מתווה הכשרת מורים "ודמני-ענבר" בעיתות חירום: האוטונומיה המוסדית כמנוע הסתגלות

ד"ר מירי בן עמרם* ופרופ' ניצה דוידוביץ**

תקציר

מחקר זה בוחן את יישומו של מתווה ודמני-ענבר להכשרת מורים בישראל על רקע מציאות של משברים מתמשכים. המחקר נערך במתודולוגיה איכותנית שכללה ראיונות עם 17 אנשי סגל אקדמי, ראשי מסלולים ומורים מכשירים ממוסדות הכשרה מגוונים, לצד ניתוח מסמכים רלוונטיים. הממצאים מצביעים על תמונה מורכבת. המשתתפים תיארו את המתווה כחזון חינוכי רחב וחדשני, אך רובם דיווחו על פער ניכר בין החזון לבין יישומו. האתגרים המרכזיים שעלו הם: פער מבני בין תכנון לביצוע, מתח בין גמישות מוסדית לבין אחידות ארצית, קשיים ביישום ההכשרה הקלינית, היעדר הכשרה מספקת להתמודדות עם מצבי חירום וטראומה, פער בין הידע האקדמי לבין מציאות השדה והיערכות חלקית בלבד לשילוב בינה מלאכותית במערכת החינוך. הממצא המרכזי של המחקר הוא שאוטונומיה מוסדית תרמה ליכולת ההסתגלות של מוסדות ההכשרה בתקופת המשבר. בהתבסס על ממצאים אלו, המחקר מציע מספר כיווני מדיניות: הכשרה ייעודית להתמודדות עם מצבי חירום במסגרת ההכשרה להוראה; פיתוח שיטתי של מערך בתי הספר והמורים המכשירים; הטמעת מודול חובה בתחום הבינה המלאכותית והאתיקה הדיגיטלית; והבטחת תקצוב רב־שנתי יציב.

מילות מפתח: אוטונומיה מוסדית, בינה מלאכותית בחינוך, הוראה בעיתות חירום, הכשרת מורים, מתווה ודמני-ענבר

מבוא

מערכת החינוך בישראל פועלת זה עשרות שנים במציאות ייחודית של אי־ודאות: מלחמות חוזרות, משברים ביטחוניים, מתיחויות חברתיות ואירועי חירום תכופים. בעשור האחרון התווספו לכך גם משברים גלובליים, מגפת הקורונה (2020-2022) ומהפכה טכנולוגית מואצת, בראשה הבינה המלאכותית הגנרטיבית. למרות זאת, עד לאחרונה המערכת האקדמית של הכשרת המורים בישראל לא התייחסה באופן שיטתי להכנת מורים לפעולה בתנאי משבר, טראומה ושינוי טכנולוגי מואץ.

* **ד"ר מירי בן עמרם**, אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי החברה והרוח, החוג לחינוך
** **פרופ' ניצה דוידוביץ**, אוניברסיטת אריאל, הפקולטה למדעי החברה והרוח, החוג לחינוך

בפברואר 2021 אימצה המועצה להשכלה גבוהה את מתווה ודמני-ענבר להכשרת מורים, המציע רפורמה מקיפה במבנה ההכשרה, בתכניה ובהיקפה. המתווה מבוסס על ארבעה עקרונות מרכזיים: הארכת תקופת ההכשרה והעמקתה, הרחבת ההכשרה הקלינית והפרקטית, מתן אוטונומיה מוסדית למוסדות ההכשרה בעיצוב התוכניות וחיזוק הידע הדיסציפלינרי־פדגוגי (pedagogical content knowledge). המתווה שואף להפוך את הכשרת המורים למקצועית, מעמיקה ומבוססת ניסיון מעשי, בד בבד עם התאמתה לצרכים המשתנים של מערכת החינוך.

עם זאת, כמו בכל רפורמה חינוכית מקיפה, השאלה המרכזית אינה איכות החזון התאורטי אלא יכולת היישום בפועל. האם המתווה, שתוכנן ועוצב בתנאי "שגרה", מתאים למציאות הישראלית המורכבת? האם מוסדות ההכשרה מצוידים במשאבים, בתשתיות ובכוח אדם הנדרשים ליישומו? והאם המורים המוכשרים על פי המתווה אכן מוכנים להתמודד עם אתגרי השטח: כיתות צפופות, משאבים מוגבלים, טכנולוגיות מתפתחות ומצבי חירום חוזרים ונשנים? שאלות אלו התחדדו דרמטית במהלך תקופת איסוף הנתונים למחקר זה (ספטמבר 2023-מרץ 2024), שחפפה את מלחמת חרבות ברזל. המלחמה, שפרצה ב־7 באוקטובר 2023, הפכה את המחקר ממחקר תאורטי על יכולת הסתגלות למקרה מבחן אותנטי ובלתי מתוכנן: בתי ספר נסגרו או עברו למתכונת חירום, סטודנטים ומורים גויסו למילואים, אוכלוסיות שלמות פונו מבתיהן, ומערכת החינוך כולה נדרשה לתפקד תחת לחץ קיצוני ולהתמודד עם טראומה קולקטיבית. מציאות זו העמידה את מוסדות ההכשרה במבחן המציאות: עד כמה המתווה מכין מורים לעבוד בתנאי חוסר ודאות? ועד כמה האוטונומיה המוסדית, שהיא אחד מעקרונות היסוד של המתווה, מאפשרת תגובה מהירה וגמישה לאירועי קיצון ולשינוי טכנולוגי?

מחקר זה מבקש לבחון את יישומו של מתווה ודמני-ענבר בהקשר של תקופה ייחודית זו, עם התמקדות בשלוש שאלות מרכזיות: מהו הפער בין החזון המדיניותי לבין המימוש בפועל? אילו גורמים מבניים, ארגוניים ופדגוגיים מעכבים או מאפשרים יישום אפקטיבי? מהו תפקידה של האוטונומיה המוסדית כמנגנון הסתגלות למצבי קיצון או משבר?

רקע תאורטי

יישומו של מתווה ודמני-ענבר במציאות ישראלית מורכבת מעלה שאלות תאורטיות ומעשיות כאחד: כיצד מוסדות חינוך מתמודדים עם שינויים מבניים בתקופת משבר? מהו תפקידה של אוטונומיה מוסדית בהבטחת איכות והסתגלות? אילו מודלים להכשרת מורים מוכיחים עמידות בפני אתגרים משתנים? על מנת לענות על שאלות אלו, המחקר מתבסס על שלושה צירים תאורטיים משלימים. הציר הראשון עוסק בניהול משברים וחוסן ארגוני - הבסיס הארגוני המאפשר למוסדות חינוך להתמודד עם אי־ודאות. הציר השני עוסק באוטונומיה מוסדית ובאיכות חינוכית - העיקרון המדיניותי המרכזי של המתווה. הציר השלישי עוסק במודלים להכשרת מורים במאה ה־21 - הפריזמה הפדגוגית־מקצועית המאחדת בין חזון לפרקטיקה.

הציר הראשון: ניהול משברים וחוסן ארגוני במוסדות חינוך

מוסדות חינוך במציאות של אי־ודאות כרונית נדרשים לפתח יכולות הסתגלות וחוסן ארגוני. וויק וסאטקליף (Weick & Sutcliffe, 2019) פיתחו את תאוריית הארגונים בעלי האמינות הגבוהה (HRO - High Reliability Organizations), המתארת ארגונים המצליחים לתפקד ביעילות גם בתנאי לחץ קיצוני. ארגונים כאלה מאופיינים בחמישה עקרונות מרכזיים: קשב מתמיד לכשלים פוטנציאליים, סירוב לפישוט יתר של המציאות, רגישות לפעולות בשטח, מחויבות לחוסן, העברת סמכות ההחלטה לרמות הביצוע - כלומר מתן מקום לידע מקומי גם אם הוא מאתגר את ההיררכיה הפורמלית.

האריס וג'ונס (Harris & Jones, 2020), שחקרו מנהיגות חינוכית בזמן משבר הקורונה, מצאו כי מוסדות שהעניקו אוטונומיה למנהלים ולמורים בקבלת החלטות הצליחו להגיב למשבר בצורה יעילה יותר. הם זיהו שלושה גורמי הצלחה מרכזיים: גמישות ארגונית המאפשרת תגובה מהירה לשינויים, תקשורת שקופה ועקיבה ומיקוד בצרכים הרגשיים של התלמידים והצוות. החוקרים סטון־ג'ונסון וויינר (Stone-Johnson & Miles Weiner, 2020) הוסיפו את הגורמים: גמישות פדגוגית, חוסן רגשי ושיתופיות. עם זאת, נטוליצקי (Netolicky, 2020) מזהה שבעה מתחים מרכזיים שמנהלים מתמודדים עימם בזמן משבר: בין שגרה לחירום, בין צרכים אישיים לארגוניים, בין תכנון לאלתור, בין שליטה לאי־ודאות, בין דרישות מלמעלה לצורכי השטח, בין רווחה לביצועים ובין הווה לעתיד. יכולת הניווט המודע בין מתחים אלה היא המפתח להנהגה מוצלחת. בהקשר הישראלי וולמר ואח' (Wolmer et al., 2011) מצאו כי מורים שלא קיבלו הכשרה ספציפית להתמודדות עם טראומה במהלך מלחמת לבנון השנייה סבלו מתסמיני פוסט־טראומה בשיעור גבוה פי שלושה מעמיתיהם שהוכשרו. ממצא זהה מצא חורי (2023), המדגיש את החשיבות הקריטית של הכנה מובנית למצבי חירום כחלק אינטגרלי מהכשרת מורים, ולא כתוספת מקרית.

