

קשיי המורה המתמחה במגזר הערבי בישראל והשפעתם על תפקודו

תקציר

מחקר זה מציג את הקשיים שנתקל בהם המורה המתחיל את דרכו במערכת החינוך במגזר הערבי במדינת ישראל. במסגרת קבלת רישיון לעסוק בהוראה וכמו בכל מקצוע אחר, המורה מתמחה במקצועו כמורה מן המניין באחד מבתי ספר המוכרים על ידי משרד החינוך. בשל חשיבות העניין ומאחר שחלק מהמורים המתמחים לא עוברים את ההתמחות בהצלחה או נשלחים לשנת התמחות נוספת, נוצר צורך לחקור את הקשיים שנתקל בהם המורה המתמחה בתחילת דרכו. ספרות המחקר הצביעה על קשיים אחדים למורה בשנת ההתמחות: בעיות משמעת בכיתה, הטרוגניות של תלמידים, הערכת הלמידה, ארגון מטלות בכיתה, מחסור בחומרים וציוד והתמודדות עם בעיות אינדיבידואליות של תלמידים, התמודדות עם פערים בין תלמידים, קשר עם ההורים והקהילה, אמצעי הוראה וטיפול פרטני בבעיות התלמידים, חוסר תמיכה מהמנהל, ובעיות נוספות.

בשנת 2008 הכריז משרד החינוך הישראלי על רפורמה חדשה בשם: "אופק חדש". מטרתה לשפר את ההישגים במערכת החינוך ובמקביל להעלות את שכרם העוסקים בהוראה. רפורמה זו לא ביטלה את שנת ההתמחות של המורה, אלא העבירה את סמכויות ההערכה למנהל ולוועדה בית ספרית. הרפורמה הגבירה את שעות ההוראה של המורה במהלך השבוע ואף הוסיפה מספר דרישות ונהלים לעבודת המורה, הדורשות ממנו מלאכה רבה ומושקעת. נשאלת השאלה: מה הקשיים אשר נתקל בהם המורה המתחיל במגזר הערבי בשנת ההתמחות "הסטאז'", שהיא שנת עבודתו הראשונה?

השערת המחקר הייתה שהמורה המתמחה נתקל בקשיים בשנת ההתמחות, וקשיים אלה מעיקים עליו בהמשך דרכו. מטרת המחקר הייתה למפות את הקשיים הללו, ועל פי הממצאים לתת פתרונות והמלצות. שיטת המחקר כמותית. חולק שאלון ל-351 מורים מתמחים בשנת עבודתם הראשונה. המורים למדו בשלוש מכללות בישראל מוכרות על ידי משרד החינוך. אותו שאלון חולק גם ל-30 מרצים המלמדים במכללות את המורים המתמחים.

רוב מסקנות המחקר היו זהות למסקנות בספרות המקצועית. עם זאת, המחקר איתר חמישה קשיים בולטים, שהספרות המקצועית לא מצאה להן מענה, והם: (1) ניהול וארגון הזמן בין עבודה ללימודים לקראת התואר, (2) שגיאות הנובעות מאי-מודעות המורה המתמחה לזכויותיו, (3) התמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, (4) יחסים מורכבים עם עמיתים במערכת, (5) ומרחק הנסיעה למקום העבודה. מסקנות המחקר מובילות לתובנה, כי לחמשת הקשיים הללו שלא קיבלו מענה בספרות המקצועית נחוץ מחקר המשך מעמיק.

מחקרים רבים טוענים כי ישנה חשיבות רבה לשנה הראשונה בעבודת המורה, מכיוון שהיא תחנה חשובה בקידומו המקצועי. המורה המתמחה מתחיל את עבודתו במערכת החינוך בישראל לרוב בשנה הרביעית לתואר B.ed. המורה המתמחה נתקל בקשיים מגוונים במהלך שנת ההתמחות. קשיים אלה מעיקים על עבודתו והמשך דרכו המקצועית. חלק מהמורים מתקשים למלא את תפקידם במעבר מהסטאטוס של סטודנט במכללה להוראה למורה עצמאי בכיתה. חלק מהמתמחים נכשל בהערכה בסוף שנת ההתמחות, וחלק מהם נשלח לשנת ההתמחות נוספת.

הספרות המקצועית דנה בקשיי המורה המתמחה. נמצא כי השנה הראשונה בעבודתו של המורה נחשבת לשנה גורלית אשר תלווה ב"מכת המציאות" (praxis shock, reality shock). המכה מתבטאת בפער בין ציפיות התלמיד בסמינר, אשר למד תיאוריות לבין המציאות הקיימת בבית הספר. קשיי ההתמודדות וההישרדות בשנה הראשונה הם מהגורמים העיקריים לכך שמורים נושרים מן המקצוע בשנות עבודתם הראשונות. היקף הנשירה של מורים מתחילים בארצות הברית מגיע ל- 50% במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם (Dewert, Babinski & , 2003; Jones 2004, Johnson, 2004; Wong 2004). בישראל שיעורי הנשירה דומים: בין 20% עד 50% מבוגרי המוסדות להכשרת מורים במדינת ישראל נושרים לאחר שלוש שנות עבודה בממוצע, ומרביתם עושים זאת בתום השנה הראשונה להוראה (אשרת 1991; כפיר, פרסקו וארנון, 1992).

הספרות המקצועית מצביעה על כך, שמתן תמיכה ועידוד למורים עם כניסתם להוראה עשוי למנוע את נשירתם, ולסייע בתהליך הסוציאליזציה שלהם לתוך המקצוע. מכאן נובע הצורך בתמיכה ובהתערבות מקצועית, שיסייעו בידי המורה המתחיל לשרוד את שנת העבודה הראשונה, יזרזו את תהליכי התובנה המקצועית שלו, וימנעו את נשירתו מן המקצוע בשלב הכניסה להוראה. תכניות התמיכה בכניסה להוראה מיועדות לתת מענה לצרכים אלה (DeBolt, 1992; Feiman- 2000, Nemser, Carver, Schwille & Yusko).

