

שינוי - מה משמעותו? שינוי - מה הן מטרתיו ובאילו תחומים? מהו שינוי? מהו הקשר בין השינוי שהתבצע לתוצר? מקובלת ההנחה שכל תכנית מהווה בסיס לשינוי, אך האם כל תכנית אכן מחייבת שינוי? האם יש לקבל את הגישה (אריאלי, 1995; פוקס, 1995; פוקס והרץ-לזרוביץ, תשנ"ב), הקוראת לאמץ את השינוי כ"דרך חיים" במוסדות החינוך? במילים אחרות: שינוי לשם שינוי? כל שינוי? או רק שינוי שיש עמו התקדמות והתפתחות חיוביות? במאמר זה נבדוק את התוצאות של תהליכי שינוי במערכת החינוכית (בארץ ובמערב), את הגורמים אשר השפיעו על תוצאות אלו ואת הסיכויים לשיפורן.

שינוי בתחום החינוך נתפס, בדרך כלל, כרפורמה חינוכית המתוכננת להשיג תכליות (Objectives) ראויות לשבח - לפחות ראויות עבור מציאת השינוי (Wideen & Grimmert, 1995, p. 4). תהליך שינוי מתחולל בשלושה תחומים: ההכרתי, הריגושי וההתנהגותי (פוקס, 1995, עמ' 29-30). תהליך זה הוא תהליך מורכב מאוד המשלב היבטים קוגניטיביים, אפקטיביים ומעשיים-יישומיים, כשראשיתו - בהתכוננות לשינוי (קבלת החלטה בדבר השינוי; למידה, תכנון וארגון לקראת הפעלתו) וסופו - בהערכת התוצאות על-פי קריטריונים אופרטיביים שנקבעו מראש (פוקס והרץ-לזרוביץ, תשנ"ב, עמ' 13). אנו נתמקד במידת השגת תוצאות של תהליכי השינוי על הלומדים בשלושה תחומים אלו ובבדיקת דרכים חלופיות להשגתן.

א. תוצאות תהליכי שינוי במערכת החינוך

ממצאי מחקרים, אשר בדקו את תוצאות תהליכי השינוי השונים ברמת מקרו ("רפורמות ארציות") וברמת מיקרו (תכניות לימוד בתחומי דעת שונים), במשך עשרות השנים האחרונות, בדרך כלל אינם מצביעים על השפעת אותם תהליכים - בהשוואה לעשיות הקודמות. חיזוק לכך ניתן למצוא במסקנת סרסון (Sarason, 1971), בחוקרו את בעיית השינוי בהקשר לתרבות בית הספר (שם, עמ' 2, 46, 236): "The more things change, the more they remain the same" - ככל שמשנים, לא חל כל שינוי. לדעתו, האופייני לתהליך השינוי בתרבות בית הספר הוא שהתוצר המצופה (השינוי) מוצב בבהירות רק לעתים נדירות - ואם הוא מוצב בבהירות, הרי שבסוף תהליך השינוי מתברר כי הלך לאיבוד (שם, עמ' 3). תמונת מצב זאת נכונה, לדעתו, באשר לבתי הספר הציבוריים, הקולגיים והאוניברסיטאות גם יחד (שם, עמ' 15-19). עלינו לבדוק גם את השפעת תהליכי השינוי ל"טווח רחוק" - את השפעתם על החיים מחוץ לתקופת הלימודים בבית הספר ועל החברה כולה. כלומר, עלינו לשאול את עצמנו, באיזו מידה שיפרו תהליכי השינוי את תרבות חינוך. נראה, כי תשובתה של מרגרט מיד (מרגרט מיד, 1972, בתוך: כהן, 1993, א', עמ' 223) נכונה גם לימינו אנו: "התקשורת בעולמנו מתמעטת והולכת, על אף שאמצעי התקשורת וכליה מתרבים והולכים. המילים איבדו את משמעותן המשותפת, נוצר נתק קומוניקטיבי תוך-תרבותי ובין-לאומי, בין-אישי ובין-חברתי. החינוך נכשל בטיפולו בשאלות חשובות אלה של הקיום האנושי." בתמונת מצב זאת, בהתאם לדברי דה-בונו (שם, 1994, עמ' 41) לא חל שיפור בעשורים האחרונים של המאה: "ההישגים הטכנולוגיים המבריקים ביותר שלנו רק מבליטים את הפיגור שלנו ביחסי אנוש." דברים רבים לא השתנו, אלא להפך: התעצמו גלי הרוע והאלימות בתחומי חיים שונים, התחזק הטרור בכל המישורים - וידי החינוך רפות.

א.1. תוצאות תהליכי השינוי בבית הספר

סמוך לגמר מלחמת העולם השנייה נתעוררה ריאקציה חזקה נגד החינוך ה"פרוגרסיבי", אשר שלט עשרות שנים. מבדקים גילו פגמים חמורים בקרב בתי הספר המקצועיים בתחומים כגון מתמטיקה, ידיעת לשונות זרות ומדעי הטבע - פגמים אשר יוחסו בחלקם הגדול להגזמות, שמקורם בחינוך הפרוגרסיבי. ההתקפה על החינוך הפרוגרסיבי הגיעה לשיאה ב-1951 וקיבלה דחיפה נוספת עם שילוח הספוטניק לאחר שש שנים (גודלד וקליין, 1973, עמ' 11). גם גודמאן (1971, 1977, בתוך: כהן, 1993, א', עמ' 102), אשר תלה תקוות רבות בתורתו של דיואי, מחולל התנועה הפרוגרסיבית, מודה כי על אף השינויים שחוללה תנועה זאת במערכות החינוך, לא התרחש השינוי המיוחל. השינוי היה שולי, חיצוני ובלתי מהותי. החינוך המסורתי גבר על החינוך הפרוגרסיבי והפכו לכלי שרת למטרותיו: "מחד גיסא, הצליחה מהפכתו של דיואי. החינוך והתרבות נעשים תועלתניים ובלתי-מעמדיים, הפילוסופיה הפרגמטיסטית מנצחת. אך מאידך גיסא, החינוך הפרוגרסיבי היה כמעט כישלון חרוץ. המושגים החברתיים של דיואי נסתיתמו בטכנוקרטיה, ביורוקרטיה של העבודה וסתגלנות של הפרברים."

אולם גם תנועת הרפורמה בתכנון לימודים, שהחלה לפעול בארה"ב במחצית שנות החמישים, נכשלה בנוגע לצרכים החדשים ולציפיות הגדולות שתלו בה (לביא, 1978, עמ' 265-305). המטרות החינוכיות בתחום הקוגניטיבי (Bloom, 1956) והאפקטיבי (Krathwohl, 1964) בעקבות הדיון בעקרונות תכנון הלימודים וההוראה (Tyler, 1949), לא קידמו את ההישגים הלימודיים. כבר ממצאי מחקרו המקיף של קולמן (Coleman, 1969) העלו שהתרומה העיקרית להישגים האקדמיים של תלמידים מקורה אינו במורים או בדרכי הוראתם, וגם לא בטיב חומרי ההוראה או תכניות הלימוד בבית הספר, אלא "במה שהילדים מביאים מבתיהם". הסביבה החברתית (המשפחה והחברים ללימודים) היא המשפיעה ביותר. התרומה המשותפת של כלל גורמי בית הספר לשו"נות המוסברת (מאפייני המורים, תנאי בית-הספר ומאפייני תכנית הלימוד) הייתה בהיקף של 10% בלבד. חיזוק לממצאים אלו נמצא במחקרו של ג'נקס

(Jencks, 1972), אשר ממצאיו מראים כי הרפורמה בתחום פיתוח תכניות הלימודים הצליחה לתרום אך מעט בתחום הקוגניטיבי והאפקטיבי. אוזובל (1974), המתמקד בתוצאות הלמידה בשיטת הגילוי, טוען (שם, עמ' 71):

(א) רוב המאמרים המובאים בדרך כלל בספרות אינם מדווחים על ממצאי מחקר, אלא מכילים בעיקר תיאורי תכניות ועדויות סובייקטיביות בדבר יעילות השיטה. (ב) רוב המחקרים המבוקרים מדווחים על ממצאים שליליים. (ג) רוב המחקרים המדווחים על ממצאים חיוביים: או שלא הצליחו בבקרת משתנים משמעותיים אחרים, או שנקטו טכניקות מפוקפקות של ניתוח סטטיסטי. סרסון (Sarason, 1971), המתמקד בשינוי בתחום המתמטיקה, טוען (שם עמ' 41-48), שאם נשתמש ב"שמחת למידה" כקריטריון, הרי שלא היה הבדל בין לימוד באמצעות תכנית המתמטיקה הישנה לבין התכנית החדשה. מכאן, כנראה, שהיעד של משיכת תלמידים רבים יותר למתמטיקה כקריירה לא הושג. לדבריו, כתוצאה מהפעלת התכנית החדשה במתמטיקה הפכו המורים להיות חרדים, כועסים ומתוסכלים; הרבה ילדים היו נבוכים והרבה הורים החלו להעלות שאלות על המתרחש ועל אי-יכולתם להיות לעזר לילדיהם. מכאן, לא מפליאה העובדה שהמורים היוו את הכתובת הראשית להאשמות. יש לנו מתמטיקה חדשה, הוא ממשיך, אבל אין לנו השינויים במערכת היחסים בין מורים לתלמידים, שהם הכרחיים, אם אלו ואלו רוצים ליהנות ולהפיק תועלת אינטלקטואלית וניסיון בין-אישי. ואם אלו אינם בין התוצאות, עלינו לסכם שהרפורמות בתכנית הלימודים אכן הצליחו בהשגת היעד של המרת סדרת ספרים אחת באחרת. לדעתו של סרסון, הבעיה העיקרית היא, שאפילו המודעים לעובדה שהתוצאות המצופות לא הושגו מתקשים להבין את הגורמים התורמים לכישלון.

