

תפיסות על גורמי התמדה ונשירה בקרב מורים לאנגלית

ריבי כרמל ומרב בדש

תקציר

מטרת מחקר זה היא לבדוק את דעותיהם של מורים לאנגלית באשר לגורמי נשירה והתמדה בהוראה לנוכח המחסור במורים מוסמכים לאנגלית (דוניצה־שמידט וזוובסקי, Olshtain and Inbar, 2015; ענבר לוריא, 2014) והיוזמה להשיב את לימודי האנגלית ולצמצם את הפערים.¹ במחקר השתתפו 167 מורים להוראת אנגלית, בוגרי תוכניות הכשרה במהלך השנים 2010-2016. המורים נשאלו מגוון שאלות באמצעות שאלון דיווח עצמי שנשלח ל-261 בוגרים. בשאלון היו שלוש שאלות סגורות בנושאים הבאים: 1. הגורמים להתמדה בהוראה; 2. הגורמים לנשירה מהוראה; 3. תהליך ההכשרה להוראה. כמו כן נכללה שאלה פתוחה שהתייחסה לדעתם באשר לגורמי נשירה והתמדה נוספים. הממצאים מדגישים גורמים אישיותיים, ערך עצמי גבוה, שמחה, הנאה וסיפוק מהעבודה וכן מיומנות טובה בנייהול כיתה כגורמים חשובים להתמדה או לנשירה. הנבדקים ציינו את התמיכה הבית ספרית מההנהלה ומהצוות כגורם חשוב ביותר, אך לא ייחסו חשיבות גבוהה לחונך המקצועי בבית הספר כתורם להתמדה. המחקר מעלה את הצורך בבדיקה מחודשת של צורכי המורה לאנגלית בשנותיו הראשונות ובהליך קליטתו בבית הספר. כמו כן מומלץ לבחון את המרכיבים הפרקטיים בתוכניות ההכשרה ולהתאימם לדרישות התפקיד העכשוויות ולאתגרים העומדים בפני המורים לאנגלית.

מילות מפתח: נשירה, התמדה, הכשרת מורים, מורים חדשים לאנגלית, זהות מקצועית

מבוא

לנוכח השינויים המתרחשים בעולם, התמורות החברתיות והחינוכיות והנגישות הקלה למקורות ידע, תהליך הכניסה להוראה הפך קשה יותר מבעבר, שכן תפקיד המורה נעשה מורכב יותר (אבו אלהיג'א, פרסקו, רייכנברג, 2011). במהלך העשורים האחרונים נעשים בארץ מאמצים רבים לייעל את תהליך כניסת המורים החדשים להוראה, לקלוט אותם באופן מיטבי ובכך לגרום להישארותם במערכת (ארביב־אלישיב וצימרמן 2013; ריינגולד, 2009). בפן המערכתי חלו שינויים בתחום ההכשרה להוראה ב"אקדמיזציה" של מקצוע ההוראה (וולנסקי, 2005) ושינויים מהותיים בתוכניות הליווי והתמיכה המוענקות למורים חדשים (ריינגולד, 2009). הפורמליזציה של ההתמחות בהוראה (סטאז') והפיתוח המקצועי למורים חדשים מיסדו את תהליך הקליטה של מורים במהלך השנתיים הראשונות לעבודתם. משאבים כספיים ואנושיים רבים מושקעים באיתור נקודות הקושי של המורים החדשים, בפיתוח תוכניות להדרכתם ובכלל זה הבניית מערך מסייע של חונכים בבתי הספר² (גולדנברג שץ־אופנהיימר, שובסקי ובסיס, 2012).

1 משרד החינוך, אגף שפות (2016) – http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/agafsafot/english.pdf

2 נאסר אבו־אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר', פרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה – סטאז': דוח סופי. ירושלים: משרד החינוך.

מורים לאנגלית אינם יוצאי דופן, ואף בפניהם עומדים אתגרים מורכבים, חלקם ייחודיים להם. לשפה האנגלית בעידן הנוכחי מעמד של שפה בין לאומית – Lingua Franca, והיא ממלאת תפקיד משמעותי בחיינו. אף על פי שאנגלית אינה אחת מהשפות הרשמיות בישראל (השפות הרשמיות הן עברית וערבית), חשיבותה ונוכחותה בחברה הישראלית הולכות ומתעצמות. אנגלית היא השפה הזרה הראשונה הנלמדת בכל המגזרים בבתי הספר בישראל. באופן פורמלי מתחילים ללמוד אותה בכיתה ד', אולם בתי ספר רבים ברחבי הארץ בוחרים להתחיל ללמד אנגלית כבר מכיתה א' (כרמל 2014; ענבר לוריא, 2014).

בהמשך לכך, מדי שנה נבחנים תלמידי כיתות ה' ו-ח' במבחן מיצ"ב הבודק הישגים ושליטה במיומנויות הקריאה והנשמע באנגלית.³ כדי ללמוד באקדמיה דרישות הסף הן 4 יחידות לימוד באנגלית לפחות,⁴ וסטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה נדרשים לעמוד במבחן "פטור" באנגלית או לחלופין להשתתף בקורסי אנגלית אקדמית עד לקבלת ה"פטור". כל אלה מגבירים את הצורך התמידי במורים לאנגלית ואת הביקוש להם.

מחקרים מהעת האחרונה מצביעים על המחסור הקיים במורים מקצועיים לאנגלית (דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2015), וצופים שבשנים הקרובות הוא ילך ויגדל, ובמיוחד בפריפריה (אולשטיין וענבר, 2014). המחסור יכול לנבוע מכמה סיבות, בהן מספר מצומצם של מועמדים למכללות להכשרת הוראה, בוגרים הבוחרים מלכתחילה לא לעסוק בהוראה בבתי הספר, אלא ללמוד במגזר הפרטי או לפנות לאלטרנטיבות העסקה אחרות, כגון תרגום, עריכה והסברה. סיבה נוספת למחסור במורים לאנגלית יכולה לנבוע מכך שמורים חדשים לאנגלית המתחילים ללמוד בבתי הספר, חווים לעיתים קרובות קשיים, תסכולים וחוסר שביעות רצון – הגורמים לעזיבת המערכת.

מחקרים מעידים על כך שלתופעת הנשירה מהוראה השפעות שליליות על מערכת החינוך. מעבר למחסור במורים איכותיים, נשירת מורים גורמת לירידה באיכות ההוראה ולפגיעה בהישגי הלומדים (ארביב-אלישיב וצימרמן 2015; דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2015). ייתכנו כמה גורמים לנשירה: פערים בהישגי התלמידים בכל הרמות ובכל המגזרים, קשיים של מורים לאנגלית בבתי הספר וסוגיית הכשרת מורים⁵ (אולשטיין וענבר-לוריא, 2014). בשנת תשע"ז הובילה מערכת החינוך תוכנית לאומית לקידום לימוד האנגלית בכל שכבות הגיל.⁶ מטרת התוכנית היא לקדם למידה משמעותית שתוביל להישגים לימודיים ולהשבחת הוראת האנגלית, לצמצום פערים בין הפריפריה למרכז ובין המגזרים ולהגדלת מספר הלומדים ברמות 4 ו-5 יח"ל.

מחקר זה בדק את תפיסותיהם של מורים לאנגלית שסיימו את הכשרתם בשש השנים האחרונות לגבי הגורמים לנשירת מורים לאנגלית והסיבות להתמדתם בהוראה. מטרת המחקר הן לזהות את האתגרים הייחודיים העומדים בפני המורים לאנגלית ולבחון דרכים לתעל את התמיכה בהם על מנת למנוע את נשירתם, לעודד הוראה אפקטיבית ולסייע בקידום לימודי האנגלית בארץ.

³ משרד החינוך – הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (2016) – <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrama/odot.htm>

⁴ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2014). פני החברה בישראל, דוח מס' 7, מבט על הערים הגדולות. ירושלים – http://www.cbs.gov.il/publications13/rep_06/pdf/part04_h.pdf

⁵ קרן קלור לישראל (2016). ירושלים – <http://clore-foundation.org.il/hebrew-about/hebrew-profile>

⁶ משרד החינוך, אגף שפות (2016) – http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/agafsafot/english.pdf

רקע תיאורטי

התמדה בהוראה

מחקרים מדווחים על שתי קטגוריות מרכזיות של גורמי התמדה בהוראה: האחת מתייחסת לגורמים האישיים והאישיותיים (תכונות) של המורה, והשנייה – לגורמים המקצועיים. גורמים אישיים ואישיותיים מתייחסים למצב המשפחתי, לתכונות המורה, ליכולות העבודה שלו בצוות ולתחושת הסיפוק שלו, שביעות רצונו והנאתו בעבודה. גורמים מקצועיים הם בעלי הקשר בית ספרי, והם כוללים שליטה בתחום הדעת, מידת התמיכה מצד עמיתים וההנהלה, זמן לתכנון ההוראה, עומס עבודה ותנאי עבודה, כגון גודל הכיתות (Arnon and Reichel, 2007). בספרות מצביעים על כך שתמיכה רגשית של צוות בית הספר וההנהלה במורה הם הגורמים המשמעותיים ביותר להתמדה בקרב המורה המתחיל. תמיכה רגשית במורה המתחיל מספקת לו ביטחון ומגבירה את שביעות הרצון שלו הן מסביבת העבודה הן מהאנשים שאיתם הוא עובד. מורים חדשים שמתמידים בהוראה הם אלה שזכו לתמיכה ולהבנה רגשית ולסיוע במטלות היומיומית (Borman and Dowling, 2008).

על פי תיאוריית המוטיבציה (Motivational Theory) של הרצברג (Herzberg, 1959), קיים קשר בין שביעות רצון של עובד לבין המוטיבציה שלו לעבודה ולתחושת השייכות למקום העבודה. לטענתו, שביעות רצון ממקום העבודה היא אחד הגורמים המניעים את העובד להשקיע, להתמיד ולהישאר בעבודתו. שביעות רצון בעבודה היא תוצר של הצורך במימוש עצמי, שבא על סיפוקו על ידי הנאה מהעבודה, הזדהות עם התפקיד וסיפוק רגשי. על פי תיאוריה זו, עניין בעבודה, משמעות, שאיפה להישגים, תחושת מסוגלות גבוהה וסוג האחריות המוטלת על העובד הם הגורמים המקדמים שביעות רצון וכך מעוררים מוטיבציה ומחויבות למקום העבודה. לפיכך אפשר להניח שמורים שהם שבעי רצון מבית הספר שבו הם עובדים, שמקבלים מצוות המורים ומן הנהלה את התמיכה שלה הם נזקקים, ואף מרגישים מסוגלות להתמודד באפקטיביות עם התפקיד – הם אלה שיבחרו להישאר בהוראה. לעומת זאת, מורים שאינם מקבלים די תמיכה מהנהלה ואינם פועלים לטיפוח תחושת המשמעות, תגבר נטייתם לנשור מההוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015).

