

# מלמידת מורות לביצועי הוראה: מורות חדשות בסביבות הוראה מגוונות

עורכים: לילי אורלנד-ברק וצפריר גולדברג

**From Teacher Learning to Teaching Performance:  
New Teachers in Diverse Teaching Environment**  
Editors: *Lily Orland-Barak, Tsafir Goldberg*

עריכה: לילי אורלנד-ברק וצפיר גולדברג, אוניברסיטת חיפה

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: תמי ישראלי

עורכת אקדמית: יהודית שטיימן

עורכת לשון ותוכן: תמי בורשטיין

עורכת לשון ותוכן אחראית: מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: מאיה זמר סמבול

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לוביש, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז, נצה מובשוביץ-הדר,

אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר ששולב בספר ממקורות  
חינוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות. אם יובאו אלה לידיעתנו, נפעל לתקן  
במהירות הבאות.

מסת"ב: 978-965-530-230-1

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ד/2024

טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: ניצחון בע"מ

## תוכן עניינים

5.....	תקציר
9.....	מבוא   לילי אורלנד-ברק וצפריר גולדברג
	<b>שער ראשון: למידה, ביצועי הוראה וסביבה</b>
	פרק 1: ללמוד לבד, ללמוד מעמיתים ומאחרים:
25.....	דפוסי למידה מקצועית של מורות   צפריר גולדברג
	פרק 2: בין דפוסי למידה, סביבה נתפסת וביצועי הוראה
48.....	יסמין נוילינגר שורץ וצפריר גולדברג
	<b>שער שני: קהילתיות ואינדיווידואליזם בלמידה מקצועית</b>
	פרק 3: ההזדמנויות שבשוליים: השפעתו של מנהל בית הספר על תהליך הלמידה
69.....	של מורות מתחילות מהחברה הערבית   סמאח עואד
	פרק 4: להצטיין בלי לאיים: למידת מורות בסביבה שמרנית ובשוק
92.....	עבודה רווי   היאם נסראלדין
	<b>שער שלישי: הזדמנויות ללמידה חלופית ולעקיפת מכשולים</b>
	פרק 5: על הילכדות במעגל קסמים שלילי בכניסה להוראה ועל דרכים
111.....	להיחלץ ממנו   טל פלבסקי
	פרק 6: מקבלות על עצמן אחריות: תושיית מתמחות בניסיוןן להשיג
141.....	הזדמנויות למידה   מלכה צינקר-יקר
	<b>שער רביעי: מעברים, משאבים אישיים וחציית גבולות</b>
	פרק 7: מעבר בין מגזרים ובין זירות כהזדמנות ללמידה: על הרווח
	של מורות ערביות חדשות החוצות גבולות ומלמדות בבתי ספר יהודיים
159.....	מייסא ח'ליפה
	פרק 8: רפרטואר לשוני-תרבותי כמשאב למידה: מורות חדשות
186.....	דו-לשוניות או רב-לשוניות בכניסתן להוראה   אורלי חיים
	<b>שער חמישי: אז מה למדנו: דיון ומסקנות</b>
211.....	סיכום, מבט לעתיד והתבוננות פנימה   לילי אורלנד-ברק וצפריר גולדברג
	<b>נספחים</b>
221.....	נספח 1: ראיון עם מורה חדשה
224.....	נספח 2: ראיון עם בעלי תפקידים בבית הספר על למידת המורה החדשה
226.....	נספח 3: שאלון על תהליכי למידה של מורה חדשה
237.....	נספח 4: שאלות לשיחת משוב לאחר תצפית
241.....	על הכותבים

### מקרא איקונים

- מאחורי העדשה - מה הוביל את החוקרת לבחור בנושא למחקר 
- תמונות מהשדה התאורטי - קישורים לספרות רלוונטית 
- אבל למה כל זה חשוב בכלל? - התרומה לתאוריה ולפרקטיקה 
- מתחת לעדשה - שיקולים מתודולוגיים והקשר למטרות המחקר 
- מבט אל תוך השדה - תובנות מתוך הממצאים הנוגעות לנושא הנחקר 
- מסגור מחדש - כיוונים חדשים לחשיבה ולעשייה בלמידת מורות חדשות 
- השתמעויות לפרקטיקה - מסקנות מעשיות 

## תקציר

ספר זה מציג את פירות עבודתה של קבוצת המחקר "מלמידת מורים לביצועי הוראה"<sup>1</sup>, ששותפות בה כותבות ממגוון רקעים מקצועיים ותרבותיים - חוקרות, מכשירות מורים, מנהלת, מורות ופעילות חברתיות מן החברה היהודית, הדרוזית והערבית. מטרת הספר לזהות את התהליכים, את האסטרטגיות, את הסוכנים ואת המשאבים העיקריים המעורבים בלמידה של מורות חדשות בבית הספר, להעריך את השפעת התרבות והסביבה הבית-ספרית על למידתן ולעקוב בשיטתיות אחרי הקשר בין תהליכי למידה אלו לביצועי ההוראה.

נקטנו מגוון שיטות עבודה, החל בניתוח כמותי של שאלון רב משתתפים רחב היקף על למידת מורים, דרך מיזוג נתוני המחקר עם מאגרי המידע של משרד החינוך על הערכת מורים חדשים, וכלה בניתוח איכותני של תצפיות בהוראה וראיונות עומק חוזרים עם מורים, חונכי מורים ומנהלים בבתי ספר בחברה היהודית והערבית. שימוש מורכב בנתונים מרובים אלו אפשר לנו ליצור ריבוי של נקודות מבט וטריאנגולציה. בזכות זאת יכולנו לבחון את תיאור הלמידה המקצועית של מורים כתשובות סגורות וכנרטיב בריאיון, ולקשר אותו לתיאור תהליך הלמידה המקצועית שלהם כפי שנמסר מפי אנשי סגל שליוו אותם; יכולנו לקשר בין דיווחים עצמיים על דרכי למידה ועל התקדמות בידע המקצועי ובין דיווחים על איכות ההוראה המבוססים על תצפיות של סגל המחקר; התאפשר לנו להצליב בין חוות דעת עצמית של מורים על איכות הוראתם ובין הערכות של מנהלים; יכולנו לבחון סביבות מרובות וליצור פרופיל של סביבה כפי שתופסת אותה המורה, ובבד בבד להציע מבט רחב יותר - העולה, למשל, מדיווחים של כלל המורות בבית ספר שבו לימדה - באשר לאקלים ההוראה והלמידה המקצועית בו.

