

תפיסות מורים חדשים¹ ומורים חונכים²

כלפי תהליך הכניסה להוראה

דו"ח ביניים

ד"ר מיכל לוי-קרן וקטיה רוזנברג³

פברואר, 2019

¹ פה ובהמשך המושג "מורים חדשים" מתייחס למורים וגננות כאחד.

² פה ובהמשך התייחסות למורה החונך כוללת בתוכה גם התייחסות למורה/גננת חונכת או מלווה.

³ שמות החוקרות מצוין לפי סדר א"ב של שמות המשפחה. לכל החוקרות תרומה שווה למחקר.

תוכן עניינים

1.....	תקציר
8.....	מבוא
14	מטרות ושאלות המחקר
15	חלק א' – מורים חדשים
15.....	מערך מחקר
15.....	משתתפים
17.....	כלי מחקר
17.....	משתני מחקר
24.....	הליך המחקר
24.....	ניתוח נתונים
26.....	ממצאים
26...1	מהם ההבדלים בתחושת הסיפוק מההוראה מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
27.....2	מהם ההבדלים בתפיסת התרומה של גורמי תמיכה שונים להם זוכים המורים החדשים במהלך קליטתם במוסד חינוכי מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
33.....3	מהם ההבדלים במסוגלות מקצועית מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
35.....4	מהם ההבדלים בטיב ההשתלבות במוסד חינוכי בקרב מורים חדשים מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
37.....5	באיזו מידה תחושת הסיפוק של המורים החדשים מעיסוקם בהוראה, גורמי תמיכה להם הם זכו בעת כניסתם למקצוע ותחושותיהם אודות מסוגלותם המקצועית קשורים לטיב השתלבותם במוסד החינוכי?
41.....	סיכום ממצאים – פרק א'
44	חלק ב' - דוח חונכים ומורים מלווים
45.....	שיטת המחקר
45.....	כלי מחקר
48.....	מדגם (פרופיל החונכים)
49.....	הליך
49.....	ניתוח נתונים
50	ממצאים
50.....1	מה מניע את החונכים/המלווים לבחור בתפקיד זה?
51.....2	כיצד תופסים החונכים/המלווים את מידת תרומתם למורים החדשים?
53.....3	מהן עמדות החונכים/המלווים כלפי תפיסת תפקיד החונכות?
55.....4	באיזו מידה משתתפים החונכים/המלווים בהליך הכשרתם של המורים החדשים בחממות?
56.....5	האם קיימים הבדלים בקרב החונכים/המלווים במניעיהם לבחירה בתפקיד, במידת סיועם למורים החדשים ובתפיסת תפקיד החונכות, לפי משתני הרקע המקצועיים שלהם?
63.....6	באיזו מידה המניעים לבחירה בתפקיד, תפיסת תפקיד החונכות ומשתני הרקע שצוינו לעיל קשורים למידת התרומה הנתפסת של החונכות?
67	סיכום ממצאים – פרק ב'

73.....	מקורות
76.....	נספח א'
82.....	נספח ב'
88.....	נספח ג'

תקציר

בשלב הכניסה להוראה הסטודנטים להוראה חווים מעבר חד מהמכללה שבה הוכשרו כ"פרחי הוראה" לבית הספר או גן שבו הם עתידים לשמש כמורים/גננות מן המניין במערכת (שגיא ורגב, 2002). הקושי הראשוני הבולט בכניסה למקצוע הוראה הינו תחושת ההלם שחווים המורים והגננות החדשות. בשלב זה מורים רבים נוטים "לצוף או לטבוע" (Feiman-Nemser, 2003), כאשר שיעור לא מבוטל מבין המורים החדשים בוחר לעזוב את המקצוע. בישראל שיעור זה עומד על 16% בממוצע (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). תכניות התמחות המשלבות ליווי אישי (מורה/גננת חונכת) לצד הליווי הקבוצתי (סדנאות סטאז') נועדו לסייע למורים החדשים להתמודד עם הקשיים והתסכול בשלב הכניסה להוראה ולהתמיד במקצוע (Flores, 2001). לפי מודל ההכשרה המקובל כיום להתמחות בהוראה, סדנאות הסטאז' נערכות במוסד המכשיר להוראה. בשנים האחרונות אומץ מודל חדש של התמחות המכונה "חממה חינוכית", לפיו נערכות הסדנאות בתוך בית הספר (המר, 2017). מטרתן של החממות מורחבת יותר ומבקשת להישמע לקולם המקצועי של המורים החדשים ולסייע להם להיקלט בתרבות הארגונית הספציפית של בית הספר הקולט תוך כדי חיזוק הגשר בין ההכשרה להשתלבות בפועל (המר, 2017). האימוץ של הדגם החלופי לסדנאות הסטאז' מעורר סוגיות בירוקרטיות, חינוכיות ותקציביות כאחד. לכן חשוב ללוות את הפעלתן של החממות במחקר הערכה אשר יבדוק את האפקטיביות של הדגם החדש מבחינת טיוב תהליך קליטתם של המורים החדשים במוסד החינוכי.

לאור האמור לעיל, המחקר הנוכחי התמקד בהערכה פנימית שבוצעה במכללת סמינר הקיבוצים על אודות תהליך ההכשרה של **המורים החדשים** בחממות המופעלות מטעמה של המכללה בבתי הספר, תוך כדי השוואתן לדגם המסורתי שבו המורים החדשים משתתפים בסדנת ההתמחות במכללה ולא בבתי הספר. כמו כן, המחקר התמקד **בחונכים ובמורים המלווים** של מורים חדשים אלה.

מכאן נגזרו שתי מטרות מרכזיות, אחת התמקדה במורים חדשים והשנייה בחונכים ובמורים המלווים. מכיוון שמדובר בשתי אוכלוסיות שונות, הדו"ח שלהלן הוצג בשני חלקים נפרדים: חלק א' עסק באוכלוסיית המורים החדשים וחלק ב' התמקד בחונכים ובמורים מלווים.

תקציר זה מתייחס לכל אחד מחלקי הדוח.

חלק א' – תפיסות המורים החדשים

חלק זה התמקד בתפיסותיהם של המורים החדשים (מתמחים ומורי שנה א') אודות תהליך קליטתם וטיב השתלבותם במוסדות החינוך תוך השוואה בין שני דגמי הכשרה חלופיים (סדנאות סטאז' רגילות לעומת חממות חינוכיות). קרי, תפיסותיהם של המורים החדשים מן החממות הושו לתפיסותיהם של המורים החדשים אשר מתמחים בסדנאות מסורתיות המתקיימות בתוך המוסד האקדמי המכשיר.

חלק זה ביקש לבדוק מספר נושאים:

- א. סיפוק מההוראה
- ב. גורמי תמיכה
- ג. מסוגלות מקצועית

ד. טיב ההשתלבות במוסד חינוכי.

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון מובנה לדיווח עצמי שפותח במסגרת פרויקט "Proteach Promoting Teachers' Success in Their Induction Period" - במסגרת תכנית Erasmus+. על השאלון השיבו 206 מורים חדשים, מהם 134 השתתפו בסדנאות סטאז' רגילות במכללה ו-72 מורים חדשים השתתפו בסדנאות סטאז' בחממות חינוכיות.

ממצאים עיקריים:

1. תחושת הסיפוק מההוראה

המורים החדשים חשים סיפוק פנימי רב מעיסוקם בהוראה. כאשר ההבחנה בין דגמי הכשרה חלופיים מלמדת כי המורים החדשים מחממות חינוכיות חשים סיפוק פנימי רב יותר בהשוואה למורים החדשים מן הסדנאות הרגילות. ואילו הסיפוק החיצוני מן ההוראה נתפס בשתי הקבוצות של ההכשרה כבינוני. באשר לשחיקה, ניתן לציין שהמורים החדשים, ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים, מרגישים את עצמם שחוקים מן ההוראה במידה מעטה עד בינונית.

2. התרומה של גורמי תמיכה שונים להם זוכים המורים החדשים

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין דגמי הכשרה חלופיים בכל הנוגע לגורמי התמיכה השונים להם זכו המורים החדשים במהלך קליטתם במוסד החינוכי. כך נמצא כי התפקיד החשוב ביותר במתן תמיכה למורים חדשים מוקדש על ידי משתתפי המחקר למורה חונך. נראה כי המורים החונכים הם המגשרים העיקריים בין המורים החדשים לצוות בית הספר, כאשר הקשר הדוק והחם בינם לבין המורים החדשים מהווה תנאי הכרחי לקליטה מיטבית של המורים החדשים. יכולת ההקשבה, ההכלה, הסבלנות, הזמינות, האכפתיות, ביקורת בונה ותמיכה מקצועית ואישית כאחת מדרבנים את המורים החדשים הן מבחינה המקצועית, הן מבחינה האישית ובכך מרכיבים את כניסתם לתפקיד ההוראה המאתגר הכולל בתוכו הרבה עומס ומכשולים. ואילו, תמיכתו של המוסד הקולט כמו גם שיתופי פעולה בינו לבין המוסד המכשיר נתפסים על ידי המורים החדשים ברמה מעטה עד בינונית. על פי מרבית המורים החדשים, הקושי העיקרי בעת השתלבותם במוסד חינוכי נובע מחוסר תמיכה והכלה מצד הנהלה של אותו מוסד. מלבד זאת, גם תרומתה של הסדנה להשתלבותם של המורים החדשים נתפסת על ידם כבינונית. הממצאים מלמדים כי מרבית המורים החדשים לא ראו בסדנה כלי עזר להשתלבותם במוסד חינוכי אלא תפסו את הסדנה כזירה לשיתוף, הזדהות ופירוק רגשות אשר נבעו בעיקר מבעיות משמעת, מן הקושי לנהל כיתה וכן מעומס יתר וריבוי משימות המוטלות על כתפיהם של המורים החדשים. יוצא אפוא, כי הסדנה מאפשרת את המפגש בין העמיתים ותמיכת העמיתים לסדנה היא זו שזוכה להערכה יחסית גבוהה בקרב המורים החדשים. מכאן חלק נכבד מן המשיבים ביקשו להפוך את הסדנה למקצועית יותר ולשים זרקור על הקניית כלים פרקטיים אשר בעיקר יסייעו להתמודדות עם המצבים הלא שגרתיים ויחברו את הסדנה יותר למתרחש בשטח. מלבד זאת חלק מן המשיבים ביקשו להפוך את הסדנה לייעודית יותר ובעיקר להפריד בין חינוך המיוחד לחינוך הרגיל וכן בין שכבות הגיל השונות.

3. מסוגלות מקצועית

למרות קשיי הקליטה המפורטים לעיל והתמיכה יחסית נמוכה מצד המוסד הקולט, המורים החדשים ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים סבורים כי הם מסוגלים להוראה וללמידה בכיתה במידה רבה. מלבד זאת, בעת ההבחנה בין המורים לגננות עולה כי המורים מן החממות חשים את עצמם מסוגלים

להוראה ולבניית שיתופי פעולה יותר בהשוואה למורים מן הסדנאות הרגילות. באשר לגננות, הן תופסות את מסוגלותן להוראה ולשיתופי פעולה במידה רבה ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים.

4. טיב ההשתלבות במוסד החינוכי

באופן כללי ניתן לומר כי המורים החדשים תופסים את השתלבותם במוסד חינוכי הקולט במידה רבה. כמו כן ניתן להצביע על מגמת ההשתלבות הגבוהה יותר בקרב המורים החדשים מן החממות יחסית למורים החדשים מן הסדנאות הרגילות. כך נמצא כי רוב המורים החדשים מן החממות (65.2%) לעומת מחצית המורים החדשים מן הסדנאות הרגילות (49.6%) דיווחו על מידת ההשתלבות רבה עד רבה מאוד (ההבדל באחוזים מובהק סטטיסטית).

5. הקשר בין תחושת הסיפוק של המורים החדשים מעיסוקם בהוראה, גורמי תמיכה להם זכו בעת כניסתם למקצוע ותחושותיהם אודות מסוגלותם המקצועית לבין טיב השתלבותם במוסד החינוכי

התבוננות במודל רב ממדי מלמדת כי בין הגורמים אשר תורמים להשתלבותם המוצלחת של המורים החדשים במוסד חינוכי ניתן למיין את האקלים התומך במוסד הקולט בכלל ואת תמיכתו של המורה החונך בפרט. בין המרכיבים אשר מפחיתים את השתלבותו של המורה החדש במוסד הקולט נמצאו תחושת השחיקה מן ההוראה ותפיסת התמיכה של הסדנה. את התרומה השלילית של הסדנה לתחושת ההשתלבות במוסד חינוכי ניתן לזקק לפער בין המתרחש בסדנה לבין הצורך הממשי של המורים החדשים. מרבית המורים החדשים ציינו כי הסדנה אינה מספקת כלים מקצועיים פרקטיים לעבודתם בשטח. יוצא אפוא כי רוב המורים החדשים מנצלים את הסדנה כבמה לשיתוף ופירוק רגשות של תסקול וחוסר עונים מול המציאות הבית ספרית. מלבד זאת, המודל הרב ממדי מלמד על הפער בין המורים לגננות בתחושת השתלבותם במוסד חינוכי, לטובת האחרונות. ואילו, תחושת ההשתלבות של משתתפי הסדנאות הרגילות.

חלק ב' – תפיסות החונכים והמורים המלווים

חלק זה של הדוח הנוכחי התמקד בעמדותיהם של חונכים ומורים המלווים מורים חדשים (מורים מתמחים או מורים הנמצאים בשנה הראשונה לעבודתם) וביקש לבדוק מספר נושאים:

- א. המניעים לבחירה בתפקיד החונך/מלווה.
- ב. מידת התרומה של ההנחיה והליווי למורים החדשים בהיבטים הבאים: הקניית ידע תוכן פדגוגי, ניהול כיתה, ותחושת השייכות לארגון.

ג. תפיסת תפקיד החונכות: תפיסת התשתית לחניכה מיטבית הכוללת את מחשבות ותחושות החונכים/המלווים לגבי בחירתם המקצועית וחוללותם המקצועית, וכן תפיסתם של החונכים/המלווים לגבי תרומת החונכות להתפתחותם המקצועית כחונכים.

ד. אופי המפגשים בין החונכים/המלווים לבין המורים החדשים ומקומם.

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון מובנה לדיווח עצמי שפותח במסגרת פרויקט "Proteach Promoting 'Teachers' Success in Their Induction Period" - במסגרת תכנית Erasmus+. על השאלון השיבו 118 נבדקים, שכמחצית משמשים גם כמורים מלווים וגם כמורים חונכים, וכמחציתם כמורים חונכים בלבד. אחוז נמוך מהם (3.5%) מתפקדים כמורים מלווים בלבד.

ממצאים עיקריים:

1. מניעי החונכים/המלווים לבחור בתפקיד החונכות

הנבדקים בחרו להיות חונכים/מורים מלווים במידה רבה מתוך מניעים אינטרנייים: רצון לתרום למערכת (קידום ופיתוח תהליכים בית ספריים, קידום וטיפול דור מורים חדש וכו'); רצון להתפתח מבחינה אישית (עניין ואתגר, סיפוק אישי, מימוש חזון כמחנכים), ורצון להתפתח מבחינה מקצועית (שיפור מיומנויות ההוראה שלהם, חשיפה לפדגוגיות חדשות והתעדכנות בהן, ועוד). במידה מועטה, הבחירה שלהם נבעה ממניעים אקסטרנייים. אלה קשורים למטרות תועלתניות שמחוץ להוראה עצמה, כגון שכר.

2. מידת תרומתם של החונכים/המלווים למורים החדשים

החונכים/המלווים ציינו כי הם תורמים במידה רבה למורים המתחילים בהקשר של **ניהול כיתה** (התמודדות עם קשיים בהוראה, העצמת תחושת מסוגלות ועוד). תרומתם **להקניית ידע פדגוגי** (סיוע בשיטות הוראה חדשניות, בהכרות עם תכנית הלימודים, בניהול ההוראה ותכנונה, ועוד) נתפסה אף היא כרבה, אם כי במידה נמוכה מעט יותר. תרומתם **להגברת תחושת שייכותם של המורים החדשים לארגון** (השתלבות בצוות ביה"ס, הכרת התרבות הארגונית ועוד) נתפסה כרבה, אך במידה מועטה יותר בהשוואה לשני הממדים הקודמים.

בדיקת אופי המפגשים המתקיימים עם המורה החדש/ה בבית הספר העלתה, שלטענת רובם (59%) הוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המורה החדש/ה. עוד נמצא, שהגורם המשפיע ביותר על תכנון המפגשים עם המורה החדש/ה הוא בקשות המורה החדש/ה וצרכיו/ה. במידה הפחותה ביותר, המפגשים מושפעים מהנחיות המכללה.

3. עמדות החונכים/המלווים כלפי תפיסת תפקיד

תשובות החונכים/המלווים העידו על כך שלתפיסתם יש להם במידה רבה תשתית לחניכה מיטבית, שכן יש ביכולתם לתת מענה טוב לצרכים של המורה החדש ויש להם את הכלים לכך; תיאום הציפיות בינם לבין המורים החדש נתפס כחשוב בעיניהם; תחומי האחריות שלהם בחניכה ברורים להם; יש להם סיפוק מעבודתם; הם חשים בתמיכת ביה"ס בעבודתם, והם ממליצים למורים אחרים להיות חונכים/מורים מלווים. כמו כן, ניכר שהנבדקים תופסים את תפקידם כתורם במידה בינונית-רבה להתפתחותם המקצועית כחונכים: לפיתוח כישורי הנחייה, לשיפור היכולת הרפלקטיבית לשיפור ההוראה, ללמידה מהמורה החדש/ה ועוד.

בנוסף, נמצא שהחונכים/המלווים תופסים את עיקר תרומתם במתן תמיכה רגשית למורה החדש/ה, בקידומו בהיבטים השונים של פעולות ההוראה ובהובלתו לעצמאות ולאוטונומיה. אחוז נמוך מהם ייחס חשיבות גבוהה לטיפול בעניין טכני כמו מתן הסבר על תנאי העבודה.

4. מידת ההשתתפות של החונכים/המלווים בהליך הכשרתם של המורים החדשים בחממות

כמעט כל החונכים/המלווים ציינו שהם אינם משתתפים בחממה. מתוך אלה שענו על השאלה המתייחסת למידת היכרותם עם עקרונות העבודה בחממה, מרביתם ציינו שהם מרגישים שהם כלל לא מכירים את עקרונות העבודה, או מכירים אותם במידה מעטה.

5. הבדלים בקרב החונכים/המלווים במניעיהם לבחירה בתפקיד, במידת סיועם למורים החדשים ובתפיסת תפקיד החונכות, לפי משתני הרקע המקצועיים שלהם

לצורך ראייה אינטגרטיבית יותר של הממצאים, נבדק השוני בין הנבדקים במשתני המחקר המרכזיים (מניעים לבחירה, מידת תרומה לחונכים ותפיסת תפקיד) לפי מספר משתני רקע מקצועיים, בהם נמצאה שונות סבירה בין הנבדקים: ותק בהוראה, תפקידם כחונכים בלבד או כחונכים ומלווים, תפקידם בבית הספר, שכבת הגיל שאותה מלמדים ודפוסי עבודתם עם המורים החדשים.

5.1. השוואה בין בעלי וותק נמוך יחסית בהוראה לעומת בעלי וותק גבוה

נמצאו הבדלים מובהקים בין חונכים בעלי וותק של עד 20 שנה, לבין חונכים בעלי וותק שהוא למעלה מ-20 שנה במניעים לבחירה במקצוע: הראשונים ציינו במידה רבה יותר מניעים הקשורים בהתפתחות מקצועית ותרומה למערכת. כמו כן, הם תפסו את עבודתם כמסייעת יותר למתמחים בהקניית ידע תוכן פדגוגי, בהשוואה לחונכים בעלי וותק רב יחסית.

5.2. השוואה בין חונכים בלבד לעומת חונכים ומלווים

בהשוואה בין נבדקים שמשמשים גם כחונכים למורים בשנת ההתמחות שלהם וגם כמלווים של מורים מתחילים, לבין נבדקים שמשמשים כחונכים בלבד, לראשונים יש עמדות חיוביות יותר לגבי מידת הסיוע שלהם למתמחים, בכל שלושת ההיבטים שנבדקו (הקניית ידע תוכן פדגוגי, ניהול כיתה והגברת תחושת השייכות לארגון); בתרומתה של החונכות להם, כחונכים, וכן במניעיהם לבחור במקצוע בשל רצון להתפתחות מקצועית. בשאר המניעים לבחירה בעבודת החונכות ובתפיסת התשתית לעבודתם לא נמצא שוני מובהק בין שתי קבוצות הנבדקים.

5.3. השוואה בין בעלי תפקידים בתוך בית הספר

השוואה זו הראתה כי לא קיים שוני מובהק בין הנבדקים במשתני המחקר המרכזיים לפי תפקידם בבית הספר (רכזי מקצוע, מחנכים או גננות, ומורים מקצועיים).

5.4. שכבת הגיל שבה החונך מלמד (גן או יסודי לעומת על-יסודי)

בהשוואה זו נמצא שוני בין חונכים המלמדים בגן וביסודי לעומת עמיתיהם המלמדים בעל-יסודי במרבית המשתנים שנבדקו: לראשונים מניעים חזקים יותר שנובעים מהרצון להתפתח מקצועית וכן מניעים חיצוניים חזקים יותר; לתפיסתם הם מסייעים במידה רבה יותר למורים החדשים להקניית ידע תוכן פדגוגי, לניהול כיתה ולהגברת תחושת שייכותם לארגון, וכן יש להם תפיסה חיובית יותר של תנאי העבודה.

5.5 קיומה או היעדרה של שיחה קבועה עם המורה החדש

חונכים ומורים מלווים שציינו שהוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המורה החדש, דיווחו על מניעים חזקים יותר לבחירה בחונכות שנעוצים ברצון לתרום למערכת; על מידת סיוע רבה יותר למורה החדש להשתייך לארגון, ועל קיומה של תשתית מיטבית המאפשרת להם להתמודדות עם תפקידם, וזאת בהשוואה לחונכים שציינו שלא הוגדרה שעת שיחה קבועה.

6. הקשר בין המניעים לבחירה בתפקיד, תפיסת תפקיד החונכות ומשתני הרקע של החונכים/המלווים לבין מידת התרומה הנתפסת של החונכות

כדי לבדוק באיזו מידה ניתן לנבא את תרומתם של החונכים למורים החדשים להקניית ידע תוכן פדגוגי, לניהול כיתה, ולהגברת תחושת שייכותם לארגון, בוצעו שלושה ניתוחי רגרסיה מרובה. המשתנים ששימשו כמנבאים נבחרו לאור המתאמים המובהקים או ההבדלים המובהקים שנמצאו במחקר: המניעים לבחירה במקצוע החונכות, תפיסות לגבי תפקיד החונכות ומשתני הרקע של החונך (ותק בהוראה, תפקידו של החונך כחונך בלבד או כחונך וגם מורה מלווה, שכבת הגיל שבה החונך מלמד, וקיומה או היעדרה של שיחה קבועה עם המורה החדש שהוגדרה במערכת). המשתנה שהסביר באופן מובהק כל אחד מהמשתנים התלויים הוא התשתית למילוי התפקיד, כפי שהוא נתפס על-ידי החונך. ככל שהחונך תפס את התשתית לעבודתו באופן חיובי יותר, כלומר שלתפיסתו יש לו יותר משאבים פנימיים וחיצוניים להתמודדות עם תפקיד החונכות, כך הוא תפס את תרומתו לחונך כרבה יותר: **להקניית ידע תוכן פדגוגי, לניהול כיתה וכן להגברת תחושת שייכותו לארגון** (כשכל שאר המשתנים מוחזקים קבוע).

בנוסף, נמצאו שני מנבאים שתורמתם היתה מובהקת **להקניית ידע תוכן פדגוגי ולניהול כיתה** עבור המתמחה/המורה החדש: בחירה בחונכות מתוך רצון לתרום למערכת, ותפקיד החונך (חונך בלבד או חונך וגם מורה מלווה). חונכים שבחרו בתפקיד בשל מניעים הקשורים לתרומה למערכת וכן חונכים שמתפקדים גם כמורים מלווים, תפסו את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים בהקשר של **הקניית ידע וניהול כיתה** כרבה יותר.

הבחירה בחונכות ממניעים הקשורים להתפתחות מקצועית נמצאה בעלת תרומה מובהקת לניבוי תרומתו של החונך **להקניית ידע תוכן פדגוגי**. חונכים שבחרו בתפקיד בשל מניעים הקשורים להתפתחותם המקצועית, תפסו את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים בהקשר של הקניית ידע כרבה יותר.

לסיכום הדוח כולו, על שני חלקיו, ניתן לראות שמהפרספקטיבה של **המורים החדשים** (שנבחנו בחלקו הראשון של הדוח), המורים החונכים נתפסים בקרב המורים והגננות כאחד כמגשרים העיקריים בינם לבין צוות בית הספר. תמיכתו של המורה החונך, לצד תמיכתו של המוסד החינוכי הקולט, נתפסים על ידי המורים החדשים כבעלי תרומה חיובית ומובהקת לטיפול תחושת השתלבותם במוסד חינוכי. תגובותיהם המילוליות תומכות בממצאים אלה ומדגישות את תפקידם של החונכים כמרכזים את תהליך קליטתם במוסד חינוכי, וזאת בזכות תמיכתם המקצועית והאישית, זמינותם לשאלות, האכפתיות שהם מגלים לצרכיהם ויכולות ההכללה, הסבלנות, הפתיחות וההקשבה שלהם.

הפרספקטיבה של **החונכים/ המורים המלווים** (שנבחנה בחלקו השני של דוח זה) משלימה את התמונה. נראה שיש להם תפקיד חשוב ביותר במתן תמיכה למורים החדשים, שכן לפי דיווחיהם הם תורמים במידה רבה למורים המתחילים בעיקר בהקשר של **ניהול כיתה** (התמודדות עם קשיים בהוראה, העצמת תחושת מסוגלות ועוד). תרומתם **להקניית ידע פדגוגי** (סיוע בשיטות הוראה חדשניות, בהכרות עם תכנית הלימודים, בניהול ההוראה ותכנונה, ועוד) נתפסה אף היא כרבה, אם כי במידה נמוכה מעט יותר. תרומתם **להגברת תחושת שייכותם של המורים החדשים לארגון** (השתלבות בצוות ביה"ס, הכרת התרבות הארגונית ועוד) נתפסה כרבה, אך במידה מועטה יותר בהשוואה לשני הממדים הקודמים.

מחקר המשך, אשר יעקוב אחר תהליך השתלבותו של מחזור נוסף של מורים חדשים בבית הספר בסיועם של חונכים/מורים המלווים, יעבה את הנתונים הקיימים ויגביר את תוקפם החיצוני של הממצאים בזיקה ליכולת הכללתם. כמו כן, איסוף של נתונים נוספים יאפשר לחדד ולדייק את המשתנים שהומשגו במחקר זה ולפיכך להגביר את תוקפם הפנימי של הממצאים.

בשנים האחרונות מקצוע ההוראה מצוי בתהליך של פרופסיונליזציה המחזק את ההכשרה הפורמאלית של מורים וגננות באמצעות לימודים אקדמיים גבוהים בדיסציפלינות ההוראה ובמדעי החינוך והפדגוגיה לצד התנסות מעשית אשר מקשרת בין המוסד המכשיר לשדה. במסגרת תהליך זה חלה בישראל חובת ההתמחות בהוראה (סטאז') עם סיום לימודי התואר ותעודת ההוראה. ההתמחות מהווה מרכיב הכרחי בשלב הכניסה למקצוע ההוראה והיא אחד התנאים לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה.

שלב הכניסה להוראה מוגדר בישראל כשלב בן שלוש שנים, הכולל את שנת ההתמחות ואת השנתיים שלאחריה. המורים החדשים הנמצאים בשלב הסטאז', קרי בשנתם הראשונה בהוראה, נקראים מתמחים והמורים המלמדים בשנה הראשונה והשנייה לאחר ההתמחות נקראים מורים מתחילים.

