



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 11, תשפ"ב-תשפ"ג, 2022

ניתן לקריאה באתר כתב העת
https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education

**אתגרים ומשאבי התמודדות בקרב עובדי הוראה בשנתם הראשונה
משמעויות לגבי קורסי הפיתוח המקצועי בשנה הראשונה**

יחיא חג'אזי ובוועז ברונשטיין

תקציר

המחקר הנוכחי דן בעוצמת האתגרים שעובדי הוראה מתמודדים עימם, מנקודת מבטם, בשנת עבודתם הראשונה לאחר הסטאז', וביעילותם של משאבי התמודדות שונים, כפי שהיא נתפסת על ידם. המחקר נערך בשנים 2015-2016 במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, בקרב 195 עובדי הוראה (המלמדים במסגרות הגיל הרך, היסודי או העל-יסודי, בחינוך הרגיל או בחינוך המיוחד, במגזר היהודי או במגזר הערבי, שהשתתפו בקורסים של פיתוח מקצועי המיועדים לעובדי הוראה בשנתם הראשונה.

החוקרים נעזרו בשאלון ובו 40 פריטים, שפותח בעזרת עובדי ההוראה עצמם (שבע קבוצות דיון שונות), המתייחס לאתגרים ולמשאבי התמודדות. תוצאות המחקר הראו שעובדי הוראה בשנת עבודתם הראשונה מציינים מספר אתגרים משמעותיים, כאשר המאתגר מביניהם נוגע להתנהלות עובדי הוראה חדשים מול משרד החינוך. משאבים תוך אישיים הניעתיים (מוטיבציוניים), כגון הערכה עצמית והבנת הקשיים האישיים היו היעילים ביותר בעיניהם, בהשוואה למשאבים הנוגעים לתמיכה תוך בית ספרית, לתמיכה ממוסדת חיצונית ולתמיכה וירטואלית. נמצאו הבדלים באתגרים במסגרת הגיל הרך בהשוואה לכל מסגרות החינוך האחרות, ובאתגרים שעובדי הוראה פוגשים לפי מגזר. תשובות עובדי ההוראה לשאלון נותחו ואורגנו תחת תמות מובחנות, אשר היו שונות מהחלוקה שקדמה לבניית השאלון. התמות שנוגעות לאתגרים כוללות: התנהלות מול משרד החינוך, ניהול כיתה, בניית דימוי עצמי וחברתי ושילוב עבודה-בית. התמות שנוגעות למשאבי התמודדות כוללות: משאבים אישיים, משאבי תמיכה בין אישית לא פורמלית מהסביבה הקרובה, משאבי תמיכה בין אישית ממוסדת ומשאבי תמיכה כתובה וירטואלית.

לאור תוצאות המחקר והתמות שעלו הן באתגרים הן במשאבי התמודדות, על צוותי ההוראה בתוכניות הפיתוח המקצועי למורים בשנתם הראשונה לעצב את תוכני הקורסים שהם מנחים, כך שיענו על מה שמאתגר את עובדי ההוראה החדשים ויתמקדו בחיזוק המשאבים שאכן עוזרים להם, על פי תפיסתם, בעבודתם.

בעיית המחקר

השנה הראשונה בעבודתם של עובדי הוראה מתוארת במספר גדול של מחקרים כשנה מלאה אתגרים עבורם (אבו ראס, 2012; פריצקר וחן, 2010; צבר-בן יהושע, 2001; שגיא ורגב, 2002; שן-אופנהיימר, 2011; Vonk, 1995). מערכות תמיכה ומשאבים שונים מתוארים כגורמים התורמים להישארותם של עובדי ההוראה במקצועם בפניהם עם תחילת עבודתם המקצועית. (De Neve 2011; Devos, 2017; Diab et al., 2014; Friedman & Reynolds)

משרד החינוך עוזר כיום לעשרות מוסדות אקדמיים להוביל קורסים להכשרת עובדי הוראה בשנת עבודתם הראשונה (משרד החינוך, 2016). במטרה להפחית את נשירתם של עובדי הוראה אלו ממערכת החינוך, ולתת להם מענה מקצועי ורגשי שיעזור להם לתפקד במיטבם בשנים קריטיות אלה (מיכאל ואלקלעי, 2011). במסגרת מענה זה, הקשר בין תוכני הקורסים שעובדי הוראה משתתפים בהם בשנתם הראשונה לבין הצרכים שלהם בשנה זו, צריך להיות הדוק.

מטרת המחקר

מחקר זה מבקש להציע לעוסקים בפיתוח מקצועי של מורים בשנתם הראשונה, נקודות מבט שיכולות לעזור להם בפיתוח תוכנית הכשרה המתאמת לאתגרים שמורים אלו נתקלים בהם ולמשאבים המסייעים להם להתמודד עם לחצי העבודה.

המחקר הנוכחי מבקש לענות על שלוש שאלות:

1. מהם הנושאים השונים שעובדי הוראה חווים כמאתגרים בשנת עבודתם הראשונה, מנקודת מבטם, ומהי מידת עוצמת האתגר הנחוה על ידם?
2. אילו משאבים מסייעים לעובדי הוראה בשנת עבודתם הראשונה בהתמודדות עם האתגרים שהם חווים, מנקודת מבטם, ומהי מידת תרומתו של כל משאב?
3. אילו הצעות יכולות לעזור לפיתוח קורסים המיועדים למורים בשנת עבודתם הראשונה, לאור האתגרים ומשאבי ההתמודדות העוזרים להם?

