



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

גליון מס' 7 מאי 2017

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

**מסע או משא: תהליך שעוברים מתמחים במסלול הכשרת
אקדמאים להוראה במהלך שנת ההתמחות שלהם**

צפי טימור

מסע או משא: תהליך שעוברים מתמחים במסלול הכשרת אקדמאים להוראה במהלך שנת ההתמחות שלהם

צפי טימור¹

תקציר

בספרות המחקר מדובר רבות על הקשיים שחווים מורים בתחילת ההוראה ועל הנשירה מהמקצוע בעקבותיהם. מאמר זה עוסק במאפייני המסע שעוברים מתמחים במסלול הכשרת אקדמאים להוראה במהלך שנת ההתמחות שלהם. המחקר התמקד בחוויות של הצלחה וכישלון, בגורמים המקדמים והמעכבים הצלחה בשנת ההתמחות, בתחושת ההזדהות או אי-ההזדהות עם ההשוואה בין תחושותיהם של מורים "טירונים" לתחושות מהגרים, כפי שאלה מוצגות במאמרה של נעמה צבר-בן יהושע ובשינויים שחוו המורים במשך השנה. אוכלוסיית המחקר הייתה קבוצה שלמדה בקורס התמחות (סטז') במכללה במרכז הארץ, שבמהלכו נתבקשה לקרוא את המאמר. נוסף לניתוח התוכן האיכותני נערך ניתוח כמותי ברמה תיאורית על חלק מהשאלות. הממצאים העלו כי התמונה של רגעי הכישלון מצביעה על פגיעה וכאב בממד האישי ולא רק בממד המקצועי. עומק הרגשות מצביע על הרצון העמוק של מורים מתחילים להצליח, בבחינת "כגודל הציפייה כך גודל האכזבה". תיאורי ההצלחה מגלים אכפתיות, רצון לנתינה אין-קץ, והשקעה רבה בכל ממדי ההוראה. בין הגורמים המקדמים העיקריים נמצאו הגשמת חלום אישי ואקלים בית ספר תומך. בין הגורמים המעכבים המובילים נמצא פער בין הנלמד במסגרת ההכשרה והמציאות הבית ספרית, וכן עכבות בפנייה לבקשת סיוע. רוב המורים חשו הזדהות עם תחושות המהגרים כפי שהוצגו במאמר. המודל המוביל בבדיקת התהליך על פני השנה נמצא תואם למודל במאמר: התלהבות, משבר והשלמה.

מבוא

תכנית ההתמחות

תהליך ההתמחות בישראל החל בשנת 2000 כפועל יוצא של תכנית האקדמיזציה של המכללות (משרד החינוך, 1999). במסגרת המעבר לתכנית הכשרה בת ארבע שנים, השנה הרביעית ללימודים היא שנת ההתמחות (להלן גם סטז'). הרציונל של תכניות ההתמחות בהוראה הוא הצורך להקל על המורה המתחיל את המעבר ממעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה במערכת החינוך (נאסר-אבו אלהיגא ואחרים, 2011) מתוך הבנה שהכניסה להוראה מורכבת יותר מאשר בעבר ומצריכה הדרכה והכוונה (Ingersoll, 2007).

המחקר של נאסר-אבו אלהיגא ואחרים (2011) העלה כי בקרב המתמחים שוררת שביעות רצון מתכנית ההתמחות. שלב הכניסה להוראה מורכב משלוש השנים הראשונות במערכת וכולל את שנת ההתמחות ואת השנתיים שלאחריה. ההכרה בשלב הכניסה להוראה כשלב מובחן בדרכו המקצועית של המורה מתבסס על הבנה של המאפיינים המיוחדים לשלב זה (זילברשטרום, 2013). במסגרת תכנית ההתמחות הסטודנטים משמשים כמורים בפועל בשכר מלא ומלווים בידי מורה חונך, עמית בעל ניסיון בהוראה מבית הספר (mentor teacher), אשר תפקידו חיוני בליווי המורה המתמחה בשלב הכניסה להוראה, במתן משוב, עידוד, ותמיכה מקצועית ורגשית (לזובסקי ואחרים, 2002).

המורה החונך מוגדר עמית חינוכי, סוכן שינוי ומודל לחיקוי (Runyan, 1999). המתמחים משתתפים במקביל באופן פעיל בקורס מלווה סטז' בהיקף 2 שעות שנתיות. לפי דרישות אגף הסטז' מטרת הקורס היא לשמוע את קול המורים החדשים ולספק תמיכה קבוצתית ואישית בנוגע לקשיים העולים במהלך שנת ההתמחות. שמעוני ואחרים (2002) אבחנו חמישה מרכיבי קליטה במערכת החינוך:

1 ד"ר צפי טימור, מרצה בכירה וראש תכנית "מוסמך בהוראה" בסמינר הקיבוצים

1. הכוונה תוך כדי הכניסה הראשונית לתפקיד;
2. קבלה חברתית בחדר המורים;
3. מתן גיבוי כאשר מתעוררת בעיה;
4. מתן ייעוץ שוטף לאורך השנה;
5. העצמה;
6. מתן תמיכה רגשית.

התהליך מתבצע באמצעות סוכני הקליטה בבית הספר: המנהל, החונך, המפקח, צוות המורים, וסדנת הסטז'. במחקר של שמעוני ואחרים (שם) נמצא קשר חיובי בין מרכיבי התמיכה ובין רמת התמיכה של סוכני החברות בבית הספר, ובין שביעות הרצון מהתפקיד. עוד נמצא כי תמיכת המנהל ומרכיב ההכוונה הראשונית הם גורמים המנבאים את שביעות הרצון והמחויבות להוראה בשנת ההתמחות. בשנת ההתמחות המורים המתמחים מקבלים תמיכה במעגל האישי (חונך) ובמעגל הקבוצתי (תמיכה בסדנת ההתמחות) (זילברשטרום, 2013). במקביל מתקיים תהליך שיטתי של הערכה מעצבת והערכה מסכמת בידי מנהל בית הספר והחונך בהשתתפות המורה המתמחה.

הסטודנטים במסלול הכשרת אקדמאים להוראה ("הסבה") מורשים להשתלב בהתמחות בתום שנת ההכשרה הראשונה ולאחר סיום חובות ההתנסות המעשית (וייסבלאי, 2016). זה קורה בדרך כלל בשנה השנייה של ההסבה להוראה. במצב ביניים כזה המורה החדש משמש מחד גיסא, כמורה מן המניין, ומאידך גיסא הוא עדיין "פרח הוראה" שטרם סיים את לימודיו בתכנית ההכשרה.

מטרת המחקר היא להבין את התופעה הייחודית של התהליך (המסע) שחווים מתמחים בהוראה במסלול הכשרת אקדמאים להוראה בשנת ההוראה הראשונה שלהם ולאפיין את המסע על קשייו, היבטיו השונים ומורכבותו. הסיבה לשימוש במושג "מסע" להדגמת התהליך במחקר זה קשורה לעובדה שמסע, בדומה לתהליך, מאופיין בהתחלה, אמצע וסוף, וכולל רגעים קלים יותר (רגעי הצלחה) ורגעים קשים יותר (רגעי אכזבה המלווים בתחושת כישלון).

המחקר ינסה להציג את התמונה הכוללת שתבדוק האם המסע כולל רגעי הצלחה וסיפוק או שהוא משא כבד מנשוא ללא רגעי חסד. המחקרים שנערכו עד כה מתייחסים למתמחים בשנה ד' במסלולים הסדירים ולא לבוגרי תכניות הכשרת אקדמאים להוראה. מחקר זה הוא מחקר חלוץ בשל התמקדותו באוכלוסייה הייחודית של בוגרי תכנית הכשרת אקדמאים להוראה שלא נחקרה עד כה בהקשר של שנת ההתמחות.

פרופיל בוגרי התכנית להכשרת אקדמאים להוראה ("הסבה")

התכניות להכשרת אקדמאים להוראה קמו כדי לתת מענה למחסור במספר הפונים להוראה לתואר ראשון (כפיר ואריאב, 2008). משך הלימודים בתכניות הללו שנתיים ובסופן מקבלים הבוגרים תעודת הוראה בתחום ההתמחות של התואר הראשון שלהם. חלק אחר של הפונים עובר הסבה רחבת היקף יותר בתחום השונה מהתחום שלמד לתואר ראשון. בשנים האחרונות יש עלייה ניכרת במספר הלומדים בתכניות להכשרת אקדמאים להוראה: בשנת תשס"ד (2003-2004) סיימו מסלול זה 428 בוגרים, לעומת 2,978 בוגרים בשנת תשע"ד (2013-2014) (וייסבלאי, 2014).

דוניצה-שמידט ווינברגר (2007) סקרו את הפרופיל של סטודנטים בתכניות ההכשרה המסורתיות של הסבת אקדמאים להוראה וציינו שהוא שונה מזה של הפונים לתואר ראשון במכללות: הסטודנטים הללו מבוגרים יותר (גילם הממוצע 30), חלקם נשואים ובעלי משפחות והם בעלי מוטיבציה לעסוק בחינוך. ל-90% מהפונים יש תואר ראשון ול-10% מהם יש תואר שני. ל-80% מהם יש תארים במדעי ההתנהגות, מדעי הרוח, מדעי החברה וחינוך. רוב הפונים (87%), נשים. זליקוביץ ואקרמן-אשר (2005) ציינו כי 55% מהם מגיעים להוראה עם תום לימודי התואר הראשון וללא עבר תעסוקתי כך שבעצם אינם עורכים הסבה מקצועית להוראה אלא לומדים תחום חדש.

