

להיות מסוגל להיות מורה: על תרומתה ועל מסלול התפתחותה של מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים ערבים אשר מתכשרים להוראה

סאמי מחאג'נה

המאמר הזה מעביר את הדיון במדיניות הכשרת המורים הערבים לדמות הרצויה של המורה הערבי העתידי. הוא מתמקד במסוגלות ההוראה של המורה כסימן היכר מרכזי בדמותו (Bandura, 1997; Darling-Hammond, 2006, 2007; Woolfolk). החשיבות של ההתמקדות הזו במסוגלות להוראה בהקשר של הכשרת מורים ערבים בישראל נובעת משלושה טעמים; 1. קשיו המרכזיים של המורה הערבי שנכנס לתפקיד מתרכזים סביב נושאים חינוכיים התנהגותיים שלו ושל תלמידיו בסביבת בית-הספר ובסביבת הכיתה, ופחות סביב נושאים דיסציפלינריים של ידיעת החומר הנלמד; 2. העלייה התלולה במספר הסטודנטים הערבים הפונים להוראה מחייבת התייחסות ברורה של תוכניות הכשרת המורים לדמות המורה הערבי שתכשיר; עליו להיות מסוגל להיות מורה; 3. סקירת הספרות מראה שלמסוגלות בהוראה יש השפעה על טווח רחב של משתנים. החל מהישגי התלמיד ועד להתנהגות התלמיד ולדפוסי ההתנהגות וההוראה של המורה עצמו. תוכניות להכשרת מורים אמורות לשאוף ישירות לטיפוח מורה שמסוגל, ולא רק שידוע.

למאמר הזה שלושה חלקים עיקריים: החלק הראשון סוקר את הספרות המקצועית. הדיון כאן מתייחס לרלוונטיות של המסוגלות העצמית בהוראה למורה הערבי ולהכשרת מורים, והוא עוסק בהשפעות המסוגלות העצמית בהוראה ברמת התלמיד וברמת המורה, ובגורמים המנבאים את המושג. החלק השני מציג מתודולוגית את ממצאי שני המחקרים. הראשון מתייחס לרמת

המורה החונך במערך ההתנסות המעשית, והוא דן בדפוסי החניכה ובקשר שלהם לתרומה לתלמיד. כמו כן הוא בודק את הקשר בין המסוגלות העצמית של המורה החונך ובין משתני דפוס החניכה ודפוסי התרומה לתלמיד ולמשתנים נוספים. המחקר השני בודק מודל תיאורטי באמצעות ניתוח משוואות מבניות (structural equation modeling); הוא מקשר בין משתני סביבה ובין מסוגלות עצמית בהוראה דרך משתנים מוטיבציוניים ומשתני הכשרה התנהגותיים. החלק השלישי מתמקד בדיון בממצאי שני המחקרים והשלכותיהם על הכשרת המורים, ובעקבות זאת מציע דרכים לשיפור והמלצות אשר מתייחסות לתוכניות הכשרת המורים ברמת הסטודנט החניך והמורה החונך.

מורה 'טוב', מורה שמסוגל

אף על פי שמשרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה לא הגדירו קווים אחידים באשר לדמות המורה הטוב (הופמן ונידרלנד, 2010), הספרות בתחום מתארת לרוב דמות דומה של המורה "הטוב". המורה "הטוב" מתואר כמורה שמסוגל להשתמש בכמה דרכים כדי לייעל את דרך הלימוד של תלמידיו. מורה כזה מאמין ביכולתו של כל תלמיד ופועל לטיפוח כל תלמידיו (חטיבה, 2003). מורה כזה חייב לדעת לקבל החלטות שאינן בתוכנית הלימודים ולהוביל את תלמידיו מדרגת הבנה אחת לשנייה (Darling-Hammond, 2007). דארלינג-המונד (Darling-Hammond, 2006, 2007) הדגישה שנדרש מהמורה הטוב להתמודד עם סוגיות שמחוץ לתוכנית הלימודים. הוא נדרש להתאים את עצמו לשינויים התכופים המתרחשים בסביבתו ולהגביר את המוטיבציה של תלמידיו, לערוך שינויים בדרכי ההוראה שלו, ולהפעיל רפלקסיה מתמשכת על אודות ביצועיו בעבודתו (Darling-Hammond, 2000). על כן, אמונת המורה שביכולתו להצליח בעבודתו היא רכיב מרכזי בדמות המורה "הטוב" המתוארת בספרות. חשוב לציין שגם מטרתן המוצהרת של התוכניות להכשרת המורים היא לטפח מורים בעלי מסוגלות גבוהה במיוחד לקראת שנת עבודתם הראשונה (כפיר, 2008).

דמות המורה הערבי

הספרות המחקרית עסקה רק מעט בהכשרת המורים הערבים. בספרות זו נדונו סוגיות כמו שוויון, מדיניות והשפעת שיוכם התרבותי של מורים ערבים על היחסים עם היהודים, הישגים והשכלה גבוהה (אגבאריה, 2010).

לסוגיות כאלה אמנם יכולות להיות השפעות על תפקוד המורה הערבי, אבל יש להניח שגם לתוכני הכשרת המורים יש השפעה על התוויית דמותו של המורה הערבי. בהקשר של המורים הערבים דווח שהקשיים המרכזיים שעמם מתמודדים מורים ערבים מתייחסים בעיקר לארבע קטגוריות מרכזיות: קשיים דיסציפלינריים ודידקטיים, אקלים ארגוני ותרבות בית-הספר, עומס בעבודה, הבדלים אינדיווידואליים ובעיות אישיות (Toren & Ilian, 2008).

בקטגוריה הראשונה, אשר מתייחסת לקשיים דיסציפלינריים ודידקטיים, מתמודדים המורים החדשים בעיקר עם בעיות משמעת בכיתה, הערכת תלמידים ושימוש באסטרטגיות הוראה. בקטגוריה של הסתגלות לתרבות בית-הספר, מתקשים המורים החדשים להסתגל לנוממות בית-הספר, שהן לעתים מנוגדות לערכים שרכשו בהכשרתם. הקטגוריה השלישית משקפת את עומס העבודה שנוצר בעקבות כפל התפקידים של מורים חדשים, אשר מתחילים באותו פרק זמן גם את הקריירה המקצועית שלהם וגם את הקמתה של משפחה. חוסר היכולת להתייחס להבדלים האינדיווידואליים הוא הקושי הרביעי של מורים ערבים חדשים. הקושי הזה נובע בין השאר מגודל הכיתה ומדרכי הוראה מסורתיות.

לסיכום, אפשר להעריך שהקשיים האלה משקפים בעיקר את חוסר יכולתם של המורים הערבים החדשים להשתמש בידע שכבר רכשו בהכשרתם. במילים אחרות, הקשיים האלה אינם מביעים חוסר ידע דיסציפלינרי ודידקטי של המורים החדשים, אלא בעיקר את חוסר מסוגלותם של המורים להשתמש בידע הזה. המשמעות - מורים ערבים חסרים לפחות את ההזדמנות לחזק את מסוגלותם העצמית בהוראה.