קיימות כמה סיבות שבגינן חשוב לשמר מורים אפקטיביים במערכת החינוך.⁷ אחת הסיבות היא ההבנה "שיש קשר מוכח בין איכות וקביעות המורה בכיתה לבין הצמיחה האקדמית של התלמיד"⁸ (דוניצה־שמידט וזוזובסקי, 2015). סיבה נוספת היא ההשקעה הכספית, הארגונית והאנושית שמושקעת בהכשרת מורים ובקליטתם. כאמור, קליטתו המיטבית של המורה החדש במערכת קשורה באופן ישיר לתוכנית התמחות מובנית. בתוכנית שכזו מעורבים שותפים רבים, בהם בעלי תפקידים בבית הספר (המנהל, המורה החונך, צוות ההוראה), רשויות מקומיות ומשרד החינוך, ומנחה הסדנה הקבוצתית מטעם המוסד המכשיר. לכולם תפקיד חשוב בטיפוח המורה המתחיל ובסיוע בקליטתו המיטבית.

⁷ משרד החינוך, אגף התמחות וכניסה להוראה (2016) – <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/-/Staj/Mitmahim/LIkratHitmahut>

⁸ משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). מדיניות לשונית בישראל. חוזר מנכ"ל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

נשירה מהוראה

המעבר ממעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה מתחיל בבית ספר הוא פתאומי ודרמטי, וקיים פער בין ציפיותיהם של המורים המתחילים לבין המציאות המקבלת את פניהם. כניסתו להוראה של המורה המתחיל מתוארת פעמים רבות באמצעות דימויים ציוריים שונים, כגון "הלם המציאות" (Veenman, 1984) (Reality shock) "הלם המעבר", "הלם תרבות", "טבילת אש", מצב של "לצוף או לטבוע" (גביש 2001; פאדיה, פרסקו, רייכנברג, 2011; Shimoni, Gonen, Yaakobi, 2006). יש המתארים תקופת מעבר זו כתקופת הישרדות מאחר שהמורים החדשים נאלצים לפתח מנגנוני הישרדות שאינם תמיד מיטיבים עם דרכי ההוראה הרצויות (Chubbuck et al., 2001). יש להם קושי למוג בין מה שלמדו בתיאוריה לבין צרכים הקיימים בשטח. לדעתם של פארל ופיקוק (Farrell, 2012; Peacock 2009) קיים פער בין התכנים שרכשו בתוכניות ההכשרה לבין הדרישות בשטח והמציאות, ופער זה הוא הגורם המשמעותי ביותר לנשירת מורים חדשים. מחקרים אחרים מצביעים על כך שהדרישות התעסוקתיות – המתבטאות הן בצורך להתמודד עם בעיות משמעת ועם ההוראה בכיתות והן עם היעדר תמיכה מתאימה – מעוררות בקרב רבים מהמורים החדשים תחושת שחיקה (Hakanen et al., 2006). אינגסול הטביע את המושג "דלת מסתובבת" (Revolving door) לתיאור המצב שבו מספר קבוע של מורים חדשים נמצא באופן מתמיד בתהליך של עזיבת המקצוע או במעבר מבית ספר אחד לאחר (Ingersoll, 2001, p. 501). לטענתו, הגדלת מספר המורים החדשים לא תפתור את הבעיה, ואחת הדרכים למניעת התופעה היא תכנון וגיבוש של מדיניות למניעת נשירה בקרב מורים חדשים ולשיפור תוכניות הקליטה של המורים בשנים הראשונות לעבודתם (Ingersoll, 2012). מחקרים מציינים שחלק גדול מהמורים הנושרים עוזב את ההוראה במהלך השנים הראשונות להוראה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; שפרלינג, 2015; 2004; 2003; Darling-Hammond, 2003; 2004; 2015; Ingersoll and Smith, 2003; Ingersoll, 2001). הנשירה מההוראה משפיעה באופן דרמטי על היכולת לתכנן ולנהל את מערכת החינוך והיא מביאה עימה בעיות מורכבות: היא גורמת לחוסר יציבות כללית בבית הספר, למחסור במורים אפקטיביים, להתפשרות בהעסקת מורים שאינם מקצועיים או לא מתאימים, לירידה באיכות ההוראה, להגדלת מספר התלמידים בכיתות ולהשקעת זמן ומשאבים בטיפול בנושא. לתופעת הנשירה יש גם השלכות על ההוצאה הציבורית, שנובעת בעיקר מהעלויות הגבוהות של הכשרות מורים. השפעות תופעת הנשירה על מערכת החינוך בארץ מתבטאות, בין השאר, במחסור גדל והולך במורים בכלל ובעיקר בתחומי מדעי הרוח, מדעים וטכנולוגיה ואנגלית, כאשר המחסור במורים לאנגלית חמור יותר בבתי הספר היסודיים (דוניצה־שמידט וזובסקי, 2015). משרד החינוך, המודע למגמת העלייה בשיעורי נשירת מורים בכלל ובקרב מורים חדשים בפרט⁹ (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; שפרלינג, 2015), משקיע מאמצים מערכתיים ונקודתיים למניעת התופעה. כחלק מהשינוי המתחולל בשנים האחרונות בתפיסת תהליך הליווי של מתמחים ומורים חדשים, מציע משרד החינוך כמה דרכי התמודדות, הכוללות פתיחת חממות חינוכיות למורה המתחיל (המר, 2017), סדנאות סטאז' ייעודיות למורים מקצועיים, ותמיכה בתוכניות של העצמת המורה ופיתוחו המקצועי.

⁹ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006). נשירת מורים חדשים ממערכת החינוך בישראל. ירושלים.

הוראת אנגלית בעולם

אנגלית היא שפה בין לאומית בעלת השפעה רחבה שנלמדת בעולם על ידי דוברי שפות אם שונות. אנגלית נלמדת גם במדינות דוברות אנגלית וגם במדינות ששפת האם בהן איננה אנגלית. בספרות קיימת הבחנה בין "שפה שנייה" ל"שפה זרה". המונח "שפה שנייה" מתייחס בדרך כלל לאוכלוסיית מהגרים ששפת האם שלהם (שפתם הראשונה) איננה השפה המדוברת במדינה שאליה היגרו, כפי שעולים מרוסיה לישראל לומדים עברית כשפה שנייה. לעומת זאת, המונח "שפה זרה" מתייחס לכל שפה זרה הנלמדת בבית הספר. האנגלית הנלמדת בארץ מוגדרת כ"שפה זרה".

מטרת הוראת האנגלית כשפה שנייה במדינות דוברות אנגלית (כגון ארצות הברית, קנדה, אוסטרליה), הינה בעיקר הקניית השפה למהגרים שחיים במדינה. אוכלוסייה זו לומדת את השפה כשפה שנייה נוסף על שפת האם שלהם (בדרך כלל של המדינה שממנה היגרו). לעומת זאת, במדינות שאינן דוברות אנגלית (כגון ישראל) נלמדת האנגלית כשפה זרה, בעיקר למטרות חיצוניות: 1. השכלה גבוהה, עמידה במבחנים בין לאומיים וקידום מדעי; 2. קידום בעבודה בחברות בין לאומיות לצורך התקשרות באנגלית (Wright, 2010).

מידת המוטיבציה של תלמידים ברחבי העולם ללמוד אנגלית תלויה במידה רבה בתפקיד ובסטטוס שיש לאנגלית באותה מדינה. במדינות שבהן לאנגלית תפקיד מרכזי או רשמי, המוטיבציה ללמוד אותה תהיה בדרך כלל גבוהה יותר. לעומת זאת, במדינות שבהן השימוש בשפה מועט, המוטיבציה של הלומדים תהיה נמוכה יותר (Kirkpatrick, 2007).

הוראת אנגלית כשפה זרה

הוראת אנגלית כשפה זרה שונה מהוראת מקצועות אחרים, ומטרתה המרכזית היא תקשורת בין אישית ולא לימוד מבנים דקדוקיים, לשוניים בלבד. בהשוואה למורים אחרים, יש בידי מורים לאנגלית חופש פעולה שבא לידי ביטוי בבחירת התכנים הלימודיים מתוכנית הלימודים באנגלית, המדגישה את הקניית מיומנויות השפה, קרי: דיבור, קריאה, הבנה וכתובה. נוסף על כך, המורים מלמדים מכלול תחומים, כגון ידע כללי, תרבות, מיומנויות תקשורת על כל סוגיה, אסטרטגיות למידה וחשיבה אנליטית, וכן מתקשרים עם תלמידיהם הן בשפת האם (עברית) הן בשפת היעד (אנגלית).

במחקר שבדק את תפיסותיהם של מורים המלמדים מקצועות מגוונים, מצא בורג (Borg, 2006) כי מורים לאנגלית כשפה זרה נתפסים כבעלי אפיונים ייחודיים המבדלים אותם ממורים אחרים. אפיונים אלה אינם מנותקים מדרכי הוראת השפה, וכוללים כמה נושאים: שליטה גבוהה בשפה על כל רבדיה, שימוש בדרכי הוראה יצירתיות, בניית קשר קרוב בין המורה לתלמיד. בורג אף מוסיף שתכונות אישיותיות, כגון גמישות, חדות ההוראה ויצירתיות בדרכי ההוראה, הינן חיוניות למורים לאנגלית כשפה זרה משום שהן עשויות לסייע בהנגשת השפה הזרה ללומדים וביצירת הזדמנויות אותנטיות ללמידה.

סוגיית התכונות הנדרשות למורי שפה זרה נידונה לראשונה בארץ על ידי ברוש לפני שני עשורים. במחקרו בקרב מורים לשפה ובקרב תלמידי תיכון בישראל זיהה ברוש (1996) חמישה מאפיינים הרצויים למורה האפקטיבי לשפה זרה. התכונה החשובה ביותר הינה שליטה גבוהה בשפת היעד.

תכונות חשובות נוספות הינן היכולת להסביר ידע וללמד אותן, היכולת לעורר עניין ולשמור על מוטיבציה גבוהה של הלומדים לאורך זמן, התייחסות הוגנת כלפי תלמידים וזמינות ללומדים. בהתבסס על ההנחה שיכולת לשונית גבוהה נחשבת למרכיב מרכזי בידע ובתחום הדעת של הוראת האנגלית כשפה זרה (ברוש, 1996; Borg, 2006), לרקע הלשוני הילידי של המורה לאנגלית משמעות רבה.