**בשער הראשון** מוצגים ממצאי הניתוח הכמותי של המדגם רחב ההיקף של המורים. על פי תפיסות המורים עיקר הלמידה המקצועית התחוללה במגוון דרכים לאחר הכניסה לעבודה. בפרק הראשון מתאר **צפריר גולדברג** כיצד על בסיס דרכי הלמידה שציינו המורים, אופיינו שני דפוסי למידה מקצועית עיקריים: למידה מעמיתים ומבעלי סמכות ולמידה עצמאית. דפוסי למידה אלו עשויים להתקיים בה בעת, אך אצל מרבית המורות החדשות ניכרה העדפה

לאחד מהם. נמצא כי העדפתה של מורה לדפוס למידה מסוים, בייחוד ללמידה מעמיתים ומבעלי סמכות, מושפעת במידה רבה מהאופן שבו היא תופסת את מידת התמיכה של הסביבה בלמידה ובהתנסות. השפעת הסביבה היא השפעה מעצבת הניכרת לאורך זמן. נמצאו הבדלים בין מורות בחברה הערבית ומורות בחברה היהודית בתפיסת התמיכה שמעניקה הסביבה, ובעקבות זאת בהיבטים מסוימים של דפוסי הלמידה. כמו כן זוהה מעגל קסמים שבו תחושה של עומס יתר בעבודה מובילה להערכת הסביבה כסביבה בלתי תומכת ולהימנעות מפני עמיתים - ואלה מגבירות את תחושת הבדידות והעומס.

בפרק השני עוקבים יסמין נוילינגר שורץ וצפרייר גולדברג אחרי האופן שבו העדפות לדפוס למידה מסוים - למידה מעמיתים או למידה עצמאית - משפיעות על ביצועי ההוראה של המורה החדשה, כפי שהם מתבטאים בהערכתה העצמית ובהערכות מנהלים. בשני מדדים אלו נמצא יתרון למורים שדיווחו על העדפה ללמידה מעמיתים ומבעלי סמכות על פני מורים שדיווחו בעיקר על למידה עצמאית. מורים בעלי העדפה ללמידה מעמיתים דיווחו על התקדמות רבה יותר ברכישת ידע מקצועי והעריכו את איכות עבודתם כגבוהה יותר. עם זאת, דווקא בקרבם נמצא שיעור נמוך יותר של התמדה בעבודה. כאשר בחנו את השפעת הסביבה על הקשר בין דפוס הלמידה המקצועית ובין ביצועי ההוראה, מצאנו שהסביבה ממתנת את הקשר: בסביבות בית-ספריות שנתפסו כתומכות, מורים בעלי העדפה ללמידה מעמיתים הם שדיווחו על התקדמות רבה יותר בלמידה מקצועית ובאיכות הוראה; ואילו בסביבות שנתפסו כתומכות פחות - ניכר יתרון דווקא למורים בעלי העדפה ללמידה עצמאית.

**בשער השני** מובאים ממצאים של מחקרים איכותניים שנערכו בחברה הערבית. מחקרים אלו עוסקים בהשפעותיהם של שוק העבודה הרווי בתחום החינוך ושל התרבות הקהילתית על דפוסי הלמידה של מורות חדשות. בפרק השלישי מדגישה סמאח עואד את הקשר המפתיע בין הסביבה הקהילתית-קולקטיביסטית ההדוקה ובין החשש של מורות חדשות להיעזר בדמויות בסביבה הבית-ספרית ופנייתן לתמיכה מחוץ לכותלי בית הספר. בין השאר עואד מתאר פנייה למשאבים ייחודיים לחברה הערבית - שבה יש ייצוג יתר לבעלי הכשרה בהוראה - למשל הסתייעות בידע חינוכי של בני משפחה. עוד מוצג המתח בין הצורך של מורות חדשות לרחוש כבוד לבעלי הוותק ולהימנע מערעור הסדר, לבין הצורך שלהן להצטיין ולהצדיק בכך את זכיתן בתקנים הפנויים המעטים. מתח זה גרם למורות להפגין את יכולותיהן בשיקול דעת ובזהירות כדי לא לאיים

על עמיתיהן. כך יכלו לקדם את ערכיהן ואת תפיסותיהן באשר לחינוך מיטבי וחדשני, ובה בעת לא לפגוע בסיכוייהן להתקבל לעבודה.

