

מפגשי המורה המלווה והמורה החדש – יישום ותובנות

אסתי פיירסטיין, מכללת קיי

תקציר

תחום הכניסה להוראה התעצם בעשור האחרון ובמדינות שונות הוא נפרס על פני מספר שנים. בישראל תחום זה נפרס על פני שלוש שנים ומטרתו לתת מענה רגשי, פדגוגי וסביבתי למורים החדשים. כחלק ממדיניותו של משרד החינוך הוקמו במכללות ובאוניברסיטאות יחידות כניסה להוראה האמורות ליצור רצף משלב ההכשרה לשלב ההתמחות ומשם לפיתוח המקצועי. "משאבי צמיחה" הינה יחידה כזאת, שהוקמה במכללת קיי שדוגלת ב-"Self Determination Theory" שפותחה ע"י Deci & Ryan (2000). סגל היחידה מנסה ללמוד על התהליכים המתרחשים בין החונכים למתמחים ולמורים החדשים, ובמסגרת זו הוחלט ללמוד על נקודת מבטם של המורים המלווים. במחקר זה נותחו טפסי הדיווח שממלאים המורים המלווים בתום 20 שעות תמיכה במורים החדשים.

מן הממצאים עולה כי אכן ניתן מענה לצרכים הרגשיים, הפדגוגיים והסביבתיים. הסתכלות ראשונית מלמדת כי ראשית מסופק הצורך הפדגוגי, אך מהעמקה בממצאים אנו למדים כי הצורך הרגשי ניתן ע"י אחוז גבוה של מורים ובמקביל משולב בתכנים השונים. ממצאים אלה מתאימים לתפיסתה של המכללה, למרות שניכר שיש צורך במענה הפדגוגי-מקצועי. במקביל לתמיכה במורים החדשים, מתוך הממצאים ניתן ללמוד על התרומה האישית לה זוכים המלווים המשתתפים בתהליך.

ממצאים אלה מחזקים את החשיבות והצורך ביצירה וטיפול של קשר בין סגל המכללה למורים החונכים בשדה ואת החשיבות של מתן הכשרה ראויה למעוניינים לעסוק בתהליכי חונכות.

סקירת ספרות

שלב הכניסה להוראה – פתח דבר

בשנים האחרונות חל גידול משמעותי בצורך במורים ברחבי העולם. האיחוד האירופי הכריז כי המורים מהווים את הגורם המשמעותי ביותר, המשפיע על החינוך בבתי הספר ועל הישגי תלמידים (The European commission , 2010 , Feiman-Nemser , 2001). חשוב שהמורים המתחילים הנכנסים למערכת החינוך יהיו איכותיים ומקצועיים, בעלי יכולת רפלקטיבית ואוריינטציה לאוריינות המאה ה-21, ויהיו מוכנים להשקיע בהתפתחותם המקצועית (Bartell , 2005 , Scerdamalia et al. 2010 , Patrick , Elliot , Hulme , & McPhee , 2012).

המורים המתחילים נכנסים למערכת מלאי תקווה, מוטיבציה והתרגשות, חדורי תחושת שליחות, מאמינים ומעוניינים בהשפעה על הלומדים (פריצקר ורן, 2010, Intrator, 2006). הם מצפים למנהל ולארגון תומכים קבלתם כמנהיגים בקרב התלמידים ועבודה משמעותית המאפשרת מימוש עצמי (פרידמן, 2005).

ההתנגשות בין האמונה, התקווה והנכונות מול המציאות העולה מהשטח "הולמים" במורים המתחילים ומאלצים אותם להיאבק על הישרדותם. דבר זה יוצר תסכול וגורם לשחיקתם כבר בתחילת דרכם המקצועית (פריצקר וחוץ, 2010, קרמר-חיון, 1985, Feiman-Nemse, 2003). ההתמודדות הקשה והתחושות של התשישות הרגשית, העייפות והתסכול יוצרים מצב של עומס רגשי, הגורם לחלק מהמורים לעזוב את מערכת החינוך (סטרסהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008, Liston, Whitcomb & Borko, 2006). ואכן, ממחקרים שנערכו באירופה, ארצות הברית, אוסטרליה וישראל נובע כי אחוזי הנשירה של המורים המתחילים בחמש השנים הראשונות לעבודתם מגיעים עד ל-50% (The European commission, 2010, Feiman-Nemser, 2001).

לאור ההכרה בחשיבותם של מורים איכותיים ובמציאות העגומה העולה מהשטח, במדינות וביבשות השונות החלו לפתח תכניות קליטה שיסייעו בקליטת המורה המתחיל. בישראל חלה חובת ההתמחות החל משנת תשנ"ז, ובשנת 2009 נבנתה תכנית העוסקת בשנת הכניסה להוראה והיא נפרשת על פני שלוש שנים. כל התהליכים הקשורים בשלב הכניסה להוראה עוגנו בחוזרי מנכ"ל (תשס"ב/ב'4, תשס"ד/ב'9, תש"ע/ב'1). השנה הראשונה, היא שנת ההתמחות, מחייבת את המתמחה לעבוד לפחות 1/3 משרה במשך ששה חודשים. כמו-כן, עליו להשתתף בסדנת התמחות במכללה או באוניברסיטה, להיפגש שעה שבועית עם חונך ולעבור תהליכי הערכה. סיום חובותיו הלימודיות במקביל להצלחה בתהליכי הערכה מקנים למתמחה "רישיון לעיסוק בהוראה" ולעבור ממעמד של "מתמחה" למעמד של "מורה חדש". בשנה שלאחר ההתמחות משתתף המורה בקורס "מורים חדשים", המורכב מ-40 שעות בהן הוא לומד במסגרת המכללה/אוניברסיטה בקבוצת השווים ו-20 שעות בהן הוא מלווה במורה ותיק. קורס זה מוכר לעובד ההוראה לקידום בשכר. בתום השנה השנייה מועמד המורה לקבלת קביעות. במידה ויידרש ל"שנת ניסיון נוספת", עליו לקבל 20 שעות ליווי נוספות בשנה שלאחר מכן. חשוב לציין, כי לכל מורה נשמרת הזכות לבקש ליווי של 20 שעות בשנה השלישית במערכת, לצורך התפתחות מקצועית. מדיניות זו מובלת ע"י יחידת מטה ארצית (אגף התמחות וכניסה להוראה) הנמצאת במינהל עובדי הוראה. האגף עובד מצד אחד מול המפקחים רפרנטים ומדריכים במחוזות, ומצד שני מול רכזים במכללות ובאוניברסיטאות, כאשר שותפי המערכת הקולטת והמערכת המכשירה עורכים מפגשים משותפים הן ברמה מחוזית והן ברמה ארצית (זילברשטרום, 2013, a).

כל זאת, על מה ולמה? – קשייו של המורה המתחיל

ייחודו של מקצוע ההוראה, לעומת כל מקצוע אחר, הוא ציפיית המערכת מהמורים המתחילים, לתפקד ככל שאר המורים. עד לשלב הכניסה להוראה התנסו המתמחים בשדה, אך לא היו נתונים ללחץ כה רב משום ששגיאותיהם התקבלו בהבנה והן זכו למשוב בונה מסגל המוסד בו הוכשרו ומעמיתיהם. עם כניסתם לתפקיד הם מצופים להשתלב ולהציג תוצאות מרשימות בקרב תלמידיהם, להשתלב בחדרי מורים ולהבין את התרבות הארגונית במוסד בו הם השתבצו, לעמוד בדרישות ההורים, להציג שליטה מרבית בחומר הדיסציפלינרי ולעמוד בציפיות של הסובבים אותם. המתמחים מצופים לעמוד בכל הדרישות הללו ישר עם כניסתם לעבודה, בדיוק כמו מורים ותיקים, וכל זאת עוד בטרם גובשה זהותם המקצועית (הררי, אלדר ושכטר, 2007, נאסר-אבו, פרסקו ורייכנברג, 2011, סטרסהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008, קרמן-חיון, 1985, ריינגולד,

2009). כל זאת ועוד יוצרים אצל המורים המתחילים קשיים רבים, שחולקו ע"י חוקרים לארבעה סוגים: קשיים בהסתגלות למערכת החינוכית, קשיים הוראתיים, קשיים באינטראקציות עם תלמידים, וקשיים בפיתוח זהותם המקצועית (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011, רוטנברג, 2009, שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009, Marable & Raimondi, 2007, Patrick, Elliot, Hulme, & McPhee, 2010).

