

# מכללות מהפשות דרך

## בין מדיניות להשקפת עולם

במדינת ישראל פועלות היום עשרים ושבע מכללות להכשרת עובדי הוראה. המכללות עברו שינויים רבים מאז שהוקמו הסמינרים הראשונים למורים וגננות בארץ ישראל. שונו תנאי הסף לקבלה, משך הלימודים הוארך והמכללות מעניקות היום תארים אקדמיים. המכללות כולן נמצאות בפיקוח ובתקצוב האגף להכשרת עובדי הוראה שבמשרד החינוך. הסוגיה של הכשרת מורים נמצאת תדיר על סדר היום הציבורי בארץ ובעולם, כאשר רפורמות ושינויי מדיניות מוכרזים חדשות לבקרים. מחקר זה מבקש לבדוק את דרכי ההתמודדות של המכללות להכשרת עובדי הוראה עם השינויים המוחלים עליהן, ואת האיזונים והבלמים שבמתח בין קובעי המדיניות והמכללות

### מדיניות

במדיניות בכלל ובמדיניות חינוכית בכלל זה הכוונה היא לפעולה מכוונת או שינוי מתוכנן, שנובעים מחוסר שביעות רצון ממצב קיים (Hall & McGinty, 1997; Green, 1994; Covaleskie, 1994; Spillane, 2004a).

מדיניות במהותה היא פרגמטית – גם אם ידע תיאורטי ונתונים מחקריים יכולים לשחק בה תפקיד מושפע באופן מוצהר או באופן סמוי, ולעיתים קרובות גם בלתי מודע, מתפישות ערכיות, מאמונות ואידיאולוגיות, מאינטרסים שונים, מלחצים ומקריאה כזו או אחרת של המציאות (Burch, 2007; Edmondson, 2005; Kim, 2005).

תהליך קביעת המדיניות, גם אם הוא מנסה להצטייר אחרת, הוא ברוב המקרים תהליך כוחני. מדיניות נקבעת על ידי בעלי הכוח להשפיע, בדרך כלל, אם מדובר ברמה ארצית, סוכנויות ממשלתיות שונות, לעיתים בעידוד או בתמיכה סמויה או גלויה של גופים בעלי עצמה כלכלית או חברתית (Edmondson, 1994; Smith, O'Day, & Fuhrman, 1994; Ginsburg et al, 2005).

תהליך יישום המדיניות (בשונה מקביעת מדיניות), גם הוא תהליך כוחני. מדיניות חדשה, כמעט בהגדרתה, משנה את חלוקת המשאבים בחברה (Fetler, 1994), ולכן לכל מדיניות יש תומכים ויש מתנגדים, ויישומה יוצר מאבק בין קבוצות בעלות אינטרסים שונים. קבוצות שתופשות את המדיניות כבעלת פוטנציאל השפעה שלילי עבורן, עלולות לחבל בדרכים שונות בתהליך היישום, החל בהפעלת לחצים לשינויה וכלה בעיכובים ממשיים ליישומה (Edmondson, 2005; Green, 1994; Hall & McGinty, 1997).

רעיונות יפים של מדיניות והוצאתם לפועל הם שני דברים נפרדים. בהובלת שינוי מהותי, יש צורך בהיערכות בכמה רמות. רעיונות והצהרות דורשים הבהרה ויש צורך לתרגמם למעשים אופרטיביים. יחד עם זה יש צורך בהבהרת המשאבים הדרושים ומאין יבואו. למתנגדים למדיניות, או לאלה שאדישים לה, יש נטייה לחמוק אם המדיניות אינה בהירה ומפורטת ומגדירה בדיוק את תפקידם וחלקם ביישומה (Spillane, 2004a). על מנת להקטין עמימות, ועל מנת לכפות עשייה משתמשים קובעי מדיניות בחוקים ובתקנות (Desimone et al., 2002; Spillane, 2004a), אבל גם על ידי אספקת מנהיגות ומשאבים, ותמיכה כלכלית ביישום המדיניות (Edmondson, 2005; Hall & McGinty, 1997; Smith, O'Day, & Fuhrman, 1994). דרך נוספת היא יצירת קואליציות וקשרים עם גורמים כלכליים וחברתיים שונים, או

באמצעות מתן תמיכה לקבוצות ה"נכונות" על מנת שתיצורנה את השינוי המבוקש מלמטה (גורדון ובר-סימן-טוב, 1996; Newmann, King & Rigdon, 1997; Hanson, 1997), ואם על ידי הפרטה גורמים שונים עשויים להשפיע על הצלחת או אי הצלחת יישומה של מדיניות. חלקם טכניים: תהליך יישום מדיניות מחייב קשרי עבודה המשכיים והשפעה הירארכית ברורה שלא תמיד קיימים (Desimone et al., 2002). תכנון לקוי של תקציב או של לוח זמנים, כשל בהשגת שיתוף פעולה של כל הרמות והשותפים לתהליך, וכאמור אינטרסים שונים והתנגדויות יכולים להכשיל יישום מדיניות, כולה או חלקה (Spillane, 2004; Spillane & Burch, 2003; Fetler, 1994; Covaleskie, 1994). כשל נוסף הוא אי הבנה טובה של מהות המדיניות (Spillane, 2004). אבל ישנן גם סיבות שהן במהות השינוי. פולן מצביע על יחס הפוך בין מורכבות השינוי לבין הצלחת יישומו (Fullan, 1996). לטענת גזיאל, אחת הסיבות המהותיות לכשלון של רפורמות חינוכיות היא מכיוון שהן באות לפתור את הבעיה הפוליטית שהבעיה החינוכית מעוררת, ולא את מקורה החינוכי של אותה בעיה פוליטית (גזיאל, 2007). ואילו פולן והרגרייב מציינים את הבריחה לפתרונות מבניים במקום התמודדות עם מענים מורכבים ומקיפים או עם דרישות גבוהות ובלתי מציאותיות (פולן והרגרייב, 1999).

הסברים נוספים להצלחה או כישלון של יישום מדיניות מדברים על האוטונומיה היחסית של מערכות שונות לנהל את הרפורמות על פי שיקול דעתן (Novarro, et al, 1998). גזיאל מסביר את המנגנונים באמצעותם מצליחה מערכת ביורוקרטית לשמור על האוטונומיה שלה. למערכת ביורוקרטית יש קודים ארגוניים ותרבותיים, ושגרות עבודה וקשה להניעה לכיוונים חדשים. מערכת כזו היא גם מרובת אינטרסים משוריינים שמטרפדים שינויי כיוון שנתפשים כאיום על כוחם או מעמדם של בעלי האינטרס. (גזיאל, 2007).

#### **מדיניות והכשרת עובדי הוראה בישראל**

כל חשיבה על מדיניות חינוכית נוגעת גם בעובדי ההוראה ומכאן – בהכשרתם. חשיבות איכותו של כוח ההוראה להשגת יעדים חברתיים ותרבותיים שונים, אינה מוטלת בספק, ומחשבה רבה מושקעת בארץ ובעולם, בכל מה שאמור בהכשרתם (Chochran-Smith, 2003; Darling-Hamond, 2000; Elliott, 1999; Freiman-Nemser & Remillard, 1996; Fullan, 1993; Fullan, 2001; Goodlad, 1995; Richardson, 1997).

כאשר מדובר במדיניות שעוסקת בהכשרת עובדי הוראה בישראל, ישנם מספר גופים שמשחקים תפקיד: משרד החינוך, שני ארגוני המורים, המל"ג (המועצה להשכלה גבוהה) והמכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה. בעיקר נאבקים ביניהם על החזקה משרד החינוך והמל"ג. המכללות נמצאות אומנם תחת פיקוח אקדמי של המל"ג, אך מתקיימות בתקצוב משרד החינוך. למרות אחריותה האקדמית של המל"ג, תקצוב משרד החינוך נוגע גם לתוכניות הלימודים במכללות. מכיוון שאלה נמצאות מחוץ למערכות התקציב של ות"ת (הועדה לתכנון ותקצוב של המל"ג), נעשה אישור התקצוב של תוכניות לימודים במשרד החינוך, מצב שהופך את המל"ג למשני בחשיבותו, או אף לחותמת גומי. הגידול במספר המכללות (בעיקר עקב לחצים סקטוריאליים) הגדיל את כוחו של המשרד (ואת תקציביו) על חשבון יכולת הפיקוח של המל"ג על האיכות האקדמית של התוכניות השונות (בריטברד וטביביאן-מזרחי, 2003; נידרלנד, הופמן ודרור, 2009).

עליונותו של משרד החינוך על המל"ג, נקבעה גם בחוק. בסעיף 27 לחוק המל"ג, בתיקון מס' 7. סעיף זה קובע כי הסעיפים בחוק המל"ג שמקנים למוסדות להשכלה גבוהה אוטונומיה מלאה (סעיפים 14, 15, 17, 18) לא יחולו על המוסדות להכשרת עובדי הוראה (דין המדינה, 1978). המל"ג אומנם מאשרת את תוכניות הלימודים במכללות להכשרת עובדי הוראה, אולם קודם לכך אישורו של האגף להכשרת מורים במשרד החינוך שצריך להסכים לתקצובן. הרציונאל לכפיפות זו של המוסדות להכשרת עובדי הוראה

למשרד החינוך הוא בטענה שמוסדות אלו מכשירים עובדים עבור המדינה, שהיא המעסיק העתידי שלהם (הופמן, רייכל ונידרלנד, בתהליך).

מספר ועדות חשובות, הן של משרד החינוך והן של המועצה להשכלה גבוהה, עסקו בסוגיה של עובדי הוראה והכשרתם. בין המוקדמות ניתן להזכיר את "הוועדה הציבורית לבעיות הכשרת המורים" (ועדת דושקין, 1962), שבראשה עמד עמנואל יפה, ושהחליטה על הרפורמה במבנה המוסדות להכשרת מורים והעמדתם על שלוש שנות לימוד, במקום שנתיים, ואת ועדת יפה (1971) שטבעה את רעיון האקדמיזציה: על המורה להיות בעל תואר שווה ערך לתואר אוניברסיטאי, ואילו מורי המורים חייבים להיות בעלי תואר שני לפחות. בעקבות ועדה זו נטבעה על ידי עמנואל יפה הדיכוטומיה "אקדמיזציה מול הומניזציה" (אורמיאן, 1979) ששווה עד היום, באופן גלוי או סמוי, בשיח על הכשרת מורים (דרור, 1991; כפיר ואריאב, 2004; נידרלנד, דרור והופמן, 2007).

