

"יד ביד": תוכנית אקולוגית-חברתית לתמיכה במורות מתמחות

רינת ארביב אלישיב,* עינת גוברמן** וגל בן-יהודה***

תקציר

תוכנית "יד ביד" הייתה יוזמה חדשה של משרד החינוך, שנועדה להרחיב את מערך התמיכה במורות בראשית דרכן המקצועית ולהציע מסלול נוסף לליווי בתהליך הכניסה למקצוע. ייחודה של התוכנית, המתבססת על הגישה האקולוגית-חברתית, טמון באינטגרציה של שלוש רמות מערכתיות. במסגרת התוכנית מדריכות מטעם המחוזות של משרד החינוך (רמת המקור) עבדו בשיתוף פעולה עם הנהלות בתי הספר, עם החונכות ועם המוסדות להכשרת מורים (רמת המזן) וכן עם המתמחות (רמת המיקור). זאת במטרה ליצור מעטפת תמיכה רחבה המותאמת לצורכיהן המקצועיים והאישיים של המתמחות. מחקר זה בוחן את תרומתן של המדריכות לשיפור תהליכי הקליטה והשימור של מתמחות בהוראה מנקודת מבטן של המתמחות. שאלת המחקר נבדקה באמצעות סקר כמותי: שאלון לדיווח עצמי שנשלח למתמחות באופן מקוון באמצעות היחידות לכניסה להוראה במוסדות האקדמיים. במחקר השתתפו 445 מתמחות, שכמחציתן (215 מתמחות) דיווחו שקיבלו סיוע ממדריכות "יד ביד". הממצאים מלמדים כי המתמחות דירגו את שביעות רצוןן מהתמיכה שקיבלו ואת התרומה של התוכנית להשתלבותן בבית הספר ברמה בינונית. עם זאת, נמצאה לתוכנית תרומה חיובית לתהליכי הקליטה, אשר באה לידי ביטוי בעיקר בקשר שוטף עם המדריכות, בביקוריהן במוסדות החינוך ובאינטראקציות ישירות עימן לאורך שנת ההתמחות. נוסף על כך, המחקר מצביע על כך ששביעות הרצון מתהליכי הקליטה, העניין בקידום לתפקידים נוספים במערכת וההתמדה בהוראה היו גבוהים יותר בקרב מתמחות שהשתתפו בתוכנית. המחקר מלמד שמעורבות ותמיכה פעילה של משרד החינוך משפרות את תהליכי הקליטה והחונכות ותורמות לשימור של מתמחות.

מילות מפתח: גישה אקולוגית-חברתית, התמחות בהוראה, מורים מתחילים, שימור מורים

מבוא

מדינות רבות ובהן ישראל מתמודדות עם מחסור חמור במורים, המתבטא בקשיים בגיוס אנשי צוות חדשים ובנטישה מוקדמת, בייחוד בקרב מורות מתחילות (Kutseyuruba et al., 2022).

* ד"ר רינת ארביב-אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים

** פרופ' עינת גוברמן, מכון מופ"ת

*** ד"ר גל בן-יהודה, מכון מופ"ת; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

(Symeonidis et al., 2025). בארצות הברית, לדוגמה, כ-50% מהמורות המתחילות עוזבות את ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתן (Goldhaber & Theobald, 2022). בישראל כ-30% מבוגרות מסלולי ההכשרה להוראה אינן משתלבות כלל במקצוע, ובין 20% ל-30% נוספות עוזבות במהלך חמש השנים הראשונות (וייסבלאי, 2023). לתופעה זו השלכות מערכתיות משמעותיות, ובהן פגיעה באיכות ההוראה, עומס ארגוני על בתי הספר, פגיעה ברצף העבודה ובלכידות החברתית וכן אובדן משאבים ציבוריים שהושקעו בתהליכי ההכשרה (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019; Donitsa-Schmidt, 2025; UNESCO, 2024).

תוכניות הכניסה להוראה שפותחו בעשורים האחרונים מהוות מרכיב חיוני בסיוע למורות בתחילת הקריירה המקצועית (European Commission, 2010). מחקרים בין-לאומיים מצביעים על ההשלכות החיוביות של תוכניות מסוג זה על המוטיבציה של מורות להישאר במערכת, על הפיתוח המקצועי שלהן ואף על הישגי התלמידים (Nguyen et al., 2020; Tammets et al., 2019). תוכניות אלו נועדו בראש ובראשונה לספק מנגנוני תמיכה מגוונים ויציבים (Ingersoll & Strong, 2011; Reeves et al., 2022; Symeonidis et al., 2023). רובן כוללות חונכות של מורה מנוסה (Ellis et al., 2020; Kearney, 2014). חלקן אף כורך בתוכן סדנה אקדמית במוסדות ההכשרה (ארביב אלישיב ולדרר, 2011). למרות זאת, השפעתן החיובית אינה עקבית (See et al., 2020). בחלק מהמקרים הדבר נובע ממודעות לא מספקת בקרב מנהלים ומורות חונכות להשפעה שיש להם על שימורן של מורות מתחילות במערכת (Schwabsky et al., 2019; Symeonidis et al., 2023). בהסתכלות רחבה יותר ניתן לטעון כי הבטחת הצלחתן של תוכניות ההתמחות מחייבת תפיסה מערכתית, המתייחסת לתהליכי התמיכה כחלק בלתי נפרד ממערכת אקולוגית ארגונית שלמה, הפועלת באופן מתואם ותומכת בהתפתחותם ובתפקודם של כלל חברי הקהילה הבית ספרית (עמנואלוני ולודמירמרס, בדפוס; Heikkinen, 2020; Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020).

הגישה האקולוגית-חברתית, שהתפתחה בעקבות הגישה האקולוגית-מערכתית (Eco-systemic theory) של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), רואה בהתפתחות של הפרט תוצר של אינטראקציות מתמשכות עם מערכות חברתיות וסביבתיות שונות שבהן הוא פועל. על פי גישה זו, תהליכים חינוכיים מתרחשים בהקשר רחב הכולל מספר רמות של פעילות, החל מהרמה המיקרו-מערכתית (micro) המתבטאת בהבניית מערכות יחסים בין-אישיות, דרך הרמה המזו-מערכתית (meso) הממוקדת במנגנונים הארגוניים של המוסד החינוכי, ועד לרמה המקרו-מערכתית (macro) המייצגת את הסביבה הקהילתית (Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020). מחקרים שבחנו אינטראקציות בין המערכות הפועלות ברמות השונות במסגרת תוכניות ההתמחות בהוראה, בדקו את השפעתן על ההישארות של מורים במערכת החינוך (Olsen et al., 2020; Zavelevsky et al., 2022). בהקשר זה נערך מחקר מקיף על אודות מנגנוני התמיכה במורות המתחילות, אולם מרבית המחקרים התמקדו בעיקר במנגנונים הארגוניים ברמת בית הספר, כגון חונכות (Ellis et al., 2020), תמיכת מנהל בית הספר (Simon

(Johnson, 2015 & Cavanagh & King, 2019). לעומת זאת, ניתנה תשומת לב מועטה יחסית למעגל הרחב יותר של הרמה המקור-מערכתית, קרי לתפקידם של קובעי המדיניות בעיצוב מערכי התמיכה ובקידום תהליכי קליטה ושימור של מורים במערכת החינוך. המחקר הנוכחי מתמקד בתוכנית "יד ביד", תוכנית תמיכה ייחודית למורות מתמחות שהוטמעה במערכת החינוך בישראל בשנת הלימודים תשפ"ד. במסגרת התוכנית מדריכות מטעם המחוזות במשרד החינוך (רמת המקור) עבדו בשיתוף פעולה עם מנהלי בתי הספר, עם מורות חונכות ועם מוסדות ההכשרה (רמת המזו) כמו גם עם המתמחות עצמן (רמת המיקרו), כל זאת במטרה ליצור מעטפת תמיכה רחבה המותאמת לצורכיהן המקצועיים והאישיים של המורות המתמחות. מסגרת זו מרחיבה את מערך הליוי הקיים אשר מתמקד בעיקר ברמת המיקרו, קרי במתן מענה אישי לצורכיהן של המתמחות, וברמת המזו, קרי תמיכת בית הספר כארגון וסדנאות ההתמחות במוסדות להכשרת מורים. תוכנית יד ביד יצרה מנגנון משלים של מעורבות ישירה של קובעי המדיניות בתהליך קליטתן של מורות מתמחות במערכת החינוך. מערך תמיכה מסוג זה אינו נפוץ בתוכניות התמחות בהוראה בעולם ומהווה חידוש משמעותי. עם זאת, עד כה טרם נערך דיון מקיף ברציונל התאורטי של התוכנית, ואף לא הוצגו נתונים אמפיריים באשר לתוצריה. תוכנית יד ביד מזמנת מרחב אמפירי לבחינת תפקידם של קובעי המדיניות במערך התמיכה של מורות מתחילות במערכת החינוך. באמצעותו ניתן ללמוד על תרומתם הפוטנציאלית של גורמי המדיניות להשתלבותן של מורות בתחילת הקריירה המקצועית במוסדות החינוך. בהסתמך על העקרונות התאורטיים של הגישה האקולוגית-חברתית מחקר זה מבקש לבחון כיצד הרחבת מערך התמיכה ברובד נוסף, המשלב מעורבות ישירה של קובעי המדיניות, עשויה לתת מענה מותאם ומדויק יותר לצרכים המקצועיים של המורה המתחילה. באופן ספציפי המחקר מבקש ללמוד על תרומתה של תוכנית יד ביד לתהליך הכניסה להוראה, ובמידה רבה לכוונות של מתמחות להישאר במקצוע. הרקע התאורטי יעסוק בקשיים ובאתגרים בכניסה להוראה, במנגנוני תמיכה בשנת ההתמחות ובתיאור הגישה האקולוגית-חברתית בכניסה להוראה. פרויקט יד ביד יוצג לאחר תיאור מנגנוני התמיכה במורות מתחילות במערכת החינוך בישראל.

