



האוניברסיטה העברית בירושלים

הפקולטה למדעי החברה

בית הספר למדיניות ציבורית

הקשר בין המחקר להוראה

**השפעת ממצאי מחקר על הכשרה פרופסיונלית בהשכלה הגבוהה:
המקרה של מעורבות הורים ותוכניות להכשרת מורים בישראל**

עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית

בהדרכת ד"ר ענת גופן

בהגשתה של גנדמן יעל

015762644

31.12.2011

תודות

ברצוני להודות לכל האנשים היקרים בחיי שתמכו בי לאורך הדרך, תודה בראש ובראשונה להורי, שהכילו בסובלנות רבה, וסיפקו את כל התמיכה בכל האמצעים העומדים לרשותם. תודה לחברותי היקרות על האוזן הקשבת והחיבוק החם. תודה למנהל המחלקה שלי בארגון שבו אני עובדת, על כל הגמישות, ההבנה והתמיכה לכל אורך הדרך. וכמובן, תודה לד"ר ענת גופן, על ההנחיה, הייעוץ, תשומת הלב, הגמישות, וכל השעות הארוכות שבילינו יחד ולחוד בעבודה על המחקר.

תוכן

5.....	תקציר	5
6.....	מבוא	6
7.....	רקע	7
7.....	1. קוריקולום	7
7.....	1.1 עיצוב הקוריקולום	7
9.....	1.2 הגורמים המשפיעים על שינוי קוריקולום	9
10.....	1.2.1 הגורמים הפנים-מוסדיים	10
11.....	1.2.2 הגורמים החוץ מוסדיים	11
12.....	1.2.3 השפעת המחקר על שינוי קוריקולום	12
14.....	2. מקרה בוחן : הכשרה למעורבות ההורים בתוכנית להכשרת מורים	14
14.....	2.1 מעורבות הורים כסוגיה מחקרית	14
16.....	2.2 תכניות הכשרה למורים	16
17.....	2.3 הכשרה למעורבות הורים במסגרת תכניות להכשרת מורים בעולם	17
18.....	2.4 המדיניות אודות מעורבות הורים בתוכניות להכשרת מורים	18
19.....	2.5 המחסומים המעכבים את הכשרת המורים למעורבות ההורים	19
19.....	2.6 המצב בישראל	19
21.....	3. מתודולוגיה	21
21.....	3.1 שאלת המחקר	21
21.....	3.2 השערת המחקר	21
21.....	3.3 רמות מבדק	21
22.....	3.4 אוכלוסיית המחקר	22
22.....	3.5 איסוף הנתונים	22
24.....	4. ממצאים	24

24	4.1 ממצאים חלק א : רמת המוסד
24	4.1.1 מחקר במעורבות הורים : הרמה המוסדית
25	4.1.2 ההכשרה למעורבות הורים : הרמה המוסדית
29	4.2 ממצאים חלק ב : רמת התוכנית
31	4.2.1 הקשר בין הוראה למחקר : רמת התוכנית
33	4.3 ממצאים חלק ג : רמת הקורסים
33	4.3.1 הקשר בין הוראה למחקר : רמת הקורסים
36	דיון ומסקנות
38	ביבליוגרפיה
47	נספחים
47	נספח 1 : פירוט הקורסים העוסקים במעורבות הורים
50	נספח 2 : פירוט התוכניות השונות לפי מוסדות

תקציר

המחקר הנוכחי מבקש לעסוק בשאלה הכללית של השפעת ממצאי המחקר על הקוריקולום, תוך התמקדות במקרה הבוחן של מעורבות הורים כתחום מחקר ועל העיסוק בנושא זה במסגרת תוכניות להכשרת מורים באוניברסיטאות בישראל.

המחקר הנוכחי יתמקד בשאלה האם ובאיזו מידע משפיעים ממצאי מחקר על תכני ההוראה הפרופסיונלית במוסדות להשכלה גבוהה באמצעות בחינת מידת השתקפות ממצאים אודות מעורבות הורים בתוכניות המקנות תעודת הוראה באוניברסיטאות בישראל. השערת המחקר היא שככל שבמוסד יהיו יותר חברי סגל החוקרים מעורבות הורים כך רמת ההכשרה למעורבות הורים תהיה גבוהה יותר. ההשערה תבחן ברמת המוסדות, התוכניות והקורסים.

מחקרים רבים העידו על הקשר שבין מעורבות הורים בחינוך ילדיהם לשיפור הישגי התלמידים בבית הספר והצביעו על הכשרת המורים למעורבות הורים כגורם מרכזי בהנעת תהליך המעורבות ההורית. נמצא שהכשרת המורים למעורבות הורים הינה גורם מרכזי ומכריע לשיתוף פעולה פורה בין המורים להורים בחינוך התלמידים.

לאור מחקרים אלו, בוצעו מחקרים רבים בעשורים האחרונים לבדיקת מצב ההכשרה של מורים למעורבות הורים בתוכניות שונות באוניברסיטאות בעולם ובייחוד בארה"ב. נמצא שרמת ההכשרה למעורבות הורים באקדמיה הינה נמוכה גם לאחר התערבות ממשלתית ע"י חקיקה והנחיות מדיניות.

מתוקף מחקרים אלו ולאור חשיבות הנושא, עבודה זו מבקשת לבחון את מצב הכשרת המורים למעורבות הורים באוניברסיטאות בישראל. הבחירה להתמקד באוניברסיטאות מבקשת לחקור מוסדות בהם מתבצע מחקר בפועל.

המסקנות המרכזיות מן המחקר מראות כי שיעור ההכשרה למעורבות הורים בארץ הוא נמוך, למרות הימצאותם של חברי סגל העוסקים בנושא זה במסגרת תחומי מחקרם בכל המוסדות שנבדקו. כמו כן, לא נמצא קשר בין רמת המחקר לשיעור ההכשרה בנושא במוסד. ממצאים אלו מחזקים את התובנה לפיה ההסכמה הגורפת בחשיבות הכשרת מורים למעורבות הורים אינה משתקפת בתוכניות להכשרת מורים בפועל. ההשערה המרכזית להסבר העדר הקשר בין המחקר להוראה היא התרופפות הקשר בין מחקר להוראה באקדמיה והשפעתו הנמוכה של המחקר כשיקול בעיצוב הקוריקולום.

השפעת ממצאי מחקר על הכשרה פרופסיונלית בהשכלה הגבוהה: המקרה של מעורבות הורים ותוכניות להכשרת מורים בישראל

מבוא

מוסדות מחקריים להשכלה גבוהה פועלים לקידום הידע בשני מישורים: המחקר וההוראה. שילוב המחקר וההוראה תחת קורת גג אחת ובאמצעות אותם אנשים מניח, בין היתר, כי ההוראה הניתנת בידי חוקרים תאפשר קשר בלתי אמצעי, ובמידה מסוימת אף מידי, בין חזית הידע המחקרי לבין תכני הלימוד אליהם נחשפים הסטודנטים. המחקר הנוכחי מבקש לבחון עד כמה הנחה זו אכן מתממשת בפועל. במילים אחרות, עד כמה תכני הלימוד משקפים את ממצאי המחקר. כדי לבחון שאלה זו לעומק, המחקר הנוכחי מתמקד בתוכניות ההכשרה של מורים באוניברסיטאות בישראל ובוחן באיזו מידה ממצאי המחקר אודות מעורבות הורים בחינוך בא לידי ביטוי במסגרת תוכניות הכשרה אלו. מספר סיבות הובילו לבחירה זו של מקרה הבוחן. ראשית, להבדיל מסוגיות מחקריות רבות, קיימת הסכמה רווחת וכוללת אודות חשיבות מעורבותם של הורים בתהליך החינוכי של ילדיהם. אינספור מחקרים קוראים להעמיק ולחזק את מעורבותם של ההורים ואת הקשר בינם לבין בית-הספר. במקומות רבים בעולם המלצה זו אף באה לידי ביטוי ממשי וברור במדיניות החינוך (לדוגמא בארצות הברית במסגרת הרפורמה הכוללת של No Child Left Behind המעניקה תמריצים לבתי-ספר ליצור מעורבות הורים). שנית, סוגיה זו של מעורבות הורים בתוכניות ההכשרה של מורים לא נבחנה באופן שיטתי ומקיף בישראל. לבסוף, ממצאי המחקר בעולם, ובעיקר בארה"ב, מצביעים על תובנה לפיה הכשרתם של מורים, הנושאים בעיקר מלאכת החינוך בבית הספר, ליצירת שותפות עם ההורים, תורמת להישגיהם של הילדים כמו גם לשביעות הרצון של המורים וההורים. על בסיס ממצאים אלו ניתן לשער כי הכשרת מורים למעורבות הורים בישראל תוכל לתרום לשיפור של מערכת החינוך.

העבודה כוללת את הפרקים הבאים:

הפרק הראשון: קוריקולום, יגדיר את מושג הקוריקולום ויסקור את ההשפעות השונות על עיצובו הפרק השני מקרה בוחן: הכשרה למעורבות הורים בתוכניות להכשרת מורים, יגדיר מהי הכשרת מורים ומעורבות הורים יסקור את מצב מעורבות ההורים בבתי הספר ובתוכניות להכשרת מורים בעולם ובישראל.

הפרק השלישי: מתודולוגיה, יסקור את שאלות והשערות המחקר ודרכי איסוף הנתונים.

הפרק הרביעי: ממצאים, יסקור את הנתונים שנמצאו וידון בהם בקצרה.

לסיכום, פרק הדייון והמסקנות יסכם את המחקר ואת המסקנות המרכזיות.

1. קוריקולום

המונח **קוריקולום** נגזר מהפועל הלטיני CURRERE ומשמעותו הינה "לחץ להתקדם". ומכאן, קוריקולום משמעו מסלול או מהלך התקדמות (שרמר, 1993). בהקשר של תכנון לימודים ותכניות לימודים, משמעות המונח הינה **תכנון רצף הלימודים וההתקדמות של לומדים** (שרמר, 1993). טענה רווחת היא כי ההגדרה של מושג הקוריקולום משתנה בהתאם לתפקידו של המגדיר, ובהתאם למשמעויות הנובעות מהגדרתו (Jackson, 1992). במילים אחרות, הקוריקולום מתפרש בדרכים שונות לצופים שונים, ולכן מוטב לראות במונח קוריקולום כעין מילת צופן למשמעות ספציפית המוענקת לו בחוג לימודים ובהקשר נתון, ולא לראות בו מושג חד-משמעי, קבוע ואוניברסאלי (Jackson, 1992). חשוב להדגיש את קיומם של יחסים הדדיים בין הקוריקולום לבין ההקשר החברתי-היסטורי בו הוא מתקיים: הקוריקולום לא רק משקף את ההקשר החברתי-היסטורי בו הוא מתרחש, אלא אף משפיע עליו, הקוריקולום משקף תכנים אשר נקבעו על ידי בעלי הכוח ויכולת ההשפעה במבנה החברתי המסוים בו עוצב הקוריקולום. לכן, הקוריקולום משקף בעצם את המבנה החברתי הקיים ובמקרים מסוימים אף משמר אותו (Waitzberg, 2007).

יש המדגישים את הקוריקולום **כאמצעי**, באמצעותו הרעיונות, הערכים, האמונות והעקרונות המרכזיים ביחס ללמידה, ידע וחברה, מתממשים לכדי תכנית לימודים ברורה (Barnett, 2005). אחרים, מדגישים את **התוכן** ומגדירים קוריקולום כ"תמצית העיקרית של תחומי הדעת וההוראה הנלמדים בתחום מסוים, תוך שימוש בחומרי למידה ובפעולות אשר נבחרו ע"י מקבלי החלטות בדבר הוראת קבוצת לומדים נתונה ומוכרת להם" (Schwab, 1983, p. 240).

שתי הדגשות אלו מצביעות על הקוריקולום כמשקף תוצאה של **בחירה** לפחות בשני ממדים, ממד התוכן: בחירת חומר לימודים ספציפי מתוך מגוון עצום ורב של חומר לימודי קיים, וממד המבנה: הבחירה של אופן ארגון חומר הלימודים. בחירות אלו משקפות למעשה מדיניות המתבססת על עקרונות מנחים, המשתנים ממוסד למוסד (Cuban, 1992). מבחירת התכנים אשר יכללו בקוריקולום נגזרת באופן אוטומטי הבחירה המשלימה - התכנים אשר לא יכללו בקוריקולום. תכנים אלו מכונים "הקוריקולום החסר" (null curriculum), (Eisner, 1979). כלומר התכנים, הרעיונות, הערכים והאמונות אשר אינם באים לידי ביטוי בתוכנית הלימודים. ההסכמה הרווחת היא כי ה"קוריקולום החסר" חשוב באותה מידה כמו הקוריקולום הנבחר, שכן גם הוא מהווה שיקוף של תהליכי בחירה ומיון המושפעים ממדיניות ומשלל גורמים חוץ ופנים מוסדיים שידונו בהמשך (Eisner, 1979, Jackson, 1992).

1.1 עיצוב הקוריקולום כולל סדרה של פעולות, במהלכן נעשות בחירות, הבאות

לידי ביטוי בשיבוץ, הפקה והערכה של תוצרים חינוכיים ושל האמצעים להשגתם, לאור ניסיון להגשים מטרות מוגדרות ומתוך אילוצים בהם נתון מוסד הלימודים (שרמר, 1993). הבחירה בין החלופות השונות כוללת שיקולים המביאים בחשבון גורמים שונים הלוקחים חלק בעיצוב הקוריקולום, הכוללים בין היתר, גורמים פוליטיים, מוסדיים ותוכניים המשפיעים על עיצוב

הקוריקולום (Anderson and Rogan, 2010). עיצוב קוריקולום לרוב מתייחס לשינוי קוריקולרי, אשר נתפש בין היתר כאמצעי פוליטי המבנה מחדש את הקשר שבין הפרט ובין תוכנית הלימודים בה הוא משתתף באמצעות ארגון מחדש של תוכנית הלימודים (Rosenmund, 2000). תוכנית הלימודים בכללותה מהווה למעשה, זוית התבוננות ספציפית על הנושא המוצגת ללומדים ונבחרת על ידי מקבלי ההחלטות, בכך, הקוריקולום מהווה אמצעי לביטוי של שינויים חברתיים-פוליטיים או לביטוי של שינויים בתבונות העולות מתוך ממצאי המחקר (Benavot and Resnik, 2006).

לאחרונה, הוצג מודל חדש לתהליך עיצוב הקוריקולום המבחין בין מספר שלבים בתהליך (Anderson and Rogan, 2010): שלב היוזמה, הכולל איסוף מידע על המצב הקיים והמצב הרצוי מבחינת הקוריקולום, המשאבים הקיימים והקשיים הצפויים; השלב של הגדרת אופי הקוריקולום הרצוי, מבחינת חזון, מטרות ותוצאות רצויות; שלב העיצוב, במהלכו נערך פיתוח הקוריקולום הרצוי; והשלב האחרון, שלב היישום והערכה של הקוריקולום. לפי מודל זה, עיצוב הקוריקולום הינו תהליך מתמשך אשר ראוי כי יכלול מעגלים מתמשכים של איסוף רעיונות, שזירתם לתוך הקוריקולום, יישום בהוראה, הערכה ושיקוף של הצלחתם, ובמידת הצורך התאמה ושיפור. התרשים הבא מתאר את המודל של תהליך עיצוב הקוריקולום הלקוח מתוך מאמרם של Anderson and Rogan (2010).

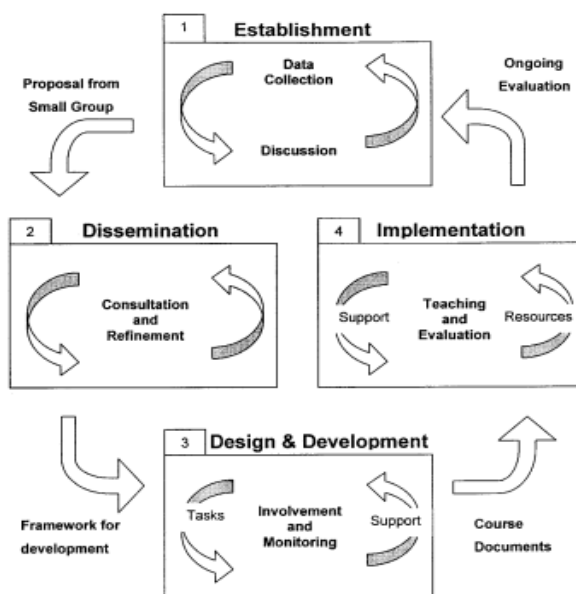


Figure 1. Process diagrammatic overview

על פי מודל זה, החזון של תוכנית הלימודים הרצויה, בדיקת האפשרויות למימוש החזון, כמו גם עיצוב והערכה הם המרכיבים העיקריים של עיצוב קוריקולום, והקשר בין מרכיבים אלו הוא דינאמי, מעגלי ורב ממדי. כמו כן, מטרות הקוריקולום נגזרות בין היתר מדמות הבוגר אותה שואף המוסד לעצב בעזרת תוכנית הלימודים. מתוך שכן, השלב של עיצוב הקוריקולום במהלכו נקבע הקוריקולום הרצוי, מושפע מהערכים המרכזיים כפי שהם משתקפים בחזון המוסד הלימודי, המתייחס הן לתפיסת מיהו הבוגר הרצוי והן לתפיסת הידע הנדרש להגשמת מטרה זו

(King, 2010). בהמשך לכך, התכנים הנלמדים והאופן בו הם מועברים יתרמו למימוש המטרה לשמה עוצב הקוריקולום. ובדומה לכך גם ההחלטה על המשאבים והאמצעים המתאימים, ובכללם אמצעי ההוראה וההון האנושי של המרצים בתכנית. תהליכי ההערכה, הכוללים משאלים, מבחני ידע, ומבחני כישורים, חשובים גם הם לעיצוב הקוריקולום ומהווים גורם השפעה משמעותי בתהליכי משוב לטובת שיפור מתמיד, דינאמי ומתמשך של הקוריקולום (Anderson and Rogan, 2010).

התרשים שלהלן, הלקוח מאותו המודל מדגיש את הקשרים הדינמיים והמעגליים שבין המרכיבים המרכזיים של הקוריקולום ומצביע על מורכבות התהליך ועל מגוון האלמנטים השזורים בו.

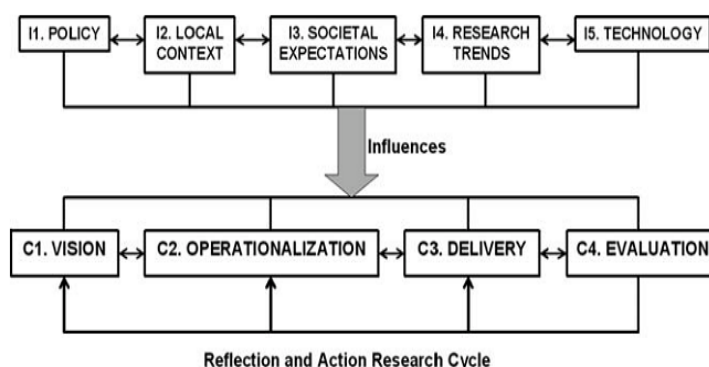


FIG. 1. A flow diagram illustrating the dynamic and cyclical relationship between key components (C 1-4) of curriculum and related influencing factors (I 1-5).

