

הערכת תהליך ההשתלבות של בוגרי תכניות הסבת אקדמאים להוראה במערכת החינוך



יולי 2020

תמוז תש"ף



הובלת צוות ההערכה:

ד"ר טל רז – מנהלת אגף סקרים והערכת פרויקטים, ראמ"ה

צוות ההערכה:

סיגל גבעולי – מרכזת צוות המחקר וחוקרת כמותנית ראשית

חיים לפיד – חוקר איכותני ראשי

לאה פס – חוקרת איכותנית ראשי

כרמית אלמסי

תוכן עניינים

4	תמצית הממצאים
8	רקע
9	מטרת המחקר ושאלותיו
10	שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים
12	ממצאי ההערכה
12	פרק א' - בוגרי תוכניות ההסבה
12	1. מיהם בוגרי תוכניות ההסבה?
14	2. השתלבות הבוגרים במערכת החינוך
16	3. עזיבה
21	4. הכרה בוותק קודם
27	פרק ב' - תהליכי ההסבה להוראה והקליטה בבתי הספר
27	1. תהליך ההסבה להוראה
30	2. תהליך ההשתלבות בבית הספר הקולט
47	פרק ג' - תפיסות צוותי בתי הספר את קליטת המורים שעברו הסבה
47	1. קליטה ייחודית למוסבים או במסגרת של מורים חדשים
48	2. גישות שליטות ביחס לקליטת המוסבים בבתי הספר
50	3. שלושה סוגי בתי ספר ביחסם למוסבים
54	פרק ד' - תפיסות המורים שעברו הסבה את המפגש עם בית הספר ועם מערכת החינוך
54	1. שלוש זירות המפגש העיקריות
58	2. סוגי המפגש העיקריים מנקודת המבט של המוסבים
63	פרק ה' - תפיסות המורים שעברו הסבה את פעילותם בבית הספר
63	1. שביעות רצון כללית מהעבודה כמורה
65	2. תפיסות המורים את התנהלות בית הספר ואת השתלבותם בחדר המורים
68	3. תפיסות המורים את הידע והמיומנויות שלהם
70	פרק ו' - עמדות צוותי בתי הספר בנוגע למורים שעברו הסבה
70	1. תפיסות המנהלים את המורים שעברו הסבה
	2. תפיסת צוותי בתי הספר את המורים שעברו הסבה כפי שמתקפת בראיונות
74	האיכותניים
78	פרק ז' - ייחודיות של מגזרים ושלבי גיל
78	1. מורים שעברו הסבה במגזר דובר הערבית: ייחודיות מגזר דוברי הערבית
80	2. היקלטות מוסבים בבתי הספר היסודיים לעומת בחט"ב ובתיכונים
82	סיכום, דיון והמלצות

תמצית הממצאים

רקע

מידי שנה בשנה לומדים באוניברסיטאות ובמכללות להוראה כ-5,000 סטודנטים אשר משתתפים בתוכניות הסבת אקדמאים להוראה. תוכניות אלה נמשכות כשנה עד שנתיים ומכשירות אקדמאים במקצועות שונים לעסוק בהוראה כדי שבסיום הכשרתם ישתלבו בבתי הספר כמורים.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

המחקר עסק בתהליך ההשתלבות של בוגרי תוכניות ההסבה במערכת החינוך ככלל ובבתי הספר בפרט, זאת במטרה לשפר את תהליכי הקליטה וההשתלבות שלהם במערכת החינוך. לפיכך עסק המחקר בנושאים הבאים: מאפיינים דמוגרפיים של בוגרי תוכניות ההסבה, תהליך ההסבה וההשתלבות בהוראה בבתי הספר ופעילות הבוגרים בבתי הספר כיום. כמו כן עסק במחקר בהקשר זה בתפיסות לגבי המורים המוסבים בבתי הספר מצד כלל הגורמים המעורבים בקליטתם (מנהלים, צוותי המורים בבתי הספר), וכן בתפיסות המורים המוסבים עצמם את בתי הספר, עבודת ההוראה ומערכת החינוך.

שיטה

שילוב של הערכה איכותנית וכמותית:

- ההערכה האיכותנית כללה 18 בתי ספר שבהם מלמדים מורים שעברו תכנית הסבה בשנים תשע"ד-תשע"ה. הראיונות האיכותניים נערכו בחודשים מרס-מאי 2019.
- הערכה הכמותית כללה ראיונות עם בוגרי תוכניות הסבה שלמדו בשנים תשע"ד-תשע"ה ועם מנהלי בתי ספר. ראיונות הבוגרים נערכו בחודשים פברואר – אפריל 2019. שיעור ההשבה עמד על 64%. ראיונות המנהלים נערכו בחודשים מרץ-מאי 2019, ושיעור ההשבה עמד על 74%.

עיקרי ממצאים

- 80% מבוגרי תוכניות ההסבה הם דוברי עברית ו-20% דוברי ערבית בדומה לשיעורם באוכלוסייה. מרבית בוגרי תוכניות ההסבה הם בעלי תואר ראשון או שני במדעים, מדעי החברה או מדעי הרוח, ואילו שיעור המורים שעברו הסבה שהם בעלי תואר ראשון או שני בחינוך, נמוך יחסית.
- כשליש מבוגרי תוכניות ההסבה הינם בעלי תואר שני, שאר הבוגרים בעלי תואר ראשון. רמת ההשכלה של דוברי העברית גבוהה יחסית לרמת ההשכלה בקרב דוברי ערבית; 35% מהם בעלי תואר שני ומעלה בהשוואה ל-17% בהתאמה. כמחצית מבוגרי תוכניות ההסבה עסקו בתחום ההתמחות שלהם לפני הסבתם להוראה.
- כשני שלישים מהבוגרים בשני מגזרי השפה השתלבו בהוראה בבתי הספר, כ-16% מהבוגרים, 17% מדוברי העברית ו-11% מעמיתיהם דוברי הערבית, דיווחו על השתלבות במערכת החינוך, אך לא בבית ספר (מרביתם בגנים).
- כחמישית מבוגרי תוכניות ההסבה דיווחו שהם אינם משולבים במערכת החינוך. מתוך אלו כמחצית (10% מכלל בוגרי התוכניות), עבדו בבתי הספר בעבר ועזבו את עבודתם. מרבית העוזבים עשו זאת במהלך שלוש השנים הראשונות להוראה. הסיבות לעזיבה היו תגמול נמוך, עומס רב, לחץ רגשי וכו'.

- הכרה בוותק נעשית על פי קריטריונים מפורטים בתקנון שירות עובדי ההוראה, תהליך ההכרה הינו תהליך ארוך ומורכב הדורש בדיקה פרטנית של מפמ"ר המקצוע את המסמכים המאשרים את שנות הניסיון של המורה המוסב. ככלל עבור 60% מהבוגרים, 58% מדוברי עברית ו-70% מדוברי ערבית, הוכר וותק קודם, אך מדיווחי המורים עולה שבמקרים רבים ההכרה אינה תואמת את תפיסתם בדבר שנות הניסיון בפועל: כ-30% בלבד מהמורים דיווחו על הכרה התואמת את מספר שנות הניסיון שלהם, כשליש מדוברי העברית וכמחצית מדוברי הערבית דיווחו על הכרת-יתר, כלומר הוותק שהוכר גבוה ממספר שנות הניסיון. שאר המורים (36% מדוברי העברית ו-20% מדוברי הערבית) מדווחים על הכרת-חסר, כלומר הוותק שהוכר נמוך משנות הניסיון בפועל. פער זה נובע כפי הנראה מהבדלים בין הקריטריונים המשמשים להכרה בוותק על ידי משרד החינוך כפי שהם מוגדרים בתקנון שירות עובדי הוראה לבין תפיסת המורים את שנות הניסיון שלהם.

תהליך ההסבה להוראה

- ההסבה להוראה כללה השתתפות בתוכנית הסבה במוסד אקדמי, השתתפות בסדנת סטאז' והשתתפות בקורס למורים חדשים. אשר לתפיסות המורים לגבי מידת התרומה של מרכיבים אלה (כל אחד בנפרד) להשתלבות בהוראה, נמצאו שיעורים נמוכים בקרב דוברי העברית (30%-40%), ואילו בקרב דוברי הערבית שיעורי ההכרה בתרומה היו גבוהים יותר (70%-80%) והעידו על עמדות חיוביות יותר כלפי מרכיבי ההכשרה.
- ההערכה האיכותנית העלתה כי למורים שעברו הסבה היו צרכים מגוונים עם כניסתם לבית הספר, החל בקבלת מידע על נוהלי בית הספר, המבנה הארגוני שלו והפוליטיקה הפנימית, עבור בצורך בהדרכה מקצועית ופדגוגית, בעיקר בתחום ניהול הכיתה, וכלה בתמיכה, בסיוע רגשי ובמתן גיבוי מול התלמידים, ההורים ומשרד החינוך כמעסיק.
- צרכים אלה מקבלים מענה חלקי באמצעות סל קליטה שמשתנה בין בתי הספר. מרכיב עיקרי שנפוץ במרבית בתי הספר (בקרב 74% מהמורים דוברי העברית ו-69% מדוברי הערבית) הוא הצמדת מורה חונך המלווה את המורה המוסב לאורך שנת ההוראה הראשונה שלו. בנוסף מקבל המורה המוסב סיוע והדרכה מגורמים שונים בבית הספר (מנהל, רכזים, מורים עמיתים).
- בסיכומו של דבר, בראייה לאחור 80% ומעלה מהמורים המוסבים חשים שתהליך ההשתלבות שלהם בבית הספר עבר באופן חלק, מרביתם מדווחים שהליווי ענה לצורכיהם. עם זאת שיעורים גבוהים יחסית מהם (60% מדוברי העברית ו-74% מדוברי הערבית) חושבים שמורים מוסבים זקוקים לליווי ולהדרכה רבים יותר.
- בהערכה האיכותנית עלו שתי תפיסות עיקריות הנוגעות לאופן הקליטה הנכון של מורה מוסב בבית הספר: האחת מותירה לבית הספר, במתכוון, תפקיד שולי ופסיבי למדי בתהליך ההיקלטות של המורה המוסב ומסתפקת בכך שיפעל בזירה זו על פי מידת יכולתו בלבד. על פי התפיסה השנייה, מצופה מבית הספר, גם אם הדבר אינו מתממש תמיד, לקחת חלק פעיל בעיצוב המפגש ובתוצאותיו.
- אשר ליחס למוסבים, עלו בהערכה האיכותנית שלושה סוגים של בתי ספר:
 - **בית הספר כצד הקשה והכאוטי של מערכת החינוך**, שבו המוסב חווה את תהליך הקליטה שלו כטירונות קרבית. המציאות היום יומית היא של מלחמת הישרדות. שילוב של לחץ, קושי, עומס, מחסור במשאבים, מאבק בתלמידים קשים לשליטה ובהורים קשים. כל אלו אינם מותירים לצוות אנרגיה רבה וגורמים לאווירה מנוכרת, קרה, וכוחנית.
 - **בית הספר כמתווך בין המוסב למערכת החינוך**: בית הספר הזה מנסה לייצר עבור המורים החדשים שלו סביבה מוגנת יותר, כזו שתאפשר להם לגדול לאיטם בתנאים הקשים השוררים סביב עד שיתחשלו ויעמדו ברשות עצמם.
 - **בית הספר כמערכת שמשנה את עצמה בעזרת המורים המוסבים**: בתי ספר אלה מעוניינים לא רק בהשבחה אלא גם בשינוי. ההנהלה בבתי ספר אלה רואה את המוסבים

כבני ברית פוטנציאליים טבעיים שלה. הם באים מעולם אחר ומאתגר ומעוניינים להטביע חותם ולשנות, דבר שעולה בקנה אחד עם האינטרסים של בית הספר.

שלוש זירות מפגש עיקריות למוסב עם כניסתו להוראה בבית הספר :

- **כיתת הלימוד:** המפגש עם התלמידים והוריהם נחשב כקשה ביותר, זאת מהסיבות הבאות: הכנה מועטה לניהול כיתה במהלך ההכשרה, חשדנות התלמידים, חוסר גיבוי של הנהלת בית הספר מול ההורים.
- **בית הספר:** המפגש עם ההנהלה, הצוות המקצועי וחדר המורים. המפגש עם שלושת הגורמים הללו הוא קל ופשוט יחסית, אולם גם הרבגוני ביותר מבחינת אופיו, הוא עשוי לנוע בין היותו תובעני בקצה האחד, אדיש ובלתי מעורב ועד לתומך וחם למדי בעברו האחר.
- **משרד החינוך כמעסיק:** מפגש זה נתפס על ידי המוסבים קשה ומתיש, זאת מהסיבות הבאות:
 1. בקשות המוסבים להבין כיצד בנוי השכר ומהם מרכיביו מתקבלים כפנייה לא לגיטימית, המעוררת תרעומת ותגובה בוטה מצד נציגי המשרד.
 2. היעדר כבוד לעובד ולזמנו – המגע עם משרד החינוך מלווה בתופעה של "לך ושוב".
 3. אתם רצויים ומיותרים – מחד גיסא מזמינים את המורים המוסבים להצטרף למערכת, ומאידך גיסא מתייחסים אליהם בזלזול, בחוסר כבוד.

תפיסות המורים שעברו הסבה את פעילותם בבית הספר

- כיום, לאחר מספר שנות ותק בהוראה, 80% מהמורים דוברי העברית ו-94% מדוברי הערבית דיווחו שהם שבעי רצון מעבודתם כמורים. עם זאת, שיעורים לא מבוטלים (63% ו-43% בהתאמה) חשים שמוטל עליהם עומס עבודה כבד מדי, ושביעות הרצון שלהם מתנאי העבודה והשכר נמוכה הרבה יותר.
- כ-80% מהמורים משני מגזרי השפה מרוצים מהתנהלות בית הספר וההנהלה ושיעורים גבוהים מאוד מהם (80% ומעלה) מדווחים על השתלבות טובה בחדר המורים. שיעורים דומים אף חשים שיש להם הידע והמיומנויות הנדרשים להוראה. עם זאת, למעלה משליש המורים שעברו הסבה חשים שיש מקרים שבהם אין להם הכלים לטיפול בבעיות שמתעוררות תוך כדי הוראה.

תפיסות צוות בית הספר את המורים שעברו הסבה:

- המנהלים מדווחים על השתלבות טובה של המורים המוסבים בחדר המורים הבית ספרי ועל מוטיבציה גבוהה שלהם לתרום לבית הספר. לגבי תפיסתם בנוגע לידע ומיומנויות של המורים המוסבים, התקבלה תמונה מורכבת המצביעה על יתרון מול מורים חדשים אחרים בנוגע להוראת תחום הדעת וחיסרון בכל הנוגע לניהול הכיתה ולהתמודדות עם בעיות משמעת. בנוסף, מרבית המנהלים מעריכים שמורים מוסבים חדשים ליותר ליווי והדרכה בהשוואה למורים חדשים שלא עברו הסבה.

בהערכה האיכותנית התקבלו תפיסות שונות של המורים שעברו הסבה:

- **נבחרים ומצטיינים או כישלונות:** מצד אחד רווחת הגישה שהמוסבים מייצגים פלח אוכלוסייה מוביל, משכיל, מצליח מבחינה כלכלית ומקצועית. מצד שני רבים סבורים כי המוסבים רואים בתחום ההוראה עיר מקלט לאחר שנקלעו למבוי סתום בתחום שבו פעלו קודם לכן.
- **המוסב משאב מבטיח עבור בית הספר – אכן כן או רק לכאורה:** מול התפיסה שלפיה המוסבים מביאים איתם ידע וניסיון ניהולי רחב, מתקדם ומעמיק יחסית ושליטה טובה בתחומי הטכנולוגיה והמחשוב מתקיימת תפיסה אחרת, ולפיה מרבית

המוסבים פעלו במקום רחוק מאוד מזה של בתי הספר, ועל כן הידע שרכשו בלתי רלוונטי ואפילו עלול להיות למכשלה במציאות הבית ספרית.

המלצות

לנוכח כל האמור לעיל, ומתוך זהירות מחקרית מתחייבת, נראה כי יש צורך לקדם את הכיוונים הבאים:

1. חלק גדול מהמשבר שחווים המורים המוסבים עם כניסתם לתפקיד נובע מפער בין הציפיות שלהם ובין המציאות בשטח. מומלץ לבחון דרכים מיטביות לגשר על פער זה עוד בשלב הלימודים, הן בנוגע לשכר הצפוי, הן בנוגע להשקעה הנדרשת מהמורה והן בנוגע לסביבת העבודה ולתרבות הארגונית הנהוגה בה.
2. מדיווחי המורים המוסבים עולה צורך בטיוב ודיוק של תהליך ההסבה כך שיכין בצורה טובה יותר את הבוגרים למשימת ההוראה בבתי הספר. מומלץ לבחון זאת מול המוסדות האקדמיים העוסקים במלאכה.
3. הן המורים המוסבים והן מנהלי בתי הספר סוברים שיש צורך בליווי והדרכה רבים יותר למורה המוסב בתחילת דרכו במערכת החינוך בעיקר בתחום הפדגוגיה וניהול הכיתה. על כן מומלץ לבחון כיצד ניתן להגביר, למסד ולדייק את הליווי וההדרכה שמקבל המורה המוסב.
4. היחס של מערכת החינוך למורה המוסב לוקה בדואליות, מחד גיסא היא רואה במורים המוסבים כוח אדם איכותי, שאחריו היא אף מחזרת, ומאידך גיסא במקרים רבים נתקל המורה המוסב ביחס מזלזל ומשפיל. אם מערכת החינוך אכן רואה במורים המוסבים משאב אנושי שהיא מעוניינת לשלבו בקרבה, מומלץ לבחון דרכים להטמיע תפיסה זו בקרב כלל העובדים במטה, במחוזות ובשטח.
5. תהליך ההכרה בוותק קודם הוא ארוך ומתסכל. העבודה מול המנגנון הבירוקרטי של משרד החינוך נתפסת פוגענית ומשפילה, ובחלק גדול מהמקרים הוותק המוכר אינו תואם את שנות הניסיון של המורה. מומלץ לבחון כיצד ניתן להקל בסוגיה זו, הן על ידי פיתוח נוהל כולל וברור, שבו יוסבר תהליך ההכרה ויכיל רשימה מפורטת ומסודרת של כל המסמכים הנדרשים לצורך זה, והן על ידי הנחיה והכשרה של אנשי מנגנון משרד החינוך לטיפול יעיל, מהיר ומכבד בסוגיה זו. בנוסף מומלץ לבחון האם ובאילו מקרים ניתן לפתח מחוונים אשר יאפשרו ביצוע של ההכרה באופן ממוחשב ללא צורך בבדיקה פרטנית על ידי מפמ"רי המקצוע.
6. אוכלוסיית המורים המוסבים שונה ברובה מאוכלוסיית מורים חדשים אחרים, הן בגיל הן באופי ההשכלה (מרביתם בעלי השכלה אקדמית שאינה בתחום החינוך), הן בניסיון הנצבר לאורך השנים והן בצורכי הליווי והתמיכה. על כן מומלץ לגבש מתווה מתאים לקליטת אוכלוסייה זו, אשר ייתן מענה לצרכים המיוחדים שלה.

התוכנית להסבת אקדמאים להוראה קיימת זה למעלה מעשור, ומספר המשתתפים בה גדל מדי שנה בשנה. אם על פי נתוני הלמ"ס (כפי שהתפרסמו במעריב ב-2.7.19), מספר בוגרי התוכנית בשנת 2008 היה 1,085 הרי ב-2017 הגיע מספרם ל-4,190, גידול של 286%. נראה על כן כי תוכנית ההסבה צברה תאוצה מסוימת וכי היא נתפסת כאטרקטיבית בעיני קהל היעד שלה. התוכנית נתפסת כמשרתת את שני השחקנים הנוטלים בה חלק: את הפרט השואף לשינוי מן הצד האחד ואת מערכת החינוך המעוניינת לגוון ולהעשיר את מאגר המורים העומדים לרשותה מן הצד השני.

המפגש בין רצונה של המערכת לקלוט מורים המביאים עמם מעבודתם הקודמת ניסיון מעשי רחב והמסוגלים להעניק להוראה את הצד החי והחוויתי שלה, העשוי להעשיר את התלמידים, ובין רצונו של הפרט המוסב להיכנס למערכת החינוך ולתרום לה, הוא שהוליד את התוכנית הממוסדת להסבת אקדמאיים לתחום ההוראה.

התוכנית מאפשרת לכול אקדמאי המעוניין לעבור הכשרה מואצת באחת מהמכללות להוראה שבהן קיימת תוכנית ההכשרה לאקדמאים, או לחילופין באחת מהאוניברסיטאות, להיות מורה מוסמך בעל תעודת הוראה. חלק מהתוכניות מכוונות להעניק לבוגר תואר שני, ואחרות מסתפקות בתעודת הוראה בלבד.

ההכשרה במהותה מתייחסת לשלושה אשכולות ידע מרכזיים:

לימודי החינוך - בהם מוצעים קורסים גנריים בחינוך בתחום הפסיכולוגיה, הפילוסופיה והסוציולוגיה של החינוך, וכן שיעורי חינוך מתקדמים כמו מבוא למחשבת החינוך המיוחד וכלים איכותיים בעבודת המחנך.

לימודים בתחום הדיסציפלינארי - מעמיקים את הידע בתחום הוראת המקצוע, כאשר הדגש הוא פחות על הידע התיאורטי ויותר על דרך ההוראה. היקף הלימודים בתחום זה נקבע בהתאם לתחום הלימודים של הסטודנט לתואר ראשון ובהתאם לתעודת ההוראה המבוקשת.

הכשרה מעשית - ההתנסות המעשית בהוראה בכיתות, בליווי מדריכים פדגוגיים, במטרה לחשוף את הלומדים למערכת החינוך.

תוכניות ההכשרה נמשכות בין שנה לשנתיים, ובמרבית המקרים קיים ליווי קבוצתי הנמשך שנה נוספת.

לצד התוכניות הרגילות להכשרת האקדמאיים קיימות תוכניות ייחודיות, כאלו המיועדות להכשרת מורים לאזורי הפריפריה, כגון 'חותם' או תוכניות למצוינים כמו 'ליאונרדו', שבהן ההכשרה מותאמת למהות התוכנית והקשר עם הבוגרים נמשך לאורך זמן.

המחקר הנוכחי עוסק באוכלוסיית בוגרי ההסבה והוא נערך לבקשת מינהל עובדי ההוראה שפנה לראמ"ה בבקשה לערוך מחקר על אודות השתלבות בוגרי תוכניות ההסבה במערכת החינוך ככלל ובבתי הספר בפרט.

מטרת המחקר ושאלותיו

המחקר עסק בתהליך ההשתלבות של בוגרי תוכניות ההסבה במערכת החינוך ככלל ובבתי ספר בפרט, זאת במטרה לשפר את תהליכי הקליטה וההשתלבות שלהם במערכת החינוך. המחקר יעסוק בסוגיות הבאות:

❖ בוגרי תוכניות ההסבה:

- מאפיינים דמוגרפים אישיים
- שיעור המשתלבים במערכת החינוך, ושיעור המתמידים בה
- האם המוסבים הגיעו להוראה כקריירה שניה, מאילו תחומים? האם הניסיון הקודם הוכר כוותק לבוגרים?
- הסיבות שהובילו להחלטה על הסבה להוראה

❖ השתלבות בוגרי תוכניות ההסבה בבתי הספר:

- תפיסת הבוגרים והמנהלים את תהליך ההשתלבות בבתי הספר.
- אילו סוגי תמיכה קיבלו הבוגרים עם השתלבותם בבתי הספר? האם היו אפקטיביים? במה יותר ובמה פחות?
- מה מאפיין השתלבות מיטבית של בוגר בבית הספר? מהם מסלולי התמיכה האפקטיביים ביותר?
- מהם הקשיים שחוו המוסבים בתהליך ההשתלבות, מהם המענים האפקטיביים ביותר לקשיים אלו?

❖ עמדות בוגרי תוכניות ההסבה לגבי מסלול ההסבה שעברו:

- כיצד נתפסות תוכניות ההסבה על ידי בוגרי התוכניות השונות?
- באיזו מידה, על פי תפיסתם, הכינה התוכנית את הבוגרים להשתלבות במערכת החינוך. האם היא עונה על הצרכים של הבוגרים?
- כיצד נתפסים סדנת הסטאז' והקורס למורים חדשים על ידי הבוגרים?

❖ פעילות בוגרי תוכניות ההסבה בבתי הספר כיום:

- מהם התפקידים שהמוסבים ממלאים כיום בבתי הספר?
- עד כמה הניסיון הקודם רלוונטי ומועיל לעבודתם כמורים?
- כיצד צוותי בתי הספר תופסים את בוגרי תוכניות ההסבה?

❖ עמדות כלליות של הבוגרים:

- תפיסת הבוגרים את עבודת ההוראה ואת מערכת החינוך

שיטת ההערכה – מערך, אוכלוסייה וכלים

א. מערך ההערכה - ההערכה נשענת על שני עמודי-תווך המשלימים זה את זה: ההערכה האיכותנית כללה 18 בתי ספר שבהם מלמדים מורים שעברו תוכנית הסבה. הראיונות האיכותניים נערכו בחודשים מרס-מאי 2019. הערכה הכמותית כללה ראיונות עם בוגרי תוכניות הסבה שלמדו בתכניות ההסבה בשנים תשע"ד-תשע"ה, ועם מנהלי בתי ספר. הפניה לבוגרי תשע"ד-תשע"ה נעשתה במטרה לראות את תהליך השתלבותם לאחר שנים בבתי הספר. ראיונות הבוגרים נערכו בחודשים פברואר-אפריל 2019, ראיונות המנהלים נערכו בחודשים מרץ-מאי 2019.

ב. אוכלוסייה

ההערכה האיכותנית: איסוף הנתונים האיכותני נערך באמצעות ראיונות עומק אישיים מובנים למחצה. נבחרו 18 בתי ספר שבהם יש מורים מוסבים שלמדו בתכניות ההסבה בשנים תשע"ד-תשע"ה. בכל בית ספר רואיינו המנהל, הרכז מקצועי, והמורים המוסבים. 15 מבתי ספר הם דוברי עברית ו-3 דוברי ערבית (כולם מבתי ספר תיכוניים).

בלוח שלהלן מפורטת אוכלוסיית המרואיינים:

לוח 1: אוכלוסיית המרואיינים בהערכה האיכותנית

יסודי	סה"כ בתי ספר	מורים בוגרי תוכנית הסבה	מנהלים	רכזים מורים
2	5	2	3	
7	10	6	6	
9	12	8	9	
18	27	16	18	

ההערכה הכמותית: כללה סקרים טלפוניים עם הגורמים הבאים:

- בוגרי תוכניות הסבה שלמדו בשנים תשע"ד-תשע"ה
- מנהלי בתי ספר שהשתתפו במיצ"ב

בלוח 2 מוצגים המשתתפים בהערכה הכמותית ושיעורי ההשבה על השאלונים שהועברו, לפי מאפייני רקע של אוכלוסיית המשיבים:

לוח 2: מאפייני האוכלוסייה במחקר ושיעורי ההשבה

שיעורי ההשבה	השיבו	השתתפו במחקר		
65%	957	1,464	דוברי עברית	בוגרי תוכניות הסבה
61%	242	398	דוברי ערבית	
64%	1,199	1,862	סה"כ בוגרי תוכניות הסבה	
75%	607	811	בתי"ס דוברי עברית	מנהלים
71%	197	278	בתי"ס דוברי ערבית	
74%	804	1,089	סה"כ מנהלים	

חשוב לציין שחלקו הארי של המחקר מתבסס על דיווחים של מורים מוסבים אשר התמידו ונשארו במערכת החינוך ואילו דיווחי הנושרים מהמערכת מוצגים רק באופן חלקי.

ג. כלים

במחקר נעשה שימוש בכלי ההערכה הבאים:

בהערכה האיכותנית

✚ **ראיונות עומק חצי-מובנים** עם מנהלי בתי ספר, מורים בוגרי תוכניות הסבה ורכזי מקצוע.

בהערכה הכמותית

✚ **סקרים טלפוניים** עם בוגרי תוכניות הסבה ומנהלים.

אופן הצגת הנתונים בדוח

ממצאי הסקרים הכמותיים מוצגים **בפילוח על פי שפת-אם** עברית או ערבית. הממצאים שהתקבלו מהערכה האיכותנית מסומנים **בכחול**.

הנתונים הכמותיים המוצגים בלוחות ובתרשימים מעוגלים לאחוזים שלמים, ולכן ייתכן שייווצר מצב שבו הם אינם מסתכמים ל-100%.

פרק א' - בוגרי תוכניות ההסבה

תוכניות ההסבה להוראה מיועדות לאקדמאים אשר מעוניינים לפתח קריירה בתחום ההוראה. תוכניות אלה מיועדות לבעלי תואר ראשון או שני המעוניינים ללמוד לקראת תעודת הוראה, וכן למורים אקדמאים המעוניינים לשנות את התמחותם וללמד תחום דעת אחר. התוכניות נלמדות במוסדות אקדמיים ונמשכות שנה - שנתיים. בפרק זה נציג את מאפייני הבוגרים של תוכניות ההסבה להוראה.

1. מיהם בוגרי תוכניות ההסבה?

80% מבוגרי תוכניות ההסבה הם דוברי עברית ו-20% הנותרים דוברי ערבית, זאת בדומה להתפלגות בכלל האוכלוסייה.

הלוח הבא מציג את רמת ההשכלה של הבוגרים לפי שפת אם:

לוח 3: רמת ההשכלה של בוגרי תוכניות ההסבה, לפי מגזר

דובר ערבית	דובר עברית	
208	904	N
1%	0.3%	לימודי תעודה
9%	6%	תואר ראשון בחינוך (B.ED)
72%	59%	תואר ראשון במדעים, מדעי החברה או הרוח (BA או BSC)
2%	3%	תואר שני בחינוך (M.Ed)
14%	30%	תואר שני במדעים, מדעי החברה או הרוח (MA או MSC)
1%	2%	תואר שלישי
100%	100%	

ככלל, רמת ההשכלה של הבוגרים דוברי העברית גבוהה מזו של עמיתיהם דוברי הערבית: 35% מדוברי העברית הם בעלי השכלה של תואר שני ומעלה בהשוואה ל-17% בקרב דוברי הערבית. לעומת זאת, שיעור הבוגרים שהם בעלי תואר ראשון גבוה יותר בקרב דוברי הערבית: 81% בהשוואה ל-65% בקרב דוברי העברית. בהשוואה לנתוני כלל המורים (כפי שהתקבלו בשאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית במיצ"ב), עולה כי שיעור המורים שעברו הסבה שהם בעלי תואר ראשון או שני במדעים, מדעי החברה או מדעי הרוח גבוה יחסית, ואילו שיעור המורים שעברו הסבה שהם בעלי תואר ראשון או שני בחינוך, נמוך יחסית.

הבוגרים מגיעים מתחומי התמחות מגוונים. הלוח הבא מציג את תחומי ההתמחות (טרם הסבה) של בוגרי התוכניות:

לוח 4: תחומי ההתמחות של בוגרי תוכניות ההסבה¹

דובר ערבית	דובר עברית	
36%	63%	מדעי החברה
38%	22%	חינוך ²
16%	11%	מדעי הרוח
9%	8%	מדעים
2%	8%	מדע המחשב, הנדסה, רובוטיקה
4%	5%	אומנות, קולנוע, תיאטרון, מוסיקה, מחול וכו'
5%	4%	מתמטיקה
4%	2%	אנגלית
7%	1%	שפת אם
2%	3%	משפטים
13%	13%	אחר

ההתמחויות השכיחות הן מדעי החברה (63% מדוברי העברית ו-36% מדוברי הערבית) חינוך (22% ו-38% בהתאמה) ומדעי הרוח (11% ו-16% בהתאמה).

תחום התעסוקה הקודם של הבוגרים:

הבוגרים נשאלו בנוסף אם עסקו בתחום ההתמחות שלהם לפני ההסבה להוראה. מתשובותיהם עולה כי 54% מדוברי העברית ו-37% מדוברי הערבית דיווחו שעסקו בעבר בתחום שבו התמחו, כפי שעולה מהלוח הבא:

לוח 5: עיסוק הבוגרים בתחום ההתמחות הקודם

כלל הארץ	דובר ערבית	דובר עברית	
1094	207	887	N
51%	37%	54%	עסק בתחום ההתמחות שלמד לפני ההסבה להוראה
13%	0%	16%	עבד בחברת הי-טק
10%	0%	13%	שרת בשירות קבע בצבא

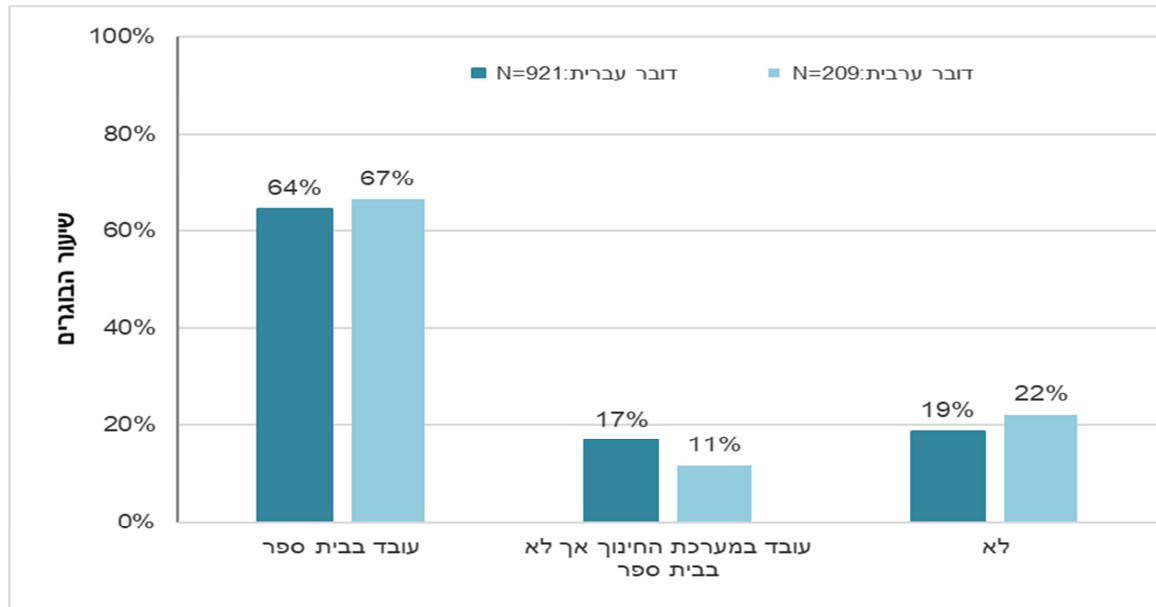
בנוסף, מבין הבוגרים דוברי עברית 16% עבדו בהיי-טק לפני ההסבה ו-13% שירתו בצבא קבע.

¹ הסה"כ גבוה מ-100% היות ויש בוגרים בעלי יותר מהתמחות אחת
² הפער מול הנתונים המוצגים בלוח 4 נובע מבוגרים שלמדו חינוך כחוג שני

2. השתלבות הבוגרים במערכת החינוך

בשאלון נשאלו הבוגרים אם השתלבו במערכת החינוך ובאיזה תפקיד. התרשים הבא מציג את תשובותיהם:

תרשים 1: השתלבות הבוגרים במערכת החינוך, לפי מגזר שפה³



כשני שלישים מהבוגרים בשני מגזרי השפה דיווחו על השתלבות בהוראה בבית ספר, 17% מדוברי העברית ו-11% מעמיתיהם דוברי הערבית דיווחו על השתלבות במערכת החינוך, אך לא בבית ספר. רובם השתלבו כגננות בגנים. כחמישית מבוגרי תוכניות ההסבה לא השתלבו במערכת החינוך.

הבוגרים שלא השתלבו במערכת החינוך נשאלו על הסיבות לכך:

במגזר דובר העברית הסיבה המרכזית הייתה המשכורת הנמוכה ותנאי העבודה הלא אטרקטיביים:

"האמת פשוט הבנתי מהר מאוד שזה לא משתלם לי, ואני יכולה להרוויח הרבה יותר במקומות אחרים, ומבחינת השעות שזה דורש, להשקיע עוד הרבה שעות אחר הצהריים מעבר לבית הספר, ואני היום עם 2 ילדות קטנות מתחת לגיל 4, אני לא רואה שאני משקיעה ככה בשביל סכום כזה. אני חושבת שהתדמית של ההוראה מאוד בעייתית, ולדעת שאני צריכה להתמודד זעם של הורים שמתוסכלים מהדרך שמערכת החינוך פועלת זה גדול עליי, אני מזדהה יותר עם ההורים מאשר מערכת החינוך."

"השכר לא התאים לי"

"כי מצאתי ששווה לעבוד בעסק פרטי. יש לי הרבה ביקורת כלפי משרד החינוך: כיתות גדולות, תנאי שכר של המורים."

³מגזר שפה אישי

במגזר דובר הערבית קבלו הבוגרים שלא השתלבו במערכת החינוך על הקושי במציאת מקום עבודה:

"אין עבודה, אין מקומות עבודה, איפה אני אלך לעבוד, זה לפי התור."
 "אני רוצה להשתלב, אבל יש תור כל שנה אני נרשמת לשיבוץ ומחכה."

הלוח הבא מציג את התפלגות בוגרי תוכניות ההסבה שהשתלבו בבתי הספר לפי שלב גיל ומגזר.

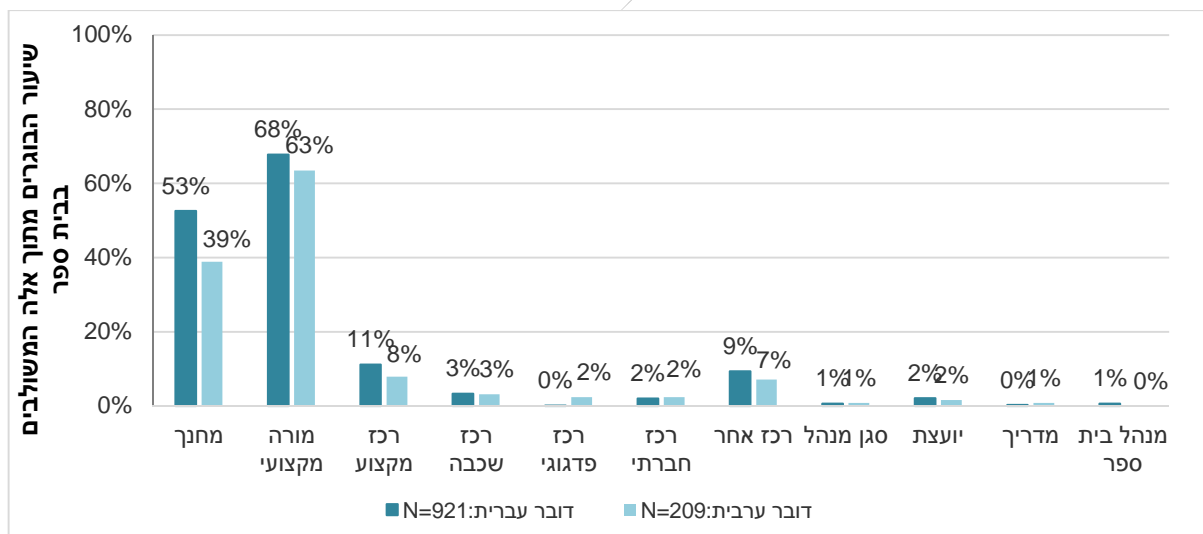
לוח 6: בוגרי תוכניות ההכשרה שהשתלבו בבתי הספר לפי שלב גיל ומגזר⁴

סה"כ	דובר ערבית		דובר עברית		
	מספר	אחוז	מספר	אחוז	
יסודי	390	54%	65	55%	325
על-יסודי	293	41%	54	40%	239
רב-שלבי	40	6%	8	5%	32
	723	100%	127	100%	596

קצת יותר ממחצית מהבוגרים, בשני מגזרי השפה השתלבו בחינוך היסודי, כ-40% השתלבו בחינוך העל-יסודי ויתרת הבוגרים השתלבו בבתי ספר רב-גילאיים (רובם בחינוך המיוחד).

בוגרים שהשתלבו בבתי הספר נשאלו בנוגע לתפקיד שהם ממלאים:

תרשים 2: התפקיד שממלאים בוגרי תוכניות ההסבה שהשתלבו בבתי הספר⁵



⁴ המגזר המוצג הוא מגזר בית ספרי
⁵ סה"כ גדול מ-100% היות שניתן למלא יותר מתפקיד אחד.

כרבע מבוגרי תוכניות ההסבה שהשתלבו בהוראה בבתי הספר משמשים כרכזים, 53% מדוברי העברית ו-39% מדוברי הערבית משמשים כמחנך כיתה, כשני שלישים בשני מגזרי השפה משמשים כמורים מקצועיים.

