

קולם של מורים מתחילים במערכת החינוכית הערבית-בדואית בנגב :

נקודת המבט המוטיבציונית-רגשית

אברהים אלבדור¹, ח'אלד אלסייד², חיה קפלן³,

דינה שחאדה⁴, אברהים אסמעיל אבו עגיאגי⁵

תקציר

במחקר זה נבחנו חוויותיהם של מורים מתחילים ערבים-בדואים בשנת ההתמחות ובשנה שלאחריה מנקודת מבט מוטיבציונית-רגשית. המחקר התבסס על תאוריית ההכונה העצמית (Ryan & Deci, 2017), והתמקד בשאלה: מה מאפיין את חוויות המורים בשלב הכניסה להוראה? וזאת מתוך נקודת המבט של סיפוק או תסכול של צרכים פסיכולוגיים. השתתפו במחקר 80 מורים מתמחים ומורים חדשים. 68 מהם מילאו שאלונים פתוחים, ו-12 רואיינו בשיטת ריאיון חצי מובנה. הממצאים מלמדים שהמורים בשלב הכניסה להוראה הם קבוצה מוחלשת. רוב החוויות שדווחו מצביעות על דיכוי צורכיהם הפסיכולוגיים בידי גורמי הסמכות והמורים העמיתים. התמה המרכזית היא חוויה של דיכוי הצורך באוטונומיה. המורים דיווחו על תחושות של כפייה, העדר חופש, ניצול, לעג, זלזול ודיכוי על רקע מגדרי. התמה השנייה עוסקת בחוויה של דיכוי הצורך במסוגלות בידי גורמי סמכות ובידי מורים ותיקים. חוויה זו באה לידי ביטוי במשובים ובמסרים שליליים, בשיפוטיות, בקשיים בקשר עם התלמידים ובאי-מתן עזרה. התמה השלישית מתמקדת בדיכוי הצורך בשייכות. המורים המתחילים חוו קונפליקט בין השתייכותם לבית הספר ובין ההשתייכות למשפחה, ומצאו את עצמם בין קבוצות שונות בחדר המורים. מצב זה עורר בהם רגשות שליליים, פגע ברצונם להשקיע בעבודתם והביא אותם לפעול מתוך מוטיבציה כפויה. המורים החדשים חשו שחיקה והעתיקו את היחס שקיבלו מעמיתיהם אל תלמידיהם. יחד עם זאת, כשליש מן המשתתפים דיווחו שהמנהל או מורים עמיתים תמכו בהם וסיפקו את צורכיהם. הממצאים הצביעו על צורך בשינוי מהותי בדרכי הקליטה של מורים מתחילים בבתי ספר בדואיים והם מחזקים את תהליכי ההתערבות הננקטים היום, שבמרכזם יצירת קהילות למידה בחממות בית ספריות ויישוביות ביישובים

¹ המכללה האקדמית לחינוך קיי.

² אוניברסיטת בן-גוריון והמכללה האקדמית לחינוך קיי.

³ המכללה האקדמית לחינוך קיי.

⁴ המכללה האקדמית לחינוך קיי.

⁵ משרד החינוך.

הבדואיים. כמו כן, מוצגות במאמר המלצות לתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים המתחילים בבתי הספר הבדואיים.

מילות מפתח : תאוריית ההכוונה העצמית, צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, תמיכה באוטונומיה, דיכוי אוטונומיה, מורים בשלב הכניסה להוראה, החברה הבדואית

הקדמה

כאנשי חינוך וכחוקרים הפועלים שנים רבות בבתי ספר במגזר הבדואי, קולות המורים המתחילים בנוגע לחוויותיהם בשלב הכניסה להוראה אינם זרים לנו. במחקר זה ביקשנו לתת במה לקולות אלה מתוך רצון לחולל שינוי. במאמר זה יוצג עולמם של המורים מנקודת מבט פסיכולוגית, תוך התמקדות בחוויות של סיפוק או של תסכול הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם (Ryan & Deci, 2017).

המסגרת המושגית שבאמצעותה ננתח את חוויות המורים המתחילים היא תאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory) (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020). על פי תיאוריה זו חוויות של סיפוק צרכים פסיכולוגיים – שייכות, מסוגלות ואוטונומיה – מקדמות הסתגלות ותפקוד מיטבי, ואילו חוויות של תסכול צרכים מחבלות בתפקוד האדם ומעוררות רגשות שלילים, שחיקה וחוסר רצון להשקיע (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). מחקרים רבים התבססו על תיאוריית ההכוונה העצמית בבואם לבחון את המוטיבציה בקרב תלמידים (Kaplan, 2017; Ryan & Deci, 2018) ובקרב מורים (Roth, 2014), והראו את ההשפעות החיוביות של תמיכה בצרכים על תפקוד אופטימלי של מורים בקבוצות תרבותיות שונות, ואת ההשפעות השליליות של דיכוי הצרכים בידי גורמים בסביבה (Kaplan & Madjar, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013). ואולם, במרבית המחקרים שבחנו את המוטיבציה של מורים על בסיס תאוריית ההכוונה העצמית, נבחנו מורים בפועל (Fernet et al., 2016), ורק מעטים מהם עסקו במורים מתחילים,⁶ אלו הנמצאים בשלב הכניסה להוראה, ובפרט במורים מתחילים המלמדים בבתי ספר בחברה הבדואית (אבו עגי'אג' ואחרים, 2020).

אחת הסוגיות שמטרידות מנהלים ואנשי חינוך ביחס לבתי הספר הבדואיים היא סוגיית המוטיבציה. מערכת החינוך הערבית בכלל, והבדואית בפרט, מתמודדת עם מגוון

⁶ המונח "מורים מתחילים" מתייחס למתמחים (לרוב בשנה הרביעית ללימודיהם) ולמורים חדשים (בשנה הראשונה לאחר ההתמחות). להלן ייערך לעיתים שימוש מובחן בין מונחים אלה.

גורמים, ובהם גורמים תרבותיים, המשפיעים על המוטיבציה של המורים (Mastri-Herzallah & Arar, 2019). במחקר זה נבחנה סוגיית המוטיבציה בהתבסס על תאוריית ההכוונה העצמית בקרב מתמחים ובקרב מורים חדשים ערבים-בדואים. חוקרים המחזיקים בתפיסה של רלטיביזם תרבותי טענו כי בחברות קולקטיביסטיות הצורך באוטונומיה איננו חשוב (למשל Iyengar & DeVoe, 2003). מנגד טענו חוקרי תאוריית ההכוונה העצמית כי הצרכים הפסיכולוגיים הם אוניברסליים, וכי בתרבויות שונות פועלים אותם מנגנונים מוטיבציוניים (Deci & Ryan, 2000). במחקר זה נבחנה סוגיית המבט המוטיבציונית-רגשית מתוך נקודת מבטם של מורים מתחילים המשתייכים לחברה קולקטיביסטית-היררכית ומתוך הקשבה לקולותיהם (אלסייד, 2015). זאת כדי להבין מה מקדם תפקוד מיטבי של מורים בבית הספר ומה בולם אותו.

עולמם של המורים המתחילים – מחלום להישרדות

שנת עבודתו הראשונה של המורה המתחיל חשובה לעיצוב זהותו כמורה (קפלן ואחרים, 2016). מורים מתחילים רבים חווים מעבר חד משלב הלימודים וההכשרה לשלב העבודה בפועל (Schmidt et al., 2017). מורים צעירים מגיעים לעבודת ההוראה חדורי תחושת שליחות, ומגלים שהעולם ה"אמיתי" – בית הספר וההוראה – שונה מזה שהצטייר בתפיסת עולמם החינוכית ובציפיותיהם; חלומות ואידיאלים מתחלפים עד מהרה במאבק יומיומי לשרוד (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016).

הספרות המקצועית הצביעה על מורכבותו של תהליך הכניסה להוראה (Gavish & Friedman, 2010). שלב המעבר להוראה בבית הספר כרוך בקשיים ובלחצים רבים, והמורה נדרש לתהליך של הסתגלות בהיבטים אישיים, רגשיים, מקצועיים וארגוניים (עליאן וזידאן, 2011). מחקרים שונים דווחו על קשיים, כמו בעיות משמעת ומוטיבציה של התלמידים, על דימוי עצמי של המורים, ועוד. חשיבות התמיכה במורים העמיתים ובמנהל בית הספר נידונה במחקרים רבים (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). קשיי התמודדות מביאים לנשירתם של מורים ממערכת החינוך (נאסר-אבו אלהיגיא ואחרים, 2011), ותופעה זו מטרידה מדינות רבות בעולם, ובהן ישראל (שפרלינג, 2015).

במרוצת השנים חלה בישראל ירידה בשיעור הנשירה של המורים המתחילים, בעיקר בקרב אלה שהשתתפו בסדנאות תמיכה של מוסדות אקדמיים ושל משרד החינוך (הלמ"ס, 2019): בקרב מורים שלא עברו התמחות נמצאה נשירה של עד 19% לאחר שנה,

ועד 29.6% לאחר שלוש שנים; ואילו בקרב מורים שעברו התמחות נמצאה נשירה של עד 8% לאחר שנה, ועד 11.3% לאחר שלוש שנים. שיעורי הנשירה בחינוך הערבי במגמת עלייה בשנים האחרונות, אך הם עדיין נמוכים בהשוואה לחינוך היהודי – כ-16% במוצע בשנים 2000-2014 (מעגן וזילברשלג, 2015).

המורים המתחילים הערבים מתמודדים עם אותם אתגרי כניסה להוראה כמו מורים אחרים, ומלבד זאת גם עם המציאות המורכבת במערכת החינוך הערבית ועם האקלים החינוכי הריכוזי השורר בבתי ספר ערביים רבים (ותד ח'ורי, 2013). במחקרים שנערכו בקרב מורים ערבים-בדואים ומורים ערבים מצפון ישראל המלמדים בדרום, התגלו בעיות במישור המקצועי-פדגוגי ובמישור האקולוגי-ארגוני, בהם קשיים בתקשורת עם מורים והורים, העדר ידע דיסציפלינרי, ציפיות לתמיכה לא ממומשות וקושי להסתגל לאקלים הארגוני (עליאן וזידאן, 2011; שץ-אופנהיימר, 2012). מורים בבתי ספר בדואיים הצביעו על תשתיות ירודות ועל קשיים כלכליים ותרבותיים המשפיעים על התלמידים. עוד צוין כי הורים, מנהלים ועמיתים להוראה נהגו באופן לא הוגן במורים שמוצאם שונה (בצפון) ובמורים המשתייכים לשבט אחר (אבו ראס, 2010). מורים שמוצאם בצפון ציינו כי המעבר לדרום והשינוי התרבותי הכרוך בו היה עבורם קושי מרכזי (שץ-אופנהיימר, 2012).

