

הליכי הקבלה של מורות חדשות על ידי מנהלות בתי ספר

רון הוז, ענת קינן, מירב אסף

תקציר

במחקר זה אנו מתארים את הליך הקבלה של מורות חדשות על ידי מנהלות בתי ספר. 18 מנהלות תיארו את הליכי הברירה והליווי של מורות חדשות. מצאנו כי ברירת המועמדות היא קצרה ובלתי מוצרנת: המנהלות מקיימות ריאיון אחד עם המועמדת, ולאחריו הן מחליטות בעצמן על קבלתה. החלטה זו מבוססת בעיקר על אפיונים אישיים של המועמדת ועל הערכת התועלת הצפויה ממנה לבית הספר והערכת יכולת ההשתלבות שלה בו. הליכי הליווי של המורות החדשות בתחילת עבודתן היו אחידים וממושכים, ובוצעו על ידי מספר אנשים ובנושאים שונים. הליכי הברירה והליווי של המורות לא היו מבוססים על הידע המועט שהיה למנהלות בנוגע להכשרה שעברה המועמדת. תוצאות אלה מוסברות בכך שההליכים לברירה ולליווי של מורות חדשות מתאימים למסגרת התאורטית של כניסה לארגון, שבה ארבעה שלבים של: גיוס, ברירה, הכוונה וחיברות. המנהלות התמקדו בהליכי הברירה, המונחים על ידי הגישה של "יחסי אנוש", ובהליכי הליווי, שתפקידם חיברות לארגון.

הקדמה

במאמר זה אנו מתארים את הליכי הקבלה של מורות חדשות לבתי ספר, כלומר את הליכי הברירה של המועמדת להוראה ואת הליווי של המורה החדשה בעבודה, כפי שמדווחות מנהלות בתי ספר. נציע לתהליכים אלה תאוריה ארגונית העומדת ביסודם.

קבלתן של מורות חדשות לבתי הספר היסודיים ושיבוץן במערכת החינוך בישראל נעשו במשך שנים רבות באמצעות מנגנון מרכזי שהפעילו מפקחי המחוזות של משרד החינוך. למנהלות בתי הספר היה אך תפקיד סביל למדי ומשני, כי הן יכלו להשפיע רק במעט על הגיוס והבחירה של מורות חדשות. המנהלות היו יכולות להציב את

ההעדפות והצרכים של בית הספר, והמפקחים השתדלו לפעול גם על פיהם. למנהלות הייתה יכולת רבה יותר לדחות מועמדות בלתי מתאימות, כי לאחר שקלטו את המורות החדשות בבית ספרן, הן יכלו להחליט בתום תקופת הניסיון אם לקבלן כמורות קבועות בבית הספר או לפלוט אותן מן המערכת.

במסגרת ההענקה של אוטונומיה רבה יותר לבתי הספר בישראל עבר חלק גדול מן האחריות לקבלת המורות אל המנהלות, שהפכו לדמויות עיקריות ודומיננטיות בבית הספר, והן השולטות בכל סוגי הפעולות הכרוכות בקבלה של המורות החדשות: מחפשות בעצמן מועמדות מתאימות לבית הספר, פונות למורות חדשות או לסטודנטיות, ומראיינות ובוחנות את המועמדות. לפיכך בסביבת העבודה החדשה בבתי הספר יש למנהלות סמכויות נרחבות יותר, ונדרש מהן להקדיש תשומת לב מיוחדת וזמן רב לגיוס, לאימון ולבנייה של צוות (Peters, 1987).

באופן מפתיע גילינו שקשה לאתר מחקרים על השיטות שנקטו מנהלי בתי ספר ברירת מועמדים להוראה. עם זאת, נמצאו מספר מחקרים בתחומים ארגוניים אחרים, שהתמקדו בתהליכי ברירה של מועמדים. וואנוס (Wanous, 1992) מראה שארגונים שונים מפעילים הליכים מסוגים מגוונים לשם ברירת מועמדים. מורגן וחבריו (Morgan et al., 1983) זיהו שני דפוסים של ברירת מועמדים: האחד שבו ההחלטות מבוססות על "תחושות", "רמזים" ו"ניחושים", והאחר שבו יש העדפה לגישות מדעיות (כגון ניתוחי כשירות ויכולות). הם מצאו שחברי ועדות חיפוש החשיבו והדגישו אפיונים בלתי ברורים של "אישיות" ו"ניסיון" יותר מעדויות בדבר מיומנויות הדרושות לביצוע מוצלח של המטלות. הוויכוח על היעילות היחסית של שתי השיטות לא הוכרע: מורגן וחבריו מוצאים יתרונות רבים בגישות מדעיות, ובניגוד לכך קבעה ועדת החינוך של בית הנבחרים הבריטי, כי גישות מדעיות או רציונליות לא הוכחו כיעילות יותר מחיפוש של "כימיה אישית", ויש בהן ליקויים. הוועדה ביקרה את השימוש בגישות המדעיות בבחירות של מנהלים בבתי ספר בבריטניה (House of Commons, 1998).

