

שנת ההוראה הראשונה של המורה המתחיל לחינוך גופני -

קשיים ומקורות תמיכה

אחד הגורמים החשובים בתהליכי השינוי בבתי הספר ובשיפור ההוראה הם המורים החדשים הנכנסים מידי שנה לבית הספר . מורים אלה מביאים אתם לבית הספר ולתלמידים תרומה רבה של ידע חדש והתלהבות . כיון ש מצופה מהמורים המתחילים לגלות אותן יכולות מקצועיות באותן נסיבות כמו אלה של המורים הוותיקים (Teeter, 1994), הם מציבים סביבם גבולות כדי שטעויותיו לא יחשפו , והתוצאה היא , שעליהם לחפש את דרכם המקצועית בעצמם ובבדידות (קרמר- חיון, 1985, 1989, Kling & Brookhart, 1991; Rosenholtz, 1989;).

מחקר זה נערך במטרה לשפוך אור על האפיונים הייחודיים של מורים מתחילים לחינוך גופני . הוא מתמקד במהלכה של שנת ההוראה הראשונה ועוסק בקשיים המקצועיים והאישיים של המורים ובמקורות התמיכה והסיוע אליהם הם נדרשים .

קשיים של מורים בשנת ההוראה הראשונה

כבר בשנות השבעים יזם משרד החינוך באנגליה מחקר שדן בקשיים עימם מתמודדים מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה . הקשיים המרכזיים שהעלו המורים המתחילים במחקר זה היו : הוראה בכיתות הטרוגניות, חוסר מידע מקדים על התלמידים, בעיות משמעת וחוסר ידע בשיטות הוראה מתא ימות (Taylor & Dale, 1971). במחקר מאוחר יותר (Veenman, 1984) נסקרו 91 מחקרים שעסקו בקשיים שדווחו ע"י מורים מתחילים . בסקירה זו מוצגים הקשיים הבולטים בהתאם לתדירות שציינו המורים ואלה הם : בעיות משמעת, מוטיבציה של תלמידים, הטרוגניות של תלמידים, הערכת הלמידה, קשר עם הורים, ארגון מטלות בכיתה, מחסור בחומרים וציוד והתמודדות עם בעיות אינדיבידואליות של תלמידים . ההבדלים בתפיסת הקשיים של המורים המתחילים במחקרים השונים מוסברים בשימוש במתודולוגיות שונות . הסבר נוסף המובא בסקירה זו מצביע על השונות באופי ובעוצמת חוויות הכניס ה להוראה העוברות על המורים המתחילים . ממצאים דומים מתוארים גם במחקרים מאוחרים יותר (Kuzmic, 1994; Kennete, 1992; Dollase,1992;).

מתוך כל הבעיות שזוהו במחקרים השונים, בעיית המשמעת הייתה הבעיה החריפה והשכיחה ביותר. יתרה מזאת, מורים מתחילים מצאו את אמונותיהם מתערערות כאשר נתקלו בדרישות ובציפיות בהקשר לבעיות המשמעת שהופנו כלפיהם מבית הספר. ממצא זה קיבל חיזוק במחקר אחר, שבחן את סיבות להארכת תקופת המבחן של מורים מתחילים ואת הסיבות לנשירת מורים בשנת ההוראה הראשונה. במחקר זה נמצא, שהגורמים העיקריים לכך היו חוסר היכולת של המורים להתמודד עם בעיות משמעת וקושי בארגון ובניהול הכיתה (Dale, 1973).

במחקרים שנערכו בישראל מוינו הקשיים של מורים מתחילים לקבוצות הבאות: מיומנויות תקשורת, מיומנויות ארגון וניהול כיתה, הסתגלות למערכת הבית ספרית, מיומנויות הוראה ויידע פדגוגי, קשיים בחומר הלימודים, תכנון תוכנית לימודים שנתית ותכנון מערכי שיעור, הספק של החומר הלימודי, התאמה לרמות השונות של הלומדים, הגדרת תחומי תפקיד המחנך, בקיאות בתכנים שיש ללמד ובחירת חומרים מתאימים. מסתבר, שהתחומים שציינו מורים בארץ דומים לקשיי עמיתיהם בארצות המערב. הקשיים הבולטים ביותר הם: בעיות משמעת, ניהול כיתה, טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, עידוד מוטיבציה אצל התלמידים וקשר עם הורים (פלג 1991, 1992; עמיר ותמיר, 1992).

מסקר שנערך באחרונה ע"י המחלקה להערכה של משרד החינוך בישראל (שילד וכרמלי, 1997) עולה שהתחומים בהם ביקשו המורים המתחילים עזרה בתכנית הסטאז' בהוראה (לדיון נוסף בתוכניות ליווי וקליטה וסטז' - ראה אלדר, 1996) היו: דרכים להגברת מוטיבציה של התלמידים ללמידה, טיפול בבעיות משמעת, טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, תמיכה רגשית כגון: עידוד והתמודדות עם תסכולים. הוראה ודידקטיקה - התמצאות כללית בתוכנית הלימודים, התאמת חומר הלימוד לרמת התלמידים, שימוש בעזרי הוראה, בחירת ספרי לימוד והכנת דפי עבודה. הערכת תלמידים - בניית מבחנים, מתן ציונים/הערכות, כתיבת תעודות ובדיקת שעורי בית. השתלבות בבית הספר - קשרים עם עמיתים, קשרים עם גורמים מקצועיים בבית הספר, עבודת צוות ושיבות מורים. היבטים ארגוניים - ארגון טיולים, קישוט כיתה, תכנון פעולות לקראת חגים, ארגון מסיבות כיתתיות, הכנת צילומים ושכפולים. עוד עולה, כי בנושא הטיפול בבעיות משמעת ובנושא הגברת מוטיבציה של תלמידים מבקשים הסטאזירים לקבל יותר עזרה מזו שנתנה להם על ידי המורה החונך (מורה עמית ותיק מאותו אזור גיאוגרפי המלווה את המורה המתחיל בשנת עבודתו הראשונה).

ספרות ההוראה הכללית (שאינה ייחודית לחינוך גופני) דווחה כבר לפני שנים רבות על עייפות גופנית, לחץ נפשי, בעיות כלכליות, בעיות תחבורה, בדידות ובעיות דיור של המורים המתחילים (Taylor & Dale, 1971).

שינויים במהלך העבודה

במחקרים שבדקו שינויים במהלך העבודה, נמצא שחלק מן המורים המתחילים דיווחו על שינוי בהתנהגות, שהייתה ממוקדת בלומד והפכה פחות דמוקרטית ויותר סמכותית. כמו כן, צוין, שמורים מתחילים פחות מסוגלים לשים לב לרמזים מהכיתה כשלמות ולתגובות ספונטניות של תלמידים, מאשר מורים מנוסים. לעומת זאת, הם היו מאוד רגישים להתנהגויות תלמידים שהפריעו לתכניתם (Moskowitz & Hyman, 1976).

סטודנטים להוראה שגילו גישה ליברלית לחינוך בתקופת לימודיהם, שינו אותה לשמרנית בשנות עבודתם הראשונות (Hoy & Rees, 1977). ככל שמורים מתחילים נתקלים באי התאמות בין מציאות בית הספר והרעיונות שספגו במוסד להכשרת מורים, כך ישתנו גישותיהם לכיוון שמרני ולהתנהגות סמכותית (MacIntyre & Morrison, 1967).