המחקר בדק את הקשיים הניצבים בפני מורים מהמגזר הערבי בישראל בשנת ההתמחותם, ולצד זאת את עמדותיהם על הקשיים הללו של הסגל האקדמי המכשיר אותם להוראה. השאלונים הוגשו ל-351 מורים מתמחים בשנה הראשונה הלומדים בסדנת סטאז' - ההתמחות בהוראה מהמגזר הערבי בישראל. כמו כן, בדק המחקר 30 מרצים במכללות להוראה המלמדים פרחי הוראה בסדנת הסטאז' במכללות אלו. יצוין כי הסדנה הינה חלק אינטגרלי מתהליך הכשרת המורה להוראה והיא מהווה נדבך חשוב לקבלת רשיון לעסוק בהוראה. הסדנה "סדנת הסטאז'" הינה מפגש שבוע למשך שעתים, ובו המרצה פוגש את המורים העוסקים בהוראה בשנה הראשונה. דנים בסוגיות ודילמות אשר נתקלים בהן המורים במהלך העבודה. המחקר התבסס על כלי מחקר אחדים:

- שאלון סגור אשר בו התבקש המשתתף במחקר לדרג את הקשיים בהתאם לעבודתו נתקל או לא נתקל בכלל.
- בחלק השני של השאלון שאלה פתוחה: "מנה שני קשיים שלא הועלו בשאלון ונמק את בחירתך".

התפלגות משתתפי המחקר ומאפייניהם

המחקר נערך על קבוצת מורים בשנה הראשונה לעבודתם ואשר לומדים סדנת סטאז' באחת המכללות האקדמיות המוכרת על משרד החינוך בישראל: מכללה בצפון, מכללה במרכז ומכללה בדרום. השאלונים הועברו למורים במפגש האחרון של סדנת הסטאז' בחודש יוני 2014 לקראת סיום שנת הלימודים במערכת החינוך. במסגרת המחקר נדגמו בסך הכל 381 משתתפים.

מאפייני המשתתפים מוצגים בלוח 1 (המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים, כמו מין ובית ספר, קודדו רק עבור המורים ולא עבור המרצים).

לוח 1. מאפייני המשתתפים במחקר

N%	N	
		קבוצת מחקר
26.0%	100	מכללת צפון
26.0%	100	מכללת דרום
40.1%	154	מכללת מרכז
7.8%	30	מרצים
		מין²
32.1%	105	גברים
62.7%	222	נשים
		בית ספר³
71.7%	233	יסודי
17.5%	57	חטיבת ביניים
10.8%	35	תיכון
		בשנת סטאז'⁴
88.0%	307	כן
12.0%	42	לא

² 27 מורים לא ענו על שאלה זו

³ 29 מורים לא ענו על שאלה זו

⁴ 5 מורים לא ענו על שאלה זו

שייכים לאופק חדש⁵

67.3%	233	כן
31.9%	113	לא

לומדים בסמינר⁶

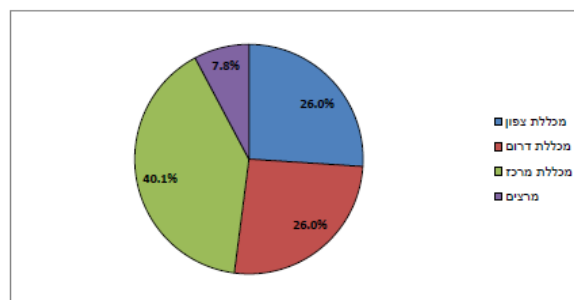
61.5%	214	כן
38.5%	134	לא

מרחק מהעבודה גבוה מ-80 ק"מ⁷

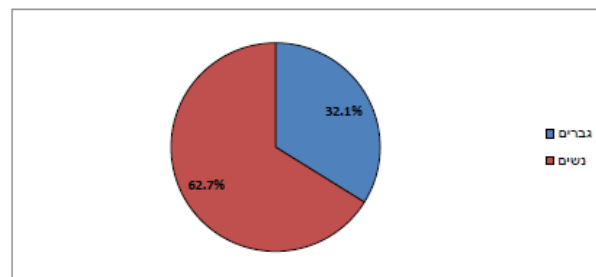
45.8%	157	כן
54.2%	186	לא

כפי שניתן לראות מלוח 1, מתוך המשתתפים במחקר, כ-40% היו מורים ממכללת מרכז, 26% היו מורים ממכללת צפון, 26% היו מורים ממכללת דרום והשאר היו מרצים. מתוך המורים, כ-68% היו נשים והשאר היו גברים. כ-72% לימדו בבית ספר יסודי, כ-18% לימדו בחטיבת ביניים והשאר לימדו בתיכון. כ-88% היו במהלך שנת סטאז, כ-67% היו שייכים לרפורמת "אופק חדש", כ-62% היו במהלך סמינר וכ-46% התגורר למעלה מ-80 ק"מ ממקום העבודה. התוצאות מוצגות גם בתרשימים 1.1-1.7:

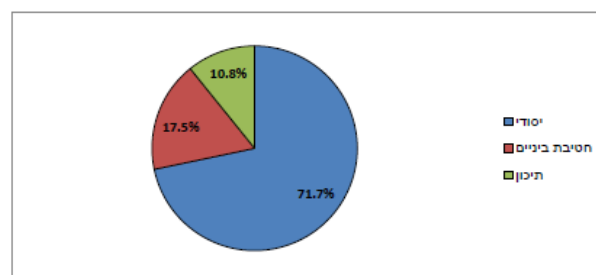
תרשים 1.1: התפלגות המשתתפים במחקר לפי קבוצת מחקר



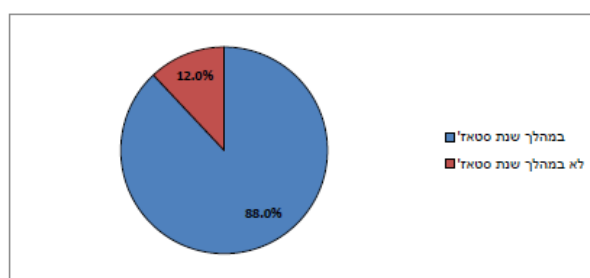
תרשים 1.2: התפלגות המורים במחקר לפי מין



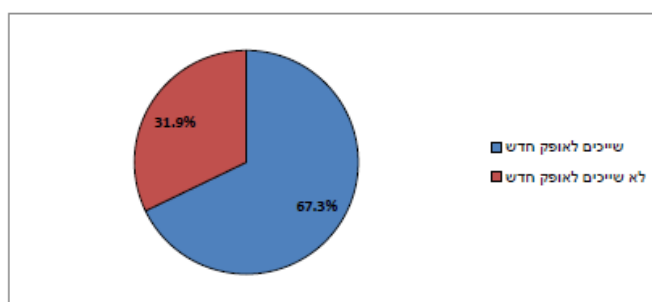
תרשים 1.3: התפלגות המורים במחקר לפי בית ספר



