

רשות המחקר, ההערכה והפיתוח

**מקומם של מקצועות החינוך בהכשרה להוראה:
"לב ההכשרה" או מקצועות תומכים ומגויסים**

דוח מחקר

**ד"ר יהודית שטיימן, יצחק גילת, ד"ר רחל שגיא
ד"ר חנה עזר, ד"ר שרה שמעוני**

אפריל 2007

שלום רב,

המחקר המוצע בזה, **מקומם של מקצועות החינוך בהכשרה להוראה: "לב ההכשרה" או מקצועות תומכים ומגויסים**, הוא מחקר שהוזמן על ידי בתקופה בה שימשתי כמשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים. בשל מרכזיותם של לימודי החינוך בהכשרה שאלנו לגבי מקומם בהכשרה, כגון: האם באמת מרכזיים? מהו הכיוון שלהם? האם משמשים תשתית להתנסות בהוראה, או שהם מנותקים ממנה? כפועל יוצא מן המחקר, השאיפה הייתה לבחון בסופו של דבר כיצד לשלב את מקצועות החינוך וללמדם כך שמצד אחד הם יהוו חלק מתשתית תיאורטית ומצד שני ישמשו נדבך משמעותי בהכשרה המקצועית של הסטודנט.

הדו"ח, המובא בזה, בו שימשה ד"ר יהודית שטיימן כחוקרת ראשית, מציג מספר דיכוטומיות, העולות מתוך ניתוח התוכן של הריאיונות עם המובילים בתחום (המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, מרכזי המסלולים וראשי התחומים במקצועות החינוך): תפיסה דיסציפלינרית מול תפיסה אינטגרטיבית, קורסים גנריים מול קורסים מסלוליים, אחריות ודומיננטיות בקביעת התכנית, קשר לפדגוגיה והאחריות לקשר, מידת שיתוף הפעולה של המרצים בתחום ותפיסה אידיאולוגית של המכללה מול תפיסת המסלול.

עוד עולה מן הדו"ח, שמקצועות החינוך (פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומחשבת החינוך) נתפסים על ידי הסטודנטים כתורמים בעיקר להשכלתם הכללית, ופחות לעבודת ההוראה, והאינטגרציה בינם לבין העבודה המעשית נעשית בעיקר על ידי המדריכים הפדגוגיים והמורים לפסיכולוגיה. עם זאת, הפסיכולוגיה היא המקצוע שנתפס כתורם ביותר לעבודת ההוראה. מבחינת התרומה במסלולים – זו נתפסה על ידי הסטודנטים במסלול העל יסודי כנמוכה ביותר, ואילו על ידי הסטודנטים במסלול היסודי – כגבוהה ביותר, במיוחד של תרומתם של לימודי הפסיכולוגיה.

נראה שדו"ח זה מציג יותר מכל תפיסות דיכוטומיות של תחום ההוראה, שנתפס כחשוב במיוחד במוסד להכשרת מורים. תחום זה עבר תהפוכות ושינויים במהלך שנות האקדמיזציה של המכללות להוראה, ולא יפלא שעדיין נמצא בלב התהייה וחיפוש הכיוון של מתכנני תכניות הלימודים. דו"ח זה, המציג לראשונה סקירה רחבה ומקיפה על תכניות לימודי החינוך במכללה, תפיסות לגביהן ועמדות הסטודנטים לגבי יישומן, יכול לספק למתכנני תכנית הלימודים החדשה תשתית לחשיבה ולצמיחה. נראה שייטיבו המתכננים אם יקחו לתשומת ליבם את הנקודות הרכות המיוחסות ללימודי החינוך, ישקלו כיצד להתמודד עימן וכיצד ליצור תכנית חדשה, אינטגרטיבית, שתשרת את המורה לעתיד באופן הטוב ביותר גם בהיבט של השכלתו הכללית בתחום החינוך, שהוא ההקשר הפרופסיונאלי שלו, וגם בהיבט של עבודת השדה, שהיא הפרקטיקה הלכה-למעשה. ייטיבו המתכננים אם יבחנו גם מה חסר בדו"ח זה – ההיבט הערכי, שהוא נחלתם של מקצועות החינוך, והוא גם חלק מתפיסת השליחות של המוסד להוראה.

בברכה,

ד"ר חנה עזר

ראש רשות המחקר, ההערכה והפיתוח

תוכן עניינים

4.....	1. מבוא.....
4.....	2. רקע תיאורטי.....
8.....	3. שיטת המחקר.....
9.....	4. ממצאים מפורשים.....
37.....	5. דיון וסיכום.....
40.....	6. ביבליוגרפיה.....

1. מבוא

המחקר שלפנינו עוסק בסוגיית מקומם של מקצועות החינוך בהכשרה להוראה. זוהי סוגיה שיש לגביה דיון ממושך, והצורך לעסוק בנושא מקבל משנה תוקף לאור השינויים החלים בזמנו בתפיסות, באמונות ובפרקטיקות בעולם החינוך. המחקר נועד לספק תשתית לחשיבה ולעשייה בתכנון תכניות הכשרה עכשוויות ועתידיות לאור התמורות החלות והעשויות לחול בהתנהלותם של המוסדות להכשרת מורים.

השאלות המרכזיות בבסיס המחקר הן: א. כיצד תופסים בעלי תפקידים מרכזיים במכללה (המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, מרכזי מסלולים ומרכזי תחומים) את מקומם של מקצועות החינוך במערך ההכשרה, עד כמה הם עצמאיים או אפילו מובילים ומרכזיים, או שהם יותר תומכים ומגויסים לכלל ההכשרה להוראה. ב. כיצד תופסים הסטודנטים בשנים ב' ו-ג' את תרומתם הדיפרנציאלית של מקצועות החינוך להכשרתם להוראה ולעבודתם בפועל.

המחקר משלב נתונים איכותניים וכמותיים. חלקו האיכותני מבוסס על ניתוח תוכן של ראיונות עם בעלי תפקידים מרכזיים במכללה, אשר נשאלו לתפישותיהם בכל הקשור למקצועות החינוך, נתבקשו לנתח את יתרונותיו וחסרונותיו של המבנה הנוכחי של מקצועות אלה והזיקה ביניהם לבין הדידקטיקה, העבודה המעשית ומקצועות ההתמחות, ותארו תכניות חדשות במכללה לשילוב מקצועות החינוך. חלקו הכמותי כולל ניתוח ממצאים של שאלונים שהועברו לסטודנטים ובהם הם נתבקשו להעריך את תרומתם הדיפרנציאלית של מקצועות החינוך, את הקשר ביניהם לבין עצמם וביניהם לבין ההכשרה המעשית, ואת תרומתם של התכניות הייחודיות להיבטים שונים בהכשרתם להוראה.

ממצאי שני חלקי המחקר מתקפים זה את זה בחלקם, ויחדיו מולידים מספר הנחות, בצד שאלות ותהיות לגבי תכנון עתידי של לימודי החינוך בתוך לימודי ההכשרה.

2. רקע תיאורטי

מקומם של מקצועות החינוך במסגרת תכנית להכשרת מורים הוא נושא שמתקיים לגביו דיון ממושך. נקודת המוצא לדיון היא שההכשרה להוראה נעשית במסגרת אקדמית, ויחד עם זאת היא תכנית להכשרה מקצועית. ולכן השאלה היא איך לשלב את מקצועות החינוך וללמדם כך שמצד אחד הם יהוו חלק מתשתית תיאורטית ומצד שני ישמשו נדבך משמעותי בהכשרה המקצועית של הסטודנט.

במסמך המכללות לחינוך בסוף שנות התשעים, הצעת קווי מסגרת לדיון (מעפיל, 1997) נכתב: "מבנה הלימודים של מדעי החינוך, והפונקציה שהם ממלאים בתהליך ההכשרה, מציבים אותם בצומת מרכזי, שם נפגשים התיאוריה, ההדרכה הפדגוגית וההתנסות בהוראה. במצב זה טמון פוטנציאל חשוב, הנובע מעצם המעמד המרכזי שיש למדעי החינוך במערכת ההכשרה, ואשר אותו יש לטפח. אולם מצב זה עצמו, של זיקה כפולה אל היסודות העיוניים ואל היסודות המעשיים של ההכשרה כאחד, גורם להחלשת הסטטוס האקדמי של מדעי החינוך כדיסציפלינה" (עמ' 10).

ההמלצות שבמסמך מדברות מצד אחד על חיזוק התשתית של מדעי החינוך; איזון בין הקורסים הבסיסיים, התיאורטיים של המקצועות בגישה דיסציפלינרית ובדגש על מבנה הדעת של המקצוע,

לבין קורסי "המעטפת" היישומיים, שגם הם יינתנו רק על-ידי מורים שיש להם הכשרה דיסציפלינרית; ופיתוח מקצועי של מורי המדעים לחינוך, באמצעות עיסוק שוטף במחקר במכללה. מצד שני ישנן המלצות על מיסוד והעמקה של הקשרים שבין מדעי החינוך לבין התחומים של ההתנסות בהוראה וההדרכה הפדגוגית.

המסמך הזה נכתב, כאמור, ב-1997, אבל הסוגיות שהועלו בו ממשיכות להעסיק את מכשירי המורים. בסקירה שלהלן נתמקד בשלוש סוגיות: הקשר בין מקצועות החינוך לבין הפדגוגיה וההתנסות בהוראה; הוראה אינטגרטיבית של מקצועות החינוך לעומת הוראה השומרת על גבולות הדיסציפלינה; מקצועות החינוך כמקור לגיבוש תפיסת עולם חינוכית. יש, כמובן, קשר ואף חפיפה מסוימת בין הסוגיות, ובמיוחד בין השתיים הראשונות, ובכל זאת ההבחנה ביניהן תורמת להבהרת הדיון.

2.1 הקשר בין הלימודים העיוניים, בעיקר לימודי החינוך, לבין הפדגוגיה וההתנסות בהוראה

מאמצע שנות ה-90 לערך הולכים ומתגברים הקולות הקוראים לשילוב בין הלימודים העיוניים, שהם בעיקרם מקצועות החינוך כאשר מדובר בתעודת הוראה, ובין הפדגוגיה וההתנסות בהוראה. בארץ הרבה לכתוב בנושא זילברשטיין (לדוגמה, זילברשטיין, 1998), אשר הדגיש את הצורך בבניית תכניות הכשרה על בסיס יציאה מן המעשה אל התיאוריה. זאת, בעיקר דרך תפיסת ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי, תפיסה המכירה בכך שהמורה ניזון ממקורות ידע שונים, אולם עיקר התפתחותו המקצועי הוא בצבירת ידע התנסותי, מצבי, הקשרי. זילברשטיין צידד בקירוב לימודי התיאוריה ובקישורם לפרקטיקה באופן שבלמודי התיאוריה ישולבו צורות חשיבה המאפיינות את הפרקטיקה, ולהפך – בפרקטיקה ישולבו צורות חשיבה המאפיינות את הלימודים התיאורטיים. קניאל (תשנ"ח-תשנ"ט) טוען שכיוון שההכשרה להוראה היא הכשרה מקצועית יש צורך לייעל את תכנית ההכשרה כך שהיא תהווה דגם שלם ואינטגרטיבי, משולב וממוקד ביעדים ברורים, שיאפשרו לסטודנטים ליישם בשדה את כל מרכיבי ההכשרה. חלק מהמטרות העומדות בבסיס בניית תכנית הכשרה שהולמת את לימודי החינוך מצריכות הרחבת האינטגרציה בין קורסי החינוך ובין ההתנסות בהוראה וקורסי ההתמחות.

קורטהגן וקסלס (Korthagen & Kessels, 1999) מדגישים גם הם את הצורך בחיבור התיאוריה וההתנסות. לתפיסתם הצורך הזה באינטגרציה קשור לקשיים המתעוררים בהעברה (טרנספר) מתחום לתחום, ובאי הנחת שמעוררת תפיסת היישום מהתיאוריה למעשה, תפיסה שהייתה קיימת באופן מסורתי בהכשרת מורים. תפיסה זו נמצאה כלא-יעילה כיוון שהיא נכשלה בהכנתם של המורים העתידיים למציאויות השונות בכיתתם, ולכן היא הוחלפה בגישות אחרות רפלקטיביות יותר. כצעד נוסף מציעים קורטהגן וקסלס תפיסה של הכשרת מורים ריאליסטית. נקודת המוצא של התפיסה הזו היא בעיות אמיתיות שהסטודנט נתקל בהן במהלך ההתנסות המעשית שלו, ושלגביהן הוא צריך לפתח את הלמידה שלו. הדגש בתהליך הלמידה הוא על פעילויות חקר, אינטראקציה בין לומדים וכישורים רפלקטיביים. בניגוד לידע אפיסטמולוגי שהוא כללי ואובייקטיבי, מציעים קורטהגן וקסלס ידע של פרונסיס (pheronsis), שהוא ידע ממוקם בסיטואציה וקשור לקונטקסט שבו התעוררה הבעיה.

גם הובן (Hoban, 2000, 2004) נוקט גישה דומה. לדבריו, המפתח לאיכות תכנית ההכשרה טמון ביכולת להקנות לה כיוון קונספטואלי מגובש, המשלב בצורה מאוזנת תכנים עם פדגוגיה. האריזה

של מקצועות נפרדים למעטפת אחת של תכנית לימודים מותירה את הסטודנטים להוראה, כך הוא טוען, בפני מבוכ מורכב שאינו מאפשר להם ליצור אינטגרציה של התכנים באופן שיראו את התמונה הרחבה יותר של נוף ההוראה. התכנית צריכה להתבסס על הלימה בין הכשרת המורים והמציאות של בתי הספר המאמנים. האופי הדינאמי של ההוראה כיום מחייב אותנו לחשוף את הסטודנטים להוראה למערכות של קשרים ההולכים ונרקמים בין גורמי האקדמיה, התכנים האקדמיים, המורים המאמנים, המורים בשדה ותפיסות מורי המורים.

באופן דומה מדגישים קוכרן-סמית וזייכנר (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) את מורכבות מקצוע ההוראה ואי-הוודאות שבו ולכן הם סבורים כי על הסטודנטים להוראה לקבל הזדמנויות רבות ומגוונות לחוות את תהליך ההכשרה שלהם מנקודות מבט שונות. במהלך הזדמנויות אלה, יוכלו אותם סטודנטים לבחון את העקרונות התיאורטיים שהם לומדים וליישם אותם הלכה למעשה במצבי ההוראה היומיומיים שלהם, תוך קבלת החלטות הקשורות לפרטים הספציפיים של הסיטואציה הכיתתית.

תפיסות אלה מתקשרות לתיאוריה הקונסטרוקטיביסטית, בעיקר ב"פלג" החברתי המובל על ידי רעיונותיו של ויגוצקי. מנקודת ראות זו בניית ידע חדש נעשית על בסיס ידע קיים, המתהווה תוך כדי התנסות ישירה עם המציאות ובאמצעות תיווך טבעי ו/או מושכל על ידי אנשים. לפיכך קישוריות ורלוונטיות להתנסות המעשית חיוניות בתכנון לימודים. תיאוריה זו נתפסת כיום על ידי אנשי חינוך רבים כמובילה בפדגוגיה, והיא מדגישה את הצורך בפיתוח קשר גמיש וחי בין תיאוריה לשדה. תיאוריה זו זכתה גם לביטוי בארץ בכתב העמדה של אדלר, אריאב, דר וכפיר (2001), שם הדגישו את הקשר בין לימודי החינוך לבין הפדגוגיה וההתנסות בהוראה. בהקשר זה, אחד הדגמים שהוצעו הוא דגם של הכשרה קלינית, על פיו הלמידה תהיה מן השדה אל התיאוריה, כך שאירועים מתוך העבודה הקלינית ינותחו ויקושרו לתיאוריה ולמחקר בסיוע סגל ממוסד ההכשרה, והפרקטיקה תייצר ידע שניתן יהיה לחברו לידע עיוני.

2.2. הוראה אינטגרטיבית לעומת הוראה השומרת על גבולות הדיסציפלינה

באופן מסורתי, לימודי החינוך נחלקו על פי תחומי הדעת מהם ינקו, והם נלמדו במנותק אחד מהשני. הצורך לשנות מציאות זו נבע בין השאר מכך שתחומים רבים התחדשו וברובם הם אינטרדיסציפלינריים, מה שמצריך ארגון מחדש של הקורסים בתחום הידע (פישרמן, תשס"ד). במחקר שניתח את תכניות הלימודים במכללות האקדמיות בישראל (פייגין ואריאב, 1996), נמצא כי במרבית המכללות שנבדקו, חלה עלייה משמעותית במספר שעות לימודי החינוך, חובה ובחירה כאחד, שעל התלמיד ללמוד. עם זאת חשוב לציין כי לימודי החינוך מוגדרים באופן שונה בכל מכללה, כאשר לעיתים הם כוללים גם את לימודי הדידקטיקה והפדגוגיה, ולפעמים גם את ההתנסות המעשית ומסיבה זו קשה לאפיין את הטווח והממוצע של מספר השעות הנלמדות בלימודי החינוך. החוקרות מצאו כי לעומת העבר היה רצף טוב יותר של לימודי החינוך באותן המכללות שנבדקו וכי קיים אף תהליך של הבניית רצף לוגי של מבואות בשנים א-ב' שאחריהם מוצעים שיעורים מתקדמים לבחירה בשנים ג'-ד'. בנוסף מתקיימים גם שיעורי בחירה בחינוך ב"אשכולות", מה שמאפשר התמחות של הסטודנט בתחום אחד של לימודי החינוך, אך לעיתים מגביל את הבחירה שלו. המחקר הזה שנערך ב-1996 משקף עדיין תפיסה דיסציפלינרית. לעומת זאת, את ההווה מאפיינים ניסיונות לבנות תפיסה **אינטגרטיבית** יותר של לימודי החינוך.

במחקר שנערך בארה"ב (Kim, Andrews & Carr, 2004) החליטה אחת המכללות הגדולות להכשרת מורים לבדוק מחדש את שיטת הכשרת המורים אצלה הן על יסוד כיוונים מחקרניים מעודכנים והן מתוך שאיפה להפנים אצלה את החשיבה המתקדמת של תכניות לימודים אינטגרטיביות מבוססות סטנדרטים. צוותי הוראה ומחקר ממספר אוניברסיטאות בחרו 10 סטנדרטים עיקריים והתאימו אותם ל-13 עקרונות פדגוגיים עיקריים של תכנית לימודים אינטגרטיבית בהכשרת מורים שכללה עקרונות של הוראה מתקשבת, למידת חקר, הכרה בשונות תלמידים והערכה באמצעות תלקיט כנדבכים נוספים של התכנית החדשה. המשקל המודגש של השילוב הבינתחומי בין הקורסים ומקצועות הלימוד נוצל על מנת להשיג סטנדרטים גבוהים של מיומנות מקצועית. בכל אחד משלבי הפעולה בתכנית החדשה הודגשו רכיבי ההערכה המבוססת על התלקיט מתוך זיקה למיומנויות הספציפיות שביקשה המכללה להנחיל לסטודנטים להוראה. ממצאי המחקר מצאו הבדלים משמעותיים ברמות ההכנה של הסטודנטים בין התכנית המסורתית ובין התכנית האינטגרטיבית מבוססת הסטנדרטים. כמו כן אותם סטודנטים שלמדו בתכנית האינטגרטיבית מבוססת הסטנדרטים ראו עצמם כבעלי ערך עצמי גבוה יותר ובעלי בטחון מקצועי רב יותר מבחינת יכולתם ללמד ולהצליח בכיתה, בהשוואה למסיימי המסלול המסורתי. הם גם רכשו יותר מיומנויות פדגוגיות מקצועיות בקורסים המתודיים בהשוואה למורים שהוכשרו בתכנית המסורתית.

