

## האם ליווי בקליטה אפקטיבי להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים? ממצאי מחקר אורך

הנרי תמ

### תקציר

מטרת המחקר הייתה להבחין בין מורים מלווים למורים לא מלווים מבחינת התפתחותם המקצועית גם לאחר שבע שנות עבודה. המחקר הוא מחקר אורך (longitudinal), כלומר אותם נחקרים נבדקו בשני פרקי זמן שונים (מערך פאנל). בשלב הראשון, בשנת 1992, בדקנו את תרומת הפרויקט "ליווי בקליטה" להתפתחותם המקצועית של 207 מורים מתחילים, בוגרי שמונה מכללות שבהן בוצע פרויקט "ליווי בקליטה". בשלב השני, לאחר 7 שנים, חזרנו לאותה קבוצת נבדקים כדי לבדוק את ההשפעה המתמשכת של הפרויקט.

כדי לסייע למורים מתחילים להתמודד עם "הלם המציאות", "הלם הכיתה החיה" (קרמר-חיון, 1985), יזם האגף להכשרת עו"ה במשרד החינוך והתרבות בשנת תש"ן את הפרויקט "ליווי בקליטה" (מור, 1992). לפרויקט הוצבו ארבע מטרות עיקריות:

1. סיוע למורים החדשים בהתפתחותם המקצועית;
2. הגדלת אחוז הפונים להוראה;
3. צמצום הנשירה מן ההוראה בתום שנת העבודה הראשונה;
4. קבלת משוב על תכניות ההכשרה במוסדות עצמם.

במחקר הנוכחי נבדקה רמת התפתחותם המקצועית של המורים לפי המודל של פולר (Fuller, 1969, 1974). לפי מודל זה, ההתפתחות המקצועית של המורים עוברת שלושה שלבים עיקריים: שלב ההישרדות (survival), שלב השליטה (mastery) ושלב ההשפעה (impact). הממצאים העיקריים מראים שדרגת ההתפתחות המקצועית של מורים מלווים גבוהה במובהק מדרגת ההתפתחות המקצועית של מורים לא מלווים הן בשנת עבודתם הראשונה בהוראה (1992) והן לאחר שבע שנים (1999). הממצא תומך בחשיבות הרבה שיש לתכניות תמיכה וסיוע למורים (כגון ליווי בקליטה וסטאז') בשנות עבודתם הראשונות, ומעיד על תרומתן המתמשכת של תכניות אלו. להתפתחות המקצועית של המורים חשיבות רבה במניעת שחיקה ונשירה, לפיכך על מפקחים, מנהלים וקובעי מדיניות חינוכית לשקוד על טיפוחה.

## מבוא

המעבר ממעמד (סטטוס) של סטודנטים להוראה למעמד של מורים מתחילים בבית ספר הוא פתאומי ודרמטי (אלדר, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2001; Flores, 2002). זהו למעשה מעבר מאווירה מוגנת ותומכת להתנסות עצמאית הדורשת אחריות. בעולם זה של בעיות נלחמים המורים על קיומם המקצועי ועל הישרדותם במערכת. קיים פער בין ציפיותיהם של המורים המתחילים לבין המציאות המקבלת את פניהם (reality shock) - "הלם הכיתה החיה" (ז'ק והורוביץ, 1985; קרמר-חיון, 1985; שגיא ורגב, 2002; Darling-; Chubbuck, Clift, Allard, & Quinlan, 2001; Hammond, 1996; Odell, 1989; Veenman, 1984; Vonk, 1995 הרבה של הסיוע בתקופת ההוראה הראשונה (עמיר ותמיר, 1992; ד'א, 1992; Davis & Resta, 2002; Ganser, 2001; Huling-Austine & Emmer, 1986; McDonald, 1980; Moir, 2000).

יש הטוענים, שכניסה כושלת לתפקיד ההוראה היא הגורם העיקרי לנשירת מורים מן המקצוע בשנות עבודתם הראשונות. יותר מ-30% מן המורים מתייאשים וזונחים את ההוראה לאחר שנת עבודה אחת, ועד לשנה החמישית או השישית להוראה נושרים עוד 20%-30% (Rosenholtz, 1989). על פי ז'ק והורוביץ (1985), קיימת נשירה של כ-40% מן המורים החדשים במדינת ישראל לאחר שלוש שנות עבודה במוצע. גרוע מזה, הקליטה הקשה בהוראה משפיעה גם על המורים השורדים והנשארים בתפקיד, וסימני העייפות והשחיקה מתגלים כבר כעבור חמש שנים. במחקר שעשתה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1990) נמצא, כי רק 47% מקרב בוגרי המוסדות להכשרת מורים בפקוח ממלכתי בשנים 1987-1980 עוסקים בהוראה. מחקר שבדק את השתלבותם של בוגרי מכללת בית ברל בעבודה בהוראה העלה, כי קרוב ל-30% מהבוגרים לא היו בוחרים שוב להכשיר את עצמם להוראה (בר-זוהר ולוסטיג, 1994; כפיר, פרסקו, נאסר וארנון, 1996).

בספרות המקצועית מזהים מספר רב של קשיים אצל מורים מתחילים. מחקרים שונים מפרטים סיווגים שונים של הקשיים. שגיא ורגב (2002) מחלקות את הקשיים של מורים מתחילים לחמישה גורמים: 1. המרכיב הדידקטי-מתודי; 2. ההסתגלות למערכת הבית ספרית; 3. אינטראקציה עם התלמידים (לרבות בעיות משמעת); 4. תחושת העומס הרב; 5. תחושת אי הנחת אשר נגרמת בשל הקשיים. עמיר ותמיר (1992) מנו במחקרם רשימה של 48 קשיים שליקטו מדיווחי כל המכללות. הקשיים מוינו לשש קטגוריות: 1. מיומנויות תקשורת; 2. מיומנות ארגון וניהול; 3. הגדרת תחומי התפקיד; 4. מיומנויות

הוראה כלליות; 5. הסתגלות למערכת הבית ספרית; 6. בעיות מיוחדות (כמו טיפול בעולים חדשים ו"הוראה במסלול שלא הוכשרתי אליו").

