
“עם זה באתי הביתה היום” – אירועים משמעותיים בעיני מתמחים בהוראה (סטאז'רים) בשנת עבודתם הראשונה

ישראל הררי, איתן אלדר וחוה שכטר

תקציר

מחקר זה מתאר אירועים משמעותיים בהוראה, כפי שהם נתפסים על-ידי מורים מתמחים לחינוך הגופני בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, ועוקב אחר שינויים בהתייחסותם של המורים לאירועים אלה לאורך שנת ההתמחות. השתתפו כל הסטודנטים מהמכללה להכשרת מורים לחינוך הגופני (64), אשר התקבלו לעבודה בבית הספר וביצעו התמחות בהוראה (סטאז') לצורך קבלת רישיון הוראה. המידע התקבל באמצעות דיווחים של אירועים משמעותיים שדווחו כחלק מהמטלות הלימודיות בסדנת ההתמחות. הדיווחים חולקו לשלוש תקופות לאורך שנת הלימודים הבית-ספרית. על דיווחי המתמחים התבצע ניתוח תוכן וזוהו קטגוריות עיקריות. בכל קטגוריה התבצע כימות של מספר האירועים. הממצאים מלמדים על שינויים בדיווחים לאורך השנה: בשלב הראשון ההתמודדות היא בעיקר עם בעיות המשמעת. בשלב השני מופיעים לראשונה דיווחים על הצלחות, השקעה ביחסים עם צוות המורים וההנהלה והתייחסות ללומדים בעלי צרכים מיוחדים. בשלב השלישי ישנה ירידה בדיווחים על בעיות המשמעת והמשך של דיווח על הצלחות וחיפוש דרכים להתמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. נמצאו הבדלים בין המתמחים בבית הספר היסודי לעומת העל יסודי בעיקר בחשיבות המיוחסת למוטיבציה של התלמידים ללמידה.

תאריכים: מורים מתמחים, מורים לחינוך גופני, כניסה להוראה, סטאז'.

הגישה הרואה בהוראה פרופסיה הולכת ומתעצמת ברוב מערכות החינוך בעולם. יש חשיבות בעיצוב מתמשך של תכניות הלימודים ושל תהליך הכשרת המורים במוסדות ההכשרה, בפיתוח יכולתם המקצועית של המורים לאורך שנות ההוראה, ובניסיון להעלות את קרנו של מקצוע ההוראה בחברה. באופן דומה, רפורמות חשובות בתחום החינוך הדגישו את תהליך “ההתמקצעות” של ההוראה (Carnegie Forum Report, 1986; Holmes Group Executive Board, 1986; Howsam, Corrigan, & Denmark, 1985), ומכאן חשיבותה של הכניסה למקצוע ההוראה כמרכיב חיוני בתהליך “ההתמקצעות”.

בשנות ה-80 של המאה העשרים החל במדינת ישראל תהליך של אקדמיזציה בהוראה. המטרה הייתה להניע את כל המורים במערכת החינוך בישראל להשלמת תואר אקדמי ראשון. בשנת תשנ”ו החליט משרד החינוך, כהמשך לתהליך האקדמיזציה בהכשרת מורים, על מעבר הדרגתי לתכנית הכשרה של ארבע שנים, הכוללת שנת ההתמחות (סטאז'). בשנה זו המתמחה (מורה המלמד בבית הספר בשנת ההתמחות בהוראה – סטאז') מלמד בהיקף של שליש משרה לפחות, בשכר, ומשלים את לימודיו לקבלת התואר הראשון. המתמחה

נדרש גם להיות שותף פעיל בסדנת ההתמחות (2 ש"ש), כשהוא מלווה במורה חונך מביה"ס שבו נקלט, או במורה שמונה על ידי הפיקוח על החינוך הגופני (בעיקר בבתי ספר יסודיים שבהם מלמד, בדרך כלל, רק מורה אחד).

תהליך ההתמחות בהוראה בישראל נמצא בצעדיו הראשונים (הפך לחובה במכללות משנת 2000). בשלב זה מצוי חומר מחקרי מועט המתייחס להיבטים שונים הקשורים לתהליך הכניסה להוראה בבית הספר. מטרת המחקר הזה הייתה לאתר ולתאר אירועים משמעותיים בהוראה, כפי שהם נתפסים על-ידי מורים מתחילים לחינוך הגופני הלומדים במכללה הגדולה ביותר להכשרת מורים לחינוך הגופני בישראל, ולעקוב אחר שינויים בהתייחסותם של המורים לאירועים אלה לאורך שנת ההתמחות. תיעוד האירועים המשמעותיים מנקודת ראותם של המורים המתחילים, עשוי לשפוך אור על התהליכים הרגשיים והמקצועיים שהם חווים. ממצאים אלו יוכלו לשפר את הסיוע במסגרת תכניות ההכשרה להוראה ובתהליך ההתמחות, דבר העשוי להקל את הכניסה להוראה של מורים מתחילים.

הכניסה להוראה

המעבר בין מעמד של פרח הוראה בתכנית הכשרה להוראה למעמד של מורה מתחיל בבית ספר הוא פתאומי ודרמטי (Morine-Dershimer, in DeBolt, 1992). בתכנית ההכשרה להוראה פרחי ההוראה זוכים לתמיכה ולעזרה, שגיאותיהם מתקבלות בהבנה, והם זוכים למשוב בונה מעמיתיהם ומסגל ההדרכה הפדגוגי. חודשים ספורים לאחר מכן, עם הפיכתם למורים מתחילים, אותם "פרחים מוגנים" נדרשים להפגין אחריות מרבית בכל אשר יעשו. מורים מתמחים נדרשים להפגין תוצאות מרשימות בקרב תלמידיהם, לשמור על יחסי עבודה תקינים עם עמיתיהם למקצוע, המבוגרים והמנוסים מהם, וכן לעמוד בפני לחץ מתמשך של דרישות ושל תלוונות מצד ההורים. נוסף על כל אלה, מורים מתחילים נמצאים במעקב מתמיד של מנהלים ומפקחים, לצורך המשך העסקה ולמתן קביעות.

המעבר המהיר ממעמד של סטודנט למעמד של מורה מתחיל וקבלת אחריות מקצועית מלאה החל מיום העבודה הראשון זכה לתיאורים "ציוריים" רבים (אלדר, 1996). תיאורים דוגמת "הלם המציאות" או "הלם המעבר" (Corcoran, 1981; Muller-Fohrbrodt, Cloetta, & Dann, 1978) אשר תועדו בספרים כדוגמת "אל תחייך עד לכריסמס" (Ryan, 1970), ו"לנגוס בתפוח" (Ryan et al., 1980) ורבים אחרים, מתארים את הקשיים הרבים הקשורים לשנת ההוראה הראשונה. יתר על-כן, 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 בקרב המורים תחושה של "לצוף או לטבוע" (Goodman, 1987; Houston & Felder, 1982; Lorite, 1975), או "הישרדות וגילוי" (Huberman, 1989). תחושה זו עלולה להוליך מורים להסתגל לדרך של ניסוי וטעייה (Lorite, 1975) ולפיתוח מנגנוני הישרדות שאינם עולים בקנה אחד עם הוראה יעילה

(Hulling-Austin, Barnes, & Smith, 1985). התפקוד בסביבה חדשה זוהר, ללא כל סיוע, יוצר מצב ייחודי עבור המורה המתחיל, בדומה למצבו של "רובינון קרוזו" (Lortie, 1975). תהליך זה עלול לטשטש ולמחוק עקרונות ומיומנויות שנרכשו בתכנית ההכשרה להוראה ולהדגיש דרך הוראה שמרנית וסמכותית שינקוט המורה בעתיד במשך שנים רבות (Hoy & Rees, 1977; McArthur, 1978; McDonald, 1980).

בקרב מורים מתחילים נוצר קונפליקט בין הערכים שספגו בהכשרה להוראה, דרישות החומר, לוח הזמנים והרצון לחנך לבין שחיקה ונסיגה לשיטות הוראה הזכורות מביט הספר שבו למדו בילדות (Kennedy, 1991; Lortie, 1975) כלומר, קיים פער בין ההכשרה ובין התפקוד המקצועי במציאות הבית-ספרית. באופן זה, התאוריות החינוכיות שנלמדו בהכשרה הופכות עם הכניסה להוראה בפועל למידע חסר משמעות, ייתכן כי יישכחו כלל, והמודל לחיקוי הוא של מורים מן העבר הרחוק (Hulling-Austin, 1990, 1992; Jacknucke & Samiroden, 1991). קונפליקט זה בא לידי ביטוי, בדרך כלל, בקונפורמיות, בניצני הימנעות משימוש באסטרטגיות הוראה חדשות ובהתכנסות לכדי שמרנות וקשיחות, בשימוש בגישה סמכותית ובפתרונות מינהליים לבעיות אנוש בכיתה (Zeichner, 1983). למרות הרוח הרעננה שהביאו עימם מתכנית ההכשרה, המורים החדשים חווים שחיקה בתהליך ההסתגלות וחל דלדול ביזמות. תגובה אופיינית למצבי לחץ ואי ודאות, כאשר מורים חשים סכנה לקיומם המקצועי בכיתה, היא נסיגה וחיפוש מקורות כוח באמצעות קביעת מדרג היררכי ונוקשה. בתנאים אלה המורים מתמקדים יותר בעצמם במטרה להחזיק מעמד ולשרוד (Fuller, 1969) ופחות בצורכי התלמידים (פלג, 1991; Kagan, 1992).

