



מהכיתה האקדמית אל כיתת הלימוד:

חוויית ואתגרים של מוסבות אקדמיות בבתי ספר ערביים-בדואיים

עארף אברגוידר וחאלד אלסייד

תקציר

מחקר זה חוקר את המשאבים והתמיכה שסייעו למוסבות אקדמיות בתחילת דרכן להשתלב בהוראה בבתי ספר יסודיים ערביים-בדואיים בדרום הארץ. המחקר בוצע בקרב שלושים משתתפות משמונה בתי ספר, ונמצא כי המוסבות התמודדו עם אתגרים מקצועיים ורגשיים רבים, כגון קשיים בהשתלבות בתרבות בית הספר, בעיות תקשורת עם תלמידים ועמיתים וקושי בהכנת תוכניות עבודה ומערכי שיעור. עם זאת, זוהו שלושה מקורות תמיכה עיקריים: חונכים פדגוגיים, רכזי מקצוע ועמיתים, שסייעו להן להסתגל לסביבה החדשה, להתמודד עם האתגרים ולפתח תחושת שייכות ועמידות מקצועית. הממצאים מצביעים על כך שקהילה תומכת בבית הספר, הכוללת ליווי מקצועי, שיתוף ידע ושיח שיתופי, משמשת גורם מרכזי בקליטה ובהתפתחות האישית והמקצועית של מורים מתחילים. לפיכך, אימוץ עקרונות מודל הקהילה המקצועית הלומדת יכול לשמש מסגרת יעילה לחיזוק התמדה, זהות מקצועית ותחושת שייכות בקרב מורים חדשים.

ד"ר עארף אברגוידר,
המחלקה לחינוך, המכללה
האקדמית על שם קיי
ומכללת אחוה. דוא"ל:
arefa@kaye.ac.il

ד"ר חאלד אלסייד,
ראש התוכנית לייעוץ
חינוכי, מכללת קיי, דוא"ל:
haled70@gmail.com

לציטוט: (מדעי החברה) – אבר
גוידר, א' ואלסייד, ח' (תשפ"ו).
מהכיתה האקדמית אל כיתת
הלימוד: חוויית ואתגרים של
מוסבות אקדמיות בבתי ספר
ערביים-בדואיים, חמדעת, יט
(תשפ"ו).

מילות מפתח:

מוסבות אקדמיות, מערכת
החינוך הערבית-בדואית,
קהילת למידה, העצמה
מקצועית, זהות מקצועית

מבוא

שלב הכניסה להוראה הוא תקופה מכרעת שבה הסטודנט להוראה עובר מהכשרה תאורטית להתנסות מעשית בתפקידו כמורה בפועל. שלב זה מאופיין בתהליך הסתגלות אינטנסיבי לסביבה חדשה, הכולל היכרות עם התרבות הארגונית של בית הספר, התמודדות עם אתגרים מקצועיים ורגשיים ופיתוח זהות מקצועית ראשונית. מחקרים מצביעים על כך שזו תקופה קריטית שבה מורים מתחילים מפתחים תפיסות, הרגלים ודפוסי פעולה שילוו אותם בהמשך דרכם המקצועית, ועל כן יש לה חשיבות מכרעת בעיצוב זהותם כמחנכים (קפלן, גלסנר ועדס, 2016).

רוב המורים מתארים את התקופה הזו כתקופה הקשה ביותר בקריירה המקצועית שלהם (אלסייד, 2024; קפלן, 2021; גנת ופנייבסקי, 2018). המורים החדשים מגיעים מהלימודים במכללה להוראה כשהם מצוידים באידיאלים, במתודות ובתפיסות חדשניות לגבי תהליכי הוראה ולמידה. הם נדרשים להתאים את עצמם לתרבות בית הספר ולשיטות ההוראה הנהוגות בו. מורים מתחילים מהחברה הערבית בישראל נדרשים, נוסף לכך, גם להתמודד עם מציאות מורכבת במערכת החינוך הערבית כמו הישגים נמוכים של תלמידים ונשירה גבוהה יחסית. הם אף חווים חוויות שליליות הקשורות לתרבות של שבטיות, תחושת זרות בחדר המורים, יחסים רופפים בין המנהל למורים ובין צוות בית הספר להורים, וכן העדר כימיה בין סגלי הוראה מובילים לשאר המורים (אבו-ראס, 2010; אלסייד, 2024).

לאור שפע האתגרים המתוארים לעיל, פותחו בשנים האחרונות מודלים שנועדו לקדם קליטה מיטבית של עובדי הוראה מתחילים. לדעת מקדוסי וקפלן (McDossi & Kaplan, 2019), קיימות שלוש מערכות חשובות לתמיכה במורים בתחילת דרכם: התרבות הארגונית בבית הספר, מורה חונך המלווה את המורה המתחיל ותמיכה של מנחה הסדנה למורים מתחילים הניתנת מטעם המוסד האקדמי.

מסקירת תוכניות אחרות עולה כי תוכניות לקליטת מורים מתחילים משגשגות בבתי ספר שהתרבות הארגונית שיש בהם מאפשרת שיתוף ברעיונות והבלטת הקשיים, ולכן חשוב שמערכת התמיכה תהלוך את תרבות בית הספר (Eyal & Roth, 2011). בהתבסס על מחקרים עדכניים נמצא כי קיים קשר מהותי בין סגנון ניהול התומך באוטונומיה לבין רמות המוטיבציה והיכולת של מורים להתמודד עם אתגרי המקצוע. סגנון ניהול המעודד עצמאות מקצועית מאפשר למורים תחושת שליטה, בחירה ומשמעות בעבודתם ותורם להתפתחות מוטיבציה אוטונומית ולהפחתת תחושת השחיקה. השפעה זו בולטת במיוחד בקרב מורות חדשות או

מוסבות אקדמיות, אשר נמצאות בשלב רגיש ומאתגר מבחינה מקצועית. לעומת זאת, סגנון ניהולי המדכא אוטונומיה – למשל על ידי פיקוח הדוק, העדר גמישות ואימתן לגיטימציה ליצירתיות פדגוגית – עלול להוביל למוטיבציה חיצונית, לירידה במחויבות ולשחיקה מוגברת (Tian et al., 2022; Li et al., 2023).

בישראל, אתגרי המקצוע מורגשים ביתר שאת, במיוחד בקרב מורות מתחילות או מוסבות אקדמיות, אשר מתמודדות עם עומס עבודה רב, תנאי שכר נמוכים, כיתות הטרוגניות, מחסור במשאבים, ולעיתים גם תמיכה ניהולית מועטה. במציאות זו, יצירת סביבה ארגונית המעודדת אוטונומיה ומעניקה תמיכה רגשית וחברתית למורות חיונית ביותר לשימור תחושת המסוגלות, ההנעה והשליחות בקרב אנשי החינוך (Conesa et al., 2023; Sato et al., 2022). מצב זה מדגיש את הצורך במנגנוני תמיכה וניהול המעודדים אוטונומיה בקרב מורים בתחילת דרכם.

