



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

גליון מס' 3 נובמבר 2012

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**תמיכה במורים חדשים בסביבה תרבותית ייחודית:
המקרה של צפון מערב קנדה**

רוידה אבו ראס

תמיכה במורים חדשים בסביבה תרבותית ייחודית: המקרה של צפון מערב קנדה

רוידה אבו ראס¹

תקציר

במדינות רבות יושמו תכניות חובת התמחות מקצועית (להלן גם – סטז') פורמלית לתמיכה במורים חדשים המתמודדים עם הלחץ ועם הדרישות המקצועיות של שנת ההוראה הראשונה. במאמר זה מוצגים ממצאים של מחקר כמותי ואיכותני שבו נבחן ההקשר של תכנית סטז' בת ארבעה שלבים, באזור בעל מאפיינים גאו-תרבותיים ייחודיים: הטריטוריות של צפון מערב קנדה (Northwest Territories), שם מגייסים מורים חדשים עם ניסיון ומורים מתחילים, חסרי ניסיון, ללמד בערים ובקהילות מקומיות. הנתונים הכמותיים נאספו מ-42 מורים באמצעות שאלון לדיווח עצמי אנונימי שבדק את תפיסת התרומה של התכנית. הנתונים האיכותניים נאספו באמצעות ראיונות עם 26 מורים, כדי ללמוד על אודות התגובות, ההרהורים והמחשבות של המרואיינים לגבי שלבי תכנית הסטז' ומישורי התמיכה. מן הממצאים עולה שהתכנית תורמת לשלב ההתפתחות המקצועית יותר מאשר לשלבים של פרה-אוריינטציה, אוריינטציה וחונכות פורמלית. כמו כן, הם מלמדים על הדומה והשונה בין מורים המלמדים בערים ומורים המלמדים בקהילות ובין בעלי ניסיון למורים חסרי ניסיון. הדיון שופך אור על הצורך בפיתוח מיומנות תרבותית כדי לסייע למורים החדשים להתמודד בהצלחה עם תלמידיהם ולהעצים אותם בטיפוח רב-תרבותיות. תאריכים: התמחות (גם – סטז'), מורים בעלי ניסיון (גם מורים ותיקים), מורים מתחילים (גם מורים חסרי ניסיון), תמיכה במישור התרבותי

הקדמה

תכניות התמחות (להלן גם – סטז') נבנו כדי להעניק תמיכה שיטתית למורים שזה עתה החלו בעבודתם, הממירים את תפקיד פרח ההוראה בתפקיד מורה ממש. בשלב זה, הם נתקלים בהלם המציאות (reality shock) (Farrell, 2006). המורה המתמחה חש בתחושת הלם ובדידות וחושש מאי-עמידה בציפיות האישיות כלפי "האני", מאחר שהוא נדרש להכין מערכי שיעור, לבדוק עבודות ולנהל כיתה ביעילות מרבית (שגיא ורגב, 2002). ביפן, בארצות הברית, בניו זילנד, בקנדה ובישראל, מיושמות תכניות שנועדו לתמוך במורים היוצאים לדרכם המקצועית, ותכניות אלה נבדלות זו מזו (Wong, Britton & Gasner, 2005). בארצות הברית, בית הספר מקבל על עצמו את האחריות המלאה להעניק סביבה תומכת למורים מתחילים (Wong, 2003; Wong, 2004). ואילו ביפן משרתם של המורים המתחילים אינה משרה מלאה, כדי לאפשר להם השתלבות בצורה הדרגתית בבית הספר, הן כמורה מקצועי והן כמחנך כיתה (Britton, et al., 2000; Wong, Britton & Gasner, 2005). בישראל קיימים שלושה גופים שונים המשתפים פעולה ביניהם ומשמשים צוות תמיכה למורים מתחילים בתקופת יישום תכנית ההתמחות בהוראה: בית הספר, המכללה להכשרת מורים ומשרד החינוך. בקנדה ובמדינות אחרות נערכו מחקרים כדי לבחון את יעילותן של תכניות הסטז', ובמיוחד את תרומתם הרגשית, המקצועית, האקולוגית-ארגונית (התמודדות עם האקלים הבית ספרי מבחינת מדיניות, נהלים, חוקים וישיבות) של מרכיבי התכניות. עם זאת, מעט מחקרים עסקו במרכיב התמיכה במישור התרבותי במציאות בית ספרית רב-תרבותית. למשל, במחקר של טולי (Tolley, 2003) על אודות הסטז' בטריטוריות של צפון מערב קנדה, מודגש "הטווח הגדול של סביבות חיים" (Tolley, 2003: 2) שמורים יכולים לצפות לפגוש באזור, ומדובר הן בסביבות גאוגרפיות והן בסביבות דמוגרפיות שונות. הטריטוריות בצפון מערב קנדה (Northwest Territories) הן אזור מרוחק וקר, שיש בו ערים מודרניות

1 ד"ר רוידה אבו ראס, מכללת בית ברל

וגם קהילות מבודדות שהדרך היחידה להגיע אליהן היא בטיסה. ההוראה בערים מחייבת את המורים להתמודד עם סביבה חינוכית רב-תרבותית, ואילו ההוראה בקהילות המבודדות, מציבה את המורים בחברה הומוגנית של קבוצות לידידות שתרותן שונה מזו של המורים. מכאן שעל המורים לא רק להסתגל לעבודתם החדשה אלא גם לעבור תהליך הסתגלות תרבותית. מחקרים רבים נסקרו לצורך כתיבת מאמר זה, ורק המחקר של טולי (Tolley, 2003) יש התייחסות להיבט התרבותי של ההוראה באזור גאוגרפי זה.

תכנית הסטז' הפורמלית למורים בטרטוריות של צפון מערב קנדה (NWT – Teacher Induction Program) מדגישה את חשיבותם של ארבעה שלבים:

1. קדם-אוריינטציה – שלב שבו מקבלים המורים החדשים קלסר שמכיל מידע הן על אודות התפקיד החדש ובאזור צפון מערב קנדה הן על שלבי תכנית הסטז'.
2. אוריינטציה – שלב המתחיל כאשר המורים החדשים מגיעים לבית הספר;
3. חונכות – תכנית חניכה פורמלית שבה מוצמד חונך לכל מורה חדש כדי להעניק לו עזרה רגשית, מקצועית ואקולוגית-ארגונית;
4. התפתחות מקצועית – תמיכה קבועה בהשתלמויות תוך כדי העבודה כדי לתת להם כלים להתמודד עם תלמידים בעלי צרכים שונים ומיומנות לניהול כיתה.

בגלל הייחודיות שבתכנית, במיוחד התמיכה במישור התרבותי, ובגלל ייחודיות האזור, תשמש התכנית בסיס לבחון את יעילות ארבעת השלבים ואת ארבעת תחומי התמיכה – הרגשית, המקצועית, האקולוגית-ארגונית והתרבותית. במחקר יש ניסיון להעריך את תרומתם של ארבעת שלבי תכנית הסטז' למורים המתחילים לגבי ארבעה היבטים – ההיבט האישי-רגשי, ההיבט המקצועי, ההיבט האקולוגי-ארגוני וההיבט התרבותי, באמצעות השוואה בין המורים המלמדים בבתי ספר בעיר לבין מורים המלמדים בקהילות המרוחקות, ובין מורים ותיקים באזור בעלי ניסיון בהוראה לבין מורים מתחילים שזה עתה סיימו את הכשרתם ומתחילים את דרכם בהוראה.

