

תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בהכשרת מורים ערבים

נידאל הריש ודיאנא דעבול

מבוא

המכללות להכשרת מורים הן גורם מרכזי, חשוב ויעיל, אשר משפיע על אישיות המורה לעתיד; הן מפתחות ומעצבות את אישיותו המקצועית כדי שיוכל למלא את תפקידו כמורה וכמחנך של הדורות הבאים (אגבאריה, 2009; Agbaria, 2007). הכשרת מורים, ככל תהליך חינוכי אחר, עשויה לעצב את "פרח ההוראה" המתחנך בה באמצעות בחירת התכנים, הדגש המושם בתוכנית על תחומי הידע השונים, הערכים הנובעים ממנו, מידת האוריינטציה הביקורתית והאופן שבו מועברים השיעורים. ההכשרה מתבטאת, בין השאר, בחינוך למודעות חברתית, למיומנות מקצועית ולתפיסה נכונה של המורה את תפקידו בחברה. מלבד זאת, הכשרת מורים ואנשי חינוך, כמו בעלי מקצועות דומים, נגזרת מתפיסות חינוכיות ופילוסופיות המקובלות במערכת החינוך ונתמכת על ידי תפיסות המקובלות בחלק מהעולם המערבי ובדיסציפלינות האקדמיות. בשנים האחרונות חלו שינויים בתפיסות החינוכיות המקובלות, ואלה השפיעו על דפוסי הכשרתם של אנשי החינוך (זמרון, 1999).

אחד השינויים הבולטים של השנים האחרונות הוא קביעת מתווה חדש ואחיד לתכניות השונות להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה: מתווה איראב עפ"י דו"ח הועדה שהוקמה בראשות פרופ' תמר אריאב (אריאב, 2006). המתווה קבע מטרת לשיפור תוכנית ההכשרה של המורים בארץ, לרבות חיזוק

המרכיב של ההכשרה המעשית ואימוני ההוראה בתוכנית ההכשרה. באופן כללי, מתווה אריאב (2006) מתבסס על שלושה עקרונות:

1. **פיתוח אישיות המורה:** תוכניות ההכשרה צריכות להכשיר מורה המסוגל לבקר, לפתח ולסגל את עצמו לדרישות הסביבה - בכלל זה תלמידיו והחברה שבה הוא חי. ועל המכללה לתרום את חלקה בעיצוב אישיותו של המורה (זילברשטיין וכץ, 1998).
2. **התמחות בתחום ההוראה:** על המורה להתמחות במקצוע מסוים כדי שיוכל להעביר לתלמידיו את יסודות הידע הדרוש במקצוע הזה, שהרי יכולת המורה ושליטתו בתחום ההתמחות מסייעות לו בבחירת הדבר החשוב ביותר שעליו להעביר לתלמידיו בתחום הזה. כמו כן, התמחות זו מאפשרת לו לכוון ולהפנות את תלמידיו למחקר ולחיפוש אישי, ולהקנות להם כלים מתאימים להתעמקות במקצוע הלימודי באופן עצמי.
3. **לימוד דרכים ואסטרטגיות הוראה:** כדי שהמורה יוכל להעביר את הידע במקצועו הוא נדרש לרכוש דרכי הוראה מגוונות ומתאימות אשר מסייעות לו להעביר את החומר העיוני לתלמידיו בדרך הטובה והיעילה ביותר. עליו להתאים את השיטה או את הדרך ליכולת השונה של תלמידיו ולדרכי הלמידה המיוחדים שלהם. "פרח ההוראה" רוכש את האסטרטגיות האלה תוך כדי אימונו המעשי בבתי הספר השונים ועם קבוצות מגוונות של תלמידים.

העיקרון השלישי מדגיש את חשיבות ההתנסות המעשית, שההדרכה הפדגוגית ורמותו של המדריך הם חלק בלתי נפרד ממנה. ולכן, יש חשיבות רבה לתפיסות הפדגוגיות שבסיס עבודת המדריך הפדגוגי בהכשרת המורים. בהקשר הזה, מאמר זה דן באופן ממוקד במדריך הפדגוגי בניסיון לאפיין את תפקידו בהכשרת מורים ערבים.

מורי המורים ותפקידם בפיתוח 'פרחי הוראה'

במהלך הכשרת המורים שותלים את זרעי המקצועיות בהוראה כדי ש"פרחי ההוראה" יוכלו להתפתח באופן עצמאי לאחר תום לימודיהם. מורי המורים לעתיד הם אלה האחראים לבסס אצל המורים לעתיד את היסודות המוצקים של ידע מקצועי, להקנות להם כלים להתפתחות מקצועית עצמית בהמשך. בהקשר של הקניית היסודות התיאורטיים, יש להביא בחשבון שמורי המורים לעתיד מסייעים למורים לעתיד לפתח את היכולת המקצועית. סליק (slik, 1998) טוען

שתפקידם המרכזי של מורי המורים הוא לשמש גשר בין התיאוריות שלומדים "פרחי ההוראה" במכללה ובין הידע המעשי המתגלה בבית-הספר. לכן, על מורי המורים לפענח בכירור את ההיבטים הסמויים של ההוראה ולספק הסברים ופירושים ל"פרחי ההוראה" תוך פיתוח חוכמת המעשה בקרב פרחי ההוראה (Korthagen, 2000).

הציפייה ממורי המורים היא שהם ישמשו כמורים שהם דוגמה לחיקוי אשר מסוגלים לבטא ידע סמוי של הוראה ולייצג מעשית את הרמה התיאורטית בדרך אמפטית ובסביבה תומכת (Berry & Loughran, 2003). כמו כן, מצפים מהם שיהיו מעורבים ביצירת ידע מעשי חדש (חומרי למידה, תוכניות לימוד) ובעל אופי תיאורטי (מחקר, פרסום בכתבי עת מקצועיים) (Association of Teacher Educators, 2002). על מורי המורים להיות מעורבים ולגלות מנהיגות במוסד המכשיר ומחוצה לו, ולהשאיר את רישומם החינוכי על הפיתוח המקצועי של המורים. בהקשר הזה, הסטנדרטים האמריקאים מציינים בפירוש כי מורי המורים, המומחים בתחומם, חייבים להציג מנהיגות בחינוך (Dengerink & Koster, 2001). הקרטריונים בישראל לקידום מורי מורים נותנים משקל לא מבוטל ליוזמות חינוכיות (Coleman & Katz, 2002). התפקידים הנוספים של מורי המורים הם: מעורבות בפיתוח המקצועי והאישי, פעילות לקידום ההתפתחות המקצועית של עמיתיהם ואחרים, והדרכה פדגוגית, שהיא מרכיב חשוב מאוד, אם לא החשוב ביותר במערך ההכשרה להוראה במכללות לחינוך. בהמשך נציג את חשיבות ההדרכה הפדגוגית וההכשרה להוראה דרך אימוני ההוראה המעשיים, המכונים התנסות מעשית.

