

חוויות של סיפוק ודיכוי צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב

תקציר

קליטתם של מורים חדשים, מורים ערבים שבמקורם הם מהצפון, בבתי ספר ערבים בדואים בנגב מלווה בקשיים רבים. מאמר זה מציג ממצאי מחקר שנערך בקרב מורים ערבים מהצפון שעבדו בבתי ספר ערבים בנגב, ובחן היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בקליטתם במערכת החינוך. המחקר מבוסס על תאוריית ההכוונה העצמית (self-determination theory: SDT) שאותה פיתחו החוקרים אדוארד דיסי (Deci) וריצ'ארד ריאן (Ryan), והוא בוחן את החוויה של סיפוק צרכים פסיכולוגיים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה בקרב המורים החדשים. במדגם היו 60 משתתפים, 75% מהם מורות, אשר במקורם הם מהצפון, שעבדו בבתי ספר בדואים בנגב: בבית ספר יסודי, בחטיבת ביניים ובתיכון. המורים השתתפו בסדנאות התמחות (סטאז') ובסדנאות למורים חדשים, בשנה שלאחר הסטאז', במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. 21 (35%) מהמשתתפים במחקר הם מתמחים ו-39 (65%) הם מורים חדשים. 52 (86%) מהמורים מילאו שאלונים פתוחים ו-8 (14%) רואיינו בריאיון חצי מובנה שהתמקד בחוויית הכניסה להוראה. ממצאי המחקר מלמדים על קשיים וחויית שליליות בתהליך הקליטה וההשתלבות של המורים הערבים החדשים מהצפון במערכת החינוך הערבית בנגב. הממצאים מלמדים על פגיעה חזקה בצורך של המורה באוטונומיה ועל חוויה של דיכוי הצרכים הפסיכולוגיים על ידי מנהל בית הספר, המורים הוותיקים, ההורים והתלמידים. המורים חוו דיכוי אוטונומיה בהיבטים הקשורים לקבלת השונות התרבותית שלהם (קוד הלבוש והשפה המדוברת). חוויה שלילית זו החמירה את קשיי התמודדות והשפיעה לרעה על איכות העבודה של רוב המורים החדשים בבתי הספר. הממצאים מלמדים שנדרש שינוי מהותי בתהליך הקליטה של המורים מהצפון בבתי הספר הבדואים בנגב.

מבוא

אזור הנגב נחשב לפריפריה גיאוגרפית במדינת ישראל (גרדוס ונוראל, 2006). האוכלוסייה הבדואית בנגב היא חלק בלתי נפרד מהחברה הערבית שמרוכזת ברובה במרכז המדינה ובצפונה (אבו ראס, 2006), אך היא שונה ממנה בהיבטים חברתיים-תרבותיים. האוכלוסייה הבדואית מאופיינת כשבטית ודלת אמצעים, שיעור האבטלה בה גבוה, נהוג בה ריבוי נשים, שיעור הילודה גבוה והיא סובלת מרמה ירודה של תשתיות במערכות החינוך והבריאות (רודניצקי, 2013). בעשורים האחרונים עוברת החברה הבדואית בנגב תהליך של שינוי חברתי-תרבותי מהיר. שינוי זה מציב אותה בפני אתגרים רבים ומעמיד בפניה קשיים הנוגעים למעבר מאורח חיים מסורתי לחיים בחברה מודרנית ביישובי קבע (אבו עג'אג', 2019). בעקבות שינויים אלה והמעבר לחיים ביישובים מוכרים החלה המדינה בפיתוח החברה בכל היבטי החיים ובעיקר בפיתוח מערכת החינוך, למשל בניית בתי ספר חדשים, פיתוח תשתיות והכשרת אנשי מקצוע (אלקשאעלה ואלסאנע, 2008).

בשנים האחרונות חלה עלייה ניכרת ברכישת השכלה גבוהה בקרב צעירים בחברה הערבית בכלל ובחברה הבדואית בפרט. שינויים חלו גם בלימודי ההוראה. הבחירה במקצוע ההוראה בקרב בוגרי התיכון בחברה הערבית נעשתה נורמטיבית (אבו עג'אג', 2017) ושיעור הלומדים חינוך והוראה עלה מ-17% בשנת 2000 ל-24% בשנת 2017 (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018). עם זאת, מורים רבים בצפון הארץ אינם מוצאים מקומות עבודה בבתי הספר באזורם והם נאלצים להשתלב בבתי ספר בדרום, הרחק מן הבית. תופעת הנדידה של בוגרי המכללות להוראה בצפון בחיפוש מקום עבודה בדרום קיימת שנים רבות לנוכח המחסור בכוח הוראה מקומי בדרום (שץ-אופנהיימר, 2012).

השתלבותם של מורים מן הצפון [להלן: צפוניים] בבתי ספר בדרום כרוכה במפגש עם מציאות חברתית תרבותית שונה ובקשיים רבים, ונוסף לה הקושי הנובע מהצורך של כמה מהם להשלים את לימודיהם לתואר הראשון במהלך שנת ההתמחות (שץ-אופנהיימר, 2012). השתלבותם המיטבית של המורים מהצפון בבתי הספר בדרום חשובה מאוד. מחקרים על מוטיבציה מלמדים שאיכות המוטיבציה של המורים משפיעה על סגנון ההוראה והוא משפיע על הישגי התלמידים. מחקרם של רוט, עשור, קנת-מיימון וקפלן (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007) מראה כי כאשר המורים חווים מוטיבציה אוטונומית בהוראה, מוטיבציה שפעמים רבות נשענת על תמיכת המנהל, הם מעודדים את האוטונומיה של התלמידים. כלומר

המוטיבציה האוטונומית של המורים מקדמת מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרב התלמידים.

המחקר הנוכחי מתמקד בבחינה של תהליכים מוטיבציוניים-רגשיים בקרב מורים ערבים מהצפון שהשתלבו בבתי ספר בנגב, והוא מתבסס על תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017). בתחילת המבוא נציג את תאוריית ההכוונה העצמית, ולאחר מכן נדון בשלב הכניסה להוראה ובקליטה של מורים חדשים במערכת החינוך.

תאוריית ההכוונה העצמית (Self-determination theory: SDT)

תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), היא תאוריית מוטיבציה שמבטאת תפיסה הומניסטית על טבע האדם. על פי התאוריה, לאדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים שאותם הוא שואף לספק: הצורך בקשר ושייכות, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה, אשר סיפוקם תורם להתפתחות מיטבית, למוטיבציה אוטונומית, להסתגלות רגשית וחברתית ולתפקוד אופטימלי (עשור, 2003; קפלן, 2014; Deci & Ryan, 2000). הצורך בקשר ושייכות הוא השאיפה לקיים קשרים חברתיים קרובים, בטוחים ומספקים ולהיות חלק מקהילה; הצורך בתחושת מסוגלות הוא השאיפה של האדם לחוש שהוא מסוגל לממש תוכניות, שאיפות ומטרות, אף אם לא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת יעילות; הצורך באוטונומיה הוא הצורך בהכוונה עצמית, במשמעות ובחופש בחירה. מדובר בצורך של האדם לממש את היכולות, הנטיות, הערכים והאידיאליים שלו, ולצידו הצורך לגבש באופן חקרני מטרות, עמדות, ערכים ותוכניות חדשות, כלומר לגבש את זהותו (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Assor, 2011).

תחושת סיפוק הצרכים קשורה לאופיין של מערכות היחסים בין האדם לסביבתו (Deci & Ryan, 2000; Kaplan & Assor, 2012). נבחן לדוגמה את מצבם של המורים החדשים בבית הספר. תחושת השייכות של המורה החדש קשורה למידת ההיכרות שיש לו עם דמויות בבית הספר, לאמפתיה מהם ולהתחשבות בו ובצרכיו, לזמינות עזרה של הצוות החינוכי, ליחס חם ואוהד של המנהל, להימנעות מביקורתיות, מתחרותיות ומשיפוטיות ולהתייחסות סובלנית לקשייהם ולשגיאותיהם בתהליך הכניסה להוראה. תחושת המסוגלות של המורה תגבר בסביבה שבה המורה

מתמודד עם אתגרים אופטימליים, כלומר הוא אינו נאלץ להתמודד עם אתגרים קשים מדי כמו כיתה מאתגרת מאוד בשנה הראשונה שלו בהוראה; המורה מקבל מסרים חיוביים מהמנהל או מהחונך בנוגע ליכולתו להתמודד; הוא מקבל הסבר על נוהלי בית הספר; מקבל משוב ספציפי ולא השוואתי או שיפוטי, למשל בהערכה הוא מקבל משוב ענייני שיכול לעזור לו להשתפר; הוא מקבל סיוע כשהוא נתקל בקשיים; מפגשי החונכות נקבעים כבר בתחילת השנה בזמן ובמקום קבועים ועוד. כדי לתמוך בתחושת האוטונומיה של המורה החדש חשוב לשמוע את קולו, לאפשר לו בחירה, לשתף אותו בתהליכים שמתרחשים בבית הספר, להכיר את יכולותיו וכישורנותיו ולאפשר לו לממש ולבטא אותם, לתת לו הסבר ורציונל לגבי נהלים ודרישות שנהוגים בבית הספר, לעודד ביטוי חופשי של קשיים ולבטיבם, לאפשר לו לזום ולממש את החלומות שלו.

תאוריית ההכוונה העצמית מבחינה בין מוטיבציה כפויה למוטיבציה אוטונומית (Deci & Ryan, 2000). המוטיבציה הכפויה נחלקת לשני סוגים המתאפיינים ברמות נמוכות של הכוונה עצמית: (א) מוטיבציה חיצונית - האדם פועל מתוך כפייה, לחץ ומחויבות חיצוניים, מתוך תקווה לתגמול חומרי או מרצון להימנע מעונש; (ב) מוטיבציה ריצונית - האדם פועל מתוך לחץ פנימי. הוא רוצה לזכות בהערכה או להימנע מדחייה ומתחושות של אשמה ובושה. המוטיבציה האוטונומית נחלקת לשלושה סוגים, ואלה מתאפיינים ברמות גבוהות של הכוונה עצמית: (א) מוטיבציה הזדהותית - האדם פועל מתוך בחירה. הוא מזדהה עם הערך או ההתנהגויות שלפיהן הוא נדרש לפעול, הוא מכיר בחשיבות הפעילות ומבין את הקשר בינה ובין מטרותיו; (ב) מוטיבציה אינטגרטיבית - היא תוצר של תהליך הפנמה שבאמצעותו אמונות, ערכים והתנהגויות שמקורם חיצוני נעשים לחלק אינטגרלי מן העצמי; (ג) סוג נוסף של מוטיבציה אוטונומית, שאינו תוצר הפנמה הוא המוטיבציה הפנימית - בה האדם פועל כדי לחוש סיפוק וליהנות מהפעילות עצמה.

במחקרים נמצא כי תמיכה בצרכים של מורים בבית הספר משפיעה על תחושות של סיפוק הצרכים, על מוטיבציה אוטונומית להוראה ועל מגוון תוצרים שקשורים לתפקוד אופטימלי של המורים, כמו השקעה, תחושת מיטביות (well-being), יישום מתודות הוראה חדשות ועוד (Vansteenkiste & Ryan, 2013). במחקרים נמצא כי מוטיבציה אוטונומית בהוראה קשורה לתחושה של הגשמה עצמית (Roth et al., 2007), להשקעה רבה יותר בעבודה (Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, 2007), למסוגלות עצמית (Martens, & van den Beemt, 2014, Fernet, Senécal).