קליבנוב (1990) ותם (1993) קיבצו את הקשיים לארבעה תחומים עיקריים: 1. קשיים במשמעת - חוסר משמעת המערער את המהלך התקין של השיעור, התמודדות עם קשיי משמעת, פגיעה בדימוי המורה; 2. קשיים בתכנון - תכנון תכניות לימודים, תכנון דרכי הוראה לרמות שונות, תכנון הוראה ליום, לחודש, לשליש וכו', שימוש בספרי לימוד; 3. קשיים בביצוע - הפעלת כל הכיתה, עבודה בכיתה הטרוגנית, יצירת מוטיבציה, יצירת אתגר אינטלקטואלי, הסבר חומר קשה, יצירת שיתוף פעולה, חלוקת הזמן בשיעור; 4. קשיים בהערכה - כתיבת מבחנים, קביעת מדדים למתן ציון, הערכת הישגים שאינם ניתנים למדידה.

רייכנברג, לזובסקי וזייגר (2000) סוקרות תשעה תחומי קושי עיקריים אצל מורים מתחילים: 1. בעיות משמעת בכיתה; 2. ידע על הגברת המוטיבציה אצל תלמידים; 3. התמודדות עם הבדלים אינדיבידואליים של תלמידים; 4. ידע על תחום תוכן; 5. הערכת התלמידים; 6. קשר עם ההורים; 7. ניהול כיתה; 8. חומרי למידה; 9. בעיות אישיות של תלמידים. וונק (Vonk, 1995) מציין שני תחומים נוספים: 1. התפתחות של המורה המתחיל כאדם; 2. הסתגלותו לאקלים בית הספר וסביבתו.

קטגוריות נוספות של קשיי המורה המתחיל אפשר למצוא במחקריהם של ארנון, שני וזייגר (1999); לזובסקי, שריפט והראל (1999); גורדון (Gordon, 1991); קאדי, שאק וג'רמונדסן (Cady, Schaak & Germundsen, 1998); סטאוט (Stout, 1989); מויר וסטוב (Moir & Stubbe, 1995) ואחרים. בכל הסיווגים ניתן לזהות קשיים הקשורים לעבודת ההוראה עצמה (תכנון, ביצוע, הערכה, הגדרת תפקיד ועוד) והתמודדות עם בעיות משמעת ועם בעיות מיוחדות.

ביטחוננו המקצועי של המורה יכול להתבסס ולהתחזק בעקבות התנסויות חיוביות או להתערער עקב התנסויות שליליות, כגון: פער הנוצר ב"תפר" שבין התהליך הממוסד של ההכשרה לבין ההוראה בפועל. פער זה מתבטא בקושי לתרגם ידע תאורטי אקדמי לידע שבפעולה (knowledge in action). לקושי זה השפעה ישירה על עבודת ההוראה ועל התפתחותו המקצועית של המורה. במילים אחרות, בקרב מורים הנתקלים בקשיים נוצרת "מנטליות של הישרדות", המאפיינת מורים מתחילים בראשית דרכם.

כדי לסייע למורים מתחילים להתמודד עם בעיות אלו, יזם האגף להכשרה ולהשתלמות במשרד החינוך והתרבות בשנת תש"ן את הפרויקט "ליווי בקליטה" (מור, 1992), שנטלו בו חלק מורים במשך שנת עבודתם הראשונה. רעיון הליווי בקליטה בא לענות על הצורך של מורים מתחילים בסיוע רגשי ומקצועי בהשתלבותם בעבודת ההוראה

בבית הספר. הרעיון של שנת התמחות מודרכת (סטאז') למורים מתחילים כתנאי לקבלת תעודת הוראה עלה לראשונה בשנת 1979 בוועדת עציוני, כהצעה להנהיג שנת התמחות לבוגרי סמינרים או אוניברסיטאות. ההמלצה הדרמטית ביותר של הוועדה הייתה: "הנהגת שנת התמחות (סטאז') לאחר סיום הלימודים באוניברסיטה או בבית המדרש למורים ולגננות. בשנת ההתמחות יודרך המורה-המתמחה (סטאז'ר) באופן צמוד על ידי מורה-חונך, רצוי מקרב סגל המורים של בית הספר בו יורה".

חלפו כעשר שנים עד שיצא לדרך פרויקט "ליווי בקליטה" הראשון. מבין מטרותיו צוינו (שם): 1. סיוע למורים חדשים בשנת עבודתם הראשונה (ומכאן גם קבלת אחריות של המוסדות המכשירים על טיב "מוצריהם" וקליטתם בעבודה); 2. הגדלת אחוז הפונים להוראה מבין מסיימי המוסדות להכשרה והקטנת הנשירה מן ההוראה בתום שנת העבודה הראשונה; 3. השפעה על תכנית ההכשרה במוסדות עצמם, משום שהמדריכים הפדגוגיים המלווים ייווכחו בעצמם מהם הפגמים שיש לתקנם. הוחלט כי הליווי יינתן רק למורים מתחילים שיבקשו זאת. כמו כן, הליווי ניתן על ידי המדריכים הפדגוגיים של המכללות, וכך התבססו קשרי האמון וההיכרות בין המורים המתחילים לבין מדריכיהם מהמכללה, ונמנע הצורך בהקמת מנגנון פיקוח מיוחד, שכן סגל המכללה הרגיל עסק בכך. נוסף לכך, המכללה נשאה באחריות לרמת מסיימיה ולקליטתם בעבודה, ובכך יכלה לשפר את תכנית ההכשרה על סמך המשוב והקשר המתמשך בין התלמידים לשעבר למדריכים הפדגוגיים (שם).

היעדים העיקריים של תכניות הליווי בקליטה היו: 1. שיפור מיומנויות הוראה; 2. שילוב מורים מתחילים במערכת הבית ספרית; 3. טיפוח ההתפתחות האישית של מורים; 4. פיתוח חשיבה מקצועית של מורים. לדוגמה, מודל ה"ליווי בקליטה" של מכללת "זינמן" כלל שלושה סוגי מפגשים: (1) מפגשים בין מורים מתחילים לעמיתים המלווים; (2) מפגשים אזוריים של מורים מתחילים עם מלוויהם; (3) מפגשים כוללים שהתקיימו במכללה עצמה. במפגשים אלה השתתפו כל המורים המתחילים, מלוויהם וצוות המכללה (אלדר ונאבל, 1992). דוגמה נוספת היא מודל ההנחיה למורים מתחילים שפותח באוניברסיטת חיפה (סטרובסקי והרץ-לזרוביץ, 1992). זהו מודל של אימון (coaching), שהושתת על העיקרון של מורים מתחילים המסייעים זה לזה.