רייכנברג (1997) מסכמת את מטרות ההתנסות המעשית, על פי הספרות המקצועית, כפיתוח יכולת ההוראה אצל סטודנטים המבוססת על שיקול דעת מקצועי והכרה מעמיקה של היבטים דידקטיים דיפרנציאליים; פיתוח הרגשת אחריותו האינטלקטואלית והמקצועית של הסטודנט כאחראי לקידום של התלמידים ולהישגיהם הלימודיים; פיתוח הרגשת המסוגלות ללמד ולחנך ורצון להביא לידי שינוי מהותי אצל התלמידים; אחריות על התפתחותו המקצועית ועל צמיחתו העתידית והעשרת עולמו המקצועי של הסטודנט במגוון רחב של טכניקות, והקניית הרגלי חשיבה רפלקטיביים ויכולת הפעלת תהליכים מטא-קוגניטיביים כחלק אינטגרלי של תהליך ההוראה. כמו כן, עליהם לסייע לסטודנטים לגבש את עמדותיהם האישיות ואת גישותיהם החינוכיות והפדגוגיות בזיקה לעצמם ולעשייתם החינוכית. דביר (2005) מדגישה את הצורך לחשוף בפני ה"מתכשרים" להוראה תפיסות פדגוגיות שונות, לעמת

ביניהן ולבחון את החיבורים האישיים של הסטודנטים לגישות הללו. ההתנסות המעשית תופסת לדעת רייכנברג (1997) מקום מרכזי בגיבוש האופי של ה"מתכשר" להוראה שבה כמה שותפים: המדריך הפדגוגי, המורה המאמן והסטודנט. שלושתם שותפים ופועלים למען מטרה משותפת, אבל ממלאים תפקידים שונים. ההתנסות המעשית היא חלק חשוב ביותר בהכשרת מורים. סטודנטים כפועל מעריכים את הליווי הפדגוגי והדידקטי במידה רבה מאוד, וגם את המדריכים הפדגוגים ואת מורי הדידקטיקה (לב ארי וסמית, 2004). ההדרכה הפדגוגית היא חלק בלתי נפרד ממערך ההתנסות המעשית, והיא חשובה ביותר.

באשר להדרכה הפדגוגית, היא מוגדרת בספרות המקצועית כתהליך בין-אישי מתמשך, שבו מסייע האדם המיומן לאדם המיומן פחות לפתח התנהגות וזהות מקצועית של מורה (Anderson & Shanon, 1988). מטרת ההדרכה הפדגוגית, על פי דגם ההכשרה המוצהר במכללות: "ללמד את המתכשר להוראה להגיע לרמת תפקוד מרבי הן מבחינת השימוש המקצועי שהוא עושה בידע רלוונטי והן מבחינת השימוש המקצועי והמודע באישיותו ככלי עבודה" (Raynolds, 1995, p. 30). הספרות המקצועית מדווחת על תפקיד ההדרכה הפדגוגית כבעל ההשפעה המכרעת ביותר על תהליך ההכשרה להוראה (עזוז, 1993).

למדריך פדגוגי יש תפקיד מרכזי בהכשרת מורים, ומטרתו להכשיר סטודנטים להיות מורים. בעקבות חשיבותו, מצאנו בספרות המקצועית התייחסות רבה להגדרת התפקיד הזה. זילברשטיין (2002) ראה בהדרכה הפדגוגית ובתפקיד המדריך הפדגוגי חשיבות רבה והציג אותו כחלק בלתי נפרד ממכלול תוכנית ההכשרה של הסטודנט להיות מורה. זילברשטיין (2002) היה היוזם המרכזי בגיבוש תוכנית לימודים להתמחות מקצועית למורי מורים בהדרכה פדגוגית. תוכנית התמחות זו החלה את פעילותה בשנת תשנ"ט, והיא ממשיכה היום. התוכנית מנסה לכלול את המרכיבים המעשיים והרפלקטיביים של התפקיד: המדריך כמחולל התפתחות אישית ואינטלקטואלית של המודרך; המדריך כמעורב בעשייה המכללתית, בעשייה הכיתתית ובעשייה הבית-ספרית והקהילתית; המדריך כמתווך לקראת השתלבות במערכת החינוכית; המדריך כמעורר חשיבה ביקורתית על הנעשה מתוך היכרות קרובה ושאיפה להתמקצעות (זילברשטיין, 2002).

המדריך הפדגוגי מלווה את קבוצת הסטודנטים המודרכים שלו בהדרכה אישית וקבוצתית. הוא נדרש לסייע לסטודנט להתפתח ולעבור מסע ממושך

הכרוך בהרבה תהיות, שאלות ודילמות. הוא מסייע לו לעבור ממעמד של סטודנט לומד למעמד של מורה טירון, אשר מסוגל לקבל אחריות על כיתה לומדת ולהשתלב בתרבות בית-הספר על כל המשתמע מכך. כמו כן, המדריך הפדגוגי מלווה את תהליך הלמידה של המתכשר להוראה, יוצר מצבי הוראה ומנתחם, נותן משוב למתכשרים על דרך הוראתם ומשמש מעין מודל, דוגמה למורה טוב (De Jong, Korthangen & Wubbles, 1996). בר זיו (2009) מסכמת את ההגדרות של תפקיד המדריך הפדגוגי: הוא מסייע למתכשר לגבש בסיסי ידע הקשורים לסטנדרטים בהוראה, מלמד תיאוריות חינוכיות, מקנה מיומנויות הוראה, מצביע על קשר בין תיאוריה לפרקטיקה, עוזר למודרכיו בפתרון קונפליקטים אישיים ובין אישיים המחבלים בתהליך הלמידה, מסייע למתכשר לפתח את קשריו עם הסביבה, מסייע לפתח את מיומנותיו לבחינה ולמודעות עצמית ולפתח מחשבה עצמאית, ונותן תמיכה חברתית פסיכולוגית בפיתוח האישי והעצמי של המתכשרים. כמו כן, המדריך הפדגוגי נדרש לתת משוב להתנסות המעשית ולתהליכי הלמידה של המודרכים, לחזקם, להעריכם באופן ביקורתי וקונסטרוקטיבי ולנפות ולסנן מועמדים שאינם מתאימים להוראה. הוא מתווך בין המוסד המכשיר למוסד המאמן, שומר על קשר עם מורים מאמנים ומשתתף בהערכת המתכשרים.

