

מכללות להכשרת מורים: בין המצרים

אינטגרציה של מחקרי השער השני

רמה קלויר ומירי לוי-רוזליס

גרסה מתקדמת יותר של המאמר פורסמה אצל:

רמה קלויר ולאה קוזמינסקי (עורכות) (2012) הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת ותירוש הוצאה לאור. עמ' 201-216

המכללות להכשרת מורים במדינת ישראל בעידן של שינויים ורפורמות הן אלה העומדות במרכזו של השער השני. חמישה מאמרים דנים בהן ובמצבן בעידן שבו שינוי רודף שינוי ורפורמה רודפת רפורמה. כל אחד מהמאמרים עושה זאת בדרכו ומנקודת מבטו. כדרכם של מחקרים ברשתות מחקר, הקשרים ביניהם רופפים: כל מחקר מתמקד בשאלה שונה ומתכוונן אליה באמצעות מתודולוגיה שונה. כך למעשה מתקבל פסיפס רחב וצבעוני של ממצאים ומסקנות, ובו כל אחד מהמאמרים הוא בעל ערך ייחודי לכשעצמו ובה בעת תורם לרישום מגובש של התמונה מכולם הכוללת המתארת את מצבן ואת דמותן של המכללות האקדמיות לחינוך בסוף העשור הראשון של המאה ה-21 במדינת ישראל.

את השער פותח מאמרן של שלומית אבדור ודרורה כפיר, הבוחן את "תפקידן הכפול של המכללות לחינוך בישראל: הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי". הן מציגות מצב שבו תפקידן של המכללות כגוף בעל המומחיות הגבוהה ביותר כיום במדינת ישראל בתחום של הכשרת מורים ופיתוח מקצועי צומצם כמעט אך להכשרה ראשונית, והן מודרות כמעט לגמרי מפיתוח מקצועי מתמשך לאחריה.

מאמרם של עמוס הופמן ודורון נידרלנד עוסק בסוגיית "האוטונומיה של המכללות האקדמיות לחינוך". החוקרים בוחנים את הגדרת האוטונומיה בהשפעת תהליך האקדמיזציה - איך היא מוגדרת בחוק המל"ג, ואיך היא באה לידי ביטוי בשתי מכללות בישראל. במאמרם הם מדגישים כי המכללות כיום הן מעין "יצור כלאיים": מצד אחד הן נהנות מחופש אקדמי ומצד אחר כפופות למשרד החינוך והמל"ג, ובכלל זה למתווים מחייבים (המשתנים השכם והערב). בהקשר זה של שינויים ועמימות תמידיים, הן מחפשות דרך להגדיר את זהותן הייחודית תוך כדי ניסיון לתת פירושים לכללים ולהנחיות של המל"ג ושל משרד החינוך. שתי מכללות מתוארות במאמרם, וכל אחת מהן סללה את דרכה הייחודית, אשר מקורותיה נמצאים בתהליכים שהתרחשו שנים רבות לפני שהחל תהליך האקדמיזציה.

נירית רייכל, במאמרה "מסמינר למורי כפר, למכללה אקדמית, פריפריאלית, להכשרת מורים" מציגה בפנינו את סיפור החיים הפתלתל ורב-התהפוכות של מכללה אחת, ואת גלגוליה השונים, כולל איומי סגירה, שינויי זהות ושינויי מקום עד שהגיעה למעמד של מכללה אקדמית מוערכת, אך עדיין מחפשת את דרכה ונלחמת על זהותה.

חנה גרינספלד מתמקדת לעומק באירוע אחד בלבד בתולדות "מכללה ירושלים לבנות". במאמרה "בניית האני הקולקטיבי של ארגון דתי ומשמעותו בהקשר הבין-מכללתי הישראלי" היא מראה כיצד מגיבה המכללה לאיום על זהותה ועל אופן התנהלותה, כיצד קשורה התגובה לרקע התרבותי ולקונטקסט שבו פועלת המכללה, וכיצד מצליח סגל המכללה למנף את האירוע המאיים ולהפוך אותו לתהליך בונה זהות. מאמרה של מירי לוי-רוזליס "מכללות מחפשות דרך: בין מדיניות להשקפת עולם" סוגר את השער השני. המאמר מנתח את כל המחקרים שנעשו ברשת עמיתי המחקר מאז הקמתה בשנת תשס"ו (2005–2006) מנקודת מבט אחת בלבד: בחינת התייחסותן של המכללות המוצגות במחקרי הרשת לשינויים יזומים מבחוץ, והדרכים בהן הן בחרו כדי לאזן בין: "לתת לקיסר את אשר לקיסר" ובין "לשמור את הכבש שלם"; לשון אחר, כיצד לשמר את זהותן החינוכית ואת השקפת עולמן האידאולוגית.

חמשת המאמרים בשער מתייחסים לעשר מכללות (המהוות כמחצית מכלל המכללות בארץ) המתוארות חלקן בהרחבה וחלקן באופן תמציתי. אפשר לפיכך להניח שהתמונה המצטיירת, כמו גם המסקנות העולות ממנה, מייצגות נאמנה את המתחולל במציאות. אחת המסקנות הבולטות בשער זה היא שמאז הקמתן, לאורך השנים, חל במכללות תהליך התפתחות מרשים. שתי תמורות מרכזיות עולות מתוך המחקרים ומסתמנות כחלק מתהליך התפתחות זה: הראשונה, התרחבות המכללות; והשנייה, עלייה ברמתן האקדמית.

התרחבות המכללות - תמורה זו ניכרת גם ברמה הכללית (סך כל המכללות) וגם ברמת המכללה הבודדת. ברמת המקרו מתבטאת ההתרחבות בגידול במספר המכללות. היום פועלות בכל רחבי הארץ 23 מכללות אקדמיות להכשרת מורים (לאחר שחלקן התאחדו זו עם זו) (שוורץ, 2010). במקביל ובהתאמה למספר המכללות שגדל, התרחבו גם המגזרים ותחומי ההתמחות שהן מייצגות, וכן גדלה פריסתן לאורכה ולרוחבה של מדינת ישראל; ברמת המיקרו ניכרת בכל אחת מהמכללות התרחבות במספר ממדים מקבילים המשלימים זה את זה: עלייה במספר הסטודנטים בהשוואה למספרם בתחילת הדרך, עלייה במגוון הלומדים ובסוגי הקהלים הבאים בשערי המכללות, ועלייה במגוון מסגרות ההכשרה ותחומי הלימוד המוצעים ללומדים.