בשלב הראשון של המחקר נבדקו הקשיים של מורים מתחילים. תוצאות המחקר העלו, שמורים שלוו בקליטה חוו פחות קשיים, ורמת התפתחותם המקצועית הייתה גבוהה בהשוואה למורים שלא לוו בקליטה (תם, 1993).

## התפתחות מקצועית של מורים

התפתחות היא תהליך דינמי המורכב משלבים שונים המשתלבים זה בזה (קרמר-חיון, 1992; Witherell & Erickson, 1978; Baltes, Reese & Lipsitt, 1980). בדרך כלל רואים בהתפתחות תהליך הכרוך בהתקדמות, כשהשלבים המאוחרים משופרים מקודמיהם. בכל אחד משלבי החיים מתרחשת למידה אחרת, והיעד המרכזי הוא פיתוח יכולת הביטוי האישי בתחומים מגוונים: אינטלקטואליים, ריגושיים, חברתיים ומקצועיים (רייכנברג, לזובסקי וזיגור, 2000; Fales, Cropley & Dave, 1978; Lengrand, 1985; 1985). ההתפתחות המקצועית של מורים גם היא תהליך מתמשך של צמיחה וגדילה, של השתנות ושל השתפרות (זוובסקי, 1991; Bordin, 1994). המחקר בנושא התפתחותם המקצועית של מורים התרחב בהדרגה והוא משמש ציר מרכזי במחקר החינוכי העכשווי (מלאט, 1997; משכית, 1998; פלג, 1997; תם, 1993; Christensen & Fessler, 1992; Feiman-Nemser, 2001; Huberman, 1995; 1992). מדובר בתהליך מתמשך, המתרחש במשך כל חייהם המקצועיים החל בשלבי הכשרתם הראשונים. התהליך מתקדם לאורך שני צירים: ציר הקריירה, שלאורכו צוברים המורים ידע וניסיון אישי ממשי (Schon, 1983; Shulman, 1986), וציר של התפתחות אישית ושל הבשלת האישיות הכוללת של המורים (זוובסקי, 1991). בעבודה הנוכחית נבדקו השלבים בהתפתחותם המקצועית של המורים על פי המודל של פולר (Fuller, 1969, 1974). המודל של פולר נבחר, כיוון שפולר מציגה תפיסה התפתחותית המספקת קונספטואליזציה מתאימה והולמת של בעיות שמורים חווים. המודל המושגי בן שלושת השלבים של פולר היה הבסיס לפיתוח השאלון שנבנה ותוקף במסגרת המחקר, לפיכך התפיסה ההתפתחותית שלה תוצג בהרחבה.

### דאגות מורים וטרדותיהם על פי התפיסה ההתפתחותית של פולר

פולר מתארת את ההתפתחות המקצועית כמתרחשת בשלבים המשכיים אחדים (Fuller, 1969, 1974; Fuller & Brown, 1975). על פי תפיסה זאת, קיימים שלושה שלבים עיקריים המאפיינים דאגות מורים: שלב ההישרדות (survival), שלב השליטה (mastery) ושלב ההשפעה (impact). בשלב הראשון, **שלב ההישרדות**, המורים מתמקדים ב"עצמם". זוהי מלחמה על הקיום. המורים שואלים את עצמם: "היכן אני עומד? איך אני כמורה? האם אני מתאים לתפקיד? מה חושבים אחרים על התקדמותי ועל ביצועיי?" בשלב זה הם מנסים לבנות יחסי עבודה עם צוות בית הספר. מאמצייהם מלווים בדאגות ובחששות מפני כישלון, שמא לא יצליחו להגשים את ציפיותיהם של האחרים מהם.

השלב השני, **שלב השליטה בדרכי ההוראה**, מאופיין בהתמקדות באסטרטגיות הוראה ובמיומנויות. השאלות שהמורים שואלים את עצמם הן: "האוכל להתמודד עם בעיות למידה של אוכלוסיית תלמידים כה גדולה? כיצד אסתדר עם הזמן? מה אעשה אם לא יעמדו לרשותי אמצעי העזר הדרושים? כיצד אלמד בדרך הטובה ביותר? מהן דרכי ההוראה המתאימות ביותר למטרות שהצבת?"

השלב השלישי, **שלב ההשפעה**, מאופיין בהתמקדות בצרכים וברגשות של התלמידים: "האם התלמידים לומדים? איך משפיע מה שאני עושה על מה שהם משיגים ורוכשים?"

דאגות מסוג זה מאפיינות רמת התפתחות מקצועית גבוהה יותר. לסיכום, בשלב ההישרדות מורים מתחילים מוטרדים מבעיות הממוקדות ב"עצמי" שלהם כמורים. אלה מהם שיצליחו להתגבר על המכשולים המאפיינים שלב זה, יעמדו בפני הבעיות המאפיינות את שלב השליטה בדרכי ההוראה, ואלה שיעמדו בשלב השליטה ויתמודדו בהצלחה עם דרכי ההוראה, יעברו לשלב השלישי ויתמקדו בתלמידים ובהשגיהם.

## המחקר

### מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה להראות כי השפעת הליווי בקליטה על התפתחותם המקצועית של המורים המלווים (בהשוואה למורים הלא מלווים) נשמרה גם לאחר שבע שנות עבודה.

### השערת המחקר

שלב ההתפתחות המקצועית של מורים שלוו בקליטה גבוה בהשוואה לשלב התפתחותם המקצועית של מורים שלא לוו, גם לאחר שבע שנות ניסיון (כזכור, נמצאו הבדלים בשנת עבודתם הראשונה).

