**מכון מופ"ת**

**טיוטה להצעה ראשונית להערכה תלת שנתית של החממות למורים חדשים בתכנית ארסמוס+2017-2019**

**מוגש על-ידי ד"ר דליה עמנואל-נוי וד"ר תילי וגנר**

**(דצמבר, 2016)**

**מבוא**

אתגרי ההתמודדות של מורים חדשים בקליטתם לעבודה, בשנים הראשונות לעבודתם, זוכים להתעניינות נרחבת במערכת החינוכית ובמסגרות ההכשרה להוראה. מידע נרחב מצטבר על שיעור המורים הנושרים מן המערכת בשלוש עד חמש השנים הראשונות לעבודתם. התחזיות בארץ ובמדיניות רבות בעולם מצביעות על נשירה הנעה בין 35%-50% (Ingersoll, 2012; 2014). תחזיות אחרות, אופטימיות יותר, מצביעות על שיפור הדרגתי בארץ, מאז מיסוד מסגרות התמיכה והחניכה בתקופת ההתמחות (צימרמן וארביב-אלישיב, 2015), באמצעות המוסדות האקדמיים ותמיכת משרד החינוך, במסגרת האגף לכניסה והתמחות בהוראה (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2013).

הסיבות לנשירת מורים חדשים רבות ונטועות בעיקרן בקשיי ההתמודדות בתוך הכיתה, במסגרת הוראה רווית בעיות משמעת ובטיפול בשונות והתמודדות עם תלמידים עם צרכים ייחודיים, לצד התמודדות עם הורים מרובי תביעות המצפים למתן מענה פרטני לילדיהם. גם המגע עם תרבות בית הספר והצורך להתמודד עם ציפיות מצד ההנהלות, מורים עמיתים, אי הבנת קודים ונורמות תרבותיות, קשיים ביכולת להשפיע על מדיניות מוסדית - כל אלה תורמים את חלקם לתסכול המקשה על יכולת ההשתלבות של המורים החדשים בארגון חינוכי, הנתפס לעתים כנוקשה, שמרני ובלתי פתוח ליוזמות ושינויים חדשניים (שוובסקי, גולדברג, ש"ץ אופנהיימר, בסיס, 2012). סיבות אלה ואחרות מקשות על **תפיסות המסוגלות** (Bandura, 1977) של המורים החדשים לגבי יכולתם להתמודד בהצלחה עם אתגרי ההוראה בכיתה ובארגון. תחושת המסוגלות בהוראה קשורה באמונה של המורה ביכולתו להתמודד עם מורכבות ההוראה, הן בהקשר המקצועי-אישי והן בהקשר הארגוני ((Wagner & Imanuel-Noy, 2014. במחקר העוסק במעבר של סטודנטים מן ההתנסות המעשית לסטאז', תחושת המסוגלות העצמית של סטודנטים להוראה השתפרה בעת שהם לימדו וחינכו תלמידים בבתי הספר במסגרת ההכשרה, אך נפגעה במהלך שנת ההוראה הראשונה - בייחוד בתנאים שבהם לא קיבלו את התמיכה הנדרשת כדי להשתלב בבית הספר (Hoy & Spero, 2005).

לתחושת המסוגלות השפעה על תפיסות המיצוב של מורים חדשים בעת שנכנסים למערכת החינוכית (Positioning Theory - Pinnegar & Shuaun, 2011), תפיסות מיצוב אלה קשורות לאופן שבו  תופס הפרט,  באופן סובייקטיבי,  את  קשרי גומלין  שלו עם זולתו.  תאוריית המיצוב מלמדת אותנו כי "לכל משתתף בשיח החינוכי-הוראתי יש טענות משלו בזכות מה הוא משמיע את דעותיו ואת עמדותיו, מה הם התפקידים, האחריות והחובות שלו, על-פי תפיסתו, בחלוקת הכוח והסמכות בתוך המערכת" (Bullough & Draper, 2004, p. 408). תיאוריית המיצוב מסייעת  לבחינת היחסים המתהווים ומתפתחים, לאורך זמן, בין האנשים המעורבים בקשרי גומלין  חברתיים-הוראתיים במערכת החינוכית. על-פי התיאוריה, האינטראקציות והיחסים בין המשתתפים, בתהליך הכניסה למערכת החינוכית, נקבעים על-פי הדרך שבה המורה החדש ממצב את עצמו מול  האחרים בתוך המערכת. לדוגמה, יכול המורה לראות את עצמו כבעל סמכות, כבעל ידע בר תוקף, כבעל כוח ויכולת להשליט את דעותיו ועמדותיו על אחרים או לחלופין, כחסר כוח השפעה ונתון לשליטה ומרות של האחרים. לתפיסות אלה, של המורה, גלויות או סמויות, יש השפעה על האופן שבו ממוצבים האחרים בעיניו. באותה המידה, האופן שבו האחרים ממצבים את עצמם משפיע על תפיסת העצמי של הפרט (זילברשטיין וחובריו, 2004, עמ' 8). תאוריית המיצוב עשויה להוות סכמה אנליטית להבין כיצד אנשי חינוך והוראה תופסים את תפקידם ואת האחריות המוטלת עליהם בעת הכניסה לתפקיד כמורה חדש: כיצד הם מבינים מה נדרש על-מנת להיות "מורה ראוי", מה תפקידם בתהליכי  ההשתלבות בהוראה, אלו תהליכי גומלין נרקמים בעת קבלת תמיכה, הדרכה או חניכה?. תהליך זה כרוך ביצירת מגוון מערכות יחסים הנרקמים בין מורים חדשים לתלמידים והוריהם, בין מורים חדשים לחונכיהם ובין מורים לבעלי תפקידים ולגורמי הנהלה, רשות וכיוצ"ב Pinnegar & Shuaun, 2011)).

