

מכללות מחפשות דרך: בין מדיניות להשקפת עולם

פרק 14 שער שני

מירי לויין-רוזליס

מתוך: רמה קלוויר ולאה קוזמינסקי (עורכות) (2012) הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת ותירוש הוצאה לאור.

במדינת ישראל פועלות היום 27 מכללות להכשרת עובדי הוראה. מספר זה צפוי להצטמצם עקב הדרישה מחלק מהמכללות להתאחד. המכללות עברו שינויים רבים מאז שהוקמו הסמינרים הראשונים למורים ולגננות בארץ ישראל: תנאי הסף לקבלה שונו, משך הלימודים הוארך, והמכללות החלו מעניקות 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, ורפורמות ושינויי מדיניות מוכרזים חדשות לבקרים. מחקר זה מבקש לבדוק את דרכי ההתמודדות של המכללות להכשרת עובדי הוראה עם השינויים המוחלים עליהן, וכן את האיזונים ואת הבלמים שבמערכת היחסים המתוחה שבין קובעי המדיניות למכללות.

מדיניות

מדיניות בכלל ומדיניות חינוכית בפרט עוסקות בפעולות מכוונות או בשינויים מתוכננים, הנובעים מחוסר שביעות רצון ממצב קיים (Covaleskie, 1994; Green, 1994; Hall & McGinty, 1997; Spillane, 2004). מדיניות מתאפיינת בפרגמטיות, גם אם ידע תאורטי ונתונים מחקרניים יכולים לשחק בה תפקיד (Edmondson, 2005; Hall & McGinty, 1997). במילה פרגמטית הכוונה לכך שהיא מכוונת מטרה, וכן לכך שסימון המטרה מושפע באופן מוצהר, סמוי, או לעיתים אף בלתי מודע, מתפישות¹ ערכיות, מאמונות ומאידאולוגיות, מאינטרסים שונים, מלחצים ומקריאה כזו או אחרת של המציאות (Burch, 2007; Edmondson, 2005; Kim, 2005). ברוב המקרים תהליך קביעת המדיניות הוא תהליך כוחני, גם אם הוא לעיתים מצטייר אחרת. מדיניות נקבעת על ידי אלה שיש להם הכוח להשפיע. כאשר מדובר ברמה ארצית, הכוונה לסוכנויות ממשלתיות שונות, לעתים בעידוד או בתמיכה סמויה או גלויה של גופים בעלי עוצמה כלכלית או חברתית (Cousins & Aubry, 2006; Datta, 2003; Edmondson, 2005; Ginsburg, 1991; Hall & McGinty, 1997; Smith, O'Day & Fuhrman, 1991). תהליך יישום המדיניות 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 התופשות את המדיניות כבעלת פוטנציאל השפעה שלילי עבורן, עלולות לחבל בדרכים שונות בתהליך היישום, החל בהפעלת לחצים לשינוי המדיניות וכלה בעיכובים ממשיים של יישומה (Edmondson, 2005; Green, 1994; Hall & McGinty, 1997).

¹ לבקשתה של הכותבת נשמר הכתיב של המילה "תפישה" על נגזרותיה בשי"ן.

רעיונות יפים של מדיניות והוצאתם לפועל הם שני דברים נפרדים. בהובלת שינוי מהותי יש צורך בהיערכות בכמה רמות. רעיונות והצהרות דורשים הבהרה, ויש צורך לתרגם למעשים אופרטיביים. כמו כן יש צורך בהבהרה מהם המשאבים הדרושים, ומניין יגיעו. למתנגדים למדיניות או לאלה שאדישים לה יש נטייה לחמוק מהשתתפות ביישום, אם היא אינה בהירה, אינה מפורטת ולא מגדירה במדויק את תפקידם ואת חלקם ביישום (Spillane, 2004). כדי להקטין עמימות ולכפות עשייה משתמשים קובעי המדיניות בחוקים ובתקנות (Desimone, 2004; Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Spillane, 2004; Edmondson, 2005; Hall &), משאבים ותמיכה כלכלית הנדרשים ליישום המדיניות (Hall & Edmondson, 2005; Smith, O'Day & Fuhrman, 1991; McGinty, 1997). דרכים נוספות הן יצירת קשרים עם גורמים כלכליים וחברתיים שונים, בכללם יצירת קואליציות עם גופים אלה, מתן תמיכה לקבוצות ה"נכונות" כדי שייצרו את השינוי המבוקש מלמטה (גורדון ובר-סימן-טוב, 1996; Hanson, 2000; Newmann, King & Rigdon, 1997), או הפרטה, כלומר העברת האחריות ליישום לגוף פרטי.

גורמים שונים עשויים להשפיע על הצלחת יישומה של מדיניות או על אי-הצלחתה. את חלקם של גורמים אלו אפשר להגדיר כגורמים טכניים: תכנון לקוי של תקציב או של לוח זמנים, כשל בהשגת שיתוף פעולה של כל הרמות והשותפים לתהליך, וחוסר בהירות של מהות המדיניות (Spillane, 2004). תהליך יישום מדיניות מחייב קשרי עבודה המשכיים והשפעה היררכית ברורה, שלא תמיד מתקיימים (Desimone et al., 2002). נוסף לכך, כאמור, יכולים אינטרסים שונים והתנגדות למהלך להכשיל את יישום המדיניות, כולה או חלקה (Covaleskie, 1994; De Jager, 2001; Fetler, 1994; Spillane, 2004; Spillane & Burch, 2003). גורמים אחרים המשפיעים על הצלחה היישום טבועים במהות השינוי. פולן (Fullan, 1996) מצביע על יחס הפוך בין מורכבות השינוי לבין הצלחת יישומו. לטענת גזיאל (Gaziel, 1994), אחת הסיבות המכריעות לכישלון של רפורמות חינוכיות נובעת מהיותן אמצעים שנועדו לפתור את הבעיה הפוליטית שהבעיה החינוכית מעוררת, ואינם עומדים על מקורה החינוכי של אותה בעיה פוליטית. ואילו פולן והרגריבס (1999) מציינים את הבריחה לפתרונות מבניים במקום התמודדות עם מענים מורכבים ומקיפים או עם דרישות גבוהות ובלתי מציאותיות.

הסברים נוספים להצלחה או לכישלון של יישום מדיניות נטועים באוטונומיה היחסית של מערכות שונות לנהל את הרפורמות על פי שיקול דעתן (Novarro et al, 1998). גזיאל טוען שהמנגנונים שבאמצעותם מצליחה מערכת ביוקרטיה לשמור על האוטונומיה שלה הם קודים ארגוניים ותרבותיים ושגרות עבודה, שקשה להניעם לכיוונים חדשים. מערכת כזו היא גם מרובת אינטרסים משוריינים המטרפדים שינוי, כיוון שהשינוי נתפש כאיום על כוחם או על מעמדם של בעלי האינטרס (Gaziel, 1994).

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

Cochran-Smith, 2003; Darling-Hamond,) מושקעת בארץ ובעולם בכל הקשור בהכשרתו (2000; Elliott, 1999; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Fullan, 1996, 2001; Goodlad, 1997; Richardson, 1995). במדיניות העוסקת בהכשרת עובדי הוראה בישראל קיימים גופים מספר שמשחקים תפקיד: משרד החינוך, שני ארגוני המורים, המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג) והמכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה. המאבק העיקרי הוא בין משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה. המכללות נמצאות אמנם תחת פיקוח אקדמי של המועצה להשכלה גבוהה, אך הן מתקיימות בעזרת תקצוב משרד החינוך. למרות אחריותה האקדמית של המועצה להשכלה גבוהה, תקצוב משרד החינוך נוגע גם לתכניות הלימודים במכללות. מכיוון שאלה נמצאות מחוץ למערכות התקציב של הוות"ת (הוועדה לתכנון ותקצוב של המועצה להשכלה גבוהה), אישור התקצוב של תכניות לימודים נערך במשרד החינוך, מצב שהופך את המועצה להשכלה גבוהה למשנית בחשיבותה. במצב כזה הוא עלול להפוך לחותמת גומי. הגידול במספר המכללות (בעיקר עקב לחצים סקטוריאליים) הגדיל את כוחו של המשרד (ואת תקציביו) על חשבון יכולת הפיקוח של המועצה להשכלה גבוהה על האיכות האקדמית של התכניות השונות (בריטברד וטביביאן-מזרחי, 2003; נידרלנד, דרור והופמן, 2007).

