

השתלמות עובדי הוראה והכשרת מורים

א. עובדי הוראה משתלמים כלומדים מבוגרים

1. מבוא

עובדי ההוראה המשתלמים הם לומדים מבוגרים, מגזר מתוך ציבור ניכר של עובדים מקצועיים ופרופסיונליים, אשר בעידן של שינוי מתמיד תופסים את הלמידה וההשתלמות כחלק בלתי נפרד מחייהם. לצורך ענייננו, מבוגר הוא אדם מבוגר מבחינה ביולוגית, כשיר למלא תפקידים של מבוגר מבחינת החוק השורר בארצו, מתפקד בחברה ובתרבות שבה הוא חי בתפקידים הנתפסים באורח נורמטיבי כנחלתם של מבוגרים בדרך כלל, ומבחינה פסיכולוגית נושא באחריות לחיי עצמו. (Tennant, 1993, p. 120; Knowles, 1989, p. 2; Darkenwald & Merriam, 1982, p. 77). בחברה מורכבת, שבה מערך התפקידים של היחיד כולל פונקציות חלקיות שונות (שפירא ובן אליעזר, 1989, עמ' 49), ייתכן מצב שבו, בעיקר בשלבי ההכשרה הקודמים לעבודה במקצוע, אנשים שיכולים להיות מוגדרים כמבוגרים מכמה בחינות עדיין אינם נחשבים למבוגרים מבחינות אחרות. לדוגמה: מסיימי השירות הצבאי (מבוגרים), המקיימים חיי משפחה (מבוגרים), עובדים בעבודות ארעיות מזדמנות לשם פרנסת עצמם (מבוגרים), אך טרם סיימו את תהליך הכשרתם למקצועות שבהם הם רוצים לעסוק ועדיין אינם מתפקדים כמבוגרים ממש בתחום העבודה. כאלה הם מרבית הסטודנטים להוראה במכללות להכשרת מורים.

לאחרונה אנו עדים להצטרפות גוברת והולכת של עובדי הוראה בפועל, בעלי ותק שונה במקצוע ובעלי הסמכה להוראה, לתוכניות שניתן להן השם הכולל "אקדמיזציה", דהיינו: תוכניות לימודים לקראת תארים אקדמיים בחינוך, בעיקר התואר B.Ed., הנרכש במכללות להכשרת

* הד"ר רחל טוקטלי היא מורה בחוג להוראת עברית כשפה שנייה וחינוך מבוגרים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

מורים. זרימה גואה זו של סטודנטים מבוגרים ללימודי "אקדמיזציה" מונעת באורח מידי על-ידי גורמים שונים, כגון: התמריץ של הגמול הכספי לבעלי תואר אקדמי מוכר; הסטטוס היוקרתי שתואר זה מקנה; אי-הנוחות והצורך לחזק את הביטחון העצמי, שחשים מורים עתירי ניסיון אך חסרי תואר אקדמי מול מורים צעירים המחזיקים בתואר זה; ומעין נורמה של "בון טון" שנוצרה במערכת החינוך בכללותה. החלטתם של מורים רבים, בעיקר מהחינוך היסודי, להעדיף את המכללות להכשרת מורים על פני האוניברסיטאות, מונחית במידה רבה על-ידי המוכנות לחזור לסביבת לימודים מוכרת, לעתים אף תומכת ופתוחה יחסית, כמו, לדוגמה, במכללה ע"ש דוד ילין. המגמה לשלב את המורים הללו בכיתות של "פרחי ההוראה" טשטשה את ההבחנה הברורה בין הכשרה לבין השתלמות בחלק ממערכת ההשתלמויות של עובדי ההוראה. בעבר התבססה הבחנה זו על קו הפרדה חד בין הכשרה טרום הסמכה וטרם השתלבות בהוראה מסודרת מצד אחד, לבין ההשתלמות, המקיפה את לימודי ההמשך של כל עובדי ההוראה המוסמכים בפועל במהלך חיי העבודה שלהם במקצוע.

2. מניעים ומאפיינים של מורים מנוסים מול פרחי הוראה בתהליך הלמידה-

אצל מבוגרים, המוטיבציה להשתלם עשויה לנבוע ממניעים חיצוניים, אקסטרנינסיים (פרידלנדר, 1994, עמ' 22-28; McGivney, 1993, pp. 11-30), ו/או מגורמים פנימיים, אינטרנינסיים. בין המניעים החיצוניים ניתן למנות גורמים כגון: שינויים טכנולוגיים שיש להם השלכה על העבודה; שינויים חברתיים ותרבותיים שיש להתמודד אתם גם במסגרת העבודה; גמולי השתלמות ותמריצים כספיים לסוגיהם; לחצים מצד המעסיקים לעדכון ידע ומיומנויות או להסבת התפקיד; סביבת עמיתים הקוראת לקונפורמיות; תקנות וצווים מחייבים של הרשויות; לחצים מצד גורמים כמו ארגונים מקצועיים, הדואגים לדימוי ולסטטוס של המקצוע ולאיכות המשתייכים אליו, ועוד. בין המניעים האינטרנינסיים, הפנימיים, ניתן למנות גורמים כגון: שאיפה לשפר את יכולת התפקוד ואת איכות העבודה; רצון לחזק את הביטחון העצמי ואת הסטטוס החברתי; שאיפה להשיג הסמכות ואישורים לסוגיהם; שאיפה לקידום הקריירה; סקרנות ללמוד, לדעת, להבין, להרחיב אופקים; צורך להתמצא בסביבה משתנה כדי לא לאבד השתייכות

ושליטה במצב; צורך להתרענן ולמנוע שחיקה (Merriam & Caffarella, 1991, pp. 226-240). חלק ממניעים אלה מנינו אצל המורים המצטרפים ללימודי "האקדמיזציה".

ניתן לבחון ולאפיין את השוני בין לומדים מבוגרים מקצועיים שחוזרים ללימודים מתוך שדה העבודה, לבין חבריהם הסטודנטים הצעירים שטרם התנסו בתפקוד עצמאי במקצוע, מכמה היבטים:

לומדים מבוגרים מבטאים משאלה להבין את הרלוונטיות של תוכני הלימוד לעולמם בהווה, לצרכים שהם חשים, לבעיות שצצות תוך כדי ההתנסות בעבודה, או למטרות שקבעו לעצמם (טוקטלי, 1995, עמ' 24). גם כשהמטרות נקבעות בידי אחרים - המעסיקים, הרשויות המדיניות או המוסד שבו הלימודים מתקיימים - צריכים הלומדים להיות משוכנעים כי הן רלוונטיות להם בדרך כלשהי. למידה בהיעדר שכנוע כזה עשויה להיות מכנית ולא אפקטיבית מעבר לצד הפורמלי של השגת הגמולים, התעודה או התואר. סטודנטים צעירים, לעומת זאת, מוכנים יותר להעניק "אשראי" לרשויות התכנון והאקדמיה ולקבל תוכניות מוכתבות כ"נכונות" א-פריורי, גם אם אינם רואים בשעת הלמידה את הקשר שבין התכנים הנלמדים לבין חייהם בהווה, שהרי ההכשרה רובה ככולה מכוונת כלפי העשייה בעתיד.

לא בהכרח יש זהות בין רלוונטיות לבין תכליתיות. פסיכולוגים ומחנכי מבוגרים חקרו את סוגיית הצרכים הלימודיים של בני-אדם בגילים שונים, בתקופות של יציבות יחסית בחייהם ובתקופות מעבר (Levenson, 1978; Zwerling, 1922, pp. 104-111; Boucouvalas & Krupp, 1991, pp. 183-200). הם נוטים לייחס לצעירים המשולבים בקורסים מקצועיים מגמה להעדיף תהליך לימודי "תכליתי", ענייני וישיר, בעוד למבוגרים יותר, בעלי ניסיון של שנים בעבודה, הם מייחסים נטייה להעדיף לעתים את העיסוק בהבנת משמעויותיהן של תופעות, ונכונות להשקיע זמן ומאמץ חשיבה ברפלקסיה על הקשר שבין החומר הנלמד לבין נסיונם (טוקטלי, 1995, עמ' 31-32).

