



תפקידן של מכללות בקיודם מערכת החינוך בישראל

מרץ 2017

אדר תשע"ז

מחזור כ"ד

תרגיל קבוצתי



מנדל MANDEL

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
Mandel School for Educational Leadership

מחזור כ"ד

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית

אופיר סליפוי	יהודה פרידמן	עשהאל שריר
אילנית דרור	יעקב קורצויל	ציפורה גוטמן
איציק שחר	מיכאל קרסנר	רביטל דואק
בתיה חורי יפין	מוטי ועקנין	שמיר יגר
גליה בונה	נדב גרינברג	שימרית ברדה
דיאנא דעבול	סיגלית רחמן	
הילה סופרמן הרניק	ענת יונה עמדי	



תפקידן של מכללות בקיודם מערכת החינוך בישראל

מרץ 2017

אדר תשע"ז

מחזור כ"ד

תרגיל קבוצתי



מנדל MANDEL

בית ספר מנדל למנהגות חינוכיות
Mandel School for Educational Leadership

מסמך זה הוא פרי תרגיל קבוצתי של עמיתי מחזור כ"ד בבית הספר מנדל למנהיגות חינוכית. המסמך נכתב על פי תיאום עם משרד החינוך ועל רקע מעבר מכללות החינוך לות"ת ופתיחת מתווה אריאב. במשך שלושה שבועות במהלך חודש מרץ עסקו 19 עמיתי המחזור בלימוד הנושא בתאוריה ובשדה, בניתוח היבטים מרכזיים שלו ובגיבוש הצעות שעשויות יהיו לסייע בליווי מעבר המכללות לות"ת בפרט ובקידום תחום הכשרת מורים בכלל.

במסגרת התרגיל ביקשנו למתוח יריעה רחבה בתחום הכשרת המורים ולהתמקד בפריזמת המכללות האקדמיות לחינוך: לבחון גישות בהכשרת מורים, לסקור דגמים להכשרה בארץ ובעולם, להביט על התפתחות תחום הכשרת המורים בישראל ולבחון את ההקשר החברתי. כמו כן, נדרשנו לסוגיות מרכזיות בתחום הכשרת מורים, בהן: שונות בתפיסה הפרופסיונאלית, זהות מקצועית ופיתוח חזון חינוכי. עסקנו בשאלת תכלית הכשרת המורים ומקומה בין שמירת יציבות למהפכה חינוכית. לבסוף בחנו סוגיות אלו בראי תהליך המעבר לות"ת, תוך הידרשות להיבטים מבניים ותוכניים.

במהלך התרגיל סקרנו ספרות מקומית ועולמית ענפה ונפגשנו עם מספר רב של גורמים העוסקים בתחום הכשרת המורים ומשפיעים עליו: אנשי אקדמיה ומומחים בהכשרת מורים, מומחי מדיניות, בעלי תפקידים ועובדי הוראה במכללות לחינוך, בעלי תפקידים במשרד החינוך, במל"ג ובות"ת. המכללה האקדמית לחינוך אורנים הוגדרה כמקרה בוחן אשר נועד לאפשר בחינה של תהליכים המתרחשים בתוך המכללה פנימה לצד מבט החוצה אל האינטראקציות המגוונות שמתרחשות עם שחקנים נוספים בשדה. תהליך העבודה הושלם באמצעות עיבוד ואינטגרציה שהתקיימו במפגשים קבוצתיים מרוכזים של העמיתים בהם הוצגו הנושאים שנלמדו, נותחו ממדים שונים של הסוגיה וגובשו התובנות המרכזיות.

אף שהמסמך מבוסס על מקורות מוסמכים הוא אינו מהווה מחקר אקדמי וכותביו אינם מומחים לנושא הכשרת מורים או למדיניות ציבורית. המסמך מבקש לתרום לדיון הציבורי והמקצועי בנושא קידום הכשרת המורים בישראל. כוחו נשאב מניסיונם המגוון של יוצריו, מיכולתם להקדיש מאמץ מרוכז ונטול פניות לנושא, וממחויבותם לעסוק בו מתוך בירור מתמיד של העמדה הערכית שראוי כי תעמוד בבסיס העשייה.

אנו, העמיתים, מבקשים להודות על ההזדמנות שניתנה לנו ללמוד, להתנסות ולהשפיע. בעבור רבים מאיתנו תרגיל זה היה בבחינת הצצה ראשונה לעולם המורכב והמרתק של מכללות החינוך. בעבורנו הייתה זו התנסות לימודית משמעותית ומעשירה, ואנו מקווים כי בעתיד יהיו מי שימצאו תועלת בעבודה זו בבואם לפעול למען קידום תחום הכשרת המורים בישראל.

תוכן עניינים

12	תקציר
14	פרק ראשון: אוריינטציה לשדה הכשרת המורים
18	פרק שני: התפתחות היסטורית
22	פרק שלישי: הכשרת מורים בארץ ובעולם
	א. תחום הכשרת המורים בישראל
	ב. תחום הכשרת המורים בעולם
30	פרק רביעי: סוגיות רעיוניות העומדות בבסיס הניתוח של הקבוצה לשדה הכשרת המורים
	א. התפתחות התפיסה הפרופסיונאלית ומתחים בתוכה
	ב. זהות מקצועית ופיתוח חזון חינוכי
	ג. מרחב מרובה תרבויות
	א. "אחרי כור ההיתוך" – התאמת הגישה החינוכית למציאות חדשה
	א. אוטונומיה מגזרית בחברה מרובת תרבויות
	ד. הכשרת מורים – יציבות או מהפכה
44	פרק חמישי: השדה בראי השחקנים
	א. מה מעסיק את השטח? המעבר לות"ת ואיחוד מכללות
	ב. המטוטלת בין דיסציפלינה לפדגוגיה
	ג. למה מתכוונים כשאומרים אקדמיזציה? – הבהרה מושגית

- ד. אקדמיזציה ומרחב השונות
- ה. תכלית הכשרת המורים ותמונת עתיד
- ו. מרחב השחקנים בזמנים של שינוי
- ז. מפת השחקנים

56 פרק שישי: תובנות לפעולה – מחשבות על מעשים

על אתגרי מערכת

- א. המסע אל רכיב הזהות האישית של המורה
- ב. הקשר בין השחקנים
- א. במות לשיתוף בידע, דוגמת כתבי עת וספרות פרופסיונלית
- א. הוראת הדעת כדיסציפלינה מובחנת
- א. תכניות לימוד משותפות
- ג. ליווי תהליך האיחוד

- התוכן של מסמך זה הינו על דעתם ובאחריותם הבלעדית של העורכים ואינו בהכרח משקף את השקפתה או עמדתה של קרן מנדל ישראל

על רקע ההסכמה הרחבה השוררת לרוב בדבר חשיבותה של הכשרת המורים עבור שדה החינוך והחברה, בולטות בהעדרן הגדרות מוסכמות ביחס לטיב ההכשרה ואופיה הרצוי. כך למשל מתגלעות מחלוקות בשאלות יסוד כגון: אלו מרכיבים צריכה תכנית ההכשרה לכלול ומה משקלם היחסי; תזמון ההכשרה על ציר הזמן ושאלת הרצף המקצועי; ומהי המתודה הנכונה להכשרה? סקירה היסטורית של התהליכים שהתחוללו בישראל בתחום הכשרת המורים מציירת תמונה מורכבת ורבת תמורות. בכברת הדרך שעברה המערכת להכשרת מורים מאז ימי קום המדינה ועד ימינו בולטים שני תהליכים מרכזיים: האחד הוא תהליך אקדמיזציה הולך וגובר והשני הוא תהליך של שינוי מבני. שני תהליכים אלו נמצאים בעיצומם גם כיום על רקע תהליך איחוד המכללות האקדמיות לחינוך והמעבר לות"ת.

תהליכים אלו השתקפו בדבריהם של כ - 70 "שחקנים" עמם שוחחנו. בראיונות עלו קולות שונים ביחס לתהליך השינוי המבני ותהליך האקדמיזציה. מספר מרואיינים ראו באיחוד והשינוי המבני תהליכים כלכליים וטכניים גרידא, שאינם עתידים להשפיע באופן מהותי על הנעשה בפועל. מנגד, רבים אחרים ראו את הפוטנציאל הטמון בשינוי המבני, תוך זיקה ברורה לתהליך האקדמיזציה. בראיונות נחשפו פערים בהבנת המונח "אקדמיזציה" שלעיתים התפרש כתקווה למערכת החינוך ולעיתים כאיום על מערכת ההכשרה. לצד הציפיות ליתר חופש אקדמי ויכולת תכנון עלו חששות הנוגעים למעמדן של המכללות בהינתן אי - סימטריה ביחסי הכוחות, כמו גם לפגיעה בתהליך ההכשרה. חשש מרכזי היה מפני דומיננטיות יתר של העיסוק המחקרי שעשוי לדחוק ולצמצם את הממד הפדגוגי המוכוון לשדה החינוכי. חשש אחר היה הטיית הכף לעבר הפן הדיסציפלינרי על חשבון הפן הפדגוגי. בחלק מהמכללות בא לידי ביטוי גם החשש כי המרחב האקדמי האוניברסלי לא יאפשר לבעלי זהות ייחודית ספציפית להתקיים בו.

התמות הללו מתכתבות בעבודה עם 4 סוגיות רעיוניות העומדות בבסיס הניתוח של הקבוצה את שדה הכשרת המורים: הפרופסיונליות של ההוראה; פיתוח הזהות המקצועית – חינוכית בתהליך ההכשרה; מרחב מרובה תרבויות והשפעתו על ההכשרה להוראה; והאם תכלית ההוראה נועדה לספק מענה פרופסיונלי מיטבי למערכת הקיימת או לפעול לתיקונה ולקדם מהפכה חינוכית?

מכלל האמור לעיל ובהתייחס לאתגרים העומדים בפני מערכת החינוך כיום, אנו רואים הזדמנות עבור המכללות האקדמיות לחינוך להיות חלק מפתרון הבעיה של איכות ההוראה בישראל תוך הגדרה ברורה של תפקידן במערכת הכשרת המורים. לשם כך הוצעו במסמך שלוש תובנות לפעולה. כיוונים אלו נגזרים מתוך ראיית המכללות האקדמיות לחינוך כגופים האמונים על חיזוקו של מקצוע ההוראה כפרופסיה העשויה להכיל את השונות בחברה הישראלית ולתרום לבנייה של תחום הדעת בהיבטים המקצועיים והאקדמיים.

התובנה הראשונה, הפונה בעיקר אל המכללות האקדמיות לחינוך הינה העצמת מישור הזהות בפיתוח דמות המורה. התובנה השניה פונה אל מקבלי ההחלטות במל"ג ומשרד החינוך, ומבקשת להוסיף פריזמה שתתמקד בקשר שבין הפונקציות השונות בעולם הכשרת המורים, קרי פיתוח מנגנונים למיזוגים ושותפויות. התובנה השלישית פונה אף היא אל המל"ג בקריאה להגברת מעורבותו והעמדת גוף מומחים בליווי תהליך האיחוד של המכללות.

פרק ראשון:
אוריינטציה לשדה
הכשרת המורים

האמנה הבינלאומית לזכויות הילד קובעת כי טובת הילד היא שיקול ראשון במעלה, והיא מחייבת את המדינה כל אימת שהיא מקבלת החלטה שיש בה כדי להשפיע על הילדים כולם או על ילד מסוים (אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, 1989, סעיף 3). באמצע שנות התשעים פרסמו 250 ראשי מוסדות להכשרת מורים בארה"ב מסמך מכונן תחת הכותרת: Tomorrow's Schools of Education ובו הודגש כי: "בכתיבה ודיון על סוגיית הכשרת המורים חובה לציין את הילדים (תלמידים) כמטרה ראשית ועל ידי כך להדגיש את הקשר המחויב בין העיסוק בהכשרת המורים לתלמידים בבית ספר יסודי ותיכון. פעמים נדמה שאין צורך להדגיש שהכשרת מורים נועדה לשרת את ציבור התלמידים, האין זה מובן מאליו? ובכן, לא בהכרח!" (Holmes group, 1995). בהקשר זה הוסיף וחידד צבי לס: "המורה אינו סוכן של המדינה ואף לא של החברה; הוא סוכן רק של הילדים שהוא מופקד על-פיתוח יכולתם האינטלקטואלית והמוסרית. החינוך מופקד על האנושי שבאדם" (לס, 2000). גם אנו במחזור כ"ד בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית בחרנו להעמיד את טובת התלמידים על ראש תרגילנו.

מערכת החינוך בכלל ואנשי החינוך בפרט היו לאורך הדורות מפתח חשוב לעיצוב פני החברה. החינוך נתפס כמעצב במידה רבה את אופיה של החברה וכתנאי ההכרחי לשגשוגה הכלכלי, התרבותי והאינטלקטואלי. בעזרתו ניתן לפתח את ההון האנושי, לאפשר הזדמנויות ליצירת שוויון חברתי ולהשפיע על העתיד. מערכת זו נשענת על אנשי חינוך שמרביתם הוכשרו במכללות לחינוך. המכללות מהוות גורם מרכזי, חשוב ואפקטיבי המשפיע על אישיות המורה לעתיד ומסייע בעיצוב זהותו המקצועית, על מנת שיוכל לבצע את תפקידו כמורה ומחנך של הדורות הבאים (אגבריה, 2009).

אי לכך, הכשרת מורים, ככל תהליך חינוכי אחר, עשויה לעצב את "פרח ההוראה" המתחנך בה באמצעות בחירת התכנים, הדגש המושם בתכנית על תחומי הידע השונים, הערכים הנובעים ממנו, מידת האוריינטציה הביקורתית והאופן שבו מועברים השיעורים. ההכשרה מתבטאת בחינוך למודעות חברתית, למיומנות מקצועית ולתפיסת המורה את תפקידו בחברה (כרמלי, 2006). בנוסף, הכשרת מורים, אנשי חינוך, כמו גם בעלי מקצועות דומים, נגזרת מתפיסות חינוכיות ופילוסופיות המקובלות במערכת החינוך ונתמכת על-ידי תפיסות המקובלות בחלק מן העולם המערבי ובדיסציפלינות האקדמיות. (זמרן, 1999)

מחקרים בארץ ובעולם מראים שאיכות ההוראה של המורים היא גורם משמעותי בהצלחתם של התלמידים במערכת החינוך. האיכות מתבטאת ביכולת חשיבה מורכבת, ביכולת ללמוד ולבנות ידע בתחומים שונים ובהתחנכות לערכים, שיאפשרו להם לתפקד בצורה מיטבית בחברה שבה הם חיים. *"הערך המוסף" של מורה טוב גבוה אף מערכו של בית ספר טוב. מבחינת התלמיד עדיף מורה טוב בבית ספר גרוע מאשר להפך. השפעתו של המורה גם חזקה מזו של גודל הכיתה"* (גרינפלד וברלב, 2013). לטענת קטקו (2016), מורים הם אומנים, מומחים בתחומם מבחינה מדעית ומחקרית ומבחינת הפרקטיקה היישומית והפדגוגית. הם יכולים לחבר בין תיאוריה למציאות ולפעול בהקשר חברתי, פוליטי ותרבותי. עוד טוענת קטקו כי להיות מורים זו גם יצירת אמנות, שמשמעה להיות בעלי שאר רוח, דמיון יצירתי ועוד. זו היכולת לצייר בנפשם של הלומדים רעיונות, ולשרטט בהכרתם שאלות ביקורתיות ונוקבות, כמו גם סוגיות ללא מענה מיידי. היא כוללת במיהה להרמוניה מוזיקלית, לאסתטיקה, לאתיקה, לאהבת היופי שבקואורדינציה, ליכולת לזהות שיר מרגש ולהגיב לספר או לטקסט מדעי, ולהבין את הסוגות האמנותיות וממה הושפעו. מכאן שעל תכניות ההכשרה לטפח בקרב המתכשרים להוראה השתוקקות לתרבות משובחת ולחדד את האינטליגנציה הרגשית שלהם.