רקע תאורטי

נושאים המאתגרים את עובדי ההוראה בשנת עבודתם הראשונה

לא פעם מעלים מורים חדשים בסדנאות הסטאז' אתגרים וקשיים המציפים אותם רגשית וקוגניטיבית יום-יום במסגרת בית הספר, אתגרים אשר גורמים למקצתם לעזוב את מקצוע ההוראה בשלב מוקדם בחייהם המקצועיים (סלע, 2010; שץ-אופנהיימר, 2011; Robertson, 2006; Albright et al., 2017). וונק (Vonk, 1995) ממיין את אתגרי המורים בשנות עבודתם הראשונה תחת שלוש קטגוריות: הקטגוריה האישית, הקטגוריה הפדגוגית-מקצועית והקטגוריה הסביבתית-מערכתית. חלוקה זו עוזרת לנו בהצגת האתגרים המשמעותיים בעיני מורים.

ברמה האישית: רוברטסון (Robertson, 2006) מצא שאחד האתגרים שגורמים לעיתים למורה לעזוב את בית הספר הוא הפער בין הדימוי שהוא פיתח בתור תלמיד על עבודת המורה וההכשרה שהוא קיבל במוסד להכשרת מורים לבין המציאות שהוא פוגש כשהוא מתחיל לעסוק במקצוע ההוראה. חוסר סיפוק של המורה ממה שהוא עושה היווה גם הוא קושי משמעותי שהתקשר לשחיקה אישית (Fisher, 2011). כן נמצא שדפוס האישיות עשוי להקשות על המורה להתמודד עם לחצי העבודה בשנה הראשונה. במחקרו של קוקינוס (Kokkinos, 2007) נמצא כי מורים נירוטיים מצליחים פחות להתמודד עם לחצי העבודה. הם מצליחים פחות לנהל כיתה וניכרת אצלם יותר נטייה לשחיקה.

ברמה הפדגוגית: מחקרם של הררי, אלדר ושכטר (2007) שעסק במורים בחינוך הגופני, מתייחס לאירועים משמעותיים שמורים חדשים נתקלים בהם. בעיות משמעת של תלמידים, עבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים והתאמת תוכניות לימודים לצורכיהם, מהווים אתגרים רציניים שעומם הם מתמודדים בראשית עבודתם בבית הספר. בעיות משמעת וניהול כיתה עולים ביומניהם הרפלקטיביים של מורים שהשתתפו במחקרן של משכית ויפה (2009). בעיות המשמעת גרמו למורים אלה להרגיש חסרי אונים ולעיתים לתחושת ייאוש שהשפיעה על תפקודם כמורים. במחקר אחר, מנהלי בתי ספר מצאו קשר בין עזיבת המורים החדשים את מקצוע ההוראה בבתי ספר על-יסודיים בפריפריה לבין היעדר כישורים בסיסיים בניהול כיתה, באסטרטגיות עבודה עם מתבגרים ובניהול בעיות משמעת. במחקר נמצא כי המורים עצמם טענו שלא הוכשרו די טוב למציאות הקשה הן בעבודה בבתי ספר על-יסודיים הן בעבודה בבתי ספר בפריפריה (Albright et al., 2017).

ברמה הסביבתית מערכתית: רוברטסון (Robertson, 2006) מצא שהיעדר תמיכת הנהלת בית הספר במורים הוא אתגר משמעותי העומד בפני המורה החדש. לדעתו, מורים חדשים, בשונה ממורים ותיקים, חייבים לקבל את התמיכה של מנהלים בניהול כיתה, בהדרכה בכישורי הוראה בסיסיים ובהתנהלות עם הורי התלמידים. הכשרה לא מתאמת שטח, גם היא עשויה לפי מחקרם של אולברייט ועמיתיו (Albright et al., 2017) לגרום למורים לעזוב את בית הספר, בשל חוסר האונים שהם מרגישים בעקבות הפער שהם חווים בין ההכשרה שקיבלו לבין צורכי התלמידים. אצל המורה החדש מתעוררת תחושת ניכור הן בעקבות תקנות משרד החינוך המעצימות את מעמדו של התלמיד ומחלישות, לתפיסתו, את מעמד המורה בכיתה הן בעקבות עמדותיהם השליליות של הורים, וחוסר שיתוף הפעולה בינם לבין המורה. תחושה זו עלולה להחליש את המורה החדש ולהביא אותו לעזיבת המערכת (עומר, 2002).

משאבים העוזרים למורים בשנת עבודתם הראשונה

משאבים אישיים (פרידמן, 2011), מערכות תמיכה חברתית חיצוניות (מחאג'נה, 2014; Tatar, 2009), תמיכה מערכתית באמצעות מפקחת (אייזנברג, 2009), מנהל או עמיתים (Hijazi, Diab, Zadof & Green, 2015) והשתלמויות מקצועיות (אבו ראס, 2012; Basit & McNamara, 2004) - כל אלה מהווים סיוע משמעותי למורים בשנתם הראשונה, ומצמצמים את אחוז הנשירה שלהם מהמערכת.