במחקר הנוכחי עולה השאלה: האם מתווה ודמני-ענבר, שתוכנן בתנאים של שגרה, מכיל את המרכיבים הדרושים לבניית חוסן מוסדי ומקצועי גם בתנאי משבר? האם הוא מכין מורים לתפקד בתנאי אי־ודאות? חשוב להבהיר כי במחקר הנוכחי נבחנים שני ממדים נפרדים אך קשורים: (א) יכולת מוסדות ההכשרה עצמם להסתגל כארגונים למצבי משבר; (ב) מידת הכנת הסטודנטים להתמודד כמורים עם מצבי חירום בבתי הספר שבהם יעבדו. הבחנה זו מלווה את ניתוח הממצאים.

הציר השני: אוטונומיה מוסדית ואיכות חינוכית - הפרדוקס המובנה

העברת סמכויות בקבלת החלטות למוסדות חינוך אקדמיים היא אחד העקרונות המרכזיים של מתווה ודמני-ענבר, אך היא מעלה שאלה מהותית: האם אוטונומיה מוסדית מובילה בהכרח לשיפור איכות, או שמא היא מעמיקה את הפערים? תאוריית האוטונומיה העצמית של דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985) מציעה מסגרת רלוונטית להבנת תופעה זו. לפי התאוריה, שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים מניעים את ההתנהגות האנושית: אוטונומיה, מסוגלות ושייכות.

כאשר סביבה ארגונית מאפשרת את מימוש הצרכים הללו, עובדים מפגינים מוטיבציה פנימית, יצירתיות ושביעות רצון מקצועית גבוהות יותר.

קולדוול (Caldwell, 2005) מתאר את המעבר מניהול ריכוזי לניהול המבוסס אוטונומיה כאחת המגמות החשובות ביותר ברפורמות חינוכיות. כאשר מוסדות מקבלים אוטונומיה בתחומי תקציב, כוח אדם ותוכנית לימודים, הם מסוגלים להתאים את עצמם לצרכים המקומיים ולשפר את תוצאות למידה. אולם דה גראווה (De Grauwe, 2005) טוען כי אוטונומיה אינה ערובה אוטומטית לשיפור איכות, והצלחתם של מודלים ביזוריים תלויה בהכשרה הולמת של מנהלים, במשאבים מספיקים, במנגנוני אחריותיות ברורים ובתמיכה חיצונית.

קדי (Keddie, 2016) מצביע על הבעייתיות בביזור סמכויות, שמצד אחד מעודד חדשנות וגמישות, ומצד אחר עלול להוביל לאי־שוויון בין מוסדות אקדמיים, ולכן הוא חייב להיות מלווה במנגנוני פיקוח ותמיכה דיפרנציאלית. דוח אורידיקה (Eurydice, 2007) מציג מודל דו־ממדי המבחין בין אוטונומיה פדגוגית (עיצוב תוכניות לימודים ושיטות הוראה) המשפיעה באופן חיובי על איכות ההוראה, לבין אוטונומיה ארגונית (ניהול תקציב וכוח אדם) המשפיעה בעיקר על יעילות ניהולית. בהקשר של הכשרת מורים, קוקרן־סמית' וליטל (Cochran-Smith & Lytle, 2009) טוענות כי אוטונומיה מקצועית היא תנאי הכרחי לפיתוח גישת חקר, גישה המעודדת חקר שיטתי, רפלקציה מתמדת ולמידה מתוך הפרקטיקה. מורים אינם רק מיישמים ידע אלא יוצרים ידע חדש מתוך הניסיון המקצועי, ולכן אוטונומיה מוסדית היא תנאי יסודי לפיתוח תרבות מקצועית של למידה והתחדשות מתמדת.

במחקר הנוכחי השאלה המרכזית היא אם מתווה ודמני-ענבר משיג את האיזון הנכון בין אוטונומיה מוסדית לבין הבטחת סטנדרטים אחידים, ואם בתנאי משבר אוטונומיה זו הופכת ליתרון או לחיסרון.

הציר השלישי: מודלים להכשרת מורים במאה ה־21 - מתאוריה לפרקטיקה

הכשרת מורים עברה תמורות של ממש המשקפות שינויים במושגי היסוד של מקצועיות המורה. דרלינג־האמונד (Darling-Hammond, 2006, 2017) מציג מודל של הכשרת מורים אפקטיבית. המודל מבוסס על שבעה עקרונות: חזון ברור לגבי הוראה טובה, תוכניות קוהרנטיות המשלבות תאוריה ופרקטיקה, הכשרה קלינית מרובה בסביבות אותנטיות, פיתוח ידע פדגוגי־תוכני (PCK - Pedagogical Content Knowledge), טיפוח חשיבה רפלקטיבית, שותפויות חזקות בין מוסדות להכשרה לבתי ספר וגיוון תרבותי וחשיפה למגוון רב של אוכלוסיות. עם זאת, שולמן (Shulman, 1986, 1987) מצא כי הידע הפדגוגי־תוכני משלב בין הידע הדיסציפלינרי לבין הידע הפדגוגי והוא הליבה של מקצועיות המורה.

מודל ALACT של קורתאגן (Korthagen, 2010) מציע גישה מחזורית ללמידה מקצועית של מורים, המבוססת על חמישה שלבים: פעולה בשטח, רפלקציה על החוויה, פיתוח מודעות תאורטית, יצירת אסטרטגיות חלופיות וניסוי מחודש בפרקטיקה. בניגוד למודלים מסורתיים

המתחילים בהעברת ידע תאורטי, הגישה המציאותית מציבה את החוויה המעשית גם בתנאי משבר כנקודת המוצא ללמידה, והתאוריה נלמדת בהקשר של צרכים אמיתיים שעולים מהשטח. מחזור זה מאפשר למורים לפתח הבנה מעמיקה של הפרקטיקה שלהם, לזהות דפוסים חוזרים ולבנות רפרטואר של אסטרטגיות הוראה מושכלות. היתרון המרכזי של המודל הוא ביכולתו לגשר בין תאוריה לפרקטיקה באופן אורגני, בד בבד עם הפיכת המורים לחוקרים רפלקטיביים של העשייה המקצועית שלהם. נוסף על כך, מחקרים מלמדים כי גישה זו מפחיתה את הפער בין תאוריה לפרקטיקה ומגבירה את תחושת המסוגלות של מורים מתחילים (Korthagen et al., 2006).

מאטון ובורן (Mutton & Burn, 2024) מחזקים את חשיבות הממד הקליני ומצביעים על כך שהתנסות מעשית בבית הספר משפרת את היעילות של מורים חדשים בשנות עבודתם הראשונות. הם פיתחו מודל של בתי ספר מכשירים (Professional Development Schools) המשמשים מרכזי מצוינות שבהם סטודנטים, מורים ותיקים וחוקרים עובדים יחד ויוצרים סביבות למידה אותנטיות המשלבות ניסיון מעשי עם ידע אקדמי ורפלקציה מובנית. עם זאת, זייכנר (Zeichner, 2010) מזהיר מפני גישה מכניסטית שרואה בהתנסות הקלינית רק חיקוי של מורים ותיקים. הכשרה קלינית איכותית חייבת לכלול גם פיתוח חשיבה ביקורתית והבנה עמוקה של הקשרים החברתיים והפוליטיים של מערכת החינוך.

מנטר ועמיתיו (Menter et al., 2010) מזהים אתגרים מרכזיים שמוסדות הכשרה נדרשים להתמודד איתם, ובהם: גיוון הלומדים, כלומר הכנת המורים לעבודה עם אוכלוסיות מגוונות; טכנולוגיות דיגיטליות; שינוי אופן רכישת הידע והוראתו; הכשרה לחוסן; היערכות לעבודה במציאות משתנה וגלובליזציה והכנה למציאות חינוכית רב־תרבותית.

אסונסאו פלורס וגאגו (Assunção Flores & Gago, 2020) תיעדו כיצד תוכניות להכשרת מורים בפורטוגל הגיבו למשבר הקורונה וזיהו שלושה גורמים קריטיים להצלחה: גמישות מוסדית, תמיכה טכנולוגית ותמיכה רגשית. ממצאיהם מחזקים את החשיבות של אוטונומיה מוסדית כמנגנון הסתגלות ומדגימים כיצד עקרונות תאורטיים, גמישות, רפלקציה ושותפות מתורגמים לפרקטיקה בזמן משבר.

לסיכום, שלושת הצירים התאורטיים שהוצגו, ניהול משברים במוסדות חינוך, אוטונומיה מוסדית ואיכות חינוכית, ומודלים להכשרת מורים במאה ה־21 מספקים עדשה רב־ממדית לניתוח יישומו של מתווה ודמני-ענבר. יחד הם מעלים שאלה מרכזית של המחקר: האם מתווה ודמני-ענבר מצליח ליצור איזון בין חזון פדגוגי מתקדם לבין יכולת יישום בתנאי משבר, עם שמירה על איכות אחידה ומתן מענה לאתגרים של המאה ה־21?

