

המורים החדשים למוזיקה בבית הספר היסודי: קשיים והצלחות בשנים הראשונות

אורית לוי

מאמר זה מתאר חלק ממחקר¹ שבחן את חוויית הכניסה להוראת המוזיקה בבתי הספר היסודיים ואת האתגרים העומדים בפני המורים החדשים. במחקר השתתפו שמונה מורים חדשים וארבע מנחות בסדנאות ההתמחות למורים חדשים למוזיקה. המחקר ניתח ראיונות עומק חצי-מובנים, שאלונים, תצפיות ושני ראיונות קבוצתיים. הממצאים הראו ששלב הכניסה להוראה של המורים למוזיקה מאופיין בחוסר מוכנות בפן הפדגוגי ובפן הארגוני-מקצועי. כן עלה שלמערכת החניכה והתמיכה, הכוללת את מנהל בית הספר, את החונך האישי ואת סדנאות הליווי, השפעה מיטיבה על המשך דרכם של המורים החדשים למוזיקה.

מילות מפתח: מורים חדשים למוזיקה, סדנאות התמחות ייעודיות, חינוך מוזיקלי

מבוא

מחקרים רבים נכתבו על המורים החדשים במקצועות הכלליים, על שלבי השתלבותם בבית הספר ועל האתגרים הרבים העומדים בפניהם (למשל: זילברשטרום, 2013; שץ אופנהיימר ועמיתים, 2011). מחקרים אלו מראים שבחמש השנים הראשונות להוראה, כמחצית מן המורים עוזבים את המקצוע (וולנסקי, 2011). בדו"ח שפרסמה הכנסת ב-2023 צוין שמ-2018 ירד מספר

¹ תודתי למחלקה למוזיקה באוניברסיטת בר אילן, שבה התבצע המחקר שעליו מבוסס מאמר זה, וכן למנחה, ד"ר עטרה איזקסון, על הדרכתה.

הבוגרים בכל המסלולים. על פי תשובות המנהלים לשאלוני מבחן פיז'ה לשנת 2018, המחסור במורים בישראל גבוה מממוצע ה-OECD (וייסבלאי, 2023). לעומת שפע המחקרים הבוחנים את ראשית דרכם של המורים במקצועות הכלליים, טרם נערך מחקר הבוחן לעומק את מעמד המורים החדשים למוזיקה בבתי הספר בישראל ואת דרכי התמודדותם. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את חוויית הכניסה להוראה של מורים חדשים למוזיקה ואת הקשיים והאתגרים הייחודיים להם בשנות ההוראה הראשונות. היכרות עם קשיים אלו עשויה לסייע בצמצום נטישת המקצוע.

רקע

מדיניות וסיוע למורים החדשים

שלב הכניסה למקצוע ההוראה חשוב לעתידם המקצועי של המורים החדשים ומשפיע על המשך דרכם. הוא כולל את שנת ההתמחות בהוראה (הסטאז') ואת השנתיים הבאות אחריה (זילברשטרום, 2013). בשנה הראשונה לעבודתם המורים החדשים חשים מגוון תחושות, כגון תסכול וחרדה. עליהם להתמודד עם אתגרים יום-יומיים בניהול הכיתה, בהנחלת חומר הלימוד, בעמידה ביעדים ובהערכת תוצרי הלמידה, ועליהם להתייחס לשונות בין התלמידים, לטפל במשמעת, לשמור על קשר עם הורים, ולא אחת להתמודד עם מחסור בחומרי לימוד. אתגרים אלו משפיעים על שיקולי המורים באשר להמשך דרכם במקצוע ההוראה (Kelly et al., 2019). בדוח מ-2019 שדן ברווחה הנפשית והבריאותית של מורים חדשים באנגליה, נכתב שהתמודדות המורים החדשים עם השגרה ועם האתגרים מעכבת את הלמידה המקצועית ואת ההתפתחות שלהם בקהילת בית הספר (Savill-Smith, 2019).

בה בעת עליהם להסתגל למעמדם החדש כמורים (לעומת היותם סטודנטים או מתמחים) ולמקום חדש שבו מצפים מהם לאמץ נורמות של מורים מנוסים ולהשתלב בצוות בית הספר. לא אחת הם מושווים לרובינזון קרוזו המגיע אל האי הבודד. כמוהו, הם נאלצים להתמודד עם מציאות חדשה וזרה, למצוא כלים לשרוד וללמוד את שפתם של המקומיים (Cook, 2006). כמו רובינזון קרוזו, הקשיים שעיימם מתמודדים המורים המתחילים, הנמצאים בין שלב ההכשרה לשלב ההתפתחות המקצועית, מעוררים אצלם רגשות עזים: חוסר אונים, בדידות

וחוסר ביטחון (צבר-בן יהושע, 2001; שגיא ורגב, 2002). כדי לאפשר למתמחה להתנסות בהוראה ולקבל תמיכה מקצועית ורגשית, עוגנה בישראל תוכנית להתמחות בהוראה (המר, 2017).

מערך התמיכה במתמחה ובמורה החדש בישראל

תוכנית ההתמחות בהוראה החלה לפעול ב-1999 במכללות בישראל, וב-2002 – בפקולטות לחינוך באוניברסיטאות. בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2015) נקבע שמטרות התוכנית הן לסייע למתמחה לעצב דפוסים מקצועיים, להתנסות בהוראה ולקבל תמיכה מקצועית, חברתית ורגשית מהמוסד האקדמי שהוא לומד בו. החוזר מדגיש שצוות בית הספר שותף לקליטה המיטבית של המתמחה והמורה החדש.

בישראל המתמחה זוכה לשני מעגלי תמיכה: תמיכה אישית של חונך – עובד הוראה ותיק, עמית מאותו מוסד חינוכי, בוגר קורס להכשרת חונכים; ותמיכה קבוצתית – בסדנת התמחות ייעודית. תפקיד החונך לסייע למתמחה בפן המקצועי (למשל, ניהול כיתה), בפן החברתי (למשל, בניית הקשר עם התלמידים) והאקולוגי (למשל, השתלבות בצוות ההוראה). עליו לקיים מפגש שבועי עם המתמחה ולהשתתף בהליך ההערכה של מנהל בית הספר.

סדנת ההתמחות מתקיימת במוסד להכשרת מורים או בפקולטות לחינוך שבאוניברסיטאות. הסדנה משמשת קבוצת תמיכה למתמחה והיא מקור נוסף ללמידת עמיתים (שץ אופנהיימר ועמיתים, 2011). במחקר שבדק את תחושת המתמחים בנוגע לתרומתן של הסדנאות (משכית ויפה, 2007), הודגשה תרומת הסדנה בתמיכה הרגשית בהם ובהתלבטויותיהם, בפיתוח מיומנויות להתמודדות עם תסכולים וחששות, בפתרון בעיות אישיות של תלמידים, בהתמודדות עם סוגיות משמעת וניהול כיתה ובדרכים להגברת הביטחון האישי והמקצועי. "חממה חינוכית" המתקיימת במוסד החינוך או במסגרת חינוכית אחרת משמשת חלופה לסדנאות המתקיימות במוסדות האקדמיים (משרד החינוך, 2024).

מחקרים שנערכו בישראל מעידים שהמתמחים שבעי רצון מתוכנית החונכות (זך ועמיתים, 2016). הם מדווחים שקיבלו סיוע משמעותי הן מהמורים החונכים הן מסדנת ההתמחות. מחקר שנערך במכללת סמינר הקיבוצים מצא ששביעות רצונם של מורים חדשים המשתתפים בחממות החינוכיות גבוהה מזו

של מורים המשתתפים בסדנאות התמחות מסורתיות, אך לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות בנושאים הקשורים לשחיקה, לקליטה ולתמיכה (לוי-קרן, רוזנברג, 2019). ממחקרה של כפיר ועמיתיה (2006) עולה שעדיין יש תחומים שבהם הם נתקלים בקשיים: הם מתקשים למצוא מקום התמחות בהיקף של שליש משרה, והם חשים שמנהלי בתי הספר אינם מעורבים דיים. האתגרים האלה משותפים למורים למקצועות כלליים ולמורים למוזיקה, אך למורים למוזיקה נדרשת הנחיה ממוקדת בגלל ייחודיות התפקיד ומורכבותו.