פולר (Fuller, 1969) דווחה על שלושה שלבים המאפיינים את קשיי המורים המתחילים: שלב ההישרדות, שלב השליטה ושלב ההשפעה. בשלב הראשון של ההישרדות, המורה ממוקד בעצמו. בשלב זה הוא מנסה לבנות יחסי עבודה עם צוות בית הספר. מאמציו מלווים בדאגות ובחששות מפני כשלון, שמא לא יצליח להגשים את ציפיותיהם של אחרים ממנו. בשלב השני ההתמקדות היא בשליטה בדרכי ההוראה. בשלב זה מודאג המורה מבעיות הקשורות בשליטה, באסטרטגיות הוראה ובמיומנויות. בשלב השלישי מעביר המורה את התמקדותו לתלמידים. הדאגות המאפיינות שלב זה מתייחסות לזיהוי הצרכים והרגשות של התלמידים. דאגות מסוג זה מאפיינות רמת התפתחות מקצועית גבוהה ביותר.

חלוקה נוספת של קשיי המורה המתחיל מציעה שש תחנות בשלב הכניסה להוראה. התחנות הן: על מפתן ביה"ס, בתוך הכיתה, מקורות תמיכה בביה"ס, סמכויות בביה"ס, הורים והתפכחות בסוף שנת הלימודים. בכל אחת מהתחנות נמצא חזק לממצא שטוען, שעקב אכילס של קשיי מורים בשנה הראשונה הן בעיות המשמעת וניהול הכיתה (סטרהובסקי, ר., מרבך, א., והרץ-לזרוביץ, ר., 1996).

קשיים של מורים מתחילים לחינוך גופני

המורים המתחילים לחינוך גופני נתקלים , בנוסף לקשיים של שאר המורים המתחילים , בקשיים הייחודיים להוראת המקצוע . קשיים אלה קשורים לתנאי העבודה הייחודיים של המקצוע ולהתייחסות החברה למקצוע החינוך הגופני . תנאי העבודה של שניים- עשר מורים מתחילים הביאו אותם לחשיבה מחודשת על ההוראה בבית הספר ועל תלמידיהם , והורידו את רמת הציפיות שלהם מעצמם כמורים ומתלמידיהם כלומדים (Smyth, 1995).

שני מורים מתחילים דיווחו , שמעבר לבעיות הקשורות בדרך כלל בכניסה להוראה , הם הוערכו על ידי עמיתיהם יותר ביכולות הניהוליות שלהם מאשר ביכולות החינוכיות (O'Sullivan, 1989). במחקר מאוחר יותר נמצא , שניהול התלמידים בתחום החינוך הגופני להבדיל מתחומי הוראה אקדמיים היה חשוב לבית הספר ולחברה יותר מאשר ההישגים הלימודיים (Schempp, Sparkes & Templin, 1983).

במחקר שנערך בישראל נמצאו ממצאים דומים . ציפיות המנהלים ממורים מתחילים לחינוך גופני התייחסו יותר לתחום האישי של המורה מאשר לתחום המ קצועי-פדגוגי (טלמור, נאבל-הלר וארליך, 1997 ; ארליך, טלמור ואלדר, 1999).

מקורות התמיכה

בנוסף לעיסוק בקשיים של מורים מתחילים , נערכו מחקרים שהתייחסו לסיוע והתמיכה שניתנו למורים אלה . בסקירת מחקר שהתבססה על תקופה של 15 שנה (Zeichner, 1979) נמצא, כי למרות ש רוב ממצאי המחקר לא היו מובהקים מבחינה סטטיסטית , הרי שבכל המחקרים הייתה אחידות דעים לפיה הליווי נחוץ ביותר . מורים מתחילים דיווחו , שתמיכת מורים עמיתים וותיקים הייתה חשובה ונחוצה להם הרבה יותר מאשר תמיכת גורמים חיצוניים, כמו מדריכים פדגוגיים מהמכללות ויועצים אחרים (Taylor & Dale, 1971), והם העדיפו לקבל עזרה בתחום ההוראה ממורים מה "שטח" בעלי שלוש שנות ניסיון ומעלה (Bolam, 1973). ממצאים אלו קיבלו חיזוק נוסף במחקר בו מילאו 72 מורות בית ספר יסודי במדינות שונות בארה"ב שאלון מקיף בן 11 עמודים. בניית השאלון נמצא , ששיחות עם עמיתים וחברים היו גורם התמיכה החשוב ביותר (Grant & Zeichner, 1981). בישראל נמצא, שמידת העזרה הגדולה ביותר ניתנת למורים הכוללים המתחילים בבית הספר היסודי

על ידי מורים חונכים שהם מחנכי כיתה . בחטיבות הביניים המסייעים העיקריים בתחום ההוראה הם החונכים שהם גם מורים מקצועיים (משרד החינוך בישראל, 1997).

אחד ממקורות התמיכה של המורים המתחילים לחינוך גופני היא תכנית "ליווי בקליטה" המתקיימת במכללת זינמן. במסגרת התכנית מוצמד לכל מורה מתחיל מורה חונך. הקשר בין המורה המתחיל והמורה החונך כולל מספר מפגשים ביניהם במהלך השנה לפי הצורך וביוזמתם. בנוסף, נערכים מספר מפגשים במשך השנה במכללה בהשתתפות המורים המתחילים והעמיתים המלווים. בפגישות אלה נדונות בעיות כלליות האופייניות להוראה כמו: התמודדות עם בעיות משמעת, דרכים לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים והעשרה בידע המקצועי (אלדר ונאבל-הלר, 1992).

הנשירה מההוראה וסיבותיה

תוצאות השנה הראשונה בהוראה הן: מתח עצום, לחץ ודאגה, חרדה, תסכול, עייפות גופנית, דאגות כלכליות, אי-יעילות, תקופה של ניסוי וטעייה, עומס רב, איבוד הביטחון העצמי, בדידות, ספקות בדבר היכולת ופקפוקים האם נבחר המקצוע המתאים ורצון לנטוש את המערכה (קרמר-חיון, 1985; אתר, 1985; פלג, 1992). הן בארה"ב והן בישראל אחוז המורים הנושרים מההוראה בשנים הראשונות הוא גבוה (30% - 40%) כשרובם הם בעלי פוטנציאל גבוה (ז'ק והורביץ, 1981, 1985; עמיר ותמיר, 1992; מור, 1992; Kestner, 1994; Teitellbaum, 1993). השפעת השנה הראשונה הקשה נמשכת, ובחמש השנים הראשונות מגיעה הנשירה עד ל-60% (פלד, 1993).

אצל המורה המתחיל נוצר קונפליקט בין הערכים שנספגו בהכשרה לבין דרישות החומר, לוח הזמנים והרצון לחנך (Lortei, 1975). שחיקה ונסיגה לשיטות הוראה הזכורות מביה"ס שבו למדו בילדות, קונפורמיות (קרמר, 1977; Kennedy, 1991; ניצני הימנעות משימוש באסטרטגיות חדשות שהמורים מחשיבים (Zeichner, 1983), שמרנות וקשיחות, גישה אוטוריטיטיבית ופתרונות בירוקרטיים לבעיות אנוש בכיתה. תגובה אופיינית למצבי לחץ ואי וודאות כאשר המורה חש סכנה לקיומו המקצועי בכיתה, היא נסיגה וחיפוש כוח ע"י שליטה ונוקשות. מתהווה שחיקה בתהליך ההסתגלות ודלדול היוזמה והרוח הרעננה שהביאו מן ההכשרה. בתנאים אלה מתמקדים המורים בעצמם במטרה להחזיק מעמד - שלב ההישרדות (Fuller, 1969) ולא בצרכי התלמידים (פלג, 1991; Kagan, 1992).

