

המודל האמריקאי במבחן הזמן והמרחב

עיצוב מחודש של שותפויות אקדמיה-שדה

בקשרים גלובליים

הדר בהרב ולינור הדר¹

תקציר

בפרק זה אנו שמות דגש על תפקידו המרכזי של ההקשר המקומי בעיצוב התנאים הנדרשים ליצירה, תחזוקה וקיימות של שותפויות אקדמיה-שדה. אנו בוחנות מספר גורמים מערכתיים הקשורים זה לזה: מבנה מערכת החינוך, תרבות השימוש בנתונים, זמינות מימון ומשאבים, ותונותיות פוליטית, ודנות בתפקידם בעיצוב התנאים לשותפויות. הניתוח שאנו עורכות מתבסס בעיקר על דוגמאות משני הקשרים – ארצות הברית, שם צמח רעיון השותפויות בין אקדמיה לשדה החינוך, וישראל. באמצעות הנתונים בהמשך, אנו מדגימות עד כמה ההקשר המקומי אינו רק רקע – אלא רכיב מכריע בעיצוב ותפעול מערכות חינוך, ובכך גם באפיון שותפויות אקדמיה-שדה. הפרק נחתם בהצעה לפרוץ את גבולות ההגדרה – ולהרחיב את מושג השותפות כך שיהדהד גם בהקשרים גלובליים, ויאפשר הבנה עמוקה ומרובדת יותר של יחסי אקדמיה ושדה.

הקדמה

פרק זה מתבסס על ידע וניסיון מצטברים שלנו כחוקרות ושותפות במספר שותפויות אקדמיה-שדה בישראל, וכן על מעורבותה של הכותבת הראשונה בשותפויות בארצות הברית. אנו מתבססות גם על שיחות ופגישות עם חוקרים ואנשי הפרקטיקה החינוכית הפעילים בתחום בישראל, בארצות הברית, בהולנד ובאנגליה, וכן על השתתפותנו בכנסים בין-לאומיים. הפרק עוצב גם בתגובה למשוב שקיבלנו מעורך כתב עת אקדמי אשר עודד אותנו להתייחס בכתיבה לחוסרים בהגדרה הקיימת של המונח שותפות אקדמיה-שדה, תוך הדגשת חשיבות העבודה שלנו בשותפויות אקדמיה-שדה בהקשר הישראלי להבנה עמוקה יותר של שותפויות ברמה העולמית.

ארצות הברית כמוקד מרכזי להמשגה, יישום ומחקר בתחום שותפויות אקדמיה-שדה

בראשיתו של פרק זה חשוב להכיר בכך שהרעיון של שותפויות אקדמיה-שדה, כפי שהוא מוכר היום, החל בארצות הברית, וכי עיקר הכתיבה בתחום מגיעה משם. ההגדרה הראשונית של המושג (Coburn et al., 2013) וכן ההגדרה המחודשת (Farrell et al., 2021) נבעו מתוך הפעולה בהקשר

¹ ד"ר הדר בהרב, המרכז לחקר הפדגוגיה, שותפויות אקדמיה-שדה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. פרופ' לינור הדר, המחלקה למדעי הלמידה וההוראה, אוניברסיטת חיפה. תודתנו נתונה לפרופ' אדם לפסטיין על תרומתו המשמעותית בפיתוח הרעיונות המרכזיים המוצגים בפרק זה.

האמריקאי. בארצות הברית אף הוקמה רשת לאומית לשותפויות אקדמיה-שדה בחינוך (NNERPP) ונכון להיום היא מונה יותר משבעים ארגונים (מקום מושבם של כולם, למעט אחד, הוא בארצות הברית). זאת ועוד, במסגרת האיגוד האמריקאי למחקר חינוך (The American Educational Research Association – AERA) הוקמה קבוצת עניין העוסקת בשותפויות שבין בתי ספר לאוניברסיטאות, ולמיטב ידיעתנו אין קבוצת עניין דומה לזו באף איגוד מחקר אחר.

לצד זאת, מהניסיון שלנו בצומת שבין מחקר ופרקטיקה בחינוך בישראל ובארצות הברית למדנו כי להקשר המקומי תפקיד מרכזי בעיצוב השותפויות המתקיימות בו. אחרים מחזיקים גם הם בנקודת מבט זו. אחד המושבים בכנס של האיגוד האמריקאי למחקר חינוך שהתקיים בפילדלפיה בשנת 2024 התמקד בהיבטים בין-לאומיים של שותפויות (Arce-Trigatti, 2024), ובמסגרתו הוצגו נקודות מבט שונות מגרמניה (Fischer-Schoeneborn & Ehmke, 2024), צרפת (Pasco, 2024), שוודיה (Sjölund, 2024) וארצות הברית (Farrell et al., 2024). המושב הדגיש כי חשוב להביא בחשבון הבדלים תרבותיים ומקומיים בהתייחס לשותפויות אקדמיה-שדה. אנו מאמינות שעיסוק מעמיק בהבנת השפעתו של ההקשר המקומי על פעילותן של שותפויות יתרום להרחבת נקודת המבט ולבחינה ביקורתית של המושג ומאפייניו.

שותפויות מתרחשות בתוך מדיניות נתונה: ההקשר כמפתח להבנה

נפתח בהצגת המושג שותפות אקדמיה-שדה ומאפייניו המרכזיים. לאחר מכן נבחן גורמים מספר הקשורים זה לזה ונעמוד על תפקידם בעיצוב שותפויות. נטען כי גמישות בפירוש המאפיינים נחוצה כדי לאפשר התאמה למגוון של הקשרים שבהם פועלות שותפויות אקדמיה-שדה.

