

המיצוב המקצועי של מורים עולים מברית המועצות לשעבר בבתי ספר בישראל

אורלי מיכאל, ריטה סבר, פנחס תמיר

תקציר

הגירה היא תופעה מרכזית וממדיה מתעצמים ברחבי העולם. גלי ההגירה יוצרים חברות הטרוגניות מבחינה תרבותית ובתי ספר המאופיינים בהטרוגניות תרבותית הן של מורים והן של תלמידים. מחקר זה מתמקד במיצובם המקצועי של מורים עולים מברה"מ לשעבר בבתי הספר, בהשוואה למורים ישראלים ותיקים בארץ, המלמדים באותם בתי ספר. הממצאים מבוססים על נתונים שנאספו מ-272 שאלונים: 117 של מורים עולים שעלו ארצה בשנים 1989-1996 ועובדים כיום בהוראה, 115 של מורים ישראלים ותיקים העובדים באותם בתי"ס ו-40 של מנהלים מאותם בתי"ס.

בכל ההיבטים שנבדקו נמצאו הבדלים מובהקים בין המורים העולים לבין עמיתיהם הישראלים הוותיקים: מורים עולים משתייכים פחות לארגון מקצועי, משתתפים פחות בפורומים של קבלת החלטות בבתי"ס, ממלאים פחות תפקידים בבתי"ס (בנוסף להוראה) ומשתתפים בפחות השתלמויות מקצועיות. מיעוטם של המורים העולים הם מחנכי כיתה או מרכזים (מרכזי שכבה או מקצוע) בהשוואה למורים הישראלים הוותיקים.

התמונה המצטיירת מהממצאים במחקר מרמזת על קיומם של "בלמים" במערכת החינוך, המקשים את השתלבותם של מורים עולים וגורמים להחמצת הנכסים הרוחניים והתרבותיים המגוונים שהם מביאים אתם.

רקע

ההגירה היא תופעה מרכזית בתקופה שבה אנו חיים, וממדיה מתעצמים ברחבי העולם. ההאצה במגמות ההגירה הגלובלית מלווה בין היתר בגידול בהיקפים של מורים מהגרים, במיוחד בארצות כמו קנדה, ארה"ב, אוסטרליה ואף ישראל. עם זאת, היקף הידע (והמחקר) בסוגיה זאת מצומצם ביותר.

גלי ההגירה יוצרים חברות הטרוגניות מבחינה תרבותית, המייצרות בתי ספר המאופיינים בהטרוגניות תרבותית הן של תלמידים והן של מורים. בארצות שונות

התייחסו לכוונות ברמה הלאומית, והן תורגמו למשאלות המנחות קביעת מדיניות חינוכית או לעקרונות שעל פיהם יש להכין את תכניות הלימודים. כמו כן יש המתמקדים בהישגים חינוכיים ובמכשולים המונעים את השגתם (Boutte, 1999; Cohen & Manion, 1983).

על פי הארגון הכלכלי לשיתוף פעולה ופיתוח (OECD), הגירה של פרופסיונלים מוגדרת כהגירה של אנשים בעלי תואר אוניברסיטאי או בעלי ניסיון שווה ערך בתחום ספציפי. בהגדרת הפרופסיונלים נכללים מומחים בעלי מיומנות גבוהה, עצמאים, מנהלים בכירים, טכנאים מומחים או אנשי מסחר, משקיעים, אנשי עסקים או עובדים הנחשבים "עובדי מפתח". הגירת מומחים פרופסיונלים איננה תופעה חדשה, אך היקפה המספרי ומגמות ההגירה הופכים אותה למרכיב מרכזי בזרם ההגירה הכללי (Iredale, 2001).

מדינת ישראל קלטה גל עלייה גדול מברה"מ לשעבר; כמיליון איש היגרו החל משלהי שנת 1989 ועד לשנת 2000 (למ"ס, 1999a; למ"ס, 1999b). מתוך כלל העולים כ-5% היו מורים (למ"ס, 1997).

בישראל שיעור העולים יחסית לגודל האוכלוסייה הקולטת הוא גבוה בהשוואה לארצות אחרות המוכרות כקולטות הגירות גדולות (סיקרין ולשם, 1998; Inglis and Philps, 1995; Kealy and Rubins, 1983), וגם שיעור המורים העולים גבוה יחסית למדינות אחרות הקולטות מורים מהגרים (Basica, 1996; Inglis and Philps, 1995). עם זאת, מעטים מאוד המחקרים שמתייחסים אליהם.

במחקר זה אנו משתמשים במושג "מיצוב" positioning מלשון "הצבה", כלומר המיקום שבו מישהו/משהו מוצב במרחב תפיסתי או ארגוני מסוים. זהו מונח חדש יחסית, שנולד בתחום השיווק והתפשט לתחומים נוספים. כאן הוא מתייחס למיקום שבו המורה העולה מוצב במפת החיים של בית הספר.

"מורה עולה" בישראל הוא עולה בעל הסמכה להוראה מחו"ל. להסמכה זו אין תוקף בישראל, ובעל תעודה זו משולל רישיון הוראה כל עוד לא עבר את קורס ההתאמה מטעם המחלקה למורים עולים, המתקיים במוסדות המכשירים פרחי הוראה. מי שעברו את הקורס, משרד החינוך מסבסד את העסקתם בבית ספר למשך שנה אחת, ובלבד שהמורה אינו נמצא בארץ יותר מארבע שנים. כמו כן המשרד מממן פרויקט "ליווי בקליטה" למורים העולים, במתכונת דומה לליווי שמקבל פרח הוראה שזה עתה סיים את הכשרתו. המשרד גם מנחה את מנהלי בתי הספר לדאוג לליווי המורים העולים בשנת עבודתם הראשונה ולהצמיד חונך מצוות בית הספר לכל מורה עולה. הפרויקט מתקיים בשמונה מכללות להכשרת מורים, ובשנים הראשונות השתתפו בו למעלה ממאה מורים עולים בשנה: 128 בתשנ"ב, 147 בתשנ"ג (מיכאל ושמעוני, 1994).

על פי הנחיות משרד החינוך, שיבוצם של מורים עולים אמור להיות "ככל הניתן בבתי ספר שיש בהם מספר רב של תלמידים עולים"¹. אבל בפועל לא הייתה כל הלימה בין הפיזור של המורים העולים ובין הפיזור של התלמידים העולים (סבר, בדפוס). מורים עולים שהצליחו להישאר בתוך מערכת החינוך עד היום, הם בעלי רקע מקצועי ורמת מחויבות להוראה גבוהים יותר משל עמיתיהם ה"צברים" (הישראלים הוותיקים), שעובדים איתם באותו בי"ס. הם משובצים בעיקר בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, בעוד ניסיונם המקצועי של רבים מהם הוא בהוראה בחטיבה עליונה ובהשכלה הגבוהה (מיכאל, 2000).

לכאורה, הגידול המסיבי של מערכת החינוך בעקבות גל העלייה הגדול בשנות התשעים היה בו כדי לאפשר קליטה מקצועית ראויה לחלק גדול מרבבות המורים העולים שהגיעו. בפועל, רק אלפים בודדים התקבלו במערכת החינוך הישראלית, ומאלה - רק חלק הצליחו להישאר בה. תלמידים עולים נקלטו ב-2,271 בתי"ס, מורים עולים רק בכרבע מהמספר הזה. רק 533 בתי"ס (רובם המכריע בחינוך הממלכתי) מכלל בתי"ס קלטו בשלב כלשהו בין שנת 1990 לשנת 1997 לפחות 3 מורים עולים (אין זה אומר שהם גם המשיכו להעסיק אותם עם תום הסבסוד לאחר השנה הראשונה). למעלה ממחציתם קלטו 6-10 מורים, יותר מרבע קלטו 3-5, ושיעור דומה קלטו 11 או יותר (מיכאל, 2000; סבר [בדפוס]). יש אומרים שמדובר ב"משאב בלתי מנוצל בעליל" (סבר, 1994).

המחקר שיוצג להלן הוא חלק ממחקר רחב יותר שעסק בקליטתם המקצועית של מורים עולים במערכת החינוך. כאן ידווח על החלק שמתמקד במיצוב המקצועי של מורים עולים בבית הספר בהשוואה למורים אחרים, ישראלים ותיקים. המונח "מורים ישראלים ותיקים" אינו מתייחס לוותק בהוראה אלא לוותק בארץ - כלומר משמש הנגדה ל"מורים עולים".

