

## העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית

חיה קפלן, בשמת בר-נדב, איימן אלהוזייל'

### תקציר

מודל החממות הוא מודל התערבות שנועד לתמוך במתמחים בהוראה ובמורים חדשים ולסייע בקליטתם. יישומו של מודל זה בישראל החל בשנים האחרונות, ואחד מדגמי החממות פותח בפרויקט "פרוטיץ" - פרויקט בין-לאומי שנערך כחלק מהתוכנית "ארסמוס פלוס" של האיחוד האירופי. המודל יושם ונחקר במשך שלוש שנים בחטיבת ביניים הנמצאת בעיר בדואית. את הפרויקט ליווה מחקר איכותני שהתבסס על ראיונות חצי מובנים, פרוטוקולים ודוחות סיכום שנה. המחקר התמקד בבחינת שתי סוגיות: אילו ביטויים של עבודה מערכתית נמצאו בתוכנית? וכיצד תרמה החממה לבית הספר ולסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של המורים (שייכות, מסוגלות ואוטונומיה)? בכל שנה השתתפו בפרויקט כ-20 עד 25 מורים מתחילים, חונכים, אנשי הנהלה וקובעי מדיניות. מהממצאים עולה שחויית הקליטה של המורים המתחילים הייתה מיטבית: בבית הספר התפתח אקלים התומך בצרכים הפסיכולוגיים שלהם, נבנו מנגנוני קליטה, והתקיימה הכשרה של מורים חונכים. החממה השתלבה בתרבות בית הספר, והמורים יזמו הקמה של מרכז מורשת בדואית. הם יישמו בכיתות את הערכים ואת מתודות ההוראה שלמדו בחממה. הפרויקט והמחקר המלווה יכולים להוות דוגמה לאופן העבודה בחממות במגוון תרבויות והקשרים ולסייע בקידום יישומו של מודל התערבות זה במערכת החינוך.

**מילות מפתח:** חממה למורים מתחילים, כניסה להוראה, צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, קהיליית "פרוטיץ", קליטה מיטבית

### מבוא

הספרות המקצועית מצביעה על המורכבות של תהליכי הכניסה להוראה ועל קשיי המורים המתחילים (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016; Flores, 2017). לנוכח החשיבות של סיוע למורים המתחילים (McDossi & Kaplan, 2019; Thomas et al., 2019) פותחו בישראל ובעולם כמה מודלים של תמיכה במורים חדשים (Ingersoll et al., 2014). אחד מהם הוא הפרויקט הבין-לאומי "פרוטיץ". מכללת קיי הייתה שותפה בפרויקט זה ובמסגרתו פיתחה מודל ייחודי לליווי המורים המתחילים והחונכים בתהליכי הבניית הזהות המקצועית, ובייחוד בפיתוח של

1 ברצוננו להודות לאמירה אבו סוכות, לד"ר אברהים אלבדור, לרחל צפריר ולדינה שחאדה על השתתפותם בפרויקט ועל תרומתם להצלחתו.

מוטיבציה אוטונומית להוראה (Ryan & Deci, 2017). המודל מתמקד בתהליכים של צמיחה, וזאת להבדיל מהתערבויות המתמקדות בהתמודדות עם בעיות (Mansfield & Beltman, 2019). תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017) היא הגישה התאורטית המרכזית בפרויקט זה.

המאמר מתמקד בבית ספר שיישם את הפרויקט באמצעות פעילות משותפת עם מכללת קיי. במאמר מוצגים עקרונות ההתערבות, מטרותיה ועדויות לתרומתה למורים ולבית הספר. תחילה מוצג עולמם של המורים המתחילים, ומתוארות מערכות התמיכה בהם. בהמשך מוצגים הפרויקט והתפיסה התאורטית שהוא מתבסס עליה.

## רקע תאורטי

### מערכות התמיכה במורים המתחילים

שנות ההוראה הראשונות חשובות לעיצוב תפקידו של המורה וזהותו (קפלן ואחרים, 2016; Kutsyuruba et al., 2017). מורים רבים מתקשים לצלוח את המעבר החד משלב ההכשרה לשלב העבודה בפועל (Thomas et al., 2019): הם מתמודדים עם קשיים פדגוגיים, רגשיים וחברתיים, ועליהם להסתגל לתרבות הארגונית בבית הספר (De Neve & Devos, 2017). נוסף על קשיים אלה מורים ערבים מתחילים נאלצים להתמודד עם המציאות המורכבת במערכת החינוך הערבית בישראל: תשתיות פיזיות ירודות, הישגים נמוכים של התלמידים בהשוואה להישגי עמיתיהם במערכת החינוך היהודית, אלימות, נשירה והשתייכות של התלמידים למעמד סוציו-אקונומי נמוך (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020; Arar, 2019). המורים המתחילים מתמודדים גם עם האקלים הריכוזי השורר בבתי ספר רבים ועם מנהגים שבטיים אשר משפיעים על תפקוד המנהלים (עראר ואופלטקה, 2013) ועל היחס למורים (אבו עג'אג' ואחרים, 2020). כל אלה מקשים עליהם להשתלב במערכת החינוך במגזר הערבי ובמגזר הבדואי (ותד ח'ורי, 2013; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016).

קשיי ההתמודדות של המורים בשלב הזה עלולים להוביל לנשירתם מהמערכת (שפרלינג, 2015) או לפגיעה ברווחה הנפשית ובתפקוד שלהם (אבו עג'אג' ואחרים, 2020). על מנת להתמודד עם קשיים אלה הקים האגף להתמחות והשתלבות בהוראה שבמשרד החינוך כמה מסגרות תמיכה: סדנת התמחות, סדנה למורים חדשים (בשנה שלאחר ההתמחות) וליווי של מורה חונך בבית הספר. ספרות המחקר מצביעה על התרומה החיובית של סדנאות ההתמחות להסתגלות הרגשית, המקצועית והארגונית של המורים המתמחים (אבו ראס, 2010), לשיפור דרכי ההוראה שלהם ולשיפור הישגי התלמידים (Ingersoll & Strong, 2011). מחקרים אשר בחנו סדנאות למורים חדשים בשנה שלאחר ההתמחות, הראו כי תרומתן גבוהה (קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2016). קפלן ואחרים (2016) מצאו כי ההשתתפות של מורים חדשים בסדנה כזו משפרת את תחושת המסוגלות העצמית שלהם, מחזקת את תחושת האוטונומיה ומקדמת תהליכי אקספלורציה (חקירה עצמית). תהליכי האקספלורציה מקדמים בתורם בחינה והבניה של הזהות המקצועית. מדיווח של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2019) עולה כי סדנאות ההתמחות הובילו

לירידה בשיעור הנשירה של המורים המתחילים: בקרב מורים שלא השתתפו בהתמחות (ובסדנת התמחות) נמצאה נשירה של 19% אחרי שנה ו-29.6% אחרי שלוש שנים, ואילו בקרב אלה שהתמחו נמצאה נשירה של 8% אחרי שנה ו-11.3% אחרי שלוש שנים. לפי הספרות המקצועית, גורם חשוב נוסף במתן תמיכה למורים המתחילים הוא המורה החונך (Hennissen et al., 2008; Kutsyuruba et al., 2017). החונך מלווה את המורה במגוון היבטים (מקצועיים, רגשיים, ארגוניים וחברתיים), נותן לו משוב, ובישראל הוא גם מעריך את עבודת המורה המתמחה (Ford, 2017). נמצא קשר בין תמיכת החונך לבין הרווחה הנפשית של המורה, שיפור פרקטיקות ההוראה שלו, תחושת הסיפוק מהעבודה והפחתת השחיקה הרגשית שלו (Richter et al., 2013).

#### החממות - מודל תמיכה חדש

חממה היא קהילה מקצועית לומדת (Jones et al., 2013; Vangrieken et al., 2017) שחבריה חולקים שפה, חזון, מטרות, חוויות וערכים משותפים, ואשר מקדמת הבניה של זהות מקצועית באמצעות דיאלוג רפלקטיבי. מחקרים מצביעים על החשיבות שביצירת תרבות בית-ספרית התומכת במורים המתחילים (Kutsyuruba et al., 2017) ועל השפעתה החיובית של תמיכה מערכתית (Thomas et al., 2019). כל אלה מתאפשרים במודל החממות.

מודל החממות החל להתפתח בישראל בשנים האחרונות. מודל זה נשען על גישות קליניות שיתופיות אשר מנסות לקדם את ההתנסות והליווי של המורים המתחילים בהתאם להקשר שאלה פועלים בו (נהרי ואחרות, 2020). החממות מתבססות על תפיסה מערכתית אקולוגית, ולפיה יש לעסוק בכל מעגלי ההשתייכות של המורה החדש בשלב הכניסה שלו להוראה (קיני, 2006). אחד המעגלים האלה הוא יחסי הגומלין בין המורה לבין המערכות והגופים הרלוונטיים לעבודתו: המכללה, משרד החינוך, בית הספר, היישוב שהוא עובד בו, ההורים וכן הלאה. יחסי הגומלין הללו מתקיימים בהקשר מסוים ובזיקה לתרבות המקומית.

החממות הראשונות התבססו על הניסיון שנצבר ביישום המודל "עמיתות מכללה-שדה" (PDS: Professional Development Schools) (Immanuel et al., 2013). בישראל השותפים ביישומם הם המוסדות האקדמיים להכשרת מורים, האגף להתמחות והשתלבות בהוראה שבמשרד החינוך, מכון מופ"ת, הרשויות המקומיות ובתי הספר. קיימים כמה דגמים של חממות (נהרי ואחרות, 2020): חממות בית-ספריות, בין-מוסדיות ויישוביות. המאמר הנוכחי מתמקד בחממה בית-ספרית.

תפיסת היסוד - סביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים ובהבניית זהות תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020) עומדת בבסיס החממות שמכללת קיי מובילה. עקרונות הגישה מיושמים בסדנאות ההתמחות, בסדנאות המורים החדשים ובקורסים להכשרת חונכים במכללה ובחממות. לפי התאוריה הזו, לכל אדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: צורך בשייכות, צורך בתחושת מסוגלות עצמית וצורך באוטונומיה.

צורך בשייכות הוא השאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים בסביבה החברתית ולהיות חלק מקהילה; צורך בתחושת מסוגלות עצמית הוא השאיפה של הפרט לחוש כי ביכולתו לממש תוכניות ומטרות שלא תמיד קל להשיגן; צורך באוטונומיה הוא השאיפה להכוונה עצמית, לביטוי עצמי אותנטי, למשמעות ולחופש בחירה.

תאוריה זו עוסקת בכמה סוגי מוטיבציה (Ryan & Deci, 2017). "מוטיבציה אוטונומית" מאפיינת אדם אשר חש כי פעולתו נובעת מבחירה, מרצון ומהכוונה עצמית. אדם כזה פועל מתוך הזדהות עם ערך או עם התנהגות (מוטיבציה הכרתית) או מתוך עניין פנימי וסיפוק עמוק (מוטיבציה פנימית); "מוטיבציה כפויה" מאפיינת אדם הפועל מתוך תחושת כפייה, לחץ חיצוני ותקווה לגמול (מוטיבציה חיצונית) או מתוך לחץ פנימי, בושה, תחושת אשמה ורצון לזכות בהערכה (מוטיבציה ריצונית). התנהגויות הנובעות ממוטיבציה חיצונית יכולות להיות לכאלו הנובעות מהכוונה עצמית באמצעות תהליך של הפנמה אשר מבטא הבניית זהות. בתהליך זה אמונות, מטרות, ערכים, תפקידים, מערכות יחסים והתנהגויות שנבעו ממוטיבציה חיצונית, נעשים לחלק בלתי נפרד מה"עצמי" (ואז המוטיבציה אינטגרטיבית או אוטונומית).