1. תהליך החברות אל תוך ההוראה: מ"פרח הוראה" למורה והקשיים שבדרך

בשלב הכניסה להוראה הסטודנטים להוראה חווים מעבר חד מהמכללה שבה הוכשרו כ"פרחי הוראה" לבית הספר שבו הם עתידים לשמש כמורים מן המניין במערכת (שגיא ורגב, 2002). קרי, שלב הכניסה להוראה זהו שלב קריטי בתהליכי הסוציאליזציה למקצוע. צבר-בן יהושע (2001) הצביעה על שלושה שלבים בתהליך הסוציאליזציה לתוך ההוראה: התלהבות המתאפיינת בפנטזיה ותחושת אופוריה; הלם מעבר ומשבר הישרדות; הסתגלות והשלמה תוך רכישת שליטה והעלאת הביטחון העצמי. שגיא ורגב (2002) מצאו כי תחושת ההלם במפגש עם המציאות הבית ספרית היא המנבאת העיקרית את תחושת אי-הנחת מההוראה, ואת התסכול והרצון לעזוב את המקצוע. זהו למעשה הקושי הראשוני הבולט בכניסה למקצוע ההוראה. יוצא אפוא שבשלב זה מורים רבים נוטים "לצוף או לטבוע" (Feiman-Nemser, 2003), כאשר שיעור לא מבוטל מבין המורים החדשים בסופו של דבר בוחר לעזוב את המקצוע, בישראל שיעור זה עומד על 16% בממוצע (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). צבר-בן יהושע (2001) תיארה את החוויה של מורים חדשים כחוויה הדומה לזו של מהגרים לארץ חדשה. הם מגיעים להתמחות בבית הספר עם חלומות ופנטזיות אשר מתנפצות על קרקע המציאות המתסכלת. בדומה למהגרים אשר עוזבים תרבות מוכרת ועוברים לתרבות זרה, המורים החדשים חשים זרים ואינם בקיאים בתרבות האירגונית ובנורמות של המוסד החינוכי הקולט. לעתים הם אף מהווים איום על המורים הוותיקים עקב החדשנות והרוח הרעננה שמביאים עימם. לאור כל זאת הם חשים מבודדים ולא משמעותיים

בחדר המורים. על פי טימור (2017) בין הגורמים העיקריים אשר מקדמים את הצלחת המורים החדשים בשנת ההתמחות ניתן למיין את רצון המורים להגשמת חלום אישי לצד האקלים התומך במוסד הקולט. בין הגורמים המעכבים את הצלחתם של המורים החדשים בכניסתם למקצוע הוראה עולה הפער בין הנלמד במסגרת הכשרת המורים לבין המציאות הבית ספרית וכן הקושי של אותם מורים לפנות לבקשת סיוע בעת המצוקה. מלבד זאת, מן הספרות המחקרית עולים קשיים נוספים אשר חווים המורים החדשים בתהליך קליטתם במוסד החינוכי, הכוללים את הנושאים הבאים: ניהול שונות בין לומדים, ניהול התנהגויות תלמידים, ניהול לוח זמנים ועומס במטלות, סוגיות פדגוגיות וסוגיות של הוראה בתחום התוכן, יחסים עם הורים, הערכת לומדים, יצירת מוטיבציה בקרב לומדים, מחסור בחומרי לימוד, ארגון מטלות בכיתה, בעיות אישיות של תלמידים וכן מדיניות מוכתבת שאתה התקשו להתמודד (Meister & Melnick, 2003; Romano & Gibson, 2006).

2. מעגלי התמיכה וההעצמה למורים חדשים

לאור האמור לעיל עולה כי על מנת להצליח ולהתמיד במקצוע אשר בחרו, המורים החדשים זקוקים לתמיכה. הנהגת תכניות התמחות מובנות וממוסדות נועדה לסייע למורים החדשים להתמודד עם הקשיים והתסכול בכניסה למקצוע ההוראה (Flores, 2001). מטרתן היא להקל על המורה הצעיר את המעבר ממוסד ההכשרה למערכת החינוך, לסייע לו בתהליך הסוציאליזציה לתפקיד, להגביר את שביעות רצונו מהעבודה ולתרום להתפתחותו המקצועית. מרבית התכניות הללו תופסות את תהליך ההתמחות כהמשכיות של תהליך ההכשרה להוראה, והן מקדמות יחסי גומלין בין מוסד ההכשרה למוסד החינוכי הקולט את המורה המתמחה (Howe, 2006; Smith & Wang, Odell & Schwille, 2008; Ingersoll, 2004). רובן כוללות שני מרכיבים עיקריים: ראשית, **חונכות וליווי** של מורה מנוסה בבית הספר, קרי תמיכה אישית במורה המתחיל על ידי עמית מנוסה יותר – מורה-חונך, מורה-מלווה; שנית, **השתתפות בסדנת ליווי ותמיכה** המשתפת למידת עמיתים לפיתוח שיח מקצועי ורפלקטיבי אודות ההתנסות במעשה ההוראה, קרי ליווי קבוצתי למתמחים ולמורים חדשים (Baker, Burstein, Chong, Eaton, Filbect, Smith & Dewey, 2000; Whitaker, 2004).

על פי המחקרים עולה כי ניכרת תרומה רבה של תכניות ההתמחות הן לקליטת המתמחים במוסד החינוכי (רייכברג, לזובסקי וזייגר, 2000; פז וסלנט, 2012; שובסקי ואח', 2012; Wang, Odell & Schwill, 2008), הן ליכולת התמדתם של המורים במקצוע ההוראה (שובסקי ואח', 2012; ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; פיטרסה ופלד, 2014).

2.1 מרכיב הליווי המקצועי

החונכים (המקנים את הליווי השנתי למתמחים) והמלווים (המקנים את הליווי האישי למורים מתחילים) הם החוליה המרכזית בשלב הכניסה להוראה; הם הגורמים העיקריים המסייעים למתמחים ולמורים מתחילים בהיקלטות ובהתפתחות המקצועית. עם זאת תפקיד החונך והמלווה מורכב מהצורך לתמוך במתמחה או בעובד הוראה החדש מחד גיסא, ומהחובה להעריך את עבודתו לצורך מתן רישיון עיסוק בהוראה או לצורך מתן קביעות בהוראה מאידך גיסא. בהתאם לכך תפקיד החונכות כולל תמיכה מתוך קרבה, אמפתיה והבנת הקשיים, לצד דרישה לנקוט עמדה ניטרלית אובייקטיבית ואף למתוח ביקורת בעת הצורך, כחלק מחובת ההערכה הדורשת שיפוט.

יחסי הגומלין שבין החונך למתמחה, בין המלווה לעובד הוראה החדש, דורשים אמון הדדי בדומה לעמיתים למקצוע, זאת בשעה שהם ניצבים במקום שונה בהתפתחות המקצועית שלהם: האחד הוא בעל ניסיון, והאחר מתנסה בשנותיו הראשונות. בשנים אלה המתמחים ועובדי ההוראה החדשים נעזרים בהנחייתם של החונכים והמלווים, הם עסוקים בהישרדות ומצפים לקבל סיוע מרבי בעיקר באמצעות פתרונות ברורים ומהירים. לעומתם החונכים והמלווים מבקשים לפתח תהליך חינוכי מתמשך ולטפח את דרכם המקצועית והאוטונומית של המתמחים ועובדי ההוראה החדשים. עבודת החונכות והליווי לעובדי הוראה חדשים שמה אפוא דגש על העצמת עובד ההוראה המתחיל במסגרת תפקידו החדש ועל הובלתו לעצמאות ולאוטונומיה (שץ אופנהיימר, מנדל, וזילברשטרום, 2014).

2.2 מרכיב סדנאות הסטאז'

השתלבותו של מורה במערכת החינוכית לאורך זמן תלויה באיכות התמיכה, בגורם התומך ובמשך התמיכה שהמורה המתחיל מקבל (Ingarsoll, Merrill, May, 2014). כמו כן מעורבותם של נציגי המוסד החינוכי כמו מנהלים ומורים חונכים/מלווים בתהליך קליטתם של המורים החדשים תורמת להשתלבותם בבית ספר (Goldrick, Osta, Barlin & Burn, 2012).

לפי מודל ההכשרה המקובל כיום בישראל להתמחות בהוראה, סדנאות הסטאז', כמסגרת לתמיכה ולהעצמה אישית ומקצועית של המורים החדשים, נערכות במוסד המכשיר להוראה. בשנים האחרונות אומץ מודל חדש של התמחות המכונה "חממה חינוכית" (המר, 2017).

2.2.1 סדנאות סטאז' המתקיימות במוסד המכשיר להוראה

סדנת סטאז' הינה מסגרת לימודים למתמחים שמתקיימת אחת לשבוע במוסדות להכשרת מורים – מכללות אקדמיות לחינוך או מחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות, במקביל לעבודת ההוראה בשנת ההתמחות (חוזר מנכ"ל, 2015). המטרה המרכזית של סדנת סטאז' הינה לגשר בין התיאוריה לפרקטיקה ולסייע למורים חדשים במעבר משלב הלם ומשבר הישרדות לשלב האחרון בתהליך הסוציאליזציה למקצוע הוראה - הסתגלות והשלמה. המחקרים מראים כי השתתפותם של המורים החדשים בסדנאות סטאז' משחקת תפקיד חשוב בפיתוח זהות מקצועית, מסוגלות מקצועית ותורמת לרצונם של המורים החדשים להתמיד בהוראה (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2011).

למרות הצלחתם של תכניות התמחות, ניכר צורך בצמצום הפער בין תהליך ההכשרה במכללות לבין השתלבותם של המורים החדשים בבית הספר תוך כדי הקניית ראייה מערכתית של בית הספר הקולט ושמיעת קולם המקצועי של המורים החדשים במוסד חינוכי קולט. בעקבות צורך זה נעשה ניסיון לפתח דגם חלופי לסדנאות סטאז' המכונה "חממה חינוכית", לפיו נערכות הסדנאות בתוך בית הספר (המר, 2017).

2.2.2 סדנאות סטאז' המתקיימות במסגרת חממות חינוכיות

דגם החממות פותח לראשונה על-ידי צוות של המכללה האקדמית בית ברל בראשות ד"ר דליה עמנואל וגב' בלי מרם. חמש מכללות לחינוך נוספות הפזורות ברחבי הארץ⁴ כבר אימצו אותו לפני מספר שנים. חממות חינוכיות מתקצבות על ידי האגף לכניסה להוראה במשרד החינוך בניהולה של ד"ר שרה זילברשטרום. כמו לסדנאות הסטאז' גם לחממות ישנה מטרה לסייע למורים בראשית הדרך להיקלט ולהשתלב בהוראה במסגרת החינוכית. עם זאת, מטרתן של החממות הינה מורחבת יותר ומבקשת להישמע לקולם המקצועי של המורים החדשים ולסייע להם להיקלט בתרבות הארגונית הספציפית של בית הספר הקולט תוך כדי חיזוק הגשר בין

⁴ להלן פירוט המכללות אשר אימצו את דגם החממות: מכללת סמינר הקיבוצים, מכללת קיי, מכללת גורדון, מכללת סחנין, מכללת תלפיות.

ההכשרה להשתלבות בפועל, מתן מענה לצרכים ולקשיים של המורים החדשים, עידוד יוזמות של מורים חדשים והגברת מעורבותם בבתי הספר (המר, 2017). גם הדרך בה מיושמת מטרה זו שונה מסדנאות מסורתיות וכוללת מספר היבטים מיוחדים. ראשית, בעת המעבר מסדנת סטאז' רגילה לחממה חינוכית מתבצעת יציאה פיזית מכותלי המכללה והפעלה של סדנאות התמיכה והלווי של מורים חדשים בתוך כותלי המסגרת החינוכית או הרשות המקומית או סמוך לאתרי ההוראה של המורים החדשים. במילים אחרות בדגם החלופי מתבצעת העתקת תהליכי הלווי וההנחיה אל ההקשר המוסדי או הרשותי. שנית, יחסי גומלין בין המוסד המכשיר למוסד הקולט מאופיינים בשותפות הדדית מתמדת לשם יצירת בעלות ואחריות משותפת בין המכללה לבין ההנהלה וצוות ההוראה בבית הספר להשתלבות המורים והצלחתם במערכת החינוכית (המר, 2017). שלישית, הדגם החדש משלב בתוכו מתמחים ומורים בשנת ההוראה הראשונה שלהם ממכללות שונות. כמו כן אל חממה מצטרפים מורים חונכים, מורים מלווים ומנחי החממה הכוללים מקשר בית ספרי ומנחה אקדמי. לצדם מצטרפים לחממה חינוכית יועצת חינוכית, רכיז שכבות מקצועות, סגן ומנהל ביה"ס, ומפקח בית הספר. רביעית, "התכנים והסוגיות הנידונים בחממה נקבעים במשותף: המורים החדשים מעלים את הצרכים שלהם, בית הספר מציג את צרכיו בהקשר הפרקטי-יישומי, ואילו נציגי המכללה מזמנים את ההקשר התיאורטי" (המר, 2017, עמ' 32). לבסוף, הקמת החממות נעשית ביוזמת המוסדות האקדמיים, מפקחים במחוזות, מנהלי בתי ספר ורשויות מקומיות. התמיכה בחממות זוכה ללווי וייעץ מקצועי על-ידי האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. מלבד זאת החממות זוכות לתמיכה וליווי מצד גורמי המחוז והרשויות המקומיות (משרד החינוך אגף התמחות וכניסה להוראה, 2017). מכאן יוצא אפוא כי חממות חינוכיות מאפשרות ליווי מקצועי ממומחים בנושאים שונים, פיתוח אפשרויות ליישום היזמות וסיוע בגיוס משאבים ויצירת שיתופי פעולה (המר, 2017).

את החממות החינוכיות ניתן למיין לדגמים הבאים (על פי המופיע באתר של משרד החינוך, אגף התמחות וכניסה להוראה, 2017):

א. **דגם מוסדי.** מתקיים בשותפות בין המוסד האקדמי המכשיר לבין בית הספר. קרי, יעדי

החממה, עקרונותיה ויישומיה נקבעים בהחלטות משותפות עם הנהלת בית הספר ונציגיה ועם הגורמים האקדמיים. הנהלת המוסד האקדמי והנהלת היחידה האקדמית האחראית ללווי מתמחים ומורי שנה א' מקנים גיבוי ותמיכה מלאים לגורמי בית הספר

אשר מעורבים בחממה ובשיח הנרקם בה. דגם זה מתאפשר לרוב בבתי ספר גדולים

שבהם יש היקף נרחב של מתמחים ומורים מתחילים (מינימום 13).

ב. **דגם בין-מוסדי.** מתקיים בשותפות הנרקמת בין המוסד האקדמי לבין שני בתי ספר

(יסודיים או על יסודיים) שהנהלותיהם חולקות יחדיו את האחריות והדאגה לקידום של

מורים חדשים. שתי ההנהלות מחויבות לקיים את המסגרת בתוך מוסדם עם מעורבות

רבה של מורים חונכים, רכזים וגורמי רשות וקהילה (על-פי צורך).

ג. **דגם רשותי.** מותאם למורים וגננות הפועלים בהקשר יישובי-אזורי, החוברים לחממה

כקהילת למידה. הדגם צמח על-מנת לבסס את קשר השותפות בין המוסד האקדמי לבין

הרשות תוך רתימת האחריות של דרג הפיקוח והניהול לתהליך הליווי והקליטה של

המורים והגננות. הדגם מותאם למצבים שבהם יש מיעוט מורים/גננות בכל מוסד חינוכי

ויש צורך להדק את הקשר בין המורים וליצור תחושת שייכות וגאווה מקומית לכלל קבוצת

הגננות או המורים באזור (רשות אזורית או עירונית). ניתן באמצעות הדגם המוצג ליצור

שותפויות גם עם מוסדות האקדמיים שונים המעוניינים שבוגריהם ישויכו לדגם רשותי.

התיאום להקמת החממה נעשה בין ראשי היחידות להתמחות וכניסה להוראה הפועלים

במוסדות האקדמיים.

ד. **חממות MIT.** על בסיס מודל ה"חממה", מופעל החל מתשע"ז מודל חדש במסגרת

פרויקט PROTEACH, פרויקט משותף עם האיחוד האירופי ותוכנית ארסמוס+. תפיסת

המודל החדש בנויה מיצירה של קבוצת עבודה MIT : multi-player induction team

שפועלת בתוך בית הספר ומהווה חלק בלתי נפרד מתהליך ההתמחות והפיתוח המקצועי

של המורה במערכת החינוך בארץ. קבוצת עבודה כוללת את מתמחים, מורים מתחילים

(שנה א' וב'), מורים חונכים/מלווים, מנהל ובעלי תפקידים בבית הספר, נציגי האקדמיה,

אנשי הרשות המקומית, מפקחים ורכזים ממשדד החינוך. הקבוצה נפגשת באופן קבוע

בבית הספר ומשמשת במה להשמעת קולם של המתמחים והמורים המתחילים וליצירה

של גשרים הולמים בין הצרכים והתרומות הייחודיות שהם מביאים איתם לבית הספר

(מתוך אתר Proteach, 2018⁵).

⁵ טיפוח הצלחתם של מורים בתקופת הכניסה להוראה (הסטאז'). אוחזר מתוך: <http://www.proteach-project.org>

במכללת סמינר הקיבוצים נמצאים בשלב הכניסה להוראה כ-1600 מורים, מהם כ-1000 מתמחים בשנת הסטאז' וכ-600 מורים מתחילים בשנה שלאחר הסטאז'. היחידה לכניסה להוראה מפעילה כ-40 סדנאות סטאז' וכ-15 קורסים למורים חדשים בשנת ההוראה הראשונה שלהם (המר, 2017). לצורך ההטמעה הראשונית של דגם חלופי (חממות חינוכיות) לסדנאות סטאז' רגילות על ידי מכללת סמינר הקיבוצים נבחרו שלושה בתי ספר ומספר גני ילדים במהלך שלוש שנים של ניסיון ההטמעה והם: אורט חולון (חממה ראשונה אשר נפתחה בשנה"ל תשע"ד), גיל ויחדיו (חממה שנייה משותפת לשני בתי ספר של החינוך המיוחד שאוכלוסייתם נמצאת על הרצף האוטיסטי, הוקמה בשנה"ל תשע"ה), בית ספר יסודי תל חי (חממה שלישית, הוקמה בשנה"ל תשע"ו). בשנה הרביעית להפעלתן של החממות נפתחה חממה לגננות חולון (הוקמה בשנה"ל תשע"ח של כל גני הילדים בחולון). ובהמשך נפתחו עוד שתי חממו נוספות: גננות העיר תל אביב ועירוני ה' מודיעין.

האימוץ של הדגם החלופי לסדנאות סטאז' מעורר סוגיות בירוקרטיות, חינוכיות ותקציביות כאחד. לכן חשוב ללוות את הפעלתן של החממות במחקר הערכה אשר יבדוק את האפקטיביות של הדגם החדש מבחינת טיוב תהליך קליטתם של המורים החדשים במוסד החינוכי.

מטרות ושאלות המחקר

מטרות המחקר

לאור האמור לעיל, המחקר הנוכחי יתמקד בהערכה פנימית של מכללת סמינר הקיבוצים על חממות שבתוכה תוך כדי השוואתן לדגם המסורתי שבו **המורים החדשים** משתתפים בסדנת ההתמחות במכללה ולא בבתי הספר. כמו כן, המחקר יתמקד **בחונכים ובמורים המלווים** של מורים חדשים אלה.

מכאן נגזרו שתי מטרות מרכזיות, אחת מתמקדת במורים חדשים והשנייה בחונכים ומורים מלווים. מכון שמדובר בשתי אוכלוסיות שונות, הדו"ח שלהלן יוצג בשני חלקים נפרדים: חלק א' יעסוק באוכלוסיית המורים החדשים וחלק ב' יתמקד בחונכים ובמורים מלווים.

חלק א' – מורים חדשים

באשר למורים החדשים, מטרת המחקר הינה למדוד ולשקף את תפיסתם את תהליך הקליטה וטיב ההשתלבות שלהם במוסדות החינוך תוך השוואה לדגמי התמחות רגילים המתרחשים במוסד המכשיר. קרי תפיסותיהם של המורים החדשים מן החממות יושו לתפיסותיהם של המורים החדשים אשר מתמחים בסדנאות מסורתיות המתקיימות בתוך המוסד האקדמי המכשיר.

בהתאם למטרת מחקר זו נוסחו שאלות המחקר הבאות הנוגעות לתפיסתם של המורים החדשים. שאלות 1-4 ייבדקו תוך השוואה בין הליך ההכשרה המתקיים בסדנאות הנערכות במכללה לזה המתקיים בתוך בתי הספר, במסגרת החממה החינוכית.

1. מהם ההבדלים בתחושת הסיפוק מההוראה מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
2. מהם ההבדלים בתפיסת התרומה של גורמי תמיכה שונים להם זוכים המורים החדשים במהלך קליטתם במוסד חינוכי מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
3. מהם ההבדלים במסוגלות מקצועית מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
4. מהם ההבדלים בטיב ההשתלבות במוסד חינוכי בקרב מורים חדשים מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?
5. באיזו מידה תחושת הסיפוק של המורים החדשים מעיסוקם בהוראה, גורמי תמיכה להם הם זכו בעת כניסתם למקצוע ותחושותיהם אודות מסוגלותם המקצועית קשורים לטיב השתלבותם במוסד החינוכי?

מערך מחקר

משתתפים

המחקר נערך בקרב מורים חדשים בשנתיים הראשונות לכניסתם להוראה. מורים אלו נמצאים בשלב הסטאז' (מתמחים) או בשנה הראשונה לאחר הסטאז' (מורים מתחילים). בשלב זה הם משתתפים בסדנאות כניסה להוראה. המחקר נערך במכללת סמינר הקיבוצים, מכללה גדולה להוראה במרכז הארץ. בכל שנה משתתפים בסדנאות כ- 1200 מורים חדשים בממוצע. בשנת ביצוע המחקר (תשע"ח) השתתפו בסדנאות הסטאז' 729 מורים חדשים. מהם 546 מורים חדשים השתתפו בסדנאות סטאז' רגילות אשר מתקיימות במכללה (497 מורים ו-49 גננות), ו-183 מורים

חדשים השתתפו בסדנאות סטאז' אשר התקיימו בחממות (95 מורים ו-88 גננות). כפי שאמור לעיל המחקר משווה את המורים החדשים אשר השתתפו בסדנאות במכללה עם המורים החדשים אשר השתתפו בסדנאות בחממות חינוכיות.

במסגרת המחקר הועברו שאלונים לכלל המורים החדשים הלומדים בסדנאות סטאז' הן במכללה, הן בחממות. בסה"כ ענו לשאלונים **206** מורים חדשים (28.3%), מהם **134** (24.5%) השתתפו בסדנאות סטאז' רגילות במכללה (123) (24.7%) מורים ו-11 (22.4%) גננות) ו-**72** (39.3%) מורים חדשים השתתפו בסדנאות סטאז' בחממות (36) (37.9%) מורים⁶ ו-36 (40.9%) גננות⁷). מבין המורים אשר השתתפו בסדנאות סטאז' רגילות 54 מורים מלמדים בחינוך יסודי ועוד 65 מורים מלמדים בחינוך על יסודי. מבין המורים אשר השתתפו בחממות 29 מורים מלמדים בחינוך על יסוד ו-7 מורים בלבד ציינו כי מלמדים בחינוך יסודי. מרבית משתתפי המחקר מן הסדנאות הרגילות הינם מתמחים (N=117, 87.3%), אחרים מורים מתחילים (N=48, 23.3%)⁸. כמות משתתפי המחקר מן החממות התחלקה באופן כמעט שווה בין המתמחים (N=37, 51.4%) למורים המתחילים (N=34, 47.2%).

כמעט כל המשתתפים (204 מורים, 99.9%) מלמדים במערכת החינוך במגזר היהודי, 150 (72.8%) מורים חדשים מלמדים בחינוך הרגיל, 39 (18.9%) מורים חדשים מלמדים בחינוך המיוחד והיתר במוסדות משולבים (13 מורים, 6.3%)⁹. ממוצע שעות העבודה של המורים החדשים הינו 23.87 שעות שבועיות (ס.ת. 12.20). המורים ממלאים תפקידים שונים בבתי הספר, לרוב מספר תפקידים בו זמנית, ביניהם: מורים מקצועיים (90 מורים, 56.6%), מחנכים (21 מורים, 13.2%), מחנכים ומורים מקצועיים יחד (23 מורים, 14.5%), מורים משלימים (7 מורים, 4.4%). עוד שבעה מורים (4.4%) ציינו כי ממלאים בו זמנית שלושה תפקידים: רכזים, מחנכים ומורים מקצועיים, אחרים לא פורטו את תפקידם בבתי הספר.

רוב מכריע (N=173, 84.0%) של משתתפי המחקר הינן נשים. הגיל הממוצע של המשתתפים עומד על 31.87 שנים (ס.ת. 7.04). רוב משתתפי המחקר (N=135, 65.5%) בעלי תואר ראשון, כ-22% נוספים (N=46) ציינו כי לומדים לקראת תואר ראשון ו-11.7% (N=24) בעלי תואר שני או שלישי. במהלך הכשרתם משתתפי המחקר התמחו במגוון תחומים, ביניהם: גיל רך (34 גננות, 16.5%), חינוך יסודי (9 מורים, 4.4%), מדעים וטכנולוגיה (16 מורים, 7.8%), מדעי החברה והרוח (24 מורים, 11.7%), אנגלית (41 מורים, 19.9%), חינוך גופני (13 מורים, 6.3%) ותחומי האמנויות (28 מורים, 13.6%), מתמטיקה (14 מורים, 6.8%)¹⁰.

כלי מחקר

כלי המחקר כללו שני שאלונים לדיווח עצמי אשר הועברו למורים חדשים (שאלון למורים - נספח א'; שאלון לגננות - נספח ב') משתי קבוצות המחקר (חממות וסדנאות הרגילות). השאלונים כוללים חמישה חלקים. **החלק הראשון** כולל שאלות אשר התמקדו בסיפוק עצמי ומקצועי של המורים החדשים מעיסוקם בהוראה. בסה"כ הוצגו בפני המשתתפים 13 ההיגדים, שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). **החלק השני** בוחן את תפיסות המורים החדשים אודות מסוגלותם הכללית להוראה וכן מסוגלותם במענה וקידום התלמידים. כמו כן חלק זה בוחן את מסוגלותם של המורים החדשים לקיים שיתופי פעולה עם הצוות המקצועי. בחלק זה הוצגו למשתתפים 14 היגדים שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). **החלק השלישי** מתייחס לתפיסת המורים החדשים אודות טיב השתלבותם במוסד חינוכי. בחלק זה הוצגו למשתתפים 11 היגדים, שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). **החלק הרביעי** עסק בתפיסת המורים החדשים את תרומת הסדנה וביה"ס הקולט. בחלק זה הוצגו למשתתפים 26 היגדים (שנמדדו בסולם ליקארט, בין 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד)). **החלק האחרון** בשאלון כולל את מאפיינים האישיים של המשתתפים, כמו: תפקיד המורה החדש, מגדר, גיל, וותק בהוראה וכו'.

מלבד זאת, השאלון כלל מספר **שאלות פתוחות** שנועדו ללמוד על הקשיים של המורים החדשים, על תרומתה של הסדנה להשתלבותם בבית הספר/גן וכן על האינטראקציה בין המורה החדש והמלווה. בנוסף, המורים החדשים התבקשו לעלות הצעות לשיפור הסדנה בפרט ולשיפור תהליך קליטתם בתפקיד בכלל.

משתני מחקר

חלק זה מפרט את תהליך בנייתם של משתני המחקר בהתאם לנושאי המחקר המרכזיים.