1.2 הגורמים המשפיעים על שינוי קוריקולום

המחקר הנוכחי מתמקד בסוגיה של שינוי קוריקולרי של תכנית קיימת (Anderson and Griffin, 1990, Sng, 2008, Rogan, 2010) ולא בעיצוב קוריקולרי עבור תכנית חדשה, שכן שאלת המחקר אינה מתמקדת בהשפעתם של ממצאי המחקר על הקמת תכניות חדשות, אלא מבקשת לבחון עד כמה הצטברותם של ממצאי מחקר משפיעים על תכניות הכשרה קיימות. התשובה לשאלה: מהם הגורמים המשפיעים על תהליך עיצוב הקוריקולום במוסדות להשכלה גבוהה? הינה מורכבת ומצביעה על מערך מגוון של גורמים משפיעים (Brennan, 2004, Wolff–Clements, 2007, Barnett, 2005, Dietrich, 1997). שלל הממצאים מצביעים על מספר תובנות מרכזיות. ראשית, עיצוב הקוריקולום אינו תהליך רציף וליניארי, אלא דינאמי, מעגלי ורב מימדי (כפי שראינו לעיל), והוא בנוי משלבים רבים המכילים גורמים שונים הקשורים ומשפיעים זה על זה. שנית, על מנת שיתרחש בפועל שינוי בעיצוב הקוריקולום יש צורך בסביבת עבודה תומכת ומעודדת יזמות (Stark and Lowther, 1997). סביבה כזו נוצרת לרוב בעקבות אינטרקציה בין הגורמים השונים המעורבים בתהליך עיצוב הקוריקולום (King, 2010). בכדי להתמודד עם גיוון הגורמים המשפיעים ומספרם הרב, מחקרים רבים העוסקים בסוגיה זו (Boer, 1995, Bender, 2008, Sng, 2008), מתבססים על מיון רוח המציע להבחין בין גורמים פנים מוסדיים לבין גורמים חוץ מוסדיים (Jossey, 1977, Clifton & others, 1983).

בהמשך למיפוי זה, ממצאי המחקר מצביעים על תובנה נוספת לפיה עיצוב הקוריקולום מושפע יותר מגורמים פנים מוסדיים בהשוואה לגורמים החוץ מוסדיים (King, 2010. Roth, Robert) (A, 1981).

1.2.1 הגורמים הפנים-מוסדיים המשפיעים על עיצוב הקוריקולום כוללים לכשעצמם מגוון רחב של מקורות השפעה. כך לדוגמא, חברי סגל ההוראה נמצא כגורם דומיננטי בתהליך קבלת ההחלטות בנוגע לקוריקולום (Grady, 2010; Hanson, 1991; Waters and Hooyman, 2006; King, 2010). בהקשר זה נמצא כי הרכב הסגל, הרקע ההשכלתי של הסגל, שנות ההוראה, תחומי העניין והמחקר כמו גם תפיסותיהם החינוכיות של אנשי סגל ההוראה הם הגורמים המשפיעים על ההחלטות בנושא עיצוב הקוריקולום. תחום הדעת עצמו אותו המרצה מלמד משפיע על ההתייחסות לגורמים שונים בקבלת החלטות לגבי הקוריקולום, (Smeby, 1998). בנוסף, גם הניסיון וההשכלה של המרצה משפיעים על בחירתו להתייחס לידע מסוים ולא לידע אחר, בין היתר בעקבות המודעות שלו לאופן שבו תחומי הידע, משתנים ומתפתחים בהתמדה במהלך השנים (King, 2010). ממצא נוסף מעלה תובנה לפיה חברי הסגל עצמם מעידים על נגישותם לידע כקריטית בהחלטה לשלב בקוריקולום (Heyman, 2008). וכך, כדי להשפיע על הקוריקולום נדרש להשפיע על סגל ההוראה, בין היתר ע"י חשיפתם לתחומי דעת חדשים כמו גם תמיכה וייעוץ בתחומים אלו (Hanson and Waters, 1991; Hooyman, 2006). ממצא מעניין נוסף מצביע על מידת ההזדהות של המרצה עם הנושא ומידת הרלוונטיות של הנושא למאפייניו האישיים כחלק מהשיקולים לעיצוב הקוריקולום. כך לדוגמא, מרצים מבוגרים יותר נטו לשלב התייחסויות רבות יותר להשפעות הסוציולוגיות של הזקנה בתחומי דעת רלוונטיים (Heyman, 2008). ממצאים אחרים מצביעים על תובנה לפיה מרכיבי ההחלטה אודות שינויים קוריקולריים מושפעים יותר משיקולים פוליטיים, כלכליים וסוציולוגיים כלליים מאשר מתפיסות אידיאולוגיות וחינוכיות פרטניות (Benavot and Resnik, 2006).

בנוסף לסגל ההוראה, גם **חזון התוכנית** נמצא כגורם מרכזי מבין הגורמים הפנים מוסדיים המשפיע על עיצוב הקוריקולום (King, 2010. Grady, 2010). מעניין לראות כי בהקשר זה, הממד המשמעותי בחזון התכנית מתייחס למידת יישומיות הידע, כפי שהיא נתפשת בעיני הבוגרים לאחר סיום לימודיהם (Wolff–Dietrich, 1997). חזון התוכנית משפיע הן באמצעות המטרה המרכזית של כל אחד מהקורסים בנפרד, והן ע"י השילוב של הקורסים יחדיו כמשקף את התהליך הלימודי אותו חווה הלומד (King, 2010).

גורם פנים-מוסדי נוסף הינו **הרכב הסטודנטים במוסד**, הממצאים אודות מידת השפעתו וחשיבותו משתנים בין מחקר למחקר (King, 2010; Grady, 2010; Walkington, 2002). כך לדוגמא, נטען כי מדיניות הקבלה של סטודנטים זרים למוסד הלימודים תשפיע על עיצוב הקוריקולום מתוך הצורך להתאימו גם לסטודנטים אלו (Napir, 2005). מצד שני, בעיקר במדינות מתפתחות, סטודנטים זרים מהווים נשאי ידע ומשפיעים בעקיפין על הקוריקולום דרך סגל ההוראה באמצעות הדיאלוג הנוצר ביניהם (Brennan, 2004).

גורמים פנים-מוסדיים נוספים הינם אופן תהליך קבלת ההחלטות המוסדי, מדיניות המוסד והאוריינטציה בהם מתנהלים הלימודים. מבחינת מדיניות, ניכרת השפעה רבה לציפיות המוסד מדמות הבוגר שהוא רוצה לעצב, וכך גם ההשפעות של מוסדות מתחרים והצורך להתאים את הקוריקולום להשפעות אלו (Wolf and Zoghan, 1988).

ברמה המוסדית, גם חזון ומטרות המוסד, ולא רק חזון ומטרות התוכנית, מהווים גורמי השפעה חשובים. מוסדות שונים חורטים על דגלם מטרות שונות, רוב המוסדות האקדמיים שואפים לפתח מחקר, הוראה ויישום מעשי אך יש שוני בין מוסד למוסד בתמהיל ובדגש של מרכיבים אלו ובאופן מימושם. התרבות המוסדית, הנגזרת מתוך מטרות אלו ומהווה את דרך ההגשמה הספציפית של המטרות באותו מוסד, משפיעה על הקוריקולום (Stark and Lattuca, 1997).

המקורות הכספיים והמימון גם הם בעלי השפעה על עיצוב הקוריקולום. כך למשל, אם מרבית המשאבים הם ממקור פילנתרופי, קיימת האפשרות שהקוריקולום ישתנה באופן משמעותי בהתאם לאגינדה של התורם (Paulsen, 1990).

1.2.2 הגורמים החוץ מוסדיים המשפיעים על עיצוב הקוריקולום מהווים רשימה ארוכה וכוללת מקורות השפעה מגוונים. בהיבט הכללי יותר נדונה השפעתן של **תפיסות גלובליות** ההולכות ומתפשטות ממערב למזרח, הבאות לידי ביטוי בין היתר, בחיקוי של מדינות מתפתחות את מערכות החינוך ותוכניות הלימודים של המדינות המפותחות (Nafir, 2005; Brennan, 2004). מגמה מרכזית נוספת היא החלת עקרונות השוק החופשי על מערכת החינוך וההשכלה (2004). (Wolff–Dietrich, 1997, Sng, 2008), אשר בין היתר, הביאה לדגש על מדידת הישגים, ליצירת תחרות בין המוסדות השונים להשכלה גבוהה, ולהתבססותה של "תפיסה צרכנית", לפיה **התלמידים הם בגדר "לקוחות"** שיש להשביע את רצונם. תפיסה זו, בין היתר, מכוונת לשינויים בקוריקולום כך שיותאם לשוק העבודה ולדרישותיו, ונובעת מהמוטיבציה העיקרית של סטודנטים הבאים ללמוד לימודים גבוהים לרכוש כישורים שימושיים אשר יאפשרו להם השתלבות מיטבית בשוק העבודה המקומי והבינלאומי (Jossey, 1977; Wolff–Dietrich, 1997). מוטיבציה זו של הלומדים יוצרת השפעה משמעותית על הקוריקולום, שכן המוסד האקדמי נדרש להתאים את הקוריקולום לדרישות שוק העבודה ולעצבו באופן דינמי בהתאם לדרישות המשתנות העולות מהשטח (Anderson and Rogan, 2010; Wolff–Dietrich, 1997). חשוב להדגיש כי מבין הגורמים החוץ-מוסדיים, ההשפעה המכרעת ביותר היא השפעתו של שוק העבודה (King, 2010; Grady, 2010; Walkington, 2002). המוסד האקדמי, המצוי למעשה בתחרות עם מוסדות אחרים, מנסה להתאים את הקוריקולום שלו לשוק העבודה המשתנה על מנת לספק את ההכשרה המקצועית העדכנית ביותר לדרישות המעסיקים. השפעה זו על הקוריקולום היא חזקה יותר בייחוד בתוכניות לימודים עם אוריינטציה מקצועית ספציפית (Wolff–Dietrich, 1997), כדוגמת מקרה הבוחן של המחקר הנוכחי, העוסק בהכשרתם של מורים להוראה. במהלך עיצוב הקוריקולום, מקבלי ההחלטות במוסדות להשכלה גבוהה תופשים

את מידת ההתאמה של הקוריקולום לשוק העבודה כשיקול מרכזי של הסטודנטים בבחירתם את המוסד האקדמי בו ילמדו (Brennan, 2004).

בדומה לכך, גם המדידה, הדירוג וההשוואה הבינלאומית בין מוסדות להשכלה גבוהה הם בעלי השפעה, הבאה לידי ביטוי בין היתר בעידוד לשנות את התשומות החינוכיות, ובכלל זה הקוריקולום, על מנת לשפר את הישגי המוסדות האקדמיים (Napir, 2005). ככלל, מוסדות להשכלה גבוהה נדרשים לתת דין וחשבון לבעלי מניות ועניין שונים: הציבור, המייסדים, המדינה, חברות לומדים, תורמים ועוד (Anderson and Rogan, 2010). לדוגמא, מוסדות המעוניינים לקבל תרומות מארגונים עולמיים גדולים, נדרשים לעמוד בסטנדרטים הנקבעים על ידי ארגונים אלו, ודרישה זו יכולה להשפיע אף היא על עיצוב הקוריקולום. (Brennan, 2004).

גורמים חוץ-מוסדיים נוספים הקשורים גם הם להחלת עקרונות השוק על מערכת ההשכלה הגבוהה כוללים **רגולציה ממשלתית** המשפיעה על האקדמיה באמצעות קביעת סטנדרטיים מוסדיים או ממשלתיים לתוכניות הלימודים מתוך מטרה לטפח את ההון האנושי ולשפר את התפוקות (Boer, 1995). כך לדוגמא, המדיניות בתחום בו עוסק המחקר הנוכחי - מעורבות הורים, באה לידי ביטוי מפורש בחקיקה, במטרה להעצים מעורבות הורים במערכת החינוך בהחלטות פדראליות ומדיניות בארה"ב (NCATE, 2002; NBPTS, 1994). מקור השפעה חוץ-מוסדי נוסף הוא **ההקשר הקהילתי**, המגמה הרווחת בארה"ב הינה להגביר את שיתוף הציבור והקהילה באקדמיה, זו באה לידי ביטוי בשינוי הקוריקולום כך שיערב את הקהילה ויצור יחד איתה את ההקשר בו מתרחשים הלימודים (Bender, 2008). במחקרו של Bender מוצגת הגדרה מקובלת של מעורבות קהילתית באקדמיה כך שעל כלל היוזמות והתהליכים באקדמיה, הן במחקר והן בהוראה לכלול התייחסות לקהילה בה האקדמיה משולבת, והתייחסות זו אמורה לבוא לידי ביטוי בפעילויות פורמליות ובלתי פורמליות. ככלל, תפישה זו של מעורבות קהילתית באקדמיה, מדגישה את הצורך להכשיר הן את הסגל והן את הסטודנטים לאחריות אזרחית וסולידריות חברתית. ספציפית, גישה זו גורסת כי יש לעצב את הקוריקולום כך שיכלול פעילויות ומחקר המתייחסים לקהילה (Waghid, 2002), כדוגמת חינוך באוריינטציה קהילתית, התמחות במוסדות קהילתיים, פרקטיקום, שילוב של למידה ועבודה, לימוד מקצועות שירות וסעד ויציאה של הסטודנטים לפרויקטים בקהילה (Bender, 2008). השפעה זו של מעורבות קהילתית משיקה למקרה הבוחן של המחקר הנוכחי שכן מעורבות הורים בחינוך בכלל ובבית הספר בפרט משקפת גם היא תפישה של מעורבות קהילתית.

1.2.3 השפעת המחקר על שינוי קוריקולום

על פי המיפוי הרווח, המבחין בין גורמים פנים מוסדיים לגורמים חוץ מוסדיים, **הידע המחקרי** נכלל ברשימת מקורות ההשפעה החוץ-מוסדיים (Jossey, 1977; Leisyte & others, 2009). יחד עם זאת, ניתן לשער כי לגורם זה יש ממד של השפעה פנים מוסדית, בעיקר במקרים בהם אותם אלו היוצרים את הידע המחקרי הם אלו המלמדים אותו (Smeby, 1998). המחקר הנוכחי מתמקד בעיצוב הקוריקולום בתוכניות הכשרה במוסדות מחקרניים מתוך מוטיבציה לבחון את הסוגיה בהקשר בו המחקר וההוראה נערכים באותו המוסד ובמרבית המקרים נערכים על ידי אותם אנשים המשמשים הן כמרצים והן כחוקרים. (Terwel, 2005).

השפעתו של הידע המחקרי על הקוריקולום כולל מספר היבטים: ראשית, המחקר החינוכי והפדגוגי עצמו מעלה תובנות חדשות אודות ההשפעה של אופן ארגון תכני הלימוד על הלמידה. לתובנות אלו יש השלכה רוחבית על עיצוב הקוריקולום בתחומי לימוד שונים. לדוגמא, ממצאי המחקר הפדגוגי, אשר הצביעו על חשיבות הלמידה הפעילה והחקירה המדעית, חלחלו לתוכניות ההכשרה של מורים במקומות שונים העוסקים במדעים מדויקים, הסטודנטים מתנסים בעצמם בחקירה מדעית ובכך יוצרים לימוד פעיל (Anderson and Rogan, 2010). דוגמא נוספת היא ממצאים פדגוגיים של לימודי המתמטיקה, אשר גורסים כי עבור תלמידים שונים יש לנקוט בגישות שונות בהוראת המתמטיקה, ביניהן גישות ויזואליות מגוונות. על פי תובנה זו הקוריקולום להוראת מתמטיקה הותאם והעזרים החזותיים בהם משתמשים המורים משקפים את החשיבות של גיוון גישות ההוראה אשר נמצאו במחקר (Castro & others, 2009), כך הצורך להתאים את הקוריקולום לממצאי מחקרים חדשים בתחום ידע ספציפי כגון מתמטיקה ומדעים משפיעים על התכנים השונים המעוברים במסגרת הקוריקולום. (Anderson and Rogan, 2010; Leisyte & others, 2009).

משנה לשנה, עם הצטברותו של ידע חדש, אחוז הידע המועבר לסטודנטים ביחס לידע הקיים הולך וקטן, והבחירה מה לכלול הקוריקולום הופכת קשה ומשמעותית יותר (Jossey, 1977) כלומר, נוצר צורך גובר להתאים את הקוריקולום לידע החדש המתרחב בהתמדה (Napir, 2005). יתרה מכך, כיום, ייצור הידע אינו בבלעדיות של מוסדות המחקר אלא מצוי אף בידיהן של חברות עסקיות, כך שנדרש מאמץ נוסף מצד המוסדות האקדמיים לטובת איסופם ושילובם של ממצאי מחקר חדשים בקוריקולום (Barnett, 2005).

מידת ההשפעה של המחקר על עיצוב הקוריקולום, המצוי בידי הסגל, מושפעת מערכים, מחלוקות, פוליטיקה, תחרות, מעמד היררכי, ותפיסות המרצה, הצורך באיזון בין גורמים אלו מקטין את השפעתו של המחקר על הקוריקולום, הקטנה הנתפשת כ"עיוות" לגבי האופן שבו רצוי היה שממצאי המחקר ישפיעו על הקוריקולום (Leisyte & others, 2009). יתרה מכך, למרות המדיניות המוצהרת, הן מבחינת המדינה והן מבחינת המוסד, לפיה יש לבסס את ההחלטות על מבנה הקוריקולום על ממצאי המחקר, בפועל, שיקולים אחרים, בין היתר, פוליטיים וכלכליים משפיעים יותר על מקבלי ההחלטות (Stark and Lattuca, 1997, Benavot and Resnik, 2006). כך, נטען כי המחקר משמש כ"עלה תאנה" להסתרת שיקולים אחרים במהלך ההחלטה על עיצוב הקוריקולום (Clements, 2007).

ככלל, ניכרת מגמה של התרופפות הקשר בין המחקר להוראה, הן בגלל התרחבות הידע המחקרי ויציאתו מבלעדיותה של האקדמיה, והן בגלל הצורך להתחשב בשיקולים כלכליים ופוליטיים בגלל התחרות הרבה בין המוסדות על משיכת הסטודנטים למוסד. (Leisyte & others, 2009). עדות להשפעה היורדת של המחקר ניתן למצוא בדבריהם של מקבלי ההחלטות עצמם. כך לדוגמא, רק שיעור נמוך של מקבלי ההחלטות אודות הקוריקולום של תכנית ההכשרה לעובדים סוציאליים העידו כי נתונים וממצאים מחקרניים הם גורם עיקרי בקבלת החלטות לגבי עיצוב הקוריקולום בתכנית. (Grady, 2010).