המדריך הפדגוגי ממלא את התפקיד העיקרי בהכשרת מורים. המדריך הפדגוגי הוא הממונה העיקרי על תכנונה ועל ביצועה של ההתנסות המעשית מטעם המוסד המכשיר (שילוח, 1999), והוא מגשר בין תיאוריות ההוראה לעשייתה בפועל. המדריך הפדגוגי מלמד במכללה, ובה בעת משתתף בעבודה המעשית - צופה בשיעור, נותן משוב ומעריך, יוצר קשר ותיאום בין לימודי הפדגוגיה התיאורטיים הנלמדים בקורסים העיוניים הדיסציפלינריים ובין העשייה והפעילות בכיתה עם התלמידים - ומכוון לפיתוח מיומנויות של הערכה עצמית ורפלקטיבית (Cohn & Gelleman, 1988; Gold, 1996; Kettle & Sellars, 1996; Zahorik, 1988).

המדריך הפדגוגי עוזר לסטודנט לרכוש את המיומנויות כדי להתמודד בהצלחה עם מגוון הפעילויות הכרוכות בהוראה, תומך בקידומו ומעודד לצמיחה אישית ומקצועית. כמו כן, הוא פועל להגביר את היעילות של התנהגות ההוראה ולצמצם התנהגויות לא יעילות (Carroll, Hoover & Oshea, 1988). יש לו יכולת לסייע למתכשרים לבחון את המשמעות הערכית הטמונה בבחירתם במקצוע ההוראה, ולהבין את מכלול התפקידים והציפיות הטמונות בעיסוק בעל שליחות חברתית כזאת (Odell & Wang, 2002). זהו תפקיד שבו,

בדרך כלל, מורה מומחה בעל ניסיון, ידע וכישורי הנחיה מתרגם את ניסיונו ומכשיר סטודנטים להיות מורים כמותו, לא בדרך שלילית (מלאה, 1999). בהסתמך על ההגדרות השונות המוצגות כאן, אפשר לזהות את ההיבטים העיקריים שהמדריך הפדגוגי אמור למלא בתפקידו: היבט תפקודי מקצועי - הוראה, חיבור בין התיאוריה לפרקטיקה, ליווי תהליך הלמידה של המתכשר להוראה; היבט של הערכה, רפלקסיה ומשוב - חשיבה ביקורתית על הנעשה מתוך היכרות קרובה ושאיפה להתמקצעות, פיתוח המיומנויות הרפלקטיביות והיבט סוציו-פסיכולוגי - סיוע, ייעוץ, גיבוש תפיסת עולם חינוכית פדגוגית; היבט ארגוני - תיווך בין המוסד המכשיר למוסד המאמן. אך אף על פי שאפשר לראות שוני במשקל ובמשמעות הניתנת לכל מרכיב בהגדרות השונות, רוב ההגדרות יש התייחסות רבה יותר לממד ההוראתי מאשר לשאר המרכיבים.

בתוך כך, תפקיד המדריך הפדגוגי נשאר אחד המורכבים והמגוונים מבחינת הידע העיוני והפרקטי הנדרש ממנו ומבחינת המיומנויות האישיות שעליו לשלוט בהן, כמו מיומנויות ייעוץ, הדרכה, רפלקסיה, תקשורת והעצמה (מלאה, 1999). התפקיד הזה עבר שינוי גדול בשני העשורים האחרונים, מדמות הבודקת את שליטת הסטודנט בידע של התחום לדמות שעוזרת בהקניית התנהגויות ומיומנויות מעודדות אוטונומיה, שיאפשרו למורה לעתיד לבחון את עשייתו ולהיות אחראי להתפתחותו המקצועית: פיתוח רפלקטיביות וכלים למחקר פעולה (בר-זיו, 2009; זילברשטיין, 1988; Zeichner, 1992). כלומר, במשך השנים הפך המדריך מאיש בקרה לאדם שתפקידו לחולל שינוי התפתחותי. הוא פועל כמתווך, אשר באמצעות אינטראקציה חוזרת מחולל שינויים קוגניטיביים ושינויים בעמדות, בתפיסות ובערכים. והשינויים האלה משפיעים על אישיות הסטודנט. כשביל לעשות זאת הוא נדרש להיכרות ולקשרים עמוקים בינו ובין הסטודנט (זילברשטיין, 2002; Feiman-Nemser, 2001; Slick, 1998).

תפקיד המדריך הפדגוגי לסייע בקידום ההתנסות של הסטודנטים באימוני הוראה. בלי המשוב מהמדריך הפדגוגי, חוויית ההוראה עבור הסטודנטים תהיה משמעותית פחות ופורייה פחות (Slick, 1997; Zimper, deVoss & Nott, 1980). בדגמים מסורתיים של תפקיד המדריך הפדגוגי אפשר לראות שתפיסת התפקיד כוללת "השגחה" על הסטודנט במעבר בין המכללה לבית-הספר. הגדרת התפקיד היא שהסטודנט מלמד, המדריך צופה בו, ולאחר מכן נערך דיון על השיעור (Stones, 1984). במעבר לתפיסת הכשרת מורים באמצעות בתי ספר שותפים התרחש גם שינוי בתפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי. על פי פיש (1995), בהכשרה באמצעות בתי ספר שותפים, המדריך הפדגוגי הוא

החוליה החיונית המקשרת בין הסטודנט, המורה המאמן, בית-הספר והמכללה לחינוך (Fish, 1995).

עמנואל (2005) התמקדה בשלושה תפקידים מרכזיים מבין התפקידים הרבים של המדריך הפדגוגי המוזכרים בספרות: 1. לקדם את ההתפתחות האישית של המתכשרים ולתת להם תמיכה סוציו-פסיכולוגית; 2. לקדם תפיסה מקצועית ולהתייחס למכלול מיומנויות ההכשרה החיוניות ליישום כדי לקדם את הנורמות והסטנדרטים לביצוע נאות של המשימות ההוראתיות המתבקשות ברובד הכיתתי וברובד החברתי-המוסדי; 3. לקדם תפקודי הערכה, משוב ורפלקסיה כדי לסייע למתכשר לפעול בשלושה אפיקים: 1. פיתוח ידע, שיקול דעת וכלים בתחומי הערכת לומדים; 2. הנהגת מערכת ליווי ובקרה בעבור המתכשרים, באמצעות המדריך הפדגוגי, כדי לבחון את מידת התאמתם ולקדם את התמודדותם בתהליך ההתנסות בהוראה; 3. לפתח דרכים לקידום חשיבה ביקורתית-עצמית באמצעות הרחבת פעילויות משוב ורפלקסיה במסגרת של קהילת עמיתים לומדת, מתוך כוונה לקדם תהליכי צמיחה, למידה ושיפור עצמי.