בפרק הרביעי מדגישה **היאם נסראלדין** שהתרבות הפטריארכלית והתלות הכלכלית במנהל בית הספר מביאות להענקת משקל יתר לדמותו ולסמכותו בעיני מורות חדשות. מצב זה מתבטא בנטייה של מורות להימנע מחשיפה של חולשות וטעויות ובקושי ללמוד מעמיתים ולשתף בשאלות בתוך בית הספר. בכך מצטמצמת יכולתן ללמוד מניסוי, מטעייה ומחדשנות, והן מתמקדות בלימוד הרצונות של דמויות הסמכות. ממצא זה קשור לאופי העבודה ולתחרות על משרות בסביבות קהילתיות הדוקות שבהן המורה החדשה חשה כי עליה להדגיש את סמכות המורים הוותיקים ובעלי התפקידים ואינה בטוחה בתמיכתם. **בשער השלישי** מוצגים ממצאי המחקר האיכותני שנערך בבתי ספר בחברה היהודית, ומתוארת ההתמודדות של מורות ומורים חדשים בסביבות בית-ספריות בעלות נורמות עמומות, המאפשרות חופש ניכר אך גם מרחבי תעייה ניכרים למורה החדשה. בפרק החמישי מציגה **טל פלבסקי** מצבים שבהם מורים חדשים, בייחוד בוגרי מסלולים מקוצרים למצטיינים, התקשו להתפנות ללמידה מקצועית בשל תחושות עומס יתר שנבעו מביצועי הוראה נמוכים. מורים אלו נקלעו למעין מעגל קסמים שלילי שעיכב את הלמידה, ולא פעם אף הביא לירידה חדה בתפקוד ולנשירה. מורים נחלצו ממעגל זה רק בעקבות שינוי תפקודי חד שאפשר זינוק משמעותי בלמידה המקצועית.

בפרק השישי מציגה **מלכה צינקר-יקר** את הדרכים שבהן התמודדו מורות חדשות עם מגבלות שעייכבו למידה מקצועית, אך לא נבעו בעיקרן ממבני סמכות מודגשים אלא מסביבה בעלת נטיות אטומיסטיות ואנומליות. מורות חדשות העידו על מאמץ למצוא מרחבים ליזומה וללמידה ועל הדרכים שבהן יצרו, למרות הקושי, הזדמנות ללמידה מעמיתים. למידה זו הייתה כרוכה בקבלת אחריות להוראה וחוללה בה שיפור ניכר.

**בשער הרביעי** נפרשים ממצאי מחקר שנערך בקרב מורות חוצות גבולות - מורות ערביות שפנו להוראה בבתי ספר יהודיים ומורות מהגרות שעלו לישראל. מן הממצאים עולות תובנות ייחודיות באשר לאתגרים וליתרונות שבלמידה מקצועית בסביבה השונה מזו שבה צמחה המורה החדשה. בפרק השביעי מראה **מייסא ח'ליפה** כי מורות ערביות שעברו להוראה בבתי ספר בחברה היהודית, דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר ועל למידה מקצועית משמעותית יותר לעומת מורות שהחלו את התפתחותן המקצועית בסביבת המוצא. נראה כי הדבר

נובע משילוב בין גורמי הניעה (מוטיבציה) ומשאבים אישיותיים המאפיינים בעלי מקצוע מכווני ניעות אישית, ובין היערכות מיטבית של בתי ספר ומנהלים, שהיו מודעים לצורכי הלמידה של מורות חוצות גבולות תרבות.

בפרק השמיני מציגה אורלי חיים ראיונות עם מורות לאנגלית רב-לשוניות - מורות שעלו לארץ מארצות שאינן דוברות אנגלית ומורות ערביות ישראליות תלת-לשוניות. מורות רב-לשוניות אלו - שדילגו תדיר בין הלשונות ובין התרבויות הבית-ספריות שבהן גדלו לבין תרבות בית הספר הממלכתי העברי - דיווחו על קשיים, אך גם על משאבים תרבותיים לשוניים רחבים שסייעו להן. בטווח הארוך משאבים אלו מאיצים למידה מקצועית של מורות ומאפשרים מנעד וגמישות בהוראה.

**בשער החמישי** נדונים ממצאי המחקר באופן אינטגרטיבי תוך התייחסות לקשר בין תמיכת הסביבה בלמידת מורות חדשות לבין דפוסי למידה מקצועית (למידה מעמיתים ולמידה עצמאית) וכן תוך התייחסות לביצועי ההוראה שלהן. כמו כן נדונה השפעת הסביבה ותרבות הלמידה, כאשר אלה שונות מתרבות הלמידה שהמורה החדשה מגיעה ממנה. מסקנות המחקר מלוות בהמלצות לעיצוב מגוון מסגרות התמחות ולמידה מקצועית רגישות תרבות וקשובות לדפוסי הלמידה של המורות החדשות.

במבט כולל על פרקי הספר ניכר קשר רב חשיבות וארוך טווח בין תמיכת הסביבה בלמידה של המורות החדשות ובין דפוסי הלמידה המקצועית וביצועי ההוראה שלהן. מסקנות המחקר מלוות בהמלצות לעיצוב מגוון מסגרות של התמחות ולמידה מקצועית, הרגישות לתרבות ומביאות בחשבון גם דפוסי למידה של מורות חדשות.



## מבוא

### לילי אורלנד-ברק וצפריד גולדברג

#### מלמידת מורות לביצועי הוראה: מבט-על ושזירת נקודות מבט משלימות

ספר מרובה כותבות זה הוא תוצר של מסע שיתופי מקצועי ואקדמי שאליו יצאנו כקבוצת מחקר שאיחדה צוות חוקרות<sup>1</sup> רב-תרבותי (יהודיות, מוסלמיות, דרוזיות ונוצריות, דתיות וחילוניות), בעלות חיבורים מגוונים לשדה החינוכי. מסע זה צומח מתוך עמדותינו הערכיות והפדגוגיות האישיות באשר לחקר הלמידה המקצועית של מורות במקום העבודה. המיקומים וההעמדות (positionings) השונים שאימצנו בכל פרק שאובים מזהויותינו התרבותיות, המקצועיות והאקדמיות כיחידות וכחברות בקבוצת המחקר - זהויות הניזונות מניסיון החיים שלנו ומחוויותינו בגישור בין עולמות בית הספר והאקדמיה ובמעבר בין תרבויות וחברות המוצא שלנו. בכך משתקפים גם היחסים הדינמיים שעלו תוך כדי המחקר בין זהויותינו כחוקרות, כנשות מקצוע וכחברות קהילת פרקטיקה, כפי שהזכיר לנו פשקין (Peshkin, 2000): "בהתבוננות בבעיות המחקריות המעסיקות אותנו ובשאלות שאנו שואלים, אנו עשויים לגלות נתיב המוביל אותנו להבנה טובה יותר של הדבר המשמעותי לכל אחד מאיתנו [...] המחקר [שלך] הוא אוטוביוגרפי בכך שהיבט כלשהו שלך משתקף בעבודה שבה בחרת להעמיק" (p. 178).