מורכבות תפקיד המורה למוזיקה

הוראה יעילה בחינוך המוזיקלי דורשת ידע ומיומנויות בחינוך המוזיקלי עצמו: תולדות המוזיקה, ספרות המוזיקה, סולפג' ושירה, האזנה מודרכת והשתתפות בהרכבים קוליים וכליים. כן נדרשות מיומנויות הוראה והיכרות עם נוהלי בית הספר. כמו כן, ברוב בתי הספר יש רק מורה אחד למוזיקה, והאחריות המוטלת עליו רבה. עליו ללמד שיעור עד שניים בכל כיתה ולהכין את התלמידים להשתתפות באירועי בית הספר והקהילה, פעילויות שלעיתים קרובות הן המדד היחיד להצלחתו (Conway & Stephany, 2006).

פיתוח הזהות המקצועית

בשנים הראשונות המורים החדשים מקבלים החלטות המשפיעות על עתידם במקצוע. פיתוח זהות מקצועית יציבה וחיובית היא המפתח לתחושת ההצלחה של המורים בראשית דרכם. הזהות המקצועית שלהם משפיעה על כל ההיבטים בעבודתם: דרכי ההוראה, הקשר עם התלמידים, יחסיהם עם חברי הצוות, תחושת הצלחה וסיפוק מהמקצוע (Sivanathan et al., 2004). חוקרים (Ballantyne & Zhukov, 2017) טוענים שחלק מהמורים החדשים למוזיקה שרויים בדילמה המשפיעה על עיצוב זהותם המקצועית: הם חשים שעליהם להחליט אם העיסוק הראשי שלהם הוא הוראת מוזיקה, יצירה (אם הם מלחינים או משוררים) או ביצוע (אם הם נגנים או זמרים).

השפעת מנהל בית הספר

שביעות הרצון של מורים למוזיקה בראשית דרכם קשורה למעמדו של החינוך המוזיקלי בבית הספר, ודבר זה תלוי במידה רבה בתפיסה של מנהל בית הספר

את תרומתו של המקצוע לבית הספר ולתלמידים (Krueger, 2000). במערכת החינוך בישראל, תפיסתו של המנהל משפיעה על מעמד המורה למוזיקה ועל מעמדו של המקצוע בבית ספרו, מאחר שזה אינו מקצוע ליבה (חובה). לעיתים המנהלים מחליטים שבבית ספרם ילמדו מוזיקה בהיקף חלקי, והמורים למוזיקה נאלצים להשלים משרה בבית ספר אחר. מנהל בית ספר המטפח הטמעה של תוכניות בחינוך המוזיקלי, ובכך מרחיב את הוראת המוזיקה בבית ספרו, תורם להרגשה החיובית של המורה למוזיקה ומגביר את רצונו ליצור, ללמד ולהצליח (Guindon et al., 2014).

מעמד המקצוע: היקף המשרה ותחושת בדידות ובידוד

מיעוט השעות המוקצה למורה למוזיקה בבית ספר אחד, הנובע מכך ששיעור המוזיקה הוא, כאמור, מקצוע בחירה, מאלץ לעיתים את המורים החדשים ללמד בכמה בתי ספר. במחקריהם של קרט (Carter, 2003), בנסון (Benson, 2008) וסינדברג (Sindberg, 2014), המורים דיווחו על הרגשת הצפה מעומס הדרישות של בתי הספר השונים. מורים הנאלצים ללמד בכמה בתי ספר עומדים בפני אתגר גדול. ריבוי המשימות וחלוקת הקשב משפיעים על איכות ההוראה שלהם ומקשים עליהם לקשור קשרים חברתיים עם הצוות. כל אלו גורמים גם לתחושה של בדידות ובידוד: המורה למוזיקה הוא יחיד במקצועו ואינו חבר בצוות מקצוע, בניגוד לעמיתיו המלמדים מקצועות אחרים (Krueger, 2000). הבדידות המקצועית משפיעה על השגרה היומית של המורים. הם נאלצים להתמודד עם בעיות פדגוגיות בכוחות עצמם, והם עלולים לקבל את תחושות הבידוד המקצועי בהשלמה (Angel-Alvarado, et al., 2020).

קונווי ורולינגס (Conway & Rawlings, 2015) מדגישים במחקרם שלמורים החדשים למוזיקה יש תחושה שהם שקופים, ולכן הם נמנעים מבקשת סיוע מעמיתים בניהול הכיתה או בקשיים אחרים. החוקרים ממליצים שהמורים החדשים למוזיקה ירחיבו את הידע שלהם במיקרו-פוליטיקה, כלומר ביחסי הגומלין במערכת בית הספר, כיוון שאלה יכולים לספק למורה החדש זווית ראייה נוספת על ניהול כיתה ועל ההייררכייה בבית הספר, ושהמורים הוותיקים מכל המקצועות יסייעו למורים החדשים למוזיקה להיקלט בבית הספר מבחינה חברתית ופדגוגית.

ניהול כיתה וחשיבות סביבת ההוראה

ניהול כיתה הוא אחד המפתחות להצלחה. הוא חשוב במיוחד בהוראת המוזיקה, שכן מבנה כיתה המוזיקה ומספר התלמידים משתנים תדיר לפי הפעילות המתקיימת בה (Allen, 2011): התלמידים שרים יחדיו, עוסקים בקבוצה בהאזנה פעילה, משתתפים בדיון, בתנועה ואף יוצרים מוזיקה בשיתוף.

במחקר שבדק אמונות של מורים חדשים למוזיקה בנוגע לניהול הכיתה (Gee et al., 2024), נמצא שמורים אלו מבינים את הקשר בין ניהול כיתה המוזיקה לבין יצירת סביבת למידה נעימה ופורייה. החוקרים מדגישים שניהול מיטבי תורם לניצול יעיל של זמן ההוראה ולעשייה מוזיקלית רחבה ובו בזמן מפחית התנהגות לא רצויה בשיעור.

תפקיד המוסיף מתח לעבודת המורה למוזיקה הוא הכנת התלמידים למופע בבית הספר או בקהילה. המתח נובע מכך שעל המורה לנצל היטב את זמן השיעור כדי שהתלמידים יהיו מוכנים להופעה (Gordon, 2001). לשם כך דרושות אסטרטגיות של משמעת וטכניקות ניהול מיטביות. חוקרים מדגישים שהיעדר תנאים נוחים להוראה, כמו חדר מוזיקה ייעודי, מקשים במיוחד על המורים החדשים למוזיקה, מכיוון שהם נאלצים ללמד בכיתה שאינה מתאימה, לשאת ציוד רב (כלי נגינה וציוד אור-קולי), עד שלעיתים עליהם לשנות את תוכן השיעור (Conway & Rawlings, 2015).

לנוכח ייחודיות התפקיד, המורים החדשים למוזיקה זקוקים להנחיה ממוקדת המספקת מענה לפן הדיסציפלינרי-מתודי (חומרי למידה, ניהול כיתה, ניהול הרכבים) וגם לפן הרגשי. רצוי שהמנחה יהיה מורה למוזיקה במקצועו כדי שיהיה שותף לתחושות ולקשיים המלווים את התפקיד (Conway et al., 2002).

החונכות והליווי למורים למוזיקה

המורים החדשים למוזיקה מגדירים את תקופת ההתמחות כפרק הזמן החשוב והמשפיע ביותר על עתידם המקצועי ורואים במנחים שותפים בהכנתם להוראת המוזיקה. כדי ששותפות זו תצלח מוטלת על שני הצדדים, המתמחה והמנחה, אחריות למסד ביניהם תקשורת שתיצור אווירה של תמיכה. קונווי (Conway et al., 2002) מציינת שמורים חדשים שיצרו קשר איתן עם המנחה חשים מבודדים פחות ומביעים נכונות להמשיך ולהתפתח. דרייבס (Draves, 2008, 2021) מצאה

שתקשורת פתוחה ושיתוף פעולה בין המתמחה למנחה מקדמים את התפתחות המתמחה ומשפיעים לטובה על בניית זהותו המקצועית. היא מציגה כמה דגמים יעילים לשיתוף פעולה כזה.