אחד המחקרים המקיפים, שהתבצע על ידי גודלד וקליין (1973) ב-1500-67 בתי ספר במרכזי האוכלוסיה הגדולים בארה"ב, מלמד ש"רבים מהשינויים בחינוך, אשר האמנו כי הם מתגשמים והולכים, אינם מגיעים אל הכיתות פנימה. שינויים ותמורות, שהכול המליצו עליהם במרוצת 15 השנים האחרונות, נעצרו ונבלמו על סף בית הספר והכיתה (שם, עמ' 91)". כמוהם טוען גם לורטי (Lortie, 1975), שקיים עדיין פער בין הצהרות בתי הספר בדבר השינויים שהם מבצעים לבין המציאות. אולם, הוא מודע לעובדה שתהליך השינוי הוא תהליך מורכב, וכי יש לצפות למתיחות מסוימת בין האתוס המקצועי לבין דרישות השינוי. המורים חוששים לנסות גישות חדשות, אלא אם הם חשים ביטחון ביכולת הפעלתן ובמינעת נזק לשמם הטוב. לכן, הוא משער מראש, שהתנועה לקראת שינוי לא תהיה ליניארית - כי כוחות השינוי וההתנגדות ישפיעו זה על זה, והתוצאה תהיה, אולי, כשל מטולטלת בין שינוי ליציבות.

בהתייחסות אנשי החינוך אל "המצוקות החינוכיות המודרניות" (לביא, 1978), ניתן להבחין בשלוש מגמות עיקריות: השמרנית, הליברלית והאנרכיסטית-רדיקלית, כאשר כל אחת מהן כוללת מגוון דעות. איליך (1970), הנמנה על החינוכאים הרדיקליים ביותר, קורא אף לביטול של בית הספר - וכמוהו גם רימר (1971), בתוך: כהן, 1993, א', עמ' 152). בשלב יותר מאוחר מצטרף אליהם הולט (1976), בתוך: כהן, 1993, ב', עמ' 100-103), אשר במהלך דרכו החינוכית איבד את אמונתו ביכולת לחדש ולשפר את בתי הספר ולהביא לרפורמות מרחיקות לכת (הולט, 1974; Holt, 1971). פוסטמן (1972), בתוך: כהן, 1993, ב', עמ' 225), מהבולטים שבמחנכים הרדיקליים, לדברי כהן מעריך את הכוח הרב שבביקורתו החברתית של איליך, אך מדגיש כי הוא בעיקרו מיסטיקן ואוטופיסט. פוסטמן טוען, כי "רוב החידושים והרפורמות בחינוך הם ניסיונות לתקן פגמים או רעות מסוימות. ניתן לנסות אותם, לבקר אותם, להחליט אם הם טובים או רעים מתוך תוצאות הניסויים, אך ביטול בית הספר אינו רפורמה, אינו תיקון אלא חזון חברתי. איליך אינו מדבר על חידושים או ניסויים, הוא טוטליסט ולא אקספרימנטליסט." עם זאת, מייחס פוסטמן (שם, עמ' 228) לעצם האוטופיה ערך רב. הוא רואה בה אמת-מידה למדוד בה את כל הרפורמות החלקיות, את כל השיפורים ההדרגתיים. פוסטמן - וכמוהו גם ויינגרטנר (1971, 1973), בתוך: כהן, 1993, א', עמ' 152-162) נמנים עם המתנגדים הרבים לקריאת איליך ורימר לבטל את בית-הספר. לדבריהם, בית הספר הוא, לאחר הכול, המוסד היחיד שנגזר על כל אחד וכל מה שקורה בין כתליו הוא בעל חשיבות, אם לטוב ואם לרע. השימוש שלהם בביטוי "נגזר על כל אחד" משקף את דעתם, כי מה שמתרחש עתה בבית הספר אינו תורם כמעט דבר למאבק ההישרדות שלנו בעולם, לפתרון הבעיות האמיתיות הניצבות בפנינו. בית הספר אינו מכשיר את התלמידים לצרכנות ביקורתית של התקשורת ואינו מסוגל להכשירם לצורכי החברה הנמצאת בעיצומה של מהפכת שינוי, שבמרכזה "התפוצצות הידע". ניתן, אולי, לסכם מחלוקת זאת באמצעות דברי כהן (1993, ב', עמ' 234): "יש הרואים את התרומה הקונסטרוקטיבית העיקרית של תורת איליך לא בחזונו על ביטול בית הספר, בוודאי לא בעצם ביקורתו על בית הספר, אלא דווקא בהיותו המעורר הגדול והעז ביותר, אשר בקיצוניות חזונו, בהצגת האוטופיה שלו, בביקורתו התוקפנית, יצר זעזוע עז, שהביא להגדלת המודעות העצמית, הרגישות לעצם תופעת בית הספר, ההכרה העמוקה בהכרחיות השינוי."

אולם, חלפו כשני עשורים והשינוי המיוחל לא התרחש. גם רפורמת האינטגרציה לא הביאה לתוצאות המצופות. פלד (1994), המתייחס לכישלונות בתי הספר הציבוריים בשיקגו, בבוסטון ובהארלם שבניו-יורק, טוען שכפיית המיזוג לא הועילה. לדבריו, ההסעות המאולצות של תלמידים שחורים לשכונות לבנות, ולהפך, לא קידמו את הישגים הלימודיים של בני השכבות המקופחות ורק הוסיפו למתח בין הקבוצות. מוסיף הרו (1990, עמ' 202, 255-254) ואומר כי "אנו ניצבים בפני פרדוקס: עלייה הדרגתית בהוצאות על חינוך ועניין גובר בהקניית כישורים שכליים מורכבים יותר לוו בשני העשורים האחרונים בירידה בציוני מבחני היכולת. אין כמעט הוכחות לכך שתלמידים בבתי ספר חלופיים למדו יותר מתלמידים אחרים, כפי שהדבר נבדק במבחנים סטנדרטיים." הוא מוסיף (שם, עמ' 237): "בתי ספר הם מוסדות המתאפיינים בפער עצום בין מטרותיהם הנשגבות למשאבים המוגבלים הנמצאים ברשותם לצורך השגת מטרות אלה. הדבר נכון גם באשר לבתי הספר בעבר, בתי ספר בחברות אחרות ובתי ספר בארצות-הברית כיום. אך הפער בין האידיאלים והמטרות לבין המשאבים גדל במידה ניכרת בעשורים האחרונים." בהקשר לכך, טוען הרו (שם, עמ' 245-247), כי בעשר או בחמש עשרה השנים האחרונות בקרב אנשי חינוך נעלמה האמונה האופטימית שבתי ספר טובים יותר ישנו את איכות חיינו. מעטים מאמינים כיום שתנועות הרפורמה הבית ספרית מראשית שנות השבעים הצליחו להשיג את יעדיהן. יתר על כן: חלק מהמבקרים טוענים כי רפורמות אלה הן האחראיות הישירות לחוסר הסיפוק שלנו מהחינוך כיום. אין פירוש הדבר ששום ניסיון לשיפורים

בבתי ספר לא יצליח, אך הדבר מעיד על פסימיות בנוגע לתוצאות האפשריות של רוב הרפורמות הניתנות לביצוע מבחינה פוליטית. בשום ארץ אין הוכחות ברורות לכך שהתרחבות החינוך הקטינה במשך הזמן במידה ניכרת את התלות של סטטוס המבוגר במוצאו החברתי. סוציולוגים ומבקרים רדיקלים רבים מתייחסים לממצאים אלה לא כאל הוכחות לאי יכולתו של החינוך לפתור בעיות של אי-שוויון, אלא כהוכחות להטיה מעמדית. אליהם מצטרף גם סבירסקי (1990), הטוען שבית הספר ממלא תפקיד חשוב ביצירתו ובהשרשתו של אי-השוויון בחברה הישראלית. האומנם?

