

## "משיח של חירשים אל שיח משותף": פרקטיקות של מענה למתמחות בהוראה

**תקציר:** המאמר יעסוק בבעיית הקליטה של מורים חדשים בבתי הספר, יתאר תהליך התערבות בקליטתם; ילווה את התפתחותם המקצועית; יאיר את התהליך באור חדש; ויצג תובנות מניתוח תוכן של פרוטוקולים שנרשמו במפגשים שהתקיימו בשנת ההתמחות. תהליך הקליטה של המתמחות נעשה במסגרת ייחודית, וסדנת הסטאז' הנהוגה בשנת ההתמחות נערכה בבתי ספר בעיר גדולה במרכז הארץ.

הממצאים העיקריים הם תוצאות ניתוחם של פרוטוקולי הפגישות שהתקיימו בבתי הספר, והם מלמדים על שני תהליכים עיקריים שהמתמחות עוברות בשנת התמחותן: (1) תהליך של התפתחות מקצועית, עובדה שיש לה אחיזה בכל המקרים; (2) תהליך נוסף שמייחד סדנה זו הוא המעבר מ"שיח של חירשים" להתכנסות סביב השיח הייחודי לכל בית ספר. המאמר יעסוק בעיקר בתהליך השני המייחד תכנית זו.

**מילות מפתח:** סדנת התמחות (סטאז'), מתמחים ומורים חונכים, תרבות קליטה בבית הספר, התפתחות מקצועית ושיח בית ספרי

### מילים אישיות

לפני כמה שנים, בהיותי ראשת התכנית להתמחות בהוראה במכללת סמינר הקיבוצים, החלטתי (בשיתוף עם הדסה טרון, האחראית על המעורבות החברתית במכללה) לצעוד צעד אחד קדימה בשותפות של המכללה עם העיר חולון שמטרתה קליטתם של הבוגרים במערכת החינוך בעיר.

לשם כך קיימנו סדנת התמחות "אחרת" שהתקיימה בתוך בתי הספר בעיר בהשתתפות בוגרות המכללה. הסדנה והמפגשים השונים, שיתוארו בהמשך, ריכזו מתמחות מארבעה בתי ספר יסודיים. חלקים מן המפגשים היו זהים לסדנה המתקיימת בכל המכללות, דהיינו פגישות של המתמחות אתי בלבד; אך היו בה גם מפגשים ייחודיים לה, דהיינו פגישות עם חונכות ועם מנהלי בתי ספר. לנוכח המטרה שהצבתי לעצמי, להיות לעוזר בקליטתם של בוגרינו במערכת החינוך בעיר, חיפשתי דרכים לפיתוח פרקטיקות שייטנו מענה לקשיי המתמחות. התהליך תוכנן באופן ראשוני ביותר, ללא השערה מוקדמת על העתיד לקרות במהלכו. הוא גם לא תוכנן מתוך מטרה לקיים מחקר מסודר ומדיד. לפיכך הדברים המובאים

במאמר זה הם תוצאה של ניתוח בדיעבד, על סמך יומן שדה שנכתב בזמן המפגשים, וכן על סמך מחקרים וניסיון שנצבר בארץ ובעולם בקליטתם של מורים מתחילים בבתי ספר.

## רקע תאורטי

מתיאור עולמו של המורה המתחיל בספרות עולה עולם של מאבק להישרדות והתמודדות עם הולם המציאות (ריינגולד, 2009). הספרות העוסקת בתחום הקליטה של מורים חדשים בבתי ספר מדווחת כי תמיכה במורים ועידודם עם כניסתם לעבודה יכולים לסייע להם בתהליך החברות (סוציאליזציה) למקצוע, ובכך למנוע את נשירתם ממנו בעתיד. לפיכך מובן הצורך בהתערבות מקצועית לשם סיוע למורה הצעיר לשרוד ולצלוח את השנה הראשונה לעבודתו (נאסר ואחרות, 2006). תכניות התמחות מובנות וממוסדות נועדו לכך, והן פועלות על פי הנחת היסוד הזאת שתמיכה וסיוע למורים בראשית דרכם תסייע ותבטיח את הצלחתם בתפקיד (Flores, 2001). מקצת התכניות האלה רואות בתהליך ההתמחות המשך של תקופת ההכשרה, ומקצתן אף מקיימות יחסי גומלין בין המוסד המכשיר למוסד החינוכי הקולט את המורה בשנת התמחותו (Feiman-Nemser, 2001; Wang et al., 2008). נאסר ואחרות (2006) טוענות ששנת ההתמחות מיועדת לאפשר למתמחה "כניסה רכה" לתהליך החברות שלו למקצוע. מתוך התפיסה ששנת ההתמחות היא המשך ישיר של תקופת ההכשרה למקצוע, שנה זו נחלקת בין המוסדות המכשירים ובין המוסדות הקולטים – חלוקה המחייבת שיתוף פעולה. עם זאת עולה השאלה: האם שיתוף הפעולה מתקיים, ואם כן כיצד?

פריצקר וחן (2010) מצביעות על הצורך בהכרת צורכי ההתפתחות של מורים מתחילים ובמתן מענה לצרכים אלה בתכניות הקליטה. דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2006) מדגישה את הצורך לבנות קישורים בין המסגרות המכשירות ובין המסגרות הקולטות; קישורים אלה אמורים לתת ביטוי להמשכיות בתהליך ההכשרה – מהשלב המתקיים רק במכללה אל השלב של ההוראה בבתי הספר. במחקר שבדק התפתחות מקצועית של מורים באנגליה נמצא שיש ליצור תכנית שתהיה הגורם המקשר בין שני השלבים האלה של הלמידה. על סמך זה פותחה תכנית שאפשרה למורים המתחילים להמשיך את הקשר עם המוסד המכשיר אותם ובכך להתגבר על קשיים הנובעים מהיעדר המשכיות ולכידות בין תכנית ההכשרה ובין שלב הכניסה למקצוע. מאמר זה יציג קשר בין השלב המכשיר ובין שלב הקליטה, ידון בתוצאות הקשר הזה ויציע דיון מחודש.

## תרבות הקליטה בבתי הספר

המפגש עם התלמידים בכיתת ההוראה הוא האתגר הגדול והמורכב ביותר בשנה הראשונה להוראה. רוב המורים מתמודדים עם קשיי משמעת אצל תלמידים בכיתתם ועם קשיים בניהול כיתה (אריאלי, 1995; רייכנברג ואחרות, 2000; שגיא ורגב, 2002; Kagan, 1992; Feiman-Nemser, 2003; Achinstein and Barret 2004). זילברשטרום (2009) דנה בעומס הרב שבו נתונות המורות המתחילות: עבודת ניירת, בדיקת עבודות ומתן ציונים, השתתפות בוועדות ופגישות עם הורים. לטענתה, אין למורים המתחילים היכולת לקבוע סדרי עדיפות, ועקב כך מתעוררות בהן חרדה ותחושה של מאבק להישרדות.