רקע תאורטי

נגודל הציפייה כך גודל האכזבה: נשירת מורים חדשים מההוראה

בדוח סקירת מידע (מכון מופ"ת, 2015) מובאים נתונים עדכניים מישראל ומהעולם לגבי נשירת מורים לאחר שנת ההוראה הראשונה: נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מצביעים על כך כי נכון לשנת 2011 שיעור המורים שעוזבים את ההוראה לאחר שנה עומד על 10%. הנתונים המוקדמים יותר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה משנת 2006 מראים ששיעור הנשירה לאחר שנה אחת עומד על 25%-15% נוספים הנושרים במהלך 4 השנים הבאות. עידו ושקדי (2014) ציינו במבוא למחקרם, כי יותר מ-30% מהמורים בישראל מתייאשים וזונחים את ההוראה לאחר שנת עבודה אחת ועד לשנה החמישית או השישית. גם בסקר במדינת ויסקונסין שבארצות הברית העלה כי לאחר שנת ההוראה הראשונה 35% מהמורים נוטשים את המקצוע (Wisconsin Education Association, 2014). המנעד הרחב בנתונים של אחוזי הנשירה (10%-35%) מציג מעבר לכל ספק כי תופעת הנשירה מצביעה על קשיים שחווים המורים במהלך שנת ההוראה הראשונה שלהם ונדרשת לנתונים אלו התייחסות מצד מערכת החינוך. ממחקרן של ארכיב-אלישיב וצימרמן (2013) עולה כי הגורם המרכזי המניע את תהליך הנשירה מההוראה קשור למאפיינים תעסוקתיים של המשרה כמו תגמולי שכר, היקף המשרה והתפקיד. הוא גם קשור להיבטים תפיסתיים ורגשיים כמו תמיכה ותחושת הערכה של הסביבה. הנתונים בעולם מצביעים על שיעור נשירה גבוה בהרבה במדינות המערביות: קנדה (16%), אוסטרליה (25%), ארצות הברית (13.8%). במחקרים נוספים שנערכו בצפון אמריקה מדווח על 40%-50% של נשירה תוך חמש השנים הראשונות להוראה (Maciejewski, 2007) ועוד טרם הפיכתם למורים מומחים (Worthy, 2005). הנתונים על כניסה להוראה ועל התמדה של בוגרי מסלולים להכשרת אקדמאים המופיעים בדוח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה² שבו מוצגים נתונים מהשנים 2007-2013 המצביעים על כך כי שיעור ניכר של הלומדים בתכניות הללו מתחילים בעבודה במערכת החינוך ורובם מתמידים בהוראה שלוש שנים לפחות (82.2%-88.2%). הדוח אינו מבחין בין בוגרי תכניות מסורתיות להכשרת אקדמאים להוראה ובין תכניות ייחודיות (מואצות). גם פייגין ואחרים (2015) מצאו כי 88% מבין בוגרי התכניות המסורתיות להכשרת אקדמאים להוראה במכללות מתמידים בהוראה. 81% מבוגרי התכנית המסורתית מאמינים שימשיכו להיות מורים במשך חמש השנים הבאות, לעומת 71% מבוגרי תכנית B.Ed. הסבורים שימשיכו להיות מורים.

תהליך הכניסה להוראה – הלב ראשוני

בספרות המחקר הכלל-עולמית מתוארים בהרחבה קשייהם של מורים חדשים במערכת תוך שימוש במטפורות הישרדותיות המתייחסות למאבק הישרדות, כמו "להחזיק את הראש מעל למים" (Fantilli & McDougall, 2009). גם בעבר וגם כיום הטרימינולוגיה הנצפית בתיאור הקשיים בתחילת הדרך כוללת מונחים כמו "שוק", "הלב ראשוני", טראומה (Marshall et al., 1990; Kupferberg & Gilat, 2001), שהם מושגים הלקוחים מתחום רפואת הטרומה. שגיא ורגב (2002) מצאו כי תחושת ההלב במפגש עם המציאות הבית ספרית היא המנבאת העיקרית את תחושת אי-הנחת מההוראה, ואת התסכול והרצון לעזוב את המקצוע. "תחושת ההלב" היא קושי ראשוני בולט ואינה תוצר של קשיים אחרים (שם).

תהליך החברות אל תוך ההוראה: מ"פרח הוראה" למורה

מעבר לטראומה המלווה את שנת ההוראה הראשונה בממד האישי ובדיקת ההתאמה האישית למקצוע ההוראה כמצוין לעיל, יש מעבר חד מהמכללה שבה הוכשר הסטודנט כ"פרח הוראה" (teacher in training) לבית הספר שבו הוא עתיד לשמש כמורה (teacher in charge) (שגיא ורגב, 2002). זהו מעבר חד ודרמטי מתרבות תומכת שבבסיסה יחסי

2 ראו במכתבים של דוד מעגן, ראש תחום חינוך גבוה וכוחות הוראה, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מ-23 בנובמבר 2014 ומ-14 בדצמבר 2014.

מורים-תלמידים לעולם עבודה מנוכר. הררי ואחרים (2007) כינו את ההתייחסות לסטודנטים במהלך ההכשרה כ"פרחים מוגנים", שעם הפיכתם למורים הם נדרשים לאחריות מרבית ולתוצאות מרשימות של תלמידיהם, תוך עמידה בדרישות המערכת והתמודדות עם תלונות ההורים.

צבר-בן יהושע (2001) תיארה את החוויה של מורים טירונים כחוויה הדומה לזו של מהגרים לארץ חדשה. הם מגיעים להתמחות בבית הספר עם חלומות ופנטזיות אשר מתנפצות על קרקע המציאות המתסכלת. המורים הטירונים חשים כזרים ואינם בקיאים בקודים הפנימיים המוצפנים בבית הספר, כמו מהגרים העוזבים תרבות מוכרת ועוברים לתרבות זרה. גם אם השפה שבה הם משתמשים זהה, הרי שהמשמעות והפרשנות הניתנת לה היא שונה. הם חשים מבודדים ולא משמעותיים בחדר המורים (תחושת זרות ושוליות), ואינם מצויים בנורמות התרבותיות. לעתים גם ברוח הרעננה ובחידושים שמורה טירון מביא עמו יש איום על המורים הוותיקים, מה שבוודאי מגביר את תחושת הבדידות שלהם. צבר-בן יהושע (שם) הצביעה על שלושה שלבים בתהליך הסוציאליזציה לתוך ההוראה: התלהבות המתאפיינת בפנטזיה ותחושת אופוריה; הלם מעבר ומשבר הישרדות; הסתגלות והשלמה תוך רכישת שליטה והעלאת הביטחון העצמי. גם במחקרים נוספים מכנים את החוויה הראשונית של תהליך הכניסה להוראה כ"הלם תרבות", "טבילת אש", ומציאות שבה האפשרויות היחידות הן "לצוף או לטבוע" (גביש, 2002). מניתוח המקרה (case study) שערכו רומנו וגיבסון (Romano & Gibson, 2006) עלה כי מבחינה מספרית חוויות ההצלחה שעליהן דווחו המורים היו במגמת ירידה עד לסוף הסמסטר הראשון, ומספרן עלה בסמסטר השני ונשאר גבוה עד לסוף שנת ההתמחות. בחוויות הכישלון הייתה ירידה עקיבה עד לסוף השנה, אם כי נחו גם רגעים אקוטיים של תחושת כישלון (peaks).

לאחר הבנת תהליך הכניסה להוראה נפנה לתיאור הקשיים הקונקרטיים הנחווים במהלך השנה.

הקשיים שחווים מורים מתמחים

מספרות המחקר עולה כי סוגי הקשיים שחווים מורים מתמחים במעבר משלב pre-service לשלב in-service כוללים את הנושאים האלה: ניהול שונות בין לומדים, ניהול התנהגויות תלמידים, ניהול לוח זמנים ועומס במטלות, סוגיות פדגוגיות וסוגיות של הוראה בתחום התוכן, יחסים עם הורים, הערכת לומדים, יצירת מוטיבציה בקרב לומדים, מחסור בחומרי לימוד, ארגון מטלות בכיתה, בעיות אישיות של תלמידים וכן מדיניות מוכתבת שאתה התקשו להתמודד (Meister & Melnick, 2003; Romano & Gibson, 2006; Veenman, 1987).

שגיא ורגב (2002) מצאו כי הגורם הראשון בהיררכיה של הקשיים הוא "גורם העומס" הקשור לריבוי משימות ולניירת מרובה. והגורם השני הוא "אינטראקציה עם תלמידים" הכולל משמעת וניהול כיתה, יצירת מוטיבציה ללמידה וטיפול בהבדלים אינדיווידואליים ובתלמידים חריגים. לעומת זאת, הגורם הדידקטי-מתודי הכולל את ארגון הלמידה, מיומנויות פדגוגיות וכל הקשור לתכנון שיעור, לא העלה קושי בולט. מעבר לקשיים שצוינו לעיל, שוררת אחידות דעים בכל הקשור לחשיבות שמורים מתמחים במערכת מייחסים לבעיות משמעת (הררי ואחרים, 2007; Melnick & Meister, 2008; Romano & Gibson, 2006; Timor, 2015).

הגורמים לקשיים

פעור בין ההכשרה והשדה: המורה החדש חווה פעור בין התאוריות שלמד במסגרת הכשרתו ובין המציאות וחש תחושה של חוסר מוכנות (שגיא ורגב, 2002; Darling-Hammond, 1996). תחושת ההלם והבדידות הזו מפעילה מנגנוני הישרדות שאינם עולים בקנה אחד עם הוראה יעילה (אלדר, 1996).

התמודדות כפולה: מחקרים מצביעים על תהליך התמודדות חיצונית כפול וסימולטני (במסגרת הכיתה ובית ספר) והתמודדות פנימית-נפשית הקשורה לשאלות העולות בעקבות המתח בין המישור האישי והמקצועי (פריצקר וכן, 2010; שגיא ורגב, 2002). עוד נמצא כי יש קונפליקט בין תפיסות אישיות של מורים של ההוראה, לבין תפיסות חברתיות-ציבוריות של ההוראה (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014).

