בשלב ההגהה, כשהספר כבר היה כמעט שלם, התפרסמו הנתונים החדשים. בחרנו שלא לעדכן בדיעבד את נקודת המבט של הכותבות והכותבים, אלא להניח כאן, במבוא, את התמונה המעודכנת ולבקש מן הקוראים להחזיק את שתי נקודות הזמן יחד.

ב-2022 נרשמה נקודת אור בשיעור המצטיינים במתמטיקה: ישראל עלתה מן המקום ה-31 למקום ה-22, אף שהציון הממוצע במתמטיקה ירד מעט. תוצאות פיז"ה 2025 חדות בהרבה. ישראל רשמה ירידה בכל שלושת תחומי הבחינה — מתמטיקה, קריאה ומדעים — ולפי הנתונים שפורסמו, אלה התוצאות הנמוכות ביותר שלה מאז החלה להשתתף במחקר. במתמטיקה נרשמה ירידה של 25 נקודות ושיעור התלמידים ברמות המצוינות ירד מ-8.4% ל-4.8%. בתוך שלוש שנים הצטמצמה קבוצת המצטיינים ביותר מ-40%. לצד התמונה הקשה, התלמידות הפגינו חוסן יחסי גבוה יותר, והפער המגדרי במתמטיקה כמעט נעלם.

מחזור 2025 משקף מערכת שלמה ודור צעיר שעבר שנים של קורונה, אי-יציבות ומלחמה, לצד פער מתמשך בין המיומנויות שפיז"ה בוחן לבין מה שתלמידים תרגלו באופן שיטתי בכיתה. ובכל זאת, אי אפשר לעבור לסדר היום על התוצאות. הן מחדדות את השאלות שהספר הזה

מציב: האם ההתמקדות בחטיבת הביניים הייתה מחויבת המציאות, או שהקושי המערכתי דורש סדר פעולות רחב יותר? האם קרן פילנתרופית יכולה להניע השפעה מערכתית במקום כה מורכב? האם ההישענות על ניסיונן של מדינות שהתאימו את תוכניות הלימודים ומערכי ההיבחנות שלהן לסטנדרטים הבין-לאומיים יכולה להספיק בישראל, כאשר המערכת כולה זקוקה לשיקום, או שנדרש שידוד מערכות כולל?

בעת שהספר יורד לדפוס, ישראל נמצאת בעין הסערה ובתקופת בחירות. הממשלה הבאה לא תצטרך להתחיל מדף ריק. על המדף כבר מונחים חומרי הוראה המותאמים לסטנדרטים הבין-לאומיים, שפותחו, נוסו ושופרו בשדה; נבנו קהילות מקצועיות ונצבר ידע בהכשרת מורים; ומשרד החינוך גיבש תוכנית לימודים לאומית חדשה, שנועדה להתחיל להיכנס ליישום בשנת הלימודים תשפ"ז. גם המודל להרחבת כיתות המצוינות והשותפויות עם הרשויות כבר קיים. השאלה היא אם המדינה תבחר ליישם, להטמיע ולהתמיד.

איכותה של אסטרטגיה אינה יכולה לעלות על איכות היישום שלה. המבחן הגדול מתחיל עכשיו: הכשרת המורים, זמן ההוראה, דרכי ההערכה, הליווי המקצועי, הניהול וההתמדה לאורך שנים. זה יהיה מבחן ליכולתה של ישראל לשקם את האמון בחינוך ואת המקצועיות שבתוכו, ולהשיב את עתידו של הדור הצעיר אל מרכז סדר היום, אחרי שנים שבהן הוא נדחק לא פעם לקרן זווית של מציאות הישרדותית.

בנקודה הזאת ניצבת גם הקרן בפני שאלה: האם תוצאות 2025 והתמשכות התהליך הממשלתי הן סיבה להרים ידיים, או להפך — להמשיך בנחישות ובעקביות ולהחזיק את הלפיד עד שהשינוי יגיע אל הכיתה? אין לנו תשובה סופית. אנחנו יודעים שהקרן אינה יכולה לבצע את המשימה במקום המדינה; אנחנו גם יודעים שהידע, הכלים והשותפויות שנבנו עלולים להתפוגג ללא מי שיחזיק אותם בתקופת המעבר.

