

# מיפוי גורמים התורמים ליכולת של מחנכות לתמוך בצרכים הפסיכולוגיים של תלמידותיהן ותלמידיהן דוח מחקר בתמיכת קרן משפחת ליאון

חונה רפאלי-הירש, בית ספר ברוך איבצ'ר לפסיכולוגיה, אוניברסיטת רייכמן  
פרופ' נאוה לויט בן נון, בית ספר ברוך איבצ'ר לפסיכולוגיה, אוניברסיטת רייכמן  
פרופ' ג'וליה מחפוז, בית הספר לחינוך והתפתחות האדם, אוניברסיטת קולורדו-דנוור  
פרופ' אבי עשור, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון

ספטמבר 2023

## תוכן עניינים

3.....	<b>תקציר</b>
5.....	<b>עיקרי התובנות</b>
6.....	<b>רקע תיאורטי</b>
7 .....	תלמידים משגשגים אצל מחנכות משגשגות.....
8 .....	תלמידים משגשגים אצל מחנכות שמזדהות עם פרקטיקות תומכות צרכים ויודעות ליישמן .....
9 .....	תלמידים משגשגים אצל מחנכות בעלות רמת מיינדפולנס (קשיבות) גבוהה .....
11 .....	מטרות המחקר וההשערות .....
14.....	<b>שיטה</b>
14 .....	מחקר 1 – מחקר מחנכות .....
19 .....	מחקר 2 – מחקר מחנכות ותלמידיהן .....
22 .....	מחקר 3 – מחקר איכותני .....
24.....	<b>ממצאים</b>
24 .....	מחקר 1 – מחקר מחנכות .....
24 .....	ניתוחים מקדימים.....
25 .....	ניתוחים מרכזיים .....
29 .....	מחקר 2 – מחקר מחנכות ותלמידיהן .....
29 .....	ניתוחים מקדימים.....
31 .....	ניתוחים עיקריים .....
35 .....	מחקר 3 – מחקר איכותני .....
35 .....	אמונות וערכים.....
37 .....	אתגרים מרכזיים .....
39 .....	צרכי התלמידים .....
40 .....	שילוב איכויות של מיינדפולנס בניהול כיתה .....
43.....	<b>סיכום</b>
46.....	<b>רשימת מקורות</b>

## תקציר

תיאוריית ההכוונה העצמית מניחה כי תלמידים ותלמידות מתפקדים ומרגישים טוב יותר מבחינה לימודית, רגשית וחברתית כאשר המורים תומכים בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם. מחנכות הכיתה נמצאות בעמדה אופטימלית להוות, לאפשר ולייצר סביבה תומכת צרכים לתלמידיהן. אולם, תמיכה מסוג זה אינה דבר פשוט מאחר שישנם גורמים רבים המקשים עליהן לתמוך בצרכי תלמידיהן. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את תרומתם של מספר משאבים פסיכולוגיים שיכולים לסייע בטיפול מחנכות תומכות צרכים: תחושת סיפוק צרכים של המחנכת עצמה במקום עבודתה (לעומת תחושת תסכול צרכים), אוריינטציה תומכת צרכים ובמיוחד אוטונומיה (לעומת אוריינטציה לשליטה), ומיינדפולנס (קשיבות). משאבים אלו יכולים לסייע למחנכת בהתמודדות עם אתגרי היומיום, לעזור לה לפנות משאבים רגשיים ולאפשר לה לנהל את כיתהה ואת היחסים עם תלמידיה באופן מיטבי. הציפייה היא שמשאבים אלו יתמכו בהפעלת הוראה תומכת צרכים - שמשמעה הפעלת פרקטיקות חינוכיות המייצרות לתלמידים הזדמנויות לחוש אוטונומיים, בעלי מסוגלות ונתמכים רגשית - באופן שוטף ובמיוחד במצבים מאתגרים (המאופיינים בתחושות לחץ, כעס, תסכול או חרדה) בכיתה. זאת ועוד, משאבי המחנכת האלו יכולים אף לסייע למחנכות עצמן בהתמודדות עם הלחץ הרגשי והשחיקה הכרוכים במקצוע ולקדם את השלומות שלהן עצמן.

ביקשנו לבחון את תרומתם של משאבים פסיכולוגיים אלו לטיפול מחנכות תומכות צרכים בסדרה של 3 מחקרים; המטרות ועיקר הממצאים שעלו בכל אחד מהמחקרים מפורטים להלן:

**המחקר הראשון** (מחקר 1 - מחנכות) הינו מחקר כמותי שנועד לבחון את הקשר בין משאבי המחנכת כולל: תחושת סיפוק/תסכול צרכים, אוריינטציה לשליטה ומיינדפולנס לבין סגנון ההתמודדות שלה - רפלקטיבי או אימפולסיבי - במצבים מאתגרים בכיתה, לפי דיווחיה. כמו כן נבחנו הקשרים בין משאבים אלו לבין תחושת השלומות והרווחה של המחנכת בעבודה ובחיים.

במחקר השתתפו 158 מחנכות א'-ו' מ-11 בתי ספר יסודיים (דוברי עברית). מתמונת הקשרים (מתאמי פירסון) עולה כי קיימים קשרים מובהקים סטטיסטית **בין תחושת סיפוק/תסכול צרכים של המחנכת לסגנון ההתמודדות שלה**: ככל שסיפוק הצרכים גבוה יותר ותסכול הצרכים נמוך יותר כך עולה הנטייה לסגנון התמודדות רפלקטיבי ופחות אימפולסיבי במצבים מאתגרים בכיתה. בנוסף, נמצאו קשרים מובהקים בין **מיינדפולנס לסגנון ההתמודדות** וכן **לתחושת סיפוק/תסכול צרכים**: ככל שרמת המיינדפולנס של המחנכת גבוהה יותר כך סיפוק הצרכים גבוה יותר וכן הנטייה לסגנון התמודדות רפלקטיבי בכיתה. במקביל, ככל שרמת המיינדפולנס גבוהה יותר כך המחנכת חווה פחות תסכול צרכים ונוטה פחות לנקוט בסגנון התמודדות אימפולסיבי בכיתה. לבסוף, נמצא **שככל שרמת האוריינטציה לשליטה של המחנכת גבוהה יותר כך היא חווה יותר תסכול צרכים**. מודל מבני שבחן את הקשרים בין משאבי המחנכת לסגנון ההתמודדות שלה בכיתה הראה שרמת המיינדפולנס של המחנכת מנבאת תחושת סיפוק צרכים ופחות תסכול צרכים ואילו אוריינטציה לשליטה מנבאת תחושת תסכול צרכים. תחושת סיפוק צרכים, בתורה, מנבאת סגנון התמודדות רפלקטיבי בכיתה ואילו תחושת תסכול צרכים בתורה מנבאת סגנון התמודדות אימפולסיבי בכיתה. כמו כן רמה גבוהה של מיינדפולנס מנבאת סגנון התמודדות רפלקטיבי ופחות אימפולסיבי במצבים מאתגרים בכיתה. כלומר, **סיפוק צרכים מתווך באופן חלקי את הקשר בין רמת קשיבות לסגנון התמודדות רפלקטיבי**

**ואילו תסכול צרכים מתווך באופן חלקי את הקשר בין רמת קשיבות להתמודדות אימפולסיבית ובאופן מלא את הקשר בין אוריינטציה לשליטה להתמודדות אימפולסיבית.**

עוד נמצא במחקר 1, שככל שרמת המיינדפולנס של המחנכת גבוהה יותר, וככל שתחושת סיפוק הצרכים שלה גבוהה יותר ותחושת תסכול הצרכים שלה נמוכה יותר – כך היא חווה יותר משמעות ופחות שחיקה בעבודה ופחות חוויית דחק כללית.

**המחקר השני** (מחקר 2 – מחנכות ותלמידיהן) הינו מחקר כמותי שנועד לבחון את הקשר בין משאבי המחנכת לבין תפיסות תלמידיה באשר להפעלת פרקטיקות הוראה תומכות/מתסכלות צרכים בכיתה מצידה וכן בין משאבי המחנכת לחוויית סיפוק/תסכול הצרכים של תלמידיה.

במחקר השתתפו 42 מחנכות כיתות ד'-ו' ו-848 תלמידיהן ב-10 בתי ספר יסודיים (דוברי עברית). מתמונת הקשרים (מתאמי פירסון) עולה כי ככל שהמחנכת מרגישה יותר תחושת סיפוק צרכים כך תלמידיה מדווחים כי היא מפעילה יותר הוראה תומכת צרכים ופחות הוראה מתסכלת צרכים. בנוסף, ככל שהמחנכת בעלת רמה גבוהה יותר של אוריינטציה לשליטה כך תלמידיה מדווחים כי היא מפעילה פחות הוראה תומכת צרכים והם אף חווים פחות סיפוק צרכים בכיתה בעצמם. בנייתו רב רמתי נמצא כי תחושת סיפוק צרכים של המחנכת מנבאת את תפיסות התלמידים באשר להפעלת פרקטיקות הוראה תומכות צרכים ופרקטיקות הוראה מתסכלות צרכים.

**המחקר השלישי** (מחקר 3), איכותני, נועד להעמיק את ההבנה לגבי תפיסות המחנכות באשר לזהות המקצועית שלהן, האתגרים איתן הן מתמודדות, והאופן בו הן תופסות את צרכי התלמידים ונותנות להן מענה. התקיימו ראיונות חצי-מובנים עם 18 מחנכות מבתי ספר יסודיים. מהראיונות עולה תמונה של מחנכות אשר תופסות את תפקידן כחינוכי, ממלאות אותו מתוך מחויבות והבנה שיש להן חלק משמעותי בהתפתחות ובעיצוב דמות הבוגר ומבקשות לתמוך בהתפתחות של תלמידיהן. לצד זאת, עולים אתגרים אשר מקשים על המחנכות לתת מענה כפי שהיו רוצות, כולל עומס וריבוי דרישות ולעיתים אף חוסר מסוגלות לתת מענה, בעיקר לתלמידים עם קושי או במצבים מורכבים. מפרספקטיבת הצרכים, המחנכות מודעות לצורך של התלמידים בקשר מספק איתן (מענה לצורך בשייכות) אך בעוד היחסים עם התלמידים דומיננטיים בשיח, הן מתייחסות הרבה פחות להיבטי מסוגלות ואוטונומיה. נראה כי הן חסרות בסיס ידע הדרוש כדי להבין מהם הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים, אילו אסטרטגיות (פרקטיקות, מיומנויות וכלים) יכולות לתת מענה לצרכים אלו ובאיזה אופן. השתתפותן של המרואיינות בתכנית ללמידה רגשית חברתית מבוססת מיינדפולנס עזרה להן להמשיג את מה שהן עושות, לחזק את תפיסתן כמי שתומכות בתלמידים באמצעות מושגים ופרקטיקות מעולם המיינדפולנס (כמו קשב לעצמי, עצירה, חוסר שיפוטיות ועוד), אך החיבור הרעיוני בין המיומנויות והפרקטיקות האלה לצרכים, ובמיוחד לאוטונומיה ולמסוגלות לא הוטמע.

לסיכום, מסדרת המחקרים שערכנו נראה כי יש קשר בין משאבי המחנכת לבין האופן בו היא פועלת בכיתה, אולם יש פער בין האופן בו המחנכת תופסת את עצמה לאופן בו תלמידיה תופסים אותה. חשיבות מיוחדת יש לתחושת סיפוק הצרכים של המחנכת אשר תומכת בסגנון התמודדות יותר אדפטיבי במצבים מאתגרים בכיתה לתפיסתה ובהוראה תומכת צרכים על פני הוראה מתסכלת צרכים לתפיסת תלמידיה. בנוסף, לפי עדויות המחנכת, רמה גבוהה של מיינדפולנס תומכת בתחושות סיפוק הצרכים שלה ואף משפיעה לחיוב, באופן ישיר, על דפוסי ההתמודדות שלה.

במקביל, אוריינטציה לשליטה משפיעה על אימוץ סגנון התמודדות אימפולסיבי דרך תסכול צרכים. עם זאת, משתנים אלו לא נמצאו כמנבאים את תפיסות התלמידים לגבי המחנכת או את חוויית סיפוק/תסכול הצרכים שלהם עצמם.

ממצאינו תומכים בצורך בהתערבויות אשר יאפשרו למחנכות להיות יותר מסופקות צרכים כך שיחוש יותר שלמות בעצמן ואף יותר פניות לתמוך בתלמידיהן. מיינדפולנס יכול להיות משאב תומך סיפוק צרכים. בנוסף, נראה כי כדי לאפשר לכוונות הטובות של מחנכות להפוך להתנהגויות המורגשות על ידי התלמידים, כדאי להמשיג וללמד מחנכות מהם הצרכים הפסיכולוגיים של התלמידים ואף לזמן לימוד ישיר והתנסות בפרקטיקות אשר יכולות לתמוך בצרכים של התלמידים, כדי לסייע להן בהבנת התנאים לתמיכה בצרכי תלמידיהן וביצירתם, להגדיל את "ארגז הכלים" שלהן ולנתב את רצון הכן לתת מענה לתלמידים לאפיק של סיפוק צרכיהם הפסיכולוגיים שיכול, לפי הספרות, לצור עבור התלמידים שלל תועלות רגשיות, חברתיות ולימודיות.

## עיקרי התובנות

1. תחושת סיפוק צרכים של המחנכות הינה משאב פסיכולוגי בעל חשיבות מרכזית, אשר תומך בחוויית השלמות של המחנכות, בהתמודדות מיטיבה (רפלקטיבית ולא אימפולסיבית) עם מצבים מאתגרים בכיתה לתפיסתן וכן ביכולתן של המחנכות לטפח את צרכי תלמידיהן באמצעות הפעלת הוראה תומכת צרכים ופחות מתסכלת צרכים, לפי דיווחי תלמידיהן.
2. בתפיסת המחנכות, גם ליתר המשאבים הפסיכולוגיים שנבחנו במחקר יש תרומה – לרווחתן האישית או להתנהלותן בכיתה: ככל שרמת המיינדפולנס של המחנכות יותר גבוהה כך הן חוות יותר משמעות בעבודה, פחות שחיקה ופחות תחושת דחק כללית. בנוסף, מיינדפולנס תומך בתחושת סיפוק צרכים ובהפחתת תסכול צרכים של המחנכת ומנבא סגנון התמודדות מיטבי במצבים מאתגרים בכיתה. אוריינטציה לשליטה, לעומת זאת מנבאת תסכול צרכים אשר בתורו מנבא סגנון התמודדות אימפולסיבי.
3. עם זאת, קיים פער - ביחס לתרומתם של משאבים אלו - מול דיווחי התלמידים, כאשר אף אחד מהם לא נמצא כמנבא ישירות את תפיסות התלמידים לגבי פרקטיקות ההוראה אותן מפעילות המחנכות בכיתה או חוויית סיפוק/תסכול הצרכים שלהם עצמם.
4. המחנכות תופסות את תפקידן כחיוני, וממלאות אותו מתוך מחויבות והבנה שיש להן חלק משמעותי בהתפתחותו ובעיצוב דמותו של הבוגר. עם זאת, הן חסרות בסיס ידע כדי להמשיג את הנדרש לתלמידים ואת המענים האפשריים מצידן במונחי הצרכים הפסיכולוגיים וסיפוקם. בנוסף, בעוד הן מרבות להזכיר את היחסים עם התלמידים צרכי אוטונומיה ומסוגלות נעדרים כמעט לחלוטין מהשיח.
5. נראה שהן המחנכות והן תלמידיהן יכולים להרוויח מהתערבויות אשר יאפשרו למחנכות להיות יותר מסופקות צרכים. בנוסף, כדי שהתלמידים יחוו את המורות ככאלו אשר מתייחסות לצרכים שלהם ותומכות בהם נראה שיש צורך להמשיג וללמד את המחנכות באופן מפורש מהם הצרכים הפסיכולוגיים של התלמידים ואיך ניתן לתת להם מענה ולזמן לימוד ישיר והתנסות בפרקטיקות אשר יכולות לתמוך בהם.

## רקע תיאורטי

מחקרים רבים מצביעים על כך שתלמידים משגשים ביותר כאשר המורים שלהם תומכים בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012; Ryan & Deci, 2020; Stroet et al., 2013). עפ"י גישת תיאוריית ההכונה העצמית (Self-Determination Theory; SDT), הגורם החשוב ביותר להתפתחות מיטבית של האדם הוא חוויית סיפוק של שלושת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים. הצורך המרכזי בו דנה התיאוריה הוא הצורך באוטונומיה המשקף תחושת בחירה, הכוונה עצמית והעדר כפיה שמאפשרת לפעול באופן אותנטי, בהתאם לערכים, לאמונות, לרצונות ולנטיות של הפרט. הצורך השני הינו הצורך בקשר, שייכות ובטחון אשר מייצג את הצורך בקיומם של קשרים קרובים ומספקים עם דמויות משמעותיות ובתחושה של מוגנות פיזית ופסיכולוגית. הצורך השלישי הינו הצורך במסוגלות המייצג את הצורך של האדם לחוות את עצמו כמי שמסוגל להשיג מטרות ולממש תוכניות. חוויית של סיפוק צרכים אלו יוצרות רגשות חיוביים, תפיסות עצמי ואחר חיוביות ומוטיבציות אוטונומיות, המביאות לפעולות היוצרות תחושת סיפוק ומשמעות (עשור, 2004; Ryan & Deci, 2020; Martela & Ryan, 2016; Martela et al., 2018). לעומת זאת, חוויה של תסכול צרכים אלו פוגעת בהתפתחות הפסיכולוגית והרגשית (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

מחקרים רבים מראים שתלמידים שמוריהם תמכו בצרכיהם, חשו עצמם ראויים לאהבה, מוגנים, בעלי מסוגלות להתמודד עם אתגרים וחופשיים מכפיה, חוו רגשות חיוביים יותר, היו בעלי מחויבות ומוטיבציה אוטונומית ללמידה, גילו התנהגות פרו חברתית ועוד (Aelterman et al., 2014; Assor et al., 2002, 2018; Baker et al., 2003; Cheon et al., 2019; Eccles & Roeser, 2011; Patall et al., 2010; Reeve et al., 2019; Reeve & Cheon, 2014; Ruzek et al., 2016; Shim et al., 2013). בנוסף, יש ראיות לכך שסביבות למידה שמתסכלות צרכים בסיסיים של תלמידים פוגעות בהתפתחותם ותפקודם, לעיתים עד כדי פגיעה ברווחה הנפשית והסתגלות לקויה (Ryan & Deci, 2020).

מחנכות כיתה נמצאות בעמדה האופטימלית להוות, לאפשר ולייצר סביבה תומכת צרכים לתלמידים, באמצעות הקשר והמענה הישיר שלהן לתלמידים, דרכי העבודה וההוראה שלהן, והסביבה החברתית שהן יוצרות בכיתה. למשל, במחקר שנערך לאחרונה בארץ בקרב 676 תלמידים ו-33 מחנכות נמצא קשר ישיר בין התחושה של תלמידים שלמחנכות אכפת מהם לבין רמת הערך העצמי, השלמות הנפשית, ורמת ההשתתפותיות של התלמידים בבית הספר (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020). במחקר נוסף, שנערך אף הוא בארץ, בקרב 1641 תלמידים מ-73 כיתות ב-3 בתי ספר, נמצא קשר בין התפיסה של התלמידים את המחנכות שלהן כתומכות להישגים לימודיים האחרונים בארץ ובעולם, עולה גם כן ההבנה לגבי חשיבות תמיכת המחנכת בצרכי התלמידים: תלמיד החש בטוח ואהוב, בעל מסוגלות וחופשי מכפיה, יהיה בעל מוטיבציה ורצון ללמידה ולכן יהיה מעוניין ופתוח ללמידה ולהתנסות רגשית חברתית (זאת אף ללא הוראה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות). לעומתו, תלמיד שצרכיו אינם מסופקים עשוי לגלות התנגדות לתהליכי הלמידה שתמנע ממנו את האפשרות להפנים ולרכוש ידע חדש ולבסס כישורים בתחום החברתי רגשי. בנוסף, מורה

תומך צרכים, הקשוב לתלמיד ונותן מענה לצרכיו מדגים עבור הלומד מיומנויות חברתיות רגשיות כמו: הקשבה, אמפתיה ופתרון בעיות. תלמיד החש אהוב ושייך יחוש הזדהות עם המורה ויוכל ללמוד מהתנהגויות המורה (עשור ויצחקי, 2020). בהתאם לכך, אכן נמצא כי ילדים שנחשפו למבוגרים התומכים בחוויות צמיחה ותפיסות עצמי חיוביות, מפתחים מיומנויות רגשיות חברתיות גם בהעדר הוראה ישירה בנושא (Bindman et al., 2015). כמי שמרכזת את המתרחש בכיתה ונותנת את הטון בהתנהלותה, למחנכת יכול להיות אף תפקיד באמצעות תיווך ותמיכה במורים האחרים שעובדים בכיתה: היא יכולה להנכיח את חשיבות הנושא ועקרונותיו ולקדם מודעות והבנה לחשיבותו, להוות מודל להתנהגותה, לשתף בפרקטיקות שהיא עצמה מיישמת ולבקש לקיים שגרות תומכות שהיא עצמה יצרה.

