

מאפיינים בית-ספריים בשנת ההתמחות התורמים לשביעות רצונם של מורים מתחילים ולהישארותם במערכת החינוך

רות זוזובסקי, רינת ארביב־אלישיב, סמדר זוניצה־שמידט

תקציר

בניסיון למנוע את נשירתם של מורים מתחילים פותחו בשנים האחרונות תוכניות התמחות המיועדות לסייע בקליטתם במערכת החינוך. מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לזהות מאפיינים בית-ספריים התורמים לקליטתם ולשימורם של מורים מתחילים במערכת או מעכבים תהליכים אלו. המחקר המתואר כאן הוא מחקר ארצי במימון אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך, והוא נערך בקרב 2,710 מורים מתחילים אשר התמחו בבתי הספר בין השנים תשע"ו (2016) לתשע"ח (2018). מממצאי המחקר מסתמן מודל קליטה אפקטיבי המסייע להשתלבות המורה המתחיל בבית הספר, תורם לשביעות רצונו ומגדיל את סיכויי הישארותו במערכת החינוך. המודל מצביע על שלושה מנגנוני תמיכה מרכזיים: ארגוניים, מקצועיים ורגשיים, המופעלים על ידי מארג שותפי תפקיד בקהילת בית הספר, ובהם המנהל וההנהלה, המורים העמיתים והמורה החונך. מודל מסוג זה עשוי לסייע למורים החדשים לשפר את מעמדם בבית הספר ולפתח תחושת שייכות לארגון וכן להגביר את המוטיבציה שלהם להישאר במקצוע ההוראה.

מילות מפתח: התמחות בהוראה, מורים מתחילים, מנגנוני תמיכה, שימור מורים בהוראה

הקדמה

קובעי המדיניות החינוכית, אנשי חינוך והציבור מכירים בחשיבותה של איכות ההוראה הן לטיפול התפתחותם הקוגניטיבית והרגשית של הילדים (Meroni et al., 2015) והן לקידום התשתיות החברתיות והכלכליות של המדינה (Hanushek, 2011). בעקבות הטענה בדוח מקינזי שאיכות מערכת החינוך תלויה באיכות מוריה (Barber & Mourshed, 2007), מערכות חינוך רבות בעולם עושות מאמץ לגייס מורים איכותיים, לספק להם הכשרה מקצועית נאותה ולהבטיח שיישארו במקצוע ההוראה למשך שנים ארוכות. למרות מאמצים אלו וההשקעה הכרוכה בהם, מורים רבים ובהם מורים איכותיים מחליטים לעזוב את ההוראה (Smith & Ingersoll, 2004). נשירת מורים בולטת במיוחד בקרב מורים מתחילים ומאפיינת מדינות רבות ובהן ישראל (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2015; Sutchter et al., 2019; OECD, 2005). סקרים מצביעים על שיעורי נשירה גבוהים של מורים בתום השנה הראשונה לעבודתם בהוראה - בין 15% ל-20%. אלו עשויים להגיע ל-40% ואף ל-50% מורים נושרים מקרב המורים בחמש שנות עבודתם הראשונות (Den Brok et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2011; OECD, 2005).

בניסיון למנוע את נשירתם של מורים מתחילים פותחו במדינות רבות תוכניות התמחות בהוראה (European Commission [EC], 2010; Howe, 2006). תוכניות אלו נועדו לספק למורה המתחיל תמיכה מקצועית, רגשית וחברתית. בבסיס תוכניות אלו עומדת ההכרה במורכבות של מקצוע ההוראה, ההבנה שאין ביכולתה של ההכשרה הראשונית להוראה להקנות את כל הידע והמיומנויות הנדרשים להוראה מיטבית (Ingersoll, 2012; Kearney, 2014), והצורך לגשר בין שלב ההכשרה לביצוע התפקיד בפועל (EC, 2010; Ingersoll & Strong, 2011). הטענות בזכות תוכניות ההתמחות בהוראה הביאו לכך שבעשורים האחרונים פותחו והופעלו בעולם תוכניות מגוונות, ומספרן הלך וגדל.

אף שלכל תוכניות ההתמחות מטרות דומות, קיימת ביניהן שונות רבה המשקפת הבדלים תרבותיים, חברתיים, פוליטיים וכלכליים (Ingersoll & Strong, 2011). הבדלים אלו באים לידי ביטוי במשך הזמן של התוכניות, בגורם המפעיל אותן, בסוגי התמיכה שניתנים למורה המתחיל ובאופי הליווי של המורה החונך. שונות זו אף הובילה לכך שבחלק מהמדינות תוכניות אלו נקראות תוכניות אינדוקציה (induction programs), ואילו באחרות הן נקראות תוכניות חניכה (mentoring programs). כותרות אלו של תוכניות ההתמחות בהוראה משקפות את הדגשים בתמיכה הניתנת למורים בשנת ההתמחות (Kearney, 2014; Long et al., 2012). כפי הנראה, זוהי גם אחת הסיבות לעדויות הבלתי אחידות על השפעתן של התוכניות, דבר המגביל את יכולת ההכללה של הממצאים הנוגעים למידת האפקטיביות שלהן.

תוכניות ההתמחות מתבססות על מחקרים הטוענים כי ההקשר הארגוני והצורך בתמיכה רגשית ומקצועית משפיעים על הישגותם של מורים מתחילים במערכת (Kearney, 2014; Peters & Pearce, 2012; Shen et al., 2012). בין המשתנים המשמעותיים הפועלים ברמת הארגון נמצאו משתנים הקשורים למדיניות בית הספר ולתרבות הבית-ספרית, כגון שיתופיות בין עמיתים, מנהיגות מכילה ומנגנוני הדרכה. המחקר הנוכחי יוצא מתוך גישה של חברות (סוציאליזציה) ארגונית. לפי גישה זו, הקליטה של עובד חדש בארגון היא תהליך למידה קוגניטיבי רב-שלבי, והוא מתעצב באמצעות גורמי תמיכה מגוונים (De Vos et al., 2003; Gilmore & Harding, 2021). גורמי התמיכה העיקריים בהקשר הזה הם ארגוניים, מקצועיים וחברתיים-רגשיים (Jones, 1986; Kowtha, 2018). גורמי התמיכה הארגוניים כוללים מידע וסיוע אדמיניסטרטיבי כמו גם הגדרת ציפיות והיכרות עם התרבות הארגונית. גורמי התמיכה המקצועיים כוללים הדרכה והקניה של ידע ומיומנויות מקצועיות, וגורמי התמיכה החברתיים-רגשיים כוללים ליווי של המורים העמיתים ושל הממונים ויצירת קשרים בין-אישיים. ההנחה היא שתהליך ארגוני המטפח מנגנון תמיכה הוליסטי, מפחית את תחושת אי-הוודאות של העובד המתחיל ותורם לשביעות הרצון שלו ולמחויבותו לארגון (Kowtha, 2018).

בהסתמך על גישה זו, המחקר הנוכחי מתמקד בארגון הבית-ספרי במטרה לזהות את גורמי התמיכה התורמים לקליטתם של מורים במערכת החינוך או מעכבים אותה. מחקרים רבים בחנו את האפקטיביות של תוכניות ההתמחות (ראו סקירה אצל Ingersoll & Strong, 2011).

התרומה של המחקר הנוכחי נעוצה בהפניית הזרקור למכלול גורמי התמיכה הבית-ספריים המניעים את תהליך החברות של המורה המתחיל, החל משלב המיון וכלה בסיום ההתמחות, באמצעות מכלול שותפי התפקיד. בחינה זו מתמקדת בשני מדדים המשלימים זה את זה: שביעות הרצון של המורה המתחיל והישארותו במערכת.

סקירת ספרות

מקורות התמיכה במורים מתחילים

אחד הגורמים שזוהה במחקרים רבים כגורם חיוני בתהליך הקליטה של מורים מתחילים הוא חונכות של מורה מנוסה (Wood & Stanulis, 2009; Long et al., 2012). בניתוח של עשר תוכניות קליטה מוצלחות באזורים שונים בעולם מצא קירני שהמורה החונך הוא אחת הדמויות המשמעותיות ביותר להצלחתן של תוכניות ההתמחות (Kearney, 2014). תמיכתו ניכרת בתחום הפדגוגי-מקצועי, והיא אפקטיבית עוד יותר כאשר הוא מלמד מקצוע דומה לזה שמלמד המורה המתחיל (Ingersoll, 2012). התמיכה שהחונך מספק בתחום הרגשי חשובה לא פחות, שכן היא מצמצמת את תחושת הבדידות של המורה המתחיל ומעלה את הביטחון שלו ואת הערכתו העצמית (Hobson et al., 2009).

עם זאת, בתפקיד החונך גלום מתח תוך-תפקידי הנעוץ בתפקיד הכפול שהוא ממלא הן כגורם המעניק תמיכה רגשית והן כמעריך בתהליך קבלת הרישיון לעסוק בהוראה (שץ-אופנהיימר, 2011; Orland-Barak & Hasin, 2010). למרות זאת, ממצאי מחקרים אמפיריים מלמדים כי רמת שביעות הרצון של מורים מתחילים מתהליך החונכות הייתה גבוהה (Eisenschmidt & Oder, 2018; Lipton & Wellman, 2018).