קשיים רגשיים: שנות ההוראה הראשונות מתאפיינות בהצפה רגשית (פריצקר וכן, 2010), והשחיקה הנובעת ממאבק הישרדות זה מביאה לשיעורי נשירה גבוהים (ארכיב ואחרים, 2013). העדר תמיכה: בקרב מורים מתחילים יש הצורך המתמיד בסיוע ובתמיכה בהיעדר חונך (mentor) מוסמך ומספק. המחקר של פנטילי ומקדגל (Fantilli & McDougall, 2009) העלה קשיים סביב בחירת החונך והגדרת מאפייני התפקיד. פער בין ציפיות למציאות: במחקרו של פרידמן (2005) נמצאו שלושה היבטים מרכזיים התורמים להבנת משמעותה של האכזבה של מורים בשנת ההוראה הראשונה שהם מוקדי קושי בתחילת הדרך: ההיבט החברתי, ההיבט הארגוני, וההיבט הפסיכולוגי. קושי בפנייה לסיוע: מחקרים מראים כי מורים מתמחים במערכת אינם פונים לעזרה בכל מחיר, למשל, אם הם מאמינים שפנייה זו תגרום להם להיתפס ככישלון בעיני המערכת (Butler, 2007). מורות חדשות בעלות תפיסות מסוגלות נמוכה בהוראה מעדיפות שלא לפנות לעזרה (ענבר-פירסט, 2016). לעומת זאת, תפיסת מסוגלות נמוכה יחד עם רצון להסתרה מנבאים פנייה לעזרה כדי לסיים את ההתמודדות במהירות (ענבר-פירסט, שם; Linnenbrink, 2005). לסיכום, הספרות התאורטית מצביעה על קשיים מורכבים עמם מתמודדים המורים החדשים בתהליך המעבר בין ההכשרה להוראה, אשר בגינה אין המורים החדשים מסוגלים לגלות פתיחות לחידושים ולהביא אל קידמת הבמה את הידע המעודכן שצברו במהלך לימודיהם.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא להבין את התופעה הייחודית של התהליך, המסע, שחווים מתמחים בהוראה בוגרי תכנית הכשרת אקדמאים להוראה בשנת ההוראה הראשונה שלהם, על היבטיו השונים ועל מורכבותו. מתוך כך נגזרו שאלות המחקר:

- תפיסת הצלחה וכישלון – מה נתפס בעיני המתמחים כהצלחה ומה נתפס ככישלון?
- מה הם הגורמים המקדמים יצירת חוויה חיובית בשנת ההוראה הראשונה ומה הם הגורמים המעכבים אותה?
- האם גם המורים החדשים חווים את התהליך של כניסתם לשדה ההוראה כמהגרים (בהקשר למאמרה של צבר בן-יהושע, 2001)?
- שנת ההתמחות כמסע (תהליך) – האם נצפו שינויים בחוויות המתמחים, בוגרי התכנית להכשרת אקדמאים במהלך שנת ההתמחות שלהם?

שיטות מחקר

הפרדיגמה המחקרית

בשל אופיו הפרשני של המחקר נבחרה הפרדיגמה האיכותנית, המאפשרת הבנה של תופעה בשלמותה (Cohen et al., 2000). מטרת המחקר הייתה להבין את חווית המסע של שנת ההוראה הראשונה של מתמחים בהוראה, בוגרי תכנית של הכשרת אקדמאים להוראה, על מאפייניו השונים ומורכבותו. הגישה הפנומנולוגית שאומצה במחקר זה דוגלת בהתבוננות בחוויה מסוימת תוך התמקדות בחוויה הסובייקטיבית של הנחקר (Flood, 2010). לצורך ניתוח התוכן של סיפורי המסע של המתמחים נבחרה הגישה המתודולוגית של emic ושל etic. בעוד ש-emic מתארת איך אנשים תופסים את העולם וממיינים את מרכיביו, etic מאפשרת לחוקר להדגיש את מה שחשוב לדעתו (Kottak, 2006). ג'ינגפנג (Jingfeng, 2013) הדגיש ששתי הגישות האנתרופולוגיות שלכאורה נראות מנוגדות בעצם משלימות זו את זו ומסייעות לחוקר ליצור תמונה שלמה. כך, ברובד של emic אפשר להציג חוויות מתהליך ההתמחות, וברובד ה-etice מתייחסים לניתוח התוכן של הטקסטים בידי החוקרת. בחלק משאלות המחקר שימשו במעורב מתודולוגיה איכותנית ומתודולוגיה כמותית בהתאם לאופי השאלה (ראו בפירוט בפרק הבא).

הליך המחקר, ניתוח הממצאים וכלי המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 22 מורים בשנת התמחות, מתוכם 19 בשנת ההוראה הראשונה שלהם ושלושה מורים המלמדים זו השנה השנייה. המשתתפים למדו בקורס מלווה סטז' במכללה לחינוך במרכז הארץ, הם בוגרי תכניות להכשרת אקדמאים להוראה ולפיכך כולם בעלי תואר ראשון. קורס מלווה זה הוגדר מראש כקורס מעורב ללא התייחסות לשכבת גיל ייעודית, והמורים המתמחים שהשתתפו בקורס מלמדים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובחטיבות עליונות. הקבוצה כללה גם שתי גננות ומורה לחינוך מיוחד.

בחלקה הקטן מסגרת הקורס הייתה מקוונת (שליש מהמפגשים) ושאר המפגשים התקיימו במכללה. כמטלת סיום נתבקשו המשתתפים להגיש נרטיב אשר נכתב במהלך השנה, וקרוי "יומן מסע" (ראו בנספח 1). ביומן המסע תיאור חוויותיהם של המשתתפים במהלך שנת ההוראה הראשונה שלהם. יומן המסע נכתב במתכונת של כתיבה עצמית במשך כל השנה (לפחות בשלוש נקודות זמן) אך הוגש בסוף השנה.

היומן שימש כבסיס לניתוח התוכן שמתוכו עלו הקטגוריות המופיעות בממצאים. המשתתפים קיבלו שאלות מנחות להתייחסות בכתיבתם: הם נתבקשו לתאר את חוויותיהם מההוראה ומבית הספר לפי נקודות זמן במהלך השנה, כולל הרגעים הטובים שחוו והפחות טובים, ובכלל לספר על רגעי הצלחה וכישלון. בפרק העוסק במאפייני המסע הם נתבקשו להתייחס להשוואה בין מורים מתחילים למהגרים על פי המאמר "מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים" (צבר בן-יהושע, 2001) המצוי בביבליוגרפיה של הקורס.

ניתוח התוכן נעשה תוך חילוץ היגדים שחזרו על עצמם בטקסטים, ויצירת קטגוריות מרכזיות. למשל, על התשובות לשאלת המחקר הראשונה שבה נתבקשו המשתתפים לשתף ברגע הנתפס בעיניהם כהצלחה ורגע הנתפס בעיניהם ככישלון התבצע ניתוח תוכן אשר העלה קטגוריות תוכן בעקבות היגדים שחזרו על עצמם. בתהליך אינדוקטיבי זה של ניתוח הטקסטים שכתבו המורים המתמחים עלו קטגוריות תוכן (pre-conceived categories) שלא הוחלט עליהן מראש (Hsieh & Shannon, 2005; Kondracki & Wellman, 2002). בספרות המתודולוגית מכונה גישה זו גם Inductive (Category Development Mayring, 2000).

נוסף לניתוח התוכן נערך ניתוח כמותי ברמה תיאורית על שאלות המחקר א'1, א'2, א'3, א'4, א'5, א'6, א'7, א'8, א'9, א'10, א'11, א'12, א'13, א'14, א'15, א'16, א'17, א'18, א'19, א'20, א'21, א'22, א'23, א'24, א'25, א'26, א'27, א'28, א'29, א'30, א'31, א'32, א'33, א'34, א'35, א'36, א'37, א'38, א'39, א'40, א'41, א'42, א'43, א'44, א'45, א'46, א'47, א'48, א'49, א'50, א'51, א'52, א'53, א'54, א'55, א'56, א'57, א'58, א'59, א'60, א'61, א'62, א'63, א'64, א'65, א'66, א'67, א'68, א'69, א'70, א'71, א'72, א'73, א'74, א'75, א'76, א'77, א'78, א'79, א'80, א'81, א'82, א'83, א'84, א'85, א'86, א'87, א'88, א'89, א'90, א'91, א'92, א'93, א'94, א'95, א'96, א'97, א'98, א'99, א'100. על שאלות המחקר א'1 עד א'100 נערך ניתוח איכותני בלבד מאחר שהשאלה מתמקדת בהצגת חוויות אישיות של משתתפים ולא בתמונה הכללית. על שאר השאלות נערך גם ניתוח כמותי ברמה תיאורית. כלי המחקר היה דף הנחיות לכתיבת יומן המסע (ראו בנספח 1). הנקודות והשאלות שבו נמצאות בהלימה עם הסוגיות הנחקרות בשאלות המחקר באופן זה:

טבלה 1: השאלות שהוצגו למורים המתמחים מול הסוגיות הנחקרות

השאלה בדף ההנחיות	הסוגיה הנחקרת (בשאלות המחקר)
א1: תאר רגע של הצלחה ושל כישלון	א1: חקר תפיסת המושגים הצלחה וכישלון
א2: מה גרם לרגע/חוויה זו להיתפס בעינייך כהצלחה או ככישלון?	א2: חקר הגורמים המקדמים והמעכבים יצירת חוויה חיובית בשנת ההוראה הראשונה
א3: קשר/י את המסע האישי שלך למאמר של נעמה צבר בן-יהושע (2001) בנושא מורים טירונים כמהגרים. האם חשת באיזו נקודת זמן כמהגרת/ת? הסבר תוך שימוש במושגים המופיעים במאמר.	א3: מידת ההזדהות עם המאמר
א4: מה מאפיין את המסע שעברת על פני השנה בנקודות זמן שונות?	א4: חקר שנת ההתמחות כתהליך

ממצאי המחקר ודיון בממצאים

שאלת מחקר 1א' – מה נתפס בעיני המתמחים כהצלחה ומה נתפס בעיניהם ככישלון?

חוויות של הצלחה וסיפוק

המורים-המתמחים העלו חוויות שונות של הצלחה המתועדות ביומן המסע. הדוגמאות השזורות בפרק זה קשורות בחוויות ורגעים של הצלחה הלקוחים מתחומים שונים של מעשה ההוראה והחינוך. חוויות הצלחה מלוות בתחושת סיפוק המאפילה על הקשיים שחווה המורה המתחיל ויוצרת תחושה של שמחה, לעתים עד כדי אופוריה. תחושת הסיפוק עצמה קשורה לכמה ממדים, ובראש וראשונה לקשר עם התלמידים. מוטיב זה חוזר על עצמו בדברי המתמחים: "באשר לעבודה עם הילדים לא יכולתי לבקש חוויה טובה יותר. זכיתי לעבוד עם שתי כיתות נפלאות עם ילדים נבונים, יצירתיים, סקרנים, חברים וטובי לב" (מורה ביסודי). תחושת הסיפוק קשורה גם לעצם יצירת שינוי במוטיבציה ללמידה אצל התלמיד, ובשינוי גישתו למקצוע שאותו מלמד המורה:

התהליך שהעברתי את התלמידים שלמדו אצלי בשעות פרטניות במקצוע המתמטיקה רומם את רוחי, הן בהעלאת רמת המוטיבציה והביטחון העצמי, והן בציונים אותם השיגו במבחנים (מורה למתמטיקה בחטיבת ביניים).

