

צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית

חיה קפלן, אמנון גלסנר, סהר עדס

תקציר

המאמר עוסק במורות בשנה הראשונה לעבודתן, אשר השתתפו בסדנה תהליכית ביחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. סדנה זו התמקדה בהבניית זהות מקצועית אוטונומית ובהכוונה עצמית בעבודת ההוראה, זאת באמצעות תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורות בסביבה המאפשרת תהליכי אקספלורציה (Flum & Kaplan, 2006). בהתאם לכך נבחנו המאפיינים של תהליכים אלה בקרב המורות, כמו גם התנאים בסביבה (אופי ההנחיה ומשמעות הקבוצה) אשר מאפשרים אותם (לפי תפיסת המורות).

מניתוח תמטי של תלקיטים ושל יומנים רפלקטיביים שכתבו ארבע מהמורות, עולה כי ההשתתפות בסדנה מזמנת תהליך אקספלורציה אשר מאפשר פיתוח של יכולת רפלקטיבית ומקדם בחינה והבניה של הזהות המקצועית. תהליך זה מלווה בתחושות של מסוגלות עצמית גבוהה יותר ואוטונומיה רבה יותר, באימוץ גישה פרואקטיבית ובשינויים בהתנהגות המקצועית, כמו גם ביכולת להשפיע בבית הספר ואף בחברה. ההשתתפות בסדנה מאפשרת מפגש עם עמיתים, והסדנה נחוות (בעיני המנחה והמורים העמיתים) כמקום מוגן אשר תומך בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. השתתפותם של המורים החדשים בסדנה מאפשרת תהליכים של צמיחה אישית והבניית זהות מקצועית, ובכך העבודה בסדנה נבדלת מדגמי התערבות המתמקדים בפתרון בעיות.

מילות מפתח: זהות מקצועית, מורים חדשים, צרכים פסיכולוגיים, תהליכי אקספלורציה.

מבוא

"כמורה חדשה הגעתי עם חזון, ראיתי את עצמי כמעין חלוצה בתפיסת חינוך חדשה. המון ערכים התנפצו לי, ושאלות רבות התעוררו בי כשנכנסתי לראשונה לכיתה. המציאות טפחה על פניי [...] אולם לאט לאט מצאתי כיצד לממש את הדרך שלי ואת עצמי בתוך המציאות הקיימת". דברים אלה שכתבה ליאורה (שם בדוי), אחת ממשתתפות המחקר שיתואר להלן, מרמזים על תהליך הבניית הזהות שחוותה. במאמר מתוארת הפעילות בסדנה תהליכית ביחידה לכניסה להוראה שבמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; סדנה זו התמקדה בהבניית הזהות המקצועית האוטונומית של מורות בשנה הראשונה לעבודתן, והיא נערכה כחלק מתהליכי הפיתוח המקצועי של המורות.

בישראל תקופת הכניסה לתחום ההוראה מוכרת כשלב מובחן בנתיב המקצועי של המורים (זילברשטרם, 2013), והתהליכים המתרחשים בשלב זה אף מוזכרים בחוזרי מנכ"ל (משכית, 2013). מאז שנת הלימודים תש"ע פועלת תכנית המסייעת למורים מתחילים בשלב ההתמחות והכניסה להוראה, וכיום היא אורכת שלוש שנים: שנת התמחות, השנה הראשונה להוראה והשנה השנייה להוראה. את התכנית הזו מוביל אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך, ושותפות בה כל המכללות לחינוך וכל האוניברסיטאות בארץ.

הספרות המקצועית בארץ ובעולם עשירה בתיאורים המציגים את עולמם ואת קשייהם של המורים בשלב הכניסה להוראה. כך למשל המורה המתחיל מתואר כ"זר בארץ חדשה" אשר חווה "הלם תרבות" ו"הלם הכיתה החיה", עובר "תחנות ומשוכות בשנה הראשונה", נאלץ לעבור "טבילת אש" וכן הלאה (אבו ראס, 2010; סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002; עליאן וזידאן, 2011; קרמר-חיון, 1985; שגיא ורגב, 2002; שץ אופנהיימר, משכית וזילברשטרם, 2011). יחידת "משאבי צמיחה" במכללת קיי מנסה לתת מענה לצרכים הייחודיים של המורים החדשים. התפיסה שביסודה מתמקדת בצמיחה אישית ומקצועית של המורים, וזאת בשונה ממודלים המתמקדים בפתרון בעיות (קפלן וצפריר, 2012). בהתבסס על ההנחה כי קיים רצף של התפתחות מקצועית בהוראה (תקופת הכשרה, שנת התמחות בהוראה וכן הלאה), היחידה מלווה את המורים החדשים בתהליכי ההבניה של זהותם המקצועית ומתמקדת בקידום המוטיבציה האוטונומית וההכוונה העצמית שלהם. הציר התפיסתי המוביל ביחידה הוא תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000). לפי תאוריה זו, סביבה אשר תומכת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים - קשר ושייכות, מסוגלות עצמית, אוטונומיה - מקדמת מוטיבציה אוטונומית, מאפשרת הסתגלות מוצלחת ומשפרת את תחושת הרווחה הנפשית (well-being) (Deci & Ryan, 2000; Deci, Ryan, & Guay, 2013). המושג 'מוטיבציה אוטונומית' מבטא מוטיבציה שמקורה בסיפוק הצורך באוטונומיה ובחוויה של הכוונה עצמית. על מנת ללוות ולקדם את תהליכי הבניית הזהות המנחה בסדנה מנסה ליצור סביבה התומכת בצרכים הפסיכולוגיים ומאפשרת אקספלורציה (Flum & Blustein, 2000; Flum & Kaplan, 2006). כמו כן הסדנה מתבססת על שילוב בין כמה גישות ומתודות המעודדות תהליכי הכוונה עצמית: פסיכולוגיה חיובית (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), גישה נרטיבית (Shalif, 2005), ייצוג עצמי (קוזמינסקי, 2004) ומחקר פעולה (McNiff & Whitehead, 2002[1988]). בשנת תשע"ה הוכרה יחידת "משאבי צמיחה" במכללת קיי כיחידה ניסויית (לפי ההגדרות של אגף מחקר ופיתוח בתי ספר ניסויים ויוזמות שבמשרד החינוך).

במאמר זה מתואר באמצעות חקר מקרה כיצד סביבה אשר תומכת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ומהווה מרחב בטוח לאקספלורציה, מקדמת את תהליכי הבניית הזהות האוטונומית של מורים חדשים ואת ההכוונה העצמית שלהם בהוראה. ראשיתה של הסקירה שלהלן בהצגת שלב הכניסה להוראה, המשכה בתיאור תאוריית ההכוונה העצמית והצרכים הפסיכולוגיים

הבסיסיים (Deci & Ryan, 2000), וסיומה בעמידה על משמעות המושגים 'זהות' ו'אקספלורציה' בהקשר של תהליכי הבניית הזהות המקצועית של מורים חדשים.

רקע תאורטי

שלב הכניסה להוראה

לשנות ההוראה הראשונות יש השפעה מכרעת על הבניית הזהות המקצועית של המורה ועל המוטיבציה שלו להתמיד בהוראה (זילברשטרום, 2013). מחקרים רבים מראים כי בתקופה זו המפגש של המורים החדשים עם בית הספר גורם לתחושות של אי-נחת, תסכול ואפילו הלם (אלדר, 1996; ותד חורי, 2013; שגיא ורגב, 2002; שץ אופנהיימר, 2012; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013). תחושות אלו נובעות מהפער שבין המציאות הבית-ספרית לבין הידע המקצועי, תחושת המסוגלות בהוראה, החזון והערכים אשר הוענקו למורה בלימודיו במוסד להכשרת מורים. המורה החדש נתקל בקשיים פדגוגיים, רגשיים וחברתיים, והוא מתקשה להסתגל לתרבות הארגונית בבית הספר (Darling-Hammond, 1996). המעבר מלימודי ההכשרה להוראה בפועל גורם למתחים ומעורר קונפליקטים, שאלות וספקות, שעניינם הזהות האישית והמקצועית של המורה החדש (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013).

מנתונים על אודות המתרחש במקומות רבים בעולם (ארצות-הברית, אוסטרליה, מדינות אירופיות) עולה כי בחמש השנים הראשונות לעבודתם כ-50% מהמורים המתחילים "נושרים" (Barber & Mourshed, 2007; European Commission, 2010). תופעה זו קיימת גם בישראל: ארביב-אלישיב וצימרמן (2012) מדווחות כי 16% מהמורים נושרים בשנת עבודתם הראשונה, 22% בשנת העבודה השנייה, 27% בשנה השלישית וכ-33% לפני שמלאו חמש שנים לתחילת עבודתם. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2015), אחד מכל ארבעה עובדי הוראה חדשים עוזב את מערכת החינוך במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתו, ובבתי הספר התיכוניים השיעור גבוה אף יותר - אחד מכל שלושה מורים חדשים עוזב את מערכת החינוך במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתו (ראו גם אצל ברנדס ושראוס, 2013; חסייסי, 2013; מעגן, 2013). דומה כי קשיי המורים בארץ מובילים לשחיקה ולפרישה מהמקצוע בעיקר של מורים איכותיים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012). כיוון שבד בבד עם תופעה זו אין ביקוש רב בארץ ללימודי הוראה, נוצר מחסור במורים איכותיים (חסייסי, 2013). מחסור זה עלול להשפיע על תרבות בית הספר, על תהליכי הצמיחה המתחוללים בו ועל הישגי הלומדים (Darling-Hammond, 2000; Tamir, 2013).

בהתבסס על הידע שהצטבר בישראל ובעולם, כמו גם על ההבנה כי שנות ההוראה הראשונות הן תקופה של משבר עבור מורים חדשים רבים, תפיסתה של היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי מושתתת על תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000). תאוריה זו עוסקת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שביסוד החוויה האנושית, והיא מציגה את התנאים הנחוצים לשגשוגן של מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית בהוראה.

תאוריית ההכוונה העצמית

תאוריית ההכוונה העצמית היא תאוריה מוטיבציונית הומניסטית שפיתחו דסי וראיינ (Deci) זו, יש לספק שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: (א) קשר ושייכות; (ב) מסוגלות עצמית; (ג) אוטונומיה. צורך בקשר ושייכות מתבטא ברצון של הפרט לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים בסביבה החברתית שלו ולחוש כי הוא חלק ממנה. צורך במסוגלות עצמית מתבטא בשאיפה של הפרט להיות מסוגל לממש יכולות, תכניות ומטרות שלא תמיד קל לממשן. צורך באוטונומיה בהקשר הזה הוא הצורך בהכוונה עצמית, במשמעות ובחופש בחירה (Deci & Ryan, 2000). לפי עשור, מדובר בצורך של האדם לגבש ולממש באופן פעיל ואקספלורטיבי יכולות, תחומי עניין, נטיות, עמדות, מטרות וערכים אותנטיים, כלומר להבנות את זהותו (Assor, 2012; Reeve & Assor, 2011).

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 חיצונית. הוא מקווה לתגמול חומרי או רוצה להימנע מעונש; (ב) מוטיבציה ריצונית - האדם פועל מתוך "לחץ פנימי". הוא רוצה לזכות בהערכה או להימנע מדחייה ומתחושות של אשמה ובושה. גם המוטיבציה האוטונומית נחלקת לשני סוגים, ואלה מתאפיינים ברמות גבוהות של הכוונה עצמית: (א) מוטיבציה הזדהותית - האדם פועל מתוך בחירה. הוא מזדהה עם הערך או ההתנהגות, מכיר בחשיבות הפעילות ומבין את הקשר בינה לבין מטרותיו; (ב) מוטיבציה פנימית - האדם פועל כדי לחוש סיפוק וליהנות מהפעילות עצמה. פעילות כזו אשר מכוונת ל'עצמי' היא אינהרנטית ואיננה תוצר של הפנמה.

לפי התאוריה הזו, התנהגויות הנובעות ממוטיבציה כפויה יכולות להיות ל'מכוונות עצמית' באמצעות תהליך של הפנמה. בסיומו של תהליך פעיל זה אמונות, עמדות, ערכים, התנהגויות ואף דרישות שמקורם במוטיבציה חיצונית, נעשים לחלק אינטגרלי מה'עצמי' (שם). בעקבות הפנמה עמוקה זו מתגבשת מוטיבציה אינטגרטיבית, מוטיבציה שאפיוניה דומים לאלה של המוטיבציה הפנימית. לתהליך זה של הבניית זהות יש חשיבות בהכשרת מורים, וזאת בייחוד לנוכח הידע הקיים כיום כי חלק מהמורים עוסקים בהוראה מתוך מוטיבציה כפויה (Kaplan & Madjar, 2013; Richardson, Karabenick, & Watt, 2014).

במחקרים רבים נמצא כי סביבה התומכת בצרכים של תלמידים משפרת את תחושות השייכות והמסוגלות העצמית שלהם, ואלו גורמות למוטיבציה פנימית ואוטונומית, לתפקוד מיטבי, להשקעה איכותית, לרגשות חיוביים, להסתגלות רגשית וחברתית ולתהליכי הפנמה (Reeve, 2006, 2013; Reeve, Deci, & Ryan, 2004). גם בישראל נערכו לא מעט מחקרים בנושא זה (פינברג, קפלן, עשור וקנת-מימון, 2008; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Kaplan & Assor, 2012). מחקרים מאשרים

את מימוש התאוריה גם בקרב האוכלוסייה הבדואית (קפלן, עשור, אלסייד וקנת-מימון, 2014; Kaplan & Madjar, 2013).

העיסוק בתחום המוטיבציה של מורים המלמדים בפועל הוא חדש למדי (Richardson, Karabenick, & Watt, 2014). במחקרים נמצאו קשרים חיוביים בין מוטיבציה אוטונומית לעסוק בהוראה לבין תמיכה של המורים באוטונומיה של התלמידים (Pelletier, Séguin, Lévesque, & Legault, 2002; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008; Van den Berghe et al., 2014). רוט ואחרים (Roth, Assor, Kanat-Mayamon, & Kaplan, 2007) מצאו כי מוטיבציה אוטונומית לעסוק בהוראה גורמת לכך שהתלמידים תופסים את המורים כתומכים באוטונומיה שלהם, ובעקבות כך גוברת המוטיבציה האוטונומית של התלמידים ללמוד. המוטיבציה האוטונומית לעסוק בהוראה ניבאה את התפתחותן של תחושת הגשמה עצמית מזה ושל תחושת שחיקה מזה. מחקרים התמקדו בקשר שבין סיפוק צרכים פסיכולוגיים של מורים לבין מוטיבציה אוטונומית בהוראה (ראו למשל אצל Fernet, Guay, Sénécal, & Austin, 2012). חלק מהמחקרים התמקדו בלחץ שיוצרת סביבת בית הספר ובפגיעתה בסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של המורים, ולפיכך גם באיכות עבודתם (ראו למשל אצל Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009).