מקומה של המסוגלות העצמית בהוראה ותרומתה לדמות המורה

מסוגלות עצמית משקפת את סברת היחיד שביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות מסוימות ולכוונן כדי שיוכל להגשים מטרות רצויות (Bandura, 1986). התפיסה הזאת בעיקרה הנה תלוית מצב והקשר, והיא מתפתחת בעקבות האינטראקציה עם הסביבה הספציפית (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk). אם ננייח זאת כתחום ההוראה, המושג מתייחס לסברת המורה שביכולתו לשפר את הישגי תלמידיו על ידי השפעה עליהם (Gusky, 1988). ברמה אחרת, המושג מתייחס ליכולת המורה לקיים מערכת יחסים טובה עם

סביבתו המקצועית, וליכולתו להשפיע על תהליך קבלת ההחלטות בסביבתו (פרידמן וקס, 2001).

ממצאים קודמים הראו שמסוגלות עצמית גבוהה קשורה לשלושה היבטים במקצוע ההוראה. על פי ההיבט הראשון, המתייחס להתנהגות המורים בכיתה, נמצא שמסוגלות עצמית קשורה לתפיסות המורים ביחס לדרכי השליטה בתלמידיהם (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005), לדרכי הגברת האוטונומיה של תלמידיהם (Ross, 1998) ולבילוי זמן בהוראה עצמה ופחות בהשלטת משמעת וסדר (Onafowora, 2004). ההיבט השני מתייחס לשיטות הוראה. נמצא שמסוגלות עצמית גבוהה קשורה לנכונות המורה להחזיר שיטות הוראה חדשות (Ross, 1998), לרמת שחיקה נמוכה (פרידמן וקס, 2001), לאקלים בית-ספרי חיובי (Chong, Klassen, Huan, Wong, & Kates, 2001) ולמחויבות גבוהה למקצוע ההוראה (Milner, 2002). על פי ההיבט השלישי, אשר מתייחס לאפשרות ההשפעה על התנהגות תלמידים, נמצא שמסוגלות עצמית גבוהה קשורה לרמת ביקורתיות נמוכה כלפי תלמידים (Ashton & Webb, 1986), לנטייה לעזור לתלמידים בעלי קשיים התנהגותיים (Poulou & Norwich, 2002), לשמירה על רמה גבוהה של עיסוק בלמידה (Good & Brophy, 2003) וליכולת ללמד תלמידים המוגדרים כ"קשים" (Guskey, 1988).

באשר לגורמים המנבאים או הקשורים למסוגלות עצמית גבוהה של מורים, אפשר לחלק את המשתנים לשני מקבצים: גורמי סביבה וגורמים הקשורים במורה. בין הגורמים הסביבתיים אפשר למנות את תמיכת הסביבה במורה (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005; Huang, Liu & Shiomi, 2007), כבוד מצד התלמידים וההורים (Milner & Woolfolk Hoy, 2003), הרגשת שביעות רצון ואוטונומיה (Somech & Drach-Zahavy, 2000). בין הגורמים הקשורים במורה אפשר למנות משתנים כמו הרגשת הצלחה בעבר והרגשת מוכנות (Ross, 1996), מוטיבציה אישית ומיומנויות הוראה (Cousins & Gadallas, 1996), מיומנויות פדגוגיות, תקשורת עם תלמידים, מחויבות למקצוע ההוראה (2007), מיומנויות פדגוגיות, תקשורת עם תלמידים, מחויבות למקצוע ההוראה (Poulou, 2007), ועמדות חיוביות ביחס למקצוע ההוראה (Linnenbrink, 2000), לסיכום, מורה אשר מסוגל הוא מורה הסבור שביכולתו להגיע להישגים טובים יותר עם תלמידיו חרף הקשיים הניצבים בדרך.

בית-הספר לפיתוח מקצועי

השיתוף בין המוסד המכשיר (המכללה) ובין המוסד המאמן (בית-הספר) על פי מודל בית-הספר לפיתוח מקצועי - Professional Development School (PDS) - בא לאפשר מרחב למידה לשותפים בתהליך ההכשרה. על פי הרעיון הזה, לימוד יעיל מתרחש בהקשר שבו הוא אמור להתרחש. בדגם הזה לומדים הסטודנטים להיות מורים תוך כדי שיתוף פעולה עם עמיתים וקבלת תמיכה והדרכה של מורים-חונכים, אשר לצדם עומדים המדריכים הפדגוגים. התנסות מהסוג הזה כוללת ניתוח והמשגה של מהלך השיעור על ידי מפגשי למידה (פגישות צוות) שמשותפים בהם מדריכים פדגוגיים, מורים-מאמנים והסטודנטים (Abdal-Haqq, 1998; Rodgers & Keil, 2006). פגישות כאלה באות לתמוך בסטודנט, לעזור לו לרכוש כלים כדי להתמודד עם בעיות ההוראה תוך כדי פעולה, ולפתח יכולת חשיבה רפלקטיבית על ההתנסות ועל אישיותו כמורה לעתיד (מלאת וזילברשטיין, 2001). שותפות כזאת, מטרתה לחלץ את המורה החדש מהמצב של "שחה או טבע" שנקלע אליו עם כניסתו לבית-הספר (Fountain, Drummond, & Senterfitt, 2000; Morris, & Nunnery, 1993). על כן, אפשר לומר שבהתנסות מעשית מהסוג הזה נחשפים הסטודנטים למצבים אותנטיים של קבלת החלטות ולאינטראקציה בזמן אמת בין השותפים של מעשה ההוראה (גינצברג, דהן, דרור, כפיר, שגיא ושגיא, 2004). באמצעות טיפוח יחסים מאוזנים יותר בין המורה החונך ובין הסטודנט החניך אמור הסטודנט החניך להראות דינמיות ויצירתיות (Castle, Fox, & Souder, 2006; Abdal-Haqq, 1998), ליצור ידע אישי-מעשי שישמש לו בסיס להתבוננות בסביבתו, לשפר את החשיבה הרפלקטיבית ולתת משמעויות לתופעות אותנטיות בהוראה (מלאת, 2008).

ראוי לציין שחשיבה רפלקטיבית, שהיא אבן פינה בתהליך ההתנסות על פי דגם בית-הספר לפיתוח מקצועי, מגבירה את הבנת מצבי הלמידה המורכבים ומדגישה את החשיבות של ההתפתחות המקצועית של המורה (Fountain, Drummond, & Senterfitt, 2000). במכללות המנהיגות התנסות מעשית על פי דגם בית-הספר לפיתוח מקצועי ראו בזאת הזדמנות לעיצוב דמות טובה יותר של המורה העתידי. המטרה היא להגביר את הביטחון האישי והמקצועי של המתכשר להוראה ולפתח את חוסנו כדי שיוכל להתמודד ביעילות עם מכלול התפקידים המוטלים עליו. לשם כך לוהה הדגם הזה בשני תפקידים ייחודיים:

1. מקשרים מכללתיים שתפקידם ללוות את פעילות המדריכים הפדגוגים והסטודנטים בביה"ס;
2. מקשרים בית-ספריים שתפקידם ללוות את פעילות המורים החונכים והסטודנטים בתוך בית-הספר. כמו כן, הפעלת בית-הספר

לפיתוח מקצועי לוותה בכמה שינויים ארגוניים ופדגוגיים כמו ועדת היגוי, פורום מדריכים פדגוגיים, פיתוח מקצועי של צוות בית-הספר וצוות הערכה.