ממצאי המחקר בישראל

המחקר המקיף של מינקוביץ, דיוויס ובאשי (1977) על ההישגים הלימודיים בקרב 98 מוסדות - 17,700 תלמידים בתוך 614 כיתות (כיתות א', ב', ד', ו') - העלה את הממצאים האלה: "בהשוואה לשאר המקצועות שנבדקו במחקר, ובהתאם לקריטריונים שאימצנו במחקר, אפשר לקבוע את רמת ההישגים הממוצעת בלשון כמשביעה רצון בכל דרגות הכיתה. אולם, גם במקצוע זה לא הגיעו לציון מספיק כשליש מכלל התלמידים, ורובם מתרכזים בקרב יוצאי אסיה-אפריקה דור ראשון בישראל...". (עמ' 407). לפי ההישגים הממוצעים של המדגם בפריטי המינימום מעבר לדרגות הכיתה, מופיעה רמת ההישגים הגבוהה ביותר בלשון והנמוכה ביותר בגאוגרפיה. הרמה של ההישגים ביתר שלוש המקצועות (חשבון, תנ"ך וטבע) היא בין שני קצוות אלה. במבחני הלשון נכשלו לפי הקריטריון המקל כ-10% של הילדים ואילו במבחני הגאוגרפיה נכשלו 40% מהתלמידים. הכישלון בשלושת המקצועות האחרים הוא בטווח של 20%-22% (עמ' 398). בסיכום אפשר לומר, שלפי אמת-המידה להישגים נורמטיביים שקבענו במחקר, היו ההישגים משביעים רצון במבחני הלשון, בלתי משביעים רצון בחשבון ובתנ"ך וירודים ביותר בטבע ובגאוגרפיה (עמ' 399). החוקרים מדגישים את קיומו של אי-שוויון עקבי וכולט בין תלמידים ממוצא תרבותי שונה מבחינת רקע המשפחה ותנאי הבית, התורמים להתפתחות הקוגניטיבית של התלמיד ולהתקדמותו בלימודים, וכן מבחינת האפיונים של בית הספר המסייעים לקידום הילדים בהישגיהם - למרות פעולת הטיפוח המקיפה (עמ' 402). לדעתם, לתוצאות שעלו במחקרם שלושה גורמים סיבתיים הפועלים במשולב: פגמים או היעדר התאמות בדרכי ההוראה; גודש ו/או רמת מורכבות מוגזמת בתכניות; תנאים וציוד בלתי מותאמים, או שהשימוש בהם אינו משביע רצון באשר לתוכני לימוד מסוימים (עמ' 408). החוקרים מציינים שבשנת איסוף הנתונים של המחקר הייתה בכל המקצועות נהוגה בדרך כלל תכנית הלימודים הישנה, ורק במספר מועט יחסית של כיתות היו התחלות של הוראה לפי תכנית הלימודים החדשה במקצועות אחדים. לפיכך, התוצאות במחקר נוגעות לתכנית הלימודים הישנה בלבד. אולם, "הבעיות שהתעוררו בניתוח הממצאים איפשרו לנו לקבוע סדרה של קריטריונים, שלפיהם ניתן להעריך את המידה והאופן שבהם מתמודדות תכניות הלימודים החדשות בבעיות אלו. לדעתנו, חלה ברוב התכניות החדשות החמרה רצינית של הבעיות בהשוואה למצב של תכניות הלימודים הישנות. החמרה בולטת בעיקר בגודש ובמורכבות של תוכני הלימוד המוצעים" (עמ' 409-410). ואכן, כתוצאה מבדיקת השינויים במערכת החינוך בארץ (בעקבות הרפורמה בארה"ב), שואלת בן-פרץ (תשמ"ה): "האם תכניות הלימודים החדשות אמנם מחדשות?" לטענתה, בין אנשי מקצוע, מחנכים הורים ותלמידים רווחת אי שביעות רצון מתכניות הלימודים הקיימות. זאת אף על פי שאנו עדים למאמץ מתמיד לשנות, לחדש ולשפר, כדי לענות על צרכים משתנים של מערכת החינוך. מכאן, לדעתה, אין מנוס מהמסקנה העגומה: אף כי יש חידושים לא מעטים בתכניות הכתובות - החידושים שבפעולה הם מעטים. פורת (תשנ"ה) בדקה את ההשפעה של תכניות לימודים חדשות בארץ על הישגים בתחום הקוגניטיבי והאפקטיבי, וכן על עמדות צוות ההוראה כלפי תכניות אלו, וזאת באמצעות ניתוח-על (Meta-Analysis) של 68 מחקרים מן השנים תשכ"ח-תשנ"ב (רובם משנת 1980 ואילך ומבוססים על מדגמים ארציים גדולים במגוון תחומי הדעת לכיתות בית הספר היסודי והעל יסודי); מסקנתה הייתה כי התכניות החדשות מצליחות להשפיע (בהשוואה לקודמותיהן) באופן חיובי בעיקר על הישגי המינימום ועל השליטה בתכנים - בעוד השפעתן על תפקוד התלמידים ברמות חשיבה מ"ידע" עד "ניתוח" (Bloom, 1956) היא לכל היותר גבולית. בתחום האפקטיבי (Krathwohl, 1964) השפעות התכניות החדשות אינן מובהקות - לא בנוגע לתלמידים ולא בנוגע לצוות ההוראה שלהם. כלומר: התכניות אשר חוברו והוערכו על ידי מומחים - ברובן המכריע באמצעות האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך והתרבות - אינן מצליחות להשפיע על מידת העניין של התלמידים ועל מידת החשיבות שהם מייחסים לתוכניהן - וגם לא על הערכת התלמידים את צוות ההוראה (מורים ומנהלים).

במחקר שנערך על-ידי חן ווילמס (1992) ואשר בדק הישגים בלשון ובחשבון של תלמידי כיתות ד' (N=2,000) באחת הערים באזור המרכז, שנבחנו בכיתה ד' ובכיתה ו' במבחנים מתוקננים, נמצא כי התלמיד הממוצע מגיע לרמת הישגים שונה בכל אחד מ-24 בתי הספר שבעיר. כלומר, הישגי התלמיד בלשון ובחשבון הושפעו מההקשר החברתי של בית ספרו. נמצא פער של סטיית תקן שלמה בציונו של התלמיד הממוצע בין בתי הספר ה"יעילים" לבין ה"בלתי יעילים" שבאותה עיר, לאחר פיקוח על משתני רקע מרכזיים. שונות זאת בין בתי הספר איננה מתקשרת בצורה משכנעת למשתנים פדגוגיים. הפרדה עדתית בין הכיתות מסבירה במידת-מה את הגידול בפער בין אשכנזים לבין מזרחיים בלימודי חשבון. הממצאים מראים גם כי הפער בהישגים בין התלמידים המזרחיים לבין שאר התלמידים גדל במידה רבה במהלך שתי שנות הלימוד (מכיתה ד' לכיתה ו'). ממצא מרכזי במחקר הוא שלא נמצא קשר בין אחוז המזרחיים בבית הספר ובין ממוצע ההישגים בלשון ובחשבון או גודל הפער הבין-עדתי בהישגים. סך כל השונות המוסברת של ההישגים, על ידי משתני התלמיד ובית הספר, היא 23% בחשבון ו-48% בלשון, כשרובה המכריע מקורו במשתני התלמיד. בדיקת השפעת האינטגרציה בארץ על ידי דר ורש (1988), באמצעות ניתוח של 12 מחקרים שהתבצעו על ידי חוקרים שונים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים והתפרסמו בשנים 1971-1983, מצביעה על השפעה חיובית עקבית - אם כי חלשה - על הישגי תלמידים טעוני טיפוח. וזאת אף על פי שנמצאו הבדלים ניכרים בין המחקרים באשר לגודל האפקט של ההרכב. השניים מציינים (שם, עמ' 205) שעקב עוצמתו היחסית של המרכיב השכלי במערכת גורמי ההשפעה על הישגים לימודיים, לא ניתן, להערכתם, להגיע למסקנות תקפות בנוגע לרגישויות דיפרנציאליות של חלשים ומבוססים, ללא התייחסות ספציפית לממד השכלי. אך על סמך מחקרם

הנוכחי ניתן לטעון, לדעתם, כי הרווח שהחלשים מפיקים מהמיזוג גדול מההפסד של המבוטסים. במחקר אחר מציינים רש ודר (1990), שהממצאים אינם מאשרים את ההנחה שכיתה הומוגנית יותר מייעלת את הלמידה ומגדילה את ההישגים הלימודיים של כל התלמידים. הממצאים מצביעים על כך שלהפרדה יש אפקט חלש ביותר על הישגים הלימודיים ואף כיוונו שלילי. תוצאות דומות עלו בבדיקה של אפקט ההפרדה על ההצבה למסלול לימודי בחטיבה העליונה. כלומר, הגברת ההפרדה אינה מגבירה את ההישגים הלימודיים ואינה תורמת להצבת תלמידים רבים יותר למסלולי לימוד יוקרתיים, אלא להפך. בדיקת ההשפעה של מידת ההפרדה על הישגי "חזקים" ו"חלשים" העלתה שהראשונים אינם מושפעים והאחרונים נראה שניזוקים. ממצאי המחקר המטה-אנליטי של סלאווין (חן ווילמס, 1992) קובעים חד-משמעית, כי לכל צורות ההקבצה אין כל השפעה על הישגי תלמידים בבתי ספר על יסודיים, לפחות כשמדובר במבחנים מתוקננים - פרט, אולי, על הישגים במדעי החברה. לדברי חן (1995), ב-13 השנים האחרונות קטנו בשליש ההבדלים בהישגים הלימודיים בין העדות בחטיבות הביניים (60% מתלמידי ז'-ט' לומדים במסגרת זאת), אך התלמידים החזקים מקרב הקבוצה "המוסעת" הפיקו תועלת רבה יותר מאשר חבריהם החלשים מהמרה של משאבים חברתיים בהישגים לימודיים. בעשרים השנים האחרונות שיפרו המזרחיים גם את הישגיהם בבחינות הבגרות,

*****e2ניו

חלשות, כיתה המתייחסת לשונות בין תלמידים ובתפקוד הלימודי והחברתי בכיתות אינטגרטיביות), על ידי כפיר ואחרים (1993) באמצעות ממצאי 22 מחקרים משנת 1980, שנערכו בארץ ומחוצה לה בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים, מצביעות (בדרך כלל) על השפעה חיובית של התכניות. עם זאת, גורדון ועמיתיו (תשנ"ב), אשר בדקו באמצעות מחקר נטורליסטי-איכותי שמונה בתי ספר על יסודיים (המייצגים אבות-טיפוסים של בתי ספר בארץ, למעט בתי ספר עירוניים מקצועיים קטנים שאוכלוסייתם כולה חלשה), טוענים (שם, עמ' 381-384) שאף לא אחד מאבות-טיפוסים שחקרו טומן בחובו פתרון מנהלי טבעי לבעיית החלשים. הם גם מציינים שכמעט לא ראו שיעור לא פרונטלי. לדבריהם, אף על פי שבתו הספר שבמדגם אמורים היו להיות שונים מאוד זה מזה - בהיותם נציגי אבות-טיפוסים שונים, באזורים גאוגרפיים שונים ומשרתים אוכלוסיות ומטרות שונות - הרי בפועל "עד הגעתנו לדלת הכיתה, בתי הספר הללו שונים מאוד זה מזה. אך בכיתה עצמה ההבדלים בין בתי הספר מיטשטשים. לא הרגשנו שהיה בית ספר במדגם, שאימץ לעצמו סגנון הוראה או בשורה לימודית ייחודיים."