ספרות ההוראה מדווחת מזה זמן רב על עייפות גופנית (זק והורוביץ, 1985), על לחץ נפשי, על בעיות כלכליות, על בעיות תחבורה, על בדידות ועל בעיות דיור בקרב מורים מתחילים (Taylor & Dale, 1971). כמו כן, התוצאות בשנת ההוראה הראשונה הן: חרדה, מתח עצום, לחץ ודאגה, תסכול, עייפות גופנית, דאגות כלכליות, אי-יעילות, עומס רב, איבוד הביטחון העצמי, בדידות, ספקות בדבר היכולת (Corcoran, 1981), פקפוקים אם נבחר המקצוע המתאים ורצון לנטוש את המערכה (אתר, 1985; פלג, 1992; קרמר-חיון, 1985). המעבר בין תקופת ההכשרה להוראה לבין ההוראה בפועל גורם למתח רב אצל המורים החדשים. ירידה בביטחון העצמי וקונפליקטים בין חיי משפחה לבין דרישות המקצוע גורמים למספר רב של מורים בעלי יכולת גבוהה לנטוש את המקצוע (Taylor & Dale, 1971). לכן, יש חשיבות לתת מענה למאפיינים הרגשיים והפסיכולוגיים של הכניסה להוראה, דבר שיאפשר למורים המתחילים מיקוד יעיל בנושאי הוראה ומינהל (Stroot et al., 1999).

כבר בשנות השבעים של המאה העשרים נידונו הקשיים שעימם מתמודדים מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה. הקשיים המרכזיים שהעלו המורים המתחילים היו: הוראה בכיתות הטרוגניות, חוסר מידע מקדים על התלמידים, בעיות משמעת וחוסר ידע בשיטות הוראה מתאימות (Taylor & Dale, 1971). בסקירת ספרות מאוחרת יותר

(Veenman, 1984) נסקרו 91 מחקרים שעסקו בקשיים שדווחו על-ידי מורים מתחילים. בסקירה זו נמצא כי הקשיים הבולטים, התדירים, שציינו המורים הם: בעיות משמעת, מוטיבציה של תלמידים, הטרוגניות של תלמידים, הערכת הלמידה, קשר עם הורים, ארגון מטלות בכיתה, מחסור בחומרים ובציוד והתמודדות עם בעיות אינדיבידואליות של תלמידים. ממצאים דומים המתייחסים לקשיים של המורים המתחילים מתוארים גם במחקרים מאוחרים יותר (Dollase, 1992; Kennete, 1992; Kuzmic, 1994). בהשוואה למחקרים שנערכו בארצות המערב, נמצא כי תחומי הקושי שצינו מורים בישראל דומים לקשיי עמיתיהם בארצות המערב. הקשיים הבולטים ביותר של מורים ישראליים בשנת הוראתם הראשונה הם: בעיות משמעת, ניהול כיתה, טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, עידוד מוטיבציה בקרב התלמידים, קשר עם הורים, התמודדות עם תסכולים וצורך בתמיכה רגשית (פלג 1991, 1992; עמיר ותמיר, 1992; רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000). במחקרן של שגיא ורגב (2002) נמצא, שהמנבאים את תחושת "אי הנחת בהוראה" ובמיוחד את תחושת "אי העמידה בציפיות אישיות כלפי האנ"י אצל המתמחים", הם קשיים סובייקטיביים הקשורים ב"אנ"י ומצויים בממד האישי, כמו: ציפיות המערכת והבנתן, ותחושת ההלם והבדידות המלווים את המורים בשנת עבודתם הראשונה. למרות זאת, קשיים אלה אינם מדווחים כקשיים בולטים.

נוסף לקשיים שצינו והנוגעים לכלל המורים המתחילים, המורים המתחילים לחינוך הגופני נקלעים לקשיים ייחודיים הקשורים להוראת המקצוע. תנאי העבודה הייחודיים של המקצוע מציבים קשיים הבאים לידי ביטוי במספר היבטים: 1. שימוש במתקנים ייחודיים ובציוד ייחודי; 2. עבודה מחוץ לכותלי הכיתה; 3. בטיחות התלמידים בזמן הפעילות; 4. מעמדה הנמוך של תרבות הגוף לעומת תרבות הרוח בחברה (פייגין, אפרתי ובן סירא, 1992). במחקר על מורים מתחילים לחינוך הגופני נמצא, שתנאי העבודה הייחודיים הניעו אותם לחשיבה מחודשת על ההוראה בבית הספר ועל תלמידיהם, דבר אשר הפחית את רמת ציפיותיהם מעצמם כמורים ומתלמידיהם כלומדים (Smyth, 1995). במחקר אחר דווח, שמעבר לבעיות הקשורות בדרך כלל לכניסה להוראה, מורי החינוך הגופני הוערכו על ידי עמיתיהם להוראה בבית הספר יותר על פי יכולותיהם הניהוליות מאשר על פי יכולותיהם החינוכיות-פדגוגיות (O'Sullivan, 1989). במחקר שנערך בישראל נמצאו ממצאים דומים. ציפיות המנהלים ממורים מתחילים לחינוך הגופני התייחסו לתחום המנהלי-ארגוני של המורה יותר מאשר לתחום המקצועי-פדגוגי (ארליך, טלמור ואלדר, 1999; טלמור, נאבל-הלר וארליך, 1997). הצלחות של מורים מתחילים לחינוך הגופני נמצאו קשורות להתאמה בין ציפיות המורה לבין אישיותו ולבין מקום עבודתו, להוכחות שהיו לו על השפעתו, לשימוש מוצלח שהוא עשה באסטרטגיות לטיפול בבעיות התנהגות ולכניסה לתרבות הפוליטית והחברתית של בית הספר (Hebert & Worthy, 2001).

סיוע בכניסה להוראה

חלק ניכר מהכנת המורים לכניסה להוראה נעשה במסגרת תכניות הכשרה להוראה (pre-service programs). אולם, דווקא לאחר תום תקופת ההכשרה, בעת הכניסה להוראה, נחוצים צעדים מובנים. בתי הספר אינם עוסקים באופן מסודר בקליטת המורה החדש ובדרך כלל, גם לא רואים בכך חלק אינטגרלי מתפקידם (סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002). הצלחת מורים מתחילים תלויה לא מעט בדרך כניסתם למשרה החדשה, במידת סבר הפנים שהם מקבלים מגורמים שעמם באו במגע, בתמיכה ובהדרכה שהם מקבלים (Brighouse, 1995; Chubbuck, Clift, Allaed, & Quinlan, 2001; Feiman-Nemser, 2001; Gray & Gray, 1985). במחקר שנערך על ידי לזובסקי, שריפט והראל (1997) נמצא כי גורמי התמיכה העיקריים של מורים מתמחים הם מקורות הוראה פנים בית-ספריים אשר נגישים יותר מבחינה פיזית ואישית למורים החדשים. ביתר פירוט: מורים חדשים נתמכים במיוחד על ידי עמיתים למקצוע ההוראה, עמיתים ממקצועות הוראה אחרים, רכזי מקצוע, רכזי שכבות, מנהלי בתי הספר ויועצים. מחקר עדכני, אשר ליווה את תהליך הכניסה להוראה של שלוש נשים שסיימו את הכשרתן להוראה, חשף את חשיבות תמיכתם של המנהלים ושל צוות המורים בבית הספר להשתלבותם של מורים חדשים ולהמשך התפתחותם המקצועית (Eldar, Nabel, Schechter, Talmor, & Mazin, 2003).

כמה מחקרים בארץ בדקו את תכניות הליווי והתמיכה של המורים המתחילים. במחקר אורך של שבע שנים שהשווה בין מורים שזכו לליווי בהתפתחותם המקצועית לבין מורים שלא זכו לכך נמצא, שדרגת ההתפתחות המקצועית של הראשונים גבוהה במובהק מדרגת ההתפתחות המקצועית של המורים האחרים שלא זכו לליווי, הן בשנת עבודתם הראשונה והן לאחר שבע שנים. ממצא זה תומך בחשיבות הרבה שיש לתכניות התמיכה והסיוע למורים בשנות עבודתם הראשונות, ומעיד על תרומתן המתמשכת של תכניות אלה (תם, 2005). במחקר אחר שנעשה באחת המכללות הגדולות במרכז הארץ, שיעור המעריכים את תרומתה החיובית של תכנית הסטאז' בכללותה היה גבוה (78%), כאשר ההערכה הכוללת של סדנת הסטאז' היא המשפיעה בכל המסלולים על הערכה תכנית הסטאז' בכללותה (לזובסקי וזיגור, 2004).

ניתוח מאפייני התפתחותם המקצועית של מורים מתחילים מצביע על מספר מרכיבים עיקריים שניתן לחזק באמצעות תכניות כניסה להוראה (Kagan, 1992), ואלה הם: מודעות עצמית של מורים באשר לשינויים החלים בידע ובאמונות שלהם בכל הקשור לתלמידים ולהוראה, שינוי דעות קדומות של מורים על תלמידיהם בעקבות רכישת ידע, וכך גם שינוי התדמית העצמית של המורים, תפנית בתשומת הלב של המורים מהתמקדות באישיותם כמורים להתמקדות בתכנון ההוראה ובלמידת תלמידיהם, פיתוח הליכים קבועים בקרב המורים המשלבים ארגון והוראה וההופכים בהדרגה לאוטומטיים ושיפור במיומנויות של פתרון בעיות.

לפיכך, הוצעו שלוש מטרות כלליות לתכניות הכניסה להוראה (Mager, in DeBolt, 1992):

1. לסייע למורים "לתרגם" את יכולתם לתנאי הסביבה שבה הם מתפקדים כדי להשיג יעילות מרבית; 2. לסייע למורים מתחילים לרכוש יכולות חדשות הדרושות לתפקוד יעיל בסביבתם הייחודית; 3. לסייע למורים מתחילים להפוך את התנסויותיהם ליכולות הוראה שיסייעו להם בעתיד. ה"תוצר" של תכנית הכניסה להוראה הוא מורה בעל יכולות המתפקד כראוי וביעילות – כישורים המהווים בסיס לכניסה בוטחת לעולם ההוראה.