הספרות המחקרית דנה בשאלה אם מורים לאנגלית ילידיים (בעלי אנגלית כשפת אם) עדיפים על פני מורים לאנגלית שאינם כאלה (ענבר-לוריא, 2014). אף שהמחקר האמפירי אינו חד־משמעי באשר לסוגיה זו, קיימים הבדלים בסטטוס בין מורים לאנגלית ששפת האם שלהם אנגלית, לבין מורים שאינם כאלה. מנהלים רבים אינם מהססים להצהיר בגלוי על כך שהם מעדיפים להעסיק מורים לאנגלית שהם דוברי אנגלית שפת אם (או ברמת שפת אם) על פני מורים ששפת האם שלהם עברית, ועבורם האנגלית היא שפה זרה או שפה שנייה (Or & Shohamy, 2017). בעבר, בתקופת גלי העלייה הגדולים מארצות של דוברי אנגלית, פנו רבים מהעולים לעסוק בהוראת אנגלית, וכך רבים מהמורים לאנגלית היו דוברי אנגלית ילידים שהשפה האנגלית הייתה שגורה בפייהם. כיום רוב המורים לאנגלית, וכן רוב הסטודנטים להוראת אנגלית, הם ישראלים דוברי עברית – שאנגלית עבורם היא שפה זרה, שנייה או שלישית (למשל במקרים של מורים לאנגלית שעלו מברית המועצות לשעבר). עליהם ללמוד בעצמם את השפה ולייצר הזדמנויות לתרגל אותה כדי להגיע לשליטה גבוהה בה. כמו כן, כמורי השפה הם נדרשים להמשיך להעשיר ולשכלל את שליטתם במיומנויות השפה בשל העובדה שאנגלית היא שפה דינמית, המשתנה כל הזמן (Tarone, 2005; Borg, 2006).

עבור הלומדים, למידת שפה זרה קשורה לתהליכים רגשיים שונים, שאותם הם חווים בתהליך הלמידה. שזורים בה היבטים של זהות אישית וקולקטיבית המהווים חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה עצמו (טננבאום, 2016). למידת שפה זרה אף טומנת בחובה התמודדות עם הבלתי נודע, ולעיתים היא מעוררת חרדה ומלווה בקשיים רגשיים (רום, צור וקרייזר, 2009). לפיכך, תכונות אישיותיות שיש לצפות מכל מורה באשר הוא – כגון רגישות, סבלנות, אמפתיה והבנת הזולת – משמעותיות אף יותר בקרב מורים אלה, שעליהם לגלות יכולת הזדהות עם קשייהם הלומדים (Vadillio, 1999; Sakurai, 2012).

זאת ועוד, מחקרים מדגישים שהצלחתם של מורים לאנגלית כשפה זרה תלויה בהתאמת הוראתם למקום ולהקשר התרבותי של המדינה שבה הם מלמדים (Borg, 2006). אי לכך טוען בורג (Borg, 2006) שלימודי הכשרה להוראה חייבים להתבסס על ההקשר התרבותי ועל הצרכים הספציפיים של המדינה ושל האוכלוסייה הלומדת. הכשרת המורים לאנגלית כשפה זרה תהיה נכונה אם תצליח ליישם את הקשר הנדרש לתרבות המקומית הרלוונטית ולמאפייניה, ותכין את המורים להתאים את עצמם לצורכי המקום ולאוכלוסיית התלמידים.

הוראת אנגלית היא מקצוע דינמי, רלוונטי ושימושי, שיישומו מיידי. לימודי האנגלית מתחברים לחיי היום יום ולצרכים של הלומדים בטכנולוגיה, במחשבים, בתקשורת, בטלוויזיה ועוד. נוסף על כך למקצוע קיים אלמנט שיווקי, מאחר שידע באנגלית נתפס כמשאב להתקדמות ולהצלחה בחיים (כרמל, 2014; ענבר-לוריא, 2014). מורים לאנגלית יכולים להשתמש ביתרון זה כדי למנף את מעמדם בבית הספר למרכזי יותר ולנצל את העובדה שהם מלמדים מקצוע נחוץ, מבוקש ושימושי.

מורים להוראת אנגלית בארץ: סוגיות ואתגרים

כאמור, תפוצתה של השפה האנגלית, שפת התקשורת הבין לאומית המרכזית, הופכת אותה למשאב יקר ערך בארץ ובעולם (Graddol, 2006; ענבר-לוריא, 2014). אין זה מפתיע אם כן שהשפה האנגלית התבססה בישראל כ"שפה זרה ראשונה", כפי שהיא מוגדרת במדיניות הלשונית להוראת שפות בבתי הספר בישראל.¹⁰ למרות המדיניות הפורמלית של משרד החינוך, להתחיל בהוראת האנגלית בבתי הספר רק מכיתות ד', מתחזקות הדרישות והיוזמות להקדמת לימודי האנגלית לגיל צעיר יותר, ובתי ספר רבים מתחילים בלימודי אנגלית כבר בכיתה א'¹¹ (כרמל, 2014; ענבר-לוריא, 2014).

הפופולריות הגוברת של השפה והעובדה שהיא נלמדת בכל בתי הספר ובכל שכבות הגיל, מעצימה את חשיבותה ומגבירה את הביקוש למורים לאנגלית. החשיפה למדיה הדיגיטלית, תוכניות טלוויזיה, שימוש בטכנולוגיות מתקדמות ובאינטרנט, נסיעות לחו"ל ואפשרויות מוגברות לאינטראקציה חברתית עם דוברי השפה – כל אלה יוצרים מצב שבו מספר גדל והולך של תלמידים מתוודע לשפה האנגלית עוד לפני תחילת ההוראה הפורמלית בבית הספר. התפתחויות אלה מציבות אתגרים חדשים בפני מורים לאנגלית. עליהם להתמודד עם פערים בידע הקיימים בין תלמידים הבאים מרקע שונה, קרי: בין תלמידים בעלי רקע בשפה לבין תלמידים שלא נחשפו לשפה – תלמידים שכיתת הלימוד והמורה משמשים עבורם מקור בלעדי ללימוד אנגלית.

נתונים שנצברו לאורך שנים מלמדים על פערים ניכרים בין המגזרים השונים (המגזר הערבי, ממלכתי, ממלכתי-דתי) הן בשיעור הניגשים לבחינת הבגרות באנגלית ברמות השונות הן בתוצאות מבחני המיצ"ב בכיתות ה' ו'ח.¹² אפשר לומר כי מקור הפערים בהישגי התלמידים מצוי בפערים הקיימים כבר בכיתות הלימוד. ההטרונגויות המוגזמות בכיתות הלימוד והניסיון לגשר על פערים בידע מכבידים במיוחד על המורים לאנגלית, בין היתר לאור העובדה ששפת ההוראה בכיתה היא אנגלית, ותלמידים רבים אינם מבינים את המורה.

הפערים וההטרונגויות בכיתות, לא זו בלבד שעלולים ליצור תסכול בקרב תלמידים ומורים כאחד, אלא עלולים להגביר ולהחמיר את בעיות המשמעת בשיעורים ובכך להשפיע על איכות ההוראה והלמידה. על המורים לאנגלית לגשר בין הפערים הללו תוך שימוש בפרקטיקות הוראה מתקדמות ובו בזמן לחבב על התלמידים את השפה שאותה ימשיכו ללמוד לאורך תקופות לימודיהם. לפי אולשטיין וענבר (Olshtain and Inbar, 2014) הרכב כיתה הטרונגני, גודל הכיתות והצפיפות מהווים קושי עיקרי עבור המורים לאנגלית, ולטענתם, יוצרים קושי להתמקד בהוראה אפקטיבית, להגיע לכלל התלמידים ולהחדיר בהם מוטיבציה ללמידה.

¹⁰ משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). מדיניות לשונית בישראל. חוזר מנכ"ל. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

¹¹ וייסבלאי, א' (2017). לימודי אנגלית בגיל הרך ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. דו"ח מוגש לוועדה לזכויות הילד – http://fs.knesset.gov.il/20/Committees/20_cs_bg_368533.pdf

¹² משרד החינוך – הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (2016) <http://cms.education.gov.il/educationcms/>; וייסבלאי, א' (2014). לימודי השפה האנגלית במערכת החינוך. דו"ח מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03491.pdf>; וייסבלאי, א' (2017). לימודי אנגלית בגיל הרך ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. דו"ח מוגש לוועדה לזכויות הילד – http://fs.knesset.gov.il/20/Committees/20_cs_bg_368533.pdf

אתגר משמעותי נוסף העומד בפני מורים לאנגלית נעוץ בעובדה שאנגלית נלמדת כמקצוע הוראה (כשפה זרה או שפה שנייה) ובמקביל משמשת שפת ההוראה (מלמדים אנגלית בשפה האנגלית). בהקשר זה, על המורים להתמודד עם קושי נוסף של התאמת הוראת שפה זרה לאוכלוסיות תלמידים שונות, בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (תלמידים מרקע תרבותי מגוון ובעלי שפות אם שונות), תלמידים שעבורם האנגלית היא שפת לימוד חובה שלישית ואף רביעית, דוגמה תלמידים במגזר הערבי או עולים חדשים ומהגרים. המורים לאנגלית בארץ, אם כן, עומדים בפני אתגר כפול. נוסף על מיומנויות כמו הכרת פרקטיקות של הוראה ולמידה, התייחסות לפרט ולשונות בין הלומדים, ניהול כיתה, דרכי הוראה מגוונות ועוד – הנדרשות מכלל המורים, המורים לאנגלית גם נדרשים לשלוט ברמה גבוהה בשתי השפות – עברית או ערבית ואנגלית – בתחום הדיבור, הקריאה והכתיבה, ולהיות מודלים לשוניים מעולים לתלמידיהם.

בשנת 2013 התפרסמה תוכנית לימודים מעודכנת, שבה הנחיות מקיפות ללימוד האנגלית בדגש על למידה משמעותית ומדידת הישגי התלמידים. התוכנית מגדירה תכנים שעל תלמידים לרכוש בתחומים של אוצר מילים (כגון רשימות מילים וביטויים), דקדוק, מיומנויות שיחה, מיומנות קריאה ורמות חשיבה שונות על פי שלבי הלימוד.¹³ מדידת הישגי התלמידים קיימת אף בבחינות המיצ"ב השנתיות, שנערכות כאמור בכיתות ה' ו'ח'. על המורים לאנגלית מוטלת האחריות להכין את התלמידים לבחינות הללו, שכן איכות ההוראה שלהם נמדדת בין השאר בהצלחת תלמידיהם במבחנים אלה. מבחנים ארציים, מדידת הישגי התלמידים והפערים בידע בין התלמידים פועלים יחדיו ויוצרים לחצים על המורים לאנגלית. לחצים אלה עלולים להשפיע על תפקוד המורים ועל איכות ההוראה שלהם.

נושא נוסף שאיתו מתמודדים מורים לאנגלית בארץ הוא מעורבותם של הורים שמביעים עניין בנושאים השייכים לדרכי הוראת אנגלית בכלל ולהקדמת גיל הלמידה בפרט (כרמל, 2104). התופעה של התערבות הורית בולטת במיוחד בכיתות היסוד, שבהן למורה לאנגלית משמעות מיוחדת, מאחר שהוא הגורם המתווך את החשיפה הראשונית לשפה ואת התשומות הלשוניות הראשונות (ענבר-לוריא 2014).