בשנים האחרונות גובשו והופעלו מודלים מגוונים במטרה לשלב באופן מיטבי מוסבות אקדמיות בראשית דרכן בהוראה, במיוחד במערכת החינוך הערבית-בדואית. אחד המודלים המרכזיים שהתבלט הוא מודל החממות – מסגרת ייעודית לליווי ותמיכה במורים מתחילים, המציעה סביבה בטוחה, אמפתית ומקצועית המעודדת שיח, תחושת שייכות והתפתחות מקצועית (Kaplan et al., 2021; Govrin & Mindlin, 2021). מודל זה הוביל ליצירת גישה קלינית חדשנית ששיפרה במידה ניכרת את תהליך הקליטה של מורים מתחילים, באמצעות גישור בין תאוריה לפרקטיקה ובזכות שיתוף פעולה הדוק בין מוסדות ההכשרה לבתי הספר. החממות תרמו להתאקלמות המורים בבתי הספר עם ליווי רציף והכוונה מקצועית צמודה שלהם (אלסייד, 2024; קפלן, 2021; גנת ופנייבסקי, 2018).

הספרות המחקרית מצביעה על קשר חיובי בין מענה לצורכיהם של מורים חדשים לבין פיתוח מוטיבציה אוטונומית ואף תחושת הגשמה עצמית (McDossi & Kaplan, 2019; Eyal & Roth, 2011), אך מודל קהילת הלמידה בבתי הספר הערביים-בדואיים, ובמיוחד בהקשר של מוסבות אקדמיות בראשית דרכן, טרם זכה למחקר מעמיק.

מחקר זה מבקש להרחיב את ההבנה על תרומתה של קהילת הלמידה לתהליך הכניסה להוראה של מוסבות אקדמיות בבתי ספר ערביים-בדואיים, קבוצה שקיבלה עד כה התייחסות מוגבלת במחקר החינוכי בישראל. אף שקיימת ספרות ענפה העוסקת בקליטת מורים מתחילים ובקהילות מקצועיות, הידע על דרכי השתלבותן בפועל של מוסבות אקדמיות – נשים בעלות תואר אקדמי מתחומים שאינם הוראה – במערכת החינוך הבדואית, כמעט שאינו קיים.

פער זה מתחדד במיוחד נוכח הציפייה מהן לא רק להסתגל למערכת קיימת, אלא גם להביא עימן קול רענן, ביקורתי וחדשני.

בהתאם לכך, שאלת המחקר מתמקדת בזיהוי ובחקר המשאבים שסייעו למוסבות האקדמיות להתמודד עם אתגרי הכניסה להוראה בבתי הספר הערביים-בדואיים. במסגרת זו נבחנת תרומתה של קהילת הלמידה, לצד גורמים נוספים, כגון איכות החונכות, יחסי הגומלין עם בעלי תפקידים (מנהל, מורים ותיקים, רכזי מקצוע) ותהליכים שאפשרו שימור ופיתוח תחושת האוטונומיה המקצועית של המורות החדשות.

סקירת ספרות

המערכת החינוכית הערבית-בדואית בישראל: אתגרים ומנופי העצמה

מערכת החינוך הערבית-בדואית בישראל ניצבת בפני אתגרים מבניים וחברתיים רבים. היא סובלת ממחסור בתקציבים, תשתיות ירודות, הישגים לימודיים נמוכים ושיעורי נשירה גבוהים (אבו-סעד, 2021). חלק ניכר מהקושי נובע מכך שהמערכת משרתת אוכלוסייה שחלקים ממנה מתגוררים בכפרים בלתי מוכרים, שאינם מקבלים שירותים בסיסיים מצד המדינה. כתוצאה מכך, תלמידים נאלצים לנסוע מרחקים ארוכים לבתי ספר, דבר המגביר את הקושי בלמידה (אלסייד, 2024). למרות שיפורים מסוימים, כמו הקמת בתי ספר בכפרים הבלתי מוכרים, הישגי התלמידים הבדואים עדיין נמוכים במידה רבה לעומת אוכלוסיות אחרות בישראל (Oplatka & El-Kuran, 2020). מחקרים מזהים אפליה תקציבית ומחסור במבני חינוך כגורמים מרכזיים לפערים אלה (אבו-סעד, 2021; אבו-גוידר, 2025).

בהקשר זה, מקצוע ההוראה בחברה הערבית-בדואית נתפס לא רק כמקצוע אלא גם כמנוף לשינוי חברתי ולהעצמה. עבור נשים ערביות-בדואיות, ההוראה היא מקצוע יוקרתי המעניק עצמאות כלכלית ומאפשר להן לתרום תרומה חשובה לחברה (Abu-Gweder, 2024). בחירת קריירה בהוראה משמשת עבורן אמצעי להשגת מעמד חברתי חדש ולהובלת מנהיגות חינוכית נשית, על אף האתגרים הרבים שעומדים בפניהן מתמודדות (Ben-Asher, 2024). מקצוע ההוראה הוא השדרה המרכזית שדרכה נשים אלו יכולות להוביל שינוי ולהשפיע על הקהילה שלהן, וככל שהן מתקדמות בתחום, כך הן רוכשות כלים נוספים להפוך למנהיגות (Ben-Asher, 2024; Abu-Gweder, 2024).

לצד ההזדמנויות, נשים ערביות-בדואיות מתמודדות עם מכשולים רבים בתחום ההוראה. אלו כוללים מגבלות תקציביות, גישה מוגבלת לתפקידים חשובים וקושי להשתלב בצוות

הניהולי של בית הספר בשל מגבלות שבטיות וחברתיות (Abu-Gweder, 2025). באופן היסטורי, מערכת החינוך הושפעה מנורמות שבטיות, ותפקידי הוראה וניהול ניתנו לעיתים קרובות לפי השתייכות שבטית ולא על פי כישורים מקצועיים (זיאדנה, 2017). נשים אלו נחושות ליצור תודעה חדשה ולבנות מציאות ארגונית המבוססת על כישוריהן המקצועיים, ובכך הן משמשות כוח מניע לשינוי במערכת.

מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה: אתגרים והתמודדויות

תהליך הכניסה להוראה הוא תהליך קריטי, אשר שם דגש על מאפייני המורה וכישוריו. מאפיינים אישיותיים, יכולת התמודדות וחוסן אישי הם גורמים שתורמים למסוגלות ובכך מקילים על קליטתו של המורה המתחיל. מחקרים גורסים כי יש לתת מענה למורים מתחילים היות שהקשיים שהם חווים עלולים להוביל לנשירתם ממערכת החינוך וכן לפגיעה ברווחה הנפשית ובתפקוד שלהם (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021; אבו-גוידר ואבו-סעד, 2025, 2024; Abu-Gweder).

ספרות המחקר הענפה מונה ארבעה אתגרים העומדים בפני המורה המתחיל. האתגר הראשון כרוך במאפיינים חברתיים-תרבותיים ונוגע בעיקר ליחסים עם תלמידים והורים. האתגר השני מתמקד בקשיים הרגשיים של המורה, שקשורים להסתגלות האישית בהתמודדות עם התלמידים. האתגר השלישי נובע מהקשיים מול צוות ההוראה בתוך בית הספר – אותם מורים ותיקים שכבר עובדים יחדיו ומכירים זה את זה במשך שנים. האתגר הרביעי קשור לתהליך העבודה ותחושת לחץ (אבו-גוידר ואבו-סעד, 2024; קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021; עליאן וזידאן, 2024, 2011; Abu-Gweder). במילים אחרות, סך האתגרים קשורים לתחושת ה"אני ואנחנו", כקבוצה העובדת למען האחרים. מדובר בצורך להרגיש כי יש קבוצה של אנשים ו"מקום" שהמורה מרגיש חלק מהם, והם מעניקים לו תחושה של שייכות, ביטחון וזהות (קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021). צורך זה הוא צורך חיוני במיוחד בקרב מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה (קפלן ואחרים, 2021; ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012). מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה תיארו את אהבתן למקצוע ההוראה ואת תחושת ההשתייכות שלהן למקצוע שהן מלמדות. הן הדגישו את ההשקעה בעבודתן כאתגר ראשון במעלה, המוביל אותן לקדם תהליכים חינוכיים, לחנך ולתרום לאחרים. הן דיווחו כי יש להן רצון להשקיע בעבודתן, עניין להתמיד ולהמשיך בהוראה וכן תוכניות ליוזמות חינוכיות בהמשך דרכן המקצועית (קפלן ואחרים, 2016; קפלן ואחרים, 2021; עליאן וזידאן, 2011; Abu-Gweder, 2024).

