

להישאר או לעזוב?

עמדותיהם של מתמחים לאנגלית בנוגע לשנת עבודתם הראשונה

מרב בדש וריבי כרמל

תקציר

מחקר זה בודק את עמדותיהם של מתמחים בשנת ההוראה הראשונה בנוגע לתחושת מסוגלות עצמית, תמיכה בית ספרית, תפקיד החונך בתהליך קליטתם, ומידת רצונם להישאר במקצוע בתום השנה הראשונה, לאור הדרישה הגוברת למורים לאנגלית במערכת החינוך. במחקר השתתפו 60 מורים לאנגלית שסיימו את שנת ההתמחות בהוראה בשנת הלימודים 2016-2017 והנם בוגרי תואר ראשון או התוכנית להסבת אקדמאים במכללת סמינר הקיבוצים. לצורך איסוף הנתונים הועבר למתמחים שאלון דיווח עצמי בתחילת שנת הלימודים (שאלון מקדים) ובסופה (שאלון מסכם). נאסף מידע כללי על המתמחים והוצגו להם שאלות סגורות ופתוחות.

הממצאים בנושאים שנבדקו נותחו בשיטות סטטיסטיות במטרה לבדוק את מובהקות הממוצעים של השאלון המקדים והשאלון המסכם. ניתוח התשובות הפתוחות נעשה באמצעות מתודה איכותנית ובה תשובות דומות קובצו וקודדו.

ממצאי המחקר מורים על עלייה בתחושת המסוגלות של המתמחים בין תחילת השנה לסופה בנושאים: ידע בתחום הדעת, התמודדות עם לחץ ומקצועיות פדגוגית. בנושא תמיכה בית ספרית ותפקיד החונך, המתמחים דיווחו על תמיכה נאותה מצד בית הספר וההנהלה, אך ציינו שהגדרת תפקידו של החונך לא הייתה ברורה ותרומתו להצלחתם לא הייתה משמעותית. אף שהמתמחים תפסו את תפקידי החונך כחשובים, הם ייחסו להם חשיבות פחותה בסוף שנת ההתמחות. רבים מהמתמחים דיווחו שהם שובצו להוראת אנגלית בכיתות קשות כגון כיתות "אומץ", "אתגר" והקבצות נמוכות, וזאת לא מתוך בחירה וללא הכנה מראש. אשר לרצון המתמחים להישאר או לעזוב, הממצאים מראים שבסוף שנת ההתמחות חלה עלייה של 8.7% במספר המתמחים שהצהירו על כוונתם

להישאר בהוראה. עם זאת, למעלה משליש מהמתמחים הצהירו בסוף ההתמחות שאינם מעוניינים להמשיך בהוראה או שטרם החליטו בסוגיה. המחקר מעלה לדיון סוגיות הקשורות לצורכי המתמחים בהוראת אנגלית בשלב כניסתם להוראה וקליטתם בבתי הספר. יש לבחון את כל היבטי תפקיד החונך הבית ספרי כדי למצות משאב חשוב זה בקליטת המתמחים בעבודה לאורך זמן ולמנוע נשירה מוקדמת של מורים ראויים.

מילות מפתח: מתמחים בהוראת אנגלית, מסוגלות עצמית, כניסה להוראה, תמיכה בית ספרית, חונך, עזיבה והישארות

מבוא

שלב הכניסה להוראה של מתמחים ומורים חדשים הוא תהליך מורכב ומאתגר (נאסר-אבו פאדיה, פרסקו ורייכנבר, 2011) ומורים לאנגלית אינם יוצאי דופן, ואף בפניהם עומדים אתגרים מורכבים, חלקם ייחודיים להם. בישראל ממלאת השפה האנגלית תפקיד משמעותי, וחשיבותה ונוכחותה בחברה הישראלית הולכות ומתעצמות. אנגלית נלמדת כשפה זרה ראשונה בכל המגזרים וברוב הכיתות בבתי הספר בישראל. באופן פורמלי מתחילים לימודי האנגלית בכיתה ד', אולם בתי ספר רבים ברחבי הארץ בוחרים להתחיל ללמד אנגלית כבר בכיתה א' (כרמל, 2014; ענבר-לוריא, 2014). כיום אין אפשרות לקבל תעודת בגרות מלאה מבלי להוכיח שליטה בשפה האנגלית, וכל מוסדות ההשכלה הגבוהה דורשים רמה גבוהה של ידע באנגלית כתנאי קבלה ללימודים אקדמיים (ענבר-לוריא ודוניצה שמידט, 2014). מחקרים מהעת האחרונה מצביעים על כך שקיים מחסור במורים מקצועיים לאנגלית (דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2015; Olshain & Inbar, 2013), ובשנים הקרובות צפוי המחסור להעמיק, במיוחד בפריפריה. כל אלה מגבירים את הצורך התמידי במורים לאנגלית, את הביקוש להם ואת חשיבות שימורם במערכת החינוך. בשנת ההתמחות בהוראה זוכים המתמחים לליווי בשני מישורים: בסדנת הסטאז' שבאחריות המוסד המכשיר, ומידי חונך בית ספרי שמלווה אותם בבית הספר (אגף התמחות וכניסה להוראה, משרד החינוך, 2016). נטען שתהליכי הליווי מהווים אבני דרך מרכזיות ומשמעותיות עבור המתמחה, מעצבים את דמותו המקצועית ואף יכולים להשפיע על רצונו להישאר בהוראה או לעזוב. לשנת הכניסה להוראה

יש, אם כן, השפעה מכרעת על המשך החיים המקצועיים של המורה (המר, 2017; נאסר-אבו פאדיה, פרסקו ורייכנבר, 2011). מחקר זה בוחן טענה זו. המחקר מציג את עמדותיהם של מתמחים בהוראת אנגלית בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסופה, בנושאים הבאים: 1. רמת מוכנותם להוראה ותחושת מסוגלותם המקצועית; 2. מידת התמיכה שקיבלו מבית הספר, מההנהלה ומהצוות; 3. מקומו של החונך בקליטתם בבית הספר ובהצלחתם; 4. מידת רצונם להישאר או לעזוב את ההוראה בתום שנת ההתמחות. השמעת קולם של מתמחים לאנגלית בסוגיות הקשורות לשנת ההוראה הראשונה וכניסתם לעבודה עשויה לייעל ולשפר את התמיכה בהם, וכן למנוע נשירה מוקדמת של מורים ראויים.

סקירת ספרות

בסקירה זו נתייחס לכמה גורמים שצוינו בספרות המקצועית כמשמעותיים בתהליך קליטתם של מורים חדשים, כגון תחושת המסוגלות המקצועית (Bandura, 1986), התמיכה בבית הספר מצד ההנהלה והצוות ותפקיד החונך (Orland-Barak & Hasin, 2010; Ingersoll & Smith, 2004). גורמים אלה קשורים זה בזה ומשפיעים אחד על השני.

מוכנות להוראה ומסוגלות מקצועית

בתקופת הכשרתם, נחשפים מורים מתחילים למתודות וגישות שונות בהוראה שתוכניהן קשורים להוראת האנגלית והן לתחומים חינוכיים כלליים. הספרות מראה כי מורים שזוכים להכשרה מקיפה מרגישים בטוחים יותר, מוכנים יותר, וההוראה שלהם יעילה יותר (Kee, 2012). קיי ציינה גם שככל שמספר הרכיבים הפדגוגיים המעשיים בתוכנית ההכשרה גדול יותר, כך מרגישים המורים החדשים מוכנים יותר, ולהיפך. הידע שנרכש בתקופת ההכשרה משפיע על רמת מוכנותם של הסטודנטים ועל תחושת המסוגלות המקצועית שלהם (Bandura, 1986), מכיין אותם טוב יותר להוראה בתנאי אמת, ומהווה נדבך משמעותי בבניית זהותם והתפתחותם המקצועית. המושג "מסוגלות עצמית" (Bandura, 1977, p. 3) מוגדר כאמונתו של איש המקצוע ביכולתו לשלוט באירועים המשפיעים על חייו המקצועיים (פרידמן, 1997). מסוגלות עצמית מקצועית ממשיכה להיבנות בשנים הראשונות להוראה, תקופה שבה מגבשים

המורים החדשים את יכולתם הביצועית (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). הרגשת המוכנות והמסוגלות של מורים בתחילת דרכם נמצאה קשורה לשלושה מאפיינים: אישיות המורה, אפיוני תוכנית ההכשרה ובית הספר שבו הם מלמדים (Humphrey & Wechsler, 2007).

פרידמן ווקס (2000) הרחיבו את הגדרת המושג בהתאם לממצאי מחקרם על תחושת המסוגלות של מורים בישראל מעבר למרחב הכיתה, והוסיפו אליה את המרחב הארגוני. הם כללו במושג זה גם את יכולתו של המורה לקיים יחסים בין-אישיים טובים עם סגל בית הספר ולהשפיע על המתרחש בו, להיות שותפים בעיצוב המדיניות הבית ספרית ולהתקדם בהיררכיה.

שנת ההתמחות בהוראה, השלב הראשון בתהליך הכניסה להוראה, הוא משמעותי בפיתוח עמדות המורה החדש לגבי זהותו המקצועית (המר, 2017). הצלחת המורים בשנה זו מתקשרת לשיפור תחושת המסוגלות המקצועית שלהם ולהחלטתם אם להישאר בהוראה או לעזוב (ארביב-אלישיב ולדרר, 2012). נמצא קשר חיובי בין תחושת המסוגלות של המורה לבין יעילותו, תפקודו והצלחתו בבית הספר. תחושת המסוגלות של מורים מושפעת גם מהיבטים בית ספריים כגון התנהגות המנהל, אופן קבלת ההחלטות בבית הספר, תחושת השייכות של המורים ואקלים בית ספרי (ארביב-אלישיב ולדרר, 2012).