עלייה ברמה האקדמית של המכללות - תמורה זו מתבטאת בשנים האחרונות בהכרה של כל המכללות המתוארות כאן כמכללות אקדמיות לחינוך. תמורה זו החלה בשנות השבעים המוקדמות, עת הצליחו המכללות להוכיח שתכניותיהן עומדות בדרישות המל"ג והן בעלות רמה אקדמית ראויה. ההכרה במכללות כמוסדות אקדמיים הובילה לשינוי בסוגי התעודות שהן רשאיות כיום להעניק לבוגריהן: תואר ראשון ותואר שני בהוראה. זאת לעומת התארים הקודמים: מורה מוסמך ומורה מוסמך בכיר. בהתאמה לשינוי זה חל גם שינוי ברמה הנדרשת מהסטודנטים המתקבלים אליהן, וברמה האקדמית הנדרשת ממורי המורים ואף מראשי המכללות. בניית מסלול קידום אקדמי למורי המורים הולם מגמה זו, ונראה שהוא מצטרף לרשימת השינויים שחלו במכללות ומשפיעים על הגדרתן המוסדית ועל מיצובן האקדמי; ככל שעולה מספר המרצים בדרגות של מרצה בכיר ומעלה כך עולה יוקרתה של המכללה. מסלול הקידום שפותח במכללות בנפרד מזה של מורי בתי הספר אפשר למרצים ברמות גבוהות לראות במכללות בית אקדמי, ולמכללות - להציג רמה אקדמית גבוהה יותר. אם נשווה מצב זה למצב המכללות בתחילת הדרך, עת הוגדרו כבתי מדרש או כסמינרים שהתכוונו להכשיר תלמידי תיכון להיות מורים וזאת בידי מורים טובים שנלקחו מבתי הספר (ראו למשל במחקרם של הופמן ונידרלנד וכן במחקרה של רייכל, המופיעים בשער זה), נראה את הפער העצום בין מצבן אז והיום.

ניתן היה אפוא לצפות שהתמורות האובייקטיביות שחלו במכללות בעקבות תהליכי השינוי, ובכלל זה גם תהליך האקדמיזציה שעברו המכללות, יבואו לביטוי הן בתפיסתן העצמית הן בדרך שגורמים מבחוץ תופסים אותן, כלומר שהן יזכו להכרה במקצוענותן, ברמתן ובמומחיותן. הציפייה הייתה שהתמורות יביאו בעקבותיהן שביעות רצון גבוהה של המכללות, מהן, ממצבן וממיצבן; שבמחקרים תבוא לידי ביטוי תחושת ביטחון גבוהה אשר לעתידן ואשר להגדרת תפקידן, תפקודן וזהותן (המקצועית והאקדמית) בעיני עצמן ובעיני גורמים מבחוץ. אלא שממחקרי השער עולה תמונה אחרת, אשר אינה עולה בקנה אחד עם ציפיות אלו. כך למשל במחקרן של כפיר ואבדור נמצא כי דימוין בעיני מקבלי ההחלטות וציבור המורים לא התחזק. החוקרות טוענות על בסיס ממצאיהן שמומחיותן הרבה של המכללות בפיתוח מקצועי לא זכתה בשנים האחרונות להכרה מספקת מצד משרד החינוך, שניתב חלק גדול מהפעילויות המכוונות לפיתוח מקצועי של המורים אל מרכזי הפסגיה. מומחיות זו גם אינה מוערכת דייה על ידי ציבור המורים, אשר לפי ממצאי המחקר אינם בוחרים במכללות כמוסדות המועדפים להשתלמויות ולקורסים, המהווים חלק מהתפתחותם הפרופסיונלית. רק חלק קטן מהמורים, ומתוכם בעיקר מורים מבתי הספר היסודיים, מעדיף את המכללות. יתר על כן, נראה כי מעמדן האקדמי ודימוין הפרופסיונלי של המכללות לא השתפר לא רק בעיני גורמים מבחוץ, אלא גם בעיניהן עצמן. גם לאחר שנות אקדמיזציה רבות, שביעות הרצון שלהן מעצמן עודנה נמוכה. לחוסר שביעות הרצון שני פנים: מצד אחד אין המכללות שבמחקר מפסיקות לחפש

את דרכן החינוכית. שפע דיונים, ניסיונות ויצירתיות חינוכית מעידים כי המכללות אינן שוקטות על זרי הדפנה. אי-הנחת המתמדת שלהן ממצבן המצוי בהשוואה לזה הרצוי מורגשת וניכרת היטב. הדבר עולה

(באופנים שונים) מכל המחקרים ברשת, וגם ממאמרי השער. דוגמא לכך ניתן למצוא למשל

במאמר של רייכל העוסק במכללת אוהלו אשר מצד אחד מספר את סיפור צמיחתה המרשים, ומן הצד השני מצביע כיצד גם לאחר כשישים שנות השתנות והתחדשות מתמדת לא ניכר כי המכללה הגיעה למנוחה ולנחלה, קרי לתחושת שביעות רצון מעצמה ולביטחון המיוחל; חוסנה האקדמי וזהותה האקדמית והמקצועית עדיין אינם מניחים את דעתה כפי שהדברים מובעים במשפטיו האחרונים של המאמר העוסק

בה:

בסוף שנה"ל תשס"ח (31.8.2008) סיים ד"ר רבן את תפקידו כמנהל מכללת אוהלו ובמקומו התמנה לנשיא המכללה פרופ' (לביוכימיה) שמואל אדלשטיין... אוהלו על שם ברל כצלנסון, מכללה אקדמית קטנה להכשרת מורים בקצרין, נלחמת עדיין על קיומה כמוסד להשכלה גבוהה, על ייצוב זהותה ועל עיצוב הכשרת מורים ייחודית וראויה שתצדיק את קיומה.