בנוסף, 17% מהבוגרים דוברי העברית ו-25% מהבוגרים דוברי הערבית דיווחו שהם חלק מצוות הניהול בבית ספרם.

3. עזיבה

כחמישית מבוגרי תוכניות ההסבה דיווחו שהם אינם משולבים במערכת החינוך. בוגרים אלה נשאלו האם בעבר לימדו בבית ספר, 56% מהם דיווחו שלימדו בעבר בבתי הספר ועזבו (57% דוברי עברית ו-51% דוברי ערבית). בוגרים אלה נשאלו במסגרת הסקרים הטלפוניים מה הסיבות שהובילו אותם לעזוב את עבודתם בבתי הספר. במגזר דובר העברית קבלו הבוגרים על תנאי עבודה קשים, על תגמול נמוך מצד אחד ועל חוסר בהדרכה ולווי בתחילת הדרך מן הצד השני:

" בגלל השכר, כל ההשקעה שנדרשת מהמורים בתפקיד לא שווה את התגמול"

" כי הדרישות לא היו תואמות למה שחשבתי... והשכר לא תאם למה שחשבתי שאני אקבל"

" לא הייתי מסופקת, לא מהשכר, מאוד נמוך ולא מאפשר מחייה, והמערכת עצמה מבחינתי מאוד מאכזבת"

" הרגשתי שזה לא מתאים לי בשל העומס והמטלות שיש למורה, וגם הרגשתי שלא קיבלתי את ההדרכה שהייתי צריכה"

" מערכת קשה לא מקבלת, לא מכילה, הרגשתי שעשיתי טעות ושכר נמוך, הרגשתי בודדה במערכת"

"שאלה מאוד גדולה... בגלל מערכת החינוך, העומס הלא הגיוני והמשכורת המאוד נמוכה"

" תגמול לא מתאים. קליטה לא מיטבית, חוסר ודאות לגבי העתיד המקצועי, יחס התלמידים, יחס של הסתדרות המורים וחוסר אפשרות לדעת מה מרכיבי השכר."

" היה לי רע מאוד כמורה מתחילה בכיתות אתגר, מב"ר, בלי ליווי..."

" לא קיבלתי תמיכה מהנהלת בית הספר."

במגזר דובר הערבית הצביעו הבוגרים על קושי בקבלת עבודה קבועה, ומרביתם דיווחו על השתלבות במשרת מילוי מקום בלבד:

" לא יכולה לעבוד ממלאת מקום כל הזמן."

נושא העזיבה והסיבות לעזיבה עלה בהרחבה בראיונות האיכותניים. עם זאת יש לזכור כי מחקר איכותני זה לא כלל ראיונות עם המורים המוסבים הפורשים עצמם וכי הוא מתבסס על ראיונות עם מורים מוסבים שנקלטו בבתי הספר ועל הקולטים. המורים המוסבים שרואינו ביססו את דבריהם על שיחות עם מוסבים שעזבו ועל השערות ופרשנויות המבוססות על ניסיונם שלהם כמוסבים המושלכות על עמיתיהם שעזבו. במקרה של הקולטים, הבסיס לדבריהם בעניין זה היה הניסיון שלהם בקליטת מוסבים, ובעיקר הניסיונות שלא צלחו לקלוט אותם. תופעת העזיבה של מורים מוסבים נוכחת בעולם המוסבים והקולטים כאחד, כך שהם מתייחסים אלה בצורה ישירה ועקיפה באופן ספונטני או כמענה לשאלה ישירה בנושא.

א. הסיבות לעזיבה בראי הראיונות האיכותניים:

• החלום ושברו

מדובר בציפיות שלא מומשו. חלק מהמרוויינים, מורים מוסבים וקולטים, טוענים כי אחת הסיבות לעזיבה היא תוצאת המפגש בין האשליה למציאות בבתי הספר, התפקחות משאיפה רבת שנים, סמויה או גלויה, של המוסב להיות מורה, שבהגיעו לשלב ההגשמה פגש מציאות קשה שכלל לא העלה בדעתו. הפער בין התפיסה האשלייתית של המערכת ובין המציאות המורכבת והקשה השוררת בה, כפי שהיא מוצגת על ידי המרוויינים, נובע בעיקר מכמה גורמים:

חוויה בונה וחיובית מול קושי מתמשך – ההוראה נתפסה כתהליך מהנה, המאפשר למורה להשפיע על התלמידים ולסייע בעיצובם. בפועל, המפגש עם הכיתה והתלמידים חשף את המורה לקושי מתמשך, היעדר כלים להתמודדות עם המצב ושחיקה מתמשכת.

עומס מול ציפייה לעבודה קלה – הטענה החוזרת היא כי המורה המוסב ציפה לעבודה קלה יחסית, ימי עבודה קצרים ביחס למה שחווה בעבודתו הקודמת והרבה ימי חופשה. בפועל המציאות שונה. עבודת ההוראה היא קשה, דורשת שעות מרובות בבית הספר, הכנה בבית ונגישות מתמדת להורים ותלמידים. דבר שהכביד על המורה המוסב והיווה עוד גורם לאכזבה מהמערכת.

"...המוסב הרבה פעמים רוצה חיים קלים, חופשות ימי עבודה קצרים. הוא לא מחפש אתגרים, מחויבות והתמסרות, ויש אכזבה ומפה קצרה לפעמים הדרך להתחרט על כל העניין של ההוראה..."
(מנהל)

"...זה עבודה קשה ושוחקת, אני עסוק כל היום, וכשמגיע הביתה יש טלפונים ללא התחשבות, ללא גבולות, זה קשה, ויש כאלה שלא עומדים בזה, אומרים די..." (מוסב, תיכון)

• החינוך אינו בדמם

תפיסה נוספת ביחס למורים שעזבו היא שהם הגיעו למערכת בטעות. אין להם את האפיונים הנדרשים מאנשי הוראה, או שהם הגיעו למערכת כברירת מחדל. הדרישה מאיש חינוך היא שיהיה חדור בתחושת שליחות עמוקה ושההוראה תהא משאת נפשו. המוסבים שעזבו נתפסים ככאלה שחסרים מאפיין זה, שבלעדיו, על פי תפיסה זו, לא יתפתח המורה כדמות המשרה אמון על התלמידים.

"...אלה שעזבים החינוך והשליחות לא בדמם... מי שלא גדל בתרבות החינוכית, לא מבין אותה. תחושת השליחות מלווה במסירות והקרבה שאין להם..." (מנהלת, יסודי)

"...אמון של התלמידים במורה שלהם הוא אבן יסוד בהוראה, הוא נבנה בהדרגה בתהליך הכשרה ממושך, אין אינסטנט בנושא, והמוסב לוקה בחסר בנושא זה, ובלי זה קשה, זו סיבה לעזיבה..."
(מנהל, חטיבה)

• לחץ רגשי

יש המייחסים עזיבת מוסבים בעיקר ללחץ הרגשי העז שהמוסב חשוף לו. קודם כל בשל תהליך ההסבה המקצועית שהוא עובר, הכרוך באובדן סטטוס וביטחון עצמי, לכך נוספים גורמים

נוספים המעצימים את הלחץ הרגשי: עבודה קשה, תחושת זרות ובדידות מקצועית, חוסר אונים, ובעיקר כשמתווספת לכך תחושה של היעדר תמיכה מהסביבה המקצועית והחברתית.

תחושת זרות ובדידות – מדובר בבדידות גם ברמה המקצועית וגם ברמה החברתית. המוסב נכנס למערכת אורגנית שמתפקדת על פי קוד התנהגותי שאינו ידוע לו. הוא נטע זר בתוכה ומחפש את דרכו. זהו מקור נוסף לבלבול ולחוסר ביטחון המתווסף לחוסר הביטחון המקצועי שנגרם מעצם השינוי התעסוקתי. אם המורה המוסב אינו זוכה במצב זה להדרכה ולתמיכה, הכרסום בתחושת הביטחון והשייכות שלו למקום החדש יכול להוות מכה אנושה למוטיבציה שלו להוראה. חלק מן ההתייחסויות לעניין זה מתארות מעין הלך רוח כללי, אך חלקן קונקרטיות יותר, בעיקר במצבים מועדים לפורענות, כגון כניסה לחדר מורים "לא ידידותי" או עמידה מול תלמידים לא ממושמעים.

"... הבדידות המקצועית הייתה מוחשית. לא היה אף אחד שבא לעזור ולומר בוא נשב יחד ונראה איך עובדים עם התלמידים הללו, לא הייתה חשיבה, הכוונה, הדרכה, הכול בכוחות עצמי, זה שוחק ומתסכל ויכול בקלות לגרום לעזיבה..." (מוסב, תיכון)

"...כאשר תחושת הדחייה והלבדיות היא גם בבית הספר וגם במערכת, מתחילים לשאול בשביל מה. מה אני עושה פה בכלל? זה הרי אומר שאין יד מכוונת ותומכת בבית הספר ואתה לבד בכאוס הזה... (מוסבת, חטיבה)

"...מורה שהעומס הרגשי היה גדול והיא החליטה לעזוב. היה לה קשה עם הוויכוחים עם התלמידים, עם החוצפה, הרעש. היא אמרה אני עובדת ומכינה שיעור והכול מתנהל בסדר, ופתאום תלמיד מתחיל לשחק באווירונים וכל הכיתה נגררת. ואתה מסתכל, מאין יבוא עזרי? וככה הלך השיעור. זה מתסכל, כי אם לא מספיקים את החומר, זוהי אחריות של המורה..." (מנהלת, תיכון)

"...משאירים אותך לבד.. אתה בחדר המורים בודד, לא מבין מה קורה מסביבך. כל אחד עסוק בשלו, אומרים לך יופי שאתה כאן, אבל לא עוזרים לך, אפילו קפה אין, בטח שזה קשה... כי אומרים לך הכול עליך, ואז שזה מצטרף לדברים אחרים יותר מקצועיים שלא כל כך הולכים עדיין, זה מספיק לדחוף אותך כמעט החוצה..." (מוסבת, תיכון)

• עזיבה מסיבות רגשיות באשמת בית הספר

חלק מהמוראיינים מציינים כי לא לכל המוסבים יש את העוצמות הרגשיות הנדרשות על מנת לעמוד בעומס, ולכן עזיבתם נובעת מטעות בקבלתם ולא בהתייחסות אליהם. מן העבר השני מצויים מורים, מנהלים ואף רכזים הטוענים כי העזיבה של מוסבים שנתקלו בקשיים רגשיים היא בחלקה כישלון של בית הספר, שלא היה ער דיו לקושי, שהטיל על המוסב - כיתה קשה במיוחד, או שלא ניתנו לו התנאים הנכונים על מנת לסייע לו להצליח.

"...היו מורים שלא שרדו כאן... המקרה שלהם היה של כניסה לכיתות קשות מדי. טעות שלי... לא הייתי רגיש לזה, והם לא שרדו..." (רכז, תיכון)

"...מורה מוסב נמצא במצב רגשי קשה, הוא עובר שינויים משמעותיים המקשים עליו להשקיע בתחום המקצועי. אנחנו צריכים לספק תמיכה נכונה, ולא תמיד אנחנו פנויים לכך, וכשהם עוזבים אנחנו מתפלאים ולא מבינים..." (מנהלת, חטיבה)

• שכר לא מספיק

למרות שהמוסבים היו ערים לרמת השכר, הנמוכה על פי רוב בהשוואה לזו שאליה הורגלו בעבודתם הקודמת, השכר הנמוך נתפס כגורם חשוב נוסף המביא לעזיבה. זאת, כנראה, משום שלחוות זאת בפועל קשה מאשר להתמודד עם הדבר באופן תיאורטי. על פי דיווחי המוראיינים, בין העוזבים היו כאלה שצינו מפורשות כי אחד הגורמים לעזיבה הוא השכר:

"אמר לי מורה שעזב בשנה שעברה שהוא לא מצליח לפרנס בכבוד את משפחתו. הוא אמר כמעט בדמעות, אני עובד קשה, מגיע הביתה עייף וצריך להכין שיעור למחר, בקושי רואה את הילדים, עובד בשתי משרות ובסוף החודש צריך לבקש עזרה מההורים. לא מתאים לי. רציתי לבוא להוראה, אני אוהב את זה, אבל זה יידחה עד שאצליח להתבסס כלכלית..." (מנהלת, חטיבה)

"...יש מורים שעוזבים בגלל השכר הנמוך. הם ידעו שהשכר ירד, אבל לא ציפו לקושי כלכלי, וכשה מגיע הם נשברים ועוזבים..." (רכזת, תיכון)

• המוסב והבירוקרטיה

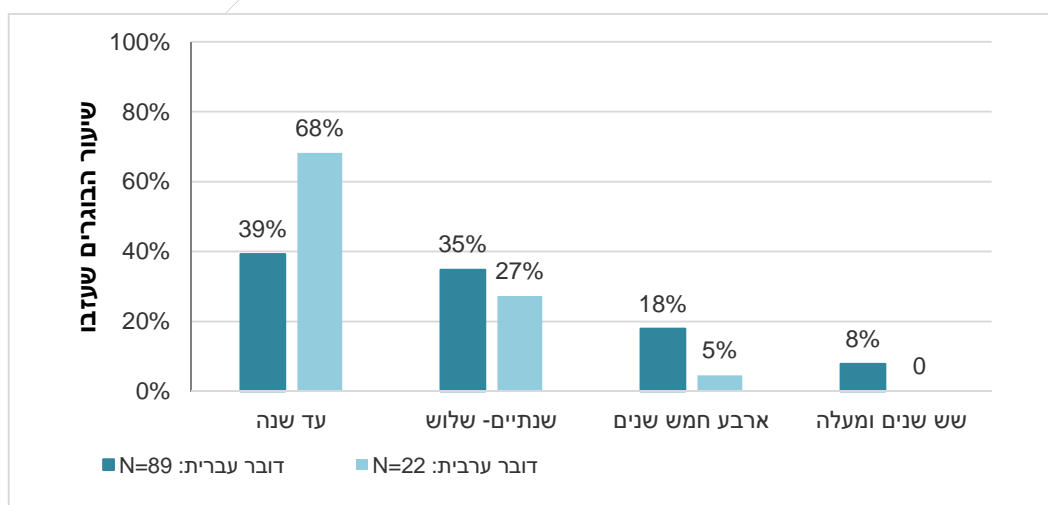
העמידה מול משרד החינוך כמעסיק נתפסת כהתנסות קשה ביותר על ידי כל המוסבים כמעט. לא ייפלא, על כן, שהיא נתפסת כאחד הגורמים מחוללי העזיבה. שהרי אם גרם השכר הנמוך לעזיבת המוסבים, גם כאשר שולם כסדרו ובהתאם למובטח, קל וחומר כשאי-הכרה בוותק והסחבת בתשלומי השכר יצרו מצב שבו השכר ששולם למורה המוסב בפועל היה נמוך אף יותר מזה שציפה לו, על פי המובטח. ואולם גם מעבר לכך, החוויה כולה של עמידה מול המערכת בתחושה חריפה שמזלזלים בך וספק אם רוצים אותך בכלל, הייתה גורם נוסף שגרם לדחיקתם של בוגרי הסבה אל מחוץ למערכת החינוך.

"...יש הרבה סחבת, סוחטים אותם רגשית, בזים להם, במקום להתייחס אליהם כאל אבן נדירה זורקים אותם בלך ושוב, תביאו עוד אישור, חסר זה.. מבטיחים ולא מקיימים. אם יש רצון לעזוב, זה בגלל הזלזול של מערכת החינוך בהם. אז שהמערכת תחליט, אם רוצה בהם שתשנה ותשקיע בקליטה." (מנהלת, חטיבה)

ב. מועד העזיבה

בסקרים הטלפוניים נשאלו הבוגרים שדיווחו על עזיבה (כ-10% מהבוגרים) כמה שנים הם עבדו בבית ספר טרם עזיבתם:

תרשים 3: הוותק עד לעזיבה בית הספר, לפי מגזר שפה



במגזר דובר העברית, 39% מהבוגרים שעזבו את בית הספר עשו זאת בשנה הראשונה לעבודתם. 35% נוספים עשו זאת לאחר שנתיים-שלוש. במגזר דובר הערבית כשני שלישים מהבוגרים שדיווחו שעזבו את עבודת בבית הספר, עשו זאת בשנתם הראשונה להוראה.

נושא מועד העזיבה עלה גם בראיונות האיכותניים:

אירועי עזיבה מתרחשים במועדים שונים. מקרוב מאוד לתחילת עבודת ההוראה ועד מספר שנים לאחריה. מן הראיונות ניתן לאתר שני מועדים שכחים מעט יותר מאחרים, מה שאפשר לכנות בזיהרות שני גלים: הראשון מתרחש בשלב מוקדם מאוד, מספר שבועות לאחר תחילת עבודת ההוראה. פרישת המוסב בשלב כה מוקדם יוחסה בעיקר למעין התרשמות כללית כה קשה מהמציאות שנגלית לעיניו, שאותה הוא מפרש כטעות חמורה שלו בהבנת הצפוי לו, ובהעדפת עזיבה על פני התמודדות והשקעת משאבים נפשיים נוספים בקליטה.

"...היה מקרה של מורה שעזב לאחר פחות מחודש, הוא אמר שהבין שזה לא מתאים לו, המתח והלחץ מפריעים לו, הוא התנצל והלך... זה קורה לפעמים, ואני חושבת שזה בסדר." (מנהלת חטיבה)

במקרה אחר דווח על מורה שעזבה גם היא "מהר מאוד", שאז יוחסה עזיבתה בעיקר, גם אם לא רק, להתנסות קשה מול תלמידים.

"אני יודע שלא פה, בבית הספר... מורה מהסבה החליטה "מהר מאוד" שזה לא בשבילה. היא אמרה שהיא לא מוכנה לעבור מה שהיא עברה מהתלמידים שלה, אבל הבנתי שמהתחלה היא לא התחברה לשם." (מוסב תיכון)

הגל השני של העזיבה מתרחש, על פי דברי המרואיינים, בשנה השנייה או השלישית. אז המוסב יכול להביט על תקופת ההוראה כעל תקופת ביניים שמאפשרת סיכומים ומסקנות, ולהחליט אם כל תהליך המעבר להוראה מתאים לו. יש לו כבר ניסיון מסוים, הוא אגר חוויות מסוגים שונים וההוראה הופכת מחלום שהוא רצה להגשים למשהו מציאותי שמהווה בסיס להחלטה מושכלת לגבי העתיד. הטענה היא שבשלב זה ההחלטה מושפעת מההיבט הרגשי והחברתי, כלומר עד כמה המוסב מזהה את עצמו כחלק מבית הספר או רואה עצמו כמורה.

"...מורה שעזב אחרי יותר משנתיים אמר לי כי הוא ממשיך להיות מהנדס וקשה לו עדיין להיות מורה, זה לדעתי אומר משהו על הקליטה שלו במערכת..." (מנהלת, תיכון)

"היה מורה אחד שלימד אזרחות, והוא בא מרקע של משפטים והוא לא הסתגל לכל המערכת. הוא הרגיש שהוא מרצה יותר, והחובות של ההשתלמויות... לא עמד בזה. גם היחס עם התלמידים... רצה רק תלמידים שיקשיבו לו, אין שותפות עם התלמידים, לא ראה באישיות שלו שהוא קרוב להיות מורה, ואני אמרתי לו שיחזור להיות עורך דין, והוא גם הבין את זה, זה לקח שלוש שנים" (מנהלת, תיכון)

מדוע, אם כן, עוזבים ?

ממכלול הגורמים שלהם מייחסים עזיבה של מוסבים, אף שיש בהם גורמים שבולטים יותר וכאלו שפחות, עולה כי אי אפשר לזהות גורם קריטי אחד שניתן לתלות בו את הצעד. נראה כי צירופים שונים של כמה גורמים יחד, יותר מאשר סיבה ממוקדת אחת, מביאים לעזיבה. סביר להניח כי גם אישיותו, נסיבות חייו ומצבו האישי של המוסב יקבעו אם תסתיים עבודתו בעזיבה אם לאו. תשובה מדויקת יותר מחייבת מחקר שבו תינתן זכות הדיבור גם למוסבים שעזבו. ברור גם שלמדיניות הקליטה ולסל הקליטה בבית הספר משקל משלהם בנושא זה. אין ספק שמידת המעורבות ואופי המעורבות של האחראים לקליטת המוסב בכל בית ספר משפיעה על תפקודו, רווחתו והתמודדותו בתוך המערכת הבית ספרית וגם מול מערכת החינוך. השאלה מדוע עוזבים? תידון בסיכום הדוח כשהיא נושקת לשאלה המתבקשת לא פחות - למה לא עוזבים? ולעוד שאלות שעולות כאשר בוחנים את נושא קליטת המוסבים בבתי הספר בראייה רחבה.

4. הכרה בוותק קודם

כחלק מהניסיון לעודד את בוגרי תוכניות ההסבה להשתלב בהוראה בבתי הספר, מכיר משרד החינוך לבוגרים בוותק קודם במקצוע שבו הם התמחו. הקריטריונים להכרה בוותק מפורטים בתקנון שירות עובדי ההוראה⁶. קריטריונים אלה מגדירים באופן מפורט מהם התנאים המזכים בהכרה בוותק קודם. ככלל ותק⁷ קודם מוכר לצורך שכר אם קיימת זיקה בין העבודה בפועל של המורה לפני כניסתו להוראה לבין תחום ההוראה ולתחום ההתמחות בתואר האקדמי של המוסב, כאשר העבודה במקצוע התמחות התבצעה לאחר קבלת התואר מוכרת תקופת הותק המלאה ואילו כאשר העבודה במקצוע התבצעה לפני קבלת התואר מוכרת מחצית מתקופת הוותק. בכדי לקבל הכרה בוותק נדרש המוסב להגיש מסמכים אשר ימולאו על ידי מנהל משאבי אנוש במקום העבודה הקודם המתארים את העבודה בפועל שביצע המוסב לפני ההסבה להוראה. מסמכים אלו מועברים למפמ"ר הרלוונטי אשר מחליט באופן פרטני על מספר שנות הוותק המוכרות. היותו של תהליך ההכרה פרטני עשוי ליצור מצב בו שני מורים מוסבים אשר עסקו לפני ההסבה בתחומים דומים הינם בעלי השכלה דומה ומספר שנות ניסיון דומה יקבלו הכרה שונה בוותק (בשל תיאור שונה של התפקיד על ידי מנהלי משאבי אנוש בארגון) ולפגוע בתחושת ההוגנות של התהליך כפי שניתן להסיק מדיווחים המוסבים: כמחצית מדוברי העברית ו-38% מדוברי הערבית דיווחו שלדעתם היה צריך להכיר להם בוותק נוסף.

הבוגרים שהשתלבו בהוראה נשאלו על מספר שנות הוותק שצברו לפני ההוראה בתחום ההתמחות שלהם⁸, ועל מספר שנות הוותק שהוכרו להם. תשובותיהם מופרטות בלוחות הבאים:

לוח 8: דיווח הבוגרים המשולבים בהוראה על מספר שנות ותק קודם, לפי שלב גיל

על יסודי	יסודי	N ⁹
274	371	
50%	52%	לא עסק במקצוע שהתמחה בו
22%	25%	עד 5 שנים
14%	10%	5-10 שנים
7%	7%	6-11 שנים
7%	5%	מעל 15 שנים

לוח 7: דיווח הבוגרים המשולבים בהוראה על מספר שנות ותק קודם, לפי מגזר שפה

דובר ערבית	דובר עברית	N
121	561	
64%	49%	לא עסק במקצוע שהתמחה בו
26%	24%	עד 5 שנים
7%	13%	5-10 שנים
2%	8%	6-11 שנים
1%	7%	מעל 15 שנים

⁶ לפירוט הקריטריונים ראו

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek1B/Darga/Vetek/Vetek_male.htm:

⁷ מתוך מצגת בנושא קליטת עובדי הוראה במסגרת הסבת אקדמאים לדיון עם המנכ"ל

⁸ הנתונים מתבססים על דיווחים סובייקטיביים של הבוגרים שהשתלבו בהוראה ולא על בדיקת נתוני הותק בפועל

⁹ הסה"כ אינו זהה היות ויש בוגרים המלמדים בבתי ספר רב שלביים

לוח 9: דיווח הבוגרים המשולבים

בהוראה על הכרה בוותק קודם, לפי מגזר שפה

דובר ערבית	דובר עברית	
111	526	N
30%	42%	לא הוכר ותק עד 5 שנים
47%	33%	5-10 שנים
21%	15%	10-11 שנים
1%	3%	11-15 שנים
2%	6%	מעל 15 שנים

לוח 10: דיווח הבוגרים המשולבים

בהוראה על הכרה בוותק קודם, לפי שלב גיל

על יסודי	יסודי	
274	328	N
40%	39%	לא הוכר ותק עד 5 שנים
31%	41%	5-10 שנים
17%	15%	10-11 שנים
3%	3%	מעל 15 שנים
8%	3%	

כמחצית מהבוגרים דוברי העברית שהשתלבו בהוראה ושני שלישים מעמיתיהם דוברי הערבית לא עסקו במקצוע שבו התמחו. רבע מהם בשני מגזרי השפה הם בעלי ותק של עד 5 שנים. ניתוח לפי שלב הגיל מראה תוצאות דומות הן בחינוך היסודי והן בחינוך העל-יסודי.

לגבי הכרה בוותק קודם: 42% מדוברי העברית ו-30% מדוברי הערבית דיווחו שלא הוכר להם ותק כלל. כשליש מדוברי העברית וכמחצית מדוברי הערבית דיווחו על הכרה של עד 5 שנות ותק. ניתוח לפי שלב גיל מעלה כי שיעור המורים המדווחים כי לא הוכר להם ותק כלל דומה בשני שלבי הגיל (כ-40%), אך נראה כי בחינוך העל-יסודי מספר שנות הוותק שהוכר למורים גבוה יחסית לעומת זה שהוכר למורים בחינוך היסודי.

כדי לבדוק לעומק את הסוגייה של ההכרה בוותק, בחנו את מספר שנות ההכרה כפונקציה של עיסוק קודם בתחום ההתמחות.

לוח 11: דיווח הבוגרים המשולבים בהוראה על מספר שנות ותק קודם שהוכר, לפי עיסוק בתחום ההתמחות ולפי מגזר שפה

דובר ערבית		דובר עברית		
לא עסק בתחום ההתמחות	עסק בתחום ההתמחות	לא עסק בתחום ההתמחות	עסק בתחום ההתמחות	
61	48	234	279	N
31%	29%	45%	37%	לא הוכר ותק עד 5 שנים
46%	46%	33%	35%	5-10 שנים
20%	23%	15%	16%	10-11 שנים
0%	2%	2%	5%	11-15 שנים
3%	0%	5%	6%	מעל 15 שנים

לוח 12: : דיווח הבוגרים המשולבים בהוראה על מספר שנות ותק קודם שהוכר, לפי עיסוק בתחום ההתמחות ולפי שלב גיל

על-יסודי		יסודי		
לא עסק בתחום ההתמחות	עסק בתחום ההתמחות	לא עסק בתחום ההתמחות	עסק בתחום ההתמחות	
124	144	155	165	N
44%	35%	39%	36%	לא הוכר ותק
31%	33%	41%	41%	עד 5 שנים
16%	19%	15%	15%	5-10 שנים
2%	5%	1%	5%	11-15 שנים
7%	8%	3%	3%	מעל 15 שנים

מהלוח עולה שבמגזר דובר העברית -63% מאלה שדיווחו שעסקו לפני ההוראה בתחום התמחותם אכן הוכר ותק קודם, אך גם ל-55% מאלה שדיווחו שלא עסקו בתחום התמחותם לפני ההוראה הוכר ותק.

במגזר דובר הערבית 71% מהבוגרים שדיווחו על עיסוק בתחום ההתמחות לפני ההוראה ו-69% מאלה שלא עסקו בתחום ההתמחות לפני ההוראה קיבלו הכרה בוותק קודם.

תמונה דומה התקבלה גם בניתוח לפי שלב גיל: אומנם ל-64% מהמורים בחינוך היסודי ול-65% מהמורים בחינוך העל-יסודי אשר דיווחו שעסקו לפני ההוראה בתחום התמחותם הוכר ותק, אך אושר ותק גם ל-61% ול-56% בהתאמה מהמורים אשר לא עסקו בהוראה.

בנוסף, בדקנו מה הפער בין הוותק שהוכר לוותק שעליו דיווחו הבוגרים, הפער בהכרה בוותק חושב באופן הבא:

$$\text{פער בהכרה בוותק} = \text{מספר שנות הוותק שהוכרו} - \text{מספר שנות העיסוק במקצוע ההתמחות לפי ההסבה}$$

לוח 13: הפער בהכרה בוותק, לפי מגזר שפה (בהתבסס על דיווחי הבוגרים שהשתלבו בהוראה)

דובר ערבית	דובר עברית	
106	507	N
53%	35%	שלילי (הכרה בוותק גבוהה ממספר שנות הניסיון המוצהר)
26%	29%	אין פער
8%	9%	1-2 שנים
8%	10%	3-5 שנים
2%	10%	6-10 שנים
2%	7%	יותר מ- 10 שנים
100%	100%	

לוח 14: הפער בהכרה בוותק, לפי שלב גיל (בהתבסס על דיווחי הבוגרים שהשתלבו בהוראה)

על יסודי	יסודי	
262	319	N
37%	40%	שלילי (הכרה בוותק גבוהה ממספר שנות הניסיון המוצהר)
31%	26%	אין פער
8%	10%	1-2 שנים
9%	9%	3-5 שנים
10%	8%	6-10 שנים
5%	7%	יותר מ- 10 שנים
100%	100%	

רק קצת יותר מרבע מהבוגרים המשולבים בבתי הספר, בשני מגזרי השפה, מדווחים על הכרה בוותק התואמת את מספר שנות הניסיון שלהם. עבור 35% מדוברי העברית ו-53% מדוברי הערבית הוותק שהוכר גבוה ממספר שנות הניסיון. לעומת זאת, 36% מדוברי העברית ו-20% מדוברי הערבית מדווחים על הכרת חסר, כלומר הוותק שהוכר נמוך משנות הניסיון בפועל.

בנוסף נבדק הפער בהכרה בוותק לפי תחום ההתמחות של המוסב.

לוח 15: הפער בהכרה בוותק לפי תחום התמחות (בהתבסס על דיווחי הבוגרים שהשתלבו בהוראה)

יותר מ-10 שנים	6-10 שנים	3-5 שנים	1-2 שנים	אין פער	שלילי (הכרה בוותק גבוהה ממספר שנות הניסיון המוצהר)	N	
10%	0%	14%	5%	48%	24%	21	מתמטיקה
0%	13%	0%	7%	33%	47%	15	אנגלית
2%	6%	6%	9%	31%	46%	65	מדעי הרוח
0%	0%	8%	0%	17%	75%	12	שפת אם
2%	10%	10%	10%	33%	33%	48	מדעים
7%	7%	9%	10%	28%	39%	242	מדעי החברה
11%	22%	6%	17%	19%	25%	36	מדע המחשב, הנדסה, רובוטיקה
13%	13%	22%	4%	17%	30%	23	אומנות, קולנוע, תיאטרון, מוסיקה, מחול וכו'
2%	6%	4%	6%	34%	47%	94	חינוך
14%	10%	33%	10%	24%	10%	21	משפטים
8%	13%	16%	11%	18%	34%	38	אחר

הכרת חסר גבוהה יחסית בקרב מוסבים בעלי התמחות במשפטים: 67% מהם דיווחו כי הותק שהוכר להם נמוך משנות הניסיון שלהם, בקרב מוסבים בעלי התמחות במדעי המחשב, הנדסה ורובוטיקה עומד שיעור זה על 56% ובקרב מוסבים בעלי התמחות בתחומי האומנות על 52%. לעומת זאת מוסבים בעלי התמחות בשפת אם (75%) באנגלית (47%), בחינוך (47%) ובמדעי הרוח (46%) מדווחים על כי הוותק שהוכר להם גבוה משנות הניסיון שלהם.

לסיום בחנו את הפער בהכרה בוותק בקרב יוצאי צבא ובקרב יוצאי הייטק, כפי שמופיע בלוחות הבאים:

לוח 17: הפער בהכרה בוותק בקרב יוצאי הייטק (בהתבסס על דיווחי הבוגרים שהשתלבו בהוראה)

N	
81	
26%	שלילי (הכרה בוותק גבוהה ממספר שנות הניסיון המוצהר)
27%	אין פער
5%	1-2 שנים
6%	3-5 שנים
22%	6-10 שנים
14%	יותר מ- 10 שנים

לוח 16: הפער בהכרה בוותק בקרב יוצאי צבא (בהתבסס על דיווחי הבוגרים שהשתלבו בהוראה)

N	
62	
40%	שלילי (הכרה בוותק גבוהה ממספר שנות הניסיון המוצהר)
27%	אין פער
5%	1-2 שנים
8%	3-5 שנים
15%	6-10 שנים
5%	יותר מ- 10 שנים

בקרב יוצאי צה"ל כשליש מדווחים על הכרת חסר ואילו 40% מדווחים על הכרת יתר. בקרב יוצאי הייטק 47% מדווחים על הכרת חסר ואילו רבע מדווחים על הכרת יתר.

לסיכום, מדיווחי המורים המוסבים נראה כי קיים פער בין מספר שנות הניסיון בתחום ההתמחות כפי שמורים מגדירים ובין הוותק שהוכר להם בפועל, פער זה נובע כפי הנראה מהבדלים בין הקריטריונים המשמשים להכרה בוותק על ידי משרד החינוך כפי שהם מוגדרים בתקנון שירות עובדי הוראה לבין תפיסת המורים את שנות הניסיון שלהם. פער זה גורם לתחושת חוסר הוגנות בקרב המורים.

מרבית בוגרי תוכניות ההסבה הם בעלי השכלה אקדמית בתחומי המדעים, החברה והרוח ולא בתחומי החינוך. רמת ההשכלה של דוברי העברית גבוהה יחסית לרמת השכלתם של דוברי הערבית: 35% הם בעלי תואר שני ומעלה בהשוואה ל-17% בהתאמה. 51% מדוברי עברית ו-36% מדוברי ערבית מדווחים כי עסקו בעבר בתחום התמחותם.

כשני שלישים מהבוגרים בשני מגזרי השפה השתלבו בהוראה בבתי הספר (64% דוברי עברית – 76% דוברי ערבית); 17% מדוברי העברית ו-11% מעמיתיהם דוברי הערבית דיווחו על השתלבות במערכת החינוך אך לא בבית ספר. כחמישית מבוגרי תוכניות ההסבה דיווחו שהם אינם משולבים במערכת החינוך. מתוך אלו שעזבו, 57% דוברי עברית ו-51% דוברי ערבית עבדו בבתי הספר בעבר ועזבו את עבודתם במהלך שלוש השנים הראשונות להוראה. הסיבות לעזיבה היו תגמול נמוך, עומס רב, לחץ רגשי וכו'.

ההכרה בוותק קודם נעשתה עבור 58% מדוברי עברית ו-70% מדוברי ערבית, אך מדיווחי המורים עולה שבמקרים רבים ההכרה אינה תואמת את הניסיון בפועל זאת כפי הנראה בשל הפער בין הקריטריונים המשמשים להכרה בוותק על ידי משרד החינוך כפי שהם מוגדרים בתקנון שירות עובדי הוראה לבין תפיסת המורים את שנות הניסיון שלהם: פחות מ-30% מהמורים דיווחו על הכרה התואמת את מספר שנות הניסיון שלהם, כשליש מדוברי העברית וכמחצית מדוברי הערבית דיווחו על הכרת-יתר, כך שהוותק שהוכר גבוה ממספר שנות הניסיון. שאר המורים (36% מדוברי העברית ו-20% מדוברי הערבית) מדווחים על הכרת-חסר, כלומר הוותק שהוכר נמוך משנות הניסיון בפועל.

פרק ב' - תהליכי ההסבה להוראה והקליטה בבתי הספר

מהפרק הקודם למדנו שכשני שלישים מבוגרי תוכניות ההסבה השתלבו בהוראה בבתי הספר. בפרק זה נרצה לסקור בהרחבה את תהליך ההסבה וההשתלבות של המורה בהוראה בבתי הספר, את הצרכים של המורים המוסבים ואת המענים הניתנים לצרכים אלה.

1. תהליך ההסבה להוראה

א. הסבה טרום תפקיד

ראשית נרצה לעסוק בתהליך ההסבה להוראה טרום התפקיד. תוכניות הסבת אקדמאים להוראה מופעלות במרבית המוסדות האקדמיים בישראל, והלוח שלהלן מציג את התפלגות המשיבים לפי מוסד אקדמי:

לוח 18: התפלגות המשיבים לפי מוסד אקדמי

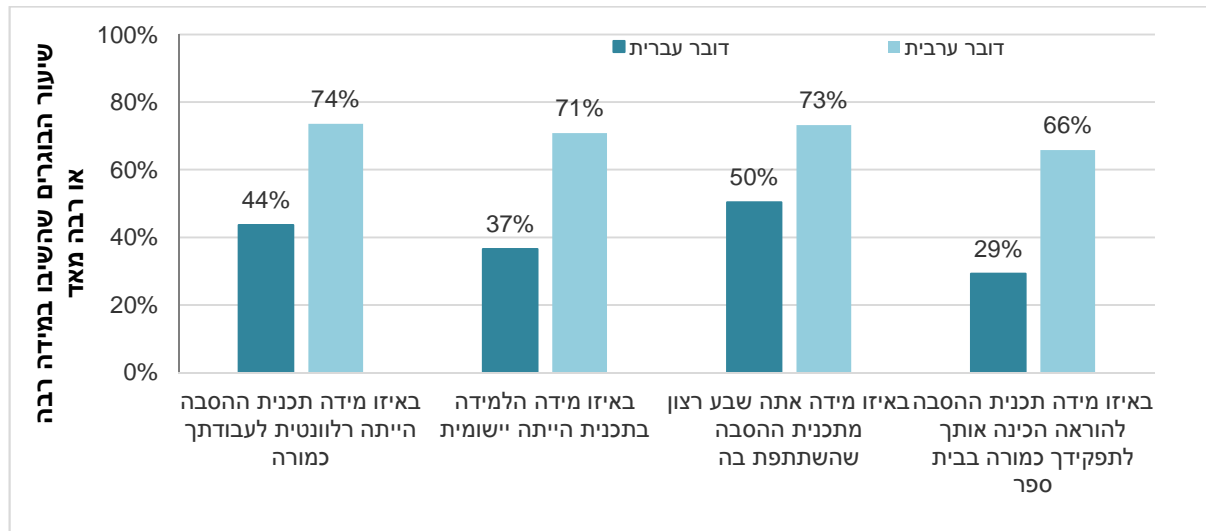
שם המוסד	שיעור הבוגרים
N	1,122
מכללת בית ברל	25%
מכללת לוינסקי	19%
מכללת קיי	11%
מכללת סכנין	9%
מכללת אחווה	9%
מכללה אקדמית גבעת וושינגטון	6%
מכללת תלפיות	6%
מכון למורים הרצוג	6%
מכללת דוד ילין	4%
מכללה אפרתה אמונה	3%
מכללת אורות	1%
אחר ¹⁰	1%
סה"כ	100%

אף שבכל האוניברסיטאות פועלת תוכנית הסבה, נראה כי הבוגרים מעדיפים ללמוד במכללות להוראה: כרבע מהבוגרים למדו בתוכנית ההסבה של מכללת בית ברל. כחמשית מהם למדו במכללת לוינסקי וכ-11% במכללת קיי.