התלמידים (Guay, Marsh, & Dowson, 2007; Fernet, Guay, Senècal, & Austin, 2012; Roth et al., 2007; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008; Van den Berghe, Soenens, Aelterman, Cardon, Tallir, & Haerens, 2014). מספרות המחקר עולה כי חוויות של דיכוי אוטונומיה בבית הספר קשורות לדרישות וללחצים שמופעלים על המורים, למשל הדרישה ללמד בשיטות הוראה מסוימות והיא קשורה גם להתנהגויות שליליות של תלמידים. כל אלה מדכאים את הצרכים של המורים ומנבאים מוטיבציה כפויה בהוראה (Eyal & Roth, 2011; Pelletier, Levesque, & Legault, 2002). מוטיבציה כפויה של מורים נמצאה כמנבאת דיכוי האוטונומיה של התלמידים (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012).

באוכלוסייה הבודואית נערכו מחקרים מועטים הבוחנים את תאוריית ההכוונה העצמית (קפלן, עשור, אל סייד וקנת מיימון, 2014; Kaplan, 2018; Kaplan & Madjar, 2015; 2017). לדוגמה, קפלן ומדג'אר (Kaplan & Madjar, 2017) מצאו במחקר שנערך במכללה להוראה כי תמיכה בצרכים של פרחי הוראה יהודים ובדואים תרמה תרומה חיובית לניבוי תחושות של סיפוק צרכים (תחושות שייכות ומסוגלות) ולניבוי מוטיבציה אוטונומית. המוטיבציה האוטונומית תרמה תרומה חיובית לניבוי הגשמה עצמית, השקעה וחקר של העצמי. תחושת המסוגלות ניבאה באופן חיובי השקעה ובאופן שלילי שחיקה רגשית, ותחושת השייכות ניבאה השקעה בקרב פרחי ההוראה הבודואים והגשמה עצמית בקרב פרחי ההוראה היהודים. המוטיבציה הכפויה ניבאה שחיקה רגשית. במחקר שנערך בקרב תלמידים מצטיינים בדואים (Kaplan, 2018) נמצא כי תמיכה של המורים באוטונומיה של התלמידים ניבאה תחושת סיפוק צרכים, מוטיבציה אוטונומית ורגשות חיוביים, ואילו דיכוי אוטונומיה פגע במוטיבציה האוטונומית של התלמידים וגרם לחוויה של דיכוי צרכים.

מעט מאוד מחקרים בפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית נערכו בקרב מורים חדשים (Fernet, Trepanier, Austin, & Levesque-Cote, 2016; Zach, Sivan, Harari, Stein, Nabel-Heller, 2015; וראו גם: קפלן, גלסנר ועדס, 2016). במחקרם של פרנט ועמיתיו (Fernet et al., 2016) נמצא כי עומס בעבודה מנבא מוטיבציה כפויה, והיא מצידה מנבאת שחיקה רגשית ופגיעה בקשר עם התלמידים, ואילו קבלת הערכה חיובית על העבודה והזדמנויות לקבלת החלטות קשורים למוטיבציה אוטונומית, וזו מנבאת מחויבות לעבודה, קשר חיובי עם התלמידים והפחתה ברמת השחיקה הרגשית. מחקרם האיכותני של קפלן ועמיתיה (2016)

לימד על התרומות החיוביות של סביבה תומכת צרכים (המנחה והעמיתים), בסדנאות של מורים חדשים.

על בסיס עדויות מחקריות אלה אפשר להניח כי חוויות של סיפוק צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים מהצפון שמשתלבים בבתי הספר בדרום עשויות להיות כרוכות במוטיבציה אוטונומית בהוראה, בהשקעה וברגשות חיוביים, ולעומתן חוויות של דיכוי צרכים עשויות לפגוע ברמת המוטיבציה ובאיכותה, ולהיות כרוכות במוטיבציה כפויה, בהימנעות מהשקעה ובקשיי הסתגלות בהוראה ובבית הספר.

שלב הכניסה להוראה

שלב הכניסה להוראה (induction) הוא תקופה של מעבר ממעמד של סטודנט לתפקיד של מורה בפועל, והוא כרוך בחקר של הסביבה ושל העצמי (קפלן ועמיתיה, 2016). עבור רבים מהמורים החדשים מדובר בתקופה הקשה ביותר בקריירה המקצועית שלהם (ותד ח'ורי, 2013; שגיא ורגב, 2002; שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרם, 2011). המפגש עם המציאות של בית הספר מעורר קונפליקטים וספקות שעניינם הזהות האישית והמקצועית של המורה החדש (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013).

בשנים הראשונות בהוראה נדרש המורה הצעיר, שעד כה התנסה בבית הספר בתמיכה של המדריך הפדגוגי, להתמודד באופן עצמאי עם עבודת ההוראה ועם אוכלוסיית התלמידים, ההורים, המורים הוותיקים והמנהל. המורים מגיעים מן הלימודים במכללה להוראה מצוידים באידיאלים, במתודות ובתפיסות חדשניות על תהליכי ההוראה-למידה, והם נדרשים להתאים עצמם לתרבות בית הספר ולשיטות ההוראה הנהוגות בו. המורה הצעיר נדרש להסתגל לעבודתו החדשה בהיבטים ארגוניים, תרבותיים, פדגוגיים, רגשיים וחברתיים. מדובר בתקופה שמאופיינת בעומס רגשי ובהישרדות (גביש ופרידמן, 2007; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016) שעשויה להוביל לשחיקה (פריצקר וחן, 2010).

לנוכח קשיים אלה של שלב הכניסה להוראה, מורים רבים נושרים מההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם, תופעה שקורית במדינות רבות, כולל בישראל (שפרלינג, 2015). עם השנים חלה בישראל ירידה בשיעור המורים שנשרו ממערכת החינוך, במיוחד בקרב מורים שהשתתפו בסדנאות תמיכה בשנת הסטאז' (ההתמחות). מנתוני הלמ"ס עולה כי בקרב מורים שלא השתתפו בסדנאות תמיכה

של הסטאז' נמצאה נשירה של עד 29.6% אחרי שלוש שנות עבודה, ואילו בקרב מורים שהשתתפו בסדנאות אלה נמצאה נשירה של עד 11.3% אחרי שלוש שנים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019).

בישראל נמשך שלב הכניסה להוראה שלוש שנים. השנה הראשונה היא שנת ההתמחות, והיא מחייבת השתתפות בסדנת סטאז' ותהליכי הערכה בבית הספר, ובסופה המתמחה מקבל רישיון הוראה. בשנה שלאחר שנת ההתמחות המורה נחשב באופן פורמלי לעובד הוראה ונדרש להשתתף בסדנה של מורים חדשים כחלק מן הקידום המקצועי. בשנה זו או בשנה שלאחריה המורה אמור לעבור תהליכי הערכה לשם קבלת קביעות במערכת החינוך.

המורים הערבים עוברים אף הם תהליכי התמודדות והסתגלות בשלב הכניסה להוראה, והם דומים לאלה שתוארו בספרות המחקר (אבו ראס, 2010). גם הם חשים קשיים פדגוגיים, עומס בעבודה, קשיים בתקשורת עם מורים והורים, לחץ רגשי ועוד (עליאן וזיידן, 2011; שץ-אופנהיימר, 2012). נוסף על כך, קשייהם מועצמים לנוכח המפגש עם המציאות של מערכת החינוך הערבית, עם האקלים הריכוזי שמאפיין בתי ספר רבים ועם התרבות המקומית (ותד ח'ורי, 2013; שץ-אופנהיימר, 2012). מורים בדואים חדשים עשויים להתמודד עם קשיים שקשורים לשיוך השבטי שלהם ומורים חדשים מהצפון עשויים להתמודד עם קשיים שכרוכים במפגש עם תרבות ששונה מזו שבה גדלו ועם הקושי של האוכלוסייה המקומית לקבלם (שץ-אופנהיימר, 2012).

קשיי המורה הערבי בשלב הכניסה להוראה נחקרו מעט מאוד (אבו ראס, 2010; אגבריה, 2011; מיכאלי ואלקלעי, 2011; עליאן וזיידן, 2011; שץ-אופנהיימר, 2012). המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים אלה ומציג את עולמם של המורים מפרספקטיבה פסיכולוגית-מוטיבציונית, ובכך היא שונה ממה שנחקר עד כה. הפרק הבא עוסק בהצגה קצרה של החברה ומערכת החינוך הבדואית שבתוכה משתלבים המורים מהצפון, בהבדלים התרבותיים בין שתי האוכלוסיות ובהתמודדות הייחודית של המורים מהצפון.

החברה הבדואית והחינוך בבתי הספר בדרום

החברה הבדואית נאמדת על פי מדדי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת 2015 בכ-240 אלף נפש. כ-75% מהם מתגוררים ב-18 יישובים מוכרים והיתר חיים

בישובים שאינם מוכרים על ידי המדינה (הפזורה הבדואית). 35 אלף תושבים חיים בתחום השיפוט של מועצות אלקסום ונווה מדבר אשר הוקמו בשנת 2014 ומאגדות בתוכן עשרה יישובים שהוכרו על ידי המדינה (מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, 2017).

החברה הבדואית היא חברה פטריארכלית קולקטיביסטית (Sharabi, 2014), בהבחנה מהחברה היהודית החילונית שמוגדרת כאינדיבידואליסטית (Hofstede, & Minkov, 2010). חברה זו מאופיינת בשבטיות, בנאמנות לקבוצת ההשתייכות, במבנים היררכיים נוקשים, במתן עדיפות לסמכות הגברית ובהגבלת הצעירים והנשים במגוון תחומי חיים (אלקרינאוי, 2000). תנאי החיים בישובים הם לרוב קשים ושיעורי האבטלה גבוהים. בשנים האחרונות מתחוללים בחברה הבדואית שינויים רבים והם מאופיינים באימוץ דפוסי מודרניזציה ובאיבוד של חלק מהאפיונים הקולקטיביסטיים. חלה עלייה בשיעור הצעירים, כולל נשים, שמשתלבים במוסדות להשכלה גבוהה. רבים מהם, בעיקר הנשים, פונים ללימודים במכללות להוראה (אבו ראס, 2010; אגבריה, 2011; אלמגור-לוטן, 2010). עם זאת, במהותה החברה עדיין נחשבת שמרנית, מסורתית וקולקטיביסטית (Sharabi, 2014).

מערכת החינוך הערבית-בדואית ניצבת בפני קשיים ואתגרים רבים ובהם: היעדר תשתיות, בעיקר בישובים הלא מוכרים, הישגים נמוכים, מחסור בחדרי לימוד, תקציבים דלים וחוסר נגישות לבתי הספר ביישובים הלא מוכרים (אבו סעד, 2011; אבו ראס, 2010). שיעור הזכאות לתעודת בגרות של בוגרי בתי הספר נמוך ואחוזי הנשירה גבוהים, ושיעור הצעירים שעומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות נמוך (אבו-בדר וגרדוס; 2010; אבו עג'אג', 2019). קשיים אלה מעכבים את קידומה של מערכת החינוך הבדואית לקראת מודרניזציה ואת שילובם של הצעירים בחברה הישראלית (אבו עג'אג', 2016). תוכניות הלימודים הקיימות ודפוסי ההוראה במערכת החינוך הבדואית הם שמרניים והיררכיים ומשקפים את מבנה החברה (אבו עסבה, 2006). שיטות ההוראה בבתי ספר הן לרוב מסורתיות ופרונטליות ואינן שמות דגש מספק על חשיבה עצמאית (עליאן, 2013). על בתי הספר ועל המנהלים מופעלים לחצים משפחתיים ורבים מהם מונעים משיקולים תרבותיים (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). דפוס הניהול של מנהלים רבים מאופיין בריכוזיות ובסמכותיות (עראר ואופלטקה, 2013).