קשיים בהסתגלות למערכת מתמקדים בשתי סוגיות מקבילות ומצטלבות. הקושי הראשון נובע ממערכות היחסים הנרקמות בבית הספר מול מנהלים, רכזים, עמיתים ושאר הסגל. המורים המתחילים חייבים ללמוד את התרבות הארגונית והפוליטיקה הפנימית בבית הספר בו הם עובדים, ואת דרכי ההתנהלות במערכת זו (פרידמן, 2005, Maskit, 2013). הקושי השני נובע מהצורך בהשתייכות, המהווה חלק משמעותי מגורמי ההנעה הפנימיים של אדם במקום עבודתו, הנתפס כמספק תחושה של ביטחון פיזי ורגשי (פישרמן, 2005). למידת התרבות הארגונית וההבנה כיצד להתנהל בתוכה, יסייעו למורים המתחילים בגיבוש ראשוני של "ארגז כלים" להתמודדות עם קשיים ובהבנת המשימות, הדרישות, הערכים, המסורות ומדיניות החזון הבית ספרי על השלכותיו השונות (נאסר-אבו אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011, פריצקר וחו, 2010).

קשיים הוראתיים נובעים מחוסר בידע פרקטי ומיומנויות לניהול כיתה. בוגרי המכללות והאוניברסיטאות אמנם רוכשים ישע תיאורטי, אך לטענתם הוא אינו מכין אותם להתמודדות בתכנון תכניות לימודים, ולדרישות היום-יומיות בבית הספר בכלל ובכיתה בפרט (Sunddip-Panesar, 2010). המיתוס הטוען כי הוראה הינה כישרון "טבעי", ומכאן שמורה טוב זו תכונה מולדת, מתעלם מהראיות כי סטודנטים המוכשרים להוראה ומקבלים תמיכה ופיקוח מקצועי הולמים, הופכים למורים איכותיים ויעילים. יותר מכך, גם הידע המקצועי עצמו אינו ערובה להצלחה בעבודת ההוראה. ידע זה הוא מרכיב הכרחי, אבל המורה צריך לדעת כיצד להנגישו לתלמידיו כך שהלמידה והידע יהיו לנחלתם (פיימן-נמסר, 2013). יותר מזה, למורים המתחילים יש אחריות זהה לחלוטין לאחריות המוטלת על עמיתיהם הוותיקים. ברם, עליהם להשקיע זמן רב בחיפוש אחרי חומרי למידה רלוונטיים, להבין ולהפנים את תכניות הלימודים ולפתח מערכי שיעור ויחידות הוראה בהלימה, ויכולתם ליישם את התיאוריות שלמדו בשטח מוגבלת ולוקה בחסר (פריצקר וחו, 2010, ריינגולד, 2009, Liston, Whitcomb & Borko, 2006). קושי נוסף בתחום ההוראה, נובע מהצורך ההולך ומתעצם לתת מענה לשונות – הדרישה לתכנן באופן דיפרנציאלי שייתן מענה לכלל אוכלוסיית התלמידים, כך שתגבש אצלם תחושת ביטחון וערך עצמי (Sunddip-Panesar, 2010).

קשיים באינטראקציות עם התלמידים והוריהם. הקשיים מול התלמידים מאופיינים בספרות המחקרית כבעיות משמעת, הנעת תלמידים, התמודדות עם פערים בין תלמידים, הערכת תלמידים והתמודדות עם בעיותיהם האישיות (לזובסקי וזייגר, 2004). ההתמודדות עם בעיות משמעת מהווה את הגורם המקשה ביותר עקב תחושת חוסר האונים מול העזת פנים של התלמידים וההתנהגויות הכרוכות בכך (הררי, אלדר ושכטר, 2007, סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008, Hobson, ועמיתיה, 2007). המתמחים נכנסים למערכת חדורי אמונה, אך גם מלאי חששות

לגבי הגשמת מסוגלותם, כפי ניתן לראות בשאלות שמציגה Nemser-Feiman (2003): "מי הם התלמידים?, איך המשפחות שלהם?, מה הרקע שהם מביאים איתם?, כיצד יבחנו?, האם אני אמור לשמור על תלמידי שקטים או לגרום לעמיתי להבין שהעיסוק בהוראה לפעמים אומר כיתה מבולגנת ותלמידים פעילים? ואחרי השבוע הראשון, כיצד אדע מה תלמידי באמת יודעים וכיצד אתמודד עם הפערים הקיימים בכיתה ועם צורכי הלימוד שלהם?" (עמ' 26). שאלות אלה ואחרות מדגישות את דאגתם של המתמחים מצד אחד ואת אכזבתם מהמציאות מצד שני. אמונתם כי יתקבלו ע"י תלמידיהם ברצון ובכבוד מתבדה (פרידמן, 2005) וכעת הם עסוקים בהתמודדות עם בעיות המשמעת, תחושות הניכור וחוסר הכבוד של התלמידים, הקניית הרגלי למידה ומציאת הדרך להגיע לתלמידיהם ולפתח אצלם מוטיבציה ללמידה (זלברשטרום, 2011, סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008). הקשיים באינטראקציות מול הורי התלמידים נובעים מספקנות ומחוסר ביטחון ביכולתה של המורה המתחילה המשודר אליה ע"י הורי התלמידים, וחוסר נכונות לשיתוף פעולה (Maskit, 2013).

קשיים בפיתוח הזהות המקצועית מתחברים לאינטנסיביות של מקצוע ההוראה, לעומס הפדגוגי, הרגשי והאדמיניסטרטיבי וללחצים הרבים עמם צריכים המורים המתחילים להתמודד (Liston, Whitcomb & Borko, 2006). המורים המתחילים נכנסים למערכת עם תפיסת עולם של "מהי הוראה טובה?". תפיסותיהם מתגבשות לאורך שנות הכשרתם ואז הם נתקלים במציאות אשר שמה מראה לנגד עיניהם. הם מתחילים להבין שלא כל אמונותיהם ושאיפותיהם ניתנות למימוש במציאות החינוכית ושהם צריכים להתוות לעצמם את הדרך ואת ההתאמות הרלוונטיות והמקצועיות (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009). ברק-אורלנד ומשכית (2011) חשפו את ממדיו של התנפצותו של החלום: הכרה במגבלות יכולת ההוראה, התמודדות עם הגשמת החזון שאינו עולה בקנה אחד עם המציאות ומאבק עם הקולות הרבים הפועלים במערכת החינוך. כל אלה יוצרים אצל המורים המתחילים תחושה של עמימות לגבי זהותם המקצועית שרק החלה להתגבש, וזו מלווה באי-נחת, תסכול ובדידות (שץ-אופנהיימר, 2011).

הקמת יחידות, הכניסה להוראה, במכללות ובאוניברסיטאות

תכניות התמיכה, בעולם בכלל ובישראל בפרט, נועדו לתמוך ולסייע למורה המתחיל, עם כניסתו למערכת החינוך, בהתמודדות עם הקשיים השונים, בסגירת הפערים שבין לימודי ההכשרה והיישום בשטח ובעיצוב זהותו המקצועית. בישראל קיימים שני מעגלי תמיכה: המעגל הראשון מתקיים במסגרת המכללה או האוניברסיטה בה מתקיימת סדנת ההתמחות בשנה הראשונה וקורס מורים מתחילים בשנה השנייה. המנחים בסדנאות ובקורסים צריכים להיות אנשי מקצוע מומחים בהנחיית קבוצות וצריכים להוביל תהליך שיטתי ומובנה שסייע למורים המתחילים הן בהקלת הלחץ והן בפיתוח חשיבה רפלקטיבית (זילברשטרום, 2013, b).

בשנתיים האחרונות החלו לקום בישראל, יחידות העוסקות בשלב הכניסה להוראה, במכללות ובאוניברסיטאות. יחידות אלה מאגמות את כלל הטיפול בשלב הכניסה למקצוע ההוראה החל מסדנאות התמחות הנערכות לעיתים עוד בשנת הכשרתו הרביעית של הסטודנט, קורסים למורים חדשים ועד לקורסים להכשרת חונכים השייכים לפיתוח המקצועי של מורים בשלבים השונים של

הקריירה המקצועית שלהם (זילברשטרום, 2013, a). הקמתן של יחידות אלה מבטאת את תפיסת הרצף שהציגה Feiman-Nemser (2001) וחזון הרצף של ההתפתחות בנתיבה המקצועית שמוביל מינהל עובדי הוראה בישראל (נגר, 2013). "הדיבור" בין אגפי מינהל עובדי הוראה עפ"י נגר (2013), מתוך מטרה של שפה משותפת המובילה לתרבות ארגונית, ברורה ומכוונת מחלחל למכללות והוא שיצר את הבסיס הראשוני להקמת היחידות (זילברשטרום, 2013, a).

חוזר מנכ"ל תשע"ד (בדפוס) עוסק אף הוא ביחידות הכניסה להוראה: "כחלק מתפיסת ההכשרה ורצף ההתפתחות המקצועית של עובד ההוראה, אחראי המוסד המכשיר ללוות את בוגריו בשלב כניסתם למקצוע ההוראה. הקשר עם הבוגרים נועד לסייע לבוגרים מחד, ולשפר ולשדרג את תהליכי ההכשרה להוראה מאידך... מדובר ביחידה פדגוגית-ארגונית, המרכזת את כל העשייה הקיימת בקשר לשלב הכניסה להוראה של הבוגרים... עיסוקה של היחידה הוא כלל הפעילויות הקשורות לשלב הכניסה למקצוע ההוראה, תוך קשר והדדיות לשלב ההכשרה המקדים, ולשלב הפיתוח המקצועי בהמשך. וקשר הדוק עם השדה החינוכי של בתי הספר וגני הילדים הקולטים את הבוגרים".