תפקיד הקהילה המקצועית הלומדת בקליטת מוסבות אקדמיות בתחילת דרך בהוראה

אתגריהם של מורים מתחילים במערכת החינוך מחייבים רתימה של שחקנים חדשים בשדה החינוכי. בספרות המחקר נמצא שיש מנגנוני תמיכה במורים בתחילת דרכם, ואלה משמשים עבורם עוגנים. העוגן הראשון והמרכזי הוא המורה החונך. מאפייניו העיקריים הם שהוא בעל ניסיון מוכח, בקיא בתחום הדעת וניחן ביכולת הכלה ונכונות לתרום לליווי מורה מתחיל (עובדיה, 2021; דהן ואחרים, 2021; קפלן ואחרים, 2021). מחקרים מראים כי השקעת זמן וידע מקצועי לצד קבלת אחריות בקרב מורים מתחילים תורמות להצלחתם (קפלן, 2021). נוסף לכך, מחקרים מראים כי הצלחתו של מורה מתחיל תלויה במידה רבה ביכולת של המורה החונך לעזור לו ברכישת כלים להוראה, השתלבות בתרבות בית הספר והתאמת דרכי ההוראה, וכן בנכונותו של המורה החונך להתחייב רגשית לתהליך החונכות (Richter et al., 2013). העוגן השני הוא מנהל בית הספר. כראש המערכת הבית ספרית, בידיו היכולת לקדם מורים מתחילים ולספק להם עזרה רציפה במאמציהם לעמוד באתגרי ההוראה. מחקרים מראים כי נוכחות המנהל חשובה במיוחד בחברה מסורתית כמו החברה הבדואית, שבה נדרשים המורים להתמודד עם אתגרים ייחודיים כמו מעורבות השבט במערכת החינוך, העדר תקשורת טובה בין הורים למורים והעדר רצון עקבי מצד מורים ותיקים להעניק תמיכה למורים מתחילים (Abu-Gweder, 2024). מנגנונים נוספים שיכולים לעזור למורה חדש בתוך בית הספר הם רכזי המקצוע, רכז קליטה מיטבית בבית הספר, מורים עמיתים בתחום הדעת ומנחים של פיתוח מקצועי מטעם משרד החינוך ומרכזי פסגה (עובדיה, 2021; שץ-אופנהיימר ואחרים, 2013; 2014; Richter et al.).

עם זאת, קהילות למידה מקצועיות מתמודדות עם מספר אתגרים מרכזיים שעלולים לפגוע ביעילותן. אחד האתגרים הוא "לחצי אחריותיות חיצוניים", הנוצרים בשל מדיניות אחריותיות מבוססת מבחנים. בישראל, מדיניות זו מדגישה מבחנים סטנדרטיים ומוטיבציה חיצונית, לעיתים על חשבון הרחבת תוכניות הלימודים והעשרת שיטות ההוראה. סביבה תובענית זו מצמצמת את יכולתן של הקהילה המקצועית הלומדת לעודד חקירה רפלקטיבית ושיפור פדגוגי ניכר (Lefstein & Snell, 2014).

אתגר מרכזי נוסף הוא הצורך בפיתוח מקצועי מותאם אישית. קהילות למידה מקצועיות מצליחות כאשר תוכניות הפיתוח המקצועי מותאמות לצרכים הייחודיים של בתי הספר והקשרים המקומיים שלהם. גישה "מותאמת אישית" זו חיונית לטיפוח תרבות ארגונית מבוססת צמיחה ולהשגת שיפורים חינוכיים חשובים (Hargreaves & Fullan, 2012;).

(DuFour et al., 2016).

זאת ועוד, מגבלות זמן, העדר תמיכה מנהיגותית והתנגדות מצד מורים הם אתגרים מרכזיים ליישום והתמדה של קהילות למידה מקצועיות (Ko et al., 2023; Suglo et al., 2024). נוסף לכך, מחקרים מצביעים על פערים בין מסגרות מערביות להקשרים תרבותיים שונים, המצריכים התאמות ספציפיות (Bautista et al., 2023). התמודדות מוצלחת דורשת מנהיגות פנימית חזקה והתאמה לצרכים מקומיים. כדי להתגבר על אתגרים אלו, יש להקצות משאבים מתאימים, להעניק תמיכה ממוקדת ולפתח אסטרטגיות שיבנו אמון ומחויבות בקרב המשתתפים (Stoll et al., 2006; Darling-Hammond et al., 2017).

לסיכום, הצלחת מנגנון הקליטה נעוצה בבניית אמון הדדי בין המורה החונך למורה המתחיל, טיפוח אוטונומיה מקצועית, סיוע רציף בהסתגלות ומתן פתרונות ברורים לאתגרים של המורה המתחיל.

חשיבות מודל קהילה מקצועית לומדת בקליטתן של מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה

חשיבות מודל קהילה מקצועית לומדת בקליטתן של מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן בהוראה קהילה מקצועית לומדת היא קבוצה של אנשי מקצוע הבוחנים באופן משותף את הידע והפרקטיקות שלהם ודנים בהם במטרה להשתפר מבחינה מקצועית (Birenbaum, 2011; Kimron & Shilton). קהילה מקצועית לומדת יכולה להתקיים בהרכבים שונים ומגוונים, לדוגמה מורי מקצועות, צוותי ניהול, מורים המלמדים שכבה, מחנכי כיתות בגיל הרך ועוד. העקרונות המשותפים ליצירת קהילה מקצועית לומדת הם קביעת זמן קבוע לפגישות, חקירת הקשר בין הפרקטיקה לבין תוצרי הלמידה של התלמידים, ניתוח תהליכי הוראה ולמידה, הסקת מסקנות ובהתאם לכך הובלת שינוי ניכר במטרה לשפר את ההוראה ואת הלמידה. מחקרים מצביעים על כך שהקמת קהילות למידה תורמת במידה רבה לפיתוח כישורים מקצועיים ומנהיגותיים של מורים, במיוחד כאשר הם לוקחים חלק פעיל בתהליך הלמידה ומשתמשים בו לשיפור שיטות ההוראה שלהם (Avidov-Ungar & Konkes Ben Zion, 2019). קיים חשש כי מוסבות אקדמיות יתקשו להתמודד עם האתגרים המאפיינים את הכניסה להוראה, דבר אשר עלול להוביל לנשירה מהמקצוע, מצוקה נפשית, פגיעה בתפקוד שלהן ופגיעה בהשתלבותן בצוות החינוכי של בית הספר (אבו-גוידר ואבו-סעד, 2024; קפלן, 2021; קפלן ואחרים, 2021; עליאן וזידאן, 2024; Abu-Gweder, 2011). קהילת למידה מקצועית בבית הספר תוכל לתרום לחיזוק השייכות החברתית והאופק המקצועי של המורות המוסבות. במחקרים ראשוניים שנערכו על אודות מודל קהילת הלמידה נמצא כי יצירת קהילה כזו

תורמת לקליטתם של מורים מתחילים בכך שהיא יוצרת בסיס לשיתופי פעולה בתוך בית הספר, מעודדת תקשורת בין מורים מתחילים לחונכים ואף משפרת את האקלים הבית ספרי (קפלן, בר-נדב ואלהוזייל, 2012 ; Kaplan et al., 2021).