למרות ההבנות לגבי חשיבות תפקידם של מורים בקידום תמיכה וצמצום תסכול צרכי תלמידים, ישנה עדות לכך שבהרבה בתי ספר, מורים לא מספקים את הסביבה המדרשת לתמיכה בצרכים הבסיסיים של תלמידיהם (Eccles & Roeser, 2011). מורים רבים מאמצים פרקטיקות שולטות ולא תומכות אוטונומיה, באופן קבוע ("כרוני") או לפחות מדי פעם (Reeve, 2009). קיימות לכך מגוון סיבות אשר חלקן קשורות למסרים וללחצים המופעלים על המורים מצד המערכת, חלקן - לדינמיקה עם התלמידים או להתמודדויות מורכבות על-בסיס יומיומי בכיתה וחלקן – לאיפיוני המורה עצמו, כולל אמונות וערכים באשר להתנהגות הרצויה מצידו (Herman et al., 2020; Park & Ramirez, 2022; Reeve, 2009)

במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את תרומתם של מספר משאבים פסיכולוגיים שיכולים לסייע בטיפוח מחנכות תומכות צרכים: תחושת סיפוק צרכים/תסכול צרכים של המחנכת עצמה במקום עבודתה, אוריינטציה תומכת אוטונומיה/ אוריינטציה לשליטה, ומיינדפולנס (קשיבות). ההנחה היא שמשאבים אלו יכולים לסייע למחנכת (או לעכב) בהתמודדות עם אתגרי היומיום, לפנות לה משאבים רגשיים ולאפשר לה להתמודד ביעילות גם במצבים מאתגרים בכיתה תוך הפעלת פרקטיקות חינוכיות תומכות אוטונומיה של התלמידים. זאת ועוד, משאבים אלו נחשבים כמנגנונים אשר יכולים לסייע ולתמוך אף במורים עצמם - לתרום להתמודדות שלהם עם תחושת הלחץ, להפחית את חוויית השחיקה ולקדם תחושת שלמות ונמצאו לכך אף עדויות מחקריות (Emerson et al., 2017; Slemp et al., 2020). לפיכך ביקשנו אף לשחזר את הממצאים המוכרים מהספרות לגבי מורים בקרב מדגם מחנכות בישראל.

### תלמידים משגשים אצל מחנכות משגשות

על פי תיאוריות מובילות, דוגמת תיאוריית ההכוונה העצמית, וכן על סמך הצטברות של מחקרים אמפיריים, תנאי הכרחי לאקלים בית ספרי שתומך בשגשוג תלמידים הוא מורות משגשות. מחקרים שנערכו לאור תיאורית ההכוונה העצמית מצביעים על קשרים חיוביים בין תחושת תמיכה בצרכים של המורים, לבין המוטיבציה שלהם להוראה והיבטים הקשורים לשלמות המורים, סיפוק בעבודה, פחות שחיקה, יותר מעורבות ויותר מחויבות לבית הספר, כלומר לשלל תועלות עבור המורה בתפקיד ההוראה ובמרחב הבית ספרי (Collie et al., 2016; Klassen et al., 2012; Roth et al., 2007; Slemp et al., 2020).

ככל שהמורות מרגישות שהצרכים הפסיכולוגיים שלהן מסופקים כך יש להן יותר משאבים אשר מאפשרים להן לנקוט בפרקטיקות תומכות צרכים כלפי התלמידים. לעומת זאת, חווייה של תסכול צרכים מזינה במידת מה אימוץ פרקטיקות של שליטה. לפיכך, כדי שמורות תוכלנה לתמוך בתלמידיהן הן צריכות להרגיש שגם הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהן מסופקים ומקבלים מענה (Aelterman et al., 2019; Collie et al., 2016; Klassen et al., 2012; Marshik et al., 2020; Roth et al., 2007; Ryan & Deci, 2020). למשל במחקר שתואר לעיל של לביא ונעמן-גהניים (2020), נמצא שמחנכות שחשו תחושת משמעות בעבודה היו מורות אכפתיות יותר לתלמידים. במחקרם של Holzberger et al. (2014) נמצא קשר חיובי בין סיפוק צרכים של מורים לבין הוראה תומכת צרכים, היינו הפרקטיקות שהם מיישמים ביחסים עם התלמידים ובניהול כיתה, כפי שדווחה ע"י תלמידיהם. בעוד תחושת סיפוק צרכים כללית של המורים מקדמת הוראה תומכת צרכים, גורמי הלחץ האינהרנטיים לתפקיד המורה עלולים לפגוע בה ובעקבות זאת במוטיבציה האוטונומית להוראה וביישום פרקטיקות תומכות צרכים בהוראה (Pelletier et al., 2002; Richardson & Watt, 2016; Ryan & Deci, 2020; Taylor et al., 2008). בנוסף, מצבים מאתגרים בהתמודדות היומיומית בכיתה – כשהמורים נתקלים במכשולים, לא מצליחים לקדם את המטרות שלהם, מתמודדים עם תלמידים לא ממושמעים, או ריבוי דרישות - עלולים לעורר רגשות של תסכול ובעס. רגשות אלו עלולים להשפיע על התחושות, המחשבות, התנהלות המורים, וכן על הקשר עם התלמידים ועל אופן ניהול הכיתה. במצבים אלו הצורך לווסת את הרגשות השליליים דורש מהמורה להפנות אליהם משאבים במקום להשקיע את האנרגיות בקידום סביבה ואקלים תומך בכיתה והמורים יטו להפעיל פרקטיקות שולטות (Park & Ramirez, 2022). חוויית סיפוק צרכים, לעומת זאת, יכולה לתרום הן בהפחתת הערכה ראשונית של האירוע כמלחץ והן בהתמודדות יעילה יותר עם המצב המתגור (Ntoumanis et al., 2009).

לסיכום, כדי שיוכלו לתמוך בצרכי תלמידיהן, המחנכות עצמן צריכות לחוש שצרכיהן הפסיכולוגיים הבסיסיים מסופקים ומקבלים מענה. עם זאת, במציאות בה הלחץ אינהרנטי למקצוע, תחושת סיפוק הצרכים עלולה להיפגע, ובעקבות זאת תתקיים פחות הוראה תומכת צרכים. זאת ועוד, לתחושת סיפוק צרכים חשיבות מיוחדת בהתמודדות עם מצבים מאתגרים ספציפיים בכיתה – הן לפרשנות שלהם (יותר כמאתגרים ופחות כמאיימים) והן לבחירת אסטרטגיות התמודדות מועילות יותר.

### **תלמידים משגשים אצל מחנכות שמזדהות עם פרקטיקות תומכות צרכים ויודעות ליישם**

כשהתנהלות המורה מייצרת הזדמנויות לתלמידים לחוש אוטונומיים, בעלי מסוגלות ונתמכים רגשית אזי התלמידים משגשים מבחינה לימודית, רגשית וחברתית. הוראה תומכת אוטונומיה מבוססת על אימוץ גישה ממוקדת בתלמיד, סקרנית ופתוחה לרצונות, לעניין ולמסרים של התלמידים וגמישה במענה. הוראה תומכת אוטונומיה מבוססת אף על קשר ושיח תומך ומבין שמשדר אכפתיות, הקשבה והבנה. באופן ספציפי, מורים תומכי אוטונומיה נוקטים בפרקטיקות של אימוץ נקודת המבט של התלמיד, מספקים לתלמידים הזדמנויות לקחת בעלות על הלמידה וליזום, יוצרים עניין ומאפשרים בחירה, נותנים רציונל או משמעות למשימות, מגלים סבלנות לקצב הלמידה של התלמיד, מכירים בלגיטימיות של רגשות שליליים של התלמידים, גם כאשר אינם מקבלים התנהגויות פוגעניות



המבוססות על רגשות אלו (Reeve, 2009, 2016; Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020). מורים בעלי אוריינטציה לשליטה, לעומת זאת, מפעילים לחץ על התלמידים לחשוב, להרגיש ולנהוג בדרך מסוימת מבלי להתחשב בנקודת המבט שלהם (Madjar, N. & Assor, A., 2013; Reeve & Assor, 2011; Ryan & Deci, 2020). הם עושים זאת באמצעות שימוש בפרקטיקות המעוררות תחושות אשמה או בושה או תוך שימוש בעונשים, צעקות ותובענות בלתי מתפשרות. התנהלות כזאת מתסכלת את צרכי התלמידים, פוגעת במוטיבציה שלהם ובתועלות הלימודיות, הרגשיות והחברתיות הנלוות אליה (Aelterman et al., 2019; Collie et al., 2019).

ידע על פרקטיקות תומכות צרכים (ובפרט הצורך באוטונומיה שסיפוקו תומך גם בצרכים אחרים), והזדהות עם החשיבות של הפרקטיקות האלו כגישה חינוכית הם גורמים חשובים במוטיבציה של מחנכות ליישם התנהגות תומכת צרכים בביתה. ג'יאנג ושות (2019), ביצעו ראיונות עומק עם מורים והראו שהאמונות של המורים לגבי מרכזיות תפקידם בסיפוק צרכי התלמידים ניבאו התנהגויות ופרקטיקות תומכות צרכים שיישמו בפועל (Jiang et al., 2019). כמו כן, מספר הולך וגדל של מחקרי התערבות שנערכו בשנים האחרונות, מראה שניתן ללמד ולאמן מורים לאמץ סגנון יותר תומך צרכים ופחות מתסכל צרכים (למשל: Cheon et al., 2020). התערבויות אלו כוללות הצגת רעיונות ועקרונות מתוך תיאוריית ההכוונה העצמי, יצירת הבחנה בין סוגי התנהגויות תומכות אוטונומיה לכאלו שהן בסגנון שולט ואימון בפרקטיקות קונקרטיות לתמיכה בצרכים ובמיוחד לתמיכה באוטונומיה. מהמחקרים עולה כי המוטיבציה של מורים לאמץ וליישם התנהגויות תומכות צרכים שנלמדו בהתערבויות תלויה במיוחד: 1. בהזדהות עמוקה עם האמונה שההתנהגויות תומכות הצרכים אותן הן לומדים אכן מגבירות המוטיבציה ומעורבות של תלמידים בלמידה ובהתנהגות מתחשבת באחר, ו-2. שהם הגיעו לרמת שליטה טובה בהתנהגויות תומכות הצרכים והם מסוגלים להפעיל אותן באופן אפקטיבי בביתה (Aelterman et al., 2014, 2016; Assor et al., 2018; Cheon et al., 2019, 2020; Reeve & Cheon, 2016). מספר מחקרים אף דיווחו על תרומת תכניות התערבות מסוג זה לתלמידי המורים שהשתתפו בהן בתחום הלימודי (הישגים, מעורבות, מוטיבציה ללמידה) ובתחום החברתי וייחסו זאת לעלייה בתחושת סיפוק הצרכים של התלמידים בעקבות שיפור בהוראה תומכת צרכים של המורים (Cheon et al., 2012, 2018, 2020).

מתוך האמור עולה כי על מנת שמורות יוכלו לתמוך בצרכים הן צריכות לפתח אמונה בחשיבות התמיכה בצרכים כחלק מתחושת המצפן הפנימי החינוכי שלהן (Assor et al., in press), שמכווין את התנהגותן כנשות חינוך וכמורות. בנוסף, חשוב שיפתחו תחושה של יכולת בתחום התמיכה בצרכי תלמידים. במילים אחרות, כדי שמורות ירצו ויוכלו לתמוך בצרכי תלמידים הן צריכות להרגיש אוטונומיה ולחוות את התמיכה בצרכים בהלימה לערכים, לאמונות, ולרצונות ולנטיות שלהן (חלק מהמצפן הפנימי), ותחושות מסוגלות לגבי תמיכה בצרכים.

### **תלמידים משגשים אצל מחנכות בעלות רמת מיינדפולנס (קשיבות) גבוהה**

קשיבות (מיינדפולנס) מוגדרת כתשומת לב או מודעות בלתי שיפוטית, ומקבלת מרגע לרגע (Brown & Ryan, 2003); היא מאפשרת לצמצם תגובות אוטומטיות לא אדפטיביות ולהפעיל קשב ותשומת לב בצורה לא שיפוטית. תיאוריית ההכוונה העצמית זיהתה מיומנויות אישיות הנכנסות תחת

ההגדרה של קשיבות (מיינדפולנס) כמשאבים פנימיים שיכולים לתמוך בסיפוק צרכים פסיכולוגיים (Schultz & Ryan, 2015). על פי תיאוריית ההכוונה העצמית, אנשים עם רמות קשיבות גבוהות יותר, יכולים להימנע מהפעלה של הרגלים ותגובות אוטומטיות, להפעיל התבוננות רפלקטיבית על ההתנהגות ומידת ההלימה בינה לבין ערכים וצרכים אישיים, וכך לפעול מתוך יכולות וויסות אוטונומיות והכוונה עצמית. לפיכך, מצב של קשיבות גבוהה הוא מצב תודעתי שמאפשר להיות במודעות, לעבד את החוויה בצורה אינטגרטיבית, לפעול באופן חופשי יותר מלחצים חיצוניים או מהטיות פנימיות ושיפוטיות פנימיים בהתאם לערכים (ופחות כתגובה הגנתית) כלומר תומך באוטונומיה. התנהלות זו תומכת גם במערכות יחסים בריאות ואכפתיות יותר וכך מקדמת שלומות נפשית (Donald et al., 2019, 2020; Schultz & Ryan, 2015)

בשנים האחרונות יש עניין רב בקשר בין רמות של קשיבות אצל מורים בבתי ספר לחוסן, לשלומות ולתפקוד שלהם בכיתה. מורים קשובים מתוארים כרגועים, בהירים ואכפתיים, פחות תגובתיים, פחות מוסחים ופחות שיפוטיים (Rickert et al., 2020). הם נחשבים בעלי יכולות של ריכוז וקבלה, התמודדות טובה יותר עם סטרס ובעלי משאבים פסיכולוגיים חיוניים (Lavy & Berkovich-Ohana, 2016; Roeser, 2016). תכונות אלו, בתורן, תוארו כחשובות כדי לסייע למורים לייצר אינטראקציות משמעותיות ועמוקות יותר ולתמוך בצרכי התלמידים (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012; Roeser, 2016). אכן, מחקרים ראשוניים תומכים בקשרים תיאורטיים אלו ומראים שיכולות מיינדפולנס (קשיבות) אצל מורים קשורות בתפיסת סיפוק צרכים אצל תלמידים (Colaianne et al., 2020), תחושת חיבור למורים (Hwang et al., 2019), ומידת המעורבות הרגשית, חווית השייכות לכיתה, רמת ההשתתפותיות, וכן ערכים ומסוגלות אקדמית של התלמידים (Rickert et al., 2020).

מיינדפולנס אף נחשב כאחד המנגנונים אשר יכולים לסייע למורים בהתמודדות עם הלחץ הרגשי והשחיקה הכרוכים במקצוע. לאור זאת, הגברה של מיינדפולנס בקרב מורים נחשבת גישה אחת להפחתת לחץ, קידום שלומות המורה ויכולתו לתמוך בצרכי תלמידיו (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser, 2016; Schussler, 2020). נמצאו לכך אף עדויות מחקריות, כשהתערבויות מיינדפולנס נמצאו תורמות ליכולות הויסות הרגשית, לתחושת המסוגלות העצמית ואף לירידה בסימפטומים פיזיים ופסיכולוגיים של לחץ (Emerson et al., 2017).

לפי התיאוריה, למצב תודעתי של מיינדפולנס תרומה גם בהתמודדות עם מצבים מאתגרים ספציפיים בכיתה: מורה בעל רמה גבוהה של קשיבות יכול להפעיל אסטרטגיות של מודעות בלתי שיפוטית, קבלה, הערכה מחודשת של המצב, ואף הרגעה עצמית. כך, למול מצב מאתגר הוא יכול להרחיב את מנעד הפרשנות ולתפוס אותו כפחות מלחיץ או מאיים וכן להרחיב את "סל התגובות" ולתרום לבחירת אסטרטגיות התמודדות מועילות יותר עם המצב (Roeser, 2016; Roeser et al., 2012; Weinstein et al., 2009; Weinstein & Ryan, 2011). זאת ועוד, הטענה היא כי משאבים שקודם הופנו לביטוי או הדחקת הרגשות השליליים בעקבות המצב, פנויים להמשך ניהול כיתה ויחסים באופן מיטבי. בנוסף, כשמופחת הלחץ הנתפס המורה יכולה לזהות ולהגביר יותר בקלות חוויות רגשיות חיוביות הקשורות למקצוע ואלו יוצרות משאבים פסיכולוגיים נוספים וחוויה של אנרגיה וחיות אשר

(Braun et al., 2019; Jennings & Greenberg, 2009; רובי חיובי  
Roeser, 2016; Roeser et al., 2012)

לסיכום, מיינדפולנס תורם לאיכות הויסות העצמי, תומך בהכוונה עצמית ובעת לחץ מסייע בפינוי משאבי התמודדות והפחתת התגובות ללחץ. במצב מאתגר ספציפי בכיתה, ההנחה היא שמיינדפולנס יאפשר למורה להרחיב את מנעד הפרשנות של האירוע, להגיב באופן יותר רפלקטיבי ולהפעיל אסטרטגיות התמודדות יעילות יותר. כל אלו מאפשרים למורים בעלי רמות גבוהות יותר של מיינדפולנס לתמוך בצרכים של תלמידיהם ולהמשיך להשתמש בפרקטיקות הוראה תומכות צרכים בכיתה גם למול מצבים מאתגרים או מאיימים.

### מטרות המחקר וההשערות

ביקשנו לבחון את תרומתם של מספר משאבים פסיכולוגיים שיכולים לסייע בטיפוח מחנכות תומכות צרכים: תחושת סיפוק צרכים של המחנכת עצמה במקום עבודתה, אוריינטציה תומכת צרכים ובמיוחד אוטונומיה ומיינדפולנס (קשיבות). לשם כך, נערך מחקר משולב תוך שימוש באסטרטגיות כמותיות ואיכותניות במקביל (parallel mixed methods). המחקר הראשון (מחקר 1 - מחנכות) הינו מחקר כמותי ובו ביקשנו לבחון את הקשר בין משאבי המחנכת לבין דפוסי ההתמודדות שלה עם מצבים מאתגרים בכיתה לפי דיווחיה; סגנון התמודדות רפלקטיבי משמעו התבוננות וקבלת החוויה הרגשית - במצב מלחץ או מתסכל בכיתה - באופן לא שיפוטי, תוך ניסיון להבין מה קורה ושימוש בתובנות לשם הכוונת ההתנהגות בהלימה לערכים, לאמונות, לרצונות ולנטיות. לעומת זאת, סגנון התמודדות אימפולסיבי מתבטא בחוסר יכולת לשלוט ברגש השלילי וכתוצאה מכך תגובה מיידית, אוטומטית שעלולה להיות לא אפקטיבית ומושפעת מהלחץ הנתפס במצב יותר מאשר מהכוונת הפעולה לאור המצב המעורר רגש (Roth et al., 2009). באופן ספציפי ביקשנו לבדוק את הקשר בין תחושת סיפוק צרכים, אוריינטציה תומכת אוטונומיה וקשיבות לבין דפוסי התגובה המאפיינים את המחנכת במצבים של לחץ וכעס או תסכול וחרדה בכיתה. כמו כן, ביקשנו לשחזר את הקשרים המוכרים מהספרות בין משאבים פסיכולוגיים אלו לבין שלומות והחוויה של הפרט. באופן ספציפי ביקשנו לבחון את הקשר בין תחושת סיפוק צרכים/תסכול צרכים של המחנכת, אוריינטציה תומכת אוטונומיה/ אוריינטציה לשליטה וקשיבות לבין חוויית משמעות בעבודה, תחושת שחיקה בעבודה (תשישות וחוויה של חוסר הגשמה) ומדד דחק (לחץ וחרדה) כללי. המחקר השני (מחקר 2 - מחנכות ותלמידיהן) הוא כמותי גם כן ובו ביקשנו לבדוק את הקשר בין משאבי ואפיוני המחנכת לבין הפעלת הוראה תומכת צרכים בכיתה לתפיסת תלמידיה וחויית סיפוק הצרכים/תסכול הצרכים שלהם עצמם. המחקר השלישי (מחקר 3), איכותני, נועד להעמיק את ההבנה לגבי תפיסות המחנכות באשר לזהות המקצועית שלהן, תפקידן בתמיכה בצרכי תלמידיהן, והאתגרים העומדים בפניהן לשם כך.