התעניינות ההורים, המושפעים מהלכי רוח בחברה, נתפסת פעמים רבות על ידי המורים כהתערבות יתר, כאיום עליהם וכביקורת נגדם, כהטלת דופי במקצועיותם וכערעור על סמכותם בתחום הדעת שלהם (כרמל, 2014). ללא תמיכה משמעותית ועקבית של הנהלת בית הספר ושל צוות המורים המקצועיים לאנגלית, עלול מצב דברים זה לפגוע בביטחון העצמי והמקצועי של המורים החדשים ולהביא לנשירתם מהוראה.

¹³ משרד החינוך – הרשות הארצית להערכה ומדידה בחינוך (2016) – <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrama/odot.htm>

מתודולוגיה

שאלות המחקר

הרצון להבין את דעתם של המורים לאנגלית בנוגע לסיבות לנשירה ולהתמדה בהוראה הוביל לצורך במחקר זה ולשאלות המחקר הבאות, על פי תפיסותיהם של מורים חדשים לאנגלית:

- א. מהם הגורמים להתמדה בהוראה?
- ב. מהם הגורמים לנשירה מהוראה?
- ג. מהם הנושאים החשובים ביותר שקיבלו בתוכנית ההכשרה להוראה שבה השתתפו?

המדגם ואוכלוסיית המחקר

מערכת הדגימה כללה בוגרי מכללה להוראה במרכז הארץ שלמדו בין השנים תש"ע-תשע"ו והשתתפו בסדנאות הסטאז' במכללה. נעשה שימוש בכתובות הדואר האלקטרוני של הבוגרים, שנמצאות במערכת הממוחשבת של המכללה. השאלונים נשלחו בדואר אלקטרוני ל-261 מורים, ומתוכם השיבו 167, שהם 64% מאוכלוסיית המחקר. 97 משתתפים (המהווים 58% מאוכלוסיית המחקר) היו בוגרי תוכנית הסבת אקדמאיים ומהם 14 גברים ו-83 נשים, ו-70 משתתפים (המהווים 42% מאוכלוסיית המחקר) היו מורים שהוכשרו במסלול לתואר ראשון B.Ed, מהם 10 גברים ו-60 נשים. מתוך כלל המורים שענו על השאלון (הסבה ותואר ראשון), 86.8% (N=145) דיווחו שהם מלמדים אנגלית בשנת הלימודים (2015-2016).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי שחובר לצורכי מחקר זה. השאלון התבסס על ספרות מחקרית ועל סקרים בנושאים הקשורים לתהליך הכשרה להוראה, להתמדה ולנשירה מהוראה (Coulthard and Kyriacou, 2002) ועל שאלון סקר שבדק את הגורמים לנשירה מהוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013). השאלון הותאם למורים לאנגלית: הוא נכתב והועבר באנגלית וכלל שאלות ספציפיות בתחום הדעת, כגון הבנה בדקדוק אנגלי, ספרות ובלשנות. לצורך תיקוף השאלון נערך פיילוט, שבמסגרתו נשלחה גרסה ראשונית של השאלון לכמה סטודנטים ומרצים במחלקה לאנגלית לצורך קבלת משוב והערות. בעקבות המשוב שהתקבל חודדו נושאים מסוימים, וחלק מהשאלות נוסחו גם בעברית כדי למנוע אי הבנות. השאלון הסופי (המפורט להלן) הופץ בדואר אלקטרוני בקרב 261 מורים והובטחה אנונימיות למשיבים. איסוף הנתונים התבצע במהלך חודשים ינואר-מרץ במהלך שנת תשע"ו (2016) וכלל רק שאלונים שמולאו במלואם.

החלק הראשון של השאלון כלל פרטים אישיים ומידע כללי על מסגרת ההוראה: ותק, שעות עבודה, תפקידים נוספים בבית הספר מעבר להוראת האנגלית, כגון חינוך כיתה וריכוז שכבה (טבלה 1). בחלק השני היו שלוש שאלות סגורות בסולם ליקרט, שנע בין 1 (לא חשוב כלל) ל-5 (הכי חשוב). בשאלה הראשונה נשאלו הנבדקים: "מהם, לפי דעתכם, הגורמים שבגינם מורים לאנגלית נשארים בבית הספר?" בתשובה הוצגו להם תשעה פריטים שחולקו לשני משתנים

מורכבים (המפורטים בחלק הממצאים). בשאלה השנייה נשאלו הנבדקים: "מהם, לפי דעתכם, הסיבות שמורים חדשים לאנגלית עוזבים את בית הספר?" בשאלה זו הוצגו תשעה היגדים הקשורים לנשירה, שחולקו לשלושה משתנים מורכבים (המפורטים בחלק הממצאים). השאלה השלישית התייחסה להכשרת מורים: "מהם לדעתך הנושאים החשובים ביותר בתוכנית להשכרת מורים לאנגלית?". בשאלה זו הוצגו שבעה נושאים הנכללים בתוכנית ההכשרה. המשיבים התבקשו לדרג את חשיבותם של הנושאים בסולם ליקרט, שנע בין 1 (לא חשוב כלל) ל-5 (הכי חשוב). הנושאים חולקו לשתי קבוצות משתנים מורכבים (המפורטים בחלק הממצאים). כמו כן הייתה בשאלון שאלה פתוחה, שבה התבקשו המשיבים להוסיף גורמים נוספים לנשירה או להתמדה שהם רלוונטיים לדעתם, ולפרטם. 152 מורים, המהווים 91% מכלל הנבדקים, ענו על השאלה הפתוחה.

ניתוח הנתונים

ניתוח השאלונים נערך באמצעות סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית להשוואת ממוצעים בין קבוצות. הסטטיסטיקה התיאורית כללה משתנים מורכבים, שנבנו באמצעות ניתוח גורמים. הסטטיסטיקה ההיסקית התמקדה בניתוח שונות חד כיוונית ומבחני t לבדיקת ההבדלים בין מורים בהתאם למאפייניהם (הכשרה על ידי תואר ראשון או הסבת אקדמיים, ותק ושלב חינוכי). נציין כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בוגרי תואר ראשון ובוגרי תוכניות להסבת אקדמאים באף אחת משאלות המחקר. כתוצאה מכך הוחלט להציג את הממצאים עבור כל המורים כקבוצה אחת, ללא הבחנה על פי תוכנית ההכשרה. לפיכך, כל הנתונים, בכל אחת משאלות המחקר, מתייחסים אך ורק לממוצע כללי של המשיבים ומוצגים עבור כל המשתתפים יחד.

ניתוח התשובות לשאלה הפתוחה נעשה באמצעות מתודה איכותנית, בגישה אינדוקטיבית. כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את התשובות. תשובות דומות קובצו יחד, נספרו וקודדו (Ryan and Bernad, 2000; Holliday, 2010). לאחר קידוד וספירה אישית של כל חוקרת בנפרד, התבצעה השוואת הנתונים ובדיקת רמת ההסכמה בין שופטית. כלל המידע שהועלה על ידי המשיבים צומצם לשש תמות מרכזיות (המפורטות בסעיף "ממצאים מהשאלות הפתוחות" להלן).

ממצאים

הממצאים מציגים את ניתוח הנתונים הכמותיים והאיכותניים בהתאמה לשאלות המחקר. טבלה 1 מציגה את מאפייני המדגם באחוזים, ונתונים על פרטי העבודה של המשתתפים כפי שנשאלו בשאלון.

טבלה 1
מאפייני אוכלוסיית המחקר (N=167)

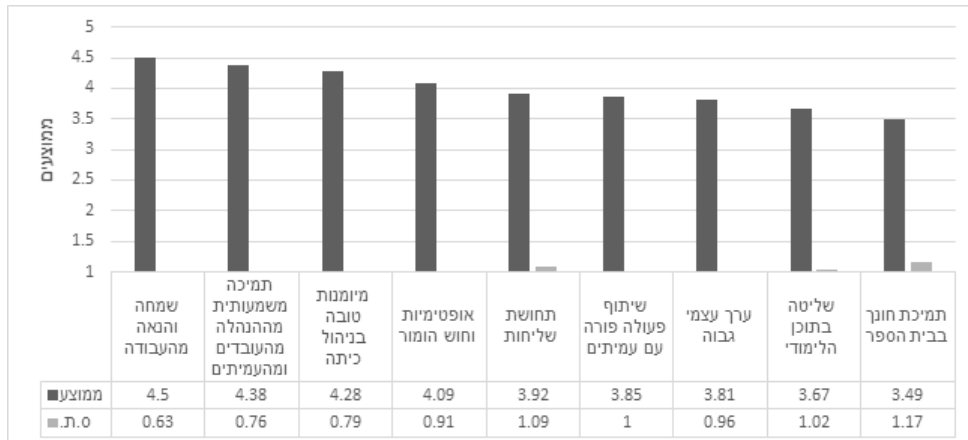
ותק הוראה בשנים			% המורים בעלי תפקיד נוסף					כיתות ההוראה			מין		% העוסקים בהוראה 2015/16
7-6	5-4	3-1	רכז ומחנך	אחר	מחנך	רכז	לא	משולב	על יסודי	יסודי	נ	ז	
34 20.4%	39 23.4%	94 56.3%	5 3%	20 12%	23 13.8%	23 13.8%	96 57.5%	26 15.6%	64 38.3%	77 46.1%	143 85.7%	24 14.3%	145 86.8%

מהטבלה אפשר לראות את אחוז העוסקים בהוראה, את אחוז הגברים והנשים, את החלוקה לכיתות ההוראה, את אחוז המורים שהם בעלי תפקיד נוסף על הוראת האנגלית ואת הוותק בשנים. עוד אפשר ללמוד ממנה ש-86.8% מהמשיבים (N=145) מלמדים אנגלית בשנת הלימודים 2015-2016. ממצא זה אינו משקף את הנתונים הקיימים בנוגע לשיעור הנשירה של מורים בארץ, שעומד על 29.5% בחמש השנים הראשונות (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). מאחר שמחקר זה מתבסס על דיווח עצמי של משיבים לשאלון אינטרנטי, ההנחה היא שהמורים שענו לשאלון הם גם אלה שנשארו בהוראה. בבואנו להציג את הממצאים, ייתכן שלנתון זה יש השלכה על האופן שבו ענו המשיבים על השאלות האחרות. עוד אפשר לראות מהטבלה שרוב המשיבים (56.3%) הם מורים בתחילת דרכם, בעלי ותק של שנה עד שלוש שנים בהוראה.

ממצאים כמותיים

גורמים להתמדה בהוראה על פי תפיסת מורים אנגלית שאלת המחקר הראשונה בחנה את הגורמים להתמדה בהוראה בקרב מורים לאנגלית. לצורך כך חולקו תשעה גורמי התמדה לשתי קבוצות משתנים מורכבים: 1. תחום בית הספר, הצוות וההנהלה, שכלל שלושה היגדים: "קבלת תמיכת חונך בבית הספר", "תמיכה משמעותית מההנהלה, העובדים והעמיתים", ו"שיתוף פעולה פורה עם עמיתים" (אלפא של קורנבך = 0.65); 2. תכונות אישיותיות של המורה ותחושת מסוגלות עצמית, קבוצה שכללה חמישה היגדים: "ערך עצמי גבוה", "שמחה והנאה מהעבודה", "תחושת שליחות", "אופטימיות וחוש המור", "מיומנות טובה בניהול כיתה" (אלפא של קורנבך = 0.70). גורם נוסף, שלא נכלל בקבוצות המשתנים המורכבים, הוא "שליטה בתוכן הלימודי".