עליונותו של משרד החינוך על המועצה להשכלה גבוהה נקבעה גם בחוק בסעיף 27 לחוק המל"ג בתיקון מס' 7. סעיף זה קובע כי הסעיפים בחוק המל"ג המקנים למוסדות להשכלה גבוהה אוטונומיה מלאה (סעיפים 14, 15, 17, 17א') לא יחולו על המוסדות להכשרת עובדי הוראה (המדינה חוק המועצה להשכלה גבוהה, 1978). המועצה להשכלה גבוהה אמנם מאשרת את תכניות הלימודים במכללות להכשרת עובדי הוראה, אולם קודם לכך נדרש אישורו של האגף להכשרת מורים במשרד החינוך והסכמתו לתקצובן. הרציונל לכפיפות זו של המוסדות להכשרת עובדי הוראה למשרד החינוך הוא העובדה שמוסדות האלה מכשירים עובדים עבור המדינה, והיא המעסיק העתידי שלהם (הופמן, רייכל ונידרלנד, בכתובה).

כמה ועדות חשובות, הן של משרד החינוך והן של המועצה להשכלה גבוהה, עסקו בסוגיה של עובדי הוראה והכשרתם. בין המוקדמות שביניהן ניתן להזכיר את "הוועדה הציבורית לבעיות הכשרת המורים" – ועדת דושקין (1962), שבראשה עמד עמנואל יפה. ועדה זו החליטה על רפורמה במבנה המוסדות להכשרת מורים ועל העמדתם על שלוש שנות לימוד במקום שנתיים. ועדת יפה (1971) טבעה את רעיון האקדמיזציה: על המורה להיות בעל תואר שווה ערך לתואר אוניברסיטאי, ואילו מורי המורים חייבים להיות בעלי תואר שני לפחות. בעקבות ועדה זו טבע עמנואל יפה את הדיכטומיה "אקדמיזציה מול הומניזציה" (אורמיאן, 1979), המצויה עד היום באופן גלוי או סמוי בשיח על הכשרת מורים (דרור, 1991; כפיר ואריאב, 2004; נידרלנד, דרור והופמן, 2007). ועדה בולטת אחרת שעסקה בנושא הייתה הוועדה בראשות השופט עציוני, שהקים שר החינוך דאז זבולון המר הקים ב-1979. ועדה זו המשיכה לקדם את רעיון האקדמיזציה, החל מקביעת קריטריונים למיון סטודנטים (תעודת בגרות מלאה) וכלה בסטנדרטים אקדמיים בלתי מתפשרים לסגל 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 אקדמיים, 1981).

על פי כפיר ואריאב (2004), עם סיום הגל הראשון של הרפורמה בהכשרת מורים (עד 1990) כללה המערכת 8 מכללות אקדמיות ו-21 מוסדות לא אקדמיים. כיום כל 27 המכללות הממלכתיות והממלכתיות-דתיות הן אקדמיות או עומדות להיות כאלה בעתיד הקרוב מאוד. חשוב לציין, כי תהליך זה אינו משקף את המערכת החרדית. למעלה מ-60% מהגידול במספר הסטודנטים להוראה התרחש לדברי הכותבות במערכת החרדית, אשר איננה אקדמית וגם איננה חותרת להיות כזו.

ועדת בן-פרץ (2001) שהקים יוסי שריד כבר קיבלה את האקדמיזציה כמובנת מאליה (נידרלנד וחוב', 2007). היא עסקה בעיקרה בתשתיות, אבל גם ברמת המורים ובמעמדם. הוועדה יצאה בקריאה 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 הייתה שתינתן אפשרות, בהגבלות מסוימות, למוסדות שאינם ייעודיים להכשרת מורים, כמו המכללות האזוריות ובכללן מכללות פרטיות, להכשיר מורים ולהעניק תעודת הוראה. הנימוק מאחורי המלצה זו היה שבמקומות האלה נמצאים מאגרים של סטודנטים, סגל ותנאים פיזיים בסיסיים כמו מעבדות וספריות. הוועדה המליצה גם 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 של בג"צ ולחצים אחרים, כנראה מחשש לאבד שליטה תוכניתית ותקציבית על נושא הכשרת המורים (נידרלנד וחוב', 2007).

בשנת 2004 הקימה שרת החינוך דאז לימור לבנת את "כוח המשימה הלאומי לשיפור החינוך" בראשות איש העסקים שלמה דוברת (ועדת דוברת). 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 [מלי"ג]), ביטול תואר ה-B.Ed. ומעבר לתכנית 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, למשל דרכי הוראה ושליטה באמצעים טכנולוגיים בחינוך (ועדת החינוך והתרבות, 2004; התכנית הלאומית לחינוך, 2005).

המועצה להשכלה גבוהה יזמה את הקמתה של ועדת אריאב (2006) כדי לבחון את השפעת השינויים הרבים וקיצוץ תקציבי החינוך על סוגיית ההכשרה של עובדי הוראה. מסקנות הוועדה, המכונות "מתווה אריאב", היו יוצאות דופן מכמה בחינות מהוועדות שקדמו לה, הן ברוב היריעה שהוועדה טיפלה בהן והן במתווה המדויק והמחייב שאתו יצאה, שהחליף למעשה את ה"דגם המנחה" שהיה בן למעלה מ-20 שנה. ועדת אריאב הוסיפה את המושג "פרופסיונליזם" לתוך השיח העוסק במתח שבין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה", והגדירה את "המורה הפרופסיונלי" (ועדת אריאב, 2006; נידרלנד וחוב', 2007, הופמן ונידרלנד 2010). הפרופסיונליזציה עלתה עוד קודם לכן, כבר בוועדת דוברת, למשל בדרישה לבחינות רישוי ולאקדמיזציה מלאה, אולם הסוגיה לא נבחנה שם לעומק וגם לא הוזכרה בשם זה. כך מאפיינת ועדת אריאב את המורה הפרופסיונלי:

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 בתפישה פרופסיונאלית זו (ועדת אריאב, 2006: 2).

למרות ההדגשה שההכשרה להוראה חייבת להיות אקדמית, הוועדה עמדה במקביל על החשיבות של התפתחות מקצועית לאורך החיים המקצועיים של המורה. במסגרת מה שהוועדה כינתה כ"חידושים" הוזכרו שני נושאים שאינם חדשים: שיפור איכות המורים; והתאמת ההכשרה להוראה למגמות העכשוויות במדינות המפותחות. הנושא השלישי במסגרת החידושים המשיך בחלקו את החלטות "כוח המשימה הלאומי", מאחר שחייב יצירת **מתווים אחידים** לכל המסגרות האקדמיות (אוניברסיטאות ומכללות) העוסקות בהכשרה להוראה. אבל הוועדה קבעה כי המתכונות ייערכו בהתאם למקובל במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. היא גם דרשה "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" (עמ' 3) (הדגשות שלי מ.ל.ר.).

שתי הוועדות האחרונות, ועדת דוברת של משרד החינוך וועדת אריאב של המועצה להשכלה גבוהה, חוללו "רעידת אדמה" במערכת המכללות. האיום בסגירה או באיחוד מכללות היה כנראה המפחיד ביותר, אבל גם נושאים אחרים כמו העלאת הסטנדרטים, ההאחדה עם האוניברסיטאות וחיזוק ההיבט האקדמי 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 בעקבות תחושה ברורה של אי-שביעות רצון ממערכת החינוך, ובעיקר מכוח ההוראה והכשרתו (כפיר ואריאב, 2004; Calderhead, 2001).
ועוד:

בשנים האחרונות היינו עדים למהלך פוליטי וכלכלי, שתחת המסווה של רפורמה חינוכית טיפח 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 הטעונונים 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, שהושמצה כבלתי פרופסיונאלית בעיקר בידע הדיסציפלינארי שהיא מעניקה ללומדים בה (נידרלנד וחוב, 2007: 1).