בסכמו את המסקנות העולות מממצאי המחקר הבינלאומי של הישגים לימודיים בנוגע לישראל, אומר לוי (1980), כי מערכת החינוך של ישראל מצויה בקבוצת הארצות בעלות רמת ההישגים הגבוהה, אך היא עדיין רחוקה מרמה של הצטיינות. מקומה היחסי של ישראל בין הארצות המפותחות, מבחינת ההישגים הלימודיים, תואם את מקומה היחסי בין אותן ארצות מבחינת אינדקסים כלכליים ותרבותיים שונים. הישגים אלו אינם מבוטלים, והם מעידים על הצלחה מסוימת של מערכת החינוך בישראל. עם זאת, לא ניתן לומר שמערכת החינוך בישראל הגיעה לרמת הישגים משביעת רצון - בתחומים מסוימים היא נמצאת בתחתית סולם הארצות המתפתחות. מבדיקת ממצאי המחקר הבינלאומי השלישי במדעים ובמתמטיקה (Timss) עולה (אקונומיסט, 1997), כי ממוצע הציונים במתמטיקה של בני 13 בישראל הוא 522, כשהממוצע הבינלאומי הוא 500 - במקום ה-21 מתוך 41 מדינות (לפני שוודיה, גרמניה, אנגליה, נורבגיה, דנמרק וארה"ב). הממוצע במדעים הוא 524, כשהממוצע הבינלאומי הוא 500 - במקום ה-23 מתוך 41 מדינות (אחרי אנגליה וארה"ב). השוואת ההישגים מפריכה את הטענה שכיתה גדולה היא בהכרח גרועה יותר.

מהשוואה עולה גם שקיימת זיקה מעטה בלבד בין הזמן שהוקדש ללימוד נושא מסוים לבין מידת הצלחת התלמידים בנושא זה. כמו כן נמצא, כי לגודל תקציב החינוך של המדינה יש השפעה קטנה בלבד על רמת השכלת ילדיה. חוקרי Timss בחנו גם את דרכי הלימוד בכל אחת מהמדינות והמידע נמצא עדיין בתהליך בחינה. בו בזמן, חוקרים אחרים מחפשים את הגורמים המשותפים לבתי הספר שתוצאותיהם היו טובות. בתי הספר האמריקאיים והבריטיים ספגו ביקורת בשל העובדה שחלק גדול מזמן הלימוד של התלמידים מוקדש ללימוד בקבוצות קטנות, כשהמורה עובר במהירות מקבוצה לקבוצה כדי לוודא מה מידת התקדמותם...

2. תוצאות תהליכי השינוי בהכשרת המורים

מאז מלחמת העולם השנייה נעשים ניסיונות, בכל הרמות, לשפר את הכשרת המורים (Teacher Education). המחקר בתחום זה התרחב באופן מיוחד בעשור האחרון. אולם כיום, בעומדנו בסוף המאה העשרים, הכשרת מורים היא במצב של מהומה יותר מאשר במצב של שיפור מתמשך. למעשה, בהרבה מדינות הכשרת מורים נמצאת תחת מתקפה

(Wideen & Grimmett, 1995 p.7). לטענת וידן (שם, עמ' 5), מחקרים מצביעים על כך, כי באותן הפקולטות

להכשרת מורים באוניברסיטאות המערב, אשר שיפרו את תכניות ההכשרה שלהן, הגיבו הסטודנטים בחיוב כלפי רמת הכשרתם והרלוונטיות שלה, ואילו באחרות הביקורת הייתה קשה ביותר, עד כי ניתן היה להסיק שעל גוף אחר לקחת על עצמו את הכשרת המורים. דבר אחד עלה באופן ברור: לא ניתן יהיה להסתפק עוד ב"סטאטוס קוו" בשנים הבאות.

הכשרת מורים חייבת לעבור תפיסה מחודשת מהבסיס. השאלה איננה אם הפקולטות לחינוך תבצענה שינויים בתכניות שלהן, אלא האם יהיה להן זמן לעשות זאת, לפני שהסטודנטים המתכשרים להוראה "יילקחו על ידי שחקנים אחרים" והאוניברסיטאות תאבדנה את הכשרת המורים.

יעילותו של מוסד ההכשרה להוראה, גורסים זק והורוביץ (תשמ"ה), יכול להימדד על-פי שלוש אמות מידה: שיעור הבוגרים הפונים להוראה (אם המיון הראשוני נעשה כהלכה); מוכנות הבוגרים להתמודד עם הבעיות המצפות להם בשדה; ושליתתם במיומנויות ובידע הנדרשים מהם בהוראה. בדיקת השניים את המוכנות להוראה של בוגרי הסמינרים בזרמים השונים - להערכת הבוגרים ובהתאם להצהרתם - העלתה כי באשר למקצוע ההתמחות 60.7% מבוגרי הזרם הממלכתי דתי ו-48% מהזרם הממלכתי חשו מוכנים להוראה. באשר לתחום המתודיקה והידיקטיקה - 55.7% מבוגרי הזרם הממלכתי-דתי ו-44.5% מהזרם הממלכתי חשו מוכנים להוראה. באשר למוכנות לעבודה עם ילדים טעוני-טיפוח 43.9% מבוגרי הזרם הממלכתי דתי שיקפו הרגשת מוכנות, ואילו מהזרם הממלכתי רק 23.6%. בדיקה נוספת העלתה שהאפקט של הסמינר כמקום לימודים והכשרה להוראה לא נמצא מובהק מבחינה סטטיסטית - בהשוואה לשנים תשל"ה-תשל"ז ולשנים תשל"א-תשל"ג. גם בדיקת ההבדלים בין הסמינרים על-פי זרם הפיקוח לא הראה כל השפעה מובהקת (שם, עמ' 89-104).

בן-פרץ (תש"ן) סוקרת ממצאי 35 מחקרים, שהתבצעו בתחום הכשרת המורים בשנים 1971-1986. מחקרים אלו בדקו את: אפיוני תלמידי המכללות והמורים בהן (14 מחקרים), תוכן תכניות הלימודים (9 מחקרים), דרכי הוראה והערכה בתכניות להכשרת מורים, יחסי גומלין בין אפיוני התלמידים ובין אופי התכנית והערכת תכניות הלימודים (4 מחקרים בכל תחום). הערכת דרכי ההוראה מלמדת (שם, עמ' 24), כי לסדנאות יש השפעה לטווח רחוק. קיים דמיון בין הערכה בתכנית להכשרת מורים ובין הנעשה בכיתות. במחקר אחר (דניאלי, ירדן ופורת, תשמ"ה), שנערך בקרב סטודנטיות להכשרת מורות לגיל הרך, הביעו 76% מהנבדקות (N=53) שביעות רצון מהלימוד באמצעות "מרכזי למידה" (במסגרת קורס בתורת ההוראה). אף על פי שלא נבדקה השפעת התנסות זאת על דרך הוראתן כמורות, יש לשער שהתנסות חיובית עשויה לשמש עבורן "מודל חיקוי". מתוך הערכת תכניות הלימודים עולה (בן-פרץ, תש"ן, עמ' 24), כי מטרת הכשרת המורים זוכות להערכה גבוהה יותר מאשר הערכת הפעילויות. כן עולה מהממצאים אי-שביעות רצון כללית מן התכניות, ובייחוד מהעבודה המעשית. מחקר אחר (פסטרנק, תשמ"ט), שבדק את ההערכה של מורות בפועל את הכשרתן המקצועית (137 מורות בבתי ספר יסודיים בגוש דן, אשר מחציתן - הצעירות שבהן - סיימו את הכשרתן בשנים 1977-1986), מצביע על ציון ממוצע של שביעות רצון בשיעור 72% (או 3.6 מתוך 5.0 וס.ת. 1.0). בדיקת פיזור התשובות מראה שכ-40% התרכזו בקטגוריה מס' 4 וכ-17% בקטגוריה מס' 5 (הגבוהות). כן נמצא שבוגרות המכללות (N=124) היו מרוצות מבוגרות האוניברסיטאות (N=13). גם במחקר אחר (פורת, תשנ"א) נמצא, כי הציון הממוצע של שביעות הרצון של הסטודנטיות מהתנסותן המעשית במהלך השנה הראשונה להכשרתן (N=228, בחמש מכללות במרכז הארץ) הוא 73% (או 2.93 מתוך 4.00 וס.ת. 0.67). עם זאת, מידת שביעות הרצון מקורס הפדגוגיה (N=238) היה נמוך ממנו - 64% (או 2.55 מתוך 4.00 וס.ת. 0.68). במחקר נמצא, כי מידת הצלחה של הסטודנטיות (N=269) בקורס הפדגוגיה ובהתנסות המעשית בהוראה, כמו גם מידת השינוי החיובי בעמדות ההוראה שלהן, על פי תפיסתן, אינן מותנות בשוני בנתוני הכניסה שלהן (בתחום הקוגניטיבי ובעמדות ההוראה), אלא בתכנית הריאלית בפדגוגיה. כן נמצא, כי בכוחה של תכנית זאת להשפיע גם על ההתקדמות הקוגניטיבית ועל רמת עמדות ההוראה (בכיוון של יתר פתיחות וגישה דמוקרטית) - מעבר להשפעת נתוני הכניסה. מחקר אחר (פורת, תשנ"ד) בקרב סטודנטים להוראה (N=160) המקבלים הכשרתם במסגרת אוניברסיטאית העלה, כי לא נמצא הבדל בין ממוצע ההישגים הלימודיים של הסטודנטים במהלך שנות התמחותם באוניברסיטה למרות נתוני הפתיחה הנמוכים של הסטודנטים ממוצא מזרחי (רמה פסיכומטרית ורמת הבנת הנקרא). כלומר: לא התכניות השפיעו, אלא עצם נתנין ההזדמנות השווה הניעה את בעלי נתוני הפתיחה הנמוכים למאמץ יתר ולמיצוי מרבי של הפוטנציאל הגלום בכל אחד מהם.