מחקר נוסף (Hessen University Group, 2004) בדק את התרומה של מקצועות החינוך לתכנית הכשרתם של המורים ומצא כי יש חשיבות רבה בבניית מודל אינטגרטיבי במסגרת תכנית ההכשרה של מסלולי החינוך באוניברסיטאות. על מודל זה לכלול את לימודי החינוך "הגרעיניים" במובן הצר שלהם הרלוונטיים לצורכי ההכשרה (פסיכולוגיה חינוכית, סוציולוגיה חינוכית והיבטים פוליטיים של החינוך), ובנוסף לכלול תכנית למידה על ידי חקר שתמלא תפקיד מרכזי בהכשרה. קבוצת חוקרים זו בנתה מסגרת של תכנית שיסודותיה נשענים על שני מרכיבים עיקריים: ידע מוצק ויכולות תיאורטיות של מחקר ופיתוח במדעי החינוך. על הידע הנרכש להיות מלווה ברצון וביכולת האישית של כל מורה להבין את המחשבה הפדגוגית בכל היישומים המגוונים שלה ולפתח עמדה מודעת בנושאים הרלוונטיים לצורך התפתחות מקצועית כמורה לעתיד. בין הנושאים שהועלו כחשובים נמנים הוראת קורסים הקשורים להתפתחות הילד בגיל הילדות, בית הספר בכלליות ומקצוע ההוראה בפרט, שיעורים בנושא הרפלקציה האישית והעמדות החינוכיות, הערכת תהליכים כיתתיים יומיומיים, מוכנות לאמץ גישה אחראית במצבים המצריכים פעולה פדגוגית ועוד נושאים אחרים. על קורסי ההכשרה למורים להיות בנויים יותר כקורסים בעלי אוריינטציה של "תהליכים מעצבים" ופחות כקורסים של "שלבי מעבר" במהלך הדרך לקראת רכישת ידע הניתן לבחינה או סידרה של תרגילים בתבניות התנהגות. היכרות עם מושגים תיאורטיים יכולה לעזור בניתוח תהליכים מעשיים וכיצד הם שונים זה מזה, והיא תנאי מוקדם לעבודה מקצועית הנדרשת ממורה במילוי המשימות והפעולות היומיומיות שלו.

2.3. מקצועות החינוך כמקור לגיבוש תפיסת עולם חינוכית

בתחום לימודי החינוך אין הסכמה על גוף הידע החינוכי לכל המורים וקיימת שונות גדולה של תכנים בתכניות ההכשרה בישראל (אדלר, אריאב, דר וכפיר, 2001). חרף זאת, מציעים אדלר וחובי (שם) לפתח גרעין משותף ומוסכם של לימודי החינוך והפדגוגיה, תוך שימת דגש בהקניית גופי ידע

ומיומנויות בסיסיים כגון: ידע על תהליכי למידה, שימוש מושכל וגמיש באסטרטגיות הוראה, תכנון פעילויות לימודיות ועוד.

עם זאת, נראה שההוראה היא הרבה יותר מאשר אוסף של מיומנויות, והיא כוללת גם עמדות ערכיות ושיפוטיות המנחות את המורים באיזו אסטרטגיית הוראה להשתמש. לכן תכנית הכשרת המורים צריכה למזג גישה דינאמית וסביבתית הלוקחת בחשבון את האמונות והעמדות של סטודנטים להוראה (Hoban, 2004). גם קורטהייגן (Korthagen, 2001) מתייחס למרכיב הלא קוגניטיבי שבמקצוע ההוראה, והוא משתמש במושג "גשטלט" כמתייחס לאותן איכויות פנימיות המכוונות את ההתנהגות האנושית: צרכים, ערכים, משמעויות, העדפות, רגשות ונטיות התנהגותיות, כשכל אלה מתחברים לשלמות אחת בלתי נפרדת. לכן לגיבוש תפיסת עולם חינוכית יש חשיבות במסגרת ההכשרה להוראה, וזו נעשית, אם בכלל, במסגרת מקצועות החינוך.

הניסיון והמחקרים מראים כי מורי-המורים מהווים דגם לחיקוי ולכן עליהם להציג דגם חיובי כיצד צריך ללמד ולחנך. כמו כן יש לגבש תפיסת עולם חינוכית ברורה האמורה לשרטט את דמותו של המורה האידיאלי לאחר שיסיים את לימודיו ויתפקד כמורה. לשם כך יש צורך בבניית קורסים וסדנאות למשנה החינוכית של המתכשר להוראה (קניאל, תשנ"ח-תשנ"ט).

במחקר שבדק את תכניות הלימודים במקצועות החינוך בשלוש מכללות להכשרת מורים בארץ (שגריר, 2007) נמצא כי התחום הערכי נמצא בירידה מתמדת בתכניות הלימודים: ממוצע של 14.6% בשנות השבעים לממוצע של 9% בשנות ה-80 ועד לממוצע של 5.9% בשנות התשעים. ממצא זה מדגיש עוד יותר את הצורך בהתייחסות למרכיב הערכי בהכשרת המורים.

מכל האמור לעיל אפשר לראות כי גוף הידע שמספקים מקצועות החינוך העיוניים חיוני להכשרת מורים, אבל כדי שהוא יהיה אכן אפקטיבי הוא צריך להתקשר באופן מהותי לתהליך ההכשרה המעשית. איך עושים זאת? – זו השאלה שממשיכה להטריד מכשירי מורים.

3. שיטת המחקר

חלק א' (ניתוח איכותני) – בחינת תפיסותיהם של המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, מרכזי המסלולים ורמרכזי התחומים את מקומם של מקצועות החינוך בהכשרה להוראה ואת השינויים שחלו בתחום.

כדי לתאר את האופן שבו נתפסים לימודי החינוך במכללה נערכו 9 ראיונות עומק, חצי מובנים: עם המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, 6 מרכזי מסלולים ו-3 מרכזי התחומים – פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומחשבת החינוך. הראיונות נערכו ב-2005. ב-2007 רואיינו חלק מהאנשים בשנית לצורך השלמת מידע (השאלות שהיוו בסיס לראיונות, ראו נספח מס' 1). הראיונות נותחו ניתוח תוכן במטרה לבדוד סוגיות מכוונות ו/או קוטביות שעלו בראיונות, ולבחון על-פי אלו צירי תוכן עולות הסוגיות הללו.

חלק ב' (ניתוח כמותי) – הערכת הסטודנטים את תרומתם של מקצועות החינוך במסגרת המסלולים והתכניות השונות, להכשרה להוראה ו/או להוראה בפועל

בחלק זה נאספו נתונים משאלונים שהועברו לסטודנטים בשנים ב' ו-ג' בכל המסלולים, ובהם נשאלו הסטודנטים לגבי תרומת מקצועות החינוך. בהמשך יוצגו נתונים אלה בליווי פרשנות

המתייחסת לאופיים הדיפרנציאלי של לימודי החינוך, לשנת הלימוד של הסטודנטים למסלולים השונים ולתוכניות ייחודיות בהם. לסטודנטים של תוכנית נה"ר שמתוארת גם היא בחלק האיכותני, לא הועברו שאלונים, שכן לגביהם נעשה מחקר הערכה נפרד.

4. ממצאים מפורשים

4.1. חלק א' (ניתוח איכותי) – בחינת תפיסותיהם של המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, מרכזי המסלולים ומרכזי התחומים את מקומם של מקצועות החינוך בהכשרה להוראה ואת השינויים שחלו בתחום

להלן יוצגו ממצאי ניתוח התוכן של הראיונות בארבעה תחומים: (1) רקע כללי על מקומם של מקצועות החינוך במכללת לוינסקי; (2) תכניות ייחודיות שגובשו במסלולים שונים ואשר בתוכן שולבו מקצועות החינוך באופן ייחודי; (3) סוגיות מרכזיות חוצות תכניות שעלו מתוך הראיונות; (4) תכניות עתידיות לב.א.

התיאורים שלהלן מובאים בלשון הדומה ככל האפשר ל"קולם" של המרואיינים.

4.1.1. מקומם של מקצועות החינוך במכללת לוינסקי – רקע כללי

המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, שהייתה גם היוזמת של מחקר זה, מבחינה בשלושה שלבים בהיסטוריה של לימודי החינוך במכללת לוינסקי: בשלב הראשון עד לשנות ה-80 היו לימודים אלה מעוגנים בתפיסה מסורתית של שלושה גושים: פילוסופיה, סוציולוגיה ופסיכולוגיה, כשכל גוש כלל מבואות וקורסים נפרדים בתחומם. בשלב השני עם האקדמיזציה לימודי החינוך עברו לשנה ד' ונבנו סביב אשכולות, שבכל אחד מהם בלטו הסמינריונים. האשכולות נבנו לעתים סביב לימודי הגרעין של התחום ולעתים סביב סוגיות בין תחומיות כמו מגדר. את ההווה מאפיינים ניסיונות לבנות תפיסה **אינטגרטיבית** יותר של לימודי החינוך, עם יותר **מכוונות לפדגוגיה** כשאת תכנון הלימודים מוביל העיקרון של מושגים ויסודות מארגנים במקום ארגון סביב אשכולות של נושאים. הצורך לארגן כך את לימודי החינוך עולה גם מתוך המציאות וגם מתוך התיאוריה (הרחבה בכיוונים התיאורטיים הרלוונטיים אפשר לראות בסקירת הספרות). במכללת לוינסקי לחינוך קמו בארבע-חמש השנים האחרונות כמה תכניות חדשות מסלוליות ובין מסלוליות, לתואר ראשון ושני, אשר בנו את מקצועות החינוך במסגרתן, סביב רעיון מרכזי כמו "פיתוח מנהיגות חינוכית", "עידוד מעורבות חברתית", "למידה לאורך השנים", "חינוך לשוני בחברה רבת תרבותית" ועוד. תכניות אלה רתמו את מקצועות החינוך לצורכיהן ויצרו דפוסים חדשים של שילוב בין המקצועות הללו.

בראיון משלים שנערך כשנה וחצי מאוחר יותר, לאחר שסיימה כבר את תפקידה כמשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים ועברה לתפקיד אחר במכללה הוסיפה לתיאור:

לעומת הניסיון שלה כמשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים למשך לכיוון של לימודים משותפים, משכו המסלולים כל אחד לכיוון שלו, ולאט לאט הם סיפחו את שעות החינוך, כל מסלול על-פי תפיסתו. השעות האלה היו המקום של כל מרכז מסלול להגשים את החלום שלו, כיוון ששעות החינוך נתפסו כמעין שטח ציבורי. לדוגמה, כשהיה צורך לטפל בנושא כמו אלימות, רב תרבותיות, השכלה כללית, יהדות – כל הנושאים האלה נכנסו לשעות החינוך, בעיקר בשנה ד'. כך שלימודי החינוך הפכו להיות שם כללי לכל מיני נושאים חשובים שלא היה לאן להכניס. הניסיון שלה למשוך את השמיכה ללימודי תשתית משותפים, ולהצמיח אותם משנה א', נתקל בהתנגדות של מרכזי

המסלולים. ואז התגבש הרעיון של שינוי הלימודים משנה א' על מנת שתהיה תשתית יותר רחבה ומשותפת לכל הסטודנטים ופחות לימודים דיסציפלינריים, ובשנה השנייה ההיפך. הוקמה וועדה שחשבה על מבנה תכנית הלימודים, והוועדה קבעה שללימודי החינוך יהיה "רעיון גדול" שיעבור כחוט השני בכל מה שנלמד בלימודי החינוך: בתחום הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה ולימודי השפה (אין למעשה מסגרת אחרת לעסוק בלימודי שפה, כי זה לא חלק מלימודי היסוד בלשון), במיוחד במסלול היסודי ובגיל הרך. הרעיון הגדול המרכזי שנבחר היה השונות בחברה (ראו בהמשך תיאור התכנית "עלי דרך"). אבל צריך היה לעבוד עם כל המורים ומהפך גדול לא קרה.

הרעיון היה שבסמסטר א' יהיה קורס בהתפתחות שפה, בסמסטר ב': קורס המשך שיעסוק בתהליך הכתיבה בפן ההוראתי. בשנה הראשונה הקורס התקיים, ובשנה השנייה הוא נפל כי מרכזי המסלולים של הגיל הרך והיסודי טענו שזה מקלקל להם את ההתפתחות של הנושאים במסלול. כלומר, בסופו של דבר המסלול משך. תכנית הלימודים משתנה לפי הפרסונות הפועלות ולא לפי הראיה והתפיסה של המוסד. זה משהו אינהרנטי למוסד. המאפיין של המוסד הוא ההתנסות המעשית.

אלמנט מצליח בתחום הוא מסגרת אינטגרטיבית של לימודי החינוך וההתנסות. את זה אמורים לעשות בקורס שעיקרו למידה עצמית – "עלי דרך", שראש תחום פסיכולוגיה מרכזת (תיאור הקורס ראו להלן). הקורס הזה מתקיים, והוא הצליח חלקית בשנה שעברה. כאן מתגשמת עבודת צוות של המורים המלמדים, אבל הם לא עובדים עם המורים האחרים. אילו כל מורי החינוך היו נפגשים ומדברים אולי הדברים היו מתממשים.

4.1.2. תיאור תכניות מסלוליות ייחודיות לשילוב מקצועות החינוך

בשני מסלולים – העל יסודי והיסודי – נבנו תכניות מסלוליות ייחודיות, בכל אחד מן המסלולים עם דגש נושאי שונה וארגון שונה של מקצועות החינוך בתוך מערכת ההכשרה. מסלול אחד – נה"ר – נבנה מלכתחילה עם תפיסה ייחודית של קשר בין מקצועות החינוך לבין הפדגוגיה. בשני מסלולים לא נבנו עדיין תכניות ייחודיות. להלן נתאר כל תכנית – תחילה בקצרה, כפי שהיא מתוארת בדיעוון, ואחר כך בהרחבה, כפי שתוארה על-ידי מרכז המסלול.

4.1.2.1. המסלול העל-יסודי – תכנית למנהיגות חינוכית

התכנית מתוארת בדיעוון המכללה כך: "המסלול מציע תכנית חדשה וייחודית במנהיגות חינוכית שתכשיר את הסטודנט להתמודד עם צרכים עכשוויים של מערכת החינוך, כגון: תהליכי קבלת החלטות, הובלת שינויים, תכנון אסטרטגי ומנהיגות בחברה רבת-תרבותית."

מרכזת המסלול מתארת את עקרונות התכנית והשפעתה כך: בתוכנית הזאת נלקחו המקצועות הרגילים – פסיכולוגיה, סוציולוגיה ופילוסופיה, ו"הולבש עליהם כובע חדש". לדוגמה, סוציולוגיה נלמדת בקורס בשם מדיניות ומנהל חינוכי ובמסגרת סדנה למנהיגות חינוכית. אלה הם קורסי התשתית. מחשבת החינוך נלמדת במסגרת קורס ב"פדגוגיה ביקורתית" – זה מתאים לקונספט העיקרי של טיפוח מנהיגות חינוכית וגם מתאים לדיסציפלינה. פסיכולוגיה נלמדת כקורס ב"מוטיבציה והנעה בהוראה". באופן כזה נוצר קו מארגן ללימודי החינוך, ואם יש קו מקשר קל

יותר לבנות משהו אחד שלם. זו השנה השנייה של התוכנית (שנת 2005), וכל הסטודנטים מכול הדיסציפלינות לומדים את לימודי החינוך בדרך הזאת.

יש בעיה במכללה בייחוד במסלול העל-יסודי, כשהסטודנטים תופסים את לימוד הדיסציפלינה כיותר חשוב מלימודי החינוך, (גם מספר השעות הוא יותר מאשר כפול), ואחת המטרות של התכנית הייתה שיבינו שלימודי החינוך רלוונטיים. כמו כל שינוי זה תהליך שלוקח זמן. כבר בשנה שעברה היו כל מיני פרויקטים של סטודנטים שהפתיעו באיכותם, כמו יזמה לקחת את הכיתה להתנדבות בבית חולים, יותר עזרה לקהילה. היו סטודנטים שעשו פרויקטים בתוך בית הספר ולימדו בכיתה סדרת שעורים בנושא מנהיגות. אפשר לראות שלתכנית יש השפעה, ועדין כדי שיבינו שלימודי החינוך משמעותיים צריך לעשות עוד. ככל שנגרום לסטודנטים לעשות יותר דברים בשטח הם יבינו יותר שלימודי החינוך חשובים. ראש המסלול מקווה שתכנית ה מנהיגות תכנס לתוך תכנית החינוך הכללית של המכללה, שהיא תהייה עמוד השדרה שלה. בתקופה של אי ודאות ובלבול חשוב להכשיר את המורה להיות מנהיג חינוכי.

עם עזיבתה של מרכזת המסלול, שיזמה את התכנית, את תפקידה, הופסקה התכנית.

4.1.2.2. המסלול היסודי – תכנית ע.ת.י.ד – ערכים, תרבות, יצירה, דעת

על-פי ידיעון המכללה "התכנית מאפשרת בחירה בתחום דעת להתמחות, המלווה בהעמקת ידע במקצועות קרובים, התומכים בו. התכנית מדגישה ערכים ותרבות בחברה דמוקרטית ורב תרבותית, זאת לצד בחירה באחת מחטיבות ההכשרה החדשות במסלול: א. הכשרה לתפקידים מערכתיים בבית הספר ובקהילה; ב. הכשרה לאמנויות וליצירה אישית עם גיש על שילובן במערך הבית ספרי".

לפי תיאורה של מרכזת המסלול, בשני ראיונות שנערכו איתה, התכנית שנבנתה במסלול (לאחר שהחלה לפעול תכנית נה"ר שנפרדה מהמסלול) מתמקדת ביסוד המארגן של **ערכים ותרבות**. התכנית בנויה על שני אלמנטים מרכזיים: 1. הזיקה לעם, לארץ ולשפה מול ערכים אוניברסליים ותרבות אוניברסלית; 2. רב תרבותיות בבית הספר – השונות כערך, ונגזר מזה האופן שבו מתייחסים לאינטליגנציות השונות, אמצעי ההבעה השונים, תפקידים ומקומות שונים שפנויים למורה בתוך מערכת מורכבת. זאת על מנת שהסטודנטים יידעו לזהות, למפות ולמקם את עצמם. השונות צריכה להיתפס כערך, לא מהשפה לחוץ, אלא באמת להתייחס לסטודנט המבוגר כשונה מילד, ולכבד אותו (לדוגמה להפסיק לבדוק לו נוכחות). מה שבאמת חשוב זה באיזו מידה הוא לומד ומעשיר את עצמו, ואם יש לו קול שונה - לאפשר לו להשמיע אותו, ולתת לו לבחור בתוך תחומים שונים של עשייה.