נידרלנד, דרור והופמן ממשיכים וטוענים להתעלמות המלעזים מגורמים אחרים העשויים להסביר את הישגיה הנמוכים של מערכת החינוך, כגון: הדה-לגיטימציה של הלמידה בקרב צעירים בישראל, שאינם רואים בלמידה ובלמדנות ערך חשוב, השכר הנמוך של העוסקים

בהוראה, תנאי העבודה הקשים במערכת החינוך בארץ וההטרונגיות הגדולה של החברה הישראלית, שמערכת החינוך אמורה לתת לה תשובה. לאור כל אלה מעניין לבחון את ההתמודדות של המכללות להכשרת עובדי הוראה עם תפקידן, עם הוועדות השונות ועם והחלטותיהן, עם הרפורמות ועם הסיטואציה הכללית שהן נתונות בתוכה.

מתודולוגיה

המחקר המוצג כאן הוא ניתוח שניוני של ממצאי מחקרים קיימים. את המחקרים ערכו חוקרים ב"רשת עמיתית מחקר" של מכון מופ"ת בין השנים 2005–2008, שבמהלכן נבדקו סוגיות שונות בשאלות המורה הראוי וההכשרה של כוח ההוראה בישראל. כחלק מתהליכי המחקר נבחנו לעומק חמש מכללות שונות, מסלול ייחודי במכללה גדולה וזרם חינוכי (בית יעקב). כמו כן נדונה ב-15 מכללות סוגיית ההכשרה לתחום ספציפי – הערכה. המכללות נבחנו על בסיס שאלות מחקר שונות ובמתודולוגיות שונות. חלק מהמכללות נבדקו על ידי כמה צוותים שבחנו שאלות מחקר שונות. במאמרים האחרים בספר הנוכחי מוצגים מחקרים אלה, שמטרתם להאיר היבט זה אחר, אולם מן הראוי להדגיש, שהניתוח המוצג במאמר הנוכחי נסמך אך ורק על מחקרים של חברי הרשת, ושנעשו במסגרתה.

בניתוח שניוני, כלומר ניתוח חומרים שאספו ועיבדו גורמים אחרים, ולא החוקר עצמו, לצרכים אחרים, יש יתרונות לא מעטים. כמה מהיתרונות הם הימנעות מאיסוף כפול או מיותר של נתונים, רוחב יריעה של נתונים ונגישות לנתונים שקשה להשיג באופן אחר. האתגר המרכזי הוא בעובדה שהנתונים נאספו לצרכים אחרים כדי לתת מענה לשאלות אחרות, ולעתים נותחו ועובדו על פי קטגוריות שונות מאלו של המחקר שעל הפרק (McCaston, 1998; Mochmann, no date; O'Sullivan. & Rassel, 1999). כמו כן נתונים עלולים להיות חסרים, ולא תמיד ידועה האמינות הראשונית באיסופם (Boslaugh, 2007).

במקרה הנוכחי, מכיוון שמדובר בשורה של מקורות שונים שעובדו, כל אחד לצורך אחר, הניתוח השניוני מגביר את אמינות הנתונים דווקא משום שלא נאספו לצורך תזה כזו או אחרת של המחקר הנוכחי. טבלה מס' 1 מציגה את המחקרים השונים שמשותפים במחקר, את מספר המכללות שנחקרו ואת שאלות 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	3	נידרלנד, דרור והופמן (2007)

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

הגיון החקר של המחקר הנוכחי הוא הגיון חקר אבדוקטיבי (Peirce, 1955). זהו הגיון החקר המתאים לתהליך גילוי של קטגוריות חותכות מעבר למחקרים השונים. אבדוקציה היא עיקרון שלפיו ניגשים לבדיקת השדה ללא השערות וללא תאוריה מוקדמות – כל אירוע נבחן לגופו ונבדקת חשיבותו. לאחר מכן מועלות השערות הקשורות בו: האם הוא קשור לאירועים אחרים

וכיצד? או האם מדובר באירוע מבודד, ומהי משמעותו? זוהי הגדרתו של פוקס (Fox, 1981) למונח:

אבדוקציה היא ההיקש לגבי ההסבר הטוב ביותר. זו צורה של פתרון בעיות שמשמשת במגוון של מקרים החל בדיאגנוזה רפואית, הבנת סיפורים, בניית תאוריה או הערכה, ועד להנמקה משפטית או אף תפישת מציאות (עמ' 1, תרגום שלי, מל"ר).

על פי הגיון חקר זה, החוקרים אינם מסתפקים בפרשנות הראשונה שיש בידיהם לעובדה מפתיעה או חדשה, אלא הופכים כל מסקנה מחדש להשערה וממשיכים בבדיקתה מול מידע נוסף שהם אוספים מהשדה הנבדק, ומול קריטריונים לוגיים הנותנים חיזוק לתהליך הפרשני (לויין-רוזליס, 2005; Shank & Cunningham, 1996; Rescher, 1978; Levin-Rozalis, 2000). אין הכוונה לטעון שהחוקר פועל אינטואיטיבית או ללא ידע מוקדם, אלא שהוא פועל ככל האפשר ללא הנחיות מוקדמות – תאורטיות או אחרות – הקשורות בטיב הממצאים שעליו לחפש ולמצוא. במידה מסוימת דומה עבודתו של החוקר לזו של הבלש: כשם שהבלש נדרש להיות חף מהשערות, כך גם החוקר נדרש להיות פתוח לכל אפשרות ומידע שמציע לו הנושא הנחקר.

מהלך המחקר

המחקר התבצע בשלושה שלבים: בשלב הראשון קראתי את כל המחקרים, סימנתי בכל אחד מהם תמות שעלו ממנו ויכלו לאפיין או להסביר את המתח בין מדיניות-העל לבין התגובה בתוך המכללות, ולתת תשובה לשאלת המחקר: מהן דרכי ההתמודדות של המכללות להכשרת עובדי הוראה עם השינויים המוחלים עליהן, ומהם האיזונים והבלמים הפועלים במערכת היחסים המתוחה שבין קובעי המדיניות למכללות? בשלב השני מיינתי את התמות לקטגוריות עיקריות, ובשלב השלישי ניסיתי למצוא נושאים שחזרו על עצמם במכללות שנבדקו.

סיפורי המכללות

מקריאת דו"חות המחקר השונים ומניתוחם עלו ונשנו שורה של נושאים משותפים. בשל קוצר היריעה אתמקד רק בבולט שבהם: ההתמודדות של המכללות להכשרת עובדי הוראה עם השינויים היוזמים מבחוץ.

מכללה ירושלים

מכללה ירושלים היא מכללה דתית חרדית שהוקמה ב-1964, והייתה המכללה הראשונה שקיבלה את הכרת המועצה להשכלה גבוהה להענקת תואר B.Ed. ב-1979. במכללה ירושלים התקיימה ה"אקדמיזציה" מלכתחילה. המכללה הוקמה כדי לענות על חסר כפול בחינוך הממלכתי-דתי והחרדי: חסר במורים בעלי השקפה ואורח חיים דתי ומבוסס, בעלי ידע רחב ומעמיק בתנ"ך וביהדות; וחסר במוסדות להשכלה על-תיכונית לבנות המעוניינות בלימודים גבוהים מחוץ לאוניברסיטאות. הקמת המכללה פתחה בפני האישה הדתית אפשרות ללימודי יהדות ברמה גבוהה בד בבד עם לימודים אקדמיים במקצועות הכלליים. במהלך השנים נפתחו 14 חוגים במקצועות במדעי הטבע, במדעים מדויקים ובמדעי הרוח, שזכו כולם להכרה של המועצה להשכלה גבוהה. למכללה התקבלו רק בנות עם תעודת בגרות. מיום הקמתה של המכללה נדרשו

תלמידותיה ללמוד שלוש שנים, לעומת שנתיים במוסדות האחרים. ראשיה הדגישו למידה דיסציפלינרית ברמה גבוהה מאוד לצד העמקה בלימודי הקודש באופן הקנוני-מסורתי המקובל ביהדות מקדמת דנא (נידרלנד וחוב', 2007). על פי מחקרם של נידרלנד, דרור והופמן, הגורם המרכזי שהוביל שינויים במכללה היה הדיאלוג עם התלמידות, הצרכניות של המכללה. בלחצן הוקם מסלול לגיל הרך, ובגלל העומס הרב עליהן שעליו התלוננו, בוטלה התקנה שלפיה על כל תלמידה ללמוד מערכת דו-חוגית, כאשר אחד החוגים הוא לימודי קודש. התלמידות עודן נדרשות ללימודי קודש מעמיקים, אבל בהיקף מצומצם יותר.

