

---

Induction into teaching - research findings and their significance for implementation of a mandatory induction program in Isarel / ממצאי מחקר - כניסה להוראה (induction) ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל

Author(s): איתן אלדר and E. Eldar

Source: *Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences* / כתב-עת בתנועה: כתב-עת / כסלו, 1996, נובמבר, / תשנ"ז, כסלו, 1996, נובמבר, (תשנ"ז), pp. 411-443, Vol. 3, No. 4 (כסלו, 1996, נובמבר, / תשנ"ז)

Published by: Academic College at Wingate

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23633396>

---

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences* / כתב-עת לתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

---

## כניסה להוראה (induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל

איתן אלדר

לאחרונה הולך ומתמסד בישראל פרויקט "ליווי בקליטה". מוסדות הכשרה להוראה מלווים את בוגריהם, בצעדיהם הראשונים כמורים בבית הספר. בהמשך לכך הוכרז על קיום חובת התמחות (סטאז') במערכת החינוך. רעיון הסיוע למורים מתחילים והתמיכה בהם זכה לגירסאות שונות במערכות חינוך שונות. בעשור האחרון קיבלו תכניות הכניסה להוראה תנופה מחודשת על-ידי רפורמות חינוכיות שונות, בעיקר בצפון אמריקה. ההכרה בחשיבות הסיוע למורים מתחילים, כאמצעי למניעת נשירה ולהקלת הכניסה למקצוע ההוראה, אינה מוטלת בספק. עם זאת קיימת שונות רבה בהגדרת המונח כניסה להוראה (induction) ובמודלים השונים ליישומו. מאמר זה סוקר את הרקע להתפתחותן של תכניות כניסה להוראה, מבחין בין ההגדרות השונות למונח זה ומתאר ממצאי מחקר המתייחסים לצורך בתכניות כניסה להוראה ובהערכת יישומן במערכת החינוך. מטרת סקירה זו היא לשפוך אור על הלבטים והמסקנות המדווחים בספרות בסוגיה זו; כל זאת כדי לסייע בדיון המעמיק המתנהל לאחרונה בישראל בנושא קיום ההתמחות במערכת החינוך. בסיום המאמר נידונה משמעות הממצאים לגבי יישום ההתמחות במדינת ישראל.

המעבר בין מעמד (סטטוס) של פרח הוראה בתכנית הכשרה להוראה למעמד של מורה מתחיל בבית ספר הוא פתאומי ודרמטי (Morine - Deshimer, in DeBolt, 1992). בתכנית ההכשרה להוראה זוכים פרחי ההוראה לתמיכה ולעזרה, שגיאותיהם מתקבלות בהבנה, והם זוכים למשוב בונה מעמיתיהם ומסגל ההדרכה הפדגוגית. חודשים ספורים לאחר

---

תאריכים: מורים לחינוך גופני; מורים מתחילים; הסמכה.

מכן, עם הפיכתם למורים מתחילים, נדרשים אותם "פרחים מוגנים" להפגין אחריות מרבית בכל אשר יעשו. עליהם להפגין תוצאות מרשימות אצל תלמידיהם, לשמור על יחסי עבודה תקינים עם עמיתיהם למקצוע, המבוגרים והמנוסים מהם, וכן לעמוד בפני לחץ מתמשך של דרישות ותלונות הורים. נוסף על כל אלה, המורים המתחילים נמצאים במעקב מתמיד של מנהלים ומפקחים, לצורך המשך העסקה ומתן קביעות. מצב רווי-לחץ זה מלווה בדרך כלל גם בשינויים אישיים דוגמת נישואים, פתרון בעיות דיור וכד'.

הרגישות הרבה והחשיבות המקצועית רבת המשמעות, הטמונות בצעדים הראשונים בהוראה, הוליכו לפיתוח מגוון של תכניות סיוע המיועדות למורים מתחילים. לאחרונה הולך ומתבסס בישראל פרויקט "ליווי בקליטה", שבמסגרתו מוצע סיוע למורים מתחילים על ידי כל המוסדות המכשירים מורים (מור, 1992). משרד החינוך התרבות והספורט פרסם לאחרונה אסופת מאמרים בתחום זה, הנקראת "ליווי בקליטה - מניסוי למיסוד" (תשנ"ה). תכניות ראשוניות אלה מתבססות בחלקן על מודלים תיאורטיים ויישומיים, שפותחו בעיקר בארצות הברית. זיקה זו, הקיימת גם במגזרים אחרים של חינוך והכשרה להוראה, מחייבת היכרות עם מסגרות דומות ועם מודלים שפותחו בארצות הברית.

מאמר זה סוקר את עיקרי הממצאים של חקר תכניות הכניסה להוראה, כפי שפורסמו בעיקר בצפון אמריקה (שם זכה הנושא לתנופה בעשור האחרון). בשל הגיוון והשונות הרבה בהגדרת "כניסה להוראה" ובאופן יישומה, מוקדש פרק נרחב במאמר לנושאים הבאים:

- ★ תיאור הרקע להתפתחות של תכניות כניסה להוראה וצמיחתן כחלק מרפורמות בחינוך
- ★ המינוח וההגדרות השונות למושג "כניסה להוראה", או כפי שהוא מכונה באנגלית - "Induction"
- ★ המטרות השונות של תכניות הכניסה להוראה
- ★ המרכיבים השונים שעשויים להיות כלולים בתכניות הכניסה להוראה.

בהמשך יובאו סיכום של עיקרי הממצאים במחקר העוסק בתכניות כניסה להוראה ומבט קצר אל כיווני מחקר אפשריים לעתיד בתחום זה.

### התפתחות תכניות הכניסה להוראה

מורים מתחילים מתקשים לראות את בית הספר כמערכת חברתית מורכבת וכ"אקולוגיה" העומדת בפני עצמה (Goodman, 1987; Zeichner & Gore, 1990). אולם

דווקא לדרישות החברתיות של המערכת ישנה השפעה רבה על המורה המתחיל (Goodman, 1987; Zeichner, 1983). מורים מתחילים מייחסים חשיבות רבה להשתייכותם המקצועית והאישית לבית הספר. הם מגלים רגישות רבה לאופן שבו הם נתפסים על ידי תלמידים, הורים, עמיתים (השייכים לסגל בית הספר ולמערכות חינוך אחרות) ואנשי מינהל, והם מרכזים מאמצים רבים בבניית תדמית אישית מקובלת (Fullan, 1982; Hogben & Lawson, 1984; Lacey, 1977; Odell, 1988; Veenman, 1984). לפיכך, המורים המתחילים מנסים להבין את המערכת החברתית המאפיינת את בית הספר שבו הם עובדים, או במילים אחרות - "מה פירוש הדבר - להיות מורה בבית הספר המסוים הזה" (Lawson, 1989).

לעומת התחלת עבודה במקצועות רבים אחרים (למשל, כניסה למשרד עורכי דין), בהוראה נדרשים מורים בשנתם הראשונה ליטול אחריות מקצועית מלאה, החל ביום העבודה הראשון. התנסות ייחודית זו זכתה לתיאורים "ציוריים" רבים דוגמת "הלם המציאות" או "הלם המעבר" (Muller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978; Corcoran, 1981) ולספרים דוגמת "אל תחייך עד לכריסמס" (Ryan, 1970), ו"לנגוס בתפוח" (Ryan et al., 1980). ספרים אלה ורבים אחרים מתארים את הקשיים הרבים הקשורים לשנת ההוראה הראשונה. ועוד, מורים מתפקדים בדרך כלל במנותק מחבריהם למקצוע (כל אחד "מסוגר בכיתתו") ואינם זוכים להדרכת עמיתים ותיקים, כמקובל במקצועות רבים אחרים (Zeichner & Gore, 1990). מצב ייחודי זה יוצר אצל המורים תחושה של "לצוף או לטבוע" (Goodman, 1987; Houston & Felder, 1982; Lortie, 1975), או "הישרדות וגילוי" (Huberman, 1989). תחושה זו עלולה להוליך מורים להסתגל לדרך של ניסוי וטעיה (Lortie, 1975) ולפתח מנגנוני הישרדות שאינם עולים בקנה אחד עם הוראה יעילה (Huling-Austin, Barnes & Smith, 1985). התפקוד בסביבה חדשה וזרה, ללא כל סיוע, יוצר מצב ייחודי עבור המורה המתחיל, בדומה למצבו של "רובינזון קרוזו" (Lortie, 1975). תהליך זה עלול למחוק עקרונות ומיומנויות שנרכשו בתכנית ההכשרה להוראה ולהדגיש דרך הוראה שמרנית וסמכותית שהמורה נקוט בעתיד במשך שנים רבות (McArthur, 1978; McDonald, 1980; Sandefur, 1982).

ישנן כמה תגובות רווחות, הנובעות מקשיי הסתגלות. נמצא כי ניסיונות ההישרדות מחלקים את המורים המתחילים לאלה ה"מתחילים בקלות" ול"מתחילים בכאב". ההבדל בין התחלה קלה להתחלה ב"כאב" נעוץ ביכולת המורים לנהל משא ומתן עם תלמידיהם, לאזן בין זמן לימוד ואחריות ללמידה, להפגין מיומנויות פדגוגיות

מתאימות, לפתח קשרים מתאימים עם עמיתים למקצוע ולהפגין התלהבות בהוראה (Huberman, 1989).

תגובה אחרת הנובעת מקשיי הסתגלות ומחוסר קבלת סיוע ותמיכה היא נטישת המקצוע, או שינוי מקום עבודה (Taylor & Dale, 1971; Dale, 1973). כ-30% מן המורים המתחילים בארה"ב, ובעיקר המוכשרים שביניהם, נוטשים את המקצוע במהלך השנתיים הראשונות להוראה (Huling-Austin, 1990).