לעומת זאת, מורים מתחילים בישראל בתכנית סטאז' בהוראה, הביעו שביעות רצון גבוהה בתום השנה הראשונה להוראה. 55% מהם הצהירו, שהם בוחרים את ההוראה כמקצוע לחיים, ומתוכם 60% רוצים להמשיך ללמד בבית הספר בו לימדו בשנת ההוראה הראשונה. מורים בודדים הצהירו כי בכוונתם למצוא עבודה שלא בתחום ההוראה. קיים קשר חיובי בין מידת שביעות הרצון של המורה המתחיל לבין רצונו להמשיך ולעסוק במקצוע ההוראה, ושביעות הרצון של המורה עולה ככל שגדל היקף משרתו (משרד החינוך, 1997).

מטרות המחקר

מטרות המחקר הנוכחי הן לאתר ולאפיין את הקשיים המקצועיים והאישיים של המורים המתחילים לחינוך גופני במהלך שנת ההוראה הראשונה, את מקורות העזרה והתמיכה המקצועיים שלהם, את מידת הסיפוק מהעבודה ואת תפיסת העתיד המקצועי שלהם. כמו כן, להשוות את הקשיים ומקורות התמיכה שנמצאו לאלה של שבעה מורים לחינוך גופני בג'ורג'יה שבארצות הברית, שמילאו את אותו שאלון (Tan, Schempp & Schwager, 1995).

השיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 22 מורים מתחילים לחינוך גופני שהשתתפו בפרוייקט "ליווי בקליטה" במכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן שבמכון וינגייט במהלך שנת עבודתם הראשונה. בנוסף, כקבוצה נפרדת, השוו 7 מורים מתחילים (6 גברים ואשה אחת) בשנת עבודתם הראשונה מג'ורג'יה שבארצות הברית. מורים אלה לא השתתפו בתכנית ליווי או עזרה כלשהי (Tan, Schempp & Schwager, 1995).

בלוח 1 מוצגים הנתונים האישיים של המורים המתחילים בשכיחות.

כאן יבוא לוח 1

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון המורכב משלושה חלקים. החלק הראשון כלל פרטים אישיים ותעסוקתיים כמו גיל, מין, מצב משפחתי, סוג בית הספר והיקף המשרה, והועבר למורים המתחילים רק בתחילת השנה. בחלק השני של השאלון המורים התבקשו לדרג רשימה של קשיים מקצועיים, רשימה של קשיים אישיים ורשימה של מקורות תמיכה. התשובות ניתנו על סולם של 1 – כלל לא נתקלתי בבעיה, עד 5 – נתקלתי במידה רבה מאוד. כמו כן, התבקשו

המורים לציין את מידת הסיפוק שלהם מהוראת החינוך הגופני בבית הספר, כאשר התשובות ניתנו על סולם של 1 - כלל לא, ועד 5 - מספק במידה רבה מאוד, ואת תפיסתם את עתידם המקצועי בהוראה, כאשר התשובות ניתנו על סולם של 1 - אני רואה במקצוע קריירה לעתיד, ועד 4 - אני מתכוון לעזוב את המקצוע מוקדם ככל האפשר.

הליך המחקר

השאלונים הועברו שלוש פעמים במשך שנת הלימודים. בפעם הראשונה הועבר השאלון לאחר השבועיים הראשונים בבית הספר, וכלל גם את החלק הראשון של השאלון עם הפרטים האישיים והתעסוקתיים של המורה. השאלון הועבר לאחר שלושה חודשים בפעם השנייה, ובסוף השנה בפעם השלישית.

הניתוח הסטטיסטי

הניתוח הסטטיסטי כלל סטטיסטיקה תיאורית (ממוצעים) של המשתנים הכמותיים. הקשיים של המורים המתחילים ומקורות העזרה דורגו על פי הממוצעים ונבדקו בהם השינויים בשלושת התקופות של השנה. הקשר בין מידת הסיפוק מההוראה ותפיסת העתיד המקצועי בהוראה נבדק באמצעות מבחני חי בריבוע.

הממצאים

א. הקשיים המקצועיים

בלוח 2 מוצגים הממוצעים והדרוגים של הקשיים המקצועיים של המורים בשלושת התקופות של השנה (תחילת שנה, אמצע שנה וסוף שנה). הממוצעים של הקשיים דורגו עבור כל אחת מהתקופות בנפרד.

כאן יבוא לוח 2

מהנתונים עולה כי, הקשיים העיקריים של המורים המתחילים כפי שהם מופיעים בטבלה בסדר יורד הם: בתחילת השנה - תנאים לא מספקים של ציוד ומתקנים, טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, התמודדות עם בעיות משמעת, הוראה בכיתות הטרוגניות והערכת הלמידה. באמצע השנה - תנאים לא מספקים של ציוד ומתקנים, הכנת תכניות לימוד בחינוך הגופני, התמודדות עם בעיות משמעת, הוראה בכיתה הטרוגנית והתאמת ש יטות ההוראה. בסוף השנה - טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, תנאים לא מספקים של ציוד ומתקנים,

התמודדות עם בעיות משמעת , הגברת המוטיבציה של התלמידים והוראה בכיתות הטרוגניות.

לאורך כל השנה המורים המתחילים בחרו לדרג את הקשיים בשלוש דרגות בלבד : כלל לא, במידה מועטה ובמידה בינונית.

ב. הקשיים האישיים

בלוח 3 מוצגים הממוצעים והדרוגים של כל אחד מהקשיים האישיים של המורים בשלושת התקופות של השנה (תחילת שנה, אמצע שנה וסוף שנה). הממוצעים של הקשיים דורגו עבור כל אחת מהתקופות בנפרד.

כאן יבוא לוח 3

מהנתונים עולה כי , בשלושת התקופות של השנה הקושי האישי העיקרי של המורים המתחילים הוא הקושי הכלכלי . הקשיים הבולטים הנוספים שעלו הם עייפות גופנית ולחץ נפשי. בתחילת השנה העייפות הגופנית רבה יותר מאשר הלחץ הנפשי ואילו באמצע השנה ובסופה הלחץ הנפשי גבוה יותר מהעייפות הגופנית.

ג. העזרה והתמיכה המקצועיים

בלוח 4 מוצגים הממוצעים של כל אחד ממקורות התמיכה המקצועיים של המורים בשלושת התקופות של השנה. על פי הממוצעים חושבו הדרוגים של מקורות התמיכה המקצועיים.

כאן יבוא לוח 4

מהנתונים עולה כי, מקורות התמיכה העיקריים של המורה (בסדר יורד) הם: בתחילת השנה העמית המלווה מפרויקט ליווי בקליטה, עמית למקצוע שלא מצוות בית הספר ומורה לחינוך גופני מצוות בית הספר; באמצע השנה מורה לחינוך גופני מצוות בית הספר, עמית מבית הספר, והעמית המלווה מפרויקט ליווי בקליטה; בסוף השנה עמית למקצוע שלא מצוות בית הספר, העמית המלווה מפרויקט ליווי בקליטה ומורה לחינוך גופני מצוות בית הספר.