הבניית זהות היא תהליך מתמשך ודינמי אשר בין השאר גורם לסיפוק הצורך באוטונומיה (La Guardia, 2009). אחד הרכיבים החשובים של תהליך זה הוא אקספלורציה של הזהות - הפרט עוסק בחקירה ובחיפוש רפלקטיבי של מידע, ובדרך זו הוא מעניק משמעות לרגשותיו, לתפיסותיו ולמעשיו ומקדם את הבניית זהותו (קפלן ואחרים, 2016). סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים תורם למוטיבציה האוטונומית ולרווחה הנפשית (well-being); האחרונה מתאפיינת ברגשות חיוביים, במעורבות פעילה ואיכותית, בהסתגלות לסביבה החברתית ובתהליכים של הפנמה והבניית זהות (קפלן ואחרים, 2016; La; Kaplan & Assor, 2012; Guardia, 2009).

### "פרוטיץ" - קהילות למידה מרובות שחקנים

החל משנת הלימודים תשע"ז מודל החממות מיושם גם בפרויקט "פרוטיץ" (פרויקט בין-לאומי שנערך כחלק מהתוכנית "ארסמוס פלוס" של האיחוד האירופי). במרכז קהילת הלמידה עומדים מורים מתחילים, ואליהם חוברים אנשי בית הספר (המנהל, בעלי תפקידים, חונכים) וצוות המכללה. בפרויקט שותפים גם קובעי מדיניות, כמו למשל מפקח בית הספר, המפקח על הפיתוח המקצועי, מנהל מחלקת החינוך ודמויות בקהילה. הקהילייה הייחודית של החממה מכונה MIT (Multi-players Induction Team)<sup>2</sup>. מגוון השותפים מבטא את התפיסה האקולוגית, ולפיה חויית הקליטה של המורה המתחיל מושפעת מאינטראקציות בינו לבין דמויות בבית הספר ובקהילה. בית הספר שותף בקביעת המטרות, בבניית תוכנית העבודה ובהובלת תהליכים בקהיליית החממה ובבית הספר.

2 אף שהשימוש במונח MIT מקובל בתוכנית, לנוחיות קוראי המאמר נשתמש במונח "חממה".

המטרה המרכזית של הפרויקט היא למצב את המורה כאדם אוטונומי המממש את יכולותיו ואת ערכיו. במסמך היסוד של הפרויקט נכתב כי "המודל יחזק את המסוגלות העצמית של המורים המתחילים, יעצים את קולם, יפתחם כמשתתפים אקטיביים המאופיינים במכוונות עצמית, ויעצים את תרומתם לבתי הספר באמצעות הניסיון הייחודי, המיומנויות והמומחיות שלהם" (Proteach, 2016, p. 42). על בסיס הנחות אלה נבנתה תפיסת היסוד של התוכנית (Kaplan & Zafrir, 2017).

### עקרונות ההנחיה בקהיליית החממה

בתוכנית ההתערבות פותחו עקרונות ומתודות לתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים, כמו גם לשימור או לחיזוק המוטיבציה האוטונומית שלהם (Kaplan & Assor, 2012; Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2017). תמיכה בתחושת השייכות מתבטאת בהבניית הקבוצה כמקום בטוח, כזה שמאפשר שיח מוגן, ובעידוד התנסויות אשר מגבירות את האמפטיה והאכפתיות. תמיכה בתחושת המסוגלות העצמית מתבטאת במתן משוב לא שיפוטי, בסיוע בקביעת אתגרים, בניתוח ההוראה בדרך התומכת בצרכים של המורה ומותאמת להקשר הספציפי, בצמצום תחרות ובלגיטימציה לשתף בקשיים.

עקרונות אחרים תומכים בצורך באוטונומיה, ואחד העיקריים שבהם הוא שיתוף המורים המתחילים בקבלת החלטות. עיקרון זה התבטא בפרויקט בבניית סילבוס דינמי וגמיש עם צוות בית הספר והמורים המתחילים. עיקרון אחר הוא רלוונטיות, ובהתאם לכך הדיונים בקבוצה מתמקדים במקרים אותנטיים שהתרחשו במהלך ההוראה של המורים. הדיאלוג בקהיליית החממה מאפשר חופש ביטוי והבעת דעות - גם אם אלו שנויות במחלוקת. התמיכה בצורך באוטונומיה מתבטאת גם בקיומם של תהליכים אקספלורטיביים: המנחה מקדם דיון בסוגיות שעניינן הזהות המקצועית, כמו למשל "מה זה בשבילי להיות מורה?" או "עם אילו דילמות אני מתמודדת?" (קפלן ואחרים, 2016). השיח מאפשר ברור של ערכים אישיים, בית-ספריים, יישוביים ותרבותיים.

עידוד יוזמות חינוכיות כאמצעי לתמיכה בצרכים של המורה ושל בית הספר עיקרון חשוב נוסף של תוכנית ההתערבות הוא לעודד מעורבות פעילה ופרואקטיבית של המורה, וזאת באמצעות יוזמות ופעולות שלו למען בית הספר או היישוב. יוזמות היא דרך המאפשרת לתמוך בצרכים של המורה ולטפח מוטיבציה אוטונומית שלו. המורה המתחיל בוחר לנקוט יוזמה מסוימת על פי תחומי העניין, הכישרונות, הערכים ומשאבי הכוח שלו. התהליך מלווה בשיח אקספלורטיבי המתמקד במטרות ובאידיאלים של המורה, בפערים בינם לבין המצב בבית הספר ובבחינה של יכולת היוזמה לצמצם את הפערים האלה (תמיכה באוטונומיה). היוזמה מאפשרת להציב אתגרים מיטביים (אופטימליים), ללמוד מיומנויות חדשות, לקבל משוב ולחוות הצלחה (תמיכה במסוגלות עצמית). התהליך מתקיים באקלים לא שיפוטי, והודות לכך

המורים המתחילים יכולים ליטול סיכונים בעבודת הצוות ולחזק את ההיכרות בינם לבין המורים הוותיקים (תמיכה בשייכות). בתהליך בחירת היוזמה המורים בוחנים גם את הצרכים של בית הספר ואת ערכיו, והם מנסים לאזן בין אלה לבין יכולותיהם ותחומי העניין האישיים שלהם. לפי תאוריית ההכוונה העצמית, סיפוק צרכיו של המורה בדרך זו עשוי לעשות את היזמות לאורח חיים מתמשך עבורו (Assor et al., 2018).

#### ההקשר של ההתערבות והמחקר - הקהילה הבדואית בנגב

המאמר מציג את יישום הפרויקט בחטיבת ביניים הנמצאת בעיר בדואית מרכזית בנגב. החברה הבדואית היא חברה קולקטיביסטית היררכית ופטריארכלית (Sharabi, 2014). בתרבות קולקטיביסטית הפרטים מלוכדים בקבוצת השתייכות, והנורמות הנהוגות בתרבות זו מעדיפות את האינטרסים של הקבוצה על פני אלה של הפרט. המבנה החברתי מבוסס על שבטיות, נאמנות למשפחה, כבוד והיררכיה (אלסייד, 2015). בעשורים האחרונים מתחוללים שינויים בחברה זו, אבל אפשר עדיין להגדירה כקולקטיביסטית ופטריארכלית (זועבי ועאבד-סעיד, Oplatka & El-Kuran, 2020; Sharabi, 2014; 2021).

דרכי ההוראה בבתי הספר הבדואים בנגב משקפות את הדפוס המסורתי-פטריארכלי, ומערכת היחסים בין התלמידים למורים דומה למערכות היחסים בין דמויות במשפחה (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). עראר ואופלטקה (2013) מצאו שמנהלים של בתי ספר ערביים מסגלים לעצמם דפוס מנהיגות ריכוזי, כזה העומד בסתירה לתפיסות של מנהיגות פדגוגית מעצבת. חוקרים הדוגלים בגישה של רלטיביזם תרבותי טוענים כי הצורך באוטונומיה הוא אידיאל מערבי, ובתרבויות מסורתיות אין לו חשיבות (Iyengar & DeVoe, 2003; Liu & Flick, 2019). על סמך טענות אלו והמאפיינים התרבותיים שתוארו לעיל, אפשר לטעון לכאורה כי לתמיכה באוטונומיה של המורה לא אמורות להיות השפעות מרחיקות לכת על המשתתפים בתוכנית התערבות בבית ספר ערבי בדואי, כיוון שהם הפנימו את דפוסי התקשורת הנהוגים בחברה הבדואית. אולם תאוריית ההכוונה העצמית גורסת כי הצרכים הפסיכולוגיים הם אוניברסליים; במחקרים נמצא שתאוריה זו רלוונטית גם בחברות קולקטיביסטיות (ראו למשל אצל Ginevra et al., 2015), לרבות בחברה הבדואית בישראל (Kaplan, 2018; Kaplan & Madjar, 2017). הנחות אלו והביסוס המחקרי שלהן סללו את הדרך להתערבות המתוארת במאמר.

#### שאלות המחקר

1. כיצד התבטאה העבודה המערכתית בפרויקט?
2. כיצד תרמה החממה לתחושת סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של המורים (שייכות, מסוגלות עצמית ואוטונומיה)?
3. מה תרמה תחושה זו למורים? מה תרמה החממה לבית הספר?

## מתודולוגיה

### הפרויקט

היישובים הבדואיים בנגב, לרבות העיר שהמחקר נערך בה, נמצאים במקום נמוך בדירוג הסוציו-אקונומי של הרשויות המקומיות בישראל (למ"ס, 2018). הפרויקט התקיים בחממה יישובית הנמצאת בעיר גדולה בנגב. את הפרויקט ליוותה ועדת היגוי יישובית, ועדה שחבריה היו קובעי מדיניות בעיר ובמשרד החינוך.

הפרויקט נמשך שלוש שנים (בחודשים אוקטובר-יוני של כל שנת לימודים) ולווה בהערכה. הוא התקיים בחטיבת ביניים (כיתות ז'-ט') הפועלת בבית ספר שש-שנתי. בחטיבת הביניים יש 24 כיתות: 19 כיתות הטרוגניות, שלוש כיתות של עתודה מדעית ושתי כיתות של תלמידים עם צרכים מיוחדים. בבית הספר לומדים כ-700 תלמידים מהעיר ומהכפרים הסובבים אותה (הפזורה הבדואית); 250 תלמידים מוסעים מדי יום לבית הספר. תלמידים רבים משתייכים למשפחות מרובות ילדים.

בכל אחת משלוש השנים של קיום הפרויקט לימדו בבית הספר כ-60 מורים, רובן נשים (18% מהמורים היו גברים). רבים מהמורים שלימדו בבית הספר בשלוש השנים האלו היו מורים מתחילים. בתחילת הפרויקט לא לימדו בבית הספר מורים שהוכשרו להיות חונכים. השנה הראשונה של הפרויקט הייתה שנתו השנייה של המנהל בתפקידו, והוא גילה רצון לחזק בקרב המורים והתלמידים את המוטיבציה וליצור אקלים מיטבי ללמידה. ההתערבות כללה סדנה לקהיליית החממה בכל שלוש השנים של הפרויקט והכשרה בת שנתיים למורים חונכים (ראו לוח 1), וזאת בד בבד עם עבודה מערכתית והקמת מנגנונים תומכי קליטה בבית הספר.

### שיטת המחקר

סוגת המחקר הייתה חקר מקרה אינסטרומנטלי (יוסיפון, 2016).

### המשתתפים

המשתתפים בפרויקט היו מורים מתמחים, מורים בשנת ההוראה הראשונה, מורים חונכים, חברים בהנהלת בית הספר, קובעי מדיניות וצוות החממה (מנחים ורכזת קליטה). כל מורה מתחיל השתתף בסדנה במשך שנתיים (שנת ההתמחות ושנת ההוראה הראשונה). בלוח 1 מפורט הרכב המשתתפים בחממה.