חלק ניכר מהכנת המורים לכניסה להוראה נעשה במסגרת תכניות הכשרה להוראה (preservice). אולם דווקא לאחר תום תקופת ההכשרה נחוצים צעדים רבים בכניסה להוראה. לפיכך, הסיוע למורים מתחילים בשנים הראשונות הוא חיוני ביותר (Mager, in DeBolt, 1992). דרישות מערכת החינוך מן המורים הולכות ונעשות מורכבות, מורים נדרשים ללמד בכיתות הטרוגניות, להתאים עצמם לתכניות לימודים מגוונות, לנצל מגוון עשיר של אמצעי הוראה, לשלב ממצאי מחקר ותיאוריות חדשניות בהוראה, לשתף פעולה עם בעלי תפקידים רבים במערכת, לעמוד בדרישות המערכת תוך כדי דאגה לצמיחה אישית ומקצועית, לעמוד באחריות הדיווחית המתחייבת מהרפורמות של שנות השמונים ועוד. אם לפני גל הרפורמות הנוכחי פרשו מהוראה מחצית מן המורים המתחילים במהלך חמש השנים הראשונות, יש להניח שהצורך בעמידה באתגרים הקשים והמורכבים הללו עלול אף להגביר את אחוז המתקשים וממילא את אחוז הנושרים. סיבות אלה ורבות אחרות מחזקות את הדרישה למתן סיוע והדרכה מתמשכים למורים המתחילים (Mager, in DeBolt, 1992).

ההיסטוריה של תכניות כניסה להוראה אינה כה ארוכה. בניסיונות בודדים החלו בארה"ב לאחר מלחמת העולם השנייה, אך אלה לא הגיעו להיקף נרחב עד לסוף שנות השבעים. רוב פרסומי המחקר עד לתקופה זו נכתבו בבריטניה ובאוסטרליה. רק בעשור האחרון התגלה עניין מחודש בארה"ב בתהליך הכניסה להוראה. רפורמות חשובות בתחום החינוך הדגישו את תהליך "ההתמקצעות" של ההוראה (Carnegy Forum Report, 1986; Holmes Group Executive Board, 1986; Howsam, Corrigan & Denemark, 1985). קיים עדיין ויכוח אם מקצוע ההוראה צריך ללכת בעקבות תהליכי התמקצעות הנהוגים ברפואה ובמשפטים, או שמא יש לאמץ נוהלי מקצוע ייחודיים, המתאימים לאופייה המיוחד של ההוראה (Soder, 1990). עם זאת שתי גישות אלה מדגישות את חשיבותה של הכניסה למקצוע ההוראה כמרכיב חיוני בתהליך "ההתמקצעות".

תכניות כניסה להוראה קשורות לפילוסופיות שונות ולתבניות מחקר שונות, ולפיכך קשה

למצוא בספרות הסכמה לגבי אופי אחיד של תכנית מעין זו. הסבר נוסף לשונות זו נעוץ בחילוקי הדיעות שעדיין קיימים בקשר להגדרה ברורה של הוראה יעילה (Lawson, 1991). לשם הבנה של תהליך הכניסה להוראה ושל המחקר המלווה אותו במערכות חינוך שונות יש ללמוד את אפיוניה של כל מערכת ואת ההדגשים שבהם היא בוחרת להתמקד. בשל ריבוי המודלים והגישות לתכניות כניסה להוראה טובא סקירה קצרה של הגדרת מונחי מפתח בתחום זה והגדרת המשמעויות השונות של המונח כניסה להוראה.

## מ י נ ו ח

להלן מונחי מפתח אחדים, הקשורים לתכניות כניסה להוראה במודלים שונים. עדיין אין בנמצא מונחים אחידים ופירושים, והשימוש בהם שונה במערכות חינוך שונות. לפיכך יש צורך להבהיר את המונחים המתארים תכניות כניסה להוראה.

- ★ **כניסה למשרה (Induction).** זהו תהליך או אירוע של צירוף רשמי (פורמלי) למשרד (office) או לארגון. בהקשר מחקרי מופיע מונח זה כתהליך של "מן הפרט אל הכללי", אולם תכניות הכניסה להוראה אימצו את הפירוש ה"עסקי", המתייחס להכנסת עובד מתחיל לתפקוד בארגון כלשהו
- ★ **מורים מתחילים.** מורים שסיימו את תכנית ההכשרה להוראה וקיבלו תעודת הסמכה. מורים אלה מועסקים בבית הספר בשנת ההוראה הראשונה, והם בעלי אחריות דומה לזו של מורים ותיקים מהם (Zeichner, 1979)
- ★ **עמית מלווה (mentor, supporter, helper, peer, buddy).** מורה בעל ניסיון, המלווה את המורה המתחיל בעצה מקצועית ובתמיכה נפשית
- ★ **הכשרה בפיקוח (Internship).** תכנית המיועדת למורים לא מוסמכים, שעובדים על-פי חוזה מיוחד. בתכנית זו מתנסים המורים בבית ספר חמישה עד שישה חודשים לפחות במשך השנה, ובמהלכם מקבלים סיוע, פיקוח והערכה
- ★ **מעבר (transition).** מעבר בין מעמד של תלמיד הוראה למעמד של מורה, או מעבר בין תפקידים שונים ובתי ספר שונים
- ★ **תקופת ניסיון (probation).** תקופת מעקב ממושך לצורך מתן רישיון עבודה
- ★ **התמחות (סטאז').** התנסות ממושכת בהוראה תוך מעקב ומתן הדרכה בתנאי אמת, לצורך מתן רישיון עבודה

★ **היכרות (orientation).** הצגת מערכת החינוך ועריכת היכרות מובנית עם מרכיביה.

מונחים אלה הוגדרו אמנם במערכות החינוך האמריקאית והבריטית, אולם הם מתאימים גם למדינות נוספות. חשוב להבחין בין מושגים שונים, הקשורים לקליטת מורים חדשים ונחשבים חופפים או דומים: יש להבדיל בין תקופת ניסיון (probation), המיועדת לבחון את המורים לצורכי קביעות ולצרכים ביוורקטיים אחרים, לבין תכניות תומכות בכניסה להוראה. כמו כן יש להבדיל בין הצגת המערכת (orientation) לבין כניסה להוראה. הצגת המערכת מהווה שלב התחלתי בתהליך הסיוע ולעיתים אינה מלווה בהמשך ליווי במהלך השנה.

### הגדרת המושג "כניסה להוראה"

המושג "כניסה להוראה" (induction) מוצג בספרות המחקר בשני הקשרים עיקריים:

★ **כתהליך חיברות (סוציאליזציה),** המתאר שלב מעבר ממעמד (סטטוס) אחד לאחר וכל הקשור לקליטתו ולשילובו של המורה המתחיל בבית הספר

★ **כתכנית התערבות,** המיועדת לשפר את תהליך החיברות של המורה ולסייע לו להיכנס למקצועו החדש בהצלחה.

המונח "כניסה להוראה" מתייחס בדרך כלל למורים בשנת ההוראה הראשונה, אולם הוא עשוי לכלול גם מורים העוברים למקום עבודה חדש, או מחליפים תפקיד במערכת החינוך. תהליך הכניסה להוראה נמשך בדרך כלל משלושה חודשים ועד לשלוש שנים, והכניסה להוראה עשויה להתייחס גם לאנשי מינהל וארגון ולבעלי תפקידים אחרים במערכת החינוך (Huling-Austin, 1990).

### הכניסה להוראה כתהליך מתמשך

תהליך הכניסה להוראה הוא אחד המושגים לתיאור מעמדו המיוחד של מקצוע ההוראה ולהגדרתו. התהליך כרוך במעבר ממעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה (Griffin & Hukill, 1983). הוא מתחיל כאשר המורה רוכש ומאמץ "קודים תרבותיים" של המקצוע, דוגמת שפה, נורמות, ידע, טכנולוגיה, שליחות ואידיאולוגיה,

ומסתיים כאשר המורה זוכה "לקביעות" ומועסק כחבר מן המניין בקהילה המקצועית (Lawson, 1991).

השנים הראשונות של ההוראה מוצגות בדרך כלל כשלב מוגדר בתהליך מתמשך (Hall & Hord, 1980). הכניסה להוראה מוצגת כשלב אמצעי בחלוקה לשלושה שלבים:

- ★ הכשרה להוראה (preservice)
- ★ כניסה להוראה (induction)
- ★ השתלמות מורים (inservice).

חלוקה זו נועדה בעיקר לצורכי סיווג מחקרי (Locke, 1984).

יש המבחינים בארבעה שלבים הכלולים ב"כניסה חברתית" להוראה (Schempp, 1989), ואלה הם:

- ★ טרום אימון - השלב שלפני ההכשרה להוראה
- ★ הכשרה להוראה
- ★ התנסויות הוראה (field experiences)
- ★ כניסה להוראה.

כלומר, ישנם המדגישים את חשיבות ההתנסויות המוקדמות של המורה כילד וכתלמיד במערכת החינוך, כמרכיב חשוב בעיצוב דמותו המקצועית (Mager, in DeBolt, 1992).

מורים מתחילים נמצאים בשלב שבו הם זקוקים עדיין להמשך תמיכה ופיקוח, הדומים לאלה שקיבלו בתכנית ההכשרה להוראה. תמיכה זו מאפשרת למורים המתחילים להמשיך ולפתח את מיומנויות ההוראה שרכשו ולהתכונן לשלב הבא - תכניות לפיתוח סגל (staff-development). תכניות אלה יסייעו לצמיחתו המקצועית של המורה ולהתחדשותו במהלך שנות ההוראה הרבות.

## הכניסה להוראה כתכנית לסיוע מקצועי

תכנית הכניסה להוראה (induction program) מיועדת לספק סיוע שיטתי ותומך, במיוחד למורים מתחילים, במהלך שנת ההוראה הראשונה לפחות (Zeichner, 1979). בפרסומים הכתובים של איגוד ההכשרה להוראה בארצות הברית מוגדר המושג כניסה להוראה כ"תקופת מעבר בהכשרה להוראה בין תקופת ההכשרה המוקדמת (preservice) לבין



המשך ההתפתחות המקצועית של המורה, שבה ניתן לסייע למורים מתחילים, ולהעריך את עבודתם" (Huling-Austin et al., 1989: 3). פרסומים אלה מציינים את נחיצותם של הסיוע והתמיכה, כחלק בלתי נפרד מן ההגדרה. מפגשים רשמיים של מידע והיערכות אינם נחשבים יותר כתכנית כניסה להוראה (Huling-Austin, 1990). כמה גורמים עשויים להיות שותפים בתכנית הכניסה להוראה:

- ★ בית הספר שבו המורה מלמד
- ★ המוסד שהכשיר את המורה
- ★ המחוז שבו המורה מלמד
- ★ הממסד החינוכי במדינה שבה המורה מלמד.