הגדרת המושג שותפות אקדמיה-שדה

אף שצורות שונות של שיתופי פעולה בין אקדמיה לפרקטיקה בחינוך קיימות זה שנים רבות, קוברן ושותפיה (Coburn et al., 2013) היו הראשונים להגדיר את המושג באופן מובחן, כ"שיתופי פעולה ארוכי טווח בין חוקרים ואנשי הפרקטיקה אשר יש בהם תועלת הדדית ואשר מאורגנים בצורה מכוונת לחקר הפרקטיקה ולפיתוח פתרונות לשיפור מערכות חינוך" (שם, עמ' 2). מאז פרסומה הפכה הגדרה זו למכוננת בתחום. בתחילת הדרך, שותפות אקדמיה-שדה סומנה כאסטרטגיה לרתימת מחקר חינוכי לטובת שיפור חינוכי בתוך מחוזות חינוך, ומעורבותם של בעלי תפקיד במחוז נחשבה רכיב חיוני בקיום השותפות. בשנת 2021 הציעו פארל ושותפיה (Farrell et al., 2021) הגדרה מעודכנת למושג בהתבסס על ניסיון מצטבר שחשף כי קיימת שונות גבוהה בין שותפויות. ההגדרה המעודכנת הרחיבה את מנעד השותפים מעבר למחוזות חינוך וכללה חוקרים, מתווי מדיניות, אנשי שדה וחברי קהילה מקומית. ההגדרה המחודשת התבססה על ניתוח שותפויות בארצות הברית וביקשה להדגיש את המאפיינים המשותפים לשותפויות מסוג זה ולהבדילן מסוגים אחרים של שיתופי פעולה בחינוך או במחקר.

ההגדרה המעודכנת מזהה חמישה עקרונות יסוד. ראשית, שותפויות אקדמיה-שדה נמשכות על פני מספר שנים, ובכך מאפשרות המשכיות של פרויקטים קיימים ופיתוח של פרויקטים חדשים לאורך זמן; האמון שנבנה בין אנשים וההיכרות עם ההקשר המקומי הם תנאים מרכזיים לקיום והמשכיות של השותפות. שנית, שותפויות פועלות לטובת שיפור החינוך ועל כן הן רגישות לצרכים של השדה היישומי. שלישית, השותפויות כוללות מחקר כרכיב מרכזי, בין שמדובר במחקר כשלעצמו ובין

שבפרשנות משותפת של ממצאים, דיון משותף בהשפעותיהם של ממצאי מחקר על מדיניות או עיצוב משותף של כלים וחומרים מיועדי-מחקר. רביעית, שותפויות אקדמיה-שדה מאורגנות במכוון כדי לעודד אינטראקציות בין בעלי עניין שונים, שלכל אחד מהם קול ייחודי, ידע ומומחיות בנוגע לסוגיה הנדונה, ובאשר לתנאים שבמסגרתם מתקיימת ההוראה והלמידה. חמישית, שותפויות עושות שימוש באסטרטגיות לאיזון מערך הכוחות בין השותפים ובעלי העניין השונים כך שלכל אחד תהיה האפשרות להשמיע את קולו ולתרום תרומה של ממש לשם השגת המטרה המשותפת.

פארל ושותפיה (Farrell et al., 2021) הצליחו בהגדרתם ללכוד את השונות הגבוהה שזוהתה בין שותפויות שונות שפעלו בשדה החינוך, אולם ככל ששותפויות אקדמיה-שדה ממשיכות לצבור תאוצה בארצות הברית ובעולם כולו, אנו עדים לדפוסים חדשים של שותפות, והדבר שב ומאתגר את העוסקים בתחום להרהר בדבר גבולות ההגדרה. התנסויות מחוץ לארצות הברית מעלות כי ההגדרה הנוכחית של המושג אינה מביאה בחשבון את ההקשרים השונים שבמסגרתם פועלות שותפויות.

כך למשל, חולנד (Sjölund, 2024) טוען שאורכה של השותפות כמאפיין מרכזי בהגדרה שהציעו פארל ושותפיה אינו ישים בהקשר השוודי ומציע כי **הכוונה** או הרצון להיות בשותפות לאורך זמן – ולא משך הזמן עצמו – תואם יותר את מבנה המימון הזמין לשותפויות בשוודיה. פסקו (Pasco, 2024) מציין שהמבנה הריכוזי במערכת החינוך בצרפת מציב קשיים באיזון מערך הכוחות בין שותפים בשותפות. בגרמניה, פישר-שוניבון ואמקי (Fischer-Schoeneborn & Ehmke, 2024) מתייחסים לשותפויות בהקשר של הכשרת מורים ומציינים כי לאור מבנה ההכשרה ומשכה אין לצפות שהשתתפותם של פרחי הוראה בשותפויות אקדמיה-שדה תהיה ארוכת טווח. על בסיס הניסיון שלנו במערכת החינוך בישראל, גם אנו מזהות את השפעת המבנה של מערכת החינוך על האופן שבו שותפויות נבנות ומתקיימות לאורך זמן.

מבנה מערכת החינוך

מערכות חינוך ברחבי העולם נבדלות זו מזו במבניהן ובמידת הריכוזיות שבהן. על פי דוח שפרסם הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ופיתוח (OECD, 2018), 72% מההחלטות בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים ציבוריים בארצות הברית מתקבלות ברמה המקומית,² 16% מתקבלות ברמת בית הספר, 8% ברמת המדינה (state) ו-4% מההחלטות מתקבלות באחת הרמות האחרות. לעומת זאת, בישראל, 69% מההחלטות מתקבלות ברמה הארצית, 8% ברמה המקומית, 19% ברמת בית הספר ו-4% ברמה האזורית.