דרך ההכשרה צריכה להיות בהלימה לצירי התכנית, גם באמצעות הבחירות שהסטודנטים עושים. הם בוחרים התמחות, התמחות משנה + תרבות, ותרבות ארגונית, ובשנה שלישית הם בוחרים את סוג הפרויקט: מחקר פעולה, מחקר דיסציפלינרי או עבודת חקר על תפקיד בבית הספר, או בנושא אמנויות – הפקת אירועי למידה כיתתיים או בית ספריים עם הפרויקט.

מסגרת מרכזית חדשה של המסלול היא **שיח הכשרת מורים**. זוהי מסגרת גם ארגונית וגם תכנית שמתמקדת בשני ערוצים: מהתיאוריה לשדה ומהשדה לתיאוריה.

מהתיאוריה לשדה: מפגש שבועי שעיקרו דיבור בציבור. בשנה א' המפגש השבועי מוקדש למבנים רטוריים – כל סטודנטית בוחרת נושא כלשהו להצגה, ונוצר פסיפס רב תרבותי אמיתי. בשנה ב' כל

סטודנטית בוחרת מאמר אקדמי אותו היא מתחייבת לקרוא, לעבד ולהציג בפני קבוצת סטודנטיות בעין ביקורתית, וכן ליצור דיון סביב ההשלכות של הנושא לעבודה המעשית.

מהשדה לתיאוריה: מתוך היומיים שהסטודנטיות נמצאות בשדה, הן מגיעות פעם בשבועיים למכללה עם תיעוד מאד עשיר ומפורט של סוגיות בולטות שהן מעלות מתוך העבודה המעשית, ללא הנחיה מראש. בקבוצות הללו, שהן קבוצות קטנות, נפגשות סטודנטיות מקבוצות הדרכה שונות. השעה הראשונה של הסדנה מיועדת לסבב של קריאה ושיתוף לצורך בחירת סוגיות לדיון. אחרי הבחירה נעשית פעולה של המשגה בעזרת המדריכה הפדגוגית - מה עומד מאחורי הסוגיות שהועלו, ואז הסטודנטיות הולכות אל כל מקורות המידע כדי לחפש מידע על המושגים שנבחרו. אחרי שעתיים הן חוזרות ומציגות את הממצאים ואת התובנות שאליהן הגיעו, ושבועיים אחרי זה הן צריכות לחזור עם סיכומים כתובים של הסדנה הקודמת. המפגשים נקראים *ניתוח אידועים מהשדה*. בסמסטר ב' נעשית העמקה נוספת באמצעות סדנה של מחשבת החינוך, שהמושגים הבסיסיים סביבם מתרחשת הלמידה הם: "כבוד", "סוגיות משמעת", "מוטיבציה", "שילוב".

בשנתון ג' מתקיימת סדנה בפסיכולוגיה שמתמקדת במורה ובעולמו של הילד. הסדנה עוסקת בנושאים שהמורים בדרך כלל לוקחים פטור מהם כמו, אבל, הורים גרושים, בעייתיות של חוקי מנכ"ל, והיא מאלצת לחזור לספרות המקצועית ולראות כמה אינטואיציה לעתים יכולה להטעות. סדנה כזו מעגנת את ההזדקקות של הסטודנטיות כשהיו מורות להיעזר במומחים נוספים ובצוות מקצועי, והופכת אותם למודעים לכך שבחיינו של הילד היושב בכיתה יש היבטים שונים שאין להם נגישות וידע לגביהם. בסדנה היו חוויות מרגשות של הסטודנטיות, תובנות לגבי עצמן ורגעי הארה. בעקבות הסדנה הסטודנטיות היו צריכות לבחור דילמה ושאלות שונות שנובעות ממנה, להתמקד באחת ולהציג ביבליוגרפיה משלושה מקורות והיצג. הסדנאות בפילוסופיה והפסיכולוגיה היו על חשבון ימי עבודה מעשית, והסטודנטיות קיבלו עליהן קרדיט כפול: גם כחלק מההתנסות המעשית וגם כשיעור. עם המתווה החדש והצמצום בשעות שעבודה מעשית, השאלה היא אם קיומן יתאפשר. בנושא *האמנויות* שולבה ראש החוג לאמנות על חשבון שיעורי החינוך. מרכזת המסלול נותנת שיעור על מקומה של חשיבה יצירתית בהוראה, שיעור שמתמקד בתרגילי חשיבה ולא בעשייה. שיעור נוסף שניתן בתחום הוא שיעור בתכנון לימודים לפי כספי: היכולת לראות גם גלובלית וגם את הפרטים הספציפיים, ליצור קומפוזיציה. הוראה קונסטרוקטיביסטית לא יכולה להתחיל ללא מטען מסוים של ידע, ללא קונטקסט.

במסלול אין יותר שיעורי דידקטיקה, אלא אלה מחולקים לנושאים סמסטריאליים, וניתנים על-ידי מדריכה אקראית מומחית לנושא. בבתי הספר קבוצות ההדרכה מעורבות מבחינת השנתונים, מצב שגם מאפשר ארגון קל יותר על פי מקומות המגורים, וגם מבחינה פדגוגית, תוך כדי הלמידה הסטודנטיות מלוות אחת את השנייה כקבוצת למידה.

4.1.2.3. תכנית נה"ר

על פי הידיעון התכנית הינה "נתיב הכשרה ייחודי המשותף לסטודנטים משלושה מסלולים: המסלול היסודי, המסלול לחינוך מיוחד והמסלול לגיל הרך. התכנית הייחודית רואה בהוראה שליחות חברתית וחותרת להכשרת אדם מקצועי, המסוגל להתאים את עצמו לנסיבות המשתנות תדיר, תוך למידה מתמדת לאורך החיים ותוך מעורבות חברתית-תרבותית-פוליטית. ההכשרה בתכנית נעשית על בסיס יציאה מן הפרקטיקום (ההתנסות בהוראה במערכת החינוך) אל התיאוריות השונות בחינוך, תוך ליווי והדרכה של מדריכים ושל מורים מאמנים. הליווי הזה יסייע

לסטודנט לשלב בין התחומים השונים כבר מתחילת לימודיו וימנע את הקשיים של 'הלם השדה' בצאתו לעבודה עם תום לימודיו".

על-פי תיאורה של מרכזת התכנית אחד מהמאפיינים המרכזיים של התכנית הוא שהמערכת שלה נבנית במתכונת של מודולות וקיים שיתוף פעולה קבוע בין המרצים ולמידה משותפת שלהם. בכל שנתון יש מודולה מרכזית ויש קורסים שמלווים את המודולה, וכל המרצים קוראים את עבודת הסיום. גם את המטלה של שלושה שבועות של עבודה מעשית מחברים ביחד.

שנה א – המודולה היא בנושא שפה; קורסים נלווים: אוריינות אקדמית וקריאה ביקורתית, מחשבים, דידיקטיקה, התפתחות שפה, פסיכולוגיה התפתחותית.

שנה ב' – המודולה המרכזית היא למידה והוראה; קורסים נלווים: פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה. בסוציולוגיה נכנס מישהו חדש ללמד והאינטגרציה צולעת. בפילוסופיה – התפיסה של המרצה היא דיסציפלינרית טהורה: הוא מלמד שלוש גישות פילוסופיות ואז בודקים אותן גם לאור מה שהסטודנטיות רואות בשדה וגם לאור התפיסות שלהן. אבל מתוך הלמידה המשותפת בסגל כל הזמן מתייעצים עם המרצה לפילוסופיה, גם מרצים וגם סטודנטים, וגם בבניית המודולה הוא מסייע. בפסיכולוגיה הנושא המרכזי הוא כישורים חברתיים. לשנה ב' נכנסים גם המתודיקות של המקצועות וגם תכנון לימודים – זה תחום שאין לו במכללה מספיק מקום, אין ראש תחום. ישנו גם הנושא של תח"י – תכנית לימודים ייחודית לילד, וזה חובה לכל מורה. יש קורס שבו הסטודנטיות לומדות על צרכים מיוחדים של ילדים, ליקויי למידה, והן מתנסות בהכנת תכנית לימודים הולמת. לומדים גם דידיקטיקה וייצוגים שונים של קריאה וכתובה.

שנה ג' – המודולה היא במחקר פעולה: יש קורס בנושא, ועוד 2 ש"ש של ייעוצים שבהם משתתפות גם המדריכות הפדגוגיות וגם המרצים לפילוסופיה שעוזרים לבנות את התכנית בהתאם לתפיסת עולם וגם המרצים לפסיכולוגיה. בסוציולוגיה הנושא הוא זהות תרבותית ורב תרבותיות. יש שיעור של ניהול כיתה (תחליף לדידיקטיקה) שאותו מלמדות 4 מורות ב-co-teaching. הפסיכולוגיה היא גם חלק מניהול כיתה.

יש בעיה עם מספר הסטודנטים. כיוון שיחסית אין הרבה סטודנטים והם מתחלקים בין שלושה מסלולים והתמחויות שונות קשה מאד לבנות תכנית לימודים. במסגרת העמיתות בין המכלל ובתי הספר המדריכה מלמדת גם סטודנטים וגם מורים, וגם כשבית ספר רוצה להמשיך, אם אין מספיק סטודנטים באותה התמחות (מתמטיקה) יש בעיה.

תכנית נה"ר מומנה על-ידי האגף לניסויים, ועם סיום הניסוי במשך חמש שנים היא הופסקה.

4.1.2.4. הגיל הרך

לדברי מרכזת המסלול, מקצועות החינוך נתפסים כ"לב ההכשרה", ועליהם בונים את שאר הנדבכים בתוך ההתמחויות. התחום החזק במיוחד הוא הפסיכולוגיה: פסיכולוגיה התפתחותית, פסיכולוגיה בכיתה/גן, צרכים מיוחדים, בין הפסיכולוגיה לחינוך מיוחד. הפילוסופיה היא מקצוע תומך, וכך גם הסוציולוגיה, אם כי במידה פחותה – נלמדים נושאים כמו משפחה ומקום בית הספר. מתוך 4 ש"ש של לימודי החינוך, שעתיים מוקדשים לייעוצים לפרויקטים. כל פרויקט שסטודנטית צריכה להגיש דורש התייחסות למטרת על – רעיון פילוסופי ולשיקולים פסיכולוגיים – למה זה מתאים לגיל. לדוגמה נושא כמו פחדים של ילדים, יוצא מתוך צורך של ילדי גן שספרו על חלומות

ופחדים, או אימא שסיפרה לגנת על חלומות כאלה ואז הסטודנטית החליטה להתמודד עם הנושא. לנושא כזה יש השלכות פסיכולוגיות חזקות. אחר כך הסטודנטית גם מקשרת את הנושא לאחת הדיסציפלינות, למשל ספרות. המקום של הפילוסופיה הוא בתוך הרקע הבסיסי של הנושא, למה זה חשוב, איזה סוג אדם אנחנו מבקשים. הסוציולוגיה פחות משתלבת וזו בהחלט נקודת תורפה. הסוציולוגיה נלמדת רק בשנה ג'.

4.1.2.5. "עלי דרך"

תוכנית חדשה של לימודי חינוך, חברה ותרבות שהיא תוכנית חוצה מסלולים שנלמדת במהלך סמסטר אחד בשנת הלימודים הראשונה ומרכזת אותה ראש תחום פסיכולוגיה. התוכנית נרקמה סביב נושא מרכזי: שונות ושיוויון.

הנחות היסוד של התוכנית: תפקידה של הכשרת המורים צריך להיות טרנספורמטיבי ולא משמר. היא צריכה להיות מובילת השינוי במערכת החינוך, ולא להמשיך להכשיר מורים לגישה החינוכית המופעלת כיום בבתי הספר; על הלימודים להיות שונים באופיים הן מבית הספר המצוי והן מהאוניברסיטה, באופן המתאים ספציפית לצורכי הכשרת מורים; לדרך הארגון של הידע הנלמד יש השלכות חינוכיות מפליגות. הסטודנט יתנסה במיגוון דרכי למידה-הוראה: הרצאות, למידה סדנאית, למידת עמיתים, למידה עצמית-מונחית.

מטרת העל של התוכנית היא פיתוח החשיבה וההבנה החינוכית של המורה. כלומר, פיתוח היכולת והנטייה שלו (1) להפעיל את הידע החדש שנלמד בהקשרים חדשים (2) לחפש ולייצר ידע חדש (מנקודת הראות של הלומד) הנחוץ לו לשם התמודדות עם בעיות ו – (3) להציב בעיות חדשות העשויות לאתגר את הידע הקיים. יכולות ונטיות אלו הן חיוניות ביותר למורה העתידי. אחד מהדגשים בתוכנית הוא התייחסות לשאלות חשובות מתוך מספר פרספקטיבות. מורה בחינוך הכללי, בניגוד לחוקר בדיסציפלינה המחקרית, אינו אמור להתמחות בתחום דעת אחד בלבד. הוא צריך להיות רחב אופקים, ולהבין מספר תחומי דעת גם אם הוא מתמחה בהוראה של אחד או שניים לכל היותר.

באופן מעשי לומד הסטודנט קורס מבוא במבנה אוניברסיטאי בתחום הסוציולוגיה של החינוך (את הפילוסופיה של החינוך ילמד בשנה ב'), וקורס סדנאי בתחום הפסיכולוגיה: התנהגות האדם - מוטיבציה, רגש, תפיסה וחשיבה כצירים לשונות. כמו כן הוא פוגש כבר בשנה א' בנושאים מתוך החינוך המיוחד, ויכול לבחור באחד משני קורסים שמוצעים לו. השונות ביצירתיות, חשיבה ולמידה הינם תחום נוסף, שהסטודנט יתנסה במימד אחד של התחום, ובנוסף יבחר בקורס אחד מתוך הקורסים שניתנים בתחום התרבות היהודית.

לימודי החינוך מהווים את מוקד הלמידה בהכשרת המורים מתוך התפיסה שבהם טמון לבו של מקצוע ההוראה. לכן במקום ללמוד את הדיסציפלינות השונות בחינוך כסדרה של מקצועות נפרדים וחסרי זיקה הדדית, הן נלמדות כמשאבים להתמודדות עם בעיות חינוכיות. למשל, אין כל דרך להבין את בעיית השונות לעומק, שלא לדבר על התמודדות חינוכית רצינית עמה בלי שימוש בכל שלוש הדיסציפלינות החינוכיות. הפילוסופיה חיונית לשם הבהרת עצם מושג השונות על רבדיו השונים, ודיון בדילמות הערכיות הכרוכות בו. הסוציולוגיה נדרשת על מנת לחשוף את המקורות החברתיים לשונות בין לומדים, לתאר את הגישות השונות בחברה לנושא ולהצביע על ההשלכות החברתיות של אופני התייחסות שונים לבעיה. גם לפסיכולוגיה ישנו תפקיד מרכזי ביותר מפני

שהיא זו שמתארת את ההשפעות של ההתייחסויות השונות של המורה לשונות על הלומד ועל המורה עצמו, ולא פחות חשוב, יש באמתחתה שורה של מחקרים המציעים כיוונים שונים להתמודדות מעשית עם הנושא. כמובן, לצד הידע של המומחים הדיסציפלינריים יש מקום להוסיף את ניסיונם של מורים מנוסים, את חוויותיהם של תלמידים וכדומה.

הלמידה נעשית במודל ההוראה שאינו דגם "המסירה", אלא בדרך של למידה עצמית מונחית, בקבוצות עמיתים. למידה כזו בצורה של קהילות חקר שונות מהווה "מודלניג" של הגישה החינוכית, כר פורה להתנסות בפרקטיקות של הוראה ולמידה אותן אמורים הסטודנטים ההוראה להוציא לפועל בהיותם מורים, וכמובן, דרך ללימוד הדיסציפלינות בחינוך כידע פעיל ורלוונטי למורה.

4.1.2.6. התייחסות כוללת

בולטת הדומיננטיות של מרכזי המסלולים בבניית התכניות הייחודיות בשלושה מבין המסלולים – חטי"ב, נה"ר ויסודי – מתקיימות תכניות הכשרה ייחודיות שהמשותף להן: היענות לצרכי השדה, תשומת לב לסטודנט המתפתח כמורה והישענות על ערכים חינוכיים-הומניים (רב תרבותיות, הילד במרכז ועוד). בשלושת המסלולים הללו נעשה גיוס, במידה זו או אחרת, של חלק מהשעות של מקצועות החינוך לטובת היסודות המארגנים של התכניות הייחודיות. בחטי"ב נעשה גיוס בולט של חלק ניכר מהשעות לתמיכה בטיפוח המנהיגות החינוכית. במסלול היסודי נרתמים חלק ממורי החינוך לעיסוק בתפיסות המרכזיות אותן מדגישה תכנית ע.ת.י.ד, ונבנתה מסגרת ארגונית חדשה שנקראת שיח הכשרת מורים, על מנת להבליט את הרלוונטיות של מקצועות החינוך להתנסות. תכנית נה"ר נבנתה מלכתחילה כתכנית המשלבת את כל המורים, בכללם המורים למקצועות החינוך, למסגרת למידה משותפת ולתכנון משותף של מודולות הלמידה. כיום מתוך השלוש תכניות ממשיכה להתקיים רק אחת – תכנית ע.ת.י.ד.

כל מרכזות המסלולים רואות את מקצועות החינוך כרלוונטיים לתהליך ההכשרה, אך תפיסתן לגבי הדרך שבה צריכה להתבטא אותה רלוונטיות שונה. ההבדלים ניכרים גם במידת הקישוריות, התיאום והזיקות בין מקצועות החינוך לשדה ולרוח הכללית של כל אחד מן המסלולים. ראש מסלול הגיל הרך רואה במקצועות אלה תחומים חיוניים – "לב ההכשרה" ונראה לה כי יש להקפיד על אופיים הדיסציפלינרי, או לפחות על חלקו, ולהקדיש שיעורים נוספים לקישור ביניהם לבין הפדגוגיה. למרכזות המסלול היסודי ברור כי החשיבה הטמונה במקצועות החינוך צריכה לתרום להבנת העולם הפדגוגי ולהתפתחותו של הסטודנט כ"אני מורה". גם לתפיסתה של מרכזות תכנית נה"ר מקצועות החינוך צריכים לתרום מן הידע שלהם בתהליך של תיווך היסודות המארגנים לסטודנטים במסגרת המודולות. מרכזות מסלול חטיבת הביניים ביקשה מאנשי מקצועות החינוך לבנות את הקורסים בזיקה לנושא המרכז של החטיבה – מנהיגות חינוכית. תכנית "עלי דרך" מהווה ניסיון ליצור מסגרת חדשה ללימוד מקצועות החינוך, לא במסגרת מסלולית, אלא כחלק מלימודי התשתית של כלל הסטודנטים במכללה.