המורה החונך בבית-הספר לפיתוח מקצועי

הספרות המקצועית מגדירה טווח רחב של משימות לתפקיד "המורה החונך", החל מתפקידי לימוד והדרכה ועד לתפקידי תמיכה רגשית. בטווח הזה הוזכרו תפקידים כמו מודל לחיקוי וסוכן לשינוי (Runyan, 1999), הדרכה בהקשר של תוכנית הלימודים, ניווט כיתה ושיטות הוראה (Kwan & Lopez-Real, 2005), תמיכה רגשית (Lazovsky & Riechenberg, 2005), הערכת התקדמות הסטודנט (Gilles & Willson, 2004) וקידום חשיבה רפלקטיבית (Feiman-Nemser, 2001). ריינגולד (2009) הציע ארבע משימות המוטלות על המורה החונך: חניכה בהיבט פדגוגי, חניכה בהיבט חברתי, חניכה בהיבט מקצועי וחניכה בהיבט רגשי. בה בעת, אריאב ועמנואל (2006) גיילס וילסון (Gilles & Willson, 2004) הדגישו שהגדרת תפקיד המורה החונך מתרחשת כתהליך דינמי המתגבש תוך כדי עבודה, ובו המורה החונך גם מלמד וגם לומד. בהקשר הזה עולה סוגיית מניעיהם של מורים לבחירת תפקיד המורה החונך. הספרות המחקרית הצביעה על מניעים כמו רצון לקבל עזרה בכיתה, היענות לפניית בעל תפקיד ותגמול כספי, הדוחפים מורים לבחירת התפקיד (אריאב וסמית', 2006; אריאב ועמנואל, 2006; Gilles & Wilson, 2004).

מלבד הקושי להגדיר את התפקיד ואת מניעי המורים לבחירתו, נותן תפקיד המורה החונך רווחים לסטודנט החניך ולמורה החונך. תרומת המורה החונך לסטודנט מתרחשת בשלושה ממדים: אישי-מקצועי, ממד הידע והמיומנויות וממד אקולוגי-סביבתי (Vonk, 1995). על פי וונק, התרומה המרכזית של המורה החונך היא בממד האישי-המקצועי, על ידי מתן תמיכה רגשית, מתן כלים להתמודדות עם תסכולים ועם בעיות משמעת ואישיות. זולד'אן ווגרניק (Valencic Zuljan & Vogrinec, 2007) דווחו שהתרומה המרכזית של מורים-חונכים לסטודנטים היא בממד המקצועי כמו ביכולת ניהול כיתה, התאמת שיטות הוראה לרמת התלמידים ועיצוב אקלים כיתה.

ברמת המורה, דווח על תרומה להתפתחות המקצועית של המורה (אריאב וסמית', 2006; אריאב ועמנואל, 2006; Sandes, Dowson & Sinclair, 2006). ההקשר של ריבוי תפקידים בעבודת המורה החונך מצמיח אותו על ידי רענון הידע, קידום חשיבה רפלקטיבית, שיפור מיומנויות ההוראה, והעלאת הערך

העצמי והמקצועי. אריאב ועמנואל (2006) סייגו את התרומות האלה בטענה שמורים-חונכים מתקשים להביע צמיחה אישית ומקצועית משמעותית. למרות זאת, קיימות עדויות מחקריות (Leonard, Lovelac-Taylor, Sanford-Peshields & Sperman, 2004; Mule, 2006) שהצביעו על כך שמעורבותו של המורה החונך בהנחה מסייעת לו למצות את הפוטנציאל שלו במישורים כמו יכולת הקשבה, חשיבה רפלקטיבית, יצירתיות ושיפור הערכת הסטודנטים. לאור הסקירה הזאת ברמת המורה החונך, המחקר הראשון יעסוק בשאלות המתייחסות לתפקוד המורים החונכים במערך בית-הספר לפיתוח מקצועי, תפקיד הבא להתוות את דמות המורה העתידי באמצעות החיזוק והטיפוח של מסוגלותו העצמית בהוראה. ובכן, מהם מניעיהם לבחירת המקצוע שלהם כמורים חונכים, ובאיזו מידה קשורה המסוגלות העצמית שלהם לדפוס ולאיכות החניכה שלהם לסטודנטים שלהם?

הסטודנט המתכשר להוראה בבית-הספר לפיתוח מקצועי

מודל בית-הספר לפיתוח מקצועי מציג מורה שיודע את החומר, משתמש בשיטות הוראה מתאימות, יודע להגדיר את הצרכים של כל תלמיד, יוצר סביבת למידה חיובית, מעריך את למידת תלמידיו, משתמש בהערכה כדי לעצב הוראה תואמת את למידת תלמידיו וחושב בדרך רפלקטיבית על הוראתו הוא (Abdal-Haq, 1998; Castle, Fox & Souder, 2006).

ממצאי מחקרים דיווחו על תמונה דומה לזאת שתוארה כאן. אריאב וסמית (2006) דיווחו שעלתה רמת המוטיבציה לעסוק במקצוע ההוראה של סטודנטים שהשתתפו בבית-הספר לפיתוח מקצועי, חוזה הרגשת המסוגלות העצמית ושופרה יכולת חשיבתם הרפלקטיבית. סטודנטים כאלה היו יעילים בתכנון ובביצוע ההוראה שלהם, בטוחים בידע שלהם, מבינים את ההבדלים בין התלמידים ומיומנים בהערכת תלמידיהם בנושאים הקשורים ללמידה והתנהגות (Castle, Fox & Souder, 2006).

לסיכום, אפשר לחלק את היתרונות של דגם בית-הספר לפיתוח מקצועי ברמת הסטודנט המתכשר להוראה לשלושה מישורים: 1. משתנים אישיתיים כמו רפלקטיביות, מסוגלות עצמית ותפיסת עצמי כמורה; 2. משתנים פדגוגיים כמו מיומנויות הוראה אקספרסיביות ואינסטרומנטליות; 3. משתנים סביבתיים כמו פגישות צוות ויחסים עם שותפי התפקיד שלו. אם כן, מטרת המחקר השני לבחון מודל מבני אשר מנבא את ההתפתחות המסוגלות העצמית בהוראה

בקרב סטודנטים ערבים. על פי המודל המוצע, מסלול הקשר מתחיל מסביבת ההתנסות המעשית (פגישות צוות, יחסים עם הנהלת בית-הספר, יחסים עם עמיתים, תפיסת יחסים עם תלמידים, עמדות כלפי מקצוע ההוראה) אשר משפיעה על משתנים מוטיבציוניים (חשיבה רפלקטיבית ותפיסת עצמי כמורה). אלה בתורם משפיעים על מיומנויות ההוראה האקספרסיביות והפדגוגיות, ולבסוף אלה משפיעים על המסוגלות העצמית בהוראה.

