

שינויים בתפיסת התפתחות המקצועית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת עברית במהלך ההתנסות המעשית

תקציר

מאמר זה עוסק בשלב ההכשרה הראשונית (pre-service training) בהוראה, ומתמקד בהכשרה טרום-תפקידית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת עברית באחת המכללות לחינוך בישראל. מטרתנו הייתה לבדוק את תפיסת ההתפתחות המקצועית שלהם במהלך שנת ההתנסות המעשית בבית הספר במסגרת מודל ה־ PDS (professional development schools). בדקנו את תפיסת הידע ואת המיומנויות שהם רכשו בארבעה קורסים בעברית בחוג ללשון וספרות עברית במכללה, בדקנו כיצד הם תופסים את תוכנית הלימודים של משרד החינוך במקצוע עברית ואת ספרי הלימוד בעברית לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים בחברה הערבית בזיקה לידע שרכשו בקורסים. לשם כך נערך מחקר כמותי המבוסס על שאלון שהועבר לסטודנטים בשני מועדים בשנת ההתנסות שלהם. השתמשנו במבחן א־פרמטרי מסוג וילקוקסון (Wilcoxon) למדגמים מזווגים לשם בדיקת ההבדלים בערכי המדדים בין שני המועדים.

ממצאי המחקר מלמדים שהסטודנטים הפנימו את תהליך ההכשרה המעשית הפנמה מוצלחת ושההכשרה תרמה להתפתחותם המקצועית. את הידע התאורטי שרכשו בקורסי העברית הם תרגמו לידע יישומי, וידע זה הועיל להם בהתנסותם בשטח, וכן עלתה מודעותם למגוון תופעות בכיתה בלימוד העברית. הם הביעו רצון להרחיב את הידע הקשור במערכי השיעור, לשפר את מערכי השיעור ולהתאימם לרמת התלמידים בכיתה ולשונות ביניהם. הם למדו להיעזר בתכנים שלמדו במכללה, בטקסטים חיצוניים, באמצעי מדיה ובעמיתיהם. מהמחקר עולה כי חשוב מאוד לעודד את החשיבה, את הביקורת, את הניתוח ואת הבעת הדעה בכתב ובעל־פה בתהליך הכשרתם של סטודנטים ערבים להוראת עברית שפה שנייה.

מילות מפתח

התפתחות מקצועית, שפה שנייה, חשיבה ביקורתית, התנסות מעשית, תפיסת הידע התאורטי

מבוא

בתוכניות המכשירות סטודנטים להוראה במכללות לחינוך יש שני מרכיבים עיקריים: (א) ידע תאורטי: לימודים במקצוע ההתמחות, לימודי חינוך ופדגוגיה; (ב) התנסות מעשית.

ידע תאורטי של הוראה כולל היבטים מושגיים (קונספטואליים) של העשייה המקצועית ובהם תאוריות ומושגים תחומיים (דיסציפלינריים) ובין-תחומיים (אינטרדיסציפלינריים) הנגזרים מגופי ידע לכידים ושיטתיים, הכללות ועקרונות יישומיים וידע ייחודי על מקרים, החלטות ופעולות ייחודיות (Eraut, 1994). למידה של ידע מקצועי היא למידה מצבית, לא פורמלית וסמויה הנעשית באמצעות התנסות ורפלקציה עליה (Korthagen, 2010). המרכיב התאורטי כולל, למעשה, את התשתית האינטלקטואלית של הסטודנט שלפיה הוא אדם משכיל, רחב אופקים ומומחה בתחום עיסוקו (Cortese & Polishook, 2000).

ההתנסות המעשית כוללת חינוך ואימון למידה לשם קידום ידע, כישורים וערכים וכן היא כוללת חשיפה להתנסויות חדשות המעצבות תפיסות אוטונומיות ואמונות (חטיבה, 2014; Bolam, 2002; Allen, Ambrosetti, & Turner, 2013). ההתנסות המעשית מתרחבת בהדרגה בהכשרה, והסטודנטים מלמדים עוד ועוד שעות כמורים מוסמכים בכיתות שלהם (טימור, 2010). ההתנסות המעשית במוסדות להכשרה להוראה נעשית כיום בכמה דגמים: דגם מסורתי; דגם PDS (professional development school); דגם אקדמיה-כיתה. ההתנסות של הסטודנטים שנבדקו במחקר זה הייתה, כאמור, על פי דגם ה-PDS. בדגם זה יש שילוב של שני היבטים עיקריים:

הלימוד נעשה בקהילת לומדים המורכבת מנציגי ההכשרה במוסדות ההכשרה, מנציגי מערכות החינוך ומהסטודנטים (Bielaczyc & Collins, 1999). הלמידה ההתנסותית כוללת יישום של שיטות הוראה מגוונות, חשיפה למגוון תפקידי המורה, הכרת המבנה הארגוני של בית הספר על רכיביו ועוד (משכית ומברך, 2013).

מחקרים רבים מכירים בכך שהכשרת המורים צריכה להכין את הסטודנטים ביעילות לעבודה בשטח (Cochran-Smith & Villegas, 2016), שכן לפי דרלינג-המונד והמרנס (Darling-Hammond & Hammerness, 2005) היא תעזור להם לתפקד טוב יותר בכיתה. עידו ושקדי (2014) מצאו שסטודנטים הדגישו כי ההתנסות המעשית היא הגורם החשוב ביותר בתהליך הכשרתם להוראה. היא מאפשרת להם

לרכוש מיומנויות הוראה, כלים, שיטות ומגוון תפקודים לניהול יעיל של הכיתה; הם למדו לשלב בין ידיעותיהם המקצועיות ובין ערכיהם ונטיותיהם האישיות (Shulman, 2005). סטודנטים דיווחו על פער בין ההתנסות המעשית בשטח ובין הידע התאורטי הנלמד במוסד להשכלה, והם חשו כי הידע התאורטי לא הכין אותם כנדרש (Breunig, 2005; Darling-Hammond, 2006). אומנם הם טענו שהוא חשוב, אך עדיין אינו מספיק להתנסויותיהם בשטח משום שלדבריהם הוא תאורטי מדי ולא מעשי (Johnston, 1992). הם אף העידו על תחושת נתק בין לימודיהם התאורטיים ובין ההתנסות המעשית (Korthagen & Kessels, 1999; Lindgren, 2005) ותפסו את הידע התאורטי כאשליה (שקדי, 2008; Smith & Lev-Ari, 2005).

לפי המרנס (Hammerness, 2006), חשוב ליצור קוהרנטיות בין לימוד הידע התאורטי ובין הלימוד המעשי-קליני, משום שהידע התאורטי ממלא בין היתר את הצורך בסדר ובאימות של תופעות הקורות תוך כדי התנסות (Lunenberg & Korthagen, 2009). לפיכך חשוב לעודד את הסטודנטים לאמץ את העקרונות הרלוונטיים של הידע התאורטי כדי שההתנסות שלהם תהיה מיטבית (Randi & Corno, 2007) ולא להתמקד בידע התאורטי בלבד. כמו כן, מכיוון שהסטודנטים מתרגמים בכיתה את התאוריה למעשה (Cheng, Tang, & Cheng, 2012), חשוב לפתח אצלם את היכולת לנוע בכוחות עצמם מן התאוריה לעשייה (עצמון, 2008), אף על פי שלסטודנטים מתחילים קשה לקשר בין הידע התאורטי ובין ההתנסות המעשית בכיתה (Cole, 1997).

העברית שפה שנייה במערכת החינוך הערבית

העברית, שהיא השפה הרשמית העיקרית במדינת ישראל, היא שפה שנייה עבור הערבים המהווים כ-20% מכלל תושבי המדינה, ושליטה נמוכה בה היא חסם מרכזי בשילובם בשוק התעסוקה ובחברה הישראלית (מרום, 2014). אירועי 1948 יצרו מצב חדש במרחב הגיאוגרפי של המזרח התיכון. בשנה זו הוכרז על הקמת מדינת ישראל, וחלק ניכר מהתושבים הערבים מצאו את עצמם מחוץ לטריטוריה שבה התגוררו הם ואבותיהם דורות רבים. היהודים שהיו מיעוט בארץ הפכו לרוב, והערבים שנשארו בה הפכו למיעוט (מרעי, 2013). מרביתם נותרו ללא בסיס חומרי וחברתי, לאחר שעזבו בעלי ההון והמשכילים שיכולים ליצור את צורכי החברה ברמה החומרית, הסמלית והסמיוטית (נאשף, 2017). הם היו מבודדים, נתונים למרות השלטונות ורחוקים מעולמו של הרוב היהודי. הם חיו בניתוק

מהווי החיים העיקרי שהתפתח במדינה. מה שנותר לערבים בעקבות הנפכה הוא זהותם הקולקטיבית המתבטאת בשפה הערבית ותרבותה, בהיסטוריה שלה ובדרכי ההתמודדות עם המציאות הישראלית החדשה שנכפתה עליהם. באמצעות מנגנוניה התייחסה מדינת ישראל אל הערבים שנשארו בארץ בדרך שונה משהתייחסה ליהודים, וכדי להדק את הפיקוח על הערבים הוטל עליהם שלטון הממשל הצבאי שנמשך שמונה עשרה שנים, מ־1949 עד 1966, והגביל את חופש התנועה שלהם. הממשל הצבאי פעל בתיאום עם מערכת הביטחון (כהן, 2006) והתערב בכל הנעשה במגזר הערבי, כגון בבחירות לרשויות המקומיות ולכנסת, במתן רישיונות לעבודה שהיו כתובים עברית בלבד ורבים מהערבים לא יכלו לקרוא אותם אז, במינוי מורים ופקידים בשירות הציבורי, במניעת חופש ההתכנסות, בפיקוח על החינוך ועוד (אוסצקי־לזר, 2002; בוימל, 2002).

מהערבים נדרש לקבל את הנרטיב הציוני ולהוכיח את נאמנותם למדינה. החדרת הנאמנות החלה בחינוך הדור הצעיר של הערבים במערכת החינוך שבה שלטו מורים שהיו שליחי הממשל הצבאי במיוחד במקצועות: ערבית, עברית, אזרחות, היסטוריה וגיאוגרפיה. חוקרים רבים (למשל: מרעי ואמארה, 2002; קופלוביץ, 1974; Al-Haj, 1995) שבחנו את מעמדם של הערבים בישראל בשנים הראשונות לקום המדינה הראו כי הערבים נתפסו כסכנה ביטחונית למדינה, ומכאן שבשנות החמישים שימשה מערכת החינוך כלי לטשטוש הזהות הפלסטינית באמצעות הדגשת הוראת העברית על חשבון הערבית, לימוד תנ"ך על חשבון לימוד קוראן, לימוד שירה עברית במקום שירה ערבית וכן הלאה. למעשה, העברית הייתה שפה שנייה שאותה למדו לימוד פורמלי כמקצוע חובה בבתי הספר הערביים מאז שנת 1948 (ארכיון מפלגת העבודה, 1948, עמ' 34).