מסגרת מושגית. על בסיס שלושת הצירים התאורטיים מוצעת ההנחה המרכזית הנבחנת אמפירית במחקר: בתנאי אי־ודאות כרונית, אוטונומיה מוסדית פועלת כמנגנון ממתן (moderating mechanism) המשפיע על יכולת יישום מתווה ודמני-ענבר. אך השפעתו מותנית בשלושה תנאים מאפשרים: משאבים מספיקים, הכשרת סגל אקדמי, מנהלים ומרצים

ומנגנוני פיקוח על התוצאות. ללא תנאים אלה אוטונומיה עלולה להעמיק פערי איכות בין מוסדות. הממצאים האמפיריים שיוצגו להלן נבחנים לאור הנחה זו: שיעורי השלמת הלימודים ותיאורי המשתתפים בנוגע לתגובות מוסדיות במשבר משמשים עדות לכך שאוטונומיה אכן פעלה כמנגנון ממתן, אך רק במוסדות שהתקיימו בהם שלושת התנאים המאפשרים שצוינו לעיל.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את מידת היישומיות של מתווה ודמני-ענבר והתאמתו להכשרת מורים בהקשר הישראלי, עם בחינה ביקורתית של הפער בין חזון המדיניות לבין מימושו בפועל. המחקר התמקד בזיהוי נקודות החוזקה והחולשה של המתווה, בהערכת יכולתו להכין מורים להתמודדות עם מצבי חירום מתמשכים ובגיבוש המלצות מבוססות ראיות לשיפורו. המחקר ביקש לנתח את תפקידה של האוטונומיה המוסדית כמנגנון הסתגלות למשברים מערכתיים ולזהות את הפערים בין ההכשרה האקדמית לצרכים המעשיים של השדה החינוכי. כמו כן, המחקר שאף להבין כיצד מוסדות אקדמיים שונים הגיבו לאירועי מלחמת חרבות ברזל שפרצה ב־7 באוקטובר 2023, תקופה שהוכיחה את רלוונטיות המחקר באופן בלתי מתוכנן.

שאלות המחקר

1. מהן נקודות החוזקה העיקריות של מתווה ודמני-ענבר בהכשרת מורים, כפי שהן נתפסות על ידי אנשי סגל מרכזיים במערכת?
2. מהן החולשות והאתגרים ביישום המתווה בשטח, ומהם הגורמים המבניים, הארגוניים והפדגוגיים המעכבים את היישום באופן מלא?
3. כיצד המתווה מתמודד עם אתגרי ההוראה בעיתות חירום (מגפת הקורונה, מלחמת חרבות ברזל, משברים חברתיים)? ומהי יכולת ההסתגלות של מוסדות אקדמיים עם רמות שונות של אוטונומיה?

שיטת המחקר

מחקר זה מאמץ גישה איכותנית־פרשנית (qualitative interpretive approach) לבחינת יישומו של מתווה ודמני-ענבר במוסדות להכשרת מורים בישראל. הבחירה בגישה איכותנית נובעת משלושה שיקולים מרכזיים המתאימים לאופי שאלות המחקר ולתופעה הנחקרת: ראשית, שאלות המחקר דורשות הבנה מעמיקה של משמעויות, תפיסות וחוויות של אנשי חינוך בהקשרים ספציפיים (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). שאלות כמו: "כיצד המתווה מיושם בפועל?" או "מה מאפשר או מעכב את יישום המתווה?" אינן ניתנות למדידה כמותית, אלא דורשות גישה המאפשרת למשתתפים השונים להישמע ולתובנות להתגבש מתוך הנרטיבים.

שנית, המחקר בוחן תופעה מורכבת ורב־ממדית של יישום רפורמה חינוכית בתנאי משבר, הדורשת גמישות מתודולוגית ויכולת להתאים את כלי המחקר לממצאים המתהווים (Maxwell,

2013). המציאות המשתנה במהלך תקופת המחקר (פרוץ מלחמת חרבות ברזל) דרשה התאמה דינמית של השאלות ושל הרגישות המחקרית.

שלישית, מספר המוסדות והמשתתפים הפוטנציאליים מוגבל באופן טבעי, מה שמקשה על איסוף מדגם מייצג סטטיסטית, אך מאפשר בחינה מעמיקה ומפורטת של מקרים ספציפיים (Stake, 2005).

המחקר משלב אסטרטגיה רב־שיטתית (multi-method strategy) הכוללת שני כלי איסוף נתונים משלימים: ראיונות עומק מובנים למחצה וניתוח מסמכים. שילוב זה מאפשר טריאנגולציה, בדיקת תופעות זהות ממקורות מידע מגוונים על מנת להגביר את מהימנות הממצאים ולהעמיק את ההבנה של התופעות הנחקרות (Denzin, 2012; Patton, 2015).

אוכלוסיית המחקר ודגימה

המחקר כלל משתתפים שעמדו בתנאים האלה: ניסיון מקצועי של יותר מחמש שנים בהכשרת מורים במוסד להשכלה גבוהה בישראל, מעורבות ישירה ביישום מתווה ודמני-ענבר כמעצבי תוכניות, מרצים או מדריכים קליניים ונכונות לשיתוף פעולה מלא בריאיון באורך 45-60 דקות.

הדגימה הייתה מכוונת (purposive sampling), ונעשתה פנייה ישירה אל 20 אנשי מפתח במערכת הכשרת המורים, 17 מהם הסכימו להשתתף. בפנייה אל המועמדים הקפדנו על גיוון מקסימלי; המדגם כלל 5 ראשי תוכניות הכשרה להוראה באקדמיה (29.4%), 6 מרצים בכירים לחינוך (35.3%), 3 מנהלי התנסות קלינית באקדמיה (17.6%) ו־3 מורים מכשירים של מתמחים בשטח (17.6%).

כלי איסוף הנתונים

1. **ראיונות עומק מובנים למחצה** (semi-structured in-depth interviews): הראיונות שימשו כלי איסוף הנתונים המרכזי במחקר. נבחרה שיטת הריאיון המובנה למחצה, מכיוון שהיא מאפשרת גמישות ועומק בד בבד עם שמירה על עקיבות בין ראיונות (Kvale & Brinkmann, 2015; Rubin & Rubin, 2012).

מבנה הריאיון: כל ריאיון נמשך 45-60 דקות ונערך פנים אל פנים או באמצעות זום (Zoom), בהתאם להעדפת המשתתף ולמגבלות לוגיסטיות. הראיונות התבססו על מדריך ריאיון שכלל תחומי תוכן שונים. דוגמאות לשאלות מרכזיות: "ספר/י לי על החוויה שלך ביישום מתווה ודמני-ענבר במוסד. מה עבד היטב ומה פחות?"; האם המתווה הכין אותך/את הסטודנטים להתמודד עם משברי הקורונה והמלחמה?"; "מהו הפער שאת/ה רואה בין מה שלומדים הסטודנטים באקדמיה לבין מה שהם פוגשים בשטח?"; "אם היית יכול/ה לשנות דבר אחד במתווה, מה זה היה?". הראיונות הוקלטו באמצעות הקלטה דיגיטלית, באישור מפורש של המשתתפים, ותומללו במלואם תוך 48-72 שעות מסיום הריאיון על מנת לשמר את הדיוק וההקשר (McLellan et al., 2003).

2. **ניתוח המסמכים**: במקביל לראיונות נערך ניתוח של מסמכים מרכזיים הקשורים למתווה ודמני-ענבר, בהתאם לעקרונות של ניתוח תוכן איכותני (Bowen, 2009; Prior, 2003). המסמכים שנותחו הם דוח ועדת ודמני-ענבר המלא (2020), החלטות המועצה להשכלה גבוהה מפברואר 2021, תוכניות לימודים של שמונה מוסדות להכשרת מורים, דוחות פנימיים על יישום המתווה מחמישה מוסדות וחומרי הדרכה להכשרה הקלינית. שאלות מנחות לניתוח: מהן הציפיות הרשמיות שלך מהמתווה החדש? כיצד מתורגמות ציפיות אלו לתוכניות לימודים קונקרטיות? אילו פערים קיימים בין החזון והמדיניות ליישום המוסדי? ניתוח המסמכים שימש פן משלים לראיונות ואפשר בחינת עקיבות בין הנאמר בראיונות לבין התיעוד הרשמי.

הליך איסוף הנתונים

איסוף הנתונים התקיים בין ספטמבר 2023 למרץ 2024, תקופה שחפפה את מלחמת חרבות ברזל. חפיפה זו לא תוכננה מראש, אך תרמה במידה ניכרת להעמקת ההבנה של יישום המתווה בתנאי חירום ממשיים. הנתונים נאספו בשלושה שלבים:

שלב 1 (ספטמבר 2023-אוקטובר 2023): פנייה ראשונית למשתתפים פוטנציאליים, ביצוע שמונה ראיונות ראשונים ותחילת ניתוח מסמכים.

שלב 2 (אוקטובר 2023-דצמבר 2023): מיום 7 באוקטובר 2023, פרוץ מלחמת חרבות ברזל, הופסק המחקר זמנית למשך שבועיים. לאחר מכן חודשו הראיונות, עם רגישות מיוחדת למצב הרגשי והביטחוני. בוצעו תשעה ראיונות נוספים, ונוספו שאלות ספציפיות על ההתמודדות עם המלחמה. דוגמה לשאלה שנוספה: "כיצד המוסד שלך הגיב ופעל בעקבות המלחמה ב־7 באוקטובר? מה השתנה בעקבות כך בתוכנית ההכשרה?"