¹⁰ בקטגוריית אחר נכללים המוסדות הבאים: אוניברסיטת בר אילן, אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת בן גוריון, אוניברסיטת חיפה, האוניברסיטה הפתוחה, מכללת אלקסמי, מכללת וינגייט, מכללת אורנים, חמדת הדרום והמכללה הערבית לחינוך

הבוגרים שהשתלבו בהוראה בבתי הספר נשאלו מספר שאלות על תוכנית ההסבה שבה הם השתתפו. תשובותיהם מפורטת בתרשים הבא:

תרשים 4 : תפיסות הבוגרים ששולבו בהוראה את תוכניות ההסבה



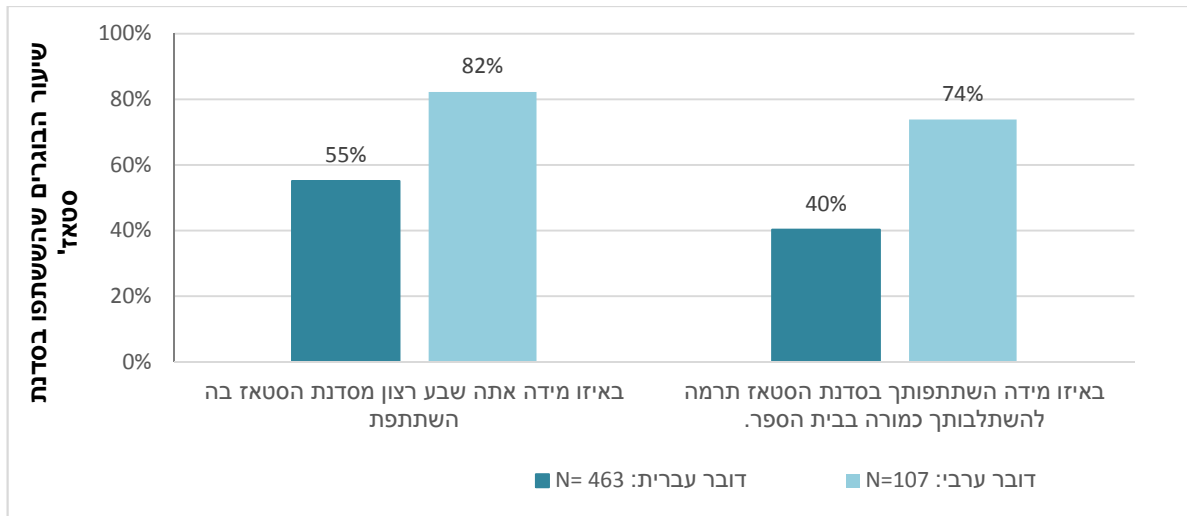
מהתרשים עולה פער בין תפיסות הבוגרים דוברי העברית לעמיתיהם דוברי הערבית; עמדות דוברי העברית נמוכות: מחצית מהם שבעי רצון מההשתתפות בתוכנית ההסבה, 44% מדווחים שהלימוד בה היה רלוונטי לעבודתם כמורים, 37% מציינים שהייתה יישומית, ורק 29% מעריכים שהכינה אותם לתפקידם כמורים בבית ספר. בקרב דוברי הערבית, כ-70% מבוגרי התוכנית תמכו בכל אחת מהעמדות כלפי תוכנית ההסבה שפורטו לעיל. לא התקבלו הבדלים משמעותיים לפי שלב גיל.

ב. סדנת הסטאז'

לקראת סיום תוכנית ההסבה אמורים הבוגרים להשתלב בהוראה במסגרת שנת הסטאז'. מטרת שנת הסטאז' היא לסייע לבוגרי לימודי ההוראה להשתלב במערכת החינוך ולצמוח בה. בשנה זו מקבל הבוגר ליווי של חונך מקצועי במסגרת החינוכית שבה הוא מלמד, וכן ליווי של קבוצת עמיתים מקצועית, במסגרת סדנת הסטאז' במוסד המכשיר. מטרת הליווי היא ביסוס דפוסי עבודה יעילים ומקצועיים, העשרה, פתרון דילמות וחיבור בין הידע התיאורטי לעבודה המעשית.

סיום שנת סטאז' בהוראה בהצלחה הוא תנאי לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה במערכת החינוך בישראל. במהלך שנת הסטאז' יוגדר הלומד כמתמחה. בסוף שנת הסטאז' המתמחה יהיה מועמד לקבלת רישיון הוראה. רוב רובם של הבוגרים המשולבים בהוראה בבתי ספר דיווחו על השתתפות בסדנת סטאז': 81% מהבוגרים דוברי העברית ו-86% מעמיתיהם דוברי הערבית. בוגרים אלה נשאלו על אודות סדנת הסטאז' שבה השתתפו: תשובותיהם מפורטות בתרשים הבא:

תרשים 5: עמדות הבוגרים כלפי סדנת הסטאז' שבה השתתפו, לפי מגזר שפה



גם בנוגע לסדנת הסטאז' הדיווחים החיוביים דוברי הערבית גבוהים בהשוואה לדוברי העברית: 82% מדוברי הערבית שבעי רצון מסדנת הסטאז' שבה השתתפו ו-74% מהם אף מעריכים שסדנת הסטאז' תרמה להשתלבותם כמורים בבתי הספר.

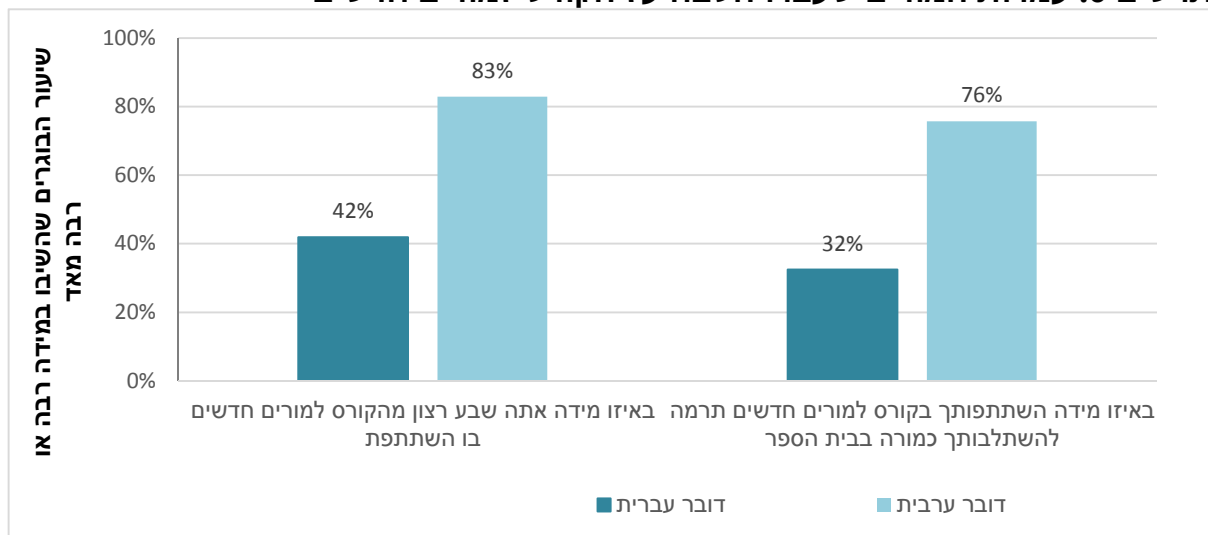
לעומת זאת, העמדות החיוביות של דוברי העברית נמוכות יחסית; רק מחצית מהם שבעי רצון מסדנת הסטאז' שבה השתתפו ושיעור נמוך מכך (40%) מאמינים שהשתתפות בסדנה תרמה להשתלבותם כמורים בבתי הספר.

מניתוח לפי שלב גיל עלה שבוגרים בחינוך היסודי שבעי רצון יותר בהשוואה לבוגרים בחינוך העל-יסודי (64% בהשוואה ל-55% בהתאמה).

ג. קורס מורים חדשים

מורים בשנת ההוראה הראשונה נדרשים להשתתף בפיתוח מקצועי המיועד למורים חדשים. פיתוח מקצועי זה מתחלק לשני חלקים: קורס קבוצתי בהיקף של 30 שעות ו-ליווי אישי בהיקף של 20 שעות. המורים שעברו הסבה נשאלו על השתתפותם בקורס למורים חדשים: 62% מדוברי העברית ו-56% מדוברי הערבית דיווחו על השתתפות בקורס למורים חדשים. מורים אלו נשאלו על אודות הקורס, תשובותיהם מפורטות בתרשים הבא:

תרשים 6: עמדות המורים שעברו הסבה על הקורס למורים חדשים



התפיסות החיוביות של המורים דוברי העברית את הקורס נמוכות יחסית: 42% מהם דיווחו על שביעות רצון מהשתתפות בקורס ו-32% דיווחו על תרומה של הקורס להשתלבותם בעבודה. בקרב דוברי הערבית התקבלו דיווחים גבוהים יותר 83% ו-76% בהתאמה. לא התקבלו הבדלים משמעותיים לפי שלב גיל.

2. תהליך ההשתלבות בבית הספר הקולט

"...הבעיה היעדר תרבות ארגונית של סדר, שיטתיות, נהלי עבודה, כמו בכל ארגון נורמלי. המוסב, עוד יותר ממורה רגיל, מגיע עם צפיות להיתקל במערכת נורמלית ולתרום לה כמה שהוא רק יכול ונתקל בתרבות ירודה של מערכת החינוך, כולל בבית ספר שעוסק באוכלוסיית תלמידים קשה, ולכן צריך תמיכה וגיבוי, אבל לא מקבל... למוסב קשה יותר להשלים עם זה. ועדה קובעת שהנער צריך אבחון, אין מי שיממש זאת. השכר ירוד, לא מכירים בוותק וההבטחות לא ממולאות. המערכת מזלזלת ומשפילה. הרכזת, המנהל ומערכת הליווי והתמיכה בבית הספר טובה, אבל הם פועלים בתוך המצב הירוד והבעייתי הזה, יכולים להשפיע רק באופן מוגבל..." (מוסב חטיבה)

כפי שאפשר לראות במובאה לעיל מדברי מורה מוסב חדש, לעיתים קרובות החריפות של המפגש עם בית הספר, תלמידיו ומשרד החינוך כמעסיק יכולה למחוק לא רק הרבה מן הכוונות היפות והמטענים החיוביים שעמם הגיע המוסב, אלא גם מן הכוונות הטובות של הקולטים אותו. השאלה היא עד כמה יכולים באמת טיב הקליטה ואיכותה לשנות את האופן שבו יסכם לעצמו המוסב את ההתנסות הזו, את האמונה שלו ביכולת להמשיך ולהתמודד עם המערכת הקשה הזו, את רצונו להמשיך ולעשות זאת? כדי לבחון את הקליטה שמתקיימת בבתי הספר, נסרוק קודם לכן את הצרכים המרכזיים של המורים המוסבים עם כניסתם לבתי הספר, כפי שהם עולים בראיונות איתם ועם הקולטים שלהם. לאחר מכן נציג גישות שונות הקיימות בבתי ספר שונים לגבי השאלה - איך ועד כמה צריך בית הספר לפעול באופן יזום כדי לסייע למוסב להיקלט? בהמשך נציג את "חבילות הקליטה" שמפעילים בתי הספר בפועל. לסיום, נציג ניתוח מסכם של המפגש בין המורה המוסב ובית הספר, מפגש שבו הקליטה היזומה נבלעת במאפייני בית הספר בכללותו, על תרבותו הארגונית ומאפיינים נוספים שלו, מעבר להתייחסותו למוסבים.

1) צרכים של מורים מוסבים

מדברי המורים המוסבים והקולטים גם יחד אפשר לזהות את הסוגים השונים של סיוע ועזרה שלהם נזקקים המורים המוסבים מן המערכת הקולטת, נציג אותם ונבחן אחד לאחד את המענה שמספקים להם בתי הספר. הפעם נדגיש ליווי מתוכנן ויזום או יזום למחצה לפחות, מעבר למה שמתרחש ספונטנית בכל בית ספר, באופן שמבטא את עצם טיבו והתרבות הארגונית שלו. ההפרדה בין סוגי העזרה והתמיכה, עם כל תרומתה לעשיית סדר בתוך השדה הסבוך והמגוון הזה, יכולה גם להטעות. בפועל יש הרי אינטראקציה רבה בין התחומים השונים. כך שידע "יבש" על נהלים יכול להוות תמיכה רגשית עבור מורה מוסב חדש וכיוצא בכך. להלן הסוגים השונים:

ידע 

כאן הדגש הוא על מה שניתן היה להעביר בכתב או באינטראקציה חד-סטריית למדי. מוסבים מדברים על הצורך שלהם להכיר את נוהלי בית הספר, את אופן ההתנהלות בתוכו או את נוהלי ההתנהלות מול משרד החינוך שסייעו להם לדעת את זכויות המורה וכיצד לממש אותן. ידע מורכב יותר נוגע להתנהלות מול תלמידים: מה מותר מה אסור, מה כללי המשמעת, או ההתנהלות מול ההורים. כנ"ל ידע על המבנה הארגוני של בית הספר,

ההיררכיה, הפוליטיקה הפנימית. גם ברמת ההתנהלות בתוך השדה המקצועי נדרש למורה המוסב ידע רב שלעיתים כבר נושא אופי של הדרכה מקצועית.

"...לדעתי הם צריכים לדעת כמעט הכול. מה הנורמות וכללי ההתנהגות בבית הספר, מה מותר ומה אסור, איך להתנהל מול תלמידים, מול הורים, איפה נמצא כל דבר, למי לפנות, זה המון ידע שהם צריכים לדעת חזר לפני הידע המקצועי של איך ללמד..." (מנהלת, תיכון)

"...אתה מגיע למקום חדש, לא יודע איך הוא פועל ומצפה לקבל חוברת הדרכה. מהם הנהלים, מהם הכללים, מה מותר מה אסור, מהו המבנה הארגוני, אפילו מפה של המקום... אבל אין כלום, אומרים כמה דברים כלליים וצריך להסתדר..." (מוסב, חטיבה)

"...ובהתחלה יש תחושה של זרות. צריך ללמוד לבד את התרבות, את הנורמות, את יחסי הכוחות, מה לומר, מה לשאול, מה לא לשאול, מה מביך את הצד האחר ומכניס אותו להתגוננות. זה ללכת בזהירות חזר הרבה פעמים קשה, ואין ידע מסודר בנושא... הכול צריך ללקט לבד..." (מוסב, תיכון)

הדרכה מקצועית

מרבית המוסבים והקולטים שלהם תופסים את המוסבים כבעלי שליטה סבירה ומעלה בתחום המקצועי שאותו הם מלמדים. כך שמה שהם צריכים הוא בעיקר תיווך בין הידע המקצועי בנושא שבו הם בקיאים לאופן שבו מתבצעת ההוראה בבית הספר, שגרות למידה, בניית מבחנים וכדומה.

"...מרביתם שולטים בחומר, אבל הבעיה שלהם היא איך לתרגם את החומר לתלמידים. איך להפוך חומר מורכב ומסובך לקליט יותר, חזר אנחנו עושים במפגשים המקצועיים של הצוות..." (רכזת, תיכון)

"...ההדרכה המקצועית היא באמצעות המורה המלווה שהוא מורה ותיק, והוא יושב עם המוסב בתחילת הדרך ומדריך אותו איך לבנות שיעור, איך לפרוס את החומר, איך להסביר ולפשט את החומר. זוהי הדרכה שעוזרת מאוד למוסב..." (מנהלת, תיכון)

הדרכה פדגוגית

תחום זה כולל בעיקר שני נושאים: (1) מה שקרוי "ניהול כיתה", ו-(2) גיבוש סגנון הוראה של המורה המוסב. הראשון שבהם הוא זה שבו מרבית המוסבים מזהים את החולשה העיקרית שלהם. ההכשרה שלהם לקראת ההוראה וניסיון החיים שלהם לא הכינו אותם מספיק להשתלט על כיתה, לנווט אותה, לשלוט בדינמיקה הפרועה והמסובכת של התהליכים הקבוצתיים בתוכה ולזהות את הצרכים המגוונים של התלמידים לסוגיהם.

"...ניהול כיתה זה הדבר הקשה ביותר. באתי לשיעור מאורגנת ומוכנה וחטפתי. איך להבין את הילדים האלה? מה ידבר אליהם? איך לעניין אותם? מה המקום שבו הם נמצאים? קשה היה לי להיכנס לראש שלהם, להבין אותם. היה פער ביני לביןם והרגשתי לרגע שאין אפשרות גישור. זה הרגשה של אובדן, חוסר אונים. אני בת 40 פלוס, והם שולטים בי. הייתה לי תחושה של חוסר ערך, אפס, רוצה לברוח. בתוך כל הכאוס הרגשי הזה הבנתי שמהו כאן לקוי. הציפייה לקיים שיעור פרונטלי מול כיתה שיש בה המון אנרגיות שליליות ומוכרחים להכיל אותם, חזר בלתי אפשרי במצב כזה של שיעור פרונטלי רגיל, מה שהגדיל את תחושת החוסר אונים שלי כי מה עושים במצב כזה?..." (מוסבת, תיכון)

"...בעיקר בעיות של ניהול הכיתה הן הקשות, התמודדות עם קשיים של ילדים, עם בעיות משמעת. כיתה זה דבר סוער ורועש, זה סביבה עבודה לא ידידותית ומורה חדש מקבל מעין הלם בתחילת הדרך וכמה שמכינים אותו זה עדיין קשה. אני זוכר שחכייתי לו אחרי השיעורים הראשונים בכדי שיוכל לשתף מישהו בחוויה..." (רכז, מלווה שהיה מוסב)

"...אין לי מושג ולא לימדו אותנו איך לנהל כיתה. זה מאבק, כי כל הזמן בוחנים אותך ולא נותנים מנוח בנושא הזה. אין התחשבות במורה, לא מחשיבים אותך, הם מנסים להכתיב מה יהיה והמורה חסר אוניס... זה נכון שפיתחתי כמה טכניקות עם הזמן ובעזרת הרכזת אבל זה עדיין לא מאפשר להרגיש טוב ולשלוט בכיתה..." (מוסבת, יסודי)

לא מעט מן המוסבים והרבה פחות מן הקולטים מעוניינים גם בעזרה לגיבוש הסגנון האישי שלהם כמורים. זאת תוך זיהוי הנטיות הגולמיות הדומיננטיות שלהם והשבחתם. בעיקר באמצעות קבלת משוב בעקבות צפייה בהם.

סעד רגשי

מרבית המוסבים וחלקם של הקולטים מצביעים על צורך בעזרה רגשית למוסבים עם היקלטותם בבתי הספר. הצורך בתמיכה רגשית ובעיבוד רגשי מיוחס גם ללחץ הכללי שהמערב הקיצוני הזה אל הטריטוריה החדשה והשונה של בית הספר מפעיל על המוסב וגם ספציפית להתנסות הקשה והחריפה בהוראה מול תלמידים כה בלתי ממושמעים. בשני המקרים המוסב מתואר כמי שאינו נושא איתו את אותה חיסון שפיתח צוות המורים המקומי נגד המציאות היום יומית הקשה והמחוספסת השולטת בבתי הספר, ועל כן הוא נזקק לתמיכה הרגשית.

"...המוסב בא ללא ארגו כלים להתמודד עם הבעיות שמתעוררות מולו, כיתה לא ממושמעת פוגעת בו. הוא עדיין טירון וכל התנהגות של תלמידים מערערת אותו ואין לו כלים להתמודד עם זה, הוא פגיע, חסר ביטחון, שנמצא בסביבה זרה... צריך לעזור לו על מנת שימצא את מקומו וילמד להתמודד עם הבעיות..." (רכזת, תיכון)

"...מוסב הוא פגיע רגשית, וכשיש עומס רגשי ולחץ אין פניות להיבט המקצועי, צריך לעזור להם להתגבר רגשית על הבעיות ואז לאפשר את הפיתוח המקצועי..." (מנהלת, חטיבה)

תמיכה חברתית

כזר וחריג בבית הספר, המוסב נצרך לסביבה אוהדת, ידידותית, לקשר חברי עם אנשים המצויים באותה סביבת עבודה, על כל מה שקשר כזה יכול לתת לו. חלקם של המוסבים וכמה מן הקולטים מדגישים במיוחד קשר חברי עם מוסבים אחרים, אבל גם צוות המורים שאליו משתייך המוסב מזכר בהקשר לכך. יש ציפייה כי חדר המורים ייתן תשומת לב לקולגה החדש, ויפגין כלפיו התעניינות וחום – אך ציפייה זו אינה נענית תמיד.

"...אני ממש מטיפה כאן לחיזוק תחושת השייכות של המורה החדש, רוצה שיהיה כאן חדר מורים בטוח, שבו המורה החדש ירגיש בנוח לשאול שאלות, להעלות את מחשבותיו ורגשותיו בידיעה שתהיה הקשבה והכלה. אני גם מודעת לכך שזה לא קורה כמו שאני רוצה ולא תמיד יש קבלה של המורה החדש והמוסב, מורים עסוקים בשלהם ולא תמיד מתפנים לקבל ולתמוך באחר..." (מנהלת, תיכון)

"...את רואה את המוסבים יושבים לבד בחדר המורים... הם כאילו בנו קבוצה משלהם, לא משתלבים עם האחרים..." (רכזת, חטיבה)

"...חדר המורים הוא גדול, קשה להתחבר, אני יושב עם מורים למקצוע, אותם אני מכיר טוב יותר..." (מוסב, תיכון)

גיבוי

הצורך בגיבוי למוסב על ידי בית הספר מזכר בעיקר בשלושה הקשרים: גיבוי מול התלמידים, ההורים ומשרד החינוך כמעסיק. ההתמקמות מול התלמידים כרוכה במאבקי כוח בניסיון לשים גבול למה שהמורה תופש כהפרות משמעת, פרובוקציות ואיום על

מעמדו ויכולת תפקודו. הדבר מגיע לתקריות שבהן מעורבים עוד גורמים ובראשם ההורים, ולעיתים גורמים נוספים שמעבר למסגרת בית הספר: משרד החינוך או הרשות. בכל אלו המורה המוסב מצפה לגיבוי מהנהלת בית הספר. תחום מובהק נוסף הוא משרד החינוך כמעסיק, שבו מתמודד המורה המוסב מול מערכת שבה הכוחות לגמרי לא שווים. הוא ניצב מול מערכת בירוקרטית גדולה חזרה לו. הוא אמנם זקוק לידע, אבל בעיקר להפעלת לחץ כדי למנוע עיכובים, עיוותים, ומה שמבחינתו נתפס כשרירות לב וחסכנות על חשבוננו מצד המערכת.

"...ההנהלה צריכה גם לתת גיבוי למורה בכלל ובטח למורה המוסב באירוע מול תלמידים והורים. יש מצבים בהם למורה אין גיבוי בעיקר מול ההורים שמתלוננים... אני מצפה שמול ההורים יהיה לי גיבוי ואחר כך ההתנהגות שלי שאינה בסדר, תיסגר בארבע עיניים עם המנהלת. זה לא ככה וחבל..." (מוסב, תיכון)

"...אין גיבוי מספיק מול התלמידים, ההורים ומול המשרד... גם כשהמנהלת מנסה לעזור בכל הברוקרטיה, והיא עושה את זה, גם לה אין כוח מולם..." (מוסבת, חטיבה)

הכרה, הערכה והגשמה עצמית

מרבית המוסבים מחפשים בעיסוקם החדש מענה גם לצרכים פסיכולוגיים מן הסוג המתואר בכותרת. הכרה בהישגיהם בעבר וביכולתם להתמודד עם האתגר החדש, הערכה לצעד שעשו, ובייחוד אם הם מייחסים לעצמם גם שאיפה אידיאליסטית לתרומה לחברה ולא רק לעצמם. חלקם גם מחפשים מימוש לאמביציות לתקן את המערכת, לשפר אותה מניסיונו הניהולי או הביצועי הרב במערכות אחרות, ובאופן כללי, להגשים נטיות לב חינוכיות ואחרות ולעשות משהו בעל משמעות לעצמו ולחברה, דבר שלמענו עשו את המעבר מעיסוק אחד למשנהו. כפי שהצבענו בפרקים קודמים של הדוח, מידת הערנות והמודעות של הקולטים לצרכים אלו של המוסבים מועטה מדי.

"...המנהל הבין שיש לי ידע וניסיון בנושא של טכנולוגיה בחינוך וישר הוא הציע לי להיות רכז מתמטיקה ולהיות אחראי על שילוב טכנולוגיה בהוראה בבית הספר, זה היה נהדר כי זה שדה שבו יכולתי להתבטא בביטחון מהר מאוד..." (מוסב, תיכון)

"...ראיתי שהתלמידים מנותקים מהבעיות החברתיות מסביבם, אז יחד עם מורה שגם הוא עורך-דין החלטנו לעשות משהו בנושא. ארגנתי אירוע על נשים מוכות, זה היה מעין סדנה, הוא היה מוצלח מאוד. עבדנו קשה מאוד רק שנינו. הרכז אישר לנו ואפילו שמח על היחמה, זה היה נהדר. וקיבלנו המון פידבק חיובי. כשחשבנו להמשיך ולעשות סדנה כזאת על פליטים, אמרו בסדר, אבל כשביקשנו עזרה כי זה המון עבודה, לא קיבלנו, לא מהרכז, לא מהסגן ולא ממורים אחרים שמלמדים אזרחות או מחנכי הכיתות... אז אחרי שני אירועים הפסקנו, הבנו שאין מקום ליחמה אישית..." (מוסב, תיכון)

צורך בביטחון תעסוקתי, באופק תעסוקתי מקצועי, בתנאי תעסוקה ושכר יציבים, גם אם נמוכים יחסית

על פי הנרטיב השליט, מרבית המוסבים עברו בידועין ממערכות שבהן היה להן כיסוי רב יחסית לפחות לחלק מהצרכים המצוינים לעיל אל מערכת שבה המענים הללו היו אמורים להיות פחותים בחשיבותם, שהרי יש להם כבר בסיס כלכלי איתן ואינם שמים יתבם על הקריירה החדשה לעניין זה. ואולם ברור שאצל רבים מהם התמונה שונה במידה ניכרת או במידה חלקית לפחות. שכן חלקם תלויים לפרנסתם גם בהוראה והם מקווים שהירידה הדרסטית בשכר תפוצה באמצעות המרכיבים האחרים: מקום עבודה קבוע, תנאים נוחים וכדומה, וכמובן, גם מי שמצבו אמנם מבוסס אינו רוצה להרגיש מנוצל או משולל זכויות.

הגשמת ציפיות אלו מחייבת מבחינתם בראש ובראשונה ביטחון בכך שהם יכולים לספק את הסחורה ולעמוד בדרישות, בעיקר בכל האמור להתמודדות עם התלמידים. לצד זאת הם צריכים מערכת אמינה, המחויבת למה שמעביד אמור לספק לעובד לפחות בשירות הציבורי, קביעות, שכר במועדו וכדומה, וכמובן כל מה שהובטח להם, לפי מיטב הבנתם, בטרם פנו למסלול הזה. בעניין זה נציין כי יש הבדל ניכר בין מורים מוסבים שהם גמלאי צה"ל והמשטרה לכל השאר. משום שלאילו הראשונים יש הסדרים קבוצתיים שבהם זכויותיהם נשמרות בדרך כלל בקפידה, ולכן רמת אי-הוודאות, המחלוקות והעיכובים שהם חווים נמוכה בהרבה.

"... במקום להתייחס אליך כמו משהו חשוב, בשורה, הייתי אומר, למה לא? ... אבל גם מישהו שצריך להתחיל לתפקד במקום לגמרי חדש בשבילו וצריך להושיט לו יד... הם עומדים בצד. ברור שאם אני בתחום שממנו הגעתי הייתי מגיע למקום זר, הייתי צריך ללמוד להסתדר עם החברה המקומיים, אבל יכולתי לבנות על קצת נימוס, ושיש להם איזה מינימום של ביטחון ביכולת שלי, לפחות כמה ימים של חסד. כאן הם לא יכולים להבטיח לך כלום מצד התלמידים. זה כאילו בינך ובינם. ממש פראות, חוצפה והתנגדות למורה החדש. דבר שני, הם לא באמת בטוחים בך, לא באמת באים לעזור לך, ללמד אותך, הם רוצים לראות שאתה מסוגל... תראה להם בבוקר את הסדין, תוכיח שאתה גבר..." (מוסב, תיכון)

2) מרכיבי סל הקליטה, הכמות שלהם, הגיוון שלהם, איכות הפעלתם

נציג אחד לאחד את מרכיבי הסל. כשההבדל בין בתי ספר הוא בכמות המרכיבים ובאיכות הפעלתם. על כן בהצגת המרכיבים, נתייחס גם לשני ממדים אלו.

יום כניסה

בחלק מבתי הספר מתקיים כמה ימים לפני תחילת הלימודים יום פתיחה והיכרות למורים החדשים, ובכללם גם למורים המוסבים. יום זה משמש למתן מידע מרוכז על בית הספר, נוהלי העבודה, הצגת ממלאי תפקידים רלוונטיים, לרבות מזכירות והנהלה, הסבר על תהליך הקליטה ועוד. בבתי ספר מעטים מקבל המורה המתחיל גם חוברת או קלסר המרכזים את המידע הרלוונטי על בית הספר. מלבד התרומה שיש ביום הדרכה כזה לתחושה שמקבלים המורים המוסבים כי הם חשובים ורצויים בבית הספר, השואף למן הרגע הראשון להקל עליהם את קליטתם, אפשר ללמוד על חשיבותו של יום כזה בעבורם מן האכזבה ומורת הרוח שמביעים חלקם על הכנסתם לעבודה כמעט ללא קבלת מידע והסברים על בית הספר, ועל כך שנאלצו ללקט אותם בהמשך טיפין טיפין.

"...יש יום הכנה למורים החדשים שמתקיים יום לפני פגישת הצוות כולו. הם מקבלים חוברת ובה יש הכול על המקום כולל נורמות, ערכים והתרבות שמאפיינת את המקום. מראה מקומות, מפה ארגונית, נפגשים עם אנשי המנהלה שיעמדו לרשותם..." (מנהלת, חטיבת ביניים)

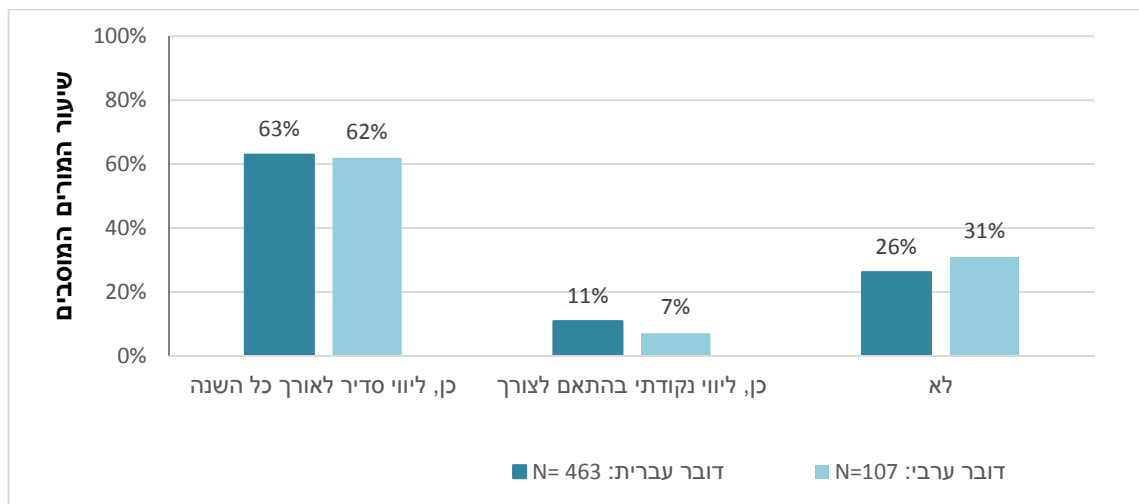
"...הגעתי ליום ההכנה שהיה בנוי יפה, התחיל במליאה, ואז היה פיזור למקצועות ושם הכרתי את חבריי להוראת האזרחות. זה עזר מאוד כי הציעו לי סיוע ותמיכה... הייתה לי הרגשה טובה, מתייחסים אלי..." (מוסב, תיכון)

"...לא הייתה הכנה, לא הכרתי טוב את המקום, והייתי צריכה לחפש את הכיתה, הייתי נבוכה. למזלי אחת המורות עזרה לי... היו צריכים להדריך את החדשים טוב יותר..." (מוסב, תיכון)

מורה חונך

במרבית מבתי הספר נהוג להצמיד למורה שעבר הסבה מורה מלווה, על כן המורים שעברו הסבה נשאלו בסקרים הטלפוניים אם הוצמד להם מורה חונך עם כניסתם לתפקיד בבית הספר. תשובותיהם מפורטות בתרשים הבא:

תרשים 7: דיווחי המורים שעברו הסבה על הליווי שקיבלו



74% מדוברי העברית ו-69% מדוברי הערבית מדווחים על קבלת ליווי ממורה חונך עם כניסתם להוראה בבית הספר, מרביתם מדווחים על ליווי סדיר לאורך השנה. עם זאת רבע מהמורים דוברי עברית וכמעט שליש מדוברי ערבית דיווחו שלא קיבלו מורה חונך.

שיעורים גבוהים (כ-90%) מהמקבלים ליווי מדווחים על ליווי לאורך שנת ההוראה הראשונה. בודדים אף דיווחו על ליווי שנמשך בשנה השנייה (חלקה או כולה).

המורים אשר קיבלו ליווי נשאלו בדבר פגישות אישיות שהיו להם עם המורה החונך. תשובותיהם מפורטות בלוח הבא:

לוח 20: תדירות פגישות אישיות עם המורה החונך

דובר ערבית: N=86	דובר עברית: N=416	
78%	68%	פעם - פעמיים בשבוע או יותר
9%	11%	פעם בשבועיים
5%	6%	פעם בשלושה שבועות חודש
7%	14%	באופן לא קבוע
1%	2%	לא התקיימו פגישות
100%	100%	סה"כ

79% מדוברי העברית ו-87% מדוברי הערבית מבין אלה שלוו על ידי מורה חונך מדווחים על פגישות אישיות שוטפות בתדירות של אחת לשבועיים לפחות.

המורים אשר דיווחו כי הוצמד להם חונך נשאלו על מידת הזמינות של החונך. כ-90% מהם (מעט יותר בקרב דוברי הערבית) דיווחו על כך שהחונך היה זמין להתייעצות בכל הנוגע לעבודה במידה רבה או רבה מאוד.

על פי הראיונות האיכותניים, מוסד המלווה למורה המוסב החדש קיים בכל בתי הספר. מדובר במורה ותיק, בדרך כלל, אך לא תמיד, העוסק באותו מקצוע של המוסב. תפקידו הוא לתווך בין המורה החדש למוסד הזר לו עדיין. הוא אמור לעקוב מקרוב אחר השתלבותו של המורה המוסב, לספק לו מידע שימושי בתחומי הנהלים וההתארגנות להוראה בבית הספר, להדריך את המורה המוסב החדש מקצועית במה שהמלווה בקיא בו, לתמוך בו ולהעניק לו סעד נפשי. בנוסף לכך הוא צופה במקצת השיעורים שמעביר המורה המוסב בראשית דרכו בבית הספר, ואמור לתת לו משוב על כך בהיבטים הפדגוגיים והאישיים של ההוראה. המלווה יכול לעזור למוסב במידע על הדינמיקה השולטת בחדר המורים, החלוקה לתת-קבוצות המתקיימת שם וכיוצא באלה. ומעבר לכל אלו, עליו להוות כתובת למורה המוסב לכל שאלה או בעיה שצצה אצלו בהקשר לתפקודו בבית הספר. כיסוי כה מלא של תפקיד המלווה נדיר יחסית. למעשה, קיימת שונות רבה בין התכולה והאיכות של הליווי שבהן זוכים המוסבים, על פי דיווחיהם שלהם ושל הקולטים כאחד.

"...הליווי הוא פתוח על פי צורכי המוסב או המורה החדש. אני לא קובעת מסגרות. אני נותנת למוסב ולמלווה לקבוע את התהליך. אני יודעת שיש מוסבים שנעזרים יותר במלווה וכאלה שפחות. יש גם את הרכיבים שמסייעים בצד המקצועי כי המורה החדש משתלב ישר בצוות המקצועי..." (מנהלת תיכון)

"...אני כרצת מלווה מורים חדשים, גם מוסבים, חשוב לי לתת להם מהניסיון והידע שלי, כי ניהול כיתה זה דבר קשה שלא מכינים אותם לזה... הצד המקצועי הם מתגברים, עוזרים להם בבניית מערך שיעור, מבחנים, בדיקה, אלה דברים שההדרכה לגביהם היא פשוטה, ניהול הכיתה זו המשימה הקשה באמת ובה אני כמלווה משקיעה הרבה ונעזרת לפעמים בכל הצוות..." (רכזת מלווה, תיכון)

מלבד תכולת הליווי יש המלווים נבדלים ביניהם במידה ניכרת במידת המקצועיות ובמידת המחויבות שלהם לתפקיד. התפקיד בגרסתו המלאה דורש כישורים בינאישיים, יכולת לעיבוד נושאים רגשיים, יכולת פדגוגית והבנה מעמיקה בניהול כיתה לצורכי הצפייה והמשוב שבעקבותיה וכיוצא באלה. כמעט בשום בית ספר אין הכשרה ייעודית למלווים למילוי תפקידם. כך שמדובר ביכולות ובמיומנויות "טבעיים" שהמוסב יכול לצאת נשכר מהם ככל שמנהל בית הספר היטיב לבחור מבין האפשרויות שעמדו לרשותו. אשר למחויבות, גם היא משתנה ממלווה למלווה, אבל יש לזכור כי כמורים באותו מוסד עצמו, לרוב הם עמוסים במחויבויות נוספות, מרכזיות וחשובות יותר עבורם, וכי התגמול הכספי הניתן לעניין זה נחשב למועט יחסית. כתוצאה מכך, אף אם יש שונות ברורה בעניין זה בין מלווים שונים, אפשר להתרשם שבמרבית המקרים הם מעניקים עזרה נחוצה, אבל מוגבלת למדי מבחינתו של המורה המוסב. נקודות התורפה השכיחות הם גם מוגבלותם בעזרה בצד הרגשי או הפדגוגי, שהרי כאמור אינם אנשי מקצוע בתחום, ובמה שקרוי בשם 'ניהול כיתה' הם יכולים להסתמך רק על ניסיונם שלהם. לחץ הזמן המאפיין את שני הצדדים לקשר, ואיכותו הלא מספקת של קשר זה, נוטים לרופף אותו ולדלל אותו. מלכתחילה הוא נקבע לרוב למשך שנה, כשבמקומות מסוימים ניתן להאריכו בעוד שנה אחת, אבל הדבר אינו שכיח. כמו כן, צריך לזכור כי מרכיבים שונים מהפונקציות שהמלווה אמור למלא עבור המורה המוסב מבוצעים על ידי בעלי תפקידים נוספים ובראשם הרכז המקצועי. בתוקף תפקידם בעלי תפקידים אלו פוגשים תדירות את המורה המוסב לצרכים משימתיים שוטפים ולא לצורכי ליווי וקליטה בלבד. זאת בניגוד למלווה, שהוא למעשה בעל התפקיד היחיד כמעט שמצוי בקשר עם המורה המוסב רק כדי לסייע לו להיקלט. לעיתים קורה, אם

כן, שבמקרים שבהם המלווה אינו משמעותי דיו או אינו פנוי מספיק עבור המורה המוסב, תפקידו הולך ומתרוקן מתוכנו לטובת גורם אחר.

"...צריך להנהיג כאן ליווי יותר אינטנסיבי. היה בהתחלה משהו כזה, אבל זה לא נמשך... אין תוכנית עבודה, ולדעתי המלווה לא תמיד מתאים לתפקיד כי הוא לא בייביסיטר, הוא צריך להנחות, להיות כמו קואוצ'ר, לתמוך, אבל גם לתת משוב, להראות טעויות ושנסלול יחד את הדרך. אני איכשהו לא הצלחתי ליהנות ממנו..." (מוסב, תיכון)

"...יש לכול מורה חדש ליווי של מורה ותיק. אני קיבלתי מורה ותיקה, עם המון סבלנות ויכולת שמלמדת 5 יחידות הרבה שנים. היא עוזרת הרבה. ראשית – מה ללמד, מהי התוכנית, מה הסדר הדרוש, איך לחבר בין נושאים. מהניסיון שלה, מה קשה להבנה ואיך ניתן לפשט את החומר המורכב. אלה דברים בסיסיים. שנית – יש קו פתוח אליה, אני מעביר התלבטות בווטסאפ והיא ישר עונה לי. האפשרות הזאת מאוד מסייעת... אתה לא לבד. היא מעין חבר טלפוני מחוץ לשעות בית הספר..." (מוסב, תיכון)

הרכז

כאמור, הרכז אינו מצוי בקשר עם המוסב לצורך קליטתו, אלא בעיקר כמנחה וכמנהל המקצועי שלו, אבל הדרכה שוטפת זו, כשהיא נעשית בנקודת הזמן שבה המוסב הוא עדיין בגדר זר וטירון במוסד הספציפי, טבעי שהיא משמשת גם מעין עזרה להיקלטות בכללותה, שהרי הרכז, המעניק למוסב הסברים מקצועיים ומנהלתיים על חומר הלימוד וההתארגנות להוראה, מהווה לא פעם, באופן ישיר או עקיף, גם מעין מלווה לא רשמי המעניק מידה כזו או אחרת של תמיכה רגשית, הפגת חששות, מידע רלוונטי על בית הספר, עזרה בניהול כיתה, עיצוב סגנון הוראה וכדומה. היחס בין ההדרכה השוטפת למתן ליווי אצל רכזים שונים תלוי גם בצורכי המורה המוסב ובנכונות שלו לקבל עזרה, וגם ברכז, באישיותו, במידת הלחץ והעומס שהוא מצוי בה, בעמדתו כלפי מוסבים ועוד. וכאן, כמובן, יש הבדלים ניכרים בין רכזים, לרבות רכזים שהיו מוסבים בעצמם, שבמרבית המקרים מגלים על כן הבנה והיענות רבים במיוחד לצרכים הייחודיים של המורה המוסב. ועדיין, בראייה מכלילה אפשר לומר שלעיתים קרובות הרכז הופך למלווה האמיתי, ליווי שאף כולל לעיתים צפייה במורה המוסב ומתן משוב על כך. חיבור זה אל הרכז נוצר בשל נקודת המוצא הנוחה לכך, מתוקף הקשר המשימתי הישיר בינו ובין המורה המוסב, וגם משום שבניגוד למלווה הייעודי, הרכז שעוזר למורה החדש להיקלט ולהתפתח בתפקידו החדש מרוויח מכך לא רק סיפוק מקצועי, אלא גם מורה המתפקד כהלכה בצוות שלו. ועדיין, כדאי לחזור ולציין שבתנאי הלחץ והעומס שהכול, ובעיקר הרכזים, פועלים בהם בבית הספר המצוי, אין לרכז זמן רב להקצות למורה המוסב החדש שלו, ולרוב הוא עושה את המינימום הנדרש לצורך תפקודו של הלה ותו לא.