נוכחותם של הערבים במרחב המנהלי, התעסוקתי והאקדמי בישראל הייתה ועודנה צרה למדי. כמו כן, רוב המוסדות בישראל ממוחשבים בעברית, ובהם: מערכת הבריאות, מערכת החינוך, הרשויות המקומיות, הבנקים, הדואר, משרדי הממשלה ועוד. הבירוקרטיה, על שלל טפסיה, ברשויות המקומיות ובערים הערביות נעשית בעברית גם כאשר הפקידים והתושבים מקבלי השירות הם דוברי השפה הערבית. עקב כך העברית נעשית משמעותית לערבים בכל תחומי החיים, אך מידת שליטתם בה אינה אחידה: יש הבדלים בידע, באופי השימוש בה ובמידת השימוש (מרעי, 2013). למעשה, השפה העברית משמשת את האזרחים הערבים במדינת ישראל לצרכים לימודיים, פרגמטיים, כלכליים, תרבותיים וחברתיים, והיא מקלה את

השתלבותם במדינה (אמארה, תשס"ב; מרעי, 2013; עזר, 2004, עמ' 38). במונחים קפיטליסטיים השפה העברית היא "הון לשוני" העשוי להקנות לדובריה גישה למעגלים רחבים יותר של פעילות ורווחים בעתיד (ברוש-ויץ, תשס"ז, עמ' 143). התלמידים הערבים מבינים את חשיבות לימוד השפה העברית כמונף להתפתחותם בעתיד ואף מביעים עמדות חיוביות כלפיה (טהר, 2005; מנור, 2019; משרד החינוך, 2015; עליאן ואבו חסין, 2012; עליאן ועראידה, 2008; עתילי, 2004; Amara & Marfi, 2002). רבים מתלמידי התיכון הערבים לומדים את מקצוע העברית בהיקף של חמש יחידות לימוד, ובמסגרתו הם נחשפים לסוגות בשיח הספרות ובשיח הטיעון ולטקסטים מהמקורות היהודיים. תוכנית הלימודים במקצוע העברית של משרד החינוך עברה במרוצת השנים שינויים מספר עד לעיצובה הנוכחי (משרד החינוך, 2011), והושם בה דגש על הבנת הנקרא ועל ההבעה בכתב ובעל־פה (ותד, 2008) ועל ספרות מקורית המשקפת הווי תרבותי של דורות; בתוכנית לימודים זו נדרש לימוד דקדוק פונקציונלי ולימוד ידע הלשון בהקשר הטקסט; ניתנו עקרונות הוראה למורים המלמדים עברית וביקשו מהם לתת תשומת לב לדרכי ההערכה שהם נוקטים. מקצוע העברית נלמד כדיסציפלינה גם במכללות הערביות לחינוך בחוג לעברית: לשון וספרות. סטודנטים ערבים הבוחרים להתמחות בהוראת העברית כשפה שנייה במוסדות אקדמיים לומדים את השפה הן בדרך ישירה - בקורסי לשון וספרות בחוג לעברית הן בדרך עקיפה - ברכישת ידע לשוני אקראי ללא הכוונה (רוזנהויז, 2009; Ellis, 1994).

מטרות המחקר

במחקר זה אנו מבקשים לבדוק את תפיסת ההתפתחות המקצועית של סטודנטים ערבים (שנה ב) הלומדים באחת המכללות בארץ ומתמחים בעברית בשנת ההתנסות המעשית בבית הספר במודל ה־PDS. נבדוק את תפיסת הידע ואת תפיסת המיומנויות שלהם בעברית לאחר שלמדו בשנה א במכללה קורסים בהוראת העברית בחוג ללשון ולספרות עברית, וכן נבחן כיצד הם תופסים את תוכנית הלימודים ואת ספרי הלימוד של משרד החינוך בזיקה לידע שרכשו בקורסי העברית במכללה. תפיסת ההתפתחות המקצועית הבאה לידי ביטוי בהוראה בכיתה תיבחן בשני מועדים בשנת ההתנסות: בסוף סמסטר א ובסוף סמסטר ב.

שיטת המחקר

מדגם המחקר

במחקר זה השתתפו 22 סטודנטים ערבים שלמדו בשנה ב בחוג ללשון ולספרות עברית במכללה במרכז הארץ בשני מסלולים: יסודי ועל-יסודי. בשנה ב הם מתחיי לים את שנת ההכשרה הראשונה שלהם בבית הספר. הסטודנטים מתגוררים באזור המשולש, ובבית הספר תיכון הם למדו את מקצוע העברית בהיקף של 4-5 יחידות לימוד ואף נבחנו בו. עשרים מהסטודנטים הם נשים (מחציתן נשואות) ושניים הם גברים רווקים. הגיל הממוצע של הסטודנטים הוא 22.86 (ס"ת 4.69). ההכשרה נעשתה בשלושה בתי ספר ערביים: שני בתי ספר יסודיים וחטיבת ביניים אחת במחוז המרכז.

בהכשרה ליוו את הסטודנטים שלושה מדריכים פדגוגיים המלמדים במכללה. המדריכים הפדגוגיים הם בעלי תואר דוקטור: מרצה ערבי המתמחה בספרות עברית ושתי מרצות יהודיות המתמחות בלשון עברית.

כלי המחקר

המחקר הוא כמותי ומבוסס על שאלון (ראו נספח). תשובות הסטודנטים בשאלון הן בסיס לבדיקת תפיסת הידע והמיומנויות בעברית שרכשו בארבעה קורסים, לבדיקת הדרך שבה הם תופסים את תוכנית הלימודים ואת ספרי הלימוד בעברית ולבדיקת תפיסת התפתחותם המקצועית בעת ההוראה בכיתה בבית הספר. בשאלון הראשוני היו 53 היגדים שנבנו על ידי החוקרים במיוחד לצורך מחקר זה שהוא מחקר חלוץ בתחום הוראת העברית שפה שנייה. ההיגדים נבנו לפי סולם ליקרט בטווח 1-5 (1=בכלל לא מסכים; 2=מסכים במידה מועטה; 3=מסכים במידה בינונית; 4=מסכים במידה רבה; 5=מסכים במידה רבה מאוד). נעשה פיילוט לשאלון זה בקרב 26 סטודנטים משנה ג'. על הפיילוט נעשה ניתוח מהימנות, ובעקבותיו הוסרו ארבעה היגדים. בשאלון הסופי, זה ששימש למחקר עצמו, היו 49 היגדים, והם חולקו לשלושה תחומי תוכן המכילים שישה ממדים, כמפורט להלן:

(א) תפיסת הידע והמיומנויות

תחום זה עוסק בארבעה קורסי חובה שנלמדו בחוג ללשון ולספרות עברית בשנה א: הבנת הנקרא והבעה בכתב, המשל והסיפור העממי, המעשייה העממית בספרות ילדים, סיפור קצר לילדים. בקורס הבנת הנקרא והבעה בכתב מושם דגש על

כתיבה עיונית טיעונית, על למידת מבנים רטוריים יסודיים של טקסט מפקקה עד מאמר, על הקניית דרכים לפענוח הטקסט ועל הקניית כלים שבאמצעותם יוכל המורה להעריך טקסטים של תלמידים. בקורסים בספרות מושם דגש על הכרת מגוון יוצרים ועל התאמת הטקסט לעולמו של התלמיד; על ניתוח מבנה, תוכן ולשון של מגוון סוגות ותת-סוגות, כגון אגדות, מעשיות וסיפור קצר, המתמקדות בנושאים אישיים ואוניברסליים.

בחלק זה של השאלון 22 היגדים המחולקים לשלושה ממדים: (1) ממד הבעה והבנה (12 היגדים); (2) ממד ספרות (6 היגדים); (3) ממד משולב (4 היגדים) העוסק בשילוב בין הבנת הנקרא לספרות. הפריטים נכתבו על בסיס מחקריהן של עבאדי (1998) ושל אולשטיין וכהן (2000), העוסקים ביחידות התוכן בטקסט ובתיהלוך הטקסט, על בסיס מחקרן של עמיר ואתקין (2012), העוסק בצייני עמדה בכתיבת טקסט טיעון, ועל בסיס מחקריה של אבו-ראס (Abu Rass, 1997, 2011) הדנים באסטרטגיות שולטות בתרבות האקדמית הערבית.

(ב) תפיסת ספרי הלימוד

תחום זה נוגע לתוכנית הלימודים (משרד החינוך, 2011) ולספרי הלימוד בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים (ח'דר, 2011; מטח, 2007) הנלמדים באזור המשולש. בחלק זה 17 היגדים המחולקים לשני ממדים: (1) ממד הספר עצמו (13 היגדים) - העוסק בתוכנית הלימודים, כפי שהיא משתקפת בספרי הלימוד; (2) ממד הספר ומעֶבֶר (4 היגדים) - העוסק בפעילויות דידקטיות לפי התכנים בספרי הלימוד. הפריטים נכתבו על בסיס תוכניות הלימודים של משרד החינוך (2011).

(ג) תפיסת ההתפתחות המקצועית

תחום זה נוגע להוראה בפועל של הסטודנטים על פי מודל ה־ PDS הנהוג במכללה. בהתנסות המעשית מגיעים הסטודנטים לבית הספר פעם בשבוע (כ־30 מפגשים בשנה) ונחשפים להתנסויות שונות הכוללות צפייה במורים המאמנים המלמדים עברית, התנסות אישית בהוראת עברית והשתתפות פעילה במגוון פעילויות בית הספר.

בחלק זה של השאלון עשרה היגדים השייכים לממד הכנת השיעור והעברתו, והם עוסקים בתכנון מערך שיעור וביצועו בפועל בכיתה. הפריטים נכתבו על בסיס המקורות של רייכל, אילטוב ומור (2002) ושל הדרי (2003), העוסקים בקשר בין התאוריה ובין ההוראה בפועל; על בסיס מחקרם של אריאב וסמית (2006) הרואים

בעקרון השותפות ערך בעל חשיבות רבה המקדם את כל המעורבים בתוכנית ההכשרה ועל בסיס מחקרו של תם (2007) המציין את חשיבות ההתמקדות בדרכי ההוראה בתהליך ההתפתחות המקצועית של סטודנטים.