סקירת ספרות

בבואנו לבחון את הקליטה המקצועית של מורים עולים, שכאמור, אין בנוגע לה הרבה ספרות מקצועית, נתייחס לתחומים אחדים שמשיקים לתחום הזה, ביניהם הגירת פרופסיונלים, קליטה מקצועית של מורים, קשיים של מורים מתחילים, קליטה של מורים עולים ודפוסי התמודדות של בתי הספר עם משימת הקליטה.

1. חוזר מנכ"ל נח 1 - 1.7.

הגירת פרופסיונלים

אירדייל (Iredale, 2001) מציעה מעין משפט מיפוי לבחינת הגירתם של פרופסיונלים, ובו חמש שטחות:

1. המוטיבציה/המניע: א. יציאה מאולצת; ב. הגירה אתית; ג. גיוס מטעם ממשלתה של ארץ היעד; ד. הגירה שהתעשייה מובילה.
2. אופיין של מדינת המקור ושל מדינת היעד: ממדינה מתפתחת למפותחת או להפך.
3. מנגנון או ערוץ הגיוס: למשל, חברות בינלאומיות המעסיקות את העובדים לעומת חברות כוח אדם.
4. משך השהייה: מהגרים קבועים לעומת זמניים או מחזוריים (circulatory).
5. קונטקסט (הקשר) הקבלה בארץ היעד: יתרוני, ניטרלי או מגביל.
 - א. קונטקסט **יתרוני** (advantaged): כאשר גורמים פוליטיים, חברתיים או כלכליים מזמנים למהגרים הפרופסיונלים ניידות כלפי מעלה לעמדות מנהיגות במישור המקצועי והאזרחי.
 - ב. קונטקסט **ניטרלי** (neutrally): כאשר הם נקלטים בשוק העבודה המרכזי ברמה נאותה.
 - ג. קונטקסט **מגביל** (handicapped): כאשר היחס אל המהגרים הפרופסיונלים הוא יחס של חסימה או דחייה. איגודים מקצועיים "סוגרים שורות" בפניהם, יש הפליה, אין סטטוס חוקי, ובסופו של דבר הם מוצאים את עצמם מובטלים או ספקי שירותים לקבוצת המוצא שלהם בלבד ("שירותי גטו", בלשונה של אירדייל).

A "handicapped" or... "disadvantaged" reception context is one in which skilled immigrants face an unfavorable official reception, closed shop practices of trade unions, race discrimination or lack of legal status and end up as ghetto service providers, unemployed, etc. (Iredale, 2001, p. 19.)

העיסוק בסוגיה של הגירה בינלאומית של פרופסיונלים מתמקד במקצועות כמו היי-טק, ראיית חשבון, עבודות סיעוד, ביטוח וכו' (ראו אצל אירדייל, שם). אף כי מורים מהגרים שייכים גם הם לקטגוריה של מקצוענים עם תואר אוניברסיטאי, ההתייחסות המחקרית אליהם דלה ביותר.

מורים מהגרים הם משאב מבוזבז של הון אנושי לא רק בישראל אלא גם במדינות קולטות מהגרים אחרות, כמו אוסטרליה (Inglis and Philps, 1995) או ארה"ב (Rong, 1998). מעטים מהם מועסקים כמורים, וידוע מעט מאוד על מה שקורה להם במערכת הבית ספרית (מיכאל, 2000; סמיונוב, שפירא ולרנטל, 1993; Basica, 1996).

רונג (Rong, 1998) התייחס למורים מהגרים כאל חלק מקטגוריה כללית יותר של מורים מקבוצות מיעוט בארה"ב, והצביע על תת-ייצוג של המורים הללו בשלהי המאה העשרים: ב-1990 היוו תלמידים מקבוצות מיעוט 28% מכלל התלמידים, ואילו מורים מהקבוצות הללו היוו רק 15.5%. במילים אחרות, 7 מכל 25 תלמידים אמריקנים היו שייכים לקבוצות מיעוט, אבל רק 4 מכל 25 מורים. הוא צפה שהפער בין שיעור התלמידים לשיעור המורים מקבוצות המיעוט ילך ויגבר בעשורים הקרובים, אם לא יחולו שינויים של ממש במדיניות של גיוס מורים בארה"ב. לתת-הייצוג של מורים מהגרים יש השפעות שליליות על המודעות של מערכת החינוך למה שנחוץ כדי לתת מענה לצרכים החינוכיים של אוכלוסיות המהגרים. בין היתר נמצא שדרכי האינטראקציה בין מורים לתלמידים מאותו רקע לשוני ותרבותי מקדמות רמות גבוהות יותר של מעורבות. ישנן עדויות מחקריות גם לקיומו של פער בידע ובעמדות בין מורים שיש להם רקע של מהגר לבין מורים ילידי הארץ. למשל, מורים דור ראשון ושני להגירה מגלים נכונות רבה יותר ללמד ילדים מתרבויות שונות ואמפתיה רבה יותר כלפיהם ממורים שאינם מהגרים (Rong, 1998).

קליטה מקצועית של מורים

בית הספר הוא אחד מהמוסדות המרכזיים בחיינו החברתיים, הפוליטיים והכלכליים, והיחיד שהחוק מחייב קבוצות אוכלוסייה שלמות להשתמש בו. כוח העבודה העוסק בחינוך הוא הקבוצה הגדולה ביותר מבין הקבוצות המקצועיות המועסקות במגזר הציבורי.

מרגע שמורה נכנס לעבוד בבי"ס, הוא מתחיל לפעול בתוך מערכת חברתית חדשה, המאופיינת בתופעות אינטראקטיביות. שני הממדים העיקריים במערכת הזו הם הממד האישי והממד המוסדי. הממד האישי (האידיוסינקרטי) כולל תכונות אישיות ואפיונים הקשורים בפרט, העשויים להשפיע עליו ולעצב את עמדותיו כלפי החינוך ואת אסטרטגיות ההוראה ודרכי הפעולה היום-יומיות שלו כפרט במערכת. הממד המוסדי (הנורמטיבי) יסודו בסביבה התרבותית (והכלכלית) שבה צמח, במבנה ובהרכב של בית הספר ובאקלים הארגוני שלו. יעילות השגתם של התוצרים

ההתנהגותיים קשורה במידת ההתאמה שבין הצרכים האישיים לבין הציפיות מהמוסד (זק והורוביץ, 1985).

מעמדה של ההוראה כפרופסיה נדון בהרחבה (לם, 1973; צבר וגבתון, 1995; Darling-Hammond, 1992). יש חוקרים הרואים בהוראה מקצוע סמי-פרופסיונלי (Doll, 1986), ויש הרואים בה פרופסיה "חדשה" (Schon, 1983). בין אם זכתה ההוראה למעמד של פרופסיה ובין אם לאו, מורים נדרשים לפעול על פי המתבקש מעיסוק פרופסיונלי. דהיינו הם נדרשים לאחריות על ההישגים הלימודיים והחינוכיים של תלמידיהם, לאוטונומיה בקבלת החלטות פדגוגיות ולמעורבות חברתית. מערכת חברתית חינוכית הבאה בדרישות אלו ואחרות מן המורים מחויבת אף היא באחריות כלפיהם ובסיפוק צורכיהם. היא חייבת בכך לא רק מבחינה מוסרית אלא גם מבחינה תועלתית, שהרי יש להניח שגורמים כמו שביעות רצון בעבודה, החשיבות שמורים מייחסים לעבודתם ומרכזיות העבודה בחיי המורים עשויים ליצור מעורבות ועניין בעבודה, ואלו יגבירו אצלם את הרצון לראות פרי בעמלם, קרי הישגים לימודיים וחינוכיים.

קשיים של מורים מתחילים

בספרות העוסקת במורים מתחילים יש הסכמה על כך, שבכניסתם לעבודה מורים נתקלים בקשיים שונים ויש צורך לסייע להם (קרמר חיון, 1989; Darling-Hammond, 1992; Fuller, 1969). שנות ההוראה הראשונות נחשבות לקשות ולקריטיות בקריירה של מורה. המורים המתחילים מתארים את הכניסה להוראה כ"מורטת עצבים", "טבילת אש", "טבילה מהירה", "לטבוע או לצוף" או מצב של "ניסוי ותעייה" (עזר ובן-יהושע, 1992; עמיר ותמיר, 1992a; 1992b; קינן ושות', 1995). בשל הקשיים והלחצים המרובים עלולים להתמוטט האידאליים והעמדות שרכשו המורים החדשים בהכשרתם (זק והורוביץ, 1985).