כניסה להוראה

לנוכח התפתחות הטכנולוגיה, התמורות החברתיות והחינוכיות והגישה הנוחה למקורות ידע, הפך היום שלב הכניסה להוראה קשה יותר מבעבר, בין השאר משום שתפקיד המורה נעשה מורכב יותר (נאסר-אבו פאדיה, פרסקו ורייכנבר, 2011). הספרות המקצועית בודקת את מקומם של בעלי תפקידים בתהליך הקליטה, ובכללם מנהלי בתי הספר, החונך וצוות המורים המקצועי (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרומ, 2011). אנשי חינוך בוחנים את תהליכי הכניסה להוראה של המתמחים במטרה לזהות את מוקדי הקושי שלהם כדי לשפר את תהליך קליטתם בבתי הספר. זה שני עשורים נעשים בארץ מאמצים רבים לייעל את תהליך כניסת המורים החדשים להוראה, לקלוט אותם באופן מיטבי ובכך לגרום להישארותם במערכת (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013; ריינגולד, 2009). האקדמיזציה של מקצוע ההוראה חוללה תמורות מערכתיות בתחום ההכשרה להוראה (וולנסקי,

2005). אלה מתבטאות בעריכת שינויים בהכשרת המורים והפיכת ההוראה לפרופסיה. בשינויים אלה נכללה הצעה להפוך את שלב ההתמחות בהוראה לשלב חובה בכניסתו של עובד ההוראה למקצוע (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2011), וזו הולידה שינויים מהותיים בתוכניות הליווי והתמיכה במורים חדשים (ריינגולד, 2009; המר, 2017).

חובת ההתמחות בהוראה הוטלה בשנת תשנ"ז (1997) ונועדה לסייע למורים המתחילים להצליח בשלב הכניסה להוראה, להתנסות בהוראה בתנאי אמת, ולקבל כלים לקליטה מיטבית בכיתה (המר, 2017). שנת ההתמחות כוללת שני מרכיבים המשמשים מוקדי תמיכה במורה המתחיל: סדנת סטאז' שנתית, המתקיימת במוסד המכשיר להוראה ומשלבת תמיכה אישית ומקצועית, וליווי בידי מורה חונך מתוך צוות המורים של בית הספר. כאמור, על המתמחים להסתגל בעת ובעונה אחת למצבים מורכבים, להתאים עצמם לדרישות המורים והתלמידים ולהשתלב בהצלחה בבית הספר. לפיכך משאבים כספיים ואנושיים רבים מושקעים באיתור נקודות הקושי של המורים החדשים ובפיתוח תוכניות ייחודיות לקליטתם ובכלל זה הבניית מערך מסייע של חונכים בבתי הספר (נאסר אבו-אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006; גולדנברג שץ-אופנהיימר, שובסקי ובסיס, 2012). דוגמה לתוכנית קליטה ייחודית של מתמחים היא מסגרת של "חממות חינוכיות" למורה המתחיל, שמחליפה את סדנת הסטאז' המתקיימת באופן מסורתי במוסד המכשיר ומיועדת למתמחים בלבד. בניגוד לסדנת הסטאז', אותן "חממות חינוכיות" מתקיימות מחוץ למוסד המכשיר, וכוללות השתתפות פעילה ורציפה של חונכים, מורים חדשים (שסימו את ההתמחות), רכזי מקצוע, יועצים ובעלי תפקידים נוספים מתוך בית הספר ומחוצה לו (המר, 2017). מערך מסייע של חונכים מתבטא במגוון קורסי חונכים המתקיימים במוסדות המכשירים ובמרכזים לפיתוח מקצועי, ומטרתם ליצור שותפות ותיאום ציפיות בין המוסד האקדמי לבין המתמחים למען קליטה מיטבית בבתי הספר.

נשירה מהוראה

מחקרים מציינים שחלק גדול מהמורים הנושרים עוזבים את ההוראה במהלך השנים הראשונות להוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, Darling-Hammond, 2015; Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll, 2001; Ingersoll, 2003). הנשירה מההוראה משפיעה

באופן דרמטי על היכולת לתכנן ולנהל את מערכת החינוך, והיא כרוכה בבעיות מורכבות: היא גורמת לחוסר יציבות כללית בבית הספר, למחסור במורים אפקטיביים, להתפשרות בהעסקת מורים שאינם מקצועיים או מתאימים, לירידה באיכות ההוראה, להגדלת מספר התלמידים בכיתות ולהשקעת זמן ומשאבים בטיפול בנושא.

לדעתם של Farrell (2012) ו-Peacock (2009), קיים פער בין התכנים שרכשו המורים בתוכניות ההכשרה לבין הדרישות בשטח. פער זה והמציאות שבה הם נתקלים בשטח הם הגורמים המשמעותיים ביותר לנשירת מורים חדשים. מחקרים אחרים מצביעים על כך כי הדרישות התעסוקתיות שמתבטאות בצורך להתמודד עם בעיות משמעת והוראה בכיתות כמו גם עם היעדר תמיכה מתאימה, מעוררות בקרב רבים מהמורים החדשים תחושת שחיקה (Hakanen et al., 2006). הגורמת לתסכול ומעורדת נשירה. איגרוסול הטביע את המושג "דלת מסתובבת" (revolving door) לתיאור המצב שבו מספר קבוע של מורים חדשים נמצא תמיד בתהליך של עזיבת המקצוע או במעבר מבית ספר אחד לשני (Ingersoll, 2001, p. 501). לטענתו, הגדלת מספר המורים החדשים לא תפתור את הבעיה, ודרך אחת למניעת תופעת הנשירה היא תכנון וגיבוש מדיניות למניעת נשירה בקרב מורים חדשים ולשיפור תוכניות הקליטה של המורים בשנים הראשונות לעבודתם (Ingersoll & Strong, 2011).

תמיכה בית ספרית ותפקיד החונך

כדי לרכך את תהליך ההיקלטות, זקוקים המתמחים הנכנסים למעגל ההוראה לתמיכה בבית הספר מצד הצוות וההנהלה, ולתמיכה של חונך, שמהווה חוליה משמעותית ומרכזית בשרשרת קליטה זו (פז וסלנט, 2012). למרות השונות הרבה בין תוכניות התמיכה במורים חדשים (לזוכסקי, רייכנברג וזייגר, 2008), מחקרים מדווחים שלחונך תפקיד אינטגרלי במערכת התמיכה הבית ספרי הכללי (Ingersoll & Smith, 2004; Mann & Hau Hing, 2012; Orland-Barak, 2010; Orland-Barak & Hasin, 2010). החונך, המסייע למתמחה ותומך בו בשנת ההוראה הראשונה, הוא מורה מיומן, בעל ניסיון וותק, ולעיתים מאותו תחום הדעת שבו עוסק המתמחה. החונך גם מעריך את רמת ההוראה של המתמחה ואת עבודתו ככלל לקראת קבלת רישיון לעיסוק בהוראה (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרומ, 2011). החונך הוא

מקור למידע בנושאים פרוצדורליים, מסייע בתהליך הסוציאליזציה של המתמחה, מייעץ בנוגע לדרכי ההוראה וניהול הכיתה ובכלל זה נותן גם תמיכה פסיכולוגית רגשית (Kwan & Lopez-Real, 2005). על החונכים מוטלת האחריות ללוות את המתמחה ולסייע לו בהתפתחות המקצועית. רצוי לבחור את החונך בקפידה (פז וסלנט, 2012), משום שתפקידו כולל, נוסף להיבטים המקצועיים, גם היבטים רגשיים ואישיותיים. החונך נדרש לספק תמיכה רגשית ומקצועית ולתת למתמחה משוב שאינו שיפוטי כדי לחזק את המוטיבציה שלו. עם זאת, החונך אחראי על הערכת המתמחה ותפקידו כולל מרכיב ממיין הנוגע למי שמוערכים כבלתי מתאימים למקצוע ההוראה (לזובסקי, רייכנברג וזיגור, 2008; Arends & Rigazio, 2000; Darling-Hammond, 2003; Ingersoll & Smith, 2004; Wong, 2004).

הכשרה נכונה עשויה להעניק לחונכים כלים מתאימים להנחיית עמיתים, ולחדד את האמפתיה ואת התקשורת הבין-אישית שלהם. אנדרוס ומרטין (Andrews & Martin, 2003) מציינות שקיים צורך משמעותי לכלול נושאים כגון שיפור טכניקות צפייה ומתן משוב, הקשבה פעילה ומחקר פעולה במסגרת הקורס להכשרת חונכים. זילברשטרם (2009) מציינת כי פעמים רבות מורים מתחילים משובצים במקומות שאינם ערוכים לתמוך בהם כראוי. לטענתה, לתרבות קליטה טובה בבית הספר יש השפעה מכרעת על קליטת המורים המתחילים ועל הישגותם במערכת. בבתי הספר המתגאים בתרבות כזו מתקיימים תהליכי חונכות מובנים התורמים לשני הצדדים – המורים המתחילים והמורים החונכים.

האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך מדגיש את חשיבות השפעתו של החונך על היקלטות מיטבית של המתמחה. השפעה זו עשויה לבוא לידי ביטוי בשלושה תחומים: 1. בתחום המקצועי, על ידי סיוע בהכרת תוכניות הלימודים, בדרכים להערכת הלומדים, בניהול כיתה, בטיפוח החשיבה המקצועית, וצפייה בעבודת המתמחה והערכתה; 2. בתחום הרגשי, הכולל בניית יחסי אמון וטיפוח מסוגלות מקצועית ודימוי עצמי מקצועי; 3. בתחום המערכת-סביבתי, שמעמיד לרשות המתמחה מידע על נוהלי המערכת, זכויותיו, חובותיו ושילובו בצוות ההוראה (אגף התמחות וכניסה להוראה, משרד החינוך, 2016).

מורים להוראת אנגלית – סוגיות ואתגרים

תפוצתה של השפה האנגלית, שפת התקשורת הבין-לאומית המרכזית, הופכת אותה למשאב יקר-ערך בארץ ובעולם (ענבר-לוריא ודוניצה-שמידט, 2014). לא מפתיע, אם כן, שהשפה האנגלית התבססה בישראל כשפה זרה ראשונה, כפי שהיא מוגדרת במדיניות הלשונית להוראת שפות בבתי הספר בישראל (משרד החינוך, 1996). השפה האנגלית נלמדת באופן פורמלי החל מכיתה ד' בכל בתי הספר בארץ ובכל המגזרים, אך לימוד האנגלית בגיל צעיר יותר, כבר בכיתות א' ו-ב', התפשט משמעותית בעשור האחרון (ענבר-לוריא, 2014; כרמל, 2014).