הדבר נכון גם למכללות חזקות ויציבות הרבה יותר, כמו דוד ילין ובית ברל, כפי שמעידים המאמרים של לויין-רוזליס ושל הופמן ונידרלנד.

במקביל, יש במכללות תסכול מחוסר ההבנה של דרכן ומהיחס אליהן. למשל במאמר של הופמן ונידרלנד נראה ששתי המכללות – דוד ילין ובית ברל - חשות כיום כ"יצור כלאיים": בעלות אוטונומיה, אך מוגבלת; בעלות הכרה אקדמית, המתבטאת ביכולת להעניק תעודות לתואר ראשון ושני, אך מסוג מסוים בלבד, המבדל אותן מהאוניברסיטאות ולפיכך גם פוגע לדעתן במעמדן (B.Ed. לעומת B.A. ו-M.Ed. לעומת M.A.); בעלות סגל מרשים של מורי מורים המומחים בהכשרה מקצועית להוראה, אך נהנים מחופש אקדמי מוגבל בלבד. כל אלה, בפרט המגבלה האחרונה, אינם מאפשרים למכללות לעצב את דמות ההכשרה בהתאם לתפיסותיהן ולמאווייהן. מצב זה מותיר אותן, בלית ברירה, בתחושה של צורך בהסתגלות ובאימוץ גישות, שאינן בהכרח עולות בקנה אחד עם תפיסותיהן, ולעתים אף סותרות אותן. כיצד אפוא ניתן להסביר את הפער הניכר, כפי שזה עולה במחקרי השער הנוכחי, בין התמורות העצומות שחלו במכללות לבין תחושת חוסר הביטחון שלהן במעמדן ובדימוין האקדמי כמו גם המקצועי; בין התפתחותן הניכרת בגודלן ובתחומי ההכשרה שהן מציעות והעלייה ברמתן האקדמית לבין התמונה המתקבלת מהמחקרים, ולפיה חלה פגיעה בדימוי שלהן בעיני גורמים מבחוץ ובעיני עצמן? איך אפשר לפרש על רקע השינויים המפליגים שחלו במכללות לאורך השנים את הערעור בתחושת הביטחון שלהן אשר לתפקידן ולזהותן המקצועית?

המחקרים בשער זה מצביעים על כך שייתכנו כמה הסברים לפער זה, כאלה הקשורים בדרך התפתחותם ובאופיים של אותם תהליכים, שמצד אחד הובילו לתמורות אך מן הצד האחר גם השפיעו בדרך על דימוין, על מעמדן ועל ביטחונן. ננסה עתה לעמוד על שניים עיקריים:

1. ממכללות יוזמות למכללות מגיבות

בתחילתו היה תחום הכשרת מורים פתוח במידה רבה ליוזמה של מה שנקראו באותה עת 'סמינרים'. הללו קמו עם סדר יום ברור. הם נודעו בתפיסת עולם חברתית וחינוכית ברורה למדי של מה ואיך צריך להיעשות, ובאוכלוסיית יעד ברורה ומוגדרת. אלא שתהליכי שינוי שחלו במדינה ובסביבתם של הסמינרים הפכו חלק מהיעדים המקוריים לבלתי רלוונטיים. כך למשל לא היה עוד צורך להיאבק על השפה העברית; היצע המורים בפריפריית הכנרת (אוהלו) עלה על הצורך; בחברה הדתית ואף החרדית השתנו תפיסות מחד גיסא ומגוון המענים לצורך ההשכלתי באוכלוסייה עלה מאידך גיסא; בנוסף חלו שינויים בתפיסת ההשכלה בישראל. כל אלה חייבו את המכללות להשתנות כדי להמשיך להתקיים וכדי להישאר רלוונטיות במציאות משתנה. שינויים אלה, ובכלל זה שינויים הכרוכים בתהליך האקדמיזציה של המכללות, התחוללו במכללות מיד לאחר הקמתן והמשיכו להתקיים באופן עקבי לאורך תהליך התפתחותן.

מעיון בהיסטוריה של כל אחת מהמכללות נראה שבתחילת הדרך באה היוזמה לשינויים בעיקר מתוך המכללות. אנשי המכללות עצמם היו אלה שזיהו את הנקודות הדורשות חידוש וטיפול. הם שיזמו את הצורך בהשתנות וקבעו את הדרך המתאימה להם כדי להשיג זאת. כך למשל מנהלה הראשון של מכללת דוד ילין החל לבדוק בסמוך למועד הקמתה אפשרויות להכניס שינויים במעמדה ובאופייה לקראת הפיכתה לאקדמיה. הצורך בשינוי בכיוון דומה עלה גם במכללת בית ברל בסמוך להקמתה. ראשי המכללה, ובעיקר מנהל קרן ברל כצנלסון באותם ימים, נחום שמיר, ראו בשינוי זה מגמה חשובה. כך קרה גם במכללת אוהלו שרצף התמורות שהחזירו בה ראשי המכללות והסגל שינו את פניה באופן הדרגתי. במכללה לבנות ירושלים התנהלו הדברים באופן דומה, אלא שגם לסטודנטיות הייתה השפעה על אופי השינויים ועל כיוונם.

במקביל להתפתחויות אלו, עלתה המעורבות של משרד החינוך והמלי"ג בתהליכי ההכשרה של המורים בישראל. הוועדות הרבות שהקים משרד החינוך זו אחר זו העלו מדי פעם מתווים וכללים שהמכללות לא תמיד יכלו או רצו לעמוד בהם. אלא שבשל תלותן במשרד החינוך - בעיקר מבחינה תקציבית - ובשל תלותן במלי"ג - בעיקר מבחינת יכולתו לתת להן הכרה אקדמית שתאפשר להן להמשיך ולהתפתח, לא נותרה להן בררה, והן היו חייבות להיכנע לתכתיבים שהושתו עליהן מלמעלה.