וינמן ועמיתיו (Veenman, 1983) מדווחים על קשיי המורה המתחיל. נראה כי נושאים כמו "יצירתיות" ו"אוטונומיה", שהם נושאים מרכזיים בשיח החינוכי, אינם מעסיקים את המורה המתחיל, ואילו נושאים כמו משמעת וניהול כיתה עומדים בראש דאגותיו. הקושי העומד בראש הרשימה הוא משמעת ושליטה בכיתה. קשיים נוספים הם: פיתוח מוטיבציה ללימודים, טיפול בהבדלים אישיים, הערכת הישגי תלמידים, יחסים עם הורים, ארגון הכיתה, מחסור בחומרי למידה מתאימים, עומס עבודה שאינו משאיר די זמן להכנות, שימוש יעיל במגוון דרכי הוראה, אי הכרת המדיניות והתקנות של גורמי חינוך שונים, עבודת ניירת רבה, יחסים עכורים עם המנהל ועם המפקח, טיפול בתלמידים אטיים ובתלמידים ממוצא תרבותי שונה,

שימוש לקוי בספרי לימוד ובתכנית לימודים, העדר הדרכה מספקת ותמיכה בייחוד בכיתות גדולות. עמיר ותמיר (1992a; 1992b) הציגו רשימה של קשיי מורה מתחיל בשש קטגוריות: מיומנויות תקשורת בין-אישית ותוך-אישית, מיומנויות ארגון וניהול כיתה, הגדרת תחומי תפקיד, מיומנויות הוראה כלליות, הסתגלות למערכת הבית ספרית ובעיות מיוחדות.

נזכיר שבמחקר הנוכחי כאשר דנים בקליטה מקצועית של מורים עולים, הכוונה היא למורים מנוסים בעלי ותק מקצועי (ברובם), אשר נקלטים בבתי ספר בישראל. נשאלת השאלה: האם מורים כאלה דומים באפיון הקשיים המתוארים אצל מורים מתחילים (שהרי הם "מתחילים" בתרבות הבית ספרית הזרה להם) או שמא מצבם שונה? מיכאל (2000) מדגישה במחקרה, כי יש להיזהר מלראות בקליטתו של מורה עולה קליטה זהה לזו של מורה מתחיל: הצרכים של מורים עולים בעלי ותק בהוראה שונים מצרכים של מורים טירונים, ויש להתייחס לכך בהתאם בבניית תכנית ליווי ותמיכה בשנות העבודה הראשונות.

קליטתם של מורים עולים מברית המועצות לשעבר בבית הספר

הניגן (Hannigan, 1990) הגדיר "הסתגלות" כתהליך של השגת הרמוניה עם התרבות החדשה, שיפור הביצועים והגדלת האינטראקציות עם אנשים מהתרבות הקולטת. אחד המדדים להסתגלות בתרבות החדשה היא ההשתייכות לארגונים חברתיים (Taft, 1988).

כאשר דנים בקליטה מקצועית של מהגרים מברה"מ, מנקודת ראותם של העולים ההון האנושי שהביאו קשור ברמת ההשכלה שרכשו בטרם עלייתם: איכותה, ההכשרה שעברו במהלך חיי העבודה שלהם, התמחותם, ניסיונם המיוחד, ידיעת שפות. העולה מעריך את מידת ההצלחה של קליטתו בתעסוקה לפי משך הזמן שחולף עד שהוא מוצא מקום עבודה, לפי סוג העיסוק שהגיע אליו, מידת ההתאמה של רמת עיסוקו לזה שעסק בו קודם לעלייתו, רמת השכר שלו בישראל לעומת הרמה בחו"ל או לעומת שכר ישראלים ותיקים באותו עיסוק. יש לעולה ציפיות מסוימות בכל התחומים הללו, ומידת שביעות רצונו מקליטתו בתעסוקה מושפעת אפוא מכל הגורמים האלה. לעומת זאת המעבר לסביבה חדשה פותח לעתים הזדמנויות במסגרות חדשות לפיתוח כישוריו של העולה ולניצולם במידה רבה יותר. תהליך קליטת העולה בתעסוקה כרוך גם בתקופת מעבר, שבה הוא לומד את התנאים המיוחדים לסביבה החדשה (שפה, ארגון כלכלי, מסגרות עבודה, נהלים וכו'). הוא משקיע בחיפוש עבודה מתאימה, ולכן מחליף לעתים מקומות עבודה עד אשר הוא מגיע למקום עבודה יציב (סיקרין ולשם, 1998).

פורת (1996) טוענת כי מורה עולה המעוניין להמשיך במקצועו בארץ החדשה, אף על פי שהגיע אליה ללא ידע בסיסי בשפתה ובלא הכרת תרבות בית ספרה, חייב להשקיע כוחות נפש רבים בתהליך היקלטותו, אך חשוב גם שיהיה גורם חיצוני, שיעמוד לצדו בשנותיו הראשונות ויסייע לו להשתלב במערכת הפורמלית בהתאם לכישוריו המקצועיים והאישיים.

בשנים הראשונות של גל העלייה האחרון הציגו המעורבים בקליטתם של המורים העולים בבתי"ס קשיים רבים. המורים העולים תוארו כחשדנים לזולת, ובעיקר לנציגי הממסד - המנהל/ת, מורים אחרים, בעלי תפקידים, מדריכים פדגוגיים ומפקחים. הגישה הפדגוגית שלהם תוארה כמיושנת וכעומדת בסתירה לגישות המערביות המתקדמות. הודגשו קשיי השפה, חוסר הידע במורשת ישראל, קשיים בהתמודדות עם תכנית הלימודים, קשיים בתחום המשמעת, קושי להסתגל למסגרות "החופשיות והפתוחות" הקיימות בישראל. הגורם העיקרי שצוין לחיוב הוא המוטיבציה הגבוהה שלהם והנכונות להשקיע מאמצים גדולים בעבודה. הללו הוסברו כנובעים ממודעותם לחשיבות ההצלחה בעבודה, המעידה על קליטתם המקצועית והחברתית בארץ (מיכאל ושמעוני, 1994; סמיונוב, שפירא ולרנטל, 1993).

לאור הדברים האלה, היו מנהלים שחשבו כי יש מקום לקלוט את המורים העולים רק בשני תנאים: האחד - שתקופת הניסיון שלהם תוארך בהסכמת ארגוני המורים (דהיינו, השנתיים הראשונות שלהם בבית הספר תיחשבנה לשנות השתלמות שאינן מעניקות להם זכויות); והאחר - שביה"ס יקבל משאבים נוספים בצורת תקנים להדרכתם של העולים על ידי מורים מאמנים-חונכים מבין המורים הישראלים הוותיקים באותו ביה"ס (אוטולנגי, 1992).

במגמה לסייע למורים עולים בשנת עבודתם הראשונה ולקבל משוב על קורסי ההתאמה שעברו, הופעל בארץ פרויקט ליווי בקליטה למורים עולים, החל משנת תש"ן ועד היום (מור, 1992).

מיצובם של מורים עולים בבית הספר

במושג "קליטה מקצועית" שנדון לעיל, מתייחסים לקליטתם המקצועית של מורים מתחילים במערכת הבית ספרית; כאשר דנים בקליטה מקצועית של מורים עולים, כמו במחקר הנוכחי, יש לזכור כי הכוונה היא למורים מנוסים בעלי ותק מקצועי (ברובם), אשר נקלטים בבתי הספר בישראל. מיצובו של מורה עולה בבי"ס בהשוואה למורים אחרים, ישראלים ותיקים, עשוי להיות מדד להצלחת הקליטה שלו. כמו כן אפשר להניח כי מיצובו של מורה עולה בבי"ס מעיד על מידת ההצלחה של בית

הספר בקליטתו. לדוגמה, מידת השתתפותו בוועדות או שיתופו בפורומים של מקבלי החלטות, פעילותו המקצועית (מחנך כיתה, מורה מקצועי, רכז), השתתפותו בהשתלמויות, מילוי תפקידים בבי"ס, השתייכותו לארגון מקצועי, השתתפותו באירועים בית ספריים, ואם מורים אחרים מתייעצים איתו.

שיתוף עובדים בקבלת החלטות בארגון מגביר מוטיבציה, הזדהות עם הארגון, נכונות לקבל וליזום שינויים, הפחתת קונפליקטים והגברת שיתוף הפעולה בארגון (Conely, 1991). כמו כן נמצא קשר חיובי בין דימוי עצמי להשתתפות בהשתלמויות מורים ולנכונות להשתתף בקבלת החלטות בית ספריות (אצל פרידמן ופראבר, 1992, בתוך: היימן, גולן ושפירא, 1995).