[1] בחרנו להשתמש במושגים שונים לציון הסטודנטים במוסדות להכשרת מורים: פרחי הוראה, מתכשרים, סטודנטים להוראה. זאת כדי להדגיש את השימוש נעדר האחידות והמגוון בספרות

השחקנים המרכזיים בשדה הכשרת המורים הינם: **המכללות לחינוך והוראה, המועצה להשכלת גבוהה (המל"ג)** ו**האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך**. המל"ג הינו הגוף הממלכתי לענייני השכלה גבוהה בישראל אשר מתווה את מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה באוניברסיטאות ובמכללות האקדמיות לחינוך; האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך מפקח ומופקד על הכשרת מורים במכללות לחינוך לכל המגזרים, ומעניק את תעודת ההוראה למכללות בכל מקצועות ההוראה ובכל מסגרות החינוך. משרד החינוך מופקד על מרבית התקציב למכללות, למעט שלוש מכללות להוראה שעברו עד כה לתקצוב ות"ת (הוועדה לתכנון ותקצוב של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל).

פרק שני: התפתחות היסטורית

מערכת הכשרת המורים בישראל עברה כברת דרך משמעותית בעשורים האחרונים. בפרק זה סוכמו עיקרי תהליך ההתפתחות של תחום זה בישראל.

מסקירה היסטורית של דוחות שהגישו במהלך השנים ועדות ציבוריות וניירות עמדה שעסקו בנושא ההכשרה להוראה עולה תמונה מורכבת הנוגעת בבעיות יסוד של ההכשרה להוראה בישראל.

אחת המגמות המרכזיות שעיצבו את התחום היא **תהליך האקדמיזציה**. שורה של דוחות, בהם דושקין ב-1962, ועדת יפה 1971, דוח פלד ב-1976 ודוח ועדת עציוני ב-1979 סימנו מגמה ברורה של מעבר ממודל של "בתי מדרש למורים" (סמינרים) למוסדות אקדמיים. דוח עציוני אף קבע את הצורך במיון קפדני של התלמידים המתקבלים ללימודים (רק בעלי תעודת בגרות מלאה יתקבלו) ובקביעת "קריטריונים אקדמיים חד-משמעיים" בנוגע לסגל של המוסדות להכשרת מורים. בהמשך צוין גם הצורך "לאפשר למורים חסרי תואר אקדמי להגיע להשכלה אקדמאית מלאה" ו"לשאוף לאקדמיזציה" של מסלולי השתלמות למורים (הופמן ונידרלנד, 2010). תהליך אקדמיזציה מקיף מצא ביטוי בפרסום "**דגם מנחה**" לתכנית לימודים לתואר "בוגר הוראה" בסמינרים ובמכללות להוראה (במסגרת ועדה בראשותו של הפרופ' יוסף דן 1981). במסגרת הדגם המנחה צוינו, בין השאר, ההנחיות הבאות: העוסקים בהוראה צריכים להיות אקדמאים, וככאלה עליהם לשלוט בידע עיוני בתחומי ההוראה ובתחום החינוך ולעמוד בדרישות אקדמיות רגילות, כגון כתיבת עבודות סמינריונית או הגעה לרמת פטור באנגלית, וכן בדרישות הנוגעות להיקף הכולל של הלימוד. העוסקים בהוראה צריכים לדעת ליישם ידע עיוני בתחום החינוך וההוראה, להיות מיומנים בדרכי הוראה שונות ולהיות מוכנים לשנות את דרכי הוראתם בהתאם לנסיבות. על-פי גישה זו, המורה אמור להיות "צרכן ביקורתי של חידושי המחקר" (הופמן ונידרלנד, 2010).

שינויים במבנה ארגוני ובכפיפות המוסדות נדונו במסגרת ועדת אריאב-כץ (2003) וועדת תומר (2004). ועדות אלו דנו בצמצום מספר המכללות על-ידי מיזוגן ואיחודן והכפפתן לות"ת, תוך מתן מענה לחלוקה המגזרית הנהוגה במוסדות החינוך במדינה. עקב חילוקי דעות בנוגע לתהליך המיזוג דחה משרד החינוך את המלצות הוועדה, והכוונה לצמצם את מספר המכללות להוראה לא יושמה (דרור, 2008). תמיכה בצמצום מספר המכללות נדון גם בדוח ועדת דוברת (2005) שטען כי תהליך האקדמיזציה שהתרחש בשני העשורים שקדמו להם אינו משמעותי, וכי התואר שמעניקות מכללות ההוראה אינו תואר אקדמי מלא. המורה הטוב, על-פי דוח זה, הוא אדם בעל השכלה אקדמית, בשילוב של היבטים ערכיים וחברתיים (הופמן ונידרלנד, 2010).

תמורה משמעותית בתחום זה חוללו המלצותיה של **"ועדת אריאב"** בשנת 2006. משימתה של הוועדה הייתה מקיפה ומורכבת ביותר, שכן היא נדרשה להחליף את "הדגם המנחה" שהסדיר את הכשרת המורים עד לאותה העת. בדוח יש ניסיון ראשון של ועדה רשמית מטעם המל"ג להכיר בהוראה כפרופסיה אקדמית של ממש, דהיינו כמקצוע מורכב שרכישתו נעשית בהדרגה ולמעשה לאורך כל הקריירה המקצועית של העוסקים בו. מורה מקצועי, לפי דוח אריאב, משלב ידע דיסציפלינרי במקצועות ההוראה עם ידע פדגוגי. הידע הנדרש להוראה מושג "באופן שיטתי", כלומר תוך ביסוסו על ידע תאורטי-מחקרי מצטבר. מנקודת מבט זו הוראה טובה תהיה מבוססת על אינטגרציה של כל מרכיבי הידע של המורה: ההיבט התאורטי וההיבט היישומי. דוח אריאב גם מדגיש את ההיבט האקדמי של ההכשרה להוראה וקובע כי כל תכנית חייבת להיות מוגשת למל"ג ותיבחן שם כתכנית אקדמית לכל דבר. מתוך כך, מדגיש הדוח כי **"יזקנה בזאת ללימודי תעודת ההוראה תוקף של לימודים אקדמיים"**, ואף ניתן יהיה להכיר בהם כחלק מלימודי תואר שני בחינוך ובהוראה. דרישה נוספת נוגעת לחברי הסגל ולפיה בכל תכנית הכשרה להוראה, בכל מסלול גיל, על המרצים להיות בעלי תואר שלישי, ושהמוסד העוסק בהכשרת מורים יעמוד בהנחיות מל"ג מבחינת התקנון האקדמי שלו ודרכי ניהולו. על-פי המתווים שהדוח מציג, מרכיב תעודת ההוראה כשלעצמו

(כלומר לימודים בחינוך, פדגוגיה ודידקטיקה) יהווה רק שליש מכלל לימודי התואר B.Ed. הדוח מבקש להשוות בין המכללות לאוניברסיטאות הן מבחינת היקף הלימודים הדיסציפלינריים הנדרשים לתואר ראשון, והן בכך שהוא מחיל את **"מתווה הבסיס"**, המחייב את כל המוסדות העוסקים בהכשרה. חידוש משמעותי נוסף של דוח אריאב הוא בפיתוח תואר אקדמי חדש: תואר שני בהוראה **M.Teach**, המהווה שדרוג של תכניות להכשרת אקדמאים להוראה הקיימות היום. ניתן לקבוע כי המלצות דוח אריאב מקדמות את תהליך האקדמיזציה של ההוראה מכמה בחינות: ראשית, תעודת ההוראה מוכרת כתעודה אקדמית לכל דבר; שנית, המוסדות המכשירים להוראה והסגל שלהם חייבים לעמוד בקריטריונים המקובלים למוסדות להשכלה גבוהה; ולבסוף, ניתנה דחיפה של ממש לפיתוח תכניות לתואר שני בהוראה, שעשויות למשוך יותר אקדמאים לתחום. אימוץ המלצות הדוח פתחו למעשה עידן חדש בהכשרה להוראה, כזה המקרב אותה לזרם המרכזי של ההשכלה הגבוהה במדינה (הופמן ונידרלנד, 2010).

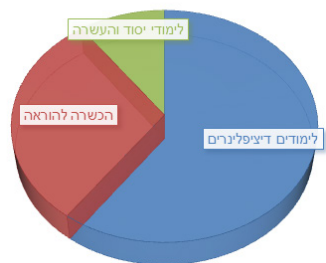
מסיבות שונות לא יצאו לפועל החלטות המעבר לות"ת במהלך השנים שאחרי ועדת דברת ומתווה אריאב. בשנת 2011 חתמו מנכ"ל מל"ג-ות"ת (משה ויגדור) ומנכ"ל משרד החינוך (שמשון שושני) על הסכם עקרונות ובו נקבע כי מעבר המכללות אקדמיות להוראה לאחריות ות"ת ייעשה כחלק מתהליך רחב של קידום המכללות מהבחינה האקדמית ושל שדרוג המבנה הארגוני-מנהלי שלהן כך שיעמדו בהנחיות התאגידיות של ות"ת. בהסכם לא חויבו כל המכללות לעבור לתקצוב ות"ת וגם לא נקבעו לוחות זמנים לכך. ההסכם זכה לתמיכת שר החינוך דאז, אך לא קיבל תוקף של החלטת ממשלה. בפברואר 2015 חתמו מנכ"לית משרד החינוך (מיכל כהן) ומנכ"ל מל"ג-ות"ת (גדי פרנק) על מתווה להסדרת המעבר הכולל של האחיות לתכנון ולתקצוב של מערך ההכשרה האקדמית להוראה ממשרד החינוך לות"ת. המתווה העניק תוקף להסכם העקרונות משנת 2011, וקבע שבתוך שבע שנים מיום מעבר המכללה הראשונה לתקצוב ות"ת יהיו כל יתר המכללות חייבות גם הן לעבור למודל זה, בכפוף לעמידתן בתנאי הסף שנקבעו עוד בהסכם העקרונות בשנת 2011. מכללה שלא תעמוד בכך, תישלל ממנה ההכרה האקדמית ותקציבה (דוח מבקר המדינה, 2015).

פרק שלישי:
הכשרת מורים
בארץ ובעולם

כיום פועלות בישראל 21 מכללות אקדמיות לחינוך בשלושה מגזרים מרכזיים: ממלכתי, ממלכתי-דתי וממלכתי-ערבי. הללו מתפרסים על פני ארבעה אזורים גאוגרפיים: צפון, מרכז, ירושלים ודרום. ישנם שלושה תחומי פעילות המאפיינים את מכלול פעילותן של המכללות לחינוך בישראל: הכשרה סדירה של מורים; קשר עם השדה; פיתוח מקצועי של מורים. השניים הראשונים יידונו במסמך זה.

שני המודלים העיקריים בשדה הכשרת המורים בישראל כיום הם **"המודל העוקב"** ו**"המודל המקביל"**. על-פי הדגם הראשון, הסטודנט מקבל קודם כל הכשרה דיסציפלינרית (תואר אקדמי), ולאחר מכן לומד תקופה נוספת להכשיר עצמו כמורה. מודל זה מיושם על-ידי האוניברסיטאות על-פי רוב במסגרת בתי הספר לחינוך. במסגרת המודל השני לומד הסטודנט במקביל בשני המסלולים, האקדמי וההוראתי. הכשרתו כמורה מכוונת למקצוע הנלמד במסלול האקדמי, וההכשרה המעשית – תוך כדי לימודיו לתואר. במסלול זה פועלות המכללות לחינוך, המעניקות לבוגריהן תעודת 'בוגר בהוראה', B.Ed. (אבדור, 2001; גרינפלד ובר לב, 2013). בנוסף, במכללות לחינוך ישנם מסלולי לימודים לתעודת הוראה לאקדמאים, לימודים לתואר שני משולב עם תעודת הוראה M.Teach, לימודים להסבה ולהרחבת הסמכה, ולימודים לתואר מוסמך בחינוך M.Ed (גרינפלד ובר לב, 2013).

מבנה הלימודים במכללות לחינוך



מבנה הלימודים לתואר ראשון בהוראה במסגרת לימודים אינטגרטיביים עם תעודת הוראה במכללות לחינוך, מורכב משלושה רכיבים: לימודים דיסציפלינריים, לימודי הכשרה להוראה ולימודי יסוד והעשרה.

דגמי ההתנסות המעשית לפי המתווים המנחים להכשרה להוראה בישראל מתחלקים לשני דגמים עיקריים, לפי בחירת המוסד המכשיר:

0. **דגם מסורתי:** מחייב להעסיק איש סגל/מדריך מהמוסד המכשיר, שאחראי להדרכת הסטודנטים בהתנסות ולהערכת התקדמותם והתאמתם למקצוע. הסטודנט עובד בהתנסות בעיקר מול המורה החונך, והקשר בין המדריך למורה החונך קבוע והדוק.

1. **דגם שותפות** בין המוסד המכשיר למוסד החינוכי: העבודה המערכתית וההדוקה בין המוסד המכשיר למוסד החינוכי, מחייבת תכנונים משותפים בהבניית ההתנסות המעשית, תיאומים שוטפים ביישומה ושיתוף בהערכת הסטודנטים. על-פי דגם זה, לכל סטודנט יש מורה חונך ישיר ולעתים מספר מורים חונכים ובעלי תפקידים אחרים שהוא נחשף לעבודתם.

דגם נוסף המופיע בעיקר בספרות אך כמעט ולא מיושם במציאות הישראלית, נקרא PDS (Professional Development Schools). לפי דגם זה המורים בבתי הספר מלמדים גם במכללה, והמרצים במכללה פוגשים את הסטודנטים גם בבתי הספר. המורים והמרצים הם חלק בלתי נפרד ממערכת ההכשרה. תהליך ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים כולל למידה, הוראה, הערכה ומחקר, והוא מלווה ברפלקסיה מתמשכת.

בנוסף למסגרת הלימודים שתוארה לעיל, ישנן תכניות הכשרה ייחודיות המיועדות לסטודנטים בעלי נתונים גבוהים, מסוגלות אישית והרגשת שליחות. משרד החינוך בשיתוף משרדי ממשלה נוספים, המכללות האקדמיות לחינוך וגופי המגזר האזרחי יוזמים ומפתחים תכניות הכשרה ייחודיות. תכניות אלו אינן מחליפות או מבטלות את מסלולי ההכשרה המסורתיים הרגילים, אך עצם קיומן מביא למתחים בין המסלולים השונים בתוך כותלי המכללות.