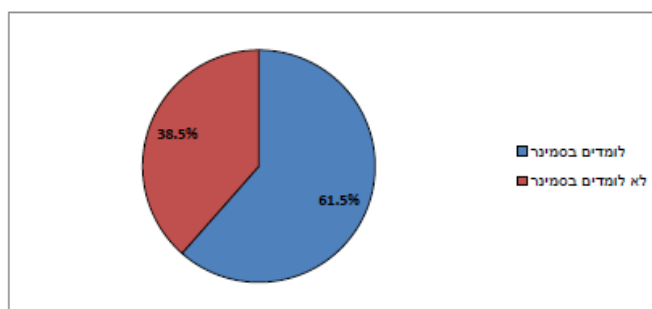
תרשים 1.4. התפלגות המורים במחקר לפי שנת סטאז'



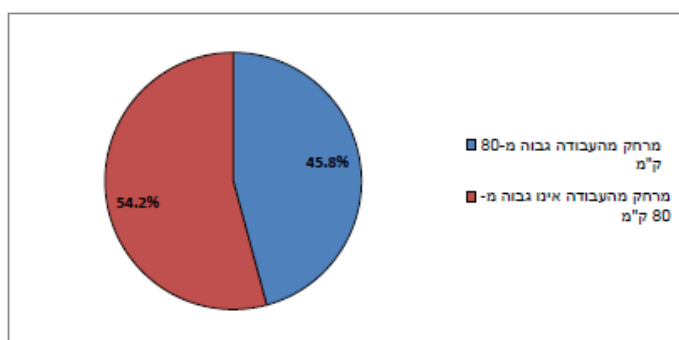
תרשים 1.5. התפלגות המורים במחקר לפי שייכות לאופק חדש



תרשים 1.6. התפלגות המורים במחקר לפי השתתפות בסמינר



תרשים 1.7. התפלגות המורים במחקר לפי מרחק מהעבודה



התנהלות המחקר בקווים עיקריים

בשלב הראשון של המחקר נבדקו התפלגויות התשובות של המשתתפים לשאלות המחקר.
התוצאות מוצגות בלוח 2 :

לוח 2. התפלגות התשובות לשאלות המחקר

שאלה	ענו 1 –	ענו 2 –	ענו 3 –	ענו 4 –	ענו 5 –
	לא נתקל	נתקל	נתקל	נתקלתי	אין לי
	בכלל	לפעמים	תמיד	בתחילת	קשר
				השנה	לנאמר
1. מערך השעות באופק חדש מלחיץ אותי	32.3%	29.4%	16.9%	5.1%	16.4%
2. התאקלמות עם נהלי ביה"ס	37.0%	28.3%	15.1%	15.9%	3.7%
3. משמעת ושליטה בכיתה	22.9%	38.9%	19.5%	16.3%	2.4%
4. התאמת חומרי למידה לתלמידים בכיתה	25.3%	36.8%	17.6%	17.6%	2.6%
5. שימוש בכלי למידה לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים	27.6%	30.8%	15.5%	14.2%	11.8%
6. העברת חומר לתלמידים	40.9%	26.1%	12.4%	16.1%	4.5%
7. חוסר הדרכה בביה"ס	31.5%	27.0%	22.0%	13.2%	6.3%
8. טיפול בבעיות תלמידים בגיל הרך	29.9%	27.8%	13.9%	7.5%	20.9%
9. הכנת תוכניות: שליש ושנתי	29.0%	27.9%	16.0%	19.1%	8.0%
10. טיפול בבעיות אלימות מילולית ופיסית	27.6%	33.9%	23.1%	9.7%	5.8%
11. היענות ושיתוף פעולה מצד ההורים	26.7%	30.5%	25.4%	10.7%	6.7%
12. פער בין התיאוריה במכללה לבין המציאות בבית הספר	28.2%	30.5%	24.5%	13.9%	2.9%
13. ניהול זמן בין לימודים לקראת תואר לבין ההוראה	26.1%	27.6%	25.8%	10.8%	9.7%
14. קושי בעבודה עם מנהל ביה"ס	42.5%	32.2%	14.0%	9.0%	2.4%
15. קושי בעבודה עם המורים	50.8%	28.3%	13.0%	5.8%	2.1%
16. חוסר במשאבים	39.9%	36.2%	14.5%	6.7%	2.7%
17. רתימת קשר ויחסי גומלין עם התלמידים	39.4%	28.6%	18.1%	10.8%	3.1%
18. אקלים בית ספר לא נעים	46.2%	29.1%	15.7%	6.0%	2.9%

1.6%	8.0%	18.4%	32.1%	39.8%	19. יחס לא אדיב מצד התלמידים כלפי המורים
1.8%	9.7%	18.4%	35.4%	34.6%	20. קושי בהכנת פעילויות חינוכיות לתלמידים
1.3%	8.2%	17.9%	38.8%	33.8%	21. קושי לאתר תלמידים
5.5%	10.3%	17.9%	32.1%	34.2%	22. קושי לעבוד עם תלמידים בעלי קוגניציה שונה
1.6%	9.4%	9.4%	36.9%	42.7%	23. קושי בהערכת תלמידים
23.1%	4.8%	8.2%	21.2%	42.7%	24. קושי בהפעלת שעת מתחך/מפתח הלב
0.5%	8.6%	11.8%	34.8%	44.2%	25. קושי בניהול וארגון זמן השיעור
2.9%	9.7%	16.3%	39.2%	31.8%	26. חוסר מודעות בזכויות המורה
2.9%	11.1%	11.9%	40.2%	33.9%	27. קושי באיתור תלמידים בעלי צרכים מיוחדים
2.9%	7.1%	13.2%	28.2%	48.7%	28. המורה המאמן אינו מוכשר לאמן
3.1%	6.3%	17.8%	17.8%	54.9%	29. המורה המאמן אין לו את היכולות לאמן מורה מתחיל
1.8%	8.2%	13.7%	30.5%	45.8%	30. קושי למצוא אמצעי המחשה לשיעור
9.4%	5.2%	16.8%	33.9%	34.6%	31. קושי ללמד מקצוע אחר חוץ ממה שלמדתי
3.4%	7.9%	14.7%	24.3%	49.7%	32. יחס המורים הותיקים כלפי הסטאורים
3.2%	9.5%	11.1%	33.0%	43.3%	33. קושי בהכנת מבחנים ודפי עבודה
5.5%	8.7%	19.7%	36.6%	29.5%	34. התמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה
3.7%	8.5%	20.6%	36.5%	30.7%	35. עומס הדרישות המוטלות עלי בבית"ס
3.9%	11.8%	19.1%	40.3%	24.9%	36. חוסר ניסיון במילוי טפסים ודו"חות
5.2%	9.7%	23.0%	24.6%	37.4%	37. חוסר הסתגלות בשל המרחק
4.8%	9.5%	18.0%	37.7%	30.0%	38. מערכת שעות לחוצה
9.6%	7.0%	13.4%	34.5%	35.6%	39. לא קיבלתי הכשרה/הדרכה להפעיל שעה פרטנית
2.4%	6.6%	12.4%	26.6%	52.0%	40. קושי להתמודד עם התקשוב
4.2%	14.0%	13.0%	29.1%	39.7%	41. קושי לעבוד מבחן ראשון עם התלמידים
4.0%	9.0%	14.8%	31.1%	41.2%	42. אין לימדת עמיתים בבי"הס
3.4%	8.9%	16.5%	28.3%	42.8%	43. מתבייש לבקש עזרה מאחרים