רקע תאורטי

קשיים ואתגרים בכניסה להוראה

המעבר מתקופת ההכשרה לכניסה למקצוע ההוראה, המשתקף בספרות המקצועית כ"הלם המציאות" (Veenman, 1984), ידוע כשלב מקצועי לימינלי הכורך בתוכו אתגרים מורכבים, רווי במשימות ודרישות מקצועיות לצד קשיים וחסמים ביישום התפקיד. מחקרים רבים מלמדים על הקשיים הכרוכים במפגש עם המציאות הבית ספרית בשלבים הראשונים של הקריירה המקצועית (Aarts et al., 2020; Kutsyuruba et al., 2022; Reeves et al., 2022; Symeonidis et al., 2023). ההתמודדות עם תהליכי ניהול כיתה ובעיות משמעת היא האתגר המשמעותי ביותר (Dicke et al., 2015), זאת בנוסף לעומס רב הנובע ממילוי משימות רבות ומהתמודדות עם זירות פעולה מגוונות (Rajendran et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2020). הקשיים

נוטים להיות חמורים יותר ככל שההתנסות הקלינית במהלך ההכשרה מצומצמת, וככל שהליווי, ההנחיה והמשוב להתנסויות אלו מוגבלים (den Brok et al., 2017; Donitsa-Schmidt, 2025; Podolsky et al., 2016). עם זאת, האחריות של הכשרת המורים לקשייהן של מורות מתחילות אינה בלעדית, ולגורמים ארגוניים ומערכתיים תפקיד מרכזי בעיצוב חוויית הכניסה להוראה. תנאי העבודה והתרבות הארגונית בבתי הספר משפיעים במידה רבה על תהליכי ההסתגלות וההשתלבות החברתית והמקצועית, אשר עלולים להיות מאתגרים במיוחד לנוכח שיבוץ לכיתות מורכבות, אוטונומיה מקצועית מצומצמת, היעדר שיתוף בקבלת החלטות וחוסר גיבוי מקצועי (Craig et al., 2023; Rajendran et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2020) כמו גם תגמולי שכר נמוכים יחסית (Arviv Elyashiv & Navon, 2021).

בהשוואה למדינות ה-OECD (OECD, 2020), ההוראה בישראל מתאפיינת בכיתות צפופות, בחוסר במשאבים ובשעות הוראה רבות, במקביל לנהלים אדמיניסטרטיביים מורכבים, לקשיים בירוקרטיים (גוברמן ואח', 2021; ראמ"ה, 2020) ולשכר התחלתי נמוך במיוחד (Dolton, 2020). גורמים אלה מחזקים את תחושת חוסר שביעות הרצון של מורות מתחילות ומובילים לנשירה. מציאות זו מגבירה את הצורך במנגנוני תמיכה (Arviv-Elyashiv & Navon, 2021).

מנגנוני תמיכה בשנת ההתמחות

מנגנוני התמיכה למורות מתחילות בשנה הראשונה לעבודתן מתפתחים לרוב מתוך הצרכים המקומיים ובהלימה להקשר החברתי-חינוכי שבו הן פועלות (Howe, 2006). מנגנונים אלה מעוגנים במוקדים ייעודיים הכוללים תמיכה מקצועית, תמיכה אדמיניסטרטיבית, היכרות עם התרבות הארגונית, תמיכה חברתית המסייעת בבניית קשרים בין-אישיים ותמיכה רגשית (זוזובסקי ואח', 2022; Zavelevsky et al., 2022; Symeonidis et al., 2023). גורמי התמיכה מבנים בסיס הוליסטי לתהליכי החברות (סוציאליזציה) הארגוניים, והם תורמים לטיפוח תחושות של שייכות לארגון, אוטונומיה מקצועית ומסוגלות עצמית ובמידה רבה גם למחויבות לארגון (Jentsch et al., 2022; Li, 2025).

מקור תמיכה מרכזי במרבית תוכניות ההתמחות בכניסה להוראה הוא החונכות (Ellis et al., 2020; Kearney, 2014). תהליך זה מבוסס על פרקטיקה של ליווי מצד מורה מנוסה. החונכות מייצגת מומחיות מקצועית אשר מגדירה למורה המתחילה את גבולות הפרופסיה במסגרת המשלבת בין ידע, הנחיה, הערכה ופיקוח (Orland-Barak & Hasin, 2010), לצד תמיכה חברתית ותמיכה רגשית (Ellis et al., 2020). תהליך זה אפקטיבי כאשר המורה החונכת והמורה המתחילה מלמדות תחום דעת דומה (Donitsa-Schmidt et al., 2022; Ingersoll, 2012). עם זאת, כאשר החונכות נדרשות להיות חלק ממנגנון ההערכה של עבודתן של המורות המתחילות, הדבר עשוי לפגוע באמון של המורות המתחילות ובכוננותן להיחשף ולקבל עזרה. גורם נוסף שעשוי ליצור מתח הוא תהליך הנחיה שנתפס כפוגע באוטונומיה ובתהליך גיבוש הזהות המקצועית של המורות המתחילות (שץ-אופנהיימר, 2011; Orland-Barak & Wang, 2021).

העמיתים בארגון והמנהל מהווים אף הם מוקד תמיכה חשוב (Symeonidis et al., 2023). ממצאים מצביעים על כך שעבודה שיתופית עם עמיתים מספקת תמיכה מקצועית וחברתית באמצעות אינטראקציות יום-יומיות, טיפוח קשרים בלתי פורמליים ופיתוח מערכי תמיכה הוליסטיים עבור מורות בשלבי הכניסה למערכת החינוך (Cavanagh & King, 2019). מחקרים הבוחנים את תפקיד מנהל בית הספר בהקשר זה מדגישים את השפעתו בעיקר באמצעות מתן תמיכה ארגונית, הכוללת הקצאת זמן ומשאבים, טיפוח אקלים בית ספרי תומך, עיצוב התרבות הקולגיאלית, מינוי מורה חונכת, קביעת שיבוצי כיתות, הנהגת מדיניות של דלת פתוחה ומתן משוֹב בונה ומעצב (Kutsyuruba, 2020; Lassila et al., 2017). במקביל לגורמי התמיכה הארגוניים גם מוסד ההכשרה מהווה מקור תמיכה רב ערך. התמיכה באה לידי ביטוי בפיתוח סדנאות אקדמיות. הסדנאות נועדו לפתוח צוהר לשיח מקצועי בין עמיתים על אודות האתגרים והדילמות בתקופת ההתמחות בהנחיית מנחה מקצועי במסגרת אינטימית ותומכת החיצונית לבתי הספר ולגני הילדים (ארביב אלישיב ולדרר, 2011).

גישה אקולוגית-חברתית בכניסה להוראה

המחקר הנוכחי נשען על הגישה התאורטית האקולוגית-חברתית. גישה זו, שפותחה בעקבות ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), מתארת את תהליכי ההתפתחות והקורות של הפרט כתהליכים המתרחשים בתוך מערכות מקוננות הפועלות באינטראקציה מתמשכת זו עם זו ומעצבות את יחסי הגומלין בין הפרט לבין שכבות שונות בסביבתו החברתית. בהתאם לעקרונות המודל, הסביבה האקולוגית של הפרט מתוארת כמערכת של מעגלים קונצנטריים אשר הפרט מצוי במרכזם, והם מתרחבים בהדרגה בהתאם למידת הריחוק של זירות הפעילות ולהשפעתן על סביבתו הקרובה. בשנים האחרונות יושמה מסגרת תאורטית זו גם בהקשרים חינוכיים (לדוגמה Godfrey & Brown, 2019), ובאופן ממוקד יותר בחקר תהליכי ההתמחות והתמיכה במורות מתחילות (Chen, 2024; Olsen et al., 2020; Raymond & Gabriel, 2023; Wang & Lo, 2022; Zavelevsky et al., 2022). הנחת המוצא במחקרים אלו היא שהסביבה האקולוגית של המורה המתחילה כוללת את מכלול המבנים החברתיים ויחסי הגומלין המתקיימים בינה לבין סביבתה. במסגרת זו פועלות תתי-מערכות סמוכות המשפיעות זו על זו ומעצבות יחד את חוויית הכניסה למקצוע. מערכות אלו כוללות זירות פעילות קרובות יותר לעבודתה של המורה המתחילה, כגון רמת המיקרו המתבטאת ביחסים בין-אישיים ורמת המזו המתייחסת להקשר הארגוני של המוסד החינוכי. לצד אלה מתקיימות גם זירות רחבות יותר ברמה המקרו-מערכתית, הכוללות את ההקשר החברתי והקהילתי ואת המדיניות החינוכית.

מחקר איכותני שערכו זבלבסקי ושפירא-לשצ'ינסקי (Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020), אשר התבסס על 20 ראיונות עם מורות מתחילות בבתי ספר בחינוך העל-יסודי, זיהה מודל רב-ממדי של תרבות אקולוגית בית ספרית התומכת בשימור מורות בתחילת דרכן. ממצאי המחקר הצביעו על כך שהממדים הארגוניים ממלאים תפקיד מרכזי

בהבניית תרבות אקולוגית המעודדת הישארות במערכת החינוך. ממדים אלו כוללים בין היתר פרקטיקות ארגוניות ודפוסי תקשורת בין עמיתים. הפרקטיקות הארגוניות באות לידי ביטוי במגוון פעילויות מוסדיות, כגון ליווי ותמיכה מצד הנהלת בית הספר, תהליכי הדרכה והכוונה, מתן אוטונומיה מקצועית, יצירת תנאי עבודה המאפשרים הצלחה והתמקדות ברווחת התלמידים. לצד זאת, דפוסי התקשורת עם עמיתים מתייחסים להבניית מערכות יחסים מקצועיות ולפיתוח תקשורת אופקית ושיתופית בין חברי הצוות החינוכי. ממצאים אלו מדגישים כי רמת המזו, כלומר ההקשר הארגוני של המוסד החינוכי, ממלאת תפקיד דומיננטי בעיצוב תרבות אקולוגית התומכת בשימור מורות חדשות.

לצד רמת המזו זיהו החוקרים מאפיינים מקרר-מערכתיים, התורמים להבניית תרבות אקולוגית בית ספרית התומכת בשימור מורים. המאפיינים המערכתיים כוללים את ממד הקהילה המתבטא ביחסים עם הורים ובתמיכה קהילתית, וכן היבטים הקשורים לתנאי עבודתו של המורה, כגון שכר, תנאי העסקה ומעמד מקצוע ההוראה. בהתאם לכך ניתן לומר כי נקודת מבט אקולוגית מאפשרת לבחון גורמים החורגים מעבר למערכת המיקרומזו של הכיתה וההקשר הבית ספרי. עם זאת, הממדים המקרר-מערכתיים שזוהו במחקר של זבלבסקי ושיפראל-שצ'ינסקי אינם כוללים את תפקידם של קובעי המדיניות בעיצוב תרבות אקולוגית-חברתית התומכת בהישארותם ובשימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. הללו זוכים להמשגה קונספטואלית במידה מוגבלת בספרות המחקרית הקיימת (Chen, 2024; Olsen, 2020; Raymond & Gabriel, 2023; Wang & Lo, 2022). המחקר הנוכחי מטה את הזרקור על הפוטנציאל הטמון במעורבות ישירה של קובעי המדיניות בתהליכי הקליטה של מורות מתחילות באמצעות תוכנית יד ביד.