מרבית התכניות להכשרת מורים בעולם ובארץ בנויות משלושה שלבים:

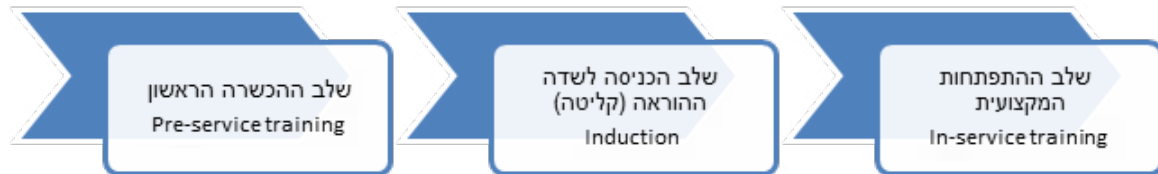
א. שלב ההכשרה הראשון, **"שלב קדם השירות"** (pre-service training): שלב זה מתקיים במכללות והוא כולל הכשרה עיונית ומעשית ונועד להכנת המתאמנים לקראת מקצוע ההוראה ולדרישות השדה במקצוע הזה.

ב. שלב הכניסה לשדה ההוראה, השלב הזה מכונה **"הקליטה"** (induction).

ג. שלב **ההתפתחות המקצועית** במשך שנות השירות - (in-service training): בשלב זה מתעצב תפקודו המקצועי של המורה ומתפתחת אישיותו המקצועית.

החלוקה לעיל מתבססת על הנחת היסוד ולפיה ההוראה איננה כושר הנרכש במלואו בשלב הראשון, אלא יכולת נרכשת שדורשת התפתחות מתמדת (2001,Feinman-Nemser). התפתחותו המקצועית של מורה מאופיינת בלמידה לאורך החיים, ומן הראוי להתחיל בהכוונה לכך כבר בתקופת ההכשרה הראשונית (2015, Donche et.al.).

המינהל להכשרת ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה בישראל אמון על הכשרת עובדי ההוראה, על כניסתם לתפקיד ועל-פיתוחם המקצועי. הוא דוגל **בעקרון הרצף** מתוך אמונה שהפיתוח המקצועי של המורה נמשך לאורך כל חייו המקצועיים. זאת כדי שתהליכי ההכשרה והפיתוח יהלמו את דרישות המאה ה-21, את הצרכים המשתנים ואת האתגרים העומדים בפני המורה ובפני המינהל, דבר אשר יעלה את יוקרת מקצוע ההוראה כפרופסיה (נגר, 2013).



תחום הכשרת המורים בעולם:

בשנים האחרונות קיבל נושא הכשרת המורים תנופה וחשיבות ברוב מדינות העולם, בדגש על ההכשרה הראשונית. תכניות הכשרת המורים בעשרות מדינות עברו שינויים והתאמות (סלנט ופז, 2011). במדינות בעלות מערכת חינוך ריכוזית, הרפורמות בנושא הכשרת מורים נראות כלליות אך מחייבות. במדינות שבהן החינוך אזורי או סקטוריאלי, רפורמות בהכשרת מורים נתפסות לעתים כניסויים חינוכיים מקומיים שמטרתם לפתור בעיה מקומית.

ישנן שתי גישות עיקריות ביחס לתהליכי השינוי, הבאות לידי ביטוי ברפורמות שונות ברחבי העולם (לידור ואחרים, 2015): **גישת ההתמקצעות** (professionalization), אשר קוראת לחיזוק ההכשרה הפורמלית של מורים ומבקשת שתכניות ההכשרה להוראה יכללו לימודים אקדמיים גבוהים בדיסציפלינות ההוראה ובמדעי החינוך והפדגוגיה, כמו גם התנסות מעשית מבוקרת בהוראה במסגרת שיתוף פעולה בין המוסד האקדמי המכשיר לבין בתי הספר שבשדה (בדומה ל-PDS). לפי גישה זו, האקדמיה מבקשת לבחון באמצעות ממצאי מחקרים אמפיריים את מאפייני המורה המקצוען (הפרופסיונלי) ולהכשיר מורים כאלה. יעילות ההכשרה נמדדת בהתנהגויות, במיומנויות ובידע שבוגרי תכניות ההכשרה מגלים בעבודתם המעשית בבית הספר.

מנגד ישנה **גישת הדה-רגולציה** (deregulation), שבה תומכים בעיקר אנשי ציבור וכלכלה. על-פי גישה זו, הדבר החשוב אינו מסגרת ההכשרה, משך ההכשרה או התעודות שהמורה מקבל בסיומה, אלא הישגיהם הלימודיים של התלמידים. הנחת היסוד של גישה זו היא כי מורה אינו זקוק להכשרה פורמלית ממושכת כדי ללמד, ודי בכך שהוא יתמצא בתוכני ההוראה.

סקירה עולמית מקיפה שנערכה לאחרונה במכון מופ"ת בחנה מגוון רחב של מודלים להכשרת מורים הפועלים בשבע מדינות: ארה"ב, פינלנד, הולנד, אנגליה, קנדה, ניו זילנד וסינגפור (שפרלינג, 2017). מסקירה זו עולים מספר מגמות וכיוונים:

- ניתן דגש מועט יחסית להתמודדות עם השונות בכיתה, עם אקלים בית הספר ועם מעגלי היחסים הלוקחים בו חלק, בראש וראשונה תלמידים וגם עמיתים למקצוע, מנהלים, בני משפחות התלמידים ועוד (ברוב המדינות שנבדקו, כולל ארה"ב, פינלנד וסינגפור).
- מקצת התכניות מדגישות גם את הרפלקסיה ואת החשיבה הביקורתית בהכשרת מורים (למעט הולנד).
- במרבית המקומות אין הבחנה בין רמת ההשכלה הנדרשת בתכנית להוראה במערכת הקדם יסודית והיסודית, לעומת המערכת העל-יסודית.
- במיקומה המרכזי של התכנית להכשרת מורים ניכרות שתי מגמות סותרות: תנועה לכיוון המחקר והאוניברסיטאות, לעומת תנועה לכיוון בתי הספר (פינלנד וקנדה לעומת ארה"ב ואנגליה).
- ברבות מהמדינות אין הנחיות ומתווים ברורים בנוגע למבנה ולתכנית הכשרת המורים, ובמקומות שישנם מתווים, ישנה עדיין שונות בין התכניות בעיקר במבנה ובחלוקה שבין התיאוריה לפרקטיקה.

- כל התכניות מדגישות את חשיבותן של ההתנסות המעשית וההכשרה הפרקטית, אך ההתנסויות שונות בהיקף, בתדירות ובפיזור על פני התכנית (בפינלנד ובהולנד ישנו דגש יותר על הצד המעשי המבוקר, וההתנסויות נעשות בבתי ספר שבהם פרופיל המורים שונה ומותאם להכשרת מורים).
- ברוב התכניות הדגש על דידקטיקה או פדגוגיה כללית. פדגוגיה דיסציפלינרית נראית בעיקר בהוראת המדעים והמתמטיקה (להוציא תכניות מסוימות בפינלנד).
- הערכת המתכשר להוראה משמשת רכיב משמעותי רק בחלק קטן מהתכניות.

מהסקירה עולה כי אין מודל אחיד או מיטבי של רשות הוראה או גוף הוראה שאחראי על הכשרת המורים, ובכל אחת מהמדינות מתפתחים מודלים בהתאם למאפיינים והצרכים היחודיים. מוסדות ההכשרה מתאפיינים בצביונם כבעלי אוטונומיה וסמכות בנוגע לסוגיית הכשרת המורים, כשזו אף כוללת תתי-סמכויות משתמעות, כגון איכות ההוראה, הליכי הסמכה ופיתוח מקצועי. יחד עם זאת, מן הממצאים משתקפת מגמה בינלאומית ההולכת ונפוצה במדינות העולם, ובמסגרתה ניתן לראות את ביסוסן של מועצות ייחודיות וכינונם של גופים ציבוריים, למשל באופן חקיקתי, כדי להפוך לרגולטורים (סלנט ופז, 2011).

פרק רביעי:
סוגיות רעיוניות
העומדות בבסיס
הניתוח של הקבוצה
לשדה הכשרת
המורים

א. התפתחות התפיסה הפרופסיונאלית ומתחים בתוכה

אחד הדיונים הערים בספרות האקדמית ובשדה החינוכי דן **בשאלת הפרופסיונליות** של ההוראה. לי שולמן מונה מספר מרכיבים המשותפים לכלל הפרופסיות: מחויבות לשירות, מסד ידע המשמש בסיס לפרקטיקה, תחום של מיומנויות מיוחדות, הפעלת שיקול דעת בתנאי אי-ודאות, פיתוח פרקטיקה תוך רפלקסיה על העשייה, וקיומה של קהילת עמיתים. שולמן פורס את חזון המורה הפרופסיונלי שאינו רק פועל אלא גם ממסד דרכי פעולה ופועל מתוך רפלקסיה ומודעות עצמית ביחס למה שפועלו מחייב (Shulman, 1986).

דויל (Doyle, 1990) מסווג את ההוראה כסמי-פרופסיה משום שלדעתו עבודת המורה אינה מושתתת על דעת הקשורה דיה לידע תאורטי ומחקרי, ואינה מגיעה לרמה של מומחיות הנבנית על סמך מחקר. לעומתו, שולוב-ברקן (1991) טוענת כי היעדר קודקס אתיקה מקצועית מקובל ואי-קיומו של גוף ידע תאורטי ושיטתי, נוסף על המורכבויות הרבות במאפייני ההוראה, כגון סוגיות הסמכות או האוטונומיה המקצועית, אינם מאפשרים להגדירה כפרופסיה. גם אריאב מצביעה על כך שבעבר לא ענה מקצוע ההוראה על מספר מרכיבים בהגדרת הפרופסיה, ובראשם הסכמה על מסד של ידע. היעדר מסד ידע מוסכם הקשה הן בבניית תכנית הכשרה והן בקביעת סטנדרטים לרישום ולקידום מקצועי (אריאב, 2008).

לצד זאת, לאורך השנים חלו תמורות בתחום זה, בעיקר בגזירת מסד הידע של ההכשרה להוראה. בשנות השמונים עלתה בארה"ב סוגיית ההוראה כפרופסיה, וכמרכיב הכרחי בשיפור איכות בתי הספר והחינוך, זאת בעקבות לחץ ציבורי רב. הציבור וקהילת המורים טענו לחוסר אפקטיביות של תכניות ההכשרה להוראה, לאי-התאמה לשינויים, לחוסר קשר עם הנעשה בשטח ולחוסר יכולת למשוך סטודנטים מצטיינים להוראה. מומחים ואנשי חינוך קראו לרפורמה בהכשרת המורים שמטרתה חיזוק הידע הבסיסי של המורים בתחומי הדעת, חיזוק הקשר בין הידע

התיאורטי לבין הוראה יישומית ולפיתוח מקצועי של המורים במהלך הקריירה שלהם (לוי-פלדמן, 2010).

בשנת 1986 התפרסמו בארה"ב שני דוחות (Holmes Group, 1986; Carnegie Foundation, 1986) שהתמקדו בהוראה כפרופסיה וקראו להגדרות ברורות: מה מורים צריכים לדעת ומה הם צריכים לעשות. השיח הציבורי בסטנדרטים שהוצעו ובדרכי ההכשרה הנגזרות מהם הלך והתפתח בהתמדה (לוי-פלדמן, 2010). עם השנים עמלו גופים גדולים רבים (בעיקר בארה"ב ובארצות האיחוד האירופי) כדי להגדיר סטנדרטים ויכולות ביצוע של מורים (אריאב, 2008).

ההחלטה לשלב בין ידע דיסציפלינרי לידע פדגוגי באמצעות ידע תאורטי מחקרי (דוח אריאב, 2006) משקפת תפיסה המתייחסת להוראה כפרופסיה אקדמית (לוי-פלדמן, 2010). יחד עם זאת, לצד המאמצים וההתפתחויות בתפיסת ההוראה כפרופסיה, הדיון בסוגיה האם ההוראה היא פרופסיה ומה עומד בתשתית התפיסה, טרם מוצה. ישנן עמדות בשיח הציבורי ובספרות המחקרית שאינן רואות בהוראה פרופסיה המחייבת מומחיות נרכשת, וכפי שתואר לעיל במקרה הישראלי, גם מקדמות הכשרה דווקא על-ידי דה-רגולציה של המקצוע. עמדה זו מציעה להסיר מחסומים כמו דרישות הכשרה ורישוי של מורים (על ההבדלים בין הגישה הפרופסיונאלית לגישה הדה-רגולאטורית ראו (Cochran-Smith, Fries 2001, Apple, 2001)). אם כן, גם כיום מעמדה של ההוראה כפרופסיה נותר שנוי במחלוקת.

שלמה בק טוען כי השאלה אינה רק האם ההוראה נתפסת כפרופסיה אלא גם מהי מהות הפרופסיונליות. בק עוסק בסקירת התפתחויות בתפיסת הפרופסיונליות ככלל והשתקפותן בתפיסת הפרופסיה של ההוראה (בק 2013) בישראל. עד לשנות ה-80 נתפסה ההוראה כמדע יישומי. הידע של איש הפרופסיה נתפס כמורכב משלושה נדבכים: ידע עיוני טהור בתחומים רלוונטיים, ידע מדעי הלקוח מתחומי המחקר השימושי וידע מעשי המתייחס למתודיקה.

במודל זה, הבנוי על-פי דגם אוניברסיטאי, נשמר עקרון המידור הנוקשה בין תחומי הדעת. בישראל עמדה תפיסה זו בבסיס אימוץ "הדגם המנחה" לתואר ראשון בהוראה ב-1981 על-ידי כלל סמינרי המורים (בק, 2013).

מאז אימוץ הדגם, ההוראה לא נתפסה עוד כמדע יישומי אלא כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי. המורה הוגדר כ"**מומחה מסתגל**", דבר שהצריך שינויים בתכנית ההכשרה ובתפיסת תפקיד המורה. במקום "המורה המסרן" (מוסר הידע) עלה דגם של "**המורה הקלינאי**", היודע לאבחן ולהעריך את פעולותיו. הכשרת המורה במודל כזה מוכוונת לפיתוח תהליכי רפלקסיה יעילים. תפיסה זו מצריכה הכרה בשונות בין תלמידים, אישית ותרבותית, ועל המורה לשלוט במגוון רחב של שיטות למידה-הוראה (בק 2016), (Darning Hamond, 1992). תפיסה זו מצאה ביטוי גם במדיניות בישראל ביחס למקצוע ההוראה – במעבר מדגם מנחה למתווים מנחים שפורסמו בעקבות "ועדת אריאב" שתואר בהרחבה לעיל.

בשנים האחרונות מתגבשות גם תפיסות חדשות הטוענות לשינוי בתפקיד המורה במאה ה-21 כתוצאה משינויים במציאות שסביבנו והפיכת הידע לנגיש לכול. שנה מתאר את תפקיד המורה כיום כ"**איש העולם הגדול, מנחה, מתווך ומוביל תהליכי למידה**". לדבריו, השינוי בתפקיד המורה המסורתי מצריך פיתוח "אופקים חדשים למערכות הכשרת המורים" (שנר 2010). תפיסות מסוג זה מצטרפות גם הן לדיון המורכב על הוראה כפרופסיה.