עדכון בעקבות ניתוח התשובות לשאלון

ניתוח התשובות לשאלון העלה שאפשר לקבץ את ממדי הסולם מחמש קטגוריות לשלוש קטגוריות בשל מיעוט נבדקים בחלק מן הקטגוריות: 1=בכלל לא מסכים; 2=מסכים במידה בינונית; 3=מסכים במידה רבה. סיווג הפריטים לקטגוריות תוכן רחבות נעשה על פי הרקע התאורטי שלעיל ועל פי ידע אישי של כותבי המאמר. לא נעשה ניתוח גורמים בגלל גודל המדגם - קטן מדי לפרוצדורה זו. מקטגוריות אלו חושבו שבעת הממדים על-ידי מיצוע הפריטים המרכיבים אותם.

שבעת הממדים שהתקבלו הם: הבנה והבעה, ספרות, משולב, הספר עצמו, הספר ומעבר, הכנת השיעור, מהלך השיעור (ראו נספח).

מהלך המחקר

המחקר התבצע לאורך שנת לימודים אחת. לאחר תיקוף השאלון בעקבות הפיילוט הוא הועבר פעמיים לסטודנטים בשנה ב: בתום סמסטר א ובתום סמסטר ב. הסטודנטים השיבו על השאלון בעילום שם בשיעורי הסמינריון הדידקטי, ונאמר להם שמטרת השאלון היא לעמוד על מגוון ההיבטים של הוראת השפה העברית. הם התבקשו להקיף במעגל את מידת הסכמתם לכל היגד.

עיבודים סטטיסטיים

בגלל גודל המדגם ובגלל צורתן הזנבית של התפלגויות הממדים המסכמים, השתמשנו במבחן א-פרמטרי מסוג וילקוקסון (Wilcoxon) למדגמים מזווגים לצורך בדיקת ההבדלים בערכי הממדים בין שתי נקודות הזמן שנבדקו. גודלי אפקטים חושבו על ידי המרת ערכי z ל- r , ופורשו כקטנים ($r=0.1-0.3$), בינוניים ($r=0.3-0.5$) וגדולים ($r>0.5$) כמתואר אצל פילד (Field, 2009). העיבוד הסטטיסטי נעשה באמצעות תוכנת IBM-SPSS21.

ממצאים

טבלה 1 מתארת את הערכים של מקדמי המהימנות (מקדם אלפא קרונברך) ואת מדדי הסטטיסטיקה התיאורית עבור המדדים שלעיל.

טבלה 1. מקדמי מהימנות ומדדי סטטיסטיקה תיאורית עבור שבעת המדדים בשאלון

תחום תוכן	ממד	המיומנות מקדם	ממוצע, (ס"ט)	חציון, (טווח בין רבעוני)		טווח		מועד א		מועד ב	
				מועד א	מועד ב	מועד א	מועד ב	מועד א	מועד ב	מועד א	מועד ב
א	הבנה והבעה	0.86	0.92	(0.4), 2.6	(0.3), 2.9	(2.9-2.3), 2.8	(3.0-2.8), 3.0	3.0-1.6	3.0-1.9		
		0.85	0.92	(0.4), 2.7	(0.4), 2.9	(3.0-2.3), 2.8	(3.0-2.8), 3.0	3.0-1.7	3.0-1.3		
ב	הספר עצמו	0.61	0.88	(0.4), 2.7	(0.4), 2.9	(3.0-2.7), 3.0	(3.0-2.8), 3.0	3.0-1.3	3.0-1.3		
		0.57	0.71	(0.3), 2.5	(0.3), 2.6	(2.8-2.3), 2.5	(2.8-2.4), 2.6	3.0-1.8	3.0-1.9		
ג	הכנת השיעור	0.71	0.66	(0.5), 2.5	(0.5), 2.6	(3.0-2.3), 2.6	(3.0-2.3), 2.5	3.0-1.0	3.0-1.0		
		0.70	0.50	(0.5), 2.4	(0.4), 2.6	(2.8-2.0), 2.6	(2.9-2.4), 2.7	3.0-1.4	3.0-1.6		
	מהלך השיעור	0.61	0.22	(0.3), 2.8	(0.2), 2.9	(3.0-2.6), 2.8	(3.0-2.6), 3.0	3.0-2.0	3.0-2.4		

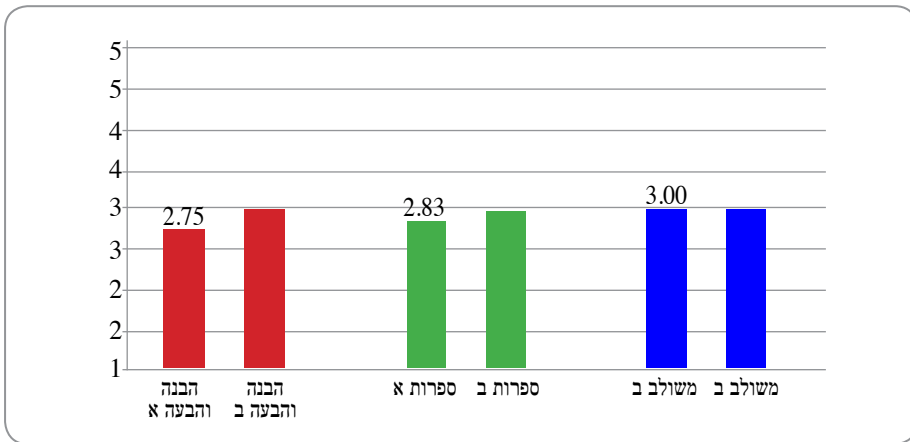
בכל תחום בחנו את הממצאים והצגנו ניתוח תיאורי ברמת הפריט. הניתוח מלמד שברוב הפריטים חל שינוי בתפיסותיהם של הסטודנטים בין שני המועדים, וברוב הפריטים השינוי הוא לטובה. שינוי לטובה משמעו שבמועד א של העברת השאלון (סוף סמסטר א), הסטודנט סימן היגד בקטגוריה נמוכה, ובמועד ב של העברת השאלון (סוף סמסטר ב) הוא סימן את אותו היגד בקטגוריה גבוהה יותר. שינוי לרעה משמעו שבמועד א של העברת השאלון הסטודנט סימן היגד בקטגוריה גבוהה יותר מזו שסימן במועד ב (ראו גם נספח).

(א) תפיסת ידע ומיומנויות

תרשים 1 להלן מציג את ההבדלים בין תגובות הנבדקים בקשר לתפיסת הידע והמיומנויות (תחום תוכן א) בין שני מועדי העברת השאלון. הבנה והבעה - לפי תרשים 1, יש הבדל מובהק, בעל גודל אפקט בינוני, בתגובות הסטודנטים עבור הממד הבנה והבעה. כלומר, הסטודנטים דיווחו בסמסטר ב כי הם מסוגלים לנתח טקסטים עיוניים על פי המרכיבים המבניים, הלשוניים והסגנוניים יותר משיכלו לעשות זאת בסמסטר א, ואף יכלו להפיק טקסטים באיכות טובה יותר

(חציון סמסטר א= 2.8; חציון סמסטר ב = 3.0, $r=0.40$, $p=0.007$, $z=-2.7$).
 ספרות - נמצא הבדל מובהק בעל גודל אפקט בינוני עבור הממד ספרות (חציון סמסטר א= 2.8; חציון סמסטר ב= 3.0, $r=0.30$, $p=0.05$, $z=-2.0$), כלומר יכולת הניתוח של טקסטים ספרותיים על פי מרכיבי המבנה, העלילה והדמויות טובה יותר בסמסטר ב בהשוואה לסמסטר א.

הממד המשולב - לא נמצא הבדל מובהק בין שני מועדי מילוי השאלון ($p=0.15$).
תרשים 1. ערכים חציוניים של תגובות הנבדקים בין הסמסטרים בממדים המרכזיים את תחום תוכן א

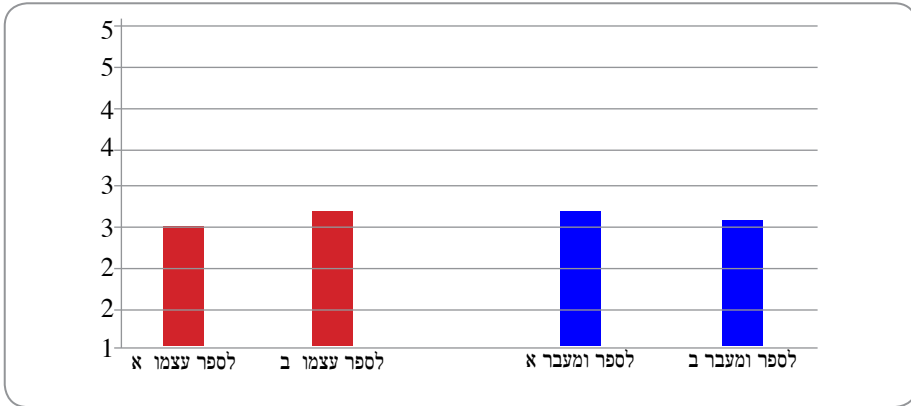


$p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$ *

(ב) תפיסת ספר הלימוד

תרשים 2 להלן מציג את ההבדלים בין תגובות הנבדקים בנוגע לתוכנית הלימודים ולספרי הלימוד בזיקה לידע שרכשו בין שני מועדי העברת השאלון.
 ממד הספר עצמו - בסמסטר ב נטו הסטודנטים לציין יותר את ההלימה בין תוכניות הלימודים לספרי הלימוד בהשוואה לסמסטר א, אך ההבדל לא הגיע למובהקות סטטיסטית ($p=0.07$, $z=-1.83$).
 ממד הספר ומעבר - לא נמצא הבדל מובהק בין שני מועדי ההעברה של השאלון ($p=0.90$).

תרשים 2. ערכים חציוניים של תגובות הנבדקים בין הסמסטרים בממדים המרכיבים את תחום תוכן ב

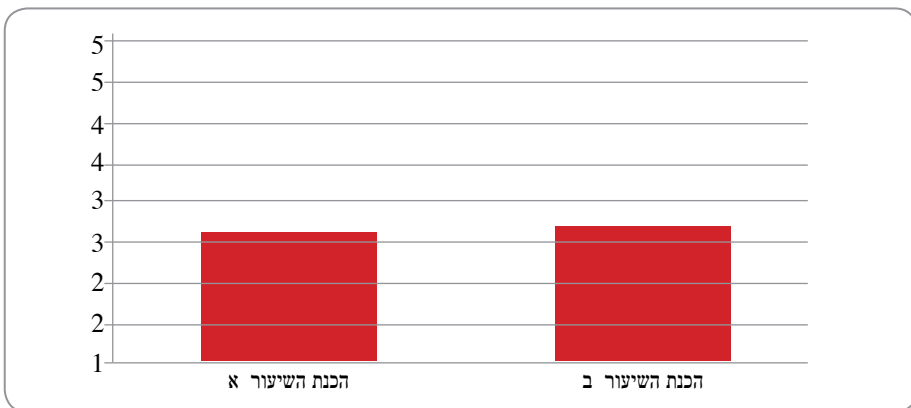


(ג) תפיסת ההתפתחות המקצועית

ההיגדים בתחום תוכן זה זה מציגים את הכנות הסטודנט לפני השיעור ואת מהלך השיעור עצמו.