אוכלוסיית המורים בבתי הספר בדרום מעורבת ומלמדים בה מורים מקומיים ולצידם מורים שמוצאם מכפרים ומערים בצפון הארץ ובמרכזה. שיעורם של אלה רב יותר בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל-יסודיים (אבו ראס, 2010). בשנים

האחרונות הולכת וגוברת התופעה של עודף רב של מורים בחברה הערבית במרכז ובצפון המדינה, ומספרם של המורים שהוכשרו גדול ממספר המשרות הפנויות בבתי הספר באזורים אלו, ומורים רבים אינם מצליחים למצוא משרות הוראה בבתי הספר בצפון. אנבריה (2011) טוען כי עודף המורים בחברה הערבית נובע משתי סיבות: האחת היא תנאי האפליה שבהם פועלת מערכת החינוך הערבי בישראל, והשנייה היא המדיניות החינוכית הנהוגה במערכת ההכשרה להוראה שמייצרת עודף בוגרים ערבים. אפשר שסיבה נוספת היא ההיבט התרבותי, שלפיו נשים ערביות רואות בהוראה תעסוקה שמתאימה לציפיות מהן במשפחה המצומצמת והמורחבת. אם כן, בעוד שתמונת המצב בחינוך בחברה היהודית מעידה על צפי של מחסור במורים איכותיים (חסיסי, 2013), ובמערכת החינוך הערבית הבדואית בנגב יש מחסור רב במורים מקומיים, במערכת החינוך הערבי בצפון יש עודף של מורים. בעקבות המחסור הרב במספר המורים המקומיים ולנוכח מחסור במורים במקצועות כגון: אנגלית, פיזיקה או מתמטיקה, קולטת מערכת החינוך בדרום מדי שנה מורים ערבים שאינם מקומיים, בעיקר מהצפון.

בין המורים הערבים בדרום ובין המורים הערבים בצפון המדינה יש הבדלים, והם משקפים את התרבויות המאפיינות את אורחות החיים של הערבים באזורים אלה (שץ־אופנהיימר, 2012). יש ביניהם הבדלים בהיבטים כמו נטייה למודרניזציה והדגשת ערכים אינדיבידואליסטים, במבנה החברתי (בצפון הוא פחות חמולתי), במנהגים שקשורים לנישואין, להשתלבות נשים בשוק העבודה, לעצמאות של נשים, לסגנון לבוש, לצד הבדלים בדיאלקט השפתי (אבו ראס, 2010). הבדלים אלה מקשים את הכניסה והקליטה של מורים צפוניים למערכת החינוך הבדואית המקומית.

אבו ראס (2010) הדגימה את ההשפעות של ההבדלים התרבותיים על תהליכי ההסתגלות של המורים מהצפון בבתי הספר בדרום. המחקר בחן הבדלים בין מתמחים מקומיים ובין מתמחים שבמקורם הם מהצפון. במחקר עלה כי התרומה הנתפסת של הסטאז' בשלושה ממדים: מקצועי, רגשי ואקולוגי־ארגוני, הייתה גבוהה יותר באופן מובהק אצל המורים הדרומים מזו של המורים מהצפון. לטענת החוקרת, אף שהמורים מהדרום ומהצפון שייכים לתרבות הערבית האסלאמית, יש ביניהם הבדלי ערכים, מנטליות ודרך חיים, והבדלים אלו מתבטאים באופן הסתגלותם לעבודה בבתי הספר הבדואים. המורים המקומיים מכירים את מערכת החינוך שגדלו בה, את תרבות בית הספר ואת ציפיות התלמידים, ההורים, המורים וצוות הניהול. משום כך קל להם יותר לעבור מתפקיד התלמיד לתפקיד המורה, הם נקלטים ביתר קלות לבית הספר ונתרמים

יותר מעזרת החונך. המורים הצפוניים, לעומת זאת, צריכים להסתגל גם לתפקיד המורה, על כל הדרישות הכרוכות בו, וגם לתרבות המקומית. כל אלה מסבירים את ההסתגלות הפחות טובה של המורים מהצפון במערכת החינוך הבדואית.

מאפייני המחקר הנוכחי ומטרותיו

המחקר מתמקד בתהליכים מוטיבציוניים-רגשיים בקרב מורים חדשים ערבים מה־צפון (מתמחים ומורים חדשים) שהשתלבו בבתי הספר בדרום. ייחודיות המחקר היא בהקשר החברתי-התרבותי המיוחד שנוצר במפגש של המורים מהצפון עם התרבות הבדואית בנגב השונה מתרבות המוצא שלהם. רצינו לבחון מהן ההשפעות של מפגש זה על חוויות סיפוק או דיכוי של הצרכים הפסיכולוגיים של המורים.

המסגרת התאורטית היא תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017), שלפיה תחושות של סיפוק צרכים מקדמות תפקוד אופטימלי, תפקוד שכרוך במוטיבציה אוטונומית בהוראה, בהשקעה ובהסתגלות רגשית וחברתית. המחקר בנוגע למורים חדשים בכלל ובקרב מורים ערבים מהצפון בפרט במפגש שלהם עם התרבות בנגב על בסיס תאוריית ההכוונה העצמית נמצא עדיין בתחילתו. המחקר יאפשר לבחון את ישימותה של התאוריה באוכלוסייה הקולקטיביסטית הייחודית של המורים מהצפון שטרם נבחנה בהקשר תאורטי זה במחקרים קודמים.

המחקר בוצע במסגרת היחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, יחידה שמדגישה בתפיסתה תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים בקרב מתמחים ומורים חדשים. המחקר בוצע כדי להכיר את תמונת המצב בקרב המורים וכדי לשמש תשתית להתערבות שמכוונת ליצירת סביבה אופטימלית לקליטת מורים חדשים בעתיד. מכאן שחשיבותו של המחקר נעוצה גם בפרקטיקה. הממצאים יוכלו לכוון את העבודה המקצועית עם המורים החדשים הן במסגרת של סדנאות התמיכה והן בעבודה מערכתית בבתי הספר. המחקר מאפשר להשמיע את קולם של המורים החדשים, שחווים קשיים רבים, במטרה לקדם ראייה ביקורתית ולהוביל לשינוי חברתי (צבר־בן יהושע, 2016). המחקר נערך במסגרת הפרדיגמה האיכותנית (Creswell & Poth, 2018) וסוגת המחקר היא חקר מקרה קולקטיבי שמתמקד באוכלוסייה מסוימת שנטועה בהקשר חברתי-תרבותי מסוים (יוסיפון, 2016).

שאלות המחקר הן: מה מאפיין את החוויות של המורים החדשים מהצפון, שמלמדים בבתי הספר בנגב מנקודת המבט של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים? וכיצד המפגש הבינ־תרבותי משפיע על חוויות הכניסה להוראה של המורים?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 60 משתתפים, 15 (25%) מורים ו-45 (75%) מורות, שבמקורם הם מצפון הארץ, שעבדו בבתי ספר בדואים בנגב (בית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון). מרבית המורים עברו את ההכשרה להוראה במכללות בצפון והשתתפו בסדנאות סטאז' ומורים חדשים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי אחרי שהתקבלו לעבודה בדרום. 21 (35%) מהמשתתפים הם מתמחים ו-39 (65%) הם מורים חדשים, בשנה שלאחר הסטאז'. 53 (88%) מהמורים עבדו במסגרות של חינוך רגיל ו-7 (12%) במסגרות חינוך מיוחד, 46 (76%) עבדו בבתי ספר יסודיים ו-14 (24%) בחטיבות ביניים ובחטיבות העליונות. 52 (86%) מהמורים מילאו שאלונים פתוחים ו-8 נוספים (14%) רואינו בריאיון חצי מובנה שהתמקד בחוויית הכניסה להוראה.

כלי המחקר

נכללו שלושה כלי מחקר: (1) מטפורות, (2) שאלון פתוח, (3) ריאיון חצי מובנה (שקדי, 2003).

מטפורות - כל המשתתפים התבקשו לבחור מטפורה שמתארת את חוויית הכניסה להוראה מתוך מאגר שכלל 25 מטפורות, לדוגמה: רכבת הרים, יער, כביש, ים, נהר, מדבר, ג'ונגל, פקק תנועה. כמו כן, ניתנה להם אפשרות לבחור מטפורה ייחודית להם. לאחר מכן המשתתפים התבקשו לתת כותרת למטפורה ולהסביר מדוע בחרו בה. משימה זו ניתנה בחלק הראשון של השאלון הפתוח או הריאיון.

שאלון פתוח - השאלון התמקד בחוויית הכניסה להוראה של המתמחים ושל המורים החדשים בבתי ספר בחברה הבדואית בדרום הארץ. לאחר החלק שעסק במטפורה וכמה שאלות דמוגרפיות קיבלו המשתתפים את ההנחיה הבאה: "ספר/י על חוויה משמעותית בעיניך שחווית בשנה זו בבית הספר כמתמחה או כמורה חדש/ה, שמייצגת עבורך את תהליך הקליטה בבית הספר, חוויה שלדעתך תיחקק בזיכרונוך (חיובית או שלילית)". המשתתפים התבקשו לפרט: "תאר/י את החוויה, מה הפך את החוויה למשמעותית עבורך בשנה זו? מה בכך אפשר את התרחשותה של חוויה זו? מה בסביבה אפשר את התרחשותה של חוויה זו? מי היו השותפים ומה מקומם? מה עזר לך להתמודד? מה למדת מחוויה זו?". לאחר מכן התבקשו המשתתפים לבחור חוויה הפוכה מזו שעליה כתבו או סיפרו (חיובית או שלילית) ולדווח עליה.

ריאיון - נוסף על השאלון הפתוח, שמוגבל בכך שהוא נעשה בכתיבה, בחרנו גם לראיין בריאיון חצי מובנה (שקדי, 2003) שמונה מורים נוספים, כדי להכיר מקרוב את חוויית הכניסה להוראה של המשתתפים ואת המשמעות שהעניקו לאירועים שחוו. בחלקו הראשון של הריאיון (לאחר החלק שעסק במטפורה וכמה שאלות דמוגרפיות) התבקשו המשתתפים לספר על חוויה משמעותית שקשורה לשלב הכניסה להוראה. חלק זה זהה למשימה שניתנה בשאלון הפתוח (ראו פירוט למעלה). לאחר מכן התבקשו המשתתפים לספר בהרחבה על שנת הסטאז' או השנה שלאחר הסטאז'. חלק זה החל בשאלה פתוחה: "ספר/י לי את הסיפור שלך כמתמחה או כמורה חדש/ה". אחר כך נשאלו המשתתפים שאלות העמקה בנושאים כמו תהליך הבחירה בהוראה, חוויית ההוראה בהווה, אירועי הצלחה, מטרותיהם בהוראה, מטרותיהם לעתיד ועוד.

הליך המחקר

השאלונים הפתוחים הועברו במסגרת קורסי הסטאז' (ההתמחות) וקורסי המורים החדשים במכללה במהלך חודש פברואר של שנת לימודים אחת. המורים שרואיינו נבחרו באקראי בעקבות פנייה אישית למורים שהשתתפו בסדנאות הסטאז' והמורים החדשים במכללה אשר לא מילאו את השאלון הפתוח. למשתתפים אלו הוסבר שמילוי השאלון הוא רשות ויהיה אנונימי; הריאיון התקיים במסגרת החינוכית שבה עבד המרואיין או במכללה, במקום שקט והוא נמשך כשלושית דקות. המורים הסכימו להשתתף במחקר וחתמו על הסכמה מדעת להקלטת השיחה, לשכתובה ולשימוש אנונימי בחומר לפי צורכי המחקר.

ניתוח המידע - בשלב הראשון נערך ניתוח אינדוקטיבי, ממוקד בנחקרים ובפרשנות שהם נתנו למציאות. כלומר השתמשנו במתודולוגיה שבה יש הסתמכות על קריטריונים פנימיים שמקורם בתופעה הנחקרת (שקדי, 2014). בשלב זה סווג המידע ליחידות משמעות על פי נושאים תוכניים ונוצרו קטגוריות ראשוניות. בשלב השני נעשה ניתוח דוקטיבי שכלל דפוס מתודולוגי הממוקד חלקית בקריטריונים (שקדי, 2014), קרי בתאוריית ההכוונה העצמית. בשלב השלישי נעשה ניתוח ממפה ובו נוצר מערך הקטגוריות השלם (שקדי, 2003). ניתוח זה בוצע הן ביחס לראיונות והן ביחס לשאלונים הפתוחים.