ועדה בולטת אחרת שעסקה בנושא היא הוועדה בראשות השופט עציוני, שהוקמה ב-1979 על ידי שר החינוך דאז זבולון המר. ועדה זו המשיכה לקדם את רעיון האקדמיזציה, החל מקריטריונים למיון תלמידים (תעודת בגרות מלאה), וכלה בסטנדרטים אקדמיים בלתי מתפשרים של סגל ההוראה במכללות. המועצה להשכלה גבוהה מיהרה לאשרר את רעיון האקדמיזציה ב"דגם המנחה" שחובר בשנת 1981. דגם זה מחייב את המכללות ל"עמידה בסטנדרטים המצדיקים הענקת תואר אקדמאי" (ואן-גלדר, 2003; ועדת הקבע למסלולים אקדמאיים, 1981).

על פי כפיר ואריאב (2004) עם סיום הגל הראשון של הרפורמה בהכשרת מורים (עד 1990) כללה המערכת שמונה מכללות אקדמיות ו-21 מוסדות לא אקדמיים. כיום למעשה **כל 27 המכללות הממלכתיות והממלכתיות-דתיות הן או אקדמיות או תהיינה כאלה בעתיד הקרוב** מאוד. זאת פרט למערכת החרדית. למעלה מ-60% מהגידול במספר הסטודנטים להוראה התרחש במערכת החרדית אשר איננה אקדמית, וגם איננה חותרת להיות כזו.

ועדת בן פרץ (2001) שהוקמה על ידי יוסי שריד, כבר קיבלה את האקדמיזציה כמובנת מאליה (נידרלנד, הופמן ודרור, 2009) ועסקה בעיקר בתשתיות, אבל גם ברמת המורים ומעמדם, ויצאה בדרישה להעלות את סף הדרישות לקבלה למסגרות הכשרת מורים, ולקיים בחינת רישוי ממלכתית. ועדת בן-פרץ נגעה בסוגיה של הכשרת מורים על ידי גופים שאינם מכללות ייעודיות או אוניברסיטאות. הכוונה שתינתן אפשרות, בהגבלות מסוימות, למוסדות שאינם ייעודיים להכשרת מורים, כמו המכללות האזוריות, כולל מכללות פרטיות להכשיר מורים ולהעניק תעודת הוראה. הסיבה שניתנה להמלצה הזו, היא שבמקומות האלה נמצאים מאגרים של סטודנטים, סגל ותנאים פיזיים בסיסיים כמו מעבדות וספריות. הוועדה גם המליצה לסגור חלק מהמכללות להכשרת עובדי הוראה (בן פרץ, 1992; ועדת החינוך של הכנסת, 2002).

משרד החינוך נאבק נגד הרעיון של הרחבת אופי המוסדות שמכשירים עובדי הוראה, למרות איומים בבג"צ ולחצים אחרים, כנראה משום חשש מאובדן שליטה תכנית ותקציבית על נושא הכשרת המורים (נידרלנד, הופמן ודרור, 2009).

בשנת 2004 הוקם על ידי שרת החינוך דאז, לימור לבנת, "כוח המשימה הלאומי לשיפור החינוך" בראשות איש העסקים שלמה דברת ("ועדת דברת"). הוועדה הציעה מגוון של שינויים ארגוניים, ניהוליים, מבניים ופדגוגיים במערכת הכשרת המורים, כמו אקדמיזציה מלאה (שמשמעה העברת המכללות לאחריות הוועדה לתכנון ותקצוב (ות"ת) של המועצה להשכלה גבוהה (מ"ג), ביטול תואר ה-B.Ed ומעבר לתוכנית הכשרה אקדמית מלאה בתחום הדעת, שתקנה B.A. או B.Sc), צמצום מספר המכללות, העלאת רף הקבלה של סטודנטים להוראה, חובה של שנת התמחות ובחינות רישוי, והחלת מערכת בקרה מבוססת סטנדרטים על המוסדות להכשרת עובדי הוראה.. הוועדה עסקה גם בתכנים, כמו למשל דרכי הוראה

ושליטה באמצעים טכנולוגיים בחינוך (התוכנית הלאומית לחינוך, 2005; ועדת החינוך והתרבות (2004) פרוטוקול מס' 229 מיום 17 במאי. ירושלים: הכנסת).

ועדת אריאב (2006) הוקמה על ידי המועצה להשכלה גבוהה על מנת לבחון את השפעת השינויים הרבים וקיצוץ תקציבי החינוך על סוגיית השרת עובדי הוראה. מסקנות הוועדה, שמכונות "מתווה אריאב" הן יוצאות דופן מכמה בחינות מהועדות שקדמו לה, הן ברובת היריעה שהיא מטפלת בו, והן במתווה המדויק והמחייב שאיתו יצאה, מתווה שמחליף למעשה את ה"דגם המנחה" בן למעלה מעשרים שנה. ועדת אריאב משנה מעט את השיח שעוסק במתח שבין 'אקדמיזציה' ו'הומניזציה' ומדברת על מורה פרופסיונאלי (ועדת אריאב, 2006; נידרלנד, הופמן ודרור, 2009). הפרופסיונאליזציה עולה כבר בוועדת דברת, כמו למשל בדרישה לבחינות רישוי ולאקדמיזציה מלאה, אולם הסוגיה לא נבחנת שם לעומק וגם לא מוזכרת בשמה. לתפישת ועדת אריאב, פרופסיונאליזציה משמעה שהמורה 'פועל על בסיס ידע דיסציפלינארי ופדגוגי-דידקטי באופן שיטתי ומבוסס ראיות לגבי ההוראה של עצמו והלמידה של תלמידיו. הוא מפעיל שיקולי דעת המבוססים על הבנת תהליכי הלמידה, תכניות הלימודים והצרכים של תלמידיו. הוא בעל מיומנויות וכישורים הנדרשים בסביבות הוראה-למידה עדכניות ויודע להשתמש באופן מושכל במגוון דרכי הוראה-למידה. הפן הערכי-חברתי והפן היצירתי בהוראה מהווים מימדים חשובים בתפיסה פרופסיונאלית זו" (ועדת אריאב, 2006, עמ' 2).

למרות ההדגשה שהכשרה להוראה חייבת להיות אקדמית. מדגישה הוועדה במקביל את החשיבות של התפתחות מקצועית לאורך החיים המקצועיים של המורה. במסגרת מה שהועדה מכנה כ"חידושים" מוזכרים שני נושאים שאינם חדשים: שיפור איכות המורים והתאמת ההכשרה להוראה למגמות העכשוויות במדינות המפותחות. הנושא השלישי במסגרת החידושים ממשיך בחלקו את החלטות כוח המשימה הלאומי בכך שהיא מחייבת יצירת **מתווים אחידים** לכל המסגרות האקדמיות (אוניברסיטאות ומכללות) העוסקות בהכשרה להוראה, אבל המתכונות האלה, ממשיכה הוועדה, תהיינה בהתאמה למקובל במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (שם, עמ' 3). הוועדה גם דורשת 'קביעת **תנאי סף למוסד ההכשרה להוראה לצורך הפעלת תכנית הכשרה להוראה במוסד, וזאת על פי מדיניות המועצה להשכלה גבוהה המקובלת כיום בנושא סגל, מבנה תכניות לימודים ותשתיות**' (שם עמ' 3).

שתי הוועדות האחרונות, ועדת דברת של משרד החינוך וועדת אריאב של המועצה להשכלה גבוהה, חוללו "רעידת אדמה" במערכת המכללות. האיום בסגירה או איחוד מכללות היה כנראה המפחיד ביותר, אבל גם נושאים אחרים, כמו העלאת הסטנדרטים, ההאחדה עם האוניברסיטאות, חיזוק ההיבט האקדמי – כל אלה גרמו לתחושת איום ממשית בקרב מורי המכללות וראשיהן (גרינספלד, קופפרברג, ורדי-ראט וחורין, 2009; חורין, גרינספלד, ורדי-ראט, וקופפרברג, 2008; נידרלנד, הופמן, ודרור, 2007; ניר, 2008; קופפרברג, גרינספלד, ורדי-ראט, וחורין, 2007; ריימן, 2008).

כל הוועדות האלה, הרפורמות והשינויים באו עקב אי שיעות רצון ממערכת החינוך, ובעיקר מכוח ההוראה והכשרתו (כפיר ואריאב, 2004; Calderhead, 2001). נידרלנד, דרור והופמן (2007) טוענים ש"בשנים האחרונות היינו עדים למהלך פוליטי וכלכלי, שתחת המסווה של רפורמה חינוכית טיפת דחייה כמעט ממלכתית ממקצוע ההוראה. מורים הושמצו כ"בעלי יעילות נמוכה למערכת", כאנשים שנמצאים כל הזמן בחופשות, שגורמים נזק ישיר לתלמידיהם ובעקבות זאת לחברה הישראלית כולה. ההוכחה לכל הטיעונים הללו היתה הישגים נמוכים של תלמידי ישראל במבחנים בינלאומיים. לא התלמידים אשמים בכך, הכריזו הפוליטיקאים, כי אם "מערכת החינוך", שלדבריהם מטפחת בינוניות באמצעות המורים שרמתם נמוכה. בהקשר זה הופנתה תשומת הלב גם למערכת הכשרת המורים, שהושמעה כבלתי פרופסיונאלית בעיקר בידע הדיסציפלינארי שהיא מעניקה ללומדים בה" (שם, עמ' 1). הם ממשיכים וטוענים להתעלמות המלעיזים חוגרמים אחרים שעשויים להסביר את הישגיה הנמוכים של מערכת

החינוך, כמו הדה-לגיטימציה של הלמידה בקרב צעירים בישראל שאינם רואים בלמידה ולמדנות ערך חשוב, את השכר הנמוך של העוסקים בהוראה, את תנאי העבודה הקשים במערכת החינוך בארץ, ואת ההטרונגניות הגדולה של החברה הישראלית, שמערכת החינוך אמורה לתת לה תשובה. לאור כל אלה מעניינת ההתמודדות של המכללות להכשרת עובדי הוראה עם תפקידן, עם הועדות השונות ועם והחלטותיהן, הרפורמות והסיטואציה הכללית בה הן נמצאות.