בסיום הברירה, לאחר שהתקבל המורה החדש לעבודה, הוא מתחיל את חייו המקצועיים בשלב של "ליווי" (אשר במדינות שונות בעולם מכונה "הכנסה לעבודה" [induction]), שאף הוא הושפע מן הרפורמות בהכשרת מורים. הליווי של המורים החדשים במקומות שונים בעולם תוכנן ובוצע על ידי גורמים שמחוץ לבית הספר (כגון המוסד שהכשיר את המורים, משרד החינוך או הרשות המקומית), ולפני כ-15 שנים הועברה האחריות לכך אל בתי הספר. ישנם בספרות המקצועית תיאורים מפורטים רבים על הדרכים להכנסת המורים החדשים לעבודה בבית הספר ולמקצוע ההוראה. מהתיאורים עולה כי בכל בתי הספר ביצעו המנהלים הליכים מורכבים של

ברירה של מורים חדשים והכנסתם לעבודה בבית הספר, אך עשו זאת ללא תכניות מוגדרות, ותפקיד המנהל בהם אינו ידוע או אינו ברור (למשל, Leithwood, 1990; Zeichner and Gore, 1990). לעתים קרה כי במקום שהמנהל יקלוט את המורים החדשים וידריך אותם או יסייע לצוות בית הספר במשימות אלה, הוא הפך למקשר או מתווך בין המורים החדשים ובין גורמי הליווי החיצוניים השונים, או יצר מערכי בדיקה והערכה של הליווי וההסתגלות לבית הספר (למשל, Bercik, 1994; Cole, 1994; Cross, 1994; Gibson, 1995; Loucks, 1993; Talbert, 1997; Turner, 1994). שינויים בלתי מתוכננים אלה בתפקיד המנהל הקשו את יצירתן של מערכת יחסים טובה ואווירה של אמון עם המורה החדש, הדרושות להצלחת הקליטה על ידי מנגנון הליווי ופעולותיו. בישראל לא היה שלב פורמלי של הכנסה לעבודה, וזו נעשתה בבתי הספר בסיוע מוסדות ההכשרה (מור, 1992).

ניתן לסכם ולומר שאין מידע רב על הטבע המדויק של הליכי הברירה והליווי של מורות חדשות, ולא מצאנו בספרות ניסיונות לנתח את ההליכים המורכבים של הקבלה. מכאן נבעה שאלת המחקר שלנו: איך המנהלות בורות מועמדות להוראה, ואיך הן קולטות את המורות החדשות שקיבלו לבית הספר?

השיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו שלושה חוקרים, שהם חברי יחידת המחקר של מכללת קיי, אשר עוסקים בהכשרת מורים ומכירים מקרוב בתי ספר. האוכלוסייה הנחקרת היא המנהלות של בתי הספר במחוז הדרום, משער הנגב ועד מצפה רמון, שמתוכן נדגמו 18 מנהלות שמכהנות בתפקיד זה 5-15 שנים, בדגימת שכבות אקראית, לפי סוג היישוב. להגדלת הייצוגיות של המדגם הוספנו גם 3 בתי ספר מסוגים נוספים, שמספרם באזור היה מועט מכדי להידגם (כגון קיבוצים או כפרים בדואים בלתי מוכרים). כל המנהלות הסכימו להתראיין, ושתיים אשר בשנים האחרונות לא קיבלו מורה חדשה, הוחלפו במנהלות תואמות.

הליך המחקר

החוקרים קיימו עם כל מנהלת ריאיון אישי מובנה למחצה על הליכי הקבלה והקליטה של מורה מסוימת, שהתקבלה לעבודה בשנים האחרונות. החוקרים הכירו אחדות מן המנהלות, בעקבות השתתפותן בקורסים שהם העבירו. הם פנו למנהלות

בטלפון, והציגו בקצרה את המחקר ומטרותיו. החוקרים ראינו בעצמם את המנהלות במשרדיהן בשעות העבודה של ביה"ס. האווירה הייתה נינוחה. הראיונות נמשכו שעה עד שעה וחצי, והתשובות של המנהלת נרשמו במדויק תוך כדי הראיון. החוקרים ביקשו מן המנהלת להתייחס בריאיון למורה מסוימת שהתקבלה לעבודה, ולא לכלל המורים שקיבלה במשך כהונתה כמנהלת. זאת מפני שלנתונים המתקבלים משאלות על "מנהלים כלליים או טיפוסיים" בקבלת מורות וקליטתן יש שני חסרונות (על פי Ericsson and Simon, 1980):

1. לנתונים כאלה יש תוקף מבנה נמוך, כי בין הליכי הקבלה של מורות בשנים שונות ובמקומות שונים ישנם הבדלים גדולים, שקשה להפשיט מהם תהליך "טיפוסי". בנוסף לכך, אם המרואיינת מנסה להציג מקרה מסוים כ"טיפוסי", ייתכן שמקרה זה הוא "ממוצע" של מקרים רבים, ולכן אין הוא דומה לאף אחד מהם.
2. הנתונים הם כלליים, כוללניים, ומבוססים על צירוף של מקרים אחדים שההיזכרות בהם אינה קלה או מהימנה, במיוחד לאחר חלוף שנים אחדות וטיפול במקרים אחרים. לכן קשה לחוקרים להפיק מתשובות כאלה תיאורים המייצגים נאמנה תהליכים אמתיים בבתי הספר.

המכשיר

המכשיר לאיסוף הנתונים היה ריאיון מובנה למחצה על מורה מסוימת, שהמנהלת קיבלה לבית הספר או פיטרה מבית הספר בשנים האחרונות. בריאיון הופיעו 12 שאלות, שמתוכן נציג את אלה שהסתמכנו עליהן במאמר זה.