תאוריית ההכוונה העצמית ומוטיבציה של מורים

על פי תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020) יש לאדם שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: צורך בקשר ובשייכות, צורך במסוגלות וצורך באוטונומיה. בקרב מורים חדשים הצורך בשייכות מתבטא בשאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים עם דמויות שונות בבית הספר ובקהילה, להיות חלק מקהילת בית הספר ולהרגיש מוערך ומוגן, בעיקר מבחינה פסיכולוגית. הצורך במסוגלות מתבטא בשאיפה של המורה לחוות את עצמו כמי שמסוגל לממש תוכניות, שאיפות ומטרות שלא תמיד קל להשיגן ולהרגיש יעיל בעבודתו החינוכית. הצורך באוטונומיה מתבטא בהכוונה עצמית ובהזדמנות לביטוי עצמי אותנטי, למשמעות ולחופש בחירה. ברמה עמוקה יותר מדובר בצורך של המורה להרגיש כי הפעולות העיקריות שהוא מבצע בעבודתו תואמות את הצרכים, את הנטיות ואת הערכים שלו כמורה וכאדם. עבודת ההוראה מאפשרת לו לממש יכולות ונטיות ולגבש באופן פעיל מטרות, עמדות וערכים, כלומר להמשיך בהבניית זהותו המקצועית (La-Guardia, 2009; Reeve & Assor, 2011).

תאוריית ההכוונה העצמית מבחינה בין מוטיבציה אוטונומית למוטיבציה כפויה. מורים המתאפיינים במוטיבציה אוטונומית חווים הנאה וסיפוק מעבודת ההוראה (מוטיבציה פנימית). הם מזדהים עם מקצוע ההוראה ועם ערכיו (מוטיבציה הזדהותית), חווים תחושת בחירה, וההוראה היא חלק מזהותם (מוטיבציה אינטגרטיבית). לעומתם, מורים המתאפיינים במוטיבציה כפויה פועלים מתוך מניעים חיצוניים (כמו פחד מתגובת המנהל) או ממוטיבציית ריצוי (תחושת לחץ, אשמה או בושה). על פי תיאוריה זו, תפקוד מיטבי בהוראה כרוך במוטיבציה אוטונומית, בהשקעה איכותית ובהסתגלות רגשית וחברתית, והמפתח להשיגו הוא ביצירת חוויה של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של המורים (Deci & Ryan, 2000; Roth, 2014).

להקשר החברתי, ובמיוחד לתמיכה בצרכים, יש תפקיד חשוב בקידום הנטיות האנושיות לצמיחה (Roth, 2014). בבית הספר נכללים בהקשר החברתי המנהל, המורים הוותיקים, בעלי התפקידים, ההורים והתלמידים. מורה חדש מושפע גם מתרבות בית הספר (כללים, נורמות גלויות וסמויות, שגרות, וכו'), מהמאפיינים הייחודיים של בית הספר, מתנאי ההעסקה ומאפיוני סביבת העבודה. כל אלו מטביעים את חותמם על חוויית הכניסה להוראה.

תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים וחוויות של סיפוק צרכים נמצאו קשורות למגוון תוצרים חיוביים, כמו מוטיבציה אוטונומית בהוראה (כץ וכהן, 2018; Eyal & Roth, 2011), הגשמה עצמית (Roth, 2011), סגנון הוראה תומך אוטונומיה ומסוגלות (Moe & Katz, 2020). מוטיבציה אוטונומית של מורים נמצאה קשורה לתוצרים כמו השקעה בעבודה (Jansen in de Wal et al., 2014), תחושת הגשמה עצמית ותמיכה באוטונומיה של התלמידים (Roth et al., 2007). מנגד, חוויה של דיכוי ופגיעה בצרכים מנבאת מוטיבציה כפויה ומגוון תוצרים שליליים (Vansteenkiste & Ryan, 2013). תמיכת המנהל נתפסת כגורם מרכזי בקידום המוטיבציה ובהגברת תחושת המחויבות של המורים לבית הספר ולהוראה, ומנגד תסכול הצרכים הפסיכולוגיים על ידי המנהל עשוי לפגוע במוטיבציה האוטונומית ובמידת ההשקעה של המורה ולהגביר את שחיקתו (Eyal & Roth, 2011).

מרבית המחקרים שעסקו במוטיבציה של מורים על בסיס תאוריית ההכוונה העצמית נערכו בקרב מורים בפועל (למשל Aelterman et al., 2016) ובקרב פרחי הוראה (למשל Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008; Kaplan & Madjar, 2017).

(Perlman, 2015). אף שמחקרים רבים הצביעו על מורכבותם של תהליכי ההשתלבות בהוראה (De Neve & Devos, 2017), רק מעטים מהם בחנו את המוטיבציה של מורים מתחילים מנקודת המבט של תאוריית ההכוונה העצמית (קפלן ואחרים, 2016; Fernet et al., 2016).

המחקרים שנסקרו לעיל מלמדים על הצורך בהמשך בחינת המוטיבציה של מורים בשלב הכניסה להוראה. מחקר זה מתמקד בחוויות של סיפוק או של תסכול צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים מתחילים ערבים-בדואים ובהשלכות של חוויות אלה על תפקודם.

מערכת החינוך בחברה הבדואית בנגב - מאפיינים

משתתפי המחקר משתייכים לחברה הערבית-בדואית בדרום ישראל. על בסיס ההבחנה שבין תרבות קולקטיביסטית לתרבות אינדיבידואליסטית (Hofstede et al., 2010), אפשר להגדיר חברה זו כקולקטיביסטית-היררכית ופטריארכלית (אלסייד, 2015). חברה קולקטיביסטית היא זו המאופיינת בנורמות ובפרקטיקות המעדיפות את האינטרסים של קבוצת השייכות על פני מטרות הפרט וצרכיו. סגנון התקשורת מכתוב את קבלת מטרות הקבוצה, ולכן הוא סמכותי יחסית. לעומת זאת בחברה אינדיבידואליסטית הקשרים בין החברים רופפים וניתנת עדיפות לצורכי הפרט ולמטרותיו. המבנה החברתי של הבדואים ייחודי, והוא מבוסס על שבטיות, על נאמנות לקבוצת ההשתייכות (המשפחה, השבט), על הקפדה בערך הכבוד, על מבנים היררכיים נוקשים ועל רמה גבוהה של צייתנות לסמכות הורית-גברית (אלסייד, 2015).

בית הספר משקף את החברה ואת מאפייניה, ומערכת היחסים בין המורים דומה למערכות היחסים בין דמויות במשפחה (אבו עסבה, 2006). בבתי ספר אלו נהוגות בדרך כלל שיטות הוראה מסורתיות ופרונטליות (עליאן, 2013), המשקפות את הדפוס המסורתי-פטריארכלי הנפוץ בחברה הערבית (אבו עסבה, 2006; עליאן, 2013). כמו כן, תפקודם של מנהלי בתי הספר מושפע משיקולים תרבותיים (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). ואכן, מחקרם של עראר ואופלטקה (2013) הראה כי מנהלים של בתי ספר ערביים מסגלים לעצמם דפוס מנהיגות ריכוזי וכוחני, העומד בסתירה לתפיסות מודרניות בנוגע למנהיגות פדגוגית מעצבת.

חוקרים המחזיקים בגישה של רלטיביזם תרבותי טענו כי הצורך באוטונומיה הוא אידיאל מערבי שאין בו חשיבות בתרבויות מסורתיות המדגישות קונפורמיות, צייתנות ותלות הדדית במשפחה, ובהקשר הנוכחי בדמויות הסמכות בבית הספר (Iyengar &

(DeVoe, 2003). לפי תפיסה זו, היה אפשר לטעון שמורים בדואיים מתחילים מפנימים את דפוסי התקשורת ואת מערכות היחסים בחברה הבדואית, ולכן תמיכה באוטונומיה או דיכוי לא ישפיעו עליהם במידה ניכרת. לעומתם, המחזיקים בתאוריית ההכוונה העצמית הניחו שצרכים פסיכולוגיים הם אוניברסליים ומולדים (Deci & Ryan, 2000). מחקרים קודמים הוכיחו את ישימות התיאוריה גם בתרבויות קולקטיביסטיות (למשל Ginevra et al., 2009; Jang et al., 2015; al., 2015) וגם בחברה הבדואית בישראל (קפלן ואחרים, 2014; Kaplan, 2018; Kaplan & Assor, 2019).

עם זאת, מחקרים שבחנו את סיפוק הצרכים בקרב מורים בחברה הבדואית, התמקדו בעיקר במורים בפועל (למשל, כץ וכהן, 2018) ובפריח הוראה (למשל, Kaplan & Madjar, 2017). אוכלוסיית המחקר הנוכחי – מתמחים ומורים חדשים בשלב הכניסה להוראה – נחקרה מעט מאוד מנקודת המבט של תאוריית ההכוונה העצמית (ראו למשל אבו עגיאגי ואחרים, 2020). מחקר זה מזמן אפוא בחינה של ישימות התיאוריה גם בקרב אוכלוסייה זו.

המחקר הנוכחי

מחקר זה מתמקד במוטיבציה של מורים ערבים-בדואים בשלב הכניסה להוראה. שאלות המחקר הן: מה מאפיין את החוויה הרגשית-מוטיבציונית של מורים מתחילים המלמדים בבתי ספר בדואיים? אילו תנאים בבית הספר עשויים לקדם חוויות של סיפוק צרכים פסיכולוגיים?

פרדיגמת המחקר היא איכותנית וסוגת המחקר פנומנולוגית (Creswell & Poth, 2017). ההתמקדות היא בהיכרות עם חוויותיהם של המשתתפים בשלב קליטתם בבית הספר ובמשמעויות שיוחסו להן. כמו כן, ישנה התייחסות בניתוח למבנה משמעות תיאורטי (תאוריית ההכוונה העצמית - ראו להלן). ניתוח תוכן הממוקד בתיאוריה ובתבחינים (Directed approach to content analysis) הוא גישה מקובלת בניתוח תוכן איכותני (שקדי, 2014; Hsieh & Shannon, 2005).

המחקר נערך במסגרת היחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע, הוראה בתאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000) ציר תפיסתי מארגן. עקרונות הגישה מיושמים בסדנאות המיועדות למתמחים, למורים חדשים וותיקים בקורסי הכשרה לחונכות ובפעילויות המתקיימות בחממות בית ספריות ויישוביות ברחבי

הנגב. חשוב לציין כי בתקופה שבה נערך המחקר, היחידה לא הייתה שותפה להתערבויות בבתי ספר ובישובים במודל של חממות, המקובל כיום במערכת החינוך, וכל הפעילות התקיימה במסגרת קורסים במכללה.