ב. זהות מקצועית ופיתוח חזון חינוכי

להתפתחות המקצועית של מורים כאנשי מקצוע היבטים רבים. מורים מתפתחים כמומחים לתחום הדעת, כסוכני שינוי, כסוכני ערכים ועוד. הנחת המוצא בהקשר זה היא כי כאשר מורים עוסקים בשאלות היסוד של מקצוע ההוראה, כגון: מה מורים צריכים לעשות, מה היא הוראה טובה, מהם ההישגים שאליהם הם שואפים, מה הוא מורה טוב, אילו תכונות ודפוסים יש בהם כבני אדם ומה היחס בינם ובין היותם אנשי חינוך, הם מתחילים לטפח זהות שתדריך אותם בעבודה בשדה. פיתוח זהות מקצועית חינוכית אישית למורה חשובה גם כחלק מבניית קשר של מחויבות לעבודה ולהיצמדות לנורמות מקצועיות.

בתהליך פיתוח הזהות ניתן מקום משמעותי לתהליכים רפלקטיביים. התהליך מייצר רצף למידה, התבוננות על דפוסים ועל הרגלים ומתוך כך ניסיונות לעבוד איתם, לפתח ולשנות. תכניות הכשרה, בכוונה ושלא בכוונה, עשויות לחזק סוגים שונים של התפתחות זהות מקצועית כאשר הן מדגישות אספקטים שונים של המושג 'מורה' ואת המודלינג שהן מהוות עבור פרח ההוראה. תקופת ההכשרה קריטית בתהליך גיבוש הזהות המקצועית, אף שתכניות ההכשרה לא תמיד מתחשבות בכך.

תכניות הכשרה העוסקות באופן מכוון בפיתוח הזהות המקצועית חינוכית של פרחי ההוראה משתמשות בדרכים מגוונות: באמצעות 'מעגלי לימוד' או 'סדנאות עמיתים' העוסקים בשאלות 'מי אני?' 'מי השפיע עליי?', או כל משימה דומה החותרת לברר את זהותם החינוכית. הסטודנטים נדרשים להציג יומן אישי שבו הם כותבים את 'עמוד השדרה החינוכי' שלהם, 'חקר מקרה' משדה ההתנסות וכו'. זאת במטרה לבנות מרחב לבירור עצמי. כאשר הסטודנטים חווים תהליך פנימי של בירור זהותם החינוכית, הם יוכלו אחר כך להוביל תהליכים דומים בבית הספר. זאת המשמעות העמוקה של הביטוי "הילד במרכז". הבירור העצמי הוא תנאי מקדים כדי שסטודנט או תלמיד יוכלו 'לחלום' על הישגים עתידיים.

פרופ' מרדכי ניסן, שהיה חבר סגל בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית עד לפטירתו לאחרונה, כתב בהרחבה על ההכרח לעסוק בפיתוח הזהות החינוכית (ניסן, תשנ"ז). ניסן התנגד להסתפקות במתן כלים למנהיגים בכלל ולאנשי חינוך בפרט. לטענתו, יש לברר עמם את זהותם החינוכית.

בין היתר כך כתב: "מחויבות לחינוך מהסוג שאני מייחס למנהיג חינוכי היא 'זהות חינוכית', מגולמים בה אמונות וערכים באשר לתהליכי החינוך ולמטרותיו על רקע הביטחון והאמונה הפנימית הבסיסית בדבר הטוב והראוי ליחיד ולחברה. מחויבות זו מקיפה גם את אמונותיו של המנהיג באשר לנשיותיו, ליכולותיו, לכישרונותיו ולשאיפותיו הוא לקידום החינוך ומטרותיו. זהות חינוכית במובן זה יקרה מכל לאדם המבקש לשמש מנהיג חינוך. היא מאפשרת לו לקבל החלטות (היא אפילו תנאי הכרחי לכך) באופן אוטונומי, דהיינו כביטוי לאמונות ולעקרונות שנשקלו היטב ולא מכוח לחצים חיצוניים, אינטרסים אישיים וכיוצא בהם", (שם)

ובהמשך: "זהות חינוכית מקיימת זיקה הדוקה למושג "חזון" המופיע תדיר בדיונים על מנהיגות חינוך. בדרך כלל חזון הוא תמונה של אידיאל ששואפים אליו. אבל החזון עלול להיות בגדר אידיאה מופשטת, שאינה מצמיחה מוטיבציה והתנהגות המיועדת להגשימו. אפילו חזון חינוך, המעוגן מטבעו בהקשר פרטיקולרי והמושפע ממנו, עלול להיוותר כמשאלת לב ותו לא. זהות חינוכית מצילה את החזון החינוכי מגורל זה. החזון החינוכי הוא חלק מהזהות החינוכית והוא מגולם באמונות ובמחויבויות שמקנות לו חיוניות ושעושות אותו כוח מניע בחיי האדם. החזון הוא פסגה, ראש-הר נפלא, משאת נפש, והזהות החינוכית היא גם כמיהה לפסגה זו וגם תמונה של מלוא תהליך הטיפוס וההעפלה לקראתו". (שם)

1. "אחרי כוך ההיתוך" – התאמת הגישה החינוכית למציאות חדשה

ישראל עברה תהליכים חברתיים ותמורות ערכיות. האידיאולוגיה של כור ההיתוך נשחקה ובמקומה עלתה אידיאולוגיה של חופש הפרט. ישראל הפכה ממדינה אתנוקרטית המעמידה תרבות אחת במרכז לחברה מרובת תרבויות. החברה בישראל מפוצלת לקבוצות חברתיות ותרבותיות ויש בה מתחים הבאים לידי ביטוי בקונפליקטים חברתיים. השונות בין הקבוצות באה על ביטויה המעשי במערכת החינוך, והדרישה העיקרית אל מול תיאור המצב הזה היא התאמת הגישה החינוכית ותוכני הלימוד לאוכלוסיות השונות, וכן לצרכיו ולרצונותיו של התלמיד כפרט (ברנדס ושטראוס, 2013).

ניתן להצביע על שלוש תפיסות פילוסופיות – חינוכיות מרכזיות הפועלות בשדה הכשרת המורים: **פילוסופיה חינוכית-תרבותית, פילוסופיה חינוכית-חברתית, ופילוסופיה חינוכית-אינדיבידואלית**. ההכשרה להוראה המתבצעת באוניברסיטאות מתמקדת על-פי רוב בערכים אינטלקטואליים, בלימודים כלליים, בידע של תחום התוכן ובמיומנות פדגוגית ספציפית הייחודית לתחום התוכן ונתפסת כחלק בלתי נפרד מן הידע בתחום. אפשר לקשור את הגישה הזו לפילוסופיה **חינוכית-תרבותית-מסורתית**, הגורסת כי החינוך הוא תהליך שנועד לעגן את היחד בתוך השותפות ההיסטורית בין בני המין האנושי, שותפות אשר התרבות היא תוצרה (אלוני, 2005; לם, תשס"ב).

על-פי התפיסות המסורתיות, על המכללות לחינוך להתמקד בהכשרה להוראה מבוססת תאוריה ובלימוד טכניקות של הוראה. ההנחה היא שהמורה הראוי מיומן בפדגוגיה כללית של ההוראה (דידקטיקה), ואיכותו נמדדת בלמידתם של תלמידיו (Cochran-Smith, 2004). גישה זו ניתן לזהות עם הפילוסופיה החינוכית-חברתית מסורתית, ולפיה

מטרת החינוך היא לחנך צעירים לדפוסי מחשבה ולהתנהגות המקובלים בחברה אשר בה הם נמצאים (סוציאליזציה) (אלוני, 2005; לם, 2000).

פילוסופיה חינוכית חדשנית יותר החלה לצמוח בשנות התשעים של המאה הקודמת. פילוסופיה זו אינה מתמקדת בתרבות או בחברה אלא **בפרט**. לטענתה, מטרת החינוך היא לזמן ללומדים תנאים מתאימים להתפתחותם האישית ולמימוש העצמי (לם, 2000). לפי הגישה הזו, תפקידם של בית הספר ושל המורה הוא לסייע לתלמיד במימוש יכולותיו האישיות. לפיכך המורה הראוי מתאים את עצמו לשונות ולרב-תרבותיות השוררות בכיתה. הוא חוקר את הוראתו באמצעות רפלקסיה תמידית כדי לגבש זהות מקצועית ולשפר את הוראתו. התהליך נעשה בעיקר באמצעות התנסות מעשית רחבה החושפת את המתכשרים להוראה להתמודדות עם מצבי הוראה מורכבים.

ברבות מהמכללות לחינוך בישראל קיימות תכניות ההכשרה להוראה הדוגלות בהתנסות מעשית רחבה ובחקירת ההוראה – שני המאפיינים של הגישה החדשנית – יותר מאשר באוניברסיטאות.

II. אוטונומיה מגזרית בחברה מרובת תרבויות

המושג 'אוטונומיה' הוא אחד מאבני היסוד של החשיבה הליברלית המערבית, ורכיב מרכזי בכל שיטה חינוכית מודרנית. לפי התפיסה המערבית, התנהלותם של בני האדם צריכה להתאפיין בחשיבה רציונלית ואוטנטית. הם צריכים לחוקק בעצמם את החוקים ואת הכללים של חייהם האישיים והחברתיים. חינוך הפרט לחיים אוטונומיים משמעו חינוך לחשיבה רציונלית ולעצמאות ("אוטו") ובחקיקת הכללים ("נומוס"), כללים שלפיהם ינווט את חייו באופן רפלקטיבי וביקורתי. חינוך לאוטונומיה הוא אינטרס של החברה ושל המדינה.

במדינת ישראל קיימת מערכת חינוך מגזרית-אוטונומית, הנדרשת לדיאלוג בין הצרכים הפנימיים של המגזר ובין הדרישות של מדינת ישראל. מתוך כך מתקיימת גם מערכת הכשרת מורים (ומנהלים) הפועלת באופן מגזרי-אוטונומי. יולי תמיר, שרת החינוך לשעבר, כותבת כך: *"בהנחה שרוב המורים מלמדים בקהילות שהם משתייכים אליהן בישראל, החלוקה בין הזרמים כמעט אינה מאפשרת חציית קווים, הרי שהפרופיל האידיאולוגי של המורה דומה לזה של הקהילה שבה הם חיים ומלמדים. לפיכך טבעי ונוח להם לשחזר בכיתה את המסרים הקהילתיים"* (תמיר, 2015). אוטונומיה זו משמרת את הערכים של כל קהילה ומייצרת מתחים לא מעטים סביב הערכים המכונים "ממלכתיים". בעבר נעשו, ונעשים גם כיום, ניסיונות לגבש תכנית ליבה חינוכית-ערכית ולימודית משותפת, שתהיה מוסכמת על כל המגזרים (ון ליר, 2012), אולם עצם קיום ההכשרה הנפרדת מעידה כאלף עדים על מרחב מרובה ערכים.

במקומות מסוימים ניתן למצוא ערבוב בין-מגזרי בתכנית ההכשרה. בדרך כלל יהיו אלה סטודנטים הבאים מהמגזר הדתי או הערבי הלומדים בתכניות הכשרה של המגזר המכונה "ממלכתי". בחלק מהמכללות הממלכתיות קיים מסלול מיוחד לסטודנטים ערבים. מצב זה מעלה שאלות מעניינות וחשובות: האם השילוב מייצר בדלנות? מפתח אתנוצנטריות? מאפשר חינוך לרב-תרבותיות? האם נשמר הייחוד הלאומי? המגזרי? והאם יש קשר בינו ובין ייחודיות פדגוגית? (אגבאריה, 2013). ניסיון לתת מענה לשאלות אלה, העוסקות בהכשרת המורים, עשוי להציב מראה מעניינת בנוגע לפני החברה הישראלית בעת הזו.

ד. הכשרת מורים – יציבות או מהפכה

אחת הסוגיות המשמעותיות סביב שאלת "מה מלמדים בהכשרת מורים?" היא השאלה האם על הכשרת המורים להכשיר מורה היודע למסור באופן הטוב ביותר את הידע הקיים, להמשיך את רוח התקופה ולחנך לערכים שהמערכת רוצה לשמר, או שעליה להיות זו המביאה את אנשי החינוך לעצב את פני עתיד. דארלינג-המונד מעמידה גם היא במרכז את הדילמה "האם להכין מורים לבתי ספר כמות שהם, או לבתי ספר כמו שהם ראויים להיות?" (Studies of Excellence, 2000). לדבריה, הדילמה אינה פתורה והמתח בא לידי ביטוי בתכניות הכשרת המורים. האם "שימור" ו"יציבות", או "שינוי" ו"מהפכה"? אם מדברים על מהפכה, על איזו מהפכה מדובר? האם היא בתחום הידע? הפדגוגיה? הערכים? שאלות אלו נשענות על הנחה מוקדמת בדבר משמעותה ותפקידה של מערכת חינוך בתוך חברה.

הגישה שרווחה בתקופה שקדמה לפיתוח הידע הראשוני בתחום הכשרת מורים היתה "שולייתיות", כלומר למידת פרקטיקת ההוראה ממורה ותיק. אולם במהלך המאה העשרים הלך והתגבש מכלול עצום של ידע תיאורתי בתחום הכשרת המורים, והדבר החריף את שאלת היחס בין הידע לפרקטיקה.

ג'ון דיואי (Dewey, 1904) מתאר שתי גישות בהכשרת מורים: "גישת החניכה" (Apprentice) ו"גישת המעבדה" (Laboratory). לשיטת דיואי, בעוד ה"חניכה" נובעת מהשטח ומדגישה את פיתוח הכישורונות הפדגוגיים והשליטה בכיתה, ה"מעבדה" יוצאת מהתאוריה ומנסה לייצר בכיתה מציאות בהתאם לפילוסופיה ולתפיסה החינוכית.

מורה מתחיל נדרש לשני תחומי התמחות גדולים המתקיימים במתח מובנה: בין מומחיות בתחום הידע ומומחיות בניהול כיתה. פעמים רבות מתמקדים בתחילת הדרך בניהול כיתה. הלחץ היומיומי המופעל על המורה משאיר אותו

ברמת ה"הישרדות" ובהשגת 'תשומת לב חיצונית' כדי להבטיח סדר. קשה יותר לקבל 'תשומת לב פנימית' הנשענת על הידע המובא לכיתה ועל חדשנות פדגוגית בהוראה, ולכן נצמדים לאופן הרווח של העברת ידע בצורת "מסירה", וגישת ה"חניכה" מקבלת משקל יתר.

דיואי דן בדרך הנכונה להכשרת מורים כך שתוציא אותם מנתיב החקיינות והשעתוק של ההרגלים הקיימים בשדה. כיצד לפתח אישיות חינוכית עצמאית ולאפשר לתיאוריה להשפיע על השדה ולעצב אותו. לטובת מימוש האפשרות הזו קורא דיואי להכשרה בצורה של מעבדה ולא חניכה. פיתוח 'עצמאות אינטלקטואלית' וידע תיאורטי נרחב אצל הסטודנטים, יביא לכך שהם יקשיבו לעצמם בקריירה ולא רק ילכו עם הזרם. מהלך כזה יאפשר להם לטפח את הקשר בין תיאוריה לפרקטיקה בצורה משמעותית ועמוקה יותר.

