



Universitatea BABEȘ-BOLYAI

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Rezumat in extenso

EVALUAREA FORMATIVĂ A DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A PROFESORILOR DE
DANS DEBUTANȚI

Doctorand: Ronit Zung

Coordonator științific: Prof. univ. dr. VASILE CHIȘ

Iunie 2014

Cuprins

REZUMAT	4
INTRODUCERE: Contextul și problematica centrală a studiului	5
Decalajul în cunoaștere și originalitatea prezentei cercetări	6
Scopurile cercetării	6
Întrebările de cercetare	7
Ipotezele cercetării	7
I. ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE	8
I.1 Managementul clasei	9
I.2 Planificarea activităților didactice	10
I.3 Motivația pentru învățare	11
I.4 Dezvoltarea profesională	12
I.5 Evaluarea formativă	13
I.6 Susținerea grupului	13
I.7 Profesorii de dans	13
II. METODOLOGIA CERCETĂRII	15
II.1 Eșantionul de participanți și metoda de eșantionare	16
II.2 Metodele de cercetare	16
II.3 Jurnalerele reflexive	17
II.4 Analiza datelor	17
II.5 Rezultatele calitative	18
II.6 Rezultatele cantitative	19
III. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	22
III.1 Concluzii factuale	22
III.2 Concluzii conceptuale	24
III.3 Implicații practice	25
III.4 Contribuția la cunoaștere	29
III.5 Recomandări pentru cercetări viitoare	30
Bibliografie	31
Lista tabelor	
Tabelul 1: Designul cercetării	15
Tabelul 2: Rezultatele obținute în urma analizei interviurilor și a jurnalelor de reflecție	18

Tabelul 3: Distribuția respondenților în funcție de rol (în procente și în cifre absolute)	19
Tabelul 4 Caracteristicile mediului de proveniență al respondenților – variabile constante (pentru întreg eșantionul și pentru fiecare rol)	19

25

Lista de figuri

Figura 1: Cadrul conceptual al cercetării	9
---	---

Figura 2: Importanța mediilor obținute pentru planificarea activităților didactice, managementul clasei și motivația pentru învățare – sumarul măsurătorilor din cadrul cercetării (în funcție de rol)	20
--	----

Figura 3: Modelul empiric integrator	24
--------------------------------------	----

REZUMAT

De-a lungul timpului au fost realizate numeroase studii care au analizat formarea cadrelor didactice, dar au existat puține cercetări care să analizeze dezvoltarea profesională a profesorilor de dans. Nu a fost identificat nici un studiu care să se axeze pe studiul debutului carierei didactice la profesorii de dans. Astfel, a fost identificată existența unui decalaj în cunoaștere în privința dezvoltării profesionale a profesorilor de dans debutanți în timpul primului an de activitate didactică. În cadrul prezentului studiu ne-am propus să dezvoltăm un model de evaluare formativă a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate didactică, model bazat pe participarea la un workshop fundamentat pe susținerea grupului. Prezenta cercetare a fost o cercetare-acțiune, realizată cu ajutorul metodelor mixte de cercetare. Pentru a colecta datele, în prima etapă a cercetării au fost utilizate interviurile semistructurate și jurnalele de reflecție. În cea de-a doua etapă a cercetării a fost utilizat un chestionar cu întrebări închise, construit pe baza datelor obținute în urma desfășurării primei etape. Pentru analiza datelor calitative a fost utilizată analiza de conținut, iar pentru prelucrarea celor calitative s-au folosit prelucrările statistice.

Datele obținute arată că dezvoltarea profesională a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate didactică, este caracterizată de probleme ce țin de managementul clasei, planificarea activităților didactice și motivația pentru învățare. Atât în cadrul workshopurilor, cât și la nivel individual, prin intermediul autorefecției, aceste cadre didactice sunt determinate să își modifice și să își îmbunătățească modul de predare și strategiile de management adoptate. Dezvoltarea profesională a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate, implică planificarea independentă a activităților didactice prin stabilirea scopurilor învățării, precum și a unor mesaje clare, care vor conduce la atingerea acestor scopuri. Dezvoltarea profesională a profesorilor de dans în privința abilității acestora de a motiva elevii pentru învățare implică îmbinarea elementelor tehnice de dans cu particularitățile artistice, creative, pe care aceștia le-au creat sau care au fost create tocmai de elevii cărora acești profesori le predau. În final a fost prezentat un model empiric, integrator de evaluare, care contribuie atât la nivel teoretic în domeniul dezvoltării profesionale a profesorilor debutanți de dans, în general, dar care susține evaluarea formativă, în mod particular. Modelul reprezintă un nou mod de abordare a evaluării formative, care extinde cunoștințele existente în prezent în acest domeniu. Modelul

empiric, integrator îmbină trei domenii de cunoștințe cu problemele asociate acestora. Acestea constituie împreună un model de evaluare formativă, care indică gradul de dezvoltare profesională a profesorilor de dans debutanți în cadrul procesului lor de debut în predare. Originalitatea modelului dezvoltat constă în faptul că acesta se referă la profesorii de dans debutanți, iar acest lucru reprezintă elementul de noutate al prezentei cercetări.

Cuvinte cheie: formarea profesorilor debutanți, workshop adresat debutanților, managementul clasei, planificarea activităților didactice, stimularea intelectuală, susținerea grupului, dinamica grupului, profesorii de dans, educația psihomotrică.

INTRODUCERE

În sistemul educațional din Israel primul an de activitate didactică, de muncă la catedră, completează procesul de formare inițială a cadrelor didactice și marchează etapa de debut profesional a proaspeților absolvenți. În cadrul acestui an sunt examinate abilitățile viitorului profesor, iar acesta trebuie să decidă măsura în care preferă sau este interesat de această meserie. În timpul primului an de activitate didactică profesorul, debutantul, trebuie să lucreze timp de 10 ore săptămânal, timp de 6 luni, într-o școală primară și 8 ore într-un gimnaziu. Debutantul este supervizat de două instanțe: un tutore din partea școlii la care acesta își desfășoară activitatea (dacă disciplina de studiu este una specială, precum dansul, atunci acest tutore este extern) și workshopul pentru debutanți, care este de obicei organizat la facultatea sau colegiul care pregătește cadre didactice.

Un aspect deosebit de sensibil face referire la faptul că expectanțele sistemului față de un profesor debutant sunt aceleași ca și pentru un profesor cu experiență. Acest aspect a fost numit “șocul realității”, “șocul tranziției” sau “șoc cultural” (Gavish, 2002). În raport cu aceste asocieri și descrieri, debutul în meseria de profesor este destul de complicat, iar debutantul este nevoit să facă față diverselor dificultăți din domenii variate, precum disciplina, munca în echipă, relația profesor-părinte, managementul clasei și multe altele. Unele dintre aceste probleme sunt în legătură cu întreg sistemul educațional, precum organizarea orarului (atunci când, în unele cazuri, orele de predare sunt împărțite în mai multe zile, cu una sau două ore în fiecare zi), un loc de muncă nepotrivit sau un număr mare de elevi.

Un aspect comun în aceste situații este apariția senzației de singurătate și alienare în momentul debutului în cariera didactică. În unele cazuri apare și teama datorită unei cunoașteri

insuficiente a materialului didactic și a modului în care conținutul trebuie transmis elevilor (Schmidt & Knowles, 1995). În acest context, putem afirma că debutanților i se oferă o paletă largă de alternative, iar sarcina acestuia este de a le alege pe acelea pe care le consideră compatibile cu particularitățile proprii sale persoane, precum și cu cele ale elevilor săi. Acest proces îmbunătățește competențele didactice ale debutantului. În această etapă, debutantul nu are deocamdată dezvoltată identitatea profesională, iar statutul său profesional este neclar, situație care conduce la anxietate și la sentimente ambivalente (Sagi & Regev, 2002). Debutul în meseria de profesor este în prezent dificil, iar fără ghidare, debutanții vor avea dificultăți în a face față încărcăturii aferente primului an de activitate didactică (Ingersoll, 2007). De aceea, au fost create programe pentru cadrele didactice aflate la acest început de drum, pentru a le ajuta și a le sprijini în timpul acestei perioade sensibile.

De cele mai multe ori, workshopul pentru debutanți are loc în cadrul instituției în care s-a realizat și formarea inițială a acestora. În timpul acestui workshop debutanților le sunt prezentate aspecte teoretice și practice, aceștia devenind membri ai unei comunități de învățare reciprocă, ceea ce le oferă un mediu suportiv în conturarea propriei lor imagini personale și profesionale. În plus, acest workshop introduce elementul evaluării formative, care ajută debutanții să își contureze identitatea profesională și să își analizeze nivelul la care se află din punct de vedere profesional. La finalul primului an de activitate didactică, debutantul trece prin evaluarea finală care se încheie cu diploma de licență în domeniul educațional.

În Israel workshopul pentru debutanți este afiliat institutului de formare al cadrelor didactice și are loc în cadrul instituției de formare (colegiu sau universitate). Formatorii care realizează acest workshop sunt, de asemenea, afiliați instituției de formare a cadrelor didactice. În cadrul workshopului, debutanților li se oferă ghidare atât la nivel profesional, cât și practic, prin realizarea unor activități precum procesarea aspectelor specifice din cadrul muncii debutantului; împărtășirea cu colegii, proces care susține învățarea și gândirea colaborativă și menținerea unui dialog reflexiv în privința dilemelor și dificultăților care apar în contextul meseriei lor.

Decalajul în cunoaștere și originalitatea prezentei cercetări

De-a lungul timpului au fost realizate numeroase studii referitoare la formarea cadrelor didactice, însă studiile referitoare la dezvoltarea profesională a profesorilor de dans sunt foarte puține. Nu a fost identificat nici un studiu care să analizeze perioada de debut a carierei didactice

la profesorii de dans care predau la elevi din clase diferite. Astfel, există un decalaj în cunoaștere în privința dezvoltării profesionale a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate didactică. Presentul studiu poate contribui la îmbunătățirea competențelor profesionale ale profesorilor de dans (în timpul primului an de activitate didactică sau la nivel general). Contribuția prezentului studiu va permite, datorită criteriilor utilizate, realizarea unei evaluări actualizate a dezvoltării profesionale a profesorilor de dans aflați în primul an de activitate didactică.

Scopurile cercetării

Scopul general al cercetării a fost acela de a analiza dezvoltarea profesională a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate didactică, care predau multiple stiluri de dans unor elevi de vârste diferite (de la preșcolari până la elevi de 18 ani). Pentru a realiza această analiză ne-am propus următoarele:

1. Studiarea proceselor de învățare din cadrul unui grup de profesori de dans debutanți.
2. Identificarea unor criterii de evaluare referitoare la dezvoltarea profesională a profesorilor de dans aflați la începutul carierei didactice.
3. Construirea unui model de evaluare formativă a profesorilor de dans aflați în primul an de activitate didactică.

Întrebările de cercetare

1. Care sunt factorii și dimensiunile semnificative ale dezvoltării profesionale a profesorilor de dans aflați în primul an de activitate didactică?
2. Care sunt procesele experiențiate de către profesorii de dans în timpul primului an de activitate didactică?
3. Care sunt criteriile care pot fi utilizate pentru realizarea unei evaluări formative care să ilustreze dezvoltarea profesională a profesorilor de dans în timpul primului an de activitate didactică?

Ipotezele cercetării

Dezvoltarea profesională a profesorilor de dans aflați în primul an de activitate didactică depinde în mare măsură de programul de formare urmat de aceștia. Un program de internship de o calitate înaltă va garanta o dezvoltare profesională eficientă.

Variabilele dependente identificate sunt: dezvoltarea profesională, criteriile modelului de evaluare.