גרינספלד, קופרברג, ורדי-ראט וחורין (2009) התמקדו בתגובת המכללה לדרישה חיצונית לשינוי בעקבות המלצות ועדת דוברת: מיזוג אפשרי עם מכללה אחרת. התגובה הייתה נחרצת, ולפיה אם יכפו על המכללה מיזוג, היא תסגור מיד את שעריה. הלאו היה חד-משמעי: "אנחנו גם הודענו שהמכללה לא תתאחד [...]". זאת הייתה החלטת העמותה, החלטת המועצה האקדמית אז באנו והודענו שהמכללה לא תתאחד" (עמ' 16). זאת למרות המחיר הכבד: "הסיכון העצום שלקחנו על עצמנו [...] שאם חס ושלום זה לא ילך הרבה אנשים יאבדו את מקום פרנסתם, זה לא פשוט" (עמ' 17).

מכללת ליפשיץ

מכללת ליפשיץ נוסדה בשנת תרפ"א (1920) כ"בית המדרש למורים 'מזרחיים' מתוך כוונה להכשיר מורים לחינוך הדתי, ומאוחר יותר לחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד). התגובה של מכללת ליפשיץ לדוח ועדת בן-פרץ ולדוח כוח המשימה הלאומי או לתהליך האקדמיזציה הייתה שונה בתכלית מזו של מכללה ירושלים. מכללת ליפשיץ גרסה כי למכללות הדתיות באזור ירושלים והמרכז אין תשתית ועוצמה אקדמיות הנדרשות לשדרוג משמעותי של תכניות "בוגר בהוראה", ובעיקר למתן תואר שני בהוראה. לפיכך היא המליצה להקים "צברים" אקדמיים, כלומר לאחד את התשתיות האקדמיות של כמה מכללות דתיות למעין "אגד" של מוסדות, שיאפשר 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 ושל נושאים שלא התקיימו בעבר בכל מוסד, או פיתוח מרכזי עיון ומחקר מתקדמים, שאין בכוחו של המוסד הבודד להקים ולקיימם (נידרלנד, 2008). מכללת ליפשיץ נכנסה לתהליך האקדמיזציה מאוחר, רק בשנת 1996. הסיבה לכך הייתה מורכבת מהתלבטות כפולה ומקושי אובייקטיבי. שתי סוגיות העסיקו את ראשיה: כיצד ניתן לשלב בין הלימוד האקדמי לבין ערכי "הסמינר הטוב" שהמכללה דגלה בהם?; ושאלת יסוד נוספת, קשה אף יותר הייתה: כיצד יכול מוסד דתי להכשרת מורים לפתח שיח אקדמי? שיח אקדמי אינו מכיל רק סממנים חיצוניים כמו תכניות לימודים מדעיות, סילבוסים מובנים, ביבליוגרפיות מעודכנות, ספרייה עשירה, מעבדות, שימוש במשובי הערכה ונהלים מסודרים בדבר אופני הגשה של בחינות ושל עבודות, מועדי הגשתן ודרכי בדיקתן. מוסד דתי המקבל מהמועצה להשכלה גבוהה גושפנקה אקדמית מתחייב לאמץ בשיח הדתי גם את דרכי העיון והטיעון שבשיח האקדמי, שאינו מקבל טיעונים ערכיים משום חשש של אינדוקטרינציה. כלומר, מטבעו השיח האקדמי ממודר ולא משלב. כל זאת בשונה משיח החינוך הדתי, שהוא במהותו שיח ערכי, ובו המורה משלב את ערכיו בכל תחומי הלימוד.

חלק ניכר מהקושי של מכללה דתית לבנים להתקדם לכיוון אקדמי, טמון ברקע החברתי 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 הכול – הרגלי לימוד תורניים-ישיבתיים, השונים בתכלית מהרגלי לימוד אקדמיים (נידרלנד, 2008).

הסמינרים של "בית יעקב"

חלק ממערכת החינוך החרדית מתנגד עד היום למהלך האקדמיזציה. דוגמה לכך מציגה לאה ריימן (2008) במחקרה על זרם הסמינרים של "בית יעקב". זרם הסמינרים של בית יעקב הוקם בשנות העשרים של המאה הקודמת כדי להכשיר מורות לחברה החרדית. מתחילת קיומו מתלבט זרם חינוך זה בשאלות של מהות, למשל: מהו תפקידה החברתי של המורה החרדית? האם ההשכלה וההכשרה הם אמצעי או מטרה? כיצד יש לשלב לימודי חול במערכת חרדית? אחת הסוגיות שזרם הסמינרים התלבט בה הוא שאלת האקדמיזציה, כשאלה שהיא חלק משאלה רחבה יותר הנוגעת ברב-תרבותיות: מה הסמינרים מוכנים לקבל, והיכן הם שומרים על זהותם המסורתית? כך כותבת ריימן בדברי הסיכום שלה:

מסגרת ההסכם הסופי כללה "עשה ו"לא תעשה", ושיקפה את האידיאולוגיה [של הקהילה, מל"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 המשך 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 ל"דרגה 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 (עמ' 99).

מכללת דוד ילין

המכללה על שם דוד ילין בירושלים נוסדה בשנת 1914 כסמינר ב"זרם הכללי". היא נקראה בשם "בית המדרש למורים העבריים" בכוונה להכשיר מורים וגננות לאוכלוסיות תלמידים דוברות עברית. כמו ב"בית יעקב", שם סירבו לקבל את הנחיית האקדמיזציה, גם במכללת דוד ילין מתקיים הוויכוח עד היום. נידרלנד, ניירוך ורייכל (2008) מצטטים במחקרם קטעים מדיון שנערך במכללת דוד ילין בשנת 2006 (!), שבו מוצגות העמדות המנוגדות על ידי הדוברים: "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 בבייתם 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" (עמ' 29).

לא בכדי אנחנו מוצאים את הדי הוויכוח כה מאוחר אחרי שהחל. נידרלנד, ניירוך ורייכל מציינים שהתפישה של האקדמיזציה, המבקשת להפריד בין הלימודים הדיסציפלינריים לבין הלימודים הפדגוגיים הייתה מנוגדת לחלוטין למודל ההוראה בסמינר על שם דוד ילין. מודל זה דגל ב"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" (עמ' 32). למרות ההתנגדות לאקדמיזציה היה הסמינר על שם דוד ילין אחד הראשונים שהפכו למכללה אקדמית מוכרת על ידי המועצה להשכלה גבוהה. צעד זה לא נעשה אלא לאחר שיקול דעת מה לקבל ומה לא לקבל. במקביל למהלך הקשה של השגת ההכרה של המועצה להשכלה גבוהה ניסח ד"ר שיינין, מנהל המכללה, מודל של מכללה שממנה נגזרים עקרונות הכשרה. במקביל להגדרת עקרונות ההכשרה פותחו גם תנאי לימוד ועזרי לימוד, שתפקידם לתמוך ברמה גבוהה של הוראה ולמידה.

המכללה עמדה על עקרונותיה גם מול הדגם המנחה של המועצה להשכלה גבוהה משנת 1981, ובכך גרמה לסטייה מסוימת מעקרונות המועצה להשכלה גבוהה, שהביאה לתהליך ארוך ומתמשך של משא ומתן בין השניים. הדיון נמשך גם מול "ועדת גרינוולד", הוועדה המלווה מטעם המל"ג בתהליך האקדמיזציה. הוויכוח עם הוועדה היה מהותי ועסק בתפישת המורה, בתפקידו ובתהליך הכשרתו, השונה מזה המקובל באוניברסיטאות.

