



ד"ר אסתר בקון-קאופמן,

המכללה האקדמית על שם דוד ילין והמכללה האקדמית אפרתה, המסלול לחינוך מיוחד, דוא"ל:

estherbac@dyellin.ac.il

ד"ר מיקי כהן,

המכללה האקדמית על שם דוד ילין והמכללה האקדמית חמדת, המסלול לחינוך מיוחד, דוא"ל:

mikico24@gmail.com

ד"ר מישל וקסמן,

המכללה האקדמית על שם דוד ילין והמכללה האקדמית הרצוג, המסלול לחינוך מיוחד, דוא"ל:

michellewaxman@gmail.com

גליה בן חור, (דוקטורנטית):

המכללה האקדמית על שם דוד ילין, המסלול לחינוך מיוחד, דוא"ל:

galibe4@dyellin.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –

בקון-קאופמן, א', כהן, מ', וקסמן, מ' ובן חור, ג' (תשפ"ד). לנווט במים סוערים: שינויים בתחושת המסוגלות העצמית של פרחי הוראה לאחר התנסות מודרכת בהוראה מותאמת. חמדעת, יז.

מילות מפתח:

מסוגלות עצמית; הוראה פרטנית; הוראה מותאמת

לנווט במים סוערים: שינויים בתחושת המסוגלות העצמית של פרחי הוראה לאחר התנסות מודרכת בהוראה מותאמת

אסתר בקון-קאופמן, מיקי כהן, מישל וקסמן וגליה בן חור

תקציר

במחקר זה נבחנו השינויים בתפיסת מסוגלות עצמית (SE) ומסוגלות עצמית בהוראה (TSE) של פרחי הוראה בעקבות התנסות אינטנסיבית בהוראה פרטנית מותאמת של מיומנויות שפה לתלמידים עם קשיים. המשתתפים במחקר היו 39 פרחי הוראה. המשתתפים מילאו בעילום שם את סולם המסוגלות העצמית הכללית (Chen et al., 2001) וגרסה מותאמת של סולם המסוגלות העצמית בהוראה (ראובני ואחרים, 2018) לפני הפרקטיקום ובסיומו, וכן מילאו שאלון פתוח שבו התבקשו לערוך רפלקציה על ההתנסות שלהם. ניתוח סטטיסטי הצביע על עלייה הן ב-SE והן ב-TSE בסיום הפרקטיקום. נמצא מתאם חיובי בין SE ל-TSE הן לפני ההתנסות והן לאחריה. ניתוח איכותני הצביע על מספר היבטים שתרמו לתחושת TSE משופרת, לרבות תמיכה ומשוב מהמדריך, תמיכת עמיתים, מצב רגשי חיובי, פיתוח של שיטות פדגוגיות להערכה ולהוראה ויישומן והתנסות מוצלחת בהוראה. מחקר זה מדגיש את השפעת החשיבות של ניסיון מעשי מוצלח בהוראה מותאמת פרטנית על התפתחות SE ו-TSE אצל פרחי הוראה בתחילת דרכם, ומדגיש את התועלת של חוויה זו לתפקודם של מורי העתיד.

מבוא

במחקר הנוכחי נבדק השינוי בתחושת המסוגלות של פרחי הוראה לאחר השתתפותם בקורס "התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)" הכולל התנסות מעשית בהוראה מותאמת במסלול לחינוך מיוחד במכללה אקדמית לחינוך בירושלים.

במסגרת ההתנסות המעשית שנמצאת במוקד מאמר זה, הסטודנטים מתנסים בהוראה פרטנית מותאמת לילדים המתקשים במיומנויות אורייניות. ההתנסות זוכה להערכה רבה בקרב הסטודנטים, ההורים, הילדים וסגל ההוראה, אך השפעתה על פרחי ההוראה טרם נבדקה בדיקה אמפירית.

לתחושת המסוגלות העצמית חשיבות רבה לעבודת המורה ולמניעת נשירה מהמקצוע (עידו ושקדי, 2014). מתוך העבודה בשטח אפשר לראות את חשיבות המסוגלות העצמית גם אצל פרחי הוראה. כפי שצינו סטודנטים בסוף הקורס: "הניסיון שרכשתי בקליניקה יעזור לי והעלה בי את רמת הביטחון במקצוע".

המחקר הנוכחי ייחודי בכך שהוא מתמקד במסוגלות עצמית כללית ובמסוגלות עצמית בהוראה פרטנית בתחילתו ובסופו של תהליך הוראה פרטנית אינטנסיבית ומותאמת. בכך הוא שונה מרוב המאמרים המתייחסים לתפיסת מסוגלות של מורים להוראה בכיתה (Zee & Koomen, 2016) ולא בתחושת המסוגלות אצל פרחי הוראה בהוראה פרטנית מותאמת, זאת למרות חשיבותה ותרומתה לתפקודו העתידי של המורה בכיתה (Song, 2018). מסקנות מחקר זה יסייעו למקד את תשומת הלב ברכיבים התורמים לתחושת המסוגלות הנבנית אצל פרחי ההוראה בהתנסויות המעשיות המגוונות הנערכות במכללות למורים.

הקשר: התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)

באמצע שנות השבעים של המאה ה-20 צמח במסלול להכשרת מורים בחינוך המיוחד רעיון לקורס המאפשר התנסות מעשית לסטודנטים בהוראה פרטנית לתלמידים מתקשים ולתלמידים המתמודדים עם ליקויי למידה. רעיון זה שירת את הצורך בהתנסות ובנתינת מענה קהילתי לילדי ירושלים.

זוהי התנסות במסגרת הקורס "התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)". הקורס מתקיים בתדירות של פעמיים בשבוע למשך סמסטר שלם בקבוצה קטנה (12–14 פרחי הוראה). כל שיעור עם פרחי ההוראה כולל הכנה לשיעור הפרטני עם התלמידים, ביצוע הפעילות וקבלת משוב במסגרת קבוצת פרחי ההוראה (רגב, 2012). קורס זה מתבסס

על מודל ייחודי המכונה "מודל הספינה" (ראו תרשים מס' 1). השימוש במטפורה של ספינה נועד להמחיש את התהליך האינטנסיבי ואת התנדודות בתחושת המסוגלות העצמית לנוכח האתגרים בדרך ליעד, תהליך אותו עוברים פרחי ההוראה במהלך הקורס בהובלת מדריך מקצועי ותומך.

בשיעור הפרטני עם התלמידים מתנסים פרחי ההוראה בהוראה מותאמת ליכולות ולצרכים של התלמידים שעימם הם עובדים במשך הסמסטר. העבודה עם התלמידים מדורגת ומשלבת מחשב, אמצעים דידיקטיים ומשחקים מגוונים. פרחי ההוראה מתנסים בהעברת אבחון בלתי פורמלי ובבניית תוכנית התערבות. התלמידים המשתתפים מאותרים בעזרת יועצות חינוכיות ורכזות שילוב מבתי ספר ברחבי ירושלים. במהלך השנים השתתפו בקורס זה אלפי תלמידים.

סקירת ספרות

הוראה מותאמת

הוראה מותאמת היא הוראה המתמקדת במיומנויות ובאסטרטגיות למידה ולא בתחומי דעת. היא כוללת הערכה פרטנית של מיומנויות למידה, הצבת יעדים מדידים ומדורגים ותיווך בעזרת אסטרטגיות הוראה ייחודיות המותאמות ללומד. זו הוראה המבקשת להביא את התלמידים המתקשים – כל ילד וילדה בדרכם הייחודית – להישגים לימודיים רצויים או מצופים בשכבת גילם ובבית ספרם. הוראה מותאמת מתבצעת לרוב באופן פרטני או בקבוצות קטנות (אלוני ואחרים, 2018), ונעשה בה שימוש בהערכה לשם למידה (הל"ל). זוהי הערכה מתמשכת המשולבת בתהליך ההוראה והלמידה ומסייעת בניווטו (בירנבוים, 2018). כך פרחי ההוראה לומדים לזהות שינויים בידע ובמוטיבציה של הלומד ולהתאים את המשך התהליך למצבו. התנסות בהוראה מותאמת מפתחת כישורי הוראה רפלקטיבית, בד בבד עם גילוי אוטונומיה ויזמות בפיתוח דרכי חינוך מותאמות ומיטביות לטובת התלמידים (אלוני ואחרים, 2018). נוסף על כך, מודגש התיווך בעזרת 'פדגוגיה משחקית' – פדגוגיה המבוססת על מגוון דרכי הוראה ולמידה במרחב משחקי המפתחת אצל פרחי ההוראה מיומנויות של גמישות, יצירתיות, חשיבה חדשנית וביקורתית. בדרך זו הסטודנט לומד לתקשר היטב עם התלמיד, כך שתהליך הלמידה הופך משותף ונתון לשינויים ונוצרת אווירה מפוגגת חששות, מסירה מחסומים ומעלה מוטיבציה (יעקבי, 2019).