## השערות מחקר 1 (מחקר מחנכות):

1. סיפוק צרכים יהיה במתאם חיובי עם התמודדות רפלקטיבית ובמתאם שלילי עם התמודדות אימפולסיבית. לעומת זאת תסכול צרכים יהיה במתאם חיובי עם התמודדות אימפולסיבית ובמתאם שלילי עם התמודדות רפלקטיבית.
2. סיפוק צרכים יהיה במתאם חיובי עם תחושת משמעות בעבודה ובמתאם שלילי עם תחושת שחיקה בעבודה ועם דחק. לעומת זאת, תסכול צרכים יהיה במתאם חיובי עם תחושת שחיקה בעבודה ועם דחק ובמתאם שלילי עם תחושת משמעות בעבודה.
3. מיינדפולנס יהיה במתאם חיובי עם סיפוק צרכים ועם התמודדות רפלקטיבית. לעומת זאת, מיינדפולנס יהיה במתאם שלילי עם תסכול צרכים והתמודדות אימפולסיבית.
4. מיינדפולנס יהיה במתאם חיובי עם תחושת משמעות בעבודה ובמתאם שלילי עם תחושת שחיקה בעבודה ועם דחק.
5. אוריינטציה תומכת אוטונומיה תהיה במתאם חיובי עם סיפוק צרכים ועם התמודדות רפלקטיבית ובמתאם שלילי עם תסכול צרכים והתמודדות אימפולסיבית. לעומת זאת, אוריינטציה לשליטה תהיה במתאם שלילי עם סיפוק צרכים ועם התמודדות רפלקטיבית ובמתאם חיובי עם תסכול צרכים והתמודדות אימפולסיבית.
6. אוריינטציה תומכת אוטונומיה תהיה במתאם חיובי עם תחושת משמעות בעבודה ובמתאם שלילי עם תחושת שחיקה בעבודה ועם דחק. לעומת זאת, אוריינטציה לשליטה תהיה במתאם חיובי עם תחושת שחיקה בעבודה ועם מדד דחק ובמתאם שלילי עם תחושת משמעות בעבודה.
7. מעבר לכך שיערנו מודל בו מיינדפולנס ואוריינטציה לתמיכה באוטונומיה או אוריינטציה לשליטה הם משתנים בלתי תלויים אקסוגניים, סיפוק ותסכול צרכים של המחנכות הם משתנים מתווכים, וסגנונות ההתמודדות של מחנכות עם מצבים מאתגרים בכיתה הם משתני תוצאה.

## השערות מחקר 2 (מחנכות ותלמידהן):

8. א. סיפוק צרכים של המחנכת בעבודתה יהיה בקשר חיובי/שלילי עם הוראה תומכת/ מתסכלת צרכים לפי דיווחי תלמידיה, בהתאמה.  
ב. תסכול צרכים של המחנכת בעבודתה יהיה בקשר חיובי/שלילי עם הוראה מתסכלת/ תומכת צרכים לפי דיווחי תלמידיה, בהתאמה.
9. רמת המיינדפולנס (קשיבות) של המחנכת תהיה בקשר חיובי/שלילי עם הוראה תומכת/מתסכלת צרכים לפי דיווחי תלמידיה, בהתאמה.
10. א. אוריינטציה תומכת אוטונומיה של המחנכת תהיה בקשר חיובי/שלילי עם הוראה תומכת/מתסכלת צרכים לפי דיווחי תלמידיה, בהתאמה.  
ב. אוריינטציה לשליטה של המחנכת תהיה בקשר חיובי/שלילי עם הוראה מתסכלת/תומכת צרכים לפי דיווחי תלמידיה, בהתאמה.
11. א. סגנון התמודדות רפלקטיבי של המחנכת עם מצבים מאתגרים בכיתה יהיה בקשר חיובי/שלילי עם הוראה תומכת/מתסכלת צרכים לפי דיווחי תלמידיה, בהתאמה.

ב. סגנון התמודדות אימפולסיבי של המחנכת עם מצבים מאתגרים בביתה יהיה בקשר חיובי/שלילי עם הוראה מתסכלת/תומכת צרכים לפי דיווחי תלמידיה, בהתאמה.

12. דפוס הקשרים בין משאבי המחנכת לדיווחי התלמידים על פרקטיקות ההוראה שלה (כמפורט בהשערות 8 עד 11) ישוחזר גם לגבי הקשר בין משאבי המחנכת לדיווחי התלמידים על תחושת סיפוק ותסכול צרכים שלהם בביתה.

13. מעבר לכך, שיערנו מודל בו משאבי המחנכת ינבאו את תפיסות התלמידים לגבי הפעלת פרקטיקות הוראה תומכות/מתסכלות צרכים בביתה וכן את תחושת סיפוק/תסכול הצרכים של התלמידים.

## שיטה

נערך מחקר משולב תוך שימוש באסטרטגיות כמותיות ואיכותניות במקביל (parallel mixed methods). החלק הכמותי מבוסס על שאלונים לדיווח עצמי שמולאו ע"י מחנכות כיתה (מחקר 1) ושאלונים לדיווח עצמי שמולאו ע"י מחנכות ותלמידי כיתתן (מחקר 2). החלק האיכותני מבוסס על ראיונות חצי מובנים שנערכו עם מחנכות, אשר חלקן השתתפו במחקר הכמותי וחלקן לא (מחקר 3). הנתונים נאספו ונותחו בנפרד; המחקר המשולב מאפשר לקבל מידע עשיר יותר ולספק הבנה עמוקה יותר של שאלות המחקר.

### מחקר 1 – מחקר מחנכות

מחקר 1 נועד לבחון את הקשרים בין משאבי המחנכת - תחושת סיפוק צרכים במקום עבודתה, אוריינטציה תומכת אוטונומיה ומיינדפולנס (קשיבות) - לסגנון ההתמודדות שלה עם מצבים מאתגרים בכיתה, לפי תפיסתה. כמו כן במחקר זה ביקשנו לבחון את הקשר בין משאבים אלו לבין תחושת המשמעות והשלמות של המחנכת - בעבודה ובחיים.

**משתתפים והליך.** במחקר השתתפו 158 מחנכות ומחנכי (להלן "מחנכות") א'ו' מ-11 בתי ספר יסודיים. מבין בתי הספר שהשתתפו במחקר 5 שייכים לפיקוח הממ"ד ו-6 לפיקוח הממלכתי. 3 מבתי הספר הם בחמישון העליון של מדד הטיפוח המוסדי לפי משרד החינוך (כלומר הגבוה ביותר), 4 - בחמישון השני, 2 - בחמישון השלישי, ו-2 - בחמישון הרביעי.

רוב הנתונים נאספו בתחילת תשפ"ב (117 מחנכות). כדי לעבות את המדגם גלים נוספים של איסוף נתונים התקיימו בסוף תשפ"ב (17 מחנכות) ובתחילת תשפ"ג (24 מחנכות). במבחני אנובה למדגמים בלתי תלויים לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין המחנכות ב-3 גלי האיסוף במשתנים הנמדדים ולכן התייחסנו אל כל המשתתפות כקבוצה אחת. רוב המחנכות התנדבו למחקר מתוך בתי ספר אשר לקחו חלק בשנה הראשונה של "תכנית בית ספר סגול"<sup>1</sup> – תכנית ללמידה רגשית חברתית מבוססת מיינדפולנס של מרכז סגול למוח ותודעה באוניברסיטת רייכמן (6 בתי ספר, 88 מחנכות); חלקן - מבתי ספר שמשתתפים בשנים מתקדמות יותר בתכנית (3 בתי ספר, 45 מחנכות) והיתר (25 מחנכות) - מבתי ספר אשר גוייסו במיוחד למחקר זה.

אישורים מתאימים להעברת שאלונים התקבלו מועדת האתיקה של אוניברסיטת רייכמן, אוניברסיטת קולורדו-דנוור, מהמדען הראשי של משרד החינוך, מהנהלת בתי הספר ומן המורים. חוקר/ת מצוות המחקר הגיע/ה למליאת מורים ייעודית שהתקיימה בבית הספר ובמסגרתה לאחר הסבר קצר על

<sup>1</sup> תכנית ההסמכה "בית ספר סגול" היא תכנית תלת שנתית המיועדת לצוותי בתי הספר והפועלת בכל רמות בית הספר (ארגוני, צוות ניהול, צוות חינוכי). מרכיבים עיקריים כוללים מתן כלים של מנהיגות לצוות המוביל, כלים של מיינדפולנס לכל צוות בית הספר, הטמעת עקרונות תיאוריית ההכוונה העצמית לגבי החשיבות של סיפוק צרכים בסיסיים בתרבות ובאקלים בית הספר, עידוד הגדרה של מצפן פנימי חינוכי, והקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות למורים ולתלמידים.

השאלון ומטרתו, המחנכות מילאו שאלונים מקוונים על גבי הפלטפורמה של קואלטרקס. בתמורה להשתתפות במחקר, כל בית ספר קיבל תמונת מיפוי בית ספרי.

מאפייני המחנכות אשר השתתפו במחקר מוצגים בלוח מספר 1 ובלוח מספר 2. 95% מהמחנכות הן נשים, כמחציתן עובדות בבתי ספר ממלכתיים וכמחציתן בבתי ספר ממלכתיים-דתיים. 87% עובדות בהיקף העולה על 80% בבית הספר והיתר – בהיקף הנע בין 60%-80% משרה. 52% מהמחנכות החלו לחנך את כיתתן בשנת הלימודים הנוכחית. לפי דיווחיהן, הן נמצאות בכיתה אותה הן מחנכות בממוצע 22 שעות בשבוע ( $N=153$ ,  $SD=6.5$ ,  $Range=4-44$ ). הותק הממוצע בהוראה עומד על 13.6 שנים ( $N=158$ ,  $SD=9.45$ ,  $Range=1-33$ ).

לוח מספר 1: מחקר 1 - התפלגות המחנכות לפי משתני רקע

מחנכות N=158	ערך	משתנה
52%	בית ספר ממלכתי	פיקוח
48%	בית ספר ממ"ד	
158	סה"כ השיבו	
95%	נקבה	מין
5%	זכר	
149	סה"כ השיבו	
17%	א	כיתת חינוך
18%	ב	
17%	ג	
16%	ד	
17%	ה	
14%	ו	
158	סה"כ השיבו	
13%	61%-80%	היקף משרה
87%	81%-100%	
158	סה"כ השיבו	
52%	1 (הראשונה)	ותק בחינוך הכיתה הנוכחית
34%	2	
12%	3	
2%	4	
138	סה"כ השיבו	

לוח מספר 2: מחקר 1 - ניסיון ומאפייני ההוראה (לפי דיווחי המחנכות)

טווח	ממוצע	ס. תקן	סה"כ
1-33	13.6	9.5	158
1-4	1.6	0.8	138
4-44	22	6.5	153

**כלים.** שאלון המחנכות הורכב מכלים קיימים אשר עברו תיקוף במקור ותורגמו לעברית בתרגום ובתרגום חוזר על ידי חוקרים המצויים היטב בשתי השפות וכן מכלים אשר פותחו במיוחד למחקר זה ודוייקו בעקבות מחקר מקדים. הכלים בשאלון נועדו לבחון את תחושת סיפוק ותסכול הצרכים של המחנכות בבית הספר, את רמת הקשיבות שלהן (מיינדפולנס), את האוריינטציה שלהן לתמיכה באוטונומיה של התלמידים ואוריינטציה לשליטה, ואת סגנון ההתמודדות שלהן עם מצבים מאתגרים בביתה – סגנון רפלקטיבי לעומת סגנון אימפולסיבי. בנוסף, המחנכות השיבו על שאלונים קיימים שנועדו לבדוק את תחושת השלמות והרווחה שלהן בעבודה ובחיים – שאלון משמעות בעבודה, שאלון שחיקה, וכן שאלון דחק (לחץ וחרדה), כמפורט להלן.

1. **סיפוק/תסכול צרכי המחנכות:** נמדד באמצעות **שאלון סיפוק ותסכול צרכים של מורים מותאם לעבודה: Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – Work Domain** (Chen et al., 2015). זהו שאלון דיווח עצמי בן 24 פריטים המודד חוויה של סיפוק שלוש הצרכים הפסיכולוגיים - אוטונומיה, מסוגלות ושייכות (12 פריטים) ותסכול (12 פריטים). הפריטים מנוסחים באופן המותאם להקשר של העבודה בבית הספר ובפתיח המשיבים מתבקשים להתייחס לתחושותיהם לגבי העבודה במהלך החודש האחרון. המשיבים מתבקשים לדרג כל פריט בסולם מ-1 (לא נכון בכלל) עד 7 (נכון מאוד). פריטים לדוגמה המודדים סיפוק צורך באוטונומיה, בקשר ובמסוגלות בהתאמה: "אני מרגיש/ה שהחלטות שלי בעבודתי בבית הספר משקפות את מה שאני רוצה באמת"; "אני מרגיש/ה ביטחון בכך שאני יכול/ה לעשות דברים בצורה טובה בתפקידי"; "אני מרגיש/ה קרוב/ה ומחובר/ת לאנשים שחשובים לי בעבודה". פריטים לדוגמה המודדים תסכול צורך באוטונומיה, בקשר ובמסוגלות בהתאמה: "יש יותר מדי דברים שאני מרגיש/ה לחוצ/ה ומחויב/ת לעשות בבית הספר"; "אני מרגיש/ה חסר/ת ביטחון לגבי היכולות שלי בעבודה"; "אני מרגיש/ה שאנשים שחשובים לי בעבודה, קרים כלפי ומרוחקים". למדדים נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.89$  ו- $\alpha=0.80$ ) לסיפוק ותסכול צרכים בהתאמה).

2. **רמת מיינדפולנס של מחנכות:** נמדד באמצעות **שאלון קשיבות של פרייבורג:** The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI) (Walach et al., 2006). זהו שאלון דיווח עצמי בן 14 פריטים שנועד למדוד היבטים שונים של מיינדפולנס. המשיבים מתבקשים להתייחס לחווייה האישית שלהם בחודשיים האחרונים ולדרג כל פריט בסולם מ-1 (לעיתים נדירות) עד 4 (כמעט תמיד). פריטים לדוגמה: "אני פתוח לחווייה של הרגע הנוכחי", "כשאני מבחין בכך שדעתי מוסחת, אני



חוזר בעדינות לחוויה של הכאן ועכשיו". הציון המסכם מחושב כסך הציונים בכל פריט. למדד נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.83$ ).

### 3. אוריינטציה תומכת אוטונומיה של מחנכות: ביקשנו להשתמש בשני כלים לדיווח עצמי אשר

פותחו במיוחד למחקר זה: האחד, כלי ליצירת מדד סמוי נבנה על בסיס השאלונים Problems in School (PIS) (Deci et al., 1981) ו- Situations-in-School (SIS) Questionnaire (Aelterman et al., 2019). הכלי החדש שנבנה מציג אירועים, סיפורי מקרה (ויניטות), ולכל מקרה מספר אפשרויות תגובה. סיפורי המקרה והתגובות שבשאלונים המקוריים הותאמו להקשר הישראלי ודויקו בעקבות מחקר מקדים. המשיבים התבקשו לציין – לגבי כל תגובה – באיזו מידה הם מסכימים איתה ורצוי לדעתם להגיב באופן המתואר על סולם בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). 9 מהתגובות משקפות אוריינטציה תומכת אוטונומיה (פריט לדוגמא: "להבין שמשוהו כנראה מציק או קשה לו, ולנסות לחשוב איתו מה הבעיה, ואיך אפשר להתמודד איתה") ו-15 תגובות משקפות אוריינטציה לשליטה (פריט לדוגמא: "לומר לתלמידים שהיא מאוכזבת מההתנהגות הלא בוגרת שלהם ושהייתה מצפה מהם ליותר"). למדד הסמוי המייצג אוריינטציה לשליטה נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.82$ ). לעומת זאת למדד הסמוי המייצג אוריינטציה תומכת אוטונומיה נמצאה עקיבות פנימית לא מספיק טובה ( $\alpha=0.52$ ) והוחלט לא להשתמש בו. הכלי השני נועד לצור מדד גלוי. הוא פותח בהשראת Pupil control ideology Graham et al.'s (1985). מטרת הכלי המקורי לזהות את עמדת המורה על הרצף בין הומניסטי לשולט. הכלי המקורי עבר התאמה לעת הנוכחית והתאמה נוספת בעקבות מחקר מקדים, כך שהמוקד יהיה הזדהות עם התנהגויות מורים או עמדות המשקפות תמיכה באוטונומיה לעומת הזדהות עם עמדות או התנהגויות מורים שולטות. השאלון כולל 4 פריטים המשקפים אוריינטציה תומכת אוטונומיה (פריט לדוגמא: "אחת המשימות המרכזיות של מורה היא לעזור לתלמידים לברר מה באמת מעניין אותם ומה חשוב להם בחיים") ו-4 פריטים המשקפים אוריינטציה לשליטה (פריט לדוגמא: "הרבה פעמים תלמידים מפריעים כדי לגרום למורה להראות רע"). המשיבים התבקשו להשיב באיזו מידה הם מסכימים עם כל היגד על סולם בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). למדד נמצאה עקיבות פנימית לא מספיק טובה ( $\alpha=0.63$ ) לאוריינטציה לתמיכה בצרכים ו- $\alpha=0.40$  לאוריינטציה לשליטה, ולכן הוחלט שלא להשתמש בו.

### 4. סגנון התמודדות של מחנכות עם מצבים מאתגרים בכיתה. נמדד בעזרת כלי שנבנה למחקר

זה על בסיס שאלון שאומץ מרוט ואח' (2009) (Roth et al., 2009) הבוחן דפוס ויסות רגשי. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בפריטים מסולם ויסות אינטגרטיבי כמדד לסגנון התמודדות רפלקטיבי ובפריטים מסולם ויסות חסר (Dysregulation) כמדד לסגנון התמודדות אימפולסיבי. הפתיח הותאם וביקש להתייחס לדפוס התגובה במצבים מאתגרים בכיתה (כולל דוגמאות למצבים אלו) והמשיבים התבקשו לציין באיזו מידה כל אחת מהתגובות מתארת אותם - פעם אחת בהתמודדות עם מצבים מעוררי לחץ וחרדה בכיתה ופעם אחת בהתמודדות עם מצבים מעוררי לחץ ותסכול בכיתה, על סולם בין 1 (א מתאר בכלל) ל-7 (מתאר היטב). הפריטים הרפלקטיביים מתמקדים בניסיון של המשיבים להבין מה הם מרגישים, לנצל את הרגש כדי ללמוד על עצמם ולהשהות תגובה (פריטים לדוגמא: "אני מצליח/ה בדרך כלל לשלוט בעצמי,

- ומגיב/ה רק אחרי שחשבתי מה נכון לעשות", "הרגשות האלו שאני חווה עוזרים לי להבין משהו חשוב לגבי עצמי". הפריטים האימפולסיביים משקפים תגובה אוטומטית וללא מחשבה (פריטים לדוגמא: "אני נוטה להגיב מיד, כמעט בלי לחשוב קודם", "קשה לי לשלוט (ברגש השלילי) שלי והוא יוצא החוצה בדרכים שאני לא מרגיש/ה טוב לגביהן"). לשני המדדים נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.72$  למדד הרפלקטיבי ו- $\alpha=0.88$  למדד האימפולסיבי).
5. **משמעות בעבודה.** נמדדה באמצעות שאלון The Work and Meaning Inventory (WAMI) (Steger et al., 2012). זהו שאלון דיווח עצמי בן 10 פריטים שציון כולל שלו נועד למדוד את המידה שבה אנשים חווים את עבודתם כמשמעותית, מושקעים בה באופן אישי וחווים אותה כמקור לשגשוג בחייהם. המשיבים מתבקשים לדרג על סולם בין 1 (כלל לא נכון) ל-5 (נכון מאוד) באיזו מידה כל אחד מההיגדים נכון לגביהם ולגבי העבודה שלהם. הציון המסכם מחושב כסך הציונים בכל פריט. למדד נמצאה עקיבות פנימית מצויינת ( $\alpha=0.89$ ).
6. **שחיקה בעבודה.** נמדדה באמצעות כלי שפותח על ידי פרידמן (1999) למדידת שחיקה של מורים בעבודתם. במחקר נעשה שימוש בשניים מתוך שלושה סולמות: תשישות (10 פריטים, פריט לדוגמא: "אני מרגיש/ה עייפות רבה בבוקר, כשעלי לצאת ליום עבודה נוסף בבית הספר") והיעדר הגשמה עצמית (5 פריטים, פריט לדוגמא: "אני חושב/ת שהייתי חוזרת ובוחרת בהוראה, אם ניתן היה להתחיל את חיי המקצועיים מחדש"). המשיבים התבקשו לדרג באיזו תכיפות הם חשים את המתואר בכל היגד בחודשיים-שלושה האחרונים, על סולם הנע בין 1 (אף פעם לא) ל-6 (כל יום). למדדים נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.90$  לסולם התשישות ו- $\alpha=0.75$  לסולם אי הגשמה).
7. **דחק.** נמדד באמצעות שאלון חרדה ודחק Perceived Stress Scale (PSS). זהו שאלון אשר מודד את התכיפות בה אדם תופס מצבים שונים בחייו כמלחיצים. נעשה שימוש בגרסה המקוצרת אשר כוללת 10 פריטים והמשיב התבקש לציין באיזו מידה הוא הרגיש או חשב בדרך מסויימת במשך החודש האחרון ביחס למצבים שונים על סולם הנע בין 1 (כמעט אף פעם) ל-5 (לעיתים קרובות מאוד). פריט לדוגמא: "בחודש האחרון, באיזו מידה היית מודאגת בגלל משהו שקרה באופן בלתי צפוי". הציון המסכם מחושב כסך הציונים בכל פריט. למדד נמצאה עקיבות פנימית מצויינת ( $\alpha=0.89$ ).
- ניתוח הנתונים.** כדי להקפיד על איכות הנתונים, ניתוח הנתונים בוצע רק על בסיס נתוני משיבות אשר הקדישו לפחות רבע שעה למילוי השאלון והשיבו על 50% לפחות מפריטי כל הכלים. בנוסף, הציון הסופי של כל מדד חושב רק עבור אלו אשר מילאו לפחות 75% מפריטי הכלי שבבסיס המדד. מכיוון שלא בכל בתי הספר התבקשו המשיבות להשיב לכלי עליו מבוסס ציון המדד הסמוי של אוריינטציה לשליטה - ציון סופי למדד זה חושב על בסיס מספר משיבות מצומצם יותר (61 מחנכות שהשיבו).
- בשלב הראשון נבדקו מתאמי פירסון בין כל משתני המחקר, ללא השלמת נתונים חסרים לאור ההשבה החלקית למדד הסמוי של אוריינטציה לשליטה. נבדקו מתאמים בין מיינדפולנס, אוריינטציה לשליטה, סיפוק ותסכול צרכים בעבודה, סגנון התמודדות רפלקטיבי ואימפולסיבי עם מצבים

מאתגרים בכיתה וכן מדדי משמעות ושחיקה בעבודה ודחק כללי. בשלב השני בוצע ניתוח נתיבים כדי לבחון את תפקידם של סיפוק ותסכול צרכים בתיווך הקשרים בין מיינדפולנס (קשיבות) ואוריינטציה לשליטה לבין דפוס ההתמודדות בכיתה. כל הניתוחים בוצעו באמצעות תוכנת SPSS 27 ו-AMOS 28. התאמת המודל לנתונים נבחנה באמצעות חמישה מדדים של טיב ההתאמה המקובלים, שני מדדים אבסלוטיים: RMSEA,  $\chi^2$  וכן שלושה מדדים יחסיים: CFI, NFI, TLI. שילוב של ערך RMSEA קטן מ-0.06 וערכי מדדי CFI, NFI, TLI גדולים מ-0.95 מעידים על התאמה מצויינת של המודל, בעוד שערך קטן מ-0.08 וערכים גדולים מ-0.90, בהתאמה, מעידים על התאמה מספקת.