תכנית ההתמחות

בתכנית ההתמחות במכללות להוראה ובאוניברסיטאות המכשירות להוראה בארץ משתתפים כל הסטודנטים שהתקבלו לעבודה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים (חטיבות ביניים ותיכונים) ונמצאים במסגרת התמחות בהוראה לצורך קבלת רישיון הוראה. בתכנית ההוראה שני תהליכים עיקריים: הוראה בבית הספר והשתתפות בסדנת התמחות במכללה. בבית הספר, מתמנה מורה-חונך אשר משתתף באופן פעיל ועקבי הן בתהליך קליטתו של המורה המתחיל לעבודה והן בתהליך של הערכה מעצבת. בהערכה המעצבת מדווח החונך על מצבו של המורה המתחיל ועל נקודות הטעונות שיפור. במסגרת ההערכה המסכמת משמשת חוות דעתו המקצועית של החונך נדבך חשוב, יחד עם הערכותיהם של שאר חברי הוועדה (מנהל בית הספר משמש כיושב הראש של הוועדה) בנוגע להתאמתו של המתמחה להוראה למערכת החינוך.

במכללה, המתמחה חייב ליטול חלק פעיל בסדנת ההתמחות הכוללת: 1. קורס בניתוח אירועים העוסק בניתוח אירועים משמעותיים בתהליך הכניסה להוראה; 2. ארבעה מפגשים מרוכזים במהלך השנה (שניים בכל סמסטר) המתקיימים במכללה. במפגשים אלו נערכות סדנאות ודיונים בנושאים מקצועיים ופרופסיונאליים בהשתתפות כל המתמחים, ולעתים גם בהשתתפות מורים-חונכים; 3. מורים מתמחים מחויבים לדווח על שישה אירועים משמעותיים בתהליך כניסתם להוראה באמצעות אתר ה"מתודיקשוב" של המכללה וכמו כן, עליהם לקרוא ולהגיב על אירועים של מתמחים אחרים. דיווחים אלו משמשים לצורך מחקר ובקרה על תהליך הקליטה במערכת החינוך ועל נושאים הטעונים שיפור בתהליך ההכשרה להוראה.

המטרה העיקרית של המחקר הזה הייתה לאתר ולתאר אירועים משמעותיים בהוראה, כפי שהם נתפסים על-ידי מורים מתחילים לחינוך הגופני, ולעקוב אחר שינויים בהתייחסותם של המורים לאירועים אלה לאורך כל שנת ההתמחות. תיעוד כתוב וניתוח של האירועים המשמעותיים מנקודת ראותם של המורים המתחילים לחינוך הגופני, המהווים גוף ייחודי בקרב אוכלוסיית המורים המתמחים, עשויים לשפוך אור על התהליכים הרגשיים והמקצועיים שהם חווים. השימוש באירועים שנכתבים באופן שוטף על ידי המורים המתחילים כחלק מתכנית ההתמחות מאפשר לקבל מידע אמין יותר בדרך שהיא מאיימת

עליהם פחות. הממצאים העולים בדוחות יכולים לשפר את הסיוע הניתן במסגרת תכניות ההכשרה להוראה ובתהליך ההתמחות, ולהקל על הכניסה להוראה של מורים מתחילים. מטרה נוספת של המחקר הייתה להשוות בין מתמחים בבתי ספר יסודיים ובבתי ספר על-יסודיים.

שאלות המחקר

שאלות המחקר הן:

1. מהם האירועים המשמעותיים המדווחים על ידי מתמחים בבתי ספר יסודיים ועל ידי מתמחים בבתי ספר על-יסודיים?
2. מהם השינויים בתפיסת האירועים המשמעותיים בקרב מתמחים לאורך שנת ההתמחות?

השיטה

משתתפים

במחקר השתתפו כל הסטודנטים מן המכללה להכשרת מורים לחינוך הגופני אשר התקבלו לעבודה בבית הספר בשנת הלימודים תשס"א, ונמצאו במסגרת התמחות בהוראה (סטאז') לצורך קבלת רישיון הוראה. מתוך 64 מתמחים, 29 הועסקו בבתי ספר יסודיים (14 נשים ו-15 גברים), ו-35 הועסקו בבתי ספר על-יסודיים [חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים (22 נשים ו-13 גברים)]. טווח הגילים של המתמחים נע בין 24 ל-30 שנים.

כלי המחקר

המידע התקבל באמצעות דיווחים על אירועים משמעותיים מידי כל הסטודנטים המשתתפים במסגרת ההתמחות בהוראה. דיווחים אלה הם אבן דרך בחשיפת פרספקטיבות אנושיות שונות. הדיווחים מאפשרים לבחון את מערכת האמונות והתפיסות של המורה (Plummer, 1983). כמו כן, הדיווחים הם נדבך חשוב ביותר, מכיוון שהם חושפים כיצד המורים מעבדים-יוצרים את תפיסת עולמם בקונטקסט הייחודי להם בשנת ההתמחות.

כחלק מהמטלות הלימודיות בסדנת ההתמחות כל מתמחה דיווח על שישה אירועים הנתפסים כמשמעותיים עבורו בפריסה שווה לאורך כל שנת ההוראה. בדוחות על אירוע משמעותי בתהליך ההתמחות, התבקשו המתמחים לתאר אירוע משמעותי מתוך מכלול ההתנסויות שלהם בתקופה האחרונה (בחודש וחצי האחרונים). הדיווח על אירוע משמעותי איפשר למתמחים לחשוף את תפיסתם בנוגע לכישלונות או להצלחות במהלך שנת ההתמחות. לא הייתה מגבלה על אורך הדיווח, והדיווחים הועברו למנחים של סדנת ההתמחות באמצעות אתר מתוקשב של ההתמחות להוראה במכללה לצורך ליבון ודיון בקבוצות קטנות.

הדיווחים התייחסו לשלוש תקופות לאורך שנת הלימודים בבית הספר (Stroot et al., 1999) התקופה הראשונה – מתחילת שנת הלימודים ועד לסוף חודש דצמבר (שני דיווחים למתמחה – 128 אירועים); התקופה השנייה – בין חודש ינואר ועד סוף חודש אפריל (שני דיווחים למתמחה – 128 אירועים); התקופה השלישית הייתה בחודשי מאי ויוני (שני דיווחים למתמחה – 128 אירועים).

ניתוח המידע

במחקר זה התבצע ניתוח תוכן של כל דיווחי המורים המתמחים (סך הכול 384 אירועים). ניתוח דוחות המתמחים חושף כיצד כל מורה חווה ותופס את תהליכי ההוראה בשנת ההתמחות (Taylor & Bogdan, 1984). תהליך עיבוד הנתונים במחקר זה הוא אינדוקטיבי (Strauss & Corbin, 1994), כלומר נובע מדברי המתמחים, בניגוד לקביעה א-פריורית של קטגוריות לניתוח המידע עוד לפני הכניסה לתהליך המחקר. לכן, בתהליך אינדוקטיבי זה זוהו קטגוריות מתוך המידע המתקבל, רעיונות החוזרים ונשנים, פרספקטיבות ותיאורים המייצגים את הקונטקסט החברתי הנחקר (Rossman & Rallis, 1998). למעשה, זהו תהליך של Variable-Oriented-Strategy, המאפשר לחשוף קטגוריות המוצאות את ביטויין בתפיסות המתמחים (Pearsol, 1985). המידע שהתקבל מהמתמחים קודד בתחילה כקטגוריות המשגה ארעיות. המידע הנוסף שהתקבל לאורך שנת הלימודים השווה באופן עקבי לקטגוריות הקיימות, ובכך אפשר לבחון אותן, לגבשן, ולהוסיף קטגוריות חדשות. כל המידע נותח על ידי שלושה חוקרים. החוקרים הישוו ביניהם, באופן עקבי ומתמשך, את הקטגוריות שעלו מתוך המידע שהתקבל (Lincoln & Guba, 1985). חוסר הסכמה בקביעת הקטגוריות יצר דיאלוג מתמשך בין החוקרים לשם גיבוש דעה אחידה (מהימנות של 90% בין החוקרים).

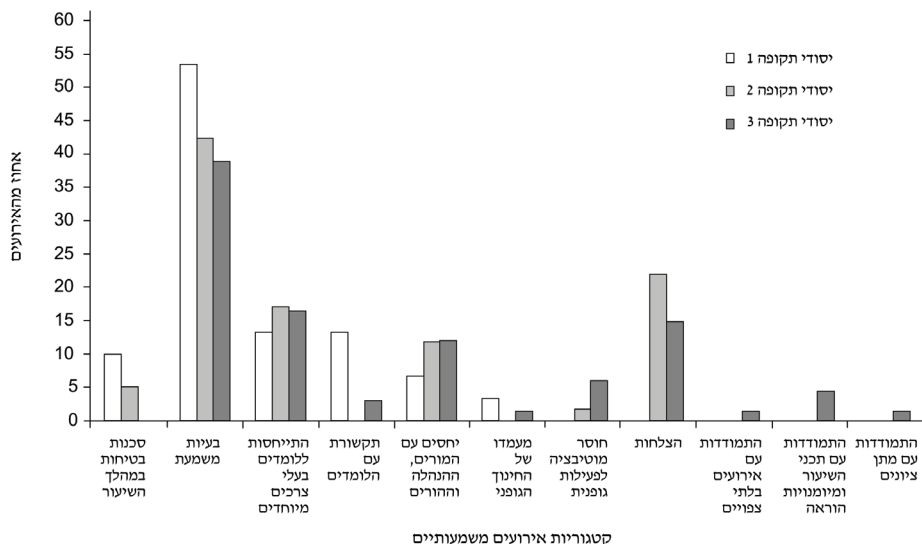
לאור תהליך אינדוקטיבי זה של חשיפת קטגוריות התבצע כימות של מספר האירועים בכל קטגוריה, דבר המאפשר לבחון את חשיבותה של הקטגוריה בתפיסת המתמחים, ואת השינויים שחלים בה לאורך שנת ההתמחות. נבדקו שינויים במאפייני האירועים שדווחו לאורך שנת הלימודים ונבדקו הבדלים בין סוגי בתי הספר (יסודי ועל-יסודי). בפרק הממצאים מוצגות קטגוריות השונות ומידת חשיבותן על פי תפיסת המתמחים.

ממצאים

נמצאו 11 קטגוריות בולטות בדיווחי המורים. להלן יוצגו שני תרשימים המתארים את השינויים בתפיסת האירועים המשמעותיים לאורך שנת הלימודים בשלוש התקופות בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים, פירוט הקטגוריות שעלו אגב הבלטת השינויים שחלו במהלך השנה, ובכלל זה אחוז הדיווחים בכל קטגוריה (מעוגל למספרים שלמים), ודוגמות להיגדים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים.