ניתן לתאר את מוקדי היחידה, כפי שהיא מוצגת בחוזר מנכ"ל, בתרשים הבא:



"משאבי צמיחה" - היחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית על שם קיי

במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי הוקמה לפני כשנתיים יחידת כניסה להוראה. היחידה הציבה מטרות המתייחסות לצרכים הייחודיים של המורים המתחילים, תוך התחברות לתפיסת "Self Determination Theory" (Deci & Ryan, 2000) בה דוגלת המכללה, והתאמת עבודת היחידה ליעדי משרד החינוך. ראשית הוגדרו שתי מטרות על: (1) צמצום השחיקה והנשירה ממקצוע ההוראה בשנים הראשונות של הכניסה להוראה; (2) קידום המוטיבציה האוטונומית והזהות המקצועית של המורה החדש. לאחר מכן, הוגדרו המטרות האופרטיביות: (1) יצירת מערך תמיכה ייחודי לתהליכי ההתפתחות המקצועית, בהמשך לשנות ההכשרה; (2) יצירת קהילייה מקצועית תומכת, המקיימת דיאלוג בין עמיתים, שיתוף, יצירת ידע וכלים הנחוצים לשלבי הכניסה לבית הספר ולהוראה; (3) ליווי המורה ברצף התפתחותי של הבניית הזהות המקצועית, במהלך השנים הראשונות של הכניסה להוראה; (4) העצמת המכוונות העצמית של המורה בכניסה להוראה: פיתוח מסוגלות, חיזוק תחושת השייכות וחיזוק תחושת האוטונומיה. המטרות מבטאות את תפיסת הרצף שמוביל מינהל עובדי הוראה בכלל ואגף התמחות וכניסה להוראה בפרט, וזאת תוך שימוש בתיאוריית ההכוונה העצמית (קפלן וצפריר, 2012).

תיאוריית ההכוונה העצמית שפותחה על ידי דסי וראיין (Deci & Ryan, 2000) הינה תיאוריה מוטיבציונית העוסקת בתהליכים פנימיים של הפרט המדגישה את נטייתו האוניברסאלית לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות (Deci & Ryan, 2000). תיאוריה זו מתייחסת לשלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים שסיפוקם תורם למוטיבציה פנימית ואוטונומית, המובילה למיטביות, הסתגלות חברית ורגשית ולהבניית הזהות המקצועית:

- הצורך בקשר ושייכות מתבטא ברצון להיות חלק ממארג חברתי, המקנה תחושת מוגנות פיסית ופסיכולוגית (Deci & Ryan, 2000). מעיון בספרות המחקרית העוסקת בעולמם של מורים מתחילים ניתן לראות כי אחד הצרכים הפגועים הוא הצורך בקשר ושייכות, הן במערכות היחסים עם אנשי הצוות בבית הספר והן ברמה הארגונית (Patrick, Elliot, Hulmeand & McPhee, 2010, Wilkins, 2012).

- הצורך בתחושת מסוגלות מתבטאת בשאיפתו של הפרט להאמין ביכולתו לממש את תכניותיו, שאיפתו ומטרותיו. כל זאת, מתוך תחושת אפקטיביות וביטחון (Deci & Ryan, 2000). תחושת מסוגלות בהוראה מבטאת את אמונתו של המורה ביכולתו להשפיע באופן חיובי על תלמידיו ובתפיסתו הסובייקטיבית בדבר יכולתו למלא משימות הקשורות בהוראה ובחינוך (קיזל, 2011, Bandura, 1977, Sunddip-Panesar, 2010). לאמונה של המורה בעצמו, בידיעותיו וביכולותיו יש השפעה משמעותית על המוטיבציה שלו ועל רמת הביצוע שלו, משום שקיימת תלות הדדית בין תחושת המסוגלות האישית לבין תהליכי הבניית הזהות המקצועית. יותר מכך, תחושת המסוגלות משפיעה על צמיחתו והתפתחותו המקצועית של המורה המתחיל, כאשר תחושת מסוגלות גבוהה תורמת ליכולתו ונכונותו להתמודד עם הקשיים המגיעים לפתחו (קוזמינסקי וקלור, 2012).

- הצורך באוטונומיה מתייחס לצורך בהכוונה ובוויסות עצמי, תוך מימוש יכולותיו ונטייתו וגיבוש מטרות, עמדות, ערכים ותוכניות המהווים את זהותו המקצועית (Assor, 2003, Deci & Ryan, 2000).

יישומה של גישת ההכוונה העצמית ביחידת "משאבי צמיחה" מבוססת על האמונה בפוטנציאל הצמיחה הקיים במורה והיא באה לידי ביטוי הן בסדנאות ההתמחות והן בקורסים למורים חדשים. הסדנאות והקורסים מתקיימים ב"מרחב בטוח" ולא שיפוטי, עם דגש על תמיכה במסוגלות. בשנת ההתמחות עוסקים בעיקר בסוגיות הקשורות למפגש הראשוני של המורה עם תלמידים, כמו: בעיות משמעת, אלימות וניהול כיתה, והתייחסות למערכות יחסים, שעבור המורה המתחיל הן חדשות (יצירת קשרים, אינטראקציה וקונפליקטים עם מגוון דמויות, כמו, הורים, מורים עמיתים, מנהל, תלמידים). בשנה השנייה, כשנקודת המוצא היא המשכיות התהליכים שהתקיימו בשנה הראשונה, מודגשת התמיכה באוטונומיה ובחיזוק תהליכי אקספלורציה לחיזוק הזהות העצמית ויכולת המורה ליוזמה ופראקטיביות (קפלן וצפריר, 2012).

האמונה והחזון שהתגבשו ומובילים את תהליכי העבודה במכללה בכלל וביחידת "משאבי צמיחה" בפרט, יצרו עקרונות משותפים לעבודה עם כלל המתמחים והמורים החדשים: העצמת המורה

כאיש מקצוע וכאדם, מפגשים בעלי אופי סדנאי-תהליכי המזמן למידת עמיתים, פעילות של קבוצת השווים במרחב בטוח, הבניית הקבוצה כקבוצה קולגיאלית של מורים הנמצאים בשלב זה של התפתחות מקצועית, הדגשת הדיאלוג הרפלקטיבי, הדגמת מעגלים מקבילים בין ההתנסות והלמידה בסדנא ובין עבודת המורה בביה"ס, התבססות השיח על חקר מקרים אותנטיים ורלבנטיים מן השדה, יציאה מנקודת מוצא של התנסויות וקישור בין תיאוריה ומעשה.

החונכים והמלווים (מעגל התמיכה השני)

מתוך עיון בספרות המחקרית ובמדיניות המובלת במדינות שונות, ניתן להגדיר את החונכות למורים המתחילים בתחילת דרכם המקצועית, כאסטרטגיה העיקרית והמשמעותית ביותר (Norman & Feiman-Nemser, 2005). בסיכום שהוציאה הועדה הכללית לחינוך ותרבות של האיחוד האירופאי (European Commission, 2010) נמצאו עדויות רבות על תפקיד המפתח שממלא החונך בתמיכה ומענה לצורכי המורים מתחילים משלוש זוויות: אישית חברתית ומקצועית. בארצות הברית הוגדרו החונכים כגורם תומך, מקדם ומסייע במניעת נשירה, כאשר באים לידי ביטוי העקרונות של שמירה על פרטיות, הימנעות משיפוטיות, גמישות ונגישות, הקשבה ואמפתיות, שיתוף והדגמה (Marable & Raimondi, 2007, Goldrick, Osta, Barlin & Burn, 2007). גם בחוברת רשמית שהפיק משרד החינוך בישראל הוגדר תפקיד החונך כחוליה המרכזית בתכנית ההתמחות בהוראה (שץ-הופנהיימר וזילברשטרום, 2009).