ההוראה המותאמת הפרטנית מאפשרת תנאים משופרים של תשומת לב, של יחס מכבד ושל

דיאלוג קשוב כדי לקדם את הלומדים ביעילות להגשמתם המוצלחת של יעדים לימודיים-השכלתיים וחינוכיים-אישיים (אלוני ואחרים, 2018).

מסוגלות עצמית (Self-Efficacy)

מושג המסוגלות העצמית נוסח על ידי אלברט בנדורה (Bandura) בשנות השבעים של המאה ה-20. המושג מתייחס למידת האמונה של הפרט ביכולתו להשיג תוצאות שהוא מעוניין בהן (Bandura, 1997 בתוך קס, 2012). מושג זה הוא חלק מן התאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה.

על פי בנדורה, תחושת מסוגלות עצמית נבנית בעזרת ארבעה גורמים: הראשון, התנסויות אישיות חוזרות ומוצלחות בביצוע הפעולה; השני, צפייה בעמיתים המבצעים את המשימה. בזמן הצפייה לומד הצופה על דרכים אחרות לביצוע משימות שיוכל ליישם בהתנסויותיו האישיים; השלישי, שכנוע מילולי – במיוחד מגורם מקצועי בעל ניסיון המתווך למתנסה את הצלחותיו ומעודד אותו; הרביעי, עוררות רגשית – המידע שאדם מקבל מתחושות פיזיולוגיות (לדוגמה: קצב פעימות הלב, הזעה) שהוא מפרש כהצלחה או ככישלון.

תחושת מסוגלות עצמית היא מאפיין אישיותי-רגשי, דינמי, הנתון להשפעת חוויות והתנסויות חיוביות או שליליות. בקרב החוקרים שוררת אייהסכמה בשאלה אם מסוגלות עצמית היא תכונה או מצב, כלומר אם מדובר בתכונה פנימית וקבועה של האדם, או בתפיסה או תחושה תלויות מצב והקשר (קס, 2012; Stajkovic et al., 2018).

חוקרים רבים מתמקדים בחקר הדרכים השונות שבעזרתן אפשר לקדם מסוגלות עצמית גבוהה בתחומים שונים ולפתח אותה (Gielnik et al., 2020). לטענתם, אופיו הדינמי של מבנה קוגניטיבי זה (המסוגלות העצמית) מאפשר לסייע לאנשים עם מסוגלות עצמית נמוכה לשנות את החוויה העצמית שלהם ולהעלות את ציפיותיהם בנוגע ליכולתם להצליח בתחומי חיים שונים (Gielnik et al., 2020).

בתחום ההוראה, נחקרה מסוגלות עצמית כללית של מורים, וכן נחקרה מסוגלות עצמית בהוראה, כלומר תחושת מסוגלות עצמית ספציפית במצבי הוראה ובחינת הקשר ביניהם. תחושת מסוגלות עצמית כללית (Self-Efficacy להלן: SE) ותחושת מסוגלות עצמית בהוראה (Teacher Self-Efficacy, להלן: TSE) נמצאו קשורות להיבטים שונים של הוראה מיטבית בקרב מורים ובקרב פרחי הוראה, כגון ניהול כיתה, יכולת הערכת תלמידים, מוטיבציה ועוד (Glackin & Hohenstein, 2018). נמצא כי מורים עם מסוגלות כללית גבוהה הקדישו יותר

זמן ללמידה, לשבח ולעידוד של תלמידיהם לעומת מורים עם מסוגלות נמוכה. נוסף לכך, נמצא קשר חיובי מובהק בין SE לבין TSE במחקר שבדק את הקשר ביניהם בקרב מורים (Khan et al., 2016).

מסוגלות עצמית בהוראה (Teacher Self Efficacy)

אחת האוכלוסיות שבהן נבחן המדד של מסוגלות עצמית בצורה רחבה יחסית היא אוכלוסיית המורים (Mahler et al., 2018).

מסוגלות עצמית של מורים (TSE) מוגדרת כאמונה של מורה ביכולתו להעביר ידע ולהעריך את תפקודם של תלמידיו, כולל אלה המתקשים. מורה המאמין שהוא מצליח בהוראה ובהערכה של תלמידיו הוא מורה בעל תחושת מסוגלות גבוהה בהוראה (Tschannen-Moran & hoy, 2001). אכן, אפשר לראות מחקרים רבים המתמקדים בתחושת המסוגלות העצמית של מורים. ממחקרים אלה עולים ממצאים דומים: ככל שהמסוגלות העצמית של המורה גבוהה יותר, כך החוויה שלו כמורה חיובית יותר, ובהתאם – גם תפקודו כמורה איכותי יותר (Glackin & Hohenstein, 2018; Zee & Koomen, 2016).

מבדיקת ה-TSE ב-14 מדינות OECD נמצא קשר גבוה בין TSE של המורים ובין הצלחה לימודית של תלמידיהם (Fackler & Malmberg, 2016). מחקרים אחרים מצביעים על כך שמורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה בהוראה מצליחים למלא את תפקידם היטב בהשוואה למורים עם תחושת מסוגלות נמוכה. כמו כן, לעיתים קרובות אפשר לראות רמות גבוהות יותר של הצלחה לימודית ומוטיבציה בקרב תלמידים של מורים עם מסוגלות עצמית גבוהה (Mahler et al., 2017; Zee & Koomen, 2016).

רוב המחקרים על TSE עוסקים בתהליכים כיתתיים. למשל בסקירה של ארבעים שנות מחקר על אודות ההשפעות של מסוגלות עצמית של המורה (TSE), עיקר המאמרים שנסקרו עוסק בהיבטים של ניהול כיתה ולא בהוראה פרטנית (Zee & Koomen, 2016; O'Neil & Stepheson, 2011). נוסף לכך, חסרים ממצאים על הקשר בין TSE ובין הוראת מיומנויות קריאה, כתיבה וחשבון. המחקרים הקיימים שבדקו את הקשר בין TSE ובין תפקוד המורה והתלמיד בהוראת הקריאה התמקדו בתחושת המסוגלות והמוטיבציה של התלמידים ונערכו בהרכב כיתתי. במחקר אחד (Ten Hagen et al., 2022) נמצא קשר חיובי בין מסוגלות בהוראה (TSE) ובין המוטיבציה של התלמיד בלמידת הקריאה

והחשבון. לעומת זאת, במחקר אחר לא נמצא קשר בין המסוגלות של המורה בהוראת קריאה וכתובה ובין תחושת המסוגלות של התלמיד בקריאה ובכתיבה (Corkett et al., 2011). כאמור, חסרים מחקרים שבדקו את רמת ה-TSE בהקשר של הוראה מותאמת פרטנית במיומנות שפה (קריאה, הבנת הנקרא, כתיב והבעה בכתב). לכן יש מקום לבחון את המסוגלות העצמית של המורה בהקשר זה.

מסוגלות עצמית בהוראה של פרחי הוראה

נוכח תרומתה של תחושת המסוגלות של מורים לאיכות ההוראה שלהם, ישנם חוקרים שמדגישים שראוי לפתח תחושת מסוגלות בהוראה עוד בשלביה הראשוניים ביותר (Song, 2018). יש להתחיל לעבוד על בניית המיומנויות, הכישורים והניסיון של המורים עוד לפני שהם נכנסים לתפקיד, במסגרת הלימודים וההכשרה שלהם. ככל שמורים מקבלים כלים להתמודדות עם הקשיים והאתגרים הרבים של מקצוע ההוראה מוקדם יותר, כך עולה הסיכוי שההתמודדות שלהם תהיה יעילה יותר, ובהתאמה – מידת המסוגלות העצמית שלהם בהוראה תגדל גם היא (Song, 2018). הדבר נדרש על אחת כמה וכמה כאשר מדובר על מסוגלות בהוראה של פרחי הוראה שילמדו בעתיד תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Schwab, 2019). נוסף לכך, לוי ואחרים (Levi et al, 2013) הראו שהכשרה מקצועית בחינוך מיוחד מגבירה את המסוגלות של המורים ללמד תלמידים עם לקות למידה המשולבים בכיתה רגילה.

