



סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך טכנולוגיה ולאמנויות

מאפיינים בית ספרים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים

במערכת החינוך

דוח מחקר בתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך

רינת ארביב אלישיב, סמדר דוניצה-שמידט, רותי זוזובסקי**
** לפי סדר א"ב, לכל החוקרות תרומה שווה

אוקטובר 2019

Kibbutzim College of Education Technology and Arts

School Characteristics that Contribute or Hinder the Absorption and Retention of News Teachers in the Education System

Research Report submitted to the Ministry of Education

Rinat Arviv Elyashiv, Smadar Donitsa-Schmidt, Ruth Zuzovsky**

** According to alphabetical order. All authors contributed equally

October 2019

המחקר מומן על ידי משרד החינוך, גף התמחות וכניסה להוראה

המחקר נערך בהזמנת ובליויי הוועדה המייעצת מטעם משרד החינוך שכללה את:

ד"ר שרה זילברשטרום

ד"ר אורנה שץ אופנהיימר

ברצוננו להודות מקרב לב לשרה ולאורנה על שיתוף הפעולה והתמיכה במחקר הנוכחי

18	מטרה
25	לוח א7 : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר בעלי מספר שונה של מתמחים (N=2,725)
26	לוח א8 : מדד ההישארות במערכת החינוך בבתי ספר שזכו בפרס הקליטה המיטבית לשנת 2014
27	הבדלים בין תתי קבוצות במדד ההישארות במערכת החינוך
27	לוח א9 - א : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר ממגזרים שונים (N=2,725)
27	לוח א9 - ב : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר יהודים וערבים (N=2,725)
28	לוח א10 : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר בפיקוח הממלכתי לממלכתי דתי (N=2,000)
28	לוח א11 : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר יסודיים לבתי ספר על יסודיים (N=2,725)
28	לוח א12 : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר רגילים לבתי ספר בחינוך המיוחד (N=2,725)
29	לוח א13 : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר במחוזות השונים (N=2,725)
29	לוח א14 : הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר צומחים באותם שנים לבתי ספר שאינם צומחים באותם שנים (על פי שנת ייסוד בית הספר) (N=2,725)
31	חלק ב' : זיהוי אפיינים בית ספרים שמסייעים בקליטת מורים חדשים במערכת
31	מטרה
32	לוח ב1 : בתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה
32	לוח ב2 : בתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך
34	סיכום הראיונות עם מנהלי בתי הספר
37	לסיכום, בניסיון לגזור את ה"אני מאמין של המנהלים שרואיינו בבתי הספר בעלי מדד הישארות גבוה במערכת החינוך עולות המטרות הבאות :
38	סיכום הראיונות עם המורים (מתמחים לשעבר)
40	חלק ג' - תפיסותיהם ועמדותיהם של מתמחים את שנת ההתמחות ותרומתה
40	מטרה
43	תרשים ג1 : התפלגות המורים החדשים המשתתפים במחקר לפי המגזר החינוכי
44	לוח ג1 : היקף משרה - לפי מגזר חינוכי
45	בין ההכשרה להתמחות : הלימה בין שכבת הגיל ומקצוע ההוראה
45	תרשים ג2 : הלימה בין ההכשרה להוראה להעסקה בשנת ההתמחות (באחוזים)
46	תרשים ג3 : הלימה בין המקצוע הנרכש בהכשרה למקצוע ההוראה בשנת ההתמחות (באחוזים)
46	לוח ג2 : הלימה בין הכשרה להוראה - לפי מגזר חינוכי
47	לוח ג3 : הלימה בין הכשרה להוראה - לפי שלב חינוכי
48	לוח ג4 : הלימה בין הכשרה להוראה - לפי מסגרת ההכשרה
49	לוח ג5 : הבדלים בין מורים שבעי רצון מבית הספר למורים שנאלצו להתפטר לגבי אופן מציאת בית ספר להתמחות
50	תרשים ג4 : שכיחות המרכיבים שונים בתהליך הקליטה לבית הספר (באחוזים)
51	לוח ג6 : שכיחות מרכיבים שונים בתהליך הקבלה לבית הספר - לפי שלב חינוכי

- לוח 7: שכוחות מרכיבים שונים בתהליך הקבלה - לפי מגזר חינוכי..... 51
- לוח 8: שכוחות סוגי ההתקשרות עם המורים החדשים לאחר הקבלה לבית הספר - לפי שלב חינוכי..... 53
- לוח 9: שכוחות סוגי ההתקשרות עם המורים החדשים לאחר הקבלה לבית הספר - לפי מגזר חינוכי..... 54
- לוח 10: ממדי התמיכה של המורה החונך..... 55
- לוח 11: ממדי התמיכה של המורה החונך - לפי שלב חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)..... 56
- לוח 12: ממדי התמיכה של המורה החונך - לפי מגזר חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)..... 56
- לוח 13: ממדי התמיכה של המורה החונך - לפי התאמה בתחום ההוראה (סטיית תקן בסוגריים)..... 57
- לוח 14: דרכי תקשורת עם המורה החונך..... 58
- לוח 15: סיוע מצד גורמים בבית הספר..... 58
- לוח 16: סיוע מצד גורמים בבית הספר - לפי שלב חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)..... 59
- לוח 17: משוב בשנת ההתמחות - לפי שלב חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)..... 60
- לוח 18: משוב בשנת ההתמחות - לפי הלימה בתחום ההוראה של החונך והמורה החדש עם (סטיית תקן בסוגריים)..... 61
- לוח 19: משוב בשנת ההתמחות - לפי מגזר חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)..... 61
- לוח 20: תפיסת המתמחים את הגורמים שתורמו להצלחה בשנת ההתמחות..... 63
- לוח 21: מתאמים בין שביעות הרצון משנת ההתמחות ותרומת הגורמים השונים להצלחה שלה..... 65
- לוח 24: שביעות רצון בשנת ההתמחות - לפי מגזר חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)..... 67
- לוח 25: רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות רצון בשנת ההתמחות..... 68
- לוח 26: תום שנת ההתמחות - לפי שלב חינוכי..... 71
- לוח 27: תום שנת ההתמחות - לפי מגזר חינוכי..... 71
- לוח 28: תום שנת ההתמחות - לפי היקף משרה..... 72
- לוח 29: תום שנת ההתמחות - לפי הלימה בין מקצוע ההוראה למקצוע ההכשרה..... 72
- לוח 30: תום שנת ההתמחות - לפי היכרות מוקדמת עם בית הספר..... 73
- לוח 31: תום שנת ההתמחות - לפי שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר..... 73
- לוח 32: רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות במערכת החינוך בשנה שלאחר שנת ההתמחות..... 74
- לוח 33: רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות בבית הספר בו נקלט המורה בשנת ההתמחות..... 75
- שביעות רצון המתמחים משנת ההתמחות..... 81
- שלום רב,..... 98
- מאפייני רקע..... 98
- שאלות לגבי שנת ההתמחות..... 98
- תכנית הקליטה בבית הספר..... 99
- המורה החונך..... 100
- גורמי תמיכה בבית הספר..... 101
- בתום שנת ההתמחות..... 103
- בתודה על שיתוף הפעולה..... 103

תקציר
מטרתו של המחקר שתואר בדו"ח הנוכחי הייתה לעקוב אחר תהליך החונכות בשלב הקליטה בבית הספר ולזהות מאפיינים בית ספריים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. הכוונה הייתה בעיקר לזהות את אותם גורמים הפועלים בתהליך הקליטה ומבטיחים את הצלחת תכניות החונכות המופעלות בארץ משנת 2000. המחקר מומן על-ידי אגף קליטה והתמחות של משרד החינוך.

הצלחת תהליך החונכות הוגדרה במחקר הנוכחי ע"י שני מדדים – מידת שביעות הרצון של המתמחים מתהליך החניכה והמידה שבה הם נשארו ללמד במערכת החינוך בשנה שלאחר החונכות. המחקר התבצע בשלושה שלבים.

בשלב הראשון של המחקר מופו ודורגו כל בתי הספר במערכת החינוך הישראלית לשנת 2016 ($N=2725$) על פי מידת הצלחתם בשימור מורים חדשים במערכת החינוך במשך חמש השנים הראשונות המהוות בדרך כלל שלב קריטי בהחלטתו של המורה החדש להישאר במערכת או לנשור. לשם כך חושב 'מדד הישארות במערכת החינוך' עבור כל אחד מבתי הספר. מדד ההישארות מבוסס על חישוב אחוז המתמחים בכל אחד מבתי הספר שהתמחו בבתי הספר בשנים 2008 – 2012 ואשר המשיכו לעבוד במערכת החינוך במשך חמש שנים מסיום שנת ההתמחות (2009–2017). מדד זה נע בין 0% (אף אחד מהמתמחים לא נשאר לעבוד) ועד 100% (כל המתמחים המשיכו לעבוד).

מנתוני המחקר עולה שבפועל מדד ההישארות במערכת החינוך אכן נע בין 0 לבין 100 עם ממוצע חמש שנתי שעומד על 78.31% כלומר שבממוצע 78.31% מבין כל המתמחים החדשים בשנים 2008 – 2012 המשיך לעבוד לאורך חמש השנים הראשונות שלהם עם סיום שנת ההתמחות. עוד ניתן לראות כי ישנה מגמת שיפור במדד ההישארות בבתי הספר על פני חמשת המחוזות – ממדד ממוצע של 73% של מתמחי שנת 2008 ועד למדד של 81% בקרב המתמחים של שנת 2012. שיעור זה של נושרים דומה לנתונים קודמים שפורסמו על אודות נשירת מורים בשנים אלו (מעגן, 2015). עוד נמצא כי שני שליש מבתי הספר שזכו בפרס הקליטה המיטבית לשנת 2014 (צימרמן וזילברשטרום, 2015) הם בעל מדד הישארות גבוה ביחס לממוצע הארצי. ממצא זה מתקף את מדד ההישארות שנבנה.

מבדיקת ההבדלים במדד ההישארות בין בתי הספר השונים עלה כי מדד הישארות גבוה יותר נמצא בבתי ספר על יסודיים בהשוואה לבתי ספר יסודיים; מדד הישארות גבוה יותר נמצא גם בבתי ספר

ממלכתיים בהשוואה לממלכתיים דתיים. לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד ההישארות בין בתי ספר רגילים לבין בתי ספר בחינוך המיוחד. לא נמצאו גם הבדלים מובהקים בין בתי ספר בפיקוח היהודי לעומת הפיקוח הערבי למעט בתי הספר הבדואים שם מדד ההישארות גבוה יותר.

בשלב השני של המחקר ניסינו לזהות מאפיינים בית ספריים ארגוניים, מקצועיים ורגשיים שמסייעים להישארות מורים במערכת. זיהוי מאפיינים אלו נעשה תוך השוואת בתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה לעומת בתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך. בתי ספר שנבחרו לשלב זה של המחקר היו בתי ספר שמספר המתמחים בהם היה גבוה דיו (מעל ל-13). בבתי ספר התקיימו ראיונות עם מנהלי/מנהלות בית הספר ועם מורים שהתמחו בבתי הספר הללו בשנתיים האחרונות. היענות מנהלי בתי הספר שנבחרו הייתה נמוכה מאוד ובסך הכל התקיימו ראיונות עם חמישה בתי ספר, ארבעה מהם בעלי מדד הישארות גבוה ואחד בעל מדד הישארות נמוך. גם היענות המורים מבתי ספר אלו לא הייתה גבוהה. רואיינו 13 מורים (מתמחים לשעבר), שמונה מהם מורים מבתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה וחמישה מבתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך.

על פי עדות המנהלים עולה שבבתי הספר בעל מדד הישארות גבוה במערכת החינוך מתקיים תהליך מובנה ומוסדר של קליטת המורים המתמחים. בתהליך זה מעורבות מספר דמויות בבית הספר ויש בו התמקדות בעניינים ארגוניים וכן מושם דגש רב גם על הליווי הרגשי של המורים המתמחים. עוד עולה כי מידת מעורבותם של המנהלים על קליטת המורים המתמחים בשנה זו גבוהה יותר בבתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה עד כדי השתתפות פעילה בתהליך החניכה עצמו. מדברי המנהלים מתבררת העדפתם לקליטת מורים מתמחים צעירים על פני מורים וותיקים במערכת. כצפוי מדד הצלחה של כל בתי הספר בקליטת המורים המתמחים הוא הישארותם במערכת החינוך אך מדד הצלחה נוסף שעלה בבתי הספר בעלי מדד הישארות גבוה הוא קבלת תפקידים בבית הספר. הקשיים שצוינו על ידי המנהלים ככרוכים בקליטה היו בעיקר קשיים ארגוניים וכן הקושי למצוא מורים חונכים שלהם כימיה טובה עם המתמחים.

רוב המתמחים מתארים את חווית הקליטה באופן חיובי ללא קשר למדד ההישארות של בית הספר בו היו בשנת ההתמחות. להכרות המוקדמת עם בית הספר יש השפעה חיובית על תהליך הקליטה. במהלך שנה זו נתקלים המתמחים בעיקר בקשיים אירגוניים ולאחריהם בקשיים פדגוגיים. הם מסתייעים בגורמים שונים בבית הספר וניכר שהמורה החונך אינו בהכרח הדמות המשמעותית ביותר בהקשר זה.

מטרתו של השלב השלישי של המחקר היתה לאמוד את מידת שביעות הרצון של מורים בשנת ההתמחות ממנגנוני התמיכה השונים שקיבלו בבתי הספר בשנה זו, ולבחון את האופן בו מנגנונים אלו מנבאים את ההחלטה להישאר במערכת החינוך. לשם כך נשלח שאלון דיווח עצמי מקוון לכלל המורים שהיו בשנת ההתמחות שלהם בין השנים תשע"ו (2016) עד תשע"ח (2018). הפניה למורים נערכה באמצעות הרשומות של משרד החינוך האגף לכניסה להוראה. המדגם הסופי כלל 2,710 מורים חדשים. בהקשר זה נבחנו חמישה היבטים: קבלה לשנת ההתמחות, תמיכה בשנת ההתמחות, משוב בשנת ההתמחות, שביעות רצון משנת ההתמחות והישארות במערכת החינוך ובבית הספר בו נערכה שנת ההתמחות בתום שנה זו.

לגבי הקבלה לשנת ההתמחות: מרבית המורים החדשים שהשתתפו במחקר דיווחו כי הבחירה בבית הספר לשנת ההתמחות היא תוצר של חיפוש עצמי, תוך היעזרות בהמלצות, אתרי אינטרנט וכדומה. רוב המורים החדשים הביעו שביעות רצון מבחירה זו. היכרות מוקדמת עם בית הספר (במסגרת עבודה טרם שנת ההתמחות או השתתפות בהתנסות מעשית) הגדילה את שביעות הרצון מהבחירה הזו. תהליך הקבלה כלל כמעט באופן גורף ריאיון אישי. כמחצית מהמורים החדשים אף התבקשו להעביר שיעור לדוגמא (ממד זה בלט במידה רבה יותר בחינוך העל יסודי לעומת החינוך היסודי). כשליש מהמורים דיווחו כי התבקשו להציג גיליון ציונים ומכתבי המלצה (מרכיבים אלו דומיננטיים יותר במגזר הערבי לעומת המגזר היהודי). לאחר הקבלה לעבודה בבית הספר יותר ממחצית המורים החדשים שהשתתפו במחקר סיפרו שהם התחילו לקבל דואר אלקטרוני מבית הספר, זכו לסיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך, הגיעו לפגישות עם רכז המקצוע והצוות המקצועי ואף זומנו להשתלמויות ומפגשים למורים חדשים. כשני שלישים מהמורים דיווחו על היקף משרה של למעלה מ-50%. רוב המורים החדשים (78%) לימדו בשנת ההתמחות את תחום ההוראה בו רכשו הכשרה. ממד זה בולט במידה רבה יותר בחינוך העל יסודי (לעומת החינוך היסודי), במגזר הערבי (לעומת היהודי) ובקרב בוגרי התכניות להכשרת אקדמאיים (לעומת בוגרי התכניות לתואר ראשון בהוראה).

לגבי גורמי התמיכה בשנת ההתמחות: מוקד התמיכה הראשון אליו הופנתה תשומת הלב במחקר הנוכחי היא המורה החונך. מרבית המורים החדשים שהשתתפו במחקר (88%) דיווחו שמונה להם מורה חונך מיד עם תחילת שנת הלימודים. במרבית המקרים (75%) תחום ההוראה של החונך היה דומה לזה של המורה החדש. המורים החדשים מדרגים את תמיכת המורה החדש בתהליך קליטתם בבית הספר ברמה בינונית. בהקשר הזה בולטת התחושה של רבים מהם כי הם זכו לתמיכה מקצועית ורגשית ברמה בינונית עד גבוהה, לעומת התמיכה הארגונית אותה הם מדרגים ברמה בינונית בלבד. אמצעי התקשורת הרווח ביותר

בין המורה החדש והמורה החונך הוא מפגשים פנים אל פנים. גם שימוש בדואר אלקטרוני והודעות SMS מאפיינים את התקשור ביניהם, אם כי בתכיפות נמוכה יותר.

בנוסף למורה החונך, המורים החדשים קיבלו תמיכה מגורמים נוספים בבית ספר, ביניהם: מורים אחרים, רכזי המקצוע, יועצת ומנהל או סגניו. בחינוך היסודי המנהל או סגניו ויועצת בית הספר נתפסים כמשענת תמיכה משמעותית למורה החדש, בעוד שבחינוך העל יסודי, בו בתי הספר הם גדולים יותר ובעלי מיקוד דיסציפלינרי, רכזי המקצוע מהווים משענת תמיכה משמעותית יותר.

לגבי המשוב בשנת ההתמחות: המורים החדשים שהשתתפו במחקר דיווחו כי התקיימה תצפית בארבעה שיעורים בממוצע במהלך שנת ההתמחות. לדידם, הם שאבו תרומה רבה מהמשוב שנערך בעקבות התצפיות הללו. חשוב לציין, שמורים חדשים שהיתה הלימה בתחום ההוראה שלהם לזה של המורה חונך דיווחו על מספר תצפיות גבוה יותר ותרומה אפקטיבית יותר של תהליך המשוב, מאלו שלא היתה הלימה בתחום ההוראה שלהם לזה של המורה החונך שהוצמד להם.

לגבי שביעות הרצון משנת ההתמחות: שיעור גבוה של המורים החדשים שהשתתפו במחקר (כ-70%) הביעו רמת שביעות רצון גבוהה מתהליך הקליטה בבית הספר. ארבעה היבטים מרכזיים נמצאו כבעלי תרומה משמעותית ביותר לניבוי שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר. הגורם המשמעותי ביותר הוא מעורבות ותמיכת המנהל או סגנו במתמחים. גורמים משמעותיים נוספים הם: קבלת תמיכה רגשית, תרומת הצפייה והמשוב בשיעורים ותמיכה של מורים אחרים בבית הספר. היבטים נוספים שנמצאו קשורים בשביעות הרצון משנת ההתמחות, אם כי השפעתם נמוכה יותר הם: מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, תמיכה רגשית מצד המורה החונך, וכן זימון להשתלמויות בית ספריות ולמפגשים עם הרכזים והצוות המקצועי לאחר הקבלה לעבודה בבית הספר ואף סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך. ניכר בכך שמעטפת של תמיכה מסייעת בטיפול תחושה של שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר.

בתום תקופת ההתמחות: רוב המורים החדשים שהשתתפו במחקר (84%) דיווחו שהחליטו בתום תקופת ההתמחות להתמיד במערכת החינוך. שיעור גבוה מהמשתתפים (59.8%) אף החליטו להישאר לעבוד באותו בית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות. מקרב המתמידים שיעור זה עומד על 70.5%.

התמדה במערכת החינוך נמצאה קשורה בראש ובראשונה לשביעות הרצון של המורים החדשים משנת ההתמחות. תמיכה מצד המנהל או סגנו, מורים עמיתים והחונך לא נמצאו קשורים לשרידות במערכת. מורים המלמדים בבתי ספר במגזר היהודי, בבתי ספר על יסודיים ועובדים בהיקף משרה גבוה הם בעלי

סיכוי גבוה יותר להישאר במערכת החינוך לעומת עמיתיהם המלמדים בבתי ספר במגזר הערבי, בבתי ספר יסודיים ועובדים בהיקף משרה נמוך.

הישארות בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות נמצאה קשורה גם היא בשביעות הרצון משנת ההתמחות, וגם מהתמיכה מצד המנהל או סגנו. תמיכה מצד המורים העמיתים והחונך לא נמצאה קשורה להישארות בבית הספר בו בוצעה שנת ההתמחות. בנוסף, בדומה להישארות במערכת החינוכית, מורים המלמדים בבתי ספר במגזר היהודי, בבתי ספר על יסודיים ועובדים בהיקף משרה גבוה הם בעלי סיכוי גבוה יותר להישאר בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות לעומת עמיתיהם המלמדים בבתי ספר במגזר הערבי, בבתי ספר יסודיים ועובדים בהיקף משרה נמוך. ממצאים אלו עקביים בכל המדגם וכן בקרב המורים המתמידים בלבד.

מסקנות והמלצות עיקריות

- שלוש דמויות מפתח משפיעות על תהליך הקליטה של המורים החדשים בבית הספר על פי סדר החשיבות הבא: המנהל, המורים האחרים בצוות ביה"ס והמורה החונך. מעורבות ישירה של מנהל בית הספר בקליטת מורים חדשים מגבירה באופן משמעותי את שביעות הרצון של המורים החדשים, והיא בעלת השלכות חיוביות על הישגותם במערכת החינוך ואף על הישגותם באותו בית ספר בו התקיימה ההתמחות. אין ספק שבמערך התפקידים המורכב של מנהל בית הספר, מעורבות ישירה בתהליך קליטה של מורים חדשים היא אתגר לא פשוט. יחד עם זאת, לאור ממצאי המחקר קיימת חשיבות רבה למתן תשתיות סיוע למנהל על מנת לאפשר מעורבות פעילה בטיפוח מודלים של התפתחות בקרב המורים החדשים בבית הספר.
- יש חשיבות רבה לבחינה מחודשת של מודל החונכות בכלל ותפקיד המורה החונך בפרט. ממצאי המחקר הנוכחי מאתגרים את מודל החונכות הדיאדי היוצא מתוך נקודות מוצא היררכית, והם מצביעים על אפשרות של מודל חונכות אפקטיבי יותר המבוסס על למידת עמיתים בו שותפים דמויות מגוונות מקהילת בית הספר. דמויות אלו כוללות בין היתר את המורים המקצועיים בתחום התוכן אותו מלמד המורה המתמחה, כמו גם את המורים המלמדים את שכבת הגיל אותה מלמד המורה החדש. מודל מסוג זה עשוי להקנות למורים החדשים תמיכה מקצועית, מערכתית ורגשית רחבה, ובד בבד לקדם עבורם הזדמנות להשמיע את קולם ולתרום מתוך הידע והניסיון שלהם לקהילת בית הספר ולעמיתיהם. באורח זה תהליך החונכות יסייע למורים החדשים למצב את מעמדם בבית הספר. מודל החממות עשוי להבנות את הבסיס למודל חונכות מסוג זה.

- לגבי תהליך החונכות הדיאדי הקיים במערכת החינוך - ראוי להקפיד על מינוי מורה חונך כבר בתחילת שנת הלימודים כמו גם למנות מורה חונך המלמד מקצועות ההוראה דומים לאלו של המורה המתמחה. חשוב גם להקצות זמן מובנה בתוך מערכת השעות הבית ספרית למפגשים ייעודיים של המורה החדש עם המורה החונך, ולמקד אותם במתן תמיכה רגשית לצד התמיכה המקצועית והארגונית.
- מתברר הצורך למסד את תהליכי ההערכה של המתמחים ולקבוע מערך של מעריכים שאינו מתנגש עם תפקיד החונכות. תהליכים מסוג זה עשויים להתחבר אל מודל למידת העמיתים, ולבסס מערך של הערכת עמיתים. זו תשקף תמונה רחבה של הישגי המורה החדש בשנת ההתמחות, והיא גם תווסת ניתוק של תהליך הערכה מתפקיד החונכות, ובכך תטפח יחסי גומלין המבוססים על פתיחות ומתן תמיכה רגשית ללא מקל ההערכה.
- מנגנוני התמיכה להם נזקקים המורים המתחילים בתחילת השנה הם בעיקר מנגנוני תמיכה מערכתיים. בהמשך שנת ההתמחות יש חשיבות רבה לתמיכה הרגשית וכן לתמיכה המקצועית הכוללת תצפיות במורים ובעיקר משוב משמעותי בעקבותיהן. מנגנוני תמיכה אלו תורמים לשביעות הרצון של המורים החונכים, ובאופן עקיף גם להישארותם במערכת החינוך.
- התמיכה הרגשית מהווה יסוד מכונן בהבניית תחושת ההצלחה של המורים החדשים בשנת ההתמחות. תמיכה מסוג זה עונה על צורך מרכזי של המורה החדש בתהליך כניסתו לתפקיד ההוראה, ועל כן יש חשיבות רבה להבניית מודלים למתן תמיכה מסוג זה בהקשר הבית ספרי הרחב.
- נכון להיום מורים חדשים בשנת ההתמחות נדרשים לעבודה בהיקף מינימלי של שליש משרה לפחות. אנו ממליצים להעלות את הדרישה של היקף המשרה המינימלית בשנת ההתמחות ל-50% לפחות. היקף משרה גבוה יותר עשוי לסייע בהעלאת תחושת השייכות למערכת בכלל ולבית הספר בפרט, לתרום לתהליך סוציאליזציה משמעותי יותר ולתרום בכך להישארותו של המורה החדש במערכת החינוך.

לסיכום, תרומתו הייחודית של מחקר זה היא בכך שהוא בוחן את השתלבותו של המורה המתמחה בבית הספר תוך התייחסות לשלבים השונים של התהליך, למאפיינים השונים של התמיכה ולמארג השותפים לתהליך זה בבית הספר. כמו כן, הוא מציג מדד אובייקטיבי לדרוג בתי הספר כתומכי קליטה של מורים חדשים. מדד זה מחושב לפי מספר המתמחים שהשתלבו בבית הספר לאורך מספר שנים. למרות

מגבלותיו, הוא עשוי לתת ממד נוסף בתהליך הכרזת בתי הספר בעלי הקליטה המיטבית. מומלץ לבחון את מדד הקליטה לאורך שנים נוספות ואת מוקדי התמיכה במורה החדש במודל הלוקח בחשבון את כלל שותפי התפקיד בתוך ומחוץ לבית הספר. יתרה מכך, המחקר הנוכחי התמקד בקליטת מורים חדשים בבתי הספר. הוא לא התייחס לגננות. בגן הילדים מודל ההוראה שונה, וראוי לעמוד על תהליך הקליטה של גננות במערכת החינוך במחקר נפרד.

בהתאם לממצאי המחקר, מסתמן מודל קליטה מיטבית הנותן דגש קודם כל לשביעות רצון המתמחים מהתהליך שחוו. שביעות רצון זו תלויה בגורמים שונים החל מהשלבים הראשונים של קבלתם לבית הספר, ובכללם: היכרות מוקדמת עם בית הספר שבו מתקיימת ההתמחות, קבלת סיוע ארגוני מערכת, קבלת אחוז משרה גבוה יחסית, מינוי חונך מיד עם פתיחת שנת הלימודים והקפדה על הוראת תחום התוכן אליו הוכשרו המתמחים. גורמים נוספים מרכזיים בהמשך שנת ההתמחות המנבאים את שביעות רצון של המורים החדשים בתהליך הקליטה כוללים בראש ובראשונה את תמיכת מנהל בית הספר, ובמידה רבה גם מצד העמיתים למקצוע. תמיכה רגשית במהלך שנת ההתמחות מהווה גם היא גורם משמעותי בהבניית תחושת שביעות הרצון של המתמחה מתהליך הקליטה. היבט זה בולט במארג היחסים עם המורה החונך. שביעות הרצון הנה גורם רב משמעות בהישארות המורים במערכת החינוך לכל הפחות בחמש שנות העבודה הראשונות לאחר ההתמחות.

הקדמה

קובעי מדיניות חינוכית, אנשי חינוך והציבור מכירים בחשיבותם של מורים איכותיים לטיפול ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של הילדים מחד (James & Pollard, 2011; Meroni, Vera-Toscano, 2015; Costa, 2015), וקידום התשתיות החברתיות והכלכליות של המדינה מאידך (OECD, 2005; Hanushek, 2011). בעקבות הטענה שהושמעה בדוח מקינזי, שאיכות מערכת החינוך תלויה באיכות מוריה (Barber & Mourshed, 2007: 16), מערכות חינוך רבות בעולם עושות מאמץ לגייס מועמדים בעלי איכות, לספק להם הכשרה מקצועית נאותה ולהבטיח שיישארו במקצוע ההוראה למשך שנים ארוכות. למרות מאמצים אלו וההשקעות הכרוכות בהם, מורים רבים ובמיוחד המוכשרים שבהם עוזבים את משרתם (Smith & Ingersoll, 2004). נשירת מורים בולטת במיוחד בקרב מורים חדשים במהלך חמשת שנות ההוראה הראשונות שלהם. בתקופה זו שיעורי הנשירה הינם גבוהים, ועומדים על 20% עד 50% בממוצע במדינות מערביות (שפרלינג, 2015). תופעה דומה מתרחשת גם בישראל שבה אחד מתוך ארבעה מורים עוזב את עבודתו בפרק זמן זה (למ"ס 2015).

מחקרים מצביעים על הקשר בין החלטות מורים לעזוב את עבודתם והקשר הארגוני של בתי הספר. ההנחה המקובלת היא שהענקת תמיכה אפקטיבית למורים מתחילים יכולה למנוע ממספר גדול של מורים איכותיים לעזוב את המקצוע לצמיתות. תמיכה מסוג זה כוללת מערכת הדרכה ותנאים בית ספריים הולמים כמו שיתוף פעולה בין עמיתים, תמיכה רגשית, תמיכה מנהלית ומשרדית, הקטנת מספר תלמידים בכיתה, זמן לתכנון משותף ומנהיגות בית ספרית מכילה (Creemer, 1994; Oakes, 1989; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012). הספרות המקצועית מציעה לסווג תנאים אלו לשלושה סוגים של תמיכה: ארגונית, מקצועית ורגשית (Eisenschmidt, 2006; EU, 2010).

המחקר הנוכחי ביקש לבחון תהליכי הקליטה של מורים חדשים בבית הספר. למחקר היו שלוש מטרות. המטרה הראשונה היתה למפות את כל בתי הספר במערכת החינוך הישראלית על פי מידת הצלחתם בשימור מורים חדשים. המטרה השנייה היתה לזהות את המאפיינים המקצועיים, הארגוניים והאישיים-רגשיים שמסייעים למורים חדשים בבתי ספר בעלי מדד הישגות גבוה ומשפיעים באופן חיובי על החלטתם להישאר במערכת החינוכית. המטרה השלישית היתה לבחון את מידת שביעות רצונם של המתמחים החדשים בשנת ההתמחות ממנגנוני התמיכה שניתנו להם בשנה זו ובאיזו מידה הללו קשורים להחלטתם להישאר במערכת החינוך או לעזוב את מקצוע ההוראה.