בתי ספר יסודיים

השינויים בתפיסת האירועים המשמעותיים לאורך שנת הלימודים בשלוש התקופות בבתי הספר היסודיים מוצגים באיור 1.



איור 1:

שינויים בתפיסת האירועים המשמעותיים לאורך שנת הלימודים (3 תקופות) אצל מתמחים בהוראה בבתי ספר יסודיים

בעיות משמעת: קטגוריה זו מהווה באופן ברור ובאחוזים גבוהים (53%) את הגורם המרכזי שעמו מתמודדים מורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה בבית הספר. לדוגמה, תלמידים עוזבים את השיעור ללא קבלת אישור לכך, רעש, צעקות וחוסר שקט בכיתה, תלמידים מסוימים המפריעים למהלך השיעור, חוסר הקשבה. להלן ציטוט מדוח של מתמחה: "כיתה ב' נכנסת לאולם הספורט. הכיתה מתיישבת בטורים קבועים מראש, פרט לשמונה ילדים שמתרוצצים באולם, דוחפים, מקללים ואינם נשמעים לי. יש לי קושי להתחיל את השיעור בשל הפרעות בוטות אלה".

בעיות המשמעת ממשיכות להוות את הגורם הדומיננטי המעסיק את המורים המתחילים גם בתקופה השנייה, אם כי חלה ירידה קלה בדיווח על בעיות משמעת (42%). הדיווחים מתארים סוגי אלימות מגוונים של ילדים כלפי חבריהם לכיתה, כמו מכות שהכתה ילדה

בכיתה א', באמצעות מחזיק מפתחות בראשו של אחד הילדים, דבר שגרם לדימום. מתמחה אחר דיווח על קבוצת ילדים שהפעילו אלימות מילולית כלפי ילד בעל בעיות של עודף משקל. במקרים מסוימים הופנתה ההתנהגות האלימה כלפי המורה ו/או הרכוש בבית הספר.

בתקופה השלישית פחתו בעיות המשמעת (39%), והם כללו הפרעות, חוסר קשב וריכוז, התחצפות, סירוב לקבל את מרות המורה, התעלמות מנהלים ומהנחיות, גילוי אלימות פיזית ומילולית כלפי תלמידים אחרים, כמתואר בציטוט הבא:

"ילד בכיתה ב' מתחצף בצורה כל כך בוטה שזה פשוט לא ייאמן. התלמידים עומדים בטור ואותו תלמיד דוחף את כולם ומרביץ כדי להגיע לראש הטור".

דיווחים על הצלחות: הדיווחים על הצלחות מופיעים לראשונה בתקופה השנייה של השנה (22%). בתקופה זו המתמחים מדווחים על הצלחות ועל חוויות שעלו עקב השתתפות פעילה בטקסים ובאירועים בית-ספריים והצלחה בהם, השתתפות בישיבות צוות וקבלת משוב חיובי מהמנהל ומצוות המורים על שיטות ההוראה ועל שיפור בהרגלי הלמידה, וכמו כן עקב השיפור שחל בהתייחסותם של התלמידים למקצוע.

"התנדבתי לעזור בשבוע זהירות בדרכים. היה לי רצון עז לעזור ולתרום לבית הספר. התוצאות היו נפלאות. המנהלת באה אלי והודתה לי על התרומה".

בתקופה השלישית יש ירידה מסוימת בכמות הדיווחים על הצלחות (15%), אך המתמחים ממשיכים לדווח על חוויות חיוביות ועל הצלחות בתחומים מגוונים, כגון: ארגון וניהול ימי ספורט שהצלחתם זיכתה אותם בחיזוקים חיוביים מהמנהל, מהמורים ומהתלמידים. כמו כן, הובעו הצלחות בהוראת נושא חדש, למשל:

"לאחר חופשת הפסח התחלתי ביחידת הוראה חדשה... להפתעתי הנעימה השיעורים ריתקו את הכיתות הנחשבות אצלי בעייתיות יותר, והשיעורים קיבלו אופי של שיתוף פעולה מלא... בקיצור, חוויה מרגשת".

התייחסות ללומדים בעלי צרכים מיוחדים: קטגוריה זו כוללת קשיים והתמודדות בשילוב תלמידים בעלי לקויות שונות (היפראקטיביות, הפרעות קשב ועוד) בשיעור. בתקופה הראשונה 13% מהדיווחים מתייחסים לקטגוריה זו.

"במהלך השיעור, לאחר שסידרתי את הציוד, אחד מתלמידי הכיתה אשר מוגדר כתלמיד מ'החינוך המיוחד' (היפראקטיבי) החל להזיז ציוד ולשנות את המבנה".

בתקופה השנייה של השנה יש עלייה קלה בדיווחים בקטגוריה זו (17%), כאשר המתמחים מדווחים כי ברוב המקרים לא קיבלו מידע חיוני מוקדם ממחנכת הכיתה או מהיועצת בנוגע לילדים בעלי הצרכים המיוחדים, כמו התייחסות לילדה שגדלה במשפחה מאמצת, לילד שסובל מבעיות קשב או ריכוז, לילדים היפראקטיביים המקבלים טיפול תרופתי, או לילדים הלומדים בכיתה משלבת. חוסר מידע זה גרם לקונפליקט בין המורה לתלמידים, לפגיעה באיכות השיעור, לפגיעה בהיערכות המוקדמת של המורה לשיעור וביכולתו להיענות למצבם הייחודי של הילדים הזקוקים לפתרונות שונים.

בתקופה השלישית הדיווחים העוסקים בהתייחסות ללומדים בעלי צרכים מיוחדים נשאו באותו היקף כמו בתקופה השנייה (16%). המתמחים מעלים שאלות כיצד לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בפעילויות השונות במהלך השיעור, כיצד ליצור פעילויות המותאמות לילדים בעלי צרכים ייחודיים וכיצד לאתר ילדים דחויים ולשלבם בפעילות קבוצתית.

"אני מלמד את כיתות ו'. אחד התלמידים הוא בעל הפרעות התנהגותיות חמורות

(היפראקטיבי) אשר מפריעות למהלך השיעור. מה אפשר לעשות?"

יחסים עם צוות המורים, ההנהלה וההורים: בתקופה הראשונה של השנה הייתה התייחסות מועטה לקטגוריה זו (7%).

"אחד התלמידים אמר לי כי כואב לו הראש. ניגשתי לסגן המנהל ודיברתי איתו.

התקשרנו להורים, והם באו ולקחו אותו. בערב אמו של הילד התקשרה אלי בטענה

כי הילד מאשים אותי כי היכיתי אותו ולכן כאב לו הראש".

בתקופה השנייה יש עלייה בדיווחים המתייחסים לקטגוריה זו (12%), והם כוללים דיווחים על חלוקת סמכויות בביצוע אירועים בית ספריים ותיאום בין הגורמים השונים, השתתפות בישיבות מורים, ודיווח להורים על מעשים לא נאותים של ילדיהם.

"במהלך הכנות לקראת טקס שבוע המוסיקה, אחת המורות התלוננה בחדר המורים

בנוגע לשעות הרבות המושקעות בריקודים למען טקס זה. היא עשתה זאת בנוכחות

מורות רבות ובנוכחותה של סגנית המנהלת. כאחראית על הריקודים בטקס נפגעי

מאד. אני חושבת שמורה זו הייתה צריכה לפנות אלי באופן אישי, ולפתור את הבעיה

בצורה נאותה והולמת לאדם שעובד בצוות מורים".

בתקופה השלישית כמות הדיווחים דומה לזו שבתקופה השנייה (12%), אך לצד חוסר פרגון

וחוסר שיתוף פעולה מצד עמיתים למקצוע ו"הנחתת" מטלות ללא תכנון מוקדם מתקבלים

גם דיווחים על קבלת חיזוקים מהמורים ומהמנהל על ביצוע פרויקטים.

"המנהל דיבר על המקצוע (חינוך גופני) והקדיש לו זמן רב יחסית, ובמיוחד על

השיפור שחל בקרב התלמידים בבית הספר ועל שיטת הלימוד שלי. בקיצור, קיבלתי

מחמאות רבות ממנו וגם כל המורים העירו שגם הם מרגישים שיפור ושינוי בהרגלים

אצל התלמידים בתחום החברתי והיחסי בין בני הכיתה עצמה ובמיוחד בין בני

לבנות".

קשר עם הלומדים: קטגוריה זו כוללת התייחסות מיוחדת לתלמידים הזקוקים לכך,

תלמידים המשתפים את המורה במידע העוסק בשיעורים אחרים, בתכניות עתידיות

וכדומה. בתקופה הראשונה של השנה 13% מהדיווחים התייחסו לקטגוריה זו.

"ילד אחד שברך כלל אינו משתף במהלך השיעור שיתף אותי בתכניותיו לחופשת

הסוכות".

בתקופה השנייה לא היו דיווחים על קשר עם הלומדים ובתקופה השלישית כמות הדיווחים

הייתה קטנה מאוד (2%).

סכנות בטיחות במהלך השיעור: בקטגוריה זו דיווחו המתמחים על פציעות בזמן ביצוע הפעילויות, קושי לפקח על כל התלמידים בו זמנית כדי למנוע פציעות, בעיות בטיחות האופייניות לשיעורי החינוך הגופני הנובעות בעיקר מגודל הכיתה ומקשיי השליטה בהתנהגות הלומדים במצבי תנועה עם מכשירי עזר ובלעדיהם. בחלק הראשון של השנה 10% מהדיווחים התייחסו לקטגוריה זו.

"במהלך משחק בזמן השיעור התנגשו שני תלמידים אחד בשני ולאחד התלמידים נשברה השן, דבר שגרם לבהלה בכיתה".

"במהלך פעילות במקלט בית הספר עלה אחד התלמידים על הסולם והחליק לתוך הרווה בסולם מבלי יכולת לצאת".

בתקופה השנייה חלה ירידה בדיווחים בקטגוריה זו (5%), ואילו בתקופה השלישית של השנה לא היו דיווחים בקטגוריה זו.