המעגלים הפרשניים של קריאות צמודות בנתונים המרובים, שאנו חולקות איתכן הקוראות בספר זה, מייצגים - במילותיו של גאדאמר (Gadamer, 1975) - דיאלוג מתמיד בין החלקים לבין השלם; יציאה מהחוויה ומהניסיון המעשי ושיבה אליהם תוך ראיית השלם כגדול מסך חלקיו. כך הפך התהליך של כתיבת הספר לשיטה של חקירה בפני עצמה (Connelly & Clandinin, 1990; Denzin & Lincoln, 2011). "בכותבנו, כמו בדברנו, אנו מגיעים לכדי ידיעה", כתב גודול (Goodall, 2000, p. 127), ואכן המסע אתגר אותנו ללא הרף להבנות ולבנות

1 בחלק ניכר מן הפרקים השתמשנו בגוף רבים נקבה מתוך הכרה בהיותן של נשים רוב מוחלט בשדה החינוכי שבו אנו עוסקות. נקטנו לשון נקבה גם באשר לקבוצת המחקר, שחבר בה גבר אחד בלבד.

מחדש את הבנתנו באשר לאופן שבו מתפתחת הלמידה המקצועית של מורות חדשות בשדה, במגוון מצבים ותנאים. אנו מקוות כי המסע הפרשני שלנו, הפרוש לפניכן כאן לבחינה ולביקורת, יצר גוף ידע חדש ויסייע בהעמקת החשיבה והפעולה בפרקטיקה המקצועית.

את כתיבתו של הספר הנחתה תביעתנו מהכשרת המורות שלא להתמקד רק בפרוצדורות ובהסדרים ארגוניים, אלא לבחון אילו מחויבויות חינוכיות, פדגוגיות, מוסריות ופוליטיות צריכות להדריך את עבודתנו בשדה (Cochran-Zeichner, 1983; Villegas & Lucas, 2002; Smith, 2004). אנו מקוות כי פרקי הספר אכן חושפים כיצד אידאולוגיות, שגרות טקסיות, ערכים והקשרים כלכליים ופוליטיים משתלבים זה בזה ומשפיעים על תהליכי החשיבה של המורות החדשות, על המשמעות שהן מעניקות לעבודתן ועל פעולותיהן בהקשרי הוראה שונים. בכך אנו מכירות בערך המוסף של מחקר חינוכי הניזון מזהויות החוקרות, מניסיון חייהן ומהיותן מגשרות בין עולמות. אנו מבקשות לחדד את מודעות המורות החדשות לסגנון הלמידה האישי שלהן, לנטיותיהן ולהעדפותיהן באשר לדרכי למידת המקצוע.

קלייברד (Kleibard, 1993), בהתבססו על סיכום של 91 מטא-אנליזות, 179 פרקים ו-61 דעות של מומחים בתחום הידע ההצהרתי של מורות (Wang et al., 1993), טען:

הכישלון של המחקר להשפיע על הפרקטיקה אינו עניין של עיקשות, בורות או זדון מצד המורות, ואף לא, לצורך העניין, כישלון של החוקרים להשתמש בשיטות מחקר מתוחכמות, או לצבור בסיס נתונים רחב מספיק. זהו כישלון של ממסדי המחקר, אשר אינם מתייחסים בכובד ראש לתנאי ההוראה ולנקודת המבט של אנשי המקצוע המלמדים. (p. 301)

אנו נענות לביקורת זו של קלייברד ומנסות לעמוד באתגרים ולמלא פערים בספרות על אודות הכשרת מורות; לבסס בכל אחד מפרקי הספר חיבורים "פרקטיקליים" רלוונטיים בין מחקר, פרקטיקה ומדיניות; להרחיב את המבט לתוך היבט אחר של הידע או לשילוב בין רבדי; להציג תובנות אישיות בדבר החיבור של החוקר לשדה והאופן שבו החוקר מושפע מהיעד שהציב; להראות כיצד נתוני המחקר ומסקנותיו יכולים לשמש מקבלי החלטות, אנשי פרקטיקה ומשתמשי קצה אחרים; לעודד מעצבי מדיניות לבחון את תרומתה של תוכנית או פרקטיקה מסוימת ללמידה המקצועית של מורות, ואם היא אכן תורמת - לשכנעם לאמצה ולהשתמש בה.

### **למידת מורות חדשות במקום עבודתן - נקודת מבט רגישה להקשר**

הפרקים בספר זה מאירים את היחסים בין תהליכי הלמידה המקצועית של המורות החדשות ובין אופיין של סביבות הלמידה שלהן. בתקופת ההתמחות המורות החדשות לומדות מסביבתן במגוון דרכים ומאמצות אסטרטגיות למידה אישיות שונות. הן עשויות להישען על עמיתים בעלי דרגות שונות של מומחיות - מורים, חונכים, מדריכים וחברי הנהלה, או לבחור ללמוד באופן עצמאי ממקורות ומשאבי מידע שונים. אסטרטגיות למידה אלו מושפעות מסביבת הלמידה המקצועית, ובעיקר מבית הספר ומהקהילה המקיפה אותו. מבחר הסיפורים והתרחישים בכל פרק מרחיב את היריעה באשר לאסטרטגיות ולמשאבים המעורבים בלמידה של המורות החדשות, כפי שמעצבים אותם ההקשרים החברתיים-תרבותיים הייחודיים של בתי הספר.