הגאוגרפיה, הדמוגרפיה ומערכת החינוך של הטרטוריות של צפון מערב קנדה

המרחב הגאוגרפי של הטרטוריות של צפון מערב קנדה הוא אזור שיש בו אגמים ונהרות לרוב, יערות, הרים וטונדרה. שטחו כ-1.2 מיליון קמ"ר (Government of Northwest Territories, 2008) ומתגוררים בו כ-41,000 תושבים, מתוכם 18,000 בעיר הבירה ילונייף (Yellowknife), והאחרים בקהילות קטנות שהקטנה בהן, דֶנְה שבֶּנְהֶנִי פִּיֻוט, מונה 76 נפש (City of Yellowknife: Fact Sheet, 2008).

הקהילות הילידיות סובלות מבעיות חברתיות ובריאות, ובהן התמכרות לאלכוהול, סוכרת, אבטלה ושיעור תמותה גבוה (First Nations, 2008). אף כי מעטים המחקרים בקנדה על תסמונת אלכוהול עוברי (Fetal Alcohol Syndrome), עדויות ל"שיעור גבוה מאוד בקרב הילדים בקהילות הילידיות בקנדה" (Department of Indians and Northern Affairs, 1999: 2). על מערכת החינוך המקומית מפקחת מחלקת החינוך, התרבות והתעסוקה, שמשרדה הראשי מצוי בילונייף. מחלקה זו מפקחת על שמונה מועצות ויחידות אזוריות שבהן 49 בתי ספר ממלכתיים ושלושה בתי ספר פרטיים. כ-23 בתי ספר יש תכניות לילדים מגיל גן חובה עד לכיתות העליונות, ויש 13 בתי ספר שבכל אחד מהם פחות מ-60 תלמידים. מערכת החינוך באזור זה מעודדת את לימוד השפה הילידית כשפה ראשונה, כדי להעצים את הילדים הילדיים כקבוצת מיעוט. טיפוח השפה הראשונה הוא צעד חינוכי חשוב כדי להראות לילדי מיעוטים כבוד לשפתם ולתרבותם (Cummins, 1989).

כדי לעודד את יצירת הזהות התרבותית בקרב הלומדים, וכדי לטפח זהות זו, החינוך בטרטוריות הוא חינוך המבוסס על תרבות, וההוראה היא ביחידות על פי נושאים, כגון ציד ודיג. עיקרון חינוכי חשוב הוא הנחלת ההערכה לאדמה, והאחריות לתכניות התרבותיות מוטלת על המורים המקומיים או על מנהלי בתי הספר.

נוסף לתכנית התרבותית ולתכנית הלימודים הרגילה, יוצאים התלמידים בבתי הספר לטיול שנתי למחוזות אחרים בקנדה, לארצות הברית, למקסיקו או לאירופה. טיולים אלה נועדו להרחיב את אופקי התלמידים ולהעשיר את הידע הכללי שלהם.

המורים בטריטוריות של צפון מערב קנדה מגיעים מכל חלקי המדינה, אם כי מספר המורים המקומיים הוא הנמוך ביותר (Evertson & Smithy, 2000). המורים המקומיים הם אנשים ילידיים, קנדים לבנים, או אזרחי קנדה ממקומות אחרים בעולם. בשנת הלימודים 2007-2008 היו רשומים 94 מורים שנקלטו באזור לראשונה (Department of Education, 2007), מתוכם חמישה הם תושבי המקום, ואחד הוא קנדי ילידי המלמד בבית ספר קהילתי. רמת הלימודים בטריטוריות צפון מזרח קנדה אינה עומדת באמות המידה הארציות (GNWT, Student Support Needs Assessment: Territorial Report, December 2000). המורים מדווחים על כך ששיעור משמעותי של התלמידים מגיע לתוצאות שהן ברמה של כיתה אחת או יותר מתחת למצופה מבני גילם (Towards Excellence, 2008: A Report on Education in the NWT). משום כך מציעים בתי הספר תכניות רבות לשיפור רמת החינוך.

תכנית הסטד'

שנת ההוראה הראשונה היא אתגר למורים המתחילים, מכיוון שהציפייה היא שהם יתמודדו עם כל ההיבטים של מצב מורכב זה (שגיא ורגב, 2002). בתקופה זאת, המורים נמצאים בשלב של מעבר מקצועי מתפקיד פרחי הוראה לתפקיד מורים, מעבר הטומן בחובו אחריות חדשה לעבודתם ולתלמידיהם (שגיא ורגב, 2002; תם, 2007), ובהיותם רחוקים מהבית, יש גם שמתגעגעים לביתם (Tolley, 2003). יש שלושה ממדים לסוגיות אלה: ממד אישי, ממד הידע והכישורים, והממד האקולוגי (Eisenschmidt, 2006), וממד רביעי, תוספת של (Tolley, 2003) הוא הממד התרבותי. הממד האישי קשור לדימוי של המורים. העשוי לעורר דאגה במורים מתחילים שניגשים לעבודה שהיא חדשה ותובענית, ועלולה לגרום לתחושות אכזבה, ייאוש ותסכול (שגיא ורגב, 2002).

הממד המקצועי דורש מהמורים החדשים ידע וכישורים, כלומר, שליטה בחומר ובשיטות ההוראה, ומיומנות בהכנת שיעורים ובהגשתם. הם גם נדרשים להוכיח שליטה בכיתה, להתמודד עם תלמידים בעייתיים ולהיענות לצרכים של לומדים שונים. נוסף על כך, עליהם לחבר מבחנים, לבדוק אותם ולהעריך את התלמידים (Eisenschmidt, 2006), ומשקפות את סוג התמיכה המקצועית שצריכים המורים החדשים (שגיא ורגב, 2002). התמיכה האקולוגית מסתכמת בתמיכת המורים החדשים ובהדרכתם החדשים לפעול על פי מדיניות בית הספר ועל פי חוקיו, להתמודד עם עמיתיהם, עם ההנהלה, עם ההורים ועם התלמידים (אריאב ואחרים, 2005).

התמיכה התרבותית הניתנת למורים חדשים בטריטוריות של צפון מערב קנדה נותנת מענה לצרכים של המורים שזה עתה הגיעו ושל התלמידים בסביבה ייחודית זו. המטרה היא לעזור למורים החדשים להתמודד עם כיתות רב-תרבותיות, שכן הם אמורים להבין את המציאות המקומית ולהתאים את עצמם אליה. "על המורים להבין חינוך בהקשר חברתי ותרבותי רחב כדי להגיב למורכבות, לקונפליקטים, לחוסר הבהירות ולסתירות שבחינוך הרב-תרבותי" (Tolley, 2003: 23). נוסף על כך, הגברת הכישורים התרבותיים בקרב מורים מתרבות הרוב, מקדמת את התפתחותם המקצועית.

תכנית הסטד' בטריטוריות בצפון-מזרח קנדה

התכנית יושמה לראשונה בשנת 2001 (Tolley, 2003) ומטרתה היו כדלהלן:

1. לעודד את הרווחה האישית והמקצועית של מורים שאך הגיעו למקום;
2. להרחיב את ההזדמנויות לפרקטיקה בין עמיתים ולפרקטיקה רפלקטיבית;
3. להעניק למורים מנוסים הזדמנויות להתפתחות מקצועית ולמנהיגות;
4. לזרז את העברת התרבות הבית ספרית, הקהילתית והאזורית;
5. לשפר את דרכי ההוראה;

6. לשפר את למידת התלמידים ;
 7. להגביר את הישגותם של המורים בטריטוריות ;
 8. להגביר הישגות מורים במקצוע ההוראה ;
 9. להגביר את ביטחונם העצמי של המורים ואת מחויבותם למקצוע.
- (Northwest Territories Teacher Induction Manual, 2008: 4).

