



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**הערכת אנשי חינוך בשדה את תפקוד המורים
הערבים בוגרי המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין:
השלכות על תכנית ההכשרה**

ד"ר ח'נסאא דיאב דיאנא דעבול

הערכת אנשי חינוך בשדה את תפקוד המורים הערבים בוגרי המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: השלכות על תכנית ההכשרה

ד"ר ח'נסאא דיאב¹ דיאנא דעבול²

תקציר

במאמר זה מוצג מחקר שבו נבדקה הערכת אנשי חינוך בעלי תפקידים בבתי הספר את תפקודם של מורים ערבים בוגרי המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית, במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. המחקר נערך כדי ללמוד על האפקטיביות של תכנית ההכשרה ויעילותה, וכיצד אפשר לשפר אותה כדי שתהלוך את צורכי שדה החינוך בחברה הערבית בארץ. בנקודה זו טמון החידוש שבמחקר, מכיוון שעד כה הסתמכו רוב המחקרים על הערכת התכנית בזמן הכשרה ולאחריה בידי הסטודנטים עצמם. הממצאים מראים שבוגרי המסלול הצליחו להשתלב באופן חיובי בצוותים השונים, תוך כדי הובלת של יוזמות ופרויקטים חינוכיים מגוונים, ועל כן הבוגרים נתפסים – לדעת רוב הנשאלים – כעדיפים על פני בוגרים של תכניות אחרות בשימוש נכון ומותאם באסטרטגיות ובשיטות הוראה לאוכלוסיות התלמידים השונות. כמו כן הוצעו רעיונות לשיפור התכנית, אשר נכללו כבר בתכנית ההכשרה למחזוריים הבאים, ובהם מתן מענה רחב יותר לשיפור רמת השפה הערבית ודרכי הוראתה; הרחבת ההיכרות עם הטפסים האופייניים לעבודת המורה בחינוך המיוחד והגברת השימוש בטפסים אלה. **תגיות:** הכשרת מורים ערבים, הערכת בוגרים, מורים מתחילים, תוכניות הכשרה, שיתוף פעולה עם השדה, הערכה בחינוך

הקדמה

בתקופה האחרונה רבו המחקרים העוסקים במסגרות להכשרת מורים. מחקרים אלה עוזרים לתיאור פעולת ההכשרה ולהבנתה בהקשר של הקונספציה של המורים, ציפיות הסטודנטים מתכנית ההכשרה, דרכי הקבלה ודרכי ההערכה, תכניות הלימודים, הפרויקטים המיוחדים, ומספר רב של נושאים המשקפים את המציאות של פעולות ההכשרה (נבו, 1989). יש לציין כי רוב המחקרים האלה נועדו לשפר מוקדים וכיוונים שונים במנגנון הכשרת המורים, והם יישומיים בכך שנועדו להסביר כמה תופעות, אתגרים, הצלחות ובעיות. המחקר דנן עוסק בהערכת תפקודם של בוגרי מסלול החינוך המיוחד בחברה הערבית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מנקודת ראותם של אנשי חינוך בשדה. בדיקה זו נחוצה כדי לבחון את מידת ההתאמה של תכנית ההכשרה במסלול הזה לצרכים של שדה החינוך הערבי בארץ, ולברר באיזו מידה התכנית מגשימה את מטרותיה. אנו מאמינים שצעד זה יתרום להגברת השקיפות והשותפות המקצועית עם השדה. במאמר מוצג הסבר מפורט למושגים הבסיסיים הקשורים למחקר הזה, ומוצגות בו המסקנות וההמלצות החשובות ביותר העולות מתוצאות ההערכה לשם פיתוח תכנית ההכשרה במסלול. להלן נציג את מטרות תכנית ההכשרה ותכניה במסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית, על רקע עקרונות ההכשרה האוניברסאליים והמתווים המחייבים את ההתמחויות השונות במכללות להוראה.

1 ד"ר ח'נסאא דיאב, מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מנווטת מקצועית וארגונית בסביבה רב-תרבותית מורכבת
2 דיאנא דעבול, ראש המסלול לח"מ במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין



מכללות ותכניות הכשרה למורים

המכללות להכשרת מורים משמשות גורם מרכזי ואפקטיבי שמשפיע על אישיות המורה ועל מקצועיותו. יש להן תפקיד חשוב בפיתוח אישיותו המקצועית של המורה ובעיצובה כך שיוכל לבצע את תפקידו בהוראת הדורות הבאים (Agbaria, 2010).

התכניות להכשרת מורים כוללות שלושה שלבים (Feinman-Nemser, 2001):

א. **שלב ההכשרה הראשון:** שלב "קדם השרות" (pre-service training) מתקיים במכללות. שלב זה כולל הכשרה עיונית ומעשית, והוא נועד להכנת המתאמנים לקראת מקצוע ההוראה ולדרישות השדה במקצוע הזה;

ב. **שלב הכניסה לשדה ההוראה:** השלב הזה מכונה הקליטה (induction). בשלב זה מתחיל המורה החדש את ניסיונו המעשי בשדה ההוראה בתור מורה עצמאי מתחיל. מחקרים אחדים הצביעו על כך שישנה חשיבות רבה למיומנויות של השתלבות בצוות, יוזמה החינוכית, קשר מתמיד עם ההורים ועם גופים אחרים בחברה ושימוש בשיטות ההוראה ואסטרטגיות לעבודה ולהתמודדות עם אוכלוסיות שונות של תלמידים (פרידמן וגביש, 2001; צבר בן יהושע, 2001; 2003; 2001; Feinman-Nemser, 2001; Conway, 2001);

ג. **שלב ההתפתחות המקצועית במשך שנות השרות** (in-service training): בשלב הזה מתעצב תפקודו המקצועי של המורה ואישיותו המקצועית מתפתחת באופן ניכר, והוא מתחיל לפתח לעצמו זהות מקצועית ברורה.

החלוקה דלעיל מתבססת על ההיבט החינוכי המדגיש כי ההוראה אינה כושר שנרכש במלואו בשלב הראשון, אלא היא יכולת נרכשת שדורשת התפתחות מתמדת.

במחקר זה נערכה הערכה לתכנית ההכשרה בהתייחס לשלב הראשון, בהנחה שהוא משליך על התפקוד המקצועי של הבוגרים בשלבים הבאים.

שיפור תהליך הכשרת המורים בארץ מעסיק אנשי חינוך וחוקרים רבים. לפני שנים אחדות פורסם בישראל מתווה חדש להכשרה (אריאב, 2006) אשר קבע מטרות לשיפור תכנית ההכשרה של המורים בארץ.

