

# שיקולים קוריקולאריים

## בפיתוח מודל חדש להכשרת מורים –

### מכללות לחינוך משלבות לימודי אוניברסיטה פתוחה

שרה גורירוזנבליט

#### הרקע לפיתוח המודל החדש

המודל החדש של מכללות לחינוך משלבות לימודי אוניברסיטה פתוחה נולד בעקבות אילוצים, הקשורים במדיניות האקדמיזציה של כוח ההוראה בישראל בעשור האחרון. שלושה תהליכים עיקריים הביאו את המכללות הלא-אקדמיות להכשרת מורים למצב מביך ומתסכל: (1) תהליך המכלול האקדמי של שמונה מוסדות להכשרת מורים, שהוסמכו להעניק תואר אקדמי ראשון – "בוגר הוראה" (B. Ed.) או "בוגר הוראה בטכנולוגיה" (B. Ed. Tech.); (2) היעצרות תהליך המכלול האקדמי, תוך הכרה שמרבית המוסדות הלא-אקדמיים להכשרת מורים, עשרים ואחד במספר (משרד החינוך והתרבות, 1989), לא יזכו בעתיד הקרוב להסמכה אקדמית. זאת, היות שאינם עונים על הקריטריונים של ה"דגם המנחה לתכנית לימודים לתואר בוגר הוראה", כפי שנקבעו על-ידי ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה (1981); (3) המדיניות המוצהרת של משרד החינוך בשנים האחרונות, שמגמתה להביא בהקדם האפשרי לאקדמיזציה של כל סגל ההוראה בישראל (מור, 1990).

היה ברור למכללות הלא-אקדמיות להכשרת עובדי הוראה, כי הישרדותן תלויה במידה רבה ביצירת מסלולים אקדמיים במסגרתן, על-ידי שיתוף פעולה עם אוניברסיטאות או עם מכללות לחינוך שהוסמכו להעניק תואר "בוגר הוראה". על רקע זה נולד שיתוף הפעולה עם האוניברסיטה הפתוחה.

בעשור האחרון פנו שמונה מכללות לחינוך לאוניברסיטה הפתוחה במגמה לבנות תכניות לימודים משולבות. תכניות אלה תאפשרנה לתלמידי המכללות, כולם או חלקם, ללמוד לתואר ב"א באוניברסיטה הפתוחה, בד בבד עם הלימודים לתואר "מורה מוסמך בכיר". המכללה הראשונה, ששילבה באופן סדיר לימודים של האוניברסיטה הפתוחה בתכנית ההכשרה שלה, הייתה מכללת "גורדון" בחיפה בשנים 1981-1985 (שיתוף הפעולה חודש ב-1989). הלכה בעקבותיה מכללת "אחוזה", ששילבה לימודים של האוניברסיטה הפתוחה בתכנית הלימודים הסדירה שלה החל מ-1985. משנת 1987 הצטרפו למסגרת זו עוד שש מכללות: מכללת "ליפשיץ", מכללת "אורות ישראל", מכללת "תלפיות", מכללת "קיי", מכללת "שאנן" ומכללת "גבעת וושינגטון".

הדגם הנטורליסטי של ווקר (Walker, 1971) הוא המתאים ביותר מבחינה עיונית לתיאור תהליך התכנון, הפיתוח וההפעלה של תכניות הלימודים המשולבות בין האוניברסיטה הפתוחה לבין שמונה המכללות להכשרת מורים, שהוזכרו לעיל. בדגם הנטורליסטי של ווקר שלושה יסודות עיקריים: מצע, דיון ובירור (deliberation), תכנון ועיצוב.

המצע הוא בגדר בסיס רעיוני רחב, בעל מגוון דעות, גישות ועמדות כל השותפים בפיתוח תכנית לימודים מסוימת מצד מהותה, מטרותיה ואופן הפעלתה. כבר מלכתחילה הסתמנו שאלות רבות לגבי התכנית המשולבת בין האוניברסיטה הפתוחה למכללות לחינוך (מעבר למטרת העל הכללית, קרי, מתן אפשרות לפרחי ההוראה ללמוד לתואר אקדמי באוניברסיטה הפתוחה) כגון: מה ילמדו במסגרת לימודי הבי"א? (תכנית ממוקדת בדיסציפלינה כלשהי, או תכנית מודולרית; תכנית המדגישה לימודי חינוך, או דיסציפלינות אחרות); מי ילמד? (כל תלמידי המכללה או חלקם); מי ינחה את הקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה? (מורי המכללה או מנחים מבחוץ); מתי יתחילו הלימודים האקדמיים? (החל משנה א' במכללה, או בשנה ב' או ג'); מה תהיה מתכונת הקורסים האקדמיים? (למידה עצמית בעיקר בבית הסטודנט, או הנחיה מוגברת בכיתה); מי יתכנן את המסלולים לתואר ב"א? (המכללה כגוף, או כל סטודנט בנפרד) ועוד.

היסוד השני במודל הנטורליסטי של ווקר הוא שלב הדיון והבירור של המצע הרעיוני הרחב, רב המשתתפים. ווקר מדגיש, כי ארבעה שלבים לתהליך הדיון והבירור: (א) הגדרת הנושאים המרכזיים בתכנונה ופיתוחה של כל תכנית ותכנית; (ב) הצעת דרכים חלופיות בתכנון הנושאים לסוגיהם; (ג) העלאת נימוקים בעד ונגד כל אחת מהדרכים החלופיות; (ד) בחירת הדרך הטובה ביותר. כלומר, יסוד השקלא והטריא בתהליך התכנון הוא, בעיקרו, תהליך של קבלת החלטות. בסופם של הדיון והבירור נקבעת מדיניות התכנון והפיתוח של תכנית הלימודים המסוימת. בתכנון התכנית הנדונה במאמר זה היה ברור מלכתחילה, שהפעלת המערך הלימודי של האוניברסיטה הפתוחה בתוך המכללות לחינוך צריכה להיעשות בגמישות ובהתאמה לצרכים המגוונים של תלמידי המכללות השונות. שילוב אמיתי בין התכנית האקדמית של האוניברסיטה הפתוחה לבין מסלולי הלימוד וצורכי הסטודנטים בכל מכללה ומכללה מצריך דיון ובירור ממושכים בין אנשי סגל האוניברסיטה הפתוחה לבין מנהלי המכללות ומוריהן. שלבי המשא והמתן הראשונים בין האוניברסיטה הפתוחה וכל מכללה בפני עצמה הולידו תכניות טנטטיביות, תכניות הניתנות לשינוי ולארגון מחדש במהלך הלימודים לתואר הבי"א.

היסוד השלישי במודל הנטורליסטי של ווקר הוא שלב התכנון והעיצוב של תכנית הלימודים, המביא בחשבון ברי-זמנית נתונים ותהליכים צפויים ובלתי-צפויים, המתרחשים אגב פיתוחה והפעלתה. בעת התכנון והפעלה של הלימודים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה במכללות שונות צצו ועלו בעיות בלתי צפויות שתבעו קבלת החלטות במישור התכני, הדידקטי והארגוני. אלה נתקבלו בתהליך ממושך של דיון וליבון בין אנשי האוניברסיטה הפתוחה ואנשי המכללות, כפי שיוצג בהמשך.

במאמר זה יידונו השיקולים הקוריקולאריים המרכזיים בתכנונו והפעלתו של המודל החדש להכשרת מורים, המשלב לימודים אקדמיים במסגרת האוניברסיטה הפתוחה עם לימודים לתואר "מורה מוסמך בכיר" במכללות לחינוך. רוצה לומר, ינתחו השיקולים הקוריקולאריים, הנוגעים בעיקר להגדרת אוכלוסיית היעד; לקביעת תפקידיהם של מנחי הקורסים האקדמיים; להבניית מסלולי לימוד חלופיים; לגיבוש אסטרטגיות הוראה/למידה; לתכנון לוגיסטי של מערך הלימודים.

## הגדרת אוכלוסיית היעד

הגדרה כמותית של אוכלוסיית היעד הפוטנציאלית ומיפוי תחומי העניין הרלוואנטיים לתלמידי כל מכללה ומכללה היו שלב ראשון חיוני בתכנון מסלולי הלימוד האקדמיים במכללות השונות. למותר לציין, כי הצטרפותם של תלמידים רבים יותר ללימודים האקדמיים, תביא במקביל להרחבת מגוון הקורסים בכל מכללה. כיוון שמרבית המכללות שפנו לאוניברסיטה הפתוחה היו קטנות היקף, הייתה חשיבות קריטית למספר התלמידים שיילמדו במסגרת האוניברסיטה הפתוחה בתכנון התכנית המשולבת. כמו כן היה ברור, שלמכללות במגזר הממלכתי-דתי ובמגזר הממלכתי תחומי עניין שונים, ויש אפוא לבנות מסלולי לימוד אקדמיים חלופיים, בהתאם לצרכי המכללות לסוגיהן.

כל המכללות, בלי יוצא מן הכלל, התלבטו בעת פנייתן אל האוניברסיטה הפתוחה בשאלות הבאות: האם לצרף ללימודים האקדמיים את כל תלמידי המכללה משנה א' ואילך או רק את חלקם? האם ההחלטה לבחור במסלול אקדמי תהיה בידי התלמידים, או שיש לקבוע מראש אמות-מידה של מיון? מה חלקם של פרחי-ההוראה בבחירתה ובנייתה של תכנית הלימודים האקדמית?