4.1.3. סוגיות מרכזיות בתפיסת מקומם של מקצועות החינוך בהכשרה להוראה שעלו מן

הראיונות

4.1.3.1. תפיסה דיסציפלינרית מול תפיסה אינטגרטיבית

כפי שאפשר היה לראות מסקירת הספרות, הגישה המועדפת היום במחקר ובפרקטיקה של הכשרת מורים היא הגישה האינטגרטיבית. לתפיסתה של המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, האינטגרציה היא עיקרון מרכזי, המאפשר התייחסות משמעותית למושגי-על חדשים שהם חוצי דיסציפלינות.

רוב מרכזי המסלולים מצהירים על תפיסה אינטגרטיבית, כשאינטגרטיביות באה לידי ביטוי בשני מובנים: הקשר בין מקצועות החינוך למכלול ההכשרה של הסטודנטים והקשר בין שלושת המקצועות לבין עצמם. עם זאת ישנם הבדלים בתפיסת רמת האינטגרציה הדרושה ובאופן שבו היא מיושמת, בעיקר במסגרות הארגוניות שנבנו על מנת לממש אותה. במסלולים שבהם נבנו מסגרות ארגוניות חדשות, תפיסת האינטגרציה חזקה יותר.

חט"ב: יש חשיבות לאינטגרטיביות בתכנים, וזו נבנית סביב הציר המשותף של מנהיגות חינוכית. במסלול היסודי התפיסה של מרכזת המסלול היא תפיסה אינטגרטיבית. להרגשתה, היא מצליחה לפחות באופן חלקי לגייס לכך גם את מרכזי התחומים, שתפיסתם בבסיס היא יותר דיסציפלינרית. בפסיכולוגיה יש מיקוד על ריבוי אינטליגנציות ושילבי התפתחות (נושא שמתאים למיקוד הרב תרבותי של התכנית המסלולית), ולמיקוד הזה יש תמיכה במסגרת סדנאות יצירה. בשנתון ג' מתקיימות סדנאות "המורה בעולמו של הילד" סביב סוגיות שהמורים בדרך כלל לוקחים לעצמם פטור מהן (הורים גרושים, יחסים בינאישיים, דימוי עצמי). סדנה כזו מעגנת את ההזדקקות של הסטודנטיות כשהיו מורות למומחים נוספים, לצוות מקצועי.

בסוציולוגיה – הדגש הוא ארגוני-מערכתי, נושא היזמות חשוב; המרצים הם אנשי מנהל חינוך ונלמדים נושאים כמו עבודה עם הורים ועם קהילה. דוגמאות ליצירת תכנים אינטגרטיביים בתחום זה: במפגש בין מרכזת המסלול לראש התחום נקודת המוצא של מרכזת המסלול הייתה של תרבות ארגונית, בית ספר כמערכת מורכבת, זאת מתוך ראיית הקשיים של המורים בסטאז' בתחומים אלה. בהמשך לכך מרכזת התחום פתחה את הנושא לכל תלמידי המכללה. מחשבת החינוך (זהו התחום הבעייתי יותר) משתלבת בתוך מסגרת מרכזית של המסלול של שיתוף הכשרת מורים. השילוב נעשה במסגרת מפגשים שנקראים ניתוח אירועים מהשדה. נלקחו מספר מושגים מרכזיים: כבוד, סמכות, אחריות, סוגיות משמעת, מוטיבציה, שילוב. והמרצה למחשבת החינוך התבקש להמיר את הקורס הסמסטריאלי בימים ארוכים סביב הנושאים האלה. לשם כך נקבעו 5 מועדים לסדנאות של 5 שעות בנושאים האלה. השאלה העיקרית היא עד כמה התכנים שיועברו באמת יתחברו לנושאים המרכזיים, ולא שהמרצה יעביר את מה שחשוב לו כחלק מהדיסציפלינה של מחשבת החינוך. [מרכז תחום הפילוסופיה שהתייחס לאותו עניין בראיון איתו, ראו להלן, דיבר בהתאם על מוקד בנושא אלימות שהוא עשה במסגרת זו]. המאמץ להראות את שני צידי המטבע, את שתי המשמעויות של כל מושג. למשל, מה המשמעות של "גבול" לילד שלא יכול להכיל את המושג: ילד זקוק לגבול, אבל גבול הוא אלמנט מגביל. בהקשר הזה חוזרים ללם ולהגיונות הסותרים של ההוראה שלו. המושגים עוברים מסננת פילוסופית, ומצד שני נבדק הקשר שלהם לשדה. את הדיון הזה מסכמים ביום היציגים סביב שולחנות עגולים, בהנחיית מרכזת המסלול ומרכז תחום הפילוסופיה.

הדברים צריכים להתחבר לא ברמה הוולנטרית של הנפשות הפועלות, אלא ברמה העקרונית. כשהדיסציפלינה שלך נותנת מענה לצורך, וזקוקים למומחיות שלך, אז יש סיכוי שהדברים יתיישבו במקום הנכון. הכישלונות נבעו מזה שלא נתנו באמת מקום לדיסציפלינות האחרות, כי ההנחה הייתה שיש טריטוריות כבושות ואז מישהו צריך לוותר, בעוד שמה שצריך באמת זה אינטגרציה. לימודי החינוך צריכים לעבוד בו זמנית גם על האישיות של הסטודנט וגם על ההיבט האינטלקטואלי הרחב. חשוב שלא יישארו עוגנים מנותקים אלא במודולות. כיוון שיש מחסור בשעות, אז לכל סוג התמחות נקבע המשלים שלו. המטרה למזער ככל האפשר את המסורת – את מה שרגילים ללמוד, ובמקום זה לקשר כמה שאפשר לעולמו של הילד. המורה צריך להיות לא רק איש מקצוע אינסטרומנטלי, אלא גם מצוין בתכנון, תקצוב ושיווק, וביכולת תיווך בין צוות המורים להורים. את כל הידע הזה הוא יצטרך יותר ויותר עם המעבר לבית ספר אוטונומי. מרכזת המסלול מצהירה על רצונה לטפח את כל הפוטנציאל הזה, ואפילו לשנות את האיזון בין הדיסציפלינות לבין התחום הזה.

נה"ר: גם כאן התפיסה היא אינטגרטיבית. אף אחד מהסטודנטים שמגיעים לתכנית לא יהיה פסיכולוג, סוציולוג או פילוסוף. לכן ההנחה היא שהמקצועות הללו צריכים להילמד לא כמו באוניברסיטה, אלא כעזר להוראה, שהסטודנטים יוכלו לנתח, לפרש, לעשות המשגה באמצעות המקצועות הללו, וכמובן לעבוד עם ילדים.

המרצים של מקצועות החינוך באים כל אחד מהתחום שלו, וגוף הידע שלהם הוא בראש מעייניהם. מרכזת המסלול והשותפים לה רואים את הסטודנט כמכלול, מהם המרכיבים שישרתו אותו ויהפכו אותו למורה טוב. לדוגמה, לימודי הפילוסופיה יכולים לעזור לו לעצב תפיסת עולם מקצועית. כמו שהמקצוע הזה נלמד הסטודנטים לא מבינים לשם מה הם צריכים את זה, ולא נעזרים בניתוח. המרצים של מקצועות החינוך שמלמדים בנה"ר הם שותפים מלאים לסגל של הניסוי. ואז גם אם אין אינטגרציה בשיעורים עצמם, האינטגרציה נעשית מתוך שיתופם בתכנון, בהתייעצות (עם המרצה לפילוסופיה), בייעוצים למחקר פעולה.

הסוגיה השנייה המרכזית היא שאלת האינטגרציה בין שלושת התחומים. כיום אין ביניהם קשר. התפיסה של מרכזת המסלול היא שאי אפשר ללמוד שלושה מקצועות מנותקים, הם צריכים להיות מחוברים לפרקטיקה ולבניית הידע של הסטודנט, ואי אפשר לנתק את הלמידה מהדברים האמיתיים שקורים לו.

סוגיה שלישית: מה עומד במוקד – האגו של המרצה והידע שלו או הצרכים של הסטודנט. היום לעתים קרובות המרצה מלמד מה שהוא יודע ולא מה שהסטודנטים צריכים. פסיכולוגיה, סוציולוגיה ופילוסופיה לא צריכים להיות התחומים הבלעדיים, צריך לראות ראייה הוליסטית, לראות מהם התכנים הכי בסיסיים ולבנות תכנית לימודים ביחד. צריך לעשות אינטגרציה של תכנים, נקודות ראות שונות לאותו עניין. לא מקצועות נפרדים מסורתית אלא יותר מעודכנים באופן רחב. תחומים נוספים חשובים: תכנון לימודים, למידה והוראה - תכנית כזו הוגשה לב.א. והיא מהווה גם הבסיס לתכנית לתואר שני. צריכה להתקיים הערכה בתוך הוראה – צריך לשבת צוות משותף שיגדיר בתוך סילבוס מהם התכנים העיקריים שמורה צריך. צריך להיות קשר בין כל זה ובין מה שהסטודנט לומד.

חינוך מיוחד: פסיכולוגיה היא התחום הקשור ביותר לחינוך מיוחד. יש נושאים בחינוך מיוחד שהם אינטגרטיביים מטבעם, וכנ"ל לגבי פסיכולוגיה וחינוך מיוחד, אלה צריכים להיות משולבים, ויש קורסים אחרים מופרדים וגם זה בסדר.

הגיל הרך: מרכזת המסלול מייחסת חשיבות לידע דיסציפלינרי, אבל צריכים להיות שיעורים מסוימים שיעשו קישורים בין התחומים, והקישורים צריכים לבוא מהמרצים ולא מהלומדים. צריך לשמור את הידע, וחשוב שהסטודנטית תבין שכל תחום שואל שאלות אחרות, ברגע שהכל אינטגרטיבי לא יודעים מה שואלת כל דיסציפלינה. יחד עם זאת חובה להקדיש זמן ומשאבים על מנת שהקישוריות לא תעלם. אם היו עושים ישיבות קבועות של כל הצוות המלמד והמנחה בפרויקטים, הקישוריות הייתה נבנית מעצמה. את הקישורים יכול לעשות מי שהדיסציפלינה שלו היא פחות דיסציפלינרית, והכוונה למדריכה הפדגוגית. אחד התפקידים של המדריך הוא ליצור הקשרים, לשאול את השאלות מעצם התפקיד שלו כמדריך.

אצל **מרכזי התחומים**, הקונפליקט בין גישה אינטגרטיבית לדיסציפלינרית באופן טבעי חזק יותר. מצד אחד הם אחראים על הוראת תחום הדעת, והוא יקר להם, ומצד שני הם מלמדים במסגרת של הכשרת מורים שיש לה צרכים מיוחדים, שיש צורך להיענות להם. ברצף בין שני הקטבים האלה הם צריכים למצוא את נקודת האיזון.

פסיכולוגיה: תפיסת מרכזת התחום היא בעיקרון תפיסה אינטגרטיבית. היא רואה את אחד העקרונות המרכזיים בתכנון הלימודים במתן מענה לצרכים שמתעוררים בשדה. באותם מקומות המרצים לפסיכולוגיה בודקים אם הם יכולים לתת תשובה מהמקום שלהם. הם נענים לצרכים של ראשי המסלולים ונותנים תשובה בשפה של הפסיכולוגיה. לפעמים גם מצביעים על צורך. יחד עם התפיסה שהאינטגרציה חשובה באופן עקרוני היא מרגישה שלא מספיק יודעים איך לעשות אותה. צריך קודם לבדוק מה משמעות המושג אינטגרטיבי, ולא בטוח שמה שעושים כאן זה באמת אינטגרטיבי. באופן מסורתי במכללה אין קשר בין הפסיכולוגיה לבין פילוסופיה וסוציולוגיה, וזו בהחלט נקודת תורפה. תכנית "עלי דרך" שתוארה למעלה, היא ניסיון לבנות תכנית אינטגרטיבית גם בין שלושת המקצועות וגם בינם לבין ההכשרה המעשית.

פילוסופיה: לשאלת האינטגרציה עם ההכשרה: אם חצי מהשעות יהיו בלמידה מרחוק יהיה יותר מקום לימים מרוכזים, לסדנאות אינטגרטיביות, למשל כמו במסלול היסודי. ואז גם אפשר להרחיב לסוציולוגיה ולפסיכולוגיה, וזה יכול להיות פרודוקטיבי.

לגבי שיתוף הפעולה עם פסיכולוגיה וסוציולוגיה: בהווה זה מתנהל כממלכות נפרדות ומצטמקות. מבחינה מקצועית כל מקצוע צריך להיות נפרד, ויחד עם זאת קיימת אפשרות לקשר בעיקר עם סוציולוגיה. כל סוציולוג שעוסק בתיאוריות חברתיות יודע שהקשר לפילוסופיה מיידי. לעומת זאת הפסיכולוגים לא צריכים את הפילוסופיה.

סוציולוגיה: קורסים אינטגרטיביים הם דבר נפלא אבל הם מחייבים כמות כזו של עבודה, השקעה אדירה של זמן ומקורות, כדי שהם יהיו יעילים שזה לא בר ביצוע. כשיש רק שעה אחת, זה מגוחך. עם זאת, בניגוד להתייחסות המסתייגת מקורסים אינטגרטיביים במוצהר, בגלל אילוצי המציאות, התפיסה בבניית תכנית הלימודים בסוציולוגיה אינה דיסציפלינרית נוקשה, אלא מתאימה את עצמה למסגרת של הכשרת מורים. הנושאים שמטופלים כיום במסגרת שיעורי הסוציולוגיה הם: שיוויון בחינוך, יחסי עדות, דת וחברה, מעמדו של המורה, בית הספר כמערכת, סטייה חברתית, אלימות – כל הנושאים האלה הם נושאים שחיוני למורה לדעת. הסטודנטים מגיעים כמו ספוג יבש, ומכניסים לתוכם, והם מוכנים לקבל, כי אלה היבטים נחוצים להם. במהלך כל הארבע שנים יש לסטודנטים רק שעה אחת סוציולוגיה. בשנה ד' אפשר בנוסף על כך לקחת סמינריון בסוציולוגיה, ואם לסטודנט חסרות שעות הוא יכול לקחת שיעור בחירה. בגיל הרך ובחינוך מיוחד יש שיעור

בחירה. בהוראת הסוציולוגיה נעשה שינוי, ושיעור החובה הועבר משנה א' לשנה ג'. המצב כיום הוא כזה שהסטודנטים יכולים לבחור בין שיעורים שונים ובין מורים שונים, והתגובות מאד חיוביות.

התייחסות כוללת: בקרב רוב מרכזי המסלולים שמעצם תפקידם רואים את ההכשרה כמכלול, יש נטייה להעדיף ראייה אינטגרטיבית על דיסציפלינרית. נקודת המוצא, על פי תפיסתם, צריכה להיות התופעות והרעיונות העולים מן השדה, והתיאוריה צריכה להתקשר אליהם, ולא לעמוד בפני עצמה.

אצל ראשי התחומים נשמר המתח שבין הוראה אינטגרטיבית להוראה דיסציפלינרית. הם מביעים נאמנות לתחומם וקשה להם לוותר עליו כדיסציפלינה מוצהרת. הם מבינים את הצורך לתמוך בהכשרה ולהתגייס למען מטרותיה, אך טוענים כי ללא בנייה מסודרת של מושגי היסוד, האינטגרציה תהיה לקויה.

4.1.3.2. קורסים גנריים מול קורסים מסלוליים

האם הקורסים של מקצועות החינוך צריכים להיות כלליים, חוצי מסלולים או דווקא דיפרנציאליים על-פי הצרכים של המסלולים השונים? בשאלה זו מתגלה רצף מהמשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים התומכת בקיומם של קורסים גנריים בהיקף רחב, למרכזי מסלולים ומרכזי תחומים שמציגים אפשרויות שונות של שילוב בין קורסים גנריים למסלוליים ועד לאלה שתומכים בקורסים מסלוליים בלבד.

המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים מצהירה, כאמור, על עמדה חד משמעית בנושא: לעומת המציאות ההיסטורית וגם העכשווית במידה מסוימת בה לימודי החינוך "מגויסים" לטובת המסלולים השונים, יש צורך בבניית תשתית רחבה רלוונטית לכל המסלולים. הקורסים צריכים להיות **גנריים, חוצי מסלולים**, כי כשממפים רואים שיש דברים משותפים. המרצים צריכים לאתר את הרעיונות הרלוונטיים לכולם, וחלק גדול משיעורי החינוך יכולים להיות כאלה. לדעתה, אין סתירה בין קורסים גנריים שנבנים סביב מושגים מרכזיים ובין קישור לפדגוגיה ולשיקולים מסלוליים. אותה מרצה שבנה את הקורס סביב מושגים – אם הוא ישכיל לבנות על "מקרים" ולדון בנושאים שעולים מהם – ולא משנה מאיזה מסלול הם מגיעים, הוא יגיע מהפרקטיקה לתיאוריה, וגם הסטודנטים יביאו לשיעורים "מקרים" שלהם.

מרכזת המסלול **לחינוך מיוחד** מציגה גישה "משולבת". לימודי המבוא צריכים להיות פתוחים לכולם, כיוון שנכון יותר שסטודנטים מכל המסלולים ילמדו אותם יחד. אחר כך צריך ליצור "לב" שבו יילמדו מקצועות ייחודיים להתמחות. גם מבוא לחינוך מיוחד יכול להיות פתוח לאנשים מכל המסלולים. ראשי המסלולים צריכים להיפגש עם ראשי התחומים ולראות מה יכול להיות גנרי ומה ייחודי. יחד עם זאת היא מדגישה שגם בקורסים כלליים צריך להשתמש בהוראת סטודנטים של חינוך מיוחד במעין עדשה שלישית – איך זה קשור, איך זה משתלב עם המסגרת הייחודית שלהם, מאיזו זווית ראייה נוספת חשוב להתבונן.

אפשרות אחרת לשילוב בין קורסים גנריים לקורסים מסלוליים עולה מדברי מרכזת המסלול **היסודי**. לתפיסתה, צריכה להיות **התמחות בגיל הלומד**, אבל בדיסציפלינה ובהתמחות ב"אני המורה", אפשר דווקא לעשות שיתופי פעולה במסלולים השונים, במיוחד כשלא ברור איך ייראה השדה בעתיד. הגיל בוחר את הנושאים: כשמתמחים בטווח גילים מסוים יש דברים שמייחדים

אותו מהאחרים. לעומת זאת כל מה שקשור בעבודה על הסטודנט, האישיות שלו כאינטלקטואל חייב להיות חוצה מסלולים, כי זה צריך להיות תנאי לכל מי שהולך להוראה בכל אחד משלבי החינוך. כאן התשתית חייבת להיות אחידה כדי לישר קו.