בספרות המחקרית מצאנו מודלים תאורטיים-אקדמיים המיושמים בשדה הפרקטי על פי גישת ההתערבות בבית הספר, המכונה בספרות המקצועית מודל החממות. מודל זה נועד לתמוך במתמחים בהוראה ובמורים מתחילים ולסייע בקליטתם. לדעת קפלן (2021), יישום המודל היטיב את חוויית הקליטה של המורים המתחילים באמצעים שונים, כגון פיתוח אקלים התומך בצורכיהן של מוסבות אקדמיות, בניית מנגנוני קליטה, שילובן בתרבות בית הספר ופיתוח יוזמות תרבותיות. החממה תמכה בתחושת השייכות של המורים החדשים, בכך שיצרה מקום בטוח שמאפשר שיח מוגן ומעודד התנסות באווירה של אמפתיה ואכפתיות כלפי הצרכים והקשיים של המורים החדשים (קפלן ואחרים, 2021). נוסף על כך, החממה תמכה בתחושת המסוגלות של המורים באמצעות מתן משוב חיובי ספציפי ולא שיפוטי, סיוע בהתמודדות מול אתגרים, יצירת אווירה שמעודדת ביטוי קשיים, צמצום תחרותיות וניתוח סיטואציות שונות בתחום ההוראה (Kaplan, Govrin & Mindlin, 2021).

המחקר הנוכחי בודק את תרומתה של קהילת הלמידה המקצועית בתהליך קליטת מורים מתחילים, עם דגש על המוסבות האקדמיות במערכת החינוך הערבית-בדואית. הספרות המחקרית של המחקר הנוכחי הצביעה על קשר חיובי בין תמיכה בצרכים של המורה החדש לבין עלייה במוטיבציה אוטונומית ותחושות הגשמה עצמית. אולם, מודל קהילת הלמידה בבתי ספר במערכת החינוך הערבית-בדואית, ובמיוחד בהקשר של נשים בעלות תואר אקדמי ממקצועות שאינם הוראה, לא נחקר דיו. מחקר זה שואף להרחיב את ההבנה כיצד קהילת הלמידה תומכת במוסבות אקדמיות בתהליך כניסתן להוראה, עם בחינת הקשיים והמכשולים שהן פוגשות, במיוחד בהיבט של התאקלמות במערכת חינוכית שמרנית. המחקר מתמקד בשאלה כיצד מוסבות אקדמיות מתמודדות עם אתגרי הכניסה להוראה בבתי ספר ערביים-בדואיים, ובמה תורמת קהילת הלמידה לשיפור תהליך זה.

מטרת ושאלת המחקר:

מטרת המחקר היא לבחון את המשאבים שסייעו למורות מתחילות, המגיעות מתוך הסבה אקדמית, להשתלב בהוראה בבתי ספר ערביים-בדואיים. לפיכך, שאלת המחקר המרכזית היא: אילו משאבים תרמה קהילת הלמידה למורות המוסבות האקדמיות בתהליך השתלבותן בהוראה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר:

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני-פנומנולוגי המתמקד בהבנת המשמעות של מאורעות כפי שמתתפי המחקר תופסים אותם. המחקר האיכותני בוחן תהליכים ומאפיינים של דפוסי התנהגות ופעולה (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016). המחקר הפנומנולוגי מתמקד בחוויה האנושית הסובייקטיבית, הוא שואף להבין את המשמעות שהיחיד מעניק לחוויותיו מתוך נקודת מבטו האישית והייחודית (שקדי, 2003). גישה זו מאפשרת להבין כיצד בוגרות וסטודנטיות תופסות את זהויותיהן באופן אישי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016 ; שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר:

במחקר השתתפו 30 מוסבות אקדמאיות במערכת החינוך הערבית-בדואית המלמדות בבתי ספר יסודיים בדרום הארץ. הראיונות נערכו בשנת הלימודים 2023–2024, נמשכו בין 30 ל-40 דקות, ותומללו לאחר הקלטה, בד בבד עם חזרה חוזרת ונשנית על החומר לצורך חידוד התמות המרכזיות של המחקר.

נלי המחקר:

ראיון חצי מובנה. הראיון נועד לאפשר שיחה פתוחה, המגלה את ידע העולם של המראיין. הראיון כולל פרשנות מציאותית של המראיינים תוך כדי חשיפת המשמעויות שלהם, כגון מחשבות, רגשות, ציפיות ועמדות (גיוסלסון, 2015 ; שקדי, 2003). הראיונות התבצעו בשפה הערבית הדוברת ולא בשפה הספרותית המורכבת, שהיא שפת האם של המראיינות. כתיבת התמלילים בוצעה באמצעות עיפרון ודף, עם התייחסות לקלטות הראיונות.

איסוף הממצאים:

האיסוף נעשה אחרי חזרה לתמלילי הראיונות מתוך קלטות הראיונות, בהנחה כי בזמן שהמורות מספרות בעצמן על תרומת קהילת הלמידה בתוך בית הספר, הן בעצם מספרות את החוויות והאתגרים האישיים והמקצועיים כאחד. ראיון זה הכיל שאלות מנחות אשר שופכות אור על הסוגיות הנוגעות להוראה שלהן בכלל, ובפרט על תרומת החוויה ההתנסותית שלהן בקהילת הלמידה.

שיטת הניתוח:

הראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן אורכי ורוחבי, עם התמקדות בעיקר בתכנים ובאופן הביטוי של המראיינים. גישה זו נועדה להעמיק את ההבנה של תהליכי האינטראקציה ולספק

כלים מתודולוגיים לבחינת תרומתם של מבני שיח ספציפיים לתהליכי הלמידה וההוראה (Lefstein, Snell & Israeli, 2015). ניתוח התוכן מאפשר מבט לחוויה האנושית ומשמש טכניקה מחקרית להפקת היסקים תקיפים ושיטתיים מתוך המסרים הנחקרים (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016). במחקר הנוכחי, התהליך התבסס על זיהוי מרכיבים בולטים וקטגוריות לניתוח תמות, בהתאם למטרות המחקר והפוטנציאל החידושי שלו (Creswell, 2007). במחקר הנוכחי ערכנו את ניתוח הנתונים על פי השלבים המוכרים של המחקר האיכותני. תחילה, זוהו קטגוריות ראשוניות מתוך חזרות והיגדים בראיונות. בשלב השני, קריאה מעמיקה של הטקסטים הובילה לעדכון הקטגוריות ולזיהוי נוספות. בשלב השלישי, הנתונים קודדו לקטגוריות גרעין בד בבד עם בחירת ציטוטים שממחישים את חוויות המורות. בשלב האחרון, החוקרים בנו תמות מרכזיות וקישרו אותן לספרות המקצועית, במטרה לנסח תאוריה מעוגנת ולהסיק את מסקנות המחקר (Creswell & Poth, 2018).

אתיקה:

במחקר הנוכחי הוסבר למרואיינות נושא ותהליך המחקר וכן זכויותיהן. הן עודכנו כי ביכולתן להפסיק את השתתפותן בכל שלב, וכי זהותן האישית ומוסדות החינוך שבהם הן עובדות יישמרו חסויים. כבר בתחילת הראיונות הודגשו עקרונות האתיקה והשקיפות, דבר שתרם ליצירת תחושת ביטחון ולהשלמת כלל הראיונות ללא עזיבות (שפרלינג, 2016). המרואיינות חתמו על טופס הסכמה מדעת, שבמסגרתו הובהר כי הראיונות יוקלטו ויתומללו לצורכי המחקר. איסוף הנתונים התבצע בהסכמה מלאה ובהתאם להנחיות ועדת האתיקה של רשות המחקר.