בספרות נמצא כי תפיסת המסוגלות ותפיסות המיצוב של המורים מנבאות את סיכויי ההתמדה בהוראה. חבלי קליטה והסתגלות מביאים לתפיסת מסוגלות נמוכה ולתפיסת מיצוב בלתי מאוזנת ואלו מכבידים על יכולתם להצליח בהוראה ולגייס תחושת הצלחה והשפעה בארגון החינוכי(כפיר ואריאב, 2008 ;פרידמן וקס, 2002; Wagner & Imanuel-Noy, 2014).

נראה, אם כך, כי מורים חדשים נדרשים למערכות תמיכה ממוסדות בארגון ולגישות לווי הנותנות דעתן לחיזוק המסוגלות ולביסוס תפיסות המיצוב בארגון הבית ספרי. זאת מתוך כוונה לא רק לקדם ביטחון ותחושת נועם ורווחה נפשית אלא גם מתוך חתירה להביא לידי ביטוי את יכולתו של המורה החדש, להיות גורם בעל השפעה התורם מיכולתו וכישוריו לתלמידיו ולעמיתים הפועלים עמו ובמחיצתו בארגון החינוכי. כמו כן, גם לארגון החינוכי חיוני בעיצוב מערכת פרואקטיבית המבנה את תהליכי השילוב ומחוללת הזדמנויות ליוזמה ולהשפעה.

לפיכך, תכנית ארסמוס+ הציבה לה יעד לשפר את איכות המורים המתחילים והתמדתם במערכת החינוך בישראל, ואת איכות תהליכי הקליטה שלהם במוסדות החינוך, באמצעות תהליך שותפות בין שש מכללות אקדמיות להוראה ומכון מופ"ת, ובין בתי הספר, משרד **החינוך ורשויות מקומיות.** המוסדות חברו יחדיו להקמת מסגרות תמיכה המכונות "החממות הבית ספריות"- MIT-Multi-players-Induction-Teams - המקדמות את מעורבותם ואת השפעתם של מורים חדשים (מיקוד במתמחים ומורי שנה א' בעיקר) בתוך בתי ספר המקיימים מקיימים שותפות בקליטה עם המוסדות האקדמיים.התכנית מלווה ונתמכת בסיוע של חוקרים מארבע ארצות באיחוד האירופאי (מרומניה, אנגליה, אסטוניה ואוסטריה), התורמים מניסיונם המחקרי והפרקטי לקידומם של סגלי המוסדות בארץ ולקידום כיווני פעולה לפיתוח מורים מתחילים, באמצעות תכניות ומסגרות תמיכה מותאמות. התכנית מתוכננת לפעול במשך שלוש שנים (2017-2019), ומלווה ביעדי ביצוע וחלוקת משימות בין המוסדות האקדמיים המעורבים בשותפות שהוגדרו במפרט המשימות של הפרויקט.

מטרת מערך ההערכה שלפנינו הינה לתאר, לבחון ולשפר, באמצעות תהליך של הערכה מעצבת, את הפעלת ה MIT's בה חוברים אנשי צוות בית הספר מורים חדשים חונכים ומעצבי מדיניות חינוכית ברמה המקומית והארצית עם מנחים מהמוסדות האקדמיים, לליויי של מורים בתחילת דרכם בבית הספר במסגרת תקופת ההתמחות. תכנית הליווי תתקיים, בשישה מוסדות להכשרת מורים בישראל (השותפים בפרוייקט הנוכחי), בשותפות מומחים מן המוסדות של האיחוד האירופאי. המערך יסייע לנתח את השפעת דגם ה - MIT's על תהליכים המקדמים תמיכה, קליטה והשתלבות של המורים החדשים בבתי הספר, תוך בחינת התנאים להגברת תפיסת מסוגלותם ומיצובם של המורים החדשים בבית הספר, באמצעות יוזמות, פעולות ורעיונות התומכים בקליטתם ובהתמדתם בהוראה לאורך זמן.

**מהן ה- MIT's?**

ה MIT's הינן מסגרות הפועלות בתוך כותלי בית הספר כקהילות למידה המשלבות מתמחים, מורי שנה א', מורים חונכים וגורמי הנהלה אליהם חוברים מנחים אקדמיים, נציג רשות מקומית ונציגי משרד החינוך. דגם חדשני זה משתלב עם החממות בישראל שהופעל בתחילה כסדנאות תמיכה בקמפוסים האקדמיים ויועדו למורים מתמחים בלבד. בהדרגה הועתקו בתהליך ניסויי לתוך כותלי בתי הספר בדגם קליני של שותפות בין המוסדות האקדמיים לבין בתי הספר (Imanuel-Noy, Diamant, Maram, Talmor, Shmually, Moshkowizt & Ben Porat, 2013). תכליתה המרכזית של קבוצת ה MIT's היא ליצור קבוצת עבודה בה משולבים מורים בתקופת הסטאז מורים מנוסים, אנשי צוות מבית הספר ונציגים מהאקדמיה שמהווים קבוצה "רב תפקידית" בה מתקיימים דיונים ופעילויות המאפשרים ומעודדים לתת ביטוי לקולם של המורים המתחילים, תוך ניהול שיח מתמיד עם צוות בית הספר, קובעי מדיניות, מורים מנחים – בתיווכם של אנשי האקדמיה. הנחת העבודה של פרוייקט זה היא שדגם זה יאפשר התמודדות טובה ויעילה עם אתגרי הקליטה בתוך הכיתה ובתרבות בית הספר. הפעילויות בקבוצה אמורות להוביל הגברת השפעתו ומעורבותו של המורה החדש, ומכאן להגברת מסוגלותו המקצועית ולשיפור ביצועיו ויכולתו להשתלב, לאורך זמן, כמורים במערכת החינוך.(Erasmus+ proposal, 2016) לקהילה יש גם תרומה בפיתוחם המקצועי של המורים הוותיקים והמנוסים החולקים בתהליך החניכה ידע משותף, בתחום הפדגוגי-דידקטי ובתחום הדיסציפלינארי. המורים החדשים והוותיקים מעשירים את עצמם בידע חדש באמצעות המעורבות והתרומה של המערכת האקדמית השותפה להובלת הקהילה (Calderwood, 2000).