ד. מידת הסיפוק מהעבודה, תפיסת העתיד המקצועי והקשר ביניהם

בלוח 5 מוצגות השכיחויות של מידת הסיפוק מההוראה בשלושת התקופות של השנה (תחילת שנה, סוף שנה ואמצע השנה).

כאן יבוא לוח 5

מהנתונים עולה, כי אין הבדל רב בתשובות המורים בשלושת התקופות של השנה. רוב המורים מדווחים בכל התקופות על סיפוק "במידה רבה" מההוראה. בתחילת השנה יותר מורים מדווחים על סיפוק במידה רבה מההוראה ($n=11$) מאשר באמצע השנה ובסופה ($n=9$). באמצע השנה ובסופה מדווחים ששה מורים על סיפוק במידה בינונית מהעבודה, ואילו בתחילת השנה מדווחים על כך ארבעה מורים. בתחילת השנה מדווח מורה אחד על חוסר סיפוק מהעבודה, באמצע השנה מדווחים על כך שני מורים ובסוף השנה לא מדווח על כך אף מורה. בלוח 6 מוצגות השכיחויות של המורים בתפיסת עתידם המקצועי בשלושת התקופות של השנה.

כאן יבוא לוח 6

מהנתונים עולה, כי בתחילת השנה רוב המורים רואים את ההוראה כקריירה לעתיד ואילו באמצע השנה ובסופה רוב המורים מוכנים להצהיר רק על כוונתם להישאר במקצוע לפחות חמש שנים. בתחילת השנה אף מורה אינו מתכוון לעזוב את המקצוע בהקדם, גם באמצע השנה ובסופה מדווח על כך רק מורה אחד. בכדי לבדוק את הקשר שבין הסיפוק המקצועי לתפיסה של העתיד המקצועי צומצמו הקטגוריות ב "תפיסת העתיד המקצועי" לשלוש קטגוריות: 1 - "רואה במקצוע קריירה לעתיד", 2 - "מתכוון להישאר במקצוע לפחות חמש שנים", 3 - "מתכוון להישאר במקצוע לפחות מ-5 שנים". גם ב"מידת הסיפוק מההוראה" צומצמו הקטגוריות לשלוש: 1 - "כלל לא" ו"במידה מועטה", 2 - "במידה בינונית", 3 - "במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד". בלוח 7 מוצג הקשר בין מידת הסיפוק מהמקצוע לבין תפיסת העתיד המקצועי בשלושת התקופות של השנה (שכיחויות).

כאן יבוא לוח 7

מהנתונים עולה, כי באמצע השנה ובסופה קיים קשר חיובי משמעותי בין מידת הסיפוק מהעבודה לבין תפיסת העתיד המקצועי בהוראה.

ה. השוואה של הקשיים בין המורים המתחילים בישראל לבין ג'ורג'יה

שבעה מורים לחינוך גופני בג'ורג'יה שבארה"ב מילאו גם הם את אותם השאלונים שלוש פעמים במהלך השנה. בלוח 8 מוצגת ההשוואה בין הקשיים המקצועיים של המורים המתחילים בישראל לבין אלו של ג'ורג'יה.

כאן יבוא לוח 8

מהנתונים עולה, כי בתחילת השנה אצל שתי הקבוצות שלושה קשיים נמצאים בין חמשת הקשיים הראשונים: התמודדות עם בעיות משמעת (בישראל מקום שלישי ובארה"ב מקום ראשון), טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים (בישראל מקום שני ובארה"ב מקום שלישי) ותנאים מתאימים הכוללים ציוד ומכשירים (בישראל מקום ראשון ובארה"ב מקום חמישי).

באמצע השנה אצל שתי הקבוצות נמצאו ארבעה קשיים משותפים מתוך חמשת הקשיים הראשונים: התמודדות עם בעיות משמעת (מקום שלישי בשתי הקבוצות), התאמת שיטות ההוראה (מקום חמישי בשתי הקבוצות), תנאים מתאימים (ישראל מקום ראשון ארה"ב מקום שלישי) והוראה בכיתות הטרוגניות (ישראל מקום רביעי ארה"ב מקום חמישי). בין חמשת הקשיים הראשונים בשתי הקבוצות נמצא הקושי בהתאמת שיטות ההוראה (במקום החמישי).

בסוף השנה כל חמשת הקשיים הראשונים זהים בשתי הקבוצות אם כי בסדר שונה. חמשת הקשיים העיקריים לשתי הקבוצות הם: הוראה בכיתות הטרוגניות (ישראל מקום חמישי ארה"ב מקום ראשון), התמודדות עם בעיות משמעת (ישראל מקום שלישי ארה"ב מקום ראשון), הגברת המוטיבציה של התלמידים (ישראל מקום רביעי ארה"ב מקום ראשון), טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים (ישראל מקום ראשון ארה"ב מקום חמישי) ותנאים (ישראל מקום שני ארה"ב מקום ראשון).

בלוח 9 מוצגת ההשוואה בין מקורות התמיכה המקצועיים של המורים המתחילים בישראל לבין אלו של ג'ורג'יה.

כאן יבוא לוח 9

מהנתונים עולה, כי בתחילת השנה נותני התמיכה בשני המחקרים הם העמית למקצוע שלא מצוות ביה"ס (מקום שני) והמורה לחינוך גופני מצוות ביה"ס (ישראל מקום שלישי וארה"ב

מקום ראשון). בישראל נמצא במקום ראשון עמית מלווה מפר ויקט ליווי בקליטה והוא נשאר דמות תומכת לאורך כל השנה, אם כי לא במקום ראשון.

באמצע השנה המורה לחינוך גופני מצוות בית הספר הוא נותן התמיכה העיקרי אצל המורים בישראל ובארה"ב. דמות נוספת משותפת במקומות הראשונים היא עמית למקצוע שלא מצוות ביה"ס (בישראל מקום חמישי ובארה"ב מקום שני).

בסוף השנה המורה לחינוך גופני מצוות ביה"ס והמורה לחינוך שלא מצוות ביה"ס נמצאים באחד משלושת המקומות הראשונים (בישראל עמית מהצוות במקום שלישי ובארה"ב מקום ראשון וההפך לגבי עמית שאינו מצוות ביה"ס).

נמצא דמיון רב במקורות התמיכה והעזרה של המורה המתחיל לחינוך הגופני בישראל ובגורג'יה. בשני המקומות דמות התמיכה הבולטת היא עמית למקצוע אם מתוך ביה"ס ואם מחוצה לו. בארה"ב המנהל והמפקח על החינוך הגופני נמצאו בין חמשת הדמויות התומכות ואילו בישראל פחות במיוחד כשמדובר במפקח על החינוך הגופני. ניתן לראות ש מאמצע השנה ישנה נטייה לקבל את העזרה ממקורות שבתוך בית הספר הכוללים גם מורים שאינם דווקא מתחום החינוך הגופני.

סיכום

לאורך כל השנה מתמקדים הקשיים המקצועיים של המורים המתחילים בתנאים לא מספקים של ציוד ומתקנים, בהתמודדות עם בעיות משמעת ובהוראה בכיתות הטרוגניות. בתחילת השנה ובסופה עולה גם הקושי בטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. הקשיים האישיים של המורים המתחילים לחינוך גופני לאורך כל השנה הם כלכליים בעיקרם, אך מופיעים גם עייפות גופנית ולחץ נפשי.