רקע

נשירת מורים

נשירת מורים היא תופעה חברתית המתרחשת בשיעורים גבוהים במדינות רבות. בעשרות השנים האחרונות אחוז נכבד של מורים, במיוחד אלו המצויים בשלבים מוקדמים של הקריירה המקצועית, נוטים לעזוב את ההוראה לצמיתות. סקרים מורים על נשירה של 40% ואפילו 50% מקרב המורים במהלך חמשת שנות עבודתם הראשונות (Darling-Hammond, 2003; Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Ingersoll & Strong, 2011; Lindequist, Nordangers & Carlsgon, 2014; Geiger & Pivovarova, 2012; OECD, 2005; Sass, Flores, Claeys, & Perez, 2018). מגמות דומות קיימות גם בישראל (ארביב אלישיב וצימרמן, 2015). לשיעורי הנשירה הגבוהים יש השלכות רציניות על ההתנהלות של מערכות החינוך. מעבר לעלות הגבוהה ואובדן הון אנושי (Borman Alliance for Excellent Education, 2003; Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019; Dowling, 2008; Ingersoll & May, 2012), נשירת מורים יוצרת מחסור וניידות מורים (Changying, 2007; Liu & Meyer, 2005), פוגעת בסביבת העבודה

של המורים (Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Hanselman, Grigg, & Bruch, 2014), ביחסי המורים והסטודנטים (Liu & Meyer, 2005) ואפילו בהישגי התלמידים (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013).

מדוע נוטים מורים חדשים לעזוב את עבודתם? הספרות שעסקה בשאלה זו מציינת את האתגרים הרבים העומדים בפני מורים חדשים ואת הציפיות הגבוהות מהם, בין היתר להתמודד באופן מקצועי במצבים מורכבים עם תמיכה מצומצמת למדי. כתוצאה מכך, תחושת השליחות המלווה רבים מהם בראשית דרכם המקצועית משתנה, ובמקומה מתגבשת תחושה הישרדותית הכורכת בתוכה מצבים של שחיקה, בדידות, אכזבה וניכור (Friedman, 1991; Gavish & Friedman, 2010). תקופה זו מכונה בספרות: "הלם המציאות", בה מורים חדשים רביים נוטים "לצוף או לטבוע" (Feiman-Nemser, 2001). בתנאים כאלו מורים צעירים רבים בוחרים לעזוב את המקצוע. שפר (Schaefer, 2013) מסווג תנאים אלו לשתי קטגוריות האחת המתמקדת בגורמים אישיים הקשורים במורה היחיד (כגון גיל, מגדר, רקע השכלתי וגורמים משפחתיים), והשנייה המתמקדת בגורמים הקשורים להקשר הארגוני שבו המורים פועלים (כגון מנגנוני תמיכה, תרבות שיתופית ומנהיגות מכילה). הגורמים הארגוניים נמצאים במרכזו של המחקר הנוכחי.

ההקשר הארגוני

מחקרים רבים מעידים על חלקו של ההקשר הארגוני בהישארותם של מורים חדשים במערכת (Creemers & Scheerens, 1989; Peters & Pearce, 2012; Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2000; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012). בין המשתנים הפועלים ברמת הארגון נמצאים משתני מדיניות הקשורים להדרכת מורים חדשים (Creemers, 1994) ולתנאים נוספים הנחוצים לתמיכה במורים חדשים (Oakes, 1989). הטענה הנפוצה היא שאימוץ מדדים אפקטיביים לתמיכה במורים חדשים בשנות עבודתם הראשונות יכולה למנוע את נשירתם של מורים טובים רבים (EU, 2010). כך, הישארות מורים במערכת החינוך היא אחד האינדיקטורים לקליטה מיטבית של מורים במערכת החינוך.

בניסיון לספק פתרון לבעיית הנשירה פותחו במדינות רבות תכניות התמחות למורים מתחילים. ההנחה העומדת בבסיס תכניות אלו הייתה הכרה במורכבות מקצוע ההוראה והבנה שתכניות ההכשרה אינן מספיקות להבטיח את הידע והמיומנויות הדרושים להוראה מיטבית, וכי מורים חדשים זקוקים לתמיכה אינטנסיבית בשלב זה (Ingersoll, 2012). בעוד שמתקיים גיוון רחב בתכניות ההתמחות בהוראה

המשקפת שונות תרבותית, חברתית, גיאופוליטית וכלכלית, הרי שלכולן יש מטרות דומות: הבטחת הישארות מורים במערכת החינוך, קידום הביצועים שלהם ובסופו של דבר שיפור הישגי תלמידיהם (Ashby et al., 2001; Huling-Austin, 1992). תכניות אלו מהוות גשר בין שלב ההכשרה להוראה ושלב הפיתוח המקצועי (Ingersoll & Strong, 2011). וונק (Vonk, 1995) טוען שתקופת ההתמחות מטפחת את ההתפתחות הפרופסיונאלית של המורה החדש בשלושה ממדים: הממד האישי (כגון אימוץ דפוסים נורמטיביים של תפקיד המורה), ממד הידע והמיומנויות (כגון העמקת הוראת הידע הדיסציפלינרי ופיתוח מיומנויות פדגוגיות) וכן הממד הארגוני (כגון השתלבות במוסד החינוכי והתמודדות עם דרישות המערכת).

בעשורים האחרונים פותחו והופעלו תכניות מגוונות של התמחות למורים חדשים שמספרן עלה וגדל. בדוח ה-OECD "משיכה פיתוח ושימור מורים אפקטיביים" (OECD, 2005) דווח ששני שלישי מהמדינות שנחקרו הפעילו תכניות כאלו. בארצות הברית השיעור של המשתתפים בתכניות חונכות עלה מ-51% ב-1990 ל-91% ב-2007 (Ingersoll & Strong, 2011). עם זאת למרות שתכניות ההתמחות קיבלו תשומת לב מרובה על ידי קובעי מדיניות, עדויות על השפעתן מועטות (EC, 2010; Williams et al., 2001) ואינן מאפשרות הכללה (EC, 2010; Ingersoll & Strong, 2011). הסיבה לכך נעוצה בשונות הרבה בין תכניות אלו.

הסקירה המקיפה של אינגרסול וסטרונג (Ingersoll & Strong's, 2011) אודות האפקטיביות של תכניות ההתמחות מגלה שהפעילות הנפוצה ביותר שבה מעורבים הסטודנטים בתכניות אלו הינה זו של תקשורת תומכת עם המנהל ואחרים משמעותיים בביה"ס. פעילויות נוספות כוללות הדרכה של מורה-חונך, הזדמנות לשיתוף פעולה עם עמיתים, ותנאים מטיבים כמו עזרה בכיתה והקטנת עומס שעות. מבין כל אלו מגע עם מורה-חונך ואפשרויות לשיתוף פעולה עם מורים אחרים נמצאו הכי אפקטיביות. בנוסף, ככל שתכניות ההתמחות מציעות יותר פעילויות הן יותר אפקטיביות. הסקירה מדגימה שמעבר להישארות, תכניות החונכות תורמות לשביעות רצון המורים ולמחויבותם. מורים מתחילים שהשתתפו באיזו שהיא תכנית ההתמחות לא רק שהפגינו ביצועים משופרים אלא שגם תלמידיהם השיגו הישגים גבוהים יותר.

התפקוד של מנהל בית הספר וגישתו המנהיגותית אף הם קשורים לאפקטיביות בית הספר ולשיעור הישארות המורים במערכת. תמיכת מנהל נמצאה כמשאב משמעותי למורים חדשים (Cobb, 2015; Peters & Pearce, 2012) כגורם המקטין שחיקה ומגדיל הישארות (Borman & Dowling, 2008; Margolis, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010) ומחזק את שביעות הרצון מהתפקיד (Burkhauser, 2010).

מחקרים הראו שמנהיגות דמוקרטית ומדיניות של דלת פתוחה, עזרה, התחשבות בצרכים אישיים ותמיכה מקצועית, כולם מעלים את שביעות רצון המורים ואת מחויבותם למקצוע (Swar, Meyers, Mays & Lake, 2009).

בניסיון לסכם את סוגי התמיכה הנדרשים למורים החדשים הובחנו שלושה מדדים (CE, 2010; Eisenschmidt, 2006):

- המדד האירגוני המדגיש את סוגי המנהיגות בביה"ס ואת התרבות השיתופית הקיימת בו שלל מנגנוני התמיכה הניתנים למורים החדשים.
- המדד המקצועי המדגיש את התמיכה בפיתוח יכולות, מיומנויות וידע פדגוגי, תכני.
- המדד הרגשי המדגיש את תהליך החיברות של מורים חדשים לקהילת ביה"ס ותמיכה בשלבים הראשוניים בכניסה לתפקיד.

הקשר המחקר: כניסה להוראה במערכת החינוך בישראל

כאמור נשירת מורים נמצאה גם במערכת החינוך הישראלית (ארביב אלישיב וצימרמן, 2015). סקר עדכני של הלמ"ס (2015) מראה שבתוך חמש שנים ראשונות של הוראה מורה אחד מארבעה (25% בקירוב של מורים חדשים) עוזב את ההוראה, מחצית נושרים כבר אחר שנת העבודה הראשונה. סקר נוסף מלמד כי מורים שהשתתפו בתכניות התמחות נשרו בשיעורים נמוכים יותר ממורים אחרים שלא השתתפו בתכניות מסוג זה (מעגן, 2018). אם כן, להשתתפות בתכניות התמחות השלכות חיוביות על קליטה במערכת החינוכית.

בהתאמה להמלצת וועדת עציוני (משרד החינוך, 1979), תכנית ההתמחות במערכת החינוך בישראל, שאורכה שנה, הפכה בשנת 2000 לשלב מחייב בתהליך כניסה להוראה. בשנה זו, המכונה 'שנת ההתמחות', נדרש המורה החדש ללמד לכל הפחות שליש משרה. במהלך השנה הוא מונחה על ידי מורה (מנטור) שמונה לכך על ידי מנהל בית הספר, נצפה ומוערך (הערכה מעצבת ומסכמת). בו בזמן משתתף המורה החדש בסדנה שבועית באחד מהמוסדות האקדמיים של הכשרת מורים. קבלת רישיון ההוראה מותנה בהצלחה בשנה זו. יש לציין כי מתוך הבנה ששנה אחת של תמיכה אינה מספקת, הורחבה התכנית בשנת 2010 ונוספה לה שנה נוספת. בשנה השנייה של "המורה החדש" הוא עצמו מודרך ומשתתף בהשתלמות המיועדת למורים חדשים באחד ממוסדות ההכשרה. יש לציין כי רק לקראת תום השנה השלישית של עבודתו המורה החדש זוכה לקביעות (זילברשטרום, 2013).

חוזר מנכ"ל הקשור בהתפתחות מקצועית של מורים (חוזר מנכ"ל 4ב', 1992; חוזר מנכ"ל 9ב', 1994; חוזר מנכ"ל 1ב', 2000) מפרט את הרציונל, המחויבות ותפקידיהם של כל אלו המעורבים בתהליך ההתמחות. חוזר 8.2-24 (2015) קובע את הדרישות שביה"ס אמור לעמוד בהן כדי להבטיח קליטה מיטבית של מורים חדשים. אלו כוללות את:

- הבטחת תנאים בביה"ס שיאפשרו למורים להצליח. ביניהם: מורים ילמדו את המקצוע שאליו הוכשרו ללמד, ילמדו בכיתות ההולמות את יכולתם המקצועית, לא ילמדו כיתות רבות ויבטיחו אווירה תומכת ומקבלת.
- יופעל מודל בית ספרי שבו המנהל ודמויות חשובות אחרות בביה"ס ייטלו חלק בקליטת המורים החדשים ויעצימו וידריכו אותם במהלך המגעים היומיומיים שלהם עם התלמידים ועם ההורים.
- יצירת אווירה קולגיאלית על ידי שיתוף מורים וותיקים בקליטת החדשים.
- תהליכי הערכה הנעשים בביה"ס ייושמו בדרך מקצועית (חוזר מנכ"ל 8.2-24, 2015).

החוזר מפרט שקליטה מיטבית הינה תוצר של שיתוף פעולה של סוכנים רבים כולל מחלקות כוח אדם, המחלקה להכשרת מורים, מדריכים אזוריים והמדריכים הפדגוגיים במוסדות הכשרת מורים. בשנים האחרונות האחריות לקליטה של המורה החדש והבטחת הישגותו במערכת החינוכית מופנה יותר ויותר לבתי הספר. דבר זה בא למשל לידי ביטוי בהענקת פרס הקליטה המיטבית לבתי ספר שיצרו מנגנונים מיטביים לקליטה של מורים חדשים (צימרמן וזילברשטרום, 2015).

במהלך השנים מאז פיתוחן של תכניות ההתמחות בישראל נערכו מספר מחקרים בהקשר להן. אחד החשובים ביניהם הינו המחקר שבוצע על ידי נאסר אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו (2006). המחקר בחן את הרציונל של שנת ההתמחות, הפעלתו בביה"ס ותרומתו לקליטה אפקטיבית של מורים חדשים. בעוד שהממצאים הראו על פער בין הכוונות לרציונל של התכנית ואופן הפעלתן בשדה הם הראו גם שכל בעלי העניין היו שבעי רצון משנת ההתמחות ותפסו אותה כבעלת תרומה חיובית למערכת החינוך. מספר מחקרים נוספים שנעשו במהלך השנים התמקדו באספקטים ספציפיים של שנות ההתמחות לדוגמה: סדנאות שנערכו במוסדות ההכשרה (לדוגמא: ארביב אלישיב ולדרר, 2011; יפה ותורן, 2007; לזובסקי וזייגר, 2004; שגיא ורגב, 2002), תהליכי הערכה של מתמחים (משכית, ליבמן ואקרמן אשר, 2015), מורים חונכים (לזובסקי, רייכנברג וזייגר, 2007; פיירשטיין, 2013א, פיירשטיין, 2013ב, שץ-אופנהיימר, 2011) ותוך הפרספקטיבה של מנהלי בתי הספר (שוובסקי, גולדברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2012). אף אחד מהמחקרים הללו לא עסק בהיבטים הארגוניים ברמת בית הספר בקליטת מורים. המחקר הנוכחי מתעתד

לעשות זאת. הוא מבקש לבחון את תהליך הקליטה של המורים החדשים בבתי הספר מתוך שלוש פריזמות: המערכת החינוכית, מנהלי בתי הספר ומורים חדשים. בתוך כך, המחקר מבקש לעמוד על התרומה הייחודית של ההקשר הארגוני בתהליך זה.

מטרות ושאלות מחקר

מטרתנו של מחקר זה הינה לתאר את תרומתו של תהליך הקליטה של המורה החדש בבית הספר מתוך פרספקטיבה ארגונית. לשם כך הוגדרו 3 מטרות משנה מתוך שלושה מוקדים:

רמת מערכתית: מיפוי ודירוג בתי הספר במערכת החינוך הישראלית על פי מידת הצלחתם בשימור מורים חדשים במערכת החינוך.

רמה בית ספרית: לזהות מנגנוני תמיכה שונים המאפיינים בתי ספר בעלי מדד הישגיות גבוה.

רמת המורה: לאמוד את מידת שביעות הרצון של מורים בשנת ההתמחות ממנגנוני התמיכה השונים שקיבלו בבתי הספר בשנה זו, ולבחון את האופן בו מנגנונים אלו מנבאים את ההחלטה להישאר במערכת החינוך.

בהלימה לשלוש מטרות אלו, להלן שלוש שאלות המחקר:

1. כמה ואיזה בתי ספר במערכת החינוך הם בעלי 'מדד הישגיות' גבוה או נמוך של מורים חדשים?
2. מהם מנגנוני התמיכה המקצועיים, ארגוניים ואישיים-רגשיים המאפיינים בתי ספר בעלי מדד הישגיות גבוה לעומת בתי ספר בעלי מדד הישגיות נמוך של מורים חדשים?
3. מהי מידת שביעות רצונם של מורים חדשים בשנת ההתמחות ממנגנוני התמיכה המקצועיים, הארגוניים והאישיים-רגשיים שניתנו להם על ידי בתי הספר בשנה זו? ובאיזו מידה הללו קשורים בהחלטה להישאר במערכת החינוך או לנשור ממנה?

דוח זה יוצג על פי שלושת מטרות/שאלות המחקר.

חלק א': מיפוי ודירוג בתי הספר על פי מדד הישגיות במערכת החינוך

מטרה

מטרתו של שלב זה במחקר היה למפות ולדרוג של כלל בתי הספר בישראל על פי מדד הישגיות במערכת החינוך של מורים חדשים.

מתודולוגיה

לצורך מטרה זו נאספו נתונים אדמיניסטרטיביים משלושה מקורות במשרד החינוך:

(1) אגף התמחות בהוראה - נתונים של חמישה מחוזים של מתמחים שעשו את שנת ההתמחות בין השנים 2008-2012 (תשס"ח – תשע"ב).

(2) אגף כוח אדם בהוראה - נתונים על עבודתם של כל אחד מהמתמחים בכל אחת מהשנים הללו מאז סיימו את שנת ההתמחות שלהם ועד לשנת 2017, כלומר האם עבדו בכל אחת מהשנים הללו. המעקב נע בין 5 שנים עבור המתמחים של שנת 2012 (2013 עד 2017) ועד ל-9 שנים עבור המתמחים של שנת 2008 (2009 עד 2017).

(3) קבצי מערכת "במבט רחב" click view של משרד החינוך – נתונים של כל בתי הספר במערכת החינוך לשנת 2017.

כאמור, לצורך מטרה זו התקבלו נתונים אדמיניסטרטיביים מאגף התמחות בהוראה במשרד החינוך על חמישה מחוזים של מתמחים שנכנסו למערכת החינוך בין השנים 2008-2012. סך המתמחים הכולל באותם שנים בבתי הספר ובגנים היה 26,609. במהלך הכנת קובץ הנתונים הוצאו חלק מהמתמחים בשל הסיבות הבאות:

(א) מתמחים שהופיעו יותר מפעם אחת בקובץ לאחר שנכשלו או הפסיקו את שנת התמחותם ($N=588$) או שלא סיימו את שנת ההתמחות בטווח השנים הללו ($N=1,269$).

(ב) מתמחים שעל פי נתוני אגף כוח אדם בהוראה לא נמצאו ככאלו שעבדו כלל במערכת החינוך בשנים שלאחר מכן ולא זוהו על פי תעודת הזהות שלהם ($N=2,626$).

(ג) מתמחים אשר לא עבדו באף אחד מבתי הספר שהופיע ברשימה. רשימת בתי הספר התקבלה מתוך קבצי click view של משרד החינוך וכללה את רשימת כלל בתי הספר במדינת ישראל לשנת 2017. בתי הספר כללו את כל בתי הספר הרגיל והחינוך במיוחד, בשלבי החינוך במגזר היהודי (ממלכתי וממלכתי-חינוכי).

דתלי, הערבי, הדרוזי, הבדואי והצ'רקסי. בסך הכול כלל הקובץ 3,351 בתי ספר. מתמחים אשר לא עבדו בבתי הספר אלא בגנים או במסגרות אחרות הוצאו מתוך הרשימה (N=4,584).

מתמחים

מספרם הסופי של המתמחים אשר זוהו לצורך המחקר ככאלו שעבדו בבתי הספר השונים הוא 17,542. בלוח מספר א' מופיעים מספר המתמחים הכולל בשנים 2008 – 2012 על פי שנת התמחות כפי שהוא מופיע בקבצי משרד החינוך, וכן, מספר המתמחים הסופי בקובץ הנתונים ששימש את המחקר הנוכחי.

לוח א' : מספר המתמחים בשנים 2008 – 2012 בקבצי משרד החינוך ומספר המתמחים במחקר הנוכחי

שנת התמחות	מספר המתמחים בקבצי משרד החינוך + הנוכחי	מספר המתמחים במחקר הנוכחי
2008	4,359	2,775 (64%)
2009	4,556	2,887 (64%)
2010	5,134	3,494 (68%)
2011	6,078	4,112 (68%)
2012	6,482	4,274 (66%)
סה"כ	26,609	17,542 (66%)

+ בבתי הספר ובגנים

בתי ספר

מתוך הרשימה הכוללת של 3,351 בתי הספר הוחלט להוציא מספר בתי במהלך הכנת קובץ הנתונים מהסיבות הבאות: (א) ישנם בתי ספר חדשים שנפתחו בין השנים 2013 ועד 2017, ולכן לא יכלו להיות בהם מתמחים בשנים 2008-2012 (בסה"כ 302 בתי ספר חדשים). (ב) בחלק מבתי הספר שהיו פעילים בין השנים 2008 עד 2012 היו 324 בתי ספר שבהם לא היו כלל מתמחים. יוצא איפה כי מתוך 3,351 בתי ספר, רק ב-2,725 בתי ספר היו מתמחים פעילים בין השנים 2008 עד 2012. בלוח 2 מוצגים בתי הספר על פי הפילוחים השונים.

לוח 2א : בתי הספר על פי מגזר, פיקוח, סוג מוסד, שלב חינוך במוסד ומחוז גיאוגרפי

2,725		סה"כ בתי הספר
2,000 (73%)	יהודי	מגזר
504 (18%)	ערבי	
71 (2.6%)	דרוזי	
3 (0.1%)	צ'רקסי	
147 (5.4%)	בדואי	
1,363 (68%)	ממלכתי	פיקוח
637 (32%)	ממלכתי דתי	
2,488 (91%)	רגיל	סוג מוסד
237 (9%)	חינוך מיוחד	
1,770 (65%)	יסודי	שלב חינוך במוסד
955 (35%)	על יסודי	
598	צפון	מחוז גיאוגרפי
340	חיפה	
653	מרכז	
330	תל אביב	
257	ירושלים	
131	יהודה ושומרון	
416	דרום	

ממצאים

על מנת לחשב את מדד ההישארות של לכל בית ספר בוצעו השלבים הבאים :

1. חושב מספר המתמחים אשר התמחו בכל אחד מבתי הספר בין השנים 2008 עד 2012. כפי שצוין

לעיל, בתי ספר שבהם לא היה אף מתמחה בשנים הללו הוצא מהמדגם. מספר המתמחים

שהתמחה בבתי הספר השונים בכל חמש השנים הללו נע בין מינימום של 1 ועד למקסימום של

71.

2. חישוב מספר המתמחים בכל אחד מבתי הספר אשר המשיכו לעבוד במערכת החינוך במשך חמש

שנים מסיום שנת ההתמחות. להלן שנות המעקב עבור על מחזור :

- מתמחי מחזור 2008 – 2009 עד 2013
- מתמחי מחזור 2009 – 2010 עד 2014
- מתמחי מחזור 2010 – 2011 עד 2015

• מתמחי מחזור 2011 – 2012 עד 2016

• מתמחי מחזור 2012 – 2013 עד 2017

3. חישוב אחוז המתמחים בכל אחד מבתי הספר אשר המשיכו לעבוד במערכת החינוך במשך חמש שנים מסיום שנת ההתמחות. האחוז חושב בתחילה עבור כל שנה ולאחר מכן חושב הממוצע עבור חמש שנים. אחוז זה של מתמחים בבית הספר אשר המשיך לעבוד במערכת החינוך במשך חמש השנים לאחר תום ההתמחות מהווה את 'מדד ההישארות' של בית הספר. מדד זה נע בין 0% (אף אחד מהמתמחים לא נשאר לעבוד) ועד 100% (כל המתמחים המשיכו לעבוד).

להלן מידע לגבי מספר המתמחים שהיו בבתי הספר השונים ($N=2,725$) בכל אחת מהשנים 2008 עד 2012 וכן בסך הכול.

לוח א3 : מספר המתמחים פר בית ספר בכל שנה – ערכי מינימום, מקסימום וממוצע בית ספרי

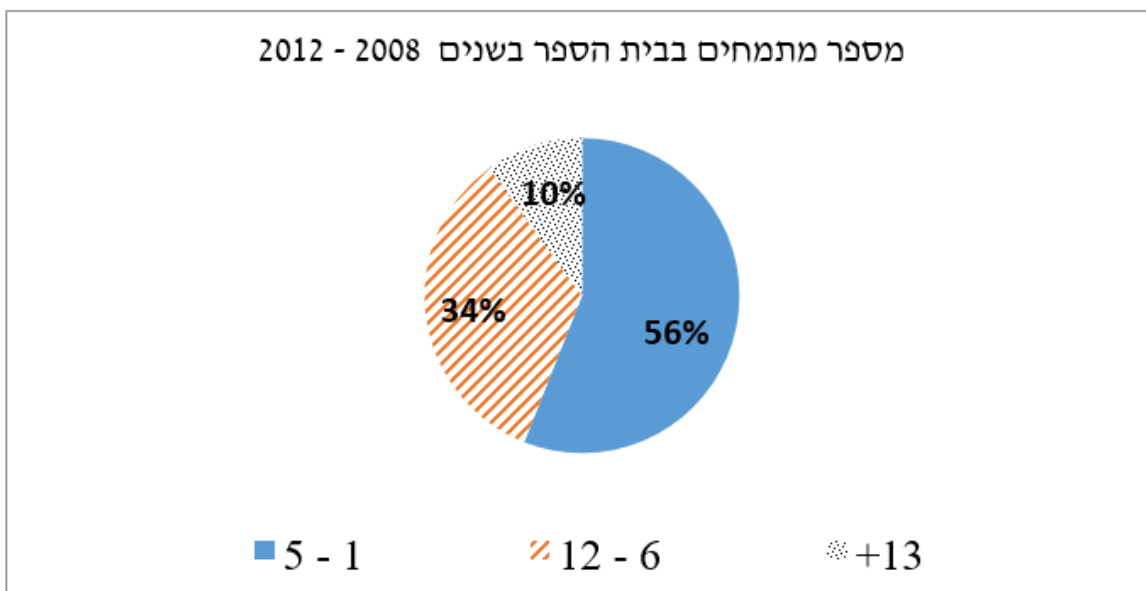
שנה	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
2008	1	28	.99	1.5
2009	1	15	1.06	1.4
2010	1	17	1.28	1.6
2011	1	18	1.51	1.8
2012	1	19	1.57	1.8
סה"כ	1	71	6.41	5.65

לוח א4 : התפלגות מספר המתמחים הכולל שהתמחה במשך חמש שנים בבתי הספר.

שכבות	אחוז מצטבר	אחוז	מספר בתי ספר	מספר מתמחים 2008-2012
בתי ספר שקלטו 1-5 מתמחים בטווח של 5 שנים 56%	11.0	11.0	299	1
	23.3	12.3	335	2
	35.3	12.0	327	3
	45.2	9.9	271	4
	55.6	10.4	283	5
בתי ספר שקלטו 6-12 מתמחים בטווח של 5 שנים 34%	64.7	9.1	247	6
	70.9	6.3	171	7
	75.8	4.9	133	8
	80.2	4.4	120	9
	84.1	3.9	107	10
	87.1	3.0	81	11
	89.7	2.5	70	12
	91.3	1.6	44	13
בתי ספר שקלטו 13+ מתמחים בטווח של 5 שנים 10%	92.6	1.3	35	14
	93.5	.9	25	15
	94.3	.9	24	16
	95.2	.9	24	17
	96.0	.8	21	18
	96.3	.3	8	19
	96.7	.4	12	20
	97.1	.4	11	21
	97.5	.4	10	22
	97.9	.4	12	23
	98.2	.3	7	24
	98.6	.4	10	25
	98.6	.0	1	26
	98.9	.3	9	27
	99.2	.2	6	28
	99.3	.1	4	29
	99.4	.1	3	30
	99.6	.1	4	31
	99.6	.0	1	32
	99.7	.1	2	33
	99.7	.0	1	34
	99.7	.0	1	36
	99.8	.0	1	37
99.8	.0	1	38	
99.9	.0	1	40	
99.9	.0	1	43	
99.9	.0	1	55	
	100.0	.0	1	71
	100%		2,725	סה"כ

כפי שניתן לראות בלוח 4, כמחצית מבתי הספר (56%, 1,515) קלטו מתמחים בודדים (1-5) במשך חמישה מחזורים (2008 – 2012). כשליש מבתי הספר (34%, 929) קלטו 6-12 מתמחים במשך חמישה מחזורים. רק 10% מבתי הספר (281) קלטו למעלה מ-13 מתמחים (ועד למקסימום של 71 מתמחים) בטווח של חמש שנים. להלן פירוט גרפי של התפלגות זו.

מספר מתמחים בבית הספר בשנים 2008 - 2012



נמצא מתאם חיובי מובהק בעוצמה בינונית בין מספר התלמידים במוסד לבין מספר המתמחים בבית הספר ($r=.37$; $p<.001$). ככל שבית הספר גדול יותר, הוא קלט יותר מתמחים. עוד נמצא כי יש קשרים חיוביים ומובהקים בעוצמות בינוניות בין מספר המתמחים שהתמחו בבתי הספר בכל אחת מהשנים. המתאמים נעים בין $r=.25$ לבין $r=.43$.

מי הם בתי הספר שקולטים יותר מתמחים?

נמצא כי יש הבדל במספר המתמחים בין בתי ספר במגזרים השונים – בתי ספר במגזר הבדואי קלטו בממוצע את המספר הגבוה ביותר של מתמחים לעומת כל שאר המגזרים ($F=97.00$; $p<.001$).

לוח א5: הבדלים בין המגזרים במספר המתמחים במשך חמש שנים (2008-2012).

מגזר	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
יהודי	2,000	1	38	5.70	4.47
ערבי	504	1	71	6.67	6.16
דרוזי	71	1	30	7.64	6.13
צ'רקסי	3	3	5	4.33	1.15
בדואי	147	1	55	14.53	9.92
סה"כ	2,725	1	71	6.41	5.65

עוד נמצא כי בתי הספר במחוז דרום קלטו אף הם יותר מתמחים בשנים אלו, כפי הנראה כפועל יוצא מכך שרוב בתי הספר הבדואים נמצאים במחוז דרום.

לא נמצאו הבדלים במוצע מספר המתמחים בין הפיקוח הממלכתי ($M=5.71$) לפיקוח הממלכתי דתי ($M=5.66$). לא נמצא גם הבדל מובהק בין בתי ספר בחינוך המיוחד ($M=5.78$) ובתי ספר בחינוך הרגיל ($M=6.46$). כמו כן, לא נמצא הבדל בין בתי ספר יסודיים ($M=6.14$) לבתי ספר על יסודיים ($M=6.89$).

מדד ההישארות במערכת החינוך

בדיקת מדד ההישארות בבתי הספר נבדק במשך חמש שנים ראשונות מתום סיום ההתמחות עבור חמשת המחזורים באופן הבא: מחזור 2008 – בין השנים 2009 עד 2013 (חמש שנים); מחזור 2009 – בין השנים 2010 עד 2014 (חמש שנים); מחזור 2010 – בין השנים 2011 עד 2015 (חמש שנים); מחזור 2011 – בין השנים 2012 עד 2016 (חמש שנים); מחזור 2012 – בין השנים 2013 עד 2017 (חמש שנים). בלוח 6 מוצג ממוצע מדד ההישארות עבור כל אחד מחמשת המחזורים.