**הרקע לצמיחת החממות בארץ**

**דגמי חממות**

דגמי חממות שהתפתחו בחמש השנים האחרונות מגוונים ומקיפים מסגרות אינטראקטיביות המתקיימות עד עתה בשלושה דגמי פעולה: א. תוך בית ספרי ; ב. בין-מוסדי; ג. רשותי.

1. **דגם מוסדי**. כולל שותפות בין המוסד האקדמי לבין בית הספר שקלט בתחילת שנה"ל היקף נרחב של מורים מתחילים (לעתים מעל ל-10 מורים). דגם זה רווח בבתי ספר על-יסודיים שש שנתיים (ז'-י"ב). המוסד האקדמי מתכנן את הפעלת החממה, בשיתוף עם הנהלת בית הספר והמקשר הבית ספרי. המקשר שותף למנחה האקדמי מן המכללה בהפעלת החממה יחד עם המורים החונכים את המורים החדשים. הוא מהווה כתובת למורים החדשים ולחונכים בכל ההיבטים הפדגוגיים והארגוניים הנדרשים בתהליכי התמיכה וההשתלבות בהוראה.
2. **דגם בין-מוסדי**. בו מתקיימת שותפות בין המוסד האקדמי לבין שני בתי ספר ממוקמים בסביבה קרובה. הנהלות בתי הספר תומכות יחדיו במורים החדשים שנקלטו בארגוניהם. דגם זה יכול לכלול כ-15 מורים ויותר המגיעים לרוב מבתי ספר יסודיים (א'-ו'). גם בדגם זה יש מקשרים מבתי הספר המלווים את התהליך, בשיתוף עם המנחה האקדמי, כאשר המקשרים משמשים כתובת נגישה לצוריכם של המורים החדשים והמורים החונכים בשני בתי הספר.
3. **דגם רשותי.** מתקיים בתוך רשות המקומית ומשלב את כלל המורים או הגננות באותה רשות למסגרת למידה ותמיכה אחת משותפת. הדגם רווח בערים גדולות בהן יש גננות רבות או במועצות אזוריות בהם יש יישובים קטנים בהן הגננות החדשות נזקקות לדיאלוג מקצועי מתמיד עם עמיתים מאותו אזור גיאוגרפי נגיש.

כל הדגמים המוצגים נוצרו בהתאם לתנאים האקולוגיים שהתפתחו בכל אחד מן המוסדות האקדמיים ובסביבותיהם של בתי הספר והרשויות המקומיות הפועלים בסמוך להם. מדיניות משרד החינוך הייתה לעודד מגוון דגמים על-מנת לתת מענה רלבנטי לצורכי המורים החדשים והגורמים התומכים בהם.

**מבט התפתחותי על צמיחת ה- MIT's**

יסודות כל דגמי החממות המוצגים נטועים בתפיסת בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS- Professional Development Schools)) שהתבססה בתכניות הכשרה בישראל, מעל לשני עשורים וביותר מעשרים מוסדות אקדמיים )זילברשטיין, בן פרץ וגרינפלד, 2006; Imanuel-Noy et al., 2013). תפיסה זו נתמכה גם בשינויים מרחיקי לכת שהתרחשו החל משנת 2000 לגבי פיתוח הולך ומתרחב של תהליכי ליווי וקליטה לצורך רישוי ומתן קביעות למורים חדשים, מטעם האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד בחינוך (שץ אופנהיימר וחובריה, 2014).

תהליכים אלה סייעו ביצירת רצף תמיכה מתמשך, למורים המתחילים המשתלבים בהוראה בבתי הספר ונזקקים לתמיכה ולווי מצד מורים חונכים וותיקים, מנהלי בתי ספר, גורמי פיקוח ונציגי רשויות מקומיות ונציגי משרד החינוך. כלל הגורמים הללו חוברים בדגם החממות ליצירת רשת תמיכה נרחבת המציבה בראש סדר הקדימויות את הדאגה והאכפתיות, למורים בכלל ולמורים החדשים בפרט.

שלושה מוסדות אקדמיים חלוצים נטלו חלק בהקמת החממות, ובהם המכללה האקדמית בית ברל, מכללת קיי ומכללת סמינר הקיבוצים המרכזת בפרויקט המוצג את התכנית. במוסדות אלה, נצבר, במהלך חמש השנים האחרונות, ניסיון ראשוני עשיר בהקמת חממות והפעלתן, בתמיכת משרד החינוך. למוסדות אלו הצטרפו ארבעה מוסדות בהם שלוש מכללות להכשרת מורים, הכוללות את: תלפיות, גורדון וסכנין ומוסד מופ"ת כמוסד מתאם של הפיתוח המקצועי לכלל המוסדות האקדמיים בארץ. המוסדות הנוספים האחרונים, בשיתוף מכון מופ"ת, עתידים להקים את החממות שלהן בשנה"ל תשע"ח, במגזר הממלכתי (יהודי וערבי) והממלכתי-דתי, במרכז הארץ ובצפונה. היקף החממות המתוכן לפיתוח במסגרת תכנית ארסמוס+ כולל 12 MIT's העשויות, בעשור הבא, לשמש ראש חץ להקמת חממות לקידום מורים חדשים ברחבי הארץ.