## מתודולוגיה

המחקר שמוצג כאן, הוא ניתוח שניוני של ממצאי מחקרים קיימים. המחקרים נעשו על ידי חברים ב"רשת עמיתי מחקר" של מכון מופ"ת, בין השנים 2005 ל-2008, ובדקו סוגיות שונות בשאלת המורה הראוי, וההכשרה של כוח ההוראה בישראל. כחלק מתהליכי המחקר נבחנו לעומק על ידי החוקרים ברשת עמיתי המחקר חמש מכללות שונות, מסלול ייחודי במכללה גדולה, וזרם חינוכי (בית יעקב). כמו כן נבחנו בחמש עשרה מכללות סוגיית ההכשרה של עובדי הוראה לתחום ספציפי - הערכה. המכללות נבחנו לצרכים שונים, מתוך שאלות מחקר שונות, ובמתודולוגיות שונות. חלק מהמכללות נבדקו על ידי יותר מצוות אחד, עם שאלות מחקר שונות.

בניתוח שניוני הכוונה לניתוח חומרים שנאספו ועובדו על ידי גורמים שונים מאשר החוקר, ולצרכים אחרים מאשר המחקר שעל הפרק. יש לכך יתרונות לא מעטים, כמו חיסכון באיסוף כפול או מיותר של נתונים, רוחב יריעה של נתונים ונגישות לנתונים שקשה להשיג באופן אחר. האתגר המרכזי הוא כמובן בעובדה שהנתונים נאספו לצרכים אחרים, על מנת לתת מענה לשאלות אחרות, ולעיתים נותחו ועובדו על פי קטגוריות שונות משל המחקר שעל הפרק (McCoston, 1998; Mochmann, no date; O'Sullivan. & (Rassel, 1999). נתונים עלולים להיות חסרים, לא תמיד ידועה אמינות איסוף הנתונים הראשונית וכדומה (Boslaugh, 2007). במקרה הנוכחי, מכיוון שמדובר בשורה של מקורות שונים שעובדו, כל אחד לצורך אחר, מגביר הניתוח השניוני את אמינות הנתונים, דווקא משום שלא נאספו לצורך תזה כזו או אחרת של המחקר הנוכחי.

*טבלה מס' 1' מציגה את המחקרים השונים שמשתייכים במחקר, את מספר המכללות שחקרו, ושאלות המחקר העיקריות שלהם.*

טבלה מס' 1: רשימת המחקרים ושאלות המחקר

שאלות המחקר	שיטות איסוף וניתוח הנתונים	מספר המכללות	החוקרים והמחקר
מהו מקומה של התוכנית הלאומית לחינוך ביחס לתהליכים המתרחשים במכללות להכשרת מורים?	ראיונות עומק פתוחים. חקר שיח על פי גישת ארבעת העולמות	3	קופפרברג, גרינספלד, ורדי-ראט וחורין (2007)
דמות המורה בראי הכשרת מורים במבט היסטורי	ניתוח מסמכים. ראיונות אינפורמטיביים	3	נידרלנד, דרור והופמן (2007)
דמות המורה במכללה דתית אקדמית לבנים	ניתוח מסמכים. ראיונות אינפורמטיביים	1	נידרלנד (2008)

לוי-רוזליס, לפידות ודובר (2007)	15	ראיונות עומק, ניתוח מסמכים, ניתוח סילבי ושאלונים	מהו סדר היום של המכללות בסוגיית ההכשרה להערכה? כיצד נעשית ההכשרה להערכה בתוך המכללות?
ריימן (2008)	זרם חינוכי (בית יעקב)	ניתוח מסמכים ראיונות	מהי דמות המורה הראוי? מדיניות הכשרת המורים.
קופפרברג, ורדי- ראט, חורין וגרינספלד (2008)	3	ניתוח פיגורטיבי של שיח	כיצד מצבו המשתתפים את עצמם ביחס לתהליך ההתמודדות שלהם?  האם היה קשר בין מאפייני המשתתפים (סוג המכללה, מגדר, מעמד) לבין השימוש במבנים פיגורטיביים בתהליך ההתמודדות?
ניירוך (2008)	מסלול במכללה	ניתוח מסמכים ראיונות	מגמות, שמאפיינות את תהליך הכשרתו של המורה הערבי במכללה.
גרינספלד, קופפרברג, ורדי- ראט וחורין (2009)	1	ראיונות עומק פתוחים וניתוח תוכן לראיונות	כיצד מבנה ארגון דתי את האני הקולקטיבי שלו? ומהי משמעותו בהקשר הבין-מכללתי הישראלי?
חורין, גרינספלד, ורדי-ראט וקופפרברג (2009)	3	ניתוח תוכן איכותי באופן דדוקטיבי באמצעות שימוש בקטגוריות (etic). וניתוח כמותי של ראיונות	מה הם הביטויים המצביעים על תמיכה וקבלת שינוי הנכפה מלמעלה ומה הם הביטויים המצביעים על התנגדות לשינוי?  מה הם המאפיינים של עמדות מורי-המורים בכל אחד מממדי השינוי (תוכן, תהליך, הקשר פנימי, הקשר חיצוני)?  מה הן הסיבות להתנגדות לשינוי או לתמיכה בו בקרב מורי-המורים?  אילו הבדלים מבוטאים בהתייחסויות של מורי-מורים ממכללות שונות לממדי השינוי השונים?

**הגיון החקר** של המחקר הנוכחי הוא הגיון חקר אבדוקטיבי (Peirce, 1955). הגיון החקר שמתאים לתהליך הגילוי של קטגוריות חותכות מעבר למחקרים השונים. אבדוקציה היא עקרון לפיו נגשים לבדיקת השדה ללא השערות וללא תיאוריה - כל אירוע נבחן ונבדקת חשיבותו. השערות מועלות ביחס אליו: האם הוא קשור לאירועים אחרים וכיצד, או שמא מדובר באירוע מבודד, ומה משמעותו.

*Abduction is inference to the best explanation. It is a form of problem solving used in a diverse number of problems, from diagnosis to story understanding, to theory formation and evaluation, to legal reasoning, to, possibly, perception.* (Fox 1998 p.1).

על פי הגיון חקר זה, אנחנו איננו מסתפקים בפרשנות הראשונה שיש לנו לעובדה מפתיעה או חדשה, אלא הופכים כל מסקנה שלנו מחדש להשערה וממשיכים בבדיקתה, מול אינפורמציה נוספת שאנחנו אוספים מהשדה הנבדק, ומול קריטריונים לוגיים שנותנים חיזוק לתהליך הפרשני (לוי-רוזליס, 2005; Levin-Rozalis, 2000; Rescher 1978; Shank & Cunningham, 1996). אין הכוונה לטעון שהחוקר פועל אינטואיטיבית או ללא ידע מוקדם, אלא שהוא פועל, ככל האפשר, ללא הנחיות תיאורטיות

או אחרות לטיב הממצאים שעליו לחפש ולמצוא. במידה מסוימת דומה הדבר לעבודתו של הבלש המדגיח את הצורך להיות נקי מהשערות ופתוח לכל אפשרות ומידע שמציע להם הנושא הנחקר.

**מהלך המחקר:** המחקר התבצע בשלושה שלבים.

בשלב ראשון קראתי את כל המחקרים סימנתי בכל אחד מהם תמות שעלו שיכלו לאפיין או להסביר את המתח בין מדיניות על לבין התגובה בתוך המכללות, ולתת תשובה לשאלת המחקר: מהן דרכי ההתמודדות של המכללות להכשרת עובדי הוראה עם השינויים המוחלים עליהן, ואת האיזונים והבלמים שבמתח בין קובעי המדיניות והמכללות.

בשלב השני מיינתי את התמות לקטגוריות עיקריות.

בשלב השלישי, ניסיתי לאפיין נושאים שהם מעבר למכללות שנבדקו.

## סיפורי המכללות

מקריאת דו"חות המחקר השונים וניתוחם עלו מספר נושאים שבאופן כזה או אחר נמצאים בכלם, בגלל קוצר היריעה אתייחס רק לבלוט שבהם: ההתייחסות של המכללות להכשרת עובדי הוראה לשינויים יזומים מבחוץ היא ביקורתית, ודיפרנציאלית.

## מכללה ירושלים לבנות

מכללה ירושלים לבנות, היא מכללה דתית חרדית, שהוקמה ב-1964 והיתה המכללה הראשונה

שקבלה את הכרת המל"ג להענקת תואר B.Ed, ב-1979.

במכללה ירושלים לבנות היתה ה"אקדמיזציה" מהתחלה. המכללה הוקמה על מנת לענות על חסר כפול בחינוך הממלכתי-דתי והחרדי. מצד אחד היה חסר במורים בעלי השקפה ואורח חיים דתי ומבוסס שהם גם בעלי ידע רחב ומעמיק בתנ"ך וביהדות; מצד שני, יש חסר במוסדות השכלה על-תיכונית לבנות אשר מעוניינות בלימודים גבוהים, אך לא באוניברסיטאות. הקמת המכללה פתחה בפני הבת הדתית אפשרות ללימודי יהדות ברמה גבוהה בד בבד עם לימודים אקדמיים במקצועות הכלליים. במהלך השנים נפתחו 14 חוגים במקצועות במדעי הטבע ומדעים מדויקים ובמדעי הרוח, אשר זכו כולם להכרה מאת המועצה להשכלה גבוהה. למכללה התקבלו רק בנות עם תעודת בגרות, ומלכתחילה הן נדרשו לשלוש שנות לימוד (לעומת שנתיים במוסדות האחרים), וראשיה הדגישו למידה דיסציפלינארית ברמה גבוהה מאד יחד עם העמקה בלימודי הקודש באופן הקונוני המסורתי המקובל ביהדות מקדמת דנא (נידרלנד, דרור והופמן, 2007).