המחקר מציע מודל לתמיכה במורות בתחילת דרכן המקצועית. המודל כולל שלושה מעגלי תמיכה (ראו תרשים 1). במעגל הפנימי, ברמת המיקרו, ממוקמות המורות המתמחות, והוא מייצג את הקשרים האישיים המעצבים את תהליך כניסתן למקצוע. המעגל האמצעי, רמת המזו, מייצג את התמיכה הארגונית בשנת ההתמחות וכולל את סביבת העבודה, את מדיניות התמיכה במורה המתמחה ואת שותפי התפקיד, כגון המורה החונכת, הנהלת בית הספר והצוותים החינוכיים והאדמיניסטרטיביים וכן את מוסדות ההכשרה להוראה. המעגל החיצוני מייצג את הרמה המקרר-מערכתית הכוללת את משרד החינוך ושלוחותיו, ובכללן המחוזות החינוכיים. נקודת מבט אקולוגית זו מאפשרת לבחון את יחסי הגומלין בין פרקטיקות התמיכה ברמות השונות ואת האופן שבו הן פועלות יחד לעיצוב תהליך הכניסה להוראה (Heikkinen, 2020). ההקשר של המחקר יוצג בהמשך על רקע תוכניות התמיכה למורות מתחילות בישראל, ובכללן התוכנית יד ביד.



תרשים 1. המודל האקולוגי של תוכנית "יד ביד"

תמיכה במורות מתחילות במערכת החינוך בישראל שלב הכניסה להוראה בישראל נמשך שלוש שנים, כאשר השנה הראשונה מוגדרת כשנת התמחות. בשנת זו המורה נדרשת לעבוד בהיקף של שליש משרה לפחות, והיא זוכה לסטטוס של מתמחה. התהליך מלווה בהערכה מדורגת, אשר מהווה תנאי לקבלת רישיון הוראה. מאז הנהגתה בשנת 1999 תוכנית ההתמחות מבוססת על שיתוף פעולה מובנה בין מוסדות ההכשרה להוראה לבין השדה החינוכי במטרה לתמוך בהתפתחותם המקצועית של מורים בראשית דרכם (משרד החינוך, 2025).

במוסד החינוכי תוכנית ההתמחות נשענת על תהליכי חונכות. החונכות מתקיימת לרוב במתכונת דיאדית, קרי ליווי אישי של מורה מנוסה בעלת ותק של ארבע שנים לפחות בהוראה (משרד החינוך, 2025). החונכות כוללת מפגשים שבועיים סדירים, תצפיות בשיעורים, מתן משוב, שיח על אודות ההתנהלות הפדגוגית-חינוכית ומילוי דוחות הערכה (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022). אתגרים שכיחים העלולים לפגוע בתהליך החונכות הם חוסר זמן ופניות של החונך למפגשים עם המתמחה וכן חוסר התאמה בנושאי ההוראה ובשכבות הגיל של התלמידים (גוברמן ועמיתיה, 2021; Donitsa-Schmidt et al., 2022). חוזר מנכ"ל מתייחס גם לאחריות של מנהלי בית הספר (עבור מורות מתחילות) ושל המפקחות (עבור גננות מתחילות) בהבניית תנאים לקליטה בכניסה למקצוע, בין היתר מינוי חונכת, שיבוץ להוראה בתחום ההכשרה, בניית מערכת מאוזנת, תצפיות בשיעורים ומתן משוב והערכה.

מצד מוסדות ההכשרה תוכנית ההתמחות כוללת סדנאות אקדמיות קבוצתיות בהנחיית מנחה מקצועי. הסדנאות משמשות מרחב בטוח ללמידה שיתופית ומאפשרות למתמחות לשתף בחוויותיהן המקצועיות, ללמוד מניסיוןן של עמיתותיהן ולהתמודד עם קשיים ומתחים ללא חשש שהחשיפה תפגע בהתפתחותן המקצועית העתידית. במסגרת הסדנה מתקיימים דיונים

בדילמות מקצועיות וחיבור בין הידע התאורטי לבין ההתנסויות בשדה החינוכי, עידוד חשיבה רפלקטיבית, מתן עצות פרקטיות וכן קבלת תמיכה רגשית, אם כי לא תמיד מנחי הסדנאות מכירים את הדינמיקה בבתי הספר שבהם המתמחות נקלטות. נוסף על כך, ההתנסויות של המתמחות עשויות לספק משוב למוסדות המכשירים ולתרום לשיפור ההכשרה להוראה (כץ, 2025; נאסר-אבו אלהיג'א ועמיתותיה, 2011).

אף שתוכנית ההתמחות מבוססת על מודל משולב של השדה החינוכי וההכשרה להוראה, בפועל החונכות והסדנה פועלות לרוב באופן מקביל ומנותק, תוך ממשק מצומצם המתמקד בעיקר בהיבטים אדמיניסטרטיביים ובתהליכי הערכה. מעגלי תמיכה נוספים, ובהם עמיתים, רכזים, יועצת חינוכית, גורמי הרשות המקומית והמפקח, כמעט שאינם משולבים בתהליכי הקליטה, למרות השפעתם הישירה על חווייתן ועל התפתחותן של מורות וגננות מתחילות. כדי לחזק את השותפות האקולוגית בין בעלי העניין בתהליך הכניסה להוראה הוקמו בשנים האחרונות חממות (עמנואל-נוי ולודמיר-מרם, בדפוס). החממות פועלות כסדנאות התמחות קבוצתיות בשדה החינוכי בהנחיית מדריך ממוסד ההכשרה ומאגדות מורות מתחילות מבית ספר מסוים או מרשות מקומית. במסגרת החממות מתקיימים מפגשים משותפים בין בעלי העניין השונים בקליטה של מורות מתחילות, המאפשרים היכרות ישירה עם צורכיהן, עם אתגריהן ועם עשייתן החינוכית בשדה. ישנן עדויות מחקריות המצביעות על התרומה של מודל החממות לקליטה של מורות מתחילות ולהתפתחות המקצועית הן של המורות והן של החונכות (לדוגמה: ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022; קפלן ועמיתיה, 2022; רוזנברג ועמיתותיה, 2022). המחקר הנוכחי מבקש לברר אם התוכנית יד ביד נחוצה גם למשתתפים בחממות, שבהן לוקחים חלק מפקחים ממשד החינוך. עם זאת, חשוב לציין כי הקמה והפעלה של חממות מחייבות משאבים גבוהים, לרבות הון אנושי, תקציב ופלטפורמות מתאימות וכן פיתוח שיתופי פעולה עם גורמים בשדה (עמנואל-נוי ולודמיר-מרם, בדפוס). שיתופי פעולה אלה נשענים בעיקר על מחויבות אישית של השותפים ועל יכולתם להקצות זמן, מקום ומשאבים לפעילות. האתגרים מצביעים על כך שהחממות אינן יכולות לספק מענה לכלל המורות המתחילות, ומדגישים את הצורך בפתרונות משלימים הנשענים על הגישה האקולוגית-חברתית. יתרה מכך, למרות פיתוחם של מנגנוני תמיכה שונים במערכת החינוך בישראל, שיעור הנשירה של מורות בתחילת דרכן נותר יציב למדי לאורך השנים, והוא עומד על כשליש מכל מחזור (Arviv Elyashiv & Navon, 2021). בהקשר זה התוכנית יד ביד מציעה מודל חדש לקליטה ולשימור של מורות מתחילות אשר פועל גם על המודלים הקיימים ומשלים אותם.

ההקשר של המחקר: תוכנית "יד ביד"

תוכנית יד ביד הוקמה ביוזמת משרד החינוך במטרה לחזק את מערך התמיכה במורות בשנה הראשונה להוראה ולהעמיק את שיתוף הפעולה בין הגורמים המעורבים בתהליכי הכניסה להוראה. התוכנית מבוססת על מעורבות ישירה של המחוז החינוכי בתהליכי הקליטה של מורות וגננות מתחילות במוסדות החינוך השונים. לצורך זה מונו בכל מחוז מדריכות יד ביד מחוזיות, בהתאם

לשלב החינוכי שבו לומדים התלמידים (גיל רך, יסודי ועל-יסודי), והן בנו קבוצות של מדריכות שהתוו את הקשר עם המוסדות החינוכיים: בתי הספר וגני הילדים. המדריכות פעלו בשדה החינוכי בשיתוף פעולה עם מגוון בעלי תפקידים המעורבים במערך הארגוני של תהליכי הקליטה של מתמחות, במטרה להבנות מעטפת תמיכה הוליסטית המתייחסת הן לממד הפרקטי של עבודת ההוראה והן לממד המדיניות הארגונית. לצורך זה הן פעלו בשלושה מישורים המשלימים זה.

המישור הראשון מתייחס לטיפול בצרכים של המורות המתחילות. בהקשר זה מדריכת יד ביד אמונה על תמיכה אישית במורה המתחילה, בין היתר באמצעות מעקב וסיוע אישי בכל הקשור להשמה במוסדות החינוך, הסדרה בירוקרטית של הדרישות האדמיניסטרטיביות (כולל מינוי מורה חונכת והרשמה לסדנת התמחות), מתן תמיכה מקצועית ורגשית כמו גם טיפול בסטוס מתמחים.

המישור השני נעשה ברמת המדיניות המוסדית בבית הספר. התמיכה ברמה המוסדית באה לידי ביטוי ביצירת מעטפת לחונכים וליווי מנהל בית הספר בבניית תרבות קליטה לשילוב מתמחים ומניעת נשירתם.

המישור השלישי מתייחס לקשר עם מוסדות ההכשרה להוראה לצורך טיפול בסוגיות מאתגרות העולות בסדנאות ההתמחות, שותפות בתהליכי הערכה, בתהליכי השמה ובמידה מסוימת בגיוס חונכים לקורסי ההכשרה שמתקיימים במוסדות האקדמיים.