תחושת הסיפוק קשורה לשינוי בחוויית הלמידה הכוללת של התלמיד מעבר למקצוע ההוראה, ומכאן לאחריות העצומה המוטלת על כתפיו של המורה:

עם תלמידי כיתה ג' יצרתי קשר נפלא. השקעתי זמן רב בתלמידים המתקשים ובעיקר באלה שהייתה להם חרדת מתמטיקה, ויצרתי חוויה לימודית אחרת עבורם. הילדים חיכו לשיעורים שלי, ואני חושבת שזאת הייתה הצלחה גדולה (מורה למתמטיקה ביסודי).

הסיפוק נובע גם מן היכולת להתמודד עם אתגר בפעם הראשונה, ולא דווקא כזה הקשור למעשה ההוראה עצמו: רגע של הצלחה עבורי היה כשהכנתי טקס לחנוכה. טקס מרשים ויפה בפעם הראשונה שלי (מחנכת ביסודי).

גם התמודדות עם תלמיד מאתגר, מתן מענה לצרכיו והקשבה לתחושותיו ו"גיוסו" ללמידה, נחשבת הצלחה גדולה בעיני המורים:

א, "הכוכב של הכתה", נהג "לסנן" הערות ציניות לגבי מקצוע הספרות, אך לשמחתי הצלחתי לענות לו באופן ענייני. בטקס הסיום של י"ב הוא נגש אלי, קשוח כזה, ואמר לי: המורה, תודה. הייתה לי אתך חוויה אחרת של מורה שלא חוויתי קודם לכן בבית הספר. אני כותבת שורות אלה פחות מ-12 שעות לאחר טקס הסיום עם דמעות בעיניים. הפעם זה הצליח (מורה לספרות בתיכון).

חווית הצלחה גדולה במיוחד היא היכולת להתמודד עם כיתה קשה במיוחד, בעיקר כאשר אפילו מורים ותיקים מתקשים בכך:

נתבקשתי על ידי המנהלת ללמד בכיתה שנחשבת כבית הספר כקשה במיוחד. כל שיעור אתם דורש הכנה נפשית. כמעט לכל תלמיד הייתי צריכה לגשת באופן שונה ומקורי, וכמובן אישי. נראה לי כי בעוד כל המורים התייאשו מהם, העברתי להם את התחושה שאני אוהבת אותם. היתרון שלי לא היה בגישה חדשנית ומיוחדת אלא באנרגיות של ההתחלה שאתם באתי וב"דרייב" להצליח (מורה למדעים בכיתה ו').

אמנם המורים המתמחים מתמודדים עם תכנית הלימודים בשנת ההתמחות לראשונה, אך חווית הסיפוק וההצלחה נובעת גם מן היכולת להתמקד בחינוך לערכים מעבר להוראה עצמה, וליצור אקלים כיתה חיובי. בסוף השנה כשאני מסתכלת על הכיתה שלי, למרות כל הקשיים שחוויתי השנה, אני יוצאת עם תחושת סיפוק גדול. המטרה המרכזית שלי הייתה להתמקד בחינוך ובערכים, ואני מרגישה שעשיתי עבודה טובה (מחנכת בחטיבת ביניים ומורה לספרות).

נוסף לתחושת סיפוק, חוויות ההצלחה קשורות גם לתחושות של מימוש יכולות והגשמה עצמית כולל יכולות שהמורה גילה על עצמו ושלא ידע על קיומן:

במהלך תכנון ההוראה גיליתי על עצמי בכל פעם מחדש את היצירתיות הטמונה בי. חשתי סיפוק מכך שבכל יום "המצאתי את עצמי מחדש". למדתי כי קיימת בי היכולת לחקור ולהעמיק, ללמוד ולהוסיף רעיונות מגוונים אותם פיתחתי בעצמי. (מורה להיסטוריה בחטיבת ביניים).

מורים מתמחים זקוקים למשוב מתלמידים, מהורים, ממנהל בית הספר, וממורים עמיתים. המורה המתחיל ניזון מפידבק חיובי וכזוה ניתן אין מאושר ממנו והוא חש עצמו כמצליח.

תחושת ההצלחה שלי בבית ספר הייתה כאשר הבנתי שהתלמידים אוהבים אותי, וכשהם אמרו לי שהם הכי אוהבים את השיעורים שלי. זה הפתיע אותי ושימח אותי. העובדה שתלמיד לא רצה ללכת ל"וועדה הירוקה" כי זה "נופל" על השיעור שלי גרמה לי לתחושת הצלחה (מורה ביסודי).

לסיכום, למורה המתחיל חשוב להצליח בעבודתו. תיאורי ההצלחה מגלים אכפתיות, רצון לנתינה אין-קץ, השקעה רבה בתכנון השיעורים, ביחסים עם התלמידים, במשימות בית ספריות, ברצון ליצור שינוי ולגעת בתלמידים. המורה המתחיל אינו נרתע מאתגרים והם מצע להצלחתו: התמודדות עם תלמיד מאתגר (לימודית או התנהגותית), הכנת טקס בבית הספר, התמודדות עם כיתה קשה במיוחד. תחילת דרכו של מורה מתחיל מאופיינת ברגש וברגשנות ובשימוש בביטויים שכמו לקוחים מתיאורי אהבה טוטליים כמו "זכיתי", "נהנית", "אוהבת", "עד כדי דמעות", "לא יכולתי לבקש יותר", "התמסרות", "התלהבות", "חוויתי רגעים יפים של אושר", "נגעתי בפסגת האושר". להלן מובאה מדברי מורה להיסטוריה בכיתה י':

למדתי שכאשר אני מחוברת לרגש שלי ואינטואיציה אני מוציאה מתוכי את המיטב שבי. זו הייתה לי שנה מאוד רגשית. כמו הים שלפעמים שקט ולפעמים סוער ואף עולה על גדותיו, כך גם מלאכת ההוראה שלי. במהלך היום אני צוללת את מעמקי הים ונוגעת במעמקי הרגש, ומרגישה את הלב הפועם.

חוויות של כישלון

המורים המתמחים העלו חוויות שונות של כישלון המתועדות ביומן המסע. הדוגמאות השזורות בפרק זה קשורות בחוויות ורגעים של כישלון הלקוחים מתחומים שונים של מעשה ההוראה והחינוך. רגעי הכישלון מלווים בתחושה קשה של חוסר מסוגלות אישית, אכזבה ברמה האישית ואי-עמידה בציפיות שהמורה הציב לעצמו. תחושות הכישלון הללו דומיננטית בעיקר בשליש הראשון של שנת ההתמחות:

בשליש הראשון של השנה הרגשתי שאני נמצאת בתוך סופת הוריקן אחת גדולה. הבנתי שיש לי כל כך הרבה מה ללמוד, שאני צריכה לחוות ולהתנסות, לצפות במורים ותקיים כדי לפתח ולשכלל את סגנון ההוראה שלי. במרבית השיעורים זמן רב התבזבז על בעיות משמעת, ניסיונות לתפוס את הקשב של התלמידים, לעמוד בהספק. כל שיעור גזל ממני משאבים רבים, ולרוב הרגשתי שאיני מצליחה לעמוד בציפיות של המערכת, והכי גרוע – בציפיות שהצבתי לעצמי. בסיום השיעורים חשתי מותשת, מתוסכלת, ובעיקר הרגשתי חמצה על שלא הצלחתי להעביר את השיעור כפי שתכננתי (מורה למתימטיקה בכיתה י"א).

מעבר לתחושת האכזבה ברמה האישית חלק מחוויות הכישלון קשורות ברגשות שליליים כמו תסכול עמוק, תחושת חוסר אונים מוחלט והשפלה עד לרמה של מצוקה אישית, בעיקר כשמדובר בבעלת תפקיד ניהולי בבית הספר הנוכחת באירוע:

אחד המשברים הגדולים שקרו לי השנה הוא שיעור שהתרסק לחלוטין שבו צפתה בי המנהלת הפדגוגית. הכנתי מערך שיעור מקסים שכלל עבודה בקבוצות ודיון בנושא רלבנטי ומעניין, אך התלמידים פשוט התפרעו בצורה יוצאת דופן. למרות הנוכחות של המנהלת הפדגוגית בכיתה לא הצלחתי להעביר כמעט דבר ממה שהכנתי. הרגשתי חסרת אונים ומושפלת. לאחר השיעור נכנסתי לחדרה ופרצתי בבכי. סיפרתי לה שזה היה יוצא דופן ושברך כלל השיעורים עוברים בסדר גמור (מורה לטבע בכיתה ה').

מהתאורים של רגעי כישלון עולה בלבול עד כדי קושי לערוך הפרדה בין עצמי כאדם בעל תחושת מסוגלות, ובין עצמי כמורה חסר מסוגלות בשלב זה של ההוראה. כלומר, יש קושי בהפרדה בין ההיבט האישי להיבט המקצועי. באמצע השנה חוויתי משבר גדול במהלך הטיוח השנתי בו ליוויתי כיתה שמאוד אהבתי. דבר לא הכין אותי להלם שחוויתי בלילה הראשון וכיום שאחרי. התלמידים לא הפסיקו לרגע להתלונן, והזעיפו פנים לכל ניסיון שלי לשפר את האווירה. הייתי במצב נפשי לא פשוט על רקע אישי, וזה השפיע עלי ועל אופן ההתמודדות שלי מולם. אני בספק אם הם ראו עד כמה היה לי קשה, אבל סבלתי מאוד באותם יומיים. התאכזבתי מעצמי על שהגעתי למקום כזה, על ששנאתי את התלמידים באותו טיוח, ועל הפספוס שלי ליצור עבורי חוויה מהנה אתם ועם שאר המורות. החוויה בטיול הייתה כה מטלטלת ששקלתי את המשך דרכי בחינוך ובהוראה (מורה להיסטוריה בחטיבה העליונה).