תרשים 1
חשיבות גורמי ההתמדה בהוראה בקרב מורים לאנגלית (ממוצעים)



תרשים 1 מציג את גורמי ההתמדה בקרב הנבדקים. מהתרשים עולה שבמחצית מגורמי ההתמדה ממוצע הדירוג של המשיבים היה גבוה אבסולוטית (מעל 4 בסולם מ-1 עד 5). מעיון בתרשים עולה כי על פי תפיסת המורים, הגורם החשוב ביותר להתמדה בהוראה הוא "שמחה והנאה מהעבודה" ($M=4.5$). גורם חשוב נוסף להישארות מורים בהוראה, שקשור לבית הספר, הוא: "תמיכה משמעותית מההנהלה, מהעובדים ומהעמיתים" ($M=4.38$). לעומת זאת, הגורם שנתפס כבעל חשיבות מועטה ביותר בעיני המורים הוא "קבלת תמיכת חונך בבית הספר" ($M=3.49$). ממצא זה סותר מחקרים המדגישים את חשיבותם של חונכים (mentors) לקליטת מורים חדשים, אך הוא נמצא בהלימה לממצאים המדגישים חוסר בהירות באשר לתפיסת החונך (יוגב 2006; שובסקי, גולדנברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2015). יכולות להיות לכך כמה השערות, שבהן נדון בחלק הדיון בהמשך.

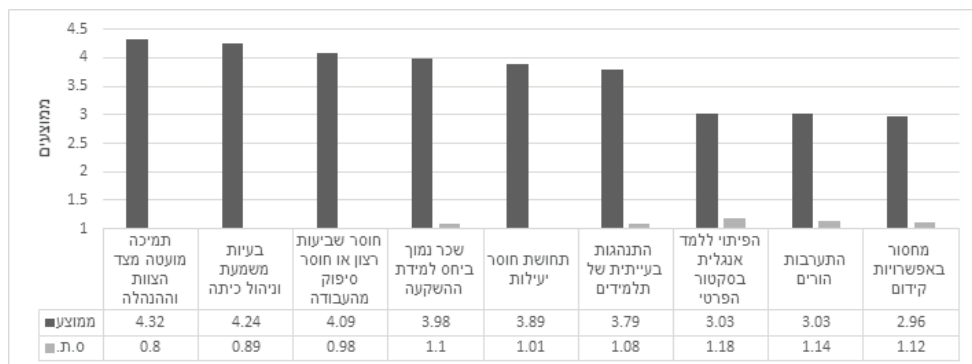
בהתאם לציפיות ובדומה למה שנמצא אצל מורים חדשים בכלל, ייחסו המשיבים חשיבות גבוהה ביותר לגורם של "מיומנות טובה בניהול כיתה" ($M=4.28$) כגורם להישארות בהוראה. נושא ניהול כיתה ידוע כגורם משמעותי, שמעודד התמדה או לחלופין מניע נשירה. מעיון בתרשים עולה גם שהמשיבים ייחסו חשיבות רבה לתחושת המסוגלות הכללית של המורה, במילים אחרות: גורמים כגון ערך עצמי גבוה ותחושת שליחות, תכונות אופי כגון אופטימיות וחוש הומור נתפסו כחשובים ביותר בעיני המשיבים. ממצא זה מחזק את המשמעות הרבה שהם העניקו לפן האישי והאישי של המורה בהקשר להתמדה ולהישארות בהוראה.

החשיבות הגבוהה שייחסו המשיבים לתמיכה מההנהלה, מהעובדים ומהעמיתים, יחד עם החשיבות הגבוהה שייחסו לתחושת המסוגלות האישית, השמחה וההנאה מהעבודה, מחזקות את צורך המורים בתמיכה בית ספרית ומדגישות את תפקידם הקריטי של המנהלים בתמיכה במורים חדשים ובהעלאת ביטחונם האישי (נושא שיפורט בדיון). בשונה ממחקרים קודמים,

שבהם בלטה חשיבות השליטה בשפה (האנגלית) ובידע מקצועי, הגורם של "שליטה בתוכן הלימודי", הכולל בין היתר שליטה במיומנויות האנגלית, בשפה ובספרות האנגלית, לא נתפס כגורם התמדה משמעותי בקרב המשיבים במחקר זה ($M=3.67$). נתון זה מחזק את הטענה שגורמים אישיותיים של מורים, בהם תחושת מסוגלות גבוהה ושביעות רצון, הם גורמי הישגיות משמעותיים יותר (Hertzberg, 1959).

גורמים לנשירה מהוראת על פי תפיסת מורים לאנגלית שאלת המחקר השנייה ביקשה לבחון מהם הגורמים המניעים נשירה מהוראה. תשעה גורמי נשירה חולקו לשלוש קבוצות משתנים מורכבים: המשתנה הראשון כלל ארבעה היגדים והתייחס לנושאים כלליים בתפקיד המורה: "שכר נמוך ביחס למידת ההשקעה" ו"מחסור באפשרויות קידום", וכן לנושאים ייחודיים למורים לאנגלית – "התערבות הורים" ו"הפיתוי ללמד אנגלית בסקטור הפרטי" (אלפא של קורנבך = 0.67); המשתנה השני כלל שני היגדים והתייחס לתחושות ולרגשות של המורה – "חוסר שביעות רצון או חוסר סיפוק מהעבודה" ו"תחושת חוסר יעילות בעבודה או בתפקיד" (אלפא של קורנבך = 0.67); המשתנה השלישי כלל שלושה היגדים והתייחס לנושאים הקשורים לבית הספר, לתלמידים ולכיתה – "תמיכה מועטה מצד הצוות והנהלה", "התנהגות בעייתית של התלמידים", "בעיות משמעת ובעיות בניהול כיתה" (אלפא של קורנבך = 0.67).

תרשים 2



גורמי נשירה מהוראה בקרב מורים לאנגלית (ממוצעים)

תרשים 2 מציג את הממצאים של תשעת הגורמים לנשירה. מהתרשים עולה כי לפי תפיסת הנבדקים, הגורם החשוב ביותר המניע לנשירה הוא "תמיכה מועטה מצד הצוות והנהלה" ($M=4.32$). ממצא זה נתמך על ידי גורם ההתמדה שנמצא חשוב ביותר, והוא "תמיכה משמעותית מהצוות, ההנהלה והעמיתים". לפיכך, תמיכה של ההנהלה ושל הצוות בבית הספר במורים או היעדר תמיכה, היא הגורם המשמעותי ביותר עבור המורים בהחלטתם אם להישאר או לעזוב. עם זאת, בממצאי ההתמדה (תרשים 1) ייחסו המשיבים חשיבות מועטה ל"הימצאות

חונך בבית הספר". על פי ממצאים אלה, נראה כי המשיבים לא ראו את נושא החונך כחלק משמעותי ממסגרת התמיכה הבית ספרית, וכפי שנאמר למעלה, הימצאותו ותמיכתו של חונך הם חלק חשוב ובלתי נפרד ממסגרת תמיכת בית הספר במורה החדש (אופנהיימר, משכיות וזילברשטרום, 2011).

בהתאם לציפיות ובדומה לממצאים במחקרים אחרים (Hakanen et al., 2006), הגורם "בעיות משמעות וניהול כיתה" נתפס בעיני המשיבים כסיבה חשובה שמובילה לנשירה ($M=4.24$). ממצא זה מקבל משנה תוקף בחשיבותו על ידי הגורם "התנהגות בעייתית של תלמידים", שנמצא אף הוא חשוב במידה גבוהה יחסית ($M=3.79$).

שני ממצאים אלה נמצאים בהלימה עם ממצאי גורמי ההתמדה, שם בלט בחשיבותו נושא ניהול הכיתה. נוסף על כך, המשיבים ייחסו חשיבות גדולה מאוד לגורמים רגשיים, כגון "חוסר שביעות רצון או חוסר סיפוק מהעבודה" ($M=4.09$) ו"תחושת חוסר יעילות" ($M=3.89$) כסיבות משמעותיות לנשירה. בהקשר זה, הגורם "שכר נמוך ביחס למידת ההשקעה", הטומן בחובו מרכיבים רגשיים, נמצא אף הוא בין הסיבות החשובות ביותר לעזיבת ההוראה ($M=3.98$).

אל מול גורמי נשירה הנוגעים בתחושות, ברגשות, במסוגלות אישית ובצורך בתמיכה בית ספרית, הנתפסים כחשובים מאוד בעיני המשיבים, נמצא שהמשיבים לא ייחסו חשיבות גדולה לגורמי נשירה אפשריים הקשורים ישירות למורים לאנגלית, כגון "הפיתוי ללמד אנגלית בסקטור הפרטי" ($M=3.03$). ממצא זה מפתיע לנוכח הפיתויים הטמונים בהוראת אנגלית בסקטור הפרטי. אפשר היה לצפות שדווקא גורם זה ייתפס כגורם נשירה חשוב בעיני המורים (שכר גבוה ותנאי עבודה משופרים) ויזרו נשירה או ישמש סיבה חשובה לנשירה. עם זאת ייתכן שתשובתם זו קשורה בעובדה שבזמן מילוי השאלון רובם עובדים בבית ספר ולא בסקטור הפרטי.

בדומה לכך, לנוכח התערבות מוגברת של הורים בנושא הוראת האנגלית בכלל ובהקדמת גיל הלמידה בפרט (כרמל, 2014), אפשר היה לצפות שהגורם "התערבות הורים" ייתפס כגורם חשוב בעיני המשיבים, אך באופן מפתיע, גם נושא זה לא נמצא כגורם חשוב מאוד לנשירה ($M=3.03$). גורם הנשירה "מחסור באפשרויות קידום" נמצא אף חשוב פחות בעיני המשיבים ($M=2.92$). ממצא זה אינו מפתיע בהתחשב בעובדה שמורים בתחילת הדרך נמצאים עדיין בשלב ההתאקלמות וההישרדות (פאדיה, פרסקו, רייכנברג, 2011) ואינם פנויים לחשוב על פיתוח ועל אפשרויות קידום.

ממצאים איכותניים

הממצאים האיכותניים שעלו מניתוח התשובות הפתוחות של הנבדקים תומכים בממצאים הכמותיים ומאירים כמה גורמי התמדה ונשירה נוספים.

גורמי התמדה

מתשובותיהם הכתובות של המשיבים עלו שלושה נושאי התמדה עיקריים: 1. תמיכה משמעותית מצד ההנהלה, צוות העובדים והעמיתים; 2. הכשרה טובה ומורים מאמנים תומכים; 3. סיפוק אישי ואהבה למקצוע. להלן דוגמאות עבור כל נושא.

