הכשרה קלינית בהוראה בישראל: תרגום מתווה ודמני-ענבר ממדיניות לפרקטיקה

לילי רוסו*, יעקב קורצווילֿ**, יסמין בוקעי*** והילי גז מיכאלי****

תקציר

העיקרון החמישי במתווה ודמני-ענבר (2020) עוסק בהכשרה הקלינית בהוראה וממקם את ההתנסות הקלינית כתשתית מארגנת של תהליך ההכשרה. מאמר זה בוחן מבעד לעדשת המחקר האקדמי כיצד עיקרון זה מתורגם ממדיניות לפרקטיקה בשדה ההכשרה בישראל. המחקר מבוסס על סקירה שיטתית וסינתזה איכותנית של 19 מאמרים שפיטים שפורסמו בשנים 2021–2025. הוא בוחן את יישום המתווה לאור אופני תרגומו בשדה ואת מנגנוני התיווך שהתפתחו בממשק שבין מטה משרד החינוך, מוסדות ההכשרה והשדה, יחידת המו"פ להתנסות בהוראה, דגמי ההתנסות הקלינית ותפקידים ייעודיים. הממצאים מצביעים על הסכמה רחבה בשדה בדבר ערכה הפדגוגי של ההכשרה הקלינית לפיתוח מסוגלות, זהות מקצועית ומחויבות למקצוע ההוראה, אך גם על פער בין המדיניות המוצהרת לבין אופן הטמעתה בפועל. פער זה נובע מעמימות מושגית, אתגרים לוגיסטיים ותהליכי התאמה להקשרים מקומיים. המסקנה העיקרית היא כי הטמעת המתווה נשענת לא על רגולציה קשיחה אלא על פיתוח "מרחבי התהוות ניהוליים ופדגוגיים" - זירות תיווך המאפשרות למוסדות להטמיע את המתווה באופן המתאים להם. המאמר ממליץ על מעבר מתמיכה ביוזמות מקומיות למיסוד תהליכים מערכתיים ברמת החוג והמסלול, ועל הפיכת מוסדות ההכשרה לשחקנים אקטיביים ביצירת ידע מחקרי־פרקטי בשדה.

מילות מפתח: הכשרה קלינית בהוראה, יישום מדיניות, מנגנוני תיווך, שותפות אקדמיה-שדה

הקדמה

בינואר 2017 הקימה המועצה להשכלה גבוהה ועדת מומחים לבחינת מבנה ההכשרה להוראה במוסדות האקדמיים. עבודת הוועדה התגבשה לדוח ודמני-ענבר, המציג מתווה בן חמישה עקרונות מנחים לעיצוב הכשרת הגננות והמורים בישראל ומשמש מאז מסגרת מדיניות מרכזית לארגון תוכניות ההכשרה.

במוקד המאמר ניצב העיקרון החמישי, המעמיד את "ההכשרה הקלינית בהוראה" כתשתית מארגנת של תהליך ההכשרה. עיקרון זה קובע כי ההתנסות בהוראה כתהליך קליני מודרך,

* **ד"ר לילי רוסו**, משרד החינוך
** **ד"ר יעקב קורצוויל**, מכון מופ"ת
*** **יסמין בוקעי**, מכון מופ"ת
**** **הילי גז מיכאלי**, מכון מופ"ת

שיטתי ורפלקטיבי אינה רכיב נלווה אלא ציר מרכזי המחבר בין רכיבי הלמידה הדיסציפלינריים, הפדגוגיים והחינוכיים לבין ההתנסות במוסדות החינוך. כך מתעצבת ההכשרה כתהליך אינטגרטיבי המכוון לפיתוח זהות מקצועית מתוך התנסות מונחית וחקר הפרקטיקה. דגש זה עולה בקנה אחד עם המגמה הבין־לאומית המבקשת להגדיר מחדש את ההוראה כ"מקצוע קליני" שהלמידה המקצועית בו מבוססת על חקירה שיטתית של הפרקטיקה בתוך הקשר העבודה במוסדות החינוך (McLean Davies et al., 2015).

שינוי המדיניות זימן מסלולי יישום שונים במטה משרד החינוך (מינהל עובדי הוראה) ובמוסדות ההכשרה, המתרגמים עקרונות מדיניות לפרקטיקות פדגוגיות אופרטיביות. מתוך העיקרון החמישי במתווה נגזרו במטה שלושה כיווני יישום עיקריים: הרחבה ניכרת של היקף ותקציב ההתנסות; הסדרה ופיתוח של מנגנוני ליווי וכלים מקצועיים; ועיגון דגמי ההתנסות במסגרת מדיניות סדורה המשלבת בין האקדמיה למוסדות החינוך (Gubernan & Mcdossi, 2023). לצורך הובלתם של מהלכים אלו נוסד באגף הכשרה אקדמית וקשרי מל"ג-ות"ת במשרד החינוך תפקיד של ממונה פדגוגית על ההתנסות בהוראה, האמונה על תרגום המתווה למדיניות יישומית. בד בבד הוקמה במכון מופ"ת יחידת המו"פ להתנסות בהוראה (אקדמיה-כיתה), האמונה על פיתוח דגמי התנסות קלינית, ריכוז פורומים מקצועיים והובלת תהליכים אסטרטגיים.[1] כדי להנביט דגמים אלו מהשטח מוציא המטה בכל שנה קול קורא ומסמך תבחינים (משרד החינוך, 2025) המאפשר לפתח ידע מבוסס פרקטיקה באמצעות תקצוב וליווי מקצועי. לצד זאת הוגדרו מחדש תפקידים מוסדיים: המדריכה הפדגוגית הפכה למובילה אקדמית־פדגוגית, והמורה המאמנת למורה מכשירה. עוד נוספו תפקידי הממונה על ההתנסות הקלינית במוסדות המכשירים והממונה על ההתנסות באגף הכשרה אקדמית במשרד החינוך. שינויים רוחביים אלו מעניקים ראייה מערכתית ומאפשרים למשרד החינוך, למוסדות המכשירים ולמו"פ התנסות בהוראה להפיק תובנות בדבר אופן יישום המדיניות והשפעתה בפועל. מגמות אלו עולות בקנה אחד עם מגמות בין־לאומיות המדגישות את חשיבותם של מוסדות ההכשרה כמתווכי ידע בין מחקר לפרקטיקה (OECD, 2025).

במהלך השנים שלאחר פרסום המתווה יושמה המדיניות באופן אינטגרטיבי שהעצים את שיתוף הפעולה בין המטה לשדה. תהליך מיסודו של תפקיד הממונה על ההתנסות הקלינית מדגים זאת היטב: מעבר לעצם הגדרת התפקיד במטה ובמוסדות יזם המשרד תוכנית מנהיגות ייעודית במכון מנדל למנהיגות לליווי כניסתם של הממונים לתפקיד. בהמשך לכך וכדי להעמיק

---

1 תוכנית "אקדמיה-כיתה" הוקמה בשנת 2015, ולצידה פעלה מינהלת שקידמה בהצלחה את יישום התוכנית. בשנת 2021 הוקמה יחידת מו"פ התנסות בהוראה במקומה של המינהלת. יחידת המו"פ מובילה גם את תוכנית אקדמיה-כיתה, אך בעיקר מושקעת בפיתוח הליווי הקליני של ההתנסות, כפי שמתואר בגוף המאמר. מו"פ התנסות בהוראה הוא חלק ממכון מופ"ת, המכון הארצי למחקר ולפיתוח בהכשרת מורים ובחינוך. המכון הוא גוף מוביל המחבר בין האקדמיה, השדה החינוכי וקובעי המדיניות, ומקדם שינוי מערכתי מבוסס מחקר, פיתוח מקצועי ושותפויות רחבות. בזכות היותו של מכון מופ"ת נקודת חיבור מרכזית שואבת ומזינה, מיקומו של מו"פ התנסות בהוראה במסגרתו משרת היטב את מטרות משרד החינוך והשדה.

את שיתוף הידע גיבשה יחידת המו"פ במכון מופ"ת קהילה מקצועית של הממונות והממונים. קהילה זו היא כיום חוליה מרכזית המשמשת גשר חי בין המדיניות לבין היישום בשטח.

מנגנונים אלו מייצרים סביבה דינמית לגיבוש שפה מקצועית משותפת ולהפצת תוצרי למידה בשדה.[2] יישום המתווה אינו מהלך חד־כיווני אלא תהליך המעוצב ומותאם באופן מתמשך מתוך שיתוף פעולה דו־כיווני בין הנחיות המטה לבין הניסיון המעשי של מוסדות ההכשרה. שותפות זו חיונית ליצירת שינוי מערכתי משמעותי, לחיזוק אחידות ההכשרה הקלינית ולהעמקת השפעת המדיניות לאורך זמן. היבטים אלה יידונו בהרחבה בהמשך המאמר.

עיקרו של המאמר הנוכחי הוא בחינת האופן שבו העיקרון החמישי במתווה ודמני-ענבר מתורגם למדיניות בפועל בשדה, וזאת על סמך השתקפותו במחקר האקדמי. המאמר בוחן כיצד מנגנוני היישום שפותחו בעקבות עקרון ההכשרה הקלינית באים לידי ביטוי במוסדות ההכשרה, ומה אפשר ללמוד מכך על טיב שיתוף הפעולה בין המטה לשדה וכן על הפערים וההזדמנויות בתהליך יישום המדיניות.

סקירת ספרות

תשתית מושגית: "המפנה הפרקטי" והתנסות קלינית

בעשורים האחרונים מתחולל בהכשרת המורים "המפנה הפרקטי" (Darling-Hammond, 2016), המעתיק את הדגש מתאוריה מופשטת להתנסות קלינית בשדה והופך את בתי הספר לשותפים מלאים בהכשרה. דגמי ההתנסות הקלינית מבוססים על כמה אדנים מרכזיים המציבים את למידת הסטודנט במוסד החינוכי במרכז התהליך: היקף שעות רחב במוסד החינוכי, למידה דרך חקר הפרקטיקה, השתתפות בקבוצת עמיתים ופיתוח מקצועי תומך בצוות המכשיר (Alter & Coggshall, 2009). במסגרת תפיסה זו ההתנסות נתפסת לא כרכיב משלים ללמידה האקדמית אלא כרכיב ליבה בתהליך ההכשרה, המכוון לגישור בין ידע תאורטי לבין פרקטיקה מקצועית. מק'לן דיוויס ואח' (McLean Davies et al., 2015) מדגישים כי רכיב הליבה בהכשרה קלינית הוא פיתוח "שיקול דעת קליני" - היכולת של מורה לקבל בזמן אמת החלטות מושכלות המבוססות על שילוב של ידע תאורטי, ראיות מהמרחב החינוכי וניסיון מקצועי.