ב. קשיים וסיכויים בהשגת שינוי

מכאן נשאלת השאלה בנוגע למאפייני הגורמים העיקריים לפערים שבין הציפיות לבין תוצאות תהליכי השינוי - כמו גם בנוגע למאפייני הדרכים האלטרנטיביות העשויות לסייע בצמצום אותם פערים. מרגרט מיד (1974), בתוך: כהן, 1993, א', עמ' 221) מאמינה שאחת הסיבות לכישלונן של כל הרפורמות החינוכיות ולאוזלת ידם של המחנכים עד כה היא בכך שהחינוך לא שיתף את הילדים בחיים ובחברה - החינוך עסק בילדים אך לא במשפחות ובחברה כולה. לדעתה, אין ערך בטיפול בילד מבלי לטפל בסביבתו. הרן (1990, עמ' 64) מצביע על שני גורמים שונים, המסבירים את הקושי בהשגת השינוי: "לכישלוננו ללמד את הנוער את מה שאנו מעוניינים ללמדו במסגרת המגבילה של כיתת הלימוד, וכן לכוחות החיצוניים המכתיבים את צורת תפעולו של בית הספר, יש חלק מרכזי בהסבר מגבלותיו של החינוך הבית ספרי". ובארץ? רק מעטים הם בתי הספר בישראל המפעילים את שיטות ההוראה והתכניות החינוכיות שנועדו לכיתות ההטרוגניות באופן שיטתי ומתמידים בכך במשך שנים אחדות, טוען רייץ (1996, עמ' 95-126). לדבריו, שיעורם נמוך עוד יותר בקרב בתי הספר התיכוניים וחיטובות הביניים, וזאת מחמת מכשולים חיצוניים ופנימיים. המכשולים החיצוניים מקשים מבחינת קביעת היעדים, אך לא מונעים התקדמות, ואילו המכשולים הפנימיים הם המשפיעים העיקריים: מכשולים בתחום הארגוני (היעדר דרכים מוגדרות היטב להשגת היעדים, היעדר הזדמנויות להתבוננות פדגוגית ולשיפור ההוראה, מבנים ארגוניים סותרים) ובתחום הידע של המורה והכשרתו (ההכשרה לפני תחילת העבודה וההשתלמות במהלכה, הכוחות המעצבים את האמונות והדעות של המורים והשלכותיהן). לעומתם, טוען איליץ (1970, עמ' 9), כי "לא גישות חדשות של מורים כלפי תלמידיהם, לא פיתוח עזרים חינוכיים למיניהם ולא הניסיון להרחיב את תחום אחריותו של המחנך עד שיקיף את כל תקופת חייהם של תלמידיו יולידו חינוך לכול. תחת לחפש "משפכים" חינוכיים חדשים, יש לחפש את היפוכם המוסדי: "מסכות חינוכיות, שירבו את אפשרויותיו של כל אדם להפוך כל רגע ורגע בחייו לרגע של למידה, שיתוף ואיכפתיות". איליץ מרחיב ואומר (שם, עמ' 30, 36, 119): "יש לנתק את החינוך הליברלי מנוכחות חובה בבית הספר. חינוך לכול משמעו חינוך על ידי הכול. לא רישום למוסד המתמחה בנושא מסוים, אלא רק גיוס כל האוכלוסיה עשוי להצמיח תרבות עממית. אותה גישה תינקט גם כלפי החינוך הגבוה."

פוסטמן וויינגרטן (1971, 1973, בתוך: כהן, 1993, א', עמ' 152-162) רואים בבית הספר רע הכרחי, שניתן להופכו לטוב, אם ניתן יהיה לעשותו "חתרני", מעין מוסד אנטי-ממסדי, מציג שאלות ופותח חשיבה. הם דוחים את הפתרונות הקלים (שיפורים חלקיים בדרכי הוראה, עדכון החומר, הכנסתם של אמצעי עזר והפעלתם של כלים אור-קוליים) ומציעים להעמיד במרכז הגישה החינוכית את שיטת החקר: "אין הלומד חייב ללמוד בבית הספר להשיב על שאלות, אלא ללמוד להעלות שאלות, לעורר בעיות, להטיל ספק, לעסוק בניסוי בלתי פוסק, לגלות תשובות חדשות ולא לשחזר תשובות מצויות, לבחון את התשובות המקובלות, להעמיק להתבונן בהן ולנתחן ולא לקבלן כמוסכמות או כמקודשות. עצם שיטת החקר היא המסר, היא העמדה הנפשית הנרכשת, היא המעצבת את אישיותו של התלמיד, היא החודרת לתודעתו של הלומד וההופכת לקניינו - לא כעובדת-דעת נוספת, אלא כתכונת אישיות, כדרך התנהגות, כצורת התייחסות אל הדעת, אל החברה, אל העולם, אל העתיד." גם גודלד (Goodlad, 1984), הנמנה עם מבקרי הרפורמה של תכניות הלימודים בארה"ב, טוען שאם בתי הספר יפסיקו להתקיים - יהיה עלינו להקיםם, אולם בתי הספר שאנו צריכים עתה אינם בהכרח בתי הספר המוכרים לנו.

לדברי סרסון (Sarason, 1971 p. 236), התנאי להשגת שינוי בתוצאות הוא בשינוי דרכי המבט והחשיבה שלנו. גם קרוויל (Crowell, 1989) סבור שעלינו לשנות את דרך החשיבה שלנו על העולם, לפני שאנו מנסים להכין אחרים לקראת שינויים. לדעת סרסון (שם, עמ' 53), תיאוריה של תהליך שינוי עשויה לעזור לא רק בנוגע למה שיקרה, אלא גם בנוגע למה שיכול היה לקרות בתנאים מסוימים. תיאוריות הן מעשיות, במיוחד בנוגע לתהליך השינוי, מכיוון שהן אומרות לאדם מה עליו לחשוב ולעשות. תיאוריה של תהליך השינוי היא צורת פיקוח נגד הנטייה לסגנון אישי. הנחת היסוד שלו היא (שם, עמ' 47) שתהליך שינוי מבוסס על שלושה סוגים של קשרים חברתיים: הקשרים בין בעלי המקצוע בתוך בית הספר, בינם לבין התלמידים ובינם לבין החברה. כל שינוי המוצע בבית הספר, משפיע על קשרים אלו ויושפע על-ידם. מכאן עולה גם מרכזיות השפעתם של המורה והמנהל על תהליך השינוי ותוצאותיו (פוקס, 1995; פוקס והרץ-לזרוביץ, תשנ"ב; פורת, תשנ"ה). כבעל ניסיון מתמשך, טוען סרסון (Sarason 1990) בדברי ההקדמה, ש"כל גל חדש של רפורמה לא למד דבר ממאמצים קודמים ומופיע עם המלצות שנכשלו בעבר". לדבריו (שם, עמ' 112-115), בתי ספר הם מקומות לא מעניינים, היות שלהתעניינות ולשאלות התלמידים אין קשר למה שהם נדרשים ללמוד בכיתה. מורים ממשיכים ללמד נושאים ולא ילדים. כל רפורמה שלא תתעמת עם התעניינות ושאלות התלמידים, כמו גם עם השינויים שהם מציעים - תיכשל. מכאן, הצעתו להתייעץ בילדים, לשאול אותם מה רע בבית הספר. מה שנדרש לדעתו (שם, עמ' 169-170) זה מאמץ להבין את עולמו של הזולת ולהשתמש בהבנה זאת על-מנת לסייע לו. אין הוא מציע שמורים יהפכו לפסיכותרפיסטים, אלא שיבינו כי תפקידם הראשוני (לא הבלעדי) הוא לגלות איך התנסויות קודמות של התלמידים יכולות לקלוט את הנושא הנלמד. זה לא תפקיד קל, ולמעשה, בתנאים הנוכחיים של בית הספר - הארגון, הערכים והמטרות השולטות - הוא בלתי אפשרי למימוש.

