

”אתה מגיע עם יותר בשלות ועם יותר שליחות כי אתה בחרת

לעשות שינוי בשביל להגיע לזה”

כניסה להוראה של בוגרי תכנית ה מ-טיץ’

במכללת לוינסקי לחינוך

דו”ח מחקר

ד”ר סמדר בר-טל

ד”ר דרורית רם

ד”ר זהר סנפיר

ד”ר נורית חמו

פרופ’ יצחק גילת

יוני 2018

סיון תשע”ח

המחקר נערך בתמיכת האגף לכניסה להוראה במשרד החינוך

תוכן העניינים

4.....	רשימת לוחות
5.....	רשימת תרשימים ואיורים
6.....	תקציר
12.....	רקע תיאורטי
16.....	מטרות המחקר
17.....	מתודולוגיה של המחקר הכמותי
17.....	משתתפים
19.....	כלים
20.....	מתודולוגיה של המחקר האיכותני
20.....	ראיונות
20.....	מסמכים - תוצרי למידה
21.....	כלים
21.....	ממצאים של המחקר הכמותי
21.....	השתלבות בעבודה בהוראה
22.....	היבטים מוטיבציוניים של העיסוק בהוראה
24.....	קשיים בהוראה ובסביבת בית הספר
26.....	תחושת התמיכה של הבוגרים
	ניבוי שביעות רצון מהתפקיד על ידי מאפיינים אישיים
28.....	ומקצועיים
32.....	גורמים מקדמים קליטה מיטבית – ניתוח שאלות פתוחות
32.....	הצעות לבתי הספר קליטה מיטבית של מורה חדש
33.....	הצעות (טיפים) למורה חדש
35.....	השפעת ההתנסות בקריירה הקודמת על הכניסה להוראה
37.....	ממצאים איכותניים – ניתוח תוצרים מקוונים
39.....	א. חוזקות
45.....	ב. הזדמנויות
49.....	ג. חולשות
57.....	ד. סיכונים ואיומים
63.....	ה. חלומות
66.....	דיון
66.....	פרישה מהוראה
67.....	שביעות רצון כללית
68.....	קשיים ולחצים
69.....	תמיכה בשלב הכניסה להוראה
	תרומתם של הקשיים והתמיכה לניבוי שביעות הרצון
70.....	מן העבודה

70.....השפעת הרקע האישי והמקצועי על השתלבות בהוראה

71..... שינויים לאורך תקופת הכניסה להוראה

73..... **מקורות**

נספחים

נספח א' – סקר בוגרי מכללת לוינסקי לחינוך

נספח ב' – המדריך לראיון

רשימת לוחות

- לוח 1. מאפיינים סוציו-דמוגרפיים ומקצועיים של משתתפי המחקר 17
- לוח 2. תחום התפלגות בלימודים 18
- לוח 3. התפלגות בוגרים על פי השתלבות בעבודת ההוראה 21
- לוח 4. היבטים מוטיבציוניים של העיסוק בהוראה 22
- לוח 5. תפיסת רמת הקושי בנושאים שונים בקרב בוגרי המ-טיץ והיתכנות לסדירים 24
- לוח 6. השוואה בין בוגרי מ-טיץ לבוגרים סדירים על סוגי קשיים 25
- לוח 7. התפלגות תשובות לשאלה בדבר תמיכה או אפרעה ממקורות בסביבת המורים בוגרי המ-טיץ והסדירים (באחוזים) 27
- לוח 8. ריכוז ממצאים לגבי הקשר בין שביעות רצון מהעבודה לבין מנבאים אישיים ומקצועיים 28
- לוח 9. רגרסיה מרובה לניבוי שביעות הרצון מהעבודה 29
- לוח 10. שינויים במהלך חמש השנים הראשונות בהוראה בקרב המורים בוגרי המ-טיץ והסדירים (בוגרי תואר ראשון) 30
- לוח 11. סוגי הצעות לבית הספר לקליטה מיטבית של מורים חדשים 32
- לוח 12. סוגי הצעות למורה חדש 34
- לוח 13. קטגוריות המחקר 37

רשימת תרשימים ואיורים

- תרשים 1. היבטים מוטיבציוניים של העיסוק בהוראה.....23
- תרשים 2. השוואה בין בוגרי מ-טיץ לבוגרים סדירים על סוגי קשיים.....25
- תרשים 3. שינויים בתחושת ברווחה בהוראה בקרב בוגרי המ-טיץ ובוגרים סדירים.....30
- תרשים 4. שינויים בתחושת קושי בהוראה בקרב בוגרי מ-טיץ ובוגרים סדירים.....31
- תרשים 5. שינויים בתחושת התמיכה מהסביבה בקרב בוגרי מ-טיץ ובוגרים סדירים.....31
- איור 1. מאפייני המודל.....64

תקציר

רקע

בשנים האחרונות מופעלות בישראל, כמו במדינות רבות בעולם, תכניות חלופיות להכשרה להוראה, אשר צמחו על רקע אי-נחת מהתכניות המסורתיות ובעקבות שיעורים גבוהים של נשירת מורים מהעבודה, בשנים הראשונות לעבודתם. התכניות החלופיות שונות מהמסורתיות באוכלוסיית היעד ו / או במודל ההכשרה. אחת התכניות הללו, הזוכה לתשומת לב רבה במערכת החינוך בישראל מיועדת לאקדמאים הבוחרים לעשות שינוי קריירה וללמוד הוראה, כאשר הלימודים מקנים להם תואר שני (להלן תכנית מ-טיץ'). אוכלוסייה זו מהווה יעד אטרקטיבי להכשרה להוראה מכיוון שהניסיון הקודם בלימודים ובעבודה, כמו גם הבגרות וניסיון החיים שצברו עד שלב זה, עשויים לסייע להם להצליח בעבודת ההוראה שלהם.

תכנית ה מ-טיץ' מיושמת במספר מכללות להוראה בישראל מזה שש שנים ועד כה נאסף מעט מאוד מידע אמפירי בנוגע להשתלבותם בעבודת ההוראה. המחקר הנוכחי בוחן את הכניסה להוראה של בוגרי תכנית ה מ-טיץ' במכללת לוינסקי לחינוך, בחמשת המחזורים שסיימו את ההכשרה מאז התחילה התכנית, ומלמדים בחטיבות ביניים בחטיבות עליונות.

מטרות המחקר הן:

- א. לבחון את שיעור המורים משני הקריירה המשתלבים בעבודת ההוראה
- ב. לבחון את שביעות הרצון של מורים חדשים משני קריירה בהשוואה למורים חדשים בקריירה ראשונה
- ג. לבחון את הקשיים ואת מקורות התמיכה של מורים חדשים משני קריירה בהשוואה למורים חדשים בקריירה ראשונה
- ד. לזהות את הגורמים המנבאים שביעות רצון מהתפקיד של מורים חדשים משני קריירה בהשוואה למורים חדשים בקריירה ראשונה
- ה. לזהות את הגורמים המקדמים ואת הגורמים המעכבים השתלבות מוצלחת בבית הספר של מורים חדשים משני קריירה

שיטת המחקר שילבה גישה כמותית עם גישה איכותנית לאיסוף נתונים. בחלק הכמותי נאספו נתונים מ 81 בוגרי תכנית מ-טיץ' בחמש השנים האחרונות ומקבוצה מקבילה של 92 בוגרי התכנית המסורתית להכשרה להוראה, שלמדו במסלול לבית הספר העל-יסודי. לצורך המחקר פותח שאלון שכלל את החלקים הבאים: מאפייני רקע, תחושת רווחה בעבודה (שביעות רצון מהתפקיד), קשיים בקשיים, תפיסת התמיכה מהסביבה ושאלות פתוחות בהם התבקשו לתת עצות למורים חדשים ולבתי הספר. הנתונים האיכותניים נאספו באמצעות ראיונות עם מנהלת אחת, רכזת מקצוע אחת, ארבע מורות חונכות ושניים עשר בוגרים מבוגרי ה מ-טיץ'. כמו כן נאספו תוצרי למידה מקוונים מתוך אתרי הלמידה של סדנת הלווי שנאספו בסדנאות הסטאז' והמורה החדש. תוצרים אילו נותחו באמצעות מודל SWOT. המודל בוחן אסטרטגיות של ארגונים תוך התייחסות לארבע ממדים: חוזקות (Strengths), חולשות (Weaknesses), הזדמנויות (Opportunities) וסיכונים, איומים (Threats).

הממצאים העיקריים

- א. הרוב הגדול של הבוגרים – 91% מבוגרי תכנית ה-מ-טיץ' ו-87% מבוגרי התכנית המסורתית – עובדים בהוראה. אחוז הפרישה נמוך יותר מאשר המדווח בספרות המקצועית הן לגבי ישראל והן לגבי מדינות מערביות אחרות.
- ב. רוב המורים – בשתי הקבוצות - מדווחים על שביעות רצון גבוהה מהבחירה בהוראה, אולם אחוז נמוך יותר (בקרב בוגרי-המ-טיץ') מדווח על בחירה בהוראה במצב היפותטי של התחלת הלימודים מחדש: בערך שליש מן המורים החדשים מצהירים שלא היו בוחרים בהוראה אם היו מתחילים את לימודיהם מחדש. תחושת המסוגלות העצמית היא גבוהה מאד – הממוצע הוא בסביבת 5 (מתוך 6) בשתי הקבוצות.
- ג. עומס בעבודה: דיווחי המשתתפים בנוגע לארבעה סוגים של קשיים איתם הם מתמודדים בראשית הדרך, מגלים שהקושי הרב ביותר הוא עומס בעבודה, שאותו הם חווים בעוצמה בינונית גבוהה (ממוצע סביב 4 בסולם של 6 דרגות), שני הקשיים המוערכים בעוצמה בינונית הם בתחום הפדגוגי (ניהול כיתה, תכנון שיעור) ובתחום הקשר עם אוכלוסיות מיוחדות הקשורות להוראה (תלמידים מאתגרים, הורים) ובהם הממוצע סביב 3. קושי בהשגת תחושה של השתייכות לבית הספר (קשר עם מורים עמיתים, קשר עם מנהל) מדווח בעוצמה בינונית נמוכה (ממוצע סביב 2.5 בסולם של 6 דרגות). בנוסף, בוגרי תכנית ה-מ-טיץ' מתקשים פחות מעמיתיהם, הבוגרים הסדירים, בקשר עם אוכלוסיות מיוחדות בעוד אשר בשלושת הקשיים האחרים אין הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות.
- ד. גורמים תומכים וגורמים בולמים: משתתפי המחקר התבקשו לציין לגבי כל אחד מעשרה מקורות (כגון מנהל, מורים עמיתים, מורה חונך) האם הם תומכים בהם או בולמים אותם. נמצאו הבדלים גדולים במידת התמיכה הנתפסת, בין המקורות השונים. שני המקורות המעניקים את התמיכה הרבה ביותר למורים החדשים הם המורים העמיתים, המשפחה וחברים. יותר מ-80% מהמשיבים דיווחו על קבלת סיוע מגורמים אלה. הרמה השנייה של תמיכה כוללת את המורה החונך ומנהל בית הספר – כ-70% מרגישים שהם מקבלים מהם תמיכה. כמחצית המשיבים מרגישים תמיכה מסטודנטים עמיתים ומתלמידים. הגורמים האחרים – איש סגל מהמכללה, הורים של התלמידים, סדנת סטאז' - נתפסים כתומכים במידה מועטה בלבד. אשר לגורמים הבולמים – אחוז נמוך של המורים החדשים מדווח על יחס בולם מצד הגורמים הסביבתיים השונים. שני הגורמים הנתפסים כבולמים יותר מאחרים הם התלמידים וההורים שלהם (אם כי אחוז המורים שדיווחו על יחס בולם משני הגורמים האלה הוא פחות מ-20). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בוגרי תכנית ה-מ-טיץ' לבין הבוגרים של התכנית הסדירה.
- ה. **ניבוי שביעות רצון מן העבודה**: נבחנו הגורמים המנבאים את שביעות הרצון הכללית מן העבודה, בקרב כל אחת משתי הקבוצות. נמצאו הבדלים בדפוס הניבוי. אצל בוגרי תכנית ה-מ-טיץ', נמצאו שני משתנים התורמים באופן מובהק לניבוי שביעות הרצון – תחושת התמיכה מהסביבה, שהיא המנבא החזק ביותר, והוותק בהוראה. שביעות הרצון מן העבודה עולה עם העלייה בתחושת התמיכה ועם העלייה בוותק בהוראה. שני משתנים נוספים תורמים ברמה המתקרבת למובהקות לניבוי שביעות הרצון: קשיים בקשר עם הסביבה וגיל המורה. בשני המקרים הקשר הוא שלילי, כלומר ככל שתחושת השתייכות

לסביבת בית הספר נמוכה יותר וככל שגיל המורה גבוה יותר, כך שביעות הרצון נמוכה יותר. אצל הבוגרים הסדירים, המשתנה התורם במידה הרבה ביותר לניבוי שביעות הרצון הוא תחושת העומס – ככל שהיא גבוהה יותר, יורדת שביעות הרצון. כמו כן, התרומה של תחושת התמיכה לניבוי שביעות הרצון מתקרבת למובהקות.

1. **שינויים במהלך התקופה הראשונה של ההוראה:** במטרה לבחון מהם השינויים המתחוללים במהלך חמש השנים הראשונות של ההוראה נערכה השואה בין מורים בשלוש רמות של ותק: א. מורים המלמדים בשנה הראשונה או השנייה. בתקופה זו המורים עושים את ההתמחות ולאחר מכן נמצאים בסטטוס של "מורה חדש". מספרי המורים בקבוצה זו בקרב ה מ-טיץ' והסדירים היו בהתאמה. ב. מורים המלמדים בשנה השלישית עד החמישית. נמצאו שינויים מובהקים בשלושה מאפיינים: רווחה בהוראה, קשיים, תמיכה מהסביבה. תחושת הרווחה בהוראה אינה משתנה אצל בוגרי ה מ-טיץ' והיא נשארת ברמה גבוהה למדי לאורך חמש השנים הראשונות בעוד אשר אצל הבוגרים של התכנית הסדירה, תחושת הרווחה משתנה בדפוס של U: היא גבוהה בשנתיים הראשונות, יורדת באופן מובהק בשנה השלישית ועולה חזרה בשנה הרביעית. קשיים בתחום הפדגוגי (ניהול כיתה, תכנון שיעור) נחלשים לאורך התקופה שנבחנה: בשתי הקבוצות מדווחים המורים בשנתיים הראשונות על תחושה גבוהה למדי של קושי בהוראה, אשר יורדת באופן ניכר ומגיעה לרמה נמוכה בשנה החמישית. גם התמיכה מהסביבה מצטמצמת במהלך חמש השנים הראשונות להוראה, בשתי הקבוצות.

2. **עצות למורים חדשים:** בניית תוכן של תשובות לשאלה פתוחה, בה התבקשו המשיבים להעלות עצות ("טיפים") למורים חדשים, עלו שלוש קטגוריות עיקריות: א. היבטים פסיכולוגיים – קטגוריה זו כללה הן התייחסות להיבטים רגשיים שיכולים לתמוך במורה החדש – סבלנות, התבוננות בגישה חיובית, והן התייחסות להערכות מקדימה לקושי שהמורים עשויים להיחשף אליו. ב. עצות מעשיות- בקטגוריה זו נכללו הצעות העוסקות בהתנהלות המורה החדש בבית הספר, אשר לדעת המורים יכולות לסייע לו בצעדיו הראשונים בעבודה, ובאופן ספציפי יותר – בקשת עזרה ותמיכה, הפחתה בעומס העבודה, בחירת בית הספר וחשיבה על הבחירה במקצוע ההוראה. ג. היבטים פדגוגיים - קטגוריה זו כללה התייחסות להיבטים שונים היכולים לקדם את כניסתו של המורה החדש למקצוע ההוראה ולקדם את התפתחותו, החל מהתבוננות ולמידה ממורים ותיקים, דרך קשר עם תלמידים, וכלה בהיערכות להוראה בכיתה.

3. **עצות לבית הספר הקולט מורים חדשים:** בניית תוכן של תשובות לשאלה פתוחה, בה התבקשו המשיבים להעלות עצות לבתי הספר, בנוגע לקליטה של מורים חדשים, עלו שלוש קטגוריות עיקריות: א. תמיכה כוללת, רגשית ומעשית באמצעות מנגנונים ממוסדים כגון מורה חונך. ב. תמיכה ממוקדת הוראה, בעיקר בניהול כיתה. ג. עצות מעשיות, ובהן הפחתה בעומס המוטל על המורים וסיוע בהכרת נהלים.

4. **השפעת ההתנסות בקריירה הקודמת על הכניסה להוראה:** בראיונות עלו מספר יתרונות של מורים משני קריירה, בהשוואה למורים צעירים יותר, בנוגע להשתלבות בהוראה. יתרון אחד הוא מוטיבציה מגובשת יותר בשל העובדה שהבחירה ברורה יותר: "אני חושבת שאתה מגיע עם יותר בשלות ועם יותר שליחות כי אתה בחרת לעשות הסבה בשביל להגיע לזה". יתרון שני הוא ניסיון החיים, אשר מסייע לעצב גישה כללית בוגרת יותר ומעניקה

ביטחון בהתנהלות האישית והמקצועית: "אני רואה איך הקשר שלי אתם שונה ממחנכות או מחנכים אחרים שהם לא הורים, א.. או צעירים יותר, אבל אני רואה שעשיתי דברים בחיים שלי, אני לא מרגישה את הצורך להוכיח את עצמי כי אני יודעת מי אני, וכשאני יודעת מי אני, אני יכולה להעביר את זה לתלמידים בצורה אחרת". יתרון שלישי הוא ההתנסות שלהם כאנשי משפחה, שמסייע לגבש תפישות חינוכיות המנחות אותם בעבודת ההוראה: "רב אלה שעושים קריירה שנייה, רובם בעלי משפחות, אז יש את המוטיב הזה שיש לך חינוך בראש, את מסתכלת כבר לא בעיניים יותר בתולדות של teenager אלא בעיניים של בעלת משפחה".

י. **חלומות לעתיד**: בצד הלחצים והקשיים שחווים בוגרי ה מ-טיץ' מצד אחד, וההישגים ותחושת המשמעותיות מצד שני, המתאיחים למציאות העכשווית שלהם, הם הצליחו להתבונן בעתיד הרחוק יותר והעלו חלומות ושאפויות בתחום המקצועי. המשותף לחלומות אלה הוא הגיוס של משאבים אישיים – יכולות אישיות, מיומנויות נרכשות וניסיון מקצועי – לצורך מימוש יעדים מגוונים בעבודתם החינוכית. ניתן לארגן את החלומות האלה בשני צירים: האחד – אנכי – והוא מתבטא בחלום להגיע לתפקידים בכירים יותר של ריכוז וניהול. השני – אופקי – מתבטא בחלומות להתפתחות מקצועית, להתמקצעות בתחום ההוראה בכלל ובתחומי דעת מסוימים, למימוש עצמי של יכולות אישיות ולהטביע את חותמם בעולמם של התלמידים: "להצליח לחבר את התלמידים אל עולם המוסיקה, להגביר את המחשבה ההומנית אצל תלמידים, ללמוד ולהצליח יותר ויותר לעמוד מול כיתה, ליצור קשר לקהילה ומעורבות חברתית אצל תלמידי דרך הצגת תוצרים מוסיקליים עליהם עובדים בסדנאות, להמשיך ללמוד ולהתפתח תוך דיאלוג עם התלמידים, לתרגל ולפתח גמישות מחשבתית ויצירתיות", "אם אני אעשה דוקטורט אולי ייפתחו לי עוד תפקידים באקדמיה".

המלצות

המלצות בהיבט מעשי

הנהלת בית ספר

מניתוח ה SWOT עולה שהבוגרים מציינים מעט חוזקות של ביה"ס יחסית לאיומים. מכאן, ביה"ס נתפס בשלב הכניסה להוראה בתור זירה יותר מאימת מאשר מקדמת. בנוסף, אזכורים של בית הספר באים בעיקר באיומים ולא בהזדמנויות. לפיכך מועלות ההצעות הבאות לבתי הספר הקולטים בוגרים למשרות הוראה:

- א. היכרות אישית של חברי הנהלה עם המורה החדש
- ב. הימנעות מניצול לרעה של סטטוס טירונים
- ג. תמיכה וליווי רציף בהיבט פדגוגי ותחום דעת לאורך כל שנת הלימודים
- ד. הפחתת העומס המוטל על המורה החדש
- ה. דחיית התפקיד של חינוך כתה לשנים הבאות
- ו. זיהוי יכולות, כישורים ייחודיים וידע מקצועי קודם העשויים לתרום לבית הספר

הצעות ליישום לפני תחילת העבודה

- א. הכרות עם מבנה בית הספר, בעלי תפקידים ונהלים ארגוניים
- ב. הצגת מסלול קידום בתוך בית הספר
- ג. הצגת האפשרויות במעבר להוראה בין חט"ב לתיכון
- ד. הענקת שעות הוראה במגוון רמות של הקבצות /יחידות לבגרות
- ה. הסבר החובות והזכויות של המורה בבית הספר
- ו. ראיית טובתו הכלכלית של המורה (שעות אם) ואי פיצול המשרה בין שני מעסיקים

הצעות ליישום עם תחילת שנת הלימודים

- א. מעקב אחרי תהליך הקליטה
- ב. סיוע בקבלת שכר התואם את שעות העבודה
- ג. תמיכה, ליווי וקליטה מחבקת ותומכת מצוות ניהול

מורה חונכת

דגם חונכות מוצע

מומלץ לבחון מחדש את המודל הנוכחי של מורה חונך אחד ולשקול אפשרות למודל חלופי של חונכות המבוסס על צוות מקצועי תומך ומייעץ מתוך בית הספר: לכל מורה בשנת ההוראה הראשונה יהיו לפחות שני מורים חונכים ושילוב מורים נוספים מצוות בית הספר. בנוסף תשולב דמות חינוכית טיפולית כמו יועצת חינוכית.

מומלץ גם לחדש את שלושת ימי העיון למורים חונכים במכללות. כדי ליצור דיאלוג ולמידה שיתופית בין המורים החונכים בינם לבין עצמם ובין המורים החונכים ומערכת ההכשרה והלווי של הסטודנטים במהלך תהליך הכשרתם וכניסתם להוראה.

אפיון המורה החונך

מוצע לאפיין את המורה החונך בהתאם לקריטריונים הבאים (חלקם קיימים כבר כיום):

- א. בחירה של מורים חונכים עם תפישה מגובשת של זהות מקצועית ושל חניכה, על ידי מנהל בית הספר בשיתוף עם בעלי תפקידים באקדמיה
- ב. הגדרת התפקיד ותיאום ציפיות עם כל השותפים
- ג. פניות של המורה החונך על בסיס שבועי לשעה של ליווי אישי ורציף המצוינת במערכת השעות
- ד. השתתפות בהכשרה לחונכים (המתקיימת כבר כיום) כתנאי חובה להיות מורה חונך
- ה. מיומנות תיווך וניהול יחסים בין אישיים
- ו. התאמת מורה חונך לתחום הדעת של המורה החדש

מניעת נשירה

קיים קושי גדול מאד בניהול כיתה. יש הצטברות של מספר חולשות, כגון ידע לא מספיק בתחום הדעת, חוסר ביטחון בהפעלת תלמידים בלמידת חקר ובשילוב טכנולוגיה ותחושת נחיתות

לעומת המורים הוותיקים – כל אלה עלולים להחליש מאד את המאבק בהישרדות ולעורר מחשבות על פרישה.

המלצות לגורמי תמיכה נוספים

מד"פ

המד"פ מהמכללה נתפס כדמות התומכת והמשפיעה ביותר, כדאי לשקול אולי לשלבו בתהליך הקליטה והלווי.

יועצת חינוכית של בית הספר בעלת תפיסה חינוכית טיפולית ובעלת יכולה הקשבה והכלה של המורה החדש.

רקע תיאורטי

כניסה להוראה של מורים חדשים מאופיינת בספרות המקצועית כתקופה משופעת בקשיים ולחצים, כגון עמימות, חוסר ביטחון, חוסר אונים, ניכור, ובדידות. חוקרים הרבו להשתמש בשפה פיגורטיבית לצורך תיאור תגובותיהם של מורים למפגש עם המציאות החדשה. המטפורה של "הלם", שכיחה במיוחד, גם בתיאור החוויה של מורים בישראל (רגב ושגיא, 2002) וגם במקומות אחרים, כאשר ניתן למצוא אותה בווריאציות שונות כגון "הלם מציאות" (McCormack & Thomas, 2003) "הלם תרבות" (Wideen, 1998) (Mayer-Smith, & Moon, 1998) ו"הלם פרקטיקה" (Caspersen & Raaen, 2014). מטפורה אחרת בה נעשה שימוש לתיאור התנהגות של מורים בתקופה הראשונה לעבודתם בבית הספר היא "הישרדות" (Fuler & Brown, 1975). העובדה שדימויים אלה לקוחים משדות סמנטיים של סכנה, טראומה וחרדות קיצוניות, מעידה על עוצמת הלחצים איתם מתמודדים מורים חדשים, כפי שהם מדווחים במחקרים. במתחים אלה טמונה פגיעה פוטנציאלית ברווחה הנפשית והמקצועית של המורים ובאיכות עבודתם.

ניתן להסביר את תגובת ההלם של המורים החדשים, באמצעות הפער בין הדרישות המופנות אליהם בתוקף תפקידם לבין תחושת המסוגלות שלהם לעמוד בדרישות אלה. מצד אחד, הפרקטיקה של ההוראה מחייבת למצוא פתרונות מידיים למצבים בלתי צפויים ובלתי מתוכננים מראש (Kagan, 1992), ומצד שני, ההכשרה להוראה, מעצם טבעה, אינה יכולה לספק הכנה מלאה להתמודדות עם מצבים כאלה (Feiman-Nemser, 2001). ואכן, הספרות מספקת שפע של עדויות מחקריות לדיווחים של מורים חדשים אודות תסכולים כתוצאה מהכשרה לא מספיקה למצבים המתעוררים בכיתה. סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ (2002) הציגו סיכום מחקרים מישראל ומהעולם המצביעים על פער בין הכשרת מורים לבין הוראה, שמתבטא בקושי לתרגם ידע תאורטי לידע בפעולה. מספר מחקרים מצאו כי מורים בשנה הראשונה דווחו על תחומים שבהם ההכשרה שקבלו לא ענתה על הצרכים שלהם בפרקטיקה של ההוראה. תחומים אלה כללו הבנה מעמיקה של תפיסות תיאורטיות, מיומנויות הדרושות בתחילת הלימודים, מיומנויות וידע במדידה והערכה ומיומנויות של תקשורת בין-אישית (לדוגמה, Schatz Beck, Kosnok & Rowsel, 2007; Oppenheimer & Dvir, 2017). מגבלות ההכשרה להוראה ניכרות לא רק בהכנה למצבים בכיתה אלא גם להשתלבות המערכתית. כך, למשל, מחקר הראה שאחד ממקורות השחיקה קשור בתרבות בית הספר ואין אפשרות להכין את פרחי ההוראה להתמודד עם גורם זה (Grayson & Alvarez, 2008).

מתברר, אם כך, שניתן לראות את עבודתו של המורה החדש כזירת התמודדות עם קשיים במגוון רחב של היבטים המרכיבים את החוויה המקצועית שלו. ניתן למפות קשיים אלה באמצעות מודל שהציע וונק (Vonk, 1995) אשר מתאר את ההתפתחות המקצועית של מורים באמצעות שלוש מערכות הקשורות זו בזו בזיקת גומלין. הראשונה מתמקדת בתחום האישי-רגשי, השנייה מתמקדת בידע פדגוגי וכישורי הוראה והשלישית מתמקדת בקשר בין המורה לבין הסביבה הארגונית שבה הוא פועל. הקשיים של מורים חדשים במערכת הראשונה הם אי-נחת מן הבחירה בהוראה כמקצוע, ספיקות בנוגע ליכולת להצליח בהוראה, תחושות של חרדה, כעס ובדידות. הקשיים במערכת השנייה יכולים להתבטא בספיקות לגבי תכנון שיעור, אי יכולת להעניק חוויה של למידה משמעותית לתלמידים, התמודדות עם בעיות משמעת וניהול כיתה. במערכת השלישית,

הקשיים יכולים להתבטא בתנאים פיזיים של העבודה, היעדר משאבים וכן במערכות קשרים מתסכלות עם המנהל, העמיתים וההורים.

נוסף לקשיים המסורתיים שהוצגו לעיל, מורים חדשים נאלצים להתמודד עם קשיים בממשק שבין מערכת החינוך לבין החברה הרחבה ושינויים המתרחשים בה בשנים האחרונות. כך, למשל, המעמד החברתי של מורים בישראל הוא נמוך בהשוואה למקצועות אחרים הדומים לו במאפיינים התעסוקתיים (גילת וונגרוביץ, בדפוס). בנוסף, מעורבות ההורים בבתי הספר, בצד התועלות שהיא מביאה, מגבילה את תחושת החופש של מורים, פוגעת במעמדם המקצועי, מהה מקור למאבקי כוח ומאלצת אותם להתמודד עם מתחים וקונפליקטים (Addi-Racah & Ainhoren, 2009; Lareau & Muñoz, 2012). דרכי התקשורת הדיגיטליות, כגון רשתות חברתיות ודואר אלקטרוני, בהן נעשה שימוש גובר והולך בתקשורת שבין מורים, תלמידים והורים, מגבירות מאד את העומס המוטל על המורים וחושפות אותם לסכנות הנובעות מערוצים אלה, כגון התלהטות של ביקורת בשל החלטה שמורים מקבלים.

ההשלכות של ההתנסות בקשיים של מורים חדשים מתבטאות במישור הרגשי ובמישור ההתנהגותי. קיימות עדויות מחקריות לפגיעה בתחושת הרווחה הרגשית של מורים חדשים. כך, למשל, סימנים של שחיקה בעבודה, אשר נמצאים בדרך כלל אצל אנשים העובדים תקופה ממושכת באותה עבודה, נמצאו אצל מורים חדשים כבר בשנה הראשונה לעבודתם (Gavish & Friedman, 2010). במישור ההתנהגותי, הקשיים עלולים לכרסם במוטיבציה של המורים החדשים להתמיד בעבודה עד כדי החלטה על פרישה מעבודת ההוראה. ואכן, דיווחים על שיעורי נשירה לא נמוכים של מורים חדשים מדווחים ברוב הארצות המפותחות בשיעורים לא קטנים. כך, למשל, שיעור עזיבת מורים בקנדה (Ingersol et al, 2014) ובאוסטרליה (Karney, 2014) גבוהים מ-20% בשלוש השנים הראשונות. אשר לישראל, מדיווחי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מתברר כי שיעורי הנשירה הם נמוכים אך במעט. בדוח שפורסם ב-2015 מתברר כי כ-10% מן המורים החדשים עוזבים לאחר השנה הראשונה. שיעור העזיבה של מורים חדשים בתוך חמש שנים בכלל המערכת עמד על 24.8% בקרב מורים שנכנסו למערכת בשנת 2007 ו-27% בקרב מורים שנכנסו למערכת בשנת 2000 (למ"ס, 2015).

מערכות החינוך בעולם גבשו סוגים שונים של פתרונות במטרה לצמצם את שיעורי הנשירה, לחזק את רווחתם של מורים חדשים ולקדם את היכולות שלהם למלא בהצלחה את תפקידם. סוג אחד של פתרון הוא שילוב מערכות תמיכה בתהליך הכניסה להוראה. התמיכה מתבטאת בדרכים שונות, שאינן מוציאות זו את זו, כגון מורים קולטים בבתי הספר וסדנאות הנערכות על ידי המוסדות המכשירים (Hargreaves & Fullan, 2000). סוג שני של פתרון הוא הכנסת שינויים למערכת ההכשרה להוראה כדי שתכין באופן מועיל יותר את המורים למצבים האמתיים בהם יתנסו בבית הספר (Feiman-Nemser, 2001). אחת הדוגמאות לשינוי מסוג זה הוא יישום מודל חדש להכשרה להוראה בחלק מן המכללות לחינוך בישראל. אחד המרכיבים המרכזיים של מודל זה, המכונה "אקדמיה כיתה", הוא שילוב מוגבר של התנסות אמיתית בהוראה, משולבת בהדרכה אינטנסיבית, כחלק מן ההכשרה (Assadi & Murad, 2017). כיוון שלישי של פתרון מתמקד בשינוי אוכלוסיית היעד של פרחי ההוראה ומתבטא בגיוס מועמדים להוראה, שיש להם סיכוי פוטנציאלי רב יותר להסתגל למערכת ההוראה כבר מהשלב הראשונים. אחת האוכלוסיות הללו, שבהן מתמקד המחקר הנוכחי, היא אקדמאים בתחומים שונים, שהחליטו לבחור בהוראה כקריירה שנייה (להלן "משני קריירה").

הספרות המקצועית מתארת את הפרופיל של משני קריירה הפונים להוראה באופן הבא :
אנשים מעל גיל 25, שרכשו ניסיון חיים משמעותי הנובע מעיסוקים קודמים ומגידול ילדים, אשר
מאפשר להם להביא לקריירה השנייה נכסים כגון בגרות ומומחיות (Eifler & Potthoff, 1998).
ההנחה הניצבת בבסיס התקווה שמשני קריירה ישתלבו היטב בהוראה גורסת כי הם יוכלו ליישם
את ניסיון החיים ואת הידע והמיומנויות שרכשו בעיסוק הקודם, לתחום ההוראה. התפיסה
העצמית של משני קריירה עקבית עם הנחה זאת: הם תופסים את היכולות שלהם להעניק לילדים
פרספקטיבות חדשות, ליישם פדגוגיות חדשניות ולסייע לילדים ליישם את הידע הבית ספרי לעולם
האמיתי, כגבוהות יותר מהיכולות של מורים בקריירה הראשונה שלהם (Chambers, 2002). בנוסף,
נמצא שהמניעים של משני קריירה לבחירה בהוראה הם בעלי אופי אינטרינזי יותר מאשר מורים
שבחרו בהוראה כקריירה ראשונה (Williams & Forgasz, 2009), אולם, מחקרים שבדקו את
השתלבותם של משני קריירה בהוראה אינם תומכים באופן ברור בהנחה זו ומגלים מציאות
מורכבת יותר.