בק ממשיך את קו המחשבה המבקש להיזהר מ"חקיינות" ועושה זאת דרך ייחוד החינוך מפרופסיות אחרות. לדבריו, במרבית הפרופסיות איש המקצוע "יכול להסתפק בכך שהוא מממש את המטרות הנתונות של החברה" ולרוב אינו נדרש להצדקה מוסרית וחשיבה רעיונית נוספת על המטרות. בהוראה, הצד המוסרי, החינוכי-ערכי, הוא חלק אינטגרלי מהמקצוע, ולכן הצדקת הבחירות נדרשת כל הזמן. גישה זו רואה ערכים כגון חשיבה ביקורתית, אוטונומיה ודעתנות כהכרחיים ומבורכים, כאשר מדובר במורים ומחנכים (בק, 2013).

זווית הסתכלות מעניינת נוספת על שאלת תפקיד הכשרת המורים ניתן לראות דרך הגותו של שמעון אזולאי (אזולאי, 2014). אזולאי מציע להתייחס אל בית הספר כ"מרחב משמעות", שבו משתתפים התלמידים ב"משחק המשמעות" הנערך. לבית ספר יש חשיבות גדולה כ"מלמד" כ"מעביר ידע", אבל המהות העמוקה שלו צריכה להיות בכך שהוא מהווה מרחב של משחק רעיונות חופשי, משמעותי ועמוק. מרחב רעיונות שכזה, מטרתו להביא את התלמיד לעצב את רצונו האישי ולעזור לו להחזיק בו ומתוך כך לייצר מרחבים אלטרנטיביים לאלו הקיימים. אלטרנטיבות למציאות

הקיימת ולא המשכיות שלה. נקודת מבט כזו על תפקידו של המורה, בשילוב תפיסה של הנעשה בהכשרה כמודלינג להוראה עצמה, יכולה להביא להבנה שתפקיד הכשרת המורים הוא להביא את איש החינוך לעיצוב רצונו וליכולתו לייצר אלטרנטיבות למציאות הקיימת.

המחשבה על הכשרת מורים מהפכנית מקבלת מקום גם בדבריו של נתן גובר (גובר, תשנ"ז), המציע מודל של הכשרת מורים המפתח אצל פרחי ההוראה **חזון חברתי הומניסטי-רדיקלי**. לדבריו, הידע הנלמד כיום משמר ערכים חברתיים קלוקלים, ועל אנשי החינוך להיות מובילי התיקון. לטענתו, השיח ה'אקדמי-פרופסיונלי' של הכשרות המורים מעקר את הפן הפוליטי של עבודת ההוראה, הקיים בפדגוגיה. הכשרת עובדי הוראה צריכה להיות כזו השואפת להכשרת אנשי רוח ותרבות משני מציאות. אמנם, דבריו מכוונים לערכים ספציפיים שהוא רואה לנכון להביא לקדמת הבמה, אך מהות הדברים מדגישה את הצורך בהשפעה ובשינוי אל מול תהליכי ה"שימור".

הדרישה להובלת תיקון הופכת חריפה אף יותר למי שרואה משבר עמוק בין בית הספר לחברה הכללית. אמנון כרמון (כרמון, 2013) טוען כי הדרך היחידה להתמודד עם המשבר היא לשנות את מערכת החינוך. הוא פורס שש הצעות פעולה הכרחיות כדי לאחות את השברים. ההצעה השישית והאחרונה נוגעת לאופן הכשרת המורים:

"יצירת הכשרת מורים טרנספורמטיבית. הכשרת המורים צריכה לראות את תפקידה העיקרי כמכשיר (תרתי משמע) לשינוי מערכת החינוך. כלומר, היא צריכה לחולל טרנספורמציה – שינוי עמוק ומתמשך – בתפיסה החינוכית ובאופני הפעולה של המורים העתידיים ולאפשר בכך את הטרנספורמציה הנדרשת למערכת החינוך בכללותה. דרישה כזו מנוגדת לעמדתה הטבעית של מערכת הכשרה מקצועית, שכן תפקידה בימים כתיקונם הוא לסגל את מקבלי ההכשרה להוראה למערכת הקיימת. אולם מצב השבר שתואר כאן מחייב את מוסדות הכשרת המורים לפעול במתח פנימי לא פשוט, ברם בלתי נמנע: מצד אחד להכשיר את מקבלי ההכשרה להוראה לתפקוד הולם במסגרת בתי

הספר הקיימים, ומצד אחר להכשיר מורים (או לפחות כמה מהם) לתפקיד של סוכני שינוי. מורה שהוא סוכן שינוי יגיע לבית הספר מחויב לשינוי ומוכשר לעשות אותו..." (שם).

כרמון מצביע על הצורך בהכשרה שונה באופן משמעותי מהרווחת כיום. אמנם לדעתו יש להשאיר את ההכשרה מתאימה "לתפקוד הולם במסגרת בתי הספר הקיימים", אבל החידוש בדבריו הוא הקריאה להכשרה שמבינה שאת הקיים לא ניתן ולא רצוי לשמר כמות שהוא. הכשרה שמצביעה על ההכרח שבדיון המעמיק בשאלות היסוד והזהות של המקצוע ואנשיו, בתהליכי ההוראה והלמידה הקיימים כיום ובתיאוריות ופדגוגיות חלופיות. "הכשרת מורים טרנספורמטיבית" ויצירת מורים שהם "סוכני שינוי" הן ללא ספק דרישות ל"מהפכה".

פרק חמישי:
השדה בראי
השחקנים

ספרות המחקר סייעה בידנו בפרקים הקודמים להצביע על תמות מרכזיות ולהאיר דרכן תובנות. פרק זה מעביר את מרכז הכובד אל המפגש עם השחקנים בשדה ואל מערכת יחסי הגומלין ביניהם. כחלק מתרגיל זה נערכו ראיונות עם 70 בעלי תפקיד מרכזיים הקשורים להכשרת המורים בישראל, בהם נשיאי מכללות, דיקנים, אנשי סגל מהמכללות ומהאוניברסיטאות, בכירים במשרד החינוך ובמל"ג ומומחי תוכן בתחום החינוך והפילוסופיה של החינוך. המרואיינים כולם נשאלו סדרה של שאלות פתוחות לגבי עולם הכשרת המורים בישראל, ההווה של המכללות לחינוך באופן כללי ובעת הנוכחית המתאפיינת במעבר לות"ת, באיחוד מכללות ובפתיחת המתווים.

על מנת לחלץ תובנות ותמות מרכזיות מתוך הראיונות נעשה שימוש במתודולוגיה של ניתוח תוכן. הללו אפשרו להצביע על הלכי רוח בקרב השחקנים השונים, על הסוגיות שמעסיקות אותם ועל מגוון נקודות המבט השונות הקיימות ביחס למציאות העכשווית. נסייג ונאמר כי מדובר בתרגיל לימודי לעמיתים שאינם מומחי תוכן בתחום. על כן תובנות אלו אינן פרי מחקר סדור העומד בקני מידה אקדמיים, כגון מדגם מייצג. עם זאת, נקווה כי הפריסה הרחבה של הראיונות עם שחקנים בתחום ופרשנויות של העמיתים המגיעים מעולמות תוכן מגוונים תוכל להעשיר את השיח הרחב המתנהל בתחום, וביתר שאת בעת הזו עם פתיחת המתווים לדיון מחודש.

התובנות המרכזיות שעלו מתוך הראיונות התרכזו בשישה נושאים – השלכות המעבר לות"ת ואיחוד המכללות, היחס הראוי בין תחום תוכן לפדגוגיה, המשמעות של תהליך האקדמיזציה, השונות בשדה ההכשרה, וכן יחסי הכוח בין השחקנים השונים ותכלית הכשרת המורים – סוגיה שכמעט לא זכתה להתייחסות.

א. מה מעסיק את השטח? המעבר לות"ת ואיחוד מכללות

במסגרת התהליכים העוברים בעת הזו על המכללות, ניתן לסמן שני אירועים מרכזיים שחזרו על עצמם בראיונות השונים, ומשלימים זה את זה: המעבר לות"ת ותהליך איחוד המכללות, המהווה תנאי עבור המוסדות הנדרשים לכך. המעבר נתפס על-ידי רבים מהשחקנים כיתרון. הוא מבטיח חופש אקדמי, חופש ניהולי, עצמאות ויציבות תקציבית (התקציב לחמש שנים), שיפור בתנאי ההעסקה של חלק מהסגל, צמצום הביורוקרטיה שאפיינה את הכפיפות למשרד החינוך והעמקה בתהליכי מחקר. הציפייה שהאוטונומיה התפקודית תגדל קשורה בין היתר לשינויים בהרכב הוועד המנהל של המכללות, המתחייבים לנוכח הנחיות הות"ת, וצמצום השפעת העמותות. **מהראיונות עולה כי בשלב זה אין עוד ערעור על עצם קיום המהלך, וכל השחקנים מתארגנים לקראתו.**

לצד עמידה על היתרונות שמהלך זה טומן בחובו, הדהדו לא מעט חששות וספקות. חלק מהחששות נסבו על איבוד זהות ייחודית של המכללות ועל הכורח לוותר על רכיבים מובחנים בזהות ולאמץ זהות אקדמית גלובלית. חששות אחרים היו מאי-סימטריה ביחסי הכוחות, שעתידיה לגרור פגיעה במעמדן של המכללות ואף סכנה להיבלע באוניברסיטאות. אי-סימטריה זו נגזרת לא רק מאי-הסימטריה בין המוסדות אלא גם מהיררכייה פנים-אקדמית, הדוחקת את החינוך לקרן זוית.

"הרצון רחוק הטווח הוא בעצם לסגור את המכללות ולהעביר את הכל לאוניברסיטאות וכך לחסוך בתקציבים. כי אם המכללות ייראו כמו אוניברסיטאות, אז למה צריך גם וגם" (איש סגל בכיר במכללה)

"גם בתוך המל"ג יש סולם יוקרה משתנה, והמכללות יתפסו את מקומן בשוליים – סיבות חברתיות רחבות, זה לא מקצוע מבוקש, החברה שמה בחזית דברים אחרים" (איש סגל בכיר במכללה).

חשש נוסף הוא דומיננטיות-יתר של העיסוק המחקרי, שידחק ויצמצם את הממד הפדגוגי המוכוון לשדה החינוכי, וחשש לאקדמיות יתר שתגרור הזנחה של הפן הפדגוגי-התנסותי. דוח הוועדה לבחינת בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות בראשות פרופ' סם ויינברג, אשר הצביע על הנתק שבין המחקר שנעשה בבתי הספר לחינוך לבין הצרכים הפדגוגיים של השדה החינוכי, עלה פעמים רבות בראיונות בהקשר לתרחישים שליליים שעלולים להתממש עם המעבר לות"ת. השחקנים המזכירים את הדוח משתמשים בו מעבר לגבולות ההמלצה הקונקרטית והופכים אותו לסמל לסיכונים שטומן בחובו תהליך האקדמיזציה, בלי להבחין לגמרי במשמעויות השונות של המושג (ראו בפרקים הבאים).

יחד עם זאת, הדבר המרכזי המטריד את המכללות אינו המעבר למל"ג, אלא דווקא הצורך של חלק מהמכללות להתאחד עם מוסדות אקדמיים נוספים כדי לממש את המעבר. המל"ג הציב כיעד מרכזי התכנסות לשמונה מכללות לחינוך. מדיניות האיחוד מעודדת קודם כל חיבור בין מכללה לחינוך לאוניברסיטה או בין מכללה לחינוך למכללה כללית, ורק כמוצא אחרון חיבור בין מכללות לחינוך לבין עצמן. חלק מהמכללות רואות באיחוד הזדמנות משמעותית לאיגום משאבים ולהרחבת התשתיות הקיימות. ואולם, ברבות מהמכללות נשמעו קולות שהביעו יחס ספקני לגבי השינוי שהאיחוד יביא ואפילו תקווה שיהיה פורמלי בלבד ולא יוביל לשינוי המציאות. באותן מכללות קיימת העדפה להשקיע מאמץ במציאת מכללה שותפה (לאיחוד) שלא תחייב עריכת שינוי משמעותי, ותאפשר להן לשמר את אופן התנהלותן ואת זהותן הנוכחית.

"מבחינתי הארגון נשאר אותו ארגון, רק התקצוב עובר לות"ת" (איש סגל במכללה).

נוסף על כך, מכללות הנמצאות בתהליך איחוד בימים אלו תיארן את הקושי הכרוך בתהליך זה: החל בחיפוש השותפים, דרך ניסיונות למצוא את המכנים המשותפים ולהגדיר את יחסי החיבור, הוויתורים וגישור על פערים תרבותיים ומעמדיים. גם בהקשר זה, מכללות מגזריות מסוימות העלו חשש שתהליך האיחוד עלול לפגוע בייחודיותן, ולכן יעדיפו להתאחד עם מכללות בעלות אופי תרבותי וערכי דומה.

לתפיסת המל"ג, יש לנהל את התהליך באופן שמייצר גמישות במערכת ומאפשר לשחקנים למצות את מכלול ההזדמנויות הקיימות ביצירת המבנים החדשים והמגוונים.

"אנחנו מאמינים שכל השחקנים יכולים וצריכים לפעול בעצמאות ויקבלו את עזרתנו ככל שירצו.

איננו מתכוונים לקבוע במקומם" (מל"ג)

ב. המטוטלת בין דיסציפלינה לפדגוגיה

כפי שצוין לעיל, רבות נכתב על המתח שבין תחום הדעת בהכשרת המורים, קרי הדיסציפלינה, לבין רכיב הפדגוגיה. כמעט בכל הראיונות בחרו השחקנים להתייחס למתח זה. בתוך הפן הפדגוגי ניתן משקל רב להתנסות. הדיון עסק בעיקר בהיקפי השעות ובימי ההתנסות, ופחות במודל ההתנסות ובמאפייניו. בין היתר נמצא כי העיסוק בפתיחת המתווים כיום מזמן הזדמנות להשפיע על שווי המשקל שבין שני הקטבים.

דילמה זו אינה מאפיינת רק את ישראל של העת הנוכחית, והדיון בה דינאמי ומתמשך. בשל כך אין בכוונתנו לנסות להכריע בה. חשוב לציין כי כלל הגורמים שפגשנו מבינים ששני הרכיבים נדרשים על מנת לייצר הכשרה מיטבית, וכי תנועת המטוטלת בין הרכיבים משפיעה באופן מהותי על אופי ההכשרה.