Variabilele independente fac referire la programul de formare, dimensiunile și factorii dezvoltării profesionale în cadrul programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Variabilele cercetării au fost: dezvoltarea profesională, criteriile modelului de evaluare, programul de formare al cadrelor didactice, dimensiuni și factori ai dezvoltării profesionale în cadrul programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

I. ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE

Această cercetare a analizat evaluarea dezvoltării profesionale a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate didactică. Dezvoltarea profesională a fost studiată la un grup de profesori de dans care predau multiple stiluri de dans la elevi de vârste diferite (de la preșcolari până la elevi de 18 ani), cu scopul de a identifica procesele de învățare care au loc la nivelul unui grup de profesori de dans debutanți și de a dezvolta un set de criterii pentru evaluarea acestora. De asemenea, prezentul studiu a urmărit dezvoltarea unui model de evaluare formativă pentru aceste cadre didactice. Imboldul pentru realizarea acestui studiu l-a constituit decalajul în cunoaștere care a fost identificat, existând numeroase studii în domeniul formării cadrelor didactice, puține în domeniul dezvoltării profesionale a profesorilor de dans și nici un studiu referitor la perioada de debut a activității didactice în cazul profesorilor care predau dansul la elevi de vârste diferite. Astfel, a fost identificat un decalaj semnificativ în cunoaștere în privința dezvoltării profesionale a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate didactică.

În raport cu scopurile și întrebările cercetării, prezentul studiu s-a bazat pe teorii referitoare la dezvoltarea profesională a profesorilor, la evaluarea formativă, pe teorii constructiviste, pe susținerea grupului și studierea dinamicii acestuia, precum și teorii din sfera educației psihomotrice. Din cadrul acestor teorii au fost selectate cinci componente care au format cadrul conceptual al cercetării. Acesta a influențat alegerea metodologiei cercetării, pe baza căreia s-au colectat datele prezentului studiu. Conceptele care formează cadrul conceptual al cercetării de față sunt managementul clasei, planificarea activităților didactice și activarea intelectuală și motivațională. În cadrul prezentului studiu au fost, de asemenea, stabilite patru

concepte interrelaționate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, evaluarea formativă, susținerea grupului și profesorii de dans. Figura 1 ilustrează reprezentarea grafică a cadrului conceptual pe care s-a bazat întreaga cercetare.

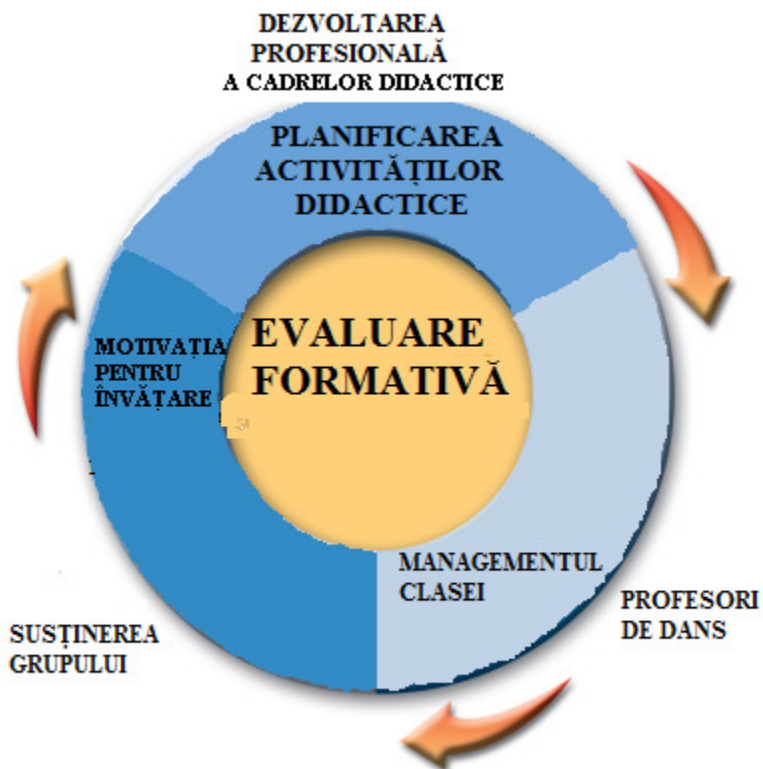


Figura 1: Cadrul conceptual al cercetării

I.1 Managementul clasei

În prezentul studiu, au fost identificate două teorii principale care fac referire la diferite abordări ale predării și la managementul clasei. Prima abordare plasează profesorul în centru, într-o poziție care îi permite supervizarea, controlul clasei de elevi, mai ales în privința disciplinei. Acesta își desfășoară activitatea într-un mediu în care există reguli procedurale clare, care reglementează modul de acțiune al profesorului în diverse situații (Freiberg, 1999). Amenajarea clasei corespunde predării frontale, profesorul aflându-se în fața băncilor elevilor. Această structură le oferă profesorilor control complet asupra clasei și se bazează pe concepția conform căreia elevii nu dețin atât de multe abilități de învățare, iar datorită acestui fapt profesorul trebuie să monitorizeze tot ceea ce are loc în clasă (Weimer, 2002).

Cea de-a doua abordare este una umanistă și reprezintă un model socio-cognitiv. În raport cu această teorie, stima de sine se formează în funcție de mediul social și de interacțiunile

individului cu mediul înconjurător. Acest model pornește de la premisa conform căreia comportamentul unui elev este determinat în mai mare măsură de mediul înconjurător și mai puțin de propria sa personalitate (King, 2003). Elevul este văzut ca fiind un partener al profesorului în procesul de predare-învățare. Aceste principii conduc la schimbări în cadrul instituțiilor școlare, acordându-se o atenție deosebită nevoilor personale ale elevilor. Această abordare susține existența diferențelor personale și de dezvoltare dintre copii, fapt care conduce la nevoia luării în considerare a nevoilor acestora. Este importantă susținerea dezvoltării abilităților de gândire superioare, precum și a stabilirii și menținerii de relații interpersonale. Toate acestea modifică viziunea asupra procesului educațional și au impact asupra activităților de predare-învățare de la clasă.

Una dintre problemele majore întâmpinate de către profesorii debutanți, la nivel de management al clasei, este cea referitoare la disciplină, care apare de cele mai multe ori datorită faptului că aceștia doresc să creeze în clasă o comunitate de învățare și o atmosferă pozitivă, deschisă, de încredere, context în care mulți elevi manifestă un comportament inadecvat. A fost astfel identificată o puternică dorință a profesorilor debutanți de a găsi modalități care să le permită depășirea acestei dificultăți.

În cadrul sistemului educațional actual există numeroase cadre didactice care se simt neajutate în fața elevilor și înregistrează eșec în privința managementului clasei. Acest sentiment este intensificat în rândul debutanților, care trebuie să facă față pentru prima dată unor astfel de probleme.

I.2 Planificarea activităților didactice

Planificarea activităților didactice reprezintă, după cum am menționat și inițial, o sarcină solicitantă și complexă, mai ales în cazul profesorilor debutanți care se află într-o primă etapă a activității lor și nu au încă experiența necesară în vederea adaptării conținutului și metodelor pentru o clasă de elevi pe care nici nu o cunosc foarte bine (Westerman, 1991). A învăța modul de proiectare al unei lecții este un demers complex, iar după ce profesorul stăpânește foarte bine această procedură, acesta are abilitatea de a percepe întregul curriculum și, de a-l ajusta și adapta în același timp (Clark & Lampert, 1986). În Marea Britanie se desfășoară cursuri speciale pentru profesorii debutanți în cadrul cărora aceștia trebuie să planifice activitățile didactice în funcție de vârsta și abilitățile elevilor. În plus, aceștia trebuie să construiască secvențe de învățare, să facă

legătura dintre conținutul unei lecții și cel al următoarei lecții, demonstrând, în același timp, cunoașterea temeinică a informațiilor de specialitate, precum și a celor de natură curriculară.

Aceste cerințe pot fi regăsite în întreaga Europă (Eurydice, 2002). Un studiu realizat de Calderhead (1996) menționează o serie de parametri în raport cu care ar trebui examinate argumentele pe care se bazează planificarea activităților didactice:

- Planificare pe termen lung – o săptămână
- Planificare pe termen mediu – o zi
- Planificare pe termen scurt – o activitate didactică.

Planificarea fiecărei lecții în parte este frecvent utilizată de către profesorii cu experiență și este, de obicei, realizată într-un mod informal, în timp ce profesorii debutanți sunt nevoiți să realizeze această proiectare la nivel formal. Conceperea unui plan de studiu trebuie realizată în raport cu anumite modele și se bazează pe principiile învățate în cadrul formării inițiale. John (2006) indică faptul că profesorii debutanți sunt mult mai puțin creativi în timpul formării lor, în comparație cu profesorii cu experiență. Prin urmare, planificarea activităților didactice reprezintă un element semnificativ pentru evaluarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

I.3. Motivația pentru învățare

Cuvântul *motivație* provine de la cuvântul *mișcare*. Motivația este un termen care descrie diferite motive ale comportamentului. Teoriile motivaționale încearcă să explice procesul care îi determină pe indivizi să se comporte într-un anumit mod. De-a lungul timpului au fost enunțate multiple explicații referitoare la comportamentul uman și la dezvoltarea motivației. Unele dintre acestea alocă rolul definitoriu, pentru comportamentele și scopurile unui individ, influențelor culturale și de mediu. Maeher & Midgley (1996) au definit trei dimensiuni ale comportamentului motivațional: direcția, intensitatea și calitatea.

Direcția - Maeher se referă la alegerea unei activități în defavoarea alteia, la persistența într-o singură activitate, chiar și atunci când apar alternative, precum și la continuarea activității chiar și atunci când aceasta nu mai este necesară.

Intensitatea – se referă la măsura resurselor investite într-o anumită activitate, care pot să fie semnificative sau mai reduse.

Calitatea – se referă la activitate. Se pot distinge o serie de comportamente cu o natură motivațională diferită. Dintre acestea amintim: rezolvarea problemelor într-un mod inovativ

versus munca asiduă și alegerea unei strategii fără succes, gândirea critică și profundă care stârnește întrebări de maxim interes pentru acea persoană. În ultimii ani cel mai mare interes a fost acordat primilor doi parametri, direcția și intensitatea, în timp ce în prezent accentul este pus pe cel de-al treilea parametru, cel al calității, care se referă la implicarea unei persoane într-o sarcină, de exemplu implicarea individului într-un proces de învățare profundă.

În rândul educatorilor și al celor care răspund de crearea politicilor educaționale, se remarcă o recunoaștere tot mai mare acordată importanței proceselor motivaționale pentru învățare, dezvoltării emoționale și sociale, fapt datorat credinței că procesul experiențiat de către elevi cu scopul de a implementa un comportament particular în clasă este foarte complex. Acest proces implică aproape întotdeauna o interacțiune între caracteristicile elevului și cele ale contextului social în care acesta se află. Trebuie să remarcăm faptul că orice teorie referitoare la motivație accentuează un aspect unic, diferit, al procesului experiențiat de elev, acesta fiind influențat de credințe și valori ale practicienilor, dar și de societatea în care trăiește, în privința scopurilor proceselor educaționale. De aceea, atunci când se alege o anumită teorie drept bază a acțiunilor educaționale, aceasta ar trebui analizată critic. Această analiză ar trebui să includă asumțiile care stau la baza teoriei, implicațiile practice și ideologice ale acesteia, care rezultă în urma acțiunilor bazate pe respectiva teorie. Astfel, motivația pentru învățare reprezintă o componentă semnificativă în evaluarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

I.4 Dezvoltarea profesională

Literatura de specialitate menționează diferiți parametri ai dezvoltării profesionale a cadrelor didactice:

1. Schimbările pedagogice: la nivelul competențelor didactice, cunoștințelor și comportamentele implicate în cadrul predării, la nivel curricular, la nivelul formelor de organizare a clasei, al atenției acordate educabililor în privința diferitelor aspecte, la nivelul activităților sociale și comunitare etc.
2. Modificări de natură afectivă: la nivel de atitudini, credințe și imagini referitoare la predare; modificări în domenii precum atitudinea față de ceilalți și față de propria persoană; dezvoltarea maturității profesionale și a încrederii; bucuria de a se implica în cadrul predării, element care conduce la apariția motivației.
3. Modificări organizaționale: modificări la nivelul rolurilor din cadrul instituțiilor școlare, al vacanțelor școlare și altele.