2. מקרה בוחן: הכשרה למעורבות ההורים בתוכנית להכשרת מורים

2.1 מעורבות הורים כסוגיה מחקרית

מעורבות הורים הינו מושג רחב המשקף את מחויבות ההורים והשתתפותם הפעילה בחינוך ילדיהם (LaBahn, 1995), מתוקף תפישה של "אחריות משותפת" בין ההורים למערכת החינוך (Epstein, 1999). בשנת 1931 פורסם מאמר בדבר הקשר שבין "המשפחה" ל"בית הספר" (Millner, 1931), ומאז, קשר זה נחקר רבות, תחת הנושא "מעורבות הורים" (Parental Involvement). חוקרים שונים במהלך השנים הוכיחו כי ישנו קשר ישיר בין מעורבותם של ההורים לבין הישגיו הלימודיים של התלמיד (Dixon, 1992; Hoover, & others, 1997) ריבוי העדויות שהצטברו עם השנים לקשר זה משתקף היטב בביטוי "הר של חומר" (Fin, 1998, p.20). מעורבות הורים נחקרה בגיל בית הספר היסודי (Dornbusch and Ritter, 1988; Henderson & others, 1986; Hickman, & others, 1995; Thornburg, 1981) ובמסגרת גיל התיכון (Mapp & others, 2008; Rumberger & others, 1990; Dunst, 2002). ממצאי המחקר הינם מגוונים, אולם באופן כללי נמצא כי חשיבותה של המעורבות וההשפעה על ההישגים הלימודיים רלבנטית לכל שכבות הגיל של התלמידים (Dixon, 1992) "מעורבות הורים, כמעט בכל צורה, מניבה יתרונות בולטים בהישגי התלמידים" (Dixon, 1992, p. 16). גם בחינת תכניות שונות המיועדות לעידוד הצטיינות והצלחה בקרב ילדים, העלתה ממצאים לפיהם תכניות אלו מצליחות יותר עם מעורבותם של ההורים (Henderson and Berla, 1994). הדוגמאות להשפעת מעורבות ההורים הן רבות: בנוסף להצלחה אקדמית, מעורבות הורים תורמת גם לתחושת הרווחה האישית, השתתפות בשיעור, גישת התלמידים, ביצוע מטלות שיעורי הבית ושאיפותיהם החינוכיות (Greenwood and Hickman, 1991); תורמת להפחתת הנשירה בקרב תלמידי תיכון (Rumberger & others, 1990) ומעלה את המוטיבציה של התלמידים להשתתף בפעילויות אקדמיות ובית-ספריות (Gonzalez-Dehass & others, 2005). למעורבות ההורים השפעה לטווח רחוק שכן מעורבותם של הורים בגיל צעיר תורמת להישגיהם הלימודיים של התלמידים בגיל מאוחר יותר (Meidel and Reynolds, 2004; Barnard, 1999).

תמיכה בגישה של מעורבות הורים משתקפת לא רק בממצאי המחקר, אלא אף במדיניות חינוך ברחבי העולם המעודדת את הגדלת מעורבותם של ההורים. מדינות שונות לא רק מפעילות תכניות התערבות ספציפיות אלא אף פועלות בתחום החקיקה לטובת הגברת המודעות לחשיבותה של מעורבות הורים ולעידודה. בשנת 2002 הועברה הצעת חוק בארה"ב שמטרתה העצמה של מעורבות ההורים בכל רחבי המדינה (NCLB, 2002) ובסקוטלנד ה- Parental Involvement Act שנחקק ב-2006 (PIA, 2006), הורה להגדיל את מעורבות ההורים בבית הספר ולהקים מועצות הורים שייקחו חלק פעיל בתוכנית החינוכית.

היבט נוסף של מעורבות הורים הינו המתח בין הנהלת בית הספר והמורים לבין ההורים (Cullingford and Morrison, 1999). מצד אחד, המורים חוששים ממעורבות הורים (Althier and Slostad, 1999), בין היתר בשל חששם מביקורת על שיטות הלימוד היכולה להביא לפגיעה בסמכויותיהם כמורים. חששות אלו תורגמו לתפישה לפיה למנהל יש תפקיד קריטי ליצירת התנאים המתאימים לשיתוף פעולה בין ההורים למורים, ביצירת סביבה תומכת הן להורים והן למורים וקביעת גבולות ברורים למעורבותם של ההורים (Campbell, 1992, p. 3). יצירת סביבה שכזו לא רק שמעצימה את התלמיד, אלא גם את ההורה ואת המורה (Bauch and Goldring, 1998). מצד שני, ממצאי המחקר מעידים כי תכניות המעודדות מעורבות הורים בבית-הספר מסייעות להורדת המתח ולהגברת שיתוף הפעולה בין המורים להורים, באמצעות רתימת ההורים למטרות בית הספר ע"י הסבר ושיתוף מצד בית הספר (Eccels and Harold, 1993). ככלל, תהליך חיובי של מעורבות הורים מכווין את בית הספר להענקת הזדמנויות רבות יותר לתלמידיו ומסייע לשמירה על ערך המשפחה (Christenson, 2003), בנוסף, בית הספר יכול לשמש כעזר להורים לרכוש כישורי הורות ומשפחה (Christenson, 2003). ממצאי מחקרים אשר התמקדו בדעותיהם של הורים, מורים ותלמידים בנוגע למעורבות הורים העלו תובנה לפיה קיימת תמימות דעים כי שיתוף פעולה של ההורים יוביל לסביבת לימודים נוחה יותר עבור התלמידים ומאפשרת יותר עבור המורים בתמיכתם ועידודם של ההורים (Shartrand & others, 1997).

חשוב להדגיש כי למרות כל האמור, מעורבות הורים אינה רווחת (גרינבאום ופריד, 2011; Shartrand & others, 1997), ואף ניכר חוסר עידוד מערכתי למעורבות הורים, הניכר באופן מיוחד בבתי הספר התיכוניים (Cohen, 1994). ממצאי המחקר מצביעים על מספר חסמים מרכזיים המעכבים את מעורבות ההורים בבתי הספר, וביניהם, **העדר שיתוף פעולה** ונכונות מצד המורים והמנהלים, לערב את ההורים בתהליכים המתרחשים בבית הספר בייחוד בדרגות הגבוהות של מעורבות בקבלת החלטות לגבי מדיניות ותכנית הלימודים (Epstein, 1991). גם בבתי ספר בהם קיימת תמיכה רעיונית עקרונית לגבי הגברת מעורבות הורים, המורים טוענים כי להערכתם הם לא יוכלו להניע את ההורים להגביר את מעורבותם בפועל (Epstein, 1991). **תפיסות חינוכיות מתחרות**, מהוות מחסום נוסף לעידוד מעורבות הורים, תפיסה הגורסת כי יש ליצור חיץ בין החינוך ההורי במסגרת הביתית לבין החינוך של הילד במסגרת הבית-ספרית מונעת את האפשרות לשיתוף של ההורים בתהליך החינוכי (Serafini, 2004), יתרה מכך, קיימות אף תפיסות השמות במרכז את יחסי המורה-תלמיד וגורסות כי אין להורה מקום בתהליך הלמידה (Burton, 1992).

מגבלות טכניות, כדוגמת כיתות גדולות, עייפותם ושחיקתם של המורים כמו גם חוסר התמיכה מצד הגורמים הנוספים בבית הספר מהווים חסם להגברת מעורבות הורים (Swick and McKnight, 1989) וכך גם חוסר זמן ומשאבים של ההורים מקשים על התהליך (Marburger, 1990). הממצאים, אשר מצד אחד מצביעים על חשיבותה הרבה של מעורבות ההורים ומצד שני

מצביעים על הקשיים בעידוד, תיעול ושילוב מעורבות ההורים בתהליך החינוכי, מחזקים את החשיבות בדבר הכשרת מורים למעורבות הורים (Shartrand & others, 1997).

2.2 תכניות הכשרה למורים

תכניות הכשרה למורים הן תכניות הכשרה פרופסיונליות המיועדות להקנות למורים ידע וגישות שונות לחינוך בתוך בית הספר ומחוצה לו (Labaree, 2008). בעבר, תכניות הכשרה מעין אלו לא היו נפוצות, אך במהלך המאה ה-20, בהמשך להקמתם של בתי הספר הציבוריים, הלכו והתבססו תכניות אלו, בעיקר בארה"ב. בשנים הראשונות תכניות אלו השתייכו למדינה אולם בהמשך הפכו לתוכניות הכשרה הנלמדות במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה (Labaree, 2008). נהוג להבחין בין שלוש תפישות שונות של הכשרת מורים: המודל הביהביוריסטי; המודל הרציונליסטי והמודל ההומניסטי (גובר, תשנ"ז).

המודל הביהביוריסטי תומך בגישה המעמידה את התנהגותו הגלויה של התלמיד בראש מעיניו של המורה. "מורה טוב" לפי גישה זו, יהיה מורה שיעביר את החומר הנלמד בצורה הטובה ביותר. לפי המודל הביהביוריסטי יהיה אפשר לקבוע דרך הוראה שתהיה דרך ההוראה הנכונה. הכשרת המורים הביהביוריסטית. מתמקדת בתהליך הלמידה, בדרכי מדידת ההישגים של התלמידים ובדרכי ההוראה, בנוסף לידע של החומר הנלמד, על פי גישה זו המורה אמור לרכוש גם ידע כללי (Ashton, 1991) ניתן לשער שהכשרה למעורבות הורים למורים על פי מודל זה תשים דגש על רתימת ההורים לתהליך הלמידה ורכישת הידע של הילד.

המודל הרציונליסטי רואה במורה לא רק "כלי להעברת החומר" אלא כסוכן של מידע ותרבות שאמור להעביר לתלמידיו גישה חינוכית שלמה. תכניות ההכשרה למורים הנוהגות לפי מודל זה יעניקו למורים תמונה חינוכית רחבה ובעיקר ידגישו את הערכים המרכזיים שעל המורה להעביר לתלמידיו כמחויבות לחברה ולתרבות שאותה המורה מייצג (Peters, 1977). ניתן לשער שהכשרת מורים למעורבות הורים על פי מודל זה תתמקד בחיבור ובדיאלוג שבין הערכים של המשפחה לערכים של בית הספר והחברה על מנת להכשיר את המורים לתת מקום לקול של ההורים ושל המשפחה, לבטא את התרבות והזהות הייחודית שלהם כחלק מהפסיפס הרחב יותר של הקהילה לה שותף בית הספר.

המודל השלישי הוא המודל ההומניסטי, והוא מעמיד במרכז את התלמיד ומאפשר למורה חופש פעולה רחב בכל הנוגע לחינוכו של התלמיד. על פי מודל זה על המורה להוות דמות מוסרית ומעורבת בחיי התלמידים (Giroux, 1989). בהכשרה הומניסטית יקבל המורה בנוסף לידע כללי רחב גם כלים פדגוגיים המתאימים להוראה וחינוך משלימים על מנת לקדם את התלמיד בדגש על היבטים שונים בחייו ואישיותו (ביטי, תשס"ב). ניתן לשער כי הכשרה למעורבות הורים על פי מודל זה תיתן למורים כלים לדיאלוג משותף עם התלמיד ועם ההורים אודות ההיבטים השונים של חייו של התלמיד המתרחשים גם מחוץ לכתלי בית הספר.

תכניות הכשרה שונות יוצרות מאזן שונה בין "פדגוגיה", כלומר, העקרונות והשיטות של ההוראה, אסטרטגיות הוראה וסגנון הוראה, לבין העיסוק בידע הדיסציפלינרי אותו ילמד המורה בעתיד (Shulman, 1986). בעבר הקשר בין מרבית מכוני הכשרת המורים למוסדות האקדמיים, הביא

לעיסוק אינטנסיבי בתיאוריה. בהמשך, התעוררה ביקורת על כך, ובעקבותיה השתנו תכניות הכשרת המורים כך שתכלולנה גם עיסוק פרקטי וחתימה לקוהרנטיות שבין למידה והוראה, כך שהתיאוריות הנלמדות יהיו בדגש על ישימותן בהוראה בפועל. (Darling-Hammond & others, 2005).

מעבר להיבט התוכני, במהלך עיצוב הקוריקולום לתכנית להכשרת מורים, ישנה התחשבות במספר קריטריונים בהיבט המעשי, על התוכנית ללוות את פרחי ההוראה בתהליך הכשרתם באופן של חניכה צמודה שבה ניתן יהיה להתייחס לתהליך שעובר המתלמד, על המורים לעתיד להתנסות בהוראה בפועל ויש לעודד יוזמה ויצירתיות בקרב המורים המתלמדים ולאפשר חשיפה למגוון רב של שיטות חינוכיות (Abdal-haqq, 1995). עקרון מנחה מרכזי בתוכניות להכשרת מורים הוא היות הלומדים "לומדים פעילים" במסגרת ההכשרה, ולכן, על המלמדים בתכנית להתייחס למורים המתלמדים כמו שהיו מצפים שאלו יתייחסו לתלמידיהם בעתיד (Puntam and Borko, 1997).

2.3 הכשרה למעורבות הורים במסגרת תכניות להכשרת מורים בעולם

כבר למעלה מארבע עשורים ובאופן גורף, מצביעים ממצאי המחקר על החשיבות של מעורבות הורים בתהליך החינוך של ילדיהם בבית הספר ואת תרומתה של מעורבות זו לשיפור הישגיהם. בעקבות תובנה זו, חוקרים רבים המליצו להרחיב את מעורבות ההורים במערכות החינוך השונות. בשנת 1966 פורסם בארה"ב הדו"ח של קולמן (Coleman & others, 1966), אשר סקר את מצב החינוך בארה"ב והמליץ להגביר משמעותית את מעורבותם של ההורים בחינוך. הדו"ח הצביע על השפעת החינוך מהבית, השונה מהותית מזו הבית-ספרית, ועל תרומתה למימוש הפוטנציאל הלימודי של התלמידים. פרסומו של הדו"ח עודד חוקרים להמשיך ולבחון כיצד יש לשלב את ההורים במערכת החינוך ולהגדיל את מעורבותם בתהליך החינוך של ילדיהם (Shartrand & others, 1997).

החשיבות להכשיר מורים למעורבות הורים במהלך תכניות ההכשרה מבוססת גם על ממצאים לפיהם מורים אשר למדו על מעורבות הורים ישתפו פעולה עם ההורים בצורה יעילה יותר, יאזינו יותר לדעותיהם של ההורים, יסבלו פחות מסטריאוטיפים שליליים על הורים ויוכלו להתמודד טוב יותר עם סיטואציות בהן יש קונפליקט בין בית הספר לבית העלולים להתעורר במהלך השנים (Becker and Epstein, 1982). ממצאים דומים מראים כי תכניות המגדילות את מעורבות ההורים תורמות להרגשת היעילות של המורים ואף תורמות לשיפור מעמד המורים בעיני עצמם (Hoover-Dempsey & others, 2002; Katz and Bauch, 1999). כאשר מורים בשטח נשאלו ישירות כיצד הם היו מעצבים את תכניות ההכשרה למורים בהקשר של מעורבות הורים, מרביתם ציינו מפורשות כי לו הם היו מעצבים את תכנית ההכשרה, חלק ניכר מהתוכנית היה מיועד להכשרת מורים למעורבות הורים (Tichenor, 1997). בעקבות ממצאים אלו הועלו הצעות קונקרטיביות להגדלת העיסוק במעורבות הורים בתוכניות להכשרת מורים כבר לפני שני עשורים (Greenwood and Hickman, 1991).

ההסכמה הגורפת בחשיבות הכשרת מורים למעורבות הורים אינה משתקפת בתוכניות להכשרת מורים בפועל (Shartrand & others, 1997). בארה"ב, נחקרה סוגיה זו באופן מקיף יחסית. אחד המחקרים הראשונים בתחום בחן סילבוסים ב-133 אוניברסיטאות וקולג'ים בארה"ב. רק ארבע עד חמישה-עשר אחוזים מהמוסדות להכשרת מורים בכל מדינה לימדו קורס מלא או חלקי במעורבות הורים (Chavkin & Williams, 1988). מחקרים נוספים מצביעים על מגמה דומה (Chavkin, 1991; McAfee, 1987). כך למשל, בדיקת משימות הקריאה אשר ניתנו לסטודנטים להוראה הקשורות למעורבות הורים העלתה ממצאים לפיהם כמעט מחצית מהסטודנטים לא קראו אפילו פריט קריאה אחד העוסק במעורבות הורים כחלק מדרישות החובה של הקורסים בתכנית הלימודים (Tichenor, 1997). באופן דומה, גם בבחינות ההסמכה למורים באותה תקופה לא נכללה התייחסות למעורבות הורים (Greenwood and Hankins, 1989). בהמשך, בחלק מהמדינות בארה"ב הוכנסו לבחינות ההסמכה למורים שאלות הנוגעות למעורבות הורים וקהילתיות, אולם חלק גדול מהסטודנטים לא ידע להשיב עליהם נכונה (Serafini, 2004).

עדות נוספת להיעדרות ההכשרה למעורבות הורים משתקפת במודעות הנמוכה של פרחי ההוראה לנושא, כך במחקר נמצא כי מורים רבים בהכשרתם הצהירו על עצמם כי הם רואים את כישוריהם הפרופסיונליים בהעברת תחום הידע הספציפי, מה שלתפישתם אינו תלוי בכישוריהם ליצור מעורבות הורים (Becker and Epstein, 1982). בנוסף, טוענים המתכשרים להוראה כי הם סומכים על ניסיונם האישי בכל הקשור למעורבות הורים (Tichenor, 1997). ורק כ-8% מפרחי ההוראה חשבו כי יש צורך הכרחי בהכנסת מעורבות הורים לקוריקולום בצורה גורפת ומחייבת (Chavkin and Williams, 1988).

כעשור לאחר מכן, סטודנטים להוראה טוענים כי מעורבות הורים היא האתגר הגדול ביותר שלהם אך המשימה אליה הם הכי פחות מוכנים (Metlife, 2006). כמו כן, רק 42 אחוז מהמורים עם ניסיון של פחות מחמש שנים בהוראה הרגישו שהם מוכנים להתערבות של הורים בתהליך החינוכי ולבניית יחסים איתם (Metlife, 2006).

2.4 המדיניות אודות מעורבות הורים בתוכניות להכשרת מורים

ב-1992 נערך סקר מדיניות ב-50 מדינות בארה"ב ונמצא כי אין אף מדינה המחייבת קורס אחד של הכשרה למעורבות הורים בתוכניות ההכשרה הממלכתיות (Hinz, & others, 1992). בבדיקה ספציפית ב-1997 של 60 תכניות ב-22 מדינות שהצהירו על חובת שילוב מעורבות הורים בתוכניות ההכשרה בהנחיותיהם נמצא כי רק ב-9 מתוכן יש קורס חובה בנושא לרוב למורים לגיל הרך (שיעור של 15%). (Shartrand & others, 1997). ממצאי אותו מחקר שבדק סה"כ 1,992 תכניות רשמיות להכשרת מורים הראו כי תחום מעורבות הורים בתוכניות הכשרה למורים עדיין לא נמצא במקום גבוה בסדרי העדיפות הממלכתיים (Shartrand & others, 1997). במחקר נמצא כי אמנם במדינות רבות בארה"ב מעורבות הורים נמצאת כאחת המטרות הרשמיות להכשרתם של המורים בתוכניות השונות, אולם בפועל באותה תקופה אין חקיקה רשמית המחייבת את המוסדות לקיים קורסים ספציפיים בנושא, וכך מעורבות הורים במקרים רבים

נשאר כמטרה ברמה ההצהרתית ולא באה לידי יישום בפועל, בין היתר עקב העדר הגדרות מדויקות בחקיקה לאופן שבו יש לשלב את הנושא בתוכניות ההכשרה (Shartrand, & others, 1997).

