

هل اخترت المهنة المناسبة؟ المعلم الجديد : تحديات وتخططات

كيتي وتد (خوري)

مقدمة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ظروف وقضايا المعلمين المبتدئين في مشوارهم المهني في ميدان التعليم في القدس الشرقية، لأن متابعة ما يحدث لهؤلاء الشباب في بداية عملهم أمر في غاية الأهمية لكل العاملين والباحثين في سلك التربية والتعليم، وبالذات للكلية التي درسوا وأعدوا فيها. ومما لا شك فيه أنه بالإمكان الحصول على نوع من التغذية الراجعة (Feed back)) لما يحصل مع هؤلاء المعلمين المبتدئين في الحقل التربوي، وكيفية مواجهتهم للمشاكل وتعاملهم مع القضايا المتنوعة. ومن أهم ما توصل إليه البحث هو ذلك المزج المثير الذي يضم من جهة صوراً مؤلمة لواقع المدارس وعلى وجه التحديد مستوى الطلاب البيئي والأكاديمي والمناخ المدرسي المركب، ومن جهة أخرى رغبة المعلم المبتدئ وإصراره على متابعة المشوار التعليمي، رغبةً منه في تحدي الصعاب ومواجهة العوائق، ليضع بصمته في نفوس طلابه ، وقد ظهر حب المعلمين الجدد لمهنتهم جلياً في سؤال البحث الأخير حول قناعاتهم بالنسبة لاختيارهم مهنة التعليم. تقسم هذه المقالة إلى أربعة أقسام رئيسية، يشمل القسم الأول منها عرضاً لادبيات نظرية في مجال المعلم الجديد، أما القسم الثاني فيعرض إجراءات البحث، بينما يعرض القسم الثالث نتائج البحث، وفي القسم الرابع والأخير يتم تحليل ونقاش إجابات المشاركين، وتنتهي المقالة بتلخيص البحث وتقديم التوصيات.

خلفية نظرية

حظي موضوع "المعلمين الجدد" باهتمام الباحثين في مجال إعداد وتأهيل المعلمين في كليات التربية. ويرى البعض أن مصطلح "المعلم الجديد" (Kagan, 1992; Fuller, 1969) يناسب كل من يبدأ بالعمل في الحقل التربوي، واستيعابه يحتاج لعام من المرافقة (Kagan, 1992; Fuller, 1969). بينما يعتقد آخرون بأن مصطلح "معلم جديد" ينطبق على المعلمين في السنوات الثلاث الأولى من العمل، وليس فقط في السنة الأولى، وذلك بسبب الوظائف الكثيرة الملقاة على عاتق المعلم الجديد والتي تتطلب منه الخبرة والثقة والمعرفة، وكلها تحتاج لبضع سنوات كي

تتطور (Martin & Baldwin, 1996). ومن الملاحظ أن معظم الباحثين في هذا المجال أكدوا أن عملية بدء العمل في مهنة التعليم هامة جداً، وحتى أن أهميتها تفوق مرحلة التأهيل كلها (Cruickshank & Callahan, 1983).

تشمل عملية التطور المهني للمعلم ثلاث مراحل أساسية :

1. مرحلة التأهيل والإعداد، أو ما يسمى "مرحلة ما قبل الخدمة" (preserve).

وتتم هذه المرحلة في كليات إعداد المعلمين، حيث يمر الطالب بفترة إعداد لدوره المستقبلي كمعلم، ويشمل هذا الإعداد جانباً نظرياً وجانباً عملياً يتم فيه التدريب في المدارس على القيام بدور المعلم.

2. مرحلة الدخول لحقل التعليم، وتسمى الاستيعاب (Induction).

وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم الجديد تجربته الفعلية في حقل التدريس كمعلم مستقل مبتديء.

3. مرحلة التطور المهني خلال سنوات الخدمة (Inservice).