חרף שכיחותו של המושג "התנסות קלינית" בשיח העכשווי, חוקרים מצביעים לא פעם על עמימותו (Hamza et al., 2023). אפשר לטעון שמקור העמימות הוא בכך שההתנסות הקלינית רק "שואבת השראה" מעולם הרפואה ומתפקדת כמטפורה מושגית, אך היא איננה העתקה ישירה של מודלים מקצועיים (Becher & Lefstein, 2021). עם זאת, מטפורה זו מאפשרת להפיק עקרונות כגון למידה מן המעשה, התבוננות שיטתית בפרקטיקה ופיתוח שיקול דעת מקצועי ולפרשם בהתאם למאפייניה של עבודת החינוך.

---

2 המונח "שדה" כולל את מוסדות ההכשרה האקדמיים ומוסדות החינוך שההתנסות הקלינית מתבצעת בהם. כאשר הכוונה היא רק לאחד מהם לא השתמשנו במונח "שדה".

עוגן תאורטי מרכזי המגשר על העמימות הזו ומסביר כיצד מתפתחת למידה מן המעשה הוא גישת "הכשרת מורים ריאליסטית" של קורטהאגן (Korthagen, 2001). גישה זו מדגישה את מרכזיותה של הפרקטיקה האותנטית כנקודת מוצא הכרחית ללמידה. במסגרת המודל הריאליסטי תהליכי רפלקציה מונחית משמשים גשר בין החוויות המעשיות של המתכשרים לבין המשגה תאורטית מאוחרת יותר. כך נוצרים יחסי גומלין שבהם התאוריה אינה נלמדת במנותק אלא נגזרת מתוך הצרכים והשאלות שמתעוררים בקרב הסטודנטים בשטח, ומסייעת להם להרחיב את הבנתם.

התפתחות המדיניות והרגולציה בישראל: ממתווה אריאב למתווה ודמני-ענבר

בעשורים האחרונים הואץ גם בישראל תהליך ההטמעה של מודלים קליניים בהתנסות בהוראה, אשר הונע במידה רבה על ידי מהלכי רגולציה ומדיניות מרכזיים. נקודת מפנה התרחשה עם החלתו של "מתווה אריאב" (המועצה להשכלה גבוהה, 2006), אשר נועד להסדיר דרישות אחידות ולסגור את הפער המבני ברכיב ההתנסות המעשית בין המכללות לאוניברסיטאות (דרור, 2016). אולם בעוד מתווה אריאב התמקד בעיקר בסטנדרטיזציה ובצמצום הפערים בין תוכניות ההכשרה השונות, מתווה המל"ג שפורסם מאוחר יותר, מתווה "ודמני-ענבר", שאף להוביל שינוי תפיסתי. המתווה החדש העתיק את מרכז הכובד של ההכשרה באופן מובהק אל עבר מודלים קליניים בשדה ואימץ את המונח הרשמי "הכשרה קלינית בהוראה" במקום המונח המסורתי "התנסות בהוראה".

ברוח תפיסה זו אפשר להבין גם את השינוי המושגי שחולל מתווה ודמני-ענבר, בהעבירו את הדגש מ"מדריכה פדגוגית" ל"מובילה אקדמית־פדגוגית". שינוי זה קשור להעברת מרכז הכובד של ההכשרה מן האקדמיה אל מוסדות החינוך, ומשקף מעבר מתפיסה של תיווך ידע תאורטי אל תוך ההתנסות לתפיסה המבוססת על חקר הפרקטיקה כנקודת מוצא ללמידה. במסגרת זו תפקידה של המובילה האקדמית־הפדגוגית הוא להוביל תהליכי למידה הנשענים על עיבוד ההתנסות, ומתוכם לגזור את התובנות התאורטיות הרלוונטיות. בכך מבקש המתווה לעגן את הלמידה הפדגוגית במציאות החינוכית ולבסס מודל משלב שבו הפרקטיקה והתאוריה מצויות ביחסי גומלין מתמשכים. בהתאם לכך, המיומנויות הנדרשות מהמובילה האקדמית־הפדגוגית מתפתחות ומתרחבות בין דגמי ההתנסות הקלינית השונים.

העתקת "מרכז הכובד": דגמי התנסות קלינית - מודלים של שותפות אקדמיה-שדה

ייחודו של מתווה ודמני-ענבר טמון בהדגשת חשיבותה של גמישות ניהולית, המאפשרת למוסדות להכשרת מורים לבנות דגמי עמיתות אקדמיה-מוסדות חינוך המותאמים לחזונם הארגוני ולערכים ולצרכים המקומיים של בתי הספר והסטודנטים. גמישות זו משמשת מנגנון חשוב ליצירת התאמה בין מדיניות מרכזית לבין תנאי היישום בשטח, והיא מקבלת ביטוי גם במסמכי הקול הקורא ובתבחינים שמפרסם משרד החינוך בנוגע לדגמי ההתנסות הקלינית.

במסגרת הגמישות הניהולית מוצעים כמה דגמים של התנסות קלינית במוסדות ההכשרה (משרד החינוך, 2025): דגם היסוד, **אקדמיה-כיתה**, כולל התנסות יומיים בשבוע במוסדות החינוך, ליווי אישי לסטודנטים ופיתוח מקצועי למורות המכשירות; דגם **קהילת אקדמיה-כיתה** מרחיב את דגם היסוד באמצעות קהילה של סטודנטים והמורות המכשירות, בהנחיית המובילה האקדמית־פדגוגית; ודגם **עמיתי אקדמיה** מתמקד בהעמקת מעורבותם של מוסדות החינוך בתהליך ההכשרה ובהעצמת אחריותם לעיצוב הזהות המקצועית של הסטודנטים, ומשלב את דגם היסוד לצד תבחינים נוספים כגון איגוד בתי ספר מובילים, הקמת מרכזי הכשרת מורים בית־ספריים ומינוי מנחה מבית הספר. דגם ייעודי נוסף, **קהילת מוסבים**,[3] מותאם למסלולי הסבת אקדמאים ומתאפיין בהתנסות אינטנסיבית, ליווי אישי, מיסוד שיעורים קבועים וקהילה משותפת של סטודנטים ומורות מכשירות לצד פיתוח מקצועי ייעודי. דגמים אלו מממשים את עקרון ההעתקה של מרכז הכובד בהכשרה מן המוסד האקדמי אל ההתנסות במוסדות החינוך.

כחלק מהכלים התומכים במימוש ההכשרה הקלינית פועלות "מעבדות פדגוגיות" המקדמות פיתוח ידע חדש בתחום והטמעה של כלים פדגוגיים יישומיים. המעבדות פועלות בשני ערוצים: מעבדות ארציות בהובלת צוות המו"פ ובהשתתפות חברי סגל מכלל המוסדות, ו"ספירלות" - מעבדות פנים־מכללתיות המפתחות מענים מקומיים לשיפור ההתנסות (משרד החינוך, 2025).

בהיבט המושגי, המעבדות פועלות במתכונת של **קהילת פרקטיקה** (Wenger, 1998), המעודדת שיתוף ידע, למידה הדדית ובנייה קולקטיבית של מומחיות תוך הפקת מסקנות מחקריות. גישות אלה מדגישות יצירת ידע מבוסס פרקטיקה, ובמסגרתן המשתתפים מפתחים פתרונות חדשים תוך מעורבות פעילה בסביבות עבודה מורכבות. אינגסטרום מדגיש כי חוקרי ידע מסוג זה אינם מסתפקים בתצפית אלא יוצרים תוכניות התערבות פעילה ומעבדות ניסוי המאפשרות חקר של תהליכים ביצועיים ושיפור של תפקוד הארגון (Engeström, 2001).

זווית בין־לאומית משווה: מדיניות, שותפויות והנעת ידע בהכשרת מורים

כדי להעריך את מנגנוני המדיניות של הדגמים הישראליים מועיל לבחון את מימושם בזירה הבין־לאומית. ספרות המחקר מראה כי המעבר להכשרה קלינית משקף מגמה עולמית של חיזוק הזיקה בין מחקר ותאוריה לפרקטיקה באמצעות שותפויות בין מוסדות הכשרה לבתי ספר (Burn & Mutton, 2015; McLean Davies et al., 2015). רפורמות דומות בווילס ובאנגליה מלמדות כי מהלך כזה דורש, נוסף על הרחבת השהות בשדה, גם הבניה של מנגנוני אקרדיטציה ותפקידים מוסדיים חדשים (Mutton & Breeze, 2024; Mutton et al., 2024).

מבט מערכתי רחב יותר עולה מדוח ה־OECD (OECD, 2025), המדגיש את תפקידם של מוסדות ההכשרה והמחקר כמחוללי ידע. לפי הדוח, מוסדות אלו מניעים ידע רלוונטי ומחזקים את היכולת -

3 הדגם הייעודי לתוכניות המוסבים פותח מתוך שיח עם המוסדות המכשירים ודרישה שלהם למצוא דגם קליני שמותאם גם לאופן ההכשרה הייחודי של המוסבים להוראה. נערך תהליך אסטרטגי בשיתוף מוסדות ההכשרה ומוסדות החינוך ובסופו נוצר דגם ההתנסות הקליני הייעודי.

הן של מתכשרים הן של מכשירי מורים - להשתמש בידע מחקרי. עם זאת, הצלחת המהלך תלויה בתנאי מסגרת תומכים דוגמת מנדט פורמלי, תמריצים, מנגנוני איכות ותקצוב מתאים.

מחוז אונטריו שבקנדה מייצג קצה קשיח של מדיניות הטמעה זו (Legislative Assembly of Ontario, 2026). הרפורמה שם עיגנה בחקיקה חובת התנסות מעשית אינטנסיבית בת 80 ימים לכל הפחות, לצד משאבים ממשלתיים ייעודיים לתגמול ולהכשרת המורות המכשירות באקדמיה (Maynes et al., 2023). לעומת המודל הקנדי, המודל הישראלי נשען על אסטרטגיה רכה יותר, ובהיעדר חובת יישום בחקיקה הוא משלב מסגרת מדיניות ארצית, אוטונומיה מוסדית ותקצוב דיפרנציאלי.

השוואה זו מחדדת את החשיבות שיש בהקשר הישראלי למנגנוני תיווך דוגמת דגמי ההתנסות, המעבדות הפדגוגיות והתפקידים המוסדיים החדשים החיוניים לגישור על הפער בין המדיניות לשדה, לגיבוש שפה מקצועית משותפת ולהתאמת המגמות הבין־לאומיות למאפייני ההקשר המקומי.

