

תוכן עניינים

1	תוכן עניינים
2	תמצית
2	מבוא
4	1. סקירה ספרותית
4	1.1 תהליך הכניסה להוראה
6	1.2 הקשיים איתם מתמודדים מורים חדשים
7	1.3 מוטיבציה
9	1.4 תחום ההוראה, מוטיבציה ופיתוח מסוגלות עצמית
12	1.5 חשיבות השייכות בהוראה
13	1.6 שאלת המחקר
14	2. מתודולוגיה
14	2.1 שיטת המחקר
16	3. ממצאים
16	3.1 גורמים פנימיים כמניעים להישארות בהוראה
19	3.2 מענה לצורך של שייכות
21	3.3 יצירת תחושת מסוגלות
24	3.5 סיכום פרק הממצאים
25	4. דיון וסיכום
27	5. ביבליוגרפיה
31	6. נספחים
31	6.1 נספח 1: מתווה ראיון
33	נספח 2- תמלול הראיונות

מבוא

הספרות המחקרית מצביעה על תהליך הכניסה להוראה כמורכב ומאתגר (ארליך, טלמור, נאבל-הלר ואלדר, 2001; שץ-אופנהיימר, 2011). פריצקר וחן (2010) ציינו גורמים שונים המקשים על מורים מתחילים להישאר במערכת החינוך, ביניהם גורמים חיצוניים כחוסר אמפטיה והערכה מצד עמיתים, מנהלים ותלמידים, לחצים מקצועיים ואישיים, כלחץ העבודה הנגרר לשעות הפנאי, תשישות ותחושה של ויתור על צרכים אישיים, ופערים בין הציפיות למציאות בהוראה, כפער שבין התכנים הפדגוגיים שנלמדו ובין הצורך להתמודד עם אלימות מצד תלמידים. במקביל, מנתוני הלשכה לסטטיסטיקה 2018 עולה כי שיעורי העזיבה בקרב עובדי הוראה חדשים שלא עברו התמחות, גבוהים פי שניים ויותר בהשוואה לעובדי הוראה שעברו שנת התמחות במסגרת הכשרתם להוראה. יש לציין שבעוד בחינוך העברי (ממלכתי, ממ"ד) שיעורי העזיבה יציבים לאורך השנים, לעומת זאת, שיעורי העזיבה בחינוך הערבי מצויים במגמת עליה ניכרת בקרב שתי הקבוצות.

עולה השאלה מה מסייע למורים חדשים להתגבר על הקשיים ולהישאר במערכת החינוך?

כדי לנסות ולהשיב עליה נבחנו כיצד עקרונות תיאוריית המסוגלות העצמית (Deci & Ryan, 2000), והמודל הסלוטוגני (Antonovsky, 1979; 1987) באים לידי ביטוי בראיונות עם מורות שצלחו את אתגר חמש השנים הראשונות. בעבודה זו בחרתי לבחון דווקא את מקור הכוח והמסוגלות של המורים שנתרו במערכת. לשם כך ערכתי סקירת ספרות, המסבירה, מהי שנת ההתמחות ומהם האתגרים שעמם התמודדו המורים החדשים. לאחר מכן אציג את תיאוריית המסוגלות העצמית העוסקת בהנעה של אנשים לפעולה על פי סוגי מוטיבציה שונים, כאשר הדגש בסקירה הוא על מוטיבציה פנימית ושלושה היבטים מרכזיים עליה מוטיבציה זו נשענת: אוטונומיה, שייכות ומסוגלות). אציג גורמים שתרמו למוטיבציה הפנימית של הנחקרים בהוראה והעשויים לסייע גם למורים חדשים אחרים כדוגמתם. בעקבות סקירת הספרות, אפרט את שיטת המחקר, ממצאי המחקר והדיון בהם.