תמיכת המנהל והנהלת בית הספר נמצאה אף היא כמשאב בעל ערך עבור מורים מתחילים (Cobb, 2015; Peters & Pearce, 2012). תמיכה זו היא גורם המגביר את שביעות רצונם מהתפקיד (Duyar et al., 2013), מפחית שחיקה ומגדיל את הסיכוי להישארותם במערכת (Skaalvik & Skaalvik, 2010). מחקרים מצביעים על כך שמנהיגות דמוקרטית, מדיניות של דלת פתוחה, התחשבות בצרכים האישיים ותמיכה מקצועית וארגונית מצד הנהלת בית הספר מגבירות לא רק את שביעות הרצון של המורים המתחילים, אלא גם את מחויבותם למקצוע (Simon & Johnson, 2015; Swars et al., 2009). חוקרים שהתמקדו בתפקידו של מנהל בית הספר בקליטת מורים מתחילים מייחסים את השפעתו הרבה להיותו הסמכות המרכזית בבית הספר הקובעת את התנאים הארגוניים שבהם המורה המתחיל עובד (Simon & Johnson, 2015; Wood & Stanulis, 2009). תנאים אלו כוללים בין היתר את כיתות הלימוד והמקצועות שהמורה המתחיל מלמד, את היקף משרתו ואת שעות עבודתו, כמו גם את זהותו של המורה החונך. נוסף על כך, גם תמיכתם של עמיתים נמצאה חשובה בתהליך הכניסה להוראה (Roberson & Roberson, 2009). מחקרים מראים כי יחסים קולגיאליים בין המתמחים למורים בצוות תורמים לטיפוח תחושת השוויון של המורים המתחילים, לצמצום תחושת הבדידות, לפיתוח מיומנויות

תקשורת בין־אישית ויכולות רפלקטיביות ולחיזוק תחושת השייכות (Cavanagh & King, 2005; Cornu, 2019). יחסים חיוביים בין מורים מתחילים לעמיתיהם בבית הספר מגבירים את שביעות הרצון שלהם ומגדילים את סיכוייהם להישאר בהוראה (Simon & Johnson, 2015). מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את מנגנוני התמיכה הארגוניים, המקצועיים והרגשיים במורים מתחילים במהלך שנת ההתמחות בבתי הספר במערכת החינוך בישראל, ולבדוק באיזו מידה תרמו מנגנונים אלו להגברת שביעות רצונם של המורים משנת ההתמחות ולהישארותם במערכת החינוך. בחינה זו נעשתה מתוך שימת דגש על התרומה הייחודית של כל אחד משותפי התפקיד שהוצגו לעיל: מנהל בית הספר והנהלה, מורים עמיתים והמורה החונך.

כניסה להוראה במערכת החינוך בישראל

בשנת 1999 נפתחה לראשונה תוכנית התמחות לתמיכה במורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה בהוראה. שנה לאחר מכן, בשנת 2000, הפכה התוכנית לשלב מחייב בתהליך הכניסה להוראה. בשנת ההתמחות המורה המתחיל נדרש לעבוד בהיקף של שליש משרה לכל הפחות. מלווה אותו מורה חונך שמנהל בית הספר ממנה, נערכות תצפיות בשיעורים שלו, ומבוצעת הערכה מעצבת ומסכמת. במקביל לכך, הוא עצמו נדרש להשתתף בסדנת התמחות בהוראה (סטאז') באחד מהמוסדות האקדמיים להכשרת מורים. הצלחה בשנת ההתמחות מזכה את המורה ברישיון הוראה. בשנת 2010 הוחלט להרחיב את תוכנית ההתמחות בהוראה בשנתיים נוספות, וכך גם בשנתו השנייה המורה המתחיל משתתף בהשתלמות מקצועית ומלווה אותו מורה ותיק. בתום השנה השלישית לעבודתו מוענקת לו קביעות במערכת החינוך (זילברשטרום, 2013). בשנים האחרונות האחריות לקליטתו של המורה המתחיל במערכת החינוך ולהישארותו בה עוברת יותר ויותר לבתי הספר. דבר זה בא לידי ביטוי למשל בהקמת חממות בית-ספריות לקליטה של מורים מתחילים (המור, 2017) ואף בהענקת פרס הקליטה המיטבית לבתי ספר שיצרו מנגנונים מיטביים לקליטה של מורים מתחילים (צימרמן וזילברשטרום, 2015). נוסף על כך, בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך - לדוגמה תשע"ה/4(ג) (משרד החינוך, 2014) ותש"ע/1(ב) (משרד החינוך, 2009) - מוצגות בפירוט המלצות לבתי הספר הנוגעות לקידום של תהליך קליטה מיטבי. בין היתר מומלץ שמורים מתחילים ילמדו את המקצוע שהוכשרו ללמד ובכיתות ההולמות את יכולתם המקצועית. עוד מומלץ להצמיד מורה חונך למורים אלו, לתת להם הדרכה וגיבוי בהתנהלות מול תלמידים והורים וכן לקיים תהליכי הערכה מקצועיים ושקופים. בעקבות הפעלתה של תוכנית ההתמחות ובעיקר מאז הפכה לשלב מחייב בתהליך הכניסה להוראה, נערכו בישראל מספר מחקרים הנוגעים להפעלתה ולהצלחתה. תם (2005) שהיה בין הראשונים שחקרו את תוכנית ההתמחות בהוראה, מצא כי ההשתתפות בתוכנית הגדילה את הסיכוי שמורים מתחילים יישארו במערכת החינוך. מחקרן של נאסר־אבו אלהיג'א ואח' (2006) בחן את יעילותה של תוכנית ההתמחות בהוראה ברמה הארצית. הממצאים מלמדים כי על אף הפער בין הרציונל של התוכנית ובין אופן הפעלתה בשדה הביעו בעלי העניין שביעות רצון ממנה ותפסו אותה כבעלת תרומה חיובית למערכת החינוך.

במחקר נוסף מצאו נאסר־אבו אלהיג'א ופרסקו (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010) שרמת שביעות הרצון של מורים מתחילים מתהליך הקליטה בבית הספר דורגה כרמה בינונית עד גבוהה. החוקרות הבחינו בין שלושה סוגי תמיכה: תמיכה אקולוגית הקשורה לתהליך החברות (סוציאליזציה) של המורה המתחיל בבית הספר, תמיכה פדגוגית מקצועית וכן תמיכה רגשית. הן מצאו כי לתמיכה של המורה המנחה ושל המורים העמיתים הייתה השפעה גדולה על תהליכי ההיטמעות בבית הספר, וכי היקף משרה גדול שמשמעו שעות שהייה רבות יותר בבית הספר, האיצו את תהליך החברות הארגוני. יתרה מזו, במחקר מאוחר יותר טענו החוקרות כי לתמיכה הרגשית היו ההשלכות החיוביות ביותר על האפקטיביות של תהליך הקליטה בבית הספר (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2016).

מחקרים אחרים בחנו את תוכנית ההתמחות מנקודת מבטם של בעלי תפקידים בבית הספר - מורים חונכים ומנהלים. בהקשר זה נמצא כי קיימת דיאלקטיקה בין תפיסת התפקיד של המורה החונך בקליטת המורים המתחילים ובין זו של מנהל בית הספר. המורים החונכים נטו לראות עצמם אחראים לתחום המקצועי וסברו כי האחראיות האדמיניסטרטיבית מוטלת על המנהלים. לעומת זאת, המנהלים ראו עצמם כאחראים גם לתחום המקצועי ולא רק האדמיניסטרטיבי. הבדלים אלו עלולים לגרום לחוסר הקפדה במילוי חלק מהמשימות המוטלות על המנהלים ועל המורים החונכים (גולדנברג ואח', 2012; שוובסקי ואח', 2012).

מחקרים שנערכו לאחרונה הציעו מודל אקולוגי המציג תמונה של הגורמים הבית-ספריים התורמים להתמדתם של מורים מתחילים בהוראה. המודל האקולוגי מתאר את מכלול קשרי הגומלין בבית הספר ובסביבתו. במחקר של שפירא־לשצ'ינסקי ואח' נמצא כי התרבות האקולוגית של בית הספר היא מדד בעל ערך לשימור מורים במערכת החינוך. בהקשר זה נמצא כי מורים מתחילים תופסים את טיב התקשורת בינם ובין עמיתיהם והנהלת בית הספר כגורם מהותי המשפיע על הישארותם במערכת החינוך (שפירא־לשצ'ינסקי ואח', 2019). באמצעות ראיונות עם עשרים מורים מתחילים אותרו הגורמים המרכזיים שתרמו להישארותם של אלה במערכת החינוך (Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020). גורמים אלו כללו פרקטיקות ארגוניות של תהליכי חונכות, הנחיה, תמיכה ואוטונומיה; תקשורת ישירה, מקצועית ותומכת עם עמיתים בארגון; שיח תומך עם ההורים; התחשבות בצרכים האישיים והמקצועיים של המורים וכן תנאים תעסוקתיים מספקים. ממצאים דומים נמצאו גם במחקר שנערך בקרב מנהלי בתי ספר. בראיונות עומק עם 16 מנהלים נמצא כי הם היו מודעים לחשיבות שבמתן הנחיה וליווי למורים המתחילים. הם אף הביעו רצון להשתתף בעצמם בתהליך. עם זאת, הם הודו שבגלל עומס המשימות המוטל עליהם, הם מתקשים למלא משימה זו (Zavelevsky et al., 2021).