### השיטה

#### קבוצות המחקר והליך המחקר

המחקר הוא מחקר אורך (longitudinal), דהיינו אותם נחקרים נבדקים בשני פרקי זמן שונים (מערך פאנל, נחמיאס ונחמיאס, 1992). מחקרי פאנל מאפשרים ביצוע מחקר דמוי ניסוי על ידי חקירת קבוצה בשתי נקודות זמן (או יותר). הרציונל הוא ששתי קבוצות המחקר שנבחרו דומות מבחינת מאפייניהן, ובמהלך השנים הן עוברות חוויות,

התפתחות ותהליכים דומים. ההבדל ביניהן הוא בחשיפה של קבוצת המחקר לליווי בקליטה במהלך הכניסה להוראה. על פי נחמיאס ונחמיאס (1992), מערך מחקר זה מאפשר גם את קביעת הכיוון של הסיבתיות.

בשלב הראשון, בשנת 1992, בדקנו את תרומת הפרויקט "ליווי בקליטה" להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים, בוגרי שמונה מכללות שבהן בוצע פרויקט "ליווי בקליטה" (תם, 1993). נבדקו 207 מורים, מהם 109 השתתפו בפרויקט ו-98 היו קבוצת ביקורת שלא לוו בקליטה.

בשלב השני, לאחר שבע שנים, השתתפו 169 נבדקים (מהם 88 מלווים ו-81 לא מלווים) מתוך 207 הנבדקים משנת 1992. איתור 207 הנבדקים משנת 1992 היה קשה ומסובך ונמשך חודשים מספר. רוב הנבדקות בשלב הראשון היו מורות רווקות צעירות בסוף שנת עבודתן הראשונה. בבואנו לאתרן התברר, כי רובן התחתנו ושינו את שם משפחתן. כמו כן הכתובות לא היו מעודכנות, ומספרי הטלפון שונו לחלוטין כולל שינוי מספרי אזור החיוג.

עם השלמת איסוף הנתונים המעודכנים של הנבדקים נשלחו בדואר (כמו בשלב הראשון) במאי-יוני 1999 שאלונים, וצורפה להם מעטפה מבוילת עם כתובת למשלוח בדואר חוזר. יש לציין כי שאלון נתוני הרקע ושאלון ההתפתחות המקצועית זהים לשאלונים שנשלחו לאותם המורים לפני שבע שנים, ב-1992. מתוך 207 הנבדקים קיבלנו בדואר חוזר 169 שאלונים, לפי הפירוט שלהלן.

#### לוח 1: איתור נבדקים משנת 1992

סה"כ (N=207)		לא מלווים (N=98)		מלווים (N=109)		
%	n	%	n	%	n	
2.4	5	3.1	3	1.8	2	בחול"ל לתקופה ארוכה
2.9	6	4.1	4	1.8	2	הפסיקו ללמד ולא הגיבו לפניית
5.3	11	3.1	3	7.3	8	לא אותרו כלל
7.7	16	7.1	7	8.3	9	קיבלו שאלון אך לא החזירו אותו
81.7	169	82.6	81	80.8	88	<b>ענו על השאלון</b>

לסיכום, כ-80% מהמורים שהשתתפו בשלב הראשון בשנת 1992 השתתפו במחקר ההמשך (בשנת 1999). יש לציין שהאחוז הגבוה של העונים לשאלונים נבע מהעובדה, שלכל אחד ואחד מהם הוסברה בשיחה אישית חשיבותו של מחקר האורך, וכי כל

אחד ואחד מהם נמדד אישית בשתי נקודות על ציר הזמן. למרות זאת כ-30% מהם היו זקוקים לתזכורות חוזרות ונשנות בטלפון. כ-10% טענו ש"לא הגיע אליהם השאלון" או שאיבדו אותו, והשאלון נשלח אליהם שוב. תהליך איסוף השאלונים הסתיים באוגוסט 1999.

## כלי המחקר ובדיקתם

בשאלון המחקר שני חלקים:

**חלק א' - פרטי רקע** על הנבדקים (דרגת השכלה, ותק כולל בהוראה, התפקיד העיקרי שהמורה ממלא בבית הספר, מספר הכיתות בבית הספר, מספר התלמידים הממוצע בכיתה, כיתות הלימוד, היקף המשרה, ההכשרה להוראה, מסלול הלימודים, מספר שנות לימוד לקבלת תעודה, תואר בהכשרת מורים, ותק בבית הספר הנוכחי, השתלמויות). הפרטים הנ"ל נבחרו על שום האפשרות שיש להם השפעה על התפתחותם המקצועית של המורים. המורים לא נשאלו על מינם, מאחר שבמחקר בשנת 1992 שיעור הגברים היה נמוך מאוד.

**חלק ב' - ההתפתחות המקצועית של המורה** - שאלון שפיתח תם (1993) על בסיס התאוריות של פולר (Fuller, 1969) ובודק את שלב ההתפתחות המקצועית של המורה המתחיל. השאלון הועבר (בשנת 1993) לצורך תיקוף לעשרים וחמישה שופטים (מורים מתחילים וותיקים), תוקן ושונה בהתאם לחוות דעתם. לבסוף נבחרו ארבעה מצביי חינוך והוראה אשר עליהם היתה הסכמה מלאה בין השופטים, כי אמנם ייצגו את השלבים השונים על פי פולר. מהימנות ארבעת האירועים הייתה  $\alpha = .75$ .

השאלון כלל תיאור של ארבעה אירועים מתוך ישיבות מורים: האירוע הראשון עסק בנושאים המטרידים מורים; האירוע השני התייחס למוקד עבודתם החינוכית של המורים; האירוע השלישי עסק בנושאים המעסיקים מורים במהלך עבודתם; והאירוע הרביעי בחן את מחויבות המורים. לכל אירוע הובאו התייחסויות של שלוש מורות. דעתה של מורה אחת ייצגה שלב גבוה של התפתחות מקצועית, דהיינו התמקדות בתלמידים. דעתה של מורה אחרת ייצגה שלב בינוני של התפתחות מקצועית, כלומר התמקדות בדרכי ההוראה. דעתה של מורה נוספת ייצגה שלב נמוך של התפתחות מקצועית, דהיינו התמקדות במורה עצמו.

המשיבים התבקשו לדרג את שלוש הדעות שהובעו על גבי סולם דירוג ("ברירה כפויה"): 1 = עדיפות גבוהה, 2 = עדיפות בינונית, 3 = עדיפות נמוכה. דירוגי המשיבים קודדו מחדש כך ש-3 ציין את הברירה המועדפת ביותר ו-1 - את הדעה הפחות מועדפת.