אשר למוטיבציה של משני קריירה לבחור בהוראה, הספרות המקצועית מראה שהמניעים
שלהם אינם שונים מאלה של האוכלוסייה המסורתית של פרחי הוראה – אנשים בראשית שנות
העשרים שלהם, אשר לומדים לראשונה לקראת תואר אקדמי ראשון ורכישת מקצוע. מחקרים
רבים מצביעים על שלושה סוגים של מניעים המסבירים את המשיכה של אנשים לבחור בהוראה
כמקצוע. הסוג האחד הוא אינטרינזי, ומאופיין ברצון לבצע פעילויות למען הסיפוק הטבוע בעצם
עשייתן. הסוג השני הוא אקסטרנינזי, והוא מאופיין ברצון לבצע פעולות כדי להשיג תוצאות
הנפרדות מהפעולות עצמן (Deci & Ryan, 2000) יש המוסיפים סוג שלישי, המכונה מניע
אלטרואיסטי, והוא מאופיין ברצון לבצע פעילות למען הזולת ולטובת החברה (Kyriacou &
Couthard, 2000). מחקרים על מורים ועל סטודנטים להוראה מראים שהמוטיבציה האינטרינזית,
המתבטאת, בין השאר, בסיפוק בעבודה עם ילדים ומימוש כישורים אישיים, וכן המוטיבציה
האלטרואיסטית, המתבטאת, בין השאר, בתחושת שליחות ובשאיפה לעזור לילדים, חזקה יותר
מהמוטיבציה האקסטרנינזית, המתבטאת, בין השאר, בשעות עבודה נוחות ותנאי עבודה. ממצאים
כאלה התקבלו במחקרים על פרחי הוראה בישראל (Ezer, Gilat & Sagee, 2010). המניעים
העיקריים עליהם מדווחים משני קריירה שייכים לסוג האינטרינזי ולסוג האלטרואיסטי, וכוללים
רצון לעבוד עם ילדים, שאיפה להשפיע על הדור הצעיר, תחושת שליחות ומחויבות לקהילה (Powers,
2001; Rest, Huling & Rainwater, 2002). גם במחקרים על סטודנטים להוראה בישראל אשר
בחרו בהוראה כקריירה שנייה נמצא שהמניע האקסטרנינזי משפיע על הבחירה הרבה פחות
מהמניעים האחרים. ונגר ואימנל-נוי (Wagner & Imanel-Noy, 2014) מצאו ש 74% מהמורים
ייחסו את בחירתם בהוראה כקריירה שנייה ל"מניעים פסיכולוגיים" כגון מימוש יכולות אישיות,
בעוד אשר רק 11% בחרו בהוראה מ"מניעים פרקטיים". במחקר אחר, המניע האלטרואיסטי נתפס
כמשפיע ביותר על הבחירה בהוראה, אחריו האינטרינזי והמניע האקסטרנינזי השפיע במידה
המועטה ביותר (Zuzovaky & Donitsa 2014).

אשר למידה שבה משני קריירה מצליחים לממש מניעים אלה, להביא לידי ביטוי את הנכסים
שרכשו בקריירה הקודמת ובניסיון החיים שלם ולהשתלב בעבודת ההוראה באופן מוצלח –
הממצאים אינם מספקים תמונה עקבית.

ישנן עדויות מחקריות התומכות בהנחה זאת. הנכסים שהביאו איתם המורים מהקריירה הקודמת שלהם סייעו בתחום ההוראה. כך, לדוגמא, מחקר שבחן את השפעת ההתנסויות המוקדמות של עשרה מורים עם הצלחה בקריירה הקודמת שלהם, מצא שהם דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה בפתרון בעיות של הוראה, בתכנון לימודים ובגישה שלהם להוראה (Chambers, 2002). מחקר נוסף שבחן סיפורים של ארבעה מורים משני קריירה גילה שהם עשו שימוש בתובנות שרכשו בעיסוק הקודם (Mayotte, 2003). התנסויות קודמות היוו גורם מדרבן למורים משני קריירה בהמשך הלימודים ובהתפתחות מקצועית בתחום החינוך (Weinmann-Lutz, Ammann, Soom, & Pfaffli, 2006) וסייעו להם גם במיומנויות של תקשורת בין אישית ובגילוי אמפתיה לתלמידים ולהורים (Freidus & Krasnow, 1991). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקר כמותי בו נמצא שמורים בקריירה שנייה דווחו על שביעות רצון גבוהה יותר מתפקידם מאשר מורים בקריירה ראשונה, כאשר אחד ההסברים שמציעים עורכי המחקר הוא תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר שצמחה מההתנסויות הקודמות (Troesch & Bauer, 2017). מצד שני, מחקרים מלמדים על הבעיות הכרוכות במעבר להוראה מקריירה אחרת. לדוגמא, מורים משני קריירה מדווחים על תסכול הנובע שלא העריכו באופן מציאותי את המחויבויות המצופות מהן (Freidus, 1994). כמו כן נמצא שהם אינם זוכים לתמיכה הדרושה להם מכיוון שהסביבה סבורה כי בשל גילם וניסיונם הם יוכלו להסתדר בעבודתם ללא תמיכה (Freidus & Krasnow, 1991). במחקר שהתבסס על ראיונות עומק עם מורים משני קריירה ועם מדריכים שלהם (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008) התברר שלא ניתן להתייחס אל כל קבוצת המורים ששינו קריירה כמקשה אחת וניתן לזהות בקרבם מספר פרופילים. מסקנת החוקרים היתה שרק פרופיל אחד מייצג "משני קריירה אמתיים" – כאלה שלא הייתה להם כל זיקה קודמת לחינוך. איכות ההשתלבות של המורים בבית הספר שונה בפרופילים השונים.

הפערים בין המחקרים יכולים להעיד על מורכבות התופעה של השתלבות בוגרי קריירה קודמת בעבודת ההוראה. סביר להניח שאיכות ההשתלבות היא תוצאה של מספר גורמים הפועלים בו זמנית, וכוללים מאפייני רקע של המורים, מיומנויות שרכשו בעבר והתנאים המספק להם בית הספר הקולט. הידע האמפירי שנאסף עד כה בנוגע למורים משני קריירה אינו רב. המחקרים הכמותיים מתייחסים בחלקם לשלב ההכשרה להוראה ומתמקדים בתפיסות המורים את המניעים לבחירה בהוראה ואת המסוגלות העצמית (Zuzovaky, & Donitsa-Schmidt, 2014) ובחלקם האחר הם מתמקדים בשביעות הרצון של המורים החדשים מהתפקיד ולקשר שלה עם מאפיינים אישיים של המורים, כגון מסוגלות עצמית (Troesch & Bauer, 2017). המחקרים האיכותניים מאירים את מאפייניה של אוכלוסיית המורים משני קריירה (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008). העבודה הנוכחית משלבת גישה כמותית עם גישה איכותנית לחקר כניסה להוראה של מורים משני קריירה. הגישה הכמותית בוחנת את מכלול הגורמים העשויים להיות קשורים בשביעות רצון מן העבודה – המאפיינים האישיים והמאפיינים המערכתיים. הגישה האיכותנית בוחנת את התהליכים המתרחשים בין ההכשרה להוראה להשתלבות בבית הספר בשנים הראשונות, במטרה לזהות את הגורמים המקדמים והגורמים המעכבים שביעות רצון של מורים חדשים מתפקידם.

מטרות המחקר

- א. לבחון את שיעור המורים משני הקריירה המשתלבים בעבודת ההוראה
- ב. לבחון את שביעות הרצון של מורים חדשים משני קריירה בהשוואה למורים חדשים בקריירה ראשונה
- ג. לבחון את הקשים ואת מקורות התמיכה של מורים חדשים משני קריירה בהשוואה למורים חדשים בקריירה ראשונה
- ד. לזהות את הגורמים המנבאים שביעות רצון מהתפקיד של מורים חדשים משני קריירה בהשוואה למורים חדשים בקריירה ראשונה
- ה. לזהות את הגורמים המקדמים ואת הגורמים המעכבים השתלבות מוצלחת בבית הספר של מורים חדשים משני קריירה

מתודולוגיה של המחקר הכמותי

משתתפים

משתתפי המחקר הם 81 בוגרים של תכנית ההסבה להוראה, המעניקה תואר שני (להלן מ-טיץ'), אשר סיימו את הלימודים במכללת לוינסקי לחינוך בין השנים 2013 – 2017. שאלוני המחקר נשלחו אל כל הבוגרים בשנים אלה והמשיבים מהווים 40% מכלל הבוגרים. על מנת להשוות את הממצאים של בוגרי המ-טיץ' לבוגרי התכנית הסדירה במכללה, שבה לומדים לקראת תואר ראשון (להלן סדירים), נלקחו נתונים מסקר בוגרים שנערך במכללת לוינסקי לחינוך בשנת תשע"ז כחלק מן הפעילות המחקרית השוטפת. משתתפי הסקר שהושוו לבוגרי המ-טיץ' הם 92 בוגרים סדירים שסיימו את הלימודים ארבע שנים לפני עריכת הסקר. לוח 1 מציג את המאפיינים סוציו-דמוגרפיים והמקצועיים של משתתפי המחקר בשתי הקבוצות.

לוח 1: מאפיינים סוציו-דמוגרפיים ומקצועיים של משתתפי המחקר

מ-טיץ' (N=81)	סדירים (N=92)		
78	95	נשים	מין
95	93	עברית	שפת אם
5	7	אחר	
74	70	חילוני	רמת דתיות
15	17	מסורתי	
11	9	דתי	
	4	חרדי	
26		שנת סטאז'	שלב בקריירה
21		שנה ראשונה אחרי הסטאז'	
17		שנה שנייה אחרי הסטאז'	
36		שנה שלישית ומעלה הסטאז'	
62	5	כן	עבודה כמורה לפני סיום הלימודים במכללה
4.73	3.19	ממוצע	ותק בהוראה
5.01	1.07	סטיית תקן	
39.50	31.30	ממוצע	גיל
6.95	3.76	סטיית תקן	

64	74	בית ספר	מסגרת ההוראה
24	22	שיעורים פרטיים	
9	4	אחר	
24	0	גן ילדים	
28	25	מעל 1000	
44	2	בית ספר יסודי	באיזה סוג בית ספר
24	51	חטי"ב	מלמדים?
8	47	חטי"ע	
94	91	ממלכתי	זרם חינוכי
0	6	ממ"ד	
6	3	אחר	
16	21	עד חצי	היקף משרה
65	58	משרה מלאה	
19	21	מעל משרה	
19	20	עד 250	מספר התלמידים בבית הספר
11	14	עד 500	
37	41	עד 1000	
36	22	עד 50	מספר המורים
33	46	עד 100	
31	32	מעל 100	

לוח 2: תחום התמחות בלימודים

סדירים	מ-טיץ'	
23	12	אנגלית
11	14	לשון
17	12	מדעים
	6	מקרא
30	42	מתמטיקה
19	14	ספרות

ניתן לאפיין את בוגרי תכנית ה-מ-טיץ' באופן הבא: מבחינה סוציו-דמוגרפית כ-80% נשים, הגיל הממוצע הוא 40, כמעט כולם דוברי עברית כשפת אם ו-75% מגדירים עצמם כחילוניים. מבחינה מקצועית, יותר ממחציתם התנסו בהוראה לפני תחילת הלימודים, כשלושה רבעים מלמדים בבתי ספר ציבוריים והשאר במסגרות פרטיות או אחרות, רובם הגדול מלמדים בזרם הממלכתי, כמחציתם בחטיבות ביניים ומחציתם בחטיבות עליונות. בערך 60% עובדים משרה מלאה, כ-20%

עובדים פחות ממשרה ו כ-20% עובדים יותר ממשרה. הם מלמדים בתחומי ההתמחות – אנגלית, לשון, מדעים, מקרא, מתמטיקה וספרות.

כלים

שאלון למורים החדשים

הנתונים הכמותיים נאספו באמצעות שאלון שהורכב לצורך המחקר וחלקם ממנו התבססו על שאלונים קודמים שבדקו היבטים של כניסה להוראה של מורים חדשים. השאלון מורכב מהחלקים הבאים:

א. מאפיינים אישיים של המשיבים, הכוללים מאפיינים סוציו-דמוגרפיים כגון מין, גיל ורמת דתיות ומאפיינים מקצועיים כגון תחום הוראה, ניסיון קודם בהוראה וסוג בית הספר שבו הם מלמדים.

ב. היבטים מוטיבציוניים בהוראה: חלק זה בוחן תפיסות של מורים בנוגע למוטיבציה להוראה והוא התבסס על שאלון שפותח עבור סטודנטים להוראה (Ezer, Gilat, & Sagee, 2010). הוא כולל חמש שאלות: שתי שאלות על שביעות רצון מהבחירה בהוראה, שאלה אחת על שביעות רצון מהעבודה, שאלה אחת על כוונה להתמיד בהוראה ושאלה אחת על מסוגלות עצמית. בכל ההיגדים סולם של 6 דרגות הנע מ 1 (איני מסכים כלל) ל 6 (מסכים מאד). בשאלה על מסוגלות עצמית הייתה שונות נמוכה מאד ולכן הוא לא נכלל בחישוב המהימנות. מקדם המהימנות של ארבע השאלות האחרות היה גבוה 0.88 ולפיכך נבנה מדד של שביעות רצון מהתפקיד, על ידי ממוצע התשובות לארבע השאלות.

ג. מקורות של קושי: חלק זה מודד את תפיסות המורים החדשים לגבי רמת הקושי שלהם בנושאים שונים הקשורים בעבודתם. חלק זה מתבסס על שאלון שבדק מקורות קושי של מורים חדשים בישראל (רגב ושגיא, 2002). השאלון כולל רשימה של מקורות אפשריים של קשיים, כגון "תכנון שיעור" "קשר עם הורים" "כיתות מאוכלסות" והם מתבקשים להעריך את מידת הקושי של כל מקור, על סולם של 6 דרגות כאשר 1 מציין קושי מועט ביותר ו 6 מציין קושי רב ביותר. מהימנות השאלון כולו היא גבוהה – 0.81. כדי לזהות אשכולות של קשיים נערך ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונלית. התקבלו 4 גורמים, המסבירים יחד 62% מהשונות. הקריטריונים להכללתו של היגד בגורם מסוים הם טעינות גבוהה מ 0.50 באותו גורם, ונמוכה מ 0.20 בגורמים האחרים. להלן הגורמים שהתקבלו:

1. קשיים בהוראה: תכנון שיעור, מיומנויות הוראה וידע פדגוגי (מסביר 18% מהשונות)
2. קשר עם אוכלוסיות מיוחדות: תלמידים אלימים, אוכלוסיות רב-תרבותיות, קשר עם הורים (מסביר 15% מהשונות)
3. תחושת השתייכות לבית הספר: קשר עם מורים עמיתים, קשר עם מנהל, תחושת בדידות (מסביר 15% מהשונות)
4. תחושת עומס: עומס עבודה, כיתות מאוכלסות, פעילויות לא מתוגמלות (מסביר 14% מהשונות)

חושבו מדדים לכל אחד מארבעת סוגי הקושי ולשאלון כולו, על ידי ממוצע התשובות לקשיים הכלולים בכל אשכול / בשאלון כולו.

ד. מקורות תמיכה. מטרתו של חלק זה היא למדוד את תפישת התמיכה שהמורה החדש מרגיש בעבודתו. השאלון מורכב מרשימה של מקורות אפשריים לתמיכה בבית הספר (מנהל, מורים עמיתים), במכללה (מדריך פדגוגי) ומחוץ לבית הספר (משפחה, חברים). המשיבים מתבקשים לסמן לגבי כל מקור, אחת משלוש אפשרויות: המקור נותן לו תמיכה בכניסה להוראה, המקור מקשה על הכניסה להוראה, המקור אינו משפיע על הכניסה להוראה. חושבו שני מדדים: 1. אחוז המקורות מהם המורה החדש מקבל תמיכה מתוך כל המקורות ב. הפער בין מקורות תומכים לבין מקורות מקשים, מתוך כלל המקורות. ה. שתי שאלות פתוחות: 1. אילו עצות (טיפים) היית נותן למורה חדש? 2. מה היית מציע לבית הספר לעשות כדי לקלוט מורה חדש באופן מיטבי? הנוסח המלא של השאלון מוצג בנספח א.

א. מתודולוגיה של המחקר האיכותני

הנתונים האיכותניים נאספו משני מקורות: ראיונות אישיים ומסמכים - תוצרי למידה.

ראיונות

נערכו ראיונות עם מנהלת אחת, רכזת מקצוע אחת, ארבע מורות חונכות ושניים עשר מורים מבוגרי ה-מ-טיץ' בתחומי דעת שונים ברמת שונות של וותק בהוראה. מטרת הראיונות הייתה ללמוד על תפיסות המרואיינים והחוויות האישיות שלהם בנוגע להיבטים השונים של תהליך הכניסה להוראה. המדריך לראיון מוצג בנספח ב. הראיונות תומללו ונותחו באמצעות ניתוח תוכן מונחה נתונים, שמטרתו הייתה לאתר קטגוריות תוכן כלליות שיאירו את תפיסות המרואיינים לגבי הכניסה להוראה. הניתוח נערך על ידי צוות המחקר, הכולל חמישה מרצים בעלי ניסיון ומומחיות בהכשרת מורים ובכניסה להוראה.

מסמכים - תוצרי למידה

נאספו תוצרי למידה מ-119 מורים חדשים בוגרי תוכנית ה-מ-טיץ'. אשר השתתפו בסדנת סטאז' מקוונת. במהלך שלוש שנים: תשעה, תשעו, תשעז. כל בוגר בשנת ההוראה הראשונה התבקש לכתוב באופן אישי באמצעות טופס בגוגל דוקס את נקודת מבטו האישית על ארבעת המרכיבים של מודל SWOT. המודל בוחן אסטרטגיות של ארגונים תוך התייחסות לארבע ממדים: חוזקות (Strengths) חולשות (Weaknesses), הזדמנויות (Opportunities) וסיכונים, איומים (Threats). בתחום החינוך ובהשכלה הגבוהה נעשו מספר מחקרים שישמו את הניתוח לאור מודל SWOT. (כהן, 2013; צייכנר, ברט וטייטלבאום, 2010; Sabbaghi & Zahav & Hazzan, 2017; Vaidyanathan, 2004).

החומר נאסף ע"י המנחה בסדנה (אחת החוקרות במחקר זה). הממצאים נאספו במשך שלוש שנים (שנות לימוד תשעה-תשעז) במסגרת "סדנת לוי התמחות" מקוונת, בלמידה מרחוק. המתמחים נחשפו למודל ולדוגמאות ליישמו. החומר נאסף כחלק מלימוד בסדנה ולא לצורך המחקר. הפעילות ניתנה בחודש מאי לפני הערכה מסכמת של מנהל בית הספר.

כלים

ניתוח הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות טופס גוגל דוקס. הם נקראו מספר פעמים על ידי שני שופטים חיצוניים וחולקו ל'יחידות ניתוח' חוזרות שהוגדרו כקטגוריות. קטגוריות העל נקבעו בהתאם לארבע קטגוריות המודל – חוזקות, חולשות, סיכונים ואיומים. נוספה קטגורית-על חדשה שעלתה תוך כדי ניתוח הממצאים (ראו בהמשך). מאגר הנתונים בכל אחד מארבעת הממדים נותח בדרך של ניתוח תוכן תימטי, כדי לאפשר זיהוי דפוסים באמצעות קריאות חוזרות ונשנות ובאמצעות בדיקה זהירה של התייעוד ניונדרף (Neuendorf, 2002). הנתונים עברו ניתוח תוכן קטגוריאל וכן ניתוח תוכן פרשני הוליסטי. ניתוח זה הוביל לקביעת קטגוריות משנה ותת קטגוריות. בהמשך, נערכה השוואה בין הימצאותן של יחידות חוזרות (קטגוריות) ייחודיות אצל המשתתפים השונים במטרת לאפיין מאפייני קטגוריות העל (Yin, 2008).

השיטה האיכותנית אפשרה לענות על שאלות המחקר מנקודת מבטם של משתתפי המחקר הפועלים בשדה המחקר (שקדי, 2003).

קטגוריות העל, קטגוריות המשנה ותת הקטגוריות מוצגים בלוח 2.

הבטחת זכויות המשתתפים

השימוש בנתונים שנאספו נעשה בתום הסדנה ולאחר מתן הציון לבוגרים תוך הבטחת זכויות המשתתפים, שמירה על חיסיון וקבלת הסכמה מדעת.

ממצאים של המחקר הכמותי

השתלבות בעבודה בהוראה

לוח 3: התפלגות בוגרים על פי השתלבות בעבודת ההוראה

מ-טיץ'	השתלבות בהוראה
91	אני עובד בהוראה מסיום הלימודים ועד היום
6	אני עובד בהוראה חלק מהזמן מאז סיום הלימודים
3	לא עבדתי כלל בהוראה
100	סך הכול

כפי שניתן לראות בלוח 3, שיעור גבוה מאד של בוגרי תכנית ה מ-טיץ' שהשיבו לשאלון, השתלבו בהוראה. רק 3% מהם לא עבדו כלל בהוראה מסיום הלימודים. גם בקרב הבוגרים הסדירים שיעור ההשתלבות בהוראה הוא גבוה – אם כי נמוך במקצת מאשר בקרב בוגרי ה מ-טיץ' – 87% דווחו בסקר הבוגרים שהם עובדים או עבדו בהוראה.

עוד עולה מן המחקר, כי שליש מבוגרי ה מ-טיץ' - לעומת 27% מהבוגרים הסדירים – החליפו בית ספר מאז תחילת עבודתם. בניתוח ההסברים הפתוחים התברר כי רובם מעידים על החלפת בית ספר עקב חוסר התאמה:

”שילוב של מצב מעורפל לגבי היקף המשרה הפנויה ושל חוסר נוחות שלי מהאופן בו מתנהל בית הספר וצורת ההוראה בו”.

מעטים החליפו בית ספר עקב רצון בשינוי הרכב משרה או שכבת גיל:

”מיעוט שעות בתיכון הראשון, לא רציתי להמשיך בחטיבה אלא לחזור לתיכון”

או עקב נסיבות חיצוניות כגון מעבר דירה או סגירת בית ספר:

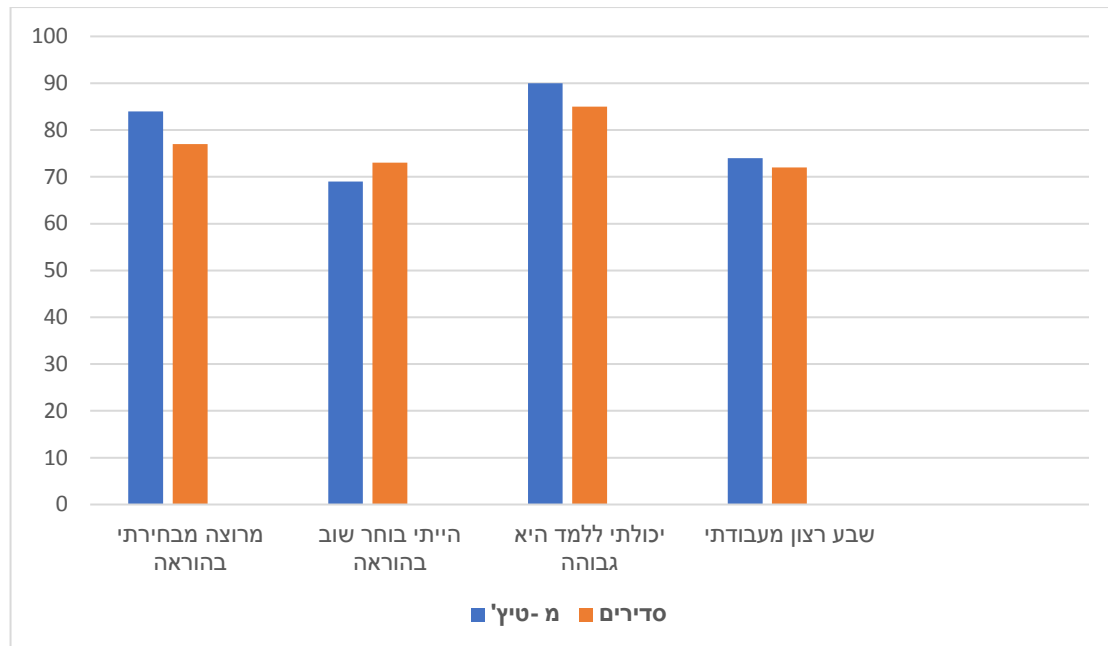
”בית הספר הראשון בו לימדתי שנתיים, נסגר. עברתי לבית ספר אחר ובו אני מלמדת חמש שנים”.

היבטים מוטיבציוניים של העיסוק בהוראה

חושבו שני מדדים סטטיסטיים לתיאור הממצאים שהתקבלו בכל אחד מן ההיגדים: א. ממוצע התשובות (בסולם של 6 דרגות) ב. אחוז המסכימים לנאמר בהיגד, שחושב על ידי אחוז המשיבים שמנו 4 עד 6 בסולם של 6 דרגות. לוח 4 ותרשים 1 מציגים את הממצאים שהתקבלו בכל היגד ובמדד הכללי, המחושב על ידי ממוצע כל ההיגדים.

לוח 4: היבטים מוטיבציוניים של העיסוק בהוראה

היגד	% מסכימים		ממוצע		סטיית תקן	
	מ-	סדירים	מ-	סדירים	מ-	סדירים
	טיף'	טיף'	טיף'	טיף'	טיף'	טיף'
אני מרוצה מבחירתי במקצוע ההוראה	84	77	4.77	4.53	1.24	1.26
אילו הייתי מתחיל את לימודי מחדש הייתי בוחר בהוראה	69	73	4.13	4.45	1.51	1.65
אני מעריך את יכולתי ללמד כגבוהה	90	85	5.04	5.00	1.06	1.13
אני שבע רצון באופן כללי מעבודתי בהוראה כיום	74	72	4.38	4.42	1.32	1.52
אני מתכוון להמשיך בעבודת ההוראה עוד זמן רב	74	לא נבדק	4.56	לא נבדק	1.35	לא נבדק
מדד כללי של היבטים מוטיבציוניים			4.59	4.59	1.09	1.26



תרשים 1: היבטים מוטיבציוניים של העיסוק בהוראה

השוואה בין בוגרי ה מ-טיץ' לבוגרי התכנית לסדירים, באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים, גילתה שאין הבדלים מובהקים סטטיסטית אף באחד מבין ההיגדים, וכן בממד הכללי של היבטים מוטיבציוניים.

הממצאים מצביעים על כך שרוב המשיבים מדווחים על שביעות רצון גבוהה מהבחירה בהוראה, אולם אחוז נמוך יותר (בקרב בוגרי ה מ-טיץ') מדווח על בחירה בהוראה במצב היפותטי של התחלת הלימודים מחדש: בערך שליש מן הבוגרים מצהירים שלא היו בוחרים בהוראה אם היו מתחילים את לימודיהם מחדש. תחושת המסוגלות העצמית היא גבוהה מאד – הממוצע הוא בסביבת 5 (מתוך 6) בשתי הקבוצות.

אשר לשביעות רצון מהעבודה הנוכחית ולכוונה להתמיד בהוראה, הנתונים מגלים שכשלושה רבעים מן הבוגרים מרוצים מעבודת ההוראה כיום וזה גם אחוז המדווחים על כוונה להתמיד בהוראה.

בשאלות דומות שהופנו אל מורים ותיקים יותר (סקר סטודנטים לתואר שני במכללת לוינסקי לחינוך) נמצאה רמה גבוהה יותר של מוטיבציה: הממוצע של שביעות הרצון מן הבחירה בהוראה הוא 5.03 (לעומת 4.8 ו 4.5 אצל בוגרי מ-טיץ' וסדירים במחקר הנוכחי, בהתאמה) והממוצע של השאלה בדבר הכוונה לבחור בהוראה מחדש היה 4.56 (לעומת 4.1 במחקר הנוכחי). מתברר, אם כך, שהמוטיבציה להוראה והכוונה להמשיך בעבודת ההוראה הן נמוכות יותר אצל משתתפי המחקר הנמצאים בשלב הכניסה להוראה מאשר אצל מורים ותיקים.

לסיכום: תחושת המסוגלות העצמית של בוגרי ה מ-טיץ' היא גבוהה מאד (90%), שביעות הרצון מהבחירה להוראה היא בינונית-גבוהה (כ 70% מדווחים שהיו בוחרים שוב בהוראה), שביעות הרצון מהעבודה בהוראה והכוונה להתמיד בה היא ברמה בינונית גבוהה - כ 75% בשני המדדים. שביעות הרצון מהבחירה להוראה של המורים החדשים נמוכה יותר מזו של מורים ותיקים בקרב הבוגרים.

קשיים בהוראה ובסביבת בית הספר

חושבו שני מדדים סטטיסטיים לתיאור הממצאים שהתקבלו בנוגע לתפישת הקשיים של המורים החדשים: א. ממוצע רמת הקושי בכל היגד (בסולם של 6 דרגות) ב. אחוז המדווחים על קושי ברמה גבוהה, כלומר אחוז המסמנים 4 עד 6 בסולם של 6 דרגות. לוח 5 מציג את הממצאים שהתקבלו בכל היגד.

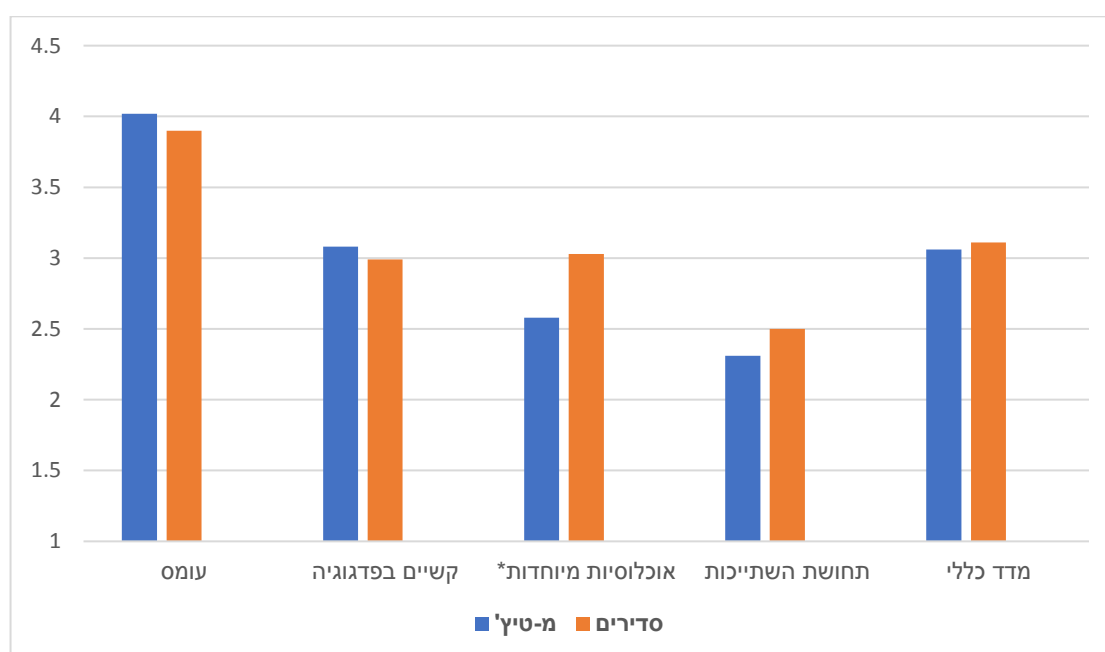
לוח 5: תפיסת רמת הקושי בנושאים שונים בקרב בוגרי ה-מ-טיץ' והתכנית לסדירים

מובהקות	סדירים		מ-טיץ'		
	ממוצע	%	ממוצע	%	
	מסכימים		מסכימים		
לא מובהק	4.47	71	4.696	84	עומס עבודה
לא מובהק	4.32	65	4.468	78	משמעת וניהול כיתה
לא מובהק			3.810	56	פעילויות לא מתוגמלות המוטלות עליך
לא מובהק	3.31	50	3.544	52	כיתות מאוכלסות
לא מובהק	2.80	30	3.077	40	תכנון שיעור
לא מובהק	3.12	29	3.051	34	מיומנויות הוראה וידע פדגוגי
0.01	3.20	40	2.595	30	אלימות של תלמידים
0.001	3.71	48	2.835	27	יחסים עם הורים
לא מובהק	2.74	29	2.481	27	יחסים עם המנהל
0.01	2.98	32	2.390	22	ארגון פעילויות כיתתיות (טקסים, טיולים)
לא מובהק	2.31	17	2.177	22	בדידות
לא מובהק	2.38	27	2.316	19	טיפול בתלמידים על רקע של ריבוי תרבותיות
לא מובהק	2.63	25	2.278	18	יחסים עם מורים עמיתים

לוח 5 מראה ששני הקשיים העיקריים עליהם מדווחים הבוגרים הם עומס עבודה ומשמעת וניהול כיתה. שני הנושאים האלה נתפסים כקשים ביותר גם על ידי בוגרי ה-מ-טיץ' וגם על ידי הבוגרים הסדירים, בפרט ניכר לפני כל הנושאים האחרים. ההשוואה בין שתי הקבוצות לגבי כל אחד מן הקשיים מראה שלושה נושאים בהם בוגרי ה-מ-טיץ' מדווחים על רמה נמוכה יותר של קושי מאשר בוגרי התכנית הסדירות: אלימות של תלמידים, יחסים עם הורים וארגון פעילויות כיתתיות. בנוסף, חושבו חמישה מדדים של סוגי קשיים – ארבעה סוגים שנמצאו בניחות הגורמים ומדד כללי של כל הקשיים שהוצגו בשאלון. לוח מספר 5 מציג את הממצאים שהתקבלו לגבי כל היגד בנפרד. לוח מספר 6 ותרשים מספר 2 מציגים את הממצאים שהתקבלו לגבי המדדים של סוגי קשיים והמדד הכללי.