יישום המתווה בשטח: מחקרים ראשוניים

בשנים האחרונות החלו מחקרים אמפיריים לבחון כיצד מיושמים עקרונות אלו הלכה למעשה במערכת החינוך וההכשרה בישראל. עובד ורייכל (2025) מציעות המשגה המעניקה להתנסות הקלינית בהירות יישומית ומובחנת. הן מגדירות במאמרן את ההתנסות הקלינית כחלק מפרופסיה מבוססת מעשה שבה הלמידה מתרחשת באמצעות חקר הפרקטיקה, קבלת משוב שיטתי והשתתפות פעילה בחיי המוסד החינוכי. במסגרת זו התאוריה והפרקטיקה אינן נתפסות כמישורים נפרדים אלא כמרחב אינטגרטיבי שבו הסטודנט בוחן ומיישם ידע תאורטי בהקשרים קונקרטיים. בהתנסות מושם דגש על זיהוי "רגעים מובחנים" בהוראה והפיכתם לאבני יסוד ללמידה שניתן להפיק מהן ידע מקצועי מתוך העשייה. בכך מתאפשר מעבר מהתמקדות ביישום ידע קיים לעבר פיתוח ידע מקצועי הנגזר מן הפרקטיקה.

זוהר ואח' (2025) מצביעים על כך שלא זו בלבד שהתנסות מדויקת מחזקת את הקשר בין תאוריה לפרקטיקה, אלא שהיא גם מקדמת שיח מקצועי מעמיק בקרב הסטודנטים והמכשירים. באמצעות סקירה של תהליכי שינוי ארוכי טווח במחלקה ללימודי הוראה באוניברסיטה העברית החוקרים מתארים מעבר מהתנסות המבוססת בעיקר על צפייה בשיעור לחוויית למידה דו־כיוונית, הכוללת שיח פעיל על ההתרחשויות הפדגוגיות ועבודה שיתופית עם מדריכות פדגוגיות ומורים מכשירים. מעבר זה מוצג כגורם מרכזי בביסוס הידע ובהתפתחותם המקצועית של הסטודנטים.

לסיכום, סקירת הספרות מלמדת כי המעבר להכשרה קלינית בישראל, בהתאם למתווה ודמני-ענבר, אינו מהלך ארגוני־טכני בלבד, אלא ביטוי למגמה עולמית השואפת להגדיר מחדש את מקצוע ההוראה דרך העמדת הפרקטיקה במרכז (Grossman et al., 2009). עם זאת, כפי שעולה מן המגמות הבין־לאומיות והמקומיות גם יחד, הטמעתם של דגמי הכשרה מורכבים,

תפקידים חדשים ומנגנוני תיווך בשטח מלווה באתגרים מערכתיים ובפער מובנה בין הצהרות המדיניות ליישומן בפועל (Darling-Hammond, 2014). נוכח הצטברותו של גוף ידע מחקרי ראשוני ומבוזר בישראל בשנים האחרונות עולה צורך חיוני במבט־על סינתטי וביקורתי. המחקר הנוכחי מבקש לענות על צורך זה באמצעות ניתוח שיטתי של ספרות המחקר הקיימת. ניתוח כזה יאפשר למפות את מוקדי העניין וההיבטים הנעדרים מהשיח האקדמי, לעמוד על אופן פרשנותם של מנגנוני היישום השונים ולזהות את האתגרים המרכזיים העולים מן השדה בתהליך תרגומה של המדיניות לפרקטיקה.

שאלות המחקר

מחקר זה מבקש לבחון איך משתקף במחקר האקדמי תרגומו של מתווה ודמני-ענבר ממדיניות לפרקטיקה בהכשרת מורים, ומתמקד בעיקרון החמישי, העוסק בהכשרה הקלינית. את המחקר מנחות השאלות הללו:

1. באילו היבטים של יישום המתווה מתמקדים המחקרים הקיימים, ואילו היבטים נותרים בשוליים או אינם זוכים להתייחסות מספקת?
2. אילו מנגנונים, דגמים ותפקידים מתוארים במחקרים כאמצעים העיקריים ליישום ההכשרה הקלינית?
3. כיצד מפרשים מחקרים שונים מנגנוני יישום דומים, ואילו דפוסים של תרגום מדיניות לפרקטיקה עולים מהם?
4. אילו אתגרים ופערים מזוהים בתהליכי היישום של המתווה בשדה?

שאלות אלו שימשו בסיס לתהליך הקידוד והסינתזה התמטית, והנחו את זיהוי התמות המרכזיות המוצגות בפרק הממצאים.

מתודולוגיה

המאמר מבוסס על סקירה שיטתית וסינתזה איכותנית (qualitative systematic review) של מחקרים העוסקים ביישום מתווה ודמני-ענבר בהכשרת המורים בישראל. מטרת הסקירה היא לנתח באופן אינטגרטיבי את הידע שנצבר במחקר מאז פרסום המתווה, ולבחון כיצד משתקפים בו תהליכי התרגום של המדיניות לפרקטיקה בהקשרים מוסדיים, פדגוגיים ותרבותיים שונים.

המחקר נשען על גישה של סינתזה איכותנית של מחקרים (qualitative thematic synthesis), המאפשרת אינטגרציה פרשנית של ממצאים ממקורות מגוונים תוך זיהוי תמות, דפוסים ומגמות רוחביות (Thomas & Harden, 2008). גישה זו מתמקדת בהבנת אופני היישום והמשמעות של המדיניות בשדה, ולא רק במדידת האפקטיביות שלה. בהתאם לכך, הסקירה מבקשת לייצר סינתזה פרשנית החורגת אל מעבר להצגת ממצאים של מחקרים בודדים, ומבוססת על ההבחנה בין "סיכום" לבין "סינתזה" כפי שמציעות סנדלובסקי וברוסו (Sandelowski & Barroso, 2007).

סקירת הספרות התבססה על מיפוי שיטתי של מאמרים שפורסמו בבמות אקדמיות שפיטות (peer-reviewed) משנת 2021 ואילך (לאחר פרסום המתווה) ואותרו באמצעות כלי מחקר מתקדמים (Scispace, Google Scholar Labs). המקורות נבחרו בהתאם לזיקתם המושגית למתווה ודמני-ענבר, להכשרה קלינית ולתוכנית אקדמיה-כיתה. ניתוח המאמרים התמקד בזיהוי מנגנוני השינוי ובבחינת תפקידי המפתח בשדה, במטרה להעריך את אופן יישומו של המתווה בהקשר הישראלי. לצד קריטריונים אלו בוצעה הבחנה בין המאמרים שאותרו ונכללו בסקירה; 19 מחקרים הכוללים התייחסות ישירה או משתמעת למתווה או לשינויים במדיניות ההכשרה נותחו באמצעות המסגרת המתוארת בלוח 1 (ראו נספח). נוסף על קורפוס זה, לצורך העמקת ההקשר והדיון נעשה שימוש בשתי קבוצות מקורות שלא נכללו בסינתזה: מאמרים ישראליים על הכשרה קלינית ללא זיקה מפורשת למדיניות או ליישומה ומקורות בין־לאומיים העוסקים ברפורמות בהכשרת מורים, בהתנסות קלינית ובהנעת ידע מחקרי במדיניות ובפרקטיקה. מקורות אלה שימשו למסגור המקרה הישראלי ולהשוואתו למגמות רחבות יותר במדיניות הכשרת מורים.

ניתוח הנתונים

תהליך העבודה כלל כמה שלבים. בשלב הראשון נעשתה קריאה מעמיקה של כלל המאמרים שנכללו בסקירה במטרה להבין את ההמשגות והממצאים המרכזיים בכל מחקר. בשלב השני התקיים תהליך של עיבוד ראשוני בצוות המחקר. שלב זה כלל דיון משותף לזיהוי רעיונות ליבה, מגמות ודפוסים, וכן קשרים בין המדיניות לבין אופני היישום בשדה. בשלב השלישי נעשו קריאה חוזרת של המאמרים ושיחות דיאדיות בין הכותבים, במטרה לחדד את הפרשנות ולהבחין בין תובנות רוחביות לבין ממצאים ייחודיים לכל מחקר. בתהליך זה יושמה גישת thematic synthesis, ובמסגרתה בוצע קידוד (coding) של הטקסטים המחקריים. הקודים שנוצרו אורגנו לכדי תמות מרכזיות המשקפות דפוסים חוזרים בזיקה בין מדיניות, פרקטיקה וממצאים אמפיריים.

בתום תהליך חילוץ הנתונים והקידוד התמטי אורגנו הממצאים הגולמיים בלוח מיפוי סינתטי (ראו נספח) המשמש בסיס לפרק הממצאים. הלוח נבנה כ"מטריצת חילוץ נתונים" (data Extraction matrix) על פי המודל של סנדובסקי וברוסו (Sandelowski & Barroso, 2007), והוא מציע מבט סינכרוני על המקורות שנבחרו ומצליב את המנגנונים, התפקידים ודפוסי התרגום שזוהו במוסדות ההכשרה. ארגון זה הוא השלב הראשון בסינתזה הפרשנית המעבירה את הדגש מסיכום של מאמרים בודדים לכדי יצירת גוף ידע אינטגרטיבי, והוא מאפשר להשוות בין מחקרים ברמות שונות של המערכת ובאופני יישום מגוונים של המתווה.

ממצאים

פרק זה מציג את ממצאי הסקירה והסינתזה של מחקרים העוסקים ביישום העיקרון החמישי במתווה ודמני-ענבר, מן הרמה המושגית אל רמת הפרקטיקה. תחילה נדון בפערי הפרשנות

בהגדרת מהותו של המתווה ובנוכחות העיקרון החמישי בשיח המחקרי; בהמשך נבחן את התפתחות המושג "התנסות קלינית"; ולסיום נתמקד ביישומו במוסדות ההכשרה ובמנגנוני התיווך בין מדיניות לפרקטיקה, כגון הפעלת מעבדות פדגוגיות ושינויי תפקידים מקצועיים.