יש המדגישים את המרכיב האישי בכל תכנית כניסה להוראה ומגדירים את הכניסה להוראה כ"סיוע למורים מתחילים בביצוע, כלומר בביטוי יכולתם וכשרונם בהקשר הייחודי שבו הם מלמדים, וזאת כדי להשיג יעילות מרבית. באמצעות הסיוע ממשיכים מורים מתחילים לעצב את הדימוי העצמי שלהם במונחים של יכולת, ביצוע ויעילות" (Mager, in DeBolt, 1992: 20).

תכניות הכניסה להוראה מדגישות סיוע ותמיכה בשלב המעבר והן כוללות התנסויות מובנות ומתוכננות מראש, המתייחסות למעבר לבית הספר ולאתגרים שבהם נתקלים מורים מתחילים (Lawson, 1991). התכניות החדשות לכניסה להוראה מאופיינות כ"מאמצים שיטתיים ומתוככמים לעצב ולשמר את התנסויות ההוראה הראשונות של מורים מתחילים" (Mager, in DeBolt, 1992: 13).

## חונכות (mentoring) - תכנית מרכזית לכניסה להוראה

המודלים של תכניות כניסה להוראה הם רבים ומגוונים. מאמר זה אינו מתמקד בתיאור המודלים השונים, מכיוון שרובם אינם מתוארים בספרות ביסודיות, וקשה להבחין הבחנה ברורה ביניהם. רוב המודלים לכניסה להוראה קשורים בתכניות חינוך מקומיות של מוסד ההכשרה, אזור ההוראה, או בית הספר המסוים. תכניות אלה עונות על צרכים ייחודיים בהקשר שאותו הם משרתים, אך אינן נובעות מתיאוריה אחידה וברורה (תיאוריה מעין זו עדיין אינה בנמצא). המודלים השונים מתבססים על ליווי של מדריך פדגוגי מן המוסד המכשיר, של מורים עמיתים מסגל בית הספר שבו מלמד המורה המתחיל, של המפקח האזורי ושל קבוצת תמיכה של מספר מורים מתחילים, כמו גם על עבודה עצמית של המורה המתחיל ועוד.

ניתן לראות ב"חונכות" מודל מרכזי לכניסה להוראה בשל יישומו הרחב, ולפיכך הוא יוגדר כאן כתכנית עיקרית לכניסה להוראה. מודל החונכות מתואר בהרחבה בספרות, שבה מפורטים פרויקטים שונים הבנויים עליו, תוך ציון הליכי הביצוע והערכת תוצאות (DeBolt, 1992). שורשי המונח חונכות/ייעוץ (mentoring) קשורים בסיפור האודיסיאה של הומר היווני. החונך הוא מבוגר ובעל ניסיון המסייע לצעיר להיכנס אל עולם המבוגרים. החונכות מיושמת במודלים עסקיים רבים, ולאחרונה הוכנסה גם למערכת החינוך, בעיקר למטרות כניסה להוראה.

החונכות מוגדרת כיחסים בין החונך לחניך, המבוססים על העקרונות הבאים:

- ★ תהליך של טיפוח
- ★ התבססות על מודל לחינוך (החונך)
- ★ החונך מלמד, תומך, מעודד, מייעץ ומשמש כידיד
- ★ דגש על התפתחות מקצועית ו/או אישית
- ★ מערכת של יחסים מתמשכים בין החונך לחניך (Anderson & Shannon, 1988).

במערכת החינוך קיימים תפקידי סיוע רבים, המוטלים על מורים מנוסים ובעלי ותק. מודל החונכות הוא ייחודי מבחינת יחסי חונך וחניך, וניתן לאבחן בו שמונה מאפיינים המבדילים אותו מתפקידי סיוע אחרים (Gehrke, 1988):

- ★ הן החונך והן החניך יכולים לבחור זה את זה
- ★ מוקדש זמן לפיתוח יחסים בין-אישיים
- ★ מתפתח "משא ומתן" לגבי תוכן היחסים בין החונך לחניך
- ★ מובטח פיתוח שוויון בין החניך לחונך ועצמאות של החניך
- ★ הכרה במאפיינים הייחודיים של החונך והחניך
- ★ הכרה בהשפעה ההדדית הכרוכה ביחסי חונך-חניך
- ★ המודל כולל מבט מקיף על חיי השותפים, כמרכיב עיקרי בקשר
- ★ עידוד הדו-שיח בין החונך לחניך.

סקירה של תכניות חונכות בארה"ב שתועדו בצורה יסודית איפשרה בניית פרופיל של חונך יעיל ופעילויות חונכות יעילות (Mager, 1988). המאפיינים העיקריים הם אלה: בניית הצלחה כיתנית, הנעה מתאימה, תחושת אחריות, התמודדות עם חוסר בהירות, ביטחון עצמי, התחלה חיובית של הקשר, הפגנת פתיחות בכל הקשור להוראה, הכרה בחשיבות של השגת יעילות, מעורבות בפעילויות מתאימות, התמקדות בנושאים מתאימים, הפגנת גמישות, קבלת החלטות משותפת, הפגנת התחשבות, זמינות, למידה והתחדשות, אמון הדדי ותחושת סיפוק מהתפקיד.

## מטרות תכנית הכניסה להוראה

מאמר זה מתמקד בהיבטים מובנים של סיוע ותמיכה, המאפיינים את תכניות הכניסה להוראה. מערכות חינוך שונות מציעות מגוון של תכניות כניסה להוראה המאופיינות בהליכים שונים. הליכי התכנית נובעים מאפיוני המערכת ומהצרכים הייחודיים של המורים במערכת זו. ריבוי הגישות המתייחסות לאפיוני הרצויים של המורה מדגיש את הקושי בהתוויית מודל אחיד שהמורה המתחיל צריך לשאוף אליו.

להלן חמישה אפיונים שונים של מורים, המתוארים בספרות המחקר והמשקפים גישות שונות לגבי דמותו הרצויה של המורה (Doyle, 1990):

- ★ **העובד המסור** (the good employee) - המקבל את הנורמות המקובלות בכיתה ובבית הספר ומבצען
- ★ **הפרופסור הזוטור** (the junior professor) - השולט בידע הקשור למדע ולאמנות ההוראה
- ★ **האדם בעל התפקוד המרבי** (the fully functioning person) - הניחן בצמיחה אישית, ביעילות אישית ובמשמעות אישית, הניתנות לזיהוי ברור
- ★ **המחדש** (the innovator) - המיישם תיאוריות וממצאי מחקר לביצוע שיפורים בתהליכי הוראה
- ★ **בעל המקצוע הבודק את עצמו** (the reflective professional) - המיישם מסקנות מתוך צפייה, ניתוח ופרשנות לשם קבלת החלטות.

לגישות שונות אלה, המתייחסות לאפיוני הרצויים של המורה, צריכה להיות השפעה ישירה על תכניות ההכשרה להוראה ועל תכניות הכניסה להוראה, הבאות לחזק דפוסים אלה ולהבטיח שהם יישמו אצל מורים מתחילים.

בעקבות סקירה מקיפה של הספרות העוסקת בהוראה יעילה ובהכשרה להוראה יעילה אותרה שורה של ציפיות מן המורה המתחיל (Reynolds, 1992), ואלה הן:

- ★ פיתוח קשר ותקשורת אישית עם התלמידים
- ★ יצירה ושימור של חוקים ונהלים מתאימים והוגנים כלפי התלמידים
- ★ ארגון התנאים הפיסיים והחברתיים בכיתה, באופן המוליך ללמידה ומתאים למטלה הלימודית
- ★ הצגה וייצוג של תכני לימוד בדרכים המאפשרות לתלמידים לייחס למידה חדשה להבנה קודמת והמסייעות לתלמידים לפתח אסטרטגיות של למידה עצמית

- ★ הערכת למידה באמצעות מגוון של כלי מדידה והתאמת ההוראה לפי התוצאות
- ★ ביצוע הערכה עצמית של פעולות ההוראה ושל תפקוד התלמידים כדי לשפר את ההוראה.

הערכת המורה המתחיל תבוצע רק לאחר חצי שנה של הוראה מודרכת, שבה ילמד המורה המתחיל על תרבות בית הספר שבו הוא מלמד ועל תלמידיו. רק אז אפשר יהיה להעריך את יכולתו בהתאם לקריטריונים אלה (Reynolds, 1992).

ניתוח מאפייני התפתחותם המקצועית של מורים מתחילים מצביע על חמישה מרכיבים עיקריים, שניתן לחזק באמצעות תכניות כניסה להוראה (Kagan, 1992) ואלה הם:

- ★ עולה המודעות העצמית של המורים לגבי השינויים החלים בידע ובאמונות שלהם בכל הקשור לתלמידים ולהוראה
- ★ המורים משנים דיעות קדומות על תלמידיהם בעקבות רכישת ידע, וכך גם משתנה התדמית העצמית של המורים
- ★ חלה תפנית בתשומת הלב של המורים - מהתמקדות באישיותם כמורים להתמקדות בתכנון ההוראה ובלמידת תלמידיהם
- ★ המורים מפתחים הליכים קבועים, המשלבים ארגון והוראה וההופכים בהדרגה לאוטומטיים
- ★ משתפרות מיומנויות של פתרון בעיות. חשיבת המורים בקשר להוראה הופכת למבחינה יותר, לבעלת ממדים רבים יותר ולייחודית בהקשרה ללימוד.

במחקר שנערך בקנדה אותרו עשר התנסויות משמעותיות, המאפיינות את שנת ההוראה הראשונה של מורים מתחילים. התנסויות אלה היו: היכרות כללית עם המערכת, פיתוח תחושת אחריות לגבי תפקיד המורה, יכולת לענות על ציפיות, השגת שליטה בכיתה, צורך בהשתייכות מקצועית לקהיליית בית הספר ולתרבות בית הספר, השגת תחושת ביטחון בהוראה ובתפקיד המורה, מציאת איזון בין התמקדות בתכנים (מה ללמד) לבין התמקדות בתהליך ההוראה (כיצד ללמד), הערכה של השגת יעדי ההוראה, חיפוש אחר הבנת המשמעות של תפקיד המורה ושינוי בתפיסת תפקיד המורה (Olson & Osborne, 1991). החוקרים המליצו לספק למורים המתחילים סיוע מובנה כדי להשיג מטרות אלה.

סקירה חלקית זו, של גישות שונות לדמות הרצויה של המורה ולציפיות המגוונות מן המורה המתחיל, מעידה על מגוון המטרות שניתן להציב לתכניות הכניסה להוראה.