9.4%	6.5%	13.6%	20.7%	49.7%	44. בחרתי במקצוע מחוסר ברירה
1.8%	6.8%	14.4%	26.2%	50.7%	45. קושי בעבודה עם צוות
0.5%	8.7%	17.6%	39.2%	33.9%	46. קושי לפתור בעיות התנהגות תלמידים
5.0%	9.5%	12.2%	31.7%	41.5%	47. מתקשה להתאים מבחנים לרמת התלמידים
3.1%	5.8%	18.1%	21.7%	51.3%	48. קושי בנסיעה הארוכה לביה"ס כל יום
2.6%	3.1%	11.3%	33.0%	50.0%	49. קושי לשוחח בשפה התקנית
1.6%	4.5%	17.6%	33.1%	43.3%	50. אין אווירה תומכת בבית הספר

⁵ 8 מורים לא ענו על שאלה זו

⁶ 6 מורים לא ענו על שאלה זו

⁷ 11 מורים לא ענו על שאלה זו

לאחר בדיקת תשובות הנבדקים לשאלות המחקר, נבדק כיצד קבוצות נבדקים שונות ענו על שאלות המחקר באופנים שונים. לשם כך, נעשה שימוש במספר מבחנים א-פרמטריים. מאחר ונבדקו 19 פריטים שונים, נעשה שימוש ברמת מובהקות של $\alpha = 0.002$, בכדי להימנע מעלייה בסיכון לטעות מסוג I. תחילה נבדק אם קיים הבדל בתשובות בין מורים שהיו בשנת ההתמחות שלהם שלהם לבין המורים האחרים. כדי לעשות זאת, נעשה שימוש במבחן מאן-ויטני. התוצאות מוצגות בלוח 3:

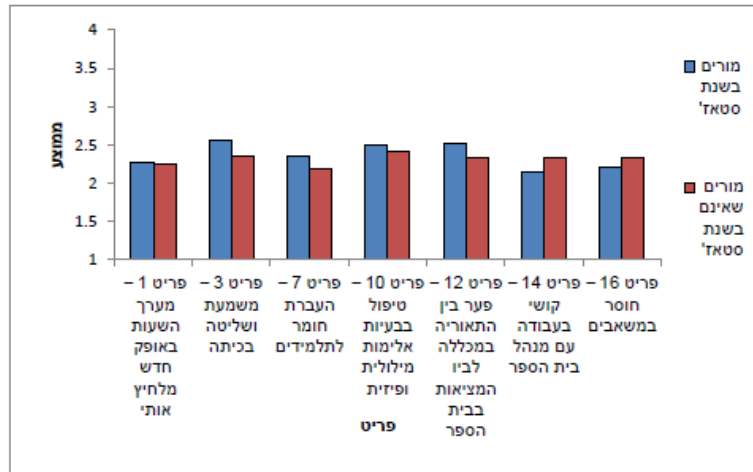
לוח 3. תוצאות מבחני מאן-ויטני לבחינת הבדלים בתשובות בין מורים שהיו בשנת הסטאז' שלהם ובין המורים האחרים

Z	מורים שאינם בשנת		מורים בשנת סטאז'		פריט
	(N=42) סטאז'		(N=307)		
	ממוצע	ממוצע	ממוצע	ממוצע	
	דירוג	דירוג	דירוג	דירוג	
0.12	138.1	2.24	139.7	2.26	פריט 1 – מערך השעות באופק חדש מלחץ אותי
0.98	155.2	2.34	170.3	2.55	פריט 3 – משמעת ושליטה בכיתה
0.77	149.5	2.19	161.4	2.34	פריט 7 – העברת חומר לתלמידים
0.26	160.1	2.42	164.0	2.49	פריט 10 – טיפול בבעיות אלימות מילולית ופיזית
1.14	152.3	2.33	170.1	2.52	פריט 12 – פער בין התאוריה במכללה לבין המציאות בבית הספר
0.95	182.4	2.33	167.8	2.15	פריט 14 – קושי בעבודה עם מנהל בית הספר
0.56	172.9	2.33	164.5	2.21	פריט 16 – חוסר במשאבים
0.88	161.2	1.90	174.6	2.07	פריט 25 – קושי בניהול וארגון השיעור
0.42	161.8	1.95	168.2	2.07	פריט 28 – המורה המאמן אינו מוכשר לאמן
0.60	175.2	2.00	166.4	1.93	פריט 32 – יחס המורים הותיקים כלפי הסטאז'רים
0.28	167.3	2.51	163.0	2.47	פריט 34 – התמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים
0.99	179.3	2.60	164.2	2.42	פריט 35 – עומס הדרישות המוטלות עלי בביה"ס
0.12	167.2	2.26	165.3	2.24	פריט 37 – חוסר הסתגלות בשל המרחק
0.18	168.0	2.48	165.2	2.42	פריט 38 – מערכת שעות לחוצה
0.65	174.2	2.25	164.3	2.12	פריט 41 – קושי לעבור מבחן ראשון עם התלמידים
0.01	165.8	2.18	166.0	2.18	פריט 42 – אין למידת עמיתים בבית הספר
1.66	194.9	2.60	169.0	2.29	פריט 46 – קושי לפתור בעיות התנהגות תלמידים
1.95	195.4	2.28	166.6	1.90	פריט 48 – קושי בנסיעה הארוכה לביה"ס כל יום
0.24	167.7	2.13	171.4	2.17	פריט 50 – אין אווירה תומכת בביה"ס.
0.58	2.26	183.1	2.23	173.4	ממוצע כלל הפריטים בשאלון

