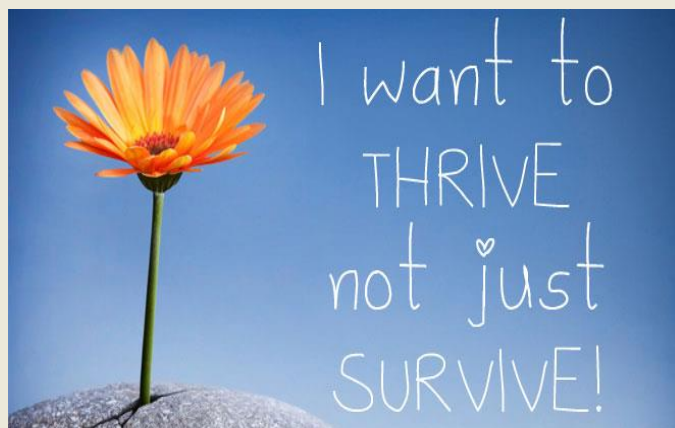


**ההשפעות הייחודיות של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים  
מתחילים באמצעות קהילות למידה ותמיכה של מורה חונך  
מחקר אורך בפרספקטיבה של תיאורית ההכוונה העצמית**

**ד"ר חיה קפלן**  
**בשיתוף עם ד"ר רינת כהן ופרופ' גיא רוט**



**יום עיון באוניברסיטת בן גוריון**  
**טז' בטבת תשפ"ב 20.12.21**

## המחקר הנוכחי

- המחקר הנוכחי הנו מחקר אורך – שלושה גלים, עם אוכלוסייה של מורים מתחילים, שנמשך 5 שנים.
- המחקר בחן את ההשפעות הייחודיות של תמיכה בצרכים הפסיכולוגים של מורים מתחילים באמצעות שתי מסגרות תמיכה: (1) קהיליות למידה, שהתקיימו בשנת ההתמחות ובשנה הראשונה שלאחר ההתמחות - במכללה להוראה, (2) תמיכה של מורה חונך - בבית הספר.
- מסגרות תמיכה אלה נבחנו עד כה לרוב בנפרד.
- שאלות שהתעוררו בתחילת הדרך:  
מה ההשפעות של תמיכה בצרכים על ידי מנחה קהילת הלמידה ועל ידי החונך על המוטיבציה האוטונומית ועל התפקוד של המורים המתחילים? האם קיימת זיקה בין ההשפעות של התמיכה שניתנת למורה בקונטקסטים אלה? האם להשתתפות בקהיליית הלמידה בשנה השנייה של הכניסה להוראה יש תרומה ייחודית מעבר להשפעות קהיליית הלמידה בה השתתף המורה בשנת ההתמחות?

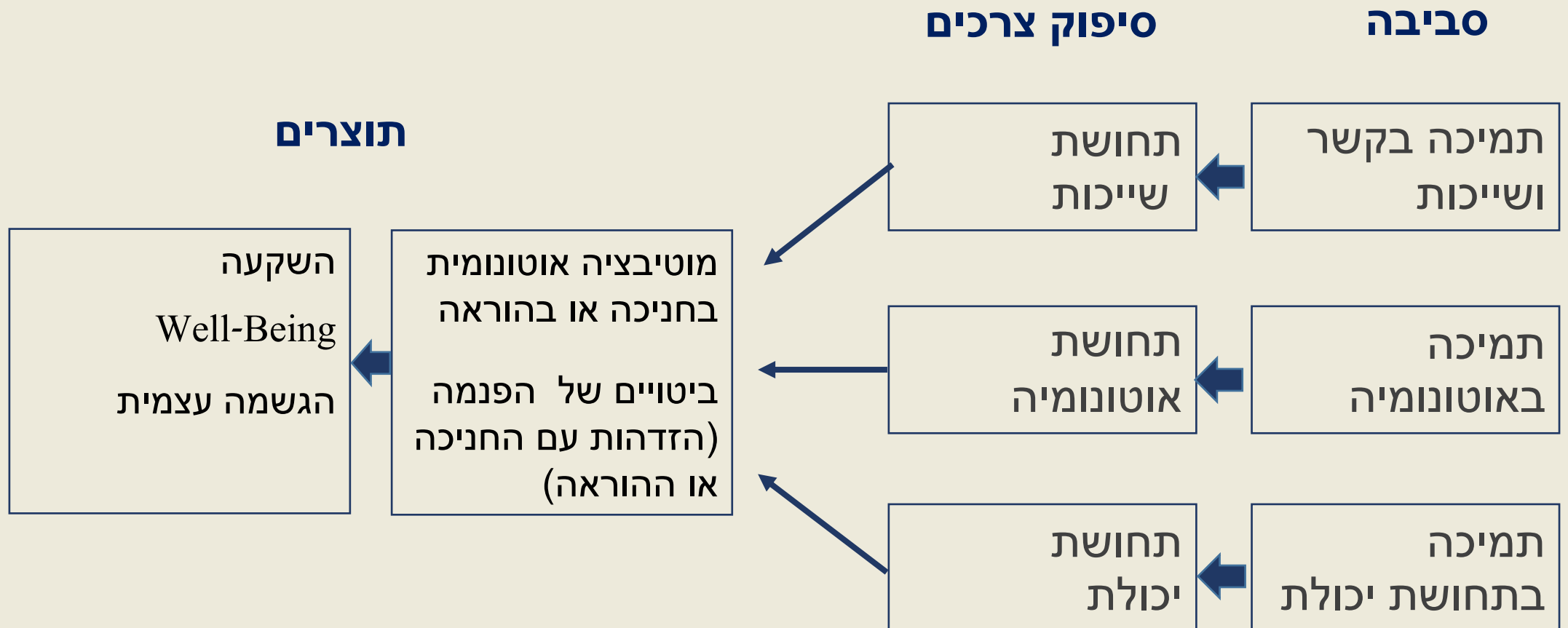
# הקדמה תיאורטית

## תקופת הכניסה להוראה

- תקופת ה - induction מתייחסת למעבר משלב ההכשרה להוראה לשלב ההוראה בפועל והיא כוללת את השנים הראשונות להשתלבות המורה במערכת החינוכית.
- זו תקופה בה המורה המתחיל מעצב את זהותו המקצועית ( Kaplan, Glasner, & Ades, 2016), רוכש את הידע, המיומנויות והיכולות שנדרשות בהוראה ומסתגל לתרבות ולאקלים בית הספר (Thomas et al., 2019).

# הפרספקטיבה התיאורטית של המחקר - SDT

המחקר מתבסס על תיאורית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017): מושגי היסוד, תהליכים מוטיבציוניים ותוצרים.