הכנת השיעור ומהלכו - תרשים 3 מציג את ההבדלים בין תגובות הנבדקים בנוגע להכנת השיעור ומהלכו בין שני מועדי העברת השאלון. הבדל זה לא נמצא מובהק ($p=0.10$).

תרשים 3. ערכים חציוניים של תגובות הנבדקים בין הסמסטרים בתחום תוכן ג



דיון

שתי תפיסות עיקריות עומדות, כאמור, בבסיס המושג "התפתחות מקצועית": האחת מתמקדת בפיתוח ידע ומיומנויות (Bolam, 2002; Darling-Hammond, 2006), והשנייה מתמקדת בגיבוש הזהות המקצועית, הנרקם בהקשר המקצועי של המורה (Kuijpers, et al., 2010). להלן ניתוח הממצאים של מחקר זה והדיון בהם לאור תפיסות אלה.

(א) תפיסת ידע ומיומנויות

ברמת המילה - 27% מהסטודנטים שינו עמדתם לטובה במועד ב בהשוואה למועד א בנוגע לשימוש מוגבר יותר בפועלי הבעת עמדה (היגד 11) (דוגמת לדעתי, אני חושב ש...); גם לגבי גידול השימוש באוצר מילים (היגד 15) שינו 27% מן הסטודנטים את עמדתם לטובה ממועד א למועד ב. לעומת זאת רק 14% מהסטודנטים שינו עמדתם לטובה במועד ב בקשר לשימוש במילות קישור (היגד 17). ההסבר לשינוי מושג גובר בפועלי הבעת עמדה ובגידול באוצר המילים בהשוואה לשימוש במילות קישור נעוץ בכך שמילות קישור הן נושא בסיסי בתחום הלשון המצוין בתוכנית הלימודים הישנה והחדשה,¹ המורים מנוסים מאוד בהוראתן, והן נלמדות פעמים מספר לאורך כל שנות הלימוד החל מבית הספר היסודי ועד לתיכון. לעומת זאת צייני עמדה אינם מופיעים במפורש בתוכנית הלימודים הישנה בעברית, והמפגש הראשון של הסטודנטים הנבדקים במחקר עם צייני עמדה היה רק בהיותם בתיכון, אבל בעיקר בלימודיהם במכללה.

צייני עמדה הם מבנים לשוניים ברורים לנקיטת עמדה מפורשת המציגה את השקפתו של המוען וממלאת תפקיד אינטראקטיבי-חברתי המתקיים בין מוען לנמען (לבנת, תשע"א). בכך טמון הקושי: הסטודנטים הערבים אינם מורגלים בחשיבה עצמית בכיתה, וכפועל יוצא - בהבעת קולם האישי. החברה הערבית היא חברה שמרנית והיררכית, קל וחומר במערכת היחסים שבין מורה לתלמיד. בדרך כלל התלמידים פסיביים, ואין מימוש של הבעת דעה בגלוי או של הבעת ביקורת או ויכוח (Eilam, 2002). דומה הדבר גם בקרב הסטודנטים הערבים, הם מעדיפים שינון חומר, העתקת תשובה נכונה מתוך טקסט ולמידה בעל-פה כאסטרטגיות שורטות בתרבות האקדמית הערבית (Abu Rass, 1997, 2011).

הערכה וביקורת ברמת הטקסט (מבנה, תוכן ולשון) וביקורת של יצירות ספרות

1. ראו תוכנית הלימודים הישנה בעברית (משרד החינוך, 1978) ותוכנית הלימודים החדשה בעברית (משרד החינוך, 2011)

(היגדים 6 ו-8) - מצאנו כי יותר מרבע מהסטודנטים שינו את עמדתה לטובה במועד ב, והדבר מעיד על מודעות גוברת מצידם לצורך לבקר טקסטים וכן הוא מעיד על שיפור ביכולתם לבקר טקסטים. יכולת לבקר טקסט טיעון היא טעונה יותר ונוקבת יותר מהבעת דעה שאינה מחייבת שיפוט; לפי ממצאי היגדים 6 ו-8 ניכר שמסוגלות זו אינה מפותחת דיה. גם בנושא זה הסטודנטים מעדיפים להתרחק מהתמודדות עם מטלות הדורשות חשיבה והערכה הנותנות ביטוי לקולם האישי. החשש מהתמודדות עם מטלת הערכה וביקורת אף עולה כאשר מדובר בביקורת על יצירה ספרותית שמעצם טיבה פתוחה יותר לפרשנות אישית ודורשת מן המוען השקפת עולם רחבה (לנדאו, 2006) וגם שליטה במאפייני הסוגות, לעומת טקסט טיעון שהוא סוגה של השיח העיוני. אופי הסוגה עשוי אפוא לנבא את מידת התייחסותם של הסטודנטים לטקסט.

ברמת הפסקה - בדקנו את המסוגלות לפתח רעיון מרכזי לפסקה שלמה (היגד 5), ומצאנו שרק 14% מהסטודנטים שינו עמדתם לטובה במועד ב, כלומר הסטודנטים מעידים על עצמם כי היכולת לכתוב פסקה שלמה היא טובה ומניחה את הדעת.

ברמת הטקסט השלם - 90% מן הסטודנטים לא שינו את עמדתם במועד ב של העברת השאלון, והעידו כבר במועד א שבעקבות הקורס הם מסוגלים לאפיין דמויות ביצירת ספרות (היגד 16). כמו כן 82% מהסטודנטים לא שינו את עמדתם במועד ב של העברת השאלון באשר למסוגלות לתמצת טקסט בכתב או בעל־פה (היגד 1).

הסבר מניח את הדעת ליציבות בעמדות הסטודנטים בנוגע להיגדים האחרונים נסמך על הכרת תוכניות הלימודים הקודמות² לתוכנית הלימודים מאז שנת 2007 (משרד החינוך, 2007). תוכניות אלה התמקדו בעיקר בשיח הספרות,³ והסטודנטים שנבדקו במחקר למדו בבית הספר בעיקר לפי תוכנית הלימודים הישנה. למרות זאת לפי היגדים 10 ו-18, העוסקים בשיח הספרות, ניכר שהסטודנטים אינם שולטים מספיק בזיהוי הסוגים השונים של הספרות, ואף ייתכן שאינם יודעים בברור מה נכלל במונח זה אף על פי שלמדו גם זאת בשנה א. בשני היגדים אלה מצאנו שיותר מרבע מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב, כלומר חל שיפור ביכולת הזיהוי של יצירות ספרות ותת-סוגות של הסיפור הקצר.

ועוד עניין: נמצא שינוי ניכר לטובה בסמסטר ב בקשר להיגדים 2, 7 ו-13 העוסקים במסוגלות לכתוב טקסט בדגם טיעון בסיסי או בדגמים מתקדמים ואף ביכולת לפתח

2. ראו תוכנית לימודים ללשון העברית ולספרותה בבית הספר התיכון לערבים (כיתות ט-יב) (משרד החינוך, 1958); תוכנית לימודים לשלוש חטיבות הגיל (משרד החינוך, 1978).

3. על הביקורת של הוראת שיח הספרות כסוגה מועדפת ראו מרעי ואמארה (2002); ותד ומנור (2010); דהאמשה ודה־מלאך (2014).

דיון בכיתה בנושא כלשהו, ואילו בנוגע למסוגלות לזהות מבנה של טקסט טיעון ומבנה של יצירה ספרותית (היגדים 3-4) נמצא ש-86% מהסטודנטים לא שינו את עמדתם לגבי כל אחד מן ההיגדים, כלומר הם מעידים על שליטה במיומנויות אלה כבר במועד א. זיהוי של יצירה ספרותית הוא מיומנות נרכשת החל מהשנים המאוחרות של בית הספר היסודי ועד סוף התיכון. זיהוי מבנה של טקסט נתון הדורש חילוף מרכיבים מסוימים מתוכו הוא מיומנות קלה יחסית בהשוואה, למשל, להפקה של טקסט. בעניין זה מציינות מרגולין ועזר (תשע"ד) כי הטקסטים הטיעוניים של סטודנטים ערבים הם בעלי לכידות משתמעת, משום שהם מושפעים מהערבית הבנויה מקווים מקבילים שהחיבור ביניהם גמיש מאוד. אף מנור (2014) מצאה כי כתיבתם של סטודנטים ערבים מושפעת משפת המוצא, והראתה, למשל, כי הפסוקיות המשועבדות שולבו בטקסט טיעון בדרך שאינה תואמת את המבנה התחבירי בעברית.

הקושי לכתוב טקסט טיעון בסיסי ועוד יותר מכך לכתוב טקסט טיעון מורכב כרוך במבנהו הלוגי של דגם אריסטו שהוא תוצר של תהליך חשיבה (Toulmin, 1958). רביד ושולם (2012) מציינות שהפקת הטיעון מורכבת ודורשת שילוב של תכנים יצירתיים עם גיוס משאבי קוגניציה עשירים ומשאבי שפה. הפקה של טקסט טיעון שלם היא מלאכה מורכבת עבור סטודנטים בראשית דרכם האקדמית, קל וחומר עבור הנבדקים במחקר הנוכחי - סטודנטים ערבים שהשפה העברית היא שפה שנייה עבורם.⁴ אשר לגורם משולב (היגדים: 1, 14, 20, 21) העוסק בהבעת דעתם הכללית של הסטודנטים לגבי הקורסים שנבדקו, נמצא שמידת ההסכמה היא גבוהה בשני המועדים.⁵

(ב) תפיסת ספרי הלימוד

בית הספר הוא גורם חשוב בחיי התלמידים, ותוכניות הלימודים וספרי הלימוד תורמים רבות להבניה של היררכיית הידע החינוכי בבית הספר (קזול, 2012). ספרי הלימוד משמשים כלי עיקרי בתהליכי הוראה-למידה (לם, 2002), ויש בהם יישום בפועל של ההיבטים הפדגוגיים והתרבותיים הגלומים בתוכנית הלימודים. לפיכך ממד הספר עצמו נבדק במחקר זה בכמה היבטים: תכנים מילוליים וחזותיים, אוצר מילים המותאם

4. על התמודדות עם מטלת כתיבה של שיח הטיעון בשפה שנייה בקרב סטודנטים ערבים, ראו מנור (2014).

5. היות שמידת ההסכמה בשני המועדים גבוהה אין מקום להרחיב את היריעה. בשני המועדים התוצאות מעידות, לפי דיווח הסטודנטים, על קשר חיובי בין הידע והמיומנויות שהם רכשו במכללה ובין ההיבט היישומי בכיתות שבהן לימדו. בשיעורים ניתנו טקסטים מגוונים מבחינת התכנים, הייתה התייחסות הן לפענוח של טקסטים והבנתם הן להפקת טקסטים.