חונכות ותמיכה ייעודיים

בשל ייחודיות התפקיד ומורכבותו, המורים החדשים למוזיקה מעוניינים להשתתף בסדנאות ייעודיות ומצפים לקבל בהן כלים להתמודדות עם הסוגיות הייחודיות למקצועם (Krueger, 1999). חשיבות התמיכה המקצועית הייעודית להוראת המוזיקה עולה גם במחקרה של בלנטיין (Ballantyne, 2006), שחקרה את הכשרת המורים החדשים למוזיקה בקווינסלנד שבאוסטרליה. בלנטיין מצאה שהמורים החדשים למוזיקה חשים שלא הוכנו כראוי לעבודה בשדה. הם תיארו את השנים הראשונות כפרק זמן של "להיות או לחדול" והדגישו תחומים הקשורים לפדגוגיה (הטמעת תוכנית הלימודים במוזיקה ביעילות והתלבטות בנוגע לדרכי הערכה של היכולות המוזיקליות של התלמידים) ולמיומנויות (הכרת מגוון טכניקות להוראה ולהנגשת המוזיקה לתלמידים). לתחושתם, לתמיכה בשני תחומים אלו יש חשיבות ראשונה במעלה בשנים הראשונות. שני נושאים נוספים שצינו המורים היו ידע מקצועי בניהול כיתת המוזיקה ותיאום ציפיות עם הנהלת בית הספר ועם צוות ההוראה.

לגט (Leggette, 2013) חקרה את תפיסות המורים החדשים למוזיקה במדינת ג'ורג'יה שבארצות הברית ומצאה שבשנים הראשונות המורים מרגישים תחושת שליחות, והם שואפים להגשים את ייעודם בבית הספר. בשנים אלו מתפתחות האמונות והגישות להוראה שילוו אותם בהמשך הדרך, ולכן יש להשקיע בהנחיה ייעודית. המורים במחקרה דיווחו שבשנה הראשונה המציאות טפחה על פניהם, ובמקום להתמקד בהוראה יעילה, הכוללת האזנה מודרכת או לימוד נגינה ושירה, ובהתפתחותם המקצועית, הם התמקדו בהישרדות ובפתרון בעיות בוערות. לגט ממליצה לתת למורים החדשים הזדמנויות רבות יותר לפרקטיקה עוד בשלב ההכשרה והלימודים. כמו כן, היא ממליצה לאפשר להם לפתח יחסי גומלין עם מורים אחרים למוזיקה דרך השתתפות בסדנאות וצפייה בשיעורי מוזיקה.

לסיכום, ההוראה בשנים הראשונות היא תקופה מאתגרת עבור המורים החדשים בכלל ועבור המורים החדשים למוזיקה בפרט, שכן עליהם להתמודד עם קשיים ייחודיים לתחומם. מורים חדשים רבים מרגישים מבודדים, שכן עליהם לנווט את דרכם במערכת חדשה שאינה מוכרת ומובנת דייה. בשל כך, הקושי הרגשי, החברתי, המקצועי והארגוני של המורים החדשים למוזיקה מכביד על קליטה מיטבית בשדה ההוראה ובבית הספר. מחקרים רבים הראו את חשיבותן הרבה של סדנאות ההתמחות הייעודיות למורים החדשים למוזיקה. כן עלה שקשר רציף בין מוסדות ההכשרה לבתי הספר חשוב הן למורים החדשים הן למרצים. קשר כזה יתרום להתמקצעות המורים ויאפשר למוסד האקדמי להתאים את תוכניות ההכשרה לשטח דרך מעקב אחר התקדמות המורים ודרך דיאלוג עם מנחי הסדנאות מטעמו.

מתוך המחקר – שמטרותיו היו לבחון את תהליך השתלבותם של מורים חדשים למוזיקה ולזהות את הגורמים התומכים בהצלחתם, או לחלופין מובילים לנטישת המקצוע – המאמר הנוכחי יתמקד בשאלה: כיצד רואים המורים החדשים למוזיקה את ייעודם, את תפקידם ואת מעמדם בבית הספר?

שיטת המחקר

המחקר התבסס על עקרונות המחקר האיכותני, המאפשר לחוקר להימצא בשדה הנחקר, להיות בקשר עם הנחקרים, לעקוב אחר המעשים וההתנהגויות של הנחקרים ולשוחח איתם כדי להגיע להבנות (Starks et al., 2007). המחקר האיכותני מתאפיין ביחס הוליסטי לתופעות (Stake, 1995) ושואף להבין תופעות ומצבים אלו כישויות שלמות. המחקר נשען על הפרדיגמה הפנומנולוגית-פרשנית. התפיסה העומדת בבסיס הפרדיגמה היא שהמציאות אינה אובייקטיבית אלא מתפרשת מבעד לעיני החווים אותה (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003). הבחירה בפרדיגמה זו אפשרה לבחון לעומק את משמעותם ואת חשיבותם של השלבים הראשונים בקריירה המקצועית של המורים החדשים למוזיקה.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו שמונה מורים חדשים למוזיקה משלושה מחוזות (צפון, מרכז ודרום), המלמדים בבתי ספר יסודיים. כן השתתפו בו ארבע מדריכות המנחות

סדנאות התמחות במכללות ובאוניברסיטאות (מכללת לוינסקי לחינוך, מכללת וושינגטון, מכללת בית וגן ואוניברסיטת בר-אילן). ארבעה מהמשתתפים היו בעלי תואר ראשון במוזיקולוגיה ותעודת הוראה בחינוך מוזיקלי מאוניברסיטת בר-אילן; משתתפת אחת הייתה בעלת תואר ראשון בהוראת חליל צד וחלילית ממכללת וושינגטון; לארבעה היו תפקידים מוזיקליים נוספים (מורים לנגינה, נגנים או זמרים מבצעים).

המשתתפים נדגמו בדגימה מכוונת, כלומר נבחרו על ידי החוקרת להשתתף במחקר בשל התאמתם למטרותיה (צבר-בן יהושע, 1999). נדגמו שמונה מורים: שישה מורים למוזיקה בשנת ההתמחות שלהם (שנה רביעית ללימודים) ושתי מורות שסיימו את שנת ההתמחות ומוגדרות "מורות חדשות" – כולם מלמדים בהיקף של שליש משרה לפחות. קריטריונים אלו חשובים, היות שהמחקר בוחן הן את שלב ההתמחות הן את שלב הכניסה להוראה. כן נדגמו המדריכות של סדנאות ההתמחות, ובתפיסותיהן אדון בהרחבה במאמר נפרד.

כלי המחקר

1. שאלון פתוח – שאלון מובנה ובו סדרת שאלות קבועות המופיעות בסדר זהה עבור כל המשתתפים (לנגברג, 2010).
2. ראיון עומק חצי-מובנה – נקודת המוצא של ראיון כזה היא שכל ראיון מתפתח בדרך ייחודית, והוא מותנה בסיפור של המשתתפים ובתקשורת בינם לבין המראיין (שקדי, 2003). לכן הראיון דומה לשיחה יותר מאשר לראיון מובנה. הראיון התמקד בנושאים כלליים: הסיבות לבחירת המקצוע, היקף המשרה, תנאי העבודה, תקשורת עם הנהלת בית הספר והצוות. מטרתו לסייע למרואיינים לחשוף את סיפורם ולהציג את עמדותיהם ואת דעותיהם, תוך התחשבות בדרך שבה הם מבנים את תשובותיהם.
3. קבוצת מיקוד – כלי מחקר איכותני המעניק גישה נוספת לאיסוף מידע (Morgan, 1996). הקבוצה יכולה למצוא שפה משותפת ולחלוק חוויות משותפות (Wilkinson, 2004).
4. תצפית – התצפיות היו מסוג "תצפיות לא משתתפות", שבהן לא מתקיימים יחסי גומלין בין החוקר-הצופה לבין המשתתפים (צבר-בן יהושע, 1999). התצפיות התקיימו בקורס "המורה החדש" במכללה במרכז הארץ ובשני בתי

ספר יסודיים. כמקובל במחקר הנטורליסטי, התצפיות התקיימו בסביבה הטבעית למשתתפי המחקר, כלומר בבית הספר שבו הם מלמדים ובמכללה להכשרת מורים.

5. יומן רפלקטיבי – יומן רפלקטיבי מאפשר להשיג מידע נוסף על התהליכים שהמשתתפים עוברים (Ortlipp, 2008).

לוח 1

התצפיות והראיונות

שם (בדוי)	מספר תצפיות	מספר ראיונות	מחוז	הכיתות שהתקיימה בהן תצפית	הכיתות שהמורים מלמדים בהן
משה	2	1	מרכז	ג, ד; 2 תצפיות	א-ד
יונה	2	1	צפון	ב, מקהלה; 2 תצפיות	א-ב מקהלה: ג-ה
אביבה*	—	1	דרום	—	א-ד
שלומית	—	1	מרכז	—	א-ג
ישראלה	1	1	מרכז	—	א-ד
נעמי	—	1	מרכז	—	א-ג
עופר	2	1	מרכז	שני תלתונים א-ג; 2 תצפיות	א-ה
ציפורה**	1	—	מרכז	ד	א-ד
סה"כ	8	7			

* לא נערכה תצפית כי המורה יצאה לחופשת לידה.