הפופולריות הגוברת של השפה, והיותה נלמדת בכל בתי הספר ובכל שכבות הגיל, מעצימה את חשיבותה ומגבירה את הביקוש למורים לאנגלית בכל הכיתות. כתוצאה מההתעניינות המוגברת בשפה האנגלית בארץ, החשיפה לתוכניות טלוויזיה, השימוש בטכנולוגיות מתקדמות ובאינטרנט, נסיעות לחו"ל ועוד, מספר גדל והולך של תלמידים מתוודע לשפה האנגלית עוד לפני תחילת ההוראה הפורמלית בבית הספר. התפתחויות אלה מציבות אתגרים בפני מורים לאנגלית, הנדרשים להתמודד עם פערים בידע בין תלמידים שיש להם היכרות מסוימת עם השפה וכאלה שעדיין לא נחשפו אליה, ושעבורם כיתת הלימוד והמורה משמשים מקור בלעדי ללימוד השפה.

אתגר משמעותי נוסף העומד בפני מורים לאנגלית נעוץ בעובדה שאנגלית נלמדת כמקצוע לימוד (כשפה זרה) ומשמשת גם כשפת ההוראה (אנגלית נלמדת באנגלית). בהקשר זה, על המורים להתמודד עם קושי נוסף – התאמת הוראת שפה זרה לאוכלוסיות תלמידים שונות, בהן: תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, תלמידים מרקע תרבותי מגוון ששפות האם שלהם שונות, ותלמידים שעבורם האנגלית היא שפת לימוד חובה שלישית ואף רביעית, כדוגמת המצב במגזר הערבי ובמקרים של עולים חדשים. המורים לאנגלית בארץ מתמודדים, אם כן, עם אתגר כפול: בנוסף למיומנויות הנדרשות מכלל המורים, ביניהן הכרת פרקטיקות שונות של הוראה ולמידה, התייחסות לפרט ולשונות בין הלומדים, ניהול כיתה ודרכי הוראה מגוונות, על המורים לאנגלית לשלוט ברמה גבוהה בדיבור, קריאה וכתובה בעברית ובאנגלית, ולשמש מודלים לשוניים מעולים לתלמידיהם.

נתונים שנצברו לאורך השנים האחרונות מלמדים על פערים ניכרים בין המגזרים השונים (המגזר הערבי, הממלכתי, והממלכתי-דתי) הן בשיעור הניגשים

לבחינת הבגרות באנגלית ברמות השונות והן בתוצאות מבחני המיצ"ב בכיתות ה' ו-ח' (וייסבלאי, 2014; משרד החינוך – ראמ"ה, 2016). נתונים אלו מצביעים על כך שהפערים הקיימים בכיתות הלימוד הם המקור לפערים בהישגי התלמידים. ההטרונגניות המוגזמת בכיתות הלימוד והניסיון לגשר על פערים בידע מכבידים על המורים לאנגלית, בין היתר משום ששפת ההוראה בכיתה היא אנגלית, ותלמידים רבים אינם מבינים את דברי המורה. לא זו בלבד שהפערים וההטרונגניות בכיתות עלולים לעורר תסכול בקרב תלמידים ומורים כאחד, אלא שהם עלולים גם להגביר ולהחמיר את בעיות המשמעת בשיעורים, ולהשפיע בכך על איכות ההוראה והלמידה. על המורים לאנגלית לגשר על הפערים הללו באמצעות פרקטיקות הוראה מתקדמות, בעודם מתאמצים לחבב על התלמידים את השפה שאותה ימשיכו ללמוד לאורך תקופות לימודיהם. לפי אולשטיין וענבר (Olshtain & Inbar, 2013) הרכב כיתה הטרונגני וכיתות גדולות וצפופות הם הקשיים העיקריים העומדים בפני המורים לאנגלית, ולטענת המורים הם מקשים עליהם להתמקד בהוראה אפקטיבית, לעורר עניין בתלמידים ולהחדיר בהם מוטיבציה ללמידה.

בשנת 2013 התפרסמה תוכנית לימודים מעודכנת ובה הנחיות מקיפות ללימודי אנגלית, בדגש על למידה משמעותית ומדידת הישגי התלמידים. התוכנית מגדירה לראשונה תכנים שעל התלמידים לרכוש בתחומים של אוצר מילים (כגון רשימות מילים וביטויים), דקדוק, מיומנויות שיחה, מיומנות קריאה ורמות חשיבה שונות על פי שלבי הלימוד (משרד החינוך, 2016). הישגי התלמידים נמדדים גם בבחינות המיצ"ב השנתיות בכיתות ה' ו-ח'. על המורים לאנגלית מוטלת האחריות להכין את התלמידים לבחינות הללו, שכן מידת ההצלחה של התלמידים מצביעה על איכות ההוראה שלהם והצלחתם בתפקיד. השילוב בין מבחנים ארציים, מדידת הישגי התלמידים והפערים בידע בין התלמידים, יוצר לחץ על המורים לאנגלית, וזה עלול להשפיע על תפקודם ועל איכות ההוראה.

המחסור התמידי במורים מקצועיים לאנגלית ברחבי הארץ (דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2015; Olshtain & Inbar, 2013), סכנת הנשירה המהירה של מורים חדשים והרצון ללמוד ולהכיר את עמדתם של המתמחים באנגלית בנוגע לתהליך קליטתם במהלך שנת ההתמחות שלהם, הצביעו על הצורך בעריכת המחקר הנוכחי. מטרת המחקר היא לבדוק את עמדות המתמחים לגבי שנת ההתמחות שלהם ולבחון אם חל שינוי בעמדתם לאור שנת ההתמחות.

שאלות המחקר

מטרת המחקר הובילה לשאלות המחקר הבאות:

1. מהן עמדותיהם של מתמחים לאנגלית בנוגע לתהליך קליטתם בבית הספר בתחילת שנת הלימודים ובסופה?
2. האם חל שינוי בעמדתם בסוף השנה בנושאים הבאים:
 - מוכנות להוראה ומסוגלות עצמית.
 - מידת התמיכה הבית ספרית להם זוכים.
 - מקומו של החונך בקליטתם ובהצלחתם.
 - מידת רצונם להישאר או לעזוב את ההוראה.

מתודולוגיה

משתתפים

במחקר השתתפו 60 מתמחים בהוראת אנגלית, שלקחו חלק בסדנאות סטאז' ייעודיות לאנגלית בשנת הלימודים 2016-2017 במכללת סמינר הקיבוצים. חציים היו בוגרי תואר ראשון וחציים בוגרי התוכנית להסבת אקדמאיים. המתמחים לימדו במגוון מסגרות חינוך: 25% מהם לימדו בבית ספר יסודי, 20% לימדו בחטיבת ביניים, כ-30% לימדו בתיכון ו-25% לימדו במסגרת משולבת של חט"ב ותיכון או יסודי וחט"ב. מרביתם (79%) ציינו שלא ניתנה להם אפשרות לבחור באיזה כיתות ללמד, והדבר הוחלט עבורם בבית הספר. זאת ועוד, על פי הדיווח, 61% מהמתמחים לימדו אנגלית בהקבצות חלשות, כיתות "אומץ", "אתגר" או "מב"ר". 86.4% מתוכם דיווחו שלא קיבלו סיוע לפני שהחלו ללמד את הכיתות הללו.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלונים בשפה האנגלית שהועברו בשני מועדים: בתחילת תקופת ההתמחות (שאלון מקדים) ובתום שנת ההתמחות (שאלון מסכם). השאלונים היו דומים, אך לא זהים שכן חלק מהשאלות היה רלוונטי רק בהתחלה או רק בסוף. השאלונים התבססו על ספרות מחקרית ועל שאלונים קודמים בנושאים הקשורים לתפיסת זהות מקצועית ומסוגלות עצמית של מורים (Bandura, 1997; Friednam & Kass, 2002), התמדה ונשירה (Coulthard and Kyriacou, 2002).

וכן על ספרות מחקרית בנושא מקומו של החונך בקליטת מורים חדשים (שוובסקי ושץ אופנהיימר 2012). השאלון הותאם למורים לאנגלית, נכתב והועבר באנגלית, וכלל שאלות ספציפיות בתחום הדעת, כגון הבנה בדקדוק אנגלי, ספרות ובלשנות. לצורך תיקוף השאלון נערך פיילוט שבמסגרתו נשלחה גרסה ראשונית של השאלון למספר סטודנטים ומנחות סדנת סטאז' במטרה לקבל משוב והערות. בעקבות המשוב שהתקבל חודרו נושאים מסוימים וחלק מהשאלות נוסחו גם בעברית למניעת אי-הבנות. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטחה למשיבים אנונימיות. השאלון כלל ארבעה נושאים: מוכנות ומסוגלות, תמיכה בית ספרית, תפקיד החונך, רצון להישאר במערכת או לעזוב. בנוסף לשאלון הוצגו בפני המתמחים שאלות פתוחות על תמיכת בית הספר והחונך הבית ספרי. מרבית השאלות הפתוחות נשאלו באופן דומה בשתי הפעמים (בתחילת ההתמחות ובסופה). סוגי הסולמות במחקר הותאמו לנושא הנמדד. להלן מפורטות השאלות שנכללו בשאלון לפי נושאים:

מוכנות להוראה ומסוגלות עצמית. בחלק זה נשאלו המתמחים "עד כמה הנך מרגיש/ה מוכן/נה בנושאים הבאים?" המשתתפים דירגו 16 היגדים בסולם ליקרט הנע בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). היגדים אלו חולקו לשלושה משתנים מורכבים. המשתנה הראשון היה "מקצועיות פדגוגית" וכלל 9 היגדים כגון "שימוש במגוון שיטות הוראה" ו"הוראה יעילה" ($\alpha = 0.82, 0.85$). המשתנה השני היה "התמודדות עם לחץ" וכלל 4 היגדים כגון "התמודדות עם כישלון", "פחד או אכזבה" ($\alpha = 0.88, 0.81$). המשתנה השלישי היה "ידע בתחום הדעת" וכלל 3 היגדים כגון "שימוש בתוכנית הלימודים באנגלית", "שילוב טכנולוגיה בהוראה" ($\alpha = 0.42, 0.65$). לוח 1 מציג את עמדותיהם של המורים בנוגע לרמת מוכנותם להוראה ומידת מסוגלותם העצמית בתחילת השנה ובסופה.

