

מגמות של התואר השני במכללות לחינוך בישראל ותמונת עתיד

הרצאה ליום עיון במופ"ת: עשור לתכניות ה- M.Ed. במכללות לחינוך

02.04.2014

[פרופ' נעימה ברזל – מכללת אורנים

מכובדי יידי

אתמול לפני 10 שנים בדיוק, אישרה ועדת המשנה במל"ג את פתיחתה להרשמה של תכנית התואר השני (M.Ed) במכללות הייתה זו התכנית להוראת מדעי הרוח בגישה רב תחומית במכללת אורנים. כך שיש בהחלט סבה לחגיגה.

נדמה לי שמטרתו העיקרית של הליך זה שאנו מציינים 10 שנים להיווסדו, הייתה והנה לקדם באופן משמעותי את הכשרתם האקדמית והמקצועית של מורים ואנשי חינוך תוך כדי התייחסות נלמדת לבעיות האמיתיות בהן הם מתלבטים, אם בהוראה, אם בתהליכי למידה ואם בתחום הרחב של מקצועות תומכי חינוך. הנחת היסוד הייתה שבנייה של תכניות תואר שני המתמודדות עם מטלה מורכבת זו, תצא מתוך תפיסת אחריותן ומעורבותן של המכללות לחינוך בסוגיות המרכזיות המעסיקות את שדה ההוראה, החינוך, הסיוע, התמיכה החינוכית והניהול, תוך כדי הבנית הידע מהשדה אתו באים אנשי החינוך מבתי הספר אל המכללה, לכלל ידע תוכן פדגוגי.

במהלך זה היו לנו כמה נקודות יתרון וכמה נקודות חולשה.

נקודת יתרון חשובה שעולה מתוך הנאמר עד כה, היא ההכרות הרחבה ולעיתים אף שיטתית ויסודית הקיימת במכללות עם השדה, אם עקב תהליכי ההתנסות בתואר הראשון, פיתוח מודל של בתי ספר מדגימים במספר מכללות, ולא פחות בהתייחס לרקע הבית ספרי ממנו באה שכבה רחבה של מרצים במכללות שאתו וממנו צמחו למחקר ולהוראה האקדמית. בנוסף אפשר לציין תחומים מובהקים שפותחו בעיקר במכללות כגון, הכשרת מנהלים, האוריינטציה היישומית של החינוך מיוחד, כך גם של הגיל הרך, בוודאי החינוך היסודי שלא פותח במסגרות אחרות, החינוך החברתי קהילתי ועוד.

יתרון נוסף נבע יתרון זה סייע לא רק בבניית התכניות, אלא מהשילוב המובנה מלכתחילה בין נושאי התוכן לבין הממד היישומי וההתנסותי בהוראה ובלמידה בתואר הראשון. מנע בדרך כלל ביטויים מוחצנים של אגו ותחרות סמויה או גלויה על בכירות בין אנשי הדיסציפלינה לבין אנשי החינוך, תחרות שנוכחת במרחב האוניברסיטאי.

החולשה המובהקת של המכללות הייתה המספר הקטן יחסית של אנשי מחקר מובהקים והעדר לעיתים של בעלי ידע אקדמי ומחקרי בתחומים אותם בקשנו לפתח לכלל תכניות תואר שני עם אוריינטציה יישומית.

חיסרון או קושי אחר היה בהתמודדות עם ומול המערכת המל"גית בה מי שקבלו (ועדיין מקבלים) את ההחלטות בדבר איכותן של התכניות ומדת קבילותן האקדמית והחינוכית אל מול מטרותיהן, היו אנשי סגל אוניברסיטאי שההכרות שלהם עם מערכת החינוך, הייתה פעמים רבות יש לומר, חלקית ביותר. זאת ועוד, לא פשוט היה להתמודד (ובמידה רבה זה עדיין כך), עם הדימוי הנמוך של

המכללות לחינוך במערכת הכללית, הנובע הן מהיחס השגור כלפי מורים ומחנכים בתודעה הציבורית בכלל, ולא פחות ממקומם הנמוך של בתי הספר לחינוך בדרוג החשיבות בהיררכיה הפנימית שמעניקה להם המערכת האוניברסיטאית עצמה.