על פי מחקרם של ניידרלנד, דרור והופמן, הדיאלוג המרכזי שהוביל שינויים במכללה היה הדיאלוג עם התלמידות. בלחצן הוקם מסלול לגיל הרך, ובגלל העומס הרב עליהן, בוטלה התקנה לפיה על כל תלמידה ללמוד מערכת זו חוגית כאשר אחד החוגים הוא בלימודי קודש. התלמידות עדיין נדרשות ללימודי קודש מעמיקים, אבל בהיקף מצומצם (ניידרלנד, דרור והופמן, 2007).

גריןספלד, קופרברג, ורדי-ראט וחורין במחקרן משנת 2009, בחנו דווקא את תגובת המכללה לדרישה חיצונית לשינוי שנבעה מהמלצות ועדת דברת: מיזוג אפשרי עם מכללה אחרת. התגובה כאן היא נחרצת. התפישה הגורפת היא שאם יכריחו את המכללה להתאחד, היא פשוט תסגור את שעריה. הלאו היה לאו חד משמעי: "אנחנו גם הודענו שהמכללה לא תתאחד, המכללה [...] זאת הייתה החלטת העמותה, החלטת המועצה האקדמית או באנו והודענו שהמכללה לא תתאחד" (שם, עמ' 16), וזאת למרות המחיר הכבד: "הסיכון העצום שלקחנו על עצמנו [...] שאם חס ושלום זה לא ילך הרבה אנשים יאבדו את מקום פרנסתם, זה לא פשוט" (שם, עמ' 17).

## מכללת ליפשיץ

מכללת ליפשיץ נוסדה בשנת תרפ"א (1920) כ"בית המדרש למורים 'מזרחי' מתוך כוונה להכשיר מורים לחינוך הדתי, ומאוחר יותר לחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד). התגובה של מכללת ליפשיץ לדו"ח ועדת בן-פרץ ולדו"ח כוח משימה הלאומי, או לתהליך האקדמיזציה, היא שונה בתכלית מזו של מכללת ירושלים. מכללת ליפשיץ גורסת כי למכללות הדתיות באזור ירושלים והמרכז אין תשתית ועוצמה אקדמיות הנדרשות לשדרוג משמעותי של תכניות "בוגר בהוראה" ובעיקר למתן תואר שני בהוראה. לפיכך, היא ממליצה, להקים "צברים" אקדמיים, כלומר, לאחד את התשתיות האקדמיות של מספר מכללות דתיות למעין "אגד" של מוסדות כדי להתמודד בצורה ראויה עם האתגר. לדעת הנהלת ליפשיץ אין הכרח בהומוגניות של המוסדות המתאגדים. אדרבה, הגיוון עשוי לאפשר הפריה הדדית וניצול מושכל של היתרונות של כל מוסד. תרומתם הדיפרנציאלית של המוסדות תאפשר פיתוח של תחומים ונושאים שלא התקיימו בעבר בכל מוסד או בפיתוח מרכזי עיון ומחקר מתקדמים שאין בכוחו של המוסד הבודד להקים ולקיימם (נידרלנד, 2008).

מכללת ליפשיץ נכנסה מאוחר לתהליך האקדמיזציה, רק בשנת 1996. הסיבה כאן היתה מורכבת מהתלבטות כפולה, ומקושי אובייקטיבי. שתי סוגיות העסיקו את ראשיה: כיצד ניתן לשלב בין הלימוד האקדמי לבין ערכי "הסמינר הטוב" שבהם דגלה המכללה, מצד אחד, ומן הצד השני שאלת יסוד נוספת, קשה אף יותר: כיצד יכול מוסד דתי להכשרת מורים לפתח שיח אקדמי? שכן שיח אקדמי, סברו ראשי המכללה, אינו רק סממנים חיצוניים כמו תכניות לימודים מדעיות, סילבוסים מובנים, ביבליוגרפיות מעודכנות, ספרייה עשירה, מעבדות, שימוש במשובי הערכה, ונהלים מסודרים בדבר אופני ומועדי הגשה ובדיקה של בחינות ועבודות. מוסד דתי המקבל מהמל"ג גושפנקא אקדמית מתחייב לאמץ בשיח הדתי גם את דרכי העיון והטיעון שבשיח האקדמי שאינו מקבל טיעונים ערכיים משום חשש של אינדוקטרינציה, ושהוא מטבעו ממודר ולא משלב, בעוד שחינוך המורה הדתי הוא חינוך ערכי ומשלב.

הקושי של מכללה דתית לבנים להתקדם לכיוון אקדמי טמון גם ברקע חברתי והאמוני של התלמידים שחלקם מגיעים מקבוצות חברתיות שהפנימו מנהגים ואופנים של ציות לסמכות דתית, התייחסויות שליליות ללימודי חול, חשדנות בסיסית כלפי חומר מדעי העלול לסתור דברי תורה ומעל הכל - הרגלי לימוד תורניים-ישיבתיים, השונים בתכלית מהרגלי לימוד אקדמיים (נידרלנד, 2008).

## הסמינרים של "בית יעקב"

חלק ממערכת החינוך החרדית מתנגד עד היום למהלך האקדמיזציה. דוגמא לכך מציגה חווה ריימן במחקרה על זרם הסמינרים של "בית יעקב" (ריימן, 2008). זרם הסמינרים של בית יעקב הוקם בשנות העשרים של המאה הקודמת, על מנת להכשיר מורות לחברה החרדית. מתחילת קיומו מתלבט זרם החינוך בשאלות של מהות, כמו למשל מהו תפקידה החברתי של המורה החרדית? האם ההשכלה וההכשרה הם אמצעי או מטרה? וכיצד משלבים לימודי חול במערכת חרדית.

אחת הסוגיות שהתלבט בהם זרם הסמינרים הוא שאלת האקדמיזציה, שמשולבת בשאלה רחבה יותר, של רב תרבותיות, ומהו אנו מוכנים לקבל והיכן אנו שומרים על זהותנו המסורתית. כך כותבת ריימן בדברי הסיכום שלה (שם, עמ' 99):

מסגרת ההסכם הסופית כללה 'עשה' ו'לא תעשה', ושיקפה את האידיאולוגיה (של הקהילה, מ.ל.ר.) בסוגיית השכלת הנשים. היא אמרה 'הן' ללימודי השנה השלישית לתעודת מורה בכירה, אך 'לא' לרצף. המשך לימודים רק לאחר שנת הפסקה מלימודי השנתיים, המקנים דירוג שכר של מורה מוסמכת. 'הן' ללימודי ההמשך המקנים דירוג שכר אקוויולנטי לתואר ראשון, אך בתוספת חובת לימודי קודש, בקרה ופיקוח רבני על תכניות הלימודים והסגל. 'לא' לכינוי B.A. אקוויולנטי, שהומר ללימודים "לדרגה 1" (המקבילה ללימודים לתואר ראשון). המסר היה 'הן' ללימודי המשך המרחיבים

את הדעת בתחום הקודש או בתחום הפרופסיונאלי, אך 'לא' למרוץ אחרי 'תארים' והרחבת השכלה בעלת קונוטציה אקדמית. ההתנהלות ששילבה לאורך כל הדרך שיח עם נציגי הממסד, המוסדות ומורות מן ה'שדה', הוכיחה את עצמה, והחלטות הרבנים, למרות שלא היטיבו עם כולן התקבלו מתוך הבנה וקבלת עולה של דעת תורה.

## מכללת דוד ילין

המכללה ע"ש דוד ילין בירושלים נוסדה בשנת 1914 כסמינר "זרם הכללי" ונקראה בשם "בית המדרש למורים העברי". בכוונה להכשיר מורים וגננות לאוכלוסיות תלמידים דוברות עברית.

כמו "בית יעקב" שם סירבו לקבל את הנחיית האקדמיזציה, גם במכללת דוד ילין מתקיים הויכוח עד היום. נידרלנד, דרור והופמן (2008) מצטטים במחקרם קטעים מדיון שנערך במכללת דוד ילין בשנת 2006 (!) שבו מוצגות העמדות המנוגדות על ידי הדוברים (שם, עמ' 29): "שלא תהיה מדריכה כללית ביסודי – זה לא יתכן! יסודי בלי מחנכת שתדאג לילד מכל הבחינות? זה אלף-בית! ... המורה של בית הספר היסודי היה גולת הכותרת. לימד את כל המקצועות, ביקר ילדים בביתם וידע הכל על עולמם. הפכנו לטכנוקרטים יודעי ידע ולא יודעי ילדים." והתשובה לכך היא: "יש להעמיק לימודי דיסציפלינה כדי שהסטודנט ידע ללמוד. אחר כך, עליו להעביר יכולת זו לתחומים אחרים".

לא בכדי אנו מוצאים את הדי הויכוח כה מאוחר אחרי שהחל. נידרלנד, דרור והופמן מציינים שתפישת האקדמיזציה שמבקשת להפריד בין הלימודים הדיסציפלינאריים לבין הלימודים הפדגוגיים "היו מנוגדות לחלוטין למודל ההוראה בסמינר ע"ש דוד ילין, שהדגיש תמיד גישה סינתטית, שמשלבת את כל הגורמים הללו יחדיו במהלך ההכשרה. הראיה הסינתטית, לפיה האקדמיזציה של המכללות צריכה להיות ייחודית ואין לזהותה עם "אוניברסיטיזציה", אפיינה את הגישה הבסיסית של הנהלת מכללת דוד ילין מאמצע שנות השבעים ועד ימינו אלה" (שם עמ' 32).

למרות ההתנגדות לאקדמיזציה, היה הסמינר ע"ש דוד ילין אחד הראשונים שהפכו למכללה אקדמית מוכרת על ידי המל"ג. אלא שצעד זה נעשה מתוך שיקול דעת מה לקבל ומה לא לקבל, כך שבמקביל למהלך הקשה של השגת ההכרה של המל"ג נוסח על ידי ד"ר שיינין, מנהל המכללה מודל של מכללה, שממנה נגזרים עקרונות הכשרה. ולא רק עקרונות הכשרה, במקביל פותחו גם תנאי לימוד ועזרי לימוד שתפקידם לתמוך ברמת הוראה ולמידה גבוהים.

