



■ סדרת ניירות מדיניות ■

## מגמות אינטרנציונליזציה במערכת החינוך בישראל

**מירי ימיני**

נייר מדיניות מס' 2014.01

---

ירושלים, שבט תשע"ד, ינואר 2014

---

עריכה : חיה קול-אל אייכנראנד  
עורכת הפרסומים : ענבל גפני

כתובת המרכז : רחוב האר"י 15, ירושלים  
טלפון : 02-5671818  
פקס : 02-5671919

דואר אלקטרוני : [info@taubcenter.org.il](mailto:info@taubcenter.org.il)  
כתובתנו באינטרנט : [www.taubcenter.org.il](http://www.taubcenter.org.il)

נדפס בדפוס פרינטיב בע"מ



## מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל

מרכז טאוב מעמיד בפני מקבלי ההחלטות המובילים בארץ ובפני הציבור הרחב תמונה כוללת, המשלבת בין הממדים החברתיים והכלכליים בהתוויית המדיניות הציבורית. הצוותים הבין-תחומיים, הכוללים חוקרים בולטים בתחומם באקדמיה ומומחים מובילים בתחומי המדיניות, והצוות המקצועי של המרכז עורכים מחקרים ומעלים חלופות למדיניות בנושאים החברתיים-כלכליים המרכזיים העומדים על סדר היום במדינה. המרכז מציג ניתוחים אסטרטגיים לטווח ארוך והערכות של חלופות למדיניות בפני הציבור ובפני מקבלי ההחלטות על ידי כתבות בתקשורת, תכנית פרסומים פעילה, כנסים ופעילויות אחרות בישראל ובחו"ל.

פרסום זה, ככל פרסומי המרכז, הוא על דעתם ואחריותם של מחבריו בלבד. אין בו כדי לחייב את המרכז, את חבר הנאמנים שלו, את עובדיו האחרים ואת התומכים בפעולותיו.

### חבר נאמנים

**יושב ראש:** גרג רוסהנדלר

הלן אבלס, גיים אנג'ל, פני בלומנשטיין, סטיוארט בראון, רלף יי גולדמן, אלן גיל, רון גרוסמן, ג'ון דויסון, אלן מ' הלר, קארן וולף-וכסלר, ג'יימס ז'ף, סטיבן ליברמן, בני לנדא, ג'ונתן קולקר, שולה רקאנטי, מייקל שטיינהרדט

### מועצה בין-לאומית מיעצת

דיוויד אוטור (MIT), סטיוארט אייזנשטט (ווישינגטון), האן אנצינגר (אוניברסיטת ארסמוס), הנרי ארון (ברוקינגס), מריו יי בלכר (ארגנטינה), גרי סי בקר (אוניברסיטת שיקגו), אדם גמראן (אוניברסיטת ויסקונסין), פיטר הלר (אוניברסיטת ג'ונס הופקינס), אריק הניושק (אוניברסיטת סטנפורד), ג'יימס ג'י הקמן (אוניברסיטת שיקגו), ברטון א' וייסברוד (אוניברסיטת נורת'ווסטרן), דניאל כהנמן (אוניברסיטת פרינסטון), רוברט לייטן (בלומברג), אהרון צ'חנובר (הטכניון), ג'נט רותנברג-פאק (אוניברסיטת פנסילבניה)

### סגל המרכז

**מנהל:** דן בן-דוד

**סגן מנהל וראש תכנית מדיניות שוק העבודה:** איל קמחי

שגית אזרי-ויזל (חוקרת), חדוה אלמכיאס (עוזרת אדמיניסטרטיבית), קסנש אמבאו (אם בית), ליאורה בוורס (מנהלת תחום מדיניות), חיים בלייך (חוקר), גל בן דור (מנהלת שיווק ותקשורת), נחום בלס (חוקר בכיר), לורה ברס (קשרי חוץ), ענבל גפני (עורכת פרסומים), נעם גרובר (חוקר בכיר), ערן ישיב (ראש תכנית מדיניות הכלכלה), אהרון כהן (איש תחזוקה), אשר מאיר (עמית מחקר), הדס פוקס (חוקרת), דניאל פרמיסלר (חוקר), סוזאן פת בנבנישתי (סמנכ"ל תפעול וכספים), דב צ'רניחובסקי (ראש תכנית מדיניות הבריאות), יוליה קוגן (חוקרת), איתן רגב (חוקר), מיכל רובין (מנהלת שותפויות אסטרטגיות), יוסי שביט (ראש תכנית מדיניות החינוך), חיה שטייר (ראש תכנית מדיניות הרווחה החברתית), קיריל שרברמן (חוקר)

**מנהלים לשעבר:** ישראל כ"ץ ז"ל, יעקב קופ

# מגמות אינטרנציונליזציה במערכת החינוך בישראל

## מירי ימיני\*

קוסמופוליטיות אינה תובעת מאמץ רב, ההתכחשות אליה – בהחלט כן  
(אפיה, 2007)

### תקציר

בעשורים האחרונים ניכרים במערכת החינוך במדינת ישראל שינויים מהותיים. מגמות הביזור וההפרטה בישראל, כבמדינות אחרות, יוצרות מערכת הטרוגנית ודינמית, המאופיינת במגוון כוחות הפועלים כדי לשנות ולהשפיע על המערכת כולה ועל רכיביה, הן מבפנים הן מבחוץ. הגלובליזציה, על היבטיה הכלכליים, הפוליטיים והחברתיים, אף היא מחוללת תמורות במערכת החינוך, והן משתקפות במערכת לאורכה ולרוחבה, ובכל המישורים.

בתוך כך, תהליך האינטרנציונליזציה במערכת החינוך צובר תאוצה וממקד אליו תשומת לב גוברת, אם בשדה המחקר ואם בשדה המדיניות. מגמה זו נובעת מהקשר שבין הממד הבין-לאומי בחינוך לבין הצורך של מערכת החינוך להיערך כדי להעניק לבוגריה מיומנויות ויכולות הנדרשות במאה העשרים ואחת. מרכזיותו של תהליך האינטרנציונליזציה בחינוך נובעת גם מהרצון להכשיר את הלומדים לאזרחות פעילה בעולם הגלובלי. שיקולים כלכליים, פוליטיים, חברתיים-תרבותיים ואקדמיים מעודדים ממשלות ומוסדות בעולם המפותח, וגם במדינות מתפתחות, לפעול לקידום תהליכים גלובליים, בין-לאומיים ובין-תרבותיים, אם בקנה מידה לאומי ואם בקנה מידה מוסדי. עם זאת, כמדינה אתנוצנטרית במהותה ישראל נדרשת להתמודד עם אתגרים מסוימים בתהליך האינטרנציונליזציה, שביעדיו המהותיים משולב ממד בין-לאומי. לכן מעניין במיוחד לבחון את התפתחות התהליך במערכת החינוך בישראל.

נייר המדיניות שלהלן מתאר את ההתפתחויות האחרונות בתחום האינטרנציונליזציה במערכת החינוך כולה, ובייחוד בבתי הספר ובמערכת ההשכלה הגבוהה. מוצגת בו סקירה היסטורית של התפתחויות עיקריות ותהליכים מרכזיים בתחום, כגון תהליך בולוניה ותכנית

---

\* ד"ר מירי ימיני, החוג למנהל ומדיניות החינוך, בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, חברה בתכנית מדיניות החינוך של מרכז טאוב. מחקרה עוסקים בהיבטים בין-לאומיים וגלובליים של מערכת החינוך. ד"ר ימיני מכהנת בפרום בולוניה כמומחית בתחומי הרפורמה במערכת ההשכלה הגבוהה ( HERE: Higher Education Reform Experts) ומובילה קבוצת מחקר העוסקת בחקר ממדי תהליך האינטרנציונליזציה.

בגרות בין-לאומית, והוא דן בגורמים להתפתחויות הללו. נוסף על כך מתוארת השפעתם של התהליכים האלה על מערכת החינוך בישראל ונסקרות ההתפתחויות בתחום בארץ. לאחר מכן מוצגים כיווני התפתחות עתידיים ודילמות הכרוכות ביישומן של תהליך האינטרנציונליזציה. כל זאת כדי לספק לחוקרים, לקובעי המדיניות ולציבור במדינת ישראל את המידע העדכני בדבר ההיבט הבין-לאומי במערכת החינוך, במטרה לאפשר דיון מושכל ומתקדם בהיבט זה בספרה הציבורית בארץ.

## תוכן העניינים

מבוא.....	8
1. אינטרנציונליזציה במערכת ההשכלה הגבוהה.....	11
א. תהליך בולוניה.....	12
היתרונות שבהצטרפות מלאה של ישראל לתהליך בולוניה.....	17
החסרונות שבהצטרפות לתהליך בולוניה.....	20
2. אתגרים נוספים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בהקשר הבין-לאומי.....	22
א. נגישות מול מצוינות.....	22
ב. תנועת מוחות.....	23
ג. השתלמות בתר-דוקטורט וסוגיות של קליטת סגל אקדמי.....	24
ד. שפת ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה.....	26
ה. כיווני ההתפתחות של המכללות.....	26
ו. איפה לומדים סטודנטים ערבים?.....	28
3. אינטרנציונליזציה בבתי הספר.....	29
א. תעודת בגרות בין-לאומית.....	32
ב. תכניות אירופיות לעידוד אינטרנציונליזציה במערכת החינוך.....	35
ג. מדיניות לשונית בבתי הספר.....	35
4. סיכום ומסקנות.....	37





## מבוא

המונח "גלובליזציה" משמש שם כולל לשינויים בכלכלה ובחברה הנובעים מטשטוש גבולות בין מדינות. בין היתר, משפיעה הגלובליזציה גם על מערכת החינוך. השינויים הגלובליים בחברה ובכלכלה יצרו צורך בדיון ציבורי וברפורמות במערכות החינוך של כלל המדינות המצויות בשלבים מתקדמים של תהליך המודרניזציה. במוקד הרפורמות האלה עומדים כמה עניינים:

א. צורך בעדכון התכנים הלימודיים ודרכי הלימוד בהתאם לשינויים בכישורים הנדרשים מבוגרי מערכת החינוך, כמו הקניית מיומנויות הנדרשות לפעילות יום-יומית במרחב הגלובלי והווירטואלי. עם המיומנויות הללו נמנות הכרת מגוון שפות ותרבויות, יכולת עבודה בצוות שחבריו מרוחקים זה מזה גיאוגרפית, מיומנויות טכנולוגיות גבוהות ורכישת כלים עדכניים לאיתור מידע ולגיבושו.

ב. הגמשת המערכת כדי להתאימה לשינויים במערך החיים בעקבות הגלובליזציה. ההגמשה צריכה להתבטא בניעות (מוביליות) של הלומדים והמלמדים, בשינוי במושגי הזמן ובעדכונים תכופים יותר בתוכני הלימוד. בהקשר זה ראוי לציון המושג "למידה לאורך החיים" (lifelong learning), המתייחס לצורך, או אפילו להכרח, של הפרט להמשיך את תהליך הכשרתו ולהעשיר את מיומנותיו לאורך כל חייו, כדי להתאים למציאות חיו המשתנה.

ג. ריבוי אמצעי המדידה וההערכה, מתוך מודעות לצורך בהשוואות "כלפי פנים" ו"כלפי חוץ". בשנים האחרונות ניכרת עלייה בחשיבותן של השוואות בין-לאומיות בין איכות התוצרים של מערכות החינוך – לרבות טבלאות דירוג של האוניברסיטאות והשוואה בין הישגי התלמידים במבחנים בין-לאומיים. השוואות כאלו משפיעות על התנהלות מערכות החינוך הן בקנה מידה מוסדי והן בקנה מידה לאומי. בשל ההשפעה הגוברת של המוסדות הבין-לאומיים, ובתוך כך הגברת השקיפות לצורכי השוואה, רווחות יותר ויותר תופעות דוגמת תחרות ובחירה וכן העברת ידע ממקום למקום וממדינה למדינה, ובעקבותיהן ניכרת חתירה לאחידות בין מוסדות החינוך במגוון רחב של מדינות.

עם זאת, חשוב להדגיש כי אותה גלובליזציה יוצרת תופעות נוספות, ולעתים מנוגדות, של חיזוק הלאומיות והדגשת המקומי והייחודי במקום הגלובלי והאוניברסלי, הן במערכת החינוך והן בחברה כולה. אמנם הדגשת ערכים מקומיים אינה סותרת בהכרח את החתירה לסטנדרטים גלובליים כערך, אך יש מקרים ששני ערכים אלו אינם עולים בקנה אחד ומצויים בקונפליקט. נייר המדיניות שלהלן

מתייחס לקונפליקט זה מתוך התמקדות בתהליך בולוניה במערכת ההשכלה הגבוהה, ובלימודים לתעודת בגרות בין-לאומית בבתי הספר. לאחר דיון תיאורטי ובחינת המצב בפועל, הן בעולם והן בישראל, מוצגים כמה מהאתגרים, חלקם ייחודיים לישראל, שעל קובעי המדיניות במערכת החינוך בארץ להתמודד עִמם.