המורים המתחילים לעבוד בטריטוריות של צפון מערב קנדה נקראים "מתחילים" (beginning) או "חדשים" (new). ה"מתחילים" הם מורים שזו להם השנה הראשונה במקצוע ההוראה, ואילו ה"חדשים" הם מורים מנוסים (ותיקים) אך לאזור זה, הגיעו לראשונה. בתכנית הסטז' הפורמלית למורים בטריטוריות של צפון מערב קנדה (NWT Teacher Induction Program) מודגשת חשיבותם של ארבעה שלבים :

1. קדם-אוריינטציה – שלב שבו מקבלים המורים החדשים אוגדן המכיל מידע על אודות התפקיד החדש, בירידי תעסוקה או בדואר, עוד לפני שהגיעו לבית הספר או לאזור ;
2. אוריינטציה – שלב המתחיל כאשר המורים החדשים מגיעים לבית הספר ;
3. חונכות – תכנית חניכה פורמלית שבה מוצמד חונך לכל מורה חדש ;
4. התפתחות מקצועית – תמיכה קבועה בהשתלמויות תוך כדי העבודה.

מטרת האוריינטציה היא להציג למורים את הקהילות המקומיות, את המדיניות של בתי הספר ואת התרבות המקומית. האוריינטציה מתחילה בדרך כלל כשהמורים החדשים מגיעים ומתקיימת בצורות שונות: היכרות עם האזור, היכרות עם הקהילה והיכרות עם בית הספר. ההיכרות עם האזור נערכת בחדש הראשון של שנת הלימודים ובמהלכה מופץ חומר על אודות תכנית הלימודים, המשאבים והמדיניות, וכן נערכת היכרות ראשונית עם התרבות המקומית. ההיכרות עם הקהילה כוללת השתתפות במחנה בן ארבעה ימים שהפעילויות בו הן ציד ודיג בחברת זקני העדה.

שלב החונכות הפורמלית, והוא ללא ספק המרכיב החשוב ביותר בתכנית סטז'. בדרך כלל, מנהלי בתי הספר הם הבוחרים את החונכים. על החונך לקבוע פגישות מסודרות עם החניך כדי להעניק לו עזרה רגשית, מקצועית ואקולוגית-ארגונית. עוד מצופה מן החונכים ש"יקחו על עצמם את תפקיד היועץ, המופת האישי, האוזן הקשבת, המדריך, המאמן, העיין הצופייה והלב המעודד" (Northwest Territories Teacher Induction Program, 2008: 5).

כדי לאפשר את השלב הרביעי, שלב ההתפתחות המקצועית, מציעים למורים החדשים קורסים אחדים במהלך השנה כדי להקנות להם את המיומנויות הדרושות להתמודד עם קשיים שונים, כגון הפרעת קשב מלווה בהיפראקטיביות (ADHD). מחלקת החינוך, התרבות והתעסוקה מעניקה כ-650 דולרים קנדיים (בערך 2600 שקלים) לכל אחד מהמורים החדשים, כדי לעודד אותם להשתתף בכנסים מקצועיים במקומות אחרים בקנדה. באתר האינטרנט NWT – Teacher Induction (www.newteachersnwt.ca) זוכים המורים החדשים לתמיכה מתמשכת ומובנית, הכוללת הפנייה לקישורים למשאבים שימושיים כגון תכניות לימודים ורעיונות למערכי שיעורים.

ניתוח מחקרי של תכנית הסטז'

תכנית סטז', הבנויה כתכנית חובה, כוללת הסדרים חוקיים ושיתוף פעולה מבני. הסדרים אלה מאופיינים בהקלת העוול המוטל על מורים מתחילים ועל מתן זמן מנוחה לחונכים, תוך נוכחות בסדנאות חיצוניות להתפתחות מקצועית או בקבוצות למידה (Basit & McNamara, 2004; McNally, 2002; Williams et al., 2010) – בייחוד באזורים מרוחקים (Main, 2008).

בשנים האחרונות נערכו כמה מחקרים בארץ ובמדינות אחרות בעולם כדי לבדוק מידת שביעות הרצון של המתמחים בהוראה מתכנית הסטז'. המרכיבים העיקריים של תכנית זו הם: סדנת הסטז' וחונכות. במסגרת הסדנה, המתמחים מעלים

נושאים הקשורים לעבודתם כדי להפחית את הלחצים הנפשיים שהם נתונים בהם, לדון בקשיים מקצועיים העומדים בדרכם ולחפש פתרונות לבעיות אלו כדי להתמודד עם המציאות החדשה. במחקר של לזובסקי וזיגור (2004) נמצא שהסטזרים מעריכים חיובית את תרומת תכנית הסטז' בכלל וסדנת הסטז' בפרט. הם תופסים את הסדנה כבעלת תרומה לא רק במישור המקצועי, אלא גם במישור הרגשי. במחקר של נאסר-אבו אלהיג'א ואחרים (2006) סדנת הסטז' זכתה להערכה בינונית בלבד.

בארצות הברית נערך מחקר להערכת התמיכה הרגשית והמקצועית לתכנית הסטז' למורים חדשים המועסקים במשרה מלאה ולומדים לקראת תואר שני בחינוך (Watzke, 2003). הממצאים הצביעו על כך שהצורך בהוראה יעילה של חומר הלימוד והרצון לתת מענה לצרכים הרגשיים והמקצועיים של התלמידים, היו בראש מעייניהם של מורים חדשים אלה. בעקבות התמיכה והחונכות ביטאו המורים החדשים פחות חששות באשר לתלמידים בעייתיים והתמקדו יותר בהתפתחותם האישית והמקצועית.

תכניות הסטז' שונות זו מזו, אך מרבן מסתמנת תמימות דעים באשר לצורך בתמיכה חזקה במורה המתחיל, ושהמקור לתמיכה זו הוא חונכות מקיפה ומתמשכת. יישום מוצלח של תכנית סטז' תלוי בגיוס חונכים תומכים שיסייעו לפתח יחסים ידידותיים עם החניכים, להיפגש איתם לעתים תכופות ולהעניק עזרה רגשית, מקצועית וארגונית (Eisenschmidt, 2006; Wong, 2004). לדוגמה, במחקר שנמשך שנתיים, נבדקו 149 קבוצות חניכה בארצות הברית (Kilburg & Hancock, 2006), ו-75% מהחניכים דיווחו שלא היו להם בעיות בחונכות; אולם 25% הביעו אי-שביעות רצון והסיבות לכך היו קוצר זמן, חוסר התאמה מקצועית עם החונך, והוראה של אותו חומר באותה שכבת גיל. נוסף על כך, החניכים דיווחו שתקשורת לקויה בין החונך לחניך היא מכשול גדול לחונכות מוצלחת. בשנה השנייה השתתפו 105 קבוצות חניכה במחקר. 22% מתוכם דיווחו על בעיות דומות לאלה שהועלו בשנה הראשונה. בדומה, ממצאי המחקר של נאסר-אבו אלהיג'א ואחרים (2006) מציבים כבעיה חוסר התאמה בין החונך למתמחה מבחינת הכשרה, הוראת אותו מקצוע ואותה שכבת גיל ומדגישים חשיבות קיום מפגשים באופן סדיר וזמן קבוע מראש בתחום בית הספר.