גם העיסוק בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ומוטיבציה האוטונומית של פרחי הוראה (או מורים מתחילים) הוא חדש. למעשה, בסקירה של הספרות המקצועית נמצאו מחקרים מעטים בלבד אשר התמקדו בפרחי הוראה (ראו למשל אצל Bouwma-Gearhart, 2010; Tessier, Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008) ובמורים חדשים (ראו למשל אצל Sarrazin, & Ntoumanis, 2010; Zach, Stein, Sivan, Harari, & Nabel-Heller, 2015). כך למשל בבחינת ההתנסויות הראשוניות של פרחי הוראה בבית הספר, נמצא כי פרחי ההוראה חוו קשיים רבים יותר בעבודת ההוראה ותסכול רב יותר בסוגיית הצרכים הפסיכולוגיים מאשר המורים המנוסים (Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008). זך ואחרים (Zach et al., 2015) בחנו תפיסות של מורים חדשים בתחום החינוך הגופני באשר להצלחה, כמו גם את ההשפעות של תפיסות אלו על המוטיבציה של המורים להמשיך ללמד. באותו המחקר נמצא קשר בין תחושתם של המורים החדשים כי צורכיהם סופקו לבין תפיסות המורים באשר להצלחתם בעבודה.

לפי תאוריית ההכוונה העצמית, הצרכים הפסיכולוגיים עומדים בבסיס הבניית הזהות המקצועית (La Guardia, 2009). הסעיף הבא עוסק בהבניית הזהות המקצועית ובהליכי אקספלורציה בקרב מורים חדשים.

הבניית הזהות המקצועית ותהליכי אקספלורציה בקרב מורים חדשים עיון בספרות המקצועית בנושא הכשרת מורים מלמד על חשיבותה של הזהות בתהליך ההתפתחות המקצועית של מורים (Beauchamp & Thomas, 2009). השינויים בחברה

ובתפקיד המורים גורמים לכך שבשנים האחרונות הבניית הזהות המקצועית של מורים הופכת מורכבת ואף בעייתית, ובפרט עבור מורים חדשים.

אף שהגדרת המושג 'זהות מקצועית של מורים' איננה חד-משמעית (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), בכמה היבטים יש דמיון בין ההגדרות למיניהן. הבניית הזהות המקצועית היא תהליך מתמשך ודינמי; בתהליך זה המורה בוחן את הערכים, האמונות, ההתנסויות והרגשות שלו בנושא ההוראה, כמו גם את תפיסתו את עצמו כמורה (Beauchamp & Thomas, 2009). הזהות הכללית מורכבת מתתי-זהויות (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). בתהליך הבניית הזהות האדם חותר לשלב בין המיצובים, התפקידים וההתנסויות שלו בחברה וליצור דימוי עקבי של העצמי. תחושת הקוהרנטיות והרווחה הנפשית של האדם תלויות במידת השילוב בין תתי-הזהויות שלו, כלומר ביכולת לגבש גרעין פנימי יציב של העצמי (קוזמינסקי וקלור, 2010).

אחד הרכיבים המשמעותיים בתהליך הבניית הזהות הוא אקספלורציה של הזהות (Grotevant, 1987; Marcia, 1993: 3-21). בתחום זה נערכו מחקרים רבים בקרב מתבגרים (Sinai, Kaplan, & Flum, 2012) וסטודנטים (Flum & Kaplan, 2003), אולם לא בקרב מורים חדשים. לפי פלום וקפלן (Flum & Kaplan, 2006, 2012), המושג 'אקספלורציה' מבטא תהליך (ופעולות הנובעות ממנו) אשר האדם עצמו "מכוון" אותו - לעתים באופן פנימי ולעתים בעקבות תמיכה חיצונית. האדם עוסק בחקירה ובחיפוש רפלקטיבי של מידע על אודות עצמו והסביבה, כיוון שמידע זה חשוב להתפתחותו. תהליך האקספלורציה מאפשר לאדם למצוא משמעות לרגשותיו, לתפיסותיו ולמעשיו, ובדרך זו לקדם את הבניית זהותו.

מרשה (Marcia, 1993: 3-21) מרחיב את תפיסת הזהות של אריקסון (Erikson, 1968) ומגדיר שני מושגים בהקשר של זהות הפרט: 'אקספלורציה' ו'מחויבות'. תהליך אקספלורציה כרוך בבחינה ובהערכה פעילה של ערכים, מטרות, תפקידים חברתיים והתנהגויות, ואילו מחויבות קיימת בתחום מסוים.

בתהליך הבניית הזהות, כמו גם בתהליכי האקספלורציה הכרוכים בכך, רפלקציה היא אמצעי חשוב המשמש לפיתוח מודעותו של הפרט ולהבנת ביטויו של העצמי בהקשר שהוא פועל בו. הרפלקציה עוסקת בסקירה של מחשבות, רגשות ופרקטיקות, בבחינת יעילותם או ערכם, ואף בחשיבה על אודות אמונות ופרקטיקות שעניינן התפתחות המורה וזהותו העתידית (Beauchamp & Thomas, 2009).

הבניית הזהות ותהליכי האקספלורציה עשויים להיות מושפעים מגורמים אישיים, חברתיים או תרבותיים (Goodnough, 2010). לתהליכים אלה יש היבטים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים (Flum & Blustein, 2000). מעורבות בתהליכי אקספלורציה משפיעה חיובית על מגוון מאפיינים פסיכולוגיים והתנהגותיים: מודעות עצמית, גמישות קוגניטיבית, היכולת להתמודד עם מורכבות, היכולת להתמודד עם עמימות, פתרון בעיות וכן הלאה (Flum & Kaplan, 2006; Sinai, Kaplan, & Flum, 2012). תהליך כזה יכול להסתיים בתחושת אוטונומיה, קרי בתחושה של האדם שהוא מסוגל להגשים את מטרותיו ואף לשנות את נסיבות פעילותו (Beauchamp & Thomas, 2009).

התפתחות הזהות נמשכת במהלך כל החיים (Erikson, 1968). גם בבגרותו האדם ממשיך לגבש את זהותו ולחקור, ובייחוד לנוכח שינויים התפתחותיים או נסיבתיים - שינוי קריירה, הצטרפות למקום עבודה חדש, מפגש עם אנשים חדשים וכן הלאה (Flum & Blustein, 2000; La Guardia, 2009). הצטרפותם של המורים החדשים לתחום ההוראה היא דוגמה לכך: בשנות ההוראה הראשונות עלולות להתערער הזהויות אשר גובשו במהלך ההכשרה להוראה והשנים שקדמו לכך, והמורה החדש צריך ליצור שילוב מחודש בין ערכים, מטרות, תפקידים, מערכות יחסים ופעילויות חדשות (La Guardia, 2009; Sinai, Kaplan, & Flum, 2012). לפיכך אפשר לראות בשלב הכניסה להוראה הזדמנות לאקספלורציה ולשאלת שאלות על אודות העצמי (כמורה) והסביבה (שהמורה עובד בה). להתמודדות עם סוגיות אלו יש השלכות על תחושות הערך העצמי, המסוגלות העצמית והרווחה הנפשית של המורה, כמו גם על הסתגלותו לעבודת ההוראה (La Guardia, 2009).

לפי פלום וקפלן (Flum & Kaplan, 2003, 2006), באקספלורציה קיימים שני תהליכים מרכזיים: עירור אקספלורציה ו'מתן פיגומים'. עירור אקספלורציה נובע מחוויה סובייקטיבית של פער או סתירה בין רכיבי זהות (ערכים, תפקידים חברתיים, מערכות יחסים וכן הלאה). חוויה מערערת זו מעוררת מוטיבציה לחפש מידע חדש על אודות העצמי והסביבה. לעתים חסר לפרט ידע מתאים הנחוץ לו כדי שתהליך האקספלורציה יהיה יעיל, ולכן חשוב לציידו ב'פיגומים' מתאימים אשר יחזקו את תחושת המסוגלות העצמית (Flum & Blustein, 2000; Flum & Kaplan, 2003). פיגומים כאלה יכולים להיות שאלות מנחות בעלות גוון רפלקטיבי, חשיבה עצמית או חשיבה משותפת, כתיבה רפלקטיבית, סימולציות ומשחקי תפקידים, הצגה וניתוח של מקרים שהתרחשו בכיתה או בבית הספר וכן הלאה. מתן הפיגומים צריך להתאים לפרט, ליכולותיו ולמאפייניו האישיים (Flum & Kaplan, 2006). לפיכך בעבודה בסדנאות נדרשת היכרות מעמיקה בין המנחה לבין המורים שבקבוצה, ובעקבותיה 'מתן מקום' לשונות בין המורים ולקול האישי של כל אחד ואחת מהם.

מעצם טבעו תהליך האקספלורציה עלול להוות איום על תחושת השייכות (דוגמה לכך היא החשש לאכזב 'אחרים משמעותיים'), על תחושת האוטונומיה (לנוכח שאלות המערערות על התפיסות הקיימות של זהות או ערך עצמי) ועל תחושת המסוגלות (בשל ה'עדר כלים ליישם את התהליך הזה). לעתים התהליך יוצר עמימות או בלבול (Flum & Kaplan, 2003), ואלה עלולים להוביל לתגובות מתגוננות ולהימנעות מאקספלורציה. לפיכך חשוב שתהליך זה יתקיים בסביבה בטוחה ומוגנת אשר תומכת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים.

דוגמה לתהליך דינמי של הבניית זהות אצל מורים חדשים מופיעה במאמרו של תומס ובושאן (Thomas & Beauchamp, 2011). לפי מאמר זה, עם סיום לימודי ההכשרה המורים מתמקדים בתלמידים ומוכנים לאתגרי ההוראה; במהלך השנה הראשונה לעבודתם הם מתמקדים יותר בעצמם ומאמצים דפוס הישרדותי. מהמטרות שהמורים משתמשים בהן עולה כי הם נאבקים לפתח זהות מקצועית. תהליך זה הוא הדרגתי ומורכב. המאמר מצביע על החשיבות שבקידום תהליכי אקספלורציה של הזהות המקצועית בקרב מורים מתחילים.

חוקרים טוענים כי זהות מקצועית אינה "מתפתחת עם הניסיון" (Schultz & Ravitch, 2013), אלא נחוצה התערבות מכוונת שתקנה למורים כלים "לנווט במים הסוערים של השנים הראשונות בהוראה" (Thomas & Beauchamp, 2011: 767). בסדנאות המתקיימות במכללת קיי אנו מנסים לקדם תהליך זה באמצעות עבודה הנמשכת שנתיים - שנת ההתמחות והשנה הראשונה להוראה. לפי תאוריית ההכוונה העצמית, לבני אדם יש נטייה טבעית לחקור, להטמיע ידע חדש ולפתח מיומנויות חדשות (Deci & Ryan, 2000). נטיות טבעיות אלו יכולות לשגשג בסביבה תומכת צרכים. בסעיף הבא מתוארות סדנאות "משאבי צמיחה" המתקיימות במכללת קיי, וזאת תוך כדי התמקדות בתהליכים המייחדים את הסדנאות האלו ומבטאים את התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, באקספלורציה ובהכוונה העצמית של המורים החדשים.

סדנאות "משאבי צמיחה" במכללת קיי

סדנאות "משאבי צמיחה" מתבססות על התפיסה כי תהליכי ההבניה של הזהות המקצועית, ובפרט תהליכי האקספלורציה, ישגשגו במסגרת אשר מעניקה למורים החדשים תחושת מוגנות, תומכת בצרכים הפסיכולוגיים שלהם (Flum & Blustein, 2000; La Guardia, 2009) ומאפשרת 'דיאלוג תומך צרכים' (קפלן ועשור, 2004; Kaplan & Assor, 2012). חשוב לציין כי המנחים של תהליכים קבוצתיים אלה הם בעלי ניסיון בהנחיית קבוצות ועוסקים ביעוץ חינוכי, בפסיכולוגיה חינוכית או בחינוך הבלתי-פורמלי.

חיזוק תחושת השייכות והמוגנות נעשה כבר במפגש הראשון בסדנה. במפגש זה מתקיימות פעילויות חווייתיות שמטרתן היכרות בין המשתתפים לבין המנחה, לרבות ניסוח משותף של חוזה ביניהם אשר נועד להבטיח "שיח מוגן" בקבוצה. השיח הרגשי בקבוצה מתאפיין בהעדר שיפוטיות, ביחס שווה ובלתי-מותנה של המנחה אל כל המשתתפים, בכיבוד הזולת, במתן לגיטימציה להצגת קשיים ובתפיסת קשיים אלה כאתגרים המאפשרים צמיחה.

על מנת לחזק את תחושת המסוגלות העצמית נעשות כמה פעולות: זיהוי חוזקות של המורה, שיחה על אודות סיפורי הצלחה, עידוד חשיבה חיובית, סיוע בהגדרת אתגרים ומטרות בעבודה, לימוד דרכים המאפשרות ויסות רגשי, מתן משוב "בונה" (של המנחה ושל חברי הקבוצה) למורה, דיון בסוגיות המהוות אבני נגף למורה המתחיל (כמו למשל בעיות שעניינן ניהול כיתה) ולמידת דרכים המאפשרות להתמודד עם קשיים בדרך תומכת אוטונומיה. כפי שצוין בסעיף הקודם, דרך נוספת לחיזוק תחושת המסוגלות היא מתן פיגומים לתהליך האקספלורציה.

תמיכה באוטונומיה נעשית באמצעות יצירת אווירה של כבוד הדדי, מתן לגיטימציה לנקודת המבט ולרגשות של כל אחד מהמעורבים בתהליך, מתן אפשרות לביטוי אישי "חופשי" ולהבעת דעות ביקורתיות, שיתוף חברי הקבוצה בקבלת החלטות שעניינן הקבוצה או הפרט, דיון בנושאים הרלוונטיים לחיים המקצועיים של חברי הקבוצה, יצירת קשרים בין תהליכים ותכנים הנדונים בסדנה לבין המתרחש בכיתה ובבית הספר (חיזוק הרלוונטיות) ועידוד המשתתפים למצוא את דרכי ההתמודדות עם קשיים בכוחות עצמם (בלי שהמנחה יציג פתרונות מוכנים או "מתכונים").

בסדנאות מיושם ידע ממחקרים קודמים על אודות דרכים לתמוך באוטונומיה. מחקרים אלה עסקו בעיקר בתלמידים (Kaplan & Assor, 2012; Reeve, 2006; Reeve & Assor, 2011; Reeve, Bolt, & Cai, 1999), ולפיכך יש להתאים את דרכי ההנחיה המתבססות על ידע זה לעבודה קבוצתית תהליכית עם מורים. בדומה למחקרים שהראו כי סביבה תומכת צרכים מקדמת מוטיבציה אוטונומית של תלמידים (Deci & Ryan, 2000), במחקרים כמותיים ביחידה לכניסה להוראה נמצא קשר חיובי בין תפיסתם של המורים החדשים את מנחי הסדנאות כתומכים בצרכים הפסיכולוגיים שלהם לבין מוטיבציה אוטונומית של המורים להשתתף בסדנה. יתרה מזאת, נמצא קשר חיובי בין מוטיבציה אוטונומית להשתתף בסדנה לבין מוטיבציה אוטונומית ותחושות של הגשמה עצמית ומסוגלות עצמית בהוראה (קפלן, 2014; Kaplan & Refaeli, 2015).