לוח 6: השוואה בין בוגרי מ-טיץ לבוגרים סדירים על סוגי קשיים

מובהקות	סדירים		מ-טיץ'		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
לא מובהק	1.43	3.90	1.32	4.02	עומס בעבודה
לא מובהק	1.16	2.50	1.22	2.31	תחושת השתייכות לבית הספר
0.001	1.19	3.03	1.14	2.58	אוכלוסיות מיוחדות
לא מובהק	1.30	2.99	1.39	3.08	קשיים בפדגוגיה
לא מובהק	0.92	3.11	0.84	3.06	מדד כלל של קשיים



תרשים 2: השוואה בין בוגרי מ-טיץ לבוגרים סדירים (תואר ראשון) על סוגי קשיים *באוכלוסיות מיוחדות הכוונה לתלמידים מאתגרים והורים

הראיונות עם בוגרי תכנית ה מ-טיץ מאפשרים לשרטט תמונה מפורטת יותר של הקשיים איתם הם התמודדו בשלב הכניסה להוראה. הקושי הבולט ביותר, שעלה בדבריהם של רוב המרואיינים ותואר באופן מפורט הוא תחושת העומס. מעניין לציין כי המקור העיקרי של העומס לא היה במרכיב ההוראה עצמה או ניהול הכיתה, אלא בפער בין התסריט שעצבו בדמיונם לגבי הכניסה לתפקיד של מורה חדש לבין המציאות שפגשו בבית הספר מיד עם כניסתם להוראה. הפער הזה התבטא בגבולות התפקיד (שהורחבו מעבר להוראה), ביכולתם למלא את התפקיד הפדגוגי בתנאים אופטימליים (כגון זמן מספיק להכנת שיעור), במאפיינים של סביבת הלמידה (מסורתית ולא חדשנית) ועוד. ניתן לתאר את הקושי כפער בין הציפיות ליהנות מהפריבילגיה של מורים חדשים להיכנס לעבודה בתהליך מתון והדרגתי תוך כדי למידה, לבין המציאות שכפתה עליהם למלא תפקידים קשים, דבר שפגע ביכולתם למלא בהצלחה את המחויבויות הראשוניות של הוראה.

המקור העיקרי למתח שבין הרצוי למצוי היה תפקידים נוספים שהוטלו על המורים החדשים, ובעיקר חינוך כיתה. רוב המרואיינים סיפרו שלא היו מעוניינים להיות מחנכי כיתות, אך בגלל הסטטוס שלהם כמורים חדשים, לא הרגישו חופשיים לסרב למנהל וכך מצאו את עצמם מתמודדים עם מטלה מרכזית ושואבת משאבים, שלא ציפו לה והטילה עליהם עומס מעשי ורגשי נוסף.

"המערכת שמכירה את הדברים לא שמה לי תמרוך חד משמעי ומובהק של: את סטז'רית, את רק מתחילה, את עוד לא יודעת את רזי העבודה. את עוד לא מתמצאת אפילו. צריך להתחיל ב"איזי" אנחנו רוצים לשמור אותך, לא כל שכן הם גם לא שמו לי את התמרוך הזה, וגם הציעו לי חינוך כיתה. להגיד לך שידעתי לאן אני נכנסת – לא! כן אמרו לי שזאת שנה קשה ושיהיה קשה וכן אמרתי שאני רוצה, אבל עצם זה שהציעו לי את זה, זה כבר פסול. פסול. פסול. פסול. כשאני לפני יותר מחודש א.. אמרתי להם שאני לא מצליחה לנשום ובין היתר אני רוצה להוריד שתי כיתות, בין היתר שאלתי על אופציה להוריד את החינוך כי זה תחום כמו עוד מקצוע, וזה דורש ממני המון משאבים, א.. אז נאמר לי שזה בעייתי [...] ואני חושבת שזה תפקיד המערכת לא לעשות דבר כזה לסטז'ר, לא לעשות את זה, כי זה פשוט יעלים אנשים מהמערכת. זו דעתי לתת את זה [חינוך כיתה] לסטז'ר בשנה ראשונה פוגע ברמת המקצועיות שלו בתחום הדעת. פוגע. גם אם אתה לוקח פחות ממה שאני לקחתי. על אחת כמה וכמה אם אתה מקבל כל כך הרבה כיתות כמו שאני קיבלתי"

דוגמא לפער בין הרצוי לבין המצוי בתחום הפדגוגי מתוארת בציטוט הבא:

"אתה מוצא את עצמך בתור מורה צעיר עובד עד אחת עשרה שנים עשרה בלילה, ואתה לא עובד על מערכי שיעור, אתה סוגר את הפינות שאתה צריך, על כל מיני ישיבות, על כל מיני כתבות לקרוא, על כל מיני א.. טפסים למלא, אז אין לך זמן להכין מערכי שיעור. אני מוצאת את עצמי מאלתרת וזה לא בדיוק מה שתיכננתי. מאלתרת. לפעמים אני יכולה להגיע ולא לדעת את ה.. את מה אני הולכת ללמד בכלל ואיכשהו לזרום עם התלמידים, וזה מבאס כי זה לא ככה צריך להיות וגם לא ככה כשעשיתי שיעור צפייה. ישבתי על מערך שיעור מספר ימים, בדקתי אותו מכמה כיוונים, הצגתי אותו, רציתי לראות, זה לא אותו דבר, בקיצור גם מה שאתה לומד בהתנסות ואומרים לך תעשה ככה ותעשה ככה בפועל נורא קשה לך ליישם את זה, אלא אם כן אתה רוצה לעבוד חצי משרה, ואז בחצי השני כשאתה בבית לעבוד על הדברים האלה"

תחושת התמיכה של הבוגרים

כדי ללמוד על תחושת הבוגרים בנוגע לתמיכה שהם קבלו ממקורות שונים בסביבתם הבית ספרית והטבעית, הוצגה להם רשימה של מקורות והם התבקשו לציין לגבי כל אחד מהם, האם הוא עזר להם להשתלב בבית הספר, הפריע להשתלב או לא השפיע על ההשתלבות. התפלגות התשובות מוצגת בלוח 7.

לוח 7: התפלגות תשובות לשאלה בדבר תמיכה או הפרעה ממקורות בסביבת המורים בוגרי המ-
טיץ' והסדירים (באחוזים)

המקור	מ-טיץ'				סדירים			
	תמך	לא	בלם	סך	תמך	לא	בלם	סך
	השפיע				השפיע			
	הכול	הכול	הכול	הכול	הכול	הכול	הכול	הכול
1 מורים עמיתים	84	14	2	100	93	5	2	100
2 משפחה וחברים	82	14	4	100	81	14	5	100
3 המורה החונך	71	25	4	100	75	17	8	100
4 מנהל בית הספר	68	22	9	100	74	20	6	100
5 סטודנטים עמיתים	57	43	0	100	46	51	3	100
6 תלמידים	49	35	15	100	55	27	18	100
7 איש סגל מהמכללה	32	65	3	100	42	55	3	100
8 הורים של תלמידים	30	59	11	100	32	47	21	100
9 סדנת הסטאז'	30	67	3	100	41	38	21	100

לוח 7 מראה הבדלים גדולים במידת התמיכה הנתפסת, בין המקורות השונים. שני המקורות המעניקים את התמיכה הרבה ביותר למורים החדשים הם המורים העמיתים והמשפחה וחברים. יותר מ-80% מהמשיבים דיווחו על קבלת סיוע מגורמים אלה. הרמה השנייה של תמיכה כוללת את המורה החונך ומנהל בית הספר – כ-70% מרגישים שהם מקבלים מהם תמיכה. כמחצית המשיבים מרגישים תמיכה מסטודנטים עמיתים ומתלמידים. הגורמים האחרים – איש סגל מהמכללה, הורים של התלמידים, סדנת סטאז' - נתפסים כתומכים במידה מועטה בלבד. אשר לגורמים הבלמים – אחוז נמוך של המורים החדשים מדווח על יחס בולם מצד הגורמים הסביבתיים השונים. שני הגורמים הנתפסים כמקשים יותר מאחרים הם התלמידים וההורים שלהם (אם כי אחוז המורים שדיווחו על יחס מפריע משני הגורמים האלה הוא פחות מ-20%).

בראיונות האישיים עלתה הסכמה גורפת בדבר חשיבותה העצומה של התמיכה, אשר עונה על צורך בסיסי של מורים חדשים, כפי שניסחה אחת המרואיינות:

"מורים חדשים אוהבים לפרוק הרבה אז בעיקר להקשיב ולשאול. ואיך הולך בכיתה, ולפעמים הם ממש מתלהבים ורוצים לספר על משהו שעשו בכיתה. הפיתוח הפדגוגי שלהם, באמת להקשיב ולחזק".

הראיונות חשפו שוני בין בתי הספר לגבי התמיכה במורים החדשים, הן החלק הממוסד שלה והן תרבות התמיכה. אחת המרואיינות תיארה בפליאה את מעטפת התמיכה שזכתה לה:

"זה צוות פשוט מדהים. הם אלה שקלטו אותי. מהרכות המדהימה שליוותה והרגשתי שבכל בעיה אני יכולה לפנות אליה ולהיעזר ולקבל עצות, ובאמת עד אחרון המורים, כל מורה הרגשתי שאני יכולה לבוא בלי פוזה שאני יודעת, את יודעת, לפעמים מורה חדש צריך להוכיח את עצמו ואז הוא חושש לשאול ולהראות שהוא לא יודע, ויש שם ממש תחושה שאתה יכול לשאול הכל, להגיד הכל, לקבל עזרה בכל רגע. זה מאד מיוחד. שמעתי הרבה מחברים בתי ספר יותר גדולים כל מיני מאבקי כוחות ומזלזלים במורים הצעירים, הם בשולחן נפרד, כל מיני דברים מזעזעים, דברים קשים, אצלנו זה פשוט הפוך, באמת. רק לחבק אותך ולעזור לך להיקלט, לעזור לך להתמודד, כי זה קשה, גם למורים הוותיקים זה קשה. אז זה מאד מחבקים את הצעירים".

לעומתה, מרואיינת אחרת מתארת את החסך בתמיכה לאורך השנה :

"לא היה ליווי לאורך השנה. ואני חייבת להגיד שהיו מקומות שזה כן היה חסר לי. כאילו אני מצאתי את הפתרונות שלי, אבל א... לא היתה תמיכה. היתה תחושה שאין תמיכה. היית צריך להחליט מתי, מתי אתה שואל, מתי אתה לא שואל"

במטרה לענות באופן מלא יותר על הצורך בתמיכה, נוסדו מנגנונים בלתי פורמליים על ידי המורים החדשים עצמם :

"היינו שלוש בנות מאותה התמחות במ-טיץ' שיצרנו קבוצה כזאת שבעיקר שיתפנו והתלבטנו והעברנו חומרים אחת לשנייה וזה בעיקר מה שהקל עלי את הקליטה"; "היינו קבוצה די גדולה של מורים חדשים באותה שנה, קבוצת תמיכה בבית הספר עם אחת היועצות. זה לא קרה מעולם"; "הליווי היה בעיקר בתמיכה שלנו אחד כלפי השני, של הסטודנטים. היו הרבה פורומים וגם בינינו יש לנו עד היום את הקבוצה שאנחנו פעילים בינינו".

ניבוי שביעות רצון מהתפקיד על ידי מאפיינים אישיים ומקצועיים

נבדקו הקשרים בין שביעות הרצון מהתפקיד של המורים החדשים לבין המשתנים הבאים :

- א. מאפיינים אישיים של המורים – מין וגיל, ותק בהוראה
- ב. מאפיינים מערכתיים – גודל בית הספר, שלב חינוכי (חטי"ב / חטי"ע)
- ג. תפיסת הקשיים בעבודה
- ד. תפיסת התמיכה והבלימה

הקשרים עם גיל וותק בעבודה, תפיסת הקשיים, תפיסת התמיכה ותפיסת הבלימה - נבדקו באמצעות מתאמי פירסון, הקשרים עם מגדר, שלב חינוכי נבדקו באמצעות מבחני T והקשרים עם גודל בית הספר נבדקו באמצעות ניתוח שונות חד כיווני. לוח 8 מרכז את הממצאים שהתקבלו בנייתוחים אלה.

לוח 8 : ריכוז ממצאים לגבי הקשר בין שביעות רצון מהעבודה לבין מנבאים אישיים ומקצועיים

המנבא	תיאור הממצא	התוצאה הסטטיסטית
מגדר	אין קשר	
גיל	קשר שלילי חלש	$r = - 0.17 *$
ותק בהוראה	קשר חיובי חלש	$r = 0.17 *$
גודל בית ספר	אין קשר	
שלב חינוכי	אין קשר	
קושי בהוראה	אין קשר	
קושי בקשר עם בית הספר	קשר שלילי בינוני	$r = - 0.31 *$
תחושת עומס	אין קשר	
קושי עם אוכלוסיות מיוחדות	אין קשר	
תפיסת התמיכה	קשר חיובי בינוני	$r = 0.45 *$
תפיסת הבלימה	קשר שלילי בינוני	$r = - 0.37 *$

הממצאים שהתקבלו מראים את התופעות הבאות :
שביעות הרצון מהתפקיד בקרב בוגרים משני קריירה אינה שונה בין נשים לגברים.

שביעות הרצון יורדת עם הגיל, אם כי הקשר הוא חלש מאד.
 שביעות הרצון עולה עם הוותק בהוראה, אם כי הקשר הוא חלש מאד.
 שביעות הרצון אינה שונה בבתי ספר קטנים או גדולים ואינה שונה בין חטיבות ביניים לחטיבות עליונות.

נמצא קשר מובהק עם קשיים בתחושת ההשתייכות לבית הספר – ככל שהבוגרים מעריכים את הקושי להרגיש שייכות לבית הספר כגבוה יותר כך הם פחות שבעי רצון מהעבודה. לא נמצאו קשרים בין שביעות הרצון מהעבודה לבין הקושי בהוראה, תחושת העומס והקושי להתמודד עם תלמידים מאתגרים והורים. שני ההיבטים של התמיכה, החיובי והשלילי, נמצאו קשורים באופן מובהק לשביעות הרצון – תחושה של תמיכה רבה יותר מגורמים בסביבה מעלה את שביעות הרצון ותחושה של בלימה – מורידה אותה.

במטרה לבחון את הניבוי של שביעות רצון מהעבודה על פי כל המנבאים ולזהות את התרומה של כל אחד מהם לניבוי שביעות הרצון נערך ניתוח רגרסיה. אצל בוגרי ה מ-טיץ' נמצא מתאם מרבה $R = 0.63$ בין כל המנבאים לבין שביעות רצון מהעבודה. אצל בוגרי התכנית לסדירים (תואר ראשון) נמצא מתאם מרבה $R = 0.46$ בין כל המנבאים לבין שביעות רצון מהעבודה. לוח 9 מציג את רמת המובהקות ואת התרומה של כל אחד מן המנבאים.

לוח 9: רגרסיה מרובה לניבוי שביעות הרצון מהעבודה

המנבא		מ-טיץ'		סדירים	
		p	β	p	β
גורמים תומכים		.001	.43	.07	.23
ותק בהוראה		.01	.34	ל.מ	.07
קשיים בקשר		.06	-.22	ל.מ	.04
גיל		.07	-.21	ל.מ	.05
קושי בהוראה		ל.מ	-.05	ל.מ	-.06
קושי בעומס		ל.מ	-.16	.01	-.44
קושי באוכלוסיות מיוחדות		ל.מ	.11	ל.מ	.14
מגדר		ל.מ	-.06	ל.מ	.19

הלוח מראה על דפוסים שונים של ניבוי שביעות הרצון, בקרב בוגרי ה מ-טיץ' לעומת בוגרי התכנית הרגילה. אצל בוגרי ה מ-טיץ', נמצאו שני משתנים התורמים באופן מובהק לניבוי שביעות הרצון – תחושת התמיכה מהסביבה, שהיא המנבא החזק ביותר, והוותק בהוראה. שביעות הרצון מן העבודה עולה עם העלייה בתחושת התמיכה ועם העלייה בוותק בהוראה. שני משתנים נוספים תורמים ברמה המתקרבת למובהקות לניבוי שביעות הרצון: קשיים בקשר עם הסביבה וגיל המורה. בשני המקרים הקשר הוא שלילי, כלומר ככל שתחושת השתייכות לסביבת בית הספר נמוכה יותר וככל שגיל המורה גבוה יותר, כך שביעות הרצון נמוכה יותר. אשר לבוגרים הסדירים, המשתנה התורם במידה הרבה ביותר לניבוי שביעות הרצון הוא תחושת העומס – ככל שהיא גבוהה יותר, יורדת שביעות הרצון. כמו כן, התרומה של תחושת התמיכה לניבוי שביעות הרצון מתקרבת

למובהקות. המשתנים שאינם תורמים באופן מובהק לניבוי שביעות הרצון מן ההוראה: מגדר, קשיים בפדגוגיה וקשיים עם תלמידים מאתגרים והורים.

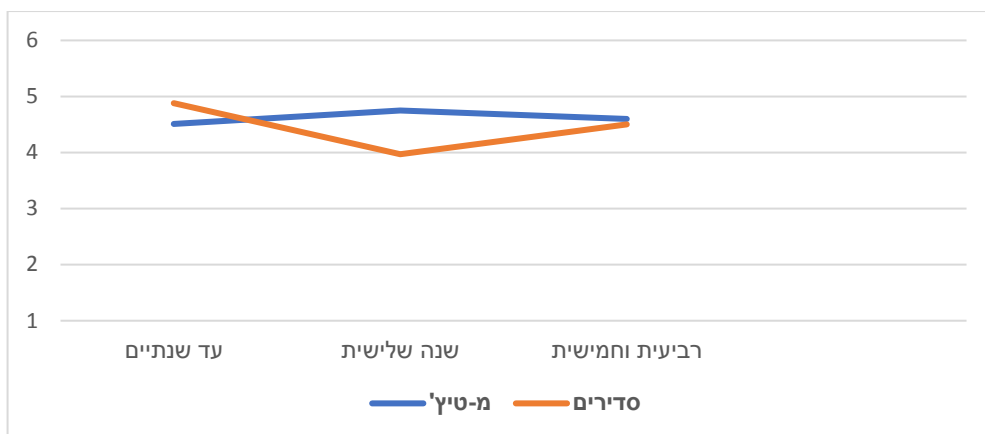
שינויים במהלך התקופה הראשונה של ההוראה

במטרה לבחון מהם השינויים המתחוללים במהלך חמש השנים הראשונות של ההוראה נערכה השוואה בין מורים בשלוש רמות של ותק: א. מורים המלמדים בשנה הראשונה או השנייה. בתקופה זו המורים עושים את ההתמחות ולאחר מכן נמצאים בסטטוס של "מורה חדש". מספרי המורים בקבוצה זו בקרב בוגרי ה מ-טיץ' והסדירים היו בהתאמה. ב. מורים המלמדים בשנה השלישית. מספרי המורים בקבוצה זו בקרב ה מ-טיץ' והסדירים היו 21, 29 ו 29, בהתאמה. ג. מורים המלמדים בשנה הרביעית והחמישית. מספרי המורים בקבוצה זו בקרב בוגרי ה מ-טיץ' והסדירים היו 30, 30, ו 30, בהתאמה. נערכו ניתוחי שונות עם מבחני פוסט הוק, אשר השוו בין שלוש רמות הותק, בכל קבוצה, לגבי רווחה בהוראה, גורמים תומכים, גורמים בולמים, קושי בהוראה, קושי בעבודה עם אוכלוסיות מיוחדות, קושי בתחושת השתייכות לבית ספר וקושי של עומס. נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות הותק בחלק מן המדדים. לוח 10 מציג את ההשוואות אשר הניבו הבדלים מובהקים, לפחות באחת מבין הקבוצות.

לוח 10: שינויים במהלך חמש השנים הראשונות בהוראה, בקרב המורים בוגרי ה-מ-טיץ' והסדירים (בוגרי תואר ראשון)

ערך F	סדירים			ערך F	מ-טיץ'			
	שנה ראשונה / רביעית / חמישית	שנה שלישית	שנה ראשונה / שנייה		שנה ראשונה / רביעית / חמישית	שנה שלישית	שנה ראשונה / שנייה	
4.26*	4.51 (0.99)	3.97 (1.24)	4.88 (1.32)	.53	4.6 (1.11)	4.75 (0.90)	4.51 (1.33)	רווחה
10.10***	1.90 (1.16)	2.60 (1.36)	3.46 (1.44)	13.13***	2.24 (0.88)	3.24 (0.82)	4.00 (1.77)	קושי בהוראה
5.62**	45.33 (18.89)	42.00 (17.88)	58.00 (21.40)	3.79*	41.03 (19.93)	48.38 (17.80)	56.19 (16.34)	גורמים תומכים

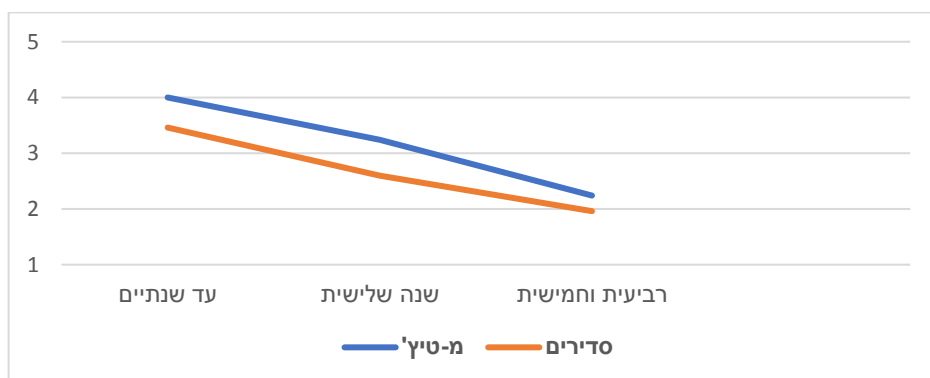
רווחה בהוראה: תרשים מספר 3 מציג את הממצאים שהתקבלו לגבי השינויים בתחושת הרווחה. הרווחה נמדדה על סולם של שש דרגות כאשר דרגה גבוהה מציינת תחושה חזקה יותר של רווחה בהוראה



תרשים 3: שינויים בתחושת הרווחה בהוראה בקרב בוגרי מ-טיץ' ובוגרים סדירים

בקרב בוגרי תכנית מ-טיץ' אין שינויים מובהקים בתחושת הרווחה והיא נשארת ברמה גבוהה למדי לאורך חמש השנים הראשונות. אצל הבוגרים של התכנית הסדירה לתואר ראשון, תחושת הרווחה משתנה בדפוס של U: היא גבוהה בשנתיים הראשונות, יורדת באופן מובהק בשנה השלישית ועולה חזרה בשנה הרביעית.

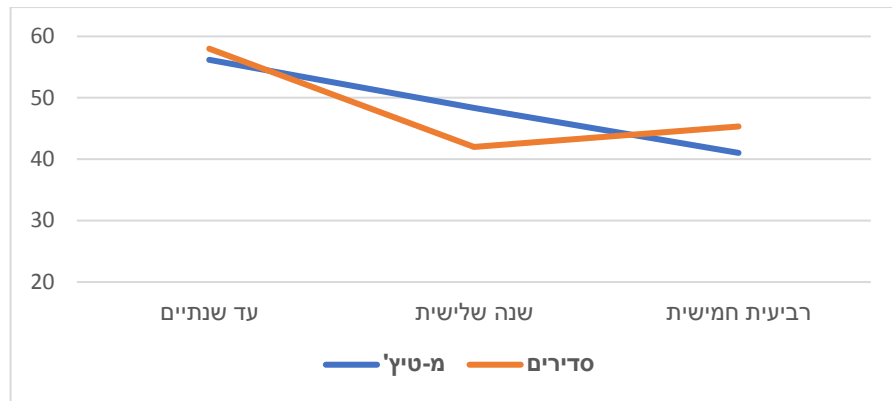
קושי בהוראה: תרשים מספר 4 מציג את הממצאים שהתקבלו לגבי השינויים בקושי הקשור בהוראה (ניהול כיתה, תכנון שיעור). תפיסת הקושי נמדדה על סולם של שש דרגות כאשר דרגה גבוהה מציינת קושי רב יותר



תרשים 4: שינויים בתחושת קושי בהוראה בקרב בוגרי מ-טיץ' ובוגרים סדירים

בשתי הקבוצות נמצאה מגמה ליניארית של ירידה מובהקת בקושי בהוראה לאורך חמש השנים הראשונות. בשתי הקבוצות מרגישים המורים בשנתיים הראשונות תחושה גבוהה למדי של קושי בהוראה, אשר יורדת באופן ניכר ומגיעה לרמה נמוכה בשנה החמישית.

תמיכה מהסביבה תרשים מספר 5 מציג את הממצאים שהתקבלו לגבי השינויים בתפיסת התמיכה מהסביבה. המדד לתמיכה הוא אחוז הגורמים שהוערכו כתומכים.



תרשים 5: שינויים בתחושת התמיכה מהסביבה בקרב בוגרי מ-טיץ' ובוגרים סדירים

בקרב בוגרי מ-טיץ' יש מגמה ליניארית של ירידה מובהקת בתפיסת התמיכה מהסביבה, בין כל שלוש התקופות. אצל בוגרי התכנית הסדירה לתואר ראשון יש ירידה מובהקת מהשנתיים הראשונות לשנה השלישית והישארות באותה רמה, בשנה הרביעית החמישית. בראיונות עם בוגרי מ-טיץ' הם תיארו את חווית השנה הראשונה באופן ציורי, תוך שימוש מרובה במטפורות המעידות על חוויה עוצמתית:

"מימי ההיערכות, איך אני אגדיר לך את זה, איבדתי את החיים שלי. מימי ההיערכות אני עבד. עבד"; "כרגע אני במלחמת הישרדות, וכרגע זה לא עוזר לי. באמת. כרגע אני רק מחכה שתיגמר השנה"; "השנה הראשונה היא מאד מטלטלת, מאד עמוסה מאד אגרסיבית אפילו אינטנסיבית".

תיאורים אלה עולים בקנה אחד עם המאפיינים של משבר ומעידים על כך, שלפחות אצל חלק מבין הבוגרים ניתן לזהות מצב של משבר. מצב כזה מעורר מעצם טבעו דחף להחזיר את שיווי המשקל והרוגע הפסיכולוגי לקדמותם, ומייצר אסטרטגיות של התמודדות (Caplan, 1964). אסטרטגיות אלו מניבות פתרונות ומעניקות ביטחון למורה החדש, מסבירות את השינוי מהשנה הראשונה לשנים הבאות, שאותו מתארת אחת המראיינות כך:

"אני בהחלט רואה הבדל בין השנה הראשונה לשנייה. בשנה הראשונה מצאתי את עצמי צועקת בכיתה, מה שהבטחתי לעצמי שלא יקרה, שאני לא אהיה מורה צועקת וזה קרה כמה וכמה פעמים והשנה זה לא קורה. אני יכולה להרים את הקול אבל לא לצעוק כמו בשנה שעברה, זה מאד משמח בעיניי, אני פחות מתעצבנת, היו מקרים שהתעצבנתי, יוצאת מהעשתונות, וזה לא קרה השנה, אז זה כבר מראה על תהליך למידה די יפה".

גורמים מקדמים קליטה מיטבית: ניתוח שאלות פתוחות

המשיבים לשאלון התבקשו לענות על שתי שאלות פתוחות: א. מה היית מציע לבית הספר לעשות כדי לקלוט מורה חדש באופן מיטבי? ב. אילו עצות היית נותן למורה חדש? נערך ניתוח תוכן של התשובות לכל אחת מן השאלות. מטרת הניתוח הייתה לזהות קטגוריות כלליות של הצעות לבית הספר ולמורים החדשים, על סמך התשובות הפרטניות. הניתוח היה מונחה נתונים, כלומר, הקטגוריות לא הוגדרו מראש אלא עלו מתוך הנתונים באופן ישיר. בנוסף לניתוח האיכותני חושבו השכיחויות של כל אחת מן הקטגוריות.

הצעות לבתי הספר קליטה מיטבית של מורה חדש

62 מורים מבוגרי מ-טיץ' ו-20 מורים מבוגרי התואר הראשון ענו על שאלה זו.

הקטגוריות שעלו בניתוח, והשכיחות של כל קטגוריה מוצגות בלוח 11.
לוח 11 : סוגי הצעות לבית הספר לקליטה מיטבית של מורים חדשים

שכיחות (באחוזים)	שכיחות (באחוזים)	מוקד / קטגוריה משנית	קטגוריה עיקרית
סדירים N=20	מ-טיץ' N=61		
55	52	ליווי ותמיכה לאורך השנה	תמיכה כוללת – רגשית ופרקטית
25	39	מורה חונך תומך	
5	13	תמיכה פדגוגית	תמיכה ממוקדת הוראה
10	8	תמיכה בניהול כיתה	
15	18	הפחתת עומס	עצות מעשיות
15	10	הכרת הנהלים	

בניתוח התוכן של הצעות לבית ספר לקליטה מיטבית של מורים חדשים, עלו שלוש קטגוריות עיקריות, שכל אחת מהן כוללת מספר מוקדים. הקטגוריות ודוגמאות לתשובות מוצגות להלן.
א. תמיכה כוללת – רגשית ופרקטית – מורים רבים התייחסו למערך תמיכה וליווי לו נזקקים מורים חדשים בין כתלי בית הספר בשנים הראשונות. בהמלצותיהם, המורים התייחסו למעגל תמיכה נרחב וממוסד למורים החדשים בבית הספר לאורך השנה כולה, וכן לתמיכה אישית ממורה חונך.

1. **ליווי ותמיכה לאורך השנה** : מורים רבים התייחסו להיבט זה, בו הם מבקשים מבית הספר לספק תמיכה – הן מעשית והן רגשית לאורך השנה. ההצעות בקטגוריה זו כללו התייחסו למעגלי תמיכה שונים שיתמכו וילוו את כל המורים החדשים בבית הספר. דוגמאות :

"לנו הייתה שעת שהייה ששובצה לקבוצות של מורים חדשים, הייתה התייחסות במישורים שונים- פדגוגי, אישי, מקצועי. מבורך מאוד בעיניי", "לבנות עברו מערך תמיכה אמיתי ומושקע - כולל מפגשים קבועים של מורים חדשים".

2. **מורה חונך תומך** : מעבר לתמיכה המערכתית בבית הספר, המורים התייחסו באופן מפורש גם לליווי פרטני על ידי מורה חונך, תוך תיאור אופן העבודה הרצוי עם המורה החונך, כך שיהווה מקור משמעותי לתמיכה. דוגמאות :

"להצמיד אותו למורה ותיק שאוהב את עבודתו או לרכז המקצוע, וזה יחשב כשעת חניכה פרטנית אחת לשבוע. שעה זו יכולה לסייע למורה החדש להיקלט בצורה מיטבית ואף אפשרות לשתף בתחושות וברגשות", "לפנות שעה אמיתית לחונך שלו ולא לעשות עוד מיליון דברים אחרים באותה שעה, שזה מה שקורה בפועל, להיות מתוכנן, לקבוע מראש על מה יושבים בשעה הבאה - מקצועי, חברתי, מוגדר".

3. **תמיכה ממוקדת הוראה** – חלק מהמורים התייחסו לתמיכה לה נזקק המורה החדש, בהיבטים הקשורים ישירות בהוראה – בפדגוגיה או בניהול כיתה.

1. **תמיכה פדגוגית** : המורים הציעו דרכי פעולה שיכולות לסייע למורה החדש בהכנה להוראה בשנותיו הראשונות. דוגמה : *"לשבת על הסילבוס המשתנה כל שנה ולתת מערכי שיעור מוכנים ומותאמים לסילבוס, כולל מבחנים".*

2. **תמיכה בניהול כיתה** : המורים התייחסו ספציפית גם לנושא של ניהול כיתה, תוך הצעת

פעולות שיכולות לסייע למורה החדש. דוגמה: "לעשות קורסים של ניהול כיתה הכוללים אינטראקציה עם הורים".

ג. **עצות מעשיות** – המורים הציגו הצעות לבתי הספר, שלתפסתם עשויות לסייע בקליטה מיטבית של מורים חדשים. עצות אלו עסקו בהפחתת עומס – בעיקר באמצעות מבנה משרה המתאים למורה חדש, ובהכרת הנהלים בבית הספר.

1. **הפחתת עומס**: רוב העצות בקטגוריה זו, עסקו בהרכב המשרה של המורים החדשים – מבחינת היקף משרה או מבחינת הרכב כיתות. דוגמאות: "לא לתת לו חינוך בשנה הראשונה", "היה קצת מאכזב לראות שבית הספר שיבץ את המורים החדשים לכיתות הקשות. טבילת אש? צעירות כמו בצבא? בכל מקרה זה לא נכון בעיני ולפעמים אפילו אכזרי"

2. **הכרת הנהלים**: המורים חושבים שהכרה מוקדמת של הנהלים יכולה לסייע בקליטת המורים החדשים בבית הספר. דוגמה: "לעשות הדרכה לגבי המשוב, סיור בבית הספר והסבר על כללים ונהלים...מה רצוי שיקרה ומה לא".