** לא נערך ראיון בגלל סגר הקורונה.

הליך המחקר

1. שאלון פתוח – השאלון נשלח בתפוצה רחבה בדוא"ל למתמחים ולמורים חדשים למוזיקה בשנה הראשונה והשנייה לעבודתם, והשיבו עליו 22 מתמחים ומורים חדשים למוזיקה (בעלי ותק של שנה). השאלון הכיל שאלות בשלושה נושאים: ההנחיה בשנת ההתמחות (תדירות המפגשים עם המנחה, תרומת המפגשים לעבודה בשדה, סוג סדנת ההתמחות); העבודה בשדה (משמעת, חומרי למידה והקשר עם מנהל בית הספר והצוות); וההיעזרות בקבוצת תמיכה ברשת האינטרנט (ניתוח התשובות מופיע בנספח). מתוך המשיבים נבחרו שמונת המורים משתתפי המחקר.

2. ריאיון חצי-מובנה – הראיונות התקיימו במקום שקט, ללא הסחות דעת, בבית הספר שהמראיין מלמד בו או בביתו, לפי בחירתו. הריאיון נפתח בהסבר על המחקר, על תחומי ההתעניינות של החוקרת ועל ההקלטה. הריאיון התקיים לקראת אמצע השנה במטרה לקבל תמונת מצב עדכנית באשר להתמודדותם של המורים לאורך ציר הזמן: בתחילת השנה ובמהלכה, במבט אל העתיד. הריאיון נפתח בשאלה כללית שהזמינה את המראיין לספר את סיפורו. בשלב זה היו רוב השאלות תיאוריות (למשל, מדוע בחרת בהוראת המוזיקה כמקצוע?) בשלב השני נשאלו שאלות ממוקדות יותר שמטרתן לזמן דיונים מעמיקים לצורך המחקר (Sparaeley, 1979): שאלות על ההכשרה, על דרכי ההשתלבות בבית הספר, על הקשיים והאתגרים. כדי לתת תוקף לממצאי הראיונות נבדקו מסמכים הקשורים לתוכניות ההכשרה והלימודים (העתק דף משוב של החונך, טיוטות משיעורי צפייה וסיכומים מסדנאות ההכשרה). הראיונות תומללו לשם ניתוח החומרים. בגלל הסגר שהוטל עקב מגפת הקורונה, רואיינו רק שבעה מתוך שמונת משתתפי המחקר.

3. ריאיון קבוצתי – בריאיון הקבוצתי השתתפו עשרה מורים חדשים. נערכו שני ראיונות קבוצתיים (בנובמבר 2018 ובמרץ 2019) בסדנת התמחות באוניברסיטת בר-אילן. קיום הראיונות בשני המועדים נועד לקבל תמונה עדכנית לאורך השנה. הראיונות התקיימו בפקולטה לחינוך מוזיקלי, כשעה לפני התחלת הסדנה, וכל אחד מהם נמשך כשעה. המשתתפים הוזמנו על ידי מנחת הסדנה. החוקרת שוחחה עם המנחה לפני המפגש כדי לקבל מידע מוקדם על המשתתפים וכדי לקיים דיון באווירה של פתיחות ואמון. לאחר שהתקבלה הסכמת המשתתפים להשתתף במחקר, החוקרת הסבירה את כללי המחקר. הראיונות הוקלטו ולאחר מכן תומללו. הריאיון נפתח בשאלות פתוחות ("מי מוכן לומר כמה מילים על עצמו?"), ובהמשך נשאלו שאלות לבדיקת רגשות ותפיסות ("האם אתם תופסים את עצמכם כמוזיקאים או כמורים למוזיקה?"). בדיון עלו שאלות נוספות הקשורות למחקר ("מהו הדבר שהכי קשה לכם בבית הספר?"), ולבסוף נשאלו המשתתפים שאלות סיכום ("מה הייתם רוצים לשנות?"). נתוני הראיונות הקבוצתיים שולבו

- כמקור מידע נוסף לזה שהתקבל בראיונות העומק עם משתתפי המחקר.
4. תצפיות – מנובמבר 2018 עד פברואר 2019 התקיימו שתי תצפיות שאורכן שלוש שעות אקדמיות בקורס "המורה החדש". בבתי הספר התקיימו בחודשים ינואר ומרץ 2019 שלוש תצפיות, שנמשכו שעתיים עד שלוש שעות. התצפיות תועדו בפירוט בפרוטוקול. המיקוד בתצפיות היה בנושאים האלה: תפיסות המורים את אופן הלמידה ואת דרכי הלמידה, דרכי ההתמודדות של המורים עם דילמות מקצועיות העולות בשיעור (משמעת, מתן חיזוקים לתלמידים, ניהול השיעור) ודרכי ארגון ההוראה (פרונטלית, עבודה בקבוצות). התצפיות נערכו רק אצל שבעה משתתפים, כי המשתתפת השמינית יצאה לחופשת לידה.
5. יומן רפלקטיבי – כתיבת היומן הרפלקטיבי החלה מרגע כתיבת המחקר ונמשכה לאורך כל המחקר עד סופו, לאחר שכל הראיונות נותחו והממצאים עלו על הכתב. ביומן פורטו הערות, התרשמויות, מחשבות ותחושות של החוקרת מתהליך איסוף הנתונים.
- הממצאים נאספו מהראיונות האישיים ומתיעוד התצפיות ונותחו לפי השיטה הפנומנולוגית-פרשנית (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003). לפי תפיסה זו, חווייתם הסובייקטיבית של המרואיינים היא המאפשרת להבין לעומק את ראייתם הייחודית. בהתבסס על גישה זו נותחו הראיונות בשלושה שלבים:
1. במהלך קריאת תמלילי הראיונות אותרו, והוגדרו קטגוריות ראשוניות. הקטגוריות לוטשו ונוסחו מחדש תוך חיפוש מרכיבים חוזרים בולטים, מעניינים ומשמעותיים. הקטגוריות נבחרו לפי שאלות המחקר.
 2. בהתאמה להתקדמות המחקר, השתנו והותאמו שמות הקטגוריות המרכזיות, בהשפעת תהליכי ההמשגה, ניתוח ועיבוד הנתונים שנבחרו להצגה בפרק התוצאות.
 3. נתונים שנאספו (מהשאלונים, ממסמכים דוגמת תוכניות לימודים, מדפי עבודה, מניירות עמדה ומפרוטוקולים של שיעורים) הוצלבו, כדי שניתוח הנתונים יהיה איכותי ודייקני (Staker, 2000).

סוגיות אתיות

כדי להבטיח עמידה באמות מידה אתיות ננקטו הצעדים האלה :

1. המשתתפים הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר וחתמו על טופס הסכמה מדעת, לאחר שהוסברו להם מטרת המחקר והמסגרת שבה הוא נעשה, תוך הקפדה על כללי המחקר האיתותני, כבוד הדדי, אמון ושיתופיות בין חוקר למרואיין (Howe & Moses, 1999) אצל צבר-בן יהושע, 2001).
 2. שמות משתתפי המחקר ופרטי בתי הספר שהם מלמדים בהם חסויים (צבר-בן יהושע, 2001). המשתתפים הוצגו בשמות בדויים.
 3. התקבל אישור של ועדת אתיקה מטעם המחלקה למוזיקה באוניברסיטת בר-אילן להצעת המחקר.
 4. התקבל אישור מלשכת המדען הראשי על פטור מהצורך בהיתר לאיסוף מידע במוסדות חינוך.
- כדי לשמור על אמינות המחקר ננקטו הצעדים האלה :
1. חומר הראיונות המוקלט ותמלילי הראיונות נשמרו במחשב האישי של החוקרת והם זמינים לקריאה ולהאזנה.
 2. תמלילי הראיונות נשלחו למרואיינים לאישור.
 3. ציטוטים של דברי המרואיינים שולבו בפרשנות ובדברי החוקרת.
 4. החוקרת נעזרה במנחת המחקר לבחינת הנתונים.
 5. לאורך כל המחקר נוהל יומן חוקרת רפלקטיבי.