כך קרה שבהדרגה הפכו המכללות מארגונים היוזמים את דרכי השתנותם, לארגונים המקבלים תכתיבים ומגיבים להם. המכללות היו צריכות להסתגל לשינויים, אם כי לא רצו לוותר על דרכן. כך נולדו מאבקים רבים בין המכללות לבין משרד החינוך, ואף בתוך המכללות. צריכים המכללות נדרשו לעבור שינויים של בנייה מחדש, כך שיענו על הדרישות מלמעלה אך יכללו גם את תפיסותיהם מבלי שייעלמו לחלוטין. כל אלה הובילו לתחושות של תסכול, לחץ, קשיים וחוסר שביעות רצון. דוגמה לכך היא הדרך שבה נכפו על המכללות תכתיבים שנכללו ב"המלצות" 'כוח המשימה הלאומי לשיפור החינוך', או בשמה העממי 'ועדת דברת' - אחת הוועדות שיצרה גל של תגובות לא פשוטות במכללות, שאף לא אחת מהן קבלה את מסקנותיה ואת המלצותיה בשלווה. רובן קיבלו זאת תוך הסתייגות קשה. בחלק מהמכללות, כמו בדוד ילין למשל, התכנסו אנשי המכללה לסדרה של דיונים אשר לדרך ולמהות. אנשי המכללה לא רצו לוותר על דרכן, אך גם הבינו כי אין להם ברירה. בחלק אחר מהמכללות התקיימו פעילויות מחאה שונות. התגובה החזקה ביותר כנגד החלטות ועדת דברת הייתה במכללה ירושלים, כפי שמתואר במחקרה של גרינספלד. דווקא מכללה זו, שבה עבר תהליך האקדמיזציה במהירות ובקלות יחסית בהשוואה למכללות אחרות (ודאי בהשוואה למכללות הדתיות), הדרישה של ועדת דברת לאיחוד המכללה עם מכללות אחרות הביאה לתגובה קיצונית, אפילו במחיר סגירת המכללה. היום שבו נערך השימוע לראשי המכללה בהקשר זה הפך אצל סגל המכללה ליום צום ותענית. המרצים ירדו אל הכותל והתפללו להעביר כדי לנסוך למנוע את רוע הגזירה.

במכתב מעניין שכתבו בשנת 2004 במשותף ד"ר יוסי אסף, ראש מכללת סמינר הקיבוצים, וד"ר ציפי ליבמן, הדיקנית האקדמית, המופנה לסגל המכללה (שאינה נמנית עם המכללות הנחקרות כאן) דנים הכותבים בצורך של המכללה, כמו של שאר המכללות, ליישם את התכתיבים המושגים עליהן תוך כדי תהליך כואב של קיצוץ תקציבי, המחייב פיטורי מורים וקיצוץ בשעות. להלן ציטוט של שתי פסקאות מתוך המכתב הנזכר:

ננסה להסביר בתמצית את הערכת המצב שלנו. להערכתנו המכללות לחינוך עומדות בפני שינוי מוכתב כמוהו לא ידעו מאז הוסמכו כמוסדות להשכלה גבוהה. בפרק זמן קצוב תצטרכנה המכללות לחינוך לעבור מדגם ה-B.Ed. למתכונת לימודי B.A. בנוסח הקרוב יותר לדגם האוניברסיטאי. מהלך זה יוכתב למכללות על ידי המל"ג (המועצה להשכלה גבוהה) שתהפוך לסמכות הבלעדית בכל הקשור להכשרת מורים. המל"ג תחליף את משרד החינוך כגורם מתכנן ומתקצב גם יחד. להחלפת 'הורים' זו תהיינה השלכות מרחיקות לכת, ראש ועיקר באשר לכך הוא שהכשרת המורים תטופל מכאן והלאה כדיסציפלינה אקדמית.

אותן מכללות לחינוך החפצות קיום ועמיד, תצטרך להמיר את כל תוכניות הלימוד הקיימות בדגם שבו התמחויות הדיסציפלינה יקבלו נתח רב יותר בילקוט ועל פי הנתבע מדגם של B.A. או B.Sc. אוניברסיטאי. מהלך בלתי נמנע זה יחייב ממילא גם התאמת סגל ההוראה לתביעות האקדמיות הנדרשות באוניברסיטאות ובראש וראשונה תואר שלישי למרצים ממוסדות המוכרים על ידי המל"ג. בהיבט של התאמת תוכניות הלימודים נראה כי מסלולי העל-יסודי יוכלו להתאים עצמם ביתר קלות למהפך הזה. המסלולים האחרים (ובעיקר היסודי והגיל הרך) יצטרכו התאמה מורכבת ומהותית יותר. יש להניח כי השינויים הללו לא יתרחשו בהרף עין אך השפעתם על המכללות לחינוך תהיה דרמטית כבר למן שנת תשס"ו"...

לסיכום, אותם תהליכים שהובילו לתמורות במכללות הובילו בו-זמנית לתחושה של איבוד היכולת הפרואקטיבית ליזום ולהשפיע, ולפיכך גרמו גם לעלייה הדרגתית בחוסר הנחת ובחשש לפגיעה במעמדן ובדימוין של המכללות: הן אמנם הגיעו להישגים, אך בתחושה כי ניטלה מהן האוטונומיה וכי קולן לא נשמע או נשמע חלקית ללא משקל ראוי. מתוך המאמרים המוצגים בשער זה (וגם באחרים) נראה שהדימוי הנמוך ותחושת הערעור על מעמדן של המכללות קיבלו חיזוק בתהליכים שתוארו לעיל, שמתוכם עולה כי לא הן בעלות הבית, אלא יש מי שיודע טוב מהן מה טוב להן ומיהו שטוב מהן.

2. תהליך השתנות על רקע רווי מתחים

הסיבה לתהליך ההשתנות של המכללות היא בעיקר הצורך המתמיד להתאים את עצמן למצבים פוליטיים וחברתיים שגרמו לירידה במעמדן ולסכנה לעצם קיומן. אלא שתהליך זה כלל שינויים שהתפתחו על רקע רווי מתחים וולא פעם סתירות, שבו בחירה בדרך אחת מהווה למעשה ויתור על דרך אחרת. נדגים כאן שתי סתירות המלוות את התפתחות המכללות על סמך מחקרים המופיעים בשער זה.