הצעות (טיפים) למורה חדש

62 מורים מבוגרי ה-מ.טיץ' ו-21 מורים מבוגרי הסדירים ענו על שאלה זו. הקטגוריות שעלו בניתוח, והשכיחות של כל קטגוריה מוצגות בלוח 12.

לוח 12: סוגי הצעות למורה חדש

קטגוריה עיקרית	מוקד / קטגוריה משנית	שכיחות (באחוזים)	שכיחות (באחוזים) סדירים	
		מ-טיץ' N=61	N=21	
היבטים פסיכולוגיים	סבלנות	29	29	
	גישה חיובית	15	0	
	צפיית הקשיים	13	14	
	עצות מעשיות	בקשת עזרה ותמיכה	29	14
		הפחתה בעומס	13	5
		בחירת בית ספר	11	5
		בחירה בהוראה כמקצוע	2	10
היבטים פדגוגיים	התבוננות ולמידה	10	5	
	קשר אישי עם תלמידים	11	14	
	הערכות להוראה	11	14	

בניתוח התוכן של הצעות למורים החדשים בשנותיהם הראשונות, עלו שלוש קטגוריות עיקריות, שכל אחת מהן כוללת מספר מוקדים. הקטגוריות ודוגמאות לתשובות מוצגות להלן.

א. **היבטים פסיכולוגיים** – רבים מהמורים התייחסו להיבטים פסיכולוגיים, שלדעתם יכולים לסייע למורים החדשים בשנותיהם הראשונות בבית הספר. קטגוריה זו כללה הן התייחסות

להיבטים רגשיים שיכולים לתמוך במורה החדש – סבלנות, התבוננות בגישה חיובית, והן התייחסות להערכות מקדימה לקושי שהמורים עשויים להיתקל בו.

1. **סבלנות**: המורים החדשים מרגישים שהקושי פוחת עם הזמן, לכן מציעים לעמיתיהם לקחת זאת בחשבון ולהתאזר בסבלנות. דוגמאות: "להיות סבלני, זה באמת משתפר עם הזמן", "לגלות אורך רוח, לוקח הרבה זמן להבין את ההיבטים השונים של המקצוע".

2. **גישה חיובית**: המורים מציעים גם להגיע לשנות ההוראה הראשונות עם גישה חיובית, שמאפשרת לצמוח מהצלחות כמו גם מקשיים. הם מציעים לזהות את מנקודות החוזק ולשאוב מהן את הכוחות. דוגמאות: "ללמוד מהכישלונות ולהשאיר אותם בבית הספר. את ההצלחות לקחת הביתה ומהם לשאוב כוח", "להאמין בעצמך וביכולותיך, להסתכל על הדברים הטובים והמאתגרים". היגדים הקשורים לקטגוריה זו הופיעו רק אצל בוגרי תכנית ה-מ.טיץ'.

3. **צפיית הקשיים**: לצד זאת, חלק מההמלצות עוסקות בהתאמת הציפיות למציאות. המורים ממליצים לעמיתיהם החדשים לצפות ולהיערך מראש לקשיים – בעיקר כאלו הנובעים משכר נמוך. דוגמאות: "להיות מוכן למשכורת לא מתגמלת", "להיות מוכן כלכלית עד שהמשכורת מתחילה להתייצב".

ב. **עצות מעשיות** – בקטגוריה זו נכללו הצעות העוסקות בהתנהלות המורה החדש בבית הספר, אשר לדעת המורים יכולות לסייע לו בצעדי הראשונים בעבודה. עצות אלו כללו מספר היבטים:

1. **בקשת עזרה ותמיכה**: המורים רואים בעמיתים בבית הספר מקור לסיוע, וממליצים להיעזר בסובבים אותם בבית הספר. דוגמאות:

"לא לפחד לבקש עזרה - מהחונך, המנהלת, הרכז, מורים עמיתים ותיקים וכדומה", "להתייעץ עם עמיתים, לדעת לבקש עזרה ולא להתמודד לבד עם הכל", "ליצור לעצמו קבוצת תמיכה לא וירטואלית בתוך ביי"ס".

רוב ההצעות בקטגוריה זו התייחסו לתמיכה כללית בין כתלי בית הספר, בעוד שהתייחסות ספציפית למורה החונך, שאמור ללוות את המורה החדש באופן צמוד, הייתה דלה. דוגמה: "לדאוג למדריכה/מלווה אמיתית ומגויסת בבי"ס", למרות שמורים רבים רואים בצוות בית הספר מקור לתמיכה, היה קול אחד שהציג נקודת מבט הפוכה: "בשנת ההוראה, לא לשאול אף שאלה ולא להתייעץ עם אף אחד מצוות ביה"ס, לא עמיתים, לא רכות ובוודאי לא מנהלת. להתרחק כמה שניתן מחדר המורים ולהתמודד עם בעיות (חינוכיות, פדגוגיות...) לבד או עם עמיתים ללימודים, העיקר שיהיו מחוץ לביה"ס".

2. **הפחתה בעומס**: המורים מציעים למורים בשנותיהם הראשונות להקל על עצמם מבחינת עומס עבודה, בעיקר מבחינת הרכב המשרה. דוגמאות: "לנסות לא לקחת תפקידים כמו מתנך וכיתות חדשות רבות במקביל אלא ליצור הפוגות זמן בין תפקיד לתפקיד. כניסה מהירה מדי יכולה לגרום לסחרור ועומס רב פיזי ומנטלי", "לקחת לא יותר מחצי משרה בשלוש השנים הראשונות, לא לקחת תפקידים נוספים אלא להתרכז רק במקצוע שמלמד/ת".

3. **בחירת בית ספר**: חלק מההמלצות עסקו בבחירת בית ספר מתאים למורה – חלקן כאלו הנוגעות לתמיכת בית הספר במורים חדשים, לדוגמה: "למצוא בית ספר עם צוות תומך", וחלקן בהתאמה והעדפה אישית של המורה, לדוגמה: "ללכת לבית ספר קטן לנוער בסיכון אני לא הייתי יכולה/מעוניינת ללכת לבית ספר מסוג אחר. אני חושבת שיש פה הרבה יותר מקום לניסוי וטעייה, מערכת תומכת שמאפשרת, בניית וזיהוי אידיאולוגיות חינוכיות והזדמנויות לקדם אותן".

4. **בחירה בהוראה כמקצוע**: היו המלצות שעסקו בבחירת מקצוע ההוראה עצמו – מציעים לחשוב אם רוצים לעסוק בו. דוגמאות: "לא להתחיל אם הוא מרגיש שזה לא הייעוד שלו בחיים", "לחשוב טוב אם זה המקצוע שהוא באמת רוצה".

ג. **היבטים פדגוגיים** – קטגוריה זו כללה התייחסות להיבטים שונים היכולים לקדם את כניסתו של המורה החדש למקצוע ההוראה ולקדם את התפתחותו, החל בהתבוננות ולמידה ממורים ותיקים, דרך קשר עם תלמידים, וכלה בהערכות להוראה בכיתה.

1. **התבוננות ולמידה**: המלצות אלו עסקו בהיבטים שיאפשרו למורה החדש למידה שתסייע בהתפתחותו המקצועית. דוגמאות: "לצפות בכמה שיעורים של מורים ותיקים", "לקחת את השנה הראשונה להתבוננות בנעשה בבית הספר".

2. **קשר אישי עם תלמידים**: המלצה נוספת של המורים לעמיתיהם בראשית דרכם הייתה יצירת קשר אישי עם תלמידים, שמאפשר הכרות מעמיקה איתם וכך מקדם את הלמידה. דוגמה: "לשאול ולהתעניין בחיי התלמידים ולא רק בפן הלימודי. לחזק את הקשר הבינאישי עם התלמידים. תלמיד לומד ממורה שנעים לו לדבר איתו, עם כל הקושי בדבר לפעמים עם אוכלוסיות של כיתות אומץ (כאשר יש פער תרבותי/חברתי ניכר בין התלמיד לבין המורה)".

3. **הערכות להוראה**: ההצעות בנוגע להיבט זה, עסקו ישירות בהוראה בכיתה. חלקן נגעו בהערכות פדגוגיות, לדוגמה: "להגיע לשנת הלימודים מוכן עם מערכי שיעור מראש.. עם תכנית עבודה עם גמישות מחשבתית", וחלקן בהערכות לניהול כיתה, לדוגמה: "את או אתה חייבים להרגיל למשמעת כבר מהשיעור הראשון אחרת יהיה קשה לך ללמד".

השפעת ההתנסות בקריירה הקודמת על הכניסה להוראה

היתרונות והמגבלות של ההתנסות בקריירה קודמת על תהליך הכניסה להוראה באו לידי ביטוי בראיונות עם המורים החדשים משני הקריירה אולם משקלם של היתרונות היה רב לאין ערוך. ניתן היה לזהות בדברי המרואיינים מספר יתרונות שבזכותם "המורים של מ- טיץ' הם יותר כוח איכותי שמגיע לבתי ספר מתוך התנסות קודמת [...] וגם בגיל יותר מאוחר אתה אמור להרגיש יותר שלם ומוכן .

א. המוטיבציה מגובשת יותר בשל העובדה שהבחירה ברורה יותר:

"אני חושבת שאתה מגיע עם יותר בשלות ועם יותר שליחות כי אתה בחרת לעשות הסבה בשביל להגיע לזה". "אני באמת חושבת שמי שמגיע כקריירה שנייה להוראה עושה את זה ממקום של הבנה, של מה הדברים החשובים בחיים ולמה, הרצון להיות מורה או מחנך מגיע מכיוון אחר של צורך שהוא מזהה, גם אצלו, או אצלי לפחות, וגם בחברה".

ב. ניסיון החיים מסייע לעצב גישה כללית בוגרת יותר ומעניקה ביטחון בהתנהלות האישית והמקצועית:

"אני חושבת שמאד חשובה הבגרות שלנו כמורים, א שוב היכולת לראות תמונה רחבה ולהיות עם אורך רוח, א. להיות אנשים בהכרה אני קוראת לזה, אנשים שמתבוננים בעצמם בהתנהלות שלהם כדי לשפר כל הזמן, כן זה בא גם עם הגיל והניסיון, אבל יש גם צעירים שיודעים ויש גם מבוגרים שלא עושים את זה"; "אני רואה איך הקשר שלי אתם שונה ממחנכות או מחנכים אחרים שהם לא הורים, א. או צעירים יותר, אבל אני רואה שעשיתי דברים בחיים שלי, אני לא מרגישה את הצורך להוכיח את עצמי כי אני יודעת מי אני, וכשאני יודעת מי אני, אני יכולה להעביר את זה לתלמידים בצורה אחרת".

ג. ניסיון החיים שרכשו הבוחרים בקריירה שנייה, ובמיוחד ההתנסות שלהם כאנשי משפחה, מסייעות לגבש תפישות חינוכיות המנחות אותם בעבודת ההוראה:

"רוב אלה שעושים קריירה שנייה, רובם בעלי משפחות, אז יש את המוטיב הזה שיש לך חינוך בראש, את מסתכלת כבר לא בעיניים יותר בתולדות של teenager אלא בעיניים של בעלת משפחה, [...] בין אם יש לך משפחה ובין אם לאו כבר עברת שלב בחיים שאת מגיעה עם תובנות ובגרות אחרת מאשר אותה ילדה

שהשתחררה מהצבא ועשית את התואר הראשון והפכת להיות מורה. פתאום את מגלה דברים אחרים, את מתאמצת ואת עוברת כברת דרך ומבינה שמה שאת צריכה לעשות עבור תלמידים בקטע החינוכי לא רק מתמטיקה או כל מקצוע שהוא, אלא כמחנכת, כמורת דרך לחיים. אז יש שם כאילו בגרות אחרת".

ד. היתרונות הגלומים במורים החדשים המגיעים מקריירה קודמת בגיל לא צעיר באים לידי ביטוי גם מנקודת מבט של הצוות החינוכי הקולט בבית הספר, כפי שניתן ללמוד מן הציטוט הבא, הלקוח מראיון עם מורה חונכת:

"תראי, אחד הדברים שאני חושבת אני מרגישה את ההבדל הם מגיעים בשלים. כל מי שרק עשה, גם יצא לי לחוות את זה הרבה, אנשים שעשו הסבה, באו מהיי טק וכדומה [...] הן מגיעות בשלות, זה לא משנה באיזה תחום דעת הן עסקו, תחום דעת מקצועי אחר, הן באות הרבה יותר בשלות, הן יודעות שהן רוצות את זה. שנה שעברה היתה לי סטודנטית שבת 42, שהחליטה שהיא לא רוצה, למדה כלכלה או משהו כזה, והיא באמת עם משכורת גבוהה מאד והיא ידעה שזה המהות שלה, אז אני חושבת שזה באמת לראות שאנשים יודעים מה הם רוצים"

ממצאים איכותניים – ניתוח תוצרים מקוונים

הצגת הממצאים שהתקבלו בניתוח חומרים הלמידה תיעשה בהתאם לארבעת המרכיבים של מודל ה SWOT והממד החמישי שעלה בניתוח – חלומות. בכל אחד מן הרכיבים יוצגו הקטגוריות שעלו בניתוח התמטי, בצירוף ציטוטים ופרשנויות.

קטגוריות על מתוך המודל	קטגוריות משנה
חוזקות	חוזקות אישיות
הזדמנויות	<p>חוזקות בעבודת ההוראה</p> <p>חוזקות בבית הספר -רמה מערכתית</p> <p>הזדמנויות הקשורות למאפיינים אישיים</p> <p>הזדמנויות הקשורות לסיום הלימודים</p> <p>האקדמיים</p> <p>הזדמנויות הקשורות בעבודת ההוראה</p> <p>הזדמנויות הקשורות לבית הספר</p> <p>הזדמנויות הקשורות לטווח ארוך</p>
חולשות	<p>מאפיינים סוציו-דמוגרפיים</p> <p>תכונות אישיות</p> <p>חולשות הקשורות בעבודת ההוראה</p> <p>חולשות הקשורות בבית הספר</p>
סיכונים ואיומים	<p>סיכונים ואיומים ממיצובו של המחב"ת (מורה חדש בוגר תכנית מ-טיץ')</p> <p>סיכונים ואיומים הנובעים מתחום ההוראה</p> <p>סיכונים ואיומים בבית הספר</p> <p>סיכונים ואיומים ממערכת החינוך</p>
חלומות	<p>ברמה האישית</p> <p>עבודת ההוראה</p> <p>מערכת החינוך</p> <p>שינוי תכנית ודרך לימוד המקצוע</p>

א. חוזקות

1. חוזקות אישיות

בניתוח החוזקות האישיות ניתן לזהות מספר סוגים של חוזקות, שכל אחד מהם עשוי לתרום להצלחה בעבודתו של המחב"ת והם מוצגים להלן.

תפיסות

התפיסות של המחב"ת בחלקן התגבשו טרם כניסתו להוראה ובחלקן התגבשו ומתגבשות במהלך העבודה. לעיתים תפיסות העבר מתחזקות ולעיתים משתנות בהתאם למצבים והחוויות שעובר כמורה בראשית דרכו.

החתירה להגיע לשלמות, **למצוינות** מציבה אתגרים רבים בפני המחב"ת. אך לאור חשיבות הנושא בעיניו הוא מוכן לעבוד שעות רבות. התוצאה היא הוראה מקצועית, איכותית וטובה יותר.

"מגיעה לשיעור מוכנה, לוקח הרבה זמן בבית אבל לא משאיר אותי בלתי מקצועית אל מול התלמידים"

המחב"ת רואה בהקדשת הזמן והשאפה להגיע למצוינות כמקור של חוזקה הסולל את הדרך להצלחה ולמקצועיות. לכן גם מטלות הדורשות זמן רב אינן נתפסות כאיום או בזבוז זמן אלא כמקור ללמידה מקצועית והעצמה.

"שקדנית - אני לא רואה, כרגע, את בדיקת המבחנים והמטלות כעול מעיק, אלא כהזדמנות ללמידה עבורי"

תכונות אישיות

ההתבוננות האישית של המחב"ת בתכונות האישיות שלו במקרים רבים תורמות לנקודת חוזקה בעבודתו. תכונות המאופיינות בכריזמטיות, חריצות, קפדנות, דייקנות, גמישות, עמידה בלוח זמנים ויכולות אישיות של לימוד חומר חדש באופן מהיר ועצמאי.

"כריזמטית - יכולת טובה לסחוף אחרי את הכיתה ולגייס תלמידים מובילים לעזרת"

אך גם, שילוב הומור בשיעור בשילוב עם יכולות תקשורת גבוהות, יצירתיות, כישורי ארגון והיכולת לנהל ולהוביל פרויקטים.

"יצירתיות ונכונות לעבודה מאומצת במטרה לחדש וליצור תכנים/שיעורים מעניינים ואקטיביים"

התכונות תורמות גם לעיצוב השקפת עולם מקצועית, כגון תפיסת השליחות בבחירת ההוראה כמקצוע לחיים וכן. לגיוס כוחות ליכולת לעבודה מאומצת וכוח רצון, לא להישבר גם אם קשה ולא הכול מצליח.

"יש לי רצון רב להתקדם ולהצליח במה שאני עושה, ולכן אני מתמידה על אף הקשיים"

תפיסה זו מונעת ע"י **רמת מוטיבציה גבוהה**, רצון להצטיין, מוסר עבודה גבוה

והשקעה גבוהה של זמן, חשיבה מקצועית וסבלנות בכל תחומי ההוראה.

"בעלת מוסר עבודה גבוה שבא לידי ביטוי בעבודה קשה והשקעה שלי בכל התחומים (טיפול בבעיות משמעת,

הכנת מבחנים, עבודות לבדיקה, טלפונים להורים, שיחות עם מורים ותלמידים"

אך יחד עם זאת מקפיד לעשות משוב לעצמו על עבודתו.

"חוקרת את דרכי ההוראה שאותם אני מעבירה בכיתות שלי, אני כדי עשייה ומתפתחת, חושבת על דברים

שיהיה ניתן לעשות אותם "להבא"

תכונות אישיות נוספות המחזקות דפוס התנהגות זה הם: נימוס, חייכנות, שלווה ורוגע פנימי, רגישות לזולת, קבלת כל אדם ללא משוא פנים וסבלנות. הוא יוצר אוירה נעימה עם האנשים הסובבים אותו ומוריד מתח, לחץ וחרדה המאפשרים גם סביבת למידה פנויה ללמידה.

"אני טיפוס שבדרך כלל מחייך הרבה כלפי הסובבים אותי. אני חושבת שזה מאד חשוב, משום שהחיוך יוצר אווירה נעימה, הן בכיתה והן בחדר המורים או בכל מפגש עם אחרים...אני מרגישה שהמוזג הרגוע שלי מאפשר לי להתמודד טוב יותר עם ההשלכות של בעיות משמעות"

אך מצד שני לא חושש לבקש עזרה שצריך ויכולת לקבל ביקורת וללמוד ממנה
"פתוחה לביקורת בונה ורצון ללמוד מטעויות ולהשתפר...מקבלת ביקורת ולוקחת אותה למקום של שינוי חיובי וצמיחה"

ניסיון תעסוקתי קודם נותן נקודת מבט והבנה רחבות יותר המסייעות להצלחה בהוראה ופעמים רבות מונעות ע"י תכונות אישיות של המחב"ת.
"רואה את המקצוע כמכלול עקב ניסיון בתחומים אחרים...ניסיון חיים ובגרות נפשית"

יכולות

ישנה גם קבוצה של מחב"תים **בגיל צעיר** שקל להם יותר להזדהות ולהתחבר לתלמידים בגיל ההתבגרות. השיח עם בני הנוער נותן מענקה למצוקות ולקשים של התלמידים. נתיב המקרב אותם יותר לתלמידיהם ומעניק להם חוזקה גדולה.

"העובדה שאני מורה צעירה מחזקת אותי במובן שאני סבורה שאני יותר מבינה את צורת החשיבה והרגש של התלמידים שלי ולכן יותר קל לי לפנות לליבם. אני מאוד מאמינה שאצל חלק מהתלמידים, האפשרות לדבר אל הלב שלהם פותחת בפניהם את הדרך להצלחה"

המחב"תים הצעירים חלקם רווקים, לא בעלי משפחות דבר המאפשר להם להקדיש יותר זמן לבית הספר, לעבודת ההוראה ולהעמקת הקשרים עם התלמידים.
"יש לי המון אנרגיות לעשות למען הכיתה שלי (כיתת החינוך), כיתות מקצועיות, אני רווקה (אמנם חיסרון בפן האישי) אך מאפשר לי לתכנן ולעשות לומדת תוך דברים רבים למען הכיתות שלי, אני מתנדבת המון"

המחב"ת הצעיר בגילו הוא **אוריין טכנולוגיה**, קל לו להשתלב בעולם זה ולהבין טוב יותר את דפוסי ההתנהגות והלמידה של התלמידים בעידן הדיגיטלי. הוא פתוח יותר לבצע שינויים וטרם התקבע על דפוסים קבועים.

"אני צעירה ולכן אני מודעת לכמה חשובה הטכנולוגיה וגם מבינה בה ולא פוחדת ממנה, בגלל הגיל שלי אני גם מאוד קרובה לתלמידים שמרגישים מחוברים אליי יותר מאשר למורות המבוגרות שיש פער ביניהן לבין התלמידים, אני מבינה את צרכי התלמידים של המאה ה-21, אני לא פוחדת משינויים (שמערכת החינוך עוברת לא מעט) ואני מאוד פתוחה בראש"

גם המחב"ת שאינו אוריין טכנולוגי מרגיש שיש לו את היכולת ללמוד את התחום ולשלב בהוראה ובלמידה, אין לו עדין את החסמים הניצבים בפני המורים הוותיקים המקשים להיות אוריין טכנולוגיה.

"חיבור העולם הטכנולוגי המתקדם לכיתה. מורים ותיקים התקשו לצאת מהשבלונות המוכרות להם מכח ההרגל. אני כמורה צעיר וללא הרגלים שאני דבק בהם יכול להיות פתוח יותר להכנסת הטכנולוגיה לכיתה אשר יכולה לסייע ליצור שינוי בדרך הלמידה בכיתה"

בזכות יכולתו הקוגניטיבית המחב"ת מבין שבית הספר אינו מקום העבודה הראשון ולכן יודע להעריך את מקום העבודה, היחס שמקבל והבטחה לקביעות בעתיד.
"אני מעריכה מאוד את מקום העבודה שלי, כי עשיתי הסבה ועבדתי גם בתחומים אחרים"

תופעה שכוחה היא היותו הורה לילדים הלומדים בבית הספר. כל מערכת **היחסים בין אישיים** – **הורים וילדים**, נשענת על ניסיון חייו. חווית ההוראה אינה רק שלו כתלמיד אלה גם מנקודת מבט

של הורה המלווה את ילדיו. לעיתים הוא רואה את המערכת מנקודות מבט אחרות לאור החוויות האישיות שהוא או/ ילדיו עברו והן מעניקות לו מקורות של עוצמה וחוזקה.

מיומנויות

מיומנויות שנרכשות במהלך ההשכלה והעיסוקים הקודמים

המחב"ת שנכנס להוראה במקרים רבים בגיל מבוגר מביא איתו את ניסיון חייו הקודם, לימודים, הכשרה מקצועית, קריירה, ניסיון תעסוקתי קודם ויכולת עמידה מול קהל.

"המסלול שעשיתי לפני שעברתי להוראה ומה אני מביאה אתי, שיש לזה הרבה ערך ייחודי. כמנהלת קריאטיב בעברי אני מביאה ידע וניסיון בכתיבה וחשיבה יצירתית, בחשיבה שיווקית ויכולת לעטוף דברים במעטפת שיווקית, אני מביאה פרספקטיבה ונקודת ראייה רחבה של "השוק החופשי", והרבה ידע ויכולת להישאר מעודכנת בתחומים טרנדיים וחדשניים"

התקשורת האישית מול ממונים נשענת על ניסיונו הקודם של המחב"ת ומעניקה לו גם מבט רחב על שוק העבודה והיררכיה הקיימת בו בכלל ובבית הספר בפרט.

"עבודה של שנים רבות עם אנשים אחרים"

2. חוזקות בעבודת ההוראה

המחב"ת בראשית דרכו כמורה עדין רענן, נרגש ומלא בחלומות להגשמה אישית ולשינוי במערכת. משא השחיקה שנושאים לעיתים חבריו בני גילו או עמיתיו בבית הספר רחוק ממנו. האמונה שהכול עוד פתוח, ניתן לשנות, להשפיע וליצור מערכת חינוך טובה יותר. הבחירה של המחב"ת במקצוע ההוראה מתוך אהבת המקצוע, מסבה לו אושר גדול ומענה לצרכים פסיכולוגיים שלו.

"ההוראה היא מרכיב משמעותי בתחושת האושר האישי שלי"
"מכיוון שעשיתי את ההסבה ממקום של סיפוק ועניין, אני "באה מאהבה" להוראה, מתוך אידיאולוגיה ומוטיבציה גבוהה. אני כל הזמן שואפת להתקדם בהוראה שלי, להשתפר"

המחב"ת מציין שורה של חוזקות התומכות בו להגיע להוראה מיטבית הקשורות בכישורי הדרכה והוראה טובים שהתברך בהם. מיומנות של הסבר בבניית חומרי הלימוד לתלמידים, תיווך בהעברת החומר, הסבר פשטני ומתן דוגמאות, תוך שימוש במתודת הוראה כמו ניהול והובלה של דיון ושיח עם שאלות המעוררות דיון. יצירת מרחב משמעותי ללמידה קונסטרוקטיביסטית ואוטונומית לתלמידים. יכולת לענות על שאלות היקפיות בנושא הנלמד ויכולת הבנייה.

"מחפשת שלמות בהסברים. לא מסוגלת להסביר רק טכניקה"

רצון להתמקצעות, הצטרפות לקהילת מורים ואנשי חינוך ולמידה עצמית. אימוץ הגישה של למידה לאורך החיים (Life Long Learning).

"אני קוראת הרבה חומר אקדמי מאמרים ומחקרים והולכת לכנסים בענייני חינוך"

הוראת תחום הדעת. המחב"ת כבוגר תואר ראשון בתחום דעת מרגיש שיש לו ידע ומומחיות מקצועית בתחום ההוראה אותו מלמד.

"אני מלמדת מקצוע שאני בקיאה בו ויש לי הרבה ידע מקצועי"

תחושה שעשה בחירה נכונה בתהליך ההסבה המקצועית. את הזמן הרב המוקדש לעבודה שוהה במקום בו יש לו עניין וסיפוק מקצועי.

"אהבתי את מקצוע המתמטיקה, ולכן החלטתי לעשות הסבה להוראת מתמטיקה. מאד חשוב לעסוק במה שאוהבים, כתוצאה מכך יש יותר מוטיבציה להשקיע בעבודה. אני מקווה שאצליח להעביר לתלמידים שלי את האהבה למקצוע המתמטיקה, שאגרום להם להשקיע יותר בלימודים, ושיגיעו להישגים טובים במתמטיקה"

"יש לי ידע רב במקצוע שאני מלמדת מפני שאני "תולעת ספרים" מילדות"

בזכות הרקע המקצועי והיכולות האקדמיות שלו חש שהוא מורה מקצועי טוב יותר בעל יכולת להנגיש דרכי חשיבה והבנה טובה יותר בקרב תלמידיו.

"מכיוון שאני מגיעה מתחום המתמטיקה והמחשבים יש ביכולתי לתרום רבות לתלמידים הן בפיתוח החשיבה המתמטית והן בהסתכלות מופשטת ורחבה יותר בלימודי המתמטיקה"

המחב"ת עושה שילוב בין **מאפיינים אישיותיים** שלו כדי להעצים בפני התלמידים את חווית הלמידה והמקצוע, להיות פעילים בשיעור ולקבל נקודות מבט רחבות על תחום הדעת, הדבר בא לידי ביטוי בכל מקצועת ההוראה ובפרט בתחומי הרוח והאומנות שלעיתים הלומדים ונחשפים אליהם פחות ומיצובם בתוך מקצועות הלימוד הוא נמוך.

"אני מורה עם נוכחות וכריזמה יחד עם תשוקה ואהבה למקצוע אותו אני מלמד (מוזיקה). אני חושב שהאהבה שלי למוזיקה מוקרנת החוצה לתלמידים, דבר שעוזר להם אולי להיות בתוך הנושא, קשובים ולקחת חלק פעיל בשיעורים"

המחב"ת מבין את החשיבות בהכנה מקדימה טובה של השיעור. לצורך כך מקדיש זמן רב לחשיבה, תכנון גיוון באמצעי הוראה למידה ושימוש במגוון ייצוגי מידע.

"מכינה מצגות ויזואליות והרבה סרטונים"

גם לנושא של בדיקת מבחנים, עבודת ותוצרים שמכניסים התלמידים מקדיש זמן רב, חשיבה והתייחסות לנושא.

"מקדיש פי 3 זמן מההוראה הפרונטאלית על הכנת מערכי שיעור, עבודות, מבחנים, בדיקת מבחנים ועבודות"

בנוסף, משקיע זמן וחשיבה בכתיבת מערכי שיעור מעניינים ומובנים. בודק ומנסה ליישם שימוש בדרכי הוראה הערכה מגוונות וחלופיות.

"מקדמת למידה במגוון אסטרטגיות, טיפוח מיומנויות של פתרון בעיות (העיקר זה הדרך! ההבנה)"

סוגיית **ניהול הכתה** היא קשה, מורכבת ובדרך כלל מהווה איום וקושי למחב"ת. אך ישנם קומץ של מחב"תים שיודעים להפיק בנושא זה נקודת חוזקה. היכולת לעמוד מול כתה ולנהל את השיעור כהלכה משפרים את הוראתם. מרגיש סיפוק שרוב זמן השיעור מוקדש ללמידה.

"יודעת להתנהל מול הכיתה, כך שהשיעורים מתנהלים כמעט ללא הפרעה"

הוא רואה באקלים הכיתתי מרכיב מרכזי להצלחת הנושא. לכן משקיע מאמץ, חשיבה ותכנון.

"טובה מאוד בניהול כיתה, יצירתית, נותנת לתלמידים לזרום עם השיעור, מאפשרת דיון פעיל, מאפשרת ביקורת, טובה בהפעלת סמכות דיאלוגית, טובה בליישר קו עם תלמידים, טובה מאוד בפעילות פרטנית עם תלמידים"

המחב"ת פועל לקרב את התלמידים לתכנים בהם הם מתעניינים. כל זאת כגישה להקניה טובה יותר של תחום הדעת ואהבת המקצוע.

"קישור הלמידה של היצירות לחיי התלמידים"

"טובה ב"למידה אחרת", מאפשרת גיוון דרכי הוראה, גם כאלה שלא חשבו עליהם בבית ספר"

מחב"תים רבים משמשים גם כמחנכי כיתות. חלק בחרו בתפקיד וחלקם קבלו אותו למרות אי רצונם וחשש מהיקף התפקיד, האחריות, והזמן המוקדש לדברים ארגוניים. אך כולם רואים חשיבות בתפקיד והרגשה של שליחות חברתית לתת תמיכה, הקניית הרגלים טובים לחיים ויכולת להשפיע על בני הנוער ולהיות להם לאוזן קשבת.

"אני רואה את עצמי כמחנכת וחשוב לי להקנות לתלמידי יכולת חשיבה והרגלים נכונים לחיים הרבה מעבר להוראת המקצוע עצמו"

בקרב המחב"ת שאינו במשרת מחנך באופן רשמי ומתויג רק כמורה מקצועי תפישת הזהות המקצועית כוללת חינוך ולא רק הקניית ידע מקצועי של תחום הדעת אותו מלמד. הוא שואב מכך הרבה גאווה ונקודת חוזק שלו כמורה מקצועי.

"במהלך תהליך הלמידה אני מרגיש שאני עוסק לא רק במתמטיקה אלא גם בחינוך"

המחב"ת מעניק לתלמידים ומהם שואב את החוזקות. הקדשת זמן ומחשבה ליצירת קשרים אישיים עם התלמידים, אכפתיות והקשבה לתלמידים. כל זה מביא להקלה בניהול הכתה וגם קבלת אהבה חוזרת מהתלמידים.

"מבינה ללב התלמידים והם מרגישים את זה ולכן, אוהבים אותי"

דברים שעושה לתלמידים ומהם התלמידים מתחזקים. המחב"ת פועל רבות ליצירת קשרים עם תלמידים, משוחח איתם ב"גובה העיניים", תמיכה ויחס אישי לחלשים, תגבור פרטני לפני מבחנים לעיתים גם מעבר לשעות ההוראה הקיימות ובמיוחד עם תלמידים המתקשים בלימודים. ניסיון להכיר את חייהם של התלמידים מעבר לבית הספר.

"גילוי אכפתיות כלפי התלמידים: חשוב לי שהתלמידים שלי יהיו מאושרים. במידה ואני יכולה לעזור להם להרגיש טוב יותר עם עצמם, אעשה זאת, כמובן. לדוגמה: המחנך של כיתה י' סיפר לי על תלמיד שלא יכול לצאת לטיול השנתי, משום שאמו נפטרה ואין מי שישמור על אחיו הקטנים, כי האבא בעבודה. מעצבתי מאד, ולא האמנתי שדבר כזה אפשרי, והחלטתי שאני מנסה לעשות מה שניתן על מנת שתלמיד זה יצא לטיול. ניגשתי ליועצת ושוחחתי איתה, והיא אמרה לי שהנושא יטופל. לשמחתי, התלמיד יצא לטיול"

המחב"ת מגלה **סבלנות וסובלנות לתלמידים**, יכולת להבין שונות בין ילדים ולהכיל מגוון גדול של צרכים והתנהגויות.