ברצוני לחדד בנקודה זו ולהבהיר שאין בדברי משום בקורת גורפת על ועדות הבדיקה המקצועיות שמונו ופעלו. אנוכי כמו רבים מעמיתי במכללות לחינוך, למדנו ברצינות הראויה את ההערות שקבלנו ומצאנו לא אחת שההערות אלו תורמות לנו לאפיין נכון יותר את דרישות התכנית, להעמיק את ההיבטים האקדמיים בתכני הקורסים השונים, ולהתעקש על עבודה מחקרית של אנשי הסגל המוצעים וכיוצ"ב. אך עם זאת נכחנו לא אחת שנקודת הפתיחה היא חוסר אמון ביכולתנו לייצר ולהתמודד בשדה האקדמי של התואר השני. אי אפשר גם להמעיט בחשש של אנשי האוניברסיטאות שאנו באים להתחרות אתם על אותו קהל יעד. ומכאן עלה לא אחת ההכרח ליצור תכניות שאין בהן איום על השדרה האוניברסיטאית. היה זה עניין שהפכנו ליתרון. כלומר "נאלצנו" בלשון סגי נהור, לאבחן עניין מרכזי בשדה בשפת המינוח וההמשגה הפדגוגית וליצור לו תשתית אקדמית ראויה. לצד זאת למדה אותנו התפיסה המלג"ית שהדרך להסיר את האיום הייתה לתחום את התכניות והלמידה בהן כ- second grade, משמע תכניות ללא תיזה. (לספר על המסמכים הראשונים שקבלנו, ניתוח טקסט)

עניין אחר המשלב בתוכו יתרון וחסרון היה והנו הרקע אתו מגיעים הסטודנטים שלנו לתכניות. תכניות התואר השני (למעט ב-M.Teach). וזו הדרישה המקדמית של ניסיון של 3 שנים בהוראה ובחינוך (יש תכניות שבהן הדרישה היא גבוהה יותר). היתרון הוא ברור. מגיעים אנשי חינוך שניסיונם הוא כלי עבודה ולמידה חיוני והתכנית צומחת יחד אתם. החיסרון הוא שבהעדר קו רצף עיוני ואקדמי בין התואר הראשון לתואר השני, נשחקות לעיתים עד דק המיומנויות האקדמיות טרם הגיעם לשערינו. זו תופעה שאולי במידה מסוימת ניתן להסבירה כבלתי נמנעת בשל פער השנים שנוצר בין התואר הראשון לתואר השני, אך עומקה וחריפותה מעידים על שחיקת סגלי ההוראה במערכת החינוך ועל עבודת הוראה וחינוך ככובלת לסטנדרטיזציה מזה ולקצב הריצה אחר "החומר" מזה, ריצה שמתירה את המורים ללא צורך בנכסיהם האקדמיים מתקופת התואר הראשון. לא ארחיב בעניין מצער זה כאן. לגופו של עניין, מציאות זו דרשה מאתנו בכל המכללות לייצר התאמה של קורסי המחקר ולמעשה בפועל להרחיב את מסגרת הדרישות המחקריות (פעמים רבות על חשבוננו), על מנת להגיע עם הסטודנטים לרמה של ידע מתודולוגי סביר של תואר שני, וכמו כן להקדיש את חודשי הלמידה הראשונים בשנת הלימודים הראשונה לרענון והטמעה מחודשת של למידה אקדמית. ללא התאמות אלו אין לי ספק שלא ניתן היה להגיע עם הסטודנטים לשלב של עבודת הגמר היישומית או הפרויקט היישומי.