מחקרים רבים בארץ מלמדים על נשירה של מורים צעירים ממערכת החינוך ומדווחים על עלייה במספר הנושרים בשנים 1991 ו-2002 (ראו קשתי, 2007) ו-2000-2005 (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013). ארביב-אלישיב וצימרמן דיווחו בדוח מסכם שבדק את הנשירה בשנים הנזכרות והוגש למכון מופ"ת ומשרד החינוך שבתום השנה הראשונה להוראה (שנת הסטאז') נושרים מהמערכת כ-16% מכלל המורים, ובתום חמש שנים להוראה כשליש מהם. עוד נמצא כי המורים המתחילים פועלים בבדידות מזהרת בכיתתם, ופעמים רבות הם בודדים גם בחדר המורים, שכן עדיין לא הצליחו ליצור לעצמם קבוצות תמיכה אישיות ומקצועיות (סלע, 2010). התנאים האלה מתקיימים אף על פי שתכנית ההתמחות נעשית כבר שנים רבות והפעילות המשותפת של המתמחה והמורה החונך בנויה ומוגדרת היטב. זילברשטרום (2009) מוסיפה וטוענת כי פעמים רבות מורים מתחילים משובצים במקומות שאינם ערוכים לתמוך בהם כראוי. היא מצאה שלתרבות קליטה טובה בבית הספר יש השפעה מכרעת על קליטת המורים המתחילים ועל הישארותם במערכת. בבתי הספר האלה מתקיימים תהליכי חונכות מובנים התורמים לשני הצדדים – המורים המתחילים והמורים החונכים. ג'ונסון (Johnson, 2004) ווירסטרט (Vierstraete, 2005) אפיינו את המסגרות הקולטות על פי תפקוד מנהליהן. לטענתן, בתי ספר שיש בהם תרבות קליטה טובה מאופיינים במנהלים שהם "מנהיגים הוראתיים", המפתחים יחסים אישיים עם המורים המתחילים, ויש להם מדיניות עקבית ותשתית נכונה לקליטתם.

**שנת ההתמחות: שנת חברות (סוציאליזציה) לתרבות ולשיח הבית ספריים**  
 בד בבד עם תהליכי ההתפתחות האישית והמקצועית שלו, על המורה המתחיל להסתגל לאקלים הבית ספרי (ריינגולד, 2009). אחד הממצאים הבולטים בנוגע לשנת ההתמחות הוא חשיבותו של החברות לבית הספר – הן למוסד המכשיר והן למתמחים. פוגודז'ינסקי (Pogodzinski, 2012) מחלק את תהליך הקליטה של מורים חדשים לשלושה שלבים: הראשון הוא שלב ההתקשרות להוראה; השני הוא תהליך החברות לבית הספר, שבמהלכו

לומדים המורים החדשים נורמות וערכים ומכירים את המטרות של בית הספר שהם נקלטים בו; והשלישי הוא תהליך של עיצוב ומיצוב היחסים בבית הספר. במחקר שערכו פוקס ווילסון (Fox and Wilson, 2009) נמצא שהקשבה של הקולטים בבית הספר לקולם של המורים המתחילים בכל הקשור להתנסויותיהם יכולה לתת למערכת הקליטה בבית הספר הזדמנות לרפלקציה בנושא. פנואל ואחרים (Penuel et al., 2010) מוסיפים וטוענים שחלק מההברות של המורים החדשים מתרחש דווקא בקשרים הבלתי פורמליים בבית הספר. עוד נמצא שמורים מתחילים מביעים צורך להשתייך, ורצוי שבית הספר יבהיר להם מה עליהם לעשות כדי להתקבל ולהרגיש שייכים. ברטלט וג'ונסון (Bartlett and Jonson, 2010) טוענות שאיכות ההתנסויות של המורים המתחילים מושפעת מסביבת העבודה ומהתרבות של בית הספר, החסרה בדרך כלל מבנה ארגוני של סיוע, ועניין זה גורם למורה המתחיל להרגיש זרות והתנכרות.

במחקרן של לזובסקי ואחרות (2007) נמצא שגם המתמחים וגם החונכים סבורים כי תרומתו של המורה החונך היא בעיקר בתחום האישי-המקצועי ובמתן תמיכה רגשית. עוד הן מציינות שממצא זה תואם מחקרים אחרים שהעלו כי המתמחה מתמקד בעיקר בעצמו ובהשרדותו ובהיבטים רגשיים של עבודתו. הממצא של חוקרות אלו, שיש לו זיקה לתכנית המוצגת במאמר זה, הוא שהמורים החונכים לא עסקו כמעט בממד האקולוגי, משום שלא היו פניות בתחום זה מצד המתמחים ובשל היעדר זמן והעדפה לעסוק בעיקר בתחומים הדחופים ביותר למתמחים. לטענת החוקרות, מטרת-העל של המורה החונך היא ללוות את המתמחה בהדרכה מקצועית, במשוב ובתמיכה רגשית. עוד הן מוסיפות שהליווי של המורה החונך שמעורה בבית הספר נחשב למרכזי, משום שהוא מסייע למתמחה להתמודד עם קשיי החברות המקצועי והאישי בראשית ימיו בהוראה.

## תיאור תכנית הליווי שלנו

התכנית התקיימה בארבעה בתי ספר שבחרו להשתתף בה. מנהלי בתי הספר קיבלו הסבר על הפגישות שיתקיימו ועל המטרה המוצהרת של התכנית: לתמוך במתמחות בשנת ההוראה הראשונה שלהן ולהיות להן לעזר בשלבי ההתפתחות הראשונים במקצוע – כך שיצליחו וירצו להמשיך ללמד בבתי הספר בכלל ובעיר בפרט. היה מעין חוזה ביני, כנציגת המכללה, ובין מנהלי בתי הספר לקיום תכנית הליווי שתוצג במאמר. מלבד זאת נעשה ניסיון ליצור המשכיות בין המוסד המכשיר ובין המוסד הקולט ולגשר על הפערים שתוארו. למעשה, ההמשכיות נוצרה מאליה, כיוון שהפגישות נוהלו על ידי כנציגת המכללה, אך התקיימו בתוך בתי הספר ובשותפות של כל גורמי הקליטה.<sup>1</sup>

1 כל העדויות והדוגמאות המוצגות במאמר הן תוצאה של ניתוח הפרוטוקולים של הפגישות שנערכו במשך השנה.