**תיאור יעדי הפיתוח**

מערך היעדים לפיתוח במסגרת התכנית מתייחס לתכניות עבודה שונות הפועלות בתיאום בין המוסדות השונים ואלה כוללות: א. הקמת החממות הבית-ספריות וגיוס כלל בעלי העניין להפעלתן כתת קהילות למידה מקומיות וכחלק מקהילה אחת ארצית בעלת יעדים וחזון משותף; ב. פיתוח תשתיות תקשורת, מידע וטכנולוגיה התומכות בקהילה באמצעות פורטל דיגיטאלי משותף המהווה פלטפורמה לשיתוף והפצת ידע; ג. פיתוח חומרי למידה והדרכה פדגוגיים המסייעים למנחי הקהילות להוביל את התמיכה המקצועית והיעץ למורים חדשים ומורים חונכים; ד. פיתוח תהליכי שינוי במוסדות האקדמיים לגבי שיפור תכנית הכשרה בזיקה ובהתאמה לניסיון המצטבר בתהליכי הלווי בקליטה בבית הספר; ה. יצירת רשת למידה מקצועית וחילופי ידע בין המוסדות האקדמיים בארץ - בינם לבין עצמם ובינם לבין שותפים אקדמיים ממדינות האיחוד האירופאי. הדבר נעשה באמצעות חילופי סטודנטים, מפגשי סגלים, סמינרים כנסים בארץ ובחו"ל, בזיקה למוסדות מארבע הארצות האירופיות המעורבות; ו. הפעלת תהליכי ניטור, הערכה ובקרה על-מנת לסייע בבחינת התכנון, ההפעלה ההשפעות ותרומות של התכנית, תוך מיקוד בחלק התפעולי-ניהולי של התכנית בכללותה ובחלק של הקמת ה-MIT's ומימוש הקמתן, הפעלתן והשפעתן על המורים השותפים בהקשר של קידום המסוגלות ותפיסות מיצוב בארגון. כאשר הערכה מתוכננת ללוות היקף של 180 מורים חדשים לצד גורמים נוספים המעורבים ושותפים בתהליך הלווי וההקמה של ה-MIT's. אלה כוללים את: המוסדות האקדמיים, מנהלי בתי הספר, מקשרים ובעלי תפקידים מבתי הספר, מורים חונכים, נציגי פיקוח והדרכה ממשרד החינוך ונציגי רשויות מקומיות סה"כ קיימת הערכה לגבי היקף של 200 עובדי הוראה, חינוך ורשות נוספים.

**מטרות הערכה**

המערך יתמקד במטרות הבאות:

1. בחינת הכוונות והתפיסות של מקימי ה- MIT's במוסדות השונים (מורים חדשים, מורים חונכים, גורמי הנהלה וקישור, נציגי אקדמיה, פיקוח ורשות מקומית) בהתייחס לרציונל ההקמה של ה- MIT's, מטרות הקמתן, הציפיות מהן ועקרונות הפעלתן. כוונות ותפיסות אלה יבחנו בזיקה למטרות הפרויקט הכולל של ארסמוס+ ובהשוואה בין המוסדות המעורבים בהקמת החממות.
2. ניתוח התשומות והמשאבים שהוקצו ל-MIT's בהתייחס לגורמים השונים המעורבים בהקמה ובהתייחס לסוגי המשאבים והיקפם: כ"א, זמן, תשתיות פיזיות וטכנולוגיות, סילבוסים וחומרי הדרכה מתוכננים להפעלה, משאבי יעץ בפרויקט והכשרה ופיתוח מקצועי.
3. תיאור וניתוח תהליכי אינטראקטיביים הקשורים בהפעלת ה- MIT's ביחס ל: פיתוח ותכנון תכנים ויישומם, הפעלה ובחינת קשרי גומלין בין הפועלים בתוך החממות, בחינת מיזמים ופיתוחים של מורים חדשים במסגרת החממה, סוגיות ודילמות העולות בתהליך.
4. בחינת הקשיים בהפעלה בזיקה ל: מורים חדשים - בינם לבין עצמם, בין המשתתפים למנחי החממה, בעלי תפקידים בבית הספר, נציגי אקדמיה, מטה, פיקוח ורשות.
5. ניתוח תרומות והשפעות של ה- MIT's על קליטתם והשתלבותם של המורים המתחילים המעורבים בהתייחס ל:
6. תפיסות המסוגלות שלהם להתמודד בהצלחה עם אתגרי ההוראה ולהשפיע עליהם- בכיתה ובארגון הבית ספרי (כולל מעורבות במסגרות לקבלת החלטות ובמיזמים).
7. תפיסות המיצוב שלהם בזיקה לתפקידם ומשימותיהם בהוראה, ובזיקה לתפיסתם את הגורמים המקצועיים הנמצאים באינטראקציה עמם (חונכים, גורמי הנהלה ועמיתים).
8. תפיסותיהם לגבי הישארותם והשתלבותם בעתיד במערכת החינוכית.
9. ניתוח תרומות והשפעות של החממות לגבי המורים החונכים, המורים המקשרים וגורמי ההנהלה בבית הספר, ביחס ל:
10. תפיסת תפקידם כחונכים ולתפיסת הפיתוח והצמיחה המקצועית שלהם.
11. לגורמים מקדמים ומקשים על תהליכי החניכה לווי ותמיכה בבית הספר.
12. **ניתוח תרומות והשפעות של החממות** לגבי התכניות במוסדות האקדמיים השותפים להקמת חממות והפעלתן ביחס ל:
13. מטרות, תכנים, דגשים, עקרונות הפעלה, קשר עם מובילים בתכניות ההכשרה (ראשי יחידות הוראה, מסלולים ונציגי תכניות שונות).
14. מטרות, תכנים, דגשים ועקרונות הפעלה, קשר עם מובילים ביחידות ההתמחות והכניסה להוראה (ראשי יחידות מרכזי סטאז' ושנה א').