## 1. אינטרנציונליזציה במערכת ההשכלה הגבוהה

בעשורים האחרונים נעשה הממד הבין-לאומי במערכות ההשכלה הגבוהה מרכזי יותר – אם מן ההיבט של המוסד האקדמי, ואם מהיבט המדיניות הממשלתית. תכניות לשיתוף פעולה, בנאום תכניות הלימודים וחילופי סטודנטים וחברי סגל אינם עוד פעילות נלווית וצדדית, אלא תחום עיסוק מרכזי בקרב ראשי המוסדות האקדמיים וקובעי המדיניות הממשלתית בתחום החינוך. האינטרנציונליזציה מתבררת כתהליך פרואקטיבי רב-עוצמה, בניגוד לאופי התגובתי (ראקטיבי) שאפיין אותה בעשורים קודמים (de Wit, 2010). תהליך האינטרנציונליזציה נעשה מדד לאיכות המוסד האקדמי ולאיכות מערכת ההשכלה הגבוהה במדינה, כחלק מהתגברות התחרות על סטודנטים, על אנשי סגל ועל משאבי מחקר בין המוסדות – אם בקנה מידה מקומי ואם בקנה מידה גלובלי.

גיין נייט (Knight, 2004) טבעה הגדרה שימושית של התהליך, ולפיה אינטרנציונליזציה היא תהליך המשלב את הממד הבין-לאומי, הבין-תרבותי והגלובלי ביעדי הארגון, בתפקודו ובפעילויותיו. בהגדרה זאת כלולים מגוון היבטי התהליך במישור המוסדי: האינטרנציונליזציה, לפי הגדרתה של נייט, היא תהליך מרכזי שמתחולל לאורכו ולרוחבו של הארגון, ויכול להתרחש בכל אחד מממדי העשייה שלו.

בראשית דרכם, מוסדות אקדמיים היו בין-לאומיים במהותם והתאפיינו בשפה אקדמית משותפת (לטינית) ובתנועה מתמדת של סטודנטים ואנשי סגל ביניהם (Knight and de Wit, 1999). בתקופת הקולוניאליזם יובאו למדינות מתפתחות מודלים של מערכת ההשכלה הגבוהה במדינות מפותחות. כך לדוגמה, מערכת ההשכלה הגבוהה בהודו עוצבה על פי הדגם הנהוג באימפריה הבריטית; זו שבדרום אמריקה עוצבה לפי הדגם שיובא מספרד; ומערכת ההשכלה הגבוהה באפריקה עוצבה לפי דגמים מסוימים שנהגו באירופה. כיום מוסדות אקדמיים רבים חותרים שוב לבין-לאומיות ומיישמים את שאיפתם במגוון דרכים ופעולות, כגון הקמת שלוחות של מוסדות אקדמיים מובילים מהמדינות המפותחות במדינות מתפתחות; הנהגת תכנית לימודים בין-לאומית; עידוד ניעות (מוביליות) של סטודנטים ואנשי סגל; וביצוע מחקרים בין-לאומיים, כלומר מחקרים שהן החוקרים והן המשתתפים בהם מגיעים מכמה מדינות, מקורות המימון שלהם בין-לאומיים ותוצרי המחקר משפיעים על אוכלוסיית העולם כולה.

לתהליך האינטרנציונליזציה יתרונות רבים עבור סטודנטים, אנשי סגל ובעלי עניין במערכת ההשכלה הגבוהה, אך בד בבד יש בו חסרונות ואתגרים המצריכים בחינה נפרדת:

א. "בריחת מוחות": אתגר מרכזי בהקשר של האינטרנציונליזציה. פתיחת הגבולות ועידוד ניעות בין-לאומית מביאים לעתים לידי תנועת מוחות חד-כיוונית של סטודנטים ואנשי סגל מצטיינים – מהמדינות המתפתחות אל מדינות מפותחות.

ב. תהליכים ביורוקרטיים מסורבלים ויקרים: השאיפה להסמכה בין-לאומית עלולה להיות בעוכריהם של מוסדות אקדמיים, שכן הם יאלצו לעסוק יתר על המידה בתהליכים ביורוקרטיים, להכביד על המערכת האדמיניסטרטיבית, ולעתים אף לרוקן מתוכן את מהות הלימוד, כדי לקבל את ההסמכה הנכספת<sup>1</sup>;

ג. השתלטות תרבותית וחברתית-כלכלית של מערכות חינוך ממדינות מפותחות. החשש הוא שמערכות החינוך מהמדינות המפותחות, ובעיקר אלה הדוברות אנגלית, ישתלטו על מערכות חינוך במדינות אחרות. השתלטות כזאת עלולה להפר את ההרמוניה במערכת ולהביא לידי אובדן יסוד הרב-תרבותיות בה. במקרה כזה גם האחידות שתיווצר לא תוסיף לחדשנות אקדמית, אותה תכונה חשובה המאפיינת את המחקר ואת ההוראה במוסדות רבים להשכלה גבוהה ברחבי העולם.

אף שרוב בעלי העניין בתהליך סבורים כי יתרונות האינטרנציונליזציה גוברים על חסרונותיה, נדרשת בחינה יסודית של החסרונות האפשריים בכל מישרי הפעילות, בניסיון להתגבר עליהם, לצד הבנת יתרונותיו של התהליך בקנה מידה לאומי ובין-לאומי.

#### א. תהליך בולוניה

סדרת פגישות בין שרי החינוך וההשכלה הגבוהה ממדינות אירופה הניבה את התוצר המשותף שנקרא "תהליך בולוניה", אשר תכליתו ליצור מרחב השכלה גבוהה אירופי משותף<sup>2</sup>. בשנת 1999 חתמו 29 מדינות באירופה על "אמנת בולוניה", הקוראת למודרניזציה של מערכת ההשכלה הגבוהה באירופה. האמנה מתמקדת בשלושה תהליכים עיקריים: (א) הקניית אפשרות ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה

<sup>1</sup> בהקשר זה יצוין לדוגמה כי מוסד באירופה החפץ לקבל הסמכה מהנציבות האירופית נדרש לשינויים מבניים ואדמיניסטרטיביים מרחיקי לכת.

<sup>2</sup> EHEA: European Higher Education Area.

לשלושה תארים נפרדים (ראשון, שני ושלישי) בשלושה מעגלי לימוד נפרדים; (ב) פיתוח מערכת אחידה להערכת איכות המוסדות להשכלה גבוהה; (ג) הכרה הוגנת<sup>3</sup> בלימודים אקדמיים קודמים של סטודנטים מטעמים של המוסדות להשכלה גבוהה המצויים במרחב האירופי המשותף.

להלן יעידו המפורטים של תהליך בולוניה, כפי שנוסחו "בהצהרת ליוון" (Leuven, 2009) ואושרו ב"הצהרת בוקרשט" (2012): (א) הבטחת איכותם הכוללת של המוסדות להשכלה גבוהה; (ב) אימוץ התכנית "מעגלי למידה" משותפים לתארים אקדמיים; (ג) קידום ניעות (מוביליות) של סטודנטים, סגל אקדמי וסגל מנהלי בין מוסדות אקדמיים; (ד) הנהגת מערכת אחידה להכרה (אקרדיטציה)<sup>4</sup> בלימודים אקדמיים קודמים; (ה) הכרה ברמות לימוד הניתנות להשוואה; (ו) עידוד מעורבות פעילה של מוסדות להשכלה גבוהה, מרצים וסטודנטים בתהליך בולוניה; (ז) קידום הממד האירופי בהשכלה הגבוהה בעולם; (ח) קידום האטרקטיביות של מערכת ההשכלה הגבוהה באירופה; (ט) קידום מרחב השכלה אירופי ומרחב מחקר אירופי כשני יסודות של חברת הידע; (י) עידוד למידה לאורך החיים (lifelong learning).

כיום חתומים על אמנת בולוניה 47 מדינות<sup>5</sup> ובעלי עניין נוספים, ובהם האיחוד האירופי, מועצת אירופה, ארגון המעסיקים האירופי, איגוד האוניברסיטאות האירופי (EUA) ואיגוד הסטודנטים האירופי (ESU). מדי כשנתיים מתקיים מפגש בין שרי החינוך וההשכלה הגבוהה של המדינות המשתתפות בתהליך לצורך דיון בקידומו. המפגשים החלו בבולוניה ב-1999, והתקיימו מאז גם בערים פראג (2001), ברלין (2003), ברגן (2005), לונדון (2007), ליוון (2009), וינה ובודפשט (2010) ובוקרשט (2012).

<sup>3</sup> המונח "הכרה הוגנת", בשונה מ"הכרה כוללת", מייצג בפועל יעד לפיתוח מערכת הערכה אחידה להשוואה בין למידה במגוון מוסדות ומדינות, מתוך שאיפה להגמיש את השתלבותם של הסטודנטים בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה במעבר ממדינה למדינה.

<sup>4</sup> ECTS: European Credits Transfer System

<sup>5</sup> אוסטריה, אוקראינה, אזרבייג'ן, איטליה, איסלנד, אירלנד, אלבניה, אנדורה, אסטוניה, ארמניה, בולגריה, בוסניה והרצגובינה, בלגיה, בריטניה, גאורגיה, גרמניה, דנמרק, הולנד, הונגריה, טורקיה, יוון, לוקסמבורג, לטביה, ליטא, ליכטנשטיין, מדינת הוותיקן, מולדובה, מונטנגרו, מלטה, מקדוניה, נורווגיה, סלובניה, סלובקיה, ספרד, סרביה, פולין, פורטוגל, פינלנד, צ'כיה, צרפת, קזחסטן, קפריסין, קרואטיה, רומניה, רוסיה, שוודיה, שווייץ.

במסגרת תהליך בולוניה גובשו תכניות שנועדו לקרב לתהליך מדינות שכנות שאינן חברות בתהליך, במימון האיחוד האירופי. אחת התכניות האלה היא "טמפוס"<sup>6</sup>. מדובר בפרויקט שנועד ביסודו לקדם את המודרניזציה של מערכות ההשכלה הגבוהה במדינות השכנות לאירופה. הוא החל בשנת 1990 במדינות מרכז אירופה ומזרחה, עם נפילת חומת ברלין והתמוטטות הגוש הסובייטי, ועם הזמן התרחב למזרח התיכון ולמרכז אסיה. מדינת ישראל הצטרפה לסבב הרביעי של הפרויקט, בשנת 2008. בד בבד עם הצטרפות ישראל לתכנית "טמפוס"<sup>7</sup>, הוקם במועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) פורום מומחים בתחום ההשכלה הגבוהה, שהוא חלק מפורום מומחים בין-לאומי בתחומי ההשכלה הגבוהה ממדינות שכנות לאירופה ומומחים לתהליך בולוניה ממדינות אירופה. פורום המומחים מכונס במגוון הרכבים ברחבי אירופה, וייעודו ליידע את הקהילה האקדמית על-אודות תהליך בולוניה ולעקוב אחר יישומו. במהלך השנים מוסדות אקדמיים בישראל אף הגבירו את השתתפותם בתכנית "טמפוס"<sup>8</sup>.

עם התגברות המודעות למרכזיותו של תהליך בולוניה בשנים האחרונות בישראל, מוסדות אקדמיים רבים בוחנים את המשמעויות של יישום רכיבי התהליך בקנה מידה מקומי. ביטוי למודעות הגוברת הוא בהשתתפות מוסדות אקדמיים מישראל בהגשת פרויקטים לאישור במסגרת התהליך.

#### לוח 1. מספר הפרויקטים שהוגשו לאישור במסגרת תהליך בולוניה בהשתתפות מוסדות אקדמיים ישראלים

שנת ההגשה	פרויקטים בהשתתפות מוסדות ישראלים	פרויקטים שישראל מרכזת
2008	9	2
2009	11	3
2011	18	7

מקור: מירי ימיני, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

נתונים: EACEA

<sup>6</sup> TEMPUS: Trans-European Mobility Program for University Studies

<sup>7</sup> המועצה להשכלה גבוהה חנכה משרד של "טמפוס ישראל" במימון האיחוד האירופי.

<sup>8</sup> ישראל אינה רשאית להגיש בקשה להצטרפות לתהליך, שכן בהתאם ל"מנשר ברלין" (Berlin Communiqué, 2003) תנאי להגשת הבקשה הוא חתימה על אמנת התרבות האירופית (European Cultural Convention). למרות זאת, הגישה ישראל בקשות רשמיות להצטרף לתהליך בשנים 2007 ו-2008.