מנקודת ראותה של האוניברסיטה הפתוחה לא היה צורך בקביעת אמות-מידה של מיון כדי להצטרף ללימודים האקדמיים. באוניברסיטה הפתוחה נקוטה מדיניות של כניסה חופשית; כל אדם יכול להירשם ללימודים. המיון מתרחש תוך כדי הלמידה. הניסיון מלמד, שעיקר המיון מתרחש במהלך הקורס הראשון באוניברסיטה הפתוחה, וקיימת נשירה של למעלה מ-50% מהנרשמים. למסיימים בהצלחה את הקורס הראשון סיכויים גבוהים להצליח בהמשך הלימודים. האוניברסיטה הפתוחה הציעה אפוא למכללות, שכל תלמידיהן ישתתפו בשנה א' ללימודים בקורס אחד של האוניברסיטה הפתוחה. בתום השנה ובהתאם לתוצאות תיקבע אוכלוסיית היעד הפוטנציאלית, שתמשיך את הלימודים לתואר אקדמי.

רבים במכללות הסתייגו מההצעה הנדונה לתת הזדמנות לכל התלמידים, או לחייבם לקחת חלק בלימודים אקדמיים באוניברסיטה הפתוחה. בין המתנגדים מי שחששו, כי לא כל פרחי-ההוראה יתמודדו בהצלחה עם הלימודים האקדמיים. אחדים טענו, כי יש לאפשר את הלימודים האקדמיים רק לבעלי יכולת גבוהה ואף הציעו לקבוע אמות-מידה מיוחדות לקבלה. קצתם דחו את ההצעה משיקולים תקציביים, שכן התלמיד יהיה מחויב בשכר לימוד נפרד לאוניברסיטה הפתוחה ולמכללה; הן המכללה והן הסטודנטים לא יוכלו, לדעתם, לעמוד בנטל הקשה של שכר לימוד כפול. יהיה קל יותר לסבסד או לממן את לימודיהם לסטודנטים במספר קטן יותר. אחרים התנגדו להצטרפות הכוללת של הסטודנטים לקורס אקדמי מטעם אחר: לדעתם יש להניח בידי הסטודנט את הבחירה האם להצטרף ללימודים לתואר אקדמי או לא.

במשך והמגע בין האוניברסיטה הפתוחה למכללות בשאלת הגדרת אוכלוסיית הלומדים, שילמדו לימודים אקדמיים, הוחלט לבסוף, כי אין מקום לקבוע מסמרות ועקרונות, המחייבים את כל המכללות כולן. יש לאפשר לכל מכללה לקבוע את המדיניות היפה לה. כך נוצרו ארבעה דפוסים מרכזיים של הצטרפות למסלול האקדמי:

1. האחד, שאומץ רק על-ידי מכללה אחת, מחייב את כל תלמידי המכללה ללמוד גם במסגרת האוניברסיטה הפתוחה במשך כל שלוש שנות הלימוד במכללה לקראת

תואר "מורה מוסמך בכיר", כחלק אינטגרלי מלימודי ההכשרה להוראה. המכללה תממן את שכר הלימוד באוניברסיטה הפתוחה. בתום שלוש שנות לימוד, לכל מורה באמתחתו חצי תואר אקדמי (אם עמד בהצלחה בדרישות הקורסים האקדמיים), ואת התואר ישלים אם על-ידי לימוד אינטנסיבי בשנה רביעית במכללה, או בלימוד עצמי בפרק זמן המתאים לתנאי עבודתו, לאפשרויותיו ולרצונו.

2. השני, שאומץ על-ידי שתי מכללות, מחייב את כל תלמידי המכללה ללמוד שני קורסים אקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה בשנת הלימודים הראשונה במכללה, מבלי שיצטרכו לממן מכיסם את שכר הלימוד באוניברסיטה הפתוחה. שכר הלימוד ממומן על-ידי המכללה. החל מהשנה השנייה התלמידים רשאים לבחור, אם ימשיכו או לא ימשיכו במסלול האקדמי. המחליטים להמשיך במסלול האקדמי ישלמו שכר לימוד גבוה יותר מתלמידי מסלול ההכשרה הרגיל.
3. השלישי, שאומץ על ידי שלוש מכללות, קובע שההצטרפות למסלול האקדמי נתונה לבחירת הסטודנטים החל מהשנה הראשונה ללימודיהם במכללה. מי שבחרו בלימודים אקדמיים חייבים בתשלום שכר לימוד נפרד לאוניברסיטה הפתוחה.
4. הרביעי, שאומץ על-ידי שתי מכללות, מציב אמות-מידה של הצטרפות למסלול האקדמי החל משנת הלימודים הראשונה (ציונים גבוהים בבחינות הבגרות וציון גבוה במבחן הסף). תלמידים שעברו את המיון אינם חייבים בשכר לימוד נוסף; לימודיהם האקדמיים מסובסדים על-ידי המכללה.

בשאלה מה חלקם של פרחי-ההוראה בבניית תכנית הלימודים האקדמית, נתגלעו חילוקי דיעות בין המכללות לבין האוניברסיטה הפתוחה. מנקודת הראות של האוניברסיטה הפתוחה רשאי כל תלמיד לבחור קורסים כיאה בעיניו ולבנות תכנית אישית על-פי נטיותיו ומשאלותיו. עם זאת, חשוב לזכור, כי הקמתן של קבוצות לימוד במכללה, מחייבת השתתפותם של לפחות 15 סטודנטים בכל קורס. המכללות העדיפו, שהלימודים האקדמיים בתוך כל מכללה יתקיימו כולם במסגרת קבוצתית, מה שצמצם בהכרח את מגוון הקורסים בכל מכללה. עמדת האוניברסיטה הפתוחה הייתה, שחובה ליידע כל סטודנט שבחר במסלול האקדמי, כי אם יחפוץ בשלב מסוים לבנות תכנית לימודים משונה, חלקה או כולה, מתכנית הלימודים שבחרה המכללה כגוף, הוא רשאי לבחור לו קורסים ללמידה עצמית במקום קורסים במסגרת קבוצתית בהנחיה מוגברת במכללה. עמדת האוניברסיטה הפתוחה בעניין זה הייתה חד-משמעית, ובסופו של דבר התקבלה על דעת המכללות. בפועל, מנצלים את אפשרות בנייתה של תכנית אישית בעיקר סטודנטים המסיימים שלוש שנות לימוד במכללה. השיקולים בבניית מגוון מסלולי הלימוד האקדמיים במכללות יידונו בפירוט בהמשך.

### **קביעת תפקידיהם של מנחי הקורסים האקדמיים**

הבהרת תפקידי המנחים בקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה הייתה חיונית כבר בשלבים הראשונים של תכנון מסלולי הלימוד האקדמיים במכללות. זאת, מפני שאופי ההוראה/למידה ותפקידי סגל ההוראה באוניברסיטה הפתוחה שונים מהותית מהמקובל באוניברסיטה מן המניין או במכללות. קורסי האוניברסיטה הפתוחה מפותחים על-ידי

אנשי הסגל האקדמי הבכיר של האוניברסיטה ובסיוע אנשי אקדמיה מכל האוניברסיטאות בישראל. פיתוחו של כל קורס אקדמי מלווה בקרת איכות קפדנית וניתן דגש רב להיבטים פדגוגיים-מתודיים, שכן עיקר החומר מיועד ללמידה עצמית (Guri, 1987). תפקיד המנחה בתהליך הלמידה לסייע לסטודנט בליבון סוגיות נבחרות ובבדיקת עבודות ומטלות. המנחים הם, בדרך כלל, אנשי סגל אקדמי זוטרי, בעלי תואר שני או דוקטורנטים. השתמע מכך, שחלק ממורי המכללות, בעלי תואר שני ומעלה, יכולים לשמש מנחים בקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה, אפשרות שיש לה יתרונות וחסרונות.

יתרונו הגדול של מורה במכללה כמנחה של קורס באוניברסיטה הפתוחה הוא היכולת לגשר בצורה הטובה ביותר בין תכני הקורס המסוים לבין ניסיונם וידיעותיהם של פרחי-ההוראה באמצעות דוגמאות קונקרטיות ודברי קישור, הרלוואנטיים לתלמידיו.

מהצד האחר, למנחה של הקורס באוניברסיטה הפתוחה משקל קטן בקבלת החלטות לגבי תכני הקורס, הנושאים העיקריים, אופי המטלות ובחינת הסיום, בהשוואה למורה הממונה על תכנון והוראה של שיעור במכללה. כדי לשמור על אמות-מידה אוניברסליות של הערכה, מתוכננות המטלות והבחינה של כל קורס וקורס על-ידי מרכז הוראה ארצי, היושב באוניברסיטה הפתוחה, ומחייבות את כלל התלמידים הלומדים קורס מסוים בכל רחבי הארץ. מבחינה זו, הקורסים באוניברסיטה הפתוחה מתוכננים ומופעלים במרכז מירבי. מרצים באוניברסיטאות ובמכללות מתקשים לא אחת להסתגל לתפקיד המנחה, שאינו שותף בהכנת תכני הקורס ובאופן עיבודם הדידקטי, ורק מסייע לסטודנטים בליבון בעיות נבחרות.