פישר (Fisher, 2001) מצא במחקר שנערך בקרב מורי תיכון, שתחושת הסיפוק מהעבודה ויכולת התמודדות מוצלחת עם לחצי חיים, בין היתר לחצי עבודה, ניבאו את הישגיהם של מורים במערכת החינוך והצלחתם בעבודה. אחד המשתנים המהווים משאב חשוב בעבודה החינוכית הוא תחושת המסוגלות האישית של המורה (מחאג'נה, 2014). במאמרו, מסכם מחאג'נה שלושה תחומים שבהם המורה מפגין מסוגלות אישית: ניהול כיתה, שיטות הוראה וניהול התנהגויות התלמידים והישגיהם. במחקר שערך בקרב סטודנטיות הלומדות במכללה להכשרת מורים בתוכניות החינוך היסודי והעל-יסודי, מצא מחאג'נה שגורמים סביבתיים ניבאו טוב יותר את תחושת המסוגלות, בהשוואה למשתנים

הניעתיים אישיים. במחקרם של דיאב, גרין, זדוף וח'ג'אזי (Diab, Green, Zadof & Hijazi, 2014), נמצא כי למנהל יש תפקיד מכריע בסיפורי הצלחה של מורים חדשים. ציפיותיו מהמורה החדש, התמיכה והפרגון שהוא מעניק למורה החדש, מהווים עבור מורה זה משאבים חשובים אשר עוזרים לו לשרוד נוכח הלחצים של שנות העבודה הראשונות. במחקרים אחרים נמצא כי מורה חדש שמקבל תמיכה מעמיתיו בבית הספר, מסוגל לעמוד בלחצים ולהצליח בעבודתו (Hijazi et al., 2015; Huang, Liu & Shiomi, 2007). בשנת הסטאז' ובשנת עבודתו הראשונה של המורה, החונך והמורה המלווה ממלאים תפקיד חשוב בהכוונת המורה וכתמיכה בו במשך שנת עבודתו במסגרת החינוכית (מחאג'נה, 2014; אייזנברג, 2009). כן נמצא שלצד כל אלה שהשתלמויות מקצועיות בנושאים החשובים בעיני מורים, כגון ניהול כיתה, אסטרטגיות עבודה ודרכי הוראה, קיבלו הערכה גבוהה כמשאב חשוב למורה בשנת עבודתו הראשונה (אבו ראס, 2012).

עולם הגן שונה מעולמו של בית הספר מבחינה ארגונית ומבחינת עולם התוכן. מכאן שהמשאבים שהגנת נעזרת בהם, והאתגרים שהיא מתמודדת עימם עשויים להיות שונים מאתגריהם של מורים בחינוך היסודי והעל-יסודי. הגנת האחראית על חינוכם של הילדים ועל שמירת בריאותם הפיזית והמנטלית, מוצאת עצמה לרוב לבה, בין אם בקשר עם ההורים ובין אם בקשר עם המפקחת. התמיכה המקצועית והאישית שמפקחת הגן יכולה לתת לגנות בשנות עבודתן הראשונות, הינה מכריעה בכל הנוגע להתפתחותן המקצועית ומגבירה את ההישרדות הבריאה שלהן בעבודתן הקשה (אייזנברג, 2007; אייזנברג, 2009). במחקרם של אייזנברג ואופלטקה (2008), נמצא כי מערכת יחסים טובה עם הורי הילדים, תמיכת המפקחת האחראית על הגן וקשר טוב המלווה בשיתוף פעולה יעיל עם סייעת הגן, הינם משאבים חשובים המשפיעים על התפתחותה המקצועית של הגנת. התמיכה שמורה מקבל ממשפחת התלמיד, המתבטאת במתן כבוד אישי או בהערכת העשייה שלו עם ילדם, מהווה משאב חשוב בחיזוק תחושת הקוהרנטיות המקצועית של המורה החדש (עומר, 2002; שופר אנגלהרד, 2013; Milner & Woolfolk Hoy, 2003).

חשיבות הגורמים הסביבתיים אינה גורעת מחשיבותם של גורמים פנימיים המניעים את המורים לעסוק במקצוע ההוראה. פרידמן (2011) מצא שהקשר המעגלי וההזנה ההדדית בין אלטרואיזם ונרקסיזם יכולים להניע, לחזק ולתמוך הן בבחירת הסטודנט את מקצוע ההוראה הן בבחירתו להישאר במקצוע זה לאורך זמן.