השאלות:

1. מה את יודעת על ההכשרה להוראה שקיבלה המועמדת?
2. איך הגיעה המועמדת לבית הספר?
3. האם השגת מידע על המועמדת? מניין, וכיצד?
4. מהם העניינים/ הגורמים שהבאת בחשבון לצורך ההחלטה אם לקבל או לא לקבל אותה לעבודה?
5. מי השתתף בהחלטה על הקבלה או הדחייה?
6. מה תפקיד המפקחת בהפניה ובקבלה?
7. האם בית הספר טיפל במורה שהתקבלה לעבודה? במה טיפלו? כיצד טיפלו?
8. מה הייתה יעילות הטיפול?
9. האם פיטרת מורה מתחילה? מה היו הסיבות?

עיבוד התונים

תשובות המנהלות לשאלה מסוימת כללו לעתים גם חלקים של תשובות לשאלות אחרות. לפיכך בנייתו התוכן של כל ריאיון נאספו כל הפריטים הנוגעים לכל שאלה מכל המקומות שבהם הופיעו, בהתאם להנחה התאורטית שהידע על עניין נתון יכול להיות מפוזר בזיכרון, וייחשף בזמנים שונים ובתגובה לגירויים שונים. בעיבודים הפרדנו בין הליכי הברירה ובין הליכי הליווי. יחידת הניתוח שלנו הייתה ביטוי, שהוא מילה או קבוצת מילים המתייחסות למועמדת (כמו: תכונה, התנהגות, מיומנות) או לטיפול שקיבלה בביה"ס (כמו: מי קלט אותה, איך טיפלו בה). ניתוח תוכן העלה מספר נושאים רחבים שלפיהם סיווגנו את הביטויים. כך יכולנו למנות את מספר הביטויים בכל נושא ואת מספר הביטויים הממוצע לכל מנהלת שדיברה על נושא זה.

ההסתמכות על הידע על אודות ההכשרה בהליכי הברירה והטיפול: בנוגע לכל מנהלת בדקנו אם יש קשרים בין הידע על ההכשרה ובין המשתנים של הליכי הקבלה, האפיונים של המועמדת והטיפול במורה החדשה שנקלטה בבית הספר. מכיוון שהיו למנהלות מעט ביטויי ידע (מכל המקורות יחד), נעשה זיהוי הזיקות לכל ביטוי ידע בנפרד ולכל אחד משלושת המשתנים באופן הזה: מנהלת סווגה כמי שאצלה אין קשר בין הידע למשתנה, אם שום פריט ידע לא היה קשור למשתנה זה. מנהלת סווגה כמי שיש אצלה קשר בין הידע למשתנה, אם ניתן לייחס למשתנה זה לפחות ביטוי ידע אחד. כך יכולנו להציג את שכיחות המנהלות שאצלן היה או לא היה קשר בין הידע על ההכשרה לבין שלושת המשתנים הללו.

התוצאות

פרק זה מתאר את הפעולות שנקטו המנהלות לפני קבלה לעבודה של המועמדות, הליכי הברירה, ועם קבלתן - הליכי הליווי. בשלב הברירה עסקו המנהלות בכל מה שקשור לגיוס המורה החדשה - מחיפוש מועמדת להוראה ועד לרגע שבו הוחלט על קבלתה לעבודה. בשלב הליווי תמכו המנהלות במורה החדשה או הטילו על גורם אחר לתמוך בה מתחילת העסקתה.

1. הליך הברירה של המנהלות

● גיוס המועמדות

ראשית, רוב המנהלות לא נקטו צעד אקטיבי לגיוס מועמדות, כי בדרך כלל המועמדות הגיעו בעצמן למנהלות. במקרים אחדים פנו המנהלות לסטודנטיות

שעבדו בבית ספרן בשנת הלימודים האחרונה שלהן, במסגרת האימון בהוראה. שנית, כל המנהלות ראינו, לרוב לבדן, את המועמדת, בשיחה שארכה בין חצי שעה לשעה, ורובן החליטו על הקבלה או על הדחייה של המועמדת מיד בתום הריאיון. אף מנהלת לא שיתפה בשיקוליה את המורות בבית הספר או את המפקחת ממשרד החינוך, ומנהלות מעטות החליטו בעצמן לאחר התייעצות עם הסגנית. מצבים אלה מודגמים בתיאורים שלהלן: הא בא אל' בצמא, הציצ את עצמא. ישבתי איתו והתרשמתי מאנו עקראנית. הבעתי את הסכמתי שיצאז כאן... [מי לקח חלק בהחלטה?] רק אני. המפקח נתן את השיבוץ - לא ראה אותו ולא שמע אותו. אלה שרואות פונות בתחילת השנה. בזרק כלל הן יוצאות ומגיעות... זאת [המורה שתיארה] הגיעה בצקבות האלצה של חברה שהגיעה לפני שלוש שנים... אני צושה ריאיון. מספרת על בית הספר... אני עולאת על פרטיס אישיים: השכלה, התמחויות במכללה, תכניות אישיות... בזקת איצה טיפוס היא - בית שמאי או בית הלל, רואה איך היא מתמודדת עם בעיה. אני לומדת קצת על האופי - אק יש איזאלים, זיונות וצוד. אני צושה את הריאיון והחלטה לבי. במקרה זה היא הייתה טובה - חוליס שלי, ניסיון שלי. כמעט שלא התאכזבתי... התקיצ של המפקחת לספק מורים, אבל אני זאגת קודם עצמאי. מראינת לאחר כך מפנה. היא חותמת בשבילי.