הספרות המקצועית וקובעי המדיניות מגדירים את תכונות החונך/המלווה הרצוי:

▪ **בעל ידע וניסיון בהוראה** – חשוב לנסות וליצור התאמה של תחום הדעת ושכבת הגיל בין החונך למורה המתחיל. התאמה זו יוצרת מכנה משותף המאפשר עיסוק בתוכן פדגוגי-דיסציפלינארי. חשובה הדרכת החונך בתחומים הגנריים (ניהול כיתה, טיפול בבעיות משמעת, התמודדות עם קונפליקטים, אתיקה מקצועית, ועוד), אך יש יתרון כאשר החונך יודע להסביר למורה המתחיל מהי הוראה טובה בתחום ספציפי הנוגע לשניהם. יותר מכך, לעיתים יש קשיים ו/או התלבטויות הנוגעים לשכבת גיל מסוימת או למרכיבים פדגוגיים ייחודיים לדיסציפלינה מסוימת (כתיבת תכנית עבודה, תכנון יחידות הוראה או מערכי שיעור, הצבת מטרות לימודיות העוסקות בעקרונות דיסציפלינאריים וכו') (לזובסקי, רייכנברג, וזינגר, 2007, שץ-הופנהיימר וזילברשטרום, 2009, Smith & Ingersoll, 2003, Youngs, 2007). על מנת לעמוד בסטנדרטים המצופים, החונך צריך להיות בעל ביטחון עצמי בידעותיו וביכולותיו, כך שתיווצר אצלו המוכנות לחלוק את הידע והניסיון שצבר (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009, Rippoan & Martin, 2006).

▪ **בעל כישורי הדרכה** – כפי שאוכלוסיית התלמידים הטרונגית, כך גם אוכלוסיית המורים המתחילים. אמנם כולם חדשים במערכת, כולם זקוקים לתמיכה ואהדה, אך ההבדלים ביניהם יכולים להיות ברמה הפדגוגית-מקצועית, ברמת צורכיהם הרגשיים, בתהליכים המאפשרים להם למידה וצמיחה, ביכולת הפתיחות שלהם ועוד. Norman & Feiman (2005) טוענים כי חשובה היענות החונכות לצרכי המורים המתחילים, גם כשאלה משתנים לאורך תקופת החונכות.

Crasbornm, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen (2011) מרחיבים את הסוגיה ומציעים ארבעה סגנונות חניכה: (1) הובלת השיח ע"י החונך, תוך שילוב שאלות פתוחות המזמנות שיח דיסציפלינארי מצד אחד ומענה רגשי מהמצד השני; (2) החונך מוביל את השיח הפדגוגי, מביע את דעותיו ועמדותיו ומייצע; (3) המורה המתחיל יוזם את נושאים השיח, ואילו החונך מגיב ומייצע; (4) המורה המתחיל מוביל את השיח, ואילו החונך מגיב באמצעות שאלות פתוחות המעוררות את חשיבתו העצמאית של המורה המתחיל. החוקרים אינם נוקטים עמדה באשר לעדיפותה של גישה אחת על פני השנייה, אלא טוענים כי חשוב שהחונך ידע להתאים את הגישה למורה, ולכן, נדרשת ממנו יכולת הבחנה עמוקה והתאמה לצורכי המורים המתחילים בשילוב אמפתיה. מכאן נובעת החשיבות של כישורי הדרכה כתנאי מיטבי לתפקודו של החונך, מתוך מטרה של "הצמחת" המורה המתחיל וסיוע לו בהבניית זהותו המקצועית (Marable & Raimondi, 2007). על מנת להבטיח את הצלחת תהליכי החונכות בישראל, נפתחו בכל המכללות והאוניברסיטאות קורסים המיועדים להכשרת חונכים ולווים, כדי שאלה ידעו להתמודד עם התפקיד המורכב אותו לקחו על עצמם, עם הדילמות וההתלבטויות ועם הצורך בשיח רפלקטיבי משמעותי ובונה עבור המורים המתחילים (זילברשטרום, 2013, Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

- **בעל מודעות לצורכי השייכות של המורה המתחיל במסגרת החינוך** – המורה המתחיל מגיע לבית הספר כשאינו מכיר אף אחד והוא מלא בחששות ותהיות לצד תחושת בדידות. כאן מקומו של החונך להתערב ולהוות איש קשר בין המורה המתחיל וצוות בית הספר, וזאת מתוך היכרות עם התרבות הארגונית של המקום. מעורבות כזאת של החונך תוריד את מפלס החששות הראשוני של המורה המתחיל (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009). חונך שיבין שטיפוח תחושת השייכות של המורה המתחיל הינה צורך בסיסי כפי שמופיע בתיאורית ההכוונה עצמית (Deci & Ryan, 2000) וידע איך לחבר ולגבש את יחסי המורה המתחיל וצוות בית הספר ישפיע בתחילה על הצורך הבסיסי לשייכות של המורה המתחיל ובהמשך על זהותו המקצועית (Rippon & Martin, 2006).

- **בעל יכולת לתת תמיכה רגשית** – המורה המתחיל נמצא בתקופה המלאה מבחינתו במתחים רגשיים הנובעים מהשינויים שהוא עובר, מהדרישות, מהאכזבות, מהבדידות ומשאר הקשיים שהוזכרו. מכאן, שהחונך צריך להיות עמית לעבודה שיוכל להקשיב למצוקות המורה המתחיל, לתת לו לגיטימציה לספר על קשייו מתוך ידיעה כי אלו יישארו חסויים (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009, Lindgren, 2007, Marable & Raimondi, 2007). התכונות המבטאות יכולת תקשורת בין-אישית, הקשבה ואמפתיה מופיעות כחוט השני בספרות המחקרית (גולדברג, שץ-אופנהיימר, שוובסקי ובסיס, 2012, לזובסקי, רייכנברג וזייגר, 2007, Lindgren, 2007, 2007, Zuljan & Bizhak).

- **זמין, נגיש ועקבי** – המפגש השבועי מהווה עוגן יציב המעניק למורה המתחיל הרגשה של ביטחון (שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009). אמנם עבודה של החונך והמורה המתחיל באותו מוסד מזמנת מפגשים מזדמנים בתוך יום העבודה המאפשרים אינטראקציה בין-אישית ומענה של "עד הוק" לקשיים לא צפויים. מצד שני הגדרת מסגרת המפגשים וגבולותיהם מעניקה למורים

המתחילים תחושה של ביטחון בעקבות העקביות, ולתפקיד החונך נוסכת נופך מקצועי ואפקטיבי. כאן מקומו של החונך לנווט בסבך הצרכים ולמצוא את המינון הנכון, מתוך גמישות מצד אחד ומתן מענה מקצועי מאידך (שץ-אופנהיימר, 2011, Rippon & Martin, 2006). (2006) טוענים כי מצב של חוסר בשעות חונך-מורה מתחיל יכול ליצור תחושות שליליות על כל המשתמע מכך. דבריהם מקבלים חיזוק ע"י החוקרות: גולדנברג, שץ-אופנהיימר, שובסקי ובסיס (2012) שמצאו כי 52% מהחונכים מאמינים כי חוסר זמן משותף עם המורה המתחיל הינו גורם מעכב בתהליכי החונכות.

תרומת תהליכי החונכות והליווי, לחונכים ולמלווים עצמם

עבודת החונכות הינה תפקיד מורכב ביותר המלווה בהתלבטויות רבות, לעיתים סותרות, לאורך כל התהליך המתקיימות מעצם מהותו של התפקיד: תמיכה וסיוע מול הערכה לקראת קבלת רישיון לעיסוק מהוראה, הבנת התלות המקצועית של המורה המתחיל מול הצורך בטיפוח אוטונומיה אישית, אמפתיות והקשבה מול יעוץ ופרקטיות, מסגרת קבועה ומחייבת מול גמישות ומכוונות לצורכי המורה המתחיל מול מחויבות כלפי המערכת. הדואליות הזאת, לכאורה, מציגה צדדים מנוגדים, אך בפועל צריך החונך לדעת מתי לשים דגש על פן מסוים ומתי על האחר (שץ-אופנהיימר, 2011, b). למידה זו מאפשרת צמיחה אישית והתפתחות הזהות המקצועית של החונך עצמו, כאשר הוא עורך רפלקציה עצמית וביקורתית לאורך תהליך החונכות. בנוסף, זו הזדמנות של החונך לרכוש כלים ורעיונות חדשים שיכולים לשפר את עבודת ההוראה האישית שלו. זו הזדמנות מצד החונך להתחדש ולשדרג את האסטרטגיות בהן הוא נוקט ולשפר את מיומנויות התקשורת שלו (Hagger & McIntyre, 2006). מורים שחונכים בפועל ועברו הכשרה, אף מציינים את העצמת ביטחונם העצמי ושיפור הקשרים הבין-אישיים. מורים חונכים אלה חשים גאווה, במיוחד כאשר הם רואים בהצלחת המורים המתחילים אותם הם חונכים/מלווים וזה גורם להם להגדיל את מחויבותם האישית כלפי בית הספר והקהילה בה הם נמצאים (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

לחונך תפקיד משמעותי בתמיכה ובהצמחה של המורה המתחיל ועבודה משותפת מתוך מודעות לעיתים יכולה להיות מלווה במתחים ובהתלבטויות מצד אחד, אך גם מאפשרת לחונך לזהות את קשייו האישיים ואת עקרונותיו, ומחייבת אותו להתמודד איתם ממקום של העצמה ופיתוח מקצועי (שץ-אופנהיימר, 2011, b).