מתודולוגיה

המדגם

המדגם כלל 195 עובדי הוראה שהתבקשו לענות על שאלון שיפורט להלן. המשתתפים במחקר לימדו במסגרות החינוך הרגיל והחינוך המיוחד; במסגרות לגיל הרך, היסודי או העל-יסודי; במגזר היהודי או הערבי. כולם למדו בשנת תשע"ו בקורסים למורים בשנת עבודתם הראשונה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. לפי מגזר, המדגם כלל 166 מורים מהמגזר היהודי ו-29 מורים מהמגזר הערבי; לפי סוג מסגרת הלימודים, המדגם כלל 116 מורים המלמדים בחינוך הרגיל ו-79 מורים המלמדים בחינוך המיוחד; ולפי המסגרת החינוכית, המדגם כלל 37 גנות, 73 מורים בבתי ספר יסודיים, 74 מורים בבתי ספר על יסודיים, ו-11 מורים שמלמדים בבתי ספר רב-גילאיים.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו בחודשים פברואר-מאי 2016, באמצעות שאלון שהיו בו 40 פריטים (השאלון נבנה מתוך סיכום ומיון התשובות שעלו בשבע קבוצות דיון של מורים בשנת עבודתם הראשונה, בשנת תשע"ה): 20 פריטים מציגים אתגרים אפשריים במסגרת העבודה המקצועית ו-20 פריטים מציגים משאבי התמודדות אפשריים. כל פריטי השאלון הוצגו על סולם ליקרט בן חמישה ערכים, כאשר הספרה 1 מציינת "בכלל לא", והספרה 5 מציינת "במידה רבה מאוד". נוספה אפשרות מענה שישית המציינת שהאתגר או משאב ההתמודדות אינם רלוונטיים.

ניתוח סטטיסטי

חושבו הבדלים במשתני המחקר בין תתי-קבוצות המחקר (על פי מגזר, סוג חינוך ומסגרת חינוכית), חושבו ממוצעים וסטיות תקן של שני משתני המחקר, ונעשה שימוש בניתוח גורמים במטרה לגשש תמות מרכזיות הן מתוך הנושאים המאתגרים הן מתוך משאבי ההתמודדות.

תוצאות המחקר

כדי לענות על שאלת המחקר הראשונה, הבודקת את הנושאים השונים שעובדי הוראה חווים כמאתגרים בשנת עבודתם הראשונה, מנקודת מבטם, ואת מידת עוצמת האתגר הנחוה על ידם, חושבו הממוצע וסטיית התקן של כל היגר (ראה טבלה 1).

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן לנושאים המאתגרים את עובדי ההוראה בשנת עבודתם הראשונה (N= 195)

ההיגר	X	S.D
השגת מידע הנוגע לזכויות וחובות כעובד/ת הוראה	3.59	1.14
יצירת קשר עם גורמים רלוונטיים במשרד החינוך	3.52	1.31
הסתגלות לנהלים הנהוגים במסגרת העבודה	2.60	1.21
ניהול תקשורת יעילה עם המנהל/ת {המפקחת בגיל הרך}	2.56	1.37
עמידה בציפיות המנהל/ת {המפקחת בגיל הרך}	2.76	1.34
יצירת מערכת יחסים חיובית עם אנשי הצוות	2.35	1.40
מציאת כתובת לשיתוף בקשיים שעולים בניהול הכיתה	2.61	1.36
הכנת פעילויות ותוכני הוראה באופן שוטף	3.13	1.24
הכנת דרכי הערכה (משימות ומבחנים) וכתובת הערכות	3.43	1.08
בחירת הכלים המתאימים לניהול הכיתה באופן מוצלח	3.11	1.30
התמודדות עם בעיות התנהגות (וגבולות) של תלמידים	3.33	1.27
מתן מענה לתלמידים בעלי צרכים שונים	3.28	1.23
מילוי והגשת טפסים הנוגעים לעבודה השוטפת	2.82	1.31
בניית מערכת יחסים של שותפות עם ההורים	2.94	1.41
התמודדות עם חוסר שביעות רצון של הורים	2.78	1.32
הבאה לידי ביטוי של יכולות אישיות במסגרת העבודה	2.73	1.23
תכנון וארגון נכון של הזמן	2.99	1.30
שמירה על הדימוי העצמי ועל תחושת הביטחון העצמי	2.95	1.36
שילוב בין העבודה המקצועית להיבטים אישיים נוספים	3.27	1.30
קימה בבוקר ברצון לעבודה	2.51	1.31
כלל האתגרים	2.95	94.

לפי תשובות עובדי ההוראה, ניתן לזהות ששני הנושאים המאתגרים ביותר את עובדי ההוראה בשנת עבודתם הראשונה קשורים בהתנהלות מול משרד החינוך, אם בהשגת מידע הנוגע לזכויותיהם ($x=3.59$, $SD=1.14$) ואם ביצירת קשר עם אנשים רלוונטיים במשרד החינוך ($x=3.52$, $SD=1.31$). האתגר של הכנת דרכים להערכת תלמידים קיבלה ציון גבוה ($x=3.43$, $SD=1.08$). ואחריו, אתגרים הקשורים בעבודה עם ילדים בעלי צרכים לימודיים מיוחדים ($x=3.28$, $SD=1.23$) ובהתמודדות עם בעיות התנהגות והצבת גבולות ($x=3.33$, $SD=1.27$).