ברכה והופנברטל (2021) בדקו את ההבדל בתחושת קוהרנטיות ספציפית במצבי הוראה (להלן: תקומ"ה) בין סטודנטים בשנה א' בחינוך מיוחד ובין סטודנטים בשלבי ההתמחות. מושג התקומ"ה שטבעו החוקרות הוא מעין שילוב של מסוגלות כללית ו-TSE. הן מצאו הבדל משמעותי בתקומ"ה בין מסיימי שנה א' ובין סטודנטים בשלב ההתמחות, לאחר שלוש שנים של לימודים במכללה להוראה. לטענתן, סטודנטים עם רמה גבוהה של תקומ"ה יצליחו להתמודד עם הלחצים הרבים בדרך להוראה בחינוך מיוחד. לדבריהן:

חשוב שמנחי סדנאות הסטאז' ומכשירי המורים במהלך שנות ההכשרה יהיו ערים לקיומה של תקומ"ה ויפעלו להבנייתה בקרב המתמחים והסטודנטים להוראה כמשאב התמודדות עם לחץ במצבי הוראה בחינוך המיוחד (ברכה והופנברטל, 2021, עמ' 280). במחקר אחר (Pendergast et al., 2011) נמצא שהמסוגלות העצמית בהוראה של סטודנטים בשנת לימודיהם הראשונה במכללה, עוד לפני שהתנסו התנסות מעשית בהוראה, הייתה

גבוהה יותר מזו של סטודנטים בסוף התואר. דהיינו, לסטודנטים הייתה הערכת יתר של יכולתם בתחילת לימודיהם, ולאחר שהם התנסו בהוראה בפועל הם הנמיכו את הערכתם. החוקרים נתנו מספר הסברים להערכה הגבוהה בהתחלה, ובהם חוויות חיוביות כתלמידים בתיכון וחוויות חיוביות של ילדיהם בבית הספר (Pendergast et al., 2011). הירידה ברמת המסוגלות בסוף התואר נבעה, ככל הנראה, מהבנה מעמיקה יותר של הדרישות הגבוהות הכרוכות במקצוע ההוראה.

אם כן, מהו הגורם המאפשר פיתוח מסוגלות עצמית בשלב ההכשרה? מלנדרקיס (Malandrakis, 2018) טוען שהדגש צריך להיות על הקניית ידע ומתן כלים להוראה טובה במקביל להתנסות בשיטות הוראה שונות בשטח, מפני שנמצא כי רכישת ידע בלבד בתחום הדעת אינה מעלה את רמת המסוגלות בהוראה. על פי פיצנר-עדן (Pfitzner-Eden, 2016), התנסות מעשית מעלה את רמת ה-TSE של פרחי הוראה בתחילת דרכם. במיוחד, משוב חיובי מהמדריך הפדגוגי (שכנוע מילולי), התנסות מוצלחת של פרחי ההוראה, צפייה בעמיתים, במורה מאמן או במדריך בהוראה, העלו את רמת ה-TSE של סטודנטים בתחילת לימודיהם בהוראה. עוד נמצא שמצב של עוררות רגשית שלילית כמו מתח ולחץ הוריד את רמת ה-TSE, ולפיכך הומלץ שההכשרה המעשית תכלול דרכים לעזור לסטודנטים לווסת את הרגשות שלהם. עידו ושקדי (2014) מצאו אף הם כי התנסות בהוראה תוך ליווי, הדרכה והקניית דרכי הוראה תורמת למסוגלות של המורים להתמודד עם אתגרי ההוראה.

לסיכום, בין אם מדובר בהצלחה בסיום התואר הראשון בהוראת חינוך מיוחד או בהוראה עתידית של המורה לחינוך מיוחד בכיתה, מסוגלות עצמית כללית ו-TSE הן אמונות ומשאבים שחשוב לפתח, או לפחות לשמר, אצל פרחי הוראה החל משנת לימודיהם הראשונה במכללה.

המחקר מציג כמה כיוונים לחיזוק המסוגלות העצמית בהוראה בקרב פרחי הוראה. עם זאת, אין דרך חד-משמעית לפיתוחה, במיוחד כשמדובר בהכשרה של מורים שעתידים להתמודד עם אוכלוסייה מאתגרת בחינוך המיוחד. משום כך, המחקר הנוכחי מנסה לבחון את השינויים במסוגלות העצמית בקרב פרחי הוראה בעקבות הקורס "התנסות פרטנית בהוראה מותאמת" שבו מודגש השילוב בין הקניית ידע בהוראה ובהערכה של הקריאה והכתיבה והתנסות חוזרת בפועל. כאמור, התנסות זו מלווה בהדרכה צמודה של מנחה ובתמיכה קבוצתית של עמיתים.

מטרה נוספת היא בחינה של הגורמים המשפיעים על השינויים במסוגלות העצמית הכללית

והמקצועית, מתוך דברי פרחי ההוראה. מידע זה עשוי לסייע להכשרה עתידית של מורות בחינוך מיוחד ומורים באופן כללי.

שאלות המחקר

1. האם יש קשר בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה לפני תחילת ההתנסות הפרטנית בהוראה מותאמת?
2. האם יש קשר בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה אחרי סיום ההתנסות הפרטנית?
3. האם יש הבדל בין הערכת המסוגלות העצמית הכללית לפני ההתנסות הפרטנית ואחריה?
4. האם יש הבדל בין הערכת המסוגלות בהוראה לפני ההתנסות הפרטנית ואחריה?
5. מה הם המרכיבים המשפיעים על תחושת המסוגלות העצמית לפני ההתנסות הפרטנית ואחריה?

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה לפני ההתנסות הפרטנית.
2. יימצא קשר חיובי בין מסוגלות עצמית כללית ובין מסוגלות עצמית בהוראה אחרי ההתנסות הפרטנית.
3. יימצא הבדל ברמת המסוגלות העצמית הכללית לפני תחילת ההתנסות הפרטנית ובסופה, כך שרמת המסוגלות העצמית הכללית תעלה.
4. יימצא הבדל ברמת המסוגלות העצמית בהוראה לפני תחילת ההתנסות הפרטנית ובסופה, כך שרמת המסוגלות העצמית בהוראה תעלה.
5. יימצאו בדיווחי פרחי ההוראה מרכיבים שונים המסבירים את השינוי בתחושת המסוגלות העצמית בסיום ההתנסות.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 39 פרחי הוראה, בגיל 18 ומעלה, הרוב נשים. רוב המשתתפים היו דוברי עברית כשפת אם הלומדים בשנה הראשונה או השנייה לתואר ראשון בחינוך או במסלול להסבת אקדמאים להוראה.

טווח הגילים של פרחי ההוראה: 9 (23%) היו בני 18–21, 13 (33%) היו בני 22–25, 3 (8%) היו בני 26–29, 6 (15%) היו בני 30–34, ו-8 (20%) היו מעל גיל 35.

כמעט כל המשתתפים (98%, 37) דיווחו שהיה להם ניסיון קודם בהוראה, כמחנך או כמחנכת כיתה, בהוראה במסגרת הצבא או בשירות לאומי, בהוראה פרטנית או בהתנסות כסייע או כסייעת – תומכי למידה. רוב המשתתפים שדיווחו על ניסיון קודם היו בעלי ניסיון של יותר משנתיים. פירוט הנתונים הדמוגרפיים של המשתתפים מופיע בלוח 1. בנייתוחי שונות לא נמצאו הבדלים סטטיסטיים במשתתפים התלויים בין הנבדקים לפי גיל, ניסיון או שנת לימוד ($p's < .05$).

לוח 1: סיכום נתונים דמוגרפיים ונתוני רקע של המשתתפים במחקר

מגדר	תוכנית לימודים	שליטה בעברית	שנות ניסיון קודם
נשים: 33 (84%)	שנה א ב-B.Ed: 11 (54%)	שפת אם: 34 (87%)	פחות משנתיים: 11 (29%)
גברים: 6 (16%)	שנה ב ב-B.Ed: 5 (13%)	שליטה בינונית: 5 (13%)	2-4 שנים: 23 (59%)
	שנה ב בהסבת אקדמאים: 13 (33%)		5 שנים ויותר: 4 (10%)

כלי המחקר

שאלון דמוגרפי

הסטודנטים התבקשו להשיב על שאלות בנוגע לגילם, למינם (זכר, נקבה או "לא רוצה לענות"), שנת הלימודים שלהם, שליטתם בשפה העברית ומידת הניסיון הקודם שלהם בהוראה. בכל השאלות ניתן טווח בחירה של אפשרויות. למשל, במידת השליטה בעברית, היה אפשר לענות "ברמה נמוכה, ברמה בינונית, ברמה של שפת אם" או – אחר. לשם זיהוי של השאלונים במילוי הראשון והשני, המשתתפים התבקשו לזהות את השאלון שלהם על ידי קוד המורכב משם הנעורים של אימם ומספר הבית שבו הם מתגוררים כעת.

שאלון מסוגלות עצמית כללית (General Self Efficacy)

בשאלון 14 פריטים שדורגו בסולם ליקרט ובו 5 דרגות (1 – כלל לא, 5 – במידה רבה מאוד). המשתתפים נדרשו לסמן את מידת הנכונות של ההיגדים הנוגעים למסוגלות העצמית שלהם במשך חייהם. דוגמה להיגד שהובא בשאלון – "הכול אפשרי אם באמת אשתדל". במחקר הנוכחי נעשה שימוש בתרגום לעברית של שאלון מסוגלות עצמית (Chen et al., 2001) מתוך מחקרה של סגל (2018). רמת המהימנות כעקיבות פנימית במחקרה של סגל הייתה $\alpha = 0.96$ ובמחקר הנוכחי הייתה $\alpha = 0.937$.