אחד הפרקים בהצעת תכנית החינוך בישראל לשנות השמונים מתייחס ליוזמות וחדושים (פלד, 1976, א', עמ' כ"ח): "יוזמות, חדושים ואוטונומיה הם צורך מהותי של המערכת ושל המורה והמחנך. גישתנו אינה גורסת מהפכה רדיקלית, אלא שינוי יסודי בקיים. אנו מניחים את המשך קיומו של ביה"ס כגורם חינוך מרכזי, הדורש שינויים מפליגים בדמותו, בארגונו ובשיטות פעולתו. תנאי לכל שינוי, יוזמה וחדוש - הכשרת המורים ושינוי עמדותיהם יחד עם הסברה לציבור והכנת הכלים הדרושים." המטען הערכי, נטען בתכנית (שם, עמ' מ"א-מ"ב), הוא בעל חשיבות מרכזית. פלד מדגיש, כי "תכנון החינוך אינו חיזוי בלבד, אלא ניסיון להשפיע על עיצוב דמותו", ניסיון, שהמשכו בשנות התשעים (ברנדס, 1996) ולקראת המאה ה-21 (חן, 1995) - המאה של התקשוב. מכאן, נשאלת השאלה, מהי מידת ההסכמה בדבר אותה "דמות" ובדבר "דרכי העיצוב", כולל כיווני הפניית המשאבים? יש (Pepi & Scheurman, 1997) המבקרים בחריפות את "התיאבון" שלנו לטכנולוגיית המחשב בבתי הספר וטוענים כי "המלך ערום": (א) בהשוואה למלך באגדה של אנדרסון, גם למחנכים יש היסטוריה ארוכה של משיכה לאופנה האחרונה - בדרך כלל במחיר יקר לפרופסיה ולאילו שהיא משרתת אותם; (ב) כמו באריגת הבגד המכושף, גם הטכנולוגיה של המחשב מצריכה כסף רב, ועם הכסף בא הכוח - והכוח משחית; (ג) לפיתוי של טכנולוגיית המחשב יש אווירה מכשפת. כתוצאה מהמצב שנוצר עלינו לשאול את עצמנו שאלות מספר, אומרים המבקרים (שם): מה המחשבים מציעים למורים המלמדים בבתי הספר היסודיים והעל יסודיים, שהם באמת צריכים? האם שימושי טכנולוגיית המחשב בעבר, הנוכחיים והצפויים, תואמים את תיאוריות הלמידה בנות זמננו? האם הטכנולוגיה היא זרז יעיל לרפורמה חינוכית? האם שימוש במחשבים משמעותה הוראה טובה? האם הטכנולוגיה מקדמת חשיבה ביקורתית? האם הטכנולוגיה בונה שיתוף פעולה? והם מסכמים: "התהלכה בתנופה מלאה. הושקעו כסף ומוניטין, כדי שמיחשוב החינוך יתקדם. התהליך לא ייעצר בעצמו. והפעם אי-אפשר יהיה לסמוך על ילד קטן שיציביע על המובן מאליו - הילדים נמצאים בחדריהם, כשצלליהם ניבטים על מסכי המחשב." הקריאה לפרוגרסיביות חדשה בחינוך היסודי (Silcock, 1966) מהווה המשך לקריאת התיגר על סגידת-היתר לטכנולוגיית המחשב. שלושה העקרונות המוצעים לפרוגרסיביות החדשה הם: ביסוס האינדיווידואליזם בחינוך, הצורך לחזק אינדיווידואלים בחינוך בבית הספר וחיסכון באמצעים אשר יאפשרו השגתם - תוך שימוש במתודולוגיה מתקדמת (כשצורכי הילד והתנסויותיו תאפשרנה את טיפוח האוטונומיה שלו). הנחות הגישה הפרוגרסיבית החדשה, המודרנית, אמורות להבטיח את אמונת המורים בדבר ההשפעות התיאורטיות והמעשיות על עבודתם. הוויכוח המתנהל בארץ סביב הבחירה בחינוך מושפע במידה רבה מהמתרחש בארצות הברית, אומר פלד (1994) וממשיך: הכפירה בקדושת האינטגרציה בחינוך וברעיון כור ההיתוך התרבותי התעוררה בארצות הברית לנוכח הכישלונות של בתי הספר הציבוריים. כפיית המיזוג מלמעלה לא הועילה והורגש צורך דחוף בשינוי הגישה. אחת האפשרויות הייתה הרפיית האינטגרציה הכפויה והרחבת חופש הפרט בבחירת בית הספר. לצד אפשרות הבחירה, הועלו אפשרויות נוספות, כמו "הנדוס מחדש" של בית הספר, או "חינוך המבוסס על תוצאה". רעיון הבחירה מבוסס על האמונה שכדי לשפר את החינוך, יש לחושפו לתחרות ולעשותו קשוב יותר לרחשי לבם של לקוחותיו. גם בארץ

מצריכה מדיניות הרפורמה תיקון והתאמה למצב הקיים, טוען חן (1995). בשיטה הקיימת רק כמחצית מבני הקבוצות החלשות מצליחים להתמודד עם הדרישות התובעניות של המפגש האינטגרטיבי בבתי הספר המבוטסים. אם רוצים אנו להמשיך ולצמצם את הפערים החברתיים, התרבותיים והמעמדיים בין העדות, חייבים למצוא דרכים מתוחכמות יותר למימוש הרפורמה (צירוף כיתות ז' וח' לחינוך העל יסודי) והאינטגרציה (שילובם של תלמידים משכונות שונות וממוצא שונה בכיתה אחת). הגורם החשוב ביותר בדרכים חדשניות אלו הוא, לדעתו, ההתחשבות המרבית במשאלות התלמידים וההורים, בני הקבוצות החלשות בחברה, בנוגע לסדרי הלימוד הרצויים להם. כלומר, כל עוד האינטגרציה משפרת את מצבם החינוכי והחברתי של בני הקבוצות החלשות, יש להמשיך בה - גם אם היא למורת רוחם ועל חשבונם של בני הקבוצות המבוטסות. אלא שיש להבטיח כי רק אלו מבני הקבוצות החלשות המעוניינים להתמודד עם הדרישות התובעניות של המפגש האינטגרטיבי ילמדו בבתי הספר המבוטסים, ואילו האחרים ימשיכו ללמוד בסביבתם הקרובה ויפוצו בהתאם. הגורמים המשפיעים על איכותו של שינוי (פוקס והרן-לזרוביץ, תשנ"ב, עמ' 38; פוקס, 1995, עמ' 145) הם גורמים הקשורים במניע לשינוי (צורך ורלוונטיות), במהותו (הבנה ובהירות, מורכבות, פרקטיות), בסביבה (הפיקוח, המנהל, ההורים, סוכני שינוי) ובבית הספר (מוטיבציה, הכנה ותכנון, עבודת צוות ופיתוח). פוקס (1995, עמ' 30) מונה גם מספר קשיים במהלך תהליך שינוי, ביניהם הדגשת יתר של אחד מתחומי התהליך - לעומת אי טיפול בתחום אחר וציפיות מופרזות להשגה מהירה של יעדים. לדברי בן-פרץ (תשמ"ה), תכניות הלימודים המופעלות בארץ הן הומוגניות למדי, גם אם ההצעות הכתובות הן מגוונות. לכן, לדעתה, הבעיה המרכזית בהפעלת החידושים נוגעת לאבחנה בין תכנית לימודים כתובה לתכנית לימודים בפעולה. מכאן, תפקיד המכשירים את המורים הוא לעורר את מודעות המורים-לעתיד למצב הנוכחי ולסייע בידם לפעול באופן מקצועי לשיפור ההוראה על ידי השתתפות פעילה בתכנון והפעלה של חידושים בחינוך. לורטי (Lortie, 1975), כמו רבים אחרים, מבין שביצוע שינויים אורך זמן, אך הוא מאמין, כבן-פרץ וכרבים אחרים, כי תכניות של הכשרת מורים עשויות לסייע בתהליך זה. אולם, ממחקריהם של ג'נינגס ונתן במחצית הראשונה של שנות השבעים עולה (כהן, 1993, ב' עמ' 113-114), כי אחד המכשולים הקשים בדרך השינוי מקורו דווקא במוסדות ההכשרה להוראה - באוניברסיטאות ובמכללות. ממצאים אלו תואמים אף את ממצאי גודלד וקליין (1973, עמ' 96-106), המחזקים את מסקנותיהם - מחד, באשר לתפקיד האוניברסיטאות ובתי הספר לחינוך (הפועלים במסגרתם), שהינו "תפקיד ראשון במעלה", ומאידך, באשר לצורך לשנות את התכניות להכשרת מורים, ה"טעונות שינוי מן הקצה" - מסקנה המתאימה גם לזמננו בנוגע לפקולטות להכשרת המורים הפועלות במסגרת האוניברסיטאות, כעולה מדברי וידן וגרימט (Wideen & Grimmer, 1995).

ב.2. השגת שינוי בהכשרת המורים

ההתלבטות בנוגע לדרכי הכשרת המורים נמשכת זה עשרות בשנים. דברים רבים, שנכתבו בעבר הרחוק, עדיין רלוונטים. גודמאן, בהתייחסו לאוניברסיטאות (1964, בתוך כהן, 1993, א' עמ' 129-139), מציין כי השאלות העיקריות בנוגע ללימודים האוניברסיטאיים הן: (א) "האם האוניברסיטה היא סופרמרקט של דעת או קהילה של לומדים?" (ב) "מה היא האישיות שהאוניברסיטה יוצרת? מה קורה ומה מתווסף לאדם היוצא מבין כותלי האוניברסיטה, מלבד מטען מסוים של ידע נטול חיים וידיעות ספציאליות בתחום מסוים?" לדעת גודמאן (שם, עמ' 137), ההוראה והלמידה מבוטסות על התייחסות אישית הן מצד המורה והן מצד הלומד. הוא מסכים עם ההנחה, כי לא רק אופי ההוראה קובע אלא אף אופיו של המורה, והוא מדגיש את חשיבותו של הארוס הפדגוגי בין המורה לתלמידו. הוא מאמין כי "הטובים חייבים ללמד, ולו רק בגלל סוג מסוים של נרקסיסיות הדוחפת את האומן המצטיין להראות את כוחו כאדם יוצר, לא רק במוצרי אלא גם בהוראתו. יש בהוראה דחף ארוטי ויותר מכל דומה כי היא משמשת דחף יצירתי הכרחי למדענים ולמלומדים. המורה האוניברסיטאי חייב להיות לתלמידיו בחינת חלוק העובר לפני המחנה, דוגמה אישית של מי שהתנסה בדרך הלמידה של העולם, שהוא בעל עוז מוסרי ונכון להיאבק על העקרונות של מחקר אמיתי והגות חופשית."