תמיכה בית ספרית. בשאלון המקדים נשאלה בנושא זה שאלה פתוחה: "האם קיבלת סיוע או תמיכה לפני שהתחלת ללמד, ובכלל זה ללמד בכיתות הטרוגניות או הקבוצות חלשות?" בנוסף, בשאלון המסכם הוצגו למשתתפים 6 היגדים בסולם בין 1 (במידה מועטה) ל-3 (במידה רבה) הקשורים לתמיכה מבית הספר, הצוות וההנהלה לדוגמה: "קיבלת תמיכה שוטפת ולא שיפוטית מההנהלה או הרכזת".

החונך הבית ספרי. העמדות כלפי החונך נבדקו בכמה אופנים. סוגיית תפיסת תפקיד החונך נשאלה בשני השאלונים (שאלון מקדים ומסכם), וכללה 6 היגדים בסולם הנע בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד), לדוגמה: "חשוב שהחונך יהיה

מורה לאנגלית", "אני רוצה פגישות שבועיות קבועות עם החונך שלי". בנוסף, בשאלון המקדים נשאלה שאלה על מאפייני החונך ואופן מינויו שכללה סעיפים כגון: "מי מינה את החונך שלך?" "האם החונך שלך מורה לאנגלית?" "האם קיבלת הסבר לגבי תפקיד החונך?" בשאלון המסכם נכללה שאלה סגורה שמטרתה הייתה לבדוק את תדירות המפגשים עם החונך. ציפיות המתמחים מהחונך נבדקו בשאלון המקדים באמצעות השאלה הפתוחה: "מהן ציפיותיך מהחונך הבית ספרי?", ובשאלון המסכם באמצעות השאלה הפתוחה "האם הציפיות מהמורה החונך התממשו?" לסיכום הנושא נשאלה השאלה: "עד כמה סייע לך החונך בשיפור ההוראה שלך ובהצלחתך בשנת ההתמחות?" המשיבים נדרשו לבחור את תשובתם מתוך שלוש אפשרויות: 1= כלל לא; 2= באופן חלקי; ו-3= הרבה מאוד.

רצון להישאר או לעזוב. נושא זה נבדק בשאלון המקדים ובשאלון המסכם באמצעות השאלה "כמה זמן הנך מתכנן להישאר בהוראה?" המשיבים נדרשו לבחור באחת משלוש אפשרויות: 1. מעוניינים להמשיך ולעבוד בהוראה ("נשארים"); 2. לעזוב את ההוראה ("עוזבים") או 3. טרם החלטנו ("מתלבטים").

מהלך המחקר

בשלב ראשון אותרו רשימות המשתתפים בסדנאות הייעודיות למתמחים בהוראת אנגלית. בשלב השני, ולאחר קבלת הסכמתן של מנחות הסדנאות, הועבר שאלון המחקר בכיתות בתיאום מראש עם המנחות. על מנת להימנע מסוגיות אתיות כגון מעורבות יתר של המנחות עם הנבדקים, השאלונים הועברו על ידי החוקרות ולא על ידי מנחות הסדנאות. כדי לוודא השתתפות מקסימלית, החוקרות נכנסו למפגשי הסדנה פעמיים בתחילת השנה ופעמיים בסופה. הנבדקים שיתפו פעולה עם החוקרות ומילאו את השאלונים בהסכמה מלאה. בפועל היו רשומים 67 מתמחים בשלוש סדנאות. שישים מתמחים ענו על שני השאלונים.

דרכי ניתוח

הממצאים הכמותיים בנושא מסוגלות עצמית נותחו באמצעות מבחני t למדגמים תלויים לכדיקת מובהקות ההבדל בין הממוצעים של השאלון המקדים לבין אלה של השאלון המסכם. הממצאים הכמותיים בנושא התמיכה הבית ספרית

כשאלון המסכם בלבד) נותחו בכלי סטטיסטיקה תיאורית, והם מוצגים באמצעות התפלגויות. הממצאים הכמותיים הנוגעים לסוג החונך ותדירות המפגשים נבדקו בכלי סטטיסטיקה תיאורית, וגם הם מוצגים באמצעות התפלגויות. העמדות כלפי תפקיד החונך נבדקו באמצעות מבחני t למדגמים תלויים לבדיקת מובהקות ההבדל בין הממוצעים של השאלון המקדים לבין הממוצעים של השאלון המסכם. הממצאים בנושא הרצון להישאר או לעזוב את ההוראה נבדקו באמצעות מבחן χ^2 . הממצאים האיכותניים שהתקבלו מהשאלות הפתוחות נותחו בגישה אינדוקטיבית באמצעות מתודה ניתוח תוכן (Ryan and Bernad, 2010; Holliday 2000). כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את התשובות, קיבצה יחד את התשובות הדומות וספרה וקודדה אותן בטבלה. לאחר שכל חוקרת ביצעה בנפרד את הפעולות האלה, הושו הנתונים ונבדקה רמת ההסכמה בין החוקרות. הנתונים שהתקבלו מהמשיבים גובשו לכדי מגמות בולטות המפורטות בדוגמאות בפרק הממצאים, על פי שאלות המחקר.

ממצאים

הממצאים מוצגים לפי הנושאים המפורטים בשאלת המחקר. תחילה מוצגים הממצאים הנוגעים לדעות המתמחים בקשר לרמת מוכנותם להוראה ותחושת מסוגלותם, אחריהם הממצאים בנושא התמיכה הבית ספרית ותפקיד החונך, ולבסוף הממצאים הנוגעים למידת רצון המתמחים להישאר או לעזוב את ההוראה.

מוכנות להוראה ומסוגלות עצמית

לוח מספר 1 מציג את הממצאים הנוגעים למסוגלות המתמחים להתמודד עם תפקיד המורה.

לוח 1. רמת מוכנות להוראה של המתמחים לפי חלוקה למשתנים מורכבים

t	שאלון מסכם		שאלון מקדים		
	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	
2.97*	(0.85)	3.83	(0.82)	3.63	מקצועיות פדגוגית
2.46*	(0.81)	3.46	(0.88)	3.16	התמודדות עם לחץ
4.29***	(0.65)	4.09	(0.42)	3.74	ידע בתחום הדעת

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

לוח 1 מצביע על עלייה מובהקת ברמת המוכנות ותחושת המסוגלות של המתמחים בין תחילת השנה לסופה. הממוצעים הגבוהים ביותר נראו במשתנה "ידע בתחום הדעת" ($M=3.74$, $M=4.09$). לעומת זאת הממוצעים הנמוכים ביותר נראו במשתנה "התמודדות עם לחץ" ($M=3.16$, $M=3.46$). רמות המוכנות והמסוגלות העצמית בנושא "מקצועיות פדגוגית", שהיו ממוצעים בתחילת השנה, עלו מעט בסופה ($M=3.63$, $M=3.83$). באופן כללי המתמחים דיווחו על רמת מוכנות ותחושת מסוגלות בינונית/גבוהה בתחילת השנה שעלתה והשתפרה בסופה.

תמיכה בית ספרית

עמדותיהם של המורים לגבי התמיכה בית ספרית שהוענקה להם במהלך השנה נבדקו בשאלון המסכם. הממצאים מוצגים בלוח 2 להלן:

לוח 2. מידת תמיכת בית הספר (בשאלון מסכם בלבד; באחוזים)

מידה מועטה	מידה בינונית	מידה רבה	
28.8	35.6	35.6	1. האם הופחתו שעות הוראה פרונטלית בהתחשב בהיותכם מורים מתמחים?
45.2	38.7	16.1	2. האם ניתן לכם זמן מספיק לעבודה עם עמיתים (מורים לאנגלית אחרים)?
56.9	27.6	15.5	3. האם קבלתם עידוד להשתתף בהשתלמויות למורים חדשים?
55.8	34.4	9.8	4. האם קבלתם סיוע בהוראה בכיתות? (מורה נוספת, מחנכת)
19.4	38.7	41.9	5. האם התקיימה תקשורת קבועה ותומכת עם המנהלת, הצוות והרכזת?
21.3	37.7	41	6. האם קבלתם תמיכה שוטפת ולא שיפוטית מההנהלה או מהרכזת?

מתוך דיווחי המתמחים בשאלון המסכם עולה מחד שהם זכו לתמיכה בית ספרית ברמה בינונית/גבוהה, שקיבלה ביטוי בהפחתת שעות העבודה, הקצאת זמן לעבודה עם עמיתים, קבלת תמיכה קבועה ולא שיפוטית מההנהלה, ותקשורת יציבה ותומכת עם ההנהלה וצוות המורים. מאידך, התמיכה שקיבלו בעידוד להשתתפות בהשתלמויות למורים חדשים ובסיוע בהוראה בכיתות על ידי מורה נוספת או מחנכת הייתה מועטה יחסית.

הממצאים האיכותניים הנוגעים לתמיכת בית הספר מציגים תמונה מורכבת ופחות חיובית. בשאלון המקדים נשאלו המתמחים שאלה פתוחה: "האם קיבלת סיוע או תמיכה לפני שהתחלת ללמד או בתחילת השנה, ובכלל זה ללמד בכיתות הטרוגניות או הקבוצות חלשות?" משיבים רבים (35 במספר) דיווחו שלא קיבלו סיוע לפני כניסתם להוראה או בתחילת ההוראה. חמישה מתוכם כתבו ש"נזרקו לתוך המים הקרים" והתחילו ללמד כיתות קשות ללא ידע קודם על רמת התלמידים וצורכיהם הייחודיים, ו"לא ידעו למה לצפות". שני מתמחים ציינו שהם קיבלו כיתות קשות בגלל "שמורים חדשים צריכים ל'שלם את חובתם' לפני שהם

‘זכאים’ לקבל את הכיתות הטובות או הכיתות ‘הרגילות’ של בית הספר”. ארבעה מורים כתבו שהופתעו מהרמה הנמוכה של התלמידים בכיתותיהם ופנו לקבל סיוע מהמדריכה הארצית ללקויי למידה ומהמדריכה הפדגוגית במכללה (ולא מצוות בית הספר). להלן דוגמאות אחדות מתוך תשובות המתמחים שהעידו על כך שלא קיבלו סיוע:

“אני לא מרגישה שקיבלתי עזרה או סיוע, קיבלתי קבוצות מאוד קשות ואני מתמודדת איתן ללא התערבות, הכוונה או עזרה, חוץ מחומר לימודי שנאגר אצל הרכזת”.

“מאחר שהחונכת עזבה את בית הספר באמצע השנה, אני די הייתי צריכה ללמוד הכול לבד”.