## מחקר 2 – מחקר מחנכות ותלמידיהן

מחקר 2 (כמותי) – נועד לבחון את הקשר בין משאבי המחנכת (לפי דיווחיה) לבין התנהלותה בכיתה לפי תפיסת תלמידיה, ובאופן ספציפי – דיווחי התלמידים על המחנכת שלהם כמפעילה הוראה (פרקטיקות) תומכת צרכים לעומת הוראה מתסכלת צרכים (פרקטיקות שולטות).

**משתתפים והליך.** נאספו נתוני תלמידים של 42 מחנכות (שהשתתפו במחקר 1, באותו עיתוי) וסך הכל נתוני 848 תלמידים ותלמידות מכיתות ד' ו' ב-10 בתי ספר יסודיים השייכים למגזר דוברי העברית בארץ (אחד מבתי הספר שבפיקוח הממלכתי השתתף רק במחקר 1).

התקבלו אישורי האתיקה המתאימים להעברת השאלונים. הורי התלמידים שהשתתפו במחקר יודעו על השתתפותם וניתנה להם הזדמנות להביע את התנגדותם (אישור פסיבי, כמקובל). העברת השאלון נערכה בכיתות; חוקרים/ות מצוות המחקר הסבירו לתלמידים - לפני תחילת המילוי - את מטרת המחקר, שהשאלונים אנונימיים, שאין חובת השתתפות ושהם יכולים להפסיק את מילוי השאלון בכל שלב. לאחר ההסבר, התלמידים מילאו שאלונים מקוונים על פלטפורמת קואלטרקס בטאבלטים/ מחשבים במסגרת שיעור אחד בבית הספר.

בלוח מספר 3 מוצגים מאפייני המחנכות ותלמידיהן במחקר 2 ובלוח מספר 4 – ניסיון ומאפייני ההוראה של המחנכות. מתוך 42 מחנכות/ות 95% הן נשים. 86% מהן עובדות בהיקף העולה על 80% בבית הספר והיתר – בהיקף הנע בין 60%-80% משרה. 38% מהמחנכות החלו לחנך את כיתתן בשנת הלימודים הנוכחית. לפי דיווחיהן, הן נמצאות בכיתה אותה הן מחנכות במוצע 16.4 שעות בשבוע (Range=4-35, SD=5.6, N=40). הותק הממוצע שלהן בהוראה עומד על 16.2 שנים (N=42), (Range=2-32, SD=10.4). באשר לתלמידים ולתלמידות - מתוך 848 55% הן בנות. מהתפלגות התלמידים לפי שכבת גיל עולה כי 30% הם תלמידי כיתות ד', 36% - תלמידי ה', ו-34% תלמידי ו'.

לוח מספר 3: מחקר 2 - התפלגות המשתתפים (מחנכות ותלמידיהן) לפי משתני רקע

משתנה	ערך	מחנכות N=42	תלמידים/ות N=848
פיקוח	בית ספר ממלכתי	50%	51%
	בית ספר ממ"ד	50%	49%
	סה"כ	42	848
מין	נקבה	95%	55%
	זכר	5%	45%
	סה"כ	39	848
כיתת חינוך	ד	28%	30%
	ה	36%	36%
	ו	36%	34%
	סה"כ	42	848
היקף משרה	61%-80%	14%	
	81%-100%	86%	
	סה"כ	42	
ותק בחינוך הכיתה הנוכחית	1 (הראשונה)	38%	
	2	43%	
	3	19%	
	סה"כ	37	

לוח מספר 4: מחקר 2 - ניסיון ומאפייני ההוראה (לפי דיווחי המחנכות)

טווח	ממוצע	ס. תקן	סה"כ
2-32	16.2	10.4	42
1-3	1.8	0.7	37
4-35	16.4	5.6	40

**כלים.** שאלון המחנכות הורכב מחלק מסדרת הכלים בה נעשה שימוש במחקר 1, ומפורטת לעיל. להלן נתוני המהימנות שהתקבלו עבור כלים אלו במחקר 2:

1. **סיפוק/תסכול צרכי המחנכות: *Basic Psychological Need Satisfaction and***

***Frustration Scale – Work Domain*** (Chen et al., 2015). למדדים נמצאה עקיבות

פנימית טובה ( $\alpha=0.91$ ) לסיפוק צרכים ו- $\alpha=0.74$  לתסכול צרכים).

2. רמת מיינדפולנס של מחנכות: *The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI)* . למדד נמצאה עקיבות פנימית טובה דיה ( $\alpha=0.74$ ).

3. אוריינטציה לשליטה של מחנכות: למדד הסמוי נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.84$ ).

4. סגנון התמודדות של מחנכות עם מצבים מאתגרים בכיתה. לשני המדדים נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.76$ ) למדד התמודדות רלפקטיבית ו-  $\alpha=0.89$  למדד התמודדות אימפולסיבית).

שאלון התלמידים כלל חלק שהתמקד בעדויות התלמידים על הוראה תומכת צרכים ובאופן ספציפי פרקטיקות סיפוק ותסכול צרכים שהפעילו המחנכות וחלק שעסק בתחושת סיפוק/תסכול הצרכים שלהם עצמם בבית הספר.

1. תפיסת המחנכת ע"י התלמידים כתומכת או מתסכלת צרכים: נמדדה באמצעות כלי שפותח בהשראת שאלון קיים (Assor et al., 2018; Skinner & Belmont, 1993). זהו שאלון דיווח עצמי בן 16 פריטים המודד את תפיסת התלמידים באשר לשימוש המחנכת בהוראה (פרקטיקות) תומכת צרכים (8 פריטים) ומתסכלת צרכים (8 פריטים) ביחס לשניים מהצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים - אוטונומיה ושייכות. המשיבים התבקשו להשיב באיזו מידה כל אחת מההתנהגויות מתארת את ההתנהגות של המורה המחנכת שלהם בדרך כלל, על סולם בין 1 (בכלל לא או כמעט בכלל לא) ל-5 (כמעט תמיד). פריטים לדוגמה המודדים הוראה תומכת אוטונומיה, ושייכות בהתאמה: "המורה מדבר/ת איתנו על הקשר בין הלימודים ובין מה שקורה בחיים", "המורה שמ/ה לב כאשר אני מרגיש/ה לא טוב או משהו מציק לי". פריטים לדוגמה המודדים תסכול צורך באוטונומיה ושייכות בהתאמה: "המורה כל הזמן מכריח/ה אותי לעשות דברים מבלי להתחשב ברצון שלי", "כשלתלמיד/ה קשה מבחינה חברתית, המורה מתעלם/ת". למדדים נמצאה עקיבות פנימית טובה ( $\alpha=0.80$ ) להוראה תומכת צרכים ו- $\alpha=0.82$  להוראה מתסכלת צרכים).

2. תחושת סיפוק ותסכול צרכים של התלמידים: נמדדה באמצעות שאלון דיווח עצמי בן 15 פריטים המודד חוויה של סיפוק שלוש הצרכים הפסיכולוגיים - אוטונומיה, מסוגלות ושייכות (7 פריטים) ותסכולם (8 פריטים). בפתיח נאמר למשיבים שההיגדים מתייחסים להתנסויות ולחוויות שלהם בכיתה והם התבקשו להשיב באיזו מידה הם מסכימים איתם לגבי התלמידים בכיתה או המורה המחנכת שלהם, על סולם בין 1 (מאוד לא נכון) ל-5 (נכון מאוד). פריטים לדוגמה המודדים סיפוק צורך באוטונומיה, בקשר ובמסוגלות בהתאמה: "בשעורים של המורה אני עושה דברים בגלל שאני באמת רוצה לעשות אותם", "אני מרגיש/ה שלמורה נעים בחברתי", "כשאני מחליט/ה ללמוד משהו קשה במקצועות שהמורה מלמד/ת, אני יכול/ה לעשות זאת". פריטים לדוגמה המודדים תסכול צורך באוטונומיה, בקשר ובמסוגלות בהתאמה: "אני מרגיש/ה שבשיעורים של המורה מכריחים אותי לעשות משימות שאני לא רוצה", לעיתים קרובות אני מרגיש/ה בודד/ה ולא שייכת/ת לכיתה שלי " אני חושב/ת שגם אם ארצה - לא אוכל להצליח בלימודים בשיעורים של המורה". למדדים נמצאה עקיבות פנימית משביעת רצון ( $\alpha=0.64$ ) לסיפוק צרכים ו- $\alpha=0.68$  לתסכול צרכים).

**ניתוח הנתונים.** כשלב מקדים, בנתוני המחנכות בוצעו אותן הפרצודורת המתוארות לעיל במחקר 1: נשמרו בקובץ נתוני משיבות אשר הקדישו לפחות רבע שעה למילוי השאלון והשיבו על 50% לפחות מפריטי כל הכלים. הציון הסופי של כל מדד חושב בהינתן השבה על 75% לפחות מפריטי הכלי שבבסיס המדד.

עבור התלמידים, נשמרו נתונים של משיבים אשר הקדישו לפחות עשר דקות למילוי השאלון והשיבו על 50% לפחות מפריטי כל הכלים. כמו כן, לא נלקחו בחשבון נתוני תלמידים אשר דיווחו שקשה להם מאוד לקרוא בעברית. הציון הסופי של כל מדד חושב רק עבור אלו אשר מילאו לפחות 75% מפריטי הכלי שבבסיס המדד.

בשלב הראשון נבדקו מתאמי פרסון בין משתני המחקר בקרב המחנכות (כולל מיינדפולנס, אוריינטציה לשליטה, סיפוק ותסכול צרכים בעבודה) לדיווחי התלמידים לגבי פרקטיקות ההוראה שלהן ותחושת סיפוק/תסכול צרכים שלהן עצמן. לאחר מכן בוצע ניתוח מודל רב רמתי כדי לבדוק כמה מהשונות בחיית התלמידים מקורה במחנכת (ברמת הכיתה) והאם משאבי המחנכת מסבירים את ההבדלים האלו.

### מחקר 3 – מחקר איכותני

המחקר האיכותני נועד להעמיק את ההבנה לגבי המשאבים והמאפיינים שתומכים ביכולתן של המחנכות לתמוך בצרכי תלמידיהן; הבירור התמקד בזהות המקצועית שלהן, באתגרים הנתפסים בתפקיד, בפרקטיקות ובמשאבים המאפשרים להן להפנות קשב ולתת מענה לצרכי התלמידים ולהתמודד עם האתגרים שהתפקיד מזמן.

למחקר האיכותני נאסף מידע באמצעות ראיונות חצי-מובנים. ראיונות הם אמצעי חיוני כדי לתפוס ולהבין את נקודת המבט של המראיינים לגבי חוויותיהם (Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2013; Marshall & Rossman, 2015). לפי Brinkmann and Kvale (2015) ראיון הוא "attempt to understand the world from the subject's point of view, to unfold the meaning of the subject's experiences, to uncover their lived world" (p. 1). נעשה שימוש בטכניקה של ראיון חצי מובנה כדי לוודא שמחד נכסה את כל הנושאים, התמות והראיונות ומאידך מתאפשרת גמישות לשאול שאלות המשך והעמקה אשר קשורות לנושאים שעלו תוך כדי הראיון.

התקיימו ראיונות חצי מובנים עם 18 מחנכות (16 נשים ושני גברים) מבתי ספר יסודיים, שהיוו מדגם נוחות מתוך בתי ספר המשתתפים בתכנית "בית ספר סגול" (תכנית ללמידה רגשית חברתית מבוססת מיינדפולנס). הראיונות הונחו על ידי נושאים מוגדרים מראש ושאלות כלליות (Kvale, 2006). כל הראיונות הוקלטו ולאחר מכן תומללו מילה במילה. כל התמלולים נבדקו מול ההקלטות כדי להבטיח דיוק וכן לתעד דפוסי דיבור, הפסקות או אפילו רמזים לא מילוליים שיכולים לספק תובנות לגבי רגשותיהם והתנהגותם של המשתתפים באותה העת. שניים מתוך 18 הראיונות תורגמו לאנגלית על מנת ששני חוקרים יוכלו לקודד ולבדוק אמינות. כדי להגן על האנונימיות של המשתתפים, הוכנסו שמות בדויים לתמלולים והם הועלו ל-Dedoose לצורך קידוד. באמצעות שימוש בניתוח תימתי, שיטה איכותנית ל"זיהוי, ניתוח ודיווח על דפוסים (נושאים)" (Clarke, 2006), ביקשנו למפות את הגורמים שיכולים לטפח את יכולתן של מחנכות לתמוך בצרכים

הפסיכולוגיים של התלמידים. באמצעות תהליך איטרטיבי, שתי מקודדות פיתחו "ספר-קודים" המורכב מקודים מבניים שעלו מתוך שאלות המחקר וכן מקודים מונחי תיאוריה (DeCuir-Gunby et al., 2011; Martela & Ryan, 2016; Ryan & Deci, 2020; Broderick et al., 2019; Crane et al., 2013, 2020).

שתי חוקרות קודדו את אותו ראיון ב-Dedoose בו זמנית ולאחר מכן התכנסו כדי לדון בקודים בתהליך הקידוד. הן דנו גם בחוסר הסכמות שעלו בתהליך הקידוד והגיעו לקונצנזוס לגבי המשמעות של כל קוד ומה הוא מייצג. אחת החוקרות קראה וקודדה בקפידה את כל הראיונות, וחוקרת נוספת קראה וקודדה שני ראיונות למטרת בדיקת מהימנות. אחוז ההסכמה בין החוקרות נע בין 0.66 ל-0.74. למרות שנעשה שימוש באחוז הסכמה במקום בקאפה של כהן, בהתחשב במספר הקודים הגדול ( $n = 33$ ) והאופי המורכב של המידע - שדרש החלת קודים מרובים על יחידות טקסט - פעלנו לפי ההנחיות של Landis and Koch's (1977) שקבענו שכל ערך מעל 0.61 מהווה מהימנות קידוד "משמעותית".

## ממצאים

להלן יוצגו ממצאי כל אחד מהמחקרים בנפרד. במחקר הראשון (מחקר 1 – מחנכות, כמותי) ביקשנו לבחון את הקשר בין משאבי המחנכת (תחושת סיפוק/תסכול צרכים, אוריינטציה לשליטה ומיינדפולנס (קשיבות) לבין סגנון ההתמודדות שלה – רפלקטיבי/אימפולסיבי - במצבים מאתגרים בביתה. כמו כן ביקשנו לבדוק את הקשרים בין משאבים אלו של המחנכת לבין תחושת השלמות והרווחה שלה בעבודה ובחיים. במחקר השני (מחקר 2 – מחנכות ותלמידיהן, כמותי) ביקשנו לבחון את הקשר בין משאבי המחנכת הללו לבין הפעלת הוראה תומכת/מתסכלת צרכים בביתה לפי דיווחי תלמידיה ובין משאבי המחנכת לחוויית סיפוק/תסכול הצרכים של תלמידיה. המחקר השלישי (מחקר 3, איכותני), נועד להעמיק את ההבנה לגבי תפיסות המחנכות באשר לזהות המקצועית שלהן, האתגרים איתן הן מתמודדות, והאופן בו הן תופסות את צרכי התלמידים ונותנות להן מענה.

### מחקר 1 – מחקר מחנכות

במחקר 1 נבחן טיב הקשרים בין המשתנים בקרב המחנכות. ראשית, ביקשנו לקבל תמונת מתאמים בין משתני המחקר המרכזיים המייצגים את משאבי המחנכת לדפוס ההתמודדות שלה עם מצבים מאתגרים בביתה ובין מדדי משמעות ושחיקה בעבודה ודחק כללי. בשלב השני בחנו מודל תיווך לפיו סיפוק/תסכול צרכים של המחנכת מתווכות את הקשר בין רמת המיינדפולנס שלה ורמת האוריינטציה לשליטה לבין סגנון ההתמודדות (רפלקטיבי/אימפולסיבי) במצבים מאתגרים בביתה.

**ניתוחים מקדימים: סטטיסטיקה תיאורית וקשרים בין משתני המחקר למשתנים סוציו-דמוגרפיים**  
השלב הראשון בבדיקת התוצאות כלל סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר ובחינת הקשרים בין משתני המחקר למשתנים סוציו-דמוגרפיים רלוונטיים. בלוח מספר 5 מוצגים מספר המשיבות, ממוצעים וסטיות התקן של משתני המחקר שנמדדו בקרב המחנכות.

לוח מספר 5: מספר משיבות, ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר בקרב המחנכות

SD	M	N	משתנה (וערכי הסולם)
0.87	5.70	158	סיפוק צרכים (1-7)
0.83	2.32	158	תסכול צרכים (1-7)
6.51	40.76	150	קשיבות (מיינדפולנס) (14-56)
0.86	4.97	150	התמודדות רפלקטיבית (1-7)
1.04	2.44	150	התמודדות אימפולסיבית (1-7)
0.83	2.40	61	אוריינטציה לשליטה [1-7]*
5.87	43.06	125	תחושת משמעות
0.88	2.64	156	שחיקה – תשישות (1-6)
0.94	2.25	155	שחיקה – אי הגשמה (1-6)
6.75	14.76	143	דחק (10-50)

\*מדד זה נאסף רק בחלק מבתי הספר



על מנת לבחון האם מדדי המחקר קשורים באופן מובהק למשתני הרקע של המחנכות חושבו מתאמי פירסון; בלוח מספר 6 מוצגים הקשרים בין מדדי המחקר לבין שכבת הגיל של הכיתה אותה המורה מחנכת, ותק בהוראה, ותק בחינוך הכיתה הנוכחית, וסך השעות השבועיות אותן היא מבלה בכיתה החינוך. מהניתוח עולה כי ותק בהוראה נמצא במתאם חיובי עם תחושת סיפוק צרכים ועם מיינדפולנס ובמתאם שלילי עם תחושת תסכול צרכים, התמודדות אימפולסיבית, מרכיב התשישות בשחיקה ודחק. כלומר, ככל שהמחנכת ותיקה יותר כך היא מרגישה יותר סיפוק צרכים ופחות תסכול צרכים ומגיבה פחות באימפולסיביות במצבים מאתגרים. בנוסף, ככל שהמחנכת ותיקה יותר כך היא פחות שחוקה בהיבטי תשישות מהוראה ואף חווה פחות דחק באופן כללי. לבסוף, נמצא מתאם חיובי בין מספר השעות אותן המחנכת מבלה עם הכיתה לבין תחושת משמעות בעבודה, כלומר ככל שהיא נמצאת יותר שעות עם כיתה כך היא מרגישה יותר משמעות בעבודתה.