הניסיון שעובדי הוראה מביאים אל מצב הלמידה עשוי לשמש משאב חשוב בעיצוב החשיבה הקבוצתית ובקניית כלים לפתרון בעיות. מעבר לכך, הוא מהווה גורם חשוב בהענקת סיפוקים אישיים אינטרינסיים מתהליך הלמידה עצמו (Knowles, 1985, ch. 1). אולם, הניסיון האישי של הלומדים עלול גם לבלום למידה חדשה. פיתוח

מודעות להנחות מוקדמות, שהופנמו במהלך החיים ושאינן תואמות את המציאות המשתנה, עשוי להיות שלב חשוב בשינוי עמדות ובהיפתחות לתפיסות חדשות (Mezirow, 1991, ch. 6). הפוטנציאל המצבי, כלומר: מכלול האפשרויות העשויות להיות טמונות בהקשר מסוים בזמן נתון (Tokatli, 1995, pp. 109-121), יהיה שונה בקבוצות למידה שונות. הפוטנציאל המצבי הטמון במפגש למידה של מורים מנוסים, המאפשר לקיים דיאלוג על הניסיון האישי ועל ההנחות המוקדמות, יהיה שונה מהפוטנציאל המצבי שמציע הקשר למידה שבו מכשירים "פרחי הוראה" על-ידי דיון בתכנים לימודיים דיסציפלינריים או דידיקטיים. היכולת לפתח מודעות להנחות מוקדמות ולבחון אותן, לשנות הנחות ששוב אינן יעילות להבנת המציאות ובהמשך לשנות עמדות ואף פֶּרֶס-פֶּקְטִיבוֹת, היא ייחודית ללומדים מבוגרים (Mezirow, 1991, ch. 2).

מאפיין בולט של לומדים מבוגרים הוא יחסם השונה לזמן. ככל שחולפות שנות חייו של אדם, עברו מתרחק ועתידו מתקצר, וגוברת בו תחושת הזמן האוזל שאין להחזירו. משום כך מדגישים לומדים מבוגרים את הרלוונטיות של לימודיהם לחייהם בהווה. משום כך הם גם נפגעים יותר מלומדים צעירים כאשר אחרים מבזבזים את זמנם לריק. הם מצטערים, לדוגמה, על שיעור שהתבטל לאחר שהתאמצו לפנות זמן כדי להגיע אליו - בניגוד לשמחה שביטול כזה עשוי לעורר אצל ילדים ובני-נוער, ואפילו אצל סטודנטים צעירים. עם זאת, קצב הלימוד של מבוגרים הוא תופעה מורכבת, המצריכה שימת לב מיוחדת. לומדים מבוגרים עשויים להיות איטיים יותר מצעירים בהטמעת תכנים חדשים, טכנולוגיות ומיומנויות חדשות; מצד שני, הם עשויים להיות מהירים יותר בלימוד המתבסס על נסיון חייהם והכרוך בהבנה חברתית, היסטורית, פילוסופית ואתית. בכל מקרה, נושא הזמן על מרכיביו השונים מייחד לומדים מבוגרים ומצריך התייחסות דיפרנציאלית לגילאים שונים. עובדי הוראה, שעבודתם במוסדות חינוך קשורה קשר צמוד לקצב הזמן משיעור לשיעור ולהפסקה, ושהורגלו לחלק את זמן השיעורים ליחידות זמן קטנות ומתוכננות, נוטים לציין בדו"חות משוב וברפלקסיה על ההשתלמויות את האיכות של ניצול הזמן.

בעלי הגישה ה"אנדרגוגית" בחינוך מבוגרים מייחסים ללומדים מבוגרים, בעיקר למשכילים ולמנוסים שבהם, יכולת לשאת באחריות ללימודיהם על-ידי מעורבות והשתתפות בשלבי ההכנה, התכנון,

הביצוע וההערכה (Knowles, 1986). הם טוענים כי עידוד אחריות כזאת מקדם את איכות הלמידה, מעניק לתהליך ממד אנושי המדגיש יחסים שוויוניים ומספקים בין מנחה למונחים, מאפשר להיענות לצרכים של הלומדים, ועם זאת להיעזר במשאבים חיצוניים, כגון: מרצים, חומרי עזר, עזרי לימוד, ציוד אלקטרוני, מוסדות לימוד וכד', לפי הצורך.

ניתן לשער כי בקרב חטיבות ניכרות של עובדי הוראה, בעיקר המנוסים שבהם ובעלי התפקידים המתמחים והבכירים, יהיו רבים שימצאו אתגר חיובי ומושך בתהליך המטיל עליהם אחריות, ולו גם חלקית, ללימודיהם. הצטרפות לתהליך כזה מצריכה רכישת כלים למימוש תחושת האחריות בדרך אפקטיווית, כלים שבעזרתם ניתן יהיה להשיב על שאלות כגון: מה ללמוד? איך לברור מבין תכנים שונים? אילו סדרי קדימויות לקבוע? איך להגיע להסכמה קבוצתית על תהליך התכנון ועל התוכנית שתיבחר? כיצד ללמוד? באילו משאבים להיעזר? כיצד ניתן להבין תופעות שונות? איך לקיים רפלקסיה על הלמידה? מה ניתן להפיק מלמידה ספציפית כלשהי? כיצד מעריכים את איכות הלמידה ואת ההישגים? - ועוד שאלות כהנה וכהנה. המנחה או מרכז הלמידה (הקורס), המכוון לסוג זה של הוראה/הנחיה, עשוי לשמש בעצמו משאב חשוב לאיתור כלים, שבסיועם ניתן להגביר את האחריות העצמית ללמידה.

באחרונה גוברת והולכת ההתעניינות בלמידת מבוגרים, שעיקרה הכוונה עצמית על-ידי הלומד עצמו, (self oriented & Brockett, 1991, ch. 1; Robertson, 1988, ch. 2). למידה כזאת יכולה להתבצע גם יחידנית, כשהלומד היחיד הוא הקובע לעצמו סדרי עדיפויות וקדימויות, מחליט במי יסתייע במהלך לימודיו, היכן וממי ילמד, למי יצטרף, היכן יחפש משאבי עזר, עם מי יתייעץ, מזה יהיו לדידו התבחינים להישג, להצלחה. לימוד בהכוונה עצמית מוליך ללימוד מתמיד, כל משך החיים, lifelong learning, בנושאים ספציפיים למקצוע ומעבר להם בתחומי התעניינות מעשירים, lifewide learning (זירוויס, 1996).