חשוב היה שאנשי המכללות יהיו מודעים לקושי זה ולא ימנו לתפקיד מנחים בקורסי האוניברסיטה הפתוחה, מורים העלולים להתקשות בכך. הובהר לאנשי המכללות, שאין מניעה מצד האוניברסיטה הפתוחה, שמנחה ירחיב את היריעה של קורס נתון ויביע עמדות שונות מאלו המובאות בקורס. המנחה חייב להביא בחשבון, שהתלמידים צריכים לקנות שליטה בחומר הכתוב, שהמטלות אינן נכתבות על-ידי המנחים, רק נבדקות על-ידם, ושמרכז ההוראה הארצי מפקח על בדיקת המטלות בידי המנחים באמצעות בדיקה אקראית מצדו של אחוז מסוים מן המטלות הללו. בנוסף לכך, בחינת הסיום בכל קורס מטעם מרכז ההוראה הארצי, אינה ידועה למנחים עד יום הבחינה, ובדרך כלל אף אינה נבדקת על-ידם. בדיקת מרבית הבחינות נעשית בידי מרכז ההוראה הארצי, בודקים חיצוניים או מנחים של קבוצות אחרות באותו קורס. כן חשוב היה להדגיש מלכתחילה, שאנשי המכללות יכולים להמליץ על העסקתם של חלק ממוריהם כמנחים בקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה, אך האישור הסופי הוא בידי מרכז ההוראה הארצי של כל קורס.

אנשי האוניברסיטה הפתוחה גם הביעו חשש קל פן תנווטנה המכללות את בחירת הקורסים האקדמיים על-פי השכלתם ותחומי התמחותם של מורי המכללה, שכן אך טבעי הוא שהמכללות יעדיפו את סגל ההוראה שלהן על פני מנחים מבחוץ. הוסכם על דעת כל הצדדים, שטובת הסטודנטים תעמוד בראש מעייניהם בתכנון מסלולי הלימוד השונים. על כן, קורס שהוא חיוני ומרכזי במסלול לימודים מסוים, ישוּבץ בתכנית הלימודים, גם אם אין בסגל ההוראה של המכללה אדם המתאים להנחיית הקורס. האוניברסיטה הפתוחה מצידה התחייבה למצוא מנחים לכל קורס שייבחר על-ידי כל

מכללה, ללא קשר למיקומה, שהרי האוניברסיטה הפתוחה מתייחדת בכך שכל מערכת ההוראה/למידה שלה בנויה ללמידה מרחוק. לפיכך, גם מכללות הנמצאות בפריפריה יכולות לבחור מסלולי לימוד אקדמיים מגוונים, כפי שיפורט בהמשך, מבלי שהדבר יותנה במשלוח סגל אקדמי בכיר ממרחקים, כמו באוניברסיטה רגילה הפותחת שלוחת חוץ במקום מרחוק (גורירוזנבליט, 1991).

## **בניית מסלולי לימוד חלופיים**

תכנון מסלולי לימוד אקדמיים חלופיים, שישתלבו בתכניות הלימודים המגוונות של המכללות השונות, היה הנדבך המרכזי בפיתוח התכנית המשולבת בין האוניברסיטה הפתוחה למכללות לחינוך. עקרונית מורכבת תכנית הלימודים המשולבת משלושה יסודות: לימודים במסלולי התמחות שונים במכללה והכשרה מעשית, באחריותה הבלעדית של המכללה; לימודים אקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה שהמירו קורסים עיוניים שונים של המכללה; לימודים נוספים של האוניברסיטה הפתוחה, מעבר למכסה הנדרשת לקבלת תואר "מורה מוסמך בכיר".

עיקר המאמץ בתכנון מסלולי הלימוד החלופיים התמקד בשילוב בין מסלולי הלימוד המגוונים הקיימים באוניברסיטה הפתוחה לבין ההתמחויות השונות הקיימות בכל מכללה. במסגרת הדגם החדש התאפשרו מסלולי לימוד רבים ומגוונים, שלא היו קיימים עד כה במסגרת האוניברסיטאית הרגילה ובמסגרת המכללות.

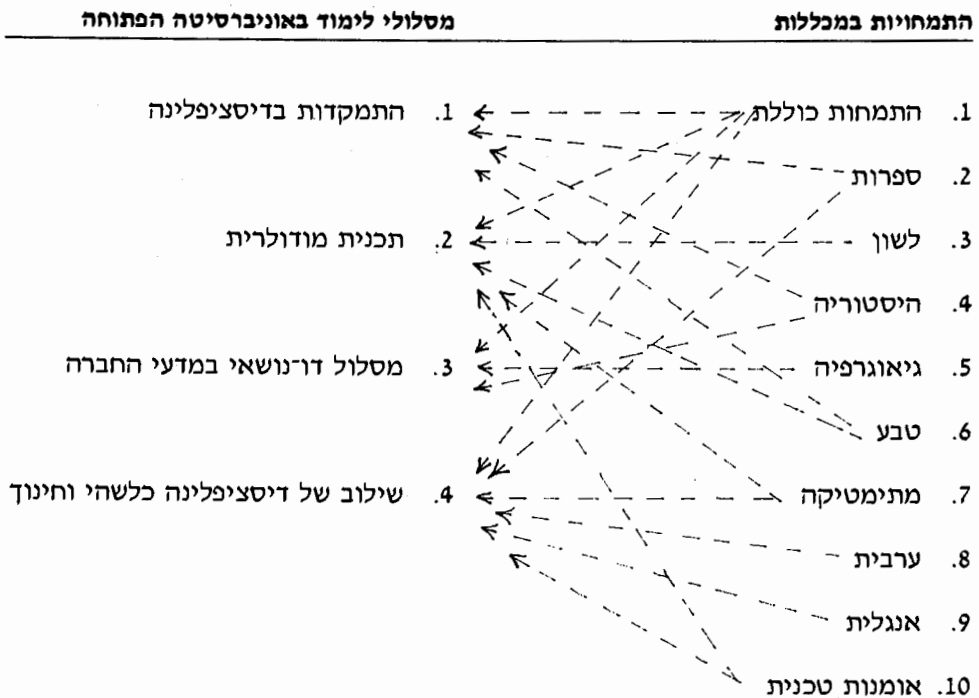
בלימודי התואר ב"א באוניברסיטה הפתוחה קיימים לפחות ארבעה מסלולים המותאמים לצרכי המורים:

1. **התמקדות בדיסציפלינה מסוימת** – מסלול זה דומה בעיקרו למסלול המקובל באוניברסיטאות הרגילות, שבהן מתמקד המורה לעתיד בתחום או שניים, לכל היותר, לפני תחילת ההכשרה להוראה. מסלול זה מותאם בעיקר לפרחי-הוראה המעוניינים להורות בעתיד בחטיבה על-יסודית. לפי שעה מציעה האוניברסיטה הפתוחה מיקוד לימודים בדיסציפלינות הבאות, הרלוואנטיות למורים: היסטוריה של עם ישראל, שילוב היסטוריה של עם ישראל והיסטוריה כללית, ספרות, מדעי הטבע, מתימטיקה, מדעי המחשב ומדעי החברה.
2. **תכנית מודולרית** – במסלול זה יכול המורה לבנות תכנית, המשלבת מספר תחומי ידע, למשל תכנית המשלבת חטיבה בהיסטוריה, חטיבה בחינוך, חטיבה במחשבים וקורסים בודדים מדיסציפלינות שונות. מסלול זה מותאם בעיקר למורי בית-הספר היסודי, אך אין מניעה שפרחי-הוראה, המתמחה בחינוך מיוחד או במסלול חטיבת הביניים במכללה, יבחר בתכנית ב"א מודולרית. ולחלופין, אין מניעה, שפרחי-הוראה, המתמחה במסלול של הגיל הרך או בית-הספר היסודי, יבחר בתכנית ב"א הממוקדת בדיסציפלינה מסוימת.
3. **מסלול דו-נושאי במדעי החברה** – במסגרתו ניתן להתמחות בשני נושאים, בעיקר במדע החברה, דוגמת חינוך וסוציולוגיה, חינוך ופסיכולוגיה, חינוך ומינהל, ועוד. מסלול זה מתאים במיוחד למורים שיבקשו בעתיד ללמוד תואר שני בחינוך או במדעי החברה, ו/או יבקשו לעסוק במינהל חינוכי.

4. **שילוב של דיסציפלינה כלשהי וחינוך** – מסלול זה מאפשר לפרח-ההוראה להתמקד בדיסציפלינה מדעית כלשהי, כמפורט במסלול הראשון, בצירוף התמחות בלימודי חינוך.

בכל אחת מהמכללות מוצעות התמחויות שונות במסלולים שונים. כך במסלול של בית-הספר היסודי, כיתות ג'-ו', ניתן למצוא התמחויות בטבע, מתימטיקה, מוסיקה, אמנות, חינוך מיוחד, אנגלית, ערבית, עברית, גיאוגרפיה ועוד. במסלולי הגנות והגיל הרך מקובלת התמחות כוללת, ובמסלול העל-יסודי מגוון נוסף של התמחויות.