1. קבלת תמיכה: לפי תפיסות הנבדקים, תמיכה רציפה ומשמעותית מצד ההנהלה וצוות המורים וכן מתן גיבוי למורה המתחיל הם הגורמים המשמעותיים ביותר המשפיעים על מורים לאנגלית בתחילת דרכם להישאר בהוראה, לדוגמה: "אני מאמינה שמנהל טוב ומדריכה טובה במהלך השנה הראשונה בהחלט יסייעו למורה המתחיל", "מה שעושה הבדל מהותי הוא שיש צוות חזק ותומך בבית הספר. אני בת מזל שיש לי בבית הספר צוות מדהים, מוכשר, נלהב ותומך. צוות שתמך בי מיומי הראשון ולא הפסיק לתמוך ולתמוך ולתמוך".
2. מורים מאמנים: המורים טענו שקיימת חשיבות רבה לתהליך ההכשרה כגורם שיכול להביא להתמדה במקצוע. לדעתם, פרקטיקום איכותי, מורים מאמנים טובים ותוכנית הכשרה פרקטית ורלוונטית עשויים להביא לכך שמורים יישארו בהוראה. כמו כן, לטענתם, חשוב שסטודנטים יצפו במורים טובים, ישתתפו בקבוצות תמיכה לעזרה הדדית, לשיתוף ולפתרון בעיות העולות מהשטח. לדוגמה: "ללמוד תיאוריות במהלך הלימודים או ההכשרה זה חשוב, אבל ההבנה האמתית של השטח (לפני הכניסה להוראה) על ידי צפייה במורים ולמידה מניסיונם חשובים לא פחות".
3. סיפוק אישי ואהבה למקצוע: מורים ציינו שההוראה עבורם היא סוג של הגשמת חלום והם מרגישים בני מזל שיש ביכולתם להגשים את יעדם וליצור משמעות בחיי הילדים. לדוגמה: "אני מרגישה בת מזל שאני עושה את השינוי הזה בחיי ואני מאושרת שאני מלמדת היום. אני חושבת שכמורים אנחנו יכולים ממש להשפיע על חייהם של ילדים".

גורמי נשירה

לפי הנבדקים, תופעת הנשירה אינה נובעת מסיבה מוגדרת אחת, אלא משילוב של מספר גורמים הפועלים יחד וגורמים למורה החדש לשקול את צעדיו ולעיתים אף "לחשב מסלול מחדש". הממצא נכון אף לגבי מורים בוגרי הסבה אשר כבר התלבטו בעבר בשאלת בחירת מקצוע. להלן סיכום גורמי הנשירה שעלו:

1. התאמה להוראה: כאמור, גורם הסיפוק וההנאה מהעבודה עלה, על פי דיווחי המשיבים, כסיבה להישארות בהוראה. לפיכך, אי הנאה וחוסר סיפוק מהעבודה יגרמו לנשירה. לדוגמה: "אף אדם לא צריך לעבוד בעבודה ללא הנאה ותחושת סיפוק אישי". בהקשר זה, גם כאשר קיימים מאפייני אישיות המתאימים להוראה, נתקלים המורים החדשים באתגרים המקשים עליהם את ההתמודדות. לדוגמה: "הבעיה המשמעותית היא הפער בין הרצון לתת לבין היכולת לתת בפועל".
2. היעדר תמיכה: היעדר תמיכה מספקת מצד הנהלת בית ספר וצוות המורים הוא נושא רגיש במיוחד, המטריד מורים חדשים. אי התמיכה יכול להתבטא למשל במקרים שבהם ההנהלה אינה מגבה מורה בעקבות תלונות ודרישות של הורים. כשהמורה החדש מרגיש שהוא אינו מקבל את הגיבוי והתמיכה שלהם הוא מצפה, תחושת הבדידות וחוסר האונים מתעצמת ועולה הרצון לפרוש. לדוגמה: "אני

מרגיש לבד כשהנהלה או הרכות לא נותנים גיבוי למורה כשתלמידים או הורים מתלוננים עליו", "הנהלה בבית הספר שבו עבדתי התייחסה אליי איום ונורא והחלטתי שלא אספוג את זה יותר".

3. נוסף על כך, בקרב מורים חדשים קיימת ציפייה שמשד החינוך והאיגודים המקצועיים יסייעו להם בקליטתם במערכת. לדעת חלק מהמשיבים ארגונים אלה אינם נותנים גיבוי הולם למורים חדשים ולא תומכים בהם בתהליך הכניסה לבית הספר. לדוגמה: "אין שום יחס מארגון המורים, מהסתדרות המורים או ממשד החינוך. אין ייצוג כמו שצריך", "משד החינוך והאיגודים המקצועיים לא נותנים מספיק גיבוי וייצוג הולם למורים, ומבצעים שינויים תכופים בתוכנית הלימודים", "בשל כל התהליך הביזיוני שעברתי, חוסר הרגישות והאטימות – החלטתי לא לחזור למערכת החינוך... ממש עצוב שהמערכת מתנהלת ככה". בנוסף ציינו המשיבים ששינויים תכופים בצמרת הפוליטית מכבידים על עבודת המורים, לדוגמה: "כל כמה שנים אנשי משד החינוך משתנים ונושאים חדשים מקבלים דגש. אין לך זמן להתחיל ולסיים תהליך חינוכי".

4. קושי בניהול כיתה ובעיות משמעת: רבים מהמשיבים בחרו לציין שלא הרגישו מספיק מוכנים להתמודד עם בעיות המשמעת בכיתה, וקושי זה מהווה סיבה לנשירה. הם טענו שתוכנית ההכשרה לא הדגישה מספיק את התחום הזה, ובפועל נוצר מצב שהם נכנסים לכיתות שהן בעיקר הטרוגניות או חלשות, ללא כלים להתמודד. לדוגמה: "אני מרגישה שאני ממש לא מוכנה בתחום זה" (אוכלוסייה חלשה ובעיות משמעת), "הסיבה של התנהגות בעייתית של תלמידים תהיה הסיבה בגללה אעזוב את המקצוע".

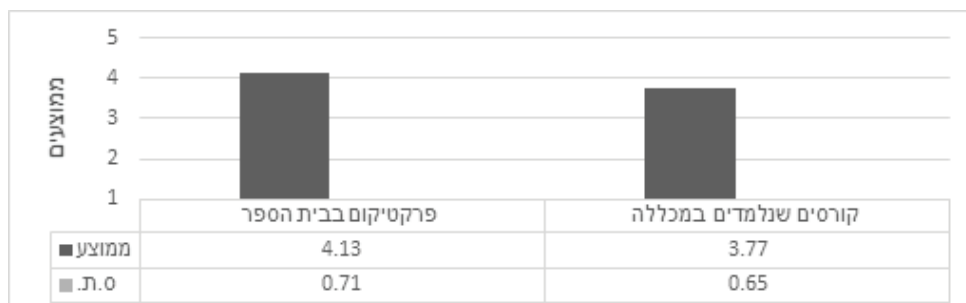
5. הכנסה נמוכה ביחס להשקעה: המשיבים ציינו את גורם ההשקעה הרבה ביחס להכנסה כגורם לעזיבת ההוראה. לדוגמה: "אני חושבת שהשכר הנמוך ביחס להשקעה הנדרשת זה בוודאות אחד הגורמים שמורה חדש צריך לשקול", "תנאי העבודה – כלומר, כיתות גדולות וריבוי תלמידים מגביל את המורה לנהל את הכיתה בצורה אפקטיבית". לטענת חלק מהמורים, התגמול הכספי של מורים הוא מינימלי ואינו מספיק על מנת להשאיר מורים טובים במערכת. כך כתב מורה בוגר הסבה: "אני חושב שמורים חדשים רבים עוזבים אחרי שנה או שנתיים בגלל שהשכר הוא מינימלי ועומס העבודה הוא ענק. לצערי זה משאיר במערכת רק את אותם המורים שממש ממש אוהבים את המקצוע". ובנימה אישית כתבה בוגרת: "אני חייבת לשתף! אני הולכת לעזוב את ההוראה I am going to quit teaching. המשכורת נוראית. ואני הולכת להיות כותבת טכנית. אני אוהבת ללמד אבל אינני יכולה לחיות עם המשכורת הזו".

6. התנסות מעשית: הכשרה שאינה פרקטית דיה והיעדר מורים מאמנים טובים ומתאימים בתקופת ההתנסות המעשית מהווים גורמים המובילים לנשירה. לדוגמה: "לפרקטיקום בתוכנית ההכשרה יש חשיבות רבה, אך זמן זה אינו מנוצל כראוי ולא מכין אותנו למה שקורה באמת". לדברי אחת המורות: "אני

חושבת שהסמינר צריך לתת לסטודנטים בהסבה יותר הזדמנויות ללמד בפועל וגם במסגרת השיעורים בסמינר, 15 דקות כל פעם של הוראה עמיתים". חלק מהמשיבים הדגישו את חשיבות התצפיות במורים מאמנים ולמידה מהשדה על פני חומר תיאורטי. לדוגמה: "הבנה אמיתית של ההוראה בשדה על ידי תצפיות, ולמידה ממורים מנוסים חשובה ביותר, לא פחות מהשיעורים עצמם".

חיזוק נוסף לחשיבות הרבה המיוחסת לממד ההכשרה וההתנסות המעשית (פרקטיקום) מתקבל מניתוח השאלה הסגורה בשאלון, קרי: "מתוך רשימת הנושאים לפניכם, מהם הנושאים החשובים ביותר בתוכנית ההכשרה להוראה?". בשאלה זו הוצגו שבעה גורמים שחולקו לשני משתנים מורכבים: 1. קורסים אקדמיים הנלמדים במכללה שכלל ארבעה היגדים: "קורסים בספרות ובלשנות אנגלית", "קורסים בפדגוגיה", "סביבה לימודית תומכת", ו"הרצאות מעוררות חשיבה" (אלפא של קורנבך = 0.63); 2. נושא הפרקטיקום (התנסות מעשית) ולמידה מהשדה, שכלל שלושה היגדים: "תצפיות במורים אפקטיביים בבית הספר", "קורסים בניהול כיתה", ו"קשר רציף עם בית הספר" (אלפא של קורנבך = 0.61).

תרשים 3



מרכיבי ההכשרה בהוראת אנגלית (ממוצעים)

מתוך תרשים 3 אפשר לראות כי המשיבים מייחסים חשיבות רבה יותר לעבודה המעשית ולפרקטיקום בבית הספר מאשר לקורסים הנלמדים במכללה, במילים אחרות: ההתנסות בשטח וההתמודדות עם האתגרים בהוראה עצמה עולים בחשיבותם על אוסף התכנים האחרים שאותם הם מקבלים במסגרת ההכשרה.

לסיכום, אף על פי ש-86.7% מהמשיבים הם מורים לאנגלית בשנה הנוכחית, הנתונים מורים על כך כי רבים מהם מתמודדים עם אתגרים כגון בעיות משמעת וניהול כיתה, המאפיינים את שלבי ההישרדות של מורים חדשים וייתכן כי אינם בעלי עמדה מגובשת בנוגע להתמדתם במקצוע.