מהבחינה המקצועית תפיסת הכישלון של המורים המתמחים נובעת מקושי בניהול הכיתה ובעיקר קושי בהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של תלמידים, וביצירת עמדה סמכותית בכיתה.

במהלך השיעור היו הפרעות רבות. הרגשתי זועה. לא הבנתי איך מקבלים כך את פניה של מורה חדשה. כל הסיפורים על מורים שפרשו מההוראה לאחר מספר חודשים עלו בראשי. לא הבנתי מה עלי לעשות. ניסיתי ללמד וראיתי שלא מקשיבים לי. לאחר מספר דקות הוריתי לתלמידים למלא מספר עמודים בחוברת. חלקם סרבו, חלקם עדיין לא הגיעו לרמה הנדרשת ולא יכלו לבצע זאת, חלקם לא הביאו חוברות, וחלקם לא הבינו את ההוראות. בקיצור, בוקה ומבולקה. הרגשתי נורא. כבר אז גמלה בלבי ההחלטה שלא נועדתי למקצוע (מורה למקרא בחטיבת הביניים).

שתי המובאות הללו משקפות את "הפתרון הקל" של עזיבת המקצוע, אולם במדגם המוצג במחקר זה היו אלה המובאות היחידות ברוח זו. מורים אלה שייכו את תחושת הכישלון לעובדה שבחרו במקצוע שאינו מתאים להם. מעבר לתחושת הכישלון, הקושי בניהול הכיתה יוצר מעגל שלילי של חרדה מהכניסה לכיתה, וזו בתורה מעצימה את תחושת הכישלון. חוויה שזכורה לי ככישלון קרתה בכיתה ט' בשיעור תנ"ך, כיתה שהוגדרתי בה כ"מחנכת שנייה". עם כיתה זו היו לי שני שיעורים בשבוע, אחד מהם ביום חמישי בשיעור האחרון שנחשב לקשה ביותר בהיותו השיעור האחרון של השבוע. משבוע לשבוע לא הצלחתי ללמד. הבנות הפריעו כל סוף, התחצפו, יצאו ונכנסו לכיתה כאוות רצונן, דיברו ביניהן במהלך השיעור. לא הצלחתי ללמד אותן ונכנסתי לתסכול אינסופי. הייתי במצוקה רגשית גדולה. לפני כל שיעור בכיתה זו נכנסתי לחרדה ורק קיוויתי שהשיעור יעבור בשלום (מורה באולפנה בכיתה ה'). נוסף לתחושת כישלון הנובעת ממצוקות אישיות וקשיים מקצועיים שצוינו לעיל, מורים מתמחים תיארו תחושה של חוסר קבלה של הרעיונות החדשים שמביאים המורים החדשים בידי המורים הוותיקים. הם לומדים "על בשרם" את הפוליטיקה של חדר המורים:

לכאורה נראה כי המים בחדר המורים שקטים. במהלך הזמן, התברר לי בדרכים לא נעימות כי יש מאבקי כוח סוערים בתוך חדר המורים, בעיקר מכיוונם של המורים הוותיקים אשר חשים מאוימים מהרעיונות החדשים של המורים ה"טירונים" ומדרכי ההוראה החדשניות שהם מביאים אתם. בהייתי חדשה ותמימה לא הייתי מודעת לנורמות המקובלות, וכפי הנראה דרכתי על נקודות שעליהן אסור היה לי לדרוך (מורה לגיאוגרפיה בחטיבת ביניים).

התחושה של חוסר הקבלה והדחייה כמורה חדש בבית הספר באה לידי ביטוי גם במישור החברתי בחדר המורים: נכנסתי לתוך קבוצה שנראתה לי מגובשת וסגורה. הרגשתי מאוד לא שייכת. לא שיתפו אותי בשיחות, התייעצויות ודיבורים סתם, וכשניסיתי לבקש עזרה לגבי חומרי לימוד מהמורות המקבילות נתקלתי בצוות מאוד עסוק שאין לו פנאי וסבלנות אלי.

התמונה של רגעי הכישלון מצביעה על פגיעה וכאב בממד האישי ולא רק המקצועי. עומק הרגשות מצביע על הרצון העמוק להצלחה, בבחינת "כגודל הציפייה כך גודל האכזבה", ועל תחושה של "התרסקות" עד כדי איבוד הביטחון העצמי, ותחושת חרדה מכישלון. תיאור חוויות הכישלון מציגות גם את מורכבותו של מעשה ההוראה ואת ריבוי התחומים והזוויות השונות של המקצוע אתם מצופה מהמורה המתחיל להתמודד: הוראה יעילה, משמעת סבירה, השתלבות בצוות המורים, מיצוב המורה כאוטוריטה בכיתה והנעת התלמידים ללמידה.

שאלת מחקר 1 ב'

מה הם הגורמים המקדמים והמעכבים ביצירת חוויה חיובית בשנת ההוראה הראשונה ומה הם הגורמים המעכבים אותה?

גורמים מקדמים

הידיעה ש"מצאתי את מקומי" - הגשמת חלום: 12 מורים (54%) חוו בשנה זו הגשמה של חלום ונראה כי חוויה זו סייעה להם בהתמודדות עם הקשיים. מדובר בעיקר במורים שהספיקו לעבוד במקום עבודה קודם ובחרו לעזוב אותו מרצונם: כרואה חשבון נמאס לי לעסוק במספרים. חיפשתי את הערך המוסף, את הקשר האנושי, ואותו מצאתי בהוראה (מורה למתימטיקה בתיכון).

אקלים בית ספרי תומך: 9 מורים (40%) תיארו את מסגרת בית הספר כפתוחה ומאפשרת צמיחה אישית ומקצועית: עוד בראיון הקבלה המנהלת אמרה לי: "את מגיעה היישר מהמכללה ואשמח לשמוע על רעיונות חדשניים. תרגישי נוח עם זה".

מעבר לתחושת הצמיחה המקצועית המורים ציינו גם את החלק החברתי של התמיכה. למשל: ...שתי מורות בחדר המורים אמרו לי בשבוע הראשון: 'את משלנו' וזה נתן לי תחושה של בית (מורה ביסודי, מלמדת כיתות ד'-ו');

אני מתפעלת מהדרך הנפלאה בה קיבלו אותי כמורה חדשה! הצוות פשוט עוטף אותי (מורה בכיתה א');
חדר המורים שאני חלק ממנו הוא מקום מבטחים שבו אני מקבלת מענה רגשי, לומדת מניסיונם של ותיקים ממני. זכיתי לעבוד בשיתוף פעולה אמיתי תוך הפרייה הדדית, וליווי מקצועי (מורה בחטיבת ביניים).

המטפורות שבהן משתמשים המורים הם של מעטפת, בית, מקום מבטחים, המקרינים תחושה של חום ובטחון ויוצרים אצל המורים הללו תחושה שמכירים בערכו ובחשיבותו לקבוצה ולכן עוטפים אותו כאילו היה מתנה.

נמצא השתלבות בבית ספר "צומח" שבו מורים חדשים רבים המשמשים קבוצת תמיכה היא גורם מקדם ביצירת חוויה חיובית. חמישה מורים מתמחים מתוך הקבוצה (22.7%) סיפרו על חוויה של שיתוף ושל "ביחד" אשר סייעה להם לחוות את השנה הראשונה בחיוב:

אין תחושת שיפוט. כולנו באותה הסירה, כולנו מורים חדשים ויש לנו אינטרס משותף להצליח ושכית הספר יצליח ויגדל (מורה בכיתה ג' בבית ספר צומח).

גיל וניסיון המאפשרים ראייה מפוכחת: במחקר השתתפו שלושה מורים (13.6%) הנמצאים בשנת התמחות למרות שזו שנתם השנייה בהוראה. ממוצע הגיל של מורים אלה הוא 40+ וכאמור יש להם ניסיון קודם. בכתיבתם בלטה ראייה מפוכחת אשר לא התאפיינה בהתלהבות יתר וגם לא במצוקת יתר. נראה שהם ניחנו בראייה מאוזנת של הדברים מאשר המורים המתמחים שזו להם שנת ההוראה הראשונה:

כנראה שנקודת הזינוק המאוחרת שלי (גיל 38) תרמה לי ביכולת להסתגל ולא לחוש כמהגר בבית הספר. מכיוון שכבר עבדתי עם אוכלוסיות דומות וגם לימדתי בבתי ספר אחרים, היה לי יותר קל (מורה בתיכון להזדמנות שנייה).

הראייה המפוכחת באה לידי ביטוי בראייה שאינה שחור או לבן ובסיסה באמונה שבין בית ספר למורה לא חייבת להתקיים התאמה אוטומטית:

אם 40 אחוז מהמלמדים בשכונות בעלות מתח חברתי או גזעי נושרים כעבור 4 שנים, זה לא נתון שליילי בעיני. העבודה בסביבה כזו שוחקת ואינה מתאימה לפלח משמעותי מאוכלוסיית המורים (מורה נוספת באותו התיכון להזדמנות שנייה).

המורה השלישית בקבוצה זו מלמדת מתימטיקה בכיתות ה'-ו' בבית ספר יסודי ומתארת ראייה מפוקחת של כניסה לטריטוריה זרה:

נכנסתי לבית הספר בצפייה ברורה לפגוש קשיים לא מעטים בניגוד להתלהבות המופיעה במאמר כשלב ראשון בכניסה להוראה. לא היה לי ספק כי אני חודרת לטריטוריה זרה, מהגרת לעולם שאין לי כל רפרנס אליו...