כיוון שתהליך האקספלורציה עוסק ברגשות, באמונות, בערכים, במטרות אישיות, בחזון, בתפיסת העתיד וכן הלאה, כמו גם בפערים אשר מתגלים בין תפיסתו של המורה את מלאכת ההוראה לבין המציאות הבית-ספרית, הרי שמדובר בהיבטים שעניינם הצורך באוטונומיה. במילים אחרות, תמיכה בתהליך האקספלורציה היא דרך לתמוך באוטונומיה של המורה. בחינה של הספרות המקצועית מעלה כי פרקטיקות פדגוגיות שעניינן הוא קידום תהליכים של הבניית זהות ואקספלורציה בקרב תלמידים יש בהן כדי לתמוך באוטונומיה שלהם (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Reeve, 2006, 2013): תמיכה בקבלת החלטות, עידוד רפלקציה באמצעות כתיבה, קידום חשיבה ביקורתית (Waterman, 1989), מתן אפשרות בחירה המזמנת אינטראקציות חברתיות, עידוד של ביטוי עצמי ומתן משוב (Dreyer, 1994). תהליכי האקספלורציה אשר אנו מקדמים בסדנאות נועדו לעורר חשיבה עצמית וקבוצתית על אודות היבטים מסוימים בזהות המקצועית של המורה. חשיבה זו אמורה ליצור תשתית רגשית וקוגניטיבית להמשך קיומם של תהליכים מסוג זה במהלך חייו המקצועיים של המורה. תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים מאפיינת את כל התהליך המתקיים בסדנה; עם זאת, בכל מצב המצריך עירור של תהליכי אקספלורציה ההתמקדות היא בתמיכה בתחושת המוגנות, וזאת באמצעות גילוי עניין ואכפתיות (Flum & Kaplan, 2006) ויצירת "בסיס בטוח" לחקירה (Bowlby, 1979).

הרכב המשתתפים בסדנה ואופי האינטראקציות ביניהם יוצרים הקשר תרבותי וחברתי ייחודי. לפי ונגר (Wenger, 1998), לחברים ב'קהילת עשייה' (community of practice) מעין זו מתאפשר לחלוק עם אחרים תחומי עניין, דאגות ובעיות בנושא העשייה המשותפת שלהם (במקרה הנדון ראשית עבודתם בהוראה) ולהרחיב את הידע שלהם בתחום העשייה. המורים החדשים אכן מרבים לספר בסדנאות כי המפגש עם עמיתים הנמצאים בשלב זה של התפתחותם המקצועית וההבנה כי קשייהם של אלה דומים לקשיים שלהם מחזקים את תחושת השייכות לקבוצה ומסייעים להם להתמודד ביחד עם הקשיים המשותפים. רבים מן המורים החדשים חשים תסכול לנוכח קשייהם, מגלים חוסר אונים ומשלימים עם מצבם, או לחלופין בוחרים להתנתק ולעזוב את תחום ההוראה. קשיים אלה מתועדים בספרות

המקצועית (שץ אופנהיימר, משכית וזילברשטרומ, 2011; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013). לנוכח דפוסי ההתמודדות הפסיביים של המורים אשר מתגלים בסדנאות, אנו מנסים לקדם בקרב המורים החדשים מאפיינים של הכוונה עצמית. מאפיינים אלה עשויים לסייע להם להתמודד עם קשייהם באופן יוזם ופעיל, כלומר להוביל בעצמם את התהליכים הנדרשים לשינוי מצבם.

אף שפיתוח מוטיבציה אוטונומית בהוראה הוא אחת המטרות המרכזיות בסדנאות, במחקר הנוכחי התמקדנו בזיהוי ביטויים של הכוונה עצמית (self-determination). הסיבה לכך היא שבחינה איכותנית של המוטיבציה האוטונומית בהוראה מצריכה מתודולוגיה נוספת. המוטיבציה האוטונומית מבטאת רמה גבוהה של הכוונה עצמית, כלומר תפקוד אוטונומי אשר נובע מן האדם עצמו ומבטא את סיפוק הצורך שלו באוטונומיה. רמת ההכוונה העצמית נקבעת לפי מידת מעורבותו של האדם בקבלת ההחלטה באשר לפעילות, כלומר היותו ה'סוכן' (agent) העיקרי לפעילות זו. כך למשל אם המוטיבציה חיצונית, אזי רמת ההכוונה העצמית נמוכה (כיוון שהסיבה לפעילות היא ה'כוונה של גורם חיצוני'). אדם שרמת ההכוונה העצמית שלו גבוהה מיישם מגוון מיומנויות המבטאות יוזמה: בחירה, הגדרת מטרות, קבלת החלטות, פתרון בעיות, רפלקציה והערכה עצמית. חשיבותם של תהליכים להגברת השליטה העצמית, או הוויסות העצמי (self-regulation), מודגשת גם במסגרות תאורטיות נוספות (Zimmerman, 2000). עם זאת, תהליכים אלה יכולים להתבסס על מוטיבציה כפויה, ולכן האדם יכול לקבל החלטות חשובות מתוך מוטיבציה חיצונית. בסדנאות אנו שמים דגש על מכוונות עצמית שמקורותיה הם המשאבים המוטיבציוניים הפנימיים - המוטיבציה האוטונומית וגרעין הזהות (agency) (Reeve, 2013, 2015).

בסדנאות אנו מנסים לקדם את הנטייה ואת היכולת של המורה לאקספלורציה. עליו לבטא בעבודתו יוזמה ומעורבות פרואקטיבית (agentic engagement), כזו המאפשרת לו ליצור סביבה התומכת בצרכיו (Reeve, 2013, 2015). על המורה לראות בקשיים אתגרי צמיחה, אתגרים שהוא מתמודד עמם בהתבססו על כוחותיו ועל יכולותיו. אדם בעל אפיונים כאלה עשוי להשפיע במודע על התפקוד שלו עצמו, כמו גם על נסיבות חייו המקצועיים ועל איכותם (Reeve, 2015).

במחקר זה רצינו לבחון מקרוב את עולמן הפנימי של מורות אשר השתתפו בסדנאות "משאבי צמיחה", ללמוד על אודות תהליכי הבניית הזהות שסדנאות אלה מעוררות אצלן, לבחון אם ואיך הסדנאות מהוות עבורן סביבה תומכת צרכים המאפשרת אקספלורציה, ולנסות להבין אם ואיך כל אלה מסייעים לפתח מאפיינים של הכוונה עצמית.

שאלות המחקר

1. מה מאפיין את תהליכי הבניית הזהות המקצועית והאקספלורציה אצל מורות חדשות אשר השתתפו בסדנאות "משאבי צמיחה"?

2. מה הם הביטויים לסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של המשתתפות ולהכוונה עצמית שלהן?
3. לפי תפיסת המורות, אילו תנאים בסביבה (המנחה והקבוצה) תומכים בתהליכי הבניית הזהות והאקספלורציה שלהן?

מתודולוגיה

סוגת המחקר והקשרו

סוגת המחקר הייתה חקר מקרה (יוסיפון, 2001; שלסקי ואלפרט, 2007; Stake, 2000). לפי סטייק (Stake, 2000), חקר מקרה מתמקד במקרה ייחודי על כל מורכבותו. המערכת אשר נחקרת (אדם, ארגון, תכנית, מאורע - לפי מטרת המחקר) בסביבתה הטבעית היא סגורה ומוגבלת בהיקפה, ועם זאת דינמית (שלסקי ואלפרט, 2007). המחקר התמקד בהבנת המשמעות שייחסו ארבע מורות להשתתפותן בסדנת "משאבי צמיחה" במהלך שנת ההוראה הראשונה שלהן. המורות בסדנה הכינו תלקיטים (פורטפוליו) אשר עסקו בתהליכים שהן חוו במפגשים בסדנה. בסך הכול נערכו עשרה מפגשים (כל מפגש ארך כשלוש ורבע שעות): הסדנה נמשכה חמישה חודשים, ובכל חודש התקיימו שני מפגשים.

המשתתפים

בסדנה השתתפו 18 מורים; מורה אחד מתוכם נשר במפגש החמישי מסיבות אישיות. בחרנו להתמקד בארבעה חקרי מקרה המייצגים תהליכי אקספלורציה והבניית זהות שהתרחשו במסגרת הסדנה. ארבע המורות נבדלות זו מזו בפרמטרים אחדים, והבדלים אלה מבטאים חלק מהשונות הרבה בין המורים המשתתפים בסדנאות - הבדלים בלאום (ערבים ויהודים), הבדלים בסוג בית הספר שהמורים מלמדים בו (בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים) והבדלים במסגרת החינוך שבית הספר משתייך אליה (חינוך מיוחד וחינוך רגיל). שתי מורות הן יהודיות: האחת לימדה בחטיבת ביניים בבית ספר המשתייך לחינוך המיוחד, ואילו האחרת לימדה תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר תיכון "רגיל". שתי המורות הנוספות הן ערביות, ושתייהן לימדו בבתי ספר בדואיים: האחת הייתה מורה ערבייה שגדלה בצפון הארץ ולימדה מתמטיקה בבית ספר יסודי, ואילו האחרת הייתה מורה בדואית מהדרום אשר לימדה מדעים בבית ספר יסודי. ארבע המורות הללו נבחרו גם בשל כתיבתן העשירה והתמדתן בכתיבה הרפלקטיבית. התלקיטים של מורות אלו כללו מספר רב של רפלקציות, כמו גם של חומרים נוספים שנכתבו במהלך הסדנה ובסיומה.

למרות ההתמקדות בארבעה חקרי מקרה חשוב לציין כי היבטים של אקספלורציה והבניית זהות התבטאו גם בכתיבה של שלוש-עשרה המשתתפות האחרות בסדנה. עם זאת, אצל חלק מהמשתתפות הכתיבה הייתה מצומצמת יותר.

כלי המחקר והליך המחקר

הנתונים שנאספו באמצעות תלקיטים כללו תוצרים של הפעילות בסדנה, יומן אישי ותוצרי כתיבה רפלקטיבית מודרכת. כך למשל אחד מתוצרי הפעילות היה הדָבֵק (קולאז') שהוכן מגזרי תמונות ומטקסטים בעיתונים ואשר הציג את תפיסת המורה בסוגיה "מה זה להיות מורה בשנה הראשונה". הכתיבה ביומן האישי הייתה חופשית: למשתתפות הוסברה מהותה של הכתיבה הרפלקטיבית, והוצגו להן סוגיות שאפשר לכתוב על אודותיהן - תיאור מאורע שהתקיים בסדנה, תגובות רגשיות, מחשבות, תחושות, שאלות ותובנות שהתעוררו בי בעקבות המאורע הזה, התייחסות אל התהליך הקבוצתי, מה הדהד בי או התקשר לעבודתי כמורה וכן הלאה. עם זאת, כל משתתפת בחרה בעצמה מה ואיך לכתוב ביומנה. נוסף על כך בתחילת ההשתלמות ובסופה קיבלו המשתתפות "משימה מודרכת" בנושא הכתיבה הרפלקטיבית (שאלון פתוח). שלושת הכלים שצוינו לעיל אפשרו לתעד את הפעילות של כל משתתפת בסדנה לאורך זמן (באמצעות בחינת מגוון של ערוצי כתיבה).

מגוון ערוצי הכתיבה של המשתתפות אפשר לחזק את אמינות המחקר (trustworthiness) (ליבליך, שחר, קרומר-נבו ולביא-אג'אי, 2009). המידע שנאסף אפשר לקבל ברציפות את תוצרי הכתיבה של המשתתפות במשך כחמישה חודשים. המשתתפות עשו שימוש בכל ערוצי הכתיבה (יומן אישי, כתיבה רפלקטיבית מודרכת, תוצרי הפעילות בסדנה), אבל בכל אחד מהערוצים המשימות היו אחרות ומועד הכתיבה היה אחר. תוצרי הכתיבה התאפיינו בתיאור גדוש המבטא עמדה פתוחה ולא שיפוטית (שם). יוסיפון (2001) טוענת כי "ניתן אפוא להגביר את המהימנות על ידי שהות ממושכת בשדה הנחקר לשם ריבוי של תצפיות [...] עיבוי הנתונים ואישורם בצפייה חוזרת ונשנית הוא על כן אחד מן האמצעים להעמקת המהימנות" (שם: 277). ריבוי הרפלקציות שבתלקיטים מהווה ריבוי של "תצפיות" חוזרות, והודות לכך מתחזקת אמינות המחקר.

ניתוח הנתונים

ניתוח נושאי (תמטי) של הנתונים נערך באמצעות קידוד הטקסטים שהופיעו בתלקיטים, קרי קיבוץ של קטעי מידע המתארים אותה התופעה או משתייכים לאותו עולם התוכן. הניתוח הזה כלל כמה שלבים: (א) קריאה רצופה של כל התלקיט, ובהמשך קריאה רצופה של כל אחד מהטקסטים; (ב) ניתוח אופקי - יצירת קטגוריות בכל אחד מהטקסטים ומתן כותרות לקטגוריות אלו. כל קטגוריה ייצגה נושא (תמה); (ג) ניתוח אנכי - מציאת קשרים בין הקטגוריות במערכת הקטגוריות הסופית (שקדי, 2003). הניתוח היה גם תהליכי, כלומר בחן את שכתבו המשתתפות תוך כדי חיפוש (במערכת הקטגוריות הסופית) אחר קשרים בין התהליכים אשר תוארו. התמקדנו בשלוש תמות מרכזיות שענו על שאלות המחקר. בסיומו של תהליך הזיהוי והפרשנות הסכמנו שלושתנו על ניסוח הקטגוריות והתמות, וזיהינו בהן דפוסים ותפיסות שחזקו את תקפותו הפנימית של המחקר (ולפיכך גם את אמינותו). הקשרים בין התמות לבין ממצאי מחקרים קודמים חיזקו את תקפותו החיצונית של המחקר.

ממצאים

מטרת המחקר הייתה לבחון את המאפיינים של הבניית הזהות ושל תהליכי האקספלורציה בקרב מורים בשנת ההוראה הראשונה אשר השתתפו בסדנת "משאבי צמיחה" במכללת קיי. מניתוח הממצאים עולה כי ההשתתפות בסדנה אשר מספקת סביבה תומכת צרכים ומתמקדת בעירור תהליכי אקספלורציה, אכן חיזקה את התחושה כי הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים מסופקים, יצרה "מרחב בטוח" לאקספלורציה ואפשרה תהליכים של הבניית זהות והכוונה עצמית. ביטויים לתהליכים אלה הופיעו בדיווחי המורות החדשות.