המכללה עמדה על עקרונותיה גם מול הדגם המנחה של המל"ג משנת 1981 מה שגרם לסטייה מסוימת מעקרונות המל"ג, סטייה שהביאה לתהליך ארוך ומתמשך של משא ומתן בין המכללה למל"ג. הדיון נמשך גם מול "ועדת גרינוולד" הועדה המלווה מטעם המל"ג בתהליך האקדמיזציה. הויכוח עם הועדה היה מהותי ועסק בתפישת המורה, תפקידו ותהליך הכשרתו השונה מזה המקובל באוניברסיטאות.

התוכנית הלאומית לחינוך (דו"ח דברת), שהמלצותיה המרכזיות "עומדות במידה רבה בניגוד לרוח מכללת ילין, כפי שגובשה בלמעלה מ-90 שנות קיומה" (נידרלנד, דרור והופמן, 2007, עמ' 40), הביאה אף היא לדיון פנימי במכללת דוד ילין. מצד אחד החלה בדיקה מעמיקה של הקריטריונים שהציבה התוכנית הלאומית, ועד כמה הם מתקיימים במכללה, אף נעשו ניסיונות להתאים דברים לרוח הזמן. מן הצד השני החל דיון במהות, ואף הוקמה "ועדת המורה הטוב" שפעלה לאורך שנת תשס"ו.

החוקרים מסכמים את התמודדות מכללת דוד ילין במילים הבאות: "הכנסת שינויים מבניים בתכניות הלימודים של המכללה בכיוון של התמקצעות אקדמית-דיסציפלינארית מתאפשרת ביתר קלות במסלול העל-יסודי, שם לא היתה מסורת קודמת של הכשרת מורים. לעומת זאת, במסלולים האחרים – ובעיקר במסלולי הגיל הרך והחינוך היסודי – היתה במכללת ילין מסורת ותפיסה פדגוגית מגובשת של דמות "המורה המחנך", "המורה הכולל". על כן כל שינוי מעורר תסיסה ואף התנגדות של הסגל, שקובל על "סחף" לכיוון האקדמיזציה, שמביא לפגיעה בייחודה של המכללה ובמסורת ה"סמינרית" שלה" (שם, עמ' 41).

## דוד ילין המסלול להכשרת מורים ערבים

המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין נוסד בתשל"ה (1974/5), שלוש שנים לאחר הפניה של משרד החינוך, בעקבות יוזמתו של ראש עיריית ירושלים טדי קולק, וכחלק ממדיניות ישראל לטפל בבעיות איחוד ירושלים כעיר משולבת. המטרה הייתה להכשיר מורות ערביות לאיזור ירושלים שתקבלנה הכשרה מקצועית "באווירה אוהדת למדינת ישראל" (ניירוך, 2008). המכללה אמנם קיבלה את הפניה, אבל שינתה את הדגשים. וניירוך מצטטת את דברי ד"ר שיינין, מנהל המכללה: "השאיפות המוגדרות של ההנהלה היו להכשיר מורים טובים לסקטור הערבי ולתרום משהו חיובי לשיפור היחסים בין יהודים וערבים באיזור" (שם, עמ' 1). קודם כל ההכשרה של מורים טובים.

בגלל קשיים במציאת מקומות עבודה לבוגרות, ביקש משרד החינוך לסגור את המסלול. המכללה סירבה. המסלול עבר שינויים רבים במשך השנים, בין היתר כמסלול שמכשיר מורים ערבים לחינוך המיוחד, הכשרה שהיתה חסרה במיוחד, ושינויים נוספים שחלו תוך דיאלוג עם הצרכים המיוחדים. לאורך כל השינויים, הפנימיים והחיצוניים הדגישה המכללה את החשיבות של חינוך איכותי ברמה גבוהה. חינוך שהוכיח את עצמו, טוענת ניירוך בכך שבוגרי מכללה לא מעטים, מהמסלול הערבי, משולבים בתפקידים בכירים במערכת החינוך.

חלק משמעותי מהשינויים שעבר המסלול חלו לא בשל הלחצים מבחוץ, אלא דווקא בשל קשיים פנימיים, כמו מערכות היחסים בין יהודים וערבים, והרצון והצורך לשלב בין הסטודנטים משני המסלולים הן במישור החברתי והן במערך הלימודים. נבנו פרויקטים ותוכניות לימוד שיועדו לתהליכי השילוב ולהיכרות עם וכבוד אל האחר.

נושא האקדמיזציה, עלה באופנים שונים, החל מהדגש על חינוך והוראה ברמה גבוהה, ומאמצים שונים שנעשו לאורך כל הדרך לפתור בעיות באופן שתקדמנה את רמת הלמידה, וכלה במאבק על תואר אקדמי לסטודנטים במסלול. כבר באמצע שנות השבעים בקשה המכללה להפוך את מסלול הלימודים הדו שנתי לתלת שנתי כפי שנעשה בשאר המסלולים במכללה, אך נתקלה בהתנגדות של משרד החינוך. לבסוף, בשנת 1998 קיבל המסלול הערבי בדוד ילין הכרה אקדמית (ניירוך, 2008).

בדברי הסיכום שלה כותבת ניירוך שהיעדים של תכנית הלימודים נגזרו מתוך הרציונל הפוליטי והפדגוגי. לאור זאת מידת הצלחתם של פרחי ההוראה בשנים הראשונות נמדדה בראי רמת השתלבותם של התלמידים באקלים המכללה, רמת ידיעת השפה העברית ורכישת ההשכלה הכללית. אלו לא השתנו אבל עם השנים התרחבה התוכנית והועשרה ונכללו בה מטרות כמו הכשרת איש חינוך אקדמאי וסוכן שינוי חברתי, ודגש על חשיבותה של התפתחות אישיותו של הסטודנט בנוסף לידע הדיסציפלינרי והדידקטי שלו (ניירוך, 2008).

## מכללת בית ברל

מכללת בית ברל הוקמה בסוף שנות הארבעים של המאה הקודמת, כחלק מתנועת הפועלים, על מנת לקדם את החינוך הפועלי. אולם במקביל פנה הסמינר גם לציבור הרחב.

כבר באפריל 1972 פנתה מכללת בית ברל למועצה להשכלה גבוהה בבקשה להכיר בה כ"מכללה להשכלה גבוהה". הבקשה היא חלוצית ויוצאת דופן, והמועצה האקדמית של בית ברל מוכנה לוותר למענה על השייכות הפוליטית שלה (נושא לא פשוט, שהיה נתון בוויכוח ארוך ומורכב הן בקרב חברי המפלגה והן בקרב אנשי בית-ברל). אלא שבמקביל היא גם מדגישה את הייחודיות העתידית של המוסד שבשונה מאוניברסיטאות רואה בתואר הראשון תכלית בפני עצמה, ומבקשת לקדם אוכלוסיות שלא היתה להן נגישות ללימודים אקדמיים בגיל צעיר (נידרלנד, דרור והופמן, 2007). לאחר תהליך ארוך דוחה המל"ג את הבקשה בטענה שהמוסד אינו עונה על הדרישות, אך המועצה האקדמית איננה מאמצת את דו"ח המל"ג ואף נלחמת בו באמצעות פניה לשר החינוך דאז, אהרון ידלין.

בסופו של תהליך ארוך, ומאבק עיקש, קיבלה בית-ברל את התואר "מכללה אקדמית" ואת ההיתר לתת תואר B.Ed אבל לא תואר B.A בתחומים אחרים כפי שביקשה. התעקשותה על המבנה הארגוני ואופני העבודה שלה, לא אפשרו לה להיות מכללה אקדמית לכל דבר, אלא מכללה לחינוך. באמצע שנות השבעים עברה בית ברל מהמערכת התקציבית של המלי"ג לזו של משרד החינוך, צעד שלא התאפשרה ממנו חזרה, ושבעים סתם את הגולל, לפחות בינתיים, על השאיפות של בית ברל להיות מכללה אקדמית, ולא מכללה לחינוך (נידרלנד, דרור והופמן, 2007).

אלא שבזה לא תם הדיון ב"אקדמיזציה". הוא ממשיך בתוך המכללה, והפעם עם השלכות ארגוניות: השאלה שעמדה על הפרק היא מהו הגורם המרכזי שמעצב את דמות המורה – הדיסציפלינה (שבאחריות ההתמחות), או ההכשרה הפדגוגית (שבאחריות המסלול)? למרות הדיון הפנימי, הדגש בבית ברל הוא אקדמי, עובדה שגורמת לחיכוכים מחיכוכים שונים של המכללה עם גורמים שונים בכלל ומשרד החינוך בפרט. בולט בהקשר זה הוא מאבק סגל המכללה בהסתדרות המורים במה שאמור בדרגת הקידום במכללות. הסגל יצא במחאה חריפה נגד העיקרון שדרגות אלה שונות לחלוטין מהדרגות המקובלות בעולם האקדמי בישראל, ומהוות למעשה דרגות שכר ולא דרגות קידום אקדמיות. המאבק הגיע עד לניסיון פרישה מהסתדרות המורים, אולם בספו נחל כשלון מכיוון שלא הצליח לסחוף אחריו אנשי סגל ממכללות נוספות.

## התייחסות לממדי שינוי שונים ומשמעותם

מהמחקרים השונים עולה שישנה הבחנה של אנשי המכללות בין ממדים שונים של השינוי הנדרש מהן. אין התנגדות גורפת רק לצורך התנגדות. מצד שני, בנושאים חשובים, מוכנות המכללות לויתורים קשים על מנת לשמור על צביון, או על חלק מצביון שהוא חשוב להן יותר. כך למשל מכללת בית-ברל שקמה כמכללה של תנועת העובדים. בשנות החמישים היה ניסיון של בית ברל לאיחוד עם אוניברסיטת תל אביב, שלא צלח בגלל חשש האוניברסיטה מהצבע הפוליטי של בית ברל, ומשום חששה של בית ברל לאבד את הצבע הזה. אולם שנים מאוחר יותר, כאשר היה ברור שחיבור הפוליטי עומד בניגוד לרעיון המצוינות האקדמית המקדמת חופש חשיבה ולכן חייבת להיות חופשית מכבלים פוליטיים, ויתרה בית ברל לחלוטין על הזיקה הפוליטית שלה. מצד שני סירבה המכללה לשינויים מבניים ואחרים שנדרשה להם על מנת לקבל את אישור המלי"ג להפוך למכללה אקדמית, מה שהפך את הדרך לקבלת האישור לרצופת מאבקים (נידרלנד, דרור והופמן, 2007).