לוח 6א: ממוצעי מדד ההישארות בית ספרי בתום חמש שנים ראשונות מתום סיום ההתמחות בכל שנה

שנה	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
2008	1,361	0	100	73.40	29.4
2009	1,473	0	100	76.32	29.2
2010	1,651	0	100	79.22	27.0
2011	1,825	0	100	79.88	25.9
2012	1,872	0	100	80.92	24.7
סה"כ	2,725	0	100	78.31	19.9

ניתן לראות כי מדד ההישארות נע בין מינימום של 0, כלומר אף אחד מהמתמחים לא נשאר במערכת החינוך לביו מקסימום של 100 אחוז, כלומר שכל המתמחים של בית הספר נשארו במערכת החינוך בטווח של חמש השנים מאז סיום שנת ההתמחות. ממוצע מדד ההישארות הכלל של חמש השנים עומד על 78.31% כלומר שבממוצע 78.31% מבין המתמחים החדשים המשיך לעבוד לאורך חמש השנים הראשונות שלהם עם סיום שנת ההתמחות. עוד ניתן לראות כי ישנה מגמת שיפור במדד ההישארות בבתי הספר – ממדד ממוצע של 73% ועד למדד של 81% בקירוב.

קשרים מובהקים בעוצמות חלשות מאוד נמצאו בין מדד ההישארות של כל שנה בנפרד. המתאמים נעים בין $r=.07$ ל- $r=.16$.

בלוח מספר 7 מוצג מדד ההישארות הכללי המבוסס על כל חמשת המחזורים בכל השנים תוך כדי בדיקת ההבדל בין בתי ספר שקלטו מספר מתמחים קטן בשנים אלו לבין בתי ספר שקלטו מספר רב יותר של מתמחים. בניתוח שונות חד כיווני לא נמצא הבדל מובהק בין שלוש הקבוצות. כמו כן, בבדיקת הקשר בין מספר המתמחים בבית הספר לבין מדד ההישארות במערכת החינוך באמצעות מתאים פירסון לא נמצא קשר מובהק ($r=.01$).

לוח א': הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר בעלי מספר שונה של מתמחים (N=2,725)

# מתמחים	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
1-5	1,515	1	100	78.54	23.17
6-12	929	28.33	100	77.70	15.16
+13	281	32.67	100	79.04	13.79

[$F=0.74$; (2,2722) $p>.05$]

על מנת לתקף את מדד ההישארות שנבנה במחקר הנוכחי, נבדק המדד ביחס לבתי הספר שזכו בפרס הקליטה המיטבית לשנת 2014 (צימרמן וזילברשטרום, 2015). הפרס ניתן על ידי גף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך לבתי ספר שהציגו תפיסות חינוכיות ודגמי קליטה ראויים לציון. בתום תהליך האיתור של בתי הספר, זכו בפרס ארבעה בתי ספר בכל אחד משבעת המחוזות ובסך הכול 28 בתי ספר ברחבי הארץ. להלן בלוח 8 רשימת בתי הספר כפי שהם מופיעים בספר "קולטים ונקלטים" (אך ללא ציון שם המלא) ולצידם מדד ההישארות כחושב במחקר הנוכחי. מתוך 28 בתי הספר שזכו בפרס, לשני בתי ספר לא חושב מדד ההישארות שכן הם לא קלטו מתמחים בשנים הרלוונטיות למחקר. מדד ההישארות במערכת החינוך מוצג עבור 26 בתי ספר.

לוח 8א: מדד ההישארות במערכת החינוך בבתי ספר שזכו בפרס הקליטה המיטבית לשנת 2014

מחוז	שם בית ספר	עיר	מדד הישארות	המדד בהשוואה לממוצע של כלל בתי הספר
דרום	א.	אשדוד	ללא מתמחים	
	ג.	קריית גת	80.67	+
	ה.	כפר מנחם	95.00	+
	ת.	באר שבע	73.67	-
המנהל לחינוך התיישבותי	ד.	בני דרוור	79.53	+
	ח.	שפיים	95.14	+
	כ.	גליל תחתון	73.33	-
	מ.	משגב	59.58	-
חיפה	ב.	ביאליק	100	+
	מ.	מעגן מיכאל	73.33	-
	ע.	חיפה	98.86	+
	ר.	קריית אתא	53.33	-
ירושלים ומנח"י	א	אבו גוש	95.00	+
	א.	ירושלים	57.50	-
	ד.	ירושלים	85.00	+
	ה.	מודיעין	60.00	-
מרכז	ה.	לוד	ללא מתמחים	
	ה.	כפר סבא	80.00	+
	י.	שהם	95.00	+
	ש.	כפר סבא	100	+
צפון	י.	יוקנעם	66.17	-
	ב.	נצרת	85.00	+
	ו.	ראש פינה	88.00	+
	מ.	טמרה	100	+
תל אביב	נ.	קריית אונו	83.89	+
	נ.	רמת גן	72.67	-
	צ.	תל אביב	91.11	+
	ש.	תל אביב	80.83	+

(+) המדד גבוה מהממוצע של כלל בתי הספר במדגם (-) המדד נמוך מהממוצע של כלל בתי הספר

מתוך הנתונים שלעיל ניתן לראות שמתוך 26 בתי ספר עבורם מוצג מדד ההישארות במערכת החינוך, ב-17 מהם (65%) מדד ההישארות גבוה מהממוצע הארצי של כלל בתי הספר שהינו 78.31. בתשעה בתי ספר שקיבלו את הפרס הקליטה המיטבית (35%) מדד ההישארות נמוך מהממוצע הארצי של כלל בתי הספר.

נתונים אלו מתקפים באופן חלקי את מדד ההישארות במערכת החינוך. עם זאת יש לשים לב לכך שפרס הקליטה המיטבית ניתן עבור קליטת מורים מתמחים ומורים חדשים כאחד וזאת בניגוד למדד ההישארות שמבוסס אך ורק על מורים מתמחים. בנוסף, פרס הקליטה מתמקד בעיקר בשנה אחת בלבד – 2014, בעוד שמדד ההישארות מבוסס על נתונים חמש שנתיים. כמו כן, יש לזכור שבתי הספר משתנים ואינם קופאים על שמריהם. יתכן שחלק מבתי הספר בהם מדד ההישארות היה נמוך עשו שינוי בתהליכי הקליטה שלהם ושיפרו אותם. עם זאת, אין ספק שעל משרד החינוך לבדוק את עצמו ולשקול האם הפרס משקף מדיניות מתמשכת של קליטת מורים או מופע חד פעמי.

הבדלים בין תתי קבוצות במדד ההישארות במערכת החינוך

בלוחות מספר 9-14 מוצגים ההבדלים במדד ההישארות הכולל בין בתי ספר שונים – בתי ספר ממגזרים שונים (לוח 9א, 9ב), בתי ספר בפיקוח הממלכתי לעומת הממלכתי דתי במגזר היהודי (לוח 10), בתי ספר יסודיים לבתי ספר על יסודיים (לוח 11), בתי ספר רגילים לבתי ספר בחינוך המיוחד (לוח 12), בתי ספר במחוזות השונים (לוח 13), בתי ספר צומחים לעומת כאלו שאינם צומחים באותן שנים (לוח 14).

לוח 9א - א: הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר ממגזרים שונים (N=2,725)

מגזר	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
יהודי	2,000	.0	100	78.55	19.59
ערבי	504	0	100	75.37	20.98
דרוזי	71	66.67	100	74.44	21.09
צ'רקסי	3	67.59	90.00	74.44	13.47
בדואי	147	0	100	86.94	17.20

[F(4,2720)=10.58; p<.001] בדואי < יהודי, דרוזי, ערבי < צ'רקסי

לוח 9א - ב: הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר יהודים וערבים (N=2,725)

מגזר	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
יהודי	2,000	.0	100	78.55	19.59
ערבי	725	0	100	77.62	19.91

[F(1,2723)=1.17; p>.05]

לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד ההישארות בין בתי ספר יהודים לערבים. בקרב הערבים מדד הישארות גבוה יותר נמצא בבתי ספר בדואים.

לוח א10: הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר בפיקוח הממלכתי לממלכתי דתי (N=2,000)

פיקוח	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
ממלכתי	1,363	0	100	81.35	17.89
ממלכתי דתי	637	0	100	72.57	21.63

[F(1,1998)=91.11; p<.01] ממלכתי < ממלכתי דתי

מדד הישארות גבוה יותר נמצא בבתי ספר ממלכתיים בהשוואה לממלכתיים דתיים.

לוח א11: הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר יסודיים לבתי ספר על יסודיים (N=2,725)

שלב חינוך	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
יסודי	1,770	0	100	77.28	20.60
על יסודי	955	0	100	80.22	18.41

[F(1,2723)=13.58; p<.01] על יסודי < יסודי

מדד הישארות גבוה יותר נמצא בבתי ספר על יסודיים בהשוואה לבתי ספר יסודיים.

לוח א12: הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר רגילים לבתי ספר בחינוך המיוחד (N=2,725)

סוג חינוך	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
רגיל	2,488	0	100	78.16	19.83
חינוך מיוחד	237	0	100	79.82	20.73

[F(1,2723)=1.50; p>.05]

לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד ההישארות בין בתי ספר רגילים לבין בתי ספר בחינוך המיוחד.

לוח א13: הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר במחוזות השונים (N=2,725)

מחוז	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
צפון	598	.00	100	75.02	21.95
חיפה	340	.00	100	78.46	20.57
מרכז	653	.00	100	79.77	18.39
תל אביב	330	.00	100	78.77	17.61
ירושלים	257	.00	100	74.35	21.51
יו"ש	131	20.00	100	72.33	18.40
דרום	416	.00	100	84.57	17.76

[F(6,2718)=14.23; p>.001] מחוז דרום < שאר המחוזות < מחוז יהודה ושומרון

הבדלים מובהקים במדד ההישארות נמצאו בין מחוז דרום ויהודה ושומרון לעומת שאר המחוזות. במחוז דרום מדד ההישארות הוא הגבוה ביותר, כפי הנראה בהשפעת בתי הספר הבדואים. במחוז יהודה ושומרון מדד ההישארות הוא הנמוך ביותר.

לוח א14: הבדלים במדד ההישארות הכללי בין בתי ספר צומחים באותם שנים לבתי ספר שאינם צומחים באותם שנים (על פי שנת ייסוד בית הספר) (N=2,725)

	בתי ספר	מינימום	מקסימום	ממוצע	סטיית תקן
צומחים	196	.00	100	80.39	23.09
אינם צומחים	2,529	.00	100	78.14	19.64

[F(1,2723)=2.31; p>.05]

לא נמצא הבדל מובהק במדד ההישארות בתי ספר צומחים לכאלו שאינם צומחים.

בבדיקת הקשר שבין מספר התלמידים (גודל בית ספר) לבין מדד ההישארות במערכת החינוך באמצעות מתאם פרסון לא נמצא קשר מובהק ($r=.09$).

סיכום

מטרתו של חלק זה של המחקר הייתה למפות ולדרג את כלל בתי הספר במערכת החינוך הישראלית על פי מידת הצלחתם בשימור מורים חדשים במערכת החינוך במשך חמש השנים הראשונות המהוות בדרך כלל שלב קריטי בהחלטתו של המורה החדש להישאר במערכת או לנשור. לשם כך חושב 'מדד הישארות במערכת החינוך' עבור כל אחד מבתי הספר. מדד ההישארות מבוסס על חישוב אחוז המתמחים בכל אחד מבתי הספר שהתמחו בבתי הספר בשנים 2008 – 2012 ואשר המשיכו לעבוד במערכת החינוך במשך חמש שנים מסיום שנת ההתמחות (2009–2017). מדד זה נע בין 0% (אף אחד מהמתמחים לא נשאר לעבוד) ועד 100% (כל המתמחים המשיכו לעבוד). מספר המתמחים הכולל בבתי הספר בשנים אלו היה 17,542 והם התמחו ב 2,725 בתי ספר ברחבי הארץ.

מנתוני המחקר עולה שבפועל מדד ההישארות אכן נע בין 0 לבין 100 עם ממוצע חמש שנתי שעומד על 78.31% כלומר שבממוצע 78.31% מבין כל המתמחים החדשים בשנים 2008 – 2012 המשיך לעבוד לאורך חמש השנים הראשונות שלהם עם סיום שנת ההתמחות. עוד ניתן לראות כי ישנה מגמת שיפור במדד ההישארות בבתי הספר – ממדד ממוצע של 73% של מתמחי שנת 2008 ועד למדד של 81% בקרב המתמחים של שנת 2012.

מבדיקת הקשר שבין מדד ההישארות הבית ספרי לבין בתי הספר אשר זכו בפרס הקליטה המיטבית בשנת 2014 עולה כי שני שליש מבתי הספר שזכו הם גם בעלי מדד הישארות גבוה ביחס לממוצע הארצי של בתי הספר. ממצא זה מתקף באופן מסוים את מדד ההישארות שנבנה.

מבדיקת ההבדלים במדד ההישארות בין בתי הספר השונים עולה כי מדד הישארות גבוה יותר נמצא בבתי ספר על יסודיים בהשוואה לבתי ספר יסודיים; מדד הישארות גבוה יותר נמצא גם בבתי ספר ממלכתיים בהשוואה לממלכתיים דתיים. לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד ההישארות בין בתי ספר רגילים לבין בתי ספר בחינוך המיוחד. לא נמצאו גם הבדלים מובהקים בין בתי ספר בפיקוח היהודי לעומת הפיקוח הערבי למעט בתי הספר הבדואים שם מדד ההישארות גבוה יותר.

חלק ב': זיהוי אפיינים בית ספרים שמסייעים בקליטת מורים חדשים במערכת

מטרה

חלק זה של דוח המחקר מיועד לתת מענה לשאלת המחקר השנייה – זיהוי מאפיינים בית ספריים מקצועיים, אישיים-רגשיים, וארגוניים שמסייעים להישארות מורים במערכת החינוך. זיהוי מאפיינים אלו נעשה בבתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה לעומת בתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך של מורים חדשים.

מתודולוגיה

שיטה ומדגם

על בסיס מדד הישארות שפותח בשלב א' של המחקר הנוכחי, דורגו כל בתי הספר בישראל לכאלו בעלי מדד הישארות גבוה או נמוך של מתמחים במערכת החינוך. מתוך כלל בתי הספר נדגמו לשלב זה של המחקר מספר בתי ספר על מנת לערוך בהם מחקר איכותני הבודק לעומק את סוגי התמיכה המוענקים למורים החדשים תוך כדי ניסיון לאבחן את המנגנונים הפועלים בבתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה.

בתי הספר שנבחרו לשלב זה של מחקר היו כאלה שמספר המתמחים בהם בשנים 2008-2012 היה גבוה דיו על מנת שמדד הישארות בהם יהיה מדד מהימן. מספר בתי הספר הללו היה 281 והם היוו 10% מכלל בתי הספר במחקר. היעד המתוכנן היה לדגום מתוכם 12 בתי ספר – שישה בעלי מדד גבוה ושישה בעלי מדד נמוך ולראיין בהם את מנהל בית הספר ו/או בעלי תפקידים אחרים בבית ספר כגון סגן מנהל או רכז פדגוגי/מורים מתמחים. כמו כן תכננו לראיין מספר מורים שהתמחו בבתי הספר הללו בשנתיים האחרונות.

היענות מנהלי בתי הספר לקיום ראיונות וביקורים בבתי ספר הייתה נמוכה מאוד, בעיקר מבתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך. הצלחנו לקבל את הסכמתם של חמישה מנהלים בסך הכל – ארבעה מבתי בעלי מדד הישארות גבוה ואחד בלבד מבית ספר בעל מדד הישארות נמוך. גם היענות המורים לא הייתה גדולה וראיינו 13 מורים (מתמחים לשעבר) – שמונה מהם מורים מבתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה וחמישה מבתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך.

בסך הכל התקבל מידע מתשעה בתי ספר – ארבע בעלי מדד הישארות גבוה וחמישה בעל מדד הישארות נמוך. בשני הלוחות הבאים מוצגים פרטים על אודות בתי הספר – מדד ההישארות של כל בית ספר, שלב בית הספר, מחוז, פיקוח וכן מספר בעלי התפקידים והמורים שרואיינו.

לוח ב1: בתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה

מספר מורים שרואיינו	בעלי תפקידים שרואיינו	פיקוח	מחוז	סוג ביה"ס	מדד	בית ספר
1	מנהלת, סגנית מנהלת	ממלכתי	תל אביב	יסודי א'ו	90.6%	1
---	מנהלת	ערבי	מרכז	יסודי א'ח'	84.3%	2
5	מנהלת, רכז חדשנות פדגוגית	ממלכתי	תל אביב	על יסודי שש שנותי	83.3%	3
2	מנהלת חטיבה, מנהלת תיכון	ממלכתי	תל אביב	על יסודי שש שנותי	83.0%	4

לוח ב2: בתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך

מספר מורים שרואיינו	בעלי תפקידים שרואיינו	פיקוח	מחוז	סוג ביה"ס	מדד	בית ספר
2	---	ממלכתי דתי	ירושלים	יסודי	48.9%	1
1	---	ממלכתי דתי	מרכז	יסודי	52.5%	2
---	מנהל וסגנית	ממלכתי	תל אביב	על יסודי חט"ע	52.7%	3
1	---	ממלכתי דתי	ירושלים	יסודי	57.9%	4
1	---	ערבי	תל אביב	על יסודי חט"ע	58.2%	5

כפי שניתן לראות בשני הלוחות שלעיל, בתי הספר ייצגו מחוזות שונים (תל אביב-5, מרכז-2, ירושלים-2), סוגי פיקוח שונים (ממלכתי-4, ממלכתי דתי-3, וערבי-2), וכן רמות שונות של בתי ספר (יסודי-5, שש שנתי (2) וחיטיבה עליונה (2)).

כל המנהלים שרואיינו הינם בעלי וותק רב במערכת החינוך ונמצאים בתפקידם הניהולי בין 14-20 שנה. מתוך שמונת המורים שהתמחו בשנה שקדמה לשנת ביצוע המחקר בבתי ספר בעלי מדד הישגיות גבוה, 6 המשיכו ללמד במערכת החינוך (75%), חמישה מהם באותו בית ספר (63%). מתוך חמשת המורים שהתמחו בשנה שקדמה לשנת ביצוע המחקר בבתי ספר בעל מדד הישגיות נמוך, ארבעה המשיכו ללמד במערכת החינוך (80%), שלושה באותו בית ספר (60%).

כלי המחקר

לצורך קיום הראיונות נבנו שאלות מנחות לקיום ראיונות חצי מובנים עם מנהל בית הספר ועם המורים שהתמחו בבתי הספר הללו. מטרת הראיון עם המנהל הייתה לצורך קבלת מידע על בית הספר ועל תהליך הקליטה שקיים בו. להלן השאלות אותם נשאלו המנהלים:

1. כמה מורים מתמחים בבית"ס בממוצע כל שנה?, מה שיעורם מסך המורים החדשים בבית"ס? והאם יש העדפה בקליטת מורים וותיקים על פני מתמחים בבית"ס?
2. מהו תהליך הקליטה המתבצע בבית"ס?
3. מהם המעלות/יתרונות של תהליך הקליטה המתקיים בבית"ס?
4. מהם החסרונות/הקשיים/הבעיות בתהליך הקליטה המתקיים בבית"ס?
5. מה ניתן לשפר בתהליך הקליטה?
6. מה נחשב כ"הצלחה" בתהליך הקליטה של המתמחים?

השאלון שיועד למורים שעשו את ההתמחות בשנה שעברה בבית"ס כלל גם הוא שאלות לגבי אופן הקליטה של המורה בבית הספר. להלן השאלות אותם נשאלו המורים:

1. תאר את תהליך הקליטה שחווית בבית הספר.
2. מי היו הגורמים שמהם קיבלת תמיכה בבית"ס בשנה זו?
3. מה היו הקשיים עימם התמודדת בשנה זו (פדגוגיים-מקצועיים, אישיים, רגשיים, חברתיים וארגוניים)?

4. מה הייתה עושה אחרת ומשנה בשנה זו בתהליך הקליטה? מה הייתה משמר בתהליך הקליטה?
5. לסיום - האם אתה ממשיך ללמד השנה, היכן? באיזה היקף משרה, אלו מקצועות הוראה? אם אינך ממשיך ללמד- מדוע?

בחלק מהמקרים התקיימו ראיונות טלפוניים עם המורים. במקרים אחרים התקיימה עימם שיחה טלפונית קצרה ולאחריה נשלח אליהם השאלון אותו הם החזירו במייל.

ממצאים

סיכום הראיונות עם מנהלי בתי הספר

כאמור רואינו ארבעה מנהלים מבתי ספר בעלי מדד הישגיות גבוה ומנהל אחד בלבד מבית ספר שמדד ההישגיות שלו נמוך. בדרך כלל השתתפו בראיון בעלי תפקידים אחרים, סגן או רכז סטאז'. להלן סיכום עיקרי הממצאים כפי שבאו לידי ביטוי בראיונות.

היקף הקליטה של מתמחים בבית הספר הינו במידה רבה פועל יוצא של מספר השעות שיש בבית הספר לצורך זה ומידת המחסור במורים, אבל במידה לא פחותה גם כתוצאה של העדפות המנהל לגבי קליטתם של מורים צעירים על פני וותיקים ומבוגרים. מתוך ארבעה בתי ספר, בשלושה היתה העדפה ברורה למורים צעירים כפי שניתן לראות מדבריה של אחת המנהלות למשל: "אני מעדיפה חדשים, חדשים. אני אטפל בהם ואטפח אותם. אני אעצים אותם והם יהיו התלמידים שלי שיתרגלו לשפה הבית ספרית". מדבריו של מנהל נוסף "אנו מעדיפים מורים חדשים וצעירים. בעיקר כדי שלא יהיו שבויים במתודות מסורתיות ללמידה והוראה וגם כי השיח שלהם עם התלמידים הוא שיח יותר נכון". בבתי ספר אלו אכן שיעור המתמחים היה גבוה. בבית הספר היחיד שבו מנהלת בית הספר הביעה העדפה למורים וותיקים, שיעור המורים המתמחים בו היה נמוך יחסית. עם זאת, על אף העדפתה של המנהלת לקלוט מורים וותיקים, היא סייגה זאת בכך שזאת בתנאי שיש לו המלצות ופנייתו לבית הספר קשורה בסיבות אישיות כגון מעבר דירה ולא בשל קשיים בבית הספר הקודם שבו לימד. באם אין מורה וותיק שעומד בקריטריונים אלו, תעדיף לקלוט מורה מתמחה. באשר להעדפת קליטתם של מורים מתמחים לעומת מורים וותיקים לא נמצא הבדל בין בתי ספר בעל מדד הישגיות גבוה לבין בית הספר בעל מדד ההישגיות הנמוך.

באשר לתהליך הקליטה - בכל בתי הספר בהם התקיימו ראיונות עם המנהלים, גם באלו שמדד ההישארות בהם נמוך, הוצגה תמונה של מהלך מוסדר ורב שלבי של קליטה הכולל בעיקר תהליכים פרוצדורליים ומנהליים. השלבים העיקריים שאותרו כללו את השלבים הבאים:

- ראיונות קבלה המלווים לעיתים בשיעור לדוגמא ושיחה עם המועמד. בסיכום שלב זה מתקבלת ההחלטה באם להעסיקו או לא.
- קישור המורה המתמחה שהתקבל לעבודה לרכז המקצוע או למורה וותיק המשמש כ"מלווה" בשלבים הראשוניים.
- סיוע ארגוני מגורמים שונים בבית הספר. שלב זה כולל סיוע במילוי טפסים, למידת הדרישות השונות של בית הספר (לדוגמא: פתיחת תיק במשרד החינוך, היכרות עם המערכות המקוונות והממוחשבות בבית הספר, הכרות עם המערכת).
- שילובם של המורים החדשים ביום היערכות כלל בית ספרי בו הם פוגשים אחד את השני, את המורים הוותיקים וכן בעלי תפקידים נוספים בבית הספר.
- הצמדת מורה חונך. בדרך כלל בסמיכות להתחלת שנת הלימודים.
- השתלבות במערך השתלמויות צוות שונות בבית הספר (בחלק מבתי הספר).
- מפגשים קבוצתיים למורים החדשים המפוזרים לאורך השנה – בעיקר לצורך תמיכה רגשית.
- תצפיות בשיעורים וקיום תהליכי הערכה שבסופם מתקבלת החלטה לגבי המשך עבודתו של המורה בבית הספר.

מתוך הראיונות עלה כי המעורבים העיקריים בתהליך הקליטה בבתי הספר הם מנהל בית הספר או סגניו, וכן רכזי המקצוע. דמויות פחות דומיננטיות הן רכזי השכבה, יועצת בית הספר, המורה החונך וכן מורים שקיבלו תפקידי ליווי פחות רשמיים. עוד עלה בראיונות כי מחויבותם ומעורבותם של המנהלים בתהליכי הקליטה של מורים חדשים היא גבוהה יותר בבתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה. בבתי הספר בעל מדד הישארות גבוה המנהלים אף תפסו את עצמם כחונכים וכמלווים. לדוגמא: "אני חונכת אותן באופן עקיף. לא באופן רשמי. אני יושבת איתן אני נכנסת לכיתות איתן, אני מלמדת אותן, אני מלמדת אותן איך מלמדים... מתוך אהבה אני עושה את הדברים האלה ואני ממש מלווה אותן Step by Step. ומי שמתקשה עוד שיחה ועוד שיחה ועוד שיחה עד שהיא עולה על הגל". מנהלת נוספת נתנה דוגמא למעורבות שלה בתהליך ההערכה – "אני נכנסת לצפות גם במורים החדשים. לא רק המורה החונך. גם אני וגם הסגנית. אני לא נכנסת לתחום הדעת. אני נכנסת כדי לראות איך הוא מתנהל מול הכיתה מבחינת משמעת

והתנהגות ובודקת אם יש איזושהו פתיח אמצע וסוף, כדי לראות איך הוא מסתדר...אני נותנת את הטיפים שלי בסוף. בפעם השנייה שאני נכנסת אני בודקת אם הוא לקח חלק מהדברים שלי ומיישם אותם.. אני צופה בכל מורה בין פעמיים לשלוש מעבר לחונכת ולסגנית שצופות גם הן". בבית הספר בעל מדד ההישארות הנמוך ניכר מעדותו של המנהל שהוא פחות מעורב בתהליך הקליטה של המורים המתמחים. למרות שעל פניו שלבי הקליטה של המורים החדשים בבתי הספר, כפי שהוצגו לעיל, נראים דומים, קיים הבדל נוסף ובולט שהתגלה בין בתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה לבעלי מדד הישארות נמוך הוא הדגש שנותנים בתי הספר בעלי מדד גבוה על הליווי הרגשי שניתן למורים החדשים. ליווי זה ניתן באמצעות פגישות אישיות עם המנהל או פגישות קבוצתיות עם יועצת בית הספר. בהקשר זה נציין שבית הספר בעל מדד ההישארות הנמוך הכניס מערך של ליווי ותמיכה רגשית רק בשנה האחרונה וזאת לאחר שזיהה את הצורך בכך ויתכן שמהלך זה נתן כבר מיד את אותותיו שכן אחוז המורים המתמחים שנשארו ללמד במערכת החינוך בתום שנת ההתמחות בשנה שקדמה לשנת ביצוע המחקר היה מרשים ביותר ודומה מאוד לזה שנמצא בבתי הספר בעלי מדד הישארות גבוה.

הצלחה וקשיים בתהליך הקליטה - כאמור, המנהלים התבקשו לציין מהי בעיניהם "הצלחה" בתהליך הקליטה ובאלו קשיים הם נתקלים בתהליך זה. כמצופה, רובם ציינו שהישארות בביה"ס (או במערכת החינוך) היא מדד ראשי להצלחה בקליטתם של המורים החדשים. מדד זה צוין על ידי כל המנהלים ללא קשר למדד ההישארות שלהם. עם זאת, בבתי הספר בעל מדד הישארות גבוה צוין מדד נוסף להצלחה הוא קבלת תפקידים בבית הספר, בין אם תפקידים רשמיים עליהם ניתן גמול כלשהו או בין אם תפקידים מומצאים אך הנושאים בחובם אחריות כלשהי ותורמים למוטיבציה של המורים "אנו מקדמים את המורים כבעלי תפקידים... יש פה כאלה בשנה השלישית הן מנהלות שכבה, בשנה השנייה הן רכזות מקצוע... רכזי ביטחון. זה משהו שמוכיח את עצמו ומעורר מוטיבציה אצל כולם.... ואם אין תפקידים אנחנו מומצאים, ממש מומצאים".

הקשיים הכרוכים בתהליך הקליטה שצוינו על ידי המנהלים הם קשיים בירוקרטיים-ארגוניים של אי קבלת משכורת מסודרת של המתמחה שמתקשים לדעת לאן לפנות בנושא. בעיה נוספת היא הקושי למצוא מורים מנחים שיש "כימיה" בינם לבין המורה המונחה. עוד ציינו המנהלים שקיימת היעדר חוסר מוכנות של המתמחים בנושאים של תכניות הלימוד, חינוך כיתה וניהול כיתה – "ההכשרה עצמה אינה מספקת את הסחורה". לבסוף ציינו המנהלים שאין שעות במערכת "שצבועות" לצורך הנחייה והדרכה של המורים המתמחים. חלק מהם עושים זאת על חשבון השעות הפרטניות של המורים וזאת על אף שהם יודעים כי זה מנוגד לנהלי משרד החינוך. כפועל יוצא מכך, בין ההצעות לשיפור תהליך הקליטה ציינו המנהלים את

הצורך להקדים את תהליכי הקליטה ככל שניתן והצורך לפנות מקום במערכת הבית ספרית לתהליכי קליטה, להנחיות חונכים וכדומה. לא נמצאו הבדלים בנושא הקשיים בין בתי ספר בעלי מדד הישגיות גבוה לבין זה עם מדד הישגיות נמוך.

לסיכום, בניסיון לגזור את ה"אני מאמין של המנהלים שרואיינו בבתי הספר בעלי מדד הישגיות גבוה במערכת החינוך עולות המטפורות הבאות:

- תרבות בית ספרית ומדיניות "דלת פתוחה" המאפשרת ונותנת לגיטימציה לבקשת עזרה כאשר העיקרון המנחה הוא מתן תמיכה והתאמה לצרכי המורה המתמחה.
- מדיניות ביה"ס מיוצגת על ידי "חיבוק גדול" ורצון לקלוט מורים ראויים מבין המורים המתמחים על מנת לקדם בביה"ס.
- בית הספר מהווה "בית שני של המורה". זהו בית של הצוות... האהבה, האמפטיה, ההכלה אין סופית, זה לא נגמר בשעות העבודה זה משהו שממשיך גם בשעות אחה"צ ובכלל הקשר, החמימות, הקשרים שנוצרים פה".
- אחד מסודות ההצלחה של ביה"ס זה ה"ביחד, האמפטיה, ההכלה והעזרה אחד לשני".
- בית הספר שם דגש על "חזקות" של המורה המתמחה ואינן מחפשות במורה את מה שאין בו.
- דגש על קידום של המורים המתמחים לבעלי תפקידים בבית הספר לצורך מתן מוטיבציה.
- בבית הספר יש מערך העצמה שנעשה מתוך אהבה. מתוך אמונה שחייבים להציל את האזור הזה של בית הספר ואת האנשים כאן מדעות קדומות.