לוח 1: הרכב המשתתפים בשלוש שנות ההתערבות

שנה ראשונה	שנה שנייה	שנה שלישית
15 מתמחים ומורים חדשים. 11 מורים מבית הספר השתתפו בקורס חונכים וחנכו את המורים המתחילים.	14 מתמחים ומורים חדשים מבית הספר ושבעה משתתפים מבתי ספר סמוכים. שנה שנייה של קורס החונכים (11 חונכים).	17 מתמחים ומורים חדשים מבית הספר ושמונה משתתפים מבתי ספר סמוכים. כל אחד מהמורים המתחילים לווה בחונך.

כלי המחקר

כלי המחקר המרכזי היה ריאיון חצי מובנה. בכל שנה רואיינו כמה משתתפים בתוכנית כדי לשמוע מגוון רחב ככל האפשר של קולות: מתמחים, מורים חדשים, חונכים, מנהל בית הספר, חברי צוות מוביל, רכזת הקליטה, מפקח, מנהל מחלקת החינוך, מנהל מרכז פסג"ה. כמה מהמשתתפים רואיינו יותר מפעם אחת במהלך שלוש השנים; כך למשל היו מורים שרואיינו בפעם הראשונה כמתמחים ובפעם השנייה כמורים חדשים (גם מנהל בית הספר רואיין כמה פעמים).

הריאיון עם המורים המתחילים נפתח בשאלה כללית: "ספר/י את הסיפור שלך כמורה מתחיל/ה השנה, כל מה ששמעותי בעיניך/בעיניך". בהמשך נשאלו המורים שאלות פתוחות על אודות תחושותיהם כמורים מתחילים, הקליטה שלהם בבית הספר, החניכה, היוזמה החינוכית והסדנה. כך למשל בהקשר של היוזמות החינוכיות הם נשאלו: "מה הייתה התרומה של היוזמה (הקמת מרכז המורשת הבדואית) עבורך כמורה מתחיל/ה בבית הספר?" גם הריאיון עם המורים החונכים נפתח בשאלה כללית: "מה זה בשבילך להיות מורה חונך/ת?" בהמשך נשאלו המורים שאלות פתוחות על אודות הבחירה להיות מורה חונך, החניכה, הקליטה של המורים המתחילים בבית הספר, הקורס והיוזמה שנקטו עם המורים המתחילים ("ספר/י על אירוע משמעותי עבורך שהתרחש במסגרת החממה"). כדי לחזק את הממצאים, בעיקר בהיבטים המערכתיים, הסתמכנו גם על פרוטוקולים של ישיבות ועל דוחות סיכום שנה שכתבו מנחי הקבוצות. בלוח 2 מוצג פירוט של הראיונות שנערכו.

לוח 2: פירוט הראיונות שנערכו במהלך ההתערבות

שנה ראשונה	שנה שנייה	שנה שלישית
רואיינו ארבעה מורים חונכים, מנהל, יועצת (רכזת הקליטה), שני מתמחים ושני מורים חדשים.	רואיינו חמישה מתמחים, שישה מורים חדשים, חונכים, מנהל, יועצת (רכזת הקליטה), שני חברי צוות מוביל, מנהל מחלקת החינוך בעיר ומפקח כולל.	רואיינו שלושה מתמחים, שלושה מורים חדשים, שלושה חונכים, מנהל ויועצת (רכזת הקליטה).



## הליך המחקר

את המידע אספו מעריכים חיצוניים, כלומר כאלה שלא היו קשורים לבית הספר או לפרויקט. כולם היו בעלי תואר שני, דוברי ערבית ועברית. רוב הראיונות התקיימו בערבית, והמראיינים הקליטו, תמללו ותרגמו אותם לעברית.

## אתיקה

במחקר נשמרו כללי האתיקה הנדרשים (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016). המורים בבית הספר קיבלו מידע על תהליכי ההערכה שילוו את הפרויקט, הסכימו להתראיין (הסכמה מדעת), והאנונימיות שלהם נשמרה. מנהל בית הספר ומנחי הסדנאות לא נחשפו לראיונות אישיים עם מורים, אלא רק לממצאים כלליים שעלו מהראיונות. נמנענו במאמר מלציין תפקידים בבית הספר ומחוצה לו כדי לא לחשוף את זהותן של הדמויות המעורבות. בחירת המורים שהתראיינו הייתה אקראית, ולא נערכו השוואות בין מורים.

## עיבוד הנתונים

תוכני הראיונות נותחו תמטית (קסן וקרומר-נבו, 2010; שקדי, 2003) לפי שנים ולפי קבוצות ההשתייכות של המראיינים: מתמחים, מורים חדשים, חונכים, אנשי הנהלה וקובעי מדיניות. בתמות שנמצאו שולבו ממצאים מכלי המחקר האחרים; כך למשל המידע על אודות עבודה מערכתית, מבנים ומנגנונים נתמך בפרוטוקולים של הפרויקט. המתודולוגיה של ניתוח המידע התמקדה חלקית בתבחינים (שקדי, 2014); כמה מהתמות נבעו מתאוריית ההכוונה העצמית, כמו למשל תחושות של סיפוק צרכים. התמקדות בתבחינים היא גישה מקובלת בניתוח תוכן איכותי (Hsieh & Shannon, 2005).

## ממצאים

בניתוח הראיונות זוהו שבע תמות: (1) עבודה כוללת (אקולוגית) רב-מערכתית עם קובעי המדיניות; (2) מנגנונים בית-ספריים לקליטת המורים המתחילים; (3) חוויות של סיפוק צורכי המורים המתחילים בסדנה ובבית הספר; (4) תמיכה באוטונומיה מנקודת מבט תרבותית-ערכית; (5) יוזמות של המורים המתחילים כביטוי לסיפוק צורכיהם הפסיכולוגיים; (6) השפעת החממה על תרבות בית הספר; (7) תרומת הפרויקט מנקודת המבט של החונכות.

תמה 1: עבודה רב-מערכתית לפי מודל אקולוגי בשיתוף קובעי מדיניות הממצאים מעידים שהעבודה בחממה הייתה רב-מערכתית ובהובלה משותפת. התפיסה האקולוגית הרב-מערכתית התבטאה בפרקטיקות להובלת החממה ובשותפות עם קובעי המדיניות. בין השאר הוקמה ביישוב ועדת היגוי, וזו התכנסה שלוש פעמים מדי שנה. בוועדת ההיגוי השתתפו מנהל מחלקת החינוך בעיר, מנהל מרכז פסג"ה, מנהל בית הספר, סגן ראש

העיר, מפקחים ואנשי המכללה. קובעי המדיניות ביקרו בבית הספר, השתתפו במפגשים והביעו הערכה לתרומת החממה למורים ולבית הספר.

אחד מקובעי המדיניות במשרד החינוך ציין בריאיון עימו שהוא עומד בקשר עם בית הספר והמכללה, משתתף במפגשים של ועדת ההיגוי ביישוב ושותף בקבלת ההחלטות ובשילוב בין מטרות החממה לבין מטרות משרד החינוך. לדעתו, החממה תורמת לשיפור איכות ההוראה ומחזקת את הקשר של המורים והתלמידים ליישוב ולמורשת הבודאית. לדבריו, הדבר לא היה מתאפשר בסדנאות למורים מתחילים המתקיימות במכללה. הוא הדגיש את חשיבות העבודה ביישוב עצמו ואת החיבורים לתרבות המקומית:

אני משתתף בהרבה מפגשים. במפגש עם מנהל בית הספר והצוות שלו, יחד עם צוות המכללה, קיימנו דיון על שילוב החממה בבית הספר [...] ארגנו את הפרויקט בצורה טובה יותר, וראינו כיצד החממה מאפשרת השגת יעדים שמשרד החינוך מדגיש כחשובים. החממה היא הצעד הראשון לקראת שינוי מהותי באיכות המורים [...] עלינו להמשיך להתרחב לעוד בתי ספר [...] אחת הסיבות להצלחת החממה היא קיומה בתוך היישוב. זה מחזק את התרבות המקומית ומונע פערים תרבותיים בתכנים [...] הפעילות אפשרה למורים ולתלמידים להכיר את התרבות הבודאית. (ריאיון, שנה שנייה)

דמות מובילה אחרת ביישוב הדגישה את יחסי הגומלין בין הגורמים המעורבים בחממה וטענה כי כל אחד מהם תורם מהידע ומהניסיון הייחודיים לו: "האקדמיה מגיעה עם התאוריות ועם הידע, הפסג"ה תורמת את הידע, הניסיון וההיכרות עם בתי הספר, ובית הספר מגיע עם הצרכים והייחודיות שלו. העבודה בשיתוף היא משאב נדיר לטובת בית הספר" (ריאיון, שנה שלישית).

אותו המראיין ציין את החיבורים בין החממה לבין תוכניות היישוב וערכיו:

זו תוכנית שאני גאה להציג אותה, שמראה שאנחנו היום בכיוון הנכון להכשרת מורים. לראות מי באמת הולך לעבוד בשדה ולהכשירו לפי הצורך של היישוב. אחד הדברים שהצלחנו להטמיע הוא תוכנית הערכים היישובית [...] הצלחנו לבנות את החזון ואת המטרות בהתאם לתוכנית האב של העיר. הייתה פה עבודה וחשיבה, ואנחנו רואים תוצרים [...] בבית הספר מיישמים את תוכנית הערכים של העיר, ובפעילות משתתפים אפילו הורים. (ריאיון, שנה שלישית)

תמה 2: מנגנונים בית-ספריים לקליטה מיטבית של המורים המתחילים

עם פתיחת החממה הוקמה בבית הספר תשתית ארגונית לקליטה של מורים מתחילים. יועצת בית הספר מונתה לרכזת הקליטה, ותפקידה היה לרכז את העבודה ולהוביל את פעילות החממה עם המנחה מהמכללה. בבית הספר הוקם צוות מוביל, ומדי חודש התקיים מפגש בין חברי הצוות: מנהל בית הספר, רכזת הקליטה, מנחה הקבוצה ונציגים של המורים המתחילים, החונכים והמכללה. נוסף על כך התקיימו מפגשי תכנון ומשוב של צוות מצומצם. בבית הספר התקיים קורס להכשרת חונכים, ונקבעו סדיריות לתהליך החניכה - בחירת החונכים בתחילת השנה, הגדרת זמן ומקום קבועים למפגשי החניכה וכן הלאה: "השנה נבנו תשתיות. יש לנו רכזת

קליטה, עבודה מסודרת על הקליטה. את התוצאות אני רואה בחדר המורים. מכבדים אחד את השני, עזרה הדדית [...] גרם לאווירה, הקליטה של המורים החדשים הייתה מיטבית" (מנהל בית הספר, פרוטוקול פגישת סיכום, שנה ראשונה). אחד מקובעי המדיניות במשרד החינוך תיאר את תמונת המצב לפני הקמת החממה ואת השינוי שהתחולל: "בהתחלה הכול היה מפוזר, לא תחת מטרייה אחת וללא קשר עם המתמחים ועם בית הספר [...] כיום בחממה יש מטרייה אחת שתחתיה נמצאים כל הגורמים. יש קשר והכול מאורגן, גם העבודה של החונכים" (ריאיון, שנה שנייה).