עניינה של התמה המרכזית (או הראשונה) שנמצאה במחקר הוא תהליכי האקספלורציה ה"מתעוררים" במהלך הסדנה והשלכותיהם על הבניית הזהות המקצועית של המורה. בתמה זו נכלל התהליך שחוותה המורה בסדנה. דומה כי מעורבות בתהליך האקספלורציה מאפשרת לפתח יכולת רפלקטיבית, להגביר את המודעות העצמית ולקדם בחינה והבניה של הזהות האישית והמקצועית. הודות לתהליך זה משתפרות תחושות המסוגלות העצמית והאוטונומיה, ננקטת גישה פרואקטיבית יותר, וחלים שינויים בהתנהלות המקצועית. המורים חשים כי הם מסוגלים להשפיע יותר על תלמידיהם, על בית הספר שהם עובדים בו, ובמקרים מסוימים אף על החברה אשר הם פועלים בתוכה.

מה מאפשר את תהליך האקספלורציה ואת השלכות החיוביות שלו על הבניית הזהות המקצועית של המורה? על השאלה הזו עונות שתי תמות נוספות שנמצאו במחקר. עניינה של התמה השנייה הוא תפיסת הקבוצה כמרחב המקדם צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של החברים בה. דומה שהמפגשים בין עמיתים אשר התקיימו בסדנה נחו כ"מרחב בטוח", כזה המתאפיין ביכולת לבטוח בעמיתים (סיפוק הצורך בשייכות) ולגלות פתיחות. הודות לכך התאפשר ביטוי חופשי ואותנטי של המשתתפים בסדנה (סיפוק הצורך באוטונומיה), כמו גם לימוד של השימוש בכלים פנימיים כדי להתמודד עם קשיים (סיפוק הצורך בתחושת מסוגלות עצמית). התמה השלישית עוסקת בתפיסה של סביבת ההנחה ככזו המאפשרת תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ומעורבות בתהליך האקספלורציה. להלן מוצגות שלוש התמות הללו אשר עוסקות בתהליך האקספלורציה ובאקלים הקבוצתי המאפשר אותו.

תמה ראשונה: תהליך האקספלורציה והבניית זהות מקצועית
להלן מתוארים ארבעה חקרי מקרה המדגימים את תהליך האקספלורציה ואת מאפייני הזהות האישית והמקצועית הנובעים ממנו. כל השמות בדויים.

המקרה של רונית

רונית היא מורה יהודייה אשר מלמדת בחטיבת ביניים בבית ספר לחינוך מיוחד. רונית התנסתה בתהליך אקספלורציה (אישי ומקצועי) כבר במפגש השני בסדנה, שבו התבקשו המשתתפים לתאר הצלחות שלהם בתחום האישי ובתחום המקצועי. בקטע שלהלן היא מספרת כי השיח הקבוצתי שהתמקד בהערכה עצמית, היה משמעותי עבורה:

בעקבות המפגש האחרון חשבתי רבות על נושא ההערכה העצמית [...] לאחר המפגש אמרתי לאחת מחברותיי שהדבר שהכי מלחיץ אותי הוא שאנשים בסביבתי לא יעריכו אותי כפי שאני באמת. בנסיעה חזרה הביתה חשבתי על כך, ועלו בי שאלות רבות. שאלתי את עצמי: האם הסביבה כה משפיעה עליי? האם אני צריכה לתת לסביבה חלק כה חשוב בעיצוב ההערכה העצמית שלי? האם ההערכה העצמית שלי מושפעת יותר מהסביבה או ממני?

התהליך האישי אינו מנותק מהתהליך המקצועי. כך למשל רונית קושרת בין הערכתה העצמית לבין יחסיה עם הורי התלמידים: "בקשר לכך בשבועיים האחרונים עלה בי חשש או פחד להיפגש עם הורי תלמידיי. חשש זה נעלם ברגע שפגשתי אותם. חשבתי לעצמי שאולי הפחד הזה שנוצר בי נבע גם מהפחד שההורים לא יעריכו אותי". כמו כן היא קושרת בין תובנותיה בעקבות התהליך האישי שחוותה לבין משמעות תפקידה כמורה לתלמידיה: "אני חושבת שההערכה העצמית של האדם מתעצבת ומושפעת בין היתר מסביבתו במהלך תקופות שונות בחייו". רונית מספרת כי בצעירותה ניגנה, וכל העת ציפתה לתגובה מן הקהל אשר תבהיר לה אם היטיבה לנגן. מאוחר יותר "הגעתי למצב בו ההערכה העצמית שלי הייתה יציבה ולא הושפעה מדברי הקהל [...] כמו כן חשבתי רבות על ההערכה העצמית שנבנית ותמשיך להיבנות בעתיד אצל התלמידים שלי. חשוב לי מאוד שהתלמידים יעריכו את עצמם".

דומה כי תהליך האקספלורציה הניע את רונית לשנות את תפיסתה העצמית, לרבות את תפיסתה בנושא המקצועי ככזו אשר יכולה להשפיע ולחולל שינוי: "אני רואה שיש מורים בבית הספר שאינם מבינים את חשיבות החיזוקים וחיזוק הביטחון העצמי של התלמידים. אני מקווה שהתלמידים שאני מלמדת יפתחו הערכה עצמית גבוהה [...] מעבר לכך אני מקווה שאצליח להשפיע על חשיבתן של המורות בנושא". נוסף על כך רונית מדווחת על שינוי בהתנהגותה שהתחולל בעקבות המפגש והתובנות שלה:

השבוע החלטתי לסיים כל יום בכך שאני אומרת לעצמי דבר אחד טוב שקרה לי היום או שהצלחתי בו. החלטה זו נבעה מתוך מפגש בהשתלמות בו דיברנו על פסיכולוגיה חיובית [...] בהתחלה לא היה לי קל למצוא סיפור הצלחה שהיה לי [...] התחלתי לחשוב על תלמידיי, משפחתי, חבריי, ולא הצלחתי למצוא חוויית הצלחה [...] רק לאחר שהתמקדתי ספציפית בתחום המקצועי [...] נזכרתי ביותר מחוויית הצלחה אחת שהייתה לי השבוע. עם זאת, התלבטתי אם אני יכולה לקרוא לאירועים אלה הצלחה, האם הפרשנות היא בעצם שלי, אישית? הגעתי למסקנה שאם מבחינתי זו הצלחה, אז אני בהחלט יכולה לקרוא לזה הצלחה.

התהליך האקספלורטיבי הניע את רונית לפנות לספרות המקצועית ולקרוא מחקרים בנושא ההערכה העצמית. ברפלקציה השלישית היא כותבת כי "באחד המאמרים נתקלתי במחקר שממצאו הראו כי אדם שמציין לעצמו כל יום דבר חיובי, או הצלחה שהייתה לו במהלך היום, יהיה אדם שמח יותר [...] החלטתי לאמץ לעצמי את החשיבה הזו [...] זו לא משימה פשוטה, אך היא גרמה לי להבין שאפשר למצוא משהו חיובי בכל יום בחיינו". תובנה זו משמשת את

רונית כדי להרחיב את תפיסת תפקידה כמורה ואת תפיסת היכולת שלה להשפיע על תלמידיה וסביבתה: "ברגע שאני חושבת יותר חיובי ומבינה שהשבוע רווי בכל טוב, המוטיבציה שלי להמשיך עשייה חיובית ותורמת תגדל ותתעצם. עשייה זו תוביל להתקדמות וצמיחה מקצועית ואישית שלי, ולבסוף תשפיע גם על התלמידים וגם על סביבתי". בעקבות תפיסתה את עצמה כמצליחה בהקשרים מגוונים, תחושת המסוגלות העצמית של רונית מתעצמת:

אני מסוגלת לכתוב שאני מאוד גאה בעצמי ובתלמידים. בשבועות האחרונים אני מחויכת בזכותם ומלאת סיפוק ושמחה. הצלחה - אפילו בדברים הקטנים - גורמת לי להרגיש שאני משפיעה ומחוללת שינוי, והידיעה שתלמיד שקידמתי מרגיש טוב יותר עם עצמו, שווה את הכול [...] בנוסף אני מאמצת את המשימה הזו לעבודה עם תלמידיי, ואני חושבת שאם הם יראו שיש בחייהם הצלחות, הם יהיו יותר מאושרים, והמוטיבציה שלהם תעלה.

במהלך הסדנה רונית מגבשת תפיסה מקצועית של עצמה ככזו אשר משפיעה ומחוללת שינוי. במשימת הסיכום (שאלון פתוח) היא כותבת ש"מורה טוב בעיניי זה מורה אשר מצליח ליישם את התאוריה הנלמדת לפרקטיקה, אך לא רק [...] הוא אוהב את עבודתו ומבין מה השלכות עבודתו על התלמידים, אך גם על משפחות התלמידים ומערכת בית הספר. מורה טוב הוא מורה בעל רצון לשינוי והשפעה [...] ורצון להתפתח מבחינה מקצועית". בסיום הסדנה היא כותבת (בשאלון הפתוח) כי

ההשתלמות עזרה לי להכיר את עצמי יותר לעומק. היא תרמה להתפתחות המודעות שלי ואף גרמה לי להסתכל אחרת על היבטים מסוימים בחיי המקצועיים והאישיים. אדם שמתפתח ובונה את הזהות שלו הוא בעל רווחה נפשית יותר טובה. הוא משפיע יותר על סביבתו הקרובה והרחוקה. כמורה אני יודעת ורואה את ההשפעה שיש לי על תלמידיי בעקבות ההתפתחות שלי, ולכן יש חשיבות גבוהה בעיניי לתהליך שעברתי במהלך ההשתלמות.

המקרה של ליאורה

ליאורה היא מורה יהודייה אשר מלמדת במסגרת של החינוך המיוחד הפועלת בבית ספר תיכון. כבר ברפלקציה הראשונה שכתבה, ניכר כי ליאורה החלה בתהליך של התבוננות פנימה:

בשיעור היינו צריכים להסביר מדוע כל אחד מאתנו בחר במקצוע ההוראה [...] מקצוע ההוראה, לאחר שאני מתנסה בו היום, נראה לי כבחירה הטובה ביותר שעשיתי בחיי. אמנם התחלתי ללמוד הוראה מבלי שידעתי את המהות האמיתית של המקצוע הזה [...] בהתחלה זו לא הייתה בחירה מתוך אידאולוגיה או שליחות, אך ככל שאני מתנסה [...] אני מרגישה שזה הייעוד שלי.

ברפלקציה שנערכה לאחר המפגש השני היא כתבה:

מתוך המפגש הבנתי שאני ביקורתית מאוד כלפי עצמי, ושהדרישות שאני מציבה לעצמי אינן לוקחות בחשבון את העובדה שאני מורה חדשה, וככזו מותר לי לטעות. שאלה

שעולה לי בעקבות המפגש היא עד כמה אני מעריכה את ההשקעה שלי בהוראה. האם אני בטוחה בדרך שלי? האם החששות והספקות הם חלק טבעי ואף נכון בכל תהליך של למידה?

גם ברפלקציה שלאחר המפגש השלישי ליאורה שואלת את עצמה שאלות באשר לזהות האישית והמקצועית שלה:

הפעילות הייתה לכאורה פשוטה, אך בשבילי היא הייתה אחת הקשות. ניסיתי לחשוב על מקרה אחד של הצלחה ולא מצאתי כלום [...] לקחתי כל מקרה שעלה בראשי וניתחתי אותו: האם זו באמת הצלחה ראויה מבחינתי? [...] האם אני יכולה לקחת את ההצלחה הזו ולהתפאר? [...] התהליך הבהיר לי עד כמה אני שיפוטית כלפי עצמי, ואפילו לא מעריכה את עצמי כמו שצריך [...] התובנה הזו הפריעה לי [...] הפעילות הזו הייתה כל כך נחוצה לי על מנת שאבין עד כמה חשוב שאלמד להעריך את עצמי כראוי, ועד כמה חשוב שאדע לשווק את עצמי בפני אחרים.

ברפלקציה שלאחר המפגש הרביעי ליאורה ממשיכה לעסוק בשאלות האלו, אך הפעם היא מתמקדת ביכולתה להשתנות:

במהלך הפעילות הרגשתי שאם אני אגיד בקול שהצלחתי, אוכל לצמוח ממקום של חוזקה. ההכרה בחוזקות שלי היא המפתח בשבילי להתפתח ולהתקדם בתהליך הלמידה. השאיפה היא לעבור תהליך שבו צמחתי ועברתי תהליך של שינוי מהנקודה שממנה התחלתי [...] ההכרה שאני יכולה להצליח צריכה לבוא ממקום של אמונה ביכולותי, והדרך לכך אינה קלה עבורי.

ליאורה אינה מצביעה על השפעה ישירה של חוויותיה בסדנה על עבודתה כמורה, אולם היא מתארת חוויה משמעותית שלה: "חוויה משמעותית שעברתי בשנה זו היא כשלימדתי קבוצת תלמידים במסגרת פרויקט [...] זיהיתי תלמידה שיש לה מוטיבציה רבה להצליח, אך היא חסרת ביטחון. ההצלחה שלי הייתה בכך שהוכחתי לה, פעם אחר פעם, שהיא מסוגלת ויכולה להצליח". בעקבות חוויה נוספת שלה בסדנה (התנסות בסימולציה של הוראה) ליאורה "מפנימה" את הגישה המתבוננת, מאפשרת לעצמה להתנסות בתהליך אקספלורציה ורואה בכך כלי חשוב להתפתחותה:

הבנתי כי עליי להתייחס לדברים בפרופורציות [...] המשחק העניק לי כלי חשוב מאוד בהתמודדות, הסתכלות שהיא הרבה יותר מתונה, רגועה ושקולה. אם נהגתי להילחץ מכל קושי שעלה בחיי, היום אני משתדלת קודם לבחון את הדברים ברוגע, לשאול את עצמי מה מדאיג אותי בסיטואציה וממה אני כל כך חרדה, ורק אחר כך להחליט מה תהיה דרך הפעולה שלי.