הממצאים

הממצאים נוגעים לשלושה היבטים הקשורים למורכבות התפקיד של המורים החדשים למוזיקה: שלב הכניסה להוראה, החניכה והתמיכה, גיבוש הזהות המקצועית בשנים הראשונות: הישרדות, הסתגלות, יוזמה והצלחה. ראשית יוצגו הממצאים מניתוח השאלון המובנה שהוצג למתמחים ולמורים החדשים למוזיקה (ראו פירוט בנספח). התמונה המתקבלת משאלון זה היא שרוב המורים החדשים למוזיקה (77.3%) זוכים לתמיכה ולחניכה נאותה של חונך מתחום המוזיקה (ראו לוחות 1–3). 59.1% מהמורים סיפרו שהמפגשים עם

המנחה תרמו להם בשנת ההתמחות ובשנה שאחריה בניהול הכיתה. 50% מהמורים סיפרו שהם עדיין זקוקים לסיוע. 40% מהמורים סיפרו שהם מחפשים חומרי למידה בתדירות גבוהה (ראו לוחות 4–5). המורים דיווחו על יחס טוב של מנהל בית הספר ושל צוות בית הספר. עוד מתברר מהשאלון ש-27.2% מהמורים מדווחים על תמיכה חלקית או היעדר תמיכה (ראו לוחות 6–7). 50% מהמורים נעזרים בקבוצות תמיכה ברשתות החברתיות (פייסבוק, ווטסאפ) לקבלת חומרי למידה; 30% נעזרים בקבוצות אלו ליצירת קשרים חדשים ולקבלת חומרי למידה. ממצאי השאלון חידדו את הסוגיות שעלו מהתצפיות ומהראיונות, כפי שיובהר בהמשך. מהתצפיות ומהראיונות עלו שלוש סוגיות עיקריות שעמן מתמודדים המורים החדשים, וכל אחת מהן מחולקת לקטגוריות.

1. שלב הכניסה להוראה

לחוויות השנה הראשונה (התנסות בהוראה, התמודדות עם תכנים פדגוגיים ודידקטיים) השפעה על בניית הזהות המקצועית של המורים החדשים. שלב הכניסה להוראה כולל ארבעה היבטים עיקריים המשפיעים על תפיסת התפקיד והמעמד של המורים החדשים, כמפורט כאן.

1. א. מוכנות להוראה

המורים החדשים למוזיקה חשים חוסר מוכנות או מוכנות חלקית ללמד מוזיקה בבית הספר. חלקם חוששים אך מוכנים להתמודד עם האתגר, חלקם חשים שהכשרה מוגברת בשלב הלימודים יכולה להיטיב עימם, וחלקם מבינים שזהו תהליך, והם מסוגלים ללמד בכיתות בידיעה שעם הזמן יצברו ניסיון ואיכות ההוראה תשתפר.

1. ב. מערכת היחסים עם התלמידים

הקשר בין המורה למוזיקה לתלמידים מעמיד אתגר בפני המורים החדשים. תדירות שיעורים נמוכה מקשה על המורה להכיר לעומק את התלמידים ולבנות מערכת יחסים מיטבית. בבתי ספר שבהם יש יותר משיעור אחד בשבוע, המורה למוזיקה מצליח להכיר את תלמידיו בזמן קצר, והיכרות זו תורמת לאיכות שיעור טובה. מן המחקר עלה ששלושה מהמורים החדשים המלמדים שיעור שבועי יחיד בכיתה אינם זוכרים את שמות התלמידים גם לאחר כמה שבועות של הוראה, וזה אחד הגורמים לרעש ולפטפט בכיתה. גם מתוך השאלון עלה כי 50% מהמשיבים

מתמודדים עם בעיות המשמעת באופן חלקי (ראו לוח 4). לעומת זאת, מורה המלמד בתדירות גבוהה מצליח לפתח קשר אישי ורציף עם התלמידים, דבר התורם לאווירה נעימה, כפי שנצפה בשיעור של עופר: "מה קורה עם אבנר? אני שם לב שהוא לא הגיע כמה ימים. מישהו יודע מה קורה לו? אולי תתקשרו אליו? אולי הוא חולה? כדאי לעשות לו טוב על הלב".

1. ג. היבטים דידקטיים

ניכר שלמורים יש תוכנית הוראה כללית המבוססת על חומרים שלמדו בשלב ההכשרה ובסדנת ההתמחות. המורים החדשים נעזרים גם בתוכנית הלימודים במוזיקה של משרד החינוך (2011), המספקת להם מסגרת לשיעורי המוזיקה, אך הם עדיין נמצאים בשלב של ניסוי וטעייה ובוחנים הצלחה או אי-הצלחה של מערך שיעור בפועל. ממצאי השאלון מחזקים ממצא זה: נמצא כי 40% מהמורים עדיין מחפשים אחר חומרי למידה בתדירות גבוהה.

המורים מבינים שיש חשיבות לתוכנית לימודים מסודרת שתיתן מענה לצרכים הייחודיים של שיעורי המוזיקה, אך עם זאת הם מעוניינים ששיעור המוזיקה יהיה מהנה וחוויתי. משום שהם עדיין מתקשים לשלב הקניית תכנים מוזיקליים עם חוויה והנאה, הם מוותרים לעיתים על הפן הפדגוגי.

1. ד. חדר מוזיקה ייעודי

קיומו של חדר מוזיקה הוא מהותי. תוכן השיעור נקבע בין השאר על פי המרחב שהוא מתקיים בו (לדוגמה, פעילות בתנועה דורשת חלל גדול). בהיעדר חדר מוזיקה המורים בונים שיעור פרונטלי שיש בו מעט פעילויות בתנועה או בנגינה בכלי הקשה, שיש לאחסן ולהעביר מכיתה לכיתה.

2. חניכה ותמיכה

2. א. תפקיד מנהל בית הספר בחניכת המורה

למנהל בית הספר תפקיד רב-משמעות בחניכת המורים החדשים. מנהל המטפח את המורים החדשים למוזיקה (באמצעות תיאום ציפיות, יחס של כבוד והערכה או בהטמעת תוכניות בחינוך המוזיקלי) תורם להרגשה החיובית של המורה ומגביר את הרצון של המורה ליצור, ללמד ולהתמיד. נעמי סיפרה על התמיכה של מנהלת בית הספר בשנתה הראשונה בהוראה. המנהלת קיבלה אותה בסבר פנים יפות ובחינוך בתחילת היום ובהפסקות, סייעה לה בארגון כיתת המוזיקה

והעניקה לה הרגשת ביטחון למרות היותה מורה חדשה: "המנהלת ידעה להגיד לי דברים בצורה שמצמיחה [...] היא הייתה אומרת לי כמה שרואים שאני רוצה וכמה שרואים שאני משתדלת".

מנגד, מנהל בית הספר עלול לגרום למורה החדש לחוש תסכול ואף רצון לעזוב את בית הספר, כפי שסיפרה שלומית: "המנהלת זו סאגה נפרדת. אם הייתי יודעת את זה לא הייתי באה ללמד שם. לדוגמה: ילד מכיתה ג' צבט ילדה בשיעור מוזיקה והיא פנתה אליי ושאלה: 'איך נתת לזה לקרות?' [...] ההערה הזו גרמה לי לסערת רגשות. היא לא מבינה מה זה מורה חדשה למוזיקה ואיך לתמוך ב...". ממציא זה עולה גם מתוך השאלון (ראו לוח 6).

2. ב. תרומת הסדנה

הסדנה היא מקור העצמה חשוב למתמחים ולמורים החדשים למוזיקה. התמיכה מתבטאת בכמה תחומים:

- תמיכה רגשית וחברתית – הפעילויות בסדנה נותנות למתמחים כלים להתמודדות בסיטואציות חברתיות העולות מן השדה.
- תמיכה בניהול כיתת המוזיקה – המורים לומדים כיצד מטמיעים מערכת כללים ברורה בכיתת המוזיקה, שתאפשר להם ללמד באופן ראוי, רגוע ונעים.
- תמיכה אתית – המנחות נותנות למתמחים כלים להתנהלות עם הצוות ועם הנהלת בית הספר, הפיקוח ומשרד החינוך.
- תמיכה מקצועית מוזיקלית (פדגוגית ודידקטית) – לפי שיקול דעתה של מנחת הסדנה ולפי בקשות המתמחים, מועברים למורים תכנים מוזיקליים לשיעורים.