מרכזת מסלול **הגיל הרך** קושרת בין קורסים גנריים ובין למידה אינטגרטיבית: הרבה קורסים יכולים להיות משותפים למסלולים השונים, יש נושאים שכל איש חינוך צריך לדעת, לדוגמה, הוגים מרכזיים בתחום החינוך. ויש חשיבות לאיש מסוים שיידע לחבר במשהו הרבה יותר בינאישי, סדנאי לסטודנטים – וזה שוב המדריך הפדגוגי. צריך להעצים את התפקיד שלו כמתאם (אינטגרטור), שואל שאלות, זה תפקיד חשוב שלא מייחסים לו מספיק חשיבות.

גם מרכז תחום **הפילוסופיה** מדבר על אפשרויות לקורסים חוצי מסלולים בצד קורסים מסלוליים. לדעתו, המתכונת הישנה של 2 ש"ש פילוסופיה היא לא רלוונטית, וצריך לחשוב איך להציע אשכולות פילוסופיים לכל תואר, לכל דגם של הכשרה. האשכולות האלה יכולים להיות בחלקם משותפים למסלולים השונים ובחלקם נפרדים. לדוגמה לחינוך מיוחד: סוגיות פוליטיות, מוסריות, אתיקה רפואית; לגיל הרך: סוגיות באסטטיקה, מדע, לשון, קישור בין אסתטיקה לנושאים פוליטיים, פילוסופיה לילדים. במסגרת שינוי כזה הסטודנטים ישאלו שאלות יותר עמוקות ולא רק שאלות דידיקטיות.

לעומת התפיסות שהוצגו למעלה התכנית של מנהיגות חינוכית **בעל יסודי** מגויסת לחלוטין למסלול. לתפיסת מרכזת המסלול צריך להיות מנהיג חינוכי במסגרת הגיל, ולכן מי שהולך ללמד בעל יסודי, צריכה להיות לו היכרות עם המערכת העל-יסודית. הדגשים הם דגשים מסלוליים. בשיעור כמו מוטיבציה והנעה – הבעיות של גיל ההתבגרות הן שונות מהבעיות של הגיל הרך.

על פי תפיסת מרכזת תכנית **נה"ר**: אם הדגש הוא אינטגרטיבי, כפי שהוא בנה"ר, ממילא אין תכנים גנריים. פחות חשוב גוף ידע ספציפי, ויותר חשוב איך לשאול שאלות. חשובה האינטגרטיביות והמתודולוגיות של כל אחת מהדיסציפלינות – דרכי חשיבה, דרכי חקר, וגם צריך גוף ידע מסוים אבל רלוונטי.

פסיכולוגיה: גם כאן מרכזת התחום מציגה תפיסה שבה המסלול והגיל הם הקובעים. מצב אידיאלי, לתפיסתה, הוא להתחיל בשנים א'-ב' במבואות שלא יהיו חוצי מסלולים, שיתחברו כבר במבוא לדוגמאות מהשדה, ובשנים ג'-ד' בנוסף לסמינריון לשים דגש על קורסים יישומיים שמתבססים על הידע של המבואות ומצד שני מדברים על כלים פרקטיים שהפסיכולוגיה יכולה לעזור בהם לעבודה מעשית. בכל אחד מהמסלולים צריך שיהיה משהו ייחודי למסלול.

ההשתלבות של הפסיכולוגיה במסלולים השונים: חט"ב – פסיכולוגיה של גיל ההתבגרות, בנושא המנהיגות פחות מעורבים. חינוך מיוחד – גישה התנהגותית, פסיכולוגיה בכיתה, גישות תיווך (על-פי בקשה של ראש המסלול). יסודי – לפי הצרכים שהם העלו. תכנים גנריים, לתפיסתה, פחות חשובים.

סוציולוגיה: בשאלה האם הקורסים צריכים להיות גנריים או מתאימים למסלול – אין בעיה של התאמה למסלול אלא אם כן המסלול הוא שמבקש את הנושא. הקורסים פתוחים לכולם ורלוונטיים לכולם.

התייחסות כוללת: במכללה להכשרת מורים המבוססת על חלוקה למסלולי גיל או תפקיד (חינוך מיוחד) קשה לרוב בעלי התפקידים לוותר על קורסים מסלוליים שמתייחסים באופן ספציפי למאפיין של המסלול. יחד עם זאת קיימת מודעות לכך שחלק מהנושאים או חלק מההיבטים

שבהם צריכה לטפל הכשרת מורים (כמו אישיות המורה, למשל) מספיק כלליים כדי לאפשר קיומם של קורסים גנריים. רוב בעלי התפקידים מציעים סינתיזה כזו או אחרת בין שני סוגי הקורסים. את הקצה השואף להיקף רחב של קורסים גנריים מייצגת המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים. את הקצה השני המייחס דומיננטיות לאלמנט הגיל מייצגות מרכזות מסלול חטיבת ביניים וראש תחום פסיכולוגיה.

4.1.3.3. אחריות ודומיננטיות בקביעת תכניות: מרכזי מסלולים או ראשי תחומים

בתשובה לשאלה מי אחראי ללימודי החינוך, עונה **המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים**, שבמכללת לוינסקי יש בעיה בנושא. מכללות אחרות הקימו חוג לחינוך. במכללת לוינסקי מרכזי המסלולים רואים עצמם אחראים לגיבוש תכניות הלימודים, ומצד שני ישנם ראשי התחומים וגם הם מעוניינים לקבוע מה יהיה אופיו ודמותו של התחום עליו הם מופקדים. כיוון שאין חוג לחינוך יש קורסים שאין להם אבא ואימא. המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים אחראית ללימודי שנה ד', שהם קורסים גנריים מתקדמים. זה מצב בעייתי כשלא ברור מי אחראי למה. המבנה צריך להיות שקוף, כי אחרת דברים נופלים, אין קונספט וכל אחד מטפל לפי ראות עיניו. בגלל העמימות, חוסר האידיאולוגיה, כל אחד יכול למשוך לכיוון שלו.

רוב מרכזי המסלולים רואים את עצמם כדומיננטיים ואחראים על קביעת התכניות. במסלול **העל יסודי** לתכנית החדשה מנהיגות חינוכית יש וועדת היגוי שנבחרה בגלל תחומי העיסוק של חברה: ראש המסלול, שרואה את עצמה מובילה ומאד מעורבת, ושתי מרצות, שזהו תחום ההתמחות שלהן. ראשי התחומים לא היו מעורבים בתכנון הראשוני. רק בשלב השני נערכה פגישה גדולה בהשתתפותם והיה הרבה שיתוף פעולה. לדוגמה, ראש תחום סוציולוגיה גם מלמדת את הסדנה למנהיגות חינוכית.

גם במסלול **היסודי** בולטת הדומיננטיות של מרכזות המסלול שתופסת את תפקידה בארגון חדש של לימודי החינוך, תוך ניסיון לשנות מסגרות ("שיח הכשרת מורים") ולהשפיע על קביעת הנושאים בהתאם לדגשים של התכנית המסלולית.

נה"ר: מרכזי התחומים לא מעורבים בקביעת התכניות ולא יודעים מה קורה, רק המרצים המלמדים בפועל. (מרכזות המסלול מודה שהמצב הקיים בהווה, שהיא לא מערבת מספיק גורמים בתוך המכללה בנעשה בניסוי, דורש תיקון).

מרכזות מסלול **החינוך המיוחד** חדשה בתפקיד, ולכן לעומת האחרים היא פחות מצהירה על הדומיננטיות שלה בקביעת התכנים. היא רוצה להיות מעורבת בלימודי החינוך, בעיקר בזיקה להתמקדות בחינוך המיוחד, ורואה את תפקידה בלהיות החוט המקשר, להיפגש עם מרכזי התחומים.

גם מרכזות המסלול **בגיל הרך** חדשה בתפקיד, ולכן היא עדיין שואלת, בודקת נהלים קודמים ושוקלת אם כדאי לשנות, לעשות אחרת, ועד כמה כדאי להשקיע בכך אנרגיה. לפעמים ממשיכה את הקיים. בנושא הקשר עם מרכזי התחומים היא מצהירה על קשר דיאלוגי, אין מישהו דומיננטי.

פסיכולוגיה: את הנושאים בשנים א' ובי' קובעים מרכז התחום + מרכז המסלול, בשנים ג'-ד' יש יותר קורסים יישומיים וקורסים חוצי מסלולים, ואז מרכזות התחום היא הקובעת. בשנה ד' התכנון הוא בעיקר של מרכזות התחום, ונלמדים נושאים כמו חרדת בחינות, משמעת בכיתה, אינטליגנציות מרובות. המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים שותפה לתכנית הב.א.

פילוסופיה: יש חופש אקדמי והמרצים בוחרים איזה נושא ללמד. שיעור מבוא הוא בין מסלולי, וכל מרצה קובע את מה שהוא עושה. יחד עם זה, קיימת הבנה שהקורס צריך להוות תשתית מספיקה לקורס מתקדם בשנה ב'. בשנה ב' יש קורסים מסלוליים, בשנה ג' הפילוסופיה נלמדת רק בגיל הרך במסגרת ייעוצים, ובשנה ד' יש קורסים בתחום. יחד עם זאת בתכניות המסלוליות הייחודיות ראשי המסלולים הם היוזמים את הנושאים. האופן שבו הפילוסופיה משתלבת במסלולים: *מט"ב* זה מאד מסודר – יש שיעור בנושא פדגוגיה ביקורתית, על-פי הבקשה של מרכזת המסלול (קורס סמסטריאל) ויש שביעות רצון. במסלול *היסודי*, ביוזמתה של מרכזת המסלול, מתקיימת סדנה בתיאום עם המדריכות בנושא אלימות בבית הספר, וגם היא מוצלחת. *מה"ד* מתקיים שיח נפרד בלי שמרכז התחום מעורב. *חינוך מיוחד* – מאז שפרש המרצה שלימד במסלול זה לא גובשה תפיסה שתתאים למסלול. *הגיל הרך* – המורים משולבים היטב בתוך המסלול ובתוך הייעוצים. האופציה של הייעוצים פותחת עוד ערוץ. זה מאד משנה מאין באה מרכזת המסלול ומה התפיסה שלה לגבי החשיבות של הפילוסופיה בתוך הכשרת המורים.

סוציולוגיה: באותן השעות שניתנות לתחום, המרצים כצוות מחליטים מה ללמד, כשהשיקולים הם מה התלמידים צריכים לקבל ומה המרצים יכולים לתת מבחינת תחומי ההתמחות שלהם. השאיפה היא להיות הכי רלוונטיים והכי יעילים. מצד שני מרכזי המסלולים באים עם בקשות. לדוגמה בגיל הרך יש שיעור "חברה וחינוך בגיל הרך", ובמסגרת הזו מגוונים את התכנים ואת המרצים, ונוצר מפגש בין הבקשה של המסלול ובין הרצון של המרצים. לעומת זאת כשיש בקשה לשיעור בנושא מנהיגות חינוכית במסלול העל-יסודי, אז הם מקבלים את הנושא הזה. בחינוך מיוחד הנושא הוא סטייה חברתית. יש גם הצעות של המרצים, והסמינריונים בשנה ד' בנויים על תחומי ההתמחות שלהם. המרצים לסוציולוגיה במכללה היו יכולים לתת הרבה יותר ממה שאפשר בפועל. התגובות של הסטודנטים טובות. זה גם תלוי כמובן מי הם המרצים. הסמינריונים בנויים על עבודה מחקרית והסטודנטים לומדים לבצע מחקר ולכתוב, ואנשים עושים עבודות טובות. הסטודנטים שעושים עבודות סמינריוניות בסוציולוגיה עוברים חוויה מאד חיובית, והצוות של הסוציולוגיה תורם להם תרומה מאד משמעותית, לחזקים ולחלשים כאחד.

התייחסות כוללת

בסוגיה זו התפיסות מושפעות מאד מתפיסת התפקיד של כל אחד מבעלי התפקידים, בצד תפיסת ההכשרה שלהם. רוב מרכזות המסלולים רואות עצמן, לעתים בליווי מועצה פדגוגית של אנשיהן, כקובעות ביחס לדמות ולמקום של שיעורי החינוך במסלוליהן. חלקן מדברות על הידברות והתייעצות עם ראשי התחומים ומציינות כי את התוכן הפנימי של השיעורים קובעים המרצים. ראשי התחומים מציינים יותר את החופש האקדמי של מוריהם ורואים את קביעת הנושאים והתכנים של השיעורים כפרי "משא ומתן", ביניהם לבין ראשי המסלולים.

4.1.3.4. קשר לפדגוגיה ומי אחראי לקשר: המורים הדיסציפלינריים או המדריכים

הפדגוגיים

על-פי המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, המרצים גם בקורסים גנריים אחראים על הקשר לפדגוגיה.

חינוך מיוחד : מקצועות החינוך צריכים להילמד באופן דיסציפלינרי, והמדריכים הפדגוגיים הם שצריכים לעשות את החיבור לפדגוגיה. המדריך הפדגוגי צריך להיות צומת שמחבר בין הנושאים השונים, כיום אין מספיק קשר. הוא צריך להיות רמזור, איש קשר בתוך הצמתים האלה.

חט"ב: המדריכים הפדגוגיים הם חלק בלתי נפרד מתכנית המנהיגות. כבר שנה שנייה שהם נפגשים בסמינריון מחלקתי שנושאו מנהיגות חינוכית עם מרצים שונים. חלק מהמדריכים הפדגוגיים מלמדים בתוכנית. כך לדוגמה המדריכה למתמטיקה מלמדת גם סדנת מנהיגות וגם קורסים בשנה ב'. המעורבות של הפרויקטים בשנה א' בסדנת המנהיגות נעשית בשילוב עם המדריכות הפדגוגיות. גם כאן האחריות על הקשר עם הפדגוגיה היא על המדריכים הפדגוגיים.

יסודי : החיבור בין ההדרכה למקצועות החינוך נעשה בין השאר על ידי זה שגם שיעורי ההדרכה נעשים באוריינטציה נושאית: שנה א' – ניצני אוריינות ושיטות הקניית קריאה ודיוקנו של התלמיד ביסודי. המיקוד הוא על הגיל. שנה ב' – המיקוד על הקבוצה, מיקוד דיסציפלינרי, תכנון לימודים. שנה ג' הוא על ה"אני המורה".

הגיל הרך : כל שיעור בגיל הרך צריך להיות גם דיסציפלינרי וגם מתודי, וזאת אחריות של המרצים. הסטודנטית לומדת המון תחומים, ואין סיכוי שהיא תהיה מומחית בכולם. לכן כל מרצה בקורס שלו צריך להתחבר להקשר של הגן.

פסיכולוגיה : הקשר לפדגוגיה – חיוני, לאורך כל הדרך, ולא רק כאחריות של המדריכים הפדגוגיים. דווקא כאן בתחום דיסציפלינרי, מובעת עמדה שגם למרצים יש אחריות על הקשר לפדגוגיה.

פילוסופיה: ככל שההכשרה יותר אמיתית היא יותר פילוסופית ופחות דידקטית במובן המקובל. הדגם של ההכשרה צריך להיות שונה. ככל שהשינוי יהיה יותר יצירתי ויותר משמעותי, כך יהיה יותר מקום לנושאים פילוסופיים. לא צריכים להיות מדריכים פדגוגיים, אלא אנשי מקצוע מהפסיכולוגיה, פילוסופיה וסוציולוגיה צריכים לתת הדרכה פדגוגית. ההדרכה צמחה מלמטה והייתה בה הרבה חוכמת חיים, אבל זה הולך ונגמר, וצריך לבנות את ההכשרה להוראה מלמעלה. כשחושבים על הנושאים בהקשר של ההכשרה זה עניין של ארגון איך לארגן את ההכשרה כך שהיא תבוא מלמעלה.

סוציולוגיה : כיוון שיש רק שעה אחת חובה במשך ארבע שנים אין שיעור מבוא, ועדיפים קורסים בנושאים הספציפיים כי אלה מאפשרים לסטודנטים להיפגש בבעיות האמיתיות שבהן הם נתקלים בהוראה. חשוב שתהיה להם נקודת מבט סוציולוגית על הנושאים השונים. לדוגמה סטודנטית דיווחה שהיא התייחסה באופן שונה לחלוטין לאסיפת הורים בזכות מה שלמדה בשיעור. במידת האפשר ניתנת בשיעורים גם תפיסה סוציולוגית רחבה ומושגים, אבל בתנאים הקיימים זה הטוב ביותר. הקישור למציאות של המורה וליכולת שלו לעבוד כמורה חשובה מאד. הרחבת דעת כללית חשובה, אבל המורים נשלחים לשדה עם מעט מדי ידע, יכולת ההבנה שלהם את התופעות שבהן הם נתקלים מצומצמת מדי כי הם לא למדו. אנחנו עוסקים בנושאים שהם ביום יום שלנו ומצד שני ההתייחסות אליהם היא סטריאוטיפית ובנויה לתוך מוסכמות, ומזה נובע חלק מהתפקוד הגרוע של המורים. הם לא מבינים את עצמם ואת סביבתם.

עקרונות מנחים של הוראת הסוציולוגיה : להפוך את הסטודנטים ללומדים של הסיטואציה הקרובה והרחוקה שלהם, שיבינו את הצורך ללמוד את הסביבה, שיהיו פתוחים להתנסויות, ושיהיו מסוגלים להתמודד מול מתכונות מוכנות מראש. כל מפגש מערער את המערך המובן מאליה שבתוכו הם חיים, בתקווה שזה יביא להסתכלות מחדש. שכל אחד יהיה תלמיד במובן הרחב של המילה.

התייחסות כוללת

רוב מרכזות המסלולים רואות את עצמן ואת המד"פיות כאחראיות ליצירת הקשר בין הפדגוגיה והשדה לבין מקצועות החינוך. מרכזי התחומים קובלים על קוצר ידם (מפאת צמצום השעות והתביעות ללמד באופן אינטגרטיבי) לבנות בקרב הסטודנטיות ידע מבוסס בתחומיהם, אשר בטווח הארוך יקל עליהם להבין את השדה. יחד עם זאת הידע הזה הרלוונטי לשדה, נתפס בעיניהם כחשוב, והם תופסים את יצירתו כחלק מתפקידם. ראייה רדיקלית מביא עמו מרכז תחום הפילוסופיה, אשר טוען כי אנשי מקצועות החינוך צריכים להיות גם המדריכים הפדגוגיים, כי דווקא הידע שלהם הוא זה המתאים להבניית ראייה רחבה, מושכלת וארוכת טווח של המציאות החברתית והחינוכית, על מנת לשפרה.