ב. גורמים בהשתלמות עובדי הוראה בישראל

1. שיקולים וגורמים במערך ההשתלמויות

ברמת המיקרו והמאקרו

נוכח האמור לעיל, מתעוררות שאלות רבות באשר לעיצוב ההשתלמויות לעובדי הוראה. כמו עובדים מקצועיים ופרופסיונליים אחרים בעולם הפוסט-תעשייתי המשתנה והולך בקצב מסחרר, ואולי אף ביתר שאת כיוון שהם נפגשים מדי יום עם הילדים ובני-הנוער שעניהם נשואות לעתיד, נדרשים עובדי ההוראה המתפקדים במסגרות השונות להשתלב בהשתלמויות ובלימודי המשך. מלבד כל למידה עצמאית בישראל, הצורך בהשתלמות מתמדת של עובדי הוראה חיוני במיוחד הן משום מצבה הייחודי של החברה הישראלית כחברה הטרוגנית מתהווה קולטת עלייה והן משום האינטנסיוויות והמורכבות של התהליכים המדיניים שהמדינה ותושביה נקראים להתמודד אתם. לא פעם מופנים סימני שאלה ותהייה כלפי מערכת החינוך נוכח הישגים בלתי מספיקים או אל מול תופעות בלתי רצויות בקרב ילדים ובני-נוער. אכן, קשה להסכים עם הטענה והציפייה, כי שיפור התפקוד של המחנכים יביא לתיקונם של כל תחלואי החברה הישראלית, אבל אין ספק שהוא עשוי לתרום במשהו. הואיל וכך, שימת לב למערך ההשתלמויות היא מחויבת המציאות.

מהי למידה רלוונטית לבעל תפקיד כלשהו בחינוך? האם היא חייבת להיות צמודה להקשר הישיר של העבודה, לתוכני ההוראה, לבעיות המתעוררות מדי יום? האם היא צריכה להיות מכוונת לעדכון ידע, לשיפור שיטות העבודה, להתמצאות בחידושים ובמחקר בתחום החינוך? האם היא יכולה להתייחס לצרכים התפתחותיים כלליים, להעשרה תרבותית אישית, לרענון הגוף והנפש? מי קובע מהי למידה רצויה, מועילה: המועמדים להשתלם? המוסדות נותני השירות? המעסיקים? הממונים? הארגונים המייצגים? הממסד? נציגי החברה בכנסת? התקשורת? איך יבוא נסיונם של המשתלמים לידי ביטוי במהלך ההשתלמות בדרך קונסטרוקטיווית, בלא שיגרום לעומס מיותר או להיקבעות במופר ולבריחה מחידושים? מי יקבע את צורכי המשתלמים? מי יבחר את התכנים שילמדו, את קצב הלמידה, את אסטרטגיות הלמידה ואת דרכי ההערכה? איזו מידה של אחריות מן

הראוי להטיל על המשתלמים עצמם בהשתלמות זו או אחרת? מהי מזיגה נכונה של הנחיה והכוונה מלמעלה עם מעורבות, השתתפות ואחריות של הקבוצה המשתלמת?

כל השאלות הללו צריכות עיון ודיון מתמידים, ואין התשובות והפתרונות יכולים להיות אחידים ומתאימים לכל מצב. בכל השתלמות יש לשקול צרכים ומניעים, מטרות ואינטרסים, גישות ועמדות, תקציבים ואפשרויות - ברמת הפרטים המשתלמים, ברמת המוסדות, נותני השירות, ברמת המעסיקים והממונים על המשתלמים, ברמת משרד החינוך ויחידותיו וברמת החברה הכללית ונציגיה: הממסד, הכנסת, ארגוני המורים, התקשורת וארגוני ההורים המייצגים את התלמידים. מורכבות העניין אינה מפחיתה מנחיצותו. גישה מכניסטית לקבלת החלטות על קורסים שיילמדו, על דרישות מסגרת ועל תעודות, יש בה כדי לעורר פעילות רבה ותועלת מעטה.

ברמת הפרט, השיקולים הם של עובדי ההוראה המשתלמים עצמם: מטרותיהם, מניעיהם, בעיות מקצועיות שמעסיקות אותם, החוויה החברתית של ההימצאות בצוותא במצבי למידה מהצד השני של המתנס כלומדים ולא כמלמדים, החוויה הכרוכה בחזרה לחיים סטודנטיאליים, הצורך ברענון, בהעשרה אישית ובהרחבת אופקים, הנכונות להיות מעורבים ולשאת באחריות לתהליך הלמידה או לחלקים ממנו, שביעות הרצון מההשתלמות, מההישגים. כיוון שההוראה והלמידה הן עיסוקים ומקצועם של מבוגרים אלה, יש לאפשר להם לבטא את עמדתם במרבית ההיבטים הללו.

החובה להתחשב בפרטים המשתלמים בתכנון ההשתלמות ובהפעלתה משמעה התייחסות אישית, אך בשום פנים לא שיעורים פרטיים. הקבוצות של משתלמים לפי אינטרסים משותפים, לאחר בחינת עדיפויות ראשוניות ומשניות שלהם, יוצרות קבוצות מעוניינות יותר, בעלות מוכנות גדולה יותר ליטול חלק פעיל בלמידה. כמוכן, עיצוב הקבוצות בדרך זו כרוך בטרחה כלשהי לצורך השגת מידע על סדרי עדיפויות של המועמדים להשתלמות באמצעות שאלונים, ראיונות, או בדרך אחרת, כדי שאפשר יהיה להיענות למרב הבקשות המנומקות. על מנת למנוע התפזרות יתרה על פני נושאים רחוקים מעולם החינוך, ניתן לסווג את המידע המבוקש לפי תחומי למידה, כגון: א) תחומי ידע הקשורים ישירות בהוראה; ב) תחומי ידע הקשורים בהרחבת אופקים ובהעשרה אישית; ג) תחומי ידע הקשורים בהסבת מקצוע בתוך

מערכת החינוך; ד) נושאים שמערכת החינוך מזרימה אל מאגר הדרישות; ה) רענון אישי אפשר כמובן לערוך סיווגים אחרים. סימון נושאים המועדפים בעדיפות ראשונה, שנייה ושלישית בכל תחום יקל על גיבוש קבוצות בעלות עניין וצורך משותפים.

במרבית המקרים, עובדי הוראה מרכיבים לעצמם שילובים שונים של השתלמויות בהתייעצות עם גורמים מתווכים, כגון: ממונים ברמת המוסד הבית-ספרי, מעסיקים במוסדות וברשויות המקיימים מחלקות לחינוך ולהדרכה, יועצים ברמת מרכז ההשתלמות במוסד נותן השירות, מפקחים ומדריכים ביחידות המתמחות של משרד החינוך והתרבות, והאחראים לאישור התוכניות בקרנות ההשתלמות של עובדי ההוראה. נוסף על ההתייחסות האישית, גורמים מתווכים אלה במפגש עם המועמדים להשתלמות מייצגים את נקודת המבט המוסדית, את ההשקפה החינוכית הרחבה, המתמקדת בערכים ובצרכים הקולקטיביים של מגזרים באוכלוסייה ואת סדרי העדיפויות של החברה בכללותה. אלה מתבטאים בהצהרות ובהנחיות של שר החינוך כנציג הממשלה, בדרישות ובנקיטת עמדה של חברי ועדת החינוך של הכנסת וחברי-כנסת מעוניינים אחרים, בהתכנסויות ובניירות עמדה של אנשי האקדמיה ובכתבות ומאמרים בעיתונות ובתקשורת האלקטרונית. התוכנית של הפרט המשתלם היא תוצאה של משא ומתן בין צרכיו ושאיפותיו לבין הייעוץ, ההנחיה וההנחתה "מלמעלה". המינון בכל מקרה קובע במידה רבה את המוטיבציה של המשתלם להתעניין בתכנים הנלמדים ואת הדרך שבה יקבלו ביטוי בתפקודו בשדה.