### **ללמוד ללמד בתוך ומתוך מקום העבודה**

לאחר כמעט חמישה עשורים של מחקר אמפירי ניכרת התרחבות של הידע המחקרי הנוגע להתפתחות כישורי ההוראה בתהליך הלמידה המקצועית (Opfer & Pedder, 2011; Wideen et al., 1998). ממחקרים עולה כי מורים מקדישים זמן רב בשנות ההוראה הראשונות ללימוד מחדש של תחום הדעת (למשל, Hashweh, 2013), או בלשונו של שולמן (Shulman, 1987): להפוך את ידע התוכן של תחום הדעת לידע תוכן פדגוגי (PCK). החל מסוף שנות השמונים התפתחה המשגה קוגניטיבית והתנהגותית של כישורי ההוראה, המדגישה את האופן שבו תהליכי חשיבה וידע משפיעים על ההבנה של המורות ועל פעולותיהן (Calderhead & Shorrock, 1997). מחקרים המשווים ידע של מורים מומחים לזה של מורים מתחילים מעידים כי מורות ותיקות נשענות על ידע מגוון בהתמודדותן עם מצבים בכיתה (Shulman, 1987), וכי הלמידה המקצועית של מורות נמשכת לאחר שלב ההכשרה - תוך כדי עבודה. וילסון (Wilson, 2013) הראתה כיצד בעקבות ההתנסויות בשדה במהלך ההוראה גוברת מיומנות המורות הן בתחום הדעת הן בדרכי ההוראה.

מחקרים לימדו אותנו גם על התפקיד המרכזי של אמונות וחוויות למידה קודמות בעיצוב הידע המקצועי של מורות בשלבי התפתחותן המקצועית (Gay, 2010). אמונותיהן באשר להוראה טובה, דימוין המקצועי העצמי, דמויות חיקוי שנקרו בדרכן - כל אלה משפיעים על הבניית הלמידה וההוראה שלהן (Pajares, 1992). מחקרים העניקו לנו גם הבנה טובה יותר באשר למגוון האופנים שבהם

זהות (Goldberg, 2013) ולחצי חברות במקום העבודה משפיעים על הלמידה המקצועית של מורות חדשות (Ng et al., 2010; Zeichner & Gore, 1990). מחקרים אחרים האירו את עינינו באשר לתפקיד החיוני שממלאים עמיתים, חונכים ומדריכים בתהליכים רפלקטיביים (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2012; Orland-Barak, 2012) ובטיפוח תחושת המסוגלות של המורות (Mulholland & Wallace, 2001). נראה אפוא כי עיקר ההתמקצעות והחברות בתהליך ההתכשרות להוראה מתרחשות תוך כדי עבודה במגע בין עמיתים (Horn & Little, 2010).

מורכבותם של תהליכי חברות בקרב מורות חדשות נובעת גם מקיומן של אידאולוגיות וקבוצות חברתיות מרובות ולעיתים מתחרות (Zeichner et al., 1987). על המורה החדשה למצוא דרך משלה לגייס תמיכה בקרב קבוצות המורות ובעלי התפקידים. מכאן החשיבות של כישוריהן הפוליטיים של מורות בהתהוות. מכאן גם עולה השאלה כיצד ללמד ולעודד את המתכשרות להוראה לפתח פרקטיקות אישיות בתוך ההקשר המוסדי (Calderhead & Shorrock, 1997). אשכול מחקרים שבחנו תהליכים של שינוי תפיסות בקרב מורות חדשות מצביע על ההשפעה החזקה של הסביבה הבית-ספרית על הבנתן את המושג "הוראה אפקטיבית" (Ng et al., 2010). מחקר האורך הוותיק של ראסט (Rust, 1994) מדגים באופן ייחודי את המעבר של פרחי ההוראה מתפיסות של הוראה-למידה שבהן הילד ניצב במרכז, האופייניות לשלב ההכשרה, לתפיסות הממוקדות בבקרה ובשליטה בהוראה, הצומחות בשנות ההוראה הראשונות לנוכח ההיבטים המעשיים של ההוראה. זאת ועוד, הקשרים ההדדיים בין אמונות אישיות ובין הנורמות המקובלות במקום העבודה, לצד היחסים בין מורות, חונכים וחברי הנהלה, מצביעים על מורכבותו הרבה של תהליך הלמידה בהכשרה להוראה. למרות זאת, רוב המחקרים העוסקים בתהליך זה מציגים אותו מהיבט אחד בלבד, לרוב זה של תפיסותיה האישיות של המורה (Opfer & Pedder, 2011), או לכל היותר של יחסי חונך ומתמחה (Orland-Barak, 2010). כדי להתיר ולהמשיג את התהליך הסבוך, אנו מציעים נקודת מבט אקולוגית כוללת (Keiny, 2002) והרחבת הדיון גם אל האופן שבו התנאים הבית-ספריים, הפנימיים והחיצוניים, המקדמים והמעכבים, מתבטאים בעיצוב תהליכי הלמידה והלמידה מחדש, החברות, האמונות ופרקטיקות ההוראה של המורות החדשות. אנו קוראות (וכותבות) להישען על מסגרת תאורטית המכירה בכך שחוויות המורה בשדה הן מארג מורכב של הקשרים, אנשים ואינטראקציות (Opfer &

(Pedder, 2011), ולהמשיג את למידת המורות כתהליך דינמי המבוסס על תלות הדדית. ככל שהמורה החדשה צוברת ידע ומומחיות, כך המערכת הסביבתית משתנה עבורה ומציעה לה אפשרויות ומשאבי למידה רבים יותר. דוגמה לגישת ניתוח כזו מצויה במחקר אורך חמש-שנתי שעסק בהתפתחותן של מורות חדשות תוך כדי עבודה (Alberta Teachers Association, 2013). באמצעות ראיונות ושאלונים חוזרים עקבו החוקרים אחר העלייה בנטייתן של המורות החדשות לקבל על עצמן תפקיד של סוכנות פעילות. מחקרים כאלו עשויים להנחות מכשירי מורות, מנחים ומנהלים באילו היבטים של למידת המורות יש למקד את תשומת הלב בשלבים שונים.