"...יש רכות, אבל היא נוכחת בעיקר בישיבות המקצועיות, היא לא מתערבת בקליטה, לא מתעניינת בקשיים שיש לי, מתייחסת עניינית לצד המקצועי בלבד..." (מוסב, חטיבה)

"...למזלי, הרוכות עם ראש פתוח ותומכת בכל השיגעונות שלי. יצרתי בכיתה צמידים של מצטיינים ומתקשים. הייתה לזה התנגדות, כי רצו להוריד את המתקשים להקבצה נמוכה יותר, והיא תמכה בי... ויותר מזה, היא ישבה וביחד העלינו רעיונות איך לשפר את עבודת הצמד... ובכלל היא תומכת, מסייעת בכל מה שהיא יכולה, זוהי הרגשה טובה למורה חדש, זה מעניק ביטחון..." (מוסב, תיכון)

מנהל בית הספר

תפקידו של המנהל בתהליך הקליטה הוא בשתי רמות עיקריות המשלימות זו את זו - כמתווה הראשי של מסלול הקליטה בבית הספר וכמשתתף בו באופן ישיר. כמוביל ומעצב תהליך הקליטה, המנהל אמור לקבוע את מדיניות הקליטה, לדאוג למינוי מלווה ראוי,

לעקוב אחר הקליטה בפועל, לזהות פערים, להתערב כשצריך בטרם משבר, לדאוג לתחקור הצלחות וכישלונות בקליטת המוסבים ולהפיק מכך את הלקחים הדרושים. מעטים המנהלים שאצלם יש כיסוי מלא לכך. נראה, על פי הדיווחים, כי במרבית המקרים מדובר בכמה הנחיות כלליות בנושא, לצד אמצעי מקובל כמינוי מלווה. באופן זה כל מהלך הקליטה מתנהל כמו מעצמו ללא מעורבות רבה של המנהלה. עם זאת, למנהל יש עדיין תפקיד קריטי ודרמטי בהעברת המסר בארגון שלו ביחס לקליטת מוסבים. עד כמה זה באמת חשוב בעיניו? העמדה השכיחה של מנהלים בנושא זה, מעין אמביוולנטיות פסיבית למדי, משפיעה על האיכות והאינטנסיביות של קליטת המוסב בבית ספרם, על התייחסות חדר המורים למוסבים, על מידת הגיבוי שהם יקבלו בעת הצורך ועל תחושת המוסבים עד כמה הם רצויים בבית הספר. ניתן להניח שאצל אותם מנהלים מעטים יחסית, גם אם לא נדירים, שאכן מייחסים חשיבות רבה לקליטת המוסבים ורואים בה תרומה משמעותית לבית ספרם, רבים יותר סיכויי המסר הזה לחלחל, להיקלט ולהשפיע בקרב כלל חברי הצוות.

"...המנהלת אומרת שהדלת שלה תמיד פתוחה, אבל אין פגישות קבועות למעקב או סתם לשמוע על קשיים... זה כאילו שיש ליווי זה מספיק..." (מוסב, חטיבה)

"...המנהלת מעורבת מאוד, היא והסגנית מתעניינים, מזמינים את המלווה לשיחה, היא עוקבת אחרי הצד הפדגוגי, הרגשי, היא נכנסת לשיעורים לצפייה, נותנת משוב... אני יודע שחשוב לה שיהיו מוסבים בבית הספר..." (מוסבת, תיכון)

"...המנהל צפה בשיעור שלי. בכלל, אמנם אין תהליך מובנה של קליטה, אבל יש התעניינות. זה אומר שיש התעניינות אישית. שואלים איך את מרגישה, מה קורה, ויש בנוסף צפייה בשיעורים, מתן משוב שיחה, רפלקסיה, כל התהליך. המנהל צפה ושוחח איתי ארוכות לאחר מכן. זה היה טוב גם במונח המקצועי, כי הוא התייחס לנקודות שאחרים פחות הדגישו, גם ברמת התוכן וגם ברמה הדידקטית, ובכלל היה נעים לשוחח איתו ולראות שהוא יודע על כל המורים החדשים..." (מוסבת, תיכון)

ההשתתפות הישירה של המנהל עצמו בקליטה באה לידי ביטוי בכמה דרכים. צפייה במורה המוסב ומתן משוב בעקבות כך היא נורמה שכמעט כל מנהל שומר עליה. לעיתים הדבר מסתכם רק באקט הסמלי שלפיו גם הדרג העליון ביותר בבית הספר בוחן ומדריך את המורה המוסב החדש, ולעיתים, בשכיחות פחותה, המורה המוסב חווה אותה כתרומה ישירה של הסמכות העליונה בתחום זה בבית הספר לעיצוב דרכי ההוראה שלו. גם פגישות אישיות שיזם מנהל עם המורה המוסב יכולות לקבל אופי של אקט ניהולי מינימליסטי, הכול בהתאם לתדירותן ולאופי ביצוען: פעם בשנה או מעט יותר, כמו לצאת לידי חובה או כפי שקורה מנגד, במקרים מעטים יחסית, התרחשות אינטנסיבית ורציפה יותר, שמפגינה את חשיבות הנושא בעיני המנהל, מאפשרת לו לשמש כאחזן קשבת למוסב, כמו גם לתרום ישירות מעצמו והנחייתו לקליטתו ולהתוויית המשך דרכו בבית הספר. הדבר משליך גם על הביטחון וההעזה של המוסב לפנות למנהל כשהוא נתקל בבעיה שהדרגים הנמוכים יותר בבית הספר אינם יכולים או מעוניינים לפתור. למשל, גיבוי מול מתקפה של הורים עליו. בעיה טיפוסית ונפוצה שהמוסב מגיע עמה, בצר לו, למנהל, היא הקשיים הגדולים שלו במימוש זכויותיו מול המשרד כמעסיק. עקב החשיבות הרבה של נושא השכר עבור המוסבים וחוסר האונים שלהם בחזית זו מול המערכת, מעורבות של מנהלים בעניין זה שכיחה למדי. לא מעט מהם מנסים לסייע למוסב בתחום זה, גם אם באינטנסיביות משתנה. חלקם ישמעו מהמוסב על תלואותיו בנדון, יעודדו אותו וינסו להתערב לטובתו במידות מוגבלות של הצלחה. מעטים נוטלים אחריות מוצהרת לנושא זה ומנסים באמת ובתמים לצמצם ככל הניתן את "המפגע" הזה בעיניהם, דבר שגם אם במרבית המקרים חושף את מוגבלות כוחם בנושא, מצליח לפי הדיווחים לצמצם במשהו את משך הבעיה ובעיקר לשכנע את המוסב שהוא אינו לגמרי בודד במערכה.

"...המנהלת הייתה בשיעורים שלי ושיחת המשוב הייתה מצוינת, היא שילבה את המשוב בשיחה אישית זה נהדר, גם למדתי כמה דברים חשובים מהמשוב שקיבלתי והיא גם רצתה לדעת איך אני מתאקלם, מהן הבעיות והבטיחה לעזור מול משד החינוך..." (מוסב, חטיבה)

"...המנהלת עזרת בבעיות מול המשד ומול מנהל החינוך בעיר, אבל הכוח וההשפעה שלה מוגבלים, היא פונה למפמ"ר ושם זה נעצר..." (מוסב, תיכון)

"...אין גיבוי מול ההורים, כי זה קודש הקודשים של המשד, והרשות והמנהלת לא עומדת מול זה וחבל..." (מוסב, תיכון)

צפייה במוסב ומתן משוב – המלווה, מנהל בית הספר, לעיתים מזומנות הרכז ולעיתים מזומנות פחות גם היועצת, ייצפו מדי פעם במורה המוסב ויתנו לו משוב על כך. במבט כוללני אפשר לתאר מרכיב זה בקליטת המורה המוסב כאקט בעל חשיבות פוטנציאלית רבה עבורו, המתממש לרוב רק בחלקו. מבחינת מרבית המוסבים הצפייה בהם נחוצה מאוד לפיתוח מיומנויות ל"ניהול כיתה" שבחסרונן הם מרגישים במיוחד, ולגיבוש סגנון ההוראה האישי שלהם. באותה שעה מאפשר להם הדבר, לפחות להלכה, ביטוי רגשי וקבלת תמיכה מגורם מטעם בית הספר בשלב קריטי עבורם של התמודדות עם המבחן המאיים והמערער לעיתים, המפגשים הראשונים עם תלמידיהם. אולי משום הצורך העז הזה בהתייחסות ובסיוע, מעטות כל כך התבטאויות על חרדה מעצם הצפייה הזו מתוך חשש של המורה המוסב להיחשף בחולשתו מול הקולטים אותו.

התרומה שהמוסבים מייחסים בפועל לצפייה ולמשוב שהם מקבלים שונה ומגוונת גם כשמשוים בין בתי ספר שונים וגם כשמשוים בין צופים שונים במוסב באותו בית ספר עצמו. יש מקרים לא מעטים שכמשוב על הצפייה בהם קיבלו המוסבים הערות בונות על דרך ההוראה שלהם, פתרונות לבעיות מציקות ברמה הפדגוגית של העברת השיעור וניהול הכיתה, כמו גם מידה של תמיכה חלקית, קטועה, אבל משמעותית מאוד בעבורם באותו שלב. במקרים רבים עוד יותר הצפייה והמשוב שבקבוצתיה נתפסים כסתמיים ומאכזבים למדי. הסיבות העיקריות לכך הן מיומנות לא מספקת של הצופים, בעיקר המלווים, בעיקר ביכולת לתת משוב בונה ואפקטיבי עבורם. כמו כן לעיתים הצפיות הן מועטות ואקראיות מדי והמשוברים חטופים מכדי שניתן יהיה להפיק מהם משהו בעל ערך. טענה נוספת שעולה היא שהצפיות אינן מצליחות לתרום למוסב בדיוק במקום שהוא זקוק להן, בשיפור יכולת ההתמודדות או 'ניהול השיעור' שלו, עם תחילת דרכו בבית הספר מול התלמידים פורקי העול שמולו. זאת משום שעצם הצפייה של מורה ותיק, רכז, או מנהל בשיעור מרסנת את התלמידים ויוצרת מצג שווא לגבי עומק ועוצמת הבעיה שעמה הוא, כמורה חדש וחלש עדיין, נאלץ להתמודד.

"...אני צופה בהם בצורה אינטנסיבית ויושבת לאחור מכן על משוב ובודקת יישום. אחרי כל שיחת משוב יש תוכנית שיפור - במה אני אשתפר בפעם הבאה. זה חשוב כי צריך לראות עקומת למידה..." (סגנית מנהל תיכון)

"...קיבלתי משוב ואני מוכרח לציין שהיה חלק מהמשוב שהיה ממש חשוב... למשל היה לי נוהג מבלי שהרגשתי לחזור כמה פעמים על אותו דבר והתלמידים הרגישו בזה, אני פחות. תצפתה מורה למקצועות הומניים, תנ"ך וספרות, שהיא בעלת ניסיון ואישיות מיוחדת, והיא ממש עבדה אתי על הנוהג הזה. זה תרם ופעם ראשונה שהעירו לי... או קיבלתי משוב על הדרך בה אני מציג שאלות, אלו היו דברים קטנים שעזרו לי..." (מוסב, חטיבה).

"...היתרון הגדול היה שיעורי הצפייה, המשוב והרפלקסיה. זה מה שנתן כלים להמשך. לצערי לא כולם היו ברמה, אבל משוב חכם ורפלקסיה זה כלי עבודה מצוינים למורה בכלל, ולמוסב שהכול חדש לו בפרט..." (יסודי, מוסבת)

אף על פי שחדר המורים, בניגוד לרכז למשל, אינו מרכיב בסל הקליטה שעוצב במיוחד עבור המוסב, וגם אין לו זיקה מיוחדת אליו, כמעט כל המוסבים קושרים אותו לטיב תהליך הקליטה שעברו ולעיתים אפילו להחלטה מרחיקת לכת, כמו עזיבת בית הספר. חדר מורים אוהד מחזק את המוסב מול קשיי הקליטה, מקל על בדידותו בגוף החדש והזר שאליו הגיע, ותורם ליכולתו לראות עצמו כחלק ממשפחת בית הספר. מנגד, חדר מורים עוין או אדיש לחלוטין מערער את הביטחון של המוסב ביכולתו להיקלט בבית הספר ולעיתים מערער את בטחונו במערכת החינוך כולה. השונות הניכרת הקיימת בין חדרי המורים של בתי ספר שונים, מנקודת מבטו של המוסב, היא, כך נראה, תוצר של תרבויות ארגוניות שונות והלכי רוח שונים מול מורים חדשים בכלל ומוסבים בפרט. הלכי רוח אלה, תלויים במידה רבה, גם אם לא רק, ביחסו של מנהל בית הספר לנושא ובמסרים שהוא מעביר על כך למורים. למרות השונות הזו, חדר המורים הטיפוסי, לפחות על פי ראייתו והתנסותו של המורה המוסב המתחיל, מתואר כגוף אדיש למדי לנוכחותו של מורה חדש. הקשרים החברתיים בתוכו מתנהלים בתת-קבוצות, לרוב, גם אם לא תמיד, על פי חתכים מקצועיים. וכמו כל מוסד מסוג זה יש לו את מנהגיו שלו, הבאים לידי ביטוי בדברים קטנים כגדולים. הקלות והמהירות שבה המורה החדש ילמד אותם וימצא לו מקום משלו בחלל הזה, תוך התפוגגות תחושת הזרות שאופפת אותו, תלויה בשאלות כגון אם וכיצד הוצג לכלל המורים - לרוב הוא מגיע ללא הצגה מוקדמת - במידת החברתיות שלו עצמו, בהיחלצות הספונטנית של מורה זה או אחר להדריך אותו בנבכי המקום החדש, גם אם רוב עמיתיו אינם מגלים בו עניין. נראה שבסופו של דבר מרבית המוסבים החדשים ימצאו להם פינה משלהם בחדר המורים, אבל זאת בקצב ובאופן שאינם מותירים רישום חיובי ומחזק של ממש אצל המוסב שזה מקרוב בא. מנגד, כפי שכבר ציון בתחילת הדוח, מנהל אכפתי לנושא יכול להשפיע גם בתחום זה, אף שמדובר בעניין שאינו נענה בקלות להנחיות ישירות.

"...חדר מורים הוא מאוד גדול. אם תיכנסי תראי שיש קבוצות קטנות של מורים זה טבעי. יש את הקבוצות המקצועיות שבדרך כלל יותר קרובות ביניהן, יש ותיקים... לי למשל יש קבוצה קטנה של מורים שבאו בערך בתקופה שלי, אני חושבת שככה זה בכול מקום. יש כאלה שיש אתם תקשורת טובה יותר והאחרים..." (רכזת, תיכון)

"...אני מנהל מאוד סמכותי, וכולם יודעים שאני בעד יזמות, חדשנות ומורים מוסבים, זה משפיע על האווירה בחדר המורים..." (מנהל, תיכון)

"...אני כמנהלת מרגישה שחדר המורים יכול לעשות יותר... יש שיפור, אבל עדיין הקשר הוא עם הקבוצה המקצועית, זה טבעי ורצוי, אבל צריך לפעול ליותר, ואני מתכוונת להקים צוותים לפרויקטים מיוחדים של מוסבים וותיקים..." (מנהלת, חטיבה)

צוות המורים המקצועי

ישיבות שבועיות בראשות הרכזת ופעילות שוטפת מול צוות המורים שאליו שייך המורה המוסב, מהוות גם הן מרכיב בתהליך הקליטה שלו, גם אם הן אינן נעשות במישרין לשם כך. למרבית המוסבים ההתנסות בפורום הזה אכן סובבת בעיקר, ולעיתים רק, סביב תכנים מקצועיים: נוהלי עבודה, מדדים לשיפוט תלמידים, טכניקות וכלים לעבודה איתם. למרות שמעטים המקרים שבהם פורום זה מספק מענה לצרכים של תמיכה חברתית ורגשית למורה המוסב, הוא עשוי להקנות לו ידע ומיומנויות הסוללים את דרכו למצב של מורה עצמאי, דבר שמתמש במידות שונות של אינטנסיביות בבתי ספר שונים. צוות המורים עשוי לשמש גם כחוליה מקשרת בין המוסב לחדר המורים, להוות עבורו פינה

ידידותית ואוהדת יחסית במקום הזה, הזר והאדיש כלפיו. זאת בתנאי שהמורים הנמנים עם הצוות 'שלו' שומרים על נוכחות קבוצתית משלהם במסגרת של חדר המורים, דבר שלא תמיד קורה.

"...הפגישות עם הרכזת והצוות המקצועי זה ממש למידת עמיתים כמו שדמיינתי. עושים ביחד דפי עבודה, בונים מבחנים, כל אחד תורם, לומדים ביחד. יש ניצול נכון של הידע של הוותיקים לעזרת הצעירים. למשל, מביאים דף עם נתונים ומנתחים ביחד מה אפשר להפיק מזה. או מעלים רעיון איך ללמד נושא מסוים ויש דיון, מעלים הצעות ואין פסילה סתם, יש שאלות מנחות, כולם מאוד מתורגלים לעבוד ביחד ויש כבוד הדדי..." (מוסבת, תיכון)

"...הצוות המקצועי הוא זה שעוזר לפיתוח כלים מעשיים, איך מלמדים נושאים שונים. רואים מערכי שיעור, שאלות איך בונים מבחן, מהם הקריטריונים לבדיקה. אלה דברים שמתגבשים בצוות המקצועי ולומדים אותם תוך כדי העבודה הקבוצתית, אבל זה בעיקר מקצועי..." (רכזת, חטיבה)

קבוצה לסיוע ולעיבוד רגשי – למרות שהתייחסות של הקולטים לקשיים הרגשיים של המוסבים בעקבות המפגש הקשה עד הטראומטי שלהם עם בית הספר אינה נדירה, גם אם היא נחלת מיעוט בלבד, התרגום של הדבר להתערבות מקצועית הממוקדת בכך נדירה אף נדירה. למעשה רק בשני בתי ספר מתקיימת פעילות שזו מטרתה המוצהרת. בשני המקרים מדובר בקבוצה של מורים מוסבים חדשים שתחת הנחייתו של גורם מקצועי עוסקת בשיתוף ובעיבוד החוויות הקשות שחוו והמטענים הרגשיים החזקים שנלווים לכך. במקום אחד המנחה הוא פסיכולוג שעובד עם בית הספר, בשני - יועצת. נראה שההיענות לכך מצד המורים המוסבים טובה והם מתייחסים לדבר כצעד מסייע ומשקם מבחינתם. בשאר בתי הספר שבהם הייתה התייחסות מפורשת לצורך של המורים המוסבים החדשים בתמיכה ובעיבוד רגשי, ההנחה היא שמענה לכך ניתן במסגרת העבודה של המוסב עם המלווה או עם הרכז, הנחה שמתאמת, במרבית המקרים, באופן חלקי בלבד. ייתכן כי הסיבה לכך היא שרק לפני גורם מן החוץ יכולים מורים מוסבים לשתף בפתיחות הדרושה במועקות, בחרדות ובחולשות שלהם, כפי שנטען בבית הספר היחיד שבו עוסק בכך פסיכולוג מן החוץ. יש לציין בהקשר לכך כי במרבית מכללות ההכשרה מתקיימת קבוצת דיון ושיתוף לבוגרי ההכשרה במהלך השנה הראשונה שלאחר סיום ההכשרה. במיעוט מן המקרים היה בהן, על פי דיווחי המוסבים, כדי לענות על צורכיהם בתחום הרגיש שבו אנו דנים, תחום שלא כל המוסבים פתוחים באותה מידה לגעת בו.

"...מורה מוסב עסוק בעצמו, בדימוי שנפגע, ברגשות, באי-ביטחון ובשאלות: מי אני? מה אני עושה פה? ...לקח לי זמן להבין שהצד הרגשי הפגוע חוסם את הצד המקצועי וחייבים לטפל בו על מנת שהמורה יוכל להשתלב ולבטא את עצמו מקצועית. בצד המקצועי הם אלופים, אבל צריך להיות נקודת גישור שעוזר למוסב והקמת עם פסיכולוג קבוצה שמטפלת בצד הרגשי..." (מנהלת, חטיבה)

"...יש את החממה שזה מאוד עוזר. אלה מפגשים שמארגן בית ברל. בשנה הראשונה לאחר הסיום הם שבועיים. אחרי מספר חדשים - אחת לשבועיים. קבוצה של 10 בוגרים בעלי מקצועות חופשיים שנפגשת לדון בבעיות, לקבל ייעוץ, תמיכה ולשפר את המיומנות... הקבוצה פתוחה ומאוד עוזרת כי המנחה טובה והמשתתפים באים עם נכונות ללמוד. ולכן עולות בעיות מנתחים אותן ומקבלים כלים גם לניתוח וגם למציאת פתרון. זה גם ונטילציה או קתריסיס. כי ההתנסות גזלת הרבה מתח ולחץ ולא תמיד יש איפה לדבר על זה..." (מוסבת, תיכון)

עזרה מול משרד החינוך כמעסיק

בסקרים הטלפוניים נשאלו המורים שעברו הסבה על אודות המענה שקיבלו בנוגע לסוגיות אדמיניסטרטיביות ובירוקרטיות כגון הכרה בוותק וטיפול בשכר. רק 49% מדוברי העברית ו-68% מדוברי הערבית דיווחו שקיבלו מענה לסוגיות אלו במידה רבה או רבה מאוד.

בראיונות האיכותניים עלו סוגיות אלה לדיון:

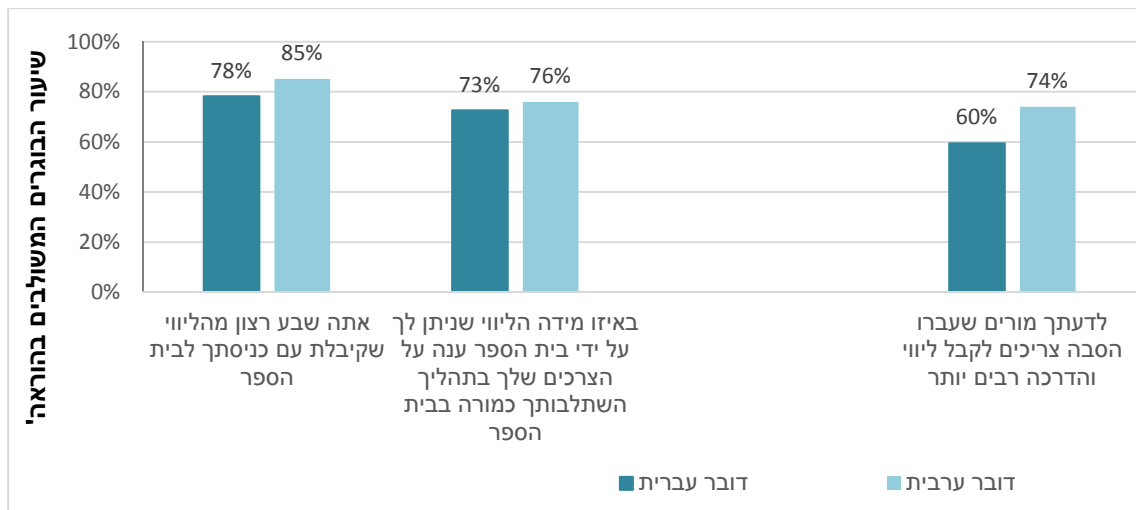
"...בשלב מסוים אחרי שהיה לי תיאום שכר התחילו הבעיות ונחשפתי לשבעת מדורי גיהנום בגלל משרד החינוך. לא האמנתי שמשד ממשלתי מתנהל בכאוס כזה וברוע. אין לי מילים אחרות לתאר את המצב, טעויות שכר נוראיות. 90% משרה קבלתי 792 ש"ח זה נמשך כמה חודשים. המנהלת התערבה, מי לא... הם בשלהם... נסעתי למשרד, חיכיתי בשקט וכשהגיע תורי הפקידה קמה ללכת שעה וחצי לפני הזמן מבלי להתנצל, וכאילו אני והאחרים שהמתינו לא קיימים..." (מוסב, תיכון)

למרות הבעיות הקשות ומפח הנפש העז שחווים מרבית המוסבים, שאינם גמלאי צה"ל והמשטרה, בתחום זה של אדמיניסטרציה ושכר אין כמעט בשום בית ספר כתובת ברורה ומוצהרת שאליה יכול המוסב החדש לפנות כדי שיעזרו לו בהתמודדות הקשה הזו. מדובר, יש לשוב ולומר, בבעיה שאינה שולית כלל וכלל מבחינתם של המוסבים. מדובר בוותק שאינו מוכר להם במלואו או כלל לא, מה שמפחית משכרם, או תעודת הוראה שלעיתים מסיבה שאינה ברורה להם אינה נמסרת להם או שחסר בה משהו שהמוסב אינו מודע לו. מעבר לכך תחושת חוסר האונים מול ההתעמרות הבירוקרטית היא מקור לקשיים כלכליים. בתי הספר ככלל משאירים זאת עקרונית לטיפולו של כל מוסב ומוסב, משל היה הדבר שייך למערכת היחסים האישית שלו מול המעסיק, משרד החינוך או הרשות המקומית, ולא לבית הספר שאינו יכול לקחת אחריות על כך. במרבית המקרים, על כן, לא יקדים בית הספר תרופה למכה ולא ידריך את המוסב מלכתחילה בעניין זה, אלא ינסה לסייע לו רק לאחר שישווע לעזרה בחוסר אונים, ורק במקרים מועטים יושיט לו יד עוד קודם לכן. לעיתים קרובות מי שנחלץ לעזרתו של המורה המוסב הוא מנהל בית הספר, זאת מתוך הכרה בעוצמת הכוח הבירוקרטי שעומד ממול ובסרבנותו. המנהל פונה לכל מי שרק אפשר, כדי שיתערב לזכות המורה שלו: מפקח מקצועי בתחום ההוראה של המורה המדובר או גורם בעל משקל אחר. כפי שכבר אמרנו, ההצלחה היא מוגבלת, אבל עבור המורה המוסב יש בעצם ההיחלצות הזו לעזרתו משום עידוד וחיזוק. באותה שעה, כשהדברים ממאנים להיפתר למרות הניסיונות הנמרצים לעזור, גובר התסכול של המורה המוסב בשל תחושת האנרכיה והשרירותיות השולטת במערכת.

"...ההתחככות עם משרד החינוך הוא נורא והמנהל משתדל, אבל זה מעבר ליכולתו... יש תמיכה אישית והתערבות, באמת ניסו, אבל בדרך כלל זה לא עוזר... לי זה לא עזר והמשכתי לקבל את אותו שכר מעליב..." (מוסב, תיכון)

לסיכום נרצה להציג את עמדותיהם של המורים שעברו הסבה על תהליך הליווי שקיבלו מבית הספר:

תרשים 8: עמדות המורים שעברו הסבה על הליווי שקיבלו בכניסתם להוראה



78% מדוברי העברית ו-85% מדוברי הערבית דיווחו שהם מרוצים מהליווי שקיבלו עם כניסתם לבית הספר. כשלושה רבעים מהם מדווחים שהליווי שניתן להם ענה על הצרכים בתהליך ההשתלבות. עם זאת, 60% מדוברי העברית ו-74% מדוברי הערבית חושבים שמורים שעברו הסבה זקוקים לליווי והדרכה רבים יותר. לא התקבלו הבדלים משמעותיים לפי שלב גיל.

במטרה ללמוד יותר על צרכי הליווי של המורים שעברו הסבה נותחו הנתונים על פי הרקע התעסוקתי הקודם של המורים באופן הבא: מורים שההוראה היא קריירה שנייה שלהם - דיווחו כי עסקו לפני ההסבה בתחום ההתמחות שלהם, מורים שהוראה היא קריירה ראשונה שלהם - דיווחו שלא עסקו בתחום ההתמחות שלהם לפני ההסבה. הלוח הבא מציג נתונים אלה באופן נפרד עבור מורים מוסבים שזו קריירה שניה שלהם לכאלה שלא.

לוח 21: עמדות המורים שעברו הסבה על הליווי שקיבלו בכניסתם להוראה על פי קריירה קודמת

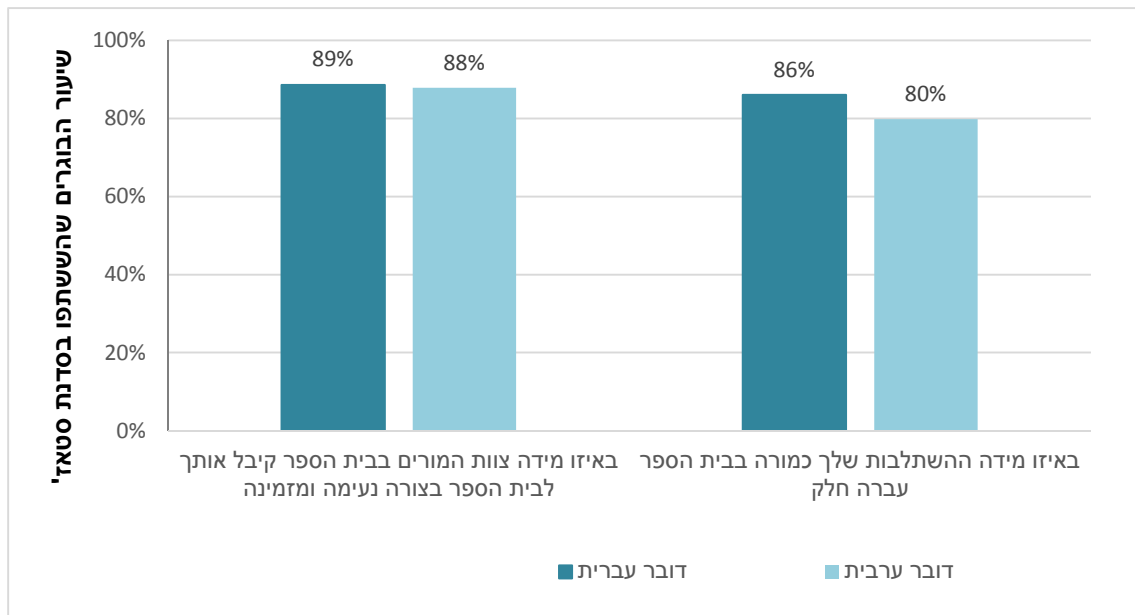
דובר ערבית		דובר עברית		
קריירה שנייה: בעלי ניסיון בתחום ההתמחות	קריירה ראשונה: ללא ניסיון בתחום ההתמחות	קריירה שנייה: בעלי ניסיון בתחום ההתמחות	קריירה ראשונה: ללא ניסיון בתחום ההתמחות	
39	68	245	252	N
82%	88%	75%	82%	אתה שבע רצון מהליווי שקיבלת עם כניסתך לבית הספר
64%	79%	57%	64%	לדעתך מורים שעברו הסבה צריכים לקבל ליווי והדרכה רבים יותר?
73%	79%	70%	75%	באיזו מידה הליווי שניתן לך על ידי בית הספר ענה על הצרכים שלך בתהליך השתלבותך כמורה בבית הספר

מהלוח עולה שבשני המגזרים עמדות מורים מוסבים שזו הקריירה השנייה שלהם נמוכות יותר בהשוואה למורים מוסבים שזו הקריירה הראשונה שלהם.

לבסוף, המורים שעברו הסבה נשאלו בסקרים הטלפוניים שאלות כלליות על אופן הקליטה שלהם בבית הספר. נרצה לסייג ולומר שהתשובות המוצגות הן רק של בוגרים אשר השתלבו בהוראה והתמידו בעבודתם כמורים:



תרשים 9: עמדות המורים שעברו הסבה על השתלבותם בהוראה



מהתרשים עולה תפיסה חיובית על השתלבות המורים החדשים בבית הספר, כ-90% מהם בשני מגזרי השפה מרגישים שצוות בית הספר קיבל אותם בצורה נעימה ומזמינה, מעל 80% מדווחים על השתלבות חלקה בבית הספר, אם כי נרצה לציין שמדובר בתפיסת הקליטה וההשתלבות בדיעבד, וכי העונים הם מורים אשר השתלבו בהוראה בבתי הספר. לא התקבלו הבדלים משמעותיים לפי שלב גיל.

הלוח הבא מציג נתונים אלה באופן נפרד עבור מורים מוסבים שזו קריירה שניה שלהם לכאלה שלא.

לוח 22: עמדות המורים שעברו הסבה על הליווי שקיבלו בכניסתם להוראה על פי קריירה קודמת

דובר ערבית		דובר עברית		
קריירה ראשונה	קריירה שניה	קריירה ראשונה	קריירה שניה	
70	40	264	262	N
89%	85%	92%	85%	באיזו מידה צוות המורים בבית הספר קיבל אותך לבית הספר בצורה נעימה ומזמינה
79%	80%	88%	83%	באיזו מידה ההשתלבות שלך כמורה בבית הספר עברה חלק

מהלוח עולה שבשני המגזרים ששיעור המוסבים בעלי קריירה שניה המדווחים שצוות המורים קיבל אותם לבית הספר בצורה נעימה ומזמינה נמוך יותר בהשוואה למורים מוסבים שזו קריירה ראשונה שלהם (85% בהשוואה ל- 92% במגזר דובר עברית ו- 85% בהשוואה ל- 89% במגזר דובר ערבית). לגבי ההשתלבות בבתי הספר בקרב דוברי עברית התקבלה תמונה דומה: 83% בהשוואה ל- 88% בהתאמה ואילו בקרב דוברי ערבית לא הנמצא הבדל לפי קריירה קודמת.

לסיכום,

מרבית בוגרי תוכניות ההסבה לומדים בתוכניות הסבה הפועלות במכללות להוראה ולא באוניברסיטאות. שיעור דוברי העברית בעלי עמדות חיוביות ביחס לתוכנית ההסבה נמוך; כמחצית מהם שבעי רצון מהשתתפות בתוכנית ההסבה, 41% מדווחים שהלימוד בה היה רלוונטי לעבודתם כמורים, 37% מציינים שהייתה יישומית, ורק 29% מעריכים שהכינה אותם לתפקידם כמורים בבית הספר. העמדות החיוביות של הבוגרים דוברי הערבית בנושאים אלה עומדות על כ-70%. דיווחים דומים התקבלו גם בנוגע לקורסים למורים חדשים שבהם השתתפו כשני שלישים מהמורים.

בהערכה האיכותנית עלו צרכים מגוונים של המורים שעברו הסבה עם כניסתם לבית הספר; החל בקבלת מידע על נוהלי בית הספר, על המבנה הארגוני והפוליטיקה הפנימית שלו, המשך בצורך בהדרכה מקצועית ופדגוגית בעיקר בתחום של ניהול כיתה, וכלה בתמיכה, סיוע רגשי ומתן גיבוי מול התלמידים, ההורים ומשרד החינוך כמעסיק.

מעל 80% מהמורים מדווחים על השתתפות בסדנת סטאז'. גם בנוגע לעמדות אודות סדנת הסטאז' התקבלו דיווחים שונים בין המגזרים: שיעור דוברי העברית בעלי עמדות חיוביות נמוך יחסית, רק מחצית מהם שבעי רצון מסדנת הסטאז' שבה השתתפו, בהשוואה ל-82% בקרב דוברי הערבית ו-40% מדוברי העברית ו-74% מדוברי הערבית חשים שהשתתפות בסדנה תרמה להשתלבותם כמורים בבית הספר. עמדות דומות התקבלו גם לגבי תפיסות המורים שעברו הסבה בקורס למורים חדשים.

הקושי שהתגלה באיכות תהליכי ההכשרה במכללות בולט במיוחד לאור עמדות החיוביות כלפי הקליטה בבתי הספר: מרכיב עיקרי בסל הקליטה הבית ספרי הנפוץ במרבית בתי הספר (בקרב 74% מהמורים מדוברי העברית ו-69% מדוברי הערבית) הוא הצמדת מורה חונך המלווה את המורה המוסב לאורך שנת ההוראה הראשונה שלו. בנוסף מקבל המורה המוסב סיוע והדרכה מגורמים שונים בבית הספר (מנהל, רכזים, מורים עמיתים).

בסיכומו של דבר, בראייה לאחור 80% ומעלה מהמורים המוסבים שהשתלבו בהוראה והתמידו חשים שתהליך ההשתלבות שלהם בבית הספר עבר האופן חלק, מרביתם מדווחים שהליווי ענה לצורכיהם. עם זאת שיעורים גבוהים יחסית (60% מדוברי העברית ו-74% מדוברי הערבית) חושבים שהמורים המוסבים זקוקים לליווי והדרכה רבים יותר. עמדות מורים מוסבים שזו קריירה שניה שלהם נמוכות יותר מאלו שזו קריירה ראשונה שלהם.

פרק ג' - תפיסות צוותי בתי הספר את קליטת המורים שעברו הסבה

1. קליטה ייחודית למוסבים או במסגרת של מורים חדשים

בפרק זה הדגש הוא על השלכות הסוגייה הזו על קליטת המוסבים על ידי בתי הספר. לכאורה קיימות לעניין זה שתי גישות עיקריות בקרב הקולטים ובעיקר בקרב הדרג המנהל. באחת מהן המורה המוסב שייך לקבוצת המורים החדשים בבית הספר והוא מקבל בדיוק אותו "טיפול", אותו סל קליטה כמורה חדש. על פי גישה אחרת, הוא נחשב קטגוריה בפני עצמה, ומתייחסים אליו בהתאם. מאחורי הקביעות הללו יש לעיתים רציונל מנומק לכאן או לכאן, ולעיתים זהו המצב בפועל מבלי שמישהו ייתן דעתו לסוגיה הזו בכלל. ואולם מעבר לעמדות המוצהרות, יש גורם מבני פשוט יחסית שמכריע את הכף - מספרם הקטן של מורים מוסבים לעומת חדשים "רגילים", מה שמביא לכך שבמרבית המקרים תהליך הקליטה המובנה, או המובנה למחצה, נבנה עבור מורה חדש רגיל והמוסבים המעטים, שאינם יוצרים מסה קריטית שתצדיק את בידולם, מצורפים אליו.

צריך לזכור, כמו כן, שאם יש גורם שבעטיו המוסב החדש מסומן על ידי הקולטים כשונה מן החדש הרגיל, באופן שאמור להשליך על אופן קליטתו, הרי זה הלחץ הנפשי הגדול שהוא מצוי בו. אלא שכפי שראינו עוד קודם לכן, הרוב המכריע של בתי הספר אינם נותנים לכך מענה, מעבר לחבילת הקליטה הסטנדרטית שנתפסת מתאימה למורה חדש ולמורה חדש מוסב באותה המידה.

מידת הקביעות של מרכיבי הקליטה לעומת הפעלתם על פי צורך או דרישה

כאן נבחנת השאלה עד כמה מסגרת הקליטה, על מרכיבי השונים, מייצגת תהליך מובנה ואחיד שכל מורה מוסב חדש עובר אותה, תחנה אחר תחנה, עד שהיא מסתיימת, או שמדובר במגוון אפשרויות, אופציות שעומדות לרשות המוסב, אבל מופעלות רק על פי בקשתו.

בראייה דיכוטומית כזו, במרבית בתי הספר שנבדקו במחקר הנוכחי הנוסח השולט ללא עוררין הוא השני. אין תקן של מספר מפגשים ידוע בין המורה המוסב ובין הגורמים המלווים אותו. ודאי לא במועדים קבועים ועל פי תוכנית סדורה ומוכנה מראש. המורה המוסב אמור לפנות לגורמים שעומדים לרשותו על פי צרכיו והקצב המתאים לו ולארגן את מפגשיו איתם. במעט מאוד בתי ספר התהליך הזה מובנה ומוסדר מלכתחילה.

למעשה, הפער בין שני הנוסחים הללו אינו כה גדול כפי שהוא נראה בתחילה. שהרי ברור שגם בתוכנית המובנה מראש לא הכול סגור ונוקשה והרבה תלוי ברצון וביחזמה של המורה המוסב ובנכונות וביכולת של העומדים מולו להתפנות עבורו. כך שיש פה יותר גמישות משנראה תחילה. מן הצד השני, גם היכן שהדברים מלכתחילה פתוחים, יש בכל זאת מרכיבים קבועים יחסית: עבודה עם מלווה, לדוגמה, דורשת תיאום ומידה של קביעה מראש, לפעמים לאורך תקופה ולא רק באופן נקודתי.