להלן חלק ממטרות מתווה אריאב:

1. משיכת מועמדים חדשים הראויים למקצוע ההוראה;
2. קביעת תנאים אחידים לקבלה ולסיום בכל תכניות ההכשרה במוסדות השונים;
3. חיזוק התכנים המקצועיים של ההתמחות;
4. קביעת תנאים חדשים לקבלה למקצוע ההוראה בדומה לשאר המקצועות;
5. הגברת חלקה של העבודה המעשית בתכנית ההכשרה;
6. עיצוב דגמים אחידים לתכניות הכשרת המורים באוניברסיטאות ובמכללות להכשרת מורים;
7. עיצוב תכנית קבועה להכשרה במשך ארבע שנות לימודים לצורך קבלת תואר ראשון בחינוך ותעודת הכשרה כמו בשאר המוסדות להשכלה גבוהה.

תכניות ההכשרה הקיימות והתכניות המוצעות על פי אריאב (אריאב, 2006) במכללות להכשרת מורים מתבססות על שלושה עקרונות:

1. **פיתוח אישיות המורה:** תכניות ההכשרה צריכות להכשיר מורה המסוגל לבקר, לפתח ולהסתגל לדרישות הסביבה, כולל תלמידיו והחברה שבה הוא חי. על המכללה ליטול חלק 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 להעבירו לתלמידיו בתחום זה. כמו כן התמחות זו מאפשרת לו לכוון ולהפנות את תלמידיו למחקר ולחיפוש אישי ולהעניק להם כלים מתאימים להתעמקות במקצוע הלימודי באופן עצמי;
3. **לימוד דרכים ואסטרטגיות הוראה:** כדי שיוכל המורה להעביר את הידע במקצועו, הוא נדרש לרכוש דרכי הוראה מגוונות ומתאימות המסייעות לו בהעברת החומר העיוני לתלמידיו בדרך הטובה והיעילה ביותר, כך שהוא מתאים את השיטה ואת הדרך ליכולות השונות של תלמידיו ולדרכי הלמידה המיוחדות שלהם. פרח ההוראה רוכש את האסטרטגיות האלו תוך כדי אימונו המעשי בבתי הספר השונים ועם קבוצות מגוונות של תלמידים.

המסלול לחינוך ערבי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

המכללה ע"ש דוד ילין הנמצאת בירושלים מטפחת קבוצות סטודנטים מתרבויות שונות כאשר המרצים והסטודנטים כאחד באים משני עמים (היהודי והערבי) והם בני דתות שונות: יהודים, מוסלמים נוצרים ודרוזים. הסטודנטים באים מאורחות חיים מגוונים: דתיים, חילונים, תושבי ערים, תושבי כפרים ותושבי ערי פיתוח. הסטודנטים הערבים הם כ-25% מכלל הסטודנטים בעוד ששיעור המורים הערבים בסגל ההוראה אינו עולה על 9%. יש לציין כי רובם מלמדים במסגרת המסלול לחינוך המיוחד בחברה הערבית (דיאב, בר-שלום ורוסו, 2008).

מטרות תכנית ההכשרה ותכניה, במסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית

תפקיד המכללות לחינוך נחשב תפקיד כפול, שהרי הן עוסקות בו-בזמן באישיות ובמקצועיות כדי לעצב מורה טוב דיו שיוכל להתמודד עם דרישות המקצוע שאותו הוא מלמד ולהסתגל אליו בצורה המיטבית. המכללות אמורות להכשיר מורה שניחן באיכויות אנושיות ורגשיות הבאות לידי ביטוי בקשריו עם תלמידיו וכן לקבוע את מטרותיהן באופן ברור ולהתאימן מעת לעת לשינויים המהירים המתרחשים בעולם התלמיד ובעולם החינוכי האקדמי.

במסלול לחינוך המיוחד בחברה הערבית פעלו בעשור האחרון לעיצוב החזון החינוכי והדרך המקצועית להשגתו. נקבעו המטרות, תהליכי העבודה והפילוסופיה החינוכית המתאימה לדרישות השדה החינוכי בבתי הספר הערביים בכלל, ובבתי הספר לחינוך מיוחד בפרט.

ההנהלה סייעה לסגל המורים והמדריכים הפדגוגיים בגיבוש הפילוסופיה החינוכית של המסלול ובקביעת מטרותיו כדלקמן³:

הפילוסופיה החינוכית של המסלול

אנו מאמינים באדם, במהותו וביחודו, ומאמינים ביכולות הטמונות בו. צוות סגל ההוראה שלנו מאמין בסטודנטים ומלווה אותם לאורך דרכם כדי להכשירם למשימה החינוכית העתידית וכדי שיישאו באחריות ויביאו תועלת לתלמידנו בכל בתי הספר ויביאו לשינוי דגמים ומודלים בלתי רצויים במנגנון החינוך הערבי בהקשר למורכבות האוכלוסייה של התלמידים הערבים.

3 ראו באתר המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: www.dyellin.ac.il.



המטרה הכללית היא להכשיר דור חדש של מחנכים עתידיים כדי לחנך תלמידים בעלי צרכים מיוחדים והלוקים בפיגור שכלי או לקות גופנית, וכן תלמידים בעלי הישגים נמוכים ותלמידים הסובלים מעוני או שרויים בסכנה בחברה הערבית. כל זה בדרך הטובה והיעילה ביותר, תוך כדי ניצול מרבי של יכולות תלמידיהם. התכנית כוללת תכנים תאורטיים בתחום הפסיכולוגיה, החינוך והחינוך המיוחד. היא כוללת גם תכנית הכשרה מעשית ויישומית בבתי ספר שונים. כל צירי ההכשרה והיישום מדגישים את הצורך בפיתוח ובטיפול אישיותו של המורה המקצועי והעצמאי ומסייעים בכך.

להלן סקירה של תכנית ההכשרה ומטרותיה:

1. התכנית מקיפה את התאוריות של ההתפתחות בפסיכולוגיה ובחינוך והיא מסייעת באיתור בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, וזיהוי היכולות הלימודיות של בעלי צרכים מיוחדים (בעלי הקשיים הלימודיים, בעלי ההישגים הנמוכים התלמידים שבמצוקה ואלה שיש להם פיגור שכלי). תכנים אלה מועברים כדי להבטיח הקניית ידע חינוכי כולל בקרב הסטודנט - המורה העתידי - ידע התואם את תכונות המורה הטוב כמורה ידען (דרום, 1989) ומממש את מטרת ההכשרה במסלול. מטרת ההכשרה במסלול היא פיתוח ידע אקדמי להכשרת כוח אדם שיוכל לעבוד עם הקבוצות המיועדות להכשרה חינוכית.
2. התכנית מדגישה את חשיבות הכנת תכנית חינוכית אישית שמתאימה לצרכים הנפשיים, החינוכיים והחברתיים של כל קבוצות התלמידים, בהתאמה לתפיסת המורה הטוב. הדבר יאפשר למורה לבחור את דרכי ההוראה והחומר הלימודי כדי להתאים אותם ליכולת תלמידיו ולצורכיהם (דרום, 1989; חטיבה, 2003; שפירא, 2002). הדגשים אלה מממשים את מטרת ההכשרה במסלול: "עידוד ופיתוח היכולת לקלוט וללמד בעלי הצרכים המיוחדים והכשרתם לחיים עצמאים, ושילובם בחברה על ידי ניצול כל היכולות". (ראה הערת שוליים מס' 3)
3. התכנית דורשת מן המורה לעתיד להיות מודע וער לתכונות הרגשיות של התלמיד הרגיל, להכיר מסגרות חינוכיות בבתי ספר הממלכתיים והלא-ממלכתיים, וכיצד להשתלב בהן. כמו כן נדרש הסטודנט להוראה במסלול, להכיר את המבנה הארגוני ואת חלוקת התפקידים בבית הספר, ליצור קשר עם גופים רלבנטיים בחברה וכן לשתף את ההורים בעשייה החינוכית. הוא נדרש גם לעצב את האווירה בכיתה ובבית הספר בצורה שתעודד ותמריץ את התלמידים להשתלב בלימודים ותשמש דחף לחשיבה (משרד החינוך, חוזר המנכ"ל, 2000). נוסף על כך, התכנית מטפחת אצל הסטודנט את הצד האנושי באישיותו, כדי להתחבר עם הסובבים אותו ולנהל קשר עמם כדי להבין את האחרים ואת צורכיהם ולעזור להם במילויים. באופן זה התכנית מבקשת להבטיח מימוש מטרה בסיסית במסלול והיא פיתוח היכולות האישיות של הסטודנטים בתחומים של יוזמה, אחריות ושייכות וכן בתחום יכולת תקשורת הדרושה להוראה ולחינוך האנושי הפורה (דרום, 1989).

תכנית ההכשרה משלבת בין ההוראה העיונית לבין העבודה המעשית בהתאם למבנה זה: הסטודנטים בשנתם הראשונה והשנייה בהכשרה המעשית מתאמנים פעם בשבוע בבית ספר יסודי במשך ארבע שעות בכיתות א'-ו', בהוראה כיתתית פרונטלית או בקבוצות קטנות וכן בכיתות מקדמות ותכנית מתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי). הם גם נדרשים ללוות תלמיד אחד בעל הישגים נמוכים ולעבוד איתו על שיפור הישגיו, וכן תלמיד אחר, מצטיין, שעמו הם יפתחו פרויקט אישי, על פי הנחיות המדריך הפדגוגי והמורים המאמנים בבית הספר.



הסטודנטים בשנה השנייה נדרשים לפתח תכניות ופרויקטים נבחרים בבית ספר. יש לציין שתכנית העבודה של המתאמנים כוללת ליווי תלמיד בעל לקויות למידה, זיהוי ובניית תכנית חינוכית פרטית אינדיווידואלית, עבודה עם קבוצות תלמידים בעלי הישגים נמוכים (זיהוי בעיה ובניית תכנית התערבות) וממשיכים בהוראה הכיתתית. הסטודנטים בשנה השלישית מתאמנים יומיים בשבוע בבית ספר לחינוך מיוחד במשך שמונה שעות. הם עובדים עם אוכלוסיות שונות בהתאם לתכנית להלן: הסתכלות, זיהוי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ופיתוח תכניות הוראה בנושאים שונים, תוך כדי תיאום מוקדם עם הצוותים המקצועיים ויישום התכניות עם תלמיד בודד, עם קבוצת תלמידים או עם הכיתה השלמה.

בשלוש שנות האימון הסטודנטים שוקדים על פיתוח חומרים, אמצעים וכלים חינוכיים בשפה הערבית, אשר מיועדים לאוכלוסיות התלמידים השונות שעמן הם עובדים. הסטודנטים משאירים את החומרים האלה בבתי הספר וכן בסדנת המסלול במכללה בכדי שישמשו משאבים מותאמים וזמינים לצוותים בבתי הספר ולסטודנטים החדשים במסלול, דבר העונה על אחת המטרות העיקריות של תכנית ההכשרה במסלול.

הערכת תכנית ההכשרה

כמובילות של תכנית ההכשרה, חשנו שיש צורך בהערכתה כדי להדגיש את הצדדים החיוביים שבתכנית ההכשרה ולחזקם מחד גיסא, ומאידך גיסא להתחשב בהערות ובחסרונות שיצוינו, כדי לשפר ולתקן מתוך אמונה כי שדה החינוך והמחנכים בבתי הספר מסוגלים להגדיר את צורכיהם ויש ביכולתם לתרום מבחינה מקצועית באמצעות מתן הצעות שיש בהן כדי להתאים את תכניות ההכשרה שבמסלול לצורכי השדה.

המכללות עורכות סקרים מעת לעת כדי לבדוק את מידת הצלחת תכניות ההכשרה (אלבאסל ופלאוט, 2007; לב-ארי, מלצר-גבע ומיטלברג, 2004; עמרני ופאול-בנימין, 2003; פרסקו, אשכנזי ונאסר, 2003). רב המחקרים שנעשו סביב הערכת תכניות ההכשרה במכללות, התבססו על חוות דעת של בוגרי אותן מכללות, שהרי במחקרים אלה התבקשו הבוגרים לתת את הערכתם לתכנית ההכשרה הנוגעת להם ולציין את מידת ההתאמה של התכניות לדרישות השדה. ממצאי מחקרים אלה הראו כי לבוגרים ישנה הערכה גבוהה ללימודים העיוניים וכן להכשרה המעשית, עם ציון כי ההכשרה המעשית תרמה יותר להתמודדותם למילוי תפקידם בשדה החינוכי. נוסף על כך, אפשר לציין מחקרי ההערכה אשר בדקו את מידת תמיכת התכנית בהשתלבות הבוגרים במנגנון החינוך בצורה נאותה (ארנון, פלאוט, ושרוני, 2004; כפיר, פרסקו, וארנון, 1992).

יש לציין את נדירות המחקרים שפנו לאנשי החינוך והמנהלים בשדה החינוך כדי לשמוע את חוות דעתם על בוגרי המכללות בענפים השונים, ולמיטב ידיעתנו מחקר זה הוא הראשון מסוגו.

מטרות המחקר

1. הערכת אנשי החינוך בשדה את תפקוד הבוגרים מבחינת המקצועיות והאישיות;
2. הערכת מידת התאמתה של תכנית ההכשרה במסלול לצורכי השדה.

שאלות המחקר

1. מה הם המאפיינים המקצועיים הרצויים לדעת אנשי החינוך של הבוגר החדש בכלל ושל בוגרי המסלול בפרט?
2. כיצד מעריכים אנשי החינוך את תפקוד בוגרי המסלול?
3. מה הן הצעות אנשי החינוך לפיתוח תכנית ההכשרה במסלול?



שיטת המחקר

מחקר זה מבוסס על "שאלון חצי מובנה" שהועבר לאנשי חינוך בבתי ספר שונים. הנתונים נותחו בשיטה איכותנית.