להלן פירוט מתכונת המפגשים בתכנית הליווי:

- א. פגישה שהתקיימה אחת לשלושה שבועות עם כל המתמחות בבית ספר אחד מתוך הארבעה שהשתתפו בתהליך.
- ב. שתיים-שלוש פגישות שלי עם המתמחות והחונכות שלהן בכל אחד מבתי הספר. הפגישות בסעיפים א ו-ב היו עיקר התרומה להתפתחות של המתמחות: ראשית, בשל האינטימיות שנוצרה בהן, שאפשרה העלאת נושאים רגישים ואישיים; שנית, בשל תדירותן הגבוהה. הפגישות בין המתמחות למורות החונכות היו בהנחייתי, באמצעות שאלות מנחות, והיה בהן מקום רב להתפתחויות לא מתוכננות. הפגישות עם המתמחות לבדן התנהלו על פי הצרכים והנושאים שהן העלו. נוסף על כל אלה התקיימו פגישות תדירות בין החונכות למתמחות בלבד, כפי שקורה בכל בתי הספר שבהם יש מורים בשנת ההתמחות.
- ג. פגישה אחת באמצע השנה של כל המתמחות והמפקחת על בתי הספר בעיר, שהתקיימה בניהולה של המפקחת.
- ד. שתי פגישות של כל גורמי הקליטה בבית הספר: המורות החונכות, מנהלי בתי הספר והמתמחות עצמן. הפגישות התקיימו בשליש הראשון של השנה ובשליש האחרון שלה, מתוך מחשבה שלתחילת השנה יש משמעות בתהליך ההיכרות של המתמחות עם עצמן כמורות ועם החונכות והמנהלים שלהן, וגם היכרות של החונכות והמנהלים עם המתמחות; וכן יש משמעות לסיכום ולראייה רחבה יותר של השנה בשליש האחרון, ומבט לעתיד.

## **ניתוח הממצאים**

### **א. תחילת השנה: ציפיות ראשונות**

בתחילת השנה התקיימה פגישה של כל השותפים בשנת ההתמחות: מתמחות, חונכות ומנהלי בתי הספר. פגישה זו הייתה חלק מהניסיון להיות לעוזר למתמחות בתהליך ההתפתחות שהן ניצבות בראשיתו ובהשתלבותן בבית הספר בשנת ההתמחות. השיחה התנהלה בהנחייתי, וניתן בה מקום רב גם להתרחשויות לא מתוכננות. הנושא הראשון שהועלה לדיון היה הציפיות של כל גורם בקליטה משנה זו, מתוך מחשבה שהנקלטות ירצו לדעת מה מצפים מהן, והקולטים ירצו לדעת מהן הציפיות של המתמחות מעצמן בפרט ומשנה זו בכלל. כפי שיוצג להלן, בשיחה ניכר פער בדברים בין המנהלים, החונכות והמתמחות. עיקרי הדברים מסוכמים בלוח 1.

**לוח 1: פערים בין תפיסותיהן של המתמחות לתפיסותיהם של החונכות והמנהלים בתחילת השנה**

השאלה לדין	מתמחות	חונכות	מנהלים
ציפיות משנת ההתמחות	"רק לשרוד"	"לחזק, לתמוך, להקל"	"דלת פתוחה למתמחות"
מה ייחשב להצלחה?	"הישגים ומשמעת"	"שהמתמחות ירצו להמשיך"	"שיבואו למקום בטוח ונעים וירצו להישאר מורות"
מה ייחשב "ייהרג ובל יעבור"?	"משמעת"	"סדר, ארגון ומשמעת, לא רק להצליח ללמד"	"סדר בכיתה"
שיח	הישגים וניהול כיתה	תמיכה במתמחות	מקום בטוח למתמחות כדי שירצו להמשיך בהוראה

בניסיון לאפיין את השיח שנוצר בפגישות תחילת השנה אפשר לומר שהיו שלושה סוגי שיח: השיח של המתמחות, המבטאות מצוקה של תחילת שנה, ומבחינתן כל מה שהן יכולות לבקש בשלב זה הוא להצליח ללמד. הצלחה זו תתבטא בהישגים לימודיים ובתחושת שליטה בכיתה. המתמחות מתארות שתי מטרות קוטביות – דאגה לעצמן ודאגה לילדים; השיח של המורות החונכות, הממוקד במחשבה על סיוע ועל נתינה למתמחות. הן מנסות לתת מענה למצוקה של המתמחות ולא ערות לחשיבות ההכרה של המתמחות את השיח הבית ספרי ולהשתלבות שלהן בו; השיח של המנהלים, המייצגים בדבריהם מצד אחד את השיח של תמיכה במתמחות האופייני לחונכות, ומנגד, שיח ארגוני-תרבותי המצפה מהמתמחות למצוא את מקומן במערכת.

**ב. במהלך השנה: תמיכה בתהליך ההתפתחות של המתמחות**

פגישות חונכות, מתמחות ומנחת סדנת הסטאז'. פגישות אלו נערכו בניהולי ונותבו כך שיועלו בהן לדין נושאים שהייתה הערכה שהם חשובים למתמחות והנחה שאינם מקבלים מענה הולם – כפי שבא לידי ביטוי בספרות המחקר ומהיכרותי את המציאות. העניין הראשון בעל המשמעות למתמחות שהועלה לדין היה חשיבה על נקודות החוזק של המתמחות, נקודות לשימור ונקודות לשיפור. עיסוק זה בתחומים החזקים או בתחומים טעוני השיפור של המתמחות נידון גם ב"הערכה המעצבת" שהמתמחות נדרשות לעבור

באמצע השנה, ככל המתמחים בארץ, כחלק משנת ההתמחות. מתמחות: הקשבה, יכולת אלתור ונוכחות. דוגמאות מהשיח:

- "אני מקשיבה לילדים; מתייחסת ומטפלת בכל דבר; אוזן קשבת ואכפתית לילדים. חשוב לי לטפל בדברים. הילדים אוהבים אותי".
- "יודעת לאלתר [...] יודעת להתנהג בהתאמה למצב. אני יודעת לקרוא את המפה ולשנות. להכין חלופות. ההוראה עזרה לי למצוא את הפתרונות ואת המענה".
- "אני יודעת לעמוד מול כיתה - יש לי נוכחות".
- "אני יודעת להחזיק כיתה. יש לי נוכחות בכיתה וקשר טוב עם התלמידים".

ניתוח הדברים האלה מעלה ששני הנושאים הראשונים שציינו המתמחות שונים מאוד מדברים שאמרו בשיחה הפותחת של השנה שהתקיימה עם כל השותפים - מנהלים, מורות חונכות והמתמחות עצמן. בשיחה זו הן ציינו בעיקר מושגים המייצגים את שלב ההתפתחות הראשוני, מצב של הישרדות. כאן, כיוון שהשיחה התקיימה לאחר כחודשיים של הוראה, וגם בשל הרכב הנוכחים והשאלה המפורשת, המתמחות מסוגלות להעיד על תחומי חוזק שלהן שאינם בגדר "ניהול כיתה" ו"הישגי תלמידים" בלבד. עם זאת עדיין יש בדבריהן התייחסות גם לצורך להרגיש "שליטה בכיתה" והצלחה ב"ניהול הכיתה".