בהקשר הישראלי ניסו חוקרות להתבונן בשנת ההוראה הראשונה מנקודת מבט אקולוגית כוללת (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010). בשאלון שהציגו לנבדקים נבחנה תרומתם של מגוון גורמים לחברות של מורות חדשות, ובהם תמיכת בעלי תפקידים ועמיתים, שלב החינוך, עומס בהוראה והיבטים רגשיים וקוגניטיביים שונים של ההנחיה. מחקרים נוספים הפנו את תשומת הלב לחשיבות שבלמידה של המורות החדשות מן הסביבה (מיכאלי ואלקלעי, 2011; פישרמן, 2011), כלומר לצורך לתמוך ביכולתן ללמוד מהסביבה הבית-ספרית ולנצל אותה להתפתחות המקצועית ולפרקטיקה. אלא שגוף ידע מחקרי זה, אף שיש בו התקדמות ניכרת, מותיר כמה וכמה נושאים התובעים בחינה נוספת.

כמו רוב המחקרים העוסקים בשנת ההתמחות, התמקדו גם המחקרים שהוזכרו לעיל, באופן כמעט בלעדי, בהנחיה ובתפקיד החונך בלמידה המקצועית (אולי משום שזהו הרכיב שמינהל החינוך יכול לשלוט בו ולעשות בו שימוש מושכל). כמעט שלא נבחן בהם תפקידן של תפיסות באשר לתהליך הלמידה המקצועית, לנקיטת יוזמה ולקבלת אחריות של המורות החדשות בניצול בית הספר כסביבת למידה, נושא המצוי בדיון בספרות המחקרית (Calderhead, 2013). מרבית המחקרים גם נטו להתעלם מהשפעת המאפיינים המוסדיים, האתניים והחברתיים-כלכליים של בתי הספר על למידת מורות חדשות. ראוי לציון בהקשר זה מחקר שהשווה את חוויות ההנחיה של מתמחות יהודיות וערביות מנקודת מבט אקולוגית, המביטה בסביבה המקצועית כמכלול (Michaeli & Alkalay, 2011). חיוני, כמובן, להתבונן בלמידה באופן הקשרי כזה. יתרה מזו, למרות ההכרה במשכה הארוך של תקופת הלמידה המקצועית בקרב מורות חדשות, מחקרים מדווחים בעיקר על התקופה שעד סיום שנת ההוראה הראשונה. הנטייה להתעלם מן השינוי ומהצמיחה בשנים שלאחר מכן מחמיצה היבטים

החיוניים להבנת יכולות הלמידה המקצועית של המורות, כגון יוזמה באיסוף ידע או באינטראקציה עם עמיתים. בולט במיוחד היעדר ההתייחסות להשפעות של תהליכי הלמידה המקצועית על ביצועי ההוראה של המורות החדשות ועל הישגי תלמידיהם.

### **מלמידה לביצוע**

השאלה מה לומדות מורות מבחינה מקצועית בהיכנסן לעבודה בבתי הספר וכיצד למידה זו משפיעה על איכות עבודתן - היא שאלה מורכבת. יש הטוענים שאף שמורות לומדות חלק ניכר ממקצוען תוך כדי עבודה, לא כל מה שהן לומדות משפר את הוראתן (Rust, 1994; Zeichner & Gore, 1990). אחרים מציינים את הצורך בבניית יכולות כגון אוריינות של המיקרו-פוליטיקה הבית-ספרית ואסטרטגיות לניהול חוסן עצמי, שישרתו את המורות החדשות וישמרו עליהן מהשפעות שליליות של מפגשיהן המאתגרים עם מערכות בית הספר (Kelchtermans & Ballet, 2002). מחקרים מעטים בלבד עוקבים אחר האופן שבו למידת מורות חדשות משפיעה על הוראתן בפועל, והמעט שידוע שנוי במחלוקת (Desimone, 2009). ואנג ואח' (Wang et al., 2008) סקרו בהרחבה את המגמות הבולטות במחקר העוסק בהשפעות של הנחיה ולמידת מורות בשנות ההוראה הראשונות ועמדו על מגבלותיו. הם ציינו כי מרבית המחקר מתייחס לאפקטים משוערים, למשל להנחה כי פרקטיקות של המנחה או אינטראקציות בין חונך למורה חדשה מועילות לביצועי ההוראה של המורה (Athanas & Achinstein, 2003; Orland-Barak, 2010). מחקרים אלו מצביעים על האופן שבו מורה חדשה עשויה ללמוד ממנהל או מחונך, אך מביאים עדויות מעטות בלבד להשפעותיה של הלמידה מדמויות אלו על ביצועי ההוראה בפועל. מחקרים אחרים ממפים את האופנים שבהם החניכה משפיעה על ההוראה, אך מתבססים על דיווח עצמי בלבד ואינם מתייחסים לידע ולמיומנויות שנלמדו (Luft & Cox, 2010; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2001). קיים אפוא מחסור בידע חיוני על האופנים שבהם תהליכי הלמידה המקצועית של המורות החדשות משפיעים על התפתחותן המקצועית.