מדד נוסף המצביע על מרכזיותו ההולכת וגוברת של תהליך בולוניה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל הוא ריבוי ההצעות לפרויקטים המוגשות לאישור במסגרת תכנית "טמפוס". תחילה הגיעו ההצעות מטעם האוניברסיטאות, ואילו באחרונה מוגשות רוב ההצעות מטעם מוסדות שאינם אוניברסיטאיים, כגון מכללות לא מתוקצבות ומכללות אקדמיות מתוקצבות. בשנה האחרונה הצטרפו למגישות גם מכללות לחינוך. כיום המשתתפות העיקריות בתכנית בישראל הן מכללות ולא אוניברסיטאות, מכמה סיבות: ראשית, רוב האוניברסיטאות בישראל ממילא פעילות מאוד בזירה הבין-לאומית במגוון דרכים, בעיקר מחקרים משותפים, השתלמויות של חברי הסגל בחו"ל בשנת שבתון וקבלת מענקי מחקר בין-לאומיים. שנית, ברוב האוניברסיטאות בישראל יש תכניות לימודים באנגלית המיועדות לסטודנטים מחו"ל, וכן תכניות לחילופי סטודנטים המבוססות על הסכמים בין המוסדות האקדמיים או על חברות בארגוני גג בין-לאומיים. לעומת זאת, המכללות מתמקדות בהתנהלותן ובתפיסתן בפן המקומי בשל העיסוק הרב בהוראה, מיעוט המחקר והנגישות הנמוכה שלהן לקשרים עם מוסדות אקדמיים בין-לאומיים, בהשוואה לאוניברסיטאות. כך לדוגמה, ברוב המכללות אין השתלמויות מוסדרות בחו"ל לחברי סגל בשנת שבתון. האוניברסיטאות בישראל ממעטות לפעול במסגרת תכנית "טמפוס", שכן הן רואות כמה חסרונות בתכנית זו ובדומותיה. החיסרון העיקרי הוא חוסר התייחסות של התכניות הללו לרכיבי המחקר. התכנית עוסקת בין השאר באינטרנציונליזציה של ההוראה ובקירובה בהיבט המוסדי לתהליך בולוניה, ולא במחקר, דבר שעשוי להשפיע על קבלת מימון. חסרונות נוספים, מנקודת מבטן של האוניברסיטאות, הם בירוקרטיה מסורבלת בשלבי ההגשה וניהול הפרויקט, והרכב המדינות המשתתפות כמדינות חברות בפרויקט לצד השותפים האירופיים. למעט ישראל, המדינות הללו הן מדינות מתפתחות שאיכות מערכות ההשכלה הגבוהה בהן נמוכה בהרבה מהאיכות בישראל – הן בהיבט של התוצר המחקרי והן בהיבט של יוקרת התארים המוקנים מטעם המוסדות האקדמיים.

לעומת זאת, במסגרת המהפכה המתחוללת בשנים האחרונות במכללות האקדמיות בישראל ההתמקדות במחקר רבה יותר, ובהתאם ההיבט הבין-לאומי הופך מרכזי יותר בהן – אם בזירה המחקרית, ואם כאמצעי למיתוג המוסד ולפיתוח יתרון תחרותי. אין פלא אפוא שלימודים המתקיימים באנגלית, חילופי סטודנטים ותכניות חדשניות הקיימים במסגרת תכניות אירופיות מגבירים את היענותן של המכללות להשתתפות בפרויקט "טמפוס".

כיום כל המוסדות האקדמיים בישראל מביאים בחשבון את תהליך האינטרנציונליזציה, וחלקם הגדול מגבשים צעדים לקידום התהליך בקנה מידה מוסדי, כגון הנהגה של חובת לימוד קורס אחד לפחות באנגלית, עידוד חילופי סטודנטים ופיתוח תכניות בין-לאומיות.

עם זאת, המועצה להשכלה גבוהה טרם החליטה על עמדה רשמית ביחס לתהליך בולוניה, וכך גם בכל הנוגע לאינטרנציונליזציה של מערכת ההשכלה הגבוהה. מצב זה יש בו כדי להקרין על ההתנהלות המוסדית, והוא יוצר דפוסי התנהלות בלתי אחידים במגוון סוגים של מוסדות. כמו כן, היעדר ההחלטה יוצר אי ודאות וחוסר יכולת לקדם מהלכים חשובים במישור הלאומי ובמישור המוסדי. מכאן שנקיטת עמדה של ישראל ביחס לתהליך בולוניה היא חיונית לקידום מערכת ההשכלה הגבוהה במדינה.

בהקשר של תהליך בולוניה והצטרפות למרחב ההשכלה האירופי, חשוב לציין את פעילותה של ישראל במרחב המחקר האירופי ואת השתתפותה הפעילה בתכניות המחקר במסגרת זו משנת 2000 ואילך. דיונים שעניינם הצטרפות ישראל למרחב המחקר האירופי התקבלו בספקנות מסוימת בקרב קובעי המדיניות בישראל שכן עבור ההשתתפות במסגרת המחקר, המקנה אפשרות להתחרות על מענקי מחקר בקשת רחבה של מסגרות אירופיות, נדרשת כל מדינה לשלם דמי חברות גבוהים.<sup>9</sup> אך נראה כי עשור לאחר כניסתה של ישראל למרחב המחקר האירופי הזכייה בתכניות אלו נעשתה יוקרתית ביותר עבור חוקרי האקדמיה הישראלים, ומוסדות אקדמיים מעניקים תמיכה ניכרת לחוקרים כתמריץ להתמודדותם במסגרת זו. לשם אומדן, לפי נתוני 2012 מענקי המחקר שגופי אקדמיה ותעשייה מישראל זכו להם הסתכמו ב-122 מיליון אירו – סכום גבוה באורח ניכר מדמי החברות לאיחוד האירופי, שהסתכמו כאמור ב-70 מיליון אירו. למרות זאת, גם בדיונים הנוכחיים על הסבב הבא של תכנית המחקר והפיתוח של האיחוד האירופי (Horizon 2020) משרדי הממשלה בישראל עורכים בחינה מחודשת של נחיצות ההשתתפות בתכנית, לנוכח המצוקה התקציבית שהחריפה באחרונה. יצוין כי בתכניות העתידיות של האיחוד האירופי יגבר הקישור בין מרחב המחקר האירופי למרחב ההשכלה האירופי, כך שאם ישראל לא תגבש מדיניות ברורה וערכית לגבי מרחב ההשכלה וחשיבותו המעשית, לפי אמות המידה של התנהלות ההוראה הנהוגות בתהליך בולוניה – עלולה המדינה להיפגע בזירת המחקר.

<sup>9</sup> בשנת 2012 שילמה ישראל כ-70 מיליון אירו עבור השתתפותה בתכנית למחקר ופיתוח (ע"פ אתר "הידען", <http://www.hayadan.org.il/eu-prizes-171012/>).



### היתרונות שבהצטרפות מלאה של ישראל לתהליך בולוניה

האם על ישראל להגביר את מאמציה בניסיון להתקרב לזהות ולחפיפה עם תהליך בולוניה? כדי לענות על השאלה, ראשית יש לבחון את התועלת שתצמח לה מהצטרפות בפועל לתהליך. אם המסקנה תהיה שהצטרפות לתהליך אינה רצויה למערכת, הרי שיש להציע דרכי פעולה חלופיות. בסעיפים שלהלן מוצגים היתרונות שישראל תיהנה מהם אם תצטרף לתהליך בולוניה (מתוך ימיני ובן-ארצי, 2013).

**הגברת הנגישות.** אם תאמץ ישראל את שלבי התהליך ותצייד את מקבלי התארים שלה באסמכתאות (תעודות, נספחים ואישורים) הנדרשות לפי הנהלים האירופיים, הרי שנגישותם של המוסדות להשכלה גבוהה באירופה עבור אותם מקבלי תארים תגבר מאוד בהשוואה למצב הנוכחי. נגישות זו תהיה תמריץ לסטודנטים לכל התארים להשביח את לימודיהם באמצעות שהות חלקית או מלאה במוסדות אקדמיים אירופיים. במשק הגלובלי המתפתח הגברת הנגישות מקנה יתרונות מרחיקי לכת לאלה שישתלבו בתהליך, ילמדו שפה זרה ויכירו את השימוש במעבדות, בספריות ובשיטות העבודה הנהוגות במדינות אירופה ובמדינות אחרות. מן הראוי להדגיש בהקשר זה כי ככל שיתפתח התהליך, יועדפו בעלי תעודות ותארים העומדים באמות המידה האירופיות ובמדדים המקובלים שם. יותר מלימודים לתארים שלמים, יגבר הצורך בלימודים חלקיים במוסדות אירופיים, שיאפשרו התמחויות בתחומים החסרים בישראל ואף יעודדו התפתחות של שיתופי פעולה ומחקרים משותפים.

גם הנגישות לשוק העבודה האירופי תגבר. ככל שיתרחב התהליך, יוכלו לגשת למכרזים למשרות ציבוריות רק בעלי תעודות העומדות בדרישות של רכיבי התהליך – אם מבחינת מהות הדיפלומה המקצועית, ואם מבחינת איכות המוסד האקדמי. בתנאי הכלכלה חוצת הגבולות ההולכת ומתעצמת, כושר התחרות של בוגרי המערכת בישראל ייקבע בעיקר לפי יכולת עמידתם בתנאי הסף של תהליך בולוניה. אמנם ייתכן שהגברת הנגישות לשוק האירופי תאיץ גם תהליך של "בריחת מוחות", אולם יש לזכור כי עם התגברות הגלובליזציה ממילא לא נראה שחסם בירוקרטי או רגולטורי יש בו כדי לעצור תנועה כזאת, בייחוד אם מדובר בכוח עבודה משכיל שלעתים גם מחזיק בדרכון של מדינה אירופית. חשוב לציין כי הנגישות ומרחב הבחירה שמציע תהליך בולוניה ילכו ויתפשטו בהדרגה אל מעבר לגבולות אירופה. כבר כיום מדינות דוגמת סין, אוסטרליה וארצות הברית משקיפות מקרוב על

התהליך ומתקרבות אליו במובנים רבים ובשלל דרכים. מרחב בחירה זה והנגישות החדשה יהיו אפוא גלובליים, ולא יצטמצמו לגבולות אירופה. הגדלת הנגישות בעקבות אימוץ תהליך בולוניה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל חשובה בעיקר בשכבות הסוציו-אקונומיות הנמוכות, בפריפריה ובקרב סטודנטים המגיעים משולי החברה והכלכלה בישראל, שכן בשכבות סוציו-אקונומיות גבוהות נפוצה ממילא גם כיום השתתפות פעילה דיה במערכת הגלובלית – החל בקייטנות קיץ בחו"ל המתקיימות בשפה האנגלית, שיעורים פרטיים ושיעורי תגבור נוספים במהלך שנות הלימודים בבית הספר התיכון, וכלה בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה בחו"ל. האתגר האמיתי הוא לשלב בניידות זו גם את שולי החברה. יש לפשט את התהליך, לפתוח את הדלתות ולהגביר את הנגישות למגות בתכניות הבין-לאומיות,<sup>10</sup> כדי לצמצם את הפערים הסוציו-אקונומיים הגדלים בחברה בישראל ולהרחיב את העוגה הכלכלית הגלובלית עבור כל פלחי האוכלוסייה.

**פתיחת שערי ישראל לתלמידים מחו"ל.** בעקבות הצטרפות מלאה לתהליך תהפוך ישראל לאבן שואבת עבור סטודנטים מחו"ל. להתפתחות זו צפויות השפעות חיוביות חשובות רבות על האקדמיה ועל המשק, ואולי גם על מעמדה הפוליטי של ישראל. שמה הטוב ורמתה הגבוהה של האקדמיה בישראל עשויים לתרום להגעתם של סטודנטים לתארים מתקדמים, והודות לכך תמצה המדינה את אחד מיתרונותיה היחסיים בכלכלה העולמית. שכר הלימוד שישלמו תושבי החוץ עשוי לשפר במידה מסוימת את הכנסותיהם של המוסדות להשכלה גבוהה בישראל. זאת ועוד, החיבור בין האקדמיה לתעשיית ההיי-טק הישראלית עשוי להפוך את ישראל למעצמה בתחום וליצור תהליך מעגלי חיובי: הגעת חוקרים ותלמידים תעודד התעניינות של משקיעים, ובעקבותיה יתקבל תמריץ לפיתוח התשתית האקדמית שטמונים בה יתרונות כלכליים רבים. הקושי הנובע מהוראה בשפה האנגלית פוחת כשמדובר בסטודנטים לתארים מתקדמים, ובהמשך תחל להתבסס יותר ויותר מגמה של הוראה חלקית באנגלית גם בלימודים לתואר ראשון. זאת ועוד, אוניברסיטאות ומכללות רבות בישראל מובילות עצמאית תכניות וקורסים בשפה האנגלית כחלק אינטגרלי מדרישות הלימודים לתואר. משתתפי תכניות כגון

<sup>10</sup> לדוגמה, באמצעות תכנית "ארסמוס".