המחקרים שהוצגו לעיל יוצרים תשתית עיונית לזיהוי הגורמים התורמים לתהליך הקליטה היעיל של מורים מתחילים בבית הספר. עם זאת, הם היו מבוססים על מדגם מצומצם של מורים ומנהלים. המחקר הנוכחי ביקש להרחיב את היריעה ולהציג נקודות מבט נוספות על תהליך

הקליטה של מורים מתחילים. הוא התבסס על הגישה של סוציאליזציה ארגונית ובחן באיזו מידה גורמי התמיכה הארגוניים, המקצועיים והרגשיים תורמים לקליטתם ולשימורם של מורים מתחילים במערכת החינוך או מעכבים זאת. נבחנה גם התרומה הייחודית של שותפי התפקיד השונים - מורה חונך, עמיתים למקצוע והנהלת בית הספר - לקליטת המורים ולשימורם במערכת. מחקר זה ביקש להשיב על שתי שאלות עיקריות:

1. באיזו מידה מנגנוני התמיכה הארגוניים, המקצועיים והרגשיים תורמים לשביעות רצונם של המורים המתחילים משנת ההתמחות שלהם?
2. באיזו מידה מנגנוני התמיכה הארגוניים, המקצועיים והרגשיים תורמים להחלטתם של המורים המתחילים להישאר במערכת החינוך או לנשור מהוראה בתום שנת ההתמחות?

מתודולוגיה

המשתתפים

המחקר נערך כחלק ממחקר ארצי במימון אגף קליטה והתמחות של משרד החינוך. השתתפו בו 2,710 מורים מתחילים אשר התמחו בבתי הספר בין השנים תשע"ו (2016) לתשע"ח (2018). גיוס המשתתפים נעשה באמצעות שימוש ברשומות האגף לכניסה להוראה במשרד החינוך שכללו את פרטיהם של כלל עובדי ההוראה החדשים בתקופה זו. מסגרת הדגימה כללה 27,546 מורים. מתוכה הוצאו הגנות (14%) וכן מורים שלא צוינה כתובת הדואר האלקטרוני שלהם או שכתובת זו נמצאה לא תקינה (16%). בסך הכול נשלחה הבקשה להשתתף במחקר ל-15,408 מורים מתחילים. מתוכם השיבו על השאלון 2,799 מורים (18%). מסיבות שונות, טכניות בעיקר, במהלך ארגון קובץ הנתונים הוחלט שלא לכלול במחקר מורים נוספים שהשיבו על השאלון, ולכן המדגם הסופי כלל 2,710 מורים.

מבין המשתתפים במחקר 2,166 היו נשים (80%). הגיל הממוצע של המשתתפים היה 32.79 שנים, וסטיית התקן - 7.71. רוב המשתתפים היו יהודים (83.4%). מהמורים שהשתתפו במחקר 45.1% לימדו בבתי ספר יסודיים ו-51.8% לימדו בבתי ספר על-יסודיים. כמחצית מהמשתתפים הוכשרו בתוכניות התואר הראשון וכמחציתם בתוכניות להכשרת אקדמאים להוראה. היקף משרתם של קרוב למחצית מהמשתתפים היה מעל 75% בשנת ההתמחות (49.6%), ואילו 43.1% מהמשתתפים הועסקו בפחות מ-50% משרה. מתוכם 20.1% הועסקו בהיקף המשרה המינימלי - 33%.

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון מקוון ואנונימי לדיווח עצמי. השאלון נשלח לכתובת הדואר האלקטרוני של המורים. תהליך בניית שאלון המחקר כלל שני שלבים. בשלב הראשון נערך מיפוי של בתי הספר במערכת החינוך בישראל בשנת 2016 על פי מידת הצלחתם בשימור מורים מתחילים. המיפוי התבסס על נתונים אדמיניסטרטיביים של בתי הספר. בתהליך המיפוי חושב לכל בית ספר מדד הישארות. מדד זה התבסס על חישוב אחוז המורים שהתמחו בהוראה בין השנים

2008-2012 והמשיכו לעבוד במערכת החינוך במשך חמש השנים שחלפו מסיום שנת ההתמחות, כלומר בשנים 2009-2017. בשלב השני נערכו ראיונות עם 13 מורים מתחילים וחמישה מנהלים מבתי ספר בעלי מדד הישגות גבוה ומדד הישגות נמוך.

השאלון תוקף באמצעות מומחים. תהליך זה כלל חוקרים בתחום הכניסה להוראה ואנשי שדה (ארביב־אלישיב ואח', 2019). מרבית הפריטים בשאלון היו שאלות סגורות, והם דורגו בסולם ליקרט הנע בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). השאלון כלל ארבעה חלקים מרכזיים: (1) מאפייני רקע של המורים; (2) פרטים על בית הספר שבו נעשתה ההתמחות; (3) תוכנית הקליטה בבית הספר; (4) המשך עבודה במערכת החינוך בשנה שלאחר שנת ההתמחות. השאלון נשלח למורים המתחילים בדואר אלקטרוני פעמיים, בפרק זמן של שבועיים.

המשתנים

להלן פירוט המשתנים התלויים והבלתי תלויים במחקר הנוכחי.

המשתנים התלויים

1. **שיעור רצון מתהליך הקליטה בבית הספר** נמדדה באמצעות היגד יחיד ודורגה בסולם ליקרט שבין 1 ל-5.
2. **הישגות במערכת החינוך בתום שנת ההתמחות.** משתנה דיכוטומי זה מבחין בין מורים שנשארו במערכת החינוך בתום שנת ההתמחות (1) ובין אלו שלא נשארו במערכת (0).

המשתנים הבלתי תלויים

גורמי תמיכה ארגוניים

1. קבלת הודעות אלקטרוניות עם הקבלה לעבודה בבית הספר (1 - כן, 0 - לא);
2. זימון לפגישה עם הצוות המקצועי והרכזים עם הקבלה לעבודה בבית הספר (1 - כן, 0 - לא);
3. זימון להשתלמויות למורים חדשים (1 - כן, 0 - לא);
4. סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך (1 - כן, 0 - לא);
5. מינוי מורה חונך עם תחילת שנת הלימודים (1 - כן, 0 - לא);
6. הלימה בין תחום ההוראה בפועל לתחום הדעת שבו הוכשר המתמחה (1 - לא, 2 - במידה חלקית, 3 - כן);
7. שיבוץ בכיתות. משתנה זה דורג בסולם שבין 1-5 ומציין את המידה שבה השיבוץ בכיתות נתפס כמיטבי וכתורם לקליטה בבית הספר;
8. היכרות עם התרבות הארגונית, הנהלים והשגרות של בית הספר (1-5);
9. היקף המשרה (1=33%, 2=34%-50%, 3=51%-75%, 4=מעל 75%).

גורמי תמיכה מקצועיים

1. מספר השיעורים שבהם נערכה תצפית וניתן משוב למורה המתחיל;
2. תמיכה מקצועית מצד ההנהלה נמדדה באמצעות היגד יחיד, וזה דורג בסולם שבין 1-5;
3. תמיכה מקצועית מצד המורה החונך. משתנה זה הורכב כממוצע של שלושה היגדים שכל אחד מהם דורג בסולם שבין 1-5: "קיבלתי תמיכה מקצועית מצד המורה החונך", "קיימת התאמה במקצוע ההוראה שלי ושל המורה החונך", ו"קיבלתי משוב מהמורה החונך" ($\alpha=.82$);
4. תמיכה מקצועית מצד מורים עמיתים. המשתנה הורכב כממוצע של שלושה היגדים שכל אחד מהם דורג בסולם שבין 1-5: "עמיתי להוראה חלקו איתי מניסיונם המקצועי", "צוות המורים שיתף אותי בחומרי למידה והערכה", ו"עבדתי בצוות עם מורים אחרים בבית הספר" ($\alpha=.91$).

גורמי תמיכה רגשיים

1. תמיכה רגשית מצד ההנהלה. משתנה זה הורכב כממוצע של שלושה היגדים שדורגו בסולם שבין 1-5: "דלת פתוחה להנהלה", "סיוע וגב ההנהלה בעת בעיות מול התלמידים" ו"סיוע וגב ההנהלה בעת בעיות מול הורים" ($\alpha=.94$);
2. תמיכה רגשית מצד המורה החונך (היגד יחיד; דורג בסולם שבין 1-5);
3. תמיכה רגשית מצד מורים עמיתים. המשתנה הורכב כממוצע של שלושה היגדים שדורגו בסולם שבין 1-5: "אווירה חמה ופתוחה בחדר המורים", "תמיכה רגשית ועידוד מצד מורים אחרים" ו"קשרים חברתיים עם מורים אחרים" ($\alpha=.89$).