"זה מאד חשוב כדי להישאר רגועים בשיעור ולא להתייאש מההוראה. כוונתי היא, כי התלמידים שכיום אני מלמדת, הם תלמידים בכיתות ז' עם בעיות משמעת לא מעטות. במיוחד התלמידים שבהקבצה ג'. תלמידים אלו ידועים כתלמידים עם בעיות התנהגותיות קשות, ומאד קשה לנהל שיעור כשיש ריכוז כזה של תלמידים. בנוסף, רמת הידע הבסיסי שלהם תואמת את רמת הידע של תלמידי כיתה א', נתון המצריך יותר סבלנות. כמו כן, אני מלמדת בכיתה י', כיתת אתגר, וגם בכיתה זו צריך הרבה סובלנות וסבלנות כדי ללמד את התלמידים"

3. חוזקות בבית הספר-רמה מערכתית

החוזקות של המחב"ת בבית הספר מקורן מערכתי והן ניזונות מדברים שאנשים אחרים מספקים לו.

בחירת בית הספר בו מלמד המחב"ת מאופיינת בשתי אפשרויות: א. המחב"ת בחר את בית ספר לאור שורה של מאפיינים שמצאו חן בעיניו ב. שיבוץ בבית הספר בו היה חסר מורה. אך בבואו לבית

הספר נחשף המחב"ת למגוון רחב של בתי ספר, סגנונות ניהול, מרקם צוות העובדים, אוכלוסיית התלמידים וסביבות למידה ושימוש /אי שימוש בטכנולוגיות. **מנהל בית הספר** התומך בקליטה מיטבית משמש מקור חוזקה למחב"ת. הוא יודע להעריך את כישוריו ואיכות הוראתו ומעצים את המחב"ת.

"3 פעמים קיבלתי הצטיינות ממנהלת בית הספר."

"המנהלת טוענת שהידע שלי בתחום והיכולת להעביר אותו זה הצד החזק שלי"

"בתי ספר שמשתמשים בטכנולוגיה ברמה גבוהה נתפסים כמשענת של חוזקה בקרב המחב"ת."

טכנולוגיה - העובדה שבית הספר מאובזר עם מקרן בכל כיתה לימוד נותנת לי את האופציה להכין מצגות

עם סרטונים לתלמידים, משחקים אינטראקטיביים ועוד"

אחד מדפוסי הפעילות הבולטים בבית הספר הוא שיתוף **ועבודת צוות עם המורים**. העוצמה והיקף משתנים בהתאם לאקלים בית הספר ותכונות אישיות של המורה. המחב"ת העלה רשימת תחומים המסייעים לו להיות חלק מהעבודה השיתופית הנרקמת בתוך כותלי בית הספר. הגיל המבוגר וניסיון החיים תורמים לכך. אין חשש לבקש עזרה, דבר הנוסח בו ביטחון ומרגיש שהוא טוב בעבודת צוות

"תורמת ומסייעת לצוות המקצועי ולכלל הצוות בבית הספר"

"בעלת כישורים חברתיים טובים עם קולגות"

בעיקר בגלל יחסי אנוש טובים אבל תוך כדי לקיחת אחריות. כל אלה תורמים לו לשיתוף בידע ולמידה מעמיתים ותרומה לצוות בית הספר תוצאת הלוואי של חוזקות אלה מובילה אותו לקליטה מיטבית טובה יותר בבית הספר.

גם אנשי הצוות רואים את המחב"ת כעוגן לתרומה חיובית מה"נדוניה" שמביא עימו, מאפשרים לו קליטה מיטבית בצוות ואף רואים בו עמית שווה וכזה שניתן להתייעץ איתו.

"יצירת קשרים מהירים ויחסים טובים עם עמיתי המורים, צוות המתמטיקה ונושאי תפקידים אחרים

בבית הספר, מה שתרם מאוד להשתלבותי המהירה בבית הספר"

המחב"ת שבחר לעבוד בהוראה כחלק אהבתו **לתלמידים**. הרצון להיות בדיאלוג עם בני נוער. הוא שואב את כוחות מתוך שמירת הכבוד ששומר עם התלמידים בינם לבין עצמו ובינם לבינו. הרצון לי לתמוך בהם וליצור איתם קשר אישי. יחסים בין-אישיים טובים עם התלמידים.

"יכולת להכיל את התלמידים שלי, להבין אותם מעבר למתמטיקה"

המחב"ת, שבמקרים רבים הנו הורה לתלמיד בבית הספר רותם את **ההורים** לסייע בפתרון בעיות, בעיקר בנושאים של התנהגות משמעתית לא נאותה של התלמיד. הוא אינו חושש לפנות להורים מפגין כלפיהם כבוד וסבלנות. הופך אותם מהורים מתערבים להורים מעורבים ובאמצעות המרקם העדין הזה מנסה לקדם את פתרון בעיות המשמעת בכתה.

"לצערנו, יש כיום לא מעט הורים שמתערבים בחינוך של המורים את ילדיהם, וצריך הרבה סבלנות להורים

אלה. למזלי, אני מאד סבלנית, ולכן לא מתעצבנת יותר מידיי כתוצאה מהתערבותם של ההורים"

ב. הזדמנויות

המחב"ת שנסה לאפיין את ההזדמנויות העומדות בפניו, לעיתים התקשה בזיהוי ההזדמנויות, הוא לא ראה או זיהה אותם. בניסוח הדברים תאר את חלומותיו ללא הקשר למציאות, לסביבה התנאים האובייקטיביים הקיימים במציאות בפועל (בהמשך הוקדש לכך תת פרק נפרד).

1. הזדמנויות הקשורות למאפיינים אישיים

הזדמנות הקשורות לקריירה קודמת. המחב"ת רואה, בכישורי הניהול הגבוהים, יכולות ניהול והנעת תהליכים, אוריינות טכנולוגית גבוהה, שרכש ובאו לבידי ביטוי בקריירה הקודמת. כל אלה יוצרים מנוף והזדמנות שלו להשתלב בתפקידי ניהול שיאפשרו לו גיוון בעבודה מעבר ללימוד התלמידים והוראה בכתה.

"אוהבת להתנסות בדברים חדשים, לא נבהלת מכניסה לפרויקטים חדשים גם אם אני חסרת ניסיון בהם, אוהבת ללמוד ולקרוא בתחום הידע שלי, ממוקדת בבחירת קריירה לטווח ארוך ועצמאית"

הזדמנויות הקשורות למעבר להוראה. הבחירה של המחב"ת במקצוע ההוראה כקריירה שניה. טמנה בחובה סיבות רבות אחת מהן ולעיתים המרכזית היא שעות עבודה המותאמות לשעות הפעילות של הילדים הפרטיים, מערך חופשות עם מספר רב של ימים פנויים ומימוש הרצון להיות יתר שעות עם הילדים הפרטיים והמשפחה.

"בחירת כיוון חדש לקריירה, אתגר, בעלת תואר ראשון ולומדת תואר שני, קריירה שמסדרת עם גידול ילדים וזמן למשפחה"

2. הזדמנויות הנפתחות עם סיום הלימודים האקדמיים

סיום לימודי התואר השני במכללה ופיוני הזמן שהוקדש ללימודים אקדמיים יאפשר למחב"ת יכולת להקדיש זמן רב יותר לבית הספר.

פריסת בתי הספר והיכולת כמעט בכל בית ספר ללמד את המקצוע לו הוכשר (פרט למוזיקה) מאפשר לו למצוא מקום עבודה קרוב לביתו ולחסוך זמן, כסף ונסיעות ארוכות כדי להגיע למקום העבודה.

"כיוון חדש בקריירה, מקום עבודה קבוע ומסודר, עצמאות, אתגרים חדשים לעצמי, יכולת לעבוד במקצוע בכל מקום שאגור בו"

המעבר להוראה, המלווה בהכשרה אקדמית ברמה גבוהה, המיתוג שלו עם תואר שני. מרחיבה את מגוון ההזדמנויות לקידום מקצועי, הצלחה ועניין.

הכשרה שקבל במכללה מעניקה לו ידע מקצועי רחב, חדשני ומאפשרת לו להיות ראש ומוביל.

"הידע שרכשתי בתחום הפדגוגי מתמטי והידע הטכנולוגי שרכשתי, מאפשרים לי ללמד את המתמטיקה באמצעים טכנולוגיים, אטרקטיביים, שמאד "מדברים" אל התלמידים וכמובן יוצרים שיעור מאד מעניין ולא שיגרתי. ללמד את המתמטיקה בדרך חדשה ולא שגרתית זה מבחינתי מפתח לשנות את הגישה ותפיסה של הרבה תלמידים למקצוע. כמו כן רוב המורים שמלמדים אותי בצוות מתמטיקה הינם מבוגרים ממני והידע שלהם בתחום הטכנולוגי אינו גדול כלל ולכן מצאתי את עצמי מעבירה להם שיעורים בתוכנות מסוימות, מצגות שבניתי ואתרים למיניהם שבעידן הטכנולוגי העכשווי יכולים לעזור מאד. אני רואה כאן הזדמנות להוביל את צוות המתמטיקה להוראה בשימוש טכנולוגי"

המפגש עם האקדמיה פתח בפני המחב"ת צוהר ללימודים, הרחבת ידע והשכלה וכניסה לעולם האקדמי המורחב. דפוס זה מוביל אותו ליצירת דפוס הוראה חדש של מורה, הנוטל חלק בכנסים אקדמיים ומביא את תורתם לבית הספר לצוות העמיתים ולכיתה.

"משתתף בכנסים מקצועיים בתחום הוראת המתמטיקה ומתעדכן במאמרים מדעיים בנושא"
בעקבות הפעילות האקדמית מבין המחב"ת, את החשיבות הלימוד וההתפתחות המקצועית בעת השתתפותו בהשתלמויות מקצועיות.
"מספר השתלמויות שלקחתי השנה על מנת להעשיר את עולם התוכן וכן את דרכי ההוראה"

3. הזדמנויות הקשורות בעבודת ההוראה

תחום דעת. בחירת המחב"ת בהוראת תחום שיש לו ביקוש בשוק העבודה ומחסור של מורים בתחום בבתי הספר, מזמנת הזדמנויות טובות.

"מורה לאנגלית – קיימת דרישה גבוהה"

ויתק בהוראה. הניסיון וההתנסות בהוראה, בשנה הראשונה שהיא קשה יוצרת תחושה של ביטחון ומקצועיות. מיצוב זה פותח אפשרויות חדשות להיות מורה טוב יותר.

"אחרי טבילת האש והסערה הרגשית של השנה הראשונה, אני מרגישה ששנה הבאה אני כבר אתחיל עם שתי רגליים על הקרקע ואהיה פנויה הרבה יותר להיות מורה ולעשות את עבודתי בצורה הרבה יותר טובה. מהיכרותי עם עצמי, חוסר הביטחון של ההתחלה הוא אחד מהאויבים הגדולים שלי. פקפקתי ביכולות שלי מאוד, אבל אני מרגישה שעברתי את השלב הזה ועכשיו אני אופטימית לגבי היכולות שלי בהמשך הדרך"

התהליך שעובר המחב"ת, ההתנסות והניסיון שרוכש פותחים לו הזדמנויות נוספות. הוא נמצא כבר לא כטירון ומרגיש פנוי ללמוד, להתקדם להפוך למקצועי יותר ולהצליח.

"ככל שעובר הזמן, כך אני נהיית רגועה יותר, נחושה, מאמינה בעצמי. מתחילה להשתתף באירועים שונים של בית הספר מבלי לחשוש, להעביר מערכי שיעור שונים מבלי לחשוש מתגובות התלמידים. ... מנהלת את זמני בצורה יעילה יותר"

המחב"ת בתום שנת ההוראה הראשונה מרגיש שנמצא במקום אחר, בעל ביטחון והכרות עם מערכת החינוך. האפשרות להתנייד ולעבור בין בתי ספר, יוצרת הזדמנות בפני המחב"ת לפתוח "דף חדש" אחרי שהתנסה בשנה הראשונה, התמודד עם הקשיים ונעשה מקצועי יתר. הוא יוכל לעבור ללמד בבית ספר אחר ולהגיע עם "הצגה עצמית" שונה, של מורה מנוסה וטוב.

"כנראה שאלמד בשנה הבא בבית ספר אחר, ברצוני להוכיח את היכולות שלי, להתחיל דף חדש, לחוות הצלחות"

המחב"ת גם יודע לאפיין את עצמו באיזה סוג בית ספר יתאים לו יותר לעבוד ושם תהיה לו ההזדמנות להצלחה. כדי לקדם הזדמנות זו הוא בוחר לחפש בית ספר שיתאים לצרכיו וכישוריו ועובר ללמד בבית ספר חדש.

"יש לי הזדמנות למצוא בית ספר חדש שיתאים לי יותר מבחינת גודל הכיתות, גילאי התלמידים, וההתנהלות הכללית של בית הספר"

4. הזדמנויות הקשורות לבית הספר

בפני המחב"ת נפתחים שני מסלולי התפתחות מקצועית בבית הספר, המתאפשרים הודות לאפיון וצרכי בית הספר בו מלמד. הראשון, התמחות והעמקה בתחום הכשרתו, פיתוח תוכנית לימודים חדשה, הובלת מגמה חדשה וכניסה לצוות מו"פ (מחקר ופיתוח תכניות לימודים). הצורך של בית הספר להתמקצעות בתחומי הוראה מעניקים הזדמנות למחב"ת להיות בתהליך של התפתחות מקצועית, ללמוד, להעמיק ולהתמקצע בתחום מומחיותו בהוראה.

"הכניסו אותי במהלך השנה לתחום השפה וביקשו שאלמד בקבוצות קטנות כעת הציעו לי ללכת ללמוד לימודי שפה בצורה מקצועית על מנת להתפתח בתחום"

האפשרות השנייה היא פתיחת מסלולי לימוד חדשים בבית הספר. בתחומים בהם הוכשר להיות מורה אך עד אותה עת לא היו בבית הספר. בית הספר רואה במחב"ת מומחה בתחום ומעניק לו הזדמנות להוביל את הנושא.

"בשנה הבאה אני מגישה לבגרות בעבודת גמר בביוטכנולוגיה לבגרות.

זה פרויקט חדש בבית הספר ועצם העובדה שנתנו לי לפתח אותו מעידה שסומכים עלי ומאמינים בי"

התקדמות בקבלת תפקידים בבית הספר. המחב"ת מרגיש שההנהלה והעמיתים בבית הספר פותחים בפניו הזדמנויות להצלחה.

"יתכן ותתפנה משרת חינוך בשנה הבאה או בזו שאחריה ואני יודעת שבהנהלה ישמחו אם ארצה לקחת

משרה כזו ולהיות מעורבת הרבה יותר בכל הנעשה בתיכון ובכל בית הספר"

המחב"ת, בעקב בקרב **מורי האנגלית** מקבלים הצעות להיות ראשי קבוצות ומשלוחת של תלמידים תפקיד שיש בו הרבה אחריות, מפגש עם הורים, תלמידים, מורים, מנהלי בתי ספר ועמיתים בחו"ל. אירוח משלוחת מחו"ל המגיעות לארץ. קבלת מימון של טיסה ואש"ל עבור השהייה בחו"ל ומיתוג בתוך בית הספר בקר בקהילת המורים. לאחרונה לאור חוזר מנכ"ל הוחלט שתפקיד זה יאויש רק לאחר השתתפות בקורס הסמכה בנושא.

"כבר השנה הציעו לי לנהל משלחת ללוס אנג'לס בשנה הבאה"

בעקבות שינויים דמוגרפיים החלים באוכלוסיית התלמידים בבית הספר. נפתחים בתי ספר חדשים ויוצרים הזדמנויות לקידום ולקבלת תפקיד ניהול. המחב"ת עם דירוג אקדמי גבוה נחשב כבעל פוטנציאל ואפשרויות לקבל תפקיד נחשב יותר כמו מעבר להוראה בתיכון, עבודה עם אוכלוסיות בגילאים שונים ואחרים ממה שלמד בשנת ההוראה הראשונה שלו וקבלת תפקיד ניהולי כמו רכז מקצוע, רכז שכבה והובלת פרויקטים.

"בשנה הבאה ארכז את תחום הלשון של שכבות י ו- יא וזו בהחלט הזדמנות גדולה"

משאבים הנמצאים בבית הספר. בתי ספר המצוידים בסביבות ו"אמצעי קצה" עם טכנולוגיות מתקדמות מאפשרים למחב"ת הזדמנות ללמד בסביבות אילו ולהביא את ההוראה שלו להיות יותר מגוונת, טובה, וחדשנית. כאשר שילוב הטכנולוגיות רותם את ההוראה והלמידה למחוזות של הצלחה.

"ההזדמנויות (החיצוניות) שלי כמורה מגיעות בעיקר מהאמצעים הטכנולוגיים שעומדים ברשות

התלמידים וברשותי והשימוש בהם כאמצעי המחשה, הוראה וחקירה. לוח חכם בכל כיתה, אייפדים לכל

התלמידים, תוכנות מתמטיות דיגיטליות, כל אלו יוצרים לי לתלמידים הזדמנויות רבות לשיעורים לא

קונבנציונליים שמדברים יותר אל התלמידים מדור ההווה"

הזדמנויות הניתנות בזכות **מנהל בית הספר** למחב"ת מתוך אמונה בכוחות והערכה את כישוריו הטובים. מעניקה למחב"ת קרש קפיצה להיות יצירתי והוא רותם הזדמנויות אילו להצלחה ולשדרוג מקצועיות כמורה טוב וכמסלול חיובי ומיטיב להתפתחותו המקצועית. המחב"תים שיתפו בשורה של תפקידים שהוצעו להם.

"לתת דרור להיותי אדם "פתוח", אני מאוד ערה לשינויים ומחבבת באהבה פרויקטים חדשים, ניתן לסמוך

עלי בעניינים עצומות. המנהלת החדשה שהגיעה נותנת במה להתבטאות יצירתית ואני חושבת שאני לגמרי

שם, כך שאוכל לנצל את הבמות האלה בצורה הטובה ביותר"

קבלת תפקיד ניהולי בבית הספר. מערך התפקידים בתי הספר בנוי מפירמידה רחבה של הוראה בכתה ומעט מאוד תפקידי ניהול, שבדרך כלל מאוישים לאורך שנים ואין מקום או הזדמנות למורה

צעיר לקבל אחד מהם. אבל עדין קיימות שתי הזדמנויות נוספות בפני המחב"ת והן: בית ספר בו המורים בעלי התפקידים הם בעלי שנות וותק רבות ונמצאים לקראת פרישה מהערכת. אפשרות שנייה בעקבות שינויים ארגונים של הנהלה נפתחות הזדמנויות למחב"ת הצעיר להשתלב במשרות ניהול, ללא המתנה של שנים.

"בית הספר למרות היותו וותיק עובר מהפך בשנתיים האחרונות עם הנהלה חדשה ויש הזדמנויות לקידום"

צוות המורים, המעניק חום, אהבה, קבלה יודע ומוכן להנחות ולשתף מורה צעיר. לתמוך בו מקצועית ולסייע לו להתפתח מקצועית. המחב"ת שיש לו את יכולת האבחנה וזיהוי ההזדמנות יכול ללמוד ולהיעזר בהם רבות.

"המורות שאיתי מאד מנוסות בתחום הפדגוגי מתמטי ולכן יש לי גם הרבה ללמוד מהן, ואני מנצלת זאת ונעזרת בניסיונם הן בלימוד והצגת נושא חדש, בבניית מבחנים ובהחזקת כיתה מבחינה משמעתית. ניתן ללמוד מהם הרבה"

אך מצד שני ישנם צוותי מורים הרואים במחב"ת מקור ללמידה. בזכות כישוריו, הכשרתו והיכרותו עם שיטות הוראה חדשנות.

"בבית הספר שאני מלמד יש מעין "ריק" סביב נושא המתמטיקה בתיכון: בשנה הבאה אחת המורות הוותיקות אף עוברת להיות מחנכת ומלמדת פחות מתמטיקה. נראה שהמקום של מורה מתמטיקה משמעותי בחטיבה העליונה פנוי לפחות באופן חלקי וזאת הזדמנות פז בשבילי בשנה הבאה למצב את עצמי כמורה מוביל בתחומי"

רבים מהמחב"תים קבלו את תפקיד של **חינוך כיתה** למרות אי רצונם. לעיתים מתקשים להוביל תפקיד זה ובעקבות מתלוננים על העיסוק בדברים ארגוניים הגוזל מהם זמן רב. אך ישנם גם הרואים בכך מנוף וצמחיה להתפתחות מקצועית וביסוס מעמדם האיתן בבית הספר.

"להיות מחנכת בשנה הבאה - יוכל לסייע לי בניסיון בנוגע לטיפול במשמעת בנוסף יעניק לי חוזק ויציבות במקום העבודה"

המחב"ת רואה דיאלוג עם **התלמידים** הזדמנות למרחב להתפתחות אישית ולהעשרתו כמורה. הוא רואה בתלמידים עוגן חיובי ומנוף חיובי להצלחה ולהשפעה עליהם.

"להשפיע על התלמידים ללוות אותם בשלבים הקריטיים שלהם בהתהוות האני האישי שלהם, התלמידים שלי יודעים ואני אומרת זאת בריש גלי הלמידה השתנתה מאוד המורה הוא כבר אינו מקור הידע ועל כן כל מורה חייב לברר את זהותו האישית והאגנדה החינוכית שלו, עבורי זה אימון לתהליכי חיים ואני משלבת תהליכים כאלו בתוך ההוראה שלי וכאן ההזדמנות האמיתית להשפיע"

המחב"ת רואה ביכולת להשפיע על בני הנוער, לייצץ, להדריך ולתרום להם להצליח זכיה וחוויה גדולה, משאב יקר, ומעריך זאת.

"בעיקר הזדמנות להשפיע על חיי התלמידים שלי, על אמונתם בעצמם ויכולותיהם והצלחה שלהם"

אך גם במקרים שלא הכול מצליח עם התלמידים המחב"ת תופס את החולשה כמקום והזדמנות להתחזקות ולהגיע למשהו טוב יותר.

"יותר קשה לי לנהל כיתה כאשר יש רוב של תלמידים מפריעים, אך למדתי להסתכל על זה כאתגר, ללמוד ולצמוח מזה, אני לא מוותרת על אף תלמיד"

ממשיך לתאר אחד המחב"ת את הכוח ששואב מתלמידים מהחינוך המיוחד שהצלחה איתם מביאה להצלחה.

"ההזדמנות שלי היא עצם העבודה עם נוער בסיכון, תלמידים שנבעטו ממערכת החינוך הרגילה, כשעבור חלקם אני לא מבינה את הצעד. אני מצליחה לחולל שינוי (לפחות כך אני מרגישה) ולגרום להם להצליח"

רק מחב"ת אחד מכל המשתתפים העיד בעצב כי לא רואה הזדמנות.

"לא רואה כרגע הזדמנויות... שוקלת אם בכלל להישאר בתחום"

ממצא מעניין הוא שבכל הדיווחים המורה החונכת לא נתפסת כמשאב או מתווכת לקראת פתיחת הזדמנויות חדשות וטובות.

לסיכום אחת המחב"תיות הציגה את כל המאמצים שהיא עושה כדי שיפתחו בפניה ההזדמנויות להצלחה והתקדמות.

"יצירת קשרים טובים עם גורמים בבית הספר שיתרמו לי, למשל המזכירה שהיא החברה הכי טובה שלי, קשר קרוב ואוהב עם המורה החונכת, קשר פתוח וורבלי עם רכות המקצוע, וכן בכל פעם שמבקשים ממני משהו או שיש צורך במתנדבים אני שם לסייע ולעזור, מן הסתם כי אני רוצה אבל זה מביא לגורמים עליונים דברים חיוביים עליי"

5. הזדמנויות הקשורות לטווח הרחוק

המחב"ת שמח על האפשרויות הרבות שפותח משרד החינוך בנושא של דרכי הוראה, למידה והכנת הלומדים לתפקד בעוד עשר, עשרים שנה בעידן חדש. זה פותח אפשרויות למחב"ת ללמד בצורה אחרת, יצירתית לעודד יזמות ולהתחבר לדברים שבהם הוא טוב ומאמין בהם.

"המסר שמועבר אלינו גם ממשרד החינוך הוא שמלת המפתח בתקופה האחרונה היא יצירתיות. מצפים מבתי הספר להכין את התלמידים לעולם ולעזור להם להצליח בחיים, ובימינו המשמעות של זה היא יזמות, שיתוף פעולה וחשיבה יצירתית. אני משלבת את הנושאים הללו בהוראה שלי, ומשתמשת בפדגוגיות חדשניות כמו הוראה מבוססת פרויקטים (PBL) ומשלבת הרבה חשיבה יצירתית גם בהוראה וגם בלמידה של התלמידים"

המחב"ת מרגיש שיש חזון ומקומות אליהם יוכל לשאוף להתקדם, ללמוד ולהתמקצע ובעקבות כך רותם את תכונותיו האישיות, ומיישם את התפיסה של למידה לאורך החיים (Life Long Learning)

"אני מבררת לגבי אפשרות ללמוד בשנה הבאה במסגרת התוכנית של משרד החינוך להכשרת מורים להוראת חמש יחידות לימוד במתמטיקה"

מעבר לתפקיד הנחשק של "מדריך". תפקיד שיש בו גיוון בהוראה מעבר לכותלי הכתה, הדרכה של עמיתים בבית הספר ובתי ספר אחרים, הצטרפות לקהילת המדריכים, למידה חדשנית, פתיחת דלתות ואפשרויות והזדמנויות נוספות לקידום מקצועי.

"הזדמנות להתקדם להיות מדריכה של מורים אחרים"

ג. חולשות

1. מאפיינים סוציו-דמוגרפיים

נושא הגיל, משני קצות הרצף, נתפס כחולשה. מצד אחד, הגיל הצעיר, שהסביבה רואה בו מדד לחוסר ניסיון, דבר הנותן לסביבה "כוח" רב יותר לבחון את יכולתו של המחב"ת בנושאים שונים בעיקר גבולות ויכולת תפקודו.

"אני מורה צעירה, גם בגיל וגם מבחינה חיצונית זה בולט לעין לעומת שאר המורות. וזה עלול להיתפס בעיני התלמידים כדבר שלילי וזה מתפרש כמורה שיש לה פחות ניסיון שזאת גם האמת. לכן התלמידים מנסים לבדוק את הגבולות שלי"

מצד השני, מחב"תים רבים עשו את המעבר להוראה, בגיל מבוגר יחסית וחשים שזה מועד קצת מאוחר, גיל מבוגר להתחלת קריירה חדשה.

רבות מהמחב"תיות תופסות את היותן **אימהות** מטופלות בילדים קטנים, דבר היוצר חולשה גדולה מול בית הספר ועמידה בדרישותיו ומול התחושה של הרצון שלהן לתפקד כאמא.

"היותי אמא לארבעה ילדים קטנים זה בעייתי מבחינת מערכת בית הספר"

לכן יש מחב"תיות, המעוניינות לעבוד משרה חלקית ומבינות את החולשה במעמדן, ביכולת להתפתח מקצועית ולקבלת תפקידים בבית הספר, כתוצאה מכך.

"כאמא לתינוקת ופעוטה אני לא מעוניינת לעבוד במשרה מלאה"

אך אלה שאינן יכולות לעבוד חלקיות משרה מהיבט הכלכלי מרגישות תסכול רב, שלא נותר להן זמן לחיים פרטיים. גם אלה שבכל זאת מוצאות "קצת זמן" פרטי, תופסות זאת כחולשה והשפעה שלילת על יכולתן המקצועית כמורות.

"חיי האישיים מאוד חשובים לי ואני מנסה שלא ייפגעו מעבודתי, אני מרגישה שעיקרון זה, על אף היותו חשוב לי, עלול לפגוע בהוראה שלי"

רקע תעסוקתי קודם, רכישת הרגלי עבודה, שעות עבודה, יחסי עובד מעביד ושאר חוויות, מקשים על המחב"ת, בגיל מבוגר לעשות עם עצמו את השינויים הנדרשים בעקבות מעבר למקום עבודה חדש עם נהלים, שעות עבודה ודרישות אחרות מאלה שהיו לו מוכרות ואולי גם נוחות במקום עבודתו הקודמת.

"ההתנהלות העצמאית שלי משנים של עבודה כעצמאית ויזמית מקשים על היכולת שלי לקבל את דרישות המערכת תחת עוז לתמורה"

2. תכונות אישיות

ביטחון עצמי נמוך, החולשה הבולטת ביותר שדיווח על עצמו המחב"ת היא ביטחון עצמי נמוך. הגורם לחשש לפנות לעמיתים אחרים בבית הספר ומחוץ לבית הספר. חוסר הביטחון יוצר גם תגובת שרשרת לפעילויות נוספות המטרפדות את פעילות המחב"ת כמורה טוב. חוסר ביטחון זה יוצר אצל המחב"ת, העדר אסרטיביות, העדר יזמות, פחד תמידי מכישלון אישי וחוסר ביטחון כלפי ממונים, הורים ותלמידים.

"יש לי חוסר ביטחון שמנטרל אותי לפעמים"

סף רגישות נמוך, המחב"ת לוקח ללב את ההצלחות ובמיוחד את הכישלונות של התלמידים, הדבר גורם לו לפגיעה אישית ומחליש אותו.

"אני מאוד רגישה, כל שיעור שלא מתנהל כמצופה, שיחה קשה עם הורה או תלמיד וכו... עלול להשפיע עליי וללוות אותי גם לאחר שעות העבודה"

עודף הרגישות גורמת להזדהות רבה עם התלמידים אך המחב"ת תופס את זה כחולשות ולכן שתלמידיו אינם עומדים ביעדים שהוצבו בפניהם כמו אי הכנת שיעורי בית. הוא לוקח את האחריות על עצמו ותופס זאת כחולשה אישית.

לחץ פנימי, חוסר הביטחון, סף הרגישות הגבוה וריבוי המטלות עם לוח זמנים מאד אינטנסיבי יוצרים לחץ יומי מאד גבוה, המקשה על התפקוד וגורם לתחושת חולשה. כמו לדוגמה ביחסים עם המנהל או/ מורה חונכת שבאים לצפות במחב"ת.

"נלחץ מאוד להעביר שיעור כאשר גורם חייוני צופה ביי"

סוג העבודה עם ריבוי משימות בו זמניות ולאורך היום מהווים מוקד חולשה מאד חזק במיוחד אצל המחב"ת המתקשה ביכולת ההתארגנות.

"לא מאורגנת מבחינת ניהול זמן וחומרים"

הקושי בארגון גורם למחב"ת, לשכחה, לארגון וניהול זמן לא מאוזן ותקין, תופעה הגורמת לעוד ועוד פגיעות ותפקוד נמוך של המחב"ת, כמורה, תכנון לוח זמנים, החזרת מבחנים במועד לתלמידים (ברוב בתי הספר יש תקנון המחייב להחזיר את המבחנים בדוקים עם ציון והערות מקסימום שבועיים מתאריך המבחן).

"חוסר התמדה באכיפת כללי משמעת לטווח ארוך, חוסר התייחסות פרטנית לתלמידים בקצוות (מצטיינים וחלשים במיוחד), דחיינות ברישום נתונים (נוכחות, משמעת, הקלדת ציונים), פיזור וחוסר מעקב אחרי תכנית לימודים שיטתית בחלק מהכיתות"

לזה מצטרפת לעיתים תכונה של דחיינות, איטיות ועייפות, קושי לתפקד רצוף לאורך היום. יוצא מהשיעור מאד עייף וכוחותיו כלים כבר באמצע היום.

"בשעות הצהריים אני מתעייפת וקשה לי להמשיך לעבוד ברצף אחרי הרבה מאוד שעות של הוראה פרונטלית"

לקויות למידה, בקרב המחב"תים ישנה קהילה של מורים בעלי לקויות למידה. דבר היוצר חולשה נוספת והחרפה של כל המצבים שתוארו לעיל.

"סובלת מהפרעת קשב וריכוז שלעיתים מקשה להישאר מאורגנת בלוי"ז הבחינות והמטלות"

3. חולשות הקשורות בעבודת ההוראה

הממצא שבלט בעוצמה רבה מאד הוא ניסיון ומאמץ **ההישרדות** לסיים בהצלחה את שנת ההוראה ראשונה בבית הספר. גם מחב"ת בעל חוזקות מרגיש, שהחוזקות הן במינון נמוך והחולשות והקשיים משתלטים על ההרגשה כללית.

"השנה חלק מהחוזקות שלי לא כל כך באו לידי ביטוי בגלל שהייתי כל כך עסוקה בהישרדות"

ההתמודדות עם **ניהול כתה** היא אחת מהחולשות המרכזיות איתן מתמודד המחב"ת ומעיבות על כל הרגשתו ונתפסות אצלו חולשה מרכזית. חוסר ניסיון בניהול כיתה, הצבת גבולות לתלמידים, התמודדות עם בעיות משמעת ותחושה שעושה כל העת שגיאות בנושא.

"התלמידים רואים בי מורה... שאין לו גיבוי גדול מהנהלה ולכן לפעמים מרשים לעצמם..."

מצב יומי וקשה זה מביא לעיתים את המחב"ת, לתסכול, חוסר סבלנות ולהגברת הבעיה של התמודדות עם ניהול כתה המביא לרגשות אשמה, תחושה והרגשה אישית קשה.

"לעיתים צועקת כשלא מצליחה להשתלט על הכיתה ושונאת את זה וחושבת שזו לא הדרך. תחושה שפועלת באופן שלא מאמינה בו ללא שליטה"

חולשות אילו מביאות להרבה פגיעה אישית בקרב המחב"ת ומנציחות בתחושה שלו את רגש הנחיתות שלו לעומת מורים ותיקים בבית הספר.

