

חוויות ותחושות של פרחי הוראה מהחברה הערבית

הבדואית בתוכנית "אקדמיה-כיתה"

אברהים אסמעיל אבו עג'אג' ואמאל אבו סעד

בשנים האחרונות חל שינוי בתפיסת תהליך הכשרת פרחי הוראה במוסדות להשכלה גבוהה, ובהן בתוכניות הכשרת מורים במכללות להוראה במדינה. השינוי הביא לאימוץ התוכנית "אקדמיה-כיתה" ברוב המוסדות להכשרת מורים בנגב, במטרה לייעל את תהליך הכשרת פרחי הוראה. מאמר זה מביא ממצאי מחקר ראשוני, שנערך בקרב סטודנטים וסטודנטיות ערבים בדואים בתוכנית הכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. המחקר בחן באופן חלוצי את חוויות פרחי ההוראה ואת תחושותיהם בתוכנית. במדגם היו 85 סטודנטים מתוכניות הכשרת מורים, שחולקו לשתי קבוצות: 45% (38) למדו בתוכנית ההכשרה היסודית במסלול הבדואי ו-55% (47) למדו במסגרת תוכנית הכשרת גננות מוסמכות. 20% (17) מאוכלוסיית המחקר הם סטודנטים ערבים בדואים ו-80% (68) הן סטודנטיות ערביות בדואיות. 65 (55%) מהסטודנטים מילאו שאלונים פתוחים ו-20 (35%) רואיינו בריאיון חצי מובנה, שהתמקד בחוויית וברגשות שלהם בתוכנית "אקדמיה-כיתה". ממצאי המחקר הכמותיים מלמדים על שביעות רצון גבוהה של הסטודנטים מתוכנית ההתנסות המעשית "אקדמיה-כיתה", מהתנאים המוצעים בה ומניצול ימי ההתנסות המעשית לרכישת ידע ומיומנויות וברכישת ניסיון ללמד ולחנך, וכן מההתנסות

בפעילויות הבלתי פורמליות בבתי הספר ובגנים. המלצתנו היא אפוא להמשיך ולשמור על התוכנית אבל להכניס בה שינויים שיקלו על התמודדותם של פרחי ההוראה, כגון: הגברת הנגישות של בתי הספר וחיזוק השותפות בין צוות בית הספר לבין הצוות האקדמי.

מילות מפתח: חוויות, תחושות, אקדמיה-כיתה, בדואים, פרחי הוראה, הכשרה

מבוא

הערבים הבדואים בנגב

כ-271 אלף ערבים בדואים חיים כיום בנגב, מהם 110 אלף מתגוררים בשבעה יישובים מוכרים: רהט, לקיה, חורה, כסיפה, ערעה-בנגב, שגב-שלום ותל שבע; כ-41 אלף מתגוררים בתחום שיפוטן של שתי המועצות האזוריות אל קסום ונווה מדבר; וכ-120 אלף מתגוררים ב-35 כפרים שאינם מוכרים (Nasasra, 2016). הכפרים הבלתי מוכרים מתנהלים במסגרת תקציב זעום ומשאבים דלים. ברבים מן הכפרים האלה, וגם חלק מן הכפרים המוכרים, אין מערך ראוי של תחבורה ציבורית, ולמעלה מ-5,000 ילדים ערבים בדואים בגיל חינוך חובה אינם יכולים להגיע לגן ילדים. זאת ועוד, שיעורי הנשירה מבית הספר התיכון בחברה הערבית הבדואית בנגב הם הגבוהים בישראל. בשנת 2014 נשרו 36% מהתלמידים, פי 6 משיעור הנשירה בחברה היהודית. החברה הערבית הבדואית בנגב היא הקבוצה הענייה בישראל, ושיעור התעסוקה בה הוא הנמוך ביותר.^{14,15}

בשלושת העשורים האחרונים חלו תמורות משמעותיות בחברה הערבית הבדואית בישראל, ונראית עלייה גדולה בכניסת נשים מהמגזר לשוק התעסוקה המקומי. השינוי התחיל בתחום החינוך וההוראה ובתחום הרווחה והתרחב בעת האחרונה לתחום הבריאות (אבו רביעה-קווידר, 2017). צעירים וצעירות בחברה הערבית הבדואית לומדים כעת באקדמיה, במיוחד במקצועות ההוראה והחינוך. עם זאת, נשים שרכשו השכלה נאלצות לעבוד מחוץ ליישובן, והדבר מעורר קושי

¹⁴ משרד החינוך, נתונים על החינוך במגזר הבדואי בנגב, תשובה על פניית מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 30 באוקטובר 2017.

¹⁵ אתר עמותת סיכוי: <https://www.sikkuy.org.il>.

אל מול המוסכמות החברתיות בקהילתן (אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020ב). אבו רביעה-קווידר (2017) ציינה במחקרה כי גם הנשים בחברה הערבית הבדואית שאינן משכילות נאלצות כעת לחפש מקום תעסוקה מחוץ ליישובן כדי להתקיים מבחינה כלכלית. בשנים האחרונות הוקמו יוזמות עסקיות שונות ביישובים הבדואים כגון המטבח העירוני ופרויקט ואדי עתיר ביישוב חורה לשילוב נשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך בשוק העבודה (אלסאנע ואבו עג'אג', 2007).