גישה חיובית המתבטאת בהתלהבות, סקרנות, ונכונות רבה להתחדשות: ארבעה מורים (18%) דווחו על "תחושת אופוריה והצלחה למן הרגע הראשון ועל פני כל השנה ללא עליות וירידות" (מורה ביסודי מחנכת כיתה). מתוך הטקסטים עלה בטחון עצמי ובטחון מקצועי רב, תחושה של בחירה נכונה במקצוע הנכון, ותחושת זרימה טבעית של מעשה ההוראה. המינוח הרווח בטקסטים לקוח משדה ההצלחה, וכולל ביטויים כמו "מצויץ", "כיף", "נוח", "מדהים" "מחמאות". להלן שתי מובאות:

לאחר שבוע בעבודה הרגשתי שאני נמצאת במקום שמאוד טבעי לי והתחלתי לעבוד באופן עצמאי. גם יום ההורים הראשון לא גרם לי לפרפרים בכטן... הכול עבר בהצלחה. הייתי בין המורות הראשונות שהדפיסו את התעודות... (מורה בכיתה א').

במובאה הבאה בולטת ההנאה מהריגוש ומהחוויה הייחודית:

למרות העייפות האופפת אותי לקראת סיום השנה פתאום לא בא לי שזה יגמר. זה עבר לי מהר מידי. בשנה הבאה כבר לא אהיה חדשה. יהיו מורים חדשים אשר יחוו את הריגוש... (מורה ומחנכת בחטיבת ביניים).

יש לציין שבקרב שניים מתוך ארבעת המורים בקבוצה זו עלתה במקביל להתלהבות שהפגינו גם תחושה של ניכוס של הצלחות עצמי:

"כבר בשבועיים הראשונים זיהיתי קושי אצל שתי תלמידות... בעקבות רגישותי אחת התלמידות סגרה את הפער במהירות, ובעקבות העדנות שלי ניתן גם לתלמידה השנייה פתרון מקצועי (מורה למתימטיקה בחטיבת ביניים); היה לי תלמיד שהתחיל עם ציון שלילי... במבחן הסיכום היה המצטיין של הכתה. חייכתי לעצמי כשבדקתי את המבחן שלו. אני הבאתי אותו למקום הזה. היכולות הן שלו אבל ההובלה היא שלי (מורה לספרות בחטיבה העליונה).

שישה מהמורים (27%) דווחו שלא חשו כמהגרים בתור מורים "טירונים" וממילא לא הזדהו עם המאמר של צבר בן-יהושע (2001). 18% מהם שייכים לקבוצת הגורם האישי של גיל וראייה מפוכחת, ו-13.6% מהם שייכים לקבוצה אשר הפגינה ראייה חיובית הבאה לידי ביטוי בהתלהבות, סקרנות, ונכונות רבה להתחדשות. מורים אלה חוו אופוריה בשנת ההוראה הראשונה וראו את ההשוואה בין מורים "טירונים" למהגרים כמוגזמת.

גורמים מעכבים

פער בין ההכשרה ודרישות המציאות: 14 מתוך המורים (63%) תיארו בדבריהם את הפערים הגדולים בין מה שנלמד במסגרת ההכשרה ובין המציאות בבית הספר. כך למשל:

"שום דבר לא הכין אותי למציאות שפגשתי בכיתה: כל כך הרבה תלמידים עם התאמות בבחינות, הכנה של מבחנים ובחנים, השיח עם הורים, ובעיקר עם המנהלת. אני נוכחת לדעת שבסמינר עסקו בעיקר בתיאוריות והעברת ידע והרבה פחות באיך לנהל את הדברים בפועל (מורה למקצועות הומניים בחטיבת ביניים ומחנכת כיתה ז').

עכבות לגבי פנייה לסיוע: 11 מהמורים (50%) דווחו שלא חשו בנוח לפנות לקבל סיוע, כך למשל: אני מודה, כי לא תמיד חשתי בנוח לפנות לעזרה. חששתי כי אתפס כלא מקצועית, או שחלילה תחלוף בראשם המחשבה: "איך בכלל לקחנו אותה"?

מורה זו ממשיכה ומדגימה את האבסורד בכך שמורים משדלים את תלמידיהם להיפתח ולספר כשבעצם שהם עצמם מנועים מלעשות כך בשל חשש מכישלון. מורה נוספת מלאה בכעס עצמי על שלא ביקשה סיוע: העמדות פנים של 'מסדרת' במקום לחפש את המקום של הנחמה, את יחסי הגומלין, כדי שאוכל לפרוק את שעל לבי. בדיעבד, לא הייתי צריכה לנהוג כך. שילמתי מחיר כבד בעצם ההסתרה.

11 מורים נוספים (50%) חשו בנוח לפנות לסיוע.

קושי בקביעת גבולות התפקיד: תשעה מורים (40%) מודים שעדיין לא גיבשו את השקפת עולמם החינוכית לגבי תפקיד המורה והם נעים על הציר שבין להיות חבר של התלמידים או להיות מורה אסרטיבי: כשתלמיד מאחר לשיעור אני מענישה אותו על פי הכללים עליהם החלטתי והוא מתחיל להתחנן ולהציג טיעונים. אני חייבת לומר שאני עדיין זוכרת את עצמי כתלמידה ולעתים חסה עליו, מה שכמובן פוגע בניהול הכיתה שלי (מורה ומחנכת בכיתה ד').

ניכור בחדר המורים. שבעה מהמורים (31.8%) התלוננו על היעדר תמיכה מקצועית מהצוות ותחושת ניכור חברתי. המקרה המובא להלן הוא דוגמה קיצונית לחוסר התייחסות:

בכל מהלך השנה חשתי ניכור רב מצוות המורים. מעולם לא הוצגתי בפניהם. אף מורה לא שוחחה אתי, לא פנתה אלי, לא ביקשה להכיר אותי, ולא יצרה עמי קשר כלשהו. גם כשביקשתי יום אחד עזרה בניילון דפים לא ענו לי ולא קיבלתי סיוע (מורה בחטיבת ביניים); נכנסתי לתוך קבוצה שנראתה לי מגובשת וקשה היה לחדור לתוכה. הרגשתי מאוד לא שייכת. לא שיתפו אותי בשיחות, התייעצויות או סתם דיבורים, וכשניסיתי לבקש עזרה לגבי חומרים מהמורות המקבילות נתקלתי בצוות עסוק שאין לו פנאי או סבלנות אלי (מורה בכיתות ה'-ו' בבית ספר יסודי).

מהמובאות עולה כי חוסר שביעות הרצון דבר זה בא לידי ביטוי בשני אופנים: בשיח המקצועי, ובשיח החברתי. בשיח המקצועי מדווחות תחושות של חוסר פניות (בשורוק) למורים החדשים, התעלמות מהקשיים שלהם, ובשיח החברתי התעלמות מעצם קיומם. התחושה העולה מהתיאורים היא של מיותרות ושל חוסר נראות של המורים החדשים במערכת.

רצון להשתלב בתרבות החדשה (חדר המורים) יחד עם הרצון לשמור על הצביון הקודם – מורים שהביעו חשש לוותר על משנתם החינוכית לטובת זו של המערכת:

קיימת דרישה לאחידות מצד המנהלת בכל הנהלים, למשל, הערות אחידות הנכתבות במשוב, בעוד אני מעדיפה לנסח הערות ברוח אחרת שאינה תואמת תמיד את רוח הערות הקיימת. זה בהחלט מפריע לי (מורה בתיכון).

16 מהמורים (73%) דווחו על הזדהות עם ההשוואה שבין תחושתם של מורים "טירוני" לתחושת המהגרים כפי שתוארה במאמר של צבר-בן יהושע (2001): פער בין חלום ומציאות, דחייה וניכור מצד התושבים הוותיקים, הימנעות מפנייה לעזרה כדי לא להיתפס ככישלון בתהליך הסוציאליזציה, הצורך להסתגל במהירות ללא ימי חסד, תחושה של חוסר אונים המלווה את תהליך ההסתגלות, זרות ואי הכרת הנורמות, החוקים, הכללים והשפה בתרבות הבית ספרית החדשה, תחושה של שוליות, רצון לשמור על הצביון הקודם יחד עם רצון להשתלב בתרבות החדשה (חדר המורים). המאפיין היחיד שלא נמצא באופן ברור וממוקד בתשובות המתמחים הוא "מאבק המאופיין בתנודות קיצוניות".

שאלת מחקר 2

המסע כתהליך: האם נצפו שינויים בחוויות המתמחים על פני השנה?

במאמרה מציגה צבר-בן יהושע (2001) שלושה שלבים שחווים המתמחים במהלך שנת ההתמחות: התלהבות (תחושת אופוריה), משבר, והשלמה עם המציאות. במחקר זה עלו ארבעה מודלים המאפיינים את התהליך שחוו המורים במשך שנת ההתמחות:

תחושת התלהבות קצרה של תחילת ההוראה אשר לוותה במשבר והשלמה לקראת אמצע או סוף השנה כפי שמוצג במאמרה של צבר בן יהושע (שם) (47.8% מהמשתתפים במחקר).

תחושת חוסר אונים, פחד, ייאוש בתחילת השנה ושיפור-מה בהמשך השנה (21.7%).

הסתכלות מפוכחת למן תחילת השנה ללא ציפיות גבוהות וכך גם לגבי הקשיים בדרך (13%).

תחושה של הגשמת חלום. תחושת אופוריה והצלחה למן הרגע הראשון ועל פני כל השנה (17.3%).

דיון

המחקר התמקד בהיבטים השונים של תהליך הכניסה למערכת החינוך כפי שחוו אותו המורים המתמחים, כולם בוגרי מסלולי "הסבה" של הכשרת אקדמאים להוראה. בפרק זה אסביר כיצד הממצאים משתלבים לתמונה כוללת ואת הפערים ביניהם.

הממצאים שעלו במחקר זה מראים כי כל 22 המורים הצליחו להתייחס לסיפורי הצלחה ולא רק לחוויות של כישלון. נתון זה מעניין נוכח הספרות המכירה בתחושת "הלם תרבות" של מורים מתמחים (למשל שגיא ורגב, 2002; Marshall et al., 1990). אפשר לשער כי הסיבה לכך היא הגיל הבוגר יותר ולהסתכלות המפוכחת של בוגרי מסלול להכשרת אקדמאים להוראה בשונה מבוגרי מסלולים "רגילים" של בוגרים בהוראה (B.Ed).