התברר שהרקע המוזיקלי של המנחות וחשיבות החינוך המוזיקלי בחייהן מסייעים להן לבנות קשרים מיוחדים עם המתמחים. הסדנה והקבוצה נעשות מקור תמיכה למנחות ולמתמחים. כך עולה גם מממצאי השאלון (ראו לוח 3).

3. גיבוש הזהות המקצועית

3. א. מי אני? מורה למוזיקה או מוזיקאי?

הזהות המקצועית של המורים החדשים למוזיקה נעה בין היותם אומנים יוצרים ומבצעים לבין היותם מורים המנחילים לתלמידים דעת וידע במוזיקה. בשלב הכניסה להוראה, הזהות המקצועית של המורים מתעצבת ועליהם להחליט מהו

העיסוק הראשי שלהם: הוראת מוזיקה או יצירה וביצוע. לעיתים זהותם כמוזיקאים וכמורים למוזיקה מתקיימת בו-זמנית, והעיסוק במוזיקה כיוצרים וכמבצעים משתלב עם ההוראה.

3. ב. שלב הבניית הזהות המקצועית

שלב זה יכול להיות מאופיין בשלושה אופנים:

- מורים בהשרדות – מורים החווים קשיים ותסכול. ההתמודדות היום-יומית עם בעיות ניהול הכיתה פוגעת במוטיבציה שלהם. הם מתלבטים לגבי עתידם בהוראה אך רוצים לסיים את שנת ההתמחות בהצלחה. כדבריו של משה: "אני עומד כל השיעור ומחכה [...] אני לא יודע כמה זמן אוכל להמשיך כך".
- מורים בהסתגלות – מורים המביעים רצון להמשיך ולנסות להתמודד עם האתגרים הרבים מתוך הבנה שהם נמצאים בתהליך של למידה, כדבריה של יונה: "אני לומדת. ממש ככה [...] כל שיעור הוא שיעור של הילדים וגם שיעור שלי".
- מורים פורצי דרך – מורים הנוקטים יוזמה ומרגישים תחושת סיפוק והצלחה. הנחישות האישית לצד נכונות הסביבה – מנהל בית הספר והצוות – לאפשר למורה להתקדם תורמים לרצונם להמשיך במערכת ולבסס את מעמדם בתוכה. כך תיארה ישראלה: "חיברתי מילים לשיר לקראת תחרות [...] זה גרם לי לאופטימיות שאכן אפשר לעשות דברים".

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשיים המאפיינים את שנות ההוראה הראשונות של מורים חדשים למוזיקה בבתי הספר היסודיים. הדיון בממצאי המחקר יציג את הקשיים בשלב הכניסה להוראה, את הקשר בין יחסו של מנהל בית הספר לבין הסתגלות המורים החדשים, את שלבי גיבוש הזהות המקצועית ואת חשיבות החניכה הייעודית.

הסתגלות לבית הספר והיכרות עם המערכת הארגונית

- הפן הארגוני – מן המחקר עולה הקושי של המורים החדשים למוזיקה לנווט את דרכם ביעילות בין מבוכי התרבות הארגונית הבית ספרית. נוסף על התרבות הארגונית, עליהם להכיר גם את הנהלים הפנימיים ואת אורחות

החיים בבית הספר. קושי זה מועצם לנוכח העובדה שהמורים החדשים למוזיקה מלמדים בבית הספר שעות מעטות, במשרה חלקית, ועומד לרשותם זמן קצר להסתגלות. לעיתים המורה החדש מלמד בבתי ספר נוספים, שגם בהם הוא נדרש לכך. אי-הוודאות וחוסר הידע גוזלים זמן, מובילים לתחושה של חוסר יעילות כמורה ופוגמים בהשתלבות מיטבית בבית הספר.

- הפן הפדגוגי-מקצועי – במקביל להיכרות עם נוהלי בית הספר, על המורה החדש ללמוד לנהל את כיתת המוזיקה ואף להכין את התלמידים להצגת תוצרים באירועים. לעיתים הוא אף נדרש לארגן את האירוע כולו. עליו להכיר את תלמידיו, להעביר תכנים פדגוגיים ומוזיקליים ולעיתים אף להקים מקהלה או הרכב נגינה. ההתמודדות המורכבת בפן הפדגוגי והמקצועי משפיעה על תחושת המקצועיות של המורה החדש למוזיקה ומובילה לתחושות ייאוש ותסכול.

- חשיבותו של מנהל בית הספר להסתגלות המורה החדש – מן המחקר מתברר שלמנהל בית הספר חשיבות רבה בקליטת המורים החדשים למוזיקה. מורים מעטים במחקר זה חשו שמנהל בית הספר העצים אותם בפן האישי והמקצועי. יחס מנוכר של המנהל גרם לאי-שביעות רצון והשפיע על התנהלות המורה בכיתה. מחצית מהמורים סיפרו על היעדר תמיכה מצד המנהל בהתמודדותם עם ענייני משמעת בכיתה. גישה שלילית של המנהל לא רק שאינה תורמת לקליטה מיטבית אלא גוררת אחריה תחושות של ניכור, ולעיתים אף מביאה מורים לשקול לנטוש את מערכת החינוך.

- תרומת החניכה להתמודדות בשנת ההתמחות – הסדנה היא מקור תמיכה והעצמה למורים שבדרך. התמיכה מתמקדת בתהליכים אישיים ובחיבור בין התאוריה למעשה בשני היבטים: בהיבט המקצועי – המורים לומדים לשפר ולגוון את דרכי ההוראה בכיתה וליצור קשר עם הצוות וההנהלה; בהיבט הרגשי – יש להם מרחב שבו הם יכולים לשתף תחושות, חששות ותסכולים העולים במהלך ההוראה בכיתה המוזיקה וכן בהתמודדות בבית הספר.

מנחות הסדנה מעוניינות לשפר את חוויית ההסתגלות של המתמחים ושל המורים החדשים למוזיקה על ידי הזדמנויות נוספות לפרקטיקה (עבודה מעשית, ניצוח על מקהלה והרכבי נגינה) ותמיכה כבר בשלב ההכשרה במוסד האקדמי.

תנאי עבודה ייחודיים להוראת מוזיקה

- חשיבותו של חדר מוזיקה ייעודי
אחד הנושאים שעלו בשיחות עם המורים במחקר זה הוא תנאי ההוראה. חדר מוזיקה ראוי הוא כיתה ייעודית המתאימה לחזרות מקהלה ולהרכבי נגינה. מערכת שמע איכותית, מקרן, מחשב וכלי נגינה באיכות אקוסטית טובה חיוניים להוראה איכותית של מוזיקה. ניהול כיתה המוזיקה שונה מניהול כיתה במקצועות אחרים, מכיוון שתוכן שיעור המוזיקה משפיע על סידור הכיתה ותלוי אם מתקיים בו שיעור האזנה פעילה, חזרת מקהלה רבת-משתתפים או נגינה בהרכב קאמרי. גם מספר התלמידים משתנה לפי תוכן השיעור.
- השפעת סביבת הלימוד על הקשר עם התלמידים
תנאי העבודה משפיעים גם על הקשר עם התלמידים: המעבר מכיתה לכיתה, לעיתים עם אבירים וכלי נגינה, אינו מאפשר למורים ליצור יחסים מיטביים עם התלמידים שהם פוגשים רק אחת לשבוע. המרחב הלימודי חיוני בלמידה ויכול להשפיע על הבנת המדיום ומושגים ראשיים במוזיקה (מתח והרפיה, כיוונויות, פיסוק מוזיקלי וכן הלאה), וכן על אופן הלימוד ועל יצירת קשר עם התלמידים. בשיעורי המוזיקה המורה זקוק למרחב כדי להעביר תכנים מוזיקליים בתנועה, בנגינה או בקבוצות יצירה, כפי שעלה בתצפית בכיתה של יונה. יונה מלמדת את רוב שיעורי המוזיקה בכיתה האם באופן פרונטלי מכיוון שהיא חולקת את חדר המוזיקה עם המורה ליוגה.
- תדירות השיעור במערכת השעות הבית ספרית
לא רק המרחב הלימודי חשוב להוראת מוזיקה אלא גם מרחב הזמן, דהיינו מספר שיעורי המוזיקה בשבוע במערכת השעות. מוזיקה אינה מקצוע ליבה בבית הספר, ולכן תדירות שיעורי המוזיקה נמוכה: מתקיים שיעור שבועי יחיד לכל כיתה, בדרך כלל רק בשכבות הצעירות (כיתות א–ג). המורים במחקר זה סיפרו על בעיות משמעת כתוצאה מהיכרותם השטחית עם התלמידים. המורה עופר הוא היחיד שסיפר שבמערכת השעות שלו יש שני שיעורים שבועיים לכיתה, והוא מרגיש שהמפגש הדו-שבועי תורם לקשר הטוב שיש לו עם תלמידיו.
- שינויים בשלב הכניסה להוראה: משברים, הסתגלות, צמיחה והתקדמות
המעבר ממעמד של סטודנט למעמד של מורה חדש הוא מורכב לכל המורים,