במפגש התשיעי התבקשו המשתתפים בסדנה ליצור הדבק (קולאז') שיתאר מטפורית את תפיסתם העצמית בסוף התהליך. ליאורה מגלה כי שינוי נקודת המבט מאפשר לה לגבש תובנות חדשות ולגלות גמישות מחשבתית (לרבות בעבודת ההוראה):

הפעילות הייתה מהנה ואף משעשעת. דרך התמונות מן העיתונים התחברתי לתחושות שלי, דרך ההבעה הזו קסמה לי [...] המילים לא מצליחות תמיד להראות דברים שהייתה רוצה להראותם, והאפשרות הזו פתחה בעיניי דרך נוספת בתחום ההוראה, במיוחד מול תלמידים שקשה לדובב אותם [...] הדבקת התמונות בעצם אפשרה לי לנטרל את כל המורכבות הזו שיוצר הצורך בניסוח במילים [...] הגילוי הזה שיש דרכים אחרות פתאום הראה לי שאני לפעמים מקובעת מחשבתית ולא מנסה לחשוב מעבר, מחוץ למסגרת. כשליאורה התבקשה לסכם את חוויותיה בסדנה, היא כתבה ש"הרגשתי שעברתי שינוי בתהליך החשיבה שלי בהוראה ובכלל בחיי האישיים. הסדנה העצימה אותי כאדם בכלל וכמורה בפרט. כל תהליך ההתבוננות והקבלה, ומתוכן הפקת לקחים, הראה לי דרך בונה ובטוחה לנהל את חיי. הסדנה נגעה בי במקומות שורשיים באישיותי, ומשם צמחתי". בהמשך היא מתארת את תחושת המסוגלות העצמית שלה אשר התחזקה: "כשבאתי לראשונה לסדנה ופגשתי את יתר המורים, הייתה תחושה של עמימות לגבי תפקיד ההוראה, חששות ופחדים [...] לאחר התהליך שעשינו, האווירה שהתקבלה מן הקבוצה הייתה אווירה של ביטחון, מודעות לעצמי ולמערכת כולה. הקבוצה מרגישה מחוזקת להתמודד כעת עם קשיים בעזרת הכלים שניתנו לה". ברפלקציה האחרונה ליאורה כותבת שתהליך האקספלורציה גרם לכך שהיא תחושה כי ביכולתה להשתנות בהיבט האישי ובהיבט המקצועי, ובד בבד לחזק את תחושות המסוגלות העצמית והאוטונומיה:

הסדנה היוותה עבורי מקום בו אני יכולה להיפתח ולדבר בכנות ובביטחון על כל מה שמפריע לי בתחום ההוראה, להסתכל פנימה אל תוך עצמי ולשאול שאלות שעזרו לי להתפתח ולגדול [...] המנחה שפכה אור על נקודות חשובות שהנחו והובילו אותי בתהליך שעשיתי. השיתוף בקבוצה אפשר לי ללמוד מסיפוריהם של חבריי ואף להתבונן מזוויות אחרות על מקרים דומים לשלי. כל פעילות בסדנה חשפה בפניי תובנות לגבי עצמי, ולכן הצמיחה שלי נעשתה קודם כול בפן האישי כאדם. לאחר מכן המודעות הביאה להסקת מסקנות ולקחים לגבי המקצוע שאני עוסקת בו - ההוראה. לאחר שגיליתי שכאדם יש לי קושי לומר בקול "הצלחתי", והיה לי חשוב לשנות זאת, הרגשתי שגם כמורה יותר קל לי להעריך את תרומתי ולהעמיד את עצמי במקום גבוה יותר. בתחילת הסדנה התבקשה ליאורה לתאר "מה זה בשבילה להיות מורה". ליאורה כתבה כי "כמורה חדשה הגעתי עם חזון, ראיתי את עצמי כמעין חלוצה בתפיסת החינוך החדשה. המון ערכים התנפצו לי כשנכנסתי לראשונה לכיתה, המציאות טפחה על פניי". כשבסיומה של הסדנה ליאורה התבקשה לענות על שאלה זוהו (בשאלון פתוח), היא תיארה את תפקידה כמשמעותי ומשפיע: "המורה משפיע רבות על התפתחותם ועיצובם של תלמידיו. הדימוי העצמי של האדם הבוגר מושפע מאוד מהישגיו הלימודיים והחברתיים כשהיה בבית הספר, ולכן המורה חייב להיות אדם שיכול ורוצה למנף ולהעצים את תלמידיו". תשובתה לשאלה "היכן היא רואה את עצמה בעתיד" מלמדת על חיזוק תפיסת המכוונות העצמית והפרואקטיביות: "אני רוצה

להתקדם בפן המקצועי [...] להיות בתפקיד בכיר יותר [...] אני רוצה ליזום ולהוביל פרויקטים למען תלמידים מתקשים [...] הייתי רוצה לשנות את המעמד של המורה בעיני התלמידים, ואני רואה את המערכת כולה כאחראית לכך".

בבחינה של הרפלקציות, המשימות והכתיבה הרפלקטיבית המודרכת אפשר להבחין כי הרקע התרבותי של המשתתפים בסדנה מתבטא במידת המוכנות להיות מעורבים בתהליך, כמו גם בהבדלי סגנון ותוכן בתיאורים של התהליך והשלכותיו על הבניית הזהות האישית והמקצועית. דוגמה להשפעה זו של הרקע התרבותי מוצגת להלן (המקרה של נסרין).

המקרה של נסרין

נסרין היא מורה ערבייה אשר נולדה וגדלה בצפון הארץ, וכיום מלמדת (בעיקר מתמטיקה) בבית ספר יסודי בדואי בדרום. אם לאחר המפגשים הראשונים בסדנה נסרין מדברת על עצמה בלשון רבים (כחלק מקבוצה), הרי בהמשך היא מדברת על עצמה בגוף ראשון. היא כותבת שתחושת האוטונומיה שלה התחזקה; יתרה מזאת, היא חשה כי ביכולתה להשפיע על חייה באמצעות התנהגותה ופעולותיה.

בתחילה נסרין הרבתה לתאר בכתיבתה את שהתרחש במפגשים ולא דנה בתהליך האישי. ניצנים לכתיבה רפלקטיבית המתארת תהליך משמעותי שחוותה מתחילים להופיע רק לאחר המפגש הרביעי בסדנה:

התחלנו לנתח הרבה מקרים באופן כללי. זה באמת מה שקורה לנו בשדה, וזה עוזר לנו לפחות להכיר את עצמנו ואת ההרגשה שלנו [...] כל מילה שנאמרה במפגש עזרה לי להכיר את עצמי טוב טוב ואיך לשלוט בעצמנו ובהרגשות שלנו.

ובאמת ההרצאה הכי נגעה בי, כי נגעה ברגשות שלי. אני תמיד חושבת מה לעשות כשאני נתקלת במצב מסוים, ולא יודעת לפעמים איך לא להראות את תגובתי והרפלקס שלי לאחרים, כמו לחץ ופחד. האמת? זה משפיל אותנו מול אחרים. חייבים לא להבליט אותו, כי ככה מבליטים את נקודת החולשה שלנו [...] מקרים טובים ורגשיים תמיד קורים לנו, בכל יום, אך איך נשלוט שהמצב לא ישלוט בנו - כמו צער, פחד ולחץ - ולא יפריע להישגינו בחיי היום-יום?

תמיד יש אלטרנטיבה, לכן תמיד צריך לשמור על עצמנו קודם. לנשום אוויר ולחשוב טוב מה לעשות בדיוק, בלי מחשבה וההרגשה המיותרת. העבודה שעבדנו אותה שנים ביחד הרגיעה אותי, כי שמעתי הרבה מקרים שכן קורים לאחרים. אני לא מורה רעה, וזה קורה עם הרבה.

לאחר המפגש החמישי בסדנה נסרין מבטאת בכתיבתה את תחושותיה:

כל פעם שאני כותבת, אני מוצאת עצמי יותר חזקה, יותר מבינה. היום הרגשתי שאני יותר חזקה מכולם, כי אני שומעת בעיות משמעת דומות לבעיות שאני נתקלת, אבל פתרתי אותן בדרך טיפולית [...] בכל פעם שאני יוצאת מההרצאה, אני יודעת כמה

עבודת ההוראה עמוקה יותר ויותר. כמה העבודה שלנו כבדה, כמה חייבים לתת לתלמידים [...] כל פעם אני אומרת לעצמי: אני צריכה לעבוד יותר ויותר. בהמשך נסרין מבינה מתוך השיח הקבוצתי שביכולתה לשנות את תחושתה כי בבית הספר היא מעין "קורבן". לאחר המפגש התשיעי היא כותבת על אודות התובנה הזו והשינוי ההתנהגותי שחל בעקבותיה:

א' תיאר לא רק בעיה שלו, אלא הוא שיקף בעיה מאוד נפוצה [...] אבל הדיון היה על איך מפחיתים את היקף הבעיה, איך לעבוד על עצמנו ואיך קובעים גבולות וביקורת עצמית ומנהיגות עצמית. למדתי הרבה מן המקרים שלו: שצריך גם לסדר את הקדימויות, ומה טוב ומה הכי חשוב בשבילי. בשביל להיות חמודים לא נוותר על הרבה דברים. לא לאפשר לאנשים לנצל אותנו.

למדתי איך לראות את האושר במשקפיים לא שחורים. לא לבכות ולוותר [...] צריך לזווג גם ולעשות הכי טוב שיכולים כדי לקדם את עצמנו בתחום שלנו. סיפרתי את המקרה שקרה לי בתחילת השנה: מורה, רכז שכבה, היה מנצל אותי בתקופת הבחינות ומכניס אותי לכיתה במקומו. מאז שהתחלנו לדבר, מתחילת השנה, ידענו מה אפשר לעשות לפי החוק. התחלנו לדבר על הרבה מקרים, וידעתי שאני לא צריכה ללמד במקום אף אחד. כל אחד צריך לעשות את העבודה שלו [...] ביקש ממני שוב, אז סירבתי ואמרתי לו אני לא אכנס במקומך, כי אתה נמצא. תיכנס לשיעור שלך. ואם כן, תביא לי אישור מהמנהל. מאז הוא הבין שאני לא סתם מורה, והבנתי מה קורה.

מהשיעור הזה הבנתי כמה הייתי "טיפשה", כמה העמסתי עליי דברים רק כדי להיות טובה וחמודה, כמה עבדתי בשביל אחרים שיושבים ולא עושים כלום. אבל עשייתי ביקורת על עצמי. הבנתי שאני לא רוצה שאף אחד יעשה לי טובות, וגם אני לא עושה טובות.

תפיסה זו של נסרין את עצמה מתבטאת גם בדרך תיאורה את תפיסתה העצמית כמורה באמצעות הקדבק (קולאז') שהכינה:

לפי התמונות שהדבקתי, אני רואה את עצמי כמורה אחראית על עתיד התלמיד מכל הבחינות. כמו בתמונות של החיות ביער גם בחיים שלנו החזק מנצל את החלש, ואני כמורה [...] רואה את הילדים [...] ואנחנו חייבים לחזק אותם [...] כדי להתגבר על הפער ביניהם ובין אחרים. ואם לימדנו בצורה הנכונה, התלמידים שלנו מגיעים לפסגה ולתפקידים מאוד מוצלחים בחברה ובעולם. צריכים להושיט יד לתלמידים כדי להיות יד עוזרת, תומכת ומשקפת את העידוד. יש פתגם שאומר: מי שפותח בית ספר סוגר בית סוהר. וההפך [גם] נכון.

כשהתבקשה לתאר ברפלקציה המודרכת "מיהו מורה טוב", כתבה כי "להיות מורה זה לגדל את הדור החדש. אני אחראית עליו, כי הוא בונה החברה החדשה והמדינה בעתיד [...] בשבילי להיות מורה זה כמו שאתה מגדל צמח טוב. אם השקעת בו טוב, אז הפרי טוב ומתוק וטעים.

התלמידים שלי הם המורים של הילדים שלי ושל משפחתי, ולכן אני חייבת ללמד, לחנך ולהשקיע".

במשימה המסכמת (שאלון פתוח) היא כותבת: "לקחתי הרבה מהקורס, ואני הייתי זקוקה לקורס כזה. הוא גם עוזר וגם תומך לפעמים, כי אנחנו חדשים [...] הייתי צריכה לדבר עם אנשים שהם במצב שלי [...] גם אני הקשבתי להם ולמדתי הרבה [...] למדתי איך לשמור על הערכים שלי ועל העבודה שלי. להיות חכמה ולשמור על הערכים מבלי לסבך את עצמנו בבעיות שלא צריך אותן". נסרין מזכירה שוב את המקרה שהוצג לעיל כמקרה מכונן אשר סייע לה בגיבוש אישיותה: "מורה אחד הסביר לנו על מקרה שקרה לו, שיש מורה שמנצל אותו. זה באמת קרה גם לי, אז עשיתי את מה שאמרתם: לא להתחשב יותר באנשי תפקיד מסוימים. אם הולכים לפי החוק, אז אין צורך לפחד [...] זה עזר בעיצוב האישיות שלי". כשנשאלה "אילו כוחות גילית בעצמך", ענתה נסרין כי "תמיד ראיתי את עצמי כחלשה ולא יכולה לענות ולהגיב, אבל הפעם אני יכולה. אף אחד לא מנצל אותי". לשאלה "מה עוד היית רוצה לפתח אצל עצמך" ענתה נסרין כי "הסקרנות שנתת לנו [המנחה] ושהמורים נתנו לי, גרמה לי להרגיש שגם אני יכולה עם התלמידים שלי. נתת לי גם מוטיבציה ללמוד לתואר שני, לקדם את עצמי ואת העבודה שלי". עוד היא כותבת ש"אני רואה את עצמי עכשיו מורה חזקה יותר. משתמשת במחקר פעולה כדי להתגבר על בעיות המטרידות אותי [...] כל מה שנעשה בקורס היה חדש בשבילי [...] עכשיו אני רואה את עצמי כמורה ששולטת בעצמי, קודם כול באישיות שלי. למדתי איך לעבוד על עצמי". במקום אחר היא כותבת ש"כל יום אני מתקדמת מבחינת ידע וניסיון, וגם שואפת לתואר שני ושלישי [...] בעוד עשר שנים אני רואה את עצמי מנהלת בית ספר לחינוך מיוחד. בית ספר פרטי משלי, כי אני לא רוצה קשר למשרד החינוך. אני רוצה לנהל אותו כפי שאני יודעת, בלי התערבות מאחרים".

המקרה של אמירה

אמירה היא מורה בדואית המלמדת מדעים בבית ספר יסודי בנגב. ברפלקציה שלאחר המפגש הראשון בסדנה היא מתארת את הקושי להתבונן בעצמה (כמורה):

המשימה השנייה במפגש הייתה לייצר תמונה [...] ולבנות קולאז' המתאר מה זה בשבילי להיות מורה [...] הפעילות הייתה יפה מאוד, אבל בהתחלה היה לי קשה מאוד לעבוד. איך לתאר את עצמי כמורה דרך תמונות וציורים? לא הסתדרתי, היה לי ממש לא פשוט [...] חשבתי על הדברים החשובים שצריכים להיות במורה ומה הדברים המאפיינים אותי אישית כמורה. במהלך הפעילות הייתי מבולבלת בין מה שצריך לבחור מהתכונות, אבל כשסיימתי הייתי מרוצה.