סדירויות אלו נשמרו גם בשנה השנייה ובשנה השלישית של הפרויקט. בכל שנה היו מפגשים עם כלל המורים ועם חברי ההנהלה אשר עסקו בקליטת מורים (למשל מפגש שהוקדש ללמידה התנסותית בהובלת המורים החדשים, מפגש להצגת היוזמות או מפגש להצגת החזון והערכים של הפרויקט). כמו כן הוקם אתר אינטרנט בנושא הקליטה, ונבנתה תוכנית שנתית לקליטת מורים אשר פירטה את התפיסה, המטרות, המנגנונים והפעילויות הצפויות במהלך השנה. הודות לפרויקט שולבו והוטמעו מונחים חדשים בשפת בית הספר: צרכים פסיכולוגיים, שייכות, מוטיבציה אוטונומית, תרבות קליטה. ניכר כי הפרויקט היה לחלק מתרבות בית הספר הן בהיבטים ארגוניים-מערכתיים הן בתפיסה המובילה. גם מנגנוני הקליטה הוטמעו בשגרת הפעילות בבית הספר. יתרה מזאת, בית הספר החל להתמקד בהנחלת הערכים שותפות וכבוד הדדי (בניגוד לכבוד להיררכיה), והתבסס בו אקלים של קליטה מיטבית:

בבית הספר קיימת תוכנית מסודרת לקליטת מורים. מתבטאים תהליכי הבניה ומיסוד של תרבות הקליטה הבית-ספרית, חידוד של הגדרות תפקידים, פיתוח שפה משותפת בין המנהל לבין רכזת הקליטה וסדירויות, כמו חניכה, אשר הפכה להיות מוסדרת במערכת השעות. (דוח סיכום שנה, מנחה מטעם המכללה, שנה שלישית)

מורה חדשה, חברה בצוות המוביל של בית הספר, ציינה שהיא רואה בהשתתפות בצוות זה הוכחה למסוגלות המקצועית שלה:

אני בצוות מוביל של בית הספר, בישיבות עם המנהל [...] זה צוות של מנהיגים בבית הספר, שדנים בכמה נושאים שכל כך חשובים בבית הספר בשביל למצוא פתרונות. זה למורים מנהיגים, לא כל המורים. כשהמנהל דוחף אותי קדימה, אני מרגישה שאני מצליחה. והוא מעריך את זה, הוא רואה שיש בי משהו. (ריאיון, שנה שנייה)

הממצאים מצביעים על שיתוף פעולה מתמשך בין כל הגורמים, והודות לו על שיפור מתמיד במנגנוני הקליטה ובתרבות הקליטה בבית הספר. התמות הבאות מציגות את המשמעות של השותפות הזו ואת תוצאותיה.

### תמה 3: תחושות של סיפוק צרכים בסדנה ובבית הספר

המורים המתחילים ציינו שהם פיתחו תחושת שייכות לשאר המשתתפים בסדנה. מתיאוריהם עולה כי ההנחיה בסדנה התאפיינה בהקשבה, בקבלה, בהתחשבות בקולם של המורים,

בעידוד הבחירה שלהם, בתמיכה רגשית וחברתית, בעידוד של שיתוף פעולה ובעידוד תהליכי אקספלורציה. הסביבה התומכת השביעה את רצונם וגרמה להם להרגיש שצורכיהם מסופקים. בהקשר הזה הזכירו המורים גם תהליכים של הבניית זהות. זאת ועוד, המשתתפים תפסו את ההנחיה ככזו התומכת באוטונומיה שלהם. הם העידו שהם זוכים לחופש ביטוי ולהזדמנות להביע את רצונותיהם האוטונומיים בסדנה: "לעיתים קרובות המנחה נתן לנו להוביל דיונים ולא הגביל אותנו. הרגשתי שהוא התחשב ברצונות שלנו בנוגע להעדפותינו בתוכני הסדנה. כל רעיון שלנו הוא לקח בחשבון ומצא לו מקום בסדנה" (מתמחה, ריאיון, שנה שנייה).

מתמחה ומורה חדשה ציינו שהמנחה עודד אותן להיות מעורבות בסדנה ולשתף את השאר ברגשותיהן. לדבריה, הדבר סייע להן לחוש שייכות ו"הרגשה של ביחד":

המנחה בסדנה פעיל ומקשיב לאורך כל המפגש. המורים מפעילים את הסדנה, מציגים דברים, מדברים על הקשיים שלהם. וכולנו עם אותם קשיים. זה נותן לי להרגיש שייכות לקבוצה, אני מרגישה בנוח עם הקבוצה. האווירה נותנת הרגשת ביטחון. (מתמחה, ריאיון, שנה שלישית)

אני רואה בחממה מעין סירת חילוץ שכולם עולים עליה ומביאה אותנו לחוף מבטחים. בתוך הסירה הרגשנו כמו משפחה. אנחנו לומדים כקבוצה אחת עם הרגשה של ביחד. (מורה חדשה, ריאיון, שנה שנייה)

מורה מתחיל תיאר את תרומת ההשתתפות בסדנה לתחושת המסוגלות העצמית שלו:

אני לא ידעתי כלום. אני לוקח טיפים ורושם אצלי. כל פעילות שאני לוקח אני מיישם בכיתה, וזה הצליח מאוד. יישמתי פעילות של סמיילים: הלכתי לכיתה ושאלתי תלמידים, והפעילות הצליחה מאוד. אני מחכה למפגשי החממה כדי להשתתף ולקחת חומרים, כמה שאני יכול אני לוקח מידע. (ריאיון, שנה ראשונה)

מורה חדשה תיארה את תרומת החממה לאוטונומיה שלה, להבניית זהותה המקצועית ולחזוק המשמעות של עבודת ההוראה עבורה. בדבריה עסקה ברלוונטיות של הליווי "שטח" והדגימה את הגישה הקלינית והאקולוגית של החממה:

**אם מישהו היה שואל אותך מה המסר של הסדנה, מה היית אומרת?**

לשלוח את המורה מוכן לכיתה, כי זה כל כך שונה ממה שלמדנו באוניברסיטה. שם לומדים תאוריות, כאן אנחנו נכנסים לשטח. ואם אני אגיד לך שלא חשבתי לעזוב את החינוך, אני משקרת. בשבוע הראשון אמרתי לעצמי: "מה אני עושה כאן?" אני חוזרת הביתה עם כאבי ראש, אין לי קול. זהו, איבדתי את הקול שלי, ואני לא מרגישה שאני נותנת, רק מרגישה שכואב לי כל הזמן.

**מה השתנה, מה שינה את דעתך?**

בחממה הרגשתי כמה מורה אפילו יותר חשוב מהרופא. הוא יותר חשוב, כי אנחנו אלו שעושים את הרופאים, אנחנו שעושים את המהנדסים, אנחנו שעושים את הכול. זה ההשפעה שלנו, האישיות שלנו, אנחנו. יש לנו את היכולת לשנות.

### ואת זה הבנת בחממה?

כן, ואני לקחתי את זה איתי לכיתות. יש תלמידים שבתחילת השנה היו כל כך מתקשים ולוקחים את הלימודים ככה חפיף חפיף, לא רוצים ללמוד. ועם השיחות האישיות, שגם את זה לקחתי מהחממה, עם הדיבור איתם, עם הדיבור עם ההורים שלהם - הם השתנו. הם השתנו. (ריאיון, שנה שנייה)

תחושות האוטונומיה והמסוגלות העצמית התבטאו גם בדבריו של מורה מתמחה על אודות התרומה הפדגוגית של החממה. המורה תיאר תרומה של ההשתתפות בחממה לחשיבה עצמאית שלו, להגברת חופש הפעולה שלו בכיתה ולחיזוק תחושת המסוגלות העצמית בהוראה:

[החממה תרמה לי] תרומה פדגוגית. נותנת לי אפשרות לקדם מחשבות על העבודה בכיתה, קידמה את העבודה עם תלמידים, חופשיות להתבטא עם האחר בצורה חינוכית, להביע דעה. הייתה לי אפשרות לעבוד על האישיות שלי, והביטחון העצמי שלי השתפר [...] אני לא רגיל לשתף במחשבות שלי, ופה יכולתי לדבר עם המורים האחרים, גם הוותיקים. (ריאיון, שנה שלישית)

מנחה החממה ציין את התמיכה בצורכי המורים ואת החוויה של סיפוק צורכיהם. הוא תיאר את האקלים המכבד בקבוצה, ובכלל זה את העידוד לשתף ולהתבטא. המנחה הצביע על זיקה בין תמיכה בצרכים של המורים לבין מידת המעורבות והעניין שלהם (או בשפת הפרויקט, "המוטיבציה האוטונומית שלהם להשתתף בחממה"):

בתהליך ההנחיה הושם דגש על תמיכה בצרכים של המורים, יצירת מרחב מוגן להתנסות, עידוד העלאת קשיים, מסרים חיוביים בנוגע ליכולת, עידוד ביטוי עצמי ועוד. כל אלה אפשרו למורים לחוש סיפוק צרכים, מה שקידם מעורבות פעילה ועניין במתרחש. נקבעו כללי אתיקה לשמירה על כבוד המשתתפים ועל כבוד בית הספר. (מנחה מטעם המכללה, דוח סיכום שנה, שנה שנייה)

לא רק הסדנה נחווה כסביבה התומכת בצרכים של המורים, אלא גם בית הספר. המורים המתחילים, ובעיקר המתמחים, תיארו את תחילת דרכם בבית הספר ככזו המתאפיינת בעשייה אינטנסיבית ובתחושת לחץ: "בהתחלה הייתי מתביישת מכל המורים, לחוצה על החומר. עם הזמן התחלתי להתרגל. הייתי מפחדת [...] מהלימוד ככה [עמידה מול הכיתה] ועם שפה וחומר [...] דיברנו על מה שקורה לנו בסדנה" (מתמחה, ריאיון, שנה שנייה).

מורה חדשה תיארה את תמיכתו של מנהל בית הספר באוטונומיה שלה ואת יחסו אליה כאל אשת מקצוע, לא כאל "אישה". הדבר אפשר לה להתפתח מקצועית:

[התראיינתי בבית ספר אחר], והמנהל שם - לא הרגשתי שהוא מדבר אליי כעובדת, הוא מדבר אליי כאישה [במיקום נמוך בהיררכיה התרבותית]. זה לא מה שאני רוצה. כשבאתי לכאן, באתי ככה, לא יודעת, "אללה, אני אעשה את זה וזהו". כשישבתי עם [המנהל] הוא דיבר אליי בגובה העיניים. לא הרגשתי שאני אישה, הרגשתי שאני עובדת, אני באה לכאן בשביל לעבוד [...] בית הספר ההוא - אהבתי את המקום, כי היה קרוב לבית שלי, אבל

הבעל שלי אמר לי: "המנהל זה הכי חשוב. אם לא יהיה לך נוח עם המנהל, לא תוכלי לעבוד, לא תוכלי להתקדם ולא תוכלי לעשות כלום". הלכתי על זה.

אותה המורה קיבלה תמיכה גם מהיועצת ורכזת הקליטה, בעידודו של המנהל:

באתי לבית הספר הזה. בהתחלה זה להכיר אנשים, להכיר מורים, לדעת איפה אני אעמוד, לאן אני אגיע, אם אני אוכיח את עצמי בבית הספר הזה. המנהל אמר לי: "מה שאת רוצה תפני ליועצת, היא תעזור לך בהכול". באמת, היא הייתה הדלת הפתוחה בשבילי. אפילו בבעיות הכי קטנות אני משתפת אותה, והיא תמיד עם דלת פתוחה. תמיד אומרת לי מה צריך לעשות, איך אפשר לעשות את זה. (ריאיון, שנה שנייה)

המשתתפים תיארו את התהליך שחוו במהלך השנה, אשר אפשר להם להתמודד עם הקשיים. הם ציינו שחוו תחושות של שייכות לצוות, למידה, התפתחות ושיפור במסוגלות העצמית: אני מרוצה מהצוות של בית הספר. כל מורה מתחיל - כולם עוזרים ותומכים בו, מנסים להכיר אותו כדי לעזור לו. כשהתחלתי שאלו אותי אם אני צריכה עזרה. קיבלתי מהם הסברים לכל דבר חדש, למשל הכנת תיק כיתה, חובות וזכויות שלי. (מורה חדשה, ריאיון, שנה שנייה)

הקשר עם בעלי תפקידים ועם מורים ותיקים העניק למורים המתחילים תחושה של סיפוק צורכיהם. כל המשתתפים דיברו בהרחבה על הצורך בשייכות והרבו להשתמש במושג "בית": יש להם קשר הדוק, [מאז] שהצמדנו אותם [לחונכים] [...] גם במפגשים וישיבות של חדר מורים. יש להם דלת פתוחה אחד לשני [...] הוותיקים מתייחסים בכבוד לחדשים, מדריכים אותם. אתה תראה בחדר המורים [...] יש ביניהם שיח, הם לא מנותקים [...] שזה גם עוזר להשתלבות המורים. (רכזת הקליטה, ריאיון, שנה שלישית)