המחקר הראשון

משתתפים

במחקר השתתפו 56 מורים ממכללה להכשרת מורים ערבים במרכז הארץ. 79% מהמשתתפים היו מורות ו-21% מורים. הגיל הממוצע של המשתתפים היה 39.64 וסטיית התקן 6.59. הוותק הממוצע בהוראה היה 15.80 שנה וסטיית התקן 5.80, והוותק הממוצע בחונכות היה 7.46 שנה וסטיית תקן 5.72.

כלים

שאלון רב-ברירתי הבנוי על סולם ליקרט ובו חמש דרגות: 1 מבטא הסכמה נמוכה ו-5 מבטא הסכמה גבוהה. השאלון בדק את המשתנים הבאים:

א. שאלון סגנון חניכה (אריאב ועמנואל, 2006). השאלון בדק שלושה דפוסי חניכה. הראשון התייחס לתמיכה הרגשית (4 פריטים) שנותן המורה לסטודנט ($\alpha=.60$). השני התייחס למתן חסות (7 פריטים), למשל: אני מגן על הסטודנט ומתנהג כאחראי עליו ($\alpha=.71$). השלישי (8 פריטים) התייחס לתפקיד הלימודי וההנחיה לדוגמה המאפשרים לסטודנט להתנסות בחוויות מקצועיות ($\alpha=.85$).

ב. שאלון הבודק מניעים להעדפת תפקיד המורה החונך (אריאב ועמנואל, 2006). השאלון כלל תשעה פריטים הבודקים מניעים שונים הדוחפים לעבודה כמורה-חונך. למשל, העבודה מעניינת אותי, העבודה נותנת לי תגמול כספי, ומישהו פנה אליי לקבל את התפקיד.

ג. מסוגלות עצמית בהוראה (Luszczynska, Gutierrez-Dona, & Schwarzer, 2005). השאלון בדק את אמונת המורה במידת יכולתה של ההוראה לשנות

את התלמיד למרות השפעתם של גורמים נוספים. השאלון כלל 6 פריטים ($\alpha=.88$), למשל: אני מרגיש שיש לי כוחות להצליח בעבודתי כחונך למרות הקשיים הנלווים לכך.

ד. שאלון הבודק את תפיסת התרומה של תפקיד המורה החונך לסטודנט (אריאב ועמנואל, 2006). השאלון בדק שלושה ממדים. הראשון (5 פריטים) התייחס לתרומה בתחום האישי לסטודנט ($\alpha=.83$), למשל: מתן תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם תסכול. השני (5 פריטים) התייחס לתרומה בתחום המקצועי ($\alpha=.63$), כמו בקיאות בתוכנית הלימודים, והשלישי (5 פריטים) התייחס לתרומה בתחום סביבת בית-הספר ($\alpha=.68$), כמו הכרת נורמות בית-הספר.

ה. תפיסת היעילות של פגישות הצוות. השאלון הזה חובר על ידי עורך המחקר ובדק את מידת יעילותן של ישיבות הצוות על פי תפיסת המורה ($\alpha=.93$).

תמצאים ודיון

בסך הכול, הממוצעים של משתני סגנון החניכה הצביעו על תפקוד גבוה מהממוצע. אבל בדיקת ההבדלים בין סגנונות החניכה השונים באמצעות מבחני t מזווגים הראתה שהתפקיד שמילאו המורים יותר מכול הוא של תמיכה רגשית (טבלה מס' 1). במילים אחרות, המורים החונכים נטו יותר לעודד את הסטודנט המתכשר להוראה רגשית, ופחות ללמד אותו איך לנהל כיתה, לקבל החלטות חינוכיות או לאמץ את דרכי ההוראה שלהם.

תרומתה והתפתחותה של מסוגלות עצמית

(ממוצעים, סטיות תקן בסוגריים וערכי t מזווג במשתני סגנון חניכה)

ערכי t מזווג (DF=55)		
	מלמד ומנחה	תומך רגשית
2.27*	3.67	3.90
	(.68)	(.69)
	נותן חסות	תומך רגשית
2.61*	3.64	3.90
	(.67)	(.69)
	נותן חסות	מלמד ומנחה
.46	3.64	3.67
	(.67)	(.68)

$p < .05^*$

גם תרומת המורים החונכים לסטודנט המתכשר להוראה במישורים האישי, המקצועי והסביבתי הראתה רמה גבוהה לממוצע: במישור המקצועי ($M=3.60$, $SD=.67$), במישור האישי ($M=3.27$, $SD=.95$) ובמישור הסביבתי ($M=3.47$, $SD=.67$). ניתוח מבחני t מזווגים הראו שתרומתם של המורים החונכים לסטודנט במישור המקצועי רבה יותר מתרומתם במישור האישי ($t(55)=3.29$, $p < .01$), אך לא במישור הסביבתי. כמו כן, לא נמצא הבדל בין תרומת המורים החונכים לסטודנט במישור האישי ובין תרומתם במישור הסביבתי. במילים אחרות, המורים החונכים בעיקר סייעו לסטודנטים להיות בקיאים בתוכנית הלימודים, להתאים את שיטת ההוראה לרמת התלמידים ולהכין מבחנים, אבל עסקו פחות בהתמודדות עם בעיות משמעת, הגברת המוטיבציה של התלמידים וההתמודדות עם הבעיות האישיות של תלמידים.

באשר למניעי בחירת תפקיד המורה החונך, כמחצית המשתתפים (48.1%) ציינו שבחרו בתפקיד בעקבות פנייתו של בעל תפקיד כמו מנהל בית-הספר או מפקח. בה בעת, 50.9% מהמשתתפים ציינו שהתפקיד לא תורם למעמדם בבית-הספר, וכ-70% ציינו שהתפקיד לא נתן להם תגמול כספי הולם. רק מחצית המשתתפים (50.9%) ציינו שהתפקיד מעניין ומאתגר אותם במידה רבה או רבה מאוד.

בבדיקת הקשרים הסטטיסטיים בין רכיבי סגנון החניכה ותפיסת התרומה

לסטודנט ובין רכיבים הקשורים במורה (טבלה מס' 2), נמצא שרק ליעילותן של ישיבות הצוות יש קשר סטטיסטי מובהק לתרומת התפקיד לסטודנט במישור הסביבתי, ולתפיסת סגנון החניכה כמלמד ומנחה. כלומר, ככל שישיבות צוות המורים החונכים עם הסטודנטים המתכשרים להוראה נתפסות כיעילות על ידי המורים החונכים, כך עולה תרומתם לסטודנט במישור הסביבתי - כמו הכרת נורמות בית-הספר - ומשתפר תפקודם כמלמדים וכמנחים, אך לא כתומכים רגשית וכנותני חסות. בה בעת, לא נמצאו קשרים סטטיסטיים בין מסוגלות עצמית בהוראה של המורה, ותק בהוראה וותק בחונכות ובין אף רכיב מהרכיבים של תפיסת סגנון החניכה או מהרכיבים של תפיסת התרומה לסטודנט החניך.