שקיפות מתודולוגית: יש לציין כי שאלות המחקר המקוריות התמקדו ביישום המתווה באופן כללי. עם פרוץ המלחמה הורחב מיקוד המחקר וכלל את ממד החירום כשאלה מרכזית. שינוי מיקוד זה נעשה מתוך שיקול דעת מודע ומתועד, המשקף את יכולת ההסתגלות המחקרית עם שמירה על אמינות.

שלב 3 (ינואר 2024-מרץ 2024): השלמת ניתוח המסמכים ובדיקת משתתפים, החזרת תמלולים לעשרה מרואיינים לצורך אימות.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים בוצע על פי שיטת ניתוח תמטי רפלקסיבי (Braun & Clarke, 2019) המתאימה למחקר איכותני העוסק בחוויות ובתפיסות. התהליך כלל שישה שלבים: השלב הראשון - הכרת הנתונים, שכללו קריאה מלאה של כל התמלולים שלוש עד ארבע פעמים, רישום רשמים ראשוניים והקשבה חוזרת לקטעי הקלטה מרכזיים. בשלב השני בוצע קידוד ראשוני, שכלל קידוד שיטתי של קטעים חשובים בכל התמלולים. בשלב זה נוצרו 87 קודים ראשוניים, כגון

"קושי במציאת מורים מכשירים", "גמישות בזמן משבר" ו"פער בין תאוריה לפרקטיקה". השלב השלישי היה יצירת תמות, שבמסגרתו קובצו קודים דומים לתמות רחבות יותר עד ליצירת 14 תמות מובילות. לדוגמה, הקודים "קושי בגיוס מורים מכשירים", "חוסר תיאום עם בתי ספר" ו"עומס לימודי רגשי על סטודנטים" קובצו יחד לתמה "אתגרים בהכשרה קלינית". בשלב הרביעי בוצעו סקירה ועידון התמות, דהיינו בחינה אם התמות תואמות את הקטעים המקודדים, מיזוג תמות דומות ופיצול תמות רחבות מדי, מה שהוביל לצמצום התמות לשש מרכזיות. השלב החמישי היה הגדרה ומתן שמות לתמות, כלומר כל תמה הוגדרה באופן ברור, וניתנו לה שמות תיאוריים ומדויקים. השלב השישי והאחרון היה כתיבת דוח, שכלל בחירת ציטוטים מייצגים, חיבור הממצאים למסגרת התאורטית והצגה קוהרנטית שלהם.

אמינות ותקפות המחקר

על מנת להבטיח איכות ומהימנות של הממצאים יושמו ארבע אסטרטגיות מתודולוגיות מרכזיות (Lincoln & Guba, 1985; Shenton, 2004):

1. **טריאנגולציה** (triangulation) - שימוש במקורות מידע מגוונים: ראיונות (17) ומסמכים (5 סוגים). השוואה בין מקורות אלה חיזקה את אמינות הממצאים והעמיקה את הבנתם.
2. **בדיקת עמיתים** (peer debriefing) - הצגת ממצאים ראשוניים לשני עמיתים אקדמיים - חוקרי חינוך בכירים שאינם מעורבים במחקר. תהליך זה אפשר קבלת משוב ביקורתי והתייחסות לפרשנויות חלופיות.
3. **בדיקת משתתפים** (member checking) - החזרת תמלולים ל־10 מתוך 17 המרואיינים (59%) לאימות נאמנותם לדבריהם. תהליך זה העניק למשתתפים הזדמנות להבהיר, לתקן או להוסיף מידע, ובכך חיזק את התקפות הפנימית (Birt et al., 2016).
4. **שקיפות מחקרית** (audit trail) - תיעוד שיטתי של כל שלבי המחקר: תאריכי ראיונות ותמלולים, החלטות קידוד ודוגמאות לקודים ולתמות, החלטות אנליטיות ושיקולי דעת ורפלקציה של החוקרות על התהליך. תיעוד זה מאפשר עקיבות ושחזור של תהליך המחקר ותורם לאמינות החיצונית.

אתיקה

המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של אוניברסיטת אריאל. כל המשתתפים קיבלו טופס הסכמה מדעת בכתב, שמציין את מטרת המחקר והליך איסוף הנתונים, הזכות לסירוב או לסגת בכל שלב ללא כל השלכות, אנונימיות מלאה, היינו זהות המשתתפים והמוסדות לא תיחשף, ושמירת הנתונים מאובטחת למשך חמש שנים. בהתחשב בתקופת המלחמה ניתנה תשומת לב מיוחדת למצב הרגשי של המשתתפים: בתחילת כל ריאיון נשאלו המרואיינים על רווחתם; הובהר להם שניתן להפסיק או לדחות את הריאיון בכל עת; במקרים שבהם מרואיינים התרגשו או הביעו קושי רגשי הוצעו הפסקה או סיום הריאיון, וכן נמנעה הפעלת לחץ על משתתפים שביקשו לדחות ראיונות.

מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות שיש להביאן בחשבון בפרשנות הממצאים:

1. המדגם כלל 17 משתתפים בלבד ממגוון מוסדות ומגזרים. אף שנעשה מאמץ לגיוון מקסימלי, המדגם אינו מייצג סטטיסטית את כלל מערכת הכשרת המורים בישראל (Creswell & Poth, 2018). ממצאי המחקר משקפים תפיסות וחוויות של קבוצה ספציפית ואינם ניתנים להכללה כמותית.
2. איסוף הנתונים התקיים במהלך מלחמת חרבות ברזל, מה שעשוי להגביר את מרכזיותם של נושאי חירום, לחץ וקריסה מערכתית בתפיסות המרואיינים. ייתכן שבתנאים "רגילים" היו עולים דגשים אחרים (Maxwell, 2013). עם זאת, מגבלה זו היא גם נקודת חוזקה, והיא אפשרה לבחון את המתווה במבחן אמת של משבר.
3. הנתונים מבוססים על דיווחים עצמיים של משתתפים, שעשויים להיות מושפעים מהטיות זיכרון, מרצייה חברתית או מפרשנויות סובייקטיביות. השימוש בטריאנגולציה מפחית מגבלה זו אך אינו מבטל אותה לחלוטין.
4. המחקר מתעד תמונת מצב בנקודת זמן ספציפית (2023-2024), כשנתיים־שלוש לאחר השקת המתווה. תהליכי יישום של רפורמות חינוכיות נמשכים שנים רבות, ולכן ייתכן שחלק מהקשיים שזוהו הם זמניים ויטופלו עם הזמן.

לסיכום, מחקר זה משלב גישה איכותנית מעמיקה עם מגוון כלי איסוף נתונים ומיישם אמצעי אמינות ותקפות נרחבים. התזמון הבלתי מתוכנן של המחקר במהלך מלחמת חרבות ברזל הפך אותו למקרה מבחן ייחודי ליכולת ההסתגלות של מערכת הכשרת המורים בישראל.

ממצאים

ניתוח הראיונות והמסמכים העלה שש תמות מרכזיות המאפיינות את יישום מתווה ודמני-ענבר במוסדות להכשרת מורים בישראל. להלן הצגת התמות בסדר לוגי, החל מהפער המרכזי בין חזון למציאות, דרך האתגרים הספציפיים ועד לממצא המרכזי על תפקיד האוטונומיה המוסדית. יצוין כי הנתונים הכמותיים המובאים בפרק זה (אחוזים ומספרים מוחלטים) מבוססים על תפיסות המשתתפים כפי שהובעו בראיונות האיכותניים ואינם נתוני מדידה אובייקטיביים. הם נועדו לאפיין את עוצמת הקונצנזוס בקרב הנחקרים ולא לייצג ממצא סטטיסטי.

תמה 1: הפער המרכזי - "חזון מצוין על הנייר אך קושי ביישום בפועל"

כל המשתתפים (17 מתוך 17, 100%) הסכימו כי מתווה ודמני-ענבר משמש חזון מקיף, מתקדם ורלוונטי להכשרת מורים במאה ה־21. המתווה תואר כ"מקצועי", "מבוסס מחקר", "מתאים למציאות הבין־לאומית" ו"משקף הבנה עמוקה של צורכי ההכשרה". עם זאת, 88% מהמשתתפים (15 מתוך 17) הדגישו במקביל כי היישום בפועל מתקשה להגיע לרמה האידיאלית המתוארת במסמך: "המתווה הוא חלום. הוא מכיל את כל מה שמורה צריך לדעת. אבל בפועל? אין לנו

תקציב, אין מספיק מדריכים, ובתי הספר עמוסים מדי כדי לקלוט סטודנטים למשך 20 שעות בשבוע" (ראש תוכנית, מכללה בדרום). וכן: "אנחנו מוכרחים לוותר על דברים. אי אפשר לעשות הכול - אז אנחנו בוחרים מה חשוב יותר. זה לא מה שכתוב במתווה, אבל זו המציאות" (מרצה בכירה, מוסד אקדמי במרכז הארץ).