מתח ראשון: בין ייחוד לאחידות - המכללות שנחקרו כאן נוסדו כולן כסמינרים או כבתי מדרש למורים. כל אחת מהן בנתה לעצמה זהות ייחודית משלה. זו גובשה ועוצבה בהתאמה למטרות הברורות שהיוו את הבסיס להקמתה. כך 'בית המדרש למורים העבריי', שהוא היום מכללת דוד ילין, הוקם, כפי שמרמז שמו, על רקע מלחמת השפות ומטרה להכשיר מורים וגננות לאוכלוסייה דוברת עברית. הסמינרים של בית יעקב הוקמו בשנות העשרים כדי להכשיר מורות לזרם החרדי, ובית המדרש למורים של זרם 'המזרחי', כיום 'מכללת ליפשיץ', הוקם ב-1920 במטרה להכשיר מורות למגזר הדתי. ב-1946 הונחה אבן הפינה לבית המדרש למורים על שם ברל כצנלסון בכוונה לקדם חינוך פועלי, ולמכללת ירושלים לבנות לקידום מצוינות

בחברה החרדית בשילוב לימודי יהדות עם לימודי חול ומדעים. הן נושא המצוינות והן שילוב לימודי חול, ובעיקר מדעים, היו מוזנחים באותה תקופה באוכלוסייה החרדית. מאוחר יותר, ב-1965 הוקם על שפת הכנרת 'אוהלו הסמינר למורי כפר', שנועד להכשיר מורים לעיירות בסביבה. הוא נועד לבני הפריפריה, בני העלייה הגדולה של שנות החמישים והשישים, מתוך רצון להרחיב את השכלתם המקצועית והאינדואולוגית מחד גיסא ולפתור את בעיית המחסור במורים בפריפריה מאידך גיסא. כעשור אחר כך, ב-1974, הוקם בתוך מכללת דוד ילין המסלול להכשרת מורים ערבים. קהל היעד הספציפי היו תלמידות ערביות ממזרח העיר ירושלים. הכוונה הייתה לתת הכשרה איכותית בסביבה שהיא אוהדת ישראל.

אמנם לא בדקנו את דרכי הקמתן של כל המכללות בישראל, אך, כאמור לעיל, ניתן להניח שברובן המצב דומה. נוצר פסיפס מעניין של מכללות שונות בעלות מגוון זהויות, המובחנות זו מזו ומבוססות על מגוון של מטרות הכשרה, דרכי עבודה, תפיסות עולם חינוכיות ואינדואולוגיות חברתיות. הללו מוצגות בהרחבה במאמרים השונים בספר כולו, ובעיקר בשער הנוכחי. עם השנים ובהדרגה הלך והצטמצם השוני בין הזהויות, והייחודיות היטשטשה. תהליך זה התרחש בעקבות תהליכי שינוי שחלו במדינה ובסביבתם של הסמינרים. כך שינו המכללות את יעדיהן, שממילא חלקם כבר הפכו לבלתי רלוונטיים. נוסף על כך, במקביל לתהליכי השינוי המצוינים, עלתה המעורבות של משרד החינוך בתהליכי ההכשרה של המורים בישראל. זו התבטאה בהמלצות של ועדות ממלכתיות שהוקמו השכם והערב (לדוגמה דברת 2005, אריאב 2006, אופק חדש 8-2007) ושהובילו את המכללות לערוך שינויים המושתתים על עקרונות ממלכתיים: אחידים ודומים. בעקבות כך מאפייניהן הייחודיים של המכללות הלכו והיטשטשו. למכללות שנשמכות על תקציבי משרד החינוך לא הייתה בררה אלא להיערך בהתאם ולהתאים את כיווני התפתחותן לעקרונות, למתווים ולכיוון האחיד שסומן להן. אלא שהיערכות זו לוותה במאבקים, בתסכולים ובתחושות של אי-נחת מצד המכללות, שניסו וביקשו לשמור על דרכן הייחודית. בניתוח התהליכים שעברו על המכללות המתוארות במאמר החמישי בשער כותבת החוקרת לוי-רוזליס כך:

מהמחקרים השונים עולה שישנה הבחנה של אנשי המכללות בין ממדים שונים של השינוי הנדרש מהן. אין התנגדות גורפת רק לצורך התנגדות. מצד שני, בנושאים חשובים מוכנות המכללות לווייתורים קשים על הטבות, ובכלל זה על הכרה אקדמית כדי לשמור על צביון או על חלק מצביון, שהוא חשוב להן יותר."

זוהי בדיוק הסיבה שבגינה יצא סגל מכללה ירושלים לבנות למאבק כנגד האיחוד. זהו גם הרקע לכך שבתוך המכללות התנהלו דיונים פנימיים סוערים ורוויי מתח אשר לדרך הנכונה שתאפשר לכל אחת מהן

לשמר את ייחודה ולשלבה בתוך כל האחידות הממלכתית שנדרשה מהן. מכתבם של ד"ר יוסי אסף וד"ר ציפי ליבמן (2004) מבטא היטב את הדילמה שעמדה בפני המכללות:

בצד המחויבות הקפדנית יותר לכללי האקדמיה נצטרך לחזק משמעותית את אותם המרכיבים העושים את המכללה לבית-חינוך המצמיח מורים בעלי אחריות חברתית-תרבותית, קרי לחממה למנהיגות חינוכית. המכללה תצטרך לגייס עצמה, בכל שדרות צוותי ההוראה והניהול האקדמי, לתהליך מורכב ולא קל, אך גם מרתק, של בנייה מחדש, חדש מתוך הקיים, וזאת כבר מן הימים הקרובים, וביתר שאת במהלך תשס"ה. אין לנו ספק כי גם מ מבחן זה נצא מחוזקים [...]

ובהמשך עוד מעט דברי חיזוק למתקשים ולמתלבטים:

יש להתמודד עם הדילמה שכל שאנחנו "אקדמיים" יותר, וכנגד זה אין מה לטעון, כך מצטמצמים התחומים הפדגוגיים שהם הם העושים אותנו ייחודיים וגם נדרשים כמכללה לחינוך. יש לדבר בו-זמנית בשתי השפות... השינוי, אם יבוא, במעמד המורה וביוקרת המכללה לחינוך יכול לחזק אותנו מאוד. אבל אין סיבה להיות בהולים. יש בנו פוטנציאל כדי לעבור תקופה מורכבת זו ולצאת חזקים יותר.