לאור המחקרים הרבים שהראו כי לא חל שינוי במידת ההתייחסות לנושא מעורבות ההורים במסגרת תכניות להכשרת מורים בארה"ב (Katz and Greenwood and Hickman, 1991; Bauch, 1999; Epstein and Sanders, 2006), התגבשה ב-2002 חקיקה ספציפית ויישומית התומכת הן בעידוד מעורבות הורים בבתי הספר והן בהגברת ההתייחסות לנושא בתוכניות השונות להכשרת מורים (NCATE, 2002, NCLB, 2002). בהמשך לכך, במדינת ניו-יורק, מסצ'וסטס ושיקגו יושמו בשנים האחרונות תכנית המעודדת שיתוף פעולה של הורים ומורים, במינסוטה ובמיזורי הוקמו תכניות "הכשרת הורים" המערבים גם את המורים (Shartrand & others, 1997). בחינוך המיוחד נקבעה החלטה פדראלית המחייבת את השתתפות ההורים לתלמידים מהחינוך המיוחד בקבלת החלטות בעיצובן של תכניות חינוך אינדיבידואליות לילדיהם (Chorpita, 2003; Daleiden & others, 2006). בנוסף, הוקמו גופים שונים בכדי להעצים את החינוך למעורבות הורים. (NCATE; 2002).

2.5 המחסומים המעכבים את הכשרת המורים למעורבות ההורים

במחקר שנערך ב-2006 שבו נשאלו דיקנים שונים של מוסדות חינוך בארה"ב לסיבות שבגינן אין התייחסות רחבה למעורבות הורים בתוכניות ההכשרה שתחת פיקוחן. נמצא ש-40% מהנשאלים ציינו כי הם מודעים לחקיקה ולמדיניות בנושא מעורבות הורים אך ציינו כי למרות זאת אין יישום של החקיקה בבית ספרם. 15% מהנשאלים ציינו כי הם מתכננים לשנות את הקוריקולום שלהם על פי הקווים המנחים מטעם המדינה. 10% ציינו כי הקוריקולום להכשרת מורים עמוס מדי ויהיה קשה ליצור בו שינויים קוריקולריים. 30% ציינו שהמוסד בראשותם מתדיין על הנושא אך עדיין לא הגיע להחלטות ברורות. (Epstein and Sanders, 2006).

2.6 המצב בישראל

בישראל, ועדת אריאב שפרסמה את ממצאיה ב-2006 התוותה מספר קווי יסוד לפיהם תכניות לימודים בהכשרת מורים יתמקדו בין היתר בידע, בתחום הדעת ובצבירת ניסיון מעשי מהותי, נקבע כי הפן הערכי-חברתי והפן היצירתי בהוראה מהווים ממדים חשובים בתפיסה הפרופסיונאלית של המורה וכן שהצלחת תכנית ההכשרה תלויה במידה רבה ב"פיתוח הדרגתי של ראייה אקולוגית של ההוראה – התלמיד הבודד, קבוצות לומדים, בית הספר כמערכת ארגונית, הקהילה, והמערכת החברתית הרחבה" ניתן לראות בקביעות אלו ניצנים ראשוניים של מודעות לחשיבות הקשר שבין המורה להורים כחלק מהקהילה והכרה בצורך לפתח ראייה ותפיסה זו בתוכניות ההכשרה למורים (אריאב, 2006).

חמש שנים אחר כך, פורסם ב-2011 "דו"ח הוועדה לנושא קשרי משפחה- מסגרת חינוך בגיל הרך וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך". הוועדה פעלה במסגרת היזמה למחקר יישומי בחינוך במסגרת יחידה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. הועדה הוקמה

במטרה לשפר את מערכת החינוך בגיל הרך ולשם כך לבחון את הקשר בין מסגרות החינוך בגיל הרך למשפחה, וזאת על מנת לסייע על פי הצהרתה לגורמים במשרד החינוך להבנות מדיניות שתסייע למשפחות ולעוסקים בחינוך לפתח את הקשרים ביניהם במטרה להיטיב עם הילדים. הועדה התמקדה בגילאי גן הילדים עד כיתה ג בנושא שיתוף המשפחה בנעשה במסגרת החינוכית ובחנה בין היתר את מצב שיתוף המשפחה הקיים בארץ. לשם כך נבדקו בין היתר, תכניות ההכשרה למורים וגננות בעניין ההכשרה של הצוות החינוכי למעורבות הורים.

במסגרת הדו"ח נסקרו החוגים לחינוך בתארים ובמסלולים השונים המצויים ב-6 אוניברסיטאות בארץ והמסלולים לתואר בחינוך ולתעודת הוראה ב-17 מכללות, בייחוד נבדקו התוכניות להוראה, מינהל חינוכי וייעוץ חינוכי, בשנת 2008 – 2009. נמצא כי מתוך 23 מוסדות שנבדקו ב-17 מתוכם התקיימו קורסים הנוגעים במעורבות הורים, מתוך 6 האוניברסיטאות ב-3 מתוכם נמצאו קורסים המתייחסים לנושא, רובן במגמה לייעוץ חינוכי, מתוך 17 המכללות ב-3 מתוכם לא נמצאו כלל קורסים הנוגעים לנושא ומרביתם במגמות לגיל הרך והחינוך המיוחד מתוכם בלט החלק היחסי של קורסי הבחירה. בעקבות ממצאי הדו"ח, המליצה הוועדה לקיים בכל המוסדות להכשרת מורים, קורס חובה (כולל שיעור ותרגול) בתחום מעורבות הורים כמו גם השתלמות למורים ותיקים (גרינבאום ופריד, 2011).

יש לציין, להבדיל מהדו"ח, המחקר הנוכחי מתמקד בתוכניות ספציפיות לתעודת הוראה באוניברסיטאות. הדו"ח סקר את כלל התוכניות בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות בתני החוגים השונים במטרה למצוא קורסים הנוגעים למעורבות הורים, המחקר הנוכחי מתמקד בבדיקת היקף ההכשרה למעורבות הורים בתוכניות ספציפיות המשמשות כבסיס להשוואה ברמת המוסד, התכנית והקורסים (על כך הרחבה בהמשך).

3. מתודולוגיה

המחקר הנוכחי מבקש לעסוק בשאלה הכללית של השפעת ממצאי המחקר על הקוריקולום, תוך התמקדות במקרה הבוחן של מעורבות הורים כתחום מחקר ועל העיסוק בנושא זה במסגרת תוכניות להכשרת מורים באוניברסיטאות בישראל. הבחירה להתמקד באוניברסיטאות ולא במכללות נבעה מהרצון לעסוק במוסדות העוסקים לא רק בהוראה אלא בראש ובראשונה במחקר. ההתמקדות בישראל נבעה ממיעוט המחקר בתחום. חשוב להדגיש כי ניתן להבחין בניצנים ראשונים של מודעות ליתרונות הרבים של מעורבות הורים ולצורך בהכשרת עובדי ההוראה על מנת ליזום ולהוביל את מעורבות ההורים בארץ (גרינבאום ופריד, 2011). השאלה שבה מתמקד המחקר הנוכחי היא: האם ובאיזו מידה מוכשרים מורים לנושא מעורבות הורים בתכניות ללימודי תעודת הוראה באוניברסיטאות בישראל, להלן:

3.1 שאלת המחקר

האם ובאיזו מידע משפיע היקף המחקר על תכני ההוראה הפרופסיונלית במוסדות להשכלה גבוהה? מקרה הבוחן: האם ממצאי מחקר אודות מעורבות הורים משתקפים בתכני התכניות המקנות תעודת הוראה באוניברסיטאות בישראל?

3.2 השערת המחקר

ככל ששיעור חברי הסגל שהצהירו על עצמם כמתעניינים במעורבות הורים בנושא מחקר בבית הספר לחינוך במוסד נתון גבוה יותר, כך שיעור התכנים העוסקים במעורבות הורים בתכניות לתעודת הוראה באותו מוסד תהיה רבה יותר.

ההכשרה למעורבות הורים נבחנת במחקר בשלוש רמות: ברמת המוסד, ברמת התוכנית וברמת הקורסים. חשוב לציין כי בכל מוסד מופעלת יותר מתוכנית הכשרה אחת וקיימת מידה מסוימת של חפיפה בין התוכניות.

3.3 רמות מבדק

ברמת המוסד - היקף המחקר נמדד באמצעות חישוב שיעור אנשי הסגל בבית הספר לחינוך אשר הצהיר על מעורבות הורים כאחד מנושאי המחקר שלו. מידת ההכשרה למעורבות הורים נמדדת באמצעות חישוב שיעור הנ"זים של הקורסים העוסקים בנושא מעורבות הורים במוסד מתוך כלל הנ"זים של כל הקורסים הנלמדים בכל התוכניות לתעודת הוראה במוסד. בהתאמה, השפעת המחקר נמדדת על ידי בחינת הקשר שבין שיעור הסגל אשר הצהיר על מעורבות הורים כאחד מנושאי המחקר שלו לבין שיעור הנ"זים בנושא מעורבות הורים מתוך כלל הנ"זים בכל התוכניות לתעודת הוראה במוסד.

ברמת התוכנית – מידת ההכשרה למעורבות הורים נמדדת באמצעות חישוב שיעור הניזים של הקורסים העוסקים בנושא מעורבות הורים בתוכנית מתוך כלל הניזים של כל הקורסים הנלמדים בתוכנית. היקף המחקר נמדד באמצעות חישוב שיעור אנשי הסגל בבית הספר לחינוך אשר הצהיר על מעורבות הורים כאחד מנושאי המחקר שלו. בהתאמה, השפעת המחקר נמדדת על ידי בחינת הקשר שבין שיעור הסגל אשר הצהיר על מעורבות הורים כאחד מנושאי המחקר שלו לבין שיעור הניזים בנושא מעורבות הורים מתוך כלל הניזים בתוכנית.

ברמת הקורס - מידת ההכשרה למעורבות הורים נמדדת באמצעות חישוב שיעור פריטי הקריאה העוסקים בנושא מעורבות הורים מתוך כלל פריטי הקריאה באותו קורס. היקף המחקר נמדד באמצעות חישוב שיעור אנשי הסגל בבית הספר לחינוך אשר הצהיר על מעורבות הורים כאחד מנושאי המחקר שלו. בהתאמה, השפעת המחקר נמדדת על ידי בחינת הקשר שבין שיעור הסגל אשר הצהיר על מעורבות הורים כאחד מנושאי המחקר שלו לבין שיעור פריטי הקריאה העוסקים בנושא מעורבות הורים מתוך כלל פריטי הקריאה באותו קורס.

מידת ההכשרה למעורבות הורים, כפי שהיא משתקפת בקוריקולום של תוכנית ההכשרה, נמדדה מתוך תפישה לפיה הקוריקולום הינו אמצעי לשיקוף הרעיונות והתכנים המרכזיים של נושאי הלימוד אשר נבחרו מתוך מגוון רחב של נושאים. בפועל, המחקר הנוכחי מתייחס לקוריקולום כפי שהוא בא לידי ביטוי בסילבוסים ובתיאורי הקורסים של תכנית הלימודים (Barnett, 2005). בהקשר האקדמי, נהוג להשתמש במונח **סילבוס**, כאמצעי המתאר את תכנית הלימודים לסטודנטים, ובכך הוא משקף את עיקרי הקוריקולום. סילבוס אקדמי מתאר אספקטים שונים של הקורס, החל ממטרותיו וכלה בלוחות זמנים ואמצעי הלימוד הנדרשים (Johnson, 2006).

3.4 אוכלוסיית המחקר

כדי להציג תמונה מקיפה, נבחנו כלל התוכניות לתעודת הוראה הקיימות באוניברסיטאות בישראל. כאמור, המוטיבציה לבחון תכניות הנערכות בסמוך למוקד המחקר הביא להתמקדות במוסדות מחקריים. מוסדות אלו מקיימים לימודי תעודת הוראה לאחר או בסוף התואר ראשון. האוניברסיטאות בישראל המקיימות תכניות אלו הן: האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת בר אילן, אוניברסיטת בן גוריון, אוניברסיטת חיפה והטכניון.

3.5 איסוף הנתונים

נתוני המחקר נאספו בשלוש רמות: ברמת המוסד, ברמת התוכנית וברמת הקורס.

ברמת המוסד נאספו הנתונים הבאים:

1. שם המוסד, בית הספר לחינוך, מספר התוכניות הקיימות לתעודת הוראה ופירוט המקצועות.
2. מספר אנשי סגל בבית הספר לחינוך.
3. מספר אנשי הסגל אשר הצהירו על עצמם כמתעניינים במעורבות הורים כנושא מחקר ושמותיהם.
4. מספר הניזי הכולל של כל הקורסים בכל התוכניות להכשרת מורים במוסד.

ברמת התוכנית, עבור כל אחת מהתוכניות נאספו הנתונים הבאים:

1. שם התוכנית, המקצוע שאליו היא מכשירה, ושם העומד בראשה.
2. המספר הכולל של הקורסים בתוכנית והיקפם בני"ז.
3. מספר הקורסים הנוגעים למעורבות הורים בתוכנית והיקפם בני"ז.

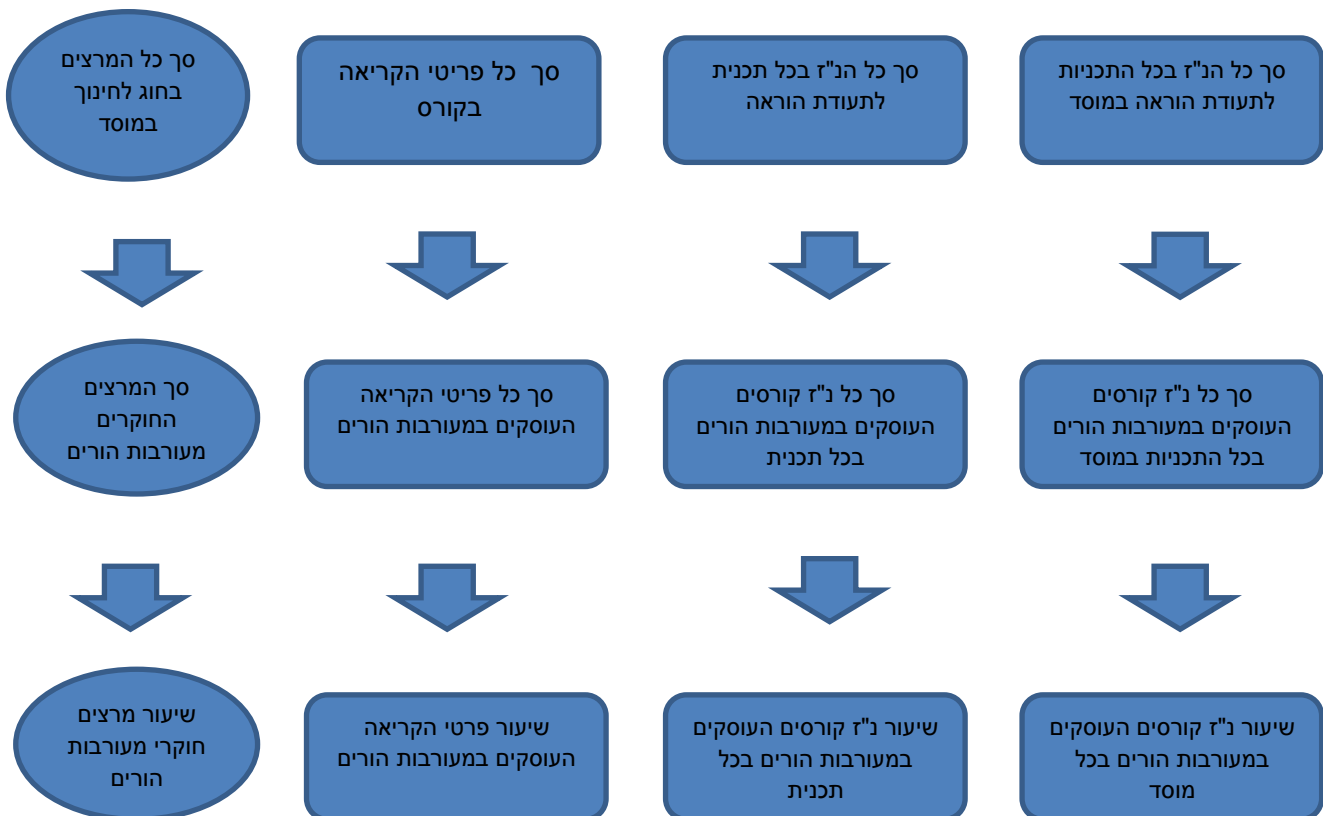
עבור כל אחד מהקורסים נאספו הנתונים הבאים:

1. שם הקורס, מספרו ותאורו.
2. שם המרצה.
3. מספר ושיעור פרטי הקריאה העוסקים במעורבות הורים.
4. דירוגו (חובה / בחירה).

הנתונים אשר לא היו זמינים באתר האינטרנט של מוסד הלימודים, נאספו באמצעות פניה למרצים לבקשת הסילבוס, כמו גם לראש התוכנית. לאחר הפניות נתקבלו כל הסילבוסים של הקורסים שנמצאו כעוסקים במעורבות הורים.

להלן סכמה המתארת את תהליך איסוף הנתונים:

תרשים 1: תהליך איסוף הנתונים.



4. ממצאים

פירוט הממצאים מחולק לשלושה חלקים: ממצאים ברמת המוסדות, ממצאים ברמת התוכניות וממצאים ברמת הקורסים.

הערות:

1. בשל מיעוט הקורסים המכשירים למעורבות הורים, חישוב שיעור הניזים העוסקים בהכשרת מורים ברמת המוסד והתוכנית אינו מבחין בין קורסי חובה לקורסי בחירה. כך, במידה ונמצא קורס בחירה בנושא הוא חושב כאילו הוא נלקח בפועל.
2. "תכנית" - הוגדרה עבור כל מקצוע לימוד, שכן כל קבוצת לומדים בתעודת הוראה במקצוע מסוים מובדלת מהאחרת לכל הפחות בקורס של הסדנה המעשית במקצוע ההתמחות. כך למשל באוניברסיטה העברית יש 33 תכניות שונות משום שישנם 33 מקצועות לימוד שניתן להתמחות בהם.