מובן שבחירת המטרות נגזרת מגישת המערכת המסוימת, ומכאן נובע גם ריבוי המודלים לכניסה להוראה, הקיימים במדינות שונות ואף באותה מדינה. ניתוח המודלים השונים של תכניות הכניסה להוראה הוא מעבר ליעדי מאמר זה, אולם ניתן להצביע על המטרות העיקריות הכלולות בתכניות שונות. תכניות הכניסה להוראה עשויות לשרת מטרה אחת או יותר מבין המטרות האלה:

- ★ לשפר ביצועי הוראה על ידי הארכת ההכשרה להוראה ותוספת של תוכני ידע
- ★ לתמוך בפיתוח ידע ומיומנויות הנחוצים להצלחה בביצוע משימות ההוראה הראשונות
- ★ לספק למורים סיוע מתמשך לשם הפחתת בעיות האופייניות למורים מתחילים
- ★ להגביר את אפשרויות התלמידים לקבל הוראה יעילה
- ★ להגביר את מעורבותם של מורים מוכשרים בשנות ההוראה הראשונות
- ★ להפחית את הנשירה מהוראה
- ★ לשפר את תחושתם המקצועית והאישית של המורים על ידי שינוי יחסם לעצמם ולעבודתם
- ★ לעמוד בדרישות המערכת הקשורות בתכניות כניסה להוראה
- ★ לסייע למורים המתחילים להשתלב במערכת החברתית של בית הספר והקהילה
- ★ "להעביר" אל המורים את תרבות המערכת הבית-ספרית ומקצוע ההוראה
- ★ לאפשר למורים מתחילים לנתח ולהעריך את תפקודם, בהנחיה של מורים מנוסים (Darling-Hammond, 1990; Huling-Austin, 1990; Odell, 1987).

הוצעו שלוש מטרות כלליות, המאפיינות תכניות כניסה להוראה (Mager, in DeBolt, 1992):

- ★ לסייע למורים "לתרגם" את יכולתם לתנאי הסביבה שבה הם מתפקדים כדי להשיג יעילות מרבית
- ★ לסייע למורים מתחילים לרכוש יכולות חדשות הדרושות לתפקוד יעיל בסביבתם הייחודית
- ★ לסייע למורים מתחילים להפוך את התנסויותיהם ליכולות הוראה שיסייעו להם בעתיד.

ה"תוצר" של תכנית כניסה להוראה הוא מורה בעל יכולות, מתפקד כראוי ויעיל - כישורים המהווים בסיס לכניסה בוטחת ל"עולם ההוראה" (Mager, in DeBolt, 1992).

## מרכיבי תכניות הכניסה להוראה

מרכיבי תכניות הכניסה להוראה משתנים בהתאם לכוונות מחבריהן. המרכיב הבולט ברוב התכניות הוא **סיוע מתוכנן ושיטתי**. תכניות אחרות מדגישות הערכה יותר מסיוע, וישנן תכניות המדגישות **אימון** יותר מאשר קליטה חברתית (סוציאליזציה). בסקירה של מגוון תכניות כניסה להוראה זוהו מרכיביהן העיקריים (Huling-Austin, 1986), ואלה הם:

- ★ חומר כתוב המתייחס לנוהלי בית הספר ולתנאי העסקה
- ★ מפגשי היכרות וביקורים בבית הספר
- ★ סדנאות בנושא הוראה יעילה ותכניות לימודים
- ★ סדנאות אימון לעמיתים מלווים ולסגל מסייע
- ★ תצפיות במורה המתחיל על-ידי מדריך פדגוגי או עמית ובאמצעות צילום וידאו
- ★ ניתוח התצפיות לאחר השיעור
- ★ ייעוץ על ידי מורים מנוסים
- ★ תמיכה של מורים עמיתים
- ★ צפייה במורים אחרים, ישירות או בשיעור מצולם
- ★ הפחתה בעומס ההוראה של המורה המתחיל ושל העמית המלווה
- ★ מפגשי תמיכה קבוצתיים של מורים מתחילים
- ★ משימות הוראה משותפות עם מורים מתחילים אחרים
- ★ קורסים נוספים באוניברסיטה
- ★ ידיעונים (newsletters) המיועדים למורים מתחילים.

## תכניות כניסה להוראה כחלק מרפורמות בחינוך

במהלך שנות השמונים פורסמו בארצות הברית כמה הצעות משמעותיות לביצוע רפורמות במערכת החינוך (Carnegy Forum Report, 1986; Holmes Group Executive Board, 1986). בכל הרפורמות קיימת התייחסות ישירה לצורך לסייע למורה בכניסתו להוראה על ידי ליווי צמוד, חניכות בתשלום, או הארכת התקופה של הכשרת המורה ללימודי התואר השני, הכוללת הוראה בבית הספר והמלווה בסיוע ובהדרכה. הצעות הרפורמות כוללות גם המלצות ברורות ליישום תכניות הכניסה להוראה. באחד מהדוחות המפורטים הקשורים ברפורמות אלה מוצעות ההנחיות הבאות להפעלת תכנית הכניסה להוראה:

- ★ לגשר, בתכנית ההכשרה המקצועית, בין שלב ההכשרה להוראה (preservice) ובין שלב ההוראה בפועל (inservice)

- ★ ליצור שיתוף פעולה בין המוסד המכשיר (מכללה/אוניברסיטה) לבין בית הספר
- ★ ליצור תקופת לימודים והתנסות לאחר השלמת התואר הראשון (post baccalaureate) בשילוב הכשרה בפיקוח (internship). דרישה זו תהווה תנאי מוקדם לקבלה מלאה לעבודה ואף להסמכה
- ★ ליצור מעקב אחר התקדמות המורה, שבמהלכה יידרש להפגין מוכנות, שליטה ואחריות מקצועית
- ★ ליצור מערכת אימון הכוללת הוראה זעירה (micro-teaching), הדמיה (simulation) ופיקוח (supervision), תוך שיתוף פעולה בין המוסד המכשיר ובית הספר.
- ★ לבנות מערכת מעקב ובקרה שתספק לכל מורה מתחיל משוב מתמשך, נתונים על התפתחותו וסיוע אישי (The Association of Teacher Educators' Blue Ribbon Task Force Report, 1986).

ועדה אחרת (ATE) שהתמקדה בכניסה להוראה הציעה את ההנחיות הבאות (Brooks, 1987):

- ★ תכניות כניסה להוראה הכרחיות בכל מחוז, כדי לסייע למורים מתחילים להפוך לאנשי מקצוע מנוסים
- ★ יש לבסס את התכניות על הצרכים הייחודיים של כל מורה, בהתאם למסגרת המקצועית שבה הוא מלמד
- ★ אנשי המקצוע (עמיתים מלווים) המסייעים למורה המתחיל צריכים לקבל הכשרה מתאימה והדרכה מתמשכת. תוך כדי כך יש גם להפחית מהם עומס הוראה בבית הספר
- ★ עמיתים מלווים צריכים לעסוק בהתפתחות המקצועית של המורה המתחיל, אך להימנע מליטול חלק בתהליך הפיקוח וההערכה של המורה
- ★ יש לראות בהכשרה להוראה תהליך מתמשך - מכניסת המועמד להוראה לתכנית ההכשרה ועד לפרישתו לגימלאות. לצורך זה יש להקצות משאבים, תוך שיתוף פעולה בין מחוז ההוראה, מערכת ההשכלה הגבוהה ומחלקת החינוך במדינה.

## מחקרים בנושא כניסה להוראה

תיאורים של תכניות כניסה להוראה והשפעתן על תפקודם של מורים מתחילים מופיעים בכתבי עת העוסקים בהוראה ובהכשרה להוראה. הדיווחים על השפעה חיובית של תכניות אלה הולכים ומתרבים, ונראה שתכניות הכניסה להוראה הופכות לחלק בלתי נפרד מהתנסותם של מורים רבים (Mager, in DeBolt, 1992). על אף כמות

הפרסומים הגוברת והולכת בתחום זה, עדיין מוגבל מספרם של המחקרים העוסקים בהערכת יעילותן של התכניות. רוב המחקרים מתארים קשיים של מורים מתחילים על פי שאלונים סטנדרטיים הניתנים למורים, ומחקרים אלה ממליצים על הצורך בתכניות כניסה להוראה כדי להתגבר על הקשיים הללו. פרק זה סוקר מחקרים עיקריים אחדים, שבוצעו בשנות השישים ואילך. מקורם של רוב המחקרים משנות השישים והשבעים היה בבריטניה, ורק לקראת סוף שנות השבעים החלו להצטבר מחקרי כניסה להוראה גם בארצות הברית. מענין לציין שרוב הממצאים חוזרים על עצמם במהלך תקופה זו ובמדינות השונות, עובדה המעידה על מידת ההכללה של הקשיים ועל הצורך המתמשך במענה לבעיות אלה.

### מחקרים ראשונים בבריטניה (משנות השישים והשבעים)

משרד החינוך והמדע בבריטניה תמך במחקרים ובפרויקטים רבים בתחום הכניסה להוראה, החל בשנות השישים. אחד המחקרים התבסס על מדגם שכלל 10% מהמורים המתחילים בשנת 1966 ומהמורים הקולטים שלהם (מסגל בית הספר). הנבדקים ענו על שאלונים, ומדגם מוקטן שלהם אף נטל חלק בראיונות (Taylor & Dale, 1971). הליווי נשא אופי של מבחן ולא היה יעיל במיוחד - 37% מהמורים לא פגשו כלל את האחראים עליהם במהלך השנה הראשונה להוראה.

הקשיים המרכזיים שהעלו המורים היו כדלהלן:

- ★ הוראה בכיתות הטרוגניות מבחינת יכולת (48%)
- ★ מחסור במידע לגבי ידע קודם של התלמידים (29%)
- ★ בעיות משמעת (28%)
- ★ מחסור בשיטות הוראה (28%).

המורים הקולטים דירגו את רשימת הקשיים באופן שונה במקצת:

- ★ בעיות משמעת (60%)
- ★ ליקויים ביכולת ארגונית (41%)
- ★ ליקויים במיומנויות הוראה (40%)
- ★ הוראת קבוצות הטרוגניות (35%)
- ★ בעיות משמעת עם תלמידים בודדים (25%).