ממצאים

בניתוח עלו חמש תמות עיקריות ולשלוש מהן יש תת-תמות. (1) התמה הראשונה עוסקת במטפורות שמבטאות חוויית קליטה שלילית של מרבית המורים. (2) התמה השנייה נוגעת לחוויה של דיכוי אוטונומיה. בתמה זו ארבע תת-תמות: (א.2) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי המורים הוותיקים ודיכוי הצרכים הפסיכולוגיים של המורים החדשים, (ב.2) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי מנהל בית הספר ודיכוי הצרכים הפסיכולוגיים, (ג.2) חוויה של דיכוי אוטונומיה וזלזול מצד ההורים ותחושה נלווית של דיכוי צרכים, (ד.2) חוויה של דיכוי וחוסר אונים בעקבות התנהגות חריגה של תלמידים. (3) התמה השלישית עוסקת בדיכוי של צרכים פסיכולוגיים בעקבות פערים תרבותיים ובה שתי תת-תמות: (א.3) דיכוי המורים בגלל קוד הלבוש, (ב.3) חוויה שלילית בשל הבדלים בשפה הערבית המדוברת (הדיאלקט השפתי). (4) התמה הרביעית מתמקדת בהתמודדות - להתמודד לבד עם קשיים ואתגרים מערכתיים. (5) התמה החמישית מתמקדת בחוויות חיוביות שבאו לידי ביטוי בשאלונים ובראיונות. בתמה זו שלוש תת-תמות: (א.5) חוויות חיוביות כפי שבאו לביטוי במטפורות, (ב.5) תמיכה של המנהל בצרכים הפסיכולוגיים של המורים, (ג.5) אינטראקציות חיוביות עם התלמידים כמקור לסיפוק צרכים.

תמה 1. מטפורות שמבטאות חוויה שלילית של קליטה

תמה זו נוגעת למטפורות שבחרו המורים המייצגות על פי תפיסתם וחוייתם את תהליך הכניסה להוראה. מרבית המורים (34) בחרו במטאפורות שכרוכות על פי תפיסתם במשמעות שלילית. המטפורות שהמורים בחרו מתוך רשימת המטפורות הן: ג'ונגל, שדה מוקשים, גן חיות, רכבת הרים, בור עמוק, ים, ריצת מרתון, אתר בנייה, נדנדה וערפל. המורים סיפרו על תחושות איזוודאות, לחץ ודאגה שהכבידו עליהם והקשו עליהם לתפקד. בקרב 27 מורים מטפורות אלה לוו ברגשות שליליים של אכזבה, פחד, כאב, בדידות ותסכול. לעיתים תחושות אלה מלוות את המורים בימים הראשונים בבית הספר כחלק מתהליך הקליטה לבית הספר. מרבית המורים התייחסו למטפורות שהוצגו להם.

הכניסה להוראה נחוויתה על ידי שישה מורים ככניסה לג'ונגל שבו הם מרגישים אבודים, מאוימים ומפחדים, ללא הכוונה, והם חשים אובדן שליטה. וכך כתבו המורים: "בית הספר דומה לג'ונגל, החזק גובר על החלש, בעלי תפקידים שולטים והם לא עושים כלום, אפילו לא את עבודתם" (שאלון 1); "המקום הזה נראה עמוס.

תמיד חשבתי על הסוף של היום או השבוע. הרגשתי אבודה לגמרי. לא נתנו לי לחיות... הרגשתי חסרת אונים כמו בעדר או כמו ג'ונגל... (ריאיון 7); "אתה מוצא את עצמך בתוך הג'ונגל. הרגשתי שכל יום שהוא עובר הוא יותר קשה מקודמו. עומס עבודה נוראי, הכול בלחץ, פשוט עומס אדיר, עד שנאלצתי רבות להיעדר מהג'ונגל הזה" (ריאיון 3).

שני מורים תיארו את הקושי בכניסה לבית הספר ככניסה לשדה מוקשים. אחד המורים סיפר כי בתקופה הראשונה בבית הספר היה עליו להיות זהיר וערני כדי לשרוד: "ללכת לאט ובזהירות ובערנות... מורה בשנה הראשונה צריך להיות זהיר ובמיוחד שאני הגעתי ממקום אחר ושונה בהכול" (שאלון 1). מורה אחר כתב על הצורך לשקול את צעדיו: "התקופה הראשונה שבה למדתי הרגשתי שכל צעד של המורה הוא קשה. צריך לחשוב לתכנן ואז לצעוד קדימה". (שאלון 35).

חמישה מורים תיארו את בית הספר כגן חיות, מקום מפחיד, המאופיין במאבקי כוח בין המורים בצוות ובחוסר הכוונה. כך תיארו המורים את בית הספר: "בבית הספר יש חזקים וחלשים, זה דומה לגן חיות, יש בו מלך ויש את הגנב, היפה והמכוער" (שאלון 12); "בית הספר הוא כמו גן חיות מלא באנשים, תלמידים, מורים כולם שלילים עם חיוך מפחיד" (שאלון 15).

מרויאיינים אחרים ביטאו את המוטיבציה השלילית שלהם באמצעות המטפורות: רכבת הרים, בור עמוק, ים וריצת מרתון. שלושה מורים ביטאו חוסר מוטיבציה בעבודתם לצד תחושה של היעדר חופש פעולה. וכך כתבו המורים: "מרגישים ברכבת הרים עולה ויורדת... יש ימים שאני באה לבית הספר ומרגישה שהמוטיבציה שלי היא בירידה" (שאלון 5). מורה אחר תיאר שהוא מרגיש מוגבל מאוד בעבודתו. בבית הספר אין חופש פעולה: "אני מרגיש שנוסע בדרך החינוך לפי מפה מוגדרת ומוגבלת... אני חייב ללכת לפי הבקשות והוראה של השליטים (המנהל) ותוכנית הלימודים" (שאלון 16).

שתי מורות תיארו את בית הספר כבור עמוק. הן ביטאו חוויה עמוקה של בדידות שנבעה מהמפגש עם מקום חדש, שבו כמה מהן אף לא ביקרו בעבר, הרחק מהבית ומההורים. המורות מתארות חוויה של אי-שקט, לחץ נפשי, חוסר הכלה, היעדר הקשבה ובכי מתמיד: "הרגשתי כמו שנפלתי בבור עמוק... אני צועקת כל הזמן, אבל אין מי שישמע אותי... כל הזמן הייתי בוכה, רוצה לחזור הביתה אל ההורים כדי שירימו אותי ויעזרו לי לצאת מהבור הזה" (שאלון 8).

ארבעה מורים הציגו את החוויה הראשונה שלהם בבית הספר באמצעות מטפורה של ים. הם הביעו קושי בכך שהיה עליהם ללמוד לשחות לבד בתחילת דרכם בבית הספר. "הרגשתי כמו בים שאני חייבת ללמוד לשחות לבד על מנת שאני אמשיך קדימה... חייבת להבין את המקצוע שלי על מנת להצליח" (שאלון 10); "מי שלא מכיר את המים מקבל שוק כאשר זורקים אותו אליהם... ואתה צריך להתמודד לבד" (שאלון 22).

המטפורות ביטאו את הבעיות, המאבקים והדילמות בבית הספר. המורים ביטאו תחושות של חוסר כיוון ועמימות. היבטים אלה באו לידי ביטוי במטפורות: אתר בנייה, ערפל, נדנדה, זירת אגרוף וצומת דרכים. שלושה מורים תיארו את בית ספר כאתר בנייה שבו העבודה קשה מאוד למשל: "אני יכולה לתאר את בית הספר כאתר בנייה, המורה כמו פועל בניין נתקלים בקשיים רבים" (שאלון 2). מורה אחת תיארה את העמימות בעבודתה הספר כערפל: "יש דברים לא ברורים, עדיין לא למדתי הכול, לא מבינה את הכול... חסר משהו שהוא לא מובן" (שאלון 6).

תמה 2. חוויות שליליות של דיכוי אוטונומיה ודיכוי צרכים

תמה זו מציגה חוויות של דיכוי אוטונומיה על ידי דמויות שונות בבית הספר: מורים ותיקים, מנהל בית הספר, ההורים והתלמידים.

2.א) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי המורים הוותיקים

המורים החדשים מספרים על היחס של המורים הוותיקים אליהם בבית הספר. הם מספרים על יחס מזלזל, חוסר כבוד, היעדר מודעות ואמפתיה לקשייהם, היעדר תחושת מוגנות לצד תחושה של כמה מהם כי הם מאיימים על מעמדם של המורים המקומיים, בייחוד אם הם מצליחים בעבודתם. התיאורים מלמדים על חוויה כללית של דיכוי אוטונומיה שמלווה בתחושה קשה של דיכוי הצרכים הפסיכולוגיים: "רכזת המקצוע לא התנהגה אליי יפה במיוחד כשהייתי חולה עם שפעת. נפגעת מאוד ממנה" (שאלון 29).

אני נכנסת לחדר מורים ופתאום רואה אחד המורים הוותיקים מפנה ומרוקן את הארון האישי שלי. אני פונה אליו ושואלת: "למה אתה נוגע בדברים האישיים שלי?" והוא עונה לי: "אני מורה ותיק ולא קיבלתי ארון, לכן זכותי לקבל את הארון הזה, את עדיין חדשה" (שאלון 3).

מורה חדש קיבל יחס אוהד ותגובות חיוביות מן המנהל בעקבות שינויים שחולל בבית

הספר. בעקבות כך חווה דיכוי, איום וחוסר שיתוף פעולה מצד המורים הוותיקים שחשו, לדעתו, כי המורה מהצפון מאיים על מעמדם כמורים מקומיים: "חלק גדול מהמורים לא רצה לשתף פעולה איתי... ואז הגיע האיום עליי, מה אתה עושה אל תעשה לנו את זה תיזהר". המורים האשימו אותו: "אתה מלשין ושטינקר... הרגשתי תמיד מאוים מצד צוות המורים ונפגעתי מאוד" (ריאיון 4).

מורה סיפרה בריאיון על חוויה של דיכוי מצידם של המורים המקומיים בתחילת דרכה בבית הספר, דבר שגרם לה לתחושות בדידות, פחד ותסכול. תחושות אלה ליוו אותה גם בבית לאחר סיום יום הלימודים. בעקבות חוויה זו היא נמנעה מלדבר עם המורים המקומיים. בסופו של דבר החליטה לעזוב את בית הספר:

סירבתי לדבר איתם... לא רציתי להיות בקשר איתם, לא הצלחתי לישון בכלל מרוב פחד... המצב בבית הספר דיכא אותי מרוב כעס ותסכול. זה דיכא אותי... הייתי שמחה מאוד ומתפללת לאלוהים שאחת המורות שהייתי נוסעת איתה תיעדר על מנת לא ללכת לבית הספר... היה לי פחד שהם יבואו אליי לדירה. היו לי מחשבות כל כך קשות. לא הרגשתי נוח בדירה... בסוף השנה החלטתי שאני עוזבת (ריאיון 2).

החוויה הקשה בבית הספר הובילה מורה אחרת לאמירה: "לא הייתי מתעסקת בעבודתי, זה הביא אותי למצב של חוסר מחויבות ומוטיבציה בעבודה" (ריאיון 6). מורה אחרת סיפרה:

מרגישה כמו שק חבטות של המורים. מורה מקומי הטיח בי אשמה גדולה בחדר המורים בגלל שלא רשמתי ביומן הכיתה. כל המורים הסתכלו, כולל מנהל בית הספר ואף אחד לא טרח להגן עליי, פשוט מאוד התחלתי לבכות והחלטתי שאני לא ממשיכה את יום העבודה שלי (ריאיון 5).