זה גם יכול להסביר את הממצא שעלה במחקר הנוכחי שלמרות שמתמחים ממסלולי ה"הסבה" חווים קשיים דומים לסטודנטים במסלולים הסדירים. רק בשני מקרים נמצאו ביטויים הקשורים לנטישת המקצוע מידית בעקבות הקשיים. ממצא זה מתאים לידוע מהספרות, למשל, פייגין ואחרים (2015) מצאו כי 88% מבין בוגרי התכניות המסורתיות להכשרת אקדמאים להוראה במכללות מתמידים בהוראה יותר מאשר תכניות ייעודיות כמו תכניות הסבה "מואצות".

הגורמים המקדמים הצלחה – לתפיסת המורים כפי שעלו מהמחקר שייכים לגורמים סביבתיים, מקצועיים ואישיים. גורמים סביבתיים: פער בין הכשרה למציאות בכתי הספר (63%), תחושת ניכור וחוסר תמיכה בחדר המורים (31.8%). גורמים אישיים: קושי בקביעת גבולות התפקיד (40%); הגורם עכבות לגבי פנייה לסיוע (50%) עשוי להיות קשור גם לגורם אישיותי הבא לידי ביטוי בקושי לפנות לעזרה, וגם לגורם תלוי נסיבות כאשר המורה חש ניכור ומעדיף שלא לבקש עזרה.

גם הגורמים המעכבים הצלחה שעלו מהמחקר שייכים לגורמים סביבתיים ואישיים. גורמים סביבתיים: אקלים תומך בצמיחה אישית ומקצועית (40%), בית ספר צומח משמש חממה למורים מתמחים (22%). הגורמים האישיים כוללים הגשמת חלום (54%), גיל וראייה מפוכחת (13.6%) וראיית עולם חיובית (18%). כלומר, אפשר לקבוע כי החוויות הקשורות להצלחה וכישלון מושפעות הן מגורמים אישיים והן מגורמים סביבתיים ומקצועיים.

השילוב בין הגורמים האישיים והסביבתיים/מקצועיים מופיע גם בספרות. למשל, פריצקר וחו (2010) מצאו כי שנות ההוראה הראשונות מתאפיינות בהצפה רגשית. פנטילי ומקדגל (Fantilli & McDougall, 2009) ציינו את הגורמים המקצועיים כמו צורך בקבלת החלטות מידיות ככל רגע נתון, תנאי העבודה או עומס, וכן את החשיבות של אישיותו של המורה ותפישתו את המציאות החדשה.

מניתוח הגורמים המעכבים והמקדמים הצלחה עולה כי האקלים הבית ספרי ומעטפת התמיכה הם הגורם המשמעותי ביותר בחוויית המורה לטוב ולרע. אקלים פתוח המאפשר צמיחה אישית ומקצועית נמצא קשור לחוויית הצלחה בקרב 40% מהמורים ובעיקר בקרב אלה המלמדים בבית ספר צומח (22%). כלומר, 62% מהמורים ראו בגורם זה גורם מקדם להצלחה.

לעומת זאת, אקלים שלילי גורם להימנעות מפנייה לעזרה (50%) והיעדר תמיכה מהצוות ותחושת ניכור (31.8%). כלומר, כמעט 82% מהמורים קושרים את האקלים של בית הספר לכישלונם האישי. נאסר אבו-אלהיגא ועמיתותיה (2011) מצאו כי 78% מקרב המתמחים נוטים להיעזר במורים עמיתים ולעתים רחוקות הם נעזרים בהנהלה וביועץ חינוכי. במחקר זה 50% מהמורים פנו לעזרה בעוד ש-50% אחרים נמנעו מפנייה לעזרה. אלה שלא פנו לעזרה תלו זאת בתחושת הניכור שחשו בחדר המורים. גם הספרות תומכת בכך שמורים אינם מבקשים עזרה בכל מחיר: ענבר-פירסט (2016) ציינה ארבעה מודלים המסבירים הימנעות מפנייה לעזרה. באטלר (Butler, 2007) ציין כי מורים פונים לעזרה בשכיחות גבוהה, אך לא יפנו לקבלת עזרה אם הם מאמינים שפנייה זו תגרום להם להיתפס כנכשלים.

בשאלה 2 שעסקה בבדיקת התהליך והשינויים על פני השנה עלו ארבעה מודלים: המודל הראשון הוא התלהבות ראשונית – משבר – השלמה עם המציאות (הכולל כמעט 48% מהמורים) תואם למודל שעלה ממחקרה של צבר-בן יהושע (2001), שעיקרו בהתפתחות ושוניות רבה בין תחילת, אמצע וסוף השנה. מודל 2 נבדל מקודמו בכמה מאפיינים: אין התלהבות של תחילת שנה, אין התפכחות והשלמה עם המציאות החדשה בהמשך, אלא מעין "קו ישר" של ייאוש וחוסר אונים עם שיפור-מה בהמשך, המלווה את שנת ההוראה הראשונה.

מודלים 3 ו-4 קשורים לשתי קבוצות אשר חוות את השנה דרך פריזמה ייחודית: האחת של תפיסת המציאות כאושר עילאי והגשמת חלום (מודל 4), והאחרת המציגה ראייה מפוכחת וראלית של המציאות, הבאה לידי ביטוי בתפיסת התפקיד ובציפיות מצומצמות (מודל 3). ייתכן כי הגיל והבשלות של קבוצת הנחקרים הייחודית של בוגרי מסלולים של הסבה להוראה יש בהם כדי להסביר את קבוצות 3 ו-4 כמודלים של "קצה", כאשר בקצה האחד של הסקלה יש אושר צרוף מההוראה (סעיף 4), ובקצה האחר יש ראייה מפוכחת נעדרת ממד רגשי, אשר כשלעצמה היא ממצא חריג נוכח ההצפה הרגשית שעלתה במחקר בהקשר לשנת ההתמחות.

את הפער בין 73% מהמורים שדווחו כי חשו כמהגרים ובין העובדה כי 100% מהמורים תיארו חוויות של הצלחה אפשר להסביר באמצעות ההבדל בניסוח השאלות העוסקות בנושאים הללו (ראו בנספח 1): בשאלה 1א המשתתפים התבקשו לענות על השאלה "תאר רגע של הצלחה ורגע של כישלון" ישירות, וכך היה עליהם להעלות מנככי הזיכרון חוויה של הצלחה ובהמשך להתייחס לסיבותיה (שאלה 1ב). עם זאת, בניסוח המקרה במאמרם של רומנו וגייבסון (Romano & Gibson, 2006) נחוה קושי לדלות את רגעי ההצלחה מהזיכרון הרבה יותר מאשר את רגעי הקושי. התמונה הכוללת שעלתה נוכח כותרת המאמר היא של תהליך הנחוה ככד ומלווה לעתים קרובות בתחושות קשות של אכזבה וחוסר אונים, אך עם זאת מאופייין גם ברגעי הצלחה וסיפוק.

המלצות המחקר

מאחר שהמחקר עסק בחקר התופעה הייחודית של המסע שחוו מתמחים בהוראה בשנת ההוראה הראשונה שלהם, מסקנותיו מתייחסות למעבר משדה הכשרת מורים לשדה החינוך. הממצאים הראו כי מורים מתמחים חשים זרים בתרבות הבית ספרית. 73% מן המורים המתמחים השוו עצמם למהגרים בתוך מערכת החינוך בעקבות קריאת המאמר של צבר-בן יהושע (שם). כפועל יוצא מכך המסקנות שלהלן יישומיות וקשורות למערכת החינוך ולתהליך התכרות של המורים המתמחים אל תוך בתי הספר.

בעקבות הממצאים המבליטים חוויות של ניכור של המורים המתמחים בבית הספר ושל תסכולים אישיים, ובעקבות הספרות המצביעה על חשיבות מעטפת התמיכה חמורים מתחילים (למשל, שמעוני ואחרים, 2002), מומלץ על הקמת קבוצות תמיכה למורים החדשים בתוך בית הספר שהובלתן תופקד בידי מורה ותיק, אמפתי ומנוסה. תפקידן יהיה ללוות את המורים החדשים במערכת. אין מדובר במורה חונך של מי מהמתמחים אלא על מורה מנחה שירכז את קבוצת התמיכה. המורים מדווחים על תחושות קשות של ניכור מקצועי וחברתי, תסכול עמוק, תחושת חוסר אונים והשפלה, אכזבה מעצמי, תחושת דחייה, חוסר מסוגלות ואי עמידה בציפיות. גם אם בחלק מהמקרים קבוצות התמיכה נוצרו באופן טבעי (בעיקר בבתי ספר "צומחים"), הרי שיש ליוזם קבוצות תמיכה כחלק ממעטפת תמיכה כוללת אשר תפקידה לאפשר ליווי והובלה אישיים ומקצועיים למורים מתמחים.

בקבוצות התמיכה יש להתרכז בשיתוף ברגעים של הצלחות (מוקדי חוזק) ובמתן כלים להכיר ברגעים הללו כבלתי מובנים מאליהם. במחקר זה המתמחים הצליחו לשחזר רגעים רבים של הצלחות העשויים להיות תמיכה ברגעי הקושי הרבים. במסגרת בניית מעטפת תומכת יש להגדיר בברור (ואולי מחדש) את מהות תפקידו של המורה החונך. למרות החשיבות הרבה המוזכרת בספרות לגבי תפקיד החונך, נאסר-אבו אלהיגא ועמיתותיה (2011) הציגו במחקרן נתונים מדאיגים לגבי מאפייני המורים החונכים וביצוע התפקיד. אמנם המחקר הזה לא התמקד במורים חונכים, אולם יש לציין כי איש מבין המשתתפים לא ציין את המורה החונך כדמות תומכת ומסייעת בתהליך החברות המקצועי והחברתי. ייתכן כי במקרים רבים החונך עצמו נתפס בעיני המתמחה כחלק מהמערכת, בין השאר מכיוון שהוא מבצע את הערכת האמצע וצופה במורה, ולכן המורה המתחיל נמנע מלפנות אליו בבקשת סיוע או בשאלות רבות מידי כדי שלא ייתפס ככישלון (ענבר-פירסט, 2016). נוכח תחושת הניכור אשר במחקר נמצאה כגורם מעכב הצלחה, ונוכח תחושת שוליות וזרות במערכת שעליה דיווחו המורים המתמחים, ראוי להכשיר את המורה החונך כסוכן חברות אשר תפקידו לתווך את התרבות הבית ספרית למורה המתמחה, מעבר לשיחות הפרטניות אתו.