התנסות מעשית בראי הזמן

בשני העשורים האחרונים מורגש מחסור גדול במורים ובמורות בבתי הספר בחברה הערבית הבדואית בנגב. לשם כך נעשה ניסיון לקלוט מורים רבים ממרכז הארץ ומצפונה בבתי ספר בנגב (אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020א). נוסף על כך, צומצם תהליך הכשרת המורים, בניסיון להקדים את קליטתם של המורים החדשים במערת החינוך, וצעד זה הוביל לפגיעה באחד העוגנים המרכזיים בתהליך הכשרת פרחי ההוראה, הלוא הוא ההתנסות המעשית. ההתנסות חושפת את פרחי ההוראה למערכת החינוך הכללית והמקומית, מאפשרת להם לרכוש מיומנויות, כלים ושיטות הוראה חדשניות (אריאב וסמית, 2006; אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020א) ומעלה את ביטחונם ביכולות ההוראה שלהם. ההתנסות המעשית היא השלב שבו פרחי ההוראה נקראים ליישם תאוריות הלכה למעשה, בהשגחת אנשי חינוך מיומנים ומנוסים. מחקרים רבים (למשל עליאן ותורן, 2006; אבו עג'אג' ועמיתיו, 2020ב) מצאו כי התנסות מעשית מכינה את פרחי ההוראה מבחינה מקצועית וחברתית לכניסתם לעבודה בבית הספר. מפאת המחסור במורים, כאמור, רוב המורים ששובצו במערכת החינוך הערבית הבדואית בנגב בשנות התשעים של המאה העשרים לא עברו הכשרה ראויה ומספקת בתחום זה. הקושי בלט בייחוד בהכשרה המעשית של פרחי הוראה בני החברה הערבית הבדואית, נוכח המדיניות הנהוגה בדגם המסורתי להציב את הסטודנטים, ובייחוד את הסטודנטיות, בקרבת מגורי הוריהם מסיבות חברתיות-תרבותיות ועל מנת להקל עליהם להגיע בפועל להתנסות המעשית, שכן הנגישות לבתי ספר שונים בנגב היא מאתגרת. גורמים בחברה הערבית הבדואית ראו בהצבתם של מורים בעלי הכשרה חלקית בבתי הספר פגיעה קשה בתהליכי הצמיחה של מערכת החינוך בקהילתם, והדבר עורר תסיסה וכעס רב (McBee & Moss, 2002).

בעשור האחרון הנהיגה המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי תוכנית להכשרת מורים ערבים בדואים הכוללת דגם התנסות העונה לצרכים הייחודיים של קהילה זו, בהתאם למסורתם. בדגם זה, ההתנסות המעשית בהוראה התקיימה פעם אחת בשבוע בשנה הראשונה ללימודים (בסך הכול 5 שעות בשבוע) ויומיים בשבוע בשנה השנייה והשלישית ללימודים (בסך הכול 10 שעות בשבוע). ההתנסות הותאמה להתמחותו של כל סטודנט. סטודנטים הלומדים הוראה לגיל הרך עברו התנסות בגני חובה וטרום חובה, וסטודנטים במסלול היסודי ובמסלול חטיבת הביניים עברו התנסות בבתי ספר מתאימים. בכל המסלולים ההתנסות כללה תצפיות על ההוראה ועל הלמידה בכיתות, בליווי מורה מכשיר ובהדרכת מדריך פדגוגי.

עם השנים עלה סף הדרישות של המועצה להשכלה גבוהה בקבלת סטודנטים ללימודי חינוך והוראה, ובעקבות זאת חלה עלייה ברמת הסטודנטים, בכישוריהם וביכולותיהם. במקביל, חל שיפור בתהליך ההכשרה המקצועית, ובייחוד בשלב ההתנסות המעשית, באמצעות מעבר מהדגם ה'מסורתי' לדגם ה-PDS (Professional Development Schools). הדגם החדש ביקש לבסס את יכולותיהם של פרחי ההוראה בשטח, מתוך חיזוק הקשר שבין האקדמיה לבין בתי הספר בתהליך ההתנסות (זילברשטיין ועמיתיו, 2006).

תוכנית "אקדמיה-כיתה"

לאחר שנים של התנסות בדגם המסורתי ובדגם ה-PDS, יצאה לדרך תוכנית "אקדמיה-כיתה" בשנת הלימודים תשע"ו (2015-2016), במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. תוכנית זו היא פרי מחקרם, עבודתם ופיתוחם של אנשי חינוך ואקדמאים במשרד החינוך, בשיתוף מוסדות להכשרת מורים במדינה. ב"אקדמיה-כיתה" היקף ההתנסות המעשית של פרחי ההוראה גדול יותר, וכולל שלושה ימים בשבוע (בסך הכול 15 שעות שבועיות) בכל שנת לימודים. בתי הספר שהפעילו את דגם "אקדמיה-כיתה" נבחרו בקפידה על ידי משרד החינוך, המפקחים ומנהלי בתי הספר, ובשיתוף המדריכים הפדגוגיים בתוכניות ההכשרה במכללה. הבחירה נעשתה על פי עקרונות פדגוגיים מקצועיים ועל פי מידת הנגישות של בתי הספר לפרחי ההוראה. פרחי ההוראה שובצו לאחד מבתי הספר בתחילת השנה על ידי מדריך פדגוגי מוביל של התוכנית. המורים המכשירים

ששולבו בתוכנית היו מורים ומחנכים בעלי ותק של חמש שנים לפחות במשרד החינוך, בעלי מְכוּוּנוֹת פדגוגית, וזאת כדי להבטיח את הכשרתם המוצלחת של פרחי ההוראה ואת העשרת הידע והמיומנות שלהם, ולהקל עליהם את תהליך הקליטה בבית הספר (אבו עג'אגי ועמיתיו, 2020א; אבו עג'אגי, 2017).

במהלך שנת הלימודים תשע"ו הפעילה המכללה האקדמית לחינוך את "אקדמיה-כיתה" כתוכנית חלוץ (פיילוט) במסלול ההכשרה הבדואי לגיל בית הספר היסודי. לאחר מכן התרחבה התוכנית גם למסלול ההסמכה לגנות ולשאר מסלולי בלימוד במכללה. סטודנטים מהתמחויות שונות שובצו לבתי הספר שנבחרו לתוכנית, שהם אותם בתי הספר שיושם בהם לפני כן דגם ה-PDS ("אלפרדוס" ברהט; "אלביאן" באל סייד; "אלנור" בשגב-שלום). השיבוץ נעשה בהתחשב בשיקולי קרבה גאוגרפית, ככל האפשר. לכל סטודנט בהתנסות הוצמדו שני מדריכים: מדריך פדגוגי, שהוביל את התוכנית ושהה בבית הספר פעמיים בשבוע, ומדריך מקצועי (במקצועות המדעים והמתמטיקה), שביקר בכל בתי הספר פעם בחודש וצפה בשיעורים שהעבירו הסטודנטים. המורים המכשירים תיאמו את התוכניות המועברות ואת הציפיות מהסטודנטים ומבית הספר עם המדריך הפדגוגי ועם איש הקשר בבית הספר.