4.1 ממצאים חלק א: רמת המוסד

4.1.1 מחקר במעורבות הורים: הרמה המוסדית

היקף המחקר הנערך בכל מוסד בנושא מעורבות הורים נמדד באמצעות בחינת תחומי העניין המחקרי של חברי הסגל של בית הספר לחינוך כפי שהופיע באתר האינטרנט של המוסד בו כל חבר סגל הצהיר על תחומי העניין המחקרי שלו. חשוב לציין כי חלק מחברי הסגל בבית הספר לחינוך מלמדים בתוכניות לתעודת הוראה, בנוסף אליהם, ישנם מורים מן החוץ וחברי סגל זוטרי המשמשים כמרצים בתוכניות לתעודת הוראה אך הם אינם חלק מהסגל הקבוע בבית הספר לחינוך ולרוב אינם עוסקים במחקר (פרט לאלו המשמשים כחברי סגל במוסד מחקרי אחר). לוח 1 מפרט את היקף המחקר בכל אחד מהמוסדות:

לוח 1: שיעור חברי הסגל בבית הספר לחינוך בכל מוסד אשר הצהיר על עצמו כעוסק במעורבות הורים/משפחה במחקר (מתוך כלל הסגל בבית הספר לחינוך באותו מוסד)

מוסד	מספר אנשי הסגל בביה"ס לחינוך	מספר אנשי הסגל העוסקים במעורבות הורים	שמות	שיעור אנשי הסגל העוסקים במעורבות הורים
אוני' בן גוריון	20	2	ד"ר אבי עשור, ד"ר גיא רוט.	10
אוני' תל אביב	32	3	ד"ר מיכל טננבאום, פרופ' רחל גלי צינמון, ד"ר מיכל אל-יגון.	9.3
אוני' חיפה	61	5	ד"ר מירי שרף, פרופ' עפרה מייזלס, ד"ר קלרה סבג, ד"ר אילנה סבר, ד"ר תמי קציר.	8.19
אוני' בר אילן	41	3	ד"ר יוסי הראל-פיש, ד"ר אביגיל ינון, ד"ר אלי שכטר.	7.31
הטכניון	15	1	פרופ' אורית חזן.	6.6
האוני' העברית	86	4	פרופ' יואל אליצור, ד"ר אסתר כהן, ד"ר כרמלה איגל, ד"ר אסנת בינשטוק.	4.65

נמצא ששיעור חברי הסגל העוסק במחקר אודות מעורבות הורים שונה ממוסד למוסד ונע בין 4.65% באוניברסיטה העברית לבין 10% באוניברסיטת בן גוריון, כאשר בכול המוסדות נמצא לפחות חבר סגל אחד (בטכניון), עד ל-5 חברי סגל (אוניברסיטת חיפה), שהצהירו על עצמם כמתעניינים במעורבות הורים כתחום מחקר. ממוצע חברי הסגל בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות בישראל שהצהירו על עצמם כמתעניינים במעורבות הורים כנושא עומד על כ-7.5%, שיעור זה מראה כי באוניברסיטאות בישראל מתקיים מחקר אודות מעורבות הורים.

4.1.2 ההכשרה למעורבות הורים: הרמה המוסדית

לצורך השוואה בין היקף ההכשרה למעורבות הורים במוסדות השונים, חושב: א. שיעור התוכניות הכוללות הכשרה למעורבות הורים ב. שיעור הקורסים העוסקים בנושא מתוך כלל הקורסים בכלל תכניות לתעודת הוראה במוסד; ג. שיעור הנ"זים של הקורסים העוסקים במעורבות הורים מתוך סה"כ הנ"זים של כלל הקורסים בכל התוכניות לתעודת הוראה באותו מוסד. לוח 2 מפרט את היקף ההכשרה למעורבות הורים בכל מוסד.

לוח 2: שיעור התוכניות העוסקות במעורבות הורים מתוך כל התוכניות לתעודת הוראה במוסד.

פירוט	שיעור התוכניות בהן נמצאו קורסי חובה באחוזים	שיעור התוכניות בהן נמצאו קורסי בחירה באחוזים	שיעור התוכניות בהן יש הכשרה כלשהי למעורבות הורים	מספר התוכניות בהן יש הכשרה כלשהי למעורבות הורים	מספר התוכניות לתעודת הוראה המופעלות במוסד	מוסד
נמצאו 3 קורסי בחירה העוסקים במעורבות הורים, קורסי בחירה משותפים לכל התוכניות.	0	100	100	33	33	האוניברסיטה העברית
נמצאה תכנית אחת (להוראת פסיכולוגיה) בה ישנם 4 קורסי בחירה העוסקים במעורבות הורים כאשר ניתן לבחור במקסימום 3 מתוכם בהיקף 6 נ"ז.	0	5.88	5.88	1	17	אוניברסיטת אביב
ישנו קורס בחירה אחד העוסק בנושא מעורבות הורים, קורס הבחירה משותף לכל התוכניות.	0	100	100	16	16	אוניברסיטת בר אילן
נמצא קורס חובה אחד המשותפים לכל המקצועות בשני המסלולים. (פירוט על המסלולים יוסבר בהמשך)	100	0	100	20	20	אוניברסיטת בן גוריון
נמצאו 2 תכניות (הוראת מתמטיקה וחינוך מיוחד) בהן נמצא קורס בחירה אחד ייחודי לתעודת הוראה בחינוך מיוחד, ו-3 קורסי חובה בתעודת הוראה במתמטיקה, קורסים אלו ייחודיים לתוכניות הללו.	5.88	5.88	11.76	2	17	אוניברסיטת חיפה
לא נמצאו קורסים העוסקים במעורבות הורים	0	0	0	0	8	הטכניון

השוואה בין שיעור התוכניות העוסקות במעורבות הורים מעלה שונות רבה בין המוסדות, שיעור התוכניות שמתקיימת בהן הכשרה למעורבות הורים נע בין 0 בטכניון עד ל-100% מהתוכניות באוניברסיטת בן גוריון שבה ההכשרה ניתנת במסגרת קורס חובה. בנוסף, באוניברסיטת בר אילן ובאוניברסיטה העברית, ישנה אפשרות לכלל התלמידים בכלל התוכניות לבחור בקורס בחירה העוסק בנושא. כאשר מתייחסים לקורסי הבחירה בהנחה שנבחרו בפועל, רואים כי בשלוש מוסדות: אוניברסיטת בן גוריון, האוניברסיטה העברית ובר אילן ב-100% מהתוכניות יש התייחסות לנושא מעורבות הורים. לעומת זאת, באוניברסיטת חיפה ותל אביב רק בחלק מסוים של תכניות ישנם קורסים העוסקים בנושא מעורבות הורים, בשיעור שנע בין 5.88% מהתוכניות באוניברסיטת תל אביב לשיעור של כ-11.76% מהתוכניות באוניברסיטת חיפה. ברוב המוסדות שנמצאו בהן תכניות העוסקות במעורבות הורים, הקורסים בתוכניות הללו הם קורסי בחירה (באוניברסיטאות: תל אביב, בר אילן והעברית וחיפה בתוכנית אחת). בנוסף נמצאו גם מיעוט של קורסי חובה, באוניברסיטת בן גוריון ובתוכנית אחת באוניברסיטת חיפה.

בשלב הבא, נבחן שיעור נקודות הזכות (ני"ז) של הקורסים העוסקים במעורבות הורים מתוך סה"כ ני"ז של כל התוכניות לתעודת הוראה במוסד, על מנת לעמוד על היחס בין הני"ז העוסקות במעורבות הורים לכלל הני"ז בכל התוכניות לתעודת הוראה במוסד. כמו כן, נבחן השיעור המינימלי, המקסימלי והשכיח של שיעור הני"זים. לוח 3 מפרט את הנתונים שנמצאו.

לוח 3 : היקף הני"זים לטובת הכשרה למעורבות הורים בכל מוסד

מוסד	מספר הני"זים הכולל של כל התוכניות במוסד	מספר ני"זים ממוצע לכל תכנית	מספר הני"זים העוסקים בהכשרה למעורבות הורים מתוך כלל הני"זים של כל התוכניות באחוזים	שיעור הני"ז העוסקים בהכשרה למעורבות הורים מתוך כלל הני"זים של כל התוכניות באחוזים	מספר ני"ז מסותפים לכלל התוכניות במוסד העוסקים במעורבות הורים	ני"ז העוסקים במעורבות הורים הניתנים בתוכניות ייחודיות	ני"ז העוסקים במעורבות הורים הניתנים במסגרת קורסי חובה	ני"ז העוסקים במעורבו הורים הניתנים במסגרת קורסי בחירה	שכיח – שיעור הכשרה למעורבות הורים
האוניברסיטה העברית	1,716	52	198	11.53	6	0	0	6	11.53
אוניברסיטת תל אביב	816	48	8	0.98	0	8	8	8	0
אוניברסיטת בר אילן	240	15	16	6.25	1	0	0	1	6.25
אוניברסיטת בן גוריון	740	37	20	2.7	2	0	2	2	2.7
אוניברסיטת חיפה	668	39.29	8	1.19	0	8	6	2	0
הטכניון	224	28	0	0	0	0	0	0	0
סה"כ	4,404	250	36.54	3.78	9	16	8	17	

¹ הערה – מספר זה הוא תוצאה של חיבור של כלל הני"ז הנוגעים למעורבות הורים בכלל התוכניות במוסד (למשל באוניברסיטה העברית יש 33 תוכניות שבכל אחת 6 ני"ז העוסקים במעורבות הורים, סה"כ 198)

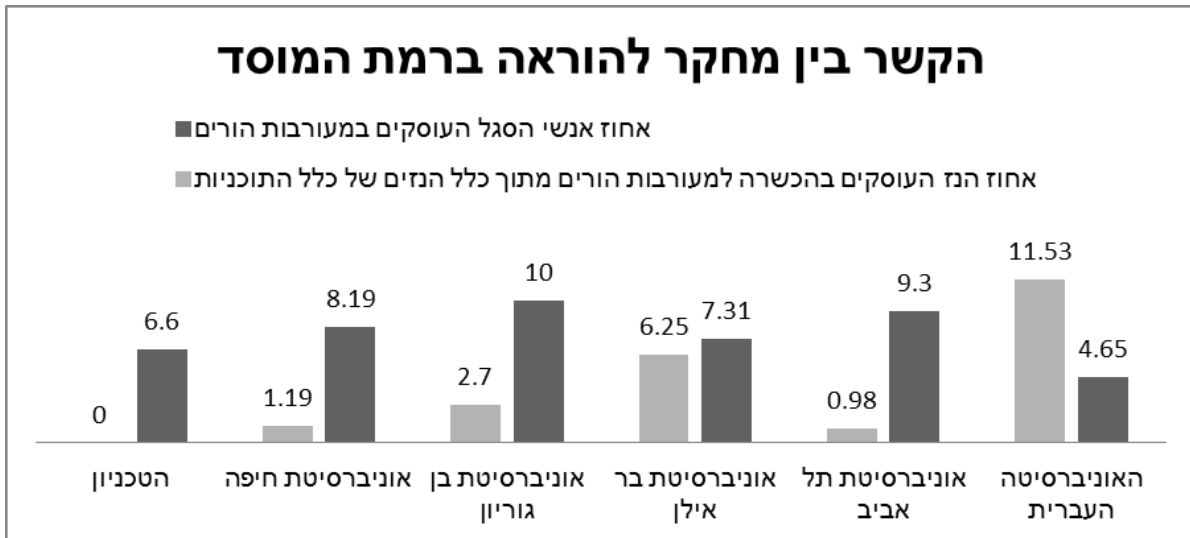
מן הטבלה ניתן להבחין כי השיעור השכיח במחצית המוסדות (אוני' תל אביב, חיפה, והטכניון) של העיסוק במעורבות הורים עומד על 0 התייחסות לנושא. לעומת זאת באוניברסיטת בר אילן, באוניברסיטה העברית ובבן גוריון השיעור השכיח לעיסוק בנושא בכלל התוכניות במוסד עומד על 6.25% , 11.53% ו 2.7% בהתאמה. בנוסף באוניברסיטת תל אביב, וחיפה שהשיעור השכיח של העיסוק בנושא עומד על אפס, נמצאו תכניות ספציפיות העוסקות בנושא בהרחבה יחסית ועל כן באוניברסיטאות אלו קיים פער גדול בין השיעור המינימלי והמקסימלי של ההתייחסות לנושא בתוכניות השונות. רוב הנ"זים שנמצאו בכלל המוסדות (כ65%) משויכים לתוכניות ייחודיות במסלולים ספציפיים להכשרה במוסד ולא לכלל התוכניות ועוד, מספר הנ"ז העוסקים במעורבות הורים שנמצאו במוסדות במסגרת קורסי הבחירה (17) כפול ממספר הנ"ז העוסקים במעורבות הורים שנמצאו במוסדות במסגרת קורסי החובה (8).

על מנת לבחון את הקשר בין הוראה למחקר בנושא מעורבות הורים בכל מוסד, נערכה השוואה בין שיעור התוכניות בהן יש הכשרה כלשהי למעורבות הורים ע"פ שיעור הנ"ז העוסקים במעורבות הורים באותו מוסד לבין אחוז אנשי הסגל העוסקים במעורבות הורים. לוח 4 יפרט את הקשר בין המחקר להכשרה למעורבות הורים ברמת המוסד

לוח 4 : הקשר בין היקף המחקר להיקף ההכשרה למעורבות הורים ברמת המוסד

מוסד	אחוז אנשי הסגל העוסקים במעורבות הורים	אחוז הנ"ז העוסקים בהכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי חובה ובחירה מתוך כלל הנ"זים של כלל התוכניות	אחוז הנ"ז העוסקים בהכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי חובה	אחוז הנ"ז העוסקים בהכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי בחירה	שיעור התוכניות בהן יש הכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי בחירה מכלל התוכניות	שיעור התוכניות בהן יש הכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי חובה מכלל התוכניות	שיעור התוכניות בהן יש הכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי חובה מכלל התוכניות
האוני' העברית	4.65	11.53	0	11.53	100	0	
אוני' תל אביב	9.3	0.98	0	0.98	5.88	0	
אוני' בר אילן	7.31	6.25	0	6.25	100	0	
אוני' בן גוריון	10	2.7	2.7	0	0	100	
אוני' חיפה	8.19	1.19	0.89	0.29	5.88	5.88	
הטכניון	6.6	0	0	0	0	0	
מוצע	7.67	3.77	0.59	3.17			
שכיח						0	100

מתוך הממצאים נראה כי מלבד אוניברסיטת בן גוריון שבה ההכשרה למעורבות הורים ניתנת בכלל התוכניות במסגרת קורסי החובה, בשאר האוניברסיטאות שיש בהן הכשרה למעורבות הורים, ככלל היא ניתנת במסגרת קורסי הבחירה (למעט אוניברסיטת חיפה שיש בה תכנית אחת המכילה הכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי החובה). תרשים 2 יפרט את הקשר בין מחקר להוראה ברמת המוסד ע"פ כלל הנ"ז העוסקים במעורבות הורים במוסד.



ניתוח הנתונים מעלה מסקנה ברורה לפיה לא קיים קשר ברור בין המחקר להוראה בנושא מעורבות הורים באוניברסיטאות הנבחנות. עולה כי ישנם מוסדות עם אחוז גבוה יחסית של אנשי סגל שהצהירו על עצמם כמתעניינים במעורבות הורים בנושא מחקר בן גוריון, אוני' תל אביב וחיפה), אולם במוסדות אלו נמצא שיעור נמוך של הכשרה, ניתן לייחס את העדר הקשר למספר סיבות:

השערה אחת להסבר העדר הקשר היא התרופפות הקשר בין מחקר להוראה (Leisyte & others, 2009) וכניסתם של שיקולים אחרים, פוליטיים וכלכליים למערך השיקולים בבניית הקוריקולום (Stark and Lattuca, 1997). השערה נוספת היא שהמרצים בתעודת הוראה הם קבוצה המורכבת מחברי סגל של בית הספר לחינוך, וממרצים מהסגל הזוטר ומן החוץ, כך שנוצר חיץ בין המחקר להוראה, השערה זו משתלבת בד בבד עם המגמה של ההתמחות בהוראה בניגוד להתמחות במחקר כפי שנמצא באוניברסיטאות בעולם (Darling-Hammond & others, 2005). ממצאים אלו הולמים את המחקרים הרבים שמצאו כי המחקר מהווה שיקול נמוך יחסית בשיקולים המשפיעים על עיצוב הקוריקולום (Grady, 2010).

4.2 ממצאים חלק ב: רמת התוכנית

בחינת התוכניות השונות העלתה ממצאים לפיהם באוניברסיטאות: בר אילן, העברית והטכניון ישנו מסלול אחיד של הכשרה שכל הסטודנטים בכלל ההתמחויות המקצועיות עוברים מבחינת הקורסים הנדרשים והמוצעים לבחירה, למעט קורסי ההכשרה המעשית המשתנים ממקצוע למקצוע. באוניברסיטת בן גוריון ישנם שני מסלולי הכשרה: מסלול חד שנתי לבוגרים מצטיינים ומורים בעלי ותק ומסלול דו שנתי לכלל הסטודנטים, ההבדל העיקרי ביניהם הוא אורך הזמן שהמסלול לוקח לסימו. גם כאן, הקורסים במסלולים חופפים לכלל הסטודנטים במקצועות ההתמחות השונים מלבד קורסי ההכשרה המעשית. לעומת זאת, באוניברסיטת תל אביב כל המקצועות נלמדים במסגרת החוג לחינוך אך כל מקצוע מרוכז ע"י אחראי שונה, ישנם אשכולות של מקצועות עם דרישות וקורסים דומים: מקצועות מדעיים, הומניים וכלליים, כאשר חינוך מיוחד ופסיכולוגיה עומדים כאשכול בפני עצמו עם קורסים רבים נבדלים. באוניברסיטת חיפה לא רק שיש הבחנה בין התוכניות אלא שהן נלמדות תחת תתי חוגים שונים בבית הספר לחינוך במסלולים הבאים: חינוך מתמטי, חינוך מיוחד, פסיכולוגיה ותת החוג ללמידה הוראה והדרכה הכוללת את שאר מקצועות ההתמחות, כך שכל תת חוג עומד בפני עצמו בדרישות לתעודת הוראה, ובהרכב הקורסים. על כל כן, התוכניות הייחודיות באוניברסיטת חיפה ותל אביב יוצגו כתוכניות נפרדות. ובאוניברסיטאות: בר אילן, בן גוריון, העברית והטכניון יוצגו התוכניות כמקשה אחת. לצורך בדיקת שיעור ההכשרה ברמת התוכנית נבדקו כול הקורסים השונים בכל התוכניות בכל מוסד, ונמצאו הקורסים העוסקים במעורבות הורים ונבדק שיעורם מתוך כלל הני"ז של התוכנית.