ניתן לראות שמקצועות החינוך נתפסים על ידי הסטודנטים כתורמים בעיקר להשכלתם הכללית, והאינטגרציה בינם לבין העבודה המעשית נעשית בעיקר על ידי המדריכים הפדגוגיים והמורים לפסיכולוגיה.

4.1.3.5. מידת שיתוף הפעולה בין המרצים בתחום

התכניות הייחודיות של המסלולים מחייבים שיתוף פעולה בין מרצים ומדריכים (ראו למעלה). שיתוף הפעולה הוא עקרון דומיננטי בנה"ר.

פסיכולוגיה: עם המרצים יש עבודת צוות, אפשר להתלבט ביחד, ויש אנשי מקצוע שמגיעים מתחומים שונים של הפסיכולוגיה, אנשים מסורים.

פילוסופיה: שיתוף פעולה בין המורים: יש מעט מורים, ויש קשר לא פורמלי יעיל. אין ישיבות פורמליות.

התייחסות כוללת

תפיסת השילוב בין מורי אותו תחום, במקצועות החינוך, נעה בין מפגשים של ממש (פסיכולוגיה) לבין שיח בלתי פורמלי של השוואה הדדית (פילוסופיה).

4.1.3.6. תפיסה אידיאולוגית של המכללה מול תפיסה מסלולית

בדברי כל המרואיינים מודגש הצורך בגיבוש תפיסה אידיאולוגית, אם כי אצל חלקם יש הסתייגות מהדרך שבה הדברים נעשים, ובעיקר ממידת ההשפעה שלהם.

המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים מדברת על הצורך בבניית קורסים גנריים שצריכים לשקף תפיסה אידיאולוגית של המכללה. מכללת לוינסקי ידועה בדגש הפדגוגי ופחות בתפיסה האידיאולוגית.

חינוך מיוחד: המרצים צריכים להביע את תפיסת עולמם, אבל בהחלט צריכה להיות תפיסת עולם של המכללה, שהמרצים יהיו מזוהים איתה.

נה"ר: צריך שיהיה ייחוד אידיאולוגי של המכללה. אילו באמת כל מסלול היה מגדיר באופן ברור את תפיסת עולמו והיה קשר בינה ובין מה שקורה בפועל, הייתה יכולה להיות הצדקה להבדלים בין המסלולים. אבל היום תפיסת העולם לא ברורה ולא מוגדרת. אם רוצים להיות מוסד מקצועי

פרופסיונלי, יש צורך בהגדרה כזו. המגוון בתוך זה יכול להיות רחב, אבל מכללה צריכה לגבש תפיסת עולם. היום אין דבר כזה.

הגיל הרך : תפיסה אידיאולוגית של המכללה צריכה להיות כזו שיש שונות בין המסלולים.

פסיכולוגיה : חיוני שתהיה תפיסת עולם, מטרה שלאורה הולכים.

פילוסופיה : צריך שלמכללה תהיה תפיסה אידיאולוגית, אבל לא כמו שזו מתקיימת בהווה. המכללה פספסה, לדוגמה את הסטודנטים הערביים. למכללה אין אידיאולוגיה של הקיבוצים, ולא אידיאולוגיה דתית, ולציונות אין אותה משמעות שהייתה כשסמינר לוינסקי הוקם. הכשרת מורים לא יכולה להתקיים בלי אידיאולוגיה, אבל לשם כך צריך צוות מוחות רציני.

סוציולוגיה : אין התנהגות בלי אידיאולוגיה, אבל ניסוח של "אני מאמין" לא ישנה משהו. נייר ובו עמדה אידיאולוגית לא ישנה מה שקורה בכיתות. זה חשוב לתפיסה עצמית, לפרסום, אבל לא לעניין ההוראה עצמה. צריך להתקיים בירור, אבל סיכום של "אני מאמין" לא ישנה.

התייחסות כוללת

בתשובות המנוסחות נראה כי רוב בעלי התפקידים רואים צורך בגיבוש תפיסה ואידיאולוגיה כוללת. הצהרה זו נשארת ברמה הערטילאית בלבד, כיוון שאין בידיהם המלצה ברורה מה צריכה להיות אותה תפיסה כוללת (כדוברים רהוטים יש להניח שאילו הייתה להם תפיסה כזו היו נוטים להציגה). רק ראש תחום סוציולוגיה טוענת כי כתיבת נייר של "אני מאמין" לא תשנה את המצב בכיתות.

4.1.3.7 מטפורות בין הרצוי למצוי

לסיום הראיונות נתבקש כל אחד מהמראיינים לתת מטפורה למצב הרצוי של מקצועות החינוך לעומת המצב המצוי.

נביא תחילה את המטפורות כפי שניתנו על ידי כל אחד מבעלי התפקידים, ואחר כך ננסה לקבץ אותן באשכולות, על מנת לראות כיוונים שונים של משמעות שבאים לידי ביטוי באמצעות השפה המטפורית.

המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים : רצוי – שזירה ; דרך סלולה – שדרה, יש לזה כיוון, קו מקשר, משהו מסודר, רחב, יש כיוון - התחלה, רואים מי מצטרף, זה מוביל לאנשהו. אפשר לנסוע בנחת.

מצוי – דרך עפר משובשת, מעלה אבק כי זה קצת מיושן, יש קצת כיוונים, כל אחד קופץ על הבמה שלו, איכשהו מתנהלים יחד, אבל מעלה אבק.

מרכזת המסלול לחינוך מיוחד (מתייחסת לרצוי בלבד) : כלנית (הראיון התקיים ביום ראשון אחרי סוף שבוע שבו כולם דברו על פריחה מדהימה של כלניות) - מהגבעול העלים נפתחים או שהם עוטפים ומקיפים את האבקנים - לכל תחום יש מקום מכובד וקשור וכולם מתחברים לאותו גבעול. **מרכזת המסלול לחטיבת בנינים** (גם היא מתייחסת רק לרצוי) : ראש גדול, קברניט של אנייה (אפשר לראות בברור שגם במטפורה יש ביטוי לתכנית של המסלול במנהיגות חינוכית).

מרכזת מסלול יסודי : מצוי : טריטוריות כבושות, סגורות, עם גשרי גבול קצרים וצרים שהרבה מהסטודנטים לא עוברים.

רצוי: לב העניין, מוסד חינוך לא יכול ולא צריך להתחפש לאוניברסיטה לא מוצלחת, שמתהדרת בדיסציפלינות, אלא בכך שהוא משלב בצורה נבונה את מקצועות החינוך התיאורטיים עם הפרקטיים וחוזר חלילה בלי שיוכלו לסמן ביניהם גבולות. מטפורה נוספת: כלים שלובים.

מרכזת תכנית נה"ר: מצוי – חלקים של פאזל שלא מתחברים לאיזושהי שלמות.

רצוי – אשכול ענבים שהכול נמצא בו.

מרכזת מסלול הגיל הרך: חלל חיצון. אנחנו מסתובבים סביב הירח, כולנו סביב השמש, יש תנועה במערך העולמי של כל הגורמים. היום אנחנו נמצאים במצב של freeze כל אחד עם עצמו. על מנת שהעולם ינוע, שתהיה השפעה חיובית, צריך לתת לזרימה לעבוד. בהווה נעצרים וכל אחד שומר על עצמו. צריך שתהיה זרימה, תנועה, חיבורים, על מנת להגיע להרמוניה. מטפורה נוספת: התמקצעות של רופא בתחומו לעומת רפואה אלטרנטיבית שרואה את הכוליות של האדם.

מרכז תחום פסיכולוגיה: במקום מטפורה מצטטת מדברי רות ירון, דוברת צה"ל: רגישות לא סותרת נחישות; ברגישות ובנחישות. (הראיון התקיים בסמוך לביצוע תכנית ההתנתקות בה הצירוף ברגישות ובנחישות היווה מעין מוטו).

מרכז תחום פילוסופיה: פרדוקס: את מקצועות החינוך מאפיין מצב פרדוקסלי הם הכי לא רלוונטים והכי רלוונטים.

מצוי: קנה סוף אחד; רצוי: ריבוי של קני סוף.

מרכז תחום סוציולוגיה: מקצועות החינוך תלויים על קולב, והרצון הוא להיות בגד גמיש וניתן ללבישה.

מתוך המטפורות מצטיירים שני אשכולות מרכזיים:

א. דרך, כיוון, תנועה, זרימה

דרך סלולה, קברניט של אנייה, לב העניין, כלים שלובים, עולם בתנועה, גמישות – זאת בניגוד למצוי שמאופיין על ידי דרך עפר משובשת, טריטוריות כבושות, freeze – מכשולים, קיפאון, חוסר תנועה.

ב. הרמוניה, שלמות, עושר

שזירה, עלי הכלנית שמשלבים יחד, כלים שלובים, אשכול ענבים, רפואה אלטרנטיבית הוליסטית, ריבוי של קני סוף (אופציות רבות) - זאת לעומת חלקים של פאזל שלא מתחברים, התמקצעות רפואית.

אותו רעיון של שלמות מעבר לניגודים מובע גם על ידי הצירופים הפחות מטפוריים: "ברגישות ובנחישות", "הכי לא רלוונטי והכי רלוונטי".

התייחסות כוללת

כיוון שהבקשה הייתה לתת מטפורה של רצוי לעומת המצוי, כול הדוברים התייחסו במצוי לחסר, למה שלקוי, זאת לעומת התייחסויות מפורשות בתשובות לכל השאלות הקודמות שתארו גם הצלחות, תכניות חדשות, שביעות רצון מהיבטים מסוימים.

המטפורות המתייחסות להווה מתארות תקיעות, חוסר חיבור וקישור, חולשה ונוקשות. המטפורות ביחס לרצוי מתארות רצון במבנה הרמוני כולל, בזרימה, בדרך שיש לה כיוון ויש לה מנהיגות, בגמישות ובפלורליזם.

4.1.4 תכניות לקראת ב.א. – סיכונים וסיכויים

האפשרות למעבר לב.א. הביאה לתכנון תכניות להגשה למל"ג. הוכנו שתי תכניות אחת בחינוך שמתמקדת בתשתית השכלה רחבה בנושאי חינוך ומציעה התמחות שאיננה להוראה - הבנת החינוך ברמה של ארגונים, מדיניות: חינוך לבריאות, חינוך אמנותי, טכנולוגיה בחינוך, פסיכולוגיה בקהילה, יזמות ומנהיגות בחינוך; התכנית השנייה היא בפדגוגיה – תכנים שקשורים בשפה, הערכה, תכנון לימודים, חינוך כיתה. כאן אין כבר יותר מבואות מסורתיים, אלא הנושאים נטמעים בתוך התחומים, כשהמטרה שהתכנים **יתחברו לסטודנט**. (לא הייתה התייחסות בראיון לשאלת מסלולי הגיל במעבר לב.א. בהנחה שיהיו תכניות כמו התמחות בגיל הרך או חינוך מיוחד). בתחום **החינוך מיוחד**: במעבר לב.א. לימודי החינוך יהיו גנריים, משותפים לכל המכללה, ובקומה מעל יהיו לימודי חינוך מיוחד (כלליים) והתמחות בחינוך מיוחד. לימודי החינוך ישתלבו בלימודי הבסיס. מי שילמד התמחות בחינוך מיוחד ירצה גם לעשות תעודת הוראה בתחום.

בגיל הרך: הוגשה תכנית בלימודי הילד והתפתחותו, שמתמקדת בכל ההיבטים ששייכים להתפתחות: שפה, מוזיקה, אמנות, זכויות הילד, ילדים בסיכון. זו תכנית שמתייחסת לגילאים מלידה עד גיל 8-9. בתוך התכנית יש התייחסות לתחומי הפילוסופיה והסוציולוגיה, והפסיכולוגיה, כמובן מקבלת מקום מרכזי: ילד כפילוסוף קטן – התמודדות עם נושאים שונים בפילוסופיה, הפן הסוציולוגי-חברתי מקבל ביטוי חזק יותר מאשר בתכנית העכשווית, כשנקודת המוצא היא הילד וכל מה שמקיף אותו: שונות בין ילדים ונושאים חברתיים-תרבותיים נוספים. תכנית הב.א. היא תכנית שיוצאת מהגיל – כי הגיל הוא שקובע ולא הדיסציפלינה. לכן צריכה להיות תכנית שיוצאת מהילד ומשלבי התפתחותו: הגיל הרך, ניצני התבגרות והתבגרות.

בפסיכולוגיה הוגש מוקד אחד במסגרת ב.א. בחינוך, ותכנית לא גמורה לב.א. במדעי ההתנהגות בעיקר מדעי הפסיכולוגיה.

פילוסופיה: מרכז התחום לא מעורב ישירות בהכנת תכניות ה-ב.א. רק דרך הישיבות הכלליות. אם יהיה תואר בחינוך, לפילוסופיה של החינוך יהיה מקום מבחינה אקדמית. זה המצב בארץ באוניברסיטאות, ולכן יש להניח שזה יהיה גם המצב במכללות מבחינה פורמלית. מה שיותר מטריד באיזו מידה ההכשרה תתחבר לזה, ואז המקום של פילוסופיה של החינוך יישאר באופן פרדוקסלי המקום הכי בעייתי והכי נחוץ. פילוסופיה מייצרת אי נחת מסיבות טובות: היא הכי לא רלוונטית מבחינה מעשית, מיידית, והכי רלוונטית מבחינת למידה וחינוך אמיתיים. ככל שהמערכת תוותר על החינוך, הביקוש לפילוסופיה של החינוך יקטן, והביקוש לתחליפים טכנולוגיים יגדל. האיכות של כל מכללה תימדד על-פי השאלה עד כמה היא משאירה את ההכשרה מבחינה מהותית בתוך כל הקיצוצים ועד כמה היא הופכת את ההכשרה ליותר מאתגרת, עמוקה, טורדנית. המעבר לב.א. מעורר דווקא אופטימיות כי ככל שרמת הסטודנטים תעלה השאלות הפילוסופיות של הסטודנטים עצמם יתבעו התייחסות. למשל במסלול המצוינים יש כל הזמן התרחשות, דינמיקה, עניין ושביעות רצון.

סוציולוגיה: מרכזת התחום מעורבת בשלוש תכניות לב.א., כשקצב המעורבות תלוי במה שמתרחש בפועל: ב.א. להוראה, ב.א. לחינוך (לא להוראה), ב.א. לתרבות ישראל, כשהתחום שלה הוא לימודי חברה ישראלית ואזרחות. בב.א. לחינוך ההשתלבות של הסוציולוגיה מובנת מאליה, הקונספציה מבקשת היבט סוציולוגי. בהקשר להוראה, למעשה כל המורים סוציולוגים בעל כורחם, וככל שהם יקבלו יותר סוציולוגיה הם יבינו יותר טוב את הסביבה שלהם. השאלה כמה שעות יוקצו לתחום. מבחינתה צריך להיות לפחות מינימום של שיעור ותרגיל – מסגרת של מבוא כללי ואז איזושהי העמקה או הרחבה בתחומים השונים.

התייחסות כוללת: לא כל בעלי בעלי התפקידים חשים שיש להם תמונה ברורה של התכניות העתידיות, ואפילו של ניצני תכניות אלה. כל אחד מהם מעורב חלקית בתהליך הקוריקולרי שהחל בשעה שכוח המשימה של דברת דיבר על הצורך בהשוואת תארים בין המכללות לאוניברסיטאות.

4.2 חלק ב' (ניתוח כמותי) – הערכת סטודנטים את תרומתם של מקצועות החינוך במסגרת המסלולים והתכניות השונות להכשרה להוראה

בדקנו את תפיסותיהם של הסטודנטים הלומדים ב 2007 בשנה ב', לאחר שהופעלה תכנית הלימודים החדשה בלימודי החינוך שנה קודם לכן (ב2006), בשנת לימודיהם הראשונה במכללה. כמו כן, נבדקו אותן תפיסות גם בקרב סטודנטים הלומדים בשנה ג' ב 2007, ואשר לא נחשפו בעבר לתכנית חדשה בלימודי החינוך.

4.2.1 פרטים אישיים

לוח 1: התפלגות המשיבים בזיקה למסלול הלימודים (N=180)

המסלול	N	%
הגיל הרך	61	33.9
חנמ	56	31.1
יסודי	23	12.3
על יסודי	40	22.2
סך הכל	180	100

לוח 2: התפלגות המשיבים בזיקה לשנת הלימודים

השנה	N	%
ב	73	45.2
ג	96	56.8
סך הכל	169	100

לוח 3: התפלגות המשיבים בזיקה למסלול ולשנת הלימודים

שנה ב	הגיל הרך	חינוך מיוחד	יסודי	על יסודי	סך הכל
שנה ב	45.2	28.8	8.2	17.8	73
שנה ג	27.4	29.5	14.7	28.4	95
N	59	49	20	40	168

ניתן לראות שלא כל המשיבים ענו על שני הפריטים שנת לימודים ומסלול הלימודים ומכאן נובע חוסר ההתאמה בערכים המספריים. הממצאים שלהלן יוצגו לגבי כל המשיבים, לגבי השנים ב' ו'ג' ולגבי המסלולים השונים.

4.2.2. התייחסות לקורסים בפסיכולוגיה, סוציולוגיה ומחשבת החינוך

תרומת הקורסים

המשיבים התבקשו להעריך את תרומת הקורסים השונים במקצועות החינוך לשלושה תחומים: התפתחות אישית, השכלה כללית ועבודת ההוראה. להלן התוצאות, בלוחות הבאים.

לוח 4: אחוז המדרגים 4-6, ממוצעים וסטיית תקן לכל המדגם (n=187)

סטיית תקן	ממוצע	דירוג 4-6	תרומת הקורסים
1.4	4.19	55.6	1. הקורסים בפסיכולוגיה תרמו להתפתחותי כאדם
1.2	4.74	86.6	2. הקורסים בפסיכולוגיה תרמו להשכלתי הכללית
1.3	4.13	67.4	3. הקורסים בפסיכולוגיה תרמו לעבודתי כמורה
1.6	3.33	36.9	4. הקורסים בסוציולוגיה תרמו להתפתחותי כאדם
1.5	3.70	47.1	5. הקורסים בסוציולוגיה תרמו להשכלתי הכללית
1.5	2.87	26.2	6. הקורסים בסוציולוגיה תרמו לעבודתי כמורה
1.6	3.11	38.0	7. הקורסים במחשבת החינוך תרמו להתפתחותי כאדם
1.6	3.65	52.4	8. הקורסים במחשבת החינוך תרמו להשכלתי הכללית
1.6	3.00	37.4	9. הקורסים במחשבת החינוך תרמו לעבודתי כמורה

מהלוח עולה כי רוב הסטודנטים (בין 55.6% ל- 86.6%) תופסים את הקורסים בפסיכולוגיה כתורמים להתפתחותם. בנוסף, הקורסים בפסיכולוגיה נתפסים כקורסים התורמים ביותר להתפתחותם של הסטודנטים יחסית לקורסים בסוציולוגיה ובמחשבת החינוך. (על התרומה להיבטים השונים ראו להלן תרשים מספר 2).