הממצאים:

מחקר זה בוחן את המשאבים שסייעו למוסבות אקדמיות בראשית דרכן להשתלב בהוראה בבתי ספר ערביים-בדואיים בדרום הארץ. קבוצת המחקר כללה 30 משתתפות משמונה בתי ספר יסודיים. מן הממצאים עולה כי המוסבות התמודדו עם אתגרים מקצועיים ורגשיים, כגון קשיי השתלבות בתרבות בית הספר; בעיות תקשורת עם תלמידים ועמיתים, וכן קושי בהכנת תוכניות עבודה ובניית מערכי שיעור, אולם לצידם בלטו שלושה מקורות תמיכה עיקריים: חונכים פדגוגיים, רכזי מקצוע ועמיתים. משאבים אלו סייעו להן להסתגל לסביבת העבודה החדשה, להתמודד עם האתגרים ולבנות בהדרגה תחושת שייכות ועמידות מקצועית.

1. צוות בית הספר נכנס בקהילה: תרומתם של בעלי תפקידים ועמיתים

מהספרות המחקרית עולה כי קיימים מנגנונים שונים המסייעים למורה בתחילת דרכו. במחקר הנוכחי, הממצאים מדגישים את חשיבותם של ביטויי התמיכה מצד הצוות החינוכי במאמצים לקלוט מוסבות אקדמיות במערכת החינוך בחברה הערבית-בדואית. המוסבות דיווחו כי חשו תמיכה רבה בצרכים המקצועיים והפסיכולוגיים שלהן בבית הספר. ליווי זה שימש בסיס לתחושות של אוטונומיה ושייכות, אשר תרמו לחיזוק המסוגלות המקצועית שלהן.

המשתתפות דיווחו על תרומה מכרעת מצד בעלי תפקידים ספציפיים, כמו רכז קליטה, רכז הכלה והשתלבות, רכז חברתי, וחונכת. צוות זה שימש עבורן עוגן תמיכה חשוב. שרה הדגישה כיצד הצוות כולו תרם לקליטתה: "הקליטה שלי הייתה מוצלחת ומשמעותית יותר בזכותם. דרכם הרגשתי שהייתה לי קליטה מוצלחת ומשמעותית יותר". נעמה שיתפה כי המפגשים הקבועים עם רכזת הכלה וההשתלבות היו עבורה מסגרת יציבה ותומכת: "נפגשתי איתה באופן קבוע. היא מכירה בחשיבות הקליטה המיטבית". שיתוף הפעולה בין בעלי התפקידים היה גורם מפתח, כפי שציינה רנא: "עצם המפגש של המורה החדש בשיתוף פעולה עם הרכז הפדגוגי, רכז הכלה וההשתלבות ורכזי המקצוע הוא עדות לשיתוף פעולה המוביל תהליך קליטה מיטבי ומוצלח ביותר". דיאנה הוסיפה כי הנהלת בית הספר הכירה בקשיי המורות החדשות וסיפקה תמיכה מותאמת אישית: "שיתוף פעולה אשר מאפשר צמיחה למורה החדש. הנהלת בית הספר מודעת לקשיים שמתמודד איתם המורה החדש, ולכן שמה דגש על קליטה טובה שמסייעת ומכילה את המורה החדש".

המוסבות דיווחו כי מפגשים אלו סייעו להן להבין את נוהלי בית הספר, להתמודד עם אתגרים חינוכיים ולבסס אינטראקציות חיוביות עם עמיתים ותלמידים. אמירה ציינה: "כמורה חדשה, קיבלתי מענה על כל השאלות והצרכים שלי בבית הספר", ונרימאן הוסיפה: "כמורה חדשה נקלטתי בבית הספר מהיום הראשון. הכרתי את עמיתי לעבודה, נחשפתי לנהלי בית הספר". עליה תיארה כיצד תמיכה זו עזרה לה להתמודד עם אתגרי השנה הראשונה: "שנה ראשונה בהוראה תמיד מלווה בעליות ומורדות, שמחה ופחד, אי ודאות. עם הליווי הממושך של הרכזת והחונכת והצוות בבית הספר, קיבלתי מענה לכל הצרכים והשאלות. עברתי בהצלחה את השנה הראשונה שלי וזה מבחינתי השלב הראשון בתחילת דרכי".

התמיכה הפדגוגית הייתה קריטית גם היא. סוהא ציינה: "בעלי תפקידים סייעו לנו לקבל תמונה כוללת על התלמידים כדי שנדע להתאים את ההוראה לצפיות במערכי השיעור".

המודל הקהילתי אפשר למוסבות לצמוח מקצועית ולהבין את מחויבותן למקצוע. אחת המורות סיכמה: "יש תהליך קליטה מסודר בבית הספר למורה חדש. הרכז הפדגוגי קיבל אותי בהתחלת השנה, והוצמדה לי חונכת שעזרה לי רבות".

לסיכום, תרומתו של צוות בית הספר התגלתה כגורם מכריע בתהליך השתלבותן של המוסבות האקדמיות. קהילת הלמידה בבית הספר סיפקה להן מסגרת תומכת שהעניקה ביטחון, חיזקה את תחושת השייכות ועודדה יוזמות חינוכיות. המעורבות של בעלי תפקידים מרכזיים אפשרה למוסבות להתמודד עם הקשיים באופן יעיל ולבחון דרכים להשתלבות מוצלחת במערכת, ובכך תרמה רבות ליכולתן להצליח בתפקידן החדש.

2. מנהל בית הספר נרשת ביטחון: תמיכה מובנית ומתמשכת

מחקרים רבים מצביעים על חשיבותו של מנהל בית הספר בתהליך קליטת מורים חדשים, במיוחד בחברות מסורתיות כמו החברה הבדואית. המנהל, כראש המערכת הבית ספרית, הוא בעל היכולת לקדם מורים מתחילים ולספק להם תמיכה רציפה, שהיא הכרחית להתמודדות מול אתגרי ההוראה (למשל התמודדות עם מעורבות השבט, קשרי הורים-מורים ועזרת מורים ותיקים). המוסבות במחקר זה הדגישו את תמיכת המנהלים בתהליך קליטתן.

התמיכה שהעניקו המנהלים כללה הדרכה, ליווי, גמישות ויחס אישי שהקל על המורות להתמודד עם דרישות התפקיד. המורות ציינו כי המנהלים קיימו עימן פגישות קבועות כדי לספק תמיכה רגשית ופדגוגית ולעזור להן לפתור קשיים שונים. סמר, לדוגמה, תיארה את הקליטה המוצלחת שלה: "קיבלה אותי בתחילת השנה מנהלת בית הספר. היא הדריכה אותי והייתה מוכנה לכל שאלה ועזרה". עדות זו ממחישה את התפקיד המרכזי של המנהלת בהענקת תחושת ביטחון וקבלת פנים מסבירת פנים.