איסוף הנתונים - כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלוני עמדות (ראו את השאלון המצורף בנספח 1).
הליך פיתוח השאלון: השאלון נבנה בידי ועדת הערכה שקמה מתוך סגל המדריכים הפדגוגים והמרצים במסלול, אשר נענו לפניית ראש המסלול. הוועדה תרגמה את מטרות ההכשרה ואת תכניה לשאלות אשר התבקש להן מענה בקרב אנשי חינוך בשדה. לאחר גיבוש גרסה ראשונה, השאלון הועבר לצוות המדריכים במסלול, כדי להתחשב בהערותיהם. הנוסח הסופי עבר הגהה ועריכת לשון.
מבנה השאלון: השאלון אנונימי וכולל שאלות פתוחות על אודות מאפייני רקע (סוג בית הספר והתמחותו, התפקיד החינוכי של ממלאי השאלונים, ומספר הבוגרים שתפקודם נחשב מניח את הדעת). החלק השני של השאלון כולל שלוש שאלות פתוחות הקשורות להערכת תפקודם של בוגרי המסלול בהשוואה לבוגרי מוסדות אחרים, וכן הצעות המשיבים והמלצותיהם בקשר לפיתוח תכנית ההכשרה. בשאלון קיימת אפשרות להוספת הערות נוספות.

אוכלוסיית המחקר: חמישה שאלונים חולקו בשלושים בתי ספר. רוב השאלונים חולקו אישית בידי צוות המחקר או בעזרת סטודנטים משנה ג'. ראשית השאלונים נמסרו למנהלי בתי הספר והם חילקו אותם לבעלי התפקידים ולמורים שונים בבתי ספרם. השאלונים הוחזרו למזכירת המסלול בתוך מעטפה סגורה בדואר או אישית. 24 מתוך 30 בתי הספר נענו לבקשה להשתתף במחקר הזה, ומתוך 150 שאלונים שחולקו לכל בתי הספר, הוחזרו 78 שאלונים מלאים במשך חודשיים, בפברואר ובמרס, 2006.
ניתוח השאלונים: נעשה שימוש במתודולוגיות הניתוח האיכותני, באמצעות ניתוח תוכן ואיתור הנושאים העיקריים המתפלגים לקטגוריות משנה של התכנים (שקדי, 2003). כלומר, על סמך הנתונים נקבעו קטגוריות-העל וקטגוריות המשנה.

הממצאים

להלן נציג את הממצאים בהקשר לשאלות המחקר:

1. מה הם המאפיינים המקצועיים הרצויים בידי אנשי החינוך לגבי בוגרי המסלול?

כדי להשיב על שאלה זו שאלנו שאלה פתוחה בקשר למאפיינים המקצועיים וסביב התכונות המצופות מהבוגרים בקרב אנשי החינוך. התשובות מוינו לפי מאפייניהם לשתי קטגוריות כלהלן:

1. כישורים מקצועיים של המורה: בקיאות בתחום הדעת, ידע בהכנת אמצעי הוראה, שימוש בחידושים טכנולוגיים בהוראה, שליטה וניהול כיתה וכן שליטתו בשפה הערבית הספרותית התקנית;
2. כישורים אישיים של המורה: קשר עם תלמידים, הבנת התלמידים והיענות לצרכי המיוחדים של כל תלמיד, יצירת קשרים חיוביים עם צוות העובדים בבית הספר, גילוי יוזמה ואחריות כלפי הצוות והתלמידים בבית הספר, פיתוח העצמי וקבלת ביקורת.

מתוך הדברים שנכתבו בידי המשיבים, בחרנו להביא ציטוטים אחדים המדגישים עניין זה:
"אני מצפה לשיתוף פעולה מטעם הבוגר עם הצוות במהלך העבודה ולקחת בחשבון את ההבדלים האישיים בין התלמידים";



"אני מעדיף שתהיה לבוגר מודעות מלאה למשמעות הלכות וכיצד להתנהג ולהתייחס אל הילדים שיש להם צרכים מיוחדים";

"שתהיה לבוגר יכולת לשתף פעולה, ליזום ולהשתלב";

"שיהיה מסוגל לקבל את הביקורת ושיהיה מעודכן בשיטות החינוך החדשות";

"שיהיו לו מחשבות ואמצעים חדשים כדי לקיים קשר מתמיד עם התלמידים";

"להצטיין במידה גדולה של אחריות ומקצועיות, ובשימוש באסטרטגיות באמצעים השונים";
"לשלוט היטב בכיתה וכן לשלוט בשפה הערבית הן בקריאה והן בכתיבה".

הציפיות והמאפיינים האלה תואמים מחקרים אחרים שנעשו בתחום זה על המורה המוסמך והמצליח (קובובי, 1978; זילברשטיין וכץ, 1998).

2. כיצד מעריכים אנשי החינוך את תפקוד בוגרי המסלול?

כיצד מעריכים אנשי החינוך בשדה את תפקודם רב-ההיבטים של בוגרי המסלול בהשוואה לבוגרי המסגרות האחרות הנמצאים במסגרת בית ספרם? כדי לענות על שאלה זו קבענו ארבעה קריטריונים יסודיים, החייבים להימצא אצל המורה בשדה:

1. השתלבות בצוות;

2. גילוי יוזמות חינוכיות;

3. קשר מתמיד עם ההורים ועם גופים אחרים בחברה;

4. שימוש בשיטות ההוראה ובאסטרטגיות לעבודה ולהתמודדות עם אוכלוסיות שונות של תלמידים.

בחרנו בקריטריונים הללו משום שמחקרים רבים ציינו והדגישו את חשיבותן של קריטריונים והיבטים אלה להצלחת המורה בתחילת דרכו בשטח (פרידמן וגביש, 2001; צבר בן יהושע, 2001; Conway, 2001; Feinman-Nemser, 2001, 2003).

לאחר מכן ביקשנו מאנשי החינוך להעריך את תפקוד המורים הבוגרים של המסלול נוכח הקריטריונים ולהלן התוצאות:

א. היוזמות החינוכיות

על סעיף זה ענו 78 נשאלים. חמישים אנשי חינוך שהם 64.1% סברו כי בוגרי המסלול מצטיינים יותר משאר הבוגרים ממכללות ואוניברסיטאות אחרות, מבחינת היוזמות החינוכיות. שאר התשובות היו "אין הבדל", "דבר זה תלוי באישיות המורה".

מבין המשפטים המעידים על ייחודם של בוגרי המסלול בהשוואה לשאר הבוגרים נצטט:

"בוגרי המסלול יוזמים ומפעילים פעילויות חברתיות בחגים ובאירועים שונים, ומשתפים פעולה ותומכים במורים אחרים";

"אני מבחין כי בוגרי המסלול מוסמכים מבחינה חינוכית ויש להם יוזמות שונה מאחרים";

"ישנם הבדלים, שהרי התלמיד הלומד במכללת דוד ילין ניכר ברוח היוזמה שלו ומנסה תמיד להציע פרויקטים חדשים לבית הספר";

"לבוגרי המסלול ישנן יוזמות חינוכיות בלתי פורמליות יותר משאר המורים שהרי הם מנסים לעזור ולשתף פעולה עם המורה".