● המאפיינים שהמנהלות חיפשו אצל המועמדות

בריאיון עם המועמדות חיפשו המנהלות מגוון רב של תכונות ומאפיינים שהיו שונים ממנהלת למנהלת. עם זאת, אפשר להצביע על ארבעה עניינים מרכזיים שהופיעו בראיונות. נציג כאן פירוט שלהם:

המנהלות חיפשו מאפיינים אישיותיים, כמו צורת הופעה, התנהגויות, שימוש נכון בשפה ותכונות אישיות, כמו רצינות, התלהבות, גמישות וכדומה. בתחום זה היה המספר הגדול ביותר של ביטויים (50 - כ-6 ביטויים במוצק לכל מנהלת עונה). למשל, ראיתי שהלא פיקח; סיפרו עליו שהיה סטאנדט רציני ולוב; יש התרשמות מהשפה - אק הצברית לא תקנית, לא מתקבלת; צורת ביטוי נצימה.

נקודה נוספת, שהייתה חשובה למנהלות, היא השאלה כיצד תוכל המועמדת להשתלב בבית הספר, ואיזו תועלת תוכל להביא בעתיד לבית הספר בכלל, ולא רק לכיתה. היו בסך הכול 46 ביטויים (כ-3 ביטויים במוצק לכל מנהלת עונה). למשל, תכניות של המועמדת בנוגע לתפקודה בבית הספר: בזקתי תחומים שהיא מוכנה להתקדם ולקדם ואיך זה ישתלב במדעים; היחסים של המועמדת בבית הספר: השתלבות מקצועית בחזר המורים... מוצבר מסר של למידה וצבודה בצוות; התועלת שתביא המורה לבית הספר: התרשמתי שיש לה יז טובה - חול אסתטי ואמנותי - יוצרת לקט ולצב.

המנהלות התעניינו גם באשר להתנהגות בכיתה, דהיינו כישורי הוראה, הכרת שיטות הוראה שונות, יכולת להשתמש בטכנולוגיה בהוראה, עבודה בכיתות הטרוגניות וכדומה. כמות הביטויים בנושא זה הייתה קטנה מכמות הביטויים שעסקו בתכונות אישיות או בתרומה העתידית לבית הספר, בסה"כ 38 ביטויים (3 ביטויים בממוצע לכל מנהלת עונה). הם מודגמים כך: *לְכַתֵּה יִחְשֶׁה אֶק הַיָּא אֹדְצַת לְהַצְרַכֵּה חֹלְפִית (הַצְרַכֵּה דִיאֹלֹגִית, פֹּרְטַלֹּלִי, הַצְרַכֵּת תְּהַלִּיכִים וְאֶל תֹּצְרִים), לְהַבְדִּיל מֵאֲבַחְנִים קֹנְבִנְצִינֹלִיִּים וְצִינֹלִיִּים רִגְלִים. מֵצַפֵּה לְשֹׁאֵץ שֶׁהֹאֲרֵה תִּדְבֵּר אֶל שִׁלְוֵה דְרַכֵּי הָרֵאָה וְשִׁמְאֵל בְּכֹל.*

במידה מעטה בהרבה בדקו המנהלות מהו סוג ההכשרה של המועמדת ובעיקר תאריה, התמחויות וקורסים ספציפיים שלמדה. היו 21 ביטויים בנושא זה (2 בממוצע לכל מנהלת עונה), והם מודגמים כך: *חִיפְשֵׁתִי אֹתָהּ בְּגֵל שֶׁהִתְאַחַחַת שֶׁלֵּה בְּאַתְמִטְקָה; הֹא הִיָּה אֲתַחְהֵה בְּשֵׁן אֲקִצְצֹת וְאֶל אֹרֵה כֹּל.*

● הקשר שבין ברירת המועמדת לבין הידע שיש למנהלת על מוסד הכשרה

המאפיינים שחיפשה המנהלת אצל המועמדת לא היו קשורים בדרך כלל לידיע שלה על ההכשרה במכללה. אצל מנהלות אחדות נמצא קשר, ובסך הכול היו 13 הסתמכויות על הידע באשר להכשרה (כ-2 בממוצע לכל מנהלת עונה). למשל: מנהלת שטענה שאין מלמדים במכללה ידע עולם, חיפשה מועמדת שיש לה "ידע עולם רחב". מנהלת שידעה כי במכללה לומדים על גן אוטונומי ולא על חטיבה צעירה (גן בתוך בית ספר), התעניינה אם המועמדת תסכים עם מדיניות בית הספר שהייתה בו חטיבה צעירה.