## עולמם של המורים המתחילים

- הספרות בישראל ובעולם עשירה במחקרים המציגים את קשיי המורים המתחילים (Gavish, & Friedman, 2010; Mansfield et al., 2014; Flores, 2017).
- המורה המתחיל נתקל בקשיים פדגוגיים, רגשיים וחברתיים, והוא מתקשה להסתגל לתרבות הארגונית בבית הספר (De Neve & Devos, 2017; Gavish, & Friedman, 2010). המורה נדרש להתמודד עם ידע פדגוגי חדש, להתאים דרכי הוראה לאוכלוסיות שונות, להתמודד עם ניהול כיתה ובעיות משמעת או אלימות, להכיר את הארגון החינוכי והדמויות השונות בו, להסתגל לעומס ההוראה, ועוד (Abu-Ras, 2010).
- לקשיים אלה יש ביטויים פסיכולוגיים והם כרוכים ברגשות שלילים ובתחושת שחיקה (Voss et al., 2017; Clandinin et al., 2015).
- קשיים אלה מובילים לפגיעה במוטיבציה (Kaplan, 2021a) ולנשירה מההוראה (Sperling, 2015; Shapira-Lishchinsky et al., 2019).

## מערכות תמיכה במורים המתחילים

- מחקרים מצביעים על החשיבות של מערכות תמיכה במורים המתחילים (Kutsyuruba et al., 2019; Mcdossi & Kaplan, 2019) ושל תוכניות induction (Thomas et al., 2019).
- תוכניות induction שונות זו מזו בהיבטים כמו אוכלוסיית היעד, משך התוכנית, רכיביה, הגורם המפתח והמוביל, כמו בית ספר או מוסד אקדמי. לעיתים מדובר בתוכניות שנעשות ברמה מחוזית או לאומית (Howe, 2006; Fresko & Nasser-Abu) (Alhija, 2014, Sela & Harel, 2018).
- התוכנית המובילה ברחבי העולם הנה החונכות, עליה נעשו מחקרים וסקירות רבות (Ingersoll & Smith, 2004; Kutsyuruba et al., 2017). עם זאת, קיים פחות מידע מחקרי על התרומות של תוכניות אחרות שפותחו לתמיכה במורים המתחילים.
- המחקר אודות התרומות הייחודיות של מספר תוכניות ובחינתן המשותפת הנו מועט.
- בישראל קיימות מסגרות תמיכה שכוללות השתתפות בשתי קהילות למידה מקצועית של מורים מתחילים (מתמחים, מורים בשנה לאחר ההתמחות), במשך שנתיים, בהן המורה המתחיל מלווה גם על ידי מורה חונך מנוסה, בבית הספר בו הוא מלמד.

## קהילות למידה של מורים מתחילים – המודל הישראלי

- קבוצות בהן מתקיימת למידה בצוותא של מורים, אשר חוברים יחד לקדם את למידתם המקצועית. קהילות אלה מבוססות על אמון, שותפות, חזון ומטרות משותפות והן מאפשרות בחינה ביקורתית של תהליכי ההוראה ופיתוח של ידע, מיומנויות ופרקטיקות חדשות (Fresko & Nasser-Abu, 2014).
- קהילות הלמידה של מתמחים ומורים חדשים פועלות בישראל במתכונת של סדנא, בהנחיית אנשי סגל מן המוסד האקדמי. המנחים מיומנים בהנחיית קבוצות, בעלי כישורים לקידום דיאלוג רפלקטיבי אותנטי בסביבה בטוחה, לעיבוד תהליכים רגשיים וחברתיים, ולהפעלה של מגוון פעילויות לקידום אקלים חיובי בקבוצה (Fresko & Nasser-Abu, 2014).
- מחקרים מצביעים על תרומתן של תוכניות אלה להסתגלות המורים המתחילים במישור הרגשי, המקצועי והארגוני, לשיפור דרכי ההוראה, לשביעות רצון (Abu Alhija, 2014; Fresko & Nasser-Abu, 2014; Ras, 2010), לרווחה נפשית (Owen, 2016), לעיבוד תהליכים רגשיים, ולהתמודדות עם תלמידים מאתגרים בכיתה (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014).

## החונכות כתוכנית תמיכה

- תפקידו של המורה החונך והשפעותיו החיוביות על תהליך הכניסה להוראה נחקרו ודווחו רבות בספרות המקצועית ( Alegado & Soe, 2021; Ewing, 2021; Ingersoll & Strong, 2011; Kutsyuruba et al., 2017 ).
- החונך מלווה את המורה בהיבטים מקצועיים, רגשיים, חברתיים וארגוניים, נותן משוב ובישראל אף מעריך (Ford, 2017).
- תמיכת החונך נמצאה קשורה לתוצרים שונים, כמו, המסוגלות המקצועית של המורים המתחילים (LoCasale-Crouch et al., 2012), תחושות מיטביות וסיפוק, התלהבות מההוראה, והפחתת שחיקה רגשית (Richter et al., 2013), שיפור פרקטיקות הוראתיות (Alegado & Soe, 2021), מוטיבציה (Kaplan, 2021), והתמדה במקצוע (Rots et al., 2007).



## פרדיגמות של חונכות

הספרות המקצועית מבחינה בין פרדיגמות שונות של חניכה (Burger et al., 2021):

- פרדיגמה מסורתית – מודל המסירה, גישה התנהגותיות. החונך נתפס כבעל סמכות, וסגנון החונכות הנו בעקר העברת ידע, פרקטיקות, מיומנויות והדגשים פדגוגיים (איך לנהל כיתה, כיצד לבנות את השיעור, וכו'), שנתפסים על ידי החונך (או בית הספר) כמתאימים/נכונים מבחינה מקצועית.
- פרדיגמה קונסטרוקטיביסטית (Burger et al., 2021; Feiman-Nemser, 2001), מדגישה יחסים שיתופיים בין החונך והחניך והידע נוצר יחד בתהליכים שמקדמים צמיחה, חקירה ולמידה מהפרקטיקה. יחסי החניכה אינם היררכיים, והחונכות מתבססת על רפלקציה משותפת, וקבלת החלטות אוטונומית. בהשוואה לפרדיגמה המסורתית נמצא כי גישה זו מובילה לתוצרים חיוביים יותר בקרב מורים מתחילים (Richter, et al., 2013; Vosset al., 2017; Burger et al., 2021).