גם מכללת דוד ילין וגם מכללת בית ברל, נכנסו לתהליך בדיקה עצמית בעקבות דו"ח ועדת דברת. לא היתה דחייה גורפת שלו בטרם בדיקה. בדוד ילין נפתח מחדש הדיון על דמות המורה, ובבית ברל התעוררה התודעה לחשיבות ההכשרה הפדגוגית שכמעט נשפכה יחד עם מי האמבטיה במאבק על מצוינות אקדמית (נידרלנד, דרור והופמן, 2007).

גם כאשר ישנה הסכמה לבקשות חיצוניות, כמו במקרה המסלול הערבי בדוד ילין (ניירוך, 2008), או מכללת ליפשיץ (נידרלנד, 2008), מקבלות התוכניות את הצבע של המכללה, והדגשים שהמכללה רוצה לתת להן.

דוגמא נוספת לתהליך הבחינה וההתאמה, ניתן לראות בהתפלגות התשובות כפי שמציגה חורין וחובי' (2008) בטבלה מס' 1 (עמ' 8).

שכיחויות במספרים ובאחוזים של ביטויים המבטאים עמדות בנוגע לדו"ח דברת בכל אחד מממדי השינוי

(N=30)

סה"כ		ממד ההקשר החיצוני		ממד ההקשר הפנימי		ממד התהליך		ממד התוכן		
%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
		34	57	40	104	34	69	25	34	התייחסות ניטראלית
		22	37	22	59	19	39	27	37	תמיכה והסכמה
		17	29	15	39	17	36	26	35	אמביוולנטיות והיסוס
		26	43	23	61	30	62	22	30	התנגדות
100	772	21	166	<b>34</b>	<b>263</b>	27	206	18	137	סה"כ

באופן מעניין, ההתייחסות לממד של תוכן השינוי, שעוסק בעמדות המרואיינים כלפי הנושאים הקונקרטיים שבהם עסקה ועדת דברת, ושהם אמור לחול השינוי, היא המועטת ביותר. 18% מעבר לשלוש המכללות שנבדקו ולכל המרואיינים. פיזור התשובות בין אופני ההתייחסות (ניטראלית, תמיכה והסכמה, אמביוולנטיות והיסוס, התנגדות) לממד התוכן היא כמעט שווה, כל אחד מאופני ההתייחסות זכה לכרבע מכלל התשובות.

ממד ההקשר החיצוני, התייחסות לאספקטים הקשורים בתהליכים חוץ-מכללתיים, היבטים הקשורים למדיניות משרד החינוך, מל"ג והתייחסויות הנוגעות להיבטים כלכליים-פוליטיים נמוכה גם היא: 21% מהתייחסויות המרואיינים נוגעות לממד זה. אם נגדיר את שני הממדים 'תוכן השינוי' ו'ההקשר החיצוני' לדברים שקורים מחוץ למכללה, הרי שהנושאים החיצוניים זוכים לקצת פחות מ-40% מההתייחסויות. למעלה מ-60% מההתייחסויות קשורות למהות הפנים מכללתית. 27% עוסקים באופן הובלת השינוי בארגון (ממד התהליך), ואילו את המספר הגדול ביותר של תגובות מקבל ממד ההקשר הפנימי שענייני ההיסטוריה של המכללה, החזון והשליחות החינוכית שלה, האקלים הארגוני, ותפישות עולם חינוכיות של גורמים שונים במכללה, יחד עם היחס לשינוי או לדחייתו, המציאות הקיומית הקשה עמה התמודדה כל מכללה, והתחושות שליוו את התקופה (חורין וחוב', 2008).

תמונה זו נכונה מעבר לשלוש המכללות שנבחנו במחקרן של חורין וחוב' נשמרת גם כאשר בודקות החוקרות כל מכללה בנפרד (שם, לוח 3, עמ' 11).

גם בזרם החינוך של "בית יעקב" נראה שיש דגש חזק יותר על תהליכים פנימיים, וצרכי הקהילה הם שנתפשים במרכז תהליכי השינוי (ריימן, 2008). ריימן במחקרה מציגה רב-שיח מורכב שיש לו כמה שותפים. הקהילה החרדית וצרכיה, הרבנים - מנהיגיה הרוחניים של הקהילה, המורות ומכשיריהן, משרד החינוך על שלוחותיו ונעדותיו, והציבור החילוני. מהתיאור שלה את השינויים והתמורות שחלו בזרם החינוך של "בית יעקב" לאורך השנים, עולה כי השינויים חלו בעקבות לחצים וצרכים פנימיים של הקהילה שאותה משרת "בית יעקב". החל מהגדרת ההוראה במונחים מקובלים תרבותית, למשל תפישת המורה כ'אם', או הצגת ההוראה כפתרון לבעיה חברתית: "אם אין קמח אין תורה", וכלה בבחינה של כל דרישה של משרד החינוך, דרך הפריזמה של תרבות הקהילה וצרכיה.

לויין-רוזליס, לפידות ודובר במחקרן על ההכשרה להערכה מצאו שוני גדול בין המכללות השונות הן בדרכי היישום של הערכה במכללה, ועוד יותר באופנים שבו מקבלים מורים הכשרה להערכה. למרות החשיבות הגדולה שנושא ההערכה מקבל בשנים האחרונות, כולל ההחלטה למנות רכז הערכה בכל בית ספר בישראל, ולמרות ההקמה של הרשות הארצית למדידה ולהערכה (הראמ"ה), וההשפעה הרבה שיש לה היום במערכת החינוך, לא ממהרות רוב המכללות שנבדקו לאמץ את החידוש (לויין-רוזליס, לפידות ודובר, 2006). מן הצד השני מכללת בית ברל שמצאה שהנושא חשוב דיו יזמה תוכנית לתואר שני בהערכה ותכנון לימודים, שכבר קיבלה את אישור המל"ג. ישנן מכללות נוספות כמו למשל דוד ילין ואורנים שפועלות באופנים שונים,

בעיקר באמצעות תוכניות ייחודיות, להעמקת הכשרה להערכה. גם כאן חוזרת התמונה שהמכללות שוקלות ובוחנות איך ומה לעשות עם החידושים והדרישות החיצוניות שמושתות עליהן, ולא ממהרות "ליישר קו", אלא אם הוא עולה בקנה אחד עם תפישתן את חשיבות העניין. חיזוק מעניין מכיוון בדיקה אחר לחלוטין מציגות קופרברג, ורדי-ראט, חורין וגרינספלד. במחקרן משנת 2008 הן בדקו שימוש בשפה פיגורטיבית כמייצגת אופני חשיבה ותהליכים קוגניטיביים. הממצאים הראו הבדלים מובהקים בין המכללות, כלומר הן מצאו קשר בין השייכות למכללה מסוימת לבין אופני החשיבה של חבריהן. לעומת זאת לא הצליח הניתוח הסטטיסטי למצוא הבדלים מובהקים בין תפקידים ומיקומים שונים במכללה או בין נשים לגברים (קופרברג, ורדי-ראט, חורין וגרינספלד, 2008). משמעות הדבר היא שעצם השייכות למכללה מסוימת משפיעה על אופני חשיבה וההתמודדות קוגניטיבית יותר מאשר הפוזיציה או התפקיד ויותר מאשר מין המרואיינין. זהו ממצא בלתי צפוי שמדגיש את היות המכללה עולם תרבותי משפיע, שהשפעתו חזקה יותר מאשר השפעות תרבותיות חזקות כמו מיגדר או תפישות ניהוליות. יחד עם זאת, גם במחקר הנוכחי וגם במחקר קודם (קופרברג, ורדי-ראט, גרינספלד וחורין, 2007) מצאו החוקרות, ובשני אופני ניתוח שונים, שהביטויים הלשוניים של התמודדות חיובית שכחים יותר מאלו של התמודדות שלילית. כלומר המאפיין הקוגניטיבי המשותף לשלושת המכללות במחקר היא תפישתן של יכולת ושל סיכוי.

## דיון

אחד השינויים החשובים והבולטים שזים משרד החינוך הוא דחיפת הכשרת המורים לכיוון של אקדמיזציה. תהליך שהחל עם ועדת פוקס (1969) ויפה (1971), במטרה לשדרג את העוסקים בהוראה מבחינת הכשרתם, מעמדם ושכרם. תהליך כזה דרש את הפיכת בתי המדרש למורים ("הסמינרים") למוסדות אקדמיים, שיעניקו לבוגריהם את התואר "בוגר בהוראה" (B.Ed.) בנוסף לתעודת ההוראה המקצועית (נידרלנד, דרור והופמן, 2007). צורך זה התעורר במקביל, עם החלת הרפורמה במבנה מערכת החינוך, ועליית הדרישה למורים בעלי הכשרה אקדמאית. זוהי החלטה חשובה, שהיה לה פוטנציאל ליצור שינוי משמעותי בהכשרת עובדי ההוראה ובמעמדם. אולם בפועל נמשך השינוי, והיכוח סביב השינוי, עד עצם היום הזה, למעלה מארבעים שנה אחרי.

מכל מה שנאמר עד כאן, נשאלת השאלה, מדוע, במכללות שבמוקד מחקר זה, לא יושמה, המדיניות באופן שבו היא הוצהרה? מדוע לוקח לדברים זמן כה רב להבשיל ולהתבצע? המכללות להכשרת עובדי הוראה כפופות למשרד החינוך, וגם למ"ג. מה הגורמים שמונעים תהליך חלק ורציף של יישום מדיניות?

כמה הסברים ניתן לתת לשאלה הזו. חלקם הסברים כלליים, שנכונים ליישום מדיניות בכלל, שהוזכרו במבוא למחקר זה.

אחד ההסברים לכשלון של רפורמות, מדבר על מבנה המערכת. יישום מדיניות מחייב קשרי עבודה המשכיים והשפעה הירארכית ברורה. בעוד שקשרים אלו מתקיימים עם משרד החינוך, ובאגף להכשרת עובדי הוראה, הוא איננו מתקיים עם הועדות שמשדר החינוך ממנה לצורך בחינת מדיניות קיימת והצעת חידושים ושינויים. למעשה הועדות אינן מקיימות יחסים כאלה עם אף אחד מהצדדים. על מנת שמדיניות שמציעות הועדות תיושם, יש צורך שהמשרד יאמץ את המדיניות הזו, ויבצע אותה.