מישור פעולה נוסף, שתוכנן אך לא הגיע לידי ביצוע בפועל בשנה הראשונה של התוכנית, מתייחס לרמת המדיניות המערכתית אשר באה לידי ביטוי בהטמעת מנגנונים מערכתיים להשתלבות יעילה של מתמחות במערכת החינוך תוך יצירת קשרים עם בעלי התפקיד הרלוונטיים במחוז, ברשות ובמרכזי פסגה. חשוב לציין כי סוגיה זו אומנם עמדה בחזון הפעילות של התוכנית, אך לא הספיקה להגיע לכדי מימוש בשנת הפעילות הראשונה.

התוכנית פעלה בשנה"ל תשפ"ד והופסקה מסיבה תקציבית. למרות זאת, יש חשיבות רבה לבחינת דרכי הפעולה וההשפעות שהיו לה הן מהבחינה התאורטית הן מהבחינה היישומית. מבחינה תאורטית, מחקרים שעוסקים בתהליך הכניסה להוראה, כולל אלה שנערכים מתוך גישה אקולוגית, נוטים להתמקד בבתי הספר ורואים את מדיניות החינוך כחלק קבוע ולא כגורם פעיל. מחקר זה נוקט גישה שונה. הוא בוחן את ההשפעה של משרד החינוך (רמת מקרו) באמצעות מדריכות יד ביד על רמת המיקרו, קרי כוונותיהן של המתמחות להישאר בהוראה. בכך מחקר זה מרחיב את הידע הקיים על מערכות חינוך ועל הקשרים שבין רמות שונות בתוכן. מבחינה יישומית המחקר בוחן את התרומה של תוכנית יד ביד לשיפור הקליטה והשימור של מתמחות בהוראה. מידע זה עשוי להועיל לקובעי המדיניות כאשר ישקלו אם לחדש את התוכנית.

המחקר עוסק בפרספקטיבה של המורות המתחילות על תהליך הקליטה במוסדות החינוך. למחקר שני רבדים משלימים. הרובד הראשון עוסק במאפייני התמיכה שהעניקו מדריכות יד ביד, כפי שהם נתפסים בעיני המורות המתחילות שהשתתפו בתוכנית. הרובד השני מבקש לבחון את תרומתה של תוכנית זו לטיפוח שאיפות ההתמדה של מתמחות במערכת החינוך, כחלק מן המאמץ להבטיח את שימורן במקצוע. שאיפות אלו נמדדו באמצעות שני משתנים מרכזיים:

עניין בתפקידים נוספים במערכת החינוך וכוונות להתמיד במקצוע ההוראה. בהקשר זה נלקחו בחשבון גם מאפיינים שונים של חוויית הקליטה במהלך שנת ההתמחות (השתתפות בסדנת התמחות ומיני מורה חונכת), וכן מידת שביעות הרצון הכללית משנת ההתמחות. השערת המחקר היא כי חוויית קליטה מיטבית תורמת להגברת שביעות הרצון מתהליך ההתמחות, וזו משפיעה באופן חיובי על העניין בתפקידים נוספים במערכת ועל הכוונות להישאר במקצוע (Arviv-Elyashiv et al., 2025). כלומר, שביעות הרצון מההתמחות מתווכת בין ההשתתפות בתוכנית לבין השאיפות להתמדה במערכת. בהקשר זה משוער כי השתתפות בתוכנית, כחלק ממודל התמיכה האקולוגי-חברתי, תגביר את שביעות הרצון מתהליך ההתמחות ואת השאיפות להתמדה בהוראה.

שאלות המחקר

1. באיזה אופן תופסות המורות המתחילות, אשר השתתפו בתוכנית יד ביד, את הדרכים שבהן התוכנית באה לידי ביטוי בתהליך הקליטה במוסדות החינוך?
2. באיזו מידה קיימים הבדלים בחוויית הקליטה בין מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד לאלו שלא השתתפו בה?
3. באיזו מידה קיימים הבדלים בשאיפות להתמדה במקצוע ההוראה בין מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד לאלו שלא השתתפו בה?
4. באיזו מידה קיים קשר בין חוויית הקליטה של מתמחות במערכת החינוך, ובאופן ממוקד בהשתתפות בתוכנית יד ביד, לבין ההשתלבות שלהן במערכת החינוך?
5. האם שביעות הרצון מתהליך הקליטה והעניין בתפקידים במערכת הם משתנים מתווכים בקשר שבין חוויית הקליטה לבין ההשתלבות שלהן במערכת החינוך?

מתודולוגיה

משתתפות

מסגרת הדגימה כוללת כ-10,000 מתמחות שביצעו את שנת ההתמחות בשנת תשפ"ד. עם זאת, לא ניתן לדעת בוודאות אילו יחידות אכן שלחו את השאלון למתמחות. בסך הכול ענו על השאלון 445 מתמחים, מתוכם 396 נשים (84.7%). כשליש מהמשתתפות (166 מתמחות, 37%) הוכשרו להוראה במסגרת תוכניות להסבת אקדמאים, והשאר - בתוכניות סדירות. כשליש מהמשתתפות (153, 34%) עבדו משרה מלאה ומעלה, קרוב למחצית (196, 44%) בין חצי משרה למשרה, והשאר (96, 22%) עבדו עד שליש משרה. במחקר הנוכחי 215 משתתפות (48%) דיווחו כי השתתפו בתוכנית וקיבלו תמיכה ממדריכות יד ביד; יתר 230 המשתתפות (52%) ציינו כי לא השתתפו בתוכנית.

כלי המחקר

המחקר מבוסס על סקר כמותי. שאלון הסקר נבנה על בסיס שני מקורות מידע מרכזיים. מקור המידע הראשון היה ראיונות שנערכו עם חמש מדריכות מחוזיות בתוכנית יד ביד. במסגרת

הראיונות עלו סוגיות הנוגעות לאופן פעילותן של המדריכות עם המורות המתחילות וכן לתפיסותיהן לגבי תרומתן לתהליכי הקליטה והשימור של מורות במערכת החינוך. מקור המידע השני התבסס על שאלונים שפותחו במחקרים קודמים העוסקים בתהליכי הכניסה להוראה (ארביב אלישיב וגוברמן, 2023; ארביב אלישיב ועמיתותיה, 2019). על בסיס מקורות מידע אלה נוסחו היגדי השאלון בהתאם לשלושה קריטריונים מרכזיים שנגזרו משאלות המחקר: תמיכה של מדריכת יד ביד, חוויית הקליטה במערכת החינוך ושאיפות להתמדה במערכת החינוך. תוקף התוכן של הגרסה הראשונה של השאלון הוערך על ידי האמונים על התוכנית במשרד החינוך. לאחר מספר תיקונים הועבר השאלון להערכה נוספת של חוקרים מתחום הכניסה להוראה. בהתאם להערותיהם נערכו עדכונים אחרונים. הנוסח הסופי כלל שלושה חלקים: (א) תפיסת המתמחות את הקליטה במוסד החינוכי ושאיפות להתמדה במערכת; (ב) התמיכה של מדריכות יד ביד; (ג) רקע דמוגרפי ומקצועי של המשיבות. מרבית השאלות בשאלון נוסחו באופן סגור. חלקן נוסחו כשאלות דיכוטומיות (כן, לא), וחלקן נמדדו בסולם ליקרט בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). שאלה אחת הייתה פתוחה והתייחסה לתחומים נוספים שבהם מדריכות יד ביד סייעו למורות המתחילות בתהליך ההשתלבות בהוראה.

הליך

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית (אישור IRB2403) ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך (אישור 13793). שאלון הסקר נשלח למתמחות בשנת ההתמחות באמצעות יחידות הכניסה להוראה במוסדות האקדמיים. השאלון הועבר באופן אנונימי ללא אפשרות זיהוי המשתתפות. בפתיח לשאלון תוארה מטרת המחקר, הובטחה אנונימיות למשיבים, וצוין כי ניתן להפסיק את המענה בכל שלב. השאלון לא אסף פרטי רקע מעבר לאלה שתוארו בסעיף המשתתפות.

משתנים

משתני המחקר יוצגו בהתאם לנושאים המרכזיים שנבחנו במחקר, ותפקידו של כל משתנה יוצג בפרק הממצאים במסגרת הניתוחים הרב-משתניים.

תמיכת מדריכת יד ביד

1. תרומת התוכנית להשתלבות בהוראה: היגד אחד שנמדד בסולם ליקרט (1-5)
2. ביקורים שוטפים מצד מדריכת יד ביד בסדנת הסטאז' (כן לעומת לא)
3. ביקורים שוטפים מצד מדריכת יד ביד במוסד החינוכי (כן לעומת לא)
4. תדירות המפגשים עם מדריכת יד ביד (בין אחת לשבוע לאחת לכמה חודשים)
5. תמיכה של מדריכת יד ביד: דירוג תפיסת המורות המתחילות את התמיכה שקיבלו ממדריכת יד ביד במסגרת התוכנית. בסך הכול הוצגו 11 היגדים, וכולם קובצו למשתנה אחד ($\alpha=0.96$).

קליטה במוסדות החינוך

1. השתתפות בתוכנית יד ביד (כן לעומת לא)
2. השתתפות בסדנת התמחות במוסד ההכשרה לעומת השתתפות בסדנה בחממה
3. מינוי מורה חונך בתחילת שנת ההתמחות או במהלכה (כן לעומת לא)
4. הכרה בצורך בתפקיד מדריכת יד ביד: היגד אחד שנמדד בסולם ליקרט (5-1)
5. שביעות רצון מהתמיכה בשנת ההתמחות: דירוג שביעות רצון מהתמיכה שקיבלו המורות המתחילות ממגוון גורמים, בין היתר: מבעלי תפקיד ומעמיתים בבית הספר ובמוסד המכשיר. שביעות הרצון מהגורמים הללו קובצה למשתנה אחד ($\alpha=0.95$).