## החונכות בגישת SDT

- התפיסה ההומניסטית, שעומדת ביסודה של הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, מייצגת את התפיסה של מערכות היחסים הרצויות בחניכה על פי SDT (Orland- Kaplan & Israel, 2020; Burger et al., 2021; Barak and Wang, 2020).
- הספרות המחקרית המתארת את הקשר בין חונכות לבין SDT, מתייחסת לאוכלוסיות שונות, ביניהן: תלמידים ומורים בבתי ספר (למשל, Dantzer, 2017), סטודנטים ואנשי סגל במוסדות להשכלה גבוהה (למשל, Lechuga, 2014), ועולם העבודה (למשל, Kennett, & Lomas, 2015).
- מחקרים על השפעות החונכות בקרב אוכלוסייה של מורים מתחילים מנקודת המבט של SDT הנם מועטים ביותר (Kaplan & Israel, 2020; Burger et al., 2021). מכאן שהמחקר הנוכחי תורם לספרות המחקר בהיבט זה.

## מחקר אודות מורים מתחילים בפרספקטיבת SDT

- תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים בפועל וחוויות של סיפוק צרכים נמצאו קשורות במגוון תוצרים חיוביים, כמו מוטיבציה אוטונומית בהוראה (כץ וכהן, 2018) וסגנון הוראה תומך אוטונומיה ומסוגלות (Moe & Katz, 2020).
- מוטיבציה אוטונומית של מורים נמצאה קשורה בתוצרים כמו השקעה בעבודה (in de Wal et al., 2014), תחושת הגשמה עצמית, תמיכה באוטונומיה של התלמידים (Roth et al. 2007), ועוד.
- מחקרים נעשו גם עם פרחי הוראה (Evelein et al., 2008; Bouwma-Gearhart, 2010). למשל, תמיכה בצרכי פרחי הוראה יהודים וערבים-בדואים תרמה באופן חיובי לתחושות שייכות, מסוגלות ומוטיבציה אוטונומית. מוטיבציה אוטונומית תרמה חיובית להשקעה, תחושת הגשמה עצמית ואקספלורציה, בעוד מוטיבציה כפויה תרמה לשחיקה רגשית (Kaplan & Madjar, 2017).
- **בספרות המחקרית קיימים מחקרים אודות מורים מתחילים שנעשו בפרספקטיבת SDT אבל מספרם מועט** (e.g Fernet et al., 2016; Kaplan, 2021a,b).

## תמיכה באוטונומיה ובאקספלורציה של מורים מתחילים

- סביבה תומכת אוטונומיה, אשר מהווה מרחב בטוח לאקספלורציה, מקדמת את תהליכי הבניית הזהות האוטונומית של מורים מתחילים (Kaplan et al., 2016).
- המונח אקספלורציה מתייחס לתהליך בו הפרט מעורב בחקירה ובחיפוש רפלקטיבי של מידע משמעותי להתפתחותו. תהליך זה מאפשר לו ליצור משמעות לרגשותיו, תפיסותיו ומעשיו ולקדם בכך את הבניית זהותו (Flum & Kaplan, 2006, 2012).
- האקספלורציה נעשית סביב רגשות, אמונות, ערכים, מטרות אישיות, חזון, תפיסות עתיד, ומתמקדת גם בפערים שמתגלים בין מה שמביא עמו המורה להוראה לבין המציאות עמה הוא נפגש. מדובר בהיבטים הקשורים לצורך באוטונומיה, ובתהליך שאופייני למורים מתחילים.
- טענה זו נתמכת בהגדרתו של עשור לצורך באוטונומיה ובפרקטיקה של קידום קשב פנימי (Fostering Inner Valuing):

"The striving to form and realize authentic and direction-giving values, goals, and interests (i.e., the striving for an inner compass)" (Assor, 2012, p. 421, Kaplan & Assor, 2019).

## משתני המחקר

בית הספר	קהילת הלמידה
תמיכה בצרכים הפסיכולוגים ובאקספלורציה על ידי החונך	תמיכה בצרכים הפסיכולוגים על ידי מנחה קהילת הלמידה
תמיכה באקספלורציה על ידי החונך	תמיכה באקספלורציה על ידי מנחה קהילת הלמידה
מוטיבציה אוטונומית בהוראה	מוטיבציה אוטונומית להשתתפות בקהילת הלמידה
הגשמה עצמית	רגשות חיוביים
תחושת מסוגלות בהוראה	תחושת סיפוק
תחושת שחיקה	

# השערות המחקר

## מחקר 1

- **1.1. קהילת הלמידה** - המוטיבציה האוטונומית של המתמחים בקהילת הלמידה (T1) תתווך את הקשר שבין תמיכת המנחה בצרכים הבסיסיים ובאקספלורציה (T1) לבין שביעות רצונם ורגשותיהם החיוביים בסדנא (T1).
- **1.2. בית הספר** - המוטיבציה האוטונומית של המתמחים בהוראה (T1) תתווך את הקשר שבין תמיכת המנחה והמורה החונך בצרכים הבסיסיים ובאקספלורציה (T1) לבין תחושת המסוגלות, מימוש עצמי ושחיקה (T1).

## מחקר 2

- **2.1. קהילת הלמידה** - המוטיבציה האוטונומית של המתמחים בקהילת הלמידה (T2) תתווך את הקשר שבין תמיכת המנחה בצרכים הבסיסיים ובאקספלורציה (T2) לבין שביעות רצונם ורגשותיהם החיוביים בקהילת הלמידה (T2).
- **2.2. בית הספר** - המוטיבציה האוטונומית של המתמחים בהוראה (T2) תתווך את הקשר שבין תמיכת המנחה והמורה החונך בצרכים הבסיסיים ובאקספלורציה (T2) לבין תחושת המסוגלות, מימוש עצמי ושחיקה (T2), **מעל ומעבר לשונות המשתנים המתווכים והתלויים בזמן 1.**
- **3.** לא יימצאו הבדלים בין ערבים-בדואים ליהודים בשני המודלים.

# שיטה

## נבדקים

המורים המתחילים למדו במגוון מסלולים: גיל רך, יסודי, על יסודי.

**מחקר מספר 1** – 308 מורים חדשים בשנת ההתמחות, גיל ממוצע 25, 88.6% נשים, 49.3% יהודים, 50.7% ערבים-בדואים,

**מחקר מספר 2** – 205 מורים שמילאו את השאלונים בשני הזמנים. גיל ממוצע 26, 88.8% נשים, 44.4% יהודים, 55.6% ערבים-בדואים.

## כלי המחקר

השאלונים תוקפו במחקרים קודמים עם אוכלוסייה של מורים ועובדו לתחום המחקר הנוכחי ( Assor et al., 2002; Kaplan & Madjar, 2017; Roth et al., 2007). המהימניות נמצאו מספקות. השאלונים מולאו במסגרת מפגשי הקהילה (מפגש אחד לפני האחרון), טווח הסקלה 1--5.