כפי שניתן לראות, המטפורות הללו המבוססות על ציטוטים שנאספו מראיונות עם מנהלים מבתי ספר בעלי מדד הישגיות גבוה מייצגים בעיקר היבטים של "קבלה", "אהבה" ומדגישים את הצד הרגשי של תהליך קליטת המורים החדשים בבתי הספר. אמירות כאלה לא הופיעו בדבריו של מנהל מבית הספר בעל מדד הישגיות נמוך אך מנהל זה השכיל להכניס בשנה שקדמה למחקר גם כן מערך מסייע למורים המתמחים ששם דגש על היבטים רגשיים בדמות מפגשים קבועים עם יועצת בית הספר.

סיכום הראיונות עם המורים (מתמחים לשעבר)

מתוך הראיונות שהתקיימו עם המתמחים לשעבר ניכרת שונות רבה באופן ובמועד שבו הם התקבלו לבית הספר. בעוד שחלקם היו מורים מחליפים, "סייעים", בנות שירות לאומי או מורות חיילות בבית הספר עוד קודם לכן כלומר הכירו היטב את בית הספר, אחרים נקלטו לבית הספר ברגע האחרון לפני פתיחת שנת הלימודים – חלקם אף "שבוע לפני תחילת הלימודים". למועד הקבלה ומידת ההיכרות עם בית הספר ניכרת השפעה על חווית תהליך הקליטה ומידת הארגון של תהליך החניכה. עם זאת, גם מי שהכירו את בית הספר עוד קודם לכן נתקלו בקשיים מסוגים שונים כולל קשיים אירגוניים ופדגוגיים. לא נמצא בהיבט זה של השהייה וההכרות הקודמים עם בתי הספר שוני בין מתמחים שהתמחו בבתי ספר בעלי מדד הישארות גבוה לאלו שהתמחו בבתי ספר בעלי מדד הישארות נמוך.

את חווית הקליטה בבתי הספר מתארים רוב המתמחים כחויית קליטה "טובה", "מדהימה", "אוהבת" "מצוינת מקבלת ומכילה", "מסבירת פנים" וזאת ללא קשר למדד בית הספר שבו התמחו. בודדים מתארים את הקליטה כ"מבולגנת", "לא מאורגנת" ואף "לא קיימת".

עם זאת, קשיים רבים קיימים אצל כל המתמחים וזאת ללא קשר לסוג בית הספר בו התמחו. ניתן לסווג קשיים אלו באופן הבא:

- קשיים פדגוגיים – כגון: קשיים בניהול כיתה ובעיות משמעת, קשיים בקשר ובשיחות עם ההורים, קושי ללמד 40 תלמידים, חוסר הכנה מראש לגבי הציפיות הנדרשות, פער בין הנלמד במכללה/אוניברסיטה לבין המציאות.
- קשיים פרופסיונליים – כגון: תפיסות חינוכיות מנוגדות לאלו של בתי הספר (כגון ריצוי הורים והוראה מכוונת להצלחה במבחנים), קבלת כיתות קשות.
- קשיים ארגוניים – כגון: חוסר חיבור בין הצוות לכלל הארגון, מידע לא ברור בסדנאות הסטאז' וחוסר בהירות לגבי מה צריך להגיש איך ומתי בשל שינויים רבים במערכת, קושי ללמוד את המפה הארגונית בבית הספר, חוסר מידע לגבי זכויות וחובות במערכת, בזבוז זמן רב בשל כשלים ארגוניים (לדוגמא: מעבר בין חדרים), קושי בפתיחת תיק במשרד החינוך.
- קשיים רגשיים – כגון: תחושה של מערכת שמזלזלת במורה החדש, יחס ירוד ומזלזל למורה החדש, התנשאות מצד מורים וותיקים, אי מתן גיבוי למורה, בעלי תפקידים שאינם עובדים בהרמוניה בבית הספר.

- קשיים אישיים – כגון: אי מיצוי יכולות וחוזקות של המורה, עומס רב בחיים האישיים, חוסר אסרטיביות וביטחון, חוסר בסמכותיות.

מתוך הקשיים שצינו על ידי המתמחים בולטים מאוד הם הקשיים הארגוניים הרבים. מתוך דברי המתמחים לשעבר לא עלו אמנם אמירות ברורות המעידות על קשיים רגשיים אך אלו מקופלות למעשה בתוך הקשיים האחרים ה"אוביקטיבים לכאורה" איתם מתמודד המורה החדש.

המתמחים מצליחים לצלוח ולהתגבר על חלק מהקשיים בסיועם של גורמים שונים בבית הספר. על השאלה מי הם הגורמים הללו שסיוע לכם בבית הספר ציינו המורים מגוון גורמים וביניהם – רכזת המקצוע, המנהלת, היועצת, רכז השכבה, רכז מגמה, מחנכי הכיתות והמורה החונכת. מעניין לציין כי רק מחצית מהמורים ציינו את המורה החונך ככזה שסייע להם בקליטה אך גם אלו שהזכירו אותו לא ציינו אותו במקום הראשון.

על השאלה "מה היית משנה בתהליך הקליטה ומה היית ממליץ לשפר" הוצעו ההצעות הבאות אותן ניתן לסווג להמלצות פדגוגיות, ארגוניות ורגשיות: להתחיל את תהליך ההתמחות מוקדם ככל האפשר על מנת להשתלב בימי ההערכות של בית הספר ולהספיק להתכונן לשנת הלימודים; (2) לסייע בעניינים ארגוניים כגון פתיחת תיק משרד החינוך והבטחת משכורת ראויה; (3) לשבץ את המתמחים בכיתות "קלות" יותר; (4) קיום של מפגשי צוות בנושאים פדגוגיים כגון מבחנים וניהול כיתה; (5) ליווי צמוד של החונך.

סיכום

על פי עדות המנהלים קיים תהליך מובנה ומוסדר של קליטת המורים המתמחים לבית הספר ששם דגש על עניינים ארגוניים בו מעורבים מספר דמויות בבית הספר. בתי ספר בעלי מדד קליטה גבוה שמים דגש רב גם על הליווי הרגשי של המורים המתמחים. עוד עולה כי מידת מעורבותם של המנהלים על קליטת המורים המתמחים בשנה זו גבוהה יותר בבתי ספר בעלי מדד הישגיות גבוה עד כדי השתתפות פעילה בתהליך החניכה עצמו.

מדברי המנהלים מתבררת העדפתם לקליטת מורים מתמחים צעירים על פני מורים וותיקים במערכת. כצפוי מדד הצלחה של כל בתי הספר בקליטת המורים המתמחים הוא הישגיותם במערכת החינוך אך מדד הצלחה נוסף שעלה בבתי הספר בעלי מדד הישגיות הוא קבלת תפקידים בבית הספר. הקשיים

שצוינו על ידי המנהלים ככרוכים בקליטה היו בעיקר קשיים ארגוניים וכן הקושי למצוא מורים חונכים שלהם כימיה טובה עם המתמחים.

רוב המתמחים מתארים את חווית הקליטה באופן חיובי ללא קשר למדד ההישארות של בית הספר בו היו בשנת ההתמחות. להכרות המוקדמת עם בית הספר יש השפעה חיובית על תהליך הקליטה. במהלך שנה זו נתקלים המתמחים בעיקר בקשיים אירגוניים ולאחריהם בקשיים פדגוגיים. הם מסתייעים בגורמים שונים בבית הספר וניכר שהמורה החונך אינו בהכרח הדמות המשמעותית ביותר בהקשר זה.

חלק ג' - תפיסותיהם ועמדותיהם של מתמחים את שנת ההתמחות ותרומתה

מטרה

חלק זה מתמקד בתפיסת תהליך הקליטה ברמת המורה. מטרתו לאמוד את מידת שביעות הרצון של מורים בשנת ההתמחות ממנגנוני התמיכה השונים שקיבלו בבתי הספר בשנה זו, ולבחון את האופן בו מנגנונים אלו מנבאים את ההחלטה להישאר במערכת החינוך.

מתודולוגיה

משתתפים

המחקר נערך בקרב מורים חדשים בבתי הספר אשר היו בשנת ההתמחות בין השנים תשע"ו (2016) עד תשע"ח (2018). הפניה למורים נערכה באמצעות הרשומות של משרד החינוך האגף לכניסה להוראה. הרשומות כללו 27,546 עובדי הוראה חדשים בכל התקופה. מתוך מסגרת הדגימה הוצאו 3,931 גנות (14%), 4,502 מורים (16%) ללא כתובת מייל ו- 3,760 מורים (13%) שהמייל שלהם נמצא לא תקין. בסה"כ נשלח מייל עם בקשה להשתתף במחקר ל- 15,408 מורים חדשים. 2,799 מורים חדשים (18%) ענו על שאלון המחקר. במהלך ארגון קובץ הנתונים הוחלט להוריד 15 משיבים שבתגובתם נמצאו 60% ומעלה תשובות חסרות, כ- 25 משיבים נוספים שהוכשרו לגיל הרך ו- 49 משיבים שדיווחו על 10 שנות ותק ויותר במערכת החינוך. המדגם הסופי כלל 2,710 מורים חדשים. מבין המשתתפים במחקר 2,166 הינן נשים (80%). הגיל הממוצע הינו 32.79 שנים (ס.ת. 7.71). רוב המשתתפים (83.4%) הינם יהודים.

כלי המחקר

במסגרת המחקר המורים החדשים התבקשו למלא שאלון מקוון לדיווח עצמי. השאלון התבסס בעיקרו על הספרות המקצועית בתחום הכניסה להוראה, וכן על שאלון המחקר של נאסר אבו-אלהיגיא, רייכנברג ופרסקו (2006). מרבית השאלות נשאלו כפריטים סגורים בסולם ליקארט הנע בין 1 (כלל לא) ל- 5 (במידה רה מאוד). בפתחה לשאלון הוצגה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות למשיבים. השאלון שמוצג בנספח א כלל שבעה תתי חלקים :

- 1) מאפייני הרקע של המורים החדשים כגון מין, שנת לידה, השתייכות קבוצתית, שכבת גיל אליה הוכשר המורה בתעודת ההוראה, תחום ההוראה אליו הוכשר המורה, וותק בהוראה.
- 2) פרטים לגבי בית הספר בו התקיימה ההתמחות כגון המקצועות אותם לימד המורה בשנה זו, היקף עבודתו בשנה זו והגורם ממנו קיבל את המשכורת.
- 3) תהליך הקליטה בבית הספר – האופן שבו מצא המתמחה את בית הספר, באיזה מידה היה שבע רצון מבית הספר אותו מצא, תהליך ההתקשרות עם בית הספר והשלבים שעבר על מנת להתקבל לבית הספר, המועד בו התראיין לעבודה לבית הספר והאופן שבו התנהל תהליך הקליטה לבית הספר.
- 4) המורה החונך – האם מונה מורה חונך בתחילת השנה, מקצועות הלימוד שלימד המורה החונך, תדירות הקשר עם המורה החונך לאורך השנה, התמיכה שקיבל המורה החדש מהחונך.
- 5) גורמי תמיכה בבית הספר – מידת התמיכה שקיבל המורה החדש מההנהלה, עמיתים וגורמים נוספים בבית הספר בהיבט הארגוני, מקצועי ואישי, משוב לעבודתו, מידת שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר ושתי שאלות פתוחות לגבי הדברים המשמעותיים ביותר שבית הספר עשה כדי לסייע למורה החדש בקליטה והיבטים שיש לשפר בהקשר זה.
- 6) בתום תקופת ההתמחות – האם המורה המשיך ללמד במערכת החינוך בשנה שלאחר ההתמחות והאם המשיך ללמד באותו בית ספר בו עשה את שנת ההתמחות?

משתנים

במהלך ניתוח הנתונים נבנו מספר משתנים, להלן פירוט :

1. תפיסת הגורמים להצלחה בשנת ההתמחות : תפיסת המורה החדש את ההיבטים אשר קשורים לתחושת הצלחה בשנת ההתמחות נמדדה באמצעות 20 היגדים אשר נמדדו בסולם ליקארט בין

1 (במידה מעטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד). ההיגדים מייצגים את תפיסת הגורמים להצלחה בשנת ההתמחות בשלושה היבטים: ארגוני, פרופסיונאלי ורגשי, לפי הפירוט הבא:

במישר הארגוני – כולל 5 היגדים: 'סיוע אדמיניסטרטיבי שקיבלתי מבית הספר', 'מקום שקט ונוח לפגישות עם המורה החונך', 'הכיתות אליהן שובצתי, 'היכרות עם התרבות הארגונית של בית הספר, הנהלים והשגרות' וכן 'היכרות עם הציפיות של הממונים עליי בבית הספר' ($\alpha=.88$).

במישור הפרופסיונאלי – כולל 6 היגדים: 'הלימה בין מקצוע ההוראה שלי לזה של המורה החונך/ת', 'המשוב שקיבלתי מהמורה החונך/ת', 'קיבלתי מקום לבטא את היכולות והכישורים שלי', 'עמיתי להוראה חלקו איתי מניסיונם המקצועי בנושאים שונים', 'צוות המורים שיתף אותי בחומרי למידה והערכה' וכן 'עבודה בצוות עם מורים אחרים בבית הספר' ($\alpha=.88$).

במישור הרגשי – כולל 9 היגדים: 'זמינות, נגישות והיענות של המורה החונך/ת שלי, 'התאמה בין-אישית ביני לבין המורה החונך', 'יחס מקבל, מעודד ומעריך מהמורה החונך/ת', 'מדיניות של דלת פתוחה להנהלת בית הספר', 'סיוע וגב של הנהלת בית הספר בעת בעיות מול תלמידים', 'סיוע וגב של הנהלת בית הספר בעת בעיות מול הורים', 'אווירה חמה ופתוחה למתמחים בחדר מורים', 'תמיכה רגשית ועידוד ממורים אחרים' וכן 'קשרים חברתיים עם מורים בבית הספר' ($\alpha=.93$).

ניתוח הנתונים

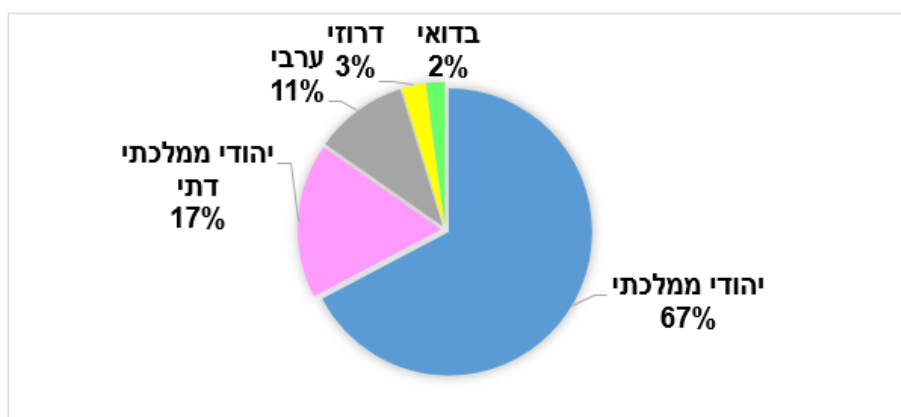
ניתוח הנתונים נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל בדיקת התפלגויות ומדדי המרכז והפיזור של משתני המחקר. הניתוח ההיסקי כלל בדיקת התפלגויות משותפות (מבחני χ^2), והשוואות ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים). בנוסף, נבדק הקשר בין המשתנים באמצעות שלושה מודלים של רגרסיה: 1. מודל של רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות הרצון בשנת ההתמחות, 2. מודל של רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות במערכת החינוך בתום תקופת ההתמחות, וכן – 3. מודל של רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות בבית הספר בו נערכה ההתמחות בתום תקופה זו.

ממצאים

שנת ההתמחות

המורים החדשים שהשתתפו במחקר לימדו בשנת ההתמחות במגוון בתי ספר במערכת החינוך בישראל. בשלב ראשון נציג פרטים אדמיניסטרטיביים הקשורים לשנה זו.

מגזר חינוכי: מרבית המשתתפים במחקר (2,291 מורים, 84.5%) לימדו במוסדות חינוכיים השייכים למגזר היהודי, וחלק קטן יותר (419 מורים, 15.5%) לימדו במוסדות חינוך השייכים למגזר הערבי. במגזר היהודי קיימת חלוקה בין בתי ספר ממלכתיים (1,820 מורים, שהם 67.3% מהמדגם הכללי) לבין בתי ספר ממלכתיים דתיים (471 מורים, 17.4% מהמדגם הכללי). במגזר הערבי קיימת אבחנה בין בתי ספר ערביים (287 מורים, שהם 10.5% מכלל המדגם), בתי ספר דרוזים (73 מורים, 2.7% מכלל המדגם) ובתי ספר בדואיים (58 מורים, שהם 2.1% מכלל המדגם). התפלגות המורים בבתי הספר לפי מגזר חינוכי מוצגת בתרשים ג1.



תרשים ג1: התפלגות המורים החדשים המשתתפים במחקר לפי המגזר החינוכי

שלב חינוכי: כ- 1,294 מורים חדשים שהשתתפו במחקר (45.1% מהמדגם) לימדו בשנת ההתמחות בבתי הספר היסודיים, ו- 1,405 מורים חדשים (51.8% מכלל המדגם) לימדו בבתי הספר העל-יסודיים. בנוסף להם, 11 משתתפים רכשו את השכלתם בחינוך היסודי, אך בפועל לימדו בשנת ההתמחות בגני הילדים. ראוי לציין כי בקרב המורים המלמדים בחינוך היסודי קיימת שכיחות גבוהה יחסית לבוגרי תכניות התואר הראשון בהוראה (60.3% לעומת 44.2% בבתי הספר העל יסודיים), ואילו בחינוך העל יסודי שיעור

בוגרי תכניות הסבת האקדמאים גבוה יותר (55.8%, לעומת 39.7% מהמורים המלמדים בבתי הספר היסודיים).

היקף משרה: קרוב למחצית מקרב המורים החדשים שהשתתפו במחקר (49.6%) הועסקו בהיקף משרה מעל 75%. שיעור נמוך יחסית (20.1%) הועסקו בהיקף המשרה המינימלי - שליש משרה אך כשליש (33.6%) עובדים בהיקף משרה הנמוך מחמישים אחוז. לוח ג1 מציג את ההבדלים בין המורים החדשים בהקשר זה לפי מגזר חינוכי. הממצאים בלוח מלמדים כי במגזר היהודי ממלכתי כמחצית (56.8%) מהמורים החדשים מועסקים בהיקף משרה גבוה (מעל 76% משרה). במגזר היהודי ממלכתי דתי שיעור זה נמוך יותר (33.1%). במגזר הבדואי שיעור המורים החדשים המועסקים בהיקף משרה דומה למגזר הממלכתי יהודי הוא גבוה במיוחד, קרוב ל-80%. במגזר הערבי ובמגזר הדרוזי התמונה הפוכה, כשליש מהמורים החדשים בלבד מלמדים בהיקף משרה גבוה. קרוב למחצית מהם (42.4% במגזר הערבי ו-52.1% במגזר הדרוזי) מועסקים במערכת החינוך בהיקף המינימלי בלבד – שליש משרה. מגמות אלו מבטאות את הביקוש וההיצע של מורים בבתי הספר השייכים למגזרים השונים.

לוח ג1: היקף משרה - לפי מגזר חינוכי

χ^2	ערבי		יהודי		סה"כ		
	בדואי	דרוזי	ערבי	ממלכתי דתי	ממלכתי		
	8.6%	52.1%	42.4%	27.0%	13.8%	20.1%	33%
269.42***	3.4%	12.3%	12.8%	18.9%	12.4%	13.5%	50%-33%
	8.6%	12.3%	13.2%	21.0%	16.9%	17.0%	75%-50%
	79.3%	23.3%	31.6%	33.1%	56.8%	49.3%	מעל 76%
	58	73	288	471	1820	2710	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

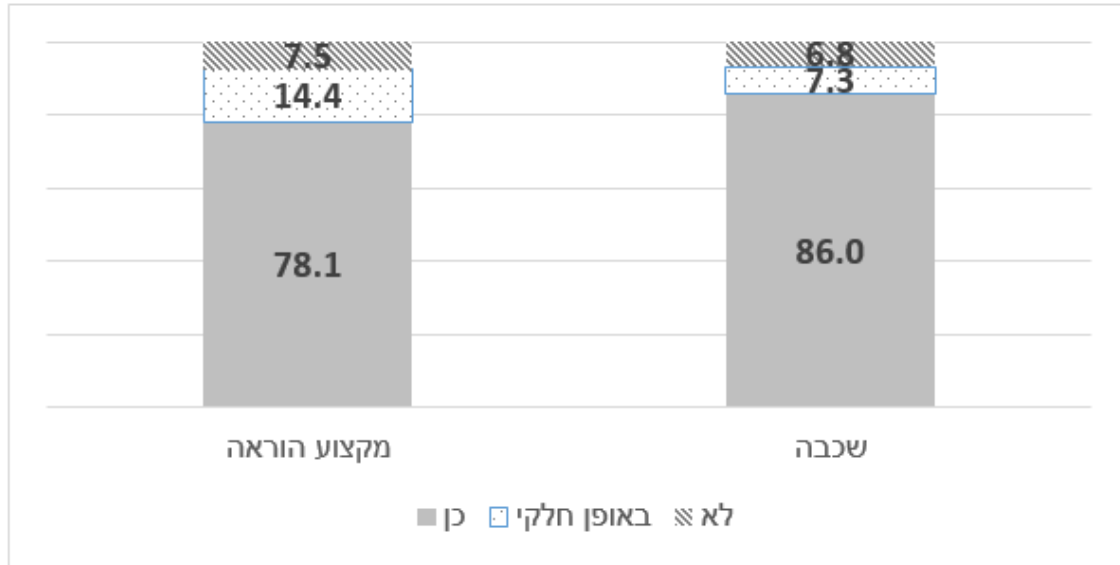
מסגרת ההכשרה: 1,393 משתתפים (51.4%) רכשו את השכלתם בתחום ההוראה בתכניות התואר הראשון (B.Ed.), ו-1,245 משתתפים (47.4%) רכשו את השכלתם בתכניות ההסבה להוראה לאקדמאיים. יתר 32 המשתתפים (1.2%) לא דיווחו על מסגרת הכשרתם.

כעת נבקש לבחון באיזו מידה קיימת הלימה בין ההכשרה להוראה והכניסה למקצוע בשני

היבטים מרכזיים: שכבת הגיל ומקצוע ההוראה.

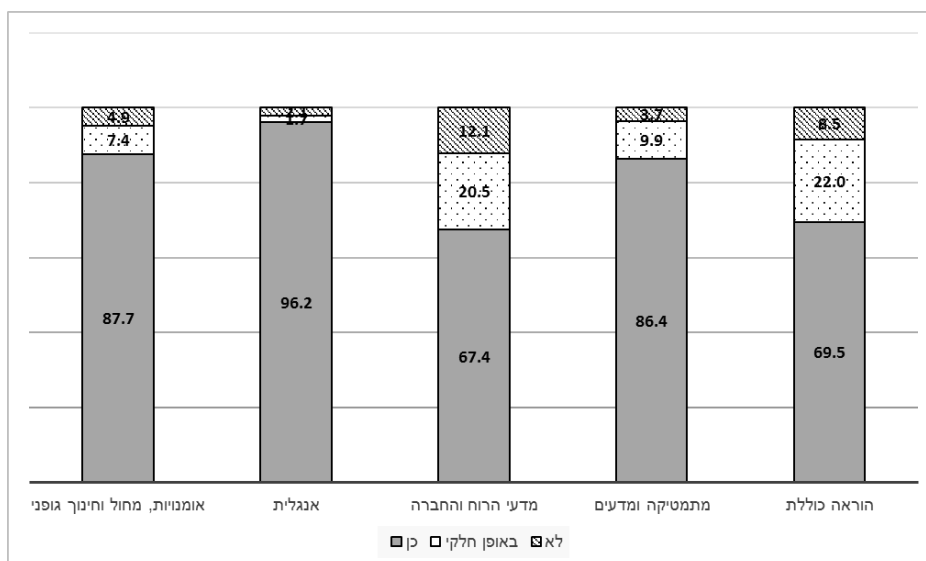
בין ההכשרה להתמחות: הלימה בין שכבת הגיל ומקצוע ההוראה

תרשים ג2 מציג את תשובות המשתתפים בנוגע להלימה בין שכבת הגיל והמקצוע אותם הוכשרו ללמד לבין העסקתם בפועל בשנת ההתמחות. כפי שניתן להבחין בתרשים, מרבית המורים החדשים לימדו בשנת ההתמחות בבתי ספר ההולמים את שכבת הגיל ותחום ההוראה בהם רכשו הכשרה.



תרשים ג2: הלימה בין ההכשרה להוראה להעסקה בשנת ההתמחות (באחוזים)

מרבית המורים שרכשו הכשרה בהוראת המתמטיקה (86.4%), האנגלית (96.2%) והאמנויות, מחול וחינוך גופני (87.7%), דיווחו שהם אכן לימדו תחומים אלו במהלך שנת ההתמחות. שיעורים נמוכים יותר נמצאו בקרב המורים שרכשו הכשרה בהוראה כוללת (69.5%) ובהוראת מדעי הרוח והחברה (67.4%). כשליש מהמורים שרכשו השכלה בתחומים הללו לימדו באופן חלקי או כלל לא לימדו את תחום הדעת אותו הוכשרו ללמד. הממצאים מוצגים בתרשים ג3.



תרשים ג3: הלימה בין המקצוע הנרכש בהכשרה למקצוע ההוראה בשנת ההתמחות (באחוזים)

לוח ג2 מציג את ההבדלים בהקשר זה בין המגזרים השונים. הנתונים מלמדים שבבתי הספר במגזר הערבי קיימת הלימה רבה יותר בין מקצוע ההוראה הנרכש למקצוע ההוראה אותו מלמד המורה החדש בפועל בשנת ההתמחות מאשר בבתי הספר במגזר היהודי.

לוח ג2: הלימה בין הכשרה להוראה - לפי מגזר חינוכי

$\chi^2(p)$	ערבי	יהודי	
10.33***	83.1%	77.3%	כן
	9.3%	15.3%	חלקי
	7.6%	7.5%	לא
10.01	85.2%	86.1%	כן
	6.9%	7.3%	חלקי
	7.9%	6.6%	לא
	419	2291	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

בניתוח נוסף אשר אינו מוצג במסגרת זו נמצא כי במגזר היהודי ממלכתי דתי קיימת הלימה נמוכה יותר בין ההכשרה לעבודה בשטח לעומת המגזר היהודי ממלכתי. כך לדוגמא, בקרב 70.3% מהמשתתפים המלמדים בבתי ספר במגזר הממלכתי דתי קיימת התאמה בין מקצוע ההכשרה ומקצוע ההוראה לעומת 79.1% במגזר הממלכתי. ביחס לשכבת הגיל התוצאות הן 81.5% התאמה במגזר הממלכתי דתי לעומת 87.4% במגזר הממלכתי. לא נמצאו הבדלים בתוך המגזר הערבי בהקשר זה.

לוח ג3 מתייחס להלימה בין מקצוע ההוראה ושכבת הגיל בין ההכשרה להוראה בפועל לפי השלב החינוכי בו מלמדים המתמחים. כפי שניתן לראות בשלב העל היסודי קיימת הלימה רבה יותר מאשר בשלב היסודי. בשלב היסודי כשליש מהמורים החדשים דיווחו שלא עסקו בהוראת המקצוע שרכשו בתהליך הכשרתם באופן מלא, 17.9% מהם לימדו את מקצוע ההוראה אליו הוכשרו באופן חלקי ו- 9.5% מהם לא לימדו אותו כלל. זאת, לעומת שעורים נמוכים יותר בחינוך העל יסודי. בחינוך העל יסודי 8.3% מהמורים שהשתתפו במחקר דיווחו שלימדו את המקצוע אליו הוכשרו באופן חלקי ו- 10.4% לא לימדו אותו כלל.

לוח ג3: הלימה בין הכשרה להוראה - לפי שלב חינוכי

$\chi^2(p)$	על יסודי	יסודי		
	83.3%	72.6%	כן	
45.28***	11.0%	17.9%	חלקי	מקצוע ההוראה
	5.7%	9.5%	לא	
	90.6%	81.3%	כן	
65.76***	6.3%	8.3%	חלקי	שכבת הגיל
	3.1%	10.4%	לא	
	1405	1294	N	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

לוח ג4 מתייחס להלימה בין מקצוע ההוראה ושכבת הגיל לפי מסגרת ההכשרה. ההכשרה להוראה, כאמור, מתקיימת בשתי מסגרות מרכזיות: 1. לימודי תואר ראשון (B.Ed.), ו- 2. הכשרת אקדמאיים להוראה במגוון תכניות הסבה, ביניהם גם תכנית M. Teach (תואר שני בהוראה). הממצאים בלוח מלמדים כי מורים שלמדו בתכניות הכשרת האקדמאיים נוטים במידה רבה יותר מעמיתיהם שרכשו

את השכלתם בתכניות התואר הראשון בהוראה ללמד את מקצוע ההוראה בו התמחו בתהליך ההכשרה.
 ביחס לשכבת הגיל, לא קיימים הבדלים בין שתי מסגרות ההכשרה.

לוח ג4: הלימה בין הכשרה להוראה - לפי מסגרת ההכשרה

$\chi^2(p)$	הכשרת אקדמאיים	תואר ראשון בהוראה		
	80.8%	75.5%	כן	
12.79**	12.0%	16.7%	חלקי	מקצוע ההוראה
	7.2%	7.8%	לא	
	86.8%	85.4%	כן	
4.86	6.2%	8.3%	חלקי	שכבת הגיל
	7.2%	6.3%	לא	
	1285	1393		N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הקבלה לבית הספר בשנת ההתמחות

הצעד הראשון בתהליך הכניסה להוראה הוא מציאת בית ספר לשנת ההתמחות. מרבית המורים החדשים שהשתתפו במחקר (69.9%) ציינו כי בחרו בבית הספר לשנת ההתמחות לאחר חיפוש עצמי, תוך כדי היעזרות בהמלצות, אתרי אינטרנט וכדומה. מעט מורים ציינו כי הם השתתפו בבית ספר זה בהתנסות מעשית במסגרת לימודיהם האקדמיים (11.5%) או שהפנו אותם לבית הספר על ידי גורמים מוסמכים במכללה או באוניברסיטה (7.7%). חלקם אף ציינו כי הם לימדו בבית ספר זה טרם הצטרפו ללימודי הוראה (11.2%).