לסיכום, התפקיד שביצעו המורים יותר מכול הוא תמיכה רגשית, יותר ממתן חסות, לימוד והנחיה. הם תרמו לסטודנט במישור המקצועי יותר מאשר במישור האישי. בעניין מניעיהם של המורים לבחירת תפקיד המורה החונך, נמצא שרק מחצית המשתתפים ציינו שהתפקיד מעניין ומאתגר אותם במידה רבה או רבה מאוד. מחציתם גם ציינו שהתפקיד לא תורם למעמדם בבית-הספר, ורובם ציינו שהתפקיד לא נתן להם די תגמול כספי. כמו כן, כמחצית המשתתפים ציינו שבחרו להיות מורים-חונכים בעקבות פנייתו של איש בעל תפקיד.

טבלה מס' 2

קשרים סטטיסטיים בין תרומת החונכות לסטודנט, תפיסת סגנון החונכות ורווחים למורה החונך ובין משתני רקע של המורה החונך וקשיים נתפסים בתפקיד המורה החונך.

	תרומה לסטודנט			תפיסת סגנון חניכה		
	מקצועית	אישית	תומך רגשית	נותן חסות	מלמד ומנחה	
מסוגלות עצמית	.02	.11	.12	.05	.14	
ישיבת צוות	.11	.18	.13	.35**	.16	
ותק בהוראה	-.12	-.26	-.05	.04	.07	
ותק בחונכות	-.02	-.03	.08	.02	.06	
	.06					

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

במציאות שתוארה בממצאים לא קיימים די מניעים אשר מושכים לבחור

בתפקיד המורה החונך. נראה כי הגורם המרכזי לבחירת התפקיד הוא היענות לפניית בעל תפקיד. תפקיד המורה החונך לא נתפס כמאפשר קידום במעמד המורה בתוך בית-הספר ואף לא כמתגמל כספית. בעקבות המציאות הזאת, אפשר להעריך שתפקוד המורים החונכים במערך ה-PDS כולל שני רכיבים עיקריים: 1. המורים החונכים במערך ה-PDS פועלים כמורים-חונכים על פי הדגם המסורתי יותר מאשר על פי דגם מערך ה-PDS; 2. המורים החונכים תרמו לסטודנטים להיות בקיאים בתוכנית הלימודים, להתאים את שיטת ההוראה לרמת התלמידים ולהכין מבחנים; הם תרמו פחות לסטודנטים בהתמודדות עם בעיות משמעת ועם בעיות אישיות של תלמידים. ממצא נוסף קשור לקשרים הסטטיסטיים החיוביים בין יעילותן של ישיבות הצוות ובין רכיבי התפיסה של סגנון החניכה ותרומת התפקיד לסטודנט (ממצא המלמד על מרכזיותן של ישיבות הצוות בתפקיד המורה החונך). בה בעת, למסוגלות העצמית של המורה החונך, לוותק בהוראה ולוותק בחונכות אין קשרים סטטיסטיים לרכיבי התפיסה של סגנון החניכה ותרומת התפקיד לסטודנט. ראוי לציין שלמסוגלות העצמית של המורים החונכים נועד תפקיד מרכזי במעשה החונכות במערך ה-PDS (אריאב וסמית', 2006).

המחקר השני

משתתפים

במחקר השתתפו 218 סטודנטיות ממכללה להכשרת מורים במרכז הארץ. 28% מהסטודנטיות היו בשנה הראשונה ללימודיהן, 30.3% היו בשנה השנייה ו-41.7% היו בשנה השלישית. רוב הסטודנטיות (79%) היו בנות 25 או פחות.

כלי המחקר

שאלוני משתנים סביבתיים:

1. תפיסת עמדות החברה כלפי מקצוע ההוראה (אל ראשד, 2003). השאלון הזה בודק את תפיסת עמדות החברה כלפי מקצוע ההוראה. השאלון תוקף על ידי מחברו והראה מאפיינים סטטיסטיים טובים מאוד.
2. שאלון אקלים בית-ספרי (Fountain, Drammond & Senterfitt, 2000).

השאלון בדק את תפיסת היחסים עם הנהלת בית-הספר, תפיסת היחסים עם

עמיתים ותפיסת היחסים עם תלמידים.

שאלוני משתנים מוטיבציוניים:

1. שאלון על חשיבה רפלקטיבית (Gunn-Morris & Nunnery, 1993). השאלון בודק את קיומה של חשיבה רפלקטיבית מזוויות שונות: ניטור חשיבה רפלקטיבית והוראת חשיבה רפלקטיבית.
2. התייחסות רגשית למקצוע ההוראה (סגינר, 2001). השאלון בודק את אופן ההתייחסות הרגשית של היחיד כלפי עצמו כמורה בעתיד. השאלון חובר במקור כדי לבדוק את אופן ההתייחסות הרגשית של מתבגרים, והותאם לצורך המחקר הזה לפרחי הוראה.

משתני הכשרה התנהגותיים:

שאלון בדבר מיומנויות הוראה. השאלון חובר על ידי עורך המחקר, והוא בודק את תפיסת הסטודנט ביחס לשליטתו במיומנויות ההוראה השונות כגון הכנת מבחנים, ניהול כיתה, הכנת דפי עבודה, מתן תמיכה רגשית לתלמידים, שליטה בחומר ובתוכנית הלימודים. מיומנויות ההוראה מחולקות לשתי קטגוריות: מיומנויות הוראה אקספרסיביות ומיומנויות הוראה פדגוגיות (אינסטרומנטליות).

מסוגלות עצמית בהוראה (Luszczynska, Gutierrez-Dona, & Schwarzer, 2005). השאלון בודק את תפיסת הנחקרים ביחס ליכולתם האישית לחולל שינוי אצל תלמידים. כלומר, אמונתו של המורה באשר למידת יכולתה של ההוראה לשנות את התלמיד למרות השפעותיהם של גורמים נוספים.