יעילות תכניות סטז' במונחים של תמיכה ארגונית, נחקרה במחקר נרטיבי-ביוגרפי שנושאו חברות מורים, אשר ערכו קלצ'טרמנס ובאלט (Kelchtermans & Ballet, 2002). במחקר זה נמצא ש"האינטרס הארגוני המרכזי של מורים מתחילים הוא היות חבר בצוות הבית-ספרי" (Kelchtermans & Ballet, 2002: 113).

אפשר להשיג התפתחות מקצועית בתכניות סטז' אם יפחיתו עשירית מהחובות הרגילות המוטלות על המורים ואם מורים אלה ילמדו בחוגים מיוחדים הקשורים לניהול כיתה, פדגוגיה, סגנונות למידה והוראה (Basit & McNamara, 2004). לא נערכו הרבה מחקרים שעניינם הערכת התמיכה במישור התרבותי במציאות רב-תרבותית. המחקר הדו-שנתי של אבו ראס (2010) על תרומת תכנית הסטז' בקרב המורים המתחילים בבתי ספר בדואים בנגב נערך במציאות רב-תרבותית דומה למציאות המחקר הנוכחי שחלק גדול מהמורים מגיעים מצפון המדינה וממרכזה. בנוסף, התנאים הפיזיים והגיאוגרפיים דומים לאלה שבצפון מערב קנדה. שכן, חלק מבתי הספר ממוקמים ביישובים לא מוכרים חסרים בהן תשתיות כמו חשמל ומים זורמים. תוצאות המחקר הראו כי קיימים הבדלים מובהקים בהערכת תרומת מרכיבי תכנית הסטז' בשלושת המישורים (רגשי, מקצועי ואקולוגי) במיוחד לפי מקום מגורי המתמחים. בנוסף, הממצאים מעידים על הצורך להענקת תמיכה תרבותית למורים הלא מקומיים כדי להבטיח תקשורת בין המורים, התלמידים והוריהם.

היעילות של תכנית סטז' בטרטוריות של צפון מערב קנדה נבדקה על ידי (Tolley, 2003). המסקנה הייתה ש"הסטז' למורים הוא אבן דרך חשובה בדרך לבניית זהות" שיש לו היבטים אישיים, מקצועיים ותרבותיים. המשתתפים דיווחו שהם מעורים בפן המעשי ושלמדו את העבודה באופן מעשי, ואת כל זאת אי אפשר להשיג בהשתלמויות הנערכות לפני תחילת העבודה. כך לדוגמה, מציאת סגנון תרבותי הולם להשלטת משמעת, טכניקות של למידה שיתופית ומעגלי דיבור (Talking Circles) בסביבה לימודית סייעו לפרחי ההוראה להגביר את מודעותם לתרבות המקומית.

ממצאי המחקרים שנזכרו לעיל מדגישים את חשיבות התמיכה והסיוע שהמתמחים זוכים להם בשנתם הראשונה בעבודה הן במישור האישי והרגשי, הן במישור המקצועי והן במישור האקולוגי, כדי להתמודד עם שלוש הקטגוריות של קשיים אלה שהזכיר (Eisenschmidt, 2006). למרות זאת, המחקר האיכותני לא אפשר לקבל מידע מפורט מהרבה משתתפים על ארבעת המרכיבים של התכנית, לכן חשיבות המחקר הנוכחי נובעת מהשילוב בין הגישה הכמותית והאיכותנית כדי לאסוף נתונים ומידע על התכנית, ארבעת שלביה וארבעת תחומי התמיכה. בנוסף, החשיבות הייחודית למחקר זה נובעת מהעובדה שהממצאים יכולים לסייע בפיתוח מערך התמיכה ותכניות הליווי הניתנות למורים המלמדים במציאות רב-תרבותית כמו כן, ניתן ללמוד ממצאי המחקר לגבי הצרכים של מורים חדשים במערכת על מנת ליישם את התכנית במגזרים שונים ובמדינות רב-תרבותיות אחרות כמו ישראל.

השיטה

שאלות המחקר

1. מהו סוג התמיכה המוערך ביותר בשלבים השונים של הכניסה למקצוע?
2. במה שונים הצרכים של מורים מתחילים לעומת ותיקים?
3. במה שונים הצרכים של מורים בקהילות קטנות בפריפריה לעומת ערים מרכזיות?

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כוללת 42 מורים, 34 נשים (81%) ו-8 גברים (9%) מתוך 98 המורים שלימדו בשנת הלימודים 2007-2008 בשנת ההוראה הראשונה שלהם. כל הנבדקים הם בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה. השאלונים הגיעו למחלקות החינוך חודש לפני הגעתה של החוקרת לעיר הבירה ילונייף וחולקו למורים על ידי המנהלים. מבין המשיבים, 41 (98%) מורים הם הגיעו לטריטוריות של צפון מערב קנדה ממקומות אחרים במדינה ומורה אחת הייתה בת המקום. מבין המורים במדגם, 25 מהמורים (60%) מלמדים בערים ועירות ו-17 (40%) בקהילות מרוחקות, 20 (48%) הם מורים חדשים (בעלי ניסיון או ותיקים), ו-22 (52%) מורים מתחילים (חסרי ניסיון).

שאלון

כדי להעריך את תפיסת התרומה של התכנית הועבר שאלון למורים, אשר התבסס על מחקרים בתחום תמיכה במורים (Kilburg & Hancock, 2006; Tolley, 2003). בשאלון למורים ותיקים היו 51 שאלות, ואילו בשאלון למורים מתחילים היו 58 שאלות. השאלות נחלקו לשלוש קבוצות: (א) שאלות רקע (מגדר, מקום הלידה, מקום המגורים המקורי, שם בית הספר ושם הקהילה); (ב) שאלות הנוגעות לכישוריהם של המורים – המקצוע אותו לימדו ובחירתם בחונך; (ג) שאלות הנוגעות לארבעת סוגי התמיכה – רגשית, מקצועית, אקולוגית-ארגונית ותרבותית. הקבוצה חולקה לארבע חלקים על פי שלבי התכנית (קדם-אוריינטציה, אוריינטציה, חונכות רשמית והתפתחות מקצועית). הנחקר נדרש להשיב את מידת הסכמתו עם הכתוב בהתאם לסולם ליקרט בין ארבע דרגות (1 = לא מרוצה; 4 = מרוצה מאוד). נקבעו ארבעה מדדים לתרומתה של התכנית: רגשי, מקצועי, אקולוגי ותרבותי, ואלה נקבעו בשלבים השונים – פרה-אוריינטציה, אוריינטציה, חניכה פורמלית והתפתחות מקצועית, תוך התייחסות לסוג האזור – (עיר או קהילה). ההיגדים ייצגו את ארבעת תחומי התמיכה בכל שלב. להלן מספר דוגמאות להיגדים לפי סדר התחומים: רגשי, מקצועי, אקולוגי ותרבותי. (1) "אני מרגיש בנוח כלפי התפקיד שלי כמורה במהלך השנה." (2) "נעזרתי בהערכת תלמידים." (3) "נחשפתי באופן מספק לאקלים הארגוני של בית הספר." (4) "נחשפתי מספיק לדרך החיים של המקומיים." המדדים נקבעו על סמך ההיגדים המשותפים לשתי קבוצות המורים: מתחילים ותיקים. ההיגדים ייצגו את ארבעת תחומי התמיכה בכל שלב. בדיקת המהימנות בוצעה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך ונמצאה גבוהה יחסית. בלוח 1 מוצג פירוט השלבים בתכנית, ההיגדים בתחומים השונים שנבדקו ותוצאות בדיקת המהימנות בכל מדד.