נתונים אלו ממחישים הבדלים מהותיים בין שתי המדינות באשר לתפיסת תפקידה של מערכת החינוך ולמבנה המערכת האמורה לתמוך בפעילותה. בארצות הברית משרד החינוך הפדרלי פועל לקידום שוויון ומצינויות באמצעות חקיקה ותקצוב. המשרד קבע כי האחריות העיקרית על החינוך, כולל פתיחת בתי ספר, פיתוח תוכניות לימוד וקביעת מדיניות חינוכית מקומית, היא בידי המדינות עצמן (states). המדינות מעבירות אחריות זו לסוכנויות חינוך מקומיות (local educational

² בארה"ב, סוכנות מקומית לחינוך (Local Educational Agency - LEA) היא מועצת חינוך ציבורית או רשות ציבורית אחרת שהוקמה כדין, במסגרת מדינה מסוימת, לשם פיקוח מנהלי או ניהולי על בתי ספר ציבוריים יסודיים ועל-יסודיים, או לשם מתן שירותים עבורם. הסוכנות יכולה לפעול בעיר, בעיירה, במחוז, ביחידה מוניציפלית אחרת, או בשילוב של מספר מחוזות חינוך או מחוזות גאוגרפיים – וזאת כל עוד היא מוכרת על ידי המדינה כרשות מנהלית של מערכת החינוך הציבורית בתחומיה (Authenticated U.S. government information, n.d.).

(agencies), בעיקר למחוזות חינוך, והן האחראיות לעיצוב החינוך ולהובלתו, כולל תוכניות לימודים, פיתוח מקצועי למורים, הערכת תלמידים ותפעול שוטף של בתי הספר. בעבודתה של סוכנות חינוך מקומית שולטת מועצת מנהלים הנבחרת על ידי הציבור או השלטון המקומי. דוגמה אחת לגמישות הנמצאת בידי מדינות בארצות הברית בקביעת מטרות, עיצוב סדרי עדיפויות, כתיבת תוכניות עבודה והקצאת משאבים היא חוק שנחקק בקליפורניה בשנת 2013 (local control funding formula) אשר קישר בין אחריות לבין תקצוב ברמה המקומית. תחת חוק זה, סוכנויות חינוך מקומיות נדרשות להכין תוכניות המפרטות כיצד הן מתכננות לעמוד ביעדי החינוך השנתיים שקבעה המדינה, תוך פירוט פעילויות ייעודיות תואמות לסדרי העדיפויות של החינוך ברמת המדינה והרשות המקומית.

המבנה של מערכת החינוך האמריקאית אינו בהכרח משותף למדינות אחרות. לדוגמה, בישראל, מערכת החינוך היא ריכוזית מאוד, כך שמחוזות החינוך במדינה כפופים למשרד החינוך ומתפקדים כמי שמוציאים לפועל את המדיניות, ולא כמי שמפתחים אותה (הדר, 2022). כתוצאה מכך, מחוזות החינוך כפופים למדיניות המשרד ומשמשים צינור להעברת תקציבים מהממשלה לבתי הספר. גם תוכנית הלימודים בישראל מושפעת מהריכוזיות במערכת ונשלטת על בסיס תקנות שקובע משרד החינוך (שם).

דוח של הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ופיתוח (OECD, 2024) מציג נתונים על אופן קבלת החלטות בנוגע לתוכנית הלימודים במערכות חינוך במדינות שונות. בארצות הברית האחריות לתוכנית הלימודים מוטלת בעיקר על בתי הספר (53%) ועל הרשויות המקומיות או האזוריות (28%); מועצת המנהלים של בית הספר מחזיקה ב־17% מהאחריות, בעוד הרשות הלאומית אחראית רק על 2%. בישראל, 72% מהאחריות לתוכנית הלימודים נמצאת ברמת בית הספר, בעוד 22% ממנה מוטלת על הרשות הלאומית (OECD, 2016). כדי להמחיש את גודל ההבדלים בין מדינות שונות נציג את ההבדלים הקיצוניים ביותר בין שתי מדינות מתוך אלו המדווחות בדוח: יוון והולנד. ביוון, 97% מהשליטה בתוכנית הלימודים נמצאת בידי המדינה, ואילו בהולנד 94% מהשליטה בתוכנית הלימודים היא בידי בתי הספר. בישראל, למרות האוטונומיה הגבוהה יחסית בעיצוב תוכנית הלימודים של בתי הספר, מחקרים מראים כי זו כמעט ואינה מיושמת בפועל בשל הפיקוח החיצוני הבא לידי ביטוי גם במדידה במבחנים ארציים (Ben-David et al., 2016). בכך אנו רואים את כוחם של מבנים מערכתיים בעיצוב הפרקטיקה החינוכית.

מחקרים מצאו קשר חיובי בין ביזור בקבלת החלטות לבין יעילות, חדשנות ותמריצים לשיפור איכות ההוראה (Burns & Köster, 2016). מחוזות חינוך בארצות הברית, השותפים הטבעיים המייצגים את "שדה הפרקטיקה" בשותפויות אקדמיה-שדה (Coburn et al., 2013) מחזיקים הן בסמכות והן באחריות. לכן שותפויות אקדמיה-שדה בארצות הברית, הנבנות עם מחוזות חינוך, הן בעלות פוטנציאל להוביל לשיפור של ממש בחינוך. אולם בישראל, שבה מערכת החינוך היא ריכוזית, מאתגר, ואולי אף לא רלוונטי, ליצור שותפויות עם מחוזות חינוך. לעומת זאת, שיתוף פעולה עם בתי ספר יחידים יכול להוביל לשיפור מקומי שכן מנהלים מחזיקים בסמכות לערוך מחקר רלוונטי ולפעול על בסיס נתונים בתוך המרחב הבית ספרי שלהם.

לצד זאת, כפי שמציע המחקר על עיצוב והטמעה של תוכניות לימוד של ניר ושותפיו (Nir et al., 2016), במבנה ריכוזי קל יותר להיות קונפורמיסט. על כן נראה שתחת תנאים של מערכת ריכוזית

מימוש אוטונומיה דורש אומץ, אמונה והתמדה מצידם של מנהלים ומורים כאחד. המעבדה³ קראה לבתי ספר חדשניים להצטרף למהלך משותף וכך הצליחה לאסוף אנשי חינוך פורצי דרך – שבחרו לקבל על עצמם אחריות, והאמינו כי הם מסוגלים לספק לתלמידיהם את ההזדמנויות החינוכיות הטובות ביותר, ואשר הבינו את פוטנציאל התרומה של מחקר חינוך לקבלת החלטות אוטונומית מושכלת.