אני רואה חשיבות רבה במחקר זה המאפשר להשמיע את קולם של עובדי ההוראה שבחרו להישאר במערכת, לבחון את הידוע לנו מהספרות המחקרית ולבחון זאת אל מול המתרחש במערכת החינוך בישראל בפועל דרך הבנת החוויות של המורות עצמן. הקו המנחה במחקר נשען על הגישה הסלוטוגנית המתייחסת לנתונים מנקודת מבט חיובית על מנת להבין את המניעים והכוחות שהפעילו והשפיעו על עובדי ההוראה שראיינתי.

בהיבט האישי, את דרכי כמורה התחלתי בשנת 2009. במהלך החופשה ניגשתי לשני ראיונות בבתי ספר וכשהבעתי הסתייגות מהשתלבות בעבודה בהם, זכיתי ליחס בוטה וזועם והובהר לי שהמפקחת היא זו שתקבע היכן אעבוד. נאלצתי להתחיל לעבוד מבלי שהייתה לי כל זכות בחירה ובמקום שלא הלם את יכולותי המקצועיות. ניתנה לי התראה של יומיים לפני הכניסה לבית הספר, החלפתי מורה בחופשת לידה, וזמן ההתארגנות שנגזר מכך היה קצר מאוד וגרם לי לתחושת לחץ ומתח עזים. כעבור שלושה חודשים מתחילת עבודתי, נאלצתי לפנות את מקומי לאותה מורה ששבה מחופשת הלידה. למרות שעמלתי רבות על תוכניות אישיות לתלמידים ולא הספקתי לראות פרי עמלי.

כאם טרייה, לא עמדו בפניי אפשרויות רבות ונאלצתי לקבל את ההצבה הבאה בבית ספר נוסף, שאף הוא לא היה פרי בחירתי. עבדתי ללא כל מורה חונכת, חשתי בודדה וחסרת ניסיון ונאלצתי להוכיח עצמי מחדש במקום שאיש לא הכיר אותי. כעבור מספר חודשים החלה המנהלת לצפות בשיעורי ובסיוע השיעורים נערכו משובים שלא היו מאוזנים וללא שיקוף של נקודות מהן אוכל ללמוד. קושי נוסף אליו לא הוכנתי מראש היה ההתמודדות מול הורים. זו הייתה התמודדות מורכבת וגם בכך לא זכיתי לסיוע. כאשר התקשיתי בהתמודדות מול הורה או תלמיד מורכב אשר התנהגותו כללה אלימות מילולית קשה, לא קיבלתי כל גיבוי ממנהלת בית הספר והמגמה הייתה ריצוי ההורים והתלמידים ללא תהליך משמעותי ותוך התעלמות מנקודת המבט שלי כמחנכת ומהעבודה הקשה שהשקעתי.

מבחינה מקצועית לא הצלחתי לחזק את הביטחון העצמי לאור העובדה כי לא זכיתי לכל ליווי או הדרכה מקצועית. הייתי בודדה במערכה קשה בה אני הפצועה היחידה. יכולותי היצרניות לא הובאו לידי ביטוי בשל התחושה שהחוקים אינם מאפשרים זאת ומסכנים את מעמדי במקום העבודה.

לא זכיתי לקבל קביעות והמשכורת שלי לא הגיעה לכדי סכום קבוע ומתגמל וכך נמנע ממני הביטחון התעסוקתי שלי. גם בעניין זה לא זכיתי לכל סיוע ממנהלת בית הספר ונאלצתי להתמודד לבדי מול מערכת אטומה ולא ברורה לי.