המורים המתחילים ציינו שהם היו חופשיים לתכנן את ההוראה על פי שיקול דעתם, ללא הכתבות מגבוה מצד המורים הקולטים. באשר לתמיכה בבית הספר התבררו הממצאים הבאים:

- ★ התמיכה של מורים קולטים מתוך המערכת ושל מורים עמיתים היתה חשובה ונחוצה להם הרבה יותר מאשר תמיכת גורמים חיצוניים, כמו מדריכים פדגוגיים מהמכללות ויועצים אחרים
- ★ 72% מהמורים ציינו שהעמיתים בבית הספר היו ידידותיים ועזרו בתהליך הקליטה. רק 2% לא הסכימו עם קביעה זו
- ★ אחוז המורים המבקשים סיוע גדל מ-15% בתחילת השנה ל-23% בסופה
- ★ בתחילת השנה אפיינו את המורים ביישנות והיסוס בבקשת עזרה; בסוף השנה, לעומת זאת, היו המאפיינים עייפות ומאמץ בעקבות תנאי העבודה הקשים.

הבעיות האישיות האופייניות, כפי שצינו המורים המתחילים היו אלה:

- ★ עייפות גופנית (37%)
- ★ לחץ נפשי (36%)
- ★ דאגות כלכליות (29%)
- ★ בעיות תחבורה (13%)
- ★ בדידות (11%)
- ★ בעיות דיור (9%).

כמו כן, 30% מהמורים ציינו שבריאותם התערערה במהלך שנת הלימודים הראשונה (נשים יותר מגברים).

מחקר אחר בחן את הסיבות להארכת תקופת המבחן של מורים מתחילים וכן את הסיבות לנשירת מורים מההוראה בשנה הראשונה (Dale, 1973). הגורמים העיקריים היו חוסר היכולת להתמודד עם בעיות משמעת וקושי בארגון ובניהול הכיתה.

פרויקט אחר בחן תכנית כניסה להוראה, שכללה סדרה של סדנאות שנערכו מחוץ למסגרת בית הספר (Bolam, 1973). הסדרה כללה מפגש בן יום אחד בתחילת חודש ספטמבר, סדרה של שיחות כלליות בתקופת הסתיו (בשעות הערב), סדרת מפגשים לדיונים בנושאים ייחודיים באביב (בשעות הערב) וסדנה מסכמת בחודש יולי. לא נמצאו כל הבדלים משמעותיים בין קבוצת הניסוי והביקורת, כלומר לא נמצאה השפעה של התכנית על קבוצת הניסוי. ההסבר לכך היה בחוסר הרלוונטיות של קורסים

חיצוניים לצורכי המורים בבית הספר. המסקנות מהפרויקט היו **שגורמי הסיוע העיקריים של המורים המתחילים צריכים להיות מורים מנוסים מבית הספר ועמיתים למקצוע**. המורים ציינו את המפקחים ואת צוות המכללה כאחרונים ברשימת המועדפים כמלווים, ולעומת זאת, מורים מהשטח בעלי שלוש שנות ניסיון ומעלה היו בראש הרשימה. עם זאת, המורים שנטלו חלק במחקר ציינו את חשיבותם החברתית של המפגשים כמסגרת תמיכה.

בעקבות מחקר זה הוצעה מסגרת ליווי בעלת שבעה שלבים:

- ★ ראיון הצבה
- ★ הכנה לפני תחילת שנת הלימודים
- ★ הכנה עם פתיחת שנת הלימודים
- ★ התאמה מקצועית - בחודשי הסתיו
- ★ התפתחות מקצועית - בחודשי האביב
- ★ הערכה והכרה מקצועית - בסוף האביב
- ★ סיכום הקליטה.

ממשלת אנגליה תמכה בהכנת תכניות כניסה להוראה ובהערכתן על ידי חוקרים בתחום ההכשרה להוראה. להלן עיקרי המסקנות שהוסקו על פי שאלונים שמולאו על ידי מדגם של בעלי תפקידים העוסקים בתכניות כניסה להוראה:

- ★ רק 75% מהיקף המשרה של מורים מתחילים יוקדשו להוראה
- ★ מורים קולטים מצוות בית הספר יעזרו בתהליך הקליטה
- ★ למורים המתחילים יינתנו קורסי השתלמות חיצוניים (Bolam, Baker, McMahon, Davis & McCabbe, 1977).

### מחקרים מסוף שנות השבעים ואילך

המחקר בתחום הכניסה להוראה התמקד, עד לאמצע שנות השמונים, בקשיים ובצרכים של המורים המתחילים. מחקרים אלה עסקו במידת ההתאמה של מורים מתחילים למציאות המקצועית החדשה שלהם ולתפקידם החדש - תחום שפונה **תופעת ההסתגלות** (Griffin, 1985). סקירה של 91 מחקרים שעסקו בקשיים שדווחו על ידי מורים מתחילים הראתה ממצאים דומים לאלה שדווחו במחקרים המוקדמים בבריטניה (Veenman, 1984). סקירה זו מציגה את הקשיים הבולטים בהתאם לתדירות

שבה צויינו על ידי המורים, ואלה הם:

- ★ בעיות משמעת
- ★ מוטיבציה של תלמידים
- ★ התמודדות עם ההבדלים שבין התלמידים
- ★ הערכת תוצרי למידה
- ★ יחסים עם הורים
- ★ ארגון מטלות בכיתה
- ★ מחסור בחומרי למידה
- ★ בעיות אישיות של תלמידים.

רוב המחקרים המדווחים כאן אינם מתייחסים לתכניות מובנות של כניסה להוראה, וקשיים אלה מאפיינים מורים שלא נטלו חלק בתכניות מעין אלה.

בנוסף לעיסוק בקשיים של מורים מתחילים, נערכו מחקרים שהתייחסו לסיוע שניתן למורים אלה. בסקירת מחקר שהתבססה על תקופה של 15 שנה (Zeichner, 1979) נבדקו 11 תכניות שונות של כניסה להוראה. המודלים העיקריים היו: עזרה אישית בכיתה, סמינרים וסדנאות, צפייה של מורים מנוסים או עמיתים למקצוע וקשר עם צוות האוניברסיטה. רוב הנתונים התקבלו משאלונים; ראיונות ותצפיות התקיימו רק במחקר אחד מתוך ה-11. הממצאים העיקריים מהערכת תכניות הכניסה להוראה (ליווי) היו אלה:

- ★ ברוב המקרים יושרו התכניות בהתאם למתוכנן
- ★ תכניות הליווי (שתיים) הקטינו בצורה משמעותית נשירה מבית הספר
- ★ ביצועי המורים שקיבלו ליווי היו מעט טובים יותר מביצועי המורים שלא קיבלו ליווי (בשלושה מחקרים בעלי תקפות חלשה)
- ★ לליווי לא היתה השפעה על גישות ועמדות של מורים (בשלושה מתוך ארבעה מחקרים). מחקר אחד הראה השפעה מסוימת
- ★ לליווי לא היתה השפעה על התנהגות התלמידים ועמדותיהם (בשני מחקרים).

על אף העובדה שרוב ממצאי המחקר לא היו מובהקים מבחינה סטטיסטית, הרי בכל 11 המחקרים היתה אחידות דעים בקרב המשתתפים ולפיה הליווי נחוץ ביותר. התלהבות המורים המתחילים בנושא זה היתה רבה.

במחקר אחר מילאו 72 מורות שאלון מקיף בן 11 עמודים. המורות לימדו בבית ספר

יסודי בשלוש מדינות שונות בארה"ב (Grant & Zeichner, 1981). ממצאי השאלון היו כדלהלן:

- ★ שיחות עם עמיתים וחברים היו גורם התמיכה החשוב ביותר
- ★ רוב המורות היו מרוצות מתהליך הליווי בשנה הראשונה
- ★ ההצעות לשיפור התמקדו בבעיות ייחודיות בבית הספר ובכיתת הלימוד
- ★ רק מעטות ביקשו תוספת של זמן פנוי, זמן לתכנון, או זמן לצפייה במורות אחרות
- ★ מחצית המורות ביקשו הדרכה לגבי תכנית לימודים ייחודית, וכמות דומה ביקשה מידע על נוהלי בית הספר
- ★ כ-30% מהמורות ביקשו עזרה בכיתה ממורים מנוסים
- ★ 85% מהן נצפו על ידי המנהל פעם אחת לפחות במהלך השנה, לצורך הערכה
- ★ 79% מהן לא קיבלו כל עזרה בכיתה במהלך השנה הראשונה להוראה.

נחקרו גם תכניות הכשרה בפיקוח, שכללו התנסות מעשית המלווה בהדרכה כחלק מן הלימודים האקדמיים. השיטות שבהן השתמשו במחקר היו: הוראה זעירה (micro teaching), מודל הדרכה קליני (clinical supervision) וקבלת החלטות (McDonald & Elias, 1982).

על אף הצלחתן הרבה של כל שלוש השיטות מתברר שתכנית ההכשרה בפיקוח (internship) הולכת ונעלמת ממוסדות ההכשרה להוראה בארה"ב, בעיקר בשל שיקולים כספיים. במחקר זה דווח גם על תכנית במדינת ג'ורג'יה, שלפיה שולבו פיקוח ומבחן עם אימון באמצעות מורים מיוחדים. תכנית זו עלתה למדינה 2.6 מיליון דולר בשנה. בנוסף לעלות הגבוהה לקתה התכנית במיקוד יתר בפיקוח על חשבון אימון המורים.

במחקר שנערך בקנדה המליצו החוקרים לכלול את ההליכים הבאים בתכנית כניסה להוראה של מורים מתחילים (Olson & Osborne, 1991):

- ★ לשבץ את המורים מהר ככל האפשר לבתי הספר לאחר סיום תקופת הכשרתם, כדי להפחית מתח ולהגביר תחושות שייכות
- ★ לצייד אותם בחוברת הדרכה על בית הספר ואזור ההוראה ולקיים מפגשי היכרות מוקדמים המבהירים נהלים וציפיות, וזאת כדי להפחית את תחושת חוסר ההתמצאות של המורים
- ★ לשבץ את המורה המתחיל והעמית המלווה באותה כיתה/תחום. על העמית המלווה להיות ידידותי ופתוח ולעודד את המורה המתחיל לשוחח על דאגותיו ומחשבותיו בקשר להוראה כדי להגביר מעורבות אישית וביטחון ריגושי וכדי לפתח יחס חיובי מתמשך להוראה

- ★ מורים מקצועיים מתחילים, במקצועות כגון מלאכה, מוסיקה, חינוך מיוחד, חינוך גופני וכד'), היחידים לעיתים במקצועם בבית הספר, ישובצו עם מורים מנוסים באותו שטח התמחות, המלמדים בבתי ספר אחרים.
- ★ לאפשר למורים המתחילים לבקר בשיעורים של מורים עמיתים בכיתות אחרות.