הנדבך הראשון של המשתנים מייצג את **סיפוק עצמי ומקצועי של המורים החדשים**

מעיסוקם בהוראה. חלק זה של השאלון כלל 13 היגדים, אשר באמצעותם נבנו שלושה

משתנים: סיפוק פנימי, סיפוק חיצוני, שחיקה. להלן פירוט אודות שלושה משתנים:

א. סיפוק פנימי: מייצג את התפיסות החיוביות של המורים החדשים אודות עיסוקם

בהוראה והאתגר הפרופסיונלי הטמון בעיסוק זה. משתנה זה נבנה בהסתמך על

שבעה היגדים.

ב. סיפוק חיצוני: מייצג את תפיסות המורים החדשים אודות תרומת העיסוק בהוראה

לקידום תעסוקתי וחברתי. משתנה זה נבנה בהסתמך על שלושה היגדים.

ג. שחיקה: מייצג את החוויות השליליות של המורים החדשים אודות עיסוקם בהוראה.

משתנה זה נבנה בהסתמך על שלושה היגדים.

לוח מספר 1 מציג את ניתוח הגורמים לבניית משתנים אלו. הניתוח נערך על פי שיטת Principal

Components Analysis - שיטה סטטיסטית לבניית משתנים חדשים בהתבסס על הקשרים בין

המשתנים המקוריים (Kim & Mueller, 1978).

לוח 1: ניתוח גורמים לבניית משתני סיפוק מההוראה

היגד	ממוצע	סטיית תקן	סיפוק פנימי	סיפוק חיצוני	שחיקה
ההוראה מאפשרת לי להנחיל לתלמידי ערכים שחשובים לי	4.19	.90	.83	.03	-.10
ההוראה מסבה לי סיפוק רב	4.09	.95	.76	.18	-.46
אני נהנית מהקשר עם תלמידי	4.47	.76	.73	.06	-.21
ההוראה מאפשרת לי לממש יכולות וכישורים מיוחדים שלי	3.95	.94	.70	.24	-.41
ההוראה מאפשרת לי ללמוד ולהתפתח בכיוונים חדשים	3.66	1.09	.69	.40	-.30
עבודת ההוראה מעניינת ומאתגרת אותי	4.40	.69	.64	.16	-.47
חשוב לי להתעדכן בדרכי הוראה ובנושאי לימוד חדשים	4.33	.82	.54	.24	-.18
ההוראה מקנה לי מעמד ויוקרה חברתית	2.39	1.15	.28	.80	-.11
ההוראה מקנה לי ביטחון תעסוקתי וכלכלי	3.04	1.23	-.002	.79	-.09
ההוראה מעניקה לי הזדמנויות לקידום בקריירה	3.10	1.15	.53	.57	-.12
לעיתים קורה שאין לי חשק להגיע לביתה"ס	2.66	1.22	-.24	-.07	.89
ההוראה מתישה אותי	3.02	1.21	-.24	-.08	.82
לפעמים אני מרגישה שאני מתבזבזת בהוראה	2.43	1.23	-.29	-.18	.81
שונות			31.03	15.05	22.53
מהימנות			.90	.69	.87

ההיגד: "ההוראה מעניקה לי הזדמנויות לקידום בקריירה" נטען במידה דומה וברמה גבוהה לשני המשתנים: סיפוק פנימי וסיפוק חיצוני. לאחר בדיקות מהימנות נמצא כי הכללתו במשתנה סיפוק חיצוני מחזקת באופן משמעותי את רמת המהימנות של המשתנה. יתרה מכך, ההיגד קשור ברמה התכנית לסיפוק חיצוני, כתוצאה מכך הוחלט להכלילו במשתנה זה.

הנדבך השני של המשתנים מייצג **תחושת מסוגלות מקצועית של המורים החדשים**. בהקשר זה הוצגו בפני המשתתפים 8 היגדים, אשר באמצעותם נבנו שני משתנים: מסוגלות להוראה, מסוגלות ללמידה בכיתה. להלן פירוט אודות שני משתנים:

- א. מסוגלות להוראה: מייצג את התפיסות החיוביות של המורים אודות יכולתם לעסוק בהוראה ולעמוד בלחצים הכרוכים בכך. משתנה זה נבנה בהסתמך על חמישה היגדים.
- ב. מסוגלות ללמידה בכיתה: מייצג את האמונה של המורים החדשים ביכולתם להתאים את הוראתם למגוון הרחב של התלמידים. משתנה זה נבנה בהסתמך על שלושה היגדים.
- לוח 2 מציג את ניתוח הגורמים בשיטת Principal Components Analysis לבניית המשתנים.

לוח 2: ניתוח גורמים לבניית משתני המסוגלות המקצועית

היגד	ממוצע	סטיית תקן	מסוגלות להוראה	מסוגלות ללמידה בכיתה
לפעמים אני מרגישה כי אם אתאמץ אוכל להצליח מאוד בהוראה ¹¹	4.21	1.04	.84	.03
אני לא מפקפקת ביכולת שלי להיות מורה/גננת טובה ¹²	3.76	1.21	.79	.25
אינני חוששת מהאינטראקציה עם ההורים ¹³	3.61	1.24	.72	.22
אינני מתקשה לתרגם את יעדי תכנית הלימודים למערכי שיעור מתאימים/פעילויות פדגוגיות מתאימות ¹⁴	3.74	1.05	.66	.07
לא קשה לי להתמודד עם בעיות משמעת ¹⁵	3.36	1.12	.58	.40
אני מסוגלת להיענות לצרכים של התלמידים/ ילדי הגן שלי בצורה טובה	3.98	.72	.15	.86
יש לי יכולת לקדם את הישגי התלמידים/ יש לי יכולת לקדם את המיומנויות של הילדים בגן	4.06	.67	.09	.84
אני בטוחה ביכולתי להתמודד עם משימות הוראה קשות/ משימות מורכבות בעבודה בגן	3.93	.88	.25	.80
שונות			34.02	29.34
מהימנות			.80	.81

¹¹ לאחר היפוך
¹² לאחר היפוך
¹³ לאחר היפוך
¹⁴ לאחר היפוך

מלבד זאת, על פי תפקידם של המורים החדשים (מורים, גננות) נבנה משתנה נוסף והוא **מסוגלות לבניית שיתופי פעולה עם צוות מקצועי**. משתנה זה מייצג מסוגלות לקדם שיתופי פעולה עם בעלי תפקידים שונים ולהוביל יוזמות ופרויקטים. הוחלט לבנות שני משתנים שונים על פי תפקידם של המורים החדשים מאחר ובניית שיתופי פעולה בכותלי בית הספר שונה מבחינה מהותית ולוגיסטית מבניית שיתופי פעולה בתוך הגן. קרי, הגננות צריכות לחפש את שיתופי פעולה מחוץ לגן כי עבודתן הינה עצמאית יותר והן לעיתים קרובות מנותקות מקולגות. לעומתן, המורות פועלות בקבוצה של קולגות, הן אינן עצמאיות ולעיתים שיתופי פעולה שהן יכולות לקיים מוגדרים מראש. בקרב מורים משתנה זה נבנה בהסתמך על חמישה היגדים. בקרב גננות משתנה זה נבנה בהסתמך על ארבעה היגדים. לוח 3 מציג את ניתוח הגורמים בתהליך בניית משנה זה בקרב שתי קבוצות המחקר לחוד.

לוח 3: ניתוח גורמים לבניית משתנה בניית שיתופי פעולה (על פי תפקיד)

ממוצע	סטיית תקן	טעינות	
מורים			
יש לי יכולת לקדם יוזמות פדגוגיות בביה"ס	3.45	1.08	.80
יש לי יכולת לקדם יוזמות פדגוגיות בקהילה	2.92	1.15	.74
אני מסוגלת לבצע היטב משימות בית-ספריות כגון תורנויות, ישיבות וכו'	4.37	.75	.63
במפגשי הצוות אני מצליחה לתרום רעיונות ייחודיים שלי	3.67	1.03	.62
אני מעריכה את עצמי כמורה מעודכנת בתחומי הדעת שאני מלמדת	3.98	.80	.61
שונות			46.75
מהימנות			.71
גננות			
אני מעריכה את עצמי כגננת מקצועית	3.96	.91	.79
יש לי יכולת לקדם יוזמות פדגוגיות עם ההורים	3.39	1.18	.77
במפגשי הצוות אני מצליחה לתרום רעיונות ייחודיים שלי	3.74	1.11	.74
אני מסוגלת לבצע היטב משימות ופרויקטים בגן	4.19	.68	.72
שונות			56.98
מהימנות			.73

חלק נוסף של השאלון מבקש לאמוד את מידת השתלבותם של המורים החדשים במוסד חינוכי בו הם מלמדים. משתנה **השתלבות במוסד חינוכי** נבנה בהסתמך על 11 היגדים. לוח 4 מציג את ניתוח הגורמים בתהליך בניית משתנה זה.

לוח 4: ניתוח גורמים לבניית משתנה השתלבות במוסד

היגד	ממוצע	סטיית תקן	טעינות
אני מרגישה שייכת לביה"ס/לצוות הגן	3.84	1.03	<u>.83</u>
אני מקבלת הכרה וזוכה לאמון מעמיתיי הוותיקים	3.87	1.10	<u>.80</u>
בביה"ס/ גורמי פיקוח מאפשרים לי לבטא את התפיסות הערכיות שלי	3.63	1.07	<u>.78</u>
עמיתיי להוראה הוותיקים חולקים עמי מניסיונם המקצועי	3.81	1.13	<u>.77</u>
כאשר אני צריכה עזרה, יש לי תמיד למי לפנות	4.04	.97	<u>.77</u>
המורים הוותיקים בביה"ס מזמינים אותי לעבוד איתם בשיתוף פעולה/ אני עובדת בשיתוף פעולה עם גננות עמיתות ברשות/אשכול גנים	3.37	1.26	<u>.73</u>
בביה"ס/ במפגשי הצוות בגן אני יכולה לומר בחופשיות את מה שאני חושבת באמת	3.36	1.13	<u>.72</u>
אני מרגישה מעורבת בביה"ס/גן	3.24	1.24	<u>.71</u>
אינני מרגישה בודדה בחדר המורים בביה"ס/בצוות הגן ¹⁶	4.12	1.08	<u>.67</u>
בביה"ס נותנים לי מקום לבטא את היכולות והכישרונות שלי/ גורמי פיקוח נותנים לי מקום לבטא את היכולות והכישרונות שלי בגן	3.66	1.02	<u>.67</u>
אני רוצה להמשיך להיות מורה בביה"ס/ גננת בגן שלי גם בעתיד	3.58	1.18	<u>.64</u>
שונות			54.21
מהימנות			.91

נתבך נוסף של המשתנים התמקד **בגורמי תמיכה** השונים להם זכו המורים החדשים בתהליך קליטתם ובתדירות המפגשים עם המורה החונך/המלווה.

1. **גורמי תמיכה**, חלק זה של השאלון מבקש לברר באיזו מידה המורים החדשים חשו נתרמים מגורמי תמיכה השונים להם זכו במהלך קליטתם בבית הספר/גן. הוא כלל 26 היגדים, אשר באמצעותם נבנו חמישה משתנים: תמיכת הסדנה, תמיכת הגננת/המורה המלווה, תמיכת ביה"ס/צוות הגן, תמיכת עמיתים לסדנה, שיתופי פעולה בין ביה"ס/צוות הגן לבין המכללה. להלן פירוט אודות חמישה משתנים:

- תמיכת הסדנה: מייצג את תפיסות המורים החדשים אודות תרומת הסדנה להשתלבותם המקצועית. משתנה זה נבנה בהסתמך על אחד עשר היגדים.
- תמיכת הגננת/המורה המלווה: מייצג את תפיסות המורים החדשים אודות יחסי גומלין בין המורים החדשים והחונכים שלהם ותרומתם של החונכים להשתלבותם המקצועית של המורים החדשים. משתנה זה נבנה בהסתמך על חמישה היגדים. תמיכת ביה"ס/צוות הגן: מייצג את עמדות המורים החדשים אודות תמיכתו של צוות בית הספר/גן בתהליכי קליטה שלהם. משתנה זה נבנה בהסתמך על חמישה היגדים.

¹⁶ לאחר היפוך

ג. תמיכת עמיתים לסדנה: מייצג את תפיסות המורים החדשים אודות תמיכתם הרגשית של עמיתיהם לסדנה. משתנה זה נבנה בהסתמך על שלושה היגדים.

ד. שיתופי פעולה בין ביה"ס/צוות הגן לבין המוסד המכשיר: מייצג את תפיסות המורים החדשים אודות שיתופי פעולה בין צוות בית הספר/גן לבין הגורמים במכללה.

לוח 5 מציג את ניתוח הגורמים בשיטת Principal Components Analysis לבניית המשתנים.

לוח 5: ניתוח גורמים לבניית משתנים גורמי תמיכה

היגד	ממוצע	סטיית תקן	תמיכת הסדנה	תמיכת המורה החונך	תמיכה ביה"ס/צוות הגן	תמיכת עמיתים	שיתופי פעולה בין ביה"ס/צוות הגן לבין המוסד המכשיר
אמליץ למורים חדשים/ גננות חדשות להשתתף בסדנה, כמו זו שאני משתתפת בה	3.40	1.40	.90	.11	.01	.13	.12
מנחת הסדנה מסייעת לי לפתח כלים להתמודדות עם קשיים בעבודתי	3.56	1.34	.88	.13	.00	.15	.07
מנחת הסדנה מעשירה אותי בידע תאורטי ומושגי לגבי ההוראה	3.60	1.33	.88	.09	.05	.11	.13
בסדנה אני מקבלת כלים מקצועיים לעבודת ההוראה	3.31	1.29	.88	.08	.01	.19	.16
הסדנה מסייעת לתהליך הקליטה שלי	3.22	1.36	.87	.05	.06	.17	.12
מנחת הסדנה מסייעת בתהליך הקליטה וההשתלבות שלי בביה"ס/בגן	3.21	1.39	.85	-.04	.12	.16	.20
הסדנה היא הקהילה המקצועית שלי	2.92	1.39	.83	.03	.14	.14	-.01
מנחת הסדנה מאפשרת לי להתפתח בדרכי הייחודית	3.48	1.37	.83	.07	.10	.14	.05
הסדנה מאפשרת לי לקדם יוזמות בביה"ס/גן	2.66	1.27	.80	.02	.24	.02	.12
הסדנה מסייעת לי להתוודע לציפיות של ביה"ס/של הרשות והפיקוח ממני	3.18	1.38	.75	.08	.05	.23	.27
הסדנה מעודדת אותי להרהר (רפלקציה) על תהליכי ההוראה שלי/העבודה שלי בגן	3.57	1.31	.74	.16	-.09	.29	-.01
אני נוהגת לשתף את החונכת בקשיים שלי	3.83	1.19	.90	.11	.17	-.01	.04
אני נוהגת לשתף את החונכת בחוויות שלי	3.84	1.23	.90	.09	.22	.01	.11
המפגשים עם המורה/הגננת החונכת/המלווה עוזרים לי בהוראה	3.85	1.25	.85	.05	.33	.10	.15
המפגשים עם המורה/הגננת החונכת/המלווה עוזרים לי להתפתח בדרכי הייחודית	3.60	1.30	.83	.12	.36	.02	.13
החונכת מסייעת לי להרגיש שייכת לביה"ס/ לצוות הגן	3.64	1.36	.72	.06	.47	.21	.12
ביה"ס/ בפיקוח מתייחסים למתמחים ולמורים/גננות החדשים בכבוד ובהערכה מקצועית	4.01	1.09	.06	.26	.82	.01	-.04
בצוות ההנהלה/ בפיקוח יש מי שמסייע לי בתהליך הקליטה	3.59	1.31	.10	.39	.79	-.06	.12
אני שבעת רצון מתהליך הקליטה שלי בביה"ס/בגן	3.82	1.10	-.11	.25	.76	.22	.07
ביה"ס/גן שלי המורים החדשים/הגננות החדשות מקבלים עם תחילת עבודתם הסבר ברור על הנהלים והשגרות	3.15	1.37	.13	.23	.66	-.02	.23
המורה/ הגננת החונכת מעורבת בתהליכים המתקיימים בסדנה	2.45	1.44	.26	.24	.57	.23	.20
אני מרגישה בנוח לחלוק קשיים עם עמיתי לסדנה	3.86	1.16	.44	.07	.15	.81	.15
אני מרגישה בנוח לחלוק חוויות עם עמיתי לסדנה	3.92	1.12	.47	.06	.13	.78	.19
עמיתי לסדנה הם חברים טובים שלי	2.97	1.34	.45	.07	.06	.61	-.10
אני מרגישה שביה"ס/ צוות הגן ונציגי המכללה "מדברים באותה שפה"	2.61	1.24	.30	.22	.15	.08	.81
המכללה הכינה אותי היטב למציאות שפגשתי בביה"ס/בגן	2.44	1.25	.29	.21	.29	.08	.75
שונות			33.3	15.86	13.22	8.20	6.42
מהימנות			.97	.95	.84	.83	.74

2. **תדירות המפגשים בין המורה החדש לבין המלווה שלו:** נבנה באמצעות שאלה המבקשת מן המשתתפים לבחור את סוג התדירות בו התקיים המפגש בינם לבין המלווים שלהם על פי פירוט הבא: 1. לעיתים רחוקות; 2. פעם בחודש; 3. פעם בשבועיים; 4. פעם בשבוע; 5. יותר מפעם בשבוע.

משתני פיקוח

1. סוג הסדנה (סדנאות רגילות לעומת חממות)
2. תפקיד (מורה לעומת גננת)
3. וותק בהוראה (שנה ראשונה בהוראה – מתמחה לעומת שנה שנייה – מורה מתחיל)
4. היקף משרה: מספר שעות שבועיות שעובד המורה החדש.
5. שנות וותק בבית הספר הנוכחי
6. גיל המורה בשנים.
7. מגדר

הליך המחקר

השאלון הועבר באמצעות גוגל דוקס לכל משתתפי סדנאות סטאז' (חממות וסדנאות סטאז' רגילות) באמצע שנת הלימודים תשע"ח (חודשים ינואר פברואר 2017).

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים הכמותיים נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל בדיקת התפלגויות ומדדי המרכז והפיזור של משתני המחקר. הניתוח ההיסקי כלל בדיקת משותפות (מבחני χ^2), והשוואות ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים). בנוסף, נבדק הקשר בין המשתנים באמצעות מקדמי מתאם פירסון ונאמד מודל של רגרסיה ליניארית. ניתוח זה מבקש לבחון את הגורמים הקשורים לטיב השתלבותם של המורים החדשים במוסד חינוכי, כל זאת בהתייחס למאפיינים אישיים, השכלתיים ותעסוקתיים של הנבדקים. באופן ספציפי, מודל זה אמד את ההשפעה ה"נקייה" של סיפוק מן ההוראה, גורמי תמיכה ומסוגלות מקצועית על טיב ההשתלבות בהוראה. במודל נכללו גם מאפייני הכשרה ותעסוקה של המורים החדשים (סוג הסדנה, תפקיד, וותק בהוראה, היקף משרה, שנות וותק בבית הספר הנוכחי), ומאפיינים אישיים (מין וגיל) – הללו צורפו למודל לצורכי פיקוח.

ניתוח הנתונים האיכותני נערך בגישה אינדוקטיבית. בשלב ראשון נערכה חלוקה של התשובות הפתוחות בשאלון לנושאים. תשובות בנושאים דומים התקבצו לקטגוריות שייצגו את ההיבטים המרכזיים שעלו מדיווחי המשיבים (Maykut & Morenouse, 1994).

ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו על פי שאלות המחקר ובהתאם לארבעה היבטים הבאים: 1. סיפוק מההוראה, 2. גורמי תמיכה, 3. מסוגלות מקצועית, 4. טיב ההשתלבות במוסד חינוכי.

1. מהם ההבדלים בתחושת הסיפוק מההוראה מתוך השוואה בין דגמי הכשרה

חלופיים?

הפרק שלהלן יציג את תפיסותיהם של המורים החדשים אודות תחושת הסיפוק העצמית והמקצועית שלהם מעיסוקם בהוראה תוך כדי השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים. בהצגת הממצאים ראשית, נבקש להפריד בין המורים לגננות ולאמוד את ההבדלים בין הסדנאות הרגילות לחממות סטאז' בכל קבוצה בנפרד, שנית נציג את ההבדלים בין דגמי הכשרה חלופיים בכלל המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 6.

לוח 6: סיפק מההוראה (לפי סוג הסדנה)

סדנה רגילה		חממה		t	
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
4.04	.71	4.35	.52	-2.45*	סיפוק פנימי בקרב מורים
2.82	.92	2.94	.99	-.66	סיפוק חיצוני בקרב מורים
2.81	1.14	2.63	.93	.86	שחיקה בקרב מורים
122		36		N	
4.55	.57	4.22	.76	1.29	סיפוק פנימי בקרב גננות
2.82	.72	2.82	.99	-.02	סיפוק חיצוני בקרב גננות
2.27	1.07	2.55	1.03	-.78	שחיקה בקרב גננות
11		36		N	
4.08	.71	4.29	.65	-2.03*	סיפוק פנימי (כלל המדגם)
2.82	.90	2.88	.99	-.44	סיפוק חיצוני (כלל המדגם)
2.76	1.14	2.59	.97	1.09	שחיקה (כלל המדגם)
133		72		N	

*p<.05

ממצאי הלוח מלמדים כי באופן כללי המורים החדשים חשים סיפוק פנימי רב מעיסוקם בהוראה. אם כי הסיפוק הפנימי של המורים החדשים אשר לומדים בחממות סטאז' הינו גבוה באופן מובהק מהסיפוק הפנימי שחשים המורים החדשים אשר לומדים בסדנאות הרגילות ($t=-2.03, p<.05$). לצד זאת, הסיפוק החיצוני של המורים החדשים מעיסוקם בהוראה הינו בינוני בקרב שתי הקבוצות. באשר לתחושת השחיקה אשר חווים המורים החדשים, ניתן לציין כי המורים החדשים מן הסדנאות הרגילות חווים שחיקה במידה בינונית ואילו המורים החדשים מן החממות חווים שחיקה במידה מעטה עד בינונית. קרי, המורים החדשים מן החממות מרגישים את עצמם פחות שחוקים מעיסוקם בהוראה בהשוואה למורים החדשים מן הסדנאות הרגילות, אך ההבדל בינם אינו מובהק מבחינה סטטיסטית ($t=1.09, p>.05$). בעת ההבחנה בין המורים לגננות, ניתן ללמוד כי ההבדל בתחושת הסיפוק הפנימית מן ההוראה נשמר רק בקרב מורים. קרי, הממצאים מלמדים כי המורים מן החממות חשים סיפוק פנימי רב יותר באופן מובהק בהשוואה למורים מן הסדנאות הרגילות ($t=-2.45, p<.05$). באשר לגננות, לא נמצא הבדל מובהק בין דגמי הכשרה חלופיים ($t=1.29, p>.05$). כמו כן מהתבוננות בלוחות ניתן ללמוד כי שאר הממצאים שהתקבלו בעת ההפרדה בין שתי הקבוצות זהים לממצאים אשר התמקדו באוכלוסיית המורים החדשים בכללותה.

2. מהם ההבדלים בתפיסת התרומה של גורמי תמיכה שונים להם זוכים המורים החדשים במהלך קליטתם במוסד חינוכי מתוך השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?

כעת נתמקד בהערכותיהם של המורים החדשים את גורמי התמיכה להם זכו בעת כניסתם למקצוע הוראה. בהצגת הממצאים ראשית, נבקש להפריד בין המורים לגננות ולאמוד את ההבדלים בין הסדנאות הרגילות לחממות סטאז' בכל קבוצה בנפרד, שנית נציג את ההבדלים בין דגמי הכשרה חלופיים בכלל המדגם. הממצאים מוצגים בלוח מספר 7.

לוח 7: גורמי תמיכה (לפי סוג הסדנה)

חממה		סדנה רגילה			
t	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
-0.04	1.19	3.74	1.14	3.73	תמיכת המורה החונך (בקרב מורים)
1.27	1.16	3.37	1.09	3.64	תמיכת עמיתים (בקרב מורים)
2.00#	1.16	2.82	1.19	3.27	תמיכת הסדנה (בקרב מורים)
1.26	1.07	3.30	.94	3.53	תמיכת ביה"ס (בקרב מורים)
.35	1.13	2.41	1.12	2.49	שיתופי פעולה בין ביה"ס לבין המכללה (בקרב מורים)
36		115			N
-0.42	.88	3.93	1.25	3.78	תמיכת הגננת החונכת (בקרה גננות)
-1.62	.82	3.74	.89	3.27	תמיכת עמיתים (בקרה גננות)
-1.49	.90	3.85	.87	3.38	תמיכת הסדנה (בקרה גננות)
-1.07	1.01	3.21	1.07	2.83	תמיכת צוות הגן (בקרה גננות)
.28	1.08	2.66	1.25	2.77	שיתופי פעולה בין צוות הגן לבין המכללה (בקרה גננות)
30		11			N
-0.51	1.06	3.83	1.14	3.74	תמיכת המורה החונך (כלל המדגם)
.33	1.02	3.55	1.07	3.60	תמיכת עמיתים (כלל המדגם)
1.40	1.04	3.26	.97	3.47	תמיכת ביה"ס/צוות הגן (כלל המדגם)
-0.03	1.16	3.29	1.16	3.28	תמיכת הסדנה (כלל המדגם)
-0.08	1.11	2.53	1.13	2.52	שיתופי פעולה בין ביה"ס/צוות הגן לבין המכללה (כלל המדגם)
66		126			N

#p=.05

הלוח מלמד כי בכל הנוגע לגורמי תמיכה להם זוכים המורים החדשים במהלך קליטתם בבית הספר התפקיד החשוב ביותר במתן תמיכה למורים החדשים מוקדש על ידי משתתפי המחקר למורה החונך. כמו כן לתחושתם של משתתפי המחקר גם עמיתיהם לסדנה מספקים להם תמיכה במידה בינונית עד רבה. ואילו, את תמיכתה של הסדנה ואת תמיכתו של המוסד החינוכי הקולט המשתתפים מעריכים כבינונית בלבד. מלבד זאת, מהלוח עולה כי מידת שיתופי פעולה בין המוסד המכשיר למוסד הקולט נתפסת על ידי המורים החדשים כמעטה עד בינונית. כ-20% מן המורים החדשים בלבד ציינו כי נתרמו משיתופי פעולה בין המוסד המכשיר למוסד הקולט. כל זה ללא הבדל מובהק בין דגמי הכשרה חלופיים.