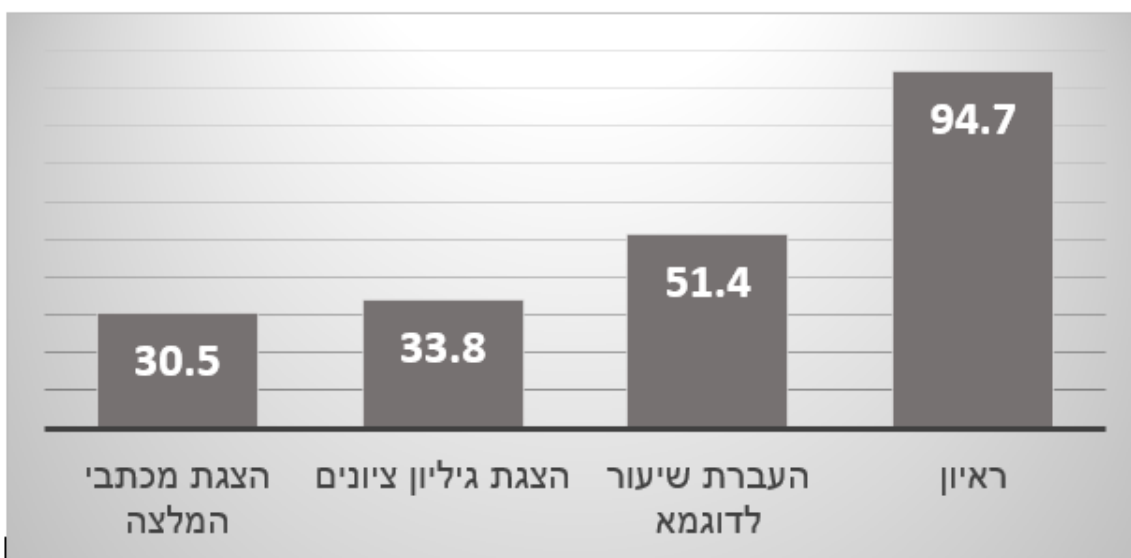
רוב המורים הביעו שביעות רצון מבית הספר (72.4%) בו הם ביצעו את שנת ההתמחות. כרבע מהם טענו שנאלצו להתפשר בבחירה זו (26.9%). לוח 5 מלמד כי שיעור גבוה מקרב המורים שבחרו את בית הספר מתוך היכרות טרם לימודיהם (90%) או מתוך השתתפות בהתנסות המעשית (85%) הביעו רמת שביעות רצון מבית הספר. בניגוד לכך, שיעור לא מבוטל מקרב המורים שהשתלבו בבית הספר באמצעות הפניית גורמים במכללה (28%) או בחיפוש עצמי (31%) טענו כי נאלצו להתפשר בבחירה של בית הספר. ניכר כי היכרות מוקדמת עם בית הספר קשורה בשביעות הרצון מההשתלבות בו.

לוח 5: הבדלים בין מורים שבעי רצון מבית הספר למורים שנאלצו להתפשר לגבי אופן מציאת בית ספר להתמחות

$\chi^2(p)$	נאלצו להתפשר	שבעי רצון	
84.26***	10.0%	90.0%	עבודה בבית הספר בטרם שנת ההתמחות (n=301)
	14.8%	85.2%	השתתפות בהתנסות מעשית בבית הספר (n=310)
	28.8%	71.2%	הפנייה לבית הספר ע"י המכללה (n=208)
	31.2%	68.8%	חיפוש עצמי (n=1,867)
	721	1962	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

תהליך הקבלה לבית הספר כולל ארבעה מרכיבים עיקריים: ראיון אישי, הצגת גיליון ציונים, המצאת מכתבי המלצה והעברת שיעור לדוגמא. תרשים 4 מציג את תשובות המשתתפים לגבי שכיחות המרכיבים השונים בתהליך הקבלה שלהם לבתי הספר.



תרשים 4: שכיחות המרכיבים שונים בתהליך הקליטה לבית הספר (באחוזים)

כפי שניתן לראות מהתרשים, המרכיב הרווח ביותר בתהליך הקבלה לבית הספר הינו הריאיון, 94.7% מהמורים החדשים שהשתתפו במחקר דיווחו כי הם התראיינו במסגרת הקבלה לבית הספר. ברוב המקרים (94.2%) מנהל בית הספר ערך את הריאיון. בחלק לא מבוטל של הראיונות (51%) השתתף גם הרכז הרלוונטי (מקצוע/שכבה/פדגוגי). יועץ/ת בית הספר השתתפו בריאיון במידה נמוכה (11.6%). לרוב (57.6%) הריאיון בוצע על ידי גורם אחד מצוות בית הספר. הראיונות התקיימו בדרך כלל (73.7%) מספר חודשים לפני תחילת שנת הלימודים או במהלך החופש הגדול.

מרכיב נוסף משמעותי בתהליך הקבלה הוא העברת שיעור לדוגמא, כמחצית מהמורים שהשתתפו במחקר דיווחו כי התבקשו להעביר שיעור כזה. כשליש אף ציינו כי שהתבקשו להציג גיליון ציונים ו/או מכתבי המלצה. תהליך הקבלה של כ- 40% מהמורים כלל שני מרכיבים, בקרב 27% נוספים התקיימו 3 עד 4 מרכיבים בתהליך זה.

לוח מספר 6 מציג את ההבדלים בין המורים בחינוך היסודי והמורים בחינוך העל יסודי בשכיחות ארבעת המרכיבים הללו בתהליך הקבלה לבית הספר. הממצאים מלמדים שההבדלים בין שלב החינוך היסודי לשלב החינוך העל יסודי מודגש ביחס להעברת שיעור לדוגמא. בבתי הספר העל יסודיים שכיחות השימוש במרכיב זה בתהליך הקבלה של המורים החדשים היה גבוה יותר לעומת בתי הספר היסודיים. ביתר המרכיבים לא נמצאו הבדלים בין בתי הספר.

לוח 6: שכיחות מרכיבים שונים בתהליך הקבלה לבית הספר - לפי שלב חינוכי

$\chi^2(p)$	על יסודי	יסודי	
1.39	95.2%	94.2%	ריאיון
1.44	34.9%	32.6%	הצגת גיליון ציונים
.58	31.3%	29.9%	הצגת מכתבי המלצה
10.38***	54.7%	48.3%	העברת שיעור לדוגמא
	1405	1294	N

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

לוח 7 מצג את ההבדלים בהקשר זה לפי המגזר החינוכי. הממצאים מצביעים כי ביצוע ראיון במסגרת תהליך הקבלה שכיח בשני המגזרים החינוכיים, אם כי הוא שכיח יותר במגזר היהודי. הצגת גיליון ציוניים שכיחה במידה ניכרת במגזר הערבי. הצגת מכתבי המלצה שכיחה במידה רבה יותר גם כן במגזר הערבי. קרוב למחצית מקרב המורים שהשתתפו במחקר בשני המגזרים מדווחים כי במסגרת תהליך הקבלה לבתי הספר הם התבקשו להעביר שיעור לדוגמא.

לוח 7: שכיחות מרכיבים שונים בתהליך הקבלה - לפי מגזר חינוכי

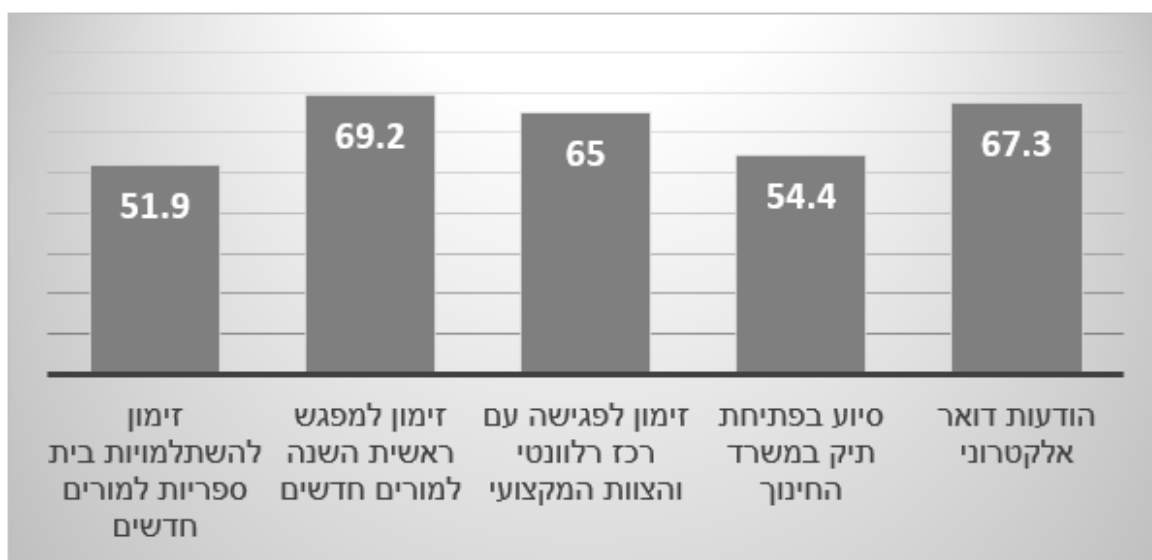
$\chi^2(p)$	ערבי	יהודי	
27.12***	89.4%	95.7%	ריאיון
155.10***	60.6%	28.6%	הצגת גיליון ציונים
10.24***	37.3%	29.2%	הצגת מכתבי המלצה
.001	51.3%	51.4%	העברת שיעור לדוגמא
	419	2291	N

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

בניתוח נוסף אשר אינו מוצג במסגרת זו, נמצא כי בתוך המגזר היהודי ממלכתי קיימת שכיחות גבוהה יותר של בקשה להציג גיליונות ציונים (30.7%) ולהעביר שיעור (52.9%) לעומת המגזר הממלכתי

דתי (20.7% ו- 45.8%, בהתאמה). בתוך המגזר הערבי, בבתי הספר הבדואים המורים החדשים התבקשו במידה רבה יותר משני תתי המגזרים האחרים להשתתף בריאיון אישי (96.5% לעומת 88.1% במגזר הערבי ו- 89% במגזר הדרוזי) להציג גיליון ציונים (76.8% לעומת 59.3% במגזר הערבי ו- 52.9% במגזר הדרוזי) ומכתבי המלצה (41.1% לעומת 38.6% במגזר הערבי ו- 29% במגזר הדרוזי). ביחס להעברת שיעור התמונה הפוכה. במגזר הבדואי המורים התבקשו במידה נמוכה יותר לשני המגזרים האחרים להעביר שיעור לדוגמא (43.6% לעומת 53.9% במגזר הערבי ו- 47.1% במגזר הדרוזי).

לאחר קבלת תשובה חיובית מבית הספר החל תהליך ההתקשרות עם המורה החדש. במסגרת זו מורים רבים החלו לקבל הודעות דואר שוטפות מבית הספר (67.3%), סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך (54.4%), זימון לפגישה עם הרכז הרלוונטי והצוות המקצועי (65%), זימון למפגש תחילת שנה עם מורים חדשים (69.2%) וזימון למערך השתלמויות בית ספריות המיועדות למורים חדשים (51.9%). מזכרים אלו מתווים את התקשורת בין בית הספר למורה החדש כבר לאחר תהליך הקבלה לעבודה. בסה"כ, כ- 42% מהמורים החדשים שהשתתפו במחקר זכו לאחר קבלתם לעבודה לקבל 3 עד 5 מזכרים כאלו. תרשים ג5 מסכם את הממצאים.



תרשים ג5 : סוגי התקשרות עם בית הספר לאחר הקבלה למוסד (באחוזים)

ההבדלים בהקשר זה בין מורים המלמדים בבתי הספר היסודיים למורים המלמדים בבתי הספר העל יסודיים מוצגים בלוח מספר 8. הממצאים בלוח מלמדים כי המורים המלמדים בחינוך העל יסודי הוזמנו בשיעורים גבוהים יותר מעמיתיהם המלמדים בחינוך היסודי לפגישה עם רכז רלוונטי והצוות המקצועי, למפגש ראשית השנה של מורים חדשים ולהשתלמויות בית ספריות עם מורים חדשים. ביחס לקבלת הודעות דואר אלקטרוני וסיוע בפתיחת תיק מיד לאחר הקבלה לעבודה בבית הספר לא נמצאו הבדלים בקרב המורים לפי שלב חינוך.

לוח 8: שכיחות סוגי ההתקשרות עם המורים החדשים לאחר הקבלה לבית הספר - לפי שלב חינוכי

$\chi^2(p)$	על יסודי	יסודי	
.38	66.5%	68.1%	הודעות דואר אלקטרוני
.21	54.9%	54.0%	סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך
69.71***	72.4%	56.8%	זימון לפגישה עם רכז רלוונטי ועם הצוות המקצועי
79.97***	77.0%	60.9%	זימון למפגש ראשית השנה עם מורים חדשים
26.99***	56.8%	46.5%	זימון להשתלמויות בית ספריות עם מורים חדשים
	1405	1294	N

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

בהקשר של המגזר החינוכי, הרי שלוח 9 מלמד כי לאחר הקבלה לבית הספר במגזר היהודי קיימת נטייה גבוהה יותר לשלוח למורה החדש שזה עתה הצטרף לסגל בית הספר הודעות דואר אלקטרוני ביחס למגזר הערבי. סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך כמו גם זימון לפגישה עם הצוות המקצועי דומיננטיים יותר במגזר הערבי. הזמנת המורה החדש ליום מפגש עם המורים החדשים בבית הספר דומיננטית יותר במגזר היהודי. ביחס לזימון להשתלמויות בית ספריות לא נמצאו הבדלים בן שני המגזרים.

לוח 9ג: שכיחות סוגי ההתקשרות עם המורים החדשים לאחר הקבלה לבית הספר - לפי מגזר חינוכי

$\chi^2(p)$	ערבי	יהודי	
41.97***	59.9%	62.7%	הודעות דואר אלקטרוני
31.98***	67.7%	52.1%	סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך
28.85***	76.9%	62.9%	זימון לפגישה עם רכז רלוונטי ועם הצוות המקצועי
33.87***	56.5%	71.4%	זימון למפגש ראשית השנה עם מורים חדשים
2.66	48.0%	52.6%	זימון להשתלמויות בית ספריות עם מורים חדשים
	419	2291	N

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

חשוב לציין כי בניתוח נוסף אשר אינו מוצג במסגרת זו, עולה כי בתי הספר הממלכתיים יהודים נוטים להשתמש בכל אפשרויות תקשורת אלה יותר מאשר בתי הספר הממלכתיים דתיים (העברת דואר אלקטרוני: 70.2% לעומת 68% בהתאמה, סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך: 53.8% לעומת 45.6% בהתאמה, זימון לפגישה עם רכז רלוונטי וצוות מקצועי: 65.3% לעומת 53.8% בהתאמה, זימון למפגש ראשית שנה עם מורים חדשים: 76.5% לעומת 52.1% בהתאמה ו- זימון להשתלמויות בית ספריות: 55.9% לעומת 39.8% בהתאמה). בתוך המגזר הערבי, הרי שבבתי הספר הבדואים ניכר שימוש ברוב המרכיבים הללו יותר מאשר בשני תת המגזרים הערביים האחרים (העברת דואר אלקטרוני: 62.3% לעומת 51.2% במגזר הערבי ו- 52.1% במגזר הדרוזי, סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך: 75.5% לעומת 67.8% במגזר הערבי ו- 61.4% במגזר הדרוזי, זימון למפגש ראשית שנה עם מורים חדשים: 62.35% לעומת 54.7% במגזר הערבי ו- 59.2% במגזר הדרוזי). בשני המרכיבים האחרים נערך שימוש מצומצם יותר במגזר הבדואי (זימון לפגישה עם רכז רלוונטי וצוות מקצועי: 69.8% לעומת 77.9% במגזר הערבי ו- 78.6% במגזר הדרוזי, ו- זימון להשתלמויות בית ספריות: 43.1% לעומת 47.5% במגזר הערבי ו- 53.5% במגזר הדרוזי).

תמיכה בשנת ההתמחות

המשענת התומכת המרכזית העומדת לרשות המורה החדש הוא המורה החונך. מרבית המשתתפים במחקר (87.3%) דיווחו כי מונה להם מורה חונך מיד עם תחילת שנת הלימודים. ברוב המקרים (75%) תחומי ההוראה של המורה החונך היו דומים לאלו של המורה החדש. באופן כללי, תמיכתו של המורה החונך ניכרת במספר ממדים. לוח ג10 מציג את תפיסת המורים החדשים אודות התמיכה שזכה לה מן החונך.

הנתונים בלוח מלמדים כי המורים החדשים מדרגים את תמיכת המורה החונך בתהליך הקליטה שלהם בבית הספר ברמה בינונית. בהקשר זה בולטת התחושה של רבים מהם כי הם זכו לתמיכה מקצועית ורגשית ברמה יחסית גבוהה. התמיכה הארגונית דורגה ברמה בינונית בלבד.

לוח ג10: ממדי התמיכה של המורה החונך

ממוצע	ס.ת.	% במידה רבה עד רבה מאוד	
3.78	1.33	65.3%	תמיכה מקצועית
3.68	1.39	62.9%	תמיכה רגשית
3.40	1.44	52.8%	תמיכה ארגונית
3.59	1.27	56.9%	תמיכת החונך - כללי

בהקשר זה ניתן לראות כי לא קיימים הבדלים בתפיסת התמיכה של המורה החונך בין מורים המלמדים בחינוך היסודי לעמיתיהם המלמדים בחינוך העל יסודי (לוח ג11).

לוח ג11: ממדי התמיכה של המורה החונך - לפי שלב חינוכי (סטיות תקן בסוגריים)

t(p)	על יסודי	יסודי	
.24	3.77 (1.33)	3.79 (1.33)	תמיכה מקצועית
1.28	3.64 (1.41)	3.71 (1.38)	תמיכה רגשית
1.13	3.37 (1.44)	3.43 (1.45)	תמיכה ארגונית
.96	3.57 (1.27)	3.62 (1.28)	תמיכת החונך - כללי
	1405	1294	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

בנוגע למגזר החינוכי, הממצאים בלוח ג12 מלמדים כי באופן כללי, מורים המלמדים במגזרים הערביים (ערבי, דרוזי ובדואי) מדווחים על רמה גבוהה יותר של תמיכה מצד המורה החונך. הבדלים אלו בולטים בכל סוגי התמיכה. לא נמצאו הבדלים בין תת המזרים השונים בכל קבוצה.

לוח ג12: ממדי התמיכה של המורה החונך - לפי מגזר חינוכי (סטיות תקן בסוגריים)

t(p)	ערבי	יהודי	
2.26*	3.92 (1.19)	3.76 (1.35)	תמיכה מקצועית
3.03**	3.87 (1.19)	3.64 (1.43)	תמיכה רגשית
5.10***	3.73 (1.23)	3.34 (1.47)	תמיכה ארגונית
4.06***	3.83 (1.14)	3.55 (1.29)	תמיכת החונך - כללי
	419	2291	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

כעת נבקש לבחון את ההבדלים בתפיסת המורים החדשים את התמיכה של החונך בהתאם להלימה בין השניים בהוראת תחום הדעת. הממצאים מוצגים בלוח מספר ג13.

הממצאים בלוח מצביעים על כך שמורים חדשים המלמדים תחום דעת דומה לזה של מוריהם החונכים תופסים את תמיכת האחרונים בתהליך הקליטה שלהם בבית הספר ברמה גבוהה ביחס לעמיתיהם המלמדים בבית הספר תחומי דעת שונים מאלו שמלמד המורה החונך. בולט במיוחד הפער בין שתי הקבוצות בתמיכה המקצועית. זו נתפסת בעיני המורים המלמדים תחום דעת דומה לזה של המורה החונך ברמה גבוהה באופן משמעותי מהערכתם של המורים החדשים אר מלמדים תחומי דעת שונים מאלו המלמדים חונכיהם.

לוח ג13: ממדי התמיכה של המורה החונך - לפי התאמה בתחום ההוראה (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	תחום הוראה שונה	תחום הוראה דומה	
16.27***	3.08 (1.49)	4.01 (1.20)	תמיכה מקצועית
8.36***	3.29 (1.49)	3.81 (1.34)	תמיכה רגשית
8.84***	2.97 (1.48)	3.54 (1.40)	תמיכה ארגונית
11.71***	3.10 (1.32)	3.75 (1.21)	תמיכת החונך - כללי
	(25%) 661	(75%) 2032	(2693) N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

דרכי התקשורת בין המורים החדשים למורים החונכים מסוכמים בלוח ג14. כפי שניתן לראות, פגישות פנים אל פנים הן אמצעי תקשורת רווח בקרב מהמשתתפים, 68% מהם דיווחו על קיומם של מפגשים כאלו במידה רבה עד רבה מאוד. שיחות טלפון ושימוש בדואר אלקטרוני או הודעות SMS גם כן מאפיינים את התקשורת בין המורים החדשים והמורים החונכים, אם כי במידה נמוכה יותר. פחות ממחצית מהמשתתפים דרגו את השימוש באמצעים אלו בתדירות גבוהה עד גבוהה מאוד.

לוח ג14: דרכי תקשורת עם המורה החונך

ממוצע	ס.ת.	% במידה רבה עד רבה מאוד	
פגישות פנים אל פנים	3.84	1.26	68.1
שיחות טלפוניות	3.29	1.39	43.2
דואר אלקטרוני/SMS	3.28	1.42	48.7

פרט למורה החונך, עומדים בפני המורים החדשים גורמים נוספים לקבלת תמיכה, ביניהם: מנהל או סגן מנהל בית הספר, יועצת בית הספר, רכזי המקצועות, בעלי תפקיד אחרים בצוות וכן מורים אחרים בצוות בית הספר. לוח ג12 מציג את המידה בה המורים החדשים דיווחו על תחושה נוחה לפנות לגורמים אלו למתן עזרה.

לוח ג15: סיוע מצד גורמים בבית הספר

ממוצע	ס.ת.	% במידה רבה עד רבה מאוד	
מורה חונך	4.03	1.21	74.0%
מנהל או סגן בית ספר	3.48	1.32	54.0%
יועצת בית ספר	3.37	1.41	52.0%
רכזי מקצוע	3.59	1.41	59.8%
מורים בצוות בית ספר	3.57	1.19	51.1%

הגורם המשמעותי ביותר עבור המורים החדשים, אליו הם מרגישים נוח לפנות לבקשת סיוע הוא המורה החונך. רכזי המקצוע נתפסים על ידם כגורם משמעותי לסיוע, 60% מקרב המשתתפים במחקר ציינו כי יפנו אל רכזי המקצוע לקבלת סיוע. גם מורים אחרים בבית הספר נתפסים כגורם חשוב לסיוע למורים החדשים. מנהל בית הספר או סגניו ויועצת בית הספר נתפסים כגורמים שנוח לפנות אליהם לקבלת סיוע ברמה בינונית בלבד.

כעת נבקש לבחון באיזו מידה קיימים הבדלים בהקשר זה לפי שלב חינוכי. הממצאים המוצגים בלוח ג16 מלמדים כי לא קיימים הבדלים בין המורים בבתי הספר היסודיים ובבתי הספר העל יסודיים

בקרבה והתמיכה של המורה החונך. המורים המלמדים בכלל בתי הספר חשים נוחות לפנות למורה החונך לבקשת סיוע ללא קשר לשלב החינוכי בו הם מלמדים.

לוח 16: סיוע מצד גורמים בבית הספר - לפי שלב חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	על יסודי	יסודי	
.55	4.04 (1.21)	4.02 (1.21)	מורה חונך
3.21***	3.40 (1.33)	3.56 (1.29)	מנהל או סגן בית ספר
2.36**	3.31 (1.41)	3.44 (1.41)	יועצת בית ספר
5.43***	3.73 (1.35)	3.43 (1.48)	רכזי מקצוע
2.31**	3.63 (1.14)	3.51 (1.24)	מורים בצוות בית ספר
	1405	1294	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ההבדלים בין המורים המלמדים בחינוך היסודי ובחינוך העל יסודי ניכרים בפנייה להנהלת בית הספר (מנהל בית הספר או סגניו), ליועצת, לרכזים ולמורים אחרים מצוות בית הספר. הממצאים מלמדים כי מורים בבתי הספר היסודיים חשים נוח יותר לפנות לסיוע למנהל בית הספר, לסגנים וליועצת בית הספר. המורים בבתי הספר העל יסודיים חשים נוחות לפנות דווקא לרכזי המקצוע ולמורים אחרים בבית הספר. הבדלים אלו הגיעו למובהקות סטטיסטית. יוצא אפוא, שבבתי הספר היסודיים מהמנהל והסגנים שלו מהווים רשת תמיכה למורה החדש, בעוד שבבתי הספר העל יסודיים, שהם לרוב גדולים יותר ובעלי מיקוד דיסציפלינרי רב יותר, מורים חדשים מוצאים משענת תומכת בשדרת הניהול בשלב הביניים.

משוב בשנת ההתמחות

במהלך שנת ההתמחות מתקיימים תצפיות של מורים ותיקים בשיעורים של המורים החדשים. המורים החדשים שהשתתפו במחקר מדווחים על 4.11 שיעורים במוצע במהלך שנה זו (ס.ת. 1.90) בהם נערכו תצפיות בכיתותיהם. 32 משתתפים (1.3% מתוך 2,528 מורים שענו על שאלה זו) דיווחו שלא התקיימה אף תצפית בכיתתם בתקופה זו. בניגוד אליהם, 156 מורים (6%) דיווחו כי נערכו תצפיות ב-10-8 שיעורים שלהם במהלך השנה. המורים טוענים שהם נתרמו במידה רבה מהצפייה בהם והמשוב שקיבלו בעקבות הצפייה (ממוצע: 3.85, ס.ת. 1.12), 68% מהמורים שהשתתפו במחקר ציינו כי נתרמו מתהליך הצפייה והמשוב במידה רבה עד רבה מאוד. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין בתי הספר היסודיים ובתי הספר העל יסודיים בהקשר זה (לוח ג7).

לוח ג7: משוב בשנת ההתמחות - לפי שלב חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	על יסודי	יסודי	
.67	4.09 (1.93)	4.14 (1.88)	מספר שיעורי צפייה
1.57	3.82 (1.10)	3.89 (1.13)	תרומת הצפייה והמשוב
	1405	1294	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

בניגוד לכך, הלימה במקצוע ההוראה בין החונך למורה החדש נמצא קשור למשוב בשנת ההתמחות (לוח ג8). מורים חדשים שיש הלימה בינם לבין החונך בתחום ההוראה זכו למספר שיעורי צפייה גבוהים יותר (4.21 לעומת 3.83 בקרב אלו שאין התאמה בתחום ההוראה בינם לבין החונך), והם חשו תרומה גבוהה יותר מתהליך הצפייה והמשוב (3.94, לעומת 3.56 בקרב אלו שאין התאמה בתחום ההוראה בינם לבין החונך).

לוח ג18: משוב בשנת ההתמחות - לפי הלימה בתחום ההוראה של החונך והמורה החדש עם (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	תחום הוראה שונה	תחום הוראה דומה	
4.23***	3.83 (1.98)	4.21 (1.87)	מספר שיעורי צפייה
7.76***	3.56 (1.22)	3.94 (1.07)	תרומת הצפייה והמשוב
	661	2032	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ביחס למגזר החינוכי, לוח ג19 מצביע על כך שבאופן כללי מורים המלמדים במגזר הערבי חוו מספר שיעורי צפייה גבוה יותר בממוצע מאשר המורים המלמדים במגזר היהודי, והם דיווחו על רמה גבוהה יותר של תרומה מתהליך הצפייה והמשוב. לא נצפו הבדלים משמעותיים בתוך כל מגזר.

לוח ג19: משוב בשנת ההתמחות - לפי מגזר חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	ערבי	יהודי	
4.62***	4.55 (2.16)	4.04 (1.85)	מספר שיעורי צפייה
6.91***	4.20 (.93)	3.79 (1.14)	תרומת הצפייה והמשוב
	419	2291	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

שביעות רצון של המורה החדש מתקופת ההתמחות

אחת השאלות המרכזיות בתהליך הכניסה להוראה היא: באיזו מידה תהליך הקליטה בבתי הספר הצליח? במחקר הנוכחי מידת ההצלחה של תהליך הקליטה בבתי הספר נמדדה מתוך הפרספקטיבה של המורה החדש. בשלב ראשון הוצגו בפני המורים החדשים 20 היגדים המתייחסים להצלחה של תכנית ההתמחות בשלושה מוקדים של תמיכה: במישור הארגוני, במישור המקצועי ובמישור הרגשי. לוח מספר ג20 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של ההיגדים השונים.

המורים החדשים שהשתתפו במחקר תולים את ההצלחה של שנת ההתמחות בהקשר הארגוני של בית הספר ברמה בינונית. כמחצית מהם דיווחו כי זמינות של מקום שקט ונוח לפגישות עם המורה החונך/ת, סיוע אדמיניסטרטיבי, שיבוץ בכיתות מתאימות, ההיכרות עם התרבות הארגונית של בית הספר, הנהלים והשגרות כמו גם עם הציפיות של הממונים יצרו תחושה של הצלחה עבורם בשנת הכניסה להוראה.

ההצלחה של שנת ההתמחות לתת מענה למורים החדשים במישור הפרופסיונאלי מודגשת ביחס להבניית תהליכי שיתוף מקצועיים בין המורים החדשים והעמיתים בבית הספר כמו גם בהזדמנות לבטא את היכולות והכישורים של הראשונים שזה עתה נכנסו לבית הספר. כשני שלישי מהמשתתפים במחקר ציינו היבט זה כמוקד לתפיסתם את ההצלחה של שנת ההתמחות. בנוסף לכך, גם המשוב שנערך על ידי המורה החונך ניכר כמוקד פרופסיונאלי להצלחת שנת ההתמחות. בסה"כ התמיכה הפרופסיונאלית תרמה להצלחת ההתמחות במידה בינונית עד רבה.

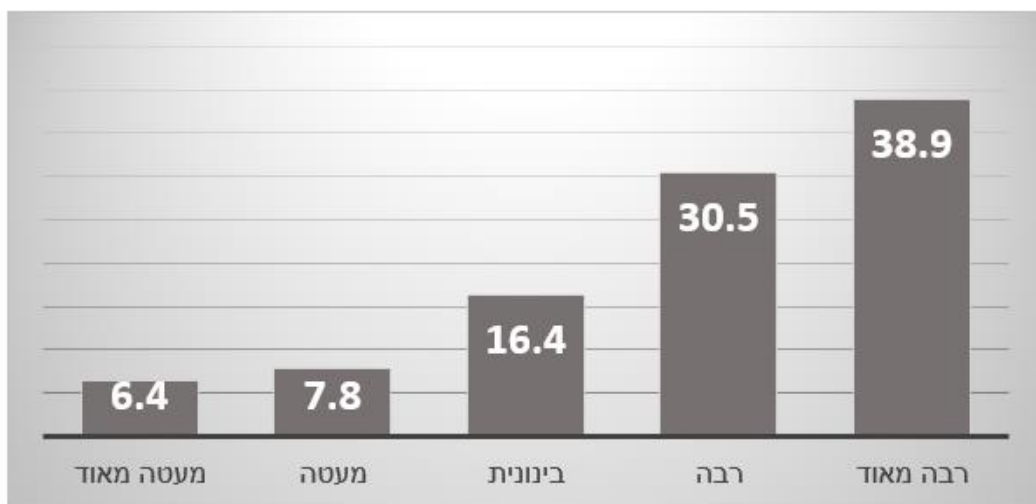
ולגבי המישור הרגשי, בהקשר זה בולטת התמיכה של החונך כמוקד להצלחה של שנת ההתמחות. עידוד ותמיכה ומצד המורה החונך דורג על ידי 70% מהמורים החדשים שהשתתפו במחקר כגורם שתמך בהצלחתה של שנת ההתמחות במידה רבה עד רבה מאוד. היבטים נוספים משמעותיים בהקשר הזה קשורים לתמיכה של עמיתים למקצוע, בין היתר על ידי הבניית אווירה פתוחה להכלה של המורים החדשים בחדר המורים, תמיכה רגשית ועידוד ממורים אחרים וקשרים חברים עם הקולגות במוסד החינוכי. כשני שלישי מהמשתתפים ציינו היבט זה כמשמעותי בבניית ההצלחה של שנת ההתמחות בבית הספר. גם הגיבוי והסיוע בהתמודדות מול תלמידים והורים הוגדרו על ידי המשתתפים כמוקד להצלחה של שנת ההתמחות. בסה"כ התמיכה הרגשית תרמה אף היא להצלחת ההתמחות במידה בינונית עד רבה. ככלל, התמיכה שזכו לה המורים החדשים במישורים השונים נתפסה על ידם ככזו שתרמה להצלחתה של שנת ההתמחות במידה בינונית.