"מרגישה שהתלמידים עדיין לא מתנהגים בשיעור שלי כמו בשיעור של מורות אחרות, כשאני נכנסת לכיתה אין יראה - מצד אחד לא רוצה להפחיד אותם אך מצד שני השיעור לא מתנהל בדממה ובשקט וזה מרגיש קצת פוגע"

לכן, המחב"ת פעמים רבות מבין שזה מוקד חולשת מנסה למצוא דרכים להתמודד ולהקלה להקלה במצב אך התוצאה המיידית היא בדיוק הפוכה ומעצימה את החולשה.

"אני נלחצת בקלות. כלומר, אם אני רואה שהתלמידים all over the place - ממש נרגשים ורועשים (ולא מדובר בשניים שלושה תלמידים) אני מרגישה שאני מאבדת שליטה, מתחילה להילחץ, לעתים מרימה את הקול ומאיימת בעונשים. הייתי רוצה למצוא דרכים אחרות להתמודד עם סיטואציות דומות"

אך גם ניסיונות ההתמודדות העצמאים ואולי גם פניה ליעוץ בקרב העמיתים בבית הספר מביאה לתוצאה הפוכה ומעמיקה עוד יותר את הקושי ותחושת התסכול.

המחב"ת פעמים רבות תופס את עצמו כטירון וחסר ידע מקצועי בתחום בדעת והוראתו ובתפיסות פדגוגיות. הוא רואה בזה חולשה וגורם מעקב הבולס דפוסים נוספים בעבודתו. ניסיונותיו לרכוש את הידע החסר נעשות תוך כדי הוראה ובהעדף זמן ראוי לכך.

"לא מכירה לעומק את כל החומר הפדגוגי ואת כל הדרכים ללמד ולהסביר נושאים מורכבים יותר. קורה שאני מרגישה שחסרים לי כלים להסביר נושא או תרגיל מסוים בדרכים נוספות, בצורה מעניינת יותר"

חשש מהוראה חדשנית והתנסות בשיטות הוראה חדשות פחות מוכרות ולכן המחב"ת חושש ללמד באמצעותן ומרגיש שזאת נקודת חולשה להתמודד עם זה, במיוחד במצבים בהם לא מקבל הכוונה או ליווי.

"חשש משיעור המשלב עבודת חקר וגילוי ללא הכוונה"

המחב"ת חש אין לו מספיק מיומנויות בהקניה של אסטרטגיות למידה, דבר המונע ממנו לתת מענה לכל התלמידים בעלי יכולות וסגנונות למידה שונים, יתרה מכך, גם את השיטות שמכיר ומנסה ליישם, יש לו לעיתים חשש האם אלה הן שיטות מתאימות.

"לא בטוחה לגמרי בשיטות ההוראה שלי"

קושי בתכנון השיעור ובהערכה. היקף החומר הניתן ללמד בשיעור אחד וכיצד לנייד חומרי הוראה, למידה וחומרי לימוד משיעור לשיעור. לא מספיק את כל מה שצריך/נדרש ללמד. בנוסף נתקל בקושי בהערכה ומתן ציונים.

"חסרה תפיסת מבנית מגובשת בתכנון לימודים"

עלו גם דברים הנתפסים כחולשה ובאים מביקורת עצמית על סוג ההוראה הנתפסים כחולשתו של המחב"ת.

"נטייה לתת דגש גדול מידי על הבנה ופחות מידי על תרגול"

חומר לימוד לא מעניין, גם המחב"ת, שמתגבר על המכשולים מרגיש שלא תמיד מוצא את הדרך לשלב הנאה בהוראה, ללמד חומרי לימוד מעניינים.

"מרגישה שלעיתים עלי ללמד חומר משעמם ולא רלוונטי לחיי התלמידים"

בחט"ב ובמיוחד בתיכון **הוראת תחום הדעת** היא הבסיס המקצועי עליה נשענת עבודת המחב"ת. התחושה שאינו בקיאה, שולט, מכיר ומומחה בתחום הדעת. מהווה חולשה חזקה בהערכתו האישית ובהערכה שמקבל מעמיתיו ומהמונים עליו.

"לא מקצועית מספיק מכיוון שאני לא מכירה את החומר הלימודי על בוריו"

לעיתים מקור החולשה טמון בפרק הזמן שעבר ממועד רכישת התואר בתחום הדעת ועד המועד בו הפך להיות המחב"ת.

"עבר זמן מאז סיימתי את התואר הראשון של תחום הידע אותו אני מלמדת ואינני זוכרת הכל, כך שאני צריכה ללמוד את החומר מחדש מדי שיעור"

בתחום הוראת האנגלית, ידיעת האנגלית כשפת אם נחשבת לחוזקה של המורה לאנגלית. לכן העדר רקע זה נותן הרגשה של מורה פחות מקצועי וכחולשה אישית המעיבה על מסלול הקידום ולהתפתחות המקצועית של המחב"ת.

"מלמדת אנגלית ללא שפת אם"

בתחום הוראת המתמטיקה, קושי בהתמודדות עם הבנת החומר, ידיעתו והכרתו, למרות ההשקעה הגדולה בהכנת השיעור עדין חש המחב"ת את הקושי וחולשתו.

"אני מרגישה כי עלי לעשות הרבה שיעורי בית לקראת השיעורים, על מנת להעביר את החומר בצורה הטובה ביותר. אני לומדת שוב את החומר לפני שאני מעבירה אותו לתלמידים. היה לי יותר בטחון בעצמי אם הייתי מרגישה שהשליטה המתמטית שלי טובה יותר"

גם היעדר ידע מקצועי של שילוב טכנולוגיה בהוראה ובלמידה נתפס כחולשה של המחב"ת, כמורה מקצועי.

"חוסר ניסיון בשילוב טכנולוגיות שונות עם המתמטיקה"

הניסיון של להיות טוב בתחום הדעת, להתכונן ולהשקיע הרבה, עדין מותיר אותו בתחושה של חולשה בכל הנושא של אוסף מערכי שיעור ומאגר מבחנים. העדר ניסיונו מקנה תחושה של חשש מעשיית טעויות ומהקניה שגויה של נושאים, מושגים ודרכי חשיבה.

"בשל היותי מורה חדשה יתכן ואטעה בנושאים הרלוונטיים לתחום הדעת שלי ושאטעה את התלמידים"

התלמידים הם ה"שחקנים" הבולטים ביותר במארג היחסים בבית הספר. חוסר היכולת להתמודד עם בעיות משמעות והצבת גבולות נתפסת אצל המחב"ת כחולשה שלו. פעמים רבות הוא עדין לא הפנים את מיצובו החדש שהוא המורה בכיתה ונדרש ממנו סוג אחר של דיאלוג עם התלמידים. או לחילופין כל החלומות שלו להיות תומך, מקשיב לא מצלחים ושאיפה זו הופכת לאחת החולשות החזקות של המחב"ת.

"יש לי קושי לשמור על דיסטנס עם תלמידים, אני נוטה לפתח עם תלמידי קשרים, שיחות חבריות ולגלות מעורבות בחייהם והדבר לעיתים מפריע בשיעורים להווי הלימודי ולא תמיד אני יודעת כיצד ואיפה לשים את המעצור בצורה נכונה כך שעדיין יישמר הקשר אך בדיסטנס וכבוד ראוי"

ואז השלב הבא הוא תחושה של עלבון והרגשה שהתלמידים פוגעים במחב"ת. תחושה קשה של אכזבה והיא נתפסת ע"י המחב"ת כחולשה שלו.

"לעיתים לוקח את מעשי התלמיד כמשהו אישי מולי."

לדוגמא : אי הגעה לשיעור/תגבור, אי חזרה לשיחת טלפון"

אך חלק מהמחב"ת גם התפכח לאורך השנה, למרות שתחושת העלבון והפגיעה חזקה.

"לעיתים אני מוצאת את עצמי מצפה מהתלמידים שלי את מה שאני מצפה מעצמי, ושוכחת כיצד הרגשתי

בגילם ואיך הם רואים את הדברים"

ערוץ נוסף עם התלמידים הוא התייחסות לבעיות משמעות. פעמים רבות המחב"ת תופס מצבים אילו כחולשה אישית שלו הנובעת מהעדר ניסיון.

"לעיתים אני מתלבטת כיצד נעניש והאם להעניש ואם לדווח להורים. הקושי נובע מחוסר ניסיון בתוך המערכת"

אך גם טוב הלב והתפיסה ההומנית של המחב"ת נתפסים כחולשה אישית.

"אני מאוד מחוברת לצד הרגשי של התלמידים שלי ולכן לעיתים מושפעת מזה, לפעמים קשה לי לתת ציון נמוך כי אני יודעת כמה התלמיד השקיע וכמה הוא ניסה"

המחב"ת מתמודד מול חוסר היכולת/ הרצון של התלמידים ללמוד היקף רחב של תכנים וידע חדש, ומול עולמם גדוש הפעילויות של בני הנוער וחוסר הפניות שלו להקדיש מספיק זמן ללמידה בשעות אחר הצהריים. הרצון של המחב"ת ללמד ולהיות אחראי בהעברת הידע לתלמידים נתקל באיום של חוסר הצלחה ותלונות הבא מצד התלמידים.

"התלמידים לא רגילים ללמידה מהסוג שאני דורש מהם. יש לא מעט תלונות שהמטלות שלי קשות מידי ושתדירות המטלות גבוהה מידי והם לא עומדים בעומס... התלמידים לומדים יותר מידי מקצועות והם עמוסים מאוד. לחלקם יש המון חוגים ותנועות נוער בשעות אחר הצהריים ועקב כך שאינם עומדים בעומס חלקם מעתיקים מחבריהם עבודות או עושים עבודות בשביל להתפטר ולסמן וי ולא בשביל באמת לדעת פיזיקה. הברוויות בכל המקצועות ובפרט בפיזיקה עמוסות מידי (7 ספרים + מעבדה)"

4. חולשות הקשורות בבית הספר

חולשות הנובעות מהעדר קבלת מידע על ביה"ס כארגון. בשנה הראשונה נדרש המחב"ת למלא בעצמו או שימלאו עליו דו"חות, טפסים והתעסקות בנבכי הבירוקרטיה. במהלך השנה הראשונה המורה החונכת ממלאת עליו שני דו"חות תצפית כתובים בכל סמסטר, מנהל בית הספר ממלא הערכה מעצבת באופן ידני ומסכמת באמצעות קוד וסיסמא באתר האינטרנט של אגף ההתמחות. עליו להחליט לאיזה ארגון מקצועי להצטרף ולהירשם אליו, הרשמה לקרן השתלמות, תשלום לוועד המורים ועוד. בנוסף במסגרת בית הספר עליו להכיר את תוכנת "המשוב" או דומה לה, למלא מידע על תלמידים. להיות מקושר לקבוצות ברשתות החברתיות של בית הספר מורים ויש מנהלים הדורשים גם לקיים קשר עם תלמידים באמצעות ווטסאפ. לשמור על קשר והתעדכנות מהקהילה המקצועית של המורים מאותו תחום דעת. כל אלה יוצרים עליו לחץ רב. **ברוב המקרים המידע הסמוי עולה על המידע הגלוי.** ברוב בתי הספר קיימת מעט מאוד הנחיה, הסבר ולווי בנושא. המקום היחיד בו מקבל תמיכה, הסבר, לווי ופרשנות הם בסדנת ההתמחות של המכללה ובמקרים בודדים מהמורה החונכת.

המעבר של חלק מבתי הספר ל"אופק חדש" או "עוז לתמורה". יוצרים בלבול רב בנושא של הרכב המשרה והחלוקה בין שעות הוראה בכתה ופרטניות וכל נושא התגמול או אי תגמול על שעות מילוי מקום. במקרים רבים המחב"ת ניצב חסר אונים מול המערכת ואינו יודע את הזכויות הבסיסיות שהוא זכאי להן.

"אני מרגישה שאני עדיין לא מכירה מספיק את המערכת ולא מבינה אותה עד הסוף, וזו מערכת שמאוד צריך להכיר... איך היא מתנהלת, מה מקובל ומה לא, מה הזכויות שלי, איך מתנהלים עם כל מיני דברים וכן הלאה"

אי ידיעה לגבי נושאים הקשורים בדיאלוג עם תלמיד והורים מה מותר ומה אסור, למי פונים בכל מצב. חוסר היכרות עם חוקים ונהלים של המערכת ובעלי תפקידים לדוגמה: פסיכולוג בית הספר, קצינת ביקור סדיר ועוד.

"הבנה מאוד מוגבלת של הכללים החוקים הפורמאליים והחוקים הא-פורמליים במערכת החינוך"

רבים מהמחב"תים מלמדים מקצועת בהם יש הקבצות בחט"ב או הגשה לבגרות ברמות שונות של יחידות לימוד בתיכון. במיוחד בולטת התופעה במקצועות האנגלית והמתמטיקה. לעיתים המחב"ת אינו בקיא מהי תוכנית הלימודים בכל רמה וכיצד אפשר ליצור ניידות בקרב התלמידים בין הקבוצות.

"לא מכיר את כל הנהלים כמו מעבר של תלמיד בין יחידות לימוד"

חולשות הנובעות מקבלת משרה ברגע האחרון. השיבוץ של המחב"ת בדרך כלל נעשה ברגע האחרון, בסוף חודש אוגוסט לעיתים אף אחרי תחילת שנת הלימודים. המערכת מחויבת קודם לתת משרות למורים עם הקביעות. כך מוצא את עצמו המחב"ת בשנת ההוראה הראשונה עם כל הפחדים, החששות, ידע מקצועי לעיתים מוגבל והעדר זמן לתכנן ולהכין חומרי למידה לקראת שנת הלימודים בחופשת הקיץ והכל נעשה תוך לחץ במהלך שנת הלימודים תוך כדי הוראה והתמודדות עם כל האתגרים של להיות מורה וחדש.

חולשות הנובעות מעבודה במספר בתי ספר. שיבוץ המחב"ת ברגע האחרון גורם לכך שהוא משובץ פעמים רבות במספר בתי ספר, השלמת חלקי משרות בבתי ספר, במיוחד מורים המלמדים מקצוע ייחודי כדוגמה מורה למוזיקה. בכל בית ספר המחב"ת הוא במשרה חלקית, מתקשה להתאקלם בבית הספר וגם עמיתיו לא מכירים אותו, תחושה של זרות וקושי. בנוסף בכל בית ספר מחויב ליטול חלק בהשתלמויות ישיבות ועוד. בגלל ריבוי המטלות הוא לא יכול להיות פעיל בכולן. מצב זה גורם למחב"ת להרגיש שאינו עומד בכל המטלות שמצפה ממנו ההנהלה ובנוסף שהוא "שקוף" בבית הספר ולא שייך לקהילה.

"אני בתור מורה שעובד מספר קטן של שעות בבית הספר כמעט לא קיים שם בנוף"

חולשות הקשורות למשאבים הנמצאים בבית הספר. בתי הספר אינם אחידים במספר רב של מאפיינים בין היתר בציוד העומד לרשות המורים, כך גם מחב"ת הבקיא בשילוב טכנולוגיות בהוראה ובלמידה והוכשר לכך במהלך לימודיו במכללה, אינו יכול ללמד בדרך זו כי בבית הספר אין משאבים הדרושים לכך. בעיה דומה עלתה גם בקרב המורים למדעים בהם בבתי הספר שמלמדים אין חדרי מעבדות.

"האמצעים הטכנולוגיים במקומות בהם אני עובד דלים עדיין"

עומס המטלות שדורש התפקיד. עומס מסוג זה דווח גם על ידי המחב"ת בעל היוזמה, המקצועי והחרוץ שלקח/קבל תפקידים בבית הספר, למרות הרצון והנחישות לעשות עבודה מיטבית ולהצליח. קורס בכל דרישות התפקיד וחש שאינו יכול מבחינה מקצועית לבצע את המטלות בצורה הראויה כי שהיה רוצה או/ו חושב שהמערכת מצפה ממנו.

"במשרה גדולה של חינוך + ריכוז מקצוע + לימוד כיתה - קשה מאוד לעשות הכל בצורה מושלמת"

חולשות הקשורות ל"מוראה של מלכות" בבית הספר. מתוקף המבנה ההיררכי של בית הספר. הנהלת בית הספר נתפסת ע"י המחב"ת כגוף גדול וחזק. המחב"ת כטירון בתפקיד חושש לסרב לבקשות של ההנהלה גם אם יודע שיתקשה לבצען לאור לוח הזמנים העמוס שלו.

"קושי לומר לא להנהלה"

בנוסף כמו כל גוף ארגוני קיימים מסרים, הצהרות וכוונות גלויים וסמויים. הצהרות וכוונות המחב"ת שהוא חדש במערכת ובארגון פעמים רבות מתקשה לזהות אותם ולדעת לנווט בהם.

"קשה לי מאוד לקרוא נכון מצבים פוליטיים בארגון"

"לא יודעת לשקף את ההישגים להנהלה"

חשש ופחד מפניה לנציגי ההנהלה או עמיתים בבית הספר. חשש זה מוביל להיעדר קבלת מידע, קבלת יעוץ והכוונה וכיצד להתמודד במצבים שונים, לחבר בחינות, להעריך ולתת ציונים, ניהול כתיבת התמודדות עם הורים ומערך הדרישות, הישיבות והשתלמויות הבית ספריות.

"אני חוששת מחלק מהמורים וההנהלה בבית הספר ולכן לא נעזרת בהם. אני פוחדת לפנות אליהם ומאבדת את כל הביטחון שלי. אני יודעת שהם רואים את זה ושהם גם משפיע על איך שהם תופסים אותי"
"לא משחק בפוליטיקות פנימיות של בית הספר"

יתרה מכך מספר רב של מחב"תים חוששים מהתמודדות בחדר המורים. לפחות בתחילת השנה ולעיתים גם תקופה ארוכה יותר. חוששים להיכנס לחדר המורים. מקום בו יש נהלים סמויים מאד חזקים. כמו היכן ועם מי לשבת. מי מכבד אותך בכיבוד אישי שמביאים המורים לצורך חגיגת אירוע כמו יום הולדת, איזה צוות מזמין אותך או מונע ממך את הישיבה איתו ועוד דברים רבים. כך מוצא את עצמו המחב"ת בבדידות גדולה יותר, בלי אפשרות לנוח בין השיעורים, לשתות, לאכול בצורה מכובדת, להשתמש בשירותי מורים ועוד.

"קושי חברתי בחדר המורים"

לעיתים חולשה זו מוסברת ע"י המחב"ת, כחלק מאופיו ודרך ההתנהלות במגע ובתקשורת עם אנשים. אבל היות ועבודת צוות היא מרכיב מרכזי בעבודה בין המורים בבתי הספר. תכונה ודפוס אישי זה הופך לחולשה ומעקב/בולס את ההתפתחות המקצועית של המחב"ת.

"אני מאוד סוליסטית באופיי ומתקשה בכל הקשור לעבודת צוות. אני מרגישה בדרך כלל שהדרך שלי היא הנכונה וקשה לי לקבל הצעות אחרות, כאשר אני באמת מאמינה בדרך. לעתים זה טוב, אולם לעתים צריך "להתכופף" בפני בעלי סמכות ואני אכן עושה את זה, אולם מרגישה שהייתי מצליחה להפיק יותר אם הייתי הולכת בדרך. הדבר בא לידי ביטוי גם במפגשים חברתיים בעבודה. לוקח לי הרבה זמן להתחבר לאנשים חדשים ואני מובכת בסיטואציות מהסוג הזה"

אך יש בקרב המחב"תים גם כאלה החוששים מהתמודדות מול אנשים, עמיתים ובתגובה לוקחים על עצמם את כל העבודות והמשימות ומוסיפים עומס נוסף לעבודתם, ולחלוקת משאבי הזמן המועטים העומדים לרשותם.

"קושי להעמיד אנשים במקומם: יש לי בעיה להעמיד אנשים במקומם, וכתוצאה מכך אני לוקחת על עצמי לעשות דברים שלא הייתי אמורה לעשות. אנשים עלולים לנצל זאת לרעתי, למשל: ישנה מורה שלא תורמת כלל בהכנת המבחנים, ואיני מסוגלת לומר לה שגם היא צריכה ליטול חלק בהכנת המבחנים"

דפוס התנהגות זו מוביל לחשש להוביל רעיון או יוזמה ולקדם תכניות ויוזמות חדשות בבתי הספר.
"מתיישרת לרעיונות צוות המתמטיקה ולא דוחפת רעיונות חדשים שלי"

חינוך כתיב מציב אתגרים רבים בפני המחב"ת. חוסר הניסיון גורם לו להרגיש חולשה קשה בנושא והרהורים האם ממלא תפקיד רגיש ואחראי זה באופן מיטבי.

"אני מאוד מפחדת ממידע המועבר אלי בתור מחנכת והאם אני מטפלת בדברים כמו שצריך, אני מתעסקת עם נוער במצבים מאוד רגישים ושומעת סיפורים לא פשוטים מקווה שאני בוחרת לפעול נכון"

תפקוד לא ראוי של **מורה חונכת** והיעדר זמינות למחב"ת תורם להעצמת תחושת החולשה ולעיתים הכישלון של המחב"ת.

"חסר לי המון ידע, החניכה שלי היא לא כל כך טובה ולכן אני טועה בכל מיני מקרים שהיה ניתן למנוע אותם לו הייתה לי חונכת שהייתה יכולה ללמד אותי"

החשש הקיים ממפגש עם ההורים, בלט בעקר בקרב המחב"ת הצעיר בגילו. התוצאה היא הימנעות מדיאלוג עם ההורים, ההורים נתפסים כמאיימים, אנשים שירגישו נחותים לידם וחוששים מדיאלוג שיוביל לעימות. החשש ממפגש ומעימות עם ההורים מוביל את המחב"ת לנקוט בדרך פעולה אחרת. לעיתים הוא רותם את מחנכת הכיתה להיות המתווכת בינו לבין ההורים. גישה זו עשויה עוד יותר להחליש את כוחו ומעמדו של המחב"ת.

"אני נפגעת מהורים שעוברים את הגבול... מהפחד שיהיו הורים... אני נמנעת מההתעסקות כרגע... כרגע זו חולשתי... התמודדות עם הורים היא לא תמיד פשוטה לי, אעדיף שהמחנכת תתעסק עם ההורים מאשר להתקשר אליהם בעצמי או לזמן אותם לשיחה"

ד. סיכונים ואיומים

1. סיכונים ואיומים ממיצובו של המחב"ת

בחירת בית הספר, חוסר יכולת לעבוד קרוב לבית. שיקולים פוליטיים הקשורים למקום ישוב ואינם בשליטתו של המחב"ת ובחירת מקום עבודה במגזר ייחודי מונעים מהמחב"ת לעבוד קרוב לביתו. דפוס זה גורם לכך שהמחב"ת נאלץ למצוא בית ספר רחוק מביתו ומקום מגוריו, דבר שתובע ממנו לבזבז זמן רב על נסיעות והגעה לבית הספר והוצאה גבוהה עבור תחבורה, לעיתים שימוש ברכב פרטי, בגלל מגבלות הנגישות של התחבורה הציבורית.

"אין באפשרותי ללמד בעיר מגוריי ובאזור הקרוב למגוריי בשל גורמים חיצוניים התלויים בטעמים פוליטיים. בעקבות זאת אני מוציאה המון כסף על דלק, נסיעות וזמן"

איומים בהיבט מגדרי. המחב"תיות שהן נשים, אימהות לילדים קטנים או/והמתכננות ללדת ילד נוסף, מאד מאוימות מהמשך עבודתן ושמירת מקום העבודה. מהפגיעה בהתפתחות המקצועית שלהן ובנוסף תקופת היעדרותן בתקופת "חופשת הלידה" תעמיד אותן בהשוואה למורה המחליף שיתכן ויהיה טוב מהן.

"בנוסף מצבי המשפחתי הנוכחי, עכשיו ילדתי והביאו מורה חדש וצעיר שיחליף אותי ויש בי את החשש שמא יהיו מרוצים ממנו יותר ממה שהיו מרוצים ממני ויחליטו להשאיר אותו במקומי. ובכלל מצבי המשפחתי עם שלושה ילדים (פחות מגיל 3) יכול להוות בעיה מבחינת השקעה בעבודה ודרישה בהשקעה בקן המשפחתי ובבית בכלל מה שיכול לגרום לבעיה בהיבט המקצועי ובהתפתחות הקריירה המקצועית"

הדילמה בין השקעה בחי המשפחה ובניית קריירה מציבה בפניהן איום קשה המעיב על החלטתן והזמן שהיו רוצות להקדיש לילדיהן. הן חוששות שבעקבות חופשת הלידה יפגע קידמון ומעמדן בבית הספר.

"אני צריכה ללדת ממש בקרוב ולכן משרת חינוך לא באה בחשבון כרגע בשנה הקרובה. אני מתכננת לקחת חופשת לידה עד החורף, ואני חושבת שיהיה בעייתי מאוד לתת לי חינוך אם אני לא מתחילה את השנה. מצד שני, אם לא אקח השנה משרת חינוך, לא בטוח מה יהיו האפשרויות בשנה שלאחר מכן"

הן מצויות באי ודאות ולא מקבלות תשובות רשמיות ומוחלטות מבית הספר. דבר המוסיף נטל נוסף לאי הודאות בהן מצויות.

"אני עדיין חדשה במקום העבודה שלי ויוצאת לחופשת לידה בקרוב. אני צפויה לחזור בספטמבר, אולם מאוד רוצה להאריך את חופשת הלידה שלי עד נובמבר. אני חוששת כי הארכת חופשת הלידה... המקום שלי בבית הספר לא מובטח... טרם קיבלתי הבטחה כי אני נשארת בו... ואני מאוד חוששת מהעתיד"

גם אלה מביניהן שתיקחנה חופשת לידה, המקובלת לפי החוק, מאוימות מהמחשבה שהחופשה לא תהיה מלאה ותאלצנה בזמן החופשה להיות פעילים בבית הספר.

"אני צפויה ללדת ... מאוד לחוצה ממה שיהיה שאחזור וכן מכם שאולי רוב הסיכוי שבטוח אצטרך לעבוד בתקופה בה אהיה בחופשת לידה"

גם למחב"ת הגבר לא קל. היום בעידן שנשים חושפות שמות גברים כמטרידים מינית נשים, בשלב הראשון ללא צורך להביא הוכחות מעשיות לכך, נוצרת בקרב המחב"ת, הגבר, תחושה שכל העת הוא נתון לאיומים בגין הטרדות.

"אני בן במערכת שרוב נשים וגם קל להעליל עלילות שווא על הטרדה ... מאוד קשה ולעיתים בלתי אפשרי למרות שאינו נכון"

ביטחון תעסוקתי, חלק גדול מציבור המחב"ת עזב מקום עבודה, עם משכורת נאותה. במעבר להוראה נוצרו פערים כלכליים מאד גבוהים ברמת ההכנסה וכתוצאה מכך רמת המחיה האישית נפגעת ועולות מחשבות רבות על המשך העבודה כמורה שאינה מאפשרת רמת חיים כמו בעבר.

"תסכול גדול מהשכר הנמוך ומהפגיעה האנושה בעצמאות הכלכלית. חששות לגבי היבט כלכלי אני מתוסכלת מהשכר מרגישה שאין תגמול הולם וקשה להתפרנס! וכדי להיות מורה בישראל עליי להשלים פרנסה בעבודות נוספות.... במקום להתרכז כולי רק בעבודתי בהוראה"
"בשל העדר קביעות במערכת ובבית הספר בשנים הראשונות, המחב"ת נמצא כל העת באיום על המשך התעסוקה. הוא הראשון ברשימה שבמקרה ויהיה עודף מורים או צורך לשבץ מורה מבחוץ יאלץ לעזוב את מקומו עבודתו בבית הספר ללא הבטחה של המשך העסקה ופרנסה"
"בבית הספר בו אני מלמדת אנו יש בצוות המתמטיקה 3 מורים חדשים השנה, כולל אותי. לא ברור עדיין את מי ישאירו לשנה הבאה ואת מי לא. ככל הנראה לא כולנו נישאר ולכן ישנו איום מסוים על הישארות"

אוריינות טכנולוגית, לאור ההתפתחות והשימוש המואץ בטכנולוגית קיימת דרישה להשתמש במחשב. הן לצורכי הזנה במשוי"ב והן להובלת הוראה ולמידה חדשנית, מעניינת, מאתגרת ויצירתית יותר. חלק מהמחב"תים תופסים את עצמם כחסרי מיומנויות של אוריינות טכנולוגיות. השימוש בטכנולוגיה מאיים עליהם ומרגישים שהעדר מיומנות זו בולמת את עבודתם ומציבה אותם בפני איום על המשך העבודה והקידום המקצועי.

"שונאת מחשבים ולא נעזרת במדיה הזאת כדי לתכנן למידה יצירתית יותר, יכולות טכניות נמוכות מאד, חוסר בהכרת המחשב וחמור מכך - חוסר רצון ללמוד"
"מרגישה אבודה בתוך ים המידע הטכנולוגי"

2. סיכונים ואיומים הנובעים מתחום ההוראה

חוסר מקצועיות בתחרות מול אחרים. שוק העבודה בבתי הספר מכיל קהל גדול מאד של מורים. ציבור המורים הוותיקים, בעל ידע מקצועי, וותק וניסיון עשיר בהוראה, ניהול בחינוך כתה מהווה איום וחשש בפני המחב"ת, הנאלץ להתמודד מולם על אותן משרות.

"חוסר הניסיון והוותק לעומת היצע גדול של מורים חדשים ואיכותיים, מהווה איום על מקום העבודה"
הוראת תחום הדעת. תחומי ההוראה השונים טומנים בחובם סכנות ואיומים, שחלק מהמחב"תים, מידע ואיום זה לא היה ידוע לפני כן בעת בחירת מקצוע ההוראה וכעת תחום המקצוע הופך לאיום גדול על המשך העסקה והקרירה. מספר רב של מורים באותו תחום הגורם לקושי במציאת מקום עבודה.

"מספר רב של מורים בתחום, אין הרבה אפשרויות לקידום, חוסר ניסיון (לעומת מורים אחרים במערכת), לעיתים תחושת תסכול מהעומס הרב"

העדפה של מערכת החינוך בהעצמה של מקצוע לימוד אחד על חשבון האחר. יוצרת היצע רב של מורים בתחום ומחב"ת נותר ללא אפשרות תעסוקה. התופעה חריפה עם הרפורמה בבחינות

הבגרות ובחירת מקצוע ראשי אחד במקום שניים שהיו בעבר. סוגיה זו מתעצמת מאד בקרב המחב"תים למוזיקה. מספר בתי הספר העל יסודיים המלמדים מוזיקה הוא קטן וגם בהם היקף המשרה אינו גדול. תופעה היוצרת תחרות קשה.

"יש תחרות על משרת המורה במגמות מוזיקה מוצלחות איכות גבוהה של מורים ומוסיקאים"

מצב זה מקבע את המחב"ת לעבוד במשרה שאינו מעוניין ומונעת ממנו לעשות שינוי או לבחור תחום הוראה שבו מעוניין.

"קושי במציאת משרה מלאה המתרכזת במקום עבודה אחד בשל השאיפה לעבוד אך ורק במגמות מוזיקה וקונסרבטוריונים... אינני מעוניין להמשיך ללמד פסנתר, אני מתעניין בלימוד קבוצות. אך אני חושש לירידה במצב הכלכלי, משום שדווקא לימודי הפסנתר הם המתגמלים יותר"

מורים לאנגלית. משרד החינוך מוביל מהפכה בהוראת האנגלית ומצביע על מחסור במורים. אך המחב"ת שבחר מקצוע הוראה מועדף עדין חש איומים גדולים על המשך העסקתו כמורה לאנגלית. האיום גובר כאשר העמיתים מורי האנגלית בבתי הספר הם גם שולטים בשפה האנגלית ברמת שפת אם וגם ותיקים במערכת.

"ישנן מורות עם יותר ניסיון וידע בתחום (דוברות אנגלית כשפת אם) וגם עם יותר וותק בהוראה ובבית הספר, כאשר הן מקושרות יותר או יודעות יותר טוב מתוך ניסיון כיצד להתנהג במצבים שונים בהתנהלות היומיומית של בית הספר"

מורים לספרות. בהרבה מאד מחטיבות הביניים מלמדים ספרות רק שנתיים מתוך השלוש. לכן יורד הביקוש למורים המתמחים בתחום דעת זה.

"הפחתת שעות לסקטור ספרות"

כל זאת בנוסף להיצע הגדול של מורים שהצטבר משנים קודמות. מורים אילו מתקשים למצוא פרנסה במקומות אחרים כמו שיעורים פרטיים, הנפוצים מאד בקרב מורי המתמטיקה והאנגלית. דבר המעצים את החשש הכלכלי.

"אין הרבה ביקוש להוראת ספרות (היות ויש הרבה מורים) כמו כן אין דרישה לשיעורים פרטיים שעשויים לעזור כהשלמת הכנסה"

מורים לחינוך מיוחד. הרגשת חוסר אונים מול החשיפה בתדירות גבוהה לאלימות מהתלמידים.

"אני עובדת עם חינוך מיוחד, ולא פעם קרה ששמתי את עצמי במקום פגיע. פעם אחת נטרקה עלי דלת באמצע ריב של שני תלמידים"

הקבצות נמוכות. בבתי ספר רבים. בחטיבות ביניים במקצועות בהם יש הקבצות כמו אנגלית ומתמטיקה נותנים למחב"ת ללמד רק הקבצות נמוכות, עם תלמידים בעלי קשיים, בעיות התנהגות וחוסר רצון ללמוד את המקצוע. תופעה זוהי קיימת בתיכונים בהם נותנים למחב"ת ללמד רק כתות עם הרכב תלמידים חלש, הניגשות לבגרות ברמה של שתי נקודות. המחב"ת מאד מתוסכל מכך, מתמודד עם בעיות ניהול כתה קשות, לא מוצא סיפוק בעבודתו ואפשרות להפגין את כישוריו המקצועיים בתחום הדעת וחושש שלא יצליח להיחלץ ממיתוג זה כמורה.