ממצאים ודיון

בחלק זה אציג ממצאים על אודות השאלה שהועלתה קודם באשר למסלול הקשר בין סביבת ההתנסות המעשית (ישיבות צוות ואקלים בית-ספרי) ובין משתנים מוטיבציוניים (חשיבה רפלקטיבית והתייחסות רגשית כלפי מקצוע ההוראה) ובין אלה למשתני הכשרה התנהגותיים (מיומנויות הוראה אקספרסיביות ומיומנויות הוראה פדגוגיות), ולבסוף מסוגלות עצמית. על פי המודל המוצע, מסלול הקשר מתחיל מסביבת ההתנסות המעשית המשפיעה על המשתנים המוטיבציוניים, שבתורם משפיעים על מיומנויות ההוראה, המשפיעות על המסוגלות העצמית. לפני שנבדקה מידת ההתאמה של המודל

האמפירי למודל התיאורטי בוצע מבחן מתאמים סטטיסטיים כניתוח מקדים. הניתוח הזה (טבלה מס' 3) הראה כי חוץ מהקשרים הסטטיסטיים בין מסוגלות עצמית ובין מיומנויות אקספרסיביות ($r=.06$), נמצא כי הקשר בין תפיסת העצמי כמורה בעתיד ובין מיומנויות אקספרסיביות ($r=.75$), והקשר הסטטיסטי הלא מובהק בין ישיבות צוות ובין מיומנויות אינסטרומנטליות, המתאם בין עמדות אישיות כלפי מקצוע ההוראה ובין תפיסת עמדות חברה כלפי מקצוע ההוראה, ושאר המתאמים הסטטיסטיים בין המשתנים השונים - נמצא כי כולם נמוכים ובינוניים ונעים בין 17 לבין 46 (טבלה מס' 1).

טבלה מס' 3

מתאמים סטטיסטיים בין משתני המחקר ובין עצמם.

מיומנויות אקספרסיביות	מיומנויות אינסטרומנטליות	תפיסת עצמי כמורה בעתיד	חשיבה רפלקטיבית	תפיסת קשר עם עמיתים	ישיבות צוות	מסוגלות עצמית	
.60***	.37***	.37***	.33***	.29***	.17*		מסוגלות עצמית
.21**	.45***	.22**	.40***	.36***			ישיבות צוות
.38***	.13	.23**	.46***				תפיסת הקשר עם עמיתים
.43***	.38***	.27**					חשיבה רפלקטיבית
.57***	.35***	.39***					תפיסת עצמי כמורה בעתיד
.45***	.32***						מיומנויות אינסטרומנטליות

* מספרים המסומנים בכוכבית מובהקים סטטיסטית: $p < .001$ ***, $p < .01$ ** , $p < .05$ *

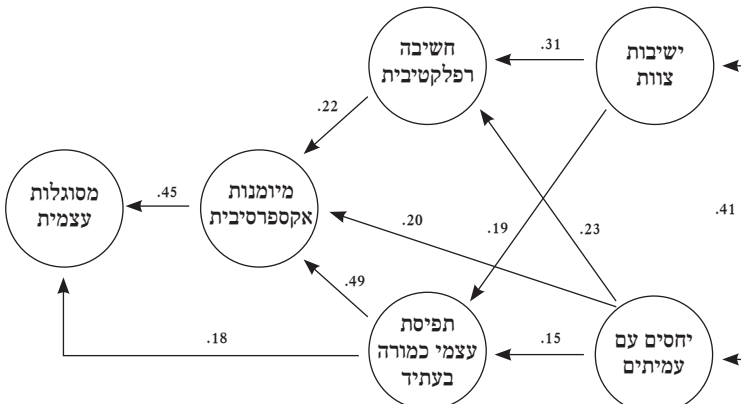
לשם הבדיקה של מידת ההתאמה בין המודל התיאורטי ובין המודל האמפירי נעשה ניתוח משוואות מבניות - (SEM) Structural Equation Modeling - שמטרתו לבדוק מהם הגורמים המנבאים טוב יותר את המסוגלות העצמית של המורה מבין משתני סביבת ההתנסות המעשית והמשתנים המוטיבציוניים. ממצאי ניתוח המשוואות המבניות מתוארים בתרשים מס' 2. כמו שמוצג בתרשים מס' 2, מדדי טיב ההתאמה השונים הראו רמה טובה מאוד. ח'י בריבוע

לא מובהק, ה־CFI מעל ל 0.95 וה־RMSEA מתחת ל־0.05. גם אחוז השונות המוסבר על ידי המודל היה גבוה - 0.50.

בתרשים 2 אפשר להבחין בחמש מגמות עיקריות: 1. אפשר להבחין שמסוגלות עצמית היא תוצר של סדרת תהליכים ואינה קשורה לקבוצת משתנים אחת. ראוי לציין שאין קשרים ישירים בין מסוגלות עצמית ובין משתני סביבת ההתנסות המעשית והמשתנים המוטיבציוניים; 2. משתני סביבת ההתנסות המעשית משמשים עוגן שממנו מתחיל תהליך ההשפעה על המסוגלות העצמית, אם כי אין קשר ישיר בין משתני סביבת ההתנסות המעשית ובין מסוגלות עצמית; 3. יש לייחס "מקום של כבוד" לתפקיד שמשחקות ישיבות הצוות בעיצוב דמותו של המורה העתיד; 4. אפשר לראות שמשתני מיומנויות ההוראה האקספרסיביים, אך לא האינסטרומנטליים, הם המנבאים הישירים למסוגלות העצמית מלבד תפיסת העצמי כמורה בעתיד; 5. למשתנים המוטיבציוניים הקוגניטיביים (חשיבה רפלקטיבית ותפיסת עצמי כמורה בעתיד) יש תפקיד מתווך בין המשתנים הסביבתיים והמשתנים ההתנהגותיים (מיומנויות הוראה אקספרסיביות). במילים אחרות, ככל שמתחזקים את המשתנים האלה אפשר לצפות למסוגלות הוראה חזקה יותר.

תרשים מספר 1

מסלול הקשר בין סביבת העבודה של הסטודנט ובין המסוגלות העצמית



$\chi^2(131) = 162.32, \chi^2/df = 1.23, p = .058, RMSEA = .045, CFI = .96, GFI = .93$

דיון מסכם והמלצות

מטרתו המרכזית של המאמר הייתה לבחון את תרומתה של המסוגלות העצמית לעבודת המורה החונך הערבי, ולבחון את האפשרות לקדמה בקרב סטודנטים ערבים אשר מתכשרים להוראה. הממצאים בהקשר של המורה החונך הראו שרוב המורים החונכים לא בחרו בתפקיד מרצונם החופשי, אלא בעקבות פנייתו של בעל תפקיד כמו מנהל בית-הספר או המפקח. יתרה מזאת, כמחצית המשתתפים ציינו שהתפקיד לא תורם למעמדם בבית-הספר, ויותר ממחציתם ציינו שהתפקיד לא נתן להם תגמול כספי הולם. כמו כן לימדו הממצאים שתרומתם של המורים החונכים במישור המקצועי רבה יותר מתרומתם במישור האישי. בה בעת, לא נמצאו קשרים סטטיסטיים בין מסוגלות עצמית בהוראה של המורה, ותק בהוראה וותק בחונכות ובין אף רכיב מרכיבי התפיסה של סגנון החניכה או תפיסת התרומה לסטודנט החניך. אבל ליעילותן של ישיבות הצוות כן נמצא קשר סטטיסטי מובהק, עם תרומת התפקיד לסטודנט ועם תפיסת סגנון החניכה.