תהליך הכשרת פרחי הוראה בימינו מלווה באתגרים רבים. ההשקעה הרבה בתהליך הליווי וההכשרה של פרחי ההוראה ותיאום עמדות וציפיות בינם לבין צוות המורים המכשירים דורשת השקעה נוספת בהעצמת ההון האנושי בתוכנית ובפיתוחם האישי והמקצועי של השותפים לה, במטרה ליישם את החידושים שהתוכנית דוגלת בהם ולתרום ליעילות הארגונית הבית ספרית (Fullan, 2009; Robinson, 2006). ההיגיון הפדגוגי שביסודה של תוכנית "אקדמיה-כיתה" מבוסס על שתי תאוריות: תאוריית עשייה והבְּנִיָה (קונסטרוקטיביזם) ותאוריית הוראה ולמידה שיתופית (משכית ומברך, 2014), שמיזוגן תורם למציאת מכנה משותף בעשייה ובשותפות החינוכית בין המדריכים הפדגוגיים למורים המכשירים ולפּרַחֵי הַהוֹרָאָה. על בסיס שתי התאוריות נקבעו לתוכנית ארבעה עקרונות עבודה: א. שותפות שתעודד למידה מקצועית של השותפים לתוכנית; ב. מעקב ובקרה על אמות המידה המקצועיות בתוכנית; ג.

פיתוח צוות התוכנית, המדריכים הפדגוגיים והמורים המכשירים; ד. מחויבות כל השותפים לספק את הצרכים המגוונים של פרחי ההוראה.

עקרונות אלה נועדו לשפר את אופן הכשרתם של פרחי הוראה ולגשר על הנתק רב השנים בין האקדמיה לבין שדה העבודה המעשית. התוכנית מבטאת רצון עז להיטיב את תהליך ההכשרה, זאת על אף האמצעים הדלים, הקושי של בתי הספר להתאים את מדיניותם לטובת הכשרת פרחי ההוראה והחוסר בכוח אדם מיומן בתהליך ההכשרה (Doolittle et al., 2008).

בתוכנית "אקדמיה-כיתה" הודגשו ההיבטים של תהליך ההכשרה הנוגעים לכניסתם של פרחי ההוראה לבית הספר ולהשתלבותם בו. התוכנית פועלת כבר שלוש שנים, ונמצא שההשתתפות בה מעצימה את פרחי ההוראה, מגבירה את המוטיבציה, את העניין ואת המסירות שמגלים הבוגרים לעבודתם (Ridley et al., 2005) ומקנה לסטודנטים כלים ומיומנויות להתמודדות עם בעיות ודילמות שהם נתקלים בהן בבית הספר (Doolittle et al., 2008). יתרה מזאת, תוכנית "אקדמיה-כיתה" מעצימה גם את המורים המכשירים, בכך שהיא מטילה עליהם תפקיד מכריע בתהליך הכשרת המורה ועיצוב זהותו האישית, החברתית והמקצועית (Foster et al., 2000).

בשנת תשע"ט, שנתיים לאחר תחילתה של התוכנית, נערך מחקר חלוצי, במטרה לאפיין את החוויות והרגשות של פרחי ההוראה מהחברה הערבית הבדואית בנגב בתוכנית "אקדמיה-כיתה". המחקר ביקש לבדוק, בין השאר, כיצד התמודדו הסטודנטים הבדואים בנגב עם הקשיים האופייניים לקהילתם, וביניהם המרחק הרב מבתי הספר שנבחרו.

שיטת המחקר

במדגם השתתפו 85 סטודנטים וסטודנטיות מתוכניות הכשרת מורים. מהם 45% (38) למדו בתוכנית ההכשרה היסודית במסלול הבדואי, ו-55% (47) למדו בתוכנית הכשרת גננות מוסמכות. 20% (17) מן הסטודנטים שהשתתפו במחקר היו גברים, ו-80% (68) היו נשים. 65 סטודנטים (55%) מילאו שאלון פתוח, ו-20 (35%) רואיינו בריאיון חצי מובנה, שהתמקד בחוויות ובתחושות שלהם בתוכנית "אקדמיה-כיתה". להלן תיאור של כל המחקר.

א. ריאיון עומק חצי מובנה (שקדי, 2011): בחרנו לראיין מספר מצומצם של סטודנטים, חמישה עשר בלבד, במטרה להכיר מקרוב את חוויות המשתתפים בתוכנית "אקדמיה-כיתה" ואת המשמעות שהעניקו לאירועים שונים שחו במהלך ההתנסות המעשית (צבר-בן יהושע, 2001).

ב. שאלון פתוח עם שני חלקים: השאלון התמקד בחוויות פרחי ההוראה בהתנסות המעשית במסגרת "אקדמיה-כיתה". החלק הראשון, עניינו פרטים סוציו-דמוגרפיים, כגון: רקע משפחתי, השכלה ועוד; החלק השני הוא שאלון סגור מובנה בסולם ליקרט של 5 דרגות, ובו 30 שאלות. השאלון בדק 4 קטגוריות של תפיסה עצמית מקצועית לגבי ידע: ידע דידקטי דיסציפלינרי, ידע ארגוני ותרבות בית הספר, ידע עצמי ותקשורת בין אישית.

משתתפי המחקר נבחרו באופן אקראי, בדרך של פנייה אישית, והביעו הסכמתם לקחת חלק במחקר. למשתתפים הוסבר שהריאיון תלוי בהסכמתם וייערך באופן אנונימי. משך הריאיון היה כשלושים דקות. הראיונות התקיימו במסגרת ההתנסות המעשית של הסטודנטים במקום שקט, והוא הותנה בהסכמה מדעת כתובה של המרואיינים לשימוש בחומר באופן אנונימי, בהתאם לצורכי המחקר.

ניתוח הראיונות החל בקריאה מעמיקה של כל ריאיון בנפרד תוך התמקדות בתפיסות המרואיינים וסיווג הרעיונות המרכזיים שעלו בו. בשלב הבא נערכו השוואה ושיום קטגוריות, ובהמשך קיבוץ ומיזוג הרעיונות של משתתפי המחקר לקטגוריה משותפת, תוך כדי אינטראקציה עם החומר התאורטי. לבסוף, בוצע מיפוי ליצירת מערך הקטגוריות השלם (שקדי, 2003).