(2.ב) חוויה של דיכוי המורים על ידי מנהל בית הספר

כמה ממשותפי המחקר ביטאו תחושה של דיכוי אוטונומיה בגלל היחס של מנהל בית הספר. הם מתארים יחס פוגעני, ניצול, משוב שלילי, אפליה והיעדר גיבוי. כל אלה הובילו לדיכוי של הצרכים הפסיכולוגיים, פגיעה בערך העצמי, בתחושת המסוגלות, במוטיבציה של המורים ובעשייה החינוכית שלהם בבית הספר. להלן כמה דוגמאות מדבריהם:

בשבוע הראשון המנהל ביקש ממני להכין שיעור לצפייה. חשבתי הרבה, אני עדיין חדשה, אין לי כלים, לא מכירה אף אחד בבית הספר... הכנתי שיעור שלדעתי היה מאוד מצוין, אבל התלמידים הפריעו, לא עבדו ברמה המבוקשת ולא ידעו לענות על השאלות. המשוב של המנהל היה גרוע מאוד, הוא נזף בי ואמר לי איך אני מורה ומתנהלת בצורה כזאת מול התלמידים, הוא לא התחשב בי כמורה חדשה (שאלון 40).

היה לי פחד נורא לקבל ביקורת לא טובה מהמנהל... עבר עליי לחץ נוראי, נכנסתי ללחץ אדיר... היו אומרים לי המורים: "את מורה מהצפון ולא ייקחו אותך"... הייתי בפחד נוראי מהמנהל... גם בבית בצפון תמיד הייתי במחשבות, לא הצלחתי להפריד בין הבית לבית הספר (ריאיון 3).

מורה תיארה חוויה קשה כאשר ביקשה להשלים משרה:

אין לי שעות; אחרי חודש התחילה מורה חדשה לעבוד בבית הספר וגיליתי שהמנהל נתן לה שעות... נכנסתי אליו ואמרתי: "למה אתה מתנהג כך מולי?" והוא ענה: "את לא נכנסת לראש שלי." הייתי בהלם! הייתי עם כאבים בבטן וכאבי ראש... היום אני לא אוהבת לעבוד בבית הספר הזה, אני הולכת בגלל הילדים הטובים שאני אוהבת אותם (ריאיון 7).

2.2) חוויה של דיכוי אוטונומיה וזלזול מצד ההורים

המשתתפים, שכזכור הגיעו מהצפון לבתי הספר בדרום, דיברו על יחס ההורים אליהם וסיפרו על חוויה של זלזול בהם ובעבודתם. הם תיארו מצב שבו ההורים מבקרים את המורים, צועקים עליהם ואף מתנהגים באלימות כלפי המורים החדשים. המנהלים נמנעים מלהיכנס לעימותים עם ההורים ותומכים בהם בגלוי. ההורים תומכים בתלמידים בפומבי ומזלזלים בכישורי המורים ובסמכותם המקצועית. גישה זו פוגעת במוטיבציה של המורים החדשים.

וכך מתבטאת חוויה קשה זו של המורים החדשים: "קשיים עם ההורים. הם השפיעו עליי לרעה באופן אישי" (שאלון 35); "הורה פנה למנהל בטענה שאני הרבצתי לבן שלו, לא ידעתי מה לומר התחלתי לבכות" (שאלון 30); "אבא לא מרוצה מציון שקיבלה הבת שלו ניגש לכיתה והתחיל לצעוק עליי בפני התלמידים" (שאלון 16); אחת המורות סיפרה על בעיה גדולה עם ההורים בשבוע הראשון שלה בבית הספר:

"כל ההורים הוציאו את ילדיהם מהכיתה בגלל שאני מורה חדשה. פניתי לאחד ההורים ואמרתי לו: 'כבר החלטת שאני מורה לא טובה?'" (ריאיון 3); "להגיע למצב שההורה יכפיש ויקלל אותך מול קהל תלמידים ומורים במסדר בוקר ועוד על מה שזה לא נתתי ציון גבוה לבת שלו... פשוט אני מדוכאת, אין מערכת שעוטפת אותך ומעריכה את העבודה שלך" (ריאיון 10).

(ד.2) חוויה של דיכוי אוטונומיה וחוסר אונים בעקבות התנהגויות חריגות של תלמידים

תיאורים רבים של המורים מבטאים את תחושת הדיכוי והקשיים שלהם בעבודתם בבית הספר עם התלמידים. מחצית מהמורים תיארו חוויות קשות מאוד בהתנהגויות התלמידים במהלך השיעור או מחוץ לכותלי הכיתה וסיפרו על בעיות משמעת של תלמידים בכיתה. חוויות אלה מודגמות בציטוטים הבאים: "התלמיד לא רצה להיכנס בכלל לשיעור; ביקשתי ממנו כמה פעמים להיכנס לכיתה שאלתי אותו למה הוא מתנהג בצורה לא טובה" (שאלון 4); "התלמיד בא אליי בטענות על ציון שהוא קיבל בבחינה והתחיל לאיים, לצעוק ולדבר לא יפה מול המורים... התלמיד משך לי בחולצה כאשר הוצאתי אותו מהכיתה" (שאלון 20); "אין לי שקט בכיתה, אין רגע דל, יש לי חבורה של ארבעה תלמידים שמפריעים לי תמיד בשיעור ואני לא יכולה לעשות כלום מפני שקיבלתי איומים מאחד ההורים וחיבלו לי ברכב, שברו מראה ועשו שריטות ברכב" (ריאיון 2).

המורים מבטאים תחושת חוסר אונים ותסכול לנוכח התנהגות התלמידים ותגובות ההנהלה:

לצערי הרב, ישר יודעים שאני מהצפון והתחילו להפריע לי, לצעוק ולצאת מהכיתה. בסך הכול בכיתה היו עשרה תלמידים, זה כיתה חינוך מיוחד. אני לא ידעתי מה לעשות. פשוט ישבתי על השולחן ולא ידעתי מה כן לעשות. אחד בא אליי ואמר לי: "אנחנו לא רוצים ללמוד, אם תנסה לעשות משהו פשוט נחרבן לך על האוטו." הלכתי לסגן המנהל והוא אמר לי: "תעביר את השיעור ונראה מה לעשות." אני לא טרחתי לחזור לכיתה. פשוט הלכתי לחדר המורים וישבתי שם המום מהתנהגות התלמידים ומהתשובה של סגן המנהל (ריאיון 3).

תמה 3. דיכוי צרכים פסיכולוגיים בעקבות פערים תרבותיים

(א.3) דיכוי מורים בעקבות קוד הלבוש (8 מורות)

חלק מהמורות דיווחו על חוויה קשה בקשר לתרבות הלבוש. המורות מהצפון לבושות לרוב בלבוש מודרני שאופייני לאזור שבו גדלו. סגנון לבוש זה גורר תגובות שליליות והערות פוגעניות של המורים והתלמידים. מרבית המורים מספרים כי חוויית הדיכוי בהיבט של הלבוש פגעה בפרטיות שלהם ובאורח חייהם: "בגלל שאני בלי כיסוי ראש המורות תמיד מסתכלות עלי... התלמידים שואלים אותי? מה העדה שלך? למה את בלי כיסוי ראש? האם את מתפללת?" (שאלון 8); "הלבוש שלי מאוד הפריע להם התברר לי, אבל יותר מזה שאני צפונית הם לא קיבלו את זה בכלל" (שאלון 33).

אני הייתי בלי כיסוי ראש כאשר עבדתי בתיכון. זה הפריע מאוד למורים ולצוות. היו תלמידים מסתכלים ובסוף עזבתי ועברתי ללמד בבית ספר יסודי... הייתי מפחדת מאוד בגלל שהייתי בלי כיסוי ראש בתיכון... היו מורים ומורות מסתכלים עלי... לא יודעת למה, אולי בגלל הלבוש (ריאיון 5).

מורה אחרת מספרת על החששות שלה מהחברה הבדואית: "היו לי חששות כי לפי מה שאני שומעת הם אוכלוסייה קשה, כאילו אנשים פרימיטיביים ולא מפותחים" (ריאיון 1).

(ב.3) חוויה שלילית בעקבות הבדלים בשפה הערבית המדוברת (הדיאלקט

השפתי)

חלק גדול מהמורים (23 מורים) דיווחו על חוויה מאוד לא נעימה בקשר להבדלים בין השפה הערבית המדוברת בצפון, שאפיינה אותם, ובין השפה הערבית הבדואית המקומית (דיאלקט שפתי). הבדלי השפה הקשו על ההתאקלמות של המורים ויצרו קשיי תקשורת ואף עימותים בין המורים מהצפון ובין התלמידים והמורים המקומיים. המורים מהצפון ספגו כינויים כמו "פלאח" (כינוי בערבית לעובד אדמה ולערבים מהצפון, שמרמז על נחיתות), תלמידים ומורים צחקו בפניהם בגלוי, ריכלו עליהם וזלזלו בדרך ההתבטאות שלהם. הם חשו זרות ונמנעו מלדבר. להלן כמה דוגמאות: "בגלל שאני לא דוברת את השפה ולא נולדתי כאן לא רציתי להיכנס למקום הזה... פחדתי. קצת שאני זרה והם הרוב" (שאלון 19); "אתה פלאח, יעני תבין אין לך מה

לחפש כאן... לא קיבלו אותי בגלל שאני עובד ועוד יותר בגלל שאני פלאח" (ריאיון 2).

הייתי מפחדת לומר מילה לא במקום מרוב שכל הזמן הם מחכים למה שאני אגיד והם לא יבינו. כמעט ולא העזתי לדבר עם המורים המקומיים בחדר מורים. הייתי בוחרת את המילים. לרגע חשבתי לעשות לי מילון של פירוש מילים. אני תמיד שאלתי את עצמי לאן הגעתי ומה הביא אותי למצב הקיים. אבל מצד שני, הייתי מאוד רוצה לדעת ולדבר כמוהם, אבל לא נתנו לי בכלל. כל מילה לא במקום היו מפרשים אותה אחרת. אצלנו בצפון רגילים לומר מילה "חביבי" לכל אדם שקרוב או מוצא חן בעינינו. כאן אמרתי אותה למורה והוא חשב שיש בינינו סיפור אהבה. זה תסכל אותי לרגע (ריאיון 5).

תמה 4. להתמודד לבד עם קשיים ואתגרים מערכתיים

הממצאים מלמדים על חוויות קשות ושליליות של המורים מהצפון בבתי הספר ועל הצורך שלהם להסתגל לתרבות חדשה, הן של בית הספר והן של הקהילה. נשאלת השאלה - כיצד הם מתמודדים? מדבריהם עולה שהמורים עוברים תקופת הסתגלות ארוכה ולא קלה שדרשה התמודדות אישית. הם נשארו לבד גם עם ההתמודדות: "המון דברים שבתחילת השנה לא ידעתי לקח לי זמן לקלוט... הייתי נאלצת לפתור בעיות באופן אישי" (שאלון 9). נראה שלמורים החדשים מהצפון חסרו מקורות תמיכה בבית הספר. המורים לא מצאו אוזן קשבת והכוונה לפתרון הבעיות שנתקלו בהן. ניסיונות לפנות לעזרת מורים ותיקים לא תמיד צלחו ולעיתים אף הרעו את המצב. מורה חדשה מספרת: "היה לי קשה מאוד להסתגל לצוות המורים. לא היה לי מישהו שיכוון אותי בכלל ובעת הצורך" (שאלון 35). "בכל בעיה בבית הספר, לא משנה, הייתי יושבת לבד או מתקשרת לאימא שלי בצפון ומתייעצת איתה, מה כן או מה לא לעשות... כי פחדתי תמיד שהתגובה שלי תהיה לא במקומה. שנאתי את המורים והתלמידים בנגב... לאור מה שאני סובלת" (ריאיון 6); "בעיקרון הייתי מתמודדת לבד עם כל הבעיות שהיו לי בחדר המורים עם הצוות. לרוב הייתי נשברת ובוכה, לפעמים הייתי מדברת עם עצמי: 'תהיי חזקה!' לכן הייתי עושה את עבודתי. עוברת מכיתה לכיתה וכאשר מסיימת טסה לדירה בבאר שבע" (ריאיון 9).