מורים עולים נתקלים בקשיים ובעכבות באשר להשתתפות באירועים, אך מתגברים על המעצורים ומגלים כי פעילויות וטיולים משותפים תורמים גם להידוק הקשרים עם צוות המורים (פורת, 1996).

דפוס ההתמודדות של בית הספר עם קליטת העלייה

הגישה הישראלית המוצהרת כלפי עולים שייכת לקצה החיובי של רצף הגישות הקיימות כלפי מהגרים (עולים, בהקשר הישראלי). הדגשת הציונות את בניין האומה באמצעות השאיפה ל"קיבוץ גלויות" מוצאת את ביטוייה בחוק השבות, הוא החוק הקונסטיטוציוני הראשון של מדינת ישראל. יש בו ביטוי לערך המיוחס לנושא העלייה. ביטויי החינוכי ניכר בעניין הרב שיש בילדי עולים כאזרחי העתיד ובקליטת מורים עולים במערכת החינוך. דירוגו הגבוה של הנושא ברשימת הקדימויות הלאומיות פירושו הפניית משאבים גדולים יחסית, ומבחינה תאורטית יש בכך הבטחת תנאים נחוצים לשם הסתגלות (איזיקוביץ' ובק, 1991).

בן דרור (1991) סבור כי קליטת עלייה במערכת החינוך בהיקף כה גדול יכולה לשמש מנוף לשינוי אמתי וחיובי של מערכת החינוך. בזכות הזרמת משאבים לתשתית וניצולם הנכון יתאפשר חידוש במערכת. גם רוזנוסר (1992) סבורה, כי בתי ספר שיזוהו את ההזדמנות להתחדש ולהיפתח יהיו אלה שיציעו פתרונות יעילים, ייתרמו ויתרמו. אך במציאות בתי הספר מתקשים לגייס את המשאבים הדרושים לתמיכה ולהתפתחות כזאת, המורים חסרי מודעות וידע, הקהילה הקולטת לא תמיד אוהדת, והורי הילדים הנקלטים לא תמיד מתפנים להעניק לילדיהם את הסיוע החינוכי (טטר ועמיתים, 1994). צלניק (צלניק ונפתלי, 1992) הגדיר קשיי קליטה מיוחדים במערכת החינוך כ"בעיות בלתי נראות", שמקורן בקליטה הישירה, בקושי לבצע מעקב אחר

ביקור סדיר או נשירה, בנטייה של העולים להיות ממושמצים ובהתגייסות הצעירים לסייע בפרנסת המשפחה.

לבה של הסוגיה הפילוסופית בנושא ההגירה או הוראת תלמידים מהגרים טמון במודל הקליטה שמנחה את תהליך ההשתלבות בחברה. קיימים שני מודלים מרכזיים המנסים להסביר את תהליך ההשתלבות (Rong, 1998): המודל האסימילטיבי, המכונה גם "כור היתוך" או "אמריקניזציה מלאה", הדוגל באסימילציה (הטמעה) מלאה. לעומת המודל האחר, מודל האקולטורציה, המכונה גם רב-תרבותי או השתלבות בלא אסימילציה.

איזיקוביץ ובק (1991) מתארים שני מודלים של קליטה בבי"ס, הנובעים מתוך שתי גישות בסיסיות שונות, הנגזרות מהמודלים שתוארו להלן. נקודת המוצא במודל הראשון היא קליטת עלייה באוריינטציה המכונה "שילוב מוניסטי" (או הטמעה/אסימילציה), ונקודת המוצא במודל השני היא אוריינטציה של פלורליזם ושילוב. החוקרים ממליצים על מודל השילוב ועל תנאים אופטימליים לקליטה מוצלחת לטווח ארוך. לשתי התפיסות הללו יש השפעות על חיי היום-יום במערכת החינוך: הדגם הראשון - האסימילטיבי - גורס כי התלמיד חייב להכין את עצמו מהר ככל האפשר להיקלט בכיתתו. בי"ס הפועל על פי דגם זה מאמין כי יש לתת תשומת לב שווה לכל התלמידים, ותיקים כחדשים (הורוביץ ולשם, 1998). יש בו תהליך של "דה-פרובלמטיזציה" (הכחשת הבעייתיות) באשר למצבם של העולים. קשייהם נתפסים כנובעים בעיקר מאי ידיעת השפה העברית. המורה בדגם זה מעביר אחריות למורי האולפן לעברית. הוא מאציל סמכות גם ל"יועץ", אך היועץ אינו מנסה להגיע לתלמידים אלא מטפל רק באלה שהופנו אליו. האולפן הוא תת-מערכת סגורה, מעמד המורים בו שולי, ואין הם מתוגמלים דיים. האולפן נתפס כמערכת המשבשת את סדר היום של המורים ושל העולים. השהות באולפן אינה מקנה מעמד, לא למורים ולא לתלמידים. יש כאן תפיסה של זמניות. התלמידים תופסים את אי רכישת השפה העברית באולפן ככישלון ואת היציאה מהאולפן לכיתת האם כהישג. בדגם זה של בי"ס מודגשות הסתגלות וקליטה, הנבחנות בהצלחה לימודית - לא בהסתגלות פסיכולוגית אלא בהסתגלות אינסטרומנטלית.

הדגם השני - האינטגרטיבי - גורס כי להיות עולה חדש זהו מצב לגיטימי שיש לכבדו, להכיר בו ולנסות לפתור את הבעייתיות שבו. המנהל מעורב בתהליכי קבלת החלטות, מכיר את התלמידים ואת הוריהם. היועץ מנסה לפתור את הבעיות משורשן. האולפן איננו מבודד מהמערכת אלא הוא חלק משיטת הקליטה. העבודה באולפן נחשבת ליוקרתית, ומורים בעלי מעמד גבוה מעורבים בפעילות האולפן. האולפן הוא חלק

מהתכנית הבית ספרית, הוא מעודד את הלומדים בו להיכנס לכיתות האם בנושאים שהם חשים שביכולתם להתמודד איתם. הוא פתוח תמיד ואינו פועל תקופה מוגבלת. בית הספר מנסה להציג תרבויות שונות, ללא קשר להיקפן. התלמידים משתתפים בכל קשת הפעילויות בבי"ס, לרבות פעולות התנדבות, ואינם מבודדים. הגישה האינטגרטיבית רואה בקליטה תהליך רב-קווי. היא מדגישה את ההסתגלות התרבותית ורואה בה תהליך ארוך טווח (הורוביץ, 1998). גישת ההטמעה המוניסטית הייתה מקובלת בישראל במשך שני העשורים הראשונים לקיומה כמדינה, אך זכתה לביקורת גוברת בהמשך. יש הטוענים שבעקבות זאת התחולל שינוי בכיוון העדפת הגישה האינטגרטיבית (איזיקוביץ ובק, 1991 מצטטים את Bar Rafael, 1982; Bar Smoocha, 1978; Kahane, 1986; Yosef, 1968). אחרים לעומתם טוענים שבפועל המצב רחוק מכך (ראו למשל: טטר ועמיתים, 1993; סבר, 1997; שוהם ורסניק, תשנ"ח). בעשור האחרון הוצע לאבחן את דפוס ההתמודדות של ביה"ס בעזרת ארבעת התבחינים האלה: הגישה הבסיסית לקליטה - האם היא מטמיעה או שוזרת? תפיסת השינוי המתחולל בביה"ס בעקבות כניסתם של העולים - האם הוא נתפס בביה"ס כשינוי תוספתי או כשינוי תפנית? המיקום המרכזי או השולי של משימת הקליטה בחיי ביה"ס; ואופי דרכי הפעולה - האם הן יזמיות או שבלוניות (טטר ועמיתים, 1993; Sever, 1997)? על אף האוטונומיה הניכרת שהעניק משרד החינוך למנהלי בתי"ס לגבי דפוס ההתמודדות של בית ספר עם משימת הקליטה, נמצאו מאפיינים דומים מאוד במרביתם: הגישה הבסיסית לשונות התרבותית שנוצרה עם כניסת העולים היא גישה בוללת (אסימילטיבית, מטמיעה); השינוי המתחולל עם כניסת העולים נתפס כשינוי תוספתי וזמני; משימת הקליטה נדחקה למיקום שולי בסולם העדיפויות של המערכת הבית ספרית; דרכי הפעולה שבלוניות בעיקרן - עוד מאותו הדבר, נגזרות של ניסיון העבר, בעיקר עם אוכלוסיות מצוקה (אחרות) (סבר, 1997).