משתנים הקשורים ביצירת מערכות יחסים בין-אישיות (כגון, קשרים עם צוות העבודה) והתנהלות ארגונית במסגרת החינוכית, מאתגרים במידה בינונית את עובדי ההוראה בשנתם הראשונה. בנוגע להיגדים הנזכרים לעיל נערך ניתוח גורמים כדי לבדוק את הקשרים ביניהם, וכדי לבדוק האם ישנה חלוקה פנימית של הסוגיות שמאתגרות את עובדי ההוראה בשנתם הראשונה, לפי תמות. בניתוח ניתן לזהות בכירור ארבע תמות מרכזיות: התנהלות מול משרד החינוך, ניהול כיתה, בניית דימוי עצמי וחברתי ושילוב עבודת-בית. כדי לענות על שאלת המחקר השנייה, הבודקת את המשאבים המסייעים לעובדי הוראה בשנת עבודתם הראשונה בהתמודדות עם האתגרים שהם חווים, מנקודת מבטם, ואת מידת תרומתו של כל משאב, חושבו הממוצע וסטיית התקן של כל היגד (ראה טבלה 2).

טבלה 2: ממוצעים וסטיות תקן למשאבים המסייעים לעובדי ההוראה בשנת עבודתם הראשונה (N= 195)

S.D	X	ההיגד
1.04	3.23	ההכשרה שניתנה במסגרת לימודי תעודת ההוראה
1.25	2.95	ההשתתפות בסדנת הסטאז'
1.11	3.32	השתתפות בהשתלמות שמיועדת לשנה הראשונה
1.14	3.52	הליווי של המורה/הגננת המלווה
1.38	3.01	פנייה למנהל/ת (למפקחת בגיל הרך)
1.47	3.09	פנייה למדריכות מקצועיות
1.00	3.91	שיחות עם עובדי הוראה ותיקים
1.18	3.63	שיחות עם עובדי הוראה חדשים באותה מסגרת
1.17	3.57	שיחות עם עמיתים מהלימודים המשותפים
1.55	2.19	כניסה לפורומים ברשת האינטרנט
1.49	2.76	קריאת ספרות מקצועית
1.31	3.56	שיתוף בן/בת הזוג או בני משפחה קרובים
1.33	3.17	השקעה בתחומים נוספים מעבר לעבודה המקצועית
1.00	4.01	הבנת הקשיים של התלמידים בפרט, והמערכת ככלל
93.	4.13	הכרה אישית בתרומה שלי לתלמידים
1.26	3.67	אמונה עצמית שהשנים הבאות תהיינה קלות יותר
1.19	3.81	זכירת המוטיבציה הפנימית לבחירה שלי במקצוע זה
1.04	4.12	קבלת חיזוק מהתמודדויות מוצלחות שלי בעבר
96.	4.13	הכרה בערך העצמי שלי גם לנוכח הקשיים
88.	4.08	פיתוח חוסן רגשי בהתמודדות עם אתגרים
62.	3.49	כלל המשאבים

בתשובות עובדי ההוראה ניתן לראות בכירור כי המשאבים המשמעותיים ביותר עבורם, המסייעים להם להתמודד עם לחצי השנה הראשונה, הינם משאבים אישיים הניעתיים, אם זאת הכרה אישית בתרומה לתלמידים ($x=4.13$), קבלת חיזוק מהתמודדויות מוצלחות בעבר ($x=4.12$, $SD=1.04$) או הכרה בערך העצמי ($x=4.13$, $SD=0.93$), המשאבים שאינם תורמים במיוחד לעובד הוראה בשנתו הראשונה הם קריאת ספרות מקצועית ($x=2.76$, $SD=0.96$).

המשאבים האחרונים נתפסו כלא רלוונטיים עבורם (18.7% מהמורים ראו בכניסה לפורומים באינטרנט משאב לא רלוונטי, $x=2.19$, $SD=1.55$). בניית התפלגויות התשובות של עובדי ההוראה נמצא ששני ו-11% מהם ראו בקריאת ספרות מקצועית משאב לא רלוונטי).

בנוגע להיגדים הללו נערך ניתוח גורמים, כדי לבדוק את הקשרים ביניהם, וכדי לבדוק האם ישנה חלוקה פנימית של המשאבים שעובדי ההוראה נעזרים בהם בשנתם הראשונה, לפי תמות. בניית ניתוח ניתוח בריור ארבע תמות מרכזיות: משאבים אישיים, משאבי תמיכה בין-אישית לא פורמלית מהסכיבה הקרובה, משאבי תמיכה בין-אישית ממוסדת ומשאבי תמיכה כתובה וירטואלית.

בניתוח שונות בין קבוצות המחקר לפי מגזר, נמצא כי קיימים הבדלים בין עובדי ההוראה. לצורך ההשוואה נבחרו כל עובדי ההוראה המלמדים בחינוך המיוחד משני המגזרים, מאחר שרוב עובדי ההוראה מהמגזר הערבי מלמדים בסוג מסגרת זה. עובדי ההוראה מהמגזר הערבי הראו רמת אתגרים נמוכה ($x=2.32$, $SD=.84$) מזו של המגזר היהודי ($x=3.03$, $SD=.88$). מבחן t הראה שהבדלים אלה מובהקים ($t=3.33$, $p \leq 0.01$). לפי מגזר, לא נמצאו הבדלים בין עובדי הוראה במשאבים שעוזרים להם בשנת עבודתם הראשונה (ראה טבלה 3).