היעד המקורי נעשה כעת מאתגר יותר מכפי שנראה ב-2022. ישראל אינה נמנית עם 15 המדינות המובילות במצוינות מתמטית בפיז"ה. יעדי ההרחבה והגיוון של בגרות הייטק טרם התממשו במלואם. תוכנית הלימודים החדשה עומדת בפתח היישום, וכיתות המצוינות עדיין אינן מגיעות לכל תלמידה ותלמיד שנכונים לאתגר. אנחנו עדיין באמצע הדרך, ובמובן מסוים מתחילים עכשיו את השלב המכריע שלה.

למה לתעד מהלך שטרם הסתיים

פעם בכמה שנים קרן טראמפ עוצרת ומתעדת את עשייתה. לא כדי לסכם פעילות בדוח חגיגי, אלא כדי לפתוח את התהליך לבדיקה. במלאת 15 שנים לקרן החלטנו לתעד את המהלך השני שלה, זה שהתמקד בחטיבות הביניים. בניגוד למהלך הראשון, שתועד פעמיים — באמצע הדרך ולאחר שהיעד המרכזי כבר הושג, הפעם בחרנו לכתוב בצומת החלטה: האם להמשיך ולהתעקש או להודות בכישלון.

יש בכך מורכבות ברורה. קשה לשפוט מהלך לפני שהתוצאות הבשילו. חלק מן המהלכים צעירים, אחרים הופסקו וחודשו, והשפעתם של תהליכי מדיניות וחינוך מתבררת לעיתים רק לאחר שנים. אבל יש בכך גם יתרון: הזיכרון עדיין חי. האנשים זוכרים לא רק מה הוחלט, אלא מה חשבו באותו רגע, אילו חלופות היו על השולחן, מה עורר חשש, מה נתפס כהזדמנות ומה התברר רק בדיעבד.

לשם כך פנינו לשישה כותבים וכותבות מבחוץ, שלכל אחד ואחת מהם זווית מקצועית אחרת. לא ביקשנו מהם לנסח עבורנו מסר, להצדיק את החלטות הקרן או להגיע למסקנה אחידה. ביקשנו מהם לפתוח את התיק: לקרוא מסמכים, לראיין אנשים, להשוות בין כוונות לתוצאות, לבחון הנחות יסוד ולהפעיל שיקול דעת עצמאי.

הם אינם דוברי הקרן, והפרקים אינם ניירות עמדה מטעמה. האחריות המקצועית לניתוח, לטיעונים ולמסקנות של כל פרק היא של הכותב או הכותבת. יש בפרקים ניסוחים שאנו מזדהים עמם מאוד, אחרים שמעוררים אצלנו אי-נוחות וגם טענות שאיננו מקבלים במלואן. איננו רוצים למחוק את ההבדלים האלה. להפך. שינוי מערכתי מורכב מכדי להיות מובן מנקודת מבט אחת, וספר שבו כל הפרקים נשמעים כאילו נכתבו בידי אותו ארגון היה מחמיץ את מטרתו.

המבוא הזה הוא המקום היחיד בספר שבו הקרן מדברת בקולה שלה. מכאן ואילך, הקולות הם של הכותבות והכותבים.

שישה מבטים על מהלך אחד

הפרק הראשון — אלי קנאי

אלי קנאי, שהיה ממובילי קרן אבי חי, מביא אל הספר ניסיון ייחודי של מי שליווה קרן מתכלה והתמודד מקרוב עם שאלות של יציאה מתוכניות ושל המשכיותן וקיימותן. פרקו משחזר את תהליך החשיבה האסטרטגי של קרן טראמפ באמצעות מסמכי המועצה המייעצת, תוכניות העבודה וההחלטות שהתקבלו לאורך השנים. הוא חוזר אל ההצלחה בתיכון, אל הניסיון להקים תשתיות שיחזיקו אותה ואל ההחלטה לפנות לחטיבת הביניים.