ולמורים למוזיקה – אף יותר. מעבר זה נחלק לשני שלבים עיקריים:

1. משברים בשנה הראשונה: בשנה הראשונה עוברים המורים למוזיקה משבר כפול – משבר הכניסה להוראה (טיפול בענייני משמעת, ניהול הכיתה, קשר עם הצוות) ומשבר הזהות המקצועית-אישית. כל המורים במחקר זה סיפרו על קשיים בשנתם הראשונה, בעיקר בניהול הכיתה ובטיפול בבעיות משמעת. חלקם החליטו לעזוב את מקצוע ההוראה, ואחרים הסתגלו למערכת על קשייה, הבינו שהם נמצאים בתהליך למידה ועברו לשלב השני בהתפתחותם המקצועית כמורים למוזיקה.
2. הסתגלות וצמיחה בשנה הראשונה: מורים שהצליחו לעבור את משבר הכניסה לעולם ההוראה הביעו רצון להמשיך ולהתנסות למרות הקשיים. מורים אלו מביטים אל העתיד בהבנה שתהליך הלמידה העצמית שלהם בעיצומו, ועם הזמן הם יתפתחו וישתפרו בתחומם. שניים משמונת המורים במחקר זה הצליחו, על אף הקשיים, להתקדם, לצמוח ולפרוץ דרך. מורים אלו יזמו פרויקטים ייחודיים שהעצימו אותם ואף העלו את קרנו של בית הספר. נחישות אישית לצד תמיכה של מנהל בית הספר הם שאפשרו למורים אלו לצמוח ולהתקדם. תחושת הסיפוק מעצימה את המורים החדשים למוזיקה והיא קשורה לחוויית הלמידה הכוללת. השפעה חשובה הייתה להצלחה בטקס, לקשר חיובי עם תלמידים ולקידום תלמידים מתקשים.

מגבלות המחקר

במחקר השתתפו רק שמונה מורים חדשים למוזיקה – קבוצה קטנה שאינה מאפשרת הכללה. עם זאת, על פי סטייק (Stake, 1995), המחקר האיכותני אינו שואף להכללה, אלא להעברה של הנתונים למקרים אחרים, וכדי לעשות זאת יש להבין את מאפייני המחקר ואת המשמעויות שלו.

המלצות

מחקר זה יכול לשמש בסיס תאורטי לשיפור חוויית הוראת המוזיקה בקרב מתמחים ומורים חדשים למוזיקה. הממצאים מראים שיש לקדם ולשפר את מערך התמיכה והחניכה של המורים החדשים למוזיקה (בבית הספר ובסדנאות ההתמחות), לשפר את הקליטה של המורים החדשים למוזיקה על ידי חשיפת ייחודיות המקצוע בפני צוות בית הספר לשם קליטה מחבקת ועוטפת, לבסס את

מעמדו של המורה החדש למוזיקה בבית הספר מתוך הבנת תרומתו הקוגניטיבית, החברתית והתרבותית של החינוך המוזיקלי לתלמידים. המחקר מעלה אל המודעות את הקשיים של מורים חדשים למוזיקה, שלעיתים גורמים להם להישאר במערכת החינוך כשורדים ולא כיוזמים, ולעיתים גורמים להם להתייאש ולעזוב את מערכת החינוך. לצד הקשיים, המחקר מתמקד בגורמים המסייעים למורים להחזיק מעמד בשלב הכניסה להוראה, להתעלות מעל הקשיים ולאזור עוז לפרוס כנפיים ולהגשים את ייעודם. תמיכה ייעודית מעצימה את המורים החדשים ותורמת לרצונם להמשיך בהוראה במערכת החינוך.

ממצאי המחקר ומסקנותיו יכולים לשמש בסיס לבניית מחקרים עתידיים, שירחיבו את הידע בנושא ויתרמו לרפורמה במתווה ההתמחות של המורים החדשים למוזיקה. על סמך הממצאים מומלץ:

1. לבחון את חוויית קליטתם של מורים חדשים למוזיקה מנקודת המבט של מנהלי בתי הספר. בחינה כזו יכולה להרחיב את התמונה ולתרום לפתרון חלק מהקשיים.
2. לבחון כיצד הפיקוח על החינוך המוזיקלי תופס את תפקידו בקליטה מיטבית של מורים חדשים. נקודת המבט של הפיקוח יכולה לתרום להבנת קשיי המערכת ויתרונותיה.
3. לבחון את מודל ההכשרה וההתמחות בישראל בהשוואה למודלים במקומות אחרים בעולם. מודלים אלו יכולים לתרום לשיפור מערך התמיכה במורים בישראל.
4. לערוך מחקר השוואתי שיבחן את השתלבותם של מורים למקצועות כלליים בבית הספר לעומת מורים למוזיקה. מחקר כזה יוכל להדגיש את ייחודיות התפקיד ולבחון את מערך התמיכה הניתן למורים במקצועות כלליים לעומת המורים למוזיקה.
5. להקים גוף מתאם שיפעל ליצירת קשר בין מורים ותיקים למוזיקה לבין מורים חדשים לשם תמיכה וייעוץ. הגוף יכול לקום מתוך מוסדות ההכשרה האקדמיים, והקמתו צריכה להיות מבוססת על הבנת החשיבות של יצירת הקשרים האלה לצורך שימורם של המורים החדשים במערכת החינוך.

מקורות

- המר, ד' (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה-שדה בשלב הכניסה להוראה: מבט תלת-שנתי. **החינוך וסביבו**, ל"ט, 27–50.
- וולנסקי, ע' (2011). היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל ממשבר לאתגר: מגמות בין-לאומיות והשלכות לישראל. בתוך: א' שץ אופנהיימר, ד' משכית ושי' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 23–55). תל אביב: מכון מופ"ת.
- וייסלבאי, א' (2023). **מחסור במורים – סקירה**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. זילברשטרום, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה בראי התאוריה והמחקר. בתוך: ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 101–131). תל אביב: מכון מופ"ת.
- זך, ס', טלמור, ר' ושטיין, ח' (2016). התמחות בהוראה – נקודת מבט של מתמחים בחינוך הגופני. **בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, 11(2), 228–253.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 257–284). דביר.
- כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2006). **הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים: תהליך רצוף ומתמשך: דו"ח מחקר מספר 1**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לוי-קרן, מ' ורוזנברג, ק' (2019). **תפיסות של מורים חדשים ומורים חונכים כלפי תפקיד הכניסה להוראה: דו"ח ביניים**. סמינר הקיבוצים.
- לנגברג, פ' (2010). **יסודות המחקר הכמותי**. נדלה מאתר מכון מופ"ת: <http://web.macam.ac.il/~livne/quantitative>
- משכית, ד' ויפה, א' (2007). קולות מביתם הפרטי של מורים מתחילים: מתמחים כותבים על עצמם ועל ההוראה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 11, 40–71.
- משרד החינוך והתרבות (2024). **החממות למורים בשלב הכניסה להוראה: מסמך מדיניות מחודשת – תשפ"ד**. משרד החינוך. מנהל עובדי הוראה. אגף התמחות וכניסה להוראה.
- משרד החינוך והתרבות (2015). **חוזר מנכ"ל ספטמבר 2015: התמחות וכניסה להוראה**. נדלה מאתר מאגר חוזרי מנכ"ל: <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=120>

- משרד החינוך והתרבות (2011). **תכנית הלימודים במוזיקה לבית הספר היסודי**. משרד החינוך, האגף לתכנון ופיתוח תוכניות לימודים.
- צבר-בן יהושע, נ' (1999). **המחקר האיכותי בהוראה ולמידה**. מודן.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101–140). דביר.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10–45.
- שץ אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2011). **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני: תאוריה ויישום**. רמות.
- Allen, T.R. (2011). *Challenges of the Music Classroom: Perceptions of Teachers and Administration*. Doctoral Dissertation. University of Florida. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:182750>
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualizing preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26, 37-50. <https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good new story: Early career music teacher account of "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Benson, A.M. (2008). Effective mentoring for new music teachers. *Research in Music Education*, 24(2), 42-49. <https://doi.org/10.1177/8755123308317953>
- Carter, K. (2003). *Itinerant Teacher of Music: A State of Flux*. Master's Dissertation, Christchurch College of Education. <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/3552>
- Conway, C., & Rawlings, J. (2015). Three beginning music teacher's understanding and self-perceptions of micro political literacy. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 204, 27-45. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.204.0027>