وفي هذه المرحلة يُصقل دور المعلم المهني ويُسمى "المعلم المجرب"، أو المعلم صاحب الخبرة" (פרידמן וגביש، 2001)

كما سبق وذكر فإن مرحلة الانتقال والدخول للمهنة هي من أهم المراحل وأكثرها تأثيراً على صقل الهوية المهنية، حتى أن البعض يرى بأنها أهم من عملية الإعداد والتأهيل (Cruickshank & Callahan, 1983). ويدعي جولد (Gold, 1996) أن تجربة السنة الأولى في حقل التدريس هي إحدى المحطات التي تحمل تأثيراً جوهرياً على حياة الفرد الشخصية، ويتفق باحثون كثر على أن تجربة السنة الأولى تحدد الهوية المهنية (professional identity) للمعلم وتؤثر عليها، حيث أن تجربته مع الطلاب، والطاقت، والمهام التعليمية، والبيئة التعليمية، لها أبعاد هامة على رؤيته للمهنة وتقبله لها (1996، 667A)؛ رייكنبرغ، لزوڤسكي وزيجر، 2000؛ Kuzmic, 1994).

و هناك أربعة توجهات أساسية لوصف عملية الدخول لمهنة التعليم :

توجه يطرح قضايا وقلق المعلم الجديد المبتديء.

(Adams & Krockover، 1997; Fuller، 1969; fuller & Bown، 1975; Katz، 1972)

توجه يطرح التطور التقليدي للمعلم، والذي يشمل تجربته وعمره.

(Huberman، 1989; Sikes، Measors & Woods، 1985)

توجه يطرح قضية " بلورة الهوية المهنية".

(Bullough, Knowles & Crow, 1989; Kagan, 1992; Kuzmic, 1994)

توجه يركز على قضية استيعاب ثقافة المدرسة وقيمها.

(Schempp, Sparkers & Templin, 1999)

تعرض فولر في التوجه الأول (Fuller,1969) ثلاث مراحل في تطور ظاهرة القلق لدى المعلمين :

1. مرحلة "صراع البقاء" (survival): وفي هذه المرحلة، يكون قلق المعلم الجديد متمركزاً حول ذاته: حول احتياجاته وحول ملاءمته لهذه المهنة، حتى أن تساؤلاته الأساسية تكون: "هل أنا ملائم للتعليم؟"، "هل الطلاب يحبونني؟" " ما رأي الآخرين بي؟" وهذا ما لاحظته كثير من الباحثين الإسرائيليين الذين تابعوا قضية المعلمين الجدد، وتيقنوا أن الهدف الرئيس لهذه المجموعة في الأشهر الأولى من دخولهم تجربة التعليم هو المحافظة على البقاء (ארלך, 1992; תם, 1993; ארמלי, 1995).
2. مرحلة " المهمة" (mission): في هذه المرحلة يكتسب المعلم ثقته بنفسه، وبأدائه، ويقبل انشغاله بنفسه، ويبدأ بالاهتمام بعملية التعليم، وكيفية إيصال المادة بالشكل الأفضل للطلاب، وتكون تساؤلاته الأساسية: " هل أعلم بالشكل الصحيح؟" " هل سأنهي تعليم المادة؟" "ما هو الأسلوب الأنسب لتعليم هذا الموضوع؟".
3. مرحلة التأثير (impact): في هذه المرحلة يبدأ المعلم بالاهتمام بقدرته على أن يكون إنساناً مؤثراً على طلابه، وأن يمثل دوراً أساسياً ومركزياً في حياتهم: دوراً قيادياً يكون فيه قدوة لهم، وتساؤلاته تدور حول: " كيف أستطيع الوصول إلى جميع الطلاب؟" " كيف بإمكانني أن أجذب انتباه جميع الطلاب لهذا الموضوع؟" "هل بإمكان الطلاب تطبيق ما تعلموه مني؟".

ونلاحظ في التوجه الذي يعرض " بلورة الهوية المهنية" (לצוב זהות מקצועית) وهو التوجه رقم 3 أن هناك تركيزاً على الحوار الداخلي الذي يمر به المعلم الجديد، فمن ناحية هو مشغول بفهم وتحديد دور المعلم النموذجي، ومن ناحية أخرى يدرس توقعات الآخرين منه.