**מתודולוגיה**

**גישת ההערכה וממדיה**

המערך מושתת על הערכה מעצבת לתכניות ופרויקטים של סטפלביים (2003) ((CIPP-Context, Input, Process and Product). זהו המחקר מעורב המשלב מתודות איכותיות וכמותית, מסוג של ריבוי- פזות (multi-phase mixed method research). למחקר מסוג זה מאפיינים המאפשרים בחינת מרכיבי התערבות והערכה של תכניות, בהן גם תכניות הכשרה ( Creswell, 2011, 2014ׂׂ) מאפיינים אלו כוללים: הישענות גמישה על הנחות הלקוחות מן הגישה האיכותית והכמותית; חופש בחירה במתודות, טכניקות ופרוצדורות מחקריות הלקוחות משתי הגישות ומשרתות בצורה הטובה ביותר את הצרכים והמטרות של ההערכה; שימוש במגוון גישות לאיסוף ולניתוח הנתונים ללא אימוץ של גישת איסוף וניתוח נתונים אחת; חתירה פרגמטית להשגת הבנה טובה של מושאי ההערכה; פתיחת דלת למגוון מתודות ונקודות מבט, מגוון כלים ומגוון צורות ייצוג של הנתונים – איסופם וניתוחם בשלבים שונים של ההערכה, בראייה מקבילה או רציפה.

ההערכה כוללת כלים איכותיים וכמותיים תוך שילוב חקרי מקרים שיתייחסו לממדים הבאים:

1. כוונות ותפיסות בבסיס הקמת החממות.
2. תשומות ומשאבים המוקצים לתהליך הפיתוח וההקמה של החממות.
3. תהליכי הפעלה של החממות והקשיים הנלווים להפעלתן.
4. השפעות/תרומות של החממות ביחס ל: (1) תפיסות המסוגלות והמיצוב של המורים החדשים ונכונותם להתמיד במקצוע; (2) תפיסות המורים החונכים והגורמים הבית ספריים את תפקידם והתפתחותם המקצועית בחממות; (3) שינויים בתכניות ההכשרה וההתמחות במוסדות האקדמיים.

**תיאור שותפי הערכה**

**המוסדות המעורבים**

במערך הערכה ישותפו כלל המוסדות האקדמיים להכשרת מורים (להוציא מכון מופ"ת המתכלל את פעילותם). פרופיל הרקע של המוסדות מתואר באריכות בהצעת הפרויקט של ארסמוס+. הפרופיל מתייחס לחזונם החינוכי, ייחודם ותכניות הכשרה שפותחו בהם לאורך השנים.

בכל אחד מן המוסדות מוקמות חממות בבתי הספר המצויות באזור הגיאוגרפי בו פועלות. שלושה מוסדות אקדמיים חלוציים (סמינר הקיבוצים, בית ברל קי) מאופיינים כשייכים לחינוך הממלכתי. מוסדות אלו הם מתוכננים להקים תשע חממות עד שנת תשע"ט, מתוכן שבע חממות יוקמו במגזר היהודי במתכונת בית ספרית בחינוך היסודי והעל יסודי, חממה אחת תוקם בדגם בין-מוסדי בחינוך המיוחד. חממה נוספת, יישובית, תפעל במגזר הבדואי-הערבי.

שלושה מוסדות אקדמיים נוספים - גורדון, תלפיות וסכנין - מתוכננים, בשנה"ל תשע"ח, להקים שלוש חממות בית ספריות מכללות אלו שייכות בהתאמה למגזר הממלכתי-יהודי , ממלכתי-דתי, וממלכתי-ערבי. סה"כ מתוכננות לפעול 12 חממות בית ספריות בשיתוף שבעה מוסדות אקדמיים.

**עובדי ההוראה השותפים**

**מורים חדשים**. בכל אחת מן החממות מתוכננים לפעול 12-15 מורים חדשים סך הכול כ-180 עובדי הוראה המהווים את אוכלוסיית מחקר הערכה. כמחציתם מתמחים והאחרים הם מורי שנה א'. גיל המורים בחתך מגוון, הם מלמדים תחומי דעת מגוונים ופרושים בהוראה במגוון כיתות בבית הספר היסודי ובבית הספר על יסודי והחינוך המיוחד.

**מורים חונכים.** בכל חממה יוערכו מורים חונכים. סה"כ ניתן להעריך כי ישולבו בהערכה כ-150 מורים חונכים. גילם הממוצע של מורים אלו הוא 45 ורק חלק מהם עברו הכשרה ייעודית לחניכה. הם מעורבים בחניכת מורים במגוון דיסציפלינות.

**נציגי ההנהלה ומקשרים בית ספריים.** קבוצה זו תכלול כ- 3-5 גורמי הנהלה ומקשרים מכל בית ספר, שיהיו מעורבים בתהליך הערכה. יש לציין כי הרכב החממה עשוי לכלול בנוסף בעלי תפקידים בבית הספר הכוללים: רכזים, מורים מובילים, יועצת חינוכית ועוד. סה"כ מתוכננים להשתלב בחממה בית ספרית כ – 50 עובדי הוראה בבית הספר.

**מנחים אקדמיים וראשי מסלולים.** מהמוסדות האקדמיים ישולבו מנחי הסדנאות האקדמיים המרכזים את החממה ותכניה ולצידם ע"פ צורך, ראשי מסלולים, ראשי יחידות כניסה להוראה ורכזי סטאז'. סה"כ מתוכננים בכל מוסד 3-5 בעלי תפקידים.

**נציגי מטה, מחוז ורשות מקומית.** מטעם המחוז ישולבו מפקחים, מדריכים המעורבים בתהליך ההתמחות ונציגי רשויות. סה"כ צפויים להיות להשתתף 3-5 נציגים.