אולם לא כך הם פני הדברים במציאות, טוענים סרסון ואחרים (Sarason et al, 1962 pp.39-40), ומדגישים את הסתירה הבולטת בין המטרות המנוסחות בתכניות להכשרת מורים לבין הדרך שבה מטרות אלו מיושמות. לדעתם (שם, עמ' 188), אחת הסיבות העיקריות שכל-כך הרבה מורים אינם שבעי רצון בעבודתם היא שהכשרתם לא האירה את טבע תהליך הלמידה שלהם עצמם, ובכך השפיעה לרעה על תהליך הלמידה של תלמידיהם. מכאן, הצעת סילברמן (Silberman, 1970 pp. 475-477) היא ללמד את המתכשרים להוראה בדרך אשר רצוי, שיאמצו לעצמם כמורים בפועל: ללמדם בכיתות קטנות, להעניק להם עצמאות ולהטיל עליהם אחריות. כך יהיו מוכנים ומוכשרים יותר לפתח חקירה וגילוי בקרב תלמידיהם. דה-בוננו (1994, 1995) אף מציע דרכים לפיתוח החשיבה היצירתית - דרכים העשויות לסייע למתכשרים להוראה לטפח גם את החשיבה היצירתית של תלמידיהם לעתיד. כמו כן חשוב לעזור למתכשרים להוראה להיות יותר פתוחים וגמישים, מכיוון שיכולת השינוי הפסיכולוגי של המתכשרים והמורים בפועל היא מרכיב רב חשיבות בעצם יכולתם ליטול חלק בתהליכי שינוי (באב"ד, תשמ"ה; פוקס, 1995). הכשרת מורים תלקה אפוא באיכותה אם לא תגיב תגובה מתאימה לצורכי בית הספר והחברה הרחבה.

בדיקת המצב הנוכחי בארצות המערב, שנעשתה על-ידי וידן (Wideen & Grimmer, 1995 pp. 1-16), מלמדת שהסטטוס של הפקולטות להכשרת מורים נחשב כנמוך באוניברסיטה, באופן יחסי. כתוצאה מכך מקדישים המורים את מאמציהם להעלאת הסטטוס האישי שלהם באמצעות פרסומים - עובדה המרחיקה אותם מבתי הספר שבהם הם מכשירים את תלמידיהם להוראה. פקולטות אלו מצאו עצמן, כאמור, במקום שולי באוניברסיטאות, בבתי הספר ובפקולטות לחינוך עצמן.

למרות זאת ישנן פקולטות שבהן קיימת עשייה איכותית, המהווה הבטחה ותקווה לשיפור כלל העשייה בהכשרת מורים, פקולטות המציעות דרכים חדשות ותפיסה מחודשת באשר לתהליך הכשרת המורים. התכנון הראשי, שניתן לסרטט להכשרת מורים, יכול להיות מושג רק באמצעות איזון רגיש בין מאמצים לרפורמה לבין מאמצים לתפיסה

מחודשת. אם לרפורמה לא תתלווה תפיסה מחודשת של הכשרת מורים, רק מעט ישתנה. יותר מכך: תפיסה מחודשת צריכה להתרחש ברמה שבה מכשירי המורים באים במגע עם המתכשרים להוראה. לדעה זאת שותף גם גרימט (שם, עמ' 202-225), המדגיש כי עתיד הכשרת המורים באוניברסיטאות תלוי באיזון זה. עם זאת, הוא מבטא אופטימיות באשר ליכולתה של הכשרת המורים לעמוד באתגר זה, אף כי המצב הנוכחי עדיין רחוק מכך. תמונת המצב המסורטטת על ידו מראה כי: (1) בהרבה מדינות מתרחשות יוזמות של רפורמה רק ברמת המדיניות המייצגות רפורמה ללא כיוון של תפיסה חדשה. (2) במדינות אחרות יוזמות הרפורמה אמנם מתבצעות גם ברמת המדיניות, אבל מתארות ראייה חיובית יותר של רפורמה המתקדמת לקראת תפיסה חדשה ברמת השדה. (3) במעט מקומות אנו רואים מדיניות ופעולה המתקרבות זו אל זו כך שיוזמות מדיניות מייצגות רפורמה הנובעת מתפיסה חדשה, המנוסחת ברמת השדה.

המודעות לצורך לשפר את תהליך הכשרת המורים בארץ, בסמינרים ובמכללות, מלווה את המערכת זה עשרות שנים (רחימי, 1995). השינויים שהתבצעו ומתבצעים בהם הם בכיוון של הרחבת ההכשרה והעמקתה - מבחינה פדגוגית ודיסציפלינרית כאחת (זיו, 1996; רחימי, 1995). התכניות החדשות בדבר העמקת האקדמיזציה מתבססות על איזון בין התפיסה לעשייה, כמתואר על ידי זיו (שם): "העמקת האקדמיזציה במערכת ההכשרה של עובדי הוראה יכולה וחיבת למצוא ביטויה הן בהתגבשות נוספת של המהות הקונצפטואלית והן בעשייה הקיימת או הנדרשת." תרומה חשובה ניתן לראות בפעילויות המתרחשות במכון מופ"ת (מתחילת שנות השמונים), המתמקדות - תוך שיתוף מוסדות ההכשרה השונים - במחקר ובפיתוח תכניות לימודים וחומרי הוראה, בתחומי הכשרת המורים, כולל הוצאת כתב-עת דו-שנתי "דפים" (החוברת הראשונה של "דפים" הופיעה בתשמ"ה). מכון מופ"ת הקים מרכז מידע ייחודי לתחום הכשרת המורים, הכולל מאגרי מידע המבוססים על אוספים פנימיים (תכניות לימודים, פרסומי המכללות, עבודות מחקר) ומאגרי מידע חיצוניים. כמו כן מפעיל המכון, בתדירות גבוהה, סדנאות וימי עיון בנושאים רלוונטיים, כולל קונגרסים בינלאומיים, התורמים להמשך ולחיזוק הקשר עם עמיתים ממדינות אחרות. מכשירי המורים במכללות ובאוניברסיטאות שותפים, מאז תש"ן, בליווי בוגריהם בשנת ההוראה הראשונה שלהם במערכת החינוכית (במסגרת הפרויקט "ליווי בקליטה") - ממצאי המחקרים שליוו את התהליך פורסמו ברובם ב"דפים". התכנית לשילוב סטאז' בשנה הרביעית להכשרה (זיו, 1996) מהווה מסקנה חשובה מממצאי התנסות זאת. כך שהתפיסה החדשה המתגבשת מתייחסת ל"רצף ההכשרה, הקליטה וההשתלמות" (זיו, שם), והמכללות ממשיכות לתרום לתהליך ההתפתחות המקצועית של המורים החוזרים (אליהן או לאוניברסיטאות) להמשך לימודיהם האקדמיים או למסגרת של השתלמות מורים.

ג. במבט קדימה

התמונה הנוכחית היא שלמרות ההשקעות הרבות במערכת החינוכית כולה - בארץ ובארצות המערב - הפער בין הרצוי והמוצהר לבין המצוי - עדיין גדול. מכאן, שעלינו להמשיך ולחפש דרכים אפקטיביות יותר, שתסייענה לנו בהשגת מטרותינו הקוגניטיביות, האפקטיביות וההתנהגותיות. לכן, במבט קדימה, אל לנו להתעלם מדברי המתריעים, "המטיפים בשער" (דה-בונו, 1994, עמ' 29): "הסכנה הגדולה ביותר היא, אולי, לא השחצנות שבה אנו מגינים על שיטת החשיבה הקיימת שלנו - אלא דווקא שביעות-הרצון שבה אנו מחזיקים בה, כי איננו יכולים לתפוס שום דבר אחר. אנו נעולים על המסגרות והמבנים שלנו, כפי שאנו נעולים על האמונה. הפרדוקס הוא, שככל שאנו מתקדמים אל העתיד, הצורך בשינוי רק גדל והולך, ובכל זאת יש פחות מקום לשינוי - כי כל דבר נעול במצבו הוא." לכן דה-בונו (שם, עמ' 33, 43) מציע "רנסנס חדש", שיתבטא בחשיבה בונה ויצירתית יותר - ואשר יעסוק בתפיסות, בערכים ובאנשים. את כישלוננו להתקדם במישור של יחסי האנוש יש לייחס, לדעתו, להרגלי החשיבה המסורתיים שלנו. את הכישלון עצמו אפשר לראות בשתי דרכים: חוסר היכולת לטפל ביחסי אנוש ועצם ההחמרה של הבעיות והסכסוכים ביחסי אנוש; כלומר: חוסר יכולת, מחד, והשפעה מזיקה, מאידך. דה-בונו (שם, עמ' 299) סבור: "כללית, האוניברסיטאות אינן מצוידות כראוי מבחינה אינטלקטואלית כדי לבצע את החשיבה הנועזת הדרושה. האוניברסיטאות סופגות את רוב המשאבים האנושיים והכספיים, שהמדינה מקדישה להתקדמות אינטלקטואלית, כאשר חלק גדול ממשאבים אלה מבוזבז על המשכיות הקיים גרידא." אך בניגוד לדעתו, אלו המעורבים ישירות בתחום הכשרת המורים והמודעים לפוטנציאל הטמון בו, כמו גרימט (Wideen & Grimmett, 1995) וזיו (1996), אכן מאמינים ביכולת מערכת הכשרת המורים כיום להתמודד עם אתגרים אלו.

סרסון (Srason, 1990 p. 197) מדגיש שמטרתנו צריכה להיות טיפוח גישות חדשות מחדשות, אפילו רדיקליות. לדעתו, הסיכון הגדול ביותר בחינוך הוא לא לקחת כל סיכון. כאומה, הוא טוען, אין לנו עדיפות גבוהה מההבטחה שילדינו ירכשו את הידע, הכישורים ויכולת חשיבה ביקורתית החיוניים להישרדותם בעולם של סחרור טכנולוגי, כלכלי ושינוי חברתי. כיום עוסקים כבר חינוכאים בתכנון החינוך לקראת המאה ה-21 (חן ד', 1995), בתכנון בית-הספר העתידי, ומקווים לתמורות גדולות. אולם, השאלה הנשאלת היא: באיזו מידה יצליחו שינויים אלו לתרום גם לשיפור איכות החיים בין כותלי בית הספר ומחוצה לו יותר מאשר תהליכי השינוי הנוכחיים או קודמיהם? כלומר: באיזו מידה נצליח לתרום להתפתחותה של חברה נאורה והומנית יותר?