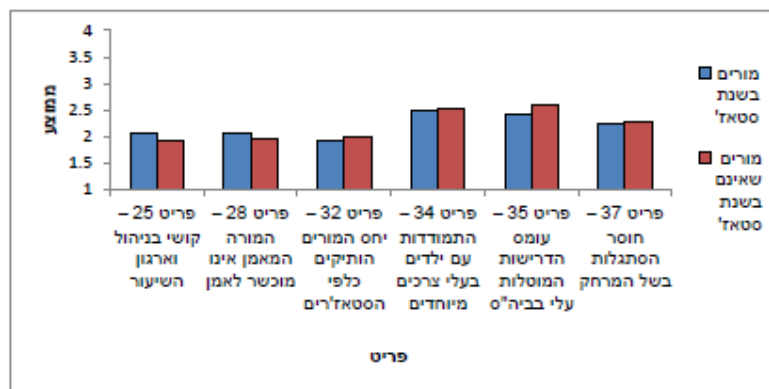
כפי שניתן לראות מלוח 3, לא נמצאו פריטים שמורים מקבוצות שונות ענו עליהם באופן שונה.

התוצאות מוצגות גם בתרשימים 2.1-2.3 :

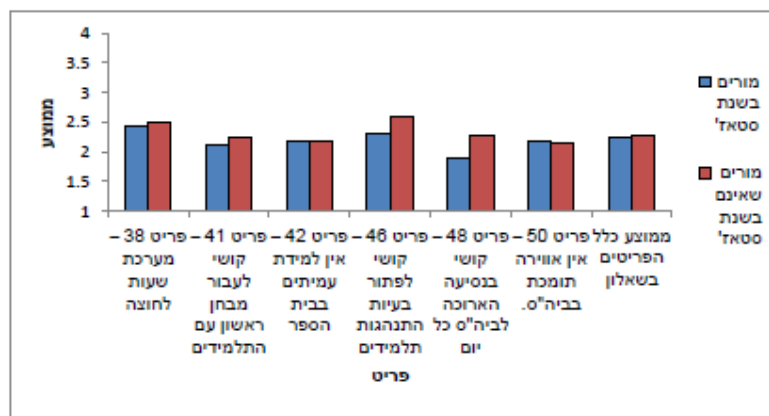
תרשים 2.1. ממוצעי תשובות המורים לפי סטאז' – חלק 1



תרשים 2.2. ממוצעי תשובות המורים לפי סטאז' – חלק 2



תרשים 2.3. ממוצעי תשובות המורים לפי סטאז' – חלק 3



לאחר שנבדקו הבדלים בתשובות המורים לפי סטאז', נבדק אם דרוםמים הבדלים בתשובות כלל המשתתפים (כולל המרצים) לפי קבוצת מחקר – מורים ממכללת צפון, מורים ממכללת דרום, מורים ממכללת מרכז ומרצים. כדי לעשות זאת, נעשה שימוש במבחן קרוסקאל-וואליס. התוצאות מוצגות בלוח 4 :

לוח 4. תוצאות מבחני קרוסקאל וואליס לבחינת הבדלים בתשובות המשתתפים לפי קבוצת מחקר

χ^2	מכללת צפון (N=100)		מכללת דרום (N=100)		מכללת מרכז (N=154)		מרצים (N=30)		פריס
	ממוצע	דירוג	ממוצע	דירוג	ממוצע	דירוג	ממוצע	דירוג	
	2.44	161.1	2.08	135.0	2.24	145.9	3.38	232.7	פריס 1 – מערך השעות באופק חדש מלחין אותי
29.65***									
	2.56	185.7	2.56	183.3	2.47	178.4	3.03	233.1	פריס 3 – משמעת ושליטה בכיתה
7.22									
	2.48	181.8	2.18	157.5	2.34	170.6	3.37	259.3	פריס 7 – העברת חומר לתלמידים
25.52***									
	2.35	161.7	2.57	178.3	2.52	177.2	3.38	257.7	פריס 10 – סיפול בבעיות אלימות מילולית ופיזית
21.09***									
	2.64	194.6	2.60	191.0	2.37	171.3	2.72	202.2	פריס 12 – פער בין התאוריה במכללה לבין המציאות בבית הספר
4.60									
	2.20	187.2	1.72	145.2	2.44	207.9	2.33	199.0	פריס 14 – קושי בעבודה עם מנהל בית הספר
23.73***									
	2.40	194.1	2.00	160.0	2.23	179.9	2.79	227.0	פריס 16 – חוסר במשאבים
12.14**									
	1.92	170.4	2.04	181.6	2.16	191.5	3.13	280.5	פריס 25 – קושי בניהול וארגון השיעור
27.77									
	2.22	199.7	1.73	156.2	2.15	193.1	2.13	191.3	פריס 28 – המורה המאמן אינו מוכשר לאמן
11.51**									
	1.93	175.5	1.50	139.6	2.22	200.8	3.17	275.4	פריס 32 – יחס המורים הוותיקים כלפי הסטאז'רים
50.10***									
	2.56	184.9	2.37	168.7	2.49	180.6	2.68	196.0	פריס 34 – התמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים
2.14									
	2.70	200.8	2.25	160.0	2.41	176.5	3.00	228.5	פריס 35 – עומס הדרישות המוסליות עלי בביה"ס
14.29**									
	2.31	178.3	1.88	143.4	2.43	186.9	3.59	284.5	פריס 37 – חוסר הסתגלות בשל המרחק
44.83***									