לקראת הרצאה זו בקשתי לבדוק ולו במבט כללי הנחות אלו. לשם כך סקרתני (כפי שהם מפורסמות באינטרנט), תכנית של מספר מכללות: אחווה, גורדון, דוד ילין, המכללה הערבית, בית ברל, מכללת ירושלים, לוויןסקי, ליפשיץ, מכללת סכנין, מכללת קי, שאנן, סמינר הקיבוצים וכמובן אורנים. אני מתנצלת שלא סקרתני את כולן ובוודאי הדברים שאומר יהיו חלקיים בלבד, אך הכול מתוך כוונה טובה והערכה גדולה.

דבר ראשון שבלט הוא מספרן הקטן יחסית של תכניות העוסקות בהוראת תחומי דעת. בקיבוצים ובאורנים ישנן תכניות בהוראת מדעי הרוח בגישה רב תחומית, באחוזה, תרבות עם ישראל והוראתה, במכללת ירושלים, תושב"ע ומחשבת ישראל. מספר תכניות בכמה מכללות עוסקות בחינוך מדעי בגילאי יסוד ובאורנים גם בהוראת מדעים ומתמטיקה לגילאי בי"ס על יסודי.

שתי התכניות השכיחות הן יעוץ חינוכי והתכנית לניהול וארגון מערכות חינוך. סקירה של הביקושים אליהן מלמדת ששתיים אלו הן תכניות מבוקשות ובכל מקרה יותר מהתכניות המכוונות לתחום הדיסציפלינארי. אין ספק ששתי תכניות אלו משרתות צורך מובהק במערכת החינוך ועוד אתייחס לכך. אבל בנקודה זו ברצוני להעיר שתמונה זו משקפת נטייה ברורה העולה גם ממחקרים המלווים את הסטודנטים בתואר השני, על המוטיבציה למצוא "משהו אחר" לבד מההוראה בכיתה כמניעה את הבחירה בתואר השני. מוטיבציה זו מוצאת לה את הנמקתה בתופעת השחיקה שכבר הוזכרה. אך עם זאת נוכח ירידת העניין המתמשכת בלימוד מדעי הרוח ולא פחות מכך, התמעטות הלומדים והמורים במדעי הטבע, אני תוהה האם אין זה מצריך היערכות הן בתוך המכללות בכלל הקשור לפדגוגיה חדשנית ואתגור אינטלקטואלי והן מטעם הממלכה בכלל הקשור לתמיכה כספית במלגות בתחומים חשובים אלו ההולכים ונחלשים. (למותר להזכיר תמיכות קיימות כגון, תכנית המר באוניברסיטאות או, תמיכת קרן רוטשילד במדעים בוויצמן, שאנחנו במכללות לחינוך לא זוכים להן). יש לומר שהקושי בגיוס לתכניות המדעים משקף את מעמדם של המדעים ומוריהם בבתי הספר. כל מי מאתנו שעסק בכך נחשף לבעיה החמורה והבלתי פתורה של המשגה הפדגוגי והמקצועי של מה שמכונה מדע וטכנולוגיה, כמו גם בחולשת המועמדים לתואר שני בתחומי המדעים והמתמטיקה בכלל. בשני עניינים אלו למרות שהעניין הועלה בפני גורמי המערכת, אני מתקשה לומר שמצאנו אוזן קשבת לדיון מעמיק בבעיה קשה זו. גם ההתמודדות על נפשם של המורים במדעי הרוח חיזוקם, מקצועיותם, רוחב אופקיהם אתגורם, נראית לי כמשימה מרכזית שאין להרפות ממנה. מעניין היה להבחין בהבדלים התרבותיים בהדגשים במדעי הרוח בין המכללות ה"חילוניות" לדתיות ולהרהר באפשרות של טעימות משותפות.