לוח ג20 : תפיסת המתמחים את הגורמים שתורמו להצלחה בשנת ההתמחות

היבט	הגורמים להצלחה	ממוצע	ס.ת.	% במידה רבה עד רבה מאוד
ארגוני	מקום שקט ונוח לפגישות עם המורה החונך/ת	3.24	1.39	47.1%
	סיוע אדמיניסטרטיבי שקיבלתי מבית הספר	3.34	1.33	49.0%
	הכיתה/ות שאליהן שובצתי	3.32	1.27	46.0%
	היכרות עם התרבות הארגונית של בית הספר, הנהלים והשגרות	3.47	1.26	53.2%
	הכרות עם הציפיות של הממונים עליי בבית הספר	3.51	1.25	55.8%
כללי – תרומת הגורמים במישור הארגוני				
פרופסיונאלי	הלימה בין מקצוע ההוראה שלי לזה של המורה החונך/ת	3.34	1.41	51.9%
	המשוב השוטף שקיבלתי מהמורה החונך/ת	3.64	1.32	61.9%
	עמיתי להוראה חלקו איתי מניסיונם המקצועי בנושאים שונים	3.79	1.23	64.6%
	צוות המורים שיתף אותי בחומרי למידה והערכה	3.58	1.33	58.2%
	עבודה בצוות עם מורים אחרים בבית הספר	3.64	1.28	70.0%
	קיבלתי מקום לבטא את היכולת והכישורים שלי	3.75	1.26	64.0%
	כללי – תרומת הגורמים במישור הפרופסיונאלי			
רגשי	זמינות, נגישות והיענות המורה החונך/ת שלי	3.52	1.33	58.6%
	"התאמה" בין-אישית ביני לבין המורה החונך/ת	3.67	1.32	62.8%
	יחס מקבל מעודד ומעריך מהמורה החונך/ת	3.88	1.27	70.6%
	אווירה חמה ופתוחה למתמחים בחדר המורים	3.80	1.27	65.7%
	תמיכה רגשית ועידוד ממורים אחרים	3.79	1.22	64.4%
	קשרים חברתיים עם מורים בבית הספר	3.73	1.26	63.0%
	מדיניות דלת פתוחה להנהלת בית הספר	3.53	1.36	56.9%
	סיוע "וגב" של הנהלת בית הספר בעת בעיות מול תלמידים	3.67	1.34	61.6%

59.3%	1.38	3.60	סיוע "וגב" של הנהלת בית הספר בעת בעיות מול הורים
	1.03	3.68	כללי – תרומת הגורמים במישור הרגשי
	.99	3.58	תרומת כל הגורמים להצלחה בשנת ההתמחות

האם המורים החדשים חשים שביעות רצון מתהליך הקליטה בשנת ההתמחות? תרשים מספר ג'
 מראה כי בסה"כ קיימת שביעות רצון גבוהה מהקליטה בבית הספר בשנת ההתמחות. 69.4% מהמורים
 החדשים ציינו שהם שבעי רצון מתהליך הקליטה בבתי הספר השונים (ממוצע: 3.87, ס.ת. 1.21).



תרשים ג' : שביעות רצון מתהליך הקליטה בבתי הספר

לוח 21 מציג את המתאמים בין שביעות הרצון משנת ההתמחות ותפיסת הגורמים הצלחה שלה
 במישורים השונים. הממצאים מצביעים על קשרים חיוביים בעוצמה גבוהה. ככלל, תפיסת הגורמים
 להצלחה של שנת ההתמחות במישור הארגוני, הפרופסיונאלי והרגשי מלווה בנטייה לעלייה בשביעות
 הרצון מתהליך זה.

לוח 21: מתאמים בין שביעות הרצון משנת ההתמחות ותרומת הגורמים השונים להצלחה שלה

	4	3	2	
1. שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר	.65***	.62***	.56***	
2. תרומת הגורמים במישור הארגוני שתורמו להצלחה	.84***	.79***	-	
3. תרומת הגורמים במישור הפרופסיונאלי שתורמו	.91***	-	-	
4. תרומת הגורמים במישור הרגשי שתורמו להצלחה	-	-	-	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

כעת נבקש לעמוד על הקשר בין שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר ותפיסת המורים החדשים את הגורמים להצלחה בתקופה זו לבין משתנים מרכזיים: שלב חינוכי, מגזר חינוכי ותחום ההוראה. לוח 22ג מצביע על ההבדלים בין מורים בחינוך היסודי ומורים בחינוך העל יסודי בהקשר זה.

לוח 22ג: שביעות רצון בשנת ההתמחות - לפי שלב חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	על יסודי	יסודי	
.33	3.87 (1.17)	3.89 (1.22)	שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר
3.83***	3.30 (1.04)	3.46 (1.08)	תרומת הגורמים במישור הארגוני
.84	3.60 (1.02)	3.63 (1.04)	תרומת הגורמים במישור הפרופסיונאלי
3.27***	3.62 (1.03)	3.75 (1.03)	תרומת הגורמים במישור הרגשי
	1405	1294	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים בלוח מלמדים כי מורים בחינוך היסודי ומורים בחינוך העל יסודי מבטאים רמת שביעות רצון גבוהה מתהליך הקליטה בבית הספר. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. ביחס לתפיסת ההצלחה של תקופה זו, הרי שהמורים תופסים את הגורמים להצלחה של שנת ההתמחות לסייע בכניסתם לתפקיד ההוראה במישור הארגוני, פרופסיונאלי ורגשי ברמה בינונית עד גבוהה. ההבדלים בין המורים בבתי הספר היסודיים לעמיתיהם המלמדים בבתי הספר העל יסודיים ניכר בתרומה של ההיבטים במישור הארגוני ובמישור הרגשי. בשני ההיבטים הללו הדירוג של המורים בבתי הספר היסודיים היה גבוה מאלו של המורים המלמדים בחינוך העל יסודי.

לוח 23ג מלמד אודות רמת שביעות הרצון ותפיסת הגורמים להצלחה של המורים החדשים בהתאם למקצוע ההוראה. מהממצאים בלוח עולה כי מורים המלמדים תחום ההוראה ההולם את תחום הכשרתם חשים רמה גבוהה יותר של שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר מאלו אשר אינם מלמדים בפועל את תחום התוכן בו התמחו בהכשרתם. הראשונים אף מייחסים את ההצלחה לתרומה גבוהה יותר שקיבלו מבית הספר בהיבט הארגוני, הפרופסיונאלי והרגשי וזאת ברמה גבוהה יותר מהאחרונים.

לוח ג23 : שביעות רצון בשנת ההתמחות - לפי מלמד את מקצוע ההכשרה (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	לא	חלקי	כן	
13.98***	3.65 (1.24)	3.65 (1.27)	3.94 (1.17)	שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר
8.56***	3.15 (1.14)	3.25 (1.05)	3.42 (1.05)	תרומת הגורמים במישור הארגוני
7.95***	3.46 (1.11)	3.47 (1.04)	3.66 (1.02)	תרומת הגורמים במישור הפרופסיונאלי
5.60**	3.50 (1.13)	3.60 (1.02)	3.71 (1.02)	תרומת הגורמים במישור הרגשי
	203	389	2118	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

לוח ג24 מציג את הממצאים המתייחסים לרמת שביעות הרצון ותפיסת הגורמים להצלחה של המורים החדשים לפי מגזר חינוכי. ניתן להבחין מורים במגזר הערבי חשים שביעות רצון גבוהה יותר ממורים במגזר היהודי. הם אף חשים כי נתרמו יותר בתקופה זו בשלושת המישורים: ארגוני, פרופסיונאלי ורגשי. חשוב לציין כי בתוך המגזר הערבי הדירוגים הממוצעים של המורים בבתי הספר הבדואים היו נמוכים משני הקבוצות האחרות (ערבי ודרוזי).

לוח ג24 : שביעות רצון בשנת ההתמחות - לפי מגזר חינוכי (סטיית תקן בסוגריים)

t(p)	ערבי	יהודי	
3.05**	4.04 (.98)	3.84 (1.23)	שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר
6.58***	3.70 (1.01)	3.32 (1.06)	תרומת הגורמים במישור הארגוני
3.07**	3.76 (.98)	3.59 (1.04)	תרומת הגורמים במישור הפרופסיונאלי
2.27*	3.79 (.99)	3.66 (1.04)	תרומת הגורמים במישור הרגשי
	419	2291	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

בשלב הבא נבקש לבחון את ההשפעה ה"נקייה" של המשתנים הבלתי תלויים על רמת שביעות הרצון של המורים החדשים. לשם כך נבנה מודל של רגרסיה ליניארית. המודל כולל חמישה רבדים. הרובד הראשון מתייחס לתהליך הקבלה לבית הספר. הרובד השני מתייחס לתמיכה של מורה חונך. הרובד השלישי מתייחס לתמיכה מצד גורמים נוספים בבית הספר. הרובד הרביעי מתייחס להפניית משוב והרובד

האחרון נוגע בתחושת ההצלחה בתקופת ההתמחות. המודל כולל שלושה משתנים לפיקוח: שלב חינוכי, מגזר חינוכי של בית הספר והיקף משרה. משתני הפיקוח שולבו במודל בכל אחד מהרבדים של הניתוח. הממצאים מוצגים בלוח ג25.

לוח ג25: רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות רצון בשנת ההתמחות

שונות מוסברת	t(p)	β	b		
.17	.53	.01	.02	קבלת הודעות דואר אלקטרוני	שלב קבלה לבית הספר
	3.11**	.05	.11	סיוע בפתירת תיק במשרד החינוך	
	2.92**	.05	.11	זימון לפגישה עם רכזים ו/או צוות מקצועי	
	.80	.01	-.03	זימון למפגש ראשית השנה למורים חדשים	
	3.75***	.06	.14	זימון להשתלמויות בית ספריות	
.38 (תוספת של 21%)	3.31**	.05	.18	מינוי מורה חונך עם תחילת שנת הלימודים	תמיכה - מורה חונך
	.10	.002	.004	הלימה במקצוע הלימודים בין המורה החונך והמורה החדש	
	.11	.003	.003	תמיכת החונך במישור המקצועי	
	3.40***	.09	.07	תמיכת החונך במישור הרגשי	
	.11	.003	.002	תמיכת החונך במישור הארגוני	
.53 (תוספת של 15%)	12.20***	.26	.23	מנהל או סגן יועצת	תמיכה – גורמים נוספים בבית הספר
	.21	.004	-.004	רכז מקצוע	
	1.37	.03	.02	מורים אחרים בבית הספר	
	4.28***	.10	.10		
.56 (תוספת של 3%)	.55	.08	-.01	מספר שיעורי צפייה במורה החדש	משוב
	10.36***	.18	.19	תרומת הצפייה והמשוב	
.58 (תוספת של 2%)	1.47	.04	.04	מישור ארגוני	תרומת הגורמים
	1.82#	.06	.08	מישור פרופסיונאלי	
	5.25***	.21	.24***	מישור רגשי	

להצלחה בשנת				ההתמחות
			מגזר (ערבי לעומת יהודי)	מאפיינים
.36	.004	-.02	שלב חינוכי (יסודי לעומת על יסודי)	לפיקוח
.24	.003	-.01	היקף משרה	
.35	.01	-.01	הלימה בן מקצוע ההוראה ומקצוע	
1.86#	.03	.05	ההכשרה	
1.39	-	.18		קבוע
	139.09***			F(p)
.58				R ²

#p<.07, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

לגבי שלב הקבלה לבית הספר, בחלק זה שולבו במודל חמישה משתנים המתייחסים לאופני התקשורת בין בית הספר למורה החדש עם קבלתו למוסד החינוכי. ניתן להבחין כי סיוע בפתירת תיק במשרד החינוך, זימון לפגישה עם רכז רלוונטי ו/או עם הצוות המקצועי כמו גם זימון להשתלמויות בית ספריות קשורים בחיזוק תחושת שביעות הרצון של המורה החדש בתהליך הקליטה בבית הספר. חלק זה של המודל מסביר בעצמו 17% מהשונות של שביעות הרצון.

לגבי המורה החונך, ברובד זה שולבו חמישה משתנים: מינוי מורה חונך כבר בתחילת שנת הלימודים, התאמה של תחום ההוראה בין המורה החונך והמורה החדש ותמיכת החונך במישור המקצועי, הרגשי והארגוני. מינוי מורה חדש בתחילת שנת הלימודים ותמיכת החונך במישור הרגשי נמצאו כקשורים באופן חיובי בשביעות הרצון של המורה החדש. הללו מסייעים להגדלת רמת שביעות הרצון. חלק זה מוסיף לשונות המוסברת במודל עוד 21%

לגבי בעלי תפקיד אחרים, הממצאים מלמדים כי תמיכת מנהל בית הספר או סגנו קשורה באופן משמעותי עם רמת שביעות הרצון של המורה החדש. גם תמיכת מורים בצוות תורמים לעלייה בשביעות הרצון. הני"ל מוסיף לשונות המוסברת במודל 15%.

לגבי המשוב, תחושה של תרומה של הצפייה והמשוב קשורה בחיזוק שביעות הרצון של המורה החדש. מספר השיעורים לצפייה לא נמצא קשור בשביעות הרצון של המורה החדש. רובד זה תורם 3% נוספים לשונות המוסברת במודל.

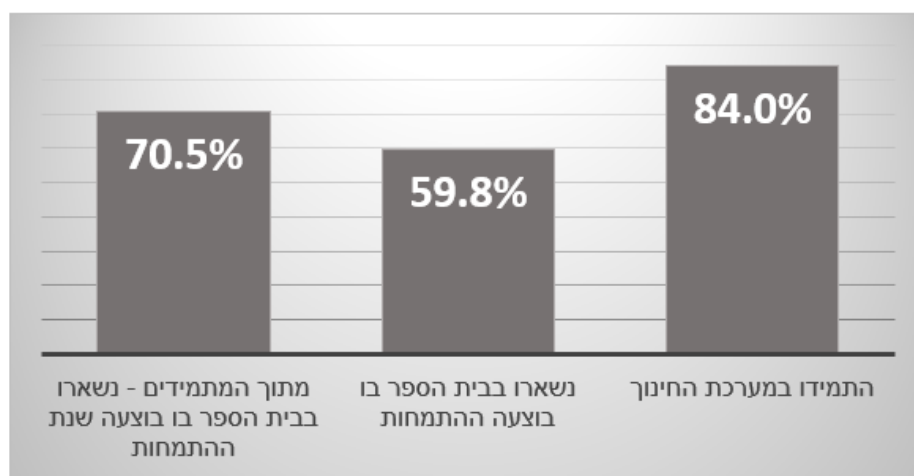
הרובד האחרון כולל את תפיסת הגורמים להצלחה של תקופת ההתמחות. בהקשר זה הרי שהתמיכה במישור הרגשי נמצאה כקשורה לשביעות הרצון של המורים החדשים מתהליך הקליטה בבית הספר. תפיסת הגורמים במישור הפרופסיונאלי להצלחת ההתמחות הגיעה לגבול המובהקות הסטטיסטית. לאחר פיקוח על המשתנים הנוספים ברגרסיה, הגורמים במישור הארגוני נמצא לא קשור

לשביעות הרצון מתהליך ההתמחות. חלק זה מוסיף עוד 2% לשונות המוסברת. בסה"כ המודל מסביר 58% מהשונות של שביעות הרצון של המורה החדש מתהליך הקליטה בבית הספר.

ארבעת המשתנים התורמים במידה המשמעותית ביותר לניבוי שביעות הרצון של המורה החדש הם: תמיכת מנהל בית הספר או סגן מנהל, תמיכה במישור הרגשי, תרומת הצפייה והמשוב ותמיכה של מורים אחרים בבית הספר. היבטים נוספים שנמצאו קשורים בשביעות הרצון משנת ההתמחות, אם כי השפעתם נמוכה יותר הם: מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, תמיכה רגשית מצד המורה החונך, וכן זימון להשתלמויות בית ספריות ולמפגשים עם הרכזים והצוות המקצועי לאחר הקבלה לעבודה בבית הספר ואף סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך. ניכר בכך שמעטפת של תמיכה מסייעת בטיפול תחושה של שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר.

בתום שנת ההתמחות

בחלק האחרון של השאלון נשאלו המשתתפים נשאלו האם בתום תקופת ההתמחות הם נשארו ללמד בבית הספר בו התקיימה תקופת ההתמחות שלהם. רוב המשתתפים, 2277 משיבים (84%), אף דיווחו שהחליטו להתמיד בעבודתם במערכת החינוך. יותר ממחצית מהמשתתפים, 1620 משתתפים (59.8%), דיווחו שנשארו לעבוד באותו בית ספר. יתרה מכך, מתוך אלו שהתמידו בהוראה, 1606 מורים (70.5%) המשיכו לעבוד באותו בית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות. היתר (28.5%) עברו ללמד בבית ספר אחר. נתונים אלו מוצגים בתרשים ג7.



תרשים ג7: המשך עבודה במערכת החינוך בתום שנת ההתמחות

כעת נבקש לאפיין את המורים בהתאם לשלב החינוך, מגזר בית הספר והלימה בין תחום ההוראה ותחום ההכשרה. לוח ג26 מצביע על ההבדלים בין החינוך היסודי והחינוך העל יסודי בהקשר זה.

לוח ג26: תום שנת ההתמחות - לפי שלב חינוכי

χ^2	על יסודי	יסודי	
9.54**	86.1%	81.8%	התמידו במערכת החינוך
29.22***	64.8%	54.6%	נשארו בבית הספר לאחר שנת ההתמחות
21.63***	74.8%	65.9%	מקרב המתמידים - נשארו בבית הספר לאחר שנת ההתמחות
	1405	1294	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים מלמדים כי שיעור גבוה יותר של מורים בחינוך העל יסודי מדווחים על התמדה במערכת החינוך. מגמה דומה קיימת גם ביחס להישארות בבית הספר בו ביצעו את שנת ההתמחות. הממצאים לפי מגזר חינוכי מוצגים בלוח ג27. מהנתונים עולה שמורים במגזר היהודי נוטים בשיעורים גבוהים יותר להתמיד במערכת החינוך, ואף להישאר בבית הספר בו התקיימה ההתמחות.

לוח ג27: תום שנת ההתמחות - לפי מגזר חינוכי

$\chi^2(p)$	ערבי	יהודי	
80.97***	69.2%	86.7%	התמידו במערכת החינוך
56.67***	43.2%	62.8%	נשארו בבית הספר לאחר שנת ההתמחות
16.59***	60.3%	72.0%	מקרב המתמידים - נשארו בבית הספר לאחר שנת ההתמחות
	419	2291	N

p<.05, **p<.01, ***p<.001*

לוח ג28 מצביע על כך שהיקף המשרה הינו גורם משמעותי בשרידות של המורה במערכת. העסקה מעל 50% בשנת ההתמחות מלווה בנטייה להתמיד במערכת. כפי שניתן לראות בלוח, כ- 60% מהמורים

החדשים שעבדו בהיקפי משרה הנעים בין 51% ל- 75% בשנת ההתמחות נשארו במערכת, וכן קרוב ל- 70% מקרב המורים החדשים שעבדו בהיקף משרה הנע בין 76% ל- 100% בשנה זו נשארו אף הם במערכת החינוך. יתרה מכך, שיעור המורים החדשים הנשארים בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות עולה עם העלייה בהיקפי המשרה, שיעור זה עולה באופן משמעותי בהיקף משרה מעל 50%.

לוח ג28: תום שנת ההתמחות - לפי היקף משרה

$\chi^2(p)$	100%-76%	75%-51%	50%-34%	33%	
196.28***	70.4%	63.4%	49.9%	37.1%	נשארו במערכת החינוך
156.84***	90.6%	87.6%	78.8%	68.2%	נשארו בבית הספר של שנת ההתמחות
84.35***	77.1%	71.6%	62.9%	53.6%	מקרב המתמידים - נשארו בבית הספר לאחר שנת ההתמחות
	1344	459	363	544	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

לוח ג29 מלמד כי שיעור גבוה יותר של מורים שלימדו את מקצוע ההכשרה בו התמחו במהלך לימודיהם האקדמיים נוטים להתמיד במערכת החינוך לעומת עמיתיהם שלא קיימת הלימה או קיימת הלימה חלקית בין מקצוע ההוראה למקצוע בו התמחו בלימודי ההוראה. מגמה דומה קיימת גם ביחס להישארות בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות, אם כי יתרון זה נעלם כאשר מתייחסים לקבוצת המתמידים בלבד.

לוח ג29: תום שנת ההתמחות - לפי הלימה בין מקצוע ההוראה למקצוע ההכשרה

$\chi^2(p)$	לא	חלקי	כן	
13.07***	77.3%	80.5%	85.3%	נשארו במערכת החינוך
12.57**	55.2%	52.7%	61.5%	נשארו בבית הספר של שנת ההתמחות
6.96*	71.3%	64.2%	71.6%	מקרב המתמידים - נשארו בבית הספר לאחר שנת ההתמחות
	203	389	2118	N

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

בנוסף, לוח ג30 מצביע על כך שהיכרות מוקדמת עם בית הספר טרם שנת ההתמחות קשורה בהתמדה במערכת כמו גם בהישארות בבית הספר בתום שנת ההתמחות. שיעור גבוה יותר של מתמחים שעבדו בבית הספר טרם ההתמחות, השתתפו בו בהתנסות מעשית או הופנו על ידי מכללה דיווחו כי הם נשארו במערכת החינוך ואף נשארו בבית הספר בו ביצעו את שנת ההתמחות.

לוח ג30: תום שנת ההתמחות - לפי היכרות מוקדמת עם בית הספר

$\chi^2(p)$	חיפוש עצמי	הפניה ע"י המכללה	התנסות מעשית	עבודה לפני ההתמחות	
18.72***	83.0%	84.6%	81.3%	92.4%	התמידו במערכת החינוך
51.24***	56.1%	64.4%	62.9%	77.1%	נשארו בבית הספר של שנת ההתמחות
33.04***	67.1%	76.1%	76.2%	82.0%	מקרב המתמידים - נשארו בבית הספר לאחר שנת ההתמחות
	1867	208	310	301	N

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

בהמשך לכך, לוח ג31 בוחן את הקשר בין שביעות רצון והישארות במערכת החינוך ובבית הספר בו נערכה שנת ההתמחות. הממצאים מלמדים כי קיים קשר בחיובי בין שרידות ושביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר. כפי שניתן לראות, רמת שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר בקרב מורים שהתמידו במערכת או שנשארו בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות גבוהה יותר מזו של מורים שנשרו מהמערכת החינוכית או שבחרו שלא להישאר בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות.

לוח ג31: תום שנת ההתמחות - לפי שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר

שביעות רצון מתהליך הקליטה				
N	t(p)	ס.ת.	ממוצע	
2277	8.66***	1.15	3.96	התמידו
433		1.33	3.43	נשרו
1620	19.02***	.96	4.21	נשארו
1090		1.33	3.38	לא נשארו

1606		.96	4.21	נשארו	מקרב המתמידים - נשארו בבית הספר
671	17.11***	1.31	3.36	לא נשארו	לאחר שנת ההתמחות

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

כעת נבקש לבא את הסיכוי של המורה החדש להתמיד במערכת החינוך בתום שנת ההתמחות. שלב זה הוא קריטי בהחלטות הנוגעות להתמדה או נשירה במערכת (ארביב אלישיב וצימרמן, 2015). לשם כך נבנה מודל של רגרסיה לוגיסטית. המודל בוחן את הסיכוי להתמיד במערכת בתום תקופת ההתמחות לעומת הסיכוי לנשור ממנה. המשתנים המנבאים מייצגים את שביעות הרצון של המורה חדש משנת ההתמחות ואת התמיכה שהוא קיבל בשנה זו מהמנהל או סגנו, מורים עמיתים בבית הספר ומהמורה החונך. בנוסף להם שולבו במודל מאפייני המשרה (מגזר, שלב חינוכי והיקף משרה) והתייחסות להלימה בין מקצוע ההוראה בבית הספר ומקצוע ההכשרה. הממצאים מוצגים בלוח ג2.

לוח ג2: רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות במערכת החינוך בשנה שלאחר שנת ההתמחות

Exp.	b(p)	
1.47	.38***	שביעות רצון בשנת ההתמחות
.95	-.06	תמיכה מצד מנהל בית הספר / סגן
1.08	.08	תמיכה מצד מורים עמיתים בבית הספר
1.08	.07	תמיכה מקצועית מצד המורה החונך
.90	-.11	תמיכה רגשית מצד החונך
.98	-.03	תמיכה ארגונית מצד החונך
.40	-.93***	מגזר (ערבי לעומת יהודי)
.78	-.26*	שלב חינוכי (יסודי לעומת על יסודי)
1.58	.46***	היקף משרה
1.36	.31***	הלימה בין מקצוע ההוראה למקצוע ההכשרה
.25	1.38***	קבוע
2035.18		-2 Log Likelihood
.10		(Cox & Snell) R ²

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים בלוח מלמדים כי שביעות הרצון בשנת ההתמחות הוא ממד מרכזי בכל הקשור לשרידות במערכת החינוך. הממצאים מלמדים כי שביעות הרצון של המורה משנת ההתמחות מחזקת את הסיכוי להישאר במערכת פי 1.5 בקירוב. לעומת זאת, תמיכה מצד המנהל או סגנו, תמיכה ממורים עמיתים בבית הספר ותמיכה מצד החונך אינן קשורות לסיכויי להתמיד במערכת החינוך. חשוב לציין כי במודל נוסף שאינו מוצג במסגרת זו, נמצא כי ממצאים אלו עקביים גם כאשר שביעות הרצון משנת ההתמחות הוצאה מהמודל.

בנוסף, הסיכוי של המורה החדש להישאר במערכת החינוך בתום תקופת ההתמחות מתחזק גם במגזר היהודי (פי 2.5 מבתי ספר במגזר הערבי) ובבתי ספר על יסודיים (פי 1.3 מבתי ספר יסודיים). היקף המשרה של המורה החדש קשור אך הוא להחלטה להישאר במערכת. ככל שהיקף המשרה גבוה יותר הסיכוי להישאר במערכת מתחזק פי 1.5 בקירוב. ההלימה בין מקצוע ההוראה למקצוע ההכשרה קשורה במידה רבה לעלייה בסיכוי להישאר בבית הספר בו המורה נקלט בשנת ההתמחות. היא מגדילה את הסיכוי להישאר במערכת בשליש (פי 1.36).

לבסוף נבקש לנבא את הסיכוי של המורה החדש להישאר בבית הספר בו ביצע את ההתמחות בתום תקופה זו. לשם כך נבנה מודל של רגרסיה לוגיסטית. המודל בוחן את הסיכוי להישאר בבית הספר בו נקלט המורה החדש להתמחות לעומת הסיכוי שלא להישאר בבית ספר זה. בהקשר זה נבנו שני מודלים. הראשון עבור כלל המדגם, והשני עבור המורים החדשים שהתמידו במערכת בלבד. המשתנים המנבאים מייצגים את שביעות הרצון של המורה חדש משנת ההתמחות ואת התמיכה שהוא קיבל בשנה זו מהמנהל או סגנו, מורים עמיתים בבית הספר ומהמורה החונך. בנוסף להם שולבו במודל מאפייני המשרה (מגזר, שלב חינוכי והיקף משרה) והתייחסות להלימה בין מקצוע ההוראה בבית הספר ומקצוע ההכשרה. הממצאים מוצגים בלוח ג33.

לוח ג33: רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות בבית הספר בו נקלט המורה בשנת ההתמחות

בקרב המתמידים		כלל המדגם		
Exp.	b(p)	Exp.	b(p)	
1.58	.46***	1.68	.52***	שביעות רצון בשנת ההתמחות
1.26	.23***	1.19	.17***	תמיכה מצד מנהל בית הספר / סגן
1.09	.08	1.08	.08	תמיכה מצד מורים עמיתים בבית הספר
1.01	.01	1.04	.04	תמיכה מקצועית מצד המורה החונך

.97	-.03	.93	-.07	תמיכה רגשית מצד החונך
1.01	.01	.99	-.01	תמיכה ארגונית מצד החונך
.55	-.58***	.45	-.80***	מגזר (ערבי לעומת יהודי)
.57	-.57***	.59	-.52***	שלב חינוכי (יסודי לעומת על יסודי)
1.35	.30***	1.52	.42***	היקף משרה
.99	-.01	1.14	.13	הלימה בין מקצוע ההוראה למקצוע ההכשרה
.09	-2.41***	.03	-3.50***	קבוע
2280.46		2941.797		-2 Log Likelihood
.16		.27		(Cox & Snell) R ²

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

הממצאים בלוח מלמדים כי שביעות הרצון בשנת ההתמחות מחזקת את הסיכוי להישאר בבית הספר בו המורה החדש נקלט בשנת ההתמחות (כלל המדגם: פי 1.7 בקירוב, בקרב המורים המתמידים: פי 1.6 בקירוב). גם תמיכה מצד מנהל בית הספר ו/או סגנו מחזקים (פי 1.2 בקירוב בשני המודלים) את הסיכוי להישאר בבית הספר. לעומתם, תמיכה מצד מורים עמיתים בבית הספר או המורה החונך אינם קשורים להחלטה זו. ממצאים אלו דומים בשני המודלים.

הסיכוי להישאר בבית הספר בו המורה החדש נקלט בשנת ההתמחות מתחזק גם במגזר היהודי (כלל המדגם: פי 2.22 מבתי ספר במגזר הערבי, בקרב המורים המתמידים: פי 1.82 מבתי ספר במגזר הערבי) ובבתי ספר על יסודיים (כלל המדגם: פי 1.69 מבתי ספר יסודיים, בקרב המורים המתמידים: פי 1.75 מבתי ספר יסודיים). היקף המשרה של המורה החדש קשור אך הוא להחלטה להישאר במערכת. ככל שהיקף המשרה גבוה יותר הסיכוי להישאר בבית הספר בו בוצעה ההתמחות מתחזק פי 1.5 בקירוב בשני המודלים. ההלימה בין מקצוע ההוראה למקצוע ההכשרה לא נמצאה קשורה לעלייה בסיכוי להישאר בבית הספר בו המורה נקלט בשנת ההתמחות.