ברמה המוסדית של נותני השירות, המגוון העשיר מאפשר מידה רבה של הכוונה עצמית של עובדי ההוראה. מרכזי ההשתלמות לעובדי הוראה בישראל מפוזרים באוניברסיטאות, במכללות להכשרת מורים, במכללות אזוריות, במרכזים הפדגוגיים, במרכזי מורים לסוגיהם ובבתי-הספר עצמם, במסגרת ההשתלמויות הבית-ספריות. נוסף על כך מתקיימות השתלמויות מאושרות במוסדות חינוך שעיסוקם העיקרי איננו השתלמות מורים, כגון: מדורים ללימודי חוץ באוניברסיטאות, אוניברסיטאות עממיות וקתדראות ללימודי מבוגרים, ארגוני המורים, מכונים לסוגיהם, מתנ"סים ועוד. כמו כן מתקיימות השתלמויות במוסדות שמטרתם העיקרית איננה חינוכית, לדוגמה: מוזיאונים, ספריות, מפעלים, מקומות עבודה, חוגי הורים, מועדונים, סדנאות למיניהן וכו'. מוסדות רבים מטפחים "גוון" ייחודי, המתבטא בגישת

חינוכית אופיינית, באוריינטציה לערכים חברתיים, באווירת שירות מסוימת, בטיפוח חווייה חברתית תרבותית מיוחדת. ריבוי האפשרויות, שטמונה בו ברכה רבה של פתיחות, יצירתיות, רבגוניות וטיפוח עובדי הוראה בעלי ארודיציה רחבה, מצריך עבודת תיאום מורכבת ומתמחה. לביצועה היעיל של משימה זו דרושות היכרות קרובה ויומיומית עם שדה ההשתלמויות, יכולת מקצועית בתחום, תבונה להבחין בשילובים אפשריים של הצרכים והמטרות ברמות השונות והזדהות עצמאית עם המהות והדרכים - ה"מה" וה"איך" - של ההשתלמויות. תיאום והכוונה נכונים עשויים להביא לכלל איזון עדין בין שליטה מלמעלה לבין התפזרות בלתי מבוקרת עד כדי אובדן כיוון ומטרה.

הפעלה מתואמת כראוי של מכלול מערך ההשתלמויות תלויה בעידוד מצד מספר גורמים חיצוניים, כגון: האחראים על מקורות התקציב והרשויות הנאבקות על שליטה במערכת ההשתלמויות. מטבע הדברים, האחראים על התקציבים רואים את הדברים ראייה כוללת, הנוגדת לעתים את האינטרס הספציפי של ההשתלמות, והם מטילים הגבלות ואילווצים שלדידם הם מחויבי המציאות. תוצאת המשא והמתן בין אנשי התקציבים לבין אנשי ההשתלמות משקפת לא פעם יחסי כוחות יותר מאשר צרכים בדוקים. ואשר למאבקים על השליטה, אין ספק שהם עלולים לחנוק במידה זו או אחרת עשייה אוטונומית משוחררת.

ברמת המערכת, הגורם העיקרי העוסק בהשתלמויות של עובדי הוראה בישראל הוא הגף להשתלמות במשרד החינוך והתרבות באגף להכשרה ולהשתלמות. במסגרת גף זה מופעלים התקציבים שהמשרד מקצה להשתלמויות, נערכים התיאומים והפיקוחים, מיושמים כללי הגמולים וההטבות למיניהם. שר החינוך והתרבות, ואתו הנהלת המשרד, המזכירות הפדגוגית והיחידות המתמחות, משפיעים על מדיניות ההשתלמויות. ממקורות אלה יוצאות הנחיות על נושאים שיטופלו במיוחד, על מגזרים חברתיים שיוזכו לתשומת לב ייחודית, על ערכים שיטופחו במוסדות החינוך. משם יוצאות החלטות המשפיעות על הקצאת התקציבים ועל עדיפויות.

גורמים אחרים מצויים מחוץ למשרד. בישראל, ארגוני המורים מעורבים בנעשה בתחום ההשתלמויות - הן בקיום מרכזי השתלמות והן בהשפעתם המכרעת במשאים ומתנים על גמולי ההשתלמות, המגבירים מוטיבציה לצאת להשתלמות. קרנות ההשתלמות של עובדי ההוראה, המרכזות תקציבים גדולים, מפעילות השפעה עצומה על-ידי אישור

תוכניות ההשתלמות של חברי הקרנות היוצאים לשבתונים. משרדי ממשלה שונים, כגון משרד העבודה והרווחה, משרד הקליטה, משרד הבריאות ומשרדים אחרים, וכן גם רשויות מקומיות, קשורים לעתים בתוכניות ההשתלמות בשל מעורבותם בתוכניות הלמידה של עובדיהם ושל לקוחותיהם. נציגיה המובהקים של החברה הרחבה - הכנסת והתקשורת - מתעניינים מדי פעם, לרוב בדרך ביקורתית, בכישוריהם של המורים ושל כלל עובדי ההוראה. נציגי ההורים, שיש להם עניין לגיטימי באיכות החינוך והלמידה המוענקים לילדיהם, מעורבים גם הם מדי פעם.

ריבוי הגורמים הקשורים בהשתלמויות של עובדי ההוראה מביא לא אחת את העוסקים בנושא בשדה להסתגר בד' אמותיהם, כדי שיוכלו לפעול באין מפריע. אלמלא ההזדקקות לתקציבים, לגמולים ולאישורים או לתעודות, ספק אם היה נוצר תיאום כלשהו בין הרמות המקומיות, שבהן הפרטים המשתלמים ונותני השירות לסוגיהם נפגשים, לבין רמת המערכת. התלות במערכת פוגמת באוטונומיה של המרכזים המקומיים מצד אחד אך מאפשרת התחשבות במטרות קולקטיביות מצד שני. האינטרסים של הפרטים המשתלמים נשחקים לעתים בין המוסדות לבין המערכת הכללית, ויש שהם מחפשים הגנה ותמיכה באחת מן הרמות, רמת המוסד או רמת המערכת, נדמה שהם רואים כ"עריצות" של הממונים או של נציגי המערכת האחרת. כאמור, הסינתזה בין הרמות השונות ובתוך הרמות עצמן צריכה להתגבש בעזרת מומחים להשתלמויות בכל רמה.

המומחיות במקצוע "ההשתלמות" כוללת כישורים מגוונים: בצד המקצועי - איתור צרכים וסיווגם, ייעוץ והכרה בלימודים קודמים, תיאום מטרות ויעדים, סיוע בברירת תכנים לימודיים ובתכנון תוכניות ההשתלמות, סיוע בהתאמת דרכי למידה ושימוש במשאבי למידה, סיוע בגיבוש דרכי בקרה, הערכה ומשוב. בצד החברתי: הגברת מודעות לאווירה נאותה ולחשיבותה של "תוכנית לימודים סמויה" (Meighan, 1994, pp. 66-163), המשדרת מסרים חיוביים למשתלמים. בצד המינהלי כוללת ההתמחות ידע ומיומנות בפעולות ארגון והרשמה, שיבוץ מרצים ומנחים, העמדת עזרי למידה לרשות המשתלמים, טיפול בגמולים ובהטבות אחרות, טיפול באישורים ובתעודות, מעקב מתמיד אחר הביצוע.