תרבות השימוש בנתונים

לצידה של הסמכות נמצאת האחריות⁴, והיא זו העשויה להניע בעלי תפקיד לחפש נתונים בעת קבלת החלטות. מכאן אנו מצביעות על קשר בין המבנה של מערכות חינוך (שלו ביטויים בהיבטים של סמכות ואחריות כפי שהוסבר לעיל) לבין התרבות הארגונית באשר לשימוש בנתונים ובמחקר. בארצות הברית, מערכת האחריות הפדרלית חוקקה ב-2001 את החוק "אין להותיר אף ילד מאחור" (No Child Left Behind Act) וב-2015 חוקקה את החוק "כל תלמיד מצליח" (Every Student Succeeds Act). באמצעות חוקים אלו קשר הממשל את התקציב הבית-ספרי להישגי תלמידים בקבוצות מוחלשות וליישום של תוכניות מבוססות מחקר (Arce-Trigatti et al., 2018; Wentworth et al., 2017), ובכך תמרץ איסוף וניתוח נתונים מנהלים על בתי ספר ותלמידיהם. מכאן, אין זה מפתיע שסוכנויות חינוך מקומיות גדולות בארצות הברית מחזיקות במחלקות מחקר. כך למשל, מחוז החינוך בעיר ניו-יורק – מערכת החינוך הגדולה ביותר בארצות הברית – מפעיל ועדה לטיפול בבקשות בנוגע לנתונים ומוסד לביקורת מחקרים (Institutional Review Board – IRB). גם למחוז החינוך בסן פרנסיסקו, המשרת כשישים אלף תלמידים, יש מחלקה ייעודית למחקר, תכנון והערכה. למעשה, החיבור בין אחריות לבין מימון מבטיח שאפילו מחוזות קטנים מעסיקים כוח אדם האחראי לבקרה ודיווח של נתונים, גם אם במשרה חלקית או לצד מילוי תפקידים נוספים.

בישראל, לעומת זאת, המצב בנוגע לאחריות ולשימוש בנתונים שונה מאוד. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) אוספת נתונים על הישגי תלמידים במקצועות ליבה באמצעות מבחנים ארציים וכן באמצעות סקרי אקלים בית ספרי, ולעיתים גם נתוני הערכה נוספים. אומנם החזון המוצהר של ראמ"ה הוא "מדידה בשירות הלמידה", ואולם מדובר ברשות עצמאית פנים-ממשלתית הכפופה ישירות לשר החינוך. על כן הנתונים שהיא אוספת משמשים בעיקר לצורכי בקרה ואחריות. ואם לא די בכך, גם כאשר קיימים נתונים זמינים, נגישותם למחוזות חינוך או חוקרים מוגבלת, בין היתר, בשל מחסור בכוח אדם האמון על ניהול הגישה לנתונים במשרד החינוך. זאת ועוד, מימון למחקרים יישומיים, כולל שותפויות אקדמיה-שדה, הוא מצומצם (נושא שיידון בהמשך). גם אם קיימות בישראל דוגמאות לשיתופי פעולה בין מחקר מדעי לשיפור חינוכי (למשל, Atias et al., 2023; Barak & Lefstein, 2022) הן מועטות ובהיקף קטן. אחת הדוגמאות הבולטות היא פרויקט "טיפול שיח ומנהיגות פדגוגיים" שהחל כפרויקט מחקר ופיתוח בשותפות בין מחוז חינוך לבין שני חוקרים באוניברסיטה. הפרויקט התפתח ליוזמה לאומית (הידועה בשם "השקפה") לקידום למידה

³ פרק זה הוא חלק מספר שנכתב בעקבות פרויקט "המעבדה", שותפות אקדמיה-שדה בין שני מוסדות להשכלה גבוהה (המכללה האקדמית בית ברל ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב) לבין 21 בתי ספר. החלק הראשון בספר כולל מבוא תיאורטי על שותפויות אקדמיה-שדה ועל פרויקט המעבדה. החלק השני מכיל אסופה של סיפורי מקרה המציגים תיאור מפורט של שותפות בין חוקרת מלווה מהאקדמיה לבין אחד מבתי ספר. החלק השלישי מציג ממצאי מחקר מתוך תוכנית המחקר שליוותה את פרויקט המעבדה. הפרק המוצג כאן הוא הפרק המסכם את הספר. שם הספר: Research-practice partnerships in education: Practitioner-researcher collaboration in the Israeli context.

⁴ אחריות (ובאנגלית: accountability) נוצרת כאשר חוק, מדיניות או מנגנון ציבורי מחייבים גופים, מוסדות או יחידים, לתת דין וחשבון על פעולותיהם ולשאת בתוצאות מעשיהם או תפקודם.

של מורים דרך קהילות מקצועיות לומדות. חרף מאמצים אלו, רבים ממתווי המדיניות, אנשי ההנהגה החינוכית ואנשי הפרקטיקה בישראל, טרם אימצו את הפוטנציאל הגלום במחקר ככלי לעיצוב מדיניות או פרקטיקה, וקבלת ההחלטות בחינוך נוטה להתבסס על אידאולוגיה.

בהקשר שבו מחקר נתפס ככלי לשיפור החינוך, ומטה מערכת החינוך כולל בעלי תפקיד העוסקים במחקר וניהול נתונים, כפי שקורה בארצות הברית, בנייה של שותפויות אקדמיה-שדה היא אינה פרקטיקה חריגה או זרה. אך בהקשר שבו נעשה שימוש בנתונים לשם פיקוח ובקרה, הקמה של שותפויות דורשת יחידים בעלי חזון המעריכים את חשיבות המחקר ואת יכולתו לקדם את ההוראה והלמידה. יחידים אלו נדרשים לגלות פתיחות ונכונות לצעוד באזורים לא מוכרים. מנהלי בתי הספר שבחרו להצטרף למעבדה בולטים בנוף החינוך בישראל. עבורם השותפות הייתה הזדמנות לפרספקטיבה רעננה, והעניקה להם את העידוד והתמיכה להרחבת אופקים מקצועיים.