בפגישה נוספת של כל המתמחות שהתקיימה באמצע השנה הן נשאלו כיצד הן מרגישות. תשובותיהן מייצגות יותר מכול את תהליך ההתפתחות שהן עברו:

- "אני מרגישה שאני נכנסת למעין ישורת. פתאום התפנית. אני פנויה למתרחש בכיתה. רואה דברים רבים יותר שהם מעבר לחובה".
- "הייתי שמחה אילו התחלתי את השנה כפי שאני מרגישה היום, אסרטיבית יותר".

המתמחות מזכירות שעדיין עליהן להתקדם - "עדיין קשה לי לראות רחוק":

- "אני אובדת עצות ולא יודעת מה לעשות. כל דבר אני בודקת אינספור פעמים. משתדלת תמיד להיות עדינה עם הילדים, בודקת שלא כעסתי עליהם יתר על המידה".

- "אני רוצה להיות מסודרת יותר. לבוא מוכנה לכל השבוע. אז יהיה לי ביטחון רב יותר ויהיה לי קל יותר. אוכל להבחין מה ריאלי ומה לא. עדיין קשה לי מאוד לראות רחוק; לראות מה אעשה בעוד שבוע. הדבר גורם לי אי-שקט".

חונכות מדברות על המתמחות ואל המתמחות:

- "המתמחה יודעת לבקש עזרה, מקבלת אחריות ומבקשת עזרה".
- "הן מרבות להתייעץ ופתוחות לקבל ממני עצות".

בפגישה המשותפת של כל המעורבים בשנת ההתמחות, בכל אחד מבתי הספר, הדגישו המורות החונכות את רצונן להיות לעזר למתמחות. עתה הן דיווחו כי המתמחות אכן נעזרות בהן. ועדיין, המתמחות צריכות להתקדם בכמה תחומים: עבודה עם הורים, טיפול במשמעת בכיתה ופיתוח דרכי הוראה. המורה החונכת מסבירה למורה המתמחה:

- "בעמידה מול הורים לא נכון לפתח קשר פתוח כל כך ראיתי אותך נפגעת מאוד מהורים ואני דואגת לך".
- "אם אני לא מציבה גבולות - השחיקה שלי גדולה. צריך לדעת להציב גבול ולומר: עד כאן".
- "בעיות משמעת, אלימות. לא להילחץ ולא להשתמש בענישה".
- "צריך לפתח שיטות נוספות ללמד. לדעת לעבוד בקבוצות ולתת מענה לילדים בודדים".

מדברי המורות החונכות עולה כי הן מלמדות את המתמחות כיצד עליהן לנהוג ולמה עליהן לשים לב בהתנסותן הראשונית במקצוע ובכלל.

כדי שהדברים שהוצגו לעיל יהיו בעלי ערך להמשך תהליך התפתחותן של המתמחות, ולא אך ורק "ציון דרך", לקראת סוף השליש הראשון של השנה התבקשו המתמחות והחונכות לתאר את תהליך ההתפתחות שעברה המתמחה מתחילת השנה ועד למועד הפגישה.

התבוננות על ההתפתחות מתחילת השנה: "מתינוק שנולד וכיבוי שרפות ליכולת לתכנן"

מתמחות מדברות על עצמן:

הדימוי העיקרי שהמתמחות העלו בתיאורי ההתפתחות שלהן היה "תינוק שנולד". באמצעות הדימוי הן נגעו בתחושה הראשונית של הישרדות ו"כיבוי שרפות" שליוותה אותן בראשית השנה.

- "כמו תינוק שנולד - למדתי ללכת. עדיין איני רצה - אבל הולכת. שרדתי את השלב הראשון בלימוד והוא להחזיק כיתה, וגם הצלחתי ללמד ולהגיע לתוצאות".
- "בתחילת השנה הייתי צריכה כל הזמן לכבות שרפות. לאט-לאט למדתי לעשות את הדברים בשגרה. כיום אני מסוגלת לתכנן ולראות קדימה".
- "ממצב של רדיפה אחרי המשימות, לאט-לאט הפרופורציות משתנות, מתפתח חוש של מיון".



- חונכות מדברות על המתמחות: "מסע במלחמת הישרדות":  
 החונכות השתמשו בדימוי של "מסע" כדי לתאר את התהליך והדגישו בהקשר הזה את הכישורים הבין-אישיים ואת השיפור בתחום הפדגוגי:
- "התהליך הוא סוג של מסע. היו בו הפתעות טובות וגם חוויות נעימות פחות. אולי בסופו נצחק בהקלה".
  - "ראיתי אדם במלחמת הישרדות. בתחילה אדם מעט אבוד, ואט-אט, כמו בורג מסתובב, הדברים החלו להסתדר".

**לוח 2: סיכום שיח חונכות ומתמחות במהלך השנה**

חונכות	מתמחות	
המתמחות מתייעצות	מקשיבה לילדים יודעת לאלתר יודעת להחזיק כיתה	נקודות חוזק
עמידה מול הורים בעיות משמעת וגבולות לפתח דרכי הוראה	קשה עדיין לראות לטווח רחוק	נקודות לשיפור
סוג של מסע במלחמת הישרדות שיפור בתחום הפדגוגי	כמו תינוק שנולד מכיבוי שרפות ליכולת לתכנן	ההתפתחות שעברו המתמחות מתחילת השנה
ממלחמת הישרדות להתבססות בתחום הבין-אישי והפדגוגי	כמו תינוק שנולד: מהישרדות ל"החזקת כיתה"	שיח

הפגישות שתוארו לעיל - בהשתתפות המורות החונכות, המתמחות ואנוכי - התקיימו נוסף על הפגישות הקבועות בין המתמחות לחונכות, ונוסף על פגישותיהן של המתמחות עצמן בקבוצה, עמי ובהנחייתי. האם תהיה לפגישות הנוספות האלה תרומה להצלחה של המתמחות, והאם תהיה להן השפעה על השיח שנוצר? ננסה להציע תשובה לכך בבחינת הפגישות שהתקיימו בסוף השנה.

**ג. התבוננות מסכמת**

מפגשי סוף השנה התנהלו במתכונת זהה לזו של תחילת השנה, והשיח בהם היה בעיקרו בראייה מסכמת ומכלילה. השאלה הראשונה שהוצגה היא שאלה מתבקשת ומשלימה לשאלה שנשאלה בתחילת השנה: האם המתמחות עמדו בציפיות?

#### מתמחות:

- "בתחילת השנה אמרתי 'הישגים' והחונכת הזדעזעה. במהלך השנה הבנתי מדוע. כיום חשוב לי שהילדים מחייכים ומרגישים טוב. הייתי רוצה להתקדם בכך יותר".
- "עדיין חשובים לי מאוד ההישגים. חששתי מאוד מהחזקת הכיתה. ראיתי שעמדתי בכך טוב למדיי, ועכשיו אני מתמודדת עם כללי בית הספר שהם בסיס ללמידה. אם אין לכיתה הרגלים גם הישגים לא יהיו".