2. קביעת מדיניות ההשתלמויות והגמולים לעובדי הוראה

במערכת החינוך הישראלית, הדרבון ללמידה המשכית ולהשתלמות הוא במידה רבה חיצוני, מוסדי ואפילו ממלכתי. חלק מההשתלמויות מוגדרות כלימודי חובה, אך בכל מקרה האילוצים להצטרף מופעלים בעיקר על-ידי תמריצים חיוביים כגון: גמולי השתלמות, גמולי תואר, שבתון, העשרת התפקיד, קידום בקריירה, הסבה בתוך המערכת. ההכרעות על מה שיוגדר כהשתלמות מוכרת באות מלמעלה, מהגף להשתלמות עובדי הוראה במשרד החינוך והתרבות ומקרנות ההשתלמות. ההנחה היא שבמשרד החינוך והתרבות על יחידותיו השונות מצוי הידע על מה ש"ינכון" ללמוד ובמה צריך להשתלם כדי לתפקד היטב במערכת החינוך. במרוצת השנים נצבר ידע רב בנושא זה ביחידות המתמחות השונות במשרד, בגף להשתלמות עובדי הוראה ובמזכירות הפדגוגית. יחידות אלו נעזרות ביועצים מחוגי המומחים באקדמיה, מגיבות על התהליכים המתנהלים בשדה, ולעתים אף נעזרות בנציגים מהשדה עצמו. כדרכו של עולם, שוררים לא פעם בין היחידות המתמחות ניגודים, הנובעים מתפיסות עולם שונות, מחילוקי השקפות על מהות החינוך, על עדיפויות ועל דרכים וכן גם מבעיות של יוקרה וסטטוס ומאינטרסים של עוצמה ושליטה על פלחים שונים של המערכת ועל תקציבים. הגף להשתלמות עובדי הוראה נתון ללחצים סותרים מצד בעלי עניין שונים: מגוון המוסדות המקיימים השתלמויות, ארגוני המורים, "מוכרי השתלמויות" למיניהם, מעסיקים ועובדי ההוראה עצמם, על דרגותיהם, תפקידיהם והתמחויותיהם, כמו גם מצד עובדי המשרד ביחידות השונות, המקצועיות, האדמיניסטרטיביות והגזבריות.

ההחלטות השגרתיות על הכרה בהשתלמויות נקבעות על-פי תקנון מוגדר, המתייחס לסוגי מוסדות הלימוד, לתכנים, למשכי הלימוד וכד'. תביעות לוחצות מכיוונים מגוונים ואף סותרים לקבל החלטות בלתי שגרתיות, מצריכות עיון מיוחד בוועדות חריגים. לא פעם מתנהלים משאים ומתנים בלתי פוסקים עם גורמים אינטרסנטיים, המודעים היטב לתוצאה העסקית של החלטה לאשר מוסד כלשהו כמרכז להשתלמות עובדי הוראה או קורס כלשהו כמוזכה את בוגריו לגמולים. בגף נשקלים תבחינים כגון: איכות הקורס, הרלוונטיות שלו למערכת החינוך, פיצול יתר בגלל ריבוי מוסדות מתחרים. שיקולים אלה אינם

נוגעים ללימודים לקראת הו"אר אקדמי, שמזכים את המשתתפים בהם לגמולי השתלמות, המומרים בסופו של התהליך לגמול תואר.

התקציבים להשתלמותם של עובדי ההוראה מפוזרים בכל המערכת: ביחידות המשרד, במוסדות הלימוד השונים ובארגוני המורים. המשתלמים משלמים סכום קטן, שהוא מוגבל על-פי הסכם בין המשרד לבין ארגוני המורים. עם זאת, במסלולים של לימודים לתואר זכאי המוסד המעניק את השירות לגבות שכר לימוד מלא.

המרכזים נותני השירות למשתלמים קובעים את מדיניות ההשתלמויות במסגרותיהם, במידה רבה בהתאם ל"צבע" הייחודי של המוסד. מדיניות הגמולים הפתוחה של הגף להשתלמות עובדי הוראה במשרד החינוך והתרבות מאפשרת לתחומי ידע שונים להיכלל מרכזים מפתחים במשך הזמן אוריינטציות ערכיות ומומחיות בתחומים מסוימים ומנסים להשפיע על גישותיהם ותפיסותיהם של עובדי ההוראה המשתלמים במסגרותיהם. בכל מוסד, תוכנית לימודים סמויה משדרת למשתלמים - מעבר למה שכתוב בתוכנית הלימודים הגלויה ומעבר למה שנאמר בהצהרות של המנהלים והמארגנים - מסרים אודות היחס האמיתי אליהם, הדימוי שלהם, האמונה ביכולתם, הציפיות מביצועיהם.

מרכזי ההשתלמות מפוקחים על-ידי מפקחי הגף להשתלמות עובדי הוראה, שמטלותיהם העיקריות הן לאשר תוכניות השתלמות ולעקוב אחר מרכיבים כגון: שילוב יעדים מערכתיים, מוסדיים ואישיים; איכות התוכניות; רמת המרצים; איכות הביצוע; התאמת המיתקנים; סדירות ונוכחות; מילוי תנאי הזכאות לגמולים, והפעלת השתלמויות מיוחדות מטעם המערכת.

כאמור, קבלת החלטות מעשיות על תוכניות השתלמות היא לעתים קרובות תוצאה של משא ומתן בין גורמים שונים, המביאים אל שולחן הדיונים השקפות וערכים, אינטרסים, שאיפות וצרכים - מגוונים ולעתים אף סותרים. תוצאת המשא והמתן מתקבלת לעתים על-ידי הכרעת בעל הסמכות, לעתים על-ידי פשרה וויתור, לעתים על-ידי שכנוע אמיתי. מורכבות התהליכים הללו מקורה במכלול הרמות המעורבות בקבלת ההחלטות, במגוון הגורמים "בעלי העניין" שהחלטות נוגעות להם, בריבוי סוגי המוסדות נותני השירות ובריבוי המקורות המעוררים גירוי לתחומי השתלמות מעל ומעבר לתחומי ההכשרה הטרומית

להוראה. יצוין כי מניעת התפתחותם ומיצוץ של תהליכים אלה על-ידי תכתיבים המתעלמים מהמציאות המורכבת היא דרך בטוחה להכשלת נושא ההשתלמויות ול"יבוש" מהותו וייעודו.

ג. השתלמות במוסדות להכשרה

1. מרכזי השתלמות בצד לימודים לתואר

מוסדות פורמליים להשכלה גבוהה מכל הסוגים, כולל המכללות להכשרת מורים, משלבים מורים הלומדים להשלמת תארים אקדמיים בכיתות רגילות של הסטודנטים. עירוב זה נעשה מתוך חיסכון, ויש לו גם תוצאות חיוביות וגם תוצאות שליליות. מרכזי ההשתלמות הנפרדים, שבהם לומדים רק עובדי הוראה בפועל, נעים על רצף של "מידת הפורמליות", מפורמלי ומובנה עד א-פורמלי ופתוח. ככל שמוסד הוא פורמלי יותר, הוא בנוי יותר על קורסים נמשכים, מובנים, סדירים, דיסציפלינריים, מקני ידע אקדמי או מקצועי, במידה ניכרת פרונטליים, ועל הערכה מסכמת פורמלית. ככל שמרכז הוא א-פורמלי ופתוח יותר, הוא מאפשר גמישות בבחירת התכנים, שילוב של מגוון דרכי למידה, גישה לפתרון בעיות קונקרטיות, עידוד יצירתיות ומעורבות, התאמה ללוח הזמנים של המשתלמים, יחסים שוויוניים בין מנחים למונחים. התנאים להשגת הדרגות הגבוהות ביותר של גמישות ורלוונטיות לשדה מתקיימים בהשתלמויות הבית-ספריות, שבהן המוטיוויים של פיתוח הצוות, של קידום צורכי בית-הספר ושל מעורבות המשתלמים בתכנון, בביצוע ובהערכה של ההשתלמות, יכולים לבוא לידי ביטוי מרבי (כספי, כהן, פרג, 1994; Hewton, 1988).

במוסדות להשכלה גבוהה, המרכזים להשתלמות עובדי הוראה פועלים בנפרד מהמחלקות להכשרת מורים. במסגרת האוניברסיטה, הם אוטונומיים לנהל ולבצע את מדיניותם, פרט לחובה, הנהוגה במרבית המוסדות הללו, לפעול במסגרת תקציב מאוון, ופרט לאילוצים הנובעים מהנחיות משרד החינוך והתרבות ומקרנות ההשתלמות. הם נעזרים בסגל ההוראה של הפקולטות השונות ומזמינים גם מרצים ומנחים מהחוץ, לפי הצורך.