המחקר

מתודולוגיה

מטרת המחקר הנוכחי לבחון את תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בתהליך של הכשרת "פרחי הוראה" ערבים במכללות לחינוך, תוך כדי התבוננות בניסיון שצברו, בדוגמאות ההדרכה שהציגו, בהצלחות ובמכשולים שעברו במשך תקופת הדרכתם.

כלי המחקר

לצורך השלמת המחקר הנוכחי נבחר ריאיון העומק ככלי מרכזי ראשון המתאים לבחינת הנושא. הריאיון מאפשר להבין את החוויה האנושית של המרואיינים ואת המשמעות שהם מייחסים לה. כמו כן, הוא נותן לחוקר את ההזדמנות להבין את משמעות ההתנהגות של כל משתתף (שקדי, 2003). ריאיון העומק מאפשר אינטראקציה בין המראיין למרואיין, אשר יכולה לתרום להבנה מעמיקה יותר של החוויות המצוינות בריאיון.

אוכלוסיית המחקר

בחירת אוכלוסיית המחקר, בכל מחקר, אמורה להביא בחשבון שיקולים שתורמים למטרת המחקר. במחקר האיכותני הנוכחי הייתה משמעות לשימוש במדגם מכוון, שהתמקד בבחירת המרואיינים המייצגים בדרך הטובה ביותר את האוכלוסייה הנחקרת. לכן הובאו בחשבון, בבחירת המדריכים הפדגוגים, כמה פרמטרים חשובים: 1. מיקום המכללה שבה הם מדריכים. היה חשוב שיהיו נציגים ממכללות שונות, מעורבות וערביות, כדי לעלות על ההבדלים (אם יש), ולהגיע לתוצאות המאפיינות את ההדרכה הפדגוגית במסגרות ההכשרה השונות; 2. טווח גילים ושנות ותק. נבחרו מדריכים ותיקים יחסית, לפחות חמש שנות ותק, כדי שנוכל להפיק את המידע מהניסיון הרב שצברו. הנחקרים נבחרו על פי הנכונות והזמינות שלהם. החוקרות פנו אליהם בפורומים שונים. לבסוף נבחרו למחקר 10 מדריכים פדגוגיים שהוזמנו לריאיון בזמן ומקום שנוח להם.

ממצאי המחקר

ואלה הקטגוריות הראשיות שעלו מניתוחי הריאיונות, כפי שבאו לידי ביטוי על ידי המראיינות:

ברובד האישי:

חשיבות האחריות ומשקל התפקיד

רוב המדריכים הדגישו את חשיבות התפקיד שהם ממלאים, העריכו אותו, הציגו ממצאים ודוגמאות המראות את חשיבות התפקיד גם בעיני הסטודנטים, והראו כיצד הוא משפיע על אישיותם ומקצועיותם של הסטודנטים:

"על המדריך מוטלת אחריות רבה בהכשרת מורי העתיד. אם המדריך לא הכין אותם כמו שצריך, הם יכולים להשפיע באופן שלילי על דור העתיד, לכן תפקיד המדריך הוא תפקיד חשוב מאוד".

"סטודנטים בפועל מעריכים את הליווי הפדגוגי והדידקטי במידה רבה מאוד, וגם את המדריכים הפדגוגים ומורי הדידקטיקה".

"אני רואה את עצמי הדמות המרכזית ביותר בחיים האקדמיים של הסטודנט. אני גם שותף לתהליך עצמו, אך לא דמות משנית בתהליך ההכשרה. המדריך הוא דמות מרכזית ביותר מכיוון שהוא יכול לעצב את אישיות המורה סטודנט".

הממצא הזה תואם את המסקנה של זילברשטיין (2002) שתפקיד המדריך הפרגוגי הוא בעל השפעה רבה על ההתפתחות האישית והאינטלקטואלית של המורדך.

המדריך הערבי כמודל אישי

מדריכים רבים הדגישו שעל מנת שיוכלו להעביר מסרי הדרכה נאותים עליהם להיות בעצמם מודל התנהגותי אישי לכל סטודנט. כלומר, קיימת כאן ציפייה ממורי המורים שימשו מורים לדוגמה (Berry & Loughran, 2003). אם לא יעשו זאת, אין משמעות להדרכה שהם נותנים, במיוחד כשהסטודנט הערבי מגיע "כדף לבן" ומחכה להזדמנות הדרכה מסוג אחר, שבה המודל האישי יהיה המתווה העיקרי:

מדריך אמור לשמש דוגמא לתלמידיו, שוב, בעיקר כשמדובר על הדרכה יותר מאשר הרצאה, כי כדי לתת הדרכה והכוונה, אמור המדריך ליישם את הדרכתו ואת הכוונתו בפנייתו לסטודנטים שלו, ולכן במקרה שלי אני רואה בעצמי דמות מאוד משמעותית בעיני המורכבים שלי, וכל דבר שאני רוצה להעביר אליהם. הם בעצמם רואים שאני עצמי משתמש בזה, ז"א שאם אני מנחה את הסטודנטים להיות כמה שיותר קשובים לתלמידים שלהם, הם כבר רואים שאני עצמי עושה זאת אתם.

אם אני מכוון אותם לחשיבות של להכיל ולקבל ולהזדהות עם המורדך, אז אני כבר מקדים אותם ועושה זאת אתם".

ברובד האישי של המתכשר הערבי:

צרכים מיוחדים לסטודנט הערבי – דרישות מיוחדות מהמדריך הערבי
רבים מהמדריכים ציינו שקיימים צרכים מיוחדים לסטודנטים הערבים המגיעים למכללה מכיוון שהם עושים זאת מיד לאחר סיום תיכון, בלא התנסות נוספת בחיים, והם מגיעים ממשפחות ערביות מסורתיות (עם הבדלים קטנים ביניהן). לכן, המדריך נדרש להתמודד עם כיתה של לומדים צעירים הדומים מאוד לתלמידי תיכון, ומוטלת עליו האחריות לפתח את אישיותם ולעצבנה תוך כדי ההכשרה המקצועית שהוא אמור לתת. כמו כן, לפני עיצוב אישיותם כמורים לעתיד יש חסך רגשי מצד הסטודנטים הערבים, אשר מוביל להבעת רגשות בשדה ובעבודה עם התלמידים בזמן ההתנסות המעשית. הבעת הרגשות בעבודה המעשית משפיעה רבות על התלמידים בכל מה שקשור לחיזוקים חיוביים,

מילות עידוד וכו', וחיסרון בתחום הזה יכול להשפיע לרעה על התלמידים. המאפיין הזה הוא בהחלט אתגר לא פשוט שעל כל מדריך פדגוגי לבצע: הסטודנטים הערבים בדרך כלל לא יצירתיים. זה דורש ממני מאמץ להרחיב ולפתח את דרכי החשיבה שלהם, ולחפש דרכים ושיטות עבודה מגוונות. החסרונות האלה נובעים משיטת החינוך וההוראה שהם התרגלו אליה במערכת החינוך הערבית.