מתוך הראיונות עלו ארבעה חסמים מרכזיים ביישום המתווה:

1. תקציב מוגבל וחוסר יציבות תקציבית - 82% מהמשתתפים (14 מתוך 17) דיווחו כי התקציב שהם מקבלים אינו מספיק ליישום מלא של המתווה. המתווה דורש השקעה רבה בהכשרה קלינית מורחבת, בפיתוח סגל מדריכים, בתשלום למורים מכשירים ובפיתוח תשתיות. אולם בפועל רוב המוסדות מדווחים על תקצוב חלקי, איחורים בהעברת תקציבים וחוסר ודאות רב־שנתית: "אנחנו מתוקצבים לשלוש שנים קדימה, אבל לא יודעים אם התקציב יימשך. איך בונים שותפויות ארוכות טווח עם בתי ספר כשאין לך ודאות?" (ראש תוכנית, מוסד אקדמי בצפון הארץ).
2. מחסור במדריכים פדגוגיים איכותיים - קושי גדול נוסף נוגע למציאת מורים מכשירים מנוסים, מוסמכים וזמינים. מורים איכותיים נמצאים במצב של עומס יתר בבתי הספר שלהם, והוספת תפקיד של הדרכת סטודנטים נתפסת לעיתים כנטל נוסף ולא כהזדמנות מקצועית: "המורים הטובים ביותר עמוסים מדי. הם צריכים ללמד 30 ילדים, להתמודד עם בירוקרטיה, והורים, ובאמצע לקלוט סטודנט? זה עומס כבד מדי" (מורה מכשירה, בית ספר יסודי בדרום).
3. עומס על בתי הספר המארחים - בתי הספר עצמם מתמודדים עם אתגריהם הייחודיים: כיתות צפופות, מחסור במורים, דרישות פדגוגיות גבוהות, ולא תמיד הם מוכנים או מסוגלים לקלוט סטודנטים לתקופות ממושכות או בתקופת מלחמה שבה הלמידה עברה להוראה מרחוק. היעדר תמריצים תקציביים או ארגוניים מחמיר את הקושי.
4. בירוקרטיה מסורבלת - תהליכי אישור, תיאום ושינויים בתוכניות הלימודים דורשים זמן רב ועוברים דרך שכבות היררכיות רבות: במוסד האקדמי עצמו, במועצה להשכלה גבוהה ולעיתים גם במשרד החינוך. תהליכים אלו מעכבים יישום גמיש ומהיר של שינויים נדרשים, במיוחד בתקופות משבר.

לסיכום, הפער בין חזון ליישום אינו נובע מבעיה בחזון עצמו, אלא מפערים מבניים במשאבים, בתשתיות, בכוח אדם ובמנגנוני תמיכה. ללא טיפול שיטתי בחסמים אלה, המתווה נשאר "מצוין על הנייר" אך חלקי בפועל.

תמה 2: דילמת האוטונומיה - בין גמישות לאחידות

אחד העקרונות המרכזיים של מתווה ודמני-ענבר הוא מתן אוטונומיה למוסדות ההכשרה בעיצוב תוכניות הלימודים, בהתאמתן לצרכים ייחודיים ובקבלת החלטות מקצועיות. ממצאי המחקר חושפים מתח מובנה בין היתרונות הברורים של גמישות זו לבין הסיכונים הכרוכים בה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שרוב המשתתפים (71%) מזהים בגמישות המוסדית

יתרון מרכזי בהכשרת מורים. גמישות זו מתבטאת בשלושה מישורים עיקריים: ראשית, יכולת ההתאמה לצרכים ייחודיים של אוכלוסיות מגוונות, כגון המגזר החרדי, הערבי וההתיישבותי, עם התחשבות בהקשרים תרבותיים וחברתיים שונים. שנית, יכולת תגובה מהירה למשברים ולאתגרים מתעוררים ללא תלות בהליכי אישור ארוכים ובבירוקרטיה של רשויות מרכזיות. שלישית, עידוד חדשנות פדגוגית המאפשרת למוסדות הכשרה לנסות גישות הוראה חדשות ולהתאים תכנים בהתאם לצרכים משתנים במערכת החינוך. יתרונות אלה מעידים על תפיסה ולפיה מבנה מבוזר מאפשר גמישות ארגונית התורמת לרלוונטיות ולאפקטיביות של תהליכי ההכשרה. וכך אמרה אחת המשתתפות: "הגמישות הצילה אותנו בתקופת הקורונה ובמלחמה של 7 באוקטובר. יכולנו להוסיף קורסים, לשנות מבנה לימודים, להתאים הכול במהירות. אם היינו צריכים לחכות לאישורים מרכזיים - היינו נתקעים" (מרכזת התנסות קלינית, מכללה בצפון).

במקביל, 47% מהמשתתפים (8 מתוך 17) מביעים דאגה מכך שהגמישות במוסדות להכשרה מובילה לפערים ניכרים באיכות ההכשרה בין המוסדות האקדמיים: "אבל ישנם מוסדות שמנצלים את הגמישות כדי לעקוף דרישות. לא כולם שומרים על סטנדרט גבוה. בסופו של דבר יש מורים מוסמכים שהם מצוינים, ויש כאלה שבקושי מוכשרים - והכול בגלל שכל מוסד עושה מה שהוא רוצה" (מרצה בכיר, מוסד אקדמי בירושלים). הפתרון המוצע הוא פיקוח על תוצאות, לא על תהליכים. המשתתפים מציעים גישה היברידית: שמירה על אוטונומיה תהליכית (כיצד מלמדים, כיצד מארגנים), אך חשוב להקים מנגנון פיקוח ארצי על התוצאות, הכולל מבחני סף ארציים לבוגרי תוכניות הכשרה, תעודות מקצועיות סטנדרטיות המוכיחות הישגים מינימליים והערכה חיצונית תקופתית של מוסדות ההכשרה: "תנו למוסדות חופש לעצב תוכניות, אבל דרשו מהם להוכיח תוצאות. אם בוגריהם עוברים מבחן ארצי - מצוין. אם לא - צריך לבדוק מה קורה" (ראש תוכנית, מכללה בדרום).

לסיכום, האוטונומיה המוסדית מאפשרת הסתגלות וחדשנות, אך גם יוצרת סיכון לפערים. הפתרון אינו ביטול האוטונומיה, אלא יצירת מנגנון איזון המשלב חופש תהליכי עם אחריות על התוצאות.

תמה 3: ההכשרה הקלינית - "הלב הפועם של ההכשרה והאתגר הגדול ביותר"

ממצא בולט ועקבי שעלה מהמחקר הוא המעמד המרכזי שהמשתתפים מייחסים להכשרה הקלינית. 94% מהמשתתפים (16 מתוך 17) הסכימו שההכשרה הקלינית היא החלק החשוב ביותר בתהליך ההכשרה המקצועית: "סטודנטים לומדים באמת את המקצוע רק בשדה, בבית הספר. אפשר ללמוד את כל התאוריות בעולם, אבל כשאתה עומד מול 30 ילדים - זה משהו אחר לגמרי" (מדריכה פדגוגית, מכללה בירושלים).

ההכשרה הקלינית מציעה שלושה יתרונות מהותיים בהכשרת מורים. ראשית, היא מאפשרת למידה אותנטית בהקשר אמיתי, שבו מורים בהכשרה נחשפים למורכבות המלאה של העבודה החינוכית, כולל התמודדות עם תלמידים מגוונים, אירועים בלתי צפויים, ניהול כיתה ותקשורת עם הורים, היבטים שאינם ניתנים לדימוי מלא במסגרת האקדמית. שנית, התנסות מגוונת במסגרות

חינוכיות שונות, הכוללת כיתות בגילים שונים, אוכלוסיות מגוונות ובתי ספר בעלי אופי שונה, מפתחת גמישות מקצועית ויכולת הסתגלות למגוון רחב של מצבים פדגוגיים. שלישית, ההכשרה הקלינית משמשת כגשר המחבר בין הידע התאורטי הנרכש במוסד ההכשרה לבין היישום המעשי בשטח, וסטודנטים יכולים לבחון תאוריות בפועל, להתנסות בגישות שונות ולפתח הבנה מעמיקה לגבי האפקטיביות של גישות שונות בהקשרים ספציפיים. למרות ההסכמה הרחבה על חשיבותה, 76% מהמשתתפים דיווחו על קשיים ניכרים ביישום ההכשרה הקלינית.

האתגרים המרכזיים בהכשרה קלינית

האתגר הראשון הוא קושי במציאת מורים מכשירים איכותיים (76%) - המורים המנוסים והמוכשרים ביותר נמצאים במצב של עומס יתר הכולל נטל הוראה ישיר (25-30 שעות שבועיות), דרישות ניהוליות ובירוקרטיות, פעילות שוטפת (ישיבות, הורים, תכנון) וכן, בתקופות מתח ביטחוני, לחצים נוספים מהבית: "המורים הטובים ביותר עמוסים מדי [...] ובאמצע לקלוט סטודנט? זה יותר מדי. ובמלחמה? הם בעצמם זקוקים לתמיכה" (מורה מכשירה, בית ספר יסודי בדרום).

האתגר השני הוא חוסר התיאום בין מוסדות ההכשרה לבתי הספר (65%) - יש פער ניכר בין הגישות הפדגוגיות המועברות במסגרות האקדמיות לבין הפרקטיקות המיושמות בפועל בשטח: "לפעמים אני מלמדת בכיתה על דיפרנציאציה והוראה מותאמת אישית, והסטודנטים שלי בהתנסות רואים מורה שמלמדת פרונטלית במשך 45 דקות. איך זה עוזר להם?" (מרצה, מכללה במרכז). פער זה עלול להחריף במצבי חירום, כאשר בתי הספר נאלצים לאמץ שיטות הוראה חלופיות או להתמקד בצרכים מיידיים של התלמידים במקום ביישום עקרונות פדגוגיים אידיאליים.