שיטה

משתתפים

כל המשתתפים הם מקרב האוכלוסייה הערבית-בדואית בדרום. מדגם המחקר מכוון, ונכללו בו 80 מורים ומורות - 68 מהם מילאו שאלונים פתוחים ו-12 רואיינו בריאיון חצי מובנה. מבחינה מגדרית השתתפו במחקר 16 גברים ו-64 נשים. 12 נשים רואיינו, מהן 6 מתמחות ו-6 מורות חדשות. 39 מהמשתתפים היו מתמחים ו-41 מורים חדשים. מורים בשלב ההתמחות נמצאים לרוב בשנה הרביעית ללימודיהם, שבסיומה הם צפויים לסיים את לימודיהם לתואר ולתעודת הוראה. המתמחים מלמדים במערכת החינוך ומשתתפים בסדנה שמתקיימת במכללה. הם מלווים על ידי מורה-חונך ועוברים תהליכי הערכה לקראת קבלת רישיון להוראה. המורים החדשים הם עובדי הוראה בשנה הראשונה לאחר ההתמחות, ואף הם מלווים על ידי מורה חונך (שנקרא במערכת החינוך גם מורה-מלווה).

בזמן המחקר לימדו 43 מהמשתתפים בבתי ספר יסודיים, 27 מורים לימדו בחטיבות ביניים ובבתי ספר על-יסודיים, ו-10 לימדו במסגרות לחינוך מיוחד. רוב משתתפי המחקר בטווח הגילים 21 עד 24. שלוש מבין המורות שרואיינו לימדו בבתי ספר שחלק מאנשי הצוות ומהתלמידים בו השתייכו לשבט או למשפחה שלהן. לא נאסף מידע דומה ממורים חדשים וממתמחים שהשיבו על שאלונים.

כל משתתפי המחקר השתתפו בסדנאות ההתמחות או בקורסי המורים החדשים שהתקיימו במכללה להוראה. רובם המכריע בוגרי המכללה שהמחקר נערך מטעמה ומיעוטם בוגרי אוניברסיטאות או מכללות להכשרת מורים.

כלי המחקר

נעשה שימוש בשני כלי מחקר: (1) שאלון פתוח; (2) ריאיון עומק חצי מובנה (שקדי, 2003). השאלון הפתוח מאפשר לאסוף מידע ממשתתפים רבים, אך כלי זה מעצם טיבו אינו מניב תשובות מעמיקות ואינו מאפשר לחוקרים לערוך בירור נוסף; לפיכך בחרנו לראיין חלק מהמשתתפים בריאיון עומק חצי מובנה. השימוש בכלי מחקר מגוונים משקף ניסיון להגיע להבנה מעמיקה של התופעה הנחקרת, להעשיר את הממצאים, ובכך לחזק את אמינות המחקר (צבר בן-יהושוע, 2005; Denzin & Lincoln, 2008).

המשיבים על השאלון הפתוח קיבלו את ההנחיה: "ספרי על חוויה משמעותית בעיניך שחווית בשנה זו בבית הספר כמתמחה או כמורה חדשה, שמייצגת עבורך את תהליך הקליטה בבית הספר, חוויה שלדעתך תיחקק בזיכרוןך (כחיובית או כשלילית)". המשתתפים התבקשו לפרט: "תארי את החוויה, מה הפך את החוויה למשמעותית עבורך? מה בסביבה אפשר את התרחשותה של חוויה זו? מה אתה עשית? מי היו השותפים ומה מקומם? מה עזר לך להתמודד?" משתתפי הריאיון התבקשו גם הם לספר על חוויה משמעותית הקשורה לכניסה להוראה. בהמשך, התבקשו המרואיינים לספר בהרחבה על שנת ההתמחות או על השנה שאחריה. חלק זה נפתח בהנחיה: "ספרי לי את הסיפור שלך כמתמחה או כמורה חדשה". לאחר מכן נשאלו המשתתפים שאלות העמקה בנושאים כמו תהליך הבחירה בהוראה, חוויית ההוראה בהווה, אירועי הצלחה, מטרותיהם בהוראה ומטרותיהם לעתיד.

נוהל, אתיקה וזירת המחקר

חמישה חוקרים ערכו את המחקר, ארבעה מהם דוברי ערבית ועברית ברמה גבוהה. השאלונים היו בשפה העברית. בכל קבוצה שהועברו בה שאלונים השתתף גם עוזר מחקר דובר ערבית. דבר זה אפשר למשתתפים לקבל מענה בערבית לשאלותיהם, וניתנה להם אפשרות לענות על השאלונים בערבית. השאלונים הועברו בכמה קבוצות של התמחות ושל מורים חדשים שהתקיימו במכללה שהמחקר נערך בה. הוסבר למשתתפים שמילוי השאלון הוא רשות, שהשאלון אנונימי וישמש לצורכי המחקר בלבד. מילוי כל שאלון ארך כ-30 דקות. הראיונות הועברו לאחר ניתוח ראשוני של השאלונים, וזאת כדי שהשאלות בריאיון יהיו מדויקות. הראיונות נערכו במכללה או בבתי הספר שהמורים מלמדים בהם, על פי בחירת המרואיין. כדי לגייס את המרואיינים, נכנס אחד החוקרים לשתי קבוצות שלא הועברו בהם שאלונים, הסביר על המחקר ואפשר למשתתפים בקבוצה להתראיין. הראיונות התקיימו בשפה הערבית. טרם ביצוע הריאיון הסביר המרואיין את נושא הריאיון, ביקש אישור להקליט אותו והתחייב לאנונימיות. כל ריאיון נמשך כ-45 דקות. החוקרים תמללו את השאלונים ואת הראיונות ותרגמו אותם לעברית.

חשוב לציין כי המשתתפים לא נחשפו למונחים הקשורים בצרכים פסיכולוגיים לפני שהשיבו על השאלונים או לפני שרואיינו. אומנם המכללה ביטאה בסדנאות גישה התומכת בצרכים של המורים, אך תהליכים אלו לא השפיעו על דיווחיהם (למעט מתן ההרגשה שזהו מרחב בטוח לשתף בחוויות). המורים נשאלו על חוויותיהם בבתי הספר, ולא על תפיסת ההוראה שלהם.

במכללה שהמחקר בוצע בה לומדים יחד סטודנטים יהודים ובדואים במגוון מסלולים ותוכניות לימוד. החוקרים הם חברי סגל במכללה, שלושה מהם מקרב הקהילה הבדואית בנגב. ההרכב של קבוצת החוקרים מנע הטיית אפשריות אִ פשר נקודות מבט מגוונות בפירוש הממצאים, למשל פרשנות המבוססת על היכרות עם קבוצות מסוימות בחברה הבדואית.

ניתוח הנתונים

השאלונים והראיונות נותחו לאור שאלות המחקר, לאור הבסיס התיאורטי ולאור תמות שצמחו מן הנתונים באמצעות קידוד פתוח. כמה שלבים בניתוח (שקדי, 2003; Creswell & Poth, 2017): בשלב הראשון, לאחר קריאה הוליסטית של כל שאלון או ראיון, נערך ניתוח אינדוקטיבי שהתמקד בפרשנות המשותפתים נתנו למציאות. כלומר, נערך שימוש במתודולוגיה המסתמכת על תבחינים פנימיים שמקורם בתופעה הנחקרת (שקדי, 2014). בשלב זה סווג המידע ליחידות משמעות על פי נושאים תוכניים ונוצרו תמות ראשוניות, למשל קשר בין המורה למנהל או למורים ותיקים. השלב השני התמקד חלקית בתבחינים לאור המונחים של תאוריית ההכוונה העצמית. בשלב זה נבחנו התמות הראשוניות והותאמו למסגרת התיאורטית של המחקר. ניתוח תוכן מבוסס תיאוריה הוא שיטה מקובלת במחקר איכותני (Hsieh & Shannon, 2005). בשלב השלישי נערך ניתוח ממפה ליצירת מערך התמות השלם (שקדי, 2003). חשוב לציין כי השאלונים נותחו ראשונה ומהן עלו תימות ראשוניות, ואילו שלב ניתוח הראיונות התבסס על התמות שעלו בשלב ניתוח השאלונים. במידת הצורך חזרנו לניתוח השאלונים ושיפרנו אותן.

כדי לבחון את אמינותו נותחו בתחילת המחקר חמישה שאלונים ושני ראיונות. הניתוח נעשה בצוותא, ובמהלכו נידונו אי-הסכמות בנוגע לתמות שחולצו או לציטוטים המתאימים לכל תמה. תהליך זה אפשר לבחון את מידת ההסכמה בין החוקרים ולגבש את כללי הניתוח (למשל, כיצד לסווג ציטוט המתאים לשתי תמות).

ממצאים

התמונה הכוללת שעלתה בראיונות ובשאלונים העלתה כי רוב המשתתפים חוו חוויה שלילית. ב-45 מתוך 68 שאלונים התמקדו המשיבים בחוויות שליליות, והשאר התמקדו בחוויות חיוביות. בראיונות הופיעה תמונה דומה: תשעה מורים התמקדו בעיקר בחוויה שלילית, ורק שלושה התמקדו בחוויה חיובית.

ואלה התמות שעלו מהניתוח: (1) חוויות של דיכוי הצורך באוטונומיה, ובה שלוש תת-תמות: (א) חוויה של כפייה והעדר חופש (לפעול, להביע ולחשוב), (ב) ניצול בידי גורמי סמכות ובידי מורים ותיקים, (ג) דיכוי אוטונומיה על רקע מגדרי; (2) פגיעה בצורך במסוגלות, ובה שתי תת-תמות: (א) פגיעה בתחושת המסוגלות על ידי המנהל או צוות המורים או בעקבות העדר משאבים, (ב) העדר עזרה מן המנהל בנושאים מנהליים; (3) פגיעה בצורך בשייכות, ובה שתי תת-תמות: (א) המורה החדש – בין קבוצות בחדר המורים, (ב) בין שייכות לבית הספר לשייכות למשפחה; (4) תסכול הצרכים הפסיכולוגיים של המורים והשלכותיו עליהם, ובה שלוש תת-תמות: (א) השלכות דיכוי האוטונומיה על המוטיבציה של המורים, (ב) דיכוי גורר דיכוי – המורה כמדכא בעצמו, (ג) ביטויים של שחיקה נפשית בקרב המורים; (5) תמיכה בצרכים על ידי דמויות שונות בבית הספר. להלן פירוט התמות. כל השמות שמופיעים בציטוטים בדויים.

תמה 1: חוויות של דיכוי הצורך באוטונומיה

(א) חוויה של כפייה והעדר חופש (לפעול, להביע ואף לחשוב)

32 מורים ציינו שהם חוו דיכוי אוטונומיה בידי המנהל וצוות המורים. דיכוי זה התבטא בכפיית דעות, בהכתבת משימות ותוכניות, באי-מתן אפשרות בחירה, בהעדר שיתוף בקבלת החלטות, בהעדר הקשבה, בהעדר אפשרות לביטוי חופשי של רעיונות ודעות ובדיכוי יצירתיות. המורים השתמשו בביטויים כמו "בית סוהר" או "אנחנו עבדים ולא עובדים" כדי להמחיש את עוצמת החוויה השלילית ואת חוסר שביעות הרצון שלהם. לדבריהם, הם הרגישו מושתקים, בלתי נראים וללא מרחב פעולה המעניק להם חופש לבחור על פי תפיסת עולמם.