המורה החדש בספרות המחקרית

הספרות המחקרית שופעת מידע בכל הנוגע למורים החונכים ולמורים המתחילים. ברם, אין בספרות המחקרית אבחנה בין מתמחים למורים חדשים. בישראל ההתמחות קיימת מזה 13 שנים, אבל הגדרת מעמדו של המורה החדש קיימת רק בשלוש השנים האחרונות. לשם אבחנה בין שני השלבים ובין המעורבים השונים, נקבעה טרמינולוגיה אחידה: בשנת ההתמחות "מתמחים" ו"חונכים", ובשנה שלאחר ההתמחות "מורים חדשים" ו"מורים מלווים" (זילברשטרום, 2013, b). במחקרים שונים

ברחבי העולם ניתן למצוא ההגדרות שונות המתייחסות לשנים הראשונות בהוראה, כגון: New Wilkins et 2010 ,European Commission) beginning teachers ,intern ,novice teacher ,teacher (2007 ,Zuljan&Bizjak ,2012 ,al.,

הרציונאל למחקר הנוכחי

אחת ממטרות היחידה לכניסה להוראה הנה "יצירת מערך תמיכה ייחודי לתהליכי ההתפתחות המקצועית, בהמשך לשנות ההכשרה". במסגרת זו מקבלים המורים המתחילים, בשנה הראשונה בהוראה, ליווי של 20 שעות על ידי מורה מלווה, בוגר קורס מורים חונכים, בנוסף ל-40 שעות של מפגשים סדנאיים במכללה.

מלאכת הליווי נעשית בבית הספר, דבר המקשה על יצירת סינרגיה בין העבודה בסדנאות ובין הליווי של המורה. בשנת 2012 הציבו במכללת קיי, כיעד, לחזק את הקשר עם המורים החונכים והמלווים. לצורך זה הוחלט ללמוד על תהליכי העבודה (על מרכיביהם השונים) של המורים המתחילים עם המורים המלווים. חשוב היה להתייחס לנושא זה משני אספקטים, מנקודת ראותם של המורים המתחילים ומנקודת ראותם של החונכים.

על מנת ללמוד על התהליכים מנקודת מבטם של המורים המלווים, נשלח אליהם טופס דיווח לסיכום פעילותם השנתית עם המורים החדשים. המחקר הנוכחי מתמקד בניתוח תוכן של טפסי דיווח מסכמים אלה. הממצאים יאפשרו לצוות יחידת "משאבי צמיחה" להכין תכנית עבודה להמשך פעילותה בכלל ולשנת הלימודים הבאה בפרט.

השיטה

במסגרת הקורסים למורים חדשים במכללה, לומדים 308 מורים ומלווים אותם 217 מורים מלווים (היות וחלקם מלווים יותר ממורה חדש אחד).

למורים המלווים נשלח טופס "דיווח מסכם של המורה המלווה על תהליך הליווי" ומהטפסים שחזרו נותחו 125 טפסי דיווח, שהתייחסו ל-58% מכלל המורים המלווים. כמו-כן, 80 מורים מלווים (64%) עברו קורס הכשרה למורים חונכים ומלווים, כש-60 מתוכם (48% מכלל אוכלוסיית הנשאלים ו-75% מהמורים שעברו הכשרה) עברו את ההכשרה או נמצאים כעת בתהליכי הכשרה במכללת קיי. התכנים המרכזיים בחלק מהנושאים זוהו בניתוח תמטי ונספרו באמצעות ניתוח שכיחויות. שאלות מסוימות הושטו מהניתוח הסופי משום שהמורים בחרו לא לענות עליהן, או שתשובותיהם היו לא רלוונטיות או לא ברורות. שיטת הניתוח מבוססת על ניתוח תוכן כפי שמתואר אצל שקדי (שקדי, 2003) ו-Creswell (2007).

מטרות ניתוח התוכן

1. לזהות מהם התכנים בהם מתמקדים המורים המלווים בתהליך הליווי של המורים בשנה הראשונה שלאחר ההתמחות.
2. לזהות את המקומות בהן נזקק המורה החדש לסיוע, על פי תפיסת המורים המלווים על מנת ליצור התאמות והקשרים בין צרכים אלה ובין העבודה הסדנאית המתקיימת במכללה.

3. לזהות את תרומת תהליך הליווי למורים המלווים.

4. לבחון האם קיימת הלימה בין מלאכת הליווי ובין תפיסת היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי.

ממצאים

להלן התפלגות כלל התמות שעלו מהשאלה, שעסקה בנושאים שטופלו במפגשי המלווים והמורים החדשים:

נושאי המפגשים	מספר המתייחסים לסוגיה	אחוזי המתייחסים לסוגיה
ניהול כיתה ובעיות משמעת	86	68.8%
תכניות עבודה, תכניות לימודים ותכניות אישיות	76	60.8%
סוגיות העוסקות בהשתלבות במערכת ובתרבות הבית ספרית, ועבודת צוות	67	53.6%
תכנון יחידות הוראה ומערכי שיעור	61	48.8%

44%	55	נושאים הקשורים בהערכה : בניית מבחנים, עריכת מיפויים, כתיבת הערכות, הכנת מחוונים, תעודות, וכו'
34.4%	43	אינטראקציה עם ההורים
30.4%	38	מתן מענה לתלמידים עם צרכים ייחודיים
28.8%	36	גיוון באסטרטגיות הוראה
22.4%	28	השימוש בתקשוב וטכנולוגיה
21.6%	27	צפייה בשיעורי המורה החדש ומתן משוב
20%	25	התייחסות ספציפית לתמיכה רגשית במורה החדש וסיוע בטיפוח מסוגלותו האישית
20%	25	יוזמות מיוחדות ומפעילויות בכיתה ובביה"ס – מסיבות, יצירה לטיולים, אירועים כיתתיים ובית ספריים וכו'
16.8%	21	יחסי מורה-תלמיד
16%	20	רפלקציה והתפתחות מקצועית
16%	20	טיפוח אקלים כיתתי והטמעת ערכים
15.2%	19	עיצוב סביבה לימודית
14.4%	18	מתן מענה לשונות
13.6%	17	ניהול זמן
11.2%	14	שימוש באמצעי המחשה
9.6%	12	התאמת חומרי למידה

הוזכרו גם הנושאים : השעות הפרטניות, חשיבה מסדר גבוה, חוזר מנכ"ל ומוטיבציית המורה. ברם, על כל הנושאים הללו עבדו מורים ספורים (6-2 מורים).

האם היו קשיים בליווי המורה? 105 מורים מלווים, המהווים 84% מכלל הנשאלים, ענו על שאלה זו. 63 נשאלים (54%) כתבו כי לא היו כלל קשיים בתהליך הליווי, 29 נשאלים (23.2%) ציינו ואפילו פירטו/הדגישו את בעיות התזמון. לדוגמא: "הקושי היה למצוא זמן מתאים וראוי לשיחה" (נשאל 120); "לא היה מספיק זמן לשבת ביחד ולדבר על כל הנושאים" (נשאל 112). 11 מורים מלווים (8.8%) ציינו כי בתחילת התהליך היו מעט קשיים שהתפוגגו ברגע שנוצרו יחסי אמון ואילו שני מורים (1.6%) ציינו כי היו קשיים לאורך כל הדרך. מן הראוי לציין כי נוצר קושי בניתוח התשובות בשל התייחסות חלק מהנשאלים לקשיים של המורה החדש בכיתה, במקום לתהליך הליווי עצמו. לדוגמא: "המורה השתלב בצורה יפה ונאותה במערכת ובבית הספר בו הוא מלמד, התאקלמותו הייתה טובה מאוד. הקושי היה

במעקב ובבניית תכניות לימודים במהלך השנה" (שאל 104). במקרים כאלה נופו התשובות ונעשתה התייחסות רק לחלק שהתייחס לתהליך הליווי במידה והיה.

היתרונות והחסרונות של מורה חדש ומורה מלווה העובדים באותו ביה"ס – 21 מהנשאלים היו גנות מלוות, כך ששאלה זו לא הייתה רלוונטית מבחינתם. בנוסף, 7 מורים נוספים בחרו שלא לענות על השאלה. כל שאר המורים (91), למעט ששה, מאמינים כי עדיף ללוות מורה מאותו ביה"ס בראש ובראשונה בשל הנגישות והזמינות. הזמינות והנגישות צוינו בתשובות לא רק ברמה של קביעת מפגשים, אלא גם בעבודה השוטפת – מפגשים מזדמנים בחדר מורים, מענה לקושי בזמן אמת ונקודות ספציפיות הנדרשות למענה כאן ועכשיו. נקודה זו מתאימה לקושי שהוצג בשאלה הקודמת שהתייחס לזמן פנוי למפגשים. בנוסף ציינו המורים את הכרת המערכת והתרבות הבית ספרית כיתרון, את יכולתו המורה המלווה להקל את השתלבות המורה החדש בצוות. החסרונות שצוינו ע"י ששת המורים האחרים התייחסו לחששו של המורה החדש מחוסר אובייקטיביות ומאי נוחות של מלווה מהצוות. חשוב לציין כי 86 נשאלים מתוך 104 (82%) עובדים עם המורה החדש באותו ביה"ס.