טבלה 3: הממוצעים וסטיות התקן של המשתנים נושאים מאתגרים והמשאבים לפי מגזר (יהודי/ערבי)

המשתנה	מורים מגזר יהודי		מורים מגזר ערבי		t-test
	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
נושאים מאתגרים	3.03	88.	2.32	84.	**3.33
משאבים	3.43	.50	3.62	.64	1.43- (N.S)

* $p \leq .01$, ** $p \leq .05$

בניתוח שונות בין קבוצות המחקר לפי סוג המסגרת (חינוך רגיל/חינוך מיוחד), לא נמצאו הבדלים כלשהם בין שתי הקבוצות, לא בנושאים המאתגרים ולא במשאבים (ראה טבלה 4).

טבלה 4: הממוצעים וסטיות התקן של המשתנים נושאים מאתגרים ומשאבים לפי סוג מסגרת (חינוך רגיל/חינוך מיוחד)

המשתנה	חינוך רגיל		חינוך מיוחד		t-test
	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
נושאים מאתגרים	2.98	85.	2.81	93.	1.31
משאבים	3.50	.66	3.49	.55	.12 (N.S)

* $p \leq .01$, ** $p \leq .05$

בניתוח שונות בין משתנים שנבדק באמצעות מבחן Anova, הבא לבדוק אם קיימים הבדלים בין ארבע המסגרות החינוכיות (גן, יסודי, על-יסודי ורב-גילאי) בנוגע למשתנה הנושאים המאתגרים את עובדי ההוראה בשנתם הראשונה, ובנוגע למשתנה המשאבים שמסייעים לעובדי ההוראה להתמודד עימם (ראה טבלה 5), נמצאו הבדלים בין הקבוצות הן במשתנה הנושאים המאתגרים ($F(3,190)=5.94$, $p < 0.01$) הן במשאבים המסייעים להם ($F(3,190)=6.17$, $p < 0.01$). כלומר האתגרים והמשאבים התפלגו בצורה שונה במסגרות החינוכיות השונות.

טבלה 5: ניתוח שונות ANOVA להשוואת המשתנים הבלתי תלויים (המסגרות החינוכיות: גן יסודי, על יסודי ורב גילאי) על פי המשתנים אתגרים ומשאבים

מובהקות	F	ממוצע סכום הריבועים	ד"ח	סכום הריבועים	מקור השונות
אתגרים					
001.	5.94	4.36	3	13.08	טעות בין הקבוצות
		73.	190	139.54	טעות בתוך הקבוצות
			193	152.62	סה"כ
משאבים					
001.	6.17	2.17	3	6.51	טעות בין הקבוצות
		35.	190	66.83	טעות בתוך הקבוצות
			193	73.34	סה"כ

נערך מבחן Sheffe כדי לבחון את מקור השוני. התוצאות הראו שמקור השוני בנושאים המאתגרים נבע מהבדל בין מסגרת הגיל הרך לבין כל המסגרות האחרות. אתגרי הגננות נמצאו בעלי עוצמה רבה יותר בהשוואה לאתגרי עובדי ההוראה בכל המסגרות האחרות. ($x=3.43$, $SD=.89$). מקור השוני במשאבים שמסייעים לעובדי הוראה בשנתם הראשונה נבע מהבדלים בין החינוך העל-יסודי לבין החינוך היסודי והגיל הרך. נמצא כי סיוע המשאבים בקרב עובדי ההוראה בבתי הספר העל-יסודיים היה נמוך בהשוואה לעובדי ההוראה בגיל הרך ובבתי הספר היסודיים ($x=3.28$, $SD=.63$).

דיון בתרומת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לקדם את פיתוח הקורסים המיועדים לעובדי הוראה בשנת עבודתם הראשונה, לאור האתגרים שעומדים עליהם להתמודד ומשאבי ההתמודדות העוזרים להם.

בעקבות ממצאי המחקר, אנו מבקשים להתבונן בקורסים הניתנים לעובדי הוראה בשנתם הראשונה ומציעים לבחון את תוכניהם לאור ההבדלים בעוצמת האתגרים השונים שחווים עובדי ההוראה שהשתתפו במחקר; וכן אנו מציעים הרחבה או צמצום של העיסוק במשאבי התמודדות שונים במסגרת קורסים אלה, לאור מידת היעילות שעובדי הוראה מייחסים להם.

שאלת הבחירה בין תכנון קורסים בעלי ליבה אחידה לבין תכנון קורסים המקנה אוטונומיה רחבה למנחיהם בבנייתם, מתחדדת לאור נקודת המבט של עובדי ההוראה עצמם, ומזמנת התייחסות להבדלים הנוגעים לסוג המסגרת החינוכית ולמגזר. הממצאים הראו כי בהשוואה למסגרות החינוך האחרות, הגננות מתמודדות עם אתגרים בעלי אופי שונה, ובעוצמה גדולה יותר, וכי השנה הראשונה עבור עובדי ההוראה במגזר היהודי מאתגרת יותר בהשוואה לעמיתיהם במגזר הערבי. ממצאים אלה מחייבים ניתוח מעמיק של אתגרי המסגרות החינוכיות השונות והתייחסות אליהם בסדנאות הסטאז'. המיקוד שמתאים לעובדי הוראה במסגרת החינוך היסודי אינו מתאים בהכרח לעובדי הוראה בגיל הרך, דבר שצריך להשתקף באופן ברור בסדנאות הסטאז' ובהשתלמויות המקצועיות.