לוח מספר 6: מתאמי פירסון בין משתני המחקר לבין מאפייני המחנכת

שעות בכיתה (שבועי)	ותק בחינוך		שכבת גיל	משתנה
	הכיתה	ותק בהוראה		
.09	.09	.22**	.15	סיפוק צרכים
-.10	-.10	-.24**	-.04	תסכול צרכים
.00	.02	.28**	.03	מיינדפולנס
.06	.01	.15	-.04	התמודדות רפלקטיבית
.08	.11	-.20*	-.05	התמודדות אימפולסיבית
-.02	-.23	-.12	-.03	אוריינטציה לשליטה
.19*	-.03	-.02	-.08	משמעות בעבודה
-.11	-.16	-.22**	-.07	שחיקה – תשישות
-.09	.04	-.04	-.01	שחיקה – אי הגשמה
-.04	.01	-.27**	-.01	דחק

.p<0.5\* , p < 0.01\*\*

#### ניתוחים מרכזיים: קשרים בין משתני המחקר בקרב המחנכות

בשלב השני נבדקו הקשרים בין משתני המחקר בקרב המחנכות. ראשית חושבו מתאמי פרסון כדי לקבל תמונה פשוטה יחסית של הקשרים בין משתני המחקר המרכזיים המייצגים את משאבי המחנכת - מיינדפולנס, אוריינטציה לשליטה, חוויית סיפוק ותסכול צרכים - לדפוס ההתמודדות שלה במצבים מאתגרים בכיתה – רפלקטיבי/אימפולסיבי. כמו כן, חושבו מתאמי פרסון כדי לבדוק את טיב

הקשרים בין מדדים אלו, המייצגים את משאבי המחנכת ומאפייניה, לבין מדדי שלומות כולל חוויית משמעות ושחיקה (תשישות ואי הגשמה) בעבודה וחוויית דחק באופן כללי. לאחר מכן, נבנה מודל מבני הבדק את האפקטים של משתני המחקר המרכזיים יחד.

### מתאמים בין משתני המחקר המרכזיים - מחנכות

תמונת המתאמים בין משתני המחקר המרכזיים מוצגת בלוח מספר 7. מהניתוח עולה כי קיימים מתאמים חיוביים/ שליליים מובהקים סטטיסטית בין תחושת סיפוק/תסכול צרכים בהתאמה לבין מיינדפולנס, סגנון התמודדות רפלקטיבי, ותחושת משמעות בעבודה. לעומת זאת, קיימים מתאמים שליליים/ חיוביים מובהקים סטטיסטית בין תחושת סיפוק/תסכול צרכים בהתאמה לבין סגנון התמודדות אימפולסיבית, מדדי שחיקה (תשישות ואי הגשמה) בעבודה וחוויית דחק. כמו כן, התקבל מתאם חיובי מובהק סטטיסטית בין תסכול צרכים לבין אוריינטציה לשליטה. עוד נמצאו מתאמים חיוביים/ שליליים מובהקים סטטיסטית בין רמת המיינדפולנס (קשיבות) של המחנכות לסגנון התמודדות רפלקטיבי /אימפולסיבי ולתחושת משמעות/ שחיקה בעבודה, בהתאמה. לבסוף נמצא מתאם שלילי מובהק סטטיסטית בין מיינדפולנס לחוויית דחק כללית.

ממצאים אלו מעידים כי ככל שתחושת סיפוק הצרכים של המחנכת גבוהה יותר וככל שתחושת תסכול הצרכים שלה נמוכה יותר כך עולה הנטייה שלה לנקוט בסגנון התמודדות רפלקטיבי ובסגנון התמודדות פחות אימפולסיבי במצבים מאתגרים בכיתה. קשרים אלו מאששים את השערה 1. בנוסף, ככל שתחושת סיפוק הצרכים שלה גבוהה יותר וככל שתחושת תסכול הצרכים שלה נמוכה יותר כך חוויית השלומות שלה - כפי שבאה לידי ביטוי במדדי משמעות ושחיקה בעבודה, ודחק באופן כללי – טובה יותר. קשרים אלו מאששים את השערה 2. עוד נראה כי ככל שרמת המיינדפולנס של המחנכת גבוהה יותר כך תחושת סיפוק הצרכים שלה גבוהה יותר וכן הנטייה לנקוט בסגנון התמודדות רפלקטיבי בכיתה. לעומת זאת, ככל שרמת המיינדפולנס של המחנכת גבוהה יותר כך תחושת תסכול הצרכים שלה נמוכה יותר וכן הנטייה לנקוט בסגנון התמודדות אימפולסיבי בכיתה. קשרים אלו מאששים את השערה 3. כמו כן, ככל שרמת הקשיבות של המחנכת גבוהה יותר כך היא חווה יותר משמעות ופחות שחיקה בעבודה ופחות חוויית דחק כללית. קשרים אלו מאששים את השערה 4. לבסוף, השערה 5 אוששה חלקית: בהתאם להשערה, ככל שרמת האוריינטציה לשליטה של המחנכת גבוהה יותר כך היא חווה יותר תסכול צרכים. באשר לקשרים האחרים שניבאו – מתאם שלילי בין אוריינטציה לשליטה לסיפוק צרכים ולהתמודדות רפלקטיבית ומתאם חיובי בין אוריינטציה לשליטה להתמודדות אימפולסיבית – אמנם כיווני הקשרים שנמצאו הם בהתאם למצופה אך הקשרים אינם מובהקים סטטיסטית. כמו כן, בניגוד להשערה 6, לא נמצאו קשרים מובהקים סטטיסטית בין אוריינטציה לשליטה לבין תחושת משמעות ושחיקה בעבודה, או דחק באופן כללי.

לוח מספר 7: מתאמים בין משתני המחקר בקרב המחנכות

משתנה	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. סיפוק צרכים	--								
2. תסכול צרכים	-.70**	--							
3. קשיבות (מיינדפולנס)	.35**	-.30**	--						
4. התמודדות רפלקטיבית	.32**	-.30**	.29**	--					
5. התמודדות אימפולסיבית	-.33**	.45**	-.39**	-.25**	--				
6. אוריינטציה לשליטה	-.11	.29*	.03	-.20	.17	--			
7. תחושת משמעות	.42**	-.27**	.42**	.22*	-.12	-.13	--		
8. שחיקה – תשישות	-.47**	.52**	-.33**	-.12	.28**	.19	-.32**	--	
9. שחיקה – אי הגשמה	-.47**	.45**	-.32**	-.13	.19*	.01	-.56**	.50**	--
10. דחק	-.52**	.57**	-.54**	-.25**	.50**	.18	-.30**	.49**	.37**

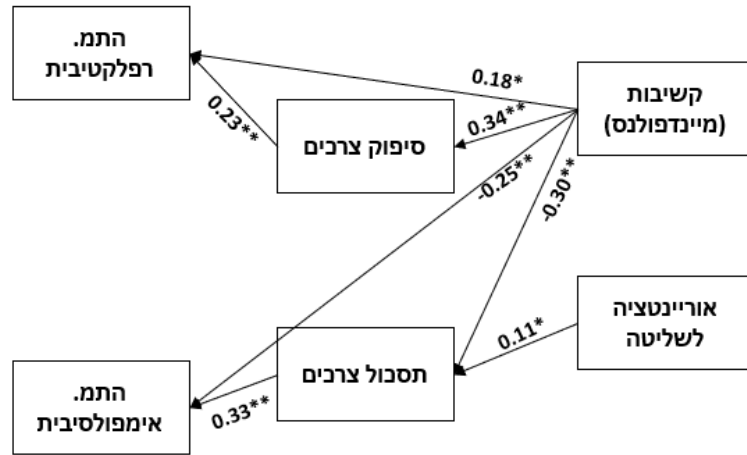
.p < 0.01\*\*, p < 0.05\*

**מודל מבני לבחינת קשרים בין משאבי המחנכת לסגנון התמודדות בביתה - מחנכות**

על מנת לבחון את ההשערה לפיה מחנכות בעלות רמות מיינדפולנס גבוהות יותר חוות יותר סיפוק צרכים ופחות תסכול צרכים ומחנכות בעלות אוריינטציה לשליטה חוות פחות סיפוק צרכים ויותר תסכול צרכים, ואילו חוויית סיפוק/תסכול צרכים, בתורה, מנבאת יותר/פחות שימוש בסגנון התמודדות רפלקטיבי/אימפולסיבי בכיתה בהתאמה, בוצע ניתוח נתיבים (Path analyses), באמצעות תוכנת ה-AMOS 28 (Arbuckle, 2015). מכיוון שבניתוח המתאמים נמצא שאוריינטציה לשליטה קשורה רק לתסכול צרכים ולא לסיפוק צרכים הנתיב המוביל מאוריינטציה לשליטה לסיפוק צרכים הוסר מהמודל. כמו כן, מכיוון שוותק בהוראה נמצא קשור לחלק ממשתני המחקר המרכזיים הוא הוכנס למודל כ-covariate, כדי לפקח על השפעתו. מודל התיווך המשוער כלל את המשתנים הבאים: משתנים בלתי תלויים אקסוגניים - רמת המיינדפולנס (קשיבות) של המחנכת ורמת האוריינטציה לשליטה שלה כלפי תלמידיה. המשתנים המתווכים - תחושת סיפוק צרכים ותחושת תסכול צרכים של המחנכת. המשתנים המנובאים - סגנון התמודדות רפלקטיבית וסגנון התמודדות אימפולסיבית של המחנכות במצבים מאתגרים בכיתה. מודל התיווך המשוער כלל קשרים בין המשתנים הבלתי תלויים, בין המשתנים המתווכים ובין המשתנים התלויים.

תחילה נבחנה התאמת המודל לנתונים. המודל נמצא בעל התאמה טובה לנתונים ( $\chi^2(df = 5) = 7.49, p = 0.187, NFI = .97, CFI = 0.99, TLI = 0.95, RMSEA = .056$ ). כדי למקסם את מדדי טיב ההתאמה נגזמו נתיבים לא מובהקים במודל - מסיפוק צרכים להתנהגות אימפולסיבית ומתסכול צרכים להתמודדות רפלקטיבית. גיזום נתיבים לא מובהקים שיפר את מדדי ההתאמה; המודל הגזום מראה התאמה מצויינת לנתונים בכל המדדים ( $\chi^2(df = 7) = 8.665, p = 0.278, NFI = .96, CFI = .99, TLI = 0.95, RMSEA = .056$ ).

1. תרשים 1: מודל מבני לבחינת הקשרים בין משאבי המחנכת לניבוי סגנון התמודדות בכיתה (לאחר גיזום)  $N=158$ . המודל הסופי, לאחר גיזום נתיבים לא מובהקים, מוצג בתרשים  $(0.99, TLI = 0.97, RMSEA = .039)$ .



$\chi^2(df = 7) = 8.665, p = 0.278, NFI = .96, CFI = 0.99, TLI = 0.97, RMSEA = .039$

הערה: במודל מוצגים קשרים מובהקים בלבד. חיצים דו-כיווניים (covariances) מדדו את הקשרים בין המשתנים האקסוגניים ומשתנה ותק בהוראה הוכנס למודל כ-covariate כדי לפקח על השפעתו. קשרים אלו אינם מוצגים בתרשים כדי לא להעמיס על המודל.  
\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$

כדי לבחון את השערות התיווך ומובהקות הקשרים העקיפים נעשה חילוץ (bootstrapping) עם רווח סמך (CI) של 95% ו-5,000 איטרציות. שני מסלולי התיווך נמצאו מובהקים: מהניתוח עולה שהקשר העקיף בין רמת מיינדפולנס להתמודדות רפלקטיבית דרך סיפוק צרכים מובהק (unstandardized indirect effect = 0.01, 95% CI [0.004, 0.20]) והקשר העקיף בין רמת מיינדפולנס להתמודדות אימפולסיבית דרך תסכול צרכים מובהק (unstandardized indirect effect = -0.05, 95% CI [-0.028, -0.007]). כמו כן, הקשר העקיף בין אוריינטציה לשליטה להתמודדות אימפולסיבית דרך תסכול צרכים מובהק (unstandardized indirect effect = 0.074, 95% CI [0.014, 0.17]). כלומר, סיפוק צרכים מתווך באופן חלקי את הקשר בין רמת קשיבות לסגנון התמודדות רפלקטיבי ואילו תסכול צרכים מתווך באופן חלקי את הקשר בין רמת קשיבות להתמודדות אימפולסיבית ובאופן מלא את הקשר בין אוריינטציה לשליטה להתמודדות אימפולסיבית.

לסיכום, מהניתוח עולה כי לרמת הקשיבות של המחנכת השפעה לחיוב על תחושת סיפוק צרכים והשפעה לחיוב (מפחיתה) על תחושת תסכול צרכים ואילו אוריינטציה לשליטה מגבירה תחושת תסכול צרכים של המחנכת. תחושת סיפוק צרכים בתורה מנבאת שימוש בסגנון התמודדות רפלקטיבי בכיתה ואילו תחושת תסכול צרכים בתורה מנבאת שימוש בסגנון התמודדות אימפולסיבי בכיתה. כמו כן רמת המיינדפולנס (קשיבות) תומכת באופן ישיר בסגנון התמודדות רפלקטיבי ובהפחתת סגנון התמודדות אימפולסיבי במצבים מאתגרים בכיתה. ממצאים אלו מאששים את השערה 7.

## מחקר 2 – מחקר מחנכות ותלמידיהן

במחקר 2 בחנו את הקשרים בין דיווחיה המחנכות לדיווחי תלמידיה. ראשית ביקשנו לקבל תמונת קשרים בין משתני המחקר המרכזיים (משאבי המחנכות) הכוללים את דיווחי המחנכות על תחושת סיפוק/תסכול צרכים, רמת המיינדפולנס, רמת אוריינטציה לשליטה וסגנון התמודדות במצבים מאתגרים בכיתה לבין תפיסות התלמידים את המחנכת כמפעילה הוראה תומכת/מתסכלת צרכים וחוויות סיפוק/תסכול הצרכים שלהם עצמם. בשלב הבא ביצענו ניתוח מודל רב רמתני כדי לבדוק כמה מהשונות בחויית התלמידים מקורה במחנכת (ברמת הכיתה) והאם משאבי המחנכות מסבירים הבדלים האלו.

### ניתוחים מקדימים

השלב הראשון בבדיקת התוצאות כלל סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר ובחינת הקשרים בין משתני המחקר למשתנים סוציו-דמוגרפיים רלוונטיים בקרב המחנכות ובקרב התלמידים.

### סטטיסטיקה תיאורית וקשרים בין משתני המחקר למשתנים סוציו-דמוגרפיים - מחנכות

ראשית, חזרנו על ניתוחי סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר ובחינת הקשרים בין משתני המחקר למשתנים סוציו-דמוגרפיים הרלוונטיים במדגם המחנכות אשר עבורן נאספו נתונים גם מתלמידיהן. בלוח מספר 8 מוצגים מספר המשיבות, ממוצעים וסטיות התקן של משתנים אלו בקרב המחנכות שבמדגם זה.

לוח מספר 8: מספר משיבות, ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר בקרב המחנכות במחקר מחנכות-תלמידים

משתנה	N	M	SD
סיפוק צרכים	42	5.73	0.88
תסכול צרכים	42	2.37	0.76
מיינדפולנס	40	40.98	5.88
התמודדות רפלקטיבית	38	4.95	0.98
התמודדות אימפולסיבית	38	2.36	1.10
אוריינטציה לשליטה (סמוי)	25	2.43	0.93

על מנת לבחון האם מדדי המחקר קשורים באופן מובהק עם משתני הרקע של המחנכות, במדגם זה, חושבו מתאמי פירסון. בלוח מספר 9 מוצגים הקשרים בין משתני המחקר לבין משתני הרקע של המחנכות: שכבת גיל של כיתת החינוך, ותק בהוראה, ותק בחינוך הכיתה הנוכחית, וסך השעות השבועיות בכיתת החינוך. מהניתוח עולה כי ותק בהוראה נמצא במתאם מובהק סטטיסטית עם חלק ממשתני המחקר. בדומה למחקר 1, גם במדגם זה נמצא מתאם חיובי בין ותק בהוראה לתחושת סיפוק צרכים ומתאם שלילי בין ותק בהוראה לתחושת תסכול צרכים ולהתמודדות אימפולסיבית.

כלומר, ככל שהמחנכת יותר ותיקה בהוראה כך היא מרגישה יותר סיפוק צרכים ופחות תסכול צרכים ומגיבה פחות באימפולסיביות במצבים מאתגרים בכיתה.

לוח מספר 9: מתאמי פירסון בין משתני המחקר לבין מאפייני המחנכת במחקר מחנכות-תלמידים

משתנה	שכבת גיל	ותק בהוראה	ותק הכיתה	בחינוך שעות (שבועי)	בכיתה
סיפוק צרכים	.20	.31*	.07	.03	
תסכול צרכים	-.13	-.36*	-.12	.11	
מיינדפולנס	.17	.19	.20	-.06	
התמודדות רפלקטיבית	.05	.03	-.02	.27	
התמודדות אימפולסיבית	-.25	-.39*	.13	.12	
אוריינטציה לשליטה	-.25	-.31	-.37	25.	

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ .

#### סטטיסטיקה תיאורית וקשרים בין משתני המחקר למשתנים סוציו-דמוגרפיים - תלמידים

ניתוחי סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר בקרב התלמידים מוצגים בלוח מספר 10 ואילו הקשרים בין משתני המחקר של התלמידים ובינם לבין המשתנים הסוציו-דמוגרפיים מוצגים בלוח מספר 11.

בלוח מספר 10 מוצגים מספר המשיבים, ממוצעים וסטיות התקן של משתני המחקר שנמדדו בקרב התלמידים.

לוח מספר 10: מספר המשיבים, ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר בקרב התלמידים (N=848)

משתנה (וערכי הסולם)	N	M	SD
הוראה תומכת צרכים (1-5)	795	3.44	0.84
הוראה מתסכלת צרכים (1-5)	791	1.94	0.82
סיפוק צרכים (1-5)	786	3.61	0.66
תסכול צרכים (1-5)	785	2.07	0.67

על מנת לבחון האם משתני המחקר קשורים באופן מובהק למאפייני הרקע של התלמידים, חושבו מתאמי פירסון. בלוח מספר 11 מוצגים הקשרים בין דיווחי התלמידים על המחנכת כמפעילה הוראה תומכת/מתסכלת צרכים ועל חוויית סיפוק/תסכול צרכים שלהם עצמם לבין מין ושכבת גיל של

התלמידים. מהניתוח עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין התלמידים לפי מין בדיווח על פרקטיקות ההוראה של המחנכות: תלמידות מדווחות על רמות גבוהות יותר של הוראה תומכת צרכים ( $M=3.52, SD=0.83$ ), לעומת תלמידים ( $M=3.37, SD=0.83$ ). בנוסף לכך, נמצא כי תלמידות מדווחות על רמות נמוכות יותר של הוראה מתסכלת צרכים ( $M=1.89, SD=0.82$ ), לעומת תלמידים ( $M=2.02, SD=0.82$ ).

כמו כן, מוצגים בלוח 11 הקשרים בין משתני המחקר בקרב התלמידים; נמצאו קשרים בין תפיסת פרקטיקות ההוראה של המחנכות לבין תחושת סיפוק/תסכול צרכים של התלמידים. באופן ספיציפי, נמצא מתאם חיובי/שלילי מובהק בין תפיסת המחנכת כמפעילה הוראה תומכת צרכים לבין תחושת סיפוק/תסכול צרכים של התלמידים, בהתאמה. בנוסף, נמצא מתאם חיובי/שלילי בין תפיסת המחנכת כמפעילה הוראה מתסכלת צרכים לבין תחושת תסכול/סיפוק צרכים של התלמידים בהתאמה. כלומר, ככל שהתלמידים חווים את המחנכת ככזאת הנוקטת בהוראה תומכת צרכים כך הם מרגישים יותר מסופקי צרכים ופחות מתוסכלי צרכים. במקביל, ככל שהתלמידים חווים את המחנכת ככזאת הנוקטת בהוראה מתסכלת צרכים כך הם מרגישים יותר מתוסכלי צרכים ופחות מסופקי צרכים.

לוח מספר 11: מתאמי פירסון בין משתני המחקר ובינם לבין מאפייני התלמידים

משתנה	1	2	3	4
1. הוראה תומכת צרכים	--			
2. הוראה מתסכלת צרכים	-.40**	--		
3. סיפוק צרכים	.55**	-.32**	--	
4. תסכול צרכים	-.35**	.54**	-.51**	--
מין	.08*	-.08*	0.01	0.02
שבבת גיל	-.05	0.03	0.01	0.06

\*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ .

#### ניתוחים עיקריים: קשרים בין משאבי המחנכות לתפיסות התלמידים

בשלב הראשון ביקשנו לבחון את הקשרים בין משאבי המחנכת וסגנון ההתמודדות שלה לבין חוויות התלמידים בכיתה. לשם כך, חושבו מתאמי פירסון בין דיווחי המחנכת על תחושת סיפוק/תסכול צרכים, רמת מיינדפולנס, אוריינטציה לשליטה וסגנון התמודדות רפלקטיבית/אימפולסיבית במצבים מאתגרים בכיתה לבין תפיסות תלמידיה לגבי פרקטיקות ההוראה אותן היא מפעילה בכיתה ותחושת סיפוק/תסכול צרכים שלהם עצמם. המתאמים מוצגים בלוח מספר 12. כפי שעולה מהניתוח נמצא מתאם חיובי בין סיפוק צרכים של המחנכת לפי דיווחיה לבין הוראה תומכת צרכים לפי דיווחי תלמידיה ומתאם שלילי בין סיפוק הצרכים של המחנכת להוראה מתסכלת צרכים לפי דיווחי תלמידיה. כלומר, ככל שהמחנכת מרגישה יותר תחושת סיפוק צרכים כך תלמידיה מדווחים כי היא מפעילה יותר הוראה תומכת צרכים ופחות הוראה מתסכלת צרכים. קשרים אלו מאששים את

השערה 8א. כמו כן נמצא מתאם שלילי בין אוריינטציה לשליטה של המחנכת לפי דיווחיה לבין הוראה תומכת צרכים לפי דיווחי תלמידיה ותחושת סיפוק הצרכים שלהם עצמם. כלומר ככל שהמחנכת בעלת רמה גבוהה יותר של אוריינטציה לשליטה כך תלמידיה מדווחים כי היא מפעילה פחות הוראה תומכת צרכים בכיתה והם אף חווים פחות תחושה של סיפוק צרכים בכיתה בעצמם. קשרים אלו מאששים באופן חלקי את השערה 10ב.