## מספר דוגמאות לפריטים שנכללו בשאלונים

<ul style="list-style-type: none"> <li>• המנחה/החונך מעניק לי תחושת אמון ובטחון (תמיכה בשייכות)</li> <li>• המנחה/החונך מחזק אצלי את האמונה ביכולת שלי כמורה (תמיכה במסוגלות)</li> <li>• המנחה/החונך המנחה מעודד אותי לעבוד בדרך שלי (תמיכה באוטונומיה, בחירה)</li> <li>• חשוב למנחה לשמוע מה דעתו של כל אחד בקבוצה, גם אם היא שונה מדעות אחרות או מדעתו / חשוב למורה המלווה (החונך) לשמוע מה דעתי גם אם שונה מדעתו (תמיכה באוטונומיה, עידוד ביקורתיות וביטוי חופשי).</li> </ul>	<p>תמיכה בצרכים מנחה / חונך</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• המפגשים בקבוצה/עם החונך מאפשרים לי להבין איזה מורה אני רוצה להיות.</li> <li>• השיחות עם החונך מאפשרות לי לבחון איך נכון וראוי לפעול בדברים שחשובים לי במסגרת עבודתי / המפגשים בקבוצה עוזרים לי להכיר טוב יותר את הכוחות שלי כמורה / המפגשים עם החונך/בקבוצה מאפשרים לי לזהות את התפיסות שלי ביחס להוראה / במפגשים עם החונך יש לי הזדמנות לברר שאלות חשובות שמעסיקות אותי בהקשר להוראה.</li> </ul>	<p>תמיכה באקספלורציה מנחה / חונך</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• לו יכולתי לבחור מחדש הייתי בוחר/ת בסדנא זו שוב.</li> </ul>	<p>תחושת סיפוק</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אני חש שהעבודה בהוראה גורמת לי סיפוק רב.</li> </ul>	<p>הגשמה עצמית</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• אני מרגישה עייפות רבה בבוקר, כשעלי לצאת ליום עבודה נוסף בבית הספר.</li> </ul>	<p>שחיקה</p>



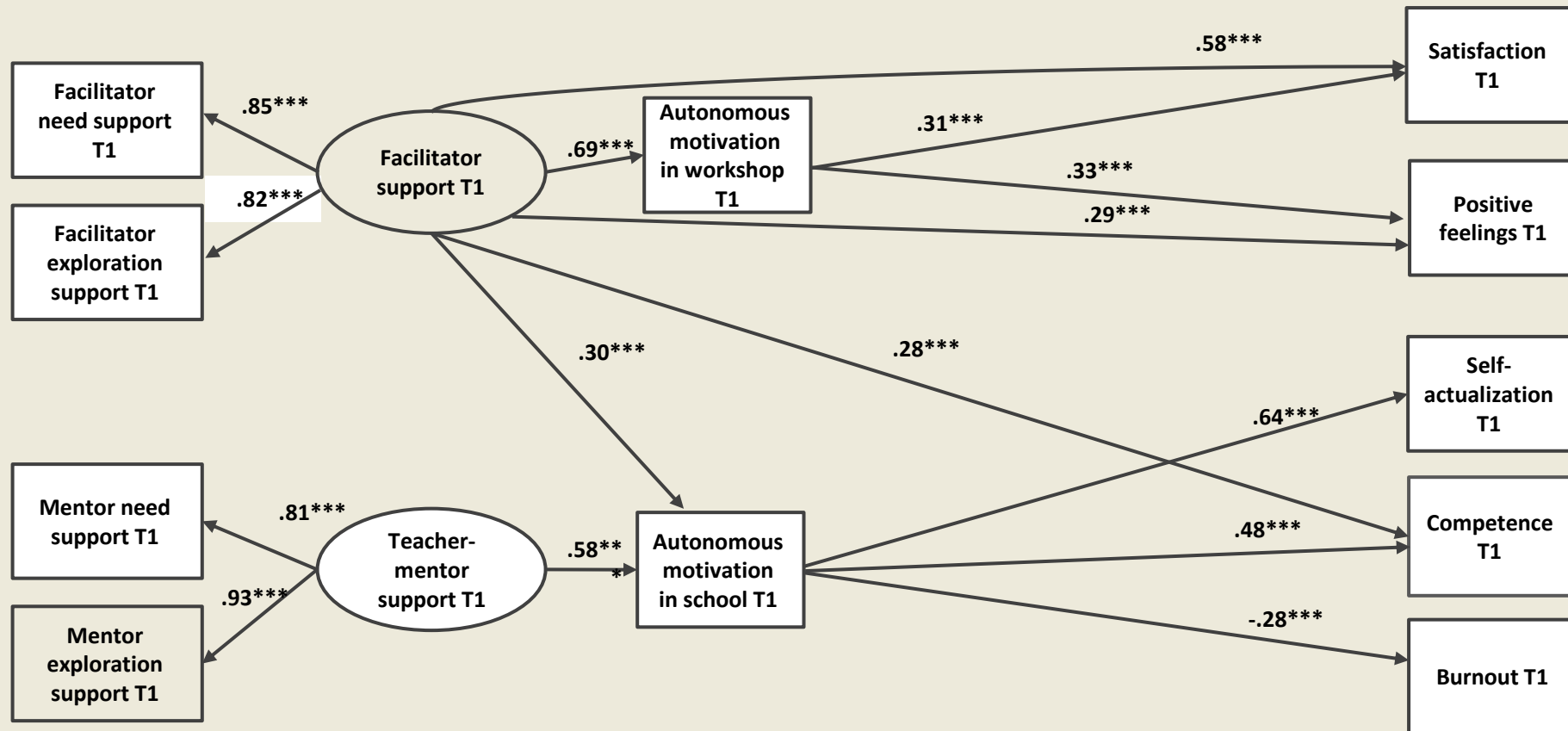
# מחקר מספר 1

# סטטיסטיקה תיאורית וקורלציות בין משתני המחקר: זמן 1

Variable	M SD	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Facilitator need-support	4.50 (.48)	.75**	.45**	.40**	.49**	.54**	.62**	.38**	.61**	.40**	-.22**
2. Facilitator exploration-support	4.31 (.61)		.36**	.43**	.67**	.54**	.75**	.48**	.53**	.40**	-.17*
3. Mentor need-support	4.43 (.75)			.70**	.28**	.64**	.41**	.27**	.49**	.49**	-.21**
4. Mentor exploration-support	4.20 (.86)				.34**	.60**	.42**	.30**	.39**	.41**	-.10
5. Autonomous motivation in the learning community	4.20 (.60)					.45**	.71**	.53**	.34**	.38**	-.12
6. Autonomous Motivation in teaching (School)	4.44 (.54)						.51**	.39**	.66**	.64**	-.18**
7. Sense of satisfaction in the learning community	4.15 (.74)							.52**	.41**	.38**	-.26**
8. Positive affect in the learning community	3.58 (.95)								.31**	.27**	-.14
9. Sense of competence in teaching ( school)	4.58 (.45)									.44**	-.22**
10. Self-actualization	2.44 (1.42)										-.37**
11. Burning-out	4.18 (.74)										