"התכנית הלאומית לחינוך" (דוח דוברת), שהמלצותיה המרכזיות "עומדות במידה רבה בניגוד לרוח מכללת ילין, כפי שגובשה בלמעלה מ-90 שנות קיומה" (נידרלנד וחוב', 2007 : 40), הביאה אף היא לדיון פנימי במכללת דוד ילין. מצד אחד החלה בדיקה מעמיקה של הקריטריונים שהתכנית הלאומית הציבה ועד כמה הם מתקיימים במכללה, ואף נעשו ניסיונות להתאים דברים לרוח הזמן, ומן הצד האחר החל דיון במהות ואף הוקמה "ועדת המורה הטוב", שפעלה לאורך שנת תשס"ו. נידרלנד, דרור והופמן סיכמו את התמודדות מכללת דוד ילין במילים האלה :

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 ותפישת 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 (עמ' 41).

המסלול להכשרת מורים ערבים

המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית במכללה לחינוך על שם דוד ילין נוסד בתשל"ה (1974/5). המסלול נפתח שלוש שנים לאחר פנייתו של משרד החינוך למכללה בעקבות יוזמתו של ראש עיריית ירושלים טדי קולק, וכחלק ממדיניות ישראל לטפל בבעיות איחוד ירושלים כעיר משולבת. המטרה הייתה להכשיר מורות ערביות לאזור ירושלים שיקבלו הכשרה מקצועית באווירה אוהדת למדינה (ניירוך, 2008). המכללה הסכימה להצעה, אבל שינתה את הדגשים – קודם כול הכשרה של מורים טובים. ניירוך 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" (עמ' 1).

בגלל קשיים במציאת מקומות עבודה לבוגרות ביקש משרד החינוך לסגור את המסלול, אך המכללה סירבה. המסלול עבר שינויים רבים במשך השנים. בין היתר התמקד בהכשרת מורים ערבים לחינוך המיוחד, הכשרה שהייתה חסרה מאוד. לאורך כל השינויים, הפנימיים והחינוכיים,

הדגישה המכללה את החשיבות של חינוך איכותי. הדבר הוכיח את עצמו, טוענת ניירוך, ומציגה בוגרי מכללה לא מעטים מהמסלול הערבי המשולבים בתפקידים בכירים במערכת החינוך. חלק משמעותי מהשינויים שעבר המסלול נבעו לאו דווקא בשל הלחצים מבחוץ, אלא בגלל קשיים פנימיים כמו מערכות היחסים בין יהודים וערבים, ומתוך הרצון והצורך לשלב בין הסטודנטים הלומדים במכללה הן במישור החברתי הן במערך הלימודים. לשם כך נבנו פרויקטים ותכניות לימוד שיועדו לתהליכי שילוב והיכרות תוך כדי כיבוד האחר.

נושא האקדמיזציה עלה באופנים שונים: החל מדגש על חינוך ועל הוראה ברמה גבוהה, המשך במאמצים שנעשו לאורך כל הדרך לפתור בעיות באופן המקדם את רמת הלמידה, וכלה במאבק על תואר אקדמי לסטודנטים במסלול. כבר באמצע שנות השבעים ביקשה המכללה להפוך את מסלול הלימודים הערבי מדו-שנתי לתלת-שנתי, כפי שנעשה בשאר המסלולים במכללה, אך נתקלה בהתנגדות של משרד החינוך. לבסוף, רק בשנת 1998, קיבל המסלול הכרה אקדמית (ניירוך, 2008).

בדברי הסיכום שלה כותבת ניירוך שהיעדים של תכנית הלימודים נגזרו מתוך הרציונל הפוליטי והפדגוגי. לאור זאת מידת הצלחתם של הסטודנטים להוראה בשנים הראשונות נמדדה על פי רמת השתלבותם באקלים המכללה, רמת ידיעת השפה העברית ורכישת ההשכלה הכללית. אלה לא השתנו עם השנים, אבל התכנית התרחבה והועשרה ונכללו בה מטרות כמו הכשרת איש חינוך אקדמאי וסוכן שינוי חברתי, ופיתוח אישיותו של הסטודנט נוסף על הידע הדיסציפלינרי והדידקטי שלו.

מכללת בית ברל

מכללת בית ברל הוקמה כסמינר למורים על ידי תנועת הפועלים בסוף שנות הארבעים של המאה הקודמת כדי לקדם את החינוך הפועלי. במקביל פנה הסמינר גם לציבור הרחב. כבר באפריל 1972 פנתה מכללת בית ברל למועצה להשכלה גבוהה בבקשה להכיר בה כ"מכללה להשכלה גבוהה". הבקשה הייתה חלוצית ויוצאת דופן בזמנה. המועצה האקדמית של בית ברל גילתה נכונות לוותר לשם כך על השייכות הפוליטית שלה, נושא לא פשוט, שהיה כרוך בוויכוח ארוך ומורכב הן בקרב חברי המפלגה והן בקרב אנשי בית ברל. בקשה זו הדגישה את הייחודיות העתידית של המוסד, שבשונה מאוניברסיטאות ביקשה לקדם אוכלוסיות שלא הייתה להן נגישות ללימודים אקדמיים בגיל צעיר, וראתה בתואר הראשון תכלית בפני עצמה (נידרלנד וחוב', 2007). לאחר תהליך ארוך דחתה המועצה להשכלה גבוהה את הבקשה בטענה שהמוסד אינו עונה על הדרישות. המועצה האקדמית סירבה לאמץ את דו"ח המועצה להשכלה גבוהה, ואף נלחמה בו באמצעות פנייה לשר החינוך דאז, אהרון ידלין.

בסופו של תהליך ארוך ומאבק עיקש קיבלה בית ברל את התואר "מכללה אקדמית" ואת ההיתר להעניק תוארי B.Ed, אבל לא תוארי B.A. בתחומים אחרים כפי שביקשה. התקשורת על המבנה הארגוני ועל אופני העבודה שלה לא אפשרו לה להיות מכללה אקדמית לכל דבר, אלא רק מכללה אקדמית לחינוך. באמצע שנות השבעים עברה בית ברל מהמערכת התקציבית של המועצה להשכלה גבוהה לזו של משרד החינוך. מן הצעד הזה לא התאפשרה דרך חזרה, והוא שלמעשה סתם את הגולל, לפחות בינתיים, על השאיפות של בית ברל להיות מכללה אקדמית ולא מכללה לחינוך (נידרלנד וחוב', 2007).

אלא שבה לא תם הדיון ב"אקדמיזציה". הוא המשיך בתוך המכללה, והפעם עם השלכות ארגוניות: השאלה שעמדה על הפרק הייתה כעת מהו הגורם המרכזי שמעצב את דמות המורה – הדיסציפלינה (שבאחריות ההתמחות) או ההכשרה הפדגוגית (שבאחריות המסלול)? למרות הדיון הפנימי הדגש בבית ברל הפך להיות אקדמי, עובדה שיצרה חיכוכים בין המכללה לבין גורמים שונים, בייחוד משרד החינוך. בהקשר זה בלט מאבק סגל המכללה בהסתדרות המורים סביב סוגיית דרגת הקידום במכללות. הסגל יצא במחאה חריפה נגד העיקרון שדרגות אלה שונות לחלוטין מהדרגות המקובלות בעולם האקדמי בישראל, ולמעשה הן דרגות שכר ולא דרגות קידום אקדמיות. המאבק החריף עד לניסיון פרישה מהסתדרות המורים, אולם בסופו של דבר נחל כישלון כיוון שלא הצליח לסחוף אחריו אנשי סגל ממכללות נוספות.