"ההתנסות בשטח היא אחד הדברים החשובים ביותר, שם לא הייתי נוגע... ויחד עם זאת שעתוק של מה שעושים בבית הספר הוא טעות, מה שעושים זה שכפול של מה שקורה בבית ספר, אנחנו רוצים לחוש מה זה בבית ספר, לחזור לפה ולחולל שינוי. הפרקטיסט בסט לרנינג היא הציר המשמעותי ביותר. ציר שני ומשמעותי הוא הדיסיפלינה והוראתה. מיטב המרצים הם לא אלו שיש להם מספר מאמרים גבוה בהכרח אלא מי שיודע ללמד והוא מורה נהדר. אם יש דילמה אעדיף מי שיש לו פחות מאמרים ויודע לעשות את זה" (נשיא מכללה)

"אקדמיה כיתה זה מתווה מעניין, אך האם לא הולכים לקצה השני? הכלה, מורה מאמן, למידה בתוך ביה"ס... הכל חשוב, אך האם זה לא על חשבון התמקצעות המורה בעולמות הדעת?" (דיקן במכללה)

"סטודנטים של אוניברסיטה היו יוצאים יותר עם ידע מחקרי, אך פחות כלים פרקטיים. אחת הבעיות של מכללות היא חוסר זמן בלעסוק במחקר. מבחינת השפעה על השטח, אני לא בטוחה שלמרצים באוניברסיטאות יש יותר השפעה." (דיקן במכללה)

ג. למה מתכוונים כשאומרים אקדמיזציה? – הבהרה מושגית

המושג "אקדמיזציה" בלט בכל הראיונות. ברם, כמעט כמספר הראיונות מספר הפרשנויות לו. יש הרואים בו את התקווה לשיפור מערכת החינוך בישראל, ואחרים רואים בו את האיום על הכשרת המורים. ניתוח הראיונות העלה כארבע פרשנויות שונות שהשחקנים מייחסים למושג:

אקדמיזציה כלימוד הדיסציפלינה – תהליך שבו סטודנטים ילמדו יותר שעות דיסציפלינריות בעולם התוכן שבו הם מתמחים (מדעים, שפה וכו'). על-פי פרשנות זו, תהליך האקדמיזציה הראוי כולל לימודי תואר הראשון בפקולטות הכלליות בתוך המוסדות האקדמיים, ואילו לימודי החינוך והפדגוגיה יינתנו בתואר המתקדם (המודל העוקב לעיל).

אקדמיזציה כהשתייכות למוסד אקדמי – הכשרת המורים שתתבצע בתוך מוסד אוניברסיטאי או בסמיכות לו.

אקדמיזציה כמחקר ויצירת ידע – קיומו של מחקר אקדמי ויצירת ידע כתהליך קבוע של חקר, משוב והנכחת הידע בפרסומים. כלומר, ככל שהידע שיתפתח יהיה תוצר של מחקר, פירושו שחל תהליך של אקדמיזציה. יצוין כי מתייחסים גם לידע תיאורטי וגם לידע יישומי על ציר.

אקדמיזציה כמסלולי קריירה – הפיכת "מורי המורים" לחוקרים בעלי מאפייני קריירה אקדמית המתקדמים על-פי הוכחת יכולת מחקרית. על-פי גישה זו, אקדמיזציה רבה יותר תתקיים אם אנשי סגל אלו יצמחו מתחום דעת דיסציפלינרי ולא דווקא מעולם ההכשרה.

חשוב לומר כי כלל הפרשנויות למושג קשורות זו בזו, אולם הן לא בהכרח תלויות זו בזו, ולכן חשוב להבין לאיזו פרשנות מתייחסים מכלול השחקנים במכלול ההחלטות.

ד. אקדמיזציה ומרחב השונות

הנחת יסוד בקרב מקבלי ההחלטות וחלק מהמכללות היא שתהליכי האקדמיזציה עתידים ליצור שני תהליכים במקביל. מן העבר האחד אלו ייטיבו את איכות הכשרת המורים וייצרו האחדה בין המוסדות השונים המכשירים. מהעבר השני הם יגבירו את האוטונומיה ומרחב הפעולה של המכללות. בחלק מהראיונות, בעיקר במכללות קטנות או מגזריות, עלה חשש מאיבוד הזהות הייחודית של חלק מהמכללות בשל הנורמות האקדמיות האוניברסליות. העולם האוניברסיטאי הגלובלי והפתוח לכל עלול להיות כזה שלא מאפשר לבעלי זהות ייחודית ספציפית להתקיים בו. במילים אחרות, קיים חשש שהמרחב האקדמי לא יאפשר קיום לתפיסה רב-תרבותית, שאינה מתיישבת עם העקרונות האוניברסליים המקובלים.

"המל"ג הוא גוף אובייקטיבי שמוכר ואחראי להשכלה, והמשנה האידיאולוגית שלך לא מעניינת אותו. כך קיים חשש אמיתי של איבוד זהות של מכללות דתיות. מבחינת המל"ג אין הפרדה בין דת גזע ומין, והחינוך הדתי כן בנוי על ההבחנה, למרות שהיו הבטחות כאלה ואחרות. כל עוד אלו לא נכנסות תחת חוק, אנחנו מאוימים" (נשיא מכללה)

מנגד, יש הרואים באקדמיה מוסד בעל זהות ייחודית מערבית מובחנת, ולא מוסד "ניטרלי" או "אוניברסלי". הללו אינם רוצים בהכרח להימנות עם זהות זו וחוששים מההדרה שתהליך האקדמיזציה עלול להביא עמו.

"זה שלומדים פה כל הסוגים, זה לא רב-תרבותיות... כל התפיסה של ההשכלה הגבוהה בנויה על תפיסה מערבית. המרצים מתקדמים בדרך מסוימת מאוד, אקדמית. לא ערכית. רק לפי מספר המאמרים שפרסמת." (איש סגל במכללה)

ה. תכלית הכשרת המורים ותמונת עתיד

מקבלי ההחלטות, משרד החינוך והמל"ג משרטטים תמונת עתיד שבה למערכת החינוך בישראל יהיו מורים איכותיים יותר וכולם מחזיקים בתארים מתקדמים. אולם בראיונות עלה כי המערכת שמה דגש רב יותר על תהליך ההתייעלות המערכתית, ופחות על שאלת מטרות העל של הכשרת המורים בישראל, ועל שאלת דמותו של התלמיד הרצוי ואיכות ההוראה בכלל.

"אין אימפקט של אקדמיה בחינוך. אין מוסד אקדמי שמקדם תפיסה שעל-פיה עושים דברים במדינת ישראל. אין רצון להשפיע על החינוך במדינת ישראל." (גוף פיתוח)

נציין שבמכללת "אורנים", כניתוח המקרה בתרגיל זה, כן פגשנו מכוונות רבה ליצירת מחנכים שמעצבים את פני השדה. החזון של המכללה ותכנית הלימודים בה מכוונים לכך¹.

מרואיניים מעטים היו ערים לפער הזה והציבו את השאלה האם ההתייחסות לתהליכים הגדולים של המעבר לות"ת, איחוד מכללות ופתיחת המתווה היא המענה לתכלית של חינוך ראוי יותר בישראל? לטענתם, השינויים יובילו ליצירת מבנים ארגוניים אקדמיים יותר, יעלו את הרמה האקדמית של תכניות הלימוד ואולי גם את הרמה האישית של הניגשים ללימודי ההוראה, ושזהו תנאי הכרחי לשינוי בשדה החינוכי ובחברה בישראל, גם אם אין זה בהכרח תנאי מספיק.

היו שטענו כי כדי לחולל שינוי מהותי בשדה החינוכי צריך להתמקד בטיפול הזהות של המורה ולשנות את הכשרת המורים באופן שמכשיר סוכני שינוי. יתרה מכך, היו שטענו כי אין הכרח במעבר למל"ג: יש לאפשר למכללות להיות מכשירות פרופסיה ולקבל עבור זה את כל התנאים הנדרשים למתן תעודה אקדמית.

[1] ניתוח מקרה אורנים יוצג בנפרד למכללת אורנים. יצוין שתרגיל זה לא מתיימר לבחון האם התפיסה החזונית של המכללה מיושמת בפועל בשדה.

1. מרחב השחקנים בזמנים של שינוי

עם המעבר לות"ת, השחקנים עסוקים בעיצוב יחסי הגומלין ונקודות ההשפעה ההדדיות. משרד החינוך מאבד לכאורה מיכולת ההשפעה שלו על תכנון מדיניות המורים בהתאם לצורכי השדה, אך מייצר יחד עם המל"ג מערכת של מנגנונים שתשמר את יכולת ההשפעה שלו בעיקר כרגולטור. מרואיינים רבים דיברו על החשיבות ביצירת בחינות רישוי שיאפשרו למשרד החינוך להשפיע על תכנית הלימודים ומגמות ההכשרה דרך יעדיה, כמו שקורה בפרופסיות אחרות. סמכותו של המשרד נידונה גם באמירות בדבר הקשר שבין המעבר לות"ת להגדלת חופש אקדמי. נטען כי המכללות עיקר עניינן אינו חופש אקדמי אלא מערכת הכשרה. מכיוון שמדובר במקצוע הכשרתי, צרכן ההכשרה – המשרד, חייב להיות מסוגל להגיד מה הוא רוצה לקבל – תביעה שעלולה להתנגש עם החופש האקדמי.

היו גם מרואיינים שטענו כי אין להשוות את החינוך בישראל לפרופסיות אחרות (רפואה, משפטים). עולם החינוך הוא ביטוי של ערכים חברתיים פוליטיים, ואינו גוף ידע ניטרלי, ולכן "לנתק את עולם החינוך מהנבחרים זה מאוד בעייתי". דוגמה לקשר זה היא השאלה האם משרד החינוך צריך להשפיע על בחירת בתי הספר שאליהם נכנסים סטודנטים להתנסות, מתוך שיקולים של השפעה על השדה ועל ערכים חברתיים, או שיש להשאיר את ההחלטה למכללות מתוך שיקולים הכשרתיים מקצועיים.

הסוגיה האחרונה ביחסי השחקנים עוסקת במידת השותפויות המתקיימות בין השדה לכוחות המקצועיים. דוח ויינברג סימן את הנתק הכואב שיש בין המחקר לעולם המעשה, והטיל זרקור על השאלה באיזו מידה יש שיתוף פעולה והעברה של ידע בין המחקר, מורי המורים, ההכשרה והשדה. המרואיינים תארו הקשר זה כיעד נשאף, אך כמעט לא העלו ביטויים קיימים שלו או ביטויים לאופן שבו מקבלי ההחלטות מעצבים את הקשר הזה ומעודדים את קיומו.

בתרשים שלהלן נציג את הקשרים בין השחקנים, כפי שהבנו אותם מתוך הראיונות:



לסיכום, התובנות מהשטח העלו את התהייה האם איחוד המכללות נובע בעיקרו מתוך צורך כלכלי או מהשאיפה להשפיע על שדה החינוך, ואולי גם וגם. נראה כי אופן ניהול התהליך הוא שיקבע. אנו מאמינים שקשב ומכוונות של המנהיגות כלפי התהליך והשחקנים הלוקחים בו חלק, יכולים לייצר את השינוי המיוחל.

פרק שישי:
תובנות לפעולה –
מחשבות על מעשים

על אתגרי מערכת

איכות המורים ואיכות ההוראה נתפסים כנדבך משמעותי בשיפור פני החינוך בישראל. תמונת העתיד הרצויה המצטיירת משיחות וממסמכים בחזונו של מקבלי ההחלטות היא של ציבור מורים אקדמאי בעל בסיס ידע איכותי, הכולל מומחיות דיסציפלינרית וכישורי הוראה מתקדמים. הסכמה זו מעניקה למכללות החינוך הזדמנות להיות חלק מפתרון הבעיה של איכות ההוראה בישראל.

בעשרות הראיונות שביצענו שבה ועלתה שאלת זהותן המקצועית של המכללות לחינוך. הובן כי ללא הגדרה ברורה של תפקידן במערך הכשרת המורים, חלק מהתופעות שראינו ימשיכו לחזור על עצמן.

ברצוננו לחזק את הקולות הקוראים לחיזוק מעמדן של המכללות לחינוך כגופים האמונים על חיזוקו של מקצוע ההוראה כפרופסיה המכילה את השונות בחברה הישראלית ותורמת לבנייה של תחום הדעת בהיבטים המקצועיים והאקדמיים של פרופסיית ההוראה.

בחלק זה יוצגו שלושה כיוונים לפעולה, הבאים ממישורים שונים: הראשון עוסק במישור הזהות בפיתוח דמות המורה ופונה אל המכללות לחינוך. השני מכוון להתבוננות מערכתית על עולם הכשרת המורים, והשלישי מצביע על פעולה קונקרטית המתייחסת לניהול התהליך. שני האחרונים פונים אל מקבלי ההחלטות – המל"ג ומשרד החינוך.

א. המסע אל רכיב הזהות האישית של המורה:

מבט על מרכיבי תכניות הכשרת המורים במכללות בעשרות השנים האחרונות מצביע על שינוי ביחסים שבין הדיסציפלינה להתנסות בהוראה ולחינוך. תהליך האקדמיזציה צמצם בהדרגה את חלקו של ה"חינוך", בעוד המתח שבין לימודי הדיסציפלינה להתנסות המעשית התחזק. פיתוח הזהות המקצועית-חינוכית נדחק לקרן זוית, ובמרבית התכניות כיום אינו רכיב משמעותי בהכשרת פרחי ההוראה.

הזהות המקצועית-חינוכית של המתכשרים היא הצובעת את אופן עבודתם בצבעים הייחודיים להם. הבנת המציאות והבחירה איך להתערב בה בהתאמה ל'אני החינוכי' שלי נובעות מתוך היכולת של איש החינוך לזהות את עצמו בתוך "תכנית הלימודים" והדפוסים הבית-ספריים. עיסוק בזהות המקצועית החינוכית חיוני להכשרת אנשי חינוך היודעים מאין באו ולכן הם הולכים. מענה לדחיקה ולחוסר זה יכול לבוא באמצעות קורסים ייעודיים ותהליכים רפלקטיביים, שאותם יובילו מכללות החינוך.

חשוב להדגיש כי אין כוונתנו להעמקה בזהות המגזרית, ההופכת לדומיננטית ואף מועצמת כאשר מדברים כיום על זהות חינוכית. בחברה הישראלית מרובת התרבויות והזהויות, הזהות המגזרית מובחנת במרחב הציבורי בכלל ובמרחב החינוכי בפרט. הביטוי לפיצול במרחב החינוכי מתבטא בראש ובראשונה בחלוקה לארבעה מגזרי חינוך: חינוך ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי וחרדי. חלוקה זו נשמרת גם בעולם מכללות ההוראה, המחולקות אף הן למכללות ממלכתיות, מכללות דתיות, מכללות ערביות ומכללות חרדיות.

ניתוח הראיונות מחזק את הטענה כי אמנם תהליך ההכשרה כולל פרקים נבחרים בחינוך, אולם ההיבטים הזהותיים נטענים במשמעות – אם בכלל – בעיקר ביחס לפיתוח הזהות המגזרית ופחות ביחס לפיתוח הזהות המקצועית-החינוכית-האישית של פרחי ההוראה. באחד הראיונות נאמר לנו: "כל עוד מערכת החינוך סקטוריאלית, לא ריאלי לקיים הכשרה לא סקטוריאלית. בוגר מכללה ממלכתית לא יכול ללמד בבית ספר של חמ"ד. אולי גם לא בבית ספר ערבי".

לימודי החינוך במכללות השונות כוללים בדרך כלל קורסים בפסיכולוגיה גילאית, פילוסופיה של החינוך וכדומה. המתווים השונים אינם מנכיחים או מדגישים את העיסוק בזהות המקצועית האישית של פרחי ההוראה. רכיב זה, המובחן מסוגיית פיתוח הזהות הפרופסיונלית, בולט בהיעדרו ונמצא רק בחלק קטן מהתכניות הייחודיות להכשרות מורים בישראל.