יתרה מכך, הלוח מלמד כי הן בקרב מורים, הן בקרב גננות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין משתתפי הסדנאות הרגילות לבין משתתפי החממות. עדיין תפקידו של המורה החונך נתפס כמשמעותי ביותר בקרב המורים והגננות כאחד. אם כי הגננות אשר השתתפו בחממות נתרמו במידה רבה גם מעמיתיהן לסדנה ומהסדנה עצמה. כזכור לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

בהמשך משתתפי המחקר התבקשו לציין את תרומתה של הסדנה להשתלבותם בהוראה. על השאלה הגיבו 112 מורים ו-34 גננות. מהתגובות המילוליות ניתן ללמוד כי מרבית המשיבים לא ראו בסדנה כלי עזר להשתלבותם במוסד חינוכי אלא תפסו את הסדנה כזירה לשיתוף, הזדהות ופירוק רגשות. כמו כן חלק מן המשיבים זיקק את תרומת הסדנה להבנת מהלכים בתוך המערכת. להלן דוגמאות הממחישות את תגובותיהם:

- באידיה מסוימת כן, בעיקר הפורקן והאופן הקשה. בנוסף גם התשובות המהירות שקורות לתנאי הצבירה שלנו
- לא ממש. מלבד שהיא מאפשרת מקום לשחרר קיטור ולשמוע את לא לבד בקשיים - זה לא נותן הרבה מענה.
- בסדנה מבינים, כי אנו לא לבד במערכת, כל המורים מתמודדים עם אותן בעיות, שיתוף הבעיות והצעות שנותנים הצמיתים לסדנה אלו כלים בעלי ערך.
- הסדנה בעיקר תורמת לתחושה של שייכות ותחושה של הזדהות.
- אני משתתפת בסדנת סטאז' של סמינר הקיבוצים (לא חממה). הסדנה היא מפגש לחלוקת חוויות בין גננות מתמחות בגנים מסוגים שונים. ההאזנה לחוויות השונות של גננות שגם הן כאנוי בשנתן הראשונה מסייעת לתחושת השייכות המקצועית שלי. מנחת הסדנה תורמת בידיע שלה להכרת המערכת - משרד החינוך, השפ"ח, הרשות המקומית, הפיקוח וכד'
- בעיקר עוזרת לי בבירוקרטיה והבנת המערכת
- הסדנה תרמה לידיע של הזכויות שלי בתור מורה (קרן השתלמות, ארגון המורים).
- הסדנה תורמת בעיקר בהבנה על המהלכים בתוך המערכת, איך לפעול, איך לפנות וכדומה
- הסדנה ממש טובה, אך היא נועדת את המציאות הקשה שלנו המורים החדשים. פשוט לוועד מה שהולך בבית הספר ובכלל לא חופף למציאות שפגשנו בבתי הספר הטובים שבהם התנסו

מכאן 98 מורים ו-29 גננות העלו הצעות לשיפור הסדנה. מתגובותיהם המילוליות עולה כי חלק נכבד מהם ביקשו להפוך את הסדנה למקצועית יותר ולשים זרקור על הקניית כלים פרקטיים אשר בעיקר יסייעו להתמודדות עם המצבים הלא שגרתיים (בעיות משמעת למיניהן) ויחברו את הסדנה יותר למתרחש בשטח. מלבד זאת חלק מן המשיבים ביקשו להפוך את הסדנה לייעודית יותר ובעיקר להפריד בין חינוך המיוחד לחינוך הרגיל וכן בין שכבות גיל שונות. כמו כן חלק מהמשיבים ביקשו להקטין את מספר המשתתפים בסדנאות ולהקדיש זמן רב יותר להבנת התהליכים הבירוקרטיים בעת כניסתם לתפקיד ההוראה. להלן דוגמאות להערות המשיבים:

- הסדנה צריכה להיות מקצועית יותר, הצגת כלים ומפתחות נוספים, סימולציה כיתה ... ולהמציא בסיפורים אישיים ופריקת קיטור ולחץ.
- הצעות כמה שיותר סימולציות, לתת יותר כלים כיצד להתמודד עם ניהול כיתה.
- דיון בנושא התמודדות עם בעיות משמעת וניהול כיתה, זה מאוד חשוב ולא דניס על זה לאמץ התוצאות התלמידים בפורום זה עם זה.
- אני חושבת שצריך להכניס לסדנאות כלים להתמודדות עם הורים עם צוות ועם ילדים מאתגרים. אבל ממש אנשים שצובדים בתחום שיתנו לנו כלים לעבודה ביום יום ולא תיאוריות.
- לערוך את הסדנה על ידי מורים פעילים שיוצרים היטב מה קורה בשטח ולא על ידי מרצים.
- לתת הרבה יותר התנסויות בנושא של ניהול כיתה ומשמעת, יצירת קשר של אלף הסטאג' עם בית הספר והכנסת תהליך קליטה מובנה בתוך בתי הספר.
- הסדנאות צריכות להיות מותאמות לאוכלוסייה שבה נעשה הסטאג'.
- שהסדנא תהיי לפי סוג הוראה - יסודי, על יסודי, חנ"מ, ההתמודדויות שונות.
- הפרדה בין החינוך הרגיל למיוחד - אלו לא אותם קשיים.
- להפריד חינוך מיוחד וחינוך יסודי רגיל.
- להפריד מורים ביסודי מהתיכון בסדנא משום שזו עבודה אחרת לגמרי.
- חלוקה לפי שכבות גיל. חטיבה ויסודי.
- להאריך את הסדנא ולתת דגשים ברורים לגבי פרוצדורות במערכת - המצנה לגבי הצניין הנה מאוד דף וצריך לחפש תשובות יש מאין.
- להביא לסדנה נציג ממשרד החינוך שיתן מענה לשאלות.
- הכנה טובה יותר לטכסים שצריכים להכיר לבירוקרטיה והתנהלות כספית.
- על מנת שהסדנא תהיה משמעותית עליה להיות אינטימית וקטנה יותר.

מלבד זאת, 98 מורים ו-27 גננות התייחסו באופן פתוח לעבודתם עם המורים החונכים. תגובותיהם המילוליות של המשיבים תומכות בממצאים כמותיים ומדגישות היטב את תפקידו החשוב של המורה החונך בתהליך קליטתם של פרחי הוראה במוסד חינוכי. מהניתוח של התגובות המילוליות עולה כי המורים החונכים נתפסים כמרכיב העיקרי בתהליך הקליטה של פרחי הוראה. יוצא אפוא שהם אלו שמרככים את קליטתם של המורים החדשים בזכות תמיכתם המקצועית והאישית, זמינותם לשאלות, אכפתיות לצרכיהם של המורים החדשים, הכלה, סבלנות, פתיחות ויכולת ההקשבה. נראה כי המורים החונכים הם המגשרים העיקריים בין המורים החדשים לצוות בית הספר, כאשר הקשר הדוק והחם בינם לבין המורים החדשים מהווה תנאי הכרחי לקליטה מיטבית של המורים החדשים. להלן דוגמאות לתגובותיהם:

- *מורה חונך זה חופה! אי אפשר להשתלב בלעדיו. הנוכחות שלו נותנת ביטחון והידע שהוא מצביע כל כך חשוב לקליטה מהירה ומיטבית.*
- *צרה לפני כל שיצור אנחנו משוחחים בטלפון ומבצעים תיאום ציפיות. מצרכי השיצור נקבעים חודש מראש ויש פתיחות לרציונות חדשים ושינוי מצרכים. הפכתי ממורה שמתנסה בהוראה למורה שמוכיח כיתה.*
- *תומכת, מכינה, מסייעת להוביל יוזמות שלי*
- *תחומי ניהולות הדדית, תמיכה מקצועית ורגשית בתהליך הקליטה בביה"ס ובמקצוע, זמינות של החונכת לצרכי גמ מצטרף לשעת החונכות.*
- *תמיכה גיבוי וחום, מקור מבלט והוצאת קיטור, מאגר ידע צנף בתחום ההתמחות*
- *תצפית בי מלמדת עוזרת, חשוב שיהיה חצר בבית ספר בשנה הראשונה*
- *אנחנו נפגשות על שמוע ומדברות על הכל, היא מדרבנת אותי- צדינה כשצריך ואם קשה מאוד כשצריך. היא צפתה בשלושה שיצורים שלי רק במחצית הראשונה- שנה הרבה! הצפייה מאוד עזרה*
- *אני מרגישה מאוד נוח לפנות אליה ולהתייעץ איתה, לשאול שאלות. היא מאוד מכינה אותי מבחינה נפשית ואם מבחינה מקצועית.*

חשוב לציין כי חלק קטן מן המשיבים (7) ציינו כי לא הרגישו את תמיכתם של החונכים ומתגובותיהם ניתן ללמוד כי חוסר קשר וזמינות של החונכים מעלה באור שלילי את כל תהליך קליטתם במוסד חינוכי. להלן דוגמאות לתגובותיהם:

- *המורה המלווה שלי לא מכינה אותי ולא מתעניינת בתהליך שאני עוברת.*
- *המורה המלווה שלי עסוקה בצלמה ובקידום הפרויקט האישי שלה.*
- *לא מקבלת, קשה, עצות לא מתאימות*

- *למחולתי לא מתקיימת צמודה עם החונכת ואין ליווי מספק. בנוסף לא קיימת מעקב צפוי נוסף הפעילות*

בהמשך משתתפי המחקר נשאלו באשר לתדירות המפגשים עם המורה החונך שלהם על פי פירוט הבא: 1. לעיתים רחוקות; 2. פעם בחודש; 3. פעם בשבועיים; 4. פעם בשבוע; 5. יותר מפעם בשבוע. הממצאים מוצגים בלוח 8.

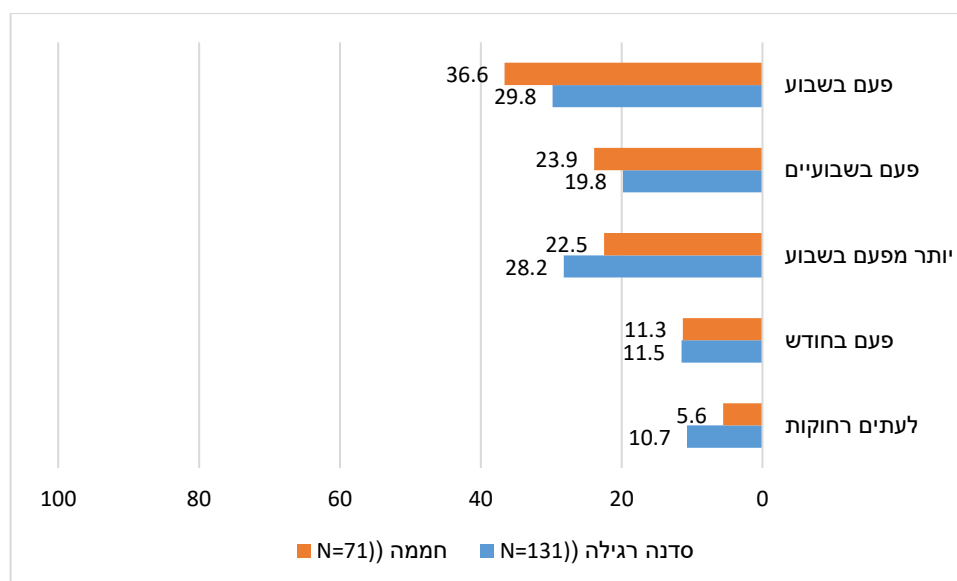
לוח 8: תדירות המפגשים עם המורה החונך (לפי סוג הסדנה)

t	חממה		סדנה רגילה		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
-1.86#	1.03	3.97	1.31	3.58	תדירות המפגשים בקרב מורים
-.52	1.11	3.20	1.10	3.00	תדירות המפגשים בקרב גננות
-.31	1.13	3.59	1.30	3.53	תדירות המפגשים (כלל המדגם)

#p=.07

מן הלוח ניתן ללמוד כי המורים החדשים דיווחו על תדירות המפגשים בינונית (בין פעם בשבועיים לפעם בשבוע) בינם לבין המורים החונכים שלהם, ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים. אם כי בקרב מורים ההבדל בין הסדנאות הרגילות לחממות עומד על גבול המובהקות סטטיסטית, קרי נראה כי המורים מן החממות נפגשים עם המלווים בתדירות גבוהה יותר בהשוואה למורים מן הסדנאות הרגילות. מלבד זאת, הממצאים מלמדים כי מורים נפגשים עם המלווים בתדירות גבוהה יותר בהשוואה לגננות. בהקשר לזה ההבדל בין המורים לגננות אשר השתתפו בחממות חינוכיות הינו מובהק מבחינה סטטיסטית ($t=3.05$, $p<.01$).

ההתבוננות בתרשים הבא המציג את התפלגות המורים החדשים משני דגמי הכשרה על פי תדירות מפגשיהם עם המורים החונכים, מלמדת כי רוב המורים החדשים נפגשים עם המלווים/ החונכים לפחות פעם בשבוע, ללא הבדלים מובהקים באחוזים בין שני דגמי הכשרה ($p > .05$). ($\chi^2=2.93$, כמן כן לא נמצאו הבדלים מובהקים בין דגמי הכשרה חלופיים הן בקרב המורים הן בקרב הגננות (מורים: $\chi^2= 6.40$, $p > .05$; גננות: $\chi^2= .57$, $p > .05$).



תרשים מספר 1: תדירות המפגשים עם החונכים/המלווים (באחוזים) על פי סוג סדנה

3. מהם ההבדלים במסוגלות מקצועית מתוך השוואה בין דגמי הכשרה

חלופיים?

כעת נתמקד בתפיסותיהם של המורים החדשים אודות מסוגלותם להוראה וכן אודות מסוגלותם ללמידה בכיתה. בהצגת הממצאים ראשית, נבקש להפריד בין המורים לגננות ולאמוד את ההבדלים בין הסדנאות הרגילות לחממות סטאז' בכל קבוצה בנפרד, שנית נציג את ההבדלים בין דגמי הכשרה חלופיים בכלל המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 9.

לוח 9: מסוגלות מקצועית (לפי סוג הסדנה)

סדנה רגילה		חממה		t	
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
3.80	.84	4.08	.70	-2.18*	מסוגלות להוראה בקרב מורים
3.67	.69	3.88	.64	-1.58	מסוגלות ללמידה בכיתה בקרב מורים
3.57	.67	3.94	.57	-3.02**	מסוגלות לבניית שיתופי פעולה בקרב מורים
122		36			N
4.02	.55	3.63	1.19	1.51	מסוגלות להוראה בקרב גננות
3.89	.60	3.69	.70	.85	מסוגלות ללמידה בכיתה בקרב גננות
4.07	.64	3.78	.76	1.15	מסוגלות לבניית שיתופי פעולה בקרב גננות
11		36			N
3.81	.82	3.86	1.00	-.39	מסוגלות להוראה (כלל המדגם)
3.69	.68	3.78	.67	-.95	מסוגלות ללמידה בכיתה (כלל המדגם)
-	-	-	-	-	מסוגלות לבניית שיתופי פעולה (כלל המדגם)¹⁷
133		72			N

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

מהלוח עולה כי אין הבדל מובהק בין שני דגמי הכשרה בכל הנוגע לתפיסותיהם של המורים החדשים אודות מסוגלותם להוראה וללמידה בכיתה. קרי הן המורים החדשים מן הסדנאות הרגילות הן המורים החדשים מן החממות חשים את עצמם מסוגלים להוראה וללמידה בכיתה במידה רבה. עם זאת בעת ההבחנה בין המורים לגננות, עולה כי המורים מן החממות חשים את עצמם מסוגלים להוראה יותר בהשוואה למורים מן הסדנאות הרגילות, ההבדל מובהק מבחינה סטטיסטית ($t=2.18, p<.05$). מלבד זאת המורים מן החממות סבורים כי מסוגלים לבנות שיתופי פעולה במידה רבה, ואילו המורים מן הסדנאות הרגילות סבורים כי מסוגלים לבנות שיתופי פעולה במידה בינונית, ההבדל בין תפיסותיהם של המורים משני דגמי הכשרה מובהק מבחינה סטטיסטית ($t=3.02, p<.01$). באשר לגננות, הן תופסות את מסוגלותן לשיתופי פעולה במידה רבה ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים.

¹⁷ לא ניתן לחשב לכלל המדגם מאחר ותהליך בניית המשתנה היה שונה בקרב שתי הקבוצות (מורים וגננות). משום שבניית שיתופי פעולה בכותלי בית הספר שונה מבחינה מהותית ולוגיסטית מבניית שיתופי פעולה בתוך הגן (ההסבר המלא ניתן לראות בפרק משתנים עמ' 13).

4. מהם ההבדלים בטיב ההשתלבות במוסד חינוכי בקרב מורים חדשים מתוך

השוואה בין דגמי הכשרה חלופיים?

בהמשך נשאלו המורים החדשים אודות מידת השתלבותם במוסד חינוכי. בהצגת הממצאים ראשית, נבקש להפריד בין המורים לגננות ולאמוד את ההבדלים בין הסדנאות הרגילות לחממות סטאז' בכל קבוצה בנפרד, שנית נציג את ההבדלים בין דגמי הכשרה חלופיים בכלל המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 10.

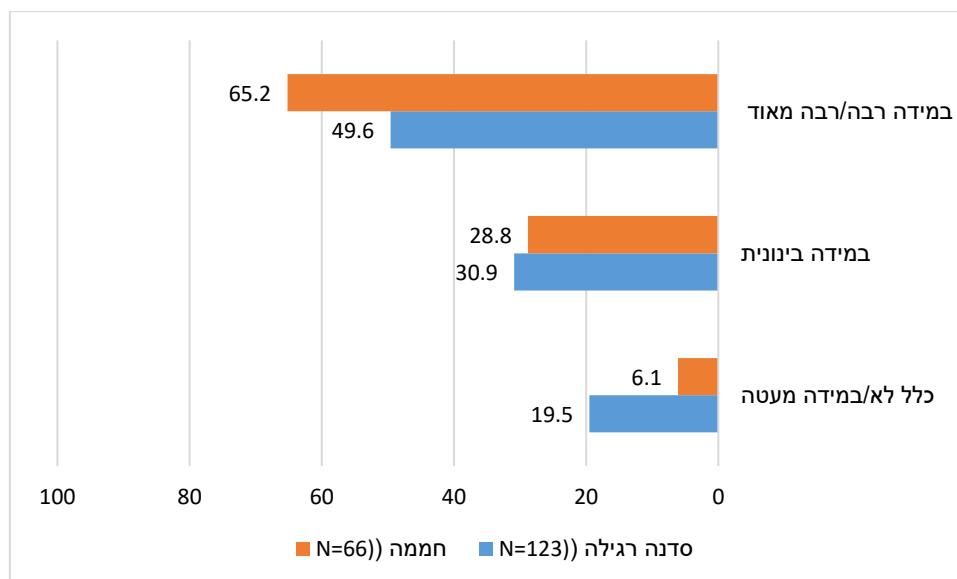
לוח 10: השתלבות במוסד חינוכי (לפי סוג הסדנה)

t	חממה		סדנה רגילה		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
-0.69	.79	3.71	.86	3.60	השתלבות במוסד חינוכי בקרב מורים
-1.60	.67	3.96	.69	3.59	השתלבות במוסד חינוכי בקרב גננות
-1.89	.74	3.84	.84	3.60	השתלבות במוסד חינוכי (כלל המדגם)

#p=.05

נתוני הלוח מלמדים כי משתתפי המחקר תופסים את השתלבותם במוסד החינוכי הקולט במידה רבה, כאשר המורים החדשים מן החממות חשים כי השתלבו יותר בהשוואה למורים החדשים מן הסדנאות הרגילות, ההבדל עומד על גבול המובהקות הסטטיסטית ($t=-1.89$, $p=.049$). בעת ההבחנה בין המורים לגננות ניתן לראות שהמגמה עדיין נשמרת. קרי הן המורים הן הגננות מן החממות תופסים את השתלבותם במוסד הקולט במידה רבה יותר בהשוואה לעמיתיהם מן הסדנאות הרגילות, אך ההבדל בין דגמי הכשרה חלופיים אינו מובהק מבחינה סטטיסטית.

גם ההתבוננות בתרשים הבא המציג את התפלגות המורים החדשים משני דגמי הכשרה על פי תפיסותיהם אודות טיב השתלבותם במוסד החינוכי מצביעה על ההבדלים באחוזים בין דגמי הכשרה חלופיים. קרי, רוב המורים החדשים מן החממות (65.2%) לעומת מחצית המורים החדשים מן הסדנאות הרגילות (49.6%) סבורים כי השתלבו במוסד החינוכי במידה רבה עד רבה מאוד, ההבדל באחוזים מובהקים סטטיסטית ($\chi^2=7.20$, $p<.05$).



תרשים מספר 2: השתלבות במוסד חינוכי (באחוזים)

בהמשך משתתפי המחקר התבקשו לציין את הקשיים העיקריים בהם נתקלו בעת כניסתם למקצוע. על השאלה הגיבו באופן פתוח 125 מורים ו-42 גננות. ניתוח תגובותיהם המילוליות של המשיבים מלמד כי בין הקשיים העיקריים בקרב מרבית המשיבים ניתן למיין ראשית את חוסר תמיכה של המוסד הקולט, שנית את הקושי בניהול כיתה ובעיות משמעת, שלישית את עומס יתר וריבוי משימות. מלבד זאת חלק מן המשיבים דיברו גם על השכר הלא פרופורציונלי לעבודה בפועל, על הקושי לתכנן שיעור ועל ההתמודדות הקשה עם ההורים. להלן דוגמאות לתגובותיהם:

- ... הבית הספר טוען שמחקר וצוותי אק לא באמת מבין את הקשיים. אינטנסיביות, חוסר מקום לחיים פרטיים גם אחר הצהריים כי הצבודה לא נאמרת, המטלות המרובות מלאמצה, חוסר היכולת להספיק להתפנות ולאכול במהלך היום, התסכול מחוסר ההצלחה הפדגוגית והמשמעתית מול הילדים ומול ציפיות ההנהלה...
- התנהלות מול הנהלה אטומה, חוסר הכרה של קליטת מתמחים וחוסר הבנה של הקשיים שיש בתחילת הדרך. ציפיות לא ריאליות מהמורים ...
- חוסר אכפתיות של ההנהלה, התנצלות ההורים, אדישות וחוצפת התלמידים, גסות וניצול המנהל
- למעט המורים החונכים ודמויות מסוימות בבית הספר הקוללות מאד לא נציחות
- בציות במיתרי הקול (שנצרו אחרי חודשי ההוראה הראשונים), בציות משמעת וניהול כיתה, קושי בקליטה בבית הספר, חוסר קשר עם מורות אחרות, חוסר בתמיכה יזומה מצד צוות ביה"ס הוותיק.

- הצפה של משימות ודרישות מצרכניות תוך כדי בציות משמעת. חוסר יכולת לנהל-
לקיים שיצור בשל בציות ניהול כיתה. חוסר הבנה של התנהלות משרד החינוך- משכורת
לא מטופלת, לאי פנאי, וכפונאי מנפנפי, ללול בצובדיס החדשיס וצוד תכלס לא
מלמדת. צסוקה במסביה.
- הפרצות התנהלות ושיחות מאוד ארוכות צע הוריס, לפחות שצה בכל יום
- שבר ושצות צבודה רבות
- שבר נמוק, יחס מללל, צבודה אינסופית ולא מתמלל

**אם כי בין ההצעות לשיפור תהליכי הקליטה עלו בעיקר ההצעות הקשורות להבנת
תהליכים פרוצדורליים ודרישות של משרד החינוך. להלן הדוגמאות:**

- הסבר מפורט צל התלל והלכויות של מוריס
- הסבר צל תנאים ולכויות המורה
- ... התהליך לקליטה בהוראה מאוד מסורבל ולא מסודר ומקשה להבין מה צל הצננת
החדשה לצצות בלל כל הבירוקרטיה
- תהליך הקליטה בהוראה- אני חושבת שכל בית ספר צריק להכין איצה צרכה או ספרון
למורה המתחיל, בהכרת בית הספר, חוקיו ונהליו

5. באיזו מידה תחושת הסיפוק של המורים החדשים מעיסוקם בהוראה, גורמי

תמיכה להם הם זכו בעת כניסתם למקצוע ותחושותיהם אודות מסוגלותם

המקצועית קשורים לטיב השתלבותם במוסד החינוכי?

לוח 11 מציג את מקדמי מתאם פירסון בין תפיסת המורים החדשים את השתלבותם במוסד חינוכי
לבין תפיסתם אודות הסיפוק מהוראה, התמיכה של הגורמים השונים, תדירות המפגשים עם
המורים החונכים וכן אודות תפיסת מסוגלותם המקצועית.

לוח 11: מקדמי מתאם פירסון בין מידת ההשתלבות בהוראה לבין תחושת הסיפוק מהוראה, מסוגלות מקצועית, גורמי תמיכה ותדירות המפגשים עם המורים החונכים

<u>12</u>	<u>11</u>	<u>10</u>	<u>9</u>	<u>8</u>	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	
.22**	.32**	.06	.57**	.46**	.14	.29**	.16*	-.40**	.33**	.43**	1. השתלבות במוסד חינוכי
.10	.27**	.06	.27**	.30**	.20**	.55**	.31**	-.64**	.56**	-	2. סיפוק פנימי
.04	.32**	.09	.28**	.26**	.21**	.31**	.17*	-.36**	-		3. סיפוק חיצוני
-.14*	-.28**	.02	-.23**	-.28**	-.22**	-.42**	-.46**	-			4. שחיקה
-.09	.18*	.07	.12	.03	.11	.56**	-				5. מסוגלות להוראה
.02	.19*	.10	.19**	.11	.18*	-					6. מסוגלות ללמידה בכיתה
-.06	.45**	.54**	.29**	.17*	-						7. תמיכת הסדנה
.46**	.34**	.16*	.48**	-							8. תמיכת המורה החונך
.34**	.44**	.15*	-								9. תמיכת ביה"ס/צוות הגן
-.12	.26**	-									10. תמיכת עמיתים
.07	-										11. שיתופי פעולה בין ביה"ס/צוות הגן לבין המוסד המכשיר
-											12. תדירות המפגשים עם החונך/ המלווה

כפי שניתן לראות בלוח, קיים קשר חיובי בין טיב ההשתלבות של המורים החדשים לבין גורמי תמיכה שונים (למעט תמיכת הסדנה והעמיתים). כמו כן קיים קשר חיובי בין טיב ההשתלבות של המורים החדשים לבין מסוגלותם המקצועית, תחושת הסיפוק שלהם מן ההוראה (פנימית וחיצונית כאחת) ותדירות המפגשים של המורים החדשים עם המלווים/החונכים. קרי, תפיסה חיובית אודות ההשתלבות במוסד החינוכי מלווה בתחושה חיובית כלפי מסוגלות מקצועית, סיפוק מן ההוראה ותמיכתם של הגורמים השונים. מלבד זאת, הלוח מלמד על קשר שלילי בין טיב ההשתלבות לבין השחיקה מן ההוראה שחשים המורים החדשים. קרי, תחושת השחיקה הגבוהה מלווה במידת ההשתלבות הנמוכה.

כעת נתמקד בבחינה של ההשפעות ה"נקיות" של משתני המחקר (סיפוק מהוראה, מסוגלות מקצועית, גורמי תמיכה, תדירות המפגשים עם החונכים/המלווים) על תחושותיהם של המורים החדשים אודות מידת השתלבותם במוסד חינוכי. לשם כך נאמד מודל של רגרסיה ליניארית. כמו כן נפקח על משתנים נוספים אשר שולבו במודל לצורך זה: סוג הסדנה (סדנאות רגילות לעומת חממות), תפקיד (מורה לעומת גננת), וותק בהוראה (שנה ראשונה בהוראה – מתמחה לעומת שנה שנייה – מורה מתחיל), היקף משרה, שנות וותק בבית הספר הנוכחי וכן מגדר וגיל. מקדמי הרגרסיה (b) והמקדמים המתוקננים (β) מוצגים בלוח מספר 12.

לוח 12: רגרסיה ליניארית לאמידת תפיסת המורה את השתלבותו במוסד החינוכי

β	b	
		סיפוק מההוראה:
.01	.01	סיפוק פנימי
.11	.10	סיפוק חיצוני
-.20	-.14**	שחיקה
		גורמי תמיכה:
-.20	-.13*	תמיכת סדנה
.20	.14**	תמיכת המורה החונך
.10	.07	תמיכת עמיתים
.46	.34***	תמיכת ביה"ס/צוות הגן
.02	.01	שיתופי פעולה בין ביה"ס/צוות הגן לבין המכללה
-.10	-.06	תדירות המפגשים עם המלווה/החונך
		מסוגלות מקצועית:
.04	.04	מסוגלות להוראה
.07	.07	מסוגלות ללמידה בכיתה
-.01	-.02	חממה (לעומת סדנא רגילה)
-.14	-.#26	מורה (לעומת גננת)
-.01	-.01	שנה ראשונה בהוראה (לעומת שנה שנייה)
.10	.11	שנות ותק בבית הספר הנוכחי
-.01	-.00	מספר שעות שבועיות
-.02	-.00	גיל
-.08	-.18	נשים (לעומת גברים)
2.32**		קבוע
.53		R²

#p<.08, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

המודל הרב משתני אשר מוצג בלוח מלמד כי תמיכת הסדנה, תמיכת החונך, תמיכת המוסד הקולט ותחושת השחיקה מן ההוראה נמצאו כמנבאים את תחושת ההשתלבות של המורים החדשים במוסד החינוכי. כאשר תמיכת המורה החונך ותמיכת המוסד החינוכי נתפסות כבעלות תרומה חיובית לטיפול תחושת ההשתלבות של המורים החדשים במוסד החינוכי. ואילו, תמיכת הסדנה ותחושת השחיקה מן ההוראה נתפסות כבעלות תרומה שלילית לטיפול תחושת ההשתלבות של המורים החדשים במוסד החינוכי. ההתבוננות על המקדמים המתוקננים מלמדת כי תמיכתו של המוסד החינוכי הקולט נתפסת על ידי המשתתפים כבעלת המשמעות הגבוהה

ביותר לתחושת ההשתלבות במוסד החינוכי. השונות המוסברת הינה גבוהה, המשתנים במודל מסבירים 53% מהשונות של תחושת ההשתלבות במוסד החינוכי.