לוח 1. פירוט השלבים והתחומים בשאלון

שלב	תחום	מספר היגדים בשאלון המורים הוותיקים	אלפא קרונבך	מספר היגדים בשאלון המורים החדשים	אלפא קרונבך
פרה-אוריינטציה	רגשי	2	.92	2	.92
	אקולוגי	9, 8, 7, 3		10, 11, 12, 3	
	תרבותי	10, 5, 4		5, 4, 7	
אוריינטציה	אקולוגי	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10	.80	1, 3, 4, 5, 6, 10,	.89
	תרבותי	7, 8, 9		7, 8, 9	
חונכות	רגשי	1	.82	1	.89
	מקצועי	14, 4		17, 4	
	אקולוגי	9		19	
התפתחות מקצועית	מקצועי	1	.80	1	.91
	אקולוגי	3, 4, 5, 6, 8, 15, 16		3, 4, 5, 6, 8, 11, 13	
	תרבותי	7, 2		7, 2	

בהמשך, לבדיקת הקשר בין ארבעת המדדים נערכו מתאמי פירסון המוצגים בלוח 2.

לוח 2. מתאמים בין ארבעת המדדים של שלבי התכנית

השלב	1	2	3	4
1. פרה-אוריינטציה	—			
2. אוריינטציה	0.32*	—		
3. מ חונכות	0.07	0.18	—	
4. התפתחות מקצועית	0.17	0.45**	0.31	—

* $p < .05$ ** $p < .01$

התוצאות בלוח 2 מראות כי קיים קשר מובהק סטטיסטית בין מדד הפרה-אוריינטציה לבין מדד האוריינטציה ($r = .32, p < .05$). כמו כן, נמצא קשר חיובי ומובהק סטטיסטית בין מדד האוריינטציה למדד ההתפתחות המקצועית ($r = 0.45, p < .01$). שאר המתאמים בין המדדים אינם מובהקים סטטיסטית.

איסוף הנתונים

החלק הכמותי

העמוד הראשון של השאלון כלל הנחיות לגבי אופן מילוי השאלון. השאלונים נשלחו בדואר הרגיל למשרד החינוך והתרבות של צפון מערב קנדה בליוניף חודש לפני הגעת החוקרת. השאלונים הועברו ל 98 המורים החדשים לפי רשימת משרד החינוך דרך מנהלי בתי הספר בדואר הפנימי של המשרד ונשלחו בחזרה רק 42 מהשאלונים למשרד החינוך ונאספו משם ע"י החוקרת. אחוזו ההיענות במחקר היה 42.8%. יש לציין, כי מנהלת באחד מבתי הספר לא שיתפה פעולה ואסרה על המורים למלא את השאלון ולהתראיין.

משתני המחקר

המשתנים הבלתי-תלויים הם ניסיון ההוראה של המורה – מורה מתחיל או מורה וותיק, וסוג בית הספר: עירוני או בית ספר בקהילה, וארבעת השלבים בתכנית: קדם-אוריינטציה, אוריינטציה, חונכות פורמלית והתפתחות מקצועית. המשתנים התלויים הם תפיסת התרומה של התכנית בארבעת תחומי העזרה- (רגשית, מקצועית, אקולוגית-ארגונית ותרבותית).

החלק האיכותני

החלק האיכותני כלל 26 ראיונות פורמליים. רואינו ארבעה מורים מתחילים ושמונה מורים מנוסים בעיר הבירה ילוניף, שמונה מורים מתחילים ושני מורים מנוסים בקהילות המרוחקות, שני חונכים מהעיר ושני חונכים מהקהילות. הראיונות האינדיבידואליים נערכו על ידי החוקרת, בבתי הספר וכל ראיון נמשך כחצי שעה. הקשר בין החוקרת והמרוויינים נעשה דרך המנהלים. הראיונות הוקלטו ובאמצעותם יכלה החוקרת לשמוע וללמוד על אודות התגובות, ההרהורים והמחשבות של המרוויינים. ממצאי ראיונות אלה נועדו לעמוד על התגובות לתכנית הסטז' במקומות השונים, ועל התגובות לשלבי התכניות ולתחומי התמיכה-התמיכה האישית-רגשית, המקצועית, האקולוגית-ארגונית והתרבותית בכל אחד מהשלבים, בדגש על העזרה התרבותית. הראיונות אפשרו לסטז'רים לספר על בעיות ההסתגלות שלהם ועל התמיכה שקיבלו בארבעת ההיבטים שנזכרו לעיל, להביא דוגמאות, להעלות שאלות ולהציע הצעות.

כמו כן, החוקרת שאלה את החונכים על התחומים שבהם הם חשבו שהעזרה חשובה במיוחד ועל יעילותה של התכנית בכלל ושל התמיכה במישור התרבותי בפרט.

ממצאים

הצגת הממצאים שלהלן מחולקת לשני חלקים: הניתוח הכמותי והאיכותני.

ממצאי הניתוח הכמותי

כדי להשוות בין ארבעת שלבי התכנית לגבי למידת שביעות הרצון של המורים נערך ניתוח שונות חד כיווני עם מדידות חוזרות. הציון בשביעות הרצון חושב על ידי ממוצע התשובות לשאלות המתייחסות לכל שלב. טווח הציונים נע בין 1 (נמוך מאוד) ל-4 (גבוה ביותר). לוח 3 מציג את הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו לגבי ארבעת שלבי התכנית.

לוח 3. ממוצעים וסטיות התקן לשלבי התכנית

שלב	M	SD
פרה-אוריינטציה	2.74	0.77
אוריינטציה	2.59	0.58
חונכות פורמלית	2.38	0.75
התפתחות מקצועית	3.51	0.41

הממוצעים בלוח 3 מלמדים כי המורים העריכו ברמת שביעות רצון בינונית את השלבים: הפרה-אוריינטציה, אוריינטציה והחונכות הפורמלית, ואילו התפתחות מקצועית זכתה לרמה גבוהה יחסית של שביעות רצון ($M=3.51$). המשמעות לכך היא שהתמיכה המקצועית היא השלב המוערך יותר מבחינת המורים בתכנית הסטז' של הכניסה למקצוע. לעומת זאת, התמיכה בשלב האוריינטציה זכתה להערכה הנמוכה בקרב המורים ($M=2.64$).

תוצאות ניתוח השונויות הראו כי נמצא אפקט מובהק סטטיסטית של שלבי התכנית ($F_{3,117} = 21.81, p < .001$). המבחנים הפוסטריוריים הראו ששלב התמיכה בהתפתחות המקצועית היה גבוה ושווה באופן מובהק וסטטיסטי מהשלבים האחרים בתרומתו למורים.

בסדרת מבחני t להשוואה בין הערכת המורים המתחילים לבין הערכת המורים הוותיקים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות. כמו כן, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בהערכה של התכנית בין מורים שמלמדים בערים לבין מורים המלמדים בקהילות המרוחקות מבחינה גיאוגרפית.