קנאי בוחן כיצד השתנתה דרך הפעולה של הקרן כאשר התברר שהשיטה שעבדה במהלך הראשון אינה מתאימה למהלך השני. הוא מתאר את המעבר ממודל הנשען על ממשלה מובילה וקואליציה רחבה למהלך שבו הקרן מימנה ישירות פיתוח תכנים, פנתה לשדה ובנתה מסלול חלופי. בתוך כך הוא שואל מהי קיימות אמיתית: האם היא שימור של ארגונים ותוכניות, או העברת הרעיונות, היכולות והאחריות למערכת הציבורית? פרקו מזכיר שפילנתרופיה המבקשת להיות זרז חייבת לפעול במהירות, אך גם לדעת שבסופו של דבר רק המדינה יכולה להחזיק שינוי בהיקף לאומי.

הפרק השני — טלי נחליאלי

פרופ' טלי נחליאלי, רקטורית ומובילה בתחום הוראת המתמטיקה במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, נכנסת אל לבו הפדגוגי של המהלך. היא מציגה את היסודות התיאורטיים של אוריינות מתמטית ושל החינוך המתמטי הריאליסטי, ומסבירה מדוע מידול, פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית, יצירתיות ושיתוף פעולה אינם תוספות "רכות" למתמטיקה, אלא חלק מן העיסוק המתמטי עצמו.

באמצעות חקרי מקרה של תוכניות פיתוח שונות, היא בוחנת כיצד תורגם הרעיון למשימות, להכשרת מורים ולכיתות. היא מציגה את ההבדלים בין התוכניות, את המחלוקות סביב הגדרת האוריינות, את הקושי להבטיח רמה מתמטית גבוהה ואת הצורך בשינוי עמוק בדרכי ההוראה. נחליאלי אינה מסתפקת בתיאור ההישגים. כמי שהייתה שותפה בעצמה לאחד המיזמים, היא מצביעה גם על פערי הנתונים, על מגבלות מערכת האבחון ועל העובדה שאין עדיין ראיות מספקות להיקף השינוי הפדגוגי בכיתות. פרקה מציג תמונה מורכבת: תשתית תוכן אנושית ומקצועית מרשימה מאוד, לצד מערכת שעדיין מתקשה להפוך את העושר הזה לשגרה רחבת היקף.

הפרק השלישי — מויש לוי

מויש לוי, לשעבר סגן ראש העיר ומחזיק תיק החינוך בעיריית מודיעין-מכבים-רעות כ-20 שנה, וכיום מנכ"ל עיריית נתניה, מתבונן במהלך מן הזירה המקומית. פרקו עוסק בכיתות המצוינות ובמודל העירוני שנבנה כדי להקים אותן באמצעות שותפויות עם רשויות מקומיות, רשתות חינוך ומחוזות של משרד החינוך. הוא מסביר את המורכבות הייחודית של חטיבות הביניים: בתי הספר והמורים שייכים למשרד החינוך, אך הרשויות והרשתות משפיעות מאוד על סדרי העדיפויות, על המשאבים, על המנהלים ועל הקשר עם הציבור.

לוי מנתח את מבנה המענקים, מכתבי ההתחייבות של ראשי הרשויות, מנגנוני התקצוב, תפקידי מנהלי התוכניות, קהילות המורים והניסיון לבנות אחריות מקומית שאינה תלויה במימון הקרן. הוא מציג את הישגי ההרחבה של כיתות המצוינות בחטיבה ואת הקשר שנוצר בין כיתות אלה לבחירה במסלולים מתקדמים בתיכון, אך אינו מתעלם מן השונות הגדולה בין הרשויות, מקשיי הגיוס, מהמחסור במורים ומבעיית הקיימות ברשויות חלשות יותר. טענתו המרכזית היא שהזירה המקומית יכולה לפתוח דרך, להוכיח היתכנות וליצור ביקוש, אבל היא אינה תחליף למדיניות לאומית; גם לאחר שהמדינה לקחה אחריות, נותר לקרן תפקיד בסיוע לרשויות שמתקשות להגיע אל היעדים.

הפרק הרביעי — דלית שטאובר

דלית שטאובר, מנכ"לית משרד החינוך לשעבר, מספרת את הסיפור מתוך חדרי קבלת ההחלטות. זהו פרק אישי ומובהק בעמדתו, שנכתב בידי מי שהייתה שחקנית מרכזית בתהליך. שטאובר מתארת שני מהלכים שהתקדמו בקצב שונה מאוד: הרחבת כיתות המצוינות, שזכתה להסכמה רחבה יחסית; ושינוי תוכנית הלימודים לכלל תלמידי חטיבות הביניים, שנתקל במחלוקת מקצועית חריפה.