ראוי לציין כי למנהלות היה ידע מועט למדי על מוסד ההכשרה של המועמדת. הושמעו 14 ביטויים (כ-2 ביטויים בממוצע לכל מנהלת עונה), רובם הביעו בעיקר את מה שחסר או לקוי בהכשרה ולא את מה שנעשה בה, והשאר הביעו עניין בקורס או בנושא שהעסיק אותן במיוחד. כך למשל: *אִין הַכְּשֵׁרֵה אֶשְׁפֵּה כִּמְכֹּל; אֶל מֵאֲמִצִּים יִדַּע צֹלֵם; או אֶל מֵאֲמִצִּים מִיֵּמֵנוּת תְּקַשֵּׁרֵת.*

2. ליווי המורות החדשות

● הטיפול ותוצאותיו

מיד עם ההחלטה לקבל מורה חדשה קבעו המנהלות שיש לטפל בקליטתה, ומינו מורה או מישהי מצוות בית הספר לתכלית זו. זהו תהליך ייחודי שבו מורה

המגיעה למקום חדש ומבלבל, מוצמדת לאדם ותיק שאפשר לפנות אליו בשאלות. יש כאן תהליך של מפגש שוטף לאורך זמן של שנה. התמיכה שהוזכרה התייחסה לתחומי הדיסציפלינה, ניהול שיעור, הוראה ועידוד אישי. בכל בתי הספר קיבלו המורות החדשות ליווי, ומסגרת הטיפול הייתה אחידה למדי. רוב המנהלות רק ציינו את הפעולות שנקטו ולא פירטו או תיארו את טבען, תוכנן או מהותן, גם במקרים שהן עשו אותן. הפעילויות שנמנו הן: מתן הדרכה שלעיתים כוללת צפייה של המנהלת ודיונים עמה, צפייה של מורה ותיקה, מורה מקבילה או צוותי מורות; הדרכה של מורה מקצועית או מדריכה חיצונית במקצוע מסוים; הכנת חומר עם מורה אחרת; עידוד אישי מצד המנהלת; ומתן כלים מהמנהלת להכרת אורח החיים בבית הספר. להלן דבריה של מנהלת שתיארה מספר פעולות שנעשו בעת ליווי של מורה חדשה: יש ליווי של האורה החדשה על ידי אורה מקבילה. יש מדריכה בחשבון אלאר"נות... הן צובצות יחד בצק בשבוצ. אני צק "זלת כתוחה" לילומה שלה, ואני מצוצדת עימה אלאלות - באיזה תחום היא צריכה צורה אל הדרכה, איזה טקס היא מצונינת אלעות, אלאלות מצוצדת תחומים שהיא רוצה לצק בהם בבית הספר. ומנהלת אחרת אומרת: כן, היה לה ליווי! המקבילה שלה הייתה אורה ותיקה. היא קיבלה הדרכה בחשבון ובאלאים נוספים. הכי חשוב לה היחס של המנהלת. דאגתי שתהיה לה כל הזמן הרגשה טובה, והיא נבנתה תוך כדי צבוצה. נכנסתי הרבה לעיצוריה - בילומתה (היא הזמינה אלי) ובילומתי. והיא הרבה עיחות על כל מה שקור להארה בכיתה, לטיפול בילדים בצלי צרכים מיוחדים...

כל המנהלות ציינו, ב-38 ביטויים (3 בממוצע לכל מנהלת עונה), שהטיפול שניתן, כלומר הליווי, הצליח: זה מאז אצק לה... הצבוצה צק המקבילה מאז מוצלמת והן רוצות להאטיק יחד; זה הוכיח את צצמו כיציל... האורים החדשים טענו במשלה שזה צק להם מאז, בציקר הצבוצה השלמת לאורק כל השנה.

- האם בהליכי הקליטה המנהלות מסתמכות על הידע שלהן על ההכשרה? הידע שהיה למנהלות על ההכשרה לא היה קשור להליכי הליווי שנקט בית הספר. נמצאו רק 6 הסתמכויות על הידע על ההכשרה (1 בממוצע לכל מנהלת עונה). לדוגמה: מנהלת שהצהירה שבמוסד ההכשרה אין מקדישים די זמן לשיטות עבודה, הצמידה למורה החדשה שתי מלות: מורה ותיקה ומדריכה. ברוב המקרים העדיפו המנהלות להשתמש בהליכי ליווי אחידים וקבועים, כאשר להליכים אלה לא היה קשר למה שהמועמדת כבר למדה במוסד ההכשרה שלה.

דיון

הממצאים העיקריים של המחקר הם: המנהלות לא עסקו בחיפוש מועמדות, אלא האחרונות הגיעו בעצמן לבתי הספר. הברירה נעשתה על סמך ריאיון אישי שבעקבותיו החליטה המנהלת באופן בלעדי על הבחירה. בבחירת המועמדת חיפשו המנהלות בעיקר מאפייני אישיות ואת היכולת לתרום לבית הספר בעתיד ולהשתלב בו מבחינה חברתית ומקצועית. הייתה התעניינות מועטה בכישורי ההוראה ובהכשרה להוראה של המועמדות. למנהלות היה ידע מועט על ההכשרה, והן לא הסתמכו עליו בהליכי הברירה. הליך הליווי היה אחיד בבתי הספר השונים, והוא נמשך לאורך שנה שלמה. לא היה קשר בין הידע של המנהלות על הכשרת המורות ובין מלוות המורות ודרכי הדרכתן.