ממצאי הניתוח האיכותני

כללית, ניתוח הראיונות עם ארבעת המורים המתחילים ועם המורים המנוסים, עם אלה המלמדים בילוניף ועם אלה המלמדים בקהילות מלמד שמרבית המורים שרואיינו זכו לעזרה בארבעת התחומים והביעו שביעות רצון מארבעת שלבי התכנית. הם השתמשו במילים "היה לעזר", "הועיל" "מספק" ו"תומך". רק שני מורים מתחילים ושני מורים ותיקים ציינו שיש לשפר את התכנית תוך הארכתה. אף כי פרה-אוריינטציה דורגה במקום השלישי בחלק הכמותי, כל המרואיינים ראו בקלסר מקור אמין למידע על אודות ההוראה בטריטוריות של צפון מערב קנדה. בנוסף, כל המרואיינים ציינו באופן חיובי את האפשרויות שהיו להם להתפתחות מקצועית, ואמרו שההשתתפות בסדנאות מיוחדות או ההיכרות עם מגוון חומרים באינטרנט סייעו להם מבחינה מקצועית.

ספציפית יותר, אלה הנושאים שעלו בראיונות:

הגברת המודעות התרבותית: עשרת המרואיינים שעבדו בקהילות המרוחקות הזכירו את הצורך במודעות תרבותית גדולה יותר. למשל, ג' הציע הארכת תקופת האוריינטציה.

הארכת ימי המחנה לשבועיים יחשוף אותנו יותר למנטאליות של ילידי המקום ומנהגיהם. כל קהילה משתמשת בכלים תוצרת עצמית מיוחדים לה. (מרואיין ג')

שיתוף פעולה של הורים: כל המרואיינים התלוננו על חוסר שיתוף פעולה מצד ההורים, טענו שההורים מרחיקים עצמם מבית הספר, והדגישו את הצורך במודעות תרבותית גדולה יותר כדי להתמודד עם האתגרים הנובעים מתוך ההבדלים התרבותיים וחוסר ההתאמה בין הציפיות. לדוגמא, מרואינת י', מורה שמלמדת בבית ספר יסודי בקהילה ציינה את חוסר שיתוף הפעולה מצד ההורים במשפט הבא:

למרות שמגיעים עד הבתים לחלק גיליונות הציונים של התלמידים, רב ההורים לא מגלים התעניינות במה שאנו עושים עם הילדים שלהם (מרואינת י').

נוסף על כך, המרואיינים תיארו את היחס של התלמידים וההורים שלהם כלפי בית הספר ב"אפתי", "חוסר מוטיבציה", ו"אי עקביות". מורים אלה ציפו לשיתוף פעולה מלא מצד ההורים ולנוכחות מלאה של התלמידים. המעורבות המוגבלת של ההורים מתבטאת יותר בקהילות המרוחקות מאשר בילוניף, שם דיווחו המרואיינים על מעורבות הורים גדולה יותר בחינוך ילדיהם ובחיי בית הספר ובאירועים.

שלב החונכות: שלב החונכות הוא השלב שדובר בו יותר מכל. מחד גיסא, שלב זה נחשב יעיל, ומאידך גיסא, כל המרואיינים דיברו על דרכים לשפרו. כך לדוגמה, מרואיינת ד', מורה מנוסה, הביעה את הצורך לשפר את החניכה, באומרה:

“צריך לקחת את החונכות ברצינות רבה יותר בכל בתי הספר. יהיה טוב מאוד אם המשרד הראשי יפקח על החונכות (מרואיינת ד’)”.

כל המרואיינים הזכירו את הצורך לקבוע ימים ושעות מסודרים לחונכות, ובעוד שחלקם המליצו על “זמן חניכה רב יותר”, אחרים דיברו על הצורך בתיאום טוב יותר בין החונך לחניך בהקשר להכשרה, ב“חומר הלימוד” אותו הם מלמדים ובכיתות הלימוד. אחרים הזכירו דברים דומים כגון הצורך לצוות חונכים מבית הספר בו מלמד החניך, לקבוע זמן חופשי לחניך זאת על מנת לאפשר זמן לחונכים ולחניכים לצפות אלה בשיעורים של אלה. למשל, ל', מורה מתחילה ציינה:

יש צורך לקבוע זמן חופשי במערכת כדי לאפשר לחניך ולחונך להיפגש כדי לדון בסוגיות, דילמות ובעיות (מרואיינת ל’).

סוגים של תמיכה: כדי לשפר את התמיכה האקולוגית-ארגונית, המליצו שני מורים על אסטרטגיות הוראה לניהול הכיתה ועל מפגשים תכופים עם צוות ההנהלה. גם ארבעה מורים ציינו את הצורך בהנהלה תומכת יותר שתעזור להם להתמודד עם התלמידים. למשל, המרואיינת ה' הדגישה את חשיבות מעורבות המנהל בקביעת זמן קבוע לחונכות. “חשוב שהמנהל יתערב כי בסמכותו לאשר לחניך ולחונך זמן חופשי לישיבות, מרואיינת ה’”.

בתכנית הנוכחית אין החונכות מעניקה תמיכה תרבותית. המרואיינים ביקשו לכלול תמיכה תרבותית כחלק מהחונכות, במיוחד עבור המורים המלמדים בקהילות המרוחקות. הם דיברו על הצורך בהתייחסות לאפשרות לחוסר הבנה תרבותית בין המורים והתושבים המקומיים והצורך להתמודדות עם תלמידים שרבים מהם מגלים אדישות, חוסר הנעה וחוסר עקביות. המשפטים “רב התלמידים מגיעים באיחור, התלמידים מגלים אפתיה וחוסר עקביות בעבודות שלהם” נשמעו בראיונות. המרואיינת ס', מורה ותיקה הוסיפה:

למרות שמזכירות בית הספר מתקשרת להורים להבטיח הגעת הילדים בזמן, ההורים לא עושים דיו למגר תופעה זו (המרואיינת ס’).

דיון

המחקר בחן את הערכת תכנית סטז' הניתנת למורים בעלי ניסיון ומורים חסרי ניסיון או מתחילים בצפון מערב קנדה. מטרת המחקר הייתה לבחון את הערכת המורים שלבי התכנית ותחומי התמיכה השונים הניתנים: תמיכה רגשית, מקצועית, אקולוגית-ארגונית ותרבותית. ההנחה הייתה כי העמקת הידע לגבי תכנית הסטז' יכול להוות דגם ליישום ופיתוח של תכניות אחרות בעולם. וזאת בעיקר לאור תשומת הלב שהתכנית מעניקה להיבטים התרבותיים במיוחד כאשר התרבות המקורית של המורים שונה מזו של תלמידיהם, או כאשר הם עובדים בכיתה רב-תרבותית.

ממצאי המחקר עשויים להיות במיוחד רלבנטיים לחברה הישראלית. שכן, החברה הישראלית מורכבת מתרבויות שונות ובהרבה מקרים התלמידים מתרבות מסוימת לומדים בבתי ספר משלהם כמו תלמידים בדואים או ממוצא אתיופ. במקרים אחרים תלמידים מתרבויות שונות לומדים ביחד, במיוחד בערים הגדולות בארץ. ומכאן שחשיפת המורים לתרבות האם של התלמידים תקל עליהם בהבנת דפוסי ההתנהגות ודרכי החשיבה של התלמידים. ולכן, תוצאות המחקר עשויות להאיר את החשיבות הקיימת במתן תמיכה למורים חדשים, ובעיקר במישור התרבותי, כפי שעלה במחקרה של אבו ראס (2010). בנוסף להיבט התרבותי, הענקת התמיכה בארבעה שלבים יכולה להוות דוגמא טובה למורים מתחילים במדינה.