כדי לחשב לכל אירוע ציון אחד הכולל את דירוגי כל שלוש הדעות, בוצע החישוב שלהלן בסולם "ברירה כפויה": הדעה המייצגת את המידה הנמוכה ביותר של התפתחות מקצועית הוכפלה ב-1; הדעה המייצגת את מידת הביניים של התפתחות מקצועית הוכפלה ב-2; והדעה המייצגת את המידה הגבוהה ביותר של התפתחות מקצועית הוכפלה ב-3. טווח הציונים האפשרי הוא: ציון המינימום יהיה:

$10 = 1x3 + 2x2 + 3x1$ ; ציון המקסימום יהיה:  $14 = 3x3 + 2x2 + 1x1$ . ציון נמוך (מינימום 10) מעיד על מידה נמוכה של התפתחות מקצועית, ציון גבוה (מקסימום 14) מעיד על מידה גבוהה של התפתחות מקצועית, וציוני הביניים מעידים על שלב הביניים בהתפתחות המקצועית של המורים.

בסך הכול חושבו ציונים של ארבעת האירועים שנזכרו לעיל. בסיכום חושב ציון אחד של התפתחות מקצועית, כדלהלן:

11-10 - דרגה נמוכה של התפתחות מקצועית (רבעון תחתון);

13-11.01 - דרגת ביניים;

14-13.01 - דרגה גבוהה של התפתחות מקצועית (רבעון עליון).

בשאלון הופיעו גם שאלות פתוחות, שאפשרו למורים לפרט את תשובותיהם, להביע את תחושותיהם ולהוסיף מידע שלא נכלל בשאלון המובנה הסגור. ציטוטים נבחרים מתשובות אלו שולבו בשלב של פירוש הממצאים הכמותיים, במטרה לקרב את הקורא לעולמם של הנחקרים (צבר-בן יהושע, 1990).

## הממצאים

השערת המחקר, שלפיה שלב ההתפתחות המקצועית של מורים שלוו בקליטה גבוה בהשוואה לשלב ההתפתחות המקצועית של מורים שלא לוו בקליטה - אוששה. בוצע ניתוח השוואה בין ממוצעים, משום שבדקנו בנפרד כל אחד ממשתני ההתפתחות המקצועית לפי קבוצת המחקר, נוסף על בדיקת ההבדלים בממוצע הכללי של ההתפתחות המקצועית (לצורך ניתוח ארבעת המשתנים התלויים במודל אחד [ניתוח שונות מרובה] היה צורך במדגם גדול יותר).

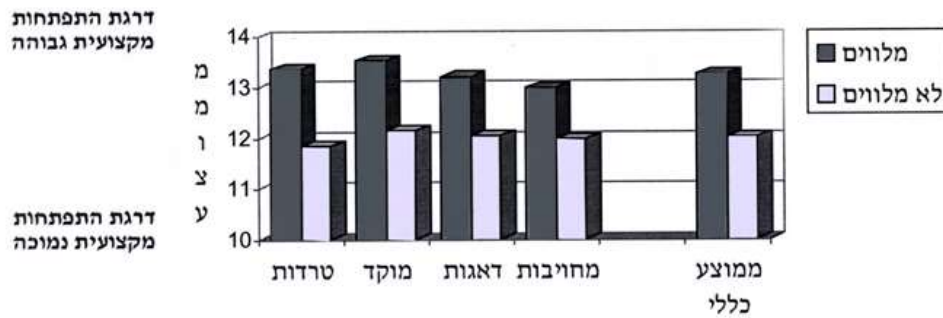
לוח 2 ותרשים 1 מציגים את ההבדלים בין מורים מלווים לבין מורים לא מלווים, בציון הממוצע הכללי של דרגת ההתפתחות המקצועית ובכל אחד מארבעת נושאי האירועים: א. טרדות של מורים; ב. מוקד עבודתם החינוכית של מורים; ג. נושאים המדאיגים מורים במהלך עבודתם; ד. מחויבות של מורים.

לוח 2: הבדלים בהתפתחות המקצועית לפי ליווי בקליטה  
(ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t)

נושא	מלווים (N=88)		לא מלווים (N=81)		df	t
	(SD)	M	(SD)	M		
(א) טרדות	(1.00)	13.35	(1.34)	11.84	145.2	-8.27***
(ב) מוקד	(0.94)	13.51	(1.50)	12.16	130.1	-6.93***
(ג) דאגות	(1.24)	13.20	(1.58)	12.06	149.9	-5.18***
(ד) מחויבות	(1.22)	12.98	(1.66)	11.98	144.2	-4.42***
<b>התפתחות מקצועית - ממוצע</b>	<b>(0.63)</b>	<b>13.26</b>	<b>(1.14)</b>	<b>12.01</b>	<b>120.6</b>	<b>-8.66***</b>

טווח: 10-14 (10 - דרגה נמוכה של התפתחות מקצועית; 14 - דרגה גבוהה של התפתחות מקצועית)  
\*\*\*  $p < .001$

תרשים 1: הבדלים בהתפתחות המקצועית לפי ליווי בקליטה  
(ממוצעים)



מלוח 2 ומתרשים 1 עולה, כי בממוצע הכללי ובכל אחד מארבעת הנושאים בנפרד דרגת ההתפתחות המקצועית של מורים מלווים גבוהה ברמה סטטיסטית מובהקת מדרגת ההתפתחות המקצועית של המורים הלא מלווים.

לוח 3 מציג את ציוני ההתפתחות המקצועית של 169 הנבדקים בשנת 1999 בהשוואה לשנת 1992 (תחילת עבודתם בהוראה).