ממדי שינוי שונים ומשמעותם

מהמחקרים השונים עולה שאנשי המכללות מבחינים בין הסוגים השונים והממדים השונים של השינויים הנדרשים מהם, וכי אין התנגדות גורפת רק לצורך התנגדות. לעומת זאת, בנושאים חשובים מוכנות המכללות לויתורים קשים כדי לשמור על צביון או על חלק ממנו החשוב להן יותר. כך למשל בשנות החמישים היה ניסיון של בית ברל, שקמה כסמינר של תנועת הפועלים, לאיחוד עם אוניברסיטת תל אביב. ניסיון זה לא צלח בשל חשש האוניברסיטה מהצבע הפוליטי של בית ברל, ומשום חששה של בית ברל לאבד את צביונה הפוליטי. שנים מאוחר יותר, כאשר היה ברור שהחיבור הפוליטי של המכללה עומד בניגוד לרעיון המצוינות האקדמית וקידום חופש חשיבה, הבינה בית ברל כי היא חייבת להיות חופשית מכבלים פוליטיים, ועל כן ויתרה לחלוטין על הזיקה הפוליטית שלה. עם זאת היא סירבה לערוך שינויים מבניים ואחרים שנדרשה להם כדי לקבל את אישור המועצה להשכלה גבוהה להפוך למכללה אקדמית. בעקבות סירוב זה הפכה הדרך לקבלת האישור להיות רצופת מאבקים (נידרלנד וחובי, 2007).

גם מכללת דוד ילין וגם מכללת בית ברל נכנסו לתהליך בדיקה עצמית בעקבות דו"ח ועדת דוברת. לא הייתה דחייה גורפת של הדו"ח בטרם בדיקה. בדוד ילין נפתח מחדש הדיון על דמות המורה, ובבית ברל התעוררה התודעה לחשיבות ההכשרה הפדגוגית, שכמעט ונשכחה במאבק על מצוינות אקדמית (נידרלנד וחובי, 2007).

גם כאשר הייתה הסכמה לבקשות חיצוניות, כמו במקרה של המסלול הערבי בדוד ילין (ניירוך, 2008) או של מכללת ליפשיץ (נידרלנד, 2008), קיבלו התכניות את צבעה הייחודי של המכללה ואת הדגשים שהמכללה רצתה לתת להן. דוגמה נוספת לתהליך הבחינה וההתאמה אפשר למצוא בהתפלגות התשובות המוצגות על ידי חורין ועמיתותיה (2008) בטבלה מס' 1 (עמ' 8). בטבלה מוצגים מקטעי ראיונות (772 מקטעים סך הכול) של 30 מרואיינים.

טבלה מס' 2: שכיחויות במספרים ובאחוזים של ביטויים ושל עמדות כלפי דו"ח דוברת בכל אחד מממדי השינוי (N=30)

ממד התוכן	ממד התהליך	ממד ההקשר הפנימי	ממד ההקשר החיצוני	סה"כ

%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	
		34	57	40	104	34	69	25	34	ניטרליות
		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	34	263	27	206	18	137	סה"כ

מעניין לראות שההתייחסות לממד של תוכן השינוי, שהתייחס לעמדות המרואיינים כלפי הנושאים הקונקרטיים שבהם עסקה ועדת דוברת ושבהם אמור היה לחול השינוי, היא המועטת ביותר – 18% מעבר לשלוש המכללות שנבדקו ולכל המרואיינים. פיזור התשובות בין אופני ההתייחסות (ניטרליות, תמיכה והסכמה, אמביוולנטיות והיסוס, התנגדות) בממד התוכן היא כמעט שווה: כל אחד מאופני ההתייחסות זכה לכרבע מכלל התשובות.

ממד ההקשר החיצוני כולל היבטים הקשורים בתהליכים חוץ-מכללתיים, במדיניות משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה ובהיבטים כלכליים-פוליטיים. גם לו הייתה התייחסות נמוכה: 21% בלבד מההתייחסויות המרואיינים נגעו לממד זה. אם נגדיר את שני ממדי השינוי, ממד התוכן וממד ההקשר החיצוני, כממדים הקשורים בהתרחשויות הנערכות מחוץ למכללה, הרי שנוכל לומר שהנושאים החיצוניים זכו לקצת פחות מ-40% מכלל ההתייחסויות.

למעלה מ-60% מההתייחסויות היו קשורות למהות הפנים-מכללתית. 27% עסקו באופן הובלת השינוי בארגון (ממד התהליך). למספר הגדול ביותר של תגובות זכה ממד ההקשר הפנימי, שכלל את ההיסטוריה של המכללה, את החזון ואת השליחות החינוכית שלה, את האקלים הארגוני שלה ואת תפישות העולם החינוכיות של גורמים שונים בתוכה, וכן את היחס לשינוי או לדחייתו, את המציאות הקיומית הקשה שעמה נדרשה כל מכללה להתמודד, ואת התחושות שליוו את התקופה. תמונה זו נכונה מעבר לשלוש המכללות שנבחנו במחקרן של חורין ועמיתותיה, והיא משתקפת גם כאשר בדקו החוקרות כל מכללה בנפרד (חורין וחובי, 2008).

גם בזרם החינוך של "בית יעקב" נראה שיש דגש חזק יותר על תהליכים פנימיים, וצורכי הקהילה הם הנתפשים במרכז תהליכי השינוי. ריימן במחקרה (2008) מציגה רב-שיח מורכב בעל כמה שותפים: הקהילה החרדית וצרכיה, הרבנים – מנהיגיה הרוחניים של הקהילה, המורות ומכשיריהן, משרד החינוך על שלוחותיו ועל ועדותיו, והציבור החילוני. מהשינויים שחלו בזרם החינוך של "בית יעקב" לאורך השנים עולה כי הם נבעו מלחצים ומצרכים פנימיים של הקהילה שאותה משרת "בית יעקב": החל מהגדרת ההוראה במונחים מקובלים מבחינה 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.

במחקרן על ההכשרה להערכה מצאו לויין-רוזליס, לפידות ודובר (2006) שוני גדול בין המכללות. ההבדלים היו בדרכי היישום של ההערכה במכללה ועוד יותר בדרכי הכשרת המורים להערכה. למרות החשיבות הגדולה שזוכה לה נושא ההערכה בשנים האחרונות, המתבטאת בין השאר בהחלטה למנות רכז הערכה בכל בית ספר בישראל, ולמרות הקמת הרשות הארצית למדידה ולהערכה (הראמ"ה) וההשפעה הרבה שיש לה היום במערכת החינוך, רוב המכללות שנבדקו אינן ממהרות לאמץ את החידוש (לויין-רוזליס, לפידות ודובר, 2006).

מן הצד השני מכללת בית ברל, שבעינייה הנושא חשוב דיו, יזמה תכנית לתואר שני בהערכה ובתכנון לימודים, שכבר קיבלה את אישור המועצה להשכלה גבוהה. יש מכללות נוספות, למשל דוד ילין ואורנים, הפועלות באופנים שונים, בעיקר באמצעות תכניות ייחודיות, להעמקת ההכשרה להערכה. גם כאן חוזרת אותה תמונה: המכללות שוקלות ובוחנות איך ומה לעשות עם החידושים ועם הדרישות החיצוניות שמושתתות עליהן, ואינן ממהרות "ליישר קו" אלא אם הוא עולה בקנה אחד עם תפישתן את חשיבות העניין. גם כאשר יש הסכמה על חשיבות העניין, נוכל למצוא שכל מכללה פועלת בדרכה.

חיזוק מעניין מכיוון בדיקה אחר לחלוטין מציגות קופרברג, ורדי-ראט, חורין וגרינספלד (2008). הן בדקו במחקרן שימוש בשפה פיגורטיבית כמייצגת אופני חשיבה ותהליכים קוגניטיביים. הממצאים הראו הבדלים מובהקים בין המכללות, כלומר נמצא קשר בין השייכות למכללה לבין אופני החשיבה של חבריה. לעומת זאת לא נמצא קשר בין תפקידים או מיקומים שונים במכללה לבין אופני החשיבה, ולא נמצאו הבדלים מובהקים בין נשים לגברים. משמעות הדבר היא שעצם השייכות למכללה מסוימת משפיע על אופני החשיבה ועל ההתמודדות הקוגניטיבית במידה רבה יותר מאשר התפקיד או מין המרואיין. זהו ממצא בלתי צפוי המדגיש את השפעתה התרבותית החזקה של המכללה, השפעה משמעותית יותר מרכיבים כמו מגדר או תפישות ניהוליות. עם זאת, גם במחקר הנוכחי וגם במחקר קודם (קופרברג, גרינספלד, ורדי-ראט וחורין, 2007), החוקרות מצאו – בשני אופני ניתוח שונים – שביטויים לשוניים של התמודדות חיובית שכיחים יותר מאלה של התמודדות שלילית. כלומר המאפיין הקוגניטיבי המשותף לשלוש המכללות במחקר הוא תפישה של יכולת ושל סיכוי.