שוהם ורסניק (תשנ"ח) מצאו שגם כאשר יש במצע החינוכי של ביה"ס (ה"אני מאמין" שלו) אזכור לחשיבות הקליטה, אין בכך כדי להבטיח כי ביה"ס אכן עושה מאמץ לתרגמו אופרטיבית לעשייה החינוכית היום-יומית. "בתי"ס אינם משכילים לנצל את העקרונות הייחודיים להם לטובת תהליך הקליטה ואינם נותנים דעתם לתכנון צעדים אופרטיביים שיקלו את ההתמודדות עם תהליך זה ויתרמו להצלחתו" (שהם ורסניק, תשנ"ח, עמ' 179).

עוד נמצא כי בקרב מנהלים ומורים הולכת וגוברת המבוכה: רבים מודעים לכך שדפוס ההתמודדות שהיו מקובלים בעבר אינם מתאימים עוד, ומשום כך מבטאים נכונות לשינוי. עם זאת, בתי"ס מאופיינים בהכחשה של התפנית הכרוכה בהרכב המשתנה של אוכלוסיית ביה"ס, ומעוניינים בעיקר בכלים ובשיטות ולא בשינויים ממעלה שנייה (סבר, 1999).

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את השתלבותם ואת מיצובם המקצועי של מורים עולים בבתי ספר בישראל, בהשוואה למורים ישראלים ותיקים באותם בתי ספר.

נקודת המוצא הייתה כי מיצוב מרכזי של המורים העולים בבית הספר הוא מדד להצלחת הקליטה במקצוע ההוראה. ביתר פירוט, השאלות שנבדקו הן:

1. האם מורים ישראלים ותיקים מתייעצים עם המורים העולים?
2. האם מורים עולים משתתפים בפורומים של מקבלי החלטות בבי"ס?
3. באיזו תדירות מורים עולים משתתפים באירועים בית ספריים?
4. האם מורים עולים רוצים לחנך כיתה?
5. האם בפועל מורים עולים משמשים מחנכי כיתה?
6. האם מורים עולים חברים בארגון מקצועי?
7. האם מורים עולים משתתפים בהשתלמויות, וכמה?
8. האם יש למורים עולים תפקיד בנוסף להוראה בבי"ס, ומהו?

שיטת המחקר

המדגם

במחקר נבדקו שלוש אוכלוסיות: מורים עולים מברה"מ לשעבר, שעלו ארצה בשנים 1989-1996 ועובדים כיום בהוראה, מורים ישראלים ותיקים ומנהלים באותם בתי ספר. המדגם נבחר בדגימה אקראית מתוך רשימה ממוחשבת של משרד החינוך. הנתונים נאספו מ-272 שאלונים: 117 של מורים עולים, 115 של מורים ישראלים ותיקים ו-40 של מנהלים.

כלי המחקר

הממצאים המוצגים במאמר הנוכחי מבוססים על נתונים שנאספו במסגרת מחקר מקיף יותר (מיכאל, 2000). המחקר כלל שאלונים נרחבים, שמתוכם יוצגו להלן רק המרכיבים (תת-השאלונים) הרלבנטיים למאמר.

מטרת השאלון הייתה לבדוק את מיצובם של המורים העולים בבית הספר בהשוואה למורים הישראלים הוותיקים - האם הם במרכז או בשוליים מבחינת העשייה החינוכית? תחום זה נבדק בכל שלושת המדגמים באמצעות שאלות בחירה כפויה (forced choice). כל קבוצה התייחסה לנושא מנקודת מבטה.

◆ **תת-שאלון מורה עולה** - בשאלון זה הופיעו תשעה פריטים, אשר כל אחד מהם התייחס לאחת משאלות המחקר שצוינו לעיל.

◆ **תת-שאלון מורה ישראלי ותיק** - כלל אותם פריטים בדומה לשאלון למורה העולה, לדוגמה: האם אתה משתתף בהשתלמויות? האם אתה חבר בארגון מקצועי? אך היו פריטים שבהם התבקש המורה הישראלי הוותיק להתייחס למורים העולים בבית ספרו. למשל: האם מורים עולים בבית ספרך משתתפים בפורום או בוועדות? האם אתה מתייעץ עם מורים עולים?

◆ **תת-שאלון מנהל ביה"ס** - בדומה לשאלונים של המורים העולים ושל הישראלים הוותיקים, הופיעו בשאלון פריטים המתייחסים למילוי תפקיד נוסף וכן שאלה כללית: האם מורים עולים בבית ספרך משתתפים בפורומים ובוועדות שבהם מתקבלות החלטות הנוגעות לביה"ס? והאם מורים עולים בבית ספרך מקבלים תפקידים בנוסף להוראה?

כאמור, המטרה הייתה לאמוד את מידת השתתפותם של המורים העולים בחיי בית הספר ולנסות למקם את מיצובם של המורים העולים בביה"ס - האם הוא בשוליים או במרכז העשייה החינוכית? מידת ההשתתפות נבדקה מנקודת מבטם של המורים העולים, של המורים הישראלים הוותיקים ושל המנהלים אשר מעסיקים מורים עולים.

ממצאים

שישה פריטים היו משותפים בשאלונים למורים עולים ולישראלים ותיקים: חברות בארגון מורים, השתתפות בפורום או בוועדה בביה"ס, מילוי תפקיד נוסף להוראה, התייעצות מקצועית, השתתפות בהשתלמויות. במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בין מורים עולים למורים ישראלים ותיקים בשכיחות התשובות לפריטים אלה, נעשו ניתוחי χ^2 . ההתפלגות שנמצאה וכן תוצאות ניתוחים אלה מוצגים בטבלה.

על פי הטבלה, בניתוחי χ^2 נמצאו הבדלים מובהקים בין המורים העולים לבין המורים הישראלים הוותיקים בכל ששת הפריטים. באופן כללי נראה כי רובם המכריע של המורים (מעל 90%) חברים בארגון מורים כלשהו. נמצא הבדל קל אך מובהק במספר המורים העולים החברים בארגון מורים (90%), שהוא נמוך משיעור

המורים הישראלים הוותיקים (96.5%). ביתר ארבעת הפריטים ההבדלים בין שתי קבוצות המורים גדולים יותר. באשר להשתתפות בפורומים של קבלת החלטות בבי"ס, יותר מורים ישראלים ותיקים ממורים עולים מדווחים על השתתפות בפורומים של קבלת החלטות (43.8% לעומת 4.3% בהתאמה).

השתתפות המורים העולים בחיי בית הספר על פי מורים עולים ומורים ישראלים ותיקים (שכיחות, N, %)

χ^2	קבוצות המשיבים				ערכים	פריטים
	מורים ישראלים ותיקים		מורים עולים			
	%	N	%	N		
3.70*	96.5	110	90.1	100	כן	חברות בארגון מורים
	3.5	4	9.9	11	לא	
49.49***	43.8	49	4.3	5	כן	השתתפות בפורומים של קבלת החלטות
	56.3	63	95.7	112	לא	
89.9***	56.5	65	11.1	13	מחנך	תפקיד המורה
	20.0	23	3.4	4	מרכז	
	23.5	27	85.5	100	מקצועי	
26.78***	62.6	67	28.2	33	כן	תפקיד נוסף
	37.4	40	71.8	84	לא	
42.83***	46.3	50	87.2	102	כן	העולה כמקור להתייעצות מקצועית
	53.7	58	12.8	15	לא	
23.25***	2.7	3	2.8	3	לא	השתתפות בהשתלמויות
	3.5	4	23.9	26	השתלמות אחת	
	15	17	20.2	22	שתי השתלמויות	
	78.8	89	53.2	58	שלוש ויותר	

* $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

פריט אחר בדק מילוי תפקיד נוסף בבי"ס. נמצא כי יותר מורים ישראלים ותיקים מדווחים שהם בעלי תפקיד נוסף מאשר מורים עולים (62.6% לעומת 28.2%, בהתאמה).

גם מנהלי בתי הספר נשאלו בדומה למורים הישראלים הוותיקים על אודות השתתפות המורה העולה בפורום או בוועדה בית ספרית וקבלת תפקיד בנוסף להוראה. נמצא כי 58.3% מהמנהלים מדווחים כי המורים העולים מקבלים על עצמם תפקידים בנוסף להוראה בבי"ס, ו-71.4% מדווחים כי מורים עולים משתתפים בבית ספרם בפורום או בוועדה בית ספרית. נראה שיש פער בין התמונה המצטיירת מדיווחי המנהלים לבין מה שעולה מדיווחי המורים העולים, בהתייחס להשתתפותם בפורום ולקבלת תפקיד נוסף.