דיון

הסטטוס הגבוה של השפה האנגלית בארץ ובעולם ומעמדו הגבוה של המקצוע במערכת החינוך מעמידים את נושא המחסור במורים לאנגלית בארץ ואת סוגיית הנשירה מהוראה במרכז הדיון. כאמור, למחסור במורים לאנגלית יש השלכות משמעותיות על איכות ההוראה ועל הישגי התלמידים, ותופעה זו מכבידה על המורים שנשארים בהוראה ושנדרשים לעמוד בציפיות ולמלא את דרישות המערכת.

מחקר זה בדק את דעותיהם של מורים לאנגלית בנושאי המניעים לנשירה והסיבות להתמדה בהוראה על מנת להבין טוב יותר את האתגרים העומדים בפניהם, כדי לסייע בקליטתם ולמנוע עזיבתם בטרם עת של מורים ראויים. בדיון נתמקד בכמה נושאים שעלו מתוך הממצאים. בתחילה נדון בסוגיות הקשורות למהות התמיכה הבית ספרית ולתפקיד החונך בקליטת מורים חדשים. בהמשך נציין היבטים רגשיים ואישיותיים הקשורים לתחושת המסוגלות והזהות המקצועית של המורה לאנגלית, ואת השפעתם על נשירה או על הישארות בהוראה. לבסוף נדון בתפקידו של המוסד המכשיר להוראה בהכנת המורים לאתגרים הייחודיים שבהוראת אנגלית.

תמיכה בית ספרית ותפקיד החונך

מחקרים מחזקים את הדעה כי תמיכה בית ספרית התורמת לאיכות ההשתלבות של המורה בבית הספר היא בין הגורמים החשובים בהתמדה. לחלופין, קליטה לא נכונה של מורים חדשים היא שמסבירה את הנשירה הגבוהה במהלך חמש השנים הראשונות להוראה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; Ingersoll, 2012; שוובסקי, גולדנברג, שץ-אופנהיימר ובסיס, 2015). אומנם הזדקקותם של מורים חדשים לתמיכה מההנהלה ומהצוות איננה ייחודית למורים לאנגלית, אך היא בולטת במיוחד לנוכח החשיבות הרבה שהעניקו המורים לנושא בהשוואה לגורמי נשירה אחרים, כגון: הפיתוי ללמד אנגלית בסקטור הפרטי או ידע ושליטה בתחום הדעת.

ממצא זה מעורר את הצורך בבדיקת סוגיית התמיכה הבית ספרית ותפקיד החונך בהקשר של מורים לאנגלית. תחושת הבדידות שעלתה בתשובות הפתוחות במצבים של היעדר גיבוי ("ללא תמיכה אני מרגישה לבד", "ללא גיבוי"), וגילוי הערכה לצוות ש"תומך ותומך ותומך..." מחזקים טיעון זה. נדמה כי על מנהלים ובעלי תפקיד בבתי הספר לשאול: כיצד אפשר לתמוך טוב יותר בהון האנושי של קבוצת המורים לאנגלית, המלמדים מקצוע חשוב? מה אפשר לעשות כדי להקל עליהם את ההתמודדות עם קשיים כגון בעיות משמעת, ובמקביל לחזק את תחושת המסוגלות והחוסן האישי והמקצועי?

זאת ועוד, המורים לא ייחסו חשיבות רבה לקבלת תמיכה מחונך בבית הספר. נתון זה מציג סתירה פנימית הקשורה בסוגיית התמיכה במורה החדש, שכן לחונך האישי תפקיד אינטגרלי במארג התמיכה הבית ספרית, הכוללת את ההנהלה והצוות. מחקרים מדגישים את חשיבותו ואת תרומתו של החונך האישי, שהוא מורה מיומן, מומחה ומנוסה בתחום ההוראה, היכול לתת מענה קונקרטי ורלוונטי לבעיותיהם של המורים החדשים ובכך להקל את קליטתם (Hennissen et al., 2011; Hobson et al., 2009; Orland-Barak, 2010).

לאור הממצאים, לפיהם דמות החונך לא הייתה משמעותית, ייתכן שמשאב החונך אינו מנוצל כראוי לטובתם ולצורכיהם של המורים לאנגלית. יכולות להיות לכך כמה סיבות:

1. חוסר מודעות מצד המורה המתחיל: ייתכן שחלק מהמורים החדשים אינם ערים לקיומו של חונך מקצועי ספציפי לאנגלית וכתוצאה מכך אינם נעזרים בפונקציה חשובה זו וגם אינם יודעים לשאול לגביה; 2. לאור המחסור במורים לאנגלית ייתכן שישנם בתי ספר שכלל אין בהם חונך מקצועי לאנגלית. במצב זה ייתכן שהמורה המתחיל לא יזכה לתמיכה של חונך מומחה בתחום הדיסציפלינרי ויאלץ "להתפשר" על הנחיית חונך אקראי (או ללא חניכה בכלל) מחוסר ברירה. יש להניח שהמורה החדש לא יחוש בפועל את המשמעות של חונך מקצועי ולכן לא ידע "מה הוא מפסיד"; 3. כאשר לא קיימת בבית הספר הגדרת תפקיד ברורה של חונך, המורה המתחיל אינו יודע כיצד להיעזר בו ומה החונך יכול לתרום לו. מצב דברים זה עלול לגרום לפער בציפיות בין המורה המתחיל לבין ההנהלה והחונך, לאכזבה מהיעדר יחס מתאים ולתחושת דחייה. אלה עלולים להשפיע על קליטתו ועל החלטתו להישאר בהוראה או לעזוב.

מכאן עולה שיש מקום לבחינה מחודשת ולתיאום ציפיות בנוגע למהות התמיכה שלה זקוקים המורים לאנגלית מההנהלה ומבית הספר, ובכלל זה מקומו של משאב החונך המקצועי במטרה לקדם מערך חניכה אפקטיבי יותר. על מנהלים ובעלי תפקידים בבית הספר ליצור הזדמנויות שבהן יישמע קולם של המורים לאנגלית על מנת לדון עימם בקשייהם (כגון עמידות בתנאי לחץ ופערי הלומדים, הגורמים לבעיות משמעת) ובסוג התמיכה שלה הם זקוקים ושאותה הם מצפים לקבל.

מקומם של המנהלים בקליטת מורים חדשים הוא קריטי, ועליהם מונחת האחריות לטפח צוותים של מורים לאנגלית איכותיים ומובילים (Orland-Barak, 2010) Exemplary/Expert (teachers) מתוך צוות המורים. טיפוח הצוותים ייתכן, בין היתר, על ידי הגברת מעורבותם בפעילות לימודית בבית הספר – למשל בארגון טקסים, אירועים, ימי עיון ולמידה. זאת ועוד, כחלק ממארג התמיכה והיעידוד של המורים החדשים לאנגלית, על מנהלים לנצל את יתרונם היחסי של המורים הללו בהחדרת עולם האינטרנט (המבוסס אנגלית) לתלמידים ובהוראה בין תחומית, הכוללת שילוב עם מקצועות אחרים, כגון היסטוריה, ספרות, אזרחות. נוסף על כך, על המנהלים לעודד את המורים הוותיקים לאנגלית להשתתף בקורסי הכשרה לחונכות מעבר לפיתוח מקצועי בתחום הדעת, על מנת שיקבלו את הכלים הנדרשים שיאפשרו להם לתמוך בפן האישי-רגשי של המורים החדשים.

זהות מקצועית

החשיבות הרבה שייחסו המורים לגורמים אישיים-רגשיים – כגון "שמחה והנאה מהעבודה", וכן לתחושת המסוגלות האישית, כגון "ערך עצמי גבוה" – כגורמים המעודדים הישגיות מדגיש את המקום המרכזי שהם מעניקים למרכיבי זהות עצמית ומקצועית בתפיסתם את תפקידם. נתון זה תואם מחקרים אחרים, שבהם נטען כי כאשר מורה מוצא עניין בעבודתו, מזדהה עם תפקידו ומרגיש שהוא משמעותי, שביעות הרצון והמוטיבציה שלו עולים (Hertzberg, 1959). תחושת השמחה וההנאה מהעבודה מספקת למורה ביטחון עצמי ומגבירה את תחושת המסוגלות העצמית שלו, וכן הזדהות עם התפקיד והנאה מהעבודה הן חלק בלתי נפרד מפיתוח הזהות המקצועית של המורה (קוזמינסקי וקלויר, 2010). יש לשער שככל שתהליכי הבניית הזהות המקצועית של המורה יהיו חיוביים ומשמעותיים יותר (בפרט במהלך השנים הראשונות

להוראה), כך תגבר תחושת המסוגלות שלו להתמודד ביעילות עם האתגרים העומדים בפניו, וכן יגברו הנאתו מהעבודה ונטייתו להישאר במקצוע.

מרכיב פיתוח הזהות המקצועית של מורים לאנגלית, להבדיל מפיתוח הזהות המקצועית של מורים אחרים, הוא מרכיב ייחודי ומשמעותי. חלק מהגדרת הזהות המקצועית של מורים לאנגלית קשור לעובדה שהם מלמדים מקצוע הנתפס בחברה כבעל סטטוס גבוה וחיוני (Or & Shohamy 2017), כ"מפתח לחיים" (כרמל, 2014). תפקידו העיקרי של המורה לאנגלית אינו מתמצה בהוראת מבנים תחביריים, סיפור, שיר או מתן כלים להצלחה במבחנים. המורה לאנגלית נושא עימו שליחות מקצועית בהקניית השפה האנגלית ככלי לחיים ולהשתלבות בחברה המודרנית.

על המורים לאנגלית להתמקד בהנחלת שליטה ומיומנות בשפה שתלווה את תלמידיהם בעתיד, תשמש אותם בלימודיהם האקדמיים ותשרת אותם בהשתלבותם בשוק העבודה ובחיי היום יום. על המורים לאנגלית לסייע לתלמידים להתפתח בעולם האינטרנט, לבדוק שסביבת הלמידה שלהם מאתגרת ומתאימה לשינויים שחלים בשפה האנגלית, ולפתח מודעות ואחריות ללמידת השפה לחיים.

על מנהלים ומפקחים להוביל מהלכים לשינוי בתפיסת הזהות העצמית המקצועית של המורה לאנגלית ולגיבושה סביב המורה לאנגלית כמחנך לרב תרבותיות ולבין לאומיות הנושאת עימה שליחות מקצועית. הגדרה מחדש של התפקידים המצופים מהמורים לאנגלית תוך שימת דגש על הוראת מקצוע חשוב לחיים שיסייע להיקלטות בשוק העבודה, עשויה לחזק ולעצב את זהותם המקצועית של המורים.