בנוסף, ניתן להבחין כי תחושת ההשתלבות של הגננות גוברת במקצת על תחושת ההשתלבות של המורים (ההבדל בין השניים על גבול המובהקות הסטטיסטית). ואילו, תחושת ההשתלבות של משתתפי החממות אינה שונה מתחושת ההשתלבות של משתתפי הסדנאות הרגילות (ההבדל בין הקבוצות אינו מובהק מבחינה סטטיסטית). גם יתר משתני הרקע לא נמצאו מובהקים סטטיסטית.

מכאן ניתן לסכם ולומר כי הניתוח הרב ממדי מלמד כי מידת התמיכה של המוסד החינוכי הקולט הינה המרכיב המרכזי המנבא את תחושת ההשתלבות במוסד חינוכי בקרב מורים חדשים.

סיכום ממצאים – פרק א'

הפרק הנוכחי התמקד בתפיסותיהם של המורים החדשים (מתמחים ומורי שנה א') אודות תהליך קליטתם וטיב השתלבותם במוסדות החינוך תוך השוואה בין שני דגמי הכשרה חלופיים (סדנאות סטאז' רגילות לעומת חממות חינוכיות). קרי, תפיסותיהם של המורים החדשים מן החממות הושושו לתפיסותיהם של המורים החדשים אשר מתמחים בסדנאות מסורתיות המתקיימות בתוך המוסד האקדמי המכשיר. הפרק ביקש לבדוק מספר נושאים:

ה. סיפוק מההוראה

ו. גורמי תמיכה

ז. מסוגלות מקצועית

ח. טיב ההשתלבות במוסד חינוכי.

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון מובנה לדיווח עצמי שפותח במסגרת פרויקט "Proteach Promoting 'Teachers' Success in Their Induction Period" - במסגרת תכנית Erasmus+. על השאלון השיבו 206 מורים חדשים, מהם 134 השתתפו בסדנאות סטאז' רגילות במכללה ו-72 מורים חדשים השתתפו בסדנאות סטאז' בחממות חינוכיות.

על פי שאלות המחקר ניתן לציין מספר נקודות עיקריות שעלו והן:

1. המורים החדשים חשים סיפוק פנימי רב מעיסוקם בהוראה. כאשר ההבחנה בין דגמי הכשרה חלופיים מלמדת כי המורים החדשים מחממות חינוכיות חשים סיפוק פנימי רב יותר בהשוואה למורים החדשים מן הסדנאות הרגילות. ואילו הסיפוק החיצוני מן ההוראה נתפס בשתי הקבוצות של ההכשרה כבינוני. באשר לשחיקה, ניתן לציין שהמורים החדשים, ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים, מרגישים את עצמם שחוקים מן ההוראה במידה מעטה עד בינונית.

2. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין דגמי הכשרה חלופיים בכל הנוגע לגורמי תמיכה השונים להם זכו המורים החדשים במהלך קליטתם במוסד חינוכי. כך נמצא כי התפקיד החשוב ביותר במתן תמיכה למורים חדשים מוקדש על ידי משתתפי המחקר למורה חונך. נראה כי המורים החונכים הם המגשרים העיקריים בין המורים החדשים לצוות בית הספר, כאשר הקשר הדוק והחם בינם לבין המורים החדשים מהווה תנאי הכרחי לקליטה מיטבית של המורים החדשים. יכולת ההקשבה, ההכלה, הסבלנות, הזמינות, האכפתיות, ביקורת בונה ותמיכה מקצועית ואישית כאחת מדרבנים את המורים החדשים הן מבחינה המקצועית, הן מבחינה האישית ובכך מרככים את כניסתם לתפקיד ההוראה המאתגר הכולל בתוכו הרבה עומס ומכשולים. ואילו, תמיכתו של המוסד הקולט כמו גם שיתופי פעולה בינו לבין המוסד המכשיר נתפסים על ידי המורים החדשים ברמה מעטה עד בינונית. על פי מרבית המורים החדשים, הקושי העיקרי בעת השתלבותם במוסד חינוכי נובע מחוסר תמיכה והכלה מצד הנהלה של אותו מוסד. מלבד זאת, גם תרומתה של הסדנה להשתלבותם של המורים החדשים נתפסת על ידם כבינונית. הממצאים מלמדי כי מרבית המורים החדשים לא ראו בסדנה כלי עזר להשתלבותם במוסד חינוכי אלא תפסו את הסדנה כזירה לשיתוף, הזדהות ופירוק רגשות אשר נבעו בעיקר מבעיות משמעת, מן הקושי לנהל כיתה וכן מעומס יתר וריבוי משימות המוטלות על כתפיהם של המורים החדשים. יוצא אפוא, כי הסדנה מאפשרת את המפגש בין העמיתים ותמיכת העמיתים לסדנה היא זו שזוכה להערכה יחסית גבוהה בקרב המורים החדשים. מכאן חלק נכבד מן המשיבים ביקשו להפוך את הסדנה למקצועית יותר ולשים זרקור על הקניית כלים פרקטיים אשר בעיקר יסייעו להתמודדות עם המצבים הלא שגרתיים ויחברו את הסדנה יותר למתרחש בשטח. מלבד זאת חלק מן המשיבים ביקשו להפוך את הסדנה לייעודית יותר ובעיקר להפריד בין חינוך המיוחד לחינוך הרגיל וכן בין שכבות הגיל השונות.

3. למרות קשיי הקליטה המפורטים לעיל והתמיכה יחסית נמוכה מצד המוסד הקולט, המורים החדשים ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים סבורים כי הם מסוגלים להוראה וללמידה בכיתה במידה רבה. מלבד זאת, בעת ההבחנה בין המורים לגננות עולה כי המורים מן החממות חשים את עצמם מסוגלים להוראה ולבניית שיתופי פעולה יותר בהשוואה למורים מן הסדנאות הרגילות. באשר לגננות, הן תופסות את מסוגלותן להוראה ולשיתופי פעולה במידה רבה ללא הבדל בין דגמי הכשרה חלופיים.

4. באופן כללי ניתן לומר כי המורים החדשים תופסים את השתלבותם במוסד חינוכי הקולט במידה רבה. כמו כן ניתן להצביע על מגמת ההשתלבות הגבוהה יותר בקרב המורים החדשים מן החממות יחסית למורים החדשים מן הסדנאות הרגילות. כך נמצא כי רוב המורים החדשים מן החממות (65.2%) לעומת מחצית המורים החדשים מן הסדנאות הרגילות (49.6%) דיווחו על מידת ההשתלבות רבה עד רבה מאוד (ההבדל באחוזים מובהק סטטיסטית¹⁸).

5. התבוננות במודל רב ממדי מלמדת כי בין הגורמים אשר תורמים להשתלבותם המוצלחת של המורים החדשים במוסד חינוכי ניתן למיין את האקלים התומך במוסד הקולט בכלל ואת תמיכתו של המורה החונך בפרט. בין המרכיבים אשר מפחיתים את השתלבותו של המורה החדש במוסד הקולט נמצאו תחושת השחיקה מן ההוראה ותפיסת התמיכה של הסדנה. את התרומה השלילית של הסדנה לתחושת ההשתלבות במוסד חינוכי ניתן לזקק לפער בין המתרחש בסדנה לבין הצורך הממשי של המורים החדשים. מרבית המורים החדשים ציינו כי הסדנה אינה מספקת כלים מקצועיים פראקטיים לעבודתם בשטח. יוצא אפוא כי רוב המורים החדשים מנצלים את הסדנה כבמה לשיתוף ופירוק רגשות של תסקול וחוסר עונים מול המציאות הבית ספרית. מלבד זאת, המודל הרב ממדי מלמד על הפער בין המורים לגננות בתחושת השתלבותם במוסד חינוכי, לטובת האחרונות. ואילו, תחושת ההשתלבות של משתתפי החממות אינה שונה מתחושת ההשתלבות של משתתפי הסדנאות הרגילות.

חלק ב' - דוח חונכים ומורים מלווים¹⁹

חלק זה של המחקר התמקד בחונכים ובמורים המלווים של המורים החדשים (מורים הנמצאים בתקופת ההתמחות או בשנה הראשונה לעבודתם) והוא נועד לספק מידע על אוכלוסייה ייחודית זו שאינה זוכה להתייחסות מחקרית רבה.

המחקר התמקד במספר נושאים:

- א. מניעים של חונכים/מלווים לבחירה בתפקיד החונכות
- ב. מידת הסיוע של ההנחיה והליווי למורים החדשים
- ג. תפיסת תפקיד החונכות
- ד. אופי המפגשים בין החונכים/המלווים לבין המורים החדשים ומקומם לאור מוקדים אלה, נוסחו שאלות המחקר הבאות:
 1. מה מניע את החונכים/המלווים לבחור בתפקיד זה?
 2. כיצד תופסים החונכים/המלווים את מידת תרומתם למורים החדשים?
 3. מהן עמדות החונכים/המלווים כלפי תפיסת תפקיד החונכות?
 4. באיזו מידה משתתפים החונכים/המלווים בהליך הכשרתם של המורים החדשים בחממות?
 5. האם קיימים הבדלים בקרב החונכים/המלווים במניעיהם לבחירה בתפקיד, במידת סיועם למורים החדשים ובתפיסת תפקיד החונכות, לפי משתני הרקע המקצועיים שלהם (ותק בהוראה, תפקידים כחונכים בלבד או כחונכים ומלווים, תפקידים בבית הספר, שכבת הגיל שאותה מלמדים ודפוסי עבודתם עם המתמחים והמורים החדשים)?
 6. באיזו מידה המניעים לבחירה בתפקיד, תפיסת תפקיד החונכות ומשתני הרקע שצוינו לעיל קשורים למידת התרומה הנתפסת של החונכות?

¹⁹ גם בחלק זה, ההתייחסות למורה החונך כוללת בתוכה התייחסות למורה חונך או מלווה.

שיטת המחקר

כלי מחקר

לחונכים ולמורים המלווים הועבר שאלון מובנה לדיווח עצמי שפותח במסגרת פרויקט "Proteach Promoting 'Teachers' Success in Their Induction Period" - במסגרת תכנית Erasmus+ (נספח ג'). השאלון התמקד בנושאים הבאים:

א. מניעים לבחירה בתפקיד החונך/מלווה- 12 היגדים שטווח אפשרויות התשובה עליהם נע מ-1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד).

ב. ניתוח גורמים שנעשה לגבי היגדים אלה נמצאו ארבעה ממדים מובחנים, שמהימנותם גבוהה. לוח 1 מציג את תוצאות ניתוח זה.

לוח 1: תוצאות ניתוח גורמים למשתנה מניעים לבחירה בתפקיד חונך/מורה

ממדים	היגד	מטען גורמי	אחוז שונות מוסברת	ממוצע	סטיית תקן	מהימנות
התפתחות אישית	1. עניין ואתגר	.885	19.806	4.20	.829	.77
	2. סיפוק אישי	.866		4.26	.828	
	3. מימוש החזון שלי כמחנך	.417		4.06	.985	
התפתחות מקצועית	4. קידום ההתפתחות המקצועית שלי	.718	19.664	3.56	1.164	.80
	5. שיפור מיומנויות ההוראה שלי	.860		3.49	1.071	
	6. חשיפה לפדגוגיות חדשות והתעדכנות בהן	.779		3.48	1.103	
תרומה למערכת	7. תרומה למערכת החינוך	.820	17.580	4.18	.933	.71
	8. קידום ופיתוח תהליכים בית-ספריים	.528		3.71	1.183	
	9. קידום וטיפול דור מורים חדש	.645		4.58	.675	
	10. חשוב לי לקדם מורים חדשים בתחילת עבודתם	.633		4.58	.688	
מניעים אקסטרינזיים	11. מנהל ביה"ס/מפקח ביקש ממני להשתתף בתהליך	.818	11.733	2.61	1.455	.46 (r=.34)
	12. התפקיד משתלם מבחינה כלכלית	.806		1.75	.916	

ב. מוקדים ודגשים בעת בהנחיית מורים חדשים - מידת הסיוע של ההנחיה וליווי המתמחים והמורים החדשים- 19 היגדים שטווח אפשרויות התשובה עליהם נע מ-1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד).

לוח 2 מציג את תוצאות ניתוח הגורמים לגבי היגדים אלה. פריט 9 ("טיפוח זהות מקצועית") הוצא מהניתוח, מכיוון שרמת הטעינות שלו בכל גורם הייתה נמוכה (נמוכה מ -0.4).

לוח 2: תוצאות ניתוח גורמים למשתנה מידת הסיוע של ההנחיה

ממדים	היגד	מטען גורמי	אחוז שונות מוסברת	ממוצע	סטיית תקן	מהימנות
ידע תוכן פדגוגי	1. ידע דיסציפלינרי	.774	20.681	4.05	.888	.86
	2. שיטות הוראה חדשניות	.696		3.82	.974	
	3. הכרת תכנית הלימודים	.675		4.16	.848	
	4. ניהול ההוראה ותכנונה	.630		4.27	.797	
	5. קוד אתי והתנהגות מקצועית	.607		4.22	.878	
	6. התאמת שיטות ההוראה לצורכי התלמיד	.587		4.35	.722	
	7. הערכת תלמידים	.545		4.07	.828	
ניהול כיתה	8. התמודדות עם קשיים בהוראה	.834	18.684	4.57	.641	.82
	9. העצמת תחושת מסוגלות	.766		4.52	.601	
	10. ניהול כיתה	.736		4.35	.770	
	11. בניית קשר מורה-תלמיד	.661		4.22	.814	
שייכות לארגון	12. פיתוח יוזמות חינוכיות	.488	18.584	3.68	1.087	.82
	13. שיתוף הורים	.412		3.57	1.101	
	14. יחסים עם ההנהלה ועם דמויות מפתח בביה"ס	.774		3.96	.933	
	15. השתלבות בצוות ביה"ס	.722		4.14	.869	
	16. הכרת התרבות הארגונית	.720		4.04	.933	
	17. טיפוח תחושת שייכות לארגון	.648		3.98	.853	
	18. מודעות לזכויות המורה (כגון: פנסיה, קרנות השתלמות, טפסים)	.493		3.18	1.281	

ג. תפיסת תפקיד החונכות - 14 היגדים שטווח אפשרויות התשובה עליהם נע מ-1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד).

לוח 3 מציג את תוצאות ניתוח הגורמים לגבי היגדים אלה. פריט 7 ("קיבלתי הכשרה מקצועית לתפקיד") ופריט 13 ("החניכה מקשה עלי לבצע את תפקידי האחרים בצורה מיטבית") הוצאו מהניתוח, מכיוון שרמת הטעינות שלהם בכל גורם הייתה נמוכה מ-0.4.

לוח 3 : תוצאות ניתוח גורמים למשתנה תפיסת תפקיד החונכות

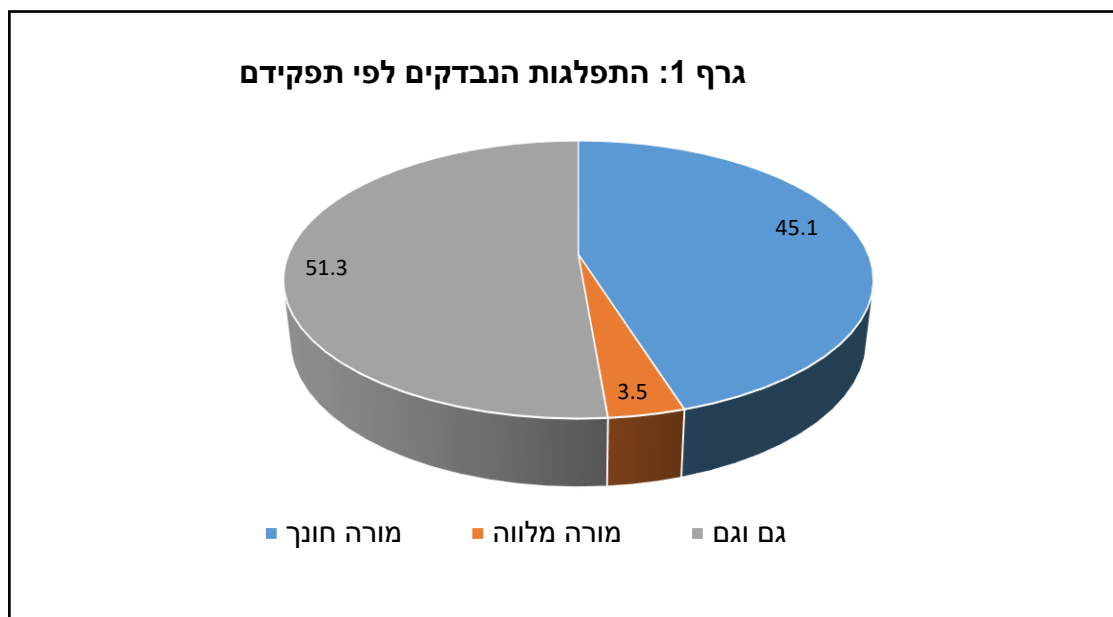
ממדים	היגד	מטען גורמי	אחוז שונות מוסברת	ממוצע	סטיית תקן	מהימנות
תשתית לחניכה מיטבית	1. יש ביכולתי לתת מענה טוב לצרכים של המורה החדש	.799	24.851	4.41	.614	.81
	2. יש לי סיפוק מעבודת החניכה/ליווי	.781		4.28	.787	
	3. אמליץ למורים אחרים להיות חונכים/מורים מלווים	.728		4.04	.879	
	4. תחומי האחריות שלי בחניכה/ליווי ברורים לי	.724		4.23	.772	
	5. יש לי הכלים הנחוצים לביצוע התפקיד	.681		4.43	.616	
	6. ביה"ס תומך בחונכים בעבודתם	.583		3.61	1.122	
	7. חשוב לי לתאם ציפיות ביני לבין המורה החדש	.482		4.38	.735	
תרומת החונכות להתפתחותו המקצועית של החונך	8. החניכה מסייעת בפיתוח המקצועי שלי	.852	23.259	3.30	1.207	.82
	9. החניכה מסייעת לי לפתח את כישורי ההנחיה שלי	.815		3.75	1.020	
	10. החניכה מסייעת לי לשפר את היכולת הרפלקטיבית לשיפור ההוראה שלי	.802		3.69	1.013	
	11. החניכה מאפשרת לי לקדם את מעמדי בביה"ס	.697		2.56	1.275	
	12. אני לומד דברים חדשים מהמורה החדש	.605		3.47	1.040	

- ד. מידת מיסוד המפגשים: מאפייני העבודה בחממה: האם משתתף, כמה שנים, הכרת עקרונות העבודה בחממה, תדירות השתתפות במפגשי החממה.
- ה. מאפייני המשתתפים: בחלק זה של השאלון נבדקו מאפיינים כלליים, אישיים ומקצועיים, כמו מגדר, שנת לידה, דת, השכלה, שכבת הגיל שבה הנבדק מלמד, סוג החינוך, תפקיד, וכו', וכן מאפיינים הנוגעים לחונכות: מספר חונכים או מורים מלווים, וותק בליווי מורים חדשים, ועוד.

מדגם (פרופיל החונכים)

מאפייני רקע כלליים: על שאלון השיבו 118 חונכים: 12 גברים (10.2%) ו-102 נשים (86.4%). ארבעה נבדקים לא ציינו את מינם (3.4%). גילם הממוצע של הנבדקים נע בין 30 ל-66 (ממוצע-47.8, סטיית תקן: 8.8). כל החונכים הם יהודים, שרובם (90.7%) נולדו בישראל. מרביתם בעלי תואר שני או שלישי (63.8%). מרביתם מלמדים בחינוך הרגיל (78.8%). כמעט כולם (99.1%) מלמדים תחת פיקוח יהודי ממלכתי; כמחציתם מלמדים בבתי ספר על יסודיים (55.7%), והשאר בבתי ספר יסודיים (31.3%) או בגנים (13%). הוותק שלהם בהוראה נע בין 4 ל-40 שנים (ממוצע: 20.09, סטיית תקן: 9.4).

התפלגות הנבדקים לפי תפקידם מוצגת בגרף שלהלן:



נתוני גרף 1 מורים על כך שכמחצית הנבדקים משמשים גם כמורים מלווים וגם כמורים חונכים, וכמחציתם כמורים חונכים בלבד. אחוז נמוך מהם (3.5%) מתפקדים כמורים מלווים בלבד.

בדיקת תפקידם של החונכים בבית הספר העלתה, שמחציתם (50%) משמשים כרכזי מקצוע או כרכזים פדגוגיים; כרבע מהם (25.9%) מחנכים או גננות, והשאר מורים מקצועיים, כולל מורות שילוב ומדריכות (20.7%). בודדים (4 חונכים המהווים 3.4%) משמשים בתפקידי ניהול בבית הספר או באשכול גנים.

מאפייני רקע הנוגעים לחונכות: החונכים ציינו שהם ליוו או חנכו בשנה הנוכחית בין מורה אחד ל-5 מורים. רובם (85%) חנכו עד 2 מורים (ממוצע: 1.73 מורים, סטיית תקן: 0.88), והוותק שלהם בליווי מורים חדשים נע בין פחות משנה ל-20 שנה (ממוצע: 4.71, סטיית תקן: 4.2).

מרביתם (80.9%) אינם בוגרים או משתתפים כעת בקורס להכשרת חונכים/מורים מלווים, אך מרביתם (90.4%) ציינו שיש להם ניסיון בהוראת מקצוע אחד לפחות ממקצועות ההוראה של המורה החדש.

הליך

השאלון הועבר באופן מקוון לכל החונכים/המלווים במהלך החודשים מאי-אוקטובר, תשע"ח.

ניתוח נתונים

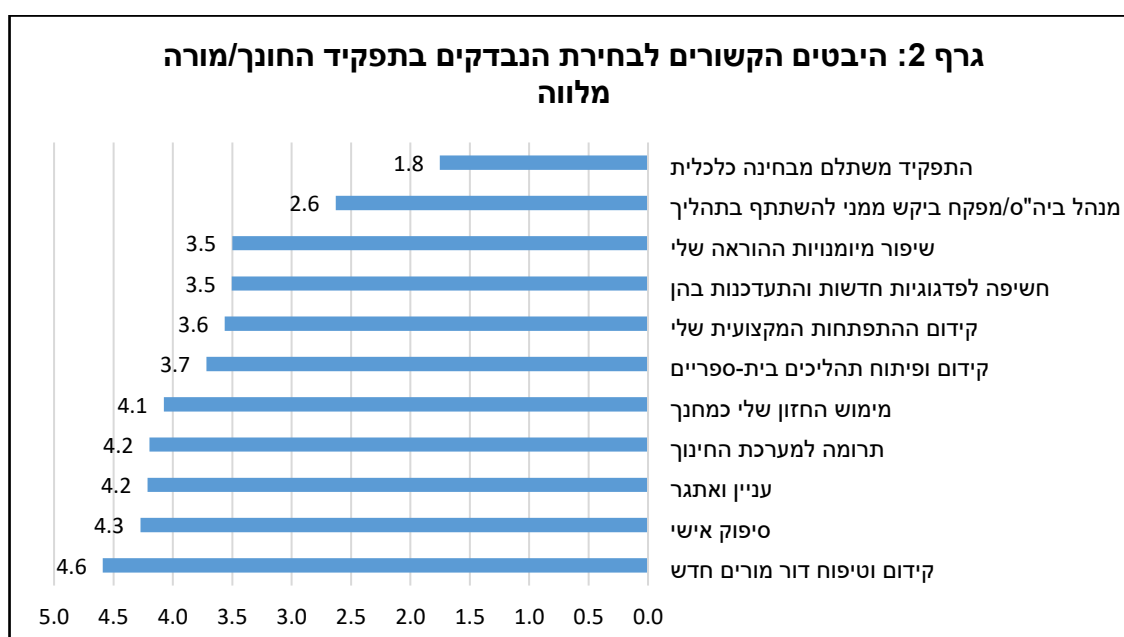
ניתוח הנתונים הכמותיים נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל את הצגתם של מדדי המרכז ומדדי פיזור של משתני המחקר וחישוב מתאמי פירסון ביניהם. הניתוח ההיסקי כלל השוואות בין ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים), ניתוחי שונות חד-כיוניים וכן רגרסיה ליניארית.

ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו להלן לפי שאלות המחקר.

1. מה מניע את החונכים/המלווים לבחור בתפקיד זה?

לנבדקים הוצגה רשימה של 12 היגדים הקשורים לבחירה שלהם בתפקיד החונך/מורה מלווה של מורים חדשים. גרף 2 מציג את הממוצעים שנתקבלו לגבי היגדים אלה (טווח אפשרויות התשובה נע מ-1 כלל לא, עד 5-במידה רבה מאד).



הנתונים המוצגים בגרף מראים שהמניעים של הנבדקים לעסוק בתפקידים הנוכחי הם בעיקר פנימיים (אינטרינזיים). אלה קשורים למאפיינים מהותיים של ההוראה, כמו קידום וטיפול דור מורים חדש, תרומה למערכת החינוך, שיפור מיומנויות ההוראה וכו'. שני המניעים בהם נתקבלו הממוצעים הנמוכים ביותר (שההסכמה איתם היתה במידה מעטה עד בינונית) הם חיצוניים (אקסטרנינזיים) במהותם. אלה קשורים למטרות תועלתניות שמחוץ להוראה עצמה, כגון שכר.

לוח 4 מציג את המניעים, תוך חלוקתם לממדים השונים.