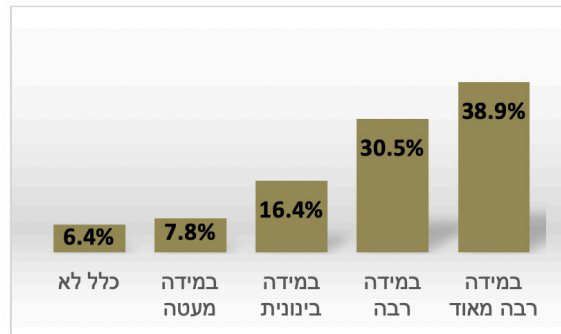
ניתוח הנתונים

נתוני המחקר נותחו באמצעות כלים סטטיסטיים. הניתוח התיאורי כלל בדיקת התפלגויות וחישוב מדדי מרכז ופיזור של משתני המחקר. הניתוח ההיסקי כלל בדיקת התפלגויות משותפות (מבחני χ^2) והשוואת ממוצעים (מבחני t למדגמים בלתי תלויים וניתוחי שונות חד-כיווניים). נוסף על כך, נבדק הקשר בין המשתנים באמצעות שני מודלים של רגרסיה: מודל של רגרסיה ליניארית בשיטת ENTER לניבוי שביעות הרצון משנת ההתמחות ומודל של רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות במערכת החינוך בתום תקופת ההתמחות.

ממצאים

שאלת מחקר 1: מנגנוני תמיכה בית-ספריים ושביעות רצון משנת ההתמחות
שאלת המחקר הראשונה התמקדה ברמת שביעות הרצון של המורים המתחילים משנת ההתמחות. התפלגות רמת שביעות הרצון מוצגת בתרשים 1 ומלמדת על רמת שביעות רצון גבוהה של המורים המתחילים משנת ההתמחות. כפי שניתן לראות, 69.4% מהמורים המתחילים ציינו שהם שבעי רצון במידה רבה עד רבה מאוד מתהליך הקליטה בבתי הספר שבהם עבדו בשנת ההתמחות. לא נמצאו הבדלים בשביעות הרצון ($t=.03, p>.05$) בין מורים שלימדו בשלב החינוך היסודי (ממוצע: 3.89, סטיית תקן: 1.22) ובין מורים שלימדו בשלב החינוך העל-יסודי

(ממוצע: 3.87, סטיית תקן: 1.17). עם זאת, נמצאו הבדלים ברמת שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר בין מגזרי החינוך ($t=3.05, p\leq 0.01$): הדירוג של המורים שלימדו בבתי ספר במגזר הערבי (ממוצע: 4.04, סטיית תקן: 0.98) היה גבוה יותר מזה של המורים שלימדו בבתי הספר במגזר היהודי (ממוצע: 3.85, סטיית תקן: 1.23).



תרשים 1: התפלגות רמת שביעות הרצון של המורים המתחילים מהקליטה בבית הספר

לצורך בדיקת שביעות הרצון של המורים המתחילים מתהליך הקליטה בבית הספר בזיקה לגורמי התמיכה בשנת ההתמחות חולקה רמת שביעות הרצון לשלוש קטגוריות: שביעות רצון נמוכה ("כלל לא" ו"במידה מעטה"), שביעות רצון בינונית ושביעות רצון גבוהה ("במידה רבה" ו"במידה רבה מאוד").

גורמי תמיכה ארגוניים

לוח 1 מציג את רמת שביעות הרצון של המורים המתחילים לפי גורמי התמיכה הארגוניים. לשם כך בוצעו מבחני χ^2 , למעט שני המשתנים האחרונים שבהם בוצע ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA), כולל מבחן פוסט-הוק מסוג טוקי (TUKEY). הממצאים מלמדים כי רמת שביעות רצון גבוהה אפיינה יותר את המורים שדיווחו כי זכו לתמיכה רבה יותר בכל ההיבטים הארגוניים שנבדקו במחקר. זאת בהשוואה למורים מתחילים שרמת שביעות הרצון שלהם משנת ההתמחות הייתה נמוכה או בינונית. תמיכה זו באה לידי ביטוי כבר בשלב הקבלה לעבודה בבית הספר וכן בכניסה לתפקיד ובמהלך העבודה. גורמי התמיכה הארגוניים שבינם ובין שביעות הרצון משנת ההתמחות נמצא קשר מובהק יותר, הם הכיתות שבהן שובץ המתמחה, ההיכרות עם התרבות הארגונית של בית הספר, סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך וזימון לפגישה עם הצוות המקצועי והרכזים בעת הקבלה לעבודה בבית הספר. במבחן טוקי שנערך עבור שני המשתנים האחרונים המוצגים בלוח (שיבוץ בכיתות והיכרות עם התרבות הארגונית), נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המורים שחולקו לפי רמות שביעות הרצון משנת ההתמחות (נמוכה > בינונית > גבוהה).

לוח 1: שביעות רצון לפי גורמי תמיכה ארגוניים

Eta	χ^2/F	גבוהה N=1881	בינונית N=444	נמוכה N=385	שביעות רצון מתהליך הקליטה
	77.46***	70.2%	52.7%	52.7%	קבלת הודעות אלקטרוניות עם הקבלה לעבודה בבית הספר
	206.71***	71.1%	51.4%	35.1%	זימון לפגישה עם הצוות המקצועי והרכזים עם הקבלה לעבודה בבית הספר
	165.95***	57.5%	32.4%	28.8%	זימון להשתלמויות למורים חדשים
	229.57***	60.8%	37.4%	22.6%	סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך
	154.49***	92.6%	81.9%	71.0%	מינוי מורה חונך עם תחילת שנת הלימודים
	21.85***	80.4%	75.2%	70.4%	הלימה בין תחום ההוראה בפועל לתחום הדעת שבו הוכשר המתמחה
	7.9*	68.2%	63.3%	62.1%	היקף המשרה: אחוז המורים העובדים מעל 50% משרה
.32	347.70***	3.58 (1.18)	2.96 (1.10)	2.49 (1.41)	שיבוץ בכיתות (ממוצע); סטיית התקן (בסוגריים)
.45	337.25***	3.83 (1.08)	2.91 (1.07)	2.34 (1.35)	היכרות עם התרבות הארגונית, הנהלים והשגרות של בית הספר (ממוצע; סטיית התקן בסוגריים)

* $p < .05$ *** $p < .001$

גורמי תמיכה מקצועיים

בלוח 2 מוצגת שביעות הרצון של המורים המתחילים לפי גורמי התמיכה המקצועיים. בדומה לממצאים הנוגעים לגורמי התמיכה הארגוניים, נמצא קשר חיובי גם בין גורמי התמיכה המקצועיים לרמת שביעות הרצון. מורים שדיווחו על רמות גבוהות של שביעות רצון משנת ההתמחות דיווחו גם על מספר רב יותר של שיעורים שבהם נערכה תצפית. כמו כן מורים אלו דיווחו כי זכו לתמיכה מקצועית רבה יותר מצד הנהלת בית הספר, מהעמיתים למקצוע ומהמורה החונך. לעומת זאת, המורים שדיווחו על רמת שביעות הרצון הנמוכה ביותר דיווחו גם על רמות נמוכות של תמיכה מקצועית מצד שלושה גורמים אלו. ראוי לציין כי במבחן טוקי נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המורים שחולקו לפי רמות שביעות הרצון משנת ההתמחות (נמוכה > בינונית > גבוהה).

לוח 2: שביעות רצון לפי גורמי תמיכה מקצועיים (סטיית התקן מופיעה בסוגריים)

Eta	F	גבוהה N=1881	בינונית N=444	נמוכה N=385	שביעות רצון מתהליך הקליטה
.56	596.73***	4.19 (.95)	3.15 (1.12)	2.29 (1.32)	הנהלת בית הספר
.52	487.41***	4.06 (.96)	3.11 (.98)	2.43 (1.23)	מורים עמיתים
.46	353.98***	3.92 (1.02)	3.13 (1.17)	2.48 (1.18)	המורה החונך
.17	36.09***	4.31 (1.85)	3.86 (1.81)	3.45 (2.07)	מספר השיעורים שבהם נערכה תצפית

*** $p < .001$

גורמי תמיכה רגשיים

שביעות הרצון של המורים המתחילים לפי גורמי התמיכה הרגשיים מוצגת בלוח 3. הממצאים מלמדים שמורים מתחילים שדיווחו על רמת שביעות רצון גבוהה מתהליך הקליטה בבית הספר ציינו כי זכו לתמיכה רגשית רבה מצד הנהלת בית הספר, מצד עמיתים ומצד המורה החונך. דירוגיהם גבוהים באופן מובהק מהדירוגים של המורים שדיווחו על רמת שביעות רצון נמוכה ובינונית. האחרונים מדווחים על קבלת תמיכה רגשית באופן מוגבל יותר. במבחן טוקי נמצאו הבדלים מובהקים בכל גורמי התמיכה הרגשיים בין קבוצות המורים, שחולקו לפי רמות שביעות הרצון משנת ההתמחות (נמוכה > בינונית > גבוהה).

לוח 3: שביעות רצון לפי גורמי תמיכה רגשיים (סטיית התקן בסוגריים)

Eta	F	גבוהה N=1881	בינונית N=444	נמוכה N=385	שביעות רצון מתהליך הקליטה
.54	554.97***	4.05 (.99)	2.86 (1.09)	2.27 (1.36)	הנהלת בית הספר
.54	534.54***	4.16 (.89)	3.17 (.95)	2.58 (1.23)	מורים עמיתים
.46	361.13***	4.08 (1.40)	3.14 (1.31)	2.33 (1.42)	המורה החונך

*** $p < .001$

ניבוי שביעות הרצון משנת ההתמחות

תוצאות ניתוחי הרגרסיה הליניארית לניבוי שביעות הרצון מתהליך הקליטה מוצגות בלוח 4. במודל הרגרסיה שולבו המשתנים הבלתי תלויים המייצגים את שלושת גורמי התמיכה:

הארגוניים, המקצועיים והרגשיים, ושני משתני פיקוח: מגזר ושלב חינוכי. המודל נמצא מובהק, ואחוז השונות המוסברת היה גבוה למדי ועמד על 54%.