#### חונכות:

- "היה לי חשוב שהמתמחה תרצה להמשיך. זו הייתה בשבילי הוכחה להצלחה. עברנו קשיים ורגעים קשים, אבל המתמחה נחושה להמשיך ולעשות את העבודה".
- "הסברתי לה שבלי לנהל כיתה ולהשתמש בחוקים היא לא תוכל ללמד, למרות הלחץ להגיע להישגים".

#### מנהלים:

- "הן עברו כבדת דרך. היה לי חשוב שהן עברו תהליך. חובתי להצמיח ולגדל מורות טובות לבית הספר ולמערכת החינוך בכלל. איש לא נולד מורה דגול. גם אני הייתי חדש, ויום אחד צנחתי לבית הספר. אם יש גרף המצביע על שינוי - זה חשוב לי מאוד".
- "הציפיות שלי גבוהות מאוד. אני מצפה שהמורה תחזיק ותנהל כיתה. אני מצפה שהמתמחה תבין מה מקובל בבית הספר ותבין את השפה".

ניתוח של השיח בפגישות שנערכו בסוף השנה בבתי הספר מעלה כי בתהליך השנתי רכשו המתמחות וגם החונכות שיח משותף בהובלת מנהל בית הספר, מעין התכוונות דומה, התיישרות של המתמחות והחונכות עם הקו שמוביל מנהל בית הספר ושהוצג בפגישות של תחילת השנה, בפגישות של אמצע השנה (מתמחות, חונכות ואנוכי), ואולי גם נידון בהרכבים אחרים. לסיכום יוצגו בלוח 3 התהליך השנתי וההתפתחות שעברו המתמחות מתחילת השנה ועד סופה.

**לוח 3: התהליך השנתי והתפתחות המתמחות**

תחילת שנה	במהלך השנה	סוף שנה
מפגש משותף של שלושת קודקודי שנת ההתמחות: מתמחות, חונכות ומנהלים	מפגשים של כל המתמחות, מפגשים של מתמחות וחונכות על פי בתי ספר, מפגש של מתמחות והמפקחת על בתי הספר	מפגש משותף של שלושת קודקודי שנת ההתמחות: מתמחות, חונכות ומנהלים
המנהלים מסמנים את המטרה ואת המסר הכללי לשנת ההתמחות	מתאפשר תהליך רפלקטיבי, הקשבה וטיפול בצרכים ובבעיות אישיות של המתמחות; מתפתח תהליך של התמקצעות; נוצרת ומתפתחת שפה משותפת והבנה של השיח הבית ספרי	שביעות רצון של כל הגורמים, הנקלטים והקולטים, מהתהליך שעברו ומשנת ההתמחות בכלל; רצון של כל המתמחות להמשיך ולהישאר מורות בבית הספר, ורצון של המנהלים להעסיקן

**דיון**

לוח 3 מסכם תהליך שהתקיים במשך שנה, שלא יכולנו לחזות את תוצאותיו. בפגישה המשותפת של סוף השנה היה נדמה שנשמעה נימה דומה מפי כל הגורמים הקשורים בשנת ההתמחות בכל אחד מבתי הספר, וניתוח של הפרוטוקול העלה כי אכן כך. כמו כן, ניכרות ממנו צמיחה והתפתחות של המתמחות: מהתמקדות בחלקים הבסיסיים של ההוראה – ניהול כיתה, הישגים והרגשת שליטה – אל ראייה רחבה יותר של תפקיד המורה.

חשוב להזכיר כי מאמר זה מתייחס בעיקר לציר מרכזי אחד שעלה מניתוח הפרוטוקולים והפגישות שהתקיימו במהלך השנה: תהליך של התכנסות, הבנה והתקרבות של המתמחות לשיח הבית ספרי – שיח ייחודי בכל אחד מבתי הספר (ולא לציר של ההתפתחות המקצועית של המורה המשותף לרוב המתמחים).

בטרם אפנה לדיון ולהסבר של הממצאים, אתייחס למהות התכנית המוצגת במאמר זה. מדובר בתהליך של התערבות בקליטת המתמחות באמצעות מבנה ארגוני והבניה של שנת ההתמחות, מתוך מטרה להיות לעוזר למתמחות בקליטתן ובחיפוש אחר פרקטיקות שיסייעו להן בתהליך ההתמחות ובהצלחתן בו; כפי שנאמר בתחילה – תהליך שיתרום להישארותן של המתמחות בבתי הספר בעיר. המבנה הארגוני השנתי אפשר שיח של כל הגורמים המעורבים בקליטת המתמחות.

מטרת ההתערבות בתהליך השינוי שעברו המתמחות לא הייתה שינוי של השיח הבית ספרי, אלא תמיכה במתמחות ועידודן להתקרב אל שיח זה. בבסיס הדברים עמד

אמון ביכולתם ובמקצועיותם של מנהלי בתי הספר והחונכות, וגם אמון בכל המנגנונים האחראים על שנה זו במשרד החינוך. תפקידי, כפי שראיתי אותו לאורך השנה, היה לשמש מעין מגשרת בין המכללה ובין בתי הספר – תפקיד שכפי שהוזכר, כל המחקרים לימדו על חסרונו.

### התפתחות פרופסיונלית

על פי וונק (Vonk, 1993), השלב הראשון בהתפתחות המקצועית של המורה מתרחש בתהליך ההכשרה. במהלכו רוכש פרח ההוראה ידע ומיומנויות נדרשים למקצוע. תקופה זו היא טרום-מקצועית, ובה משתתף פרח ההוראה בהתנסות מעשית בבתי ספר, צופה במורים ובתלמידים ומתנסה בעצמו בחלקים מצומצמים של ההוראה. שלב זה כולל ליווי ומשוב של מדריכים מקצועיים ודיאלוג עם פרחי הוראה אחרים.

השלב הבא בהתפתחות המקצועית הוא שלב ההתמחות, שבו עוסק מאמר זה, המתקיים לאחר סיום תהליך ההכשרה הראשון. במהלכו נכנס המורה המתמחה למערכת החינוך, מתחיל לבסס את זהותו המקצועית ומאמץ את הנורמות המקובלות בתפקיד.