אחת הדוגמאות שאליה נחשפנו היא מכון חפ"ן (חינוך פתוח ניסויי) שהוקם בשנת 1976 על-ידי פרופ' כספי, שפיתח תפיסה חינוכית שמרכזת את המרכזה הוא "ההתבוננות": באמצעות סקרנות וחופש התלמיד יבנה את הידע של-עצמו. כדי להכשיר מורים המתאימים להוראה מסוג זה, התכנית מבוססת על פיתוח החשיבה הרפלקטיבית של פרחי ההוראה ועיצוב הזהות המקצועית האישית שלהם. עקרונות התכנית נוסחו בתמצית כך: "מורה פתוח הוא מורה שהוא תמיד בתהליך של למידה, של התפתחות, של גילוי עצמי מתמיד. הוא צריך להיות אדם בעל נכונות מתמדת לחפש אחרי דרכו החינוכית. אסור שישאף לתשובה חד-משמעית וסופית על שאלות חינוכיות. עליו לחפש תמיד תשובות חדשות ולהתפתח עם תהליך החיפוש. שנית, המורה הפתוח צריך להיות אדם שיכיר את עצמו, שיהיה מוכן לבדוק את עצמו ואת נקודות התורפה שלו, שיהיה מוכן לעבוד תוך ידיעת חולשותיו, ושיבין כי כשם שלו יש נקודות חולשה, כך גם לתלמידיו הזכות להיות בעלי חולשות" (מתוך הרציונאל הפדגוגי של תכנית חפ"ן).

דוגמה נוספת הגיעה ממכללת אורנים, המשמשת כמקרה בוחן בתרגיל זה. במהלך הראיונות עם אנשי חינוך, בעיקר מהתכניות הייחודיות במכללה, הוצגו רעיונות כדוגמת פיתוח הכשירות הרגשית והמסע לפיתוח הזהות החינוכית של המתבשרים.

עיון בספרות המקצועית, בעיקר זו העוסקת בתיאור תכניות הכשרת מורים מצטיינות, מגלה שסוגיית פיתוח הזהות המקצועית תופס מקום נרחב. כך למשל הספר Studies of Excellence מתאר מודלים של הצלחה ומאפשר לאחרים בשדה הכשרת המורים ללמוד מההצלחה. בהקדמה לספר מתארת פרופ' דרלינג-המונד את העקרונות המשותפים לכלל המודלים. אחד העקרונות המרכזיים נוסח כך: "שימוש רחב במתודות של case study, מורים חוקרים, פרזנטציה ופורטפוליו להערכה, מבטיחים שהלמידה מיושמת בבעיות משמעותיות מעולם המעשה". אחד הפרקים בספר מתאר את תהליך ההכשרה בתכנית 'הסבת אקדמאים' הנקראת ETEP באוניברסיטת דרום-מזרח. בנוסף לקורסי ההכשרה, התכנית מתמקדת בסטאז' של תשעה חודשים שאליו כל סטודנט משובץ מיד בתחילת ההכשרה. במהלך התקופה כל סטודנט מחויב בכתיבת פורטפוליו, ובסיום תהליך ההכשרה הסטודנט עורך פרזנטציה שבה הוא נבחן לפי עומק התהליך הרפלקטיבי שתיאר. הסטודנט נדרש להציג את הנחות היסוד או האמונות שלו ביחס לחינוך ובית הספר בכלל, ותיאור תהליכי ההוראה שלו, אופן בניית הקוריקולום והערכה עצמית בפרט.

היכולת לפתח זהות מקצועית חינוכית של פרחי ההוראה קשורה קשר הדוק עם היכולת לפתח זהות לומדת אצל התלמידים. בעבר הצטמצמה הערכת "הזהות הלומדת" של התלמיד לכדי מבחנים והערכות מסכמות; המורה היה אומר מה 'נכון', מה 'לא נכון', ועובר לפרק הבא בחומר שצריך ללמד. כיום ישנה הסכמה נרחבת (אם כי עדיין ישנו פער גדול ביישום) בדבר חשיבותה של ההערכה המעצבת, ההתפתחותית. הערכה שכזו מביאה את התלמיד לדעת היכן הוא נמצא, מה עוד הוא רוצה או צריך לדעת, מהם הכוחות העומדים לימינו וכיצד עליו לעשות זאת. זהותו

כאדם וכלומד משתלבות יחד והביטוי ההוליסטי-הומניסטי הזה מפתח את הקוגניציה, את המוטיבציה ואת הרווחה האישית כאחד.

כדי שהמורים יהיו מסוגלים לקיים הערכה מעצבת התפתחותית טובה, על תכניות ההכשרה להכשיר לכך. ברמה השטחית מדובר בהיכרות והתנסות במגוון דרכי ההערכה המעצבת המוכרות והקיימות: תצפיות, פרזנטציות של תלמידים, כתיבת פורטפוליו, משובים, מטלות ביצוע ועוד. ברמה העמוקה והיסודית יותר מדובר בפרחי הוראה המתחככים מדי יום ביומו בשאלות היסוד כגון: לאן אני מתכוון ללכת? איפה אני עכשיו וכיצד אני יכול להגיע לשם? פרחי הוראה שיבצעו בעצמם תהליכי הערכה מעצבת עצמיים, יסתכלו באופן רפלקטיבי על עבודתם ויתפתחו כאנשי חינוך בעלי זהות חינוכית ועמוד שדרה אישי חינוכי.

עם מבט לעתיד: המכללות שואפות להיות שחקן ייחודי במגרש תכניות הכשרת המורים, וכפי שנאמר לנו באחד מהראיונות, הן שואפות להיות: "מכללה שהיא לא אוניברסיטה סוג ב' אלא מכללה סוג א'".

חיבור המכללות לשדה ההוראה הוא רכיב מהותי וייחודי בתפיסת המכללות את ייעודן בתהליך ההכשרה. הקשר ההדוק עם השטח הוא קריטי ביחס ליכולת לענות על שלוש שאלות היסוד, שהן תמצית התהליך הרפלקטיבי: "לאן אני מתכוון ללכת? איפה אני עכשיו? ואיך אני עושה זאת?".

להבנתנו, המכללות יכולות להגשים את הייעוד והייחוד המתבטא בקשר זה, אם יאמצו באופן רחב ועמוק יותר את העיסוק בתהליכים הרפלקטיביים, ומתוכם בבניית זהות מקצועית-חינוכית-אישית בקרב פרחי ההוראה.

ב. הקשר בין השחקנים:

אחד האמצעים הקיימים כיום לסלילת הדרך לשיפור תהליך הכשרת המורים קשור בהנעת תהליך של שינוי מבני וצמצום מספרן של מכללות החינוך תוך איחוד בינן ובין מוסדות אקדמיים כלליים. כאמור, מדובר בפתרון מבני-ארגוני.

בחינת שדה ההכשרה לימד כי הוא מאופיין בריבוי שחקנים אשר יכולים לקיים ביניהם אינטראקציה פורייה שתהיה בעלת פוטנציאל להעצמת התחום כולו. מכיוון שכל שינוי מבני מעצב את היעדים של ההכשרה, אנו מציעים להתמקד בקשרי הגומלין בין השחקנים העוברים את השינויים הארגוניים והבניית תהליכים שיהפכו את השינוי המבני לכזה המשרת את חיזוקו של מקצוע ההוראה כפרופסיה לכל דבר ועניין.

התבוננות בפעילותן של מערכות מורכבות מסייע להסביר את העומד מאחורי המלצתנו זו. על-פי יחזקאלי ורזי [2009], מורכבות (Complexity) נובעת מיחסי גומלין (אינטראקציה) בין מספר סוכנים או תתי-מערכות המתקיימים בתוך מערכת נרחבת יותר. הייחוד של מערכת מורכבת הוא האוטונומיה של רכיביה והאינטראקציות ביניהם. מערכת מורכבת היא גם מערכת הפתוחה להשפעות הסביבה ומשפיעה עליה. התרבות היחסים הללו עלולה להגדיל את הקושי בניתוח תוצאות והשפעתן בכלים לינאריים או לסדרן באופן היררכי וקבוע. ההשפעות ההדדיות של השחקנים אף מקשות מאוד על יציבות המערכת, וכתוצאה מכך גם על יכולת הניבוי. מערכות אלו מתקיימות ומתפתחות במצב של חוסר יציבות המאפשר להן ממדים של דינמיות וחיכוך.

הדגש בניתוח על-פי תפיסה זו הוא על הקשר בין מרכיבי המערכת, ולא על החלקים באופן בדיד. חלקים אלה חייבים לפעול בשילוב כדי שהמערכת תשיג את יעדיה באופן אופטימלי. על מנת להבין מערכות מורכבות יש צורך

להבין את קשרי הגומלין שבין תתי-המערכות השונות. הנחת היסוד של עבודה עם מערכות מורכבות היא שמקבלי ההחלטות יכולים לעצב ולהשפיע על המערכת דרך עידוד קשרים בין השחקנים ובניית מנגנונים של שותפויות.

התבוננות על עולם הכשרת המורים כעל מערכת מורכבת הכוללת בין היתר שחקנים מרכזיים – אוניברסיטאות, גופי מחקר, בתי הספר, משרד החינוך והמל"ג – שמה דגש על חיבור ושותפויות, לא רק על-ידי תהליך המונחה למעלה למטה, אלא כפועל יוצא של נטיית השחקנים השונים לדינמיות ולשינוי. מסדרת הראיונות אנו למדים כי תחום ההכשרה סובל מהנתק בין החלקים של המחקר ופיתוח הידע לבין החלקים של העשייה בשדה החינוך, ובין החלקים של הוראת המורים לבין החלקים של התפתחות הידע. במכללות ניתן פחות דגש לעיסוק במחקר, ואילו האוניברסיטאות אינן מעניקות קדימות למחקר רלוונטי, ויתרה מכך אינן מאפשרות תהליך מעמיק של הכשרת מורים. ממשקים מועטים מדי מתקיימים בין תחומי הדעת הדיספלינריים לבין תחומי הדעת הפדגוגיים, ובין אלו לשדה החינוכי.

הנעת תהליך השינוי יכולה להתבצע במקביל לתהליך האיחוד גם על-ידי מנגנונים לבניית שותפויות בין השחקנים וחיזוק הקשרים ביניהם, על-ידי השחקנים המתוונים מדיניות – קרי: מל"ג ומשרד החינוך. מעבר לכך, ראייה של מערכת מורכבת תביא בחשבון לא רק את השחקנים עצמם אלא גם את התפקידים השונים שנושאים בעולם הכשרת המורים: חוקרים, מורי מורים, סטודנטים, מורים ותלמידים בשדה. בעלי התפקידים יכולים להשתייך לארגון אחד או יותר ויכולים לייצר קשרים חוצי ארגון.

אם כן, העיקרון המנחה שנרצה להציע למקבלי ההחלטות הוא הוספת פריזמה המתמקדת בקשר שבין הפונקציות השונות בעולם הכשרת המורים, מעבר לתפיסת המבנה הארגוני כמעצב מציאות.

אנו רואים מספר הצעות קונקרטיות שיכולות להיות דוגמאות אפשריות לחיבור בין השחקנים, חיבור שיוביל את המערכת ליצירה והעברה של ידע ולפיתוח הפרופסיה. שלושת הרעיונות המובאים להלן הם הזמנה לחשיבה, ושואבים השראה מתהליכים שזיהינו בשטח ומספרות המחקר. מיותר לציין כי ישנם כיוונים רבים נוספים העשויים לקדם גישה זו.

- **במות לשיתוף בידע, דוגמת כתבי עת וספרות פרופסיונלית:** במה לידע היא המרחב הציבורי שבו נפגשים בעלי תפקיד שונים ממגוון הארגונים. בכתב עת חינוכי מוחלפים רעיונות ומתפתחת הפרופסיה. רבים מהמרוויינים טענו כי קיים מחסור בכתבי עת או במות (אלקטרוניות ואחרות) של ידע חינוכי איכותי בעברית שיהיה נגיש לאנשי השדה או למורי המורים ואף לחוקרים בתחום. כך יהיה אפשר ליצור שיח הדדי בין השחקנים השונים. מקבלי החלטות ומנהלים בעלי השפעה בעולם הכשרת המורים יכולים לעודד יצירת ידע כזה, שיהיה גם מוקד משיכה לחוקרים. היבט נוסף שעלה בהקשר זה הוא הצורך לעצב מערכת קרדיטיזציה שתעמוד בהלימה ליעדים הללו, כגון מערכת לבחינת מדדים מרובים שפותחה לאחרונה בארצות הברית ומבקשת לבחון את מידת ההשפעה של הפרסום על השדה הרלוונטי¹.

- **הוראת הדעת כדיסציפלינה מובחנת:** הוראת הדעת היא בעלת פוטנציאל לחבר בין שחקנים שונים תוך שימת דגש על הייחודיות של כל שחקן והיתרון היחסי שלו: מכללות, בתי הספר ואוניברסיטאות מחקר. פיתוח מנגנונים בתחום הוראת הדעת מתווה תהליך של חיבור עולמות תוכן שעשוי להוביל מצד אחד לחיבור מבני, אך גם לכזה שבמהותו עשוי לסייע ביצירת השפעה גדולה על השדה החינוכי. כאשר אנו מדברים על הוראת הדעת אנו מתכוונים להיבט המחקרי של התחום, אך גם לתהליך ההכשרה של הסטודנטים בתחום. כיום נעשה שימוש רווח במושג לתיאור מגוון רחב של פעולות הקשורות להוראה של דיסציפלינה שאינן מתבסס בהכרח על מחקר ייעודי של תחום זה. למשל, כותרתם של מרבית התארים המוענקים על-ידי מכללות החינוך היא הוראת תחום דעת ספציפי, אך

בפועל מרבית תהליך הלמידה מתמקד בדיסציפלינה עצמה או בדידקטיקה כללית, ולא לכך אנו מכוונים.

לתפיסתנו, גופים או מיזמים של הוראת תחום הדעת עשויים לקדם לימוד מעמיק ומשמעותי של מקצועות מרכזיים במערכת החינוך בישראל, כגון מדעים, שפות, מדעי החברה ומדעי הרוח. לצד זאת, הללו עשויים גם לתרום לקידום אקדמי של תחומי דעת אלו.

דוגמה לניצני יישום בישראל ניתן לראות בפעילות המחלקות להוראת המדעים הפועלת במכון וייצמן ובטכניון. המחלקות עוסקות במחקר, בפיתוח חומרי למידה ובהוראה, בפיתוח מקצועי של מורים ובהפעלה בשדה כרצף של פעילויות מתמשכות וארוכות טווח הקשורות זו בזו. המחלקות שמו לעצמן למטרה לפתח מנהיגות אקדמית בחינוך המדעים. פעילותן נשענת על התרבות והסטנדרטים האקדמיים.

יש לציין כי פיתוח תחום הוראת הדעת השליך גם על העשייה האקדמית של המחלקה, המתבטאת באופנים שונים, כגון: מנגנון הקידום נעשה על-פי קריטריונים הנהוגים בתחום המדעי, ובנוסף קיים קריטריון הבוחן השפעה על השדה החינוכי (למשל: מספר המורים שעמם עובדים ופיתוח יחידות לימוד), פיתוחים חינוכיים מעובדים למאמרים וכך משמשים להבניית בסיס ידע, עיצוב חינוכי חדש מלווה במתודולוגיית מחקר ועוד. הרחבה של הוראת הדעת יכולה להתקיים גם בתחומים אחרים, כגון הוראת מדעי הרוח, הוראת מדעי החברה ועוד. כיום ישנן דוגמאות בולטות ברחבי העולם לקידום תחומי דעת אלו, כגון באוניברסיטת סטנפורד בארצות הברית^[1].