מקורות התמיכה של המורה המתחיל לאורך השנה כוללים בעיקר את המורה לחינוך גופני מצוות בית הספר ואת העמית המלווה מפרוייקט ליווי בקליטה. מקורות תמיכה נוספים הם עמית למקצוע שאינו מלמד באותו בית ספר (במיוחד בתחילת השנה ובסופה) ומורה עמית שאינו מורה לחינוך גופני מאותו בית ספר (במיוחד באמצע השנה).

רוב המורים מדווחים על סיפוק רב ועל סיפוק במידה בינונית מההוראה. כמו כן, רוב המורים המתחילים מדווחים על כוונתם להישאר במקצוע לפחות חמש שנים וחלקם אף רואה במקצוע קריירה לעתיד. רק מורה אחד באמצע השנה ובסופה דיווח על רצון לעזוב את המקצוע. באמצע השנה ובסופה קיים קשר חיובי משמעותי בין מידת הסיפוק מהעבודה לבין תפיסת העתיד המקצועי בהוראה.

הקשיים ומקורות התמיכה של המורים בישראל ובג' 'ורגיה דומים למדי. נמצא הבדל בעיקר במעורבות של המפקח על החינוך הגופני כמקור תמיכה עבור המורים המתחילים. בג'ורגיה מעורבותו רבה יותר.

דיון

הקשיים המקצועיים

הקשיים המקצועיים של המורים לחינוך גופני חוזרים על עצמם לאורך שנת הלימודים. שניים מהקשיים הבולטים דומים לקשיים של מורים בכלל – הקושי בהתמודדות עם בעיות משמעת והקושי להורות בכיתות הטרוגניות (Veenman, 1984). למרות הדמיון בשני קשיים אלה לקשיים של מורים בכלל, יש בקשיים אלה ייחודיות כאשר מדובר בחינוך הגופני. הקושי להתמודד עם בעיות משמעת שונה ואולי חריף יותר כאשר מדובר בהוראה ללא מסגרת של כיתה, אלא בחצר או באולם כשהתלמידים נמצאים רוב הזמן בתנועה. בחינוך הגופני שיש בו פעילות גופנית ישנה משמעות רבה להתמודדות עם בעיות המשמעת, במיוחד לנוכח סכנות פיסיות שיכולות להיגרם במהלך השיעור (ארליך, טלמור ואלדר, 1999). הוראה בכיתה הטרוגנית שונה אצל מורה לחינוך גופני לעומת מורה אחר, שכן ההטרוגניות אינה באה לידי ביטוי רק בכישורים וביכולות הקוגניטיביות של התלמיד אלא גם בכישורים המוטוריים. כן קיים שוני בצרכים ובציפיות של בנים ובנות בשיעורי החינוך הגופני, שבא לידי ביטוי ביתר חריפות בשיעור המשותף לשני המינים.

הקושי השלישי הבולט אופייני לחינוך הגופני – חוסר בצידוד ובמתקנים מתאימים. קושי זה אינו אופייני רק למורים מתחילים בחינוך הגופני, אך יתכן והוא מחריף אצל המורה המתחיל. היכולת שלו לאלתר ולמצוא פתרונות חלופיים נמוכה יותר ממורה ותיק. ברוב בתי הספר יש יותר ממורה אחד לחינוך גופני, כך שגם אם ישנם מתקנים וציוד יש צורך להתחלק בהם עם מורים נוספים. יתכן והמורה המתחיל חושש עדיין לתבוע את זכויותיו כדי לא להגיע לעימותים עם הצוות הוותיק, וכך הוא נדחק למקום האחרון בשימוש במתקנים וציוד. הממצאים שעולים מהשוואה בין המחקר שנעשה בישראל לבין המחקר שנעשה בג' 'ורגיה ארה"ב מלמדים, שהקשיים העיקריים אתם מתמודדים מורים לחינוך גופני דומים בשני המקומות. בשניהם עולים הקשיים של התמודדות עם בעיות משמעת, קושי הנובע מחוסר

בציוד ומתקנים מתאימים , הוראה בכיתות הטרוגניות , טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים והגברת מוטיבציה אצל התלמידים.

הקשיים האישיים

גם בקשיים האישיים לא נמצאו שינויים משמעותיים לאורך השנה . הקושי הבולט ביותר הוא הקושי הכלכלי. קושי זה עולה גם בספרות המקצועית (Taylor & Dale, 1971). מורה מתחיל הנו בדרך כלל מורה צעיר היוצא לקראת עצמאות כלכלית. הוא מתחיל לבנות את חייו המשפחתיים דבר הכרוך במחויבויות כספיות רבות כמו תשלומים עבור דירה . לעומת זאת, משכורתו עדיין התחלתית כתוצאה מחוסר ותק ותגמולים אחרים.

קשיים בולטים נוספים , שגם הם מופיעים בספרות (Taylor & Dale, 1971), הם העייפות הגופנית והלחץ הנפשי . העייפות הגופנית הולכת ופוחתת במשך השנה משום שהמורה לומד לחלק את משאביו האנרגטיים בצורה נכונה לאורך היום כולו . לעומת זאת , הלחץ הנפשי שהוא טבעי בתחילת שנת הלימודים ובתחילתה של עבודה חדשה חוזר ומופיע גם לקראת סוף השנה. בתקופה זו מקבלים המורים את הודעות הפיטורים , מה שמכניס אותם למצב של עמימות וחוסר וודאות לגבי המשך עבודתם בשנה הבאה.

מקורות העזרה והתמיכה

בתחילת השנה התמיכה של המורה המתחיל קשו רה יותר בגורמים החוץ בית ספריים כמו עמית למקצוע מתקופת הלימודים או מורה מאמן מתקופת ההכשרה . המורה המתחיל פונה לקבלת עזרה קודם כל לאדם מוכר שאתו הוא מרגיש בנוח ורק בשלב מאוחר יותר יפנה המורה לעמית מתוך צוות בית הספר , שיכול לספק לו פתרונות רלוונטיים עבור בית הספר שבו הוא מלמד.

לקראת אמצע השנה מתחיל המורה להשתלב בבית הספר ולהכיר את הצוות , ואז מקורות העזרה והתמיכה מתמקדים יותר בגורמים התוך בית- ספריים כמו מורה עמית או מורה אחר מבית הספר שאינו מורה לחינוך גופני . ברוב המחקרים נמצא שהתמיכה המשמעותית ביותר היא מתוך בית הספר (Bolam, 1973; Grant & Zeichner, 1981; Taylor & Dale, 1971). אצל המורה לחינוך גופני חשובה במיוחד התמיכה מעמית שבא מאותו תחום מקצועי , שהוא תחום ידע ספציפי . כאשר אין באותו בית- ספר מורה עמית , יפנה המורה המתחיל לעמית מבית ספר אחר אותו הוא מכיר.

העמית המלווה מפרויקט ליווי בקליטה מופיע כדמות תומכת לאורך כל השנה , כיוון שהיא דמות שהעזרה שלה ממוסדת ומלווה את המורה המתחיל לאורך כל השנה .