מימון ומשאבים

סמכות ואחריותיות קשורות בקשר הדוק למימון והקצאת משאבים. שותפויות דורשות השקעת משאבים מרובה מצידם של כל השותפים. המבנה הממשלתי בארצות הברית מאפשר לסוכנויות החינוך המקומיות גמישות בניהול התקציב, לרבות בהקצאת משאבים וגיוס מימון מבחוץ (למשל, מפילנתרופיה). רק כ-14% מהוצאות התפעול של בתי הספר הציבוריים בארצות הברית מכוסה על ידי הממשלה הפדרלית, בעוד 43% מתקציב ההוצאות מגיע מהמדינה (state) ו-44% מהרמה המקומית (United States Census Bureau, 2022). שותפויות רבות בארצות הברית מקבלות מימון ממקורות שונים – הממשלה הפדרלית, המדינה, רשויות מקומיות ואזורים ותמיכה פילנתרופית (Farrell et al., 2021).

בהקשרים אחרים, כולל במדינות בעלות מערכות חינוך ריכוזיות, אופי המימון של שותפויות עשוי להיות שונה מהותית. כך למשל, בישראל, בשנת 2020, המגזר הציבורי מימן כ-84% מההוצאה הלאומית על חינוך (בר ומשה, 2023). ההוצאה הציבורית על חינוך כללה מימון ממשלתי (74%), תקציבי רשויות מקומיות (8%) ותקציבים ממוסדות ללא כוונת רווח הנתמכים בידי המדינה (2%). יתרת התקצוב הגיעה ממקורות פרטיים – כולל תשלומי משקי בית, הוצאות של עסקים, גופים פרטיים ללא כוונת רווח ותרומות מקומיות ובין-לאומיות. מכיוון שמרבית תקציב החינוך בישראל מגיע מהממשלה, חשוב לציין שהוא נקבע על בסיס שנתי (ולעיתים דו-שנתי).

אשר לתקציב המוקצה למחקר יישומי, לשכת המדענית הראשית במשרד החינוך מממנת מחקרים, לרבות שותפויות אקדמיה-שדה. מימון זה, כאשר הוא ניתן, מיועד לחוקרים ולמוסדותיהם בלבד (ואינו מופנה לשותף בשדה הפרקטיקה החינוכית). מדובר בתקציב מצומצם ביותר, שחלקו פחות מ-0.01% מתקציב החינוך השנתי של ישראל. גם רשויות מקומיות או גופים מהמגזר השלישי הפועלים בתחום החינוך כמעט ואינם מקצים תקציבים למחקר, אולי מאחר שאין הם רואים בנתונים ובמחקר נכס חשוב, ולרוב גם אינם מחזיקים בסעיפי תקציב לטובת מחקר.

שמונת מחוזות החינוך בישראל מתפקדים כגופים מבצעים של משרד החינוך וגמישותם התקציבית מוגבלת. ביכולתם לממן מחקרים או לתגמל בתי ספר, מנהלים או מורים על השתתפותם בפעילויות מחקר, וביכולתם להעסיק כוח אדם שיתמקד במחקר. משנת תשפ"ג (2022–2023) הטמיע משרד החינוך תוכנית חדשה שנועדה להעניק למנהלים גמישות פדגוגית-ניהולית (תוכנית גפ"ן) באמצעות

מערכת תקציבית המאפשרת להם אוטונומיה מוגברת בהקצאת המשאבים העומדים לרשותם. אולם יישום המדיניות מלווה באתגרים רבים, כולל בירוקרטיה עודפת, אחוז גבוה של תקציב קשיח, מועדים בלתי סבירים לקבלת החלטות והשלמת רכישות דרך המערכת והעברת תקציבים רטרואקטיבית במקום העברת תקציבים מראש בתחילת השנה (גור כהן ואחרים, 2022). גם כאשר יש תקציב שניתן להפנותו למחקר, ההחלטה להשקיע בשיתוף פעולה מחקרי נמצאת בידיו של מנהל בית הספר, ועליו להכריע בדבר תעדוף ניצול המשאבים. בעוד האגף למחקר ופיתוח במשרד החינוך מקצה שעות תקן או גמול השתלמות למורים ולבתי ספר המשתתפים בפעילויות מחקר ופיתוח, מימון זה אינו בהיקף המאפשר מעורבות משמעותית של מורים. לשכת המדענית הראשית במשרד החינוך מעניקה מספר מצומצם של מענקים לחוקרים, אך לא למורים או בתי ספר, מה שמעמיד קושי בקיום שותפויות מאוזנות שבהן כל השותפים מוערכים במידה שווה על תרומתם.

נוסף על אלו, קרנות מחקר מעטות בישראל מממנות שותפויות אקדמיה-שדה. קרנות פילנתרופיות עשויות לספק מימון מסוים לפיתוח ויישום של תוכניות התערבות, אך הן לרוב נמנעות ממימון פעילויות מחקר. הקרן הלאומית למדע, הגוף המרכזי למימון מחקר מדעי בישראל, מממנת מדי שנה רק כשנים־עשר פרויקטים במחקר חינוך. אפשרות מימון זו מוגבלת עוד יותר משום שהיא פתוחה לכלל תחומי החינוך – כולל פסיכולוגיה חינוכית וסוציולוגיה של החינוך – והמימון מיועד למחקר מדעי בסיסי, כך שקשה לקבל מימון עבור שותפויות אקדמיה-שדה.