לוח 3: הבדלים בממוצעי ההתפתחות המקצועית לפי ליווי בקליטה ושנה (ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t)

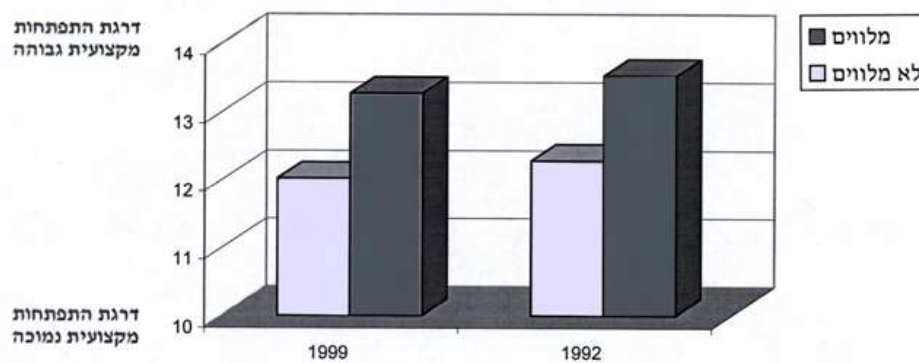
t	לא מלווים			מלווים			שנת המחקר	
	df	(SD)	M	N	(SD)	M		N
-8.55***	112.2	(1.20)	12.27	81	(.57)	13.52	88	1992
-8.66***	120.6	(1.14)	12.01	80	(.63)	13.26	88	1999
			(df = 79) 1.60		(df = 87) 3.11**			t בין השנים

טווח: 10-14 (10 - רמה נמוכה של התפתחות מקצועית; 14 - רמה גבוהה של התפתחות מקצועית)

\*\*p < .01

\*\*\*p < .001

תרשים 2: הבדלים בממוצעי ההתפתחות המקצועית לפי ליווי בקליטה ושנה



מלוח 3 ומתרשים 2 עולה, כי דרגת ההתפתחות המקצועית של מורים מלווים הייתה גבוהה במובהק מדרגת ההתפתחות המקצועית של מורים לא מלווים כבר בשנת עבודתם הראשונה בהוראה (1992). פער זה נשמר גם לאחר שבע שנים (1999).

## סיכום ודיון

במאמר זה ביקשנו להבחין בין המורים המלווים למורים הלא מלווים מבחינת התפתחותם המקצועית. נמצא כי ציון ההתפתחות המקצועית של המורים המלווים גבוה ברמה סטטיסטית מובהקת מציון ההתפתחות המקצועית של המורים הלא מלווים. משמעות ממצא זה היא, שלמורים המלווים יש יתרון, כי כבר בשלב הראשון של ההתפתחות המקצועית, ההתמקדות ב"אני" של המורים עצמם אינה תורמת להוראה, מטרידה ומעסיקה יתר על המידה את המורים, משפיעה על איכות ההוראה שלהם ומקשה את עבודת החינוך וההוראה. התפתחות מקצועית תקינה מאופיינת במעבר מהיר מהתמקדות ב"אני" להתמקדות בשלבים הגבוהים יותר, דהיינו בדרכי ההוראה ובתלמידים. בדיקת ההבדלים בהתפתחות המקצועית של מורים לפי ליווי בקליטה מראה, כי המורים המלווים בקליטה מגיעים מהר יותר לשלב גבוה יותר של התפתחות מקצועית בהשוואה למורים הלא מלווים.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית שנסקרה, המדגישה את חשיבות התפתחותם המקצועית של המורים כמעבר מהתמקדות ב"אני כמורה" להתמקדות בדרכי ההוראה ובתלמידים (ויטנוף ודורי, 1999; מלאת, 1997; משכית, 1998; פלג, 1997; תם, 1993; Kagan, 1992; Fuller & Brown, 1975; Fuller, 1969; Kremer-Hayon, 1991; Kremer-Hayon, Vonk, & Fessler, 1993; Malenka, 1998; Moir, 2000; Pigge & Marso, 1997).

כמו כן, בשעה שבקרב המורים הלא מלווים לא חל שינוי מובהק בדרגת ההתפתחות המקצועית (ציון 12 לערך בסולם של 10-14), דרגת ההתפתחות המקצועית של המורים המלווים גבוהה יותר (ציון מעל 13 בסולם של 10-14), כפי שהייתה בסוף השנה הראשונה לעבודתם. ממצאים אלה תומכים בחשיבות של פרויקט ליווי בקליטה ובתרומתו המתמשכת, הרבה מעבר לתמיכה ולסיוע בכניסה הראשונית לעולם ההוראה. המושג תמיכה (support) במורים בשנת עבודתם הראשונה מוגדר כהליך אינטראקטיבי הכולל את האדם, את ההקשר הבית ספרי, את התמיכה ואת היחסים הבין-אישיים. כל אלה עשויים לעזור למורים המתחילים ליצור סביבה בטוחה מבחינה מקצועית ורגשית על מנת לפתח את חייהם המקצועיים (Chubbuck, Clift, Allard, & Quinlan, 2001).

שגיא ורגב (2002) מדגישות במחקרן את חשיבות השנה הראשונה להמשך עבודתן של המורה המתחיל, ומציעות מעבר הדרגתי המלווה בתמיכה ובמחקר פעולה כדי לרכז ואולי אף למנוע את תחושת ההלם מהפגישה עם המציאות. חשיבות הליווי באה לידי ביטוי גם בתשובות המורות לשאלות הפתוחות. הן כתבו: "הליווי חשוב מהפן

המקצועי..."; "ההכנה במכללה אינה מספיקה ועד שלא מגיעים לכיתה האמיתית ולעבודה לגמרי לבד, לא ממש מודעים לקשיים"; "הליווי חשוב כי יש פער אדיר בין התאוריה למעשה...". גם משכית (1998) בממצאי מחקרה מבליטה את התרומה של התפתחותם המקצועית של המורים לגיבוש עמדות כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה ולעיצוב תפיסת ההוראה כפרופסיה. מלאת (1997) מביאה במחקרה עדויות רבות של משתתפים בפרויקט "ליווי בקליטה" המציינים את התרומה ל"הבנת עצמם". העדויות מחזקות את התפיסה שתהליך רפלקטיבי מתמשך שנעשה על ידי מומחה ישפיע על החשיבה הפרקטית של המורים המתחילים ויהיה גורם מכוון בהתפתחותם (רייכנברג, 1996). פלג (1997) ממליצה במחקרה על תכניות ליווי שונות שמטרתן, בין היתר, "לשבור" את הבדידות המקצועית של מורים על ידי עבודת צוותים מעורבים, העובדים וחוקרים תוך שיתוף פעולה, יוצרים ידע ומתפתחים במקצועם.