המעקב וההערכה של הגורמים שפורטו ייעשה באמצעות צוות הערכה אקדמי בין-מוסדי. בכל מוסד אקדמי שותף יוקם צוות הערכה של 2 חברים שיעריך את המתרחש בחממות הקשורות למוסדו. אלה יהיה אמונים על תהליך איסוף וניתוח הממצאים האיכותני והכמותי.

**הצגת הכלי המחקר**

כלי ההערכה, כאמור, מתחלקים לכלים איכותיים וכמותיים.

הכלים כמותיים יכללו:

1. **שאלונים סגורים עד חצי מובנים.** במחקר יועברו למורים החדשים שני שאלונים הקשורים **לתפיסות מסוגלות** (פרידמן וקס, 2005;2001) **ותפיסת המיצוב**. ושאלון שלישי יועבר לחונכים ויבדוק **תהליכי הנחייה וחונכות**.
2. שאלון **תפיסת מסוגלות** כולל 15 פריטים סגורים ומתייחס לשלושה מדדים המתייחסים ל: מסוגלות ביחסי סמכות מורים-תלמידים, מסוגלות הוראתית-תוכנית ומסוגלות בהקשר הארגוני והצוותי. השאלון פותח במקור למורים וותיקים אך לצורכי המחקר בוצעו התאמות ברוח שינויים המוצגים במחקרן של וגנר ועמנואל (Wagner & Imanuel-Noy, 2014). (דוגמאות לפריטי השאלון יוצגו בהמשך, כולל רמת המהימנות).

**שאלון מיצוב.** שאלון המיצוב מתייחס לתפיסות מיצוב שעובדו לצורכי המחקר בהתייחס למחקרם של ונצ'ס וקלצ'טרמנס (Vanassche & Kelchtermans, 2014). החוקרים מתייחסים בעבודתם למספר מרכיבי מיצוב הקשורים ל: ***א. דמוי עצמי (Self- image)*** מתייחס לדרך שבה מורים מאפיינים את עצמם מבחינה תיאורית. אפיון זה מתבסס על תפיסה עצמית אבל גם על תפיסת המורים את השתקפותם בעיני אחרים (מנקודת המבט של תלמידים, עמיתים, מורים חונכים ובעלי תפקידים). רכיב זה דומה לתהליך הערכה ותפיסה עצמית ;***ב. הערכה עצמית (self- esteem)*** מתייחס לדרך שבה המורים מעריכים את *התנהגותם בפועל* (עד כמה אני מבצע את משימותיי ההוראתיות בצורה טובה); **ג***.* ***תפיסה המשימה (task perception)*** מתייחסת לתפיסת המשימות שעל המורה החדש לבצע, כגון: מהם המשימות שעליי לבצע? מה נכלל במסגרת ההצדקות הלגיטימיות לביצוע תפקידי ומה אני מסרב לבצע ואינו נכלל במסגרת התפקיד***? ; ד. מוטיבציית עבודה (Job motivation)***קשורה מניע המוטיבציוני המנחה את המורה להיות מורה ולהתמיד בפרופסיה; **ה**. **פרספקטיבה עתידית** **(future perspective)** מתייחסת לציפיות המורה המתחיל לגבי עתידו בעבודה.

בכל אחד מן השאלונים המוצגים יוצגו גם מספר שאלות פתוחות המאפשרות לקבל הבהרות ודוגמאות לגבי הנשאל. תוקף השאלון ופריטים לדוגמה יצורפו בהמשך.

**שאלון למורים חונכים.**  השאלון יועבר לכלל המורים החונכים בחממות ויבחן את תפיסותיהם ביחס לתפקידים בחניכה של מורים חדשים ובתנאים העומדים לרשותם בבית הספר. בשאלון תהיה התייחסות גם לתרומות והשפעות של החממות על התפתחות מקצועית של המורים החונכים.

**כלים איכותניים**

**חקרי מקרים המבוססים על תצפיות וראיונות עומק**. בהיבט האיכותני תופעל במערך גישת חקר מרובת מקרים (יוסיפון, 2016). שש חממות תיחקרנה, כל אחת, כחקר מקרה בפני עצמו בהתאם למאפיינים האקולוגיים המצויים בה בזיקה לתאוריה המעוגנת בשדה (שם). מנגד, החממות הן חלק ממערך שלם של ספרות מקרים השוואתית של מוסדות אקדמיים הרוקמים שותפות עם בתי ספר. חקרי המקרים יבוצעו במתכונת של שני מחזורי רוטציה אינטנסיבי ואקסטנסיבי.

המחזור האינטנסיבי לחקר התהליכים האינטראקטיביים המתרחשים בתוך החממות יבוצע תחילה בשלוש מכללות החלוצות שהחלו בהקמתן של החממות בתשע"ז. מכל מכללה תיבחר חממה אחת למעקב אינטנסיבי. בכל חממה י**בוצעו עשר תצפיות** לפחות במוקדי פעילות מגוונים של החממה.

**ראיונות העומק** יבוצעו עם נציגות של מורים חדשים, מנחי החממה, נציגי הנהלה, נציגי מטה, פיקוח ורשות, סה"כ ירואיינו כ-10 גורמים מכל חממה. מן החממה יבחרו ארבעה מתמחים, ארבעה חונכים, מנחי הסדנה, נציגי הנהלה פיקוח ומטה.

המחזור האקסטנסיבי יבוצע במכללות החדשות לקראת תשע"ח. כאשר שם לא יבוצעו תצפיות עומק אלא רק יועברו שאלונים לבחינת תפיסות בהתאם לגישה הכמותית.