מתח שני : בין אקדמיזציה לפרופסיונליזציה - תהליך האקדמיזציה כוון בעיקרו להעלאת רמת ההשכלה האקדמית של מורי המורים במכללות תוך כדי העדפה לבעלי תואר דוקטור, דהיינו להפיכת 'מורי הסמינר' לימצי מכללות'. מהלך זה לווה בהעמדת סטנדרטים אקדמיים, שלפיהם הלך וגדל הדגש שהושם בעיסוק המרצים במחקר, ובעיקר בפרסומיהם האקדמאיים, שהיוו תנאי לקידום ממש כמו באוניברסיטאות. מטרתו של תהליך זה הייתה לאפשר למכללות להעניק תואר אקדמי ל'תלמידים' שהפכו 'סטודנטים'. כך, התואר הראשון והשני שהמכללות יכולות היום להעניק הם תולדה של תהליך אקדמיזציה זה. כלומר, בזכות הצלחתן של המכללות לעמוד בסטנדרטים האקדמיים הנגזרים ממנו, המכללות זכו לקבל מהמועצה להשכלה גבוהה (המל"ג) הכרה ביכולתן האקדמית ואישור להעניק תארים אקדמיים אלה.

אלא שלתפיסת המכללות תהליך האקדמיזציה אינו פוסע יד ביד, ואף עומד בסתירה לתהליכי הפרופסיונליזציה שהמכללות מחויבות להם, קרי לתהליכים הכוללים העמקת האיכות המקצועית של המורים והשבחת ההוראה שלהם. המחויבות של המכללות לתהליכים אלו דרשה שימת דגש על קביעת סטנדרטים גבוהים וברורים למקצוע ההוראה, מקצוע פרקטי-רפלקטיבי התובע מתן דגש רב על התנסות מעשית ומעשה ההוראה. הצורך לעסוק במחקר ולעמוד בסטנדרטים אקדמיים נתפס במכללות רבות כעומד בסתירה אל מול מערך הסטנדרטים האקדמיים שהוצבו בפני המכללות כתנאי. סתירה זו נבעה מהטעם שכל אחד מהם תבע משאבים מתחרים של זמן הוראה, תחומי הוראה, זמן הכשרה מעשית וסוג מומחיות אחר. בנוסף, תהליך האקדמיזציה, על הסטנדרטים שנכללו בו, לא תמיד נתפס כרלוונטי

לפרופסיה שהמכללות מזוהות אתה, אך בה בעת הן מודעות להכרחיות שלו (כאמור בשל כפיפותן לתקציבי משרד החינוך, להכרה אקדמית מצד המל"ג ובשל התחרות על סטודנטים איכותיים, שהיצע אפשרויות ההשכלה הגבוהה שנפתח בפניהם בשנים האחרונות הולך וגדל). המכללות מבינות שרק אקדמיזציה תאפשר להן לעמוד בתחרות זו בהצלחה. הצלחה יחסית יש לומר, כיוון שמעמד המורים הולך ויורד (ראו גם זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005) ומשאיר למכללות להכשרת הוראה, בכל מקרה, רק פלח קטן מתוך היצע הסטודנטים האפשרי. כך קורה שלמרות הפיכתן למוסדות אקדמיים, דרגות החופש של המכללות לפעול בכיוון שבו האמינו הן מצומצמות ולא נותר להן אלא להלך בזהירות בין אקדמיזציה, ובעיקר מתן דגש על מחקר, לבין דגשים פדגוגיים, שהם לב מקצוע ההוראה; בין דיון תאורטי שמחייבים הסטנדרטים האקדמאים, לבין פרקטיקה שמחייבת הקניית המקצוע; בין התמחות בתחום דעת ודגש על ידע והישגים לבין הכשרת איש חינוך, מורה כולל, שנדרש ליכולת פדגוגית ולכישורי הוראה. הניסיון גם להשביע את הארי וגם להשאיר את הכבש שלם הותיר את המכללות על פני מסלול שכל צעד בכיוון שיבחרו יוביל אותן להתקדמות מסוימת בהיבט אחד אך לנסיגה בהיבט האחר.

התנגשות זו בין שני הקטבים והמתח המלווה את הצורך של המכללות להחליט על דרכן תוך כדי מציאת שביל הזהב אינם מאפיינים רק את מדינת ישראל. תהליכים דומים מתרחשים בשנים האחרונות בתחום הכשרת המורים גם במוסדות העוסקים בכך במקומות אחרים בעולם. תהליך זה, שאותו מכנים החוקרים ארמן ווינר (Arreman & Weiner, 2007) (המתייחסים למצב השורר בשוודיה) כ"אוניברסיפיקציה של הכשרת המורים" (universification), כולל רכיבים מורכבים וקונפליקטואליים. בכל מדינה מהמדינות שבהן הוא התרחש, שוודיה, בריטניה, ארצות הברית ואוסטרליה, חוו המוסדות מכשירי המורים על סגליהם, אותה תחושה של מתח ותסכול בין הצורך בהתמקצעות אקדמית שמשמעה מחקרים ופרסומים, לבין המחיר הפרופסיונלי בתחום מקצוע הוראה, הנלווה אליה (Murray, Swennen & Shagrir, 2008). את הצעידיה שהתרחשה בסופו של דבר בעקבות תהליך האקדמיזציה לכיוון האוניברסיטאי-קונבנציונלי על חשבון הכיוון הפרקטי-בית ספרי מכנה גודסון (Goodson, 1995) "עסקת השטן" (devil's bargain). כינוי זה, אף שמיוחס לחוקר בלונדון, יכול לדעתנו להסביר היטב גם את הירידה בתחושת הערך העצמי של המכללות להכשרת מורים בישראל ואת הירידה בדימוין העצמי ובמעמדן הפרופסיונלי בעיני עצמן. זאת חרף התמורות שתהליך האקדמיזציה הביא עמו עבורן ובמקביל להן.