לגיל הלומדים, גיוון בסוגות ובנושאי הלימוד והתייחסות לתרבות היהודית.

מתשובות הסטודנטים לגבי מידת המותאמות (adaptability) של נושאי הטקסטים לעולמם של הלומדים (היגד 23) ולגבי מידת העניין והסקרנות שהם מעוררים (היגד 24), עולה כי 18% מן הסטודנטים שינו את עמדתם לרעה במועד ב וציינו שנושאי הטקסטים רחוקים מעולמם של התלמידים, אבל הם מעוררים עניין וסקרנות. ככל שהסטודנטים הכירו את ספרי הלימוד ואת התלמידים בכיתה כך הם הבינו שהנושאים רלוונטיים פחות עבור התלמידים, אך מעניינים כשלעצמם (18% מן הסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב בנוגע לעניין וסקרנות). מדבריהם ניכר כי ספר הלימוד בבית הספר היסודי משביע רצון יותר מספר הלימוד בחטיבת הביניים. בספרי הלימוד בבית הספר היסודי התכנים אקטואליים, קרובים לעולמם של התלמידים ותורמים לפיתוח החשיבה והיצירתיות. הם כוללים עולמות תוכן המותאמים לתחומי התעניינותם של הלומדים הבנויים לפי יחידות לימוד הרלוונטיות לעולמם ולגילם כמו משפחה, ימות השבוע, מזג האוויר, משחקים, רגשות ועוד. יש בספרים איורים רבים שהם חלק בלתי נפרד מן הטקסט והם תורמים לפיתוח שיחה בעל-פה ומעשירים את אוצר המילים של הלומד. הטקסטים מלווים בקלטות שמע התורמות לשיפור הקריאה ולהתפתחות אוריינית של הילדים. לעומת זאת, בספר הלימוד בחטיבת הביניים התכנים אינם אקטואליים תמיד והם רחוקים מעולמם של התלמידים ומהסביבה שבה הם חיים. הספרים לחטיבת הביניים מתמקדים יותר בנושאים כלליים שנועדו להרחיב את ההשכלה הכללית, כגון מדעים ואיכות הסביבה. בספרים אין דגש על ההיבט החזותי והאיורים מעטים - דבר היוצר קושי בשליטה בשפה בקרב התלמידים החלשים, שהרי האיור הנושא רעיון תוכני כלשהו הוא אמצעי לתיווך הרעיון לתלמיד לצד המילה הכתובה; אשר לתכנים החזותיים הכוללים תמונות ואיורים צבעוניים בספרי הלימוד (היגד 39), 27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה, כלומר ככל שהעמיקו בספר הם היו שבעי רצון מבחינת התכנים החזותיים וטענו שעיצוב הספר מושך את העין; בנוגע לאוצר המילים בספרים המותאם לגיל הלומדים (היגד 34), נמצא ש-18% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב, דהיינו אוצר המילים של הטקסטים מותאם לרמת התלמידים, הוא נלמד בהדרגה והוא בא לידי ביטוי בתרגילים המלווים את הטקסטים ובשימוש באוצר המילים הנלמד לאורך הספר. כמו כן קליטת המילים נעשית בהתאמה לטקסטים הנלמדים וליכולתם של התלמידים; בקשר לגיוון בסוגות - שיח הספרות ושיח הטיעון (היגדים 35 ו-36), נמצא כי בכל אחד מן

ההיגדים 27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה, וסברו כי יש גיוון; אשר להיגד העוסק בשכיחות נושאי הלימוד, כגון סוגיות בדקדוק וסוגות בספרות (היגד 37) נמצא ש-41% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה, וציינו שיש מספיק חומרי לימוד בספר: יש עיסוק רב בשיח הספרות על גווניו ובשיח הטיעון על היבטיו המבניים והלשוניים. ניכרת בחירה טובה של טקסטים המותאמים להוראת שפה שנייה בשלביה הראשוניים; בנוגע להיגדים 27-29 העוסקים בתרבות היהודית ובאמרות מן המקורות נמצא ש-23% מן הסטודנטים ציינו בכל אחד משני ההיגדים (27, 29) שאין טקסטים ואמרות רבים הקשורים לתרבות היהודית; דעתם שונתה לרעה במועד ב, ומכאן שלתפיסתם חסרים טקסטים העוסקים בתרבות היהודית. יתרה מזו, בנוגע להיגד 28 המתייחס במיוחד לחשיפת התלמידים בספר הלימוד לחגים ומועדים יהודיים נמצא שגם כאן הסטודנטים שינו את דעתם לרעה במועד ב, משמע שלתפיסתם החשיפה לטקסטים העוסקים בחגים ומועדים בעם היהודי מועטה. נתונים אלה מלמדים על שינוי בהשוואה לתוכניות הישנות, שהיו רוויות בתכנים יהודיים וציוניים (Amara & Mar'i, 2002). לטעמנו, לא חסרים טקסטים הקשורים לתרבות היהודית, וכמותם סבירה בהתחשב בכך שתוכנית הלימודים השתנתה ברבות השנים כדי לאזן הן את התכנים הנלמדים הן את הסוגות הנלמדות. ולבסוף, לגבי טקסטים בעברית שנכתבו בידי יוצרים ערביים (היגד 26), נמצא ש-23% מן הסטודנטים שינו את דעתם לרעה, כלומר סברו שחסרים טקסטים מסוג זה. להערכתנו, מן הראוי לשלב יותר טקסטים בעברית שנכתבו על ידי יוצרים ערבים, מכיוון שהם קרובים מבחינה תרבותית לעולמו של התלמיד הערבי ועשויים להגביר את המוטיבציה ללימוד העברית. למעשה, רק בתוכנית הלימודים החדשה שולבו טקסטים של יוצרים ערביים שנעדרו מהתוכניות הישנות (דהאמשה ודה-מלאך, 2014).

מקצוע העברית הוא אחד הנושאים הרגישים שמערכת החינוך הערבית מתמודדת עמו בכל הנוגע לעיצוב זהותו של הלומד, והוא אף זכה להתעניינותם של חוקרים (אבו עסבה, ג'וסי וכן יהושע, 2011; Amara & Mar'i, 2002). לדעתנו, יש להשקיע מאמצים רבים בבחירת הטקסטים בשל השפעתם הרגשית והחברתית על זהותו של הלומד עצמו מחד גיסא, ועל הדרך שבה הוא תופס את האחר מאידך גיסא. זכותו של הילד הלומד עברית שפה שנייה שספרי הלימוד יותאמו לעולמו ויענו לצרכיו.

תפיסת ספרי הלימוד נבחנה גם לפי ממד הספר ומעבר, ובו כמה היגדים העוסקים באפשרות של דיון כיתתי וקבוצתי בעקבות התכנים שמזמנים הטקסטים (היגד 32) וביכולת ההתבטאות העצמית בכתב בעקבות הטקסטים (היגד 33). הממצאים הראו כי 27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב בשני ההיגדים האלו, פירוש הדבר שהתכנים בספרי הלימוד אפשרו התבטאות בעל-פה ובכתב.

(ג) תפיסת ההתפתחות המקצועית

בהכשרתו המעשית של הסטודנט באה לידי ביטוי ההזדמנות לקשור בין תאוריה ובין הוראה בפועל (הדרי, 2003; רייכל ועמיתיה, 2002). לכן בחלק זה בדקנו היגדים העוסקים בהוראה בפועל של הסטודנט במהלך התפתחותו המקצועית.

כחלק מההכנות לשיעור הסטודנטים נעזרים במקורות מידע שונים. שימוש זה הוא אחת מהמיומנויות שרוכשים הסטודנטים בהכשרתם (רייכל ועמיתיה, 2002), ומיומנות זו משרתת אותם לאורך ההכשרה כולה. הסטודנטים לומדים להיעזר בטקסטים חיצוניים, בתכנים שלמדו בקורסי המכללה, באמצעי המדיה השונים ואף בעמיתיהם. העלייה הניכרת במחקר בשימוש במקורות ידע שונים (18% מן הסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב בכל אחד מן ההיגדים 46 ו-48), יכולה להעיד על רצונם של הסטודנטים להרחיב את הידע הקשור במערך השיעור, להעמיק בו ולהתאימו לרמת התלמידים בכיתה. הממצא (היגד 47) המראה כי לאורך השנה הסטודנטים לומדים להיעזר עוד ועוד בתכנים שלמדו בקורסי המכללה תואם את הממצא במחקרם של רייכל ועמיתיה (2002, עמ' 209), שממנו עולה שסטודנטים משתמשים בתוכני ההרצאות בסוף השנה יותר משהם משתמשים בהם בראשיתה.

חיפוש במאגרי מידע ושימוש בעזרים טכנולוגיים - הסטודנטים מחפשים טקסטים ופעילויות במאגרי מידע המופיעים במרשתת ובספרי לימוד של המגזר היהודי, ומשתמשים בסרטונים ובמצגות לצד ספרי הלימוד בעברית הנלמדים בכיתה. הממצאים תואמים את דבריהם של רייכל ועמיתיה (2002), הטוענים כי שימוש במקורות מגוונים הוא אחת מהמיומנויות שרוכשים הסטודנטים במהלך הכשרתם. עוד יש לציין כי באמצעות השימוש בטקסטים חיצוניים הסטודנטים נחשפים גם לתרבויות ולמנהגים שונים בעולם בכלל ולתרבות היהודית בפרט. העיון בטקסטים מתוך ספרי הלימוד ומחוצה להם העוסקים בתרבות היהודית, בתגים היהודיים ובמנהגים, והחשיפה אל האחר ואל הערכים שלו משמעותיים לסטודנטים הערבים, שהרי שליטה בשפה העברית היא גם הכרה של התרבות והמנהגים היהודיים, ואלה

תורמים להתפתחותם האישית והמקצועית של הסטודנטים.

התייעצות הסטודנטים עם עמיתים (היגד 49) היא גבוהה (27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה), וממצא זה תואם את ציפיותיו של הסטודנט, כפי שנמצא במחקרה של הדרי (2003), לשיתוף פעולה, לחיזוקים, למשובים ולעזרה ברעיונות. הסטודנטים מצפים מעמיתיהם לעזרה בתכנון השיעור, והם תופסים אותם כמקור ידע נוסף (שם). המימוש לציפייה זו אף התחזק במרוצת השנה, כפי שמצאו עוד חוקרים (למשל, הדרי, 2003). זידאן ועליאן (2013, עמ' 266) מציינים כי מודל ה-PDS מעודד היווצרות של קהילות לומדות, מטפח תרבות של למידה שיתופית ומאפשר תקשורת זורמת לצורך העברת ידע ורעיונות. וינברגר ודוניצה-שמידט (2017, עמ' 163) כותבות כי קבוצת עמיתים בשלב ההכשרה תורמת לתמיכה הדדית המאפשרת התפתחות מקצועית מכיוון שרכישת ידע, מיומנויות ואינטליגנציה רגשית צומחים גם כחלק משיתוף פעולה עם עמיתים (Day, 1999).