לקראת תשע"ח המוסדות החדשים יכנסו לחקר מקרה אינטנסיבי ואילו המוסדות החלוצים יבחנו במתכונת אקסטנסיבית.

**מערך הערכה** יחולק לתהליך רב שנתי שבו תבוצע הערכה בכמה מעגלי פעולה אינטנסיביים ואקסטנסיביים. המערך האינטנסיבי יתמקד בשנה הראשונה בחממות של המוסדות האקדמיים החלוצים ואילו בשנה השנייה יועבר מרכז הכובד למוסדות האקדמיים המצטרפים. בכל מוסד אקדמי בשותפות תיבחר חממה אינטנסיבית להערכה במתכונת מולטי חקרי מקרים (multi case studies). כאשר בשנה הראשונה תבוצע הערכה בשלוש חממות החלוץ מתוך 6 שיוקמו. בשנה השנייה תבוצע הערכה ב-3 חממות חדשות (במוסדות האקדמיים המצטרפים) מתוך 12 שיוקמו. כל יתר החממות תהיינה במעמד אקסטנסיבי. כאשר בחקרי המקרים בתוך בתי הספר יערכו תצפיות בחממות, ראיונות עומק עם השותפים, תיעוד בווידאו של מפגשי החממה (שלוש בכל שנה). סה"כ יוערכו באופן אינטנסיבי 6-9 חממות בשלוש שנים.

שאלוני עומק לבחינת תרומות והשפעות יועבר לכלל משתתפי החממות בכל המוסדות האקדמיים.

ייתכן וניתן בהמשך לשקול קבוצות מיקוד בחממות האינטנסיביות כהשלמה לראיונות עומק בהם תבוצע דגימה של שותפים ובעלי העניין.

לוח 1 (בעמוד הבא) מסכם את המערך בהתייחס לשאלות ולכלים.

**עיבוד וניתוח הממצאים**

מסד הנתונים יעובד וינותח באופן כמותי ואיכותי. הנתונים הכמותיים יעובדו באופן סטטיסטי באמצעות ניתוח תיאורי והסקתי.

**מגבלות וקשיים מתודולוגיים**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **משתתפי המחקר והכלים** | **ראיונות עם יוזמי החממות במערך האקדמי** | **ראיונות עם שותפים בהפעלת החממות בבית הספר** | **ניתוח מסמכים לפיתוח החממות** | **תצפיות בחממות** | **2 שאלונים למתמחים ולמורי שנה א'** | **שאלון למורים חונכים** |
| 1. **הקשר ותפיסת כוונות העומדות בבסיס החממות** | | | | | | |
| * 1. מהו הרציונל ושיקולי הדעת בבסיס הקמת החממות? על אלו צרכים עונות החממות ? | V | V | V | - | - | - |
| 1.2 מהן מטרות החממות ומהי מידת ההסכמה לגביהן? | V | V | V | - | V | V |
| 1.3 מהם המאפיינים  הייחודיים לחממות? | V | V | V | - | V | V |
| 1.4 כיצד נבחרו בתי הספר בהן הוקמו החממות? | V | V |  | - | - | - |
| 1. **המשאבים המוקצים לתכנית** | | | | | | |
| 2.1. אלו תהליכי תכנון והיערכות  הוקצו לפיתוח החממות ? | V | V |  | - | - | - |
| 2.2. אלו משאבים הוקצו להקמת החממות (כוח אדם, זמן, תשתיות פיזיות וכו') | V | V | V | - | - | - |
| 2.3. באיזה אופן מוקצים המשאבים? מיהם הגורמים המעורבים | V | V | V | - | - | - |
| 1. **תהליכים במערך החממות** | | | | | | |
| 3.1 מהם התכנים וסוגיות הנדונים בחממות ומי קובע אותם? | V | V | - | V | V | V |
| 3.2 מהן האינטראקציות בחממות בזיקה לשותפים? כיצד ובאיזו תדירות מתקיים השיח ביניהם? | V | V | - | V | V | V |
| 3.3 מהי חלוקת התפקידים בין השותפים? מהם ממשקי התמיכה? | V | V | - | V | V | V |
| 3.4 אלו קשיים עולים במסגרת הפעלת החממה? | V | V | - | V | V | V |
| 1. **תוצאות, השפעות ותרומות של החממות** | | | | | | |
| 4.1 האם ובאיזה אופן משפיעות החממות על תפיסת המסוגלות של המורים החדשים? | V | V | - | V | V | - |
| 4.2 האם ובאיזה אופן משפעיות החממות על תפיסת המיצוב של המורים החדשים? | V | V | - | V | V | V |
| 4.3 מהן נקודות החולשה ונקודות החוזק של דגם החממות? | V | V | - | V | V | V |
| 4.4 האם וכיצד מסייעות החממות להשתלבות מיטבית בבית הספר ובעיסוק בהוראה כפרופסיה? | V | V | - | V | V | V |
| 4.5 כיצד ובאלו ממדים משפיעה הפעלת הדגם על בית הספר? | V | V | V | V | - | V |
| 4.6. האם וכיצד משפיעות החממות על שינויים בתכניות ההכשרה? | V | V | V | - | V | - |