במחקרנו למדנו עד כמה חשוב לתמוך ביכולות של המורה החדשה ולראות בפעלנות שלה יכולת שמסייעת לה ליצור הזדמנויות ללמידת המקצוע. מאפיינים חברתיים-תרבותיים של בית הספר עשויים להציב בפני המורה החדשה מרחב של הזדמנויות לקבלת אחריות, וגם מגבלות ותביעות שאל מולן היא נדרשת

ליטול תפקיד של סוכן עצמאי. מחקרים שעסקו במורות חדשות ערביות בישראל, התמקדו בקשיים הנובעים מעבודתן בבתי ספר הסובלים מאפליה או בעלי הקשרים חברתיים-תרבותיים מסורתיים פטריארכליים. איננו מתעלמות מאתגרים אלו, עם זאת הפניית המבט אל סוכנותיות המורות החדשות סייעה לנו לעקוב אחר ניסיוןן להרחיב את הזדמנויות הלמידה גם בתנאים אלו. תורן ועליאן (Toren & Iliyan, 2008) מצאו כי מורות חדשות ערביות לא מילאו תפקיד של סוכנות שינוי בבית הספר בשנת ההוראה הראשונה. אנו מציעות במחקרנו מבט שונה, שכן זיהינו כבר בשלב זה ביטויים לסוכנותיות של המורות החדשות. יתרה מזו, חלק מהמחקרים על אודות מורות חוצות גבולות הציבו סימני שאלה באשר לתפקידן ולאופן שבו הן תופסות את הסוכנותיות שלהן, ואילו אנו זיהינו - לפחות בהקשר של למידת המקצוע ותהליכי הכניסה לעבודה בסביבה שונה מבחינה לשונית-תרבותית - תפיסה עצמית אחרת, יוזמת ומתמודדת. במחקרנו הדגישו מורות חוצות גבולות, כגון מורות עולות ומורות ערביות בבתי ספר בחברה היהודית, כי יכולותיהן לגשר בין תרבויות ולבחור בחירות עצמאיות היו מוקדי כוח בתהליך למידת המקצוע.

מפרקי הספר עולה גם כי ראוי לעודד את המורות החדשות לשים לב לידע ולתפיסות שלהן על אודות בית הספר שבו הן משתלבות. מצאנו כי לתפיסותיהן באשר לאפשרויות הלמידה ולמידת התמיכה שבית הספר מציע, תפקיד מרכזי בעיצוב הלמידה המקצועית שלהן והאופן שבו הן מנצלות את המשאבים המוצעים להן. ממצאינו מציבים סימן שאלה גם באשר למדיניות הקיימת, שעיקרה יישום תהליך אחיד של התמחות בתרבויות בית-ספריות וקהילתיות השונות כל כך זו מזו. אנו מכירים בכך שתהליכי חונכות והנחיה ומסגרות של משוב והערכה מקצועית מחייבים הבניה ובקרה לשם יצירת מרחב מובנה בטוח לשיתוף ולהתייעצות (הרטף ואח', 2011; Orland-Barak, 2010). עם זאת, לצד ההבניה האחידה יש להביא בחשבון את צרכיה ואת תפיסותיה של המורה החדשה (למשל בנוגע לדרכי הלמידה המקצועית) ואת התרבות של סביבתה המקצועית.

### **שיטת המחקר**

צוות החוקרות עשה שימוש במחקר משולב (mixed methods) המוגדר כך: "תהליך של איסוף, ניתוח ושילוב של שיטות כמותיות ואיכותניות במחקר אחד, או בסדרת מחקרים, כדי להבין את הבעיה המחקרית" (Creswell, 2012).





טבלה 1. מאפייני משתתפי המחקר לפי מגדר, שלבי חינוך, מעמד חברתי-כלכלי ויכולת לימודית של התלמידים\*

מאפיינים	עברית	ערבית	סך הכול
מגדר	זכר	52	15
שלב חינוך	נקבה	181	154
	יסודי	81	106
	חט"ב	53	35
	תיכון	72	28
מעמד חברתי-כלכלי	נמוך	74	56
	בינוני	61	78
	בינוני-גבוה	71	35
יכולת לימודית של התלמידים	נמוכה	59	29
	ממוצעת	121	131
	גבוהה	26	9

\* לפי הערכת המשיבות על השאלון

מטבלה 1 המסכמת את נתוני המשיבים על השאלון הראשון, עולה מדגם מייצג למדי של מורים מהחברה היהודית והערבית; של שלבי חינוך (מבית הספר היסודי עד תיכון); ושל אשכולות טיפוח שונים. ניתן ייצוג יתר מסוים לדוברי ערבית ביחס לשיעורם באוכלוסייה כדי להגיע למספר משתתפים שיאפשר ניתוחים סטטיסטיים תקפים גם בתוך כל מגזר שפה. בשאלון המחקר נשענו על ההערכה של המורים באשר למעמד הכלכלי-חברתי וליכולות הלימודיות של תלמידיהם, משום שבשל שיקולי חיסיון לא יכולנו לבקש מהם לציין את שם בית ספרם ואת סמלו. למרות היסוד הסובייקטיבי בהערכה זו היא בעלת משמעות, שכן רק לעיתים רחוקות המורים יודעים בפועל את המידע האובייקטיבי על אודות מדד הטיפוח או ממוצע הישגי התלמידים בכיתותיהם, ובסופו של דבר הם נשענים על הערכותיהם הסובייקטיביות.