המייחד את ממצאי המחקר הנוכחי הוא, שהשפעת הליווי בקליטה נשמרה במשך השנים ותרמה לרמה גבוהה של התפתחות מקצועית של המורים המלווים. משום כך מוצע להמשיך בפרויקט זה ואף לחזקו. להתפתחות המקצועית של המורים יש חשיבות רבה במניעת שחיקה ונשירה (ראו גם קרמר-חיון והופמן, 1981), ולפיכך על מפקחים, מנהלים וקובעי מדיניות חינוכית לשקוד על טיפוחה.

מאמר זה אינו מתאר את כל מהלך הליווי שהתקיים בשנה הראשונה לעבודתם של המורים. הטיעון שהמאמר מנסה לבסס הוא, שתרומת הליווי בקליטה, שבאה לידי ביטוי כבר בשנה הראשונה להוראה, נשמרה לאחר שבע שנים. המסקנה שניתן לייחס לליווי בקליטה את הפער ברמת ההתפתחות המקצועית בין מורים מלווים ללא מלווים מתבססת על כך שהפער נשמר, ושתי קבוצות המורים עברו מסלול דומה במהלך שבע השנים שחלפו. מן הראוי להוסיף, כי ככל הידוע זהו מחקר האורך היחיד שנעשה בארץ בנושא ליווי בקליטה והתפתחות מקצועית של מורים.

## המלצות

המסקנה המרכזית העולה מממצאי המחקר הנוכחי היא, שלפרויקטים השונים של תמיכה במורים המתחילים יש חשיבות רבה להתפתחותם המקצועית. תכניות יעילות עשויות להפחית במידה ניכרת את הנשירה של מורים מתחילים מן ההוראה, תהליך התורם להצלחתם של בתי הספר, שכן נוצר בהם סגל מורים יציב וקבוע (Ganser, 2001). ראוי לסייע למורים, כבר בשלבי הכשרתם להוראה, לפתח כלים ומיומנויות של למידה עצמית, שיתרמו להתפתחותם המקצועית. ומכיוון שליווי בקליטה של מורים

מתחילים תורם להתפתחותם המקצועית, יש להמשיך בפרויקט חשוב זה. המאפיינים של הליווי בקליטה שונים מאלה של ההתמחות (הסטאז'), שבה נוסף מרכיב ההערכה לצורך מתן רישיון עבודה. מרכיב ההערכה אינו קיים בפרויקט הליווי בקליטה במכוון, כי בבסיס הרעיון של הליווי הייתה התמיכה במורים המתחילים על כל היבטיה. אי לכך, מסקנתנו והמלצתנו הן לא לוותר על שנת הליווי בקליטה, אך לבנות מודל שונה במקצת: בשנת ההכשרה הרביעית תתקיים ההתמחות (כפי שהיא נקבעה כיום כחובה, לתמיכה ולהערכה לצורך מתן רישיון), ובשנה שלאחריה יימשך פרויקט ליווי בקליטה למורים שיזדקקו לו. נוסף לכך, לאחר כשנתיים במודל משולב של מכללה-בית ספר יתקיימו סדנאות, השתלמויות וניתוח אירועים בכיתה, אירועים שהמורים יביאו מעבודתם. את הסדנאות ינחו מדריכים פדגוגיים (מד"פים) ותיקים ומקצועיים ופסיכולוג (ראו גם פרי והכהן, 1999). הרציונל בבניית מודל מעין זה הוא ההנחה, שהכשרתם המקצועית של המורים מתרחשת לכל אורך חייהם המקצועיים (זוזובסקי, 1991). לכן השתלמותם של המורים, לאחר צבירת שנות ניסיון אחדות בעבודה בשדה, חשובה ביותר, והיא נדבך מהותי בהתפתחותם הפרופסיונלית. כך, לאחר "פסק זמן" של ההתמחות בשנה ד' ושנת תמיכה נוספת ולאחר עבודה של שנים אחדות וצבירת ניסיון התחלתי, יוכלו המורים להגיע לסדנאות כשהם מצוידים במקרים מהשטח. המד"פ ה"מכיר את השטח" ואת הקשיים המעשיים והדידקטיים של המורים המתחילים, יתרום מניסיונו הרב בהוראה ובחינוך, ואילו הפסיכולוג יפגין את מיומנותו בבניית התהליך הקבוצתי, ביצירת אווירה תומכת ופתוחה ובפיתוח החשיבה הרפלקטיבית של המשתתפים. עם זאת, המלצתנו למערכת המיישמת את ההתמחות היא, כי לאור הממצאים המעידים על תרומת פרויקט ליווי בקליטה למורים המתחילים, אל לה לאבד את אלמנט התמיכה בהם. עליה למצוא את הדרך לכך שמורים מתחילים לא יחשו איום על קבלת רישיון העבודה שלהם ולא יחששו לפתוח את סגור לבם, פן יבולע להם ותיפגע הרשאתם לעבודה. לצורך כך יש לתת משקל רב יותר למרכז ההתמחות מהמכללה ולמד"פ שילווה את המתמחה.

## ביבליוגרפיה

אלדר, א' (1996). כניסה להוראה (Induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. בתנועה, כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט, ג (4), 411-443.

אלדר, א', נאבל, נ' (1992). מודל משולב לקליטת מורים מתחילים במערכת החינוך. דפים, 14, 98-108.

ארנון, ר', שני, מ' וזיגר, ט' (1999). מחשבות של מורים אודות מקצועם - דו"ח מחקר. בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

בר-זוהר, י', לוסטיג, ר' (1994). להתמיד בהוראה או לנשור ממנה: המורה בצומת החלטות והתלבטויות - דו"ח מחקר. מכללת בית ברל: יחידת המחקר.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1990). תעסוקה בהוראה בתשמ"ו ובתשמ"ח של מסיימי מוסדות להכשרה בהוראה בתש"ס-תשמ"ז. סדרת עלונים לסטטיסטיקה של חינוך ותרבות, 184. המוסף לירחון הסטטיסטי לישראל, 5.

ויטנוף, ש', דורי, י' (1999). הוראה רפלקטיבית בפרויקט תמיכה של מורי מדע מתחילים, המשלב מחקר פעיל. הכינוס הבינלאומי השלישי להכשרת מורים. כמעט 2000: משבר וסיכוי בהכשרה ובהשתלמות של מורים - ספר התקצירים. תל אביב: מכון מופ"ת.