وترى كاغان (Kagan,1992) أن التطور المهني للمعلم وبلورة هويته الوظيفية في سنة عمله الأولى في بحقل التدريس، مرتبط بخمس محطات هامة:

1. وعيه لمعتقداته ومبادئه حول الرسالة التعليمية ومهنة التدريس، فالمعلم الجديد يحمل رؤية حول من هو المعلم الجيد، ورؤية حول نفسه كمعلم، وطبعاً ذكريات الطفولة كطالب تلقى التعليم من معلمين عديدين ومختلفين.
2. انشغاله في ذاته وفي صورته أمام طلابه، ورؤيته لأمر غير واقعية، مبنية على المثاليات.
3. اهتمامه بالطلاب وبعملية التعليم، ورؤيته للواقع بأكثر موضوعية وعقلانية.
4. تطوير استراتيجياته لإدارة الصف وضبط الطلاب.
5. تطوير مهاراته في مواجهة المشاكل والأوضاع المفاجئة، وتطوير القدرة على التعامل مع الأمور المختلفة بشمولية وسيطرة.

الأيام والأسابيع الأولى في "رحلة العمل" بالنسبة للمعلم المبتدئ تكون عادة صعبة، حيث ترافقه مشاعر الخوف الممزوج بالانفعال حول دوره الجديد، ويحتاج المعلم الجديد لمساعدة ودعم، ولكنه في كثير من الأحيان يخاف أن يعلن عن هذه الحاجة، أو يخجل أن يطلبها، فهو يرى زملاءه البالغين أكثر تجربة وحكمة ومهارة منه، وهذا الأمر يزيد من شعوره بالحرج والوحدة (Kremer-Hayon & Ben Peretz, 2001). وفي هذا السياق تصف إحدى المعلمات توقعاتها في عملية الانتقال لحقل العمل قائلة: " اعتقدت دائماً أن التدريس مهمة سهلة وسلسة، فمن المؤكد أن جميع الطلاب سيصغون لمعلمتهم وسيحبونها ويحترمونها، اعتقدت أن معظم الطلاب ملائكة، وربما سيحاول بعضهم التسبب بإزعاجات، توقعت أن يتلهف الجميع للتعلم، ويرغبوا به بصدق، توقعت أن يكون لديّ الوقت دائماً للتخطيط والتحضير، لم أفكر يوماً بأنه من الصعب جداً علي السيطرة عليهم، كنت أفكر بجذب اهتمامهم وتحفيزهم على التعلم - معلمة مبتدئة- (Cole & Knowles, 1993)

الصدمة وخيبة الأمل وصعوبة البداية، هي من المشاعر الصعبة التي ترافق جزءاً كبيراً من المعلمين الجدد، الذين يكتشفون أن الواقع الحقيقي للتدريس يختلف بشكل كبير عن الصورة المثالية التي يحملونها لهذه المهنة

. (Kremer-Hayon & Ben Peretz, Huberman, 1986; 1989)

يبدأ المعلم الجديد رحلته بشعور قوي بالانتماء والدافعية، حيث يحمل رغبة حقيقية في التعبير والتأثير على واقع المدرسة وعلى حياة الطلاب، وعلى الرغم من الدافعية وصدق النية، إلا أن

واقع التعليم قاس، وبسرعة تتحول هذه الأحلام الوردية إلى كابوس حقيقي يعيشه المعلم الجديد يومياً، محاولاً الحفاظ على نفسه في " صراع البقاء". (Krasnow,1993).

إن الدعم والمتابعة والاحتضان التي كان يحظى بها الطالب في كليته، تختفي بمجرد تعيينه كمعلم جديد في الإطار التربوي، فالشعور بالوحدة، والخوف والتردد، تصاحبه منذ لحظة دخوله ذلك المبنى الجديد، ومن سوء حظه أيضاً أنه يُدفع للصفوف الأكثر صعوبة (Gold, 1996; Krasnow, 1993)، وللمهام الأكثر تعقيداً (Lacey,1977). ويعرض فينمان (Venman, 1984) على ضوء نتائج أبحاث عديدة، قائمة طويلة من الصعوبات التي تواجه المعلمين الجدد في مجالات عديدة ومتنوعة، مثل: ضبط الطلاب.. تحفيز الطلاب.. مراعاة الفروق الفردية.. تقييم أداء الطلاب.. التواصل مع أهل الطلاب.. تنظيم المشاركة الصفية.. اختيار مواد التعليم.. متابعة قضايا فردية للطلاب.. ثقل في التحضير.. العلاقة مع الزملاء.. تحضير يومي للدروس.. تنويع وسائل التعليم.. الوعي لسياسة المدرسة وقوانينها.. تحديد مستوى الطلاب.. العلاقة مع الإدارة.. نقص الموارد.. التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.. نقص الإرشاد والتوجيه.. كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد.. وغيرها.