ב. השתלבות בצוות

חשוב היה לנו לבדוק את השתלבות הבוגרים בצוות מאחר שמחקרים רבים מצביעים על הקושי בשילוב בוגרי ההכשרה בעבודה (פרידמן וגביש, 2001; שמעוני, גונן ויעקובי, 2004). גם כאן הגיע מספר התשובות ל-51.78 מתוכם (65.3%) ציינו כי ניכרת השתלבות בוגרי המסלול בשדה החינוכי. שאר המשיבים סברו כי אין הבדל בין בוגר המסלול לבין שאר הבוגרים. חלק נוסף מהנשאלים הגדיר את מושג ההשתלבות כתכונה אישית שאין לה קשר להכשרה החינוכית.

קריטריונים שהצביעו בוודאות על הבדלים לזכות בוגרי המסלול:

- ◆ האמונה בחשיבות ההשתלבות המעשית באווירת בית הספר;
- ◆ הקשר החברתי המתמיד עם הצוות בבית הספר;
- ◆ מוטיבציה לעבודה משותפת והצטיינות אישית (מרץ ועליזות);
- ◆ יוזמה לחיזוק הקשר בין אנשי הצוות של בית הספר.

מתוך התשובות של אנשי החינוך אשר הבהירו את הסעיפים הללו, בחרנו לצטט את הדברים אחדים:
"בוגרי המסלול משתלבים במהרה בתוך הצוות, הם ניחנים במורל גבוהה ויש להם אישיות שמקובלת על כולם";

"קיים קשר ניכר ביניהם, וקיים שיתוף פעולה ביניהם לבין מורי המקצועות האחרים למען התועלת של התלמידים";

"הם משתלבים בקלות ובנוחות בתוך הצוות של בית הספר וגם קל לעבוד עמם, כמו כן הם מגלים הבנה ופתיחות";

"לבוגרי המסלול אין בעיה בהשתלבות בתוך אנשי הצוות האחרים. כמו כן ניכרת אצלם מוטיבציה לעבודה משותפת בנוסף להצטיינות האישית";
"יש להם יוזמה לחיזוק הקשר בין חברי הצוות בבית הספר".

ג. הקשר עם ההורים ועם גופים אחרים בחברה

מספר התשובות בסעיף הזה היה 78 תשובות, והן חולקו לקבוצות נושאים כדלקמן:

א. 41 מן המשיבים (52.5%) אמרו כי בקרב בוגרי המסלול קיים קשר עם ההורים ברמה גבוהה במישרין, או בתיאום עם המחנך המלווה או עם בית הספר;

ב. חמישה מן המשיבים (6.4%) אמרו כי אצל בוגרי המסלול הקשר עם ההורים נמצא ברמה נמוכה וכי הנושא הזה אינו חשוב בעיניהם, אך המשיבים לא נתנו דוגמאות לנימוק הדבר;

ג. 32 מן המשיבים (41%) גרסו שאין הבדל בעניין הכישורים ליצירת קשר עם ההורים בין בוגרי המסלול ובין המורים הבוגרים של המסגרות האחרות.

מתוך הצירופים והמשפטים שנאמרו בידי אנשי החינוך בעניין הקשר היפה עם ההורים שאפיין את בוגרי המסלול בחרנו לצטט את אלה:

"הם מאמינים כי יש צורך ליצור קשר עם ההורים ומתאמצים מאוד בתחום זה";

"בוגרי המסלול מסוגלים ליצור קשר עם ההורים ועם הגופים האחרים למען תועלת התלמיד";

"יש להם יכולת מצוינת ביצירת קשר עם ההורים וועד ההורים";

"הם השכילו לזכות באימון ההורים יותר מאשר שאר המורים";

"בוגרי המסלול הם המובילים בעניין השותפות והקשר עם ההורים";



"בוגרי המסלול מודעים יותר לחשיבות הקשר עם ההורים, דבר שמשפיע בצורה חיובית על התקדמות התלמידים ואהבתם לבית הספר ולחברה";

ד. שיטות הוראה ואסטרטגיות להתמודדות עם אוכלוסיות שונות של תלמידים

על הסעיף השואל בנושא האסטרטגיות של בוגרי המסלול עם קבוצות תלמידים שונות השיבו 78 מאנשי החינוך. התשובות מונו לפי הנושאים, כדלקמן:

- ◆ 58 מן המשיבים (74.3%) ציינו בתשובותיהם כי בוגרי המסלול נבדלים ומצטיינים יותר מאחרים בדרכי ההוראה ובאסטרטגיות להתמודדות עם קבוצות תלמידים שונות;
- ◆ חמישה מן המשיבים (6.4%) גרסו שאין לבוגרי המסלול אסטרטגיות להתמודדות עם קבוצות שונות של תלמידים;
- ◆ 11 מן המשיבים (14.1%) לא ענו על הסעיף הזה.

להלן חלק ממה שכתבו אנשי החינוך:

"בוגרי המסלול מצטיינים בכך שהם משתמשים באבחונים חינוכיים";
"הם שמים לב ומתחשבים בהבדלים האישיים ושולטים בשיטות ההוראה של היחיד והקבוצה";
"יש להם אסטרטגיות מגוונות בהוראה רחוקות משיטות השינון והם מקבלים שיתוף פעולה ומשוב מתלמידיהם";
"הם יוזמים בתחום הלימודי ויש להם ראייה מקצועית, כמו כן הם מסוגלים לתכנן ולהכין היטב את השיעורים על ידי שימוש באמצעי המחשה מגוונים";
"יש להם שיטות הוראה מגוונות ויצירתיות הן עם התלמיד בעל הצרכים המיוחדים והן עם התלמיד המצטיין וגם עם התלמיד שסובל מקשיים בלמידה".
הדברים שציטטנו מצביעים על מימוש המטרות שהוצבו בידי ראשי המסלול בנוגע להכשרת המורה.

3. מה הן הצעות אנשי החינוך לפיתוח תכנית ההכשרה במסלול ?

על השאלה הזו השיבו 70 מאנשי החינוך. הם הציעו להתאים את תכנית ההכשרה לצורכי השטח. אפשר לסכם את ההצעות כך:

- ◆ העמקת הידע בשפה הערבית מבחינת הכתיבה, ההיגוי, הקריאה והדקדוק:
"יצירת תכנית ללימוד השפה הערבית והדקדוק וכיצד לבסס עקרונות השפה";
"לשים דגש על השפה הערבית יותר ויותר משום שניכרת חולשה בהבעה, בכתיב ובכתב";
"להרבות בשימוש השפה הערבית הספרותית הצחה ולשים דגש על הכתב".
- ◆ פיתוח אישיות המורה מבחינת ההתנהגות והיחס אל האחר, קבלת ביקורת, יכולת לעמוד במצבי לחץ ולהשתלב בצוות:
"יש לעבוד על פיתוח האישיות של המורה הבוגר, על יכולתו להתמודד עם לחצים ולקבל ביקורת".
- ◆ הרחבת מעגל התמחות כדי להקיף גילאים נוספים (יסודי וחטיבת הביניים):
"המתאמנים יעבדו עם התלמידים שבחטיבות הביניים כדי לרכוש מיומנויות רחבות ומקיפות יותר";
"לשים את הדגש על הכיתות הנמוכות ובייחוד בקריאה ובחשבון, על ידי שיתוף פעולה עם ההורים לפתרון בעיות הלמידה אצל התלמידים".