פערים פרשניים במוקד המתווה והשפעתם על היישום

ניתוח הספרות מצביע על פערים מהותיים בפרשנות של ליבת המתווה. יש חוקרים המדגישים היבטים פדגוגיים ומציבים את ההכשרה הקלינית (העיקרון החמישי) בליבת הרפורמה (Grinshtain et al., 2024a), ואילו אחרים מציעים קריאות שונות. דוניצה־שמידט (Donitsa-Schmidt, 2024), למשל, מדגישה את החידוש במסלול הישיר לתואר שני (העיקרון השני) ואינה מתייחסת לרכיב ההתנסות, ואילו בן-עמרם ואח' (Ben-Amram et al., 2024) מצביעות על עקרון האוטונומיה (העיקרון הראשון) כגורם המרכזי במתווה. הבדלים אלה ממחישים את הפרשנות הלא אחידה של המתווה בספרות המחקר. הפערים בפרשנות אינם אקדמיים בלבד, שכן הם משפיעים במישרין על יישום ההכשרה הקלינית. העדפת עקרונות מסוימים על פני אחרים עשויה לצמצם את מרחב המימוש של העיקרון החמישי.

הדגשת העיקרון הראשון מדגימה את האופן שבו האוטונומיה שנועדה להעניק למוסדות גמישות פדגוגית ואקדמית משמשת בפועל כלי המאפשר התגמשות גם בנוגע להנחיות שנקבעו בעקרונות אחרים של המתווה. בעוד המדיניות שואפת להרחיב את ההתנסות במוסדות החינוך להיקף של 12 שעות שבועיות, ככתוב בעיקרון החמישי, בן עמרם ועמיתותיה (Ben-Amram et al., 2024) מתארות צמצום של רכיב זה, בין היתר על רקע דיווחים של 78% מהסטודנטים על קשיים כלכליים ולוגיסטיים. ממצא זה מעלה תהייה נוקבת באשר לגבולותיה של האוטונומיה המבנית ולאפשרות שהיא נותנת לשחקנים במוסדות ההכשרה לסגת מהסטנדרט הקליני המחייב בשם אילוצים מקומיים.

הפרשנות הלא אחידה של המתווה משקפת תמונה מורכבת ורחבה יותר באשר לנוכחותו של מתווה ודמני-ענבר (2020) בשיח המחקרי בכלל. בעוד חלק מהמחקרים מתייחסים למתווה במישרין או בעקיפין (באמצעות התייחסות לסטנדרטים חדשים של המל"ג ומשרד החינוך), ניכר כי המחקר האקדמי נוטה להתמקד ברמת הפרקטיקה ובדגמי היישום, והמתווה עצמו נתפס לעיתים כמעטפת מדיניות משנית או כגורם המציב אילוצים לוגיסטיים, ואינו מזוהה באופן עקבי על ידי החוקרים או המשתתפים במחקרים ככוח המניע מאחורי השינויים בשדה.

גיבוש המושג "הכשרה קלינית" ותפיסתו: בין עמימות להתבהרות תאורטית

כאמור, זיהינו פרשנויות שונות באשר למרכזיותו של העיקרון החמישי במתווה. שונות דומה עולה גם בנוגע למושג המרכזי שהוא מבקש להנחיל, "התנסות קלינית", ולמידת בהירותו בשדה. ניתוח השיח הנסוב על המושג במחקר מצביע על התפתחות הדרגתית בהבנתו ובגיבושו. בספרות הבין־לאומית הוצע למונח עיגון תאורטי תוך שימוש במטפורה מעולם הרפואה והדגשת רכיביו המרכזיים (Alter & Coggshall, 2009; McLean Davies et al., 2015).

בתוך כך, תרגום מושג ההתנסות ל"הכשרה קלינית" הוא בסיס לגישור על הפער שבין תאוריה לפרקטיקה. במקום התנסות טכנית היא נתפסת כתהליך חקירה שיטתי של איתור, מענה והערכה של צורכי הלומדים, המתבסס על שילוב מובנה בין ראיות מחקריות לנתונים אמפיריים מהשדה (Burn & Mutton, 2015). בישראל המושג הוצג באופן רשמי עם פרסום מתווה ודמני-ענבר, אשר שילב אותו במסגרת תפיסה רחבה המדגישה את הזיקה בין תאוריה, פרקטיקה והתפתחות מקצועית.

עם זאת, בחינת משמעותו של המונח במחקרים חושפת מורכבות: מחקרם של חמזה ואח' (Hamza et al., 2023) מצביע על ריבוי משמעויות בהמשגה ועל עמימות בהבנת המושג בקרב השחקנים השונים. אף שהחוקרים מזהים כי קובעי המדיניות בישראל אימצו את המודל הקליני כאסטרטגיה מערכתית מרכזית, הם אינם קושרים אותו במישרין לפרסום מתווה ודמני-ענבר ואף לא מייחסים למתווה עצמו את השימוש בטרמינולוגיה ה"קלינית". נראה כי הבחנה זו מעידה כי אימוץ השפה הקלינית בהקשר של ההכשרה אינו נגזרת ישירה של המדיניות הפורמלית בלבד, אלא תולדה של תהליך רחב ומורכב שבו יוזמות מקצועיות ותהליכי למידה ארגוניים משתלבים אלה באלה.

ממחקרים עדכניים יותר עולה כי מתגבשת הבנה פרקטית וברורה יותר של ההתנסות הקלינית; עובד ורייכל (2025) מגדירות אותה כמרחב אינטגרטיבי של למידה מתוך עשייה, חקר שיטתי של הפרקטיקה ושילוב בין השתתפות פעילה לרפלקציה מקצועית מתמשכת. על פי תפיסה זו, ההתנסות הקלינית אינה רק מסגרת להתנסות בכיתה אלא מנגנון למידה מקצועית המאפשר למתכשרים להוראה לפתח זהות מקצועית תוך התבוננות ביקורתית בפעולותיהם ובמשמעותן הפדגוגית.

תרומת המודל הקליני והמורכבות שבהטמעתו בשדה

עובד ורייכל (2025) בחנו את יישומו של מתווה ודמני-ענבר מנקודת מבטם של 37 נשיאי המכללות לחינוך ובעלי תפקידים בכירים (רקטורים, דיקנים וראשי מסלולים) ב־16 מוסדות להכשרת מורים בארץ, ובדקו כיצד הם תופסים את העיקרון החמישי של המתווה, העוסק בהתנסות הקלינית. המחקר מצביע על תפיסה חיובית של תרומת ההתנסות בקרב הסטודנטים ועל חיזוק מסוגלותם המקצועית. ההתנסות מקשרת בין הלימודים האקדמיים למציאות החינוכית, מחזקת את המחויבות למקצוע ההוראה ותורמת לפיתוח זהות מקצועית. עוד היא מאפשרת למתכשרים להיחשף למורכבותה של העבודה הפדגוגית תוך ליווי מקצועי, שיתוף ידע ורפלקציה, ובכך יוצרת מרחב למידה פעיל ותומך.

חיזוק לכך עולה ממחקרו של טופלברג (Topelberg, 2024), המצביע על יתרונו של המודל הקליני: כ־90% מהסטודנטים בו מדווחים על רצון להשתלב בהוראה ו־62% על כוונה להתמיד בה, לעומת כ־66% ו־42% (בהתאמה) במסלול המסורתי. ממצאים אלו מאששים את הקשר בין התנסות קלינית לפיתוח מסוגלות ומחויבות מקצועית. כך עולה גם ממחקרן של ארביב־אלישיב ורוזנברג (2023), המצביעות על קשר ישיר בין תפיסת התרומה של רכיבי ההכשרה

הקלינית לבין תחושת המוכנות להוראה. בדומה לכך, גם ממצאיהן של ניסים ואח' (2023) תומכים במגמה של התפתחות חיובית בתפיסת השותפות לאורך שנת ההכשרה. המחקר, שבחן את יישומו של מודל אקדמיה-כיתה, העלה כי בתחילת השנה התמקדו הסטודנטיות והמדריכות בהיבטים הטכניים של ההתנסות, ואילו בסופה חלה עלייה מובהקת בתפיסת הערך של הקהילה הלומדת.

עם זאת, לצד ההכרה הרחבה בחשיבות ההתנסות הקלינית, ממחקרן של עובד ורייכל (2025) עולה שהמתווה אינו נתפס בהכרח כשינוי מסדר גבוה במערכת הכשרת המורים. החוקרות מציינות כי נשיאי המכללות תיארו את השינוי ככזה שאינו דרמטי, ולעיתים אף ככזה המעניק תוקף לתהליכים שכבר התקיימו במוסדותיהם או מחזק יוזמות קיימות בתחום ההתנסות המעשית. עם זאת, בחינה של השפה והמונחים המובאים במחקר עשויה להציע פרשנות נוספת לממצא זה. ייתכן כי אופן הפירוש של השינוי קשור גם למיקומם הארגוני של המרואיינים: הדרג הבכיר נדרש לעסוק בעיקר בהיבטים מערכתיים רחבים, ולכן עשוי לפרש את המתווה כהמשך של מגמות קיימות במערכת, ואילו העיסוק היום־יומי בפרקטיקות של ההתנסות הפדגוגית נעשה לעיתים קרובות בדרגי ביניים. מנקודת מבט זו אפשר להציע כי מידת הקִרבה לפרקטיקה עשויה להשפיע על האופן שבו נתפס המעבר לשפה של "התנסות קלינית". פרשנות זו מתיישבת עם ספרות המחקר המצביעה על כך שמדיניות חינוכית אינה מיושמת באופן ישיר אלא מתפרשת ומעוצבת מחדש על ידי שחקנים הפועלים בעמדות ארגוניות שונות במערכת, ולכן עשויה לקבל משמעויות שונות ברמות שונות של הפעולה המוסדית (Ball et al., 2012; Lipsky, 2010).

מתווה ודמני-ענבר המליץ למוסדות המכשירים ליישם את העיקרון החמישי באמצעות השתתפות בדגמי ההתנסות הקלינית שמציעה תוכנית אקדמיה-כיתה. ברם נתוני ההשתתפות בתוכנית בשנים מאז פרסום המתווה (תשפ"ב-תשפ"ו) משקפים את מורכבות ההטמעה: לצד גידול של 11% במספר המשתתפים יש פער עקבי (בין 4% ל־13%) בין הבקשות התקציביות של המוסדות למימושן בפועל. פער זה אינו טכני בלבד; הוא מבטא מחסור בתקציב ייעודי ליישום מלא של המודל, ומשקף את המתח המובנה בין כוונת המדיניות לבין תנאי השדה ובשלותם של מנגנוני התיווך הארגוניים. מגבלה תקציבית זו מסבירה גם את ההיקף המצומצם של שילוב סטודנטים בתוכנית: נכון לשנת תשפ"ו רק כ־50% מכלל הסטודנטים הלומדים בשנה שלפני הסטאז' (סדירים ומוסבים כאחד) משולבים בה בפועל.