\*p<.05; \*\*p<.001

# ניתוח משוואות מבניות (SEM) – זמן 1



$\chi^2=75.71, df=35, p<.05; NFI=.94; TLI=.94; CFI=.97; RMSEA=.0$

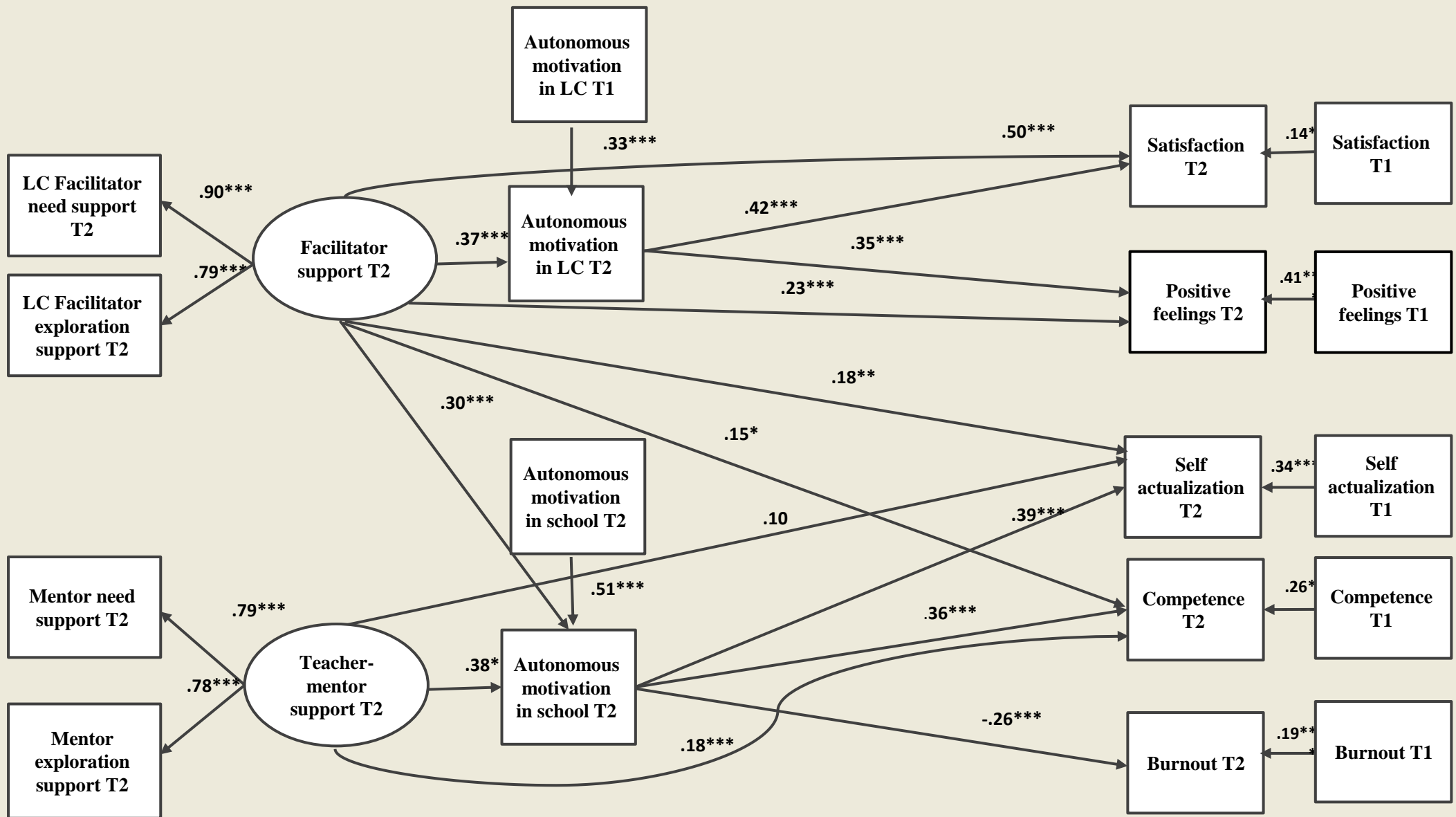
# מחקר מספר 2

## סטטיסטיקה תיאורית וקורלציות בין משתני המחקר: זמן 2

Variable	M SD	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Facilitator need-support	4.49 (.39)	.66**	.55**	.49**	.34**	.42**	.58**	.39**	.50**	.42**	-.28**
2. Facilitator exploration-support	4.35 (.63)		.29**	.32**	.66**	.28**	.69**	.51**	.32**	.36**	-.17**
3. Mentor need-support	4.44 (.49)			.74**	.09	.51**	.26**	.23**	.54**	.48**	-.18**
4. Mentor exploration-support	4.30 (.61)				.16*	.43**	.32**	.28**	.46**	.46**	-.26**
5. Autonomous Motivation in the Learning community	4.15 (.77)					.28**	.65**	.61**	.16*	.32**	-.13*
6. Autonomous Motivation in Teaching (School)	4.44 (.50)						.25**	.21**	.59**	.66**	-.24**
7. Sense of satisfaction in the Learning Community	4.31 (.62)							.59**	.32**	.39**	-.25**
8. Positive affect in the Learning Community	3.60 (.70)								.17**	.27**	-.17*
9. Competence in teaching (school)	4.55 (.42)									.58**	-.19**
10. Self-actualization	4.15 (0.59)										-.39**
11. Burning-out	2.58 (.81)										

\*p<.05; \*\*p<.001.

## ניתוח משוואות מבניות (SEM) – זמן 2



$\chi^2=195.10, df=105, p<.05; TLI=.90; CFI=.94; RMSEA=.05$

# מחקר מספר 3

## שיטה

### משתתפים

72 מורים, 81% מורות והיתר מורים, 49% יהודים והיתר ערבים-בדואים.

### כלי מחקר

סולמות הגשמה עצמית, שחיקה (10 שאלות).

### נוהל

ראיון טלפוני, שנתיים מתום זמן 2.