תמה 5. תוויות חיוביות שבאו לידי ביטוי בשאלונים ובראיונות

תמונת המצב שהוצגה עד כה היא שלילית. הממצאים מלמדים על כך שלמרבית המורים החדשים מהצפון יש תוויות שליליות של דיכוי מצד מורים ותיקים, מנהלים, הורים ואף תלמידים, והם חשים תסכול עמוק לנוכח דיכוי הצרכים הפסיכולוגיים. עם זאת, הממצאים מציגים גם את תמונת הראי של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים ותוויה חיובית של קליטה בעקבות כך. שלוש תמות צמחו בהקשר זה.

(א.5) תוויות חיוביות שבאו לביטוי במטפורות

רק חמישה מורים ביטאו באמצעות המטפורות תוויה חיובית מתהליך הכניסה לבית הספר. שלושה מורים בחרו במטפורה של פסגת הר כדי לבטא את האתגרים של תהליך הכניסה להוראה שאיתם התמודדו וכדי לתאר את הטיפוס והנחישות שלהם בדרך להצלחה. אומנם הדרך רצופה קשיים, אבל מלווה בהכוונה ובייעוץ של צוות בית הספר והמנהל, כפי שמתבטא בציטוטים הבאים: "המנהל נתן את מערכת השעות וביקש שאצפה במורים במהלך היום על מנת ללמוד מהם... למדתי שיטות ודרכי עבודה" (שאלון 14); "בשביל להגיע לפסגת ההר צריך אומץ כי מורה חדש במערכת זה דורש אומץ על מנת להצליח להגיע לפסגת ההר" (שאלון 18).

מדובר בתהליך שדורש התמדה ואומץ: להגיע לפסגת ההר זה לא קל בכלל והדרך מלאה בקשיים לא צפויים... אנחנו עולים לאט, לפעמים עוצרים ונושמים באמצע הדרך... במקצוע ההוראה השאיפה להגיע רחוק היא לא קלה, צרכים להיות מצוידים בהרבה דברים על מנת לשרוד את הדרך (שאלון 17).

(ב.5) תמיכה של המנהל בצרכים הפסיכולוגיים של המורים

בהבחנה מהתנהגויות של מנהלים שדיכאו את הצרכים של המורים החדשים, 11 מורים הציגו בראיונות ובשאלונים מנהלים שתמכו בהם וסייעו לקליטתם המיטבית בבית הספר. מנהל בית הספר הוצג כדמות חשובה ומשמעותית. מכאן שמורים מספרים גם על הצד האחר של הסיפור - התנהגויות של תמיכה ועידוד של מנהלים. מנהלים אלה תומכים בצרכים הפסיכולוגיים של המורים. המנהל תומך בתחושת

השייכות והמוגנות של המורים באמצעות גיבוי במצבים של התמודדות עם הורים או עם מורים ותיקים, הוא תומך בתחושת האוטונומיה, למשל באמצעות ציון הייחודיות של המורה או תומך בתחושת מסוגלות באמצעות תמיכה מקצועית. הציטוטים הבאים מדגימים את תמיכת המנהל.

תמיכה בשייכות ובמוגנות:

"המנהל תמך בי לאורך כל השנה עד שנהייתי חבר בכיר בצוות הבית ספר... המנהל תמיד הגן עליי בפני ההורים... מנהל בית הספר התקשר למטרה על מנת להתלונן על הורה שאיים עליי" (שאלון 10); "המנהל תמך בי והוא אפילו הזמין אותם לבירור במשרד החינוך בגלל אימים עליי" (ריאיון 4).

תמיכה באוטונומיה:

"המנהל שיבח אותי בפני הצוות בישיבה על הדברים שאני עושה" (שאלון 16); "מנהל בית הספר בחר בי ללוות מורות א' ו-ב' ולהדריך אותן במהלך הסיוור הלימודי. כמו כן, אני הייתי אחראית על הטיול" (שאלון 35); "המנהל הזכיר אותי בישיבה הראשונה על העבודה והשינוי שעשיתי בבית הספר, מייד קיבלתי תפקיד של אחראי על האקלים החינוכי בבית הספר" (ריאיון 1).

תמיכה במסוגלות:

"המנהל עזר לי מאוד להכין תוכנית לימודים ולהבין איך בונים אותה... קיבלתי עזרה מהמנהל ומהמורים, אבל תמיד הרגשתי תסכול לא יודע למה, הרגשתי לבד" (שאלון 32); "המנהל אמר לי: 'את חייבת לעבור את התקופה הראשונה'" (ריאיון 3); "המנהל תמך בי ואמר לי: 'תעזבי אותם עם המחשבות שלהם', המנהל היה תמיד שואל אם הכול בסדר, לפעמים היה מבקר בכיתה ואומר: 'אני איתך באש ובמים'" (ריאיון 5).

2.5) אינטראקציות חיוביות עם התלמידים

לצד התסכול הרב שמורים רבים ביטאו בנוגע לעבודה עם התלמידים עלו גם נקודות אור. כמה מהמורים ביטאו בשאלונים ובראיונות סיפוק מהקשר עם התלמידים בהיבטים חברתיים ולימודיים. 11 מורים כתבו בשאלונים על אינטראקציות אישיות חיוביות עם התלמידים שהגבירו את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות שלהם. וכך לדוגמה כתבו המורים: "לגרום לתלמיד להשתנות ולרצות לבוא לשיעורי המתמטיקה

- זה אדיר" (שאלון 1); "תלמיד בא אליי ומדבר על בעיה רפואית של אביו, ובזה נאלצתי לעזור לו לעבור את התקופה הרעה עם מחנכת הכיתה" (שאלון 14).

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי התמקד בבחינה של תהליכים מוטיבציוניים-רגשיים בקרב מורים ערבים מהצפון (מתמחים ומורים חדשים) שהשתלבו בבתי ספר בנגב. שאלות המחקר התמקדו בבחינת החוויות של המורים מנקודת המבט של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים ובהשפעות המפגש הבין-התרבותי על חוויות הכניסה להוראה של המורים.

ממצאי המחקר מצביעים על חוויות קשות של רוב המורים הערבים הצפונים החדשים בתהליך קליטתם והשתלבותם בבתי הספר הערבים-בדואים בנגב. רק מעטים מן המורים תיארו תמיכה של מנהל בית הספר בצרכים שלהם או סיפרו על אינטראקציות חיוביות עם אנשי צוות בבית הספר. מרבית המטפורות שבאמצעותן ביטאו המורים את החוויות שלהם היו שליליות. בית הספר נתפס כמקום שמורכב מחזקים וחלשים, יש בו מאבקים ודילמות רבים, זהו מקום מפחיד, אינו מאפשר חופש פעולה והוא עמוס עבודה. המורים חשים רגשות שלילים כמו לחץ, דאגה, אי-ודאות, איום, זרות ומרגישים שהם הולכים לאיבוד.

התמה המרכזית שעלתה במחקר נוגעת לחוויות של דיכוי האוטונומיה ודיכוי הצרכים הפסיכולוגיים. המורים סיפרו על חוויות של דיכוי על ידי המנהל, המורים הוותיקים, ההורים והתלמידים. עלה שהפגיעה באוטונומיה קשורה גם לאי-קבלת התרבות של המורים החדשים בעיקר בהיבטים של הלבוש והדיאלקט השפתי. לרוב המורים מתמודדים עם חוויות קשות אלה לבד, באמצעות דפוסי הימנעות וחרדה, הם נעזרים בעיקר בתמיכה מרחוק של ההורים. חוויות שליליות אלה פוגעות בתחושת השייכות, המסוגלות והאוטונומיה. המורים מדווחים על מוטיבציה שהלכה ודעכה ועל רצון לעזוב את בית הספר ואת ההוראה.

ממצאי המחקר מלמדים על חשיבותן של דמויות שונות בתהליכי הקליטה של המורים החדשים. הדמות המרכזית היא מנהל בית הספר, והוא נתפס בעיני מורים רבים באופן שלילי. המורים החדשים מציגים את מנהל בית הספר כדמות בעלת ההשפעה הרבה ביותר על השתלבותם בבית הספר. רוב המורים מתארים יחס פוגעני, ניצול, משוב שלילי, אפליה, חוסר התחשבות, היעדר גיבוי, חוסר כבוד והערכה, התעלמות מכישורי המורה והטלת עומס רב של משימות על המורה החדש. מכאן שהמנהל נתפס כמדכא את הצורך באוטונומיה. למשל: כניסה לתצפית בשבוע הראשון ללא הכנה

מראש ומתן משוב שלילי ופוגע, אימתן תמיכה בעקבות התנהגויות שליליות של התלמידים, פגיעה בתנאי העבודה ובהיקף המשרה ועוד. יחסו של המנהל פוגע בתחושת המסוגלות, מוביל לרגשות שליליים, למוטיבציה כפויה ואף להימנעות ולהפחתת ההשקעה. המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים קודמים (Finnigan, 2010; Eyal & Roth, 2011) שמציינים שסגנון ניהול שמאופיין בדיכוי של הצורך באוטונומיה פוגע במוטיבציה ובמעורבות של המורים ומקדם מוטיבציה כפויה ורגשות שליליים. מספרות המחקר עולה כי תמיכה של מנהלים באוטונומיה של המורים ניבאה תחושות של סיפוק צרכים, שניבאו מצידן השקעה בהוראה ורגשות חיוביים, כפי שמתבטא בממצאים (Klassen, Perry, & Frenzel, 2011).

גם למורים המקומיים היה תפקיד חשוב בגיבוש החוויה השלילית של המורים החדשים. בית הספר נחוה על ידי המורים מהצפון כמרחב שבטי רווי מאבקים ועימותים. נוכחותם מאיימת לעיתים על המורים המקומיים, בייחוד כשמדובר בקבלת תפקידים, והצלחתם מעוררת לא אחת תגובות שליליות. דפוסי יחסים שבטיים מקרינים גם על היחס למורים החדשים, בייחוד בבתי ספר שבהם יש דומיננטיות של משפחות מסוימות. מהמחקר עולה כי מערכת היחסים בין המורים הצפונים למקומיים בנויה על יחסי כוח ומאבקי כוח. המורים מדווחים על יחס שלילי של המורים הוותיקים. הם חשים זלזול, חוסר כבוד, היעדר מודעות ואמפתיה לקשייהם, איום והיעדר תחושת מוגנות. במחקרים אחרים עלה כי צוות בית הספר היה אחד ממוקדי הלחץ על מורים. כמה מחקרים עוסקים בקשר עם המורים הוותיקים כחלק מגורמי הלחץ בבית הספר, למשל פלטייר ועמיתיו (Pelletier et al., 2002) וטיילור ועמיתיו (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009) מצאו כי מורים חדשים תופסים את הדרישה להתאים עצמם לשיטות ההוראה של המורים הוותיקים כגורם של לחץ, אשר לצד גורמי לחץ נוספים חיבל במוטיבציה האוטונומית להוראה.

המורים חשו שהצרכים הפסיכולוגיים שלהם נפגעו גם עקב התנהגויות שליליות של תלמידים שגובו על ידי הורים, מורים וצוות ההנהלה, לעיתים על רקע שבטי. המורים סיפרו על תלמידים שמפריעים, צועקים על המורים, מאיימים ואף פוגעים במורה פגיעה פיזית או פוגעים ברכושם. התנהגותם השלילית של תלמידים רבים קשורה לכך שהמורים אינם מקומיים. פלטייר ועמיתיו (Pelletier et al., 2002) מצאו כי ככל שהמורים חוו לחץ מלמעלה - במחקר הנוכחי: כפייה והתנהגויות שליליות מצד המנהל או מורים ותיקים, וככל שהמורים חוו לחץ מלמטה - במחקר הנוכחי: בעיות משמעת ואלימות מצד התלמידים - כך הם חוו פחות מוטיבציה אוטונומית בהוראה,

דבר שהוביל אותם לפעול בשליטה רבה יותר כלפי התלמידים. גם פרנט וחבריו (Fernet et al., 2012) מצאו כי תפיסות המורים בקשר להתנהגויות שליליות של תלמידים ניבאו פגיעה במוטיבציה האוטונומית וחוויה של שחיקה רגשית.