כפי שנמצא בנושא הקשיים כך גם בנושא התמיכה והעזרה נמצא דמיון רב במקורות התמיכה והעזרה של המורה המתחיל לחינוך הגופני בישראל וב ג'ורג'יה. בשני המקומות הדמות הבולטת היא עמית למקצוע אם מתוך ביה "ס ועם מחוצה לו . בארה"ב המנהל והמפקח על החינוך הגופני נמצאו בין חמשת מקורות התמיכה העיקריים , ואילו בישראל המפקח על החינוך הגופני לא דורג כלל כמקור תמיכה . בישראל הקשר של המורה עם המפקח הוא בדרך כלל חלש ובא לידי ביטוי במספר מועט של מפגשים לאורך השנה (אלדר, טלמור, ארליך וטישור, 1999).

הסיפוק מהעבודה ותפיסת העתיד המקצועי

רוב המורים המתחילים "בורחים" לקטגוריות אמצעיות ולא מחייבות כאשר הם מתבקשים להעריך את מידת הסיפוק שלהם מהעבודה . יתכן ויש חשש להודות בחוסר סיפוק מהעבודה בכדי לא לפגוע בעבודה כמקור פרנסה. אין להתעלם כמובן גם מההטיה של הרצייה החברתית "זה בלתי הוגן לשוחח על צרות ולהודות בכישלונות" (קליבנוב, 1990). מורים נכנסים להוראה בדרך כלל עם התלהבות רבה ורואים במקצוע קריירה לעתיד . במשך השנה "מצטננת" התלהבותם והם מוכנים להצהיר רק על כוונה להישאר במקצוע לפחות חמש שנים . תגובה זו אופיינית למורה מתחיל הבא עם ציפיות גבוהות מעצמו ומהסביבה . ציפיות אלה מתמתנות לאחר ההתנסות בשטח. קיים קשר הגיוני בין מידת הסיפוק מההוראה לבין תפיסת המשך העבודה במקצוע . ככל שמידת הסיפוק מההוראה רבה יותר , המורה רואה את עתידו המקצועי במקצוע זה קשר זה מתחזק מאמצע השנה.

מסקנות

ממצאי המחקר אנו למדים , שלמרות שלמורה לחינוך גופני בשנת עבודתו הראשונה יש קשיים ייחודיים, עדין קיימים גם קשיים מרכזיים ועיקריים שאינם שונים במהותם מהקשיים של כלל המורים החדשים במערכת החינוך . מכאן, שיש מקום לתת את הדעת על האפשרות של הכשרה מסיבית יותר בנושאים של התמודדות עם בעיות משמעת ועם עבודה בכתה הטרוגנית. בנוסף, יש לשאוף לכך שהמתכשר להוראה ייפגש ויתנסה במהלך הכשרתו להוראה עם בתי ספר מגוונים ועם אוכלוסיות שונות של תלמידים ולא דווקא עם בתי ספר בהם התנאים הם הנוחים והקלים יותר.

הקמת קבוצות תמיכה של מורים חדשים ממקצועות שונים בכל בית ספר והאפשר לדון בהן
בבעיות המשותפות והאמיתיות שעולות במסגרת הבית ספרית יכולות לעזור למורה המתחיל .
אם יש בביה"ס רק מורה חדש אחד , מומלץ להצמיד אליו מורה עמית מלווה מתוך בית הספר
עצמו.

**לוח 1:
הנתונים האישיים של המורים**

<u>שכיחות</u>	
6	<u>מין:</u>
	זכר
16	נקבה
	<u>גיל:</u>
12	21-25
10	26-30
	<u>מצב משפחתי:</u>
11	נשוי
11	רווק
	<u>סוג ביה"ס:</u>
9	יסודי
3	חטיבה
5	תיכון
1	יסודי + חטיבה
4	חטיבה + תיכון
	<u>היקף משרה:</u>
15	8-16 שעות בשבוע
7	26-30 שעות בשבוע

לוח 2:

ממוצע ודרוג של הקשיים המקצועיים בשלושת התקופות של השנה

שנה	סוף	שנה	אמצע	שנה	תחילת	הקושי
דרוג	ממוצע	דרוג	ממוצע	דרוג	ממוצע	
8	1.91	11	1.71	9	1.90	ארגון וניהול הכיתה
5	2.35	4	2.40	4	2.21	הוראה בכיתות הטרוגניות
7	2.18	2	2.50	7	2.00	הכנת ת"ל בחנה"ג
9	1.86	5	2.36	10	1.80	התאמת שיטות ההוראה
9	1.86	9	1.81	8	1.95	עומס שעות ההוראה
3	2.47	3	2.45	3	2.52	התמודדות עם בעיות משמעת
6	2.23	10	1.80	5	2.05	הערכת הלמידה
4	2.39	7	2.18	6	2.04	הגברת המוטיבציה של התלמידים
1	2.69	6	2.38	2	2.71	טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים
12	1.52	10	1.80	13	1.38	יחסים עם תלמידים
11	1.69	8	2.00	11	1.76	השתלבות בצוות ביה"ס
10	1.81	12	1.61	12	1.52	השתלבות במערכת ההוראה
13	1.30	14	1.00	14	1.23	יחסים עם הורים
14	1.13	13	1.27	14	1.23	יחסים עם מפקחים ומנהלים
2	2.60	1	3.19	1	2.80	תנאים (ציוד ומכשירים)

לוח 3:

ממוצע ודרוג של הקשיים האישיים של המורים בשלושת התקופות של השנה

סוף שנה		אמצע שנה		תחילת שנה		הקושי
דרוג	ממוצע	דרוג	ממוצע	דרוג	ממוצע	
3	1.78	3	1.59	2	2.09	עייפות גופנית
2	1.95	2	1.77	3	2.04	לחץ נפשי
1	2.26	1	1.86	1	2.23	דאגות כלכליות
4	1.65	5	1.36	4	1.76	תחבורה
6	1.30	6	1.09	6	1.19	בדידות
5	1.52	4	1.40	5	1.47	דיור

לוח 4:

ממוצע ודרוג של מקורות העזרה המקצועית למורים בשלושת התקופות של השנה

סוף שנה		אמצע שנה		תחילת שנה		מקור התמיכה
דרוג	ממוצע	דרוג	ממוצע	דרוג	ממוצע	
-	-	-	-	4	2.40	ספריה
3	2.74	1	2.87	3	2.70	מורה לחנ"ג מצוות ביה"ס
5	2.17	4	2.53	5	2.13	מנהל/ת ביה"ס
				6	1.42	מפקח/ת על החנ"ג
1	2.98	5	2.20	2	2.86	עמית למקצוע שלא מצוות ביה"ס
2	2.84	3	2.61	1	2.95	עמית מלווה מפרויקט ליווי בקליטה
4	2.44	2	2.82	6	1.42	עמית מביה"ס
-	-	4	2.53	-	-	השתלמויות

לוח 5:

מידת הסיפוק מההוראה בשלושת התקופות של השנה (שכיחויות)

סוף שנה	אמצע שנה	תחילת שנה	
0	2	1	כלל לא
2	1	3	מספק במידה מועטה
6	6	4	מספק במידה בינונית
9	9	11	מספק במידה רבה
4	5	3	מספק במידה רבה מאוד
21	23	22	סה"כ

לוח 6:

תפיסת העתיד המקצועי בהוראה (שכיחויות)

סוף שנה	אמצע שנה	תחילת שנה	
4	5	11	רואה במקצוע קריירה לעתיד
12	13	8	מתכוון להישאר במקצוע לפחות 5 שנים
1	1	1	מתכוון להישאר במקצוע פחות מ- 5 שנים
1	1	0	מתכוון לעזוב את המקצוע בהקדם
18	20	20	סה"כ

לוח 7:

הקשר בין מידת הסיפוק מההוראה לתפיסת העתיד המקצועי בהוראה בתקופות

השונות של השנה (שכיחויות)

מידת הסיפוק מההוראה			
תפיסת העתיד בהוראה	במידה רבה / במידה רבה מאוד	במידה בינונית	כלל לא / במידה מועטה
<u>תחילת שנה</u>			
קריירה לעתיד	8	2	1
לפחות חמש שנים	5	1	2
פחות מחמש שנים	0	0	1
<u>אמצע שנה***</u>			
קריירה לעתיד	4	1	0
לפחות חמש שנים	9	4	0
פחות מחמש שנים	0	0	2
<u>סוף שנה*</u>			
קריירה לעתיד	4	0	0
לפחות חמש שנים	7	5	0
פחות מחמש שנים	1	0	1

***P<0.001

* p<0.023

לוח 8:

השוואה בין הקשיים המקצועיים של המורים המתחילים בישראל לבין אלו של ג'ורג'יה

תחילת שנה

דרוג	ג'ורג'יה ממוצע	דרוג	ישראל ממוצע	הקושי
5	3.14	1	2.80	תנאים (ציוד ומכשירים)
3	3.29	2	2.71	טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים
1	3.71	3	2.52	התמודדות עם בעיות משמעת
7	2.71	4	2.21	הוראה בכיתות הטרוגניות
8	2.43	5	2.05	הערכת הלמידה
3	3.29	6	2.04	הגברת המוטיבציה של התלמידים
2	3.57	9	1.90	ניהול כיתה
6	2.86	10	1.80	התאמת שיטות ההוראה

אמצע שנה

3	3.29	1	3.19	תנאים (ציוד ומכשירים)
12	2.29	2	2.50	הכנת ת"ל בחנה"ג
3	3.29	3	2.45	התמודדות עם בעיות משמעת
5	3.00	4	2.40	הוראה בכיתות הטרוגניות
5	3.00	5	2.36	התאמת שיטות ההוראה
1	3.43	6	2.38	טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים
1	3.43	7	2.18	הגברת המוטיבציה של התלמידים
7	2.86	11	1.71	ניהול כיתה

סוף שנה

5	2.71	1	2.69	טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים
1	2.86	2	2.60	תנאים (ציוד ומכשירים)
1	2.86	3	2.47	התמודדות עם בעיות משמעת
1	2.86	4	2.39	הגברת המוטיבציה של התלמידים
1	2.86	5	2.35	הוראה בכיתות הטרוגניות

לוח 9:

השוואה בין מקורות התמיכה המקצועיים של המורים המתחילים בישראל לבין אלו של

ג'ורג'יה

תחילת שנה

מקור התמיכה	ישראל ממוצע	דרוג	ג'ורג'יה דרוג
עמית מלווה מפרויקט ליווי בקליטה	2.95	1	-
עמית למקצוע שלא מצוות ביה"ס	2.86	2	2
מורה לחנ"ג מצוות ביה"ס	2.70	3	1
ספריה	2.40	4	5
מנהל/ת ביה"ס	2.13	5	4
מפקח/ת על החנ"ג	1.42	6	3

אמצע שנה

מורה לחנ"ג מצוות ביה"ס	2.87	1	1
עמית מביה"ס	2.82	2	-
עמית מלווה מפרויקט ליווי בקליטה	2.61	3	-
מנהל/ת ביה"ס	2.53	4	5
השתלמויות	2.53	4	-
עמית למקצוע שלא מצוות ביה"ס	2.20	5	2
מפקח/ת על החנ"ג	1.42	6	4

סוף שנה

עמית למקצוע שלא מצוות ביה"ס	2.98	1	3
עמית מלווה מפרויקט ליווי בקליטה	2.84	2	-
מורה לחנ"ג מצוות ביה"ס	2.74	3	1
עמית מביה"ס	2.44	4	-
מנהל/ת ביה"ס	2.17	5	2
מפקח/ת על החנ"ג	-	-	3

רשימת מקורות

- אלדר, א. (1996). כניסה להוראה (induction) – ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאזי) בישראל. **בתנועה**, כרך ג' (4), עמ' 411-443.
- אלדר, א., טלמור, ר., ארליך, מ., טישלר, א. (1999). תפקידם של המפקחים על החינוך הגופני – משימה בלתי אפשרית? **בתנועה**, כרך ה' (1), 65-94.
- אלדר, א., נאבל-הלר, נ. (1992). מודל משולב לקליטת מורים מתחילים במערכת החינוך. **דפים**, 14, משרד החינוך והתרבות, מכון מופ"ת, עמ' 85-87.
- ארליך, א., טלמור, ר., אדר, א. (1999). קליטת מורים מתחילים לחינוך גופני מנקודת מבטו של מנהל ביה"ס. **בתנועה**, כרך ה' (2), עמ' 181-204.
- אתר, ב. (1985). לבד-בעין הזכוכית המגדלת. **הד החינוך**, כרך נ"ט, חוברת ינואר, עמ' 8 – 9.
- ז'ק, א., והורביץ, ת. (1981). **הצעת מחקר למעקב אחרי בוגרי סמ ינרים**. אוניברסיטת ת"א, ביה"ס לחינוך. מכון סאלד.
- ז'ק, א., והורביץ, ת. (1985). **בית ספר הוא גם עולמו של המורה**. הוצאת רמות, ת"א.
- טלמור, ר., נאבל-הלר, נ., ארליך, א. (1997). קליטת מורים מתחילים מנקודת מבטו של מנהל ביה"ס. **דפים**, 24, משרד החינוך והתרבות, מכון מופ"ת, עמ' 20-31.
- מור, ד. (1992). "ליווי בקליטה" הפרוייקט בהתפתחותו. **דפים**, 14, תשנ"ב, עמ' 63 – 75.
- סטרובסקי, ר., מרבך, א., והרץ-לזרוביץ, ר. (1996). שש תחנות במרוץ המשוכות כפי שעולות מקולו של מורה מתחיל. **הכינוס הבינלאומי בהכשרת מורים : שמרנות התפתחות וחדשנות, ישראל**. כרך א' עמ' 387 – 399.
- עמיר, נ., תמיר, פ. (1992). צרכים אופייניים, דרכים ודגשים בתהליכי כניסה להוראה. **דפים**, 14, תשנ"ב, עמ' 76 – 84.
- פלג, ר. (1991). **פרוייקט ליווי בקליטת מורים מתחילים**, דו"ח מס' 3, **סיכום שנת תשנ"א**. אורנים, המכון לחקר החינוך הקיבוצי, משרד החינוך והתרבות האגף להכשרה והשתלמות, מכון מופ"ת.
- פלג, ר. (1992). ליווי מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה – ממצאי מחקר – מעקב באורנים, החטיבה האקדמית. **דפים**, 14, תשנ"ב עמ' 88 – 97.

פלד, מ. (1993). מי ילווה את המורה הטירוני ? **הד החינוך, כרך ס"ח, גיליון 4**, טבת תשנ"ד, עמ' 16 – 19.

קליבנוב, ע. (1990). בעיות וקשיים של מורים מתחילים בזיקה לאישיותם ולתנאי הסביבה . **עיון ומחקר בהכשרת מורים** . המכללה להכשרת מורים ע"ש א. ד. גורדון, משרד החינוך, חיפה, 53-67.