מעמדו של מקצוע החינוך הגופני במסגרת הבית ספרית: חלק קטן מהדיווחים בתקופה הראשונה של השנה עוסק בהתייחסות שונה למקצוע החינוך הגופני לעומת מקצועות אחרים. ההתייחסות השונה מעידה על מעמדו הנמוך של המקצוע בבית הספר (3%).

"כל המורים בבית הספר צריכים להגיש חוות דעת על התלמידים באמצע הסמסטר. המנהל לא ביקש זאת ממני. ניגשתי אליו כדי לברר זאת ותשובתו הייתה כי במקצוע החינוך הגופני אין צורך בהערכות נוספות גם באמצע הסמסטר".

בתקופה השנייה אין התייחסות לקטגוריה זו, ובתקופה השלישית ההתייחסות היא שולית בלבד (2%).

חוסר מוטיבציה לפעילות גופנית: קטגוריה זו לא עלתה בתקופה הראשונה של השנה. בתקופה השנייה ההתייחסות לנושא הייתה מזערית (2%). בתקופה השלישית עולה כמות ההתייחסויות לקטגוריה זו (6%). לדוגמה, מתמחה מדווחת על תלמידות המסרבות להשתתף בשיעורי החינוך הגופני:

"תלמידות כיתה ו' מגיעות ללא תלבושת ומסרבות ליטול חלק בשיעורים".

לקטגוריות: התמודדות עם תכני השיעור ועם מיומנויות ההוראה, התמודדות עם אירועים בלתי צפויים והתמודדות עם נושא ההערכה, לא הייתה התייחסות בתקופות הראשונה והשנייה של השנה. בתקופה השלישית ההתייחסות הייתה מועטה (2%-9%).

לסיכום, ניתן לראות כי תהליך הכניסה להוראה בביה"ס היסודי מאופיין בשלוש תקופות: בתקופה הראשונה – ההתמקדות היא ברמת הכיתה ובסביבת בית הספר: המתמחה עסוק בכניסה לשיעור, ביצירת קשר עם התלמידים, בקביעת חוקים ונהלים, וזאת כדי להשיג את הכרת הלומדים במעמדו כמורה. ניתן להבחין כי בעיות המשמעת הן הגורם המרכזי והדומיננטי שהמתמחים מתמודדים איתו עם כניסתם לעבודה (53%).

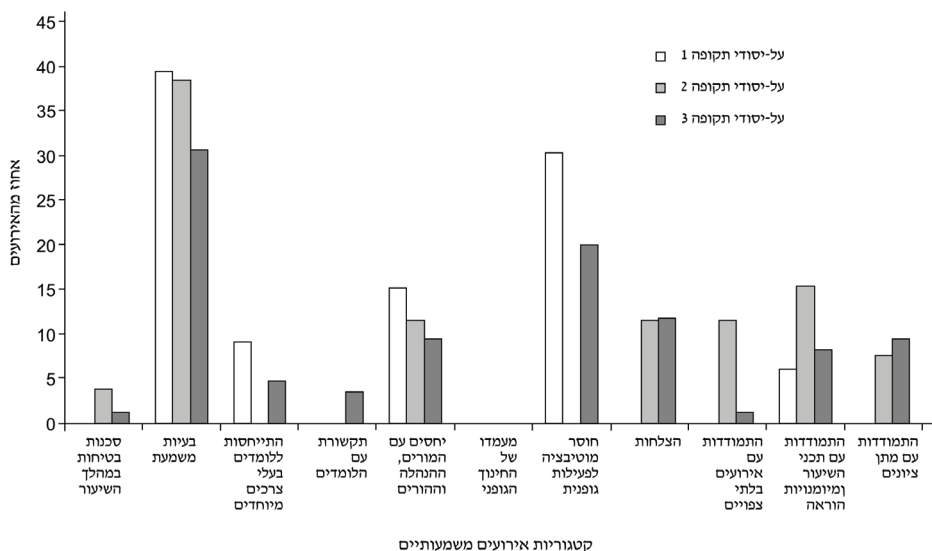
בתקופה השנייה – המורה מבסס את מעמדו בכיתה ובבית הספר: לראשונה, הופיעו דיווחים על הצלחות (22%) שתפסו את המקום השני בין הקטגוריות השונות. הצלחות

אלו התבססו על השתתפות פעילה בטקסים ובאירועים בית-ספריים, התנדבות לפרוייקטים והשתתפות פעילה בישיבות צוות המורים שבהן המתמחה מקבל משוב חיובי על תרומתו לבית הספר. המתמחה משקיע בשלב זה זמן רב יותר ביחסים עם צוות המורים והנהלה (12%) והוא פנוי יותר להתייחס ללומדים בעלי הצרכים המיוחדים (17%).

התקופה השלישית – מאופיינת בעלייה בתחושת השייכות לבית הספר: המתמחה ממשיך להתמודד עם בעיות משמעת תוך ניסיון לשמור על סביבה לימודית פעילה. נמשכת המגמה של ירידה בבעיות המשמעת (ב-15% מתחילת השנה). המתמחה משקיע מאמץ בחיפוש דרכים להתמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (16%). המתמחה ממשיך לחוות הצלחות (15%), הבאות לידי ביטוי במיוחד במשובים חיוביים מצוות הניהול, מהמורים ואף מהתלמידים.

בתי ספר על-יסודיים

באיור 2 מוצגים השינויים בתפיסת האירועים המשמעותיים לאורך שנת הלימודים בשלוש התקופות בבתי הספר העל-יסודיים.



קטגוריית אירועים משמעותיים

איור 2:

שינויים בתפיסת האירועים המשמעותיים לאורך שנת הלימודים (3 תקופות) אצל מתמחים בהוראה בבתי ספר על-יסודיים

בעיות משמעת: גם בבית הספר העל-יסודי ההתמודדות עם בעיות המשמעת הייתה במקום הראשון (39%). המתמחים נאלצים להתמודד עם אלימות מילולית ופיסית במהלך השיעורים, בהפסקות ובפעילויות הפורמליות והבלתי פורמליות המתרחשות בבית הספר. "במהלך השיעור, כאשר ביצתי את מבחן 'אות הכושר והספורט', החלו לפתע שני תלמידים לריב והשתמשו באלימות מילולית ופיסית עד להרמת כיסא וזריקתו לעבר אחד התלמידים".

גם בתקופה השנייה הדיווחים על ההתמודדות עם בעיות המשמעת היו הדומיננטיים מבין האירועים המדווחים (38%). הדיווחים עסקו בהופעה בלבוש לא הולם, התחצפות תלמידים כלפי מורים, אלימות פיסית ועלבונות בין תלמידים. בנוסף, התרחשו אירועים של חוסר הקשבה והתעלמות מנהלים.

"לא שיתפתי למעלה ממחצית התלמידים בשיעור בעקבות איחור משמעותי". בתקופה השלישית קטגוריה זו עדיין ממשיכה להוביל באופן משמעותי ביחס לכל הנושאים האחרים (31%), כאשר האירועים מתמקדים במקרים של התחצפות בפומבי וסירוב לפעול על פי הנחיות המורה, בהפרעה למהלך התקין של השיעור, בהיעדרויות, בזלזול ובהתנהגות שאינה הולמת תלמידים בעלי יכולת גבוהה. ההתמודדות עם שמירה על הופעה נאותה ושמירה על הנהלים גורמת לקונפליקט מתמיד וללחץ על המתמחה. חלק מהמתמחים מדווחים על השגת שיתוף פעולה באמצעות ויתורים על עמידה בחוקים ונהלים המקובלים בבית הספר, וכניעה לתכתיבים של התלמידים כדי לשמור על "שקט תעשייתי". הקשיים מתרבים במיוחד בסוף שנת הלימודים.

"סוף השנה, שיעור חינוך גופני כמעט ונשכח מהלקסיקון של התלמידות. הנוכחות דלה, אין תלבושת ונוצרת בעיה גדולה ללמד ולשמור על אווירה של שיעור".

חוסר מוטיבציה של התלמידים להשתתף בשיעורי החינוך הגופני: המתמחים דיווחו על חוסר התלהבות והסתייגות של התלמידים מהמאמץ הכרוך בפעילות המתקיימת בשיעור. הדבר קורה במיוחד בנושאים שיש בהם פעילות גופנית עצימה, כגון: ריצות, אימון מחזורי, תחנות לפיתוח מרכיבי כושר גופני ומבחני "אות הכושר והספורט". בתקופה הראשונה של השנה 30% מהדיווחים התייחסו לקטגוריה זו.

"כאשר יצאה מפי המילה ריצה, הבנות התחילו להשתולל, להתנגד ולהמציא מיליון סיפורים, רק לא לרוץ".

בתקופה השנייה אין דיווחים על חוסר מוטיבציה, אך בתקופה השלישית שוב עולה בעיית חוסר המוטיבציה (20%). המתמחים מדווחים על עצלות, הימנעות מהשקעת מאמץ, וחוסר התלהבות.

"יש כיתה אחת בבית הספר שקשה לי לעניין אותה ולהלהיב אותה. הבנות חסרות מוטיבציה בלי כל קשר לנושא השיעור, וזאת למרות שאני משקיעה מחשבה מרובה כיצד לעניין ולהלהיב אותן".

התמודדות עם הבחירה של תכני השיעור: קטגוריה זו מתייחסת להתאמת התכנים לתלמידים בעלי רקע שונה ויכולת שונה ולמיומנויות ההוראה. בתקופה הראשונה הדיווחים בקטגוריה זו היו מועטים (6%).

"בתחילת השנה ולאחריה גיליתי קושי בלבחור את תכני השיעור. איזה מקצוע ללמד ומתי, ומהם התכנים שילמדו בכל שיעור".

בתקופה השנייה יש עלייה בהתייחסות לקטגוריה זו (15%). המתמחים מתקשים בבחירת התכנים ובחלוקת הנושאים ליחידות שיעור, בהתמודדות עם גודל הכיתה, בהתאמת התכנים ללומדים בעלי יכולות שונות ובהקניית הרגלים לעבודה עצמית.