גם בהתייחס לתפקיד שממלא המורה בבי"ס נמצאו הבדלים בולטים בין שתי קבוצות המורים. רוב המורים העולים (85.5%) הם מורים מקצועיים, לעומת כרבע בלבד מהמורים הישראלים הוותיקים (23.5%). 56.5% מהמורים הישראלים הוותיקים הם מחנכי כיתה לעומת 11.1% מהמורים העולים. 20.0% מהמורים הישראלים הוותיקים הם מרכזי שכבה או מרכזי מקצוע לעומת 3.4% בלבד מהמורים העולים.

אנו רואים אפוא שרק אחד מכל תשעה מורים עולים הוא מחנך כיתה (לעומת למעלה ממחצית מהמורים הישראלים הוותיקים). נשאלת השאלה: האם רצונו או אי רצונו של המורה העולה להיות מחנך כיתה משפיע על סיכוייו לשמש בתפקיד זה? בשאלון שיועד למורה העולה הופיעו שני פריטים דיכוטומיים המאפשרים לבדוק זאת: באחד נשאל המורה העולה האם הוא רוצה לחנך כיתה, ובאחר - האם הוא מחנך כיתה. בניתוח חי-בריבוע נמצא קשר מובהק בין שני הפריטים: $\chi^2 = 18.62$; $df = 1$; $p < 0.001$; מבין המורים העולים שאינם רוצים בתפקיד הזה, רק שיעור זניח - 3.8% - מחנך. לעומת זאת מבין המורים העולים שמעוניינים בתפקיד, כשליש (34.6%) אכן משמשים מחנכים.

במילים אחרות, אם מורה עולה איננו מעוניין להיות מחנך כיתה, הוא אכן לא יקבל את התפקיד. לעומת זאת רק אחד מכל שלושה מורים עולים, שמעוניינים בתפקיד הזה, אכן מקבלים אותו.

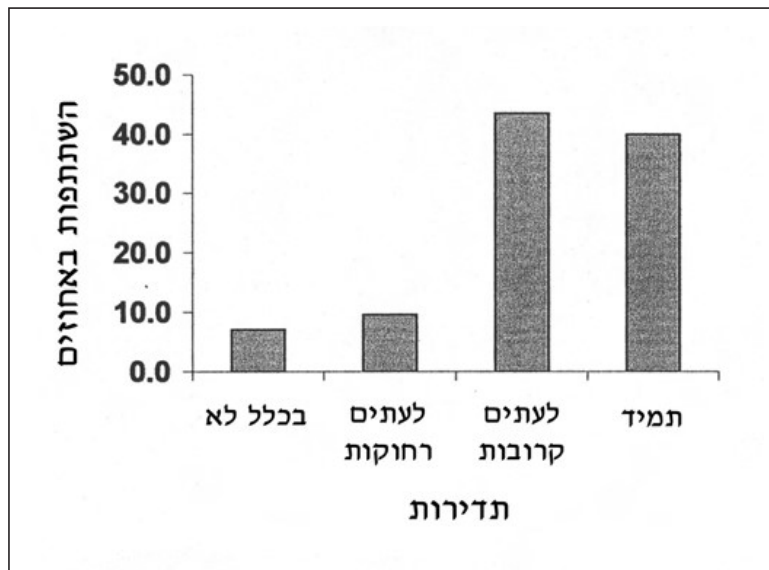
למעלה ממחצית מהמנהלים מדווחים כי מורים עולים מקבלים על עצמם תפקידים בנוסף להוראה בבי"ס, וכמעט שלושה רבעים מדווחים כי מורים עולים משתתפים בבית ספרם בפורום או בוועדה בית ספרית. נזכיר כי רק 5 מורים עולים מתוך 117 (4.3%) מדווחים שהם משתתפים בפורום או בוועדה בית ספרית. נראה כי קיים פער בין תשובות המנהלים לתשובות המורים בהתייחס לתפקיד נוסף ולהשתתפות בפורום או בוועדה.

פריט נוסף המשקף את מיצובם של המורים העולים בביה"ס היה האם המורים הישראלים הוותיקים מתייעצים איתם. 87.2% מהעולים מדווחים שמתיעצים איתם; מבין המורים הישראלים הוותיקים רק 46.3% מדווחים שהם מתייעצים עם מורים עולים.

בהתייחס להשתתפות בהשתלמויות נראה, שמורים ישראלים ותיקים משתתפים ביותר השתלמויות מאשר מורים עולים. 78.8% מהמורים הישראלים הוותיקים מדווחים על השתתפות בשלוש השתלמויות ויותר לעומת כמחצית (53.2%) מהמורים העולים.

המורים העולים נתבקשו גם לציין את תדירות השתתפותם באירועים בית ספריים. בתרשים שלהלן ניתן לראות שמרבית המורים העולים (83.5%) משתתפים לעתים קרובות או תמיד באירועים בית ספריים. מבין היתר כ-10% משתתפים רק לעתים רחוקות, ו-7% אינם משתתפים כלל.

תרשים: תדירות ההשתתפות של מורים עולים באירועים בית ספריים



לסיכום, מערך המחקר הנוכחי מאפשר לבחון את מיצובם של המורים העולים בביה"ס תוך הצלבה של תשובות משלושה מקורות: המורים העולים עצמם, מנהלי בתי"ס שלהם ומורים ישראלים ותיקים באותם בתי"ס.

נמצאו הבדלים מובהקים בין המורים העולים למורים הישראלים הוותיקים בכל הפריטים. מורים עולים משתייכים פחות לארגונים מקצועיים יחסית למורים

הישראלים הוותיקים בבית ספרם (אם כי רובם המכריע של המורים, בשתי הקבוצות, חברים בארגון מורים כלשהו). מורים עולים משתתפים פחות בפורומים של קבלת החלטות בביה"ס, ממלאים פחות תפקידים בביה"ס (בנוסף להוראה) ומשתתפים בפחות השתלמויות מקצועיות. מיעוטם של המורים העולים הם מחנכי כיתה או מרכזים (מרכזי שכבה או מקצוע) בהשוואה למורים הישראלים הוותיקים בביה"ס. מבין המורים העולים שמביעים את רצונם להיות מחנכים, רק כשליש אכן מחנכים. רוב העולים מדווחים שמתיעצים איתם, ומבין המורים הישראלים הוותיקים כמחצית מדווחים שהם מתיעצים עם מורים עולים. מרבית המורים העולים מדווחים שהם משתתפים תמיד או לעתים קרובות באירועים בית ספריים. באשר להתיעצות עם מורים עולים נמצא ממצא מעניין: כאמור, רוב המורים העולים טענו כי מורים ישראלים ותיקים מתיעצים איתם בעניינים מקצועיים, בעוד רק כמחצית מהמורים הישראלים הוותיקים דיווחו כי הם מתיעצים עם המורים העולים. צירופם של שני הממצאים עשוי להעיד שחלק מהמורים הישראלים הוותיקים מתיעצים עם מורים עולים. כיוון שיש יותר מורים ישראלים ותיקים בבי"ס מאשר עולים, די שחלקם יתייעץ עם המורים העולים (שמספרם בבי"ס נמוך יותר) כדי שרוב המורים העולים ידווחו על פניות להתיעצות ממורים ישראלים ותיקים. הממצא שרבים מהמורים העולים מדווחים, כי מורים ישראלים ותיקים מתיעצים איתם, מעיד על קיום יחסי גומלין פדגוגיים והכרה בנכסים המקצועיים של המורים העולים. עם זאת, נמצא גם שלמעלה ממחצית מהמורים הישראלים הוותיקים אינם מתיעצים עם מורים עולים - ממצא המלמד כי ההכרה הזאת עשויה להיות מוגבלת בהיקפה או באופייה. למשל, ההכרה הזאת יכולה להתייחס למקצועות מסוימים (במערכת החינוך קיימת הכרה בחשיבותם של המורים העולים במקצועות המדעים והמתמטיקה, שסבלו במשך שנים מחוסר מורים) ולא להתייחס למקצועות אחרים. בהשוואת תשובות המנהלים לתשובות המורים העולים בנוגע למילוי תפקיד נוסף להוראה והשתתפות בפורום או בוועדה בבי"ס נמצא פער משמעותי. הסבר אפשרי לפער הוא שמורים עולים אינם תופסים את חברותם במועצה הפדגוגית כתפקיד נוסף וכן לא את השתתפותם בוועדה או בפורום, מאחר שזו חובתם של כלל המורים בבי"ס. לעומת זאת מנהלים ומורים ישראלים ותיקים נשענים על ההגדרה הפורמלית, ורואים במיצוב הזה בהתייחס למורים עולים מענה הולם להשתתפות בפורום. בעיני המנהלים שדיווחו כי מורים עולים בבית ספרם משתתפים בוועדות, די בהשתתפותם במועצה פדגוגית; המורים העולים, שרובם דיווחו שאינם משתתפים בוועדות מרכזיות, מודעים לכך שהשתתפות במועצה פדגוגית היא חובתו של כל מורה, ואין בה כדי להקנות להם סטטוס או השפעה ממשית על עיצוב פניו של ביה"ס.