האתגר השלישי הוא עומס יתר על הסטודנטים (59%) - הדרישה להשקיע שעות רבות בהתנסות מעשית (18-20 שעות שבועיות) במקביל להשתתפות בקורסים תאורטיים ולהגשת עבודות אקדמיות יוצרת לחץ רב: "18 שעות בשבוע בשטח, בנוסף לקורסים ולעבודות - זה בלתי אפשרי. חלק מהסטודנטים עובדים למחייתם. ובמלחמה? חלקם גויסו, חלקם עזרו למשפחות שפונו. זה פשוט קרס" (ראש תוכנית, מוסד אקדמי בצפון הארץ).

האתגר הרביעי הוא הפרעות הנגרמות ממצבי חירום (100%) - כל המשתתפים (17 מתוך 17) זיהו את האתגר הזה, במיוחד מאז מלחמת 7 באוקטובר. כך, למשל, בתי ספר נסגרים או עוברים להוראה מרחוק, מורים מכשירים מגויסים למילואים ואינם זמינים, סטודנטים נקראים לשירות צבאי או מתמודדים עם טראומות, ותלמידי בתי הספר במצב של חרדה וחוסר ביטחון: "מאז 7 באוקטובר כל התכנון קרס. בתי ספר סגורים, מורים מגויסים, סטודנטים מגויסים. איך מבצעים התנסות קלינית בתנאים כאלה?" (מנהלת התנסות, מכללה בדרום).

לסיכום, ההכשרה הקלינית היא הלב של הכשרת המורים, אך היא גם הנקודה הפגיעה ביותר של המערכת. ללא השקעה מערכתית בפיתוח מורים מכשירים, בשותפויות עם בתי ספר ובגמישות במצבי חירום היא לא תממש את הפוטנציאל שלה.

תמה 4: החולייה החסרה - היעדר הכנה למצבי חירום וטראומה

אחד הממצאים הבולטים של המחקר נוגע להיעדר הכנה שיטתית למצבי חירום. 88% מהמשתתפים (15 מתוך 17) מסכימים כי המתווה כמעט אינו מכין את המורים להתמודדות עם מצבים חריגים, כגון מלחמות, טראומה קולקטיבית, מצבי חירום: "המתווה כתוב כאילו אנחנו חיים בשוודיה. הוא לא מכיר במציאות הישראלית - מלחמות, מגפות, טילים, פיגועים. איפה ההכנה לזה?" (מרצה בכיר, מוסד אקדמי בדרום הארץ). טבח 7 באוקטובר 2023 חשף בצורה חריפה את הפער הזה: "ב־7 באוקטובר הסטודנטים שלנו היו אבודים. הם לא ידעו איך לדבר עם ילדים על מוות, איך להתמודד עם טראומה, איך ללמד בזמן שכל הארץ בטראומה. אנחנו לא הכנו אותם לזה" (ראשת תוכנית, מכללה בעוטף עזה). סטודנטים ומורים מתחילים מצאו עצמם מתמודדים עם תלמידים החווים טראומה ללא כלים, נדרשים ללמד בזמן שהם עצמם בטראומה, מנווטים בין דרישות פדגוגיות לצרכים רגשיים ופועלים במצב של אי־ודאות מוחלטת. מדברי המשתתפים עלו חמישה תחומים חיוניים החסרים במתווה:

1. הוראה בזמן מלחמה וחירום: איך מנהלים כיתה בזמן אזעקה, איך ממשיכים תהליכי למידה בתנאי לחץ, ומהי פדגוגיה של צמצום פערים בחירום.
2. התמודדות עם טראומה קולקטיבית ואישית: זיהוי סימני טראומה בקרב תלמידים, כלים בסיסיים לתמיכה רגשית, וכיצד לעבוד עם תלמידים שאיבדו קרובים או פונו מהבתים.
3. גמישות פדגוגית בתנאי לחץ: ויתור על תכנון נוקשה, התאמת מטרות למציאות ושמירה על רציפות למידה.
4. חיזוק החוסן האישי והמקצועי של המורה: ניהול מתח ושחיקה, טיפול עצמי ומניעת שחיקה, זיהוי הצורך לבקש עזרה מקצועית וחיזוק החוסן של המורה על ידי המנהיגות הבית ספרית.
5. הוראה מרחוק ושימוש בטכנולוגיה במצבי משבר: מעבר מהיר להוראה מקוונת, שמירה על קשר אישי עם תלמידים מרחוק והערכה והוראה דיגיטליות.

לסיכום, המתווה מתעלם מהמציאות הישראלית הייחודית. הכנה למצבי חירום אינה "תוספת נחמדה" אלא מרכיב ליבה הכרחי בהכשרת מורים בישראל. בלעדיה, מורים נשלחים לשטח לא מוכנים וחסרי חוסן וביטחון.

תמה 5: הפער בין האקדמיה לשטח - "שני עולמות מקבילים"

71% מהמשתתפים (12 מתוך 17) דיווחו על פער ניכר בין מה שנלמד באקדמיה לבין המציאות בבתי הספר. פער זה התגלה בשלושה ממדים מרכזיים. הממד הראשון, פער בין תאוריות מתקדמות למגבלות מעשיות: "באקדמיה אנחנו מלמדים תאוריות מתקדמות, פדגוגיות מודרניות, ואז הסטודנטים מגיעים לשטח ורואים כיתות של 40 ילדים, מורים עייפים ומחסור בציוד בסיסי. זה הלם" (מרצה, מכללה בצפון). כיתות צפופות של 35-40 תלמידים, משאבים מוגבלים (חוסר בספרים, טכנולוגיה, חומרי לימוד), עומס אדמיניסטרטיבי על מורים ולחץ להישגים אקדמיים גבוהים (בגרויות, מבחנים).

הממד השני, פער בין גישות פדגוגיות אידיאליות למציאות היום־יומית: "המתווה מדבר על הוראה מותאמת אישית, דיפרנציאציה, הוראה שיתופית. אבל בפועל? מורים צריכים לשרוד. אין זמן לכל האידאלים האלה" (מורה מכשיר, בית ספר תיכון במרכז). מורים מתמודדים בשטח עם דרישות ליישום תוכנית לימודים נרחבת, ניהול כיתות עמוסות ומאתגרות, התמודדות עם בעיות משמעת קשות ותקשורת עם הורים תובעניים.

הממד השלישי, פער בקצב ההתקדמות: "האקדמיה נעה לאט מדי. בתי הספר צריכים פתרונות עכשיו. יחד עם זאת הטכנולוגיה משתנה, המציאות משתנה, והאקדמיה עדיין מתלבטת על סגנון הסילבוסים" (ראש תוכנית, מוסד אקדמי במרכז הארץ). בעיתות חירום הפער מתעצם: בתי ספר מתמודדים עם משברים בזמן אמת, האקדמיה מגיבה באיחור, וסטודנטים מרגישים לא מוכנים למציאות בשטח.

לסיכום, הפער בין האקדמיה לשטח אינו בלתי נמנע, אך הוא דורש מאמץ מודע לגישור: שותפויות הדוקות, מורים מכשירים איכותיים ועדכון מתמיד של התוכניות בהתאם למציאות בשטח.

תמה 6: האתגר הטכנולוגי - "המהפכה הדיגיטלית שהמתווה לא ראה מגיעה"

65% מהמשתתפים (11 מתוך 17) הביעו תחושה שהמתווה לא הכין כראוי את המורים למציאות הדיגיטלית המשתנה בקצב מהיר, במיוחד לאור עליית הבינה המלאכותית הגנרטיבית כמו ChatGPT, Gemini והכנסתה כאמצעי עזר בשיעור לפיתוח חשיבה ביקורתית: "תלמידים כותבים עבודות עם ChatGPT, והמורים לא יודעים איך להתמודד עם זה. המתווה לא מדבר על AI, על אתיקה דיגיטלית, על איך ללמד בעידן הזה" (מרצה לטכנולוגיות למידה, מוסד אקדמי בתל אביב). המציאות בשטח היא שתלמידים משתמשים ב־AI לכתיבת עבודות, מורים אינם יודעים לזהות את השימוש או להתמודד עם התופעה, ועולות שאלות אתיות חדשות: מהו יושר אקדמי בעידן ה־AI? וכן, אתגר זיהוי הזדמנויות פדגוגיות: איך משתמשים ב־AI לטובת הלמידה?

נוסף על כך, עלה הפער שהתגלה בקורונה: "בקורונה המורים שהיו מוכשרים טכנולוגית הצליחו. השאר התקשו מאוד. צריך יותר דגש על הכשרה דיגיטלית" (ראש תוכנית, מכללה במרכז). מורים שלא הוכשרו התקשו במעבר להוראה מקוונת, לא ידעו לנצל כלים דיגיטליים, סבלו מתחושת חוסר מסוגלות ואיבדו קשר עם חלק מהתלמידים.

מדברי המרואיינים עלו שלושה תחומים שנמצאו חסרים במתווה:

1. שימוש בכלי AI בהוראה - מהם הכלים? כיצד משתמשים בהם באופן מיטבי? אתיקה? איך מעודדים חשיבה ביקורתית?
2. אתיקה דיגיטלית - פרטיות, זכויות יוצרים, יושר אקדמי בעידן דיגיטלי ואחריות חברתית.
3. פדגוגיה דיגיטלית - עיצוב למידה היברידית, הערכה מקוונת ושמירה על מעורבות של תלמידים בלמידה.