מיצוב מקצוע האנגלית ככלי שימושי וחשוב להשתלבות בחברה המודרנית יסייע בבניית זהות מקצועית ברורה, איתנה ומחייבת לאורך זמן. הגדרת הזהות המקצועית בדרך זו ושימת דגש על קיומה של תודעת "שליחות" בעצם הוראת האנגלית תתרום לתחושת "גאוות יחידה" והעצמה אישית, הנאה וסיפוק מהעבודה והגברת המוטיבציה בקרב המורים. כל אלה עשויים להגביר את רצון המורים להישאר בהוראה ולהמשיך להיות משמעותיים בעשייה החינוכית.

הכשרת מורים לאנגלית

בעולם המתנהל רובו ככולו באנגלית, תחום הכשרת המורים לאנגלית חייב לתפוס מקום מרכזי בדיון הציבורי. תוכניות הכשרה שאינן מותאמות למציאות המורכבת של המאה ה-21, שבה השפה האנגלית משמשת כלי שאין לו תחליף, עלולות להחטיא את מטרותן. תוצאות המחקר מחדדות את החשיבות של הממד הפרקטי של ההכשרה, ולפי דעתם של המשתתפים, יש בו כדי להשפיע על מורים מתחילים בהחלטתם אם להישאר בהוראה או לעזוב.

ייתכן שבתוכניות ההכשרה הקיימות ניתן דגש רב מדי לתכנים דיסציפלינריים, כגון קורסים בספרות ובבלשנות אנגלית, על חשבון נושאים פרקטיים, כגון מיומנויות ניהול כיתה והתמודדות עם משמעת, עמידות בלחץ ובדרישות התפקיד ותפקוד יעיל בבית הספר. עוד ייתכן כי מודל "המורה המאמן", המקובל במוסדות להכשרה רבים, שבמסגרתו סטודנט מתלווה למורה ותיק בכיתתו לאורך השנה, צופה בו ומלמד שיעורים באופן עצמאי, אינו מהווה מסגרת התנסות מעשית מספקת.

על פי מודל זה, גם אם הסטודנט מלמד באופן קבוע, עדיין אין לו אחריות מלאה על הכיתה והוא אינו מתמודד לבדו על בסיס קבוע עם בעיות המשמעת. ייתכן שהפער בין התנסות בהוראה מהסוג הזה, ככל שהינה חיובית ומלמדת, לבין המציאות בפועל, שבה המורה הוא האחראי היחיד על התלמידים, גורם לתסכול אצל המורים החדשים ומשמש זרז לנשירה.

על תוכניות ההכשרה לפעול לשילובם של הסטודנטים בפעילות משמעותית בבית הספר מעבר לשיעורים ולהוראה. מעורבות פעילה, כבר בשלבים הראשוניים של ההתנסות המעשית, תחדד את הצורך להתמודד באופן עצמאי עם האתגרים העומדים בפני המורים, דבר שבעתיד יעניק להם חוסן אישי וביטחון מקצועי. שילוב הסטודנטים בקהילת המורים בבית הספר יעודד את מעורבותם, יחזק את תחושת השייכות וההזדהות עם בית הספר ועשוי לתרום להתמדתם בהוראה. יש מקום לבדוק את תוכני ההכשרה להוראת אנגלית במסגרת התוכניות השונות בהסבה ובתואר הראשון במטרה להתאים את ממד ההתנסות המעשית למציאות הבית ספרית ולשלב את הסטודנטים בהוראה בבית הספר ובעשייה חינוכית על כל סוגיה – עם תלמידים, עם הורים, עם ההנהלה ועם צוותי מורים ממקצועות שונים – כדי שתהיה רלוונטית, אינטגרטיבית ומשמעותית.

לסיכום, ממצאי המחקר מעלים סוגיות משמעותיות בנושא התמדה ונשירה בקרב המורים המקצועיים לאנגלית, והם: חשיבות תמיכת ההנהלה ובית הספר, ניצול יעיל של משאב החונך המקצועי, הצורך בגיבוש זהות מקצועית ייחודית המתייחסת אל מורי השפה הבין לאומית כאל משאב, ובדיקה מחודשת של התייעלות בכל הקשור בהתנסות המעשית בתקופת ההכשרה. אוסף הנתונים במחקר זה עשוי לסייע בזיהוי הגורמים החסרים – החל מהתוכניות השונות להכשרת מורים לאנגלית, דרך קליטת המורים בשטח ועד הפיתוח המקצועי. זיהוי החוליות החלשות בכל שלב ברצף יכול לסייע ביצירת מערך קליטה מובנה ומותאם יותר לצורכי המורה לאנגלית, כזה שיבטיח את ביסוס מעמדו בבית הספר ויתרום להשבחת הוראת האנגלית.

למחקר זה כמה מגבלות. ראשית, המדגם כלל 167 מורים בלבד, ועל כן יש לנקוט משנה זהירות בהסקת מסקנות גורפות ובהכללת המסקנות באשר לכלל המורים לאנגלית. שנית, מדגם זה משקף אך ורק את תפיסותיהם ואת עמדותיהם של מורים בוגרי מכללה אחת. ייתכן שאילו כלל המדגם מורים בוגרי מכללות אחרות ובוגרי אוניברסיטאות, היו מתקבלים ממצאים שונים. עם זאת נציין כי פרופיל המשיבים היה מגוון והטרוגני וכלל מורים ותיקים ומתחילים, בגילים שונים, בוגרי שתי תוכניות שונות. שלישי, יש לסייג במידת מה את תשובותיהם של המשיבים, שכן ממוצע הדירוג של כל ההיגדים היה גבוה למדי אבסולוטית.

לדעתנו קיים צורך במחקרים נוספים (כמותיים ואיכותניים) לשם בחינת תהליך הכניסה להוראה של מורים לאנגלית וכן לשם בחינת תפקידו של החונך המקצועי בקליטתם של המורים החדשים. הבנה עמוקה שכזו תסייע בקידום עיקרון הרצף ושיתוף הפעולה בין תהליך ההכשרה להוראה ובין שדה ההוראה.

מקורות

- אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב', רייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך להיות מורה (עמ' 55-87). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אופנהיימר, א', משכיות, ד', זילברשטרום, ש' (2011). להיות מורה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ארביב־אלישיב, ר', צימרמן, ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה. דו"ח מסכם, מכון מופ"ת ומנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.
- ארביב־אלישיב, ר', צימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- גביש, ב' (2001). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גולדנברג, ג', שץ־אופנהיימר, א', שוובסקי, נ', ובסיס, ל' (2012). תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו: מנקודת המבט של חונכים בבתי הספר. דוח מחקר בתמיכת האגף להתמחות וכניסה להוראה, ורשות המחקר במכון מופ"ת. נגישה ב־ <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/56455415-E8E8-4D60-850DE5B88FEB25FB/158644/honhim.pdf>
- דוניצה־שמידט, ס', זוזובסקי, ר' (2015). ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך: נקודת המבט הבית ספרית. דפים, 59, 142-174.
- המר, ד' (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה־שדה בשלב הכניסה להוראה. החינוך וסביבו, ל"ט, 27-50.
- וולנסקי, ע' (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל -1952-2004. תל אביב: הקיבוץ המאוחד; חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה. טננבאום, מ' (2016). מסע בין כתבי עת, ספרות יפה וחלל המוזאון. הרצאה בכנס שפה וחברה, מכללת בית ברל. נגישה ב־ <http://www.languageandsociety.co.il/image>
- יוגב, א' (2006). דוח דוברת והמורים: למי יצלצלו הפעמונים? בתוך ד' ענבר (עורכת), לקראת מהפכה חינוכית (עמ' 177-184). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד', אבדור, ש', ריינגולד, ר' (2006). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים – תהליך רצוף ומתמשך. תל אביב: מכון מופ"ת.
- כרמל, ר' (2014). שיח הורים בהקשר של הוראת אנגלית בגיל צעיר. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק ב' (עמ' 113-126). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ענבר־לוריא, ע' (2014). שימוש בשפת האם בהוראת אנגלית ללומדים צעירים. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק ב' (עמ' 127-152). תל אביב: מכון מופ"ת.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 4-11.

רום, א' צור, ב', קרייזר, ו' (2009). שפה וקוץ בה: לקוויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים. תל אביב: מכון מופ"ת.
רייגולד, ר' (2009). המורה המתחיל והתוכנית לקליטתו המוצלחת. פנים – תרבות חברה וחינוך, 47, 79-85.
שגיא, ר', רגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45.
שוובסקי, נ', גולדנברג, ג', שץ-אופנהיימר, א' ובסיס, ל' (2015). דברים שרואים מכאן לא רואים משם: אחריותם ומעורבותם של מנהלים וחונכים בהתמחות בהוראה. דפים, 59, 115-141.
שפרלינג, ד' (2015). נשירת מורים ברחבי העולם סקירת מידע. תל אביב: מכון מופ"ת. נגיש ב-
<http://meyda.education.gov.il/files/staj/NeshiratMorimBerachaveyHaolam.pdf>

Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.

Borman, G. D., Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.

Brosh, H., (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136.

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

Coulthard, M., & Kyriacou, C. (2002). Does teaching as a career offer what students are looking for? In I. Menter, M. Hutchings, & A. Ross (Eds.), *The Crisis in teacher supply: Research and strategies for retention* (pp. 29-57). Trentham Books.

Crookes, G. (1997). What influences and how second and foreign language teachers teach? *Modern Language Journal*, 81, 67-79.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.

Farrell, T., C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435-450.

- Goddard, R., Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: The British Council. Retrieved November 15, <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying preservice teacher perceptions of mentor teachers developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.
- Hertzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Holliday, A. (2010). Analyzing qualitative data, In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to research methods in applied linguistics* (pp. 98-110). London and New York: Continuum.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R., Smith, M. T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Education Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingersoll, R., & Smith, M. T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National association of secondary school principals. NASSP Bulletin*, 88(638), 28-41.
- Kirkpatrick, Andy. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and ELT*. Cambridge University Press.
- Olshtain, E., Inbar, O. (2014). *Survey of the teaching of English in Israel: 2012-2013*, commissioned by the Clore Israel Foundation board of Trustees, The NCJW Research Institute of Innovation in Education.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*: Springer.

- Or, I. G., Shohamy, E. (2017). English education policy in Israel. In Kirkpatrick, R. (Ed.), *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa* (pp. 63-76). Springer.
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programs. *Language Teaching research*, 13, 259-278.
- Ryan, G. W., Bernard, H.R. (2000). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (2nd Edition), 769-802.
- Saavedra, A., Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sakurai, Y. (2012). Learners' perceptions of 'Good' Foreign Language Teachers: A quantitative analysis between native and non-native teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 46-60.
- Shimoni, S., Gonen. C., Yaakobi, T. (2006). Dear teacher would you like to continue teaching next year? Presented at The Annual Meeting of the AERA, San Francisco USA.
- Taron, E. (2005). Speaking in a second language, In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.485-499). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Vadillio, R. S. M. (1999). Research on the good language teacher. *EPOS*, 15, 347-361.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58.
- Wright, W. E. (2010). *Foundations for teaching English language learners: Research, theory, policy, and practice*. Philadelphia: Caslon Publishing.