סיכום

אחד השינויים החשובים והבולטים שיזם משרד החינוך הוא דחיפת הכשרת המורים לכיוון של אקדמיזציה. תהליך זה החל עם ועדת פוקס (1969) ויפה (1971), ונועד לשדרג את העוסקים בהוראה מבחינת הכשרתם, מעמדם ושכרם. התהליך דרש את הפיכת בתי המדרש למורים (ה"סמינרים") למוסדות אקדמיים, שיעניקו לבוגריהם את התואר "בוגר בהוראה" (B.Ed.) נוסף לתעודת ההוראה המקצועית (נידרלנד וחוב', 2007). צורך זה התעורר במקביל להחלת הרפורמה במבנה מערכת החינוך ולעלייה בדרישה למורים בעלי הכשרה אקדמית. הייתה זו יוזמה חשובה, בעלת פוטנציאל ליצור שינוי משמעותי בהכשרת עובדי ההוראה ובמעמדם. אולם בפועל הוויכוח סביב השינוי נמשך זה למעלה מארבעה עשורים.

מכאן עולות השאלות: מדוע במכללות שבמוקד מחקר זה לא יושמה המדיניות כפי שהוצהרה? מדוע לוקח לתהליך זמן כה רב להבשיל, וההחלטות אינן מתבצעות? לאור כפיפותן של המכללות להכשרת עובדי הוראה למשרד החינוך ולמועצה להשכלה גבוהה, מה הגורמים המונעים תהליך חלק ורציף של יישום מדיניות?

כמה הסברים יכולים לתת מענה לשאלות אלו. חלקם הסברים כלליים, הנכונים ליישום מדיניות בכלל, כפי שהוזכרו במבוא למחקר זה. אחד ההסברים לכישלון של רפורמות טמון במבנה המערכת. יישום מדיניות מחייב קשרי עבודה המשכיים והשפעה היררכית ברורה. קשרים אלו מתקיימים עם משרד החינוך (האגף להכשרת עובדי הוראה), אך הם אינם מתקיימים עם הוועדות שמשרד החינוך ממנה לצורך בחינת מדיניות קיימת והצעת חידושים ושינויים. למעשה, הוועדות אינן מקיימות יחסים כאלה עם אף אחד מהצדדים. כדי שהמדיניות שהוועדות מציעות תיושם, יש

צורך שמשרד החינוך יאמץ אותה. אלא שקיים חוסר בהירות רב בנוגע למהלכים הנדרשים לשם יישומה בקרב מקבלי ההחלטות עצמם. כך לדוגמה לא ברור אם ההכשרה תיערך באוניברסיטאות או שמה יהפכו הסמינרים למוסדות אקדמיים. נוסף לכך נבחנה האפשרות של שיתוף פעולה בין מכללות ואוניברסיטאות. הצעות מבניות שונות עלו על הפרק ונפסלו, ולא מענייננו כאן לפרט את הסיבות (אפשר למצוא פירוט רחב במחקרם של נידרלנד וחוב', 2007). היו גם ועדות, כמו ועדת בן-פרץ, שהמשרד בפשטות התנגד לחלק מהמלצותיהן. כאשר המדיניות הרצויה אינה נהירה למקבלי ההחלטות, ודאי שיהיה קשה ליישמה בשטח.

אך לא רק בקרב מקבלי ההחלטות זכתה עבודת הוועדות של משרד החינוך לביקורת רבה, אלא גם מצד אנשי חינוך, וראשי המכללות ביניהם. עיקר הביקורת היה בנוגע להיעדר דיון מעמיק במשמעות השינוי, כלומר בשאלה לאן הוא מוביל, ובחוסר התמקדות בסוגיות מבניות של שעות ושל תקנים. ביקורת דומה על ארגוני המורים העלתה נירית רייכל (2008). במחקר שבדק את ביטאוני הארגונים נמצאה התייחסות קלושה ביותר, אם בכלל, לסוגיות הכשרת עובדי הוראה. הדיונים העוסקים בדמות המורה בביטאוני אלה לא קשרו בין דמות המורה הרצוי לבין דרכי הכשרתו.

הרושם הוא שמטבע הלשון "אקדמיזציה מול הומניזציה" הגביל את הדיון לשאלה של היחס הרצוי בין מאפיינים אוניברסיטאיים לבין מאפייני סמינר. כך למעשה נמנע דיון מעמיק בשאלות מהותיות של איזה חינוך אנחנו רוצים לראות, מיהו המחנך הראוי, ואיך מכשירים אנשים לתפקיד זה.

ניצני שינוי נראו בוועדת דוברת, שראשיה לא היו שבויים במסגרת החשיבה הזו, והחלו לקדם מושגים של מקצועיות. השם המפורש "פרופסיונליזציה" עלה בוועדת אריאב. הוויכוחים נסבו בעיקר סביב משמעות השינוי במהות הכשרת עובדי ההוראה ובדגשים השונים בהכשרה, שהם תוצר השינוי. המכללות אינן נוטות לאמץ את שינויי הדגשים האלה בקלות. דוגמה לכך משתקפת בתגובת חלק מהמכללות לדוח ועדת קידר, ועדת הקבע השנייה של המועצה להשכלה גבוהה לעניין האקדמיזציה של הכשרת המורים, שמונתה בספטמבר 1987. נידרלנד ועמיתיו (2007) הציגו את הנספחים לדוח הוועדה, ביניהם התגובות של מכללה ירושלים, מכללת לויסקי, מכללת דוד ילין ובית ברל. המכללות לא מיהרו לקבל את מסקנות הוועדה, והציגו כנגדן את ה"אני מאמין" החינוכי שלהן.

ממצא זה מקשר אותנו לגורם נוסף שהוזכר במבוא, המעכב יישום מדיניות, והוא העובדה שכלל שמושא המדיניות אוחז בתרבות ובהשקפת עולם ברורות וחזקות, שאינן עולות בקנה אחד עם השינוי הנדרש, כן קשה יותר ליישם את השינוי המבוקש. הסבר זה הוא לטעמי משמעותי במיוחד בהקשר שלנו. למכללות שנבדקו במחקרים המנותחים כאן נודעת השקפת עולם חינוכית ברורה. חלקן אוחזות בה ונאבקות עליה קרוב למאה שנה. זהו הממצא הבולט המשותף לכל המחקרים שהוצגו כאן, ללא קשר לאוריינטציה הפוליטית או האמונית או לאוכלוסיית היעד, שכן כל המכללות מגלות דפוס התנהגות דומה. העובדה שהן אינן ממהרות להישמע לדרישות ולהמלצות של הגופים שהן תלויות בהם, היא עניין לגמרי לא מובן מאליו.

המכללות נמצאות בהתמודדות מתמדת עם מציאות הכוללת שלושה מרכיבים עיקריים, שלכל אחד מהם בנפרד, על אפיוניו הייחודיים, הן מחויבות: המרכיב הראשון הוא קהל היעד והקהילה הספציפיים של המכללה; המרכיב השני הוא המדיניות של הגופים שהמכללה כפופה להם (בעיקר משרד החינוך, אבל גם המועצה להשכלה גבוהה); והמרכיב השלישי הוא השקפת העולם של

המכללה. שני הגורמים הראשונים הם טריוויאליים, אך לא הגורם השלישי. מקריאת המחקרים שהוצגו כאן מתברר שזהו למעשה הגורם החשוב ביותר, והוא שצובע בצבעים ייחודיים את שני המרכיבים הראשונים. לכל אחת מהמכללות שנבדקו השקפת עולם חינוכית ברורה הקשורה בתפקידה, בדרכה החינוכית ובדמות המורה הראוי שיצא מבית מדרשה. עם זאת בקרב המכללות רב השוני על הדומה. לכאורה הן עוסקות כולן בשאלת ה"אקדמיזציה", אלא שבכל מכללה המושג הזה נתפש ומנוהל אחרת.