"ארסמוס" ו"ארסמוס מונדוס"<sup>11</sup> יכולים לבחור כבר כיום בין מאות קורסים באוניברסיטאות בישראל המתקיימים בשפה האנגלית, והיצע זה רק ילך ויגבר. כיום שוהים בישראל אלפי סטודנטים מחו"ל, אך רובם לומדים בתכניות מוגדרות ומצומצמות בהיקף המשתתפים בהן, דוגמת לימודי רפואה, או לימודים חלקיים המאפשרים לצבור נקודות המוכרות באוניברסיטאות האם שלהם, בעיקר בארצות הברית. למרות הפוטנציאל הגלום בה, הגירת לימודים מלאה עדיין אינה קיימת בישראל.

**האיכות האקדמית.** המוסדות האקדמיים בישראל מצטיינים באיכות לימודים גבוהה, והישגיה המדעיים של מדינת ישראל הם מרובים, אך עם זאת התחרות העולמית מתעצמת בהתמדה. מדד חשוב בדירוג העולמי של האוניברסיטאות הוא מספר אנשי הסגל והסטודנטים הזרים בהן, ואכן דומה שבמדינות רבות אחד הגורמים החשובים בכל הקשור להתקדמות בהישגיהן המדעיים הוא הבין-לאומיות: מספר גדל והולך של סטודנטים מגיעים ללמוד במדינות אחרות כדי להפרות את מחשבתם וליצור רשתות חברתיות לעתיד, וכך גם חברי סגל אקדמי רבים וחוקרים המביאים עמם רוחות חדשות למערכת. חוקרים אלה תורמים ליצירת אוירה הישגית מתוך שאיפה למצוינות ולהיקלטות; הם תורמים בהכרח להעלאת האיכות האקדמית, להעצמת היוקרה האקדמית ובסופו של דבר להעלאת קרנם של המוסדות להשכלה גבוהה באותן מדינות. הניידות שיוצר תהליך בולוניה אינה אפוא מטרה בפני עצמה אלא כלי רב עוצמה להשבחת המערכת כולה. גם דרישת התהליך שלפיה האיכות האקדמית תוערך מטעמים של גופים שאינם תלויים בממשלה וברגולטור – בישראל, הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) והמועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) – חשובה, שכן הצבת רף של בדיקת איכות כזאת אמורה לדרבן את המוסדות להשכלה גבוהה לשאוף לעמידה בתנאים שיוצבו להם.

**השתייכות קוסמופוליטית.** תהליך בולוניה נעשה זירת התרחשות חשובה ביותר בהקשר של מפת ההשכלה הגבוהה בעולם. זה כמה שנים שקברניטי התהליך מנהלים מגעים עם מובילי מערכות מקבילות המצויות הרחק מעבר לגבולות אירופה. כך לדוגמה, סין שולחת משקיף קבוע להתכנסויות מכריעות בתהליך, ארצות הברית בוחנת את הצטרפותה ובתוך כך מנסה ליישם חלקים ממנו, וגם

<sup>11</sup> תכנית "ארסמוס מונדוס" (Erasmus Mundus) לקידום ניעות ושיתוף פעולה אקדמי בין מדינות אירופה למדינות שכנות, שמדינת ישראל שותפה לה מאז 2009.

באוסטרליה בוחנים את ההשתלבות בתהליך. התהליך ורכיביו נעשים אפוא בעלי חשיבות גלובלית, וברוח הכלכלה הגלובלית: "אם אתה לא שם – אתה לא קיים". התרחבות התהליך תשפיע על סדרה של תחומים משיקים, בעיקר על התעסוקה במגזר הציבורי, ותיצור סטנדרטים בין-לאומיים מוסכמים. אף שיש חשיבות להשתלבות בתהליך בעתוי מוקדם ככל האפשר, המועצה להשכלה גבוהה עדיין לא נקטה החלטה בנוגע להשתלבותה של ישראל, ואף לא בחנה כראוי את חשיבות ההחלטה או אי ההחלטה בעניין.

אתגר נוסף העומד בפני קברניטי ההשכלה הגבוהה בישראל הוא הטמעת המידע על התהליך והכלים העומדים לרשות המוסדות להשכלה הגבוהה כדי ליישמו. אמנם בשנים האחרונות גוברת במידה מסוימת המודעות לתהליך בקרב הנהלות המוסדות, אולם רבים הם אנשי הסגל האקדמי בישראל שאינם מודעים כלל לתהליך, למשמעותו, להיקפו ולעוצמתו.

#### החסרונות בהצטרפות לתהליך בולוניה

דיון ער בנושא מהותו ויתרונותיו של תהליך בולוניה מוסיף להתנהל באירופה גם כיום. בדיון זה משתתפים מדינות ומוסדות, וכן אנשי סגל וסטודנטים. הטענות שבמוקד הביקורת על התהליך עוסקות בכמה היבטים:

**איבוד המרחב המקומי והמרקם התרבותי של חלק מהמדינות.** ביקורת זו נגד ההצטרפות לתהליך מתמקדת בטענה שלפיה האנגלית משמשת "לינגווה פרנקה" (lingua franca) של האיחוד האירופי, וכשפה המגשרת בין דובריהן של מגוון שפות היא תופסת את מקומן של השפות האחרות, ובתוך כך גם של תרבויות אחרות. הטענה שכנגד מצביעה על הדומיננטיות המואצת של האנגלית כתופעה שאינה ייחודית דווקא לתהליך בולוניה, אלא מתרחשת גם בהקשרים רבים אחרים ונובעת בעיקרה משילוב של כמה מגמות, ובראשן ההתפתחויות הטכנולוגיות, השפעת השימוש באינטרנט ותהליכים של גלובליזציה. נוסף על כך, לדברי המתנגדים הגורם הבסיסי ל"השתלטות" האנגלית הוא היותה השפה הדיפלומטית המקובלת.

**עומס ביורוקרטי.** יש הטוענים כי תהליך בולוניה מחייב השקעה במערכת אחידה ומובנית, הכרוכה בעומס ביורוקרטי רב המוטל על המוסדות ועל הגופים הרגולטוריים. טענה זו אכן נכונה, אולם מערכת אחידה ומובנית המכירה בנעשה במוסד אחר, לעתים במדינה אחרת, תכליתה דווקא להקל את העומס הביורוקרטי. למעשה העומס מועתק מהפרט – הסטודנט חסר האמצעים, המוגבל ביכולתו

להתמודד מול מוסדות אחרים – אל המערכת המתורגלת היטב, שיעקר ייעודה להיטיב עם חבריה, והיא ביסודה בעלת עניין ונטולת פניות בדאגתה לטיפוחם מבחינה אקדמית.

**אי ודאות בכל הקשור במפת השליטה העולמית בעתיד.** התומכים בטענה זו מסתייגים מהתהליך לאו דווקא בהקשר המצומצם של מערכת ההשכלה הגבוהה, אלא בהקשר של המערכת הכלכלית-חברתית הגלובלית. הם חוששים מהבאות על רקע המשבר הכלכלי החריף באירופה – משבר המאיים על יציבות הגוש האירופי, ובכלל זה על עתיד מערכת ההשכלה הגבוהה המשותפת ועל התהליכים הנלווים לה, דוגמת תהליך בולוניה. אלא שאם תקטן הקצאת הכספים לקידום הטמעת תהליך כזה במדינות החברות, הדבר עלול להביא לידי שינויים מרחיקי לכת ואף לביטול התהליך.

נוסף לכך, המתנגדים טוענים כי הדומיננטיות של מעצמות עולמיות דוגמת סין והודו במערכת ההשכלה הגבוהה עתידה להתעצם בעשורים הקרובים, ולפיכך שאלת שיתופן בתהליכים אלו תקבע במידה רבה את ממדי התעצמותן.<sup>12</sup>

בהקשר זה, ההמלצה המדינית היא להגביר את ההיכרות של ראשי המערכת וראשי המוסדות עם חשיבותו והסדריו של תהליך בולוניה, וכן לקיים הליך בחינה מוסדר לגבי מדיניותה של ישראל כלפי התהליך. פעולות אלו יעצימו את מעמדה של ישראל במרחב המחקר האירופי, וישפרו את מיקומו של הסטודנט הישראלי ביחס לזירה העולמית ואת מיקומה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ביחס לזירה המקומית והגלובלית.

<sup>12</sup> בישראל גוברת המודעות למגמת הדומיננטיות של המעצמות העולמיות במערכת ההשכלה הגבוהה, ובשנים האחרונות ניכרת מכוונות של המדינה לעבר אסיה, בד בבד עם המכוונות הקיימת לעבר ארצות הברית. שתי דוגמאות מייצגות בהקשר זה הן ההסכם לניעות סטודנטים שנחתם בין ישראל לממשלת סין, וכן מענקי המחקר שהוקצו במיוחד לשיתוף פעולה אקדמי עם חוקרים הודים.

## 2. אתגרים נוספים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בהקשר הבין-לאומי

### א. נגישות מול מצוינות

בשני העשורים האחרונים רושמת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל התפתחות דרמטית, שגולת הכותרת שלה היא התרחבות היקף הסטודנטים הלומדים במגוון רחב של מוסדות להשכלה גבוהה, לרבות מכללות אקדמיות. התפתחות זו משקפת את השינוי המהותי שהתחולל באופייה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל: אם בעבר התבססה המערכת בעיקר על אוניברסיטאות המתמקדות במחקר, הרי שכיום היא מתאפיינת בביזור וברבגוניות. לשם אומדן, בשנת הלימודים האקדמית תשע"ב פעלו בישראל 67 מוסדות להשכלה גבוהה: שבע אוניברסיטאות מחקר, אוניברסיטה פתוחה, 36 מכללות אקדמיות<sup>13</sup> ו-23 מכללות להכשרת עובדי הוראה. מגמת ההתרחבות המהירה והניכרת מאוד בהיקף הסטודנטים החלה כבר בשנות התשעים של המאה העשרים. בעקבות הביקוש הרב ללימודים אקדמיים, ופתיחתם של מוסדות חדשים להשכלה גבוהה כמענה לביקוש, נרשמה עלייה חדה בהיקף הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה – מ-76,000 סטודנטים בשנת הלימודים תש"ן ליותר מ-300,000 בתשס"ב. תהליך זה של הגברת הנגישות ועלייה במספר הסטודנטים צבר תאוצה, בד בבד עם הקיצוצים הנרחבים בתקציביהן של אוניברסיטאות המחקר.<sup>14</sup> לאור זאת, אחת השאלות המרכזיות במערכת ההשכלה הגבוהה היא איך להתמודד עם האתגר הטמון בשמירה על איכות המערכת חרף הגברת הנגישות. שאלה זו רלוונטית למערכת ההשכלה הגבוהה בכללותה, ובהקשר הבין-לאומי – ליכולת להכשיר בוגרים המסוגלים להתחרות בעולם הגלובלי והדינמי של המאה העשרים ואחת. הסוגיה של נגישות מול מצוינות עולה כיום ברוב המדינות המפותחות, ואינה ייחודית לישראל. היא מזמנת התמודדות מורכבת עם אתגר הדורש תכנון יעדים ותפוקות לטווח רחוק, ובעיקר הגדרת מדיניות בשאלות מרכזיות, כגון יעדיה של המערכת כולה, משמעות ההבדל בין מכללות לאוניברסיטאות ומהות ההכשרה.

<sup>13</sup> 21 מהמכללות האקדמיות מתוקצבות מטעם הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה.

<sup>14</sup> הכינוי "העשור האבוד" שנטבע בהקשר זה ברוח התקופה מדגים את המצוקה התקציבית שנקלעו אליה אוניברסיטאות המחקר באותה עת.

**ב. תנועת מוחות**

כמה גופים בישראל עוסקים ב"החזרת מוחות". הסוגיה נבחנת לעומקה במסגרת דיוני הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה וכן בממשלה, במסגרת "תכנית מרכזי המצוינות" ובמסגרת התכנית השש-שנתית לקידום מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, "בנתיב לצמיחה". האקדמיה הישראלית למדעים מפעילה מרכז קשר המיועד לחוקרים ישראלים ברחבי העולם, ובמסגרתו מתפרסמת רשימה של משרות אקדמיות חדשות בישראל. נוסף לכך, בעקבות שיתוף פעולה בין משרד התמ"ת, הוועדה לתכנון ולתקצוב ומשרד הקליטה הוקמה מסגרת חדשה הפועלת להחזרת מדענים לישראל. כמו כן מתקיימת פעילות בין-לאומית ענפה בחו"ל של מוסדות להשכלה גבוהה בישראל, וזו מתבטאת בפעולות דוגמת הקמת קמפוסים משותפים, כגון מכון מחקר משותף לטכניון ולאוניברסיטת קורנל בניו יורק, או שיתוף פעולה אקדמי עם מוסדות אקדמיים בחו"ל, דוגמת שיתוף הפעולה בין אוניברסיטת בן-גוריון לאוניברסיטת בוטסואנה.