"בשיעור חינוך גופני התבקשו התלמידות להרכיב בעצמן תרגיל בהתעמלות. תחילה התעקשתי שהן תשובנה לבד כיצד לבנות את התרגיל. לאחר מספר שיעורים כשראיתי שאין הדבר מתבצע, הרכבתי תרגיל אחיד לכולן. עצם הנושא העסיק אותי מאוד".

בתקופה השלישית יש ירידה בדיווחים על התמודדות עם תכני השיעור ועם מיומנויות ההוראה (8%). הדיווחים מתייחסים לבעיות של התאמת תכנים למקום הלמידה, לגיל הבנות וליכולתן הגופנית והאפשרות לגלות גמישות בלי לפגוע במטרת השיעור.

"התלמידות התלוננו שאני עובדת עמן קשה מדי, שהן רצות יותר מדי, ושקשה וחס להן, ושצריך לעבוד בהדרגה. איך אפשר לעבוד בהדרגה כאשר יש בקושי פעם בשבוע שיעור?"

יחסים עם צוות המורים הכללי ועם צוות המורים המקצועי: הדיווחים (15%) עוסקים באי קבלת מידע על תלמידים, חוסר תיאום בין מורי החינוך הגופני בנוגע לאזורי פעילות, והתערבות של מחנכי הכיתה בנושאים מקצועיים.

"הגיעו אלי פניות ממחנכות של כיתות בבקשה שאקל את המשימות במהלך השיעור ולא אתן לבנות לרוץ ולעבוד כל כך קשה".

בתקופה השנייה יש ירידה קלה בדיווחים בקטגוריה זו (12%), אך הדיווחים חיוביים יותר. המתמחים מספרים על השתתפות פעילה בישיבות מורים, על פגישות עם הורים ועל מפגשי צוות מקצועי. המתמחים מתארים את ההתרגשות ואת רמת החרדה מהמפגשים עם כל מורי בית הספר לצד הפעלת יוזמה לרווחת המורים.

"החלטתי להפעיל חדר כושר למורים בבית הספר. פרסמתי מודעה ובה מספר אופציות לזמן קיום החוג. המורים נרשמו, הופיעו ופעלו במרץ. אני מרגישה שבדרך זו אני תורמת לאווירה הבית-ספרית, מעורבת יותר בחדר המורים ולומדת להכיר את הצוות..."

בתקופה השלישית ממשיכה הירידה בדיווחים בקטגוריה זו (9%), והדיווחים עוסקים בחוסר בהירות בנוגע לסמכויות מקצועיות ומינהליות.

"מורים מגיעים לאולם הספורט היחיד של בית הספר ומבקשים לפנותו, מכיוון שהמקום משמש גם כאולם הרצאות ומופעים. מפני שאני מורה מתחילה לא רציתי להתעמת עם מורים ותיקים והסכמתי להפסיק את שיעורי באמצע. אך כאשר המקרים תכפו, פניתי למנהל, הסברתי לו את המצב ואת חומרת הבעיה והוא כמובן תמך בי".

דוגמות נוספות עסקו ב"אי שילוב צוות המורים לחינוך גופני בפרוייקט קרב מגע", ב"התערבות מנהל בתכנית הלימודים", ב"אישור השלמת שיעורי מתמטיקה על חשבון שיעורי חינוך גופני באופן חד צדדי וללא תיאום מראש". כמו כן, דווח על מקרים של חוסר תיאום בין מורי המקצוע בנושאי תכנית הלימודים ובקביעת כללי התנהגות ונהלים מחייבים לכלל תלמידי בית הספר.

התייחסות ללומדים בעלי צרכים ייחודיים: מהדיווחים (9%) עולה כי במקרים מסוימים המתמחים לא קיבלו דיווח מאחות בית הספר או מגורם מוסמך אחר על בעיות רפואיות שמהן סובלים ילדים, לדוגמה, ילד שתול כליה או ילד עם פריצת דיסק בגבו. המורה המתמחה אינו יודע מה מותר או אסור בכל מקרה, ואם יש ביטוח למקרים מסוג זה. בתקופה השנייה לא היו דיווחים בקטגוריה זו, ואילו בתקופה השלישית היו דיווחים מעטים (5%) שעסקו בקושי לשתף תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בשיעורים.

הצלחות: הדיווחים על הצלחות מופיעים החל מהתקופה השנייה (11%), והם כוללים דיווחים על יצירת קשר עם מורים בבית הספר באמצעות השתתפות בישיבות ציונים, יציאה לטיול שנתי והפעלת יוזמות. חלק מההצלחות נבע מבחירת חומרי למידה מאתגרים שתרמו למוטיבציה של הלומדים להשתתפות בשיעורים.

"הכנתי הרצאה בנושא תזונה לבנות בכיתות ט'-י'. ההרצאה עניינה את הבנות ואני מאמינה שהצלחתי להעביר את עיקרי הדברים. אירוע זה מסתמן בעיני כמוצלח מאד". גם בתקופה השלישית ממשיכים הדיווחים על הצלחות (12%) כאשר המתמחים מדווחים על ביצוע מוצלח של מופעים, פרוייקטים וימי ספורט וקבלת משוב חיובי מהורים.

"ביום רביעי בשעות הערב צלצל הטלפון בביתי. אמו של אחד מתלמידי. חשבת מיד על דברים שליליים, אך האם סיפרה לי עד כמה בנה אוהב את שיעורי החינוך הגופני וכי הלוואי וכל השיעורים האחרים בבית הספר יהיו כאלה".

בנוסף, דיווחו המתמחים על חיזוק הקשר עם הלומדים באמצעות השתתפות בטיולים וקיום שיחות משוב לסיכום שנת הלימודים. המתמחים הצליחו להעלות את המודעות לקשר שבין פעילות גופנית ובין בריאות באמצעות פרוייקטים ייחודיים שהותירו רושם רב על המשתתפים.

התמודדות עם אירועים בלתי צפויים: קטגוריה זו מתייחסת בעיקר לצורך לשנות את מערך השיעור המתוכנן בגלל מזג אוויר חורפי, חוסר בציד מתאים, היעדרות תלמידים עקב פרוייקטים, אימוני נבחרות ומטרדים חיצוניים אחרים. 11% מהדיווחים בתקופה השנייה מתייחסים לקטגוריה זו.

"תכננתי שיעור עם דלגיות. אך זמן קצר לפני תחילת השיעור לא נמצא המפתח לחדר הציד. נאלצתי לשנות באופן מיידי את מהלך השיעור, אלתרתי והמשכתי עם ציד אחר שהיה זמין".

בתקופה השלישית אחוז הדיווחים בקטגוריה זו מועט ביותר (1%).

התמודדות עם מתן ציונים: קטגוריה זו מופיעה בדיווחים החל מהתקופה השנייה (8%). המתמחים נתקלים בקשיים בבחירת קריטריונים למתן ציון ובדרכים לפרסומם. כמו כן, המתמחים נתקלים בקשיים בהערכת תלמידים שלא התכוונו או לא הופיעו למבחן, ועמדו בפני חילוקי דעות עם התלמידים בנוגע לסולם ההערכה ומתן הציון בתעודה.

בתקופה השלישית נמשכת ההתמודדות עם מתן ציונים להעסיק את המתמחים (9%), והם מדווחים על חוסר בקריטריונים אחידים אצל צוות המורים המקצועי בנוגע למתן הערכה וציונים, ועל קשיים ודילמות בנושאי הערכה.

"לקראת סוף הסמסטר הייתי צריך לתת ציונים. אני עובד בבית הספר יחד עם שלושה מורים וכל מורה נותן ציון עפ"י קריטריון אחר".

סכנות בטיחות במהלך השיעור: החל מהתקופה השנייה יש מעט דיווחים בקטגוריה זו (4%). אלה אף יורדים בתקופה השלישית (1%). לדוגמה, מורה מתמחה מדווחת על תלמידה בכיתה ט' ששברה אצבע בכף ידה במהלך שיעור כדורסל.

לסיכום, ניתן לראות שתהליך הכניסה לבית הספר העל-יסודי מאופיין אף הוא בשלוש תקופות: בתקופה הראשונה – בולטת הכניסה למערכת חדשה אגב התמודדות וניסיון ל"הישרדות": המתמחה מתמודד עם בעיות משמעת (39%), עם חוסר מוטיבציה של תלמידים לפעילות גופנית, במיוחד בקרב תלמידות (30%), עם מחנכי כיתות ועם עמיתים למקצוע במאבק על הכרה במעמדו המקצועי כמורה (15%) ועם תלמידים בעלי צרכים יחודיים (9%).

בתקופה השנייה – המתמחה מבסס את מעמדו בבית הספר: הוא מגלה התמדה בטיפול בבעיות משמעת ובהתנהגות האלימה, אף על פי שלא ניכרת ירידה משמעותית בתפיסת אירועים אלו בקרב המתמחים (38%). לעומת זאת, ניכרת ירידה משמעותית בבעיות של חוסר מוטיבציה להשתתפות בשיעורים ואין דיווחים על כך. ניכרת עלייה משמעותית (10%) בצורך להתמודד עם בחירת תכנים והתאמתם ללומדים. לראשונה, נחשף המתמחה להתמודדות עם אירועים בלתי צפויים הקשורים בשינויי מזג-אוויר, בחוסר בציד ובמתקנים, ובהיעדרות תלמידים בשל מעורבות במגוון פרויקטים בבית הספר (11%). כמו כן, המתמחה מתקשה בקביעת הקריטריונים למתן ציון בסוף הסמסטר הראשון ללימודים (8%). לראשונה מופיעים דיווחים על הצלחות (11%).

בתקופה השלישית – המתמחה מסתגל למערכת ומתאים עצמו לסביבה שבה הוא מתפקד: המתמחה ממשיך להתמודד עם בעיות התנהגות ומשמעת. תפיסת בעיות המוטיבציה לפעילות גופנית חוזרת לקראת סוף השנה (20%). המתמחה ממשיך לדווח על הצלחות הנובעות מיוזמות ומאירועים הן בתחום החברתי והן בתחום המקצועי (12%). המתמחה ממשיך להיאבק על מעמדו המקצועי מול צוות המחנכים והנהלה ועל הכרה במעמדו כמורה בקרב עמיתיו למקצוע (9%).