# סטטיסטיקה תיאורית וקורלציות בין משתני המחקר: שלושה גלים

	<i>M(SD)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Facilitator need support (T1)	4.54(.41)	1													
2. Mentor need support (T1)	4.51(.45)	.38**	1												
3. Facilitator need support (T2)	4.52 (.42)	.76**	.38**	1											
4. Mentor need support (T2)	4.51 (.45)	.39**	.10**	.40**	1										
5. Autonomous motivation (T1)	4.45 (.40)	.34**	.35**	.34**	.37**	1									
6. Controlled motivation (T1)	3.56 (.76)	-.13	-.003	-.13	-.01	.04	1								
7. Autonomous motivation (T2)	4.47 (.48)	.34**	.36**	.35**	.37**	.60**	.22*	1							
8. Controlled motivation (T2)	3.86 (.73)	-.05	.14	-.03	.14	.04	.67**	.41**	1						
9. Self-actualization (T1)	4.15 (.60)	.33**	.03	.31**	.03	.34**	-.13	.42**	-.05	1					
10. Burn-out (T1)	2.21 (.89)	-.25*	-.24*	-.26*	-.24*	-.40**	.25*	-.43**	.22	-.40**	1				
11. Self-actualization (T2)	4.24 (.61)	.21*	.34**	.25*	.34**	.60**	.06	.55**	.22*	.35**	-.40**	1			
12. Burn-out (T2)	2.60 (.85)	-.21*	-.23*	-.24*	-.23*	-.36**	.03	-.43**	.09	-.35**	.65**	-.48**	1		
13. Self-actualization (T3)	4.10 (.90)	.02	.03	.01	.03	.13	.03	.31**	-.02	.22*	-.24*	.39**	-.18	1	
14. Burn-out (T3)	2.59 (.97)	-.006	.03	.008	.03	-.04	.05	-.19	.03	-.22*	.37**	-.24*	.23*	-.63**	1

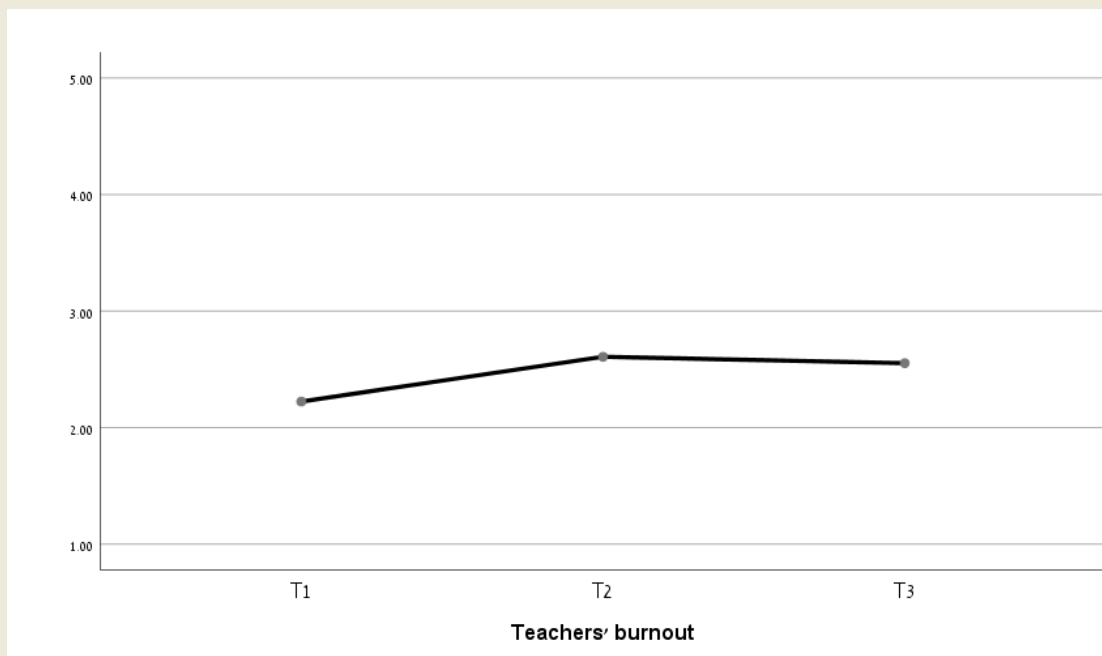


## ממצאים מבחני t (dependent samples)

	<b>T1</b> <i>M(SD)</i>	<b>T2</b> <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Facilitator need support	4.54 (.41)	4.52 (.42)	2.72	.008
Mentor need support	4.51 (.46)	4.51 (.44)	.705	.483
Controlled motivation	3.57 (.74)	3.86 (.77)	3.68	.000
Autonomous motivation	4.44 (.40)	4.50 (.46)	1.26	.212

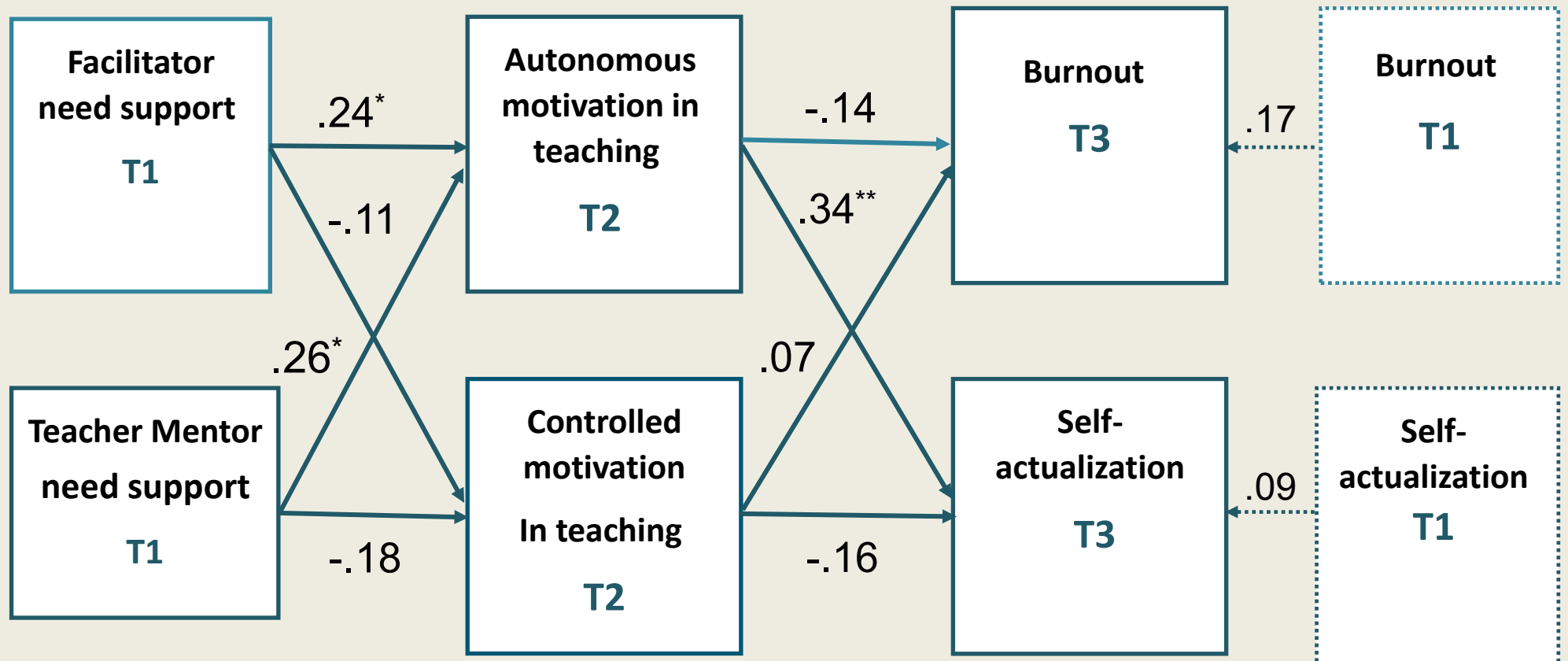
# ממוצעים וסטיות תקן של תחושת הגשמה עצמית ושחיקה (one-way ANOVA) שלושה זמנים