לסיכום, הטכנולוגיה, ובמיוחד הבינה המלאכותית, אינה עוד "נושא משלים", אלא כשירות ליבה של מקצוע ההוראה. המתווה חייב להכיל הכשרה ייעודית בתחום זה.

ממצא מרכזי: האוטונומיה המוסדית כמנוע הסתגלות במשבר

מעבר לשש התמות שהוצגו חשף המחקר ממצא מרכזי נוסף: האוטונומיה המוסדית שימשה כמנוע הסתגלות חשוב במהלך מלחמת חרבות ברזל. האוטונומיה אפשרה למוסדות האקדמיים לקבל החלטות מהירות ולהתאים את מדיניות ההוראה, ההערכה והתמיכה בסטודנטים ובסגל למציאות המשתנה. עם זאת, השפעתה לא הייתה אחידה בין המוסדות, אלא הייתה תלויה במידה רבה ברמת הגמישות הארגונית שלהם.

במוסדות שהתאפיינו בגמישות ארגונית גבוהה, האוטונומיה תורגמה להתאמות מהירות ולניהול אדפטיבי של המשבר, שאפשרו שמירה על רציפות אקדמית לצד רגישות למצב הביטחוני. לעומת זאת, במוסדות בעלי מבנה ארגוני קשיח יותר, תהליכים בירוקרטיים והיררכיה ניהולית הגבילו את מימוש הפוטנציאל של האוטונומיה. ממצא זה מצביע על כך שהאוטונומיה המוסדית היא תנאי מאפשר חשוב לניהול משברים, אך יעילותה תלויה במידת הגמישות הארגונית של המוסד.

השוואה בין מוסדות גמישים למוסדות נוקשים

תקופת מלחמת חרבות ברזל שימשה מקרה מבחן בלתי מתוכנן ליכולת ההסתגלות של מוסדות ההכשרה. ניתוח השוואתי של תגובות המוסדות השונים מעלה הבדלים ניכרים, כמוצג בלוח 1.

לוח 1. **השוואת ביצועים בין מוסדות גמישים למוסדות נוקשים (2023-2024)**

מוסדות נוקשים	מוסדות גמישים	ממד
75%	92%	אחוז סטודנטים שסיימו בהצלחה
14-7 ימים	3-1 ימים	זמן תגובה לשינויים
35%	88%	הוספת תכנים בנושא חירום
58%	94%	התאמת הערכה למצב חירום

נתונים אלה מבוססים על דיווח עצמי של המרואיינים והערכותיהם (ניתוח ראיונות עומק [n=17] ומסמכי מוסדות) ולא על מדידה כמותית עצמאית.

מוסדות גמישים: תגובה מהירה והסתגלות

ניתוח השוואתי של תגובות המוסדות להכשרת מורים למשבר מעלה הבדלים מובהקים בין מוסדות בעלי אוטונומיה רחבה לבין מוסדות בעלי מבנה נוקשה. מוסדות שקיבלו אוטונומיה בקבלת החלטות הפגינו תגובה מהירה באמצעות הוספה מיידית של קורסים על טראומה והתמודדות נפשית, התאמת ההתנסות הקלינית למציאות החדשה תוך ימים ספורים וארגון מפגשי תמיכה קבועים. מוסדות אלה גילו גמישות פדגוגית רבה בשינוי מבנה הקורסים למתכונת מקוונת או היברידית, בהתאמת

דרישות ומטלות ובהארכת מועדי הגשה, בד בבד עם מתן תמיכה מוגברת באמצעות ליווי אישי של סטודנטים במצוקה, תמיכה נפשית לצוות ויצירת קהילת תמיכה וירטואלית. לעומת זאת, מוסדות בעלי מבנה היררכי ובירוקרטי נוקשה הפגינו קשיי הסתגלות רבים, שהתבטאו בהמתנה להנחיות רשמיות מהמועצה להשכלה גבוהה, בסירוב לשנות תוכניות ללא אישורים רשמיים ובעיכובים של שבועות בתגובה. חוסר הגמישות במוסדות אלה התבטא בקושי להתאים את התוכנית בזמן אמת, באי־הוספת תכנים רלוונטיים ובהמשך בשגרה למרות המשבר, מה שהוביל לתחושת חוסר תמיכה בקרב הסטודנטים, לעומס רגשי, חרדה ובדידות ללא מענה מוסדי הולם.

הממצא המרכזי במחקר זה הוא כי אוטונומיה מוסדית כשלעצמה אינה מספיקה להתמודדות אפקטיבית עם מצבי משבר. מן הנתונים עולה כי נדרש שילוב בין מספר רכיבים משלימים: אוטונומיה - המאפשרת חופש בקבלת החלטות מהירות; משאבים - הכוללים תקציב, כוח אדם ותשתיות; הכשרה - של מנהלים וצוותים, להתמודדות עם מצבי אי־ודאות; וכן מנגנוני פיקוח המתמקדים בתוצאות ולא בתהליכים. רק שילובם של מרכיבים אלו מאפשר לאוטונומיה להתממש בפועל ככלי ניהולי אפקטיבי. כפי שתיאר זאת אחד המשתתפים: "האוטונומיה הצילה אותנו, אבל רק בגלל שהיו לנו המשאבים והאנשים. מוסד עם אוטונומיה אבל בלי תקציב - זה לא עוזר" (ראש תוכנית, מכללה בצפון).

ניתוח הממצאים מציג תמונה מורכבת אך עקבית: מתווה ודמני-ענבר משקף חזון רחב ומתקדם להכשרת מורים, אך יישומו בפועל מתברר כחלקי, לא אחיד ותלוי במידה רבה בזמינות המשאבים במוסדות. מתוך הנתונים עלו שישה אתגרים מרכזיים המלווים את תהליך היישום: פער בין החזון לבין הביצוע בפועל, מתח מתמשך בין הצורך בגמישות מוסדית לבין הדרישה לאחידות מערכתית, קשיים ביישום ובהרחבה של ההכשרה הקלינית, היעדר היערכות מספקת למצבי חירום, פער מתמשך בין ההכשרה האקדמית לבין המציאות בשדה החינוכי וכן היערכות חלקית בלבד לשילוב טכנולוגיות מתקדמות, ובפרט כלי בינה מלאכותית. יחדיו, אתגרים אלו מצביעים על פער בין תכנון המדיניות לבין תנאי היישום המעשיים במערכת.

דיון

ממצאי המחקר מציירים תמונה דו־משמעית של מתווה ודמני-ענבר: חזון מקיף ומתקדם מצד אחד, ויישום חלקי ובלתי אחיד מצד שני. פרק זה מנתח את השורשים של פער זה ומציע מסלול לצמצומו, עם חיבור הממצאים האמפיריים למסגרת התאורטית.

פער היישום: מבעיית תכנון לבעיית תנאים

העובדה ש־100% מהמשיבים ראו במתווה "חזון מצוין על הנייר", בעוד88% דיווחו על פערים ניכרים ביישום, משקפת את מה שדרלינג־המונד (Darling-Hammond, 2017) מכנה "פער היישום" (implementation gap). ממצא זה אינו ייחודי לישראל: מחקרים בין־לאומיים מראים בעקביות כי רפורמות בהכשרת מורים זקוקות לחמש-שבע שנים של יישום מדורג, לליווי מקצועי שיטתי ולתמיכה תקציבית מתמשכת (Zeichner & Conklin, 2008).

במקרה הישראלי פרסמה המועצה להשכלה גבוהה את המתווה ב־2021, בעיצומו של משבר הקורונה, ובתוך שנתיים פרצה מלחמת חרבות ברזל. תנאים אלו פגעו באופן מהותי ביכולת לממש תהליך יישום מדורג ומפוקח. לפי פולן (Fullan, 2016), יישום מוצלח של רפורמות חינוכיות מחייב קיום של שלושה תנאים מרכזיים: זמן הטמעה מספק, לרוב בטווח של חמש עד שבע שנים; תמיכה מתמשכת הן ברמה התקציבית והן ברמה המקצועית; קיומם של מנגנוני פיקוח ולמידה המאפשרים התאמה ושיפור מתמשך של תהליך היישום. במקרה הישראלי עולה כי שלושת התנאים הללו נפגעו במידה ניכרת. לפיכך, הנתונים האמפיריים אינם מצביעים בהכרח על כישלון של החזון הגלום במתווה עצמו, אלא בעיקר על פער בין החזון לבין התנאים המוסדיים והמערכתיים שנדרשו על מנת לאפשר את מימושו בפועל.

פרדוקס האוטונומיה: מנוע הסתגלות או מקור לאי־שוויון?

הממצא המרכזי של המחקר, האוטונומיה המוסדית כמנוע הסתגלות, חושף דילמה מהותית. מחד גיסא, מוסדות שהתאפיינו בגמישות ארגונית הצליחו להגיב למצב המלחמה במהירות גבוהה יותר, עד פי חמישה בהשוואה למוסדות בעלי מבנה נוקשה, ושיעור סיום הלימודים בהם הגיע ל־92% מן הסטודנטים, לעומת 75% בלבד במוסדות הפחות גמישים. מאידך גיסא, 47% מן המשתתפים הביעו חשש כי הרחבת האוטונומיה עלולה להעמיק פערים באיכות ההכשרה בין מוסדות שונים. ממצא זה מצביע על המתח הקיים בין הצורך בגמישות מוסדית בתקופות משבר לבין הדרישה לשמירה על סטנדרטים אחידים במערכת ההכשרה.