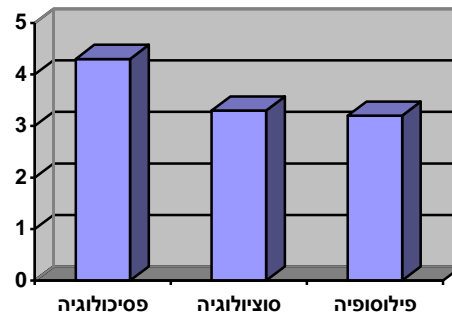
כדי לבדוק קשרים בין התחומים השונים, ליצירת קטגוריות, נעשה ניתוח גורמים בשיטת ה-Varimax. תוצאות הניתוח בלוח הבא.

לוח 5 : ניתוח גורמים של ההיגדים העוסקים בתרומת הקורסים

תרומת הקורסים			מהימנות
גורם 3	גורם 2	גורם 1	
0.900	0.883	0.812	
		0.867	הקורסים במחשבת החינוך תרמו להתפתחותי כאדם
		0.864	הקורסים במחשבת החינוך תרמו להשכלתי הכללית
		0.875	הקורסים במחשבת החינוך תרמו לעבודתי כמורה
	0.901		הקורסים בסוציולוגיה תרמו להתפתחותי כאדם
	0.879		הקורסים בסוציולוגיה תרמו להשכלתי הכללית
	0.768		הקורסים בסוציולוגיה תרמו לעבודתי כמורה
0.840			הקורסים בפסיכולוגיה תרמו להתפתחותי כאדם
0.790			הקורסים בפסיכולוגיה תרמו להשכלתי הכללית
0.787			הקורסים בפסיכולוגיה תרמו לעבודתי כמורה

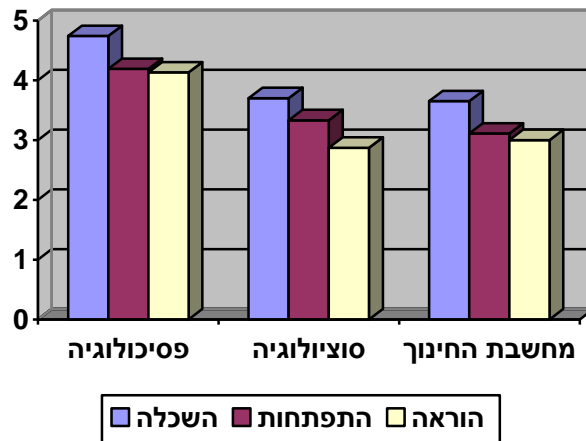
התקבלו שלושה גורמים בעלי רמת מהימנות, אלפא של קרונברך, גבוהה. הגורמים הנם על פי תחום המקצועות ולא על פי תחום התרומה. כלומר, גורם 1: מחשבת החינוך (פילוסופיה); גורם 2: סוציולוגיה; גורם 3: פסיכולוגיה. נבנו שלושה מדדים – ערך גבוה במדד מצביע על תרומה גבוהה של אותו תחום. בנוסף נבנה מדד כללי - תרומת הקורסים השונים, המבטא את סך כל התרומה, ערך גבוה במדד מצביע על תפיסה גבוהה של התרומה.

על מנת למצוא הבדלים בתרומת התחומים נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות ונמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת ההיבט של הקורסים בפסיכולוגיה לשאר שני התחומים $F(2,137)=59.9$. הממצאים מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 1: ממוצעים של שלושת הגורמים העוסקים בתרומת הקורסים

בניתוח שונות עם מדידות חוזרות לבדיקה של התרומה הגבוהה ביותר של כל אחד משלושת המקצועות לתחומים השונים: השכלה כללית, התפתחות כאדם או עבודה כמורה, נמצא כי התרומה הגבוהה ביותר היא להשכלה הכללית יחסית לשתי התרומות האחרות. לגבי פסיכולוגיה $f(2,141)= 35.2; p<.001$ לגבי סוציולוגיה $f(2,141)= 34.6; p<.001$ לגבי מחשבת החינוך $f(2,171)= 28.4; p<.001$. דפוס זה נשמר בשתי השנים ב-ו-ג. התרשים הבא מציג ממצאים אלה, כלומר, את תרומת המקצועות השונים להיבטים של השכלה, התפתחות ועבודה כמורה.



תרשים 2: תרומת המקצועות להיבטים השונים

לוח 6: אחוז המדרגים 4-6, ממוצעים וסטיות תקן בזיקה לשנת הלימודים

t	שנה ג (N=95)		שנה ב (N=63)		תרומת הקורסים
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
3.0**	4.49	1.3	3.75	1.4	1. הקורסים בפסיכולוגיה תרמו להתפתחותי כאדם
3.0**	4.97	1.0	4.44	1.2	2. הקורסים בפסיכולוגיה תרמו להשכלתי הכללית
2.7**	4.34	1.2	3.80	1.4	3. הקורסים בפסיכולוגיה תרמו לעבודתי כמורה
NS	3.50	1.6	3.23	1.6	4. הקורסים בסוציולוגיה תרמו להתפתחותי כאדם
NS	3.66	1.6	3.68	1.5	5. הקורסים בסוציולוגיה תרמו להשכלתי הכללית
NS	3.07	1.5	2.69	1.5	6. הקורסים בסוציולוגיה תרמו לעבודתי כמורה
NS	3.08	1.6	3.22	1.7	7. הקורסים במחשבת החינוך תרמו להתפתחותי כאדם
NS	3.66	1.6	3.66	1.7	8. הקורסים במחשבת החינוך תרמו להשכלתי הכללית
NS	3.02	1.6	3.03	1.6	9. הקורסים במחשבת החינוך תרמו לעבודתי כמורה

**P < .01

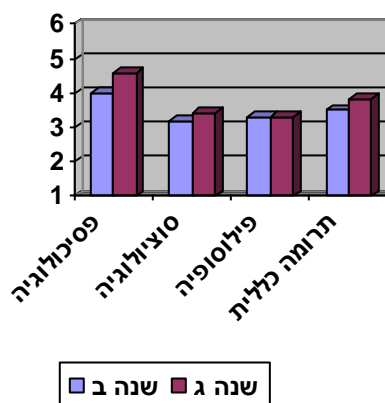
מהלוח עולה כי הסטודנטים בשנה ג' תופסים את תרומת הקורסים בפסיכולוגיה לכל התחומים כגבוהה יותר מאשר הסטודנטים בשנה ב'. לעומת זאת בתפיסת התרומה של הקורסים בסוציולוגיה ובמחשבת החינוך לא חל שינוי בין השנים.

כדי למצוא הבדלים בתפיסת התרומה בזיקה לשנות הלימוד נערך t-test לתרומה של כל אחד ממוקצועות החינוך בנפרד ולתרומה הכללית של שלושתם יחד. תוצאות הניתוח בלוח ובתרשים הבאים.

לוח 7 : תרומת הקורסים : הבדלים בין השנים

T	שנה ג		שנה ב		הקריטריון
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
3.49**	4.59	0.9	4.02	1.2	פסיכולוגיה
NS	3.41	1.4	3.20	1.4	סוציולוגיה
NS	3.26	1.4	3.30	1.5	מחשבת החינוך
1.7*	3.81	0.9	3.53	1.1	תרומה כללית

*p<.05; **p<.01



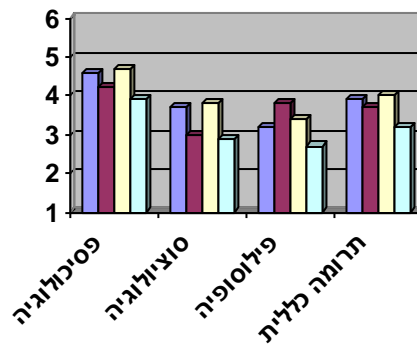
תרשים 3: תרומת הקורסים : הבדלים בין השנים

מהלוח והתרשים עולה כי הסטודנטים של שנה ג' תופסים את תרומת הפסיכולוגיה וכן את התרומה הכללית של כל הקורסים כגבוהה יותר יחסית לסטודנטים של שנה ב'.

כדי למצוא הבדלים בתפיסת התרומה בזיקה למסלול הלימודים נערך ניתוח שונות לתרומה של כל אחד ממוקצועות החינוך ולתרומה הכללית של שלושתם. תוצאות הניתוח בלוח ובתרשים הבאים.

לוח 8: תרומת הקורסים : הבדלים בין המסלולים

						תרומת הקורסים
F דנקן	על יסודי	יסודי	חנמ	הגיל הרך	ממוצע	
4.17**	3.94	4.69	4.22	4.62	ממוצע	פסיכולוגיה
ע.י.>ג.ר, י.ס.	1.1	0.9	1.1	1.1	ס.ת.	
3.37*	2.95	3.85	3.02	3.67	ממוצע	סוציולוגיה
ע.י.>ג.ר.>י.ס.	1.2	1.3	1.5	1.5	ס.ת.	
3.98**	2.7	3.4	3.8	3.2	ממוצע	מחשבת החינוך
ע.י.>חנמ	1.3	1.6	1.4	1.4	ס.ת.	
3.86**	3.24	3.98	3.71	3.89	ממוצע	תרומה כללית
ע.י.>כולם	1.0	1.1	1.1	1.0	ס.ת.	



רשימה 4 : תרומת הקורסים: הבדלים בין המסלולים

מהלוח והתרשימים עולה כי המסלולים היסודי והגיל הרך תופסים את התרומה הכללית של המקצועות כגבוהה ביותר ואילו המסלול העל יסודי תופס את התרומה של הקורסים כנמוכה ביותר בהשוואה לשאר המסלולים.

4.2.3. קשר בין התחומים

לוח 9: אחוז המדרגים 4-6, ממוצעים וסטיות תקן לכל המדגם (n=187)

סטיות תקן	ממוצע	דירוג	קשר בין התחומים
1.2	3.56	48.7	1. יש לי מספיק אפשרויות לנתח אירועים מהשדה מנקודות המבט המשולבות של הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה ומחשבת החינוך
1.3	3.09	41.2	2. היה קשר בין התכנים שנלמדו בקורסים השונים של: פסיכולוגיה, סוציו ומחשבת החינוך
1.5	3.83	58.3	3. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים בפסיכולוגיה סייעו לי להבין טוב יותר שהתעוררו בעבודה מעשית
1.4	2.52	18.2	4. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים בסוציולוגיה סייעו לי להבין טוב יותר שהתעוררו בעבודה מעשית
1.4	2.54	24.6	5. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים במחשבת החינוך סייעו לי להבין טוב בעיות שהתעוררו בעבודה מעשית
1.6	4.02	61.5	6. המדריך הפדגוגי הוא שקישר בין נושאים שנלמדו בשיעורי החינוך ובין הפדגוגיה והעבודה המעשית
1.6	3.87	61.0	7. המורים לפסיכולוגיה יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם ובין העבודה המעשית
1.4	2.55	20.3	8. המורים לסוציולוגיה יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם ובין העבודה המעשית
1.5	2.87	29.9	9. המורים למחשבת החינוך יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים לימדו ובין העבודה המעשית
			קורסים בין-מסלוליים
1.9	3.67	55.6	1. אני מעדיפה קורסים שבהם לומדים רק סטודנטים מהמסלול שלי
1.7	3.69	55.6	2. המפגש הבין-מסלולי הקשה על המרצה למקד תכנים ודוגמאות בשכבו מסוימת
1.3	3.61	51.9	3. הצגת הנושאים והמושגים בקורסים הבין-מסלולים מזוויות ראייה שונות תרמה להבנתי אותם

הממצאים מראים כי קרוב למחצית הסטודנטים מרגישים שנתנו להם הזדמנויות לנתח אירועים מהשדה ולקשר אותם למקצועות החינוך. עוד אפשר לראות כי התכנים בקורסים בפסיכולוגיה מסייעים לסטודנטים בהבנת המציאות הכיתתית, והמורים לפסיכולוגיה יוצרים קישורים בין ההוראה שלהם לעבודה המעשית. זאת לעומת המורים לסוציולוגיה ולמחשבת החינוך שעושים זאת במידה מועטה. מי שמקשר יותר מכולם בין העבודה המעשית למקצועות החינוך הוא המדריך הפדגוגי.

על פי הממצאים, הסטודנטים אינם מביעים העדפה לקורסים מסלוליים או בין-מסלוליים.

לוח 10: ממוצעים וסטיות תקן בזיקה לשנת הלימודים

t	ג	שנה ב (N=63)		שנה ג (N=95)	קשר בין התחומים
		ממוצע	ס.ת.		
NS	1.1	3.53	1.4	3.56	1. יש לי מספיק אפשרויות לנתח אירועים מהשדה מנקודות המבט המשולבות של הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה ומחשבת החינוך
NS	1.3	3.10	1.4	3.10	2. היה קשר בין התכנים שנלמדו בקורסים השונים של: פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומחשבת החינוך
NS	1.8	4.0	1.5	3.64	3. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים בפסיכולוגיה סייעו לי להבין טוב יותר בעיות שהתעוררו בעבודה מעשית
NS	1.4	2.76	1.2	2.25	4. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים בסוציולוגיה סייעו לי להבין טוב יותר בעיות שהתעוררו בעבודה מעשית
NS	1.3	2.45	1.4	2.61	5. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים במחשבת החינוך סייעו לי להבין טוב יותר בעיות שהתעוררו בעבודה מעשית
NS	1.6	3.88	1.5	4.18	6. המדריך הפדגוגי הוא שקישר בין נושאים שנלמדו בשיעורי החינוך ובין הפדגוגיה והעבודה המעשית
NS	1.6	4.06	1.7	3.68	7. המורים לפסיכולוגיה יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם לימדו ובין העבודה המעשית
2.0*	1.3	2.76	1.4	2.28	8. המורים לסוציולוגיה יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם לימדו ובין העבודה המעשית
NS	1.5	2.84	1.6	2.78	9. המורים למחשבת החינוך יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם לימדו ובין העבודה המעשית
קורסים בינמסלוליים					
NS	1.9	3.60	1.9	3.54	1. אני מעדיפה קורסים שבהם לומדים רק סטודנטים מהמסלול שלי
NS	1.6	3.66	1.8	3.61	2. המפגש הבינמסלולי הקשה על המרצה למקד תכנים ודוגמאות בשכבת גיל מסוימת
NS	1.3	3.64	1.3	3.55	3. הצגת הנושאים והמושגים בקורסים הבינמסלולים מזויות ראייה שונות תרמה להבנתי אותם

*p < .05

ברוב המכריע של הממצאים אין הבדלים בין שנה ב' לשנה ג'. הפריט היחיד שיש בו הבדל בין השנים הוא מידת הקישור שעושים המורים לסוציולוגיה בשיעורים שלהם בין התכנים שהם מלמדים ובין העבודה המעשית שעולה בשנה ג' לעומת שנה ב'.

לוח 11: ממוצעים וסטיות תקן בזיקה למסלול הלימודים

F דנקן	על יס	יסודי	חנמ	הגיל		קשר בין התחומים
2.4	3.59	3.91	3.22	3.73	ממוצע	1. יש לי מספיק אפשרויות לנתח אירועים מהשדה מנקודות המבט המשולבות של הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה ומחשבת החינוך
	1.2	1.2	1.3	1.2	ס.ת.	
0.11	3.10	3.26	3.07	3.08	ממוצע	2. היה קשר בין התכנים שנלמדו בקורסים השונים של: פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומחשבת החינוך
	1.3	1.4	1.3	1.3	ס.ת.	
2.19	3.49	3.70	3.76	4.21	ממוצע	3. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים בפסיכולוגיה סייעו לי להבין טוב יותר בעיות שהתעוררו בעבודה מעשית
	1.5	1.6	1.5	1.3	ס.ת.	
2.57	2.32	3.22	2.29	2.59	ממוצע	4. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים בסוציולוגיה סייעו לי להבין טוב יותר בעיות שהתעוררו בעבודה מעשית
	1.4	1.6	1.4	1.2	ס.ת.	
1.57	2.23	3.00	2.57	2.54	ממוצע	5. התכנים שלמדתי במסגרת הקורסים במחשבת החינוך סייעו לי להבין טוב יותר בעיות שהתעוררו בעבודה מעשית
	1.2	1.5	1.4	1.3	ס.ת.	
4.00**	3.51	3.48	4.41	4.28	ממוצע	6. המדריך הפדגוגי הוא שקישר בין נושאים שנלמדו בשיעורי החינוך ובין הפדגוגיה והעבודה המעשית
	1.8	1.4	1.5	1.4	ס.ת.	
3.73*	3.95	3.00	3.75	4.28	ממוצע	7. המורים לפסיכולוגיה יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם לימדו ובין העבודה המעשית
	1.6	1.5	1.6	1.5	ס.ת.	
1.57	2.53	3.05	2.24	2.66	ממוצע	8. המורים לסוציולוגיה יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם לימדו ובין העבודה המעשית
	1.3	1.6	1.4	1.5	ס.ת.	
0.51	2.69	3.10	3.02	2.79	ממוצע	9. המורים למחשבת החינוך יצרו בשיעורים שלהם קישורים בין התכנים שהם לימדו ובין העבודה המעשית
	1.4	1.6	1.8	1.4	ס.ת.	
						קורסים בינמסלוליים
1.2	3.13	3.91	3.75	3.82	ממוצע	1. אני מעדיפה קורסים שבהם לומדים רק סטודנטים מהמסלול שלי
	2.1	2.1	1.8	1.8	ס.ת.	
2.41	3.08	3.95	3.73	3.95	ממוצע	2. המפגש הבינמסלולי הקשה על המרצה למקד תכנים ודוגמאות בשכבת גיל מסוימת
	1.6	1.7	1.7	1.7	ס.ת.	
1.92	3.71	3.86	3.85	3.30	ממוצע	3. הצגת הנושאים והמושגים בקורסים הבינמסלולים מזוויות ראייה שונות תרמה להבנתי אותם
	1.4	1.2	1.4	1.3	ס.ת.	

מהלוח עולה כי ההערכה לתפקידו של המדריך הפדגוגי בקישור בין מקצועות החינוך לעבודה המעשית היא הגבוהה ביותר בחינוך המיוחד והנמוכה ביותר במסלול היסודי. מידת הקישור שעושים המורים לפסיכולוגיה בין התחומים נתפסת כנמוכה ביותר במסלול היסודי וגבוהה ביותר בגיל הרך. בכל שאר הפריטים אין הבדלים משמעותיים בין המסלולים השונים.