	T1 <i>M (SD)</i>	T2 <i>M (SD)</i>	T3 <i>M (SD)</i>
Burnout	2.22 (.89)	2.61 (.85)	2.55 (.99)
Self-actualization	4.23 (.71)	4.31 (.57)	4.14 (.91)



Result of repeated  
measures ANOVA

## ניתוח משוואות מבניות (SEM) – זמן 3 – שלושה גלי מדידה



Model fit: ( $\chi^2$  (8) = 9.31,  $p=.316$ ;  $NFI = .95$ ;  $CFI = .99$ ;  $TLI=.95$ ;  $RMSEA = .04$ ).

## השלכות יישומיות

- הממצאים מצביעים על התרומה הייחודית של כל אחת משתי תוכניות ה-induction, כמו גם להשפעתן המצטברת במהלך של שתי שנות התערבות.
- המחקר מצביע על החשיבות של שילוב מספר תוכניות induction, במשך מספר שנים.
- חשוב שהתוכניות שנבחרות תהינה קוהרנטיות מבחינת התפיסה. במחקר הנוכחי נבחנה תפיסת SDT ותפיסה זו מומלצת כתפיסה מובילה בתוכניות שונות.
- בכל תוכנית שמכוונת לתמיכה במורים המתחילים חשוב ליצור תנאים שתומכים בצרכיהם הפסיכולוגיים על ידי כל הדמויות שמעורבות בקליטתם. בנוסף לחונך ולמנחה קהילת הלמידה חשוב לתמוך (ולבחון) את התרומה של דמויות נוספות: המנהל, המורים העמיתים.
- נחוצה התערבות מערכתית ליצירת תרבות ואקלים בית ספרי שתומכים בקליטה מיטבית של מורים מתחילים.

## השלכות יישומיות

- הממצאים מהווים עדות לכך שהמורים המתחילים מגיעים לשנה השנייה מצוידים במשאבים חוסן פנימיים, אשר הולכים ומתעצמים במהלכה. במחקר הנוכחי, משאבים אלה הם המוטיבציה האוטונומית, תחושת המסוגלות ותחושת ההגשמה העצמית, אשר מושפעים מתמיכות מנחי קהילת הלמידה ומתמיכת החונך במהלך שנתיים.
- התפתחותם של משאבים פנימיים אלה חשובה במיוחד למורים המתחילים, אשר חווים קשיים רבים (De Neve & Devos, 2017) ותסכול צרכים בתקופה זו (Kaplan, 2021a).
- על פי ריאן וואנסטינקיסטה (Vansteenkiste & Ryan, 2013) תהליכי העצמי המוטיבציוניים, שמתפתחים כתוצאה מתמיכה בצרכים משמשים כגורמי חוסן פנימיים שעשויים למתן את ההשפעות השליליות או חוסר התפקוד שעלולים להיות כרוכים במצבים של משברים או קשיים, כמו אלה בהם נתקל המורה החדש.

# הזיקה בין תיאוריה, מחקר ופרקטיקה



# הגישה המוטיבציונית התפתחותית ל – SEL

עשור ויצחקי, 2020

- לפני שנתמקד במוטיבציה של תלמידים חשוב להתמקד במוטיבציה של מורים, ברווחה הנפשית שלהם וביצירת סביבת עבודה שתקדם את סיפוק הצרכים שלהם.
- תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים - פיתוח משאבי צמיחה רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים, רווחה וחוסן כמודל וכתנאי לעבודה מקבילה עם תלמידים.
- סביבה תומכת צרכים וחוויות צמיחה – סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים בהבחנה מדגש על מיומנויות כאמצעי לקידום SEL.



# Autonomy Based Mentoring Program

- במסגרת הפרויקט הבינלאומי פרומנטורס (Erasmus+ Project, The European Union) נבנתה תוכנית להכשרת חונכים "חונכות מבוססת אוטונומיה" (Kaplan & Israel, 2020).
- ניתן ליישמה בדגמי חונכות שונים: למשל, חונכות עמיתים בקבוצה (Peer Group Mentoring), דיאדי.

## עקרונות

- התוכנית מתמקדת בשימור או בקידום מוטיבציה אוטונומית לחונכות.
- תהליך ההכשרה מתמקד גם בחונך עצמו, בתהליך האקספלורציה שלו, בידע ובמיומנויות שהוא רוכש ובחוויות של סיפוק הצרכים שלו במהלך ההכשרה.
- מושם דגש על החוויה הסובייקטיבית של המורה הנחנך מפריזמת הצרכים (בהיבטים רגשיים, פדגוגיים, חברתיים), דיון בסוגיות רלבנטיות לעולם בית הספר, ופיתוח קשר דיאלוגי משמעותי תומך צרכים, שמבוסס על הדדיות ושוויון (Kaplan & Assor, 2012).
- המורים לומדים פרקטיקות ועקרונות לתמיכה בצרכים. לדוגמא: הקשבה פעילה, דיאלוג מוטיבציוני לזיהוי הצרכים של המורה הנחנך, אמפתיה, רפלקטיביות, סקרנות להיכרות עם עולמו של המורה החדש, שאילת שאלות, משוב תומך אוטונומיה, ועוד.
- בהכשרה מושם דגש על קידום מעורבות אג'נטית ופרואקטיביות (Reeve & Shin, 2020) – מה אני יכול לעשות על מנת ליצור עבור עצמי סביבה שתומכת בצרכי?, פרקטיקה חשובה למורים מתחילים, שחווים תסכול צרכים (Kaplan, 2021).