גם המרכזים הפועלים מחוץ למוסדות להשכלה גבוהה - במרפ"דים, במרכזי מורים וכו' - וכן גם המערכות הבית-ספריות, נהנים ממידה רבה של חופש פעולה בביצוע ההשתלמויות, במסגרת ההנחיות הכלליות של הגוף להשתלמות ושל קרנות ההשתלמות.

במכללות להכשרת מורים, לעומת זאת, קיימת "אונייה פרסונלית" בניהול של הכשרת המורים וההשתלמויות. מלכתחילה, הסמינרים והמכללות להכשרת מורים שימשו אכסניה גרידא למרכזי ההשתלמות, לאחר שהמחלקה להשתלמות במשרד החינוך הסכימה להעביר את המרכזים המחוזיים לקמפוסים של המוסדות להכשרה. בהדרגה נכנסו המרכזים אל חסותם, אחריותם ותחום הכרעתם של מנהלי המכללות.

מצבם התקציבי של המרכזים הללו במכללות אינו טוב. ראשית, מקורותיהם הכספיים דלים מעצם הגדרתם, כיוון שהסכם בין משרד החינוך לבין ארגוני המורים אוסר לגבות שכר לימוד מלא מהמורים המשתלמים. על כן הם תלויים בתקציבי המשרד. אולם המשרד, בשל שיקולים הקשורים בעיקר באקדמיזציה של ההכשרה, הגביר את תקציביו להכשרה באופן ניכר, בעוד ההשתלמות חייבת להיאבק בקיצוצים. היוקרה וגמול התואר הנובעים מהאקדמיזציה מדרבנים מורים רבים להצטרף לתוכנית זו. מורים אלה, המשלמים שכר לימוד מלא, מצורפים לכיתות קיימות של "פרחי הוראה", כך שהם מעשירים את תקציבי ההכשרה ואילו ההוצאות השוליות הנובעות מצירופם הן זניחות. יתר על כן, מרכזי ההשתלמות במכללות למורים מאפשרים להעניק למרצים ולמורים העובדים במכללות חלקי משרות במסגרת ההשתלמות, ובדרך זו להשלים תקנים.

למכללות יש אפוא אינטרס כלכלי מובהק להתמקד באקדמיזציה במסגרות ההכשרה ולצמצם את ההשתלמויות בהתאם לאפשרויות התקציביות ולפי תחומי ההתמחות והידע המצויים בקרב המרצים המועסקים במכללה. התוצאה ההגיונית מבחינת ההשתלמויות היא: הגבלת ההיקף והמגוון וחיוזוק לימודים שהם המשך רציף של ההכשרה, על חשבון השתלמויות רבות פנים ורבות אפשרויות, הקשורות בטבורן אל הניסיון בשדה, אל פיתוח צוותים בית-ספריים, אל צרכיו של הפרט המשתלם ואל רמות למידה גבוהות יותר. רק מנהל מכללה פתוח במיוחד ומודע באופן ספציפי לצרכיה של ההשתלמות יוותר על החיסכון התקציבי או יתאמץ להשיג משאבים תקציביים מיוחדים כדי לפתוח את מרכז ההשתלמות שבאחריותו לתוכניות חיצוניות ספציפיות, המתחייבות מהבעיות בשדה ומהשינויים ההקשריים, הקהילתיים-החברתיים, התרבותיים, הטכנולוגיים והאקדמיים.

2. דגמים של קשרים אפשריים בין הכשרה לבין השתלמות

לאור האמור לעיל, ננסה להציג שלושה דגמים של קשרים אפשריים בין ההכשרה לבין ההשתלמות. כל דגם בנוי על הנחות יסוד ומהותו ייחודית לו. כמו כן נבחן את יעילותם של הדגמים הללו לאור תבחינים הקשורים בעשייה בתחום ההשתלמות. הדגמים והתבחינים המוצעים מציגים מהויות הקשורות בתכנים, במטרות, בדרכי למידה ובאקלים לימודי הקשרי. בהתאם לכך, הם מתייחסים למהויות ולא למוסדות או לקורסים קונקרטיים. מידת ההתאמה של מוסד כלשהו ושל קורסים שונים הניתנים בו לדגם זה או אחר יכולה להיבחן בעזרת הקריטריונים להערכת הדגמים. מוסד כלשהו עשוי להתאים לדגם אחד בקטעים מסוימים של תפקודו ולדגם אחר בפעולותיו האחרות.

דגם 1: רציפות

הנחה: ההשתלמות היא המשך רציף של ההכשרה.
מהות ההשתלמות:

(א) הרחבה והעמקה של תוכני ההכשרה.

(ב) אקדמיזציה.

(ג) שילוב נסיון העבודה בלימודים במסגרת התוכניות שהממסד מכתוב.

מדגם זה מתחייבים מבניות בדרגה גבוהה, שאיבת הידע ממקורות דיסציפלינריים אקדמיים וביסוס הלמידה על תוכני ההכשרה. הוא קיים בכמה סמינרים ומכללות להכשרת מורים.

דגם 2: שתי מערכות נפרדות

הנחה: ההשתלמות היא למידה שונה ונבדלת, ומשום כך מחייבת הפעלת מערכת נפרדת.

מהות ההשתלמות:

(א) תוכני למידה מעוצבים בהתחשב בכמה גורמים: הניסיון בשדה, הבעיות הנובעות מהעבודה, הצרכים השונים של עובדי ההוראה המשתלמים על התמחויותיהם ותפקידיהם המגוונים, וכן גם של צוותים מוסדיים ומקצועיים ושל המוסד הבית-ספרי.

(ב) תהליכי למידה המתאימים ללומדים מבוגרים משכילים (אנדרגוגיה).

(ג) העשרה אישית.

(ד-1) דגם 2(1): אקדמיזציה - השגת תעודות ותארים אקדמיים תחת קורת הגג של אותו מוסד אך בניהול נפרד.

ד-2) דגם 2): אקדמיזציה - השגת תעודות הוראה ותארים אקדמיים במוסד להשכלה גבוהה, לא באותו מוסד.

בדגם זה, הקיים בעיקר במוסדות להשכלה גבוהה, אין כל חפיפה בין ההשתלמות לבין ההכשרה.

דגם 3: משולב

הנחות:

א) חלק מן ההשתלמויות מהווה המשך רציף של ההכשרה.

ב) בחלקים ניכרים, ההשתלמות היא למידה שונה, המחייבת הפעלה נבדלת.

מהות ההשתלמות:

א) אקדמיזציה.

ב) הרחבה והעמקה של תוכני ההכשרה.

ג) תוכני הלמידה מעוצבים בהתחשב בכמה גורמים: הניסיון בשדה, הבעיות הנובעות מהעבודה, הצרכים השונים של עובדי ההוראה המשתלמים על התמחויותיהם ותפקידיהם המגוונים, וכן גם של צוותים מוסדיים ומקצועיים ושל המוסד הבית-ספרי.

ד) תהליכי למידה המתאימים לומדים מבוגרים משכילים (אנדרגוגיה).

ה) העשרה אישית.

להלן נבחן את יתרונותיהם ואת חסרונותיהם היחסיים של הדגמים השונים, לאור תבחינים הנובעים מההנחות ומהמהויות שלעיל. כשהדגם עונה בחיוב לקריטריון, מופיע הסימן +; מקום שהדגם אינו עונה לקריטריון, מופיע הסימן -; ומקום ששתי האפשרויות קיימות, מופיע השילוב של שני הסימנים: + -.