מנגנוני יישום ותיווך: בין אימוץ מבני להטמעה פדגוגית

המעבדות הפדגוגיות הן אחת התשתיות החשובות שצמחו מתוך עבודת המטה של משרד החינוך בשיתוף עם יחידת המו"פ כדי לתת מענה לאתגרים אלו ולבסס את מנגנוני התיווך. ניתוח פעילותן של המעבדות מאפשר לבחון אותן באופן ביקורתי כמנגנון תיווך משלים בין המדיניות ליישום. מחד גיסא דוגמאות כגון המעבדה לליווי ברצף ממחישות את יכולתן לזהות צרכים מערכתיים בוערים דוגמת הנשירה מהוראה ולפתח מענים הממוקדים בטיפוח חוסן מקצועי

(וייסבלאי, 2023). עשיית המעבדה תוארה בפרסום אקדמי, ויש בכך עדות ליצירת ידע חדש הרלוונטי לצורכי השדה (Garti & Dolan, 2025). מאידך גיסא ממצאי מחקרם של אסדי ואח׳ (Assadi et al., 2024) מצביעים על מורכבות: גם כאשר המעבדות מקדמות שיח רפלקטיבי, המשתתפים לא תמיד תופסים אותן כחלק מיישום ישיר של מתווה ודמני-ענבר. פער זה מדגיש כי תהליכי התיווך אינם רק מבניים. הם כרוכים בהבניית משמעות, שכן הצלחת המדיניות תלויה ביכולתם של השחקנים במוסדות ההכשרה לזהות את המנגנונים הללו כנושאי המדיניות עצמה.

מורכבות זו בזיהוי מנגנוני המדיניות קשורה באופן ישיר לאופן שבו המחקר האקדמי תופס את מעורבותם של גופי המטה והמו"פ בהטמעת המתווה בשדה. בעוד מרבית המחקרים שנבחנו מתמקדים בתוצרים הפדגוגיים המקומיים ללא שיוך מערכתי מובחן, בכמה מחקרים נמצא עיגון מפורש של השינויים במסמכי המדיניות והפיתוח של יחידת המו"פ להתנסות בהוראה כגורם המרכזי המניע ומחולל את מנגנוני השינוי וההתנסות הקלינית בשטח (Lapidot-Lefler & Cohen, 2026; Lapidot-Lefler et al., 2025). עם זאת, גם במחקרים אלו מוקד הניתוח הוא בפרקטיקות ובתפקידים המתפתחים במוסדות ההכשרה, ולא בעבודת יחידת המו"פ כשלעצמה.

המתח שבין כוונות המטה לפרשנות השטח מחלחל אל השפה המקצועית של העוסקים במלאכה ומשקף את שלב המעבר המושגי. מתווה ודמני-ענבר ביקש לשנות את הטרמינולוגיה מ"מדריכה פדגוגית" ל"מובילה אקדמית־פדגוגית", אך בחינת המחקרים מלמדת כי שינוי זה טרם הוטמע במלואו: כהן (2025) מוסיף לדבוק במונח של טרום המתווה (מדריך פדגוגי) ומדגיש את הפונקציה ההדרכתית המסורתית; לעומתו, במחקר של אבו־גוידר (2025) כבר מאומץ המושג "מובילה" כביטוי לזהות המקצועית החדשה המגשרת בין המוסדות. בצד זאת בולט במחקר החסר של תפקיד מרכזי נוסף: הממונה על ההתנסות הקלינית במוסד המכשיר זוכה להתייחסות מפורשת במחקר אחד מאלו שנסקרו (Hadad et al., 2025).[4] ערפול המושגים בשלב המעבר אינו נעצר בזהות בעלי התפקידים, אלא מופיע גם בהבנת דגמי ההתנסות השונים. כך למשל, הכריכה המחקרית בין דגם "עמיתי אקדמיה" לבין מהלך בתי הספר "מורשי התנסות" (מ־2015) מדגישה כי בשטח יש קושי להפריד בין תהליכי עבר לבין מנגנוני היישום הנובעים ממתווה ודמני-ענבר (Hamza et al., 2023). אי־בהירות דומה משתקפת גם במחקרן של גרינשטיין ואח׳ (Grinshtain et al., 2024a). אף שהן מאפיינות את "הדגם הקליני שמרכזו במוסדות החינוך" כדרגה הגבוהה ביותר של שותפות, ואף מוכיחות כי ככל שההתנסות קלינית ואינטנסיבית יותר

4 למרות נוכחותו בפועל של תפקיד ה"ממונה על ההתנסות" במוסדות המכשירים מאז פרסום המתווה (2020), הטרמינולוגיה המחקרית לתיאורו באנגלית טרם התגבשה. במחקר היחיד הדן בתפקיד זה בהקשר הישראלי הוא הוגדר (Directors of Teacher Education (Unit Heads) Hadad et al., 2025). לעומת זאת, התפקיד החדש, "מובילה אקדמית-פדגוגית", זכה להתייחסות נרחבת יותר במחקר (Lapidot-Lefler, 2024; Shani & Margolin, 2024), ובנוגע לו כבר התבסס השימוש במונח clinical supervisor, המקובל במודלים של הכשרה קלינית בעולם.

כך משתפרת זהותם המקצועית ומסוגלותם של הסטודנטים, הן אינן קושרות דגם זה למקורו - מסמך התבחינים (משרד החינוך, 2025). חוסר הבהירות מדגיש כי יצירת שפה משותפת ודיוק בשלבי אימוץ המודל הם חלק בלתי נפרד מהצלחת המהלך. ללא שפה אחידה נפגעת היכולת של השחקנים בשדה להבין את המדיניות ולפעול לפיה.

במפגשים שקיים מטה משרד החינוך עם מוסדות ההכשרה בעניין יישום המתווה כשנתיים לאחר פרסומו בלטו קורסי התפ"ר[5] כנושא וכעדות ליישום המודל הקליני במוסדות החינוך. המוסדות הציגו את פיתוחם של קורסים אלו כהוכחה להתאמת רכיבי המתווה למבנים הארגוניים הקיימים ולשינוי המתחולל בדרכי ההכשרה. ואולם, בחינת המחקרים חושפת כי הצהרות אלו עומדות לעיתים בסתירה למורכבות היישום בפועל. מחקרם של חמזה ואח' (Hamza et al., 2024) מלמד כי אף שהתפ"ר הפך למושג שגור בשיח המוסדי, יישומו סובל לעיתים מאימוץ פורמלי של המונח ללא הבנה פדגוגית עמוקה או תיאום לוגיסטי מספק. תיקוף לפער זה עולה ממחקרן של עובד ורייכל (2025), המצביעות על כך שאימוץ הקורסים בדרגי השטח מחייב רה־אורגניזציה עמוקה, אך בדרגי הניהול הבכירים הוא נתפס לעיתים כמהלך המעניק תוקף ליוזמות קיימות ולא כשינוי מסדר גבוה. פער זה מדגיש כי הצלחת המודל תלויה לא רק בדיווח על קיומם של קורסי תפ"ר, אלא ב"תכנון לאחור" (backward design) המבנה מחדש את הלמידה סביב משימות יישומיות במוסדות החינוך.

לסיכום, ממצאי הסינתזה מורים כי האתגר המרכזי בתרגום העיקרון החמישי ממדיניות לפרקטיקה נעוץ לא בפיתוח מנגנוני יישום חדשים אלא ביצירת הבנה משותפת בדבר תפקידם של מנגנוני היישום בתיווך המדיניות ובהבניית משמעותם בקרב השחקנים בשדה.

הממצאים מלמדים כי המעבר למודל הקליני נתפס בשדה כבעל ערך פדגוגי רב, המחזק את מסוגלות הסטודנטים וזהותם המקצועית. עם זאת, הפערים שנחשפו בסעיף זה, החל מחוסר האחידות בזהות בעלי התפקידים, עבור דרך הערפול בדגמי השותפות ועד לאימוץ הפורמלי של קורסי התפ"ר, מלמדים כי הטמעת העיקרון החמישי אינה תהליך טכני של יישום הנחיות, אלא של גיבוש משמעות משותפת. המחסור בתקציב ייעודי (שהוזכר בפתח הסעיף) לצד העמימות המושגית מקשים על מוסדות ההכשרה לבסס את המודל הקליני באופן מלא. לפיכך, פוטנציאל ההצלחה של מנגנוני התיווך, ובהם המעבדות הפדגוגיות וקורסי התפ"ר, תלוי ביכולתם לתמוך לא רק בשינוי ארגוני אלא גם בהבניית תפיסה משותפת של ההכשרה הקלינית בקרב כלל השותפים.

---

5 בעקבות המתווה התחזקו מגמות של חיבור בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרת מורים באמצעות טיפוח הכשרה קלינית, וגובש מודל של קורסי תפ"ר (תאוריה + פרקטיקה). מטרת הקורסים האלה היא ליצור קשר משמעותי בין ידע תאורטי הנלמד במוסדות ההכשרה השונים לבין יישומו בשדה ההוראה, בבתי ספר ובגנים. שילוב בין תאוריה לפרקטיקה דורש תיווך (mediation), וקורסי התפ"ר מאפשרים למרצים אקדמיים ללוות את הסטודנטים בשדה ולתווך להם את החיבור בין התאוריה לפרקטיקה באמצעות תרגול מדורג, מפורש ונושא משוב.

דיון

מאמר זה מבקש לבחון איך משתקף במחקר האקדמי תרגומו של מתווה ודמני-ענבר ממדיניות לפרקטיקה, תוך התמקדות בהיבטי היישום, במנגנונים ובתפקידים החדשים. ממצאי המחקר מצביעים על תהליך הטמעה מתמשך ועל פערים בין המדיניות המוצהרת ליישומה בפועל. פרק זה דן במשמעותם של ממצאים אלו דרך שלושה צירים: אופי הזיקה בין המדיניות המוצהרת ליישום המנגנונים בשדה; דפוסי העיצוב של תפקידים מוסדיים חדשים; והתגבשות השפה והתפיסה של ההכשרה הקלינית.

מהממצאים עולה הסכמה רחבה בדבר חשיבותה של ההכשרה הקלינית בהכשרת מורים (Grinshtain et al., 2024b; Hamza et al., 2023). הסכמה זו מעידה על שיתוף פעולה בקבלת המדיניות ועל כך שבהתנסות מתחולל תהליך שינוי של ממש. הכרה זו היא הבסיס לדיון על האופן שבו השינוי מתחולל ועל הפערים וההזדמנויות העולים מתהליך יישומה של המדיניות במוסדות ההכשרה. המעבר מהצהרת המדיניות ליישומה חשף דינמיקה מורכבת של תרגום ופרשנות. הצלחת המודל תלויה ביכולתם של מנגנוני התיווך לצמצם את הפער בין שפת המתווה לפרקטיקה, ובאופן שבו השפה המקצועית החדשה מעצבת מחדש את זהותם של בעלי התפקידים בהתנסות.