ברפלקציה שלאחר המפגש השני המשתתפים התבקשו לכתוב על חמישה דברים שהם מתמודדים עמם בבית הספר (מבוא למחקר פעולה) ולציין שלוש תכונות אשר עוזרות להם בהתמודדות זו. אמירה ממשיכה לבחון את עצמה, והפעם השיח הקבוצתי מוביל לתובנות שלה על אודות עצמה: "מה שגיליתי בפעילות הזו שרוב הקבוצות דיברו על הבעיה של

התמודדות מול המנהל. בשבילי זו בעיה מאוד גדולה [...] זה נתן לי לנוח שדיברתי על הבעיה הזאת ולשמוע מאחרים איך להתמודד עם המנהל במצבים שונים [...] אחרי הפעילות הרגשתי שקצת נחתי אחרי שדיברתי על הבעיות שלי. אחרי הפעילות הרגשתי שאני צריכה לחזק את הביטחון העצמי במיוחד מול המנהל". לאחר המפגש הרביעי בסדנה היא כותבת בהקשר הזה ש"הפעילות הזאת נתנה לי לחשוב יותר איך היה היחס שלי כלפי המשפחה, החברות שלי [...] לא היה לי נוח לכתוב, כי כשהסתכלתי על החיים שלי, גיליתי שרוב הזמן שלי רק בלימודים ובעבודה שלי. מבחינה חברתית אני לא משקיעה בחברים שלי בכלל [...] המשימה נתנה לי לחשוב על מה שחשוב לי בחיים ומה אני מאמינה".

תשובתה של אמירה בסיום הסדנה (שאלון פתוח) לשאלה "מה משמעות הקורס עבורך ומה לקחת ממנו" מבטאת את חיזוק תחושת המסוגלות שלה:

ההשתתפות בהשתלמות הזאת השפיעה עליי מאוד, נתנה לי להסתכל על דברים בצורה אחרת ושונה [...] לקחתי מהקורס הרבה דברים לעבודתי כמורה [...] נתנו לי הרבה שיטות לשימוש בעבודה שלי [...] בקורס למדתי על עצמי הרבה דברים שלא הייתי שמה לב להם, כמו שיש לי כוח להתמודד עם הרבה מצבים. במהלך הקורס אני גיליתי על עצמי הרבה כוחות חיוביים, כמו שיש לי כוח לשנות דברים שאף פעם לא חשבתי עליהם. למשל הנושא של מחקר פעולה. זו שיטה לביצוע הרבה דברים. נתן לי לחשוב על הרבה דברים שאני יכולה לשנות, כמו לשתף את ההורים יותר בתהליך הלימוד של הבנים שלהם [...] אני התחלתי בדבר הזה. הזמנתי את ההורים לישיבה כדי לשתף אותם בבעיות של הבנים שלהם [...] לא באו הרבה, אבל אני מקווה שבפעם אחרת יהיה יותר טוב.

תשובתה של אמירה לשאלה "מה זה בשבילך להיות מורה" הייתה קצרה: "להיות מורה זה להיות מנהיג חברתי ומוביל שינוי".

ארבעת המקרים שהוצגו לעיל מעידים על תהליכי אקספלורציה ראויים לציון בהקשר של הבניית הזהות האישית והזהות המקצועית. שתי התמות הנוספות מסבירות את יכולתה של העבודה בסדנה לעודד מעורבות של המשתתפים בתהליכי אקספלורציה.

תמה שנייה: הקבוצה כמרחב בטוח

המפגש עם מורות עמיתות הנמצאות בשלב זה של התפתחות מקצועית היה משמעותי עבור כל המשתתפות בסדנה. הקבוצה נחווה כמקום בטוח, אכפתי ומעורר אמון (סיפוק הצורך בשייכות). בקבוצה נוצרה אווירה של פתיחות, העמיתות נתפסו כמעודדות, והשיח הקבוצתי נתפס כמאפשר ביטוי חופשי ואותנטי - שאלת שאלות, שיתוף בחולשות, בחוזקות ובטעויות וכן הלאה (סיפוק הצורך באוטונומיה). הקבוצה נתפסה כמקום המאפשר למידה הדדית והכרה של כלי התמודדות פנימיים (סיפוק הצורך בתחושת מסוגלות).

ליאורה מרבה לעסוק בכתיבתה במשמעות של התהליך הקבוצתי עבורה. מדבריה עולה כי עם הזמן התחזק הקשר בין החברות בקבוצה, והודות למפגשים התאפשר לה "לצמוח": "מתוך המעורבות שהתגלתה במפגש נראה כי כל חברי הקבוצה צמאים לשתף בקשייהם ובחוויותיהם וללמוד מתוך הניסיון והחשיבה הקבוצתית. הדינמיקה בין המשתתפים עצמם ובין המשתתפים למנחה צמחה מיד במפגש הראשון. הפתיחות, שהיא חלק אינטגרלי בחוויית הסדנה, אפשרה תקשורת מפתחת ומחזקת" (רפלקציה בעקבות המפגש הראשון); "מתוך הפרגון ניתן לראות שנוצרה קרבה תומכת ומעודדת, שהעניקה לכל אחד ביטחון לשתף ולהתגאות בהצלחותיו" (רפלקציה בעקבות המפגש השני); "הפרגון שהביעו חברי הקבוצה יצר תקשורת קבוצתית תומכת ומעודדת. השיתוף בהצלחות העביר את הקבוצה שלב אחד קדימה, שלב שבו הקבוצה היא לא רק אוסף של מורים, אלא גם כלי שבאמצעותו יכול כל אחד מן החברים להתפתח" (רפלקציה בעקבות המפגש הרביעי); "הקבוצה הייתה חשובה בתהליך שכל אחד מחברי הקבוצה עבר [...] הקבוצה התגבשה במהלך הסדנה, גילתה אכפתיות למשתתפיה ורצון להיות לעזר תמיד" (רפלקציה בעקבות המפגש השמיני). במשימה הרפלקטיבית המודרכת בסוף הסדנה כתבה ליאורה ש"הקבוצה היוותה עבורי אמצעי למידה משמעותי וחשוב. סיפוריהם של כל המשתתפים, התובנות שהוסקו מתוך השיח הקבוצתי, העשירו אותי. אווירת הפתיחות בקבוצה והשיתוף אפשרו לי להתבטא בחופשיות בין האנשים בקבוצה חשובות מאוד לתהליך הלמידה. הפתיחות, השיתוף והאווירה החמה והמעודדת אפשרו לי להתבטא בחופשיות ובהנאה".

נסרין דנה בנושא הקבוצה כבר ברפלקציה שהיא כותבת לאחר המפגש הראשון. היא מספרת כי בהגיעה לקבוצה הייתה עייפה ומשועממת, ואז "המשחק היה מהמם, וכך התחבר אחד לשני. התחלנו לדבר בחופשיות - בלי פחד ובלי ביישנות [...] נהניתי, שמחתי, כיף. לא היה דבר שלא היה מעניין. ונחתי". לאחר המפגש הרביעי שעסק בפסיכולוגיה חיובית, היא כותבת: "התחלנו לנתח כל אירוע שעולה לנו ולנסות להתגבר על ההרגשה הזו דרך הקבוצה. התחלנו לנתח הרבה מקרים [...] המפגש היה מעניין, ואני מצדיקה כל מילה שנאמרה במפגש. זה עזר לי להכיר את עצמי טוב וללמוד לשלוט בעצמנו ובהרגשות שלנו". בהמשך היא מוסיפה ש"באמת מפנימה. לא רק מהמרצה, אלא גם מהמורות האחרות. הן תורמות לי הרבה דרכים ושיטות אישיות. כל אחד מהקבוצה משפיע לטובה על האישיות שלי. אני מעבדת את כל מה שנאמר טוב מאוד". בשאלון המסכם כתבה: "הייתי צריכה לדבר עם אנשים שהם במצב שלי, איך הם היו שולטים ומסתדרים עם אירועים שונים. גם אני הקשבתי להם ולמדתי הרבה".

רונית מתמקדת בכתיבתה בעיקר בתהליכים הרפלקטיביים הפנימיים ומתארת פחות את הסביבה והקבוצה. עם זאת, ניכר מדיווחיה שהסדנה אפשרה את קיומם של תהליכים פנימיים עמוקים אלה. במשימה הרפלקטיבית המודרכת בסיום הסדנה כתבה: "אופן ניהול השיעור תרם רבות. עבדנו בקבוצות, היו דיונים ומשחקי תפקידים [...] האינטראקציה (האישית) שלי עם שאר האנשים הייתה מעטה מחוץ לקבוצה [...] אבל הדיונים והשיחות תורמים מאוד להבנת האחרים, הבנת הנושא וההכרה העצמית".

אמירה כותבת בהקשר הזה ש"מה שגיליתי בפעילות הזו, שרוב הקבוצות דיברו על הבעיה של ההתמודדות מול המנהל. בשבילי זו בעיה מאוד גדולה [...] זה נתן לי לנוח שדיברתי על הבעיה הזאת ולשמוע מאחרים איך להתמודד עם המנהל במצבים שונים [...] אחרי הפעילות הרגשתי שקצת נחת, אחרי שדיברתי על הבעיות שלי".

המפגשים עם המורות העמיתות סייעו בסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של המשתתפות. תחושת האוטונומיה התבטאה בדיווחים על אודות פתיחות, שיתוף בקשיים וברגשות, ביטוי חופשי, שיח שהתנהל "בחופשיות" ו"בלי פחד ובלי ביישנות", הזדמנות להתפתח ("להכיר את עצמי טוב יותר"), "הבנת הנושא וההכרה העצמית" ותחושה של רווחה נפשית ("נהנית, שמחתי, כיף. לא היה דבר שלא היה מעניין. ונחתי"). תחושת השייכות התבטאה בדיווחים על אודות קרבה, תקשורת תומכת ומעודדת בקבוצה, תחושת ביטחון, "פרגון" של חברי הקבוצה, גיבוש, אכפתיות, רצון להיות לעזר, שיתוף, פתיחות ואווירה חמה. תחושת המסוגלות העצמית התבטאה בתיאורים של חוויית הלמידה מן המשתתפות האחרות ("איך לשלוט בעצמו ובהרגשות שלנו"), כמו גם של למידת כלים חדשים להתמודדות ("המורות האחרות [...] תורמות לי הרבה דרכים ושיטות. כל אחד מהקבוצה משפיע לטובה על האישיות שלי").

תמה שלישית: תמיכת הסביבה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ובקידום אקספלורציה המשתתפות אינן מתארות ישירות את דרך ההנחיה בקבוצה, ולכן הערכת התמיכה בתהליך האקספלורציה ובצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות מתבססת בראש ובראשונה על התוצר - האקלים הקבוצתי המתואר ברפלקציות. נוסף על כך אפשר ללמוד על אודות דרך ההנחיה מהתיאורים של "הפעלות התנסותיות" משמעותיות שהובילו לחוויית צמיחה, כמו גם מתיאורי דיונים שהתקיימו בקבוצה ושאלות שעלו במפגשים אשר עודדו רפלקציה במהלך המפגש או לאחריו (דוגמה לכך היא תהליך האקספלורציה שערכה רונית בנושא הערכתה העצמית).

הדינמיקה בין המשתתפות ובינן לבין המנחה החלה מיד עם המפגש הראשון. מפגש זה התמקד בחוויה של סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, ובייחוד של הצורך בשייכות, באמצעות קביעת כללים ל"שיח מוגן" ופעילויות שמטרתן היכרות בין חברי הקבוצה. בהקשר הזה ליאורה מדווחת לאחר המפגש הראשון ש"הפעילות בשיעור גיבשה בין חברי הקבוצה [...] המפגש הראשוני הזה אפשר לי להרגיש חלק מן הקבוצה [...] דרך הסיפור שכל אחד מאתנו הציג, נוצרה היכרות ותחושה של סימפטיה בין חברי הקבוצה. התחושה הזו גרמה לי לרצות לשתף בחוויותיי". לאחר המפגש השני היא מספרת שהפעילות תמכה בצורך שלה בקשר ושייכות ובצורך שלה באוטונומיה: "בשיעור נערך סבב שבו כל אחד סיפר כיצד הוא הגיע לתחום ההוראה [...] התחלקנו לקבוצות קטנות והתבקשנו להחליט על נושאים שמעניינים אותנו לדון בהם. מתוך הנושאים שהועלו הבנתי שהקשיים שאני נתקלת בהם מדי יום אינם רק קשיי, ושכאן אוכל למצוא - בעזרת המדריכה וחבריי לקבוצה - רעיונות להתמודדות".

ברפלקציה השנייה שלה ליאורה מתארת "הפעלות התנסותיות" אשר מקדמות אקספלורציה: "אחת המורות סיפרה על המנהלת בבית הספר שלה, והתנהל משחק תפקידים כדי לעזור לה להתמודד עם הבעיה שלה. ניתן היה לראות כי במהלך השיחה התחזק ביטחונה של המורה לגבי הערכת המנהלת". ברפלקציה הבאה היא מדווחת כי במפגש "דיברנו על פסיכולוגיה חיובית [...] במפגש כל אחד אמר דבר אחד בו הוא הצליח, ואחר כך דיברנו על החוזקות שלנו". המפגש השלישי הזה היה משמעותי עבורה, ובהתאם לכך ליאורה כותבת כי "ההכרה בהצלחות מחזקת. הקבוצה כולה התחזקה, כשכל אחד מחבריה שיתף בסיפוריו". רפלקציה זו משקפת את דרך ההנחיה בקבוצה - קבלה ושיתוף של כל המשתתפות ויצירת אקלים המעודד תחושת שייכות. ברפלקציה שלאחר המפגש הרביעי ליאורה כותבת כי "המנחה העבירה לנו את התחושה שאנחנו יכולים להתגאות בהצלחות שלנו, שלהגיד 'אני הצלחתי' זה לא ביטוי לשחצנות". ברפלקציה המסכמת היא מוסיפה ש"המנחה שפכה אור על נקודות חזקות, שהנחו והובילו אותי בתהליך שעשיתי [...] דרך ההנחיה במפגשים הייתה מרתקת. הסגנון שבו הועברה הסדנה השאיר אותי עם רצון לדעת וללמוד עוד. מאופן הנחיית המפגשים ארצה לקחת את הסבלנות להקשיב, ורק אחר כך להגיב בדרך שמובילה את האחר לגילוי התשובה בעצמו".

נסרין כותבת כבר ברפלקציה הראשונה שלה ש"מצאתי מרצה מאוד מקשיבה ומתעניינת, וזה מה שאנחנו צריכים. הרבה דברים שאנחנו לא יכולים לדבר בבית הספר, וזקוקים למישהו שיקשיב לנו מחוץ לעבודה - לא מנהל ולא מורה - שלא ינצל את חולשתנו והלחץ שלנו כחדשים". לאחר המפגש הרביעי היא כותבת ש"כל פעם אני מוצאת את עצמי יותר חזקה [...] באמת מפנימה. לא רק מהמרצה, אלא גם מהמורות האחרות". ברפלקציה המסכמת היא כותבת ש"גם אני הקשבתי להם ולמדתי הרבה, ובייחוד איך המנחה מסתכלת על האירוע ונותנת לנו לראות את זה גם".