מצאנו הבדל ברור בין הליכי הברירה להליכי הליווי: ראשית, הליכי הברירה של המורות החדשות היו קצרים (בדרך כלל לא יותר משעה וחצי של ריאיון). לעומת זאת הליכי הליווי היו ארוכים ונמשכו לאורך שנת הלימודים כולה. שנית, בהליכי הברירה לא הושקע מאמץ רב. המועמדות עברו ריאיון, שבו עמדו המנהלות על טיבן, ובכך הסתיים העניין. בהליכי הליווי הושקעו מאמצים רבים, כאשר אדם, שניים או שלושה מטפלים בצרכים שונים של המורה החדשה תוך כדי שנת עבודתה הראשונה.

אפשר לעגן את הליכי הברירה בתאוריה ארגונית על גיוס וברירה של עובדים, שיש בה שתי גישות: המונחית-"מערכת" ("system"-led) (Chadwick, 1988) והמונחית-"יחסי אנוש" ("human relations"-led) (Hargreaves and Hopkins, 1992; Scheerens, 1991). מן ההיבט התאורטי, הגישה המונחית-"מערכת" מבוססת על זיהוי הצרכים של הארגון ועל שימוש במדיניות הגיוס, כדי להבטיח התאמה טובה בין הארגון ליחיד על ידי חיפוש המועסקים ש"יתאימו" לו. תיאור המשרה וניתוח הידע, המיומנויות והדעות הדרושים או רצויים לתפקידים מסוימים יכולים לספק מספר מדדים מועילים בהליכי הברירה של המועמדים לתפקיד (Morgan, 1997). בגישה המונחית-"יחסי אנוש" מחפשים מועמדים שיוכלו לתרום לפיתוח הארגון, מכיוון שגישה זו מייחסת חשיבות רבה לאסטרטגיות של פיתוח חינוכי לארגון כולו ולמדיניות הממוקדת בלכידות סגל העובדים ובמורל שלהם (Law and Glover, 2000).

אלו הן שתי גישות שנראות קוטביות, אולם אין הן סותרות זו את זו. למשל, גלבר ולו סבורים שיעילות בהכנסה לעבודה והכוונה של העובדים החדשים יכולות לקדם את הרווחה הארגונית והאישית גם יחד (Law and Glover, 2000), והשקפת מקדוגל היא כי גיוס ובחירה של אנשי סגל חדשים יכולים לתרום לארגון תרומה חיונית ולפתח תרבות ארגונית יעילה ומקום עבודה יצרני (McDougle, 1982).

הליכי הברירה של המנהלות היו אינטואיטיביים ובלתי מוצרנים; הן שמו דגש בתכונות אישיות, שלא ניתן להן רציונל או בסיס הנובע מניתוח תאורטי של דרישות העבודה או התפקיד. מצב זה דומה לתמונה שעלתה ממחקרם של גלבר ולו (Glover and Law, 1996), שלפיה רק מוסדות חינוכיים מועטים ניתחו ניתוח מעמיק את המיומנויות הנדרשות לתפקוד טוב בהם. הליכים אלה מתאימים לגישה המונחית-"יחסי אנוש" (Chadwick, 1988): חיפוש אחר "כימיה אישית" והעדפת החלטות המבוססות על "תחושות", "רמזים" ו"ניחושים" (Morgan et al., 1983). המנהלות אמנם לא תיארו את השיטה תיאור מסודר, וגם לא סיפקו לה הצדקה, אולם כבר נמצא כי תיאור תנאי העבודה ואפילו תיאור תפקיד המורה לא עוזרים בהערכת הכישורים, הכשירויות, הידע והעמדות של מועמדות, שהם כה חשובים לתפקוד נאות בבית הספר (Law and Glover, 2000).

לעומת זאת הליכי הליווי היו ממוסדים וארוכים, ותוארו יחסית בפירוט. טבעם של הליכי הליווי האחידים שמצאנו מעידים לדעתנו, שנעשה למורות החדשות **חיברות לבית הספר הייחודי** שאליו התקבלו. במסגרת האנתרופולוגית-מוסדית שבה ניתן הסבר זה, חיברות לכל ארגון או חברה, ובכלל זה לבית הספר, מבוסס על ההנחה שהעובד החדש הגיע לארגון שיש לו תרבות שונה (ואף ייחודית) מלארגונים אחרים, והחיברות עצמו הוא חלק מתרבות המוסד הקולט. ההסבר האנתרופולוגי-מוסדי, שהליכי הליווי מכוונים לחיברות המורה החדשה לבית הספר, נתמך בעדויות אלה: ראשית, הפעולות לטיפול במורה החדשה בבתי הספר השונים הן ממושכות, תקניות ואחידות. שנית, הליווי וההדרכה הצמודים מכניסים את המורה החדשה באופן מידי ומוכוון לדרכי העבודה והפעולה הנהוגות והשגורות בבית הספר. למורה החדשה אין כמעט אפשרות לסטות מהן, ובכך הן גם מונעות ממנה לחפש את דרכה הייחודית בבית הספר בכוחות עצמה ובמשך הזמן הרצוי או המתאים לה, והפעולות הללו אינן קשורות לידע (אפילו המועט) של המנהלות על ההכשרה במכללה. נראה לנו שביסוד פעולות הליווי נמצאת ההנחה הסמויה של המנהלות, כי לבית הספר יש תרבות ייחודית, שכדי להיכנס אליה דרוש סיגול ממושך ומסודר. בנוסף לכך דיווחו המנהלות, שברוב המקרים הייתה למורות קליטה מוצלחת בבית הספר (מעטות היו

אלה שלא עמדו בשנת הניסיון ופוטרו). שוחחנו גם עם מנהלות אחדות שלא השתתפו במחקר, והן סיפרו כי באופן שגרתי הן נוקטות הליכים דומים גם בנוגע למורות ותיקות שעברו לעבוד בבית הספר שלהן.