כחלק מההכנות לשיעור הסטודנטים מביאים בחשבון את הטרוגניות התלמידים. תם (2007) מציינ שהתמקדות בדרכי ההוראה ובתלמידים חשובה בתהליך התפתחותם המקצועית של המורים. הסטודנט אינו מתמקד רק בעצמו ובצרכיו, אלא מסיט את התמקדותו לעבר תלמידיו ולעבר דרכי הלמידה המתאימות להם. ואכן ניכר כי בעקבות תהליך הלמידה שעברו הסטודנטים במהלך השנה, כל הסטודנטים בשאלון ב הביעו נכונות להתייחס לצורכי הלמידה השונים של התלמיד ולהתמקד יותר בתלמיד ובצרכיו הלימודיים. אשר לשונות בכיתה (היגד 42) - הסטודנטים ציינו כי הם בודקים את רמת הכיתה לפני הכנת השיעור. ממצא זה תואם את דברי זידאן ועליאן (2013) שסטודנטים שהוכשרו בשלב ההכשרה הראשונית מודעים לשונות ברמת התלמידים. הם אינם מתמקדים רק בעצמם ובצרכיהם, אלא מסיטים את התמקדותם לעבר תלמידיהם ולעבר דרכי הלמידה המתאימות להם.

אשר לחשיבות ההבעה בכתב ובעל הפה במהלך השיעור, ניכר כי עידוד התלמידים להביע את דעתם נתפס כחשוב בעיני הסטודנטים כי הוא מאפשר לפתח דיון המשקף תהליך למידה משמעותית (חטיבה, 2009). כאשר התלמיד מביע את דעתו הוא מודע לידע ולתהליכי החשיבה שלו. כך גם התלמידים יכולים להיחשף לדעות ולרעיונות נוספים ולפתח תרבות דיבור, הקשבה ופתיחות לאחר (סלונים, 2014). אף מן הממצא הכמותי (היגד 40) עולה כי כבר בתחילת תהליך ההכשרה שלהם 95% מכלל הסטודנטים מודעים לחשיבות ההבעה בכתב ובעל־פה בעברית בקרב

תלמידיהם. כמו כן ציינו הסטודנטים שהם משתדלים להקפיד על הבעה תקינה של תלמידיהם, וציינו את חשיבות הבעה בעל־פה לשם שיפור הדיבור ולשם חיזוק הביטחון העצמי. היגד 41 המתייחס להקפדה של הסטודנט על שימוש בעברית תקינה של תלמידיו, מציג 100% הסכמה, כלומר כל הסטודנטים מבינים את חשיבות ההתבטאות התקינה של התלמידים. חשוב לציין כי ככל שעולה מודעותם של הסטודנטים לחשיבות השליטה בהבעה עברית בקרב תלמידיהם, וככל שהלכו וגדלו הידע התאורטי שנלמד בקורסים בעברית והניסיון שצברו הסטודנטים בהוראת העברית בבית הספר, נוכחנו לראות כי יכולת הפקת טקסט כתוב ודבור במישור התחביר, הדקדוק ואוצר המילים (היגדים 1, 2, 5, 7, 11, 13, 15, 17, 22) השתפרה אצלם. הם נצמדו פחות למערכי השיעור שהוכנו מראש ודיברו בחופשיות רבה יותר. עם זאת יש לציין כי בדרך כלל בוגרי בתי הספר הערבים אינם שולטים היטב בשפה העברית, והיא מחסום גדול בפני שילובם בתעסוקה (גולן, 2014; מרום, 2014). אשר לאקדמיה - אלחאג' (El-Haj, 1996) טוען ש-22% מהסטודנטים הערבים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה נתקלים בקשיים בהשוואה ל-2.4% הנתקלים בקשיים בקרב הסטודנטים היהודים. סודרי (2009) מציינת כי סטודנטים ערבים שהוכיחו בקיאות בבחינת יע"ל מסתגלים טוב יותר ללימודים מאלה שנתקבלו על תנאי.

זאת ועוד, חלה עלייה בשימוש באמצעי המחשה, כגון מצגות, סרטונים וקלטות שמע בקרב הסטודנטים בתהליך ההכשרה (היגדים 44, 45). את'ל ומקמנימן (Ethell & McMeniman, 2000) טוענים כי בתהליך ההכשרה הסטודנטים לומדים לגוון את השימוש בכלים פדגוגיים ובכללם בהיצגים ויזואליים, ואלה תורמים להבנת הטקסט והם חשובים בתהליך השכלתו של התלמיד.⁶

המגמה לגוון גם את סוגי הטקסטים (היגד 43) התחזקה אף היא, ונראה כי הסטודנטים מכירים בחשיבות הגיוון של סוגי טקסטים, ורואים בו דרך להעשיר את מקורות הבעה בכתב ובעל־פה. לדברי רמון (1996), חשיפת הלומד לטקסטים רבים ומגוונים מעשירה את הבעתו בכתב ובעל־פה, ובכך היא משמשת כלי מהותי בחינוכו ובהשכלתו.

6. עם זאת, ניכרת מגמת ירידה בהסכמה עם ההיגד המתייחס לאמצעי המחשה מגוונים שאינם נמצאים בספר לעומת ממצאי סעיף זה במועד א. אפשר להסביר ממצא זה בזמינותם של אמצעי המחשה שבי"ס לעומת אמצעי המחשה אחרים. ייתכן כי הסטודנט אינו חש צורך לחפש אמצעי המחשה נוספים, אך יש לציין כי השינויים הקיימים כיום בתחום הטכנולוגיה הם רבים, והשימוש בה מגוון את הלמידה, תורם ללמידה משמעותית ומקדמה, ואף מאפשר גירוי התשוקה ללמידה בכל זמן ובכל מקום (סלונים, 2014). לכן ראוי לנצלנה בכיתות הלימוד, ואחת הדרכים לכך היא חיפוש אמצעי המחשה מקוריים.

סיכום

הסטודנטים הצליחו לתרגם את הידע התאורטי שניתן להם בתחום הוראת השפה העברית לידע יישומי שעוזר ותורם להם בהתנסות בשטח, ומודעותם לתופעות שונות בכיתה בנושא לימוד העברית עלתה בשנת ההכשרה. ההתפתחות בהכשרה המעשית הושפעה מן ההתפתחות בידע התאורטי, וכך הם יכלו לעזור לתלמידיהם להגביר את מידת שליטתם בעברית, מה שלדעתנו עשוי לתרום בעתיד להשתלבות קלה יותר בחברה הישראלית.

בלימודיהם במכללה רכשו הסטודנטים ידע ומיומנויות בקורסי העברית, ובשנת ההתנסות הם למדו להפנים את הידע ולהשתמש במיומנויות. לאורך הדרך הסטודנטים אף הפנימו את החשיבות של טיפוח החשיבה ושל ביקורת טקסטים, מכאן שככל שההתנסות המעשית רבה יותר, כך היא תורמת יותר לפיתוח המומחיות ולהקניית דרכי חשיבה פדגוגית ושימוש בכלים פדגוגיים (Ethell & McMeniman, 2000). עם זאת, על אף תרומת הקורסים לתהליך הכשרתם, נראה כי הכתיבה עדיין קשה להם ומצב הבעתם בעל־פה טוב מהבעתם בכתב.

זאת ועוד, הסטודנטים קלטו את הפוטנציאל הטמון בספר כאמצעי ללימוד העברית, אך תפסו אותו פחות כמקדם אפשרויות לדיונים ולפיתוח חשיבה. בשיעור בפועל הם התמקדו בצורכי תלמידיהם ובדרכי הלמידה המתאימות להם ועודדו הבעת דעה. בתהליך ההכשרה עלתה יכולתם של הסטודנטים לשלב את החומר המופיע בספרי הלימוד עם הידע והמיומנויות שרכשו בקורסי העברית במכללה.

למחקר הנוכחי שתי מגבלות: הראשונה נוגעת לגודל המדגם: במדגם השתתפו 22 סטודנטים, שהם למעשה כל הסטודנטים בשנה ב', השנה שבה בוצע המחקר. ייתכן שלא נמצאה מובהקות בחלק מהממדים שנבדקו בגלל מיעוט הסטודנטים. מגבלה שנייה קשורה בהיגדים של השאלון, שכן הם נבנו במיוחד לצורך מחקר זה, ולא נלקחו ממאגר קיים. אך דווקא משום כך זהו חוזקו של המחקר, שבו יש סוגיה שטרם נבדקה בתחום הוראת העברית שפה שנייה.

לאור תוצאותיה של סוגיה ייחודית זו, אנו מציעים להתאים את תוכניות ההכשרה לתפיסת ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים ולהתערב בדרכי ההוראה שלהם באמצעות הכרת תפיסותיהם ועולמם ובאמצעות ליווי אינטנסיבי. כמו כן אנו מציעים לזמן לסטודנטים כבר בשנה הראשונה של ההכשרה הראשונית התנסות בבתי ספר המעודדים הוראה משמעותית, הפורצת את גבולות ההוראה המסורתית המקובלת

בחברה הערבית, וכן לזמן הוראה ממוקדת בתלמידים ואף לקדם עבודה בצוות בין סטודנטים לשם הכנה שלמה יותר ואיכותית יותר של השיעור.

במחקר עתידי כדאי לערוך מחקר אורך שיבחן מדגם גדול יותר של סטודנטים הלומדים במכללה במשך שנים מספר, וכן להרחיב את היקף המחקר שיכלול גם מכללות ערביות אחרות שבהן לומדים סטודנטים עברית שפה שנייה. יתר על כן כדאי לבדוק את תפקוד הסטודנטים בשטח כשהיו מורים בפועל ולבדוק באיזו מידה משתקפים הערכים והידע שהוקנו להם בהתנסות המעשית.