שיתוף הפעולה בין האוניברסיטה הפתוחה למכללות העמיד כר נרחב לצירופים מגוונים בין ההתמחויות במכללות לבין מסלולי הלימודים באוניברסיטה הפתוחה, כמתואר באופן סכימטי להלן:



במסגרת התכנית המשולבת ניתן לבנות תכנית, שבה הלימודים האקדמיים ממוקדים בדיסציפלינה אחת, אך ההתמחות במכללה מתפרסת על פני תחומים רבים, כמקובל בהתמחות כוללת במסלולים של הגיל הרך. או להיפך תכנית שבה הלימודים האקדמיים מתפרסים על פני מספר תחומים בתכנית מודולרית, ואילו ההתמחות במכללה ממוקדת

בחינוך מיוחד או בשתי דיסציפלינות, כמקובל במסלול חטיבת הביניים. בה במידה ניתן לבנות תכנית לימודים הממוקדת בדיסציפלינה אחת או שתיים, הן במסלול האקדמי והן בהתמחות במכללה, או להיפך: תכנית מודולרית, המתפרסת על פני תחומי ידע רבים הן במסלול האקדמי והן בלימודי המכללה. כלומר, מכלול הצירופים האפשרי הוא רחב ביותר, והוא לראשונה אף פותח פתח להכשרת מורים לבית הספר היסודי ולחטיבות העל-יסודיות (כולל החטיבה העליונה) במסגרת מוסדית אחת. אמנם למכללות אין מנדט כיום להכשיר מורים לחטיבה העליונה (כיתות י"ב), אך פרח-ההוראה, שיסיים ב"א בספרות, או בהיסטוריה של עם ישראל או במתימטיקה ויקבל הסמכה מהמכללה להורות בחטיבת הביניים, יקבל (בתוספת השלמות מינימליות במקצועות דידיקטיים-מיתודיים) רישיון הוראה בחטיבה העליונה.

בפועל, בחרו כל המכללות, ללא יוצא מן הכלל, להתמקד בדיסציפלינה מסוימת (דוגמת היסטוריה של עם ישראל, ספרות, מדעי הטבע) עבור המתמחים במכללה במסלול של חטיבת הביניים, ובתכנית מודולרית עבור המתמחים במסלולים של הגיל הרך, בית הספר היסודי וחינוך מיוחד. אך הם יידעו את התלמידים באשר לאפשרויות השילוב האחרות הפתוחות בפניהם, אם יבקשו לבנות תכנית לימודים אישית במסגרת האוניברסיטה הפתוחה.

מרבית המכללות במגזר הדתי בחרו עבור פרח-ההוראה המתמחים בהוראה בחטיבת הביניים תכנית המתמקדת בהיסטוריה של עם ישראל ולימודי יהדות ו/או במדעי הטבע. מכללות במגזר הממלכתי העדיפו התמקדות בספרות, ו/או בשילוב היסטוריה של עם ישראל והיסטוריה כללית ו/או מדעי הטבע. כל המכללות, ללא יוצא מן הכלל, גם בחרו להפעיל תכנית מודולרית, שהרכב הקורסים בה שונה ממכללה לרעותה. הקורסים בתכניות המודולריות נבחרו על פי צורכי כל מכללה, תוך התייעצות עם פרח-ההוראה, והבחירה אף הושפעה מהשכלתם ותחומי התמחותם האקדמית של מורי המכללה.

### **גיבוש אסטרטגיות הוראה/למידה**

כיצד יילמדו הקורסים של האוניברסיטה הפתוחה במסגרת המכללה, הייתה אחת השאלות החשובות, שעלתה בשלבי ההתדיינות הראשונים בין אנשי האוניברסיטה הפתוחה לאנשי המכללות. כאמור, הקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה מתוכננים ומעובדים ללמידה עצמית, וכוללים, בנוסף לנושאי הלימוד, את המנגנונים הדידקטיים להוראתם. היקף הלימודים בקורס של האוניברסיטה הפתוחה מקביל (על פי רוב) להיקף הלימודים בקורס בן 6 שעות סמסטריאליות באוניברסיטה רגילה (6 ש"ס = 3 ש"ש), ומרבית הקורסים נלמדים באופן אינטנסיבי בסמסטר בן ארבעה חודשים. על פי ניסיון העבר, סטודנט הלומד קורס אקדמי אחד בן סמסטר בלמידה עצמית, יקדיש בין 12 ל-20 שעות בשבוע ללמידה ולהכנת מטלות. במהלך הסמסטר מתקיימים במרבית הקורסים שישה מפגשים קבוצתיים (בממוצע, מפגש אחד בשלושה שבועות) בני שעתיים עד שלוש לליבון נושאים שונים ביחידות הלימוד. המפגשים נועדו לסייע ללומדים, אך במרבית הקורסים ההשתתפות במפגשים אינה בגדר חובה ונתונה לשיקוליו של הסטודנט. בחמש השנים שחלפו גבר הלחץ מצד קבוצות שונות לתגבר את ההנחיה ולקיים



מפגשים קבוצתיים אחת לשבוע. כיום, למעלה מ-50% מ-16,000 הסטודנטים של האוניברסיטה הפתוחה לומדים בקבוצות של הנחיה מוגברת. חשוב לציין, שמשך המפגש הקבוצתי בהנחיה מוגברת אינו זהה למשך המפגש הקבוצתי בקורס מקביל באוניברסיטה קונוונציונאלית. שכן, לקורס הנלמד במשך שש שעות פרונטאליות במסגרת אוניברסיטאית רגילה, מוקדשות שעתיים של מפגש קבוצתי במסגרת ההנחיה המוגברת באוניברסיטה הפתוחה. מכאן, שחלק הארי של תהליך הלמידה עדיין מתבצע באופן עצמי.

במשא והמגע בין האוניברסיטה הפתוחה למכללות, עלתה השאלה העקרונית – האם כדאי ללמד את הקורסים של האוניברסיטה הפתוחה בהנחיה מוגברת, או לעודד למידה עצמית אצל פרחי-ההוראה כבר מהקורס הראשון? הכול היו תמימי דעים, שהתנסות של פרחי-ההוראה בלמידה עצמית חשובה להכשרתם כמורים ועשויה לדרבן אותם בעתיד ליישם סגנון זה בכיתותיהם. יתר על כן, רכיב חשוב בפרופסיונאליזציה של מקצוע ההוראה (כמו גם מקצועות אחרים) הוא השתלמות אגב מילוי התפקיד. טיפוח יכולת הלמידה העצמית אף עשוי בטווח הרחוק לעודד מורים ללמוד בכוחות עצמם, להשתלם ולקרוא ספרות מקצועית באופן שוטף.

עם זאת, בד בבד עם ההכרה מצד אנשי המכללות בחשיבות הלמידה העצמית של פרחי-הוראה, ביקשו כולם ללמד את הקורסים של האוניברסיטה הפתוחה בהנחיה מוגברת של מפגש שבועי בכל קורס.

הוסכם בתחילה, שהקורסים בשנה הראשונה יינתנו בהנחיה מוגברת, אך מטרת היעד תהיה "לגמול" במידת האפשר את פרחי-ההוראה מההנחיה המוגברת ולעודד את הלמידה העצמית. מה גם שעלייה במספר פרחי-ההוראה הלומדים קורסים אקדמיים בלמידה עצמית, תרחיב את היקף תכנון התכניות האישיות בהתאם לתחומי ההתעניינות של כל תלמיד.

בפועל, תהליך ה"גמילה" מתנהל בעצלתיים, ופרחי-ההוראה בכל המכללות מעדיפים ללמוד את הקורסים של האוניברסיטה הפתוחה בהנחיה מוגברת. חלק מהתלמידים אף מסתמך יתר על המידה על ההנחיה המוגברת, בבחינת שיעור פרונטאלי, דבר המסכן את הצלחתם בבחינת הסיום. בעיות נוספות שהתעוררו במהלך ההוראה/למידה של הקורסים האקדמיים יידונו בפרק העוסק בקשיי הפעלה.

## **תכנון לוגיסטי של מערך הלימודים**

תכנון תכנית לימודים חייב להביא בחשבון את המערך הלוגיסטי ליישומה. הצלחת התכנית המשולבת בין האוניברסיטה הפתוחה לבין המכללות לחינוך חייבה קביעת נהלים תקינים ויעילים לגבי ניהול משא ומתן שוטף בין אנשי הסגל של האוניברסיטה הפתוחה ומורי המכללות, תשלום שכר הלימוד, בחירת סגל המנחים, תכנון מערכת השעות, משך הלימודים ועוד.