שלב נוסף בהתפתחות המקצועית הוא שלב ההתמקצעות. המורה נעשה למומחה בתחומו, והוותק והניסיון הנצברים תורמים לכך. משנת הלימודים תש"ע מחויבים המורים המתחילים להשתתף בסדנה תומכת גם בשנה שלאחר ההתמחות (ארביב-אלישיב, 2009). מחקרים רבים מלמדים כי שנת ההתמחות היא השלב החשוב ביותר בהתפתחות המקצועית של המורה המתחיל (Vonk, 1993; 1995; Feiman-Nemser, 2003). המעבר מעמדת סטודנט לעמדת מורה כרוך בקשיים רבים, בהתמודדות עם דרישות מערכת החינוך בכלל ועם דרישות ייחודיות לכל בית ספר. מראשית דרכו נדרש המורה המתחיל לבטא שליטה בידע ובמיומנויות, להכיר ולאמץ את התרבות הבית ספרית, להתמודד עם בעיות משמעת של תלמידים, להיות אחראי להישגיהם וגם לשמור על קשרים טובים עם ההורים. שץ-אופנהיימר (2011) גורסת שנוסף על כל התפקידים החדשים של המורים המתחילים, עליהם להסתגל לתפקיד מקצועי במערכת ארגונית חדשה להם. חוקרים רבים (אלדר, 1996; שגי ורגב, 2002; ארביב-אלישיב, 2009; Feiman-Nemser, 2003) מכנים תקופה זו "הלם המציאות" – פרק זמן הכולל קשיים רבים והתמודדות עמם ושבם מתעצבת תפיסת ההישרדות של המורים המתחילים. כפי שהוזכר במבוא, תקופה זו מועדת לנשירה של המורים המתחילים שלא הצליחו לשרוד במערכת החינוך. לפיכך נעשה ניסיון לתת מענה לתופעה זו באמצעות המורה החונך והשתתפות בסדנת התמחות, שני רכיבים שבתכנית זו קיבלו חיזוק נוסף ואחר. הנחת היסוד של שנת ההתמחות ושל הליווי הניתן כיום היא שמורים זקוקים לתמיכה כדי להצליח בתפקידם, והיא שמה לה למטרה לסייע למורה

המתחיל בתהליך החברות לתפקיד. בתכנית המוצגת במאמר זה נעשה ניסיון מיוחד לתמוך בתהליך זה בכלל, ובתהליך הקשור לשיח הבית ספרי המסוים בפרט.

#### התכנסות סביב השיח הבית ספרי

לכל בית ספר יש כללים שיישומם מבטיח השתלבות מוצלחת במערכת – נורמות מתוות דרך. נורמות אלו קובעות את ה"תקין" ואת הראוי לעשות, את המקובל והמוסכם בקהילת בית הספר ואת הדרישות מחבריה (סרג'ובאני, 2002). השיחה שקיימנו עם המתמחות בפתיחת השנה נועדה לסמן כל זאת, בעיקר מצד מנהלי בתי הספר.

מחקרן של נאסר ואחרות (2006) מצא שתהליכי החונכות עוסקים בעיקר בתחום הרגשי ובתחום הדידקטי יותר מאשר בתחום האקולוגי, שבמאמר זה מכונה "שיח בית ספרי". התחום השכיח ביותר על פי מחקר זה היה התחום הדידקטי, הכולל התאמת חומרי הלימוד לתלמידים, הגברת הביטחון, התמודדות עם בעיות משמעת ועוד. מחקר אחר מצא גם שיש הקבלה בין תפיסת המורים החונכים והמתמחים בעניין: אלה גם אלה סבורים שבשנה הראשונה להוראה חשובה ביותר התמיכה הרגשית התורמת להתמודדות עם המציאות החדשה ועם ההיבטים הרגשיים של עבודת המתמחה (לזובסקי ואחרות, 2007). גם שץ-אופנהיים (2011) מחזקת ממצאים אלו וסבורה שכוונות המורה החונך הן בעיקר בזיקה לצורכי המתמחה והמורה המתחיל. עולה כי לא מתקיים דיון בממד האקולוגי כיוון שהמתמחים אינם פונים לעזרה בתחום זה.

אשר לסדנת ההתמחות (סטאז') המתנהלת במכללות ובאוניברסיטאות, דווח שהנושאים שעולים בה משקפים את מצוקותיהם ואת התלבטויותיהם של המתמחים בדילמות ובקשיים בעבודתם החינוכית. בעקבות נושאים אלו מתקיים רב-שיח המאפשר שיתוף בחוויות של הצלחה וכישלון. מנחה הסדנה מסייע למתמחים להגיע לתובנות ומעשיר את הידע שלהם (נאסר ואחרות 2006). לזובסקי ואחרות (2007) שואלות שאלה מהותית בכל הנוגע למוצג במאמר זה ותוהות אם התחום האקולוגי אינו חשוב להבטחת איכות ההוראה. הן מוסיפות שלדעתן החונכות אמורה לעסוק בשלושת הממדים (הרגשי, המקצועי והאקולוגי) בעת ובעונה אחת. מכך נובעת לדבריהן שאלה נוספת: האם על המורה החונך להיעתר לצרכים הדחופים בלבד של המתמחים או שעליו לתת תשובות מתוך איזון בין שלושת הממדים? הן טוענות שיש מתח בין ההיענות להרגשות ההישרדות המידית של המורה המתחיל בטווח הקצר ובין הידרשות לתפיסת הלמידה וההוראה שלו, וסוגיה זו דורשת לדבריהן התייחסות. עוד נמצא במחקר כי איכות הקשר בין מנחה הסדנאות ובין בתי הספר היא רכיב מהותי בתהליך ההתפתחות של המתמחות לאורך השנה. נאסר ואחרות (2006) מצאו שיש מפגשים מעטים בין הגורמים והם אינם מתרחשים בקביעות. בראיונות שהן קיימו עם מנהלי בתי

ספר ציינו כולם את החשיבות של קשר כזה. לטענתם, הקשר עם המוסד המכשיר משמש בסיס להתעדכנות וללמידה הדדית או לסיוע למתמחה: "צריך להיות שיתוף פעולה עם המכללה, שנציג של המכללה יגיע לכאן [...] לא לתת למתמחים לגשר בין הצדדים" (שם, 87). מנהל אחר הוסיף: "חשוב שהמורה הצעיר ידע שיש קשר בין כל הגורמים: הרשות השולחת והמלמדת וזו הקולטת והוא במעקב ועזרה כל הזמן" (שם, 88). מקצת המנהלים ציינו במפורש את רצונם שמנחה הסדנה יהיה מעורב הרבה יותר בבית הספר ויהיה שותף לשיחות המשוב עם המתמחים.