מה שמעניין את המנהל זה מה שקורה מחוץ לבית הספר, כלומר שבית הספר ישמור על שקט ושיהיה טוב עם כולם [...]. הוא לא מגבה את המורים. הוא לא מוכן להקשיב ולעזור ולא מוכן לקבל ביקורת, כאילו מה שהוא אומר ומציע זה קדוש, חייבים לפעול לפי הדעות שלו, וכל הזמן הוא מבקש

מאיתנו להתמודד ולהסתדר לבד. אני רואה את בית הספר כמו בית סוהר, אני מרגישה בודדה (איאת, מתמחה, ריאיון).

המורים ציינו כי לא שותפו בקבלת החלטות, ובעקבות זאת חשו ניכור ופגיעה באוטונומיה שלהם: "הקשר עם המנהל הוא דרך לוח המודעות. הכול מונחת מלמעלה ועובדה מוגמרת. אנחנו, המורים, ובמיוחד החדשים, לא שותפים לקבלת ההחלטות. אנחנו עבדים ולא עובדים בבית הספר" (נגאת, מורה חדשה, שאלון).

כמה מורים התייחסו לגורמים שלדעתם הביאו לצמצום במרחב הפעולה שלהם. לדבריהם, צמצום זה נובע מהוותק בבית הספר, ממגדר וממאפיינים תרבותיים: "אני מורה חדשה ואישה, ייתכן שבגלל כך הוא לא סומך עליי ולכן רוצה שאני אלך על פי תוכנית מובנית, שבה הכול ברור ומוכן. הוא אמר שהוא יטיל וטו על דברים שלא מוצאים חן בעיניו" (סלמה, מורה מתמחה, שאלון).

(ב) ניצול בידי גורמי סמכות ובידי מורים ותיקים

11 מורים הזכירו "ניצול" בידי המנהל, בידי בעלי תפקידים ובידי מורים ותיקים. תופעה זו עוררה בהם תסכול, פגעה בכבודם העצמי וגרמה להם תחושת השפלה. דבריה של זיינב הצביעו על תופעה של ניצול של מורים חדשים בידי חבר הנהלה תוך שימוש בכוחו ובאופן לא שוויוני: "למה הוא [סגן המנהל] לא מבקש מהמורים הוותיקים להיכנס למילוי מקום? למה רק אנחנו? אני תוהה לגבי היחס הזה. הרי כולנו מורים? [...] יש כאן ניצול. אני ממש מתוסכלת" (זיינב, מורה חדשה, ריאיון).

תחריר ביטאה תחושה של ניצול בידי הסגן המאיים על המשך העסקתה בבית הספר עקב בקשותיה לעזרה:

ביקשתי את עזרתו של הסגן כמה פעמים, אבל בסוף הוא התעצבן ושאל למה אני פונה אליו כל הזמן ולמה אני לא מסתדרת לבד ולמה אני כל הזמן צריכה ליווי. אני פניתי אליו כסגן וגם כחונך שלי. בסוף הוא אמר שאם אני פונה לקבל את עזרתו, זה אומר שאני לא יודעת להסתדר; ואם אני לא יודעת להסתדר, אז הוא תוהה אם אני יכולה להמשיך ללמד בבית הספר. אני רואה בזה ניצול... כי אם התנאי שאני אמשיך בבית הספר הוא שאני לא צריכה להפריע ולבקש עזרה, אז זה ניצול (תחריר, מורה חדשה, שאלון).

המורות התייחסו גם לניצול בידי המנהל, וציינו שהוא נובע מסיבות חברתיות או תרבותיות:

אני מורה חדשה וחייבת ללמד בכפר שלי. יש לי חצי משרה, ואני באה לבית הספר כל השבוע כי השעות שלי מפוזרות על כל השבוע. המנהל יודע שאני לא יכולה ללמד במקום אחר! אחרת הבעל שלי לא מרשה. הוא מנצל את המצב המשפחתי שלי. הוא יודע שאין לי ברירה אחרת וכאלו הוא עושה לי טובה בלהעסיק אותי (סמאח, מורה מתמחה, שאלון).

המורים החדשים חוו יחס לא שיוויוני ואפליה לרעה גם על ידי מורים הממלאים תפקידים שונים (רכז מערכת שעות, רכז מקצוע). הדבר התבטא בשיבוץ להוראה בכיתות קשות, בשיבוץ לא נוח במערכת השעות (למשל פיזור שעות ההוראה על ימים רבים במשך השבוע) ובפגיעה בהיקף המשרה.

אני יודעת ששעה פרטנית זה ללמד ילד אחד, אבל פתאום רכז המערכת מבקש ממני להיכנס לכיתה שלמה. זה הניצול, ונמאס לי מהם. אין לי כוח יותר. אני באה בכוח לבית הספר (ריס, מורה מתמחה, ריאיון).

(ג) דיכוי אוטונומיה על רקע מגדרי

תשע מורות ציינו שזכו ליחס לא הוגן ונוקשה מידי המנהל או בעלי תפקידים שונים, והן ייחסו אותו להיותן נשים, להיותן מורות צעירות ולהשתייכותן השבטית או היישובית. הן הרגישו מיעוט בבית הספר ותיארו חוויה של זרות שפגעה בהרגשת השייכות שלהן. כך, למשל, ציינה בסמה, מורה מתמחה, כי חוויית הזרות שהיא חוותה בבית הספר, והיחס הלא הוגן של המנהל כלפיה בשל היותה אישה, פגעו בתחושת הביטחון שלה:

המנהל לא מתייחס בצורה הוגנת ומבדיל בין המורים. היותי אישה ומיישוב אחר שם אותי במצב של מי שאין לו ערך. אני לא מרגישה ביטחון ולא מבינה את חוקי בית הספר. אני מיעוט [אישה] בתוך מיעוט [מורים חדשים] בתוך מיעוט [מורים לא מהאזור]. אני מעדיפה להיות בצד ולא להשתייך לבית הספר (בסמה, מורה מתמחה, ריאיון).

עוד עולה כי צוות בית הספר ציפה מהמורות הצעירות לא לערער על היחס המפלה שהם חוות בשל היותן נשים: "היחס של הסגן השני לא היה הוגן. הוא נתן לי מערכת קשה מאוד מתוך כך שאני אישה וחדשה, והיה בטוח שלא אדבר ולא אתווכח. אני לא מרגישה טוב" (ערין, מורה מתמחה, שאלון).

גם התפיסות התרבותיות בנוגע לנשים השפיעו על מעמדן המקצועי של המורות המתחילות בבית הספר וצמצמו את ההזדמנויות המקצועיות הנפתחות לפניהן: סנא סיפרה כי כאשר ביקשה ללמד תלמידים לבחינת הבגרות בהיקף חמש יחידות לימוד במתמטיקה,

זכתה לתגובה מזלזלת מרכז המתמטיקה ; לופא רמזו כי אישה אינה יכולה ללמד בכיתות של תלמידים בוגרים ; רואן הרגישה כי האמון שניתן בה כמורה מוגבל, מפני שהיא אישה ומפני שהיא חיה בחברה שבה מעמד הגברים גבוה יותר.

הרכז התחיל ללעוג לי ולהיות מופתע מכך שאני יכולה ומוכנה ללמד את הקבוצה של חמש יחידות לימוד במתמטיקה. הוא ציין שמורים אחרים ובמיוחד גברים בני המקום עבדו קשות כדי לקבל את הכיתות האלה, ופתאום אני המורה הצעירה חסרת הניסיון באתי וביקשתי ללמד את הכיתות האלה. הוא זלזל בי בגלל שאני חסרת ניסיון, אבל גם בגלל שאני אישה. כאילו איך אני כאישה יכולה ללמד קבוצה כזו (סנא, מורה חדשה, שאלון).

אני לא פתחתי את הפה והסכמתי עם החלטת המנהל, הסכמתי ללמד את הכיתות הנמוכות. המנהל המשיך לטעון שלא כדאי לי ללמד תלמידים בוגרים כי אני לא אשלוט בהם ולכיתות האלה צריך מורה גבר [...], זה ממש תסכל אותי. השליטה והתקשורת עם התלמידים לא חייבת כוח פיזי, אפשר בשכל, ואת זה יש לי (וופא, מתמחה, ריאיון).

הוא אמר לי את זה [...] הוא לא סומך עליי בגלל שאני אישה. הוא מאמין שאישה לא יכולה להיות מחנכת כי היא לא שולטת בתלמידים, וההורים מעדיפים לדבר עם מורה גבר (רואן, מורה מתמחה, ריאיון).

תמה 2 : פגיעה בצורך במסוגלות

(א) פגיעה בתחושת המסוגלות על ידי המנהל או צוות המורים או בעקבות העדר משאבים

12 מורים דיווחו כי מנהל בית הספר או המורים הוותיקים לא תמכו בתחושת המסוגלות שלהם או שהיא נפגעה בשל חוסר משאבים וציוד שנדרשו להם כדי ליישם שיטות הוראה חדשות שלמדו במהלך הכשרתם המקצועית. המורים דיווחו שקיבלו מסרים שליליים על יכולת ההוראה שלהם או על יכולתם לנהל כיתה, על זלזול בשל גילם הצעיר, על משוברים שליליים בעקבות צפייה בשיעורים ועל אי-היענות לצורך שלהם בעזרה. כל אלה תסכלו אותם ופגעו בתחושת המסוגלות ובמוטיבציה שלהם. דיכוי הצורך במסוגלות על ידי מנהל בית הספר בלט בסיפורה של רים : "המנהל נכנס לכיתה שלי. אני הייתי מלמדת ומתחברת לתלמידים. אחרי כמה דקות הוא יצא והסגן בא ואמר לי 'המנהל רוצה אותך'. הלכתי למנהל בסוף השיעור, והוא אמר לי שהוא לא יודע איך סיימתי מכללה להוראה ושאני בכיוון אחד

והתלמידים בכיוון אחר. המשפט הזה הרג אותי, אני מרגישה חנוקה... אני מרגישה מנותקת" (רים, מתמחה, ריאיון).

המסרים השלייים פגעו בתחושת המסוגלות של המורים, גרמו להם תסכול, כעס, הסתגרות ותחושת בדידות ואף הביאו אותם לבטא התרסה, גם אם סמויה, כלפי הצוות:

הם [המורים הוותיקים] תופסים מעצמם הרבה ולא מאמינים באחרים. כאילו אנחנו ילדים ולא יכולים. הם מסתכלים עליי בעין לא טובה. פעם אמרה לי אחת המורות בזלזול "תגידי, את שולטת בתלמידים?" אז לצוות הזה, שלא מאמין ביכולות שלי, לא צריך לעזור ולא צריך לשתף פעולה איתם (הנא, מורה חדשה, שאלון).