שאלה נוספת העולה מתוך הסקירה שערכתי עוסקת ביחס שבין התמקצעות לידע אקדמי רחב. דהיינו ישנן תכניות לתואר השני שפותחו במכללות שמכוונות לפרישה אקדמית של ידע הבונה הן ראייה רחבה ויכולת לזהות מורכבויות בתחום הלמידה ורק מתוך כך פניה להתמקדות ספציפית, ו/או להתייחסות לצרכיו של קהל תלמידים מסוים. וישנן תכניות שהן מכוונות להתמחות ממוקדת. על קו הרצף הזה שבין לבין ניתן לסמן בקצה האחד תכניות המכוונות להתמחות ממוקדת כגון, הערכה בית ספרית- מכללת סכנין. חינוך גופני וספורט לקהילות בהדרה, חינוך מידענות וספרנות בדוד ילין. הוראת אנגלית כשפה זרה בעידן דגיטאלי בשאנן, חינוך מתמטי בקיבוצים ועוד. בקצה השני של סקאלה זו אפשר לזהות תכניות כגון, הוראה ולמידה בגורדון, במכללה הערבית, לוינסקי דוד ילין ומכללת קי. חינוך לשוני במכללה הערבית, לוינסקי, אורנים (הוראת שפות) או חינוך מיוחד בלוינסקי כתכנית רחבה שאינה מכוונת התמקצעות. מעניין היה לקיים בדיקה בין מכללתית השוקלת את היחס הנכון בין מטרות הלימוד הרחב לבין מטרות ההתמקצעות. אחד הגורמים להערכתי המשפיעים על הכרעותינו ולא ניתן קרוב לוודאי להימנע מכך, הוא הצורך להבטיח לסטודנטים שלנו את עתידם המקצועי ואף תוספת במשכורתם (גם לאור התוספת הקטנה במשכורת שניתנת בשל התואר השני). כך בקיבוצים מכוונים לתפקיד של מעריך בית ספרי מטעם ראמ"ה וכך בבית ברל

מאפשרת תכנית התואר השני בליקויי למידה לצד קבלת התואר השני גם תעודה מקצועית של מעריך תפקודי למידה מטעם האגף להכשרת מורים, וישנן דוגמאות נוספות. התכניות כאמור מציעות גישות שונות. לוינסקי בחרו בתפיסה של לימודי רוחב ללא התמחות, או התמחות מצומצמת כך בחינוך בגיל הרך ובחינוך הלשוני. המכללה הערבית מציעה לעומת זאת בחינוך הלשוני התמחויות של 9 ש"ש כל אחת. אורנים מציעה לצד פלטפורמה של לימודים משותפים התמחויות של 8 ש"ש בהוראת מדעים ובהוראת שפות ועוד. אין ספק שהריבוי מעניין ואף חשוב היה ללמוד אותו לעומק. ונדמה לי שלאחר 10 שנים מתאים היה לעצור ולשאל את השאלה שבוודאי שאלנו בתחילת הדרך. דהיינו, לאיזה דמות של מוסמך אנחנו מכוונים את בנייתן של התכניות לתואר שני.

אני מבקשת לקשור הערה זו לשני התחומים המבוקשים ביותר: נדמה לי שההישג הגדול של המכללות בתחום הייעוץ החינוכי הוא הכנסת היעוצות והיעצים לבתי הספר היסודיים, בכל מקרה בפריפריה הייתה לזה תרומה חושבה לעין ערוך וכמו כן הכוונת יעצים לקהילת התלמידים בחינוך המיוחד. ממה שיכולתי להבחין מסקירת מבנה התכניות בייעוץ מחינוכי ותכניהן שהן מכוונות עצמן לשני ממדים: בניית האישיות הפדגוגית של היועצת, על מרחב ההתבוננות ומגוון שיקולי הדעת הנדרשים ובמקביל ובמשולב עם הקניית מטען רחב של תפיסות מקצועיות ומיומנויות. באשר לתכניות בארגון וניהול מערכות חינוך, צר לי לומר שלא הבחנתי במרביתן בשילוב חיוני זה. דהיינו בין הבניית אישיותו של המנהל כמנהיג חינוכי על רגישויותיה, ערכיה, מחויבויותיה ובניית חוזקותיה, לבין מגוון המיומנויות. במילים אחרות התכניות מדגישות יותר את הצד הארגוני של הניהול אל מול הצד האישיותי ורב בהן הדמיון המבני בין האחת לשניה, זאת לבד משונותה של התכנית של מכללת אורנים. אני מדגישה עניין זה לא רק כמי שעוסקת שנים רבות בפיתוח תכניות אקדמיות, אלא כמי שכהנה כמנהלת של בית ספר אזורי גדול ומצויה במורכבות של תפקיד מאתגר וחשוב זה.