גם המפקחים נשאלו במחקר של נאסר ואחרות (שם) על הקשר עם המכללה. לדבריהם, הם מייחסים לקשר כזה חשיבות רבה, אך יודעים שקשר כזה אינו קיים. המפקחים ציינו שאין להם די זמן להשקיע בכל מתמחה חדש, והם רואים במנחה הסדנה "אדם מקצועי יותר" שיסייע למתמחים להפיק לקחים. אחד המפקחים אף סבר ש"סדנת ההתמחות צריכה להיות 'אקס מכללה' [ישות מחוץ למכללה] וצריך להיות מדריך פדגוגי שילווה את המתמחים רק בבתי ספר" (שם, עמ' 88). ראשת אגף ההתמחות במשרד החינוך טוענת שתרבות קליטה נכונה צריכה לבטא מדיניות סבירה ועקבית של מנהלים (זילברשטרום, 2009). עוד היא מציינת שמחקרים מצאו שלבתי ספר בעלי תרבות או זהות ברורה יש השפעה מרכזית על התפתחותם של מתמחים ועל התמדתם במקצוע. קרדוס וג'ונסון (Kardos and Jonson, 2007) מצאו שהשתלבות של המורים המתחילים בתרבות הארגונית של בית הספר תבטיח יותר את התמדתם במקצוע. פריד (2009) רואה בויתור של בוגרי המכללות על ההוראה מיד בתחילת הדרך (תופעת הנשירה) עניין מטריד ומאכזב. הוא מסביר שרבים מהבוגרים הביעו אי-שביעות רצון מהמערכת שהגיעו אליה, החל בשיבוץ לבית ספר וכלה בקליטה בו. לטענת ריינגולד (2009), נדרש בבית הספר תפקיד של אחראי לקליטה ולליווי של מורים מתחילים. לדבריו, דמות המפתח בתהליך זה היא מנהל בית הספר, ועליו מוטלת האחריות למסד תהליכי קליטה נכונים וגם ליצור קשר אישי ורציף עם המורים המתחילים.

מחקרים מצאו שסדנת ההתמחות מסייעת למתמחה לעבור את תהליך ההתקרבות למקצוע, אך לא בזיקה לבית הספר המסוים שבו הוא עובד בפועל (נאסר ואחרות, 2006). עוד נטען שאין עזרה מספקת למתמחים בתחום האקולוגי של בית הספר. גם לדברי המתמחות הסדנה היא "אזור בטוח המאפשר חשיפה אישית מקצועית", ובלשונה של אחת מהן: "שבת אחים גם יחד. מפגש של פריקה של מה שרובץ על הלב". לפיכך בתכנית שבה עוסק המאמר התקיימו כל התפקידים שהוזכרו, ועליהם נוספו פגישות שנועדו להרחיב את היריעה באשר לציפיות מהמתמחות בשנת ההתמחות ולקדם את ההתקרבות אל השיח הבית ספרי שבו הן פועלות.

"תרבות", "אתוס" ו"אקולוגיה" בית ספריים הם אפוא מונחים העולים מהכתובים

כקשורים להצלחתן של המתמחות ולרצונן להמשיך וללמד בבית הספר. סרג'יובאני (2002) טוען שלכל בית ספר תרבות משלו המשמשת מעין מצפן המכוון אנשים בנתיב כלשהו. יש לשער שחשוב לשתף בכך את המורים המתחילים, וששיתוף כזה יתרום לקליטה מוצלחת יותר שלהם. עוד מוסיף סרג'יובאני שתרבות בית ספרית מספקת מערכת של נורמות המגדירות את המטרות שבית הספר מבקש להשיג וכיצד יש להגיע אליהן. לטענתו, מרגע שנוצרה תרבות בית ספרית היא פועלת כגורם חִבְרוּת רב-עוצמה. המתמחים, בהיותם מורים מתחילים, מגיעים אפוא לבתי ספר שבהם יש תרבות ואתוס שנבנו בשנים קודמות. האם הם מבינים מהי אותה תרבות ומהו השיח? האם גורמי הקליטה בבית הספר משוחחים עליהם? מציגים אותם? האם ללא הפגישות שהוזכרו היו זוכות המורות המתמחות לשמוע את חזונו של מנהל בית הספר? שאלות אלו רלוונטיות בייחוד על רקע מחקר שערכו לסלי ואחרים (Lesley et al., 2010) שמצא כי המתמחים טוענים שמנהלי בתי ספר לא נותנים משוב הולם על הוראתם. בוב וארלי (Bubb and Earley, 2006) מצאו שיש בתי ספר שתרבותם מאופיינת בגישה של ניסוי, תהייה וטעייה של מורים מתחילים. כל אלה מחזקים את הצורך לפעול למען הבניה של שנת ההתמחות ולמען מעורבות של הגורם המכשיר ביצירת המסגרת הארגונית שתיצור שיח חסר זה.

לאור האמור לעיל ראוי לשאול אם עזרה למורים המתחילים בהתמצאות בשיח הבית ספרי ובהבנתו אכן תעזור להם בקליטתם. לדברי סרג'יובאני (2002), אנשי מנהל (כלומר מנהלי בתי הספר) חייבים לתת את דעתם ל"דבק" המחבר יחדיו מערכות שהקשרים בין רכיביהן רופפים. קיזל ולאוב (2005) בנו מודל של שלושה שלבים לקליטת מורים מתחילים. את השלב השני במודל הם מכנים "שלב הקליטה הראשונית", והם מציינים ששלב זה חשוב להיכרות עם בית הספר כארגון. הם מציעים לתת למתמחים בשלב זה ערכה שתשמש מעין הצהרת כוונות, ושיופיעו בה תכנית הפעולה של בית הספר, חזון ויעדים ועוד מסמכים ארגוניים. וונק (Vonk, 1995) מדגיש שאין לעשות היררכיה בין התחומים שבהם המתמחים זקוקים לעזרה, ולא נכון לגרוס כי הממד האקולוגי חשוב פחות לאיכות ההוראה.

### **סיכום, המלצות ומחשבות לעתיד**

לסיום הדיון חשוב לחזור למחקר המקיף של נאסר ואחרות (2006), שטוען כי בסדנת ההתמחות מתקיימת תמיכה רגשית במתמחים בלי קשר לבית הספר המסוים שבו הם מלמדים. עם זאת מקצת המתמחים במחקרן ביטאו טענות קשות כלפי בית הספר, ולכך יכולה מנחת הסדנה לתת מענה רגשי ותאורטי בלבד. לפיכך לדברי החוקרות יש להדק את הקשר עם בתי הספר לטובת כל הגורמים המעורבים. גם מנהלי בתי הספר, על פי מחקרן, מברכים על כל פגישה משותפת בין נציג המכללה, החונכים והמתמחים וממליצים לקיים

פגישות כאלה בתחילת השנה ובסופה – אמירה העולה בקנה אחד עם הדברים המובאים כאן.

הרעיון לקיום סדנת הליווי הייחודית שתוארה במאמר זה נבע מהברית שבין מכללת סמינר הקיבוצים לעיר חולון בקליטת מורים בשנת עבודתם הראשונה. בבסיס הסדנה עמדה המחשבה שיש לפעול לסלילת הדרך לבוגרי המכללה בהשתלבותם במערכת החינוך בעיר.