תוצאות המחקר הראו שככלל, המורים המנוסים והמורים המתחילים בטריטוריות של צפון מערב קנדה רואים בעין יפה את תכנית הסטז' ומעריכים ארבעת שלביה הערכה בינונית למעט שלב ההתפתחות המקצועית שזכה להערכה גבוהה יחסית. ממצאים אלו תואמים את מחקרם של נאסר-אבו אלהיג'א ואחרים אשר כי מרכיבי הסטז', החונכות וסדנת הסטז', זכו להערכה בינונית. אפשר לקשר בין ממצאים אלו בקשר לחשיבות ההתפתחות המקצועית לממצאי המחקר החיוביים של לזובסקי וזייגר (2004) בקשר לסדנת הסטז'. יש לציין כי תוצאות המחקר הנוכחי תואמות את רוב היעדים של תכנית הסטז' שקבע משרד החינוך והתרבות בטריטוריות של צפון מערב קנדה (ראו לעיל, עמ' 5).

ספרות המחקר מדגישה את חשיבות התמיכה המקצועית למורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם (Eisenschmidt, 2006). למרות שאין הבדלים מובהקים בהערכת המורים הוותיקים והמתחילים לתמיכה המקצועית, שיעור המורים הוותיקים המרגישים מוכנים לקראת השנה החדשה עולה במעט על התחושה הזאת בקרב המתחילים. תשובות המרואיינים בקשר לחינוכיותה של התמיכה התרבותית עולים בקנה אחד עם אלה של טולי (Tolley, 2003).

ממצאי המחקר וניתוח התשובות של המורים בראיונות שנערכו, מלמדים כי השלב הרביעי בתכנית הסטז', שלב ההתפתחות המקצועית זכה להערכה רבה. תוצאה זו תואמת את הרעיונות בדבר חשיבותה של ההתפתחות המקצועית. הממצאים גם תואמים מחקרים קודמים בנושא אשר הראו את החשיבות של השתתפות המורים המתחילים בהשתלמויות בנושאים כמו ניהול כיתה, פדגוגיה, סגנונות למידה והוראה (Basit & McNamara, 2004). לעומת זאת, נמצא כי שלב החונכות פורמלית, שהינו מרכיב מרכזי בתכנית סטז' רבות, זכה להערכה נמוכה יחסית בקרב המורים. הערכה נמוכה זו סותרת את ההנחות של וונג (Wong, 2004) שעל פיהן החונכות היא המרכיב החשוב ביותר בתכנית סטז'. בהקשר לכך, בחלק המחקר האיכותני, הציעו המרואיינים כמה הצעות לשיפור החונכות הפורמלית. התפיסה שחניכה דורשת זמן רב ומאמצים רבים וכן סידורים קבועים וידועים לקביעת זמן לחונכות (Main, 2008) רלוונטיים לענייננו. כדי לכסות את מכלול ההיבטים המקצועיים עדיף שהחונך והחניך ילמדו באותו בית ספר. הדגש על הצורך בהתאמה טובה בין החונך לבין החניך – בחומר ההוראה ובקבוצות הגיל שבהן הם מלמדים – מחזקת את התוצאות של קילבורג והנקוק (Kilburg & Hancock, 2006). הצורך בקביעת מפגשים מסודרים לחונכות עלתה גם במחקרם של נאסר-אבו אלהיג'א (2006). אפשר גם לכלול תמיכה תרבותית בחניכה, במיוחד בהתמודדות עם תלמידים המגיעים באיחור ומגלים אדישות כלפי הלימודים בבית הספר.

המלצות ומסקנות

בהתבסס על התוצאות שהצגנו, להלן חמש המלצות:

1. הענקת תמיכה תרבותית שיטתית ולאורך זמן

תמיכה תרבותית בשלב האוריינטציה חייבת להיות ראשונה בסדר הקדימויות של מארגני תכנית סטז' בסיטואציות רב-תרבותיות. כמו כן, חניכה חייבת לכלול תמיכה תרבותית במורים ותיקים כמו גם במורים חדשים לאזור בעל אפיון רב-תרבותי. יש להפנות תשומת לב רבה הרבה יותר לסטז' התרבותי של המורים המתחילים, בעלי ניסיון וחסרי ניסיון כאחד, בזמן האוריינטציה, וליצור יותר פעילויות כדי להציג למורים שהגיעו לערים את התרבות המקומית. למורים המלמדים בקהילות, צריך להיות סטז' תרבותי במשך שנת הלימודים כולה, כדי לעזור להם להבין את התרבות של תלמידיהם ושל הורי התלמידים. המטרה היא להגיע לתקשורת טובה איתם. כאשר מורים יכולים להבין את תלמידיהם ואת תרבותם, היחסים הופכים קלים יותר, ואולי מכאן גם יתפתחו הישגים לימודיים טובים יותר.

בד בבד עם נקיטת גישה מבוססת קהילה, יש גם לחשוף בפני המורים טקסטים ספרותיים – סיפורים לספרים – שכתבו סופרים מקומיים. חשיפה כזו הכרחית להעצמתם, ודרך זו ייטיבו המורים להבין את התרבות ויגלו כבוד יותר לתלמידיהם ולתרבותם של התלמידים.

2. העמקת תהליך החונכות למורים

יש להתייחס לחונכות ככובד ראש גדול יותר, ולצוות חונכים וחניכים העובדים באותו בית ספר, ומלמדים מקצועות דומים באותה שכבת גיל. יש למצוא זמן חופשי לפגישות תכופות בין החונך לבין החניך, שבהן יוכלו לדון בסוגיות מקצועיות ותרבותיות. יתר על כן, על החונכים ליטול תפקיד פעיל יותר בהצגת האקולוגיה הבית ספרית והדינמיקה הבית ספרית לחניך, כמו גם בהתמודדות עם הורים וילדים.

3. הרחבת התמיכה המקצועית הניתנת למורים מתחילים

אמנם, ממצאי המחקר הראו שלא היו הבדלים מובהקים במידת המוכנות של המתחילים ושל הוותיקים לקראת שנת הלימודים, אולם התפלגות הנתונים הראתה כי בחלק מההיגדים, המורים הוותיקים דיווחו שהם מוכנים נפשית לעבודה בתחום ההוראה בצפון מערב קנדה, יותר מהמורים המתחילים. לכן, יש להרחיב את התמיכה המקצועית הניתנת למורים מתחילים, תוך התייחסות מיוחדת לצרכים שלהם.

4. תכנית הסטז' כדגם להקשר הישראלי

כפי שצוין לעיל, לממצאי המחקר עשויה להיות חשיבות מבחינת יישום תכנית הסטז' בחברה הישראלית, בעיקר בגלל ההקשר הרב-תרבותי. הממצאים הראו ששלב הפרה-אוריינטציה לא זכה להערכה גדולה בקרב המורים המתחילים, אולם אפשר לאמץ את הרעיון של הכנת חוברת על מקומות העבודה לסטז'רים, במיוחד אלה המשוכצים במקומות רחוקים כמו בתי ספר ביישובים הברווים בנגב. יתר על כן, אוריינטציה כשלב שני, תחשוף בפני המורה החדש את התרבות הארגונית של בית הספר, דבר שיקל עליו להכיר את הסביבה האקולוגית החדשה שהוא עובד בה.