רשימת המקורות

בעברית

- אבדור, ש' (2003). בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים. מעוף ומעש: כתב עת לעיון ולמחקר, 9, 175-209.
- אבדור, ש', ריינגולד ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת. דפים, 49, 148-165.
- אבר'עספה, ח', ג'וסי, ו' וצבר בן-יהושע, נ' (2011). זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך. דפים, 52, 11-45.
- אבידב-אונגר, א' ואשרת-פינק, י' (2016). ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אדלר, ח', אריאב, ת', דר, י' וכפיר, ד' (2001). חינוך טוב פירושו מורים טובים. בתוך הדו"ח השנתי על מצב החברה והכלכלה 2001 (עמ' 281-304). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- אולשטיין, ע' וכהן, א' (2000). קישוריות בטקסט לימודי. בתוך ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת בבלשנות ובהוראת הלשון (עמ' 35-43). ירושלים: כרמל.
- אוסצקי-לזר, ש' (2002). הממשל הצבאי כמנגנון שליטה באזרחים הערביים: העשור הראשון, 1948-1959. המזרח החדש, מג, 103-132.
- אמארה, מ' (תשס"ב). העברית בקרב הערבים בישראל: היבטים סוציולינגוויסטיים. בתוך ש' יזרעאל (עורך), תעודה יח: מדברים עברית (עמ' 85-105). אוניברסיטת תל-אביב.
- 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 ונ' גרינפלד (עורכים), מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 7-21). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ארכיון מפלגת העבודה (1948). ישיבת מפלגת פועלי ארץ ישראל. ארכיון מפלגת העבודה ע"ש משה שרת, 1947.12.3, תיק מס' 48-1947-23.
- בויםל, י' (2002). הממשל הצבאי ותהליך ביטולו: 1958-1968. המזרח החדש, מג, 133-156.
- ברוש-ויץ, ש' (תשס"ז). מצב האוריינות בישראל. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
- גולן, ש' (2014). הוראת עברית למגזר דובר הערבית: המעבר לאוריינטציה תעסוקתית ולתפיסה סובלנית. גדיש, 14, 147-155.
- דהאמשה, ע' ודה-מלאך, נ' (2014). תוכנית הלימודים בספרות עברית לערבים: מ"שער להכרת תרבות ישראל" ל"מנוף לקידום חברתי-כלכלי". גילוי דעת, 6, 67-96.
- הדרי, י' (2003). ציפיותיו של פרח ההוראה מיום ההתנסות בעבודה מעשית בבית הספר. גלי עיון ומחקר, 12, 51-60.
- וינברגר, י' ודוניצה-שימדיט, ס' (2017). מחקר אורך השוואתי בין תוכניות ייחודיות למסורתיות בהכשרה אקדמית להוראה: שלב ההכשרה, שנת ההתמחות, השמה בבתי הספר והתמדה במערכת החינוך. עיונים בחינוך, 15-16, 149-169.
- ותד, ע' (2008). תכנית לימודים חדשה: עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים. בתוך נ' נבו וע' אולשטיין (עורכים), השפה העברית בעידן הגלובליזציה (עמ' קא-קעז). ירושלים: מאגנס.
- ותד, ע' ומנור, ר' (2010). הכשרת מורים ערבים להוראת השפה העברית במכון האקדמי להכשרת מורים

- ערבים המכללה האקדמית בית-ברל: תמונת מצב. ביטאון מכון מופ"ת, 44, 36-39.
- זידאן, ר' ועליאן, ס' (2013). שביעות הרצון של סטודנטים אשר מתנסים בהוראה לפי דגם ה-P.D.S. מהעבודה המעשית ומהגורמים המעורבים בה. דפים 56, 261-291.
 - חטיבה, נ' (2009). הוראה ללמידה פעילה: טיפים לפעילויות עם "סיכון נמוך" המקדמות דיבור והקשבה משמעותיים בכיתה. על הגובה, 8, 32-34.
 - חטיבה, נ' (2014). איך ניתן לקדם את ההוראה הטובה ואת המצוינות בהוראה. הוראה באקדמיה, 4, 62-67.
 - ח'דר, מ' (2011). הכרם: מקראה לעברית בבתי הספר הערביים (לכיתות: ז, ח, ט). חיפה: הואדי.
 - טהר, ל' (2005). עמדות כלפי שפה זרה (ערבית עברית) ומוכנות לתקשר בשפה זו בקרב תלמידים יהודים וערבים בישראל, הלומדים בבתי ספר רגילים ובבתי ספר הדו-לשוניים בנוה שלום. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
 - טימור, צ' (2010). מעגל הצמיחה של ההדרכה הפדגוגית. החינוך וסביבו, לב, 169-190.
 - כהן, ה' (2006). ערבים טובים: המודיעין הישראלי והערבים בישראל - סוכנים ומפעילים, משת"פים ומורדים מטרות ושיטות. ירושלים: עברית וכתר.
 - כפיר, ד' (2009). תלמיד לחיים: תפיסת הלמידה של מורים כרצף מתמשך, מן הכניסה להכשרה הראשונית ועד לסיום הקריירה. פנים, 47, 63-71.
 - לבנת, ז' (תשע"א). הרטוריקה של המאמר המדעי. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
 - לם, צ' (2002). במערכת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה ה-20. ירושלים: מאגנס.
 - לנדאו, ד' (2006). על דרכי הפרשנות ועל עקרונותיה. חיפה: מכללת שאנן.
 - מטח (2007). עברית לדרך (כרכים: 1-4). תל-אביב: מטח.
 - מנור, ר' (2014). התמודדות עם מטלת כתיבה בשפה שנייה בקרב סטודנטים ערבים: דרגת המורכבות התחברית במבנים משועבדים בשיח הטיעון. אל-חצאד, 4, 129-154.
 - מנור, ר' (2019). סטודנטים ערבים מתמחים בהוראת עברית: עמדות כלפי השפה העברית ושיקולי בחירה במקצוע. עיונים בחינוך, 17-18-19, 713-733.
 - מרגולין, ב' ועזר, ח' (תשע"ד). איכות הכתיבה הטיעונית של סטודנטים יהודים (L1) ושל סטודנטים ערבים (L2) במכללות לחינוך בישראל. חלקת לשון, 46, 157-178.
 - מרום, ש' (2014). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה. גדיש, 14, 120-146.
 - מרעי, ע' (2013). ואללה בסדר: דיוקן לשוני של הערבים בישראל. ירושלים: כתר.
 - מרעי, ע' ואמרה, מ' (2002). לבחינת תוכניות הלימודים להוראת עברית וערבית לתלמידים ערבים. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל. אבן יהודה: רכס ומכלת בית ברל.
 - משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-P.D.S. דפים, 56, 15-34.
 - משרד החינוך (1958). תוכנית לימודים ללשון העברית וספרותה בבית-הספר התיכון לערבים (ט-יב). ירושלים: משרד החינוך.
 - משרד החינוך (1978). תוכנית לימודים בעברית בבתי ספר ערביים לכיתות ג'-ו'. אוניברסיטת חיפה, ביה"ס לחינוך.
 - משרד החינוך (2007). עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים (לשלוש חטיבות הגיל: ג'-י"ב). ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.
 - משרד החינוך (2011). תוכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים לשלוש חטיבות הגיל ג'-י"ב (מבוססת הישגים נדרשים). ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ופיתוח תוכניות לימודים.

- משרד החינוך (2015). עברית כשפה שנייה לתלמידי דוברי ערבית: נתוני תשע"ד. רמת-גן: רמא"ה.
- נאשף, א' (2017). "הערבית": סיפורה של מסיכה קולוניאלית. ירושלים: ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- סודרי, ש' (2009). מבחן ידע בעברית: שליטה בעברית כמנבא להסתגלותם של סטודנטים ערבים ללימודים באוניברסיטה. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- סלונים, ש' (2014). ההתנסות המעשית בעידן של מציאות משתנה: איך מעוררים תשוקה ללמידה? ביטאון מכון מופ"ת, 53, 30-38.
- עבאדי, ע' (1998). תחביר הפסקה: ארגון ומשמעות. חלקת לשון, 27, 136-147.
- עזר, ח' (2004). רב תרבותיות בחברה ובבית הספר. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- עידו, ש' וא' שקדי (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 29-20.
- עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי ההתנסות. דפים, 41, 197-229.
- עליאן, ס' ועראידה, א' (2008). עמדות כלפי רכישת העברית כשפה שנייה בקרב תלמידי הגולן בצל הסיפוח. מדאראת, 2, 489-526.
- עליאן, ס' ואבו-חסיין, ג' (2012). עמדות תלמידים בנושא רכישת העברית כשפה זרה או שנייה במערכת החינוך הערבית במזרח ירושלים. דפים, 53, 98-119.
- עמיר, ע' ואתקין, ה' (2012). צייני עמדה בכתיבת טיעון של תלמידי תיכון בישראל ואישוש. בתוך ע' השכלי-שחם, ר' בורשטיין, ע' עמיר וה' אתקין (עורכות), מזמרת הלשון: עיון ומחקר בחינוך הלשוני (עמ' 317-334). ירושלים: משרד החינוך.
- עצמון, א' (2008). מלאכת ההוראה כיצירת אמנות. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 107-130). תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- עתילי, ל' (2004). הקשר בין עמדות כלפי השפה העברית, דובריה ותרבותם ובין ההישגים בשפה העברית בבתי ספר ערביים על יסודיים בישראל. ג'אמעה, 8, 339-349.
- קופלוביץ, ע' (1974). החינוך במגזר הערבי: עובדות ובעיות. בתוך ח' אורמיאן (עורך), החינוך בישראל (עמ' 232-243). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קורטאם, נ', בשיר, א' וזעבי, ר' וחוג'יראת, מ' (2019). הבדלים בתפיסות (אמונות) הוראה ולמידה בקרב מורי מדעים, מורים-סטודנטים לתואר שני במכללה ופרחי הוראה: במערכת החינוך הערבית בישראל. עיונים בחינוך, 17, 18-19, 687-712.
- קיזל, א' (2012). מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך. שבילי מחקר, 18, 109-116.
- רביד, ד' ושלום, צ' (2012). סטנדרטים להערכת כתיבה בכיתה ז': דוח המוגש לקרן יד הנדיב, אוגוסט 2012.
- רוזנהויז, י' (2009). למידת שפה באופן אקראי: פנים לכאן ולכאן. הד האולפן החדש, 95, 3-15.
- רייכל, נ', אילטוב, ז' ומור, ע' (2002). עבודה מעשית, חשיבה מחודשת: דגם צומח של התנסות במכללת אוהל. דפים, 34, 191-220.
- רמון, מ' (1996). מוגבלויות ומרחב בלשון כתובה ובלשון דבורה (או הקשר בין ההבעה בעל-פה וההבעה בכתב). במכללה, 8, 88-95.
- שקדי, א' (2008). דפוסי הדרכה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 302-320). תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- תם, ה' (2007). התפתחות מקצועית בקרב מתמחים בהוראה (סטאז') מחקר רבי-שנתי. גלי עיון ומחקר, 16, 9-17.