המדריך הערבי מרגיש כאבא לסטודנטים, דואג שישמרו על עצמם ושיגדלו בסביבה טובה במכללה. להערכתי, המדריך הערבי משתמש יותר בצד האנושי, ולעתים יש לו קשר למשפחת הסטודנט. לכן הוא משמש כתובת של המשפחה במכללה. זה אחד ההבדלים התרבותיים הגדולים ביותר. הוא מנסה גם לעצב את האישיות של הסטודנט בהתאם למוסכמות התרבותיות של החברה הערבית, פחות כאישיות עצמאית. הסטודנט הערבי מגיע למכללה בגיל צעיר, אז במובן הזה יש לו צרכים מיוחדים. הוא תמיד צריך תמיכה, פרגון, עידוד, הכוונה ועוד הרבה תמיכה בדרך. והוא גם דורש 'אבא' שיעצים את אישיותו, כי הוא עדיין תיכונסט גדול.

ברגע שמצופה מהמדריך הפדגוגי לסייע לסטודנט לפתח התנהגות וזהות מקצועית של מורה (Anderson & Shanon, 1988), מתעסק המדריך הפדגוגי הערבי בפיתוח הזהות האישית של הסטודנט, בתמיכה בו, בעבודה טרום-מקצועית על הצדדים האישיים. אלמנטים אלה מתבקשים בעבודת המדריך (בר זיו, 2009; זילברשטיין, 2002), אבל לא ניתן להם משקל כמשקל המחויבות לפיתוח המקצועי של הסטודנט.

ברובד המוסדי-המדינתי:

התמודדות עם סוגיות לאומיות ופוליטיות

מצב המיעוט הערבי בישראל הנו רגיש במיוחד וייחודי. הייחודיות הזאת מתבטאת גם בהכשרה המעשית של פרחי ההוראה הערבים. המדריכים נתקלים בשאלה: אילו מסרים להעביר לסטודנטים? האם מותר להביע דעה פוליטית ולאומית? כיצד להכשיר את פרחי ההוראה להתמודד עם סוגיות כאלה בתוך בתי הספר בזמן ההכשרה ובעתיד? השאלות האלה עלו בריאיונות עם המדריכים, והתשובה להם לא הייתה חד-משמעית ולא נמצא לה תוכן משותף. בהקשר הזה, אפשר לחלק את תשובות המדריכים לשני סוגים:

1. מדריכים אשר נותנים משקל גדול לסוגיה ואף מעבירים שיעורי דידקטיקה ודנים בנושאים שנויים במחלוקת. כמו כן, מדריכים מהסוג הזה מכינים את

הסטודנטים להוראת תכנים ייחודיים לחברה הערבית, ומכוונים אותם או מציגים שיקולים שונים להתנהגות נאותה ומתאימה באירועים לאומיים ופוליטיים שונים:

יש בעיה אצל הסטודנטים הערבים בהתמודדות עם סוגיות לאומיות ופוליטיות, ישנו פחד מהבעת דעה לאומית או פוליטית (יום האדמה, יום הנכבה, זיכרון ועצמאות).

2. מדריכים אשר ממעיטים לדון בסוגיות אלה ומעדיפים שלא לגעת בהן. המדריכים האלה לא מאפשרים לסטודנטים לדון בבעיות האלה בשיעוריהם, ובאימוני ההוראה הם ממליצים שכל סטודנט יאמץ את מה שנעשה בבית-הספר שבו הוא מתאמן:

אני נוטה לתת להם להתמודד עם זה לכד, לאמץ את הנעשה בכיתה על ידי המורה המאמנת או להשאיר את ההתמודדות בסוגיה זו לעתיד.

איני מעדיפה להיכנס לדימונים בתחום הזה. לכל אחד יש הדעה הפוליטית שלו. אירועים לאומיים מתרחשים בבית-הספר, והסטודנט יעשה את מה שנעשה שם, אך בין כותלי המכללה ובשיעורים שלי איני מרשה שנדון בזה.

התעסקות המדריך בסוגיה זו, והדילמה שהמדריך הערבי מתבקש לפתור, אינן מוזכרות בספרות המקצועית, והיא ייחודית למדריך הערבי אשר חי במציאות של מיעוט במוסדות השייכים למדינה של הרוב.

הסטודנטים הם תוצר של מערכת חינוך כושלת

המדריכים הרגישו שהסטודנטים הערבים אשר מגיעים אליהם הם תוצר של מערכת חינוך כושלת. לכן הם מגיעים מנקודת התחלה נמוכה מאוד, הן בצד האקדמי והן בצד האישי, ועליהם לעבוד על האלמנטים האלה כדי להגיע עם הסטודנטים הערבים לרמה של חבריהם היהודים. הפער הזה מתבטא בקשיים בהבעת השפה הערבית, שגיאות כתיב בערבית, בעיות בניסוח שאלות, בארגון חומר לימודי ועוד ממימונויות שהם היו אמורים לרכוש בבתי הספר לפני כואם למוסדות ההשכלה הגבוהה.

הסטודנט הערבי המתכשר להוראה מתקשה בכתיבה נאותה בערבית, יש לו שגיאות כתיב, כתב לא ברור, אינו מכיר את עקרונות הדיון הלימודי, חסרה לו חשיבה ביקורתית, וזה כישלון מערכת החינוך שממנה יצא. לכן על המדריך למלא את הפער לפני שיתחיל להקנות את עקרונות ההוראה.

מערכת החינוך הערבית בישראל עדיין סובלת מבעיות קשות בתחומים שונים עקב הזנחה, אפליה מוסדית וקיפוח מתמשך. היא אינה מצליחה לבצע את המוטל עליה, וקיים פער גדול ברמת ההישגים בין תלמידים יהודים לערבים (אבו־עסבה, 2009). בעקבות זאת, המדריך הפדגוגי הערבי נאלץ להתמודד עם סטודנט שאינו משתווה לסטודנט בחברה אחרת.