מעניין לציין, ששיקולים לוגיסטיים הם שהניעו חלק מראשי המכללות לפנות מלכתחילה לאוניברסיטה הפתוחה ולא לאוניברסיטה רגילה. למכללות הנמצאות בפריפריה, או מעבר לקו הירוק, קסמה במיוחד העובדה, שכל מערך ההוראה/למידה של האוניברסיטה הפתוחה בנוי ללמידה מרחוק, וניתן יהיה לקיים מסלולי לימוד אקדמיים מגוונים, מבלי

שהדבר יותנה במשלוח סגל אקדמי בכיר ממרחקים. לאחרים קסמה העובדה, שבמסגרת התכנית המשולבת נערך שיתוף הפעולה בין המכללות לבין האוניברסיטה הפתוחה כגוף כולל, ולא רק בין לבין בית-הספר לחינוך או מחלקה דיסציפלינארית זו או אחרת, כבפרוייקטים משותפים רבים בין אוניברסיטאות רגילות לבין מכללות שונות. לאוניברסיטה הפתוחה מבנה ארגוני השונה מיתר האוניברסיטאות. אין בה בתי ספר וחוגים, כי אם צוותים אקדמיים בתחומי ידע מגוונים. כל צוות אחראי לפיתוח תכנית לימודים כוללת בדיסציפלינה מסויימת, דוגמת – ספרות, מתימטיקה, חינוך, ועוד. מינהל ההוראה של האוניברסיטה הפתוחה אחראי על הוראת הקורסים בכל תחומי הידע. בשל המנגנון המינהלי ה"קומפקטי" של האוניברסיטה הפתוחה, ניתן בקלות יחסית לבנות מגוון עצום של תכניות לימודים, המשלבות קורסים מתחומי ידע שונים. כך, יכולה מכללה מסוימת לבחור תכנית מודולרית, המשלבת קורסים מתחום ההיסטוריה, הספרות, המתימטיקה, החינוך ומדעי המחשב, מבלי לשאת ולתת בנפרד עם החוג לספרות, החוג למתימטיקה, בית הספר לחינוך, החוג למדעי המחשב ובית הספר להיסטוריה, כבאוניברסיטה רגילה. התכנית המודולרית נבנית בסיוע איש קשר של האוניברסיטה הפתוחה, המתאם את הוראת הקורסים השונים במכללה עם קרובי ההוראה, האחראים על הוראת הקורסים שהמכללה בחרה ללמד. העובדה, שהמכללות יכולות לשתף פעולה עם האוניברסיטה הפתוחה, על כל קורסיה ומסלוליה, ללא מנגנוני מינהל מורכבים, מאפשרת בחירה מקיפה וגמישה של קורסים. קורסים אוניברסיטאיים אלה יחזקו את תחומי הלימוד המחייבים חיזוק בכל מכללה ומכללה, ויציעו לתלמידים תכניות לימוד אקדמיות מגוונות ומקוריות, המביאות בחשבון את צרכיה הייחודיים של כל מכללה.

שיקול לוגיסטי נוסף של חלק מראשי המכללות בפנייתם אל האוניברסיטה הפתוחה, קשור להכרה בלימודים במסגרת המכללה כחלק מהלימודים האקדמיים לתואר ב"א. האוניברסיטה הפתוחה היא, בשלב זה, האוניברסיטה היחידה המכירה במכלול הלימודים במכללה לקראת תואר "מורה מוסמך בכיר" כחלק מלימודי התואר ב"א. ההכרה היא בחיקף שבין 18 ל-36 נקודות זכות, מתוך 108 הנקודות הנדרשות לתואר ב"א. בוועדה להכרה בלימודים קודמים של האוניברסיטה הפתוחה דנים בכל בקשה בנפרד, וההכרה ניתנת בהתחשב בהישגי התלמיד בשלוש שנות לימודיו לקראת תואר "מורה מוסמך בכיר" ובהתמחותו.

להבטחת הצלחתה של התכנית המשולבת גם הוחלט למנות "איש קשר" מבין הסגל האקדמי הבכיר של האוניברסיטה הפתוחה ו"איש קשר" בכל מכללה, שיהיו אחראיים על שאלות של תיאום ובירור בשלבי התכנון והפיתוח של התכנית ובשלבי הפעלתה. ל"אנשי הקשר" תמונה כוללת רחבה על ההיבטים השונים הקשורים בהפעלת תכנית הלימודים האקדמית בכל מכללה וכן נגישות לכל בעלי התפקידים הנוטלים חלק ביישומה. מינויים נועד לסייע בפתרון מהיר של בעיות שיתעוררו בשלבי ההוראה/למידה של התכנית המשולבת.

תיאום מחזורי הלימוד היה אחת הבעיות הלוגיסטיות בשלבי התכנון הראשוני של הפעלת המערך הלימודי של האוניברסיטה הפתוחה במכללות לחינוך. באוניברסיטה הפתוחה מתחיל סמסטר הסתיו בראשית ספטמבר והוא בן 18 שבועות, בעוד שבמכללות נפתחים הלימודים רק באמצע אוקטובר. הגשת מטלות לימודיות (בין שש לעשר בכל קורס אקדמי

של האוניברסיטה הפתוחה) היא חלק בלתי נפרד מכל קורס, ולכל מטלה מועד הגשה סופי. שינוי במועד פתיחת הלימודים מחייב, כמובן, היערכות שונה לגבי הגשת המטלות במכללות. אחרי התדיינות הוחלט שסמסטר הסתיו ייפתח במכללות באוקטובר ויקוצר ל-14 שבועות. מרכז ההוראה הארצי של כל קורס יכין סדרת מטלות מיוחדת עבור המכללות, שתתאם ללוח זמני הלימוד במכללה. עם זאת, עמדו אנשי האוניברסיטה על כך שתלמידי המכללות ייבחנו בבחינות הסיום במועדים הקבועים לכלל תלמידי האוניברסיטה הפתוחה. כיוון שבכל מחזור לפחות שלושה מועדי בחינה, ובמקרים חריגים אף חמישה, אין בעיה שתלמידי כל מכללה ישתלבו במועדי בחינות הסיום של האוניברסיטה הפתוחה.

בעיה לוגיסטית נוספת שהעלו אנשי המכללות קשורה במשך ההוראה/למידה של כל קורס. רוב קורסי האוניברסיטה הפתוחה נלמדים באופן אינטנסיבי במשך סמסטר אחד. לעומת זאת, במכללות חלק גדול מהשיעורים מתפרש על פני שנה שלמה. אנשי המכללות ביקשו לפרוש את הוראתם של חלק מקורסי האוניברסיטה הפתוחה על פני שנה שלמה, דבר שחייב היערכות מיוחדת של מינהל ההוראה של האוניברסיטה הפתוחה. חלק מהקורסים נלמד באוניברסיטה הפתוחה באופן מסורג, כלומר, הם נלמדים במשך סמסטר אחד ובסמסטר השני אינם נלמדים. פרישת הוראת הקורסים על פני שנה שלמה מחייבת העסקת מרכזי הוראה ארציים בקורסים ספציפיים במשך שנה שלמה, וכן הכנתן של מטלות המותאמות להוראה במשך שנה, קביעת מועדי בחינה מיוחדים, תכנון המפגשים הקבוצתיים ועוד. אנשי המכללות נימקו את בקשתם בכך, שבנושאים מיוחדים, בעיקר בתחום החינוך ומדעי החברה, חשוב לתת לפרחי ההוראה זמן "לעכל" את החומר הנלמד. גם חשוב לתת שהות למורים להרחיב את היריעה של קורסים מסוימים, דוגמת "פסיכולוגיה בחינוך", או "תכנון, פיתוח ויישום תכניות לימודים", ולהוסיף תכנים שאינם מופיעים בקורסים, אך רלוואנטיים וחיוניים, לדעת מורי המכללות, לתהליך הכשרתם של פרחי ההוראה. אנשי האוניברסיטה הפתוחה לא ששו להצעה לפרוש את הוראת הקורסים האקדמיים על פני שנה שלמה, כיוון שהדבר יגדיל משמעותית את עלות הוראת הקורסים. הוחלט, שרק קורסים מסוימים, שחשוב וחיוני יהיה להאריך את משך זמן הוראתם, יתפרשו באישור האוניברסיטה הפתוחה על פני שנה שלמה. הוסכם, לבצע מעקב מיוחד והערכה לגבי הוראתם של קורסים אלו ולהחליט על סמך הממצאים על משך ההוראה.

בעיה לוגיסטית נוספת הייתה קשורה בבחירת המנחים ואישורם, כפי שפורט בסעיף הדן בקביעת תפקידיהם של מנחי הקורסים האקדמיים. הובהר היטב לאנשי המכללות שהסמכות הסופית באישור מנחי הקורסים נתונה בידי מרכז ההוראה הארצי של כל קורס. מורה במכללה, שאושר כמנחה, הוא עובד של האוניברסיטה הפתוחה וכפוף לתקנותיה ולנוהליה. מינוי המנחים במכללות היה מלכתחילה נושא רגיש, והעלה לא מעט בעיות במהלך הפעלת התכנית, כפי שעוד יפורט.