החוקרים ציינו כי הצורך בהליכים אלה נובע מהתנסותם של המורים שאותם חקרו. על אף העובדה שההליכים הללו הגיוניים ביותר, אין הם מיושמים כיום במערכת החינוך בקנדה.

במחקר שנערך בהונג קונג התבססו החוקרים על מידע שנאסף מסקרים ומראיונות עם 129 מורים מתחילים וכן מראיונות עם מנהלים (Cooke & Pang, 1991). המחקר כלל שלושה סוגים של מורים מתחילים: מורים שקיבלו הכשרה, מורים שלא קיבלו הכשרה, ומורים שקיבלו הכשרה חלקית. נושאי הדיון היו חוויות של המורים, קשיים, צרכים, סיוע, הסתגלות לעבודה וכוונות להחליף את בית הספר או לעזוב את ההוראה. נסקרו גם גורמים המשפיעים על התקדמותם של מורים מתחילים, ובאילו דרכים הם משפיעים. המחקר מחזק את חשיבות הסיוע למורים מתחילים ומדגיש את הצורך בגיוון ובתכנון קפדני. יש חשיבות בתכנון הליכים שעשויים להגביר התנסויות חיוביות ולהפחית התנסויות שליליות. המחקר מצביע על הצורך של כל מורה מתחיל, בכל שלוש הקבוצות, לקבל סיוע כדי להתגבר על קשיים בהוראה. על הסיוע להדגיש את התחומים הבאים: שיטות הוראה, אביזרי הוראה, הגברת הניעה (מוטיבציה) אצל תלמידים, ידיעת היכולת של תלמידים, תכנון ההוראה לפי יכולות התלמידים, הערכת יעילות המורים, ניהול נכון של הזמן ומיומנויות ייעוץ.

ממצאי המחקר מראים שמורים מוכשרים ולא מוכשרים כאחד נתקלו בקשיים רבים בחוויותיהם הראשונות בהוראה. לכן, לא רק תכניות הסיוע אלא גם תכניות הכשרה להוראה צריכות להדגיש נושאים בעייתיים אצל מורים מתחילים, כגון אלה המפורטים למעלה.

## מחקרי חונכות (mentoring)

בסקירת מחקרי חונכות נראה כי רק מחקרים מעטים פורסמו בנושא ייחודי זה (Galvez-Hjornevik, 1986). המחקרים העיקריים מדגישים את התוצאות החיוביות של

החונכות כחלק מכניסה להוראה של מורים מתחילים, את חשיבות התמיכה בשנת ההוראה הראשונה ואת הצורך החינוכי בהמשך המחקר בתחום זה ובחיזוק (Galvez-Hjornevik, 1986; Huling-Austin, Barnes & Smith, 1985; Joyce & Showers, 1984; Mager & Corwin, 1988; Showers, 1982). חקר מחקרי החונכות מבדיל בין תכניות לא רשמיות (המאורגנות באופן ספונטני) לבין תכניות רשמיות (המאורגנות באופן מובנה על ידי בית הספר ורשויות החינוך). התכניות הלא רשמיות מצביעות על קשרים ספונטניים ולא מובנים בין החונך לחניך. החונכים שימשו כמודלים מקצועיים, גילו אכפתיות, חברות, פתיחות וסובלנות כפי המורים המתחילים והפגינו רצון לעזור ולהשפיע (Gehrke & Kay, 1984).

התרחבות תכניות החונכות בשטח החינוך קשורה לאימוץ דרכי ייעוץ ותקשורת הלקוחות משטחים שונים כמו עסקים והתאמתן להקשר של הוראה (Gray & Gray, 1985). בסקירה של חמש תכניות כניסה להוראה במדינות שונות בארה"ב השתמשו בחונכות כמודל התערבות עיקרי (DeBoit, 1992). לכל תכנית היו מאפיינים ייחודיים, אך המטרה המשותפת העיקרית של כל התכניות הייתה להפחית את הלחצים הקשורים בשנת ההוראה הראשונה. מטרת משניות היו: לספק התפתחות מקצועית למורים החונכים, לפתח שיתוף פעולה בן בתי ספר קהילתיים ומוסדות להשכלה גבוהה, להפחית נשירה מוקדמת בקרב מורים מתחילים, להגדיל את כמות המורים מקבוצות מיעוט ולשפר מיומנויות של קבלת החלטות ופתרון בעיות אצל המורים המתחילים.

מרכיב חשוב בכל תכנית היה הכשרת מורים חונכים. למרות המגוון הרחב של תכניות החונכות היה דמיון רב בתכניות ההכשרה: כל התכניות הדגישו מיומנויות וידע הכרחי לחונכים, דוגמת מיומנויות צפייה וניהול דיון, שלבים בהתפתחות המבוגר ושיטות הוראה יעילות. ההכשרה נעשתה בתקופת הקיץ במסגרת סמינרים שבועיים, ולאחר מכן סדנאות תקופתיות ועבודה עצמית.

הצרכים העיקריים שעלו בתכניות חונכות אלה היו כדלהלן:

- ★ שיתוף פעולה בין בתי ספר קהילתיים ומוסדות להשכלה גבוהה
- ★ תמיכה במורים מתחילים עקב ציפיות ולחצים מוגברים המשפיעים עליהם
- ★ תמיכה במורים מקבוצות מיעוט
- ★ הכשרה בהקשר ייחודי של מערכת החינוך המסוימת ותמיכה ממושכת
- ★ תרומה הדדית לחונכים ולחניכים.

מסקירת תכניות החונכות השונות הועלו ההמלצות הבאות:

- ★ אין צורך להוציא מורים מתחילים מהכיתה כדי לספק להם תמיכה
- ★ יש מקום לשתף מורים מחליפים (ממלאי מקום ללא קביעות) בתכניות החונכות
- ★ המשך התכנית גם במשך השנה השנייה והשלישית להוראה
- ★ יש להעדיף מתן סיוע למורים מתחילים על הערכתם
- ★ רצוי לספק תמיכה למורים החוזרים להוראה אחרי הפסקה ארוכה.

### סיכום ממצאי חקר הכניסה להוראה

מחקרים רבים שעסקו בכניסה להוראה במערכות חינוך שונות מציירים תמונה דומה באשר לקשיי המורים המתחילים וצרכיהם. מתברר שקיים מחסור בתכניות סיוע רשמיות, שמאורגנות, מתוכננות ומבוצעות על ידי גורם המוכשר לכך. ברוב המקרים הסיוע היה לא רשמי, מקרי ולא סדיר (Cooke & Pang, 1987; Grant & Zeichner, 1981; Henry, 1986; McDonald, 1982; Murdock, 1978; Talor & Dale, 1971; Tisher, Fyfield & Taylor, 1978-1979; Veenman, 1984; Vonk, 1983).

מחקרי כניסה להוראה המתייחסים לתכניות מובנות הולכים ומצטברים מאז ראשית שנות השמונים. על אף השונות הרבה בהגדרות ובגישות השונות לכניסה להוראה ניתן לציין כמה כיווני ממצאים, החוזרים על עצמם במשנה תוקף:

- ★ **צרכים וקשיים של מורים מתחילים.** הקשיים העיקריים קשורים להיבטים של נוהל הכיתה, משמעת, הטרוגניות בכיתות, הערכת תלמידים וקשר עם הורים (Veenman, 1984). קיימת הסכמה בדבר **הצורך בסיוע מובנה** כדי להתגבר על קשיים אלה
- ★ **גמישות התכנית.** קיים צורך ברור להתאים את תכנית הליוי לצרכים הייחודיים של כל מורה, בהתאם לאיפיונים ולדרישות של מקום עבודתו
- ★ **חשיבותו של העמית המלווה.** החוליה החשובה ביותר בכל תכנית הכשרה הוא העמית המלווה, ואם הוא אינו מקבל הכשרה מתאימה ופיצוי הולם, הרי הצלחתו מוגבלת ביותר (Huling-Austin, 1990)
- ★ **הצורך בשיתוף פעולה בין הרשויות השונות** שאליהן קשור המורה המתחיל
- ★ **הצורך בהתאמת משימות המאפשרות הצלחה.** מיד בכניסתם לעבודה, מורים מתחילים רבים מקבלים משימות זהות לאלו המוטלות על מורים ותיקים, ואף קשות יותר. יש להתאים את המשימות לניסיון של המורה כדי למנוע כישלון ולעודד הצלחה.

## דיון וכיווני מחקר לעתיד

חקר תכניות הכניסה להוראה הולך וגובר לאחרונה, אך עדיין אינו מספק תמונה ברורה לגבי מתודולוגיה מתאימה ודרכי יישום יעילות (Huling-Austin, 1990). ישנן אמנם עדויות שתכניות כניסה להוראה עשויות לשפר את תפקוד המורים המתחילים, להגביר את מעורבותם ו"להעביר" אליהם את תרבות בית הספר, אך עדיין קיימות מגבלות מתודולוגיות במחקרים אלה וישנם גם ממצאים סותרים (Huling-Austin, 1990).