“קיבלתי אפס הכנה ולומר את האמת הייתי בשוק טוטלי מהרמה הנמוכה של התלמידים”.

“אני קיבלתי כיתה י”א 4 יחידות חלשים, שתי כיתות י’ אומץ, וכיתה י’ אתגר והקבצה ב’. כל הכיתות שלי נחשבות ‘כיתות קצה’. אף אחד לא הסביר לי איך להתמודד איתם, מה ללמד, איך ללמד. הם רק אמרו: ‘צריך הרבה סבלנות’...”

בקרב המשיבים היו גם כאלה שהביעו שביעות רצון מהתמיכה שזכו לה בבית הספר. ארבעה מתמחים דיווחו שקיבלו הסבר טרם כניסתם ללמד, בעיקר סביב התכנים הלימודיים לדוגמה: “הרכזת שלי אישה מדהימה והיא העבירה לי את הכיתות עם הסבר על כל כיתה, מה הם לומדים ומה הרמה שלהם”. כמה מתמחים דיווחו שקיבלו סיוע במהלך השנה רק לאחר שפנו וביקשו עזרה. לדוגמה: “הייתי צריך/כה לבקש עזרה בכיתות הקשות. הייתי צריך/כה כל הזמן לשאול שאלות והסיוע הגיע ברובו במהלך השנה ולא בתחילתה”. בדומה לכך הצהירו מתמחים אחרים שאומנם לא קיבלו סיוע מקדים אך היה להם למי לפנות במהלך השנה. לדוגמה: “לא קיבלתי שום הדרכה לפני שהתחלתי את עבודתי או בתחילת השנה אך כן קיבלתי סיוע מהצוות כשנקלעתי לבעיה”.

החונך הבית ספרי

התמונה המצטיירת בסוגיית החונך, המאפיינים הרצויים לתפקיד ותרומתו למתמחים מוצגת להלן.

1. סוג החונך ותדירות המפגשים

הנתונים מראים ש-85% מהמתמחים דיווחו שהחונך שלהם היה מורה לאנגלית, להבדיל מחונך מתחום דעת אחר. 22% מהמשיבים דיווחו שיש חשיבות רבה לכך שהחונך יהיה מורה לאנגלית. זאת ועוד, בנייתוח שונות חד-כיווני נמצא שהמתמחים שהחונך הבית ספרי שלהם היה מורה לאנגלית, דיווחו שהוא היה דמות משמעותית עבורם, וזאת בהשוואה למתמחים שהחונך שלהם לא היה מורה לאנגלית אלא מתחום דעת אחר. אשר לתהליך מינוי החונך, 79% מהמתמחים העידו שהחונכים מונו ע"י המנהל/רכז בית הספר. השאר, 21%, העידו שהחונך מונה על ידי בעלי תפקידים אחרים אך נבחרו על ידם. אשר לתיאום ציפיות בין המתמחים לחונכים, יותר ממחצית החונכים (55%) העידו שלא נערך תיאום ציפיות בינם ובין החונך בשום שלב, ולא ניתן להם הסבר על הגדרת תפקידו של החונך וטיב הקשר ביניהם. לוח מספר 3 להלן מציג את פירוט תדירות המפגשים בין המתמחים לבין החונך על פי דיווח המתמחים בסוף השנה.

לוח 3. תדירות המפגשים בין המורה והחונך במהלך שנת ההתמחות (שאלון מסכם; באחוזים)

מפגשים שבועיים	מפגשים חודשיים	מפגשים מספר פעמים בשנה	כמעט אף פעם
37.7	32.8	19.7	9.8

הלוח מראה שכ-70% מהמתמחים קיימו מפגשים קבועים עם החונכים לפחות אחת לחודש.

2. עמדות לגבי תפקיד החונך

תשובות המתמחים לגבי תפקידי החונך ורמת חשיבותו מפורטות בלוח 4, המציג את תשובותיהם לגבי שישה היגדים בתחילת שנת ההתמחות ובסופה.

לוח 4. עמדות כלפי תפקיד החונך בתחילת השנה בסיומה (ממוצעים וסט).

t	שאלון מסכם	שאלון מקדים	
.65	4.19 (1.12)	4.30 (1.21)	1. חשוב שהחונך שלי יהיה מורה לאנגלית
1.51	3.81 (1.00)	4.05 (1.14)	2. אני רוצה שהחונך שלי יצפה בשיעורים שלי וייתן לי משוב על בסיס קבוע
1.17	3.75 (1.22)	4.00 (1.29)	3. אני רוצה פגישות שבועיות קבועות עם החונך שלי
1.02	3.57 (1.11)	3.72 (1.15)	4. יש לחונך תפקיד מרכזי בהצלחתי כמורה לאנגלית בשנה הראשונה
.19	3.92 (1.32)	3.79 (1.29)	5. לדעתי, החונך חשוב בהצלחתי בשנת ההוראה הראשונה
.08	3.72 (1.21)	3.76 (1.12)	6. לדעתי, החונך צריך לתמוך בי בכל מקרה, בשנת ההוראה הראשונה שלי

הנתונים בלוח 4 מראים שהמתמחים העניקו חשיבות גבוהה יחסית לתפקידיו השונים של החונך בבית הספר בשני השאלונים ובכל ההיגדים. בנוסף לכך, למרות שלא נצפו הבדלים מובהקים בין תחילת השנה לסופה, ניתן לראות שהמתמחים העניקו חשיבות פחותה לחונך בסוף שנת ההתמחות. השערות באשר לסיבות לירידה בחשיבות החונך יוצגו בחלק הדיון. שני ההיגדים שבהם כמעט אין הבדל בין תחילת השנה לסופה קשורים בחשיבות החונך בהצלחתו של המתמחה ובציפייה שהחונך יתמוך בו, בכל מצב. נתון חשוב שעולה משאלה זו הוא שלרוב המתמחים חשוב מאוד שהחונך יהיה מורה לאנגלית.

3. השפעת החונך על טיב ההוראה והצלחת המתמחים
 הממצאים בחלק זה מתבססים על שאלה מתוך השאלון המסכם: "לאור היכרותך עם החונך במהלך השנה, עד כמה סייע לך החונך לשפר את הוראתך ולסייע להצלחתך בשנה זו?". ניתן לראות את התפלגות התשובות בלוח 5.

לוח 5. עמדות המתמחים בנוגע להשפעת החונך על הצלחתם בהתמחות (שאלון מסכם)

%	n	
14.3	9	החונך לא השפיע על הצלחתי כלל
65.1	41	החונך השפיע על הצלחתי במידה בינונית
20.6	13	החונך השפיע על הצלחתי במידה רבה

לוח 5 מראה שרוב המתמחים דיווחו שהחונך השפיע על הצלחתם במידה בינונית בלבד. כ-14% מהמתמחים דיווחו שהחונך שלא השפיע כלל ורק 20.6% מהמתמחים דיווחו שהחונך השפיע על הצלחתם במידה רבה.

כלל הנתונים הכמותיים בנושא החונך הבית ספרי מצביעים על כך שמצד אחר המתמחים העניקו חשיבות גבוהה לתפקידיו השונים של החונך במסגרת ההתמחות שלהם (לוח 4) אך מצד שני רובם (כ-80%) דיווחו שבפועל, החונך השפיע על הצלחתם בהתמחות רק במידה בינונית או בכלל לא (לוח 5).

נציג כעת את הממצאים האיכותניים בנושא המורה החונך. בשאלון המקדים התבקשו המתמחים לציין אם קיבלו הסבר על תפקידו של החונך וכן לפרט את ציפיותיהם מהחונך. כל המשיבים השיבו לשאלות אלה, ורובם אף בהרחבה. לגבי השאלה הראשונה (קבלת הסבר על תפקיד החונך), התשובות התחלקו למתמחים שענו "לא" (55%) ואלה שענו "כן" (45%). כלומר, על פי הממצאים יותר ממחצית מהמתמחים לא קיבלו הסבר על תפקיד החונך עם כניסתם לבית הספר. להלן דוגמאות אחדות מתשובות המתמחים בהקשר זה:

"אני מיניתי לעצמי את החונכת. היא עצמה לא ידעה מה תפקידיה. שאלתי אותה ולא היה לה שום הסבר, היא חיכתה לשמוע מהסמינר".

"לא התקבל הסבר ברור בתחילת השנה לגבי תפקידיה, מה שלדעתי כבר גרם לכמה בעיות".

"לא. לא ממש דיברנו על הקשר ביננו. אני צריכה לצפות בה פעם בשבוע".

חלק מעדויות המתמחים היו חיוביות יותר כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות:

"לא קיבלתי הסבר. אני רק יודעת שהיא צריכה לתת לי הערכה. אבל אני יודעת שהיא שם בשבילי עם כל שאלה".
"כל המורים החדשים בבית הספר קיבלו הסבר במפגש עם הסגנית בבית הספר".

חמישה משיבים ציינו שאת ההסבר לגבי תפקיד החונך קיבלו ממנחת סדנת הסטאז' במכללה. לדוגמה:

"קיבלתי הסבר על תפקיד החונכת שלי מהמנחה של סדנת הסטאז'".
"כן, בסמינר הסבירו לי על תפקיד החונכת".

חלק מתשובות המתמחים שיקפו בלבול אשר לכינוי "מורה חונכת"; כמה מתמחים השתמשו במושג "מורה מאמנת" כפי שנראה בדוגמה זו:

"אני ביקשתי ממנה להיות המורה המאמנת שלי ואנחנו עכשיו בשלבי ברור על תפקידה ומה בדיוק היא צריכה לעשות, לא אני ולא המורה המאמנת [הכוונה לחונכת] יודעות מה בדיוק עליה לעשות, אבל היא מוכנה לעזור בכל שאלה".