הפרק עוקב אחר דוחות המחקר, ועדת פרלמוטר, גיבוש בגרות ההייטק, החלטות הממשלה והשותפות בין משרד החינוך לקרן. שטאובר מציגה את הקרן כיחידת תגובה מהירה שאפשרה למערכת הממשלתית להשתמש בידע, בחיבורים ובגמישות שלא תמיד זמינים לה. לצד זאת, היא מתארת בפירוט את ההתנגדות בתוך המשרד ואת המאבק בין הנהגה המבקשת לשנות מדיניות לבין דרגים מקצועיים החוששים מן השינוי. זו פרשנותה של שטאובר לאירועים, והיא אינה בהכרח הפרשנות היחידה. דווקא משום כך יש לפרק חשיבות: הוא חושף כיצד נראית רפורמה מבפנים, כאשר סמכות פורמלית, מומחיות מקצועית, זמן פוליטי ושעון הביצוע אינם פועלים תמיד באותו קצב.

הפרק החמישי — רון קורמוס

רון קורמוס, יועץ מדיניות ציבורית, מרחיב את המבט מן הכיתה אל המרחב הציבורי. הוא שואל מדוע תוכנית פדגוגית טובה, מורים מוכשרים ואפילו החלטות מדיניות אינם מספיקים כדי להחזיק שינוי לאורך זמן. דרך סיפוריהם של "צינור המצוינות", TOP15, הקמפיין הציבורי, שבוע המצוינות הישראלית וכנס "תתארו לכם", הוא מתאר כיצד הקרן הרחיבה בהדרגה את גבולות הפעולה שלה.

קורמוס אינו מציג את המהלכים הללו כסיפור הצלחה נקי. הוא מתאר את הקושי לבנות שפה משותפת בין שותפים שונים, את העייפות שהותיר המהלך הקודם, את חילוקי הדעות סביב המושג "מצוינות" ואת המגבלות של קואליציות וקמפיינים. טענתו המרכזית היא ששינוי מערכתי זקוק למעגלים חיצוניים של לגיטימציה, ביקוש ואחריות: הורים, רשויות, תעשייה, תקשורת, קרנות והציבור הרחב. תפקידה הייחודי של פילנתרופיה, לפי הפרק, אינו רק לממן אלא לכנס, לחבר ולאפשר לאחרים לראות עצמם כבעלי חלק במשימה.

הפרק השישי — אורן מג'ר

אורן מג'ר, חוקר, כותב ועורך תוכן עצמאי, לשעבר עיתונאי ב"דה מרקר", בוחן כיצד המהלך שרד כאשר הקרקע רעדה. הוא עוקב אחר פעילות הקרן בזמן מגפת הקורונה ולאחר 7 באוקטובר, ומתאר את המעבר בין המשכיות אסטרטגית לתגובת חירום: פיתוח משימות חדשות, הכשרת מורים, מכינות דיגיטליות, שינוי מענקים, יציאה לשטח ותמיכה בשותפים.

מג'ר נותן מקום גם ליוזמות שהניבו תוצאות חלקיות ולדילמות שלא נפתרו. הוא בוחן את המתח בין גמישות לאחריות, את בקשות השותפים שלא תמיד נענו ואת השאלה עד כמה קרן חינוכית צריכה להתרחק מן הליבה שלה בעת אסון לאומי. מסקנתו מפוכחת: לוחות הזמנים והיעדים המקוריים נדרשו להתאמות. הצלחתה של הקרן בתקופה הזאת אינה מתמצה בתוצאה כמותית, אלא ביכולת לשמור על שותפויות, על תשתית מקצועית ועל כיוון, גם לאחר שני משברים גדולים.

לקרוא בעין פקוחה

ששת הפרקים אינם מתחברים לפסק דין אחד. הם אינם אמורים לעשות זאת.