לוח מספר 12: מתאמים בין מאפייני המחנכות לתפיסות וחוויות תלמידיהן

תלמידים				
מחנכות	הוראה תומכת צרכים	הוראה מתסכלת צרכים	סיפוק צרכים	תסכול צרכים
סיפוק צרכים	.10**	-.11**	0.04	-0.01
תסכול צרכים	-0.05	0.02	-0.02	0.01
מיינדפולנס	0.02	-0.03	0.03	0.01
אוריינטציה לשליטה	-.15**	0.05	-.16**	0.06
התמודדות רפלקטיבית	-0.05	0.05	-0.04	0.02
התמודדות אימפולסיבית	-0.01	0.00	0.00	-0.01

.p<0.5\* , p < 0.01\*\*

### תחושת סיפוק/תסכול צרכים של המחנכת ואוריינטציה לשליטה כמנבאת את תפיסות התלמידים

בשלב השני, בחנו האם משאבי המחנכת מנבאים את תפיסות תלמידיה בנוגע להפעלת הוראה תומכת או מתסכלת צרכים וכן את תחושת סיפוק הצרכים של התלמידים. לשם כך בוצע ניתוח רב רמתי (MLM Multi Level Modeling) אשר מאפשר עבודה עם מידע מקונן (תלמידים מקוננים בתוך כיתה/מחנכת) ולוקח בחשבון את רמת הכיתה/מחנכת (רמה 2) ואת התלות בין דיווחי תלמידי הכיתה (רמה 1). נבחנו שלושה מודלים בנייתוח רב רמתי, עבור כל אחד מהמשתנים התלויים אשר נמצאו קשורים באופן מובהק סטטיסטית למשתני המחקר האחרים בשלב הקודם. מכיוון שלא נמצאו קשרים מובהקים סטטיסטית בין המשתנים המייצגים את משאבי המחנכות לתסכול צרכי תלמידים המודל שבוחן ניבוי תסכול צרכי תלמידים הוסר מהניתוח.

בכל המודלים לרמה הראשונה הוכנס משתנה מין התלמיד לאחר שעבר מירכוז לממוצע כיתת התלמיד, ואילו לרמה השנייה הוכנסו המנבאים תחושת סיפוק הצרכים של המחנכת, אוריינטציה לשליטה, ותק בהוראה ומין.

המודל הראשון בחן את ההשערה כי תחושת סיפוק צרכים ואוריינטציה לשליטה של המחנכת מנבאים את תפיסות התלמידים באשר להפעלת פרקטיקות הוראה תומכות צרכים. הממצאים



מוצגים בלוח מספר 13. ראשית, הרצנו מודל ללא מנבאים על מנת לבחון מהו אחוז השונות הנובע מהבדלים בין כיתות/מחנכות. נמצא ש-13% מהשונות בדיווחי התלמידים לגבי פרקטיקות תומכות צרכים מקורה בהבדלים בין כיתות/ מחנכות ( $ICC=0.13, \tau=0.09, SE=0.03, Wald=3.26, p=.001$ ), נתון שמצדיק ניתוח רב רמתי. בשלב השני הוכנס משתנה מין התלמיד (מנבא ברמה 1) כמנבא את תפיסות התלמידים באשר לפרקטיקות ההוראה תומכות צרכים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים לתלמידות בנוגע לתפיסות המחנכת כמפעילה הוראה תומכת צרכים. בשלב הבא הוכנסו מנבאים ברמה 2, נמצא קשר מובהק בין תחושת סיפוק הצרכים של המחנכת לבין האופן בו היא נתפסת ע"י תלמידיה כמפעילה הוראה תומכת צרכים. בכיתה, כך שמחנכות שדיווחו על רמה גבוהה יותר של תחושת סיפוק צרכים, נתפסו ע"י תלמידיהן ככאלו אשר מפעילות יותר הוראה תומכת צרכים. אפקט זה של סיפוק צרכי המחנכת הסביר 57% מהשונות בתפיסת המחנכת כמפעילה הוראה תומכת צרכים בין מחנכות (/כיתות). יתר המנבאים לא נמצאו מובהקים בניבוי המשתנה התלוי.

לוח מספר 13: תוצאות ניתוח רב רמתי לניבוי הוראה תומכת צרכים לתפיסת התלמידים

p	t	se	$\bar{X}$	
				<b>רמה 1</b>
.00	.12	.09	.01	מין התלמיד
				<b>רמה 2</b>
.02	2.42	.06	.15	תחושת סיפוק צרכים
.10	-1.71	.06	-.11	אוריינטציה לשליטה
.69	.41	.27	.11	מין המחנכת/ת
.52	.65	.01	.00	ותק בהוראה

המודל השני בחן את ההשערה כי תחושת סיפוק צרכים ואוריינטציה לשליטה של המחנכת מנבאים את תפיסות התלמידים באשר לפרקטיקות מתסכלות צרכים. הממצאים מוצגים בלוח מספר 14. נמצא כי 16% מהשונות בדיווחי התלמידים לגבי פרקטיקות מתסכלות צרכים מקורה בהבדלים בין כיתות ( $ICC=0.16, \tau=0.11, SE=0.03, Wald=3.49, p<.001$ ). בבחינת התרומה הייחודית של מין התלמיד, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים לתלמידות בנוגע לתפיסות המחנכת כמשתמשת בפרקטיקות הוראה מתסכלות צרכים. עוד עולה כי קיים קשר מובהק בין תחושת סיפוק הצרכים של המחנכת לבין האופן בו היא נתפסת ע"י תלמידיה כמפעילה הוראה מתסכלת צרכים. בכיתה. אפקט זה של תמיכה בצרכים הסביר 23% מהשונות בתפיסת המחנכת כמפעילה פרקטיקות הוראה תומכת צרכים בין מחנכות (/כיתות). יתר המנבאים לא נמצאו מובהקים בניבויים את המשתנה התלוי.

לוח מספר 14: תוצאות ניתוח רב רמתי לניבוי הוראה מתסכלת צרכים לתפיסת התלמידים

p	t	se	$\bar{X}$	
<b>רמה 1</b>				
.11	-1.67	.07	-.12	מין התלמיד
<b>רמה 2</b>				
.05	-2.06	.08	-.16	תחושת סיפוק צרכים
.17	1.41	.08	.11	אוריינטציה לשליטה
.70	-.39	.35	-.14	מין המחנכת/ת
.30	1.08	.01	.01	ותק בהוראה

המודל השלישי בחן את ההשערה כי תחושת סיפוק צרכים ואוריינטציה לשליטה של המחנכת מנבאים את תחושת סיפוק הצרכים של התלמידים. הממצאים מוצגים בלוח מספר 15. נמצא כי 10% מהשונות בחוויית סיפוק צרכים של התלמידים מקורה בהבדלים בין כיתות ( $\tau=0.04$ ,  $ICC=0.10$ ). בבחינת התרומה הייחודית של מין התלמיד, לא נמצאו הבדלים בין תלמידים לתלמידות בנוגע לתפיסות המחנכת כמשתמשת בפרקטיקות הוראה מתסכלות צרכים. כמו כן, לא נמצאו קשרים מובהקים בין כלל המנבאים ברמה השנייה לבין תחושת סיפוק הצרכים של התלמידים.

לוח מספר 15: תוצאות ניתוח רב רמתי לניבוי תחושת סיפוק צרכים של התלמידים

p	t	se	$\bar{X}$	
<b>רמה 1</b>				
.36	-.94	.06	-.06	מין התלמיד
<b>רמה 2</b>				
.41	.83	.05	.04	תחושת סיפוק צרכים
.08	-1.76	.05	-.09	אוריינטציה לשליטה
.84	-.20	.22	-.05	מין המחנכת/ת
.63	.49	.01	.00	ותק בהוראה

### מחקר 3 – מחקר איכותני

המחקר האיכותני נועד להעמיק את ההבנה לגבי המשאבים והמאפיינים שתומכים ביכולתן של המחנכות לתמוך בצרכי תלמידיהן למול האתגרים בתפקיד. הראיונות סיפקו מידע קונטקסטואלי על מצב המחנכות, במיוחד ביחס לתפיסות ולזהות המקצועית שלהן ולמשאבים אשר מאפשרים להן להפנות קשב ולתת מענה לצרכי התלמידים וכן להתמודד עם האתגרים שתפקידן מזמן. בראיונות עלו נושאים הקשורים ליחסים עם תלמידים, לתחושת אוטונומיה ומסוגלות ונעשתה העמקה בפרקטיקות של הוראה. מכיוון שהמראיינות היוו מדגם נוחות מתוך בתי ספר המשתתפים בתכנית ללמידה רגשית חברתית מבוססת מיינדפולנס ("בית ספר סגול") עלו אף נושאים הקשורים ללמידה שלהן במסגרת התכנית. להלן יוצגו ממצאים ראשוניים בכל אחד מהתחומים הללו. ראשית נציג את האמונות והערכים שמנחים את המחנכות מתוך דבריהן, לאחר מכן נעסוק באתגרים המרכזיים איתן הן מתמודדות לתפיסתן. בהמשך נתייחס לצרכי התלמידים והמענה להם כפי שהן תופסות וממשיגות אותם ובסוף נקדיש חלק גם להתייחסות לאיכויות של מיינדפולנס אותן המחנכות מאמצות בניהול כיתה<sup>2</sup>.

#### אמונות וערכים

מהראיונות עולה תמונה של מחנכות מסורות ומחוייבות מאוד לתלמידים שלהן. מדבריהן עולה כי מענה לתלמיד וליווי ההתפתחות האישית שלו הוא חלק מזהותן כמחנכות. כפי שסיכמה אחת המחנכות: "כבר בהתחלה אמרה לי איזה תלמידה – **"את לא מורה, את מורה לחיים"** וזה נתן לי אישור כזה. זה בדיוק הסלוגן שלי". המחנכות תיארו את האופי הייחודי של תפקידן כמי שהתלמידים נותנים בהן אמון, והן חשות מחוייבות לתמוך, **להנחות** להדריך ולעזור בתהליך העיצוב של הבוגר/ת. ניתן לראות ביטוי לכך בדבריהן של מחנכות שונות אשר מתארות את העקרונות המנחים אותן בתפקידן ואת תפיסת התפקיד שלהן: **"מלהיב אותי התהליך שילדים עוברים, התהליך שאת עושה איתם, הליווי הזה, הקשר שנוצר שהוא כל כך משמעותי עבורם, אני ממש מרגישה שאני לא מפחדת, כן, זה לחרוץ את גורלם בעיניי. זה לבנות את האדם שהם יהיו בגיל מאוד מאוד צעיר, בגיל שמעצב אותם. שאת רב מבטחם הם שמים בך כי את הדמות הרוב משמעותית בשבילם בחיי היומיום...אני מלווה אותם בעיצוב האדם שהם יהיו ואני, אני ממש רואה בזה חשיבות עליונה. זה דיני נפשות הילדים האלה והם, הם באמת כאילו זקוקים להרבה מאוד תמיכה וליווי בשנים הכל כך מהותיות האלה, בכל שנה. כל שנה משמעותית עבורם אבל בגיל הצעיר היא ממש נכבדת."**; "... בתור מחנכת וגם בתור מורה, **אתה יכול פשוט לעצב את הילדים**, לקחת אותם למקום נכון ולעזור להם להתפתח, כל אחד מהמקום שלו וזה מה שאני מאוד נהנית לעשות בתפקיד"; "... כשבאתי להוראה באתי כזה עם המון אמביציה לשפר, לשנות את פני החינוך, להנגיש שוויון הזדמנויות לחינוך, **לתת לכל ילד את המקום שלו**. זה משהו שבא איתי מראש וגם ממשיך היום"; "(תפקידי) **להביא את הילד להיות הגרסה הכי טובה של עצמו**, שילמד לבד, שירגיש הכי טוב שיש ושיהיה פנוי ללמידה"; אני נהנית לראות את העבודה של הילדים, **לראות שילדים עושים צעדים.. אני לא מתכוונת לצעדים לימודים...**".

<sup>2</sup> הציטוטים להלן יובאו בגוף הטקסט בצבע כחול. ההדגשות בציטוטים הן לא של המראיינות ונועדו לסייע במיקוד.

המרוויינות הדגישו את המחוייבות שלהן לתלמידים וללמידה שלהם וביטאו אמונות המושרשות בהבנת התלמידים וצרכיהם, בצורך בניהול כיתה מותאם ליצירת סביבה נעימה ואקלים חיובי ובהוראה מתוך שמחה והנאה. כך מתארת אחת המחנכות את תרגום התפיסה שלה להתנהלותה בכיתה: "הכיתה שלי כיתה מאתגרת. כיתה שצריכה שוטר ואני לא, אני לא... לא בגלל שאני לא יודעת לתת משמעת, לא בגלל שאין אצלי שקט בשיעור, פשוט כי אני לא מאמינה בדרך העבודה הזאת, מאמינה בעבודת עומק גם אם היא הרבה יותר מאתגרת. אני פשוט חושבת שהיא יותר אמיתית ויש לה יותר תוצאות ארוכות טווח, ולא רק לרגע הזה, לשנה הזו, לשיעור הזה...". מחנכות אחרות תיארו את המהלכים שהן עושות כדי לתמוך בהתפתחות האישית - רגשית וערכית - של התלמידים, לצד תפקידן (הברור מאליו כמעט) של מענה להיבטים לימודיים. גם המענה להיבט הלימודי, בתפיסתן צריך לתמוך בלמידה משמעותית, מבוססת חוויה התנסות ומשחק, כפי שאפשר לראות בדבריהן של מספר מחנכות: "זה בדיוק הגיל מעבר ולהפוך אותן מילדותיות יותר ומתקוות ושטויות להפוך להיות בוגרות יותר ולהסתכל על החיים בצורה אחרת ולהיות יותר משמעותיות ולמצוא לכל אחת מקום בכיתה. ... ולהעצים את התפקיד הכי טיפשי כדי לשים אותה במקום מאוד בוגר ואחראי. כי מי שחרוץ בלימודים לא צריך אותי, הוא יהיה חרוץ, ומי שקשה לו בלימודים ימצא את מקומו בדברים אחרים. אבל החינוך לחיים, העצמאות, המקום שאני משמעותי בחברה, לדעתי זה מה שבאמת הם צריכים לחיים שלהם. ... וכמובן גם הלימודים, (אבל) אני תמיד מחזיקה בראש קודם כל את הקטע ההתנהגותי, החברתי, הבוגר ואחר כך הלימודים יבואו בהתאם ואני רואה שזה עובד"; "הגישה שלי להוראה) אני קוראת לזה 'ערכים לצד ידע', ... 'דרך ארץ ותורה'. מצד אחד כן לתת את הידע לתלמידים שלי, למי שאני באה איתו במגע, וכמובן שגם אני לומדת בזה. וכשאני מדברת על לתת, זה גם לתת כלים, זה לא רק אני עומדת ומדברת ... שהלמידה תהיה למידה משמעותית, ... מצד שני גם הערכים, הדרך ארץ, כל החלק ההתנהגותי, הרגשי, להקנות להם ערכים, שגם פה ניתן, זה לא רק בשיחות ובדיבורים ובאיך צריך וכדאי להתנהג. אלא ללמוד, ללמוד על התנהגות בדרכים שונות, בדרכים שהן יותר... פעילות, הפעלתיות, משמעותיות, שזה יבוא גם מהם, מהתלמידים"; "מאוד אוהבת לתת לילדים לחוות בעצמם, אני מאמינה שמה שהם עושים הם לומדים יותר טוב מאשר מה שאומרים להם. זאת אומרת לחוות, להרגיש. מאמינה בשיטת הלימוד שהם כאילו כי דרך אגב לומדים כאילו לא "להרביץ בהם תורה" כמו שאומרים...אלא תוך כדי משחק, תוך כדי פעילות אחרת, תוך כדי שיחה דברים בדרך כלל אנחנו לומדים דברים שאנחנו נהנים מהם ואנחנו רוצים לעשות אותם שוב"; "למידה בכיתות האלה בסוף צריך להוציא ילד אורייני שיוודע קרוא וכתוב, חשבון בסיסי. שאר הדברים זה באמת לחזק להם את המסוגלות את הבטחון את השאיפות את החלומות. ... הגישה שלי להוראה היא משחקית, היא חוץ כיתתית, היא כל מה שלא להרגיש שאני יושב עבשיו ועושה טקסט.

לסיכום, מהראיונות עולה תמונה של מחנכות אשר תופסות את תפקידן כחינוכי, ממלאות אותו מתוך מחוייבות והבנה שיש להן חלק משמעותי בהתפתחות ובעיצוב דמות הבוגר. הן מבקשות לתמוך בהתפתחות האישית של התלמיד – רגשית, ערכית, חברתית והתנהגותית, וליצור סביבה מיטבית ללמידה וצמיחה.

## אתגרים מרכזיים

לצד הבנת חשיבות תפקידן כמחנכות, עולים אתגרים אשר מקשים על המחנכות לתת מענה כפי שהיו רוצות. ראשית, הן חוות **עומס** מעצם הדרישות המרובות המוטלות עליהן כאשר לעיתים העומס נמשך אל המרחב הביתי, **פוגע באיזון בית-עבודה** ומייצר חוויה של לחץ. כך מתארת אחת המחנכות: "הרבה אתגרים, המורה יש לה הרבה מאוד תפקידים שהם לאו דווקא קשורים להוראה. הרבה מאוד מחויבויות שלא עוזבות, שמשיכות הלאה גם בשעות אחר הצהריים..." ומחנכת אחרת מתארת איך יש תקופות שבהן מתווספות עוד משימות לשגרת העבודה העמוסה ממילא: "הלחץ הכי רציני זה בזמנים של... אם זה עכשיו בסוף שנה, האמת גם בתעודות הקודמות, כאילו הזמן שפתאום צריך לעשות תעודות ואז צריך לעשות גם מלא מבחנים לפני זה. ... זה להכין מבחנים לבדוק את המבחנים, לבדוק את הציונים, אחר כך את התעודות זה באמת לחץ מטורף, ביחד עם כל זה, זה כמובן עדיין להמשיך עם אותם העניינים הרגילים שלנו, שגרת השיעורים של ה... חינוך הכיתה, ... ביחד עם הבית". כאמור המשימות של המחנכת לא מסתיימות בגבולות בית הספר; מספרת אחת המחנכות על חוויה מתמשכת של עומס: "...ואז מה שקורה זה כשאני יושבת על זה בערב, אז אני נורא מתאמצת על השיעור של מחר.. אני כזה חיה מהיד לפה, כאילו אני בדרך כלל מכינה היום את השיעור של מחר או גג את השיעור של מחרתיים. אז מה שקורה זה שאני יושבת עד שעה מאוד מאוחרת עד לפעמים 12, 12 וחצי, לפעמים גם קורה לי שאני יושבת עד 1 וזה מלחיץ אותי כי אני כבר מגלגלת לי בראש שאני צריכה לישון ולקום עוד מעט מוקדם.. וזה כבר מלחיץ, כאילו שאני לא מספיקה לעשות את מה שאני רוצה, זה דבר שמלחיץ אותי..." ומחנכת נוספת מתארת את התחרות בין המשימות כאם לדרישות כמורה: "הלחץ תופס אותי בבוקר כי כמה שאני יכולה לקום מוקדם הגן של הבת שלי נפתח ב-7 וחצי וב-8 אני כבר חייבת להיות פה. עכשיו פעמים שקורה שהגננת פותחת אותו קצת מאוחר, אז אני בטוח מאחרת וגם כשלא אז עד שאני שמה אותה בגן עולה על הגן יורדת בחזרה ויוצאת בכבישים אני מגיעה לפה 8 וחמישה 8 ועשרה זה המאוחר שהגעתי... . וזה משהו שמלחיץ אותי שאני לא עומדת בזמנים".