פירוט התוכניות ומספרן יוצגו בלוח 5

לוח 5: התוכניות השונות לתעודת הוראה באוניברסיטאות בישראל

המוסד	סה"כ תכניות	חוג	מקצוע תעודת הוראה	מבנה התוכנית - חפיפה בין קורסים בתוכניות השונות
האוניברסיטה העברית	33	לימודי תעודת הוראה	כל המקצועות	לכל התוכניות השונות יש קורסים משותפים, מלבד הקורסים העוסקים בהכשרה הדידקטית והמעשית של כל מקצוע, כל הסטודנטים לתעודת הוראה לומדים את אותם קורסי חובה ויש להם אפשרות לבחור מאותם קורסי בחירה, השוני היחיד הוא בקורס ההכשרה המעשית הפרופסיונאלית בתחום התמחותם, קורס שאותו לומדת כל קבוצת סטודנטים המתמחה בתחום מסוים בנפרד.
אוניברסיטת תל אביב	17	היחידה להכשרת הוראה	חינוך מיוחד, פסיכולוגיה ושאר המקצועות	ישנם 17 מסלולים, מרוכזים ע"י רכזי מסלולים שונים, כל המקצועות נלמדים במסגרת החוג לחינוך אך כל מקצוע מרוכז ע"י אחראי שונה, ישנם אשכולות של מקצועות עם דרישות וקורסים דומים: מקצועות מדעיים, הומניים וכלליים, כאשר חינוך מיוחד ופסיכולוגיה עומדים כאשכול בפני עצמו עם קורסים ייחודיים לבחירה שאינם מוצעים לשאר התוכניות.
אוניברסיטת בר אילן	16	הכשרת מורים, לימודים לתעודת הוראה	כל המקצועות	לכל התוכניות השונות יש קורסים משותפים, מלבד הקורסים העוסקים בהכשרה הדידקטית והמעשית של כל מקצוע, כל הסטודנטים לתעודת הוראה לומדים את אותם קורסי חובה ויש להם אפשרות לבחור מאותם קורסי בחירה, השוני היחיד הוא בקורס ההכשרה המעשית הפרופסיונאלית בתחום התמחותם, קורס שאותו לומדת כל קבוצת סטודנטים המתמחה בתחום מסוים בנפרד.
אוניברסיטת	20	היחידה לקידום	כל המקצועות	תעודת ההוראה נלמדת ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך, ישנם 20 התמחויות במקצועות שונים, בשני מסלולים: מסלול חד שנתי

המוסד	סה"כ תכניות	חוג	מקצוע תעודת הוראה	מבנה התוכנית - חפיפה בין קורסים בתוכניות השונות
בן גוריון		המקצועיות בחינוך	במסלול חד שנתי ודו שנתי	(למורים בעלי ותק ובוגרים מצטיינים) ומסלול דו שנתי(לכלל הסטודנטים), בכל מסלול כאמור 20 התמחויות שונות, ישנה חפיפה בין הקורסים ההבדל הוא בסדר הקורסים ותזמונם. בנוסף בכל תחום התמחות ישנה סדנא מעשית שונה לכל מקצוע.
אוניברסיטת חיפה	1	החוג לחינוך מתמטי	מתמטיקה	תכנית ייחודית נבדלת בדרישות ובקורסים במסגרת תת החוג לחינוך מתמטי
אוניברסיטת חיפה	1	החוג לייעוץ והתפתחות האדם	פסיכולוגיה	תכנית ייחודית נבדלת בדרישות ובקורסים במסגרת תת החוג לייעוץ והתפתחות האדם
אוניברסיטת חיפה	1	החוג לחינוך מיוחד	חינוך מיוחד	תכנית ייחודית נבדלת בדרישות ובקורסים במסגרת תת החוג לחינוך מיוחד
אוניברסיטת חיפה	14	החוג ללמידה הוראה והדרכה	שאר המקצועות	במסגרת תת החוג ללמידה הוראה והדרכה ישנם 14 תכניות ללימוד מקצועות שונים, כאשר לכל התוכניות אותם דרישות וקורסים, מלבד הקורסים העוסקים בהכשרה הדידקטית והמעשית של כל מקצוע
הטכניון	8	המחלקה להוראת טכנולוגיה ומדעים	כל התוכניות	לכל התוכניות השונות יש קורסים משותפים, מלבד הקורסים העוסקים בהכשרה הדידקטית והמעשית של כל מקצוע, כל הסטודנטים לתעודת הוראה לומדים את אותם קורסי חובה ויש להם אפשרות לבחור מאותם קורסי בחירה, השוני היחיד הוא בקורס ההכשרה המעשית הפרופסיונאלית בתחום התמחותם, קורס שאותו לומדת כל קבוצת סטודנטים המתמחה בתחום מסוים בנפרד

נמצא כי המספר הרב והמגוון ביותר של התוכניות נמצא באוניברסיטה העברית בירושלים והוא עומד על 33, והמספר המועט ביותר של תכניות נמצא בטכניון והוא עומד על 8 תכניות שונות בלבד. יחד עם זאת, נמצא שבאוניברסיטת בר אילן, בן גוריון, הטכניון והאוניברסיטה העברית יש חפיפה בין הקורסים כך שהשונות בין התוכניות באה לידי ביטוי בקורס ההכשרה המעשית הפרופסיונאלית בתחום ההתמחות, לעומת אוניברסיטת תל אביב וחיפה המכילות בתוכן תכניות נבדלות זו מזו בקורסים שהן מציעות.

4.2.1 הקשר בין הוראה למחקר: רמת התוכנית

בשלב הבא, נבחן היקף ההכשרה למעורבות הורים בכל אחת מן התוכניות, ע"י בדיקת שיעור נ"ז הקורסים העוסקים במעורבות הורים מתוך כלל הנ"ז של התוכנית. לוח 6 מפרט את היקף הכשרת המורים בתוכניות בהשוואה להיקף המחקר.

לוח 6: היקף ההכשרה למעורבות הורים בכל אחת מהתוכניות

פירוט מוסד	תחום ההכשרה המקצועית	אחוז אנשי הסגל העוסקים במעורבות הורים במוסד	היקף ההכשרה למעורבות הורים – שיעור נ"ז הקורסים במעורבות הורים מתוך כלל הנ"ז של התוכנית	שיעור נ"ז קורסי החובה העוסקים במעורבות הורים מתוך כלל הנ"ז של התוכנית	שיעור נ"ז קורסי הבחירה העוסקים במעורבות הורים מתוך כלל הנ"ז של התוכנית	פירוט ההכשרה למעורבות הורים
האוניברסיטה העברית	כלל המקצועות	4.65	11.5	0	11.5	נמצאו 3 קורסי בחירה העוסקים במעורבות הורים בהיקף 6 נ"ז המשותפים לכלל המקצועות.
אוניברסיטת אביב	פסיכולוגיה	9.3	12.5	0	12.5	נמצאו 4 קורסי בחירה העוסקים במעורבות הורים בתוכנית זו בהיקף 8 נ"ז, כאשר מקסימום הנ"ז המיועד לבחירה לסטודנט בתוכנית הוא 6 נ"ז, כך שבמקסימום הסטודנט יוכל לקחת 3 קורסים העוסקים בנושא בהיקף 6 נ"ז.
אוניברסיטת אביב	שאר המקצועות	9.3	0	0	0	לא נמצאו קורסים העוסקים במעורבות הורים.
אוניברסיטת בר אילן	כלל המקצועות	7.31	6.7	0	6.7	נמצא קורס בחירה אחד בהיקף נ"ז בודד המשותף לכלל המקצועות.
אוניברסיטת גוריון	כלל המקצועות	10	2.7	2.7	0	נמצא קורס חובה אחד בהיקף 2 נ"ז.
אוניברסיטת חיפה	מתמטיקה	8.19	15	15	0	נמצאו 3 קורסי חובה העוסקים במעורבות הורים בהיקף 6 נ"ז.
אוניברסיטת חיפה	חינוך מיוחד	8.19	5.2	0	5.2	נמצא קורס בחירה אחד העוסק בנושא בהיקף 2 נ"ז.
אוניברסיטת חיפה	שאר המקצועות	8.19	0	0	0	לא נמצאו קורסים העוסקים במעורבות הורים.
הטכניון	כלל המקצועות	6.6	0	0	0	לא נמצאו קורסים העוסקים במעורבות הורים.

הממצאים מראים שמתוך שרק 21 תכניות מתוך 111 ישנה הכשרה למעורבות הורים במסגרת קורסי החובה, שיעור העומד על כ-19%. במידה וקורסי הבחירה העוסקים במעורבות הורים נבחרים בפועל ע"י כלל התלמידים שיעור ההכשרה למעורבות הורים יכול להגיע עד ל-64% שהם 72 מתוך 111 התוכניות. פער זה נובע כאמור מהעובדה שרוב הקורסים העוסקים במעורבות הורים הם קורסי בחירה.

שיעור ההכשרה הגבוה ביותר למעורבות הורים נמצא בתוכנית לתעודת הוראה במקצוע המתמטיקה בחוג לחינוך מתמטי באוניברסיטת חיפה (15%), אחריו בתוכנית לתעודת הוראה בפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב (12.5%), כלל התוכניות באוניברסיטה העברית (11.5%) בבר אילן (6.7%), בתוכנית לתעודת הוראה בחינוך מיוחד באוניברסיטת חיפה (5.2%) ובכלל התוכניות בן גוריון (2.7%) בשאר התוכניות שיעור ההכשרה למעורבות הורים עומד על 0. בשני מוסדות ישנן תכניות שנמצא בהן קורסי חובה בנושא מעורבות הורים: בן גוריון בכלל התוכניות והתוכנית לחינוך מתמטי באוניברסיטת חיפה. בשאר התוכניות ההכשרה למעורבות הורים ניתנת במסגרת קורסי הבחירה. על פי הלוח נראה כי בשני מקרים: אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת תל אביב נמצאה שונות בין התוכניות בשיעור הוראת נושא מעורבות הורים. באוניברסיטת תל אביב שיעור הוראת נושא מעורבות הורים בתוכנית להוראת פסיכולוגיה עומד על 12.5% לעומת 0 בשאר התוכניות הנותרות. באוניברסיטת חיפה, נמצא כי שיעור הוראת מעורבות הורים בחוג ללימוד מתמטי עומד על 15% ובחוג לחינוך מיוחד 5.2% לעומת שאר התוכניות במוסד שבהן שיעור העיסוק במעורבות הורים עומד על 0.

האם היקף המחקר משפיע על היקף ההכשרה למעורבות הורים? מן הנתונים עולה כי לא נמצא קשר ברור בין המחקר להוראה בנושא מעורבות הורים באוניברסיטאות הנבחנו, עם זאת יש לציין שבאוניברסיטת בן גוריון בעלת שיעור מחקר העומד על 10% ההכשרה למעורבות הורים ניתנת בכלל התוכניות תחת קורסי החובה, אך היא עומדת על היקף נמוך של 2.7%. בנוסף בשני המוסדות, בתוכניות שבהן נמצא שיעור גבוה יותר של הוראה בנושא מעורבות הורים ישנם רכזים נבדלים לכל תכנית. באוניברסיטת חיפה ובאוניברסיטת תל אביב נמצא שהתוכניות השונות מובחנות זו מזו בקורסים שונים וברכזי תכניות שונים, לעומת אוניברסיטאות אחרות: האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת בר אילן, הטכניון ובן גוריון שבהן אין הבדלה בקורסים מתוכנית לתוכנית.

מכאן עולה **השערה כי ראשי ורכזי התוכניות הם גורם משפיע על עיצוב הקוריקולום בתוכנית**. להשערה זו נמצאים תימוכין רבים בספרות המחקרית שהראתה כי חברי הסגל הם גורם מרכזי ודומיננטי לעניין קבלת החלטות על עיצוב הקוריקולום (Grady, 2010; Hanson, 1991; Waters and Hooyman, 2006; King, 2010).

בנוסף, ניתן לראות מהטבלה כי בשליש מבין המוסדות, (אוניברסיטת חיפה ותל אביב) התוכניות שבהן יש הכשרה למעורבות הורים הן תכניות שעוסקות בתחום הטיפולי (חינוך מיוחד ופסיכולוגיה בהתאמה) מכאן עולה השערה נוספת, כי תחום הדעת של התוכנית מהווה גורם משפיע על עיצוב הקוריקולום בתוכנית. השערה זו נתמכת בספרות המחקרים שבה נמצא כי אכן תחום הדעת הוא גורם המשפיע על קבלת ההחלטות על עיצוב הקוריקולום (Smeby, 1998). אם כי, למרות זאת, לא נמצאה הכשרה למעורבות הורים בכלל התוכניות הנבדקות בתחום הטיפולי כך שבמסגרת התוכנית של תעודת הוראה בחינוך מיוחד בתל אביב ותעודת הוראה בפסיכולוגיה באוניברסיטת חיפה, לא נמצאה הכשרה כלשהי למעורבות הורים. השערה נוספת, היא כי מידת ההזדהות של מקבלי ההחלטות על עיצוב הקוריקולום עם הנושא משפיעה על קבלת ההחלטות בנושא עיצוב הקוריקולום. השערה זו נתמכת בממצאי הספרות (Heyman, 2008) אך לצורך בדיקתה נדרשים ראיונות אישיים עם מקבלי ההחלטות שאינן במסגרת מחקר זה.

4.3 ממצאים חלק ג': רמת הקורסים

4.3.1 הקשר בין הוראה למחקר: רמת הקורסים

ברמה זו, נבחנו כל הקורסים שנמצאו כעוסקים במעורבות הורים בכלל האוניברסיטאות בישראל, שה"כ נמצאו 13 קורסים בלבד המתייחסים לנושא מעורבות הורים. מידת ההתייחסות הוגדרה על פי שיעור פריטי הקריאה בתחום מעורבות הורים מתוך כלל פריטי הקריאה בקורס. בנוסף נבחן מעמדו של המרצה – האם המרצה הוא חבר סגל אקדמי בבית הספר לחינוך, על מנת לבדוק את מידת הקשר בין המחקר להוראה ברמת הקורס. לוח 7 יפרט קשר זה.

לוח 7: שיעור פריטי הקריאה בקורס העוסקים במעורבות הורים בהשוואה למעמד המרצה בסגל האקדמי.

שם הקורס	המוסד	התכנית	שם המרצה	האם המרצה הוא חבר סגל בית הספר לחינוך במוסד?	מדרגו (חובה/ בחירה)	סך כל פריטי הקריאה בקורס	מספר פריטי הקריאה העוסקים במעורבות הורים	שיעור פריטי הקריאה העוסקים במעורבות הורים
חקר המשפחה כרשות מחנכת	האוניברסיטה העברית	כל המקצועות	ד"ר אסתר סרוק	לא	בחירה	30	16	53.33
אינטראקציה מבוגר-ילד והתפתחות השפה כמערכת דינאמית	אוניברסיטת אביב	תכנית לתעודת הוראה בפסיכולוגיה	ד"ר רינגולד דליה	לא	בחירה	18	5	27.78
פסיכולוגיה חינוכית - חלק א	אוניברסיטת חיפה	תכנית לתעודת הוראה במתמטיקה במסגרת החוג לחינוך מתמטי	ד"ר נורית קפלן תורן	לא	חובה	11	2	18.18
משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים	אוניברסיטת אביב	תכנית לתעודת הוראה בפסיכולוגיה	ד"ר אינגבר שרה	לא	בחירה	26	4	15.38
שפה והגירה בהקשרים פסיכולוגיים וחברתיים	אוניברסיטת אביב	תכנית לתעודת הוראה בפסיכולוגיה	ד"ר מיכל טננבאום	כן	בחירה	48	7	14.58
פסיכולוגיה חינוכית - חלק ב	אוניברסיטת חיפה	תכנית לתעודת הוראה במתמטיקה במסגרת החוג לחינוך מתמטי	ד"ר נורית קפלן תורן	לא	חובה	26	3	11.54
התמודדות עם לקויות למידה בכיתה הרגילה	האוניברסיטה העברית	כל המקצועות	ד"ר אסנת בינשטוק	כן	בחירה	28	3	10.71

שם הקורס	המוסד	התכנית	שם המרצה	האם המרצה הוא חבר בבית הספר לחינוך במוסד?	מדרגו (חובה/ בחירה)	סך כל פריטי הקריאה בקורס	מספר פריטי הקריאה העוסקים במעורבות הורים	שיעור פריטי הקריאה העוסקים במעורבות הורים
בעיות הסתגלות בבית הספר	אוני חיפה	תכנית לתעודת הוראה במתמטיקה במסגרת החוג לחינוך מתמטי	ד"ר רונית שלזינגר	לא	חובה	22	2	9.09
הורות בגיל הרך מהלידה ועד גיל 5	אוני תל אביב	תכנית לתעודת הוראה בפסיכולוגיה	ד"ר אינגבר שרה	לא	בחירה	22	2	9.09
המורה כמחנך	האוניברסיטה העברית	כל המקצועות	גב מיכל לינק	לא	בחירה	25	2	8.00
היבטים פסיכולוגיים בהוראה א	אוני בן גוריון	כל המקצועות	ד"ר אורית אלפי	לא	חובה	13	1	7.69
התנהלות המורה בסביבה ארגונית בביה"ס	אוני בר אילן	כל המקצועות	ד"ר גילה זלכה	כן	בחירה	46	1	2.17
שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל	אוני חיפה	תכנית לתעודת הוראה בחינוך מיוחד במסגרת החוג לחינוך מיוחד	ד"ר מיכל שיינין	לא	בחירה	50	1	2.00

השיעור הגבוה ביותר של פריטי קריאה נמצא בקורס "חקר המשפחה כרשות מחנכת" – כ- 54% המועבר ע"י ד"ר אסתר סרוק באוניברסיטה העברית, אחריו הקורס "אינטראקציה מבוגר-ילד והתפתחות השפה כמערכת דינאמית" – כ-28% המועבר ע"י ד"ר רינגולד דליה בתכנית לתעודת הוראה בפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב, ובמקום השלישי "פסיכולוגיה חינוכית א" כ-18% המועבר ע"י ד"ר נורית קפלן תורן בחוג לחינוך מתמטי באוניברסיטת חיפה. יש לציין כי בקורסים שנמצא בהם שיעור נמוך יחסית של פריטי קריאה, מעורבות הורים נמצא במטרות הקורס בנושא להתייחסות ולדיון בקורס. בנוסף ניתן לראות ששני הקורסים בעלי השיעור הגבוה ביותר של פריטי קריאה הנוגעים במעורבות הורים הם קורסי בחירה. למעשה כ-70% מבין הקורסים שנמצאו כעוסקים במעורבות הורים הם קורסי בחירה ורק 30% הם קורסי חובה, כאשר רק אחד מבין קורסי החובה שנמצא (באוניברסיטת בן גוריון) הוא קורס חובה לכלל התוכניות במוסד.

האם היקף המחקר משפיע על היקף ההכשרה למעורבות הורים? מן הממצאים עולה כי, רובם (10 מתוך 13) של המרצים של הקורסים שנמצאו כעוסקים במעורבות הורים, אינם חברי סגל אקדמי בבית הספר לחינוך, ודווקא בקורסים המועברים ע"י מרצים שהם אכן חברי סגל בבית הספר לחינוך, נמצא שיעור נמוך יחסית של פריטי קריאה העוסק במעורבות הורים הנע בין 2.17% ל 14.58%. ממצאים אלו מעידים על העדר קשר בין הוראה למחקר ברמת הקורסים.

בנוסף נמצא פער בין מטרות הקורס הנוגעות למעורבות הורים לבין מספר פריטי הקריאה הנמוך שעוסק במעורבות הורים בפועל. הפער יוכל להיות מוסבר בפער שבין הרמה ההצהרתית לרמת היישום, או לחילופין בהסתייגות ששיעור פריטי הקריאה אינו מייצג באופן מלא את רמת הדיון וההתייחסות של הקורס בפועל לנושא. כפי שעולה מדברי אחת המרצות בהתכתבות עמה לגבי הקורס "מצורפים הסילבוסים, על אף שהם אינם משקפים בהכרח את מידת הדיון שלנו בהרצאות לגבי חשיבות מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם".

עוד ממצא מעניין שעולה מן הטבלה הוא שכל המרצות המעבירות קורסים הנוגעים להכשרת מורים הן נשים. ניתן לשער מכאן שיש קשר בין המגדר של המרצה לעיסוקו בנושא הוראה בתחום מעורבות הורים. השערה זו נתמכת ע"י ממצאי הספרות המעידים על קשר בין מאפיינים אישיים (למשל גיל) לבחירה להתייחס לנושא הרלוונטי למאפיין אישי זה במסגרת הקורס. (Heyman, 2008).

דיון ומסקנות

מחקר זה עוסק בקשר שבין המחקר להוראה באקדמיה תוך התמקדות במקרה הבוחן של השפעת ממצאי המחקר בתחום מעורבות הורים על ההכשרה למורים באוניברסיטאות בישראל. מחקרים רבים העידו על הקשר שבין מעורבות הורים בחינוך ילדיהם לשיפור הישגי התלמידים בבית הספר והצביעו על הכשרת המורים למעורבות הורים כגורם מרכזי בהנעת תהליך המעורבות ההורית.