يشعر المعلم الجديد أنه موجود في امتحان مصيري أمام طلابه وزملائه والإدارة والتفتيش، وذوي الطلاب، فهو يشعر بمراقبتهم لسلوكه وقيادته ومعلوماته وتنظيمه وشخصيته. لهذا نرى أن المعلم المبتدئ يبذل طاقات هائلة في الدفاع عن نفسه، ويقدم دائماً الأعداء والتفسيرات لأدائه. وهذا الوضع يزيد من شعوره بالوحدة والفشل، ويحرمه من الشعور بالمتعة والإنجاز في رحلته الجديدة. (גבע ומאי, 1995; دلا, 1995; גריינר ורחמני-ירושלם, 1992; وتد, 2001).

بالإضافة للشعور بالوحدة والإحباطات المتكررة، يلازم المعلم الجديد إحساس بالغموض (למימות) لما يجري حوله، فهو لا يدرك تماماً ما هو الحيز الخاص به، ولا يعي قوانين وثقافة المدرسة كتنظيم يعمل به، فعلى الرغم من تجربته في التدريبات، إلا أن دوره كان سلبياً يقتصر على "المشاهدة فقط" بينما في تجربته الجديدة هو ممثل حقيقي له دور فعال ومتغير (Arrends,1991).

يعرض تام (Tam, 2001, 2007) تحدياً إضافياً يواجهه المعلم المبتدئ، ويكمن في الحاجة بأن ينقل المعلم كل ما تعلمه من نظريات ومعلومات لأساليب عملية واستراتيجيات حقيقية، عليه تطبيقها في الملعب الحقيقي داخل حدود الصف، وإن عملية ترجمة الأساليب النظرية لطرق عملية ليست بالمسألة السهلة بالنسبة للمعلم الجديد، وتحتاج لمهارات متنوعة في مجالات عدة، وأهمها

الثقة بالنفس، والرغبة في المخاطرة، وهذا ما لا يملكه المعلم الجديد في بداية رحلته. (وتد، 2001; סטרهובסקי، מברך והרץ-לזרוביץ، 2002).

إن صعوبات المعلم الجديد تتضاعف بسبب عدم وعي المدرسة لاحتياجاته الخاصة ومخاوفه الكثيرة، ما يزيد من شعوره بالضياع (مور، 1992). وما زالت المدرسة غير متفهمة لدورها الأساسي في عملية استيعاب المعلم الجديد، ودعمه في أشهر عمله الأولى، حتى أن بعض المدارس تعتقد أن هذا ليس دورها أو واجبها (פלג، 1995). ليس هذا فحسب، إنما نلاحظ أن المعلم الجديد وبسبب كونه مبتدئاً ولا يجرؤ على المعارضة أو النقاش، فإن الإدارة ترسله لتعليم أصعب الصفوف، والتي عجز المعلمون القدامى ذوو الخبرة عن التعامل معها. (ארלדיك، 1992). إن أبعاد هذا الواقع السيء على المعلم الجديد تفقده المثل والمبادئ التي جاء بها إلى المدرسة، وتجعله يتصرف بتلقائية وعشوائية، ناسياً ما تعلمه من نظريات، رافعاً راية التقليد والجمود بدلاً من راية التغيير والتأثير، التي حملها في أول الطريق (لامير وتومير، 1995; אלדד ונאבל، 1992; وتد، 2001). وفي كثير من الأحيان نلاحظ أن فريقاً كبيراً من المعلمين الأكفاء ينسحبون من حقل التعليم ويتجهون إلى مهن أخرى، رغبة منهم في تحقيق أحلامهم، والمحافظة على حيويتهم، في أطر أكثر تقبلاً وأقل غموضاً. (مور، 1992; גבל ומאי، 1995; Marseth, 1992).