אמירה כותבת ש"הייתי מאוד מרוצה מהצגת הנושאים והשיטות [...] לקחתי הרבה דברים לגבי עבודתי כמורה". רונית איננה עוסקת ישירות בכתיבתה בסביבת ההנחיה, אולם דומה שהיא חוותה תחושה של תמיכה באוטונומיה הודות ללמידה שלה על אודות עצמה. ברפלקציה המסכמת היא כותבת ש"למדתי על עצמי כמורה וכאדם - הן מבחינת תכונותי והן מבחינת שאיפותי [...] למדתי תאוריות שיכולות לתרום לי כמורה וכאדם המשלב בין תפקידים שונים בחיי [...] גיליתי על עצמי כל מיני דברים".

תמיכת הסביבה באוטונומיה של המשתתפות בסדנה עולה גם מהכתיבה הרפלקטיבית. דומה כי ההנחיה לכתיבה זו תמכה באוטונומיה של המשתתפות והובילה לתהליכי אקספלורציה. רונית כתבה ש"רפלקציות מהוות עבורי כלי לחקירה לעומק, וכך עולות לי יותר תובנות ושאלות המובילות לפיתוח אישי שלי [...] הרפלקציה והחקר עזרו לי להבין מי אני כמורה בכלל בתחום המקצועי והאישי". ליאורה כתבה ש"הכתיבה מסדרת ומטמיעה את התכנים שנלמדים. כשהתחלתי לכתוב את הרפלקציות, הבנתי עד כמה למדתי. ולא רק ברמה השטחית ביותר, אלא לעומק הדברים [...] תהליך הרפלקציה היה התבוננות כלפי פנים, ומבחינת התהליך - לעומק,

ולכן בזכות הרפלקציה הצלחתי לחקור את עצמי ולהתוודע לדברים שעל פני השטח היה קשה להבחין בהם". נסרין כתבה ש"מאוד עזר לי התהליך הזה, כי זה נתן לי להסתכל פנימה לעצמי". בחינת התלקיטים מלמדת גם על תמיכה בתחושת המסוגלות של המשתתפות בסדנה. אחת הדרכים לתמיכה זו הייתה מחקר הפעולה שערכו המשתתפות, מחקר אשר צייד אותן בכלי פנימי להתמודדות עם בעיות. ברפלקציה המסכמת כתבה ליאורה ש"מחקר הפעולה הוא הכלי שהעשיר אותי במיוחד, האפשרות לאבחן כל בעיה ולעבור תהליך עד לפתרונה העניקה לי דרך להתמודדות עם כל קושי שיצוץ". נסרין כתבה ברפלקציה המסכמת: "אני רואה עצמי עכשיו מורה חזקה יותר, משתמשת במחקר פעולה כדי להתגבר על בעיות המטרידות אותי [...]. אם נחקר את עצמנו ואת הבעיות שמטרידות אותנו כמחקר פעולה, אנחנו נתגבר על כל בעיה ונהיה מורים מוצלחים יותר, כי מחקר פעולה הוא מחקר דינמי [...]. הוא סוג של מחקר עצמי ורפלקטיבי [...]. לכן השתמשתי במחקר הזה, והוא גם עזר לי בפתרון הבעיה".

ההבדלים בכתיבתן של המשתתפות מצביעים על כך שכל אחת מהן ייחסה משמעות אחרת להפעלות בקבוצה ולדרכים למיניהן לעירור אקספלורציה. ההבדלים בין המשתתפות ב"רגעי השיא" בתהליך האקספלורציה ובתובנות של כל אחת מהן התבטאו אפוא בהבדלים ביניהן גם בסגנון הכתיבה וההבעה האישית.

חשוב לציין כי אף שהתמקדנו בארבעה חקרי מקרה, גם בשלושה-עשר התלקיטים האחרים היו ביטויים להיבטים מסוימים של אקספלורציה והבניית זהות. מהתלקיטים של כל המשתתפות עולה כי הקבוצה הייתה משמעותית ואפשרה להגביר את המודעות העצמית וליצור תחושה של אוטונומיה ומסוגלות עצמית. התלקיטים משקפים את התהליך הייחודי שחוותה כל משתתפת, ולפיכך כל אחת מהן התמקדה בהיבטים אחרים של הזהות המקצועית ואף האישית: בעיות משמעת, היכולת להתמודד עם התחושות שמעוררת העבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, קביעת סדרי עדיפויות (משפחה, עבודה, לימודים), התמודדות עם מנהל/ת בית הספר, קשר עם מורים ותיקים, יחסים עם הורים, זיהוי החוזקות האישיות, משמעות התהליך הרפלקטיבי וכן הלאה. עדות לכך שכל המשתתפות בסדנה חוו תהליך משמעותי ייחודי נמצאת בדברים שכתבה אחת המשתתפות ואשר מבטאים את יחסה למשתתפות האחרות: "ראיתי שלא רק אני חוששת, דבר שהקל עליי [...]. כל אחד מאתנו בקבוצה עובר תהליך כלשהו. כל אחד לומד, כל אחד צומח, משתדל. לכל אחד מאתנו יש דרך ארוכה, שאיפות לממש".

דיון

מחקר זה התמקד בבחינת תהליכי האקספלורציה והבניית הזהות האוטונומית אשר חוו ארבע מורות בשנת ההוראה הראשונה שלהן. מהממצאים עולה כי התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורות (את התמיכה הזו סיפקו המורים העמיתים בקבוצה והמנחה) ועידוד תהליכי אקספלורציה הובילו להגברת הביטוי הרפלקטיבי בנושאים שעניינם הזהות המקצועית והאישית, להגברת תחושות השייכות, המסוגלות העצמית והאוטונומיה, לאימוץ גישה פרואקטיבית בבית הספר ולהתנהגות המאופיינת ב"הכוונה עצמית".

בדומה לחוויות של מורים חדשים המתוארות בספרות המחקר (שץ אופנהיימר, 2012; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013), המורות שהשתתפו במחקר זה דיווחו כי בעקבות תהליך האקספלורציה התעוררו אצלן מתחים, ספקות ושאלות באשר לזהותן המקצועית והאישית ולמטרות, לערכים ולאידאלים שהן האמינו בהם: כיצד אני מעריכה את עצמי? כיצד האחרים בסביבתי משפיעים על תפיסתי את עצמי? האם מותר לי לטעות? מדוע יחסי אל עצמי הוא כה ביקורתית? מה הם יתרונותיי וחוזקותיי? מהי הצלחה עבורי? המורות החדשות מתלבטות אפוא וחוות מתחים וקונפליקטים שעניינם עבודתן עם התלמידים והאינטראקציה שלהן עם מורים ותיקים ועם הורים.

שגרת ההוראה בבית הספר עוררה בקרב המורות החדשות תסכול ותחושות של חוסר אוטונומיה, אי-מסוגלות והעדר שייכות לסביבת העבודה. אחת המורות החדשות, נסרין, תיארה את תסכולה הרב לנוכח העדר אוטונומיה המתבטא בחוויות של דיכוי, השפלה, ניצול ולחץ בבית הספר. לדבריה, מורים חדשים נוספים באותו בית הספר חווים חוויות דומות. תיאור חוויית הדיכוי של נסרין - מורה ערבייה מן הצפון המלמדת בדרום הארץ - מייצג סיפורים רבים המושמעים בסדנאות. שץ אופנהיימר (2012) טוענת בהקשר הזה כי "ההגירה אל הדרום" של מורים מצפון הארץ מתאפיינת במעבר תרבותי וכרוכה בתהליך הסתגלות. באמצעות סיפורה של נסרין מוצג היבט נוסף של המעבר הזה: חוויה של דיכוי האוטונומיה.

ממצאי המחקר עולה שהודות לסדנה המורות החדשות חוו "חוויה מתקנת", וזו אפשרה להן להתמודד עם החוויות המתסכלות. לפי הגדרותיו של פריירה, 'פדגוגיה של מדוכאים' התחלפה ב'פדגוגיה של שחרור' (פריירה, 1981[1968]; שור ופריירה, 1990); נסרין כתבה ש"תמיד ראיתי את עצמי כחלשה ולא יכולה לענות ולהגיב, אבל הפעם אני יכולה. אף אחד לא מנצל אותי". פריירה רואה בחינוך "מעשה של חירות, דיאלוגיות ודו שיח" (פריירה, 1981[1968]: 77); 'פדגוגיה של שחרור' מתמקדת בתהליכים אשר מסייעים לאדם להיות מודע למציאות שהוא פועל בתוכה ולהשתמש בדיאלוג ובחשיבה ביקורתית כדי לחולל שינוי. פריירה טוען כי "בחינוך המציב בעיות מפתחים בני האדם את כוחם לתפוס בביקורתיות את אופן קיומם בעולם [...]. הם לומדים לראות בעולם לא מציאות סטטית, אלא מציאות הנתונה בתהליך, בתמורה" (שם: 72). דומה שבמחקר הנוכחי המורות חוו תחושה של חירות, ניהלו דיאלוג עם עמיתותיהן והתנסו בחשיבה ביקורתית על אודות עצמן והסביבה.

האמונה בכוחם של המורים להשתנות ולשנות את התנהלותם עומדת ביסוד הסדנה "משאבי צמיחה". המנחה בסדנה זו מסייע ותומך במגוון דרכים בהבניית זהות מקצועית אוטונומית של המשתתפים ובהכוונה עצמית שלהם בעבודת ההוראה: יצירת "אקלים בטוח" (סביבה מוגנת), קבלה הדדית של המשתתפים בסדנה, עידוד של הבעת דעות חופשית וביקורתית, וכד בבד חיזוק הפרואקטיביות של המורים. 'מעורבות פרואקטיבית' (agentive engagement) (Reeve, 2013), פירושה תפיסה של בעיות כאתגרים וחיפוש דרכים לשיפור המצב בהתאם למשאבים המוטיבציוניים הפנימיים (ערכים, תחומי עניין, צרכים וכן הלאה). ממצאי המחקר הזה מדגימים את השיפור בתחושת המסוגלות של המורות ואת השינוי מפסיביות לפרואקטיביות. המורות

החדשות דיווחו כי מודעותן התחזקה, יכולתן להשפיע גברה, ההכרה בחוזקותיהן התפתחה, ובעקבות זאת הן חוו הצלחות בעבודתן עם התלמידים.

רפורמת אופק חדש מדגישה את החשיבות שביצירת רצף של התפתחות מקצועית - החל בתקופת הכשרתם של המורים, עבור בתקופת ההתמחות שלהם ובכניסתם לתחום ההוראה, וכלה בשנות עבודתם בפועל בתחום זה (שמעוני ואבידב-אונגר, 2013). תפיסת הרצף מתבססת על ההנחה כי ההכשרה להוראה אינה מסתיימת עם קבלת תעודה ורישיון הוראה במוסד להכשרת מורים, אלא נמשכת לאורך החיים המקצועיים. לפיכך יש לחזק את יכולתם של המורים לנהל ולכוון את תהליכי ההתפתחות המקצועית של עצמם. אחד הכלים החשובים בתהליך זה הוא הנטייה והיכולת של המורה לערוך אקספלורציה במהלך כל חייו המקצועיים, שכן הדבר מאפשר הבניה של זהות משמעותית (Flum & Blustein, 2000). לתהליך האקספלורציה יש חשיבות במעגל קריירה נתון (הוראה), כמו גם במעברים ממעגל קריירה אחד למשנהו (כמו למשל מעבר מתפקיד של מורה לתפקיד של רכז מקצוע או מנהל בית ספר). אפשר לראות בשנות הכניסה למעגל ההוראה שלב בהתפתחות הקריירה המקצועית של המורים החדשים, שלב שהאקספלורציה ממלאת בו תפקיד חשוב. בשלב הזה המורה בוחן את עצמו, את ערכיו והתנסויותיו ואת התאמתו למקצוע, כמו גם את הזיקה שבין זהותו המקצועית לזהויותיו הנוספות. חשוב לציין כי בדרך כלל מדובר בנשים צעירות, ובשלב הכניסה להוראה הן טרודות ביצירת זוגיות ובהקמת משפחה. בהתאם לכך זהותן מתעצבת באותה העת גם בהקשר של תפקידים נוספים בחייהן.

לה גוארדיה (La Guardia, 2009) טוענת כי אף שגרעין הזהות מתייצב בחיים הבוגרים, בתקופות מסוימות ייתכן "ארגון מחדש" של זהות הפרט ואף ערעור שלה. דומה כי חוויית הכניסה לתחום ההוראה עשויה להוביל לשאלות מהותיות בנושא הזהות. במקרים רבים ערעור הזהות יכול להוביל לבחירה מקצועית חדשה ולעזיבת מקצוע ההוראה. בספרות המקצועית פרישה מהוראה נתפסת כשלילית, אבל בהקשר של תהליך האקספלורציה והבניית הזהות ייתכן שלעתים השינוי המקצועי מבטא שלב של צמיחה: מעבר לקריירה מקצועית חדשה ואפשרות לחוות את החיים באופן מספק ומשמעותי יותר. לפי לה גוארדיה, "אנשים רוכשים מגוון של זהויות במהלך החיים. מעברי חיים (נורמטיביים התפתחותית או כפויים) עשויים להציג בפניהם אתגרים חדשים לנוכח הצורך לנהל בעצמם פעילויות, מערכות יחסים ותפקידים חדשים אשר משתלבים בדרך שהם תופסים את עצמם" (שם: 90). התרגום הוא של כותבי המאמר. לאופן הניהול של פעילויות ומטלות אלו יש השפעה רבה על תחושת הערך העצמי ועל הרווחה הנפשית (Ryan & Deci, 2003). מהמחקר עולה שאפשר לאפיין את הכניסה להוראה כשלב התפתחותי נורמטיבי המעורר שאלות בנושאי זהות, שאלות אשר הופיעו בסדנה ברפלקציות של המורות החדשות.

המחקר מראה כי תהליך הבניית הזהות הוא תהליך דינמי. המורות החדשות בחנו את האמונות ואת הערכים שלהן באמצעות תחושות ומחשבות שעניינן "אני כמורה" (Goodnough, 2010). במחקר נמצא כי תהליך הבניית הזהות של מורה אחת שונה מתהליך הבניית הזהות של מורה

אחרת: אצל האחת התהליך מתמקד בהערכה העצמית, ואילו אצל האחרת הוא מתמקד במפגש עם תרבות חדשה. בדומה לקוזמינסקי וקלויר (2010), ראינו כי קיים קשר בין תהליך הבניית הזהות לבין תפיסתה של המורה את עצמה בהקשר המקצועי ותפיסתם של האחרים אותה כ"בעלת מקצוע". תחושות הספק והבלבול של המורות החדשות התחלפו בהדרגה בתחושה של מסוגלות עצמית, בפרואקטיביות וביוזמה. המורות החדשות החלו לקבל אחריות רבה יותר למצבן וחוללו שינוי בנסיבות חייהן בתחום המקצועי. כל המאפיינים האלה מעידים על הכוונה עצמית.