שאלון מסוגלות עצמית בהוראה

המשתתפים התבקשו לדרג על סולם ליקרט ובו 6 דרגות, מ'1 – בכלל לא, ועד 6 – במידה רבה מאוד, באיזו מידה הם מסוגלים לפעול באופן יעיל בתחומים הקשורים להיגדים הנתונים. השאלון המקורי כלל 4 תתי-סולמות. במחקר הנוכחי נעשה שימוש ב-15 פריטים מתוך שאלון מסוגלות עצמית בהוראה של ראובני ואחרים, 2018: 11 פריטים מתוך תת-הסולם 'כישורי הוראה', לדוגמה: "ניסוח מטרות ברורות להוראה", ופריט אחד מתוך סולם 'תקשורת בין-אישית' – "לחזק את האמונה של התלמידים ביכולותיהם", שהם הפריטים הרלוונטיים לעבודה פרטנית. נוסף לפריטים המקוריים, שולבו בשאלון זה שלושה פריטים מתוך שאלון מסוגלות עצמית בהוראה של טשנן-מורן והוי (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) בתרגומה של סימון (2012), אשר עוסקים בהערכה של התקדמות התלמידים, בהצבת גבולות ובהעלאת מוטיבציה של תלמידים. ההיגדים הותאמו בניסוחם לשאר הפריטים.

רמת המהימנות כעקיבות פנימית במחקר הנוכחי הייתה $\alpha = 0.942$.

דפי משוב ופלקטיבי

בסוף כל קורס סמסטריאלי הועברו דפי משוב הכוללים שאלות סגורות ושאלות פתוחות לגבי הקורס והמרצה. לצורך הניתוח האיכותני במחקר הנוכחי נעשה שימוש בתשובות לשלוש שאלות פתוחות: "מהי התרומה המרכזית של הקליניקה, לדעתך?", "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?" ו"מה היית משנה או מוסיף/מוסיפה לקורס?". הניתוח כלל תשובות של שלושים סטודנטיות וסטודנטים.

שיטת המחקר והליך המחקר

המחקר הנוכחי נערך במתודת מחקר משולב, במערך הסברי שלבי (Sequential Explanatory Design), שבו הנתונים האיכותניים מסייעים להסביר, להעשיר ולהעניק הקשר לנתונים הכמותיים (Creswell & Creswell, 2018). הבדיקה הכמותית נערכה כדי לבחון באופן אמפירי אם נמצאו שינויים במסוגלות הכללית וב-TSE בפרחי הוראה לפני ההתנסות המעשית ואחריה. הניתוח האיכותני נערך לגבי תשובות של חלק מן המשתתפים, כדי להצביע על הגורמים מתוך ההתנסות שהייתה להם השפעה משמעותית על שינוי זה וכדי להעניק הקשר והעמקה לממצאים הכמותיים (ליבליך ואח', 2010).

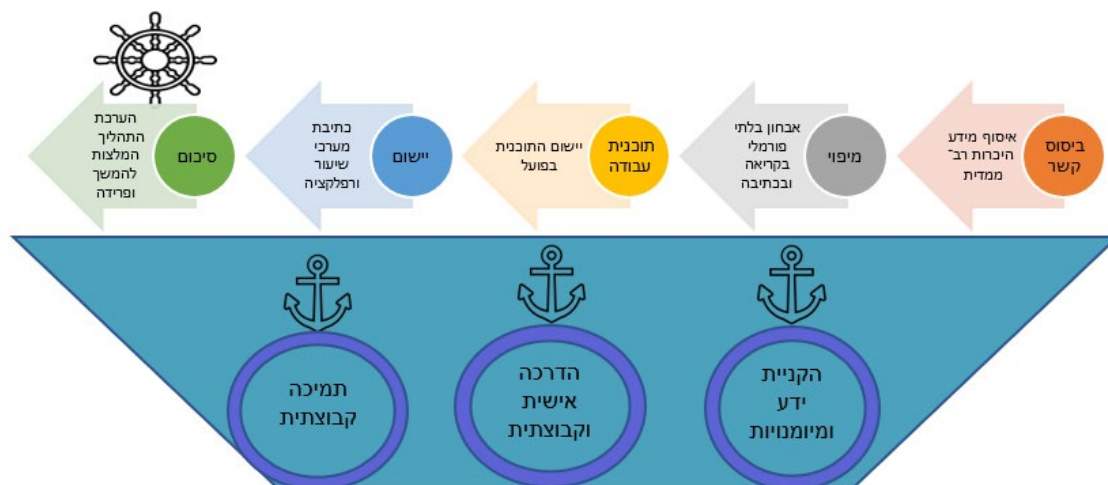
המחקר הנוכחי נערך במשך חמישה סמסטרים במכללה (שנתיים וחצי), ושלושה סמסטרים מתוכם התנהלו תחת הנחיות הקורונה. אומנם ההתנסות המעשית התנהלה ברובה כמתוכנן, אולם נרשמה היעדרות חריגה של תלמידים ושל פרחי הוראה בשל הקורונה, ולעיתים נעשתה השלמה של השיעורים בזום.

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה, נשלח שאלון מקוון לסטודנטים דרך קבוצות וואטסאפ של כל מדריך לאחר המפגש הראשון עם המדריך ולפני ההתחלה של העבודה המעשית. חלק מהסטודנטים מילאו את השאלון בזמנם החופשי וחלק מילאו בזמן השיעור כאשר המדריך יצא מהכיתה כדי לשמור על האנונימיות של הסטודנטים. בממוצע נדרשו לסטודנטים כעשר דקות למלא את השאלון. במפגש שלפני המפגש האחרון של הסמסטר, לאחר 13 שבועות, נשלח שוב השאלון המקוון בקבוצות וואטסאפ לפני שהסטודנטים קיבלו ציון על הקורס. כמה מהם מילאו אותו בזמנם החופשי ואחרים – בזמן השיעור כשהמדריך יצא מהכיתה על מנת לשמור על אנונימיות הסטודנטים. במפגש האחרון של הסמסטר מילאו הסטודנטים משוב ידני שכלל שאלות פתוחות על תרומת

ההתנסות המעשית. הם מילאו את השאלון אנונימית כאשר המדריך יצא מהכיתה וסטודנט אסף את השאלונים והביא אותם במעטפה סגורה לראש החוג. המדריך קיבל את דפי המשוב בתא האישי שלו במכללה מספר שבועות לאחר מכן.

בסך הכול השתתפו במחקר חמש קבוצות, שמתוכן ארבע קבוצות עבדו עם תלמידים בגיל היסודי (א'–ו') וקבוצה אחת עבדה עם תלמידים בחטיבת הביניים. כל קבוצה לוותה על ידי מדריך צמוד של המכללה, שהדריך אותה וצפה בשיעורים שחבריה לימדו. השיעורים של קבוצה אחת התקיימו בתוך המכללה, וכל שאר הקבוצות לימדו את שיעוריהן בבתי ספר בירושלים שנמצאים בקרבת המכללה. ההתנסות המעשית נעשתה באופן אינטנסיבי, פעמיים בשבוע בשעות הצהריים, לאחר סיום הלימודים בבית הספר. השיעור עם התלמיד נמשך 45 דקות, והמדריך צפה בשיעורי הסטודנטים עם התלמידים. בימי שני התקיים שיעור קבוצתי עם הסטודנטים למשך 45 דקות, ובימי רביעי התקיים שיעור קבוצתי של שלוש שעות שכלל הדרכה פרטנית לפי הצורך.

במהלך הסמסטר עבדו הסטודנטים באופן פרטני עם תלמידים מהחינוך הרגיל שצוות בית הספר זיהה אצלם קשיים במיומנויות השפה. המפגשים הפרטניים התקיימו בחללי כיתות בבית הספר או במכללה. לרוב היו בכל חדר בין זוג אחד לארבעה זוגות, עם אפשרות לכיתה נפרדת במקרה שהתלמיד מתקשה להתרכז. הסטודנטים נדרשו לערוך אבחון בלתי פורמלי במהלך הסמסטר, לכתוב דוח סיכום על סמך האבחון, לכתוב תוכנית עבודה, להגיש מערכי שיעור עם רפלקציה ולכתוב דוח סיכום. המדריך ליווה באופן צמוד את הסטודנטים בכל השלבים וצפה בשיעורים שלהם. כל הסטודנטים קיבלו הדרכה קבוצתית וגם אישית לכתוב דוח סיכום ולבניית תוכנית עבודה. כולם קיבלו הדרכה קבוצתית שכללה הנחיה בבניית מערכי שיעור, שילוב תקשוב בהוראה הפרטנית וכתובת דוח סיכום. חלק מהסטודנטים קיבלו הדרכה אישית בהתאם לצורכיהם ולשיקול הדעת של המדריך. כל הסטודנטים קיבלו מהמדריך משוב על כל המטלות שהגישו בכתב. המשוב היה מילולי, מפורט ובכתב. בסוף התהליך היה מפגש משוב עם ההורים – כל סטודנט נפגש עם התלמיד שלו ועם הוריו, וכן נערכה מסיבת סיום קבוצתית שבה הוצגו התוצרים של התלמידים.