לוח 4: רגרסיה ליניארית לניבוי שביעות הרצון משנת ההתמחות בבית הספר

ΔR^2	t	β	b	סוג התמיכה
	1.24	.02	.05	קבלת הודעות אלקטרוניות בעת הקבלה לעבודה בבית הספר
	4.32***	.07	.17	זימון לפגישה עם הצוות המקצועי והרכזים בעת הקבלה לעבודה בבית הספר
	4.57***	.07	.17	זימון להשתלמויות למורים חדשים
	4.35***	.07	.16	סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך
.35	3.71***	.05	.20	מינוי מורה חונך עם תחילת שנת הלימודים
	2.31*	.03	.07	הלימה בין תחום ההוראה בפועל לתחום הדעת של המתמחה
	2.71**	.05	-.05	הכיתות שבהן שובץ המתמחה
	.51	.01	.01	היכרות עם התרבות הארגונית, הנהלים והשגרות של בית הספר
	.08	.001	-.001	היקף המשרה
	10.75***	.23	.22	הנהלת בית הספר
.49	1.96*	.06	.06	מורים עמיתים
	1.60	.04	-.04	המורה החונך
	1.96*	.03	.02	מספר השיעורים שנערכה בהם תצפית
	7.85***	.18	.17	הנהלת בית הספר
.54	4.39***	.14	.15	מורים עמיתים
	11.12***	.24	.20	המורה החונך
	1.48	.02	.08	המגזר היהודי (לעומת המגזר הערבי)
	.24	.003	.01	שלב החינוך היסודי (לעומת השלב העל-יסודי)
	3.53***		.41	קבוע
			154.23***	F(p)
			.54	R ²

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

שישה גורמי תמיכה ארגוניים נמצאו קשורים באופן חיובי לשביעות הרצון של המורים המתחילים מתהליך הקליטה בבית הספר. שלושה מהגורמים הללו נוגעים לתמיכה שניתנה בעת הקבלה לעבודה בבית הספר: זימון המורה המתחיל לפגישה עם הצוות המקצועי ועם הרכזים, זימון להשתלמות למורים חדשים וסיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך. שני גורמים משמעותיים נוספים שתרמו להגברת שביעות הרצון הם מינוי מורה חונך בתחילת שנת הלימודים והלימה בין מקצוע ההוראה בפועל למקצוע שהמורה המתמחה הוכשר בו. יוצא דופן הוא השיבוץ בכיתות. מקדם הרגרסיה השלילי המובהק מלמד כי הנושא של השיבוץ בכיתות קשור לירידה בשביעות הרצון של המורים המתחילים בשנת ההתמחות.

בנוגע לתמיכה המקצועית, בלטה במיוחד תרומתה של התמיכה מצד גורמים בהנהלת בית הספר להעלאת שביעות הרצון של המורה המתחיל מתהליך ההתמחות. גם תמיכת העמיתים בבית הספר תרמה משמעותית לשביעות הרצון, אם כי במידה פחותה יותר. לעומת זאת, מקדם הרגרסיה של תרומת התמיכה המקצועית מצד המורה החונך לא נמצא מובהק סטטיסטית. עוד ניתן לראות שלתצפיות רבות בשיעורים של המורים המתחילים הייתה תרומה חיובית לשביעות הרצון שלהם. נוסף על כך, ממצאי הרגרסיה מצביעים על כך שלתמיכה רגשית מצד שלושת שותפי התפקיד המרכזיים בבית הספר - ההנהלה, המורים העמיתים והמורה החונך - תרומה חיובית לשביעות הרצון של המורים המתחילים מקליטתם בבית הספר. בהקשר זה בלטה תרומתה של התמיכה מצד המורה החונך בהשוואה לשני שותפי התפקיד האחרים, ההנהלה והעמיתים, אך זו אינה מבטלת את חשיבותה של התמיכה הרגשית מצידם.

בפרספקטיבה הוליסטית ניתן לומר ששביעות הרצון של המורה המתחיל קשורה לשלושת סוגי התמיכה שנבדקו: הארגונית, המקצועית והרגשית. תמיכה מקצועית מצד הנהלת בית הספר ותמיכה רגשית מצד המורה החונך הן המשמעותיות ביותר בתהליך זה. מקדמי הרגרסיה המתוקננים (β) הגבוהים של התמיכה הרגשית גם מצד ההנהלה וגם מצד העמיתים מדגישים את החשיבות הרבה של המשענת הפסיכולוגית בכניסה לתפקיד המורה.

שאלת מחקר 2: מנגנוני תמיכה בשנת ההתמחות והישארות במערכת החינוך

שאלת המחקר השנייה בחנה את הישארותם של המורים המתחילים במערכת בתום שנת ההתמחות. מבין המשתתפים במחקר 2,277 משיבים (84%) המשיכו ללמד במערכת החינוך בשנה שלאחר שנת ההתמחות. היתר, 433 מורים (16%), החליטו לעזוב את ההוראה. הבדלים ניכרים בהקשר זה נמצאו בין המגזר היהודי למגזר הערבי ($\chi^2=80.97, p<.001$). אחוז גבוה יותר של מורים אשר לימדו בבתי ספר יהודיים נשאר במערכת החינוך בתום שנת ההתמחות, לעומת מורים שלימדו בשנה זו בבתי ספר במגזר הערבי (86.7% לעומת 69.2%). הבדלים קטנים יותר, אם כי מובהקים סטטיסטית ($\chi^2=9.54, p<.05$), בשיעור המתמידים בהוראה בתום שנת ההתמחות נמצאו גם בין מורים שהוכשרו ללמד בבית הספר היסודי (81.8%) ובין אלו שהוכשרו ללמד בבית הספר העל-יסודי (86.1%). ההחלטה להישאר במערכת או לעזוב את ההוראה נבחנת להלן בזיקה לגורמי התמיכה השונים בשנת ההתמחות.

גורמי תמיכה ארגוניים

לוח 5 מציג את דירוג גורמי התמיכה הארגוניים של המורים המתמידים ושל המורים הנושרים. ההבדלים בין הקבוצות נבדקו באמצעות מבחן χ^2 , למעט בשני משתנים (שיבוץ בכיתות והיכרות עם התרבות הארגונית) שבהם בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים. התוצאות מלמדות כי קיימים הבדלים מובהקים בין מורים מתמידים למורים נושרים בכל היבטי התמיכה הארגונית שנבדקו במחקר, למעט גורם אחד - השיבוץ בכיתות. בכל היבטים הארגוניים ניכר כי הדירוג של המורים המתמידים היה גבוה יותר מהדירוג של המורים הנושרים. לעומת זאת, בכל הקשור לעמדות המורים המתחילים בנוגע לשיבוץ שלהם בכיתות לא נמצאו הבדלים בין המורים המתמידים למורים הנושרים. הן המורים שבחרו להישאר במערכת הן המורים שבחרו לעזוב ראו בשיבוץ מתאים בכיתות גורם שסייע להצלחתם בשנת ההתמחות במידה בינונית.

לוח 5: הישארות או נשירה לפי גורמי תמיכה ארגוניים

Cohen's d	χ^2/t	נושרים N=433	מתמידים N=2,277	גורמי תמיכה ארגוניים
	40.42***	51.5%***	67.4%	קבלת הודעות אלקטרוניות עם הקבלה לעבודה בבית הספר
	4.53*	58.2%	63.6%	זימון לפגישה עם הצוות המקצועי והרכיזים עם הקבלה לעבודה בבית הספר
	30.45***	37.2%	51.6%	זימון להשתלמויות למורים חדשים
	14.43***	43.2%	53.1%	סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך
	3.93*	84.9%	88.3%	מינוי מורה חונך עם תחילת שנת הלימודים
	13.07***	71.8%	79.4%	הלימה בין תחום ההוראה בפועל לתחום הדעת של המורה המתמחה
	136.31***	42.3%	71.1%	היקף המשרה: אחוז המורים העובדים מעל 50% משרה
.08	1.48	3.23 (1.33)	3.34 (1.26)	שיבוץ בכיתות (סטיית התקן בסוגריים)
.16	3.09**	3.29 (1.30)	3.50 (1.25)	היכרות עם התרבות הארגונית, הנהלים והשגרות של בית הספר (סטיית התקן בסוגריים)

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

גורמי תמיכה מקצועיים

הממצאים המוצגים בלוח 6 מלמדים כי גם דירוג גורמי התמיכה המקצועיים של המורים המתמידים היה גבוה מזה של המורים הנושרים. המורים שבחרו להישאר במערכת בתום שנת ההתמחות דיווחו שקיבלו תמיכה מקצועית רבה יותר מצד ההנהלה, מהעמיתים למקצוע ומהמורה החונך, בהשוואה למידת התמיכה שעליה דיווחו המורים שהחליטו לעזוב את המערכת. הגורם היחיד שלא נמצא קשור במובהק להחלטה להישאר או לנשור מהמערכת הוא מספר השיעורים שבהם נערכה תצפית. המורים בשתי הקבוצות דיווחו על ארבע תצפיות בשיעורים במהלך השנה בממוצע.