להגדרתה של ישראל כמדינה יהודית, לצד הגדרתה כמדינה דמוקרטית, נודעת השפעה רבה על תופעת בריחת המוחות. כך לדוגמה, חוקי ההגירה בישראל אינם כוללים תמריצים עקרוניים שעשויים לעודד כוח אדם רב-לאומי איכותי לאיש משרות אקדמיות. זאת ועוד, ישראל אמנם נוטה לעודד השתלמויות אקדמיות של סטודנטים ישראלים בחו"ל, אך בהגדרה אינה מאפשרת תנועה אמיתית וניידות מוחות בכיוון ההפוך. סוגיית הלימודים בחו"ל אף היא נחשבת טעונה, וכך למשל אין מסד נתונים רשמי המרכז את המידע על נתוני הלומדים בחו"ל, לעומת הנתונים המפורטים בכל הנוגע למספר הסטודנטים הלומדים בישראל. לפי פרסומים של הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD, 2012), מעריכים כי הסטודנטים הישראלים במוסדות להשכלה גבוהה בחו"ל לומדים בקנדה (6 אחוזים), בגרמניה (8.9 אחוזים), בהונגריה (4.5 אחוזים), באיטליה (8.5 אחוזים), בארצות הברית (15 אחוזים), ברוסיה (3.5 אחוזים) ובבריטניה (4 אחוזים). לפי אותו מקור, בישראל אין כמעט תכניות לימוד באנגלית המיועדות לסטודנטים מחו"ל (OECD, 2012); פיתוח תכניות כאלו עשויות לעודד סטודנטים מחו"ל ללמוד בישראל לקבלת תואר ראשון. לנוכח התגברות הגלובליזציה והאינטרנציונליזציה במערכת ההשכלה הגבוהה וכן לנוכח השינויים הדמוגרפיים בישראל, לצד תהליכים פוליטיים וחברתיים מורכבים, נראה כי בריחת מוחות, המשתקפת בתנועה חד-כיוונית של מדענים וסטודנטים לחו"ל, תיוותר במוקד הדילמות של קובעי המדיניות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל גם בעתיד.

### ג. השתלמות בתר-דוקטורט וסוגיות של קליטת סגל אקדמי

קליטת חוקרים ישראלים במסלול רגיל באוניברסיטאות בישראל מצריכה, כמעט בהכרח, השתלמות בתר-דוקטורט במוסדות אקדמיים מובילים בחו"ל. לפיכך החוקרים הישראלים הצעירים אכן לומדים ומשתלמים, בעיקר במוסדות אקדמיים בארצות הברית. לעתים האוניברסיטאות דורשות גם לימודי דוקטורט של החוקרים בחו"ל, בעיקר בפקולטות למדעי הרוח והחברה; אמנם אין זו דרישה המוכתבת מתוקף חוקת האוניברסיטה או מוצגת כתנאי בפרסומי המל"ג, אך היא בגדר חוק בלתי כתוב, וסטודנטים המתעתדים לפתח קריירה אקדמית מודעים לדרישה היטב. מוסדות אקדמיים בישראל שאינם אוניברסיטאות מתגמשים בסעיף זה, וחוקרים מתמנים בהם גם בלי השתלמות בתר-דוקטורט בחו"ל. עם זאת, בשנים האחרונות גם המכללות רואות בלימודים בחו"ל רכיב חשוב בשיקולי הקליטה של חוקרים. מן הראוי לעגן את הדרישה בהקשר היסטורי, שכן זיקתם האקדמית של מקימי המוסדות הראשונים להשכלה גבוהה בישראל, הטכניון בחיפה והאוניברסיטה העברית בירושלים, הייתה לעולם האקדמי באירופה ובארצות הברית. עם הנחת התשתיות הראשונות למוסדות להשכלה גבוהה בישראל דרשו החוקרים להבטיח את זכויותיהם האישיות והמערכתיות לקיים קשרים ומחקרים משותפים עם עמיתיהם ברחבי העולם במגוון דרכים, לרבות קרנות לקשרי מדע בין-לאומיים, שנת שבתון בחו"ל ומענקים להשתלמות בתר-דוקטורט. בדרישותיהם אלו עלה בידי אנשי האקדמיה מישראל להבטיח את השתלבותם במעגלי המדע בעולם, וכיום חוקרים רבים במוסדות האקדמיים בישראל משתתפים בקביעות במחקרים בין-לאומיים ובקבוצות מחקר בין-לאומיות. קשרים הדוקים אלו, וכן כושרם של החוקרים מישראל להתייצב בחזית המחקר כמעט בכל התחומים, נודעים כבעלי תרומה מכרעת למעמדה הבין-לאומי האיתן של האקדמיה בישראל.

הדרישה להשתלמות בתר-דוקטורט בחו"ל נובעת מהשאיפה להבטיח רשת בין-לאומית שתלווה את החוקרים הצעירים במהלך הקריירה האקדמית שלהם, והיא משפרת את איכות המחקר בישראל ומגבירה את הרלוונטיות שלו ברחבי העולם. ההנחה הרווחת היא כי השהייה בחו"ל פותחת צוהר לעולם אקדמי רחב יותר, מאפשרת חשיפה לגישות מחקריות ואקדמיות מגוונות ומגבירה את הסיכויים לשיתופי פעולה עתידיים ולקבלת מענקים מקרנות מימון בין-לאומיות. אולם למרות החשיבות הרבה של לימודים בחו"ל, המציאות בישראל מחייבת כמה הסתייגויות בהקשר הזה. ראשית, חשוב לציין שהנגישות להשתלמות בתר-דוקטורט מוגבלת לאוכלוסיות אמידות בשל עלותה הגבוהה של השהות בחו"ל.



שנית, בשל גילם המבוגר יחסית של סטודנטים בישראל (שלוש משרתים בצבא לפחות שנתיים או שלוש שנים), בסוף לימודי הדוקטור הם לרוב כבר בעלי משפחות ונוטים פחות להתנייד ממדינה למדינה. מכיוון שבדרך כלל לימודים בחו"ל של בעלי משפחות כרוכים במעבר לחו"ל של כל המשפחה, רבים מבני הזוג של המשתלמים נאלצים לוותר על הקריירה המקצועית שלהם בארץ כדי להתלוות לתקופת השהות הממושכת בחו"ל.

מפן אחר, הנהירה של בעלי תואר דוקטור למוסדות מובילים בחו"ל מותירה את קבוצות המחקר בישראל בלא כוח אדם מיומן וחיוני – מכשול ניכר עבור קבוצות אלו בתחרותן הגלובלית עם קבוצות מחקר מובילות בחו"ל. למעשה, מבנה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל אינו מאפשר למוסדות האקדמיים להתבסס על המשתלמים בהם לבתר-דוקטורט – אם בשל העדר תקנים ייעודיים עבור אוכלוסיית חוקרים זו, ואם בשל העובדה שהמוכשרים שבמסיימי הדוקטורט נאלצים לעבור למדינות אחרות, שכן השתלמות בתר-דוקטורט בישראל מפחיתה את סיכוייהם למשרה אקדמית. לעומת זאת, בקרב הסגל האקדמי בישראל אין כמעט חברי סגל ממדינות אחרות, עובדה הנובעת כאמור מחוקי ההגירה הייחודיים לישראל, ובראשם חוק השבות, וכן מהמגבלה שיוצרת השפה העברית כשפת ההוראה בישראל (ראו בסעיף הבא).

על קובעי המדיניות במישור הלאומי וכן במישור המוסדי-אוניברסיטאי לבחון חלופות ולאחר פתרון מערכתי לסוגיית ההשתלמות לבתר-דוקטורט. פתרון כזה נחוץ הן לקבוצות המחקר בישראל והן למשתלמים עצמם. יש לבחון הקצאת תקנים נוספים באוניברסיטאות למשרות המיועדות לאלה שסיימו את לימודי הדוקטורט תוך שאיפה למצוינות, כדי שיתאפשר לארח בישראל בתר-דוקטורנטים מצטיינים ממדינות אחרות<sup>15</sup>, וכן לנסות חלופות מבוססות טכנולוגיה ואחרות לביצוע השתלמויות בתר-דוקטורט בישראל עבור סטודנטים ישראלים. כמו כן, יש להקצות לשם כך תקנים כדי שלא תימנע מראש השתלבותם של אותם סטודנטים במוסדות אקדמיים במדינה לאחר מכן.

<sup>15</sup> סימן ראשון לפעילות כזאת הוא הסכם לימודים עם סין, שיו"ר הוועדה לתכנון ולתקצוב מקדם בחודשים האחרונים.

#### ד. שפת ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה

הוויכוח על שפת ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל הוא עתיק יומין. תחילתו בעשור הראשון של המאה הקודמת ובתכניות להקמת הטכניון ובית הספר התיכון שלידו בחיפה. חלק ממקימי הטכניון והנדבנים שתרמו לו סברו כי שפת הלימוד צריכה להיות גרמנית. טענתם הייתה כי אופי המוסד ותכניותיו מחייבים ספרי לימוד והוראה שקיימים כבר בגרמנית, ולכן הלימודים בו צריכים להתקיים בשפה זו. לעומת זאת, אישים בהסתדרות הציונית סברו כי העברית צריכה להיות שפת ההוראה העיקרית במוסד החדש. עקב הוויכוח הקריף, שנטבע בשם "מלחמת השפות" בשדה ההשכלה הגבוהה של הישות הציונית המתחדשת, אף התעכבה פתיחת הטכניון וכמה ממוביליו התפטרו. לבסוף התקבלה ההכרעה כי העברית תהיה שפת הלימוד בטכניון, ובהתאם לכך נעשתה העברית שפת הלימוד העיקרית במוסדות רבים אחרים שקמו בעקבותיו.

בשנים האחרונות מתחדש הדיון שבמרכזו "מלחמת השפות": מוסדות אקדמיים רבים, ובראשם הטכניון דווקא, מקדמים תכניות לימודים המועברות בשפה האנגלית. מדובר בתכניות ייעודיות לסטודנטים מחו"ל, אך מבחר בעלי עניין פועלים לקידום לימודים באנגלית גם בתכניות המיועדות לסטודנטים ישראלים, בכל המוסדות האקדמיים ובלומדים לקראת כל התארים. דוגמה למאמצים אלו היא פתיחתה של תכנית לימודים באנגלית במנהל עסקים בטכניון, שעוררה ביקורת ציבורית והתעניינות תקשורתית רבה.<sup>16</sup>

בעולם האקדמי בימינו האנגלית היא "לינגווה פרנקה" לא רק במחקר, אלא גם בהוראה, ובעיקר לתארים מתקדמים. הדומיננטיות של האנגלית גוברת בהתמדה, ולפיכך יש לבחון מדיניות מוסדרת בעניין זה, הן בקנה מידה מוסדי והן בקנה מידה לאומי, לצרכים אקדמיים בכלל, וכחלק מבחינת משמעות השתלבותה של ישראל בתהליך בולוניה בפרט.

#### ה. כיווני ההתפתחות של המכללות

תהליכי אינטרנציונליזציה משפיעים על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בכמה מישורים. אם בשנות התשעים של המאה הקודמת בלט תהליך של התפשטות והתרחבות המערכת, כיום יש עדות לתהליכי התפתחות מוסדית בעיקר במכללות הציבוריות והפרטיות. למעשה, המגמה הרווחת ביותר כיום היא התפשטות רוחבית

<sup>16</sup> <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1799127>

במכללות, שכן אלו כמהות לפתח מסלולי לימוד, חוגים, מחלקות ופקולטות בתחומי דעת רבים ומגוונים, בד בבד עם התרחבות אנכית – פיתוח תכניות לתארים מתקדמים דוגמת תואר שני בלי תזה, תואר שני עם תזה ודוקטורט. דומה כי יש יחס ישר בין תהליכי ההתרחבות ובין התחרות העזה על הסטודנטים ועל אנשי הסגל החדשים בשדה ההשכלה הגבוהה, שכן ראשי המכללות מאמינים כי התרחבות דו-כיוונית זו – רוחבית ואורכית – תסייע בידם בתחרות. ראשי המכללות כמהים ל"אוניברסיטציה"<sup>17</sup> של מוסדותיהם, והצהרותיהם בעניין גלויות (Cohen, Yemini and Sadeh, 2013). בד בבד עם התרחבות תכניות הלימודים ניכרת עלייה של ממש בהיקף המחקר ובתחרות על מענקי מחקר במכללות. שתי מגמות אלו מצויות ביחסי גומלין עם תהליכי האינטרנציונליזציה במערכת: הן מושפעות מהתהליכים הללו ובד בבד משפיעות עליהם.