דגם 1	דגם 2	דגם 3	קריטריונים להערכת הדגמים
+	-	-+	חסכוני: מורים משתלמים בכיתות קיימות של פרחי הוראה
+	+	+	מאפשר תכנון מובנה, דיסציפלינרי ואקדמי של הלמידה
+	-+	+	עשוי לתרום לאקדמיזציה של עובדי ההוראה
+	+	+	מאפשר למוסד לטפח את האוריינטציה הייחודית לו

דגם 3	דגם 2	דגם 1	קריטריונים להערכת הדגמים
			עשוי לתרום להתפתחות המקצועית של המשתלמים
+	+	-+	מאפשר ללמוד על חידושים בחינוך ובמחקר החינוך
+	+	+	מאפשר שילוב מוצלח של מורים משתלמים עם פרחי ההוראה
-+	-	-+	עשוי לענות על הצרכים של עובדי ההוראה כלומדים מבוגרים
+	+	-	נוח לעיסוק בתכנים רלוונטיים לעבודתם ולנסיגתם של המשתלמים
-+	+	-	עשוי לענות על צרכים ייחודיים ותחומי התעניינות של בעלי התמחויות שונות
-+	+	-	בחינוך ושל קבוצות משתלמים ייחודיות - מתאים להשתלמויות מוסדיות ולפיתוח צוותים מוסדיים
+	+	-	מאפשר ניהול ההשתלמויות בשיטות למידה/הוראה אנדרגוגיות, המדגישות השתתפות המשתלמים באחריות לתכנון, לביצוע ולהערכה של תהליך הלמידה
-+	+	-	מאפשר יוזמה ויצירתיות של המשתלמים
-+	+	-	מאפשר להתמודד ולצעוד עם שינוי מתמיד
-+	+	-	מאפשר לעסוק בנושאים ובסוגיות המעסיקים את עובדי ההוראה ואת מערכת החינוך, שאינם נגזרים מתוכניות ההכשרה
-+	+	-	מאפשר למנוע הסתפקות בהרצאות פרונטליות בלבד בגלל ההטרורגוגיות בכיתות הלימוד
-+	+	-	מאפשר היווצרות אקלים חברתי לא פורמלי, נוח ותומך
+	+	-+	מאפשר יחסים פחות היררכיים עם המרצים/המנחים
+	+	-	מאפשר השתלמויות להשכלה כללית

דגם 3	דגם 2	דגם 1	קריטריונים להערכת הדגמים
			ולהתפתחותם של עובדי הוראה רחבי-
+	+	-	אופקים
			מאפשר השתלמות לרענון, למניעת
-+	+	-	שחיקה ולתמיכה הדדית
			עשוי לתרום להתפתחותם של עובדי
+	+	-	הוראה בכל דרגות ההשכלה
			מאפשר טיפוח מכוונות עצמית של
			המשתלמים והקניית כלים ללמידה
+	+	-	עצמאית
			יכול למנוע סטייה יתרה לתחומים לא
-+	-+	+	רלוונטיים לחינוך
-	-+	+	קל להפעלה ולתיאום

מסקירת היתרונות והחסרונות של שלושת הדגמים לפי הקריטריונים הנ"ל ניתן להסיק על התאמתו של כל דגם לנסיבות שונות. הדגם הראשון הוא חסכוני למוסד, אף כי לא לעובדי ההוראה המשתלמים. הוא מתאים להעברת המשתלמים במסלול האקדמיזציה, לקראת השגת תואר אקדמי, ותורם להתפתחותם המקצועית של המורים בהתמחויות הקיימות במוסד. אולם הוא אינו מתאים להשתלמויות שבהן נדרשת התחשבות במשתלמים כלומדים מבוגרים, הבאים משדה העבודה. שילובם של המורים בפועל, המביאים אל המצב הלימודי את נסיונם בעבודה ובחיים ואת גילם הבוגר, עם הסטודנטים הצעירים המתכשרים למקצוע, אינו פועל באופן אחיד. לעתים הוא מוצלח ופורה, בעיקר כשהצעירים יכולים ללמוד מנסיונם של המבוגרים; לעתים הוא בעוכרי המשתלמים, העלולים לחוש כי קצב הלימוד ומידת ההעמקה אינם מתאימים להם; ולעתים הוא מגביל את "פריח ההוראה" נוכח "השתלטותם" של המורים הוותיקים על השיח בשיעור. לבסוף, הגבלת תוכני ההשתלמות לכישוריהם וליכולותיהם של מורי המכללה המאיישים את תפקידי ההנחיה וההרצאה בהשתלמויות - אינה מאפשרת התפרסות על פני תחומים, נושאים ורמות, שמורים אלה אינם מסוגלים להתמודד אתם.

הדגם השני יכול לספק את צורכי ההשתלמות של עובדי ההוראה בפועל, אולם הוא יקר יותר. הוא יכול להקיף מגוון של תחומים, התמחויות ודרכי הפעלה, בכל רמה נדרשת. בחלק ממערך ההשתלמויות,

כמו לדוגמה בהשתלמויות למורי החטיבה העליונה ולמורים בבתי-ספר טכנולוגיים, זהו הדגם היחיד האפשרי למעשה, כיוון שהכשרתם של מורים אלה מתקיימת ממילא בנפרד במוסדות להשכלה גבוהה. בדגם זה אין התמודדות עם הסוגיה של שילובם של מורים משתלמים עם סטודנטים המתכשרים להוראה במסגרת מוסד העוסק גם בהכשרה וגם בהשתלמות. לדגם זה ניתן לשייך מצד אחד את מרכזי ההשתלמות באוניברסיטאות, את מרכזי המורים והמכונים לסוגיהם ואת ההשתלמויות הבית-ספריות, ומצד שני את המחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות.

הדגם השלישי אמור להשיג סינתזה של שני הדגמים הראשונים בלא שהוויתור על איכויות יהיה גדול מדי. החיסכון התקציבי במסלול האקדמיזציה אינו נפגע, ועם זאת האוטונומיה של מרכז ההשתלמות נשמרת, על כל המשמעויות הכרוכות בכך באשר לחריגה מתחומיו וממגבלותיו של המוסד להכשרה ובאשר להיענות לצורכיהם של עובדי ההוראה המשתלמים. הפעלת דגם כזה מצריכה היערכות ארגונית נאותה ותיאום מורכב יותר, ואילו מבחינת ההוצאה התקציבית דגם זה נמצא בתוך בין שני הדגמים הקודמים.

התפיסה הארגונית והמנהלית היא פועל יוצא של התפיסה המהותית והאיכותית של ההשתלמות. בדגם השלישי, נושאים משותפים ונושאים שנויים במחלוקת בין ההכשרה לבין ההשתלמות יידונו ויוכרעו בידי צוות עמיתים בראשותם של מנהל/ת המכללה או נציג/ה ברמה המוסדית ושל מנהל/ת האגף להכשרה ולהשתלמות ברמת המשרד. פרט לכך, כל תפקודי ההשתלמות יהיו אוטונומיים במסגרת התקציבים המאושרים למרכז ההשתלמות ברמה המוסדית ולגף להשתלמות עובדי הוראה ברמה המשרדית.

סיכום

נוכח ההתפתחויות בעולם בתחום הלימוד המתמיד, ראוי לשים לב לצורך בהתייחסות נכונה אל עובדי ההוראה המשתלמים, אם רוצים להפיק מן ההשתלמויות את התוצאות הרצויות. פיתוחם של עובדי הוראה מקצוענים, דהיינו: אחראים, אוטונומיים, בעלי תודעת שירות, מבקשי איכות, בעלי סמכות מבוססת ומעורבים (Elliot, 1972, p. 96), אינו יכול להתקיים מתוך התעלמות ממאפייניהם ומצורכיהם של המשתלמים כלומדים מבוגרים. מצד שני, תפקידם החינוכי-חברתי-

תרבותי של עובדי ההוראה מחייב הכוונת ההשתלמויות על-ידי מי שמייצגים את הערכים, הצרכים והיעדים המערכתיים (Jarvis, 1985, ch. 5).