גם כאשר ניתן לגייס מימון לתמיכה בשותפויות אקדמיה-שדה, הוא לרוב מצומצם או שאינו מתאים ללוחות הזמנים הדרושים לפיתוח ולקיום שותפות משמעותית. הקרן הלאומית למדע מקבלת הצעות מחקר בנובמבר ומודיעה על הענקת מימון רק ביולי של השנה העוקבת. לשכת המדענית הראשית פועלת בלוחות זמנים קצרים בהרבה, עם קולות קוראים המצריכים הגשת הצעות בתוך חודש או חודשיים. אלה אינם פרקי זמן סבירים לתכנון, הקמה והפעלה של שותפות. יתר על כן, עקב המבנה הריכוזי של מערכת החינוך בישראל, המחוזות אינם מחזיקים בתקציב זמין שיכול לאפשר להם לתמוך בשותפות בתקופת הביניים – מרקמתה ועד שהיא משיגה מימון. אומנם משרד החינוך יכול להתקשר עם גופים מחקרניים גם ללא קול קורא רשמי, אך עליו לפעול בהתאם לחוק המכרזים ובכך עולה קושי נוסף בפיתוח מחקר המבוסס על שותפות. המערכת בישראל יוצרת חסמים מהותיים להקמתן ולקיומן של שותפויות אקדמיה-שדה. מעבר לצורך בגיוס מימון הולם, יש צורך גם בהתמודדות עם תהליכים בירוקרטיים שאינם מותאמים לאופי שיתופי, פתוח ודינמי של שותפויות מסוג זה.

חשוב להדגיש כי תיאור מלא ומקיף של נסיבות תקציביות במדינה כלשהי הוא משימה מורכבת. תנאי התקצוב במדינות השונות נבדלים אלה מאלה באופן מהותי, נתונים לתנודות שנתיות ועשויים להתאפיין במורכבות גבוהה. כפי שהוזכר בפתיח לחלק זה, אחת הסוגיות המרכזיות היא מי שולט בתקציב. למחוזות החינוך בארצות הברית יש יכולת לממן מחקר ישירות או לגייס לכך תקציבים ממקורות אחרים. בישראל, לעומת זאת, להוציא לשכת המדענית הראשית, החוקרים (או האקדמיה) מחזיקים בארנק. תיאורנו את הגורמים המרכזיים שתורמים למורכבות של מימון שותפויות בישראל. אף שהתמקדנו בישראל, ניתן להכליל ולומר כי בהקשרים שבהם קיים מימון ייעודי למחקר או אפשרות להקצות מימון למחקר, התנאים לקיום שותפויות הם טובים יותר. אולם כאשר המימון מוגבל או נתון לשליטתם של גורמי שלטון המרוחקים מהשדה החינוכי היישומי, פיתוח שותפויות הופך למשימה קשה במיוחד.

מעבר לעצם זמינותו של המימון, הנסיבות הקשורות לאופן הקצאתו, כפי שתוארו לעיל, מעצבות את ההקשר שבתוכו שותפויות יכולות להיבנות ולהתקיים. נסיבות אלה ממחישות את חשיבות ההקשר ביחס לעיקרון "המשכיות לאורך זמן" המזוהה כעקרון ליבה בשותפויות אקדמיה-שדה (Farrell et al., 2021). בישראל, שבה מערכת החינוך ריכוזית והתקציב הלאומי נקבע על בסיס שנתי, קשה לדמיין התחייבות של שותפים לטווח הארוך. כאמור, גם בשוודיה הועלתה הסתייגות מהעיקרון של המשכיות לאורך זמן (Sjölund, 2024). השונות בין מדינות מדגישה את הצורך לפרש עיקרון זה בהתאם למבנה מערכת החינוך ולתנאי המימון המקומיים.

תנודתיות פוליטית

תנודתיות פוליטית משפיעה גם היא על היווצרותן של שותפויות אקדמיה-שדה. ככל שהיציבות הפוליטית במדינה רעועה יותר, כך ההקשר החינוכי שלה פחות יציב ופחות ניתן לחיזוי. תנודתיות פוליטית משפיעה עמוקות על מערכת החינוך הריכוזית, ומאתגרת את השמירה על עקביות במדיניות החינוך במדינה.

הכנסת, הרשות המחוקקת בישראל, מחזיקה בסמכויות רחבות על הממשלה. בין יתר תפקידיה, הכנסת מחוקקת חוקים, בוחרת את הנשיא ואת ראש הממשלה, מאשרת את הרכב הממשלה ומפקחת על פעילותה. אף שהכנסת נבחרת לתקופה של ארבע שנים, בפועל רוב הממשלות אינן מסיימות את כהונתן, ובחירות מוקדמות הן תופעה שכיחה בישראל. בשנת 2019 התקיימו שתי מערכות בחירות, ובין תחילת 2020 לסוף 2024 התקיימו שלוש נוספות. למעשה, במהלך שנים אלו כיהנו ארבעה שרי חינוך שונים. מעבר לכך, האחריות על משרד החינוך נודדת לעיתים תכופות בין הגוש הפוליטי הימני לגוש השמאלי, ובפועל יוצא חלים שינויים ניכרים בסדרי העדיפויות של מערכת החינוך ובאופן הקצאת התקציבים. תנודתיות זו יוצרת תחושת אי-יציבות בקרב שותפים חינוכיים. מציאות זו, בשילוב תקצוב על בסיס חד-שנתי ומימון מוגבל לשותפויות אקדמיה-שדה, מקשה במיוחד על שותפים חינוכיים להתחייב לשותפויות, כל שכן לשותפויות ארוכות טווח.

שותפויות אקדמיה-שדה בתוך הקשר

עד כה סקרנו את השפעתו של ההקשר המקומי, ובפרט מבנה מערכת החינוך, על היווצרותן של שותפויות אקדמיה-שדה, המשכיותן וקיימותן. תרבות השימוש בנתונים, זמינות מימון ומשאבים, ותנודתיות פוליטית – כל אלה, אשר נדונו לעיל – קשורים במבנה המערכת. הבאנו דוגמאות משני הקשרים שונים: ארצות הברית, שבה אפשר למצוא את שורשיו של רעיון השותפות אקדמיה-שדה והעיסוק בו, וישראל, שבה פעלה שותפות המעבדה. מטרתנו הייתה לעורר מודעות לחשיבות ההקשר המקומי בעיצוב שותפויות אקדמיה-שדה. נקודות המבט של העוסקים בתחום במדינות אחרות – גרמניה, צרפת ושוודיה (Fischer-Schoeneborn & Ehmke, 2024; Pasco, 2024; Sjölund, 2024), וכן דוחות הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ופיתוח (OECD, 2016; 2018; 2024) הממחישים הבדלים בין מדינות בנוגע להיבטים מבניים ותפקודיים של מערכות חינוך, מחזקים את טענתנו.