בשאלון המסכם נשאלו המתמחים: "האם הציפיות (שהיו בתחילת השנה) מהחונך התממשו בפועל?" רוב המשתתפים ענו תשובות מפורטות. 40% מהמשיבים העידו שציפיותיהם מהחונך לא התממשו. הם הביעו אכזבה וטענו שהחונך היה עסוק מכדי לתמוך בהם, לסייע ו"להיות שם" עבורם (לאור עומס תפקידים נוספים בבית הספר כגון רכז מקצוע, רכז שכבה, סגן מנהל ועוד), וכי היה עדיף "לא לפתח ציפיות". חלק מהמשיבים הללו כתבו מפורשות: "לא הייתה תמיכה. ההתערבות וההדרכה שלה היו מינימליים". לעומת זאת, 35% מהמשיבים ענו "כן" לשאלה אם ציפיותיהם מהחונך אכן התממשו. מתמחים אלה ציינו לחיוב את תחושת התמיכה המקצועית והאישית שזכו לה: "החונך היה שם עבורי", הוא "סייע ונתן

טיפים ותמיכה", "היא נתנה לי משובים בונים", "הראתה לי איך משתמשים במכונת צילום, איך נכנסים לתוכנת ה'משוב', דרבנה אותי להיות חלק מהצוות ונתנה לי קומפלימנטים כשתרמתי את חלקי או כשהייתי יצירתית". רוב התיאורים התמקדו בתמיכה הרגשית שקיבלו, לדוגמה: "היא הייתה עדינה, רגישה ובעלת טקט", "מקצועית", "בעלת גישה חיובית" ו"אשת חינוך", וכן הדגישו את אישיות החונך/ת לדוגמה: "הייחוד של החונכת שלי זה באישיות שלה. היא מורה טובה ומחנכת טובה ולכן היא משמשת דוגמה טובה".

חלק מהמשיבים (15%) ענו שציפיותיהם מהחונך התממשו בחלקן. הדבר התבטא בתשובות כגון: "כן ולא", "נראה לי" או "פחות או יותר". מתמחים אלה ציינו נושאים ספציפיים שבהם ציפו לקבל סיוע אך לא קיבלו בפועל ונאלצו להתמודד לכך עם עומס העבודה והאחריות, לדוגמה: "לא קיבלתי סיוע מהחונכת בכתבת מבחנים שכבתיים והייתי צריכה לעשות הכול לבד". חלקם ציינו מפורשות את מצוקת הזמן של החונכים ואת היותם בלתי פנויים לספק למתמחים חניכה משמעותית, לדוגמה: "החונכת שלי היא גם רכזת האנגלית בבית הספר אז החיסרון היה שהיא הייתה עסוקה מידי בדברים שוטפים של בית הספר" או: "העצות של החונך להתמודדות עם קשיים לא תמיד סייעו לי לפתור את הבעיות שלי". ניתן לסכם ולומר שציפיות המתמחים מהחונכים נוגעות לשלושה תחומים עיקריים: קבלת תמיכה רגשית, קבלת סיוע פדגוגי וקבלת סיוע ספציפי בניהול כיתה. להלן פירוט וכמה דוגמאות.

1. **תמיכה רגשית.** "מקום להוציא קיטור (to vent) ללא שיפוט וללא תנאים", "לתת לי משובים טובים", "תמיכה נפשית מנטלית" "לתת עצות ולגבות אותי", "להבין אותי ולעודד כשאין לי כוח (when I am not up to it)".
2. **סיוע פדגוגי.** "לתת לי טיפים בהוראה לכיתות קשות, איך ללמד, תכנון לימודים". "ליווי באופן מקצועי, עזרה בפתרון בעיות, עזרה באיזה ספרים להשתמש ואיך להשתמש בהם, ללמד אותי את דרכי ההוראה בהם היא משתמשת".
3. **סיוע בניהול כיתה.** "הדרכה בניהול כיתה", "ענייני משמעת", "לתת לי גיבוי בענייני משמעת עם תלמידים".

כלל הנתונים הכמותניים והאיכותניים בנושא החונך מצביעים על כך שהמתמחים העניקו חשיבות לתפקידי החונך השונים, ובמיוחד חשוב היה להם שיהיה מורה לאנגלית. יחד עם זאת הם העלו קשיים בקשר עם החונך. בראש ובראשונה חוסר בתיאום ציפיות, חוסר בהירות לגבי הגדרת תפקידו, ובעיית אי-זמינותו של החונך מפאת עומס תפקידיו בבית הספר. מתמחים שדיווחו על קשר חיובי וברור עם החונך הדגישו לטובה את התכונות האישיותיות של החונך ואת התמיכה הבלתי אמצעית שלה זכו. שאלת הסיכום לגבי תרומתו של החונך להצלחתם של המתמחים בשנת ההתמחות חושפת שלמרות החניכה שקיבלו, למעשה החונך לא השפיע רבות על הצלחתם בשנת ההתמחות.

עזיבה, התמדה ומה שביניהם

הנושא האחרון בדק את תפיסות המתמחים באשר לכוונתם להישאר בהוראה. לוח 6 מציג את עמדותיהם בתחילת השנה ובסופה לפי שלוש קבוצות: נושרים מהוראה, מתמידים בהוראה, ומתלבטים לגבי הישארות או עזיבה.

לוח 6. עמדות המורים בתחילת השנה וסופה (לפי מספר נבדקים ואחוזים)

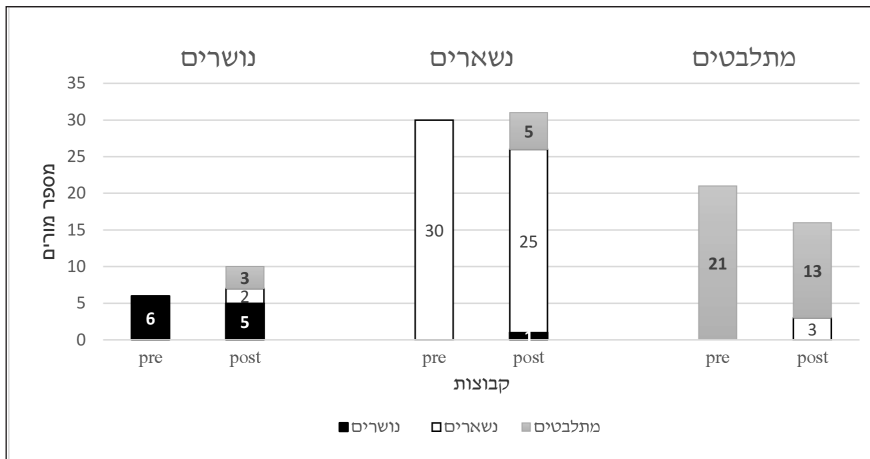
מתלבטים		נשארים		נושרים		
%	n	%	n	%	n	
37.7	21	50.8	30	11.5	6	שאלון מקדים
25.4	16	58.7	31	15.9	10	שאלון מסכם

לוח 6 מצביע על כך שחלק מהמתמחים שינו את עמדתם בין תחילת השנה וסופה וששינויים אלה נמצאו מובהקים סטטיסטית ($\chi^2=40.49, p<.001$). הנתונים בלוח מראים שקבוצת הנשארים, שהיוותה כ-50% מהמתמחים בתחילת השנה, נשארה הקבוצה הגדולה ביותר ואף גדלה ל-58.7% בסוף שנת ההתמחות. כלומר, רוב המתמחים שהצהירו בתחילת השנה שהם מעוניינים להישאר בהוראה נשארו בדעה זו גם בסוף השנה. השינוי הבולט ביותר בין תחילת השנה וסופה ניכר בקבוצת המתלבטים ומצביע על ירידה של 12% בסוף השנה (מ-37.7% ל-25.4%). לעומת זאת, קבוצת הנושרים גדלה מ-11.5% ל-15.9%. ניתן לראות שקבוצת המתלבטים

וקבוצת הנושרים מהוות יחד כ-40% מכלל המתמחים. על פי עמדתם זו של המתמחים בשלב זה נראה, אם כן, כי אחוז גבוה מהם לא יעסוק כלל בהוראה – נושא שיורחב בדיון.

תרשים 1 מציג תנודות בעמדות המתמחים בין תחילת השנה וסופה אשר לכוונתם להישאר בהוראה.

תרשים 1. תנודות ושינויים בעמדתם של המתמחים בין תחילת השנה וסופה



כפי שניתן לראות בתרשים 1, בקבוצת הנושרים, מתוך שישה מתמחים ששקלו לעזוב את ההוראה בתחילת השנה, נותרו חמישה שהחזיקו בעמדתם זו בסיומה וקבוצת הנושרים גדלה מ-6 בתחילת השנה ל-10 בסופה. בקבוצת הנשארים, מתוך 30 מתמחים שדיווחו על רצון להישאר בהוראה בתחילת השנה, 25 מתמחים לא שינו בסוף השנה את עמדותיהם. מספר המתמחים הנשארים עלה כמעט והגיע ל-31 בסוף השנה. ניתן להבחין שהתנודות הגדולות ביותר התרחשו בקבוצת המתלבטים שקטנה מ-21 ל-13 מתמחים.

לאור נתונים אלה, נרחיב להלן את הדיון בשאלה המתבקשת: למה ניתן לייחס את התנודות ברעתם של המתמחים אם להישאר או לעזוב?

דיון ומסקנות

במאמר זה ביקשנו להציג את דעותיהם של מתמחים בהוראת אנגלית בנוגע לארבעה נושאים הקשורים זה בזה: מידת תחושת המסוגלות שלהם עם כניסתם להוראה, התמיכה הבית ספרית שהם זכו לה, תפקיד החונך ומידת תרומתו להצלחתם בשנת ההתמחות, ומידת רצונם של המתמחים להישאר במקצוע או לעזוב. הממצאים במחקר זה מחזקים נתונים ממחקרים קודמים וחושפים סוגיות ייחודיות למתמחים להוראת אנגלית. בדיון נתמקד בשלוש סוגיות שעלו מתוך הנתונים: מהות התמיכה הבית ספרית ותפקיד החונך בקליטת המתמחה, משמעות הממצאים על הרצף הקיים בין תכנית ההכשרה ובין המציאות בבתי הספר, ומשמעות התזווה בדעות המתמחים ורצונם לנשור או להתמיד בהוראה.

תמיכה בית ספרית ותפקיד החונך

מחקרים מחזקים את הדעה כי תמיכה בית ספרית התורמת לאיכות ההשתלבות של המורה המתחיל בבית הספר היא מהגורמים החשובים בהתמדה, ולחלופין בקליטה לא נכונה של מורים חדשים, והיא מסבירה את הנשירה הגבוהה בחמש השנים הראשונות (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2013; גולדנברג ש־אופנהיימר, שוובסקי ובסיס, 2012; Ingersoll, 2001). מחקרים מדגישים את חשיבותו ותרומתו של חונך אישי שהוא מורה מיומן, מומחה ומנוסה בתחום ההוראה, ויכול לתת מענה קונקרטי ורלוונטי לבעיות המתמחים ובכך להקל את קליטתם (Hennessen et al., 2011; Hobson et al., 2009; Orland-Barak, 2010). הממצאים במחקר זה מראים שהחשיבות הגבוהה שהמתמחים העניקו לתפקיד החונך בשאלון המקדים (ופחתה מעט בשאלון המסכם), עומדת בסתירה לחשיבות הנמוכה שהעניקו בתום השנה למידת השפעתו בפועל על מידת הצלחתם. בשאלה הפתוחה דיווחו רבים מהמתמחים על אי־בהירות לגבי תהליך מינוי החונך, וחוסר בתיאום ציפיות לגבי תפקידיו ומסגרת אחריותו.