לוח 4: מניעי הנבדקים לבחירה בתפקיד החונך/מורה מלווה, לפי חלוקה לממדים (N=117)

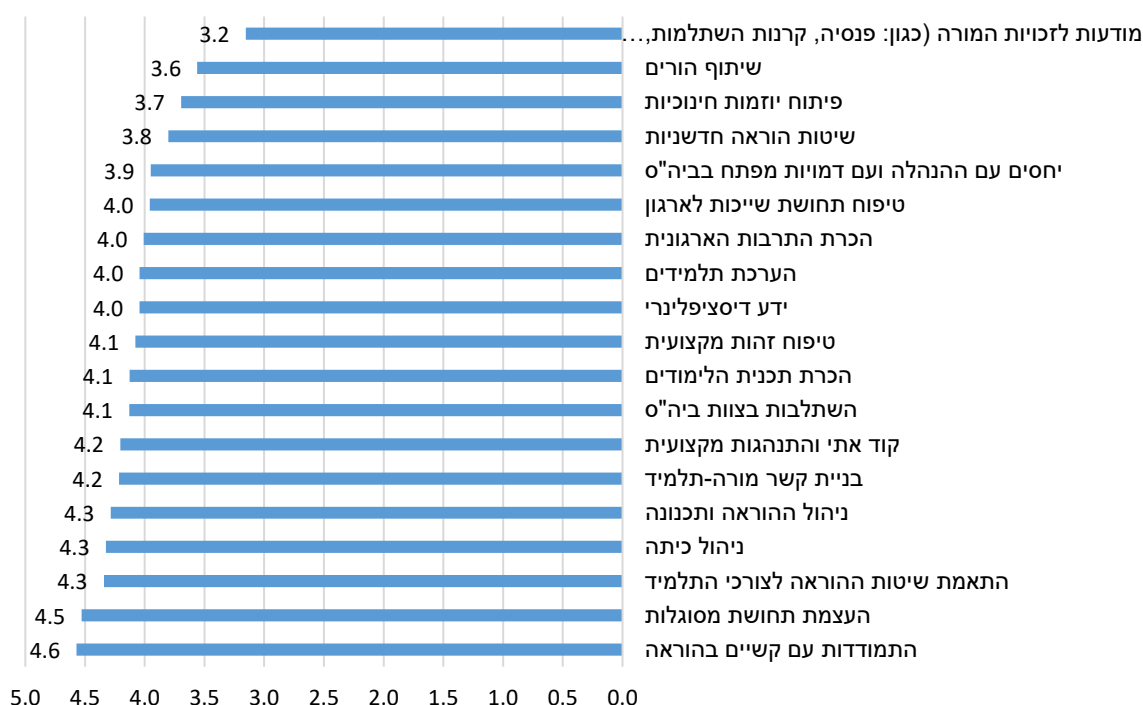
הממד	ממוצע	סטיית תקן
התפתחות אישית	4.19	0.73
התפתחות מקצועית	3.53	0.94
תרומה למערכת	4.27	0.65
מניעים אקסטרניזיים	2.19	0.98

ממצאי לוח 4 מחזקים את התמונה שהתקבלה מתוך גרף 2: הנבדקים בחרו להיות חונכים/מורים מלווים במידה רבה מתוך מניעים אינטרניזיים: רצון לתרום למערכת, ורצון להתפתח אישית ומקצועית. במידה מועטה, הבחירה שלהם נבעה ממניעים אקסטרניזיים. ניתוח שונות מסוג מדידות חוזרות הצביע על כך שהשוני בין הממוצעים הינו מובהק סטטיסטית ($F_{(3, 264.472)}=219.62$; $p<.001$). על-פי מבחן בונפרוני (Bonferroni), נמצא הבדל מובהק ($p<.001$) בין המניעים האקסטרניזיים לבין כל אחד משאר המניעים (התפתחות אישית, התפתחות מקצועית, תרומה למערכת), לטובת האחרונים. כמו כן הממוצע שהתקבל במניע הכרוך בהתפתחות מקצועית (3.53) נמצא נמוך באופן מובהק מזה שהתקבל בזיקה למניע הכרוך בהתפתחות אישית (4.19), אך נמוך מזה הכרוך בתרומה למערכת (4.27).

2. כיצד תופסים החונכים/המלווים את מידת תרומתם למורים החדשים?

בקבוצת שאלות נוספת, הנבדקים נשאלו באיזו מידה הם מסייעים לתפיסתם למתמחים או למורים החדשים בהיבטים שונים. גרף 3 מציג את הממוצעים שנתקבלו.

גרף 3: מידת הסיוע של הנבדקים למתמחה/המורה החדש



מתוך נתוני גרף 3 עולה, כי לתפיסת החונכים/מורים מלווים הם מסייעים במידה רבה עד רבה מאוד למתמחה/למורה החדש בזיקה לתחום ההוראה: ניהול כיתה, ניהול ההוראה ותכנונה, הערכת תלמידים, טיפוח זהות מקצועית וכו', כמו גם להיבטים הרגשיים הקשורים לתהליך ההוראה: תחושת מסוגלות וקשר עם התלמידים. במידה פחותה הם תופסים את עצמם כמסייעים למתמחה/מורה החדש בשיתוף הורים, ובמידה הפחותה ביותר - (במידה בינונית) - כמסייעים בהיבט טכני כמו מודעות לזכויות המורה.

לוח 5 מציג את הממוצעים וסטיות התקן שנתקבלו בחלק זה של השאלון, לפי חלוקה לממדים.

לוח 5: מידת הסיוע של ההנחיה, לפי חלוקה לממדים (N=117)

הממד	ממוצע	סטיית תקן
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	4.12	.63
סיוע בניהול כיתה	4.41	.58
סיוע בתחושת שייכות לארגון	3.78	.70

לפי נתוני לוח 5 נראה שהסיוע של החונכים בניהול הכיתה הוא הממד שנתפס כתורם ביותר.

שאלות נוספות ביקשו להתחקות אחר אופי המפגשים המתקיימים עם המורה החדש/ה בבית הספר. מתשובות הנבדקים עולה, שלטענת רובם (59%) הוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המורה החדש/ה. אחוז גבוה מהם (42.7%) מקיימים את המפגשים שלהם בתדירות של יותר מפעם בשבוע, ובהתאם לצרכים של המורה. בודדים (4.3%) מקיימים מפגשים פעם בחודש. השאר (52.9%) מקיימים מפגשים בתדירות שבין פעם בשבועיים לפעם בשבוע, כאשר היום והשעה אינם קבועים. כמחציתם (49.6%) ציינו שהמפגשים עם המורה החדש/ה מתוכננים במידה רבה או רבה מאוד.

לוח 6 מציג את הגורמים שצינו הנבדקים כמשפיעים במידה רבה או רבה מאוד על תכנון המפגשים.

לוח 6: הגורמים המשפיעים במידה רבה ורבה מאוד על תכנון המפגשים, ממוצעים וסטיות תקן

הגורם המשפיע	ממוצע	סטיית תקן	אחוז העונים "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד"
1. הנחיות המכללה	2.32	81.2	19.8
2. בקשות/צורכי ביה"ס	3.44	41.2	56.4
3. בקשות/צורכי המורה החדש	4.27	900.	87.2
4. תכנית שבניתי מראש	2.99	1.25	37.7

נתוני לוח 6 מורים על כך שהגורם המשפיע ביותר על תכנון המפגשים עם המורה החדש/ה הוא בקשות המורה החדש/ה וצרכיו/ה. במידה הפחותה ביותר, המפגשים מושפעים מהנחיות המכללה.

3. מהן עמדות החונכים/המלווים כלפי תפיסת תפקיד החונכות?

גרף 4 מציג את הממוצעים שנתקבלו בהיגדים שונים המשקפים תפיסות אודות תפקיד החונכות/ליווי.

גרף 4: עמדות כלפי תפקיד החונכות/ ליווי



הנתונים המוצגות בגרף 4 מעידים על כך שעמדות הנבדקים כלפי תפקידם הנוכחי חיוביות ביותר. קיימת מידת הסכמה רבה עם מרבית ההיגדים. נראה שיש להם תשתית לחניכה מיטבית, שכן הם מכירים בעצמם כבעלי כלים ויכולת לסייע למתמחה ולעובד ההוראה. יש להם סיפוק מעבודתם, הם חשים בתמיכת ביה"ס בחונכים, והם ממליצים למורים אחרים להיות חונכים/מורים מלווים. כמו כן, ניכר שהנבדקים תופסים את תפקידם כתורם להתפתחותם המקצועית- פיתוח כישורי הנחייה, שיפור היכולת הרפלקטיבית לשיפור ההוראה, למידה מהמורה החדש/ה ועוד. מידת ההסכמה הנמוכה ביותר התקבלה בזיקה לתרומת החניכה לקידום מעמדם בביה"ס.

לוח 7 מציג את הממוצעים וסטיות התקן שנתקבלו בחלק זה של השאלון, לפי חלוקה לממדים. כפי שניתן לראות, נמצאה הסכמה רבה עם הממד המתייחס לתשתית החניכה, והסכמה בינונית- רבה בזיקה לממד השני, המתייחס לתרומת ההנחיה לחונך.

לוח 7: עמדות כלפי תפקיד החונכות, לפי חלוקה לממדים (N=117)

הממד	ממוצע	סטיית תקן
תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	4.22	.55
תפיסת תפקיד_תרומה לחונך	3.41	.84

כדי לחדד את תפיסת הנבדקים לגבי תפקידם, הוצגה בפניהם רשימה של שישה תפקידים שונים. הנבדקים נתבקשו לדרג אותם לפי מידת החשיבות שהם מייחסים להם. לוח 8 מציג את אחוז המייחסים חשיבות עליונה לכל אחת מהתפקידים.

לוח 8: אחוז המייחסים חשיבות עליונה לתפקידי החונך

תפקידי החונך	אחוז המייחסים לתפקיד חשיבות עליונה
1. הערכה ותצפיות בשיעורים של המורה החדש/ה	85.1
2. שילוב המורה החדש/ה בתרבות המוסדית	53.5
3. מתן הסבר על תנאי העבודה	28.9
4. שיפור מיומנויות ההוראה של המורה החדש/ה	85.2
5. תמיכה רגשית במורה החדש/ה	93.0
6. פיתוח האוטונומיה של המורה החדש/ה	75.7

נתוני לוח 8 עולים בקנה אחד עם הנתונים שנתקבלו מתוך גרף 3: הנבדקים תופסים את עיקר תרומתם במתן תמיכה רגשית למורה החדש/ה, קידומו בהיבטים השונים של פעולות ההוראה והובלתו לעצמאות ולאוטונומיה. אחוז נמוך מהם מייחס חשיבות עליונה לטיפול בעניין טכני כמו מתן הסבר על תנאי העבודה.

4. באיזו מידה משתתפים החונכים/המלווים בהליך הכשרתם של המורים

החדשים בחממות?

כמעט כל הנבדקים (98.2%) ציינו שהם אינם משתתפים בחממה. מורה אחד אחד ציין שהיה רוצה להשתתף בשנה הבאה בחממה, ושניים נוספים ציינו שהם משתתפים בחממה בהרצליה ובחולון. ארבעה נבדקים ציינו שהם משתתפים בחממה שנה אחת, ושניים נוספים ציינו שהם משתתפים בה שנתיים. ארבעה-עשר נבדקים ענו על השאלה המתייחסת למידת היכרותם עם עקרונות העבודה בחממה. מתוכם, מרביתם (57.2%) ציינו שהם מרגישים שהם כלל לא מכירים את עקרונות העבודה, או מכירים אותם במידה מעטה. נבדק אחד ציין שהוא משתתף במפגשי החממה בכל מפגש (אחת לשבועיים). עשרה נבדקים נוספים ציינו שהם כלל לא משתתפים במפגשי החממה או משתתפים לעיתים רחוקות.

5. האם קיימים הבדלים בקרב החונכים/המלווים במניעיהם לבחירה בתפקיד, במידת סיועם למורים החדשים ובתפיסת תפקיד החונכות, לפי משתני הרקע המקצועיים שלהם?

לצורך מתן מענה לשאלה זו, נבדק השוני בין הנבדקים במשתני המחקר המרכזיים (מניעים לבחירה, מידת תרומה לחונכים ותפיסת תפקיד) לפי מספר משתני רקע מקצועיים, בהם נמצאה שונות סבירה בין הנבדקים: ותק בהוראה, תפקידם כחונכים בלבד או כחונכים ומלווים, תפקידם בבית הספר, שכבת הגיל שאותה מלמדים ודפוסי עבודתם עם המורים החדשים.

5.1. השוואה בין בעלי וותק נמוך יחסית בהוראה לעומת בעלי וותק גבוה

לצורך השוואת חונכים עם וותק נמוך בהוראה עם חונכים בעלי וותק גבוה, הנבדקים חולקו לשתי קבוצות על-פי הערך החציוני (20 שנות וותק). לפי חלוקה זו, 59 חונכים הינם בעלי וותק של עד 20 שנה, ו-55 חונכים נוספים בעלי וותק של 21 שנים ויותר. לוח 9 מציג את תוצאות השוואה זו במשתני המחקר המרכזיים.

לוח 9: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t במשתני המחקר המרכזיים, לפי חלוקה לוותק

הנבדקים

משתני המחקר	קבוצת הנבדקים	גודל הקבוצה	ממוצע	סטיות תקן	t
מניעים_התפתחות אישית	וותק מועט	59	4.27	0.77	1.41
	וותק רב	55	4.08	0.69	
מניעים_התפתחות מקצועית	וותק מועט	59	3.67	0.91	1.99*
	וותק רב	55	3.32	0.96	
מניעים_תרומה למערכת	וותק מועט	59	4.40	0.56	2.33*
	וותק רב	55	4.12	0.72	
מניעים חיצוניים	וותק מועט	59	2.25	0.98	.59
	וותק רב	55	2.14	1.00	
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	וותק מועט	59	4.26	0.53	2.43*
	וותק רב	55	3.97	0.70	
סיוע בניהול כיתה	וותק מועט	59	4.45	0.49	.89
	וותק רב	55	4.35	0.67	
סיוע בתחושת שייכות לארגון	וותק מועט	59	3.87	0.61	1.41
	וותק רב	55	3.68	0.78	
תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	וותק מועט	59	4.25	0.51	.77
	וותק רב	55	4.17	0.60	
תפיסת תפקיד_תרומה לחונך	וותק מועט	55	3.52	0.81	1.72
	וותק רב	55	3.25	0.85	

*p<.05

נתוני לוח 9 מראים שקיימים הבדלים מובהקים בין חונכים בעלי ותק של עד 20 שנה, לבין חונכים בעלי ותק שהוא למעלה מ-20 שנה במניעים לבחירה במקצוע: חונכים בעלי ותק מועט ציינו במידה רבה יותר מניעים הקשורים בהתפתחות מקצועית ותרומה למערכת. כמו כן, חונכים בעלי ותק מועט יחסית תפסו את עבודתם כמסייעת יותר למתמחים בהקניית ידע תוכן פדגוגי.

5.2 השוואה בין חונכים בלבד לעומת חונכים ומלווים

השוני בין חונכים בלבד (n=51) לבין חונכים ומלווים (n= 58) מוצג בלוח 10 שלהלן.

לוח 10: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t במשתני המחקר המרכזיים, לפי חלוקה לתפקיד

הנבדקים כחונכים

משתני המחקר	קבוצת הנבדקים	גודל הקבוצה	ממוצע	סטיות תקן	t
מניעים_התפתחות אישית	חונכים	51	4.13	0.69	-.540
	חונכים ומלווים	58	4.21	0.77	
מניעים_התפתחות מקצועית	חונכים	51	3.31	1.03	-1.936#
	חונכים ומלווים	58	3.66	0.83	
מניעים_תרומה למערכת	חונכים	51	4.15	0.68	-1.639
	חונכים ומלווים	58	4.35	0.61	
מניעים חיצונים	חונכים	51	2.20	1.01	.354
	חונכים ומלווים	58	2.13	0.96	
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	חונכים	51	3.95	0.67	-3.100**
	חונכים ומלווים	58	4.30	0.51	
סיוע בניהול כיתה	חונכים	51	4.23	0.62	-3.030**
	חונכים ומלווים	58	4.56	0.51	
סיוע בתחושת שייכות לארגון	חונכים	51	3.65	0.75	-2.351*
	חונכים ומלווים	58	3.95	0.61	
תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	חונכים	51	4.15	0.54	-1.240
	חונכים ומלווים	58	4.28	0.54	
תפיסת תפקיד_תרומה לחונך	חונכים	51	3.23	0.86	-2.026*
	חונכים ומלווים	58	3.55	0.81	

*p<.05

**p<.01

#p=.056

מתוך לוח 10 עולה, שבהשוואה בין נבדקים שמשמשים גם כחונכים למורים בשנת ההתמחות שלהם וגם כמלווים של מורים מתחילים, לבין נבדקים שמשמשים כחונכים בלבד, לראשונים יש עמדות חיוביות יותר לגבי מידת הסיוע שלהם למתמחים, בכל שלושת ההיבטים שנבדקו, וכן לגבי תרומתה של החונכות להם, כחונכים. לא נמצא שוני מובהק שבין שתי קבוצות הנבדקים במניעיהם לבחור בעבודת החונכות ובתפיסת התשתית לעבודתם, למעט שוני על גבול המובהקות שנמצא במניע הכרוך בהתפתחות מקצועית. כיוון השוני מורה על כך שלנבדקים הנושאים בשני התפקידים מניע חזק יותר לעסוק בחונכות בשל רצון לקדם את התפתחותם המקצועית, לשפר את מיומנויות ההוראה שלהם וכו'.

5.3 השוואה בין בעלי תפקידים בתוך בית הספר

החונכים/המלווים ציינו שהם ממלאים תפקידים שונים בתוך בית הספר. כאמור, מעט מאוד ציינו שהם בתפקידי הנהלה (4 נבדקים). השאר ציינו שהם משמשים כרכזי מקצוע (58 נבדקים), מחנכים או גננות (30 נבדקים) או מורים מקצועיים (24 נבדקים).
בניתוח שונות חד-כיווני נערכה השוואה בין בעלי התפקידים הנ"ל, למעט תפקידי הנהלה, במשתני המחקר המרכזיים. לוח 11 מציג את ממצאי בדיקה זו.

לוח 11: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F במשתני המחקר המרכזיים, לפי חלוקה לתפקיד

הנבדקים בבית הספר

משתני המחקר	קבוצת הנבדקים	גודל הקבוצה	ממוצע	סטיות תקן	F
מניעים_התפתחות אישית	ריכוז מקצוע	58	4.17	0.72	.427
	מחנך/ת גננת	30	4.26	0.84	
	מורה מקצועית/ת	24	4.07	0.63	
מניעים_התפתחות מקצועית	ריכוז מקצוע	58	3.51	0.96	.608
	מחנך/ת גננת	30	3.61	0.93	
	מורה מקצועית/ת	24	3.33	0.94	
מניעים_תרומה למערכת	ריכוז מקצוע	58	4.31	0.69	.466
	מחנך/ת גננת	30	4.23	0.55	
	מורה מקצועית/ת	24	4.17	0.69	
מניעים חיצונים	ריכוז מקצוע	58	2.04	0.99	1.628
	מחנך/ת גננת	30	2.43	0.98	
	מורה מקצועית/ת	24	2.21	0.88	
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	ריכוז מקצוע	58	4.15	0.66	.439
	מחנך/ת גננת	30	4.13	0.64	
	מורה מקצועית/ת	24	4.01	0.57	
סיוע בניהול כיתה	ריכוז מקצוע	58	4.41	0.62	.722
	מחנך/ת גננת	30	4.47	0.42	
	מורה מקצועית/ת	24	4.28	0.68	
סיוע בתחושת שייכות לארגון	ריכוז מקצוע	58	3.84	0.70	1.006
	מחנך/ת גננת	30	3.78	0.67	
	מורה מקצועית/ת	24	3.60	0.75	
תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	ריכוז מקצוע	58	4.26	0.55	1.438
	מחנך/ת גננת	30	4.22	0.53	
	מורה מקצועית/ת	24	4.03	0.56	
תפיסת תפקיד_תרומה לחונך	ריכוז מקצוע	58	3.52	0.85	2.220
	מחנך/ת גננת	30	3.45	0.83	
	מורה מקצועית/ת	24	3.10	0.84	

מתוך נתוני לוח 11 עולה כי לא קיים שוני מובהק בין הנבדקים במשתני המחקר המרכזיים לפי תפקידם בבית הספר.

5.4 שכבת הגיל שבה החונך מלמד (גן או יסודי לעומת על-יסודי)

כאמור, מרבית החונכים (64, המהווים 55.7%) מלמדים בעל-יסודי. השאר (51 חונכים המהווים 44.3%) מלמדים בגנים או בבתי ספר יסודיים.

לוח 12 מציג את השוני שנמצא בין שתי קבוצות אלה במשתני המחקר המרכזיים.

לוח 12: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t במשתני המחקר המרכזיים, לפי חלוקה לשכבת

הגיל שאותה מלמדים החונכים

משתני המחקר	קבוצת הנבדקים	גודל הקבוצה	ממוצע	סטיות תקן	t
מניעים_התפתחות אישית	מלמד בגן ויסודי	51	4.29	0.73	1.593
	מלמד בעל יסודי	64	4.08	0.72	
מניעים_התפתחות מקצועית	מלמד בגן ויסודי	51	3.73	0.81	2.373*
	מלמד בעל יסודי	64	3.32	1.00	
מניעים_תרומה למערכת	מלמד בגן ויסודי	51	4.38	0.58	1.777
	מלמד בעל יסודי	64	4.17	0.69	
מניעים חיצוניים	מלמד בגן ויסודי	51	2.65	0.96	4.798***
	מלמד בעל יסודי	64	1.84	0.85	
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	מלמד בגן ויסודי	51	4.29	0.52	2.687**
	מלמד בעל יסודי	64	3.98	0.67	
סיוע בניהול כיתה	מלמד בגן ויסודי	51	4.56	0.51	2.630**
	מלמד בעל יסודי	64	4.28	0.61	
סיוע בתחושת שייכות לארגון	מלמד בגן ויסודי	51	3.95	0.57	2.446*
	מלמד בעל יסודי	64	3.63	0.75	
תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	מלמד בגן ויסודי	51	4.34	0.53	2.437*
	מלמד בעל יסודי	64	4.10	0.54	
תפיסת תפקיד_תרומה לחונך	מלמד בגן ויסודי	51	3.52	0.81	1.319
	מלמד בעל יסודי	64	3.30	0.86	

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

נתוני לוח 12 מורים על שוני בין חונכים המלמדים בגן וביסודי לעומת עמיתיהם המלמדים בעל-יסודי במרבית המשתנים שנבדקו: במניעיהם לבחירה לעסוק בחונכות: לראשונים מניעים שנובעים מהרצון להתפתח מקצועית וכן מניעים חיצוניים חזקים יותר; תחושת סיוע רבה יותר למורים החדשים, בכל ההיבטים שנבדקו, וכן תפיסה חיובית יותר של תשתית/ תנאי העבודה.

5.5 קיומה או היעדרה של שיחה קבועה עם המורה החדש

כאמור, מרבית החונכים (69 חונכים המהווים 59%), דיווחו כי הוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המורה החדש/ה. השאר (48 חונכים המהווים 41%) ציינו שלא הוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה.

השוני בין שתי קבוצות אלה במשתני המחקר המרכזיים מוצג להלן.

לוח 13: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t במשתני המחקר המרכזיים, לפי לקיומה או

העדרה של שעת שיחה קבועה עם המורה החדש

משתני המחקר	קבוצת הנבדקים	גודל הקבוצה	ממוצע	סטיות תקן	t
מניעים_התפתחות אישית	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	4.06	0.80	-1.652
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	4.28	0.67	
מניעים_התפתחות מקצועית	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	3.56	0.83	.318
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	3.50	1.02	
מניעים_תרומה למערכת	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	4.13	0.62	-2.021*
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	4.37	0.66	
מניעים חיצוניים	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	2.15	0.97	-.424
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	2.22	1.00	
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	4.02	0.62	-1.512
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	4.19	0.63	
סיוע בניהול כיתה	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	4.33	0.54	-1.245
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	4.47	0.60	
סיוע בתחושת שייכות לארגון	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	3.63	0.62	-1.992*
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	3.88	0.74	
תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	4.02	0.53	-3.437**
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	4.36	0.52	
תפיסת תפקיד_תרומה לחונך	לא הוגדרה שעת שיחה קבועה	48	3.34	0.84	-.737
	הוגדרה שעת שיחה קבועה	69	3.46	0.85	

*p<.05 **p<.01

נתוני לוח 13 מורים על כך שחונכים שצינו שהוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המורה החדש, מדווחים על מניעים חזקים יותר לבחירה בחונכות שנעוצים ברצון לתרום למערכת, על מידת סיוע רבה יותר למורה החדש להשתייך לארגון, ועל קיומה של תשתית מיטבית המאפשרת להם להתמודדות עם תפקידם, וזאת בהשוואה לחונכים שצינו שלא הוגדרה שעת שיחה קבועה.

6. באיזו מידה המניעים לבחירה בתפקיד, תפיסת תפקיד החונכות ומשתני

הרקע שצינו לעיל קשורים למידת התרומה הנתפסת של החונכות?

בשלב זה נבדקו הקשרים בין המניעים לבחירה בחונכות לבין מידת הסיוע למתמחים ולמורים החדשים. לוח 14 שלהלן מציג את המתאמים שנמצאו.

לוח 14: קשרים בין מניעים לבחירה בחונכות לבין מידת הסיוע למתמחים ולמורים

החדשים				
מניעים_התפתחות אישית	מניעים_התפתחות מקצועית	מניעים_תרומה למערכת	מניעים_חינוכיים-גורמים חיצוניים	
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	.378**	.504**	.554**	.084
סיוע בניהול כיתה	.465**	.386**	.570**	.317
סיוע בתחושת שייכות לארגון	.340**	.358**	.411**	.053

**p<.01

מתוך נתוני לוח 14 ניתן לראות כי קיימים מתאמים חיוביים ומובהקים, בסדר גודל שנע בין 0.3 ל-0.6, בין מניעי הנבדקים לבחירה בחונכות לבין תפיסתם את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים. ככל שהחונכים דיווחו על מידת רבה יותר של עיסוק בחונכות בשל רצון להתפתח אישית ומקצועית ורצון לתרום למערכת, כך הם תפסו את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים כרבה יותר. המניעים הקשורים לתרומה למערכת נמצאו בעוצמה חזקה מעט יותר, בהשוואה לשאר המניעים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין מניעים שהם אקסטרניזיים במהותם לבין תפיסת תרומת החונכות.

בנוסף, נבדקו קשרים בין תפיסת תפקיד החונכות לבין מידת הסיוע למתמחים ולמורים החדשים. לוח 15 מציג את מערכת המתאמים שנמצאה.

לוח 15: מתאמים בין תפיסת תפקיד החונכות לבין מידת הסיוע למתמחים

תפיסת תפקיד_תרומה לחונך	תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	
סיוע בהקניית ידע תוכן פדגוגי	.321**	.490**
סיוע בניהול כיתה	.207*	.551**
סיוע בתחושת שייכות לארגון	.224*	.477**

**p<.01

נתוני לוח 15 מעידים על מתאמים חיוביים ומובהקים בין תפיסת תפקיד החונכות, על שני ממדיה, לבין תרומתה הנתפסת למתמחים. המתאמים חזקים במיוחד (סדר גודל של 0.5-0.6) בזיקה לתפיסת התשתית לחניכה: ככל שהחונכים מאמינים שיש להם משאבים פנימיים וחיצוניים לעבודה מול המורים החדשים (יכולת, סיפוק, כלים, תמיכה של בית הספר וכו'), כך הם מאמינים ביכולתם לסייע למתמחים בהקניית ידע תוכן פדגוגי, בניהול כיתה ובהגברת תחושת השייכות שלהם לארגון.

במטרה לבדוק באיזו מידה ניתן לנבא את תרומתם של החונכים למתמחים ולמורים החדשים, בוצעו שלושה ניתוחי רגרסיה מרובה, כאשר כל אחד מהגורמים שנכללו ב"תרומת החונכות" הוגדר כמשתנה תלוי: הקניית ידע תוכן פדגוגי, ניהול כיתה, ושייכות לארגון. המשתנים ששימשו כמנבאים נבחרו לאור תוצאות המחקר הנוכחי (מתאמים מובהקים או ההבדלים מובהקים). המנבאים שנכללו בעיבודים הם:

1. המניעים לבחירה במקצוע החונכות: מניעים הקשורים להתפתחות אישית, להתפתחות מקצועית ולתרומה למערכת.

2. תפיסות לגבי תפקיד החונכות: התנאים/התשתית לביצוע התפקיד ותרומתו לחונך.

3. משתני רקע של החונך:

א. ותק בהוראה (מספר שנות וותק)

ב. תפקידו של החונך (0=מורה חונך, 1=חונך וגם מורה מלווה)

ג. שכבת הגיל שבה החונך מלמד (0= גן או יסודי, 1=על-יסודי)

ד. מידת קיומה של שיחה קבועה עם המורה החדש שהוגדרה במערכת (0= לא, 1=כן)

משתנים ב' עד ד' הוגדרו כמשתני דמה (dummy variables) בשל היותם שמיים.

לוח 16 מציג את הממצאים שהתקבלו בניתוחי הרגרסיות.