◆ היכרות עם הטפסים והניירות שעל המורים למלא בעבור התלמידים בבתי הספר לחינוך מיוחד

26 משתתפים הוסיפו הערות שהכילו דברי תודה והערכה לצוות המסלול על היוזמה להשתתף בהערכה זו. ולהלן כמה מן ההערות המבהירות את העניין:
"אנו מודים לכם על מאמצים הבלתי נלאים. עלו והצליחו";
"אני רואה ביוזמה זו צעד חיובי, ומקווה שהאחרים יוכלו להסתכל על התוצאות באור רציני ובהערכה ושתחול התפתחות במסלול מהטוב אל הטוב יותר";
"אנו רואים את ההערכה הזו כיוזמה חיובית";
"אני מודה לכם על כך שאתם דואגים לבוגריכם ומתעניינים בפיתוח תכניתכם".

אנשי החינוך הדגישו גם את חשיבות ההערכה הזו כמנוף לפיתוח המסלול, למען הידוק הקשר עם שדה החינוך ולשם בניית האמון ההדדי בין השותפים בעשייה החינוכית. כמו כן הם ביקשו להגביר את שיתוף הפעולה בין המסלול לשדה החינוך כדי ללמוד באופן הדדי את המתחדש בכל מסגרת. להלן מדגם מייצג מדברי אנשי החינוך:

"ייקבע יום אחד שבו ייפגשו כל המורים והמדריכים שבמסלול כדי לדון בעניינם חינוכיים משותפים...";
"לספק לבית הספר עלון פרסום ובו פירוט לפעילויות במסלול ולפעילויות שבהן מתאמנים הסטודנטים במשך לימודיהם במכללה";
"שיהיה שיתוף פעולה וקשר בין המדריכים במכללה ובין בתי הספר והנהלותיהם באופן כזה שתהיה שותפות בהחלטות ובמעקב אחר הבוגרים";
"לבחור את הפרויקט של העבודה המעשית בתיאום עם בית הספר על מנת להגביר את השותפות";
"שיהיה לכל מורה בוגר פרויקט בבית הספר שימשך שנים";
"אנו מבקשים לקיים ימי עיון משותפים למכללה ולשדה החינוכי למען חיזוק הקשר וההתחברות".

חלק מאנשי החינוך חזר והדגיש את התבלטותם של בוגרי המסלול ומבין דברים אלה נצטט:
"אנו מרגישים שיש שיפור בתפקוד הבוגרים משנה לשנה, שהרי ניכר שיפור אצלם מבחינת שיטות הוראה והאהבה לעבודה";
"אני מאחל למכללה להמשיך בנתינה משום שהיא מצטיינת בהכשרת מורים שיש להם מחויבות כלפי מקצוע ההוראה";
"להוסיף שעות אימון ויישום בשדה כי זה חשוב ונעלה";
"התכנית עשירה – עלו והצליחו!"

דיון וסיכום

מחקר זה בא לבדוק את הערכת אנשי חינוך בשדה לגבי תפקוד הבוגרים מהבחינה המקצועית והאישית, ומכאן להעריך באופן עקיף את מידת ההתאמה של תכנית ההכשרה במסלול לחינוך המיוחד בחברה הערבית שבמכללה ע"ש דוד ילין לצורכי שדה החינוך הערבי בו הבוגרים ישובצו כמורים בעתיד. אנו מבקשות לציין את איכות התשובות שקיבלנו מאנשי החינוך ואת המאמץ הניכר שהם השקיעו בכתיבת תשובות מקיפות על כל הסעיפים, על אף שרוב השאלות היו פתוחות והצריכו מתן תשובות מפורטות. דבר זה כנראה מצביע על צימאונם של אנשי החינוך בשדה להערכות כאלה, ועל ניסיונם להשפיע על דרך הכשרת



המורים לעתיד. רוב תשובות אנשי החינוך היו מקיפות ומקצועיות, עובדה המצביעה על מודעות אנשי החינוך לתכונותיו ולמאפייניו של המורה המסוגל להשתלב ולהתאקלם במסגרות בתי הספר ואשר יכול לפתח את הישגי תלמידיו ולשפרם.

תוצאות המחקר הראו שדמות המורה הטוב כפי שרואים אותו אנשי החינוך, היא דמות שדומה מאוד לדמות שמנסה המסלול לעצב אצל בוגריו. נתון זה חיזק את הגישה ואת המטרות שהמסלול הציב לעצמו למטרה זו. התוצאות הראו כי רוב המשיבים סבורים כי בוגרי המסלול הצליחו להשתלב באופן חיובי בצוות בית הספר. אף שנראה כי שאר הבוגרים נתקלו בקשיים בתחום זה. ייתכן שההסבר לממצא זה טמון בעובדה שחלק מבוגרי המסלול הם מורי חינוך מיוחד במסגרת מתי"א (מרכז תמיכה יישובי-אזורי) בבתי ספר רגילים. מורי מתי"א מתאפיינים בחוסר מעורבותם בחיי הצוות של אותו בית ספר, משום שמקצועית הם שייכים למרכז מתי"א ולהנהלתו. בחוויית אנשי השדה, מורי מתי"א אינם משתלבים מספיק בצוות החינוכי של בית הספר שבו הם פועלים. נוסף על זה, העבודה במסגרת מתי"א מחייבת את המורה הבוגר לעבוד עם קבוצת תלמידים מחוץ למסגרת הכיתה. לרוב הוא עובד עם קבוצות רבות באחת הפינות בבית הספר וזה גורם לו לאבד חלק מתחושת ההשתייכות לכיתה ספציפית. דבר זה מקשה על השתלבות הבוגר בצוות או במסגרת החינוכית, וכן מקשה על יצירת קשר שוטף עם מחנך הכיתה ועם ההורים. ממצא זה אינו מראה חוסר הצלחה, אלא חיסרון בהשתלבות בצוות בית הספר.

הסיבה הנוספת שיש לה השפעה שלילית, לדעתנו, על השתלבות הבוגר בבית הספר, קשורה לעובדה שעבודתם של רוב הבוגרים מתבצעת ביותר ממסגרת אחת (אם זה בית ספר אחר או מוסד חינוכי אחר), דבר שמחייב אותם לעבור ולנדוד בין המסגרות השונות. דבר זה מפחית את ההזדמנות להשתלבות בצוות החינוכי של כל מסגרת.