- Conway, C.M., & Stephany, C. (2006). Professional development and the beginning music teacher. *Contribution to Music Education*, 33(1), 9-25. <http://www.jstor.org/stable/24127197>
- Conway, C.M., Krueger, P., Robinson, M., Haach, P., & Smith, M.V. (2002). Beginning music teacher induction and mentor policies: A cross-state perspective. *Art Education Policy Review*, 104(2), 9-17. <https://doi.org/10.1080/10632910209605998>
- Draves. T.J (2008). "Firecrackers" and "Duds". Cooperating music teacher's perspective on their relationships with student teachers. *Journal of Music Teaching Education*, 18(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/1057083708323140>
- Draves, T.J. (2021). Exploring music student teachers' professional identities. *Music Education Research*, 23(1), 28-40. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/14613808.2020.1832059>
- Gee, J.L., Alejo, M., & Hill, J. (2024). Preservice Music Teachers' Classroom Management Beliefs. *Update: Applications of Research in Music Education*, 43(1), 70-79. <https://doi.org/10.1177/87551233231226392>
- Guindon, M., Huffman, H., Socol, A.R., & Takahashi-Rial, S. (2014). *A Statewide Snapshot of Principals Supporting Arts Integration: Their Preparation and Current Practices*. Public Schools of North Carolina: State Board of Education.
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-113. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>
- Krueger, P.J. (1999). New music teacher speak out on mentoring. *Journal of Music Teacher Education*, 8(2), 7-13. <https://doi.org/10.1177/105708379900800203>
- Krueger, P.J. (2000). Beginning music teachers: Will they leave the profession? *Update: Applications of Research in Music Education*, 19, 22-26. <https://doi.org/10.1177/875512330001900105>

- Leggete, R.M. (2013). Perception of early-career school music teachers regarding Preservice preparation. *Applications of Research in Music Education*, 32(1), 12-17. <https://doi.org/10.1177/8755123313502342>
- Morgan, D.L. (1996). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage publications.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695-705. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>
- Savill-Smith, C. (2019). *Teacher Well-Being Index 2019*. Education Support.
- Sindberg, L.K. (2014). Perceptions and perspectives of music teachers in urban settings: isolation, conversation and collaboration. *Music Education Research*, 16(4), 387-403. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.848849>
- Sivanathan, N., Arnold, K.A., Turner, N., & Barling, J. (2004). Leading well: Transformational leadership and well-being. In: P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 241-255). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch15>
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Wilkinson, S. (2004). Focus groups. In: G.M. Breakwell (Ed.), *Doing Social Psychology Research* (pp. 344-376). The British Psychological Society and Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch14>

נספח

ניתוח השאלון הפתוח

להלן ניתוח התשובות של 9 שאלות מתוך ה-17 שהופיעו בשאלון.

א. ההנחיה בשנת ההתמחות

לוח 1

תדירות המפגשים עם המנחה

15	נפגשתי עם המנחה בתדירות גבוהה בנוסף לקשר טלפוני ומיילים
5	נפגשתי עם המנחה אחת למספר חודשים ולא הרגשתי צורך במפגשים נוספים
2	לא נפגשתי כלל עם המנחה

מפיזור התשובות עולה שלרוב המתמחים היה קשר רצוף עם המנחה, שהתבטא הן במפגשי הנחיה הן בדוא"ל ובטלפון.

לוח 2

תרומת המפגשים לעבודה בשדה

4	המפגשים עם המנחה היו מעטים והייתי שמח לו היו בתדירות גבוהה יותר
5	המפגשים עם המנחה תרמו לי באופן חלקי
13	המפגשים עם המנחה תרמו לי מאוד וסייעו לי בשנת ההתמחות ובזו שאחריה

מפיזור התשובות משתקף שההנחיה בשנת ההתמחות מסייעת למתמחים ותומכת בהם הן בשנת ההתמחות והן בזו שאחריה.

לוח 3

באיזו סדנת הנחיה השתתפת בשנה הראשונה ובאיזו מידה תרמה לך?

סוג הסדנה	תרומת הסדנה	מס' משתתפים
סדנה ייעודית למורים חדשים למוזיקה	בסדנה קיבלתי עצות שסייעו לי בעבודתי	18
סדנה למורים חדשים במקצועות כלליים	הסדנה סייעה לי בעבודתי	2
	הסדנה לא סייעה לי כמורה חדש למוזיקה	1

מהתשובות עולה שרוב המורים השתתפו בסדנה ייעודית למורים חדשים למוזיקה ושהסדנה תרמה להם בעבודתם בשדה. שלושה השתתפו בסדנה למורים

חדשים במקצועות כלליים. שניים מהם השתמשו בידע שקיבלו בסדנה גם בשדה, ומורה אחד טען שלא קיבל כלים לעבודתו כמורה למוזיקה בסדנה הכללית.

ב. העבודה בשדה

לוח 4

משמעת בשיעורי המוזיקה

7	אני מצליח לנהל שיעור מוזיקה
4	אני מתקשה להתמודד עם בעיות המשמעת בשיעורי המוזיקה
11	אני מתמודד עם בעיות המשמעת באופן חלקי

מהתשובות עולה שרוב המורים (11 מורים, שהם 50%) מצליחים להתמודד עם בעיות המשמעת באופן חלקי.

לוח 5

חיפוש חומרי למידה

9	אני מחפש חומרי למידה בתדירות גבוהה
13	אני מצליח לארגן חומרי למידה טובים ומשתמש בהם בשיעורים

מהתשובות עולה שרוב המורים (13 מורים, שהם כ-60%) מצליחים לארגן חומרי למידה טובים המשמשים אותם בשיעורי המוזיקה.

לוח 6

הקשר עם צוות בית הספר

18	אני בקשר מצוין עם צוות בית הספר
4	הקשר שלי עם צוות בית הספר מצומצם מאוד

מהתשובות עולה שרוב המורים נמצאים בקשר מצוין עם צוות בית הספר.

לוח 7

הקשר עם מנהל בית הספר

16	מנהל בית הספר מקשיב לי
3	מנהל בית הספר תומך בי במידה חלקית
3	אני נתקל בקשיים לדבר עם מנהל בית הספר

מהתשובות עולה שרוב המורים (16 מורים, שהם 72.2%) נהנים מיחס טוב של

מנהל בית הספר ומהקשבה בעת הצורך. 13.6% (3 מורים) דיווחו על תמיכה חלקית של מנהל בית הספר, ואחוז דומה דיווח על קשיים לשוחח עם המנהל.

ג. היעזרות בקבוצת תמיכה ברשת האינטרנט

לוח 8

השתתפות בקבוצות תמיכה ברשת האינטרנט

7	אני משתתף בקבוצת תמיכה בפייסבוק
1	אני משתתף בקבוצת תמיכה בפייסבוק ובווטסאפ
6	אני משתתף בקבוצת תמיכה בווטסאפ
8	אני משתתף בפורום סגור של מורים חדשים למוזיקה ברשת האינטרנט

מהתשובות עולה שכל המורים חברים בקבוצת תמיכה כלשהי ברשת האינטרנט.

לוח 9

מה הסיוע שאתה מקבל מקבוצות התמיכה ברשת:

6	יש לי קשר עם מורים נוספים שחולקים איתי את אותם קשיים וחוויות
11	קיבלתי רעיונות לשיעורים ולפעילויות לרצף השיעורים השוטף
5	יש לי קשר עם מורים וגם רעיונות ופעילויות לשיעורי המוזיקה

מהתשובות עולה שרוב המורים (11 מורים, שהם 50%) נעזרים בקבוצות התמיכה כדי לקבל חומרי למידה. ההשתתפות בקבוצות אלו מאפשרת למורים ליצור קשר עם מורים אחרים בשנתם הראשונה להוראה. 30% מהמורים נעזרים בקבוצות אלו גם ליצירת קשרים חדשים וגם לקבלת חומרי למידה.