[אני] מרגישה שייכת ברמה גבוהה מאוד. בית הספר זה הבית השני שלי, לכן אני לא נעדרת מהעבודה. (מורה חדשה, ריאיון, שנה שנייה)

תחושת המסוגלות העצמית של המורים החדשים השתפרה הודות לתמיכת הצוות והמנהל. אחת המתמחות סיפרה שנתקלה בקושי בהוראה, ופנייתה למנהל בית הספר הובילה לשינוי: הייתה לי בעיה איך לעשות מערכי שיעור. התביישתי [...] זה הזיק לי מאוד. פניתי למנהל והסברתי לו על הבעיה. הרכז הגיע, ופתאום הכול היה טוב. קיבלתי עצות מ[מורים] אחרים ומהרכז [...] ממש היה לי נוח, והכול התחיל [להיות] טוב יותר. זה התחבר לדברים שדיברנו עליהם בסדנה. (ריאיון, שנה שלישית)

המורים המתחילים יישמו בכיתה את שלמדו בחממה: "למדנו בקורס על ההכלה, ההרגשה שאתה שייך - למדנו על השייכות, המסוגלות, האוטונומיה. אני רואה שדברים אלה נמצאים אצל המורים החדשים בבית הספר. הם מכבדים את התלמידים ונותנים להם חופש פעולה ובחירה" (מורה חונכת, ריאיון, שנה שנייה). יישום הנלמד הגביר את המוטיבציה של המורים המתחילים ואת מסירותם לעבודה בבית הספר:

אני עובדת. כשאת אומרת למישהו "אתה יכול להיעדר מהעבודה שלך", זה ישמח אותנו. אני לא. אני יודעת שזה נשמע מצחיק. אפילו המורה הכי קרובה אליי בבית הספר אמרה

לי כשהייתי חולה: "מה זה? שבי בבית, תנוחי". אמרתי: "אני לא יכולה, אני רוצה להגיע". גם כשאני חולה, אני באה. (מורה חדשה, ריאיון, שנה שנייה)

#### תמה 4: תמיכה באוטונומיה - נקודת המבט התרבותית-ערכית

התמיכה באוטונומיה של המורים עודדה אותם לערוך תהליכי אקספלורציה, ואלה מרמזים על הבניית זהות מקצועית. ראשיתו של התהליך הייתה בהצגת תוכנית האב העירונית בנושא "חינוך לערכים" בפני ועדת ההיגוי. לאחר מכן נערכו בחממה כמה מפגשים אשר התמקדו בהיבטים ערכיים. התהליך כלל בירור של ערכי המורים (ערכים אישיים שמקורם בבית, בתרבות ובהכשרה להוראה), שיחה עם מנהל בית הספר על החזון של בית הספר ושיחה עם מנהל מחלקת החינוך על החזון של היישוב. התהליך אפשר למורים לתכלל את הערכים שלהם ולקשור אותם להוראה. תוצר נוסף של התהליך היה גיבוש מחדש של חזון בית הספר בצוות המוביל.

מורה חונכת סיפרה על תחושותיה בשיחה עם מנהל בית הספר: "המנהל הציג בפנינו את חזון בית הספר והפרויקטים לעתיד. היה מעניין בשבילי, שמחתי לשמוע שיש חזון מוגדר [...] זה נתן לנו יותר ביטחון לשתף את המנהל במחשבות וברעיונות שלנו כמורים דרך החשיפה לערכים" (חונכת, ריאיון, שנה שנייה). גם תהליך הבניית הזהות קיבל ביטוי בדבריה:

הבנתי לעומק מה זה ערך, חשיבות הערך, כלים ליישום הערכים בעבודתי כמורה וכמחנכת [...] אני מרגישה תחושת שייכות לבית הספר, לכן אני אעשה את החיבור הזה ולא אתנתק מההוראה. התחזק אצלי ערך העזרה לחברה ולזולת [...] והכול אפשר להשיג דרך הערכים והאמונה בהם.

היבט אחר שציינו כמה משתתפות היה חיזוק הערכים המובילים אותן בעבודתן:

כאדם לקחתי את הערך של "אהבת לרעך כמוך". זה הכי חשוב בעיניי, כמורה - ערך האחריות. העבודה דורשת ממני המון אחריות [...] להיות אדם אחראי על כיתה ועל הלמידה של ילדים, ולהיות דוגמה טובה לאחריות לתלמידים שלי. אני, כמורה, מתחייבת כל הזמן למקצוע שלי ולעבודה. (מורה חדשה, ריאיון, שנה שנייה)

השיחה עם המנהל על החזון של בית הספר יצרה חוויה של סיפוק הצרכים, שייכות ואוטונומיה: המנהל סיפר לנו במפגש על חזון בית הספר, הבהיר וחייד דברים חשובים [...] הראה לנו שאנחנו, כמורים חדשים, חשובים. נתן לנו את ההרגשה שאנחנו לא לבד ו[ש]יש לנו תמיכה מצד ההנהלה של בית הספר.

אני הרגשתי שאני שותפה. יש לי את הדעה שלי, אפשר להביע את הדעה שלי, אפשר להגיד מה שאני רוצה. ישבנו עם המנהל ודנו בזה, והוא רצה לשמוע את כולם. זה נתן לי הרגשה שאני יכולה לשנות, שיש מישהו שישמע אותי. (מורה חדשה, ריאיון, שנה שנייה)

#### האם הסדנה השפיעה על תחושת השייכות שלך לבית הספר?

כן. אחת [הפגישות] הייתה על חזון בית הספר. לא הכרתי אותו [לפני כן]. הייתה שיחה עם מנהל בית הספר. הכרתי את חזון בית הספר, מה המטרה, כמה כיתות יש. דרך הסדנה הכרתי את חזון בית הספר. (מורה חדשה, ריאיון, שנה ראשונה)

גם המפגש עם מנהל מחלקת החינוך נתפס כמשמעותי:

המפגש אֶפְשֶׁר חשיפה לנתונים חשובים בתחום החינוך בעיר, כמו אחוזי ההצלחה בבגרות, השוואה בין החינוך בעבר והיום ביישוב, התייחסות מכובדת לעניין הערכים, חשיבות העבודה של המורים כסוכני שינוי ומעמד המורים הוותיקים והחדשים. (מתמחה, ריאיון, שנה שנייה)

תמה 5: יוזמות של המורים המתחילים כאמצעי לתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים שלהם בשנה השנייה הובילו המורים יוזמות בנושא "המורשת הבדואית". המורים נחלקו לכמה קבוצות, וכל אחת מהן עסקה בתחום אחר: המשפט הבדואי, הלבוש, צמחי מרפא, משחקי ילדות והאווה הבדואי. הם כתבו מערכי שיעור לכל שכבות הגיל בנושאים "המורשת הבדואית" ו"חינוך לערכים". התהליך הסתיים בהקמת מרכז מורשת בדואית ובפתיחתו בהשקה חגיגית. המורים המתחילים ציינו שהתהליך תרם לסיפוק צורכי השייכות, האוטונומיה והמסוגלות העצמית וחיזק את המוטיבציה האוטונומית שלהם: "[התהליך] קידם אצלנו שיתוף פעולה ונכונות לתרום בתוך הצוות"; "היוזמה נתנה לנו הרגשת שייכות עצומה, בגלל שזו הפינה שלנו" (פרוטוקול מתוך מעגלי השיח בעת השקת המרכז).

היוזמות של המורים המתחילים הקנו ידע לכל באי בית הספר וסייעו למורים להכיר את הערכים התרבותיים של היישוב. מורה מתמחה סיפרה שהיוזמה השפיעה גם על תלמידיה: "אנחנו בנינו את מרכז המורשת הבדואית. אנחנו מזמינים מכובדים שיסבירו לילדים על המורשת הבדואית, שתמשיך מהעבר להווה ותמשיך לעתיד בדורות הבאים. כך אנו, בתור מורים, מטמיעים בתלמידינו את הערכים החינוכיים של המורשת הבדואית" (ריאיון, שנה שלישית). רכזת הקליטה זיהתה תרומה של הפעילות לחיזוק תחושת השייכות של המורים עצמם למורשת הבדואית:

הנושא נועד להעמיק את ההיכרות של המורים עם המורשת הבדואית, להתחבר למורשת העיר ולהדק את הקשר שלהם לתרבות. מטרה נוספת הינה להדק את הקשרים בין המורים שמגיעים מהצפון לאוכלוסייה המקומית, למשל לאפשר להם להכיר את ההבדלים בין התלמידים תושבי העיר לבין התלמידים המתגוררים ביישובי הפזורה מסביב לעיר. (רכזת הקליטה, ריאיון, שנה שנייה)

היוזמה גם תרמה לחיזוק תחושת השייכות של המורים המתחילים לבית הספר. מורה חדשה סיפרה שצמחי התבלין אשר שתלה בגינה הנמצאת במרכז המורשת, מחברים אותה לבית הספר: קשה לי אפילו בשישי-שבת לשבת בבית, כי יש לי צמחים כאן בבית הספר שהם שלי, ואני תמיד דואגת: "מי ישקה אותם? מי יטפל בהם?" הבוקר הגעתי מוקדם, כמעט עשרים דקות. בעלי היה איתי בשיחה ו... "יאוו, איחרתי!" הוא אמר: "יש עשרים דקות", ואני אמרתי שאני רוצה לטפל בצמחים שלי [צוחקת]. אחרי היוזמה זה נהיה אחרת, זה מקום שלי בבית הספר. (ריאיון, שנה שנייה)



מרכז המורשת שיפר את מעמדם של המורים המתחילים והוסיף יוקרה לבית הספר: "כמורים חדשים ופחות מוכרים בבית הספר, התרומה שלנו הבלטיה אותנו - עם יכולות ומוכנות לפעול בבית הספר ולסייע בהתקדמותו" (מורה חדשה, ריאיון, שנה שלישית).

לתהליך של תכנון היוזמות והובלתן היו גם היבטים תרבותיים. כך למשל המורים הגברים בחרו להתמקד במשפט הבדואי, תחום שמאז ומתמיד גברים ניהלו אותו: "הנושא היה כרוך במפגש עם מכובדי הקהילה, דבר שלמורות היה קשה לעשות מטעמי תרבות ומסורת, שמונעים מהן לפגוש גברים זרים" (מנחה החממה, דוח סיכום שנה). המורים המתחילים הרגישו שהיוזמה מספקת את צורכיהם לחוש שייכות ומסוגלות עצמית:

היוזמה [הקמת מרכז המורשת] יצרה תהליכים של שיתוף פעולה בין המורים הוותיקים והמורים החדשים. המורה החדש מרגיש שהוא תורם, והמורה הוותיק תומך בו במיוחד בתקופה שהוא חדש, מודאג ואינו בטוח בעצמו [...] למדנו כלים איך לבצע את היוזמה.

(פרוטוקול מתוך מעגלי השיח בעת השקת המרכז)

המורים דיווחו כי היוזמה תרמה למוטיבציה האוטונומית שלהם בעבודת ההוראה: "בהתחלה לא ידעתי מה זה יוזמה. אמרתי שזה קשה למורה חדש להתחיל ביוזמה. כשעשינו את היוזמה ביחד, היינו צוות אחד, והיה מאוד מעניין. צריך לעשות יוזמה כל שנה. היא נותנת לי מוטיבציה פנימית לעבוד בבית הספר" (מתמחה, ריאיון, שנה שנייה). המורים, התלמידים וההורים השתתפו בהקמת המרכז ובהובלתו:

הצלחת המרכז השפיעה על התלמידים. הם מתעניינים, הם שומרים על המרכז [...] מורים שיתפו פעולה, התנדבו לעזור בגיוס החומרים. המורים רוצים להמשיך ליזום. לא רק החדשים, גם הוותיקים [...] ובית הספר יש לו מיצג להציג החוצה. זה נתן שם טוב לבית הספר [...] ביום המורשת שעשינו, שמונים אחוז ממי שהציג את התחנות היו הורים. הם לא קיבלו כסף, הם גויסו על ידי הרכזת. (רכזת הקליטה, ריאיון, שנה שלישית) המורים המתחילים פיתחו פעילויות לחיזוק תחושת השייכות של התלמידים ולהנחלת ערכים של נתינה וכבוד באמצעות המורשת והדת. בפעילויות אלו ניכר ההיבט של הבניית זהות: "להטמיע את המסורת שלנו מחדש, כי רואים שהכול הולך לאיבוד בדורות החדשים. [לחזק] שייכות למסורת, כי זה נקשר בצורה הדוקה בחיינו [...] הרציונל זה חיזוק מודעות התלמידים שהדת והמסורת הם אחת, וזה חלק מהשייכות והמסוגלות בחיינו" (מתמחה, ריאיון, שנה שלישית).