"חשש שימשיכו לתת לי ללמד רק קבוצות חלשות. יש לי צורך ליהנות מהחוויה של לימוד קבוצה חזקה"

תכני הלימוד. היקפם וחלוקת חומר הלימוד בין שנות הלימוד מהווה גם היא איום על המחב"ת. הרפורמה החדשה שמוביל משרד החינוך לרכז את רוב בחינות הבגרות בכתה יב, במקום פריסה

לאורך שלוש שנות הלימוד בתיכון יוצרת שאננות זמנית בקרב התלמידים ומגבירה על המחב"ת את הלחץ והחרדה שלא יצליחו לסיים בהצלחה את החומר ולעבור בצורה טובה את בחינת הבגרות.
"תוכנית הלימודים החדשה קשה מידי זה שאין עכשיו בגרות ביא' מעמיס ומקשה מאוד ביב' ויוצר שאננות מסוימת ביא'"

שילוב מספר מקצועות הוראה. חדשנות נתפסת לעיתים כגורם מאיים על ההתפתחות המקצועית של המחב"ת. קיימת תחושה ששילוב של הוראת מספר מקצועות יחד עשויה להוריד את ערך המקצוע שאותו מלמד המחב"ת ובעקבות כך גם את מעמדו ויוקרתו בבית הספר. ובעתיד פגיעה בהתפתחות המקצועית שלו.

"התמקצעות ב'למידה מבוססת פרויקטים' - יתכן וההתמקצעות תצמצם את התפתחותי המקצועית"

אך גם בבתי ספר בהם כל מקצוע נלמד בנפרד, ישנה מגמה להוסיף למחב"ת מקצוע הוראה נוסף, כמו מורשת והיסטוריה. המחב"ת נדרש להקדיש זמן רב ללימוד החומר והכנת מערכי השיעור ובנוסף חש שהדבר פוגע בהתפתחותו המקצועית כמורה מומחה בתחום הדעת אליו הוכשר. המחב"ת המתקש לא ללכת בדרך זה מוצא את עצמו מאוים באפשרות למצוא משרה מלאה בתחום הכשרתו.

לסיכום

"התמסרות למקצוע חדש שאני לא מכירה, היכנסות למקצוע בגיל יחסית מאוחר, שכר נמוך, אני רגישה ועלולה לספוג דברים שמאוד יעליבו אותי, אני לוקחת ללב ולפעמים כמורה זה נורא, כי לא תמיד לתלמידים יש סף רגשות מספיק גבוה כדי לא לפגוע"
"אני מאוד טוטאלית ומאוד מקצועית והסכנה שזיהיתי היא שאני נשאבת. אני כל כך רוצה להיות מורה מעולה ומורה שמקדמת את התלמידים שלה שזה התחיל לבוא על חשבון הזמן שלי עם הילדים שלי, עם בעלי, על חשבון הבית ועל חשבון הבריאות הנפשית שלי. העומס הביא לסטרס מאוד גדול, הרבה עבודה לתוך הלילה ומעט שעות שינה. בשליש הראשון ירדתי המון במשקל ואפילו לצערי עברתי הפלה..."

3. סיכונים ואיומים בבית הספר

גודל בית הספר, בתי ספר תיכוניים גדולים או בתי ספר על יסודיים שש שנתיים. מכילים בקרבם אלפי תלמידים, מאות מורים ועוד מספר בעלי תפקידי ניהול. המחב"ת הנכנס לתפקידו מתקשה פעמים רבות בהיכרות עם כל המבנה הארגוני הגדול ומספר רב של בעלי תפקידים והבנת תחומי האחריות שלהם. המחב"ת מתקשה ב"קריאת המפה" של המבנה הפורמלי והלא פורמלי, כמות החוקים, נהלים והמטרות בבית הספר. כל אלה מהווים עבורו איום בהווה בשנת ההוראה ראשונה וחששות מפני ההמשך והקליטה המיטבית בעתיד.

"ארגון ביה"ס הוא גדול ולא אינטימי וזה חיסרון מבחינתי,

קושי רב לתקשר ולקבל מידע בבית הספר (בגלל התנהלות בית הספר, לא בגללי"

ישנם מקרים בהם **חברי הנהלה** בעלי תפקיד, בכירים בהנהלת בית הספר פועלים נגד המחב"ת במקום לתמוך ולסייע לו. הם רותמים את כוחם ועצמתם להיות גורם מאיים על המחב"ת.

"התחושה שרכז שכבה יב' "מחפש" אותי (גונבה לאוזני הידיעה שהוא אמר זאת...)..."

"רכוז המתמטיקה בביה"ס הנוכחי, כולל מנהלת ביה"ס אינן מעודדות אותי להתפתח"

מנהלים כריזמטיים לא משאירים מרחב, זמן ומקום למחב"ת להביא לידי ביטוי את יכולות שלו, את תרומתו החיובית ולא משאירים לו מקום להשמיע את קולו ולהציג את כישוריו, מומחיותו ויתרונותיו.

"המנהלים איתם אני עובד הם כריזמטיים ובעלי כושר מנהיגות ואני חושש כי קולי לא יקבל את ביטוי הראוי בכל הקשור לחזון ההוראה אם לא אעמוד על כך בכל פעם מחדש"

איום באי אישור שנת ההתמחות. ניצול כוחו של המנהל במתן אישור על סיום שנת התמחות. המחב"ת נתון בחשש גדול, שיתכן שפעל, התנהג או עשה משהו שאינו הולם את תפיסת מנהל/ת בית הספר יתנקם בו באי קבלת ציון עובר של שנת התמחות.

"המנהלת איימה כי "תדפוק לי את הסטאז" כי הייתי חולה בזמן שהיה חוסר באנשי צוות"

דירוג נמוך בקבלת שעות הוראה. היקף העסקת המחב"ת, שעות ההוראה ובעקבות כך גובה המשכורת, נתונים לחסדיו של מנהל בית הספר. המחב"ת ניצב בתחרות מול מצבת כוח האדם בבית הספר, מתן שעות למורים המלמדים מקצועות "מועדפים", שיבוץ מורים מחוץ לבית הספר בשל דרישות המערכת כמו מעבר דירה של מורה עם קביעות. מורים אחרים המתחרים על אותו תפקיד וחלוקת שעות הוראה בבית הספר.

"ההנהלה נותנת עדיפות למקצועות שיש להם בגרות השנה ואני לא מקבל את כל התגבורים שאני רוצה"

המחב"ת, מוצא את עצמו אחרון ברשימת השיבוץ ממניעים שאינם קשורים לאיכות ההוראה ותרומתו לבית הספר. מעמדו ומיצובו מגבירים את חוסר הודאות, האישיית תעסוקתית והשלכות הכלכליות הנובעות מכך ולעיתים גם גורמת לפגיעה רגשית.

"חזרת מורה מחל"ת ועלייה באחוז המשרה של מורה אחר. איפה זה שם אותי? משרה לשנה הבאה?"

המורה החונכת הדמות שצריכה לתת את החיזוקים והתמיכה לעיתים גם היא איום עבור המחב"ת במיוחד סביב הנושא של מילוי דו"ח תצפית והערכה. שכן הוא חרד מה תכתוב עליו וכיצד יחרץ גורלו.

"חוסר וודאות לגבי דו"ח הערכת החונכת"

המורים הוותיקים הם בעלי ידע רב בתחומם ומהווים עבורו איום מקצועי, נקודת נחיתות כאשר הם מתחרים על אותם תפקידים, משרות או כיתות לימוד.

"מורים מנוסים יותר ממני בעלי ותק ועמדה וביטחון גדול יותר שרוצים דברים דומים אלי- אז למה שאני אקבל לעומתם?"

אבל לעיתים המצב עובר לאיום ממשי ויש לו השלכות נפשיות ואישיות על תחושותיו והדימוי העצמי של המחב"ת.

"הרגשתי מאוימת מצד חלק מהצוות בבית הספר. הרגשתי גם נתמכת על ידי אחרים, אבל האיומים הם משמעותיים הרבה יותר"

מצד שני, המחב"ת נתפס כצעיר חדשני ומביא שינוי לבית הספר. כניסתו לעיתים מעוררת חשש בקרב קהילת המורים הוותיקים המרגשים מאוימים על ידיו. חוששים שהוא יכניס נורמות עבודה חדשות לבית הספר ואז גם ההנהלה תדרוש מהם להשתנות בהתאם. לכן הם בוחרים ב"הפוך על הפוך" ובעצם מהווים איום על המחב"ת ומנטרלים כל רצון להכניס חדשנות או להוביל שינוי.

"מורות ותיקות שלא תמיד מתחברות ואוהבות מורות חדשות, בין אם זה מקנאה, מהפחד שיתפסו את מקומן, מהפחד משינוי או לפעמים סתם ככה"

המחב"ת שבחר במקצוע החדש, בא עם הרבה רצון טוב, חזון, הכלה של **התלמידים** ורצון ליצור איתם דיאלוג חיובי ולהיות פורץ דרך ביחסים הטובים, הפתוחים שהוא יוצר איתם אך לעיתים תפיסה זו עומדת לו כרועץ ובעצם הופכת להיות איום על היכולת שלו ללמוד בכתה וליצור מערכת היררכית בשיעור של מורה ותלמיד.

"טשטוש הגבולות בין החברות ההכלה והנתינה, לבין הכבוד שמגיע לי כמורה ובניית המשמעת"

המפגש וההתמודדות עם התלמידים יוצרים בקרב המחב"ת הרבה חששות שמגיעים עד תחושה של איום על המשך משרתו ועבודתו בבית הספר. הוא חש כל העת שהוא נתון לביקורת של התלמידים, תלונות מוצדקות ושאינן מוצדקות.

"ישנה רגישות גדולה מאוד של התלמידים לגבי הדרך בה מדברים/מתייחסים אליהם: תלונות להורים ולפיקוח"

הטיול השנתי נתפס כאיום מאד גדול. פעמים רבות המחב"ת יוצא לטיול כמורה מלווה בתום לב, מתוך מחשבה על הנאה מהטיול ואהבת הארץ. לתדהמתו מגלה את גודל האחריות המוטלת עליו, התנהגות לא נאותה של התלמידים, סכנות פיזיות במהלך הליכה בשבילי הטבע, במקרים קיצוניים התמודדות עם שתיית אלכוהול ועישון סיגריות וסמים. דרישה לצעוד בנתיבים של מטיבי לכת לאחר לילה ללא שינה. יתרה מכך הוא מרגיש שהוא חשוף לתביעות מגורמים שונים כאשר יהיה אירוע שיתרחש לא בשליטתו. הוא חש שהוא נשאר בודד ללא כל הגנה או תמיכה.

"חוסר גיבוי בטיולים שנתיים דבר המהווה חשיפה לתביעה משפטית"
"האיום הקשה ביותר שחובה המחב"ת הם הורים אלימים וחוסר אוניס ופחד מולם."
הורים עבריינים"

מדיה חברתית, השימוש הגובר של התלמידים והורים ברשתות החברתיות. מציב בפני המחב"ת איומים קשיים. הצילומים והקלטות בטלפון את המחב"ת בעת השיעור משמשות את ההורים והתלמידים כראיות להתנהגות לא הולמת של המחב"ת, כאשר השימוש בהם לעיתים מוצא מהקשרו או צולם לאחר שהתלמידים חצו את גבולות האתיקה ונורמות ההתנהגות המקובלות, והם מבליטים רק את תגובת המורה, ללא ההקשר.

בנוסף קיים החשש לפרסום תמונות, מידע ותכנים לא רצויים עליו. דבר העלול לגרום להשחרת שמו, להרחקתו ממקום העבודה או פגיעה אישית בפני חבריו ועמיתיו בחייו הפרטיים. התופעה תופסת תאוצה מאד רחבה בשנים האחרונות ומטילה חשש ואיום כבד על כל מחב"ת. הוא מרגיש שהוא אבוד חסר אוניס וחש איום כל העת על שמו הטוב. הפגיעה בפרטיות המחב"ת ממשיכה גם מעבר לשעות הלימודים בבית הספר, בשעות הפנאי החשיפה במדיה והעלאת תמונות מהעבר מעמידה אותו כל העת למשפט ראווה גם אם מדובר בממצאים טרם היותו מורה.

"חשיפה ללא ידעתי במדיה החברתית... כמורה צעירה... התלמידים נוטים להתעסק במראה החיצוני שלי והיה מקרה שהתלמידים מצאו תמונה שלי... מפריע לי שהפרטיות שלי נפגעת"

4. סיכונים ואיומים ממערכת החינוך

מנקודת מבטו של המחב"ת, ההוראה היא מקצוע לא מוערך בחברה הישראלית ולכן מרגיש שנמצא במקצוע נחות ללא תגמול חברתי וכספי.

"בקרוב האנשים בהם אני נתקלת בארץ אין הערכה מספקת למורים, אני מגלה זלזול וזילות במושג "מורה" ומבינה כי המורים נתפסים כעובדים במקצוע לא נחשק ולא מוערך דיו"

המחב"ת חש בודד מאויס במגוון רחב של סיכונים, הגורמים לו להרגיש, מתוסכל ומאוכזב ובודד מול המערכת.

"מאבדת את האני מאמין שלי לגבי דרך ההוראה, בשל דרישות המערכת"
לעיתים האיומים יוצרים הרגשה של חוסר ביטחון, לחץ ושחיקה, כבר בתחילת הדרך, בניגוד למצופה ששחיקה תאפיין עובד, העובד מספר שנים במקום עבודתו).
"שחיקה מהירה בשל עומס ודרישות המערכת והפיכת המורה לפקיד."

עבודה קשה שלעולם לא נגמרת, רגשית, פיזית ומנטלית"

ההתמודדות האישית היא לא קלה ומלווה בהרבה הבלגה התלבטות לגבי המשך העבודה.
"איום השחיקה אותו אני מזהה כבר בשנתי הראשונה. מצד אחד, תחושת שליחות, המלווה בהמון
אכפתיות והרבה מאוד שעות של השקעה ועשייה ומצד שני, חוויות והתמודדויות לא קלות עם תלמידים,
הורים, סיטואציות שלא מתכוננים אליהם שלצידם תגמול זעום ביותר. הסכנה לכן היא סכנת נשירה
מוקדמת בשנים הראשונות. אני מאמין כי השנים הללו ילכו בהמון נשיכות שפתיים"

מאבק בין מיתוג בתי הספר, במערכת קיים מאבק, לעיתים סמוי, בין מנהלי חטיבות הביניים
לתיכונים. מורים רבים ובניהם המחב"ת שואפים ללמד בתיכון, הנחשב יוקרתי יותר, התמקצעות
וגיל שונה של תלמידים. מחב"תים רבים שובצו בחט"ב ושואפים להתקדם ולעבור ללמד בתיכון.
אך מעבר זה טומן בחובו איום מצד מנהלת החט"ב. לעיתים מנהלי החט"ב רותמים את כוחם
קבועים את זכאות המחב"ת לסיום שנת ההתמחות כיכולת להפעלת כוח ואיום על המחב"ת,
שנתון לחסדיהם ולקבלת אישור על סיום בהצלחה של שנת ההתמחות.

*"במידה ומנהלת חטיבת הביניים תגלה שאני מעוניינת ללמד רק בתיכון, היא לא תהיה מרוצה. אני חוששת
שזה עלול להשפיע על ההערכה שהיא אמורה לתת לי בסוף השנה, הערכה שיש לה חשיבות גדולה בשנת
ההתמחות שלי"*

חולשות שמקורם בתכנים הנלמדים, המחב"ת מעיד על כך שבמקרים מסוימים חומר הלימוד
שהוא נדרש ללמד אינו מעניין. מצב אחר הוא הוראה של מספר רב של כיתות מקבילות, מצד אחד
זה מקל על תהליך ההכנה אך מצד שני יוצר שעמום ומביא אותו ללמד מספר רב של פעמים את
אותו החומר, התופעה מקבלת עוצמה בעקב במקצועות מתחום ההומניסטיקה, שעתים שבועיות
בכל כיתה ויש מספר מחב"תים המקבלים ללמד את כל השכבה סדר גודל של שש עד עשר כיתות.

"משתעממת מללמד את אותו החומר שוב ושוב"

מחב"תים רבים בנושא ההזדמנויות בעצם חשפו את החלומות שלהם אומנם זה לא חלק מהמודל
אך עלו דברים מאד חשובים ולכן החוקרים מצאו לנכון להביא את הדברים.
נושא השכר עלה מספר רב של פעמים ויש חלום שהוא ישתנה ובעזרתו יפתחו הרבה חלומות ורצון
להישאר במערכת להשפיע ולתרום.

"מקווה שמתישו יעלו את שכר המורים כדי שארגיש גם תגמול כספי"

המוטו המרכזי בחלומו של המחב"ת הוא החלום להתפתח ולגדול. להביא את עצמי למקום גבוה
יותר גם מבחינת תחום הדעת וגם ברמה החינוכית.

ה. חלומות

1. חלומות ברמה האישית

שעות העבודה של בית הספר ולוח החופשות ייתן יותר זמן לשהות עם הילדים ולהגשים את חלום
ההורות כפי שהמחב"ת תופס אותו.

"שאיפה להיות נוכחת ומעורבת בחיי ילדי"

פיתוח מקצועי באמצעות השתתפות בהשתלמויות מקצועיות, התמקצעות בהוראה בסביבת
'למידה מבוססת פרויקטים, העמקת הידע בתחום דעת נוסף, כדי לפתוח יותר אפשרויות תעסוקה
והדעת הרחבת אוכלוסיית הלומדים. יש רצון גדול בקרב המחב"ת המלמד בחט"ב לעבור ללמד
בתיכון.

"לימודים - שאיפה להתקבל לתכנית להרחבת תעודת ההוראה לתחום דעת נוסף כך שיפתח חלון הזדמנויות עבורי ללמד גם בתיכון במגמה (התעודה שלי מתאימה אך ריבוי מורים מתאים בצוות מהווה תחרות גדולה)"

סיום הלימודים במכללה יאפשר למחב"ת להקדיש יותר זמן לנושאים אילו. אמונתו כי כל אלה יבאו אותו לעיסוק בדבר הכי אהוב עלי ויוכל להביא לשינוי במערכת החינוך.

"להיפתח למקצוע חדש, להתקדם בחיים, ליהנות משעות עבודה מאוד נוחות, לעסוק לדבר שאני הכי אוהבת, ספרות. לעשות משהו שיש לו משמעות מאוד עמוקה ולנסות לגרום לשינוי"

כניסה לעולם האקדמי. בעקבות הלימודים במכללה בתהליך ההכשרה לקראת המעבר להוראה. המחב"ת נחשף לעולם האקדמי, למחקר וחש רצון להמשיך את לימודיו לתואר שלישי, להתמחות בנושא של הכשרת מורים ולהיות מקצועי בנושא וגם לשמש כמרצה באקדמיה, בעיקר במכללות.

"יש לי רצון להישאר במכללה כעוזרת הוראה / מתרגלת כך שאוכל להתקדם לכיוון דוקטורט ולכיוון תפקידים הקשורים בהכשרת מורים בעתיד"
"שאיפה לדוקטורט... לימודי מתמטיקה ברמה גבוהה, מעבר לתיכון והכנה לבגרות"

2. חלומות הקשורים בעבודת ההוראה

אהבת תחום הדעת. להעניק לתלמידים חוויה אחרת בלימוד שתגרום להם לאהוב את תחום הדעת ואת הנושאים הנלמדים בו.

"לחנך את דור העתיד, להכיר להם את הספרות ולגרום להם לראות את היופי הטמון בה, ללמדם מהי ספרות מעבר ל"עוד שיר" "ועוד סיפור"

המחב"ת חולם על **הוראה בין תחומית**. לקבל את ההזדמנות לפתח תכניות לימודים חדשות, הדורשות חשיבה ותכנון חדש, במיוחד בתת נושאים שכיום אינם נלמדים במערכת. הוא מושפע מתפיסות חדשות שנכנסו להוראה, כמו למידה בין תחומית ומרגיש שיש לו את היכולת המקצועית והאישית להוביל מהלך זה.

"לפתח בבית הספר תחום של הוראה בשילוב בין דיסציפלינות. זה דבר שאני מאוד מאמינה בו וגם מרגישה שאני רוצה להוביל אותו, כיוון שיש לי היכולת להבין מהר את המהות של תחומים שונים ואת המוטיבים המרכזיים שלהם, ולחבר בינם ובין תחומים אחרים באופנים יצירתיים"

להיות בקשר עם **מורה חונכת** שתוכל לסייע ולשפר את עבודת המחב"ת. המחב"ת מרגיש שאינו מקבל מספיק תמיכה ולווי מהמורה החונכת בשל מגוון סיבות, ביניהן העדר זמן פנוי של המורה החונכת להקדיש לו. בהרבה בתי ספר מלמדים את אותו מקצוע באותו שעה בכל הכיתות בשכבה במגוון הקבצות. כך שאינו יכול לצפות בשיעורים שלה והיא אינה יכולה לצפות בשיעורים שלו. יש למחב"ת את הרצון לקיום קשר יותר קשר אינטנסיבי עם המורה החונכת ולקבל ממנה תמיכה ולווי רחבים ומשמעותיים יותר.

"חונכות צמודה לצורך שיפור החולשות"

החלום להיות **מחנכת/ת** במלא מובן המילה עם יכולת להשפיע ולהיות דמות משמעותית עבור המתבגרים.

"הפיכת המקום שלי כמורה ומחנכת לעוד יותר משמעותי עבור התלמידים שלי"

החלום **כמורה מקצועי** להקנות את החיבור למקצוע והרחבת הידע, תוך חיזוק מעמדו של המורה בכתה ובהתפתחות האישית והמקצועית שלו.

"להצליח לחבר את התלמידים אל עולם המוסיקה, להגביר את המחשבה ההומנית אצל תלמידים, ללמוד ולהצליח יותר ויותר לעמוד מול כיתה, ליצור קשר לקהילה ומעורבות חברתית אצל תלמידי דרך הצגת תוצרים מוסיקליים עליהם עובדים בסדנאות, להמשיך ללמוד ולהתפתח תוך דיאלוג עם התלמידים, לתרגל ולפתח גמישות מחשבתית ויצירתיות"

3. חלומות הקשורים במערכת החינוך

קבלת תפקידי ניהול, פיתוח והובלת פרויקטים ומיזמים. להיות ממונה על מספר גדול של מנהלים, מורים ותלמידים ובבדרך זו להגיע לאוכלוסיות גדולות יותר ויכולת השפעה עליהם.

"אפשרות להיות רכז מגמה, מפמ"ר המוסיקה הארצי"

"להגיע לתפקידים עם עניין ואתגר כמו תפקידים בתחום החברתי"

"להגיע לפרויקטים בתחום החינוך ולהתוות דרך חדשה - שואפת להנחות מורים בעתיד"

עבודה מחוץ לבית הספר, עבודה במרכזי יום לתלמידים מחוננים, מרכזי יום להוראת

הביולוגיה וכו'

הכנסת מקצוע לימוד בעקבות קריירה קודמת. מחב"תים רבים שואפים ללמד נושאים ותחומים מהקריירה ותחום לימודיהם הקודם. בכך לחשוף את התלמידים לנושאים שכיום אינם נלמדים בבית הספר וגם האמונה שהנושא הוא חשוב ולכן יש ערך עליון בהתאמתו לבית הספר.

"החדרת תחום עיסוקי לבית הספר - חינוך לבריאות ותזונה נבונה...כתיבת תכניות לימודים

בתזונה...קידום עסקי ומקצועי"

4. שינוי תכנים ודרך לימוד המקצוע.

"בעוד כשנתיים רכז הפיזיקה אמור לצאת לפנסיה ואני אמור לרשת את מקומו. אני רוצה להמשיך את דרכו כי הוא באמת מורה מצוי. יחד עם זאת, הייתי רוצה לקבל שעות נוספות. לאחד בין תחומים למשל לשתף פעולה עם מורי מגמת הטכ"ם בלחנות מערכות פיזיקאליות. ליצור פרויקט של פיזיקה משולבת מחשבים בדומה למגמת רובטיקה ולשלב בה יישום של אלמנטים פיזיקאליים. לתת שעה בשבוע העשרה בפיזיקה קצת מעבר לחומר (למשל: מומנטים... משהו שהוא מעשיר אך אין בחינה עליו) הייתי רוצה גם לשבת עם מפמ"ר הפיזיקה ולשנות את בחינת הבגרות בפיזיקה שרק חלקה תכלול בחינה והיתר יכלול פרויקט. הלחץ של הספק החומר מונע מהתלמידים ליהנות מהלמידה והם נאלצים ללמוד בצורה שטחית כי צריך להספיק חומר לבגרות"

הורים

"אמון חזק מצד ההורים"

איור 1: מאפייני המודל



דיון

המחקר הנוכחי בחן את הקליטה וההשתלבות של מורים חדשים בשנים הראשונות לאחר סיום ההכשרה. הוא התמקד באוכלוסייה של בוגרי תכנית מ-טיץ', אשר כוללת אקדמאים שעסקו במגוון תחומים מקצועיים והחליטו לשנות קריירה ולבחור בהוראה. בשנים האחרונות מושקעים מאמצים רבים להגדיל את חלקה של תכנית ה מ-טיץ' באוכלוסיית הלומדים להוראה, וזאת לנוכח שיעורי הפרישה הגבוהים של מורים חדשים מחד גיסא והפוטנציאל הטמון בהשתלבות מוצלחת של אקדמאים בעלי ניסון מקצועי וניסיון חיים, מאידך גיסא. הידע המחקרי אודות השתלבותם של בוגרי ה מ-טיץ' בבתי הספר הוא מועט ולפיכך החלטנו לבחון במחקר הנוכחי מגוון היבטים הקשורים התהליך הקליטה וההשתלבות של בוגרי התכנית בבתי הספר: פרישה מול הישארות בשנים הראשונות, שביעות רצון כללית מן העבודה, קשיים של המורים החדשים, כוחות וחולשות של המורים, השפעת הסביבה, על ההזדמנויות והאיומים שבה, השפעת הקריירה הקודמת ומאפייני האוכלוסייה של בוגרי ה מ-טיץ' על ההשתלבות בבית הספר ובהוראה. על מנת לבחון היבטים אלה שלבנו מתודולוגיה כמותית ומתודולוגיה איכותנית. הנתונים הכמותיים נאספו באמצעות שאלון שהועבר לבוגרי תכנית ה מ-טיץ' ולבוגרים של התכנית הסדירה. הנתונים האיכותניים נאספו באמצעות ראיונות עם בוגרי התכנית ועם חברי הצוות החינוכי הקולט וכן באמצעות ניתוח של תוצרי למידה מקוונים אישיים ורפלקציות שנאספו בסדנאות הסטאז'.

פרישה מהוראה

על פי דיווחי המשתתפים במחקר הרוב הגדול של הבוגרים – 91% – עובדים בהוראה. אחוז הפרישה שלהם בשנים הראשונות נמוך, אם כך, הרבה יותר מאשר אחוזי הפרישה של מורים חדשים המדווחים בספרות המקצועית הן לגבי ישראל (למ"ס, 2015) והן לגבי מקומות אחרים בעולם (למשל, 2014, Karney). מתברר שגם אחוז הפרישה של בוגרי התכנית לתואר ראשון נמוך מהמדווח

בספרות – 87% מהם מדווחים על כך שהם עובדים כמורים בבתי הספר מאז סיום הלימודים. היות וכל המשתתפים במחקר הנוכחי הם בוגרים של מכללה אחת, יתכן והפרישה הנמוכה קשורה בהתנסות שלהם בהכשרה להוראה. דרושים מחקרים נוספים על ההשתלבות בהוראה של בוגרי תכנית ה-מ-טיץ' על מנת להסיק האם ההישארות של בוגרי התכנית הזאת גבוהה יותר, ולקשר את התופעה למאפייני האוכלוסייה.

שביעות רצון כללית

באפיון החוויה הכוללת של הכניסה להוראה וההשתלבות בבית הספר ניתן לזהות בממצאים הכמותיים והעדויות האיכותניות, שני קולות מנוגדים. קול אחד מביא לביטוי את הקשיים והלחצים בהם נתונים הבוגרים והללו מתוארים בעוצמות גבוהות, תוך שימוש בשפע של מטפורות ודימויים, בדומה מאד למדווח בספרות המקצועית. המטפורה המוכרת של מלחמת הישרדות עולה גם במחקר הנוכחי, בנוסף לביטויים ציוריים כגון "חוויה מטלטלת", "אני עבד" ו"נגמרו לי החיים". נראה, אם כך, ששלב הכניסה להוראה, מציב בפני המורה החדש אתגר מורכב, משופע בקשיים ומהמורות, אשר אינו שונה באופן מהותי באוכלוסיות שונות של מורים – צעירים בראשית שנות העשרים לחייהם, ללא מטען מקצועי קודם, או בוגרים בשנות הארבעים לחייהם, אחרי התנסות קודמת בלימודים אקדמיים ובעבודה.

הקול השני הביא לידי ביטוי את שביעות הרצון מעבודת ההוראה ומן ההתנסות בבית הספר. הנתונים הכמותיים מראים שכשלושה רבעים מן הבוגרים מדווחים על שביעות רצון גבוהה מעבודתם, הן בקרב בוגרי תכנית ה-מ-טיץ' והן בקרב בוגרי התכנית לתואר הראשון בהוראה. נתון זה עולה בקנה אחד עם המדווח בספרות לגבי מורים משני קריירה (Toresch, & Bauer, 2017). ממצאים אלה מרמזים על כך, ששביעות רצון גבוהה של רוב המורים החדשים אינה תופעה ייחודית למשתתפי המחקר הנוכחי ומשקפת כנראה תופעה כללית. יתירה מזאת, הקיום הבו-זמני של שתי מגמות מנוגדות, לכאורה – קשיים ולחצים מחד ושביעות רצון גבוהה מאידך, מהוה תופעה כללית בשדה הכניסה להוראה. באופן תיאורטי, ניתן להסביר את הקיום המשותף הזה בכך, שעבודת ההוראה מייצרת מקורות של סיפוק ומשמעותיות, אשר הופכים את הקשים לנסבלים ומאפשרת להתייחס אליהם כאל משא הכרחי בדרך המובילה אל היעד הנכסף. הממצאים האיכותניים שנאספו במחקר הנוכחי – הראיונות עם הבוגרים והטקסטים שכתבו בסדנא למתמחים – עשויים לספק עדויות אמפיריות להסבר התיאורטי הזה. מקור אחד לשביעות הרצון הגבוהה של המורים משני הקריירה הוא השלמות של בחירה בהוראה, שנעשתה אחרי התנסות מקצועית קודמת. החוויה הרגשית העמוקה בה מתנסים הורים החדשים מתבטאת בשימוש במילים מהשדה הסמנטי של רגשות חיוביים בבלוגים ובפוסטים שהם כותבים בפורום:

"מכיוון שעשיתי את ההסבה ממקום של סיפוק ועניין, אני "בא מאהבה" להוראה, מתוך אידיאולוגיה ומוטיבציה גבוהה"; "ההוראה היא מרכיב משמעותי בתחושת האושר האישי שלי".

מקור נוסף לתחושת הסיפוק של המורים החדשים הוא המימוש העצמי של משאבים אישיים, אותם הם מיישמים בעבודת ההוראה. משאבים אלה כוללים תכונות אישיות כגון "נוכחות וכריזמה" ומיומנויות שרכשו בהתנסויות קודמות.

ממצאי המחקר מאפשרים לתאר את הכניסה להוראה כזירת התמודדות בין שני כוחות המושכים לכיוונים מנוגדים. אחד מהם מדרבן את המורה החדש להתמיד בעבודה על מנת למלא צרכים מסדר גבוה כגון תחושת שייכות ומשמעותיות (נוסף על הצרכים האקסטרינזים כגון פרנסה) ואילו הכוח השני מכרסם במוטיבציה בשל מצבי לחץ המתעצבים מצירוף של שפע גורמים אליהם נחשף המורה

החדש בזמן קצר. יתכן כי העוצמה של שני הכוחות חזקה יותר אצל מורים המתחילים קריירה שנייה בגיל בוגר, יחסית. למאבק בין שני הכוחות יש פוטנציאל מסוכן של שחיקה, כפי שמתאר בבלוג אחד המורים: "אני מזהה איום השחיקה כבר בשנתי הראשונה". מצד אחד, תחושת שליחות, המלווה בהמון אכפתיות והרבה מאוד שעות של השקעה ועשייה ומצד שני, חוויות והתמודדויות לא קלות עם תלמידים, הורים, סיטואציות שלא מתכוננים אליהם שלצידם תגמול זעום ביותר. הסכנה לכן היא סכנת נשירה מוקדמת בשנים הראשונות. "אני מאמין כי השנים הללו ילוו בהמון נשיכות שפתיים" הציטוט מדגים גם את הסכנה הכרוכה בהתמודדות - שחיקה מוקדמת, המדווחת בספרות (Gavish & Friedman, 2010) אך גם מרמזת על דרך התמודדות - נשיכת שפתיים. המחקר חושף את פסיפס הקשיים האופייניים למורים החדשים משני הקריירה וגם המאגר של את דרכי ההתמודדות שהם פיתחו ומציעים לאחרים.