בתחום המחקר נהנות המכללות – בעיקר אלה שאינן מתוקצבות – מאוטונומיה רבה למדי בניהול המוסד ובתכניות הלימודים, וכן מגמישות תקציבית. המכללות פונות גם לקהלי יעד מחוץ לישראל, ויש המציעות תכניות בין-לאומיות מבוקשות מאוד שבמסגרתן לומדים עשרות סטודנטים מחו"ל, דוגמת התכניות הבין-לאומיות שמציע המרכז הבינתחומי בהרצליה או התכנית לסטודנטים מחו"ל שמציע המסלול האקדמי במכללה למינחל. אמנם ברוב האוניברסיטאות מתקיימים לימודים המיועדים לסטודנטים מחו"ל, אך בנוף המכללות מדובר בתופעה חדשה וייחודית. דומה כי בעתיד היא תתעצם ותשקף חלק נכבד יותר של הפעילות במוסדות אלה. בשנים האחרונות נרתמות המכללות לקידום המחקר של חברי הסגל בהן, ובתוך כך גוברת התחרות על קבלת מענקי מחקר מקרנות לאומיות ובין-לאומיות. דומה כי בעתיד עשויות המכללות להיות פעילות יותר ויותר בקרנות מחקר בין-לאומיות, מכיוון שהקרנות המקומיות, ובעיקר הקרן הלאומית למדע, מתמקדות במחקר בסיסי ולא במחקר יישומי, הרווח יותר במכללות. הפעילות הבין-לאומית במכללות עשויה להיות רבה יותר, שכן הפעילות המחקרית הגוברת של חברי הסגל בהן משפיעה על שאר הפעילויות במוסד.

<sup>17</sup> הפיכת המכללות לדומות לאוניברסיטאות בהיבטים דוגמת תקצוב ותנאי העסקה של חברי הסגל, מחקר ורבותיות בתכניות הלימודים.

### ו. איפה לומדים סטודנטים ערבים?

לפי נתונים לא רשמיים, בין 7,000 ל-10,000 סטודנטים מהמגזר הערבי בישראל בוחרים להצטרף למערכת ההשכלה הגבוהה בירדן, במקום ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.<sup>18</sup> רבים אחרים לומדים במוסדות בתחומי הרשות הפלסטינית ובמדינות מזרח אירופה. מכיוון שאין נתונים רשמיים על התופעה, היא מעוררת כמה שאלות חשובות, כגון שאלת ההטיה הנוצרת בנתוני שיעור הלומדים במערכת ההשכלה הגבוהה מקרב המגזר הערבי בהשוואה למגזר היהודי: ברור כי כל השוואה בין שיעור הסטודנטים לתואר ראשון במגזר היהודי, שרובם לומדים במוסדות אקדמיים ישראלים, לבין שיעורם במגזר הערבי, תהיה מוטה בשל ההתעלמות משיעורם הגבוה של סטודנטים ערבים ישראלים הלומדים בחו"ל. ברוח זו יש לבחון גם את פרסומיה הרשמיים של המועצה להשכלה גבוהה שלפיהם רק 11.3 אחוז מהסטודנטים בישראל הם ממוצא ערבי, נתון המלמד לכאורה על השתתפות נמוכה למדי של המגזר הערבי בחיים האקדמיים בהשוואה לשיעורם בכלל האוכלוסייה (כ-21) (המועצה להשכלה גבוהה, 2012). נוסף על בחינת שיעור המשתתפים בלימודים גבוהים במגזר הערבי, כדאי לבחון גם את שאלת משמעותם והשפעתם של התארים ה"מיובאים" (תארים שהתקבלו מירדן או ממדינות אחרות) על שוק התעסוקה הישראלי (Arar, 2011): האם מדובר בתופעה התורמת לכלכלה בישראל? האם הלימודים בחו"ל מיטיבים עם הציבור הערבי בישראל או פוגעים בו? כיצד משפיע תהליך זה על החברה הערבית? אם נבחן את אוכלוסיית הלומדים בחו"ל, נגלה שרובם גברים צעירים. לעתים הם פוגשים בנות זוג בתקופת הלימודים וחוזרים לישראל כבעלי משפחות, עובדה המשפיעה על מרקם החיים בסביבתם החברתית. שאלה חשובה נוספת היא האם הסטודנטים הערבים הרבים הלומדים בחו"ל רוכשים את ערכיה התרבותיים של המדינה שהם לומדים בה. שאלות אלו ורבות אחרות מצריכות בחינה ואפיון.

<sup>18</sup> <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000278616>

### 3. אינטרנציונליזציה בבתי הספר

רבות נכתב על אודות התקדמותה של מערכת החינוך בישראל בעשור השני של המאה העשרים ואחת, וכן על השינויים המתבקשים באקלים הבית ספרי כדי לעמוד במלאכת החינוך המתגרת. רפורמות ותכניות רבות כבר יצאו אל הפועל, ורבות אחרות אמורות להתממש בעתיד כדי לחבר את תלמידי ישראל לעולם הגלובלי והדינמי שמסביבם. אחד השינויים המרכזיים בסביבה הלימודית בעשורים האחרונים הוא הטמעת הטכנולוגיה במערכת החינוך – בעיקר ככלי עזר בהוראה, כגון למידה מקוונת, שיתופיות והמחשה, וכן לימודי טכנולוגיה מתקדמת, ובעיקר רובוטיקה ונוו-טכנולוגיה. שילוב הטכנולוגיה במערכת החינוך והתפוצה העצומה של השימוש באינטרנט אמנם שינו בלי הכר את דפוסי ההוראה בכיתה, אך חרף תהליכי הגלובליזציה בעולם נותרו הלימודים בבתי הספר "מקומיים" במידה רבה (Yemini, 2012).

אינטרנציונליזציה בבתי הספר היא תהליך של הוספת היבט בין-לאומי למטרות ולפעולות המתקיימות במערכת החינוך (Knight, 2006).<sup>19</sup> היבט כזה כולל: מעבר של סגל ההוראה והתלמידים בין בתי ספר, דבר הנפוץ בעיקר במערכת ההשכלה הגבוהה; הגדלת מספרם של בתי הספר הבין-לאומיים המקנים תעודת בגרות בין-לאומית; לימודים בשפה האנגלית; הוספת תוכני לימוד בין-לאומיים לאלה הנלמדים בבתי הספר, בדרך כלל תכנים העוסקים בזכויות אדם ובמודעות לאיכות הסביבה; תהליכים של הטמעת הטכנולוגיה ככלי להגברת הבין-לאומיות באמצעות הוראה מרחוק; תכניות שיתוף ולמידה בין-לאומיות; הוראת שפות ותרבויות זרות. תהליך האינטרנציונליזציה הוא אחד התחומים הפופולריים והמדוברים ביותר בשיח האירופי, אך אינו מוכר כמעט בישראל מחוץ לכותלי האוניברסיטאות והמכללות. מצבה הפוליטי המיוחד של ישראל, הריחוק הגיאוגרפי משותפים בין-לאומיים אפשריים, עלויות גבוהות וכן חוסר מודעות לתרומת התהליך לעיצובו של התלמיד ולחינוכו – כל אלה יחדיו מביאים לכך שתחום זה במערכת החינוך בישראל אינו מפותח כלל, ואף אינו זוכה להתייחסות של קובעי המדיניות, ואף לא של המורים והמנהלים. גם התעצמות תהליך האינטרנציונליזציה בעשור האחרון באירופה בעקבות תהליכים מקומיים אינה מסייעת לכך שיתייחסו אליו בכובד ראש בישראל, שכן רוב ההשפעה על מערכת החינוך מגיעה מארצות הברית.

<sup>19</sup> זאת לעומת המונח "גלובליזציה" המתייחס למעבר חופשי של סחורות, בני אדם, טכנולוגיה וכספים בין גבולות מדיניים.

קידום האינטרנציונליזציה במערכת החינוך החל באירופה בתהליך בולוניה (Bologna Declaration, 1999). אמנם התהליך כולו מכוון לתחום ההשכלה הגבוהה, אך בפועל הצטרפו אליו עד מהרה גם בתי ספר תיכוניים ויסודיים ברחבי העולם (ימיני ובן-ארצי, 2013). להצטרפותה של מערכת החינוך כולה לתהליך האינטרנציונליזציה יש כמה גורמים עיקריים:

א. הגברת הנטייה לאינטרנציונליזציה באוניברסיטאות ובמכללות משפיעה על בתי הספר. תהליך זה תואם את "תיאוריית המערכות", שלפיה ארגונים שואפים לדמות לארגונים הנחשבים מוצלחים יותר ולחקות את האסטרטגיות שלהם. כך מנסים בתי הספר להכין את בוגריהם ללימודים במערכת ההשכלה הגבוהה.

ב. התלמידים שמגיעים כיום למערכת החינוך הם תלמידים "דיגיטליים". הם חיים בעולם גלובלי ומכירים אותו היטב, ובבתי הספר נוצר צורך ללמדם בהתאם לסביבה הטבעית המוכרת להם, וכך בהתאם להגיב לתופעות גלובליות ובין-לאומיות באמצעות הגברת האינטרנציונליזציה.

ג. בעידן המתאפיין בתחרות גוברת בין בתי הספר, מנהלים עשויים להשתמש בתהליכי אינטרנציונליזציה בית ספריים, כגון לימודי שפות, חילופי תלמידים ותחרויות בין-לאומיות, ככלי מבדיל המעניק ערך שיווקי מוסף לבית הספר (Weenink, 2009).

במבט רחב יותר, האינטרנציונליזציה כוללת ערכים חינוכיים של רב-תרבותיות, סובלנות לשונה ופיתוח תכונות אישיות רצויות בקרב התלמידים. עם זאת, יש לזכור כי בתי ספר הם ארגונים שמרניים יחסית, המתקשים לגבש שינויים וליישם (Dolby and Rahman, 2008).

מערכות החינוך בעולם, לרבות בישראל, נהנות ממידה מועטה למדי של אוטונומיה יחסית למערכת ההשכלה הגבוהה, שכן תוכני הלימוד ונושאים ארגוניים רבים נקבעים מטעם משרד החינוך או הרשויות המקומיות. מכיוון שתהליכי האינטרנציונליזציה אינם מתחילים בקנה מידה בית ספרי, אלא מצריכים מנגנון בקרה ארצי ומקומי, הרי שבתי ספר מצויים בהקשר זה בין הפטיש לסדן: מחד גיסא, עליהם להנהיג עוד ועוד תהליכים גלובליים שבדרך כלל מתווכים על ידי טכנולוגיה ונגישות לאינטרנט; מאידך גיסא, הם חלק ממערכת החינוך ומנגנוני הבקרה שבה, ואלה לעתים דוגלים במדיניות שמרנית.

טכנולוגיה, ובייחוד טכנולוגיית המחשוב והמידע, יכולה להיות כלי מסייע מכריע בקידום תהליכי האינטרנציונליזציה בעולם הבית ספרי. מערכות וכלים דוגמת ויקיפדיה, עולמות וירטואליים, למידה מרחוק באמצעות שיחות ועידה

בווידיאו, יומני רשת (בלוגים), רשתות חברתיות, אתרי אינטרנט של בתי הספר וכן הלאה משנים את דרכי הלימוד ומנפצים דימויים מיושנים של החינוך ושל בית הספר. התלמידים הדיגיטליים נחשפים לעולמות ולמחוזות רחוקים הרבה יותר מתלמידים בעבר. באמצעות אתרים וירטואליים יכולים להיווצר במהירות קשרים בין תלמידים בישראל לעמיתיהם מעבר לים המתעניינים בתחום זה. אתר האינטרנט שהתלמידים בישראל ובחו"ל נחשפים אליו מאפשר בסיס מצוין להתקשרות שלא הייתה אפשרית בעבר.

כיום יש כמה חסמים מבניים המונעים יישום של תהליכי אינטרנציונליזציה בבתי הספר: (א) חוסר הכרה ואי הבנה של התחום מצדם של הגורמים המפקחים במשרד החינוך וברשויות המקומיות; (ב) מיעוט פעילויות מחוץ לתכניות הלימוד הכוללות שימוש במחשבים; (ג) כישורי שפה לא מספיקים של התלמידים בכיתות הנמוכות (בעיקר באנגלית); (ד) נגישות מוגבלת לאינטרנט בבתי הספר, בעיקר באלה הנמצאים בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית; (ה) העדר מודעות של מנהלי בתי הספר והמורים המובילים לחשיבות התחום ולמגוון הדרכים ליישום תהליך האינטרנציונליזציה בחינוך ולקידומו. מכיוון שזהו החסם המבני העיקרי לקידום התהליך, כצעד ראשון חשוב שמנהלי בתי הספר יפתחו ויטפחו פעילויות בין-לאומיות בבית ספרם, כגון: טיפוח למידת שפות באמצעות הגדלת מספר השעות המוקדשות ללימוד שפות זרות; הגברת הנגישות לאינטרנט בבית הספר, ובפרט עידוד הנגישות למידע בין-לאומי; פיתוח ויישום של תכניות לחילופי משלחות עם בתי ספר בחו"ל; הוספת תכנים גלובליים לתכנית הלימודים; עריכת מיזמים בין-לאומיים; והעשרת התלמידים במידע על אודות מדינות אחרות בעולם.