עניין מובהק נוסף העולה מתוך הסקירה שערכתי הוא המענה שנותנת מסגרת התואר השני במכללות לקהלים של אנשי חינוך שלא נמצאו להם נתיבים במסגרות האוניברסיטאיות. כוונתי בעיקר למורים מתחומי האמנויות והחינוך מוזיקלי, ועל כך יש לברך.

עניין שיקר לי במיוחד השארתי לסוף סקירה זו, הנו הכניסה היסודית והאחראית של התכניות לתואר שני במכללות לחינוך להכשרה מקצועית הולמת של מורים ואנשי חינוך המתמודדים עם תלמידים בהדרה ובסיכון, עם הסוגיות המרכזיות של החינוך המשלב ועם פרובלמטיקות של זיהוי, התערבות וטיפול. רק אתמול התפרסם שוב מחקר השוואתי של פיז"ה על פיו רמת הפערים בין התלמידים בישראל בממד הבודק את הקשר בין הישגים למצב סוציו אקונומי, היא הגבוהה ביותר מבין מדינות ה-OECD והפער גבוה במיוחד בקרב התלמידים היהודים. אני חושבת שהגיע הזמן לבחון ולהעריך את האפקטיביות של תכניות אלו לאור עבודתם המקצועית של מוסמכי תכניות אלו ולבחון את תרומתם. באופן הרחב ניתן לומר שהחידוש המרכזי בתחום זה, הוא ניסיון מובנה להפיכת העבודה המסורה אך האינטואיטיבית של מחנכים רבים לתורה מקצועית שלימה כהליך המלווה למידה והתמקצעות.

ועדיין חסרות לי בכל מקרה תכניות המכוונות לפיתוח גישות ודרכי התמודדות ולמידה של אוכלוסייה חשובה נוספת והיא אוכלוסיית התלמידים המחווננים והמצטיינים. בעניין זה אנחנו בפיגור רציני אחרי המתרחש במתקנות שבמדינות. וזאת קורה במערכת החינוך של מדינה ובחברה שפיתוח ההון האנושי בה הוא הכרח קיומי. וחסרה לי גם בתכניות התואר השני (אם כי זה ישנו רק בשולים), למידה של תפיסות והתנסויות חינוכיות קיימות כגון, חינוך דמוקרטי, אנתרופוסי, אקולוגי ועוד. נדמה לי שזה עשוי להיות מעניין לבדוק כיווני שילוב בתוך החינוך הממלכתי ולא להותיר זאת לכוחות השוק בלבד.

(לא אתייחס כאן לתכניות הטיפוליות, חשיבותן מזה ומה הן מסמנות מזה. ואני מתנצלת בשל קוצר הזמן).