תשלום שכר הלימוד העמיד בעיה לוגיסטית נוספת, והצריך קביעת נהלים מראש. המכללות העדיפו ששכר הלימוד ייקבע על פי גודל הקבוצות, כנהוג בתכניות ובהשתלמויות של אוניברסיטאות רגילות. האוניברסיטה הפתוחה, לעומת זאת, הבהירה מלכתחילה ששכר הלימוד ייגבה מתלמידי המכללות בדומה לגביית שכר הלימוד מכלל תלמידי האוניברסיטה, כלומר: כל תלמיד חייב בשכר לימוד עבור כל קורס, בלי קשר לגודל

הקבוצה של ההנחיה המתוגברת. את שכר הלימוד תוכל המכללה לשלם במקובץ, אך עליו לכסות כל תלמיד ותלמיד במכללה. אין ספק, שבעיית מימון הלימודים האקדמיים במכללות השותפות לדגם המשולב עם האוניברסיטה הפתוחה, הייתה ועודנה בעיה חריפה בהפעלת התכנית. מכללות שונות בחרו מדיניות שונה לגבי שכר הלימוד, כפי שפורט בסעיף העוסק בהגדרת אוכלוסיית היעד. חלקן בחרו לממן את שכר הלימוד המלא או החלקי של התלמידים מתקציבן השוטף, וחלקן בחרו לחייב בתשלום מלוא שכר הלימוד את התלמידים הבוחרים במסלול האקדמי. עדיין מתקיים משא ומתן בין המכללות משלבות לימודי אוניברסיטה פתוחה (מלמ"א) לבין משרד החינוך והתרבות לגבי מימון שנת הלימודים הרביעית במכללות אלו.

### קשיים בהפעלת התכנית

בניתוח הקשיים שהתגלו במהלך הפעלת התכנית המשולבת של האוניברסיטה הפתוחה והמכללות לחינוך, יש להבחין בין ההפעלה ברמת המיקרו לבין ההפעלה ברמת המאקרו. **רמת המיקרו** מתייחסת לתהליך ההוראה/למידה של קורס אקדמי ספציפי, בעוד **רמת המאקרו** מתייחסת להפעלת מערך הלימודים הכולל בכל מכללה. חשוב להדגיש, כי שתי גישות עיוניות שונות מתיישבות יפה עם ציפיות האוניברסיטה הפתוחה לגבי יישום התכנית ברמת המיקרו וברמת המאקרו: "גישת הנאמנות בביצוע" ו"גישת הסיגול ההדדי". "גישת הנאמנות בביצוע" דוגלת בבדיקת ההתאמה בין ביצוע התכנית לבין כוונות מעצביה ומושתתת על ההנחה, כי ככל שתהיינה ההנחיות למורים המבצעים ברורות ומפורטות יותר, כן יקטן הפער בין מטרות התכנית לאופן יישומה ותעלה איכות ההפעלה. מחקרים רבים שעסקו בהשוואה בין כוונות מעצבי התכנית לבין ביצועה בפועל, גילו פערים ניכרים בהיבטים השונים (צבר בן-יהושע, 1988; Goodlad & Klein, 1976; Goodlad et al., 1979). לעומת זאת, על פי גישת "הסיגול ההדדי" הערכת תכנית לימודים אינה חייבת להצטמצם בכוונות המתכננים ומטרותיהם, כי אם להתמקד בתהליך ההפעלה ובבדיקת השינויים החלים בתכנית כתוצאה מתהליך ההפעלה (Fullan & Pomfret, 1977).

"גישת הנאמנות בביצוע" היא הגישה העיונית המתאימה ביותר לתיאור ציפיותיה של האוניברסיטה הפתוחה מתהליך הוראתם של הקורסים הבודדים. כאמור לעיל, מתבצעת הוראת הקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה במירב המרכז. כיוון שהאוניברסיטה הפתוחה נוקטת מדיניות של קבלת תלמידים ללא מיון בשלב הרישום, עליה להקפיד היטב על מיון בשלב הלמידה. באוניברסיטה הפתוחה מספר קורסים פופולאריים, הנלמדים שנה-שנה על-ידי מאות סטודנטים. כדי להבטיח אמות-מידה אוניברסליות ככל האפשר בהערכת עבודות הסטודנטים ומבחינהם, חיוני להקפיד על ביצוע דומה ככל האפשר של תהליכי ההנחיה בקבוצות הלימוד הפזורות בכל הארץ. אי-לכך, האוניברסיטה הפתוחה ציפתה אפוא שהמנחים במכללות לחינוך יהיו קשובים ביותר להנחיות ולהוראות של מרכז ההוראה הארצי בכל קורס אקדמי וינהגו על פיהן.

ברמת המאקרו, לעומת זאת, מאפיינת את עמדת האוניברסיטה הפתוחה "גישת הסיגול

ההדדי". האוניברסיטה הפתוחה אימצה מלכתחילה גישה גמישה לגבי תכנון מערך הלימודים הכולל בכל מכללה, לגבי שאלות הנוגעות לקביעת מגוון מסלולי הלימוד, להיצע הקורסים בכל מסלול למספר הקורסים הנלמדים בכל שנה, למשך הוראתו של כל קורס, לגודל קבוצות הלימוד, למועדי המפגשים הקבוצתיים ועוד. כיוון שמדובר בהפעלה של דגם חדש, היה ברור, כי בשלבי יישומו יצוצו בעיות, שלא ניצפו מראש, וחשוב היה ליצור ערוצי תקשורת פתוחים ככל האפשר בין אנשי האוניברסיטה הפתוחה לאנשי המכללות.

עיקר הקושי ברמת המיקרו היה אופן תפקודם של מורי המכללות כמנחים בקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה. בראשית הפעלת התכנית ניאותו מורים רבים במכללות בחפץ לב לשמש מנחים. חלק אף ראו בכך עלייה בסטטוס. אך על אף ההבהרות למורים כבר בשלבי התכנון ובראיון האישי, כי תפקידי המנחה בקורסי האוניברסיטה הפתוחה שונים מהותית מתפקידי מורה במכללה, האחראי על תכנונו והוראתו של קורס מתחילה ועד סוף, התעוררו מספר בעיות בתהליך ההוראה/למידה של הקורסים האקדמיים.

כך התגלעו לעיתים קרובות חילוקי דעות עקרוניים בין מרכז ההוראה הארצי של הקורס לבין חלק מהמנחים לגבי הנקודות שיש להדגיש במפגשי ההנחייה, לגבי אופי ההנחיה, אופן בדיקת המטלות והכנת הסטודנטים לבחינת הסיום. לעתים נוצרו מצבים "עדינים" ביותר, כאשר המנחה הוא בעל תואר שלישי וותק רב בהוראה, ואילו מרכז ההוראה הוא בעל תואר שני בלבד או דוקטוראנט צעיר, ועל המנחה לפעול על פי הנחיות מרכז ההוראה. חלק מהמנחים בחרו להדגיש ולהרחיב בשיעורים נקודות הנראות להם כחשובות, אך אינן משקפות בהכרח את "רוח" הקורס המקורי.

המנחים גם לא דאגו לפעמים להבהיר די לתלמידים את ההבדל בין הנחיה בקורס שנועד ללמידה עצמית לבין הוראה של קורס רגיל. לפיכך, חלק ניכר מהתלמידים התייחס למפגשי ההנחיה הקבוצתיים כאל שיעורים פרונטאליים לכל דבר, תוך הסתמכות רבה ביותר על דברי המנחים. בפועל, חיבל הדבר בהישגיהם של פרחי-ההוראה. חלק נכשלו בבחינות הסיום, או שהפער בין ציוני המטלות לבין ציון הבחינה היה גדול ביותר (פער של 20-30 נקודות). ניתוחים סטטיסטיים של הישגי התלמידים הצביעו על כך, שתלמידים מקבוצות הלימוד במכללות מקבלים ציון ממוצע גבוה יותר על מכלול המטלות (לעתים ממוצע של 90 לקבוצה של 25 תלמידים). אך ההישגים הגבוהים אינם משתקפים כלל ועיקר בבחינת הסיום, הנבדקת על-ידי בודקים חיצוניים (גנור, 1990). אחרי בדיקה אקראית של מטלות, אף התברר, בין היתר, שקיימת תופעה של העתקת מטלות.

בניסיון להתגבר על הבעיות הנדונות, התקיימו מספר דיונים בין אנשי האוניברסיטה הפתוחה לבין אנשי המכללות, ואף מספר דיונים פנימיים של הסגל האקדמי הבכיר של האוניברסיטה הפתוחה. בראש וראשונה הוחלט שיש לבצע מיון קפדני יותר בבחירת המנחים מבין מורי המכללות, וחשוב ביותר להבהיר למנחים פוטנציאליים, הן בראיון האישי והן במפגש קבוצתי עם מנחי כל מכללה, את תפקידי המנחה באוניברסיטה הפתוחה. טבעי שלמורים בעלי ותק וניסיון עתיר בהוראה קשה להסתגל לתפקיד מנחה, הכפוף להוראות ולהנחיות של מרכז הוראה. לפיכך, מומלץ במקרים מסוימים, כי האוניברסיטה הפתוחה תשלח מנחים משלה למכללה, אם אין מורה מתאים במכללה.