השתלבות במערכת החינוך

1. עניין להתקדם בתפקידים: היגד אחד שנמדד בסולם ליקרט (5-1)
2. כוונה להמשיך לעסוק במקצוע ההוראה (כן לעומת לא)

משתנה רקע

היקף משרה בהוראה: נמדד באמצעות שש קטגוריות (מפחות משליש משרה ועד ליותר ממשרה מלאה)

ניתוח הנתונים

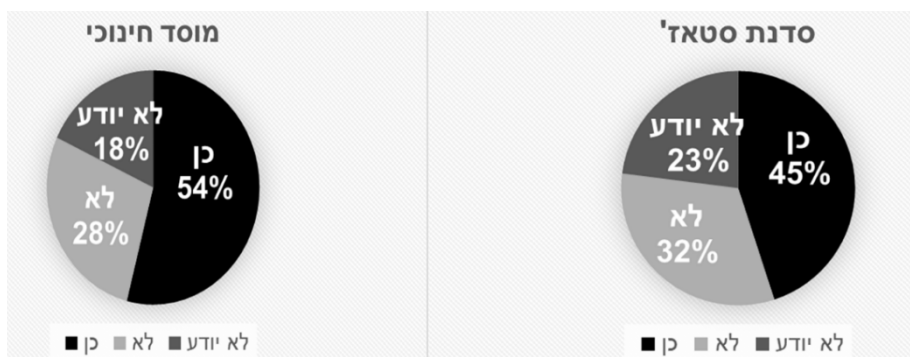
ניתוח הנתונים נערך באמצעות מתודות של הסטטיסטיקה התיאורית ומבחני t למדגמים בלתי תלויים. נוסף על כך בוצעו ניתוחים רב־משתניים, ביניהם: מודל של רגרסיה ליניארית לאמידת הגורמים הקשורים בתפיסת התרומה של מדריכת יד ביד לקליטה במוסדות החינוך ומודל של משוואות מבניות (SEM) לבחינת ההשתלבות במערכת החינוך, ובאופן ספציפי לכוונה להישאר בהוראה. המודל המבני נאמד בשיטה של bootstrapping בתוכנת AMOS. במהלך בניית המודל נבדקו מדדי טיב ההתאמה. המדד הבסיסי הינו מבחן χ^2 (עדיפות לתוצאות לא מובהקות). כמו כן נמדדו מדדי CFI (Comparative fit index), GFI (Goodness of fit index) ו-NFI (Non-normed fit index). תוצאה טובה במדדים אלה היא מעל 0.90. נמדדו גם שני מדדים הקשורים לניתוחי שאריות: RMSEA (Root mean square error of approximation) ו-SRMR (Standardized root mean square residual); תוצאה טובה היא מתחת ל-0.08 (Arbuckle, 2013).

ממצאים

תפיסת המתמחות של מדריכות יד ביד

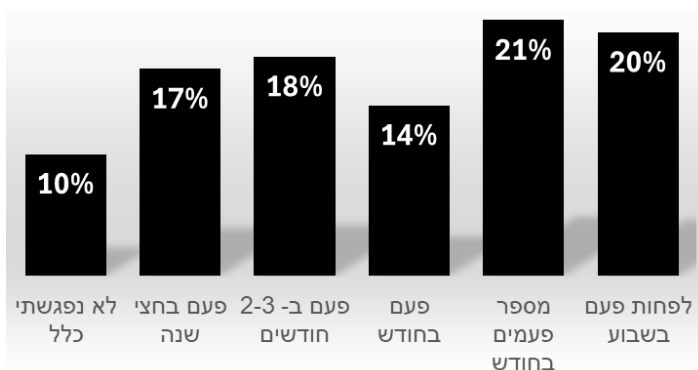
שאלת המחקר הראשונה מבקשת להתמקד בקבוצת המשתתפות בתוכנית יד ביד וללמוד על הדרכים שבהן באה לידי ביטוי לתפיסתן התמיכה של המדריכות. בהקשר זה נבחנו תדירות ודרכי התקשורת, תמיכת המדריכות ותרומת התוכנית בכללותה להשתלבות בהוראה.

נדון תחילה בתדירות ודרכי ההתקשרות עם מדריכות יד ביד. תרשים 2 מציג את תשובות המתמחות באשר לביקורים של המדריכה בסדנת הסטאז' ובמוסד החינוכי שבו הן לימדו בשנת ההתמחות. כפי שניתן לראות בתרשים, כ-45% מהן סיפרו שמדריכת יד ביד ביקרה בסדנת הסטאז' שלהן, ו-54% מהן אף דיווחו שהמדריכה ביקרה אותן בבית הספר או בגן הילדים. למרות זאת, שיעור לא מבוטל מהמורות המתחילות, קרוב לשליש, ציינו שמדריכות יד ביד לא ביקרו אותן בסדנת הסטאז' (32%) או במוסד החינוכי שבו עבדו (28%).



תרשים 2. ביקורים של מדריכות יד ביד אצל המתמחות בשנת ההתמחות

תרשים 3 מציג את תשובות המתמחות על אודות תדירות המפגשים האישיים עם מדריכות יד ביד. הממצאים בתרשים מלמדים כי תדירות המפגשים האישיים אינה עקבית. כ-40% מהמתמחות ציינו שהן נפגשו עם המדריכה בין פעם בשבוע למספר פעמים בחודש. לעומתן, 27% מהן ציינו שנפגשו עם המדריכה פעם בחצי שנה או שלא נפגשו איתה בכלל במהלך שנת ההתמחות. היתר, כשליש מהמתמחות (32%), נפגשו עם המדריכה בין פעם בחודש לפעם בחודשיים עד שלושה חודשים.



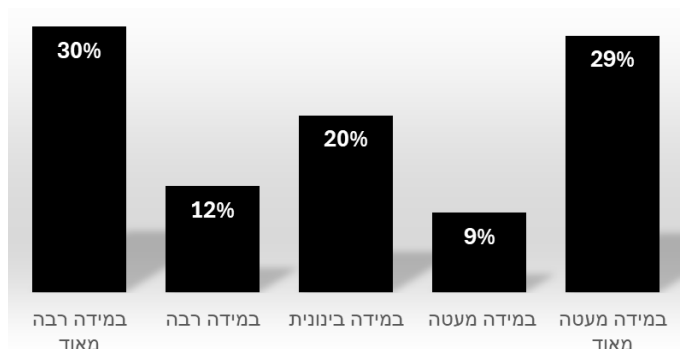
תרשים 3. תדירות המפגשים עם מדריכת יד ביד

החלק הבא מציג את הערכת המתמחות את התמיכה שקיבלו ממדריכת יד ביד בקליטה בהוראה (לוח 1). לשם כך הוצגו בפני המשתתפות היבטים שונים בתפקיד המדריכות. באופן כללי המורות המתחילות מעריכות את הסיוע שקיבלו ברמה בינונית. מוקד התמיכה שדורג ברמה הגבוהה ביותר הוא מענה על שאלות שהתעוררו ביחס להכרה בשנת הסטאז', וגם הוא מדורג ברמה בינונית ($M=3.49$, $SD=1.40$). במקביל, המשתתפות התבקשו לציין באופן פתוח תחומים נוספים שבהם קיבלו סיוע מהמדריכות. מדבריהן עלו ארבעה תחומים: הבנת מערך התפקידים בבית הספר, קריאת תלוש שכר, ניהול כיתה ובניית קשר עם החונכת.

לוח 1. הערכת המתמחות את תמיכת מדריכת יד ביד

ס"ת	ממוצע	
1.40	3.49	מענה על שאלות שהתעוררו בנוגע להכרה בשנת הסטאז'
1.43	3.27	היכרות עם תהליך הערכה שאני צריך לעבור במהלך השנה
1.46	3.20	סיוע בהסדרה בירוקרטית
1.51	3.05	תמיכה רגשית-אישית
1.48	3.03	ליווי פדגוגי
1.53	2.96	טיפול בקשיים שמתעוררים ביחס לסדנת הסטאז'
1.52	2.87	הבטחת האיכות של החונכות
1.57	2.84	שיבוץ בסדנת סטאז' מתאימה
1.59	2.80	קבלת משוב בונה בעקבות תצפית
1.59	2.70	סיוע בהשמה לבית ספר/גן
1.48	2.61	סיוע בהשתלבות בבית ספר/גן
1.27	3.07	תמיכת מדריכת יד ביד ($\alpha=96$)

כעת נבקש ללמוד באיזו מידה המתמחות מעריכות את התרומה של התוכנית להשתלבות בהוראה. ההתפלגות המוצגת בתרשים 4 מצביעה על מגמה אמביוולנטית, כאשר שיעורים דומים יחסית של משתתפות העריכו את התרומה ברמה מעטה (38%) וכן ברמה גבוהה (42%). בסך הכול תרומת התוכנית להשתלבות בבתי הספר ובגני הילדים הוגדרה על ידי המתמחות ברמה בינונית (ממוצע: 3.04, סטיית תקן: 1.61).



תרשים 4. התפלגות הערכת התרומה של תוכנית יד ביד להשתלבות בהוראה בעיני המתמחות

על מנת לחזות את הגורמים המנבאים את תפיסת התרומה של ההשתתפות בתוכנית יד ביד להשתלבות בהוראה, בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית. לוח 2 מציג את המקדמים הסטנדרטיים (β). הממצאים מצביעים על כך שביקורים שוטפים של המדריכות במוסד החינוכי, מפגשים תדירים עימן ותמיכה מצידן תורמים באופן חיובי לניבוי ההשתלבות במערכת החינוך בשנת ההתמחות. היקף המשרה, ששולב במודל לצורכי פיקוח, לא הגיע למובהקות סטטיסטית.

לוח 2. רגרסיה ליניארית לניבוי התרומה של ההשתתפות בתוכנית יד ביד להשתלבות בהוראה

S.E.	β	
.16	.07	מדריכת יד ביד ביקרה באופן שוטף בסדנת הסטאז'
.16	.15**	מדריכת יד ביד ביקרה באופן שוטף במוסד החינוכי
.06	.20***	תדירות המפגשים עם מדריכת יד ביד
.07	.53***	תמיכה של מדריכת יד ביד
.06	-.09*	היקף משרה
.58		R^2
53.87***		F

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

קליטה במערכת החינוך

שאלת המחקר השנייה התמקדה בתהליך הקליטה במערכת החינוך. סוגיה זו נבדקה באמצעות התייחסות למוקדי תמיכה מרכזיים מצד גורמים רלוונטיים בשנת ההתמחות (השתתפות בסדנת התמחות ומינוי מורה חונך), כמו גם לשביעות הרצון מתוכנית ההתמחות. לוח 3 נותן ביטוי למוקדי התמיכה הללו תוך השוואה בין מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד לעמיתותיהן שלא השתתפו בה.