סקירה של רשימת הסגלים המלמדים בתכניות ובקורסים השונים מלמדת על מכללות שבהן קיים סגל מחקרי והוא אינו מושאל ממוסד אחר. כלומר מדובר במכללות שבנו עצמן למענה גם בממד המחקרי וגם לספציפיקציות נדרשות של התכניות. ומצד שני יש עדיין מכללות שבהן את החידושים הפדגוגיים והמחקריים בתכניות מובילים מרצים בכירים ופרופסורים המגיעים מהחוץ. לית מאן דפליג עד כמה הכרחית בניית הסגל כחלק אימננטי מהצגת התכנית שכלולה ופיתוחה. ברור שנקודת ההתחלה שלנו הייתה בעיתית. אך ישנן מכללות שבטווח זמן סביר של 3 עד 5 שנים הצליחו להתמודד עם המטלות האקדמיות בסיוע אנשי סגל שביצעו כבדת דרך מחקרית משמעותית ותעיד הרשימה הגדלה של מרצים בכירים ופרופסורים במכללות. מובן גם שעניין זה הכרחי בהובלה של פרויקט גמר ולא כל שכן עבודת גמר יישומית. אין שום אפשרות לדבר על דמות המורה החוקר במערכת החינוך מבלי שמרצי התכניות בתואר השני יהיו אנשי מחקר בפני עצמם. אך אין גם להמעיט בקושי שאנחנו נמצאים בפניו. ישנה בעיה עצומה בקידום הסגל. אנחנו תובעים מהמרצים והמרצות במכללות להיות אנשי מחקר כשהם מלמדים 16 שעות וכשהם מזדקנים רק 12. מי כמוכם יודעים על הקפנדריות הכספיות והארגוניות שאנחנו עושים כדי לאפשר זמן מחקר. על פי הסתדרות המורים הרי לא קיימים בכלל פרופסורים במכללות. אין להסתיר ואין לכסות, פנייתי כאן היא לאגף להכשרת עובדי הוראה- יש ליצור קריטריונים מובנים תוך מכללתיים למתן סיוע כספי לקידום אקדמי של אנשי סגל. חשוב לדעת, אנשים צעירים ומוכשרים, חוקרים בהווייתם, הכמהים לעסוק בחינוך מתדפקים על שערינו, אך הם כורעים תחת עול הפרנסה.

מהי השפעת תכניות התואר השני על בתי הספר? גם זו שאלה חשובה. אחד הממצאים המובהקים על פי מחקרן של ד"ר עטרה שריקי וד"ר מרי תותרי הוא שכאשר מגיעים למכללה לתואר שני מספר מורים מאותו בית ספר לאורך שנים, הולך ונבנה תהליך של שינוי משמעותי באותו מוסד. אני מכוונת את דברי למודל שנראה לי שהגיע הזמן שנאמץ אותו באופן תכניתי והוא מודל בתי הספר העמיתים. אני יודעת מה קיים במסגרות של התואר הראשון ואני מכירה רק באופן שטחי ניסיונות מעניינים ב"קייבוצים" למשל, אך אני מתכוונת למכללה לחינוך הפועלת כחלק ממערכת חברתית שלימה. אני מכירה מודלים כאלו בחו"ל ולפני מספר שנים עשינו לעצמינו סמינר בעניין זה ב- NLU

(הדוגמה של National Louis University בשיקגו. אוניברסיטה לחינוך שהקולג'ים שלה נמצאים בתוך האזורים הרלבנטיים. התכנית לחינוך לשוני בתוך האזור ההיספני. התכנית לתלמידים בהדרה בתוך האזור הקשה ביותר ובתי הספר המסונפים לקולג' עובדים דוקטוראנטים ומרצים כ- faculty. זה המודל שאני חולמת עליו). לא מן הנמנע שהגיע הזמן לכך במיוחד במציאות החברתית התרבותית והאתנית המורכבת בה אנו חיים. זה שווה מחשבה והתייעצות משותפת.

נושא זה מוביל אותי לקראת סיום להתייחס לשני עניינים חשובים.

תואר שני מחקרי- הוועדה שמונתה לכך אכן יצרה מודל אפשרי: הגדרות שיש בהם דרישה אקדמית מפורשת ובה בשעה הן עונות לייחוד של המכללות. כך שלכאורה עלינו על הדרך הנכונה.