לוח 16: תוצאות ניתוחי רגרסיה לניבוי תרומת החונכות למתמחים ולמורים החדשים

(n=106)

המנבא		הקניית ידע תוכן פדגוגי		ניהול כיתה		שייכות לארגון	
		β	t	β	t	β	t
מניעים לבחירה בתפקיד החונכות	מניעים_התפתחות אישית	-.113	-1.109	.084	.814	-.048	-.422
	מניעים_התפתחות מקצועית	.377	3.116**	.080	.651	.226	1.685
	מניעים_תרומה למערכת	.260	2.657**	.307	3.082**	.133	1.229
תפיסת תפקיד החונכות	תפיסת תפקיד_תשתית לחניכה מיטבית	.275	2.682**	.294	2.809**	.337	2.959**
	תפיסת תפקיד- תרומה לחונך	-.105	-1.010	-.098	-.922	-.068	-.592
משתני רקע של החונך	ותק בהוראה	-.047	-.596	.032	.407	.018	.205
	תפקידו של החונך (חונך וגם מורה מלווה לעומת חונך)	.178	2.298*	.212	2.676**	.158	1.830
	שכבת הגיל שבה החונך מלמד (על-יסודי לעומת גן או יסודי)	-.080	-1.009	-.124	-1.527	-.114	-1.290
	קיומה של שיחה קבועה עם המורה החדש שהוגדרה במערכת	.034	.428	-.042	-.522	.098	1.111
	מתאם מרובה	.428		.406		.295	

*p<.05 **p<.01

בכל אחד משלושת הניתוחים, נמצא כי מודל הרגרסיה הוא מובהק ($P < .001$), ואחוז השונות המוסברת נע בין 30% ל-43%. אחוז השונות הגבוה ביותר נמצא לגבי תרומת החונכות להקניית ידע תוכן פדגוגי.

המשתנה שמסביר באופן מובהק כל אחד מהמשתנים התלויים הוא התשתית למילוי התפקיד, כפי שהוא נתפס על-ידי החונך. בנוסף, קיימים שני מנבאים שתורמתם מובהקת להקניית ידע תוכן פדגוגי ולניהול כיתה עבור המתמחה/המורה החדש: בחירה בחונכות מתוך רצון לתרום למערכת, ותפקיד החונך (חונך בלבד או חונך וגם מורה מלווה). הבחירה בחונכות ממניעים הקשורים להתפתחות מקצועית נמצאה בעלת תרומה מובהקת לניבוי תרומתו של החונך להקניית ידע תוכן פדגוגי.

כפי שניתן לראות מתוך נתוני לוח 16, מקדמי הרגרסיה הינם חיוביים, והם מעידים על הממצאים הבאים:

- ככל שהחונך תופס את התשתית לעבודתו באופן חיובי יותר, כלומר שלתפיסתו יש לו יותר משאבים פנימיים וחיצוניים להתמודדות עם תפקיד החונכות, כך הוא תופס את תרומתו לחונך כרבה יותר: **להקניית ידע תוכן פדגוגי, לניהול כיתה וכן להגברת תחושת שייכותו לארגון.**

- חונכים שמתפקדים גם כמורים מלווים, וכן חונכים שבחרו בתפקיד בשל מניעים הקשורים לתרומה למערכת, תפסו את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים בהקשר של **הקניית ידע וניהול כיתה** כרבה יותר.

- חונכים שבחרו בתפקיד בשל מניעים הקשורים להתפתחותם המקצועית, תפסו את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים בהקשר של **הקניית ידע** כרבה יותר.

ניתן לנתח את הממצאים לפי "מודל הבצל" של קורטגן (Korthagen, 2004), המתאר היבטים היררכיים שונים בתפקוד המורה: **סביבת העבודה של המורה** (בהקשר של המחקר הנוכחי: שכבת הגיל שבה החונך מלמד), **התנהגויות** (מידת קיומה של שיחה קבועה עם המורה החדש), **כישורים** (הותק של החונך בהוראה ותפקידו כחונך) שהם היבטים חיצוניים, **ותפיסות / אמונות** (תרומת התפקיד לחונך, לפי תפיסתו), **זהות** (תפיסת התפקיד לאור התשתית הקיימת לחניכה מיטבית), **ושליחות** (המניעים לבחירה במקצוע), שהם היבטים פנימיים.

על-פי מודל זה, הממצא הנוגע להיבט הזהות (identity) הוא הבולט ביותר, בשל יכולתו לנבא את תרומת החונכות למורים החדשים, על שלושת היבטיה: הקניית ידע תוכן פדגוגי, ניהול כיתה, ושייכות לארגון.

סיכום ממצאים – פרק ב'

הפרק הנוכחי התמקד בעמדותיהם של חונכים ומורים המלווים מורים חדשים (מורים מתמחים או מורים הנמצאים בשנה הראשונה לעבודתם) וביקש לבדוק מספר נושאים:

- ה. המניעים לבחירה בתפקיד החונך/מלווה.
- ו. מידת התרומה של ההנחיה והליווי למורים החדשים בהיבטים הבאים: הקניית ידע תוכן פדגוגי, ניהול כיתה, ותחושת השייכות לארגון.
- ז. תפיסת תפקיד החונכות: תפיסת התשתית לחניכה מיטבית הכוללת את מחשבות ותחושות החונכים/המלווים לגבי בחירתם המקצועית וחוללותם המקצועית, וכן תפיסתם של החונכים/המלווים לגבי תרומת החונכות להתפתחותם המקצועית כחונכים.
- ח. אופי המפגשים בין החונכים/המלווים לבין המורים החדשים ומקומם.

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון מובנה לדיווח עצמי שפותח במסגרת פרויקט "Proteach Promoting 'Teachers' Success in Their Induction Period" - במסגרת תכנית Erasmus+. על השאלון השיבו 118 נבדקים, שכמחצית משמשים גם כמורים מלווים וגם כמורים חונכים, וכמחציתם כמורים חונכים בלבד. אחוז נמוך מהם (3.5%) מתפקדים כמורים מלווים בלבד.

על פי שאלות המחקר ניתן לציין מספר נקודות עיקריות שעלו והן:

1. מניעי החונכים/המלווים לבחור בתפקיד החונכות

הנבדקים בחרו להיות חונכים/מורים מלווים במידה רבה מתוך מניעים אינטרנטיים: רצון לתרום למערכת (קידום ופיתוח תהליכים בית ספריים, קידום וטיפול דור מורים חדש וכו'); רצון להתפתח מבחינה אישית (עניין ואתגר, סיפוק אישי, מימוש חזונו כמחנכים), ורצון להתפתח מבחינה מקצועית (שיפור מיומנויות ההוראה שלהם, חשיפה לפדגוגיות חדשות והתעדכנות בהן, ועוד). במידה מועטה, הבחירה שלהם נבעה ממניעים אקסטרניזניים. אלה קשורים למטרות תועלתניות שמחוץ להוראה עצמה, כגון שכר.

2. מידת תרומתם של החונכים/המלווים למורים החדשים

החונכים/המלווים ציינו כי הם תורמים במידה רבה למורים המתחילים בהקשר של **ניהול כיתה** (התמודדות עם קשיים בהוראה, העצמת תחושת מסוגלות ועוד). תרומתם **להקניית ידע פדגוגי** (סיוע בשיטות הוראה חדשניות, בהכרות עם תכנית הלימודים, בניהול ההוראה ותכנונה, ועוד) נתפסה אף היא כרבה, אם כי במידה נמוכה מעט יותר. תרומתם **להגברת תחושת שייכותם של המורים החדשים לארגון** (השתלבות בצוות ביה"ס, הכרת התרבות הארגונית ועוד) נתפסה כרבה, אך במידה מועטה יותר בהשוואה לשני הממדים הקודמים.

בדיקת אופי המפגשים המתקיימים עם המורה החדש/ה בבית הספר העלתה, שלטענת רובם (59%) הוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המורה החדש/ה. עוד נמצא, שהגורם המשפיע ביותר על תכנון המפגשים עם המורה החדש/ה הוא בקשות המורה החדש/ה וצרכיו/ה. במידה הפחותה ביותר, המפגשים מושפעים מהנחיות המכללה.

3. עמדות החונכים/המלווים כלפי תפיסת תפקיד

תשובות החונכים/המלווים העידו על כך שלתפיסתם יש להם במידה רבה תשתית לחניכה מיטבית, שכן יש ביכולתם לתת מענה טוב לצרכים של המורה החדש ויש להם את הכלים לכך; תיאום הציפיות בינם לבין המורים החדש נתפס כחשוב בעיניהם; תחומי האחריות שלהם בחניכה ברורים להם; יש להם סיפוק מעבודתם; הם חשים בתמיכת ביה"ס בעבודתם, והם ממליצים למורים אחרים להיות חונכים/מורים מלווים. כמו כן, ניכר שהנבדקים תופסים את תפקידם כתורם במידה בינונית-רבה להתפתחותם המקצועית כחונכים: לפיתוח כישורי הנחייה, לשיפור היכולת הרפלקטיבית לשיפור ההוראה, ללמידה מהמורה החדש/ה ועוד.

בנוסף, נמצא שהחונכים/המלווים תופסים את עיקר תרומתם במתן תמיכה רגשית למורה החדש/ה, בקידומו בהיבטים השונים של פעולות ההוראה ובהובלתו לעצמאות ולאוטונומיה. אחוז נמוך מהם ייחס חשיבות גבוהה לטיפול בעניין טכני כמו מתן הסבר על תנאי העבודה.

4. מידת ההשתתפות של החונכים/המלווים בהליך הכשרתם של המורים החדשים

בחממות

כמעט כל החונכים/המלווים ציינו שהם אינם משתתפים בחממה. נבדק אחד ציין שהיה רוצה להשתתף בשנה הבאה בחממה, ושניים נוספים ציינו שהם משתתפים בחממה בהרצליה ובחולון. מתוך אלה שענו על השאלה המתייחסת למידת היכרותם עם עקרונות העבודה בחממה, מרביתם ציינו שהם מרגישים שהם כלל לא מכירים את עקרונות העבודה, או מכירים אותם במידה מעטה.

5. הבדלים בקרב החונכים/המלווים במניעיהם לבחירה בתפקיד, במידת סיועם למורים החדשים ובתפיסת תפקיד החונכות, לפי משתני הרקע המקצועיים שלהם

לצורך ראייה אינטגרטיבית יותר של הממצאים, נבדק השוני בין הנבדקים במשתני המחקר המרכזיים (מניעים לבחירה, מידת תרומה לחונכים ותפיסת תפקיד) לפי מספר משתני רקע מקצועיים, בהם נמצאה שונות סבירה בין הנבדקים: ותק בהוראה, תפקידם כחונכים בלבד או כחונכים ומלווים, תפקידם בבית הספר, שכבת הגיל שאותה מלמדים ודפוסי עבודתם עם המורים החדשים.

5.1. השוואה בין בעלי וותק נמוך יחסית בהוראה לעומת בעלי וותק גבוה

נמצאו הבדלים מובהקים בין חונכים בעלי וותק של עד 20 שנה, לבין חונכים בעלי וותק שהוא למעלה מ-20 שנה במניעים לבחירה במקצוע: הראשונים ציינו במידה רבה יותר מניעים הקשורים בהתפתחות מקצועית ותרומה למערכת. כמו כן, הם תפסו את עבודתם כמסייעת יותר למתמחים בהקניית ידע תוכן פדגוגי, בהשוואה לחונכים בעלי וותק רב יחסית.

5.2. השוואה בין חונכים בלבד לעומת חונכים ומלווים

בהשוואה בין נבדקים שמשמשים גם כחונכים למורים בשנת ההתמחות שלהם וגם כמלווים של מורים מתחילים, לבין נבדקים שמשמשים כחונכים בלבד, לראשונים יש עמדות חיוביות יותר לגבי מידת הסיוע שלהם למתמחים, בכל שלושת ההיבטים שנבדקו (הקניית ידע תוכן פדגוגי, ניהול כיתה והגברת תחושת השייכות לארגון); לגבי תרומתה של החונכות להם, כחונכים, וכן במניעיהם לבחור במקצוע בשל רצון להתפתחות מקצועית. בשאר המניעים לבחירה בעבודת החונכות ובתפיסת התשתית לעבודתם לא נמצא שוני מובהק בין שתי קבוצות הנבדקים.

5.3. השוואה בין בעלי תפקידים בתוך בית הספר

בהקשר של תפקידם של החונכים/המלווים נערכה השוואה בין שלוש קבוצות של נבדקים: רכזי מקצוע, מחנכים או גננות, ומורים מקצועיים. השוואה זו הראתה כי לא קיים שוני מובהק בין הנבדקים במשתני המחקר המרכזיים לפי תפקידם בבית הספר.

5.4. שכבת הגיל שבה החונך מלמד (גן או יסודי לעומת על-יסודי)

בהשוואה זו נמצא שוני בין חונכים המלמדים בגן וביסודי לעומת עמיתיהם המלמדים בעל-יסודי במרבית המשתנים שנבדקו: לראשונים מניעים חזקים יותר שנובעים מהרצון להתפתח מקצועית

וכן מניעים חיצוניים חזקים יותר; לתפיסתם הם מסייעים במידה רבה יותר למורים החדשים להקניית ידע תוכן פדגוגי, לניהול כיתה ולהגברת תחושת שייכותם לארגון, וכן יש להם תפיסה חיובית יותר של תנאי העבודה.

5.5 קיומה או היעדרה של שיחה קבועה עם המורה החדש

חונכים ומורים מלווים שצינו שהוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה עם המורה החדש, דיווחו על מניעים חזקים יותר לבחירה בחונכות שנעוצים ברצון לתרום למערכת; על מידת סיוע רבה יותר למורה החדש להשתייך לארגון, ועל קיומה של תשתית מיטבית המאפשרת להם להתמודדות עם תפקידם, וזאת בהשוואה לחונכים שצינו שלא הוגדרה שעת שיחה קבועה.

6. הקשר בין המניעים לבחירה בתפקיד, תפיסת תפקיד החונכות ומשתני הרקע של

החונכים/המלווים לבין מידת התרומה הנתפסת של החונכות

נמצאו מתאמים חיוביים ומובהקים, בינוניים בעוצמתם, בין מניעי הנבדקים לבחירה בחונכות לבין תפיסתם את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים. כיוון המתאמים העיד על כך שככל שהחונכים דיווחו על מידת רבה יותר של עיסוק בחונכות בשל רצון להתפתח אישית ומקצועית ורצון לתרום למערכת, כך הם תפסו את תרומתם למורים החדשים כרבה יותר. המניעים הקשורים לתרומה למערכת נמצאו בעוצמה חזקה מעט יותר, בהשוואה לשאר המניעים. עם זאת, כצפוי, לא נמצאו קשרים מובהקים בין מניעים שהם אקסטרניזיים במהותם לבין תפיסת תרומת החונכות.

בדיקת הקשרים בין תפיסת תפקיד החונכות לבין מידת הסיוע למורים החדשים, הצביעה על קיומם של מתאמים חיוביים ומובהקים בין תפיסת תפקיד החונכות, על שני ממדיה, לבין תרומתה הנתפסת למורים החדשים. המתאמים היו חזקים במיוחד בזיקה לתפיסת התשתית לחניכה: ככל שהחונכים/המלווים האמינו שיש להם משאבים פנימיים וחיצוניים לעבודה מול המורים החדשים (יכולת, סיפוק, כלים, תמיכה של בית הספר וכו'), כך הם האמינו ביכולתם לסייע למורים החדשים בהקניית ידע תוכן פדגוגי, בניהול כיתה ובהגברת תחושת השייכות שלהם לארגון.

כדי לבדוק באיזו מידה ניתן לנבא את תרומתם של החונכים למורים החדשים להקניית ידע תוכן פדגוגי, לניהול כיתה, ולהגברת תחושת שייכותם לארגון, בוצעו שלושה ניתוחי רגרסיה מרובה. המשתנים ששימשו כמנבאים נבחרו לאור המתאמים המובהקים או ההבדלים המובהקים שנמצאו במחקר: המניעים לבחירה במקצוע החונכות, תפיסות לגבי תפקיד החונכות ומשתני הרקע של החונך (ותק בהוראה, תפקידו של החונך כחונך בלבד או כחונך וגם מורה מלווה, שכבת הגיל שבה החונך מלמד, וקיומה או היעדרה של שיחה קבועה עם המורה החדש שהוגדרה במערכת).

המשתנה שהסביר באופן מובהק כל אחד מהמשתנים התלויים הוא התשתית למילוי התפקיד, כפי שהוא נתפס על-ידי החונך. ככל שהחונך תפס את התשתית לעבודתו באופן חיובי יותר, כלומר שלתפיסתו יש לו יותר משאבים פנימיים וחיזוניים להתמודדות עם תפקיד החונכות, כך הוא תפס את תרומתו לחונך כרבה יותר: **להקניית ידע תוכן פדגוגי, לניהול כיתה וכן להגברת תחושת שייכותו לארגון** (כשכל שאר המשתנים מוחזקים קבוע).

בנוסף, נמצאו שני מבאים שתורמתם היתה מובהקת **להקניית ידע תוכן פדגוגי ולניהול כיתה** עבור המתמחה/המורה החדש: בחירה בחונכות מתוך רצון לתרום למערכת, ותפקיד החונך (חונך בלבד או חונך וגם מורה מלווה). חונכים שבחרו בתפקיד בשל מניעים הקשורים לתרומה למערכת וכן חונכים שמתפקדים גם כמורים מלווים, תפסו את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים בהקשר של **הקניית ידע וניהול כיתה** כרבה יותר.

הבחירה בחונכות ממניעים הקשורים להתפתחות מקצועית נמצאה בעלת תרומה מובהקת לניבוי תרומתו של החונך **להקניית ידע תוכן פדגוגי**. חונכים שבחרו בתפקיד בשל מניעים הקשורים להתפתחותם המקצועית, תפסו את תרומתם למתמחים ולמורים החדשים בהקשר של הקניית ידע כרבה יותר.

ניתן לנתח את הממצאים לפי "מודל הבצל" של קורטגן (Korthagen, 2004), המתאר היבטים היררכיים שונים בתפקוד המורה, חלקם פנימיים וחלקם חיצוניים: **סביבת העבודה של המורה** (בהקשר של המחקר הנוכחי: שכבת הגיל שבה החונך מלמד), **התנהגויות** (מידת קיומה של שיחה קבועה עם המורה החדש), **כישורים** (הותק של החונך בהוראה ותפקידו כחונך), **תפיסות / אמונות** (תרומת התפקיד לחונך, לפי תפיסתו), **זהות** (תפיסת התפקיד לאור התשתית הקיימת לחניכה מיטבית), ו**שליחות** (המניעים לבחירה במקצוע).

על-פי מודל זה, הממצא הנוגע להיבט הזהות (identity) הוא הבולט ביותר, שכן כפי שצוין לעיל, ביכולתו לנבא את תרומת החונכות למורים החדשים, על שלושת היבטיה: הקניית ידע תוכן פדגוגי, ניהול כיתה, ושייכות לארגון.

זהותו של המורה נתפסת כבסיס ליצירת משמעות וקבלת החלטות מקצועיות (Bullough, 1997). ממצא זה מדגיש אפוא את הצורך לעסוק בפיתוח זהות מקצועית בתהליך ההכשרה להוראה בכלל, והכשרת חונכים של מורים חדשים, בפרט, תוך התאמת הבנייתה של הזהות לשינויים ולרפורמות להם נדרשת הכשרת המורים בישראל.

לסיכום הדוח כולו, על שני חלקיו, ניתן לראות שמהפרספקטיבה של המורים החדשים

(שנבחנה בחלקו הראשון של הדוח), המורים החונכים נתפסים בקרב המורים והגננות כאחד כמגשרים העיקריים בינם לבין צוות בית הספר. תמיכתו של המורה החונך, לצד תמיכתו של המוסד החינוכי הקולט, נתפסים על ידי המורים החדשים כבעלי תרומה חיובית ומובהקת לטיפול תחושת השתלבותם במוסד חינוכי. תגובותיהם המילוליות תומכות בממצאים אלה ומדגישות את תפקידם של החונכים כמרכזים את תהליך קליטתם במוסד חינוכי, וזאת בזכות תמיכתם המקצועית והאישית, זמינותם לשאלות, האכפתיות שהם מגלים לצרכיהם ויכולות ההכלה, הסבלנות, הפתיחות וההקשבה שלהם.

הפרספקטיבה של **החונכים/ המורים המלווים** (שנבחנה בחלקו השני של דוח זה) משלימה את התמונה. נראה שיש להם תפקיד חשוב ביותר במתן תמיכה למורים החדשים, שכן לפי דיווחיהם הם תורמים במידה רבה למורים המתחילים בעיקר בהקשר של **ניהול כיתה** (התמודדות עם קשיים בהוראה, העצמת תחושת מסוגלות ועוד). תרומתם **להקניית ידע פדגוגי** (סיוע בשיטות הוראה חדשניות, בהכרות עם תכנית הלימודים, בניהול ההוראה ותכנונה, ועוד) נתפסה אף היא כרבה, אם כי במידה נמוכה מעט יותר. תרומתם **להגברת תחושת שייכותם של המורים החדשים לארגון** (השתלבות בצוות ביה"ס, הכרת התרבות הארגונית ועוד) נתפסה כרבה, אך במידה מועטה יותר בהשוואה לשני הממדים הקודמים.

מחקר המשך, אשר יעקוב אחר תהליך השתלבותו של מחזור נוסף של מורים חדשים בבית הספר בסיועם של חונכים/מורים המלווים, יעבה את הנתונים הקיימים ויגביר את תוקפם החיצוני של הממצאים בזיקה ליכולת הכללתם. כמו כן, איסוף של נתונים נוספים יאפשר לחדד ולדייק את המשתנים שהומשגו במחקר זה ולפיכך להגביר את תוקפם הפנימי של הממצאים.

מקורות

- ארביב אלישיב, ר. וצימרמן, ו. (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. *דפים*, 59, 175-206.
- טימור, צ' (2017). מסע או משא: תהליך שעוברים מתמחים במסלול הכשרת אקדמאים להוראה במהלך שנת ההתמחות שלהם. במעגלי חינוך: מחקר עיון ויצירה, 7, 198-217.
- המר, ד. (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה-שדה בשלב הכניסה להוראה: מבט תלת-שנתי, החינוך וסביבו ל"ט.
- פז, ד' וסלנט, ע' (2012). שלב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פיטרסה, א' ופלד, י' (2014). "מלווה צמוד": טוויטר לצרכי הנחיה מקצועית, תמיכה חברתית והעצמה אישית בסדנת מורים מקוונת. בתוך: כנס צ"ס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי, 159-168. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה ושה"ם.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזיגר, ט' (2000). הסטאל בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- שגיא, ר' ורגב ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. *דפים*, 34, 45-10.
- שובסקי, נ', גולדברג, ג', שץ-אופנהיימר, א' ובסיס, ל' (2012). תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו מנקודת מבט של מנהלי בתי ספר – דו"ח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת, האגף להתמחות וכניסה להוראה.
- שמעוני, ש', גונן, ח' ויעקובי, ט' (2002). מורה מתחילה יקרה, האם תרצי להמשיך ללמד גם בשנה הבאה? תל אביב: מכללת לוינסקי.
- שץ-אופנהיימר, א', משכית ד' וזילברשטרום ש' (עורכות) (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001) מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. לוד: דביר.
- חוזר מנכ"ל, תשעה, 4/ (ג) 8.2-24 התמחות וכניסה להוראה
- החממות למורים בראשית הדרך – דגם חלופי נוסף לסדנאות הסטאל, משרד החינוך, אגף התמחות וכניסה להוראה, 2017.

- Baker, K.R., Burstein, N., Chong, S., Eaton, A., Filbect, M., Smith, C. & Dewey, R. (2004). *New Directions in Teacher Induction: A Comprehensive University's Response to the "Teachers for a New Era" initiative*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London/Washington, DC: Falmer Press.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Flores M.A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Goldrick L., Osta D., Barlin D., Burn J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?. Research Report (#RR-82). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Kim, J-O. & Mueller, C.W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. London and Newbury Park, CA: Sage
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic Practical Guid*. Washington DC: Falmer Press.
- Meister, D.G., Melnick, S. (2003). National new teacher study: beginning teachers concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.

- Romano, M., Gibson, P. (2006). Beginning teacher successes and struggles: An elementary teacher's reflections on the first year of teaching. *The professional Educator*, 28 (1). 1-16.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Wang J., Odell S.J. & Schwille S.A. (2008). Effect of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Whitaker S.D. (2000). What do first-year special education teachers need? Implication for induction programs. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 28- 36.



הערכת מתמחות ולמורות חדשות

שאלון תחילת שנה

למתמחות ולמורות חדשות בהוראה,

בשנה זו את משתתפת בסדנה למתמחות ולמורות חדשות. ברצוננו ללמוד מה דעתך על הסדנה ועל תהליך הקליטה שלך בבית הספר כדי שנוכל לשפרם. נודה לך מאוד אם תעני בכנות על השאלות הבאות.

המידע יעובד רק לצורכי למידה פנימיים.

השאלון מנוסח בלשון נקבה אך הוא מיועד לנשים ולגברים כאחד.

אנו מודים לך מאוד על שיתוף הפעולה

צוות הערכת החממות לקליטת מורים חדשים

א. הבחירה בהוראה והפעילות בבית הספר

אנשים משקיעים בעבודתם מסיבות שונות. באיזו מידה הפריטים הבאים תואמים את התחושות שלך כלפי עבודתך בהוראה?