קשיים ולחצים

בחלק הכמותי של המחקר עלו ארבעה סוגים של קשיים: שניים מהם בעלי אופי פסיכולוגי - תחושת עומס וחוסן בתחושת השתייכות לסביבה, והשניים האחרים בעלי אופי מקצועי - קשיים פדגוגיים (ניהול כיתה, הכנת שיעור) וקשיים בתקשורת עם אוכלוסיות מיוחדות (תלמידים אלימים, הורים). הממצאים הראו שבשתי הקבוצות, תחושת העומס נחווית בעוצמה גבוהה יותר מאשר שלושת הקשיים האחרים, והיא מגיעה לממדים גבוהים למדי (ממוצעים 4 בסולם של 6 דרגות) לעומת כל הקשיים האחרים, אשר נחווים בעוצמה בינונית (הממוצעים סביב 3 בסולם של 6 דרגות). ממצא זה עולה בקנה אחד עם המדווח בראשית הדיון לגבי הביטויים של קשיים ולחצים ומעיד ככל הנראה על חווית הקושי כמאפיין גורף של כניסה להוראה, ללא תלות בסוג האוכלוסייה. השוואת שתי הקבוצות לגבי כל קושי בנפרד מגלה הבדל אחד - ההתנהלות מול אוכלוסיות מיוחדות דווחה כפחות קשה על ידי בוגרי תכנית ה-מ-טיץ'. סביר להניח כי הראייה הבוגרת יותר של החיים וההתנסות האישית במצבים בין-אישיים מורכבים, במיוחד כהורים - הכינו את בוגרי ה-מ-טיץ' טוב יותר למלא משימות הקשורות בתקשורת עם שותפים לא קלים.

הנתונים האיכותניים מאפשרים לשרטט תמונה מפורטת יותר של הקשיים איתם הם התמודדות בשלב הכניסה להוראה. גם בראיונות ובתוצרי הכתיבה בסדנת הסטאז', הקושי הבולט ביותר, שעלה בדבריהם של רוב המרואיינים ותואר באופן מפורט הוא תחושת העומס. מעניין לציין כי המקור העיקרי של העומס לא היה במרכיב ההוראה עצמה או ניהול הכיתה, אלא בפער בין התסריט שעצבו בדמיונם לגבי הכניסה לתפקיד של מורה חדש לבין המציאות שפגשו בבית הספר מיד עם כניסתם להוראה. הפער הזה התבטא בגבולות התפקיד (שהורחבו מעבר להוראה), ביכולתם למלא את התפקיד הפדגוגי בתנאים אופטימליים (כגון זמן מספיק להכנת שיעור), במאפיינים של סביבת הלמידה (מסורתית ולא חדשנית) ועוד. ניתן לתאר את הקושי כפער בין הציפיות ליהנות מהפריבילגיה של מורים החדשים להיכנס לעבודה בתהליך מתון והדרגתי תוך כדי למידה, לבין המציאות שכפתה עליהם למלא תפקידים קשים, דבר שפגע ביכולתם למלא בהצלחה את המחויבויות הראשוניות של הוראה.

העדויות האיכותניות מרמזות על כך, שעוצמת הפער בין הציפיות שעיצבו בוגרי ה-מ-טיץ' טרם כניסתם לעבודה, לבין המציאות שפגשו בשטח, חזקה יותר בקרב בוגרי מ-טיץ' מאשר באוכלוסייה של התכנית לתואר ראשון. ראשית, הציפיות של משני הקריירה נצבעות בצבעים חזקים מאד בגלל הבחירה בקריירה שנייה, והצורך לממש באופן מלא יותר ייעוד שעדיין לא מומש. שנית, משאבי ההתמודדות שלהם מופנים גם למשימות נוספות הנדרשות מאנשים בשנות הארבעים לחייהם,

במיוחד מחויבויות משפחתיות, וכך הם עלולים להגיע לתחושה של הידלדלות כוחות, כפי שמתארת אחת המורות החדשות :

"אני מאוד טוטאלית ומאוד מקצועית והסכנה שזיהיתי היא שאני נשאבת. אני כל כך רוצה להיות מורה מעולה ומורה שמקדמת את התלמידים שלה שזה התחיל לבוא על חשבון הזמן שלי עם הילדים שלי, עם בעלי, על חשבון הבית ועל חשבון הבריאות הנפשית שלי. העומס הביא לסטרס מאוד גדול, הרבה עבודה לתוך הלילה ומעט שעות שינה. בשליש הראשון ירדתי המון במשקל ואפילו לצערי עברתי הפלה..."

על מנת לנצח בקרב ההישרדות יש צורך לעשות שימוש בדרכי התמודדות, חלקן יזומות על ידי המערכת ומוצעות למורים החדשים וחלקן פנימיות למורים עצמם, כפי שנציג בחלק הבא.

תמיכה בשלב הכניסה להוראה

מרכזיותה של התמיכה כאמצעי התמודדות עם קשיים בכניסה להוראה וגורם המקדם השתלבות מוצלחת, באה לידי ביטוי גם במחקר הנוכחי. ניתוח הנתונים הכמותיים הראה ששני הגורמים העיקריים הנתפסים כתומכים במורים החדשים הם הסביבה הבלתי פורמלית הקרובה (משפחה וחברים) והמורים העמיתים. יותר מ-80% מהמשיבים, גם בקרב בוגרי ה-מ-טיץ' וגם בקרב בוגרי התואר הראשון להוראה, דווחו על קבלת תמיכה משני הגורמים האלה. הדעת נותנת שהסיבות למקומם של שני הגורמים האלה בראש "מצעד התומכים" במורה החדש הן זמינותם הגבוהה והרגשת הנוחות הפסיכולוגית לשתף אותם ולבקש את סיועם הרגשי והאינסטרומנטלי. אשר למורים חונכים, 70% מבוגרי ה-מ-טיץ' (ו-75% מן הבוגרים בתואר הראשון) דווחו שהם מהווים מקור תמיכה עבורם. משמעות הממצא היא מורכבת. מצד אחד, רוב המורים החדשים מקבלים תמיכה מהמורה החונך. מצד שני, תפקידו המוצהר והמוגדר של מורה חונך הוא לתמוך וללוות את המורה החדש, ולפיכך הממצא מראה שכמעט שליש מבוגרי ה-מ-טיץ' אינם מדווחים על קבלת תמיכה ממנו. יתרה מכך, החונך לא הוזכר כדמות המהווה חוזקה. יש פער גדול בין הגדרת התפקיד והציפיות מהמורה החונך לבין הפעילות והתרומה בשטח. במקום להיות גורם תומך ומלווה, החונך לעיתים אף הופך לגורם מכשיל באמצעות חוות דעתו בדו"ח הערכה מעצבת ומסכמת.

הצורך בתמיכה בהוויה של המורים החדשים עלה גם מהנתונים האיכותניים. בניתוח השאלות הפתוחות בשאלון, הקטגוריה השכיחה ביותר בעצות שהתבקשו המשיבים לתת לבית הספר היא סיפוק תמיכה למורים חדשים, במיוחד על ידי מורים חונכים. בעצות שהתבקשו לתת למורים החדשים לעתיד, הם דרבנו אותם "לא לפחד לבקש עזרה - מהחונך, המנהלת, הרכז, מורים עמיתים ותיקים וכדומה", להתייעץ עם עמיתים, לדעת לבקש עזרה ולא להתמודד לבד עם הכל".

הראיונות חשפו הבדלים בין בתי הספר בנוגע לתמיכה שמקבלים המורים החדשים. ההבדלים באו לידי ביטוי לא רק במנגנונים הממוסדים של תמיכה, אלא בעיקר בתרבות התמיכה. חלק מהמוראיינים תיארו אווירה של בית ספר שבה: "אתה יכול לשאול הכל, להגיד הכל, לקבל עזרה בכל רגע", לעומת בתי ספר שבהם מרגישים המורים החדשים כקבוצת שוליים ונמנעים מבקשת תמיכה בגלל חוסר נוחות פסיכולוגית או בגלל חשש מפגיעה בדימוי המקצועי שלהם. כל המוראיינים הדגישו את הצורך הבלתי פוסק בקבלת תמיכה מבית הספר, וההבדלים בין בתי ספר מתבטאים במידה בה הם מצליחים לממש את הצורך הזה. אחת הדרכים שפיתחו המורים החדשים לממש את הצורך בתמיכה הוא יצירת קבוצות בלתי פורמליות, המורכבות בעיקר מהמורים החדשים עצמם, לצורך שיתוף, היוועצות וקבלת מידע רלוונטי.

משמעותה הקריטית של תמיכה לצורך השתלבות מוצלחת של מורים חדשים מוכרת היטב בקרב העוסקים בשלב הכניסה להוראה של מורים חדשים. מאמצים רבים מושקעים בפיתוח ובישום תכניות מגוונות המספקות תמיכה וליווי למורים חדשים (לדוגמא, Hargreaves & Fullan, 2000). ממצאי המחקר מראים שאין די במנגנונים הממוסדים של מתן תמיכה הפועלים בבתי הספר. התנאי החיוני להצלחתה של מערכת תומכת הוא עיצוב תרבות של תמיכה, המושרשת בכל הצוות החינוכי של בית הספר. מערכת כזאת מסירה חסמים פסיכולוגיים לבקשת סיוע, מעניקה למורים חדשים לגיטימציה מלאה לבקש סיוע ומחזקת את המחויבות לבית הספר.

תרומתם של הקשיים והתמיכה לניבוי שביעות רצון מן העבודה

עדות חזקה במיוחד לחשיבותה של התמיכה בתהליך הכניסה להוראה של בוגרי תכנית ה-מ-טיץ' התקבלה בנייתוח גרסיה מרובה, שבו נבחנה תרומתם של התמיכה והקשיים – בנוסף על מנבאים אחרים כגון מין, גיל וניסיון קודם בהוראה – לניבוי שביעות הרצון מן העבודה. הממצאים הראו דפוס שונה של ניבוי בשתי הקבוצות של הבוגרים שנבחנו במחקר. בקרב בוגרי ה-מ-טיץ', המנבא החזק ביותר היה תחושת התמיכה שעוצמת הקשר שלו עם שביעות רצון כללית הייתה גבוהה מאד. אף לא אחד מסוגי הקשיים נמצאו קשורים באופן מובהק עם שביעות הרצון. אצל בוגרי התכנית לתואר הראשון, לעומת זאת, המנבא החזק ביותר היה הקושי כתוצאה מעומס, בעוד אשר תחושת התמיכה תרמה לשביעות הרצון באופן מתון מאד (הקשר התקרר למובהקות סטטיסטית). מתברר, אם כך, שעל אף העומס הכבד שבו נתונים בוגרי ה-מ-טיץ', הוא אינו מחבל בשביעות הרצון מן העבודה, כנראה בשל קיומה של תמיכה. סביר להניח כי תחושת התמיכה, והסיוע המעשי הכרוך בה, מאפשרת לנטרל את הסכנה הטמונה בעומס, ומעצימה על ידי כך את השפעתם של הגורמים המקדמים את הרווחה בעבודה, כגון תחושת השליחות, מימוש של כישורים אישיים, המשמעותיות הכרוכה בקשר עם ילדים ותרומה לצמיחתם. תפקידה של תמיכה במיתון ההשפעה של מצבי לחץ על תחושת רווחה, מוכרת היטב מתחום מצבי לחץ. יש עדויות רבות המראות כי אנשים שחוו מצבי לחץ, כולל טראומות נפשיות, לא הראו פגיעה ברווחה הנפשית ובתפקוד, אם זכו לתמיכה חברתית (Cohen & Wills, 1985).

יתכן כי ההבדל בין בוגרי ה-מ-טיץ' לבין בוגרי התואר הראשון, בהקשר לתרומת העומס והתמיכה לרווחה המקצועית, נובע מהיכולת להשתמש בתמיכה. בוגרי ה-מ-טיץ' למדו כיצד להשתמש בתמיכה מן הסביבה כמשאב מועיל בהתמודדות מול לחצים. בזכות הניסיון הקודם בחיים ובעבודה, הודות לאירועים קודמים בהם תמיכה חברתית ומקצועית הוכיחה את יעילותה, בשל ביטחון עצמי רב יותר לבקש תמיכה – הם מבקשים יותר תמיכה, יוצרים לעצמם מסגרות תומכות ויודעים לנצל את התמיכה באופן מועיל יותר מאשר עמיתיהם הצעירים.

השפעת הרקע האישי והמקצועי על השתלבות בהוראה

אחת הסוגיות המעניינות בנוגע להשתלבות מוצלחת בהוראה של מורים משני קריירה היא האופן בו משפיע הרקע של המורים והמטען איתו הם מגיעים לקריירה החדשה של מורים. הידע האמפירי בנושא זה הוא מועט והספרות המחקרית מציגה את היתרונות (Troesch & Mayotte, 2003 ;) Bauer, 2017) בצד החסרונות של הרקע הקודם (Freidus, 1994 ; Freidus & Krasnow, 1991). ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי על פי תפיסתם של המורים משני הקריירה ושל המורים החונכים אותם בבתי הספר, המאזן נוטה בבירור אל היתרונות. ניתן לזהות שלושה יתרונות מרכזיים

הנובעים מניסיון החיים ומהניסיון המקצועי הקודם: האחד – מוטיבציה מגובשת יותר לעסוק בהוראה, שמקורותיה הם המפגש עם עיסוק אחר וההכרות עם מערכת החינוך דרך תפקידם כהורים ("במקום להתלונן על מצב החינוך החלטתי להשפיע בעצמי"). השני – חוסן נפשי רב יותר המעניק יכולת עמידה מול מצבי לחץ. במהלך ההתנסות האישית הם בנו מאגר של דרכי התמודדות עם לחצים אישיים ומקצועיים, והללו עומדים לרשותם במלחמת ההישרדות של הכניסה להוראה. ניתן ללמוד על קיומו של מאגר כזה ועל דרכי ההתמודדות שפתחו, מתוך הבלוגים שכתבו בסדנת הסטאז' והתשובות לשאלות הפתוחות, בהן התבקשו לתת עצות למורים אחרים. הם הזכירו בעיקר דרכי התמודדות קוגניטיביות יותר מאשר התנהגותיות. בין היתר - התבוננות על המצב המעיק בפרספקטיבה רחבה יותר, אימוץ גישה חיובית כלפי הסביבה, מודעות לחשיבות העצומה של סבלנות והכרה בחשיבות של קבלת תמיכה וסיוע מהסביבה. השלישי – מאגר של מיומנויות גנריות בתחום המקצועי, המסייעות להשתלב בהרבה עיסוקים, כגון תקשורת בין אישית עם ממונים, הכרות עם ארגונים.

החיסרון העיקרי של משני קריירה בשלב הכניסה להוראה הוא השינוי בסטאטוס. מבחינה חברתית, הם נאלצים להסתגל למעבר מסטאטוס שהגיעו אליו בעיסוק הקודם, לסטאטוס של טירון, המתבטא לעיתים בהדרה מתגמולים חברתיים להם זוכים מורים ותיקים יותר. מבחינה כלכלית, המשמעות היא לעיתים קרובות ירידה בשכר, כאשר רובם בעלי משפחה. לעיתים הם נאלצים לעבוד בהיקף משרה גבוה על מנת להגדיל את ההכנסה והדבר מעצים את העומס.

שינויים לאורך תקופת הכניסה להוראה

כדי להתבונן בשינויים בתפיסות ובחוויות של המורים החדשים לאורך שלב הכניסה שנבחן במחקר הנוכחי – חמש שנים מסיום ההכשרה = שלב הכניסה חולק לשלוש תקופות: שנתיים ראשונות, שנה שלישית ושנים רביעית וחמישית. נמצאו שינויים משמעותיים בשלושה מדדים: תחושת התמיכה, קשיים בתחום ההוראה, ושביעות רצון כללית. תחושת התמיכה מהסביבה יורדת במהלך חמש השנים, הן אצל בוגרי ה-מ-טיץ' והן אצל בוגרי התכנית לתואר ראשון. אפשר להסביר ירידה זו באמצעות שני תהליכים הקשורים זה בזה. ראשית, הצורך בתמיכה פוחת עם רכישת הניסיון בהוראה וההכרות עם מערכות בית הספר. שנית, מנגנוני התמיכה הממוסדים, שפועלים בתקופת ההתמחות - סדנה למתמחים וליווי של מורה חונך – אינם ממשיכים לפעול. הקשיים בתחום ההוראה (ניהול כיתה, טיפול בבעיות משמעת) – פוחתים באופן עקבי ומשמעותי לאורך כל חמש השנים – בקרב המורים החדשים בשתי הקבוצות. במקביל – עולה תחושת המסוגלות העצמית. הסוגים האחרים של הקשיים אינם משתנים: תחושת העומס הגבוהה, המדווחת עם הכניסה להוראה, נשארת יציבה לאורך כל חמש השנים הראשונות; תחושת ההשתייכות מלכתחילה לא היוותה קושי משמעותי, ואין בה שינויים, וההתמודדות עם אוכלוסיות מיוחדות (תלמידים אלימים, לדוגמה) – אינה משתנה. ממצאי המחקר מראים שהעלייה במסוגלות העצמית בהוראה והירידה בתחושת הקשיים בתחום זה מהווים את המאפיין המרכזי של השינויים החלים בשנים הראשונות. סביר להניח שההתאוששות מהלם הכניסה להוראה בשנה הראשונה, מאפשרת למורים החדשים להשקיע יותר משאבים בפעילות המרכזית – ההוראה בכיתה. קרוב לוודאי שהם מפתחים יכולת לרכוש ידע פרקטי ולקשר בין הידע התיאורטי שלמדו בתקופת ההכשרה, עם ההתנסויות המעשיות בכיתה. מתברר מהראיונות כי השנה – שנתיים הראשונות אינן מסתכמות בחוויה של

הלם והשתתפות במלחמת הישרדות. תקופה זו מהווה תשתית חיונית לעיצוב דמותו המקצועית של המורה החדש, מתרחש בה תהליך של בנייה המבוסס על מפגש בין הצרכים המקצועיים, הקשיים של המורה למלא אותם והפתרונות שהוא מוצא. תהליך זה מתואר באופן יפה על ידי אחת המרואיינות באופן הבא:

"את בעצם נפגשת עם המציאות של ההוראה מנסה להבין מה זה אומר, מה זה אומר בשבילי, שנה כזאת של המון כישלונות, שנה שאת רוצה לנסות וזה לא מצליח, זה לא מצליח בהתחלה. שנה שצריך מאד לא להתייאש בה, וגם זו שנה שאת בונה את המאגרים המקצועיים שלך, אם זה חומרים פדגוגיים, אם זה שיטות בניהול כיתה אם כל מיני רעיונות וגם לומדת להכיר את המערכת הכללית של מה זה אומר בית ספר, עם מי אני מדברת על השכר שלי וכל העניינים האלה שזה גם בעיות של התחלה".

אשר לשביעות הרצון הכללית, נמצא דפוס שונה של שינוי בשתי הקבוצות. אצל בוגרי התכנית לתואר ראשון, שביעות הרצון יורדת באופן משמעותי בין השניים הראשונות לשנה השלישית, ולאחר מכן מתייצבת חזרה לרמה של השנה הראשונה, ואצל בוגרי ה מ-טיץ', שביעות הרצון הכללית נשארת באותה רמה במהלך כל תקופת הכניסה להוראה. יתכן שאצל הבוגרים בתואר הראשון קרב ההישרדות של התקופה הראשונה מוביל להתרופפות בתחושת הרווחה באנרגיות הנפשיות בעוד אשר בוגרי ה מ-טיץ' יכולים להתמודד טוב יותר עם לחצי ההישרדות כתוצאה מהמשאבים שפתחו במהלך החיים והקריירה הקודמת שלהם.

מקורות

- גילת, י', וונגרוביץ, נ' (בדפוס). מעמדו של המורה בחברה הישראלית כיום. דפים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015). עזיבת מורים חדשים. מסמך שהוכן ע"י אגף חינוך, השכלה וכוחות הוראה.
- כהן, ר' (2013). אסטרטגיית הוראה המבוססת על הערכת ביצועי מטלות סטודנטים בקורס אקדמי על פי מודל - SWOT, הוראה באקדמיה 3, 25-21.
- סטרובסקי, ר', מרבך, א', הרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל : תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים בארגון ובמנהל החינוך, 25, 123 – 158.
- צייכנר, א', ברט, א', וטייטלבוים, ח' (2010). מודל להערכת קורסים מקוונים אסינכרוניים באוניברסיטה. על הגובה 9, 45-47.
- שגיא, ר' רגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל : תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. דפים, 34, 45-10.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת . תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools, *Teacher and Teaching Education*, 25: 805-813.

Assadi, N. & Murad, T. (2017). The Effect of the Teachers' Training Model "Academy- Class" on the Teacher Students' Professional Development from Students' Perspectives. *Journal of Language, Teaching and Research*, 8 (2), 224-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.02>

Beck, C., Kosnik, C., & Rowsell, J. (2007). Preparation for the first year of teaching: Beginning teachers' views about their needs. *The New Educator*, 3, 51-73.

Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2), 189-211.

Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>

Chambers, D. (2002). The real world and classrooms: Second-career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212-217.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 10-57.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Eifler, K. & Potthoff, D. E. (1998). Non-traditional teacher-education students: A synthesis of literature. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 187-195.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 391 -404.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1013-1055
- Freidus, H. (1994). Supervision of the second-career teachers: What's our line? Paper presented in the annual of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 4-8, 1994.
- Freidus, H. & Krasnow, M. (1991). Second-career teachers themes and variations. Paper presented in the annual of the American Educational Research Association. Chicago, IL. Fuller F. F., Brown O. H. (1975). Becoming a teacher, In K. Ryan (Ed.): *Teacher education, (The 74th yearbook of the national society for the study of education. (Part 2)*, , University of Chicago Press: Chicago, IL.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relation to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), pp. 50-56
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65 – 90.
- Kearney. (2014). Teacher attrition, retention and mobility: Where does Australia stand? *Education and Society* 32(2): 5-24
- Kyriacou, C. & Couthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 117-126.
- Ingersoll, L. Merrill D. Stuckey, R. (2014). *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force*. Updated Philadelphia: Consortium for policy research in education: University of Pennsylvania. P. 24.

- Lareau, A., & Munoz, V. L. (2012). "You're not going to call the shots": structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school, *Sociology of Education*, 85(3): 201-218.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 681-695. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2003). Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31, 125–138.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Powrs, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*. 12 (3) 303-318.
- Resta, V., Huling, L., & Rainwater, N.(2001). Preparing second-career teachers. *Educational Leadership*, 58 (8), 60-63.
- Schatz Oppenheimer, O. & Dvir, N. (2017). Novice mathematics teachers create themselves. *Teacher Development*, 22 (2), 210-228. DOI: 10.1080/13664530.2017.1385516
- Tigchelaar A., Brouwerb, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530 – 1550.
- Toresch, L. & Bauer C. E. (2017). Second career teachers: job satisfaction, job stress and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389 - 398
- Vonk, J. A. C. (1995). *Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, Ca. April 18-22, 1995).
- Weinmann-Lutz, B., Ammann, T., Soom, S., & Pfaffli, Y. (2006). *Jetzt noch studieren...Berufswechsel und studium bei erwachsenen am neispiel angehender lehrerinnen und lehrer* [Studying now Career change and studies in adults by the example of teachers]. Münster: Waxmann.
- Sabbaghi, A., & Vaidyanathan, G. (2004). SWOT analysis and theory of constraint in information technology projects. *Information Systems Education Journal* 2(23), 1-19.

- Wagner, T & Imanuel-Noy, D. (2014) Are they genuinely novice teachers? - Motivations and self-efficacy of those who choose teaching as a second career. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 31-57
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for the ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Williams, J. & Forgasz, J. (2009). The motivation of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 95-108.
- Yin, R. K., 2008. *Case study research: Design and methods*. 4th ed. London: Sage Publications.
- Zahav, A. E., & Hazzan, O. (2017). Phase C: Risk Response. In *Risk Management of Education Systems*, pp. 63-88. Springer International Publishing.
- Zuzovaky, R. & Donitsa-Schmidt, S. (2014). Turning to Teaching: Second Career Student Teachers' Intentions, Motivations, and Perceptions about the Teaching Profession. *International Education Research*, 2(3), 1-17.

נספחים

נספח א'

סקר בוגרי מכללת לוינסקי בתכנית לבית ספר על-יסודי

חלק א : פרטים אישיים

1. מגדר : זכר / נקבה
2. שנת לידה : _____
3. באיזה שלב בקריירה שלך בהוראה אתה נמצא בשנת הלימודים תשע"ח?

- א. שנת הסטאז' שלי בהוראה
 ב. שנת ההוראה הראשונה אחרי הסטאז'
 ג. שנת ההוראה השנייה אחרי הסטאז'
 ד. שנת ההוראה השלישית אחרי הסטאז'
 ה. שנת ההוראה הרביעית (ומעלה) אחרי הסטאז'

4. באיזו תכנית למדת ?

- א. תכנית ה מ-טיץ'
 ב. תכנית סדירים מסלול על יסודי

5. ותק בהוראה _____

6. תחום ההתמחות בלימודיך במכללת לוינסקי:

אנגלית

לשון

מדעים

מקרא

מתמטיקה

ספרות

7. שפת אם: עברית ערבית רוסית אחר _____

8. כיצד אתה מגדיר את עצמך: א. חילוני ב. מסורתי ג. דתי ד. חרדי

9. האם עבדת כמורה לפני סיום הלימודים במכללה? כן לא

אם כן, באיזו מסגרת? _____

10. לבוגרי תכנית ה מ-טיץ': באיזה מקצוע קבלת תואר ראשון? _____

11. לבוגרי תכנית ה מ-טיץ': האם התנסית בהוראה במסגרת תכנית "אקדמיה-כיתה"? (יותר מיום בשבוע בבית הספר) - כן/ לא

מיום בשבוע בבית הספר) - כן/ לא

חלק ב: עבודה בהוראה

12. האם אתה עובד כיום בהוראה? כן לא

13. איזו אפשרות נכונה עבורך?

- א. אני עובד בהוראה מסיום הלימודים ועד היום
 ב. עבדתי בהוראה חלק מהזמן מאז סיום הלימודים
 ג. לא עבדתי בהוראה כלל מאז סיום הלימודים

השאלות הבאות נוגעות למי שעובד כיום בהוראה

14. אילו מקצועות אתה מלמד היום? (רשום את המקצוע העיקרי ואת המקצועות הנוספים):

15. באיזו בתי ספר אתה מלמד: בי"ס יסודי חטי"ב חטי"ע

16. באיזה מסגרות אתה מלמד (ניתן לסמן יותר מאפשרות אחת)

בית ספר

שיעורים פרטיים

אחר

17. באיזה זרם אתה מלמד: ממלכתי / ממ"ד / אחר

18. איזה תפקיד אתה ממלא כיום (אפשר למלא יותר מתפקיד אחד): מורה מקצועי / מחנך

כיתה / רכז שכבה או מקצוע / סגן מנהל / מנהל / אחר _____

19. מה היקף המשרה שלך?

עד חצי משרה

משרה מלאה

מעל משרה _____

20. מהו מספר התלמידים בבית הספר שבו אתה מלמד?

א. עד 250

ב. עד 500

ג. עד 1000

ד. מעל 1001

21. מהו מספר המורים בבית הספר?

עד 50

עד 100

מעל 101

22. האם החלפת בתי ספר מאז תחילת עבודתך?

כן/לא. אם כן- פרט מה הסיבה

השאלות הבאות נוגעות למי שאינו עובד כיום בהוראה

23. לפניך מספר סיבות בגללן בוגרי הכשרה להוראה אינם עובדים בהוראה. עד כמה כל אחת מן

הסיבות נכונה עבורך?

נכון במידה רבה מאוד					בכלל לא נכון	
6	5	4	3	2	1	1. לא רציתי להיות מורה מלכתחילה
6	5	4	3	2	1	2. לא מצאתי בית ספר מתאים
6	5	4	3	2	1	3. התחלתי לעבוד והתאכזבתי מההוראה
6	5	4	3	2	1	4. התחלתי לעבוד והתאכזבתי ממערכת החינוך
6	5	4	3	2	1	5. התחלתי לעבוד ופרשתי מסיבות אישיות
6	5	4	3	2	1	6. קושי בניהול כיתה
6	5	4	3	2	1	7. קושי בהשתלבות בבית הספר
6	5	4	3	2	1	8. רמת שכר נמוכה
6	5	4	3	2	1	9. אחר

פרט

24. מהו תחום עבודתך כיום? חינוך משלים / הייטק/ מקצועות טיפוליים/ רפואה אלטרנטיבית/

כלכלה וכספים/ תקשורת/ עסק עצמאי / לא עובד אחר _____

25. מה הסיכוי שתעסוק בהוראה בעתיד: נמוך בינוני גבוה

חלק ג: תפיסות לגבי המכללה

26. לפניך היגדים הקשורים במכללת לוינסקי לחינוך. דרג את תפיסתך מ- 1 בכלל לא עד 6 במידה רבה מאוד.

במידה רבה מאוד					בכלל לא	
6	5	4	3	2	1	10. עד כמה אתה גאה בהיותך בוגר מכללת לוינסקי לחינוך?

6	5	4	3	2	1	11. האם היית מאז סיום הלימודים בקשר מקצועי עם אנשי המכללה?
6	5	4	3	2	1	12. התואר של מכללת לוינסקי לחינוך מוערך בשוק העבודה
6	5	4	3	2	1	13. האם אתה מעוניין להיות בקשר עם מכללת לוינסקי?
6	5	4	3	2	1	14. האם היית ממליץ לחבר ללמוד במכללת לוינסקי לחינוך?
6	5	4	3	2	1	15. האם אתה שואף להיות חבר סגל אקדמי?

חלק ד: תפיסות בנוגע למקצוע ההוראה

27. ההיגדים הבאים מתייחסים לתפיסות שלך כלפי מקצוע ההוראה היום. סמן את תפיסתך לגבי כל היגד מ-1 בכלל לא מסכים עד 6 מסכים במידה רבה מאוד.

מידת ההסכמה						
במידה רבה מאוד					בכלל לא	
6	5	4	3	2	1	1 אני מרוצה מבחירתי במקצוע ההוראה
6	5	4	3	2	1	2 אני מעריך את יכולתי ללמד כגבוהה
6	5	4	3	2	1	3 אילו הייתי מתחיל את לימודי מחדש הייתי בוחר בהוראה
6	5	4	3	2	1	4 אני שבע רצון באופן כללי מעבודתי בהוראה כיום
6	5	4	3	2	1	5 אני מתכוון להמשיך בעבודת ההוראה עוד זמן רב
6	5	4	3	2	1	6 חשוב לי להיות מחנך כיתה

חלק ה: הכניסה להוראה

חלק זה מתייחס לשלב הכניסה להוראה.

28. באיזו מידה כל אחד מהגורמים הבאים סייעו לך להשתלב היטב בעבודתך בבית הספר? סמן את תשובותיך לגבי כל גורם מ-1 בכלל לא סייעה עד 6 סייעה במידה רבה מאוד.

		לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
1	מנהל בית הספר	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
2	המורה החונך	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
3	מורים עמיתים	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
4	תלמידים	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
5	הורים של תלמידים	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
6	תנאים פיזיים בבית הספר	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
7	תשתית וציוד טכנולוגי בבית הספר	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
8	סטודנטים עמיתים	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
9	סדנת הסטאז'	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
10	איש סגל מהמכללה	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
11	משפחה וחברים	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		
12	קבוצת תמיכה ברשת	לא	בלם	לא	תמך	
		רלוונטי		השפיע		

29. באיזו מידה אתה מסכים להיגדים הבאים בנוגע לשיבוץ שלך לעבודה עם תום הלימודים?

במידה רבה מאוד					בכלל לא	
6	5	4	3	2	1	1. מצאתי לבד את בית הספר שבו התחלתי ללמד
6	5	4	3	2	1	2. המדריכה הפדגוגית סייעה לי למצוא את בית הספר

6	5	4	3	2	1	3. בית הספר בו התנסיתי בעבודה מעשית הזמין אותי ללמד אצלו
---	---	---	---	---	---	--

חלק ו: קשיים בהוראה ובסביבת בית הספר

30. לפניך קשיים שונים בהם נתקלים מורים במהלך עבודתם. עד כמה נתקלת בקשיים אלה בשנה האחרונה?

במידה רבה מאוד					בכלל לא	
6	5	4	3	2	1	1. משמעת וניהול כיתה
6	5	4	3	2	1	2. יחסים עם הורים
6	5	4	3	2	1	3. תכנון שיעור
6	5	4	3	2	1	4. מיומנויות הוראה וידע פדגוגי
6	5	4	3	2	1	5. ארגון פעילויות כיתתיות (טקסים, טיולים)
6	5	4	3	2	1	6. עומס עבודה
6	5	4	3	2	1	7. יחסים עם המנהל
6	5	4	3	2	1	8. יחסים עם מורים עמיתים
6	5	4	3	2	1	9. טיפול בתלמידים על רקע של ריבוי תרבותיות
6	5	4	3	2	1	10. כיתות מאוכלסות
6	5	4	3	2	1	11. בדידות
6	5	4	3	2	1	12. אלימות של תלמידים
6	5	4	3	2	1	13. פעילויות לא מתוגמלות המוטלות עליך

31. אילו עצות (טיפים) היית נותן למורה חדש?

32. מה היית מציע לבית הספר לעשות כדי לקלוט מורה חדש באופן מיטבי?

אנו מודים לך על מילוי השאלון 3103 מחקר

40. האם תהיה מוכן להתראיין כדי להרחיב ולהעמיק את המידע על תהליך הכניסה להוראה?
אם כן, כתוב בבקשה את כתובת הדוא"ל שלך (השאלון יישאר אנונימי והכתובת תיגזר מהתשובות לשאלון)

נספח ב' המדריך לראיון

שאלה מרכזית לראיון עם בוגר התוכנית
ספר על תהליך הקליטה של המורה החדש

- איך קולטים
- מה עושים? עם מי נפגשת?
- הצעות
- תנסה להיזכר באירוע

איך תופסים כניסה להוראה?

שאלה מרכזית לראיון עם מנהל, רכזת ומורה חונכת :
ספרי על תהליך הקליטה של המורה החדש

- מה ההבנות?
- מה החוויה?
- דוגמה