דיון והמלצות

ניתוח הנתונים המוצגים במאמר זה נעשה לאורם של שני תהליכים המתרחשים לאחרונה במערכת החינוך בישראל. האחד, הוא יישום ההתמחות בהוראה (סטאזי) כתנאי הכרחי להסמכתם של מורים מתחילים. השני הוא יישום "חוק החינוך המיוחד" המוליך להפיכתה של המסגרת הכיתתית להטרוגנית יותר מבחינה חברתית והמתייחסת ליכולותיהם של התלמידים (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1999; משרד המשפטים, 1988). ההמלצות הנובעות מממצאים אלה נוגעות למערכת ההכשרה להוראה ולמנגנון ההתמחות בהוראה המנווט על ידי משרד החינוך. בנוסף, יש לתת את הדעת לייחודיות של החינוך הגופני הנובעת מאופי המקצוע, מן התנאים ליישומו במערכת בתי הספר ומן היחס של סגל ההוראה והניהול אל מקצוע זה.

אופיים של האירועים המשמעותיים המדווחים על ידי המורים המתחילים דומה לאלה המופיעים בספרות הפדגוגית בשלושת העשורים האחרונים. הקושי להתמודד עם מה שמוגדר כ"בעיות משמעת" תופס מקום מרכזי בשגרת יומם של המורים המתחילים בשתי המסגרות – בבתי הספר היסודיים ובבתי הספר העל-יסודיים. בעיית המשמעת היא הבעיה החריפה והשכיחה ביותר לאורך שנת הלימודים. כבר במחקר מוקדם, שבחן את הסיבות לנשירת מורים מתחום ההוראה בשנת ההוראה הראשונה, נמצא כי חוסר יכולתם של המורים להתמודד עם בעיות משמעת וקשייהם בארגון ובניהול הכיתה הם הגורמים העיקריים לכך (Taylor & Dale, 1971). עם זאת, חלה הפחתה הדרגתית מן החומרה שהמתמחים מייחסים לבעיה זו במהלך השנה.

חוסר מוטיבציה של תלמידים הוא חלק מבעיית "המשמעת" הכוללת, אך יש לשים לב כי הוא מאפיין בעיקר את בית הספר העל-יסודי, ואינו מהווה קושי מהותי בבית הספר היסודי. ממצא בולט בהקשר זה הוא מיעוט הדיווחים על קשיי מוטיבציה בתקופה השנייה של השנה בבית הספר העל-יסודי. ההסבר לכך נעוץ בביסוסם של חוקים ושל נהלים בחלק הראשון של השנה אשר סייעו לניהול תקין ומאתגר של השיעורים בהמשכה. הבעייה עלתה שוב בחלק השלישי של השנה לקראת תקופת המבחנים וחופשת הקיץ, אז טרודים התלמידים בלמידה, וחלקם מגלה "עייפות" בסיומה של שנת לימודים. ייתכן שמזג האוויר אשר הולך ומתחמם פוגע אף הוא בנכונותם של התלמידים לשתף פעולה וגורם להם לצאת מן השיעורים עייפים ומיוזעים.

הדיווחים המועטים יחסית המתמחים להצלחות בהוראה בשתי מסגרות הלימוד מעוררים עניין. העובדה שלא דווח על הצלחות בחלק הראשון של השנה היא הגיונית, אך אין לקבלה ככורח המציאות. המתמחים עסוקים אמנם במאבקי "הישרדות ותפיסת מקום" (סטרובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002), אך היעדר הצלחות בשלב זה הוא הגורם העלול לפגוע ביחסם להוראה בהמשך השנה ובביטחונם העצמי. מצב מעין זה עלול להוליך לדפוסים הוראה שמרניים ונוקשים. הנתונים אינם מעידים על עלייה במספר ההצלחות לאורך השנה

עובדה שיש בה "חומר למחשבה" עבור מלווי ההתמחות. ניתן להסביר זאת חלקית בהעלאת "רף הציפיות" של המתמחים (מעצמם) במהלך השנה, וכן בהתגברות "קשיי המוטיבציה" של התלמידים בחלק השלישי. ואולם, אין להשלים עם מציאות זו, ויש לעשות הכל כדי להפוך את הצלחות המורים לגורם תדיר בשגרת יומם, כפי שיתואר בהמשך.

ההתמודדות עם לומדים בעלי צרכים מיוחדים הולכת ונעשית מורכבת בשנים האחרונות. הדיווחים בבית הספר היסודי היו רבים יותר מאלה בבית הספר העל-יסודי ונמשכו לאורך כל שנת הלימודים. נראה כי קושי זה נשאר מהותי בשל מספרם הרב של התלמידים בכיתות ובשל הצורך להפעיל את כל הלומדים כחטיבה אחת (בבית הספר העל-יסודי קל יותר לפעול בקבוצות קטנות וייחודיות). לפיכך, יש להכין את המתמחים לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בפעילות שבה עוסקים שאר התלמידים בכיתה, ולהתאים את הפעילות לקשייהם הייחודיים של המשולבים. בבית הספר העל-יסודי עיקר ההתייחסות הייתה לנושא זה בתקופת הדיווח הראשונה. בתקופה השנייה לא הופיעו דיווחים כלל ובשלישית היו דיווחים מעטים. יתכן שהסיבה לכך נעוצה בהבניית נוהלי הלמידה ובמציאת דרכים לשילובם של תלמידים אלה במהלך השנה. ייתכן גם שבחלק מן המקרים המורים "נכנעים" ואינם משקיעים עוד בשילוב, כאשר אין לניסיונותיהם המוקדמים תוצאות חיוביות.

על קשיים בקשר עם צוות המורים בבית הספר ועם ההנהלה דווח בשתי המסגרות. המתמחים העובדים בבית הספר העל-יסודי התייחסו לסוגיה זו בתדירות גבוהה יותר. עם זאת הלכו הדיווחים של שתי הקבוצות ופחתו במהלך השנה, עובדה המעידה על תהליך של השתלבות במערכת הבית-ספרית. רצוי להקדיש תשומת לב מיוחדת לקשר בין המתמחים בתחום החינוך הגופני לבין סגל ההוראה בבית הספר. נראה כי קיים ריחוק מסוים בין קבוצות אלה, וזה נובע מסביבות העבודה השונות ואולי גם מאופן תפיסת מקצוע החינוך הגופני (ארליך וחבי', 1999; יוגב, 1998; פייגין וחבי', 1992; Crum, 1987). למשל, מורי החינוך הגופני הוערכו על ידי עמיתיהם להוראה בבית הספר יותר ביכולותיהם הניהוליות מאשר ביכולותיהם החינוכיות-פדגוגיות (O'Sullivan, 1989). תפיסה ייחודית זו עלולה להשפיע על הדימוי העצמי של המורים לחינוך הגופני שאינם זוכים להערכה מספקת בתחומים הנחשבים למרכזיים בבית הספר.

מעניין לראות כי התמודדות עם תכני השיעור ועם מיומנויות ההוראה לא היוו מקור להתייחסות בבית הספר היסודי. במסגרת בתי הספר העל-יסודיים דיווחו המתמחים על קשיים בתחום זה בעיקר בתקופה האמצעית של השנה. גם נושא הציונים עלה במסגרת זו בחלק השני והשלישי של השנה. ניתן להסביר הבדלים אלה במורכבות הרבה יותר של יישום השיעור בבית הספר העל-יסודי. רמת ההוראה צריכה להיות גבוהה יותר בשל דרגת הקושי הגבוהה של התכנים הנלמדים.

תכניות ההכשרה להוראה בישראל מתבססות על "דגם מנחה" המגדיר את תכני הלימוד ואת היקפם. מוצע בזאת לבחון את הדגם המנחה לאור הממצאים העולים ממחקר זה,

ומעבודות דומות שבחנו את יעילותן של תכניות ההכשרה השונות בהקניית כלים דידיקטיים ויישומיים למורים (אבדור, 2002א'; קציר ולינור, 2002). הקושי בהתמודדות עם בעיות משמעות ועם האלימות הגוברת במערכת החינוך (בנבנישת, 2002; בנבנישת, אסטור, וזעירא, 1998; ברומברגר, 1994; הראל, קני ורהב, 1997) מחייבים התאמה מסוימת בתכניות ההכשרה. הרחבתם של קורסי המבוא בפסיכולוגיה אינה מספקת כלים יישומיים בידי פרחי ההוראה כדי להתמודד עם המציאות הקשה. הרחבת ידע זו חשובה, אולם יש להוסיף אליה התנסות ורכישת כלים דידיקטיים הקשורים בניווט כיתה. התנסות מעשית המבוססת על רקע תאורטי מוצק תסייע למורים לעתיד להפנים הליכים יעילים (אבדור, 2002ב'; אלדר, 2002). רצוי גם להכין את המתמחים להיבטים פרופסיונאליים שבהם הם עתידים להתנסות בכניסתם להוראה. הכנה מעין זו היא תאורטית בעיקרה, אך ניתן לחזקה במהלך שנת ההתמחות באמצעות מנגנון התמיכה המלווה של המכללה.

מערך הליווי של המתמחים מבוסס על קורסים אקדמיים הכוללים ניתוחי אירועים והם מתקיימים במכללות במהלך שנת ההתמחות. בנוסף, ניתן לפתח מערך תמיכה אשר יסייע למתמחים להתגבר על הקשיים העיקריים שמדווח עליהם כאן. למשל, לגלות עירנות להצלחות – ולו לקטנות ביותר – לנתח את הגורמים שהביאו להתרחשותן ולפעול להגברתן. חשוב להפנות את תשומת ליבם של המתמחים לחשיבות ההשתלבות "בחדר המורים" של בית הספר על ידי מתן הרצאות בתחומי ידע שבהם הם מצויים ושולטים, גילוי מעורבות באסיפות הורים ובמועצות פדגוגיות וריכוז פרויקטים בית-ספריים (Eldar, 1990). שילוב מערכי תקשורת מתוקשבים בתהליך הכניסה להוראה יכול לסייע רבות למימושה של קבוצת תמיכה למתמחים. המורים המתחילים בעידן הזה שולטים ברזי המחשב בעקבות ידע קודם ודרישות ברורות של מערכת ההכשרה להוראה. תכנות חדשניות אשר נוסו לאחרונה (כהן, 1999; נירגל, 2001; Hirumi, 1999) מספקות תקשורת רצופה ומיידית המאפשרת התגברות על מגבלות המרחק והזמן הדחוק. כל אלה דורשים יד מכוונת מטעם המכללה המלווה. שיתוף פעולה בין הסגל המקצועי של המכללות לבין העמיתים המלווים מבתי הספר, הממלאים את תפקידם הרשמי מטעם "רשות הסטאז'" יסייע רבות להשגת היעדים המפורטים במאמר זה.