פריס 28 – המורה	2.22	199.7	1.73	156.2	2.15	193.1	2.13	191.3	11.51**
המאמן אינו מוכשר לאמן									
פריס 32 – יחס המורים הוותיקים כלפי הסטארים	1.93	175.5	1.50	139.6	2.22	200.8	3.17	275.4	50.10***
פריס 34 – התמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים	2.56	184.9	2.37	168.7	2.49	180.6	2.68	196.0	2.14
פריס 35 – עומס הדרישות המוטלות על בביה"ס	2.70	200.8	2.25	160.0	2.41	176.5	3.00	228.5	14.29**
פריס 37 – חוסר הסתגלות בשל המרחק	2.31	178.3	1.88	143.4	2.43	186.9	3.59	284.5	44.83***
פריס 38 – מערכת שעות לחוצה	2.75	205.6	2.12	149.7	2.45	179.8	2.69	199.0	16.16***
פריס 41 – קושי לעבור מבחן ראשון עם התלמידים	2.22	187.2	1.70	140.0	2.41	203.1	2.26	190.4	24.19***
פריס 42 – אין למידת עמיתים בבית הספר	2.22	185.5	1.79	146.8	2.42	201.4	2.43	202.0	18.97***
פריס 46 – קושי לפתור בעיות התנהגות תלמידים	2.41	187.2	2.38	186.2	2.26	177.4	3.23	269.8	20.40***
פריס 48 – קושי בנסיעה הארוכה לביה"ס כל יום	2.11	188.1	1.51	139.4	2.13	192.1	3.59	305.2	62.93***
פריס 50 – אין אווירה תוסכת בביה"ס.	2.32	193.8	1.72	143.1	2.35	195.6	3.31	280.5	44.74***
ממוצע כלל הפריסים בשאלון	2.31	198.5	2.03	141.5	2.33	205.3	2.69	270.5	38.43***

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.002$

כפי שניתן לראות מלוח 4, נמצא הבדלים מובהקים (רמת ביטחון של 99.8%) בתשובות המשתתפים במחקר, לפי קבוצות, עבור פריטים 1, 7, 10, 14, 32, 37, 38, 41, 42, 46, 48, 50 וכן עבור ממוצע כלל הפריטים בשאלון. על מנת לאתר את מקור ההבדלים, בוצעה סדרה של ששה מבחני מאן-וויטני עבור כל אחד מהפריטים הללו, כך שכל אחת מהקבוצות הושוותה לכל האחרות. מאחר שנעשה שימוש בששה מבחנים, רק הבדלים ברמת מובהקות של 0.008 לפחות נחשבו כהבדלים מובהקים.

סיכום ממצאי המחקר

1. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים בשנת סטאז' לבין מורים שאינם בשנת סטאז'.
2. נמצאו הבדלים מובהקים מרובים בין עמדות מרצים: מורים ממכללת צפון, מורים ממכללת דרום ומורים ממכללת מרכז.
3. נמצא הבדל מובהק אחד בין גברים לנשים - נראה שלנשים יש יותר קושי לפתור בעיות התנהגות של תלמידים מאשר לגברים.
4. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מבתי ספר שונים.

5. נמצאו שני הבדלים מובהקים בין מורים ב"אופק חדש" ובין מורים שאינם ב"אופק חדש". למורים ב"אופק חדש" היה קושי גדול יותר בנסיעה לבית הספר וכן הם חשו שאין אווירה תומכת בבית הספר. עם זאת, נראה שמקור ההבדל הוא בכך שמורים ב"אופק חדש" נוטים לגור במרחק רב יותר מבית הספר מאשר מורים שאינם ב"אופק חדש".
6. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים לפי השתתפות בסמינר.
7. נמצא הבדל מובהק אחד בין מורים המרוחקים מבית הספר ובין מורים שאינם מרוחקים מבית הספר - למורים המרוחקים מבית הספר קשה יותר בנסיעות אל בית הספר, מאשר מורים שאינם מרוחקים מבית הספר.

מסקנות המחקר

מתוצאות המחקר עולה כי אכן המורים רואים קשיים רבים במהלך שנת ההתמחות, ואף בעת המשך ההוראה. מסקנות המחקר מאששות את טענתו של וינמן (veenmann, 1986) עם הקשיים העיקריים של המורה המתמחה. עם זאת, מצא המחקר קשיים בולטים אחדים מנקודת מבטם של מתמחים, והם:

1. בעיות משמעת של התלמידים

ממצאי המחקר הצביעו על נתונים מרתקים: 75% טוענים כי נתקלו בבעיות משמעת בכיתה וזה נחשב בעיניהם כקושי בולט. 66% ציינו כי נתקלו בבעיית התמודדות עם פערים בין תלמידים (פערים חינוכיים ולימודיים). ממצאי המחקר אכן הצביעו על כך שלמורים יש קושי רב עם הקהילה וההורים: 65% טענו שהעדר שיתוף פעולה בין המערכת והקהילה מקשה על עבודתם בשנה הראשונה.

2. העדר תמיכה מסגל בית הספר

55% מהמורים המתמחים סוברים, כי אחד הקשיים הבולטים שנתקלים בה במהלך עבודתם הוא העדר תמיכה בבית הספר, דבר שמקשה על עבודתם בשנה הראשונה. הספרות מציינת כי המניע העיקרי ל"הלם המציאות" שנתקל בו המורה בתחילת דרכו הוא בגלל התמודדות המורים המתחילים עם המציאות הריאלית, בשל העובדה כי הינם מורים עצמאיים בכיתה. 56% מהנשאלים מציין כי אכן נתקלים בקשיים אלו בשנה הראשונה.

3. מבחן האישיות על ידי התלמידים

התלמידים בוחנים את המורה שנכנס לכיתה בפעם הראשונה. מורים רבים נכשלים במבחן הזה בפעם הראשונה ורק בודדים עוברים אותו. המבחן הינו מבחן לנפשו ולרוחו של המורה על ידי

התלמידים מה שנקרא "מבחן האישיות" מורה שעובר את המבחן ומפגין אישיות, סמכות וכריזמטיות מצליח להתגבר ולשרוד אחר כך.

4. יחסי המורה המתמחה עם מנהל בית הספר

הספרות מראה כי ההשקפה המרכזית העולה מן הספרות היא שלמנהלים, על פי תפיסת המורים, יש תפקיד קריטי ברווחת המורה בבית הספר. המנהל מחזיק באמתחתו בכל המשאבים העשויים לתמוך בעבודת המורה ולתרום לה, ולחילופין - המנהל הוא "מקור כל צרותיו" של המורה. מהמחקר עולה כי אכן המורים המתמחים רואים במנהל כדמות חשובה בעיצוב האישיות וביכולתם להוביל את המורה להצליח בשנה הראשונה, מתוך הנשאלים עולה כי 56% מדגישים כי העדר תמיכה מהמנהל גרם להם להצביע על קושי בעבודה עם מנהלים. הספרות מדגישה את החשיבות של אינטראקציה "בריא" בין המורה לעמיתיו.