אלא שתהליך הסקירה של מעריכי מל"ג עד כה מסמן את הקושי המתמשך ביצירת אמון כלפי המכללות. באופן גס אומר שניסיוננו באורנים מלמד שיש מי מהמעריכים המכוון אותנו רק למן תזה יישומית פרקטית שכזו ויש מי שמציב גדר של תזה מחקרית עיונית בלבד. משמע, אין לנו באמת מול מי לקיים דיון משמעותי במודל של תואר שני מחקרי במכללות לחינוך. אכן זה לא חייב להיות בהכרח רק תואר שני מחקרי יישומי, והרי יכול להתקיים גם דיון מחקרי עיוני ממוקד או השוואתי של בחינת דרכי למידה, אפיון של סוגיות ושיטות ובחינתן לאור המחקר הקיים ועוד ועוד. אלא שבכל מקרה זה יהיה חייב להיות מחקר המתמודד עם שאלות המעסיקות אנשי חינוך ושהמערכת מחפשת להן פתרון. מודל כזה קיים גם קיים במתקנות שבמדינות, אומר ביושר שאני מתקשה לפצח את חוסר האמון בנו שהוא הגורם הסמוי הוא ה- sub text שמעכב את אישור ההכרה בתואר שני מחקרי במכללות לחינוך. אך אסור לנו להרפות.

ומה עם ה- Ed.D

אעיז ואומר שיש לי עצה והיא, עמיתי וידידי לא להיחפז! זה לא יהיה נכון להגיע למסלול לדוקטוראט על בסיס עבודת הגמר היישומית או פרויקט יישומי. אני חוששת שבכך ננציח את ה- Ed.D כ-

Second Grade

על כן ראשית לכל יש לבסס (למרות התקיעות הזמנית- כך אני מקווה), את התואר השני המחקרי במכללות גם אם יקיף מספר קטן של סטודנטים אך בוודאי יקרין על תכני הלמידה ורמת הלמידה בתכניות כולן. ורק כאשר נרכוש ניסיון בהדרכת עבודות גמר מחקריות נוכל לייצר תכנית ראויה לתואר שלישי עם צוות מנחים קביל מבחינה מחקרית. אם יורשה לי הייתי אפילו מציעה מתכונת על פיה מכללה שיהיו בה לפחות 4 תכניות בהן מונחת עבודת גמר מחקרית. תוכל לגבש ולהציע הצעה לתואר שלישי. משמע אני מציעה ללכת על מודל של מכללה המגישה הצעה ולא של צבר מכללות בחסות מופ"ת או מודל אחר של צבר. אין להבנתי להבדיל בין אחריות אקדמית לסמכות אקדמית, זה כלל יסוד בניהול אחראי ותקין ובפרט כאשר מדובר באנשים שישקיעו שנים מחייהם במהלך זה. בוודאי נחוץ וחשוב יהיה לקיים מבנה מאורגן של שיתוף פעולה בין מכללתי בתחום של מנחים- מומחים בתחומי ידע מסוימים ובכל הקשור לקורסים מתקדמים בתחומי ידע ספציפיים. הטכנולוגיה היום מאפשרת לנו לקיים מתכונת זו באופן מוסדר ומבוקר. הזכרתי כבר שיש מספר מכללות העוסקות בניהול, יעוץ, הוראה רב תחומית, ילדים בסיכון, חינוך לשוני ועוד. אכן שיתופי פעולה אפשריים ונחוצים אך האחריות האקדמית על המיון, קבלת המועמדים, ההנחיה האקדמית, הליווי והשיפוט, צריכים להישאר בתחום המכללה שתורשה לקיים מסלול לדוקטוראט.

ברור לי שזה ייצור היררכיה מסוימת ואולי אף תחרות בין המכללות. אבל אולי זה לטובה. והרי זה צריך להיות תהליך מוקפד ובמינון מבוקר. האלטרנטיבה שיש- שמדברים בה, דהיינו חתירה לתואר שלישי עכשיו, לנראית לי כמקדימה את זמנה ועלולה לקבע מעמד נחות לתואר השלישי בחינוך במכללות. בכל מקרה מן הראוי שיתקיים דיון פרלמינארי בין מכללתי על כך, טרם מינוי וועדה או מהלך לצמצום היריעה.

אני מודה לכם שאפשרתם לי להציג דברים, כאלה שכבר ידעתם בעצם, ואולי גם מעט שעוררתי
וחדשתי.
תודה