רשימת המקורות

- אבדור, ש. (2002א). **הקוריקולום הסמוי של הכשרת מורים לבתי ספר על יסודיים – ממצאי מחקר משווה של תכניות הכשרה בלימודי החינוך במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות**. הוצג בכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים: "הכשרת מורים לשליחות חברתית – מפתח לעתיד." מכללת אחוה.
- אבדור, ש. (2002ב). רפורמה בהכשרה ובפיתוח הפרופסיונאלי של מורים בישראל – תמצית נייר עמדה לוועדת בן-פרץ. **דפים, 35**, 206-211.
- אלדר, א. (1996). כניסה להוראה (induction) – ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. **בתנועה, ג' (4)**, 411-443.
- אלדר, א. (2002). **ניתוח יישומי של התנהגות – עקרונות והליכים**. בארותיים: ניתוח התנהגות.
- אלדר, א., ונאבל-הלר, נ. (1992). מודל משולב לקליטת מורים מתחילים במערכת החינוך. **דפים, 14**, 98-108.
- ארליך, א., טלמור, ר., ואלדר, א. (1999). קליטת מורים מתחילים לחינוך גופני מנקודת מבטו של מנהל ביה"ס. **בתנועה, ה' (2)**, 181-204.
- אתר, ב. (1985). לבד בעין הזכוכית המגדלת. **הד החינוך, נ"ט**, 8-9.
- בנבנישתי, ר. (2002, יולי). **אלימות במערכת החינוך** (דוח ממצאים ראשונים; לא פורסם). ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- בנבנישתי, ר., אסטור, ר., וזעירא, ע. (1998). **אלימות במערכת החינוך**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, ביה"ס לעבודה סוציאלית.
- ברומברג, א. (1994). **אלימות ובעיות משמעת בבית הספר – סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.
- הראל, י., קני, ד., ורהב, ג. (1997). **נוער בישראל, רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. רמת גן: המרכז לילדים ולנוער גוינט-מכון ברוקדייל והמגמה לסוציולוגיה של הבריאות, אוניברסיטת בר-אילן.
- זק, א., והורוביץ, ת. (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל אביב: רמות.
- טלמור, ר., נאבל-הלר, נ., וארליך, א. (1997). קליטת מורים מתחילים מנקודת מבטו של מנהל ביה"ס. **דפים, 24**, 20-31.

יוגב, א. (1998). הון תרבותי ומעמד מקצועי: הריבוד הקוריקולרי של מורים בישראל. בתוך: ח. איילון (עורכת), **תכניות לימודים כהבניה חברתית** (עמ' 55-78). תל אביב: רמות.

כהן, א. (1999). הוראה אמצעית ולמידה מרחוק באמצעות האינטרנט. **מחשבים בחינוך**, 49, 8-16.

לזובסקי, ר., וזייגר, ט. (2004). הסטאז' בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. **דפים**, 37, 65-95.

משרד החינוך, התרבות והספורט. (1999). **חוזר המנהל הכללי הוראות קבע נ"ט**, 8 (ג).

משרד המשפטים. (1988). חוק חינוך מיוחד – ספר החוקים התשמ"ח.

ניר גל, ע. (2001). תפקיד המורה במרחב הלמידה הווירטואלי: היבט חדש מתוך צרכי הסטודנטים. **דפים**, 32, 65-87.

סטרובסקי, ר., מרבך, א., והרץ-לזרוביץ, ר. (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. **עיונים במינהל ובאירגון החינוך**, 26, 123-158.

פייגין, נ., אפרתי, נ., ובן-סירא, ד. (1992). שחיקה בהוראה אצל מורים לחינוך גופני. **בתנועה**, 4, 7-29.

פלג, ר. (1991). **פרוייקט ליווי בקליטת מורים מתחילים, דו"ח מס' 3, סיכום שנת תשנ"א**. אורנים: המכון לחקר החינוך הקיבוצי, משרד החינוך והתרבות האגף להכשרה והשתלמות, מכון מופ"ת.

פלג, ר. (1992). ליווי מורים מתחילים בשנת ההוראה הראשונה – ממצאי מחקר – מעקב באורנים, החטיבה האקדמית. **דפים**, 14, 88-97.

קציר, י., ולינור, ה. (2002). **התפתחות מקצועית ודפוס העברה (transfer) מהכשרה להוראה לעבודה בהוראה – מעקב אחרי בוגרי מכללה מסיימי השנים תשנ"ד-תשנ"ט**. הוצג בכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים: "הכשרת מורים כשליחות חברתית – מפתח לעתיד". מכללת אחוה.

קרמר-חיון, ל. (1985). הלם הכיתה החיה. **הד החינוך**, נ"ט, 4-7.

רייכנברג, ר., לזובסקי, ר., וזייגר, ט. (2000). **הסטאז' בהוראה תרומתו להתפתחות המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א')**. כפר סבא: בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

שגיא, ר., ורגב, ח. (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-45.

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

Brighouse, T. (1995). Teachers' professional development: A British innovation. **Journal of Education for Teaching**, 21, 69-73.

Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986). **A nation prepared: Teachers for the 21st Century**. Washington, DC: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allaed, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher. **Journal of Teacher Education**, 57, 365-376.

Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. **Journal of Teacher Education**, 32, 19-23.

Crum, B. (1987). Professional profiles of physical education teachers and students learning. **FIEP Bulletin**, 57, 7-12.

DeBolt, G. P. (Ed.). (1992). **Teacher induction and mentoring: School-based collaborative programs**. Albany, NY: State University of New York Press.

Dollase, R. H. (1992). **Voices of beginning teachers, vision and realities**. New York: Teachers College, Columbia University.

Eldar, E. (July - 1990). **The "period of grace": Evaluation of an induction model**. Presented at The International Association for Physical Education in Higher Education World Convention, Loughborough, England.

Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). The anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. **Educational Research**, 45, 29-48.

Feinman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teacher College Record**, 103, 1013-1055.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualization. **American Educational Research Journal**, 6, 207-226.

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.

- Gray, W. A., & Gray, M. M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. **Educational Leadership**, November, 37-43.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. **Teaching and Teacher Education**, 17, 897-911.
- Hirumi, A. (1999). **Student centered technology-rich learning environment: Operationalizing constructivist approaches to teaching and learning**. Houston, TX: University of Houston.
- Holmes Group Executive Board. (1986). **Tomorrow's teachers**. Missouri: East Lansing.
- Houston, W. B., & Felder, B. D. (1982). Breaking horses, not teachers. **Phi Delta Kappan**, 63, 457-460.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., & Denmark, G. W. (1985). **Educating a profession**. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hoy, W. K., & Rees, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. **Journal of Teacher Education**, 28, 23-26.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. **Teachers College Record**, 91, 31-57.
- Hulling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internship. In W. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Hulling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. **Journal of Teacher Education**, 43, 173-180.
- Hulling-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.
- Jacknucke, K. J., & Samiroden, W. D. (1991). Socialization of student teachers. **Journal of Teacher Education**, 28, 23-26.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, 62, 129-169.
- Kennedy, M. M. (1991). Some surprising findings on how teachers learn to teach. **Educational Leadership**, November, 14-17.

- Kennete, C. (1992). **Mentoring training for the support of N.Q.T's**. Circular 96/92.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organization, literacy and empowerment. **Teaching and Teacher Education, 10**, 15-27.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA: Sage.
- Lortie, D. (1975). **Schoolteacher**. Chicago IL: University of Chicago Press.
- McArthur, J. T. (1978). **Directory of teacher induction programs** (report no. 7216). Austin, TX: University of Texas at Austin.
- Mcdonald, F. (1980). **The problems of beginning teachers: A crisis in training study of induction programs for beginning teachers**. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Muller-Forbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). **Der Pratischock bei junger lehrern**. [The reality shock of beginning teachers]. Stuttgart: Klett.
- O'Sullivan, M. (1989). Failing gym is like failing lunch or recess: Two beginning teachers' struggle for legitimacy. **Journal of Teaching in Physical Education, 8**, 227-242.
- Pearsol, J. A. (1985). **Controlling qualitative data**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (1998). **Learning in the field: An introduction to qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, K. (1970). **Don't smile until Christmas**. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ryan, K., Newman, K. K., Mager, G., Applegate, J., Lasely, T., Flora, R., et al. (1980). **Biting the apple: Accounts of first year teachers**. New York: Longman.
- Smyth, S. O. (1995). Developing the teacher leader. **The Teacher Educator, 31**, 130-137.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stroot, S., Fowlkes, J., Langholz, J., Paxston, S., Stedman, P., Steffers, L., et al. (1999). Impact of a collaborative peer assistance and review model on entry year teachers in a large urban school setting. **Journal of Teacher Education, 50**, 27-41.

- Taylor, J. K., & Dale, I. R. (1971). **A survey of teachers in their first year of service**. Bristol, UK: University of Bristol.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. C. (1984). **Introduction to qualitative research and methods: The search for meaning**. New York: Wiley.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research, 54**, 143-178.
- Zeichner, K. (1983). Individual and institutional factors related to the socialization of teaching. In G. Griffin & H. Hukill (Eds.), **First years of teaching: What are the pertinent issues?** (pp. 1-30). Austin, TX: University of Texas at Austin
- 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.