היוזמות של המורים המתחילים תרמו לא רק לסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים שלהם, אלא לקהילת בית הספר כולה. החממה עודדה יצירה של אקלים בית-ספרי מיטבי, והדבר התבטא בתחושות של סיפוק צרכים בקרב מורים מתחילים ומורים ותיקים.

#### תמה 6: תרומת החממה לתרבות בית הספר

הממצאים מראים כי בבית הספר התפתחה תרבות ארגונית המכוונת לקליטת מורים מתחילים. נוסף על כך, מטרות החממה והרציונל שלה הוטמעו בחזון בית הספר ובתוכניות העבודה שלו.

הנהלת בית הספר הקדישה לחממה זמן (למפגשים של קהיליית החממה, למפגשים של כלל המורים, לתכנון יוזמות והובלתן) וכוח אדם (צוות מוביל, רכזת קליטה). המורים דיווחו שקיבלו תמיכה מהמנהל, מהחונכים, מבעלי תפקידים ומהמורים הוותיקים. בשנה השלישית קיבל בית הספר "פרס קליטה" מטעם האגף להתמחות והשתלבות בהוראה. קבלת הפרס הזה מעידה שהחממה תרמה ליצירת אקלים בית-ספרי מיטבי.

ההתמקדות בחממה ביצירת סביבה אשר תומכת בצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפים, השפיעה על תרבות בית הספר: "למדנו בקורס על שייכות ומסוגלות, ואלו מושגים שהמנהל תמיד משתמש בהם בבית הספר. יש קשר מאוד חיובי בין המנהל לבין המורים, כלומר יש גם יישום בפועל של המושגים האלה" (חונך, ריאיון, שנה ראשונה). מורה מתחיל תיאר את התמיכה בו בבית הספר: כשהגעתי לבית הספר הכרתי את המנהל. פחדתי אם יקבל אותי או לא, [חששתי] שלא אתקבל. ישבתי עם המנהל, הצגתי לו את התעודות, והוא שמח מאוד ועזר לי מאוד. הצמיד לי מורה [חונך]. המורה הזה פתח לי תיק בבית הספר ואמר לי: "מחר תקבל אישור שאתה אצלי". במהלך היום הזה המורה נשאר איתי, עזר לי, עשה לי סיסמה וסידר לי הכול. גם המנהל דיבר איתי באותו היום בערב ואמר לי: "מחר תהיה אצלי בבית הספר". [שאל אותי] "איך המערכת שלך? באילו ימים אתה לומד?" כדי לעשות לי מערכת. עזר לי. הוא והמזכירה עזרו לי הרבה. נכון שבהתחלה היה קשה, אבל את האמת - אני מודה למנהל מאוד מאוד. (ריאיון, שנה ראשונה)

תפיסת בית הספר התבטאה בדברי המנהל ורכזת הקליטה. מנהל בית הספר עסק בחשיבות התמיכה במורים המתחילים וחיזוק תחושת השייכות שלהם: "קליטה מיטבית מתבטאת בכך שהמורה החדש מרגיש בטוח בבית הספר, מרגיש שכולם מחבקים אותו, שהוא שייך לבית הספר ולחדר המורים, מרגיש שיש שיתוף פעולה בעשייה החינוכית והלימודית בבית הספר, מרגיש שכולם עוזרים לו בבית הספר" (מנהל, ריאיון, שנה שנייה). רכזת הקליטה תיארה את מיצוב מעמדה של החממה ואת שיתופי הפעולה שנוצרו בבית הספר: "מה שהיה מדהים - בבית הספר אפילו מורים שהם לא סטאז'רים וחונכים מבקשים להשתתף בחממה. אם המורה החדש יבקש עזרה, כולם יעזרו לו" (רכזת הקליטה, ריאיון, שנה שנייה).

המורים המתחילים טענו כי רכזת הקליטה והמורים הוותיקים תומכים בהם, מסייעים בקליטתם ומחזקים את תחושת המסוגלות המקצועית שלהם. מדבריהם עולה כי עבודת הצוות השתלבה בתרבות בית הספר:

כל יום בבית הספר אני לומד משהו חדש - אם זה מהמורים, אם זה מהיועצת, אם זה מההנהלה. אני לא הכרתי את דרך ההתנהלות עם המורים ודרך ההתנהלות עם ההורים ועם התלמידים. בהתחלה [לא ידעתי] איך לשלוט בכיתה. היועצת הייתה נכנסת איתי לכיתה, ולאט לאט לאט לאט, יד בעזרת יד, היינו [...] עבדנו כצוות אחד. הרבה מהמורים עזרו לי. הטוב בבית הספר הזה הוא העבודה כצוות אחד. אני עד היום לומד משהו חדש בבית הספר. כל יום אני לומד. כל יום אני לוקח איתי משהו חדש. (מורה חדש, ריאיון, שנה ראשונה)

מנגנונים שגובשו בחממה אומצו והיו לחלק מהמבנה הארגוני בבית הספר. נוסף על כך לדברי רכזת הקליטה, סמכויות הצוות המוביל הורחבו לתחומים נוספים: "עכשיו הצוות המוביל הוא לא רק של החממה. אנחנו מובילים בעזרתו רעיונות ותהליכים בבית הספר. בביקור של מפקחת המחוז הצוות המוביל לקח חלק" (ריאיון, שנה שנייה).

השפעה נוספת של הפרויקט על בית הספר הייתה בחיבור בין תכנים ותהליכים שהתקיימו בחממה לבין רכיבים של החזון הבית-ספרי, זהות בית הספר וערכים בית-ספריים, יישוביים ותרבותיים. בין החממה לבין בית הספר התקיימה למידה הדדית: החממה התמקדה בהיבטים תרבותיים ייחודיים של בית הספר, ובית הספר אימץ את תפיסת ההכוונה העצמית והטמיע בשפתו את המונחים "צרכים" ו"מוטיבציה". הדבר התבטא בהגדרה שהציעה רכזת הקליטה למונח "מורה טוב":

מורה טוב הוא מורה שמרגיש שייכות לבית הספר, שמרגיש יוזם. הוא יודע לחפש פתרונות ולהיעזר באנשים שיש להם את הכיוון לעזור לו. מורה טוב בקי בחומר שהוא מעביר לתלמידים ובמגוון שיטות הוראה, מרגיש מסוגלות וגם מדבר עם התלמידים שלו, מתקרב אליהם ורואה אותם [...] ותומך בשייכות שלהם. (ריאיון, שנה שנייה)

#### תמה 7: תרומת הפרויקט מנקודת המבט של החונכות

החממה קידמה הקמת מנגנונים לתמיכה בחונכות וחיזקה את הקשר בין החונכים לבין המורים המתחילים. התמיכה של המורים החונכים ביוזמות של מורים מתחילים תרמה ליצירת יחסים ביניהם המתאפיינים בכבוד הדדי, ודרבנה את החונכים להשתפר ולהתחדש. המורים המתחילים ביטאו את שביעות רצונם מהחונכות. רכזת הקליטה של בית הספר ציינה שהחונכות הייתה לחלק מתרבות הקליטה בבית הספר: "בעיניי, המכוונות לקליטה טובה של המורים המתחילים היא ערך חשוב ברמה האישית והמערכתית. המתמחים מספרים על תחושת הנתינה שבה הם עטופים מצד בעלי התפקידים, כמו רכזים וחונכים, וגם מכלל חדר המורים" (רכזת הקליטה, שנה שלישית).

המורים החונכים גילו אחריות ואכפתיות למורים שהם חנכו: "הרגשתי שאני יותר בוגרת ומנוסה. הרגשתי שהמורים החדשים הם הילדים שלי, וזאת האחריות שלי לשמור עליהם ולהביא אותם לדרך הנכונה, לעזור להם ולתמוך בהם" (חונכת, שנה שנייה). חונכים רבים ביטאו בדבריהם תחושת שליחות, ובהתאם לכך מוטיבציה אוטונומית לעסוק בעבודת החונכות:

מניסיוני האישי אני מאמינה מאוד בליווי מורה חונך למתמחה. הרגשתי שזו שליחות אמיתית ומילאתי את תפקידי באהבה ומתוך רצון אמיתי לסלול למתמחה את הדרך להצלחה. כמו כן מתוך היכרותי עם המתמחה האמנתי ביכולות ובכישורים שלה, והיחסים בינינו היו יחסים של אמון וכבוד הדדי. (חונכת, שנה שלישית)

ההכשרה לחונכות והחניכה בפועל אפשרו למורים החונכים להבנות זהות בתפקיד זה, חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית שלהם והקנו להם מיומנויות חניכה (כמו למשל קידום שיח רפלקטיבי). החונכים ביטאו את תחושתם שהצרכים שלהם מסופקים: "בהתחלה כשנכנסתי

לקורס חונכים, לא הייתי מיומן. עם סיום הקורס עברתי על כלים ושיטות אך לקבל ואיך להדריך מורה חדש בעבודה בבית הספר [...] עבדנו עם [המנחה] על אמפתיה, קשר רגשי, איך להתמודד עם הלחץ. אפשר לראות את השינוי של המורה" (מורה חונך, שנה ראשונה). המוטיבציה של המורים המתחילים הגבירה את המוטיבציה של החונכים להתקדם מקצועית. החונכים סיפרו כי הם עצמם למדו מן המורים המתחילים, ודומה כי החונכות התאפיינה בלמידה הדדית: "ההיכרות עם מורה חדשה במערכת, בעלת מוטיבציה ללמוד ולהתפתח, יצרה גם אצלי את הרצון להרחיב את הידע, למצוא דרכי הוראה מגוונות, למצוא אתגר ועניין בכל שיעור"; "נחשפתי לרעיונות יצירתיים וטובים מצד המורים המתחילים, את חלקם אף אימצתי בחום [...] למדתי לא פחות מאשר לימדתי". מנהל בית הספר תיאר את השינוי שחל במורים הוותיקים אשר השתתפו בקורס החונכים: "מורה חונך מלווה את המורה החניך; עוזר לו, משתף אותו, תומך בו, מפנה אותו לגורמים החיוניים [...] אני רואה שהם [החונכים] נהפכו ליותר רציניים, יותר מנהיגים, מובילים. יש להם את המושגים הנדרשים, המסוגלות, המוטיבציה, העקביות. נהפכו ליותר בקיאים" (ריאיון, שנה שלישית).

## דיון וסיכום

מהממצאים עולה שהחממה פועלת באופן מערכתי ובשיתוף עם הגורמים הרלוונטיים בבית הספר, במשרד החינוך ובעיר. היא תומכת בצרכים הפסיכולוגיים של המורים המתחילים, מעודדת אותם לפתח זהות מקצועית ותרבותית ומקדמת קליטה מיטבית שלהם בבית הספר. במרוצת השנים העיסוק בקליטת מורים היה לחלק מתרבות בית הספר וחלחל לתחומים נוספים - עבודת היועצת, הפיתוח המקצועי של המורים הוותיקים, שפת בית הספר ותפיסתו. המורים המתחילים ביטאו שביעות רצון מהפרויקט. כמו כן הם ציינו היבטים של זהות: היוזמות שהם הובילו היו רלוונטיות למורשת הבדואית, והדבר עורר בהם תחושות של הזהות; החונכות סייעה ליישם את תהליכי הבניית הזהות גם בקרב המורים הוותיקים; והחממה השפיעה גם על העבודה עם התלמידים - ערכים ומתודות של הוראה בפועל יושמו בכיתות.