המעבדה בתוך הקשר

שותפות המעבדה העניקה לבתי הספר ולמורים הזדמנות ייחודית לשתף פעולה עם מוסדות אקדמיים במטרה להעמיק את הבנתם בפדגוגיה, בהוראה ובמדיניות הבית-ספרית, ולטייבם. השותפות נוסדה

עם בתי ספר יחידים ולא עם גופי חינוך גדולים. נוכח הגורמים המשולבים המאפיינים את מערכת החינוך הישראלית, סביר להניח שבתי הספר שמנהליהם בחרו להצטרף לשותפות אינם מייצגים את כלל המערכת. בתי הספר נטו להימצא באזורים המדורגים גבוה בדירוג חברתי-כלכלי, ובמרכז הארץ. למנהלים הייתה גישה למשאבים שאפשרו להם לתמוך בעבודת המורים שנטלו חלק במחקר הבית-ספרי וכן לממן את הצטרפותו של איש צוות אחד לפחות לסיור לימודי בחו"ל. השותפות כללה ייצוג יתר של בתי ספר לחינוך מיוחד ($n=3$; 14%) ביחס לשיעורם במערכת כולה ($<1\%$). לרשות בתי ספר לחינוך מיוחד משאבים רבים יותר וגמישות רבה יותר בהקצאתם, דבר המקנה למנהליהם חופש פעולה נרחב. בתי הספר שהשתתפו במעבדה התאפיינו גם בחדשנות, תוך מימוש אוטונומיה וגמישות פדגוגית. המנהלים היו בעלי האומץ לערער על הנורמות המקובלות, וחדורי מוטיבציה ללמוד ולהשתפר. תכונות אלו הפכו את בתי הספר לשותפים אידיאליים לקידום שיפור חינוכי מבוסס מחקר.

כפי שתיארנו, השימוש במחקר ובנתונים לצורך שיפור חינוכי אינו מוטמע בתרבות החינוכית בישראל, הזדמנויות המימון נדירות והמדינה סובלת מתנודתיות פוליטית. על כן, קשה ליצור שותפויות ארוכות טווח. בהקשר זה מובן מדוע המעבדה תוכננה מראש כשותפות לשנה אחת בלבד. עם זאת, חלק מבתי הספר בחרו להמשיך את השותפות לשלוש שנים. שני הצדדים זיהו ערך בשיתוף הפעולה, מה שמעיד שגם בישראל שותפויות אקדמיה-שדה עשויות להתפתח ולהתקיים על פני תקופה ממושכת. מכאן שאנו מציעות לאמץ את ההבחנה שהציע חולנד (Sjölund, 2024) בין הכוונה (או הרצון) להיות בשותפות לאורך זמן לבין מימוש הכוונה בפועל – הבחנה רלוונטית וראויה לעיון.

מחשבות לסיכום

שותפויות אקדמיה-שדה מהוות אסטרטגיה חשובה לגישור בין מחקר לפרקטיקה, במיוחד בתחום החינוך. קרוב לשני עשורים של מחקר שנערך בחסות קרן וויליאם טי גרנט (William T. Grant) על חיזוק השימוש בראיות מחקריות במדיניות ובפרקטיקה הובילו להכרה כי חיזוק הקשרים בין מחקר לפרקטיקה דורש קיומם של מספר רכיבים מרכזיים: (1) הפקת מחקר עדכני, רלוונטי, נגיש ובאיכות גבוהה; (2) טיפוח תרבות של שימוש בראיות ובניית יכולות של בעלי עניין לשלב נתונים בעבודה השוטפת; (3) שיפור איכות הקשר בין יצרני ידע (חוקרים) ובין צרכניו (אנשי הפרקטיקה), וכן עם מתווכי ידע המחברים בין השניים. כיוון ששותפויות אקדמיה-שדה מסייעות להפיק מחקר מותאם הקשר, תורמות לבניית יכולת בקרב אנשי הנהגה ופרקטיקה חינוכית לשימוש יעיל בראיות ומטפחות קשרים אמיצים בין חוקרים לבין אנשי הפרקטיקה – הן זוכות להכרה ולפופולריות גוברת (Gamoran, 2024). אף כי שורשיו של הרעיון נטועים בארצות הברית, שותפויות חדשות נוצרות גם במקומות אחרים בעולם (Arce-Trigatti, 2024), דבר המעיד על הרלוונטיות הגלובלית של המודל.

שותפויות אקדמיה-שדה מקדמות מחקר יישומי, מעוגן הקשר ובעל זיקה ישירה לפרקטיקה (Bryk et al., 2015; Coburn et al., 2013; Gutiérrez & Penuel, 2014). עם זאת ניסיון שהצטרב מחוץ לארצות הברית מלמד שההגדרה המקובלת של שותפויות – ובייחוד מה שמכונה "ה-DNA המרכזי" שלהן (Farrell et al., 2021; Farrell et al., 2024) – אינה בהכרח פוגשת את המציאות של שותפויות בהקשרים מקומיים שונים (שאינם חולקים את כל אותם המאפיינים המזוהים עם השדה האמריקאי). פער זה מדגיש את הצורך בהמשגה רחבה ומכילה יותר של שותפויות אקדמיה-שדה המביאה בחשבון את מגוון ההקשרים הבינלאומיים.