**אילוץ הזמן וריבוי דרישות המתחרות** על זמן לא מאפשר למחנכות לתת מענה כפי שהיו רוצות לתלמידים. למשל, אחת המרואיינות תיארה כיצד היא מודעת לכך שצריך "לראות" את צרכי התלמידים ולתת להם מענה מותאם, אבל אין לה משאבים לשם כך: "אני מוצאת מאתגר שאין לי מספיק משאבים לתת מענה לילדים מסוימים שצריכים, שצריכים רגע שיתחשבו בהם בלי איזשהו אבחון בלי זה איזשהי כותרת שיושבת עליהם, שהם פשוט ילדים מסכנים ואין לי איך לעזור להם. ואני מתוסכלת מרגעים כאלה וגם מרגעים של ילדים גם מוצלחים יותר שאני לא מגיעה אליהם שגם הם צריכים מבחינת שיראו אותם". מחנכת אחרת התייחסה לכך שהיא לא יכולה לתת מענה דיפרנציאלי ל-25 התלמידים שבכיתתה. זה הופך להיות קשה ומאתגר להיות מסוגל להפנות קשב ולתת מענה לצרכים הייחודיים של כל ילד: "היום (לתמוך ולהצמיח את התלמידים) הרבה יותר קשה, כי לפעמים זה לא שאני עם ילד אחד ואז אני יכולה לגמרי לתת לו את מה שאני רוצה לתת, אני צריכה בכיתה של 25 תלמידים לתמוך בין כל הילדים. ... שאני רוצה להגיע לשם. וזה לא תמיד קורה זה הרבה פעמים מאתגר וקשה" עוד מחנכת מתארת כיצד התרחשויות בלתי פוסקות וניסיון לפתור בעיות של תלמידים יוצרים עומס: ואז באופן כללי הימים שלי הם ימים של נונסטופ כי כל הזמן קורה

משהו, משהו בהפסקה, משהו בזה, משהו. אני לא אגיד שיש לי רגעי לחץ בתוך התחום של בית הספר מול הילדים, לפעמים מרגישה שנגמר לי האוויר, אבל אני לא חושבת שזה לחץ שמוציא אותי משיווי משקל, אני פשוט עמוסה, פשוט לא נחה דקה.

מימד שנוסף לכך, בחלק מהראיונות הוא תחושה של **חוסר מסוגלות לתת מענה**, בעיקר לתלמידים עם קושי או במצבים מאתגרים בכיתה. למשל אחת המחנכות ציינה **קושי לצור קשר ומענה רגשי לחלק מהילדים**: "(האתגרים בעבודה) הם להגיע אל הילדים, לראות אותם ולהצליח להגיע אליהם, כמו להגיע לאנשים זה אותו הדבר... אין מקום מסוים, יש ילדים שמוציאים הרבה קושי אז להגיע אליהם זה יותר קשה" ומחנכת אחרת: "...יש לי בנים בכיתה שהם מדהימים ברמות אבל אני בטוחה שהם צריכים שמישהו יקלף אותם, כי הם לא דברנים, הם מאוד סגורים וזה הדברים שמאוד קשה לי לראות מהצד. ואין לי אין לי את היכולת לעזור להם, אני לא מטפלת רגשית וגם לצערי אין לי זמן אף פעם, אין לי שעה פנויה באמת לקחת או להתייחסות. מחנכת אחרת מתארת את הצורך להסתפק ב"טוב דיו" במענה לתלמיד: "זה (לתת מענה, עבודה אישית עם התלמידים) מאתגר, ויש דברים קשים שלפעמים עולים על הכוחות שלנו לטפל לעומק, ואנחנו צריכים למצוא את הפתרונות הזמניים שביכולת שלנו, שיהיו התמודדות לבינתיים, לא כיבוי שריפות אלה התמודדות ליומיום". מחנכות אחרות תיארו קושי לתת מענה **לניהול הכיתה**, כשדברים יוצאים משליטה. למשל: "...משהו שמלחיץ אותי הוא כשהכיתה שלי מאבדת שליטה. קשה לי מאוד התחושה הזאת שאני לא מצליחה לא מצליחה להחזיק אותם, מאוד קשה לי התחושה הזאת. ... זה תחושה של כישלון, כשיש לי תחושת כישלון אני מתחילה להילחץ". ומחנכת נוספת: "לפעמים, זה לא דווקא האתגר להגיע לילד. לפעמים האתגר הוא להשתלט על כיתה שלמה. גם אחרי שאני משתלטת עליהם לתת להם לעשות את העבודה שאני מתכננת לכל שיעור ובצורה הכי מיטבית זה לא תמיד קורה.. כאילו לפעמים הם פשוט מתבלגנים, מתחילים לטייל בשיעור מתחילים לדבר אחד עם השני וזה קשה לפעמים להשתלט ולתת להם לעשות את מה שתכננתי".

מקור נוסף לחוויית מתח ולחץ הוא **הממשק עם ההורים ודרישותיהם**. מתארת אחת המחנכות את התסכול שהתעורר בה בעקבות חוסר שביעות רצון של ההורים מטיפול באירוע מסוים שאירע לילד: "הלחץ דווקא יכול לבוא לי מהצד של ההורים, שזה כאילו הנה אני באתי בבוקר בתסכול מטורף של אמא שאתמול ראיתי את ההודעה שלה ב-24:00 ... שהיא כתבה שמה- 'הבן שלי כל יום חוזר מתלונן ובוכה, אם לא תטפלו בזה.. אני מבקשת...אני דורשת או מבקשת לא משנה, גם המבקשת היה נשמע דורשת.. אני מבקשת שתטפלו בעניין כי אם לא אנחנו נטפל". אני בנקודה הזאת פשוט נשברתי, פשוט התרתחתי. ... אני פה כדי לעשות את כל מה שאני יכולה, אבל (לא מוכנה לקבל) שום שיח של דרישה, בקשה, כעס...". ומחנכת אחרת מתארת ציפיות ולחץ מצד ההורים: "כשמחנכים ו' פה אז הדרישות של ההורים נהיות גבוהות הרבה יותר וכשאת לא עומדת בציפיות אז את מקבלת הרבה על הראש וזה פחות מעודד זה יותר מכניס אותך לאווירה של לחץ".

מהראיונות, אם כן עולה כי המחנכות חוות ריבוי דרישות ולחצים מצד גורמים שונים, טשטוש בין גבולות הבית והעבודה, לעיתים חוסר מסוגלות לתת מענה רגשי לתלמידים ואילו צי זמן בכיתה שלא מאפשרים להן להתפנות ולתת מענה לתלמידיהן כפי שהיו רוצות. במילים אחרות, המחנכות מודעות לחשיבותה של עבודתן המקצועית ופוטנציאל התרומה שלהן לטיפול תלמידים משגשגים. עם זאת,

הן גם מודעות ומבטאות אתגרים איתן הן מתמודדות אשר לא מאפשרים להן להתפנות ולתת מענה מותאם לצרכי כל תלמיד ותלמיד. אתגרים אלו קשורים למשאבים המוגבלים בכל הנוגע לזמן, כיתות גדולות ודרישות יומיומיות מתמשכות שמסיטות אותן מעבודת-ליבה שהן מאמינות בחשיבותה, כלומר מהתמקדות בצרכי התלמידים.

### צרכי התלמידים

מחד, המחנכות הדגישו בראיונות את חשיבות תפקידן ומרכזיותן כמי שיכולות ואף תומכות בהתפתחות התלמידים, קשובות לצרכיהם ומבקשות לתת מענה מותאם. מדבריהן עולה הבנה שדרך עבודתה של המחנכת, היחסים שלה עם התלמידים והאופן בו היא בוחרת להתנהל איתם, ללוות ולתמוך, הינה בעלת השפעה על טיב המענה לילדים והתפתחותם. למשל, מתארת אחת המחנכות את מרכזיותה במענה הרגשי לו יזכו תלמידיה: "המענה הרגשי הבית ספרי זה משהו אחד, אבל בסופו של דבר זה המורה שנמצאת בכיתה ואיך שהיא חווה את הבנות ואיך שהיא מכילה את הבנות וכמה שהיא קשובה אליהן וכמה שהיא רגישה אליהן". מחנכת אחרת נזכרת בדפוס היחסים שלה עצמה עם מחנכים שהיו לה ומתארת את ההשראה שקיבלה לניהול היחסים עם תלמידיה: "...בתור ילדה אני זוכרת שחוויתי מורות שהצמיחו אותי וחוויתי מורות שכאילו רק באו לסמן וי על התפקיד שלהן ובזה סיימו את השנה ואת העבודה. בסוף הלימודים בכיתה י', י"א ו-י"ב היה לי מורה מאוד מאוד ... נתן לי לגמרי תמיכה גלויה, הרבה יותר ממורה. הרבה פעמים אמרתי לעצמי שאם אי פעם אני אהיה במקום כזה שיהיה לי תלמידים או אם תחתי עובדים... אז אני תמיד אנסה להיות במקום הזה, כי הבנתי אז כמה זה חשוב. וכאן בתור מחנכת וגם בתור מורה, לא דווקא בתור מחנכת אתה יכול פשוט לעצב את הילדים, לקחת אותם למקום נכון ולעזור להם להתפתח, כל אחד מהמקום שלו וזה מה שאני מאוד נהנית לעשות בתפקיד". כדי לתאר את איכות הקשר עם התלמידים חלקן השתמשו בדימויים מעולם המשפחה. למשל: "קודם כל נתינה ללא גבולות, יש בי המון אהבה. יש בי תכונות אימהיות, אני אמא וסבתא אז יש את זה. וגם הבאתי את זה עוד מלפני, זה טבוע באופי שלי, אני מאוד רגישה... הגישה שלי היא הכלה, הקשבה, ... לפעמים אפילו יותר מידי אהבה ופתיחות ושקיפות..." ומחנכת אחרת: "בכלל חינוך זה להיות כמו אמא מאוד, השנה זה היה 25 בנות להחזיק". מחנכת אחרת מתארת איכויות של קשר חברי: "עכשיו הכיתה שלי ... יש לי קשר איתם כאילו יותר מאשר מורה ותלמידה, יש יותר קשר חברי כזה גם".

לסיכום, נראה כי מפרספקטיבת הצרכים המחנכות מודעות לצורך של התלמידים בקשר מספק איתן, כדמות משמעותית, כלומר בחשיבות המענה לצורך בשייכות לשם התפתחות מיטבית והנושא דומיננטי בשיח. עם זאת, לא ברור באילו פרקטיקות הן משתמשות לשם כך (במיוחד למול האתגרים שהן חוות שתוארו לעיל) והאם הן מבוססות על יצירת קשר ושיח תומך ומבין שמשדר אכפתיות, הקשבה והבנה. כמו כן, לא עלו בראינות כמעט התייחסויות לקשר ולביסוס שייכות עם קבוצת השווים.

זאת ועוד, כאשר המרואיינות נשאלו באופן ספציפי על צרכי התלמידים, בדגש על הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים כגון אוטונומיה או תחושת agency, מערכות יחסים ותחושת שייכות, וכן

מסוגלות של התלמידים נראה היה שהשפה הזאת זרה להן והן לא ממשיגות את הצרכים במונחים אלו.

כמות הדוגמאות להתנהלות בכיתה אשר משקפת פרקטיקות תומכות אוטונומיה או מסוגלות קטנה משמעותית וכולן מובאות להלן. בין הדוגמאות שניתנו, אחת המחנכות מתארת שיקולי יצירת עניין ומתן רצינות או משמעות למשימות: "הגישה שלי להוראה היא משחקית, היא חוץ כיתתית, היא כל מה שלא להרגיש שאני יושב עכשיו ועושה טקסט. גם יש רגעים שלומדים עם ספר ומחברת. גם זה קיים אבל בגדול אני אבחר לכתוב טקסט על נועה קירל ומרגי והפרידה שלהם מאשר על לכתוב על משהו שיש בספר. מחברת לעניינים האקטואליים, לעולם שלהם למה שמעניין אותם... שכן ידעו מי זאת רחל המשוררת או שמות כאלה אבל אני לא במקום הזה שבסוף הם ישמנו וי על כל מה שצריך". מחנכת אחרת מדגישה התנסות חוייתית במייצרת משמעות לתלמיד: "מאוד אוהבת לתת לילדים לחוות בעצמם, אני מאמינה שמה שהם עושים הם לומדים יותר טוב מאשר מה שאומרים להם. זאת אומרת לחוות, להרגיש. מאמינה בשיטת הלימוד שהם כאילו דרך אגב לומדים... כאילו לא "להרביץ בהם תורה" כמו שאומרים. אלא תוך כדי משחק, תוך כדי פעילות אחרת, תוך כדי שיחה דברים בדרך כלל אנחנו לומדים דברים שאנחנו נהנים מהם ואנחנו רוצים לעשות אותם שוב...". מחנכות אחרות מתארות אימוץ גישה יותר מקבלת וגמישה כלפי ההתנהלות בכיתה או התנהגויות של תלמידים: "כאילו כמו שאני מעבירה שיעור, תכננתי א, ב, ג בשטח קורים דברים אחרים לגמרי, אז אם אני אתקע וזה קורה בתור מורה צעירה, אם אני אתקע מה שתכננתי אז ילך השיעור... אני אצא בהרגשה בגרועה, התלמידים כאילו יהיו בסערה, אבל אם אני אבין שהסיטואציה כאן היא אחרת ועזבו ממה שהמציאות מכתובה, השיעורים שלי יהיו הרבה יותר מחוברים לתלמידים והרבה יותר אפקטיביים..."; "קודם כל אני קשובה לתלמידים אני שומעת מה הצורך שלהם, אם זה בפן הלימודי ויש כאלה ש'אני רוצה את זה ואני רוצה קבוצתי ואני רוצה במחשב' אז אני כן מנסה לראות איך אני מצליחה לשלב את זה"; "גם מהמבט של ניהול הכיתה. לא איכפת לי שילד מסתובב מאחורה וכל הזמן זורק כדור, כל עוד אני יודעת שהוא איתי. במבנה של הבית ספר שלנו יש משהו מדהים, יש איזה חלון ענקי. יכול לשבת תלמיד מחוץ לכיתה עם חלון פתוח, כאילו סבבה לי, זה לא מפריע לי. הכל נורא דינמי, מי שצריך שנייה. אני מנסה לחנך אותם שלא צריך להפריע כדי לקבל זמן בחוץ. אפשר לבקש זמן בחוץ. יכול להיות שאני אתן לזה תנאי אבל שבסוף כל מה שהם יבקשו הם יקבלו. רק אם זה יעשה בגישה הנכונה."

עם זאת, גם מרואיינות אלו (ובוודאי אחרות שלא התייחסו לכך) לא מבטאות או מנסחות את התוצאות של הפרקטיקות בהן הן משתמשות במונחי הצרכים. הרושם שעולה הוא שאין המשגה או הבנייה של האופן בו הפרקטיקות מסייעות לתת מענה לצרכי התלמידים ולאילו צרכים הן נותנות מענה. במילים אחרות, למרואיינות אין את המסגרת הרעיונית להתבוננות והבנה של צרכי התלמידים ובעקבות זאת לדיוק הפרקטיקות במענה לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם.

#### שילוב איכויות של מיינדפולנס בניהול כיתה

ראיונות עם מדגם מורות מתכנית "בית ספר סגול" איפשר לזהות איכויות של מיינדפולנס שמסייעות להן בניהול הכיתה, שעולות בקנה אחד עם התפיסות שלהן, ואשר התחדדו בעקבות השתתפותן בתכנית. במובן הזה, ההשתתפות בתכנית איפשרה להן להמשיג את מה שהן מבקשות לגלם בכיתה



ולהתחבר לאני החינוכי שלהן. למשל, אחת המחנכות תיארה גישה פתוחה מקבלת ולא שיפוטית: "להסתכל בעיניים טובות על כל ילד וילדה באמת בלב נקי ולהיות שם בשבילם לעזור לתמוך ושוב הנשוא הזה של ללא שיפוטיות. להיות שם בעיניים טובות וללא שיפוטיות כדי לעזור לצמות." מחנכת אחרת תיארה הפניית קשב פנימה וגישה מקבלת: "...התכנית מאוד מתכתבת עם ההתנהלות (הבית ספרית) באופן כללי כי ההתנהלות רגועה, ולהיפך אם זה בעבר היה רק שימת דגש על הכללים, כאילו פשוט צריך לשמור על הכללים, כאן יש יותר קשב פנימה שזה לדעתי מעלה את זה ברמה. כאילו השקט בביכול הוא אותו שקט, אבל מאיפה שהוא מגיע.... זה מתחבר למה שאמרתי בהתחלה, ... אני פשוט מאמינה בטיפול עומק". מחנכות נוספות הסבירו כיצד השפה של המיינדפולנס עוזרת להן להעמיק את התפיסות ולכוון את הפעולות בכיתה: (השפה של המיינדפולנס) מאוד מתכתבת עם האני שלי... זה כאילו נתן לי עוד... העצים, הגביר בי, חיזק בי את הנכונות של הדרך הזאת. הרבה פעמים, כל מיני הסברים קונקרטיים, 'האורחים (הרגשיים/תודעתיים) שמגיעים (לתודעה)', כאילו השפה שהיא נהייתה הרבה יותר ברורה. כאילו מה שאני יודעת בראש פתאום יש לו שמות והגדרות וזה עזר לי כן להשתמש בשיח הזה מול התלמידים. לתפוס מצבים ולבחור איך להתמודד איתם, מתוך הבנת עמדתו וצרכיו של התלמיד: "(ההשתתפות בתכנית עזרה לי) להבין שהילדים הם עולם ומלואו, יכול להיות שקרה לו משהו בבית, קרה לו משהו עם הילדים ולהבין שרגע זה בסדר לא להיות בשיעור, לרחף רגע במחשבות שלך, כי זה קורה לנו גם כמבוגרים. זה בסדר שהם לא עונים על הציפיות באיזשהו אופן, אנחנו בתהליך, יש גם את מחר ומחרתיים ועוד שבוע"; "... משהו שעזר לי עם המיינדפולנס בעיקר זה הקטע של הציפיות. לצפות מהילדים שעכשיו יעשו כך וכך 'אני מצפה ממך שאת תתנהג'. כאילו הציפיות האלה זה משהו שאנחנו מציאים לעצמנו. אני לא מצפה כלום, אני פה כדי להיות וללמוד. אבל בסוף זה בחירה שלו, היום הוא יבין את זה, מחר הוא יבין את זה. ציפיות כאילו, אני שמה אותן בצד, כדי שלא יהיה את החוסר גמישות מחשבתית באיזשהו אופן". כלומר, התוכנית עזרה להן להיות יותר קשובות, מודעות ומכוונות למערכות היחסים עם תלמידיהן. התרגולים עזרו להן להיות נוכחות באופן מלא, לעסוק בטיפוח של המודעות, לקבל את הדברים כמו שהם ברגע הנתון ולאפשר גמישות גדולה יותר באופן בו הן מפרשות ומתמודדות עם הסיטואציה. היו מחנכות שתיארו איך הן משתמשות במה שלמדו בתכנית (מושגים, כלים ופרקטיקות) בהתנהלות עם התלמידים ובכינון היחסים איתם ואת התועלות שלהם לקידום הפניית הקשב של התלמידים פנימה ובבסיס לשיח רגשי ומענה לתלמיד. למשל, מתארת אחת המחנכות את השימוש במושג "מזג אויר פנימי" בבסיס לשיח רגשי ובחירת התנהגות: "ברובד הרגשי אז אני מרגישה שזה כן עזר לי לגרום לילדים לדבר יותר את הרגשות שלהם, גם ברגעים הטובים אבל בעיקר ברגעים הפחות טובים... למדנו להגיד "מזג האוויר הפנימי", זה משהו שרץ בכיתה ממש חזק. ואז כשילד כועס או משהו אני שואלת אותו "ובאיזה מזג אוויר אתה נמצא" ואז "איך אנחנו יכולים לשנות את זה..." למדתי לעשות יותר דיבור רגשי, יותר לדבר על הרגשות ולראות מה מוציאים מזה. ברגע שילד יכול להגיד לי 'אני מרגיש עכשיו ככה' אז השיח הוא אחר. למשל לתת לו את הבחירות שלו. שוב זה הדרגתי. ... כשאומרים שבית ספר זה יותר מקום גם ריגשי ולא רק לימודי, זה הלחשוב שאולי הוא עכשיו לא יכול להיות בשיעור וצריך לראות מה הוא צריך. למה הוא זקוק. זה מה הילדים הכי רוצים - שיקשיבו למה שהם הכי רוצים, מה שהם מרגישים." מחנכת אחרת מתארת גישה פתוחה והפניית הקשב פנימה

לניהול מצב מורכב עם תלמיד ורואה את התועלת בתרגול של זה גם עבורו: "זזה כן עזר ברגעים שילד כועס או מתנגד. לבוא ולהגיד, סבבה, בא נהיה בזה. לא להביע התנגדות. סבבה בוא נהיה בהתנגדות. כן תתנגד, תחשוב למה אתה מתנגד, מה לא טוב לך מה יכול... זאת אומרת לתת מקום לזה. אם בעבר אני כבן אדם, שבאה ממשפחה רוסית סובייטית, מאד כזה קשה אז' קשה, אין מה לעשות זה מה שצריך לעשות ויאללה עושים'. אז כן לשנות את הגישה שכאילו כן לאפשר לבחון למה זה ככה, למה אני אומר משהו - כי זה קל לי?! כי זה טוב לי?! , מה קרה לי? למה אני מתחבר? זה בעצם מאד עוזר לי כמורה שגם ככה רוצה שהילד יחקור את המהות שלו, לאן הוא רוצה להגיע, בדיוק הנקודות האלה של מה עושה לי טוב, מה לא, למה התעצבנתי עכשיו, למה אני שונא חשבון." מחנכת נוספת מתארת את השימוש ב"מניפה", אמצעי בתכנית, שכוללת מגוון פרקטיקות שנועדו לקדם מיינדפולנס ואיכויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים, ואיך היא מעשירה בעזרתה את הפרקטיקות בהן היא ממילא השתמשה להכוונת הקשב לעצמי עם התלמידים: "וקיבלתי את המניפה המגניבה ומצאתי לעצמי את הדברים שמדברים אלי ממש. והתחברתי ממש וזה עבד, היה ממש כיף. בכיתה שלי לקחתי את זה למקום של "המסע שלי". יש לנו מחברת, כן, זה משהו שהכיתה שלי... המצאנו עוד לפני שהתחלנו וזה התחבר בול למיינדפולנס. פעמיים בשבוע ישבנו וכתבנו פעם על מה מזג האוויר הפנימי שלי ופעם על מה אני משליך מעצמי, כל פעם משהו אחר, מה הקשת של הצבעים שלי. ... אבל זה כאילו ממש מיינדפולנס. בכיתה חיברנו את זה למילים והשפה של המיינדפולנס ולפעמים לא, עשינו דברים אחרים לגמרי. אבל זה לגמרי מיינדפולנס, לגמרי מקומות של להיות קשובים לעצמי"; "אני גם רואה את התהליכים שהם עוברים ביומן מסע של הכיתה בראיית הטוב, שלא כל כך הייתה בהתחלה, ולאט לאט המשקפיים טיפה יותר ורודות. אנחנו המון עובדות על - בואו נראה מה יש, מה אני יודעת ופחות מה אין ומה באסה ומה חסר לי. תראה איפה אתה, תראה מה הספקת".