5. בעיות אלימות בבית הספר

68% מהמורים שמילאו את השאלון ראו את אחד הקשיים שנתקלים בהם בבעיות האלימות הפיסית והמילולית של תלמידים.

6. השתלבות במערך "אופק חדש"

במחקר התבקשו המורים המתמחים לתת את דעתם, האם מערך השעות ב"אופק חדש" נחשב מלחיץ אותם? מהמחקר עולה כי 55% מהנשאלים סוברים כי מערך השעות ב"אופק חדש" אכן מלחיץ אותם. יצויין כי הספרות לא כתבה בהקשר אופק חומר שניתן להסתמך עליו. 72% מהנשאלים חושבים כי ישנו קושי בהתאמת חומרי הלמידה לתלמידים בכיתה.

7. ניהול הזמן של המורה המתמחה

אחת ההשערות לקשיים אצל מורים מתמחים, שלא מצאתי לה מענה בספרות המקצועית, דבר אשר דורש מחקר מעמיק יותר, הינו "ניהול זמן בין עבודה ללימודים לקראת תואר". המורים העוסקים במערכת בשנה הראשונה הינם סטודנטים בשנת הסטאז', הם מוגדרים כסטזיארים, עובדים 4-5 ימים בשבוע ולומדים יום או יומיים להשלמת התואר. המורים רואים בזה קושי רב, 71% ציינו כי מתקשים להתאים או לנהל את הזמן בין לימודים לעבודה. המורים טוענים כי אי מודעות בזכויות המורה נחשב כקושי בולט: 66%.

8. התמודדות המתמחה עם בעלי צרכים מיוחדים

71% מהנשאלים טוענים כי יש להם קושי להתמודד עם התלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה, לסעיף זה לא נמצא חומר תיאורטי. 55% מהנשאלים ראו בחוסר למידת עמיתם קושי רב.

סיכום

המחקר מצביע על הצורך בבחינת פתרון לקשיים שהמורים הצביעו עליהם למשך השנה הראשונה במערכת החינוך המורכבת במהותה, טבעי שימצאו קשיים רבים.

בדיקת הקשיים האלה ובחינת אפשרות להתגבר עליהם עשויים להביא בסופו של דבר לחיזוק מעמד המורה, ואף יוביל את המורה לשרוד במערכת ולהצליח במלאכה. המחקר מספק הצעות להתמודד עם חלק מקשיים, אין בכוונת המחקר לטעון כי אכן קשיים אלה הינם קשיים מובהקים במערכת החינוך ואין לחלוק עליהן. הנתונים משתנים מזמן לזמן ומאוכלוסייה לאוכלוסייה. חלק מהקשיים נסקרים בספרות המקצועית, וחלק מהקשיים נראו כאופייניים לעידן 2020. שמונת הקשיים העיקריים שנמצאו במחקר לעיל, דורשים מחקר נוסף. מחקר זה יכול לשמש כמחקר להמשך מחקר מעמיק יותר. ישנה חשיבות רבה להעמיק יותר במספר מדדים שלא נמדדו ולא קיבלו מענה מדויק יותר.

רשימת מחקרים

- אלדר, א. (1996). כניסה להוראה - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז) בישראל. בתנועה כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט, ג (4), עמ' 411 - 443.
- אלחאג', מ. (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל. ירושלים: מאגנס.
- ארליך, י. (1992). על הליווי בקליטה בשנת הלימודים 1991. דפים 14, עמ' 84-85.
- חורי - כסברי, מ. (2002). הקשר בין מאפייני האקולוגיה של בית הספר לבין רמת הקורבנות של תלמידיו. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- טלמור, ר. נאבל - הלר, נ. וארליך, א. (1996). קליטת מורים מתחילים מנקודת מבטו של מנהל ביה"ס. ספר המאמרים, הכינוס הבינלאומי השני בהכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות, ישראל, 30 ביוני - 4 ביולי.
- כפיר, ד. אריאב, ת. פייגין, נ. וליבמן, צ. (1997). האקדמזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. ירושלים: מאגנס.
- לזובסקי, ר. וזיגר, ט. (2004). הסטאז בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז ושל התכנית בכללותה. דפים 37, 65 - 95.
- מעפיל, א. ואחרים (1999). ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף להכשרת מורים.
- עליאן, ס. זידאן, ר. ותורן, ז. (2007). "המניעים לבחירה ההוראה כמקצוע" דפים, 44, 123-147.
- עליאן, ס., תורן, ז. (2006). "מימד הזמן בהתנסות המעשית" תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות "דפים, 41, 197-229.
- עמיר, נ. ותמיר, ט. (1992). פרויקט קליטה למורים מתחילים - דו"ח הערכה לשנים 1990 - 1991. תל אביב: המכללה לחינוך סמינר הקיבוצים.
- פלגר, ר. (1997). שנה ראשונה בהוראה: ביה"ס ומנחים מלווים מורה מתחיל. עבודת ד"ר. ירושלים: האוני' העברית.
- פרידמן, י. (1991). השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו הייחודיים. מגמות. ל"ד (2), 248-261.
- פרידמן, י. (1995). להיות מנהל בית ספר: הלחץ, השחיקה וההתמודדות, סיכום ממצאים. ירושלים "מכון סאלד".
- פרידמן, י. (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות. מד (1), 137-162.
- פרידמן, ר. (2002). השפעת גישה ההדרכה על המורה החונך על הדימוי העצמי - מקצועי של החנך בתהליך הסטאז. רמת גן אוני' בר אילן.
- רייכנברג, ר. לזובסקי, ר. וזיגר, ט. (2000). הסטאז בהוראה: תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכתיו על ההכשרה להוראה (שלב א). כפר סבא: מכללת בית ברל.

שגיא, ר. ורגב, ח. (2002). קשייו של המורה המתחיל : תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת ההוראה . דפים 10-49,34 .

Al-Haj, M. (1996). *Hinuch be Kerev ha Aravim B'Israel*. {Education in the Arab Sector in Israel}. Jerusalem: Magness.

Amir, N. & Tamar, T. (1992). *Project Klita le Morim Matchilim- Doch ha'aracha le shanim 1990 1991*. {The Absorption Project of Beginning Teachers - Evaluation Report for Years 1990-91} Tel Aviv: Ha Michlala le Hinuch, Seminar ha Kibbutzim.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

Bennett, C. (1991). The teacher as decision maker program: An alternative for career-change preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 119-130.