ברובד הבית־ספרי:

המדריך הערבי מוכשר לתנאי עבודה קשים

רוב בתי הספר הערביים נמצאים במצב פחות טוב מבתי ספר אחרים, בייחוד באזור הדרום ובירושלים. לכן, המדריך מנסה לחפש דרכי הדרכה המותאמות למצב בתי הספר: מחסור בכיתות, מחסור בפניות לעבודה יחידניות, מצב סוציו־אקונומי נמוך בקרב תלמידי בית־הספר ועוד. המדריך הערבי מנסה לחפש חלופות בדרכי ההוראה, מנסה לחפש בתי ספר בתנאים נאותים למתן ההדרכה, ולפעמים נקלע למצב שבו הוא והסטודנטים שלו חייבים להיות נוכחים בבית־ספר עם תנאים ירודים, ועליו להכין את הסטודנטים להתמודדות עם המצב:

להכין את הסטודנט לעבוד בתנאים סביבתיים קשים, מצבים כלכליים קשים, העדר תקציבים מתאימים, חוסר מודעות כללי.

יש קושי עצום בבחירת בית־הספר להתנסות מעשית, ואחרי בחירת בית־הספר מוטלת על המדריך הערבי אחריות גדולה מאוד להתאים את הדרכתו, את תמיכתו ואת דרכי ההתמודדות שלו ושל הסטודנטים שלו לבית־ספר שלרוב לא נמצא במצב אידיאלי ואף לא מתקרב לזה.

בחירת בית־הספר נעשית מאילוצים

מדריכים ציינו שהם בוחרים את בית־הספר על פי המנהל, שכן רבים מהמנהלים לא מקבלים בחיוב את התלמידים ומרגישים שהם מכבידים על בית־הספר. כמו כן, המורים לא תמיד מעוניינים בפרחי הוראה בכיתתם. לכן, בחירת בית־הספר נעשית לרוב משיקולים לא מקצועיים ועל פי הנכונות של המנהל. ולעתים בית־ספרו של אותו מנהל אינו מתאים במיוחד להכלת פרחי הוראה.

בחירת בתי הספר להתנסות המעשית נעשית לפי מידת הקבלה של המנהל את הרעיון. לעתים, מנהלים שמסכימים לקבל פרחי הוראה להתנסות מעשית הם מנהלים בתי ספר שלא מותאמים להתנסות מעשית, אך נבחרים מחוסר ברירה. אין הכנה לבתי הספר.

בחירת בתי הספר באופן הזה סותרת את הבחירה המקצועית בבחירת בית-הספר, שבה המדריך אמור לבחור את בית-הספר משיקולים מקצועיים, ולהיות מתאם ומגשר וחוליה מקשרת (Fish, 1995).

ברובד המוסדי מכללתי:

מטרות תפקיד ודרכי עבודה אישיות

מדריכים רבים עובדים על פי מודל עבודה אישי שפיתחו במשך שנות עבודתם ועל פי ההכשרה שקיבלו. לרוב המדריכים אינם מקבלים הנחיות ברורות ביחס לתפיסת התפקיד וחוקיו מהמכללה שבה הם עובדים, ואם הם מקבלים אותן, הן נעשות למתווה שלהם. אך בענייני ההדרכה הספציפית ואופני מתן ההדרכה וההנחיה בשדה, הם עדיין מעדיפים מודל אישי שיהיה מודל לסטודנטים שלהם, והם סבורים שזה הייחוד של ההדרכה הפרדגוגית:

בשום פנים ואופן לא!!!! (בעניין המודל המונחת עליו מהמכללה) אני דוגל אכן בשיטה שיתופית ככל האפשר, ובמכללה והמסלול דווקא נותנים לי חופש פעולה בסוג ובמודל ההדרכה כל עוד זה מצליח ומניב תוצאות. זה מתחיל מלשתף את הסטודנט בכל ההתפתחויות שלו ואיך שהוא תופס זאת, לבחון אתו את בעיותיו ואת קשייו, לעמוד על נקודות החוזק והחולשה, ולעזור לו לבחון דרכים חדשות באימוני ההוראה שלו.

מטרות התפקיד לא ברורות, וכל אחד עובד לפי אני מאמין אישי המושפע מהניסיון המקצועי הקודם שלו.

מדריך פרדגוגי הוא תפקיד מרכזי ועיקרי בהכשרת מורים. המדריך הפרדגוגי הוא הממונה העיקרי על תכנונה ועל ביצועה של ההתנסות המעשית מטעם המוסד המכשיר (שילוח, 1999). אבל המוסדות המכשירים אינם נותנים משקל רב להנחיה ולהכוונה של מודל ההדרכה, ולכן הוא נעשה על פי מודלים אישיים – למרות המורכבות של אוכלוסיית הסטודנטים ושל בתי הספר בהם מתקיימים אימוני ההוראה.

דיון והמלצות

המחקר בדק את תפיסת המדריכים הפרדגוגיים הערבים את תפקידם ואת אופני השפעתם על הסטודנטים המתכשרים להוראה, מנקודת מבטם, ניסיונם והבנתם את מרכיבי ההדרכה הכלולים בתפקיד שהם ממלאים. תוצאות המחקר

הראו מצד אחד הלימה בין תפיסת התפקיד האישי של המדריך הערבי ובין התפיסה המקצועית המוגדרת בספרות המקצועית בנושא. הלימה זו בלטה במישורים הבאים:

1. חשיבותו ומשקלו של התפקיד. בלטה החשיבות הרבה שמקנים המדריכים לתפקידם וחשיבות התפקיד בעיני הסטודנטים. הן המדריכים המשתתפים והן הסטודנטים רואים בהם בני אדם בעלי השפעה על ההתפתחות המקצועית והאישית של המתכשרים להוראה. המדריכים לוקחים אחריות ומרגישים שליחות: להכין את פרחי ההוראה לעבוד בעתיד במערכת החינוך הערבית, בעלת הייחודיות והקשיים הספציפיים.
2. הדוגמה האישית שהדגישו המדריכים נמצאת בהלימה עם מטרות התפקיד של המדריך הפדגוגי. מצד אחר, ממצאי המחקר הראו שוני וייחוד אשר קיימים במישורים רבים, ואלה מאופיינים על ידי המדריך הערבי.
3. הייחוד של קבוצת הסטודנטים המתכשרים, הצורך שלהם בהכוונה, הדרכה ותמיכה אישית על חשבון ההדרכה המקצועית. הצורך במאמצים כפולים כדי להגיע לרמה אקדמית ואישית התחלתית שווה למתכשרים לא ערבים והשלמת הפער.
4. הרגישות של הסוגיה הפוליטית הלאומית, שעולה בזמן ההדרכה, וההתנסות המעשית והדילמה האישית-הלאומית שנקלע אליה המדריך בביצוע תפקידו.
5. הקשיים בתנאי העבודה בבתי הספר הערבים, מבחינה פיזית ומקצועית, אשר משפיעים לרעה על ביצוע התפקיד ועל מילוי מטרותיו.
6. הקשיים בפיתוח קשרים מקצועיים עם הנהלת בתי הספר, שינוי הסטיגמות והגברת הפתיחות של בתי הספר לקבלת סטודנטים מתכשרים להוראה.
7. העדר מודל מכוון מטעם המכללות, אשר מתייחס לסוגיה הלאומית, לצרכים הייחודיים של המדריך הערבי ולצרכים המיוחדים של הסטודנטים הערבים המתכשרים להוראה.