ממצאים

ממצאים כמותיים

לוח 1 מציג את התפלגות המאפיינים הדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר, בהתאם למשתנה ההתמחות האקדמית. נוסף על נתוני המגדר שצוינו לעיל, הלוח מציג את התפלגות המשתתפים בתחום המצב המשפחתי, יישוב המגורים ומסלול הלימודים.

לוח 1

המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים (%) *

משתנה	הקטגוריה	מספר המשתתפים	אחוז מכלל המשתתפים במדגם
	זכר	17	20%
מגדר	נקבה	68	80%
	מוכר	65	81.25%
יישוב מגורים	לא מוכר	20	18.75%
מצב משפחתי	נשוי	32	37.6%
	רווק	53	62.4%
מסלול	יסודי	38	44.7%
	גנות	47	55.3%
	חינוך מיוחד	22	25.9%
התמחות	ערבית	9	10.6%
	מדעים	5	5.9%
	עברית	2	2.4%
	גיל רך	47	55.3%

*האחוזים משתנים בהתאם לערכים החסרים.

ההיגדים שעלו מתוך הראיונות באשר להתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה-כיתה" חולקו, באמצעות ניתוח גורמים, לשמונה קטגוריות. בלוח 2 מוצגת המהימנות לכל קטגוריה בנפרד.

מהלוח עולה כי שביעות הרצון של המשתתפים בתוכנית "אקדמיה-כיתה" היא גבוהה: תרומת ההתנסות לביטחון העצמי (2.98); יכולת שילוב בבית הספר

(3.19); עבודה עם התלמידים (3.226); דמות המחנך הרצוי (3.21); רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד (3.23); תהליך הכניסה והקליטה למערכת (3.23).

לוח 2

ממוצעים, סטיית תקן וניתוח שונות של סטטיסטיקה תיאורית לקטגוריות המרכזיות במחקר

Reliability-Cronbach's Alpha	Reliability-Cronbach's Alpha			
		Std. Deviation	Mean	
	.839	.58906	2.9853	תרומת ההתנסות לביטחון העצמי
	.790	.55528	3.1000	רגשות לגבי התוכנית
.913	.857	.66054	3.1988	יכולת שילוב בבי הספר
	.844	.65612	3.2304	אתיקה וערכים בבית הספר
	.733	.57815	3.2265	עבודה עם תלמידים
	.743	.59360	3.2176	דמות המחנך הרצוי
	.725	.55069	3.2324	רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד
	.798	.56406	3.2300	כניסה וקליטה למערכת

לוח 3

מטריצת מתאמים לפי פירסון, מהקטגוריות המרכזיות בשאלון (N=85)

8	7	6	5	4	3	2	1	
							1	.1 תרומת ההתנסות לביטחון העצמי
						1	.488**	.2 רגשות לגבי התוכנית
					1	.347**	.379**	.3 יכולת שילוב בביה"ס
				1	.446**	.427**	.334**	.4 אתיקה וערכים בביה"ס
			1	.600**	.376**	.374**	.558**	.5 עבודה עם תלמידים
		1	.540**	.502**	.484**	.264*	.345**	.6 דמות המחנך הרצוי
	1	.506**	.564**	.586**	.562**	.407**	.506**	.7 רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד
1	.410**	.553**	.551**	.409**	.419**	.347**	.305**	.8 כניסה וקליטה למערכת

קשר חלש 0-0.03 ; חוזק קשר בינוני 0.03-0.5 ; חוזק קשר חזק 0.5-1.0

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

מלוח 3 עולה כי קיימים מתאמים מובהקים סטטיסטית, בעלי חוזק קשר בינוני עד חזק בין המשתנים (המתאמים בעלי החוזק הגבוה מסומנים בכוכבית).

סיכום הממצאים הכמותיים

- משתנה 'תרומת ההתנסות לביטחון העצמי' נמצא בקשר חזק עם המשתנים 'עבודה עם תלמידים' ו'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד'.
- ככל שיכולת השילוב בבית הספר עולה, כך עולה גם משתנה 'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד'.
- משתנה 'אתיקה וערכים בבית הספר' נמצא בקשר חזק וישר עם המשתנים 'עבודה עם תלמידים', 'דמות המחנך הרצוי' ו'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד'.
- ככל שעובדים יותר עם התלמידים, כך עולים ומתחזקים המשתנים: 'דמות המחנך הרצוי', 'רכישת המיומנויות הנדרשות לתפקיד' ו'הקליטה במערכת'.
- 'רכישת מיומנויות נדרשות לתפקיד' ו'קליטה טובה במערכת' הם משתנים המחזקים את 'דמות המחנך הרצוי'.

ממצאים איכותניים

שאלת המחקר המרכזית הייתה, מה מאפיין את החוויות והרגשות של פרחי ההוראה בני החברה הערבית הבדואית בנגב, בתוכנית "אקדמיה-כיתה". כדי להשיב עליה, נערך ניתוח תוכן איכותני של הראיונות.¹⁶ בניתוח זה עלו ארבע התמות הבאות: 1. חוויית הכניסה לבית הספר וההתאקלמות בו (חיובית או שלילית); 2. חוויית הלמידה בבית הספר (חינוך ולמידה בכיתות או חינוך חברתי בלתי פורמלי); 3. שינוי בתפיסת העולם המקצועית של פרחי ההוראה; 4. ההיבט הארגוני בתוכנית "אקדמיה-כיתה" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

¹⁶ הראיונות נערכו ברובם בשפה הערבית. התרגום לעברית נעשה על ידי החוקרים.

תמה ראשונה: חוויית הכניסה לבית הספר והתאקלמות בו

רבים מהמרואיינים במחקר העלו חוויות שעניינן כניסה לבית הספר והתאקלמות בו כפרח הוראה. החוויות עלו מתוך ההתנסות המעשית בתוכנית "אקדמיה-כיתה" והתבטאו בחוויות אישיות וקבוצתיות בכמה מוקדים והיבטים. בין החוויות שעלו היו חיוביות והיו שליליות.