סיכום

ממצאי המחקר הנוכחי עולים הממצאים הבאים:
 לגבי הקבלה לשנת ההתמחות: מרבית המורים החדשים שהשתתפו במחקר דיווחו כי הבחירה בבית הספר לשנת ההתמחות היא תוצר של חיפוש עצמי, תוך היעזרות בהמלצות, אתרי אינטרנט וכדומה. רוב המורים

החדשים הביעו שביעות רצון מבחירה זו. היכרות מוקדמת עם בית הספר (במסגרת עבודה טרם שנת ההתמחות או השתתפות בהתנסות מעשית) הגדילה את שביעות הרצון מהבחירה הזו. תהליך הקבלה כלל כמעט באופן גורף ריאיון אישי. כמחצית מהמורים החדשים אף התבקשו להעביר שיעור לדוגמא (ממד זה בלט במידה רבה יותר בחינוך העל יסודי לעומת החינוך היסודי). כשליש מהמורים דיווחו כי התבקשו להציג גיליון ציונים ומכתבי המלצה (מרכיבים אלו דומיננטיים יותר במגזר הערבי לעומת המגזר היהודי). לאחר הקבלה לעבודה בבית הספר יותר ממחצית המורים החדשים שהשתתפו במחקר סיפרו שהם התחילו לקבל דואר אלקטרוני מבית הספר, זכו לסיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך, הגיעו לפגישות עם רכז המקצוע והצוות המקצועי ואף זומנו להשתלמויות ומפגשים למורים חדשים. כשני שלישי מהמורים דיווחו על היקף משרה של למעלה מ-50%. רוב המורים החדשים (78%) לימדו בשנת ההתמחות את תחום ההוראה בו רכשו הכשרה. ממד זה בולט במידה רבה יותר בחינוך העל יסודי (לעומת החינוך היסודי), במגזר הערבי (לעומת היהודי) ובקרב בוגרי התכניות להכשרת אקדמאיים (לעומת בוגרי התכניות לתואר ראשון בהוראה).

לגבי גורמי התמיכה בשנת ההתמחות: מוקד התמיכה הראשון אליו הופנתה תשומת הלב במחקר הנוכחי היא המורה החונך. מרבית המורים החדשים שהשתתפו במחקר (87%) דיווחו שמונה להם מורה חונך מיד עם תחילת שנת הלימודים. במרבית המקרים (75%) תחום ההוראה של החונך היה דומה לזה של המורה החדש. המורים החדשים מדרגים את תמיכת המורה החדש בתהליך קליטתם בבית הספר ברמה בינונית. בהקשר הזה בולטת התחושה של רבים מהם כי הם זכו לתמיכה מקצועית ורגשית ברמה בינונית עד גבוהה, לעומת התמיכה הארגונית אותה הם מדרגים ברמה בינונית בלבד. אמצעי התקשורת הרווח ביותר בין המורה החדש והמורה החונך הוא מפגשים פנים אל פנים. גם שימוש בדואר אלקטרוני והודעות SMS מאפיינים את התקשור ביניהם, אם כי בתכיפות נמוכה יותר.

בנוסף למורה החונך, המורים החדשים קיבלו תמיכה מגורמים נוספים בבית ספר, ביניהם: מורים אחרים, רכזי המקצוע, יועצת ומנהל או סגניו. בחינוך היסודי המנהל או סגניו ויועצת בית הספר נתפסים כמשענת תמיכה משמעותית למורה החדש, בעוד שבחינוך העל יסודי, בו בתי הספר הם גדולים יותר ובעלי מיקוד דיסציפלינרי, רכזי המקצוע מהווים משענת תמיכה משמעותית יותר.

לגבי המשוב בשנת ההתמחות: המורים החדשים שהשתתפו במחקר דיווחו כי התקיימה תצפית בארבעה שיעורים בממוצע במהלך שנת ההתמחות. לדידם, הם שאבו תרומה רבה מהמשוב שנערך בעקבות התצפיות הללו. חשוב לציין, שמורים חדשים שהיתה הלימה בתחום ההוראה שלהם לזה של המורה חונך

דיווחו על מספר תצפיות גבוה יותר ותרומה אפקטיבית יותר של תהליך המשוב, מאלו שלא היתה הלימה בתחום ההוראה שלהם לזה של המורה החונך שהוצמד להם.

לגבי שביעות הרצון משנת ההתמחות: שיעור גבוה של המורים החדשים שהשתתפו במחקר (כ- 70%) הביעו רמת שביעות רצון גבוהה מתהליך הקליטה בבית הספר. ארבעה היבטים מרכזיים נמצאו כבעלי תרומה משמעותית ביותר לניבוי שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר. הגורם המשמעותי ביותר הוא תמיכת המנהל או סגנו. גורמים משמעותיים נוספים הם: קבלת תמיכה רגשית, תרומת הצפייה והמשוב בשיעורים ותמיכה של מורים אחרים בבית הספר. היבטים נוספים שנמצאו קשורים בשביעות הרצון משנת ההתמחות, אם כי השפעתם נמוכה יותר הם: מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים, תמיכה רגשית מצד המורה החונך, וכן זימון להשתלמויות בית ספריות ולמפגשים עם הרכזים והצוות המקצועי לאחר הקבלה לעבודה בבית הספר ואף סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך. ניכר בכך שמעטפת של תמיכה מסייעת בטיפול תחושה של שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר.

בתום תקופת ההתמחות: רוב המורים החדשים שהשתתפו במחקר (84%) דיווחו שהחליטו בתום תקופת ההתמחות להתמיד במערכת החינוך. שיעור גבוה מהמשתתפים (59.8%) אף החליטו להישאר לעבוד באותו בית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות. מקרב המתמידים שיעור זה עומד על 70.5%.

התמדה במערכת החינוך נמצאה קשורה בראש ובראשונה לשביעות הרצון של המורים החדשים משנת ההתמחות. תמיכה מצד המנהל או סגנו, מורים עמיתים והחונך לא נמצאו קשורים לשרידות במערכת. מורים המלמדים בבתי ספר במגזר היהודי, בבתי ספר על יסודיים ועובדים בהיקף משרה גבוה הם בעלי סיכוי גבוה יותר להישאר במערכת החינוך לעומת עמיתיהם המלמדים בבתי ספר במגזר הערבי, בבתי ספר יסודיים ועובדים בהיקף משרה נמוך.

הישארות בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות נמצאה קשורה גם היא בשביעות הרצון משנת ההתמחות, וגם מהתמיכה מצד המנהל או סגנו. תמיכה מצד המורים העמיתים והחונך לא נמצאה קשורה להישארות בבית הספר בו בוצעה שנת ההתמחות. בנוסף, בדומה להישארות במערכת החינוכית, מורים המלמדים בבתי ספר במגזר היהודי, בבתי ספר על יסודיים ועובדים בהיקף משרה גבוה הם בעלי סיכוי גבוה יותר להישאר בבית הספר בו התקיימה שנת ההתמחות לעומת עמיתיהם המלמדים בבתי ספר במגזר הערבי, בבתי ספר יסודיים ועובדים בהיקף משרה נמוך. ממצאים אלו עקביים בכל המדגם וכן בקרב המורים המתמידים בלבד.

המחקר הנוכחי ביקש לבחון תהליכי הקליטה של מורים חדשים בבית הספר. למחקר היו שלוש מטרות. המטרה הראשונה היתה למפות את כל בתי הספר במערכת החינוך הישראלית על פי מידת הצלחתם בשימור מורים חדשים. לצורך בדיקת מטרת מחקר זו התבססנו על נתונים אדמיניסטרטיביים אשר התקבלו ממשרד החינוך וכללו מידע על כלל המתמחים במערכת החינוך בשנים 2008 – 2012 וכן, מידע לגבי המשך עבודתם במערכת החינוך בחמש השנים שלאחר שנת ההתמחות. בהסתמך על נתונים אלו נבנה 'מדד הישארות במערכת החינוך' עבור כל אחד מבתי הספר בישראל – מדד אשר נע בין 0 ל-100%.

המטרה השנייה של מחקר זה היתה לזהות את מנגנוני התמיכה המקצועיים, הארגוניים והאישיים-רגשיים שניתנים למורים המתמחים על ידי בתי ספר בעל מדד הישארות גבוה ובכך משפיעים באופן חיובי על החלטתם להישאר במערכת החינוך. במובן זה הכוונה היתה 'ללמוד מהצלחות'. חלק זה של המחקר נבדק בעיקר באמצעות ראיונות שנערכו עם מנהלי בתי ספר שזוהו כבתי ספר בעל מדד הישארות גבוה וכן ראיונות עם מורים שהתמחו בבית הספר בשנת עריכת המחקר. ראיון אחד נערך גם עם מנהל בית ספר בעל מדד הישארות נמוך.

המטרה השלישית היתה לבחון את מידת שביעות רצונם של המורים החדשים בשנת ההתמחות ממנגנוני התמיכה אותם קיבלו בשנה זו ובאיזו מידה הללו קשורים בהחלטה להישאר במערכת החינוך או לנשור ממנה. חלק זה של המחקר נבדק באמצעות שליחת שאלון דיווח עצמי מקוון לכלל המתמחים בבתי הספר בישראל בשנים 2016 – 2018 עליו התקבלו תשובותיהם של 2,710 מתמחים.

להלן עיקרי הממצאים כפי שעלו במחקר זה על שלושת חלקיו ודיון בהם.

מדד הישארות מורים חדשים במערכת החינוך

ממצאי מחקר זה עולה כי מקרב המתמחים שהתמחו בכלל בתי הספר ברחבי הארץ בטווח השנים 2008 – 2012, למעלה משלושה רבעים נשארו ללמד במערכת החינוך במהלך חמש השנים הראשונות. עוד נמצא כי חלה ירידה בשיעור הנושרים בשנים שבהם בוצע המחקר. שיעור זה של נושרים דומה לנתונים קודמים שפורסמו על אודות נשירת מורים בשנים אלו (מעגן, 2015). כך למשל אחוז הנושרים על פי נתוניו של מעגן המתבססים על מאגרי המידע של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מצביעים על שיעור עזיבה של 24.8 אחוז בתום חמש שנים עבור עובדי ההוראה החדשים של שנת 2007. בדומה לממצאינו, גם בנתוניו של מעגן מסתמנת מגמת ירידה עם השנים כאשר שיעור העזיבה שלוש שנים קודם לכן למשל (שיעור העזיבה של עובדי הוראה חדשים של שנת 2004 בתום חמש שנים) היה גבוה יותר ועמד על 27.9 אחוז. הירידה

בשיעורי הנשירה מעודדת ויתכן שמעידה על כך שהמאמצים הרבים שמושקעים על ידי משרד החינוך בשנים האחרונות בנושא זה נושאים פרי. עם זאת, יש להמשיך ולעקוב אחר אחוזי הנשירה על מנת לבדוק האם מגמה זו נשארת יציבה ואף ממשיכה.

אולם חידושו של המחקר הנוכחי אינו בבדיקת שיעורי העזיבה/הישארות של מורים חדשים במערכת החינוך שנבדקו כבר, כפי שאנו רואים, במחקרים קודמים (ארביב אלישיב וצימרמן, 2015), כי אם בבניית מדד הישארות ייחודי עבור כל אחד מבתי הספר בישראל. מדד זה אמור לשקף באופן מובחן את האופן שבו בית ספר מסוים תורם להישארותם של מורים במערכת החינוך או גורם לעזיבתם מתוך תפיסה הגורסת שלתהליכי הקליטה בבית הספר בשנת ההתמחות, על היבטיה הארגוניים והמערכתיים, יש השפעה מכרעת על המסוגלות של המורה החדש להתמודד בהצלחה עם מורכבות חייו המקצועיים בשלב הכניסה להוראה ולפיכך גם על החלטתו להישאר או לעזוב את מערכת החינוך (צימרמן וזילברשטרום, 2015). כלומר שההתמקדות במחקר זה אינה ברמת המורה הבודד כי אם ברמת בית הספר: במידה שבה מצליח הארגון הזה, שמעסיק מורים בשנתם הראשונה, לסייע להם ולספק להם את התמיכה הנדרשת על מנת לשמר אותם במערכת החינוכית. מדד כמותי שכזה יכול לספק מידע מדויק ואובייקטיבי עבור קובעי מדיניות באשר למידה שבה מזמן ומאפשר מוסד כזה או אחר קליטה מיטבית למורים החדשים שלו. יתרונו של מדד הוא בהסתמכותו על מידע מצטבר של כמה שנים המאפשר בחינה רחבה יותר של הצלחותיו של בית הספר בהקשר לקליטה מיטבית.

השימוש במדד ההישארות במחקר הנוכחי אכן הוכיח את יעילותו בזיהוי בתי ספר המקדמים קליטה מיטבית של מורים חדשים. ראשית, בבדיקת בתי הספר שזכו בפרס הקליטה המיטבית לשנת 2014 נמצאה הלימה בשני שליש מהמקרים, כלומר שמדד ההישארות של בתי הספר הללו שזכו בפרס היו בעלי מדד קליטה גבוה. שנית, ממצאי המחקר הראו שבבתי הספר שזוהו כבעלי מדד הישארות גבוה והתקיימו בהם ראיונות עם מנהלי בתי הספר התקיים תהליך מובנה ומוסדר של קליטת מורים שבו מעורבים מספר דמויות בבית הספר. בבתי הספר הללו ההנהלה והמנהל עצמו נטלו חלק מרכזי בקליטת עובדי ההוראה החדשים ובהעצמתם, כולל השתתפות פעילה בתהליך החניכה עצמו, וזאת בניגוד לבית הספר בעל מדד ההישארות הנמוך. עוד נמצא כי בבתי הספר הללו ישנו דגש רב על הליווי הרגשי של המורים המתמחים, דבר שלא היה קיים בעבר בבית הספר בעל מדד ההישארות הנמוך.

עם זאת, למרות שמדד ההישארות במערכת החינוך מספק מידע בעל ערך באשר לקליטת המורים החדשים בבית הספר, יש להתייחס לממד זה במשנה זהירות ולוודא כי הוא אכן מתבסס על מספר רב ככל שאפשר של מורים חדשים. חישובו של הממד על סמך מספר קטן של מתמחים חדשים יוביל לאומדן גס

מידי שעלול לא רק לפספס ולהחטיא את המטרה אלא אף לספק מידע מטעה לגבי בתי הספר. זוהי הסיבה שבשלה בחירת בתי הספר בשלב הראיונות נערך מתוך מדגם מצומצם יותר של בתי ספר שבהם ביצעו מספר רב של מורים חדשים את שנת ההתמחות שלהם. מומלץ להמשיך ולבדוק מדד זה מידי כמה שנים. בדיקה זו תאפשר גם השוואה של תהליכי הקליטה בבתי הספר לאורך הזמן.

שביעות רצון המתמחים משנת ההתמחות

היבט נוסף שנבדק במחקר הנוכחי כמדד לקליטה מיטבית הינו שביעות הרצון של המתמחים משנת ההתמחות. ממחקר זה עולה כי קיימת שביעות רצון גבוהה בקרב רוב המתמחים משנת ההתמחות כאשר שיעור גבוה הביע שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד משנה זו. שביעות רצון זו הובעה גם בראיונות שהתקיימו עם המורים המתמחים.

שביעות רצון בכלל ושל מורים בפרט ידועה כאחד המדדים החשובים שעשויים לתרום להחלטתם של מורים להישאר במערכת החינוך (Mertler, 2016; Perrachione, Rosser & Petersen, 2008;) וכן על ביצועיהם כמורים (Stockard & Lehman, 2004) וכן על ביצועיהם כמורים (Judge, Thoresen, Bono, & Patton, 2001;). ואכן גם במחקר זה נמצא קשר מובהק בין שביעות הרצון של המורה המתמחה משנת ההתמחות לבין המשך עבודה במערכת החינוך בשנה ואף הישארותו באותו בית ספר בו ביצע את שנת ההתמחות. הממצאים מלמדים כי שביעות הרצון של המורה משנת ההתמחות מעלה את הסיכוי להתמיד במערכת ואף להישאר ללמד באותו בית ספר בו ביצע את שנת ההתמחות. ממצא זה מחזק מאוד את החשיבות שבניתוח המשתנים שתורמים לשביעות רצונו של המורה המתמחה בשנת ההוראה הראשונה שלו.

המחקר הנוכחי מאפשר לעמוד על תרומתם של מרכיבי ההתמחות לשביעות הרצון של המתמחים במערכת החינוך. ארבעת המשתנים שנמצאו במחקר הנוכחי ככאלו שתורמים במידה המשמעותית ביותר לניבוי שביעות הרצון של המורה החדש על פי סדר חשיבותם היו:

תמיכת מנהל בית הספר או סגן מנהל, מתן תמיכה רגשית למורה, המידה בה נתרם המורה מהצפייה בו ומהמשוב שקיבל, ותמיכתם של מורים אחרים בבית הספר. גורמים נוספים שמנבאים את שביעות הרצון אך ברמה פחותה יותר הם: היבטים ארגוניים בשלב הקבלה לבית הספר (כולל סיוע בפתיחת תיק, זימון להשתלמויות ולפגישה עם הצוות המקצועי), ומינוי של מורה חונך עם תחילת השנה ותמיכתו הרגשית במורה.

כאמור, תמיכתו של מנהל בית הספר או סגנו היה המשתנה המשמעותי ביותר בניבוי שביעות הרצון של המתמחה. קיימת כיום הסכמה רחבה בקרב חוקרים ואנשי חינוך מהשדה בדבר מקומו המרכזי של מנהל בית הספר בהובלת שינויים בבית הספר, בשיפור תהליכים חינוכיים, ובהנהגת צוות בתי הספר (Bush, 2009; Roberson & Roberson, 2009). יתירה מזאת, המחקרים מראים כי למנהל ולהנהלת בית הספר יש את ההשפעה החזקה ביותר על החלטתם של מורים להישאר במקצוע ההוראה; השפעה שנמצאה עקבית הן עבור מורים בשנה הראשונה והן עבור מורים וותיקים יותר (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2011; Burkhauser, 2017). מעורבותם של המנהלים, התמיכה שהם נותנים למורים, מדיניות הדלת הפתוחה, גיבוי מול הורים ותלמידים, התחשבות בצורכיהם של המורים ומחויבות כלפי התפתחותם המקצועית של הצוות החינוכי נמצאה כמקטינה שחיקה ומונעת נשירה בקרב מורים חדשים וותיקים כאחד (Brown, & Wynn, 2009; Peters & Pearce, 2012). ממצאים אלו בדבר חשיבותו של המנהל אוששו גם במחקר הנוכחי שמצא אף הוא שמעורבותו ותמיכתו של המנהל בכל הקשור למורים החדשים היא בעלת החשיבות הרבה ביותר בהשפעתה על שביעות רצונם (ובכך משפיעים גם באופן עקיף על הישגיהם במערכת החינוך). ממצא זה מקבל משנה תוקף מתוך הראיונות שהתקיימו עם מנהלים שבתי הספר שלהם נמצאו כבעלי מדד הישגיות גבוה. מראיונות אלו עלה כי מנהלים אלו מעורבים מאוד בקליטתם של המורים החדשים בבית ספרם עד כדי ליווי וחניכה אישית בעצמם.

המשתנה השני במידת תרומתו לשביעות הרצון במחקר זה היה התמיכה הרגשית שקיבל המורה בבית הספר. הכוונה היא לתמיכה רגשית אותה קיבל המורה ממכלול הגורמים בבית הספר כולל המנהל, מורים עמיתים והחונך. תרומתם של התמיכה הארגונית/מערכתית ושל התמיכה המקצועית מאידך לא נמצאו כבעלות תרומה מובהקת לשביעות הרצון של המורה. ההיבט הרגשי עלה במחקר גם בהקשר של המורה החונך כאשר גם כאן, תרומתו של המורה החונך נמצאה כחשובה אך ורק בהיבט הרגשי ולא בהיבט המקצועי ו/או הארגוני. ממצא זה מחדד את עוצמתם של הקשיים האמוציונליים ואת וההצפה הרגשית אותה חווים המורים בשנתם הראשונה להוראה ואת הצורך העז בסיוע דווקא בהיבט זה שלרוב אינו נחקר דיו ואינו מודגש דיו בהקשר של עבודת המורה (Chang, 2009). תרומתו של החונך בהיבט הרגשי נמצאה גם במחקר של לזובסקי, רייכנברג וזייגר (2007) שמצאו כי המתמחים סבורים שהמורה החונך תרם להם במיוחד בהיבט האישי-מקצועי ובעיקר בתחום התמיכה הרגשית, העידוד ומתן כלים להתמודדות עם תסכולים.

המידה בה נתרם המורה מהצפייה בו ומהמשוב שקיבל גם הוא נמצא כאחד המשתנים המשמעותיים ביותר המשפיעים על מידת שביעות הרצון של המורה החדש. מן הממצאים עלה כי קיימת

שונוות רבה במספר השיעורים שבהם נצפו המורים המתמחים והמידה שבה הם נתרמו מהצפייה ומהמשוב שניתן להם. במחקר זה לא שאלנו מי הוא הגורם שצפה בשיעוריהם של המורים החדשים וסביר להניח כי מדובר במספר גורמים כולל המורה החונך שצפייה בשיעוריו של המורה החדש היא חלק מהגדרת תפקידו (חוזר מנכ"ל התמחות וכניסה להוראה, 2015), של רכז המקצוע, של גורמי ההנהלה בבית הספר ואף של הפיקוח. ממצא זה באשר לחשיבותם של התצפיות והמשוב שניתן בעקבותיהן מאשש את הספרות בתחום שבה נמצא כי תצפיות מובנות ומשוב הם אחד מהמאפיינים הבולטים של שנת התמחות אפקטיבית (Kearney, 2014).

המשתנה הרביעי בהשפעתו על שביעות הרצון של המורים המתמחים היה התמיכה שהם קיבלו מן המורים האחרים בצוות המורים בבית הספר. תמיכה זו מהמורים האחרים נמצאה אף כבעלת השפעה חזקה יותר מאשר התמיכה שקיבל המורה המתמחה מהמורה החונך שהוצמד לו. עזרה מעמיתים בעלי ניסיון מקדמת תחושת הכלה ועל פי רוב זוכה לעידוד מנהל (Roberson & Roberson, 2009) אך תרומתו הנמוכה יחסית של המורה החונך לשביעות הרצון של המורה המתמחה בשנת ההתמחות כמו גם העובדה שלא תרם כלל להישארותו של המורה במערכת החינוך מפתיעה למידי וזאת משתי סיבות. ראשית, ממצא זה עומד בסתירה לשלל המחקרים שמצאו כי ליווי המורה המתמחה על ידי מורה חונך נחשב לאחד המאפיינים האפקטיביים של שנת ההתמחות (Kearney, 2014). שנית, בהקשר הישראלי שבו תפקיד החונך הינו תפקיד מוגדר, שניתן למועמדים מתאימים בלבד העומדים בתנאים הנדרשים של משרד החינוך כולל השלמת קורס להכשרת חונכים, והנושא בחובו תגמול כספי, ניתן לצפות כי תרומתו תהיה גבוהה יותר. בנוסף, גם בהקשר הישראלי הראו המחקרים כי הערכת התרומה של המורה החונך היא גבוהה (לזובסקי וזייגר, 2004). ננסה לענות כעת על השאלה כיצד זה שבמחקר הנוכחי תפקידו של המורה החונך נמצא כבעל תרומה משנית יחסית לשביעות הרצון של המתמחה. תשובה זו תספק גם הסבר לתרומתם הגבוהה של התמיכה מהמורים האחרים בצוות בית הספר לשביעות רצונם של המורים המתמחים. את ההסבר נחלק לשלושה מרכיבים – הראשון קשור להתאמת המורה החונך לתפקידו, השני קשור למתודולוגיה של המחקרים השונים שעסקו במורה החונך, השלישי עוסק בסוגיה העקרונית של חונכות ותהליכי הליווי הרצויים עבור המורה המתחיל.

באשר להתאמתו של המורה החונך לתפקידו - במחקר הנוכחי נמצא כי לשניים עשר אחוז מהמורים המתמחים לא הוצמד מורה חונך בתחילת השנה אלא בשלב מאוחר יותר וזאת בניגוד לדרישת משרד החינוך כי מינויו של המורה החונך ייעשה מוקדם ככל האפשר בסמיכות לקבלת המתמחה לעבודה ובכל מקרה לא יאוחד משבועיים לאחר שיבוץ במתמחה בעבודה (משרד החינוך, 2015). עוד נמצא שרבע

מהמורים המתמחים במחקר זה דיווחו כי המורה החונך אינו מלמד מקצועות זהים לשלהם. במצב זה, סביר להניח שיכולתו של המורה החונך לתרום, בעיקר בהיבטים מקצועיים ודיסציפלינריים הוא מצומצם וכי המורה המתמחה יפנה למורים אחרים בצוות על מנת לקבל סיוע ועזרה. מחקרים קודמים הצביעו על החשיבות שבמקצוע הוראה משותף של המורה החונך והמורה הנחנך (Ingersoll, 2012). נציין בהקשר זה כי בחוזר מנכ"ל העוסק בהתמחות וכניסה להוראה מצוין כי "מומלץ שהחונך יהיה בעל ניסיון בהוראת מקצוע אחד לפחות מתוך מקצועות ההוראה של המתמחה". נוסף, נמצא כי קיימת שונות רבה לגבי תדירות הקשר והמפגשים שבין המורה החונך לבין המורה המתמחה וזאת למרות שעל פי הגדרת התפקיד נדרש החונך למפגשים שבועיים קבועים עם המורה החדש. הסבר נוסף נעוץ בהיעדר הכשרה מתאימה לכל המורים המנחים (שוובסקי ועמיתים, 2015) וזאת למרות שאחד התנאים הנדרשים למילוי תפקיד של חונך הוא למידה או השתלבות בקורס להכשרת חונכים באחד המוסדות להכשרת עובדי הוראה. תפקידו של המורה החונך אינו מוגדר דיו. עוד נמצא בהקשר זה כי רבים מן המורים החונכים כלל אינם מעוניינים בקורס הדרכה ואינם סבורים שהם זקוקים לקורס שכזה (לזובסקי ועמיתים, 2007; שוובסקי ועמיתים, 2015). היעדר הכשרה מתאימה כמו גם דעות חצויות בנוגע לצורך בהכשרה לתפקיד מעידים על היעדר מודעות מספקת למובחנות התפקיד על כל היבטיו (לזובסקי ועמיתים, 2007). בראיונות שהתקיימו במחקר הנוכחי עם מנהלי בתי הספר, שיתפו אחדים בקושי שלהם לאתר מורים חונכים מתאימים, כאלה שתיווצר "כימיה" בינם לבין המורה המונחה. קושי זה מסביר את הקושי למנות מורה חונך מיד עם תחילת השנה וכן את הקושי למצוא מורה חונך שעומד בכל התנאים הנדרשים של משרד החינוך.

הסבר נוסף לפער שבין הממצא בדבר השפעתו הנמוכה יחסית של המורה החונך לעומת מחקרים אחרים נעוץ במתודולוגיה השונה של המחקרים השונים. רבים מהחוקרים שבדקו את המורה החונך ותרומתו למתמחה התמקדו במחקריהם אך ורק במורה החונך שהיווה את מוקד המחקר (לדוגמא: Fletcher & Strong, 2009; Davis & Higdon, 2008). התמקדות זו אינה מאפשרת מבט השוואתי ביחס לתרומתם של גורמים אחרים בבית הספר כגון המנהל ומורים עמיתים. במחקר הנוכחי, נמצאה תרומה מובהקת גם למורה החונך, אך רק כאשר משווים אותה לתרומת הגורמים האחרים מתגלה הפער שבין תרומתם היחסית של כל אחד מהם. ממצא זה באשר לתרומה היחסית של כל אחד מהשותפים בבית הספר – מנהל, מורה חונך ועמיתים כמו גם התמיכה שמתקבלת מגורמים אלו – מערכתית, מקצועית ורגשית מהווה את אחת החוזקות של המחקר הנוכחי שהינו לא רק מחקר לאומי רחב היקף אלא גם מחקר שבדק את ההקשר הרחב יותר של מכלול גורמי התמיכה שניתנים למורים המתחילים בשנתם הראשונה ומאפשר מבט השוואתי.

ההיבט השלישי והאחרון בהקשר לתרומה הנמוכה יחסית של המורה החונך לעומת זו של צוות המורים בבית הספר לשביעות הרצון של המורה החונך נעוץ בתפיסות קונסטרוקטיביסטיות המתגרות את התפיסה המסורתית של החונך. תפיסות אלו טוענות לצורך בחונכות עמיתים (peer mentoring) שנעשית באופן שוויוני יותר, שיתופית ומשתפת יותר ובאופן כזה שמנפץ את ההיררכיה המסורתית של מומחה-טירון (Cornu, 2005). התפתחותם המקצועית של כלל המורים, כולל אלו החדשים, תעשה בצורה טובה יותר על ידי השתתפות בקהילות למידה שיתופיות המאפשרות להם ללמוד פרקטיקות חדשות ובו בזמן להיפרד מתפיסות ואמונות ישנות (Wenger, 1998; Cochran-Smith & Lytle, 1999). קהילות/מעגלי למידה אלו מאפשרים גם את התפתחותם של יחסים חברתיים בין צוות המורים ומונעים את תחושת הבדידות אותה חווים מורים רבים במקצוע זה. מהשתייכות לקהילות אלו יפיקו את המירב מורים וותיקים וחדשים כאחד (Hargreaves & Fullan, 2000). יתרון נוסף שגלום בחונכות העמיתים הוא ניפוץ יחסי הכוח וההיררכיה שבין המורה מנחה למורה המונחה (Martinez, 2004). זאת ועוד, מחקרים מראים כי מאחר והמורה החונך אחראי על הערכתו של המורה המתחיל, מתמחים רבים חוששים לפנות למורה החונך ולבקש את סיועו (Tellez, 1992). יתכן שממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על תופעה דומה על פיה המורים המתחילים הרגישו נח יותר לפנות למורים אחרים בצוות בית הספר ולא למורה החונך שאמון בין יתר על מתן המשוב וההערכה המסכמת והמעצבת שלהם בשנה זו.

בנוסף לארבעת המשתנים שצינו לעיל ככאלו שהשפיעו במידה משמעותית על שביעות הרצון של המתמחים משנת ההתמחות, נמצא משתנה נוסף עם השפעה נמוכה יותר על שביעות הרצון אך מובהקת, והוא הסיוע הארגוני שניתן להם על ידי הנהלת בית הספר עם תחילת השנה. שלב זה שנחשב כשלב חשוב בתהליך ההתאקלמות של המורים בבית הספר הסביר 17% מן השונות המוסברת של שביעות הרצון כאשר ההיבטים החשובים ביותר שבו היו זימון המורה החדש להשתלמויות בית ספריות, סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך והזמנה לפגישה עם רכז המקצוע והצוות הרלוונטי בבית הספר. ניתן לשער שכל אלה סיפקו למורה המתחיל תחושה של שייכות, הפגת חששות של תחילת הדרך והכרות ראשונית עם המערכת אליה הוא נכנס לראשונה. ניכר כי להיבטים הארגוניים פה יש חשיבות רבה בקליטתו של המורה המתמחה וחשוב לציין כי הנהלת בית הספר היא לרוב זו שאחראית על היבטים ארגוניים אלו. במחקר הנוכחי ציינו כל המנהלים של בתי הספר בעלי מדד ההישארות הגבוהה שמתקיים בהם תהליך מובנה ומוסדר של קליטת המתמחים בתחילת ולאורך השנה; תהליך השם דגש על היבטים שונים כולל היבטים ארגוניים, מקצועיים ורגשיים.