במסגרת ניתוח תשובותיהם של עובדי ההוראה בעזרת ניתוח גורמים אקספלורטורי בשיטת ה-VERMAX, התקבלו תמות ממוקדות המאפשרות התבוננות מחודשת על סוגי האתגרים שהם חווים בשנתם הראשונה: בניית דימוי עצמי וחברתי, התנהלות מקצועית בית ספרית, קשר עם הורים, התנהלות מול משרד החינוך, ראה (טבלה 6), ועל משאבי ההתמודדות שלהם: משאבים אישיים, משאבי תמיכה בין-אישית ממוסדת, משאבי תמיכה בין-אישית לא פורמלית מהסביבה הקרובה, ראה (טבלה 7). תמות אלו יכולות להוות נושאים מרכזיים שמנחי ומנחות הסטאז' והשנה הראשונה יתמקדו בהם כאשר הם מתכננים את הסילבוסים של הקורסים ושל הסדנאות שלהם.



אנו ממליצים להעביר את השאלון בקרב מנחי הקורסים לשנה הראשונה, ולברוק כיצד הם תופסים את האתגרים ואת משאבי ההתמודדות של עובדי הוראה בשנתם הראשונה; וכן לבחון את המעבר של עובדי הוראה משנת הסטאז' לשנה העבודה הראשונה בהקשר של אתגרים ומשאבי התמודדות.

מקורות

- אבו ראס, ר' (2012). תמיכה במורים חדשים בסביבה תרבותית ייחודית: המקרה של צפון מערב קנדה. במעגלי חינוך, 3, 20-34.
- אייזנברג, מ' (2007). שלבי ההתפתחות המקצועית של גננות מתחילות. הד הגן, 22-29.
- אייזנברג, מ' ואופלטקה, י' (2008). ההורים, הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 30, 227-252.
- אייזנברג, מ' (2009). חונכות נכונה: מקומן של המפקחת והמדריכה בהתפתחות הקריירה של גננות מתחילות. הד הגן, א, 40-44.
- הררי, י', אלדר, א' ושכטה, ח' (2007). "עם זה באתי הביתה היום" - אירועים משמעותיים בעיני מתמחים בהוראה (סטאז'רים) בשנת עבודתם הראשונה. בתנועה, ח' (4-3), 335-360.
- מחאג'נה, ס' (2014). "בדרך לבית הספר": ניתוח מבני של מסלול הקשר בין משתני סביבה לבין מסוגלות עצמית קרב מתכשרים ערבים להוראה. עיונים בחינוך, 10-9, 309-333.
- מיכאל, א' ואלקלעי, א' (2011). תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הברדווי. בתוך א' שן-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה. כנתיב הכניסה להוראה (עמ' 237-266). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משכית, ד' ויפה, א' (2009). שנת ההתמחות - מה מספרים יומנים רפלקטיביים על עולמם של מתמחים? ירחון מכון מופ"ת, 38, 11-15.
- סלע, א' (2010). מקום לא אכזב: האם יכול 'מקום' וירטואלי להחליף או להעשיר מקום פיזי? דברים, 3, 123-134.
- עומר, ח' (2002). הורים ומורים: הברית ההכרחית - העימות המתמשך בין המחנכים וההורים מאפשר לאלימות בבתי הספר להתפשט. פנים, 19, 26-35.
- פרידמן, י' (2011). ציפיות התפקיד של מורים: אלטרואיזם, נרקסיזם, אלטרואיזם פטרוני ונרקסיזם רב-חסד. מגמות, מח (1), 3-35.
- פריצקה, ד' וחן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-131.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 441-468). לוד: דביר.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. דפים, 10-45, 34.
- שופר אנגלהרד, ע' (2013). לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים, הצעות לגננות על בסיס ידע מחקרי. היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- שן-אופנהיימר, א' (2011). חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים. במעגלי חינוך, 1, 161-170.

Albright, J. L., Safer, L. A., Sims, P. A., Tagaris, A., Glasgow, D., Sekulich, K. M. & Zaharis, M. C. (2017). What factors impact why novice middle school teachers in a large Midwestern urban school district leave after their initial year of teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12 (1), 53-68.

Basit, T. N. & McNamara, O. (2004). Equal opportunities or affirmative action? The induction of minority ethnic teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30 (2), 97-115.



- De Neve, D. & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40 (1), 6-27.
- Diab, K., Green, E., Zadoff, D. & Hijazi, Y. (2014). Excuse me, when will I hear a good word about my work? The principal's role in first year teachers' success stories. *The International Journal of Humanities Education*, 11 (3), 19-29.
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*. 14 (1), 1-37.
- Hijazi, Y., Diab, K., Zadoff, D. & Green, E. (2015). Yes Sir, the role of principals in teachers' success stories. *Al-Karmah*, 8-9, 116-132.
- Huang, X., Liu, M. & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientation to seeking help. *Social Behavior and Personality*, 35, 707-715.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 263-276.
- Robertson, M. (2006). Why novice teachers leave. *Principal Leadership*, 6 (8), 33-36.
- Tatar, M. (2009). Teachers turning for help to school counselors and colleagues: Toward a mapping of relevant predictors. *British Journal of Guidance & Counseling*, 37 (2), 107-127.
- Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions. *Paper Presented at The Annual Conference of the AERA*, San Francisco, CA.