ממצא זה מתיישב עם תאוריות ארגוניות העוסקות בגמישות וביכולת הסתגלות במצבי אי־ודאות (Weick & Sutcliffe, 2019), אך גם עם האזהרה בדבר פרדוקס האוטונומיה, שלפיו ביזור סמכויות עשוי לעודד חדשנות והתאמה למציאות משתנה, אך בו בזמן עלול להעמיק אי־שוויון בין מוסדות (Keddie, 2016). בדומה לכך, מחקרים נוספים מדגישים כי ביזור סמכויות עשוי לשפר את יכולת התגובה למשברים, אולם בהיעדר מנגנוני אחריותיות ברורים הוא עלול לפגוע באחידות ובאיכות (Harris & Jones, 2020). בהתאם לכך, מוצע מודל של אוטונומיה תהליכית לצד פיקוח על התוצאות (De Grauwe, 2005).

נתון זה מקבל חיזוק גם בממצאי המחקר הנוכחי, שבו 65% מן המשתתפים קראו להקמת מנגנון פיקוח לאומי. מודלים חינוכיים מצליחים, כגון בפינלנד ובסינגפור, מדגימים כיצד ניתן לשלב חופש מוסדי עם סטנדרטים ארציים באמצעות ליבות תוכן משותפות, מבחני הסמכה והערכה חיצונית (Niemi, 2012; Sahlberg, 2015). לפיכך ניתן לטעון כי אוטונומיה ללא אחריותיות עלולה להוביל לאי־סדירות מערכתית, בעוד אחריותיות ללא אוטונומיה יוצרת נוקשות ארגונית. הפתרון מצוי במודל היברידי המשלב אוטונומיה בתהליכים לצד פיקוח על תוצאות.

פערים מבניים נוספים

1. ההכשרה הקלינית: פער בין אידיאל למימוש - 94% מהמשיבים רואים בהכשרה הקלינית את לב ההכשרה, אך 76% מדווחים על קשיים חמורים ביישומה. פער זה משקף את

המתח שמזהים החוקרים (Mutton & Burn, 2024; Zeichner 2010) בין האידיאל של למידה אותנטית לבין המימוש הארגוני שלה. למידה מתוך ניסיון נחשבת אחד המנגנונים האפקטיביים ביותר בהתפתחות מקצועית של מורים (Korthagen, 2010). עם זאת, מודלים מוסדיים להכשרת מורים, כגון מודל בתי הספר המכשירים, מצביעים על כך שיישום מוצלח של הכשרה קלינית מחייב קיומה של תשתית ארגונית מתאימה, הכשרה ייעודית למורים מכשירים ותגמול הולם עבור תפקידם (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010). מן הנתונים במחקר עולה כי מרכיבים אלו אינם מתקיימים במידה מספקת ברוב המוסדות, דבר המגביל את היכולת לממש במלואו את הפוטנציאל של למידה מבוססת ניסיון במסגרת ההכשרה להוראה.

2. חינוך בחירום: 88% מהמשיבים דיווחו שהמתווה אינו מכין למצבי חירום, אף על פי שזו המציאות הישראלית הייחודית. ממצא זה מקבל משנה תוקף לאור מחקרם של וולמר ועמיתיו (Wolmer et al., 2011), שמצאו כי מורים ללא הכשרה ייעודית סבלו מ־PTSD פי שלושה מעמיתיהם המוכשרים. הספרות על חינוך במצבי חירום (Burde et al., 2017; Osborne & Guenther, 2020) מדגישה כי הכנה למשבר חייבת להיות מרכיב ליבה, במיוחד בישראל (פרידמן ואח', 2023).
3. המהפכה הדיגיטלית והבינה המלאכותית: זוהי מהפכה שהמתווה החמיץ. 65% מהמשיבים הביעו חוסר היערכות ל־AI, ממצא לא מפתיע בהינתן שהמתווה נכתב ב־2020, שנה לפני השקת ChatGPT. הולמס ועמיתיו (Holmes et al., 2023) מזהירים כי AI אינו "עוד כלי", אלא שינוי פרדיגמטי באופן שבו אנו חושבים על הוראה, למידה והערכה. קניג ועמיתיו (König et al., 2020) מראים כי מורים ללא הכשרה טכנולוגית התקשו משמעותית במעבר להוראה מקוונת בקורונה, והמהפכה של הבינה המלאכותית מחריפה פער זה.

המחקר מצביע על כך שהמתווה משמש בסיס מצוין להכשרת מורים אפקטיבית, אך דורש התאמות חשובות למציאות הישראלית הייחודית שיש בה משברים חוזרים, טכנולוגיה מתקדמת ומשאבים מוגבלים. הכשרת מורים בעידן משברים וטכנולוגיה מתקדמת מחייבת מעבר מרפורמה פורמלית לתשתית הסתגלותית, גמישה ומבוססת ראיות, שמשלבת אוטונומיה מוסדית עם אחריותיות לאומית.

תרומת המחקר

ברמה התאורטית מחקר זה מציע מסגרת לניתוח יישומן של רפורמות חינוכיות בתנאי אי־ודאות כרונית. המסגרת משלבת בין תאוריות של אוטונומיה מוסדית (De Grauwe, 2005; Keddie, 2016) לבין תאוריות של חוסן וגמישות ארגונית (Weick & Sutcliffe, 2019). ממצאי המחקר מצביעים על כך שאוטונומיה מוסדית פועלת כמנגנון ממתן: היא עשויה להיות גורם מחזק ויעיל כאשר מתקיימים תנאים מאפשרים, אך עלולה להפוך לגורם המעמיק פערים כאשר תנאים אלו חסרים. בכך המחקר תורם להבנה תאורטית מעמיקה יותר של הפרדוקס המובנה בביזור מערכות חינוך. החידוש המרכזי של המחקר אינו עצם הכרת הפרדוקס, שכן קיומו מוכר בספרות, אלא זיהוי שלושת

התנאים המאפשרים שקובעים אם האוטונומיה תשמש מנוף לחוסן או מקור לפערים, ותיעוד תנאים אלה בהקשר מיוחד של מדינה החיה בתנאי אי־ודאות ביטחונית כרונית. בכך המחקר מציע מסגרת תאורטית הניתנת להעברה למערכות חינוך נוספות הפועלות בתנאי אי־ודאות מתמשכת.

ברמה היישומית הממצאים מספקים בסיס ראייתי לגיבוש מדיניות בתחום הכשרת המורים. בין ההמלצות המרכזיות העולות מן המחקר: הוספת רכיב חובה של הכשרה להתמודדות עם מצבי חירום במסגרת תוכניות ההכשרה; פיתוח מודל חובה העוסק בבינה מלאכותית ובאתיקה דיגיטלית; וכן הקמת מנגנון פיקוח ארצי המתמקד בהערכת התוצאות וההישגים, ולא בפיקוח על התהליכים עצמם.

מקורות

ודמני, ר' וענבר, ע' (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.

חורי, ד' (2023). הוראה בצל המלחמה: אתגרי חינוך במצבי חירום. **אופקים בחינוך, 18**(1), 34-56.

פרידמן, י', כהן, א' ורוזנברג, מ' (2023). 7 באוקטובר והחינוך הישראלי: השלכות ולקחים. **מגמות 58**(2), 145-178.

Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional, and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 507–516.

Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, *26*(13), 1802–1811.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 589–597.

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, *87*(3), 619–658.

Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Vol. 3). International Institute for Educational Planning.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, *40*(3), 291–309.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

De Grauwe, A. (2005). Improving the quality of education through school-based management: Learning from international experiences. *International Review of Education*, *51*(4), 269–287.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, *6*(2), 80–88.

Eurydice. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, *40*(4), 243–247.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Keddie, A. (2016). Children of the market: Performativity, neoliberal responsibilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education*, *42*(1), 108–122.

König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 608–622.

Korthagen, F. A. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, *36*(4), 407–423.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 1020–1041.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, *15*(1), 63–84.

Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., Lewin, J., Baumfield, V., Britton, A., ... & Townsend, A. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Scottish Government.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Mutton, T., & Burn, K. (2024). Does initial teacher education (in England) have a future? *Journal of Education for Teaching*, *50*(2), 214–232.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. NCATE Publications.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, *5*(3/4), 391–395.

Niemi, H. (2012). The societal factors contributing to education and schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 19–38). Sense Publishers.

Osborne, S., & Guenther, J. (2020). Preparing teachers for uncertainty: Learnings from the COVID-19 pandemic. *Australian Journal of Teacher Education*, *45*(11), 1–17.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.

Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. SAGE.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). SAGE.

Sahlberg, P. (2015). Finnish schools and the global education reform movement. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the system: Changing education from the ground up* (pp. 162–177). Routledge.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*(2), 63–75.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). SAGE.

Stone-Johnson, C., & Miles Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, *5*(3/4), 367–374.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2019). *Managing the unexpected: Sustained performance in a complex world* (3rd ed.). Wiley.

Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the Second Lebanon War. *Journal of Traumatic Stress*, *24*(3), 309–316.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1–2), 89–99.

Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). 17 Teacher education programs as sites for teacher preparation. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 269.