לאחרונה הלכו והתרבו המחקרים המבוססים על מתודולוגיה איכותנית (qualitative), והמתארים את התפתחותם של מורים בראשית דרכם המקצועית. אך מחקרים אלה מתארים מציאות ייחודית, וטרם הצטבר ידע ברור ויעיל בדבר התפתחותם המקצועית של מורים מתחילים. זאת ועוד, רוב המחקרים האיכותניים עוסקים במורים יחידים, או בקבוצות קטנות של מורים, והם מתמקדים במרכיבים הכרטיים (קוגניטיביים), תהליכים נפשיים (מנטאליים) ואמונות של מורים אלה (Kagan, 1992). מושגים דוגמת יחס, התמצאות, פרספקטיבה, ידע, דאגה, מחויבות, עמדה וכד' משמשים בערבוביה כמשתנים תלויים או כנושאי מחקר, לעיתים ללא הבחנה בשונות שביניהם (Carter, 1990). קשה להניח שניתן להגיע להסכמה כלשהי בעקבות הדיון המתמשך לגבי התרומה היחסית והרלוונטיות של מחקרים איכותניים לעומת מחקרים כמותיים (Carter, 1990; Kagan, 1992; Richardson, 1990), אולם ברור כי מספר המחקרים האיכותניים עולה לאין ערוך על כמות המחקרים הכמותיים. המחסור במחקרי התערבות הבודקים את היעילות של תכניות שונות לכניסה להוראה בולט ומובן מבחינת הקשים המתודולוגיים הכרוכים ביישומם. מחסור זה יוצר אי בהירות באשר למודלים מומלצים, שניתן להפעיל במערכות חינוך שונות. יתירה מזאת, רוב המסקנות המתייחסות לתכניות הכניסה להוראה נובעות משאלונים כתובים המתארים את דעות המורים ואנשי חינוך אחרים, מבלי לתקפן על ידי צפייה בשטח ובחינה של תוצרי הוראה.

ישנם חוקרים המזהירים מהסתמכות יתר על ממצאי חקר ההוראה היעילה (במחקרו של Reynolds, 1989) כבסיס לתכניות כניסה להוראה (Griffin, 1985; Johnson, 1989; Tom, 1984; Tom & Valli, 1990). לדעתם, גישה פוזיטיביסטית (המסתמכת על עובדות אמפיריות) זו עלולה להתעלם מגישות אחרות שאינן עולות בקנה אחד עם גישת החוקרים ואינן נמצאות בתכנית המחקר שלהם. מגבלה נוספת שעלולה להשפיע על תכניות כניסה להוראה היא דרישות המערכת. במקרים שבהם התכניות קשורות להסמכת מורים ולהתוויית דרך הוראה ברורה או אחידה על ידי מורה חונך (mentor),



עלול להיווצר סגנון הוראה טכני, המבטל את אפיוניו של המורה ואת דרכו להתמודד עם אתגרי המערכת (Fullan, 1990).

תכניות כניסה להוראה מתמקדות במורים מתחילים בשנות ההוראה הראשונות. היעד המרכזי של תכניות אלה הוא מתן סיוע למורים כדי לעמוד בהצלחה בשלב מעבר, רב משמעות זה. אולם במהלך שנות העבודה של המורה מתרחשים כמה שלבי מעבר, הכרוכים בשינוי עמדות ודפוסי הוראה, כגון מעבר ממעמד של מורה למעמד של מכשיר מורים (מורה עמית, מדריך פדגוגי, מורה מאמן) (Morine-Dershimer, in DeBolt, 1992). עדיין אין הכרה ברורה בצורך בהכשרה ובהנחיה ברורה של מכשירי מורים בתפקיד חשוב זה. מעבר נוסף המתרחש במהלך הקריירה של מורים הוא מאזור/בית ספר אחד למשנהו. מעבר מעין זה מצריך התאמה למסגרת החדשה, "ויתור" על נהלים שהמורה התרגל אליהם במשך שנים ושינוי תפקוד תוך שיתוף פעולה עם בעלי תפקיד חדשים. ייתכן ששינויים חשובים אלה בחיי המורה מחייבים מערך מקצועי, שיסייע להם להתאים עצמם להגדרת התפקיד החדשה ולדרישותיו. תפיסה זו מרחיבה את הגדרת הליווי בכניסה להוראה המתאימה למורים מתחילים גם **למורים בעלי ותק** הנכנסים לתפקיד חדש.

על רקע התנופה המחודשת בחקר הכניסה להוראה ניתן לציין כיווני מחקר עתידיים, הנגזרים מהידע המשמעותי שנצבר עד כה. להלן אחדים מהנושאים למחקר, שהומלצו על ידי חוקרים מובילים בתחום חקר הכניסה להוראה (Griffin, 1985; Huling-Austin, 1990; McCaleb, 1985; Morine-Dershimer, in DeBolt, 1992):

- ★ מהי הגדרה מציאותית של מורה מתחיל?
- ★ האם ניתן לבסס תכניות כניסה להוראה על תפיסות ומודלים ברורים, בדומה לנעשה בתכניות להכשרה להוראה?
- ★ איזה מקום תופסות תכניות הכניסה להוראה בתהליך ההתפתחות המקצועית של המורה המתחיל?
- ★ מהו היחס הרצוי בין מלווה למלווה?
- ★ מהם אפיוני המורים שאותם רצוי ללוות?
- ★ איזה סוג הכשרה יש להעניק למלווים?
- ★ כיצד ניתן להפריד בין מתן סיוע, מתן הערכה ופיקוח?
- ★ האם יש לחייב את המורה המתחיל ליטול חלק בתכניות כניסה להוראה ומדוע?
- ★ מהן ההשפעות קצרות הטווח וארוכות הטווח של תכניות ייחודיות על תפקוד המורים המתחילים, על תפיסתם את ההוראה כמקצוע ועל הישרדותם במערכת ההוראה?

- ★ מהי השפעת אופיה של הסביבה הלימודית (context) על צורכי המורים המתחילים ועל אופי תכנית הנדרשת לכניסה להוראה? כיצד ניתן להתאים תכנית כניסה להוראה לתנאי ההוראה הייחודיים?
- ★ כיצד ניתן להעריך תכניות כניסה להוראה?
- ★ כיצד ניתן ליישם ממצאי מחקר לצעדים מעשיים הננקטים על ידי אנשי מינהל וארגון?
- ★ האם ניתן לפתח תיאוריה שתסייע לתאר, להסביר ולחזות תופעות הקשורות בכניסה להוראה ותנחה בקביעת יעדים ובהערכת תכניות שונות?

### תכניות הכניסה להוראה בישראל

סקירת ממצאי המחקר המתוארים במאמר זה מצביעה על הקושי הרב בקביעת מודל ברור ועקבי (קוהרנטי) לסיוע למורים מתחילים. נראה כי ישנן שתי סיבות לכך:

- ★ תכניות מעין אלה עדיין מעטות וברוב מדינות העולם הן אינן מהוות עדיין חלק בלתי נפרד ממערכת ההכשרה, ממערך הפיקוח, או מהמערך הבית ספרי.
- ★ מערכות החינוך הולכות ומאבדות את ריכוזיותן, ועיצוב תכניות הלימודים ותפיסת ההוראה עוברים בהדרגה למחוזות הלימוד ולבתי הספר עצמם כדי לשרת את המאפיינים הייחודיים של כל סביבה חינוכית. תהליך ביזורי זה מביא בהכרח לשונות רבה בתכניות הכניסה להוראה.

במדינת ישראל, כל בוגרי התכניות להכשרה להוראה זכאים לקבל סיוע ותמיכה במסגרת "ליווי בקליטה", תכנית שיזם ותקצב האגף להכשרה ולהשתלמות במשרד החינוך, התרבות והספורט. מודל זה של כניסה להוראה מדגיש את שיתוף הפעולה "הקולגיאלי" בין המורים המתחילים לבין נציגי המכללה המכשירה והמורים העמיתים המלווים אותם (מור, 1992). החל משנה זו, (תשרי, תשנ"ז) תחול חובת התמחות (סטאזי) למתקבלים לתכניות ההכשרה להוראה במקום, או במקביל לפרויקט ליווי בקליטה. ההתמחות היא תהליך הנחוץ ל"פרופסיה" המכבדת את עצמה והמחייבת התייחסות רצינית מן החברה שאותה היא משרתת. ההנחה היא כי על בוגרי תכניות להכשרת מורים להתנסות בעבודה בשטח כדי לקבל משוב וגושפנקה (רישיון הוראה) על מוכנותם להצטרף למקצוע ההוראה ועל התאמתם לשמש בתפקיד חשוב זה. המאפיינים של תקופת ההתמחות שונים מאלה של ליווי בקליטה, שבו מרכיב ההערכה

אינו קיים כלל, במתכוון. בליווי בקליטה ההנחה היא שכדי לקיים תהליך של "נחיתה רכה" במערכת הבית-ספרית יש לתמוך במורים ולהסיר מרכיבי פיקוח "מאיימים" שעלולים לפגוע באמון הבסיסי שבין המורה המתחיל לבין המורה המנחה.

תהליך ההתמחות (סטאזי) מתקיים, כאשר המורה כבר נושא בתפקיד רשמי (חלק מסגל ההוראה בבית הספר) ואינו עוד במעמד של "פרח הוראה". ההתמחות מבוססת על העקרונות הבאים:

- ★ הערכה (מתן רישיון) ניתנת על ידי גורם חיצוני ולא על ידי המוסד המכשיר
- ★ לרשות המעריכים (רשות הסטאזי) עומדים כלי הערכה תקפים ומהימנים ומשך זמן סביר להערכה הוגנת
- ★ ההתמחות בפועל תתקיים במוסד המסוגל להעניק למורים תמיכה והמהווה מודל יעיל להוראה איכותית
- ★ המורים יקבלו משוב מעצב על עבודתם לפני ההערכה המסכמת
- ★ תהליך ההתמחות יתבסס על עקרונות ההוראה והליכיה, שנרכשו בתכנית ההכשרה להוראה.

רצוי שהמעבר מליווי בקליטה (ללא הערכה) להתמחות (והערכה) במערכת החינוך בישראל ייעשה בזהירות מרובה. ממצאי המחקר המתוארים במאמר זה מצביעים על החשיבות המכרעת שיש ליחסים התומכים שבין המורים המתחילים לבין המלווים שלהם. לפיכך יש לקיים דיון מעמיק בנחיצותה של הערכה נוספת (לזו של המוסד המכשיר), כתנאי למתן רישיון הוראה. עם זאת יש להדגיש, כי הוראה בפועל שונה מהתנסות בתהליך ההכשרה, ולפיכך יש להתייחס אליה כאל יעד בפני עצמו. ייתכן, שהתשובה לקונפליקט זה נעוצה באופי ההערכה, שניתן להמיר באישור המשך עבודה (בבית הספר שבו מתנסה המורה המתחיל). האישור עצמו מותנה באיכות ההוראה של המורה, תוך מתן תמיכה של בית הספר הקולט. סוגיה זו מדגישה את משמעותו המכרעת של ההקשר הייחודי (בית הספר המסוים) שבו מתנסה המורה המתחיל. סביר להניח כי מורה מסוים עשוי להתנסות בהצלחה מרובה בבית ספר בעל תפיסה מסוימת ותכנית לימודים הנגזרת ממנה, אך לגלות קשיים בבית ספר אחר בעל מאפיינים אחרים. לפיכך, ההמלצה היא שההערכה בסוף שנת ההתמחות תהיה ייחודית להקשר שבו מתנסה המורה ולהמשך עבודתו באותו בית ספר. הערכה ייחודית זו, המלווה בתמיכה מתמשכת של המוסד הקולט, מבוססת על ההנחה כי מוסדות ההכשרה להוראה, בהקנתם תעודת הוראה לבוגריהם, המורים לעתיד, בחנו בקפידה את יכולתם והתאמתם להוראה במשך ארבע שנות לימודיהם והתנסותם.