ממצאי המחקר מעידים כי אמנם בכל המוסדות בארץ ישנה התייחסות למעורבות הורים בנושא מחקר שכן, נתון שהשתקף בממצאים אודות שיעור של חברי סגל בבית הספר לחינוך העוסקים במעורבות הורים בכל האוניברסיטאות בארץ שנע בין כ 5% ל - 10% של חברי סגל העוסקים במעורבות הורים. אך יחד עם זאת נמצא שיעור נמוך של עיסוק במעורבות הורים בהוראה, בתוכניות להכשרת מורים. בכך יש חיזוק לממצאי מחקרים קודמים שהראו כי ההסכמה הגורפת בחשיבות הכשרת מורים למעורבות הורים אינה משתקפת בפועל בתוכניות להכשרת מורים. (Shartrand & others, 1997).

ברמה המוסדית נמצאו 5 מתוך 6 מוסדות שיש בהם הכשרה כלשהי למעורבות הורים, ב 3 מוסדות נמצא כי ישנה הכשרה כלשהי בכלל התוכניות במוסד. באוני' העברית ובבר אילן, הכשרה זאת ניתנת במסגרת קורסי בחירה ובבן גוריון במסגרת קורס חובה, בשאר המוסדות, אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת תל אביב ההכשרה למעורבות הורים נמצאת רק בתוכניות ספציפיות בלבד, בתל אביב בשיעור של כ- 6% מהתוכניות ובאוני' חיפה ב כ- 12% מהתוכניות.

ברמת התוכניות, באותן תוכניות שבהן אכן נמצאה הכשרה כלשהי למעורבות הורים היא נעה בשיעור נ"ז שהשתנה מ 15% (אוניברסיטת חיפה) ל 2.7% (אוניברסיטת בן גוריון).

ברמת הקורסים, נמצאו 13 קורסים בלבד העוסקים במעורבות הורים, 70% מהם קורסי בחירה. כאשר שיעור פריטי הקריאה העוסק במעורבות הורים, עומד על ממוצע של כ 15% מתוך כלל פריטי הקריאה בקורס.

ממצאים אלו מעידים על רמת הכשרה נמוכה, שאינה מקיפה את כל המוסדות ואת כלל התוכניות, רובה ניתנת במסגרת קורסי בחירה, כך שסטודנטים רבים אינם משתתפים בקורסים אלו ומכאן אינם זוכים להכשרה בנושא.

בנוסף, הן ברמה המוסדית, ברמה התוכנית וברמת הקורסים נמצא **העדר קשר בין הוראה למחקר**, ברמת המוסד והתכנית לא נמצאה הלימה בין שיעור אנשי הסגל שהצהירו על עצמם כמתעניינים במעורבות הורים בנושא מחקר לבין שיעור ההכשרה בפועל. ברמת הקורסים נמצא ש כ-75% מהמרצים אינם חברי סגל בבית הספר לחינוך, ומכאן אינם מחויבים לעסוק במחקר.

נמצא כי **השערת המחקר** שככל ששיעור חברי הסגל שהצהירו על עצמם כמתעניינים במעורבות הורים בנושא מחקר בבית הספר לחינוך במוסד נתון גבוה יותר, כך שיעור התכנים העוסקים במעורבות הורים בתכניות לתעודת הוראה באותו מוסד תהיה רבה יותר הופרכה. דווקא במוסדות בעלי שיעור מחקר גבוה (אוניברסיטת תל אביב ובן גוריון) נמצאה רמת הוראה נמוכה

בנושא, המשתקפת ב אחוז הנ"ז העוסקים בהכשרה למעורבות הורים מתוך כלל הנ"זים של כלל התוכניות העומד על 0.98% ו- 2.7% בהתאמה.

ההשערה המרכזית להסבר העדר הקשר **ברמה המוסדית** היא התרופפות הקשר בין מחקר להוראה באקדמיה (Leisyte & others, 2009). והשפעתו הנמוכה של המחקר כשיקול בעיצוב הקוריקולום (Grady, 2010). ברמת התוכנית, שבה נמצאה שונות גדולה בין תכניות שונות ברמת העיסוק במעורבות הורים באותו מוסד, ההשערות המרכזיות להסבר התופעה הם השפעה של תחום דעת (Smeby, 1998) והרכב הסגל מקבלי ההחלטות בנושא עיצוב הקוריקולום (Grady, 2010; Hanson, 1991; Waters and Hooyman, 2006; King, 2010).

ברמת הקורסים, הועלתה השערה כי יש קשר בין מאפיינים אישיים של המרצה לבחירתו לכלול נושאים העולים בקנה אחד עם מאפייניו האישיים (Heyman, 2008) בהתאם לשייך המגדרי של כלל המרצות. בנוסף הועלתה השערה להסבר השיעור הנמוך של פריטי הקריאה העוסקים בפועל במעורבות הורים, כאשר ב 10 מתוך 13 הקורסים שנמצאו שיעור פריטי הקריאה הוא 15% ומטה בדבר הפער בין הרמה ההצהרתית (שהוגדרה במטרות הקורס) לרמה היישומית שנמדדה בשיעור פריטי הקריאה כפי שעלה מדברי אחת המרצות וממחקרים שמצאו פער בין רמת המדיניות בגין הכשרת מורים למעורבות הורים לקיום קורסים בפועל בנושא במוסדות השונים (Shartrand & others, 1997, Hinz, & others, 1992).

ההשערה שעולה מן המחקר היא שהגורם המרכזי מבין הגורמים השונים המקשים על יישום ממצאי המחקר בתוכניות להכשרת מורים הוא היות המחקר גורם נמוך בשיקולים המשפיעים על עיצוב הקוריקולום. (Grady, 2010).

המחקר הנוכחי מאשש שאכן הסגל הוא גורם מרכזי בהשפעתו על עיצוב הקוריקולום (Grady, 2010; Hanson, 1991; Waters and Hooyman, 2006; King, 2010). מתוך כך עולה תובנה כי הדרך לשינוי קוריקולרי טמונה בהשפעה על הסגל, בנוסף, נמצא שחברי הסגל עצמם מעידים על נגישותם לידע כקריטית בהחלטה לשלב בקוריקולום (Heyman, 2008). וכך, כדי להשפיע על הקוריקולום נדרש להשפיע על סגל ההוראה, בין היתר ע"י חשיפתם לממצאי המחקר על מעורבות הורים כמו גם תמיכה וייעוץ בדרכים לשלבם בהוראה בפועל (Hanson and Waters, 1991; Hooyman, 2006).

עם זאת נמצא כי ישנם ניצנים ראשוניים של מדיניות ומחקר העוסקים בחשיבות הכשרת מורים למעורבות הורים בישראל, בזאת ניתן להבחין בהמלצות המדיניות הנובעות מדו"ח ועדת אריאב שבהם ניתן לזהות מודעות לחשיבות הקשר שבין המורה להורים כחלק מהקהילה והכרה בצורך לפתח ראייה ותפיסה זו בתוכניות ההכשרה למורים (אריאב, 2006) ובממצאי המחקר של הוועדה לנושא קשרי משפחה – מסגרות חינוך בגיל הרך שהמליצה לקיים קורס חובה (כולל שיעור ותרגול) בתחום מעורבות הורים כמו גם השתלמות למורים ותיקים בכל המוסדות להכשרת מורים, (גרינבאום ופריד, 2011).

Abdal-Haqq, I. (1995). ***Making time for teacher professional development***, (Digest 95-4). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Althier, L. & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent – teacher partnerships, ***The Clearing House***, Washington, 72, 206-211.

Anderson, T. R. and Rogan, J. M. (2010), "Bridging the educational research-teaching practice gap: Curriculum development, Part 1: Components of the curriculum and influences on the process of curriculum design", ***Biochemistry and Molecular Biology Education***, 39, 68–76.

Ashton, P. (1991) "Alternative approaches to teacher education", *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 82

Barnard W.M (2004), "Parent Involvement in elementary school and educational attainment", ***Children and Youth Services Review***, 26, 39-62.

Barnett, R & Coate, K. (2005) ***Engaging the curriculum in higher education***, Society for research into higher education & Open University press, UK.

Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). "Teacher practices of parent involvement: Problems and possibilities". ***Elementary School Journal***, 83(2), 103–113.

Becker, H.J., & Epstein, J.L. (1982). "Parent involvement: A survey of teacher practices", ***Elementary School Journal***, 83, 85-102

Bender, C.J.G. (2008)."Curriculum Enquiry about Community Engagement at a Research University", ***South African Journal of Higher Education***, 22(6), 1154-1171.

Benavot A, Resnik J and Corrales J. (2006). ***Global Educational Expansion: Historical Legacies and Political Obstacles***. American Academy of Arts and Sciences, Cambridge.

Boer H. (1995) "Decision-Making in Higher Education : A Comparative Perspective", ***Australian Universities' Review***, 38(1), 41-47.

Brennan, J. King, R. Lebeau, Y. (2004). ***Synthesis report: The role of universities in the transformation of societies***". the Open University: An international research project. Center for higher education research and information.

Burton, C. B. (1992). "Defining family-centered early education: Beliefs of public school, child care, and Head Start teachers", *Early Education and Development*, 3(1), 45-59.

Campbell, L. (1992, April). "Parents and schools working for student success", *NASSP Bulletin*, 76(543), 1-4.

Castro A, Randall C, Beal S. (2010). " Examining the Process of Developing a Research – Base Mathematics Curriculum and its policy implications". *Educational Policy*, 24(6), 908-934.

Chavkin, N. (1991). 'Uniting families and schools: Social workers helping teachers through inservice training', *School Social Work Journal*, 15, 1-10.

Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1988). "Critical issues in teacher training for parent involvement", *Educational Horizons*, 66(1), 87–89.

Chorpita B. F. (2003). "The Frontier of Evidence-Based Practice" in A. E. Kazdin and J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, Guilford, New-York, 42-59.

Christenson, Sandra L. (2003), "The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students", *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482

Clements, D. (2007). "Curriculum Research: Toward a framework for the Research based curricula". *Journal for Research mathematics education*, New York, 38(1), 35-70.

Clifton F. Conrad and Anne M. Pratt. (1983) "Making Decisions about the Curriculum: From Metaphor to Model". *The Journal of Higher Education*, 54(1), 16-30.

Cohen, D. L. (1994). "Parent involvement drops off after early grades", *Education Week*, 14(1), 6.

Coleman, J., Campbell, E., Mood., A., Weinfeld, E., Hobson, C., York, R., & McPartland, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC.

Cuban, L. (1992), "Curriculum stability and change", in P.W. Jackson (ed) *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan Publishing Company, New York, 216-247.

Cullingford, C. & Morrison, M. (1999). "Relationships between parents and school: a case study". *Educational Review*, Birmingham, 51(3), 253-263.

Daleiden E. L., Chorpita B. F., Donkervoet C., Arensdorf A. M., Brogan M. & Hamilton J. D. (2006). "Getting Better at Getting Them Better: Health Outcomes and Evidence-Based Practice Within a System of Care", *Journal*

of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 45(6), 749-756.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (with LePage, P. Hammerness, K. & Duffy, H. (2005). ***Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do***, San Francisco, Jossey-Bass.

Department of Education and Early Childhood Development (=DEECD) (2008). ***Blueprint for early childhood development and school reform: A school reform discussion paper***, Melbourne.

Dixon, A. (1992). "Parents: Full partners in the decision-making process", ***NASSP Bulletin***, 76(543), 15-18.

Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1988). "Parents of high school students: A neglected resource". ***Educational Horizons***, 66, 75-77.

Dunst C.J. (2002). "Family-centered practices: Birth through high school", ***The Journal of Special Education***, 36(3), 139-147.

Eccels J.S and Harold R.D (1993), "Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years", ***Teachers Collage Record***, 94 (3), 568-687.

Eisner, E.W. (1979), ***The Educational Imagination***, Macmillan Publishing Company, New York.

Epstein, J. L. (1991). "Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement", ***Advances in Reading/Language Research***, 5, 261-276.

Epstein, J. L., & Sanders, M. (2006). "Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships", ***Peabody Journal of Education***, 81(2), 81-120.

F, A.R., P.P. Willems, and M.F.D. Holbein. (2005). "Examining the relationship between parental involvement and student motivation", ***Educational Psychology Review***, 17(2), 99-123.

Families and Schools Together (=FAST) Project: Building Relationships, Wisconsin Center For Education Research, 1998.

Finn J. D. (1998), "Parental engagement that makes a difference", ***Educational Leadership***, 55, 20-24.

Flanigan, C. B. (2007). "Preparing pre-service teachers to partner with parents and communities: An analysis of college of education faculty focus groups", ***School Community Journal***, 17, 89-109.

Geenen, S., Powers, L. E., & Lopez-Vasquez, A. (2001). "Multicultural aspects of parent involvement in transition planning", *Exceptional Children*, 67(2), 265-282

Giroux, H. (1989). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*, London, 1989.

Goodson, I.F. & Ball S. (1984). *Defining the Curriculum: Histories & Ethnographies*, the Falmer Press, London.

Gordon, G. E., Breivogel, W. F., & Jester, R. E. (1977). Citizen advisory committees, *Theory into Practice: Home School Relations*, 16, 12-16.

Grady, M. Rozas, L. Bledsoe, S. (2010). "Are curriculum decisions based on the evidence? How social work faculty members make choices in curriculum decisions", in *Journal of evidence – based social work*, 7 (5).

Greenwood, G. E., and Hickman, C. W. (1991). "Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education", *Element. School J.* 91(3), 279–288.

Greenwood, G.E., & Hankins, A.D. (1989). *An analysis of professional knowledge content base commonalities among ten teacher certification exams*. Unpublished manuscript, College of Education, University of Florida, Gainesville.

Griffin, Gary A. (1990). "Curriculum decision making for teacher education", *Theory Into Practice*, 29(1),36-41.

Hanson, H. A. & Waters, V. (1991). "The sequence of curriculum change in gerontology". *Faculty first. Nursing & health care*, 12(10), 516-519.

Hattie, J. and Marsh, H. (1996). "The relationship between research and teaching: a meta-analysis", *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.

Henderson, A. T., and Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education, Columbia, MD.

Henderson, A. T., Marburger, C. L., & Oomes, T. (1986). *Beyond the bake sale: An educator's guide to working with parents*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Heyman, J et al. (2008). "Aging in the undergraduate curriculum: faculty perspectives", *Educational Gerontology*, New York, 34, 372 – 384.

Hickman, C. W., Greenwood, G. E., & Miller, M. D. (1995). "High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and

gender", *Journal of Research and Development in Education*, 28, 125-134.

Hinz, L., Clarke, J., & Nathan, J. (1992). *A survey of parent involvement course offerings in Minnesota's undergraduate preparation programs*, Minneapolis, University of Minnesota.

Hoover-Dempsey, D. V., Bassler, O.C., & Brissie, J. S. (1987). "Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics", *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.

Hoover-Dempsey, K. V., and Sandler, H.M. (1997). "Why do parents become involved in their children's education?", *Rev. Educ. Res.*, 67(1), 3-42.

Hooyman, N. R. (2006). *Achieving curricular and organizational change: Impact of the CSWE geriatric enrichment in social work education project*. Washington, council on social work education.

Jackson, P.W. (1992). "Conceptions of curriculum and curriculum specialists" in P.W. Jackson (ed) *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan Publishing Company, New York, 3-40.

Jossey, B. (1977). *Missions of the college curriculum: A contemporary review with suggestions*, Jossey Bass publishers, San Francisco.

Kathleen V Hoover-Dempsey, Joan M.T Walker, Kathleen P Jones, Richard P Reed (2002). "Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement", *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843-867.

Katz, L., & Bauch, J. P. (1999). "The Peabody family involvement initiative: Preparing preservice teachers for family/school collaboration", *School Community Journal*, 9(1), 49-69.

King, J. (2010). *"Internal and external influences on program-level curriculum development in higher education fashion merchandising programs"*, A dissertation submitted for doctor of philosophy in Ed degree. Southern Illinois Un, UMI dissertation publishing.

LaBahn, J. (1995). Education and parental involvement in secondary schools: Problems, solutions, and effects. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta State, GA. Available online: [<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/parinvol.html>]

Labaree, D. F. (2008). "An uneasy relationship: The history of teacher education in the university" in M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* New York,

Routledge/Taylor & Francis Group and The Association of Teacher Educators, 290-206.

Lee S. Shulman. (1986) "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, 15(2), 4-14

Leisyte L, Enders J, De Boer H. (2009) "The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms", *Hige Educ* ,58, 619 - 635.

Mapp K.L., Johnson V.R., Strickland C.S. & Meza C. (2008). "High School Family Centers: Transdormative spaces linking school and families in support of student learning", *Marriage & Family Review*, 43(3-4),338-368.

Marburger, C. L. (1990). "The school site level: Involving parents in reform" in S. B. Bacharach (Ed.) *Education reform: Making sense of it all*, Boston, Allyn and Bacon, 82-91.

McAfee, O. (1987). "Improving home-school relations: Implications for staff development", *Education and Urban Society*, 19(2).

Meidiel. W.T. and Reyonlds A.J. (1999), "Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter?", *Journal of School Pyschology*, 37(4), 349-403.

MetLife Survey of the American Teacher (2005). *Transitions and the role of supportive relationships*. Retrieved August 17, 2007, from <http://www.metlife.com/WPSAssets>

Milner, E (1951). "A study in the relationship between reading readiness in the grade one school children and patterns of parent-child interaction", *Child Development*, 22, 95-112.

Napir, D.B. (2005). "Implementing Educational transformation Policies: investigating issues of ideal versus real in developing countries", *Global Trends in Educational Policy – International Perspectives on Education and Society*, 6, 59-98.

National Council for Accreditation of Teacher Education (=NCATE) (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*, Washington DC.

National Task Force on School Readiness. (=NTFSR) (1991). *Caring communities: Supporting young children and families*. Alexandria, VA: National Association of State Boards of Education.

New Jersey professional standards for teachers and school leaders – 2004
[URL:http://www.nj.gov/education/profdev/profstand/standards.pdf](http://www.nj.gov/education/profdev/profstand/standards.pdf) (accessed 25th December 2011)

No Child Left Behind Act (=NCLB). 20 U.S.C. § 6301 (2002)

Patricia A. Bauch and Ellen B. Goldring (1998), "Parent-Teacher Participation in the Context of School Governance", *Peabody Journal of Education*, 73, 1, 15-35.

Paulsen M. B. (1990). "Curriculum Change at Liberal Arts Colleges. The Influence of Financial Conditions", *Liberal Education*, 76, 2-5.

Peters, R. S. (1977) **Education and the Education of Teachers**, London, 1977.

Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). "Teacher learning: Implications of the new view of cognition" in B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.) **The international hand-book of teachers and teaching**. Dordrecht, Netherlands.

Rosenmund, m. (2000). "Approaches to international comparative on curricula and curriculum making processes", *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 599-606.

Roth, Robert A. (1981). "External Influences on Teacher Education Curriculum Development", *Journal of Teacher Education*, 32(5),3-6.

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., and Dornbusch, S. M. (1990). "Family influences on dropout behavior in one California high school", *Sociol. Educ*, 63, 283–299.

Schrag, F. (1992). "Conceptions of knowledge", in P.W. Jackson (ed.), **Handbook of Research on Curriculum** Macmillan Publishing Company, New York:, 268-301.

Schwab, J.J. (1983). "The practical 4: Something for Curriculum Professors to do", *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

Scottish Schools (Parental Involvement Act 2006) (asp 8) (=PIA) Families and Schools Together Series: OJJDP Fact Sheet #88:

Serafini F. (2004). Possibilities and Challenges: The National Board for Professional Teaching Standards, *Journal of Teacher Education*, 53(4), 316-327.

Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). **New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement**. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Smeby, J. (1998). "Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities", in **Teaching in higher education**. Norwegian institute for studies in research and higher education, Hegdehaugsvien, 3(1), 5-20.

Sng, B.(2008). "Surface or deep change? How is a curriculum change implemented at ground level?" *International Journal of Educational management*, 22(1), 90-106.

Stark J.S. and Lattuca L. R. (1997) *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*, Allyn & bacon, boston.

Stark, J. S. et al. (1997). "Program-level curriculum planning: An exploration of faculty perspectives on two different campuses", *Reserch in Higer Education*, 38, 99-130.

Terwel J. (2005). "*Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education*", Journal of Curriculum Studies 37(6), 653 – 670.

Thornburg, K. R. (1981). "Attitudes of secondary principals, teachers, parents, and students toward parent involvement in the schools", *The High School journal*, 46,150-153.

Tichenor, M. (1997). "Teacher education and parent involvement: Reflections from preservice teachers", *Journal of Instructional Psychology*, 24, 233-239.

Waghid Y. (2002). "Knowledge production and higher educaion transformation in South Africa: Towards reflexivity in university teaching, researcg and community service", *Higher Education*, 43(4), 457-488.

Waitzberg, R. (2007). *Are educational systems converging or diverging? A cross – country empirical test of theories on primary education official curricula: M.A thesis*, The school of public policy, Jerusalem.

Walkington, J. (2002). "A process for curriculum change in engineering education", *European Journal of engineering education*, Australia, 27(4), 133-148.

Wolf David B., Zoglin Mary Lou (1988). "External Influences on the Curriculum", *New Directions for Community Colleges*, 64.

Wolff–Dietrich, W. (1997). "Goals of higher education curricula". *New Directions for teaching and learning*, 72, 81-90.

אריאב (2006). "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. המועצה להשכלה גבוהה. ירושלים.

ביטי י. (1992). "מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות חינוכיות", *שנתון מכללת תלפיות*, יב, תל-אביב, תשס"ב.

גובר נ. (1997). "הכשרתם מורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי", *עיונים בחינוך*, 2(2), 109-127.

גרינבאום, ז.צ'. ופריד ד. (עורכים). **קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**: תמונת מצב והמלצות הוועדה לנושא **קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')** וזיקתם להתפתחות הילד והצלחתו במערכת החינוך. האקדמיה הישראלית למדעים. ירושלים, תשע"א.

שרמר, ע' (1993). "תכנית לימודים – עיון מושגי". **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 8, 1-20.

נספח 1 : פירוט הקורסים העוסקים במעורבות הורים

תגובת המרצה	שם המרצה	תיאור הקורס	מספרו	שם הקורס	המוסד
"שלוש יעל, מצורף הסילבוס של הקורס. הנושא: מעורבות הורים תופס מקום חשוב ומכובד בהכשרת מורים בשל ההכרה בחשיבות המעורבות ההורית. הנושא משולב בקורסים שונים ו'נוגעים' בו מזוויות שונות. אשמח לעמוד לרשותך, בהצלחה גילה"	ד"ר גילה זלכה	עיסוק בבית הספר כארגון, בקשרים מנהל/מורים, מורים/מורים, מורה/הורים מורה/מפקחים. הקשר בין מורה לגורמים משפיעים כמו: משרד החינוך, בעלויות. הבנת מקומו של המורה בארגון. תפקידים ארגוניים-חינוכיים של המורה בביה"ס, שיתוף המורה בהחלטות הנהלת ביה"ס, השפעת המורה על מדיניות בית הספר, מידת האוטונומיה של המורה בתחומים השונים. המורה כחבר בצוות מורים דיסציפלינארי ובכלל מורי בית הספר.	79102	התנהלות המורה בסביבה ארגונית בביה"ס	אוניברסיטת אילן
	ד"ר נורית קפלן תורן	סמסטר א' פסיכולוגיה חינוכית א – מטרת הקורס להכיר את ההקשרים המרכזיים שבהם מתפקדים המתבגרים/ תלמידי בית הספר ואת מערכות היחסים המשמעותיות בחייהם. על רקע הבנות אלו יבחנו ההיבטים החברתיים בכיתה – אקלים כיתה, תהליכים קבוצתיים כמו לכידות, תחרות ושיתוף פעולה, לחץ לקונפורמיות והסכנה הטמונה בו ותפקידו וחשיבותו של המורה בתהליכים אלו. כמו כן, הקורס יתמקד בגורמים הרגשיים המשפיעים על הלמידה (הנעה, צורך הישג, רמת שאיפה, דימוי עצמי, סקרנות וחרדה).	313.22 5	פסיכולוגיה חינוכית - חלק א	אוניברסיטת חיפה
"שלוש יעל, נושא מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם מקבל במה רחבה בקורסים שאני מלמדת, הן בפסיכולוגיה חינוכית א' בו אני מדברת על משולש היחסים הורה-מורה-תלמיד והן בפסיכולוגיה חינוכית ב' קורס המתמקד בהתפתחות בגיל ההתבגרות וכאן כמובן יש מקום לדיון רחב על יחסי הורים מתבגרים. לידעתך, במכללת אורנים אני מלמדת קורס שנקרא הילד ומשפחתו והוא למעשה דן במעורבות הורים בחינוך ילדיהם מינקות ועד גיל ההתבגרות. בהצלחה. ד"ר נורית קפלן תורן"	ד"ר נורית קפלן תורן	סמסטר ב' פסיכולוגיה חינוכית ב – מטרת הקורס לשרטט תמונה כוללת של תהליכי התבגרות וניסיון להבין את התנהגותם, מחשבותיהם ורגשותיהם של מתבגרים. הקורס יבחן את השינויים המאפיינים את תקופת ההתבגרות: שינויים גופניים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים. כמו כן, יבחנו הקשרים המשפיעים על התפתחותם והתנהגותם של מתבגרים - משפחות, קבוצת השווים, ובית הספר. בסיכום, יתקיים דיון בנושאים פסיכוסוציאליים מרכזיים: אינטימיות ואהבה, מיניות וגיבוש זהות, אוריינטאציה עתיד.	313.22 5	פסיכולוגיה חינוכית - חלק ב	אוניברסיטת חיפה
	ד"ר רונית שלזינגר	בקורס יוצגו בעיות של ילדים ומתבגרים המקשות על תפקודם והסתגלותם למערכת החינוכית. בין הנושאים שיידונו: הפרעות מוחצנות -אלימות בבית הספר, בריונות, שימוש בסמים ובאלכוהול; הפרעות רגשיות וחברתיות – פחדים וחרדות, בדידות ודחייה חברתית, דיכאון והתאבדות. מוטיבציה ללימודים – חרדת	313.21 5	בעיות הסתגלות בבית הספר	אוניברסיטת חיפה

תגובת המרצה	שם המרצה	תיאור הקורס	מספרו	שם הקורס	המוסד
		בחינות, דחיינות ופרפקציוניזם; הקשרים מעוררי לחץ - ילדים שהתנסו בפרידות, התעללות והזנחה, מלחמות וטרור. בשיעורים יסקרו הסברים תיאורטיים שונים להתפתחות הבעיות, שכיחות התופעות, תהליכי התמודדות והסתגלות, זיהוי הבעיות ודרכי התערבות אפשריות.			
	ד"ר מיכל שינין	בקורס תיערך היכרות עם האספקטים התיאורטיים והמעשיים של שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים. דיון מפורט בגישה ההתפתחותית מבסיס לבניית תכניות התערבות חינוכיות-טיפוליות ושילובם של הילדים במערכת הרגילה. תינתן הצגה וניתוח של דרכי עבודה בין-דיסציפלינאריות המאפשרות הכרת הילד בעל הצרכים המיוחדים, תוך שימוש באסטרטגיות למידה וייעוץ ייחודיות. מטלה בסיום בקורס: עבודה אינטגרטיבית.	319.25 1	שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל	אוני' חיפה
	ד"ר אסתר סרוק	נעסוק בבחינת התהליך החינוכי המתנהל במשפחה ובתפקידה כמחנכת וכמנחלת תרבות וזהות. תוצגנה תפיסות חינוכיות המשלבות את המשפחה כמקור העשרה לתכנית הלימודים. נתמקד בדרכים להעמקת תקשורת בין המערכת החינוכית למשפחה תוך בניית שותפות חינוכית בין הורים ומורים, התורמת לשיפור ההישגים הלימודיים של התלמיד.	34002	חקר המשפחה כרשות מחנכת	האוני' העברית
	גב מיכל לינק	מטרתנו להקנות כלים ולטפח את המחנך כמוביל וכמנהיג חינוכי. נושאי הלימוד המרכזיים: תפיסת תפקידי המחנך, המחנך כמשפיע על האקלים הכיתתי, המחנך כמוביל תהליכים חינוכיים, טיפוח יוזמות כיתתיות, שילוב התכניות הלימודיות החברתיות והערכיות, שיעורי מחנך ועוד.	34058	המורה כמחנך	האוני' העברית
"ליעל שלום, רצ"ב הסילבוס של הקורס. לדעתי הנושא אינו נלמד במידה המתאימה, אם נלמד בכלל. יתכן שהסיבה לכך היא שבמסגרת ההכשרה המקצועית"	ד"ר אסנת בינשטוק	בכל כיתה בחינוך הרגיל מצויים מספר תלמידים בעלי לקויות למידה הזקוקים לסיוע ולתמיכה כדי שיוכלו לממש את יכולותיהם. מחנכים ומורים בכיתה הרגילה מתקשים פעמים רבות לתת מענה לתלמידים אלו מאחר ועבודתם ממוקדת בתכנים שעליהם להורות, בסוגיות של חינוך ומשמעת בכיתה רבת תלמידים וגם בצורך 'לנהל' את הכיתה מבחינה אדמיניסטרטיבית. כדי שמחנכים ומורים מקצועיים יוכלו לסייע ולתמוך בתלמידים בעלי לקויות למידה, יש צורך בהעלאת מודעותם לקשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים שאותם חווים תלמידים אלו וכן לאסטרטגיות לימוד מותאמות, למקומם של ההורים ולנוהלי משרד החינוך הנוגעים לסיוע ולתמיכה. בקורס תהיה התייחסות להתמודדות רגשית-חברתית ולימודית עם לקויות הלמידה הן מנקודת מבט של המחנך והמורים המקצועיים והן מנקודת המבט של התלמיד בעל הלקות, והוריו. עבודת הסיכום תכלול תצפית על תלמיד בעל לקות למידה בכיתה + עריכת ראיון עומק חצי מובנה למחנך הכיתה וניתוחם, תוך התבססות על סוגיות שילמדו בקורס ובתוספת הצעות לקידום התלמיד.	34070	התמודדות עם לקויות למידה בכיתה הרגילה	האוני' העברית
	ד"ר אריגבר שרה	הקורס יעסוק בהורות בגיל הרך מהביטים תיאורטיים ומעשיים. ננסה לבחון ולהכיר מודלים שונים להורות הנגזרים מגישות תיאורטיות מגוונות, ומתארים שלבים ונושאים בהתפתחות ההורות. נבחן את היחסים בין הורים וילדיהם בגיל הרך, נעסוק בנושאים הקשורים ליחסי הגומלין בין התפתחות הילד והלווי ההורי ונדון בסוגיות שקשורות להבשלה, להתקשרות, לעיצוב העולם הרגש והחשיבה של הילד, משמעת וגבולות. כמו כן נתייחס להשלכות סגנון ההורות והשפעתו על המשפחה מהביטים של תרבות, גיל	721.43 0.501	הורות בגיל הרך מהלידה ועד גיל 5	אוני' תל אביב

תגובת המרצה	שם המרצה	תיאור הקורס	מספרו	שם הקורס	המוסד
		וג'נדר. פרק מיוחד יוקדש למעורבות האב וההתייחסות למושגים כcare, management.			
	ד"ר אינגבר שרה	הורות לילד עם צרכים מיוחדים מהווה אתגר למשפחה. מטרת הקורס היא לפתוח צוהר להכרת משפחתו של הילד עם הצרכים המיוחדים, לבחון מודלים תיאורטיים להתמודדות הורים עם נוכחות הילד עם הצרכים המיוחדים במשפחה בהתייחס לעמדות, רקע תרבותי, חברה וקהילה. לזהות את ההשלכות וההשפעה שיש לילד עם צרכים מיוחדים על בני הזוג, האחים והמשפחה המורחבת, לדון במושגים שונים הנגזרים מתפקוד המשפחה: משאבים, גורמי סיכון, ציפיות, קשרים עם מערכות חיצוניות, תהליכי קבלת החלטות ועוד. יוצגו מגוון משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים: פיגור שכלי, לקות שמיעה אוטיזם וכ'ו ותיבחן השונות בניהם. דגש מיוחד יושם על הקשרים בין המערכת החינוכית למערכת המשפחתית והשותפות של הורים עם אנשי מקצוע.	721.41 0.101	משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים	אוני תל אביב
	ד"ר מיכל טננבאום	הקורס עוסק בנושאים שונים הנוגעים להגירה ולשימור שפות בהקשרי הגירה ובהקשרים אחרים של קבוצות מיעוט. הקורס דן במודלים שונים המסבירים שימור שפות, בהיבטים רגשיים, משפחתיים, ולשוניים של הגירה, ובמשק שבין מהגרים וחברי קבוצות מיעוט אחרות למערכת החינוך.	0738- 5105- 01	שפה והגירה בהקשרים פסיכולוגיים וחברתיים	אוני תל אביב
	ד"ר רינגוולד דליה	הקורס מתמקד בהצגת מחקרים על דרכי השתנות האינטראקציה הלשונית מבוגר-ילד עם התפתחות השפה ופרשנותם לאור הגישה של מערכות דינאמיות מתפתחות. הקורס בנוי על-פי שלוש יחידות מרכזיות: א. רקע - הצגת תיאוריות מתחרות על התפתחות השפה, ב. הצגת מחקרים עדכניים על אפיוני האינטראקציה מבוגר-ילד בתהליך הרכישה ואופן השתנות האינטראקציה לאורך שלבי ההתפתחות; השלב הקדם מילי, השלב החד מילי, השלב הדקדוקי המוקדם והשלב הדקדוקי המאוחר, ג. דיון בתרומת אסטרטגיות תיווך המבוגר לטיפוח השפה בגיל קדם בית הספר.	0721- 4501- 01	אינטראקציה ה מבוגר-ילד והתפתחות השפה כמערכת דינאמית	אוני תל אביב
	ד"ר אורית אלפי	בקורס יוצגו היבטים של פסיכולוגיה התפתחותית, חברתית וקוגניטיבית בעבודת המורה. המטרה היא לפתח את רגישות המורה להבדלים בין-אישיים, לספק לו כלים להיענות לצרכי התלמידים, ולהגביר את יכולתו להתמודד עם קשיים מיוחדים כולל לקויות למידה ובעיות רגשיות. במהלך הקורס יסקרו מודלים תיאורטיים וממצאים אמפיריים בתחומים כגון אינטליגנציה, מוטיבציה ותקשורת בין אישית, תוך הדגשה של תפקיד המורה בקידום הרווחה האישית של התלמיד.	130-1- 164	היבטים פסיכולוגיים בהוראה	אוני בן גוריון

נספח 2 : פירוט התוכניות השונות לפי מוסדות

המוסד	חוג	תכניות
האוניברסיטה העברית	לימודי תעודת הוראה	אנגלית, ארכיאולוגיה, המגמה לחינוך מיוחד והמגמה ללקויות למידה מטעם החוג לחינוך, לימודי ארץ ישראל, לימודי האסלאם והמזרח, היסטוריה, היסטוריה של עם ישראל, לשון עברית, מחשבת ישראל, מקרא, ספרות עברית, ספרות כללית והשוואתית, פילוסופיה, שפה וספרות ערבית, תולדות האמנות, תלמוד. גיאוגרפיה, יחסים בין-לאומיים, מדע המדינה, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה, פסיכולוגיה , תקשורת ועיתונאות, תכנית משולבת: פילוסופיה, כלכלה ומדע המדינה (פכ"מ). משפטים. כימיה, מדעי החיים (ביולוגיה וצירופים), מתמטיקה, פיסיקה. תלמידי הפקולטה לחקלאות.
אוניברסיטת תל אביב	היחידה להכשרת הוראה	אזרחות, אנגלית, היסטוריה, חינוך מיוחד , לשון עברית, מדעי החברה, מדעי החיים, מדעי המחשב, מחשבת יהודית, מתמטיקה, סינית, ספרות, ערבית, פיסיקה, פסיכולוגיה , תולדות האומנות, תיאטרון
אוניברסיטת בר אילן	הכשרת מורים, לימודים לתעודת הוראה	אמנות יהודית, מדעי החיים, היסטוריה, כימיה, לימודי ארץ-ישראל, לשון והבעה, מדעי החברה, פסיכולוגיה , חינוך מיוחד . מוסיקה, ספרות, עברית, ערבית, תושב"ע, תקשורת.
אוניברסיטת בן גוריון	היחידה לקידום המקצועיות בחינוך	מקרא, ארכיאולוגיה, לשון עברית, ספרות עברית, מחשבת ישראל, היסטוריה, אזרחות, גיאוגרפיה, אנגלית, פילוסופיה, מדעי החברה (פסיכולוגיה-סוציולוגיה-כלכלה), עולם הערבים והאסלאם, תקשורת, אומנות, מנהל, ביולוגיה, פיסיקה, כימיה, גיאולוגיה, טכנולוגיה, טכנולוגיות מידע, מדעי המחשב ומתמטיקה.
אוניברסיטת חיפה	החוג לחינוך מתמטי	תעודת הוראה במתמטיקה
אוניברסיטת חיפה	החוג ליעוץ והתפתחות האדם	תעודת הוראה בפסיכולוגיה
אוניברסיטת חיפה	החוג לחינוך מיוחד	תעודת הוראה בחינוך מיוחד
אוניברסיטת חיפה	החוג ללמידה הוראה והדרכה	אמנות (אמנות יצירה ותולדות האמנות), אנגלית, גיאוגרפיה, היסטוריה (היסטוריה של עם-ישראל, היסטוריה כללית, היסטוריה של המזרח התיכון ולימודי א"י), לשון עברית, סוציולוגיה, אזרחות ומדעי המדינה (מדעי המדינה), מוזיקה, מתמטיקה, ספרות, עברית כשפה שנייה (לשון עברית וספרות עברית והשוואתית), ערבית שפת אם, שלי"ח וידיעת הארץ (לימודי ארץ ישראל, גיאוגרפיה וארכיאולוגיה), תקשורת, תיאטרון.
הטכניון	המחלקה להוראת טכנולוגיה ומדעים	הוראת מתמטיקה, הוראת פיסיקה, הוראת כימיה-מדעי הסביבה, הוראת ביולוגיה-מדעי הסביבה, הוראת מדעי הסביבה, הוראת מדעי המחשב, הוראת טכנולוגיה-מכונות, הוראת אלקטרוניקה-חשמל. תוכנית הלימודים כוללת מקצועות יסוד במתמטיקה, פיסיקה ואנגלית, מקצועות מדעיים וטכנולוגיים בהתאם למגמות ההתמחות, ומקצועות מתחום החינוך ודרכי הוראת המקצועות השונים