למרות זאת, מבחינת המוסבים עצמם ההבדל קיים. אמנם רבים מהם אינם מתייחסים לעניין זה ודומה שהם כלל אינם מעלים בדעתם אפשרות אחרת. אבל אלו שכן מזכירים אותו כמעט תמיד מבטאים העדפה ברורה לגישה המובנית. לדבריהם, הסטטוס של המוסב במערכת, יחד עם הלחצים והעומס הקיימים ממילא בחיי היום יום של בית הספר, יוצרים מצב שבו גם כאשר מנהל, לדוגמה, אך לא רק הוא, מזמין אליו מוסב בנוסח של "דלתי פתוחה לפניך", המוסב יהסס לא מעט לפני שיתייצב בחדר המנהל עם שאלה דחופה, קל וחומר כשהשאלה אינה כה דחופה. זאת לעומת הקרקע הבטוחה שעליה עומד המוסב כשמדובר בתוכנית קבועה ומוגמרת.

"...אני הייתי רוצה משהו מובנה, שיש תוכנית עבודה עם פגישות קבועות ולא משהו שאני צריך ליזום כל הזמן... זה נכון שיש תמיד מענה לבקשותיי, אבל תוכנית סדורה עם שלבים ותחנות הייתה עוזרת מאוד ולא מטילה עלי את כל היחזמה..." (מוסב, תיכון)

"...מה זה דלת פתוחה? המנהל עסוק מאוד ולא נוח לי להיכנס סתם ככה... אני מעדיפה שהמנהל יזמין אותי לשיחה שנקבעה ולא יצהיר שהדלת תמיד פתוחה, זו סתם הצהרה..." (מוסבת, חטיבה)

מבחינת הקולטים עצמם ההתייחסות הספונטנית לעניין זה מועטה עוד יותר. נראה שדרגת החשיבות והמרכזיות שהם מעניקים לקליטת המוסבים, לעומת נושאים אחרים שבטיפולם, גם כשהם נמנים על אלו המצדדים בכך, אינה כה גבוהה כדי שישלמו את המחיר הכרוך בהבניית התהליך מבחינת משאבי הזמן והמאמץ הכרוכים בו.

2. גישות שליטות ביחס לקליטת המוסבים בבתי הספר

ניתן לזהות שתי תפיסות עיקריות הנוגעות לאופן הקליטה הנכון של מורה מוסב בבית הספר. מדובר בתפיסות שהן תערובת של משנה סדורה ומדיניות מוצהרת בעניין זה, עמדות כלפי מוסבים והתרבות הארגונית השלטת. שתי התפיסות סובבות סביב מידת המעורבות הרצויה של בית הספר בתהליך הקליטה. האחת מותירה לבית הספר, במתכוון, תפקיד שולי ופסיבי למדי בתהליך היקלטות המוסב ומסתפקת בכך שיפעל בזירה הזאת על פי מידת יכולתו בלבד. על פי התפיסה השנייה מצופה מבית הספר, גם אם לא תמיד הדבר מתממש, לקחת חלק פעיל בעיצוב המפגש ובתוצאותיו. כל אחת מן התפיסות הללו מתפצלת לשתיים, אחת מבטאת את התפיסה באופן קיצוני יותר, השנייה - במתינות.

✚ בית הספר כשחקן משני במפגש עם המורה המוסב

על פי ראייה זו, אמור בית הספר להיות פסיבי למדי עם הצטרפותו של המוסב אליו. כך שהכדור נזרק לידי המוסב. בית הספר, למעט מינימום של הדרכה וליווי מתבקשים, אינו מתערב יותר מדי ונותן לדברים להתרחש מעצמם. לפסיביות הזאת, בין שהיא מוצהרת ומודעת לגמרי, ובין שהיא רחוקה מכך, יש רצינול כפול. ראשית היא חושפת בפני המוסב שהצטרף זה עתה לבית הספר את המציאות הקשה, התובענית והקשוחה ללא כחל ושרק, כולל הציפיות מהמורים להשקעה שהיא מעל ומעבר למחויבויות הפורמליות שלהם. ההנחה המובלעת בתפיסה זו היא שמעטה הגנה המושם סביב המורה המתחיל, עלול להסתיר מפניו את תמונת המצב האמיתית. לכן מוטב שיתוודע למצב האמיתי מוקדם ככל האפשר כדי שזה לא יכה בעוצמה כפולה ומכופלת מאוחר יותר.

.. "יש כאלה שמשלים את עצמם, חושבים שהעבודה לא קשה ודורשת פחות, כי יום העבודה קצר. כשהם נפגשים עם הכיתה הרועשת ועם העבודה בבית הם מתחילים לקלוט את הקושי והמעמסה. אנחנו לא מקילים עליהם בהתחלה כי חשוב שהם יבינו את המציאות והקשיים היומיומיים של עבודת המורה..." (מנהל, יסודי)

הרצינול הנוסף, העיקרי אולי, הוא שבכל מקרה היקלטותו של המוסב במוסד, עצם ההישארות שלו במסגרת הזו, תלויים בו, במידת המחויבות והרצינות שאיתה הגיע, בקשיחות שלו, ובעיקר ביכולת שאותה, לפי גישה זו, לא ניתן באמת להקנות - לעמוד מול תלמידים, להשתלט עליהם, להשיג את שיתוף הפעולה שלהם, קל וחומר כשהם כה פרוצים ופורקי עול מולו, כמורה חדש. במילים אחרות, מורה מוסב שנכנס לבית הספר מצוי במעין סדנת מיון, שאינה אלא החיים עצמם בבית הספר. הצלחתו לשרוד בתנאים אלו היא המבחן לכשירותו. מבחינת בית הספר ההפסד בכל מקרה, אינו גדול, משום ההנחות המוקדמות הפסימיות לגבי כשירותם, התאמתם וטיב מניעתם של המוסבים והשפעת אלה על סיכוייהם לשרוד בסביבה הקשה החדשה, לאחר שהגיעו אליה מסביבה נוחה ומפנקת בהרבה.

... "מי שהחינוך הוא שליחות עבורו יסתגל מהר כי הוא מרגיש את ההוראה ככול גופו, הוא צריך תמיכה ועידוד אבל הוא יסתגל וימשיך, המוסב מתקשה יותר, זה לא העולם ממנו הוא בא... לפי

הערכה שלי רובם יעזבו אחרי שנה-שנתיים כי זה לא מתאים להם, אין להם את העוצמה הנפשית שמורה צריך... מעטים יישארו..." (מנהלת, יסודי)

"לא הכינו אותי למה שמחכה לי. הבנתי שהמורה צריך לספוג הפרעות, איחורים, חוצפה וכדומה. כמובן שיש חריגים שבהם המערכת כן מתערבת, אבל הם יותר נדירים. הנורמה היא תשתלט, תספוג, אל תעניש... זוהי בעיה שלך כמורה ולא של התלמידים, ואתה צריך ללמוד להסתדר או ללכת... זוהי המציאות כאן וצריכים להסתגל..." (מוסב, תיכון)

וריאציה מתונה יותר, העולה מדברי מרואיינים אחרים בבתי הספר, מצדדת במעטה מסוים של סיוע והגנה למוסב בהיכנסו לטריטוריה הבית ספרית, בעיקר כשבית הספר מעוניין בהיקלטותו בו, אבל גם גרסה זו אינה מעודדת להגזים במתן עזרה. ראשית, גם היה בית הספר מעוניין לעשות מעל ומעבר למען היקלטותו המוצלחת של המוסב, המציאות החיים התובענית שמקשה על המורה המוסב, זו שאם לא ילמד לחיות אתה, מקומו לא שם, תקשה להגיש לו סיוע מסיבי. להנהלה ולמורים יש מספיק מטלות משלהם. הכול מתוח עד הקצה, כך שאין כוונה ואין הצדקה לפזר אנרגיות רבות מדי סביב המוסב החדש. שנית, זהה אולי העיקר, בשל תחלואי המערכת, הקושי הניכר, החריף, שיחווה המוסב הוא בלתי נמנע, ויש להכיר בכך. איש, לרבות מנהל בית הספר, אינו יכול לשנות מן היסוד את חוקי המשחק הקשים הללו, לא מול התלמידים ולא מול המשרד כמעסיק, ולכן אי-אפשר ואולי גם לא נכון לגונן יותר מדי על המוסב. בית הספר רוצה בו וצריך לעזור לו ככל האפשר בעצה, בהדרכה, בהתערבות, אבל עיקר האחריות מוטלת עליו, ומה שיקרה אתו, בסופו של דבר, הוא מה שצריך לקרות.

"...התפקיד שלנו זה לסלול את הדרך ולא יותר, המוסב צריך לעשות את שאר העבודה. זה אומר שאני אתמוך ואדאג, אבל למה? הכוונה מקצועית, זה ברור, ובכלל, איך להתמצא פה, אבל מול הכיתה?! כל מורה הוא לבד, זה הוא והתלמידים, זה אחריות שלו..." (מנהלת תיכון)

בית הספר כשחקן ראשי במפגש עם המוסב

על פי הנחת היסוד האחרת, שבה מחזיקים אלו שרוצים לקחת חלק פעיל במה שיקרה למוסב בהגיעו לבית הספר, הרי שמעבר לצורך הכללי במורים, קיים עניין מיוחד במורים המוסבים בשל בגרותם, ניסיונם העדיף וכדומה. תכונות אלו, הנתפסות כפוטנציאל חיובי שיש במוסב, יהיה קשה להוציא מן הכוח אל הפועל אם המורה המוסב לא יקבל את התמיכה הראויה בשעה שהוא עושה מעבר חריף כל כך ממציאות ארגונית ותרבותית אחת למציאות אחרת. אם, לעומת זאת, הוא ילווה לאורך הדרך בעזרה מקצועית ואוהדת, רבים הסיכויים שישתגל למציאות הלא פשוטה של מערכת החינוך ויתרום לה מיכולתו הרבה. מה שבולט בגישה זו הוא הדרישה להיות אקטיביים ולהשקיע בקליטת המוסב כדי שכף המאזניים תנוע מסבירות רבה לקליטה כושלת שלו, בשל התנאים הקשים, לקליטה מוצלחת. שנית, התפיסה שלפיה קליטה מוצלחת צריכה להסתיים בהסתגלותו של המוסב לאותם תנאים מאיימים ומציאות לא קלה השוררת בשטח. דוגמה מאלפת לכך היא ההצבעה של מנהלי בתי ספר מסוימים על כך שמה שחווה המוסב מול התלמידים ובמידה רבה מול בית הספר כולו ומול המשרד כמעסיק אינו יכול שלא לגרום אצלו למועקה ואף למשבר נפשי של ממש. משמע, להפוך לאירוע טראומטי. לכן יש לתת למוסב, ביחידות ובקבוצה, סיוע נפשי, רצוי על ידי איש מקצוע. מה שנחשף ביחמה זו אינו רק הרצון העז והמחויבות המוצהרת להיאבק בנקודות התורפה האפשריות של הקליטה ולמצוא להן מענה כדי להבטיח את הצלחתה. טמון בה גם מסר מובלע נוסף, ולפיו את המציאות שיוצרת חבלה או זעזוע נפשי זה, יתקשה לשנות גם בית ספר המצויד ברצון טוב למכביר, ולכן צריך להציע את הטיפול הפסיכולוגי שסייע לצמצם את הנזק. ואם לנסח זאת ביתר חדות, כשמורה מוסב מגיע לבית הספר מוטב שתכינו עבורו את הפסיכולוג.

...המלווה האישי והרכזת זה יותר הצד המקצועי זה לא מספיק, אז בניתי קבוצה עם פסיכולוג שעוסקת יותר בפגיעות, באובדן הביטחון, בתחושות שמלוות את המורה החדש בכניסתו למקום חדש, לא מוכר, שיש בו הרבה מוקשים. אני אומרת מוקשים כי לכול גורם יש פוטנציאל לפגוע בו: תלמיד, הורה ואפילו עמית מן השורה..." (מנהלת, חטיבה)

ואריאציה קיצונית יותר של גישה אקטיבית של בית ספר למפגש עם המורה המוסב היא ראיית המפגש כהזדמנות וכאתגר עבור בית הספר. הדבר מתחיל גם הפעם בהכרה בתרומה שיש למוסב עבור בית הספר בשל המטען האחר שהוא מביא אתו, אבל במקרה זה הדגש אינו עליו ככוח הוראה איכותי, על כל פנים לא רק ככזה, אלא על הפוטנציאל לשינוי, ההתחדשות והיצירתיות שטמונים בו בעבור בית הספר כולו, דווקא משום שלא צמח בתוך דלת האמות של מערכת החינוך המאובנת משהו. הצורך והשאיפה המיוחדים למורה המוסב עצמו לא רק לעבור שינוי, אלא גם לחולל שינוי, אמורים להתחבר לכוח מפרה משמעותי אם בית הספר ייתן למוסב את התנאים לכך. המפגש הוא, אם כך, אתגר ומבחן לבית הספר. עליו לא רק לשמור על המוסבים שלו מפני הצד הקשה והמשתק של ההווה הבית ספרית בעזרת מעטפת ליווי והכוונה מתאימה, אלא לתעל אותם לכיוון של עשייה חינוכית וניהולית יצירתית וחדשנית, לעודד אותם ולאפשר להם להציע פתרונות מקוריים לנקודות התרופה הידועות של בתי הספר. לפי גישה זו, אם מישהו עומד למבחן מהרגע שמורה מוסב נכנס בשערי בית הספר, הרי זה בראש ובראשונה בית הספר עצמו ורק לאחר מכן המורה המוסב.

"... הגיע רכז מתמטיקה, בא מהתעשייה לפני ארבע שנים. איך נקלטים... ההתבוננות הארגונית כארגון בנוגע לו, טכניקות של קליטה, פדגוגיה בעזרת אמצעים שלא ידענו. הבנו מהר את היתרון שיש לו וקלטנו אותו לחבורת ניהול של בית הספר ועשה עם זה תעודת הוראה, אבל הוא גם שינה את כל הטכנולוגיה, הוא מעשיר את המורים שלנו במושגים של טכנולוגיה להוראה, והיום גם הוא למד את זה ב..." (מנהל, תיכון)

3. שלושה סוגי בתי ספר ביחסם למוסבים

🚩 בית הספר כצד הקשה והכאוטי של מערכת החינוך

בבית ספר כזה המוסב חווה את תהליך הקליטה שלו כטירונות קרבית. המציאות היום יומית, לא רק בהקשר אליו, אלא גם עבור מורים ותיקים יותר, היא של מלחמת הישרדות. שילוב של לחץ, קושי, עומס, מחסור במשאבים, דרישה מלמעלה לעמוד במשימות ומלמטה מאבק בתלמידים קשים לשליטה והורים קשים לא פחות לריסון, שהמערכת אינה רוצה או אינה יכולה לבלום. כל זאת לא מותיר לאנשי ההוראה וההנהלה אנרגיה רבה לא לעשייה שמעבר להכרחי, גם לא לסולידריות רבה ביניהם. האווירה מנוכרת, קרה, כוחנית, איש לנפשו. וככל שמישהו נמצא בתחתית ההיררכיה הוא יהיה נתון ללחצים ודרישות רבות יותר וליחס בעייתי יותר. במצב עניינים זה המורה המוסב מתקבל במידה של אדישות וחדשנות, שכן תחתיה מונחת ההנחה שאם הלה בא למציאות לא מזהירה שכזו, ספק אם הייתה לו באמת אפשרות אחרת. לכן ראשית עליו להוכיח שהוא קשוח מספיק כדי לעבור את טבילת האש בשלום וגמיש מספיק כדי להסתגל למציאות כזו בלי שהדבר יגבה ממנו מחיר גבוה מדי. כיוון שכך אין מקום לעזרה גדולה יותר מדי למוסב בראשית דרכו. מה שקיים, אם כך, בסל הקליטה הוא תוצר של האידיאולוגיה הזו וקושי תפעולי ליצור מהלכי קליטה ראויים לשמם במצב של משאבים מצומצמים ואקלים של חוסר סולידריות. התוצאה היא עזרה ממשית מועטה למוסב. הליווי וההדרכה והצפייה הם טכניים בעיקרם, לצאת לידי חובה, או מעט יותר מכך. את החבלות שהותירה במורה המוסב ההתנגשות עם התלמידים עליו לחבוש בעצמו. מעט מאוד תמיכה רגשית או עזרה בתחומי ניהול הכיתה יוגשו לו, וגם כאשר קיים בסביבתו רצון כן לסייע לו בתחום זה, לא תמיד ידעו עמיתיו כיצד בדיוק יש לעשות זאת. הגיבוי למורה מול תלמידים והורים הוא מועט. גם מול משרד החינוך כמעסיק

המתעמר בו, עליו לעמוד לבד. ההנהלה מרוחקת, חדר המורים קר והתלמידים במקרה הטוב, "לא סופרים אותו". למרות כל זאת, הסיוע המועט יחסית שמגיש לו בית הספר במסגרת סל הקליטה המוגבל שלו, עדיין יכול לסמן את ההבדל שבין להישאר או לא להישאר במערכת הקשה הזאת. בהנחה שהמורה המוסב עמיד מספיק ואין לו כל כך אלטרנטיבה אחרת, הוא ישרוד ובהדרגה ילמד איך מתפקדים במציאות של בית הספר. בדרך לשם, הוא כבר איבד, קרוב לוודאי, הרבה מן "התמימות" שלו, השאיפות ה"נאיביות" לתרום למערכת החינוך מהידע ומהיכולת שהוא מביא אתו, להשביח אותה, אולי אפילו לשנותה. במקום זאת, יבחרו מרבית המוסבים לאמץ גישה ריאליסטית הרבה יותר, שאפשר אולי לקרוא לה "ראש קטן". מורים מוסבים עמידים פחות עוזבים. כך גם קורה לכאלה שאינם מוכנים להסתגל למערכת שנראית להם כה כאוטית ונחשלת מבחינה ניהולית ואנושית. רק יחידי סגולה, הנמנים על החזקים והעמידים במיוחד, יעברו את כל שלב הפתיחה הקשוח הזה בקלות יחסית לקראת המשך דרכם במערכת, מבלי לוותר על כוונתם לממש בה את הקריירה החינוכית או החזון החינוכי שרקמו לעצמם.

"... הצמידו לי מורה שהיה ברור שהיא לא מתאימה להיות מלווה, היא צפתה בשיעור שלי ונתנה לי משוב נוראי בלי תמיכה ועם מסר: את לא מתאימה להיות מורה. הרגשתי נורא, אבל ידעתי שהייתי מורה מחליפה טובה ועשיתי סטאז' בהצלחה, הייתי אובדת עצות וכמעט החלטתי לעזוב. למזלי מורה מחינוך מיוחד עזרה לי לצאת מהמשבר, אחרת אולי הייתי עוזבת..." (מוסבת, יסודי)

"...אנחנו כארגון הופכים למקום של אנשים שבאו אלנו מתוך ברירת מחדל. אין מיון, מקבלים כל אחד עם תנאי סף מינימליים מתוך צורך כלכלי ולא מתוך אהבת התחום או המקצוע... מבחינתי, אם אחד כזה לא שורד כאן, כי, את יודעת, ללמד אצלנו זה לגמרי לא פיקניק, אני האחרונה שאצטער." (רכזת, חטיבה)

"...המטרה היא לאפשר למורים להתמודד עם הקשיים והחוויות שהוא עובר בכיתה ולא ליפות, המציאות קשה לא רק אצלנו, והמורה צריך ללמוד מהר להתמודד, אם הוא לא מצליח, מקומו לא כאן. נעזור במידה הנדרשת, אבל ההתמודדות היא קודם כול של המוסב, ומי שאין לו את האהבה למקצוע או את העוצמה הדרושה יישבר..." (מנהלת תיכון)

בית הספר כמתווך בין המוסב למערכת החינוך

הקליטה כלידה מחדש, אבל בהשגחה ובטיפול נאות יחסית – כך אפשר לתאר את מה שקורה בבית ספר מהזן הזה. גם מוסב שאינו בקיא במיוחד במערכת החינוך, יכול להתרשם שזהו מוסד שמנסה ליצור לעצמו, בתוך מאבק ההישרדות שתיארנו קודם לכן, סביבה נסבלת מעט יותר ויעדים שאפתניים יותר בכל האמור להוראה, לניהול ולתרבות הארגונית. כל זאת מתוך השלמה והסתגלות למציאות הכאוטית שמסביב והשגת מה שניתן במסגרתה. זאת משום שהתפיסה השליטה בבתי ספר אלו היא שאין בכוחם לשנות את המציאות, אבל אפשר להשביח אותה. המוסב פוגש אם כן מציאות כאוטית, שמבחינתו היא עדיין מחוספסת ואף נחשלת משהו, אמנם אבל עדיין קשה ומאיימת למדי מבחינתו, אך בגרסה מתוקנת ומעודנת יותר. למזלו בית הספר הזה מנסה ליצור למורים החדשים שלו סביבה מוגנת יותר. כזו שתאפשר להם לגדול לאיטם בתנאים הקשים השוררים סביב עד שיתחשלו ויעמדו ברשות עצמם. זאת גם כחלק ממדיניות של ניהול שיטתי יותר ותרבות ארגונית מרוככת וסובלנית יותר, וגם משום ההכרה ביתרונות הפוטנציאליים הגלומים במורה המוסב עקב ניסיונו, גילו והחזון שלו. אלא שלצד זאת בקרב הקולטים בבית הספר ממשיכות לכרסם חששות וספקות ביחס להתאמתו של המורה החדש לעולם שלתוכו נפל, מקום קשה וקשוח אפילו בהתחשב במנגנוני התיווך ומיתון הלחצים שמופעלים אצלם. לכן אין כוונה וספק אם יכולת של ממש למנוע מן המוסב את טבילת האש החריפה מול התלמידים ואת החיכוך עם היבטים קשים אחרים של המקום. התוצאה היא שהמוסב יזכה לקבלת פנים מסודרת יותר, דיאלוג ראשוני

טוב יותר עם מלווה ורכז שמחויבים לעבודה מולו ושאר רכיבים של סל קליטה, אבל גם כאן אין משאבים מיותרים להשקיע מעבר לכך בבניית מערך קליטה מובנה, איכותי ומקצועי של ממש. מערך איכותי מעין זה, ספק אם יוכל לצמוח בכלל בבית ספר שנראה כי בכל הנוגע לקליטת המוסבים, פועל מתחת לרמתו הרגילה ולא מעליה. זאת גם משום שמבחינת סדר העדיפויות, ואף שמדובר בעניין חשוב למדי, הנושא אינו נמצא בראש הרשימה, וגם משום אותה ההנחה שהזכרנו קודם, לפיה המוסב לאחר ש"נולד כאן מחדש", זכאי להשגחה ועידוד, אבל בתנאים התובעניים שהוראה בבית הספר דורשת, הוא יצטרך ללמוד בכוחות עצמו כיצד לקום ולעמוד על רגליו שלו. אם יתגלה כמי שאינו מסוגל או מעוניין בכך, קרוב לוודאי שיעזוב בעצמו או יועזב. אפשר להתרשם, מתוך מה שעולה מן הראיונות, שאחזי ההיקלטות בבית ספר מסוג זה גבוהים יותר מאלו של בית הספר מהסוג שתואר קודם, כשבדרך הנקלטים איבדו אולי משהו מן המורל והשאפתנות שאיתם הגיעו, אבל לא מעט ממה שמייחד אותם לטובה כמורים מוסבים – השאיפה לתרום וניסיון החיים העשיר יחסית, שבשלהם מעוניינים בהם בבית ספר כזה – נותר בהם גם לאחר הנחיתה הלא קלה על הקרקע. לעומת זאת, בכל הנוגע לחדשנות או לשינוי ממעלה שנייה של המציאות שאליהם נקלעו, תוך ניצול ניסיונם המקצועי הקודם, הרי שגם אם היו להם אמביציות כאלו, הם למדו לגנוז אותן. בית הספר שקלט אותם פתוח לשיפור ולהתקדמות, אך רק במסגרת הקיימת.

"...אני מאמינה לאור ההתנסות שלי, כי הרי גם אני לא התחלתי את הקריירה שלי כמורה, אלא עשיתי הסבה, שמי שבחר נכון ידע להיאבק ולהשתלב במערכת, מי שנחוש ישרוד... כך שזה על פי תפיסתי תלוי במורה ופחות במערכת... אני מתכוונת לזה שאם את נחושה בבחירה שלך, ואם יש לך עוצמה פנימית תסתגלי בכול מקרה... האם המערכת נועדה לחזקים? מבחינתי כן. אז נכון, יש מקום להשקיע בהם ולעזור בהתחלה שלא יתרסקו מהשוק הראשוני, ואנחנו עושים לא מעט בשביל זה, אבל אני לא אדביק בחזרה את השברים, זה לא. אני מחפשת מורה שיקרין גם עוצמה, נוכחות, שייקח על עצמו תפקיד של מנטור לתלמידים, שיהווה מודל עבורם. כן עוצמה וחזק זה אחד הממדים..." (מנהלת תיכון)

"...הם בסדר פה, באמת, אף פעם לא הרגשתי שזורקים אותי לברכה שאשחה לבד ולא אכפת ממני. בכלל פה הלחץ הוא ליותר טוב, בכל התחומים, להיות בית ספר מצליח, אז גם המוסב שייך לזה, גם ממנו מצפים ומוכנים לעזור, הם ממש השקיעו בזה, גם המלווה, גם הרכזת, בעיקר בהתחלה..." (מוסבת, חטיבה)

"...הם לא מתערבים כל עוד אתה קונפורמי, עומד במשבצת הנכונה ולא סוטה ממנה, אני רוצה להיות במשבצת אחרת, רוצה לעשות אחרת, ואני חוטף בראש ברגע שאני סוטה מדרכם, אתה חוטף ואתה לבד... חחר מנכ"ל זה התנ"ך של בית ספר..." (מוסב, תיכון)

"...באתי עם המון מוטיבציה, עשיתי הרבה בהתחלה, יזמתי ופעלתי כל הזמן, הבנתי שלא אוהבים את זה... לא רוצים שינוי, נוח עם מה שיש, ראש גדול מאיים, אז הפסקתי..." (מוסב, חטיבה)

בית הספר כמוסד המשנה את עצמו בעזרת מורים מוסבים

במספר מועט של בתי ספר אפשר לזהות ניסיון להליכה צעד אחד רחוק יותר ממה שמצאנו עד עתה. הם אינם מחפשים השבחה בלבד אלא גם שינוי, שינוי בדרכי הוראה בלתי שגרתיות, בדרכי הניהול של בית הספר, ביחזמות חינוכיות וחברתית בלתי מקובלות ומרחיקות לכת וביצירת אקלים של פתיחות אל עבר הבלתי שגרתית, ליציאה מן הקופסה. בבתי ספר אלו ההנהלה רואה את המוסבים כבני ברית פוטנציאליים טבעיים שלה. הם באים מעולם אחר ומאתגר והם מעוניינים להטביע חותם ולשנות. זה אולי הדבר העיקרי, גם אם לא היחיד, שהם מחפשים. זה מה שהמוסב חווה ורואה בהיכנסו לבית ספר כזה. מובן שגם כאן מדובר בהסתגלות לא פשוטה לגוף שדרכי הניהול והתפקוד בו קשים, תובעניים ואף נחשלים יחסית בהשוואה לאלו שהוא הכיר, אבל לסל הקליטה שהוא מקבל, שעקרונית אינו שונה בהרבה מזה

של בתי הספר שמתווכים בין המוסבים למערכת, מתווסף השדר הבא: אתה רצוי, ולא בתנאי שתסתגל אלינו, אלא גם להפך. כלומר מעוניינים לשמוע מהמורה החדש ולא רק להשמיע, ומהר יחסית משלבים אותו ביחזמות, בתפקידים ובמהלכים שבהם בא הדבר לידי ביטוי. אם הוא אכן המוסב המתאים לכך, ההיקלטות שלו במקום כזה תהייה מהירה ומוצלחת. אם לא, הוא עשוי להיקלט כמורה מן המניין או לעזוב, אבל קרוב לוודאי שלא יגיע בכלל, שהרי בתי ספר כאלה מחפשים מלכתחילה את מי שמתאים להם.

"...אני רואה במוסבים הזדמנות לשינוי, הם יזמים, חדשניים, הם באים עם אחריות והרבה מוטיבציה ומביאים איתם ניסיון מהעולם העסקי, זוהי הזדמנות ללמוד ולשלב אותם במערכת וללמוד מהם..." (מנהלת, חטיבה)

"...מאז שאני מנהל כאן אנחנו קולטים מוסבים... בעזרתם השתנתה פה התרבות של המקום, ואז גם בחרו לבוא הנה, כי יש פה תרבות אחרת. הכשרתי פה שבעה אנשים מוכשרים שקלטתי. אני פה בחדר העברתי להם הכשרה, בית ברל קיבלו מהם תמיכה בדיסציפלינה המקצועית ואני למדתי פילוסופיה של חינוך. הגרעין הקשה הוא המשובים שעושים למורים המוסבים כאן, וקיבלנו את הרשות הרשמית מבית ברל להכשיר אותם אצלנו... יש מורים שמגיעים, אבל יש כאלה שלא יוכלו ללכת לסמינר לעשות תעודת הוראה, אז משרד החינוך נתן לי הכשרה והסכמה שאני אהיה מכשיר המורים, ושבעה מורים למדו ביחד פילוסופיה של החינוך, המשובים נעשים על ידי ורכזי המקצוע, והמנהלת הפדגוגית. אני מתעסק בפדגוגיה, יש לי עחרי מנהל, יש הלאם תרבות למרות כן, את זה הם מעבדים בינם לבין עצמם עם קולגה חדש, שם זה מתקיים..." (מנהל תיכון)

לסיכום

בהערכה האיכותנית עלו שתי תפיסות עיקריות הנוגעות לאופן הקליטה הנכון של מורה מוסב בבית הספר; האחת מותירה לבית הספר, במתכוון, תפקיד שולי ופסיבי למדי בתהליך היקלטות המוסב ומסתפקת בכך שיפעל בזירה הזאת על פי מידת יכולתו בלבד. בתפיסה השנייה מצופה מבית הספר, גם אם הדבר אינו מתממש תמיד, לקחת חלק פעיל בעיצוב המפגש ובתוצאותיו.

זיהינו שלושה סוגי בתי ספר מבחינת יחסם למוסבים:

בית הספר כצד הקשה והכאוטי של מערכת החינוך: בבית ספר כזה המוסב חווה את תהליך הקליטה שלו כטירונות קרבית. המציאות היום יומית היא של מלחמת הישרדות. שילוב של לחץ, קושי, עומס, מחסור במשאבים, מאבק בתלמידים קשים לשליטה ובהורים תובעניים. כל אלו אינם מותרים לאנשי ההוראה וההנהלה אנרגיה רבה לא לעשייה שמעבר להכרחי, גם לא לסולידריות רבה ביניהם. האווירה מנוכרת, קרה, כוחנית, איש לנפשו.

בית הספר כמתווך בין המוסב למערכת החינוך: הקליטה כלידה מחדש, אבל בהשגחה ובטיפול נאות יחסית בית הספר הזה מנסה ליצור למורים החדשים שלו סביבה מוגנת יותר, כזו שתאפשר להם לגדול לאיטם בתנאים הקשים השוררים סביב עד שיתחשלו ויעמדו ברשות עצמם.

בית הספר כמוסד המשנה את עצמו בעזרת מורים מוסבים: בתי ספר אלה מעוניינים לא רק בהשגחה אלא גם בשינוי. ההנהלה בהם רואה את המוסבים כבני ברית פוטנציאליים טבעיים שלה. הם באים מעולם אחר ומאתגר והם מעוניינים להטביע חותם ולשנות וההנהלה, מצידה, מקדמת בברכה את הפוטנציאל היצירתי והמפרה הזה.

פרק ד' - תפיסות המורים שעברו הסבה את המפגש עם בית הספר ועם מערכת החינוך

המפגש המלא בין המוסב ובין בית הספר ומשרד החינוך כמעסיק מתייחס לאופן שבו המוסב חווה ותופס את בית הספר בכללותו, לרבות כל הפעולות המכוונות לקליטה שלו-עצמו, על פי מדיניות ומנהגי כל מוסד ומוסד. בפרק זה נתייחס לחוויית מפגש עם בית הספר מנקודת מבטם של המוסבים בשתי רמות של תיאור ודיון; האחת תעסוק בזירות המפגש העיקריות: את מי ואת מה יפגוש המוסב עם היקלטותו כמורה. הרמה השנייה תאפיין את ההתנסות של המורה המוסב עם המערכת כולה, מעבר לזירות השונות שבהן פגש אותה. כיצד הוא מסכם לעצמו את המפגש כולו, על סך היבטיו... כך ייווצרו לנו תצורות שונות של מפגשים עם המערכת מנקודת מבט של המוסב.

1. שלוש זירות המפגש העיקריות

למורה המוסב המתחיל את עבודתו בהוראה נכונים שלושה מפגשים עיקריים עם מערכת החינוך: עם התלמידים בכיתת הלימוד, עם המנגנון והסגל של בית הספר והגופים הקולטים בתוכו ועם משרד החינוך כמעסיק - האדמיניסטרציה שלו, מנגנון התשלומים שלו וכו'.

נתאר את המפגש עם כל אחד מגורמים אלו:

כיתת הלימוד

התלמידים והוריהם. מדובר במפגש או במפגשים הראשונים איתם. על פי עדויות המוסבים ובמידה מסוימת גם עדויות הקולטים, זהו המרכיב הקשה ביותר בתהליך ההיקלטות. קשה להפריז בעוצמת החרדות והתחושות הקשות שמותיר מפגש זה אצל מרבית המוסבים. לקושי הזה מספר גורמים:

הכנה מוקדמת מועטה בלבד של המוסבים במהלך תקופת ההכשרה שעברו לקראת המבחן הקשה הזה. מיעוט יחסי של התנסויות ממשיות מול כיתה, וגם של הדרכה של ממש בנושא של ניהול כיתה.

"בחלק הלימודי אז היה חסר לי ההתנסות מעשית ומה גם חששתי - מה קורה בתכל'ס? ההתנסות המעשית היא מאוד-מאוד מלאכותית ושטחית. היא לא משקפת את מה שקורה באמת, ואז המפגש עם הכיתה הוא קשה ומתרחש ללא שום הכנה." (מוסב, יסודי)

"...כל מה שלמדת לא רלוונטי למה שקורה בכיתה. זה עולם אחר, כאוטי ומלא הפתעות... לבד מול כיתה רועשת וחסרת מעצורים..." (מוסב, חטיבה)

בניגוד לציפיות של מורה שאינו מכיר את המצב לאשורו, או שהוא מתכחש לו, במצב השכיח התלמידים אינם מקבלים את המורה החדש כשהם שווי נפש לגביו, וכל שעליו לעשות הוא להתחבר אליהם ולהתחיל להפעילם בלבד. בפועל התלמידים מקבלים אותו מתוך תערובת של סרבנות, התנגדות, ורצון, ובאמצעות פרובוקציות ועזות מצח "לנסות אותו", לראות עד כמה אפשר למתוח את הגבול מולו, ומה הוא שווה.

"...הקושי הכי גדול, זה מה שלא מלמדים אותי... ניהול כיתה ובטח כיתה שהיא בעייתית. אין לי מושג ולא לימדו אותי איך למצב את עצמי בתנאים האלה מול הכיתה. זה מאבק ושאלה מתמשכת כי כל הזמן הם בוחנים אותך ולא נותנים מנוח בנושא הזה. זה לא ברור שלמורה יש כלים להתמודד עם תלמידים כי הם לא מחשיבים אותו. הם אלה שמנסים להכתיב מה יהיה בשיעור ואני הרבה פעמים במצב של חוסר אונים..." (מוסב, תיכון)

"...אתה נאבק מולם כל הזמן... כל מילה יכולה לגרום למהומה בכיתה, ואני עומדת חסרת אונים מולם ולא מבינה איפה זה התחיל... הם מתחילים והם מחליטים מתי לסיים..." (מוסבת, חטיבה)

לא רק שהתלמידים קשים לריסון, אלא שהוריהם, כולל של הפרועים שבהם, מתייצבים לרוב לצידם אם המורה מנסה לרסן אותם באופן שאינו נראה להורים. וכשהדבר מגיע לעימות עם ההורים, לרוב אין למורה המוסב גיבוי של ממש מצד הנהלת בית הספר, מה שמקטין עוד יותר את מרחב הפעולה וחופש התמרון שלו ונותן לתלמידים תוספת כוח מולו.

"...הם מרגישים שאני עובד שלהם. בעצם לא רק אני, כל המורים. הם משלמים לנו את המשכורת, ולכן אתה חייב להם דין וחשבון. ואם דברת לא כל כך יפה להורה או לתלמיד, אחרי שהסברת לו את המצב והוא סירב לקבל, אוי ואבוי, שמך מוכפש, ולא רק בבית ספר, יש ישר דיבורים בכל השכונה זה מגיע עד מינהל החינוך, והם אוטומטית תומכים בהורים ואתה נשאר לבד פגוע..." (מוסב, תיכון)

"...אין גבולות להורים, הם מתערבים בכול; הורה מתקשר בלילה לשאול למה דברתי לא יפה לבן שלו או למה נתתי לו ציון נמוך. אלה לא שאלות, אלה ישר צעקות ואיומים... אין בירור שקט או התעניינות אמיתית, הבן תמיד נהדר והמורה אוי ואבוי..." (מוסבת, תיכון)

המורה המוסב מוצא עצמו בחוסר ודאות וידע לגבי מה הוא יכול לעשות ומה ומותר לו לעשות במצב של תלמידים שאינם מקבלים את מרותו והמפירים, לפי תפיסתו, את המשמעת והסדר בכיתה. על פי המסר הכללי העמום שעובר אליו, עונשים והטלת משמעת נוקשה לא קבילים כאן, אלא אם מדובר בהתנהגויות חריגות מאוד. המערכת אינה מוכנה לעימות הכרוך בכך עם התלמידים והוריהם, ולכן עליו למצוא דרך להשתלט על הכיתה ולזכות בשיתוף פעולה של התלמידים כמעט לגמרי בכוחות עצמו.

"...אין הכוונה איך להתמודד עם בעיות משמעת. כן להוציא מהכיתה, לא להוציא, כמה להוציא. זה הכול מטושטש, אין חוקים, וכשאתה מתייעצת עם מורה אחר בנושא, אני לא מקבלת תשובה. ההרגשה שלי שכל מורה בנפרד כאן, אין משהו מוסכם איך להתמודד עם הבעיות של הפרעות ומשמעת. אף אחד לא מוכן להתמודד חזיתית עם הבעיה..." (מוסבת, תיכון)

"...אף אחד לא רוצה להתמודד עם בעיות המשמעת, אז אין מדיניות בנושא, וכשאתה קו תקיף ההפרעות הופכות לנורמה וקשה לרסן את המתפרעים, בעיקר כי מרבית התלמידים בכיתה משתתפים..." (מוסב, חטיבה)

המורה המוסב תופס את ההתנסויות הראשונות מול התלמידים כמבחן ליכולתו גם בעיני עצמו וגם בעיני שאר השחקנים בבית הספר: ההנהלה, עמיתיו המורים, התלמידים והוריהם. לתפיסה זו יסוד מציאותי, כפי שעולה מדברי הקולטים אותו, מה שמוסיף ללחץ שבו הוא נמצא גם את החרדה שמא כישלון שלו במבחן הקשה הזה יסתום את הגולל על קריירת ההוראה שהוא מנסה לבנות לעצמו.

"...זה קשה מאוד להתחלה... אני לא צעירה, יש איתי שק של ניסיון, בתוכו הצלחות וגם כישלונות, ופה אני רוצה להצליח, כישלון לא אפשרי, מה שמגביר את הלחץ, ואני לבד מול תלמידים בכיתה י"א, שאזרחות לא בדיוק מעניין אותם, ואני חדשה והם יודעים את זה, והם גם יודעים שצופים בי. הכול מלחץ. כל מה ששיננתי לפני השיעור נעלם, לא זכרתי כלום. בקושי אמרתי שלום והצגתי את עצמי. זה עבר בסוף לא רע, אבל זה היה רק ההתחלה, כי ההמשך עד שמצאתי את מקומי בכיתה היה קשה, דרך מלאת מוקשים..." (מוסבת, תיכון)

תחת השפעת המהלומה הזו, המורים המוסבים צפויים להגיב בדרכים שונות:

✚ שבירה ועזיבה: תחושת עלבון חריפה חוסר תמיכה מספקת, החלטה ש"זה לא בשבילי", לא בית הספר הזה ולא בכלל.

✚ הסתגלות לתנאים: התאוששות ושיקום עצמי ובעזרת כל מי שאפשר, התאמת התפקוד לדרישות ולאופי המסגרת, הבנה שהמערכת תגבה אותך מול התלמיד והוריו במידה מוגבלת בלבד, הבנה שצריך להשקיע מעל ומעבר, או לפחות להיראות ככזה, הבנה איך עובדים עם התלמידים, תוך שילוב של יכולת ספיגה ושל הכלה ויכולת תמרון עד ליצירת מאזן כוחות מסוים מולם.