לאחר חמישה סמסטרים עברו תוצאות השאלון המקוון עיבוד סטטיסטי על מנת לבדוק שינוי במסוגלות כללית וב-TSE לפני ההתנסות המעשית ואחריה.

הניתוח האיכותני נעשה בשיטת "ניתוח תוכן קטגוריאלי", המניחה כי אפשר לזהות חזרתיות ומרכזיות של נושאים בעזרת פירוק הטקסט ליחידות תוכן שהוגדרו כרלוונטיות לתופעה הנחקרת וקיבוצן לקטגוריות נושאיות במסגרת תמות כלליות (ליבליך ואחרים, 2010). זאת כחלק ממערך הסברי שלבי (Sequential Explanatory Design). ספציפית, התשובות הכתובות בדפי המשוב על הקורס הועתקו לפי מספר השאלות כדי לזהות דפוסים חוזרים קטגוריאליים (תמות משותפות בין הסטודנטים) שיסייעו לגלות את הגורמים העיקריים להעלאת רמת המסוגלות של הסטודנטים. לאחר קריאה של כל התשובות יחד לאותו שאלה נוצר "בנק" של חמש תמות שעלו מהשאלונים. לאחר סידורן של חמש התמות וארגונן יצרו החוקרים דף קידוד שבו נצבעה כל תמה בצבע אחר.

בסוף התהליך ניתחו את התמות ארבעה שופטים. כל התשובות הועתקו לגיליון אקסל, וכל שופט בחר באופן עצמאי את התמה מתוך חמש התמות שנבחרו כדי לבדוק את רמת המהימנות בין השופטים. כדי לבחון את המהימנות בין השופטים בסיווג התמות השונות נערכו מבחני Fleiss Kappa, הבוחנים את מידת ההסכמה בין יותר משני מעריכים. במבחן נמצאה רמת הסכמה גבוהה בין המעריכים לגבי התמות ($K = 0.841$). לבסוף הוסקו מסקנות בהתאם להשערות המחקר.

היבטים אתיים

העברת כלי המחקר, לרבות הליך שמירת האנונימיות של המשתתפים, אושרה על ידי ועדת המחקר של המכללה. על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפים ולמנוע מצב של הטיה או של השפעת מערכת היחסים שבין המדריכים ובין סטודנטים על ההשתתפות במחקר, הובהר לסטודנטים הן בעל פה והן בכתב, לפני תחילת המחקר, כי ההשתתפות היא מרצונם החופשי בלבד, לא יתבצע איסוף נתונים אישיים כלשהם ולא תהיה כל אפשרות לדעת מי השתתף, ובכל מקרה לא תהיה השפעה של בחירתם על הציון או על הערכתם בקורס. כמו כן, הובהר לסטודנטים כי באפשרותם להפסיק את התהליך בכל שלב שבו יבחרו ללא כל השפעה או השלכות. כאמור לעיל, כדי לאפשר את הצלבת נתוני השאלון המקדים לשאלון בסוף ההתנסות הפרטנית, התבקש כל משתתף לציין את שם הנעורים של האם עם מספר הבית שבו הוא גר כיום.

תוצאות

תוצאות נמותיות

1. כדי לבדוק אם יש קשר בין תפיסת המסוגלות העצמית הכללית ובין תפיסת המסוגלות העצמית בהוראה, נערכו מבחני פירסון. במבחנים נמצא כי ישנו קשר חיובי מובהק בין תפיסת המסוגלות (הכללית ובהוראה) לפני ההתנסות $r(39)=0.609, p<0.001$ ואחריה $r(39)=0.449, p<0.05$.
2. כדי לבדוק אם יש הבדל בין הערכת המסוגלות העצמית הכללית לפני ההתנסות ואחריה נערך מבחן t למדגמים תלויים. במבחן נמצא כי ישנו הבדל מובהק בתפיסת המסוגלות העצמית הכללית $t(38)=3.9, p>0.001$, כך שתפיסת המסוגלות העצמית הכללית הייתה גבוהה יותר לאחר ההתנסות (ראו ממוצעים וסטיות תקן בלוח 2).
3. כדי לבדוק אם יש הבדל בין תפיסת המסוגלות העצמית בהוראה לפני ההתנסות ואחריה נערך מבחן t למדגמים תלויים. במבחן נמצא כי ישנו הבדל מובהק בתפיסת המסוגלות העצמית בהוראה $t(38)=3.1, p=0.004$, כך שתפיסת המסוגלות העצמית בהוראה הייתה גבוהה יותר לאחר ההתנסות (ראו ממוצעים וסטיות תקן בלוח 2).

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של תפיסת המסוגלות העצמית הכללית ותפיסת המסוגלות העצמית בהוראה

N	ממוצע	ס"ת	
39	4.183	0.537	מסוגלות כללית לפני
39	4.537	0.537	מסוגלות כללית אחרי
39	4.553	0.817	מסוגלות בהוראה לפני
39	4.994	0.566	מסוגלות בהוראה אחרי

כפי שניתן לראות בלוח 2, אכן נמצא שיפור משמעותי במסוגלות הכללית וגם במסוגלות בהוראה לאחר סיום ההתנסות.

ממצאים איכותניים

על מנת להעמיק, להעשיר ולהדגים את התוצאות הכמותיות לגבי המרכיבים של הקורס הקשורים לשינויים במסוגלות בהוראה אצל פרחי הוראה, בוצע ניתוח איכותני. כאמור, הוא בוצע בשיטת "ניתוח תוכן קטגוריאלני" של התשובות לשאלון המשוב שניתן בסוף הסמסטר לפרחי ההוראה, כחלק ממערך הסברי שלבי (Explanatory Sequential Design). פרחי ההוראה ענו על השאלות: "מהי התרומה המרכזית של הקליניקה?", "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?" ו"מה היית מוסיף או משנה בקורס?". תשובות פרחי ההוראה פורקו ליחידות תוכן שהוגדרו כרלוונטיות לתופעה הנחקרת, וקובצו לקטגוריות נושאיות במסגרת תמות כלליות (ליבליך ואח', 2010).

נמצאו שש תמות מרכזיות המתאימות למודל התאורטי של בנדורה (2012) ולמצאי מחקרים קודמים בנושא מסוגלות בהוראה אצל פרחי הוראה (Malandrakis, 2018; Pfitzner-Eden, 2016):

1. התנסויות אישיות חוזרות

רובם המוחלט של המבעים כלל התייחסות להתנסות בפועל בהוראה מותאמת כמרכיב העיקרי ביותר בתהליך, מכיוון שהתנסות זו מאפשרת יישום של הידע התאורטי. מספר משתתפים אף ציינו שיש צורך להאריך את זמן ההתנסות.

על פי דברי משתתפים אחדים: "לדעתי, התרומה המרכזית של הקליניקה היא מתן

ההזדמנות להתנסות", "התרומה המרכזית הייתה התנסות במובן המלא", ובדומה לכך: "שילוב של למידה ועשייה, התנסות מצוינת". לדברי אחרים: "הקליניקה מעשית ופרקטית. מחברת את התאוריה לשטח", "ניסיון, עבודה בשטח, להרגיש מה זה תלמיד ולהתאים את עצמי לצרכים שלו". אחד המשתתפים אף ציון במפורש כי: "התנסות ולמידה עם תלמידים תרמה לניסיון, לידע ולביטחון בעבודה עם תלמידים".

עם זאת, היו סטודנטים שבמענה על השאלה "מה היית מוסיף או משנה בקורס?" ציינו רצון להרחיב את התנסות המעשית על ידי "הפיכתה לקורס שנתי" או "שילוב של סימולציות במהלך ההתנסות".

2. רכישת מיומנות בזיהוי ובאבחון של קשיי למידה

תמה מרכזית שנייה כללה ביטויים מפרחי ההוראה שמהם עולה שיפור ניכר שהם חוו בכמה יכולות הקשורות באיתור קשיים בלמידה ובאבחון שלהם. הם דיווחו על שיפור ביכולתם לאתר קשיים ספציפיים של תלמידים דרך הערכה בלתי פורמלית ועל רכישת מיומנות בכתיבת דוח אבחון שסייע להם בהמשך לבנות תוכנית עבודה ממוקדת בצרכים של התלמיד. לדברי מספר סטודנטים, מאפיינים בקורס שבלטו לטובה כללו: "רכישת כלים לאבחון בכתיבה ובקריאה", "להבין את הקושי של הילד בצורה מיטבית", "לגעת בצורה מדויקת בקשיים ספציפיים" וכן "כתיבת אבחון ברור ומדויק".

עם זאת, היה סטודנט שהרגיש שהושם דגש רב מדי על תהליכי כתיבת הדוחות. לדבריו יש לשים: "פחות דגש על כתיבת מערכים ודוחות/ אבחון/ סיכום ומיקוד על העבודה עם התלמיד".