השאלות שעסקו במעורבותו של המנהל בתהליך הליווי, במתודות ההנחיה בהן השתמשו ובמידת ההלימה בין מפגשי הליווי והתהליך בסדנאות בוטלו מהניתוח הסופי בשל תשובות רבות שהיו לא רלוונטיות ו/או לא ברורות.

התכנים המרכזיים שזוהו בשלוש השאלות האחרונות זוהו בניתוח תמטי ונספרו באמצעות ניתוח שכיחויות.

להלן התפלגות כלל התמות שעלו מהשאלה, שעסקה בתובנות אישיות והצעות לשיפור:

תובנות והצעות לשיפור	מספר המתייחסים לסוגיה	אחוזי המתייחסים לסוגיה
לא צוינו תובנות אישיות או הצעות לשיפור	61	48.8%
יש צורך בקשר בין המורים המלווים וצוות המכללה ומומלץ לערוך ימי עיון למורים המלווים.	23	18.4
יש צורך בדגש על תכנים פדגוגיים	14	11.2%
יש צורך בתוספת שעות ליווי	13	10.4%
תהליך הליווי מסייע בקליטתו של המורה החדש ובתרומה לביטחו העצמי.	9	7.2

כל שאר הסוגיות שהעלו המורים המלווים נעו בין 0.8% ל-4% .

לשאלה, האם יש להם בקשות מיוחדות מצוות המכללה, הגיבו 102 (81.6%) מורים לשלילה ואילו 12 (9.6%) ביקשו קשר בין המורים המלווים וצוות המכללה או מפגשים משותפים ביחד עם המורים

החדשים. יש לציין כי 9 (7.2%) מורים חדשים ביקשו למצוא דרך להקל עליהם את הפן הביורוקרטי (דיווחים, טפסים שונים וכו').

תרומת התהליך למורים המלווים עצמם - 28 נשאלים (22%) לא ענו או לסירוגין, חשבו שהם מתבקשים לכתוב על התרומה למורים החדשים עצמם (הטפסים בהם ההתייחסות הייתה למורה החדש לא נכללו בניתוח התוכן). ניתוח התוכן תמטי נעשה ל-97 טפסים. 57 מורים (המהווים 59% מהמורים שענו על שאלה זו) רשמו תרומה אחת או שתיים, ועל השאר התייחסו ל-3-4 נושאים בהם נתרמו.

תרומת תהליך הליווי למורים המלווים עצמם.	מספר המתייחסים לסוגיה	אחוזי המתייחסים לסוגיה
התפתחות מקצועית	38	30.4%
למידת עמיתים	38	30.4%
רפלקציה עצמית	29	23.2%
קבלת כלים חדשים	26	20.8%
למידה מעמיקה	24	19.2%
תחושת סיפוק/הישג	15	12%
התמודדות עם אתגרים	12	9.6%
התייחסות משמעותית יותר לשלב הכניסה להוראה	12	9.6%
החונכות – תהליכים, מיומנות וחשיבות	11	8.8%
חיזוק המעמד האישי בביה"ס	3	2.4%
החלטה ללכת לקורס להכשרת חונכים	2	1.6%

חלק מנשאלים ציינו במילים ספורות במה נתרמו מהתהליך, אך חלקם הוסיפו ופרטו כפי שניתן לראות מהדוגמאות הבאות: "אני לומד על עצמי כל הזמן דרך המורים החדשים. משמר ומחזק נקודות חיוביות ומשפר נקודות טעונות שיפור. לצורך כך אני נעזר רבות בתהליך הליווי אותו אני עובר ביחד עם המורים החדשים... ותהליך זה עזר לי מאוד להתפתח ולהשתפר הן בתחום המקצועי והן בתחום האישי..." (נשאל 3); "...חוויות חדשות, סיטואציות חדשות במערכת בכלל ועוד הרבה דרכי טיפול ושיטות חדשות למורה. הרחבה של ההתפתחות המקצועית ומוטיבציה להתפתחות מקצועית... פיתוח דיונים ופיתוח הבנה והתייחסות רצינית יותר לנושא הליווי של מורים חדשים" (נשאל 5); "עצם העובדה שערכתי תצפיות... גרמו לי לתובנות על דרך הלמידה של עצמי. זה גורם למחשבה על פעולות שאנו עושים באופן אוטומטי..." (נשאל 10); "כל תהליך הליווי הוא תהליך למידה הדדי. אני מאוד מאמינה בעבודה משותפת ובלמידת עמיתים ולכן זו הזדמנות לעמוד עם ... וללמוד ממנה הרבה,

במיוחד בל הקשור להכנת מערכי שיעור יצירתיים. למדתי להיות סבלנית וסובלנית כלפי האחר ולהאמין יותר שמהמקום הלא נוח והקשה לומדים יותר" (נשאל 54).

דין

הניתוח של מפגשי המורה החדש עם המורה המלווה מגדיר את מהות תהליכי הליווי. הניתוח הנוכחי מצביע על התכנים המרכזיים בהם עוסקים המורים המלווים עם המורים החדשים. נראה כי תכנים אלה נותנים מענה למטרות הליווי והחונכות, כפי שהוגדרו על ידי אגף ההתמחות והכניסה להוראה בישראל.

חוזר מנכ"ל תש"ע/1ב'מציג את תפקידי החונך והמורה המלווה: "החונכות האישית בשנת ההתמחות נעשית על ידי חונך (Mentor), והליווי בשנים הראשונה והשנייה לאחר ההתמחות נעשה על ידי מלווה. החונך והמלווה הם עובדי הוראה מנוסים שהוכשרו לתפקיד והם חלק מצוות ההוראה ומעורים בעשייה החינוכית. החונכות והליווי יתבצעו באמצעות מפגשים שוטפים, שיחות רפלקטיביות, צפייה בשיעורים, מתן משוב והערכה".

השפעתם על ההיקלטות המיטבית של המתמחה או של עובד ההוראה החדש עשויה לבוא לידי ביטוי בשלושה תחומים:

1. בתחום המקצועי: סיוע בתהליכי הוראה-למידה, בדרכי הערכת לומדים, בניהול כיתה ובטיפול החשיבה המקצועית.
2. בתחום הסביבתי: סיוע בהכרת הנהלים, הזכויות והחובות ובהשתלבות בתרבות הבית-ספרית.
3. בתחום הרגשי: סיוע בבניית יחסי אמון ובטיפול דימוי עצמי מקצועי.

נראה כי המורים המלווים מדגישים בעבודתם עם המורים החדשים תכנים הקשורים לכל שלוש המטרות הרשומות לעיל. הנושאים הקשורים לתחום המקצועי פזורים לאורך כל טבלת הנושאים שציינו המורים הנשאלים, כמו: ניהול כיתה (68.8%), נושאים הקשורים לכתיבת תכניות עבודה ולימודים (60.8%), בניית יחידות הוראה ומערכי שיעור (44.8%) ותחום הערכה ואסטרטגיות הוראה.

התחום הסביבתי מקבל מענה דרך סוגיות הקשורות ל"השתלבות בצוות ולמערכת הבית ספרית" (53.6%). הממצאים העלו כי מרבית המורים המלווים שענו על השאלון עברו הכשרת חונכים וכמעט מחציתם עברו את ההכשרה במכללת קיי. בכך ניתן לראות את חלחול משמעותו וחשיבותו של אספקט התמיכה בשייכות של המורים החדשים.