הממצאים מצביעים על האפשרות שמשאב החונך אינו מנוצל כראוי לטובתם של המורים לאנגלית ולמילוי צורכיהם. לכך יכולות להיות כמה סיבות. יתכן שהמתמחים, שממילא חשים בלכול ועומס עם כניסתם לבית הספר, אינם יודעים כיצד להיעזר בחונך, או נרתעים מלפנות לחונך שמתפקידו, בין השאר, להעריך את תפקודם. סיבה נוספת קשורה בכך שלעיתים החונך אינו מורה לאנגלית,

אפשרות סבירה בהחלט לנוכח המחסור ההולך וגובר במורים לאנגלית (דוניצה-שמירט וזוובסקי, 2015; Olshain & Inbar, 2013). במצב זה המתמחה לא זוכה לתמיכה של חונך מומחה בתחום התמחותו, בעוד שמרבית המתמחים דיווחו על חשיבות הצורך בחונך שהוא מורה לאנגלית. היעדר חונך מאותו תחום עלול להוות חסך משמעותי למתמחים. סיבה נוספת לניצול בלתי יעיל של החונך היא חוסר הבהירות בהגדרת תפקידיו. הממצאים מצביעים על כך שלא נעשה תיאום ציפיות בין החונכים והמתמחים ולא הוגדרה מראש מסגרת תפקידיו של החונך. דיווחי המתמחים חושפים גם שלרבים מהחונכים אין מספיק זמן פנוי להקדיש למתמחה. מצב דברים זה עלול לגרום לפער ציפיות בין המתמחה לבין ההנהלה והחונך, לאכזבה מהיעדר יחס מתאים ולתחושת דחייה, וכל אלה עלולים להשפיע על החלטתו של המתמחה להישאר בהוראה או לעזוב.

מכאן עולה שיש מקום לבחינה מחודשת ולתיאום ציפיות לגבי מהות התמיכה שלה זקוקים המורים לאנגלית מההנהלה ומבית הספר, ובכלל זה להגדיר את מקומו ותפקידו של החונך המקצועי במטרה לקדם מערך חניכה אפקטיבי יותר שישפר את הקליטה. למנהלים מקום קריטי בקליטת מורים חדשים. עליהם מוטלת האחריות לפעול ולהדק את הקשר בין החונך למתמחה כך שיהיה בונה ומוצלח, ולהעניק לתפקיד המורים החונך החונכים ערך נוסף וייחודי בהיותם מדריכים שהם מומחים בחניכה ובהנחת מורים חדשים. על מנהלים ובעלי תפקיד בבתי הספר להשקיע משאבים כגון "שעות כוכב" שמטרתן להקדיש זמן במערכת למפגשים משותפים, לשחרר את החונכים מפעילות מנהלית אחרת ולתגמל אותם על תפקידם כחונכים. על מנהלים לטפח צוותים איכותיים ומובילים של מורים לאנגלית (exemplary teachers) (Orland-Barak, 2010) מתוך צוות המורים, ולעודד אותם להשתתף בקורסי חונכות ובהשתלמויות לפיתוח מנהיגות ומיומנויות הדרכה וליזון, ובכך להגדיל את אחריותם בתהליך שילובו של המורה החדש לאורך זמן. על מנהלים ובעלי תפקידים בבית הספר להקצות כלים, משאבים וידע כדי להבטיח את הצלחת המתמחים וכדי שהתוצאה הסופית של שנת ההתמחות תהיה חיובית ומוצלחת עבורם. עליהם ליצור הזדמנויות שבהן יישמע קולם הייחודי של המתמחים לאנגלית, ולהקים תשתיות שיאפשרו לדון בצוותא בקשייהם: הוראה בכיתות קשות והצורך לעמוד בתנאי לחץ, פערי הלומדים ובעיות המשמעת שהם גורמים, וכן סוג התמיכה שלה הם זקוקים ומצפים.

בין הכשרה למציאות

דיווחי המתמחים במחקר זה מובילים למסקנה שהם הגיעו לשנת עבודתם הראשונה בתחושת מוכנות ומסוגלות בינונית עד גבוהה, צברו ניסיון במהלך שנת ההתמחות, ודיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה אף יותר בסופה. זאת ועוד, 50% מהמתמחים דיווחו על כך שהם נדרשו להתמודד עם האתגר של הוראת אנגלית בכיתות קשות (הקבצות ב' ג', וכיתות "אומץ") המתאפיינות בהטרונגניות גבוהה וברמת אנגלית נמוכה, וללא אפשרות בחירה או הכנה מראש. מציאות זו של אי-ידיעה מראש וחוסר תכנון עלולה להוביל לתסכול, וזאת בנוסף לקשיים האובייקטיביים העומדים בפני מורים חדשים בשנת ההוראה הראשונה (פז וסלנט, 2012). התמונה המתקבלת היא שהמתמחים לאנגלית מרגישים אומנם מוכנים בהגיעם לשנת ההוראה הראשונה שלהם, אך במהלך עבודתם הם נאלצים להתמודד עם כיתות קשות והטרונגניות ללא הכנה מראש, לעמוד בציפיות החונך וההנהלה וללמד בצורה אפקטיבית (הכנה לבגרות ומבחנים ארציים כגון מיצ"ב). נשאלת השאלה אילו כלים יכולה המערכת להעמיד לרשות המתמחים כדי שיסייעו להם לצלוח את השנה הקשה על הצד הטוב ביותר? שאלה נוספת שעליה יש לתת את הדעת היא, מדוע מייעדים בתי הספר מלכתחילה מתמחים ומורים חדשים ללמד דווקא בכיתות קשות?

כצעד ראשון יש צורך לערוך תיאום ציפיות עם המתמחה בכניסתו לבית הספר ולספק לו מידע מרבי על אפיוני בית הספר והכיתות שאותן ילמד כדי שהמעבר בין שלב ההכשרה לבין הדרישות בשטח ומכלול האתגרים שהוא יגלה עם כניסתו לעבודה יהיה חלק ככל האפשר. בנוסף, לתמיכה ולליווי שיקבל המתמחה ברגעי שבירה ולחץ יש חשיבות מכרעת אם רוצים לשמר את רמת המוטיבציה והביטחון שאתם הוא נכנס להוראה. היעדר תמיכה מסוג זה עלול להוביל לנשירתו של המתמחה כבר בתום שנת עבודתו הראשונה.

להישאר או לעזוב

בעיית הנשירה והתחלופה של מורים מעסיקה אנשי חינוך ומנהלים שכן תופעה זו פוגעת ישירות באיכות ההוראה והלמידה ובהישגי התלמידים הלומדים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2015). על פי ממצאי המחקר הנוכחי, 20% מהמתמחים דיווחו על רצון לעזוב כבר בתום שנה אחת, ו-30% נוספים התלבטו בסוגיה. נתון זה מעורר מחשבה, שכן קיימת ציפייה שמורים

המדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה יהיו גם בעלי מוטיבציה גבוהה להשתלב בהוראה ולהתמיד לאורך זמן. עם זאת, יש לציין גם את הצד החיובי בתנודות אצל חלק מקבוצת המתלבטים (10%), שהחליטו בסוף שנת ההתמחות להישאר במקצוע. ראוי להתחקות אחר השיקולים של אותם מורים, כדי להבין את הסיבות שגרמו להם לרצות ולהמשיך בדרכם המקצועית למרות שהתלבטו בתחילת השנה. שאלות מרכזיות שיש לבחון הן מהן הסיבות לתנודות בקרב מתמחים לאנגלית, ומדוע לאחר שהשקיעו מאמץ כה גדול בהכשרה לרכישת מקצוע נדרש שכזה, אחוז משמעותי כל כך מביניהם רוצה לעזוב, ורבים אחרים ממשיכים להתלבט. זוהי סוגיה מורכבת, המושפעת מנסיבות אישיות ומהזוהות המקצועית שגיבשו המורים, מחוויות שצברו ומתוצאות ההתנסות שחוו במהלך השנה. מעבר לגורמים אישיים ואישיותיים של אותם המתמחים, חשוב לדעת איזה מהגורמים המערכתיים שבהם נתקלו המתמחים בשנת ההתמחות היו משמעותיים עבורם וחשובים דיים עד שהשפיעו אולי על ההחלטה להישאר במקצוע.

זאת ועוד, על פי העדויות, 10% מהמתמחים הצהירו מלכתחילה על אי־רצונם להתמיד בהוראה. יש לתת את הדעת למשמעות של נתון זה בהקשר לאוכלוסיית הסטודנטים המועמדים להוראת אנגלית במכללות. יתכן שבמקרים מסוימים המוטיבציה ללמוד לקראת תעודת הוראה באנגלית נובעת מרצון לשפר את הידע בשפה שהיא שפת התקשורת הבין־לאומית, ולרכוש מיומנות באנגלית כתחום דעת, ופחות מכך למטרות חינוך והוראה במעשה. במקרים מסוימים עשויה מטרת חלק מהמתמחים לקבל רישיון הוראה, ללא כוונה להתמיד במקצוע לאורך זמן.

השלכות פדגוגיות

מתוך רצון לצמצם את הפער בין תהליך ההכשרה לתהליך הכניסה להוראה כדי למנוע נשירת מורים איכותיים, ובמטרה להטיב את השתלבות המתמחים בבת הספר, נציין כמה השלכות פדגוגיות שעולות מתוך מחקר זה.