משמעותם של הממצאים האלה מלמדת שמורים-חונכים במערך ה-PDS פועלים כמורים-חונכים על פי הדגם המסורתי יותר מאשר דגם מערך ה-PDS אשר בא להציע חלופות חדשות (אריאב וסמית', 2006). נראה שבמציאות כזאת של העדר די כוחות המושכים לבחירת תפקיד המורה החונך, לא מביא המורה החונך את יכולותו (מסוגלות עצמית) ואת ניסיונו (ותק בהוראה ובחונכות) לשדה החונכות, אלא בוחר דרך קלה של מתן חסות על פני דרך שבה הוא נדרש גם ללמד וגם ללמוד. המגמה הזאת, המלמדת על תפקוד המורים החונכים במערך ה-PDS ככיוון המסורתי, עולה בקנה אחד עם ממצאיהן של אריאב ועמנואל (2006). למרות זאת, לישיבות הצוות במערך ה-PDS יש כנראה תרומה. ראוי לציין שלישיבות האלה נועדו תפקיד חשוב בהתפתחותם המקצועית של המורים החונכים ושל הסטודנטים המתכשרים להוראה.

באשר לאפשרות קידומה של המסוגלות העצמית בהוראה, שהיא יעד מרכזי במערך ההתנסות המעשית, ניתוח המשוואות המבניות הראה שמסוגלות עצמית כזאת היא תוצר של סדרת תהליכים. כלומר, אי אפשר לצפות למורה עתידית בעלת מסוגלות עצמית בעקבות הפעלת שינוי אחד ומקומי; זהו תהליך שנוצר בעקבות סדרה של הפעלת שינויים מוגדרים החל מהשנה הראשונה של ההכשרה. על פי המובן הזה, המשתנים הסביבתיים, פגישות הצוות ויחסים עם עמיתים הם העוגן המרכזי שממנו אפשר להתחיל לטפח מסוגלות עצמית

בהוראה. מחקרים קודמים הצביעו על ממצא דומה של קשר חיובי בין האקלים החברתי עם עמיתים ללימודים ובין המסוגלות העצמית בהוראה (Woolfolk, Hoy & Burke Spero, 2005).

המשתנים האלה - תפיסת היעילות של ישיבות צוות ויחסים עם עמיתים - מנבאים בתורם את החשיבה הרפלקטיבית של המורה המתכשר להוראה ומחזקים כנראה את יכולתו לראות את עצמו בעתיד כמורה. גם על פי בנדורה (Bandura, 1997), לחשיבה רפלקטיבית יש תפקיד בקידום המסוגלות העצמית. מסוגלות עצמית מפתחת את המודעות האישית של המורה המתחיל לשיטות ההוראה שלו, ומאפשרת לו להתמודד ביעילות עם אתגרי העבודה כמורה. לבסוף, חשוב לציין שמיומנויות ההוראה האקספרסיביות, ולא האינסטרומנטליות הפדגוגיות, מנבאות את המסוגלות העצמית בהוראה. כלומר, היכולת לראות את נקודת מבטו של התלמיד, להבין את צרכיו ולכבדם, ולא היכולת להכין דפי עבודה או מבחנים, הן המנבאות הבלעדיות כמעט למסוגלות העצמית בהוראה בקרב הסטודנטים המתכשרים להוראה. ממצא דומה הצביע על כך שמיומנויות הוראה כמו היכולת לזהות את צורכי התלמידים ויכולת התקשורת עם התלמידים היו המנבאות הבלעדיות של הרגשת המסוגלות עצמית וניווט הכיתה (Poulou, 2007).

המלצות והצעות לשיפור

הממצאים שנסקרו על אודות תפקוד המורים החונכים במערך ה-PDS ועל פיתוחה של המסוגלות העצמית בקרב הסטודנטים המתכשרים להוראה מאפשרים להעלות רעיונות הקשורים למבנה ולתכנים של תוכנית ההכשרה להוראה בכלל ובמודל בית-הספר לפיתוח מקצועי בפרט. על סמך הטענה הזאת, תוכניות להכשרת מורים אמורות לספק הזדמנויות שעשויות לקדם את התפתחותה של המסוגלות העצמית בהוראה בקרב המתכשרים להוראה. הזדמנויות כאלה אמורות להתייחס לא רק לסטודנט המתכשר להוראה, אלא גם לסביבה שבה הוא לומד ובייחוד לאלה שהוא בא אתם במגע תכוף כמו המורה החונך. הממצאים האלה מאפשרים להתייחס להיבטים הבאים הן ברמה של המורה החונך והן ברמה של הסטודנט המתכשר להוראה, והם עשויים להתוות את דמותו של המורה הערבי העתידי.

ברמה של המורה החונך מוצע:

- חשיבותו של תפקיד המורה החונך בהבניית דמותו של המורה העתידי (אריאב וסמית', 2006; Gilles & Willson, 2004) מחייבת עבודה שיטתית יותר ומערכתית יותר על גיבוש זהותו המקצועית של המורה החונך. כמו כן, היא מחייבת להשקיע יותר מאמצים ומשאבים כדי למשוך מורים איכותיים לתפקיד הזה.
- בעקבות הנטייה של מורים-חונכים לפעול כנותני חסות, יש לבחון את התאמתם של מורים לתפקיד המורה החונך, ואף לשקול את מבנה תוכנית ההכשרה למורים-החונכים. במישור הזה יש לחזור ולבדוק את תוכנית ההכשרה למורים-החונכים ולכלול בה מיומנויות אקספרסיביות, למשל התמודדות עם בעיות משמעת והגברת המוטיבציה של התלמידים.
- ישיבות הצוות, שנמצא שהן קשורות למקצת המשתנים של סגנון חניכה ושל תרומה לסטודנט, יכולות לשמש מרחב של למידה הדדית של המורים החונכים ושל הסטודנטים המתכשרים להוראה. לאור זאת, מוצע למסד את המסגרת הזאת ולבחון דרכים שיבטיחו את התנהלותה היעילה.

ברמה של הסטודנט המתכשר להוראה מוצע:

- לראות במסוגלות העצמית בהוראה תוצר של סדרת תהליכים המחייבת לעקוב אחר התפתחותה של המסוגלות העצמית בהוראה. שינוי אחד ומקומי לא יאפשר את טיפוחה של מסוגלות עצמית בהוראה.
- היות שהמיומנויות האקספרסיביות מנבאות את המסוגלות העצמית בהוראה, יש לדאוג שתוכניות ההכשרה להוראה יטפחו את היכולת האקספרסיבית של הסטודנטים על ידי הכללת נושאים האלה בתוכנית הלימודים. למשל, יש להבטיח שהמורה העתידי יוכל להגביר את המוטיבציה של תלמידיו ולהתמודד עם בעיות משמעת לפני שילמד להכין מבחנים ודפי עבודה.
- רגשותיו של הסטודנט המתכשר להוראה כלפי המקצוע היו מרכיב מתווך התורם לפיתוחה של המסוגלות העצמית בהוראה. לאור זאת, מוצע לבחור תלמידים שעמדותיהם ורגשותיהם כלפי המקצוע חיוביות, ו/או לפעול לחיזוק רגשות חיוביים כלפי מקצוע ההוראה. הרכיב הזה מאפשר גם למתכשר להוראה להתמיד במקצוע זמן רב.
- גם לחשיבה הרפלקטיבית של הסטודנט המתכשר להוראה יש תפקיד מוטיבציוני מתווך, המקדם את הרגשת המסוגלות העצמית בהוראה. על כן, מוצע שתוכניות ההכשרה יכללו נושאים המקדמים את היכולת

הרפלקטיבית של המתכשר להוראה באמצעות הוראה המתבססת על קיום סדנאות.