A fost identificată o legătură directă între profesionalismul profesorului și comportamentul și competențele elevilor la care acesta predă (Burden, 1990). Pentru a observa și a înțelege acest proces, este necesară analiza etapelor de dezvoltare din patru perspective diferite: psihologică, profesională, sociologică și psihosocială (Fuchs, 1991). A fost identificat, de asemenea, faptul că există o relație strânsă între dezvoltarea profesională a cadrului didactic și etapele dezvoltării sale ca și adult (Levinson et al., 1978). Această abordare se referă la dezvoltarea profesională care are loc ca urmare a proceselor succesive de învățare, caracterizate de achiziția de cunoștințe și înțelegerea acestora. Acesta este un proces pe care profesorul îl experiențiază zilnic în mediul în care își desfășoară activitatea. Abordarea noastră în privința dezvoltării profesionale se concentrează în principal pe modificările care au loc la nivelul calității instruirii în diferite domenii: abilități de predare, abordări diferite ale curriculumului, un repertoriu bogat de strategii de predare, schimbare de atitudine în privința modului în care elevul este perceput, flexibilitate, creșterea gradului de încredere personală și profesională, precum și a ideilor și a metodelor noi. Toate acestea sunt testate, puse în lucru, în timp ce, simultan, se câștigă experiență (Fuller, 1969; Huberman, 1989, 1993).

I.5 Evaluarea formativă

Evaluarea formative reprezintă un concept general și include o serie întreagă de metode și modalități de a colecta informația referitoare la o anumită acțiune (precum învățarea la elevi) și emiterea de judecăți în privința progresului acesteia (învățarea). În cadrul evaluării trebuie luată în considerare calitatea performanțelor individului (Birnbau, 1997). Dintr-o perspectivă mai largă, se poate afirma că evaluarea este o descriere, o apreciere a problemelor realizată cu scopuri multiple (Nevo, 1989). Evaluarea este realizată pentru a oferi feedback, cu scopul dezvoltării și îmbunătățirii diferitelor etape din cadrul unei acțiuni; o evaluare sumativă poate fi modificată într-una formativă. În afara luării deciziilor, în cadrul evaluării formative apar analiza și sugestiile de îmbunătățire (Nosinovic, 2000). Acest tip de evaluare se regăsește în cadrul procesului de învățare și are impact atât asupra învățării, cât și asupra predării.

I.6 Susținerea grupului

Modelul susținerii grupului dezvoltat în cadrul prezentei cercetări se bazează pe etapele prezentate de către Yalom (2006) ca etape de viață ale oricărui grup de formare. Fiecare etapă se dezvoltă într-o manieră unică, iar toate etapele sunt complementare. Nu există întotdeauna

posibilitatea de a face o distincție clară între o etapă și alta, din moment ce fiecare etapă conduce grupul spre următorul nivel. În cazul în care o anumită etapă nu este procesată și prelucrată adecvat, trecerea la următoarea etapă nu va avea loc, iar grupul nu își va atinge scopul. Liderul are responsabilitatea de a menține grupul, lucru care înseamnă că acesta cunoaște temeinic și înțelege etapa în care acesta se află, cunoaște succesiunea etapelor de dezvoltare și știe să intervină, să susțină procesele care încurajează dezvoltarea sănătoasă a grupului, iar dacă acest lucru nu se întâmplă, acesta trebuie să identifice elementele care disturbă grupul și să decidă în privința intervenției necesare. Un lider care deține cunoștințe în privința succesiunii etapelor de dezvoltare va conduce un grup pozitiv, care va avea un puternic sentiment de încredere, iar un lider căruia îi lipsesc aceste cunoștințe va avea parte de un grup speriat și anxios care nu va fi capabil să progreseze.

I.7 Profesorii de dans

Atunci când profesorii se află în primul an de activitate didactică, putem afirma că aceștia își completează procesul de formare inițială în domeniul instructiv-educativ. În acest moment debutanții se află în primul an de activitate în cadrul sistemului educațional. În timpul acestui an, sistemul evaluează abilitățile debutantului, în timp ce acesta din urmă evaluează măsura în care îi place sau măsura în care este interesat de această meserie. În cadrul primului an de activitate didactică profesorul trebuie să lucreze zece ore săptămânal într-o școală primară, timp de 6 luni și opt ore într-o școală gimnazială. Debutantul este supervizat de către două entități majore. Prima dintre acestea este tutorele din partea instituției la care acesta lucrează sau un tutore extern, atunci când este vorba despre o disciplină aparte, precum dansul. Cea de-a doua parte care supervizează munca profesorilor de dans este workshopul, care este de obicei susținut de către universitatea sau colegiul la care aceștia au absolvit studiile superioare. Rolul acestui workshop este acela de a ajuta debutanții la nivel personal și profesional. De exemplu, se poate realiza un studiu de caz în cadrul căruia să fie evaluat un profesor debutant (Reichenberg, Luzovsky & Zeiger, 2000). Debutanții trebuie să facă față situației de predare independentă, fără a avea posibilitatea de a analiza, în prealabil, sistemul. Chiar dacă profesorii au realizat numeroase stagii de practică în timpul studiilor de specialitate de nivel superior, contextele la care trebuie să facă față în primul an de activitate didactică sunt noi și destul de diferite de cele experiențiate anterior. În concluzie, capitolul de analiză a literaturii de specialitate oferă un suport teoretic care

stă la baza alegerilor metodologice realizate pentru îndeplinirea obiectivelor prezentului studiu. Capitolul următor prezintă metodologia care a stat la baza prezentei cercetări.

II. METODOLOGIA CERCETĂRII

În cadrul prezentei cercetări a fost utilizată paradigma metodelor de cercetare mixte, cu alte cuvinte, îmbinarea metodelor calitative cu cele cantitative. Cercetarea calitativă poate releva date detaliate, de profunzime; acestea sunt descrise pe larg, iar sintezele calitative sunt mai variate în conținut, decât sunt rezumatele cantitative. Cercetătorul constructivist care utilizează cercetarea calitativă demonstrează implicare și diferă astfel de cel care utilizează studiul cantitativ, care este bazat pe o serie de presupuziții referitoare la natura lumii și la consecințele acestor asumții asupra decursului cercetării (Denzin & Lincoln, 2000).

Cercetarea cantitativă se bazează pe fundamentele științifice, experimentale. Această abordare a fost dezvoltată în Vest timp de mai mulți ani și include o serie de principii: știința empirică nu este doar o formă de cunoaștere, ci este unica sursă a cunoașterii pozitive a lumii. Intenția pozitivistilor a fost aceea de a purifica conștiința umană de superstiții sau de orice altă formă a informațiilor vagi și de a utiliza modalitatea științifică de cunoaștere, inclusiv supervizarea tehnică, pentru toate domeniile sociale.

Tabelul 1: Designul cercetării

	Scop	Instrumente	Eșantion de participanți
Etapa 1: Cercetarea calitativă	Explorarea percepțiilor în privința elevilor	Interviurile semistructurate	10 debutanți
	Dezvoltarea profesională Identificarea criteriilor pentru evaluarea dezvoltării profesionale	Jurnalele reflexive	10 debutanți
Analiza de conținut și stabilirea categoriilor			
Etapa 2: Cercetarea cantitativă	Construirea unui model de evaluare formativă a profesorilor de dans aflați în primul an de activitate didactică	Chestionar cu răspunsuri închise	40 debutanți

II.1 Eșantionul de participanți și metoda de eșantionare

Participanții la acest studiu sunt persoane care au studiat timp de patru ani la Academia de muzică, Facultatea de dans – Specializarea Dans și mișcare.

În cadrul primului an de activitate didactică aceștia beneficiază de sprijin și susținere din partea a două surse principale. Prima dintre acestea este un formator personal, desemnat pentru fiecare debutant, care are calificarea de supervisor în domeniul dansului. A doua sursă de sprijin o reprezintă cursul pe care acești profesori îl urmează la Academia de muzică și dans timp de un an. În cadrul prezentului studiu eșantionarea a fost una aleatoare, fiind foarte ușor de realizat. În cadrul Tabelului 1 este prezentat profilul eșantionului de participanți.

II.2 Metodele de cercetare

Instrumentele utilizate în cadrul cercetării calitative: interviurile și focus-grupurile

Interviurile semistructurate se bazează pe întrebări pregătite anterior, care sunt formulate cu ajutorul termenilor specifici domeniului studiat sau a celor aflați în strânsă legătură cu acesta, termeni pe care cercetătorul i-a considerat ca fiind înțeleși de către participanții la cercetare (Sparadley, 1979). Termenii utilizați în cadrul prezentei cercetări reprezintă expresia perspectivei teoretice care ghidează acest studiu. Interviurile reprezintă un instrument asociat cu metodologia specifică paradigmei post-pozitivistă, care este parțial concentrată pe anumite criterii. Interviurile pot fi extinse, suportă modificări și este posibilă abaterea în cadrul interviului de la ceea ce a fost prestabilit, într-o măsură limitată, în funcție de categoriile la care întrebările interviului se referă. De exemplu, atunci când unui manager i se adresează întrebări referitoare la rolul său în comunitate și la rolul său politic, cercetătorii vor extinde subcategoriile în zona domeniilor apărute în discuție în mod spontan. Modul inițial de formulare al întrebării va fi modificat în concordanță cu procesul care are loc în timpul interviului și va reflecta un tablou complet.

Focus-grupul este o metodă de colectare a datelor bazată pe discuții de grup. Nu este vorba despre un simplu discurs al unui grup, în care se îmbină întrebări ale cercetătorului cu răspunsurile participanților, ci mai degrabă accentul cade pe interacțiunea în cadrul grupului. În cadrul acestui studiu s-a decis utilizarea unei discuții la nivel de focus-grup cu scopul de a îmbogăți datele obținute, deoarece metoda îmbină elemente ale interviurilor personale și ale observației participative (Flick, 1998).

II.3 Jurnalul reflexiv

Unul dintre mijloacele utilizate pentru colectarea datelor în cadrul cercetărilor, în general, dar și în cadrul prezentei cercetări, este jurnalul reflexiv. Acesta cuprinde o listă de note documentare a fenomenelor care au loc în timpul studiului și în care acțiunile sunt înregistrate la scurt timp după ce au avut loc.

În cadrul prezentului studiu s-a optat pentru utilizarea jurnalelor reflexive ca și instrument de colectare a datelor, deoarece acestea permit observarea și înțelegerea activității profesorilor debutanți atât din perspectivă emoțională, cât și cognitivă. Acest lucru este realizabil datorită sarcinii de scriere continuă, de consemnarea a impresiilor personale referitoare la acest proces (activitatea didactică în timpul primului an de muncă). În plus, acest instrument le permite participanților să se cunoască mai bine, să învețe despre propria persoană și informează cititorul în privința cursului acțiunii utilizat de către profesori pentru realizarea muncii lor (Clandinin & Connelly, 2000; Jorgensen, 1989; Shaw, 2010a). Participanților din cadrul prezentului studiu le-a fost dată sarcina de a ține un jurnal reflexiv pentru trei săptămâni, în care să consemneze date referitoare la munca pe care o desfășoară. La finalul fiecărei zile, aceștia aveau datoria de a înregistra date privind sentimentele pe care le au la nivelul a trei elemente principale: (1) Proiectarea și planificarea activităților didactice; (2) Managementul clasei (disciplina); și (3) Motivația pentru învățare.

II.4 Analiza datelor

Analiza datelor reprezintă punctul central al cercetării calitative, fiind un proces analitic, opus analizei cantitative, care se realizează statistic. În cadrul acestui proces pot fi identificate diferite elemente, în mod intuitiv, cu scopul de a descoperi semnificația, de a putea interpreta și generaliza datele privind fenomenul studiat (Maykut & Morehouse, 1994; Strauss & Corbin, 1990, 1994). Acest proces are următoarele scopuri: permite cercetătorului să realizeze un raport interesant, care să nu fie rigid și oferă participanților dreptul la opinie, la replică. Astfel, prin intermediul acestui proces sunt puse în legătură diferite activități, persoane și fenomene. Cercetătorul poate să observe direcția cercetării sale și să ia decizii privind modul de continuare al studiului său. Datorită faptului că cercetarea calitativă se bazează doar pe întrebările de cercetare, iar designul studiului este adesea realizat doar la un nivel primar, este permisă îmbinarea rezultatelor obținute cu cele obținute în cadrul unei alte cercetări. Acest lucru oferă posibilitatea generalizării și validării rezultatelor obținute și a concluziilor formulate. Toți participanții din

eșantionul selectat și-au dat acordul pentru a participa la prezentul studiu. Datele colectate prin intermediul chestionarului cu întrebări închise au fost analizate prin intermediul prelucrărilor statistice.