האמירה של משרד החינוך מול המכללות היא אמביוולנטית ולא ברורה. אמנם כבר משנות השישים המשרד טוען שיש להפוך את ההוראה לפרופסיה, ולא עוד פרופסיה אלא לפרופסיה אקדמית. אך בה בעת הוא אינו מוכן לוותר על השליטה במכללות. הוא אינו מוכן להציע את העיקרון הזה צעד קדימה ולהפוך את המכללות למוסדות אקדמיים מלאים, כאלה הכפופים למועצה להשכלה גבוהה ולוועדה לתכנון ותקצוב שלה.

נידרלנד ועמיתיו (2007) טוענים שמתוך גישה זו נובע האופי השמרני של הדיון ב"דמות המורה", הנערך זה שנות דור במושגים של "אקדמיזציה" לעומת "הומניזציה". בשיח של הממסד החינוכי מדובר במושגים שכביכול סותרים זה את זה. הצגת הניגוד הזה, טוענים החוקרים, משרתת את מטרות המשרד, שכן רק בדרך זו הוא יכול לטעון שהכשרת מורים אינה דומה להכשרה לפרופסיה "רגילה", ולכן מוצדק בידול המכללות משאר מערכת ההשכלה הגבוהה. ואכן המועצה להשכלה גבוהה הציגה במתווה אריאב מונח המאחד בתוכו את הדיכוטומיה המלאכותית: פרופסיונליזציה (מקצוענות). בנושא אחד לא חלוקות המכללות, לא ביניהן ולא עם משרד החינוך, והוא מה שנקרא בשיח הזה "אוניברסיטציה" – הפיכת ההכשרה להוראה לתחום דעת מדעי, כלומר מנוכר. אבל זהו "שד" שמעולם לא יצא לגמרי מן הבקבוק.

המכללות, על פי המחקרים שבידי, קשובות לעולם: למציאות המשתנה סביבן, לצרכים של הקהילות שהן משרתות ולשינויים החלים בקהילות אלו. בה בעת הן קשובות גם להחלטות הוועדות השונות של משרד החינוך. דברי הוועדות מהדהדים במכללות. הן מגיבות להם, מתווכחות בגינם ונכנסות לתהליכי חשיבה פנימיים בעקבותיהם. אבל בסופו של דבר, כאשר מתקבלות ההחלטות, האידאולוגיה החינוכית היא שקובעת ומכריעה.

מקורות

אורמיאן, ח' (עורך). (1979). עמנואל יפה – במעגלי החינוך. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

בן-פרץ, מ' (1992). הכשרת מורים בישראל בתמורות הזמן. דין וחשבון, הוועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל. ירושלים: משרד החינוך.

בריטברד, ר' וטביבאן-מזרחי, מ' (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 והולזים כעקרונות יסוד בשינויים מערכתיים: המקרה הפרטי של פרויקט 30 היישובים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.

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 עמיתית 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' ונידרלנד, ד' (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי. דפים, 49 עמ' עמ' 43–86 תל אביב: מופ"ת.

הופמן, ע', רייכל, נ' ונידרלנד, ד' (בכתיבה). האוטונומיה של המכללות האקדמיות לחינוך. תל אביב: מכון מופ"ת.

ואן גלדר, א' (2003) מסמך רקע לדין 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 החינוך והתרבות (2004, 17 במאי). פרוטוקול מס' 229. ירושלים: הכנסת.

ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה (1981). דגם מנחה לתוכנית לימודים לתואר "בוגר בהוראה" (B.Ed.). ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

חוק המועצה להשכלה גבוהה (1978). סעיף 27, דין המדינה (תיקון מס' 7).

חורין, א', גרינספלד, ח', ורדי-ראט, א' וקופפרברג, ע' (2008). מכשירי מורים בעידן של תמורות: ביטויים של תמיכה והתנגדות לשינוי חיצוני המושתת על-ידי מעצבי מדיניות. דו"ח מחקר מס' 2 במסגרת רשת עמיתית מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

כפיר, ד' ואריאב, ת' (2004). הרפורמה בהכשרת מורים: מהלך חלקי ותוצאותיו. מגמות, מ"ג(1), 170–194.

לוי-רוזליס, מ' (2005). השימוש בהגיון חקר אבדוקטיבי לבניית הסבר לממצאים בתהליך הערכה חסר משתנים. בתוך ר' לוסטיג (עורכת), מהתיאוריה לשדה ובחזרה – אסופת מאמרים (47–54). איל"ת, מכללת עמק יזרעאל.

- לויין-רוזליס, מ', לפידות, א' ודובר מ' (2006). *ההערכה כאמצעי בידי המורה ואו בידי המערכת והשפעותיה האפשריות על ההגדרה, ההכשרה ותפקוד המורה הראוי*. דו"ח מחקר (חלק א') 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. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- 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', דרור י', והופמן ע' (2007) *דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי*. דו"ח מחקר מס' 1, רשת עמיתית מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת
- נידרלנד, ד', ניירוך, ס' ורייכל, נ' (2008). *דמות המורה בראי הכשרת המורים, מבט היסטורי*. דו"ח מחקר מס' 2. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ניירוך, 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*.
- קופפרברג, ע', גרינספלד, ח', ורדי-ראט, א' וחורין, 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.
- קופפרברג, 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, 1980-2000*. 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.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). *התכנית הלאומית לחינוך - כי לכל ילד מגיע יותר*. (דו"ח ועדת דוברת). ירושלים.
- 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.) (777-800). Washington, DC: American Educational Research Association.

- 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>.
- Darling-Hamond, L. (2000). How teacher education matter. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 160-173.
- Datta, L. E. (2003). The evaluation profession and the government. In: T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (345-360). Boston: Kluwer.
- 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: Jossey-Bass.
- Fetler, M. E. (1994). Carrot or stick? How do school performance reports work? *Education Policy Analysis Archives, 2*(13). Retrieved from: <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.

- Gaziel, H. (1994). Implementing reforms in a centralized education system: The case of Israeli education. *Oxford Review of Education*, 20(2), 237-252.
- 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*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Green, T. F. (1994). Policy questions: A conceptual study. *Education Policy Analysis Archives*, 2(7). Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v2n7.html>
- 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. (2000). *Educational decentralization around the Pacific Rim*. Electronic conference on educational decentralization – Global education reform. Retrieved from: <http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/Hanson%20Editorial.pdf>
- 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>
- Levin-Rozalis, M. (2000). Abduction: A logical criterion for programme and project evaluation. *Evaluation*, 6, 415-432.
- McCaston, M. K. (1998). *Tips for collecting, reviewing, and analyzing secondary data*. Washington: Partnership & Household Livelihood Security Unit (PHLS).
- Mochmann, E. (no date). *Data archiving and the uses of secondary analysis*. Central Archives for Empirical Social Research, University of Cologne. Retrieved from: http://www.metadater.org/archiving_and_secondary_analysis.htm
- Newmann, F. M., King, M. B. & Rigdon, M. (1997). Cool thinking on hot topics: A research guide for education. *Harvard Educational Review*, 67(3), 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). Washington: DC: The Flamer Press.
- Shank, G. & Cunningham, D. J. (1996). *Modelling the six modes of Peircean abduction for educational purposes*. Retrieved from: <http://www.cs.indiana.edu/event/maics96/Proceedings/shank.html>.

- Smith, M. S. & O'Day, J. (1991). Systemic school reform. In: S. H. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing: 1990 yearbook of the politics of education association* (233-267). London & Washington, DC: Falmer Press.
- Spillane, J. & Burch, P. (2003). *Policy, administration, and instructional practice: "Loose Coupling" revisited*. Evanston, IL: Institute for Policy Research (IPR).
- Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.