החשיבות של סביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ממצאי המחקר מראים שסביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של המורים מקדמת השתלבות מיטבית שלהם בבית הספר ובהוראה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים כמותיים אשר מצאו קשר בין תמיכה בצרכים לבין תוצרים חיוביים למיניהם של מורים. כך למשל נמצאו קשרים חיוביים בין תמיכה בצרכים לבין מוטיבציה אוטונומית בהוראה ותחושת הגשמה עצמית (Kaplan & Madjar, 2017); קשרים חיוביים בין מוטיבציה אוטונומית לבין הפחתת תחושת השחיקה של מורים ותמיכה באוטונומיה של תלמידים (Roth et al., 2007); והשפעה שלילית של גורמי לחץ על המוטיבציה האוטונומית של מורים (Eyal & Roth, 2011). ממצאים אלה גם תואמים ממצאי מחקרים קודמים שנערכו בקרב מורים מתחילים כחלק מבחינה של תאוריית ההכוונה העצמית. דה נווה ודבוס (De Neve & Devos, 2017) מצאו

שהגברת התמיכה במורים מתחילים חיזקה את תחושת המסוגלות העצמית שלהם ואת מחויבותם הרגשית להוראה והחלישה את נטייתם לעזוב את המקצוע. כמו כן נמצא קשר בין הזדמנויות לקבל החלטות לבין מוטיבציה אוטונומית, מוטיבציה שקיומה ניבא מחויבות לעבודה, קשר חיובי עם התלמידים והפחתה של תחושת השחיקה (Fernet et al., 2016). כמה מחקרים התמקדו בחוויה של סיפוק צרכים בקרב פרחי הוראה (ראו למשל אצל Kaplan & Madjar, 2017). במחקר הנוכחי נמצא מגוון של תוצרים חיוביים הנובעים מסיפוק צורכי המורים: חיזוק תחושת המסוגלות העצמית, הגברת ההשקעה האוטונומית בהוראה ושיפור ביכולת לתמוך בתלמידים.

המחקר הנוכחי התמקד בתוכנית התערבות מערכתית שהתבססה על העקרונות של תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017). תוכנית התערבות זו קידמה הן יצירת מבנים ותהליכים ארגוניים הן הובלת תהליכים סדנאיים שמטרתם תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. במחקר מודגמות דרכים מגוונות לתמוך בצרכים של המורים. כך למשל המורים חוו תחושה של סיפוק צורכיהם במהלך הקמת מרכז המורשת הבודאית, והקשר שלהם עם המורים הוותיקים חיזק את רצונם לקדם את בית הספר ולהוביל תהליך מקביל בקרב התלמידים. המורים קשרו בין השתתפותם בחממה לבין מעורבותם הפעילה בבית הספר וביטאו מוטיבציה אוטונומית בהוראה כמו גם רצון לתרום לבית הספר ולאוכלוסייתו.

אפשר לבחון את חוויית הקליטה של מורים חדשים משתי נקודות מבט. האחת היא פרדיגמה של בעיות, משבר ולחץ, כזו המזמינה התערבויות שעניינן הוא פתרון בעיות. נקודת המבט האחרת מתמקדת בבריאות ובצמיחה, והיא מאפיינת את תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Vansteenkiste, 2004). פרדיגמה זו רואה במעבר משלב ההכשרה לשלב ההוראה בפועל מעבר התפתחותי נורמטיבי, כזה היכול לזמן תהליכים של הבניית זהות ושגשוג. כך למשל טענה לה גוארדיה (La Guardia, 2009) כי מצבים של שינוי, כמו למשל שינוי קריירה או כניסה למקום עבודה חדש, יכולים לקדם תהליכים של הבניית זהות הכרוכים באינטגרציה מחדשת של ערכים, מטרות, תפקידים, מערכות יחסים ודרישות. אולם כדי שתהליכים אלה אכן יתרחשו וישפיעו על הרווחה הנפשית של הפרט ועל הסתגלותו לשינוי, נחוצה סביבה תומכת צרכים. סביבה כזאת מאפשרת לפרט לחוות תחושות של שייכות, מוגנות, מסוגלות עצמית ואוטונומיה, ולכן היא עשויה לקדם תהליכי צמיחה אישיים ומערכתיים (כפי שנמצא במחקר הנוכחי).

#### חשיבותן של מערכות תמיכה במורים המתחילים

ממצאי המחקר מצטרפים לממצאי מחקרים אחרים המצביעים על חשיבותן של מערכות תמיכה למיניהן למורים מתחילים (Kutsyuruba et al., 2017; Thomas et al., 2019). המחקר הנוכחי זיהה כמה מערכות תמיכה כאלו: המנהל ובעלי תפקידים בבית הספר (כמו למשל רכזת הקליטה), המורים הוותיקים, המורים החונכים וקובעי מדיניות המרשות המקומית וממשרד החינוך.

במחקר כמותי שנערך בפרויקט "פרוטיץ" זיהו מקדוסי וקפלן (Mcdossi & Kaplan, 2019) שלוש מערכות תמיכה משמעותיות למורים המתחילים: תמיכת בית הספר, תמיכת החונך

ותמיכת מנחה הסדנה. לכל אחת משלוש המערכות הייתה תרומה ייחודית לתחושות השייכות והמסוגלות העצמית של המורים; קשר חיובי נמצא בין התחושות האלו לבין המוטיבציה האוטונומית להוראה, וקשר שלילי נמצא בין לבין תחושת השחיקה. ממצאי המחקר האיכותני הנוכחי מחזקים את הממצאים האלה.

בסקירת תוכניות לקליטת מורים מתחילים (Kutsyuruba et al., 2017) נמצא כי המורים משגשים בבתי ספר שהתרבות הארגונית בהם מאפשרת שיתוף ברעיונות ובקשיים. למורים המתחילים חשוב שפילוסופיית ההוראה שלהם תתאים לתרבות בית הספר. איל ורוט (Eyal & Roth, 2011) מצאו כי סגנון ניהול התומך באוטונומיה הוביל למוטיבציה אוטונומית ולהפחתת השחיקה בקרב מורים, ואילו סגנון ניהול המתאפיין בדיכוי אוטונומיה הוביל למוטיבציה כפויה ולהגברת השחיקה. ממצאים דומים עלו גם מהמחקר הנוכחי: המורים דיווחו שתמיכת המנהל חיזקה את רצונם להשקיע בהוראה. המנהלים תמכו בצרכים של המורים במגוון דרכים: גילוי יחס מקצועי למורות שאינו מגדרי-תרבותי (תמיכה באוטונומיה), התעניינות, מתן תמיכה רגשית ועזרה מקצועית (חיזוק תחושת השייכות ותחושת המסוגלות העצמית). גורם חשוב אחר בתמיכה במורים המתחילים הוא המורים העמיתים. גם במחקרים קודמים נמצא כי תמיכה קולגיאלית, חברתית ורגשית משפיעה על שביעות רצון ועל מוטיבציה פנימית בהוראה (ראו למשל אצל Thomas et al., 2019). המחקר הנוכחי מצביע על הקשר החשוב שנוצר בין המורים המתחילים למורים הוותיקים במהלך הקמת מרכז המורשת הבודאית.

התאמה בין ממצאי המחקר הנוכחי לבין ממצאי מחקרים קודמים הייתה גם בהיבט של חשיבות איכותו של תהליך החניכה (Richter et al., 2013). בסקירת ספרות נמצא כי בדרך כלל חונכים שלא הוכשרו לתפקידם, נוקטים סגנון חונכות מכתב. חונכים אלה ממעטים בשאלות, בוחרים בעצמם את נושאי הדיון, ביקורתיים ומתמקדים בהוראה ולא במורה עצמו. לעומת זאת, חונכים שהוכשרו לתפקידם אינם מתעלמים מהבדלים פרטניים ומההקשרים שפעילות בית הספר מתקיימת בהם, והודות לכך הלמידה של המורים המתחילים משתפרת (Hennisen et al., 2008). עוד נמצא שחונכות המבוססת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית, גישה המתאפיינת בדיאלוג שוויוני בין חונכים לחניכים (דיאלוג כזה מאפיין את תאוריית ההכוונה העצמית), מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית ואת ההתלהבות מההוראה ומפחיתה את השחיקה של מורים מתחילים (Richter et al., 2013). ממצאי מחקרים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי ומדגימים את החשיבות של חונכות התומכת בצרכים פסיכולוגיים, חונכות שבמהותה היא דיאלוגית. לפי תאוריית ההכוונה העצמית, סביבה תומכת צרכים נדרשת כדי שדרישות או ערכים חיצוניים במקורם יהיו לחלק אינטגרטיבי מה"עצמי" (Deci & Ryan, 2000) ויופנמו. דומה שהסדנה להכשרת חונכים אכן קידמה תהליכי הפנמה של גישת ההכוונה העצמית ושל הפרקטיקות הנלוות לה ואת יישומן בפועל בתהליכי החונכות.

מחקרים מדגימים את ישימות תאוריית ההכוונה העצמית במחקרי התערבות שמטרתם לטפח את בתי הספר כסביבות מיטביות ללמידה של ילדים ולהתפתחותם (Assor et al., 2018; Su & Reeve, 2011). בסקירת ספרות עדכנית (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020) לא אותרו

מחקרי התערבות המתמקדים בחוויית החממה של מתכשרים להוראה מהחברה הבדואית, או בסוגיה של הכשרת מורים חונכים בחברה זו. המחקר הנוכחי התמקד אפוא בזירת מחקר שלא נבחנה בעבר.

### ההקשר התרבותי של המחקר

אף שקשייהם של מורים ערבים מתחילים מתועדים בספרות המקצועית (ראו למשל אצל אבו ראס, 2010; שץ אופנהיימר, 2012), בחברה הבדואית המורים מתמודדים עם קשיים ייחודיים. במחקר איכותני עדכני שנערך בקרב מורים חדשים אשר עבדו בחינוך הבדואי והשתתפו בסדנאות במכללה (אבו עג'אג' ואחרים, 2020), נמצא כי מורים אלה הם קבוצה מוחלשת בבתי הספר. המורים דיווחו שגורמי סמכות ומורים עמיתים מדכאים את צורכיהם במגוון דרכים: ניצול על רקע מגדרי, מסרים שליליים, שיפוטיות, הערמת קשיים בקשר עם התלמידים והיעדר עזרה. ממצאים אלה מצביעים על צורך בשינוי מהותי בדרכי הקליטה של מורים מתחילים בבתי הספר הבדואיים. המחקר הנוכחי מראה שהתערבות מערכתית אשר מתמקדת בצרכים הבסיסיים של המורים, משלבת את קליטת המורים בתרבות בית הספר ומטמיעה בה מנגנוני קליטה וחניכה, מובילה לקליטה מיטבית ומשפרת את שביעות הרצון של המורים ואת השקעתם בהוראה.