הצורך בקשר ושייכות (Deci & Ryan, 2000) מהווה פן אחד בתיאוריית ההכוונה העצמית, אך גם את הפן הרגשי וטיפול המסוגלות ניתן לראות דרך נושאי הפגישות השונות. אמנם הפן הרגשי לא מוזכר באופן ישיר, אבל המענה הרגשי מהווה חלק אינטגרלי בנושאים שונים, כגון: הסיוע בהשתלבות בצוות הנותן מענה לצורכי ההשתייכות של המורים המתחילים; אינטראקציה עם הורים (34.4%); מתן מענה לתלמידים בעלי צרכים ייחודיים (30.4%) ויחסי מורה-תלמיד (16.8%). גם תהליכי הצפייה והמשוב (21.6%), נשמעים אמנם במהותם כמתחייסים לפן המקצועי-דיסציפלינארי, אך בפועל צריך הצופה לדעת כיצד לתת משוב, הן ברמה הרפלקטיבית שתסייע בהצמחת המורה החדש והן ברמה הרגשית שתסייע לו להתפתח וללמוד ולא תיצור נזק. המענה לצורך הרגשי הינו בסיסי ומשמעותי עפ"י תיאורית

המוטיבציה של Deci & Ryan (2000). התמודדות עם הקשיים הרגשיים בשנים הראשונות לעבודת ההוראה מודגשת גם על ידי חוקרים נוספים (גולדברג, שץ-אופנהיימר, שובסקי ובסיס, 2012, דביר ושץ-אופנהיימר, 2011, לזובסקי, רייכנברגווייגר, 2007, רוטנברג, 2009, שץ-אופנהיימר וזילברשטרום, 2009, Lindgren, 2007, Marable & Raimondi, 2007, Patrick, Elliot, Hulme, & McPhee, 2010, Zuljan & Bizhak, 2007). ואכן, מעניין היה לראות כי 20% מהמורים המלווים בחרו להדגיש את הסוגיה כחלק מעבודתם עם המורים החדשים בהמשך לנושאים שהפן האישי מהווה חלק אינטגרלי וטריוויאלי מהם (כגון: אינטראקציה עם הורים, תלמידים וצוות ביה"ס וכו'). כפי הנראה, העובדה כי מורים מלווים רבים הם בוגרי קורס להכשרת חונכים ומלווים, משפיעה על ההדגשים והתובנות. על פי תפיסת המכללה (קפלן וצפריר, 2012), בשנת ההתמחות חשוב לשים דגש רב יותר על התחום המקצועי פדגוגי, בעוד בשנה הראשונה בהוראה חשוב לתת דגש רב יותר על החלק הרגשי-הסתגלותי ועל התמיכה באוטונומיה של המורה החדש.

עם זאת, נראה כי למרות המקום המקצועי השונה של המורה בשנה הראשונה בהוראה והניסיון המקצועי שרכש בשנת ההתמחות, המורים המלווים עדיין נותנים דגש חזק על היבטים הקשורים לתהליכי הוראה ופדגוגיה. יתכן כי הדבר נובע מבשלותו של המורה החדש לקבל בשדה יותר כלים שיאפשרו לו להתפתח מקצועית, יתכן כי מדובר ברצון להוכיח את עצמו ויכולותיו ויתכן כי זו דרכו לחזק את זהותו המקצועית. אפשרות נוספת היא, ביטחונן של המורה החדש בצוות היחידה של המכללה כי, במסגרת הסדנאות, יסייע לו לקבל את התמיכה הרגשית לה הוא זקוק, כך שבשדה הוא יכול לענות לצורך השעה, קרי, ... שמשודר לו בעזרתו של המורה המלווה. כמו-כן, יש לקחת בחשבון כי בשנתיים הראשונות לעבודתו, המורה אינו משתתף בפיתוח המקצועי הדיסציפלינרי (בהשתלמויות בתחומי הדעת) כפי שעושים שאר המורים, ומפגשים אלו עם המורה המלווה מסייעים לו להיתרם ולהתחבר למדיניות המטה והמחוז.

נקודה נוספת העולה מן הממצאים עוסקת בסוגיית זמן ותיאום מפגשי הליווי. 23.2% מהמורים המלווים הדגישו את תיאומי המפגשים כבעייתיים בשל חוסר זמן. אחרים אולי לא הדגישו זאת, אבל 91 נשאלים (93% מהנשאלים שענו על סוגיה זו) ציינו כי עדיף לעבוד באותו בית ספר ביחד עם המורה החדש והסיבה העיקרית לכך, היא זמינות ונגישות הן ברמת תיאום והן לאורך יום העבודה. ציון עובדה זאת ע"י המורים המלווים מחזק את דבריהן של שץ-אופנהיימר וזילברשטרום (2009) כי מדובר בעוגן המעניק למורה המתחיל הרגשה של ביטחון מצד אחד, אך מצד שני מהווה מקור לעגמת נפש, בשל העובדה שלא ניתנת במערכת החינוכית מספיק תשומת לב לנושא, עד כדי הדגשתו ע"י המורים המלווים. יתכן שהעבודה באותו בית הספר מהווה גורם מפצה ברמת מפגשים מזדמנים, אבל כפי שצינו שץ-אופנהיימר (2011) ו-Rippon & Martin (2006) הגדרת מסגרת המפגשים וגבולותיהם מעניקה למורים המתחילים תחושה של ביטחון בעקבות העקביות הכרוכה בכך, ובתפקיד החונך נוסכת נופך מקצועי ואפקטיבי, כך שהסתמכות על מפגשים ארעיים בלבד אינה מסייעת. יותר מכך, היא עלולה לפגום בתהליך.

הסוגיה האחרונה עוסקת במורה המלווה עצמו. Hagger & McIntyre (2006) מציגים את התרומה האישית של החונכות לפיתוח המקצועי של המורה החונך, ואכן הממצאים מאששים את טענתם ומדגישים התפתחות מקצועית (30.4%), למידת עמיתים (30.4%), רפלקציה עצמית (23.2%) וקבלת

כלים חדשים (20.8%). 15 מורים (12%) אף מציינים את תחושת הסיפוק וההישג שהם חשים, כפי שמציינים זאת Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson (2009). יותר מזה, ציון הצורך של 23 מורים מלווים (18.4%) בקשר עם המכללה דרך מפגש משותף או יום עיון מחזק את דבריהם בדבר רצונם ללמוד ולהתפתח. ניתן בהקשר זה להתייחס אפילו לשני המורים שצינו כי הבינו את חשיבות ההכשרה והם מתכננים להירשם לקורס חונכים. חזרה לאמירות המורים המלווים מדגישה את מקומם, חזונם, דרכי עבודתם ולמידתם ואת המשמעות העומדת מאחורי ניתוח השכיחויות. משפט לא מובן אין ספק כי דבריה של מנהלת מנהל עובדי הוראה מהווים המשך ישיר לאיכות עבודתם של מורים אלה: "...המורים הם חוד החנית של מערכת החינוך, והם המובילים את תהליכי ההוראה והלמידה המשמעותיים בבתי הספר. איכות מערכת החינוך תלויה באיכות מוריה" (נגר, 2013, עמ' 17).

המלצות:

זהו תחילתו של תהליך להיכרות עם תמונת המצב של הליווי בשנה הראשונה בהוראה (לאחר ההתמחות) ובדרך לגיבוש יחסי אמון ותקשורת טובה יותר עם המורים המלווים. הממצאים והתובנות שהופקו מהם מובילים להמלצות הבאות:

- המשך טיפוח הקשר עם אוכלוסיית המורים החונכים והמלווים מתבקש, לאור בקשותיהם והתובנות שהעלו לגבי התרומה האישית מהתהליך עבורם. לשם כך, רצוי לקבוע לפחות יום למידה אחד במכללה. בנוסף, רצוי להקפיד על קשר אישי ושוטף עמם באמצעות המיילים תוך התייחסות לאירועים שונים המתרחשים לאורך השנה ואפילו ברמת אגרות ברכה למועדים השונים. המטרה, טיפוח הקשר הבין-אישי, כך שהמורים החונכים והמלווים יחוו רלוונטיות ואכפתיות מצד צוות היחידה. יתכן וזה יוביל לתחושה כי לא פונים אליהם רק לצורך מילוי טופס/שאלון זה או אחר, אלא מתייחסים אליהם כמנהיגים חינוכיים המסייעים בהצמחת הדור החדש של המורים.
- חייב להימצא פתרון אופטימלי לבעיית תזמון המפגשים בין המורים החדשים לבין המורים המלווים, ורצוי לבדוק האם הממצאים הללו תקפים גם בשלב ההתמחות בו המפגשים אמורים להתרחש אחת לשבוע בקביעות. לשם כך, מומלץ להציג את הממצאים במועצות מנהלים רבות ככל האפשר ולהעלות שם לדיון את הצורך, המשמעויות, הבעיות הלוגיסטיות ורגשיות הנובעות מכך. יתכן ושיתוף הפעולה יניב מודלים לקליטה מיטבית מתוך מקום של הבנה והכלה.
- מומלץ לשנות את השאלון כך שתעשה אבחנה בין הצד הפדגוגי לצד הרגשי. הדבר יאפשר ניתוח מעמיק יותר שיזמן חשיבה נוספת על מבנה ותוכני קורסי החונכים וקורסי המורים החדשים. בכל מקרה, יש לשנות את הניסוחים בשאלות שהובנו שלא כפשוטן.