דין

בעזרת משפט המיפוי לבחינת הגירתם של פרופסיונלים (Iredale, 2001) והממצאים שהוצגו בעבודה זו, נוכל לתאר את הגירתם של המורים העולים מברה"מ לישראל כדלהלן:

1. המוטיבציה/המניע: עבור חלקם מדובר ב"יציאה מאולצת" (אופציה א'); חלקם, במיוחד אלה שבאו בגל העלייה של שנות השבעים, היגרו מסיבות של התנגדות למשטר (אופציה ב' - הגירה אתית). לא מדובר בגיוס של ממשלת ישראל (אופציה ג') וגם לא בהגירה שמובילים גורמים מקצועיים (אופציה ד').
 2. אופיין של מדינת המקור ושל מדינת היעד: ממדינה מפותחת למדינה מפותחת (אם כי תלוי איך מסתכלים על זה). במערכת החינוך הישראלית יש התופסים את החינוך בישראל כמתקדם יותר מאשר בברה"מ; בעיני רבים מהמורים העולים החינוך כאן נתפס דווקא כנחשל יותר. בכל מקרה לא מדובר במצב של "מדינה מפותחת" לעומת "מדינה מתפתחת".
 3. מנגנון הגיוס או ערוץ הגיוס: הסוכנות היהודית (לגבי כלל העולים מחבה"ע, לא ספציפית ביחס למורים עולים).
 4. משך השהייה: ההנחה היא שמדובר בעולים, כלומר במהגרים קבועים (לא זמניים או מחזוריים).
 5. קונטקסט הקבלה: על פי ממצאינו, המורים העולים נכנסים לתוך מה שאירדייל מכנה קונטקסט "מגביל" (handicapped).
- נרחיב מעט על ההיבט האחרון. אמנם במחקר הנוכחי יש ממצאים המעידים על תהליכי קליטה והסתגלות של המורים העולים, כמו למשל שרוב רובם חברים בארגון מורים, משתתפים תמיד או לעתים קרובות באירועים בית ספריים; רבים מהם מדווחים כי מורים ישראלים ותיקים מתייעצים איתם בעניינים מקצועיים. עם זאת, יש בו גם ממצאים המלמדים על הבדלים לרעה במיצובם של מורים עולים לעומת מורים ישראלים ותיקים בארץ. למשל, הממצא שגם כיום רוב העולים הם מורים מקצועיים וכמעט אין מתוכם מחנכים, מראה שלא חל שינוי בעניין זה מממצא מקביל בראשית שנות התשעים (סמיונוב, שפירא ולרנטל, 1993). אפשר להסביר זאת בגורמים הקשורים במורים העולים עצמם, אבל אפשר לראות בכך גם חלק מהמנגנונים הסמויים הבולמים את השפעתם החינוכית בביה"ס, שכן על פי ממצאינו במחקר הנוכחי המערכת מונעת את תפקיד המחנך משני שלישים מהמורים העולים,

שרוצים להיות מחנכים. את הממצא הזה אפשר להסביר על ידי זיהוי ההנחה הרווחת, המוצגת בגלוי אצל סמיונוב, שפירא ולרנטל (1993), המציינים כי אין להפקיד את חינוכו של הדור הצעיר בידי אלה שמקרוב באו (כלומר העולים החדשים). מאחורי הנחה כזאת עומדת התפיסה, שתפקידה של מערכת החינוך מתמקד בהנחלתה של התרבות הדומיננטית בלבד, ולכן יש לצמצם ככל האפשר את השפעתם של סוכני סוציאליזציה "זרים", כמו הורים עולים ומורים עולים (סבר, 2004).

התמונה המצטיירת אפוא מהממצאים במחקר הזה מרמזת על קיומם של "בלמים" במערכת, המקשים את קליטת המורים העולים למרות הדעה הכללית כי "קליטת עולים היא יעד לאומי חשוב". הבלמים האלה כוללים בין היתר את החסימה הסמויה של מורים עולים, המעוניינים למלא תפקידי מחנכים, ואת המנגנון הסמוי של הדרתם (exclusion) של מורים עולים מפורומים של קבלת החלטות מערכתיות ומוועדות מרכזיות בביה"ס. זהו למעשה מנגנון "סינון", שדרכו נמנעת ממורים עולים האפשרות להשתלב בעמדות מפתח בבי"ס, ובכך נמנעת או נעצרת השפעתם המקצועית.

אם נחזור עכשיו למודלים ולתבחינים שהוצעו לאבחון דפוס ההתמודדות של ביה"ס עם משימת הקליטה (איזיקוביץ ובאק, 1991; טטר ושות', 1994; Sever, 1997), נראה שממצאינו מחזקים את הטענה שמערכת החינוך עדיין רחוקה מלאמץ את המודל האינטגרטיבי. מבחינת הגישה הבסיסית לקליטה, ממצאינו מעידים יותר על גישה בוללת/מטמיעה מאשר על גישה שוזרת; הם משקפים יותר תפיסה תוספתית מתפיסה תפניתית של השינוי המתחולל בביה"ס בעקבות כניסתם של העולים, ומעידים שמשימת הקליטה איננה תופסת מקום מרכזי בחיי ביה"ס.

גישה בוללת (אסימילטיבית) מגדירה קליטה מוצלחת כאימוץ של העולים את התרבות הדומיננטית כאן, ולשם כך ויתור על ערכי תרבות המוצא שלהם. בגישה כזאת נחשבים מורים עולים, כמו גם הורים עולים, לסוכני סוציאליזציה "זרים", שיש לנטרל ככל האפשר את השפעתם, כי זו עלולה להיות גורם מעכב קליטה אצל הילדים (סבר, 2004). כאן המקום להזכיר את הטענה של אינגליס ופילפס (Inglis & Philps, 1995), כי מערכות חינוך הרואות את תפקידן מתמקד בהעברת מסרים של התרבות הדומיננטית בלבד, אינן מאפשרות למורים מהגרים להיות "מחנכים". בגישה זו מהגר נתפס כמי שאינו יכול לחנך, כי עדיין אין ביכולתו לייצג את התרבות הדומיננטית.

בתי"ס הרואים בשינוי המתחולל בהם עם כניסת העולים שינוי תוספתי, מגדירים את המצב החדש במונחים של גידול במספר התלמידים, תוספת של תלמידים בעייתיים ("אין להם שפה") והורים בעייתיים ("עסוקים בבעיות הקליטה של עצמם ולא מתעניינים בילדים") וכד' (סבר, 1997). לעומת זאת מבתי"ס שתופסים את

השינוי כתפנית, מצופה שיזהו כי אוכלוסיית הלקוחות שלהם (תלמידים והורים) איננה עוד בעלת אחידות תרבותית אלא מאופיינת במגוון תרבותי, ויחפשו דרכים להתמודד עם מאפייני המגוון הזה. מנקודת המוצא הזאת מורים עולים הם נכס עבור ביה"ס, דווקא משום שהנכסים הרוחניים והתרבותיים שהם מביאים איתם הם חלק מהמגוון התרבותי הזה. כך למשל נמצא, שלא במפתיע, שמורים עולים העובדים בבתי הספר הישראליים מזהים את הציפיות של תלמידים עולים ממוריהם במדויק יותר ממורים ישראלים ותיקים (סבר ומיכאל, 1997). כמו כן אלה שממשיכים לעבוד במערכת החינוך הפורמלית הם בעלי נתונים מקצועיים גבוהים יותר מעמיתיהם המורים הישראליים הוותיקים העובדים באותו ביה"ס (מיכאל, 2000). נזכיר כי רונג (Rong, 1998) טוען, שנדירותם של מורים מהגרים במערכת החינוך עלולה להניב העדר מודעות למה שנחוץ כדי לתת מענה לצרכים החינוכיים של תלמידים מאותן אוכלוסיות. לפיכך, הוא אומר, יש צורך בשינויים של ממש במדיניות של גיוס מורים בארה"ב כדי להגדיל את הייצוג של מורים מהגרים; חיוני לפתח תכניות חדשניות לגיוס מורים מהגרים ומורים מקבוצות מיעוט, מורים עם מיומנויות דו-לשוניות ודו-תרבותיות ומורים שכשירים לעבודה עם תלמידים מקבוצות מיעוט לשוניות ומעוניינים לעבוד איתם. המלצות דומות נראות כיום רלבנטיות ביותר גם למערכת החינוך הישראלית.