בדיון בדגמים השונים שהובאו לעיל, הודגשו יתרונותיהם וחסרונותיהם מבחינת התפיסה הרואה בעובדי ההוראה מקצוענים מבוגרים ואחראים בפוטנציה או בפועל. הדגם הראשון, הקושר את ההשתלמות להכשרה כהמשך רציף שלה ולכל היותר כהרחבתה - מתאים עד שלב מסוים ועד גבול שמעבר לו נחוצים דברים אחרים. במסגרתו, האקדמיזציה היא הפסגה. כדי להגיע לפסגות נוספות, צריך קודם כל להבחין בהן, להיות מודעים אליהן ולהבין כי אין הן חייבות לעמוד על הסלע האחד שממנו נחצבה ההכשרה. במכללות למורים, היפתחות לשינויים, לחידושים, לנושאים אחרים, לשיטות למידה אחרות, למערכות יחסים אחרות, להתייחסות לצרכים של אוכלוסיות יעד מגוונות וייחודיות, ולנכונות להתאים תוכנית הלימודים הסמויה למשתלמים - תהפוך את הדגם הראשון לדגם השלישי המשולב. הדגם המשולב איננו בגדר פשרה שיש בה ויתור על ערכים חיוניים. הוא מהווה סינתזה, המשזרת יתרונות של הדגם השני בדגם הראשון, כדי לקיים את האיכות ועם זאת להגביל את ההוצאה. במציאות, דגם זה פועל בקטעים מסוימים של העשייה בחלק מן המכללות. הדגם השני הוא אידיאלי למשתלמים שאינם מבקשים לרכוש תארים אקדמיים במסגרת ההשתלמות. הוא יקר יותר להפעלה וגם מנותק במידת מה מהמציאות של עובדי הוראה רבים, השואפים להשיג תואר אקדמי ובו בזמן לא לוותר על האיכות הייחודית של ההשתלמות. השילוב של מערך השתלמויות אוטונומי עם אפשרויות לאקדמיזציה תחת קורת גג אחת מאפשר גם לחשוב על הכרה בהשתלמויות מסוימות לצורך האקדמיזציה, על-פי קריטריונים מוגדרים - נושא המתפתח כיום בעולם המערבי בקצב מזורז.

ברמה הממלכתית וברמה המוסדית, התפתחות מלאה של פונקציית ההשתלמות מתנית בשניים: א) בהענקת אוטונומיה וסמכות מלאה למרכז ההשתלמויות, בהתחשב בצרכים הייחודיים של קבוצות משתלמים ספציפיות (צרכים אלה יכולים להתברר בעזרת שאלונים, ראיונות, ניסיון מצטבר, מסמכים וכד'), ובהתחשב בהנחיות המשרד וברוח המוסד נותן השירות. ב) בתקצוב נאות, בלתי תלוי באינטרסים של ההכשרה ובמצב התעסוקה של מורי המכללה בתחומי ההכשרה.

בסיכומו של דבר ייאמר כגון ההשקעה בשגשוגם של מרכזי השתלמות לעובדי הוראה, בצד שינויי תפיסה באשר לעצמאותם, לצורכיהם, לנסיגונם, לבעיותיהם, לשאיפותיהם, ליכולותיהם וליצירתיותם של עובדי ההוראה המשתלמים - אינה נופלת בחשיבותה מהשקעה ב"פרחי ההוראה". טיפוח עקבי של הפוטנציאל הלימודי והיצירתי של עובדי ההוראה, עידוד יוזמות עצמאיות ומקוריות, השתלמויות מיוחדות המכוונות את הלומדים להיכרות עם משאבי למידה ולשימוש עצמאי ומבחין בהם, וכן גם מתן הכרה פורמלית מצד הרשויות בהישגים לימודיים שנרכשים באורח עצמאי - יגבירו את המוטיבציה ואת היכולת של עובדי ההוראה לפתח יכולות והרגלים של לימוד מתמיד בהכוונה עצמית.

ביבליוגרפיה

זירוויס, פ', 1996, דברים בכנס חנוכה תשנ"ו של האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך והתרבות, כפר המכביה.

טוקטלי, ר', 1994, "תכנון של תוכניות לימודים למבוגרים", בתוך: קירמאייר, פ', בר שלום, ת' (עורכים), גדיש ב, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים, עמ' 31-32.

טוקטלי, ר', 1995, "לומדים מבוגרים בינוני השכלה", בתוך: קירמאייר, פ', בר שלום, ת' (עורכים), הקתדרה העממית 6/7, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים, עמ' 23-40.

כספי, מ', כהן, ח', פרג, ר' (עורכות), 1994, השתלמויות מוסדיות - תדריך למנהל בית-הספר, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, המחלקה לתוכניות ולשיטות.

פרידלנדר, ד', 1994, "הרהורי כפירה לגבי מניעיהם של מבוגרים להתחנך", בתוך: קירמאייר, פ', בסוק, ע' (עורכים), גדיש ב, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לחינוך מבוגרים, עמ' 22-28.

שפירא, י', בן אליעזר, א', 1989, יסודות הסוציולוגיה, תל-אביב, עם עובד, ספרייה אוניברסיטאית.

- Boucouvalas, M. & Krupp J.A., 1991, "Adult development and learning", in: Merriam Sh. B., & Cunningham, Ph. M., (eds), *Handbook of adult and continuing education*, San Francisco, Jossey Bass.
- Brockett, R.G., & Hiemstra, R., 1991, *Self direction in adult learning*, London, N.Y., Routledge, ch. 1.
- Darkenwald, G., & Merriam, Sh. B., 1982, *Adult education, foundations of practice*, San Francisco, Jossey Bass.
- Elliot, P., 1972, *The sociology of professions*, London, MacMillan.
- Hewton, E., 1988, *School focused staff development*, London, The Falmer Press.
- Jarvis, P., *The sociology of adult and continuing education*, 1987, London, Croom Helm.
- Knowles, M.S., 1985, *Andragogy in action*, San Francisco, Jossey Bass.
- Knowles, M.S., 1986, *Using learning contracts*, San Francisco, Jossey Bass.
- Knowles, M.S., 1989, *The making of an adult educator: A new majority - a new challenge*, San Francisco, Jossey Bass.
- Levenson, D., 1978, *The seasons of man's life*, N.T. Knopf.
- McGivney, V., 1993, "Participation and non participation: A review of the literature", in: Edwards, R., Sieminski, S., & Zeldin, D. (eds.), *Adult learners, education and training*, London, Routledge, pp. 11-30.
- Merriam, Sh. B., & Caffarella, R. S., 1991, *Learning in adulthood*, San Francisco, Jossey Bass.
- Meighan, R., 1994 (2nd ed.), *A sociology of educating*, London, Cassell Educational.

- Mezirow, J., 1991, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- Robertson, D.L., 1988, *Self directed growth*, Indiana, Muncie: Accelerated Development.
- Tenant, M., 1993, "Adult development", in: Thorp, M., R. Edwards, H. Hanson (eds.), *Culture and processes of adult learning*, London & New York: Routledge with the Open University.
- Tokatli, R., 1995, "The Tehila project in Israel", in: Knoll, J., (ed.), *Internationales Jahrbuch der erwachsenenbildung 23*, Bochum University, pp. 109-121.
- Zwerling, L.S., "Liberal learning and the world of work", in: Cavaliere, A. & A. Sgroi (eds.), *Learning for personal development*, no. 53, Spring 1992, pp. 104-111.