לוח 6: הישגות או נשירה לפי גורמי תמיכה מקצועיים (סטיית התקן בסוגריים)

Cohen's d	t	נושרים N=433	מתמידים N=2,277	גורמי תמיכה מקצועיים
.30	5.40***	3.44 (1.21)	3.81 (1.24)	הנהלת בית הספר
.23	4.51***	3.43 (1.24)	3.71 (1.16)	מורים עמיתים
.13	2.31*	3.46 (1.15)	3.61 (1.17)	המורה החונך
.01	.31	4.12 (2.04)	4.11 (1.87)	מספר השיעורים שבהם נערכה תצפית

* $p < .05$ *** $p < .001$

גורמי תמיכה רגשיים ושביעות רצון משנת ההתמחות

מהממצאים המוצגים בלוח 7 עולה כי המורים שבחרו להישאר בהוראה דיווחו על מידה גבוהה יותר של תמיכה רגשית מצד הנהלת בית הספר, המורים העמיתים והמורה החונך, לעומת המורים המתחילים שהחליטו לעזוב את בית הספר בתום שנת ההתמחות. מגמה דומה נמצאה גם בכל הנוגע לשביעות הרצון משנת ההתמחות. המורים המתמידים דיווחו על רמת שביעות רצון גבוהה משנת ההתמחות, ואילו המורים הנושרים דיווחו על רמת שביעות רצון בינונית למדי.

לוח 7: הישארות או נשירה לפי גורמי תמיכה רגשיים ושביעות רצון (סטיית התקן בסוגריים)

Cohen's d	t	נושרים N=433	מתמידים N=2,277	גורמי תמיכה רגשיים
.18	3.40***	3.40 (1.30)	3.63 (1.27)	הנהלת בית הספר
.24	4.53***	3.53 (1.20)	3.81 (1.11)	מורים עמיתים
.13	2.39*	3.53 (1.42)	3.71 (1.39)	המורה החונך
.43	8.66***	3.43 (1.33)	3.96 (1.15)	שביעות רצון משנת ההתמחות

* $p < .05$ *** $p < .001$

בהמשך לשתי שאלות המחקר שהוצגו לעיל, נבחן גם באיזו מידה ניתן לנבא את הסיכוי של מורים מתחילים להישאר בהוראה או לנשור ממנה בתום שנת ההתמחות. לשם כך בוצע ניתוח רגרסיה לוגיסטית לניבוי ההישארות במערכת כפונקציה של גורמי התמיכה הארגוניים, המקצועיים והרגשיים וכן של רמת שביעות הרצון משנת ההתמחות. הממצאים מוצגים בלוח 8.

לוח 8: רגרסיה לוגיסטית לניבוי הישארות במערכת לעומת נשירה

ΔR^2	Exp.	b	מאפיינים בית-ספריים ושביעות רצון משנת ההתמחות	תמיכה ארגונית
	1.34	.29*	קבלת הודעות אלקטרוניות בעת הקבלה לעבודה בבית הספר	
	.82	-.20	זימון לפגישה עם הצוות המקצועי והרכזים בעת הקבלה לעבודה בבית הספר	
	1.02	.02	זימון להשתלמויות למורים חדשים	
	1.12	.11	סיוע בפתיחת תיק במשרד החינוך	
.07	.90	-.10	מינוי מורה חונך עם תחילת שנת הלימודים	
	1.39	.33***	הלימה בין תחום ההוראה בפועל לתחום הדעת של המתמחה	
	.97	-.03	שיבוץ בכיתות	
	1.04	.04	היכרות עם התרבות הארגונית, הנהלים והשגרות של בית הספר	
	1.63	.49***	היקף המשרה	

ΔR^2	Exp.	b	מאפיינים בית-ספריים ושביעות רצון משנת ההתמחות	
	1.09	.08	הנהלת בית הספר	
.07	.97	-.03	מורים עמיתים	תמיכה
	1.06	.06	המורה החונך	מקצועית
	.96	-.04	מספר השיעורים שבהם נערכה תצפית	
.08	.85	-.16*	הנהלת בית הספר	תמיכה
	.95	-.05	מורים עמיתים	רגשית
	.93	-.07	המורה החונך	
.10	1.58	.46***	שביעות רצון מתהליך הקליטה	שביעות רצון
	.41	-.90***	המגזר היהודי (לעומת המגזר הערבי)	פיקוח
	.79	-.23	שלב החינוך היסודי (לעומת השלב העל-יסודי)	
	.30	1.20**		קבוע
	1750.44		-2Log-likelihood	
	.10		Cox & Snell	R^2

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

הממצאים מצביעים על שלושה גורמי תמיכה ארגוניים המבחינים בין מורים שנשארו למורים שנשרו מהוראה בתום שנת ההתמחות: קבלת הודעות אלקטרוניות שוטפות עם הקבלה לעבודה בבית הספר, הלימה בין תחום ההוראה בפועל לתחום הדעת של המורה המתמחה והיקף המשרה. ההסתברות שמורים שקיבלו תמיכה בשלושת ההיבטים האלה בשנת ההתמחות יישארו במערכת החינוך הייתה גבוהה יותר מההסתברות שהם יחליטו לנשור ממנה. ההקפדה על הלימה בין תחום ההוראה בפועל למקצוע שהמורה המתמחה הוכשר ללמד, העלתה את ההסתברות להישאר במערכת ב-40%. מגמה דומה נמצאה גם בנוגע להיקף המשרה. העסקת מורים בהיקף משרה גבוה, העולה על 50% משרה, תרמה להעלאת ההסתברות שהמורים המתחילים יתמידו במערכת בתום שנת ההתמחות ב-63% לעומת ההסתברות שינשרו ממנה. לעומת זאת, כל גורמי התמיכה המקצועית שנבדקו במחקר לא נמצאו מבחינים בין הישארות לנשירה באופן מובהק. מגמה דומה נמצאה גם בנוגע לגורמי התמיכה הרגשיים, למעט תמיכה רגשית מצד הנהלת בית הספר. במקרה זה נמצא מקדם רגרסיה שלילי ומובהק, והוא מצביע על כך שתמיכה רגשית רבה מצד הנהלת בית הספר מעלה את ההסתברות שהמורה יבחר לעזוב את המערכת ולא להישאר בה. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שהמורים הזקוקים ביותר לתמיכה רגשית רבה מצד הנהלת בית הספר, הם אלו שהכניסה לתפקיד מהווה עבורם קושי מהותי יותר, ולכן הם בוחרים במקרים רבים לעזוב את ההוראה.

באופן בולט שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר מנבאת הישגות במערכת החינוך. זו העלתה את ההסתברות להישגות בהוראה ל-60% בקירוב. אשר למשתנים שנוספו למודל לצורכי פיקוח, ניתן להבחין כי למורים המלמדים במגזר היהודי בשנת ההתמחות סיכוי גבוה יותר להישג בהוראה לעומת עמיתיהם המלמדים במגזר הערבי. לא נמצאו הבדלים מובהקים הקשורים לשלב החינוכי.

דיון וסיכום

בניסיון לתמוך במורים המתחילים ולמנוע את נשירתם מההוראה פותחו במערכות חינוך רבות תוכניות התמחות למורים מתחילים (Darling-Hammond, 2017). המחקר הנוכחי התמקד בארגון הבית-ספרי, ומטרתו הייתה לזהות מאפיינים התורמים לקליטתם ולשימורם של מורים מתחילים במערכת החינוך או מעכבים זאת. ביתר פירוט, המחקר בחן באיזו מידה מנגנוני התמיכה הארגונית, המקצועית והרגשית הנהוגים בבית הספר תורמים לשביעות הרצון של המורים המתחילים מתהליך הקליטה ולהישגותם במערכת החינוך בתום שנת ההתמחות.

שביעות רצון משנת ההתמחות

ממצאי המחקר מצביעים על שביעות רצון גבוהה משנת ההתמחות בקרב רוב המתמחים. שביעות רצון ידועה כאחד המדדים החשובים העשויים לתרום להחלטתם של מורים להישאר במערכת החינוך (Mertler, 2016). גם במחקר זה נמצא כי שביעות הרצון של המורים משנת ההתמחות העלתה את הסיכוי להישאר במערכת ב-60% בקירוב. ממצא זה מדגיש במיוחד את החשיבות באיתור הגורמים התורמים לשביעות רצונם של המורה המתמחה בשנת ההוראה הראשונה שלו. הממצאים מלמדים כי גורמי התמיכה הארגונית, המקצועית והרגשית מהווים משענת איתנה למורה המתחיל, והם תורמים לטיפוח תחושה של שביעות רצון משנת ההתמחות. את מנגנוני התמיכה האלה מפעילים שלושה שותפי התפקיד של המורה: הנהלת בית הספר ובראשה המנהל, המורים העמיתים והמורה החונך. מבין שלושת שותפי התפקיד השותף החשוב ביותר עבור המורים המתחילים הוא המנהל או סגן המנהל. רבים מתפקידי הנהלת בית הספר הם בעלי אופי ארגוני, והם קשורים לשילובו של המורה המתחיל בפעילות הבית-ספרית, כגון הזמנתו להשתלמויות, מינוי מורה חונך, שיבוצו בהוראה של מקצוע התואמת את הכשרתו ואפילו עזרה בפתיחת תיק במשרד החינוך. פרקטיקות ארגוניות אלו מסייעות לפיתוח תחושה של קבלה והשתייכות, וחשיבותן לשביעות הרצון של המתמחה באה לידי ביטוי כבר בשלב הקבלה לעבודה בבית הספר.