כמה מורים ציינו שתנאי הסביבה, שבאחריות המנהל בעיקר, הקשו עליהם להוציא אל הפועל את יכולותיהם ללמד בדרכי הוראה חדשות שרכשו במהלך הכשרתם, כגון למידת חקר. מיעוט המשאבים העומדים לרשות המורים במערכת החינוך הבדואית לאפשר להם לענות על צורכי התלמידים באופן הולם: "יש לי ארבעים תלמידים בכיתה ואיני יכולה לחלק אותם לפי קבוצות עבודה או ללמד אותם חקר מחוץ לכיתה. יש בכיתה צפיפות רבה. ביקשתי מהמנהל שייתן לי עזרה מאחד המורים שמקבלים סל טיפוח, אבל הוא טרם ענה לבקשתי" (רינא, מורה מתמחה, שאלון).

(ב) העדר עזרה מן המנהל בנושאים מנהליים

המורים חוו ירידה בתחושת המסוגלות במצבים של עמימות ובהעדר עזרה בנושאים מנהליים. כמה מהם דיווחו שלא קיבלו עזרה מהמנהל בנושאים שונים שרק הוא ממונה עליהם, כגון מילוי טפסים לצורך שיבוץ וקבלת משכורת, קבלת פטור מתורנות והשגחה או מילוי טופסי הערכה:

לא הכרתי ולא ידעתי מה עלי להגיש למשרד החינוך. אף אחד לא עדכן אותי ולא עזר לי. איזה מסמכים יש להגיש למשרד החינוך. עברו ארבעה חודשים ואת המשכורת שלי לא קיבלתי [...] זה ממש מתסכל וגרם לי תחושה גרועה, כאילו את עובדת בחינם (אמינה, מורה מתמחה, ריאיון).

תמה 3: פגיעה בצורך בשייכות

(א) המורה החדש – בין קבוצות בחדר המורים

שמונה מורים התייחסו למערכת היחסים בחדר המורים ול"קליקות" (בלשונם) הקיימות בבית הספר. המורים ציינו שהם נקלעו לקונפליקטים בין קבוצות שונות. המורים הוותיקים ציפו מהם להזדהות עם קבוצה מסוימת, והדבר עורר בהם תחושת לחץ ומבוכה. כך תיארו זאת חיתאם ומנאל:

זה היה כבר ביום ההיערכות. ראיתי שמשוהו לא בסדר ואז שאלתי את אחת המורות הוותיקות שאני במקרה מכירה אותה, ואז הבנתי שיש קבוצות וקליקות, ואפילו בצוות הערבית שאליו אני שייכת, וזה ממש הלחיץ אותי. למי אני צריכה להשתייך? ואיך אשמור על קשר טוב עם כולם? (חיתאם, מורה מתמחה, שאלון).

בישיבה שלנו [ישיבה מקצועית] ראיתי שהמורים מתווכחים וצועקים אחד על השני. לא העזתי לפתוח את הפה כי אז מה יגידו עליי? שאני שייכת לאלה או לאלה? ואז שיחקתי אותה שאני חברה של כולם. כשאני מדברת עם אחת המורות אני רואה שהאחרות נועצות בי מבט מוזר. אני לא מרגישה ביטחון (מנאל, מורה חדשה, שאלון).

מדברי המורים עלה ש"קליקות" חברתיות פגעו בתחושת השייכות שלהם לבית הספר, מנעו מהם ליצור שיתופי פעולה ופגעו בתחושת המוגנות שלהם וביכולתם להשתלב בבית הספר ולתרום לו.

(ב) בין שייכות לבית הספר לשייכות למשפחה

כמה מהמורים ציינו שהם חוו סתירה בין השתייכותם לבית הספר ובין ההשתייכות למשפחה. נראה כי תחושות תסכול הכרוכים בחוויה זו התעצמו בשל השיוך המשפחתי של המורים, ובעיקר בעקבות מתחים חברתיים או תרבותיים בבית הספר או ביישוב. מורים המלמדים בבית ספר שבני משפחתם הם מיעוט בו, חוו פגיעה בתחושת השייכות; ואילו מורים המלמדים בבית ספר ה"שייך" למשפחתם, חוו תחושת שייכות חזקה ונקלטו בו היטב. עוד נראה, ששיקולים משפחתיים או תרבותיים קודמים לשיקולים מקצועיים או בית ספריים. הקשר בין השיוך המשפחתי לתחושת השייכות לבית הספר תואר בדבריהם של אמינה ומראם: "אני באה ממשפחה קטנה ורציתי ללמד בבית הספר. כבר מהמפגש הראשון ראיתי את הזלזול וההתנשאות בעיני המנהל, כאילו הוא לא רואה בעין טובה שאני

מלמדת בבית הספר [...] כאילו בית הספר הזה שייך רק למשפחתו" (אמינה, מורה חדשה, שאלון); "אני מורה ולא בת אותו יישוב ולכן אין לי סיכוי להתקדם. ידוע שרק מורים בני המקום יכולים להתקדם, זה בבית הספר הזה וגם בבתי ספר אחרים. בית הספר שייך לשבט או ליישוב" (מראם, מורה חדשה, שאלון).

חיזוק לכיוון זה אפשר למצוא גם בדבריה של מיאדה, המלמדת בבית ספר שרוב הצוות בו הוא ממשפחתה. היא קשרה בין השייכות לבית הספר ובין זהותה השבטית-קולקטיבית, ומדבריה עלה כי השייכות לבית הספר מסמלת את השייכות למשפחה: "זה לא סתם בית ספר, זה בית הספר שלנו. המנהל חלק מהמורים, וגם התלמידים הם שלנו. אני עובדת, משתפת פעולה ומרגישה שייכות וחיבור לצוות ולבית הספר כי הוא מסמל אותי" (מיאדה, מורה חדשה, ריאיון).

תמה 4: תסכול הצרכים הפסיכולוגיים של המורים והשלכותיו עליהם

(א) השלכות דיכוי האוטונומיה על המוטיבציה של המורים

החוויות השליליות שחוו המורים ככפייה, כניצול וכזלזול פגעו במוטיבציה שלהם בתחום המקצועי ובקשר בינם ובין בעלי תפקידים ודמויות שונות בבית הספר. המורים ביטאו חוסר רצון להתאמץ בעבודתם, להשתתף בפעילויות ולתרום לבית הספר. לחוויות אלה השלכות אישיות: רגשות שליליים, כמו אשמה וייאוש, ופגיעה בביטחון העצמי ובתחושות המסוגלות והשייכות. מצב זה מעורר מוטיבציה כפויה. ואכן, תשעה מורים ציינו שהמוטיבציה שלהם נפגעה: "אני מעדיפה לא להתערב בכלום. אם המורים הוותיקים לא מקבלים אותי בגלל שאני חדשה ומנצלים אותי, אני לא מוכנה להשתתף ביום הגיבוש. זה עוול!" (סמאח, מורה מתמחה, ריאיון).

החוויה השלילית עוררה רגשות אשם, ולעיתים האשימו המורים את הסביבה במצבם: "זה זלזול ויחס לא הגיוני וזה ממש מעליב. אני לא יודעת מה הסיבה, אולי המנהל הוותרן או הסגן הנצלן? או אולי אני אשמה בניצול כי נתתי להם לנצל אותי? הייתי חייבת להתנהג אחרת" (נעמה, מורה חדשה, ריאיון).

רנא התייחסה לפגיעה בתחושת המסוגלות ובתחושת השייכות לבית הספר וציינה מפורשות כי היחס שקיבלה פגע במוטיבציה שלה: "בית ספר שלא מאמין בי ולא נותן לי את מרחב הפעולה ולא מכבד את יכולותיי ואת רצונותיי - אינני רוצה להשתייך לו ולתרום בו או להשקיע בו" (רנא, מורה מתמחה, שאלון).

(ב) דיכוי גורר דיכוי – המורה כמדכא בעצמו

שבעה מורים התייחסו להשלכות של דיכוי או של אי-תמיכה בידי המנהל או צוות המורים. המרואיינים ציינו שהדיכוי, והתסכול שבא בעקבותיו, הופנו כלפי אחרים בבית הספר ומחוצה לו :

התחלתי גם לקפח את התלמידים [...] כאילו זה עובר מהמנהל אליי וממני אל התלמידים. אני נכנסת לכיתה עצבנית מאוד. אני לא מוכנה לשמוע כלום מהתלמידים. אני מכתובה ואכתיב את הכול (דימה, מורה חדשה, ריאיון).

אני ממש מדוכאת מהיחס וההתנהגות של המנהל [...] וזה גרם למצב שאני לא סובלת את התלמידים ואת הבקשות שלהם. אני נכנסת לכיתה ומחכה לסוף השיעור. כל הזמן אני מכתובה לתלמידים ולא מוכנה לשמוע את הבקשות שלהם או את דעתם (הנא, מורה מתמחה, שאלון).

בבית הרגישו שאני עצבנית מאוד. אבא שאל אותי כמה פעמים וביקש שאשתף אותו, ואמר שזו לא הבעיה שלו שאני לא מרגישה נוח בבית הספר, ואם לא מתאים לי אז אני צריכה לעבור בית ספר. מה שחשוב הוא שלא אבוא עם הכעס הביתה כי כולם סובלים וכל הבית מתוח מהיחס שלי (מדיחה, מורה מתמחה, שאלון).

(ג) ביטויים של שחיקה נפשית בקרב המורים

תשעה מורים ציינו שהעומס בדרישות והעדר התמיכה עוררו בהם לחץ נפשי שהתבטא באופנים שונים של שחיקה :

מגיעים בבוקר לבית הספר עם תוכנית, אבל התוכנית מחזיקה מעמד לכמה דקות ואז הכל מתבלבל. הרבה עומס ולחץ, ממש מעייף, זה לא מסתיים, אין סוף של יום או התחלה של יום. הכול נהיה כמו מעגל. אני מחכה כל הזמן לסוף השבוע (סארה, מורה מתמחה, ריאיון).

התסכול והייאוש שגרמו העומס והלחץ, הביאו מורים לתהות האם הם מתאימים למקצוע והאם הם רוצים להתמיד בו. המורה המתמחה מוסא התלבט אם להחליף מקצוע :

קשה לי כמורה לסבול את העומס הזה. זה כמו מבול ואין לך איך להתגונן. אני נכנס לבית הספר עם הרבה לחץ, אני מחכה לסוף השבוע, ובערב של יום שבת מתחיל להרגיש את הדיכאון. אני חושב לא לחזור להוראה בשנה הבאה (מוסא, מורה מתמחה, שאלון).