דומה שהשלב הראשון ביישום תהליכים בין-לאומיים במערכת החינוך הישראלית הוא הגברת המודעות לתהליכים אלו. אינטרנציונליזציה בבתי הספר תהיה תהליך מרכזי בעשור הקרוב, ולכן רצוי לבחון את מגוון הפעילויות והתהליכים האפשריים בתחום זה, וכן את התמיכה הממשלתית והרגולציה האפשרית ביישום התהליך.

מערכות חינוך המיועדות להמונים נעשו נפוצות ברוב המדינות בתחילת המאה העשרים. תפקידן היה למסד ולשמר את מעמדה של האומה, לחזק את הלאומיות ולבצר את הגדרת העצמי תוך כדי בידולו מן האחר, הזר (Coulby, 2005). פטריוטיות, לאומיות והעדפת המקומי על הגלובלי הן אבני יסוד בתהליך החברות (סוציאליזציה) החינוכי המתקיים בבתי הספר (Resnik, 1999). בקנה מידה בית ספרי תהליך האינטרנציונליזציה נדון בעיקר בהקשר של בתי ספר בין-לאומיים

(Cambridge and Thompson, 2004; Hayden and Thompson, 1995). תחילה התמקד רוב המחקר בתחום זה בבתי ספר המיועדים לתלמידים זרים, דוגמת ילדי דיפלומטים שהתחנכו במוסדות בין-לאומיים במבחר מדינות ונדדו ממדינה למדינה (Hayden and Thompson, 1995). עם הזמן בחן המחקר בתחום זה גם בתי ספר המשרתים אוכלוסייה מקומית ועוסקים בנושאים גלובליים, או חותרים להוראה גלובלית ובין-לאומית (Carber, 2009; Hayden, 2011). אלא שמעורבותם של בתי ספר בפעילות בין-לאומית כמעט שלא נבחנה בהיבטים של עמדות המנהלים, ונושאי אפיון האינטרנציונליזציה וביטוייה של מעורבות כזאת בבתי ספר עירוניים שאינם בין-לאומיים לא תועדו בהרחבה.

בתי הספר מתמודדים בזירת האינטרנציונליזציה עם מגוון לחצים, מקומיים וגלובליים, הפועלים בכיוונים מנוגדים. דומה כי יישום התהליך בבית הספר, וכך גם תמיכתם של מנהלי בתי הספר ומעורבותם בתהליכי האינטרנציונליזציה, אמורים להיות מגוונים ותלויים בהקשר הבית-ספרי ובמדיניות המרכזית. תהליכי האינטרנציונליזציה בבתי ספר רגילים בישראל (כלומר שאינם בין-לאומיים) לא נחקרו כמעט – לא בהיבט הביצועי ולא בהיבט המוטיבציה של מנהלי בתי הספר להיות מעורבים בתהליך (Yemini, 2012).

#### **א. תעודת בגרות בין-לאומית**

אחד מתהליכי האינטרנציונליזציה הבולטים במערכות חינוך בעולם הוא אימוץ תכניות לימודים המכוונות לקבלת תעודת בגרות בין-לאומית ונגזרותיה. "ארגון הבגרות הבין-לאומית" (IBO: International Baccalaureate Organization) הוא ארגון חינוכי שמטרתו לפתח ולהעריך תכניות לימודים שנועדו להקנות לומדים כישורים אישיים, רגשיים וחברתיים התואמים את החיים, הלימודים והעבודה בעולם הגלובלי. הארגון פועל ללא כוונת רווח ב-3,479 בתי ספר ב-144 מדינות, ומונה יותר ממיליון תלמידים. IBO מפעיל שלוש תכניות עיקריות לפי קבוצות גיל: 3 עד 12, 12 עד 16 ו-16 עד 19. בתום שנתיים של לימודים מעניקה התכנית האחרונה תעודת בגרות המוכרת מטעם רוב האוניברסיטאות המובילות בעולם ונחשבת יוקרתית ומבוקשת.

הארגון נוסד ב-1968 וממוקם בז'נווה, שווייץ. בשנים הראשונות התמקדה פעילותו בפיתוח ובבקרה של תכניות לימודים בבתי ספר בין-לאומיים, ששירתו קהילה מצומצמת של ילדי שליחים. כיום כמחצית הילדים הלומדים לתעודת בגרות בין-לאומית עושים זאת בבתי ספר ציבוריים. התכנית נהוגה במדינות רבות וזוכה



לתמיכת המערכת הציבורית באותן מדינות. לפי אתר האינטרנט של הארגון, בישראל יש בית ספר אחד המאפשר לימודים סדירים לקבלת תעודת בגרות בין-לאומית: בית הספר האנגליקני בירושלים (מוסד פרטי).

תכניות הלימוד בשלוש קבוצות הגיל של הארגון נועדו להכין את הבוגרים לעולם הגלובלי, מתוך התמקדות בהגדרתן ובניטורן המדויקים של פעילויות בתכנית הלימודים ומחוצה לה בבית הספר. ייחודה של התכנית לקבלת תעודת בגרות בין-לאומית הוא בשילוב רכיבים מתודולוגיים ופדגוגיים ייחודיים, דוגמת תיאוריית הידע<sup>20</sup> וביצוע פרויקטים מחקריים רב-תחומיים במהלך הלימודים. התלמידים לומדים שפות (שפת האם ושפות נוספות), מדעי החברה ומדעים מדויקים, והם נדרשים לבחירת תחומי לימוד נוספים, כגון אמנות.

בתי ספר רשאים להגיש בקשה לתהליך הסמכה מטעם "ארגון הבגרות הבין-לאומית", הכולל התאמה, הסמכה וניטור פעילות. הליך זה כרוך בתשלום דמי חבר שנתיים לארגון בסך כ-10,000 דולרים. בתי ספר שהוענקה להם הסמכה מטעם הארגון נדרשים לעלויות נוספות עבור תשתיות לימוד, מורים, חומרי לימוד ועוד.

ברבות ממדינות באירופה, ובהן בריטניה והולנד, מספר בתי הספר הציבוריים שמציעים מסלולי לימוד המוכרים מטעם ארגון הבגרות הבין-לאומית הולך וגדל מדי שנה. בונל (Bunnell, 2010) ניתח את התפשטות תהליך הענקת תעודת בגרות בין-לאומית בבריטניה. לטענתו, תעודה זו משנה את מעמדה בהדרגה ונהפכת מתעודה אקסקלוסיבית, הנפוצה בבתי ספר מיוחדים, לתעודה יוקרתית המוענקת במגוון בתי ספר ברחבי בריטניה. בבריטניה גדל מספרם של הארגונים והמוסדות המאמצים חלקים מתכנית הלימודים הבין-לאומית, והדיפלומות המקומיות שהם מעניקים לבוגריהם הן ייחודיות בהיותן מבוססות חלקית על תכנית הלימודים הגלובלית. יש אזורים בבריטניה שבהם תעודת הבגרות הבין-לאומית מחליפה את תעודת הבגרות הבריטית היוקרתית, המכונה a level examination. רבים מבתי הספר בארצות הברית מאמצים אף הם את הלימודים למבחני בגרות בין-לאומית, כחלופה למבחני advanced placement, המקנים תעודת בגרות עיונית.

אלא שלארגון הבגרות הבין-לאומית מופנית גם ביקורת. טענה אחת היא שבתכנית הלימודים של הארגון ניכרת דומיננטיות מערבית בהשוואה לתרבויות אחרות, ודרישות אקדמיות מדי שאינן תואמות את רמתם של כלל התלמידים. טענה שנייה מגיעה מתחום ה"היפר-קפיטליזם": יש הטוענים כי בתכניות לימוד

<sup>20</sup> תיאוריית הידע נועדה לפתח בקרב התלמידים כישורים של חשיבה ביקורתית וניתוח מדעי.

במערכת החינוך, בדומה לעקרונות השיווקיים מתחומי צריכת ההמונים, יש מותגים מתחרים ביניהם, וכך תכניות הלימודים של הארגון עוברות תהליך מיתוג. בשנים האחרונות ניכרת בישראל אי שביעות רצון מהישגי מערכת החינוך, הן בקרב הציבור הרחב והן בקרב קובעי המדיניות במשרד החינוך. בתוך כך מצויה מערכת החינוך בישראל בתהליך מואץ של ביזור כלכלי, תוכני ואידאולוגי זה יותר מעשור. משרד החינוך נקט השתתפות פעילה בדיון הציבורי בעניינו: הוא מינה ועדות לבדיקת יעילות מערכת החינוך ואיכותה, ובד בבד תכנן והנהיג יוזמות חינוכיות חדשות ושינויים מבניים, שכללו גם את מתכונת בחינות הבגרות. שינויים אלו זכו לתהודה בדיון הציבורי ואף בשדה המחקר האקדמי. כמה ועדות הגישו את המלצותיהן בתחום, וגם המחאה החברתית של קיץ 2011, ובפרט מאהל החינוך בשדרות רוטשילד בתל אביב, העלתה את הדיון בסוגיית בחינות הבגרות למקום גבוה בסדר היום הציבורי. דיון זה נסוב סביב שאלות כמו מספר הבחינות הנדרש ופיזורן במהלך שנות הלימודים בבית הספר התיכון, תכנים ומקצועות שמן הראוי לכלול בבחינות הבגרות, למידה לקראת הבחינות ודרישות סף של לימודי חובה במקצועות הליבה בכל זרמי החינוך בישראל, ובפרט במגזר החרדי. אך למרות השינויים שכבר הוחלו בבחינות, ובהם ביטול ההגרלה של בחינות חיצוניות, וחרף הרחבת התחומים הנלמדים, דומה כי בישראל אין דיון על אימוץ אפשרי של בחינות לקבלת תעודת בגרות בין-לאומית.

מעניין לבחון במשולב את מדיניות הממשלה בנוגע להצטרפות לתהליך בולוניה ובנוגע לתעודת הבגרות הבין-לאומית. נראה כי בשתי הסוגיות המדיניות הססנית: תהליכי קבלת ההחלטות נעדרים המשכיות, ואינם מלווים בבחינה סדורה ובהשוואה למצב בעולם. למרות הפרסום הרב של טבלאות השוואה בין-לאומיות בין הישגי התלמידים, או טבלאות דירוג של האוניברסיטאות היוקרתיות ביותר, מתקבל הרושם שחלופת הבגרות הבין-לאומית וכן ההצטרפות לתהליך בולוניה לא נבחנו כראוי.

### ב. תכניות אירופיות לעידוד אינטרנציונליזציה במערכת החינוך

תכנית קומניוס (Comenius)<sup>21</sup> לעידוד פיתוחה של תודעה אירופית היא התכנית הבולטת ביותר במימון הקהילה האירופית. התכנית מיועדת למגוון בעלי עניין ובהם מורים, תלמידים, בתי ספר וארגונים ממשלתיים ולא-ממשלתיים. במסגרת התכנית מוענק מימון לפיתוח תכנים על-אירופיים ולחילופי תלמידים ומורים. זוהי תכנית אחת ל"ארסמוס", המיועדת למערכת ההשכלה הגבוהה.

### ג. מדיניות לשונית בבתי הספר

המונח גלובליזציה משקף התעניינות ביקורתית גוברת באופן שבו מדינות נעשות לכודות יותר ויותר בתוך מערכות גלובליות וברשתות תקשורת (Hayden, 2011). בהקשר זה, תפיסתם של בק ושניידר את הגלובליזציה ככוח שהשפעתו על אחרים כפויה ובלתי נשלטת היא נקודת פתיחה חשובה בכל הנוגע לטיפול בסוגיית המדיניות הלשונית בבתי הספר (Beck and Sznajder, 2006), שכן השפה ממלאת תפקיד מרכזי בשילוב חברתי בקהילה המקומית והגלובלית (Griva and Chouvarda, 2012). רכישת שפה זרה היא מוקד כוח בסיסי חשוב המתבטא ביכולת לתקשר, ולפיכך מקנה יתרון נכבד לדובריה. את היכולת להשתלב בזירות חברתיות גלובליות הגדיר וינינק "הון קוסמופוליטי", בהתייחסו לידיעת שפות בהקשר של התנסויות בין-תרבותיות, בין-לאומיות וגלובליות (Weenink, 2008).