ציטוטים שמתארים חוויה חיובית בנוגע לכניסה ולהתאקלמות:

אני זוכרת טוב מאוד את יום ההיערכות בבית הספר, יום לפני הייתי מאוד לחוצה מהיום הזה, איך יקבלו אותנו כחבורה של 11 סטודנטים, אבל הכול הלך חלק בבית הספר. זה בא לידי ביטוי במקומות הישיבה שלנו בשורה הראשונה מול הצוות הניהולי. בנוסף, כמה ממורי בית הספר נתנו לנו ערכה של היערכות וכללי התנהלות בבית הספר. הייתי מאוד שמחה מזה. (ריאיון מס' 2)

יום ההיערכות היה מעולה. הכול היה מאורגן, הייתה לנו הרגשה שאנחנו מבית הספר. בהתחלה מנהל בית הספר הציג אותנו מול קהל המורים הגדול והדגיש את חשיבות תוכנית אקדמיה-כיתה לבית הספר ולסטודנטים, לכן חשוב מאוד שיהיה שיתוף פעולה מלא מאוד. (ריאיון מס' 3)

שובצתי לכיתה א' עם מורה לשפה הערבית. בסוף יום ההיערכות קבענו להיפגש על מנת לתאם ציפיות. היא הייתה מאוד נחמדה אליי, עזרה לי מאוד בהתחלה בהיכרות עם מורות השכבה, עם בעלי תפקידים בבית הספר, חדר מורים. בנוסף נתנה לי הרבה חומר ומידע על בית הספר, דברים אלו היו לי כמו אוויר לנשימה. (ריאיון מס' 4)

איש הקשר בבית הספר עזר לנו רבות בימים הראשונים שלנו... מדי יום חמישי היה יושב איתנו, מסביר לנו על בית הספר, מערכת השעות, ההתנהלות היומית של בית הספר. כמו כן דאג לשבץ אותנו למקצועות ההתמחות שלנו עם המורים הכי מוכשרים ומקצוענים ובעלי ניסיון רב בתחום... הוא דאג רבות תמיד לברר על הנוחות שלנו בכיתות ובשיתוף הפעולה עם המורים המכשירים. (ריאיון מס' 6)

ציטוטים שמתארים חוויה שלילית בנוגע לכניסה ולהתאקלמות :

זוועה... כך אפשר לתאר את יום ההיערכות בבית הספר. המדריך הפדגוגי תיאר עם מנהל בית הספר את המפגש איתנו. באנו בשעה שמונה בבוקר ועמדנו בחצר בית הספר כאשר דלת הכניסה לבית הספר נעולה. המדריך ניסה כמה פעמים ליצור קשר עם המנהל, כאשר ענה הוא התנער מהאחריות למפגש ואמר שאינו מוכן להיפגש איתנו. הרגשתי רע מאוד והבנתי שמחכה לנו שנה מאוד קשה עם המנהל הזה. (ריאיון מס' 1)

החוויה בבית הספר הייתה קשה. סבלנו רבות במהלך השנה, היה לנו מדריך מצוין אבל החליפו אותו. לא יצרנו קשר עם אף אחד מצוות בית הספר, לא עם מורים ולא עם המנהל. כל יום ישבנו וחיכינו לסוף היום כדי שנוכל ללכת הביתה. (ריאיון מס' 6)

תמה שנייה: חוויית ההוראה בבית הספר

תמה זו כוללת בתוכה שני נושאים :

1. החינוך וההוראה בכיתות: פרחי ההוראה סיפרו על רכישת כלים ומיומנויות ללימוד ועל שביעות הרצון מתפקודם בכיתה ומחופש הפעולה שלהם בתוך הכיתות. התיאורים מצביעים על חוויה כללית של אוטונומיה, שמלווה בתחושה של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים.

ציטוטים :

וואו... איזה מזל היה לי. אני כל בוקר מודה לכולם, שובצתי עם מורה מדהימה בכיתה ב'. היא הדגימה בפניי מגוון דרכי הוראה, רכשתי כלים פדגוגיים רבים, ניתחנו יחד כמעט כל שיעור והייתי שותפה מלאה לעשייה בכיתה. (ריאיון מס' 10)

בית הספר מדהים. הכיתות מדהימות, האקלים החינוכי והתרבותי תואם את החזון של בית הספר. רוב הכיתות דוגלות בשיטות למידה מחקריות, זה נותן לתלמידים ולנו הסטודנטים חוויית למידה ייחודית. נהניתי מאוד בכיתה ורכשתי הרבה כלים לעבודה. (ריאיון מס' 16)

מדובר בחוויה מעולם אחר. המורה הייתה מתחילה את השיעור בפעילות סיעור מוחין או השמעת מוסיקה, בנושא הקשור לשיעור. בהתחלה רק צפיתי מהצד, אבל עם הזמן והתמיכה של המורה התחלתי להיות שותפה מלאה לכל הנעשה בכיתה, התחברתי למורה, לכיתה ולתלמידים, פשוט מדהים. (ריאיון מס' 2)

2. החינוך החברתי הבלתי פורמלי: המרואיינים סיפרו על הסיוע שקיבלו במהלך התנסותם המעשית בכל הנוגע לפעילות החברתית הנערכת בבית הספר. המורים המכשירים, רכז החינוך החברתי וסגן המנהל הוצגו כדמויות מרכזיות בתהליך החווייתי, דמויות שסיפקו תמיכה והכוונה וחיזקו את תחושת השייכות.

ציטוטים:

בתחילת השנה הייתה לנו ישיבה עם כל הצוות ובעלי התפקידים בבית הספר. אחד מבעלי התפקידים המשמעותיים היה רכז החינוך החברתי. שובצנו לפעילות החברתית במסדר הבוקר, והרגשנו שאנחנו חלק בלתי נפרד מהצוות. (ריאיון מס' 11)

אני זוכר טוב מאוד את יום המורשת שהובלנו בבית הספר, זה התחיל מרעיון שנזרק בחדר המורים, המשיך עם איסוף חומרים וישיבת צוות. אנחנו, צוות פרחי ההוראה, הובלנו את יום המורשת, תכננו הכול, וזו הייתה עבורנו חוויה בלתי רגילה. זכינו לשבחים על היוזמה הזאת. (ריאיון מס' 4)

לעמוד במסדר הבוקר ולהקריא פסוקים מהקוראן ולדקלם עם התלמידים שירה זה מדהים. אני והחברה שלי לקחנו על עצמנו את המשימה הזאת, והמורה כיוונה והנחתה אותנו. זה מרגש, נותן הרגשה טובה. אחרי שחווינו את זה בפעם הראשונה, חיכינו לזה בכל פעם מחדש. (ריאיון מס' 8)

אחת הפעמים שכל כך זכורות לי, בהרבה פעילויות חברתיות בבית הספר, היה יום השפות. הייתי מאוד פעיל בתכנון, הייתי אחראי על תחנה,

כיוונתי את התלמידים, חוויתי חוויה מדהימה, הרגשתי בגרות, הרגשתי בעל משמעות בבית הספר. בסוף היום קיבלתי אות הערכה על העשייה שלי. (ריאיון מס' 10)

תמה שלישית: שינוי בתפיסת העולם המקצועית של פרחי ההוראה

תיאורים רבים של פרחי הוראה מבטאים את תפיסת עולמם המקצועית, שלהם ושל המורים המכשירים והמדריכים הפדגוגיים.