תיאוריהן של המשתתפות בסדנה מלמדים על הצורך המערכתי ביצירת סביבה אשר תתמוך בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורים בתחילת דרכם המקצועית, ובד בבד תעודד אותם לפתח ולתרגל תהליכי אקספלורציה. שאיפתנו היא שהקוראים של מאמר זה - מנהלים, מורים ותיקים, מרכזי מקצוע, מפקחים, בעלי תפקידים במערכת החינוך - יפעלו ליצירת סביבה כזו המעודדת תהליכי אקספלורציה.

חשיבותו של תהליך האקספלורציה מתבטאת בכמה אופנים. הוא מאפשר למורה החדש לעבד רגשית וקוגניטיבית את חוויותיו, להפנים את הדרישות ממנו ולהבין את מערכות היחסים והפעילויות הכרוכות בתפקיד המורה (כפי שהוא מתנסה בהן במציאות ובזיקה למגוון תפקידי החיים העכשוויים שלו). הודות לכך המורה יכול להמשיך בתהליך הבניית הזהות ולפתח מוטיבציה אוטונומית לעסוק בהוראה, קרי הבנה עמוקה של מקצוע ההוראה המלווה בסיפוק ובהנאה מהעיסוק במקצוע זה.

בשלב הכניסה להוראה מורים רבים חווים ערעור של זהותם המקצועית. לפיכך בתקופה זו חשוב לתמוך באוטונומיה של המורים באמצעות עידוד של חשיבה ודיון ביקורתי רפלקטיבי במטרות, בתחומי העניין ובערכים אשר מנחים אותם. לפי עשור, עידוד פרקטיקה של אקספלורציה הוא אחת הדרכים המרכזיות לתמוך באוטונומיה של מתבגרים (Assor, 2012). לפי תפיסה זו, תהליך האקספלורציה עשוי להזכיר למורים במה הם מאמינים ומה הם הערכים שרכשו במהלך חייהם והכשרתם להוראה - ערכים אשר מהווים עבורם מעין מצפן פנימי (inner compass). פרקטיקה זו חשובה בייחוד במצבים של קונפליקטים פנימיים, כאלה הנובעים מפערים בין המציאות הבית-ספרית לבין הידע המקצועי של המורה ואשר מצריכים תמיכה ב"הפנמה" של מציאות זו.

לקידום תהליכי אקספלורציה בקרב מורים חדשים יש גם משמעות הסתגלותית. העולם המקצועי המשנה ללא הרף את פניו, הדרישות המשתנות מהמורה והצורך שלו להסתגל לאוכלוסיית ההורים והתלמידים, לעולם הטכנולוגי, למיומנויות המאה ה-21 ולכישורי הוראה-למידה חדשים - כל אלה מחייבים את המורה לגלות גמישות ולהיות מסוגל להשתנות. העיסוק באקספלורציה בשלב הכניסה להוראה עשוי לספק למורה כישורים שבעתיד יאפשרו לו להסתגל למצבים משתנים אשר צפויים לו בעבודתו במערכת החינוך.

תרגול ופיתוח של נטיות ויכולות אקספלורטיביות של המורים עשויים לסייע גם לתלמידים: מורים שיעסקו באקספלורציה, יוכלו ללמוד מתוך ההתנסות העצמית שלהם כיצד לקדם

תהליכים דומים בקרב תלמידיהם. כך למשל ההתנסות העצמית יכולה לסייע להם להבין את תחושות הבלבול והעמימות הכרוכות בתהליך האקספלורציה ולהשלים עם קיומן אצל התלמידים (Flum & Kaplan, 2012).

החידוש המרכזי שמציעות סדנאות "משאבי צמיחה" הוא שינוי בתפיסה של תהליך הפיתוח המקצועי של המורים החדשים: לא עוד תהליך שמטרתו להקנות כלים ספציפיים לפתרון בעיות ולהתמודדות בשדה, אלא תהליך אשר מזמן יצירת מרחב אקספלורטיבי אישי וקבוצתי. הודות לכך מתאפשר המשך ההבניה של הזהות המקצועית ופיתוח המוטיבציה האוטונומית לעסוק בהוראה, תהליכים שייטכן כי התערערו עם המעבר להוראה בפועל בבתי הספר.

התמיכה הרגשית נותנת אפוא מענה לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורים החדשים, והודות לה מתאפשר פיתוח של כמה נטיות ומיומנויות: בחינה מעמיקה של המציאות, השהיית תגובות, זיהוי נקודות חוזק אישיות, חיפוש חלופות גם לאחר הצלחות ובחירת החלופה המתאימה ביותר, התנסות ולמידה ממנה. כל אלה מאפשרים לייצר בסדנה את האווירה הייחודית אשר מאפיינת פעילות בקהילת למידה (Wenger, 1998), והודות לכך ידע סמוי נאסף ונעשה לידע גלוי שאפשר ללמוד ממנו. למידה מסיפורי הצלחה היא דוגמה לפרקטיקה שננקטה בסדנאות ואפשרה לחזק את תחושות המסוגלות העצמית והאוטונומיה.

עם זאת, הסדנה גם מציבה אתגרים לא פשוטים: כיצד לשנות את הרגלי החשיבה של מורים, כלומר להחליף את החשיבה המתמקדת בבעיות בחשיבה חיובית הרואה בבעיות מנוף ללמידה ולהתפתחות? כיצד לקדם תהליך הפנמה, תהליך הכרוך ביצירתה של מוטיבציה אוטונומית, כאשר המורים מצטרפים לסדנאות "משאבי צמיחה" רק אחרי שנת ההתמחות שלהם בהוראה? כיצד להתאים את דרכי העבודה ואת התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים לרב-תרבותיות השוררת בקרב המורים? כיצד ליצור שותפויות עם בתי הספר ולקשור בין העבודה בסדנאות לבין שגרת העבודה היום-יומית של המורה? וכיצד לגרום לכך שבתי הספר עצמם יוכלו לקיים סדנאות אשר יפתחו את המורים שלהם ויגבשו קהילת למידה בית-ספרית? עשייה כזו עשויה לחולל שינוי רב-חשיבות, לחזק את המוטיבציה האוטונומית של מורים בעבודת ההוראה ולהגביר את תחושת השייכות שלהם לבית הספר.

המחקר הזה התבסס על בחינת כתיבתן של ארבע מורות חדשות במהלך חמשת החודשים שהן השתתפו בסדנה. אף שהמידע נאסף לאורך זמן ובכמה ערוצים, נתון אשר מבסס את אמינות המחקר (יוסיפון, 2001), דומה כי הכללה של הממצאים מצריכה שימוש בכלי מחקר נוספים שיאפשרו טריאנגולציה: ראיונות, כתיבת פרוטוקולים של המפגשים וכן הלאה (ליבלך ואחרים, 2009). נוסף על כך המידע שנאסף באמצעות התלקיטים לא אפשר בחינה מעמיקה של הביטויים למוטיבציה אוטונומית בהוראה, מוטיבציה אשר אנו שואפים לקדם בסדנאות. דומה כי על מנת לבחון את הבשלתם של תהליכים מוטיבציוניים ורגשיים שעניינם הוא עבודת ההוראה, יש לערוך מחקר נוסף בבית הספר. מחקר כזה צריך לכלול שימוש בכלים מגוונים: ראיונות עם מורים חדשים ועם בעלי תפקידים שמקיימים קשרי עבודה עם המורים האלה (כמו

למשל החונכים או המנהל), תצפיות בכיתות וכן הלאה. אפשר אף לתכנן מחקר שישלב בין שתי הזירות, הסדנה ובית הספר. כיוון שקיימים הבדלים תרבותיים בין המורים אפשר לבחון את התהליכים שבמוקד המחקר הזה גם בקבוצות הנבדלות זו מזו ברקע התרבותי של חבריהן. במחקר נבחנו התנאים בסביבה (משמעות המנחה והקבוצה), אשר לפי תפיסת המורות תומכים בתהליכי אקספלורציה, בסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים שלהן ובהכוונה עצמית. לפי תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000) ומושג האקספלורציה (Flum & Kaplan, 2006), תהליכים של אקספלורציה מושפעים מתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים. לפיכך במחקר נבחנו גם היבטים אלה, ומשמעותם אכן הוצגה. עם זאת, התבססנו רק על ארבעה מקרים, ולכן אי-אפשר להכליל את הממצאים ולעמוד על יעילות הסדנה. לשם כך נדרש תהליך הערכה מעמיק אשר יכלול מדגם גדול יותר (של משתתפים ושל קבוצות) ושימוש בכלי מחקר נוספים. נסיים בדבריה של רונית ברפלקציה המסכמת, המבטאים את תהליך הצמיחה שחוותה: יותר מחצי שנה עברה מתחילת השנה [...] הזמן עובר מהר [...] זה גורם לי להבין שצריך להישען לאחור ולהסתכל לפעמים על הדברים ממבט חיצוני. להסתכל ולהבין כי במהלך כל הזמן הזה התפתחתי, למדתי, עשיתי וחוויתי חוויות מעצימות ומרגשות [...] נהנית, אבל גם נלחצתי ופחדתי. בסופו של דבר, במבט לאחור הפכו חוויות אלה לבעלות משמעות עבורי ואפשרו לי להיות מי שאני כעת.

מקורות

- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב. דפים, 50, 185-160.
- אלדר, א' (1996). כניסה להוראה (induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט, (4), 443-411.
- אריב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. שבילי מחקר, 18, 62-52.
- ברנדס, ע' ושטראוס, ע' (עורכים) (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן. המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2015). עזיבה של עובדי הוראה חדשים את מערכת החינוך, 2014-2000. נדלה מתוך אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201506197
- ותד חורי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אגבאריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (169-147). תל-אביב: רסלינג.
- זילברשטרום, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התיאוריה והמחקר. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (131-101). תל-אביב: מכון מופ"ת.

- חסיסי, ר' (2013). מחסור במורים: מסמך עדכון. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (305-257). תל-אביב: דביר.
- ליבליך, ע', שחר, א', קרומר-נבו, מ' ולביא-אג'א, מ' (עורכים) (2009). סוגיות במחקר נרטיבי. סיכום קבוצות עניין. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז הישראלי למחקר איכותני של האדם והחברה.
- מעגן, ד' (2013, יוני). רפורמת "אופק חדש": האם הביאה הרפורמה לשיפור באטרקטיביות מקצוע ההוראה והישגי התלמידים? ההרצאה נישאה בכנס השנתי ה-29 של האגודה הישראלית לכלכלה, תל-אביב.
- משכית, ד' (2013). גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל - מדיניות פוגשת שדה. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (132-147). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26, 123-158.
- עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 97-131.
- פינברג, ע', קפלן, ח', עשור, א' וקנת-מימון, י' (2008). "צמיחה אישית בקהילה אכפתית": תכנית להפחתת אלימות ולקיודם התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. דפים, 46, 21-61.
- פריירה, פ' (1981[1968]). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.
- קוזמינסקי, ל' (2004). מדברים בעד עצמם: סיגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. תל-אביב: מכון מופ"ת; חולון: יסוד.
- קוזמינסקי, ל' וקלור, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. דפים, 49, 11-42.
- קפלן, ח' (2014, מרס). סביבה אופטימלית להבניית זהות מקצועית של מורים חדשים: מהפרט לארגון. הסימפוזיון נערך בכנס "נפגשים בחינוך - בין תרבויות לפדגוגיות", המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע.
- קפלן, ח' ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. הייעוץ החינוכי, יג, 161-188.
- קפלן, ח', עשור, א', אלסייד, ח' וקנת-מימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה ושל דיכוי לניבוי חוויית למידה מיטבית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאוריית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. דפים, 58, 41-77.
- קפלן, ח' וצפריר, ר' (2012). מסמך יסוד: משאבי צמיחה. מסמך פנימי. באר-שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, היחידה לכניסה להוראה.
- קרמר-חיון, ל' (1985). הלם הכיתה החיה. הד החינוך, נט(7), 4-7.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך (תרגום: נ' גובר). תל-אביב: מפרש.

- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבניית כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שמעוני, ש' ואבידב-אונגר, א' (עורכות) (2013). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שץ אופנהיימר, א' (2012). עונת ההגירה אל הדרום - עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה. במעגלי חינוך, 3. נדלה מתוך אתר המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: http://www.dyellin.ac.il/images/stories/pirsumim/online_journal/dec_2012/full/paper1_Orna_Openhaimer.pdf
- שץ אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson., A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Bouwma-Gearhart, J. (2010). Pre-service educator attrition informed by self-determination theory: Autonomy loss in high-stakes education environments. *Problems of Education in the 21st Century, 26*, 30-41.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher, 25*(6), 5-17.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. M. McInerney, H. Marsh, R. G. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (109-133). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Dreyer, P. H. (1994). Designing curricular identity interventions for secondary schools. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development* (121-140). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programs for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- 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*(5), 1137-1148.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior, 56*(3), 380-404.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2003). Training Jewish and Arab school counselors in Israel: Exploring a professional identity in a conflicted society. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning. Vol. 3: Sociocultural influences and teacher education programs* (135-163). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist, 41*(2), 99-110.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 240-245.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research, 18*(2), 167-182.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*(3), 203-222.

- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*(2), 251-269.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2013, June). *The effects of needs-supportive teacher educators' practices on pre-service teachers' learning experience: A multicultural perspective*. Paper presented at the 5th international conference on Self-Determination Theory, Rochester, NY.
- Kaplan, H., & Refaeli, V. (2015, March). *The collegial encounter in the internship year: Supporting the psychological needs of novice teachers and advancing their self-determination in teaching*. Paper presented at the Self-Regulated Learning (SRL) conference, Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150-165.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist, 44*(2), 90-104.
- Marcia, J. E. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2nd Ed.). London and New York: Routledge. (Original work published 1988.)
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 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*(3), 240-260.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595.
- Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass, 9*(8), 406-418.
- 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 contexts: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (111-132). New York: Springer.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (31-60). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. Abingdon, UK and 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. Price Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (253-274). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (191-207). New York: Cambridge University Press.
- Schultz, C., & Ravitch, S. M. (2013). Narratives of learning to teach: Talking on professional identities. *Journal of Teacher Education, 64*(1), 35-46.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Shalif, Y. (2005). Creating care-full listening and conversations between members of conflicting groups in Israel: Narrative means to transformative listening. *Journal of Systemic Therapies, 24*(1), 35-52.
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 195-205.
- Stake, R. E. (2000). Case stuies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: How urban public, urban Catholic, and Jewish day schools affect beginning teachers' careers. *Teachers College Record*, 115(6), 1-36.
- 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.
- Taylor, I. M., 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(1), 75-94.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- 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(4), 407-417.
- Waterman, A. S. (1989). Curricula interventions for identity change: Substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence*, 12(4), 389-400.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zach, S., Stein, H., Sivan, T., Harari, I., & 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 Physical Education*, 34(2), 278-296.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, CA: Academic Press.