הישארות במערכת החינוך

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כאמור שרוב המורים המתמחים המשיכו את עבודתם במערכת החינוך בשנה שלאחר שנת ההתמחות וזאת בשיעור דומה לזה הקיים באוכלוסייה כולה (מעגן, 2015). עוד נמצא כי שיעור לא מבוטל מן המורים נשארו ללמד באותו בית ספר שבו ביצעו את ההתמחות. מאחר וקליטת מורים ומניעת נשירתם ממערכת החינוך היא אחד היעדים המרכזיים והמוצהרים של שנת ההתמחות בארץ כמו גם במדינות רבות בעולם, עלינו לנסות להבין אלו משתנים עשויים להשפיע על הישארותם של המורים בתום שנת ההתמחות.

כפי שכבר צוין לעיל במחקר הנוכחי נמצא כי שביעות הרצון של המורה משנת ההתמחות מעלה את הסיכוי להתמיד במערכת ואף להישאר ללמד באותו בית ספר בו ביצע את שנת ההתמחות. תמיכה מצד הנהל או סגנו, מורים עמיתים והחונך לא נמצאו קשורים לשרידות המערכת. עם זאת יש לזכור כי מאחר ותמיכה של שלושת הגורמים הללו השפיעה על שביעות הרצון, השפעתה על השרידות שרירה גם אם באופן עקיף בלבד.

עוד נמצא במחקר הנוכחי כי מורים אשר נטו להישאר במערכת החינוך היו כאלה שלימדו את מקצוע ההתמחות אליו הוכשרו וכן, מורים אשר לימדו בשנה זו בהיקף משרה גבוה. נדון כעת בכל אחד ממשתנים אלו.

למרות שממצאי המחקר מראים כי רוב המורים לימדו בשנת ההתמחות את מקצועות נמצא כי כחמישית מהם לימדו מקצועות אחרים בשנה זו אליהם לא הוכשרו במהלך לימודיהם. הכנסתם של מורים למערכת החינוך למקצועות הוראה אליהם לא הוכשרו ידועה כאחת האסטרטגיות שבה נוקטים מנהלי בתי ספר על מנת להתמודד עם הקושי למצוא מורים בשל המחסור הקיים במורים בשנים האחרונות (דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2017). אולם כפי שמראה המחקר הנוכחי, אסטרטגיה זו פוגעת באופן קשה בקליטה המיטבית של המורה החדש עד כדי סיכון להמשך הישארותו במערכת החינוך. ממצאים אלו נמצאים בהלימה לספרות המחקרית הטוענת לחשיבותו של הקשר בין מקצוע ההוראה לבין מקצוע ההכשרה של המורה (Ingersoll, 2003). שיבוצם של מורים למקצוע ללא הכשרה נאותה פותרת באופן זמני את המחסור הכמותי במורים אך פוגעת בנושיות באיכות ההוראה בבית הספר (Darling-Hammond & Youngs, 2002) ותורמת לעזיבתם של מורים. מורים אלו המלמדים בשנה זו ללא ידע מספק בתחום התוכן וללא ידע מספק בידע הפדגוגי הרלוונטי למקצוע זה נוטים להיות בעלי ביטחון עצמי נמוך יותר, חווים קשיים רבים יותר בניהול כיתה וחוששים מתקשורת עם הורים ועם מורים אחרים

בצוות (E.g. Liu, Rosenstein, Swann & Khalil, 2008; Sharplin 2014). מאפייניה של קליטה מיטבית כפי שהיא מוגדרת גם בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך (2015) הינה כזו שבה המתמחה והמורה החדש מלמדים את מקצועות ההוראה אליהם הוכשרו. ממצאי מחקר זה ממחישים שוב את חשיבותה של סוגיה זו.

במחקר הנוכחי כחמישית מהמורים עבדו בהיקף של שליש משרה בלבד, ובסך הכל כשליש מהמורים עבדו פחות מחמישים אחוז משרה. כפי שכבר צוין לעיל, להיקף המשרה שבה עובדים המורים החדשים יש קשר להחלטה להישאר במערכת החינוך כאשר ככל שהיקף המשרה גבוה יותר הסיכוי להישאר במערכת מתחזק, כמו גם הסיכוי להישאר בבית הספר בו בוצעה ההתמחות. על פניו ממצא זה נמצא בסתירה לממצאי מחקרים אחרים שמעודדים את הפחתה היקף משרתו של המורה החדש כדי לסייע לו בקליטה (Kearney, 2014). למרות שהיקפים אלו לגיטימיים ומאושרים על ידי משרד החינוך לצורך קבלת רישיון ההוראה עלינו לשאול את עצמנו מהם ההשלכות של עבודה בהיקף כה נמוך – לעיתים עבודה של יום אחד בשבוע בלבד. מחקרים שבדקו את הקשר שבין היקף משרה למחויבות בעבודה מראים כי עובדים שמועסקים בחלקיות משרה נוטים להפגין פחות מחויבות למקום העבודה, להיות יותר על ביקורתיים כלפי מקום העבודה, להפגין פחות נאמנות, להיות אפתיים ולבצע יותר תכנונים לעזיבה (Jacobsen, 2000). היקפים גבוהים יותר של עבודה הופכים את העובד למחויב יותר, מסייעים בתהליך הסוציאליזציה ומפתחים את מחויבותו לארגון. הוראה בהיקף כה נמוכים של חצי או שליש משרה עשויים להיות למן ההתחלה לרועץ לקליטתו המיטבית של המורה החדש. יש לשקול בשנית את האפשרות לבצע את שנת ההתמחות עם אחוזי הוראה כה נמוכים.

לסיכום, כל הגורמים בבית הספר שמעורבים בתהליך ההתמחות תורמים לשביעות רצון המתמחים. בולטים בתרומתם מנהל בית הספר והעמיתים. המורה החונך נמצא כתורם במידה פחותה וזאת למרות ממצאי מחקרים רבים המורים על חשיבותו בתהליך הקליטה. מידת שביעות הרצון משפיעה על הסיכוי של המתמחה להישאר במערכת. עוד משפיע על הסיכוי המידה שבה המתמחה מלמד את התחום שבו הוכשר ומונחה גם ע"י מנחה מתחום זה, וכן המידה שהוא מלמד מכסת שעות גדולה התורמת לתחושת שייכות לסגל בית הספר. היבט נוסף, משמעותי בתהליך ההתמחות הינו התמיכה הרגשית לה זוכה המורה החדש. תמיכה מסוג זה בעיקר מצד החונך מבנה תחושה חיובית בתקופת ההתמחות, והיא מטפחת תחושה של שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר.

עיקרי ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על מספר מסקנות עיקריות :

- שלוש דמויות מפתח משפיעות על תהליך הקליטה של המורים החדשים בבית הספר על פי סדר החשיבות הבא: המנהל, המורים האחרים בצוות ביה"ס והמורה החונך. מעורבות ישירה של מנהל בית הספר בקליטת מורים חדשים מגבירה באופן משמעותי את שביעות הרצון של המורים החדשים, והיא בעלת השלכות חיוביות על הישגותם במערכת החינוך ואף על הישגותם באותו בית ספר בו התקיימה ההתמחות. אין ספק שבמערך התפקידים המורכב של מנהל בית הספר, מעורבות ישירה בתהליך קליטה של מורים חדשים היא אתגר לא פשוט. יחד עם זאת, לאור ממצאי המחקר קיימת חשיבות רבה למתן תשתיות סיוע למנהל על מנת לאפשר מעורבות פעילה בטיפול מודלים של התפתחות בקרב המורים החדשים בבית הספר.
- יש חשיבות רבה לבחינה מחודשת של מודל החונכות בכלל ותפקיד המורה החונך בפרט. ממצאי המחקר הנוכחי מאתגרים את מודל החונכות הדיאדי היוצא מתוך נקודות מוצא היררכית, והם מצביעים על אפשרות של מודל חונכות אפקטיבי יותר המבוסס על למידת עמיתים בו שותפים דמויות מגוונות מקהילת בית הספר. דמויות אלו כוללות בין היתר את המורים המקצועיים בתחום התוכן אותו מלמד המורה המתמחה, כמו גם את המורים המלמדים את שכבת הגיל אותה מלמד המורה החדש. מודל מסוג זה עשוי להקנות למורים החדשים תמיכה מקצועית, מערכתית ורגשית רחבה, ובד בבד לקדם עבורם הזדמנות להשמיע את קולם ולתרום מתוך הידע והניסיון שלהם לקהילת בית הספר ולעמיתיהם. באורח זה תהליך החונכות יסייע למורים החדשים למצב את מעמדם בבית הספר. מודל החממות עשוי להבנות את הבסיס למודל חונכות מסוג זה.
- לגבי תהליך החונכות הדיאדי הקיים במערכת החינוך - ראוי להקפיד על מינוי מורה חונך כבר בתחילת שנת הלימודים כמו גם למנות מורה חונך המלמד מקצועות ההוראה דומים לאלו של המורה המתמחה. חשוב גם להקצות זמן מובנה בתוך מערכת השעות הבית ספרית למפגשים ייעודיים של המורה החדש עם המורה החונך, ולמקד אותם במתן תמיכה רגשית לצד התמיכה המקצועית והארגונית.
- מתברר הצורך למסד את תהליכי ההערכה של המתמחים ולקבוע מערך של מעריכים שאינו מתנגש עם תפקיד החונכות. תהליכים מסוג זה עשויים להתחבר אל מודל למידת העמיתים, ולבסס מערך של הערכת עמיתים. זו תשקף תמונה רחבה של הישגי המורה החדש בשנת ההתמחות, והיא גם תווסת ניתוק של תהליך הערכה מתפקיד החונכות, ובכך תטפח יחסי גומלין המבוססים על פתיחות ומתן תמיכה רגשית ללא מקל ההערכה.

- מנגנוני התמיכה להם נזקקים המורים המתחילים בתחילת השנה הם בעיקר מנגנוני תמיכה מערכתיים. בהמשך שנת ההתמחות יש חשיבות רבה לתמיכה הרגשית וכן לתמיכה המקצועית הכוללת תצפיות במורים ובעיקר משוב משמעותי בעקבותיהן. מנגנוני תמיכה אלו תורמים לשביעות הרצון של המורים החונכים, ובאופן עקיף גם להישארותם במערכת החינוך.
- התמיכה הרגשית מהווה יסוד מכונן בהבניית תחושת ההצלחה של המורים החדשים בשנת ההתמחות. תמיכה מסוג זה עונה על צורך מרכזי של המורה החדש בתהליך כניסתו לתפקיד ההוראה, ועל כן יש חשיבות רבה להבניית מודלים למתן תמיכה מסוג זה בהקשר הבית ספרי הרחב.
- נכון להיום מורים חדשים בשנת ההתמחות נדרשים לעבודה בהיקף מינימלי של שליש משרה לפחות. אנו ממליצים להעלות את הדרישה של היקף המשרה המינימלית בשנת ההתמחות ל-50% לפחות. היקף משרה גבוה יותר עשוי לסייע בהעלאת תחושת השייכות למערכת בכלל ולבית הספר בפרט, לתרום לתהליך סוציאליזציה משמעותי יותר ולתרום בכך להישארותו של המורה החדש במערכת החינוך.

לסיכום, תרומתו הייחודית של מחקר זה היא בכך שהוא בוחן את השתלבותו של המורה המתמחה בבית הספר תוך התייחסות לשלבים השונים של התהליך, למאפיינים השונים של התמיכה ולמארג השותפים לתהליך זה בבית הספר. כמו כן, הוא מציג מדד אובייקטיבי לדרוג בתי הספר כתומכי קליטה של מורים חדשים. מדד זה מחושב לפי מספר המתמחים שהשתלבו בבית הספר לאורך מספר שנים. למרות מגבלותיו, הוא עשוי לתת ממד נוסף בתהליך הכרזת בתי הספר בעלי הקליטה המיטבית. מומלץ לבחון את מדד הקליטה לאורך שנים נוספות ואת מוקדי התמיכה במורה החדש במודל הלוקח בחשבון את כלל שותפי התפקיד בתוך ומחוץ לבית הספר. יתרה מכך, המחקר הנוכחי התמקד בקליטת מורים חדשים בבתי הספר. הוא לא התייחס לגננות. בגן הילדים מודל ההוראה שונה, וראוי לעמוד על תהליך הקליטה של גננות במערכת החינוך במחקר נפרד.

בהתאם לממצאי המחקר, מסתמן מודל קליטה מיטבית הנותן דגש קודם כל לשביעות רצון המתמחים מהתהליך שחוו. שביעות רצון זו תלויה בגורמים שונים החל מהשלבים הראשונים של קבלתם לבית הספר, ובכללם: היכרות מוקדמת עם בית הספר שבו מתקיימת ההתמחות, קבלת סיוע ארגוני מערכתי, קבלת אחוז משרה גבוה יחסית, מינוי חונך מיד עם פתיחת שנת הלימודים והקפדה על הוראת תחום התוכן אליו הוכשרו המתמחים. גורמים נוספים מרכזיים בהמשך שנת ההתמחות המנבאים את

שביעות רצון של המורים החדשים בתהליך הקליטה כוללים בראש ובראשונה את תמיכת מנהל בית הספר, ובמידה רבה גם מצד העמיתים למקצוע. תמיכה רגשית במהלך שנת ההתמחות מהווה גם היא גורם משמעותי בהבניית תחושת שביעות הרצון של המתמחה מתהליך הקליטה. היבט זה בולט במארג היחסים עם המורה החונך. שביעות הרצון הנה גורם רב משמעות בהישארות המורים במערכת החינוך לכל הפחות בחמש שנות העבודה הראשונות לאחר ההתמחות.

- ארביב-אלישיב, ר. ולדרר, ד. (2015). סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית? דפים, 52, 46-71.
- ארביב-אלישיב, ר. וצימרמן, ו. (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- דוניצה-שמידט, ס. וזוזובסקי, ר. (2015). ביקוש והיצע של מורים: ההיבט הבית ספרי. דפים. 142-174.
- זילברשטרום, ש. (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה – בראי התיאוריה והמחקר. בתוך: ש. שמעוני וא. אבידב-אונגר (עורכות). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 101-131). תל אביב: מכון מופ"ת.
- חוזר מנכל 8, תשע"ה 4 (ג') 44-8.2, התמחות וכניסה להוראה.
- יפה, א. ותורן, ח. (2007). סדנת הסטאז' מנקודת מבטם של המתמחותים. הוצג בכנס הבינלאומי החמישי בהכשרת מורים. באר שבע ותל אביב: מכללת קיי ומכון מופ"ת.
- לזובסקי, ר. וזייגר טלי (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התוכנית בכללותה. דפים (37), 65-95.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר'. וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת התמחות בהוראה, מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. דפים, 45, 56-89.
- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2015). עזיבה של עובדי הוראה חדשים את מערכת החינוך 2000-2014 (הודעה לתקשורת). www.cbs.gov.il/www/hodaot2015n/06_15_197b.doc
- מעגן, ד. (2015). שימור מורים במערכת החינוך. הוצג בכנס שדרות לחברה: המכללה האקדמית ספיר.
- מעגן, ד. (2018). ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב מורים בתחילת הקריירה. הוצג בכנס השני של הכניסה למקצוע ההוראה, תל אבי: מכללת סמינר הקיבוצים.
- משכית, ד., ליבמן, צ., אקרמן אשר ה. (2015). ממתמחה למורה, מה ניתן ללמוד מתהליכי ההערכה על מתמחים בתום שנת עבודתם הראשונה במקצוע ההוראה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 34, 81-110.
- משרד החינוך (1979). דיו וחשבון הוועדה הממלכתית לבדיקה מעמד המורה ומקצוע ההוראה (ועדת עציוני). ירושלים.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ., רייכנברג, ר. ופרסקו, ב. (2006). תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דו"ח סופי. ירושלים: משרד החינוך.
- צימרמן, י., וזילברשטרום, ש. (2015). קולטים ונקלטים: על תפיסות חינוכיות ודגמי קליטה בבתי ספר הזוכים בפרס הקליטה המיטבית תשע"ד. משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.

פיירשטיין, א'. (2013). ליווי מורים שקיבלו "הארכת ניסיון" עם הערכתם לקראת קביעות במערכת החינוך. דוח מחקר משרד החינוך מנהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.

פיירשטיין, א'. (2013 ב'). מפגשי המורה המלווה והמורה החדש-יישום תובנות. דוח מחקר משרד החינוך מנהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.

שגיא, ר. ורגב, ח. (2002). קשיו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 10-45, 43.

שוובסקי, נ., גולדנברג, ג', שץ אופנהיימר, א', בסיס ל. (2012). תהליך התמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו מנקודת מבט של מנהלי בתי ספר. דוח מחקר, מכון מופ"ת.

שפרלינג, ד. (2015). נשירת מורים ברחבי העולם. תל אביב: מכון מופ"ת.

שץ אופנהיימר, א. (2011). חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים במעגלי חינוך: מחקר, עיון, יצירה, 160-170.

Alliance for Excellent Education (August, 2005). Tapping the potential: Retaining and developing high quality new teachers. Washington DC. [Http://www.all4ed.org](http://www.all4ed.org)

Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, R., Roper, T., Chambers, G. and Healy, J. (2008). Beginner Teachers' Experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: a Review of literature. London DCSF.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the World's Best Performing School System Come Out Top. McKinsey & Company, Social Sector Office.

Borman, G. D. & Dowling, P. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A meta-analytic and narrative review of the research. Review of educational research, 78(3), 397-409.

Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. American Educational Research Journal, 48(2), 303-333.

Brown, K.M., & Wynn, S.R. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. Leadership and Policy in schools, 8(1), 37-63.

Burkhauser, S. (2017). How Much Do School Principals Matter When It Comes to Teacher Working Conditions? Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 39(1), 126-145.

- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational review*, 61(4), 375-389.
- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1-32.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Changying, W. (2007). Analysis of teacher attrition. *Chinese Education and Society*, 40(5), 6-10.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355-366.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London, Cassell.
- Creemers, B. P., & Scheerens, J. (1989). Developments in School Effectiveness Research. *International journal of educational research*, 13(7), 685-825.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do? *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us?. *Educational researcher*, 31(9), 13-25.
- Davis, B., & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of research in childhood education*, 22(3), 261-274.

- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management administration and Leadership*, 45(6), 959-977.
- Eisenschmidt, E. (2006). Implementation of induction years of novice teachers in Estonia. *Dissertations on social science*. Tallin: Tallin University Press.
- European Commission (EC) Staff working document SEC (2010) 538 final.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novice learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Fletcher, S. H., & Strong, M. A. (2009). Full-release and site-based mentoring of new elementary grade teachers: An analysis of changes in student achievement. *The New Educator*, 5(4), 329-341.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers & Teaching*, 24(6), 604-625.
- Guarino, C.M., Santibanez, L. & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Hanushek, E.A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hanselman, P., Grigg, J., Bruch, S, & Gamoran, A. (2016). The consequences of principal and teacher turnover for school social resources. In *Family environments, school resources, and educational outcomes (Research in the Sociology of Education, 19)* Emerald Group Publishing Limited 49 – 89.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.
- Huling - Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implication for teachers' induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.

- Ingersoll, R. (2012). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R. & May, H. (2012). The magnitude, destinations and determinates of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of Induction and Mentoring Programs for beginning teachers: A Critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jacobsen, D. I. (2000). Managing increased part-time: does part-time work imply part-time commitment? *Managing Service Quality*, 10 (3), 187-201.
- James, M., & Pollard, A. (2011). TLRPs ten principles for effective pedagogy: Rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 26(3), 275-328.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent education*, 1(1), 967477.
- Lindquist, P., Noedanger, U. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40; 94-103.
- Liu, S.X. & Meyer, P.J. (2005). Teachers' perception of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-1995. *Teacher College Record*, 107(5), 985-1003.
- Liu, E., Rosenstein, J. G., Swan, A. E., & Khalil, D. (2008). When districts encounter teacher shortages: The challenges of recruiting and retaining mathematics teachers in urban districts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(3), 296-323.
- Margolis, J. (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. *Teacher College Record*, 110(1), 160-194.
- Martinez, K. (2004). Mentoring new teachers: Promise and problems in times of teacher shortage. *Australian Journal of Education*, 48(1), 95-108.

- Meroni, E.C., Vera-Toscano, E. & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), 308-323.
- Mertler, C.A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education*, 1(2), 34-45.
- Oakes, J. (1989). What educational indicators? The case of assessing the school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 181-199.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publication.
- Peters, J. & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249-262.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*, 32(2), n2.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. *The international handbook of school effectiveness research*, 3-25.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113-118.
- Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Sass, D. A., Flores, B. B., Claeys, L., & Perez, B. (2012) Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20(15), 1-26.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 19 (3), 260-274.
- Sharplin, E. D. (2014). Reconceptualising out-of-field teaching: Experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, 56(1), 97-110.

- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, I. & Ingersoll, R. (2004). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction? *American Educational Research Journal*, 41(3), 687-714.
- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational administration quarterly*, 40(5), 742-771.
- Swars, S., Meyers, B., Mays, L. & Lake, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168-183.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 214-221.
- Vonk, J.H.C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: a base for supervision interventions. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA)
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Williams, A., Prestage, S. & Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.

שלום רב,

במהלך השנתיים האחרונות עשית את שנת ההתמחות שלך (שנת הסטאז') באחד מבתי הספר ברחבי הארץ. שאלון זה עוסק בהיבטים שונים של שנה זו. השאלון אנונימי ונועד לצורכי מחקר בעבור משרד החינוך שמעוניין ללמוד טוב יותר מהם המאפיינים שתורמים לקליטתם של מורים חדשים בבתי הספר.

נודה מאוד על שיתוף הפעולה

החוקרות

פרופ' סמדר דוניצה-שמידט – Smadar.donitsa@smkb.ac.il

פרופ' רות זוזובסקי – ruthz@tauex.tau.ac.il

ד"ר רינת ארביב אלישיב – rinat.arviv@smkb.ac.il

מאפייני רקע

1. מין: 1. זכר 2. נקבה
2. שנת לידה: _____
3. השתייכות קבוצתית: 1. יהודיה 2. ערביה 3. דרוזיה 4. בדואית 5. אחר _____
4. שכבת הגיל אליה הוכשרת בתעודת ההוראה: 1. גן 2. יסודי 3. על-יסודי 4. רב-גילי
5. סוג החינוך אליו הוכשרת בתעודת ההוראה: 1. רגיל 2. חינוך מיוחד 3. רגיל+חינוך מיוחד
6. תחום ההוראה אליו הוכשרת: 1. הוראה כללית 2. מתמטיקה 3. מדעים (כגון כימיה, פיזיקה, ביולוגיה, גיאוגרפיה) 4. מדעי הרוח (כגון ספרות, היסטוריה, פילוסופיה) 5. מקצועות היהדות (מקרא, תושב"ע וכו') 6. מדעי החברה (כגון פסיכולוגיה, סוציולוגיה, אזרחות) 7. אנגלית 8. שפה לשון עברית 9. ערבית 10. שפות זרות נוספות 11. אמנויות (כגון אמנות, עיצוב, קולנוע)
12. חינוך גופני ומחול 13. מחשבים וטכנולוגיה 14. אחר _____
7. האם הוכשרת להוראה במסגרת: 1. לימודי תואר ראשון (B.Ed) 2. הכשרת אקדמאים להוראה (הסבה) 3. תואר שני M.Teach
8. ותק בהוראה (בשנים): _____

שאלות לגבי שנת ההתמחות

9. באיזה בית ספר עשית את שנת ההתמחות? 1. גן 2. יסודי 3. על יסודי 4. רב-גילי
10. רק אם את/ה מסכים/ה, נא ציין את שם בית הספר ואת היישוב (לדוגמא: ביה"ס ויצמן בקריית מוצקין) _____

11. לאיזה פיקוח שייך בית הספר? 1. יהודי - ממלכתי 2. יהודית - ממלכתי-דתי 3. ערבי 4. דרוזי
5. בדואי 6. צ'רקסי
12. האם לימדת בשנה זו את מקצועות ההוראה אליו/אליהם הוכשרת? 1. כן 2. לא 3. באופן חלקי
13. האם לימדת בשנה זו בשכבת הגיל אליה הוכשרת? 1. כן 2. לא 3. באופן חלקי
14. מה היה אחוז המשרה שלך בשנה זו? 1. 33% 2. 34% - 50% 3. 51% - 75% 4. 76% - 100%
15. מאיזה גורם קיבלת את משכורתך בשנה זו? 1. משרד החינוך 2. רשות מקומית 3. עמותה פרטית (לדוג: קרן קרב) 4. אחר _____

תכנית הקליטה בבית הספר

16. איך מצאת את בית הספר לשנת ההתמחות? 1. לימדתי בו עוד קודם לפני הלימודים 2. התנסיתי בו כסטודנט בהתנסות המעשית 3. הפנו אותי מהמכללה 4. חיפוש עצמאי (תוך כדי היעזרות בהמלצות, אתרי אינטרנט וכו').
17. באיזו מידה היית שבע/ת רצון מבית הספר זה? 1. זה היה בדיוק מה שרציתי 2. נאלצתי להתפשר

18. בתהליך הקבלה לבית הספר התבקשת:

1. להתראיין	כן / לא
2. להציג גיליון ציונים	כן / לא
3. להציג מכתבי המלצה	כן / לא
4. לתת שיעור לדוגמא	כן / לא

19. מי ראיין אותך?

1. מנהל/ת או סגן/ית בית הספר	כן / לא
2. יועצ/ת	כן / לא
3. רכז/ת מקצוע, רכז שכבה, רכז פדגוגי, רכז סטאז'	כן / לא

20. באיזה חודש בערך התראיינת לבית הספר? 1. מספר חודשים לפני שנת הלימודים 2. במהלך החופש הגדול 3. ערב פתיחת שנת הלימודים 4. לאחר שהתחילה שנת הלימודים

21. האם לאחר קבלת תשובה חיובית התחלת לקבל:

1. הודעות דואר אלקטרוני שוטפות מבית הספר	כן / לא
2. סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך	כן / לא

כן / לא	3. זימון לפגישה עם רכז/ת המקצוע / רכז/ת השכבה / הצוות המקצועי
כן / לא	4. זימון למפגש ראשית השנה למורים החדשים
כן / לא	5. זימון למערך השתלמויות בית ספריות המיועדות למורים החדשים

המורה החונך

22. האם מונה לך מורה חונך/ת מיד עם תחילת שנת הלימודים? 1. כן 2. לא

23. האם המורה החונך/ת לימד/ה את אותם המקצועות שאת/ה לימדת? 1. כן 2. לא

24. באיזו תדירות התקיימה בשנת ההתמחות התקשורת בינך לבין המורה החונך/ת?

במידה:	מעטה מאוד	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
1. פגישות פנים אל פנים	1	2	3	4	5
2. שיחות טלפוניות	1	2	3	4	5
3. דואר אלקטרוני / SMS	1	2	3	4	5

25. באיזו מידה הרגשת שאת/ה מקבלת תמיכה מהמורה החונך/ת?

במידה:	מעטה מאוד	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד
1. תמיכה מקצועית	1	2	3	4	5
2. תמיכה רגשית	1	2	3	4	5
3. תמיכה חברתית (הכרות עם צוות בית הספר ותרבות בית הספר)	1	2	3	4	5
4. סיוע בהיבטים אדמיניסטרטיביים (נהלים, בירוקרטיה, טפסים, דיווחים)	1	2	3	4	5

26. באיזו מידה הרגשת נח לפנות לעזרה מהגורמים הבאים בבית הספר במהלך שנת ההתמחות?

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	במידה:
5	4	3	2	1	1. המורה החונך/ת
5	4	3	2	1	2. מנהל/ת או סגן/ית בית הספר
5	4	3	2	1	3. יועצ/ת בית הספר
5	4	3	2	1	4. רכז/ת מקצוע
5	4	3	2	1	5. בעלי תפקידים אחרים (כגון: רכז/ת שכבה)
5	4	3	2	1	6. מורים אחרים בצוות בית הספר

27. בכמה שיעורים צפו בך מלמד/ת במהלך שנה זו? 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

28. באיזו מידה נתרמת מהצפייה בך ומהמשוב שקיבלת?

1. כלל לא 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

אנא פרטי _____

גורמי תמיכה בבית הספר

29. באיזה מידה את/ה תולה את הצלחתך בשנת ההתמחות בכל אחד מן הגורמים הבאים?

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	במידה:
5	4	3	2	1	1. זמינות, נגישות והיענות המורה החונך/ת שלי
5	4	3	2	1	2. הלימה בין מקצוע ההוראה שלי לזה של המורה החונך/ת
5	4	3	2	1	3. "התאמה" בין-אישית ביני לבין המורה החונך/ת
5	4	3	2	1	4. יחס מקבל מעודד ומעריך מהמורה החונך/ת
5	4	3	2	1	5. המשוב השוטף שקיבלתי מהמורה החונך/ת
5	4	3	2	1	6. מדיניות דלת פתוחה להנהלת בית הספר
5	4	3	2	1	7. סיוע אדמיניסטרטיבי שקיבלתי מבית הספר

5	4	3	2	1	8. מקום שקט ונח לפגישות עם המורה החונך/ת
5	4	3	2	1	9. סיוע "וגב" של הנהלת בית הספר בעת בעיות מול תלמידים
5	4	3	2	1	10. סיוע "וגב" של הנהלת בית הספר בעת בעיות מול הורים
5	4	3	2	1	11. הכיתה/ות שאליהן שובצתי (חלשות, חזקות)
5	4	3	2	1	12. היכרות עם התרבות הארגונית של בית הספר, הנהלים והשגרות
5	4	3	2	1	13. הכרות עם הציפיות של הממונים עליי בבית הספר
5	4	3	2	1	14. קיבלתי מקום לבטא את היכולת והכישורים שלי
5	4	3	2	1	15. אווירה חמה ופתוחה למתמחים בחדר המורים
5	4	3	2	1	16. עמיתי להוראה חלקו איתי מניסיונם המקצועי בנושאים שונים
5	4	3	2	1	17. צוות המורים שיתף אותי בחומרי למידה והערכה
5	4	3	2	1	18. תמיכה רגשית ועידוד ממורים אחרים
5	4	3	2	1	19. עבודה בצוות עם מורים אחרים בבית הספר
5	4	3	2	1	20. קשרים חברתיים עם מורים בבית הספר

30. באיזו מידה חשת שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר?
1. מעטה מאוד 2. מעטה 3. בינונית 4. רבה 5. רבה מאוד

31. מהם הדברים המשמעותיים ביותר לדעתך שבית הספר עשה כדי לסייע לך בקליטה?

32. אלו היבטים את/ה מציע/ה לבית הספר לשפר בתהליך הקליטה של מורים חדשים?

בתום שנת ההתמחות

33. האם המשכת ללמד במערכת החינוך? 1. כן 2. לא

אם לא, מדוע? _____

34. אם כן, האם המשכת ללמד באותו בית ספר בו עשית את שנת ההתמחות: 1. כן 2. לא

35. האם את/ה מעוניינת להתראיין טלפונית (הריאיון עורך כעשרים דקות). 1. כן 2. לא

אם כן, אנא כתוב/י את מספר הטלפון שלך ואת כתובת המייל _____

בתודה על שיתוף הפעולה