יצאתי לדרך זו שלא על מנת לקיים מחקר מלווה. אף על פי כן ניהלתי יומן שדה שתיעד את כל הפגישות, והדברים שהובאו כאן הם ניתוח התוכן של תיעוד זה. המסקנות המוצגות היו בגדר הפתעה מוחלטת בשבילי, ומכאן שיש בהם דבר מה אותנטי ואמיתי מאוד. בסדנה התרחש תהליך של מעבר מעמדת הישרדות לעמדה של קליטה טובה במערכת. שני גורמים אפשרו את התנועה הזאת:

1. המרחב הבטוח שיצר תהליך משקף (רפלקטיבי), בונה ומפתח.
2. המפגשים השונים, שאפשרו את התגבשות ההבנה של השיח הבית ספרי, הייחודי לכל אחד מבתי הספר שבו פעלו המתמחות.

לאור הניסיון שנצבר במחקרים, ובעקבות הניסיון שהוצג כאן, נראה שאין מנוס מלחשוב על עריכת שינויים בסדנת ההתמחות, ובעיקר בתפקיד מנחה סדנה זו. יש לחשוב על מגוון אפשרויות של שיתוף בין המוסד המכשיר לבין בתי הספר הקולטים. נראה שאפשר לומר בבירור כי יש לתת למתמחים תמיכה רגשית וכי לא די בליווי בראשיתה של ההוראה בלבד. עוד אפשר לקבוע כי לבתי הספר קשה לתת מענה לצרכים אלו מעבר לליווי בראשיתה של ההוראה, ויש צורך ליצור מבנה ארגוני שנתי שיפגיש בין כל גורמי הקליטה ויאפשר דיון בסוגיות שהן מעבר לבעיות הדחופות ביותר למתמחים. לפיכך ראוי להמשיך בדיון שמטרתו הבניה מחודשת של התמיכה במתמחים וקליטתם בבתי הספר, ולחפש דרכים חדשות ונוספות לליווי המורים המתחילים.

בהמשך לדברים אלו, אף שבסדנה המתוארת כאן השתתפו תשע מתמחות בלבד, חשוב להדגיש כי כולן המשיכו בהוראה שנה נוספת בבית הספר שבו התמחו, ורובן גם המשיכו ללמד באותה הכיתה שבה התמחו.

## מקורות

אלדר, א', 1996. "כניסה להוראה: ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל", בתנועה: כתב העת למדעי החינוך הגופני והספורט ג (4): 411-443.

ארביב-אלישיב, ר', 2009. סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית, דוח מחקר, תל אביב: סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות.



ארכיב-אלישיב, ר', ו' צימרמן, 2013. נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? דוח מסכם, תל אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר.

אריאלי, מ', 1995. אי נחת בהוראה, תל אביב: רמות.

זילברשטרום, ש', 2009. "המתווה להתפתחות מקצועית בשלב הכניסה למקצוע ההוראה", ירחון מכון מופ"ת 38: 75-71.

לזובסקי, ר', ר' רייכנברג וט' זייגר, 2007. "המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה", דפים 45: 56-89.

נאסר, פ', ר' רייכנברג וב' פרסקו, 2006. תהליך ההתמחות בהוראה – סטאז' דו"ח מחקר, משרד החינוך.

סלע, א', 2010. שימוש א-סינכרוני מקוון בסדנת סטאז', אורנים, המכללה האקדמית לחינוך.

סרג'ובאני, ת', 2002. "מדוע עלינו לחפש תחליפים למנהיגות", בתוך: הנ"ל (עורך), ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 107-113.

פריד, נ', 2009. "ההתמחות בהוראה: מבט נוסף", ירחון מכון מופ"ת 38: 33-35.

פריצקר, ד', וד' חן, 2010. "גורמי שחיקה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות", עיון ומחקר בהכשרת מורים, מכללת גורדון.

קיזל, א', ומ' לאוב, 2005. "כבר לא זר בארץ חדשה", אפשר גם אחרת: מודל קליטה והערכה של מורה מתחיל, מכון מופ"ת.

קשתי, א', 2007. "רבע מהמורים החדשים עוזבים אחרי שנה", הארץ, 12.4.2007.

רייכנברג, ר', ר' לזובסקי וט' זייגר, 2000. הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א'), בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

ריינגולד, ר', 2009. "המורה המתחיל והתכנית לקליטתו המוצלחת", פנים 47: 79-85.

שגיא, ר', וח' רגב, 2002. "קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה", דפים 34, עמ' 10-45.

שץ-אופנהיימר, א', 2011. "חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים", מעגלי חינוך 1: 161-170.

Achinstein, B., and A. Barrett, 2004. "Framing classroom context: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice," *Teacher College Recode* 106 (4): 716-746.

Bartlett, L., and J. S. Johnson, 2010. "The evolution of new teacher induction policy," *Educational Policy* 24 (6): 847-870.

Bubb, S., and P. Earley, 2006. "Induction rights and wrongs: The 'educational vandalism' of new teachers, professional development," *Journal of In-Service Education* 32 (1): 5-12.

Darling-Hammond, L., 2006. *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*, San-Francisco: Jossey-Bass.

Feiman-Nemser, S., 2001. "Helping novices learn to teach," *Journal of Teacher Education* 52 (1): 17-30.

- , S., 2003. "What new teachers need to learn," *Educational Leadership* 60 (8): 25–29.
- Flores, M. A., 2001. "Person and context in becoming a new teacher," *Journal of Education for Teaching* 27 (2): 135–148.
- Fox, A., and E. Wilson, 2009. "'Support our networking and let us belong': Listening to beginning secondary school science teachers," *Teachers and Teaching: Theory into Practice* 15 (6): 701–718.
- Johnson, S. M., 2004. *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kagan, D. M., 1992. "Professional growth among pre-service and beginning teachers," *Review of Educational Research* 62 (2): 129–169.
- Kardos, S. M., and S. M. Johnson, 2007. "On their own and presumed expert: New teachers experience with their colleagues," *Teachers College Record* 109 (9): 2083–2106.
- Lesley, M., D. Gee, and M. Matthews, 2010. "Separating the chaff of bureaucracy from the grain of pedagogy: Creating quality new teachers in the age of accountability," *Teacher Education Quarterly*, spring: 33–51
- Penuel, W. R., M. Riel, A. Joshi, L. Peralman, C. Kim, and K. A. Frank, 2010. "The alignment of the informal and formal organizational supports for reform: Implications for improving teaching in schools," *Educational Administration Quarterly* 46: 57–95.
- Pogodzinski, B., 2012. "Considering the social context of school: A framework for investigating new teacher induction," *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning* 20 (3): 325–342.
- Vierstraete, S., 2005. "Mentorship: Toward success in teacher induction and retention," *Catholic Education* 8 (3): 381–392.
- Vonk, J. H. C., 1993. *Mentoring beginning teachers: Development of the knowledge base for mentors*, Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.
- , 1995. *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia (April 12–16).
- Wang, J., S. J. Odell, and S. A. Schwille, 2008. "Effect of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature," *Journal of Teacher Education* 59 (2): 132–152.

**Doron.Lederer@smkb.ac.il**