- Abu Rass, R. (1997). Integrating language and content in teaching English as a second language: A case study on a precourse. Unpublished dissertation at the University of Arizona, Tucson.
- Abu Rass, R. (2011). Cultural transfer as an obstacle for writing well in English: The case of Arabic speakers writing in English. *English Language Teaching*, 4, 206–212.
- Al-Haj, M. (1995). Jewish-Arab encounter of the University of Haifa. The Gustav Heinemann institute of Middle Eastern studies (article). University of Haifa.
- Allen, J. M., Ambrosetti, A., & Turner, D. (2013). How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: A comparative study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, Article 7.
- Amara, M., & Mar'i, A. (2002). Language education policy: The Arab minority in Israel. Kluwer Academic Publisher.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, (pp. 269–292). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103–118). London: Paul Chapman.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28, 106–122.
- Cheng, M. Tang, S., & Cheng, A. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 781–790.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In H. D., Gitomer & A. C., Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th edition), (pp. 439–547). AERA.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice, teachers and teaching. *Theory and Practice*, 3, 7–27.

- Cortese, A., & Polishook, I. (2000). Building a profession: Strengthening teacher preparation and induction: Report of the T-16 Task Force. Diane publishing.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300–314.
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390–441). San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Eilam, B. (2002). Passing through a western-democratic teacher education: The case of Israeli Arab Teachers. *Teachers College Record*, 104, 1656–1701.
- Ellis, C. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning – an overview. In E. Nick (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1–31). London: Academic Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional and competence*. London & Washington, DC: Falmer Press.
- Ethell, R. G., & McMeniman, M. M. (2000). Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of Teacher Education*, 51, 87–101.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). London: Sage.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service Education*, 33, 153–169.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teacher's eyes professional ideas and classroom practices*. Teachers College Press.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 123–136.
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In P. Peterson et al. (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 669–675). England: Elsevier.
- Korthagen, F., & Kessels, P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4–17.

-
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, Th. (2010). An integral professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1687–1694.
 - Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teacher in a school-based mentoring program in Sweden. *Education Studies*, 31, 251–263.
 - Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 225–240.
 - Randi, J., & Corno, L. (2007). Theory into practice: A matter of transfer. *Theory into Practice*, 46, 334–342.
 - Shulman, L. S. (2005). The signature pedagogies in the professions of law, medicine, engineering and the clergy: Lessons from the education of teacher. Paper presented at the Teacher Education for Effective Teaching and Learning. NRC Center of Education.
 - Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the student. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 275.
 - Toulmin, S. (1958). *The uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Villegas-Reimers, E. (2003). *Teachers Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: NESCO.

נספח: פירוט הפריטים כולל השינויים שחלו משאלון (א) ל- (ב)

הנספח מתאר את השינוי לטובה או לרעה שחל בדעתם של הסטודנטים בין שני המועדים של העברת השאלון. שינוי דעתם לטובה - משמע שבמועד א של העברת השאלון, סימן הסטודנט היגד בקטגוריה נמוכה, ובמועד ב הוא סימן את אותו היגד בקטגוריה גבוהה יותר. שינוי דעתם לרעה - משמע שבמועד א של העברת השאלון, סימן הסטודנט היגד בקטגוריה גבוהה יותר מזו שבמועד ב. נשארו בדעתם - משמע שבשני המועדים של העברת השאלון סימן הסטודנט את אותה הקטגוריה באותו היגד, במילים אחרות לא חל שינוי בדעתו של הסטודנט לגבי אותו היגד בשני המועדים. הקריטריונים שהנחו אותנו לקביעת שינוי הוא פריטים שבהם פחות מ-80% מהנבדקים שינו את דעתם, וכן פריטים שבהם 20% ומעלה מהנבדקים שינו את דעתם לטובה.

מספר ההיגד	תוכן ההיגד	שינוי דעתם לטובה	נשארו בדעתם	שינוי דעתם לרעה
1	בעקבות הקורסים אני מסוגל לתמצת טקסט בכתב ובעל-פה.	(9%)	(82%)	(9%)
2	אני מסוגל לכתוב טקסט טיעון לכיד בדגם בסיסי.	(32%)	(61%)	(9%)
3	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות המבנה של טקסט טיעון (תעודת זהות, רעיון מרכזי וראשי פרקים).	(9%)	(86%)	(5%)
4	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות את המבנה של יצירה ספרותית.	(9%)	(86%)	(5%)
5	בעקבות הקורס אני מסוגל לפתח רעיון מרכזי עד לכדי פסקה שלמה.	(14%)	(81%)	(5%)
6	בעקבות הקורס אני מסוגל לבקר טקסט טיעון (מבנה, תוכן ולשון).	(27%)	(59%)	(14%)
7	אני מסוגל לכתוב טקסט טיעון בדגמים נוספים	(41%)	(45%)	(14%)
8	הקורסים עזרו לי לפתח את יכולת הביקורת שלי על יצירות ספרותיות.	(36%)	(55%)	(9%)
9	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות דגמים שונים של טקסט טיעון.	(32%)	(63%)	(5%)
10	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות ולנתח סוגים שונים של יצירות ספרותיות.	(36%)	(55%)	(9%)
11	בקורס למדתי להשתמש בפועלי הבעת עמדה מגוונים.	(27%)	(63%)	(9%)
12	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות ולנתח אמצעים רטוריים בטקסט טיעון.	(23%)	(72%)	(5%)
13	בעקבות הקורסים אני מסוגל לפתח דיון בנושא כלשהו בתוך הכיתה.	(27%)	(68%)	(5%)
14	הטקסטים בקורס היו מגוונים מבחינת התכנים.	(18%)	(77%)	(5%)
15	אוצר המילים שלי התרחב באופן משמעותי בעקבות קריאת טקסטים.	(27%)	(63%)	(9%)
16	בעקבות הקורס אני מסוגל לאפיין דמויות ביצירות ספרות.	(5%)	(90%)	(5%)

מספר ההיגד	תוכן ההיגד	שינוי דעתם לטובה	נשארו בדעתם	שינוי דעתם לרעה
17	בעקבות הקורס אני מסוגל להשתמש במילות קישור לסוגיהן.	(14%)	(77%)	(9%)
18	בעקבות הקורס אני מסוגל לנתח את האמצעים האמנותיים ביצירה הספרותית.	(27%)	(68%)	(5%)
19	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות תת-סוגות של הסיפור הקצר (אגדה, משל, מעשייה ועוד).	(27%)	(63%)	(9%)
20	הקורסים תרמו לי בהוראה בכיתה.	(14%)	(72%)	(14%)
21	הקורס שילב הבנת טקסט והפקה באופן עצמאי.	(23%)	(68%)	(9%)
22	אני מסוגל לכתוב טקסט טיעון לכיד בדגם בסיסי.	(41%)	(55%)	(5%)
23	הטקסטים בספרי הלימוד עוסקים בנושאים הקשורים לעולמם של התלמידים.	(14%)	(68%)	(18%)
24	הטקסטים בספרי הלימוד מעוררים עניין וסקרנות בקרב התלמידים.	(18%)	(72%)	(9%)
25	בעקבות הטקסטים מתפתחים דיונים בכיתה, המעידים על העשרת מחשבתם של התלמידים.	(5%)	(81%)	(14%)
26	בספרי לימוד מופיעים טקסטים שכתבו יוצרים ערבים.	(23%)	(55%)	(23%)
27	בספרי הלימוד הטקסטים העוסקים בתרבות היהודית הם רבים.	(18%)	(59%)	(23%)
28	הטקסטים בספרי הלימוד חושפים את התלמיד לחגים ולמנהגים היהודיים.	(27%)	(55%)	(18%)
29	בספרי הלימוד יש מילים ומשפטים רבים המופיעים במקורות היהודיים.	(14%)	(63%)	(23%)
30	הטקסטים חושפים את התלמידים לתרבויות ולמנהגים שונים בעולם.	(18%)	(68%)	(14%)
31	התלמידים בכיתה מאזינים לטקסטים מוקלטים.	(27%)	(50%)	(23%)
32	בכיתה מתנהל דיון כיתתי וקבוצתי על הטקסטים.	(27%)	(63%)	(14%)
33	בעקבות לימוד טקסטים התלמידים מבטאים את עצמם בכתיבה (התרשמותית, עיונית ויצירתית).	(27%)	(55%)	(18%)
34	אוצר המילים של הטקסטים בספרי הלימוד מותאמים לרמתם של התלמידים.	(18%)	(72%)	(9%)
35	בספרי הלימוד נמצא גיוון בשיח הספרותי: סיפור קצר, ארוך, פתגם, משל, חידה.	(27%)	(63%)	(9%)
36	יש בספרי הלימוד דגש על טקסטים העוסקים בטיעון מבחינת מבנה ולשון.	(27%)	(63%)	(9%)
37	בספרים יש חומר לימוד מספיק להוראה בכיתה (סוגיות בדקדוק ו'אנרים ספרותיים).	(41%)	(50%)	(9%)
38	התרגילים בספרי הלימוד מספקים לתרגול החומר ולהבנתו.	(14%)	(72%)	(14%)
39	יש בספר הלימוד תמונות ואיורים צבעוניים המושכים את תשומת לבו של הלומד.	(27%)	(72%)	(0%)
40	במהלך השיעור אני מעודד את התלמידים להביע את דעתם בנושא הנדון.	(5%)	(95%)	(0%)
41	בשיעורי עברית אני מקפיד שהתלמידים יתבטאו בעברית תקינה בכתב ובעל-פה.	(0%)	(100%)	(0%)
42	אני משתדל להכין מטלות ברמות שונות לפי יכולות התלמידים.	(18%)	(77%)	(5%)
43	במהלך ההוראה שלי אני מקפיד לגוון בסוגי הטקסטים.	(9%)	(90%)	(0%)

מספר ההיגד	תוכן ההיגד	שינו דעתם לטיובה	נשאר בדעתם	שינו דעתם לרעה
44	האירים, התמונות והקריקטורות המופיעים בספר הלימוד מסייעים בידי בזמן השיעור.	(18%)	(72%)	(9%)
45	במהלך ההוראה אני משתמש באמצעי המחשה מגוונים (כגון מצגות, סרטונים, קלטות שמע).	(14%)	(77%)	(9%)
46	כשאני מכין את השיעור אני נעזר גם בטקסטים חיצוניים נוסף לספרי הלימוד שמלמדים בכיתה.	(18%)	(72%)	(9%)
47	כשאני מכין את השיעור אני משתמש בתוכני הקורסים שלמדתי במכללה נוסף על ספרי הלימוד של התלמידים.	(18%)	(68%)	(14%)
48	כשאני מכין את השיעור אני משתמש במקורות אחרים נוסף על ספרי הלימוד של התלמידים.	(18%)	(77%)	(5%)
49	אני נעזר בעמיתים כאשר אני מכין את השיעור בעברית.	(27%)	(59%)	(23%)