בקשר לחונכות, הבעיות שעלו במחקר זה כמו חוסר התאמה בין החונך לחניך הן במקצוע ההוראה והן בקבוצות הגיל אותם מלמדים דומות לאלה שעלו במחקרן של נאסר-אבו אלהיג'א ואחרים (2006). לכן, ממצאים אלו מחזקים את הצורך ליחס רציני יותר לחונכות, כמו שהוזכר לעיל. מהממצאים עלה שהשלב הרביעי, שלב ההתפתחות המקצועית, זכה להערכה גבוהה מאוד בקרב המשתתפים בתכנית הסטז'. לכן, אפשר לאמץ את הרעיון לכלול אותה בתכנית הסטז' בארץ. למשל, סדנאות הסטז' הקיימות ימשיכו לדון בנושאים כלליים קשורים בעבודת המורה המתחיל במחצית השנה הראשונה, ואילו במחצית השנה השנייה, הסדנאות יתמקדו בנושאים ספציפיים כמו דרכי ניהול כיתה או התמודדות עם תלמידים בעלי לקויות. אפשר גם לאמץ את רעיון העלאת אתר מיוחד לסטז'רים שיכלול חומרים ועדכונים ואפילו להקים רשת חברתית, למשל באמצעות Facebook ו-Twitter, לאפשר למורים מתחילים להחליף מידע, מסרים וחוויות. רעיון נוסף שראוי לאמץ, הוא הענקת סכום כספי להשתתפות בכנסים מקצועיים כדי לעזור למורים מתחילים להתפתח מבחינה מקצועית.

5. מחקרי המשך

ממצאי המחקר הראו כי החונכות הפורמלית דורגה במקום האחרון בחשיבותו. נוכח האמור, כדאי לחקור – ברמה המקומית – מה היו הסיבות לכך. במחקר כזה ייבחן היישום האמיתי של התכנית, כמו גם ההנחיות של משרד החינוך, התרבות והתעסוקה בטריטוריות של צפון מערב קנדה. יתר על כן, יש צורך לבדוק את היחס בין יישומה של תכנית טובה כזו ובין שיעור ההישארות בתפקיד של המורים שהגיעו לאזור. ברמה העולמית, תכנית הסטז' הזו יכולה לשמש דגם לתכניות אחרות, במיוחד בתשומת הלב שהיא מעניקה להיבטים תרבותיים. צריך להעמיק וללמוד את מרכיביה כדי להתאימם למצבים בין-תרבותיים אחרים.

מקורות

- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים ברוויים בנגב. דפים, 50, 160-185
- אריאב, ת', גביש, ב', משכית, ד' ופישרמן, ש' (2005). ביה"ס קולט את המורה הסטאז'ר-דו"ח מחקר. קובץ הוצאות ביום העיון בנושא הבדואים, לזכרו של יצחקי נצר ז"ל. תל אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומכון סאלד
- לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה הנתפסת של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכלולתה. דפים, 37, 65-95
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', רייכברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה-סטאז', דו"ח סופי. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם מנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45
- תם, ה' (2007). התפתחות מקצועית בקרב מתמחים בהוראה (סטאז'ר) את תהליך הכשרתו במכללה – מחקר רב שנתי. גלי עיון ומחקר, 16, 110-124
- 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
- Britton, E., Raizen, S., Paine, L. & Huntley, M.A. (2000). *More swimming, less sinking: Perspectives on teacher induction in the U.S. and Abroad*. Paper presented for the March 6-7 meeting of the National Commission on Teaching Mathematics and Science in the 21st Century. Retrieved at September 6th 2012 from: http://www.wested.org/online_pubs/teacherinduction
- City of Yellowknife*, (2008). Diamond Capital of North America. Fact Sheet. Retrieved on September 4th 2012 from: <http://city.yellowknife.nt.ca>
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education
- Department of Education, Culture & Employment*. (2007). Retrieved at September 4th 2012, from: www.gov.nt.ca/agendas/education/index.html
- Department of Indian and Northern Affairs* (1999). Retrieved at September 4th 2012 from: www.ainc-inac.gc.ca/index.html
- Eisenschmidt, E. (2006). Implementation of induction year for novice teachers in Estonia. *Dissertations on social sciences*, 25. Tallin: Tallin University Press
- Evertson, C. & Smithey, M. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research* 93(5), 294-304
- First Nations, Inuit and Aboriginal Health* (2008). Retrieved at September 4th 2012 from: www.aincinac.gc.ca/index.html
- Farrel, T.S. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34, 211-221
- Government of Northwest Territories (GNWT), Student Support Needs Assessment: Territorial Report, December, (2000)
- Government of Northwest Territories*, (2008). Retrieved at September 4th 2012 From: www.gov.nt.ca/agendas/education/index.html
- Kilburg, G.M. & Hancock, T. (2006). Addressing sources of collateral damage in four mentoring programmes. *Teachers College Record* 108(7), 1321-1338



- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study of teacher socialization. *Teaching and Teacher Education* 18, 105-120
- Main, S. (2008). Pedagogical oversights: age and experience in New Zealand's teacher induction. *Journal of Education for Teaching* 34(2), 121-136
- McNally, J. (2002). Development in teacher induction in Scotland and implications for the role of higher education. *Journal of Education for Teaching*, 28 (2), 149-164
- Northwest Teachers' Association (2007). Retrieved at September 4th 2012, from: <http://www.nwtta.nt.ca>
- Northwest Territories Induction Manual (2008). Retrieved at September 4th 2012, from: <http://www.newteachersnwt.ca/web%20PDFs/NWT>
- Tolley, M. (2003). *The induction experiences of beginning elementary teachers in the Northwest Territories*. Dissertation submitted to the College of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Education in the Department of Curriculum Studies. Saskatchewan: University of Saskatchewan
- Towards Excellence (2008). A report on education. Canada: Ministry of Education, Culture and Employment, Northwest Territories (NWT)
- Watzke, J. (2003). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education programme. *The Teacher Educator* 38(3), 209-229
- Williams, A. Prestige, S. & Bedward, J. (2010). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching* 27(3), 253-267
- Wong, H.K., Britton, T. & Gasner, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384
- Wong, H.K. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *NASSP* 78, (638), 5-27
- Wong, H. K. & Asquith, C. (2002). Supporting: Induction programmes are a lifeboat in the sink-or-swim world of the new teacher. *American School Board Journal*, 189 (12), 22-24

Supporting newly recruited teachers in a culturally unique area: The case of the Northwest Territories, Canada

Ruwaida Abu-Rass

Abstract

Induction programs have been implemented in various countries in the world for the purpose of helping newly recruited teachers deal with the professional demands of their jobs. This article presents the findings of a research study that employed quantitative and qualitative methods to examine the effects of the four phases of the induction program in a geographically and culturally unique area: the Northwest Territories in Canada. The newly recruited teachers, both experienced and inexperienced, were assigned to teach in towns as well as in small local communities. Quantitative data were gathered from 42 teachers by means of a questionnaire. Qualitative data were collected from interviews with 26 teachers. An analysis of the data revealed that professional development contributed the most and was better than the other three phases (namely, pre-orientation, orientation and formal mentoring). These findings demonstrate the similarities and differences between the newly recruited teachers who teach in towns and those who teach in small communities, and between the experienced and the inexperienced ones. The discussion highlights the importance of developing cultural awareness for the purpose of dealing with the pupils successfully, supporting and empowering them to develop multiculturalism.