3. רכישת מיומנויות בהוראה מותאמת

תמה שלישית כללה ביטויים לגבי רכישת מיומנויות מגוונות בהוראה מותאמת. מיומנויות אלו כללו למידה ויישום של אסטרטגיות בהוראה, יכולת לדרג את ההוראה ולגוון אותה בעזרת שיטות הוראה חווייתיות המותאמות לצרכי התלמידים וכן בשימוש בעזרי הוראה מגוונים. מיומנויות אלה הן המטרה המרכזית של הקורס, וניתן להן מקום מרכזי בהדרכה של פרחי ההוראה. להלן דוגמאות מדברי המשתתפים במחקר כתשובה לשאלות "מהי התרומה המרכזית של הקליניקה, לדעתך?", "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?":

"עזרים, הצגת חומרים דידקטיים", "אמצעים דידקטיים יעילים", "אסטרטגיות יישומיות", "שיטות שונות של דרכי למידה", "הכנת אמצעים להתקדמות הילד והעברת החומר בצורה חווייתית" וכן "לראות איך אני מדרגת, מפענחת מבינה ומסיקה מסקנות".

בניגוד לכך, היו סטודנטים שהמיקוד באמצעי הוראה לא היה מותאם בעיניהם מבחינת ההיקף או התוכן. כך למשל: "הייתי מוסיפה בתחילת הסמסטר שיעור חשיפה לעזרי למידה"; "יותר שיעורים על למידת עזרים ואיך להפוך את השיעור למגוון ומעניין עבור התלמיד".

4. הדרכה מקצועית זמינה ואמפתית

תמה רביעית מרכזית כללה ביטויים מפרחי ההוראה על החשיבות של קבלת משוב והערות בעל פה ובכתב מהמדריכים. נוסף למשוב הממוקד והמותאם, פרחי ההוראה ציינו גם את זמינותם של המרצים ואת ההקשבה, האמפתיה והתמיכה שחשו. כאמור, הקורס הוא אינטנסיבי, וניתן משוב על מערכי השיעור הכתובים וכן ניתן משוב בעל פה בהקשר קבוצתי וגם בהקשר אישי.

מספר משתתפים ציינו: "הערות ומשובים מידיים", "לקבל תמיכה יומיומית", "תגובות לכל דוח", המרצה הייתה זמינה ונתנה משובים בונים ומלמדים", לימוד לגבי כל נושא, הכוונה לכל תלמיד מה לעשות ומה לא". בנוסף, ציינו: "לקבל הנחיה קרובה ממרצה כל כך מקצועי, תומך ומבין" וכן "המרצה קשובה לצרכי הקבוצה והפרט". לעומת זאת, אחד הסטודנטים דיבר על הצורך ב"יותר תמיכה מצד המרצה ורגישות, מכיוון שאנחנו עדיין חדשים בעולם הזה".

5. תמיכה קבוצתית של עמיתים

תמה חמישית מרכזית התייחסה למבעים של פרחי ההוראה בדבר החשיבות של תמיכה מעמיתים בקורס. מדובר בתמיכה רגשית או שיתוף פעולה בהכנת שיעורים ועזרי הוראה, ולא דווקא בצפייה בעמיתים בזמן ההוראה. המבעים הדגישו שהייתה הרגשה שכולם יחד ביחסי הדדיות – דבר שיצר אווירה חיובית המקדמת למידה. כמה מהסטודנטים כתבו: "עבודה ולמידה משותפת דרך שיתוף ידע עם חברי הקבוצה", "למידת העמיתים והשיתוף", "שיתוף של חברי הקבוצה" ו"יש אווירה טובה והדדיות שעזרו ללמידה פרטית וכוללת", "הרגשה שכולנו שותפים לאותו אתגר", כמו שכתב אחד הסטודנטים: "עזרה קבוצתית, שיתוף עזרים, שיתוף בין הסטודנטים להרגיש שכולנו באותה האוניה". לעומת זאת, אחד הסטודנטים ציין שנדרשים "יותר למידת עמיתים, סדר משימות, שיתוף חומרים".

6. ביטויי רגש

ניתוח התשובות העלה תמה שישית המתייחסת לביטויים של רגש, בעיקר ביטויים של רגש חיובי, למרות העבודה האינטנסיבית. הביטויים כללו מבעים של ביטחון, של עצמאות ושל

התמודדות עם לחץ, אך גם תחושות של חוסר אונים ועומס. לגבי התמודדות במצבי לחץ השיבו המשתתפים: "הקליניקה עזרה לי להתמודד עם הלחץ וחוסר הניסיון"; "עזר לי להתמודד עם לחץ של הכנת שיעורים"; "למרות העומס והקושי – התוצאות מספקות". נוסף לכך, כתבו מבעים של התעוררות רגש חיובי, כגון "המפגשים הקבוצתיים – נתנו תחושת ביטחון וגיבוש"; הניסיון שרכשתי בקליניקה יעזור לי, והעלה בי את רמת הביטחון במקצוע"; "ללמוד איך לעבוד, תחושת עצמאות, הכלה של המרצה". יחד עם ביטויים חיוביים רבים שעלו מדברי הסטודנטים, היו כאלה שליווה אותם רגש שלילי של לחץ או של חוסר אונים עד סוף הקורס. כך למשל ציינו: "האינטנסיביות גרמה ללחץ"; "פעמיים בשבוע זה מאוד עמוס"; "אני לא מורה ללשון והרגשתי חסרת אונים הרבה מאוד פעמים ללא מענה".

דין

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את השפעתה של התנסות פרטנית בהוראה מותאמת על SE ו-TSE בשלבים המוקדמים של הכשרת מורים בעזרת כלי מחקר כמותיים ואיכותניים. מן הממצאים הכמותיים עולה כי הרמות של המסוגלות העצמית הכללית והמסוגלות בהוראה היו יחסית גבוהות אצל כלל פרחי ההוראה לפני ההתערבות. נוסף לכך, נמצא כי התנסות זו תרמה באופן חיובי למסוגלות הכללית והמסוגלות בהוראה אצל פרחי הוראה. כמו כן, נמצא מתאם חיובי בין SE ו-TSE לפני ההתנסות ולאחר ההתנסות. ההערכה העצמית הגבוהה של הסטודנטים לפני ההתנסות עולה בקנה אחד עם מחקר קודם (Pendergast et al., 2011) שבו נמצא שהמסוגלות העצמית בהוראה של סטודנטים בשנה ראשונה במכללה, לפני שהתנסו בהתנסות מעשית בהוראה, הייתה גבוהה יותר מזו שהייתה להם בסוף הלימודים. דהיינו, לסטודנטים הייתה הערכת יתר של יכולתם בתחילת לימודיהם, ולאחר שהם התנסו בהוראה בפועל הם הנמיכו את הערכתם. במחקר הנוכחי נמצא שלא זו בלבד שתפיסת המסוגלות נשמרה, אלא היא אף עלתה לאחר תקופת ההתנסות. ממצא זה מחזק את הייחודיות של ההתנסות בהוראה מותאמת כפי שהוצגה במודל העבודה הייחודי המוצג במאמר זה. עם זאת, במחקר של פנדרגסט ואחרים (Pendergast et al., 2011) בוצעה הערכה מחודשת של תפיסת המסוגלות בסוף לימודי התואר, ואילו במחקר הנוכחי היא בוצעה לאחר כשלושה חודשים של התנסות. לפיכך אי אפשר להסיק אם רמת המסוגלות בקרב הסטודנטים תישמר בטווח הארוך.

המתאם החיובי בין ה-SE וה-TSE של פרחי ההוראה שנמצא במחקר זה דומה לממצאי המחקר של קאהן ועמיתיו (Khan et al., 2015), שאף הם מצאו קשר חיובי מובהק בין TSE לבין SE. במהלך העבודה בקורס לא נעשתה עבודה ישירה על תפיסת מסוגלות כללית, אך נמצא כי זו עלתה במקביל לעליית תפיסת המסוגלות בהוראה.

כאמור, על פי בנדורה (Bandura, 2012) תחושת מסוגלות עצמית מושפעת מהתנסויות אישיות חוזרות, מצפייה בעמיתים, משכנוע מילולי ומעוררות רגשית. חלק מתחומים אלה באו לידי ביטוי בתגובות המילוליות של הסטודנטים במשוב לאחר ההתנסות. מהניתוח האיכותני עלו כמה מרכיבים המקבילים למחוללי המסוגלות העצמית של בנדורה: רכישת ידע ומיומנויות ויישומם בהתנסות הפרקטית מקבילים למה שבנדורה מכנה התנסויות אישיות חוזרות. הדרכה זמינה, הכוללת הכוונה ומשוב בונה, מקבילה למה שאצל בנדורה מכונה שכנוע מילולי, וביטויים רגשיים הקשורים ללחץ ולהתמודדות עימו מקבילים לעוררות רגשית. לא עלו היגדים הקשורים לצפיית עמיתים מכיוון שאין דרישה פורמלית לכך במסגרת הקורס. עם זאת, עלו היגדים העוסקים בתמיכה קבוצתית כמרכיב משמעותי בתהליך כפי שנמצא במחקר של רודריגז ואחרים (Rodriguez et al., 2020), שם דווח על הצורך בתמיכת עמיתים בהכשרה המעשית של פרחי ההוראה.