תרומת המחקר

המחקר הראינו את התהליך (המסע) שחווים מורים מתמחים בשנת ההתמחות. שאלת המחקר הראשונה עסקה בתיאור חוויות של הצלחה וכישלון בעיני המורים המתמחים ובחילוף הגורמים המקדמים והמעכבים את ההצלחה. האבחנה אשר עלתה במחקר בין מוקדי החוזק (חוויות של הצלחה וגורמים מקדמים להצלחה) ובין מוקדי הקושי (חוויות של כישלון וגורמים מעכבים) מקדמת את הבנת הדואליות בשנת ההתמחות: המוטיבציה הגבוהה, הרצון לבוא לידי ביטוי, תחושה של הגשמת חלום, מול תחושת הזרות, הפער בין ההכשרה ודרישות המציאות, "הלם התרבות", הקושי בהבנת התפקיד והכניסה אליו, ההזדהות עם תחושת המהגרים בארץ זרה, והסביבה שביותר משליש מהמקרים אינה מסבירה פנים.

שאלת המחקר השנייה התמקדה בניתוח התהליך שעברו המתמחים על פני השנה. הממצאים מאוששים את ממצאי המאמר הן לגבי המודל של ההתלהבות הראשונית – משבר – השלמה (כמחצית מהמורים), והן לגבי העובדה שרוב המורים (73%) אכן חווים את הסממנים שחווים מהגרים בארץ חדשה.

המחקר הדגשנו את ייחודיותה של אוכלוסיית המורים בוגרי מסלולי הסבה להוראה, הכוללת תחושת שליחות, רצון עז להצלחה, ומוטיבציה, יחד עם תפיסת עולם מפוכחת יותר ורגשית פחות. הצבענו על הצרכים הייחודיים של השייכים לאוכלוסייה זו, אשר רובם הגדול חוו את שוק העבודה עוד לפני שהגיעו להסבה להוראה ומכירים ביכולותיהם, אך למרות זאת מתקשים בהסתגלות מהירה לדרישות בית הספר לתפוקות מידיות ונתקלים בקשיים רבים בהתמודדות ההתחלתית ובצרכים שאינם באים על פתרונם. מיפוי הגורמים המקדמים והמעכבים הצלחה שעלו במחקר זה יסייע במתן מענה לצרכים הייחודיים הללו.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

מגבלות המחקר נובעות בעיקר מהמדגם המצומצם (22 מורים מתמחים בלבד) הלומדים במסגרת קורס מלווה סטז' במכללה אקדמית לחינוך במרכז הארץ. במחקרים הבאים יש להרחיב את גודל המדגם ולצרף מכללות לחינוך מאזורים שונים בארץ ומגזרים שונים.

נוסף על כך, במהלך הקורס קראו המורים את מאמר של צבר-בן יהושע (2001) המשווה את החוויה של מורים טירונים לחוויית מהגרים בארץ חדשה. ייתכן כי עצם קריאת המאמר המקדמת יצרה תלות במושגים, בקריטריונים ובתכנים שבמאמר והדבר גרם להטיית התשובה, בבחינת "התשובה בגוף השאלה".

מאחר שלא נערכה השוואה עם מתמחים שהיו סטודנטים סדירים, אי-אפשר להסיק בוודאות שהמאפיינים שנמצאו אופייניים דווקא לאוכלוסיית האקדמאים העוברים הסבה להוראה.

מהמחקר מסתמן כי על מערכת ההכשרה במכללות לעבור שינוי תפיסתי הרואה את האקדמיה והשדה כמקשה אחת בתהליך ההסבה להוראה ולא כשדות פעולה מנותקים. לשם כך יש לערוך מחקרים נוספים העוסקים ב"חוליה החסרה", הן לגבי תכני ההכשרה והן בראייה הוליסטית של המורה הכוללת התייחסות גם לממד הרגשי והחברתי של ההוראה.

רשימת המקורות

- אלדר, א' (1996) כניסה להוראה (induction) – ממצאי מחקר ומשמעות ההתמחות (סטאד') בישראל. *בתנועה*, 4, 43-411.
- ארכיב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2013) נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? דוח מסכם. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גביש, ב' (2002). *הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים*. חיבור לשם קבלת דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- דוניצה-שמידט ס' ווינברגר, י' (2007). *תכניות ייחודיות להכשרת אקדמאים להוראה: פרופיל אישי, אקדמי ותעסוקתי של מועמדים ושל סטודנטים. דפים*, 53, 168-193.
- הררי, י', אלדר, א' ושכטר, ח' (2007) "עם זה באתי הביתה היום" – אירועים משמעותיים בעיני מתמחים בהוראה (סטאד'רים) בשנת עבודתם הראשונה. *בתנועה*, ח(3-4), 335-360.
- וייסבלאי, א' (2014). *תכניות מואצות להסבת אקדמאים להוראה*. ירושלים: מרכז המידע והמחקר של הכנסת. אוחזר מהאינטרנט ב-7 במאי 2017: <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03541.pdf>
- וייסבלאי, א' (2016). *לקראת התמחות*. ירושלים: מרכז המידע והמחקר של הכנסת. אוחזר מהאינטרנט ב-7 במאי 2017: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/Mitmahim/LikratHitmahut/etmahotTsaad.htm>
- זילברשטרם, ש' (2013). המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), *על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה* (עמ' 95-100). תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- זליקוביץ, ג' ואקרמן-אשר, ה' (2005). *הערכת תכנית הסבת אקדמאים להוראה – התשס"ד*. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (2008). פתח דבר. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת* (עמ' 15-9). תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2002). *הסטאד' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב ב)*. כפר סבא: מכללת בית ברל.
- משרד החינוך והתרבות, האגף להכשרת עובדי הוראה (1999). *ההתמחות בהוראה – עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- נאסר-אבו אליהגא, פ', פרסקו, ב', רייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרם (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- מכון מופ"ת (2015). *סקירת מידע: נשירת מורים ברחבי העולם*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פייגין, נ', טל, פ', טלמור, ר', לוי-פלדמן, א', פרסקו, ב', קופרמינץ, ח' ובר-לב, ב' (2015). *תכניות חלופיות בהכשרת מורים בישראל – דוח מחקר*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, י' (2005). *הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות*, מד(1), 137-162.
- פריצקר, ד' וזן, ד' (2010). *גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 12, 94-131.
- עידו, א' ושקדי, א' (2014). *תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה*. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 20-28.
- ענבר-פירסט, ח' (2016). *עמדות מורים חדשים וותיקים כלפי פנייה לעזרה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה*. *במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה*, 4, 154-179.

צבר-בן יהושע, נ' (2001) מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירוניים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת). *מסורות וזמנים במחקר האיכותי*. לוד: דביר.
שגיא, ר' ורגב ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. *דפים*, 34, 10-45.
שמעוני, ש', גונן, ח' ויעקובי, ט' (2002). מורה מתחילה יקרה, האם תרצי להמשיך ללמד גם בשנה הבאה? תל אביב: מכללת לוינסקי.

- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goals and associations with teachers' help-seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.) London, USA, Canada: Routledge Falmer.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Research*, 25(6), 5-17.
- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009), A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years, *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Flood, A. (2010). Understanding phenomenology. *Nurse Researcher*, 17(2), 7-15. Retrieved from the internet at May 6th, 2017 from: <http://dx.doi.org/10.7748/nr2010.01.17.2.7.c7457>
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis, *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Ingersoll, R. (2007) Diagnosing teacher quality problem: The role of occupational and organizational context. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Jingfeng Xia (2011). An anthropological emicletic perspective on open access practices. *Journal of Documentation*, 67(1), 75-94.
- Kondracki, N.L. & Wellman, N.S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, 224-230.
- Kottak, C. (2006). *Mirror for Humanity*. New York: McGraw-Hill.
- Kupferberg, I. & Gilat, I. (2001). Detailed and succinct versions of an emerging professional self. *Proceedings of the Third International Conference on Teacher Training*. Tel Aviv: Mofet.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Maciejewski, J. (2007) Supporting new teachers: are induction programs worth the cost? *District Administration*, 43(9), 48-52.
- Marshall, P., Fittinghoff, S. & Cheney, C. (1990) Beginning teacher developmental stages: implications for creating collaborative internship programs. *Teacher Education Quarterly*, 25-35.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved from the internet at March 10th, 2005, from:
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/02-00mayring-e.htm>
- Meister, D.G., & Melnick, S. (2003) National new teacher study: beginning teachers concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.

- Melnick, S. A., and Meister, D.G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns, *Educational Research Quarterly*, 31(3), 40-56.
- Romano, M., & Gibson, P. (2006). Beginning teacher successes and struggles: An elementary teacher's reflections on the first year of teaching. *The Professional Educator*, 28(1). 1-16.
- Runyan, C.K. (1999). Mentoring: Aims and assess. *Mid-Western Educational Research*, 12(4), 14-17.
- Schatz-Oppenheimer, O. & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers, *Teaching and Teacher Education*, 37, 140-149.
- Timor, T. (2015). Perception of Discipline of Novice Teachers in light of the Student-Centered Approach and the Teacher-Centered Approach. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 22(4), 35-49.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wisconsin Education Association (WEAC) (2014). Dropout Nation's Teachers.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

נספח 1

יומן מסע: דף הנחיות לכתיבה

נא לתאר את חוויות המסע שעברת על פני השנה כמורה חדש. הכתיבה תהיה במתכונת של כתיבת סיפור אישי (ולא בנקודות).
שאלות ונקודות להתייחסות.

רגעים במסע

- א. תאר רגע של הצלחה ורגע של כישלון;
- ב. מה גרם לרגע או החוויה זו להיתפס בעינייך כהצלחה או ככישלון?

קשרו את המסע האישי שלכם למאמר של נעמה צבר בן-יהושע (2001) בנושא מורים טירונים כמהגרים. האם חשתם באיזו שהיא נקודת זמן כמהגרים? הסבירו תוך שימוש במושגים המופיעים במאמר.

אפיוני המסע

מה מאפיין את המסע שעברתם במשך השנה הראשונה להוראה – התייחסו למסע בשלוש נקודות זמן (תחילת השנה, אמצע השנה וסוף השנה).