השליטה בנושא לימוד מסוים אינה מבטיחה תפקוד יעיל כמנחה. במקרים שבהם התגלעו חילוקי דעות חריפים וניגודי אינטרסים בולטים בין מרכז ההוראה של קורס ספציפי למנחה במכללה זו או אחרת, הוחלט לא לחדש את מינויו של המנחה, ולשלוח למכללה מנחה מבחוץ, או לבחור בקורס אחר. הובהר לאנשי המכללות, שאין התנגדות מצד האוניברסיטה הפתוחה להרחבת היריעה של קורסים מסוימים. כך אפוא, אם מורה במכללה סבור שבקורס "פסיכולוגיה בחינוך" לא נדונו מספר נושאים החשובים בעיניו, מותר לו להוסיפם, ואף להביע דעות מנוגדות ו/או נוספות לאלו המופיעות בקורס. אך עליו להבין שהתלמיד נבחן בבחינת הסיום מטעם האוניברסיטה הפתוחה אך ורק על תכני הקורס הכתוב.

הפער בין ציוני המטלות לבין ציוני בחינות הסיום גרם לדיון פנימי סוער באוניברסיטה הפתוחה על תפקיד המטלות בקבוצות הלומדות בהנחיה מוגברת (לא רק במכללות לחינוך, כי אם בכל הקבוצות המאורגנות), ובסופו של דבר הוחלט להוריד את משקל המטלות בציון הכולל של כל קורס (מ-40% ל-30%). כן הוחלט ליפות את כוחו של ראש מינהל ההוראה של האוניברסיטה הפתוחה לבטל כליל את ציוני המטלות של תלמידים מסוימים, אם הפער בינם לבין ציון בחינת הסיום עולה על 20 נקודות. לדוגמה, אם ממוצע ציוני המטלות הוא 85, והתלמיד קיבל בבחינת הסיום ציון 64, הוא יקבל כציון סופי בקורס את ציון הבחינה, מבלי להתחשב בציוני המטלות. צעדים אלו נועדו להרתיע תלמידים מהענקת מטלות זה מזה, לדרבן את המנחים לפקוח עין על התלמידים ולבדוק את המטלות תוך התייחסות לריבוי היכולות של תלמידי הכיתה.

אם ברמת המיקרו אימצה האוניברסיטה הפתוחה את "גישת הנאמנות בביצוע", הרי ברמת המאקרו הייתה לה מלכתחילה נכונות ללכת לקראת אנשי המכללות ולסייע במידת האפשר להפעלה גמישה של מערך הלימודים האקדמי.

הבעיה המרכזית שהתגלתה ברמת המאקרו הייתה עומס הלימודים העצום המוטל על כתפי פרחי ההוראה. התברר, שכמעט בלתי-ניתן לצפות, שפרחי-ההוראה ישלים תוך ארבע שנים תואר אקדמי מלא באוניברסיטה הפתוחה. במהלך ארבע שנות לימוד עליו להשלים את כל הדרישות לתואר "מורה מוסמך בכיר", כלומר תכנית מלאה של שלוש שנות לימוד במכללה, וכן את כלל הדרישות לתואר ב"א (שאחרי ההכרה בלימודיו במכללה, הן מקבילות לשנתיים וחצי שנות לימוד באוניברסיטה רגילה).

בהתדיינות בין אנשי האוניברסיטה הפתוחה לאנשי המכללות הוחלט להקטין את מספר שעות הלימוד בכלל, על ידי הגדלת מספר הקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה שימירו קורסים עיוניים במכללה. כלומר, אם דרישות המינימום לתואר "מורה מוסמך בכיר" הן 90 שעות שנתיות, ניתן להמיר חלק משעות הלימוד במכללה בקורסים אקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה, שישמשו בזמנית גם לתואר ב"א וגם לדרישות תעודת "מורה מוסמך בכיר". כך, קורסים אקדמיים בחינוך, דוגמת "תכנון, פיתוח ויישום תכניות לימודים", "הוראה יחידנית", "פסיכולוגיה בחינוך" יכולים לשמש בלימודי שני התארים גם יחד. אף קורסים בדיסציפלינות שונות בתחומי היסטוריה, ספרות, סוציולוגיה ופסיכולוגיה יכולים לשרת מטרה זו. כן ניתן לתכנן בשיתוף עם המכללות קורסים חדשים שישרתו את צורכיהן. באופן כזה יקטן במידת-מה העומס הכבד המוטל על פרחי-ההוראה, הלומדים במסגרת הדגם המשולב. בדיעבד, הסתבר שלא הוקדשה די

מחשבה לשילוב אמיתי של שתי התכניות, תכנית המכללה ותכנית האוניברסיטה הפתוחה. בפועל התקיים צירוף שתי התכניות, ולא דווקא שילוב אמיתי ביניהן.

עוד דרך להתמודד עם בעיית העומס הציעו נשיא האוניברסיטה הפתוחה וחלק מראשי המכללות השותפים בדגם המשולב. ההצעה היא לתכנן דגם מנחה למכללות משלבות לימודי אוניברסיטה פתוחה (מלמ"א), בדומה לדגם המנחה של המכללות האקדמיות, להענקת תואר B.Ed (ולא תואר B.A.). במסגרת התכנית המוצעת יתבקשו הסטודנטים ללמוד בהיקף מלא לתואר "מורה מוסמך בכיר", ואילו השנה הרביעית תוקדש כולה ללימודים אקדמיים. הלימודים האקדמיים יימשכו שנה אקדמית אחת, כמקובל בדגם המנחה של המכללות האקדמיות, ולא שנתיים וחצי כדגם המשולב. הצעה זו עודנה בתהליכי גיבוש ודיון, לפני הגשתה למועצה להשכלה גבוהה.

בעיה נוספת ברמת המאקרו קשורה לגודל הקבוצות. האוניברסיטה הפתוחה מאשרת פתיחת קבוצת לימוד, רק אם היא מונה לפחות 15 סטודנטים. במכללות הקטנות, שאף הגבילו את ההצטרפות למסלול האקדמי למספר קטן של סטודנטים, התעוררה בעיה קשה של איש קבוצות. הבעיה התריפה במיוחד בגיבוש קבוצות לקורסים במדעי הטבע. כמחווה כלפי המכללות, ובהתחשב במגבלה המספרית של אוכלוסייתן, החליטו באוניברסיטה הפתוחה לאשר פתיחת קורסים מסוימים גם בקבוצה מצומצמת של 4-5 תלמידים.

עוד בעיה ברמת המאקרו מתייחסת ל"תהליך הגמילה" מההנחיה המוגברת. אף כי סוכם בתחילה, שהנחיה מוגברת תינתן בעיקר בקורסים הראשונים, ובהדרגה יגבר מרכיב הלמידה העצמית בתהליך ההוראה/למידה של הקורסים האקדמיים, הסתבר שתלמידי כל המכללות מעדיפים להמשיך ללמוד את כל התכנית האקדמית בהנחיה מוגברת, ומורי המכללות תומכים בנטייה זו. חששם של מרבית אנשי המכללות היא שפרחיה ההוראה לא יתמודדו בהצלחה עם הלימודים האקדמיים בכוחות עצמם. עדיין לא נמצאו "תרופות פלא" לבעיה זו. הוסכם על דעת שני הצדדים, כי אחרי תיאום יתר של תכנית הלימודים והקטנת מספר שעות הלימוד הכולל, או אם תאושר תכנית B.Ed, תעודדנה המכללות את תלמידיהן ללמוד חלק מהקורסים האקדמיים בלמידה עצמית. האוניברסיטה הפתוחה גם עמדה על כך, שבקורסים מתקדמים/סמינריוניים לא תינתן כבר עתה הנחיה שבועית, כי אם אחת לשבועיים, וכי קריאת מאמרים, סיכומים ועיבודם יבצעו הסטודנטים בביתם. המפגש הקבוצתי אחת לשבועיים נועד לליבון בעיות, עימות בין דעות שונות, הבנת הקשרים והניגודים בין מאמרים שונים בנושא מסויים וכו'.

בעיה בלתי צפויה ברמת המאקרו התעוררה בשאלת קיום הלימודים האקדמיים בשנה הרביעית במסגרת המכללה. הסתבר, שמרבית התלמידים המשלימים את התואר "מורה מוסמך בכיר" במכללה, כשלמיעוטם חצי תואר אקדמי, מעדיפים להמשיך את הלימודים האקדמיים באופן עצמאי באוניברסיטה הפתוחה. חלקם מעדיף להתחיל לעבוד, והמשך לימודים במכללה אינו תואם את סדר יומם. חלקם מעדיף ללמוד באופן עצמאי באוניברסיטה הפתוחה, וכך ביכולתם לתכנן מסלולי לימוד אישיים מגוונים, ולא להסתמך על בחירת מנהל המכללה ומוריה. חלק מן התלמידים מפסיק את הלימודים. המכללות מתלבטות קשה בקשר לסוג הבונוסים שכדאי להציע, כדי לעודד את התלמידים להמשיך

במסלול האקדמי בשנה הרביעית במסגרתן. נראה, כי חלק מהפתרון טמון במימון הלימודים על ידי משרד החינוך. מימון שנת הלימודים הרביעית על ידי משרד החינוך, כמקובל במכללות האקדמיות, עשוי לעודד חלק מפרחי-ההוראה להמשיך את לימודיהם במכללה. נושא מימון שנת לימודים רביעית במכללות המשלבות לימודי אוניברסיטה פתוחה, נמצא עדיין בשלבי דיון בין אנשי המכללות לבין נציגי משרד החינוך.