- ישיבות הצוות והקשר עם עמיתים כמרכיבי סביבה משחקים תפקיד מטרים בהתפתחותה של המסוגלות העצמית בהוראה. לכן מומלץ למסד ולייעל את המסגרות האוטנטיות האלה, המשמשות הזדמנות להערכה, לניסוי, לשיפור ולטיפוח מיומנויות ההוראה. מלבד זאת, גורמים נוספים בסביבת המתכשר להוראה אמורים לתרום לתהליך. לכן יש לבחון את הדרכים לחיזוק תפקידם ותרומתם של מנהלי בתי הספר והמדריכים הפדגוגים במערך ההכשרה המעשית.

ביבליוגרפיה

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools: What do we know? What do we need to know? How do we find out? Who do we tell?* Paper presented at the National Professional Development School Conference, Baltimore: US
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Castle, S., Fox, R. & Souder, K. (2006). Do professional development school (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education* 57(1), 65-87
- Chong, W.H., Klassen, R., Huan, V., Wong, I. & Kates, A.D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183-190
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-315
- Darling-Hammond, L. (2007). The story of Gloria as a future vision of the new teacher. *Journal of Staff Development* 28(3), 25-26
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach-lesson from an exemplary support teacher, *Journal of Teacher Education*, 52, 17-30
- Good, T. & Brophy, J. (2003). *Looking in the classroom* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Fountain, C., Drummond, R. & Senterfitt, H. (2000). *Teacher self-evaluation of renewal efforts of their teaching practices to improve student achievements*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Retrieved June 19, 2008, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED442756>
- Gilles, C. & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perception of their professional development in one induction program. *Mentoring and Tutoring*, 12, 87-104
- Gunn-Morris, V. & Nunnery, J. (1993). *Teacher empowerment in a professional development school collaborative: Pilot assessment*. Tennessee: Memphis State University, Center for Research in Educational Policy, College of Education

- Gusky, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4, 63-69
- Huang, X., Liu, M. & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientation to seeking help. *Social Behavior and Personality*, 35, 707-716
- Lazovsky, R. & Reichenberg, R. (2005). The new mandatory induction program for all beginning teachers in Israel: Perception of inductees in five school tracks. *Journal of Education for Teaching*, 32, 53-70
- Leonard, J., Lovelac-Taylor, K., Sanford-Peshields, J. & Sperman, P. (2004). Professional development schools revisits: Reform, authentic, partnerships, and new visions. *Urban Education*, 39, 561-583
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89
- Milner, R. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persisting through crisis situation: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86, 28-35
- Milner, R. & Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276
- Mule, L. (2006). Preserves teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22, 205-218
- Onafowora, L. (2004). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, 34-43
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 27, 191-218
- Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Teachers' cognitive, affective and behavioral responses to children with emotional and behavioral difficulties: A model of decision making. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138
- Rodgers, A. & Keil, V. (2006). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80

- Ross, J. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*. Greenwich: JAI, 49-73
- Ross, J., Cousins, B. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and teacher education, 12*, 385- 400
- Runyan, C. (1999). Mentoring: Aims and assess. *Mid-Western Educational Research, 12*, 14-17
- Schwarzer, R., Schmitz, G. & Daytner, G. (1999). Teacher self-efficacy. Retrieved June 19, 2008, from http://www.fuberlin.de/gesund/skalen/ Language_Selection /General_Perceived_Self Efficac/Startpage_English
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*, 649-659.
- Toren, Z. & Ilian, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and teacher education, 24*, 1041-1056
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*, 783-805
- Valencic Zuljan, M. & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competence of teacher trainees. *Educational Studies, 33*, 373-384
- Vonk, H. (1995). *Conceptualizing novices' teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the Annual Conference of the AERA, San Francisco: California
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 341-356
- Yeung, K.W. & Watkins, D. (2000). Hong Kong student teachers' personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology, 20*, 213-235
- אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. דיראסאת וועדת המעקב לענייני חינוך ערבי.
- אל טאהר, מ' (1991). גישות סטודנטים להוראה בערב הסעודית כלפי מקצוע ההוראה. (ערבית). נדלה ב-19 אפריל 2010, <http://www.ptuk.edu.ps/pdfs/master4.pdf>
- אל ראשד, מ' (2003). גישות סטודנטים להוראה בערב הסעודית כלפי מקצוע ההוראה. (ערבית). נדלה ב-19 אפריל 2010, <http://digital.library.ksu.edu.sa/V28M206R191.doc>
- אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). "יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית-הספר לפיתוח מקצועי (PDS)". בתוך: מ' זילברשטיין, מ'

- בן פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות בין מכללות לבין בתי-ספר: הסיפור הישראלי. הוצאת מכון מופ"ת.
- אריאב, ת' ועמנואל, ד' (2006). תפקיד המורים החונכים במערך שותפות ה-PDS עם המסלול העל יסודי: תפיסת תפקיד גורמים מעצבים, קשיים ותרומויות. דוח מחקר: מכללת בית ברל.
- גינצברג, ח', דהן, א', דרור, א', כפיר, ד', שגיא, ח' ושגיא, ט' (2004). "תפקיד המדריך הפדגוגי בבית-הספר לפיתוח מקצועי: מהלכו של מחקר פעולה בשנים תשס"א-תשס"ב ותוצאותיו". דפי יחמה, 3, עמ' 9-30.
- הופמן, ע' ונידרלנד ד' (2010). "דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי". דפ"מ, 49, עמ' 43-86.
- חטיבה, נ' (2003). "מה מורים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות: רפורמת הסטנדרטים בהוראה". חד החינוך, 6, עמ' 14-19.
- כפיר, ד' (2008). "גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם בסטנדרט גבוה". בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה, לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 176-197). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- מלאה, ש' (2008). שותפות מכללת אחווה ובית-ספר אחוות אחים: מודל ייחודי להתפתחות מקצועית בדגש דיסציפלינרי. דפי יחמה, 5, עמ' 174-192.
- מלאה, ש' וזילברשטיין, מ' (2001). "שותפות מבללה-בית ספר להתפתחות פרופסיונאלית: מודל ייחודי ב"תכנית המצוינים". מעוף ומעשה, 7, עמ' 33-46.
- פרידמן, י' וקס, א' (2001). "מסוגלות המורה: מודל המשימות-יחסים". מגמות 41(3), עמ' 322-348.
- ריינגולד, ר' (2009). "המורה המתחיל והתוכנית לקליטתו המוצלחת". חד הגן, 47, עמ' 7-85.