אפשר לקרוא את הספר ולהשתכנע שהקרן צדקה כשבחרה לפתח תכנים עוד לפני שמשרד החינוך אימץ את הכיוון. אפשר גם לשאול אם גוף פילנתרופי צריך לפעול כך כאשר אנשי המקצוע במדינה מביעים הסתייגות. אפשר לראות בכיתות המצוינות דרך להרחיב הזדמנות; אפשר לחשוש שהן מחזקות מיון והסללה. אפשר לראות בפיז"ה מצפן מועיל; אפשר גם לשאול מה יכול מצפן אחד לעשות כאשר המערכת כולה מיטלטלת. אפשר להתרשם מן ההתמדה; אפשר לשאול מתי נכון להמשיך בעקביות ומתי נדרש לחשב מסלול מחדש. אפשר לראות במסלול העוקף מעשה חלוצי; אפשר לראות בו עדות למגבלותיה של שותפות שלא הבשילה עדיין במלואה.

אלו שאלות לגיטימיות. אנחנו מזמינים את הקוראות והקוראים להחזיק בהן לאורך הספר. לא כתבנו אותו כדי להוכיח שהקרן צדקה. כתבנו אותו משום שלקרן הפועלת במרחב הציבורי יש אחריות להסביר מה ניסתה לעשות, על סמך אילו הנחות, עם אילו משאבים, מה השתנה, מה התקדם, מה נותר חלקי ומה עדיין איננו יודעים. שקיפות אינה מסתכמת בפרסום רשימת מענקים. היא מחייבת לפתוח גם את תהליך החשיבה ואת המקומות שבהם המציאות אילצה אותנו לשנות כיוון.

המהלך הראשון לימד אותנו ששינוי מערכתי אפשרי. המהלך השני לימד אותנו שאין נוסחה קבועה לשינוי מערכתי.

למדנו שמדד ברור הוא אמצעי חיוני, אך הוא עלול גם לצמצם את שדה הראייה; שלמידה עמוקה לפני פעולה היא הכרחית, אבל לעולם אינה מכינה לכל מה שיגיע; שחומרי לימוד אינם משנים כיתה בלי מורים; שמורים אינם משנים מערכת בלי מנהלים ורשויות; ושגם אלה זקוקים למדיניות, למשאבים, לביקוש ציבורי ולזמן. למדנו שפילנתרופיה יכולה לפתוח אפשרויות, לממן אי-ודאות ולחבר בין שחקנים, אך אינה יכולה להחליף את המדינה. למדנו גם שהתמדה אינה פירושה היצמדות עיוורת לתוכנית. לפעמים הדרך היחידה להישאר נאמנים למטרה היא לשנות שוב ושוב את המסלול.

אולי האלבום השני מורכב מן הראשון. הוא ארוך יותר, מלא שינויי קצב ורעיונות שנאלצו למצוא צורה חדשה. אבל דווקא משום כך הוא מלמד אותנו יותר.

בסופו של דבר, אין זה רק סיפור על תוכנית לימודים, על מבחן פיז"ה או על קרן פילנתרופית. זהו סיפור על תלמידות ותלמידים בגיל שבו הם מתחילים לבחור מי יהיו, על מורות ומורים שמנסים לעזור להם לפגוש קושי בלי להירתע ממנו ועל מערכת שלמה שמבקשת להכין דור צעיר לעולם שכבר משתנה מהר יותר מכפי שאנו מצליחים להבין.

הספר הזה אינו המילה האחרונה. הוא הזמנה להתבונן, להתווכח, ללמוד ולשפר.

קראו אותו בעין ביקורתית. כך גם אנחנו נקרא אותו.

תרצה שמיאן
אלי הורביץ
קרן טראמפ לחינוך

יסודות של מצוינות
פילנתרופיה וחטיבת הביניים בישראל

צילום כריכה
פורטרט של תלמידה ביום הראשון ללימודים, ספטמבר 1968, אוסף מיתר, האוסף הלאומי לתצלומים על שם משפחת פריצקר, הספרייה הלאומית.

עריכה ועריכת לשון
כל טקסט

עיצוב גרפי
נסטיה פייביש

דפוס
ע.ר. הדפסות

ישראל | 2026

© כל הזכויות שמורות לקרן טראמפ
www.trump.org.il