זוובסקי, ר' (1991). ההתפתחות המקצועית של המורה ויישומה בהכשרת מורים. דרכים להוראה, כתב עת להכשרת מורים ולהשתלמותם, 59-84. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

ז'ק, א', הורוביץ, ת' (1985). בית הספר הוא גם עולמו של המורה. תל אביב: רמות.

כפיר, ד', פרסקו, ב', נאסר, פ' וארנון, ר' (1996). ההשתלבות בעבודה של בוגרי עשרה מחוזים של ההכשרה להוראה במכללת בית ברל. דפים, 22, 54-70.

לזובסקי, ר', שריפט, ר' והראל, י' (1999). התפתחות פרופסיונלית של מתכשרים להוראה ולחינוך: השתלבות תעסוקתית מוקדמת במערכת החינוך - דו"ח מחקר. תל אביב: בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

מור, ד' (1992). ליווי בקליטה - הפרויקט והתפתחותו. דפים, 14, 63-75.

מלאת, ש' (1997). ה"מעבר" מפרח הוראה למורה מתחיל. חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.

משכית, ד' (1998). עמדות כלפי שינויים בהוראה בזיקה לתפיסת ההוראה כפרופסיה ולשלב בהתפתחות המקצועית של המורה. חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך.

משרד החינוך והתרבות (1979). דו"ח הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה. ירושלים.

נחמיאס, ד', נחמיאס, נ' (1992). שיטות מחקר במדעי החברה. תל אביב: עם עובד.

סטרסהובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ, ר' (1992). הגדילה המקצועית של מורה מתחיל בעזרת מודל הנחיה וסיוע עמיתים. דפים, 15, 66-75.

עמיר, נ', תמיר, פ' (1992). פרויקט קליטה למורים מתחילים - דו"ח הערכה לשנים 1990-1991. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

עמיר, נ', תמיר, פ' (1992). צרכים אופייניים, דרכים והדגשים בתהליכי כניסה להוראה. דפים, 14, 74-86.

פלג, ר' (1997). שנה ראשונה בהוראה: בית-הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל. חיבור לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פרי, ט', הכהן, ע' (1999). מודל להנחיה משותפת של קבוצת מורים מתחילים על ידי פסיכולוג ומורה מנוסה. הכינוס הבינלאומי השלישי להכשרת מורים. כמעט 2000: משבר וסיכוי בהכשרה ובהשתלמות של מורים - ספר תקצירים. תל אביב: מכון מופ"ת.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים: מסדה.

קליבנוב, ע' (1990). בעיות וקשיים של מורים מתחילים בזיקה לאישיות ולתנאי סביבה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, ו', 53-71.

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

קרמר-חיון, ל' (1992). התפתחות מקצועית של מורים - ניסיון להבהיר את משמעות המושג. עיונים בחינוך, 57/58, 145-156.

קרמר-חיון, ל', הופמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. עיונים בחינוך, 30, 99-108.

רייכנברג, ר' (1996). אינטראקציה מורה מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום (MOE), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית. חיבור לקבלת תואר דוקטור (עמ' 49-87). אוניברסיטת בר אילן.

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

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

תם, ה' (1993). תרומת פרויקט "ליווי בקליטה" להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים. עבודת גמר שהוגשה למילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר מוסמך. חיפה: אוניברסיטת חיפה.



- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Bordin, E. S. (1994). Developmental counseling and life cycle and life-style. In: *Encyclopedia of Psychology*, 1 (pp. 407-408). New York: John Wiley.
- Cady, J. M., Schaak, D. L., & Germundsen, R. A. (1998). Reflective groups in teacher induction: Building professional community via experiential knowledge. *Education*, 118 (3), 459-470.
- Christensen, J. C., & Fessler, R. (1992). Teacher development as a career-long process. In: R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle* (pp. 1-20). U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher - implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52 (5), 65-376.
- Cropley, A. J., & Dave, R. H. (1978). *Lifelong education and training of teachers*. Oxford: Pergamon.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Research*, 25 (6), 5-17.
- Davis, B. H., & Resta, V. K. (2002). Online collaboration; Supporting novice teachers as researchers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (1), 101-117.
- Fales, A. W. (1985). Learning development over life span. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education, research and studies* (pp. 2949-2953).
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. F. (1974). *The experience of teacher education: An empirical review and conceptualization*. Texas: University of Texas.

- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In: K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*, Part II. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education.
- Ganser, T. (2001). *Building the capacity of school districts to design, implement and evaluate new teacher mentor programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Washington, DC.
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teacher succeed* (chap. 1). Alexandria, Virginia.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In: T. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 193-224). New York & London: Teachers College Press.
- Huling-Austine, I., & Emmer, E. T. (1986). *First days of schools: A good beginning*. ERIC doc. No. ED262031.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kremer-Hayon, L. (1991). Teacher professional development - the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14 (1), 79-85.
- Kremer-Hayon, L., & Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: Reflections on career life stages. *International Review of Education - International Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft-Revue Internationale de Pedagogie*, 38 (1), 35-45.
- Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., & Fessler, R. (1993). Preface. In: L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (I-VI). Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Lengrand, P. (1985). Lifelong education: Growth of the concept. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia for education, research and studies* (pp. 3066-3070).
- Malenka, M. (1998). *Student teaching interns: Their concerns and stages of development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San-Diego.

- McDonald, F. (1980). The problems of beginning teachers: A crisis in training. In: McDonald, F. (Ed.), *Study on induction programs for beginning teachers*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service (1-490).
- Moir, E. (2000). The stages of teacher's first year. In: M. Scherer (Ed.), *A better beginning - supporting and mentoring new teachers* (pp. 19-27). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moir, E., & Stubbe, C. (1995). Professional growth for new teachers: Support and assessment through collegial partnerships. *Teacher Education Quarterly*, 22(1) (4), 83-91.
- Odell, S. J. (1989). *Characteristics of beginning teachers in an induction context*. ERIC doc. No. ED290752.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1997). A seven years longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 225-235.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that effect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 421-438.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Stout, C. J. (1989). Teachers views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The elementary School Journal*, 89 (4), 511-527.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Witherell, C. S., & Erickson, V. L. (1978). Teacher education as adult development. *Theory Into Practice*, 17 (3), 229-237.