עם זאת, לצד התמיכה הראשונית, עלה במחקר אתגר מרכזי הקשור להעדר מנגנוני תמיכה רציפה ומובנית לאורך זמן. אף על פי שמנגנוני הקליטה ההתחלתיים בבתי הספר היו מתוכננים היטב, חסרונם של תהליכים עקביים לאורך השנה יצר תחושת חוסר יציבות. סמירה תיארה את התחלת התהליך בבית הספר כ"מסודר", אך הדגישה את הצורך בליווי מתמשך: "בתחילת השנה הכול היה מאורגן, אבל ככל שהתקדמנו, התחושה הייתה שאני לבד. אין המשכיות בתמיכה, וזה קשה במיוחד כשמתעוררים קשיים שלא היו בתחילת הדרך". תחושת חוסר היציבות הזו השפיעה הן על הביטחון העצמי של המורות והן על תחושת השייכות שלהן.

גם נרימאן תיארה מצב דומה: "בהתחלה היה ברור מי עוזר לי ולמי אני יכולה לפנות. אבל

בהמשך, כשנוצרו אתגרים חדשים, לא היה לי למי לפנות. אני מרגישה שהתמיכה נגמרת מוקדם מדי, וזה נותן תחושה של חוסר יציבות". תיאורים אלו מצביעים על כך שארגון תמיכה מובנית ומתמשכת מצד ההנהלה הוא קריטי לא פחות מהתמיכה הראשונית. לסיכום, מנהל בית הספר משמש רשת ביטחון חיונית עבור מורים מתחילים. הנהגת בית הספר סיפקה תמיכה ראשונית יעילה, אך העדר מנגנוני ליווי מתמשכים יצר תחושת חוסר יציבות ואף פגע בביטחון העצמי של המוסבות. ממצא זה מדגיש את החשיבות של יצירת תהליכי קליטה עקביים, ולא רק חד-פעמיים, שיבטיחו מענה לצרכים המשתנים של מורים חדשים לאורך כל שנתם הראשונה.

3. אתגרי השתלבות: גשר בין עולמות מקצועיים ותרבותיים

המוסבות האקדמיות התמודדו עם אתגרים רבים בהשתלבותן, הן ברמה המקצועית והן ברמה התרבותית-חברתית. האתגרים הללו לא היו מנותקים מתהליך הקליטה, אלא היו חלק בלתי נפרד ממנו. המורות תיארו קשיים הקשורים לקשרי תלמידים ועמיתים וכן עם התרבות החינוכית החדשה, שלעתים שונה מזו שהכירו.

אחד הקשיים המרכזיים שהתמודדו איתו היה השתלבות עם התלמידים והצוות החינוכי בשל מאפיינים תרבותיים-שבטיים. השוני ברקע התרבותי והחינוכי יכול לעורר תחושות ניכור ונדרשו מהמורות כישורי תקשורת וגמישות. לינדה, אחת המורות, תיארה את האתגר של גישור בין עולמות: "בבית הספר אני צריכה לגשר בין שני עולמות, העולם המקצועי שלי והעולם החברתי-תרבותי הייחודי של החברה הבדואית כדי להשתלב". אמירה, לדוגמה, ציינה: "התמודדנו עם הקושי בהכנת תוכניות עבודה ובניית מערכי שיעור, והיינו צריכות להסתגל למערכת חינוכית שדרשה מאיתנו יכולות של הוראה חדשנית ושילוב טכנולוגיה". התמודדות נוספת הייתה עם הקשרים עם הורים, שהגיעו לעתים מרקעים שונים ודרשו מהמורות לפתח הבנה תרבותית, הקשבה וגמישות. נור ציינה את המורכבות של יצירת קשר ראשוני: "אני מרגישה שלא תמיד קל להורים לקבל אותי. לעיתים הם חוששים מהמורה החדשה, והמפגשים הראשונים יכולים להיות טעונים. אני צריכה להראות להם שאכפת לי, ושאני כאן כדי לשתף פעולה."

לצד הקשיים, המוסבות דיווחו גם על תרומת קהילת הלמידה בבית הספר, שסייעה להן להתמודד עם אתגרים אלו. התמיכה שהן קיבלו, הן ממנהלים והן מעמיתים, אפשרה להן להסתגל לסביבה החדשה. הדבר מודגם על ידי תהליך הלמידה המשותף בקהילה. זהור שיתפה:

"במפגש עם החונכת אני מעלה נושאים לדיון בהתאם לצרכים שלי באותה תקופה. אני גם מבקשת ממנה עזרה כמו בתכנון תוכנית לימודים, בניית מערך שיעור, ושילוב מיומנויות המאה ה-21 בשיעורים". גם נור ציינה את הקושי בשיתוף רגשות: "אני מרגישה שקשה לי לשתף ברגשות כשאני מתמודדת עם אתגרים, במיוחד כשמדובר במפגשים מקצועיים במסגרת הקהילה, אך במפגש עם החונכת שלי אני משקפת את הכול ללא כל חשש".

המוסדות האקדמיות נדרשו לגשר בין עולמות תרבותיים וחינוכיים שונים ולפתח קשרים משמעותיים עם תלמידים, עמיתים והורים. עם זאת, התמיכה המתמשכת מצד קהילת הלמידה ובעלי התפקידים בבית הספר אפשרה להן להתמודד עם הקשיים באופן יעיל, לבחון דרכים שונות להשתלבות מוצלחת במערכת, ובסופו של דבר להפגין גמישות, הקשבה והבנה תרבותית, שהם גורמים קריטיים להצלחה בתפקיד.

לסיכום, המחקר מראה כי קיומה של קהילה תומכת בבית הספר – המתבטאת בליווי מקצועי, בשיתוף ידע ובשיח שיתופי – הוא גורם מרכזי בקליטה ובהתפתחותם האישית והמקצועית של מורים מתחילים. לפיכך, אימוץ עקרונות מודל קהילות הלמידה עשוי לשמש מסגרת יעילה לטיפול התמדה, חיזוק זהות מקצועית, והעצמת תחושת השייכות של מורים חדשים.

דיון

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים באופן ייחודי את תרומתה של קהילת הלמידה המקצועית כמודל מכיל ומועיל לקליטת מוסבות אקדמיות בתחילת דרכן במערכת החינוך הערבית-בדואית. המחקר מתייחד בכך שהוא מתמקד בהקשר ספציפי ורגיש זה, המשלב בין אתגרים מבניים-מערכתיים של מערכת החינוך הבדואית לבין מאפיינים תרבותיים ייחודיים (אבו-סעד, 2013; אבו-גוידר, 2021; Kaplan, 2021; 2024). מחקרים רבים מדגישים את האתגרים שאיתם מתמודדים מורים מתחילים באופן כללי (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; עליאן וזידאן, 2011), ולעומתם המחקר הנוכחי מספק תובנות מעמיקות על המשאבים הספציפיים שסייעו למורות בחברה הבדואית להתגבר על אתגרים אלו.

המחקר מראה כי קהילת הלמידה אינה רק מסגרת טכנית, אלא מנגנון תמיכה רגשי ופדגוגי מהותי. היא תרמה למוסבות בכך שאפשרה להן לממש את הפוטנציאל המקצועי שלהן ולצמוח בתוך בית הספר הקולט (קפלן ואחרים, 2021). בדומה למודל החממה, קהילת הלמידה של המחקר הנוכחי טיפחה שפה, חזון וערכים משותפים, מה שהוביל לבניית זהות מקצועית דרך דיאלוג רפלקטיבי (קפלן ואחרים, 2021). יישום מודל זה בהקשר הבדואי, שבו מנהיגות

נשית נתפסת כחדשנית ומתמודדת עם חסמים שבטיים (בן-אשר, 2024 ; אגבאריה ומוסטפא, 2013), מקבל משנה תוקף. המורות מצאו בקהילה מרחב בטוח לביטוי עצמי וליזמות חינוכית, שתרם לחיזוק המסוגלות העצמית שלהן (Kaplan et al., 2022).