ביבליוגרפיה

- אוטולנגי, ר' (1992). קליטת עליה בחטיבות העליונות של בתי הספר העל יסודיים (מזכר). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- איזיקוביץ, ר', בק, ר' (1991). מודלים המנחים את חינוכם של ילדי עולים בישראל. עיונים בחינוך, 55, 33-50.
- בן דרור ג' (1991). האתגר: חדשנות ויוזמה בתכנון מוסדות חינוך בתהליך קליטת עליה (עמ' 118-122). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לפיתוח ובינוי מערכת החינוך, מעלות.
- הורוביץ, ת', לשם, א' (1998). יוצאי ברה"מ במרחב התרבותי בישראל. פרק 8 בתוך: מ' סיקרון, א' לשם (עורכים), דיוקנה של עליה - תהליכי קליטתם של עולי ברה"מ לשעבר 1990-1995 (עמ' 291-333). ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מגנס, האוניברסיטה העברית.

היימן, פ', גולן, ח', שפירא, ר' (1995). בית הספר האוטונומי - סביבה פרופסיונאלית למורה פרופסיונאל. בתוך: א' בן עמוס וי' תמיר (עורכים), המורה בין שליחות למקצוע (עמ' 97-122). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

זק, א', הורוביץ, ת' (1985). בית הספר הוא גם עולמו של המורה. תל אביב: רמות.

סטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח', רגב, ח' (1994). חקר סוגיות ניבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בישראל. ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית.

לם, צ' (1973). דימויים של הוראה, מחקר דעות אידאולוגיות והשקפות של מורים ושל מועמדים להוראה. ירושלים: ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, משרד החינוך.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (1997). לקט 27, תעסוקת עולים שבאו מברה"מ לשעבר באוקטובר-דצמבר 1993. מעקב אחר שנתיים בארץ.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (1999a). ירושלים: ירחון סטטיסטי לישראל, 12, לוח ה4.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (1999b). ירושלים: שנתון סטטיסטי לישראל, 50, לוח 5.3.

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

מיכאל, א' (2000). קליטתם של מורים עולים מחבר העמים במערכת החינוך בישראל. חיבור לקבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

מיכאל, א', שמעוני, צ' (1994). פרויקט "לזוי בקליטה" למורים ישראלים ולמורים עולים - דמיון ושוני. דפים, 19, 90-96.

סבר, ר' (1994). קליטת עליה בחינוך. נייר עמדה ראשוני. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

סבר, ר' (1997). "כאילו שהכל בסדר" גישור בינתרבותי בבתי ספר: למה צריך אותו ואיך עושים את זה? ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית. פרסום 149.

סבר, ר' (1999). בין 'התחפרות' ל'הדיפה': גורמי-בלימה של חינוכאים בניהול הדיאלוג הבית-ספרי בתוך קונטקסט רב-תרבותי. עיונים בארגון ומינהל החינוך, 23, 96-139.

סבר, ר' (2004). משימה חולפת או מצב קיומי? - אלטרנטיבה למדיניות קליטה. *הד האולפן החדש*, 87 (חורף תשס"ד), 41-18.

סבר, ר' (בדפוס). קליטת עולים במערכת החינוך - מחקר ומדיניות, עומד להתפרסם בגיליון מיוחד של מגמות שיוקדש לנושא של מחקר, מדיניות ופוליטיקה בחינוך.

סבר, ר', מיכאל, א' (1997). *ניחושים מלומדים? גישה בין-תרבותית ותוך-תרבותית הבאה לידי בטוי בעמדות מורים לגבי ציפיות תלמידיהם מהם*. כנס האגודה הסוציולוגית הישראלית, מרץ 1997, ראשל"צ.

סיקרון, מ', לשם, א' (1998) (עורכים). *דיוקנה של עליה - תהליכי קליטתם של עולי ברה"מ לשעבר 1990-1995*. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מגנס, האוניברסיטה העברית.

סמיונוב, מ', שפירא, ר', לרנטל, ת' (1993). *הסתגלותם של מורים עולים*. דו"ח מחקר המכון למחקר חברתי, החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

עזר, ח', בן יהושע, נ' (1992). *תרומת פרויקט לוי בקליטה למורה בשנת עבודתו הראשונה - סיפורן של שתי מורות*. דפים, 15, 76-85.

עמיר, נ', תמיר, פ' (1992a). *צרכים אופייניים דרכים וגישות בתהליכי כניסה להוראה*. דפים, 14, 76-84.

עמיר, נ', תמיר, פ' (1992b). *פרויקט לוי בקליטת מורים מתחילים (הערכת הניסוי בשנים תש"ן-תשנ"א)*. בתוך: ד' שחור (עורך), *לוי בקליטה מניסוי למיסוד תשנ"ה*. תל אביב: משרד החינוך והתרבות, גף להכשרת עו"ה, מכון מופ"ת.

פורת, נ' (1996). *מורים עולים מספרים מבט לאחור ומבט אחד קדימה*. דפים, 22, 109-118.

צבר-בן יהושע, נ', גבתון, ד' (1995). *דרושים: מכוונות לידע וקוד אתי הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה*. בתוך: א' בן עמוס וי' תמיר (עורכים), *המורה בין שליחות למקצוע (עמ' 123-150)*. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

צלניק, פ', נפתלי, מ' (1992). *סקר על מצבם של התלמידים מברה"מ במערכת החינוך*. ירושלים: ג'וינט ישראל.

קינן, ע', הוז, ר', כהן, א', פישל, ד', ורדי, א' (1995). *מעקב אחרי בוגרים*. באר שבע: המכללה לחינוך ע"ש קיי.

קרמר-חיון, ל' (1989). *עולמו הפנימי של המורה בישראל: לחץ, שביעות רצון ומרכזיות העבודה*. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 16, 27-52.

- רוזנוסר, נ' (1992). בתי ספר קולטים עליה: דו"ח איבחון. דוח פנימי משרד החינוך. שוהם, ע', רסניק, ג' (תשנ"ח). מצע חינוכים וקליטת תלמידים עולים מחבר העמים - חקר מקרה. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 13, 183-159.
- Basica, N. (1996). Inside and Outside: Minority immigrant teachers in Canadian Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (2), 151-165.
- Boutte, G. (1999). *Multicultural education raising consciousness*. U.S.A: ITP Wadsworth Publishing Company.
- Cohen, L., & Manion, L. (1983). Home-school relations: II. Teachers. *Multicultural classrooms - perspectives for teachers* (pp. 154-179). Croom Helm: London & Canberra.
- Conely, S. C. (1991). Review of research on teacher participation in school decision-making. *Review of Research in Education*, 17, 225-226.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teacher professionalism. In: M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research (6th ed.)* (pp. 1359-1366). New York: McMillan.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: Decision-making and process (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fuller, M. (1969). Concern of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.
- Inglis, C., & Philips, R. (1995). *Teachers in the sun - The impact of immigrant teachers on the labor force*. Canberra, Australian Government Publishing Services.
- Iredale, R. (2001). The migration of professionals: Theories and typologies. *International Migration*, 39 (5), 7-26.
- Kealey, D. J., & Rubins, B. (1983). Cross-cultural personnel selection criteria, issues and methods. In: D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*, Vol. 1 (pp. 155-175, 1359-1366). New York: Pergamon Press.

- Rong, X. L. (1998). The new immigration: Challenges facing social studies professionals. *Social Education*, 62(7), 393-399.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sever, R. (1997). Learning from experience? Israeli schools and the task of immigrant absorption. In: N. Lewin-Epstein, Y. Ro'i & P. Ritterband (Eds.), *Russian Jews on three continents* (pp. 510-540). London: The Cummings Center Series, Frank Cass.
- Taft, R. (1988). The psychological adaptation of Soviet immigrants in Australia. In: K. Gudykunst & Y. Yun (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current approaches* (pp. 150-165). California: Sage Publications.
- Veenman, S. (1983). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 531-537.