II.5 Rezultatele calitative

Analiza de conținut realizată în urma colectării datelor cu ajutorul interviurilor semistructurate și al jurnalelor reflexive ale profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate didactică, a condus spre conturarea următoarelor trei categorii principale: **managementul clasei, planificarea activităților didactice și activarea și motivația intelectuală**. Tabelul 2 prezintă rezultatele care au fost obținute în urma analizei de conținut.

Tabelul 2: **Rezultatele obținute cu ajutorul interviurilor și al jurnalelor reflexive**

Categorie	Subcategorie	Opinii ale participanților
Managementul clasei	Integrarea în sistemul școlar	<i>Există o bună comunicare în școală. Chiar și cu o parte din colegi.</i>
	Stabilirea de relații interpersonale cu elevii	<i>La începutul anului profesorul discută despre ceremonie și despre regulile de comportament.</i>
	Calitățile profesorului	<i>Atunci când există un caz dificil, trebuie să te autoanalizezi și să te gândești. Dedicare și responsabilitate.</i>
Planificarea activităților didactice	Proiectarea ca și rezultat al învățării reciproce	<i>Munca în grup mă ajută pentru că simt că nu sunt singur(ă).</i>
	Indicatori ai unei lecții bune	<i>Lecția a fost planificată anterior și a fost continuă. Elevii au avut parte de mai multe experiențe și au cooperat.</i>
	Planificarea lecțiilor	<i>Știam exact ce trebuie să fac de fiecare dată când încheiam realizarea unui plan de lecție.</i>
Activarea și motivația intelectuală	Stabilirea provocărilor	<i>Există deja disciplină la nivelul clasei datorită motivației puternice pentru învățare.</i>
	Repetiția	<i>Repetiția le determină pe fete să lucreze la tehnica dansului modern, să își îmbunătățească mișcărilor și abilitățile de concentrare.</i>
	Creativitatea	<i>Utilizarea muzicii pe care elevii o preferă conduce la o motivație ridicată pentru studiu.</i>
	Explicația și demonstrația	<i>Eu am demonstrat, iar ei au avut de spus denumirea poziției respective.</i>

II.6 Rezultatele cantitative

Descrierea eșantionului de participanți

Tabelul 3: Distribuția respondenților în funcție de rol (în procente și numere absolute)

	Rol	
	N	%
Profesori de dans debutanți	N = 38	36.54%
Profesori cu experiență	N = 41	39.42%
Directori de școală	N = 25	24.04%
Total	N = 104	100.00%

La prezentul studiu au participat 38 de profesori de dans debutanți, reprezentând 37% din totalul respondenților la chestionarul studiului, 41 de profesori cu experiență (profesioniști), care au reprezentat 39% din totalul respondenților și 25 de directori de școală, care au constituit aproximativ 24% dintre respondenți. Prezentăm mai jos o descriere a profilului respondenților, atât în general, cât și la nivel profesional.

Tabelul 4: Caracteristicile mediului de proveniență al respondenților – variabile constante (pentru întreg eșantionul și pentru fiecare rol)

Vârsta respondenților	N	Media	SD	Mediana	Valoarea minimală	Valoarea maximală
Total	N=104	41.15	12.97	39.00	23.00	64.00
Profesorii de dans debutanți	N=38	27.55	2.45	27.00	23.00	36.00
Profesori cu experiență	N=41	46.98	10.24	48.00	25.00	63.00
Directori de școală	N=25	52.28	7.60	54.00	33.00	64.00

Vârsta medie a tuturor respondenților a fost, cu aproximație, 41 de ani (SD: 12.97), cel mai tânăr respondent având 23 de ani, iar cel mai în vârstă – 64 de ani.

Media vârstei grupului de debutanți a fost mai scăzută în comparație cu cea a grupului profesorilor cu experiență și a grupului de directori (aproximativ 28 de ani în comparație cu 47, respectiv 52 de ani). De asemenea, datele ne arată că există mai multe femei profesoare de dans decât bărbați.

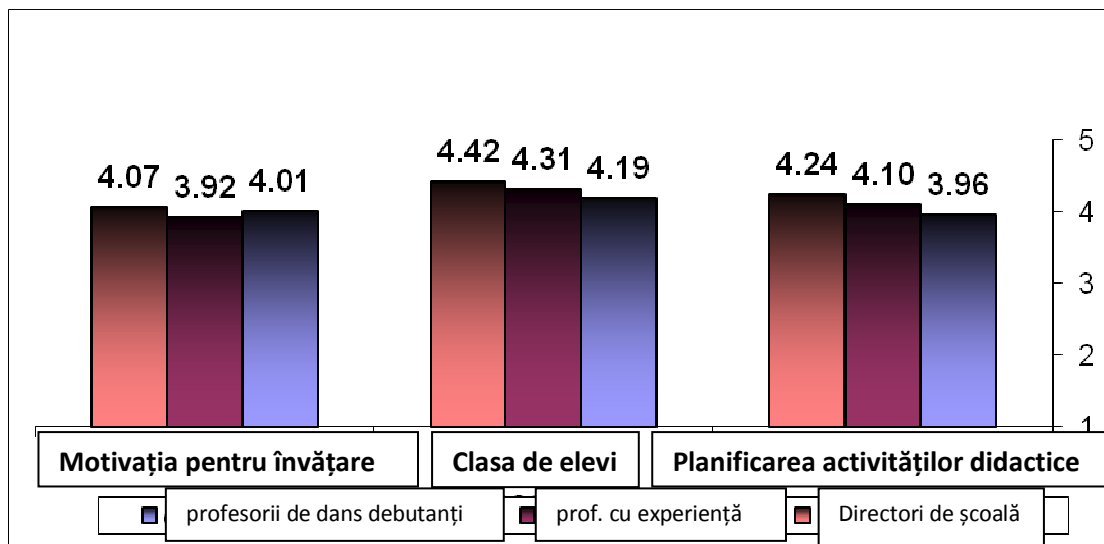


Figura 2: **Importanța mediilor obținute pentru planificarea activităților didactice, managementul clasei și motivația pentru învățare – sumarul măsurătorilor din cadrul cercetării (în funcție de rol)**

Rezultatele au indicat faptul că nu există diferențe semnificative între cele trei grupuri comparate în privința importanței parametrilor examinați (planificarea activităților didactice, managementul clasei și motivația pentru învățare). Astfel, grupa profesorilor debutanți, cea a profesorilor experimentați și cea a directorilor valorizează importanța fiecărui parametru (la nivel de măsurători generale) într-un mod similar: planificarea activităților didactice - 3.96, 4.10 și respectiv 4.24, ($F = 2.11$, $p = NS$); managementul clasei - 4.19, 4.31 și 4.42 ($F = 1.38$, $p = NS$) și motivarea elevilor pentru învățare - 4.01, 3.92 și 4.07 ($F = 0.53$, $p = NS$).

Cu toate acestea, ar trebui remarcat faptul că profesorii debutanți acordă planificării activităților didactice și managementului clasei o importanță ușor mai scăzută în comparație cu profesorii experimentați și cu directorii (planificarea activităților didactice: 3.96, 4.10 și 4.24; managementul clasei: 4.19, 4.31 și 4.42). De asemenea, remarcăm faptul că debutanții acordă motivației elevilor pentru învățare o importanță ușor mai scăzută în comparație cu directorii de școli și o importanță ușor mai crescută acestui aspect în comparație cu profesorii experimentați (4.01, 4.07 și 3.92).

În plus, a fost identificat faptul că toate cele trei grupuri studiate acordă importanță majoră parametrului referitor la managementul clasei, în comparație cu ceilalți doi parametri analizați. Profesorii debutanți consideră proiectarea activităților didactice ca fiind cel mai puțin importantă, în timp ce profesorii experimentați și directorii au considerat motivarea elevilor pentru învățare ca fiind cel mai puțin importantă. Se poate afirma, având în vedere comparațiile rolurilor prezentate mai sus, că toate cele trei grupuri observă simultan importanța celor trei parametri studiați, în ciuda diferențelor identificate între aceste grupuri. Identificăm astfel faptul că este foarte importantă dezvoltarea evaluării formative astfel încât aceasta să includă acești parametri cu scopul de a stimula progresul profesorilor de dans debutanți la nivelul activității lor didactice, în contextul tuturor parametrilor menționați în acest studiu.

III. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

III.1 Concluzii factuale

Rezultatele prezentului studiu indică faptul că profesorii au nevoie de cunoștințe în trei domenii principale pentru a se dezvolta din punct de vedere profesional. Acestea sunt: managementul clasei, planificarea activităților didactice și creșterea motivației pentru învățare.

Managementul clasei

Datele obținute în cadrul acestui studiu arată faptul că dezvoltarea profesională a profesorilor de dans debutanți, aflați în primul an de activitate, este caracterizată de confruntarea cu probleme ce țin de managementul clasei.

Managementul clasei se referă, în primul rând, la menținerea disciplinei în clasă și la gestionarea eficientă a problemelor de disciplină prin stabilirea unor limite clare în privința comportamentului elevilor în timpul orelor. Acest lucru va permite profesorului debutant să își impună autoritatea în fața elevilor, să se poziționeze ca și figură a autorității și ca și ghid și îi va da libertatea de a se angaja în activități de predare-învățare eficiente. De asemenea, s-a constatat faptul că susținerea debutantului și stimularea încrederii sale în sine se datorează suportului sistemic, profesional și emoțional, pe care acesta îl primește de la organizațiile sociale, mai precis de la școala în care lucrează. Aceste elemente îi dau debutantului ocazia de a crea un mediu de învățare eficient. În afara problemelor ce țin de disciplină, debutanții trebuie să își sprijine elevii, care au abilități diferite și să ia în considerare dificultățile întâmpinate de aceștia. Aceste proceduri fac parte din procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice debutante. Managementul eterogen al clasei presupune acordarea atenției fiecărui elev și adaptarea activităților didactice la diversitatea umană din cadrul clasei de elevi. În același timp, profesorii trebuie să utilizeze în contexte practice cunoștințele pedagogice și pe cele referitoare la conținutul instruirii, cu scopul de a aduce clasa la un nivel cât mai înalt.

Pentru a-și dezvolta abilitățile de management al clasei, profesorii debutanți au sarcina de a menține un discurs reflexiv cu propria lor persoană, ceea ce constituie un instrument intelectual de bază în etapa de debut în activitatea didactică. Stimularea reflecției profesorilor debutanți în cadrul workshopurilor, precum și realizarea acesteia de către profesori în contexte individuale,

conduc la schimbare și la îmbunătățirea calității activității didactice și a managementului clasei, în general.

Planificarea activităților didactice

Pentru ca profesorii de dans debutanți, aflați în primul an de activitate, să se poată dezvolta din punct de vedere profesional, se impune realizarea de către aceștia a planificării activităților didactice în mod independent. Planificarea include stabilirea obiectivelor pentru fiecare activitate, precum și a mesajelor care vor fi transmise și vor conduce la atingerea obiectivelor propuse. Planurile activităților didactice includ secvențe care se succed într-un ritm prestabilit, adaptat conținutului instruirii.

Aceste caracteristici, împreună cu abilitatea de concentrare asupra subiectului lecției și crearea unui mediu de învățare, bazat pe principalele valori constructiviste, vor ajuta profesorii debutanți în organizarea unui mediu de învățare pozitiv. Dezvoltarea personală și creativă a profesorilor de dans reprezintă produsul unor experiențe noi și necunoscute acestora, trăite în timpul predării, al reflecției și al proiectării didactice.