ביצע ניתן להתאים את המודל להקשרים שונים ולמטרות שונות? ייתכן שהדרך לכך היא מיקוד במאפיינים ליבתיים. קופר ושותפיה (Cooper et al., 2021) הציעו מודל המתבסס על שלושה מאפיינים מרכזיים: מטרות משותפות, יצירה משותפת של ידע ושיתוף פעולה בין מגוון בעלי עניין. הם מגדירים שותפויות אקדמיה-שדה כפעילות משותפת ומאומצת של מגוון בעלי עניין במטרה לתרום לפתרון בעיות מערכתיות בתחום החינוך. מה ניתן להרוויח מאימוץ הגדרה מכילה זו? אנו סבורות שהיא עשויה לקדם למידה הדדית חוצת גבולות, שיח משמעותי ביקורתי ובנייה משותפת של ידע. גישה שכזו תועיל לכלל העוסקים בתחום – חוקרים ואנשי הפרקטיקה החינוכית כאחד.

מקורות

בר, א', ומשה, נ' (2023). **מבט על התקציב: סקירה תמציתית של תקציבי משרדי הממשלה, תקציב משרד החינוך** (סעיפים 20 ו-60). הכנסת: מרכז המחקר והמידע - המחלקה לפיקוח תקציבי.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/9435721f-aadd-ed11-815b-005056aa4246/2_9435721f-aadd-ed11-815b-005056aa4246_11_20074.pdf

גור כהן, א', פרידן, י', וסאמין, א' (2022). **גמישות פדגוגית ניהולית (גפ"ן) – תיקונים נדרשים**. מנהיגים: ארגון מנהלי בתי הספר.

<https://manhigim100.org.il/wp-content/uploads/2023/12/%D7%9E%D7%A0%D7%94%D7%99%D7%92%D7%99%D7%9D-%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%AA%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D-%D7%9C%D7%92%D7%A4%D7%9F-14-8-22-1.pdf>

הדר, ל' (2022). **חשיבה מקרטעת: בחינה ביקורתית של תוכניות הלימודים במערכת החינוך**. רסלינג.

Arce-Trigatti, P. (2024). *International explorations of collaborations: How do research-practice partnerships in Europe compare with those in the United States?* [Conference session]. American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, Philadelphia, USA.

Arce-Trigatti, P., Chukhray I., & López-Turley, R. (2018). Research–practice partnerships in education. In Schneider B. (Ed.), *Handbook of the sociology of education in the 21st century* (pp. 561–579). Springer.

Atias, O, Kali, Y., Shavit, A., & Baram-Tsabari, A. (2023). Meaningful participation of schools in scientific research through contributory citizen science projects. *Science Education*, 107, 1163–1192. <https://doi.org/10.1002/sce.21800>

Authenticated U.S. government information (n.d.). *Title 20-education*. Accessed on: October 27, 2024. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2023-title20/pdf/USCODE-2023-title20-chap33-subchapl-sec1401.pdf>

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468. <https://doi.org/10.1002/rrq.413>

- Bryk, A. S., Gomez, L. M., LeMahieu, P. G., & Grunow, A. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Burns, T., & Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing education in a complex world, educational research and innovation*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. William T. Grant Foundation.
- Cooper, A., MacGregor, S., & Shewchuk, S. (2021). A research model to study research-practice partnerships in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 44-63. DOI 10.1108/JPCC-11-2019-0031
- Farrell, C. C., Fox Resnick, A., Singleton, C., Stamatis, K. M., Penuel, W. R., Arce-Trigatti, P., Soland, J., & Wellberg, S. (2024, April). *Research-practice partnerships in the United States: Snapshot of the field* [Paper presentation]. American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, Philadelphia, USA.
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research-practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation. <https://wtgrantfoundation.org/research-practice-partnerships-in-education-the-state-of-the-field>
- Fischer-Schoeneborn, S., & Ehmke, T. (2024, April). *Research-practice partnerships in Germany: Empirical insights on the participants' perspective* [Paper presentation]. American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, Philadelphia, USA.
- Gamoran, A. (2024, October). *Improving the use of research evidence in policy and practice* [Paper presentation]. Connecting Action and Research in Education Conference, Be'er-Sheva, Israel.
- Gutiérrez, K. D., & Penuel, W. R. (2014). Relevance to practice as a criterion for rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19–23. DOI: 10.3102/0013189X13520289
- Moshe, N. (2021). *Description and analysis of the Ministry of Education budget proposal for the years 2021 and 2022*. Knesset Research and Information Center, Department of Budget Control. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/5b0f90fb-bf21-ec11-813f-00155d0401c3/2_5b0f90fb-bf21-ec11-813f-00155d0401c3_11_18185.pdf
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231-1246. <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2015-0149>.
- OECD (2016). Graph II.4.4 - Distribution across the education system of responsibility for the curriculum: Assuming the responsibilities of the five actors combined amount to 100%. In *PISA 2015 results (Volume II): Policies*

- and practices for successful schools.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-graph37-en>.
- OECD (2018). Table D6.1 - Percentage of decisions taken at each level of government in public lower secondary education (2017). In *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-table214-en>.
- OECD (2024). Curriculum flexibility and autonomy: Promoting a thriving learning environment. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eccbba2-en>.
- Pasco, D. (2024, April). *Implementing research-practice partnerships in France: The role of power dynamics [Paper presentation]*. American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, Philadelphia, USA.
- Sjölund, S. (2024, April). Examining principles distinguishing research-practice partnerships in the Swedish context [Paper presentation]. American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, Philadelphia, USA.
- United States Census Bureau (2022). Table 1 - Summary of public elementary-secondary school system finances by state: Fiscal year 2022. In *2022 census of governments: Finance - survey of school system finances*. <https://www.census.gov/data/tables/2022/econ/school-finances/secondary-education-finance.html>
- Wentworth, L., Mazzeo, M., & Connolly, F. (2017). Research practice partnerships: A strategy for promoting evidence-based decision-making in education. *Educational Research*, 59(2), 241-255, DOI: 10.1080/07391102.2017.1314108