דמויות בולטות במרחב הבית ספרי והקהילתי הם ההורים. המורים החדשים מלינים על התערבות יתרה של ההורים בנעשה בבית הספר, ומדגישים את עמדתם השלילית של ההורים שפוגעת בתפקודם. המורים מספרים על תקשורת לקויה בינם ובין ההורים, ביקורת קשה ואף אלימות. המנהלים נמנעים בדרך כלל מלהיכנס לעימותים עם ההורים, תומכים בטענותיהם ולא תומכים במורים. ההורים תומכים פומבית בתלמידים, נמנעים משיתוף פעולה עם המורים ומזלזלים בסמכותם המקצועית. יחסי הגומלין בין בית הספר ובין ההורים הוא נושא שנדון רבות בספרות המקצועית. היבטים כמו דפוסים של מעורבות הורים, גורמים התורמים למעורבות הורים, התרומות של מעורבות ההורים לתפקוד הילדים בבית הספר ועוד, נדונו בספרות התאורטית והמחקרית בנוגע לאוכלוסיות שונות, כולל האוכלוסייה הערבית (אבו עג'אג', 2016; אלטשולר-אזרחי ופארן-רותם, 2018; עבוד-חלבי ומיעארי, 2018). בעיות בקשרי הגומלין של מורים מתחילים עם תלמידים והורים דווחו במחקרים שונים בקרב מורים מתחילים ערבים בישראל (עליאן וזיידן, 2011). למשל ממציא המחקר של עליאן וזיידן (2011), שבחן את הקשיים של מורים חדשים בבתי ספר ערבים, מראים שקשיים בתקשורת הבין-אישית בין מורים מתחילים ובין תלמידיהם והוריהם הם אחד הקשיים העיקריים של המורים. החוקרים טוענים כי קשיים אלה משקפים את המתח הקיים בין תרבות ההורים, שהיא פטריארכלית ומסורתית במהותה, ובין ערכי התרבות הדמוקרטית, שהמורים המתחילים ספגו במהלך הלימודים האקדמיים. לדברי החוקרים: "בעיה זו קשה במיוחד כאשר המורה המתחיל משתבץ בעבודת ההוראה בבית ספר רחוק ממקום מגוריו שדפוסי התרבות הנהוגה בו זרים לו" (שם, עמ' 115).

אין להוציא מכלל אפשרות שהקשיים שהמורים מספרים עליהם הם חלק ממגמה טבעית של הורים למעורבות בחינוך ילדיהם, תהליכים שמדווחים בספרות המקצועית (אלטשולר-אזרחי ופארן-רותם, 2018). עם זאת, נראה שקשיי המורים החדשים מהצפון שמשותלבים בבתי הספר בנגב מועצמים לנוכח המאפיינים הייחודיים של הסיטואציה כפי שתוארו במבוא. המחקר הנוכחי חושף את מערכת היחסים בין המורים החדשים מהצפון ובין ההורים בבתי הספר הבדואים מנקודת מבט תרבותית, תוך התמקדות ביחסים שבין הורים ותלמידים, שמשתייכים לתרבות מסורתית

וסגורה, ובין מורים שמשתייכים לתרבות אחרת שנתפסת כזרה. המחקר מציג בבירור את המפגש בין הנורמות ודפוסי החיים של המורים הצפונים ובין המציאות החדשה שבה הם מבקשים להשתלב. בדבריהם באים לידי ביטוי הבדלים בדיאלקט השפתי, בסגנון הלבוש, בערכים ובמנהגים, אף שמדובר באוכלוסייה ערבית-אסלאמית הן של המורים מהצפון הן של האוכלוסייה המקומית. ההשפעות של המפגש בין תרבויות שונות אלה על מורים חדשים מהצפון שהשתלבו בבתי ספר בדרום, באו לידי ביטוי גם במחקרים אחרים (אבו גוידר, 2016; אבו ראס, 2010; שץ-אופנהיימר, 2012).

המתח החמולתי בין המשפחות בחברה הבדואית משפיע מאוד על רמת השותפות בעשייה הבית ספרית ועל אופי היחסים עם המורים. המורים הצפונים אינם מודעים לסוג זה של מאבקים ואינם יודעים כיצד לנווט עצמם בין מוקדי הכוח בבית הספר. פעמים רבות הם פועלים לא על פי רצונם ומנהגיהם, אלא על פי הרצון של החברה המסורתית שמוכתב להם על ידי המנהל או המורים הוותיקים, וזהו היבט נוסף של דיכוי אוטונומיה. בהקשר זה, אלקשאעלה ואלסאנע (2008) טוענים כי הקשרים בין בתי הספר במגזר הבדואי ובין ההורים רופפים. בעיקר עולים קשיים בתקשורת על רקע של שיוך שבטי פנימי, וקשיים אלה מועצמים אם המורים אינם מקומיים. חשוב לציין כי למרות תמונה קשה זו חלק (קטן אומנם) של המורים הצפונים ציינו לטובה את מערכת היחסים עם ההורים וראו בהורים גורם חיובי, המסייע להם בעבודתם למען הצלחת התלמידים.

החוויות שעליהן דיווחו המורים החדשים מבטאות תחושות קשות של דיכוי צרכים פסיכולוגיים. החוויה הקשה ביותר היא חוויה של דיכוי אוטונומיה. המושג "דיכוי" מבטא בספרות מצבים שבהם דמויות משמעותיות (למשל מורה, הורה) או דמויות סמכות (למשל מנהל) נוקטות פרקטיקות של שליטה אשר פוגעות בצרכים הפסיכולוגיים של האדם (Kaplan, 2018). פרקטיקות אלה יכולות להיות ישירות (למשל הבעת כעס, טון דיבור מאיים, ענישה) או סמויות (למשל מניעת תשומת לב, התעלמות). במחקר הנוכחי הדמויות המשמעותיות למורים החדשים הן המורים הוותיקים, ההורים, המנהל ואף התלמידים. התנהגויות הדיכוי מקבלות במחקר הנוכחי ביטויים ייחודיים שקשורים לאפיונים של החברה הבדואית, שבה האדם צריך להתאים עצמו לדרישות של אחרים משמעותיים, כמו אב או אח או לדמות סמכות שבטית או דתית, ובאופן כללי למנהגים ולדרישות התרבותיות. כך המורה הערבי מהצפון צריך להתאים עצמו למנהגים המקומיים, השונים מאלה המאפיינים את התרבות שלו עצמו ואת זו שספג במהלך לימודיו.

הממצאים מלמדים שהמורים החדשים חשים לחצים חברתיים ותרבותיים ומבטאים תחושה של זרות, אי-קבלה של תרבותם וחוסר התחשבות בצורכיהם הרגשיים - פגיעה בתחושת השייכות. המורים התייחסו למעמדם בבית הספר, לחוסר האמון ביכולותיהם המקצועיות, לדרישות הרבות מהם ולקשיים עם התלמידים (פגיעה בתחושת המסוגלות). העבודה בבית הספר אינה מאפשרת להם לממש את האידיאלים החינוכיים שלהם, וכמוה גם לבטא את ייחודיותם ואת משאבי הכוח שעומדים לרשותם במכללה להוראה - פגיעה בתחושת האוטונומיה. תחושות אלה הובילו לרגשות שליליים ולפגיעה במוטיבציה שמתבטאת ברצון לעזוב את בית הספר המקומי ובמחשבות על עזיבת ההוראה בכלל. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שנערכו במסגרת תאוריית ההכוונה העצמית, ולפיהם מצבים של דיכוי צרכים מובילים לפגיעה ברווחה הנפשית, למוטיבציה כפויה ולמגוון תוצרים שליליים בקרב מורים (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

האוכלוסייה הבדואית מוגדרת כחברה קולקטיביסטית-היררכית ופטריארכלית (Sharabi, 2014). חוקרים שיש להם אוריינטציה תרבותית-רלטביסטית קוראים תיגר על האוניברסליות של תאוריית ההכוונה העצמית (Chao and Tseng, 2002; Iyengar & DeVoe, 2003). חוקרים אלה טוענים כי הצורך באוטונומיה הוא אידיאל מערבי שאינו חשוב בתרבויות קולקטיביסטיות מזרחיות-מסורתיות, שמדגישות ערכים והתנהגויות של קונפורמיות, צייתנות, תלות הדדית במשפחה והרמוניה חברתית ולא ערכים כגון אינדיבידואליות ועצמאות. על פי טענות אלה, בתרבויות קולקטיביסטיות לא תימצאנה השפעות חיוביות לתמיכה באוטונומיה ולא תימצאנה השפעות שליליות לדיכוי אוטונומיה, כפי שנמצא במחקרים בתרבויות מערביות. אולם על פי תאוריית ההכוונה העצמית הצרכים הפסיכולוגיים הם אוניברסליים ומולדים, אף שצפויים הבדלים תרבותיים בדרכי הביטוי של סיפוק או דיכוי הצרכים האלה (Deci & Ryan, 2000).

ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בטענת האוניברסליות של התאוריה ומצטרפים למחקרים אחרים שהוכיחו את ישימותה גם בתרבויות קולקטיביסטיות כמו דרום קוריאה (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009), טורקיה (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003) ועוד. מחקרים שנערכו בחברה הבדואית בישראל בקרב תלמידים ופרחי הוראה הדגימו אף הם את חשיבות התמיכה באוטונומיה (קפלן ועמיתיה, 2014; Kaplan, 2018; Kaplan & Assor, 2019; Kaplan & Madjar, 2015; 2017). המחקר הנוכחי מתמקד במורים מתחילים ומציין את החשיבות של סביבה תומכת

צרכים בתהליך הקליטה של מורים ערבים מהצפון בבתי ספר בנגב.

מחקרים שהשוו בין אוכלוסיות מרקעים תרבותיים שונים מצאו כי המנגנונים הפסיכולוגיים שמקשרים בין תמיכה בצרכים ובין מוטיבציה דומים בהקשרים התרבותיים השונים (Chen, et al., 2015; Ginevra, Nota, Soresi, Shogren, Wehmeyer, & Little, 2015). הסיפורים האישיים של המורים והדוגמאות הרבות שהביאו מדגימים שני נתיבים אפשריים לקישור בין תאוריית ההכוונה העצמית ובין המחקר הנוכחי. האחד, תמיכה בצרכים הבסיסיים של המורים - במחקר נמצא כי במקרים המועטים שבהם המורים דיווחו על תמיכה בצורכיהם, הם חוו תחושות של סיפוק ורגשות חיוביים שעוררו בהם רצון להשקיע בעבודתם. תמיכה זו נמצאה קשורה להשתלבות חיובית בבית הספר ואף בתרבות המקומית. המחקר מדגים באופן ברור את המנגנון השני - מצבים של דיכוי הצרכים ופגיעה בהם מובילים לרגשות שליליים, לחוסר מעורבות, לפגיעה במוטיבציה האוטונומית ולרצון לעזוב את בית הספר ואף את ההוראה. דיון על שני מנגנונים אלה אפשר למצוא במאמרם של ואנסטיניקיסטה וראיין (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

המלצות

לנוכח הממצאים אנו מציעים לקדם בבתי הספר התערבויות שיכוונו לתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מתמחים ומורים חדשים על ידי מורים ותיקים ומנהלים. כמו כן מומלץ לשלב עקרונות לתמיכה בצרכים בקורסי ההכשרה של חונכים. תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים חשובה גם עבור תלמידים, כפי שנעשה על ידי קפלן ומדג'אר (Kaplan & Madjar, 2015) בפרויקט שכוון לתמיכה בצרכים בהקשר של חינוך סביבתי. התערבות לקידום תהליכי אקספלורציה ותמיכה בצרכים בקרב מורים חדשים מתוארת גם במחקרם של קפלן ועמיתיה (2016).