הממצאים מצביעים על התרומה החיובית של תוכנית ההתערבות, תוכנית שהתקיימה בתרבות בדואית קולקטיביסטית היררכית ופטריוארכלית (Sharabi, 2014). לכאורה הניסיון להטמיע בחברה מסורתית - כזו המדגישה את חשיבות הערכים צייתנות, תלות הדדית וקונפורמיות (Iyengar & DeVoe, 2003) - תוכנית התערבות התומכת בהגברת האוטונומיה של המורים אינו אמור להצליח, כיוון שלערכים אלה יש מקום חשוב בקשר בין המנהלים למורים ובקשר בין המורים לתלמידים (עראר ואופלטקה, 2013; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). אולם המחקר הנוכחי מצביע על כך שגם בחברה הבדואית המורים זקוקים לסביבה התומכת בצורכיהם ול"חומרי הזנה" פסיכולוגיים. ממצאים אלה מצטרפים לממצאי מחקרים קודמים שהוכיחו את ישימות התאוריה גם בתרבויות קולקטיביסטיות, כמו למשל אלו הקיימות בקוריאה הדרומית (Jang et al., 2009) ובחברה הבדואית בנגב (קפלן ואחרים, 2014; Kaplan, 2018). המחקר מראה כי יש להתאים את הפרקטיקות של תמיכה בצרכים לתרבות ולהקשר. בפרויקט שתואר במאמר זה, ניתן מקום מרכזי לנושא הערכים ולקשר שבין הוראה למורשת הבדואית. הדבר עלה בקנה אחד עם תהליכים שהתחוללו בעיר, והיה רלוונטי למורים המתחילים ולוותיקים.

בחברה הבדואית מתחולל תהליך של שינוי, והיא מתרחקת ממורשתה התרבותית. תופעה זו מחלחלת גם לבתי הספר, ואלה ממעטים לעסוק בחינוך לערכים תרבותיים ומתמקדים בתוכנית הלימודים הפורמלית. עם זאת, קיימים עדיין בתרבות הבדואית דפוסים ומנגנונים קולקטיביסטיים, פטריוארכליים והיררכיים (Oplatka & El-Kuran, 2020) אשר פוגעים ביכולת לספק את הצורך של המורים באוטונומיה. החממה הצליחה לאזן בין שני הקטבים:

מחד גיסא, היא הדגישה את החיבור למסורת וחיזקה את תחושת השייכות של המורים לבית הספר, לחברה ולתרבות; מאידך גיסא, היא עודדה את בית הספר לספק את הצורך של המורים (המתחילים והוותיקים) ושל התלמידים באוטונומיה.

המחקר מצביע גם על חשיבות תפקידם של המנהלים בקליטה מיטבית של מורים מתחילים במערכת החינוך. סוגיית המרחב הבטוח והאוטונומי, מרחב שמנהלים אמורים לאפשר למורים מתחילים, היא סוגיה מורכבת. מנהיגות מעצבת התומכת באוטונומיה (Eyal & Roth, 2011) אינה מאומצת בטבעיות בבתי ספר בדואיים, כיוון שהיא שונה במהותה מהערכים המרכזיים של התרבות הבדואית. בתי הספר בחברה הערבית מתאפיינים בסגירות, בנוקשות ובסגנון ניהול המתאפיין בשליטה (עראר ואופלטקה, 2013). בדרך כלל הנהלות בתי הספר אינן מאצילות סמכויות למורים (אבו עג'אג' ואחרים, 2020); גם אם הן עושות זאת, הבחירה להאציל סמכויות למורים מסוימים מתבססת על שיקולים של מגדר (עדיפות לגברים) וותק בהוראה (עדיפות למורים ותיקים ומנוסים) ועל קשרים חמולתיים-משפחתיים (עדיפות למורים מקומיים ולמשפחת המוצא).

המחקר הנוכחי מעיד על החשיבות של ביסוס השותפות עם מנהלים ועם מורים ותיקים בבתי הספר. בתהליכי ההכשרה של מנהלים חשוב לעסוק בסגנונות ניהול ולנסות לקדם מעבר ממנהיגות מסורתית היררכית למנהיגות התומכת באוטונומיה של הכפופים למנהלים (Eyal & Roth, 2011). זהו שינוי מהותי, והוא מצריך חשיבה מחודשת על תהליכי ההכשרה של מנהלים בחברה הבדואית. בבתי הספר חשוב לדון בפתיחות בצרכים הפסיכולוגיים של המורים המתחילים והוותיקים ולנסות להבנות סביבה שתספק מענה לצרכים האלה.

### מגבלות המחקר והמלצות לעתיד

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות. ראשית, הוא התבסס בעיקר על ראיונות חצי מובנים שהתקיימו בסוף השנה. בראיונות אלה המרואיינים התבקשו להיזכר בחוויותיהם במשך שנת הלימודים כולה ולתאר אותן. שנית, המחקר מבוסס יותר על דיווחים של משתתפי הפרויקט ופחות על תצפיות. שלישית, הראיונות התקיימו בערבית ותורגמו לעברית; תרגום הריאיון משפה אחת לשפה אחרת עלול לפגוע בהבנת המשמעות של דברי המרואיינים.

את ממצאי המחקר קשרנו לחממה והשתדלנו להציג עדויות לחיזוק טענותינו. כדי לבחון את תהליכי השינוי עדיף להכיר היכרות מעמיקה את בית הספר לפני תחילת הפרויקט. כך למשל כדאי להכיר את מאפייני המוטיבציה של המורים, את אקלים בית הספר ואת דרכי התמיכה (או הפגיעה) בצרכים הבסיסיים של המורים לפני תחילת הפרויקט. נוסף על כך, דיווחנו על שינויים שחלו במורים, כמו למשל הרצון ליזום פעולות למען בית הספר, החיבור בין המורשת הבדואית לבין הערכים המודגשים בהוראה והיחס השוויוני אשר נוצר בין המורים החדשים למורים ותיקים. כל אלה מחייבים תהליך עמוק של הפנמה, ולכן חשוב להמשיך לקדם את נושא היוזמות בקרב כל המורים ולפתח דרכים לטיפול המוטיבציה של התלמידים.



ממצאי מחקר זה אפשר לגזור כמה המלצות למחקרי המשך. כך למשל מומלץ להרחיב את ההתערבות לחממות נוספות ולקיים מחקרים דומים בבתי ספר אחרים. כמו כן מומלץ להוסיף את נקודת המבט של תלמידים הלומדים אצל המורים המתחילים ושל תלמידים שהם "לקוחות" של היוזמות החינוכיות.

## מקורות

- אבו עג'אג', א"א, קפלן, ח', שחאדה, ד', אלסייד, ח' ואלבדור, א' (2020). חוויות של סיפוק ודיכוי צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב. **אלחצאד**, 10, 81-114.
- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב. **דפים**, 50, 160-185.
- אלסייד, ח' (2015). תגובות רגשיות ללחץ ומשאבי התמודדות בקרב מתבגרים בדואים מיישובי קבע ומכפרים בלתי מוכרים בעקבות הריסת בתים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 217-235). מכון מופ"ת.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2018, 28 בנובמבר). הודעה לתקשורת: אפיון יחידות גאוגרפיות וסיווגן לפי הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה בשנת 2015. אתר החדשות "דבר ראשון": [https://www.davar1.co.il/wp-content/uploads/2018/11/24\\_18\\_351b.pdf](https://www.davar1.co.il/wp-content/uploads/2018/11/24_18_351b.pdf)
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2019, 12 ביוני). הודעה לתקשורת: ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב עובדי הוראה, 2000-2018. אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: <https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/Pages/2019>
- ותד ח'ורי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 147-169). רסלינג.
- זועבי, ח' ועאבד-סעיד, ס' (2021). שיטות התערבות מוטות תרבות בתחום הייעוץ החינוכי. בתוך פ' נאסר-אבו אלהיג'א ומ' ישראלשוילי (עורכים), **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ' 286-320). מכון מופ"ת.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). מכון מופ"ת.
- נהרי, ג', עמנואל-נוי, ד' ופוסטי, מ' (2020). חוזר מעודכן לגבי חממות למתמחים/ות ולמורים/ות ונגנות מתחילות בשלב הכניסה להוראה, תשפ"א. מסמך פנימי. משרד החינוך, מינהל עובדי הוראה, אגף התמחות והשתלבות בהוראה.
- עראר, ח' ואופלטקה, י' (2013). תפיסת מורים מוסלמים ויהודים את גבריות מנהל בית הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל למורה. **עיונים בחינוך**, 7-8, 140-160.
- עראר, ח' ומסרי-חרזאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. **עיונים בחינוך**, 13-14, 150-175.

- קיני, ש' (2006). **חשיבה אקולוגית: גישה חדשה לשינוי חינוכי**. מכון מופ"ת.  
 קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-16). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.  
 קפלן, ח' (2021). תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים חדשים כמנבאת תפיסות אודות השתלבות אופטימלית בהוראה: הפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 20, 240-205.  
 קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (2016). צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית. **דפים**, 63, 165-130.  
 קפלן, ח', עשור, א', אלסייד, ח' וקנט-מימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה ושל דיכוייה לניבוי חוויית למידה מיטבית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאוריית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. **דפים**, 58, 77-41.  
 רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). **הכשרתם של מורים מהחברה הבדואית וקליטתם במערכת החינוך**. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.  
 שפרלינג, ד' (2015). **סקירת מידע בנושא הערכת מורים**. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.  
 שץ אופנהיימר, א' (2012). עונת ההגירה אל הדרום - עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה. **במעגלי חינוך**, 3, 18-2.  
 שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. רמות.  
 שקדי, א' (2014). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה** (מהדורה שנייה). רמות.  
 Arar, K. (2019). Understanding and implementing social justice leadership in Arab schools in Israel. *Planning and Changing*, 48(3-4), 195-214.  
 Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self-determination theory. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 195-213.  
 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.  
 Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.  
 De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6-27.  
 Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.  
 Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.

- Flores, M. A. (2017). The complexities and challenges of be(com)ing a teacher and a teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 2-5.
- Ford, A. J. (2017). *Who mentors the mentors? Curriculum and development for mentors of new teachers in Israel*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Little, T. D. (2015). A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(4), 501-517.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Imanuel, D., Maram, B., Diamant, I., Moshekowize, S., & Ben Porat, O. (2013, July). *An "induction nursery" for beginning teachers via an alternative model of school-college partnership*. Paper presented at the 6<sup>th</sup> MOFET International Conference on Teacher Education, Jerusalem, Israel.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Research Report (#RR-82). Consortium for Policy Research in Education.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs on beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Iyengar, S. S., & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on the self* (pp. 146-191). University of Nebraska Press.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.
- Jones, L., Stall, G., & Yarbrough, D. (2013). The importance of professional learning communities for school improvement. *Creative Education*, 4(5), 357-361.
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223-255.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15(2), 251-269.

- Kaplan, H., & Assor, A. (2018). Autonomous motivation and the need for autonomy: Findings and new theoretical developments in Israel. In G. A. D. Liem & S. H. Tan (Eds), *Asian education miracles: In search of sociocultural and psychological explanations* (pp. 84-106). Routledge.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2.
- Kaplan, H., & Zafirir, R. (2017). *Preparation of content, methods, and activities. Work Package (WP) 1.3. ERASMUS + / PROTEACH. Promoting Teachers' success in their Induction Period. Pedagogical program. Lead Organization, P4 Kaye Academic College of Education.*
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2017). Creating supportive school cultures for beginning teachers: Mitigating the cultural contextual factors. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 24(2), 1-18.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44(2), 90-104.
- Liu, X., & Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 94(6), 408-417.
- Mansfield, C., & Beltman, S. (2019). Promoting resilience for teachers: Pre-service and in-service professional learning. *Australian Educational Researcher*, 46(4), 583-588.
- Mcdossi, O., & Kaplan, H. (2019, June). *The contribution of supporting system frameworks for beginning teachers' success: The PROTEACH model.* Paper presented at the 7<sup>th</sup> MOFET International Conference on Teacher Education, Tel Aviv, Israel.
- Oplatka, I., & El-Kuran, S. (2020). Emotion regulation among Bedouin teachers in Israel: Inherent conflicts between two different cultural systems of emotion rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.
- Proteach (2016). *Promoting teachers' success in their induction period / PROTEACH. Detailed description of the project.* Call for proposal EAC/A04/20.10.2015.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sharabi, M. (2014). The relative centrality of life domains among Jews and Arabs in Israel: The effect of culture, ethnicity, and demographic variables. *Community, Work & Family, 17*(2), 219-236.
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23*(1), 159-188.
- Thomas, T., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 25*(2), 160-188.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47-59.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1-31.