## לסיכום

במאמר זה נותחו השיקולים הקוריקולאריים, שליוו את תכנונו, פיתוחו והפעלתו של מודל חדש להכשרת מורים בישראל – הדגם המשלב ב-זמנית לימודים לתעודת "מורה מוסמך בכיר" במסגרת מכללה לחינוך, עם לימודים לתואר ב"א במסגרת האוניברסיטה הפתוחה. כדאי לציין, כי באופן מקרי לחלוטין היו חלק מהשותפים לתכנון הדגם החדש, הן מצד האוניברסיטה הפתוחה והן מצד המכללות, בקיאים בתיאוריה הקוריקולארית ובעלי ניסיון בתכנון תכניות לימודים בתחומים שונים. סביר להניח, כי עובדה זו הגבירה את המודעות לשיקולים קוריקולאריים מגוונים בתהליך הפיתוח והיישום של התכנית.

התכנית המשולבת, שהוצגה במאמר זה, מרחיבה את מודל ההכשרה הבר-זמני בישראל ומשמשת דוגמה לשיתוף פעולה פורה בין אוניברסיטה לבין מכללה ללא פרישת חסות של מוסד אחד על פני רעהו.

התכנית המשולבת היא בבחינת מודל חדש אף בהתייחס למסגרות להכשרת מורים במקומות שונים בעולם. בארצות שבהן פועלות אוניברסיטאות פתוחות, דוגמת אנגליה, גרמניה, ספרד, קנדה, הודו ועוד מוצעות למורים תכניות השתלמות או תכניות מגוונות לתואר אקדמי, אך אף לא אחת מהן מקיימת תכנית לימודים משולבת עם מוסד להכשרת מורים (Guri-Rozenblit, 1989). מבחינה זו, הדגם שנדון במאמר זה הוא סנונית ראשונה, והוא מדגים שיתוף פעולה אפשרי בין אוניברסיטה פתוחה, הבנויה להוראה מרחוק, ומוסדות להכשרת מורים.

על אף שהמודל החדש נולד כתוצאה מאילוצים, הוא טומן בחובו פוטנציאל עצום לקידום האקדמיזציה של כוח ההוראה בישראל ולהגברת שיתוף הפעולה בין אוניברסיטאות לבין מכללות לחינוך, תוך ניצול יתרונותיה של כל אחת מהמסגרות.

שיתוף הפעולה עם האוניברסיטה הפתוחה מאפשר למכללות לחינוך, שמסיבות שונות לא הוסמכו להעניק תואר אקדמי, להציע לתלמידיהן מסלולי לימוד אקדמיים. זאת, מבלי שהדבר יחייב אותן להעמיד סגל אקדמי משלהן ולשנות את כלל מערך הלימודים, כמתחייב מה"דגם המנחה" לתכנית לימודים לתואר "בוגר הוראה", מטעם ועדת הקבע למסלולים אקדמיים להכשרת עובדי הוראה (1981).

בנוסף לכך, חלק מהמכללות ביקשו לשמש אכסניה למורים בפועל, המבקשים ללמוד לתואר ראשון באוניברסיטה הפתוחה. על פי נתונים מ-1990 במערכת החינוך בישראל תואר אקדמי רק ל-3% מהגננות, ל-19% ממורי החטיבה היסודית ול-57% ממורי חטיבת-הביניים (שפרניצק ובר, 1991). הדגם החדש, שנוצר במיוחד עבור פרחי-ההוראה במכללות לחינוך לא-אקדמיות, עשוי אף לקדם את תהליך האקדמיזציה של מורים בפועל. בחלק מהמכללות גם נעשה ניסיון לקבץ בכיתה אחת מורים בפועל בעלי ותק בהוראה



ופרחי הוראה. אין עדיין ממצאי מחקר לגבי יחסי הגומלין בין שתי הקבוצות הללו.

המודל החדש משמש דוגמה לניצול היתרונות הגלומים בלימודים אקדמיים ברמה אוניברסיטאית מחד גיסא ובהכשרה מעשית מקיפה מאידך גיסא, כפי שהיא מתבצעת במכללות להכשרת מורים. אחת הטענות המושמעות תדיר כנגד האקדמיזציה של מורים ברחבי העולם היא שמגמה זו כרוכה לעתים קרובות בדחיקתה של ההכשרה המעשית למקום משני בתהליך ההכשרה הכולל (Bush, 1987; Byram & McPartland, 1982; Goodman, 1988; Pinar, 1989; Zeichner, 1990). במסגרת המודל החדש, אין ההכשרה המעשית מאבדת מאופיה בשל האקדמיזציה, והיא נשארת כל כולה באחריות המכללה. המוניטין של המכללות בישראל קשור בעיקר בהכשרה המעשית המעמיקה והרחבה שהן מעניקות למורים לעתיד, בעוד שהאוניברסיטאות מצטיינות בעיקר במתן בסיס חזק של הדיסציפלינות האקדמיות. בדגם הנדון יש ניסיון לנצל את המיטב שבכל אחת מן המסגרות. השילוב האמיתי בין שני היעולמות מחייב עדיין ליטוש, ליבון ושינוי, אך הפוטנציאל קיים.

אחת הנקודות המעניינות בהפעלת הדגם החדש מבחינה קוריקולארית קשורה בשילוב שתי תפישות דיאלקטיות, סותרות לכאורה. ברמת המיקרו של הוראת כל קורס בודד, קיימת ציפייה מצד האוניברסיטה הפתוחה ל"נאמנות בביצוע", ועל רקע זה התגלעו מספר חילוקי דעות וניגודי אינטרסים בין מרכזי ההוראה של האוניברסיטה הפתוחה לבין חלק ממורי המכללות המשמשים מנחים בקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה. הסתבר שלשאת בזמנית שני "כובעים" ולשמש הן מורה והן מנחה אינו משימה קלה לביצוע. ברמת המאקרו של הפעלת מערך הלימודים האקדמי הכולל במכללות, אימצה האוניברסיטה הפתוחה את "גישת הסיגול ההדדי". היא מוכנה ללכת לקראת אנשי המכללות בנושאים הקשורים ליישום התכנית המשולבת: להאריך את משך הלימוד בקורסים מסוימים, לפתוח את שנת הלימודים האקדמית במועד מאוחר יותר, לפתוח קבוצות לימוד בעלות מספר משתתפים מצומצם ועוד. התכנית המשולבת מראה, כי ניתן לשלב מספר גישות קוריקולאריות, סותרות לכאורה, ברבדים שונים של הפעלת תכנית מסוימת.

## ביבליוגרפיה

ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה (1981). **דגם מנחה לתכנית לימודים לתואר "בוגר הוראה"**, המועצה להשכלה גבוהה, ירושלים.

גורירוזנבליט, ש' (1991). ייחודו של הדגם המשולב של האוניברסיטה הפתוחה וסמינרים למורים במערכת הכשרת המורים בישראל, **דרכים בהוראה**, 1, (בדפוס).

גנור, מ' (מרס 1990). **השפעת משקל המטלות על הציון הסופי**, דוח מחקר, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.

מור, ד' (מרס 1990). **אקדמיזציה של עובדי-ההוראה בישראל**, מסמך פנימי, האגף להכשרה ולהשתלמות, משרד החינוך והתרבות.

משרד החינוך והתרבות (1989). **המוסדות להכשרת עובדי הוראה בשנת הלימודים תש"ן**, המחלקה להכשרת עובדי הוראה, ירושלים.

צבר בן-יהושע, נ' (1988). **גלגוליה של תכנית לימודים**, הוצאת יחדיו, תל-אביב.

שפרינצק, ד', בר, א' (1991). **משרד החינוך והתרבות — 1991**, אגף בכיר לכלכלה ולתקציבים, ירושלים.

Bush, R. (1987). Teacher education reform: lessons from the past half century, **Journal of Teacher Education**, 38 (3), pp. 13-19.

Byram, M. & McPartland, M. (Eds.) (1982). **Changing Priorities in Teacher Education**, London: Croom Helm.

Fullan, A. & Pomfert, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation, **Review of Educational Research**, 47 (2), pp. 335-397.

Goodlad, J.I. & Klein, M.F. (1970). **Behind the Classroom Door**, Worthington, Ohio: Charles B. Jones.

Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The domains of Curriculum and their Study, in: Goodlad J.I. et. al (Eds.) **Curriculum Inquiry, The Study of Curriculum Practice**. New York: McGraw Hill.

Goodman, J. (1988). University culture and the problem of reforming a field, **Journal of Teacher Education**, 39 (5), pp. 45-53.

Guri, S. (1987). Quality control in distance learning, **Open Learning**, 2(2), pp. 16-21.

Guri-Rozenblit, S. (1989). **Special Frameworks for Teachers at the Open University of Israel**, A paper presented at the International Conference on Interaction and Independence — Student Support in Distance Education and Open Learning, Cambridge, England.

Pinar, W.F. (1989). A reconceptualization of teacher education, **Journal of Teacher Education**, 40 (1), pp. 9-12.

Walker, D.F. (1971). A naturalistic model for curriculum development, **School Review**, 80, pp. 51-65.

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s, **Journal of Education for Teaching**, 16 (2), pp. 105-132.