הממצאים הצביעו על כך שרוב המשיבים סבורים שבוגרי המסלול מתאפיינים ביוזמות החינוכיות (כגון פעילויות חברתיות והפעלות בחגים, פיתוח והובלת פרויקטים חינוכיים-לימודיים מחוץ לתכנית הלימודים הפורמלית). נראה שהדבר מצביע על השגת המטרה שהמסלול הציב לעצמו בתחום זה. יש לציין שיש תפקיד חשוב לשדה החינוכי בעניין עידוד המורה בשנותיו הראשונות בהוראה לביטוי יוזמות, וכן בשילובו ובקליטתו של הבוגר החדש בתוך הצוות. הספרות המחקרית גם מדגישה את הצורך החינוכי בתמיכה וחיזוק מורים חדשים בתחילת דרכם כדי שיוכלו לרכוש ביטחון עצמי ורגש שייכות לצוות וכדי שיוכלו ליזום ולתת (שמעוני, גונן ויעקובי, 2004).

הממצאים מראים גם שבוגרי המסלול נתפסים בידי רוב המשיבים לשאלונים (78%) כעדיפים על פני בוגרי תכניות אחרות, בשימוש נכון ומותאם באסטרטגיות ובשיטות הוראה. נתון זה מצביע על המקצועיות הגבוהה שמפגינים בוגרי המסלול, ועל יכולת שלהם להשתמש במיומנויות שתכנית ההכשרה דואגת לצייד אותם. ייתכן שרכישת המיומנויות הללו נגזרת תולדה של השילוב בין המושגים החינוכיים התאורטיים ובין היישום המעשי המסיבי מאז שנת הלימודים הראשונה במסלול. סביר להניח כי האימון בשדה החינוכי מאפשר לסטודנט המתכשר להוראה להכיר את המציאות הבית ספרית על רוב צדדיה, לחוות את חוויית ההוראה לפרטיה, ולקבל הנחייה מקצועית צמודה מהמדריכים הפדגוגיים.

יש לציין את רצונם הבולט של אנשי החינוך להגביר את הקשר המקצועי והאקדמי עם מסלול ההכשרה. זהו דבר חיובי המצביע על האמון בצוות המסלול, וגורם מעודד ליוזמה לפרויקטים ופעילויות משותפים עם שדה החינוך.

ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות חיזוק השותפות עם השדה החינוכי ואת הצורך בניהול שיח מתמיד בין המסלול לבין בתי הספר ומסגרות חינוכיות אחרות, לצורך למידה הדדית ומתמדת.

אחד השינויים והצעדים שננקטו במסגרת המסלול בעקבות ממצאי מחקר זה הוא בתחום השפה הערבית. במחקר זה ציינו אנשי החינוך את חולשת השליטה בשפת האם הערבית הספרותית בקרב חלק ניכר מבוגרי המסלול, אשר פוגעת באיכות ההוראה שלהם. יש לציין שגם אנו, המרצים והמדריכים הפדגוגים, הבחנו בכך שהסטודנטים שהצטרפו בשנים האחרונות למסלול מגלים חולשה ניכרת בשליטה בשפה הערבית הספרותית בהשוואה ללומדים במחזורים הקודמים. ממצא זה תואם לממצאי מחקרים אחדים שבהם צוין כי אכן קיימת ירידה ברמת שליטת התלמיד הערבי בלשון הערבית כשפת אם (אמארה, 2006; זהר, 2008). לפיכך חשוב שמסגרת ההכשרה תהיה אחראית על המשימה לקדם את היכולת הלשונית בערבית אצל סטודנט שמבקש להיות מורה ולפתח (אגבאריה, 2009).

נוכח הקולות האלה, חייב משרד החינוך בשנה האחרונה, עריכת בחינת בקיאות בשפה הערבית לכל המועמדים לעסוק במקצוע ההוראה, כדי להבטיח רמה נאותה בערבית כשפת אם בקרב כל המורים הערבים שנכנסים למערכת החינוך (משרד החינוך, 2010; משרד החינוך, 2010) ואף הכריז ששנה זו היא שנת השפה הערבית בבתי הספר הערביים (משרד החינוך, 2010). יש לציין שממצא זה אינו חלק משאלות המחקר וכן לא היה קיים בחזון, בפילוסופיה החינוכית ובמטרות של המסלול לפני המחקר ועל כן הוכנסו שינויים בתכנית ההכשרה העונים על חסך זה.

הצורך בפיתוח כישורי השפה הערבית אצל המתכשרים, הוביל לפיתוח תכניות במסלול ההכשרה, בהתאם לדרישות שדה החינוך. כמו כן נקבעה תכנית מיוחדת לשפה הערבית לסטודנטים בשנה א' שהופעלה החל משנת הלימודים האקדמית 2007-2008.

נוסף על כך, הוצעה תכנית מרוכזת למועצה להשכלה גבוהה (מתווה חדש שלפיו תשתנה תכנית ההכשרה במסלול), שבה יבחרו הסטודנטים בין מסלול שיכשיר אותם לעבודה בכיתות מקדמות ובחינוך המשלב, תוך התמחות בהוראת השפה הערבית, לבין תכנית המתמקדת בלקויות השכליות והפיזיות, שבה יצטרך הסטודנט ללמוד חטיבה שלמה בשפה הערבית ובהוראתה, נוסף ללימודי החינוך מיוחד.

בעקבות ההצעות וההמלצות שהתקבלו בידי אנשי החינוך במחקר זה, הוספו לתכנית ההכשרה קורסים חדשים, ובהם הקורס "פיתוח תכניות לימודים". נוסף על כך, הורחב הקורס "שיתוף הורים בעשייה החינוכית". יתר על כן, הובאה בחשבון העובדה שבוגרי המסלול אינם נחשפים דיים לניירת ולטפסים במסגרות החינוך המיוחד, ועל כן צוות המדריכים הפדגוגיים קיבל על עצמו את תרגום הניירת הזו לשפה הערבית והשימוש בה באימוני הוראה.

לסיכום, כאמור, מחקר זה האיר סוגיות רבות הקשורות בתפקוד בוגרי המסלול וכן בתכנית ההכשרה בצורה ישירה ועקיפה. יש לסייג ולומר שהמדגם הנחקר היה מצומצם ורצוי להרחיבו כדי לבסס את הממצאים. יש לערוך ראיונות עומק בידי מעריכים מקצועיים מחוץ לצוות המסלול, כדי להגביר את מהימנות התשובות ותוקפן.