**לוח 1: מערך ההערכה- שאלות הערכה והכלים**

**לוח 2: הקצאת תקציב לתיפעול המערך**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **תכנון ופיתוח מערך ההערכה** |  | | |
| כתיבת תכנית הערכה | 35 ש' | | |
| קריאת מסמכים ומקורות ספרות | 30 שעות | | |
| פיתוח כלי הערכה | 60 שעות | | |
| **סה"כ תכנון ופיתוח מערך ההערכה** | **125 שעות** | | |
| **מפגשי צוות הערכה אחת לחודש** | **96 שעות (24 חודשים, 4 שעות לפגישה)** | | |
| **הפעלת הכלים ויישום הערכה בפועל יבוצע על-ידי מעריכים בחממות** | **ראיונות**  60 ראיונות (יבוצע בתיאום עם המעריכים המוסדיים) | **תצפיות**  60 תצפיות | **שאלונים למורים החדשים ולמורים החונכים**  עיבוד שאלונים היקף של 500 לערך |
|  | 2 מיוזמי הדגם | 10 תצפיות בתוך בתי הספר בכל אחת מן החממות. | פיתוח שאלונים -  30 שעות |
|  | 6 מנחי חממה |  | ניתוח נתונים -  25 שעות |
|  | 6 מקשרות בבתי הספר |  |  |
|  | 6 מנהלות |  |  |
|  |  |  |  |
| **סה"כ הפעלת הכלים** | 300 שעות | 360 שעות |  |
| **עיבוד נתונים סטטיסטי** | 40 שעות | | |
| **תרגום חומרים ועריכה מדעית אנגלית** | כ – 150 עמודים X 100 ₪ = 15,000 ₪ | | |
| **ניתוח הנתונים וסינתזה** | 50 שעות | | |
| **כתיבת דו"ח הערכה** | 200 שעות | | |
| **הפקה גולמית של הדו"ח כולל כריכה** | 10,000 ש"ח | | |
| **נסיעות** | 40 נסיעות, ממוצע של 150 ק"מ כל אחת, שקל וחצי לק"מ ,סך הכול: 9,000 ₪ | | |
| **סה"כ** | **511 שעות אקדמיות עבור תכנון, הפעלה, ניתוח וכתיבה (9 ש"ש)**  **300 שעות עבור הפעלת הכלים ואיסוף הנתונים לפי תעריף של שעת מחקר)**  **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**  **הוצאות כספיות אחרות כמפורט: 34,000** | | |

**ביבליוגרפיה (בהשלמה)**

אריאב, ת. (2009). משיכת מורים, שמירת מורים, הכשרת מורים. *הד החינוך*, פ"ב (84), 42-47.

זילברשטרום, ש. (2009). המתווה להתפתחות מקצועית בשלב הכניסה למקצוע ההוראה. *ירחון*

*מכון מופ"ת*, 38, 6-8.

דיאמנט, ע., טלמור, ה. שמואלי, ב., (2013). *דו"ח הערכה להפעלת חממות למורים חדשים ביחידת "פורשים כנף להוראה*", בית ברל: מכללת בית ברל.

לזובסקי, ר. וזיגר, ט. (2004). הסטאז' בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי ההכשרה השונים את

התרומה של המורה החונך, של סדנאת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. *כתב העת: דפים*, (37),

65-95. מכון מופ"ת.

מלאת, ש. וזילברשטיין, מ. (2001). שותפות מכללה-בית ספר להתפתחות פרופסיונאלית; מול

ייחודי בתכנית מצויינים. *מעוף ומעשה במכללת אחווה*, (7), 33-46.

ריינגולד, ר. (2009). המורה המתחיל והתכנית לקליטתו המוצלחת. *פנים: כתב-עת לתרבות, חברה*

*וחינוך*, 47, 79-85.

(שוובסקי, נ., גולדברג, ג'., ש"ץ אופנהיימר, א., ובסיס, ל., (2012), תהליך ההתמחות בהוראה והגורמים המשפיעים על הצלחתו מנקודת המבט של מנהלים, דו"ח מחקר, ת"א: מכון מופ"ת.

Barber, M. & Mourshed, M. **(2007).** *McKinsey & Company: How the world's Best-Performing School Systems Come Out on Top*.

 Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers’ professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the Annual Conference of the AERA, San Francisco, CA.

התקציר הופיע בהד החינוך, כר’ פ"ב, גל’ 6א, יוני 2008 – תרגום יניב פרקש

**קישורים רלוונטיים**

[http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-3464.htm קיזל אריה (2010) ה-P.D.S](http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-3464.htm%20%20קיזל%20אריה%20(2010)%20ה-P.D.S). בבית הספר להתפתחות מקצועית בהכשרת מורים.

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc//sd9bk8\_2\_14.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sd9bk8_2_14.htm) חוזר מנכ"ל, מאי 2004, ההתמחות בהוראה – הסטאז'.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5C34843F-8DC7-4F9B-8266-03F71DF40954/134279/15.pdf>כפיר דרורה, אבדור שלומית, ריינגולד רוני והישריק מיכל (2008), הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים – תהליך רצוף ומתמשך.

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1856>נאסר אבו-אלהיג'א, רבקה רייכנברג, ברברה פרסקו (2006), תהליך ההתמחות בהוראה – סטאז': דו"ח סופי

תקציר מחקר מקנזי (2007). "*כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות לפסגה*?" תקציר דו"ח המחקר פורסם באדיבות העמותה למצוינות בחינוך. www.see.org.il/hebrew/Index asp?CategoryID=485

<http://www.edweek.org/ew/articles/2007/01/10/18hammond.h26.html> Darling-Hammond, L., 2007. "A Marshall plan for teaching: What it will really take to leave no child behind.

Liston, D. Whitcomb, J. & Borkoi, H. (2006) Too Little or Too Much: Teacher Preparation and the First Years of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), pp. 351-358

[http://www.colorado.edu/education/faculty/danielliston/Docs/Liston et al.Too little or too much.pdf](http://www.colorado.edu/education/faculty/danielliston/Docs/Liston%20et%20al.Too%20little%20or%20too%20much.pdf)

Imanuel-Noy D., Diamant, I., Maram, B., Talmor, Shmually, B., Moshkowizt, S., & Ben Porat, O., (2013)

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Staj/MerkazMashabim/MaamarimMlaim.htm> Rippon, J. H., Martin, M., (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education,* 22(1), pp. 84-99.