הממצאים מחזקים את התאוריה כי תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של מורים (אוטונומיה, מסוגלות ושייכות) מנבאת מוטיבציה אוטונומית ורווחה נפשית, ובכך מסייעת למורים מתחילים להתמיד בתחום (קפלן, 2021 ; Conesa et al., 2023). תחושות אלו התאפשרו במחקר הנוכחי בזכות הפעולה של שלושה עוגנים תומכים :

צוות בית הספר – המורות חוו תמיכה רגשית ומקצועית מצד עמיתים ובעלי תפקידים, שהקלו על קליטתן. שיתוף פעולה זה, במיוחד בהקשר תרבותי-חברתי מורכב, יוצר תחושת שייכות, שהיא מרכיב חיוני במניעת שחיקה ובעידוד התמדה (קפלן, גלסנר ועדס, 2016). התמיכה של בעלי תפקידים כמו חונכים ורכזים סיפקה מענה פרקטי לצרכים מקצועיים (דהן, שחם ושורצקי, 2021) ואף סייעה למורות החדשות להתמודד עם אתגרי תקשורת מורכבים עם תלמידים והורים (אבו-גוידר, 2025).

מנהל בית הספר – נוכחות המנהל כמנהיג פדגוגי וכמקור סמכות תרמה לתחושת הביטחון של המורות (אבו-גוידר, 2025 ; Eyal & Roth, 2011). עם זאת, המחקר מצביע על פער בין תמיכה ראשונית לתמיכה מתמשכת, שעלול לגרום לתחושת חוסר יציבות. ממצא זה מדגיש את החשיבות של יצירת מודלים מבניים לקליטה, שאינם מסתכמים בשלבים הראשוניים בלבד, אלא מלווים את המורה באופן עקבי לאורך כל שנתו הראשונה.

ההתמודדות עם אתגרי השתלבות – המורות החדשות נדרשו לגשר בין עולמן האקדמי לבין המציאות הבית ספרית השבטית. אתגר זה, שהוא ייחודי לחברה הבדואית (זיאדנה, 2017), דרש מהן גמישות, הקשבה ורגישות תרבותית. הקהילה שימשה עבורן רשת ביטחון שאפשרה להן להתמודד עם קשיים אלו בשיח פתוח ולבנות קשרים עם תלמידים ועמיתים.

לסיכום, ממצאי המחקר מחזקים את הספרות המחקרית העדכנית המצביעה על חשיבותן של קהילות למידה כמנגנון תמיכה במורים מתחילים (DuFour et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2017).

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהדגשת יישומו של מודל זה בהקשר ייחודי ומורכב, שבו קהילת הלמידה אפשרה למוסבות אקדמיות בחברה הערבית-בדואית להתמודד עם אתגרי המערכת ובה בעת טיפחה את זהותן המקצועית וחיזקה את תחושת המסוגלות והשייכות

שלהן. המחקר מראה שקהילת הלמידה אפשרה למורות לא רק לשרוד את שנתן הראשונה, אלא גם לשגשג ולהוביל שינוי, ובכך היא משמשת מודל לחיקוי עבור מערכות חינוך דומות המתמודדות עם אתגרי קליטה במגוון הקשרים תרבותיים.

תרומות המחקר:

למחקר תרומה חשובה לעולם המדע הן מבחינה תאורטית והן מבחינה מעשית. מבחינה תאורטית, זהו מחקר חלוצי הנותן מבט מעמיק על המשאבים שסייעו למורות ערביות-בדואיות בראשית דרכן המקצועית. הוא מתמקד באופן ספציפי במנגנוני התמיכה הייחודיים בחברה הערבית-בדואית בדרום הארץ ומציע מודל תאורטי חדשני המתאר את תפקידם המרכזי של חונכים פדגוגיים, רכזי מקצוע ועמיתים בעיצוב קהילת למידה מקצועית. מודל זה מספק תובנות חדשות על תהליכי הקליטה של מורים מתחילים ומדגיש כי מעבר לתמיכה ממנהל בית הספר, קיימים מקורות תמיכה חשובים נוספים המשמשים רשת ביטחון וזרז להתפתחות מקצועית ואישית.

המחקר מספק תובנות מעשיות שיכולות לשמש מנהלים וצוותים פדגוגיים בבתי ספר. הוא מציע דרכים ליישום עקרונות מודל הקהילה המקצועית הלומדת ככלי לקליטה יעילה של מורים חדשים. ההמלצות המבוססות על הממצאים יכולות לסייע לבעלי תפקידים, כמו רכזי הכלה ויועצים, להבין טוב יותר את הצרכים המקצועיים והרגשיים של המורות החדשות. יתר על כן, הוא מדגיש כיצד ניתן לרתום את המורות החדשות כשותפות פעילות בפיתוח פדגוגיות חדשניות, עידוד יוזמות חינוכיות ושילוב טכנולוגיות הוראה מתקדמות. בכך, המחקר מציע לא רק פתרונות לאתגרי ההתחלה, אלא גם מסלול לצמיחה מקצועית מתמשכת ולחיזוק תחושת השייכות והמסוגלות של מורות בבתי הספר.

המלצות המחקר:

הממצאים מהמחקר מצביעים על כך שקהילות למידה בבתי ספר הן מפתח לשילוב מוצלח של מורות חדשות בחברה הערבית-בדואית, שבו תמיכה מקצועית ורגשית מבעלי תפקידים, כמו חונכים פדגוגיים ורכזי מקצוע, ומעמיתים, מספקת מענה לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של אוטונומיה, מסוגלות ושייכות. על כן, אנו ממליצים על פיתוח מודלים מקיפים של קהילות למידה מקצועיות שיכללו שיתוף פעולה בין מורים חדשים וותיקים, ירחיבו את מעורבותם של בעלי תפקידים נוספים כמו יועצות חינוכיות ויציעו מנגנוני ליווי אישיים ומותאמים. יישום המלצות אלו יכול לשפר את יכולת ההסתגלות של המורות, לחזק את זהותן המקצועית ולהגדיל את שיעורי ההישארות שלהן במערכת החינוך הערבית-בדואית.

מגבלות המחקר:

מגבלות המחקר מתבטאות בראש ובראשונה בהתמקדותו בקבוצה מצומצמת של מוסבות אקדמיות מהחברה הערבית-בדואית, דבר המגביל את היכולת להכליל את הממצאים לכלל האוכלוסייה. נוסף לכך, המחקר מתבסס על דיווחים סובייקטיביים של המשתתפות, מה שעלול להשליך על רמת האובייקטיביות של הממצאים.

מגבלה נוספת נוגעת למסלול ההכשרה של המוסבות האקדמיות, המתבצע במסגרת מואצת ואטרקטיבית הנמשכת שנה אחת בלבד, לעומת מסלול ההכשרה הרגיל הנפרס על פני שלוש שנים וכולל התנסות מעשית ממושכת. בחינה השוואתית של שתי הגישות עשויה להעשיר את ההבנה בנוגע להשפעת מודל ההכשרה על קליטת המורות החדשות במערכת החינוך.

רשימת מקורות

אברגוידר, ע' ואברסעד, א' (2024). מהקליטה עד לשילוב: מודל הייעוץ החינוכי כמנגנון תמיכה והעצמה של מורות ערביות-בדואיות בתחילת דרכן המקצועית בהוראה, הייעוץ החינוכי, כו, 81–95.