שפה היא משאב כלכלי-חברתי-תרבותי הממלא תפקיד מפתח באינטראקציה החברתית, ובפרט בעולם הגלובלי של ימינו. לפיכך רכישת שפה נוספת היא כיום חלק בלתי נפרד מתכניות הלימודים ברוב מדינות המערב. את התשתית הערכית ללימוד שפות זרות מנחה בעיקרה החשיבות המיוחסת לחשיפת בני נוער לתרבויות זרות, ככלי לקידום הישגיהם הכלכליים-חברתיים והתפתחותם התרבותית כבוגרים. ההחלטה אם לרכוש שפה זרה ובאיזו דרך לעשות זאת נגזרת משיקולים רבים, ובהם התפקיד שממלאת השפה במערכת היחסים הבין-לאומיים של המדינה, שאלת היוקרה והשימושיות של השפה הנלמדת, ותפקידה בניעות החברתית ובהזדמנויות עסקיות.

בבתי ספר בישראל יש כיום תכניות לימודים באנגלית כשפה זרה שנייה, וברוב בתי הספר מוצעים גם לימודי שפה זרה נוספת. יסודן של תכניות אלו בהבנה כי

<sup>21</sup> התכנית קרויה על שם יאן איימוס קומניוס, מלומד צ'כי מן המאה השבע עשרה שלימד במדינות רבות באירופה ונחשב לאבי החינוך האוניברסלי המודרני.

שפה היא כלי חיוני המשמש מנוף לקידום ולהשתלבות עתידית בשוק הכלכלי-חברתי.

עד שנת 1996 לא גובש מסמך מדיניות רשמי המפרט את המדיניות הלשונית הנהוגה בבתי ספר בישראל, אף שכבר אז נלמדו שפות שונות. לפי חוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת 1996, המדיניות הלשונית החדשה בישראל ("3+", כפי שהיא מכונה בחוזר) תמכה ברב-לשוניות: היא שיקפה את המציאות החברתית והכירה בצורך של כל קבוצה ללמוד את שפתה של הקבוצה האחרת. לפי מדיניות זו, כל מגזר חויב בלימוד שלוש שפות. במגזר היהודי נקבעה העברית כשפת ההוראה, אנגלית החלה להילמד בכיתה ד', וערבית או צרפתית נלמדו מכיתה ז' למשך שלוש שנים. במגזר הערבי נקבעה הערבית כשפת ההוראה, עברית החלה להילמד בכיתה ג' ואנגלית – בכיתה ד'. זאת ועוד, משרד החינוך עודד לימוד "שפות עולם" – בעיקר ספרדית, סינית וגרמנית – שימור שפות קהילה בקרב עולים (רוסית ואמהרית), ושימור שפות מורשת (יידיש ולדינו). אלא שהחוזר לא יושם במלואו במערכת החינוך (שוהמי וספולסקי, 2003).

המדיניות החדשה עודדה הקמת בתי ספר מיוחדים לטיפוח הרב-לשוניות, כגון בית הספר היסודי גרץ בתל אביב, המקדם פיתוח רב-לשוניות ורב-תרבותיות באמצעות חשיפת תלמידיו למגוון שפות נרחב כבר משנת הלימודים הראשונה. תכנית הלימודים בבית ספר זה כוללת לימודי אנגלית מכיתה א', לימודי ערבית מכיתה ג', ספרדית מכיתה ה', וצרפתית כאפשרות בחירה מכיתה ו'.

נראה אפוא כי משרד החינוך מתווה מדיניות פתוחה המעודדת רב-לשוניות ושימור שפות, מתוך הכרה בחשיבות החשיפה לרב-תרבותיות, כחלק מהתהליך הגלובלי ומיצירת זהות קוסמופוליטית. יש לבחון יישום והרחבה של מדיניות זו בכל בתי הספר בישראל.

#### 4. סיכום ומסקנות

החיים בחברה המודרנית מורכבים ומהירים לאין שיעור מאלה שרווחו אך לפני עשורים ספורים. האדם בחברה המודרנית צורך כמויות אין-סופיות של מידע, שנוצר בכל רחבי העולם מהר יותר מהיכולת להבינו; משתמש בטכנולוגיה מתקדמת, שמתיישנת עוד לפני שרוב המשתמשים בה מבינים את יתרונותיה; יוצר ומנהל קשרים עם בני אדם המרוחקים ממנו גיאוגרפית ותרבותית; ומחליף מקומות עבודה, מקומות מגורים וסביבה חברתית בתדירות גבוהה יחסית.

מערכת החינוך משקפת את הנעשה בחברה ונדרשת להגיב לשינויים בה. השפעותיהם של תהליכים גלובליים על מערכת החינוך ניכרות בקנה מידה מוסדי, אזורי ומדיני, אם בבתי הספר ואם במוסדות להשכלה גבוהה. התגובה לגלובליזציה, או אולי אחד מביטוייה, היא אינטרנציונליזציה במערכת החינוך. היבטים בין-לאומיים, גלובליים ובין-תרבותיים נעשים בהדרגה מרכזיים יותר במוסדות בכל רחבי העולם, והם משנים את פני מערכות החינוך, לרבות המלמדים והלומדים בהן. המאה העשרים ואחת היא המאה הקוסמופוליטית. זו תקופה של שינויים, האחדה והרמוניזציה מזה ושל התמיינות והתמחות מזה. יותר מאי פעם נדרש האדם בחברה המודרנית להיות לא רק אזרח המדינה, אלא גם אזרח העולם. הכוחות הדוחפים לאינטרנציונליזציה מגוונים ומתבססים על שיקולים כלכליים, פוליטיים, תרבותיים וחברתיים, וגם הכוחות המתנגדים לה מתבססים בטיעוניהם על אותם שיקולים. במצב עניינים כזה העיסוק באינטרנציונליזציה הוא כורח יום-יומי, ממוסד ומובנה היטב בתוך מערכת החינוך.

אלא שמדינת ישראל ניצבת הרחק מאחור בסוגיית הדיון האקדמי והציבורי בתהליכים בין-לאומיים חשובים רבים. למרות בקשות ההצטרפות של ישראל לתהליך בולוניה ב-2007 וב-2008, לא נערך דיון מקצועי בסוגיה בפורומים הרלוונטיים במועצה להשכלה גבוהה או בוועדה לתכנון ולתקצוב, וראשי מוסדות אקדמיים רבים אינם מכירים את התהליך ואינם מעורים ביתרונותיו ובחסרונותיו. השתתפותה הנמרצת של ישראל במרחב המחקר האירופי והלחץ המוסדי החזק על חוקרים להשתתף במרחב זה אינם מלווים במאמצים דומים להשתלב במרחב ההשכלה האירופי, אף ששני המרחבים הללו מקבילים ופועלים במשותף במדינות רבות בעולם.

הדיונים על מהות החינוך במאה העשרים ואחת ועל הידע והמיומנויות הנדרשים בתקופה זו נמצאים במוקד העניין הציבורי, ולראיה: פרטים ומידע על

כינוסים העוסקים בתחומים אלו מופיעים במקום גבוה ברשימות החיפוש באינטרנט בכל העולם, לרבות בישראל. אמנם הדיון ברפורמה הנדרשת במערכת החינוך זוכה להתעניינות רבה, אך ההיבט הבין-לאומי מאופיין בהתייחסות דלה וחד-ממדית, המתמקדת בעיסוק בהישגי התלמידים במבחנים הבין-לאומיים ובצורך לשפר את הישגיהם במבחנים אלו כדי לשפר את התחרותיות של ישראל. למעשה, תפיסה זו רואה את החינוך כסחורה הקובעת את התוצרים הכלכליים של המדינה.

מהותה והגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית וחוקי ההגירה והחינוך בה אינם עולים בקנה אחד עם מגמות האינטרנציונליזציה, ואף חותרים לכיוון ההפוך במובנים רבים, בהדגישם יותר את המקומי והאתני על חשבון הגלובלי והבין-לאומי. עם זאת, כמדינה דמוקרטית, מודרנית ותחרותית, נדרשת ישראל לחנך דורות של צעירים בעלי מיומנויות גלובליות שאינן מסתכמות בשליטה בשפות ובטכנולוגיה, אלא כוללות גם מחויבות לערכים גלובליים המעודדים זכויות אדם, הגנה על הסביבה והכרת האחר. בשנים הקרובות, עם התגברות תהליכי האינטרנציונליזציה בחינוך, צפויה התמודדות עם השלכותיה של המדיניות הקיימת, ובהקשר זה מן הראוי לבחון מדיניות זו ואת יישומה בכל אחד מהתחומים שהועלו בנייר מדיניות זה.

## מקורות

- אפיה, קוואמי אנתוני (2007), *קוסמופוליטיות: אתיקה בעולם של זרים* (תרגום: ע' שורר), הוצאת חרגול.
- ימיני, מירי ויוסי בן-ארצי (2013), "יישום תהליך בולוניה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל", *דפים*, 55, עמ' 177-197.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1996), *מדיניות לשונית בישראל* (חוזר מנכ"ל).
- שוהמי, אילנה ודב ספולסקי (2003), "מדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מחד-לשוניות לרב-לשוניות?" בתוך יובל דרור, דוד נבו ורנה שפירא (עורכים), *תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים*, הוצאת רמות, עמ' 193-208.
- Arar, Khalid (2011), "Trapped between two worlds'-Muslim Palestinian women from Israel in Jordanian universities: new identity and the price it demands," *Social Identities*, 17, No. 5, pp. 625-642.
- Beck, Ulrich and Sznaider Nathan (2006), "Unpacking Cosmopolitanism for the Social Sciences: A Research Agenda," *The British Journal of Sociology*, 57, No. 1, pp. 1-23.
- Berlin Communiqué (2003), *Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education*, Retrieved from: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>
- Bologna Declaration (1999), *Joint declaration of the European Ministers of Education*, Retrieved from: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF)
- Bunnell, Tristan (2010), "The International Baccalaureate and a Framework for Class Consciousness: The Potential Outcomes of a 'Class-for-itself'," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31, No. 3, pp. 351-362.
- Cambridge, James and Jeff J. Thompson (2004), *Compare*, 34, No. 2, pp. 161-175.

- Carber, Steven (2009), "What will characterize international education in US public schools?" *Journal of Research in International Education*, 8, No. 1, pp. 99-109.
- Cohen, Anat, Miri Yemini, and Efrat Sadeh (2013), "Institutions' Websites as a Tool for Monitoring Internationalization – Rationale and Demonstration of Performance," *Journal of Studies in International Education* (Forthcoming).
- Coulby, David (2005), "The Knowledge Economy: Technology and Characteristics," in Coulby David and Evie Zambeta (Eds.), *World Yearbook of Education: Globalization and Nationalism in Education*, Routledge Falmer, pp. 23-36.
- De Wit, Hans (2010), "Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment, Trends and Issues," *NVAO: Nederlands-Vlaamse Accreditatie organisatie*.
- Dolby, Nadine and Aliya Rahman (2008), "Research in International Education," *Review of Educational Research*, 78, No. 3, pp. 676-726.
- Griva, Eleni and Panagiota Chouvarda (2012), "Developing Plurilingual Children: Parents' Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning," *World Journal of English Language*, 2, No. 3, pp. 1-13.
- Hayden, Mary (2011), "Transnational Spaces of Education: The Growth of the International School Sector," *Globalisation, Societies and Education*, 9, No. 2, pp. 211-224.
- Hayden, Mary C. and Jeff J. Thompson (1995), "International Schools and International Education: A Relationship Reviewed," *Oxford Review of Education*, 21, No. 3, pp. 327-345.
- Knight, Jane and Hans de Wit (Eds.), (1999), *Quality and Internationalisation in Higher education*, Organization for Economic Cooperation & Development.
- Knight, Jane (2004), "Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales," *Journal of Studies in International Education*, 8, No. 1, pp. 5-31.
- Knight, Jane (2006), "Cross-border Education: Conceptual Confusion and Data Deficits," *Perspectives in Education*, 24, No. 4, pp. 15-27.



- Ministerial Conference hosted by the Benelux countries at the universities of Leuven and Louvain-la-Neuve (2009),  
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/>
- Ministerial Anniversary Conference in Budapest and Vienna (2010),  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/)
- Ministerial Conference Bucharest (2012),  
<http://www.bologna-bucharest2012.ehea.info/>
- Resnik, Julia (1999), "Particularistic vs. Universalistic Content in the Israeli Education System," *Curriculum Inquiry*, 29, No. 4, pp. 485-511.
- Weenink, Don (2008), "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World," *Sociology*, 42, No. 6, pp. 1089-1106.
- Weenink, Don (2009), "Creating a Niche in the Education Market: The Rise of Internationalised Secondary Education in the Netherlands," *Journal of Education Policy*, 24, No. 4, pp. 495-511.
- Yemini, Miri (2012), "Internationalization Assessment in Schools: Theoretical Contribution and Practical Implications," *Journal of Research in International Education*, 11, No. 2, pp. 152-164.