ציטוטים המתארים שינוי חיובי בתפיסת העולם המקצועית:

אין ספק שתפיסת העולם המקצועית שלי השתפרה מאוד, התחלתי להבין מה זאת כיתה, לנהל כיתה לבד בזמן שהמורה מלווה אותי מרחוק בכיתה. רכשתי ידע רב, לדוגמה: איך להתחיל שיעור, מתי להעשיר ידע. כל יום רכשתי ידע מקצועי חדש. (ריאיון מס' 16)

את השינוי הרגשתי לקראת סוף השנה. עברתי המון במהלך השנה עם המורה. דעתי המקצועית השתנה לגבי מהות תפקידו של המורה. הסמכות והאחריות הרבה שגיליתי במהלך השנה עזרו לי מאוד להשתפר בהרבה פרמטרים מקצועיים: ניהול זמן בכיתה, מסדר בוקר, בניית מערך שיעור, שיח בחדר מורים והשתתפות בישיבות מורים. (ריאיון מס' 13)

זכינו להיות עם מדריך בעל אוריינטציה מקצועית טובה מאוד, שליווה אותנו מהרגע הראשון. המקצועיות שלו השפיעה עלינו וקידמה אותנו, וזה בא לידי ביטוי בעשייה שלנו בכיתה, בתכנון מערכי שיעור ובהערכה המקצועית אחרי הצפייה בשיעורים. (ריאיון מס' 11)

כמחצית מפרחי ההוראה תיארו חוויות קשות מאוד בהתנהגויות של מורים מכשירים ובניצולם המקצועי במהלך השיעור או מחוץ לכותלי הכיתה. הם ייחסו את הקשיים הללו להיותם בעלי מעמד נמוך בבית הספר. ציטוטים המתארים שינוי בתפיסת העולם המקצועית לשלילה:

לא ברור לי איך בוחרים מורים מכשירים ללוות סטודנטים לקראת כניסתם להוראה. המורה שנפל בחלקי היה חלש מקצועית, חסר ידע,

צמוד ללוח לאורך כל השיעור. הוא לא הנחה אותי בכלל ורק ביקש מהתלמידים להעתיק מהלוח. לא למדתי ממנו כלום. (ריאיון מס' 6)

המורה המכשירה שלי הייתה חדשה יחסית במערכת החינוך ולא הצליחה לשלוט בכיתה. היא הייתה צועקת כל הזמן, ואומרת לי שהיא עסוקה. לא למדתי ממנה כלום. (ריאיון מס' 3)

הרגשתי שמנצלים אותי בגלל מעמדי כסטודנט. השתמשו בי אפילו כנהג: אם נפצע ילד הייתי לוקח אותו במכונית שלי לקופת חולים. בנוסף לזה המורה המכשיר לא היה בעל ידע רב בתחום הדעת. למה ואיך בוחרים מורים כאלה? (ריאיון מס' 4)

תמה רביעית: ההיבט הארגוני בתוכנית "אקדמיה-כיתה"

חלק גדול מפרחי ההוראה (8 פרחי הוראה) דיווחו על חוויה בלתי נעימה בכניסה לתוכנית. היבטים ארגוניים שונים של התוכנית הקשו על התפקוד, וכתוצאה מכך – על ההתאקלמות של פרחי ההוראה, ונוצרו קשיי תקשורת ואף עימותים בין פרחי ההוראה לבין המדריכים הפדגוגיים. להלן כמה דוגמאות:

לא ידעתי לאן אני נכנסת. ידעתי על התוכנית רק משמועות. פנינו לכמה מרצים לשאול, אבל גם להם לא הייתה תשובה. (ריאיון מס' 2)

לקראת סיום שנת הלימודים, אספו אותנו ודיברו איתנו על שינוי במודל העבודה המעשית. לא הסבירו לנו כלום מלבד ההשתתפות בעבודה המעשית היא חובה. טון הדברים היה מאיים. הסטודנטים טענו שניצול חלק גדול מהחופש ללימודים במקום לעבודה יקשה עליהם לממן שכר הלימוד, אך הטענה לא זכתה למענה. המדריכים שישבו בחדר פשוט עזבו אותנו בלי הסבר על אודות התוכנית. (ריאיון מס' 16)

תחושות קשות ליוו אותנו בתחילת דרכה של תוכנית אקדמיה-כיתה. לא ידענו מה מוטל עלינו. גם בתי הספר והמורים המכשירים לא היו ערוכים לתוכנית. (ריאיון מס' 1)

חלק קטן מהמדריכים היו רציניים מאוד והכינו עבורנו הכול, אבל השאר זלזלו ולא מילאו את תפקידם. היו כאלה ששהו זמן קצר בבית הספר ונעלמו באמצע היום. חלקם לא צפו בשיעורים בכלל וחילקו ציונים ללא בסיס. (ריאיון מס' 4)

דיון

לחוויותיהם ולתחושותיהם של פרחי ההוראה בהתנסות המעשית נודעת חשיבות רבה בתהליך הכשרתם וכניסתם למערכת החינוך (עליאן, 2013). המחקר הנוכחי עוסק בחוויות ובתחושות של משתתפי תוכנית "אקדמיה-כיתה", ומראה כי דגם ההתנסות "אקדמיה-כיתה" נחל הצלחה בשנתיים הראשונות לפעילותו. על פי דיווחי הסטודנטים, הוא יעיל בהרבה מהדגמים האחרים שהתנסו בהם. תרומתו לכל הגורמים השותפים לו נמצאה משמעותית בכל המדדים שנבדקו, והוא נתפס כמועיל. שביעות הרצון של הסטודנטים בתוכנית הייתה גבוהה, והם חשו בתרומתה של ההתנסות לביטחונם העצמי, ליכולתם להשתלב בבית הספר ולעבוד עם התלמידים, לבניית דמות המחנך הרצוי ולרכישת המיומנויות הנדרשות לתפקיד. נוסף על כל אלו, בולטת המוכנות לכניסה למערכת החינוך ולקליטה מיטבית בתוכה.