תמה 5: תמיכה בצרכים על ידי דמויות שונות בבית הספר

אף שהתמה המובילה היא דיכוי צרכים, היו שציירו תמונה הפוכה. 23 משתתפים (מתוכם שנים המלמדים בבית ספר עם בני משפחתם) דיווחו כי הם זכו לתמיכה בצורכיהם וקיבלו עזרה מידי המנהל ומידי עמיתיהם לעבודה. תמיכה זו באה לידי ביטוי ביחס חם ואוהד, ביצירת אקלים משפחתי וחיובי (תמיכה בשייכות), בהדרכה, בעזרה זמינה, בתמיכה בכוחות של המורה, באמונה ביכולותיו, בהערכה חיובית (תמיכה במסוגלות), בהתייחסות מכבדת, בהקשבה, בעידוד בחירה ובעידוד יצירתיות ויזמות (תמיכה באוטונומיה). תמיכה זו גרמה להם לחוות תחושות שייכות, מסוגלות ואוטונומיה, לחזק את דימויים העצמי ולהיקלט באופן מיטבי בבית הספר. כל אלה העלו את המוטיבציה שלהם ואת רצונם לתרום לבית הספר.

תשעה מורים סיפרו על חוויה של תמיכה בשייכות: "יאמר לזכותו של המנהל, מהיום הראשון הוא קיבל אותי בסדר גמור, נתן לי את המערכת ושאל אם יש לי בקשות. הוא ביקש מהרכות של הערבית לתמוך בי. מספיק שהמנהל נתן לי את הכתוביות, הוא נתן לי את הביטחון וההרגשה הטובה" (שרין, מורה חדשה, שאלון); "כבר מההתחלה הרגשתי משפחה. המנהל תמך המון והקשיב לכל בקשה ואילוץ והיה סבלני מאוד כלפיי. קל לי היום לפנות אליו כי הוא נתן לי להרגיש טוב" (סמירה, מורה חדשה, ריאיון); "בסוף השליש יצאנו לגיבוש וסיכום שלישי. כמעט כל המורים השתתפו בגיבוש זה כי כולם מרגישים משפחה. קיבלתי הרבה מחמאות מהמנהל על ההישגים של תלמידיי. בערב סיפרתי לבעלי על בית הספר ועל אווירת המשפחתיות שבבית הספר. הצבתי לעצמי עוד אתגרים" (רים, מורה חדשה, שאלון).

תשעה מורים חדשים סיפרו שחוו תמיכה במסוגלות על ידי המנהל. תמיכה זו סייעה להם לפתח תחושת מסוגלות גבוהה ולהעז להתנסות באתגרים חדשים:

המנהל קיבל אותי יפה. הסביר לי על בית הספר וציין שהוא נתן לי את הכיתות הכי טובות כי הוא מאמין בי. שמחתי מאוד והחלטתי לתת את המקסימום שלי בבית הספר (נגוד, מורה מתמחה, ריאיון).

חמישה מורים ציינו שזכו לתמיכת המנהלים והצוות באוטונומיה שלהם: "הצוות עוזר כל הזמן ומאמין במקצועיות של כל מורה. הם אמרו לי שאני יכולה לעשות מה שאני רוצה ולהכניס את השיטות והחומרים שאני רואה שהם מתאימים. הם אמרו שיש לי את המקום שלי בחדר המורים" (סוהא, מורה חדשה, שאלון); "המנהל מקשיב. הוא אמר לי שהוא מכבד את היצירתיות שלי ושיש לי את מרחב התמרון לעשות את הדברים שאני

מאמינה בהם ולכן אני יוזמת הרבה וכל הזמן מכניסה שינויים חדשים" (לובנא, מורה מתמחה, שאלון).

דיון

מהמחקר עלו בעיקר חוויות של דיכוי צרכים פסיכולוגיים של מתמחים ושל מורים מתחילים בבתי ספר בדואיים, ומנגד מיעוט של חוויות חיוביות המבטאות סיפוק צרכים פסיכולוגיים. התמות המרכזיות מתייחסות לחוויות של תסכול הצרכים הפסיכולוגיים, ובעיקר של דיכוי הצורך באוטונומיה. המורים הציגו חוויות שעיקרן כפייה, העדר חופש, זלזול, ניצול בידי גורמי סמכות ודיכוי על רקע מגדרי ותרבותי. הם דיווחו שהמנהל או צוות המורים העבירו להם משובים ומסרים שליליים ונמנעו מלהגיש להם עזרה, ופגעו בכך בתחושת המסוגלות שלהם. גם תחושת השייכות של המורים נפגעה. הם מצאו את עצמם בין קבוצות בחדר המורים, וחוו קונפליקט בין השתייכותם לבית הספר ובין ההשתייכות למשפחת המוצא. כל אלה עוררו בהם רגשות שליליים ותחושת שחיקה והביאו למוטיבציה כפויה. רצונם להשקיע בעבודה נפגע, והם הפנו כלפי תלמידיהם את היחס השלילי שקיבלו. מנגד, מורים שצורכיהם נענו חוו חוויה של סיפוק צרכים, התעוררו בהם רגשות חיוביים והם חשו עלייה ברצון לתרום לבית הספר ולהשתלב בו.

הממצאים מצטרפים לממצאי מחקרים קודמים שהצביעו על הקשר בין סיפוק צרכים למגוון תוצאות חיוביות בקרב מורים, כמו מוטיבציה אוטונומית בהוראה, הגשמה עצמית והשקעה איכותית (Eyal & Roth, 2011; Kaplan & Madjar, 2017). לעומת זאת, פגיעה בצרכים מנבאת פיתוח של מוטיבציה כפויה ושל תוצאות שליליות אחרות בקרב המורים (Vansteenkiste & Ryan, 2013). מורים שחווים סיפוק צרכים מפתחים מוטיבציה אוטונומית בהוראה ונוטים לסגנון הוראה תומך אוטונומיה ולתמיכה בצורכי התלמידים (Katz & Shahar, 2015; Roth et al., 2007). יש לציין כי תמיכה זו מובילה למגוון רחב של תוצאות חינוכיות חיוביות, בהן פיתוח של מוטיבציה אוטונומית, עלייה בהישגים ובהשקעה, עירור של רגשות חיוביים ושיפור בתפקוד החברתי (Assor et al., 2002; Assor et al., 2018; Kaplan, 2018; Roth et al., 2007). תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים עשויה אפוא לקדם הוראה איכותית ולהביא לשיפור בתפקוד הרגשי, החברתי והלימודי של התלמידים - מטרות חשובות בבתי הספר בחברה הבדואית.

מחקר זה מחזק את ממצאיהם של מחקרים קודמים שנערכו בקרב החברה הערבית-בדואית ובקרב מורים ערבים מצפון ישראל בדבר קשיים אופייניים למורים מתחילים וקשיים ייחודיים הנובעים מהקשר התרבותי (אבו עגיגי ואחרים, 2020; אבו

ראס, 2010; ותד חיורי, 2013; עליאן וזידאן, 2011; שץ-אופנהיימר, 2012). ייחודו של מחקר זה הוא בהתמקדותו בעולם הרגשי-מוטיבציוני של המורים המתחילים בחברה הבדואית. היבט פסיכולוגי זה, המבוסס על תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017), לא נבחן באופן מספק במחקרים קודמים.

המחקר הצביע על חשיבות הצורך באוטונומיה בחברה הבדואית הקולקטיביסטית. ממצאים אלה עומדים בניגוד לטענתם של חוקרים המחזיקים בגישה של רלטיביזם תרבותי (למשל Iyengar & DeVoe, 2003), כי בחברות קולקטיביסטיות מסורתיות אין חשיבות לתמיכה באוטונומיה. לדבריהם, דיכוי אוטונומיה אינו משפיע באופן שלילי על פרטים בחברות אלו כפי שהוא משפיע על בני חברות מערביות. מן הממצאים עלה באופן מובהק כי לסיפוק או לתסכול הצרכים הפסיכולוגיים יש השלכות על העולם הרגשי והמוטיבציוני של המורים ועל מידת ההשקעה והמעורבות שלהם בהוראה ובבית הספר. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שנערכו במדינות שאוכלוסייתן מאופיינת בקולקטיביזם, דוגמת דרום קוראה (Jang et al., 2009).

המחקר חיזק אפוא את הטענה העומדת בבסיס תאוריית ההכוונה העצמית, ולפיה הצורך באוטונומיה חשוב בכל התרבויות, על אף ההבדלים ביניהן, בנושאים כגון ערכים, שייכות, הרמוניה חברתית וקרבה רגשית (Deci & Ryan, 2000).

דמויות משמעותיות בדרכם המקצועית של המורים המתחילים

המחקר העלה כי מורים מתחילים נדרשים להתמודד עם אתגרים משמעותיים לא רק בתוך הכיתה, אלא גם מחוץ לה - ביחסיהם עם סגל בית הספר ובעיקר עם המנהל. דמות המנהל נתפסה בחוויית המורים כדמות מרכזית. אם המנהל תומך בצורכי המורים, המורים חווים את הכניסה להוראה כחיובית; ואם הוא מדכא את האוטונומיה שלהם, הם חווים חוויות רגשיות קשות והמוטיבציה שלהם יורדת. תובנות אלו מצטרפות למסקנותיהם של מחקרים קודמים שהראו כי סגנון ניהול המאופיין בדיכוי אוטונומיה של מורים מקדם מוטיבציה כפויה ורגשות שליליים, ואילו תמיכה באוטונומיה מקדמת חוויה של סיפוק צרכים, רגשות חיוביים והשקעה בהוראה (Eyal & Roth, 2011).

מהמחקר עלה כי יש לשלב את המנהל בתהליך קליטתם של מורים מתחילים במערכת החינוך, הן בבתי ספר בדואיים הן בבתי ספר אחרים. מורים בשלב הכניסה להוראה רואים במנהל דמות רבת חשיבות, ומצפים לקבל ממנו תמיכה ולנהל עמו תקשורת פתוחה. דיכוי צורכי המורים על ידי המנהל גורר אחריו חוויות שליליות, ובעקבות זאת

פגיעה בתחושת המיטביות של המורים ובמוטיבציה שלהם. אומנם מחקר זה אינו מחקר כמותי, אך אפשר לקבוע כי זיקות אלו עלו בו באופן ברור.

גם מורים ותיקים הם דמויות משמעותיות בעיני המורים המתחילים. מן המחקר עלה כי למורים הוותיקים מקום חשוב בתמיכה בצורכי המורים המתחילים או בדיכוי שלהם. ההיבט של בחינת השפעתם של מורים ותיקים על תחושות של סיפוק צרכים בקרב מורים מתחילים, מועט בספרות המחקר. עם זאת, מחקרים מספר התייחסו להיבט זה כחלק מגורמי הלחץ של מורים בבית הספר. כך מצאו פלטייר ואחרים (Pelletier et al., 2002) כי הצורך של מורים חדשים להתאים את עצמם להוראה של המורים הוותיקים הוא אחד מגורמי הלחץ המופעלים עליהם, וכי לחץ זה, בנוסף על גורמי לחץ אחרים, חיבל במוטיבציה האוטונומית שלהם בהוראה. גם במחקרם של טיילור ואחרים (Taylor et al., 2009) נמצא כי בסביבת עבודה המאופיינת בשליטה צפוי שיופעל לחץ על המורים להתאים את עצמם לשיטות ההוראה של מורים אחרים.