לוח 3. קליטה במערכת החינוך

מבחן סטטיסטי	לא השתתפו בתוכנית יד ביד	השתתפו בתוכנית יד ביד		
$\chi^2=5.81^*$	70.0%	59.1%	במוסד ההכשרה	סדנת ההתמחות
	30.0%	40.9%	בחממה	
$\chi^2=4.96^*$	84.8%	91.6%	בתחילת שנת ההתמחות	מינוי מורה חונך
	15.2%	8.4%	במהלך שנת ההתמחות	
$t=8.99^{***}$	2.78	3.98	ממוצע	הכרה בצורך בתפקיד מדריכת יד ביד (5-1)
	1.50	1.30	סטיית תקן	
$t=4.46^{***}$	3.54	4.00	ממוצע	שביעות רצון מהתמיכה בשנת ההתמחות (5-1)
	1.27	.87	סטיית תקן	
	230	215		N

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

ניתן להבחין כי השתתפות בסדנה במוסד ההכשרה מאפיינת שיעור גבוה יותר של מתמחות שלא השתתפו בתוכנית יד ביד (70% לעומת 59.1% שהשתתפו בה). לעומת זאת, בסדנת ההתמחות שהתקיימה בחממה ניתן להבחין בשיעור גבוה יותר של מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד (40.9% לעומת 30% שלא השתתפו בה). בנוגע למינוי מורה חונך, נמצא כי 91.6% מקרב המתמחות שהשתתפו בתוכנית דיווחו כי מונה להן מורה חונך מיד עם תחילת שנת הלימודים, וזאת לעומת שיעור נמוך יותר (84.8%) בקרב אלו שלא השתתפו בתוכנית.

לגבי הצורך במשאב תמיכה של מדריכות יד ביד במהלך שנת ההתמחות, הנתונים בלוח מלמדים כי מתמחות שקיבלו תמיכה מהמדריכות חשבו שיש צורך בתפקיד במידה רבה ($M=3.98$, $SD=1.30$), לעומת מידה בינונית ($M=2.78$, $SD=1.50$) בקרב אלו שלא קיבלו תמיכה. נוסף על כך נבחנה גם שביעות הרצון מהתמיכה במסגרת תהליכי הקליטה במוסדות החינוך. כפי שעולה מממצאי המחקר, שביעות רצון בקרב מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד הייתה גבוהה ($M=4.00$), לעומת רמה בינונית ונמוכה יותר בקרב אלה שלא השתתפו בה ($M=3.54$).

שאיפות להשתלבות במערכת החינוך

שאלת המחקר השלישית עסקה בשאיפת המתמחות להשתלב במערכת החינוך. שאיפות אלו נבחנו במחקר באמצעות שני ממדים. הממד הראשון נוגע לעניין להתקדם לתפקידים במערכת, והממד השני נוגע לעניין להמשיך ולעסוק במקצוע ההוראה. לוח 4 מציג את הממצאים תוך הבחנה על רקע השתתפות או אי-השתתפות בתוכנית יד ביד.

לוח 4. שאיפות להשתלבות במערכת החינוך

מבחן סטטיסטי	לא השתתפו בתוכנית יד ביד	השתתפו בתוכנית יד ביד	ממוצע סטיית תקן	עניין להתקדם לתפקידים נוספים
$t=1.99^*$	3.97 1.30	4.21 1.16		
$\chi^2=6.89^*$	73.5% 26.5%	83.7% 16.3%	כן לא או טרם החלטתי	כוונה להמשיך לעסוק במקצוע ההוראה
	230	215		N

* $p<.05$

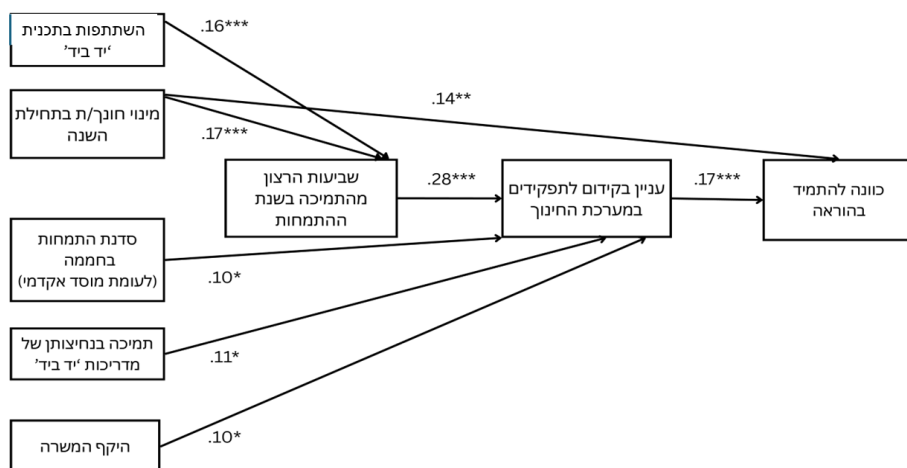
מהנתונים המוצגים בלוח ניתן ללמוד שסיוע מטעם מדריכת יד ביד קשור בשאיפות להשתלב במערכת החינוך. כפי שעולה מהממצאים, ניכר יתרון מובהק בקרב מתמחות שקיבלו תמיכה מצד מדריכות יד ביד לעומת עמיתותיהן שלא קיבלו תמיכה זו ברצון להתקדם בתפקידים במערכת החינוכית (4.21 לעומת 3.97, בהתאמה). יתרון בולט גם ביחס לשאיפות להתמדה במערכת, כאשר 83.7% מאלו שהשתתפו בתוכנית דיווחו על שאיפה להמשיך לעסוק בהוראה, לעומת 73.5% מאלו שלא השתתפו בה.

הקשר בין חוויות הקליטה לשאיפות להשתלב במערכת החינוך שאלות המחקר הרביעית והחמישית מבקשות ללמוד על הקשר בין תהליכי הקליטה במוסד החינוכי להשתלבות במערכת החינוך. שאלות אלו ייבחנו באמצעות מודל של משוואות מבניות. כשלב מקדים מוצגת מטריצת הקורלציות (לוח 5). הממצאים מצביעים על קשר מובהק וחיובי בין מרבית ממדי הקליטה לבין השאיפות להשתלב במערכת. באופן ספציפי נמצא כי השתתפות בתוכנית יד ביד מחזקת את המוטיבציה להתמיד בהוראה ולהתקדם לתפקידים במערכת החינוך. במטרה להעמיק בבחינת הקשר בין ההשתתפות בתוכנית יד ביד לבין העניין להתמיד בהוראה בוצע ניתוח נתיבים המבוסס על משוואות מבניות (SEM: Structural Equation Modeling). המשתנה התלוי במודל הוא הכוונה להתמיד בהוראה. המשתנה הבלתי תלוי המרכזי הוא השתתפות בתוכנית יד ביד. לצד משתנה זה נוספו משתנים בלתי תלויים המתייחסים לתמיכה במהלך הקליטה במוסדות החינוך (סוג סדנת ההתמחות, מינוי מורה חונך, הכרה בצורך בתמיכה של מדריכת יד ביד). היקף המשרה צורף למודל לצורכי פיקוח. שביעות הרצון מהתמיכה בשנת ההתמחות והעניין בקידום בתפקידים במערכת הוגדרו כמשתנים מתווכים. מדדי טיב ההתאמה של המודל לנתונים הינם טובים: $\chi^2(1)=4.07$, $p<.05$, $GFI=.99$, $CFI=.99$, $NFI=.98$, $RMSEA=.08$, $SRMR=.004$. המודל מוצג בתרשים 5. מצוינים בו קשרים ישירים בין משתני המחקר שנמצאו מובהקים סטטיסטית.

לוח 5. מקדמי מתאם פירסון בין משתני המחקר

8	7	6	5	4	3	2	
.10*	.04	.30**	.23**	-.09	.12**	.36**	1. כוונה להתמיד בהוראה
.12**	.12**	.28**	.11*	-.13**	.09*	-	2. עניין בקידום בתפקידים
-.002	.39**	.19**	.10*	-.11*	-		3. השתתפות בתוכנית יד ביד
-.01	-.13*	-.05	-.04	-			4. סדנת התמחות במוסדות ההכשרה
.02	-.05	.33**	-				5. מינוי מורה חונך בתחילת שנת ההתמחות
.08	.001	-					6. שביעות רצון מהתמיכה בשנת ההתמחות
-.02	-						7. הכרה בצורך בתפקיד מדריכת יד ביד
-							8. היקף משרה

*p<.05, **p<.01



תרשים 5. ניתוח נתיבים לניבוי הכוונה להתמיד בהוראה

מודל הנתיבים כולל שלושה שלבים. השלב הראשון מתייחס לשביעות הרצון מהתמיכה במהלך שנת ההתמחות. תחושה זו מתחזקת בקרב מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד. היא מתחזקת גם כאשר ממונה מורה חונכת בתחילת שנת הלימודים, סוגיה שהיא גם באחריות המדריכות. יתר המשתנים הבלתי תלויים נמצאו לא קשורים לשביעות הרצון מהתמיכה במהלך ההתמחות. השלב השני במודל מתייחס לעניין בקידום לתפקידים. הנתונים מצביעים על העדר קשר ישיר בין ההשתתפות בתוכנית יד ביד לבין העניין בקידום לתפקידים במערכת החינוך. לגבי יתר

המשתנים במודל, נמצא כי השאיפה להתקדם לתפקידים במערכת החינוך חזקה יותר בקרב מתמחות שהשתתפו בסדנת ההתמחות במסגרת החממות (בהשוואה למוסדות ההכשרה), והיא מתגברת כאשר היקף המשרה גבוה, ההכרה בצורך במדריכות יד ביד חיובית יותר, ושביעות הרצון מהתמיכה בשנת ההתמחות גבוהה.

השלב השלישי במודל מתייחס לכוונות להתמיד במקצוע ההוראה. גם בהקשר זה לא נמצא קשר ישיר בין ההשתתפות בתוכנית יד ביד לבין הכוונות להתמיד בתחום ההוראה. הכוונות להתמיד מתחזקות בקרב מתמחות שמונתה להן חונכת כבר בתחילת שנת הלימודים, וככל שהעניין בקידום בתפקידים במערכת החינוך עולה.

אף שלא נמצא קשר ישיר בין השתתפות בתוכנית יד ביד לבין עניין בתפקידים במערכת החינוכית וכוונות להתמיד במקצוע ההוראה, התבוננות על הקשרים העקיפים מעמיקה את ההבחנה בתרומתה לשאיפות ההתמדה בהוראה של המורות המתחילות. ההתבוננות בקשרים העקיפים במודל מאפשרת לבחון את קיומם של משתנים מתווכים במודל. ממצאי המחקר אכן מלמדים על קשרים עקיפים בין ההשתתפות בתוכנית לבין שני המשתנים התלויים במודל המייצגים את השאיפות להתמדה בהוראה: עניין בקידום לתפקידים ($\beta=.05$, $SD=.02$, $p<.05$) וכוונות להתמיד בהוראה ($\beta=.04$, $SD=.02$, $p<.05$). קשרים אלו נמצאו חיוביים בתיווך שביעות הרצון מהתמיכה בשנת ההתמחות.