א. בדיקת מודלים חלופיים לשלב הכניסה להוראה אל מול המתכונת הנוכחית במאמרה סקרה המר (2017) היבטים תיאורטיים ומעשיים של דגם חדש בהתמחות וכניסה להוראה המכונה "חממות חינוכיות". דגם התמחות זה קיים כבר שנים אחדות בווריאציות שונות, ומהווה חלק מתהליכי שינוי שעוברים מוסדות להכשרת

מורים. חממה חינוכית למורה המתחיל היא מסגרת תמיכה ייחודית המתקיימת בבית הספר ומחליפה את סדנת הסטאז' שנערכת בדרך כלל במוסד המכשיר. מטרת החממה היא לסייע למורים החדשים להיקלט ולהשתלב בהוראה במסגרת החינוכית ובתרבות האירגונית הספציפית שבתוכה היא מתקיימת, על ידי יצירת שותפות בין המוסד האקדמי המכשיר ובין המסגרת החינוכית, בליווי גורמי המחוז והרשויות המקומיות ובתמיכתם (עמנואל, 2017). האחריות לקליטתם המיטבית של המורים החדשים מתחלקת בין כלל המשתתפים לפי צורכי בית הספר והמורים, תוך שימת דגש על השמעת קולם של המורים החדשים. לאור ניסיון מוצלח עם מודלים מגוונים של חממות חינוכיות, ראוי לבחון את האפשרות להתאים את מודל החממות החינוכיות גם לאוכלוסיית המורים החדשים לאנגלית, או לשלב את המורים לאנגלית בחממות בית ספריות כאלה, וזאת במקום ההשתתפות בסדנת סטאז' ייעודית למורים לאנגלית במכללות. אפשר שקידום מעורבות פעילה של מורים חדשים לאנגלית יקנה להם מעמד בעל משמעות ויעצים עוד את המקום החשוב שהם תופסים בתוך צוותי בית הספר. מעורבותם בחיי בית הספר תיטיב עימם ותמנף את המעורבות האישית והמקצועית שלהם במסגרת עבודתם כמורים לאנגלית.

ב. חיזוק עבודת הצוות בקרב המורים לאנגלית בבית הספר

עבודת צוות עשויה להגביר את האינטראקציה בין מורים חדשים וותיקים בבית הספר, דבר שיסייע בהפחתת חששות ופחדים של מורים חדשים, יחזק אותם מבחינה רגשית וישפר את קליטתם. עבודת צוות משמעותית תועיל גם במקרים של היעדר חונך ייעודי באנגלית, במצב של אי-הלימה בין החונך והמתמחה, או כשלא נעשה תיאום ציפיות ביניהם. הקצאת שעות שהייה משותפות קבועות במערכת, ושעות הנחיה אישיות המספקות מסגרת מקצועית-אישית תומכת הם חלק מהצעדים להגברת שילוב המורים החדשים בבית הספר כבר בשלבים מוקדמים. הבלטת השותפות בין המורה הוותיק והטירון תעודד את ההיסמכות על עמיתים (פריצקר וחוץ, 2010) תחזק את בטחונו של המורה החדש ותסייע לו לממש את יכולותיו. עבודת צוות הדוקה תאפשר למורה החדש להשמיע את קולו בצורה שתדגיש את הידע החדש שהוא מביא אתו, כגון תחומי דעת נוספים (בקרב קבוצת הסבת האקדמאיים), החדרת עולם האינטרנט המבוסס אנגלית לתלמידים וכן בהוראה בינתחומית שכוללת שילוב אנגלית במקצועות אחרים.

למחקר זה מגבלות אחדות. המשתתפים הם בוגרי מוסד אקדמי אחד ומספרם קטן יחסית. הנתונים התבססו על שאלוני דיווח עצמי של המתמחים ולא על נתונים אובייקטיביים של מספרי עזיבה והישארות. הממצאים מצביעים על מספר כיוונים להמשך בדיקה ומחקר. מומלץ להמשיך ולבדוק את מידת התמדתם של המתמחים לאורך זמן ולא רק בתום שנת ההתמחות. מומלץ גם לשמוע את דעותיהם של מתמחים ומורים חדשים לאנגלית בוגרי מוסדות אקדמיים נוספים, וכן חשוב לבדוק את דעותיהם של חונכים למורים לאנגלית – אלה שהם מורים לאנגלית בהכשרתם ואלה שלא. יש במחקר הנוכחי תשתית למחקרי המשך מקיפים יותר על המאפיינים המייחדים את המורה לאנגלית בשנים הראשונות להוראה.

מקורות

ארכיב־אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2012). תהליך הכניסה להוראה: השנה הראשונה שלאחר ההתמחות, דוח מחקר. תל אביב: היחידה למחקר והערכה ע"ש סגל, מכללת סמינר הקיבוצים.

ארכיב־אלישיב, ר', וצימרמן, ר' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? דוח מסכם, מכון מופ"ת ומנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.

גולדנברג, ג', שץ־אופנהיימר, א', שוובסקי, נ', ובסיס, ל' (2012). תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו מנקודת המבט של חונכים בבתי הספר: דוח מחקר בתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה, ורשות המחקר במכון מופ"ת.

דוניצה־שמידט, ס', וזוובסקי, ר' (2015). ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית־ספרית. דפים, 59, 142-174.

המר, ד' (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה־שדה בשלב הכניסה להוראה: מבט תלת שנתי. החינוך וסביבו, 39, 27-50.

וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. תל אביב וחיפה: הקיבוץ המאוחד; מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.

וייסבלאי, א' (2014). לימודי השפה האנגלית במערכת החינוך. דוח המוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט.

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

כרמל, ר' (2014). שיח הורים בהקשר של הוראת אנגלית בגיל צעיר. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק ב (113-126). תל-אביב: מכון מופ"ת.

לזובסקי, ר', רייכנברג, ר', וזיגר ט' (2008). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. דפים, 45, 56-57.

משרד החינוך – אגף התמחות וכניסה להוראה (2016). עלון למתמחים.

משרד החינוך – הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (2016). אודות ראמ"ה.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). מדיניות לשונית בישראל. חוזר מנכ"ל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

נאסר-אבו פאדיה, פ', רייכנברג, ר', ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה – סטאז': דוח סופי. ירושלים: משרד החינוך.

נאסר-אבו פאדיה, פ', פרסקו, ב', ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך: א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית, ש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה (עמ' 55-87). תל אביב: מכון מופ"ת.

עמנואל, ד' (2017). חממות למתמחים ומורים חדשים בראשית הדרך: דגם חלופי לסדנאות סטאז' ומורים חדשים. משרד החינוך, אגף התמחות וכניסה להוראה.

ענבר-לוריא, ע' (2014). שימוש בשפת האם בהוראת אנגלית ללומדים צעירים. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק ב' (עמ' 127-152). תל-אביב: מכון מופ"ת.

פז, ד' וסלנט, ע' (2012). שלב הכניסה להוראה: תל אביב: מכון מופ"ת.

פרידמן, י' (1997). אוטונומיה מקצועית למורה: החירות לקבל החלטות עקרוניות בעניינים פדגוגיים וארגוניים. מגמות, 38 (4), 578-598.

פרידמן, י' ווקס, א' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון הנרייטה סולר.

פריצקר ד' וחן ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים 12, 94-131.

רייגולד, ר' (2009). המורה המתחיל והתוכנית הקליטתו המוצלחת. פנים – תרבות חברה וחינוך, 47, 79-85.

Andrews, S.P., and Martin E. (2003). No teacher left behind. Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Association of Colleges for Teacher Education, St. Simons Island, GA.

- Arends, R. I., Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice. Paper presented at the *Annual Meeting of the Japan-United States Education Consortium*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. USA: Freeman.
- Bandura, A. (n.d.). Bandura's Instrument Teacher Self-Efficacy Scale.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6-13.
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46 (3), 435-450.
- Friedman, I. A., Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teacher and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying preservice teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Holliday, A., (2010). Analyzing qualitative data. In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 98-110). London and New York: Continuum.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.
- Ingersoll, R., Smith, M. T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? National Association of Secondary School Principals, *NASSP Bulletin*, 88 (638), 28-41.
- Ingersoll R., Strong M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233

- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63 (1), 23-38.
- Kwan, T., Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 275-287.
- Mann, S. & Hau Hing Tang, E. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46, 472-495.
- Olshtain, E., & Inbar-Lourie, O. (2013). *Survey of the Teaching of English in Israel 2012-2013*. Presented to Clore Israel Foundation Board of Trustees. Jerusalem: The NCJW Research Institute for Innovation in Education the Hebrew University.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: Foundations for a Curriculum in Teacher Education*. New York, NY: Springer.
- Orland-Barak, L., Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 427-437.
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programs. *Language Teaching Research*, 13, 259-278.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). (pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88 (638), 41-58.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

Views of new English as a Foreign Language (EFL) Teachers on their induction year and Implications for Teacher Education

Merav Badash and Rivi Carmel

Abstract

This study examined the views of new English as a Foreign Language (EFL) teachers regarding their preparedness for teaching, support received from management and staff, the role of the mentor, and their willingness to stay in their job following their first year in teaching. This study is timely due to the rising popularity of English countrywide, the constant need for English teachers in schools and the growing drop-out rate of new teachers from their job (Olshtain & Inbar, 2014; Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2015).

Participants were 60 students of Kibbutzim College of Education who participated in English induction workshops during 2016-2017 and were graduates of Bachelor of Education (B.Ed.) and post-graduate certification (PGCE) programs.

Participants participated in a pre-post self-report surveys which included both closed and open-ended questions. Descriptive statistics for mean scores of variables and correlations were performed on the quantitative data in both pre and post surveys. Qualitative data was grouped thematically, analyzed, and coded.

Findings show improvement in teachers' self-ascribed sense of preparedness for teaching with regard to knowledge in the subject matter, handling pressure, pedagogy and practice. Additionally, teachers conveyed that they received support from management and staff, yet, they did not receive sufficient or clear assistance from their assigned mentor, and that the mentor's role was not explained to them. Findings further indicate that many teachers were assigned to teach weak or challenging classes (אתגר או אומץ) without receiving prior preparation or assistance. With regard to teachers' wish to stay or leave the job, findings indicate an increase of 8.7% in the

number of teachers who chose to stay in the job and 4.5% who chose to leave. However, a large number of teachers (25.4%) were still undecided at that time.

Implications for teacher education include the need to re-examine existing models of EFL teacher induction programs with particular attention given to the role of the mentor. New teachers should be supported and closely mentored when teaching challenging classes. Induction programs that cater for the particular needs of English teachers in Israel may contribute to increased job satisfaction and reduced attrition rates of promising new English teachers.