בנוגע למרכיב הראשון, העוסק בהתנסות אישית חוזרת, ציינו הסטודנטים כי ידע פדגוגי שהם רכשו ויישמו בתחום ההוראה, כגון בניית מערכי שיעור מגוונים, מדורגים ומותאמים לצורכי התלמיד, היה מרכיב חשוב בהצלחתם. עוד הם ציינו ידע שהם רכשו ויישמו בתחום אבחון קשיי למידה בקריאה ובכתיבה. בהתאם לדברי החוקרים כי רכישת ידע בלבד בתחום הדעת אינה מעלה את רמת המסוגלות בהוראה, עולה כי הדגש בהכשרת מורים צריך להיות על הקנייה של שיטות הוראה והתנסות בהן במקביל (למשל: Malandrakis, 2016; Pfitzner-Eden, 2018). חוקרים אלה הדגימו שלמידה של פרחי הוראה בקמפוס לפני תחילת העבודה המעשית העלתה את רמת המסוגלות העצמית הכללית שלהם, אך לא את תחושת המסוגלות בהוראה. תגובות הסטודנטים המתייחסות לתרומה של שילוב הלמידה והיישום תוך כדי ההתנסות מוכיחות את יעילות המודל הנוכחי הדוגל בשילוב בין הקניית ידע פדגוגי בשיטות הוראה ובין יישומן בשדה, ואת תרומתו להעלאת ה-SE ובמיוחד ה-TSE. כאמור, מחקרים של בנדורה (Bandura, 2012) ואחרים הראו שהמקור החשוב ביותר לפיתוח המסוגלות הוא התנסויות חוזרות בהשלמת משימות. כשאדם משלים משימה בהצלחה, משתפרת רמת השליטה שלו במיומנויות הנדרשות. ההתמדה

והעקביות במהלך ביצוע המשימה עד לסיומה מאפשרות הפקת לקחים מטעויות. נוסף לכך, בכל השלמת משימה מתגברת אמונתו של האדם במסוגלות שלו לבצע משימות. סטודנטים ציינו גם כמה מרכיבים הקשורים לתמיכה רגשית, ובהם הדרכה זמינה ואמפתית של המדריכים ותמיכה קבוצתית של העמיתים. עוד הם ציינו שהפידבק של המדריכים כלל הערות פדגוגיות, תמיכה ועידוד מילולי. מרכיבים אלה נמצאו גם במחקר נוסף שמצא קשר בין רמת המסוגלות בהוראה ובין תמיכת מדריכים, כך שרמת המסוגלות בהוראה של פרחי הוראה, שנתנו דירוג גבוה לתמיכת המדריכים בסוף שנה א', הייתה גבוהה יותר מאלו שנתנו דירוג נמוך לתמיכת המדריכים (Hoy & Spero, 2005). לעומתם, פנדרגסט ואחרים (Pendergast et al., 2011) מצאו ירידה ב-TSE בסוף ההכשרה, וייחסו שינוי זה להפחתה של שעות ההדרכה הניתנת לפרחי ההוראה לקראת סיום לימודיהם ולירידה באיכותה. תמה זאת מחזקת את חשיבות המשוב המילולי מגורם מקצועי, שכונה על ידי בנדורה שכנוע מילולי (Bandura, 2012), ואת הצורך בתמיכה רגשית (Pfitzner-Eden, 2016). לצד מבעים מהסטודנטים שהצביעו על רגש חיובי בדרך כלל, היו גם מבעים שהעלו רגש שלילי. מבעי הרגש החיובי כללו התייחסות להעצמת תחושת הביטחון העצמי, תחושת המסוגלות והעצמאות. מבעי הרגש השלילי התייחסו לתחושות לחץ, עומס וחרדה. בנדורה (Bandura, 2012) טען שעוררות רגשית משפיעה באופן ישיר על תחושת המסוגלות. לדבריו, חוויות של רגש שלילי, בעיקר מצבים פיזיולוגיים הקשורים למתח וחרדה, מורידות את רמת המסוגלות, ואילו חוויות של רגש חיובי מעלות את רמת המסוגלות. ייתכן שסטודנטים מסוימים צריכים הדרכה פרטנית רבה יותר ממה שמתאפשר במסגרת הקורס, ולכן חוו רגשות אלה. עם זאת, יש יסוד להניח שהקורס, שכלל בתוכו באופן מובנה מענה לצרכים הרגשיים של הסטודנטים בהתמודדות עם העומס כמו תמיכה קבוצתית והדרכה זמינה ואמפתית, סייע לרבים מהסטודנטים להתגבר על הביטויים הרגשיים של לחץ ושל חרדה. דבר זה בא לידי ביטוי בדברי הסטודנטית שאמרה: "בתחילת הקורס היה לי מאוד קשה 'להיכנס אליו', תחילת הסמסטר הייתה מאוד מלחיצה, ולא הרגשתי מספיק 'מוכנה' לקליניקה, לאחר מכן, תוך כדי הסמסטר הקליניקה הפכה מאוד משמעותית עבורי ואחד השיעורים (אם לא ה...) שהפקתי מהם הכי הרבה!".

אשר לתמיכה הקבוצתית של העמיתים, הסטודנטים ציינו כי היא מרכיב חשוב שתורם לתהליך הלמידה שלהם. ממצא זה דומה לדברי רודריגז ועמיתיו (Rodriguez et al., 2020) שציינו כי סטודנטים בתקופת ההכשרה דיווחו על צורך בתמיכת עמיתים ועל הקושי שעלה

כשתמיכה כזאת לא הייתה בנמצא. ממצא זה מוסיף נדבך משמעותי למחוללי המסוגלות העצמית של בנדורה. כדאי להזכיר בהקשר זה את טענותיהם של ליאו ועמיתיו (Liou et al., 2017) שבקבוצה קיימים משאבים שעשויים לתרום למימוש הידע והמיומנויות של כל חברי הקבוצה אם הם מנוצלים נכון. ללא תמיכה כזאת הניצול המיטבי של ההון האנושי לוקה בחסר. תמיכה מסוג זה מתקיימת באופן אינטגרלי במודל העבודה שהוצג כאן.

סיכום

הממצאים הכמותיים מצביעים על שיפור ב-SE וב-TSE בעקבות השתתפות של פרחי הוראה בקורס "התנסות מותאמת למתקשים בחינוך לשוני (קליניקה)". הממצאים האיכותניים המבוססים על תגובות המשתתפים תומכים באפשרות ששיפור זה הוא תוצאה של מבנה הקורס, המשלב למידה והתנסות המלווים בתמיכה ובהדרכה צמודה. גם מבנה הקורס האינטנסיבי, שבמהלכו כל סטודנט נדרש להעביר שיעור פעמיים בשבוע בהפרש של יומיים, לכתוב מערכי שיעור ולהגיש רפלקציה בהתאם, מקשה ומעמיס מחד גיסא, אך גם מכין את הסטודנטים היטב לעבודה בשדה ותורם לתחושת המסוגלות שלהם, מאידך גיסא. לפני כל מערך שיעור ואחרי העברתו פרח ההוראה מקבל הנחיה מהמדריך.

המסקנות שלהלן ישמשו אותנו לשיפור המודל ולמתן תשומת לב נוספת לפרמטרים התורמים לתחושת המסוגלות בהוראה:

מן המחקר הנוכחי עולה חשיבותה של תמיכה קבוצתית מכוונת ומובנית, וכן ניכר הצורך לנווט ולהוביל תהליכים קבוצתיים, ולא רק לתת להם להתרחש באופן ספונטני. נוסף על כך, מודגשת החשיבות שבמתן הדרכה אמפתית וזמינה שתוכל לסייע לפרחי ההוראה לנצל משאבים חברתיים, רגשיים ואישיים. מומלץ כי מדריכים ומרצים המובילים התנסויות פדגוגיות יקבלו הכשרה בהנחיית קבוצות, וכן הכשרה בהדרכה פרטנית המבוססת על שיח המשקף ומפרש לסטודנטים את נקודות החוזק שלהם ואת הצלחותיהם בנוגע לעצמם וכולל משוב על הגורמים ועל התהליכים שהובילו אותם להצלחה. הכשרה כזו תאפשר למדריכים לחזק את תפיסת המסוגלות בהוראה אצל הסטודנטים באמצעות העצמה וקידום המסוגלות העצמית הכללית שלהם.