דיון ומסקנות

המחקר מתמקד בתוכנית יד ביד, תוכנית תמיכה חדשנית למורות מתחילות שיזם האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך ושפעלה בשנת הלימודים תשפ"ד. התוכנית העניקה תמיכה מערכתית מטעם המחוז החינוכי במשרד החינוך באמצעות הקצאת מדריכות ייעודיות. מערך תמיכה זה נועד לעגן את הליווי בשנת ההתמחות מנקודת מבט מקרוב מערכתית ולתכלול את רשת התמיכה למורות בתחילת דרכן תוך שיתוף פעולה עם גורמים בית ספריים ועם מוסדות ההכשרה להוראה. הנחת המוצא של התוכנית היא כי חיזוק מרכיב הליווי באמצעות מדריכות יד ביד יתרום לצמצום הנשירה מההוראה בקרב מורות מתחילות, ובמקביל יסייע להתמודד עם המחסור ההולך ומעמיק במורים במערכת החינוך בישראל (ויסבלאי, 2023). המחקר הנוכחי בוחן את תרומתה של תוכנית יד ביד לתהליך הכניסה להוראה, ובמידה רבה לשאיפה של מורות בראשית הקריירה להתקדם לתפקידי ניהול במערכת ולהישאר במקצוע, זאת מתוך הפרספקטיבה של המתמחות עצמן.

כמחצית מהמורות המתחילות שהשתתפו במחקר ציינו שקיבלו סיוע ממדריכות יד ביד במהלך שנת ההתמחות. הן דירגו את שביעות הרצון מהתמיכה שקיבלו מהמדריכות ואת התרומה של התוכנית להשתלבותן במערכת החינוך ברמה בינונית. ממצאי המחקר מלמדים כי למרות הדירוג הבינוני הייתה לתוכנית תרומה חיובית להבניית מנגנוני התמיכה והפעלתם במהלך הקליטה במערכת החינוך. באופן ספציפי נמצא כי המדריכות קיימו עם המורות

המתחילות שתחת אחריותן קשר שוטף, ובמקביל ערכו ביקורים יזומים בשיעורים, בסדנאות ההתמחות ובמוסדות החינוך עצמם. שיעור גבוה של מתמחות דיווח על תדירות ביקורים מספקת מצד המדריכות, שנעה בין מפגש שבועי למפגש חודשי, ועל מינוי של מורה חונכת כבר בתחילת השנה. כמו כן תפיסתן את התרומה של תוכנית יד ביד להשתלבות במערכת החינוך נמצאה קשורה בעיקר לאינטראקציות הישירות עם המדריכה הן בהיבט הכמותי של המפגשים והן בעצם נוכחותן בתוך המוסד החינוכי והתמיכה שנתנו להן לאורך שנת ההתמחות. ממצאים אלה עשויים להסביר מדוע מורות שקיבלו סיוע ממדריכות יד ביד תמכו יותר בנחיצותו של התפקיד מאלו שלא זכו לליווי מסוג זה.

השלכותיה החיוביות של תוכנית יד ביד על תהליכי הקליטה במערכת החינוך באו לידי ביטוי במחקר גם ברמת התוצרים. הממצאים מצביעים על כך ששביעות הרצון מהתמיכה הכוללת במהלך שנת ההתמחות הייתה גבוהה יותר בקרב מתמחות שלוו על ידי מדריכות יד ביד. נוסף על כך, הן הביעו עניין רב יותר בהתקדמות בתפקידים במערכת החינוך וברצון להתמיד במקצוע ההוראה. אף שלא נמצא קשר ישיר בין ההשתתפות בתוכנית לבין מדדי השתלבות והתמדה, נמצאה השפעה עקיפה מובהקת בתיווך שביעות הרצון מהתמיכה הכללית במהלך שנת ההתמחות. ממצאים אלו מצביעים על כך ששילוב בין תמיכה רחבה מצד גורמים שונים במערכת לבין ליווי ייעודי של מדריכות יד ביד יוצר אפקט משלים המחזק את תהליכי ההשתלבות וההתמדה של מתמחות במערכת החינוך.

אם כן, הממצאים במחקר תומכים בממצאים אמפיריים קודמים, המצביעים על כך שתמיכה בשנת ההתמחות מהווה מנוף חשוב לקידום תהליכים של השתלבות בארגון החינוכי בקרב מורות בתחילת הקריירה המקצועית (Ellis et al., 2020; Ingersoll & Strong, 2011;). ממצאים דומים עלו גם בהקשר הישראלי (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022; Zavelevsky et al., 2022). תרומתו של המחקר הנוכחי היא בהדגשת חשיבותה של תמיכה הוליסטית, שאינה מוגבלת להקשר הבית ספרי בלבד, אלא חוצה גבולות ארגוניים ומאפשרת נגישות לגורמי תמיכה נוספים מחוץ לבית הספר. טיעון דומה עולה גם ממחקרם של זבלבסקי ושפירא-לישצ'ינסקי (Zavelevsky & Shapira, 2020), אשר הדגישו את תרומתם של מעגלי תמיכה השזורים זה בזה וכוללים רכיבים מן הקהילה העוטפת את הפעילות הבית ספרית, הן בתוך מערכת החינוך והן מחוצה לה, ביחס לחוויית הקליטה של מורים מתחילים בבתי הספר. ממצאיהם מצביעים על השלכות חיוביות של מארג תמיכה מקיף זה על שאיפותיהן של מתמחות להתמיד במקצוע. התפיסה של הבניית מעגלי תמיכה הוליסטית בשנת ההתמחות עולה גם מתוך פרויקט החממות שיזם משרד החינוך. החממה משלבת שיתוף פעולה בין מעגלי תמיכה שונים בבית הספר. במסגרת זו משתתפים חונכים ובעלי תפקידים רלוונטיים מהארגון הבית ספרי וכן בעלי עניין חיצוניים, כגון מפקחים ונציגי הרשויות המקומיות (משרד החינוך, 2019). גם במחקר זה הממצאים מצביעים על תרומתה החיובית של מסגרת החממה להשתלבות של מתמחות במערכת החינוך

(קפלן ועמיתיה, 2022; Arviv-Elyashiv et al., 2023). ההבדל המרכזי בין מודל החממות לבין תוכנית יד ביד טמון ברמת המעורבות של גורמים משרד החינוך בתהליכי התמיכה. במסגרת החממות מעורבותם של גורמים אלו בסדנת ההתמחות אינה מוסדרת פורמלית ופועלת ברובה על בסיס וולונטרי (עמנואל-נוי ולודמיר-מרם, בדפוס). לעומת זאת, בתוכנית יד ביד מסגרת הפעילות מעוגנת ביעדים מוגדרים ומתקיימת תחת פיקוח והובלה של מדריכה מחוזית, דבר המעניק לתמיכה אופי מובנה, שיטתי ומתואם יותר. נוסף על כך, הגדרת התפקיד של המדריכות כוללת כניסה לבתי הספר, עבודה עם המנהלים וטיפול בבעיות שמתגלעות הן בין המתמחה לחונכת והן בין המתמחה לבית הספר, ואילו בחממות המעורבות של המפקחים בתהליכים שקורים בתוך בית הספר ובקשיים אישיים של מתמחות מסוימות היא מצומצמת.

הממצאים תומכים בחשיבות של הגישה האקולוגית-חברתית לקליטה בהוראה (Heikkinen, 2020; Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020). המעטפת הארגונית האחראית לקליטה החברתית והמקצועית של המתמחה מושפעת במידה רבה מן האקלים החברתי בבית הספר, הנגזר ממדיניות הניהול וההובלה במוסד החינוכי (Carver-Thomas & Darling, 2016; Hammond, 2019; Podolsky et al., 2016). במקביל, מעטפת זו מתחזקת באמצעות תרומתו של המוסד האקדמי המפעיל את סדנת ההתמחות ומספק ליווי פדגוגי ורפלקטיבי נוסף, המרחיב ומעמיק את מנגנוני התמיכה במתמחה. תוכנית יד ביד מוסיפה למערך זה מעגל תמיכה ברמה המקרר-מערכתית המזמנת מעורבות ישירה של משרד החינוך, ובכך יוצרת מערך תמיכה רב-שכבתי המשלב בין רמות המיקרו, המזו והמקרו של תהליך הקליטה המקצועית.

הדיון העולה מן המחקר נוגע לשאלה אם קיימת חשיבות למעורבות ישירה של משרד החינוך בתהליכי התמיכה למורות מתחילות, ובפרט אם תרומתה של תוכנית יד ביד מייצרת ערך מוסף שאינו חופף את מוקדי התמיכה הקיימים בשנת ההתמחות, או שמא מדובר בהרחבה של מנגנוני תמיכה קיימים. בדומה לממצאים ממחקרים קודמים, גם המחקר הנוכחי מצא שמינוי מורה חונכת בתחילת שנת ההתמחות תורם לכוונה להתמיד במקצוע (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022; Ellis et al., 2020); וכן שהשתתפות בחממות לעומת השתתפות בסדנאות מסורתיות במוסדות האקדמיים מחזקת את העניין בקידום בתפקידים במערכת ואת הכוונה להתמיד בהוראה (קפלן ועמיתיה, 2022; רוזנברג ועמיתותיה, 2022). ממצאים אלו מעידים על כך שעבודתן של מדריכות יד ביד אינה מחליפה את מנגנוני התמיכה הקיימים, אלא פועלת לצידם ומעצימה את תרומתם הייחודית. במקביל, לתפקיד מדריכות יד ביד נמצא ערך מוסף חשוב בתהליכי הקליטה במקצוע ההוראה. מעורבותו הישירה של משרד החינוך מאפשרת הרחבה של נקודת המבט המערכתית בסוגיית הקליטה של מורים במערכת החינוך, ויותר מכך, היא מצביעה על החשיבות שמשרד החינוך מייחס לנושא, גם בימים שבהם האתגרים החינוכיים והכלכליים שנבעו ממלחמת חרבות ברזל עמדו בראש סדר העדיפויות. מחקר איכותני יוכל להעמיק בבחינת האופן שבו התמיכה של מדריכות יד ביד התממשה בפועל במוסדות החינוכיים, וכן לבחון כיצד מעורבותו של משרד החינוך השפיעה על מנגנוני התמיכה למורות מתחילות, בין כתמיכה משלימה ומחזקת ובין ככזו העלולה ליצור

מתחים או חפיפות עם מנגנונים אחרים. זאת על מנת לבחון הזדמנויות להבניית תמיכה משלימה למתמחות. בהיבט רחב יותר הגישה האקולוגית-חברתית לקליטה ושימור של מתמחות צריכה לכלול מעגלים המתייחסים למעטפת התמיכה, החל משלב הגיוס להוראה ועד לשימור, לפיתוח מקצועי ולקידום של מורים מוסמכים, כל זאת במטרה להבנות מעטפת מקצועית לתמיכה במורים ולתת מענה ראוי למחסור הכמותי והאיכותי במורים (Donitsa-Schmidt, 2025).