ממצאי הסקירה מצביעים תחילה על תהליך בירור הדרגתי של משמעותה של "הכשרה קלינית". המעבר מ"התנסות בהוראה" ל"הכשרה קלינית" אינו שינוי סמנטי בלבד. הוא משקף תפיסה מתגבשת של מהות הלמידה המקצועית שהמחקר מתעד את התהוותה ההדרגתית לאורך השנים. העובדה שבשיח המחקר נעדר הזיהוי של המתווה כגורם מחולל היא חלק מתופעה רחבה יותר של טשטוש הזיקה המבנית בין המנגנונים הפועלים בשדה לבין עבודת המטה והמו"פ. ביטוי מובהק לכך הוא מעמדה של יחידת מו"פ התנסות בהוראה; אף שהיחידה נמצאת בקשר רציף עם המוסדות ומספקת פלטפורמות נרחבות למעבר להכשרה הקלינית, היא כמעט שאינה מזוהה במחקר כגורם האחראי לשינויים אלו. כאמור, זיהוי ישיר של עבודת המו"פ עם המנגנונים בשדה מופיע רק במחקריה של לפידות־לפלר (Lapidot-Lefler, 2025). במקורות האחרים שנסקרו, גם כאשר נבחנים תוצרים של היחידה הם מוצגים כנושאי מחקר עצמאיים המנותקים ממקורם המערכתי. כך למשל, אף שהמחקר ציין כי "פעילות הספירלה" (תוצר של יחידת המו"פ) קידמה כלים פדגוגיים חשובים שאומצו במוסדות רבים, הרי אלו הוטמעו ללא שיוך מובחן (Assadi et al., 2024) ובכך הפכו ליוזמות פנים־מוסדיות והתרחקו לעיתים מהקריטריונים המערכתיים המקוריים. נתק זה מצביע על כך שהשדה נוטה לנכס פדגוגיות חדשניות ולנתק אותן מהמקור הרגולטורי כחלק מאותו מנגנון של שימור אוטונומיה מוסדית אל מול תכתיבי המטה.

הממצאים הנוגעים לתפקידים המוסדיים החדשים מגלים דפוס דומה של פער בין הנוכחות בשטח לבין האזכור במחקר. אף שתפקיד "הממונה על ההתנסות" כבר אויש בכל המוסדות המכשירים, הוא כמעט שאינו זוכה לייצוג כנושא למחקר עצמאי בספרות האקדמית. היעדר זה משקף את העובדה שהמערכת עדיין תופסת אותו כפונקציה ניהולית־טכנית ואינה רואה בו מנוע מרכזי ללמידה ארגונית ולפיתוח מודלים חדשים.

פערים מעין אלו משתקפים גם בשפה המקצועית במחקרים. חוסר האחידות המושגית העולה מן המחקרים העדכניים ממחיש את המורכבות של שלב המעבר. כהן (2025) נצמד למונח המסורתי "מדריך פדגוגי", ואילו אצל אבו־גוידר (2025) מאומץ המונח מתוך המתווה החדש, "מובילה אקדמית־פדגוגית". משמעות הדבר היא שהשינוי המערכתי מחלחל למוסדות ההכשרה באופן לא אחיד: חלק מהשחקנים רואים בשינוי תוספת תפקודית למבנה הקיים, ואילו אחרים כבר מטמיעים את השפה החדשה כביטוי למהות פדגוגית שונה. דבקותו של כהן (2025) בטרמינולוגיה המסורתית משקפת צורך בעוגנים מושגיים מוכרים לשמירה על רציפות מקצועית ותחושת מסוגלות בתוך תקופה של שינוי מבני. ראוי לציין כי אצל אבו־גוידר (2025) המושג החדש מאומץ כמעט כ"שפה טבעית" של הפרקטיקה, ללא עיגון פורמלי במתווה המדיניות. עובדה זו מרמזת אולי כי המודל הקליני מתחיל לייצר "נחיצות מושגית" פנימית; דהיינו, מוסדות ההכשרה זקוקים למילים חדשות כדי לתאר את עומק התיווך והליווי הנדרשים בו, ובכך השפה המקצועית הופכת לסוכן שינוי שאינו תלוי רק בהנחיות המטה. ההבדלים בין השחקנים בשטח מעידים על הדינמיקה הטבעית של מרחב ההתהוות בשטח - זירה שבה המונחים הפורמליים נבחנים, נפרטים ומנוכסים מחדש על ידי השחקנים עד להפיכתם בהדרגה לשפה מקצועית מגובשת ויציבה.

הממצאים המקומיים בדבר המעבר המבוזר וההדרגתי לשפה הקלינית מקבלים משנה תוקף כאשר מרחיבים את המבט אל הזירה הבין־לאומית, ובה אפשר לזהות דפוסים שונים של תרגום מדיניות להכשרת מורים מבוססת שדה. אונטריו שבקנדה, למשל, מייצגת דגם הפוך של רגולציה קשיחה, ובו רכיב ההתנסות עוגן באמצעות חקיקה, חובת יישום ומשאבים ייעודיים. שינוי מבני חריף זה לווה בסגירת קמפוסים ובזעזועים תעסוקתיים קשים בקרב סגלי ההכשרה (Petrarca & Kitchen, 2017), מתוך תפיסה מערכתית ולפיה שינוי פדגוגי עמוק אינו יכול להתרחש ללא זעזוע של המבנה הקיים. לעומת זאת, מסלולי השינוי בוויילס ובאנגליה מציגים גישה מתונה יותר. בוויילס נבנה שינוי מדיניות רב־שנתי באמצעות רפורמות באקרדיטציה ובחיזוק השותפויות, ובאנגליה ניכרת לאורך עשורים העברה הדרגתית של מרכז הכובד אל בתי הספר ואל מודלים של הכשרת מורים מבוססת שדה.

מתווה ודמני-ענבר מייצג מסלול הטמעה שונה: הוא אינו נשען על כפייה רגולטורית קשיחה אלא על שילוב בין מסגרת מדיניות ארצית, אוטונומיה מוסדית, תקצוב דיפרנציאלי ומנגנוני תיווך, כגון דגמי אקדמיה-כיתה, מעבדות פדגוגיות, קהילות מקצועיות ותפקידי ממונות על ההתנסות. מכאן שהאתגר המרכזי בישראל אינו רק הרחבת ההתנסות בשדה אלא יצירת תנאים שבהם מנגנוני התיווך יזוהו על ידי השחקנים כחלק ממדיניות ההכשרה הקלינית ויתורגמו לתפיסה מחודשת המסיטה את מוקד הלמידה מהקמפוס לזירת הפרקטיקה.

המשמעות היישומית של תובנה זו עבור שדה הכשרת המורים היא כי בהיעדר לחץ רגולטורי קשיח יישום מתווה ודמני-ענבר מחייב פיתוח והעמקה של "מרחבי התהוות ניהוליים ופדגוגיים". מרחבים אלו הם מסגרות פיתוח מבודדות יחסית מהלחצים הארגוניים הרגילים,

והם מאפשרים למוסדות ההכשרה לעבד את המדיניות, להתאימה להקשר המקומי ולבסס בהדרגה פרקטיקות של שיקול דעת קליני. עדות לכך מופיעה בפעילותן של מעבדות פיתוח ארציות ומוסדיות הפועלות בשנים האחרונות לקידום הכשרה קלינית בדרכים מגוונות. לפיכך, הדגש צריך להיות לא על אימוץ מודל אחיד של "מעבדה" או טכניקת יישום מסוימת אלא על השתתפות פעילה של מוסדות ההכשרה ב"מרחבי התהוות" שבהם ידע מחקרי, מדיניות וידע פרקטי מן השדה נפגשים, מתורגמים ונבחנים מחדש. במובן זה המעבדות הפדגוגיות, קהילות הממונות וקורסי התפ"ר יכולים להיקרא מנגנוני הנעת ידע, בהתאם להמלצת ה־OECD לראות במוסדות להכשרת מורים ובמוסדות מחקר שחקנים פעילים ביצירת תנאים לשימוש שיטתי בידע מחקרי במדיניות ובפרקטיקה, ולא רק גופים המיישמים מדיניות שנכפתה עליהם מלמעלה. הקול הקורא אקדמיה-כיתה היוצא מטעם משרד החינוך הוא ציר לתיווך בין המדיניות של המתווה לבין היישום בשדה. בקול הקורא ממוסדים תרגומים שונים של מתווה ודמני-ענבר המושתתים על עקרון הגמישות. כך נוצרים מתוך השדה דגמי התנסות קלינית הנותנים מענה לצורך מוסדי מחד גיסא ולכללי המתווה מאידך גיסא.

הדיון ביישום מתווה ודמני-ענבר מעלה כי בישראל המעבר להכשרה קלינית נמצא בנקודת הכרעה בין אימוץ רטורי של שפה חדשה לבין שינוי פרדיגמטי עמוק. מן הממצאים עולה כי המערכת יצרה אומנם מבנים ארגוניים ומנגנוני תמיכה דוגמת יחידת המו"פ, המעבדות הפדגוגיות וקהילות הממונות על ההתנסות, אך הטמעת שיקול הדעת הקליני והיפוך פירמידת ההשפעה בין הלמידה במוסדות ההכשרה להתנסות במוסדות החינוך הם תהליכים ארוכי טווח הדורשים משא ומתן מתמיד על זהות ותפקיד. האתגר המרכזי הניצב כיום לפתחה של מערכת ההכשרה הוא צמצום הפער בין המתווה הפורמלי לבין הפרשנות הניתנת לו בשטח, תוך ביסוס שפה מקצועית אחידה שהופכת את ההתנסות לציר המרכזי שעליו נבנית הפרופסיה. המשך הפיתוח של מנגנוני התיווך והעמקת השותפות הסימטרית בין המטה, האקדמיה ומוסדות החינוך יבטיחו כי המתווה לא יישאר בגדר הצהרת מדיניות אלא יהפוך למנוע לשיפור של איכות ההוראה והלמידה בישראל.