מסקנה נוספת העולה מהמחקר היא שבמחקרים עתידיים מומלץ לבדוק כיצד תורמת

צפייה בעמיתים לתחושת המסוגלות, משום שבמודל שנבדק במחקר זה לא הייתה דרישה פורמלית לצפיית עמיתים ולכן החוקרים לא יכלו לבחון אותה לעומק.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

למחקר הנוכחי מספר מגבלות עיקריות. ראשית, אוכלוסיית המחקר נשענה על מדגם קטן של פרחי הוראה. שנית, שדה המחקר מצומצם משום שנעשה על קורס במכללה אחת, וייתכן שנתונים מקורסים דומים במכללות אחרות היו מעלים נתונים שונים. הקורס אומנם היה ההתנסות המעשית היחידה בסמסטר, אך אי אפשר לדעת בוודאות אם הוא היה הגורם העיקרי שהעלה את ה SE וה-TSE, וייתכן שקיימים משתנים נוספים שאינם כלולים במחקר שתרמו לכך. עוד יש לקחת בחשבון כי כמות ה-SE וה-TSE נבדקו מייד עם תום הקורס ולפיכך אי אפשר להשליך מהתוצאות לטווח ארוך. נוסף על כך, ייתכן שדעתם החיובית של החוקרים לגבי הקורס השפיעה על ניתוח הממצאים האיכותניים. נוסף לכך, שתיים מן השאלות הפתוחות נוסחו באופן חיובי, שעשוי היה לגרום לסטודנטים לכתוב בנימה חיובית (למשל: "אילו מאפיינים של הקורס בלטו לחיוב?").

מחקרי המשך יוכלו לבחון את הקשר בין SE ו-TSE של פרחי הוראה ובין מסוגלות התלמידים שלימדו, וכן את הקשר בין SE ו-TSE של פרח הוראה ובין שיפור במיומנויות הקריאה והכתיבה של תלמידו. כמו כן, מומלץ לבדוק אם העלייה שנמצאה ב-SE וב-TSE בסוף הקורס נשמרת גם בשנת הלימודים הבאה של פרחי הוראה. כדי לתת תוקף נוסף למחוללי המסוגלות שעלו במחקר הנוכחי, יש לבצע מחקרים על מסוגלות בהוראה פרטנית ומותאמת במכללות נוספות להוראה. במקביל מומלץ להשוות לקבוצות של פרחי הוראה שאינם עושים התנסות, כדי לוודא שהקורס הוא הגורם העיקרי שמעלה את רמת המסוגלות. זאת ועוד, במחקר המשך כדאי להוסיף שאלות פתוחות שיאפשרו לסטודנטים להביע את קשייהם או את הביקורת שלהם לגבי הקורס, מעבר לשאלה שכבר נכללה במחקר הנוכחי לגבי הצורך בשינוי או הוספה לקורס.

לאחרונה חל שינוי פרדיגמה מבורך בתוכניות להכשרת מורים בישראל על ידי המועצה להשכלה גבוהה, שבבסיסו דגש רב יותר על הכשרה מעשית (המועצה להשכלה גבוהה, 2020) לעומת הקניית ידע תאורטי לפרחי הוראה. אנו טוענים שהתנסות מעשית בכיתה

אינה מספקת. המודל המוצג במחקר הנוכחי, של הוראה אינטנסיבית והתנסות מעשית בהוראת קריאה וכתובה מותאמת פרטנית, צריך להיות מיושם בכל תוכניות ההכשרה למורים בחינוך המיוחד. כך יהיה אפשר לוודא שהבוגרים יהיו מצוידים כראוי להתמודד עם האתגרים הצפויים להם. כמו כן, מערכת החינוך בישראל מחייבת כיום את מורי החינוך הרגיל לעבוד באופן אישי או בקבוצות קטנות בהתאם לצרכים השונים של התלמידים (אלוני ואחרים, 2018). בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, אנו ממליצים לשלב מודל זה כחלק מהכשרת המורים גם בהכשרה לחינוך רגיל.

ביבליוגרפיה

אלוני, נ', גוטרמן, ק' ושורק, צ' (2018). הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי. מכון מופ"ת.

בירנבוים, מ' (2018). מחקר ויישום בהערכה לשם למידה (הל"ל) של תלמידים ומורים בישראל. מכון מופ"ת.

ברכה, ע' והופנברטל, ד' (2021). הבדלים בתחושת קוהרנטיות במצבי הוראה בין סטודנטים להוראה בשנה הראשונה ללימודיהם בחינוך המיוחד לבין מתמחים בחינוך המיוחד. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 265–285.

המועצה להשכלה גבוהה, (2020). דו"ח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. [/https://che.org.il/decision](https://che.org.il/decision)

יעקבי, ב' (2019). לומדים לשחק: חינוך משחקי כמעשה של חירות. רסלינג.

ליבליך, ע', תובל-משיח ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות): שיטות לניתוח נתונים איכותניים. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

סגל, ר' (2018). ציפיות הורים לבעלי מגבלה שכלית התפתחותית מילדיהם הבריאים : בחינת הצורך בפיצוי על מגבלתו של הבן/בת בעל/ת המגבלה השכלית ההתפתחותית. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת אריאל.

סימון, ד' (2012). מבט אפיסטמולוגי על מורים מומחים וטירוניס בזיקה לתחום דעת ולתפיסת מסוגלות עצמית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

עידו, א' ושקדי, א' (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 20–28.

ראובני, ת', גילת, י' וביברמן-שלו, ל' (2018). הערכת תכנית אקדמיה-כיתה בשנת תשע"ז – דו"ח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך.

רגב, ע' (2012). מורים את הדרך : המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מאה השנים הראשונות. ספריית בית אל.

קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד : תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. מכון מופ"ת.

Black, G.L. (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *Education* 21, 78–98. <https://doi.org/10.37119/ojs2015.v21i1.171>

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 34 (1), 65–98.
- Creswell, J. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th edition). Sage.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Gielnik, M. M., Bledow, R., & Stark, M. S. (2020). A dynamic account of self-efficacy in entrepreneurship. *Journal of Applied Psychology*, 105 (5), 487. <https://doi.org/10.1037/apl0000451>
- Glackin, M. & Hohenstein, J. (2018). Teachers' self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research & Method in Education*, 41 (3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>
- Ten Hagen, I., Lauermann, F., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2022). Can I teach this student? A multilevel analysis of the links between teachers' perceived effectiveness, interest-supportive teaching, and student interest in math and reading. *Contemporary Educational Psychology*, 69, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102000>

[org/10.1016/j.cedpsych.2022.102059](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102059)

- Harlin, J. F., Roberts, T. G., Briers, G. E., Mowen, D. L., & Edgar, D. W. (2007). A longitudinal examination of teaching efficacy of agricultural science student teachers at four different institutions. *Journal of Agricultural Education*, 48 (3), 78–90. <https://doi.org/10.5032/jae.2007.03078>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Khan, A., Fleva, E., & Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 6, 117–125. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010>
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational Psychologist*, 56 (4), 265–282. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed. The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 427–439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820457>
- Liou, Y. H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance.

Teachers and Teaching, 23 (6), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329>

Lochmiller, C. R. (2021). Conducting thematic analysis with qualitative data. *The Qualitative Report*, 26 (6), 2029–2044. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>

Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2017). Opportunities to learn for teachers' self-efficacy and enthusiasm. *Education Research International*, 2017, 1–17. <https://doi.org/10.1155/2017/4698371>

Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *Plos One*, 13 (11), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252>

Malandrakis, G. (2018) Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new 'Studies for the environment' curriculum. *Environmental Education Research*, 24 (4), 537–563 <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1272672>

O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31, 261–29. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12), 46–57. <https://doi.org/10.14221/>

[ajte.2011v36n12.6](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861)

Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>

Rodriguez, J., McKinney, T., Powell, S., Walker, Z., & Vince Garland, K. (2020). Was this feedback useful? Examining the observation and feedback process for pre-service teachers. *Teaching Education*, 31 (2), 144–161. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1508281>

Schwab, S. (2019) Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39 (1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>

Song, L. (2018). Improving Pre-Service Teachers' Self-Efficacy on Technology Integration through Service Learning. *The Canadian Journal of Action Research*, 19 (1), 22–32. <https://doi.org/10.7176/jep/10-9-01>

Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17 (7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)

Teacher Self Efficacy: The Effects of a Guided Remedial Teaching Practicum

Esther Bacon-Kaufman, Miki Cohen, Michelle Waxman and Galya Ben Hur

Abstract

This study explored the impact of an intensive semester-long practicum in the individual teaching of remedial language arts skills on self efficacy (SE) and teaching self-efficacy (TSE) in preservice special education students. High TSE has been linked to especially positive outcomes for novice teachers. Participants were 39 preservice special education teachers. Participants anonymously filled out the General Self Efficacy Scale and the Teacher Efficacy Scale before and at the conclusion of the practicum, as well as an open-ended questionnaire. Statistical analysis indicated an increase in both SE and TSE at the conclusion of the practicum. Qualitative analysis indicated several aspects that contributed to this improved sense of TSE. This study confirms the importance of successful hands-on experience in individual remedial instruction. It also highlights the value and usefulness of this experience for the functioning of future teachers.

Keywords: self-efficacy; individual teaching; remedial teaching