Benson, J. (1983). The bureaucratic nature of schools and teacher job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 21, 137-148.

Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment (Proceeding of the 1988 ETS Invitational Conference, pp. 39-68)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Borko, H., Eisenhart, M., Underhill, R. G., Brown, C. A., Jones, D., & Agard, P.C. (1991, April). To teach mathematics for conceptual or procedural knowledge: A dilemma of learning to teach in the "new world order" of mathematics education reform. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Broadly, G. & Broadly, k. M. (2004). The employment styles of school principals recruiting beginning teachers. *Educational Research*, 46 (3), 259-268.

Bullough, R. v., Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 43-51.

Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (5), 365-376.

Cooledge, N. (1992). Rescuing your rookie teachers. *Principal*, 72 (2), 28-29.

Darling- Hammond, L. (1994). The right to learn and advancement of teaching:

Research, policy and practice for democratic education. *Educational Research*, 25 (6), 5–17.

Dromond, R. J. (1991). How principals rate 90-91 beginning teachers. Report, ERIC; ED341657.

Eilam, B. (2002). Passing through a western- democratic teacher education: the case of Israeli Arab teachers. *Teacher College Record*, 104 (8), 1656-1701.

Elder, A. (1996). K'nissa le Hora'a: Mimitazai Mechkar Mashmautam le Yesum ha Hitmachut (stag) b'Israel. {Induction to Teaching: Finding and their Interpretation in the Implementation of the Specially during the Teaching Internship in Israel}. B'Tnu'a: Ktav Et leMadeii ha Hinuch ha Gufani ve ha Sport, C (4), 411 -443.

Ensor, P. (2001). From Preservice mathematics teacher education to beginning teaching: A study in recontextualizing. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32 (3), 296-320.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148.

Friedman, R. (2002). Hashpa't Gishat ha Hadracha al ha Dimui ha Atzim-Mikzoei shel hahanich be ta'halich ha stag. {The Influence of the Approach to Mentoring/ Guidance of the Advisory Teacher on the Self-Image - Professional Image of the Student in the Practicum. Work in partial fulfillment of the teacher certification in the department of education at Bar Ilan University. Ramat Gan: Bar Ilan University.

Friedman, Y. (2005). HaTzipi'ot haIrguneyot shel ha Moreh hamatchil. {The Organizational Expectations of the Beginning Teacher}. *Magamot*, 44 (1), 137- 162.

Fuller, F. F., & Brwn, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. II, pp. 25-51)*. Chicago: University of Chicago Press.

Gitomer, D. H. (1999). Evaluating a teacher induction support program. *Teaching and Change*, 6(3), 272-283.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education (2nd ed., pp.548 594)*. New York: Macmillan.

Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher*. New York: Teacher College Press.

Herzberg, F., Mansner, B., Cupwell D. F., & Snyderman, B. B. (1971). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.

- Hobfoll, S. E. (1989). Conversation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513 - 525.
- Iliyan, S. Toren, Z (2006). Meimad haZman ba Hitnasut ha Ma'asit: Tfisot Studentim et Y'ilutan shel shte Darkei Hitnassut. { The time dimension in practical training: Students' Preceptions of the Effectiveness of Two Practical Models }. *Dapim*, 41, 197-229.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-199.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (1), 50-54.
- Laboskey, V. K. (1991, April). Case Studies of Two Teachers in a Reflective Teacher Education Program: "How do you know?" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Loughran, J., Brown, J., & Doecke, B. (2001). Continuities and discontinuities: The transition from Pre - service to first-year teaching. *Teachers and teaching: Theory into Practice*, 7(1), 7-23.
- McLaughlin, H. J. (1991). The reflection on the blackboard: Student teacher self-evaluation. *Alberta Journal of Education Research*, 37, 141-159.
- Muller, C. W. (1992). Economic, psychological and sociological determinants of voluntary turnover. *Journal of Behavior Economics*, 19, 321-335.
- Neumann, Y. et al. (1988). Organizational climate and work satisfaction: The case of Beduin elementary schools in Israel. *The Journal of Educational Administration*, 26(1), 82-96.
- Peleg, R. (1997). Shana Rishona be Hora'a: Bet ha Sefer ve Manchim Melavim Moreh Matchill. { The first Year of Teacher: The School and the advisors of the beginning Teachers }. Unpublished doctoral dissertation, Jerusalem. Hebrew University.
- Price, J. L. & Mueller, W. (1992). Discriminate validity of measures of job satisfaction, positive affectivity and negative affectivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 185-196.
- Putz, B. (1992). Helping Beginning Teachers Succeed. SSTA Research Center Report #92-13.
- Quaglia, R. (1989). Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature. *Research in Rural Education*, 5(3), 1-7.

Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers. The Social organization of Schools*. New York: Longman.

Sagi, R. &Regev, H. (2002). T'chusht ha Helem K'menabet et Ei-hanachat behora'a {The Difficulties of the Beginning Teacher: The Feeling of Shock that Predicts Discomfort in Teaching}. *Dapim*, 34, 10-43.

Smith, F, (1995, January). *Guided and Self Directed Reflection in Teacher Training*. Paper presented at the teachers' conference, Cambridge, England.

Talmor, R. Nabel-Heller, N. & Ehrlich, A. (1996, July). Klitat Morim Matchilim mi Nekudat Mabato shel Menahel Bet Ha Sefer. Ma'amar she Hutzag ba Kinus ha Benleuumi ha Sheni be HachshratMorim: Shamranut, Hitpatchut ve Hadshanut. {The Absorption of Beginning Teachers from the Point of View of the Principal. Paper presented at the Second International Conference of Teacher Enrichment: Conservatism, Development and Renewal. Tel Aviv, Israel.

The Bureau of Statistics, Ministry of Education, Culture and Sport. (2005). *Leket Mimtza'im Statisti'm: Trlmidim ve Mekablei To 'ar beMosdot le Hachsharat Ovdei Hora'a*, 2003, (1). {Students and graduates in teacher education institutes}. Jerusalem: haMisrad.

Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring Beginning Teachers: Development of the Knowledge Base for Mentors*. Paper presented at the Annual Conference of the AERA, Atlanta, GA.

Weldman, T., Niles, J. A., Magliaro, S., &McLaughlin, R. A. (1989). Teaching and learning to teach: The two roles of beginning teachers. *The Elementary School Journal*, 89(4), 471-493.