סיכום והמלצות למדיניות ולמחקר עתידי

מגוון הפרשנויות ביישום המתווה אינו צריך להתפרש כ"שלב מעבר זמני" בדרך להטמעה אחידה אלא כתוצאה ישירה ומובנית של אסטרטגיית המדיניות ליישום. בעוד מתווה אריאב (2006) הניח את התשתית הרגולטורית והמבנית ההכרחית ויצר בסיס ארגוני אחיד למוסדות, מתווה ודמני-ענבר (2020) מייצג את השלב הבא באבולוציה המערכתית - מעבר מביסוס התשתית הרגולטורית אל שינוי פדגוגי־מושגי מעמיק. שלא כמו דגמים הנשענים על רגולציה קשיחה ומתמשכת, דוגמת מחוז אונטריו בקנדה, מתווה ודמני-ענבר מבטא מעבר נדרש מתשתית מבנית מקדימה למתן אוטונומיה מוסדית. אוטונומיה זו מאפשרת למוסדות להישען על היסודות הארגוניים המבוססים, ובד בבד להטמיע את עקרונות ההכשרה הקלינית באופן גמיש המותאם למאפייניהם הייחודיים.

לפיכך ההבדלים בין הפרקטיקה והאידאולוגיה במוסדות השונים הם עדות לדינמיקת הטמעה אדפטיבית המאפיינת שלב בוגר ומתקדם בהתפתחותם של המוסדות המכשירים.

לאור זאת מוצעות שתי המלצות מדיניות עיקריות: האחת, מעבר מתמיכה ביוזמות מקומיות אל מיסוד תהליכים מערכתיים ברמת החוג והמסלול במוסדות ההכשרה. האחרת, עידוד המוסדות להפוך ממשתתפים פסיביים למובילים אקטיביים של תהליכי אינקובציה ומעבדות פנימיות לשם הידוק הזיקה בין תאוריה לפרקטיקה. המלצה זו מדגישה את הצורך במחקרים עתידיים שיבחנו במישרין את זיקת הממצאים האמפיריים למתווה המדיניות ויאפשרו להעריך את האפקטיביות של המהלך המערכתי כולו לאורך זמן.

מגבלות המחקר

המחקר התבסס אך ורק על מאמרים שעברו שיפוט עמיתים ופורסמו בבמות אקדמיות. בחירה זו משמיטה דוחות הערכה פנימיים של משרד החינוך, ניירות עמדה מוסדיים או סיכומי פעילות של המעבדות הפדגוגיות במכון מופ"ת. נתונים אלה היו עשויים להציע תמונת מצב דינמית ומשלימה של יישום המתווה בזמן אמת.

מקורות[6]

אבו־גוידר, ע' (2025). ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל "קהילת אקדמיה-כיתה" בהכשרת סטודנטיות ערביות־בדואיות. **מחקרי גבעה, יב**, 215-230.

ארביב־אלישיב, ר' ורוזנברג, ק' (2023). תהליך ההכשרה במבט לאחור: תפיסות של מורים חדשים בנוגע למוכנותם להוראה. **דפים, 78**, 61-89.

בארט, ע', בן־ארזה, י' וארן, צ' (2023). קהילה לומדת הטרוגנית של מורות מכשירות וסטודנטיות בתוכנית אקדמיה-כיתה במגזר הדתי־לאומי־תורני. **רב־גוונים: מחקר ושיח, 24**, 83-106.

דרור, י' (2016). שלושה עשורים של הכשרת מורים בישראל והשפעתם על ההתפתחות המקצועית של מורי המורים. בתוך א' אדי־רקח וא' כהן (עורכים), **דינמיות בהשכלה הגבוהה: אסופת מאמרים לכבודו של פרופסור אברהם יוגב** (עמ' 189-213). אוניברסיטת תל־אביב.

המועצה להשכלה גבוהה. (2006, 21 בנובמבר). **החלטת המועצה להשכלה גבוהה, מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל - דוח ועדת אריאב.**

המועצה להשכלה גבוהה. (2020). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל** (דוח ועדת ודמני-ענבר). האגף האקדמי, מזכירות המועצה.

וייסבלאי, א' (2023). **מחסור במורים**. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

כהן, א' (2025). המחלקה ללימודי הוראה: חזון מתפתח ודרכים למימושו. בתוך ע' זוהר, ש' פיימן־נמסר ומ' רזניק (עורכים), **אתגרים בהתחדשות הכשרת המורים בישראל: תובנות ממחקר על תהליכי שינוי שהתרחשו באוניברסיטה העברית** (עמ' 446-461). מאגנס.

6 לצורך המיפוי נקרא כל החומר הקיים בנושא. הפריטים המסומנים בכוכבית נקראו ונותחו אף הם, אך בחרנו שלא להתייחס אליהם באופן ספציפי בגוף הטקסט.

משרד החינוך. (2025). **קול קורא ותבחינים לפיתוח דגמי התנסות קלינית בהוראה (אקדמיה-כיתה) במוסדות להכשרת מורים.** מינהל עובדי הוראה.

ניסים, מ', עידו, א', לנדאו, א', ורטהיימר, ל' ואורן, ד' (2023). תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה-כיתה במסלול להכשרת מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות משלוש נקודות מבט: יתרונות, אתגרים ומשמעות הקהילה הלומדת. **רב־גוונים: מחקר ושיח, 24**, 53-58.

עובד, א' ורייכל, נ' (2025). תפיסת ראשי המכללות את ההכשרה הקלינית בעקבות מתווה ודמני-ענבר. **עיונים בחינוך, 25**, 135-155.

Alter, J., & Coggshall, J. G. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Assadi, N., Ibdah, M., Hamza, S., & Murad, T. (2024). The spiral internal laboratory at Sakhnin College, Israel: PD for education supervisors, mentors and students. *Issues in Educational Research*, *34*(3), 825–845.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Becher, A., & Lefstein, A. (2021). Teaching as a clinical profession: Adapting the medical model. *Journal of Teacher Education*, *72*(4), 477–488. https://doi.org/10.1177/0022487120972633

Ben-Amram, M., Davidovitch, N., & Gerkerova, A. (2024). Examining changes in teacher education programs: A case study approach. *African Educational Research Journal*, *12*(1), 53–66. https://doi.org/10.30918/AERJ.121.24.005

Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of "research-informed clinical practice" in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 217–233. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020104

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, *89*(4), 547–561. http://www.jstor.org/stable/43909794

Darling-Hammond, L. (2016). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300–314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Donitsa-Schmidt, S. (2024). Teacher education in Israel: A fifty-year journey (1974–2024). *Journal of Education for Teaching*, *50*(5), 816–833. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2411963

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133–156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Garti, A., & Dolan, S. L. (2025, 22 August). Cultivating endurance: Sharing a case for empowering an organization's resilience and enhancing wellbeing. *The European Business Review*. https://katzr.net/54d756

Grinshtain, Y., Avidov-Ungar, O., Livneh, I., Shaked, H., & Nikritin, D. (2024a). From traditional to clinical approach toward continuing professional development: Academia–field partnership in teacher education. *European Journal of Education*, *59*(2), e12628. https://doi.org/10.1111/ejed.12628

* Grinshtain, Y., Avidov-Ungar, O., Shaked, H., & Arviv-Elyashiv, R. (2024b). "Not fully coordinated": The loosely coupled paradigm as a framework for understanding relationships of educators in teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, *50*(4), 707–724. https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2299440

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, *15*(2), 273–289. https://doi.org/10.1080/13540600902875340

Gubernan, A., & Mcdossi, O. (2023). Towards a "well rounded" cohesive teacher education program: The silent reform of teacher education practices in Israel. In Y. Wang, G. Halász, A. Guberman, A. Baghdady, & O. Mcdossi (Eds.), *Research, policymaking, and innovation* (pp. 249–265). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4349-2_12

Hadad, S., Blau, I., Avidov-Ungar, O., Shamir-Inbal, T., & Amir, A. (2025). Continuity and quality in pre-service teacher preparation across modalities: Core principles in a crisis leadership framework. *Education Sciences*, *15*(10), 1355. https://doi.org/10.3390/educsci15101355

Hamza, S., Assadi, N., Murad, T., & Ibdah, M. (2023). Contribution of Academia Colleague as a clinical model to the professional development of pre-service teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(1), 143–165. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.9

Hamza, S., Murad, T., & Ibdah, M. (2024). Tefer courses (theory and practice) as a lever for connecting theory and practice in teacher students' clinical training. *Educational Administration: Theory and Practice*, *30*(8), 11–29. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i8.7085

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.

Lapidot-Lefler, N., & Cohen, I. (2026). Quality assurance in clinical supervision: Creating relationship-based teacher education in a shifting reality. *Quality Assurance in Education*, *34*(2), 324–340. https://doi.org/10.1108/QAE-03-2025-0079

Lapidot-Lefler, N., Cohen, I., & Friedman, V. J. (2025). Constructing the clinical preparation field: Re-envisioning the role of pre-service teacher clinical supervision. *The Teacher Educator*, *60*(2), 201–224. https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2377081

* Lapidot-Lefler, N., & Israel, L. (2025). Listening to my own and others' voices: The experience of participants in teacher-education learning communities. *Teacher Development*, *29*(4), 789–807. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2435883

Legislative Assembly of Ontario. (2026). *Bill 101, Putting Student Achievement First Act, 2026*. Queen's Printer for Ontario.

Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary ed.). Russell Sage Foundation.

Maynes, N., Hatt, B. E., & Straub, J. (2023). From curriculum design to program implementation: Filling in the gaps. *Journal of Studies in Education*, *13*(1), 19–40. https://doi.org/10.5296/jse.v13i1.20721

McLean Davies, L., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J., & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translational practices in initial teacher education: An international perspective. *Journal of Education for Teaching*, *41*(5), 514–528. https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105537

Mutton, T., & Breeze, T. (2024). Are we nearly there yet? 25 years of initial teacher education policy in Wales. *Wales Journal of Education*, *26*(2), 104–123. https://doi.org/10.16922/wje.26.2.8

Mutton, T., Burn, K., & Molway, L. (2024). The role of schools within initial teacher education in England: An exploration of the shifting policy focus over the past 50 years. *Journal of Education for Teaching*, *50*(5), 924–945. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413167

OECD. (2025). *How can research and initial teacher education institutions support research use?* OECD Education Policy Perspectives, No. 129. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/7a197444-en

Oved, S., & Reichel, N. (2024). Learning the practice from the practice: Theory–practice courses in teacher education. *Education Sciences*, *14*(2), 185. https://doi.org/10.3390/educsci14020185

Petrarca, D., & Kitchen, J. (Eds.) (2017). *Initial teacher education in Ontario: The first year of four-semester teacher education programs*. Canadian Association for Teacher Education.

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.

Shani, M., Tal, T., & Margolin, I. (2024). The future of clinical supervision in teacher education: From a single supervisor to academia–school leadership. *Teacher Education Advancement Network Journal*, *15*(1), 78–92.