כדי להקל את תהליך הכניסה של מורים ערבים צפונים בבתי ספר ערבים בדואים ואת קליטתם המוצלחת בהם מומלץ להכין את המורים הצפוניים לתרבות המקומית ולמערכת החינוך במגזר הבדווי בנגב (אבו גוידר, 2016; אבו ראס, 2010). חשוב להכיר למורים את המבנה השבטי, המנהגים, המנטליות והערכים של האוכלוסייה המקומית כדי להקל עליהם את תהליך ההסתגלות לתפקידם החדש ולדרישותיו, כדי להקטין את החיכוך ואף לבנות תשתית לדיאלוג סבלני. אנו ממליצים לקיים סדנאות הכנה בתחילת שנת הלימודים וללוות את המורים גם במהלך השנה הראשונה, תוך מתן דגש על המפגש התרבותי. חשוב לשים דגש במפגשים אלה על רגישות

תרבותית ולחשוב יחד עם המורים, בתהליך תומך אוטונומיה, כיצד ניתן לרכך את המפגש כדי להימנע מביקורת מצד החברה הבדווית המסורתית. מתן רציונל היא דרך שהוכחה במחקרים כמתודה של תמיכה באוטונומיה (Reeve, 2006). כך הימנעות מדרישה חיצונית ומתן הסבר יכולים להוביל להבנה של מורות כיצד להתלבש בבית הספר ולבחירה שלהן כיצד לשנות את הופעתן החיצונית.

הממצאים מחזקים את התפיסה ואת דרכי הפעולה ב"משאבי צמיחה", היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי. היחידה מדגישה תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים וקידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית. ביחידה נבנו מתודות ייחודיות לתמיכה בצרכים, והן מיושמות בסדנאות המתמחים והמורים החדשים, בקורסי ההכשרה של החונכים ובעבודת השדה (חממות בית ספריות ויישוביות). חשוב ללמוד גם מניסיון זה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני שהתבסס על שאלונים פתוחים ועל מספר קטן של ראיונות. חשוב לחזק את אמינותם של הממצאים באמצעות מחקר כמותי עם מספר רב יותר של משתתפים. מומלץ ליצור השוואה בין קבוצות שונות של מורים חדשים שמשתלבים בבתי הספר הבדואים - מורים מקומיים, מתמחים, מורים חדשים, מורים מהצפון, ולבחון אם יש הבדלים בתהליך הקליטה או שמדובר בחוויות של מורים חדשים, כפי שנמצא בספרות המחקר. כמו כן, המחקר מבוסס על קבוצת מורים חדשים שלמדו במכללה אחת, ואף שהוא מייצג את בתי הספר במגזר הבדואי, חשוב לכלול משתתפים ממכללות נוספות כדי למנוע הטיה של ההקשר על הממצאים. עוד מומלץ לשלב מתודות נוספות של איסוף מידע כמו תצפיות. מעניין יהיה לבחון גם את תפיסות התלמידים בנוגע למורים מהצפון באמצעות ראיונות עומק.

רשימת המקורות

- אבו-בדר, ס' וגרוס, י' (2010). ספר הנתונים הסטטיסטיים על הבדואים בנגב. מספר 3. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז ע"ש רוברט ארנו לחקר החברה הבדואית והתפתחותה ומרכז הנגב לפיתוח אזורי; קרן קונרד אדנאואר בישראל.
- אבו גוידר, ע' (2016). הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית בדווית, מורים ומורות מספרים על החוויות בבתי הספר הערבים בדווים בדרום. גאמעה: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 20, 220-203.
- אבו סעד, א' (2011). הילדים הבדווים באלנבק (הנגב): עיור ושליטת הכרה. בתוך נ' רוחאנא וא' סבאע'ח'ורי (עורכים), הפלסטינים בישראל: עיונים בהיסטוריה, בפוליטיקה ובחברה (עמ' 118-124). חיפה: מדה אל-כרמל.
- אבו עג'אג', א' (2016). מבט השוואתי על נשירה גלויה בקרב מתבגרים במצבי סיכון בחינוך הערבי הבדואי בנגב. גאמעה: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 20, 170-147.
- אבו עג'אג', א' (2017). רב-תרבותיות, המפתח לזהותן האישית והחברתית של סטודנטיות בדואית בתוכניות הכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. קולות, 13, 32-30.
- אבו עג'אג', א' (2019). מידת קליטתן והשתלבותן החברתית והלימודית של סטודנטיות ערביות בדואית במוסדות להכשרת מורים בישראל. גאמעה: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 22, 58-34.
- אבו עסבה, ח' (2006). מערכת החינוך הערבית בישראל, התפתחות ותמונת מצב עכשווית. בתוך ע' חידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה, 1, (221-210). ירושלים: ון ליר.
- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדווים בנגב. דפים, 50, 160-185.
- אבו ראס, ת' (2006). מחלוקת קרקע בישראל: המקרה של הבדואים בנגב. גיליון עדאלה אלקטרוני, 24, <https://www.adalah.org/uploads/org.newsletter/oldfiles/apr06/hebrew.pdf>
- אג'בריה, א' (2011). חיים של ציפייה מתמשכת בצל אבטלה בלתי נמנעת: איך תורמת מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך? עיונים בחינוך, 4, 124-94.
- אלטשולר-ארחזי, ו' ופארן-רותם, ר' (2018). מעורבות הורים בלימודי ילדיהם בהקשר הבית ספרי: הקשרים היסטוריים וחברתיים-תרבותיים בישראל ומבט קדימה. עט השדה, 19, 141-122.
- אלמגור-לוטן, א' (2010). תעסוקה בקרב אקדמיות ערביות. אתר מרכז המחקר והמידע של הכנסת. <http://m.knesset.gov.il/Activity/Info/mmm/Pages/document.aspx?docId=af4d6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977&businessType=1>
- אלקרינאוי, ע' (2000). אתנו פסיכיאטריה בחברה הבדואית הערבית בנגב. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקשאעלה, ב' ואלסאנע, ח' (2008). דמותו של המורה בעיני התלמיד במגזר הבדואי. גאמעה: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 12, 210-189.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 29, 87-55.
- גרוס, א' ונוריאל, ר' (2006). מחזון למציאות: התפתחות באר שבע המטרופולינים. בתוך י' עמר (עורך),

חזון הנגב (עמ' 32-126), בת ים: לוי אפטיין.

- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרם (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 91-115). תל אביב: מכון מופ"ת.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). חינוך והשכלה: השכלה גבוהה תשע"ז 2016/17 (סטטיסטיקל 168): אתר הלמ"ס: https://old.cbs.gov.il/statistical/stat168_h.pdf
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [הלמ"ס] (2019). ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב עובדי הוראה, 2018-2000. אתר הלמ"ס: https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/171/06_19_171b.pdf
- ותד ח'ורי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אג'בריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל, פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (עמ' 147-168). תל אביב: רסלינג.
- 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.
- חסיסי, ר' (2013). מחסור במורים: מסמך עדכון. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/895a6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_895a6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_8622.pdf
- מאירסר'ג'וינט-ברוקדייל (2017). הבדואים בנגב, עובדות ומספרים, מרכז מוביל במחקר חברתי יישומי. אתר מכון ברוקדייל: https://brookdale.jdc.org.il/wp-content/uploads/2018/01/MJB-Facts-and-Figures-The-Bedouin-in-the-Negev_2017-05-Hebrew.pdf
- מיכאל, א' ואלקלעי, א' (2011). תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדווי: היבט רב תרבותי. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרם (עורכות), להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 237-267). תל אביב: מכון מופ"ת.
- עבוד-חלבי, י' ומיעארי, ס' (2018). למידה מהצלחה בבתי ספר ערבים, מחקר אמפירי על פי תפיסות הורים. אתר idi: המכון הישראלי לדמוקרטיה: <https://www.idi.org.il/media/10248/learning-from-success-children-s-achievement-and-parents-attitudes-in-arab-schools-in-israel.pdf>
- 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 (עמ' 234-215). 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' ואופלטקה, י' (2013). תפיסת מורים מוסלמים ויהודים את גבריות מנהל בית הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל-מורה. עיונים בחינוך, 7-8, 140-160.
- עראר, ח' ומסריי-חרזאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. עיונים בחינוך, 13-14, 150-175.
- עשור, א' (2003). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), בית הספר העתידי (עמ' 165-210). תל-אביב: מסדה.

- פריצקר, ד' וחקן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-134.
- צבר בן־יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.
- קפלן, ח' (2014). הכוונה עצמית ומוטיבציה. לקסייקי (2) 15-17. מאתר מכללת קיי: לקסייקי: <http://brookdaleheb.jdc.org.il/?CategoryID=390&ArticleID=2463>
- קפלן, ח' עשור, א, אלסייד, ח' וקנת־מיימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניבוי חוויית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאוריית הכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. דפים, 58, 41-77.
- 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.
- רודניצקי, א' (2013). האוכלוסייה הבדואית בנגב: מאפיינים חברתיים, דמוגרפיים וכלכליים. בתוך א' רודניצקי ות' אבו ראס, החברה הבדווית בנגב (עמ' 13-44). גווה אילן: יוזמות קרן אברהים.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת אי־הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-41.
- שפרלינג, ד' (2015). נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע. מכון מופ"ת.
- שץ־אופנהיימר, א' (2012). עונת ההגירה אל הדרום: עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה. מעגלי חינוך: מחקר עיון ויצירה, 3, 4-12.
- שץ־אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרומ, ש' (2011). להיות מורה, בנתיב הכניסה להוראה. ירושלים: משרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה ותמה ומכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני, תאוריה ויישום. אוניברסיטת תל־אביב: רמות.
- שקדי, א' (2014). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה. אוניברסיטת תל אביב: רמות.

באנגלית

- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 84, 97-109. doi: 10.1037//0022-3514.84.1.97
- Chao, R. K., & Tseng, V. (2002). Asian and American parenting. In M. Borenstein (Ed.), *Handbook of parenting*, vol. 4: Social conditioning and applied parenting (2nd edition), (pp. 59-94). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chen, B., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., & Matos, L. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236. doi:10.1007/s11031-014-9450-1

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th edition). London & Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*, 256–275.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting interindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*, 514–525. doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fernet, C., Trepanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Cote, 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.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2007). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment, 16*, 256–279.
- Finnigan, K. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools, 9*, 161–189.
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Wehmeyer, M., & 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*, 501–517.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd edition). New York: McGraw Hill.
- 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.), *Vol. 49 of the Nebraska symposium on motivation. Cross-cultural differences in perspectives on the self* (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.
- 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.
- 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*, 223–255. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y>.
- 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*, 251–269.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2019). Autonomous motivation and the need for autonomy: Findings and new theoretical developments in Israel. In D. Gregry Arief & T. Ser Hong (Eds). *Asian education miracles: In search of sociocultural and psychological explanations* (pp. 84–106). New York: Routledge.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2015). Autonomous motivation and pro-environmental behaviors among Bedouin students in Israel: A self-determination theory perspective. *Australian Journal of Environmental Education, 31*, 223–247.

- 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*, 1–14.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/a0026253
- 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*, 186–196.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 36*, 240–260.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal, 106*, 225–236.
- 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). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- 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*, 761–774.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York & London: Guilford.
- 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*, 219–236.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*, 108–120. DOI: 10.1037/a0025742
- 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*, 235–243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 75–94.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 407–417.
- 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.
- Zach, S., Sivan, T., Harari, I., Stein, H., Nabel-Heller, N. (2015). Success as a springboard for novice physical education teachers in their efforts to develop a professional career. *Journal of Teaching in Teacher Education, 34*, 278–296.