נספח

טבלה 6: ניתוח גורמים אקספלונרי (EFA) ברוטציה לשאלון המשאבים, לפי שיטת varimax

מספר הפריט	היגד	טעינות גורם 1	טעינות גורם 2	טעינות גורם 3	טעינות גורם 4
CW 256	הכרה בערך העצמי שלי גם לנוכח הקשיים	818.			
CW 255	קבלת חיזוק מהתמודדויות מוצלחות שלי מהעבר	786.			
CW 254	זכירת המוטיבציה הפנימית לבחירה שלי במקצוע זה	775.			
CW 257	פיתוח חוסן רגשי בהתמודדות עם אתגרים	765.			
CW 253	אמונה עצמית שהשנים הבאות תהיינה קלות יותר	696.			
CW 252	הכרה אישית בתרומה שלי לתלמידים	605.			
CW 212	ההשתתפות בסדנת הסטאז'		763.		
CW 231	כניסה לפורומים ברשת האינטרנט		737.		
CW 232	קריאת ספרות מקצועית		621.		
CW 213	השתתפות בהשתלמות שמיועדת לשנה הראשונה		529.		
CW 222	פנייה למדריכות מקצועיות		479.		
CW 211	ההכשרה שניתנה במסגרת לימודי תעודת ההוראה		456.		
CW 223	שיחות עם עובדי הוראה ותיקים			728.	
CW 225	שיחות עם עמיתים מהלימודים המשותפים			710.	
CW 224	שיחות עם עובדי הוראה חדשים באותה מסגרת			703.	
CW 214	הליווי של המורה/הגננת המלווה			563.	
CW 241	שיתוף בן/בת הזוג או בני משפחה קרובים			546.	
CW 242	השקעה בתחומים נוספים מעבר לעבודה המקצועית	764.			
CW 251	הבנת הקשיים של התלמידים בפרט, והמערכת ככלל	663.			
CW 221	פנייה למנהלת/ (מפקחת בגילה הרך)	474.			
	מהימנות אלפא-קרונבך	87.	72.	71.	56.
	ממוצע	3.99	2.93	3.63	3.40
	סטיית תקן	0.82	0.86	0.80	0.92
	אחוז שונות מצטברת של כל גורם לאחר רוטציה	18.24	14.16	12.22	9.17



טבלה 7: ניתוח גורמים אקספלונרי (EFA) ברוטציה לשאלון האתגרים, לפי שיטת varimax

מספר הפריט	היגד	טעינות גורם 1	טעינות גורם 2	טעינות גורם 3	טעינות גורם 4
SC 154	שילוב בין העבודה המקצועית להיבטים אישיים נוספים	798.			
SC 133	בחירת הכלים המתאימים לניהול הכיתה באופן מוצלח	715.			
SC 131	הכנת פעילויות ותוכני הוראה באופן שוטף	688.			
SC 134	התמודדות עם בעיות התנהגות (וגבולות) של תלמידים	671.			
SC 152	תכנון וארגון נכון של הזמן	669.			
SC 153	שמירה על הדימוי העצמי ועל תחושת הביטחון העצמי	652.			
SC 135	מתן מענה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים	569.			
SC 151	הבאה לידי ביטוי של יכולות אישיות במסגרת העבודה	545.			
SC 122	ניהול תקשורת יעילה עם המנהל/ת (המפקחת בגיל הרך)	796.			
SC 123	עמידה בציפיות המנהל/ת (המפקחת בגיל הרך)	773.			
SC 124	יצירת מערכת יחסים חיובית עם אנשי הצוות	726.			
SC 125	מציאת כתובת לשיתוף בקשיים שעולים בניהול הכיתה	689.			
SC 121	הסתגלות לנהלים הנהוגים במסגרת העבודה	675.			
SC 155	קימה בבוקר ברצון לעבודה	567.			
SC 142	התמודדות עם חוסר שביעות רצון של הורים	781.			
SC 141	בניית מערכת יחסים של שותפות עם ההורים	746.			
SC 132	הכנת דרכי הערכה (משימות ומבחנים) וכתבת הערכות	588.			
SC 136	מילוי והגשת טפסים הנוגעים לעבודה השוטפת	549.			
SC 112	יצירת קשר עם גורמים רלוונטיים במשרד החינוך	862.			
SC 111	השגת מידע הנוגע לזכויות וחובות כעובד/ת הוראה	837.			
	מהימנות אלפא-קרונברך	92.	87.	78.	71.
	ממוצע	3.09	2.56	2.87	3.55
	סטיית תקן	1.03	1.04	1.06	1.10
	אחוז שונות מצטברת של כל גורם לאחר רוטציה	23.20	21.21	13.44	8.99