ובכן, עלו כמה סוגיות ייחודיות מהגדרת המדריכים הערבים את תפקידם. גם למדריכים פדגוגיים בעלי ניסיון בהדרכה פדגוגית של לפחות חמש שנים במכללות שונות אין תפיסת תפקיד מגובשת וברורה. בשל מורכבות התפקיד והקשיים שנתקלים בהם במילוי, ולמרות הניסיון הרב שהמדריכים הפדגוגיים צברו, עדיין נמצאה אצל חלקם התלבטות והיסוס בטיפול בסוגיות הקשורות לחברה הערבית ולמערכת החינוך הערבית. על כן, ובעקבות תוצאות המחקר,

אנו מציעות כמה המלצות שעשויות לעזור למדריך הפדגוגי הערבי לגבש את תפיסת תפקידו ולמלא אותו בדרך הטובה ביותר:

פיתוח דיאלוג מתמשך בין מדריכים פדגוגיים ערבים. יש להקים פורום למדריכים הפדגוגיים הערבים, שבו הם יוכלו לדון בסוגיות ההדרכה הפדגוגית בכלל ובסוגיות הייחודיות למדריך הפדגוגי הערבי בפרט. הכוונה לסייע בפיתוח מודלים לתפקוד הולם יותר ומותאם לצרכים של הסטודנטים הערבים. **תמיכה וליזוי למדריכים פדגוגיים ערבים חדשים.** הקשיים שהעלו מדריכים פדגוגיים בעלי ניסיון רומזים על כך שמדריכים חדשים לא בהכרח מוכנים לתפקיד עקב חוסר ההכוונה והליזוי. כמו כן, נרמז שמדריכים פדגוגיים חדשים לא מבינים את מורכבות התפקיד (דבר שבלט בהתייחסויות המדריכים הוותיקים שהשתתפו במחקר, שהדגישו שלא קיבלו תמיכה והכנה לתפקיד). אנחנו מציעות להקפיד על מערך ליזוי, תמיכה והדרכה למדריכים החדשים בשנות עבודתם הראשונות מטעם המכללה כהכנה לדרישות התפקיד. יש בעיקר לציידם בכלים להנחיה אישית ולפיתוח מיומנויות אישיות של הסטודנטים.

הנחיות ברורות של המכללות על תפיסת התפקיד וחוקיו. מומלץ שכל מכללה, מסלול או חוג במוסדות להכשרת מורים ערבים ידאגו לגבש הנחיות כלליות בסוגיות לאומיות-פוליטיות ובענייני הדרכה כלליים, ולהתאימם לצורכי הסטודנטים המתכשרים להוראה. השאיפה היא שההנחיות הכלליות האלה יהיו מתווה למדריכים הפדגוגיים הערבים וישמשו קווים מנחים לגישור בין מודל עבודה אישי שמתאים לפילוסופיה החינוכית של המדריך ובין מתווה המכללה. זהו עניין חשוב במיוחד למדריך הפדגוגי הערבי, אשר מכשיר את פרחי ההוראה לעבוד במערכת החינוך הערבית על מאפייניה וקשייה. המטרה העיקרית, בסופו של דבר, היא להשפיע על תהליך ההכשרה של פרח ההוראה הערבי ועל עיצוב דמותו כבוגר וכמורה כדי שיוכל לתרום, להשפיע על התלמידים בבתי הספר ולהוביל לקידום מערכת החינוך הערבית.

לסיכום, אין לשכוח שלתפקיד המדריך הפדגוגי הערבי יש חשיבות כפולה, מכיוון שהוא צריך להדריך וללוות פרחי הוראה ערבים בעלי ייחודיות, אשר באים למכללות לחינוך בגיל צעיר ממערכת חינוך מתקשה ולעתים כושלת. הקשיים האלה מתבטאים הן בצד האקדמי והן בצד האישי. למשל, החסך הרגשי המקשה על הבעת רגשות, הקשיים האקדמיים וקשיים אישיים אחרים. עליהם, כפרחי הוראה, להיות מוכנים אישית ומקצועית לחזור וללמד במערכת החינוך שממנה באו בדרך יעילה יותר. כדי להעביר מסרי הדרכה נאותים על

המדריכים הפדגוגים הערבים להיות בעצמם מודל התנהגותי אישי לכל סטודנט. הכנה מקדימה לבתי הספר הקולטים מתכשרים להוראה. לפי תפיסתנו, תהליך ההכשרה של פרחי ההוראה מייצג שותפות בין מכללות לחינוך ובין בתי ספר מאמנים. אנו סוברות שהשותפות עשויה ליצור את התנאים המיטביים ואת סביבת הלמידה המתאימה ביותר לתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה בכלל ולתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה הערבים בפרט. השותפות גורמת להכשרה איכותית של פרחי ההוראה הערבים ומקדמת את ההתפתחות המקצועית של המורים הערבים והמתכשרים להוראה. במחקר התגלתה בעיה: מנהלים רבים לא מקבלים בחיוב את פרחי ההוראה ומרגישים שהם מכבידים עליהם. כמו כן, המורים לא תמיד מעוניינים בפרחי הוראה בכיתתם. לכן, בחירת בית-הספר נעשית לרוב משיקולים לא מקצועיים ועל פי נכונות של המנהל, שלעיתים בית-הספר אינו מתאים במיוחד להכלת פרחי הוראה. אנו ממליצות להשקיע בהכנה מקדימה לבתי ספר העתידים לקבל מתכשרים להוראה, ולהדגיש במשך ההכנה את חשיבותו של תהליך ההכשרה, השותפות המקצועית והאחריות המשותפת של בית-הספר והמכללה כאחד. ההכנה אמורה לכלול את הנהלת בית-הספר, צוותי המורים ואנשי חינוך שיבואו במגע מקצועי עם הסטודנטים. מלבד זאת, אנו ממליצות לבחור בתי ספר בעלי תנאים דומים לרוב בתי הספר במערכת החינוך באזור המכללה, כדי שתהיה הלימה בין אימוני ההוראה ובין בית-הספר שהסטודנט המתכשר להוראה עתיד ללמד בו.