בד בבד קישרנו בין עיקרי הנתונים של שאלון למידת המורים ובין ההערכות שניתנו למורים החדשים לצורך רישיון הוראה (סיום התמחות) ומתן קביעות (סיום שנה שנייה בהוראה), וכן בין נתונים אלו לנתוני מיצ"ב מורים, בעיקר רכיב

שאלון אקלים, בשנים המקבילות לביצוע המחקר. ניתוח הנתונים הכמותיים כלל יצירת משתנים מקובצים, ניתוח גורמים שבעזרתו זוהו דפוסי למידה, וניתוח אשכולות לצורך אפיון פרופילים של העדפות למידה של המשיבים על השאלון. נערכו ניתוחי רגרסיה כדי לזהות קשרים בין דפוס למידה, סביבה נתפסת וביצועי הוראה, וניתוחי שונות כדי לבחון הבדלים בביצועי הוראה בין מורים בפרופילים שונים. על בסיס פרופילים אלו גם בוצעו ניתוחים למשתנים לא פרמטריים (לא כמותיים) כדי להעריך שכיחות פרופילים בסביבות למידה שונות ושינויים בעקבות החלפת סביבה. בוצע ניתוח בעזרת מודל משוואות מבניות כדי להעריך את הקשרים המורכבים בין דפוסי הלמידה השונים ובין משתני התוצאה המגוונים את הנתונים האיכותיים עיבדנו על ידי ניתוח תוכן כדי לבדוק אילו תמות מרכזיות חוזרות על עצמן בנתונים, ולארגן אותם בקטגוריות ממוקדות. לאחר מכן ניסינו לזהות את התכונות של הקטגוריות ואת היחסים ביניהן כדי למצוא הסבר תאורטי לתופעה הנחקרת על פי התאוריה המעוגנת בשדה - שיטת מחקר כללית לפיתוח ולבנייה של תאוריה הנגזרת מנתונים איכותיים שנאספו ונותחו באופן שיטתי אך גם גמיש, תוך כדי תהליך המחקר (שקדי, 2003). לפי שיטה זו, איסוף הנתונים, ניתוחם והתאוריה הסופית נמצאים בקשר קרוב זה לזה, כך שהתאוריה מתחילה בנתונים אינדוקטיביים, מעוררת אסטרטגיות איטרטיביות של הלך וחזור בין הנתונים לבין ניתוחם, משתמשת בשיטות השוואתיות ושומרת על מעורבות החוקר בנתונים ובניתוח ה"צף" (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1994). הנתונים נאספים תוך כדי תהליכי קידוד הנעשים בשלבים, ורמת ההפשטה עולה משלב לשלב עד להיווצרות התאוריה. תהליכי הקידוד כוללים השוואה מתמדת בין משפטים, צמצום המשפטים לנושאים, איגוד הנושאים לקטגוריות והשוואה בין קטגוריות (שמעוני, 2016). לצורך כך נעזרנו בתוכנת אטלס (ATLAS.ti) לניתוח איכותני, המתאימה לתאוריה המעוגנת בשדה ומאפשרת איחוד מספר רב של מסמכים ליחידה פרשנית אחת, קידוד ציטטות בטקסט, יצירת קודי-על ובניית רשתות קונספטואליות וייצוגן באופן ויזואלי. כמו כן התוכנה מאפשרת ניתוח כמותי על ידי הפקת דוחות על שכיחויות הקודים.

### רשימת המקורות

הרטף, ח', רטנר-אברהמי, ע' ובלר, מ' (2011). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד. אתר ראמ"ה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. [https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/BEB9BF1C-CBB2-449F-8B33-5AF89EEE0A67/134288/Paper\\_Haarachat\\_Morim\\_2011\\_1523972768.pdf](https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/BEB9BF1C-CBB2-449F-8B33-5AF89EEE0A67/134288/Paper_Haarachat_Morim_2011_1523972768.pdf)

- מיכאל, א' ואלקלעי, א' (2011). תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדווי: היבט רב-תרבותי להיות מורה. בתוך א' אופנהיימר-שץ, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 266-237)*. מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- פישרמן, ש' (2011). האוריינות הארגונית של המתמחה: בית הספר על פי תפיסת המתמחה בהוראה וכפי שהמנהל מציג אותו בפני המתמחה. בתוך א' אופנהיימר-שץ, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 180-151)*. מכון מופ"ת.
- ראמ"ה. (גרסת נובמבר 2011). *כלי הערכת מורים*. אתר ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. [https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/4C1F0E6A-B968-4A74-8124-9415DCA1E796/209732/haarachat\\_morim\\_heb\\_2011m.pdf](https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/4C1F0E6A-B968-4A74-8124-9415DCA1E796/209732/haarachat_morim_heb_2011m.pdf)
- שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 178-141)*. מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. רמות.
- Alberta Teachers Association. (2013). *Teaching in the early years of practice*. [https://meyda.education.gov.il/files/Rama/map\\_mmadim\\_2018.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/map_mmadim_2018.pdf)
- Athanases, S. Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Calderhead, J. (2013). Teachers: Beliefs and knowledge. In E. Anderman & L. Corno (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Routledge.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education*. Falmer Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage Publication.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln (Eds.) (2011). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. A&C Black.

- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Goldberg, T. (2013). "It's in My Veins": Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory and Research in Social Education*, 41(1), 33-64.
- Goodall Jr, H. L. (2000). *Writing the new ethnography* (Vol. 7). AltaMira Press.
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty five years later. *Advances in Research on Teaching*, 19, 115-140.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Keiny, S. (2002). *Ecological thinking: A new approach to educational change*. University Press of America.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kliebard, H. M. (1993). What is a knowledge base, and who would use it if we had one?. *Review of Educational Research*, 63(3), 295-303.
- Luft, J. A., & Cox, W. E. (2001). Investing in our future: A survey of support offered to beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Educator*, 10(1), 1-9.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. Springer.
- Orland-Barak, L. (2012). Teacher education and pedagogy: Theory, policy and practice teacher education as embedded in diversity: Discursive connections between research, policy and practice. In M. Evans (Ed.), *Teacher education*

- and pedagogy: Theory, policy and practice* (pp. 116-133). Cambridge University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, 29(9), 5-9.
- Rust, F. O. C. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- 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). Sage Publications, Inc.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2018). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1041-1056.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wilson, S. M. (2013). Professional development for science teachers. *Science*, 340(6130), 310-313.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. G., & Gore, Y. J. (1990). Teacher socialization. *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). MacMillan.
- Zeichner, K., Tabachnick, B. R., & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). Cassell.