ההשלכות של תסכול הצרכים הפסיכולוגיים על המורים

הממצאים הצביעו על כך שדיכוי הצרכים הפסיכולוגיים השפיע על רווחתם הנפשית של המורים ועורר בהם מגוון רגשות שליליים, בהם כעס, חרדה, בושה, אשמה, תחושת כפייה ושחיקה. כמו כן התייחסו המורים לפגיעה בתחושת השייכות לבית הספר ולערעור תחושת המסוגלות שלהם בהוראה. השלכה בולטת אחרת של סיפוק או של דיכוי הצרכים התבטאה בהשפעתה של החוויה על היחס לאחרים, במקרה זה – כלפי התלמידים. נמצא כי מורים שחווי דיכוי, העבירו אותו לתלמידיהם. בדומה לכך, פלטייר ואחרים (Pelletier et al., 2002) הראו כי הפעלת לחץ "מלמעלה" (ממנהלים, לחץ לעמוד בסטנדרטים חיצוניים וכדומה) גורמת למורים לנקוט בסגנון הוראה שמאופיין בשליטה רבה יותר בתלמידיהם. לעומת זאת, מורים שחווי תחושת אוטונומיה נטו לתמוך באוטונומיה של תלמידיהם (Pelletier et al., 2002; Roth et al., 2007).

היבט אחר שעלה במחקר וקשור לפגיעה במוטיבציה, הוא ביטויים של שחיקה נפשית. נתון זה מצטרף למחקרים קודמים שהצביעו על קשר חיובי בין סיפוק צרכים ומוטיבציה אוטונומית לתחושה של הגשמה עצמית (Fernet et al., 2013; Roth et al., 2007), ובין אי-סיפוק צרכים לשחיקה רגשית (Kaplan & Madjar, 2017; Roth et al., 2007).

להיות מוֹרָה בבית ספר בדואי

ממצא מעניין שעלה במחקר הוא הכינוי "אוכלוסיית מיעוט", שבו כינו את עצמן כמה מורות שנאלצו "להגר" ממקומן למקומות עבודה במקום אחר (אגבריה, 2011; שץ-אופנהיימר, 2012). המונח "הגירה" לקוח ממאמרה של שץ-אופנהיימר (2012) הדן במעבר של מורים מתחילים בני המגזר הערבי מצפון ישראל וממרכזה לדרום הארץ, וכן ממחקריו של אבו-רביע קוידר בנושא (Abu-Rabia-Queder, 2011; Abu-Rabia-Queder & Weiner, 2008). במחקר זה חוו המורות מעבר אל המרחב התרבותי-חברתי של הנגב, ונאלצו ללמד בבתי ספר שחוו בהם חוויית מיעוט, הן בשל השתייכות בית הספר או המנהל למשפחה אחרת, הן בשל מיקומו של בית הספר ביישוב אחר או בשכונה אחרת מאלו של המורות. רבים מבתי הספר בחברה הבדואית מתאפיינים בכך שמרבית הפוקדים אותם – התלמידים, צוות ההוראה והמנהל – הם כולם ממוצא משותף (שבט או משפחה), ולעיתים המנהל והמורים נבחרים על פי השתייכותם לחמולה מסוימת (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020). לפיכך מדובר במעבר תרבותי משמעותי הפוגע בתחושת השייכות של המורות.

בספרות המחקר אפשר למצוא דיווחים על מעברים תרבותיים שונים שחוו הנשים הבדואיות, למשל מעבר ללימודים גבוהים באוניברסיטה (Katz & Flum, 2018) או חזרה מהמוסד להשכלה גבוהה לקהילת המוצא, מעבר הכרוך בהסתגלות מחדש לחברת המוצא לאחר שהמפגש עם תרבות אחרת גרם להן שינויים פסיכולוגיים-זהותיים (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008). נראה כי תהליכי השינוי שהנשים הבדואיות חוות כרוכים בחסמים רבים או בגבולות שיש לחצות (Katz & Flum, 2018). תהליך זה מכונה במחקר "הגירה פנימית" (Abu-Rabia-Queder & Abu-Rabia-Queder, 2011; Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008), ונראה כי גם המורות המתחילות הבדואיות חוות אותו במהלך הסתגלותן לסביבה תרבותית חדשה בבית הספר שהתקבלו לעבוד בו.

המורות שהשתתפו במחקר הגדירו את עצמן כמיעוט משולש: הן נשים, הן מורות חדשות, והן עובדות בשבט זר או במשפחה זרה. אם נוסיף לכך את תחושת המיעוט של הערבים בישראל, הרי שהתמונה המתקבלת מורכבת עוד יותר. ואולם, מחקר זה הצביע על חוויית המיעוט בהקשר שונה מזה המקובל. זוהתה בו קבוצה חדשה - מורות חדשות בדואיות - החווה את עצמה כמיעוט בתוך הקהילה החברתית-תרבותית שלה עצמה. זהו מצב שונה מהחוויית של מיעוט אתני, שנידונות בדרך כלל בהקשר לאומי-פוליטי.

בספרות העוסקת בנשים בדואיות הוצג המעמד החברתי השולי של הנשים והוצגה חתירתן לשינוי מעמדן באמצעות לימודים ועבודה (פסטה-שוברט, 2005-א). פסטה-שוברט תיארה את החתירה להשכלה גבוהה בקרב נשים בדואיות כפרקטיקה של שחרור במובן האישי והקולקטיבי-תרבותי, ותיאור זה יפה גם להשתלבות נשים בעולם העבודה, במקרה זה בבתי ספר ובהוראה. השיח בספרות המחקר התמקד בחתירת הנשים הבדואיות לשינוי ובניסיוןן למצב את מקומן כשווה לזה של הגברים. בניגוד לעבר, כיום נשים רבות עובדות ורבות מהן משתלבות בהוראה, ולמגמה זו יש השפעה חברתית ולא רק אישית (פסטה-שוברט, 2005-ב). פסטה-שוברט הציגה במחקרה מורות שראו בהוראה גורם מאיץ בתהליכי השינוי האישיים והחברתיים (פסטה-שוברט, 2005-ב), והזדמנות לטפס בסולם החברתי (כמו קבלת תפקיד מוביל בבית הספר) ולקדם שינוי חברתי משמעותי. היבטים אלה באו לידי ביטוי בדיווחי המשתתפות במחקר זה.

המלצות להתערבות

הממצאים הצביעו על הצורך בתוכניות התערבות שיתמקדו בעולם הרגשי-מוטיבציוני של המורים ויקדמו תמיכה של הסביבה בצרכיהם הפסיכולוגיים. תוכניות אלה יכולות להיות מובלות על ידי מכללות להוראה הפועלות בשיתוף עם האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך.

ההקשר שהאדם פועל בו משפיע רבות על אופי התהליכים הרגשיים-מוטיבציוניים שהוא חווה (Deci & Ryan, 2000). מכאן, שבכל תוכנית התערבות יש להביא בחשבון אפיונים חברתיים ותרבותיים התומכים בכל אחד מהצרכים הפסיכולוגיים של המורים (Kaplan & Madjar, 2017). תמיכה באוטונומיה של מורים מתחילים יכולה להתבטא בעידוד בחירה, במתן רציונל והסבר לתוכניות שונות או לתהליכים שמתקיימים בבית הספר, בעידוד יוזמות בכיתה ובבית הספר על בסיס הכישורים ותחומי העניין של המורים, בשיתוף המורים בקבלת החלטות חשובות, במתן דגש על הצלחות של מורים, בהקשבה לקולם במפגשים קבועים עם המנהל או עם בעל תפקיד רלוונטי, וכמובן – בהימנעות מתהליכי דיכוי. אפשר לתמוך בתחושת השייכות של המורים החדשים באמצעות העמקת ההיכרות בינם ובין צוות בית הספר באמצעות בניית מערכת יחסים המושתתת על אמון ובאמצעות יצירת מסגרות המאפשרות שיתוף ותמיכה בקשיים. אפשר לתמוך בתחושת המסוגלות של המורים באמצעות משובים לא שיפוטיים, באמצעות הצבת אתגרים מתאימים להם, באמצעות סיוע ועוד. חשוב לקדם תהליכים כאלה גם בסדנאות המתמחים והמורים החדשים ובסדנאות להכשרת מורים חונכים.

מהמחקר אפשר להפיק המלצות ייחודיות לבתי הספר הבדואיים. ראשית, חשוב להכיר למנהלי בתי הספר את העקרונות ליצירת סביבה מיטבית לקליטה של מורים מתחילים. אפשר לשלב אותם בסדנאות לחונכים המתמקדות בדיונים בנושא הצרכים של המורים המתחילים ובצורך בשינוי התפיסה המגדרית והשבטית בבית הספר. בתהליכי ההכשרה של מנהלים חשוב לעסוק בסגנונות ניהול ולנסות לקדם מעבר ממנהיגות מסורתית-היררכית למנהיגות תומכת אוטונומיה (Eyal & Roth, 2011). זהו שינוי מהותי, והוא מחייב חשיבה מחודשת בדבר תהליכי ההכשרה של מנהלים במגזר הבדואי. חשוב לקיים דיאלוג פתוח בנושא הצרכים של המורים, הן המתחילים הן הוותיקים, ולנסות לבנות סביבה שתיתן מענה לצורכיהם.

מודל החממות החינוכיות בשלב הכניסה להוראה עשוי אף הוא לקדם הבניה של סביבה תומכת צרכים. החממה היא מערכת תמיכה בעלת אופי של קהיליה מקצועית לומדת בבתי ספר וביישובים, וחברים בה גננות או מורים (מתמחים, מורים חדשים וחונכים). המודל נשען על גישות קליניות-שיתופיות המקדמות התנסות וליווי של המורים המתחילים בקרבה רבה ככל האפשר להקשר שהם פועלים בו: בית הספר היישוב או הקהילה (נהרי ואחרים, 2020). מחקרים הצביעו על החשיבות שביצירת תרבות בית ספרית התומכת במורים המתחילים ועל השפעתן החיובית של מערכות תמיכה מערכתיות (Thomas et al., 2019).