להתאים את תוכנית ההכשרה למדריכים פדגוגיים במכון מופ"ת. הכשרת המדריכים הפדגוגיים דרך מכון מופ"ת היא הכשרה בעלת חשיבות רבה, ולרוב מדריכים חדשים מתבקשים על ידי המכללה שלהם להשתתף בתוכנית זו. לאור דרישה זו, חשוב להתאים את מקצת התכנים לצורכי המדריכים הפדגוגים הערבים שעלו במחקר הזה כדי לאפשר להם תפקוד חיובי וקרוב למציאות התפקיד. לבסוף, המדריך הפדגוגי ככלל והמדריך הערבי בפרט נמצאים בעמדת מפתח חשובה בתהליך הכשרת המורים. אי לכך, חשוב מאוד להתאים את התפקיד לצורכי השדה החינוכי ולהקפיד ככל האפשר על הלימה בין הרצוי והמצוי.

ביבליוגרפיה

- Agbaria, A. (2007). *The teacher training for the Arabic teachers in Israel*. Israel: The Arabic Center for Law and Policy
- Anderson, E.M. & Shanon A.L. (1988). Towards a conceptualization of mentoring, *Journal of Teacher Education*, 13, 17-28
- Association of Teacher Educators (ATE) (2002). *Standards for Teacher Educators*. Retrieved April 10, 2011 from: <http://www.siu.edu/departments/coe/ate/standards/TEstandards.html>
- Berry, A. & Loughran, J. (2003). Modelling by Teacher Educators. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago: Illinois
- Caroll, R.G., Hoover, N.L. & Oshea, L.J. (1988). The supervisor intern relationship and effective interpersonal communication skills used in conducting intern conferences. *Journal of Teacher Education*, 39, 17-29
- Cohn, M.M. & Gelleman, R.C. (1988). Supervision: A developmental approach for fostering inquiry pre-service teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 1-9
- Coleman, M. & Katz, E. (2002). The influence of research on career development at academic colleges of education in Israel. *Journal of Education for Teaching*, 28(1), 45-61
- De Jong, J.A., Korthagen, F.A.J. & Wubbles, T. (1996). Learning from practice in teacher education. *Teachers and Teaching*, 332-341
- Dengerink, J. & Koster, B. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 343-354
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustains practice. *Teachers College Record*, 10(6), 1013-1055
- Fish, D. (1995). *Quality learning for students teacher: University tutors educational practice*. London: Fulton
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. In E. Guyton, J. Sikula & T.J. Buttery (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. (2nd ed., pp. 548-616). New York: Macmillan
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24
- Korthagen, J. (2000). Teacher education a problematic enterprise. In J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1-19
- Odell, S.J. & Wang, J. (2002). Mentored learning to teach according to standards- based

תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו

- reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546
- Raynolds, R.J. (1995). The professional self-esteem of teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 216-227
- Slick, S. (1997). The university supervisor: A disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834
- Slick, S. (1998). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education*, 49, 306-315
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: A counseling and pedagogical approach*. London: Methuen
- Zahorik, J.A. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Education*, 43(4), 296-307
- Zimper, N.L., deVoss, G.G. & Nott, D.L. (1980). A closer look at university student teacher supervision. *Journal of Teacher Education*, 3(4), 11-15
- אבדור, ש' (2001). "אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר עלייסודיים". עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית.
- אבו-עסבה, ח' (2009). "החינוך הערבי בישראל: בין שיח הזהות המועד לבין הכישלון בהישגים. [גרסה אלקטרונית]". ירחון עדאלה, 63, פרק ב'.
- אגבאריה, א' (2009). "מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: ההשלכות של סוגיית הזהות". אלכרמה, 6, עמ' 9-33.
- אריאב, ת' (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל": דו"ח ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה. נדלה ב-16 במארס, 2008, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/Hozrim/MitveTudatHhuraa.htm>
- בר-זיו, י' (2009). "תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בזיקה לסגנונות הקיום". בתוך: ד' שקולניק וי' רנד (עורכים), סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים (עמ' 224-279). תל אביב: מכון מופ"ת - הוצאת כליל.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2001). המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

- דביר, נ' (2005). מדריכות פדגוגיות: זהויות, פרקטיקות וידע בהבניית פרופסיית ההוראה. עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית.
- זילברשטיין, מ' (1988). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכנית הכשרה והשתלמות חלופית. תל אביב: מכון מופת.
- זילברשטיין, מ' (2002). "המר"פ בקונטקסט החינוכי של המורה הראוי". בתוך: מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית. נייר עמדה מס' 2. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). "מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לכהינת דמותו של 'המורה אשר'". דפים, 26, עמ' 53-71.
- זמרן, א' (1999). "אפשר גם אחרת: התחנכות עצמית של מורים להוראה משמעותית וערכית". בתוך: מ' בר לב (עורכת), ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמות מורים. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- לב ארי, ל' וסמית, ס' (2004). "חשיבותה של ההתנסות המעשית להבניית דימוי אישי של המורה: במהלך ההכשרה ובמבט לאחור". נדלה ב-23 יוני, 2011, <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=354&referer=useJsHistoryBack>
- מלאה, ש' (1999). מורה לחיים: מה בין "מורה להוראה" למדריך פדגוגי? תהליך היעשות מדריך פדגוגי - סיפור מקרה. מכללת אחוה.
- עזון, ר' (1993). "המדריך הפדגוגי, כשרויות ודרכי הדרכה". דפים, 17, עמ' 59-63.
- עמנואל, ד' (2005). "תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט". בתוך: מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה הפדגוגית (עמ' 69-106). נייר עבודה מס' 2. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). "מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים". בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר האיכות. תל אביב: הוצאת דביר, עמ' 441-468.
- רייכנברג, ר' (1997). אינטראקציה מורה מאמן - סטודנט במסגרת התנסות מעשית וזיקתה לסגנונות קיום (MoE), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- שילוח, י' (1999). פיתוח כלים להערכת הוראה וההנחיה של המדריך הפדגוגי: משוב מהסטודנטים, ניבוי המדריך הפדגוגי את המשוב דווח - משוב למדריך הפדגוגי. מכללת בית ברל: היחידה למחקר והערכה בהכשרה להוראה וחינוך.