✚ רצון לשנות: ניסיון לפתח הוראה אחרת שמתאימה לתלמידים הללו באופן מדויק ונכון יותר, לתרום לבית הספר מן הניסיון הקודם במערכות אחרות.

בית הספר

למעט התלמידים, שלעניין זה הם זירה בפני עצמה, בית הספר כולל את ההנהלה, את הצוות המקצועי שאליו אמור המורה להשתייך, על פי מקצועו ותפקידו בבית הספר, ואת "חדר המורים". שלושת הגורמים הללו אינם מקשה אחת.

מנהל בית הספר נמדד בעיני המוסב לפני הכול על פי מידת מעורבותו במה שקורה עם המוסב, נגישותו אליו ובמידת הצורך הגיבוי שלו. הצוות המקצועי הוא בראש ובראשונה בית שאליו הוא משתייך בתוך המוסד הגדול והזר לו, אבל מדובר בבית חד-ממדי משהו, שבו הוא מקבל הנחיות וכלים מקצועיים שוטפים, בעיקר ברמת הנהלים וברמת התוכן. הרבה פחות מכך מהווה הצוות המקצועי מקור לכלים פדגוגיים, לצורך מה שקרוי 'ניהול כיתה', כלים שנעשו כה חשובים עבור המוסב לצורך התמודדות עם האתגר, שלא לומר האיום, שהתלמידים מהווים עבורו. כמו כן ה'בית' הזה בדרך כלל מספק מידה מוגבלת בלבד של קרבה ותחושת שייכות. חדר המורים מייצג עבור המוסב פוטנציאל שלרוב נענה באופן שטחי בלבד לקשרים חברתיים, לצורך בתחושת השתייכות, להתעדכנות על מה שקורה בבית הספר ברמה הפורמלית והפורמלית פחות. בהשוואה למפגש עם התלמידים ועם משרד החינוך כמעסיק, המפגש עם שלושת הגורמים הללו (ההנהלה, הצוות המקצועי וחדר המורים) הוא קל ופשוט יחסית, אולם גם הרבגוני ביותר. בעוד הפגישה עם התלמידים ועם המשרד כמעסיק נחוות כמעט תמיד כקשה ומייאשת, הפגישה עם צירוף שלושת הגורמים הללו תחת השם 'בית הספר' אינה נחוות על ידי מרבית המוסבים כהיתקלות במערכת עוינת או מכשילה, אלא כזו שעשויה לנוע בין היותר תובענית בעברה האחד, אדישה, ועד תומכת וחמה למדי בעברה האחר. הדבר תלוי במידה רבה בגישה של בית הספר לקליטת מוסבים ובתרבות הארגונית שלו. בעניין זה צריך לזכור שבניגוד למה שקורה במפגש מורה מוסב – תלמידים, למוסב יש ציפייה מוקדמת מהנהלת בית הספר ומהסגל שלו לתמיכה ולסיוע, מה שמשפיע כמובן על האופן שבו הוא חווה אותם בפועל. במילים אחרות לגבי מרבית המוסבים ההגעה לבית הספר אינה דומה לאופן שבו מהגר מגיע לארץ זרה שאינה חייבת לו דבר, ועל כן כל נטל ההסתגלות מוטל עליו (כמו מול התלמידים), אלא דומה יותר לאופן שבו יהודי מגיע למדינת ישראל, המציגה עצמה כקולטת עלייה. ציפייה כזו יכולה לגרום לכך שהתרשמות שלילית יכולה לנבוע גם ממצב של מה שנתפס אצלו כאדישות הקולטים כלפיו, או אף ענייניות בלבד, ולא רק תגובה לעוינות או להזנחה של ממש. כמו כן, הרבה מן ההתרשמות של המורה המוסב ייקבע לא ממערכת היחסים המקצועית והחברתית הישירה שלו מול גורמי בית הספר, אלא מהאופן בו ינהגו בעקבות ההיתקלות הקשה והשלילית כל כך שלו, במרבית המקרים, עם התלמידים ועם המשרד כמעסיק. יחסו אל המערכת יושפע מהתרשמותו ביחס למידת רצונם ויכולתם להתייצב לימינו, להדריך אותו, לגבות אותו מול התלמידים וכנגדם, לעזור לו להתאושש ולהמשיך הלאה. בהקשר זה, מן הראוי לציין כי ברוב המקרים של המקרים, אף על פי שכמעט לכל בתי הספר יכולת מועטה בלבד למנוע או להקל על המוסב את המפגשים האלימים למדי הללו, קיימים ביניהם הבדלים ניכרים ברצון, ובניסיונות שנעשים בפועל לסייע ולתמוך במורה החדש בעקבותיהם. הבדלים אלו, עם זאת, הם משמעותיים מאוד עבור המוסב בכל הנוגע לתחושותיו כלפי הקולטים בבית הספר ולמידת ההצלחה של תהליך הקליטה שלו בהמשך.

"...יש כאן רצון לקלוט מוסבים, המנהלת מצהירה כל הזמן אבל בתכל'ס לא עושים הרבה..." (מוסב, חטיבה)

"...ובהתחלה זה די שוק, לא רק מול תלמידים אלא חדר מורים, ההמולה הרעש ולא התייחסו אליך אחרי שצנחת לשם... זה הלם תרבותי, יש בדידות לא יודע למי לפנות, כולם מסודרים ואתה לבד..." (מוסב תיכון)

משרד החינוך כמעסיק

עוצמת החוויה השלילית של המפגש בין המורה המוסב לבירוקרטיה ולמערכת השכר של משרד החינוך נופלת רק במעט מזו שמתרחשת במפגש הראשון עם התלמידים. מן התגובות השליליות האחידות כמעט, ברור שאין זה עניין חריג שמורה מוסב נתקל דווקא בצדדיה הבעייתיים של מערכת סבירה בסך הכול, אלא במשהו שיטתי, מובנה ומהותי למערכת זו, לפחות באופן שבו היא נחשפת למורה המוסב. מרביתם מכנים את המפגש הזה "הזוי", "קטסטרופה" ואף "גיהינום":

"...המגע עם משרד החינוך זה משהו הזוי. הייתי במשרדי המחוז אולי שש פעמים וכל פעם חזרתי יותר כעושה. אין מי שיקשיב לך, שיענה על השאלות. כועסים שאני מבקשת לדעת איך נקבע השכר... מזלזלים בך..." (מוסבת, חטיבה)

"...התחילו הבעיות ונחשפתי לשבעת מדורי גיהינום בגלל משרד החינוך, לא האמנתי שמשרד ממשלתי מתנהל בכאוס כזה וברוע, אין לי מילים אחרות לתאר את המצב..." (מוסב, תיכון)

"...מה שקורה שם זה קטסטרופה, ההרגשה שלי הייתה במגעים – לך מכאן כי לא רוצים אותך. זלזול, תחושה של מי אתה בכלל שאתה מגיע אלינו. הם לא קולטים את חוסר האונים שלנו, את אי-ההבנה של המערכת ומכים בנו שוב ושוב..."

מה יש במפגש עם המשרד שמשפיע באופן קשה כל כך על המוסבים:

השכר כאניגמה ופגיעה בשכר המורה – חלק מהמוסבים מגיעים מארגונים שהנושאים של יחסי האנוש ורווחת הפרט היו נר לרגליהם. היחס לעובד היה יחס של כבוד וההסדר בין הפרט לארגון היה שקוף וברור. סעיפי חחה ההעסקה היו ידועים ומובנים לעובד, וכל נושא השכר, על מה שכלול ושאינו כלול בו שקוף ומובן. מדברי המוסבים מתקבל הרושם כי במשרד החינוך הדבר שונה. בקשותיהם להבין כיצד בנוי השכר ומהם מרכיביו מתקבלים כפנייה לא לגיטימית המעוררת תרעומת ותגובה בוטה מצד נציגי המשרד.

"...השכר לא גבוה, אבל את זה יודעים קודם, מה שמפריע זוהי דרך ההתייחסות אליי, כשאני שואל מה יש בשכר, אני מקבל תשובה שזה לא ענייני. הרי זה השכר שלי ואני רשאי לדעת ממה הוא מורכב, אבל לא, מה שברור בכל מקום ומופיע בחחה, 'כאן זה חסוי', רק הפקיד יודע ולא רק שאני לא רשאי לדעת, גם מתייחסים אלי נורא כשאני שואל..." (מוסב, חטיבה)

"...המפגש עם משרד החינוך הוא נורא. כל הטיפול במשאבי אנוש, ידיעת זכויותי, איך עובדת מערכת התגמול למורים, זה אניגמה, שוק תרבותי למי שבא ממערכות שבהן טיפול ברווחת העובד היה עניין מרכזי. לא מבין איך פועל המשרד הזה, זלזול באנשים..." (מוסב, תיכון)

היעדר כבוד לעובד ולזמנו – המגע עם משרד החינוך מלווה בתופעה של "לך ושוב". המוסבים מדווחים כי כל מגע עם המשרד מסתיים בבקשה להביא עוד טופס ועוד אישור, לאחר שכל אותם אישורים כבר ניתנו למערכת. מנקודת מבטם של המוסבים, הסחבת שמאפיינת את התנהגות המשרד, מעבר לכך שהיא שוחקת ופוגעת, מעוררת תחושה של זלזול.

"...ההרגשה שלי הייתה שאומרים לי לך מכאן כי לא רוצים אותך. זלזול, תחושה של מי אתה בכלל שאתה מגיע אלינו. הם לא קולטים את חוסר האונים שלנו, את אי ההבנה של המערכת ומכים בנו. הם מוצאים כל תירוץ על מנת לא להעניק את תעודת ההוראה או לא להכיר בוותק, ומבקשים עוד פעם את אותו אישור שיש להם... זה זלזול נוראי בי כבן אדם, בזמן שלי..." (מוסב, תיכון)

"...מתייחסים אלינו רע. עושים טובה שמדברים איתנו, ונותנים לי הרגשה שאני מיותר במערכת, זורקים אותי החוצה... לך תביא, לך תדבר, כל פעם המצאה חדשה... זה מבלבל ופוגע ומשאיר אותי בחוסר אונים..." (מוסב, חטיבה)

אתם רצויים ומיותרים - התחושה בקרב רוב המרואיינים, וביניהם גם מנהלי בתי ספר, היא כי המשרד מעביר למוסבים מסר כפול: מצד אחד מזמינים אותם להצטרף למערכת ופותרים עבורם מסלולי הסבה מיוחדים, ובה עת, מתייחסים אליהם בזלזול, בחוסר כבוד ובדרך המעוררת את התחושה שהם מיותרים. התייחסות זו מבלבלת את המוסב, מביכה אותו ומגבירה את תחושת חוסר הישע שבה הוא מצוי ממילא.

"כן. הייתה לי הרגשה שאני בורג קטנטן במערכת ביורוקרטית ענקית, שמזלזלים בי כי יש הרבה ברגים בגודל שלי שרוצים רק להיכנס למכונה הזאת, ולכן אפשר לזרוק אותי..." (מוסב, תיכון)

"משרד החינוך צריכים להחליט אם רוצים מוסבים או לא. ואם רוצים שיורידו את המוקשים מהדרך יעזרו בקליטה שלהם ולא שיקשו..." (מנהלת, חטיבה)

חלק לא מבוטל מהקשיים שלהם נחשפים המוסבים ומתחושותיהם שהמערכת אינה רוצה בהם באמת, נובע מהשאלה איזה וותק יוכר להם על ידי המשרד? משרד החינוך מכיר בוותק כמקדם שכר. במובחן ממקומות אחרים שבהם המוניטין, ההשכלה וההישגים משפיעים על גודל השכר, במשרד החינוך הוותק הוא גורם משמעותי, וסביבו מתנהלים חלק מהמגעים. לכן, המוסבים של הצבא ומשרד הביטחון מתלוננים פחות על קשיים מול משרד החינוך משני טעמים: הראשון הוא שיש גורם מתווך בינם ובין המשרד. הסיבה השנייה היא הסכמים שקיימים בין משרד החינוך ומשרד הביטחון לגבי שנות הוותק שיוכרו. אך לגבי מוסבים שאינם יוצאי הצבא ומשרד הביטחון הביטחונות הללו אינם קיימים, ולכן מלבד הפגיעה המורלית והפסיכולוגית שטמונה בדבר, באי-הכרה בוותק יש בו משום פגיעה ישירה בשכר שגם ככה נחשב כמועט. אך נוסף על עוגמת הנפש שנגרמת למוסב שהוצב על מדרגת שכר נמוכה מזו המגיעה לו, לפי תפיסתו, ומעבר לכך, הוא נחשף נאלץ להתמודד גם עם דחיות במתן השכר, עם תשלומים חלקיים ולא מלאים, גורמים שעלולים אף הם להקשות עליו כלכלית ולחשוף אותו ללחצים משפחתיים ואישיים.

2. סוגי המפגש העיקריים מנקודת המבט של המוסבים

המפגש של כל מורה מוסב, על המטען שהוא מביא איתו, בזירות השונות של בית הספר והמערכת, יוצר יחסי גומלין מורכבים וצירופים מגוונים של תחושות ושיפוטיות. הללו יקבעו ויעצבו את חווית המפגש הכוללני עם בית הספר ומשרד החינוך כמעסיק, כולל מידת האבחנה, מבחינת המוסב, בין זירות המפגש הללו, לעומת השיפוט הכוללני שלהן. נציג עתה את סוגי המפגש העיקריים בחוויית המוסבים, תוך שימוש בעיקר בדיווחיהם שלהם, אך גם באופן שבו תופסים זאת הקולטים בבתי הספר. הסוגים השונים של המפגשים מסודרים בסדר עולה של קושי והסתגלות. החל במפגש כטראומה שקשה להיחלץ ממנה ועד למפגש כשלב של אי-נוחות, אך נסבל ואף הכרחי בדרך להמשך ההתבססות בבית הספר בהתאם למאוייו ולמטרותיו של כל מוסב.

הראייה של המפגש כטראומה עולה באופן עקיף, לא במינוח המפורש הזה, מדברי רבים מן המוסבים ומקצת מן הקולטים. החריפות הפוגענית של תהליך הקליטה עולה מדבריהם של רבים מן מוסבים ומקצת מן הקולטים, במונחים המתקרבים לטראומטיים, והיא מוסברת במרחק הרב בין נקודת ההתחלה של המוסב, המקום "המכובד" שממנו הגיע, לשפל המדרגה שבו הוא מוצא עצמו, מבחינתו. גם אם אין מדובר במי שקיים קריירה פורחת ועבר למערכת החינוך מסיבות אידיאליסטיות טהורות, עדיין המעבר מן העמדה שהייתה לו, במערכות מצטיינות, הישגיות, עם תחושה של יכולת ושליטה, למצב שבו הוא מאבד שליטה, ממקם אותו לא בנקודת האפס אלא במינוס. מצב זה, שבו הוא נזרק חסר אונים מול קבוצת ילדים שאין לו שום כלי להתמודד איתם, לעיתים גם עם הוריהם, נתפס אצל רבים מן המוסבים כחוויה מערערת ביותר, שגם אם מתגברים עליה במרוצת הזמן, היא משאירה עקבות, שלא לומר צלקות. את המקרים החריפים יותר ספק אם פגשנו, כיוון שקרוב לוודאי הם נמנים עם אלה שעזבו בשל כך את בית הספר שבו נקלטו או את מערכת החינוך בכללותה. מדובר אם כך בחוויה מערערת של ממש מבחינת המוסב, לפחות לתקופת מה. בעיקר כשברוב המקרים התמיכה מצד אלו הקולטים אותו, מוגבלת למדי. ובמקביל ההתנסות בשרירותיות המשפילה של משרד החינוך כמעסיק, על ההתשה וחוסר האונים הנלווים אליה, רק מוסיפה שמן למדורה ומצדיקה את השימוש במינוח חריף זה לתחושה הכוללת של המוסבים לגבי הקליטה. עדות לכך, דווקא מכיוון הקולטים, היא הדגש ששמים חלקם על הצורך להעניק תמיכה וטיפול נפשי למוסבים בעקבות מה שעובר עליהם בשלבי הקליטה הראשוניים בבתי הספר. דבר שעוד נרחיב בו כשנגיע לפרק הקליטה היזומה.

"...עבורי שעמדת שנים בראש הפירמידה המקצועית שאותה ניהלתי ותחתי היו הרבה עשרות של קצינים ואנשי מחקר בדרגות שונות, הנפילה של להיות בתחתית הסולם היא גדולה. למילה שלי אין משמעות, אני חשופה לשיגעונות של אחרים, כולל תלמידים בגיל ההתבגרות והוריהם, כאשר בעבר האחרים היו חשופים לשיגעונות שלי. זה תחושה קשה של חוסר אונים ונדרשת עוצמה פנימית על מנת לעשות את המעבר הזה..." (רכזת שהייתה מוסבת, תיכון)

"...אני לא יודעת למה הפגיעות הזו כל כך עמוקה, אבל היא כזו. הם חשופים, הם איבדו את האני הקודם שלהם, הם עדיין לא עיצבו לעצמם דמות וכוחות של מורה, הם עזבו מערכת שבה גדלו ומתוכה עיצבו את עולמם והכול השתנה. הם במעבר, ותקופת מעבר תמיד קשה ולפעמים זה טראומה, במיוחד שהתלמידים מוסיפים ופוגעים במורה המוסב זה מערער עוד יותר את הביטחון והדימוי העצמי שלו..." (מנהלת חטיבה)

המפגש כלידה מחדש

מקצת מן המוסבים ויותר מן הקולטים שלהם התייחסו למפגש של המורה המוסב עם בית הספר כ'לידה מחדש'. המוסב צריך לבנות זהות חדשה, לשנות מעמד ודימוי. למצוא מי הוא ומה הוא, לשים בצד את מה שבא איתו ו"ללמוד ללכת מחדש", לא פחות. זהו ביטוי שחריפותו נופלת אולי מן המינוח 'טראומה' רק משום שזה האחרון מדגיש בעיקר את כוח המשיכה המעכב והמשתק של העבר, בעוד שבלידה מחדש בולטת המשמעות של העתיד ולכן הוא אופטימי יותר. באופן זה בעיקר מתארים אותו הקולטים, בעוד שהמוסבים עצמם חווים יותר גם את הכאב והקושי הכרוך במפגש עם בית הספר.

"...אתה מגיע מסטטוס מסוים לסטטוס של מורה מתחיל, שהוא לא הכי מוערך בחברה, וטורחים להזכיר לך כל הזמן, ויש דימוי נמוך ומגיע תלוש משכורת, ועוד מכה, זה פוגע בדימוי העצמי של הבן אדם, והוא מבין שהוא מתחיל מכלום, לבנות את עצמו מחדש, והוא כבר לא צעיר והכול יותר קשה וצריך ללמוד מאפס איך להתנהל בכיתה ובחדר מורים, והכול קשה ואתה עושה צעד אחר צעד ומפחד לא ליפול..." (מנהלת, חטיבה)

"...יש הרבה שאלות שמטרידות מורה חדש. אין עוד חוט שדרה חזק שמכוון אותו. הבעיה היא רגשית, אינטלקטואלית וגם חברתית, איך תופסים אותי. זוהי התחלה מחדש בגיל מבוגר יותר. הרבה פעמים. אלה בני אדם שעשו משהו חשוב עד עכשיו, הייתה להם קריירה, סטטוס, דימוי חיובי, והכול נהרס וצריך לבנות מחדש. מצב קשה. אני ערה לקושי ונותנת יד למוסב בבנייה המחודשת שלו..." (מנהלת, תיכון)

"...עד שמוסב מבין את המערכת לוקח זמן, עד שהוא מבין את המציאות שאיתה הוא צריך להתמודד ולהיפרד לפעמים מהחלום שהיה לו גם לוקח זמן, זה לא פשוט כי זה פרידה ובנייה מחדש ואלה שני תהליכים קשים..." (מלווה שהיה מוסב, תיכון)

"...צריך לשים בצד את מה שהיה ולהתחיל מחדש, זה קשה מאוד כי שאלות רבות שקשורות למקצוע ולזהות שלי עולות כל הזמן, ואני לבד במערכה הזאת ונאבקת כל יום מחדש כי הכול שונה וצריך ללמוד ולהסתגל..." (מוסבת תיכון)

המפגש כבחינת התאמה דו-צדדית

מדובר במצב ביניים בין הקיצוניות של הלידה מחדש לבין תחושת הבחינה שבה נמצא כל מי שצריך להוכיח עצמו בכל תפקיד חדש, גם אם בדרגות חריפות שונות. מוסבים שונים הזכירו שני אספקטים עיקריים של בחינה מאיימת זו. ראשית, הדרישה מהם להפגין יכולת תפקוד והישרדות במצב עניינים בעל דרגת קושי גבוהה במיוחד, בעיקר במפגש הראשוני עם התלמידים. מדובר במצב שלא זו בלבד אינו מוכר עבורם כמעט, אלא שספק אם הוא ניתן כלל ללמידה ולהיערכות מראש עד שלא חווים אותו. שנית, אם יכשלו במבחן זה, אינם מפסידים רק מקום עבודה, אלא אולי גם את מסלול הקריירה וההתפתחות האישית שאליו שאפו בשלב זה של חייהם. אלו, על כל פנים, הפחדים העיקריים שהם מתמודדים איתם.

"...אני לפעמים בדרך הביתה אחרי יום מתיש מול התלמידים... אני חושבת האם עשיתי נכון? האם זה שבחרתי בהוראה ועזבתי את המשפטים הייתה החלטה נכונה? אני מקווה שכן, אבל התהליך הזה הוא מאוד קשה..." (מוסבת, תיכון)

"...אני רוצה להיות מורה ולהישאר במערכת, אבל הדרך ארוכה זה לא תלוי רק בי ואני מקווה שאוכל להתגבר על הקשיים מול המשדר, מול התלמידים ואוכל גם ליהנות מהעבודה..." (מוסב, חטיבה)

ההיגיון מעלה, זאת אף יותר מאשר דיווחי המרואיינים, כי בתקופה ראשונית וקשה זאת, גם המוסבים בוחנים את דרכם החדשה ושואלים את עצמם עד כמה המקום החדש שאליו הגיעו עונה לצורכיהם? ואולם מעטים מאוד מהמוסבים שרואיינו העלו זאת ביחמתם או תיארו זאת באופן הזה. ייתכן שניתן לייחס זאת לחשש בקרב אלו שלא עזבו למרות ההתנסות הקשה שעברו, שהם ימצאו לא מתאימים לתפקיד, אשר האפיל על הספק שמא המקום אינו מתאים להם.

המפגש כהסתגלות ולמידה: איך לשרוד ולפעול במציאות ארגונית קשה, תובענית ולעיתים פרועה

אצל מרבית המורים המוסבים אוסף ההתנסויות הראשונות הוביל כעבור זמן מה להבנה שבית הספר ומשרד החינוך הם עולם שהמציאות השלטת בו שונה לחלוטין מהמציאות המוכרת להם מניסיונם שלהם. בעוד שאצל חלק מהם התקשר הדבר בעיקר למושג של בחינה, שעליו דיברנו קודם לכן, שהמוקד שלה הוא יש בי או אין בי את זה? (היכולת לעמוד מול כיתה של תלמידים קשים לשליטה), אחרים ראו זאת בעיקר בפרזמה של למידה, שכן אם הכול כאן כה שונה ממה שעשו ורכשו עד עתה, יהיה עליהם ללמוד איך מתפקדים

בעולם האחר הזה כדי לשרוד בו. אין מדובר רק במציאות הכאוטית ואף האלימה המאפיינת את ההתנסות הראשונית הטראומטית מול התלמידים, אלא גם ביום-יום הבית ספרי שנתפס כתובעני גם בעיני מורים ותיקים, כל שכן עבור מורים חדשים לאחר תקופת מה של התנסות. עומס העבודה המוטל על מורה מן השורה, לחץ הזמן "חוסר הזמן לנשום", הציפייה ממנו שימשיך לעבוד גם בבית, התוקפנות והדרשנות של הורים כלפיו בלא גיבוי ראוי לשמו מצד המערכת. הציפייה ממנו שישתדר איכשהו עם תלמידיו בהיעדר כללים מוגדרים בנוגע למה מותר ומה אסור להם ולו, המסר, גלוי או סמוי, שעליו להשלים עם התנהגויות תלמידים שאיש לא ייתן להם גושפנקא חוקית, אבל מצופה ממנו שיבליג עליהן. כל אלו מצטברים לכדי מציאות שבה המורים, לא רק המוסבים, לומדים לשרוד כמצב של קבע, תוך החזקה בכוח של המכסה על מה שמאיים להתפרץ. זהו שיווי משקל דינמי שבתוכו מתגושים ההנהלה והמורים עם התלמידים וההורים, כך ששגרת היום-יום בבית הספר ספוגה במציאות כאוטית משהו. בבתי הספר זוהי המציאות הרגילה, רגילה עד למידה של טשטוש ואדישות מצד מורים ותיקים, אבל מורה חדש ובעיקר מוסב, גם כשהגיע לשלב שבו רכש כבר מידת מה של ביטחון בעצמו ובהשתלבותו במקום, עדיין רחוק מלהתרגל אליה, או לחוות אותה כנורמלית.

"...היום אני במקום אחר. עדיין יש קשיים, כיתה זה משהו דינמי שתוך שנייה אחת ניתן לאבד שליטה. מספיק שתלמיד אחד יחליט להשבית את השיעור, תמיד ימצאו משתפי פעולה, ואני עומד מול מצב שעליי לעשות הכול למנוע כאוס. זה מתרחש בדקה..." (מוסב, תיכון)

"...זה עניין של משמעת. אין מדיניות ברורה בבית הספר, ולדעתי בכלל המערכת לא יודעת איך להתמודד עם בעיות של משמעת. יש מדיניות של ספיגה. זה אומר שהמורה צריך לספוג הפרעות, איחורים, חוצפה וכדומה. כמובן שיש חריגים שבהם המערכת כן מתערבת, אבל הם יותר נדירים. הנורמה היא תשתלט, תספוג, אל תעניש... זוהי בעיה שלך כמורה ולא של המערכת..." (רכז, תיכון)

המפגש כקושי נסבל בדרך להשתלבות מוצלחת בבית הספר

יש מוסבים שחווים את המפגש עם התלמידים בקלות יחסית וגם אינם מעניקים משקל רב מדי לחיכוך המתמשך עם המשרד כמעסיק, ויש בהם כאלה שאף שחוו גם הם התנסויות פתיחה לא קלות במישורים הללו, לא זו בלבד שהדבר אינו מרפה את ידיהם, אלא שהם רואים אותו כעולה בקנה אחד עם כוונתם הראשונה - להשתלב במערכת הזו באופן התואם את צורכיהם ואת מה שיש להם להציע. מרביתם מתייחסים לעצמם כמי שיודעים איך לתפקד במסגרת החדשה הזו, גם אם נתקלו בקושי לא מבוטל בתחילת הדרך. נראה להם שהם מבינים איך המקום הזה עובד, והם מאמינים שהם מסוגלים לתפקד בו גם בלי יותר מדי סיוע.

"...כשהגעתי אהבתי את המקום והחלטתי שפה אני רוצה להיות... עברתי כמה מקומות ופה הכי נראה לי, ולכן ניסיתי להתגבר על הקשיים. דברתי עם המורים, התייעצתי, לא התביישתי לשאוב מידע, התיידדתי עם רכז המתמטיקה ולקחתי ממנו מערכי שיעור. ספגתי הרבה מהתלמידים ולאט לאט למדתי להסתדר גם אתם... היום אני מרוצה כי בניתי את עצמי ובניתי פה משהו..." (מוסב, תיכון)

המפגש כמבוא לניסיון של המוסב להכנסת שינוי וטיוב בית הספר

אצל מורים מוסבים מעטים יחסית המפגש עם בית הספר וההתוודעות למה שנתפש אצלם כמצבו הקשה של המוסד מחזקים נטייה שעימה הגיעו אליו מלכתחילה או שאיפה שהתעוררה אצלם רק עתה, להכניס שינויים בדרכי ההוראה ו/או התנהלות בית הספר. הגשמה של שאיפות מעין אלה כבר תלויה בתגובת ההנהלה לכך.

"אין תרבות ניהולית, אין סיסטמה, ולכן לכול מוסב שבא ממערכת מאורגנת קשה להסתגל גם לזה. שעה זה לא שעה, אין סיכומים והחלטות, כאילו שהכול פתוח, אבל לא... יש נורמה חזקה של יהיה בסדר ומה שהיה הוא שיהיה... אז למה להשתדל ולשנות... התרבות פה דוחפת אותך למטה והמלחמה היא יותר חזקה והשאלה למה אני פה עולה יותר. אני צריך כל הזמן להגדיר את עצמי מחדש, להבין שזה מה שיש וצריך להסתגל וללכת קדימה, כי אני רוצה להתקדם, לשנות, לא להישאר ברצפת הייצור..." (מוסב, חטיבה)

לסיכום

שלוש זירות מפגש עיקריות מצפות למוסב עם כניסתו להוראה בבית הספר :

כיתת הלימוד: המפגש עם התלמידים והוריהם נחשב הקשה ביותר בתהליך ההיקלטות, חאת מהסיבות הבאות: הכנה מועטה בנושא ניהול כיתה במהלך ההכשרה, חשדנות התלמידים, חוסר גיבוי של הנהלת בית הספר מול ההורים.

בית הספר: המפגש עם ההנהלה, הצוות המקצועי וחדר המורים. המפגש עם שלושת הגורמים הללו הוא קל ופשוט יחסית כמו גם הרבגוני ביותר. הפגישה זו אינה נחוות על ידי מרבית המוסבים כהיתקלות במערכת עוינת או מכשילה, אלא כזו שיכולה לנוע בין היותר תובענית בעברה האחד, אדישה, ועד תומכת וחמה למדי בעברה האחר.

משרד החינוך כמעסיק: מפגש זה נתפס על ידי המוסבים כהזוי, כקטסטרופה ואף כגיהינום, מהסיבות הבאות:

1. בקשות המוסבים להבין כיצד בנוי השכר ומהם מרכיביו מתקבלים כפנייה לא לגיטימית, המעוררת תרעומת ותגובה בוטה מצד נציגי המשרד.

2. היעדר כבוד לעובד ולזמנו – המגע עם משרד החינוך מלווה בתופעה של "לך ושוב".

3. אתם רצויים ומיותרים – מחד גיסא מזמינים את המורים המוסבים להצטרף למערכת ומאידך גיסא מתייחסים אליהם בזלזול, בחוסר כבוד.

סוגי המפגש העיקריים מנקודות המבט של המוסבים:

המפגש כטראומה: החריפות הפוגענית של תהליך הקליטה גורמת למוסבים להגדיר את המפגש באופנים אלו.

המפגש כלידה מחדש: המוסב צריך לבנות זהות חדשה, לשנות מעמד ודימוי. למצוא מי הוא ומה הוא, להניח מאחור את מה שבא איתו ו"ללמוד ללכת מחדש".

המפגש כבחינת התאמה דו-צדדית: המוסבים בוחנים עד כמה הדרך החדשה והמקום החדש שאליו הגיעו עונים לצורכיהם.

המפגש כהסתגלות וכלמידה: איך לשרוד ולפעול במציאות ארגונית קשה, תובענית ולעיתים פרועה: על המוסבים ללמוד איך מתפקדים בעולם האחר הזה כדי לשרוד בו על כלל היבטיו, לא רק בהתייחס למציאות הכאוטית ואף האלימה המאפיינת את ההתנסות הראשונית הטרואומטית מול התלמידים.

המפגש כקושי נסבל בדרך להשתלבות מוצלחת בבית הספר: למרות התנסויות פתיחה לא קלות שחוו אף הם, יש מוסבים שלא זו בלבד שהדבר אינו מרפה את ידיהם, אלא שהם רואים בו שלב בדרך להשתלבות במערכת החינוך.

המפגש כמבוא לניסיון של המוסב להכנסת שינוי לשם טיוב בית הספר: מפגש המחזק את השאיפה, להכניס שינויים ושיפורים בדרכי ההוראה ו/או בהתנהלות בית הספר.

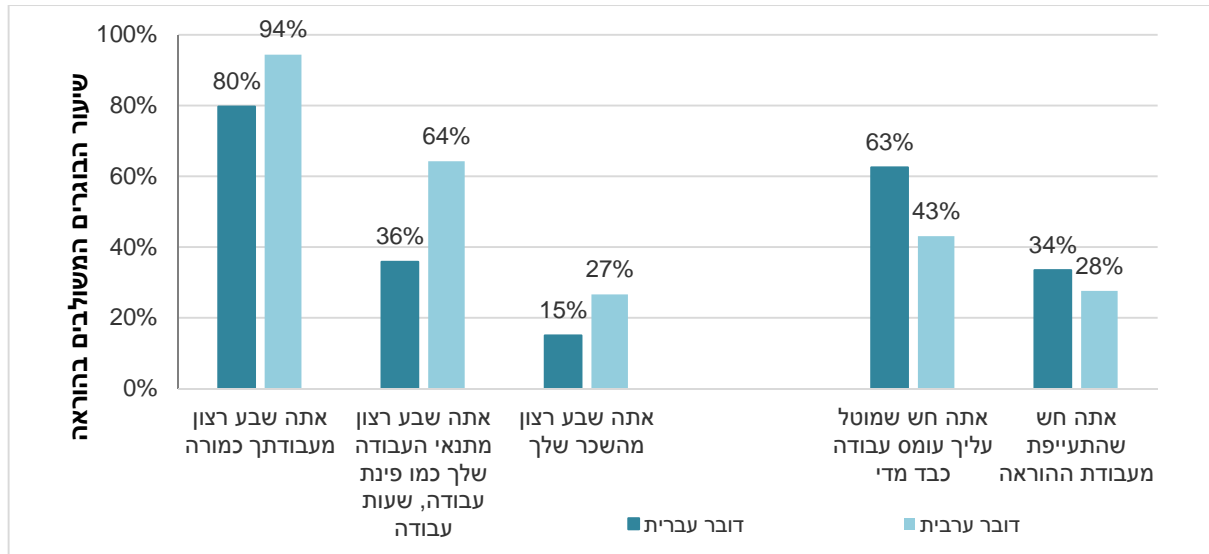
פרק ה' - תפיסות המורים שעברו הסבה את פעילותם בבית הספר

בראיון הטלפוני נשאלו המורים שעברו הסבה על עבודתם כמורים כיום, לאחר מספר שנות עבודה בבית הספר. בפרק זה נציג ממצאים אלה.

1. שביעות רצון כללית מהעבודה כמורה

המורים נשאלו על אודות מידת שביעות הרצון שלהם מעבודתם כמורים ומתנאי העבודה והשכר שלהם. הממצאים מוצגים בתרשים הבא:

תרשים 10: שביעות רצון המורים שעברו הסבה מעבודתם כמורים



ככלל, שביעות הרצון של המורים מעבודתם גבוהה עד גבוהה מאד: 80% מהמורים דוברי העברית ו-94% מדוברי הערבית דיווחו שהם שבעי רצון מעבודתם כמורים: בהשוואה לדיווחי המורים במיצי"ב שיעור זה נמוך במגזר דובר העברית וגבוה בנגזר דובר הערבית.

למרות שביעות הרצון הגבוהה יחסית, שני שלישים מהמורים דוברי העברית ו-43% מדוברי הערבית חשים שמוטל עליהם עומס עבודה כבד מדי. בנוסף, כשליש מדוברי העברית (בדומה לדיווח המורים במיצי"ב) ורבע מדוברי הערבית (נמוך בהשוואה לדיווחי המורים במיצי"ב) דיווחו שהם חשים עייפות מעבודת ההוראה, זאת אף על פי שמדובר במורים בעלי ותק נמוך במערכת החינוך.

לגבי שביעות רצון מתנאי העבודה והשכר, נמצאו שיעורים נמוכים בהרבה של עמדות חיוביות: 36% מדוברי העברית ו-64% מדוברי הערבית דיווחו על שביעות רצון מתנאי העבודה ו-15% לעומת 27% בהתאמה מדווחים על שביעות רצון מהשכר שהם מקבלים. ניתוח לפי שלב גיל העלה שיותר מורים מהחינוך העל-יסודי שבעי רצון מעבודתם כמורים בהשוואה למורים מהחינוך היסודי (87% בהשוואה ל-78% בהתאמה), וכמו כן הם יותר שבעי רצון מהשכר שלהם (21% בחינוך העל-יסודי בהשוואה ל-13% בחינוך היסודי).

נתונים אלו נבדקו לפי קריירה קודמת של המורים:

לוח 23: שביעות רצון המורים שעברו הסבה מעבודתם כמורים לפי קריירה קודמת

דובר ערבית		דובר עברית		
קריירה שניה	קריירה ראשונה	קריירה שניה	קריירה ראשונה	
43	76	276	272	N
98%	92%	81%	78%	אתה שבע רצון מעבודתך כמורה
35%	23%	15%	14%	אתה שבע רצון מהשכר שלך
70%	61%	34%	38%	אתה שבע רצון מתנאי העבודה שלך כמו פינת עבודה, שעות עבודה
33%	49%	59%	67%	אתה חש שמוטל עליך עומס עבודה כבד מדי
26%	28%	32%	35%	אתה חש שהתעייפת מעבודת ההוראה

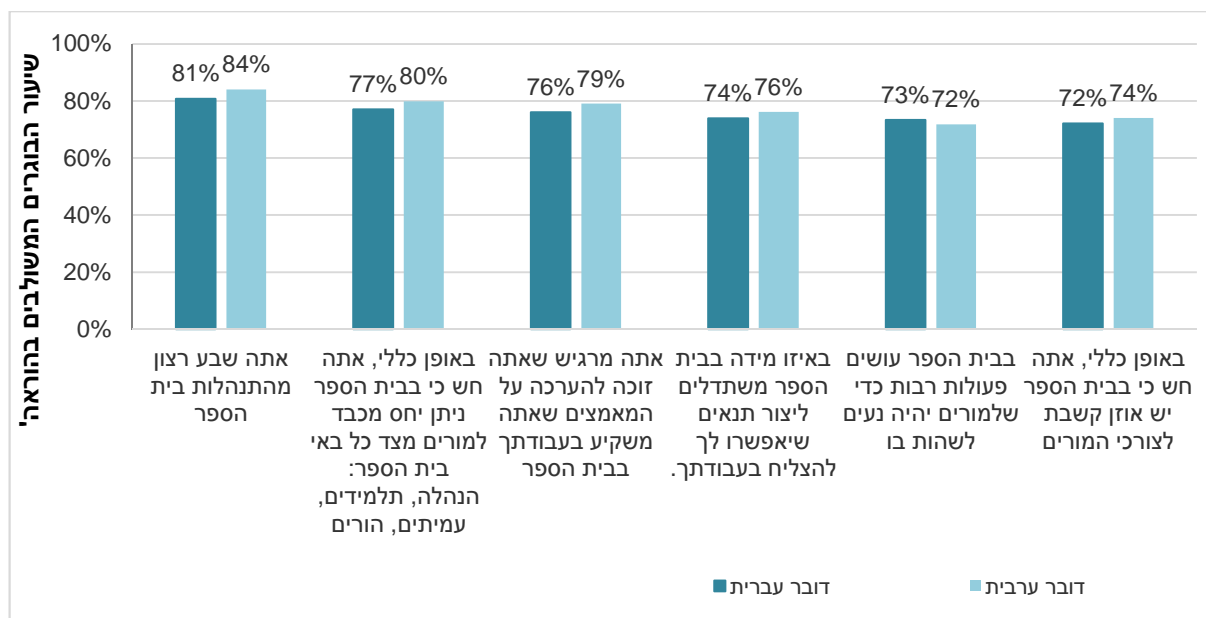
מהלוח עולה כי במגזר דובר עברית שיעור המורים מוסבים בעלי קריירה שניה מדווחים על שביעות רצון מתפקידם כמורים גבוה במעט בהשוואה למורים בקריירה ראשונה: 81% בהשוואה ל- 78%, תמונה דומה מתקבלת לגבי דיווח על שחיקה ועייפות, שיעורים נמוכים יותר של בעלי קריירה שניה מדווחים על עייפות ושחיקה. לגבי שביעות הרצון מתנאי העבודה מתקבלת תמונה הפוכה 34% בהשוואה ל- 38%.

בקרוב מגזר דובר ערבית שיעור המוסבים שזו הקריירה השנייה שלהם המדווחים על שביעות רצון גבוה בהשוואה לאלה שזו קריירה ראשונה שלהם חזו בכל ההיגדים שנבדקו.

2. תפיסות המורים את התנהלות בית הספר ואת השתלבותם בחדר המורים

המורים נשאלו בסקר הטלפוני על אודות התנהלות ההנהלה בבית הספר שבו הם מלמדים. דיווחיהם מוצגים בתרשים 11.