1. סקירה ספרותית

1.1 תהליך הכניסה להוראה

ניתן להתייחס למספר מרכיבים עיקריים התורמים להצלחת תהליך הכניסה לבית הספר: היחס בבית הספר מצד המנהל וצוות המורים, סיועו של המורה החונך והליווי לאחר שלב החניכה. בהתאם לכך, משרד החינוך הגדיר לביה"ס שלוש מטרות עיקריות בקבלת מורה מתמחה: 1. קליטה בכיתות בתחום ההכשרה, אופי הכיתות ופיצול שעות ההוראה; 2. קיום אקלים של קבלה, אכפתיות ומענה לצורכיהם, לרבות מדיניות דלת פתוחה, לצורך השתלבותם והתמדתם בהוראה; ו-3. מתן במה ליוזמות של מתמחים. תהליך הכשרת המורה המתחיל נמשך שלוש שנים וכולל שנת התמחות. מטרתה של שנת ההתמחות היא להקל על כניסתו של המתמחה בהוראה לתפקיד, כאשר ההתמחות מותאמת להכשרת המתמחה בהתאם ללימודיו (פז וסלנט, 2012). המתמחה בהוראה נחשב למורה לכל דבר, מועסק לפחות בשליש משרה ומשך ההתמחות הוא לפחות שישה חודשי עבודה בשנה זו. למתמחה מוצמד מורה חונך בבית הספר והוא משתתף בסדנת התמחות של המוסד בו הוא לומד. בתום תקופת התמחות מוצלחת בהוראה מקבל המתמחה רישיון לעסוק במקצוע ההוראה בנוסף לזכאות לתואר אקדמי ולתעודת הוראה (שוובסקי, גולדנברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2012).

סדנת ההתמחות נועדה ללוות את עבודת המתמחה מהיבט עיוני ומעשי ולסייע למורה המתחיל לעבד ולהמשיג עבורו את האירועים המתרחשים כדי להפיק מהם משמעות לעבודתו. הסדנה הינה מסגרת ללמידת עמיתים המסייעים זה לזה בחשיבה משותפת וברפלקציה. נאסר-אבו אלהיג'א ואחרים (2006) גילו כי משתתפי סדנאות התמחות עסקו בשכיחות גבוהה בנושאים הבאים: התמודדות עם בעיות משמעת, תמיכה רגשית, עידוד להתמודדות עם תסכול, הגברת הביטחון העצמי של המתמחה, התמודדות עם בעיות אישיות של התלמידים ופיתוח חשיבה רפלקטיבית. נושאים נוספים שהועלו בסדנאות, בעיקר במחצית השנייה של שנת ההתמחות, היו הבהרת זכויות וחובות המתמחה כמורה במערכת החינוך ובעיות מקצועיות ואישיות שהמתמחים לא רצו לחשוף בפני המורה החונך.

באופן דומה, משכית ויפה (2011) ניתחו יומנים רפלקטיביים של מתמחים בהוראה וגילו שהתחומים העיקריים שהעסיקו אותם היו: מיומנויות הוראה, ניהול הכיתה וניווט, השתלבות ומעורבות בבית הספר ואחריות מקצועית. התברר שכבר בתחילת דרכם המקצועית הצליחו המתמחים להציג תמונה של מצבי ההוראה שהם נחשפים אליהם ולנתחם. ניתן להסיק מכך שהמתמחים פיתחו יכולות הערכה, ניתוח ורפלקציה העשויות לסייע להם בהמשך דרכם, אך מהם מרכיבי ההכשרה התורמים לפיתוח יכולות אלו ולהצלחתם בחונכות ואחריה?

מרכיב אחד שנמצא כמשמעותי ביותר בתהליך הקליטה הוא מנהל בית הספר. לפי הנחיות משרד החינוך, מנהלי בית הספר צריכים להיות מעורבים בתהליך ההתמחות באמצעות שיחות שוטפות עם המתמחה לבדו (ותיעודן), קיום שיחות שוטפות ושיחות משוב עם המתמחה והמורה החונך ביחד וצפייה בשיעורים של המורה המתמחה (לפחות פעם בכל מחצית) (שוובסקי ואחרים, 2012). במקביל, קפל-גרין, דיאב, חג'אזי וזדוף (2014) הצביעו על דיווחי מורים בשנת ההתמחות אשר התייחסו לצורך בנוכחותו המיטיבה של המנהל ועל תרומתו להרגשת הביטחון שלהם, מאחר ומתמחים צעירים זקוקים לדמות מנהל "שיידע, יבין, ירגיש ויכיל את צורכיהם הרגשיים, האישיים והמקצועיים וישמש בעבורם מורה דרך" (קפל-גרין ואחרים, 2014:136).