ואכן, בפרקי השער אפשר לזהות את המתחים ואת הדיונים שליוו את התהליך שהוביל ל"עסקת השטן" גם במכללות הנחקרות כאן. לעתים התפתח הדבר לכדי עימותים גלויים בין המצדדים באקדמיזציה לבין המתנגדים לה. כך במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין למשל נטבע מטבע הלשון "כן לאקדמיזציה, לא לאוניברסיטציה". כבר ב-1953 ניסתה המכללה (אז סמינר) להתחבר לאוניברסיטה העברית, ניסיון שלא

צלח בגלל חילוקי דעות על מקום הפדגוגיה בהכשרה. מאז ולאורך השנים קיימו ראשי המכללה דיונים מול המועצה להשכלה גבוהה ומול משרד החינוך, בנושא המתווים השונים בדרך לאקדמיזציה, שלא תאמו את תפיסת העולם החינוכית-מקצועית של המכללה. למרות מאבק עיקש ושמירה על עקרונות חינוכיים לאורך השנים, נראה כי בשנות האלפיים הסחף דחף יותר לכיוון האקדמיזציה, וזאת לא מעט על חשבון הפרופסיונליזציה.

תהליך דומה נראה במכללה האקדמית בית ברל. ראשי הסמינר פנו כבר בשנות הששים לאוניברסיטת תל-אביב במטרה ליצור מסלול משותף. גם כאן החיבור לא צלח, בעיקר בגלל צבעו האידאולוגי-פוליטי של הסמינר. בראשית שנות השבעים היו מוכנים ראשי בית ברל לוותר על החיבור שלהם עם תנועת העבודה ועל תפיסתם האידאולוגית תמורת ההכרה בהם כאקדמיה. אלא שהכרה זו לא באה. למרות התפיסה שהרווחה במכללה לכיוון האקדמיזציה, היו בתוכה ויכוחים ומאבקים רבים בסוגיה סביב האיזונים הדקים בין הקצוות. גם כאן חלה בשנים האחרונות התמתנות של המכללה כלפי נושאי ההכשרה והפדגוגיה לכיוון קבלה של עקרונות אקדמיים יחד עם ניסיון לשמר עקרונות עבודה ייחודיים.

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין והמכללה האקדמית בית ברל הן דוגמה טובה מכיוון ששתי המכללות היו מוכנות לויתורים גדולים כדי להעלות את רמת ההוראה בהן וכדי לקבל הכרה כמוסדות אקדמיים; ולמרות זאת חלק מן הדרישות שנדרשו מהן בשביל לקבל הכרה כזו היו קשים מדי לקבלה מכיוון שלא עמדו בקנה אחד עם השקפת עולמן החינוכית ועם תפיסותיהן הפרופסיונליות אשר להכשרה להוראה.

במכללת ירושלים לבנות עבר תהליך האקדמיזציה באופן בקלות, ומכללה זו הייתה הראשונה לקבל את התואר "מכללה אקדמית". זאת משום שמצד אחד עקרונות המכללה, השואפת למצוינות, עלו בקנה אחד עם רעיון האקדמיזציה, ומצד שאתר היה לראשי המכללה די ביטחון בדרכם הייחודית. האקדמיזציה אפוא לא היוותה איום, והדרך לשילוב בין הקצוות נתפסה כהזדמנות.

במכללות דתיות אחרות, כמו מכללת ליפשיץ או הסמינרים של בית יעקב, עוררה שאלת האקדמיזציה חשש גדול. היה קושי לקבל את השיח האקדמי, שאינו כולל טיעונים ערכיים. גם ה"מרוץ אחרי תארים" נתפש בכללו כשלילי. במוסדות אלו נבנו דרכים עוקפות, שאפשרו כניסה של האקדמיזציה בדלת האחורית תוך כדי התאמתה למערכת הערכית ולתפיסת העולם המקובלות באותם מוסדות.

הרכב הדרישות מהמכללות והשינויים שעברו יצרו מצב מעניין: מצד אחד, כאמור, בתחומים מסוימים הלכו ההבדלים בין המכללות והיטשטשו - כולן הפכו אקדמאיות, קיבלו הכרה ביכולתן להעניק תארים, רמתן האקדמית (ולא בהכרח הפרופסיונלית) של מרציהן עלתה, נערך מחקר באופן מקיף יותר, חברי סגל החלו לפרסם יותר ואף הוקמו מנגנוני תמיכה בתהליכים האלו (כדוגמת רשויות מחקר המוקמות כיום

במכללות השונות וכן מכון מופ"ת); מצד אחר המכללות ממשיכות להיאבק על מקומה של הפרופסיה שאליה הן מחויבות, על צרכיה הייחודיים.

דיון וסיכום

כך נראה כי גם היום המכללות האקדמיות לחינוך במדינת ישראל עדיין לוחמות, חוות משברים, וזהותן עדיין אינה ברורה לגמרי – לא להן עצמן, לא למקבלי ההחלטות ואף לא לציבור. התבוננות בכל התהליכים שהתרחשו בסמינרים שהפכו למכללות מעידה על תהליך ארוך של התכנסות לכיוון זרם מרכזי אחד, תהליך שיש בו עליות ומורדות, שנעשה בחוסר רצון תוך כדי חשש, התמרדות וניסיון לשמר את הייחוד. עצם השימוש בשני השמות המשמשים כאן בערבוביה, "סמינר" ו"מכללה", אינו רק שינוי/גיוון לשוני שמסמן תקופה היסטורית, אלא יש לו משמעות ערכית-פדגוגית, שמאחוריה השקפת עולם חינוכית. הסמינרים של בית יעקב למשל שומרים על השם "סמינר", המבטא תפיסה חינוכית שאיננה מעוניינת "להתגנדר" בתארים, ובוודאי לא אקדמיים. במכללת אוהלו עדיין נוהגים לכנות את המרצים: "מורים" ואת הסטודנטים "תלמידים". המעבר מסמינר למכללה משמעו, לשיטת אנשי הסמינרים/מכללות, שינוי דגש מהכשרה ששמה דגש על פרופסיונליזציה - הכוללת הכשרה של המורה הכולל, המחנך, על פדגוגיה, התנסות, תפיסה חינוכית-ערכית וגישה סינתטית להכשרת מורים, לעבר הכשרה המעדיפה את ההתמחות ואת המקצועיות בתחום הדעת ושמה דגש על הישגים ועל ידע, בעיקר תאורטי ותחומי-ספציפי (specific domain). המכללות מצדן אינן מתלהבות ממעבר זה ועל כן מחפשות שילובים חדשים, שיאפשרו להן לחיות בשלום עם עצמן, בתוך עצמן ועם גורמי החוץ - המל"ג, משרד החינוך והציבור.