Motivația pentru învățare

În privința stimulării motivației pentru învățare, s-a observat că abilitatea profesorilor de dans de a dezvolta motivația pentru învățare la elevi îmbină elemente de tehnică a dansului cu elemente creative și artistice, create de către profesori sau de către grupul de elevi cărora aceștia le predau. Simultan cu îmbinarea acestor elemente, se transmite elevilor posibilitatea de flexibilitate și variație în cadrul predării, în funcție de particularitățile acestora.

Latura tehnică a predării, care este de o importanță crucială pentru dezvoltarea creativă, este caracterizată de îmbunătățirea tehnicilor de dans prin predarea sub formă de ritual, prin creșterea dificultății și a complexității și prin asigurarea profesionalismului de-a lungul întregului proces. Perfecționarea abilităților tehnice ale profesorului conduce la beneficii pe plan emoțional pentru elevi și formează baza pentru creativitatea exprimată ulterior de către aceștia. Acest proces de perfecționare poate fi uneori frustrant și poate determina reacții negative, dar va conduce la însușirea de către profesorii de dans a unor strategii didactice, care completează repertoriul de mișcări al acestora, care este semnificativ pentru a motiva elevii. Acesta include sunet, muzică, (o parte integrală din lumea mișcărilor) și recuzită (instrumente muzicale, costume, elemente de decor etc.), care pot crește valoarea muncii cadrului didactic.

În seria caracteristicilor de natură creativă, care însoțesc profesorii novici în procesul de debut în predare și în cel de dezvoltare personală, pot fi incluse și predarea improvizației, luarea în considerare a opiniilor elevilor în crearea diferitelor coregrafii de dans și consultarea acestora în selectarea repertoriului înaintea spectacolelor.

Toate acestea conduc la crearea unei legături între artist, elev și procesul creativ și permit dezvoltarea continuă pe segment emoțional, cognitiv și experiențial. Achizițiile elevilor în aceste domenii vor fi exprimate în cadrul exercițiilor creative, prin mișcări ale corpului sau chiar prin elemente de mimică originale.

Un aspect important de menționat, care a fost, de asemenea, observat în cadrul prezentului studiu, este acela că dezvoltarea profesională a debutanților este stimulată în cadrul muncii în grup. Sesiunile desfășurate pe grupuri în vederea determinării obiectivelor, realizării planurilor de activitate didactică și a soluționării problemelor de natură profesională și educațională, îmbogățesc experiența debutanților și le permit acestora să creeze planuri de activitate cât mai originale, respectiv să desfășoare astfel de activități într-un mod cât mai original.

III.2 Concluzii conceptuale

Pe baza celor trei domenii principale referitoare la dezvoltarea profesională a profesorilor de dans identificate în prezenta cercetare, a fost creat un model empiric, integrator pentru evaluarea formativă. Acest model reprezintă un nou mod de a percepe, de a înțelege și de a aborda evaluarea formativă.

Acest model empiric, integrator prezintă componentele evaluării formative identificate pe baza cercetării de față. Modelul evaluării formative constă în trei categorii de cunoștințe necesare profesorilor la debutul în predare.

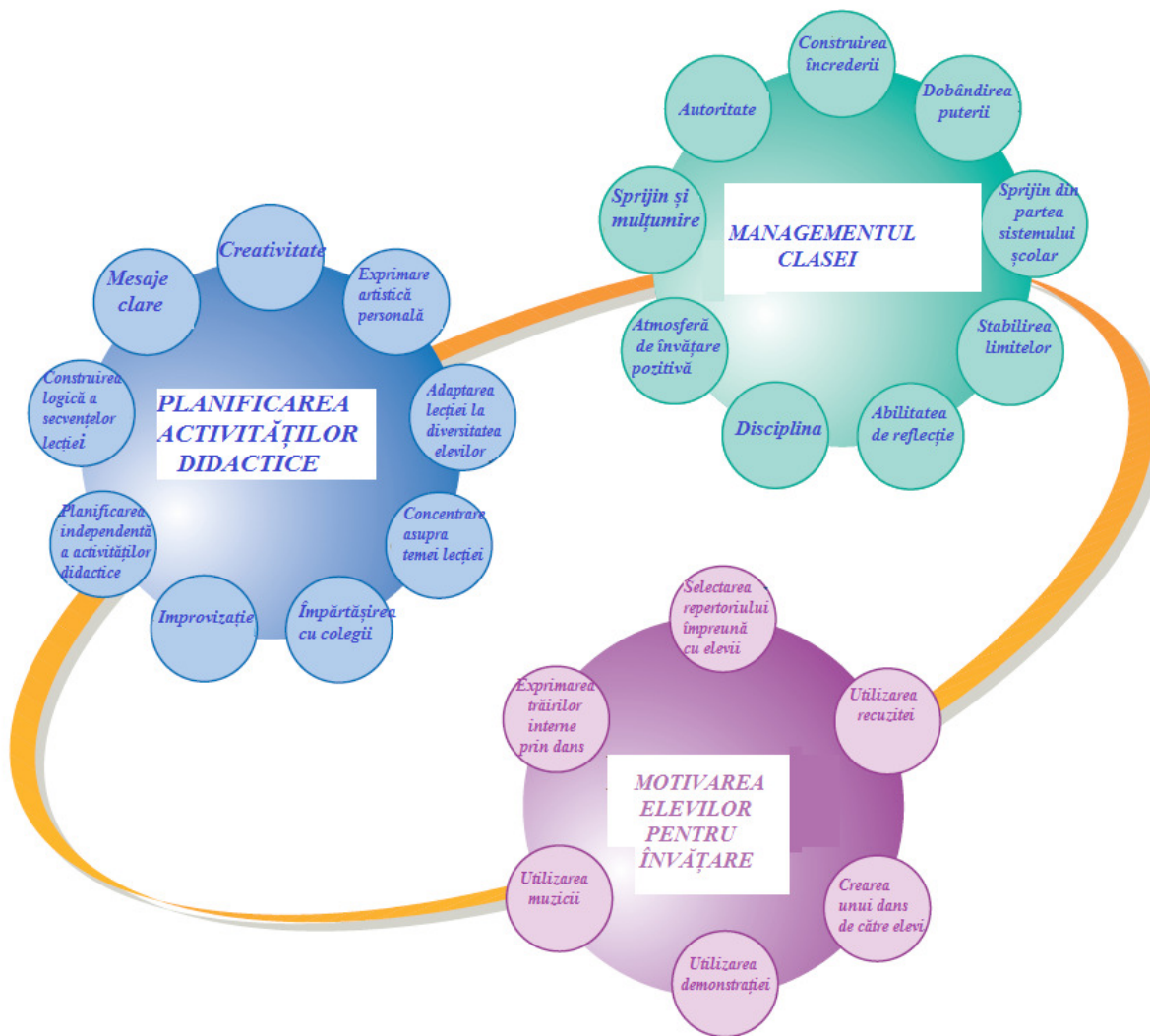


Figura 3: Modelul empiric, integrator

Modelul empiric integrator este alcătuit din trei mari elemente/domenii: managementul clasei, planificarea activităților didactice și motivarea elevilor pentru a învăța, motivare realizată atât la nivel emoțional, cât și cognitiv. Fiecare domeniu include o serie de subcategorii care consolidează conceptul respectiv. Subcategoriile descriu aspecte foarte importante ale dezvoltării profesionale a debutanților. Primul element al evaluării formative identificat în prezenta cercetare este **managementul clasei**. Subcategoriile stabilite pentru acest domeniu sunt: sprijinul acordat elevilor atunci când aceștia întâmpină dificultăți, preluarea responsabilității pentru activitățile didactice, observarea disciplinei din clasă, sprijinul primit din partea sistemului școlar, reflecția realizată asupra activităților didactice realizate. Cel de-al doilea element care s-a

conturat în cadrul prezentului studiu este **planificarea activităților didactice**. Subcategoriile în acest caz sunt: transmiterea unor mesaje clare, planificarea independentă a activităților didactice, crearea unor situații de învățare potrivite conținutului abordat, creativitatea, adaptarea lecției la particularitățile elevilor, exprimarea artistică personală, tehnica de dans, improvizația și împărtășirea în cadrul întâlnirilor organizate cu colegii. Al treilea element al acestui model se referă la **motivația pentru învățare**, iar subcategoriile stabilite pentru acest domeniu sunt: orientarea către exprimarea interioară prin dans sau prin ghidarea exprimării emoțiilor prin mimica facială în timpul dansului, utilizarea muzicii, a demonstrației, realizarea de repetiții înaintea spectacolelor, crearea unui dans și alegerea repertoriului pentru spectacole împreună cu elevii, utilizarea recuzitei. Componentele fiecărui element reprezintă, de fapt, criteriile utilizate pentru evaluarea formativă a profesorilor de dans aflați în primul an de activitate didactică.

III.3 Implicații practice

Implicațiile practice ale prezentei cercetări se reflectă în modalitatea de aplicare a procesului de evaluare formativă, fapt care reiese și din concluziile amintite mai sus. Tabelul 5 prezintă criteriile pentru evaluarea formativă.

Tabelul 5: **Implicații practice: criterii pentru evaluarea formativă**

Domeniu	Criterii
Managementul clasei	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expunerea la diferite programe de predare 2. Instrumente potrivite pentru învățare 3. Abordarea care situează elevul în centru 4. Stabilirea unui dialog profesional și productiv 5. Integrarea în sistemul școlar 6. Includerea tuturor părților implicate în formare 7. Suportul (resursele) emoțional-profesional al debutantului 8. Structurarea autorității
Planificarea activităților didactice	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construirea unei secvențe pentru o lecție planificată 2. Stabilirea unor reguli clare de comportament în timpul orelor 3. Pregătirea lecțiilor în avans

Domeniu	Criterii
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Desfășurarea lecției într-un ritm cunoscut și prestabilit 5. Crearea unui climat pozitiv 6. Analiza unor noi modalități și sentimente pentru a depăși limitele ("a ieși din cutie") 7. Autonomie personală 8. Concentrarea atenției pe tema lecției 9. Exprimarea personală 10. Dezvoltarea gândirii superioare 11. Mesaje clare
Creșterea motivației pentru învățare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Workshopul cu colegii, acordarea reciprocă a feedback-ului 2. Dialogul și împărtășirea cu scopul de a analiza dileme și de a găsi soluții 3. Spațiu pentru exprimarea internă și emoțională 4. Desfășurarea dansului în locuri noi și necunoscute 5. Utilizarea demonstrațiilor 6. Spectacolul la finalul anului și prezentarea celor mai bune produse 7. Integrarea tuturor elevilor în spectacol prin creațiile personale ale acestora 8. Dezvoltarea mișcărilor neobișnuite, a dinamismului 9. Dezvoltarea discursului profesional între colegi pentru a discuta diferite aspect legate de predare, în general, și de dans, în particular

Fiecare element are legătură cu o altă categorie sau cu mai multe alte categorii, iar aceste elemente constituie principiile pentru dezvoltarea unui model de evaluare formativă alcătuit din trei domenii. Primul domeniu se referă la toate elementele ce țin de managementul clasei, precum importanța expunerii debutanților la diferite programe de predare, de formare, datorită nevoii acestora de a furniza ulterior elevilor instrumentele cele mai potrivite pentru învățare.