לוח 12: אחוזי המדרגים 4-6, ממוצעים וסטייות תקן לכל המשתתפים בתוכניות הייחודיות

סטיית	ממוצע	דירוג	תוכניות ייחודיות
			מנהיגות במסלול העל יסודי (N=45)
1.4	3.11	42.2	1. התוכנית הנ"ל סייעה לי להתמודד טוב יותר עם תהליכי קבלת החלטות בעבודתי בבית הספר
1.3	3.07	37.8	2. התוכנית הנ"ל נתנה לי כלים להובלת שינויים בבית הספר
1.3	2.78	31.1	3. לימודי הפסיכולוגיה בתוכנית הנ"ל התקשרו לנושא המנהיגות
1.4	2.67	28.2	4. לימודי הסוציולוגיה בתוכנית הנ"ל התקשרו לנושא המנהיגות
1.5	2.67	26.7	5. לימודי מחשבת החינוך בתוכנית הנ"ל התקשרו לנושא המנהיגות
1.3	2.73	31.1	6. הקורסים בפסיכולוגיה, סוציולוגיה ומחשבת החינוך התקשרו אלה לאלה באמצעות רעיון הקשור למנהיגות
1.5	2.80	31.7	7. התוכנית הנ"ל תרמה לביטחוני העצמי בעמידתי מול כיתה
			תוכנית ע.ת.י.ד במסלול היסודי (N=26)
1.3	3.54	53.8	1. בתוכנית הנ"ל נושא השונות והרב-תרבותיות בא לידי ביטוי בקורסים בפסיכולוגיה
1.5	3.80	56.0	2. בתוכנית הנ"ל נושא השונות והרב-תרבותיות בא לידי ביטוי בקורסים בסוציולוגיה
1.1	3.42	42.3	3. בתוכנית הנ"ל נושא השונות והרב-תרבותיות בא לידי ביטוי בקורסים במחשבת החינוך
1.2	3.44	52.0	4. התוכנית הנ"ל הצליחה לקשר באופן משמעותי בין השדה לבין התיאוריה
1.3	3.33	54.2	5. בתוכנית הנ"ל קבלתי הכשרה לעסוק בנושאים שונים בבית הספר מעבר להוראה בכיתה
1.5	4.00	65.2	6. סדנאות היצירה אפשרו לי לתת ביטוי לכישורים המיוחדים שלי

מהלוח עולה כי מידת התרומה של תכנית המנהיגות במסלול העל יסודי ליכולת ההתמודדות של הסטודנטים עם תהליכי קבלת החלטות ועם הובלת שינויים נתפסת כבינונית, ואילו מידת הקישור של מקצועות החינוך לנושא המנהיגות בתכנית נתפסת כנמוכה.

לגבי תכנית ע.ת.י.ד הממצאים מראים כי קצת יותר ממחצית הסטודנטים סבורים שנושא השונות שהוא נושא מרכזי בתכנית, בא לידי ביטוי בקורסים בפסיכולוגיה וסוציולוגיה, שהתכנית מקשרת בין השדה לתיאוריה ושהיא מכינה אותם לעסוק בנושאים שונים מעבר להוראה בכיתה. קרוב לשני שליש מהסטודנטים מרגישים שסדנאות היצירה אפשרו להם לתת ביטוי לכישוריהם.

5. דיון וסיכום

המחקר ביקש לבדוק את תרומת מקצועות החינוך למכלול הלימודים של הסטודנטים במכללה להכשרת מורים. הכשרה זו היא, כאמור במבוא, שילוב של הכשרה אקדמית עם הכשרה פרקטית. מקצועות החינוך הם חלק מההכשרה האקדמית-עיונית, והשאלות שביקשנו לבדוק היו עד כמה נתפסים לימודים אלה כחלק אינטגרלי ותורם, עד כמה הם נלמדים באופן אינטגרטיבי ומי דואג ליצירת האינטגרציה, ועד כמה תכניות לימודים ייחודיות שהתקיימו או שעדיין מתקיימות במכללה משנות את האופן שבו נלמדים מקצועות החינוך, ואת האופן שבו תופסים הסטודנטים את מקומם של מקצועות אלה. לצורך זה רואיינו בעלי תפקידים במכללה והועברו שאלונים לסטודנטים. לגבי התשובות לשאלונים נעשה גם פילוח על פי מסלולי הלימוד השונים במכללה ועל פי שנת הלימודים (שנייה או שלישית).

ניתוח הראיונות של בעלי התפקידים מצביע על המתח בין תפיסת ההווה המצוי לבין תפיסת הרצוי, כמו גם על המתח בין בעלי תפקידים שונים. באמצעות המטפורות, שאותן התבקשו להציע למצב לימודי החינוך, הציגו בעלי התפקידים במכללה שרואיינו במסגרת מחקר זה, את ההווה כמצב תקוע, סובל מנוקשות, מחוסר קישוריות ומשמרנות. למרות זאת בדברי מרכזות המסלולים עולות תפיסות ברורות ובעלות בשורה, להכשרה חלופית, סביב יסודות מארגנים, הפונה בעת ובעונה אחת אל השדה ואל הפרט במהלך הכשרתו להוראה. דברי מרכזי התחומים פחות מכוונים, בשל תחושתם כי רק חלק מן המתרחש ניתן לשליטתם וחלק זה שונה ממסלול למסלול. מרכזות המסלולים מעלות ראייה אינטגרטיבית יותר ופחות דיסציפלינרית של מקצועות החינוך. רובן מדגישות את הצורך בשמירה על הייחודיות המסלולית, אך מוכנות להכיר, במידה זו או אחרת, בקיום נושאי חינוך גנריים, בין מסלוליים. מרכזי התחומים מכירים בצורך באינטגרטיביות, אך חשים שייחודם המקצועי ותרומתם בזיקה לייחוד זה, נפגמים.

בדיקת נקודת הראות של הסטודנטים מצביעה על כך שמקצועות החינוך עדיין נתפסים כמובחנים אחד מהשני. ניתוח התשובות לשאלונים מצביע על כך, כפי שהראו גם מחקרים קודמים (גילת ושגיא, סקר בוגרים 2004; גילת ושגיא, הערכת ההוראה במכללה – ניתוח משוּבֵי סטודנטים, תשס"ד) שמקצוע הפסיכולוגיה נתפס על ידי הסטודנטים כמקצוע התורם ביותר מבין מקצועות החינוך, תרומה שגם הולכת וגוברת עם המעבר משנה ב' ל-ג'. אבל בנוסף לתרומה הכללית של כל אחד מהמקצועות, בדק המחקר את התרומה של כל אחד מהם לשלושה היבטים: התפתחות אישית של הסטודנט, השכלה כללית ועבודת ההוראה. באופן מובהק בכל אחד מהמקצועות, מעבר לתרומה הכללית, ההיבט שבו נרשמה התרומה הגדולה ביותר הוא: השכלה כללית. כלומר, שלושת המקצועות, כולל הפסיכולוגיה שתורמתה היא הגבוהה ביותר, נתפסים כתורמים להשכלה הכללית יותר מאשר לעבודת ההוראה. התרומה, אם כן, נתפסת קודם כל כתרומה כללית, עיונית-תיאורטית, ופחות מתחברת לחלק הפרקטי של עבודת ההוראה וגם פחות להתפתחות האישית של הסטודנטים, ומכאן גם לעולמם הרגשי והערכי. המחקר לא שאל שאלה מפורשת על גיבוש תפיסת עולם חינוכית (על הצורך בגיבוש תפיסה כזו ראו אדלר וחובי, 2001; קניאל, תשנ"ח-תשנ"ט; Hoban, 2004, Korthagen, 2001), אבל מהדומיננטיות הברורה של תרומת מקצועות החינוך להשכלה הכללית, אפשר לשער שהתרומה לגיבוש עמדה ערכית כזו היא נמוכה יותר.

כשבדקים את תרומת מקצועות החינוך על פי מסלולים ניתן לראות, כפי שהראו גם מחקרים קודמים (גילת ושגיא, סקר בוגרים, 2004), שתרומת מקצועות החינוך נתפסת כנמוכה ביותר במסלול העל יסודי. במסלול זה הסטודנטים באים להכשיר את עצמם להוראה במקצוע מסוים, ולכן, יש לשער שהם מייחסים חשיבות במיוחד לשיעורים הדיסציפלינריים ולשיעורי הדידקטיקה במקצועות אלה. כך גם מעידה ראש המסלול בראיון איתה. תרומה גבוהה של הפסיכולוגיה נרשמה במסלול היסודי ובגיל הרך, של הסוציולוגיה במסלול היסודי ושל מחשבת החינוך בחינוך המיוחד. צריך לזכור בהקשר זה שמידת התרומה מושפעת גם, ולעתים בעיקר, מהמורים המלמדים בכל אחד מן המסלולים.

בשאלת הקשר בין התחומים, כלומר מידת האינטגרציה שבה הם נלמדים, כדאי לציין שני ממצאים בולטים: 1. המדריך הפדגוגי נתפס כאינטגרטור המרכזי. ממצא זה בהחלט צפוי, על פי הגדרת תפקידו, וזוהי גם עמדת חלק ממרכזות המסלולים, כפי שהובעה בראיונות איתן. יש פער קטן, לא מובהק, בזיקה לשנת הלימודים, כשבשנה ב' הממוצע גבוה במעט משנה ג'. את הפער הזה ניתן אולי להסביר במקום של המדריך המתודי בחלק מן המסלולים שגדל בשנה ג'. בזיקה למסלול הלימודים המדריך הפדגוגי נתפס כאינטגרטור בעיקר בחינוך המיוחד, ובמידה הנמוכה ביותר במסלול היסודי. ייתכן שהממוצע הנמוך ביסודי נובע דווקא מהסדנאות הייחודיות במסלול זה שבהן שותפים יחד מרכזת המסלול, המורים למקצועות החינוך והמדריכים הפדגוגיים (ראו תיאור הסדנאות מהתיאוריה לשדה ומהשדה לתיאוריה בניתוח הראיונות), ולכן האחריות לא נתפסת בלעדית של המדריך הפדגוגי. 2. מבין המורים של מקצועות החינוך המורים לפסיכולוגיה נתפסים כמי שמחברים את הוראתם להתנסות המעשית של הסטודנטים, וזאת בפער ניכר מהמורים לסוציולוגיה ולמחשבת החינוך. ממצא זה קשור ללא ספק למידת התרומה של הפסיכולוגיה, ואף מסביר אותה: הפסיכולוגיה היא המקצוע התורם ביותר, כיוון שהיא מתקשרת יותר משני המקצועות האחרים להתנסות הפרקטית בהוראה, ואת הקישור הזה עושים לא רק המדריכים הפדגוגיים, וודאי לא הסטודנטים בעצמם, אלא המורים לפסיכולוגיה בשיעורים ובסדנאות שלהם. בזיקה למסלול הלימודים: המסלול שבו האינטגרציה נעשית בצורה הטובה ביותר הוא חינוך מיוחד, ובצורה החלשה ביותר במסלול היסודי. באופן כללי מידת האינטגרציה בין לימודי החינוך לבין עצמם ובינם לבין העבודה המעשית נתפסת כבינונית. בכל ההיבטים האלה אין הבדלים מובהקים בזיקה לשנת הלימודים (שנייה או שלישית), פרט למידת האינטגרציה שעושים המורים לסוציולוגיה, שנתפסת כנמוכה למדי, אבל עולה משנה ב' לשנה ג'. נתונים אלה מצביעים על כך שהתוכנית החדשה "עלי דרך" שהסטודנטים של שנה ב' נחשפו אליה במהלך לימודי הסמסטר השני של שנה א', ושמתרתה ליצור אינטגרציה בין מקצועות החינוך סביב מושג מרכזי (שוונות ורב תרבותיות), לא שינתה בצורה מהותית את תפיסת הסטודנטים את המקצועות האלה. אפשר לשער שסמסטר אחד הוא התנסות קצרה מדי, ודווקא המימד הכמותי של התנסות רבה יותר משפיע: כך במקרה של תרומת הפסיכולוגיה שעולה משנה ב' לשנה ג', וכך במידת האינטגרציה שעושים המורים לסוציולוגיה.

תמונת המצב המצטיירת מצביעה, אם כן, על כך שהלמידה נתפסת בעיקרה כלמידה דיסציפלינרית, וישנו אינטגרטור, לרוב המדריך הפדגוגי, שעושה את הקישורים. זאת לעומת מחקרים שמצביעים על התרומה ללמידה, לתפיסת הערך העצמי ולמוכנות להוראה, של מודלים אינטגרטיביים שנבנים מלכתחילה באופן כזה (Kim, Minsum, M., Andrews, Richard, L. & Carr, Deborah, L)

2004, ; Hessen University Group, 2004. ראו גם דיון בסקירת הספרות על הקשר בין הלימודים העיוניים, בעיקר לימודי החינוך, לבין הפדגוגיה וההתנסות בהוראה).

הסטודנטים גם נשאלו לגבי מידת ההעדפה שלהם לגבי קורסים מסלוליים לעומת קורסים בין מסלוליים, ולעומת מרכזי המסלולים וראשי התחומים שיש להם העדפה לכיוון הראשון או השני, הסטודנטים אינם מראים העדפה או התנגדות לכל אחת משתי האופציות.

הנושא האחרון שנבדק היה מקומם של מקצועות החינוך במסגרת שתי תוכניות חדשות שנוסו במכללה: תוכנית "מנהיגות בקהילה" במסלול העל יסודי, שבינתיים עם חילופי ראש המסלול גם הופסקה, ותוכנית ע.ת.י.ד. במסלול היסודי שנמשכת, ושתוכננו ונבנו בה מסגרות למידה אינטגרטיביות.

תוכנית המנהיגות לא נתפסת בעיני הסטודנטים כתוכנית אינטגרטיבית וכתוכנית שבה מקצועות החינוך גויסו לטובת הרעיון המרכזי של מנהיגות. לעומת זאת יש שביעות רצון בינונית מהאופן שבו התוכנית מסייעת להתמודד עם תהליכי קבלת החלטות בבית הספר ומהכלים שהתוכנית נותנת להובלת שינויים – שני היבטים מאד משמעותיים בתוכנית.

תוכנית ע.ת.י.ד. על פי הסטודנטים, הצליחה במידה בינונית ליצור אינטגרציה בין התחומים ולהבליט את נושא השונות והרב תרבותיות – רעיון מרכזי של התוכנית. סדנאות היצירה – מסגרת ייחודית של התוכנית - נתפסות כמשמעותיות ומאפשרות ביטוי עצמי. מספר הסטודנטים המשתתפים בתוכנית זו קטן למדי, ולכן אי אפשר היה לעשות התפלגויות נוספות של הממצאים.

לסיכום: ניתן לראות שמקצועות החינוך נתפסים על ידי הסטודנטים כתורמים בעיקר להשכלתם הכללית, והאינטגרציה בינם לבין העבודה המעשית נעשית בעיקר על ידי המדריכים הפדגוגיים והמורים לפסיכולוגיה. המסגרות החדשות יותר בתוכנית ע.ת.י.ד. ותוכנית "עלי דרך" החדשה לא הצליחו עדיין לחלחל באופן מלא, למרות שהן מבטאות כיוונים שנחשבים היום בעולם ובארץ כבעלי סיכוי להוביל להכשרה טובה יותר. לכן, המסקנה צריכה להיות דווקא חיזוק המגמות האלה, תוך בדיקה מעמיקה יותר איזה ממדים בהן זקוקים לשינוי.

המחקר בדק שתי חוליות מרכזיות: האחת - מובילי התוכניות: המשנה לראש המכללה לעניינים אקדמיים, מרכזי המסלולים וראשי התחומים. אלה רואיני בראיונות עומק שנותחו ותוארו בחלק האיכותני של המחקר. השנייה – הסטודנטים שענו על שאלונים והממצאים תוארו ונותחו בחלק הכמותני. החוליה החסרה עדיין היא זו של המורים למקצועות החינוך: מהי תפיסת עולמם המקצועית? עד כמה הם מרגישים חלק מהמסלול שבו הם מלמדים ומחויבים למדיניות שלו? עד כמה שינויים שחלים במכללה מחלחלים לעבודתם? ייתכן מאד שתשובות על שאלות אלה יסבירו חלק מממצאי המחקר.

התמונה העולה מהתפיסה המטפורית של בעלי התפקידים במכללה באשר למצב המצוי של לימודי החינוך לעומת המצב הרצוי ולעומת תכניות חדשות שהם עצמם יזמו, מצביעה על תחושה של אי שביעות רצון. נראה אפוא שאם תשכיל המכללה לבנות את דרך הביניים, שעדיין איננה ברורה לבעלי התפקידים, ישמשו לימודי החינוך כתשתית לעבודת ההוראה של הסטודנט, ולא רק בסיס להשכלה הכללית שלו כמורה לעתיד.

6. ביבליוגרפיה

- אדלר, ח' אריאב, ת' דר ח' וכפיר ד' (2001). *חינוך טוב פירושו מורים טובים*, כתב עמדה על שיפור כוח האדם בהוראה. ירושלים: המרכז לחקר הדינמיות החברתית בישראל.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית – הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים, בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים). *רפלקציה בהוראה*, ציר מרכזי בהתפתחות מורה (עמ' 15-42). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מעפיל, א' (1997). *המכללות לחינוך בסוף שנות התשעים: הצעת קווי מסגרת לדיון*. משרד החינוך והתרבות, הגף להכשרת עובדי הוראה.
- פייגין, נ' ואריאב, ת' (1996). *ניתוח חוזר של תוכניות הלימודים במכללות האקדמיות: שינויים מתשנ"א לתשנ"ה*. דו"ח מספר 11. מחקר האקדמיזציה של המוסדות להכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה: הישגים, בעיות והתפתחות. הוצאת חמו"ל.
- פישרמן, ש' (תשס"ד). האם נדרשת הערכות מחדש ללימודי החינוך בהכשרת מורים? טללי אורות, שנתון מכללת אורות ישראל, 11, 323-330.
- קניאל, ש' (תשנ"ח-תשנ"ט). לימודי חינוך-רציונאל ומטרות. טללי אורות, שנתון מכללת אורות ישראל, ח', 333-349.
- שגריר, ל' (2007). *תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- Grossman., P.(2005).Research on pedagogical approaches in teacher education. In: M. Chochran- Smith,& K.M. Zeichner (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp.425-453). Washington, D.C.: AERA- American Educational Research Association Mahwah, New Jersey: LEA- Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hessen University Group (2004). Key points in the Core Curriculum of Teacher Training. *European Education*, 35 (4),11-22.
- Hoban, G.F. (2000). Using a reflective framework to study teaching-learning relationships. *Reflective Practice*, 1 (2), 165-183.
- H.oban, G.F. (2004 August). Seeking quality in teacher education design: a four-dimensional approach. *Australian Journal of Education*..
- Kim, Minsum ,M, Andrews,Richard, L,& Carr,Deborah, L (2004).Traditional versus integrated preservice teacher education curriculum: A case study. *Journal of Teacher Education*. 55, 341-356.

- Korthagen, Fred, A.J. (2001). Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Paper presented at the Annual Meeting of the
- Kessels, Jos P.A.M (1999). Linking theory and practice: Korthagen, Fred A. J. & Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In: M. Cochran-Smith, & K.M. Zeichner (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp.425-453). Washington, D.C.: AERA- American Educational Research Association
- Mahwah, New Jersey: LEA- Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.