Topelberg, N. (2024, April 24–26). *Employment rates: Experimental vs. control group* [Conference presentation]. ICEDS 2024, University of Cambridge, Cambridge, UK.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, *8*, Article 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

נספח

בלוח שלהלן מרוכזים 19 המקורות המחקריים שנכללו בקורפוס הסקירה השיטתית והסינתזה. מיפוי המחקרים נעשה באמצעות מטריצת חילוץ נתונים (Sandelowski & Barroso, 2007). הלוח מציג מיפוי שיטתי של המחקרים שנסקרו לפי קטגוריות ניתוח עיקריות:

- הקשר מחקרי ומשתתפים/ות: מתייחס לאוכלוסיית המחקר, למסגרת שבה נערך המחקר ולהיבטים מוסדיים, מגזריים או תרבותיים שנדונו במפורש במחקר.
- רמת הניתוח: מבחינה בין מיקרו (פרט), מזו (מסגרות ביניים) ומקרו (מדיניות), ומאפשרת לבחון את היישום ברמות שונות של המערכת.
- מנגנון היישום המרכזי במתווה: מצביע על המסגרת שבאמצעותה מיושמת המדיניות בפועל, כגון קהילות אקדמיה-כיתה, מעבדת ספירלה או דגם עמיתי אקדמיה.
- שינוי בתפקידים מקצועיים: מתאר הגדרה מחדש של בעלי תפקידים בעקבות הפעלת המתווה.
- סוג השינוי: מאפיין את אופי השינוי המתואר במחקר, כגון שינוי פדגוגי, מקצועי, ארגוני, מערכתי, אפיסטמי, חברתי או תרבותי.

קטגוריות אלו מאפשרות להשוות בין המחקרים, לזהות דפוסים ביישום המתווה ולהבחין בין שינויים הנוגעים למנגנוני ההכשרה לבין שינויים הנובעים מהקשרים מוסדיים, חברתיים, מגזריים או תרבותיים ייחודיים.

לוח 1. **מיפוי סינכרוני של ספרות מחקר בנושא יישום מתווה ודמני-ענבר (2021-2025)**

	מחבר/ים ושנת פרסום	שיטת המחקר	הקשר מחקרי ומשתתפים/ות	רמת ניתוח	מנגנון יישום מרכזי במתווה	שינוי בתפקידים מקצועיים	סוג השינוי
1	בארט ואח', 2023	איכותני־פנומנולוגי	קהילות לומדות במגזר הדתי־לאומי־תורני	מזו	קהילת אקדמיה-כיתה	מעבר ממבנה היררכי ליחסי שותפות בין מורה מכשירה לסטודנטית	פדגוגי־תרבותי
2	ניסים ואח', 2023	מחקר הערכה משולב (שאלונים לפני/אחרי + ניתוח תמטי)	סטודנטיות, מורות מכשירות ומדריכות פדגוגיות במסלול חינוך מיוחד במסגרת אקדמיה-כיתה	מזו	קהילת אקדמיה-כיתה	המורה המכשירה והמד"פית כשותפות פדגוגיות פעילות בתהליך ההכשרה	פדגוגי־תרבותי

	מחבר/ים ושנת פרסום	שיטת המחקר	הקשר מחקרי ומשתתפים/ות	רמת ניתוח	מנגנון יישום מרכזי במתווה	שינוי בתפקידים מקצועיים	סוג השינוי
3	Hamza et al., 2023	מחקר משולב (שאלונים וראיונות)	סטודנטים ומורים מכשירים	מיקרו-מזו	דגם עמיתי אקדמיה	המורה המכשירה כגורם מרכזי בפיתוח החשיבה הקלינית של הסטודנטים	פדגוגי
4	Assadi et al., 2024	כמותי תיאורי (שאלון מובנה)	מדריכים פדגוגיים	מזו	מעבדת מו"פ "ספירלה" פנים־מכללתית	המדריך הפדגוגי כחוקר וכמפתח ידע פדגוגי, ולא רק כמפקח על ההתנסות	פדגוגי־אפיסטמי
5	Ben-Amram et al., 2024	מחקר משולב (שאלונים, מסמכים וניתוח תוכניות לימודים)	סטודנטים	מיקרו-מזו	דגם הכשרה ושילוב פרקטיקה	שינוי בתפקיד המורה כמנחה, מתווך ומפתח מיומנויות רגשיות וחברתיות	פדגוגי־מקצועי
6	Donitsa-Schmidt, 2024	סקירה היסטורית מבוססת מסמכי מדיניות ומחקרים	מערכת הכשרת המורים בישראל; מדיניות, מוסדות ונתונים לאומיים	מקרו	רפורמות מדיניות בהכשרה (ללא מיקוד בעיקרון הקליני)	מוסדות וקובעי מדיניות כמעצבי מבנה ההכשרה	ארגוני־מערכתי
7	Grinshtain et al., 2024a	איכותני (ראיונות עם אנשי אקדמיה ומוסדות חינוך)	בעלי תפקידים במוסדות אקדמיים ובתי ספר: ראשי חוגים, מד"פים ומורים מכשירים	מזו-מקרו	דגמי התנסות בהכשרה: דגם מסורתי, אקדמיה-כיתה, דגם עמיתי אקדמיה (The "clinical field-focused" model)	חיזוק תפקיד המורה המכשיר והרחבת שותפות עם הנהלת בית הספר	פדגוגי־ארגוני

	מחבר/ים ושנת פרסום	שיטת המחקר	הקשר מחקרי ומשתתפים/ות	רמת ניתוח	מנגנון יישום מרכזי במתווה	שינוי בתפקידים מקצועיים	סוג השינוי
8	Grinshtain et al., 2024b	איכותני (ראיונות)	מדריכים פדגוגיים, מורים מכשירים, ראשי חוגים	מזו-מקרו	דגם אקדמיה-כיתה	מדריכות פדגוגיות ומורות מכשירות כמתווכות בין מוסדות; תלות במערכות יחסים אישיות	ארגוני־תרבותי
9	Hamza et al., 2024	מחקר עמדות (שאלונים)	סטודנטיות לתואר ראשון בהכשרת מורים	מיקרו	קורסי תפ"ר	מרצים אקדמיים כמלווי התנסות במוסדות החינוך; תיווך בין תאוריה לפרקטיקה	פדגוגי
10	Oved & Raichel., 2024	איכותני (ראיונות; ניתוח תמטי)	בעלי תפקידים בכירים במכללות להכשרת מורים בישראל	מזו	שילוב תאוריה ופרקטיקה דרך קורסי תפ"ר	הרחבת תפקיד המרצה למוסדות החינוך; ריבוי שחקנים בהכשרה	פדגוגי־ארגוני־מערכתי
11	Shani et al., 2024	איכותני (ניתוח מסמכי מדיניות, ראיונות, תצפיות וקבוצות מיקוד)	מדריכים פדגוגיים, מורים מכשירים, סטודנטים ומנהלי בתי ספר	מזו	מעבר מהדרכה פרטנית מסורתית להובלת שותפות אקדמיה-בית ספר	הגדרה מחדש של המדריך הקליני כמוביל שותפות וכמתווך מערכתי	ארגוני־פדגוגי
12	Topelberg, 2024	מחקר משולב (שאלונים, ראיונות ונתוני השמה)	סטודנטים לתעודת הוראה במסגרת אוניברסיטאית	מזו-מקרו	דגם הכשרה קליני מובנה	שינוי תוכניות הלימודים; חשיבות המורים המכשירים במתווה החדש	ארגוני־פדגוגי
13	כהן, 2025	עיוני־רטרוספקטיבי	הנהלה אקדמית; הקשר אוניברסיטאי	מקרו	מדיניות והטמעה מוסדית	הנהלת ההכשרה כגורם מוביל שינוי תפיסתי ומבני	ארגוני

	מחבר/ים ושנת פרסום	שיטת המחקר	הקשר מחקרי ומשתתפים/ות	רמת ניתוח	מנגנון יישום מרכזי במתווה	שינוי בתפקידים מקצועיים	סוג השינוי
14	עובד ורייכל, 2025	איכותנית (חקר מקרה קולקטיבי)	נשיאים ובעלי תפקידים בכירים במכללות אקדמיות להכשרת מורים בישראל	מקרו	מנגנון ארגוני המבקש להתאים את ההכשרה למתווה; קורסי תפ"ר	ראשי מכללות כמובילי מדיניות וכמעצבי מבנה ההכשרה	ארגוני
15	אבו־גוידר, 2025	איכותנית־פרשנית	מורות מכשירות במערכת החינוך הערבית־בדואית בתוכנית "קהילת אקדמיה-כיתה"	מיקרו-מזו	קהילת אקדמיה-כיתה	מורות מכשירות כמתווכות תרבותיות בין המוסד לקהילה	פדגוגי־תרבותי־חברתי
16	Hadad et al., 2025	איכותני (ראיונות)	קובעי מדיניות, ראשי חוגים, ממונות על ההתנסות	מקרו-מזו	עקרונות פעולה להכשרה קלינית שמרכזם במוסדות החינוך בתנאי אי־ודאות ומשבר	מנהלי תוכניות כמתווכים; תפקיד הממונה על ההתנסות כמנהיגות במשבר	פדגוגי־מערכתי
17	Lapidot-Lefler et al., 2025	מחקר פעולה "Self-in-Field"	מדריכים פדגוגיים בתוכנית שותפות מכללה-מוסד חינוכי	מזו-מקרו	הרחבת ההתנסות הקלינית לכלל בתי הספר	עיצוב מחדש של תפקיד המדריך הפדגוגי למוביל אקדמי - סוכן שינוי	ארגוני־פדגוגי

	מחבר/ים ושנת פרסום	שיטת המחקר	הקשר מחקרי ומשתתפים/ות	רמת ניתוח	מנגנון יישום מרכזי במתווה	שינוי בתפקידים מקצועיים	סוג השינוי
18	Lapidot-Lefler & Israel, 2025	איכותני	סטודנטים ומורים בפועל בקהילות למידה (PLC)	מיקרו	קהילות אקדמיה-כיתה	המדריך הפדגוגי כמוביל קהילה; המורה המכשירה כשותפה בלמידה	פדגוגי־חברתי
19	Lapidot-Lefler & Cohen, 2026	איכותני (self-report incidents)	מדריכים פדגוגיים	מיקרו-מזו	הדרכה קלינית (בתנאי אי־ודאות)	המדריכה הפדגוגית כמנווטת בתוך אתגרים אתיים ומקצועיים מורכבים	פדגוגי־מקצועי