תוכנית "אקדמיה-כיתה" מתבססת על שיתוף פעולה בין האקדמיה לבין השדה המעשי, כלומר בתי הספר. לשם כך, יש לצרף לתוכנית בתי ספר שצוותיהם מנוסים ומקצועיים. שיתוף פעולה פורה ואחריות משותפת של המוסדות האקדמיים להכשרת מורים ושל בתי ספר השותפים לתוכנית משפרים את הכשרת פרחי ההוראה ואת כינון הזהות המקצועית שלהם (אריאב וסמית, 2006). כמו כן, השותפות ההדוקה עשויה להעניק כלים לפתרון דילמות, קשיים ומכשולים שעלולים לעכב את הבשלתם של פרחי הוראה, והיא מקלה את תהליך הקליטה שלהם במערכת (McBee & Moss, 2002). הגדלת כמות שעות ההתנסות תרמה רבות להעשרת פרחי ההוראה בהיבט החינוכי, הלימודי והאישי בזכות ההזדמנויות הרבות שקיבלו ללמידה, להכוונה ולהדרכה. כמו כן, נראה שהתוכנית מילאה תפקיד מכריע בהכנה הנפשית והמקצועית של פרחי ההוראה לעבודה במערכת החינוך, בבניית תחושת אחריות ושייכות ובביסוס ביטחון

במסוגלות העצמית (אבו עגאגי ועמיתיו, 2019). ממצאים אלו תואמים לממצאי מחקרים אחרים (עליאן וזידאן, 2011; Hastings, 2004). דרנלינג-המונד (Darling-Hammond, 2010) ציינה במאמרה על עתיד תהליך הכשרת פרחי ההוראה, כי התנסות מעשית בבתי ספר איכותיים היא גורם חשוב ומרכזי בהכשרתם. היא מדגישה את החשיבות בבחירה הולמת של בתי ספר המשתתפים בתוכנית ומציעה להעדיף בתי ספר המדגימים תרבות לימודית שיתופית ואיכותית. במאמר אחר היא ציינה, שההתנסות המעשית עשויה להיות יעילה יותר כאשר היא מתקיימת בבתי ספר המתאפיינים בעבודת צוות (Darling-Hammond & Youngs, 2002). ניתן לומר כי ההתנסות בדגם "אקדמיה-כיתה" מאפשרת לפרחי ההוראה היכרות קרובה עם כל מיני היבטים בהתנהלות בית הספר, הן במישור הארגוני הן בעשייה הלימודית והחברתית. עם זאת, חשוב לציין שלצד החוויות והתחושות החיוביות נשמעו במחקר הנוכחי גם הדים לחוויות של תסכול בקרב חלק ממשתתפי התוכנית. הם סיפרו על תחושה של ניצול בידי חלק מהמורים המכשירים, באופן שהביא לפגיעה באוטונומיה שלהם בתוך בית הספר ובכיתות. כמו כן, חלק מהמדריכים הפדגוגיים והמקצועיים לא הביעו עניין בשלומם ובמצבם של הסטודנטים ולא הקדישו זמן להקשבה לתלונותיהם. פרחי ההוראה תיארו בכמה מקרים יחס פוגעני, חוסר התחשבות, היעדר גיבוי, חוסר כבוד, קיום מפגשים קבוצתיים מעטים מדי והתעלמות מהקשיים שהועלו במפגשים אלה, כאשר כבר התקיימו. כל אלה תרמו ליצירת עומס רגשי גדול על הסטודנטים, לצד עומס משימות ודרישות מקצועיות, לפגיעה בתחושת המסוגלות ואף להימנעות ולהפחתת ההשקעה בבית הספר (Klassen et al., 2011).

ידוע שפרחי הוראה הנתקלים בחוויות קשות כאלה, לרוב מתמודדים איתן לבד, ומפתחים דפוסי הימנעות וחרדה. לעיתים הם נעזרים בחבריהם או במדריך אחר, אך החוויות הקשות פוגעות בתחושות השייכות, המסוגלות והאוטונומיה שלהם, ובחלק מן המקרים קיימת ירידה במוטיבציה ושאיפה לעזוב את בית הספר לטובת מוסד אחר (Deci & Ryan, 2000).

עוד מצביעים ממצאי המחקר על כמה דמויות מפתח בתהליכי ההכוונה של פרחי ההוראה בתוכנית. אחת מן הדמויות המשמעותיות היא המדריך הפדגוגי

והמקצועי והמורה המכשיר. לכן, כאשר פרחי ההוראה נתקלו במדריכים שנתפסו על ידם כאדישים או אף כנצלנים, הם ראו בהם דמות המתסכלת את השאיפה לאוטונומיה ותפסו אותם כגורם המעכב את השתלבותם בבית הספר.