השערת החיברות מחוזקת בכמה טיעונים נוספים: ראשית, טבעם של החיפוש והברירה יכול לתרום תרומה ניכרת לפיתוח תרבות ארגונית יעילה ומקום עבודה פורה (McDougle, 1982). המנהלות שלנו כמעט ולא חיפשו אצל המועמדות מיומנויות וכישורים הוראתיים. במקום זאת הן חיפשו את התועלת בכוח לארגון ואת התאמת המועמדת, בעיקר מבחינת תכונותיה האישיות, לדרכי הפעולה של בית הספר.

שנית, החיברות, לפי שיין (Schein, 1968), כולל את הפעילויות העיקריות המאפשרות לעובדת החדשה לתפקד ביעילות שווה לשל האחרים. פעולות החיברות הן: קבלת הממשות של הארגון (מגבלות על היחיד); טיפול בהתנגדות לשינוי (בניסיון להכניס רעיונות חדשים למקום העבודה); למידה להתמודד עם ההגדרות הזמינות של הארגון ושל התפקיד; התמודדות עם המנהלת והבנה של מה שמוערך ומתוגמל במוסד; איתור המקום של העובדת החדשה ופיתוח זהות.

שלישית, הליכי הליווי הממושכים והאחידים לא היו יכולים להתמיד בצורתם ובתפקודם זמן רב, לולא היו רב-תכליתיים ויעילים בסיגול המורה החדשה לתרבות הבית ספרית, בהפחתת התקלות הצפויות למורה החדשה בשנה העצמאית הראשונה שלה, בקידום המקצועיות של המורה המתחילה ובהשגת חלק גדול מן המטרות המקצועיות קצרות הטווח וארוכות הטווח שלה ושל בית הספר. כל מורה עוברת פעולות חיברות דומות, ובכך ההוראה דומה למקצועות אחרים, כי ההליכים שנקטו המנהלות ובתי הספר נראים מתאימים ועונים לצורך לקלוט עובדות חדשות בכל מקומות העבודה ובמקצוע (induction). באופן סמוי נעשה חיברות בתכניות מסודרות להכנסה לעבודה ולעתים גם תוך כדי ההתנסות בהוראה וההתמחות בהוראה במוסדות להכשרת מורים.

אם נאמץ את השערת החיברות לבית הספר, נוכל לראות אותה במסגרת הרעיונית הרחבה של **כניסה ארגונית** (organizational entry), שיש לה ארבעה שלבים (Wanous, 1992):

1. גיוס (recruitment): הארגון פונה לאוכלוסייה שאולי מכילה קהל יעד של מועמדים לארגון.

2. ברירה (selection): הארגון בורר את המתאימים לו ביותר מבין הפונים. הכלים לבחירה ניתנים לסידור לפי מידת קרבתם לעבודה עצמה: חינוך, בדיקת המלצות, ראיונות בלתי מובנים, מבחני כשרים קוגניטיביים, התנסויות קודמות בעבודה, ראיונות מובנים, הדמיה של עבודה, מבחנים בדוגמיות עבודה, הכשרה תוך-ארגונית ותקופת ניסיון (Orpen, 1985; Janz et al., 1986; Janz, 1988; Wiesner & Cronshaw, 1988; Wright, Lichtenfles & Pursell, 1989). אין כמעט עדויות אמפיריות על היעילות של שיטות ברירה אלה (Wanous, 1992).
3. הכוונה (orientation): הצגת הארגון וצדדיו השונים בפני העובדים החדשים בתחילת עבודתם. הליכים אלה נועדו להקל על העובדים החדשים את ההתמודדות עם הכניסה לארגון.
4. חיברות (socialization): הארגון מפעיל בעזרת העובדים הוותיקים אמצעים המכוונים לשנות את העובדים החדשים ולסגלם אליו. בכך הארגון מפעיל מנגנון בקרה, שבאמצעותו יישמר הסטטוס קוו בארגון על ידי יצירת קונפורמיות של העובדים, שיכולה להבטיח שהם ידבקו בערכים החשובים שלו (Etzioni, 1964; Schein, 1968) וילמדו מהי התנהגות "מקובלת" (Van Maanen, 1976).
- המנהלות במחקרנו לא הכירו את המסגרת הרעיונית של כניסה ארגונית, ובכל זאת התנהגותן תואמת במידה רבה את הגישה הזו. בולט ביותר הוא הביצוע המתוקן, המקובל והמובן מאליה של השלבים המהותיים של ההכוונה והחיברות, שברוב המקרים נראו אחידים.
- הדגש הרב ששמו המנהלות בחיברות של המורות החדשות לבית ספרן יכול להסביר תמיהות אחדות שעוררו התוצאות של מחקרנו. הרציונל הסמוי של הליכי הברירה של המורות החדשות והטיפול בהן בבית הספר נועדו, בראש ובראשונה, לסגל את המורה החדשה לבית הספר מן הבחינות הארגונית והחברתית, והכשרתה לתפקיד או למקצוע שולית. יש לכך שתי השתמעויות בנוגע לפעולות בהליכי הברירה והטיפול במורה החדשה, לקביעת המטפלות בה ולדרכי הליווי: הליכים אלה אינם (ולא צריכים להיות) קשורים לידע על ההכשרה להוראה של המועמדת; הידע של המנהלות על הרקע וההכשרה אינו משפיע על אופי הפעולות המחברות שלהן. נראה כי שתי הנחות תרבותיות מאפשרות למנהלות להתעלם מן ההכשרה להוראה ותוצריה אצל המועמדות: הכשרים הנחוצים להוראה נמצאים בכוח אצל כל המורות; הליכי הליווי יספקו את ההזדמנויות להכיר טוב יותר את המורות החדשות והתכונות שלהן, ובשלבי ההכוונה והחיברות של הכניסה תוכלנה המורות הקולטות לעזור להוציא את המיומנויות הללו מן הכוח אל הפועל ולשפר אותן.