סוגיה נוספת הראויה לדיון היא חלקם היחסי של מוסדות ההכשרה (המכללות ותכניות ההכשרה באוניברסיטאות) ושל המוסדות הקולטים (בתי הספר והפיקוח) בתהליך ההתמחות. ברור כי עיקר התפקיד צריך לחול על בתי הספר, שהם הסביבה המקצועית של המורים לעתיד. תרומתם של המוסדות המכשירים צריכה להתבטא בעיקר בהיבטים האקדמיים הקשורים לידע של המורים וליישום הגישה שאותה רכשו במוסד המכשיר (מניעת תופעת ה"מחיקה" של מיומנויות ותפיסות חינוכיות שאותן רכשו המורים המתחילים בתכנית ההכשרה). רבות נכתב ונאמר על שיתוף פעולה בין האקדמיה והשדה. נראה כי היבט זה - מעבר ממעמד של פרח הוראה למעמד של מורה מן המניין, הוא הזדמנות מצוינת ליישם שיתוף פעולה מעין זה.

## רשימת המקורות

- מור, ד. (1992). ליווי בקליטה - הפרויקט והתפתחותו. **דפים**, 14, 63-75.
- משרד החינוך התרבות והספורט, הגף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת (תשנ"ה). **ליווי בקליטה מניסוי למיסוד**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Anderson, E. M. & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Association of Teacher Educators' Blue Ribbon Task Force Report (1986). **Visions of reform: Implications for the education profession**. Reston: VA: Author.
- Brooks, D. M. (1987). **Teacher induction: A new beginning**. Reston, VA: Association of Teacher Educators. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 279 642)
- Bolam, R. (1973). **Induction programs for probationary teachers**. A report on the Action Research Project funded by the Department of Education and Science and carried out at the University of Bristol School of Education Research Unit, 1968-1972. Bristol: University of Bristol, School of Education.
- Bolam, R., Baker, K., McMahon, A., Davis, J. & McCabbe, C. (1977). **The 1977 National Conference on Teacher Induction**. Bristol, England: University of Bristol, School of Education.
- Carnegy Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a profession (1986). **Antation prepared: Teachers for the 21st century**. New York: Author.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on Teacher Education**. New York: Macmillan.
- Cooke, B. L. & Pang, K. C. (1987). Experience and needs of trained and untrained beginning teachers in Hong Kong: A pilot study. *Educational Research Journal*, 2, 18-27.
- Cooke, B. L. & Pang, K. C. (1991). Recent research on beginning teachers: Studies of trained and untrained novices. *Journal of Teacher Education*, 7(1), 93-110.
- Corcoran, E. (1981). Transition Shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.

- Dale, I. R. (1973). **A survey of wastage among women teachers during their first year of service.** Bristol: University of Bristol, School of Education.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers teaching: Signs of a changing profession. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on Teacher Education** (pp.267-290). New York: Macmillan.
- DeBolt, G. P. (Ed.). (1992). **Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs.** State University of New York Press, Albany.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 3-23). New York: Macmillan.
- Fullan, M. (1982). **The meaning of educational change.** Toronto, Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In B. Joyce (Ed.), **Changing school culture through staff development** (pp. 3-25). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring among teachers: A review of the literature. **Journal of Teacher Education**, 37(1), 6-11.
- Gehrke, N. J. (1988). On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. **Journal of Teacher Education**, 39(1), 43-45.
- Gehrke, N. J. & Kay, R.S. (1984). The socialization of beginning teachers through mentor-protege relationships. **Journal of Teacher Education**, 35(3), 21-24.
- Goodman, J. (1987). Factors in becoming a proactive elementary school teacher: A preliminary study of selected novices. **Journal of Education for Teaching**, 13, 207-229.
- Grant, C. A. & Zeichner, K. M. (1981). In-service support for first year teachers: The state of the scene. **Journal of Research and development in Education**, 14, 99-111.
- Gray, W. & Gray, M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. **Educational Leadership**, 43(3), 37-43.
- Griffin, G. A. (1985). Teacher induction: Research issues. **Journal of Teacher Education**, 36(1), 42-46.
- Griffin, G. A. & Hukill, H. (1983). **First years of teaching: What are the pertinent issues?** ( Report No. 9051 pp. 1-59). Austin, TX: The University of Texas at Austin, R. & D. Center for Teacher Education.

- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1980). A national agenda for research in teacher education in the 1980's. *Journal of Teacher Education*, XXXII(2), 4-8.
- Henry, M. A. (1986). Strengths and needs of first year teachers. *Teacher Education*, 22(2), 10-18.
- Hogben, D. & Lawson, M. J. (1984). Trainee and beginning teacher attitude stability and change: Four case studies. *Journal of Education for Teaching*, 10, 135-153.
- Holmes Group Executive Board, (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author
- Houston, W. B. & Felder, B. D. (1982). Breaking horses, not teachers. *Phi Delta Kappa*, 63, 457-460.
- Howsam, R. B. Corrigan, D.C. & Denemark, G.W. (1985). *Educating a profession*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huling-Austin, L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 2-5.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-566). New York: Macmillan.
- Huling-Austin, L., Barnes, S. & Smith, J. (1985). **A research based staff development program for beginning teachers**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Huling-Austin, L., Odell, S.J., Ishler, P., Kay, R. S. & Edelfelt, R. A. (1989). **Assisting the beginning teacher**. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Joyce, B. & Showers, B. (1982, October). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 4-8.
- Johnson, M. (1989). Embodied Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62( 2), 129-169.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

- Lawson, H. A. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), **Socialization into physical education: Learning to teach** (pp. 145-164). Indianapolis: Benchmark Press.
- Lawson, H. A. (1991). Three perspectives on induction and a normative order for physical education. **Quest**, 43, 20-36.
- Locke, L. F. (1984). Research on teaching teachers: Where are we now? [Monograph]. **Journal of Teaching in Physical Education**, 2, 1-86.
- Lortie, D.C. (1975). **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teacher's work and development. **Harvard Educational Review**, 60(2), 159-180.
- Mager, G. (1988, April). **New teacher induction through mentoring**. Syracuse, NY. Unpublished manuscript.
- Mager, G. M. & Corwin, C. (1988). **A report to the State Education Department on the New York State Mentor Teacher-Internship Program for 1987-1988: The mentor-intern relationship**. Syracuse: Syracuse University, School of Education (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 312 234).
- McArthur, J. T. (1978). **Directory of teacher induction programs** (Report No. 7216). Austin, TX: University of Texas at Austin, R. & D. Center for Teacher Education and the Commission on the Teacher Induction Process.
- McCaleb, J. L. (1985). **Summary of research on induction**. Paper presented at the Forum of Teacher Education, Virginia Beach, VA.
- McDonald, F.J. (1980). **The problems of beginning teachers: A crisis in training: Vol. 1. Study of induction programs for beginning teachers**. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- McDonald, F. J. (1982). **Study of induction programs for beginning teachers**. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- McDonald, F. J. & Elias, P. (1982). **The transition into teaching: The problems of beginning teachers and programs to solve them. Summary report**. Berkely, CA: Educational Testing Service.
- Muller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D. (1978). **Der Pratisschock bei junger Lehrern** [The Reality Shock of Beginning Teachers]. Stuttgart: Klett.



- Murdock, R. P. (1978). **Professional development: The induction and education of beginning teachers** (Research Report). Christchurch, New Zealand: Christchurch Teachers' College. National Council for Accreditation of Teacher Education. (1985). **NCATE Redesign**. Washington, DC: Author.
- Odell, S. J. (1987). Induction support of new teachers: A functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26-29.
- Odell, S.J. (1988). **Characteristics of beginning teachers in an induction context**. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans.
- Olson, M. R. & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-343.
- Reynolds, M. C. (Ed.). (1989). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon Press.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Ryan, K. (1970). **Don't smile until Christmas**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ryan, K., Newman, K. K., Mager, G., Applegate, J., Lasley, T., Flora, R. & Johnson, J. (1980). **Biting the apple: Accounts of first year teachers**. New York: Longman.
- Sandefur, J. T. (1982). What happens to the teacher during induction? In G. E. Hall (Ed.), **Beginning teacher induction: Five dilemmas** (pp. 41-46). Austin, TX: University of Texas at Austin, R. & D. Center for Teacher Education.
- Schempp, P. G. (1989). Apprenticeship-of-observation and the development of physical education teachers. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), **Socialization into physical education: learning to teach** (pp. 13-38). Indianapolis: Benchmark Press.
- Showers, B. (1984). **Peer coaching and its effects on transfer of training**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. In J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (Eds.), **The moral dimensions of teaching** (pp. 35-86). San Francisco: Jossey-Bass.

- Taylor, J. K. & Dale, I. R. (1971). **A survey of teachers in their first year of service**. University of Bristol.
- Tisher, R. P., Fyfield, J. A. & Taylor, S. M. (1978-1979). **Beginning to teach: The induction of beginning teachers in Australia** (Vols. 1 & 2). Canberra: Education Research and Development Committee.
- Tom, A. R. (1984). **Teaching as a moral craft**. New York: Longman.
- Tom, A. R. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W. R. Hanston (Eds.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 373-392). New York: Macmillan.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. **European Journal of Teacher Education**, 6, 133-150.
- Zeichner, K. (1979). **Teacher induction practices in the United States and Great Britain**. Madison, WI: University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction.
- Zeichner, K. (1983). Individual and institutional factors related to the socialization of teaching. In G.A. Griffin & H. Hukil (Eds), **First years of teaching: What are the pertinent issues?** (Report No. 9051 pp. 1-59). Austin, TX: The University of Texas at Austin, R. & D. Center for Teacher Education.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 329-348). New York: Macmillan.