		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
		5	4	3	2	1
1.	עבודת ההוראה מעניינת אותי	5	4	3	2	1
2.	ההוראה מסבה לי סיפוק רב	5	4	3	2	1
3.	אני נהנית מהקשר עם תלמידיי	5	4	3	2	1
4.	ההוראה מאפשרת לי להנחיל לתלמידיי ערכים שחשובים לי	5	4	3	2	1
5.	ההוראה מאפשרת לי לממש יכולות וכישורים מיוחדים שלי	5	4	3	2	1
6.	ההוראה מאפשרת לי להתפתח בכיוונים חדשים	5	4	3	2	1
7.	חשוב לי להתעדכן בדרכי הוראה חדשים	5	4	3	2	1
8.	ההוראה מעניקה לי הזדמנויות לקידום בקריירה	5	4	3	2	1
9.	ההוראה מקנה לי מעמד ויוקרה חברתית	5	4	3	2	1
10.	ההוראה מקנה לי ביטחון תעסוקתי	5	4	3	2	1
11.	לפעמים אני מרגישה שאני מתבזבזת בהוראה	5	4	3	2	1
12.	לעיתים קורה שאין לי חשק להגיע לביה"ס	5	4	3	2	1
13.	ההוראה מתישה אותי	5	4	3	2	1

לפנייך היגדים שונים המבטאים מחשבות ורגשות כלפי ההתנסות שלך בהוראה. אנא צייני באיזו מידה כל אחד מהם מתאר אותך

		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
1.	אני מסוגלת לבצע היטב משימות בית-ספריות (תורניות, ישיבות וכו')	5	4	3	2	1
2.	יש לי יכולת לקדם יוזמות פדגוגיות בביה"ס	5	4	3	2	1
3.	יש לי יכולת לקדם יוזמות פדגוגיות בקהילה					
4.	אני חוששת מהאינטראקציה עם ההורים	5	4	3	2	1
5.	אני מתקשה לתרגם את יעדי תוכנית הלימודים למערכי שיעור מתאימים	5	4	3	2	1
6.	לפעמים אני מרגישה כי גם אם אתאמץ – לא אוכל להצליח מאוד בהוראה	5	4	3	2	1
7.	אני מעריכה את עצמי כמורה מעודכנת בתחומי הדעת שאני מלמדת	5	4	3	2	1
8.	במפגשי הצוות אני מצליחה לתרום רעיונות ייחודיים שלי	5	4	3	2	1
9.	לעיתים קרובות קשה לי להיענות לצרכים של כל התלמידים	5	4	3	2	1
10.	בדרך כלל אני יכולה לשנות החלטות שהתקבלו על ידי ההנהלה	5	4	3	2	1
11.	קשה לי להתמודד עם בעיות משמעת	5	4	3	2	1
12.	יש לי יכולת לתת מענה לתלמידים עם צרכים מיוחדים	5	4	3	2	1
13.	יש לי יכולת לקדם את הישגי התלמידים	5	4	3	2	1
14.	אני מסוגלת להיענות לצרכים של התלמידים שלי בצורה טובה	5	4	3	2	1
15.	אני בטוחה ביכולתי להתמודד עם משימות הוראה קשות	5	4	3	2	1
16.	לעיתים קרובות אני מפקפקת ביכולת שלי להיות מורה טובה	5	4	3	2	1

הפריטים שלהלן מתייחסים להיבטים שונים של פעילותך בבית הספר. אנא צייני את מידת הסכמתך עם כל אחד מהם

		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
	המורים הוותיקים בביה"ס מזמינים אותי לעבוד איתם בשיתוף פעולה	5	4	3	2	1
2.	אני מרגישה בודדה בחדר המורים בביה"ס	5	4	3	2	1
3.	ביה"ס נותנים לי מקום לבטא את היכולות והכישורונות שלי	5	4	3	2	1
4.	כאשר אני צריכה עזרה, יש לי תמיד למי לפנות בצוות המורים בביה"ס	5	4	3	2	1
5.	אני מרגישה שייכת לביה"ס	5	4	3	2	1

6.	בביה"ס אני יכולה לומר בחופשיות את מה שאני חושבת באמת	5	4	3	2	1
7.	אני רוצה להמשיך להיות מורה בביה"ס שלי גם בעתיד	5	4	3	2	1
8.	עמיתי, המורים הוותיקים, חולקים עמי מניסיונם המקצועי	5	4	3	2	1
9.	אני מרגישה מעורבת בביה"ס	5	4	3	2	1
10.	בביה"ס מאפשרים לי לבטא את התפיסות הערכיות שלי	5	4	3	2	1
11.	אני מקבלת הכרה וזוכה לאמון מעמיתי המורים הוותיקים	5	4	3	2	1

ב. הסדנה, המורה החונך והנהלת בית הספר

הפריטים שלהלן מתייחסים לפעילות בסדנה/חממה, לליווי המורה החונך ולהנהלת בית הספר. אנא צייני את מידת הסכמתך עם כל אחד מהם

		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	לא רלוונטי
1.	עמיתי לסדנה הם חברים טובים שלי	5	4	3	2	1	9
2.	אני מרגישה בנוח לחלוק קשיים עם עמיתי לסדנה	5	4	3	2	1	9
3.	אני מרגישה בנוח לחלוק חוויות עם עמיתי לסדנה						
4.	בסדנה אני מקבלת כלים מקצועיים לעבודת ההוראה	5	4	3	2	1	9
5.	הסדנה מסייעת לתהליך הקליטה שלי	5	4	3	2	1	9
6.	הסדנה מסייעת לי להתוודע לציפיות של ביה"ס ממני	5	4	3	2	1	9
7.	הסדנה מאפשרת לי לקדם יוזמות בביה"ס	5	4	3	2	1	9
8.	הסדנה מעודדת אותי להרהר (רפלקציה) על תהליכי ההוראה שלי	5	4	3	2	1	9
9.	הסדנה היא הקהילה המקצועית שלי	5	4	3	2	1	9
10.	המפגשים עם המורה החונכת/המלווה עוזרים לי בהוראה	5	4	3	2	1	9
11.	המפגשים עם המורה החונכת/המלווה עוזרים לי להתפתח בדרכי הייחודית	5	4	3	2	1	9
12.	החונכת מסייעת לי להרגיש שייכת לביה"ס	5	4	3	2	1	9
13.	אני נוהגת לשתף את החונכת בחוויות שלי	5	4	3	2	1	9
14.	אני נוהגת לשתף את החונכת בקשיים שלי						

9	1	2	3	4	5	15. בביה"ס שלי המורים החדשים מקבלים עם תחילת עבודתם הסבר ברור על הנהלים והשגרות בביה"ס
9	1	2	3	4	5	16. בביה"ס מתייחסים למתמחים ולמורים החדשים בכבוד ובהערכה מקצועית
9	1	2	3	4	5	17. בצוות ההנהלה יש מי שמסייע לי בתהליך הקליטה
9	1	2	3	4	5	18. מנחת הסדנה מעשירה אותי בידע תאורטי ומושגי לגבי ההוראה
9	1	2	3	4	5	19. מנחת הסדנה מסייעת לי לפתח כלים להתמודדות עם קשיים בעבודתי
9	1	2	3	4	5	20. מנחת הסדנה מאפשרת לי להתפתח בדרכי הייחודית
9	1	2	3	4	5	21. המכללה הכינה אותי היטב למציאות שפגשתי בביה"ס
9	1	2	3	4	5	22. מנחת הסדנה מסייעת בתהליך הקליטה וההשתלבות שלי בביה"ס
9	1	2	3	4	5	23. אני מרגישה שביה"ס ונציגי המכללה "מדברים באותה שפה" זה עם זה
9	1	2	3	4	5	24. אמליץ למורים חדשים להשתתף בסדנה בית-ספרית, כמו זו שאני משתתפת בה
9	1	2	3	4	5	25. המורה החונכת מעורבת בתהליכים המתקיימים בסדנה
9	1	2	3	4	5	26. אני שבעת רצון מתהליך הקליטה שלי בביה"ס

27. מהם הקשיים העיקריים שאת מתמודדת איתם כיום כמורה?

28. האם הסדנה תורמת להשתלבותך בהוראה? אם כן, צייני כיצד?

29. מהן ההצעות שלך לשיפור הסדנה או תהליך הקליטה בהוראה?

--

30. צייני שלושה דברים שחשוב לדעת על עבודתך עם המורה החונכת/המלווה:

ג. מאפייני רקע

אישיים

1. מין: א. זכר ב. נקבה
2. שנת לידה: _____
3. השכלה: א. לומדת לקראת תואר ראשון ב. תואר ראשון ג. לומדת לקראת תואר שני ד. בעלת תואר שני או שלישי
4. מגזר: א. ערבי ב. יהודי

הלימודים במכללה

5. שכבת הגיל שהוכשרת אליה: א. גן ב. יסודי ג. על-יסודי
6. סוג חינוך: א. רגיל ב. חינוך מיוחד ג. משולב
7. פיקוח: א. יהודי ממלכתי ב. יהודי ממלכתי-דתי ג. ערבי ממלכתי ד. אחר: _____
8. תחום ראשי בלימודים [רשימה סגורה לבחירה]
9. מקצועות התמחות נוספים [רשימה סגורה לבחירה]

בית הספר שאת מלמדת בו

10. הסטטוס שלך בבית הספר שאת מלמדת בו (החממה): א. מתמחה ב. מורה חדשה
11. ותק בהוראה, בשנים (כולל השנה הנוכחית): _____
12. ותק בבית הספר הנוכחי, בשנים (כולל השנה הנוכחית): _____
13. שכבת הגיל שאת מלמדת: א. גן ב. יסודי ג. על-יסודי
14. סוג חינוך: א. רגיל ב. חינוך מיוחד ג. משולב
15. פיקוח: א. יהודי ממלכתי ב. יהודי ממלכתי-דתי ג. ערבי ממלכתי ד. אחר: _____
16. תחום הוראה ראשי [רשימה סגורה לבחירה]
17. תחום הוראה נוסף [רשימה סגורה לבחירה]

18. היקף משרתך בבית הספר (מספר שעות שבועיות): _____

19. תפקידך (סמני את כל האפשרויות): א. מורה מקצועית ב. מחנכת כיתה ג. רכזת ד. אחר

20. תדירות המפגשים שלך עם החונכת או המורה המלווה:

א. יותר מפעם בשבוע, ובהתאם לצרכים שלי

ב. פעם בשבוע, היום והשעה אינם קבועים

ג. פעם בשבוע, ביום ובשעה קבועים מראש

ד. פעם בשבועיים

ה. פעם בחודש

ו. לעתים רחוקות או כלל לא



הערכת מתמחות ולמורות חדשות

שאלון תחילת שנה

למתמחות ולמורות חדשות בהוראה,

בשנה זו את משתתפת בסדנה למתמחות ולמורות חדשות. ברצוננו ללמוד מה דעתך על הסדנה ועל תהליך הקליטה שלך בבית הספר כדי שנוכל לשפרם. נודה לך מאוד אם תעני בכנות על השאלות הבאות.

המידע יעובד רק לצורכי למידה פנימיים.

השאלון מנוסח בלשון נקבה אך הוא מיועד לנשים ולגברים כאחד.

אנו מודים לך מאוד על שיתוף הפעולה

צוות הערכת החממות לקליטת מורים חדשים

ד. הבחירה בהוראה והפעילות בבית הספר

אנשים משקיעים בעבודתם מסיבות שונות. באיזו מידה הפריטים הבאים תואמים את התחושות שלך כלפי עבודתך בהוראה?

	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
14. עבודת ההוראה בגן מעניינת אותי	5	4	3	2	1
15. ההוראה בגן מסבה לי סיפוק רב	5	4	3	2	1
16. אני נהנית מהקשר עם הילדים בגן	5	4	3	2	1
17. עבודתי כגננת מאפשרת לי להנחיל לילדים ערכים שחשובים לי	5	4	3	2	1
18. ההוראה בגן מאפשרת לי לממש יכולות וכישורים מיוחדים שלי	5	4	3	2	1
19. ההוראה בגן מאפשרת לי להתפתח בכיוונים חדשים	5	4	3	2	1
20. חשוב לי להתעדכן בדרכי הוראה חדשים	5	4	3	2	1
21. ההוראה בגן מעניקה לי הזדמנויות לקידום בקריירה	5	4	3	2	1
22. ההוראה בגן מקנה לי מעמד ויוקרה חברתית	5	4	3	2	1
23. ההוראה בגן מקנה לי ביטחון תעסוקתי	5	4	3	2	1
24. לפעמים אני מרגישה שאני מתבזבזת בגן	5	4	3	2	1
25. לעיתים קורה שאין לי חשק להגיע לגן	5	4	3	2	1
26. העבודה בגן מתישה אותי	5	4	3	2	1

לפנייך היגדים שונים המבטאים מחשבות ורגשות כלפי ההתנסות שלך בהוראה. אנא צייני באיזו מידה כל אחד מהם מתאר אותך

		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
1.	אני מסוגלת לבצע היטב משימות ופרויקטים בגן	5	4	3	2	1
2.	יש לי יכולת לקדם יוזמות פדגוגיות עם ההורים	5	4	3	2	1
3.	אני חוששת מהאינטראקציה עם ההורים	5	4	3	2	1
4.	אני מתקשה לתרגם את יעדי תוכנית הלימודים לפעילויות פדגוגיות מתאימות	5	4	3	2	1
5.	לפעמים אני מרגישה כי גם אם אתאמץ – לא אוכל להצליח מאוד כגננת	5	4	3	2	1
6.	אני מעריכה את עצמי כגננת מקצועית	5	4	3	2	1
7.	במפגשי הצוות אני מצליחה לתרום רעיונות ייחודיים שלי	5	4	3	2	1
8.	לעיתים קרובות קשה לי להיענות לצרכים של כל הילדים בגן	5	4	3	2	1
9.	בדרך כלל אני יכולה לשנות החלטות שהתקבלו על ידי המפקחת	5	4	3	2	1
10.	קשה לי להתמודד עם בעיות משמעת	5	4	3	2	1
11.	יש לי יכולת לתת מענה לילדים עם צרכים מיוחדים	5	4	3	2	1
12.	יש לי יכולת לקדם את המיומנויות של הילדים בגן	5	4	3	2	1
13.	יש לי יכולת לקדם את ידע של הילדים בגן					
14.	אני מסוגלת להיענות לצרכים של הילדים בגן בצורה טובה	5	4	3	2	1
15.	אני בטוחה ביכולתי להתמודד עם משימות מורכבות בעבודה בגן	5	4	3	2	1
16.	לעיתים קרובות אני מפקפקת ביכולת שלי להיות גננת טובה	5	4	3	2	1

הפריטים שלהלן מתייחסים להיבטים שונים של פעילותך בבית הספר. אנא צייני את מידת הסכמתך עם כל אחד מהם

		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא
	אני עובדת בשיתוף פעולה עם גננות עמיתות ברשות/אשכול גנים	5	4	3	2	1
2.	אני מרגישה בודדה בצוות הגן	5	4	3	2	1
3.	אני מתקשה לעבוד עם צוות הגן					
4.	גורמי הפיקוח נותנים לי מקום לבטא את היכולות והכישרונות שלי בגן	5	4	3	2	1
5.	גורמי הרשות נותנים לי מקום לבטא את היכולות והכישרונות שלי בגן					
6.	כאשר אני צריכה עזרה, יש לי תמיד למי לפנות	5	4	3	2	1
7.	אני מרגישה שייכת לצוות הגן	5	4	3	2	1

1	2	3	4	5	8. במפגשי הצוות בגן אני יכולה לומר בחופשיות את מה שאני חושבת באמת
1	2	3	4	5	9. אני רוצה להמשיך להיות גננת בגן שלי גם בעתיד
1	2	3	4	5	10. גננות עמיתות חולקות עמי מניסיון המקצועי
1	2	3	4	5	11. אני מרגישה מעורבת ותורמת לגנים אחרים ברשות
1	2	3	4	5	12. גורמי הפיקוח מאפשרים לי לבטא את התפיסות הערכיות שלי
1	2	3	4	5	13. אני מקבלת הכרה וזוכה לאמון מגננות עמיתות

ה. הסדנה, הגננת החונכת וגורמי הפיקוח

הפריטים שלהלן מתייחסים לפעילות בסדנה/חממה, לליווי הגננת החונכת ולגורמי הפיקוח. אנא צייני את מידת הסכמתך עם כל אחד מהם

לא רלוונטי	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
9	1	2	3	4	5	1. עמיתי לסדנה הם חברים טובים שלי
9	1	2	3	4	5	2. אני מרגישה בנוח לחלוק קשיים וחוויות עם עמיתי לסדנה
9	1	2	3	4	5	3. בסדנה אני מקבלת כלים מקצועיים לעבודת ההוראה בגן
9	1	2	3	4	5	4. הסדנה מסייעת לתהליך הקליטה שלי בגן
9	1	2	3	4	5	5. הסדנה מסייעת לי להתוודע לציפיות של הרשות והפיקוח ממני
9	1	2	3	4	5	6. הסדנה מאפשרת לי לקדם יוזמות בגן
9	1	2	3	4	5	7. הסדנה מעודדת אותי להרהר (רפלקציה) על תהליכי העבודה שלי בגן
9	1	2	3	4	5	8. הסדנה היא הקהילה המקצועית שלי
9	1	2	3	4	5	9. המפגשים עם הגננת החונכת/המלווה עוזרים לי בעבודה
9	1	2	3	4	5	10. המפגשים עם הגננת החונכת/המלווה עוזרים לי להתפתח בדרכי הייחודיות
9	1	2	3	4	5	11. החונכת מסייעת לי להרגיש שייכת לצוות הגן
9	1	2	3	4	5	12. אני נוהגת לשתף את החונכת בחוויות ובקשיים שלי
9	1	2	3	4	5	13. הגננות החדשות מקבלות עם תחילת עבודתם הסבר ברור על

						הנהלים והשגרות הקשורים לעבודת הגן	
9	1	2	3	4	5	14. ברשות מתייחסים למתמחים ולמורים החדשים בכבוד ובהערכה מקצועית	
						15. בפיקוח מתייחסים למתמחים ולמורים החדשים בכבוד ובהערכה מקצועית	
9	1	2	3	4	5	16. הפיקוח מסייע לי בתהליך הקליטה	
9	1	2	3	4	5	17. מנחת הסדנה מעשירה אותי בידע תאורטי ומושגי לגבי העבודה בגן	
9	1	2	3	4	5	18. מנחת הסדנה מסייעת לי לפתח כלים להתמודדות עם קשיים בעבודתי	
9	1	2	3	4	5	19. מנחת הסדנה מאפשרת לי להתפתח בדרכי הייחודית	
9	1	2	3	4	5	20. המכללה הכינה אותי היטב למציאות שפגשתי בביה"ס	
9	1	2	3	4	5	21. מנחת הסדנה מסייעת בתהליך הקליטה וההשתלבות שלי בגן	
9	1	2	3	4	5	22. אני מרגישה שצוות הגן ונציגי המכללה "מדברים באותה שפה"	
9	1	2	3	4	5	23. אמליץ בחום לגנות חדשות להשתתף בסדנה של גנות (כמו זו שאני משתתפת בה)	
9	1	2	3	4	5	24. המורה החונכת מעורבת בתהליכים המתקיימים בחממה	
9	1	2	3	4	5	25. אני שבעת רצון מתהליך הקליטה שלי בביה"ס	
						26. המכללה שמפעילה את הסדנה שותפה לתהליכים החינוכיים בגיל הרך ברשות המקומית	

27. מהם הקשיים העיקריים שאת מתמודדת איתם כיום כגננת?

28. האם הסדנה תורמת להשתלבותך בעבודה בגן? אם כן, צייני כיצד?

29. מהן ההצעות שלך לשיפור הסדנה ו/או תהליך הקליטה בהוראה?

30. צייני שלושה דברים שחשוב לדעת על עבודתך עם הגננת החונכת/המלווה

ו. מאפייני רקע

אישיים

21. מין: א. זכר ב. נקבה

22. שנת לידה: _____

23. השכלה: א. לומדת לקראת תואר ראשון ב. תואר ראשון ג. לומדת לקראת תואר שני
ד. בעלת תואר שני או שלישי

24. מגזר: א. ערבי ב. יהודי

25.

הלימודים במכללה

26. שכבת הגיל שהוכשרת אליה: א. גן ב. יסודי ג. על-יסודי

27. סוג חינוך: א. רגיל ב. חינוך מיוחד ג. משולב

28. פיקוח: א. יהודי ממלכתי ב. יהודי ממלכתי-דתי ג. ערבי ממלכתי ד. אחר: _____

29. תחום ראשי בלימודים [רשימה סגורה לבחירה]

30. מקצועות התמחות נוספים [רשימה סגורה לבחירה]

בית הספר שאת מלמדת בו

31. הסטטוס שלך בבית הספר שאת מלמדת בו (החממה): א. מתמחה ב. מורה חדשה

32. ותק בהוראה, בשנים (כולל השנה הנוכחית): _____
33. ותק בבית הספר הנוכחי, בשנים (כולל השנה הנוכחית): _____
34. שכבת הגיל שאת מלמדת: א. גן ב. יסודי ג. על-יסודי
35. סוג חינוך: א. רגיל ב. חינוך מיוחד ג. משולב
36. פיקוח: א. יהודי ממלכתי ב. יהודי ממלכתי-דתי ג. ערבי ממלכתי ד. אחר: _____
37. תחום הוראה ראשי [רשימה סגורה לבחירה]
38. תחום הוראה נוסף [רשימה סגורה לבחירה]
39. היקף משרתך בבית הספר (מספר שעות שבועיות): _____
40. תפקידך (סמני את כל האפשרויות): א. מורה מקצועית ב. מחנכת כיתה ג. רכזת ד. אחר _____
41. תדירות המפגשים שלך עם החונכת או המורה המלווה:
- א. יותר מפעם בשבוע, ובהתאם לצרכים שלי
 - ב. פעם בשבוע, היום והשעה אינם קבועים
 - ג. פעם בשבוע, ביום ובשעה קבועים מראש
 - ד. פעם בשבועיים
 - ה. פעם בחודש
 - ו. לעתים רחוקות או כלל לא



הערכת חונכים ומורים מלווים

שאלון תחילת שנה

חונך יקר

שאלון זה נערך במסגרת מחקר המבקש לעמוד על עמדותיך כלפי תהליך החונכות/ליווי של מורים חדשים. השאלון יסייע לנו לשפר ולייעל את תהליך החונכות בהוראה כך שיתאים באופן מיטבי לצורכי החונכים והמורים החדשים. נודה לך על הקדשת זמן למילוי השאלון.

המידע יעובד רק לצורכי למידה פנימיים.

השאלון מנוסח בלשון זכר אך מיועד לגברים ולנשים כאחד.

אנו מודים לך מאוד על שיתוף הפעולה

צוות הערכת החממות לקליטת מורים חדשים

א. הבחירה להיות מורה חונך/מלווה

אנא ציין באיזו מידה הבחירה שלך בתפקיד החונך/מורה מלווה של מורים חדשים קשורה להיבטים שלהלן:

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא		
5	4	3	2	1	עניין ואתגר	1.
5	4	3	2	1	סיפוק אישי	2.
5	4	3	2	1	מימוש החזון שלי כמחנך	3.
5	4	3	2	1	קידום ההתפתחות המקצועית שלי	4.
5	4	3	2	1	שיפור מיומנויות ההוראה שלי	5.
5	4	3	2	1	חשיפה לפדגוגיות חדשות והתעדכנות בהן	6.
5	4	3	2	1	תרומה למערכת החינוך	7.

5	4	3	2	1	קידום ופיתוח תהליכים בית-ספריים	8.
5	4	3	2	1	קידום וטיפול דור מורים חדש	9.
5	4	3	2	1	מנהל ביה"ס/מפקח ביקש ממני להשתתף בתהליך	10.
5	4	3	2	1	התפקיד משתלם מבחינה כלכלית	11.
5	4	3	2	1	חשוב לי לקדם מורים חדשים בתחילת עבודתם	12.

ב. ההנחיה וליווי המתמחים והמורים החדשים

באיזו מידה אתה מסייע למתמחה/מורה החדש בהיבטים שלהלן:

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד		
1	2	3	4	5	ידע דיסציפלינרי	1.
1	2	3	4	5	ניהול ביתה	2.
1	2	3	4	5	קוד אתי והתנהגות מקצועית	3.
1	2	3	4	5	התאמת שיטות ההוראה לצורכי התלמיד	4.
1	2	3	4	5	הערכת תלמידים	5.
1	2	3	4	5	מודעות לזכויות המורה (כגון: פנסיה, קרנות השתלמות, טפסים)	6.
1	2	3	4	5	הכרת תוכנית הלימודים	7.
1	2	3	4	5	הכרת התרבות הארגונית	8.
1	2	3	4	5	טיפול זהות מקצועית	9.
1	2	3	4	5	העצמת תחושת מסוגלות	10.
1	2	3	4	5	התמודדות עם קשיים בהוראה	11.
1	2	3	4	5	שיטות הוראה חדשניות	12.
1	2	3	4	5	ניהול ההוראה ותכנונה	13.
1	2	3	4	5	טיפול תחושת שייכות לארגון	14.
1	2	3	4	5	בניית קשר מורה-תלמיד	15.
1	2	3	4	5	שיתוף מורים	16.
1	2	3	4	5	השתלבות בצוות ביה"ס	17.
1	2	3	4	5	יחסים עם ההנהלה ועם דמויות מפתח בביה"ס	18.
1	2	3	4	5	פיתוח יוזמות חינוכיות	19.

20. האם הוגדרה במערכת שעת שיחה קבועה? 1. כן 2. לא

21. תדירות המפגשים שלך עם המורה החדש:

א. יותר מפעם בשבוע, ובהתאם לצרכים של המורה

ב. פעם בשבוע, היום והשעה אינם קבועים

ג. פעם בשבוע, ביום ובשעה קבועים מראש

ד. פעם בשבועיים

ה. פעם בחודש

22. באיזו מידה המפגשים עם המורה החדש מתוכננים?

א. כלל לא (המפגשים מתנהלים באופן ספונטני)

ב. במידה מעטה

ג. במידה בינונית

ד. במידה רבה

ה. במידה רבה מאוד

אם המפגשים מתוכננים מראש, באיזו מידה התכנון מושפע מהגורמים שלהלן:

		כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
1.	הנחיות המכללה	1	2	3	4	5
2.	בקשות/צורכי ביה"ס	1	2	3	4	5
3.	בקשות/צורכי המורה החדש	1	2	3	4	5
4.	תוכנית שבנית מראש	1	2	3	4	5

ג. עמדות כלפי תפקיד החונכות

ציין את מידת ההסכמה שלך עם ההיגדים הבאים על אודות תפקידך בחניכה/ליווי:

		כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד
1.	החניכה מסייעת לי לפתח את כישורי ההנחיה שלי	1	2	3	4	5
2.	החניכה מאפשרת לי לקדם את מעמדי בביה"ס	1	2	3	4	5
3.	חשוב לי לתאם ציפיות ביני לבין המורה החדש	1	2	3	4	5
4.	תחומי האחריות שלי בחניכה/ליווי ברורים לי	1	2	3	4	5
5.	יש לי הכלים הנחוצים לביצוע התפקיד	1	2	3	4	5
6.	החניכה מסייעת לי לשפר את היכולת הרפלקטיבית לשיפור ההוראה שלי	1	2	3	4	5
7.	קיבלתי הכשרה מקצועית לתפקיד	1	2	3	4	5
8.	יש ביכולתי לתת מענה טוב לצרכים של המורה החדש	1	2	3	4	5
9.	יש לי סיפוק מעבודת החניכה/ליווי	1	2	3	4	5
10.	אמליץ למורים אחרים להיות חונכים/מורים מלווים	1	2	3	4	5
11.	ביה"ס תומך בחונכים בעבודתם	1	2	3	4	5
12.	החניכה מסייעת בפיתוח המקצועי שלי	1	2	3	4	5
13.	החניכה מקשה עלי לבצע את תפקידי האחרים בצורה מיטבית	1	2	3	4	5
14.	אני לומד דברים חדשים מהמורה החדש	1	2	3	4	5

15. לפניך רשימה של שישה תפקידי החונך. דרג אותם לפי החשיבות שאתה מייחס להם (1 – החשוב ביותר, 6 – הכי פחות חשוב) (לא ניתן לחזור על אותו הדירוג פעמיים)

- | | |
|-------|--|
| _____ | א. פיתוח האוטונומיה של המורה החדש |
| _____ | ב. תצפיות בשיעורים של המורה החדש והערכה שלהם |
| _____ | ג. שילוב המורה החדש בתרבות המוסדית |
| _____ | ד. מתן הסבר על תנאי העבודה |
| _____ | ה. שיפור מיומנויות ההוראה של המורה החדש |
| _____ | ו. תמיכה רגשית במורה החדש |

האם יש משהו חשוב

ד. העבודה ב-MIT

16. באיזו מידה אתה מרגיש שאתה מכיר את עקרונות העבודה ב-MIT?

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

17. באיזו תדירות הנך משתתף/ת במפגשי החממה:

- א. כמעט כל מפגש (אחת לשבועיים)
 ב. לפחות אחת לחודש
 ג. לעיתים רחוקות
 ד. כלל לא

ה. מאפייני רקע

1. מגדר: 1. גבר 2. אישה

2. שנת לידה: _____

דת: 1. יהודי 2. מוסלמי 3. נוצרי 4. אחר

האם עלית לישראל _____

אם כן, באיזו שנה _____

3. השכלה: 1. השכלה פדגוגית 2. תואר ראשון 3. תואר שני 4. תואר שלישי

4. שכבת הגיל שאתה מלמד בה: 1. גן 2. יסודי 3. על-יסודי

5. סוג החינוך: 1. רגיל 2. חינוך מיוחד 3. משולב

6. פיקוח: 1. יהודי ממלכתי 2. יהודי ממלכתי-דתי 3. ערבי ממלכתי 4. אחר: _____

7. מהו תפקידך? 1. מורה חונך 2. מורה מלווה 3. גם וגם

8. כמה מורים אתה חונך או מלווה בשנה זו? _____

8. ותק בהוראה: _____ שנים

9. ותק בליווי מורים חדשים: _____ שנים

10. מה תפקידך בבית הספר/גן (סמן את כל האפשרויות הרלוונטיות)?

1. מחנך כיתה 2. מורה מקצועי 3. גננת/גננת משלימה 4. רכז מקצוע/שכבה 5. אחר: _____

11. האם אתה משתתף ב-MIT? 1. כן 2. לא

12. אם אתה משתתף ב-MIT - כמה שנים? 1. אחת 2. שתיים 3. שלוש ויותר

13. האם אתה בוגר/משתתף כעת בקורס להכשרת חונכים/מורים מלווים? 1. כן 2. לא

14. האם יש לך ניסיון בהוראת מקצוע אחד לפחות ממקצועות ההוראה של המורה החדש?

1. כן 2. לא