למדנו (הרן, 1990, עמ' 266) שמגבלותיו של החינוך הבית ספרי רבות יותר מכפי שהאמנו, ושרפורמות אשר אינן לוקחות בחשבון מגבלות אלה נכשלות. גם אם מסקנה זו נראית פסימית, היא כזאת רק לאלה המבלבלים בין פעילות הנעשית כיום לבין אסטרטגיות לרפורמה המבוססות על ידע אמיתי. בתי ספר נמנים עדיין עם המוסדות אשר כמעט לא נחקרו. אם ברצוננו לגרום להם לפעול טוב יותר, עלינו ללמוד עליהם יותר. שיפור בתי ספר, מציינ אייזנר (Eisner, 1991 pp. 2, 214), משמעותו לדעת איך המאפיינים או הממדים העיקריים שלהם פועלים הדידית. יצירת ידע מגדילה את הבנתנו על חינוך ומובילה לשיפורו. חוקרי חינוך, בין שהם מנהלים מחקרים איכותיים ובין שהם מנהלים מחקרים סטטיסטיים, הרי הם מנסים לעשות משהו בעל תועלת חברתית. החקירה האיכותית תרמה יותר לשינוי חינוכי מאשר לפתרון בעיות חינוכיות, טוענת רובינסון (Robinson, 1993 p. 20). וזאת היות שהרבה בעיות חינוכיות הן חסרות פתרון כל עוד לא נחליף את הנחות היסוד על מהות הבעיה ופתרונה. חוקרים של החינוך

מכוונים בדרך כלל לעשיות שהן בעייתיות ולא לתיאוריות של פעולה, אשר בהן עשיות אלו מושרשות, לכן עשיות חדשות אינן תואמות בדרך כלל לדרכי חשיבה ישנות. ואכן, בכיוון של יישום מסקנה זאת, בדבר הכרחיות הביטוס והחיזוק של כל עשייה חדשה בתפיסה מחודשת, חותרת כיום המערכת כולה (Sarason, 1990 ; Wodeen & Grimmert, 1995, 1996; זיו, 1966).

ביבליוגרפיה

- אוזובל, ד"ר (1974). הלמידה בדרך הגילוי, בתוך: י' נוסבוים (עורך), גישות פילוסופיות ופסיכולוגיות להוראת המדעים - מספרות החינוך, ט' עמ' 45-80.
- איליך, א' (1970). ביטול בית הספר. מסדה, תל אביב.
- אקונומיסט (1997.3.31). המתמטיקה של החינוך המתמטי, עיתון הארץ, עמ' 3. .
- אריאלי, מ' (1995). שינוי בכל מחיר? - מורים מתחילים ושינוי בית הספר. הד החינוך, ס"ט (11-12), עמ' 4-5.
- באב"ד, א' (תשמ"ה). תהליכי שינוי פסיכולוגי: עקרונות ואסטרטגיות. בתוך: צ' לם (עורך), בית-ספר וחינוך עמ' 37-44. מאגנס, ירושלים.
- בן-פרץ, מ' (תשמ"ה). האם תכניות הלימודים החדשות אמנם מחדשות? דפים, 2, עמ' 30-32.
- בן-פרץ, מ' (תש"ן). מחקרים בהכשרת מורים בישראל - נושאים שיטות וממצאים. דפים, 10, עמ' 9-24.
- ברנדס, ע' (1996). שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- גודלד, ג' וקליין, פ' (1973). מאחורי דלת הכיתה, ספריית מט"ל, אוניברסיטת תל אביב.
- גורדון, ד'; כץ, מ'; אבישר, מ' ואקרמן, ו' (תשנ"ב). ימי בית הספר - פורטרטים של שמונה בתי-ספר על-יסודיים בישראל, אוניברסיטת בן-גוריון.
- דה-בוננו, א' (1994). אני צודק אתה טועה, מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה ומשרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- דה-בוננו, א' (1995). יצירתיות רצינית - שימוש בחשיבה לאטרלית ליצירת רעיונות חדשים, מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה ומשרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- דניאלי, ד'; ירדן, י' ופורת, נ' (תשמ"ה). דרכים אלטרנטיביות בהכשרת מורים - תיאור התנסות, המכללה לחינוך ע"ש שייך ומשרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- דר, י' ורש, נ' (1988). אינטגרציה חינוכית והישגים לימודיים: סיכום והערכה של המחקר בישראל. מגמות, ל"א (2), עמ' 180-207.
- הולט, ג' (1974). כיצד נכשלים ילדים, מסדה, תל-אביב.
- הרן, ק"ג (1990). מגבלות החינוך הבית-ספרי ואפשרויותיו, אקדמון, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- זיו, ש' (1996). העמקת האקדמיזציה במערכת הכשרת עובדי הוראה. דפים, 23, עמ' 91-111.
- זק, א' והורוביץ, ת' (תשמ"ה). בית הספר הוא גם עולמו של המורה, רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- חן, ד' (עורך) (1995). החינוך לקראת המאה ה-21, רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- חן, מ' (1995). תושבי השכונות יודעים מה טוב לילדיהם. הד החינוך, ס"ט (7-8), עמ' 4-6.
- חן, מ' ווילמס, ד"ג (1992). ההקשר החברתי של בית הספר היסודי והישגי תלמידיו. מגמות, ל"ד (3), עמ' 355-381.
- כהן, א' (1993, א'). מהפכה בחינוך, רשפים, תל-אביב.
- כהן, א' (1993, ב'). החינוך החופשי, רשפים, תל-אביב.
- כפיר, ד'; רש, נ'; אדלר, ח' וספרן, ק' (תשנ"ג). אינטגרציה בחינוך: מדיניות וביצוע, המכון לחקר הטיפול בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

לביא, צ' (1978). אתגרים בחינוך, ספריית פועלים, תל-אביב.

לוי, א' (1980). המחקר הבינלאומי של הישגים לימודיים והשלכותיהם על תכנון לימודים. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 3, עמ' 41-53.

מינקוביץ, א'; דיוויס, ד' ובאשי, י' (1977). הערכת הישגים החינוכיים בבית הספר היסודי בישראל. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

סבירסקי, ש' (1990). חינוך בישראל, ברירות הוצאה לאור, תל-אביב.

פוקס, א' (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך, צ'ריקובר, תל-אביב.

פוקס, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (תשנ"ב). עיצוב מדיניות שינוי בבית הספר - מוקדים בתהליך עבודתו של המנהל, בית ספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה ומשרד החינוך והתרבות.

פורת, נ' (תשנ"א). השפעת מרכיבי תכנית הלימודים בפדגוגיה, כפי שהם נתפסים על-ידי הלומדים, על הישגיהם, עבודת דוקטורט, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

פורת, נ' (תשנ"ד). השוואת הרמה הקוגניטיבית ועמדות ההוראה של סטודנטים המתעתדים להורות במסגרת החינוך הדתי או החילוני. דרכים להוראה, 2, עמ' 151-171.

פורת, נ' (תשנ"ה). השפעת תכניות לימודים חדשות בארץ על הישגים בתחום הקוגניטיבי והאפקטיבי, ועל עמדות צוות ההוראה כלפיהן. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 10, עמ' 29-55.

פלד, א' (1976). החינוך בישראל בשנות השמונים, א', ב', משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

פלד, מ' (1994). "כאילו" בחירה: לא כל בחירה היא בחירה אמיתית. הד החינוך, ס"ח (11-12), עמ' 6-11.

פסטרנק, ר' (תשמ"ט). הערכת מורים את הכשרתם המקצועית. דפים, 8, עמ' 12-29.

רחימי, צ' (1995). תהליך השינוי במערכת הכשרת המורים בסמינרים ובמכללות בישראל. דפים, 21, עמ' 50-67.

ריץ, י' (1996). הכיתה ההטרוגנית, אוניברסיטת בר-אילן.

רש, נ' ודר, י' (תשנ"א). סגרגציה בתוך אינטגרציה - הפרדה לימודית בחטיבות הביניים: גורמים ומשמעויות, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. NY: Longman, David McKay.

Coleman, J. S. (1969). The concept of equality of educational opportunity. A brief summary of the Coleman report, *Harvard Educational Review* pp. 9-24, 253-259.

Crowell, S. (1989). A new way of thinking: the challenge of the future, *Educational Leadership*, pp. 60-63.

Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye - Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, NY: Macmillan

Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School*, NY: McGraw- Hill.

Holt, J. (1971). *The Underachieving School*, NY: Penguin.

Jencks, C. (1972). *Inequality, A Reassessment of The Effect of Family and Schooling in America*, NY: Basic Books.

Krathwohl, D. R. , Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain*, NY: Longman, David Mckay.

- Lortie, D. (1975). *Speculations on Change, School Teacher*, Chicago: University of Chicago, pp 214-244.
- Pepi, D. & Scheurman, G. (1996). The Emperor's New Clothes: A Critical Look at Our Appetite for Computer Technology. *Journal of Teacher Education*, 7 (3), pp. 229- 237.
- Robinson, V. (1993). *Problem-Based Methodology - Research for The Improvement of Practice*, Oxford: Pergamon.
- Sarason, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform - Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S.B. (1971). *The Culture of The School and The Problem of Change*, Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S. & Blatt, B, (1962). *The Preparation of Teachers*, NY: Wiley.
- Silberman C. E. (1970). *Crisis in The Classroom*, NY: Random House.
- Silcock, P. (1996). Three Principles For A New Progressivism. *Oxford Review of Education*, 22 (2), pp. 199-216.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago.
- Wideen, M. P. & Grimmett, P. P. (eds.) (1995). *Changing Times in Teacher Education - Restructuring or Reconceptualization?* London: Falmer.