במכללת קיי פותחו מתודות התערבות ייחודיות לקהילות למידה בחברה הבדואית, והן בנות יישום. כך, לדוגמה, באחת החממות נערכה סדנה שאפשרה דיאלוג בין הנרטיב של נשים בדואיות פורצות דרך ביישוב מסוים ובין הנרטיב של המורים המתחילים. בסדנה זו נערך שימוש באומנות הרקמה כמשאב המאפיין את תהליכי השינוי שעוברות הנשים ביישוב, ובמהלכו רקמו המורים המשתתפים (נשים וגברים) את חזונם לגבי עבודת ההוראה. החממות המתקיימות ביישובים הבדואיים מאפשרות לתמוך בתחושת השייכות של המורים לבתי הספר וליישוב, ועונות על צורכי המורות בחברה הבדואית, כמו הצורך בקרבה לבית, הצורך באיזון בין העולם המקצועי לעולם האישי והמשפחתי והצורך בהתמקדות באפיונים התרבותיים של היישוב.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

זהו מחקר ראשוני, וממצאיו מבוססים על מדגם שנבחר במכללה אחת להוראה. במחקר המשך חשוב להרחיב את המדגם ולכלול בו מוסדות נוספים ללימודי הוראה כדי למנוע הטיות אפשריות של ההקשר על הממצאים. כמו כן, במחקר זה נערך שימוש בשתי מתודות

לאיסוף נתונים : שאלון פתוח וריאיון. במחקרי המשך חשוב לנקוט שיטות נוספות, למשל תצפיות בחדר המורים או בבית הספר. חשוב גם לבחון את המאפיינים של סגנון הניהול בחברה הבדואית ולהתייחס באופן מובחן למקומם של החונכים בבתי הספר ולתפקידם. כמו כן, מומלץ להעמיק בחקר התהליכים החברתיים והתרבותיים המשפיעים על חוויות סיפוק הצרכים של המורים, למשל כיצד משפיעה ההשתייכות של המנהל או של המורים הוותיקים למשפחה מסוימת על החוויות של המורים המתחילים שאינם מאותה משפחה? כיצד משפיע עליהם סוג בית הספר (יסודי או תיכון) ועוד.

ולסיום, מי אנחנו?

המחקר צמח מתוך היכרות קרובה שלנו עם המצב בבתי הספר הבדואיים כאנשי חינוך וכחוקרים. כולנו מלמדים סטודנטים המשתייכים לחברה הבדואית וכולנו מובילים תוכניות התערבות בבתי ספר ביישובים הבדואיים. כמה מאיתנו אף משתייכים לחברה הבדואית.

כחוקרים וכאנשי חינוך אנו מודאגים לנוכח מצבם של המורים המתחילים. במחקר זה ביקשנו לתת במה לקולותיהם מתוך רצון לחולל שינוי במציאות חייהם המקצועיים. המחקר נועד להציג תמונת מצב, לעורר חשיבה ולקדם תהליכי שינוי במציאות מורכבת זו. אנו מאמינים שהאתגר העומד בפני בתי הספר בחברה הערבית-בדואית אינו למנוע נשירת מורים, אלא לשמר את המוטיבציה האוטונומית שמורים רבים מביאים עימם (Kaplan & Madjar, 2017) או לקדם מוטיבציה זו בקרב מורים המגיעים להוראה בשל חוסר הזדמנויות תעסוקה אחרות, בשל ציפיות החברה, בשל לחצים תרבותיים או במענה לדרישת משפחותיהם (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016; Katz & Flum, 2018). אנו מאמינים כי יצירת סביבה התומכת בצרכים הפסיכולוגיים של המורים עשויה לחזק את המוטיבציה שלהם להשקיע בהוראה ולהעלות את התרומה החיובית שלהם לתלמידיהם ולחברה כולה.

מקורות

- אבו עג'אגי, א', קפלן, ח', שחאדה, ד', ואלסייד, ח' ואלבדור, א' (2020). חוויות של סיפוק ודיכוי צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב. אל-חאצד, 10, 81-117.
- אבו עסבה, ח' (2006). מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית. בתוך ע' חידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה - כךך 1 (210-221). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר בדואים בנגב. דפים, 50, 160-185.
- אגבריה, א' (2011). חיים של צפייה מתמשכת בצל האבטלה בלתי נמנעת: איך תורמת מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך? עיונים בחינוך, 4, 94-124.
- אלסייד, ח' (2015). תגובות רגשיות ללחץ ומשאבי התמודדות בקרב מתבגרים בדואים מיישובי קבע ומכפרים בלתי מוכרים בעקבות הריסת בתים (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון).
- הלמ"ס - הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2019). ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב עובדי הוראה, 2000-2018. נדלה מאתר הלמ"ס:
- ותד ח'ורי, ק. (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אגבריה (עורך). הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל, פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (147-168). תל אביב: רסלינג.
- כץ, ע' וכחן, ר' (2018). האם למורים שצורכיהם הפסיכולוגיים מסופקים יש יותר משאבים לתמוך בתלמידיהם ולמנוע את נשירתם? מורים מן המגזר הבדואי כמקרה מבחן. מגמות, 53(2), 45-70.
- מעגן, ד' וזילברשלג, ר' (2015). דוח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס): עזיבה של עובדי הוראה חדשים את מערכת החינוך בשנים 2000-2014. נדלה מאתר הלמ"ס: http://cbs.gov.il/www/hodaot2015n/06_15_197b.pdf
- נאסר-אבו אלהיגיא, פ', פרסקו, פ' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה: מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית ושי' זילברשטרום (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (55-89). תל אביב: מופ"ת.

נהרי, ג', עמנואל-נוי, ד' ופוסטי, מ' (2020). חוזר מעודכן לגבי חממות למתמחים/ות ולמורים/ות וגננות מתחילות בשלב הכניסה להוראה, תשפ"א. ירושלים : משרד החינוך.

עליאן, ס' (2013). הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל. בתוך א' אגבאריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (215–234). תל אביב : רסלינג.

עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32, 97–131. עראר, ח' ומסרי-חרזאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. עיונים בחינוך, 13–14, 150–175.

עראר, ח' ואופלטקה, י' (2013). תפיסת מורים מוסלמים ויהודים את גבריות מנהל בית הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל-מורה. עיונים בחינוך, 7–8, 41–61.

פסטה-שוברט, ע' (2005א). אני יוצאת וכאילו ממששת את העולם, רואה את הדברים ברור יותר: נשים, השכלה גבוהה והחברה הבדואית בנגב. מגמות, 43, 659–681.

פסטה-שוברט, ע' (2005ב). מ"ספרה שותקת" ל"ספרה מדברת": תפיסת מקצוע ההוראה בעיני מתכשרות בדואיות להוראה. סוציולוגיה ישראלית, 1–2, 313–334.

צבר בן-יהושע, נ' (2005). אמינות במחקרים נטורליסטים. שבילי מחקר, 12, 28–29.

קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (2016). תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ועירור תהליכים אקספלורטיביים אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית אוטונומית בהוראה. דפים, 63, 130–165.

קפלן, ח', עשור, א', אלסייד, ח' וקנת-מימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניבוי חוויית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תיאוריית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. דפים, 58, 41–77.

רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). הכשרתם של מורים מהחברה הבדואית וקליטתם במערכת החינוך. תל אביב: מופ"ת.

שפרלינג, ד' (2015). סקירת מידע בנושא הערכת מורים. תל אביב: מופ"ת.

שץ-אופנהיימר, א' (2012). עונת ההגירה אל הדרום: עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה. במעגלי חינוך, 3, 2–18.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני, תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.
שקדי, א' (2014). המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה. תל אביב: רמות.

Abu-Rabia-Queder, S. (2011). Higher education as a platform for cross-cultural transition: The case of the first educated Bedouin women in Israel. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 186–205.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00477.x>

Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transitions: Returning home from higher education as “internal immigration” among Bedouin and Druze women in Israel. *Social Identities*, 14(6), 665–682. <https://doi.org/10.1080/13504630802462778>

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Keer, H. V., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64–72.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261–278.
<https://doi.org/10.1348/000709902158883>

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. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277336>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- 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.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>
- 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*, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfillment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1137–1148.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 22*(2), 123–137.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1359432X.2011.632161>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>

- Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education, 13*(2), 141–167. doi:10.1007/s11218-009-9108-0
- 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.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2013.808159>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). New York: McGraw Hill.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- 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.), *The Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on the self* (Vol. 49, pp. 146–191). Lincoln, NE: 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*, 644–661.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014241>
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences, 36*, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>

- 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. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y>
- Kaplan, H., & Assor, A. (2019). Autonomous motivation and the need for autonomy: Findings and new theoretical developments in Israel. In G. A. D. Liem & T. Ser Hong (Eds.), *Asian education miracles: In search of sociocultural and psychological explanations*. New York: 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*(42), 1–14. <https://dx.doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>
- Katz, I., & Flum, H. (2018). Crossing expected and unexpected borders in the way to higher education: The “Window to the Academy” program. In S. Jackson (Ed.), *Developing transformative spaces for learning and teaching in higher education: Learning to transgress* (pp. 22–33). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Katz, I., & Shahar, B. H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International, 36*(6), 575–588. <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>
- La-Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A Self-Determination Theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist, 44*, 90–104. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520902832350>
- Masri-Herzallah, A., & Arar, K. (2019). Gender, school leadership and teachers' motivations: The key role of culture, gender and motivation in the Arab

education system. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1395-1410

- Moe, A., & Katz, I. (2020). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Pelletier, L. G., Levesque, C. S., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Perlman, D. (2015). Assisting preservice teachers towards more motivationally supportive instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 119–130. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1123/jtpe.2013-0208>
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom and well-being* (pp. 111-132). New York, NY: Springer.
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination theory analysis. In P. W. Richardson, H. M. G. Watt, & S. A. Karabenick (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 36-51). New York: Routledge.
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.4.761>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Ludke, O., Moller, J., Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(2), 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.09.002>
- 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 & Teaching, 25*(2), 166–188. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263–280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*, 1–3. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

The Voices of New Teachers in the Bedouin-Arab Education System in the Negev: An Emotional-Motivational Perspective

Ibrahim Elbadour, Khaled Al-Sayed, Haya Kaplan,

Dina Shchada & Ibraheem Abu Ajaj

This study focuses on the Bedouin Arab teachers who are taking their first steps in the education system. It examines their experiences during the induction period in terms of satisfaction or frustration of psychological needs. Eighty interns and beginning teachers participated in the study; 68 participants completed open questionnaires while 12 responded to semi-structured interviews. The findings indicate that novice teachers are a disadvantaged group. This is since the participants largely reported experiences of need frustration by authority figures and colleagues. The central theme that emerged was their sense of frustration in relation to their need for autonomy. Teachers reported feelings of coercion, deprivation of free choice, exploitation, disparagement and belittlement, in addition to gender-based oppression. The second emerging theme was their sense of frustration in relation to their need for competence, which is caused by authority figures and veteran teachers. This frustration results from teachers experiencing negative feedback, discouraging messages, judgmental attitudes, strenuous relationships with students, and absence of help. The third theme reflects the teachers' frustration in relation to their need for belongingness. New teachers reported experiencing a conflict between belonging to the school and belonging to their family, and they found themselves torn between different groups in the teachers' room. This has led to negative emotions and decreased work motivation among the new teachers. The teachers also reported feeling diminished motivation and burnout, and they discussed how

they transfer these negative attitudes to their pupils. These findings expose a need for substantial changes in the induction process for teachers in Bedouin schools. Yet, they also underscore the critical role of the intervention programs currently taking place in Bedouin schools and town incubators.

Keywords: Self-Determination Theory (SDT), Psychological Needs, Autonomy Support, Induction, Bedouin Society.