כלומר, ההשתתפות בתכנית עזרה למחנכות האלו להמשיג את מה שהן עושות, לחזק את התפיסה שלהן ועמדתן כתומכות בתלמידים באמצעות מושגים ופרקטיקות מעולם המיינדפולנס (קשב לעצמי, עצירה, התבוננות בעיניים טובות, מזג אוויר פנימי, ככה זה עכשיו, חוסר שיפוטיות) ואפילו לעודד את התלמידים להפנות קשב לעצמי באמצעות פרקטיקות שלמדו. עם זאת, כשנשאלו כיצד או אילו היבטים של צרכי התלמידים מקבלים מענה כתוצאה מהשימוש בפרקטיקות ובאסטרטגיות אלה, הן לא המשיגו את זה במונחי הצרכים שמקבלים מענה ונראה שחסרה הבנה של הרקע התיאורטי מאחורי המיומנויות והפרקטיקות האלה בהקשר של הצרכים, במיוחד אוטונומיה ומסוגלות.

לסיכום מממצאי המחקר האיכותני עולה כי המחנכות מבינות את תפקידן המשמעותי עבור התלמידים ומבקשות לתת להם מענה, אך הן חסרות בסיס ידע הדרוש כדי להבין מהם הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים, אילו תמיכות נדרשות, וכיצד אסטרטגיות, פרקטיקות, מיומנויות וכלים ספציפיים (אף כאלו מעולם הלמידה הרגשית-חברתית מבוססת מיינדפולנס) עשויים לתת מענה לצרכים אלו. הן מודעות לכך שהאמונות, הערכים וההתנהגויות שלהן "צובעות" את השיעורים שלהן ומשפרות את האופן בו התלמידים מתפקדים. עם זאת, הן לא מודעות לאלמנטים הספציפיים, לצרכים להן הן נותנות מענה באמצעות ההוראה וההתנהלות שלהן. בנוסף, בעוד היחסים עם התלמידים דומיננטיים מאוד בשיח, הן מתייחסות הרבה פחות להיבטי מסוגלות ואוטונומיה. ה"קשב פנימה" יכול להיות צעד ראשון בדרך לבחירה והכוונה עצמית.

## סיכום

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון מהם הגורמים אשר יכולים לטפח מחנכות תומכות צרכים. באופן ספציפי, ביקשנו לבדוק את תרומתם של מספר משאבים ומאפיינים של המחנכת: תחושת סיפוק צרכים במקום עבודתה, אוריינטציה תומכת צרכים, ובמיוחד אוטונומיה ומינדפולנס. ההנחה הייתה שמחנכות בעלות רמת מינדפולנס גבוהה יותר ובעלות אוריינטציה תומכת אוטונומיה יהיו יותר מסופקות צרכים ופחות מתוסכלות צרכים במרחב העבודה ושמשאבים אלו כולם יוכלו לפנות משאבים ולתמוך בהפעלת פרקטיקות הוראה תומכות צרכים, גם בשעה שהיא מתמודדת עם מצבים מאתגרים - כלומר כאלו בעלי פוטנציאל לעורר כעס, תסכול, לחץ וחרדה - בחיי היום יום בכיתה.

**במחקר הראשון** ביקשנו לבחון את חוויית המחנכת עצמה והקשר בין משאבים אלו לבין סגנון ההתמודדות שלה במצבים מאתגרים בכיתה. מתוך תפיסה אשר רואה חשיבות בהתייחסות למחנכת לא רק כאל מי שצריך לסייע לה בהתפתחותה המקצועית (לתמוך בצרכי תלמידיה), אלא גם כאל מי שיש להתייחס לצרכיה שלה ביקשנו לבדוק גם את הקשר בין המשאבים שלה לחוויית השלמות שלה, לרווחתה.

במחקר מצאנו שבכל שרמת סיפוק הצרכים של המחנכת גבוהה יותר כך סגנון ההתמודדות שלה מתאפיין בדפוס רפלקטיבי יותר; כלומר לפי דיווחיה, גם במצבים מאתגרים בכיתה, היא מצליחה לווסת את הרגשות השליליים באופן אדפטיבי והתגובה שלה מונעת מתוך שליטה ובחירה ומלווה בהתבוננות על התחושות והרגשות שמעורר בה המצב. לעומת זאת, ככל שהיא חווה יותר תסכול צרכים כך סגנון ההתמודדות שלה אימפולסיבי יותר והיא נוטה להגיב מיד, באופן אוטומטי ולעיתים מתחרטת על התגובה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אשר מדווחים שסיפוק צרכים של מורים קשור לאימוץ פרקטיקות הוראה תומכות צרכים ואילו תסכול צרכים קשור לאימוץ פרקטיקות הוראה שולטות (למשל Aelterman et al., 2019).

כפי שציפנו, מינדפולנס נמצא כמשאב פנימי אשר תומך הן בתחושת סיפוק צרכים והן בהפחתת תסכול צרכים. מינדפולנס אף תורם ישירות (ודרך תחושת סיפוק/תסכול צרכים) להתמודדות רפלקטיבית ופחות אימפולסיבית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הטענה שמיינדפולנס תומך בפעולה מתוך הכוונה עצמית, כלומר מאפשר להימנע מהפעלת תגובה אוטומטית, להפעיל התבוננות רפלקטיבית ולבחור תגובה שמשקפת הלימה לערכים ולצרכים אישיים (Donald et al., 2019, Schultz & Ryan, 2015; 2020). לעומת זאת, ככל שרמת האוריינטציה לשליטה של המחנכת גבוהה יותר כך היא חווה יותר תסכול צרכים (שמביא, כאמור להתנהגות אימפולסיבית).

עוד נמצא כי ככל שרמת הקשיבות של המחנכת גבוהה יותר כך היא חווה יותר שלמות, כלומר יותר משמעות ופחות שחיקה בעבודה ופחות חוויית דחק כללית. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הממצאים בספרות לגבי הקשר בין משאבים אלו לתחושת שלמות ופחות שחיקה (Emerson et al., 2017; Slemp et al., 2020).

**במחקר השני** ביקשנו לבחון את הקשר בין משאבי המחנכת לבין האופן בו היא נתפסת ע"י תלמידיה. ההנחה הייתה שמחנכות בעלות משאבים פסיכולוגיים - כלומר רמת מינדפולנס גבוהה יותר, אוריינטציה תומכת אוטונומיה ותחושת סיפוק צרכים - יהיו בעלות פניות רבה יותר לתמוך בצרכים

של תלמידיהם ויחוו על ידם ככאלו אשר מפעילות יותר הוראה תומכת צרכים ופחות מתסכלת צרכים ובהתאם יהיו יותר מסופקי צרכים בעצמם.

בפועל, עלה פער בין האופן שבו תופסות המחנכות את עצמן ומעריכות את משאביהן לבין האופן בו הן נתפסות על ידי תלמידיהן. ממערך הקשרים שנמצא נראה כי רק תחושת סיפוק הצרכים שלה, כפי שמעידה עליה המחנכת, קשורה לפרקטיקות ההוראה שהיא מפעילה בכיתה לפי תפיסת תלמידיה. בנוסף, מחנכות בעלות אוריינטציה לשליטה נתפסות על ידי תלמידיהן ככאלו אשר מפעילות פחות הוראה תומכת צרכים. ניתוח מורכב יותר הראה כי חוויית התלמידים אכן משתנה כפונקציה של המחנכת (או סביבת הכיתה) שלהם וכי בין המשתנים שנבחנו במחקר רק תחושת סיפוק הצרכים של המחנכת נמצאה כמנבאת את תפיסות תלמידיה באשר לפרקטיקות ההוראה שלה: ככל שהמחנכת יותר מסופקת צרכים כך היא נתפסת ככזאת אשר משתמשת יותר בהוראה תומכת צרכים ופחות בהוראה מתסכלת צרכים. לא נמצאו הקשרים המצופים בין משאבים פנימיים אחרים של המחנכת לבין האופן בו היא נתפסת בכיתה על ידי תלמידיה.

**במחקר השלישי** ביקשנו, להעמיק בתפיסות המחנכות, באמצעות ראיונות, באשר לזהות המקצועית שלהן, למשאבים אשר מאפשרים להן להפנות קשב ולתת מענה לצרכי התלמידים מחד ולאתגרים המהווים חסמים מאידך.

מהראיונות עולה תמונה של מחנכות מאוד מסורות ומחויבות לתלמידים, שרואות בליווי ההתפתחות האישית שלהם חלק מזהותן כמחנכות ומבקשות להוות קרקע מצמיחה עבורם. כמו כן עולה כי איכויות של מיינדפולנס (עצירה, הקשבה, קבלה לא שיפוטית) יכולות לתמוך בעבודה רגישה יותר מול התלמידים. עם זאת, הן מתקשות להמשיג ולהסביר את התנאים שהן רוצות לייצר עבורם לשם כך. הן מבינות שיש להן תפקיד משמעותי ומשפיע מעצם האינטראקציה עם התלמידים, ונותנות משקל רב לקשר איתם, אך התיאורים, ההסברים והרציונאל נותרים מעורפלים. השפה של הצרכים זרה להן, ובעוד שהן מדברות על "מענה רגשי" שיכול להתכתב עם הצורך בשייכות, המבוססת על קשר עם המחנכת, הרי שהתייחסות לצרכי אוטונומיה ומסוגלות כמעט נעדרת מהשיח (היא מצטמצמת להקשרי "למידה משמעותית" מבוססת חוויה התנסות ומשחק).

לצד הבנת חשיבות תפקידן כמחנכות ורצון לתת מענה לתלמידים הן מתארות אתגרים ואילוצים, כולל אילוצי זמן, ריבוי משימות ודרישות, לחצים מההורים וגם חוסר יכולת שלהן לתת מענה רגשי לתלמידים במקרים מורכבים יותר. גם אלו מתוארים כמציאות המורכבת איתה נדרשות מחנכות בישראל להתמודד והן מקבלות אותה כמו שהיא, בלי חיבור / המשגה של החוויה במונחי צרכים.

לסיכום, נראה כי יש קשר בין משאבי המחנכת לבין האופן בו היא פועלת בכיתה. חשיבות מיוחדת יש לחוויית סיפוק הצרכים שלה אשר תומכת בסגנון התמודדות יותר אדפטיבי במצבים מאתגרים בכיתה לתפיסתה ובהוראה תומכת צרכים על פני הוראה מתסכלת צרכים לתפיסת תלמידיה. בנוסף, רמת המיינדפולנס של המחנכת מזינה את תחושות סיפוק הצרכים שלה ואף משפיעה לחיוב, באופן ישיר, על דפוסי ההתמודדות שלה. במקביל, אוריינטציה לשליטה משפיעה על אימוץ סגנון התמודדות אימפולסיבי דרך תסכול צרכים.

הממצאים תומכים בצורך בהתערבויות אשר יאפשרו למחנכות להיות יותר מסופקות צרכים כך שיחושו יותר שלמות בעצמן ואף יותר פניות לתמוך בתלמידיהן. מיינדפולנס יכול להיות משאב תומך סיפוק צרכים. בנוסף, נראה שכדי לאפשר לכוונות הטובות של המחנכות להפוך להתנהגויות המורגשות על ידי התלמידים, כדאי להמשיג וללמד מחנכות מהם צרכים פסיכולוגיים של תלמידים. זה כולל לשים דגש על חשיבות סיפוק הצורך באוטונומיה ובמסוגלות לצד הצורך בשייכות ולהמשיג גם את הצורך בשייכות במונחי תיאוריית ההכוונה העצמית, מעבר לעצם היכולת לתת מענה רגשי לתלמיד. המחנכות יכולות להרוויח גם מהתערבויות המכוונות ללימוד ישיר ותרגול פרקטיקות תומכות צרכי תלמידים, כדי לסייע להן בהבנת התנאים לתמיכה בצרכי תלמידיהן וביצירתם, להגדיל את "ארגז הכלים" שלהן ולנתב את רצונן הכן לתת מענה לתלמידים לאפיק של סיפוק צרכיהם הפסיכולוגיים שיכול, לפי הספרות, לצור עבור התלמידים שלל תועלות רגשיות, חברתיות ולימודיות.

## מגבלות המחקר

1. איסוף הנתונים בוצע ברובו בתקופת הקורונה, שהשפיעה מאוד על התנהלות בתי הספר, וחוויות המחנכות והתלמידים בו. בעקבות הקורונה צומצמה הגישה לאיסוף הנתונים בקרב מורים ותלמידים בבתי ספר. בנוסף, הרושם הוא שהקורונה יצרה שחיקה ועומס נוסף על המחנכות שנאלצו להתמודד עם האתגר הזה בנוסף לאתגרים השוטפים ובוודאי גם על חוויית התלמידים.
2. מגבלה נוספת קשורה למדגם המשתתפים במחקר, ובמיוחד במחקר האיכותני. שבעה מתוך אחד-עשר בתי הספר שבמחקר לקחו חלק בתכנית המקדמת למידה רגשית-חברתית מבוססת מיינדפולנס בכל רמות בית הספר (תכנית ההסמכה של בית ספר סגול). למרות שמדובר בבתי ספר בעלי מגוון מאפיינים (ממלכתי וממ"ד, ממדי טיפוח שונים וכד'), ורוב המשתתפים השיבו לשאלונים בתחילת שנה א' בתכנית ההסמכה, ייתכן שעצם ההשתתפות בתכנית השפיעה על עמדותיהם ותפיסותיהם. מגבלה זאת מקבלת משנה תוקף במחקר האיכותני, בו לקחו חלק רק משתתפים בתכנית ההסמכה משנים שונות (מדגם נוחות), מדגם המחנכות מצומצם יותר, ואפשר להניח שעבור המרואיינים הקונטקסט של התכנית בעת קיום הראיון היה דומיננטי. יחד עם זאת, המדגם הייחודי גם מאפשר פרספקטיבה היכולה לחזק את פירוש התוצאות. ניתן לומר שאפילו בבתי ספר בעלי אוריינטציה רגשית-חברתית, בהם ניתנים כלים של מיינדפולנס וישנה הכוונה של צוות ההנהלה לדאוג לסיפוק צרכי המורות (והמחנכות) - הן עדיין מתקשות להתמקד ולמקד את צרכי התלמידים ולהמשיגם. ממצאים אלו יכולים לחזק עוד יותר את הצורך בהתערבויות ישירות בנושא צרכים פסיכולוגיים מעבר לתכניות רגשיות-חברתיות שונות.
3. המידע שנאסף מבוסס דיווחים עצמיים ולא נבחנו התנהגויות של המחנכות בפועל בכיתה. ממחקר 2 נראה כי קיים פער בין העמדות התפיסות והדיווחים של המחנכות, במיוחד על פרקטיקות ההוראה שהן נוקטות לבין התנהגותן בפועל. ייתכן כי מגבלה זאת קשורה לפער שנמצא בין תפיסות המחנכות את עצמן לבין תפיסות התלמידים אותם.
4. בהמשך לכך, במחקר לא נעשה שימוש בסולם רצייה חברתית; ייתכן כי חלק מהדיווחים העצמיים מוטים ואינם מתארים את התפיסות וההתנהגויות של המחנכות בפועל אלא מה שהן חושבות שמצופה מהן כדי להתפס מחנכות טובות.

## רשימת מקורות

- עשור, א. (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך, ר. אבירם (עורך), בתי ספר עתידיניים. ת"א: הוצאת מסדה.
- עשור, א. ויצחקי, נ. (2020). זווית אחרת על למידה רגשית חברתית- גישה מוטיבציונית התפתחותית ל SEL. בתוך ר. בבנישתי וט. פרידמן (עורכים), טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך- סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. ירושלים: יוזמה-מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(6), 595–609.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise, 23*, 64–72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self determination theory. *The Journal of Experimental Education, 86*(2), 195–213.
- 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.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 206.
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 756.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions. *Mindfulness, 10*(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (n.d.). *The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being*. 27.

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y.-G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 685.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *34*(3), 365–396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>

Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, *35*, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, *90*, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>

Colaianne, B. A., Galla, B. M., & Roeser, R. W. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and compassion. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(1), 41–50. <https://doi.org/10.1177/0165025419870864>

Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102872. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, *108*(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>

Donald, J. N., Bradshaw, E. L., Ryan, R. M., Basarkod, G., Ciarrochi, J., Duineveld, J. J., Guo, J., & Sahdra, B. K. (2019). Mindfulness and Its Association With Varied Types of Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis Using Self-Determination Theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *18*.

- Donald, J. N., Bradshaw, E. L., Ryan, R. M., Basarkod, G., Ciarrochi, J., Duineveld, J. J., Guo, J., & Sahdra, B. K. (2020). Mindfulness and Its Association With Varied Types of Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis Using Self-Determination Theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(7), 1121–1138. <https://doi.org/10.1177/0146167219896136>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). *Schools as Developmental Contexts During Adolescence*. 18.
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.001>
- Hwang, Y.-S., Goldstein, H., Medvedev, O. N., Singh, N. N., Noh, J.-E., & Hand, K. (2019). Mindfulness-Based Intervention for Educators: Effects of a School-Based Cluster Randomized Controlled Study. *Mindfulness*, 10(7), 1417–1436. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Salo, A.-E. (2019). Teacher beliefs and emotion expression in light of support for student psychological needs: A qualitative study. *Education Sciences*, 9(2), 68.
- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools*, 55(7), 770–782. <https://doi.org/10.1002/pits.22140>
- 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.  
<https://doi.org/10.1037/a0026253>

Lavy, S., & Berkovich-Ohana, A. (2020). From Teachers' Mindfulness to Students' Thriving: The Mindful Self in School Relationships (MSSR) Model. *Mindfulness*, 11(10), 2258–2273. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01418-2>

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046.

Marshik, T., Ashton, P. T., & Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 39–67. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9360-z>

Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal of Personality*, 84(6), 750–764. <https://doi.org/10.1111/jopy.12215>

Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2018). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and beneficence: Comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1261–1282. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7>

Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 249–260. <https://doi.org/10.1348/135910708X349352>

Park, D., & Ramirez, G. (2022). Frustration in the Classroom: Causes and Strategies to Help Teachers Cope Productively. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1955–1983. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09707-z>

Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896.

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (20020320). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 129–152). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7)
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. In *Motivational interventions*. Emerald Group Publishing Limited.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, *22*, 178–189.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, *56*(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H.-R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 87–102). Elsevier.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 2* (pp. 275–304). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_8)
- Rickert, N. P., Skinner, E. A., & Roeser, R. W. (2020). Development of a multidimensional, multi-informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0165025419881724>
- Roeser, R. W. (2016). Processes of Teaching, Learning, and Transfer in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for Teachers: A Contemplative Educational Perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 149–170). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_10)
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>

- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, *45*(4), 1119–1142. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, *42*, 95–103.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, *54*(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (2015). The “Why,” “What,” and “How” of Healthy Self-Regulation: Mindfulness and Well-Being from a Self-Determination Theory Perspective. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 81–94). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_7)
- Schussler, D. L. (2020). ‘Mindful teaching’: A construct for developing awareness and compassion. *Reflective Practice*, *21*(5), 646–658. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798918>
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, *23*, 69–77.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, *121*, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents’ motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, *9*, 65–87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers’ Motivational Strategies in

Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75–94.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280.  
<https://doi.org/10.1037/a0032359>

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374–385. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008>

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2011). A self-determination theory approach to understanding stress incursion and responses. *Stress and Health*, 27(1), 4–17.  
<https://doi.org/10.1002/smi.1368>