מבט כללי על התהליכים שעברו המכללות בשנים האחרונות מעלה תמונה מורכבת ואף בעייתית. תחושת אי-הנחת והחששות במכללות גדלים כאשר השינויים נדרשים טיפין-טיפין לאורך שנים. הללו גורמים לתחושה קולקטיבית והמשכית של עומס יתר, המקשה על היכולת לעשות שינויים ולקבלם (change overload). לאורך שנים השיתו על המכללות המלצות ותכתיבים לשיעורין. המאמרים בשער ממחישים כיצד במצבים כאלה נאלצות המכללות להתמודד מחדש עם שינויים נוספים. בכל פעם הן מתכנסות מחדש לצורך נקיטת צעדי הסתגלות, צעדי מאבק או צעדים אחרים. זהו תהליך מתיש, ולאורך זמן אף הרסני. מעבר לתסכול הפנימי, ההיסטוריה של התפתחות המכללות משקפת את התפיסות המשתנות ואת היעדר הבהירות אשר לתפקיד המכללות ולאופי שעליהן לשאת. הדרישות המתמשכות לשינויים - שחלקן נתפסות כגחמניות ונעדרות מטרה ברורה או כיוון ברור, מופיעות חדשות לבקרים ולא פעם מושכות לכיוונים שאינם מתיישבים עם התפיסה המקצועית של המכללות - הן שהביאו לניסיון המכללות להיצמד לזהותן

המקורית, שהייתה לדבר היציב ביותר בסביבתן המשתנה תדיר. כך אפוא מתגלה תמונה מורכבת: מצד אחד קיימת מגמה ברורה המעודדת ולוחצת ליצירת האחדה; ומצד אחר, בפועל, קיימים מגוון מכללות ומגוון גישות, הפונות למגוון קהלי יעד.

באופן פרדוכסי המגוון הזה מותיר את המכללות במידה רבה מחוץ למשחק. הפסיפס המעניין של סדרי יום שונים ותפיסות עולם שונות מקשה על המכללות לבטא עמדה מקצועית ברורה, אחידה ומשותפת. במקרים מסוימים, כפי שבולט הדבר בסיפור של אוהלו, אבל קיים גם בכל סיפורי המכללות שמוצגות בשער זה, מתקשות המכללות לגבש סדר יום ברור ומקובל אפילו בתוכן הן. במצב זה הופך המגוון של תפיסות חינוכיות וערכיות ושל הפרקטיקה הנובעת מהן לעושר השמור לבעליו לרעה. המכללות מתקשות לגבש וליצור אמירה חד-משמעית, לא רק כדי שתהווה משקל נגד בשיח הקיים, אלא אפילו רק כדי שישמע קולן. הן מתקשות לעשות זאת כמכללות בודדות, ובוודאי שאין להן סיכוי לעשות זאת כגוף המאגד בתוכו את כולן או את רובן.

עדיין לא נמצאה הדרך כיצד לגייס את המגוון המקצועי והערכי וליצוק מתוכו אמירה משמעותית. יתרה מזאת, הניסיון לכנס את המכללות תחת מתווים וסטנדרטים אקדמיים אחידים, הגיוני ככל שיהיה, הפך אותן מיוזמות למגיבות ולמתגוננות והשתיק את קולן. מהשקט הזה מפסידים כולנו. הקולות הייחודיים והיזמיים שנשמעים בחלק גדול מהמכללות נותרים כקולות-פנים ואינם יוצרים מקהלה הרמונית כלפי חוץ.

כדאי ללמוד מהדוגמה של "בצלאל", שאינו "אוניברסיטה" ובכל זאת נחשב מוסד אקדמאי מוערך השומר על אופי פרופסיונלי ייחודי. אם המכללות לחינוך יצליחו להגדיר צביון פרופסיונלי ייחודי במקום להוות אוניברסיטה סוג ב' יעלה הדבר את קרנן ואת תדמיתן, וכמובן את איכותן המקצועית. בעקבות זאת אנו נזכה למכללות גאות ומוערכות ולהכשרת מורים ראויה. הקושי הוא כמובן בהיעדר הצלחתן של המכללות להכשרת עובדי הוראה עד כה להגדיר לעצמן אותו קול ייחודי - גם כמכללות להכשרת מורים וגם של כל אחת מהן בפני עצמה. הלחץ החיצוני המופעל עליהן אינו עוזר להן בכך, ונדמה כי נוצר איזשהו מעגל קסמים, שקשה כרגע לשבור לצאת ממנו. כתוצאה מכך, המכללות מזגזגות באופן המוחק את זהותן. המשתלמים אינם בוחרים במכללות כמקום המועדף עליהם לפיתוח מקצועי, ונראה כי הדבר נובע בעיקר מהעובדה שהמכללות עצמן עדיין לא החליטו מיהן ומהי זהותן.

רשימה ביבליוגרפית

זוובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס"ץ (2005). משיכת מורים אפקטיביים, פיתוחם ועידודם להישאר במערכת החינוך בישראל. דוח רקע שהוגש לארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח OECD. תל-אביב: המרכז לחינוך מדעי וטכנולוגי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

ליבמן, צ' ואסף, י' (סיוון תשס"ד - יוני 2004). השפעת המלצות דו"ח ועדת דברת על המכללות לחינוך בכלל ועל מכללתנו בפרט: מילה של יוסי וציפי. נעשה ונשמע – עלון מכללת סמינר הקיבוצים, 1–2. ראו גם באתר המכללה: <http://info.smkb.ac.il/home/home.exe/654/27369>

שוורץ, י' (2010). יש סיבוד; אין דכדוך. *הד החינוך אל המאה ה-21*, פ"ד (4), 6–7.

Arreman, I., & Weiner, G. (2007). Gender, research and change in teacher education: A Swedish dimension. *Gender and Education*, 19(3), 317–337.

Goodson, I. (1995). Education as a practical matter: Some issues and concerns. *Cambridge Journal of Education*, 25(2), 137–148.

Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. (2008). Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. V. D. Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for novice teacher educators* (29-43). New York: Springer.