תרשים 11: תפיסות המורים את הנהלת בית הספר בו הם מלמדים



עמדות המורים על אודות התנהלות בית ספרם דומות בשני מגזרי השפה: מעט מעל 80% מהמורים שבעי רצון מתנהלות בית הספר, קצת פחות מדווחים שבבית הספר ניתן יחס מכבד למורים ושהם מרגישים שהם זוכים להערכה על עבודתם. כשלושה רבעים מהם מדווחים שבת הספר מנסים ליצר תנאים שיאפשרו להם להצליח בעבודתם ושהם שעושים פעולות כדי שיהיה למורים נעים. אחוזים דומים חושבים שבבית הספר יש אופן קשבת לצורכי המורים. לא התקבלו הבדלים משמעותיים לפי שלב גיל.

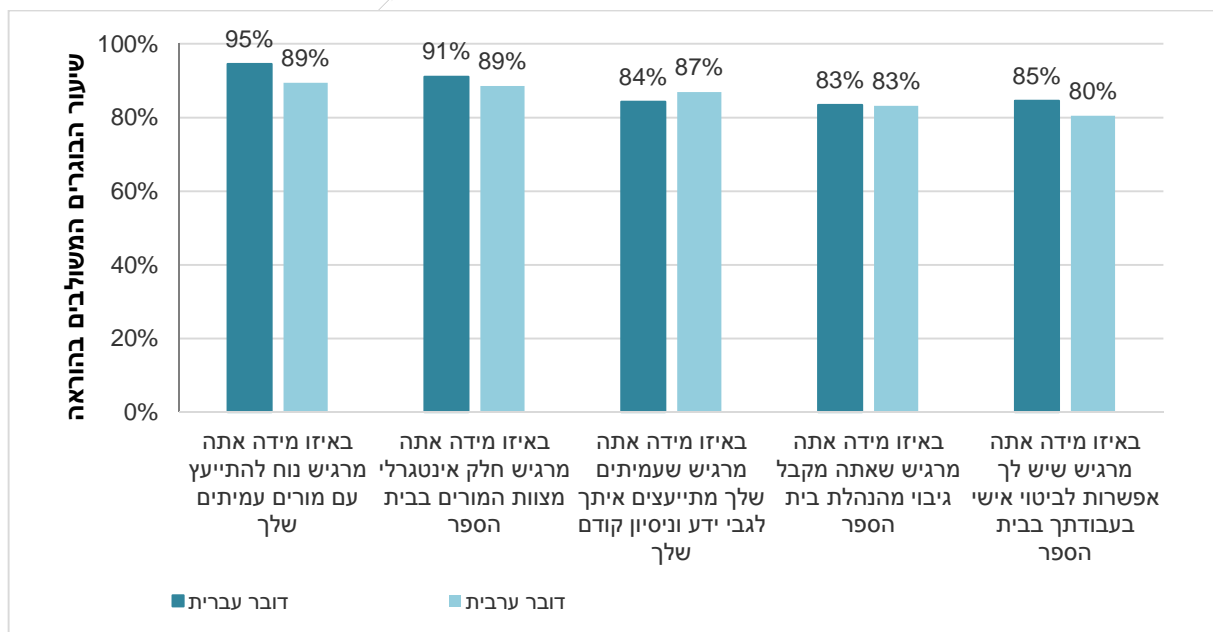
לוח 24: תפיסות המורים שעברו הסבה את הנהלת בית הספר לפי קריירה קודמת

דובר ערבית		דובר עברית		
קריירה ראשונה	קריירה שניה	קריירה ראשונה	קריירה שניה	
75	43	271	282	N
81%	91%	76%	85%	אתה שבע רצון מהתנהלות בית הספר באופן כללי, אתה חש כי בבית הספר ניתן יחס מכבד למורים מצד כל באי בית הספר: הנהלה, תלמידים, עמיתים, הורים
75%	88%	77%	77%	אתה מרגיש שאתה זוכה להערכה על המאמצים שאתה משקיע בעבודתך בבית הספר
76%	84%	74%	77%	באיזו מידה בבית הספר משתדלים ליצור תנאים שיאפשרו לך להצליח בעבודתך.
68%	74%	68%	79%	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי שלמורים יהיה נעים לשהות בו
67%	84%	68%	75%	באופן כללי, אתה חש כי בבית הספר יש אוזן קשבת לצורכי המורים

בקרוב דוברי עברית כמעט בכל ההיגדים עמדות מוסבים בקריירה שניה נמוכות יותר בהשוואה למוסבים בקריירה ראשונה, בקרב דוברי ערבית מתקבלת תמונה הפוכה עמדות מוסבים בקריירה שניה גבוהות בהשוואה לעמדות מוסבים בקריירה ראשונה.

בהמשך נשאלו המורים על אודות השתלבותם בצוות המורים. תשובותיהם מפורטות התרשים הבא:

תרשים 12: תפיסות המורים את השתלבותם בחדר המורים



ככלל, נראה כי מורים אשר צלחו את משבר הכניסה למערכת החינוך, מדווחים על תחושה טובה. אחוזים גבוהים בשני מגזרי השפה מדווחים שהם מרגישים נוח להתייעץ עם עמיתיהם, שהם מרגישים חלק אינטגרלי מחדר המורים. כמו כן 85% מהם מדווחים שעמיתיהם אף מתייעצים עימם לגבי ידע וניסיון קודם שלהם. אחוזים דומים מדווחים שהם מקבלים גיבוי מהנהלת בית הספר ושהם מרגישים שיש להם אפשרות לביטוי אישי בעבודה. לא התקבלו הבדלים משמעותיים לפי שלב גיל.

לוח 25: תפיסות המורים את השתלבותם בחדר המורים לפי קריירה קודמת

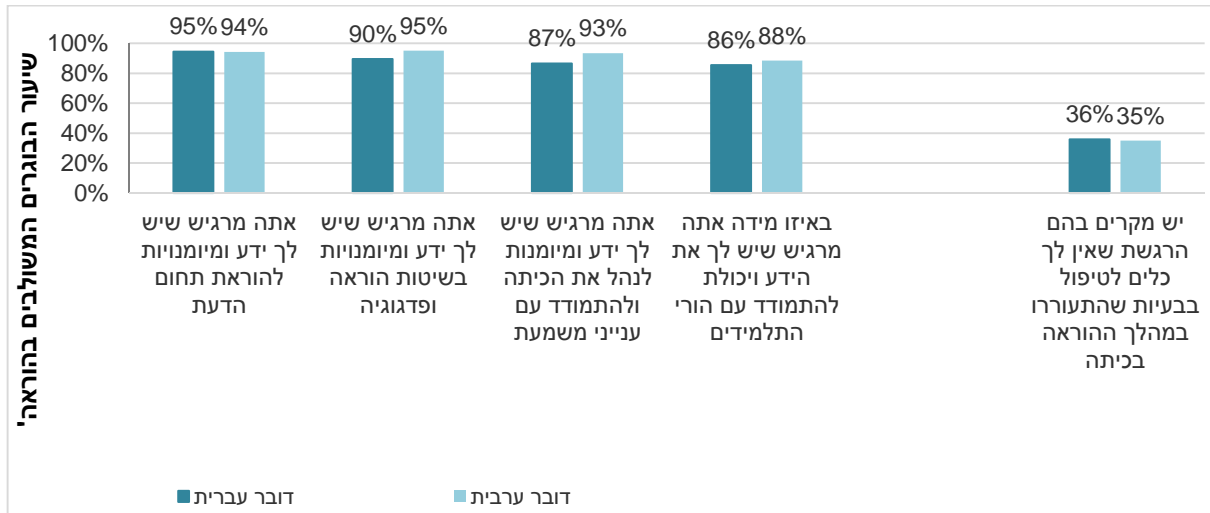
דובר ערבית		דובר עברית		
קריירה שניה	קריירה ראשונה	קריירה שניה	קריירה ראשונה	
43	76	556	285	N
93%	87%	94%	95%	באיזו מידה אתה מרגיש נוח להתייעץ עם מורים עמיתים שלך
91%	87%	91%	91%	באיזו מידה אתה מרגיש חלק אינטגרלי מצוות המורים בבית הספר
91%	84%	87%	82%	באיזו מידה אתה מרגיש שעמיתים שלך מתייעצים איתך לגבי ידע וניסיון קודם שלך
88%	79%	81%	87%	באיזו מידה אתה מרגיש שאתה מקבל גיבוי מהנהלת בית הספר
84%	77%	83%	86%	באיזו מידה אתה מרגיש שיש לך אפשרות לביטוי אישי בעבודתך בבית הספר

במגזר דובר ערבית עמדות המוסבים בקריירה שניה גבוהות בהשוואה למוסבים בקריירה ראשונה, במגזר דובר עברית התקבלו עמדות מעורבות: יותר מוסבים בקריירה ראשונה מדווחים על תחושת קבלת גיבוי ואפשרות לביטוי עצמי ואילו יותר מוסבים בקריירה שניה מדווחים שעמיתים מתייעצים איתם.

3. תפיסות המורים את הידע והמיומנויות שלהם

לסיום נשאלו המורים לגבי תפיסתם את הידע והמיומנויות שלהם. תשובותיהם מוצגים בתרשים הבא:

תרשים 13: תפיסות המורים המוסבים את הידע והמיומנויות שלהם בתחום ההוראה:



כ-95% מהמורים בשני מגזרי השפה חושבים שיש להם את הידע והמיומנויות להוראת תחום הדעת. אחוזים דומים (במגזר דובר העברית קצת פחות) מרגישים שיש להם את הידע והמיומנויות בשיטות הוראה ופדגוגיה ובניהול כיתה והתמודדות עם בעיות משמעות. כ-87% מהם אף חשים שיש להם את הידע והמיומנויות להתמודד עם הורי התלמידים. עם זאת מעל משליש המורים שעברו הסבה חשים שיש מקרים שבהם אין להם הכלים לטיפול בבעיות שמתעוררות תוך כדי הוראה. לא התקבלו הבדלים משמעותיים לפי שלב גיל.

לוח 26: תפיסות המורים המוסבים את הידע והמיומנויות שלהם בתחום ההוראה לפי קריירה קודמת

דובר ערבית		דובר עברית		
קריירה שניה	קריירה ראשונה	קריירה שניה	קריירה ראשונה	
43	76	280	270	N
98%	92%	96%	93%	אתה מרגיש שיש לך ידע ומיומנויות להוראת תחום הדעת
95%	95%	92%	88%	אתה מרגיש שיש לך ידע ומיומנויות בשיטות הוראה ופדגוגיה
95%	92%	87%	85%	אתה מרגיש שיש לך ידע ומיומנות לנהל את הכיתה ולהתמודד עם ענייני משמעת
84%	91%	86%	84%	באיזו מידה אתה מרגיש שיש לך את הידע ויכולת להתמודד עם הורי התלמידים
23%	42%	36%	37%	יש מקרים בהם הרגשת שאין לך כלים לטיפול בבעיות שהתעוררו במהלך ההוראה בכיתה

מהלוח עולה כי מורים מוסבים במגזר דובר עברית בקריירה שניה מדווחים גבוה יותר במעט בהשוואה למוסבים בקריירה ראשונה, במגזר דובר ערבית התקבלו עמדות מעורבות.

לסיכום:

ככלל, שביעות הרצון של המורים מעבודתם גבוהה עד גבוהה מאד, 80% מהמורים דוברי העברית ו-94% מדוברי הערבית דיווחו שהם שבעי רצון מעבודתם כמורים. עם זאת שיעורים לא מבוטלים (63% ו-43% בהתאמה) חשים שמוטל עליהם עומס עבודה כבד מידי. לעומת זאת, שביעות הרצון מתנאי העבודה ומהשכר נמוכה הרבה יותר. שיעור גבוה יותר של מורים בחינוך העל-יסודי מדווחים על שביעות רצון גבוהה מעבודתם כמורים ומתנאי השכר שלהם בהשוואה למורים בחינוך היסודי (87% בהשוואה ל-78% ו-21% בהשוואה ל-13% בהתאמה).

כ-80% מהמורים משני מגזרי השפה מרוצים מהתנהלות בית הספר וההנהלה. שיעורים גבוהים מאוד (80% ומעלה) מדווחים על השתלבות טובה בחדר המורים. שיעורים דומים אף חשים שיש להם את הידע והמיומנויות הנדרשים להוראה. עם זאת, למעלה משליש המורים שעברו הסבה חשים שיש מקרים שבהם אין להם הכלים לטיפול בבעיות שמתעוררות תוך כדי הוראה.

פרק ו' - עמדות צוותי בתי הספר בנוגע למורים שעברו הסבה

1. תפיסות המנהלים את המורים שעברו הסבה

כדי ללמוד על השתלבות המורים שעברו הסבה בעיני המנהלים, נשאלו המנהלים במסגרת סקרי המנהלים במיצ"ב שאלות העוסקות במורים שעברו הסבה המלמדים בבית ספרם. בתחילה נבדק שיעור המנהלים המדווחים שבבית ספרם מלמדים מורים שעברו הסבה: 45% מהמנהלים דוברי העברית ו-18% מעמיתיהם דוברי הערבית דיווחו שבבית ספרם מלמדים מורים שעברו תוכנית הסבה.

מנהלים אלה התבקשו לדווח על התפקיד של מורים אלה. תשובותיהם מוצגות בלוח הבא:

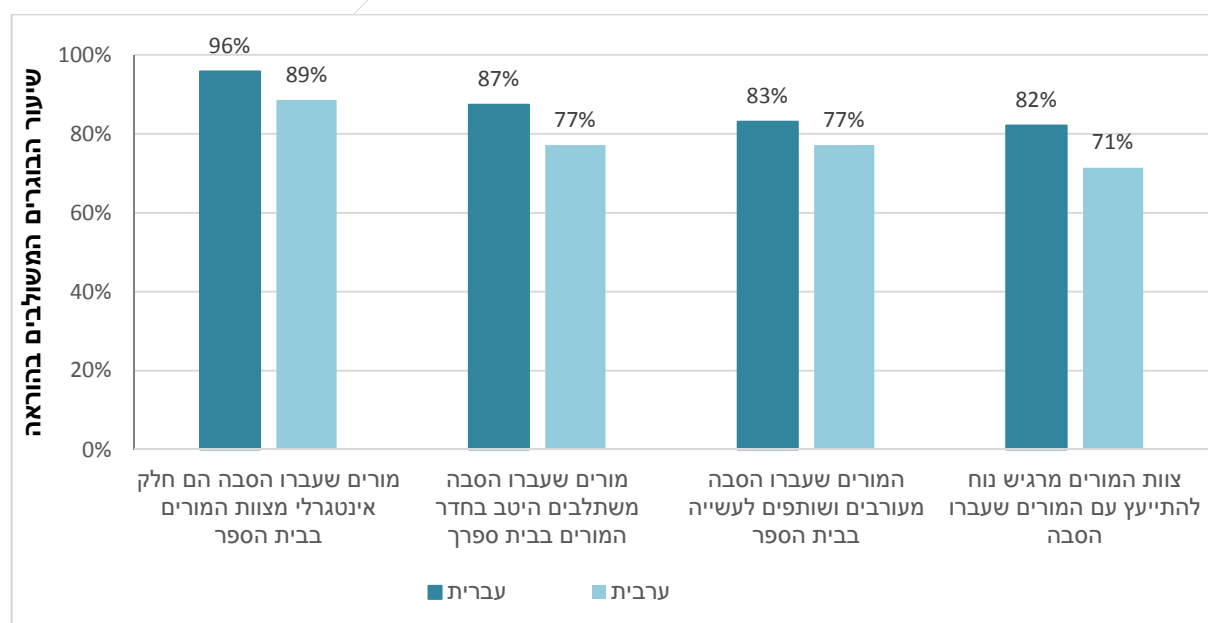
לוח 27: דיווחי המנהלים על התפקיד שבו משמשים המורים שעברו הסבה

שיעור המורים שעברו הסבה	דובר ערבית	דובר עברית	כלל המנהלים
N	28	249	277
המשמשים כמחנכים	53%	52%	52%
המשמשים בתפקיד ריכוז	46%	27%	29%
החברים בצוות ניהול	30%	20%	21%

על פי דיווחי המנהלים, קצת יותר ממחצית המורים שעברו הסבה משמשים כמחנכי כיתות. כרבע מהם במגזר דובר העברית וכמחצית במגזר דובר הערבית משמשים בתפקידי ריכוז. שיעורים נמוכים יותר (20% ו-30% בהתאמה) הם חברים בצוות הניהול.

בפרק הקודם דיווחו שיעורים גבוהים של מורים שעברו הסבה כי השתלבותם עברה חלק וצוות בית הספק קיבל אותם בצורה נעימה. מנהלי בתי הספר נשאלו גם הם על השתלבות המורים שעברו הסבה בבית ספרם. תשובותיהם מפורטות בתרשים הבא:

תרשים 14: דיווחי המנהלים על השתלבות המורים שעברו הסבה בבית

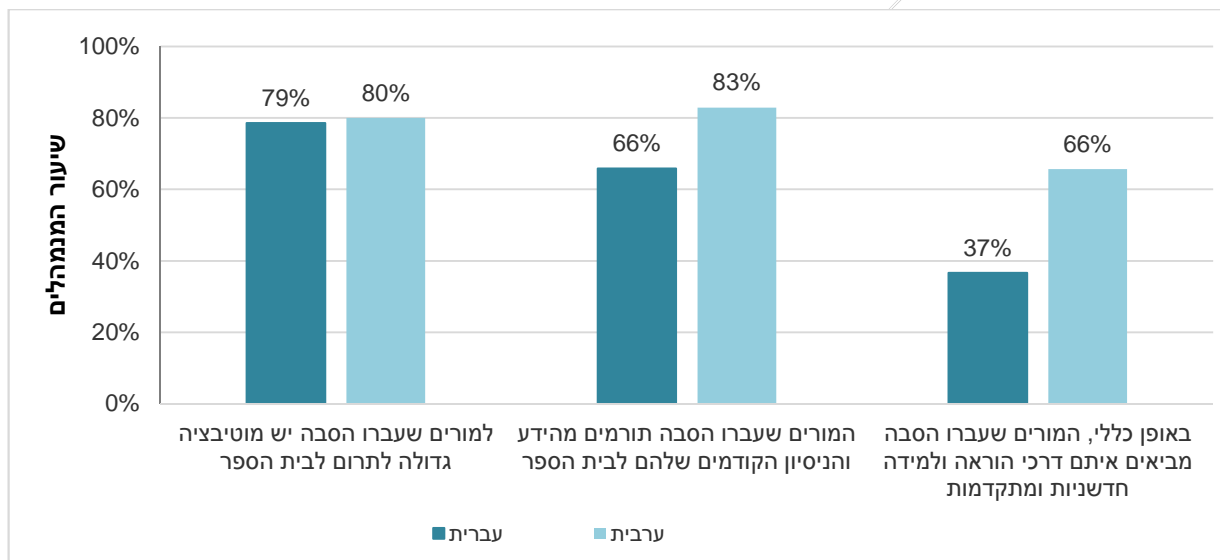


ככלל, דיווחי המנהלים דוברי העברית גבוהים מדיווחי המנהלים דוברי הערבית אודות השתלבות המורים שעברו הסבה בבית הספר. בקרב דוברי העברית כמעט כולם דיווחו שהמורים שעברו הסבה הם חלק אינטגרלי מחדר המורים, שיעורים גבוהים (89%) נרשמו גם בקרב דוברי הערבית. שיעורים נמוכים יותר (89% ו-77% בהתאמה) מדווחים שהמורים משתלבים היטב בחדר המורים. שיעורים דומים (83%, 77%) מדווחים שהמורים שעברו הסבה מעורבים ושותפים לעשייה בבית הספר ושצוות המורים מרגיש נוח להתייעץ עם המורים שעברו הסבה (נמוך יותר בקרב דוברי הערבית – 71%).

בניתוח לפי שלב גיל, התקבלו הבדלים בשני היגדים: 91% ממנהלים בחינוך היסודי מדווחים שהמורים המוסבים השתלבו היטב בבית הספר בהשוואה ל-82% בקרב המנהלים בחינוך העל-יסודי. 87% מהמנהלים בחינוך היסודי בהשוואה ל-77% בקרב המנהלים בחינוך העל-יסודי מעריכים שהמורים שעברו הסבה מעורבים ושותפים לעשייה בבית הספר. בשני ההיגדים האחרים לא התקבלו הבדלים משמעותיים.

המנהלים נשאלו גם על אודות התרומה של המורים שעברו הסבה לבית הספר. תשובותיהם מפורטות בתרשים הבא:

תרשים 15: דיווחי המנהלים על תרומת המורים שעברו הסבה לבית הספר



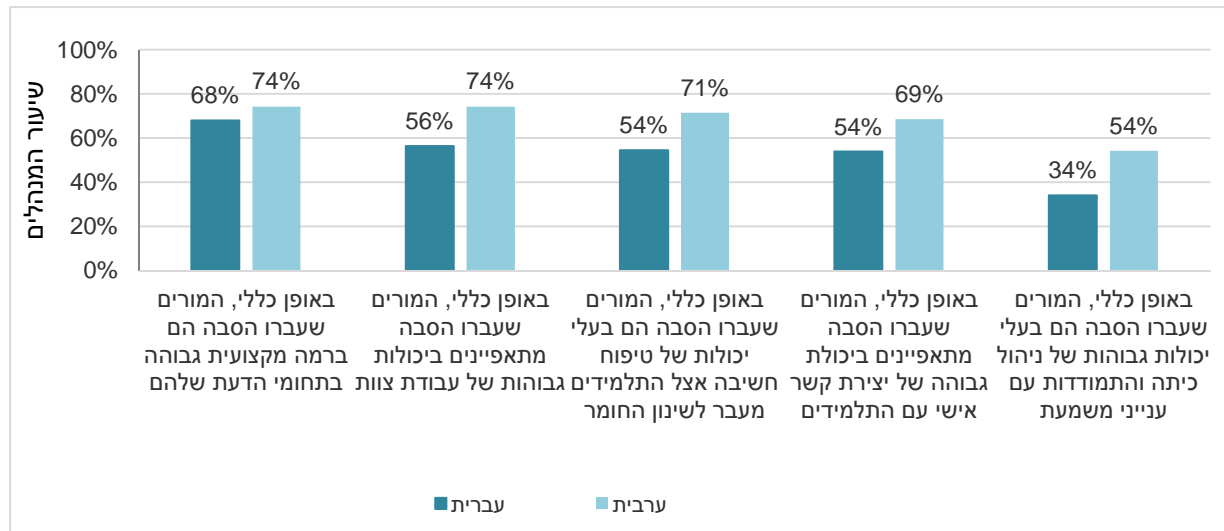
כ-80% מהמנהלים בשני מגזרי השפה מדווחים על מוטיבציה גבוהה של המורים שעברו הסבה לתרום לבית הספר, אולם בנוגע לתרומה של המורים המוסבים מהידע והניסיון הקודם התקבלו עמדות שונות בשני מגזרי השפה: 66% בקרב דוברי העברית ו-83% בקרב דוברי הערבית. עם זאת, רק שלישי מהמנהלים דוברי העברית ושני שלישים מהמנהלים דוברי הערבית מדווחים שהמורים שעברו הסבה מביאים איתם דרכי הוראה ולמידה חדשניות ומתקדמות.

נתון נוסף נוגע ליכולתם של המורים שעברו הסבה לקבל ביקורת: 82% מדוברי עברית ו-66% מדוברי ערבית מדווחים שהמורים הללו יודעים לקבל ביקורת.

בניתוח על פי שלב גיל לא התקבלו הבדלים משמעותיים בין שלבי הגיל.

כדי ללמוד יותר על השתלבות המורים שעברו הסבה, נשאלו המנהלים על היכולת המקצועית של מורים אלו במגוון תחומים המרכיבים את עבודת המורה. תשובותיהם מפורטות בתרשים 16:

תרשים 16: דיווחי המנהלים על המיומנויות המקצועיות של המורים שעברו הסב



בקרב דוברי העברית: 68% מהמנהלים חושבים שלמורים שעברו הסבה יש רמה מקצועית גבוהה בתחומי הדעת, 56% מהם חושבים שהם מתאפיינים ביכולות גבוהות של עבודת צוות, שיעורים דומים מעריכים שלמורים שעברו הסבה יש יכולות גבוהות לטיפול חשיבה אצל התלמידים וליצירת קשר אישי איתם. במגזר דובר הערבית, כ-70% מהמנהלים מעריכים שלמורים שעברו הסבה יש יכולות גבוהות בתחומים אלה.

התחום "החלש" של המורים שעברו הסבה, בעיני המנהלים, הוא ניהול כיתה והתמודדות עם בעיות משמעת: רק שליש מהמנהלים דוברי העברית וכמחצית דוברי הערבית חושבים שלמורים שעברו הסבה יש יכולות גבוהות בחום זה.

תחום זה מקבל חיזוק בשני נתונים נוספים: כשליש מהמנהלים (קצת פחות מדוברי הערבית) מדווחים שמורים שעברו הסבה מגיעים להוראה עם חוסר בידע ובכלים הנדרשים לעבודתם כמורים, 18% מדוברי העברית ו-33% מדוברי הערבית חושבים גם שהמורים שעברו הסבה מתעייפים מהר מעבודת ההוראה.

בניתוח על פי שלב גיל לא התקבלו הבדלים משמעותיים בין שלבי הגיל.

בנוסף, ביקשנו ללמוד מהמנהלים על רמת הידע והמיומנויות שיש למורים שעברו הסבה בהשוואה למורים אחרים בעלי ותק דומה. תשובותיהם מפורטות בלוחות 18-19 :

לוח 28: דיווחי המנהלים על רמת הידע והמיומנויות של מורים שעברו הסבה

מנהלים דוברי ערבית N=35			מנהלים דוברי עברית N=262			
יותר ממורים שלא עשו הסבה	כמו מורים שלא עשו הסבה	פחות ממורים שלא עברו הסבה	יותר ממורים שלא עשו הסבה	כמו מורים שלא עשו הסבה	פחות ממורים שלא עברו הסבה	
46%	31%	23%	11%	55%	33%	למורים שעברו הסבה יש ידע ומיומנויות לנהל כיתה ולהתמודד עם ענייני משמעת
43%	46%	11%	33%	51%	17%	למורים שעברו הסבה יש ידע ומיומנויות להוראת תחום הדעת
43%	43%	14%	19%	53%	28%	למורים שעברו הסבה יש ידע ומיומנויות בשיטות הוראה ופדגוגיה
37%	57%	6%	21%	50%	28%	למורים שעברו הסבה יש ידע ויכולות להתמודד עם הורי התלמידים
49%	37%	14%	18%	57%	25%	למורים שעברו הסבה יש ידע ויכולות להתמודד עם תלמידים מסוגים שונים

לוח 29: דיווחי המנהלים על התמדה וצורכי ליווי של מורים שעברו הסבה

מנהלים דוברי ערבית N=35			מנהלים דוברי עברית N=262			
יותר ממורים שלא עשו הסבה	כמו מורים שלא עשו הסבה	פחות ממורים שלא עברו הסבה	יותר ממורים שלא עשו הסבה	כמו מורים שלא עשו הסבה	פחות ממורים שלא עברו הסבה	
71%	20%	9%	54%	38%	8%	מורים חדשים שעברו הסבה זקוקים לליווי ולהדרכה נוספים לצורך עבודתם כמורים
60%	40%		36%	51%	12%	מורים שעברו הסבה מתמידים בתפקידם כמורים

בקרב דוברי עברית מחצית מהמנהלים מדווחים כי הידע והמיומנויות של מורים שעברו הסבה דומים לאלו של מורים אחרים בעלי ותק דומה.

בולט היתרון של מורים שעברו הסבה ברמת הידע המיומנויות בהוראת תחום הדעת: 33% מהמנהלים מדווחים על רמת מיומנויות גבוהה בהשוואה למורים בעלי ותק דומה. בהתמודדות עם ניהול כיתה ובעיות משמעת מתקבלת תמונת ראי: 33% מהמנהלים חושבים כי למורים שעברו הסבה רמת ידע ומיומנויות נמוכה בהשוואה למורים בעלי ותק דומה.

במגזר דובר הערבית התקבלה תמונה שונה: כ-40% ומעלה מהמנהלים דיווחו שלמורים שעברו הסבה רמת ידע ומיומנויות גבוהה בהשוואה למורים בעלי ותק דומה בכל התחומים שנשאלו.

בשני מגזרי השפה סבורים מרבית המנהלים שמורים שעברו הסבה זקוקים ליותר ליווי והדרכה בהשוואה למורים בעלי ותק דומה, עם זאת שליש מדוברי העברית ו-60% מדוברי הערבית מדווחים שמורים שעברו הסבה מתמידים בעבודתם כמורים יותר ממורים אחרים בעלי ותק דומה.

לסיכום נשאלו המנהלים בדבר שביעות רצונם משילוב מורים שעברו הסבה בבית ספרם, 78% מדוברי העברית ו-74% מדוברי הערבית דיווחו על שביעות רצון גבוהה משילוב זה.

2. תפיסת צוותי בתי הספר את המורים שעברו הסבה כפי שהיא משתקפת בראיונות האיכותניים

תפיסת המוסבים והעמדות כלפיהם בבתי הספר השונים רוויות סתירות, דו-ערכיות, אמירות פסקניות לצד התלבטות והיסוסים. נציג את העיקריות שבהן, תוך הבלטת הצד המכליל שבהן. בדרך כלל אל האמירות המכלילות לגבי המוסבים מתלווה הסתייגות המתייחסת לשונות שקיימת ביניהם, השומטת במידה מסוימת את הקרקע מתחת להכללות הללו. אבל גם כאן יש הבדל בין מי שאצלם הסתייגות זו היא במידה רבה מצוות אנשים מלומדה ותו לא, ובין אלו שטוענים בעקביות, שאין למעשה מכנה משותף כלשהו שהוא טיפוסי למוסבים. נציג את מרבית העמדות בצמדים שמבטאים התייחסויות המנוגדת זו לזו.

נבחרים ומצטיינים או כישלונות

המוסבים הם מצליחים המחפשים משמעות: דעה נפוצה היא שהמוסבים מייצגים פלח אוכלוסייה מוביל, משכיל, מצליח מבחינה כלכלית ומקצועית. המעבר שלהם להוראה הוא, אם כך, פרי בחירה והוא נובע בעיקרו מסיבות אידיאליסטיות ומרצון להכניס שינוי בחיים. זהו מעבר מחיים עם דגש קרייריסטי לחיים טעוני משמעות, ממשרה מתגמלת מאוד מבחינה כלכלית למשרה מתגמלת הרבה פחות אך תמורת עניין רב יותר, יותר משמעות לחיים, תרומה לחברה וכדומה. ניתוח מפורט של תהליך המעבר הזה, המטמורפזה הזו, מצוי בעיקר בעדויות המוסבים על עצמם. בקרב אלו מהקולטים שלהם המאמצים גם הם ראייה זו של המוסבים, שכן לא כולם מאמצים אותה, ההתייחסות לכך, אולי באופן בלתי נמנע, היא שטחית, שבלונית וחסופה יותר.

"...מה שהניע אותי לשינוי זה הכיף שהקשר עם הילדים גרם לי לעומת היושב והניכור של העבודה כע"ד. יש משהו מושך בילדים שמנוגד לעבודה של ע"ד. גם כשאתה מצליח, יש את הקור, אתה מנוכר, יש חוקים, עובדות, וכאן יש כללים אבל יש גמישות, פתיחות. זה שונה לגמרי. לא יכולה להסביר... זה משך אותי..." (מורה, תיכון)

"...יש מורים שהגיעו עם רצון עצום, משהו פנימי שדחף אותם להוראה, הם הצליחו במה שעשו והחליטו על שינוי כי זה היה בעצמותיהם, הם נתקלו בכעס מבני הזוג ובכול זאת עשו את הצעד הקשה הזה..." (רכזת מתמטיקה, חטיבה)

"...מורים מגיעים עם מטען חיובי, הם הצליחו, עשו הרבה בהייטק או בעסקים והחליטו מתוך דחף פנימי שהיה אצור בתוכם לבוא להוראה, הם באים עם אור בעיניים..." (מנהלת, תיכון)

המוסבים הם כישלונות: על פי ראיית חלק מהקולטים בבתי הספר, הרבה מן המוסבים, גם אם הם מעמידים פנים שבאו מבחירתם החופשית, ההוראה היא בעבורם כעיר מקלט, שאליה הגיע בלית ברירה לאחר שנקלעו למבוי סתום בתחום שבו פעלו קודם לכן, ומתוסכלים מאי-הצלחתם, עייפים מן ההשקעה הגדולה הנדרשת, מאי-הוודאות ומרמת התחרותיות המאפיינת בעיקר את מגזרי ההייטק, אבל גם את השוק הפרטי, החליטו לחפש לעצמם מקום אחר. משרת הוראה בבית ספר נתפסת על ידם כדורשת השקעה מועטה יחסית, יציבה, עתירת ימי חופש חזמן פנוי, ודאי בהשוואה לימי העבודה הארוכים והמתישים שאותם חוו. בעבור כל אלו הם מוכנים לירידה ניכרת בתנאי השכר שלהם, שלעיתים אף לא היו כה מפתים כמו שאפשר לחשוב. יש מוסבים ששותפים לראייה זו, לפחות לגבי חלק ניכר מן המוסבים, אבל הרוב המכריע דוחה אותה.

"...לצערנו הרבה עושים הסבת אקדמאיים, לא רק אצלנו, כי פיטרו אותם בהייטק. שנה-שנתיים הם מחפשים עבודה, לא מוצאים, ואז מחפשים משכורת בטוחה פנסיה, חופשים. או שנמאס להם מהעבודה חסרת המשמעות שהם עשו. בודדים עושים הסבה כי זה התשוקה שלהם. הרוב באו מחוסר ברירה ומהנימוקים של ביטחון ונוחות..." (רכזת, חטיבה)

המוסב – משאב מבטיח עבור בית הספר או רק לכאורה

משאב מבטיח - דעה נפוצה למדי היא שהמוסבים מביאים איתם למערכת החינוך מספר יתרונות חשובים כגון ידע וניסיון ניהולי רחב ומתקדם, שליטה טובה בתחומי הטכנולוגיה והמחשוב, מה שאמור לאפשר להם לקדם את בית הספר גם בתחום זה, וגם למצוא שפה משותפת טובה יותר עם תלמידיהם שבעצמם גדלו בעולם המחשוב בניגוד להרבה מן המורים האחרים שאינם חשים בנוח בתחום זה. המוסבים בוגרים יותר מרובית המורים המתחילים, ניסיון חייהם העשיר יותר והעובדה שלרבים מהם ילדים משלהם, מעניקים להם יכולת להתמודד טוב יותר עם תלמידיהם הצעירים ולהעניק להם יותר ממה שיכול להעניק המורה המתחיל שגדל במערכת החינוך ובכך מסתכם ניסיונו, והוא הדין גם לגבי מקוריות וחשיבה מחוץ לקופסה. גם אם לא כל מוסב הוא בהכרח אדם יצירתי במיוחד, העולם האחר והתרבות הארגונית השונה שממנה הגיעו טומנים בחובם פוטנציאל לרענון, לחשיבה אחרת, לגיוון ושינוי באופי ההוראה והניהול בבתי הספר. לראייה זו של המוסבים על ידי חלק מהקולטים מבתי הספר, שותפים גם מרבית המוסבים עצמם, גם אם היא בגדר פוטנציאל שמימושו אינו ודאי.

"...המוסבים ככלל מוסיפים למקום. הם לא עשויים מקשה אחת, יש גיוון רב. הם מוסיפים צבע, נקודות מבט שונות, לפעמים דווקא אי-ההיכרות שלהם פותחת צוהר חדש. הם בתחילת הדרך, לא מכירים את הנורמות ולא לוקחים את המצב כמובן מאליו, בוחנים אותו ומוצאים לעיתים דרכים יצירתיות להתמודד איתו, הם דינמיים יותר, לא מרימים ידיים בקלות, יחמים לוקחים אחריות..." (מנהלת, חטיבה)

"...מוסבים לדעתי טובים למערכת כי הם מביאים גיוון, מביאים עולם אחר, עשיר, עם הרבה ידע וניסיון חיים. אם הם משתלבים זוהי תרומה אדירה. מורה למתמטיקה שינה לנו כאן תפיסה, הוא הכניס משחקים להוראה, מחבר תלמידים בחטיבה לנושא. פחות פוחדים ויותר נהנים. הוא מכניס גם את המורים לטכנולוגיה, מלמד את כולם מה אפשר לעשות בשיעורים עם הטכנולוגיה, עזר לכולם, הם גם לוקחים משימות ומבצעים אותן..." (מנהל, תיכון)

המוסבים כהבטחת שווא - על פי תפיסה זאת, העולם המקצועי שמרבית המוסבים פעלו בו רחוק מאוד מזה של בתי הספר, כך שההתנסות שלהם בו, על הידע שרכשו במסגרתו, הם בלתי רלוונטיים, ולעיתים קרובות אף הופכים למכשלה. זהו עולם עתיר משאבים, כזה שמתגמל על כל מאמץ מיוחד וכל הצלחה בולטת, עולם שהרבה זרקורים מופנים אליו, לעומת בתי הספר

שהמציאות שבהם קשה, אפורה ולעיתים כאוטית, מציאות שדורשת השקעה מעל ומעבר ללא תמורה בהתאם וכיוצא באלה. כתוצאה מכך מוסבים הם לעיתים קרובות לא רק חסרי כישורים בסיסיים שיסייעו להם לתפקד ולשרוד בבתי הספר, אלא גם נוטים לגישה מתנשאת ולדימוי עצמי "בשמיים" לעומת מי שהם עומדים לפגוש בבתי הספר. הצירוף של כל אלו ביחד לא רק מקטין מאוד מיכולתם לתרום תרומה של ממש, אלא גם עושה אותם פגיעים במיוחד לפער בין הציפיות שלהם למה שהם נתקלים בו בפועל, בין העולם שממנו באו לזה שהם פוגשים עתה. לכן הסיכוי שלא ישרדו את המהלומה המצפה להם אינו מבוטל.

"...הם לפעמים באים עם ציפיות בשמיים, הם באו מעולם אחר דינמי עם פחות נהלים ויותר תקציבים ופה צריך לעבוד עם מה שיש, שזה אומר שאם יש לך רעיון תבצע אותו אל תבקש כי לא תקבל, זה מתסכל וקשה ואז הם לא תורמים ונסגרים..." (רכזת, חטיבה)

"...הם יהירים ומתנשאים, בטוחים בעצמם, חושבים שהם טובים מכולם, מנסים להכתיב, הם כאילו באו מהעולם הגדול והם יודעים הכול ומי אנחנו... נתתי למוסב מה שהוא רצה, ביקש כיתה ז' נתתי לו. הוא היה נבוך ולא השתלט טוב על הכיתה ואי-אפשר לדבר אתו כי הוא יודע..." (מנהלת, יסודי)

המוסבים הם כמו כל מורה מתחיל או שהם קטגוריה בפני עצמה.

המוסבים הם כמו כל מורה מתחיל - הטענה שהמוסב אינו אלא ואריאציה של מורה מתחיל הנשמעת בלא מעט בתי ספר היא פרקטית ועקרונית כאחת. פרקטית, בשל הכמות הקטנה של המוסבים ביחס לכמות המורים המתחילים, מה שאינו מצדיק התייחסות אליהם כאל גוף נפרד. עקרונית, משתי סיבות. האחת, 'מצב הצבירה' של ההתחלה, הצעדים הראשונים, הוא היסוד הדומיננטי בהתנסות גם של המוסבים וגם של המורים המתחילים האחרים, והוא דוחק לשוליים את ההבדלים ביניהם. לכך מתווספת הטענה שההבדל בין מוסב למוסב על רקע אישי, גדול הרבה יותר מן המשותף ביניהם, כך שלמעשה אין באמת קטגוריה משמעותית של 'מורים מוסבים', ואז האפיון הקבוצתי הרלוונטי היחיד שנותר הוא עצם העובדה שהם מורים מתחילים.

"המוסבים הם כמו כל מורה חדש, הם מתקשים כמו כל מורה חדש אחר. אני לא רואה אצלם קשיים שונים..." (מנהל יסודי)

"...אבל לכל מורה חדש קשה בהתחלה. לוקח זמן להסתגל ולהיקלט, ובכלל לכול תפקיד לוקח זמן להסתגל, לפעמים המוסבים מתקשים יותר אבל הקושי דומה, העוצמות והגמישות שונים..." (רכזת, תיכון)

"...אנחנו בונים יום למורה חדש וליווי לכל אחד. מצאנו שלכול החדשים יש דברים משותפים. אמנם מורים שהוכשרו להיות מורים מתחילת דרכם מכירים את המערכת טוב יותר מהמוסבים, אבל תהליך הקליטה דומה והקשיים דומים, וכל פרט שונה מהאחר ומתמודד עם הקשיים אחרת. לנו חשוב ללוות את כולם ביחד בתחילה, ולהעניק לכול אחד ליווי אישי..." (מנהלת, חטיבה)

המוסבים המתחילים הם בעלי ייחוד משל עצמם - מן הצד השני קיימת כמובן תפיסה מנוגדת, ולפיה מדובר בשני זני מורים מתחילים שונים לגמרי זה מזה, גם אם לא קל להכריע מי מהם מתאים יותר להוראה בבתי הספר. למורה המוסב יש אולי עדיפות על הצעיר המתחיל בניסיון חיים ובבגרות, אבל המורה הצעיר גדל ועוצב במערכת החינוך, ולכן הוא תואם יותר את צרכיה, כך שקל יותר להמשיך "ללוש" אותו לצורכי בית הספר, בניגוד לעיקשות ולנוקשות שמאפיינים לעיתים את המורה המוסב שכבר עוצב ונחתם, לא תמיד בכיוון הנכון, וקשה מאוד לשנות אותו מן היסוד.