מקורות

- אגבאריה, א' (2009). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: ההשלכות של סוגיית הזהות. *אלכרמה*, 6, 33-9 (בערבית).
אלבאסל, א' ופלאוט, א' (2007). מעקב אחרי בוגרי המכון הערבי האקדמי במכללה האקדמית בית ברל בשנים 1994-2007: השתלבות בעבודה והערכת תכנית ההכשרה להוראה. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
אמארה, מ' (2006). החינוניות של השפה הערבית בישראל מנקודת השקפה סוציולינגוויסטית. *הירחון האלקטרוני של עדאלה*, 29, אוקטובר, 2006. אוחר מן האינטרנט ביום 2 בנובמבר 2010, מתוך האתר: www.adalah.org
אריאב, ת' (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21 בנובמבר 2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" – דוח ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה. אוחר מן האינטרנט ביום 2 בנובמבר 2010, מתוך האתר: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/MitveTudatHhoraa.htm>
ארנון, ר', פלאוט, א' ושרוני, ר' (2004). מעקב אחר בוגרי המכללה האקדמית בית ברל בשנים 1990-2001: השתלבות בעבודה ותפיסת מקצוע ההוראה. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
דיאב, ח', בר-שלום, י' ורוסו, א' (2008). הרחבת המפגש והלמידה ההדדית בין סטודנטים מתרבויות שונות בחברה הישראלית, במכללה, 21, 211-251.
דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה*. תל אביב: ספריית פועלים.
זהר, ס' (2008). נייר עמדה בנושא: אינדיקטורים הנוגעים לפערים ולשוויון הזדמנויות במערכת החינוך בישראל. *התייחסות מרכז עדאלה לקול קורא לסקירה מדעית מס' 3*. אוחר מן האינטרנט ביום 2 בנובמבר 2010, מתוך האתר: www.adalah.org
זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". *דפים*, 26, 53-71.
חטיבה, נ' (2003). *תהליכי הוראה בכיתה*. תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
כפיר, ד', פרסקו, ב' וארנון, ר' (1992). השתלבות בעבודה וקידום מקצועי של בוגרי המסלולים השונים במכללת בית ברל: סקר בוגרים של עשרה מחזורים (תשל"ט-תשמ"ח). *דוח מספר 1*. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך, מכללת בית ברל.
לב-ארי, ל', מלצר-גבע, מ' ומיטלברג, ד' (2004). *שביעות רצון מתכנית ההכשרה ב"אורנים" בקרב סטודנטים בשנה ד'*. טבעון: היחידה למחקר והערכה, מכללת אורנים.
משרד החינוך, חוזר המנהל הכללי (2000). *עקרונות ההוראה וארגון מערכת השעות בבית הספר היסודי*. תשס"ד (ב). ירושלים: משרד החינוך.
משרד החינוך, חוזר המנהל הכללי (2010). *שנה"ל התשע"א – שנת השפה העברית" בבתי הספר היהודיים ו"שנת השפה הערבית" בבתי הספר הערביים*. תשע"א 8 (א). ירושלים: משרד החינוך.
משרד החינוך, לימודים והשכלה גבוהה (2010). בחינה למועמדים להוראה במגזר הערבי. אוחר מן האינטרנט ביום 19 באוקטובר 2010, מתוך האתר: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/pedagogia/horaa/bchinabearavit.htm?wbc_purpose=basic
משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. (2010ג). *מבנה הבחינה בשפה הערבית לכל המועמדים לעסוק בהוראה במערכת החינוך הערבית*. (מאי 2010). ירושלים: משרד החינוך.
נבו, ד' (1989). *הערכה המביאה תועלת: הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים*. גבעתיים: דפוס פלאי. עמרני, נ', ופאול-בנימין, א' (2003). *משוב על תכנית ההכשרה להוראה במסלול ז-י מנקודת ראותם של בוגרים משני מחזורים*. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה, מכללת בית ברל.

- פרידמן, י', וגביש, ב' (2001). המורה המתחיל – הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרסקו, ב', אשכנזי, צ', ונאסר, פ' (2003). המשוב על ההוראה: הקשר בין ההערות המילוליות של סטודנטים לבין המשוב הכמותי ומאפייני השיעור, המרצה והלומד. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה, המכללה האקדמית בית ברל.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ', צבר-בן יהושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 441-468). תל אביב: דביר.
- קובובי, ד' (1978). בין מורה לתלמיד: המורה הטוב בעיני תלמידיו. תל אביב: ספריית פועלים.
- שמעוני, ש', גונן, ח' ויעקובי, ט' (2004). מורה מתחילה יקרה, האם תרצי ללמד גם בשנה הבאה?. תל אביב: יחידת המחקר והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.
- שפירא, י' (2002). מורה דרך: מדריך שימושי למורה. אלון שבות: תבונות.
- שקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה וישום. תל אביב: רמות.
- Agbaria, A. (2010). Arab Teacher Training in Israel: Overview and Policy Recommendations. *Dirasat - The Arab Center for Law and Policy & The Follow-Up Committee on Arab Education*, Nazareth.
- Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach From a temporally truncated to temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 17, 89-106.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen Sustains Practice. *Teachers College Record*, 10(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

נספח

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין - המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית
2006-2005

שאלון להערכת הבוגרים בשדה החינוכי

מחנך יקר

מתוך אמונותינו בחשיבות ההמשכיות והקשר בין מכללת דוד ילין לבין המוסדות החינוכיים השונים, אנו פונים אליך בבקשה להביע חוות דעת על הביצוע המקצועי של בוגרי המסלול המלמדים במוסדכם, במטרה לשפר ולייעל את מודל ההכשרה במסלול לח"מ בחברה הערבית בהסתמך על המלצותיכם.

העברת השאלונים מאושרת ע"י גב' סוהילה אבו גוש - סגנית מנהל מנח"י, מזרח י"ם.

מודים לכם על שיתוף הפעולה

צוות השותפות "التواصل" - אלתואסל" עם השדה החינוכי

(עבד כוגה, פאטמה עליאן, חוסאם ותד, דיאנא דעבול, ד"ר חנסאא דיאב)

שם ב"הס \ המוסד: _____ (בחירה).

מסגרת ב"הס (חינוך רגיל - מיוחד - פרטי): _____.

תפקיד ממלא השאלון: _____ (מנהל - מפקח - סגן - מורה מאמן...).

עיר \ שכונה: _____

מס' בוגרי המסלול שמלמדים בבית הספר: _____.

מהו מס' הבוגרים אשר ביצעו המקצועי משביע את רצונכם: _____

1: מהם המאפיינים שאתה מעדיף שיהיו אצל מורה מבוגרי המסלול המצטרף לבית הספר?

2: במקרה שיש מורה חדש \ ותיק (מהבוגרים שלנו) בבית הספר שלכם, איך אתם מעריכים את ביצועו המקצועי? (נא להוסיף דוגמאות, ללא מתן שמות)
מורה שביצעו משביע רצון:

מורה אשר ביצעו לא משביע רצון:

3: האם יש הבדלים בין המורים בוגרי המסלול לבין מורים אחרים בוגרי מוסדות אחרים, בכל אחד מהתחומים הבאים:

א. יוזמות חינוכיות:

ב. השתלבות בצוות:

ג. תקשורת עם הורים וגורמים אחרים בחברה:

ד. דרכי ההוראה והיחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים:

4. האם אתה מעדיף שמודל ההדרכה שלנו יכלול סוגיות ונושאים מסוימים (נוספים), כדי שיענה על דרישות השדה החינוכי?

5. הערות נוספות:

תודה על שיתוף הפעולה