ממצאים אלו תואמים ממצאי מחקרים בין-לאומיים המצביעים על התרומה החיובית של תמיכת המנהל והנהלה למורים בבית הספר (Brown & Wynn, 2009; Peters & Pearce, 2012). מבין מכלול גורמי התמיכה הארגוניים נמצא כי השיבוץ בכיתות מסוימות קשור לירידה בשביעות הרצון. ייתכן שהסיבה לכך היא שמורים מתחילים מופנים לא אחת ללמד בכיתות

מורכבות ומאתגרות במיוחד, דבר אשר מערים עליהם עומס רגשי ותפקודי ובסופו של דבר פוגע בשביעות רצונם. כדאי לציין כי בראיונות שהתקיימו במסגרת מחקר רחב שנערך בנושא, נמצא כי שביעות הרצון של המתמחים מבית הספר הייתה קשורה להיכרות המוקדמת שלהם עם בית הספר, בין שלימדו בו בעבר כמורים מחליפים ובין שעשו זאת במסגרת ההכשרה המעשית (ארביב-אלישיב ואח', 2019). נוסף על הגורמים הארגוניים נמצא שתמיכה מקצועית ותמיכה רגשית מצד מנהל בית הספר וחברי ההנהלה הם גורמים מרכזיים מאוד בתהליך הקליטה של המורים המתחילים.

עוד בולטת תרומתם של מורים עמיתים לשביעות הרצון של המתמחים. במחקר הנוכחי תרומה זו באה לידי ביטוי בתחום המקצועי והרגשי. ממצא זה תואם אף הוא ממצאים מספרות המחקר העולמית המעלים על נס את השיתופיות ואת האופי הקונסטרוקטיביסטי של תמיכת העמיתים. תפיסות אלו טוענות כי יש צורך בחונכות עמיתים (peer mentoring) בעלת אופי שוויוני יותר, המנפץ את ההיררכיה המסורתית בין המומחה לטירון (Cornu, 2005). נמצא כי התפתחותם המקצועית של כלל המורים, כולל המורים המתחילים, הייתה יעילה יותר במסגרת של קהילות למידה שיתופיות. קהילות למידה אלו אפשרו למורים ללמוד פרקטיקות הוראה חדשות ותרמו לפיתוח קשרים חברתיים בתוך צוות המורים (Geeraerts et al., 2015; Tammets, et al., 2019).

תרומתה הנמוכה יחסית של התמיכה המקצועית מצד המורה החונך לשביעות הרצון של המורה המתמחה בשנת ההתמחות מפתיעה למדי, וזאת משתי סיבות. ראשית, ממצא זה עומד בסתירה למחקרים שמצאו כי ליווי של המורה המתמחה על ידי מורה חונך נחשב לאחד הגורמים המגבירים את האפקטיביות של שנת ההתמחות (Kearney, 2014). שנית, במערכת החינוך הישראלית תפקיד החונך מוגדר היטב, והוא כולל השלמת קורס להכשרת חונכים ותגמול כספי למורה החונך. יתרה מזו, משרד החינוך קבע הנחיות ברורות בכל הנוגע למינוי חונכים ולכישוריהם. לכן ניתן היה לצפות כי תרומתו של המורה החונך לשביעות הרצון משנת ההתמחות תהיה גבוהה יותר.

אחד ההסברים האפשריים להשפעה המועטה של המורה החונך על שביעות רצונו של המורה המתחיל קשור למידת התאמתו לתפקיד. במחקר הנוכחי נמצא כי לרבע מהמורים המתמחים הוצמד מורה חונך שאינו מלמד מקצוע או מקצועות זהים לאלו שהם עצמם הוכשרו ללמד. במצב זה סביר להניח שיכולתו של המורה החונך לסייע למורה המתחיל, בעיקר בנושאים מקצועיים כלליים ודיסציפלינריים - מצומצמת. ואכן, מחקרים קודמים הצביעו על החשיבות שבמקצוע הוראה משותף למורה החונך ולמורה המתחיל (Ingersoll, 2012). הסבר אפשרי נוסף נעוץ בעובדה שמורים חונכים רבים אינם משתתפים בקורס ההכשרה (שוובסקי ואח', 2015). חלק מהם אף סבורים שהם אינם זקוקים לקורס שכזה (לזובסקי ואח', 2007; שוובסקי ואח', 2015). היעדר הכשרה מתאימה כמו גם דעות חצויות בנוגע לצורך בהכשרה לתפקיד המורה החונך מעידים על היעדר מודעות מספקת למובחנות התפקיד על כל היבטיו.

הסבר אפשרי אחר קשור ליחסים ההיררכיים בין המורה החונך למורה המתחיל. מחקרים מראים כי מאחר שהמורה החונך אחראי להערכתו של המורה המתחיל, מתמחים רבים חוששים לפנות למורה החונך ולבקש ממנו סיוע (Tellez, 1992). ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בהסבר זה, שכן מצאנו שהמורים המתחילים הרגישו נוח יותר לפנות למורים אחרים בצוות בית הספר ולא למורה החונך, האָמון בין היתר על מתן המשוב וההערכה המסכמת והמעצבת למורים בתום שנת ההתמחות. עוד מצא המחקר של-12% מהמורים המתמחים לא הוצמד חונך בתחילת השנה אלא בשלב מאוחר יותר. ייתכן אפוא שגם במקרים אלו מצא המורה המתחיל אפיקים אחרים של עזרה.

את תרומתו הנמוכה של החונך לשביעות הרצון של המורה המתחיל במחקר הנוכחי ניתן לייחס גם לסיבות מתודולוגיות. מרבית המחקרים שבחנו את תהליך הקליטה של המורה המתחיל התמקדו בפרספקטיבה של המורה החונך בלבד (לדוגמה: Fletcher & Strong, 2009; Orland-Barak & Wang, 2020), ולא הרחיבו אותה למעגלים משיקים המשלבים את שותפי התפקיד האחרים בבית הספר, כגון המנהל ומורים עמיתים, כפי שנעשה במחקר הנוכחי. הפרספקטיבה ההשוואתית במחקר זה אפשרה לבדל את תרומתו של המורה החונך לשביעות הרצון מתרומתם של שותפי התפקיד האחרים ולהבחין במגבלותיה. עם זאת, ממצאי המחקר אינם באים להמעיט בחשיבות תפקידו של החונך, אלא לאתגר את מודל החונכות הדיאדי ולעורר דיון מחודש ביישום תהליך החונכות בכניסה להוראה. ישנה חשיבות רבה במינויו של החונך המהווה מקור חשוב של תמיכה במורה המתחיל. תמיכתו בולטת במישור הרגשי. התמיכה הרגשית היא יסוד מכונן של תחושת ההצלחה של המורה המתחיל. היא עונה על צורך מרכזי שלו, ולכן חיוני שהוא יקבל אותה מכל שותפי התפקיד. עם זאת, תמיכת החונך משמעותית ביותר. התמיכה שהמורים המתחילים מקבלים משותפי התפקיד תורמת לשביעות הרצון שלהם ובעקיפין גם להישארותם במערכת החינוך.

הישארות בהוראה

כפי שכבר צוין לעיל, במחקר הנוכחי נמצא כי שביעות הרצון של המורה משנת ההתמחות העלתה את הסיכוי כי הוא יישאר במערכת החינוך ואף יוסיף ללמד בבית הספר שבו לימד בשנת ההתמחות. לא נמצא קשר בין התמיכה מצד מנהל בית הספר או סגנו, המורים העמיתים והמורה החונך ובין ההישארות במערכת. עם זאת, יש לזכור כי מאחר שתמיכתם של שלושת הגורמים האלה השפיעה על שביעות הרצון של המורה משנת ההתמחות, השפעתה על ההישארות בהוראה שרירה וקיימת גם אם באופן עקיף בלבד.

שני משתנים נוספים שנמצאו קשורים להישארות בהוראה בתום שנת ההתמחות הם הלימה בין תחום הדעת של המורה לתחום ההוראה בפועל והיקף המשרה. נמצא שהמורים אשר נטו להישאר במערכת החינוך לימדו את המקצוע שהוכשרו ללמד. עוד נמצא שמורים אשר היקף המשרה שלהם בשנת ההתמחות היה גדול נטו אף הם להישאר בהוראה. הוראה של

מקצועות שהמורים לא הוכשרו ללמד ידועה כאחת האסטרטגיות שמנהלי בתי ספר נוקטים בשל המחסור הקיים במורים במקצועות מסוימים בשנים האחרונות (דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2015). ואולם כפי שמראה המחקר הנוכחי, אסטרטגיה זו פוגעת קשות בקליטה המיטבית של המורה המתחיל עד כדי סיכון המשך הישארותו במערכת.