אלא שחוסר הבהירות לגבי המהלכים החל במידה רבה אצל מקבלי ההחלטות עצמם. האם תעשה ההכשרה באוניברסיטאות, או שמא יהפכו הסמינרים למוסדות אקדמיים, או אולי שיתוף פעולה. הצעות מבניות שונות עלו על הפרק, וירדו, ולא כאן המקום לפרטן (פירוט רחב שלהן נמצא במחקרם של נידרלנד, דרור והופמן, 2007 "דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי"). היו גם ועדות, כמו ועדת בן-פרץ, שהמשרד פשוט התנגד לחלק מהמלצותיהן. כאשר המדיניות הרצויה אינה בהירה למקבלי ההחלטות, קשה גם ליישם אותה בשטח.

בנוסף לכך, זכתה עבודת הוועדות של משרד החינוך לביקורת רבה מצד אנשי חינוך וראשי המכללות ביניהם. עיקר הביקורת הוא בהעדר דיון מעמיק במשמעות השינוי, ולאן הוא מוביל, והתמקדות בסוגיות מבניות של שעות ותקנים. ביקורת דומה יש לנירית רייכל על ארגוני המורים (רייכל, 2008). במחקרה שבדק את ביטאוני הארגונים, מצאה רייכל התייחסות מועטה ביותר, אם בכלל, לסוגיות הכשרת עובדי הוראה. הדיונים שעוסקים בדמות המורה בביטאוני אלה, אינם קושרים בין הדמות הרצויה לבין דרכי הכשרתה.

הרושם הוא שמטבע הלשון של "אקדמיזציה מול הומניזציה" סגר למעשה את הדיון בתוך הסד של כמה "אוניברסיטה" וכמה "סמינר" צריך להיות במתכוון, ובכך מנע דיון מעמיק בשאלות מהותיות של איזה חינוך אנו רוצים לראות, מי ומה הוא המחנך, ואיך מכשירים אנשים לתפקיד הזה.

ניצני שינוי ראינו בועדת דברת שראשיה לא היו שבויים במסגרת החשיבה הזו, והחלו לדחוף מושגים של מקצועיות. השם המפורש "הפרופסיונאליזציה" הועלה על יד ועדת אריאב.

הויכוחים נסובו בעיקר סביב המשמעות של השינוי במהות הכשרת עובדי ההוראה ולדגשים השונים בהכשרה שהם תוצר השינוי. המכללות אינן נוטות לאמץ את שינויי הדגשים האלה בקלות. דוגמא לכך ניתן לראות בתגובות חלק מהמכללות לדו"ח ועדת קידר, ועדת הקבע השנייה של המלי"ג לעניין האקדמיזציה של הכשרת המורים שמונתה בספטמבר 1987. נידרלנד, דרור והופמן מציגים את הנספחים לדו"ח הועדה, שכוללים תגובות של מכללה ירושלים לבנות, מכללת לויסקי, מכללת דוד ילין, ובית ברל. המכללות אינן ממהרות לקבל את מסקנות הועדה ומציגות כנגד את ה"אני מאמין" החינוכי שלהן (שם, עמ' 22).

ממצא זה מקשר אותנו לגורם נוסף שהוזכר במבוא, ושמעכב יישום מדיניות: כאשר למושא המדיניות תרבות והשקפת עולם ברורות וחזקות, כן קשה יותר ליישם את השינוי המבוקש. נראה לי שהסבר זה הוא היותר משמעותי בהקשר שלנו.

למכללות שנבדקו במחקרים שמנותחים כאן יש השקפת עולם חינוכית ברורה, לחלקן קרוב למאה שנה, והן נאבקות על השקפת העולם שלהן. זהו הממצא הבולט המשותף לכל המחקרים שהוצגו כאן. ללא קשר לאוריינטציה הפוליטית/אמונית או לאוכלוסיית היעד, כל המכללות מגלות דפוס התנהגות דומה. העובדה שהן לא ממהרות להישמע לדרישות ולהמלצות היא עניין לגמרי לא מובן מאליה. המכללות נמצאות בהתמודדות מתמדת שבדרך כלל כוללת בתוכה שלושה מרכיבים: אחד, המציאות שבה הן פועלות, ובתוך מציאות זו חשבים המאפיינים הייחודיים של קהל היעד והקהילה הספציפיים; שני, המדיניות של הגופים שלהם הן כפופות, משרד החינוך בעיקר, אבל גם המועצה להשכלה גבוהה; המרכיב השלישי הוא השקפת העולם של המכללה.

בעוד שני הגורמים הראשונים הם טריוויאליים, הגורם השלישי איננו כזה, ומקריאת המחקרים שהוצגו כאן, הוא למעשה הגורם החשוב ביותר, שצובע בצבעים ייחודיים לכל מכללה את שני המרכיבים הראשונים.

לכל המכללות שנבדקו על ידי המחקרים שאותם ניתחתי יש השקפת עולם חינוכית ברורה לגבי תפקידן, לגבי דרכן החינוכית, ולגבי דמות המורה שהן רוצות לראות יוצא מבית מדרשן. והשוני בין המכללות רב על הדומה. לכאורה עוסקות כולן בשאלת ה"אקדמיזציה", אלא שבכל מכללה המושג הזה מטופל אחרת.

מול המכללות, האמירה של משרד החינוך היא אמביוולנטית ולא ברורה. אמנם כבר משנות הששים טוען המשרד שיש להפוך את הוראה לפרופסיה, ולא סתם אלא פרופסיה אקדמית. אולם מן הצד השני המשרד אינו מוכן לוותר על השליטה במכללות, ולכן אינו מוכן ללכת עם העקרון הזה עד תומו ולהפוך את המכללות למוסדות אקדמיים מלאים, שכפופים למועצה להשכלה גבוהה (מלי"ג) ולוועדה לתכנון ותקצוב שלה (ות"ת).

נידלנד, דרור והופמן טוענים שמתוך גישה זו נובע האופי השמרני של הדיון ב"דמות המורה", שמתקיים מזה שנות דור במושגים של "אקדמיזציה" לעומת "הומניזציה". בשיח של הממסד החינוכי, מושגים

שכביכול מוציאים זה את זה, כאילו מדובר ביסודות שיש ביניהם סתירה. הצגת הניגוד הזה, טוענים החוקרים, משרתת את מטרות המשרד, שכן רק הצגה כזו מאפשרת למשרד לטעון שהכשרת מורים אינה דומה להכשרה לפרופסיה "רגילה" ולכן מצדיק בידול המכללות משאר מערכת ההשכלה הגבוהה (נידרלנד, דרור והופמן, 2006). ואכן המועצה להשכלה גבוהה, ב"מתווה אריאב" באה עם מונח שמאחד בתוכו את הדיכוטומיה המלאכותית: פרופסיונאליזציה – מקצוענות.

יש נושא אחד שעליו לא חלוקות המכללות, לא ביניהן ולא עם משרד החינוך, והוא מה שנקרא בשיח הזה "אוניברסיטאציה" – הפיכת ההכשרה להוראה לתחום דעת מדעי מנוכר, כמו המדעים. אבל זהו שד שמעולם לא ממש יצא מן הבקבוק.

המכללות, על פי המחקרים שבידי, קשובות לעולם. הן קשובות למציאות המשתנה סביבן, לצרכים של הקהילות שאותן הן משרתות, לשינויים שחלים בקהילות אלו. אבל הן קשובות גם להחלטות הוועדות השונות של משרד החינוך. דברי הוועדות מהדהדים במכללות. הן מגיבות להם, מתווכחות איתם, נכנסות לתהליכי חשיבה פנימיים בעקבות הוועדות האלה. אבל בסופו של יום, כאשר נופלות ההחלטות, ועד כמה שאפשר – האידיאולוגיה החינוכית, היא שקובעת.

## מקורות

- אורמיאן, ח. (עורך) (1979). *עמנואל יפה – במעגלי החינוך*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בן-פרץ, מי (1992). *הכשרת מורים בישראל בתמורות הזמן*. דין וחשבון הוועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל. ירושלים: משרד החינוך
- בריטברד, ר' וטביבאן-מזרחי, מי (2003) *שינויים שחלו במבנה מערכת החינוך בישראל והצעות לשינויים שעלו במהלך השנים*. מסמך רקע, מוגש ליו"ר ועדת החינוך והתרבות של הכנסת. ירושלים: הכנסת, מרכז מחקר ומידע
- גורדון, ד' ובר-סימן-טוב, ר' (1996). *הבניה מחדש והוליוזים כעקרונות יסוד בשינויים מערכתניים*. המקרה הפרטי של פרויקט 30 היישובים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- גזיאל, ח' (2007), *כישלון כמעט ידוע מראש, הד החינוך*, גיליון מס' 09, כרך פ"א.
- גרינספלד, ח', קופפרברג, ע', ורדי-ראט, א' וחורין, א' (2009). *בניית האני הקולקטיבי של ארגון דתי ומשמעותו בהקשר הבין-מכללתי הישראלי*. דו"ח מחקר מס' 3 במסגרת רשת עמיתי מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דרור, י' (1991). *בין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה" בהכשרת מורים בישראל: מראשית המאה עד סוף שנות השמונים*. *דרכים להוראה*, 1, 11-38.
- הופמן, ע', רייכל, נ' ונידרלנד, ד' (בתהליך) *האוטונומיה של המכללות האקדמיות לחינוך*.
- ואן גלדר, א' (2003) *מסמך רקע לדיון בנושא: הכשרת מורים בישראל: מבנה תוכניות הלימוד במוסדות להכשרת מורים*. מוגש לוועדת החינוך והתרבות. ירושלים: הכנסת
- ועדת אריאב (2006) *החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" – דו"ח "ועדת אריאב"*. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה
- ועדת החינוך של הכנסת (2002) *פרוטוקול מס' 475 ירושלים: הכנסת*
- ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה (1981), *דגם מנחה לתוכנית לימודים לתואר 'בוגר בהוראה' (B.Ed.)*, 13 בדצמבר 1981; ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- דין המדינה (תיקון מס' 7), (1978) *חוק המועצה להשכלה גבוהה*, סעיף 27
- חורין, א', גרינספלד, ח', ורדי-ראט, א', וקופפרברג, ע' (2008). *מכשירי מורים בעידן של תמורות: ביטויים של תמיכה והתנגדות לשינוי חיצוני המושתת על-גדי מעצבי מדיניות*. דו"ח מחקר מס' 2 במסגרת רשת עמיתי מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (2004). *הרפורמה בהכשרת מורים: מהלך חלקי ותוצאותיו*. *מגמות*, מג (1), 170-194
- לוי-רוזליס, מי (2005). *השימוש בהגיון חקר אבדוקטיבי לבניית הסבר לממצאים בתהליך הערכה חסר משתנים*. בתוך ר' לוסיטיג (עורכת) *מהתיאוריה לשדה ובחזרה – אסופת מאמרים* (עמ' 47-54 איל"ת, מכללת עמק יזרעאל.