קרמר-חיון, ל. (1974). הדימוי המקצועי של המורה. **עיונים בחינוך, 2**, עמ' 143-147.

קרמר-חיון, ל. (1985). הלם הכיתה החיה. **הד החינוך, כרך נ"ט**, חוברת ינואר, עמ' 4-7.

קרמר-חיון, ל. (1989). מעולמו הפנימי של המורה בישראל : לחץ, שביעות רצון ומרכזיות העבודה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 16**, עמ' 27 – 52 .

שילד, ג'., כרמלי, מ' (1997). **תוכנית הסטאז' בשנתה השניה : תמונת מצב** . המחלקה להערכה, משרד החינוך התרבות והספורט, לשכת המשנה למנהל הכללי.

Bolam, R. (1973). **Induction programs for probationary teachers**. A report on the Action Research Project funded by the Department of Education and Science and carried out at the University of Bristol School of Education Research Unit, 1968-1972. Bristol: University of Bristol, School of Education.

Dale, I.R. (1973). **A study of circumstances surrounding the extention of the induction period of beginning teachers**. Univ. of Bristol, School of Education, Bristol.

Dollase, R.H. (1992). **Voices of Beginning teachers, vision and realities**. Teacher College, Columbia University, N.Y. – London.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualization. **American Educational Research Journal, 6** (2), 207-226.

Grant, C.A & Zeichner, K.M. (1981). In-service support for first year teachers: The state of the scene. **Journal of Research and development in Education, 14**, 99-111.

- Hoy, W. K. & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. **Journal of Teacher Education, 28**, (1), 23-26.
- Kagan, D. N. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research, 62** (2), 129-169.
- Kennedy, M.M. (1991). Some Surprising Findings on How Teachers Learn to Teach. **Education Leadership**, Nov., 14-17
- Kennete, C. (1992). **Mentoring training for the support of N.Q.T.'s**. Circular 96/92.
- Kestner, J.L. (1994). New Teacher Indction: Findings of the Research and Implication for Minority Groups. **Journal of Teacher Education, 45** (1), 39-45
- Kling, R.E. & Brookhart, D.A. (1991). Mentoring: A Review of Related Literature. (Eric Document Reproduction Service, No. ED 346 095).
- Kuzmic, J. (1994). A Beginning Teacher's Search for Meaning. Teacher Socialization, Organization, Literacy and Empowerment. **Teaching and Teacher Education, 10** (1), 15-27
- Lortie, D. (1975). **Scholteacher**. Chicago IL: University of Chicago Press.
- MacIntyre, D., & Morrison, A. (1967). The educational opinions of teachers in training. **British Journal of Social and Clinical Psychology, 6**, 32-37.
- Moskowitz, G. & Hyman, J. L. (1976). Success strategies of inner-city teachers, A year-long study. **Journal of Educational Research, 69**,. 283-289.
- Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace Conditions That Effect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction. **The Elementary School Journal, 89** (4), 421-438.

- Schempp, P. G. (1989). Apprenticeship of observation and the development of P.E. teachers. In Templin, T. & Schempp, P. (Eds.), **Socialization into physical education: Learning to teach**. Indianapolis: Benchmark Press, pp. 13-38.
- Smyser, S. O. (1995). Developing the teacher leader. **The Teacher Educator**, 31 (2), 130-137.
- Tan, S. K. S., Schempp, P. G. & Schwager, S. (1995). Surviving induction: The problems and sources of support in the first year of teaching. The 1995 AIESEP World Congress.
- Taylor, J. K. & Dale, I. R. (1971). A survey of teachers in their first year of service. University of Bristol.
- Teeter, T.A. (1994). **Educating a Profession: Profile of a Beginning Teacher**. Published by the American Association of Colleges for Teacher Education. University of Arkansas Little Rock.
- Teitelbum, H.M. (1993). **An Analysis of Teaching Induction Programs**. A Paper Presented in the 1st International Conference on Teacher Education, Tel-Aviv, Israel.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**. 54 (2), 143-178.
- Zeichner, K. (1983). Individual and Institutional Factors Related to the Socialization of Teaching In: Griffin, G & Hukill, H. (Eds.), **First Years of Teaching: What Are the Pertinent Issues?** Austin, T.X.: University of Texas at Austin, R & D Center of Teacher Education.

הכרת הבעיות של המורים המתחילים יכולה לתרום להבנה טובה יותר של הבעייתיות והקשיים בכניסה להוראה ולשפר את מסגרות ההכשרה להוראה ומסגרות הקליטה בעבודה בבית הספר בהתאם. כל זאת כדי לתרום לכניסה נכונה ו"חלקה" יותר לעבודת ההוראה בבית הספר, למנוע שחיקה בטרם עת, ולמנוע בריחת כוחות הוראה טובים מהמערכת.

מתוך השאלות הפתוחות תחילת שנה :

בעיות משמעת "עסוקה בבעיות משמעת וכמעט לא בבעיות הקשורות למקצוע חינוך

הגופני"

"מספר רב של תלמידים גורם לבעיות שאינן קשורות לתכנון אלא לבעיות משמעת,

וחוסר אכפתיות מצד התלמידים וכן חוסר ציוד מספיק ומתאים ואי מציאותו של מקום

מתאים לשיעור."

"חשש שייגמר החומר ולא יהיה מה להעביר"

קשיים נוספים שעלו יותר בשאלה הפתוחה עסקו בהשתלבות בביה"ס. "חשבו שאני

תלמידה וצעקו עלי לצאת מחדר המורים. הייתה לי הרגשה של חוסר שייכות בחדר המורים"

"חוסר התייחסות של בית הספר למקצוע גורר חס שלילי וזלזול של מורים ותלמידים

למקצוע".

אמצע שנה : "עדין ממשיכות בעיות של משמעת וחוסר מוטיבציה אך יש שיפור

בהתמודדות עם בעיות משמעת, יותר שליטה בכיתות" "התלמידות מבינות שאני המורה

ומבינות מה הציפיות שלי מהן וחל שינויי לטובה בהתנהגות של תלמידים בעלי צרכים

מיוחדים". "יש קשר טוב יותר עם התלמידים ואני מקבל משוב חיובי מהתלמידים" "מבחינת

הוראת המקצוע יש לי יותר שיעורים מוצלחים"

סוף שנה : "לאחר חופשת פסח חלה שוב ירידה במשמעת". חל שיפור בקשר עם

תלמידים, נורמות ההתנהגות הופנמו בעיות משמעת פחתו בעקבות הכרות ההדדית. המורה

למד להתאים את הציפיות והדרישות לרמת התלמידים מצד שני במקרים מסוימים לא פחתו

בעיות ההיעדרות של התלמידים ולעיתים לאחר פסח אף חלה התרופפות בנושא המשמעת וכן

לא נפתרו הבעיות האופייניות של כיתות גדולות, צרוף בנים ובנות לכיתה מעורבת וחוסר

במתקנים ובציוד. המעורבות בפעילות הבית ספרית גדלה ובאה לידי ביטוי בהפעלת הפסקה

פעילה, הכנת טורנירים, טכסים ומסיבות. יש הרגשה של הכרת המערכת והשתלבות בה

ויכולת להיעזר בבעלי תפקידים אחרים כמו מנהלת ושיתוף פעולה של ההורים. מצד שני יש

תחושה ששיעורי החינוך הגופני פחות חשובים עובדה המתבטאת ב"ביטול שיעורים על מנת להשלים שיעורים אחרים".