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית הטוענת לחשיבותו של הקשר בין מקצוע ההוראה לבין מקצוע ההכשרה של המורה (Ingersoll, 2003). שיבוצם של מורים ללמד מקצוע ללא הכשרה נאותה בהוראת מקצוע זה הוא פתרון זמני למחסור במורים באותו מקצוע, אך הוא פוגע באיכות ההוראה בבית הספר (Darling-Hammond & Youngs, 2002). מורים אלו המלמדים ללא ידע מספיק בתחום הדעת ובתחום הפדגוגי הרלוונטי למקצוע, נוטים להיות בעלי ביטחון עצמי נמוך יותר, חווים קשיים רבים יותר בניהול הכיתה וחוששים מתקשורת עם הורים ועם מורים אחרים בצוות (ראו למשל: Liu et al., 2008; Sharplin, 2014). האופן שבו מורים מתחילים מתמודדים עם הוראה של תחומי דעת שלא התמחו בהם ראוי למחקר נוסף. אשר להיקף המשרה, כשליש מהמורים שהשתתפו במחקר עבדו בפועל בהיקף משרה של פחות מ-50%. בניגוד לממצאי מחקר זה, מממצאי מחקרים קודמים עולה ההמלצה לצמצם את היקף משרתו של המורה המתחיל כדי לסייע לקליטתו במערכת החינוך (Kearney, 2014). אף שהיקף משרה מצומצם זה לגיטימי ומאושר על ידי משרד החינוך, מחקרים שבדקו את הקשר שבין היקף המשרה למחויבות בעבודה מראים כי עובדים שהועסקו במשרה חלקית נטו להפגין מחויבות ונאמנות פחותה למקום העבודה, להיות יותר ביקורתיים ואפתיים כלפיו ולעסוק יותר בתכנון עזיבתם. לעומת זאת, עבודה בהיקף משרה גדול יותר חיזקה את מחויבותו של העובד לארגון (Jacobsen, 2000). אם כן, היקף מצומצם של משרת ההוראה למן ההתחלה עלול להיות לרועץ למורה המתחיל בכל הנוגע לקליטתו המיטבית.

לאור ממצאי המחקר מומלץ לבסס את תהליך הקליטה של המורים בבית הספר על למידת עמיתים ולשתף בו דמויות מגוונות מקהילת בית הספר. דמויות אלו כוללות בין היתר את הנהלת בית הספר ואת המורים המקצועיים מתחום ההוראה שהמורה המתמחה מלמד, כמו גם את המורים המלמדים באותה שכבת גיל. מודל קליטה מסוג זה עשוי לספק למורים המתחילים תמיכה רחבה ברמה המקצועית, המערכתית והרגשית ובד בבד לאפשר להם להשמיע את קולם ולתרום מהידע והניסיון שלהם לקהילת בית הספר ולעמיתיהם. מתוך כך יסייע תהליך החונכות למורים המתחילים לשפר את מעמדם בבית הספר ולהבנות תחושת שייכות לארגון, ובמידה מסוימת הוא עשוי להגביר את המוטיבציה שלהם להישאר בהוראה.

למחקר הנוכחי מגבלות מספר. ראשית, שיעור המורים המתחילים שהשיבו על שאלון המחקר היה נמוך (18%), כלומר ייתכן שהמדגם אינו מייצג היטב את אוכלוסיית המורים המתחילים. מגבלה נוספת היא שמודל הרגרסיה הליניארית מאפשר לאמוד קשרים ישירים בלבד בין משתנים, וסביר להניח שבין חלק מהמשתנים יש גם קשרים עקיפים. סוגיה זו ניתן לבחון באמצעות מודלים מבניים מורכבים יותר, והיא ראויה בהחלט למחקר נוסף.

תרומתו הייחודית של מחקר זה באה לידי ביטוי בבחינה המערכתית של השתלבותו של המורה המתחיל בבית הספר. בחינה זו כוללת את המאפיינים השונים של תמיכה במורה המתחיל וכן את מארג שותפי התפקיד בתהליך זה בבית הספר. כל אלו קשורים זה בזה במודל שתי וערב ומגבירים את האפקטיביות של תהליך הקליטה. תהליך קליטה מוצלח עשוי לתרום לשימורם של מורים מתחילים במערכת החינוך.

מקורות

- ארביב־אלישיב, ר', דוניצה־שמידט, ס' וזוובסקי, ר' (2019). מאפיינים בית ספריים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך: דו"ח מחקר. מכללת סמינר הקיבוצים.
- ארביב־אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- 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. מכון מופ"ת.
- דוניצה־שמידט, ס' וזוובסקי, 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: מבט תלת־שנתי. החינוך וסביבו, ל"ט, 27-50.
- זילברשטרומ, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה בראי התיאוריה והמחקר. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב־אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 101-131). משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). המורה החונך במסגרת התמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה. דפים, 45, 56-89.
- משרד החינוך (2009). שילוב מתמחים ועובדי הוראה חדשים בבתי הספר. חוזר מנכ"ל תש"ע/1(ב).
- משרד החינוך (2014). התמחות וכניסה להוראה. חוזר מנכ"ל תשע"ה/4(ג).
- נאסר־אבו אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה: סטאז' - דו"ח סופי. משרד החינוך.
- צימרמן, י' וזילברשטרומ, ש' (2015). קולטים ונקלטים: על תפיסות חינוכיות ודגמי קליטה בבתי ספר הזוכים בפרס הקליטה המיטבית תשע"ד. משרד החינוך: מנהל עובדי הוראה - אגף התמחות וכניסה להוראה.
- שוובסקי, נ', גולדנברג, ג', שץ־אופנהיימר, א' ובסיס, ל' (2012). תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו מנקודת מבט של מנהלי בתי ספר: דוח מחקר. מכון מופ"ת.
- 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.
- שפירא־לשצ'ינסקי, א', בן עוליאל, פ', שכטר, ח' וקליין, י' (2019). שימור מורים חדשים במערכת החינוך: פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים - דוח מסכם מדעי. אוניברסיטת בראילן.

שץ'אופנהיימר, א' (2011). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך א' שץ'אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 183-200). מכון מופ"ת.

תם, ה' (2005). האם ליווי בקליטה אפקטיבי להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים? ממצאי מחקר אורך. דפים, 39, 66-84.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company: Social Sector Office.

Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 37–63.

Cavanagh, M., & King, A. (2019). Peer-group mentoring for primary pre-service teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633622>

Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213–234.

Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355–366.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn about international practice? *European Journal of Teaching Education*, 40(3), 291–309.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.

De Vos, A., Buyens, D., & Schalk, R. (2003). Psychological contract development during organizational socialization: Adaptation to reality and the role of reciprocity. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 537–559.

Den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>

Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. *International Journal of Educational Management*, 55(1), 49–69.

Eisenschmidt, E., & Oder, T. (2018). Does mentoring matter? On the way to collaborative school culture. *Educational Process International Journal*, 7(1), 7–23.

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers – European Commission Staff Working Document-SEC (538 final)*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture.

https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

- Fletcher, S. H., & Strong, M. A. (2009). Full-release and site-based mentoring of new elementary grade teachers: An analysis of changes in student achievement. *The New Educator*, 5(4), 329–341.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377.
- Gilmor, S., & Harding, N. (2021). Organizational socialization as kin-work: A psychoanalytic model of settling into a new job. *Human Relation*, 1, 1–23.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479.
- 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(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage? A research report*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Jacobsen, D. I. (2000). Managing increased part-time: Does part-time work imply part-time commitment? *Managing Service Quality*, 10(3), 187–201.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262–279.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kowtha, N. R. (2018). Organizational socialization of newcomers: The role of professional socialization. *International Journal of Training and Development*, 22(2), 87–106.
- Lipton, L., & Wellman, B. (2018). *Mentoring matters: A practical guide to learning-focused relationships* (3rd ed.). MiraVia.
- Liu, E., Rosenstein, J. G., Swan, A. E., & Khalil, D. (2008). When districts encounter teacher shortages: The challenges of recruiting and retaining mathematics teachers in urban districts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(3), 296–323.

- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7–26.
- Meroni, E. C., Vera-Toscano, E., & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), 308–323.
- Mertler, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education*, 1(2), 34–45.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and teacher education*, 26(8), 1592–1597.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2016). A retrospective appraisal of teacher induction. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 16–31.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.2>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 427–437. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.009>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2020). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 1(1), 1–14.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249–262.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113–118.
- Sharplin, E. D. (2014). Reconceptualising out-of-field teaching: Experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, 56(1), 97–110.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003–04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200–230.
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.

- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Smith, I., & Ingersoll, R. (2004). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction? *American Educational Research Journal*, 41(3), 687–714.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1–40.
- Swars, S., Meyers, B., Mays, L., & Lake, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168–183.
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36–51.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 214–221.
- Wood, A. L., & Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction: "Fourth-wave" (1997–2006) induction programs. *The new educator*, 5(1), 1–23.
- Zavelevsky, E., & Shapira-Lishchinsky, O. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>
- Zavelevsky, E., Shapira-Lishchinsky, O., Benoliel, P., Klein, J., & Schechter, C. (2021). Ecological school culture for novice teachers' retention: Principals' perceptions. *Leadership and Policy in Schools*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1879170>