De asemenea, abordarea care pune copilul în centru poate fi considerată semnificativă pentru debutanți în cadrul activităților lor zilnice, având în vedere faptul că aceștia trebuie să găsească un echilibru între relațiile interpersonale strânse și stabilirea unor limite clare în privința acestui aspect, atât pentru elevi, cât și pentru ei, cu scopul de a contura un dialog profesionist și

productiv, eficient. O altă componentă principală a dezvoltării profesionale a profesorilor de dans debutanți aflați în primul an de activitate depinde de integrarea acestora în sistemul școlar, atât la nivel profesional, cât și social. Acest lucru implică colaborarea profesorilor veterani, cu experiență, care ar putea ghida debutanții în timpul primului an de activitate și le-ar putea oferi acestora sprijin profesional și emoțional, pe măsură ce debutanții experiențiază situații complexe, își construiesc propria autoritate și își formează reprezentări noi și adecvate privind cultura profesională. Având în vedere că în această situație este vorba despre dans, o atenție deosebită ar trebui acordată etapelor lecțiilor și conținutului în raport cu obiectivele propuse. Îmbinarea acestor elemente se poate realiza prin stabilirea unor reguli clare în privința comportamentului elevilor în timpul orelor. Proiectarea și pregătirea lecției în avans permite munca cu elevii într-o manieră profesionistă. Lecția se desfășoară într-un ritm cunoscut, prestabilit, iar crearea unui climat pozitiv în clasă permite tuturor participanților la lecție să se concentreze la conținut, să lucreze și să fie creativi. Pentru aceasta trebuie utilizate instrumente de lucru necesare, care să stimuleze elevii să se distanțeze de limitele existente, impuse și să devină creativi ('să iasă din cutie'). Această distanțare implică părăsirea spațiului de confort propriu și analiza unor modalități diferite, identificarea unor senzații noi. Profesorii cu experiență trebuie să accentueze importanța creativității în activitatea desfășurată cu debutanții, demonstrându-le că aceasta reprezintă o parte integrală a învățării și deschide noi orizonturi elevilor. Este sarcina profesorilor de a alege unul dintre aceste elemente, potrivit particularităților personale, dar și celor ale elevilor și de a-l dezvolta. Aceste elemente pot fi: colaborarea, autonomia personală, reflecția, activismul, relevanța sau pluralismul. Toate acestea sunt într-o strânsă legătură, iar concentrarea asupra lor în timpul activităților didactice va conduce la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Prin evidențierea procesului parcurs de către profesorii debutanți și împărtășirea acestuia cu colegii, se va îmbogăți experiența în muncă a acestora. În cadrul procesului de dezvoltare profesională o importanță deosebită este acordată dezvoltării gândirii superioare, prin intermediul abstractizării elementelor pe care elevii le aduc cu ei în lumea dansului. În cadrul dezvoltării profesionale se îmbunătățesc și abilitățile de predare, deoarece debutantul este pus în situația de a se integra prin intermediul mișcării și al dansului în lumea elevilor. Profesorul trebuie să își facă apariția în procesul de învățare al elevilor. O altă modalitate de a atinge acest obiectiv este aceea de a le transmite acestora mesaje cât mai clare. Acestea reprezintă, în raport cu percepțiile profesorilor de dans participanți la acest studiu, un parametru important în

construirea evaluării formative. Una dintre întrebările pe care debutanții și-o adresează în timpul perioadei de formare, raportându-se la dificultățile pe care le întâmpină în predare, este dacă predarea lor este satisfăcătoare din punct de vedere profesional și personal. Această întrebare apare adesea în timpul trainingului, iar acesta este un context bun pentru a sugera modalități de a crea motivație pozitivă, care să poată fi aplicate în timpul workshopului de către participanții care au experiențe practice similare, acordându-și reciproc feedback. Debutanții au astfel ocazia de a dialoga, de a explora diferite probleme și de a identifica diferite soluții în contextul practicii educaționale. Ultimul element al modelului, cel al motivației pentru învățare, include criteriile care completează modelul de evaluare formativă și care oferă sprijin profesorilor celorlalte două elemente principale ale modelului.

Profesorii de dans trebuie să aibă abilitatea de a își exprima trăirile interioare, de a transmite emoții prin mimica facială, deoarece aceste elemente trebuie predate elevilor în timpul orelor de dans. Este foarte important ca profesorul să se mobilizeze în timpul dansului și să dezvolte elevilor abilitatea de a dansa în spații noi și diferite. Pe baza acestor acțiuni, debutantul va putea identifica elementele posibile și dezirabile pentru a fi păstrate în cadrul activităților sale cu elevii, dar și elementele care ar trebui modificate, la nivel teoretic sau practic și va conștientiza importanța demonstrației pentru a facilita înțelegerea de către elevi a anumitor informații. Unul dintre cele mai importante și semnificative evenimente este spectacolul de la finalul anului școlar. Aceasta este o ocazie care aduce satisfacție datorită rezultatelor obținute, atât la nivel individual, cât și colectiv. De asemenea, acesta este un bun prilej pentru a expune cele mai bune 'produse', precum și pentru a remarca numeroasele resurse alocate pentru realizarea acestora. Acest spectacol nu trebuie să eclipseze tot ceea ce s-a realizat de-a lungul întregului an. În cadrul pregătirii acestui spectacol este important ca și elevii să aibă posibilitatea de a-și exprima opiniile și de a-și crea propria secvență din cadrul evenimentului. Pregătirea unui astfel de spectacol dezvoltă elevilor, dar și profesorului debutant gândirea superioară, abilitatea de abstractizare, precum și abilitățile de mișcare în situații necunoscute și dinamice. Toate acestea presupun muncă continuă, simultană și adesea, ajutor reciproc. Astfel, ambele părți implicate în acest proces vor avea numeroase beneficii. Profesorul debutant își va dezvolta atât competențele de specialitate, cât și pe cele psihopedagogice.

III.4 Contribuția la cunoaștere

Deși au fost realizate numeroase cercetări referitoare la formarea cadrelor didactice și o serie de studii referitoare la dezvoltarea profesională a profesorilor de dans, nu a existat până în prezent nici o analiză referitoare la primul an de activitate didactică a profesorilor de dans care predau la elevi de vârste diferite.

Astfel, rezultatele prezentului studiu și modelul empiric, integrator de evaluare formativă contribuie la îmbogățirea datelor teoretice în domeniul dezvoltării profesionale a profesorilor debutanți, în general, precum și în domeniul evaluării formative a acestora, în mod special. Modelul creat de noi reprezintă o nouă variantă de abordare a evaluării formative, care extinde cunoștințele existente în acest domeniu. Modelul empiric, integrator ilustrează îmbinarea celor trei elemente principale, celor trei mari domenii, cu aspectele asociate acestora, constituind un model de evaluare formativă care indică dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți, aflați în primul an de activitate didactică. Unicitatea modelului creat constă în faptul că se referă la profesorii de dans debutanți, fapt ce constituie inovația prezentei cercetări.

Rezultatele studiului au permis construirea modelului empiric, integrator care este alcătuit din criterii clare pentru evaluarea profesorilor de dans debutanți. Acest model poate fi utilizat ca și sprijin, la nivelul practicii educaționale, de către consilieri școlari, profesori cu experiență sau directori ai instituțiilor de învățământ, care trebuie să contribuie la formarea profesorilor debutanți în acest context. În plus, modelul creat în cadrul prezentei cercetări ajută profesorii de dans debutanți, în sensul că îi familiarizează pe aceștia cu aspectele definitorii ale evaluării formative, deoarece aceasta le poate influența traseul profesional ulterior. Criteriile incluse în cadrul modelului pot să influențeze formarea profesorilor debutanți, în sensul că în cadrul pregătirii profesorilor debutanți se va acorda o importanță mai mare temelor din cadrul acestui model. De asemenea, aceste criterii pot conduce la adaptarea sau modificarea curriculumului utilizat în formarea acestor cadre didactice, precum și a modalității de formare utilizate. Din acest punct de vedere, modul empiric, integrator creat în cadrul prezentului studiu, poate conduce la modificarea politicilor educaționale referitoare la formarea profesorilor de dans.

Contribuțiile prezentului studiu se pot regăsi și la nivelul îmbunătățirii competențelor profesionale și al pregătirii profesorilor de dans în timpul primului an de activitate didactică sau pe parcursul carierei sale didactice, în general.

De asemenea, din perspectiva criteriilor propuse pentru evaluarea formativă, se poate realiza un proces nou de evaluare a dezvoltării profesionale a profesorilor de dans aflați în primul an de activitate didactică.

Cele trei domenii principale ale modelului de evaluare formativă, mai precis managementul clasei, planificarea activităților didactice și motivația pentru învățare sunt semnificative pentru primul an al activității didactice a profesorilor, atât din punct de vedere cognitiv, cât și emoțional. Aceste elemente ar putea conduce la modificări în sensul micșorării duratei de debut în sistemul de învățământ a cadrelor didactice, de la o perioadă cuprinsă între cinci și șapte ani, la una de doar doi ani.

III.5 Recomandări pentru cercetări viitoare

Acest studiu a propus modelul empiric, integrator al evaluării formative, ca pe un element nou, inovativ. De aceea, în cadrul cercetărilor viitoare recomandăm analiza implementării acestui tip de evaluare formativă la profesorii cu experiență, cu scopul de a analiza aplicabilitatea și eficiența celor propuse în cadrul prezentului studiu, precum și pentru a constata măsura în care acest model poate stimula dezvoltarea profesională a profesorilor de dans debutanți. De asemenea, putem să recomandăm și efectuarea unei cercetări care să studieze aspecte asemănătoare, dar referitoare la alte discipline de studiu, cu scopul de testa eficiența în evaluarea dezvoltării profesionale a profesorilor specializați în predarea acelor discipline.

Bibliografie

- Alliance for Excellent Education, (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Alpert, B. (2001). Writing a qualitative research. In: N. Tzabar-Ben Yehoshua (Ed.), *Traditions and streams in qualitative research* (pp.369-403). Lod: Dvir Publishing (in Hebrew).
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, student, motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Aristotle (1989). *De Anima* (trans.: M. Luz). Tel-Aviv: Hakibbutz Hameukhad and Sifriyat Poalim (in Hebrew).
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Ball, D. (2000). Forward. In: M.K. Stein, M.A. Henningsen, & E. Silver (Eds.), *Implementing standard-based mathematics instruction*. NY: Teachers College Press.
- Ball, D., & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In: L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–22). Jossey-Bass.
- Bassey, M. (1992). Creating education through research. *British Educational Research Journal*, 18(1).
- Berliner, D. (1994). Teacher expertise. In: B. Moon, & A.S. Mayers (Eds.), *Teaching and learning in the secondary school*. London: Routledge in association with The Open University.
- Berman, B.D., Winkieby, M., Chesterman, E., & Boyce, W.T. (1992). Afterschool childcare and self-esteem in school age children. *Pediatrics*, 89(4), 654-659.
- Biran, H. (1997). Analyzing facilitator-group relationship and the course of group development according to theoretical models of object relations. In: N. Rosenwaser and L. Nathan (Eds.), *Group Leadership – Anthology*. The Haim Zipori Center for Community Education (in Hebrew).
- Birenbaum, M. (1997). *Alternative achievement assessment*. Tel-Aviv: Ramot (in Hebrew).
- Bowman, A.C., & Haggerson, N.L. (1992). Meanings of informing educational policy and Practice through interpretive inquiry (Ch. 1). In: A.C. Bowman, & N.L. Haggerson (Eds.), *Informing educational policy and practice through interpretive inquiry* (pp. 3-17). Lancaster, PA: Technomic.
- Bridges, W. (1980). *Transitions*. Reading: Addison-Wesley.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1997). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Jerusalem: Bronco Weiss Institute and the Ministry of Education (in Hebrew).
- Bryman A., (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bullough, J.R., & Baughman, K. (1997). First-year teacher eight years later: An inquiry into teacher development. NY: Teachers College Press.