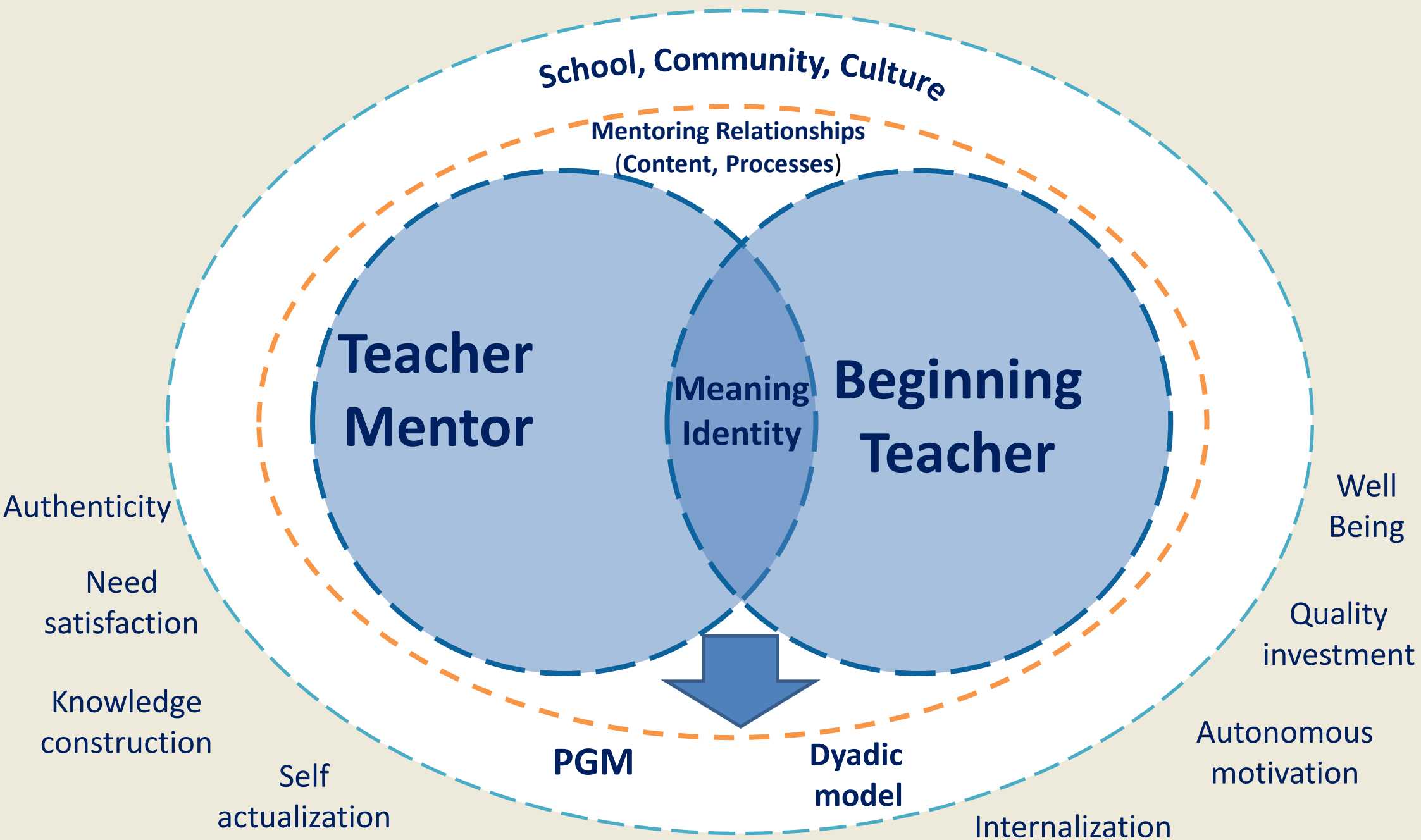


## תמיכה באוטונומיה

בהתאמה לתחום של מורים מתחילים, תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים כוללת מגוון התנהגויות של מנחה או חונך. במרכז – מערכת היחסים.

- **תמיכה בשייכות:** חיזוק ההיכרות, הפגנת אכפתיות, גילוי עניין בפעילות המורה, זמינות עזרה ודיאלוג רפלקטיבי שמאפשר שיתוף ברגשות.
- **תמיכה במסוגלות:** מתן מבנה (structure), קרי מפת דרכים שקשורה לבית הספר, דרישותיו ונהליו, הבהרת ציפיות, הצבת אתגרים אופטימליים ומתן משוב אינפורמטיבי. ולא שיפוטי.
- **תמיכה באוטונומיה:** דיון באירועים אותנטיים למורה המתחיל, התייחסות לדעות ולעמדות הייחודיות של המורה, אפשר בחירה, עידוד יוזמות (תמיכה בכל הצרכים), שותפות בקבלת החלטות, מתן רציונל, חיזוק רלבנטיות והימנעות מכפייה (למשל, באמצעות שפה מכתובה, הצבת דרישות ללא הסבר, וכו').
- **תמיכה באקספלורציה:** עידוד בחינה רפלקטיבית של תחומי עניין, תפיסות, אידאולוגיה חינוכית, ערכים, ובעיקר פערים בין אלה לבין המציאות וחשיבה כיצד לגשר ביניהם - עידוד פרואקטיביות ואג'נטיות.
- **וכמובן - לשלב פרקטיקות שתומכות במצפן פנימי.**

# דיאלוג תומך צרכים בחונכות משמעותית



## מקורות - מספר דוגמאות

Kaplan, H. (2021a). Suppression of psychological needs among beginning teachers: A self-determination theory perspective on the induction process in Bedouin schools. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology Section*, 12, 621984.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621984>

Kaplan, H. (2021b). Promoting optimal induction to beginning teachers using self-determination theory. *Sage Open*, 11(2). doi:10.1177%2F21582440211015680

Kaplan, H., Glassner, A., & Adess, S. (2016). Support for basic psychological needs and the exploration of exploratory processes in novice teachers as a resource for the construction of a professional identity. *Dapim*, 63, 130-165 (Hebrew).

Kaplan, H., & Israel, V. (2020). *Autonomy-based mentoring: The ABC-C mentoring model (autonomy/belongingness/competence/community)*. Unpublished manuscript. Kaye Academic College of Education, Growth Recourses Kaye Induction Unit (result of Package 1, led by Kaye College, within the international Promentors Project, EU Erasmus+ Program).



## Growth Resources

# The ABCs of Self Determined Mentoring and Teaching

# A

**Autonomy**

**Autonomous Motivation**

**Agentic Engagement**

**Authenticity**

# B

**Belongingness**

# C

**Competence**

**Challenges**