אבו-גוידר, ע' (2025). מנפלאות הקורונה: הזום חישב מסלול מחדש ביחסי מורים-הורים במערכת החינוך הערבית-הבדואית בישראל, חוקרים@ צוותי חינוך-הורים, 2, 60–84.

אבו-סעד, א' (2021). מערכת החינוך הערבית-הבדואית בנגב: מציאות וצרכים. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אבו-ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוים בנגב. דפים, 160–185.

אלסייד, ח' (2024). לגדול מתוך הקושי – סיפור חייהן של מורות ערביות-בדואיות חדשות מהנגב שנקלטו בתקופת הקורונה. עיונים בחינוך, 24, 269–285.

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבט של המורה ומנקודת מבט של המערכת החינוכית. שבילי מחקר, 51–64.

גיוסלסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני – גישה התייחסותית. מכון מופ"ת.

גנת, כ' ופנייבסקי, ר' (2018). תרבות של קליטה. בתוך: ד' עמנואל-נוי, כ' גינת וע' דיאמנט

- (עורכות). והדרך עודנה נפקחת לאורך – מנהלות בתי ספר כמנהיגות פדגוגיות. מכון מופ"ת, 83–124.
- דהן, א', שחם, ח' ושורצקי, ח' (2021). תפיסות של חונכים ומלווים על אודות מתמחים ומורים מתחילים. בתוך: א' ש"ץ-אופנהיימר (עורכת). חונכות, תיאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג, 279–304.
- דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני. דביר, 343–368.
- זיאדנה, ג' (2017). למען השבט: תפקידה של מערכת החינוך בטיפול השבטיות בנגב. עבודה לשם קבלת התואר מוסמך במדעי הרוח והחברה, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- עובדיה, ת' (2021). חונכות למתמחות במתמטיקה. בתוך: א. ש"ץ-אופנהיימר (עורכת). חונכות, תיאוריה, מחקר ומעשה. רסלינג, 279–304.
- 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.
- קפלן, ח' (2021). תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מורים חדשים כמנבאת תפיסות בדבר השתלבות אופטימלית בהוראה: הפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית. רב־גוונים: מחקר ושיח, 20, תשפ"ה, 205–240.
- קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (2016). צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית. דפים, 63, 130–165.
- קפלן, ח', בר-נדב, ב' ואלהוזייל, א' (2021). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. דפים, 76, 152–182.
- שפרלינג, ד' (2016). אתיקה במחקר החינוך: עקרונות יסוד. בימת דיון, מרכז המידע מכון מופ"ת, 28–32.
- שץ-אופנהיימר, א', מנדל, ב' וזילברשטרום, ש' (2014). החונכות והליווי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים. משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה, אגף א' התמחות וכניסה להוראה.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות – אוניברסיטת

- Abu-Gweder, A. (2024). The golden path in the lives of Arab-Bedouin female students: "The profession of teaching for myself and for family support as a lever for academic success". *International Journal of Educational Research*, 127, 102424. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102424>
- Abu-Gweder, A. (2025). The attitudes of Arab-Bedouin teachers toward their relationship with school principals: A social and professional perspective" *Leadership and Policy in Schools*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2503747>
- Avidov-Ungar, O., & Konkes Ben Zion, R. (2019). The characteristics and perceptions of teachers engaged in leading professional communities. *Teacher Development*, 23(3), 325-344.
- Bautista, A., Xu, R., Cen, F., & Yang, W. (2023). Professional Learning Communities in Chinese preschools: Challenging Western frameworks. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13101055>
- Ben-Asher, S. (2024). *Kawkab: Remarkable Bedouin Women*. Israel Academic Press.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Conesa, P., Duñabeitia, J., Onandia-Hinchado, I., & González-Cutre, D. (2023). Satisfying students' psychological needs in the classroom: Benefits of an online intervention to help primary school teachers during a pandemic academic year. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104281>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional*

- development. Learning Policy Institute.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T., & Mattos, M. (2016). Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work. Solution Tree Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Eyal, O. and Roth, G. (2011), "Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis", Journal of Educational Administration, Vol. 49 No. 3, pp. 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Kaplan, H. (2021). 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, Article ID: 621984
- Kaplan, H. , Alatawna-Alhuashla, H. , Bar-Nadav, B. and Al-Said, K. (2022) Developing Excellence Leadership and Autonomous Motivation among Beginning Teachers in the Arab-Bedouin Community in Israel: A Self Determination Theory-Based Intervention Program. Open Journal of Leadership, 11, 246-278.
- Kaplan, H., Govrin, L., and Mindlin, M. (2021). A Learning Community of Beginning Teachers: A Systemic Intervention Based on Self-Determination Theory to Promote Autonomous Proactive Teachers. Creative Education, 12, 2657-2686.
- Ko, B., Lee, Y., & Wallhead, T. (2023). Initiating and sustaining a teacher-initiated community of practice as a form of continuing professional development: Internal leaders' perspectives. Journal of Teaching in Physical Education. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0224>
- Lefstein, A., Snell, J., & Israeli, M. (2015). From moves to sequences: Expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. British Educational Research Journal, 41(5), 866-885.
- Li, J., Ju, S., Kong, L., & Jiang, N. (2023). A Study on the Mechanism of Spiritual Leadership on Burnout of Elementary and Secondary School Teachers: The Mediating Role of Career Calling and Emotional Intelligence. Sustainability.

<https://doi.org/10.3390/su15129343>

- McDossi, O., & Kaplan, H. (2019). The contribution of supporting system frameworks for beginning teachers' success: The PROTEACH model. Paper presented at the 7th MOFET International Conference on Teacher Education, Tel Aviv, Israel.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Sato, M., Castillo, F., & Oyanedel, J. (2022). Teacher Motivation and Burnout of English-as-a-Foreign-Language Teachers: Do Demotivators Really Demotivate Them? *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891452>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Suglo, E., Osei, S., Abass, H., Anyeta, S., & Mahama, O. (2024). Examining teacher willingness and the labyrinth of challenges in implementing professional learning communities at the senior high school level in Builsa South District. *Journal of Education and Teaching Methods*. <https://doi.org/10.58425/jetm.v3i1.284>
- Tian, J., Zhang, W., Mao, Y., & Gurr, D. (2022). The impact of transformational leadership on teachers' job burnout: the mediating role of social-emotional competence and student-teacher relationship. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/jea-04-2021-0075>

From the academic classroom to the school classroom: Experiences and challenges of female academic graduates in Arab-Bedouin schools

Aref Abu-Gweder and Haled Al-Said

Abstract

This study investigates the resources and support that helped female academic graduates integrate into teaching careers in Arab-Bedouin primary schools in Southern Israel. The research was conducted among 30 participants from eight schools. The findings indicate that these beginning teachers faced numerous professional and emotional challenges, including difficulties integrating into the school culture, communication issues with students and colleagues, and struggles with preparing work plans and lesson outlines. Simultaneously, three main sources of support were identified: pedagogical instructors (mentors), subject-matter coordinators, and peers, who assisted them in adapting to the new environment, coping with challenges, and developing a sense of professional resilience and belonging. The results suggest that a supportive school community - which includes professional guidance, knowledge sharing, and collaborative dialogue - is a central factor in the assimilation and personal and professional development of novice teachers. Accordingly, adopting the principles of the Professional Learning Community (PLC) model can serve as an effective framework for strengthening persistence, professional identity, and a sense of belonging among new educators.

Keywords: Academic Graduates, Arab-Bedouin Education System, Learning Community, Professional Empowerment, Professional Identity.