לסיכום, בשנה שלאחר ההתמחות יוצא המורה החדש משלב ההישרדות ומתחיל להשתלב באופן אפקטיבי בצוות הבית ספרי. מפגשים מיטביים של המורה המלווה עם המורה החדש אמורים לתת למורה החדש מענה מהמקום בו הוא נמצא. ניתן לראות מענה לצורכי המורה החדש מתוך השאלונים ויתכן כי להכשרה שעברו המורים המלווים יש השפעה חשובה על כך. יחד עם זאת, חשוב להמשיך ולטפח גם את אוכלוסיית המורים החונכים והמלווים כחלק מ"האני מאמין" של המכללה בנושא הכוונה עצמית, לאור התרומה לחדשים ולוותיקים כאחד. לשם כך יש להקפיד, לשמור ולטפח את קשרי

המכללה עם אוכלוסיית המורים החונכים והמלווים, במקביל לטיפול הקשר עם המנהלים המפקחים במחוז. "מסלול מובנה של ליווי פדגוגי והערכה מקצועית מאפשר השתלבות טובה במערכת, עיצוב זהות מקצועית, הבניית מחויבות למקצועי ומניעת נשירתם של עובדי הוראה איכותיים" (חוזר מנכ"ל תש"ע/9 ב').

* הערה – מאמר זה נכתב כחלק מהמחקרים המתבצעים ביחידה לכניסה להוראה במכללת קיי.

ביבליוגרפיה

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

הררי, י', אלדר, א' ושכטר, ח' (2007). "עם זה באתי הביתה היום" - אירועים משמעותיים בעיני מתמחים בהוראה (סטאז'רים) בשנת עבודתם הראשונה. *בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט*, 8, (3-4), 335-360.

זילברשטרום, ש' (2011). דבר מנהלת אגף "התמחות וכניסה להוראה". בתוך: שץ-אופנהיימר א', משכית ד' וזילברשטרום ש' (עורכות) (2011). *להיותמורה (בנתיב הכניסהלהוראה) (עמ' 9-12)*. מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה – אגף התמחות וכניסה להוראה

זילברשטרום, ש' (2013, a). המדיניות של אגף התמחות וכניסה להוראה. בתוך: שמעוני, ש' ואבינדב-אונגר א' (עורכות) (2013). *על הרצף. הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 95-100)*. מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.

זילברשטרום, ש' (2013, b). שלב הכניסה להוראה – בראי התיאוריה והמחקר. בתוך: שמעוני, ש' ואבינדב-אונגר א' (עורכות) (2013). *על הרצף. הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 101-131)*. מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.

לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה *דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים* 37, 66-95, הוצאת מכון מופ"ת

לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. בתוך: *דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים* 45, 56-89. מכון מופ"ת.

משרד החינוך (תשס"ב/ב'4, תשס"ד/ב'9, תש"ע/ב'1). *התמחות בהוראה. חוזר מנכ"ל – הוראות קבע. אוחר בתאריך: 25 באוגוסט, 2009 מתוך:*

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/Nehalim/Hozrim>

נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך: שץ-אופנהיימר א', משכית ד', וזילברשטרום ש' (עורכות) (2011). *להיותמורה (בנתיב הכניסהלהוראה)* (עמ' 91-116). מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה – אגף התמחות וכניסה להוראה

נגר, ג' (2013). חזון הרצף בהכשרת עובדי הוראה, בכניסתם לתפקיד ופיתוחם המקצועי. בתוך: שמעוני, ש' ואבינדב-אונגר א' (עורכות) (2013). *על הרצף. הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה* (עמ' 17-24). מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.

סטרסהובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ, ר' ואורלנד-ברק, ל' (2008). תחנות ומשוכות כשלים בכניסה להוראה; איך להצליח בהוראה ולשרד במערכת?. בתוך: מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים (עמ' 65-101). מכון מופת.

פיימן-נמסר, ש' (2013). פתח דבר. בתוך: שמעוני, ש' ואבינדב-אונגר א' (עורכות) (2013). *על הרצף. הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה* (עמ' 13-16). מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.

פישרמן, ש. (2005). ביה"ס קולט את המורה הסטאז'ר. בתוך: *דו"ח מחקר*. מכון מופת ומכון סולד

פרידמן, י' (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. *מגמות כרך מ"ד*, 1, 173-162.

פריצקר, ד' וחוץ, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. *עיון ומחקר בהכשרת מורים* '12, 94-134. מכללה אקדמית "גורדון", חיפה.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים*, 40, 38-11, מכון מופ"ת.

קיזל, א. (2011). קשיי המורה המתחיל, שלביו ומימדיו. אוחר בתאריך: ב-20 בספטמבר 2012 מתוך:

<http://www.akizel.net/2011/01/blog-post.html>

קפלן, ח' וצפריר, ר' (2012). מסמך יסוד – משאבי צמיחה. *היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי*. אוחר בתאריך: 3 באוגוסט, 2013

מתוך: <http://online.kaye.ac.il/course/view.php?id=2206>

קרמר-חיון, ל' (1985). הלם הכיתה החיה, *הד החינוך*, ינואר, 4-7

ריינגולד, ר' (2009). המורה המתחיל והתוכנית לקליטתו המוצלחת. *פנים – הקרן לקידום מקצועי*, 47.

אוחר בתאריך: 24 ביוני, 2013

מתוך: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1544&ArticleID=14146>

שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני- תיאוריה ויישום. ת"א: הוצאת רמות-אוניברסיטת תל-אביב.

שץ-אופנהיימר, א' (2011, a). חונכות למתמחים בהוראה ולמורים מתחילים. במעגלי החינוך 1, 161-170. מחקר עיון ויצירה. המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.

שץ-אופנהיימר, א' (2011, b). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך: שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2011). להיות מורה (בנתיב הכניסה להוראה) (עמ' 183-199). מכון מופ"ת ומשרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה – אגף התמחות וכניסה להוראה

שץ-אופנהיימר, א' וזילברשטרום ש' (עורכות) (2009). החונכות למתמחים בהוראה. גף הפרסומים, משרד החינוך.

Assor, A. (2003). A model of a school that supports psychological needs and fosters emotional competence. In A. Aviram (Ed.), *Schools of the future*, 165-210. Tel Aviv :Masada

Bandura A. (1977), Self-Efficacy: Toward a Unifying Theroty of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bartell C.A. (2005). The Challenges Facing Beginning Teachers (Chapter 1). In: *Cultivating High Quality Teaching Through Induction and Mentoring*. Thousand Oaks: Corwin Press- Sage.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, Thousand Oakes

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.

European Commission (2010) *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers; a handbook for policymakers*. Brussels: European Commission

Feiman-Nemser. S.,(2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record*, 103,1013-1055.

Feiman-Nemser S. (2003). What New Teachers Need to Learn? *Publication Educational Leadership*, 25-31.

- Goldrick L., Osta D., Barlin D. and Burn J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Policy Paper – New Teacher Center.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't, *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216
- Hobson A.J., Malderez A., Tracey L., Homer M., Mitchell N., Biddulph M., Giannakaki M.S., Rose A., Pell R.G., Roper T., Chambers G.N. & Tomlinson P.D.(2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching - findings from phase 3 of the becoming a teacher project*. University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI Social Research Institute.
- Ingersoll,R., &Smith,T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage, *Educational Leadership*, 60(8), pp. 30-33.
- Intrator S.M. (2006). "Beginning teachers and the emotional drama of the classroom", *Journal of Teacher Education*, 57, 232-238.
- Lindgren u. (2007). Mentoring can make a difference – some novice teachers` perspective on mentoring support. In: ValencicZuljan, M. and Vogrine, J. (2007). *Professional induction of teachers in Europe and elsewhere*.University of Ljubljana – Faculty of Education. (p.p. 215-235)
- Liston D., Whitcomb J. and Borko H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, 351-358.
- Marable, M.A. and Raimondi, S.L. (2007). Teacher's perception of what was most (and least) supportive during their first year of teaching, *Mentoring & Tutoring* 15(1), 25-37.
- Maskit, D. (2013). First Months in Teaching—Novices Relate to Their Difficulties. *Creative Education* 4A,1-8. Retrieved May 8, 2012 from: <http://www.scirp.org/journal/ce/>
- Norman, P.J. &Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education*, 679-697.

- Orland-Barak, L., &Maskit, D. (2011). Novices “in story”: What first- year teachers’ narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17, 435-450.
- Rippon J.H. and Martin M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Scardamalia M., Bransford J., KozmaR.andQuellmalz E. (2012). New Assessments and Environments for Knowledge Building. In: Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds) *Assessment and Learning of 21st Century Skills.*,231-300.
- Sunddip-Panesar, N. (2010). Voices from the Field: Perspectives of First-year Teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal*. 9, 1-19.
- Wilkins, C., et al., (2012). Crossing borders: new teachers constructing professional identity in performative times, *Professional Development in Education*, 38, 65-77
- Youngs P. (2007). District induction policy and new teachers' experiences: An examination of local policy implementation in Connecticut, *Teachers College Record*, 109,(4), pp. 797-837
- Zuljan M.V. and Bizjak C. (2007).A mentor between supporting and challenging a novice's reflection. In: ValencicZuljan M. and Vogrine J. (2007). *Professional induction of teachers in Europe and elsewhere*.University of Ljubljana – Faculty of Education. (p.p. 309-323)