סיכום

במחקר זה חשפנו היבט כללי בתרבות בתי הספר ופן ייחודי ובלתי מוכר של תרבות בתי הספר בישראל. ההיבט הכללי הוא, כי אף על פי שהגישה של כניסה ארגונית הוצרנה על סמך מחקרים במגוון גדול של ארגונים, והיא מאפיינת פעילויות מסודרות שמתבצעות בארגונים פורמליים, היא לא זוהתה ולא הוכרה כחלק גלוי או סמוי של תרבות בתי הספר או ארגוני החינוך. הפן הבלתי מוכר של התרבות הארגונית של בתי הספר בישראל הוא כי המנהלות, שאינן מכירות את המסגרת העיונית של הכניסה הארגונית, מפעילות הליכים אינטואיטיביים ובלתי מוצרנים לברירה ולליווי של מורות חדשות, אשר מונחים בסמוי על ידי תאוריה זו.

ביבליוגרפיה

מור, ד' (1992). "ליווי בקליטה" - הפרוייקט והתפתחותו. דפים, 14, 63-75.

- Bercik, J. T. (1994). The principal's role in mentoring. *Streamlined-Seminar*, 13, 378-384.
- Chadwick, E. (1988). Manpower planning. In: D. Lock and N. Farrow (Eds.), *The Gower Handbook of Management*. Aldershot: Gower.
- Cole, A. L. (1997). Problems and paradoxes in beginning teacher support: Issues concerning school administrators. *Alberta Journal of Educational Research*, 40, 297-318.
- Cross, R. (1994). The role of the mentor in utilizing the support system for the newly qualified teacher. *School Organization*, 15, 35-42.
- Ericcson, K. A., and Simon, H. A. (1980). *Protocol analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gibson, D. G. (1995). Managing probationer teachers: A case study approach. *Educational Review*, 47, 255-262.
- Glover, D., & Law, S. (1996). *Managing professional development in education*. London: Kogan Page.

- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Cassell.
- House of Commons. (1998). The role of the headteacher. *Report of the House of Commons Select Committee on Education and Employment*. London: House of Commons.
- Janz, T. (1988). Initial comparisons of patterned behavior description interviews versus unstructured interviews. *Journal of Applied Psychology*, 67, 577-580.
- Janz, T., Hellervick, L., & Gilmore, D. C. (1986). *Behavior description interviewing*. Boston: Allyn & Bacon.
- Law, S., and Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning practice, policy and research*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. (1990). The principal's role in teacher development. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). London: Falmer Press.
- Loucks, H. E. (1993). Teacher induction: A success story. *Principal*, 73, 27-29.
- McDougle, L. G. (1982). Orientation of new employees: Implications for the supervisor. *Supervision*, 44(4), 3-5.
- Morgan, C. (1997). Selection: Predicting effective performance. In: L. Kydd, M. Crawford, and C. Riches (Eds.), *Professional Development for Educational Management*. Buckingham: Open University Press.
- Morgan, C., Hall, B., and Mackay, H. (1983). *The selection of secondary headteachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Orpen, C. (1985). Patterned behavior description interviews versus unstructured interviews: A comparative validity study. *Journal of Applied Psychology*, 70, 774-776.
- Peters, T. (1987). *Thriving on chaos: A handbook of managerial revolution*. London: Macmillan.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. London: Cassell.
- Schein, E. H. (1968). Organizational socialization and the profession of management. *Industrial Management Review*, 9, 1-16.
- Talbert, B. A. et al. (1997). A review and synthesis of the literature on teacher induction. The vocational education perspective. *Journal of Industrial Teacher Education*, 29(2), 35-50.

- Turner, M. (1994). The management of the induction of newly qualified teachers in primary schools. *Journal of Education for Teaching*, 20, 325-341.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in socialization to work. In: R. Dubin (Ed.), *Handbook of Work, Organization and Society* (pp. 67-130). Chicago: Rand-McNally.
- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wiesner, W. H., & Cronshaw, S. F. (1988). A meta-analytic investigation of the impact of interview format and degree of structure on the validity of the employment interview. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 275-290.
- Wright, P. M., Lichtenfles, P. A., & Pursell, E. D. (1989). The structured interview: Additional studies and a meta-analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 191-199.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In: W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.