<http://sheg.stanford.edu> [1]

גופים מומחים של הוראת הדעת דורשים ידע הבא מהאקדמיה, ידע דיסציפלינרי של עולם התוכן, ידע פדגוגי וידע הבא מהשדה החינוכי. רק כאשר יחברו יחד, יהיה אפשר להבנות את התחום על כל רבדיו. אנו רואים אפשרות שיחידות הוראת הדעת בתחומים השונים יקומו במיזמים משותפים של מכללות ואוניברסיטאות ויהוו גשר שבו מתפתח ממד נוסף של הפרופסיה.

• **תכניות לימוד משותפות:** מנגנון נוסף לפיתוח ממשקים פוריים בין השחקנים עשוי להתקיים בבניית תכניות לימוד משותפות המתחילות באוניברסיטה וממשיכות במכללה, או כאלו המשלבות קורסים משני המוסדות גם יחד. כך ירוויחו הסטודנטים חשיפה לקהילות דעת שונות והזדמנות לעצב את הזהות האישית והמקצועית בסביבות מגוונות ומשתנות. ניצנים של תכניות כאלה קיימים היום, וכאשר יאוחדו מכללות עם אוניברסיטאות, סביר שיהיו עוד יותר. ואולם, ברצוננו להדגיש כי עידוד תכניות ושותפויות נוספות אינו תלוי באיחוד פורמלי ויכולות להתקיים, ואף רצוי שכך, בין מכללות למוסדות אקדמיים שאינם מאוחדים.

ג. ליווי תהליך האיחוד

מהראיונות עולה כי מרבית המכללות עומדות על היתרונות הפוטנציאליים הטמונים במעבר לות"ת, קרי: חופש אקדמי, מרחב ניהולי ותקציבי והזדמנות להתפתחות אקדמית. אחדים ציינו כי גם אם עצם המהלך עורר בעבר התנגדות, הרי שביום קיימת הכרה במציאות החדשה והשלמה יחסית עמה. יחד עם זאת, רבים מהמרואיינים הצביעו על קושי להתנהל בתהליך עצמו. המעבר מציב דרישות תובעניות מהמכללות: לאתר שותפים מתאימים, לערוך שינויים והתאמות ולבחון מחדש את ייחודן. המעבר מלווה באי-ודאות ובסימני שאלה לגבי הסדרת מעמדן של המכללות אשר יתאחדו עם מוסדות אקדמיים אחרים. ברקע שאלות אלו ניצב גם החשש מפני השלכות השינוי המבני על מקומם של אנשי הסגל במציאות החדשה, כולל חשש מפני פיטורים.

תהליכי מיזוג הם מהאתגרים הגדולים העומדים היום בפני ארגונים רבים. כאשר בוחנים הצלחות או כישלונות של תהליכי מיזוג בעולם העסקי, מוצאים במקרים רבים שהכשל לא היה בהיערכות עסקית או פיננסית אלא בהבדלי תרבות של הארגונים המתמזגים. הפער בין המבנה החדש, הנוצר בעקבות המיזוג, מצריך הסתגלות תרבותית. הסתגלות זו אינה מיידית ואוטומטית אלא תלויה בגורם האנושי והתרבותי. כאשר הפער מתמיד, הדבר עלול לפגוע בתפקוד הארגון. במקום להיתרם מסינרגיה וליצור שלם הגדול מסך חלקיו, הארגון עלול למצוא עצמו מתמודד עם התנגשות הנובעת מפערי העומק התרבותיים[1]. החשש מהתנגשות על רקע פערים בתרבות ובזהות הארגון חד אף יותר כאשר מדובר באיחוד בין מוסדות חינוכיים שבהם זהות תרבותית וערכית ממלאת תפקיד מפתח במהותו של המוסד. לעתים קיימים פערים על רקע אידיאולוגי, תפיסות חינוכיות או ראייה חברתית שונה בין המוסדות. ייתכנו גם הבדלים בתרבות הארגונית בין מוסדות אוניברסיטאיים, המכוונים למחקר, לבין תרבות ארגונית של מכללה, המכוונת להכשרת פרופסיה. הבדלים אלו עלולים להפוך את מציאת המשותף הממסדי ואת אתגר האיחוד למורכב במיוחד. למורכבות זו נוספים משתנים העלולים להרחיב את הקושי – יחסי כוחות לא סימטריים, שמירה על יוקרה או הישגי עבר.

החשש מפערים בתרבות הארגונית והקושי במציאת בסיס משותף עלולים להציף סוגיה עקרונית: האם מדובר ב"איחוד" המהווה בבסיסו תהליך כפוי, מלאכותי, שמביא למעין הדבקה של שני המוסדות ללא מיזוג של ממש, או ל"שילוב", שהוא תוצאה של מיזוג מלא יותר בין הצדדים לכדי ישות חדשה אשר תשקף את תמונת העתיד המשותפת ותביא לידי ביטוי את הערך המוסף של כל אחד מהצדדים.

מהראיונות עולה כי במל"ג ובמשרד החינוך ישנה העדפה לריבוי שילובים אשר יוביל לכינון של "מעצמות חינוכיות", או שלם שגדול מסך חלקיו. אולם בפועל, תהליכים רבים עלולים להיות בבחינת "איחוד" ולא "שילוב". יתרה מזאת,

על-פי מסרים שעלו מחלק מהמכללות, ייתכן גם שהאיחוד בפועל יהיה פורמלי במהותו, בעיקר מטעמים כלכליים, אך לא יכונן שינוי מהותי ביחסים ובדרכי פעולתם של הגופים.

הלכי הרוח שהסתמנו מניתוחי הראיונות ביחס לתהליכי המיזוג מצביעים על המורכבות הכרוכה בתהליך. להבנתנו, מורכבות זו דורשת ריכוז מאמצים ונקיטת עמדה פרו-אקטיבית מצד המל"ג בליווי המכללות בתהליכי האיחוד. כפי שהשתקף מהראיונות עם מתווי המדיניות בתהליך איחוד המכללות, קיים רצון שהתהליך לא יוכתב מלמעלה אלא יתנהל "מלמטה למעלה". מצדו השני של המטבע, כפי שעולה מהראיונות וכן מדוח מבקר המדינה שעסק בתהליך האיחוד, היעדר יד מכוונת ומתווה ברור עלול להותיר את עולם המכללות במידה גדולה של אי-ודאות וקושי להתנהל בתוך התהליך. אנרגיות רבות מושקעות בהתנהלות בתהליך, והן עלולות להסיט את השחקנים מעיסוק בשדה החינוכי. בנוסף עולה כי מכללות מאמצות דרכי התמודדות שונות עם החלל שנוצר: חלקן נעזרות ב"פרויקטור" ייעודי לניהול התהליך, חלקן נוקטות יוזמות לאיחוד באופן עצמאי וחלקן מנסות לקבל את אישור הו"ת בלי להתאחד עם מכללה נוספת, בניגוד למדיניות הרגולטור².

אנו ממליצים להעמיד גוף של מומחים בתחום הייעוץ הארגוני והאסטרטגי שילווה את המכללות החל מתהליכי החיפוש אחר השותף המתאים, ובעיקר בשלבי בניית ההתקשרות המשותפת ובשנה הראשונה לאחר האיחוד. גוף כזה יוכל לסייע לגופים המשתלבים לבנות תפיסת חזון משותף, לנהל את תהליכי בניית האמון, להתמודד כל אחד בארגונו עם התנגדויות ועם הקושי שהמציאות החדשה מייצרת לחלק מהעובדים. גוף זה יוכל להציע משאב ייעוצי העומד לרשות המנהלים.

[1] <http://steps-wlb.com/merging>

[2] דוח מבקר המדינה בנושא מעבר המכללות האקדמיות להוראה לתקצוב הוועדה לתכנון ותקצוב. מתוך אתר מבקר המדינה: <www.mevaker.gov.il>

אבדור, שלומית. אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר על-יסודיים – דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית, 2001.

אגבאריה, אימון. הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל. תל אביב: רסלינג, 2013.
http://www.dirasat-aclp.org/arabic/files/Teacher_Training_Book_Contents.pdf

אגבאריה, אימון. מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: ההשלכות של סוגיית הזהות. אלכרמה (6) 2009, עמ' 33-9 (מקור בשפה הערבית).

אזולאי, שמעון. קץ האושר: פילוסופיה ומשמעות החיים. הוד השרון: אסטרולוג, 2014.

אלוני, נמרוד. כל שצריך להיות אדם – מסע בפילוסופיה חינוכית. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2005.

אריאב, תמר. "ההכשרה להוראה: תמונת מצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד", בתוך: דרורה כפיר ותמר אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים, 2008, עמ' 55-19.

בק, שלמה. "פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל", בתוך: שרה שמעוני ואורית אבידב-אונגר, על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה. תל אביב: מכון מופ"ת, 2013, עמ' 60-94.

ברנדס, עפרה ועמנואל שטראוס. חינוך לחברה של תרבות ודעת – תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 2013.

<http://www.kotar.co.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=102672595#4.2644.6.default>

גובר, נתן. "הכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי", עיונים בחינוך (2), תשנ"ז, עמ' 109-127.

גרינפלנד, נח ובתיה ברלב. האגף להכשרת עובדי הוראה, מדיניות ומעשה, בתוך: שרה שמעוני ואורית אבידב-אונגר, על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה. תל אביב: מכון מופ"ת, 2013, עמ' 59-27.

דוח מבקר המדינה, מס' 66/ג, 2015, 19.3.2017
mevaker.gov.il/he/Reports/Report_537/00327cfc-f920.../306-vatat.docx

דרור, יובל. (2008). מדיניות הכשרת עובדי ההוראה והחינוך בישראל, בתוך: דרורה כפיר ותמר אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים, 2008, עמ' 55-19.

הופמן, עמוס ודורון נידרלנד. "דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי", דפים (49), 2010, (עמ' 86-43).

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5C34843F-8DC7-4F9B-8266-03F71DF40954/134266/01.pdf>

זמרן, איתי. אפשר גם אחרת: התחנכות עצמית של מורים להוראה משמעותית וערכית, בתוך מרים בר לב (עורכת), ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמות מורים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, 1999, עמ' 293-309.

כרמון, אמנון. מדיניות מורים בשבר גאולוגי-פדגוגי - נייר עמדה לקראת כנס אלי הורוביץ לכלכלה וחברה, 2013.

כרמלי, אורן. "הבו לנו מחנכים", גיליונות (26) 2006, עמ' 70-78.

לוי-פלדמן, אירית. "מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות", החינוך וסביבו (32), 2010, עמ' 87-104.

לוי-פלדמן, אירית ודוד נבו. "דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל", דפים (52), 2011, עמ' 214-233.

לם, צבי. במערבולת האידאולוגיות: החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס, 2000.

לם, צבי. "חינוך רב תרבותי, בין תרבותי - האם יש בזה ממש?", בתוך: מרים ברלב (עורכת), חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, 2000.

מדינת ישראל משרד החינוך המנהל הפדגוגי, אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד אמנת האו"ם, סעיף 3, 2017.3.23.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/amanot/AmnaOom.htm>

נגר, גילה. "חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ובפיתוחם המקצועי", בתוך: שרה שמעוני ואורית אבידב-אונגר, על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה. תל אביב: מכון מופ"ת, 2013, עמ' 17-24.

ניסן, מרדכי. זהות חינוכית כגורם עיקרי בפיתוח מנהיגות חינוך. קרן מנדל, תשנ"ז.
http://sif.shaanan.ac.il/sif/kursim/talif/menahalim/Nissan_monogrpah.pdf

פז, דזירה וסלנט, עמי. היבטים בינלאומיים של מורי מורים: סטנדרטים וקריטריונים, מדיניות והכשרה, זהויות, התפתחות מקצועית. מכון מופ"ת, 2012.
<http://www.mofet.macam.ac.il/infocenter/reviews/Documents/היבטים%20בינלאומיים%20של%20מורי%20מורים.pdf>

קטקו, תמר. "החינוך כאמנות, ההוראה כאומנות: איך מכשירים מורים למצוינות?", החינוך וסביבו (32) 2016, עמ' 351-356.

רוטנברג, נפתלי וליבת אבישי. אחדות מתוך שונות – ליבה חינוכית. ירושלים: מכון ון ליר ורכס פרויקטים חינוכיים, 2012.

שולוב-ברקן, שלומית. הוראה ופרופסיה, סקירת ספרות מקצועית ודיון. ירושלים: מכון סאלד, 1991.

שנר, משה. "'המורה הטוב', 'התלמיד הטוב' ו'בית הספר הטוב' במציאות תרבותית גלובלית", מעוף ומעשה (13) 2010, עמ' 17-44.

http://www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/maof_book/13/nav%20abr.pdf

שפרלינג, דניאל. סקירת מידע בנושא תכניות להכשרת מורים בעולם. תל אביב: מכון מופ"ת, 2017.

תמיר, יולי. מי מפחד משוויון? תל אביב: משכל, 2015.

Apple, Michael W. "Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education," *Journal of Teacher Education*, 52 (2), pp.182–196.

Cochran-Smith, Marilyn. "The Problem of Teacher Education," *Journal of Teacher Education* pp.295–299. 2004, (4)55.

Cochran-Smith, Marilyn & Mary Kim Fries. "Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education," *Educational researcher* 30 (8), 2001, pp.3–15.

Darling-Hammond, Linda. "How Teacher Education Matters," *Journal of Teacher Education*, 51 pp.166–173, 2000, (3).

Darling-Hammond, Linda. "Teaching and Knowledge: Policy Issues Posed Alternative.

Certification for Teachers," *Peabody Journal of Education*, 67(3), 1992, pp.123–154.

Darling-Hammond, Linda & John Bransford. *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers Should Learn and Be Able To Do*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

Darling-Hammond, Linda, Macdonald, Maritza B., Snyder, Jon, Betty Lou Whitford, Ruscoe Gordon & Letitia Fickel. *Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation at the Graduate Level*. New York: AACTE Publications, 2000.

Dewey, John. "The relation of theory to practice in education," In McMurray C. A. (ed) *National Society for the Scientific Study of Education*, 1904, pp.1903–1906.

Donche, Vincent, Maaïke D. Endedijk & Tine van Daal. "Differential Effects of a Long Teacher Training Internship on Students' Learning-to-Teach Patterns," *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 2015, pp.484–495.

Doyle, Walter. "Themes in teacher education research," In Houston W.R (ed.) *Handbook of research on teacher education*, 1990, pp.3–24.

Feiman-Nemser, Sharon. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen Sustains Practice*. *Teachers College Record*, 10(6), pp.1013– 1055.

Holmes Group (US), *Tomorrows Teachers: A Report of The Holmes Group*. Holmes Group 23.3.2017 ,1986
<https://eric.ed.gov/?id=ED270454>

Holmes Group (US), Tomorrow's Schools of Education: A Report of the Holmes group. Holmes Group, 1995, 23.3.2017

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399220.pdf>

Prepared, A. Nation. "Teachers for the 21st Century." The Report of the Task Force on / Teaching as a Profession, 1986

Shulman, Lee S. "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching," Educational Researcher, 15(2), 1986, pp. 4-14

UNICEF, For Every Child, 23.3.2017

<https://www.unicef.org>