"...המורים הצעירים שבאים לבית ספר הם כחומר ביד היוצר, אפשר להשפיע עליהם, לעצב אותם עם הנורמות והערכים הנכונים, להקנות להם הרגלים נכונים, ללמד אותם. אין לי ניסיון עם מוסבים, פרט למעט שיש לי פה ולמה שראיתי בעבר, אבל נראה שתהליך ההכשרה הוא יותר קשה, פחות גמישות ופתיחות..." (מנהלת, יסודי)

"...המוסבים הם מגובשים, הם עברו משהו בחיים, קשה יותר לעצב אותם ברוח המקום... הם חומר טוב בבסיס, אבל לא תמיד מתאימים לנו..." (רכזת, תיכון)

שתי אבחנות נוספות בין מה שנתפס כסוגי מוסבים הן:

- המוסב השואף לגדולות, השואף להתקדם בהיררכיה של מערכת החינוך, לתרום לה, לשנות אותה, לעומת זה שמבקש פינה נוחה לסיים בה את חייו המקצועיים, לצבור ניסיון בהוראה ולהרוויח הון בשיעורים פרטיים או להשתמש בה כתחנת מעבר לקריירה אחרת לגמרי.

- המוסב שבא מן המגזר הציבורי, בעיקר מהצבא, ולכן קל לו להבין את המנטליות והתרבות של מערכת החינוך, לעומת זה שבא ממגזרים עסקיים פרטיים כמו הייטק, שזרים כמעט לחלוטין להוויה השלטת במערכת החינוך.

אפשר לראות אבחנות רווחות אלו כמעין תשובה עקיפה לטענות הכוללניות לגבי מהותם של מוסבים אקדמאיים, גם אלו ששוללות כל מכנה משותף הקיים בין המוסבים וגם אלו שמתעלמות מן השונות הקיימת ביניהם.

לסיכום:

מנהלי בתי הספר מדווחים על השתלבות טובה של המורים המוסבים בחדר המורים ועל מוטיבציה גבוהה שלהם לתרום לבית הספר. לגבי תפיסתם בנוגע לידע ומיומנויות של המורים המוסבים, התקבלה תמונה מורכבת המצביעה על יתרון מול מורים חדשים אחרים בנוגע להוראת תחום הדעת וחיסרון בכל הנוגע לניהול כיתה ולהתמודדות עם בעיות משמעת. בנוסף, מרבית המנהלים מעריכים שמורים חדשים שעברו הסבה זקוקים ליותר ליווי והדרכה בהשוואה למורים חדשים שלא עברו הסבה.

בהערכה האיכותנית התקבלו תפיסות שונות של המורים שעברו הסבה:

נבחרים ומצטיינים או כישלונות: מצד אחד רווחת הגישה שלפיה המוסבים מייצגים פלח אוכלוסייה מוביל, משכיל, מצליח מבחינה כלכלית ומקצועית. המעבר שלהם להוראה הוא, אם כך, פרי בחירה, והוא נובע בעיקרו מסיבות אידיאליסטיות ומרצון להכניס שינוי בחיים. מנגד יש החושבים כי ההוראה עבור רבים מן המוסבים היא כעיר מקלט, שאליה הם מגיעים לאחר שנקלעו למבוי סתום בתחום שבו פעלו קודם לכן.

המוסב כמשאב מבטיח עבור בית הספר או כזה רק לכאורה: מחד גיסא רווחת תפיסה לפיה המוסבים מביאים למערכת החינוך מספר יתרונות חשובים: ידע וניסיון ניהולי רחב ומתקדם יחסית, שליטה טובה בתחומי הטכנולוגיה והמחשוב. מאידך גיסא יש תפיסה הגורסת כי מרבית המוסבים פעלו במרחב ובתרבות ארגונית רחוקים מאוד מזה של בתי הספר, לעומת העולם עתיר המשאבים, המתגמל כל מאמץ מיוחד וכל הצלחה בולטת, שממנו באו, הם נחתו בקרקע של בתי הספר שהמציאות בהם קשה, אפורה ולעיתים אף כאוטית, ועל כן הידע שרכשו הוא בלתי רלוונטי ויכול אפילו להוות מכשלה.

פרק ז' – ייחודיות של מגזרים ושלבי גיל

1. מורים שעברו הסבה במגזר דובר הערבית: ייחודיות מגזר דוברי הערבית

סיכום זה מתייחס לממצאי המחקר שנגעו בהסבת אקדמאיים להוראה במגזר הערבי. הדגש ניתן לאותם נקודות שבהן נמצא הבדל ניכר יחסית בין פני התופעה במגזר דובר הערבית לאופי שהיא מקבלת במגזר דובר העברית. מתברר שבכמה היבטים מרכזיים של התופעה ההבדל הוא אכן משמעותי למדי. במגזר דובר הערבית הסבת אקדמאיים לתפקידי הוראה מתרחשת זה שנים רבות על רקע הקושי של אוכלוסייה זו למצוא תפקידים ההולמים את כישוריהם בשוק העבודה. מדובר בעיקר במהנדסים ובעלי תארים מתקדמים במדעי הטבע והמחשב. לאוכלוסייה זו, על פי עדותה, ברירת המחדל במשך שנים רבות הייתה הוראה. התוכנית להסבת אקדמאיים התקבלה על כן במגזר זה בזרועות פתוחות הן על ידי המוסבים עצמם והן על ידי בתי הספר הצמאים לכוח הוראה איכותי. למעשה, על פי דיווחיהם, כניסה "זוחלת" בלתי פורמלית של אקדמאיים לבתי הספר התרחשה עוד קודם לכן, בשל המענה שהיה בכך לצורכי שני הצדדים. מיסוד התהליך הזה באמצעות התוכנית להסבה התקבל בקורת רוח רבה, בשל התניית ההסבה ברכישת תעודת הוראה ובשל קיומן של תוכניות שכחלק מההסבה מאפשרות ללמוד בצורה מאורגנת לשם רכישת תעודה מקצועית רשמית זו.

ביטוי לכך ניתן לראות בשביעות הרצון הגבוהה יותר שהתקבלה בסקרים הטלפוניים לגבי התהליך ההסבה: במגזר דובר הערבית שביעות הרצון הייתה גבוהה יותר בהשוואה למורים שעברו הסבה במגזר דובר העברית הן לגבי תוכנית ההסבה, הן לגבי סדנת הסטאז' והן לגבי הקורס למורים חדשים.

על פי תמונת מצב כללית זו, החיבור בין המוסבים לבתי הספר נראה כתהליך טבעי וחיובי יותר מזה המצטייר במגזר היהודי, שבו, בעיקר כשמדובר בקולטים, היחס לאפשרות קליטת מוסבים והקליטה בפועל נעשים לרוב מתוך הלך רוח אמביוולנטי למדי. נמנה עתה את המאפיינים הבולטים בתהליך הקליטה במגזר הערבי, כפי שתוארו בראיונות עם מוסבים ועם בעלי תפקידים רלוונטיים בבתי הספר:

1. מרבית המנהלים ונושאי התפקידים שרואיינו מצהירים בגלוי ואף בגאווה על העדפתם את האקדמאיים המוסבים להוראה על פני מורים רגילים. מיעוט מדגיש את יתרונם, אך אינו מעדיף אותם על פני האחרים.

בסקר הטלפוני 83% מהמנהלים דוברי הערבית חושבים שהמורים שעברו הסבה תורמים לבית הספר מהידע והניסיון שלהם בהשוואה ל-66% ממקביליהם במגזר דובר העברית. 66% מהמנהלים דוברי הערבית מדווחים שמורים שעברו הסבה מביאים לבית הספר דרכי הוראה ולמידה חדשניות ומתקדמות בהשוואה ל-37% מקרב המנהלים דוברי העברית. בנוסף המנהלים מעריכים שמורים שעברו הסבה הם בעלי ידע ומיומנויות גבוהים יותר בהשוואה למורים חדשים רגילים.

מהמחקר האיכותני עולה כי רוב בקרב סגלי הניהול שרואיינו מייחסים למוסבים איכות רבה יותר, יותר אחריות, יוזמה ויכולת לעמוד בלחצים, ומעל לכול, תרומה לקידום הממשי של בית הספר ולתדמיתו החיובית בסביבה.

"מי שבוגר טכניון בארץ יכול ללמד את כל המקצועות כי הוא בא ממקום רציני." (מנהל)

"...חוץ מזה הם מוכשרים, יש להם את היכולת להתפתח ולהשתדרג. במיוחד אלה מחיפה, מהטכניון והאוניברסיטה העברית, כיוון שבתואר הראשון שהם למדו... זה לא סתם תואר, זה

לא 'לימודי דשא'. המורים האלה עברו תואר שכולו מבחנים קורעים וקשים ביותר, זה מייחד אותם להיות מורים טובים ואזרחים טובים..." (מנהל)

"...זה בגלל שלמקצועות האלה מתקבלים בעלי הישגים גבוהים ויכולת אשר בסופו של דבר הם נותנים לתלמידים יותר ממי שלמד הוראה, כי ההישגים שלו יותר נמוכים ולכן הוא מתקבל להוראה ולא להנדסה בטכניון." (סגן מנהל)

"...הם מורים חזקים, מובילים, ממושמעים בדרך כלל. הרוב המוחלט הם מורים אחראים יותר כי הם באו מחברות שעבדו שמה, ששם הם צברו תרבות של אחריות, ששמים הכול על סרט נע, שאם אתה מפספס בסרט נע הכול קורס, והם התרגלו לזה ולכן הם מגיעים כבר אחראים ואתה לא צריך לטפח את זה אצלם..." (מנהל)

"...והם בעלי יכולת עבודה בשעת לחץ ולא נשברים, מקבלים החלטות בשעת לחץ ולא מתבכיינים ולא משווים ולא מוותרים על התלמידים, זה מורה מוסב. יש גם מורים רגילים כאלה, אבל מעטים מאוד..." (מנהל)

"...הכניסה של המורים תרמה בגדול לבית הספר, נתנה מנוף לבית הספר, ולאיכות ההוראה בבית הספר ובכלל להישגים. היום אנחנו עומדים על 76% בזכאות לבגרות, לפני 10 שנים עמדנו על 40%, שאז היו פחות מורים עם רקע בהנדסה ומדעים..." (יועצת פדגוגית)

2. התמיכה במוסבים אינה מתרחשת רק בין כותלי בית הספר. מכיוון שקליטת מוסבים מוסיפה ליוקרה של בית הספר, היא נעשית תוך תמיכה מסיבית מהרשות המקומית הנותנת עדיפות לקידום מוסבים על חשבון שאר המורים.

"...אם המעביד שזה המועצה המקומית רוצה לקדם מורה לתפקיד רם יותר, הוא מעדיף אנשים עם תואר כי הוא רוצה להיות במצב שאם ישאלו את השאלות, אז הוא עומד בקריטריונים ולא בגלל שהם נתפסים כטובים יותר שאם יהיו תלונות יהיה לו מענה..." (מנהל)

"...אני מקבלת תמיכה כל הזמן, מציעים לי ראשונה תפקיד ולא רק לי. ההרגשה שהמועצה כאן רוצה לקדם את האקדמאים, טוב שבית הספר משתפר ומגיע להישגים... הנה השגנו הישג מדהים בתחרות הרחפנים ומי ריכז את זה? מהנדס שהוא מורה כאן..." (מוסבת)

3. למרות התמיכה המוצהרת והעמדה המגובשת בעד שילוב אקדמאים מוסבים במערך ההוראה הבית ספרי, עולה מבין השורות חשש ואף ביקורת מסוימת על כך. החשש הוא מפגיעה בשאר המורים שעברו את המסלול הרגיל:

"...יש מורים שחוששים כי הם חושבים שאלה שבאו מהטכניון הם אליטה, אבל זה לא ככה, כי מה שבאמת חשוב זה איך המהנדס או העורך דין בכיתה, איך הוא מלמד..." (יועצת)

חשש נוסף עולה מאפשרות שעצם הגעתם של אקדמאים להוראה עלולה לפגוע במוטיבציה של התלמידים:

"...לא פעם התלמידים אומרים מה הטעם להתאמץ אם בסוף אני אגיע למסלול הוראה?... הם הבינו שלא כדאי ללמוד משפטים או הנדסה, אבל כן כדאי ללמוד סיעוד או רפואה, פיזיותרפיה, מקצועות שעדיין השוק דורש אותם. עדיף לי לא ללמוד לדוגמה הנדסת מים בטכניון כי לא בטוח שאתקבל לעבודה במשרד ממשלתי..." (יועצת)

4. כיצד חשים המוסבים? בסקר הטלפוני המורים שעברו הסבה במגזר דובר הערבית דיווחו יותר על שבעות רצון מעבודתם כמורים: 94% בהשוואה ל-80% בקרב דוברי העברית. על שבעות רצון מתנאי העבודה הם דיווחו בשיעור של 64% בהשוואה ל-36% בהתאמה ועל

שביעות רצון מהשכר: 27% בהשוואה ל-15% בקרב דוברי העברית. שיעורים גבוהים יותר בקרב דוברי הערבית דיווחו שההכרה בוותק קודם תואמת את שנות הניסיון שלהם או שהיא אף גבוהה מהן (80% בהשוואה ל-64%).

במחקר האיכותני כל המרואיינים מצהירים כי הם מצאו את מקומם בהוראה וכי הם חשים סיפוק והנאה מתפקידם החדש. למרות זאת, לרובם יש געגועים למקצוע הקודם ואולי גם שאיפה לחזור אליו:

"בהתחלה הרגשתי בסטטוס של מורה זה פחות, היום פחות מרגישה את זה. היום מרגישה שהתמזל מזלי שבאתי לכאן. לפעמים אני מקנאת בנשים שעובדות עם בעלי שעוסקות בתכנון והן מהנדסות" (מורה מוסבת)

"...אני מרוצה, מרגיש שאני מעשיר את עצמי וגם קרוב לתלמידים, ואז הרגשתי שאני נוגע בהצלחה שלהם ונגיעה בהצלחה משנה את החשיבה ומה רוצים..." (מורה מוסב)

"...אני תמיד חושב לחזור להנדסה. אני אוהב את המקצוע ולפעמים חולם עליו, אבל אני מאוד מרוצה גם כמורה וכרכז התחום פה..." (מורה מוסב)

5. עזיבה – לנושא אין בולטות רבה בדברי המרואיינים. הוא מוזכר מעט מאוד ורק בהתייחס לשאלה ישירה בנושא, ונראה כי העזיבה מתרחשת על רקע פתיחת עסק פרטי יותר מאשר בשל הצטרפות למפעל או לארגון קיים:

"...אני מכיר מישהו שלמד הנדסת בניין בטכניון ועסק בתור מורה זמן רב כ-6-7 שנים, כשיש לו את המשרד שלו. התחיל כמורה עבד כעצמאי וכמורה, ושהוא התקדם כעצמאי - הוא לא אהב את ההוראה כי המניע שלו היה כלכלי - וברגע שהסתדר כלכלית עזב..." (מורה מוסב)

"...מעט עזבים, מתרגלים לתפקיד כי מורה בסופו של דבר זה מקצוע שמחייב אופי מסוים, ומי שאין לו את ה'טאלנט' הזה הוא רק יסבול. צריך להיות סבלני וסובלני וצריך להיות בעל אורך רוח. זו לא עבודה שבאמצעותה אפשר להיות מיליונר, אבל אפשר להיות בה מאושר ומי שלא מוצא את מקומו יעזוב..." (יועצת)

2. היקלטות מוסבים בבתי הספר היסודיים לעומת בחט"ב ובתיכונים

השוואת הממצאים בנוגע לתהליך ההיקלטות של מורים מוסבים בבתי הספר היסודיים לעומת היקלטותם בחטיבות הביניים ובתיכונים כמעט אינה הצביעה על הבדלים כלשהם ביניהם. בהערכה הכמותית התקבלו פערים בשיעור שביעות הרצון מהעבודה כמורים ומתנאי השכר לטובת המורים המלמדים בעל-יסודי (87% לעומת 78% ו-21% לעומת 13% בהתאמה).

מקומן המרכזי של בחינות הבגרות בעולמן של חטיבות הביניים ועוד יותר מכך בתיכונים, לעומת היעדרן מחיי בתי הספר היסודיים, תרמה להנחה כי שוני זה יבוא לידי ביטוי בהבדלים באספקטים שונים של היקלטות המוסבים במוסדות הללו, ואולם הנחה זו לא התאמתה. נושא הבגרות כמעט ולא הזכר על ידי מוסבים או מנהליהם בחטיבות העליונות והתיכונים, מה שמדגים את היעדר הזיקה בין הסוגיות והחוויות המרכזיות בתהליך הקליטה של המוסב באשר הוא, מבחינתו ומבחינת הקולטים שלו, לבין אותם אספקטים שבהם אכן קיים שוני בין היסודיים ובין החט"ב והתיכונים. ההסבר לכך נעוץ אולי בעוצמה החווייתית והרגשית של תהליך ההיקלטות של המורים המוסבים, על קשייה ואתגריה, שדוחה אל הרקע היבטים אחרים של החיים במוסדות הללו.

לסיכום:

במגזר דובר הערבית הסבת אקדמאים לתפקידי הוראה מתרחשת זה שנים רבות על רקע הקושי של אוכלוסייה זו למצוא תפקידים ההולמים את כישוריה בשוק העבודה. מדובר בעיקר במהנדסים ובבעלי תארים מתקדמים במדעי הטבע ובמדעי המחשב. התוכנית להסבת אקדמאים התקבלה על כן במגזר זה בזרועות פתוחות הן על ידי המוסבים עצמם והן על ידי בתי הספר הצמאים לכוח הוראה איכותי. על כן הקליטה של המורים המוסבים בקרב בתי ספר אלה מתאפיינת בנקודות הבאות:

מרבית המנהלים ונושאי התפקידים שרואיינו מצהירים בגלוי ואף בגאווה על העדפתם את האקדמאים המוסבים להוראה על פני מורים רגילים.

התמיכה במוסבים אינה מתרחשת רק בין כותלי בית הספר אלא נעשית תוך תמיכה מסיבית מהרשות המקומית הנותנת עדיפות לקידום מוסבים על חשבון שאר המורים.

המוסבים מצהירים כי הם מצאו את מקומם בהוראה וכי הם חשים סיפוק והנאה מתפקידם החדש. למרות זאת, לרובם יש געגועים למקצועם הקודם ואולי גם שאיפה לחזור אליו.

עזיבת ההוראה מחזרת רק מעט מאוד והיא מתרחשת על רקע פתיחת עסק פרטי יותר מאשר בהקשר של הצטרפות למפעל או לארגון קיים.

לא נמצאו הבדלים בתהליך ההשתלבות בבתי הספר היסודיים מול חט"ב ובתי הספר התיכוניים, למעט פערים בשיעור שביעות הרצון מהעבודה כמורים ומתנאי השכר לטובת המורים המלמדים בבתי הספר העל-יסודיים (87% לעומת 78% ו-21% לעומת 13% בהתאמה).

סיכום, דיון והמלצות

בכל שנה לומדים כ-5,000 סטודנטיות וסטודנטים בתוכניות להסבת אקדמאים להוראה, רובם לומדים במכללות להוראה. מרבית הלומדים מגיעים מעיסוקים ומארגונים מבוססים ו/או מתקדמים יחסית, מתוך כוונה לשנות עיסוק באופן חד יחסית. המעבר נעשה בשל צורך בשינוי, בעבודה משמעותית יותר, מתוך רצון לתרום לתלמידים ולמערכת החינוך, חאת תוך הסתמכות על ניסיונם של הסטודנטים ועל יכולותיהם בתחומים רלוונטיים בעיניהם, ומתוך שלל סיבות פרקטיות וארציות יותר.

מהמחקר עולה שכשני שלישים מהם אכן השתלבו בהוראה בבתי הספר, זאת למרות קשיי הקליטה שהם חוו. כ-10% מהבוגרים ניסו להשתלב בהוראה בבתי הספר ורובם עזבו בשלוש השנים הראשונות לעבודתם. הסיבות לעזיבה הן תנאי עבודה קשים, תגמול נמוך, תחושה של בדידות, לחץ רגשי וחוסר גיבוי מצד הנהלת בית הספר, ומצד הרשות ומשרד החינוך.

ההכרה בוותק קודם אשר מטרתה לעודד את ההסבה להוראה הנעשית על פי קריטריונים להכרה בוותק מפורטים בתקנון שירות עובדי ההוראה, דורשת מהמורה תהליך ממושך ומתסכל של עמידה מול מערכות הבירוקרטיה של משרד החינוך, ובסופו דבר נראה כי רק בכ-30% מהמקרים ההכרה בוותק תואמת את ניסיון המורה בפועל של המורה. עבור 35% מהמורים המוסבים דוברי העברית ו-53% ממקביליהם דוברי הערבית מדובר בהכרה עודפת (הוכר ותק גבוה ממספר שעות הניסיון). עבור יתרת המורים (36% מדוברי העברית ו-20% מדוברי הערבית) מדובר בהכרה חלקית בלבד, היוצרת אצלם תחושה של חוסר הוגנות של המערכת כלפיהם. הפער נובע כפי הנראה מהבדלים בין הקריטריונים המשמשים להכרה בוותק על ידי משרד החינוך כפי שהם מוגדרים בתקנון שירות עובדי ההוראה לבין תפיסת המורים את שנות הניסיון שלהם.

תהליך ההסבה להוראה כולל לימודים הנמשכים שנה עד שנתיים, שבמסגרתם משתתף הלומד בסדנת סטאז' ולאחר מכאן בקורס למורים חדשים. במדידת תפיסות המורים לגבי תרומת מרכיבים אלה (כל אחד בנפרד) להשתלבות בהוראה נמצאו שיעורים נמוכים בקרב דוברי העברית (30%-40%). בקרב דוברי הערבית נמצאו שיעורים גבוהים יותר (70%-80%). נראה כי הכשרה זו אינה מספקת את צורכי המורים שעברו הסבה. צורכי המורים עם כניסתם לבית הספר הם מגוונים, החל בקבלת מידע על נוהלי בית הספר, המבנה הארגוני שלו והפוליטיקה הפנימית, המשך בצורך בהדרכה מקצועית ופדגוגית בעיקר בתחום ניהול הכיתה, וכלה בתמיכה, בסיוע רגשי ובמתן גיבוי מול התלמידים, ההורים ומשרד החינוך כמעסיק.

בבתי הספר נוהגים לסייע למורים שעברו הסבה במגוון דרכים, הצמדת מורה חונך מקובלת בכ-70% מהמקרים, ברוב רובם של בתי הספר מדובר על ליווי סדיר לאורך השנה הראשונה להוראה: 79% בקרב דוברי העברית ו-86% בקרב דוברי הערבית מדווחים על ליווי שוטף של פעם בשבועיים לפחות, 90% מהם מדווחים שהם חשים שהחונך זמין להם לצורך קבלת מידע והתייעצות.

מעבר לליווי הסדיר של המורה החונך, ניתנת תמיכה על ידי אנשי צוות נוספים בבית הספר, החל במנהל בית הספר, דרך רכזי המקצוע וכלה במורים עמיתים. אופי הסיוע והתמיכה משתנה בין בתי הספר ובמרבית המקרים הוא תלוי במתווה הקליטה המקובל בבית הספר. ככלל, 86% מהמורים המוסבים דוברי העברית ו-80% בקרב המורים דוברי הערבית דיווחו שהם חשים שתהליך ההשתלבות שלהם בבית הספר עבר באופן חלק. מרביתם מדווחים שהליווי ענה לצורכיהם. עם זאת שיעורים גבוהים יחסית מהמורים שעברו הסבה (60% מדוברי העברית ו-74% מדוברי הערבית) חושבים שמורים מוסבים זקוקים לליווי ולהדרכה רבים יותר.

כיום, לאחר מספר שנות ותק בהוראה, 90% מן המורים המוסבים חשים כי הם חלק מחדר המורים, כ-80% מרוצים מהתנהלות בית הספר וכ-80%-90% מהם אף חשים ביטחון בידע ובמיומנויות הנדרשים מהם. מנהלי בתי הספר מדווחים אף הם על השתלבות טובה של המורים המוסבים בקרב צוות המורים: 87% מהם בקרב דוברי העברית ו-77% בקרב דוברי הערבית

מדווחים שהמורים שעברו הסבה השתלבו היטב בחדר המורים בבית הספר, אך אשר לתפיסתם בנוגע לידע ומיומנויות של המורים המוסבים התקבלה תמונה מורכבת המצביעה מצד אחד על יתרון של המורים המוסבים על מורים חדשים אחרים בנוגע להוראת תחום הדעת וחסרון שלהם בכל הנוגע לניהול כיתה והתמודדות עם בעיות משמעת. בנוסף, 54% מהמנהלים דוברי העברית ו-71% מדוברי הערבית חושבים שמורים שעברו הסבה צריכים יותר ליווי והדרכה בתפקידם בהשוואה למורים חדשים אחרים.

אף על פי שבראייה לאחור נראה כי הן המורים והן המנהלים רואים את השתלבות המורים המוסבים כהצלחה, נראה כי התמונה שהתקבלה במסגרת ההערכה האיכותנית על אודות המפגש בין המורים המוסבים למערכת החינוך היא מורכבת יותר וכי מפגש זה מורכב מכמה וכמה קומות. התחתונות שבהן הן מקובעות, סטטיות ואחידות יחסית, כלומר מהותן זהה כמעט עבור כל מוסב ומוסב, אך ככל שעולים ומטפסים מעלה מגלים זירות מפגש גמישות יותר ואחידות פחות.

הקומה הראשונה, קומת הקרקע, מורכבת משתי יחידות, שכמעט מנותקות זו מזו, אבל מבחינת המוסב הן מצויות על אותו משטח. הסטטית והאחידה מבין השתיים, היא אותו מכלול, תת-מערכת במשרד החינוך שמטפל באדמיניסטרציה ובתשלומי השכר למוסבים. כמעט כולם חווים אותו כמערכת בירוקרטית אטומה, שרירותית, מתעללת כמעט, הפוגעת קשות באמון המוסבים במשרד החינוך, בתחושה שהם רצויים על ידו ובהערכתם כלפיו. הדמיון בין תיאורי ההתנסות הקשה הזו של מוסבים רבים ושונים (למעט אלו הבאים מן השירות הציבורי), והתחושה שכמעט איש לא יכול להתערב כדי לפעול לטובת המוסב שמתעמרים בו, הופכת את הבעיה הספציפית הזו (שלכאורה אפשר להגיע לפתרונה בקלות) לגורם שאינו ניתן לשינוי כמעט. במילים אחרות מדובר במהות ארגונית שהמקובעות שלה היא אחת ממאפייניה.

המדרגה הבאה בתור מבחינת רמת המקובעות והאחידות שבה, אף שאנו עדיין באותה הקומה, ובערך באותו זמן ואולי אפילו מעט מוקדם יותר, היא חוויית המוסבים, המציאות הגולמית של בתי הספר עצמם, כפי שהם חווים אותה. מדובר במציאות המכילה תפקוד מאומץ מאוד ועומס כבד המוטל על המורים, הנתפסים כמאבק הישרדות יומי. מצטרפים לכך נורמות ניהול והתנהלות שלרוב אינן עולות בקנה אחד עם מערכות מתקדמות ומבוססות יותר שמהן הגיעו המוסבים, מאזן כוחות שביר בין תלמידים קשים לשליטה, לבין סגל בית הספר. מאזן זה הוא שברירי שבעתיים, כאשר התלמידים מחזקים על ידי הורים שהם בעלי כוח רב, שאינם מהססים להשתמש בו בעת הצורך כדי להשליט את רצונם על המערכת, ומנגד התחמקות של שכבת ההנהלה מלקבוע נורמות ברורות ומחייבות בתחום הזה של יחסי מורה-תלמיד. זהו תיאור שכיח של המתרחש בבתי הספר למיניהם, כפי שהוא עולה מפי מוסבים, ומזווית אחרת, לרוב ביקורתית פחות, גם מפי רבים מהקולטים שלהם. מידת החריפות של התיאורים הללו משתנה במידה לא מועטה מבית ספר אחד למשנהו, על פי איכות הניהול, המשאבים שעומדים לרשות בית הספר ועוד, אבל למעט בודדים, אפילו בתי הספר הטובים יחסית, נמצאים עדיין בדרגה נמוכה יותר של תרבות ארגונית ויחסי עבודה מזו שהמוסבים חוו והכירו בגלגולם הקודם. אפשר לדמות את המעבר של אקדמאי שהוסב להוראה כמעבר של תושב מדינה מערבית מתוקנת המעתיק את חייו למדינת ישראל, על רמת החיים, איכות החיים ואופן ההתנהלות הירודים יותר שלה, בעיניו לפחות. המציאות הגולמית הזו של בית הספר היא צירוף של מרכיבים שונים, הנהלה, צוות מורים מקצועי, חדר מורים ותלמידים. כולם נגועים בחספוס, נוקשות, לחץ מתמיד, ויש בעצם המגע הראשוני עימם כדי למרוט כמה מנצותיו של המוסב החדש שלא לכך פילל. אבל מה שמהווה עבורו התנסות מערערת של ממש, הוא המפגש הראשוני של המורים המוסבים עם התלמידים ובהמשך עם הוריהם. זוהי התנסות טראומטית למדי שאיש לא מסוגל, גם לא תמיד רוצה, לחסוך מהמורה החדש ולמנוע ממנו, ולכל היותר קיימת נכונות מצד הצוות לרכך אותה במעט בעבורו. זוהי התנסות שלצאת ממנה לגמרי בשלום היא משימה כמעט בלתי אפשרית עבור מרבית המוסבים, אבל מידת החבטה שיספגו וטיב ההתמודדות שלהם איתה יקבעו לא מעט את המשך דרכם בבית הספר.

הקומה הבאה היא התפיסות והעמדות כלפי המוסבים בבתי הספר. כאן יש שונות רבה יחסית בין בתי ספר ופוטנציאל רב יחסית לשינוי שייתכן בבית ספר מסוים בגישתו למוסבים. די שיתחלף מנהל, והגישה יכולה להשתנות במידה לא מועטה. ובאותה מידה יכול היה להיגרם שינוי בהנחה שמשרד החינוך היה מעביר מסרים ברורים ומחייבים בנושא. העמדות כלפי המורים המוסבים נעות בין יחס של קרירות וחדשנות ובין אמונה באיכותם הסגולית הגבוהה וביתרונות הגלומים בהם לבית הספר שבו יקלטו. בעיני הראשונים המוסבים משולים לעולים חדשים מארצות מבוססות שאם מצבם היה כה טוב לא היה להם מה לחפש פה, ועל כן יש מקום לפקפק במה שיש להם להציע וביכולתם לשרוד ולתפקד בהצלחה במציאות הקשוחה של בתי הספר המקומיים. המצדדים במוסבים מאמינים שבשל ניסיונם הניהולי והארגוני העשיר והעדכני, הם יכולים להביא עמם רוח פתוחה ורעננה יותר לבתי הספר ולקדמם, זאת גם אם קליטתם במערכת הצפופה והלחוצה הזו אינה פשוטה כלל ועיקר. העמדות השונות הללו קיימות אצל ההנהלה, בקרב מורים ואחרים, והן מוקרנות אל המוסב גם באופן בלתי אמצעי, חדר המורים למשל, וגם דרך המדיניות וסל הקליטה שביית הספר מפעיל ביחס למוסבים המגיעים אליו.

במבנה ששרטטנו המדיניות וסל הקליטה הם הקומה העליונה, רובד התייחסות ופעילות קונקרטיים ומודעים יחסית כלפי המוסבים המגיעים לבית הספר. זהו הרובד של מדיניות בית הספר בנושא המוסבים: עד כמה מעוניינים בקליטתם? עד כמה רואים את הקליטה כמבחן כשירות למוסב, שאז רצוי לא להתערב בה יותר מדי, או כמצב רגיש ופגיע עבורו, כמעט "לידה מחדש", שיש לעזור לו לעבור אותו בהצלחה. סל הקליטה הוא אוסף הנהלים והאמצעים הקונקרטיים שמועמדים לרשות המוסב החדש. הוא כולל מלווה אישי, הדרכה על ידי הרכז, צפייה בו בזמן ההוראה בליווי משוב וכדומה, וכל אלו כדי לעזור למוסב להיקלט בהצלחה. גם כאן, כמו במדיניות, ואולי כהמשך שלה, השונות בין בתי הספר רבה והיא מתבטאת גם בעושר ובעומק הסל וגם באיכות האנשים והאמצעים שמעמידים לרשות המוסב. מדובר אם כך בפעילות יזומה של בתי הספר שאמורה להתעלות מעבר למציאות הגולמית הקשה והפרועה משהו שלהם, להגביל אותה ולעצב בתוכה חלל מוגן יחסית עבור המוסב, עד שילמד לתפקד בה ללא כל סיוע. המידה שבה הדבר נעשה בפועל בכל אחד מבתי הספר תלויה בעמדות כלפי המוסבים, במדיניות המושפעת מעמדות אלו ובמשאבים העומדים לרשות בתי הספר. העמדה הטיפוסית כלפי קליטת מוסבים, הטיפוסית בלבד, שהרי יש כאן שונות לא מעטה, היא חיובית אבל מסויגת. המוסב, גם אם הוא רצוי בבית הספר, צריך להוכיח שהוא מסוגל לשרוד בעולם הנוקשה הזה, כך שבהגנה עליו, באמצעות סל הקליטה שמעמידים לרשותו, יש לא רק מגבלות משאבים וסדר עדיפויות, אלא גם אמביוולנטיות מובנית ביחס להתערבות בתהליך הקליטה שלו. המשמעות היא שחשוב לגונן עליו ולתמוך בו, אך חשוב לא פחות להניח לו להסתדר לבד. התוצאה במרבית המקרים היא ליווי והדרכה וסיוע טכניים ומקצועיים בלבד, שעה שמרבית המוסבים זקוקים לתמיכות ולכלים שהם הרבה מעבר, הם זקוקים למענים דינמיים בתחומים הרגשיים והחברתיים, שלרוב אינם ניתנים להם במידה מספקת.

ניתן לתאר את דרכם של המוסבים במציאות רבת הקומות שתוארה לעיל, באופן דיכוטומי: כצומת דרכים שמובילה להיקלטות, הכיוון שאליו פונה הרוב, על פי ההתרשמות לפחות, או לעזיבה, נחלת המיעוט. ההתפלגות הזו היא תוצר של העמידות, האמביציה, השאיפה לתרום ולהטביע חותם של המוסב עצמו, כמו גם האילוצים האישיים שלו, התרבות הארגונית ואורח החיים היומיומיים בכל בית ספר, הרוח השלטת בכל בית ספר כלפי מוסבים וסל הקליטה העומד לרשותם. בהקשר זה אפשר לצמצם את השונות הזו לשלושה טיפוסים של בתי ספר: אלו שמפגישים את המוסב החדש עם המציאות הגולמית העירונית שלהם, כמעט ללא מיסוך ותיווך. כאלו שמתווכים ומרככים אותה בעבורו ולמעשה גם בעבורם, שהרי מדובר בבתי ספר יותר "מתקנים", וכאלו שבעבורם המוסבים הם אמצעי לשינוי עצמי, ולכן הם מתקבלים שם במאור פנים ממש. ואולם ההסתכלות הדיכוטומית על תוצאת המפגש בין מוסבים לבתי הספר למיניהם - הישארות במערכת לעומת עזיבתה - מחמיצה עיסוק מעמיק יותר בשאלה חשובה: גם בהנחה שרוב המוסבים שורדים

במערכת ונשארים לפעול בתוכה, איזה מין מוסב יוצא מן העבר השני של מסלול הקליטה הקשה? מה נותר בהם מן השאפתנות, הרצון לתרום, הראייה האחרת, השונה, הרצון לשנות את המקום שהם מגיעים אליו? עד כמה אימצו הללו את הדפוסים של המורים שגדלו במערכת, העוסקים בהישרדות יום-יומית, מה שמכנים "ראש קטן"? או שמא הם יצרו אינטגרציה בין היכולות, הערכים והמטרות היפות, אך המנותקות משהו מן המציאות, שהביאו איתם, ובין מה שלמדו על בשרם מן השטח על האופן והתנאים שבהם מעשה ההוראה מתרחש בפועל כדי לנסות ולקדם אותו, אולי אפילו לשנותו מן הקצה אל הקצה. האם איבדו את התמימות, אבל לא את החזון, או אולי איבדו את שניהם כאחד? מבחינות אלה נראה שיש שונות לא מועטה בין המוסבים, אין מדובר בדיכטומיה אלא ברצף, אך כיוון שהפרופיל הטיפוסי של בית ספר ששרטטנו חושף עולם של התנסויות קשות עם תמיכה מוגבלת, דומה שבקרב המוסבים כנפיים רבות יותר קוצצו מאשר אלו שנפרשו לרווחה. גם אם קשה לקבוע זאת בוודאות במסגרת מחקרית זו, נראה שהשאלה הזו חשובה לא פחות מאשר תופעת העזיבה עצמה.

נוכח כל האמור לעיל, ומתוך זהירות מחקרית מתחייבת, נראה כי יש צורך לקדם את הכיוונים הבאים:

1. חלק גדול מהמשבר שאותו חווים המורים המוסבים עם כניסתם לתפקיד נובע **מפער בין הציפיות שלהם לבין המציאות בשטח**. מומלץ לבחון דרכים מיטביות לגשר על פער זה עוד בשלב הלימודים, הן בנוגע לשכר הצפוי, הן בנוגע להשקעה הנדרשת מהמורה והן בנוגע לסביבת העבודה ולתרבות הארגונית הנהוגה בה.
2. היחס של מערכת החינוך למורה המוסב לוקה בדואליות, מחד גיסא היא רואה במורים המוסבים כוח אדם איכותי ואף מחזרת אחריהם, ומאידך גיסא בהרבה מקרים מקבלת המורה המוסב יחס מזלזל ומשפיל. אם אכן מערכת החינוך רואה במורים המוסבים משאב אנושי שהיא מעוניינת לשלב בקרבה, מומלץ לבחון דרכים להטמיע תפיסה זו בקרב עובדי המטה, המחוזות והשטח גם יחד.
3. מדיווחי המורים המוסבים עולה צורך **בטיוב ודיוק של תהליך ההסבה** כך שיכין בצורה טובה יותר את הבוגרים למשימת ההוראה בבתי הספר. מומלץ לבחון זאת מול המוסדות האקדמיים העוסקים במלאכה.
4. הן המורים המוסבים והן מנהלי בתי הספר סוברים שיש צורך **בליווי והדרכה רבים יותר למורה המוסב בתחילת דרכו במערכת החינוך בעיקר בתחום הפדגוגיה וניהול הכיתה**. על כן מומלץ לבחון כיצד ניתן להגביר, למסד ולדייק את הליווי וההדרכה שמקבל המורה המוסב.
5. תהליך ההכרה בוותק קודם הוא ארוך ומתסכל. העבודה מול המנגנון הבירוקרטי של משרד החינוך נתפסת על ידי המורים המוסבים כפוגענית ומשפילה, הליך ההכרה ארוך זמן ארוך היות בחלקו הוא תהליך פרטני הנעשה על ידי מפמ"רי המקצוע. בסופו של דבר בחלק גדול מהמקרים הוותק המוכר אינו תואם את תפיסת המוסבים בדבר שנות הניסיון שלהם. מומלץ לבחון כיצד ניתן להקל בסוגיה זו הן על ידי פיתוח נוהל כולל וברור, שבו יוסבר תהליך ההכרה בוותק ותוגש רשימה מסודרת בציון כל המסמכים הנדרשים והן על ידי הנחיה והכשרה לאנשי מנגנון משרד החינוך לטיפול יעיל, מהיר ומכבד בסוגיה זו. בנוסף מומלץ לבחון האם ובאילו מקרים ניתן לפתח מחוונים אשר יאפשרו ביצוע של ההכרה באופן ממוחשב ללא צורך בבדיקה פרטנית על ידי מפמ"רי המקצוע.
6. אוכלוסיית המורים המוסבים שונה ברובה מאוכלוסייה של מורים חדשים אחרים, הן בגיל הן באופי ההשכלה (מרביתם בעלי השכלה אקדמית שאינה בתחום החינוך), הן בניסיון הנצבר לאורך השנים והן בצורכי הליווי והתמיכה. על כן מומלץ לגבש מתווה מתאים לקליטת אוכלוסייה זו, אשר ייתן מענה לצרכים הייחודיים לה.