התרומה התאורטית המרכזית של המאמר טמונה בהדגשת התועלת של הגישה האקולוגית-חברתית לקליטה ולשימור של מורות מתחילות. גישה זו מדגישה את הדינמיקה ביחסי הגומלין שבין רמות המערכת השונות: רמת המקור, הכוללת את משרד החינוך; רמת המזון, הכוללת את המוסדות החינוכיים והאקדמיים; ורמת המיקרו, המתמקדת במתמחה. תרומה נוספת של המאמר היא בהצבעה על חשיבותה של הובלה מערכתית מצד משרד החינוך, המאפשרת גיוס ותיאום של כלל מרכיבי המערכת החינוכית סביב משימת הקליטה והשימור של מורים בתחילת דרכם. מגבלות המחקר נובעות מהתמקדותו בתפיסותיהן של המתמחות. עמדותיהם של בעלי עניין נוספים בתהליך הקליטה, ובהם חונכות, מנהלי בתי ספר, מפקחים ומנחות סדנאות ההתמחות במוסדות האקדמיים, לא נכללו במחקר, וכן לא ניתן ביטוי לקולן של מדריכות יד ביד עצמן. כמו כן, תפיסות המתמחות נבחנו באמצעות מדדים כמותיים בלבד. לפיכך, מחקרים עתידיים יוכלו להרחיב את נקודת המבט באמצעות שילוב שיטות מחקר מגוונות, אשר עשויות להאיר תפיסות ופרשנויות שונות של התוכנית. מגבלה נוספת נוגעת לכך שהמחקר בחן כוונות להתמיד בהוראה ועניין להתקדם לתפקידים במערכת, מבלי לעקוב אחר מימושם בפועל לאורך זמן. מחקרי אורך יוכלו לבחון אם הבדלים ברמת הכוונות מתורגמים גם להתנהגות בפועל. נוסף על כך, שיעור המענה הנמוך יחסית לאוכלוסיית המתמחים בפועל מציב תמונה שעשויה להיות חלקית בעיקרה. לבסוף, הפסקת התוכנית לא אפשרה בחינה של התפתחותה ושל מידת הצלחתה לאורך זמן. לפיכך מומלץ כי מחקרים עתידיים יעקבו אחר מודלים שונים של שיתוף פעולה בין רמות המערכת במטרה לזהות מודלים יעילים ובני קיימא לקליטה ולשימור של מורות מתחילות.

מקורות

- ארביב אלישיב, ר' וגוברמן, ע' (2023). מורים מתחילים בשנה השניה להוראה: חווית ההתמודדות במערכת החינוך. מכון מופ"ת.
- ארביב אלישיב, ר', דוניצה-שמידט, ס' וזוזבסקי, ר' (2019). מאפיינים בית ספרים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. דוח מסכם במסגרת מענק מטעם משרד החינוך. מכללת סמינר הקיבוצים.
- ארביב אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2011). סדנת סטאז': מעורבות או ייעודית. דפים, 52, 46–71.
- ארביב אלישיב, ר', לויקרון, מ', צברי, א' ומקדוסי, ע' (2022). התפתחות פרופסיונלית של מורים חונכים: השוואה בין שתי מסגרות חונכות. דפים, 76, 149–172.
- גוברמן, ע', זבלבסקי, א', נבון, י' וקורן, י' (2021). מהייטק להוראה: מחקר הערכה של תכנית להכשרת מורים למדעים, מתמטיקה ומדעי המחשב בבתי ספר תיכוניים. דוח מחקר. מכון מופ"ת.

- וייסבלאי, א' (2023). **מחסור במורים**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. זוזובסקי, ר', ארביב אלישיב, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2022). מאפיינים בית ספריים בשנת ההתמחות התורמים לשביעות רצונם של מורים מתחילים ולהתמדתם במערכת החינוך. **דפים**, 76, 173–198.
- כץ, ג' (2025). שיח וראיפיקציה להרחבת מעורבות של מתמחים בהוראה. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 14. www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition14/dialogue_verification_engagement.pdf
- משרד החינוך. (2019). **החממות למורים בשלב הכניסה להוראה - תשע"ט**. מינהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- משרד החינוך. (2025). **התמחות וכניסה להוראה**. חוזר מנכ"ל מספר 0456. מינהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- נאסריאבו אלהיגא, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה - בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 55–87). מכון מופ"ת.
- עמנואל-נוי, ד' ולודמיר-מרם, ב' (בדפוס). חממות למורים מתחילים בישראל: מאפיינים ורקע התפתחותי-היסטורי. בתוך ע' גוברמן, ד' עמנואל, ח' קפלן, ב' בשן, א' דהן ור' דה-גרוט (עורכות), **חממות למורים מתחילים: שותפות וחונכות כמנוף לצמיחה**. מכון מופ"ת.
- קפלן, ח', ברינדב, ב' ואלהוזיל, א' (2022). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. **דפים**, 76, 151–179.
- ראמ"ה. (2020). **הערכת תהליך ההשתלבות של בוגרי תכניות הסבת אקדמאים להוראה במערכת החינוך**. ראמ"ה - רשות ארצית למדידה והערכה.
- רוזנברג, ק', כרמל, ר' והמר-בודנור, ד' (2022). השתלבותן של גננות חדשות במרחב הפרופסיונלי: השוואה בין שני מודלים של ליווי מקצועי. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 11. www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition11/new_kindergarden_teachers.pdf
- שץ-אופנהיימר, א' (2011). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 183–199). מכון מופ"ת.
- Aarts, A., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM® SPSS® Amos™ 22 User's Guide*. IBM, Amos Development Corporation.
- Arviv Elyashiv, R., Carmel, R., & Rozenberg, K. (2023). New kindergarten teachers' (NKTs) transition into teaching in their induction year: Teachers' and mentors' perspectives. *Early Child Development and Care*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2231658>

- Arviv Elyashiv, R., Guberman, A., & Ben-Yehudah, G. (2025). Retention among newly qualified second-year teachers: The reception–integration model. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.70030>
- Arviv Elyashiv, R., & Navon, Y. (2021). Teacher attrition: Human capital and terms of employment – Do they matter? *Education Policy Analysis Archives*, 29(76), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5965>
- 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>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- 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>
- Chen, Z. (2024). An ecological approach to understanding the agency of novice EFL teachers without initial teacher education background. *The Language Learning Journal*, 14. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2421505>
- Craig, C. J., Hill-Jackson, V., & Kwok, A. (2023). Teacher shortages: What are we short of? *Journal of Teacher Education*, 74(3), 209–213. <https://doi.org/10.1177/00224871231166244>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dolton, P. (2020). Teacher supply. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The economics of education* (2nd ed., pp. 391–402). Academic Press.
- Donitsa-Schmidt, S. (2025). Teacher shortage in Israel: A policy analysis of recruitment, preparation, and retention. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2563153>
- Donitsa-Shmidt, S., Zuzovsky, R., & Arviv Elyashiv, R. (2022). First-year out-of-field teachers: Support mechanisms, satisfaction and retention. In L. Hobbs & R. Porsch (Eds.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (pp. 175-190). Springer.
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

- 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
- Godfrey, D., & Brown, C. (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge.
- Goldhaber, D., & Theobald, R. (2022). Teacher attrition and mobility over time. *Educational Researcher*, 51(3), 235–237. <https://doi.org/10.3102/0013189X211060840>
- Heikkinen, H. L. T. (2020). Understanding mentoring within an ecosystem of practices. In K. R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (pp. 27-47). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- 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.
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blomeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2022). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679–690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- 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>
- Kutsyruba, B. (2020). School administrator engagement in teacher induction and mentoring: Findings from statewide and district-wide programs. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(18). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281938.pdf>
- Kutsyruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. A., & Bosica, J. (2022). Early career teaching progression: Examining Canadian teachers' experiences during their first five years in the profession. *The New Educator*, 18(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2021.1940406>

- Lassila, E. T., Timonen, V., Uitto, M., & Estola, E. (2017). Storied emotional distances in the relationships between beginning teachers and school principals. *British Educational Research Journal*, 43(3), 486–504. <https://doi.org/10.1002/berj.3280>
- Li, B. (2025). Is well begun half done? A latent cross-lagged study of first-year teachers' occupational commitment, vocational satisfaction, and teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104875>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD.
- Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M., & Heikkinen, H. L. T. (2020). *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*. Cappellen Damm Akademisk/NOASP, Oslo.
- Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring context: 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. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/262.960>
- Rajendran, N., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47, 477–500. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Raymond, S., & Gabriel, F. (2023). An ecological framework for early years teacher self-efficacy development. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104252>
- Reeves, T. D., Hamilton, V., & Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103546
- Schwabsky, N., Goldenberg, J., & Oppenheimer, O. S. (2019). Principals' and mentors' shared responsibilities in induction of beginning teachers. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(3), 5–26. <https://doi.org/10.18290/rped.2019.11.3-1>

- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., & Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- 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. <https://doi.org/10.1177/016146811511700305>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Symeonidis, V., Guberman, A., & Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/002619768.2025.2447968>
- Symeonidis, V., Haas, E., & Schneider, K. (2023). Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>
- 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. <https://doi.org/10.1080/002619768.2018.1523389>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Wang, X., & Lo, N. L. K. (2022). Development of resilience among Chinese rural teachers: A social ecological perspective. *Teachers and Teaching*, 28(5), 533–554. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062743>
- Zavelevsky, E., Benoliel, P., & Shapira-Lishchinsky, O. (2022). Retaining novice teachers: The meaning and measure of ecological school culture construct. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103–783. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103783>
- Zavelevsky, E., & Shapira-Lishchinsky, O. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>