בהתייחס לאוכלוסיית הסטודנטים הערבים הבדואים, ובייחוד הסטודנטיות, אחד המדדים המשמעותיים בתהליך ההתנסות המעשית בתוכניות השונות (הדגם המסורתי, דגם ה-PDS ותוכנית "אקדמיה-כיתה") הוא רווחתם הנפשית. למרבה הצער, קשייהם ולבטיהם של הסטודנטים אינם זוכים להתחשבות מצד מובילי התוכניות ומצד בתי הספר. אנו מציעים אפוא לקדם שיח חינוכי תרבותי שיתופי בין בתי הספר לבין הסטודנטים לפני הכניסה לתוכנית החדשה, במטרה לקדם התערבויות המכוונות לצרכים הפסיכולוגיים שלהם, ולשתף את המנהלים, המורים המכשירים והמאמנים בתהליך ההכשרה שעוברים הסטודנטים. אנו ממליצים להטמיע עקרונות אלה של תמיכה בצורכי הסטודנטים כבר בשלב הסדנאות ובקורסי ההכשרה שלהם (אבו עג'אג', 2019). הנסיבות החברתיות והלימודיות של אוכלוסיית הסטודנטים הערבים הבדואים שונות מאלה של מגזרים אחרים באוכלוסייה, בעיקר עקב היכולת המוגבלת של בתי הספר התיכוניים לספק להם הכוונה ראויה ולהכינם ללימודים אקדמיים. לכן סטודנטים אלה מצפים שהעבודה המעשית תקנה להם ידע, כלים, מיומנויות והיכרות עם מאפייני מערכת החינוך. המודל החדשני "אקדמיה-כיתה" עשוי לתת מענה לציפיות אלה, מאחר שהוא מתאפיין בהגברת היקף ההתנסות המעשית ובהדרכה פדגוגית המכוונת את הסטודנטים לראייה שלמה יותר של מערכת בית הספר. נוסף על כך, במסגרת התוכנית נעשים מאמצים לשבץ את הסטודנטים הערבים הבדואים בבתי ספר שההגעה אליהם תהיה קלה ונוחה ככל האפשר.

לסיכום, תוכנית "אקדמיה-כיתה" נמצאת עדיין בראשיתה, אך בשלב זה נראה כי היא מעוררת תחושות חיוביות ברובן בקרב פרחי ההוראה. לצידן הודגמו גם חוויות ותחושות שליליות, ואת אלה ראוי לצמצם. אנו סבורים שהתוכנית עדיפה על פני תוכניות התנסות מעשית קודמות, ושהיקף שעות ההתנסות המוגבר תורם רבות לתהליך הכשרתם של הסטודנטים. כדי להגדיל את תרומתה של התוכנית לסטודנטים, יש לכלול בה גם פרק הכנה – מקצועית ונפשית – לקראת העבודה הצפויה בבתי הספר והטיפוסים השונים של בתי הספר ושל מורים

מכשירים שהסטודנט צפוי לפגוש במהלך ההתנסות. זאת ועוד, על ראשי התוכניות והמדריכים הפדגוגיים לגלות הקשבה רבה יותר, סבלנות והבנה לדרישותיהם של הסטודנטים בתחילת דרכם בתוכנית החדשה, לסייע להם להשתלב במרקם המקצועי בבתי הספר ולאפשר להם לפתח את המיומנויות הדרושות להם כאנשי הוראה וחינוך. כך יקל תהליך הקליטה במערכת החינוך בתום לימודיהם.

מקורות

- אבו עג'אג', א' (2017). תהליך הבניית הזהות האישית והמקצועית של סטודנטים ערבים בדואים בתוכנית הכשרת מורים אקדמיה-כיתה. **קולות**, 14, 19–23.
- אבו עג'אג', א' (2019). מידת קליטתן והשתלבותן החברתית והלימודית של סטודנטיות ערביות בדואיות במוסדות להכשרת מורים בישראל. **ג'אמעה**, 22, 33–45. המכללה האקדמית לחינוך אלקאסמי.
- אבו עג'אג', א', עבוד, ס' ואבו גרביע, ע' (2020א; לקראת פרסום). תפיסת תפקידם של מדריכים פדגוגיים ומורים מכשירים בתהליך הכשרת פרחי הוראה בתוכנית אקדמיה-כיתה. **גילוי דעת**, סמינר הקיבוצים.
- אבו עג'אג', א', קפלן, ח', שחאדה, ד', אלסייד, ח' ואלבדור, א' (2020ב; לקראת פרסום). חוויות של סיפוק ותסכול צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב. **אלחסאד**, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, המכללה האקדמית לחינוך בית ברל.
- אבו רביעה-קווידר, ס' (2017). **זהות מעמדית בהתהוות פרופסיונליות פלסטיניות בנגב**. מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלסאנע, ח' ואבו עג'אג', ע' (2007). **האוכלוסייה הערבית-בדווית בנגב: נשים, כלכלה ותעסוקה**. אג'יק ועמותת סדרה.
- אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים). **מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי הספר-הסיפור הישראלי** (עמ' 21–57). מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (עורכים). (2006). **מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי הספר – הסיפור הישראלי**. מכון מופ"ת.
- טל, א' (2017). והארץ מלאה: התמודדות עם פיצוץ אוכלוסין בישראל. **הבדואים בנגב: עובדות ומספרים**. הקיבוץ המאוחד ומכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות – עמיתות בדגם PDS. **דפים**, 56, 15–34.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2014). ההכשרה המעשית להוראה בדגמי ה-PDS: מחקר במכללות. **בטאון מכון מופ"ת**, 53, 76–79.
- עליאן, ס' (2013). הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל. בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 215–234). רסלינג.
- עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 32, 97–131.
- עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות. **דפים**, 41, 197–229.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 441–468). דביר הוצאה לאור, מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). עקרונות איסוף הנתונים. בתוך **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום** (עמ' 37–53). הוצאת רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- Darling-Hammond, L. (2010). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 1–27). Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Deci, E. L., & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 227–268.
- Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating professional learning communities: The work of professional development schools. *Theory into Practice*, 47, 303–310.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246–254.

- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10*(2), 135–148.
- Foster, E., Loving, C., & Shumate, A. (2000). Effective principals, effective professional development schools. *Teaching and Change, 76–97*.
- Fullan, M. (2009). The principal and change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of change: Start school improvement now* (pp. 55–70). Corwin Press.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- McBee, R. H., & Moss, J. (2002). PDS partnerships come of age. *Educational Leadership, 59*(6), 61–64.
- Nasasra, M. (2016). *The Naqab Beduins: A century of politics and resistance*. Columbia University Press: 130–168.
- Ridley, D. S., Hurwitz, S., Davis-Hackett, M. R., & Knuston, M. K. (2005). Comparing PDS and campus-based pre-service teacher preparation, Is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education, 56*, 46–56.
- Robinson, V. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing, 12*, 62–75.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263–280.
- Zamir, J., & Abu Jaber, S. (2015). Promoting social justice through a new teacher training program for the Bedouin population in the Negev: An evaluation case study. *New Directions for Evaluation, 146*, 71–82.