- Bullough, J.R., Young, J., & Draper R.J. (2004). One year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teacher & Teaching* 10(4), 365.
- Burden, P.R. (1990). Making sense of teaching. In: W.R. Houston (Ed.), *Teacher development. Handbook of research on teacher education* (pp. 311–328). New York: MacMillan.
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In: D. Berliner, & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). NY: Simon & Schuster, Macmillan.
- Cameron, W.B. (1967). *Informal sociology: A casual introduction to sociological thinking*. Random House.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education' knowledge and action research*. London: Falmer press.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 509–535). Sage. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=erLspquhd5MC>
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Clark, C., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking for teacher education, *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
- Clift, R.T., Houston, R.W., & Pugach, M.C. (Eds.). (1990). *Encouraging reflective practice in teacher education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Colderon, J., & Smith, R. (1999). Active location in teacher construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conway, P.F., & Clark, P.M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.
- Creswell J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300.
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st century teacher education. *Educational Leadership*, 55(5).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. [with LePage, P., Hammerness, K., & Duffy, H.]. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & Pease, S.R (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A revive of the literature. *Review of Educational Research* 53(3), 285-328.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pellrtier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Deyhle, D.L., Hess, A., & LeCompte, M.D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative research. In: M.D. LeCompte, W.L. Millory, & J. Pressle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 597-639). San Francisco, CA: Academic Press.
- Director General Code of By-Law (2003). *Practice teaching internship*. Jerusalem: Ministry of Education. (in Hebrew).
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, (41), 1040-1048.
- Eddy, M. (1992). *Body-mind dancing*. www.movingoncenter.org/DynamicSMTT/
- Edelstein, S. (1999). Movement and expression therapy based on the psychomotor approach. Retrieved on 10.2.09. www.0-15.co.il/document/oli/d/FI06.htm (in Hebrew).
- Estes, C.P. (1992). *Women who run with wolves*. NY: Ballantion Books.
- Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns, report 1: Initial training and transition to working life*. Brussels: European Commission.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In: L. Shulman, & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S., Schwile, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Unpublished manuscript, East Lansing, MI.
- Feiman-Nemser, S. (2001a). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustain teaching. *Teacher College Record* 103(6), 1013-1055.
- Festinger, L.A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Peterson.
- Finders, D.J., & Mills, G.E. (1993), Introduction. In: D.J. Flinders, & G.E. Mills (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research: Perspectives from the field* (pp. XI-XV). New York. Teachers College Press.
- Fine, H. (2004). *Creative dance and movement through group work*. Tel Aviv: Ach Publishing. (in Hebrew).
- Fisherman S. (2011a). Professional identity of teachers: The concept and its measurement. *Journal for study and research in education*. MOFET Institute (pp. 39-56)

- Fisherman, S. (2011b). Specializing in corporate literacy: School according to the concept that specializes in teaching and as principal introduces him to the intern. In: A. Oppenheimer-Schatz, D. Maskit, & S. Silberstrom (Eds.), *To be a teacher - teaching entry path* (pp. 181-151). Tel-Aviv: MOFET Institute. (in Hebrew).
- Fitt, S.S. (1996). *Dance kinesiology*. New York: Schirmer Book.
- Flannery, M.C. (1991). *Bitten by the biology bug: Essays from the American biology teacher*. Reston, Va.: National Association of Biology Teachers.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fontana, A., & Fery, J.H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-670). London: Sage Publications.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In: Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 695-728.
- Freiberg, H.J. (Ed.). (1999). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fuchs, A. (1991). *Teacher's teaching image*. Ph.D. Thesis. Haifa University (in Hebrew).
- Fuchs, A. (1998). A support program for novice principals at the Arab College for Education in Israel – Haifa. *Iyunim Beminhal Veirgun Hahinuch*, 22, 35-55 (in Hebrew).
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths educational reform*. London: Falmer Press.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gabbard, G.O. (1992). Psychodynamic psychiatry in the “decade of the brain. *The American journal of psychiatry*, 991–998.
- Gallahue, D.L. (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. In: B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 24-76). New York: MacMillan Publishing Company.
- Gallahue, D.L., & Ozman, J.C. (1998). *Understanding motor development*. Boston: McGraw- Hill.
- Galor, Y., Shoval, A., & Lancer, R. (1983). Body image: Fostering body awareness through movement. *To Be in Movement Part B*. Netanya: Wingate Institute for Physical Education and Sports, Ministry of Education (in Hebrew).
- Gardner, H. (1996). *Multiple intelligences*. Jerusalem: Bronco Weiss Institute and the Ministry of Education (in Hebrew).
- Garmston, R.J. (1996). Adult learners, instruments, and the "big e". *Journal of Staff Development*, 17(3), 53-54.
- Gavish, B. (2002). Congruence and gaps between role expectations and role perception in reality as predictors of burnout among novice teachers. A PhD Dissertation. Jerusalem: Hebrew University (in Hebrew).

- Gavish, B., & Friedman, R. (2005). Expectations of student teachers teaching members of the organization: Professional work environment, collegial, recognition and respect. In: A. Paldi (Ed.), *Education Test of Time* (pp. 132-153). London: Association of Teachers. (in Hebrew).
- Gild, P.B., & Garger, S. (1997). *Learning at the different pace: Learning and thinking styles*. Jerusalem: Bronco Weiss Institute (in Hebrew).
- Glaser, B., & Strauss, A.L. (1976). *The discovery of grounded theory*. Chicago, LL: Aldine.
- Goldstein, L.S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preserves teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Gritz, K. (1990). *Interpretation of cultures*. Tel- Aviv: Keter (in Hebrew).
- Grow, G.O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-145 .
- Guri-Rosenblit, S. (Ed.). (1999). *Access to higher education: Social aspects and screening processes*. Jerusalem: Van Leer Publishing (in Hebrew).
- Hacohen, R., & Zimran, A. (1999). *Action research: Teachers researching their work*. Tel-Aviv: Klil Publishing, MOFET Institute (in Hebrew).
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education*, 13(2), 219-243.
- Hammersley, M. (1995). *The politics of social research*. London: Sage.
- Hanford, K. (2000). *Wisdom in movement*. Tivon & Kiryat Bialik: Nord & Ach Publishing (in Hebrew).
- Hertz-Lazarovitz, R. (1992a). *Shaping a policy of change in school: Emphases in the principal's work*. Jerusalem: Ministry of Education and Haifa University (in Hebrew).
- Hertz-Lazarovitz, R. (1992b). *Designing a change policy in school: Loci in the principal's work process*. Jerusalem: Ministry of Education and Culture and Haifa University (in Hebrew).
- Hertz - Lazarovitz, R., & Fox I. (1987). *Cooperative learning in the classroom*. Kiryat Bialik: AH Publishing House.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 207-216.
- Hoshmand, L.T. (2003). Can lessons of history and logical analysis ensure progress in psychological science? *Theory & Psychology*. doi:10.1177/0959354303131003
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Howey, K.R., & Zimpher, N.L. (1989). Pre-service teacher educators' role in programs for beginning teachers. *Elementary School Journal* 89(4), 437-455.
- Huberman, A.M. (1989). *The professional life cycle of teachers*. NY: Teachers College Press.

- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*. doi:10.1177/0022487192043003003
- Ingersoll, R.M. (2007). A comparative study of teacher preparation. CPRE.
http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf/ 23.3.2014.
- Ingersoll, R.M., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin* 88(638), 28-40.
- Jackson, R.E. (1974). *The attitudes of disadvantaged students toward mathematics*. Dissertation Abstracts International, 3K, 369OA. (University Microfilms No. 74-380.
- Jensen, A. (2003). *Movement education for children: The implications of brain research on teaching and learning*. Jerusalem: Bronco-Weiss Institute (in Hebrew).
- Jonassen, D.H., & Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- John, P. (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Johnson, S.M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness*. Washington, DC: National Education Association .
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. London: Sage Publications.
- Jung, C.G. (1912). *Psychology of the unconscious: A study of the transformations and symbolisms of the libido, a contribution to the history of the evolution of thought*. Trans. B.M. Hinkle, (1916). London: Kegan Paul Trench Trubner.
- Kacen, L. & Krumer-Nevo, M. (Eds.). (2010). *Qualitative data analysis*. Beer-Sheva: Ben-Gurion University Press (in Hebrew).
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kennedy, M.M. (1999). A test of some common contentions about educational research. *American Educational Research Journal*. doi:10.3102/00028312036003511
- King, I.C. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory into Practice*, 42(2), 151-155.
- Knowles, M.S. (1985). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (1998). *The adult learner* (5th ed.). Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education*. NY: Association Press.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kula, A. (1985). *Teaching styles and learning styles*. Jerusalem: Ministry of Education (in Hebrew).
- Lam, T. (1991). Assumptions for learning planning in childhood. In: M. Silberstein (Ed.), *The knowledge structures of study subjects and a unified approach to learning planning* (pp. 86-97). Jerusalem: Ministry of Education. (in Hebrew).
- Lampert, M., & Ball, D.L. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics: Investigations of real practice*. New York: Teachers College Press.
- Lazovsky, R., & Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction program for all beginning teachers in Israel: Perceptions of identities in five study tracks. *Journal of Education for Teaching Review*, 60(2), 159-181.
- Levin, M. (Ed.). (1999). *About children, senses and movement*. Jerusalem: Ministry of Education (in Hebrew).
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. NY: Alfred A. Knopf.
- Lincoln, Y.S. (1993). I & thou: Method, voice and roles in research with the silenced. In: D. McLaughlin, & W.G. Tierney (Eds.), *Naming silenced lives: Personal narratives & processes of educational change* (pp.209-233). New York: Routledge.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Lindeman, E.C. (1926). *Privatization and educational choice*. NY: New Republic.
- Liston, D., Whitcomb, J.A., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358.
- Lortie D.C. (1975). *School teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ludwig, J. (1992). *Closing the gap: Getting and using feedback from students*. In: *Assessment at SUNY: Principles, process, and case studies*. Stony Brook, N.Y.: University Faculty Senate: SUNY Central Administration.
- Maehr, M.L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder CO: Westview Press.
- Margolis, J. (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160-194 .
- Marshall, P.A. (1992). Research ethics in applied anthropology. *IRB A Review of Human Subjects Research*, 14(6), 1-5.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Marzano, R., Brandetti, R., Hugh, C., Jones, B., Parisian, B., Rankin, S., & Sohor, C. (2002). *Thinking dimensions: A framework for a teaching curriculum*. Jerusalem: Bronco Weiss Institute (in Hebrew).
- Maslovaty, N. (2000). Teachers choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-443.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage publications.

- Maxcy, S.J. (2003). Maxcy pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. In: A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 51-89). London: SAGE Publications.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McBride, R.E. (1991). Critical Thinking - An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112–125.
- McKenzie, T.L., Sallis, J.F., Nader, P.R., Broyles, S.L., & Nelson, J.A. (1992). Anglo and Mexican American preschoolers at home and at recess. *Journal of Development Behavior Pediatrics*, 13(3), 173-180.
- Melchior, T. (1992). The disparate nature of learning or team teaching is not enough. *Teaching thinking and problem solving*. Philadelphia: Research for Better Schools 14.
- Miles M.B., & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millman J., & Darling-Hammond, L. (Eds.). (1990). *The new handbook of teacher evaluation*. Newbury Park, CA: sage
- Mintz, R., & Nachmias, R. (1998). Teaching science and technology in the era of information. *Computers in Education*, 45-46 (in Hebrew).
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. *Qualitative research methods*, 16, 85. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0655/88011594-d.html>.
- Nabel-Heller, N., Raviv, S., Lidor, R., & Loyal, Z. (1999). *Movement activity oriented at motor development*. Netanya IL: Zingman Physical Education and Sports College at Wingate Institute (in Hebrew).
- Naharin, Z. (2000). *An invitation to dance: Creative processes in movement*. Haifa: Ach Publishing. (in Hebrew).
- National Commission on Teaching & America's Future. (NCTAF). (2003). *No dream denied, a pledge to America's children*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- National Academy of Education Committee on Teacher Education (2005). San Francisco: Jossey-Bass. Available from the [Jossey-Bass Web site](#).
- Neaman, N., & Bartal, B. (1994). *The metaphoric body*. Haifa: Nord Publication (in Hebrew).
- Nevo, D. (1986). Evaluation in education: Essence, roles and methods. *Megamot*, 19(4) (in Hebrew).
- Nevo, D. (1989). *Useful assessment: The assessment of educational and social projects*. Tel Aviv: Masada (in Hebrew).
- Nevo, D., & Goldbart, A. (1988). *Perceptions, evaluation and school status evaluation in active schools: The comptroller's report*. Tel Aviv: Tel Aviv University, School of Education (in Hebrew).

- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J.G., & Nolen, S.B. (1994). Big science, little teachers: Knowledge and motives concerning student motivation. In: J.G. Nicholls, & T.A. Thorkildsen (Eds.), *Reasons for Learning: Expanding the Conversation on Student-Teacher Collaboration* (pp. 5-20). NY: Teachers College Press.
- Nisbet, R.E., & Ross L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hill.
- Nusinowitz, R. (2000). *Alternative assessment*. The center for science teaching. Jerusalem: Hebrew University. (in Hebrew).
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L. (2004). Enhancing the interpretation of significant Findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770–792.
- Paine, L., Pimm, D., Britton, E., Raizen, S., & Wilson, S. (2003). Re-thinking induction: Examples from other countries. In: M. Scherer (Ed.), *Keeping good teachers*, Alexandria, VA: ASCD.
- Patterson, R. S., Michelli, N.M., & Pacheco, A. (1999). *Centers of Pedagogy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Peirce, C.S. (1902). Pragmatism. In: J.M. Baldwin (Ed.), *Dictionary of philosophy and psychology*, (pp. 321–322). New York: Macmillan.
- Peleg, R. (1997). *First year teachers: The school and mentors of novice teachers*. Ph.D. Thesis. Jerusalem: Hebrew University. (in Hebrew).
- Perkins, D. (1996). *The thinking class: Learning and teaching in a culture of thinking*. Jerusalem: Branco Weiss Institute. (in Hebrew).
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *The psychology of the child*. N.Y.: Basic Books.
- Pinnegar, S., & Daynes, G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In: J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3-34). London: Sage Publications.
- Phillips, D.C., & Burbules, N.C. (2000). *Post-positivism and educational research*. New York: Rowman & Littlefield.
- Pressley, M., Allington, R.L., Wharton-McDonald, R., & Collins Block, C., (2001). *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms*. NY: Guilford.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rajuan, M., Tuchin, I., & Zuckerman, T. (2011). Mentoring the mentors: First-order description of experience in context. *The New Educator*, 7, 172-190.

- Raviv, p. (2004). Parenting now: Implications for the work of the assistant framework. In: R. Erhard & A. Klingman (Eds.), *School counseling in changing society*. University of Tel - Aviv: Ramot (in Hebrew).
- Raviv, S., & Reches, A. (1994a). The influence of daily physical education on motor development, academic performance and self-concept of underprivileged children. *Betnua* (in Hebrew).
- Raviv, S., & Reches, A. (1994b). The influence of activity at the motor-cognitive learning center on the psychomotor and emotional development and on academic performance of children aged 5-7 years. *Betnua* (in Hebrew).
- Reichardt, C.S., & Cook, T.D. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In: T. D. Cook & C.S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Reichardt, C.S., & Rallis, S.F. (1994). The relationship between the qualitative and quantitative research traditions: Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: A call for new partnership. In: W.R. Shadish (Ed.), *The qualitative-quantitative debate: New perspectives* (pp. 5–11, 85–91). Jossey-Bass. doi:10.1002/ev.1670
- Reichenberg, R., Lazovsky, R., & Zeiger, T. (2000). *Training in teaching: Its contribution to the professional development of the student teacher and implications on teaching training*. IL: Beit Berl College (in Hebrew).
- Rich Harris, J. (2006). *No two alike: Human nature and human individuality*. New York: W.W. Norton & Co.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford, UK: Blackwell.
- Roehrig, A.D., Dolezal, S.E., Mohan-Welsh, L., Bohn, C.M., & Pressley, M. (2003). The development of a tool to assess the quality of early primary grade teachers' classroom practices. Poster Presented at the AERA, Chicago.
- Rosenberg, M. (2009). *Non-violent communication: Communication brings language to life*. Ramat-Gan: Fuchs (in Hebrew).
- Rothblatt, S. (1997). *The modern university and discontents: The fate of Newman's legacies in Britain and America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sagi, R., & Regev, H. (2002a). Professional life stories as skills development training. In: *Teacher guide* (pp. 3-8). Jerusalem: Ministry of Education (in Hebrew).
- Sagi, R., & Regev, H. (2002b). Open and hidden difficulties as predictors of feelings of dissatisfaction among novice teachers. *Dapim*, 34, 10-45 (In Hebrew).
- Salomon, G., Perkins, D.N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligence technologies. *Educational researcher* 20(3), 2-9.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *ANS. Advances in Nursing Science*, 8(3), 27–37.
- Schatz-Oppenheimer, A., Maskit, D., & Silberstrom, S. (Eds.). (2011). *To be a teacher: Teaching entry path* (pp. 181-151). Tel-Aviv: Institute MOFET (in Hebrew).

- Schatz-Oppenheimer, A. (2008). Narrative, identity and professional identity. *Research trails*, 15, 27-34 (in Hebrew).
- Schatz-Oppenheimer, O., Maskit, D., & Silberstrum, S. (2011). *To be a teacher in the entry path to teaching*. Tel Aviv: MOFET Institute (in Hebrew).
- Scherer, M. (Ed.). (1999). *Better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schmidt, M., & Knowles, J.G. (1995). Four women's stories of failure as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11, 429-444.
- Schön, D.A. (Ed.). (1983). From technical rationality to reflection-in-action. In: *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action* (pp. 21–75). Basic Books.
- Schön, D.A. (1988). Coaching reflective teaching. In: P.P. Grimmet, & G.L. Erickson, (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). NY: Teachers College Press.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 55, 68-78.
- Sciarra, D. (1999). The role of the qualitative researcher. In: M.S. Kopele, & L.A. Sucuki (Eds.), *Computer-aided qualitative data analysis* (pp. 52-61). London: Sage.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R.W. Tyler, R.M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Sechrest, L., & Sidani, S. (1995). Quantitative and qualitative methods: Is there an alternative? *Evaluation and Program Planning*, 18(1), 77–87. doi:10.1016/0149-7189(94)00051-X
- Segall, A. (2002) *Disturbing practice: Reading teacher education as text*. NY: Peter Lang.
- Segev-Tal, R., & Galili, R. (2010). *Moving to study: The integration of movement in teaching academic contents in kindergarten and in the first grades of primary school*. Tel Aviv: MOFET Institute (in Hebrew).
- Seitz, J.A. (2002). Mind, Dance and pedagogy. *Journal of Aesthetic Education*. 36(4), 37-42.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. NY: Doubleday.
- Shahar-Levy, I. (2004). *From the visible body to the hidden story of the soul*. Jerusalem: Shahar-Levy publication. (in Hebrew).
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1975). Teaching in small groups. Tel Aviv: Schocken Publishing (in Hebrew).
- Sharan, S., & Hertz – Lazerovitz, R. (1981). Teachers and students in the process of change. Tel Aviv: Ramot (in Hebrew).
- Shatz-Oppenheimer, A., Maskit, D., & Zilberstrum, S. (2011). Being a teacher on the verge of entering a teaching career. Tel-Aviv: MOFET Institute (in Hebrew).
- Shaw, R. (2010). Conducting literature reviews. In: M.A. Forrester (Ed.), *Doing qualitative research in psychology* (pp. 39-55). London: Sage Publications.
- Shay, A., & Bar-Shalom, I. (2002). *Qualitative research in the study of education: From theory to practice and from practice to theory*. Jerusalem: Yelin College of Education (in Hebrew).

- Shields, D.A., & Shields, B.J. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, ILL: Human Kinetics.
- Silberstein, M. (1998). Reflective teaching: Conceptual clarification of the teachers' training program. In: M. Silberstein, M. Ben Prat, & S. Ziv (Eds.), *Reflection in Teaching: A Major Axis in the Teacher's Development* (pp. 15-42). Tel Aviv: MOFET Institute (in Hebrew).
- Shkedi, A. (2003). *Touching words: Qualitative research – Theory and application*. Tel Aviv University: Ramot Publishing (in Hebrew).
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Smith, L.M. (1990). The ethics of qualitative research. In: E. Eisner, & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 247-257). NY: Teachers College Press.
- Smith, L.M, Kleine, P.F, Dwyer, D.C, & Prunty, J.J. (1985). Educational innovators: A decade and a half later. In: J. Ball & F. Goodeson (Eds.), *Teachers lives and careers* (pp. 180-201). The Falmer Press.
- Sparadley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism , and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Constructivism and the Technology of Instruction*, 57–75.
http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Rand_Spiro.htm (1 of 23)9/8/2007 10:15:34 AM
- Stanulis, R.N. (2006). *Keeping content and context central: Comprehensive induction in the Michigan State University*. Teachers for a new era project, PP at the AERA, San Francisco.
- Stanulis, R.N., & Manning, B. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 3-8.
- Stanulis, R.N., Burrill, G., & Ames, K. (2007). Fitting in and learning to teach: Tensions in developing a vision for a university-based induction program. *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 135-147
- Stanulis, R.N., & Floden, R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122. DOI: 10.1177/0022487108330553
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. doi:10.1108/eb024859.
- Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. In: R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (p. 276). SAGE. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=dYmTQgAACAAJ&pgis=1>
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443–466). doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.01532-3
- Stein, M. K., Smith, M.S., Henningsen, M.A., & Smith, E. (2000). *Implementing standard-based mathematics instruction: A casebook for professional development*. NY: Teachers College Press.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511557842

- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview (Ch. 17). In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Toern, V., & Boles, K. (2003). *Who's teaching your children*. New Haven and London: Yale University Press.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tzabar-Ben Yehoshua, N. (2001a). Introduction: The history of qualitative research, influences and streams. In: N. Tzabar-Ben Yehoshua (Ed.), *Traditions and streams in qualitative research* (pp. 13-28). Lod: Dvir (in Hebrew).
- Tzabar-Ben Yehoshua, N. (2001b). From paradise to reality through crisis: Novice teachers as immigrants. In: N. Tzabar-Ben Yehoshua (Ed.), *Tradition and streams in qualitative research* (pp. 441-469). Tel Aviv: Dvir Publishing (in Hebrew).
- Tzabar-Ben Yehoshua, N. (2002). *Traditions and qualitative research streams*. Or-Yehuda: Kinneret, Zamora-Bitan, Dvir (in Hebrew).
- Videen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research* 68, 130-178.
- Villar, A. (2004). *Measuring the benefits and costs of mentor-based induction: A value-added assessment of new teacher effectiveness linked to student achievements*. Santa Cruz, CA: New Teachers Center.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vonk, J.H.C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper Presented at the annual conference of the AERA, San Francisco, CA.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*. doi:10.3102/00346543072003481
- Watson, A., & Drury, N. (1990). *Music therapy*. Tel-Aviv: Or Am Publishing. (in Hebrew).
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. USA: Jossey-Bess.
- Weingard, D.E. (1996). A reminder about andragogy. *Journal of Education for Library and Information Science*, 37(1), 79-80.
- Westerman, D.A. (1991). Expert and novice teacher decision making, *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Williams, J. (2000). Mentoring for law enforcement. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 69(3).

- Wood, A.L. (1999). How can new teachers become B.S.T.E.? In: M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Yaffe, E. & Maskit, D. (2006). *PDS and the induction program: First outcomes of a collaborative approach*. Paper presented at the 31st Annual ATEE Conference, October 21-25, Ljubljana – Portoro Slovenia.
- Yalom, A. (2006). *Group therapy: Theory and practice*. Jerusalem: Kineret Zmora Bitan, Dvir Publisher (in Hebrew).
- Yazdi-Ugav, O. (1995). *Normal vs. defected motor development and learning: Theoretical and applied aspects*. Netanya: Zingman Physical Education and Sports College at Wingate Institute (in Hebrew).
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1995). Using action research as a vehicle for student teacher reflection: A social reconstructionist approach. In: S.E. Noffke, & R. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 13-130). NY: Teachers College Press.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996) *Reflective teaching*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Zilberstein, M. (2002). *Outlines for a program on practical training in pedagogical instruction*. Tel-Aviv: MOFET Institute (in Hebrew).
- Zilberstrom, S., Schatz-Oppenheimer, E. (Eds.). (2009). *Mentoring interns teaching: The work of the mentor guiding lines*. Jerusalem: Ministry of Education (in Hebrew).
- Ziv, A. (1993). *Psychology in education*. Tel-Aviv: Yakhdav Publishing (in Hebrew).
- Ziv, A., & Baharav, I. (2001). *A Group journey*. Tel-Aviv: Gal (in Hebrew).
- Zuzovsky, R., & Dunitz-Schmidt, S. (2005). *Teachers in Israel. Background report submitted to the OECD - Organization for Economic Cooperation and Development*. Jerusalem and Tel-Aviv: Ministry of Education and Tel-Aviv University (in Hebrew).