לויין-רוזליס, לפידות ודובר (2007). ההערכה כאמצעי בידי המורה ו/או בידי המערכת והשפעותיה האפשריות על ההגדרה, ההכשרה ותפקוד המורה הראוי. דו"ח מחקר, חלק א'. רשות המחקר. במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת

מירו, א' (2009), 'המשוב הבית ספרי' כמנוף לשינויים בית ספריים ומערכתיים. מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", הוגש לסנאט אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: באר-שבע

נידרלנד, ד' (2008). המכללה האקדמית הדתית לחינוך ע"ש הרא"ם ליפשיץ, (מכללת ליפשיץ). דו"ח מחקר במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

נידרלנד, ד', הופמן, ע' ודרור, י' (2007). דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי. דו"ח מחקר מס' 1 במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

נידרלנד, ד', הופמן, ע', ודרור, י' (2009). דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי. דפיס

נירון, ס' (2008). המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. דו"ח מחקר במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

פולן, מ' והרגרייבס, ר' (1999) על מה כדאי להילחם בבית הספר? ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.

קופרברג, ע', גרינספלד, ח', ורדי-ראט, א' חורין, א' (2007) מכללות להכשרת מורים ממצבות את עצמן כלפי פנים וכלפי חוץ בעידן של שינוי: שלושה חקרי מקרה. דו"ח מחקר מס' 1 במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

קופרברג, ע', ורדי-ראט, א' חורין, א' וגרינספלד, ח' (2008). נקודת מבט פיגורטיבית על תהליכי החשיבה וההתמודדות של מורי מורים בעידן של משבר. דו"ח מחקר במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

רייכל, נ' (2008). דמות המורה הראוי באספקלריה של ביטאוני הארגונים המקצועיים של המורים, 2000-1980. דו"ח מחקר במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ריימן, ל' (2008). דמות המורה בראי הכשרת המורים: ההכשרה להוראה בסמינרים של "בית יעקב", מבט היסטורי ועכשווי. דו"ח מחקר מס' 3 במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Boslaugh, S., (2007) Secondary Data Sources for Public Health: A Practical Guide. Cambridge: Cambridge University press

Burch, P. (2007). Educational policy and practice from perspective of institutional theory: Crafting wider lens. *Educational Researcher*, 36 (2). 84-95.

Calderhead, J. (2001). International experiences of teaching reform. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 777-800). Washington, DC: American Educational Research Association.

Chianca, T. (2004). The global evaluation community, the Brazilian community, the Brazilian Evaluation Network and the Evaluation Network and the WMU Evaluation Center.

- Presentation at the Evaluation Café Presentation at the Evaluation Café, The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Cochran-Smith, m. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19, 5-28
- Cousins, J.B., & Aubry, T., (2006) Roles for Government in Evaluation Quality Assurance: Discussion Paper. Centre of Excellence for Evaluation, Treasury Board of Canada, Secretariat: Ottawa
- Covaleskie, J.F (1994). The educational system and resistance to reform: The limits of policy. *Education Policy Analysis Archives*, 2(4). Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v2n4.html>.
- Cuban, L. (2007). Hugging the middle: Teaching in an era of testing and accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/>.
- Datta, L.-E. (2003). The evaluation profession and the government. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 345-360). Boston: Kluwer.
- Darling-Hamond, L. (2000). How teacher education matter. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 160-173
- De Jager, P. (2001). Resistance to change: a new view of an old problem. *The Futurist*, 35(3), 24-27.
- Desimone, L., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon K.S. & Birman, F. (2002). Effects of professional development on teacher's instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- Edmondson, J. (2005). Policymaking in education: Understanding influences on the Reading Excellence Act. *Education Policy Analysis Archives*, 13(11). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n11/>.
- Elliott, J., (1999). Global and local dimensions of reform in teacher education (Editorial Introduction. *Teaching and Teacher Education* 15(2), 133-141
- Feiman-Nemser, S & Remillard, J., (1996). Perspectives on learnings to teach. In: F.B. Murray (Ed.) *The Teacher Educators' Handbook* 63-91 San Francisco: CA
- Fetler, M.E. (1994). Carrot or stick? How do school performance reports work? *Education Policy Analysis Archives*, 2 (13) Retrieved: <http://epaa.asu.edu/epaa/v2n13.html>.
- Fox, R. (1998). *Layered Abduction and Abductive Inference*. Retrieved from <http://www.cs.panam.edu/fox/abd.html>.

- Fullan, M. (1996). *Change Forces: Probing the depth of educational reform*. Bristol: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. (3rd Ed)*. London: Rutledge Falmer.
- Ginsburg, M.B. (ed.), (1991) *Understanding educational reform in global context, economy, ideology and the state*. N.Y , Garland.
- Goodlad, J., (1995) *Teachers for our Nation's Schools*. Jossey-Bass. San Francisco: CA
- Green, T.F. (1994) Policy questions: A conceptual study. *Education Policy Analysis Archives*, 2(7). Retrieved: <http://epaa.asu.edu/epaa/v2n7.html>.
- Gussman, T. K. (2005, May). Improving the professionalism of evaluation. Ottawa: Centre for Excellence in Evaluation, Treasury Board Secretariat of Canada.
- Hall, P.M. & McGinty, P.J.W. (1997). Policy as the transformation of intentions: Producing program from statute. *The Sociological Quarterly* 38 (3). 439-467.
- Hanson, E.M. (1997). Educational decentralization issues and challenges PREAL (Programa de Promocion de la Reforma Educativa en America Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas), 9. <http://www.iadialog.org.preal9en.html>. (8/2001).
- Henry, G.T., & Mark, M. M., (2003). Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions. *The American Journal of Evaluation*, 24(3) 293-314
- Jennings, Jack; & Rentner, Diane. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan*. October, 2006. Retrieved February 05, 2007, from [http://www.pdkintl.org/kappan/k\\_v88/k0610jen.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/k_v88/k0610jen.htm)
- Jones, L. V. & Olkin, I.(Eds.) (2004). *The Nation's Report Card: Evolution and Perspectives*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kellaghan,T,& Greaney, V, (2001) *Using Assessment to Improve the Ouality of Education*. Paris:UNESCO.
- Kim, K. S. (2005). Globalization, statist political economy, and unsuccessful education reform in South Korea, 1993-2003. *Education Policy Analysis Archives*, 13(12). Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n12/>.
- Kohn, A., (2000) *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools*. Heinemann: Portsmouth
- Lazear, E.P. (2005). *Speeding, Tax Fraud, and Teaching to the Test*. CSE Report 659. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies University Of California.
- Levin-Rozalis, M. (2000). Abduction: A logical criterion for programme and project evaluation. *Evaluation*, 6, 415-432.

- Levin-Rozalis, M., Rosenstein, B., and Cousins, B. J., (2009) Precarious Balance: Educational evaluation capacity building in the era of globalization (cp. 11) in Ryan, K & Cousins, J. B. *Sage International Handbook on Educational Evaluation*. Thousand Oaks: Sage
- Love, A.J., Russon, C., (2000). Building a worldwide evaluation community: past, present, and future. *Evaluation and program planning*, 23: 449-459.
- McCaston, M. K., (1998). *Tips for Collecting, Reviewing, and Analyzing Secondary Data*. Partnership & Household Livelihood Security Unit (PHLS). Washington: Care
- McDonnell, M. L., (2005). No Child Left Behind and the federal role in education: Evolution or revolution? *Peabody Journal of Education*, 80(2), 19-38
- Mochmann, Ekkehard. *Data Archiving and the Uses of Secondary Analysis*. Central Archives for Empirical Social Research, University of Cologne. As retrieved on July 1<sup>st</sup> 2009 [http://www.metadater.org/archiving\\_and\\_secondary\\_analysis.htm](http://www.metadater.org/archiving_and_secondary_analysis.htm)
- Newmann, F.M., King, M.B. & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 67 (3): *Cool Thinking on Hot Topics: A research Guide for Education*, 41-74.
- O'Sullivan, E. & Rassel, G. R.. (1999). *Research Methods for Public Administrators*. 3rd Ed. London: Longman.
- Rescher, N. (1978). *Peirce's philosophy of science: Critical studies in his theory of induction and scientific method*. Notre Dame, IN: Notre Dame University Press.
- Richardson, V., (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In: V. Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education, Building a World of New Understanding*. 3-14, The Flamer Press: Washington: D.C.
- Shank, G., & Cunningham, D. J. (1996). *Modelling the six modes of Peircean Abduction for educational purposes*. As retrieved on July the 1<sup>st</sup> from: <http://www.cs.indiana.edu/event/maics96/Proceedings/shank.html>.
- Shohami, E. (2001). *The power of tests – A critical perspective on the use of language tests*. London: Pearson Education
- Smith, M.S., O'Day, J. & Fuhrman, S.H. (1994). State policy and systemic school reform. In: C.M. Reigeluth, & R.J. Garfinkle. (Eds.). *Systemic change in education*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications
- Spillane, J. & Burch, P. (2003). *Policy, Administration, and Instructional Practice: "Loose Coupling" Revisited*. Evanston, IL: Institute for Policy Research (IPR), Working Paper.
- Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: how schools misunderstand education policy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press