المعلم الجديد وتوقعاته من المدرسة كتنظيم

المدرسة هي تنظيم (organization) له مبناه وثقافته وقوانينه وطاقمه و"زبائنه"، وطبعاً أهدافه الخاصة به. ولكل معلم في هذا التنظيم توقعات من مكان عمله، تشمل توقعات من الإدارة، ومن الزملاء، والأهل والجمهور والطلاب، ومن المدرسة عامةً.

إن توقعات المعلم الجديد بالذات متعددة وكثيرة، فهو وبسبب ضعفه كمبتدي يافع، لا يملك الخبرة والثقة، ويحتاج لاهتمام واحتضان وتغذية راجعة أكثر من غيره، فنراه يحتاج لكل كلمة تشجيع من المدير، ولكل مبادرة يدعوه من خلالها لمحادثة حول عمله ومتاعبه. إن قناة الحوار بين المعلم الجديد والمدير بإمكانها أن تمدّه بطاقات هائلة، وترفع من معنوياته وثقته بنفسه، وتمنحه الشعور بأن هناك من يفهم مشاكله، وأنه ليس وحيداً في ميدان التعليم (פרדמן، 2005) ويسعى المعلم الجديد بشكل مكثف للحصول على رضا الطاقم، فحاجته لدعمهم وحبهم وقبولهم كبيرة جداً، وبالذات في أشهر عمله الأولى.. إن رغبته في دعمهم تفوق كل الحاجات الأخرى، الأمر الذي

يؤدي به لتقديم كثير من التنازلات الفكرية والعملية من أجل إرضائهم وكسب صداقتهم، وهذا ينبع من حاجته للانتماء للمجموعة (١٩٦٦م، ٢٠٠٥).

يتوقع المعلم الجديد أن تسود في المدرسة ثقافة تنظيمية (תרבות ארגונית) تحمل الانسجام بين الزملاء، وتحمل التعاون والوحدة في الفكر والمنهج، لا وجود للصراعات فيها، ويتوقع أيضا أن تقوم الإدارة والطلاب والمعلمون بتقديم الإطراءات والامتنان على جهوده الكبيرة في عمله أمام طلابه. ويرى المعلم الجديد أن على المدير الاهتمام به كموظف مبتدئ يحتاج لإرشاد ودعم كبيرين، هذا بالإضافة لموقفه من طلابه المطالبين بإبداء الاحترام والحب والاستجابة لرغباته وطلباته، ومما لا شك فيه أن توقعات المعلم الجديد الكبيرة من جميع الجهات تنبع من حاجته الأساسية للشعور بالقيمة الذاتية وبالتقدير المهني والشخصي، فهو يريد أن يعزز رؤيته لذاته كإنسان مهني، اختار المهنة المناسبة والطريقة الصحيحة لتحقيق ذاته. (١٩٦٦م، ٢٠٠٥).

البحث

تهدف هذه المقالة إلى إلقاء الضوء على واقع المعلم العربي المبتدئ في ممارسة مهنة التعليم، وسيسعى البحث للإجابة عن السؤال التالي :

ما هي التحديات المهنية والاجتماعية التي تشغل المعلم العربي المبتدئ؟

أهداف البحث

1. التعرف على الفجوة القائمة بين توقعات المعلم الجديد في مهنة التعليم، والواقع الذي يواجهه في ميدان العمل.
2. التعرف على المشاعر التي يحملها المعلم الجديد في بداية رحلته المهنية.
3. التعرف على الأساليب والمهارات التي يستخدمها المعلم الجديد في تعامله مع الواقع.

مجموعة الهدف (العينة)

اشترك في هذا البحث مجموعة من المعلمين الجدد، وجميعهم من الطلاب الذين تعلموا في القسم خلال الأعوام الثلاثة الماضية، والذين يبلغ عددهم ستة عشر معلماً، ويشاركون ورشة " الستاج" في قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي، كلية دافيد يلين، وهؤلاء المعلمون يعملون في اطار برنامج ماتيا وفي مدارس التربية الخاصة، وقد عبر جميع المشاركين عن رغبتهم في الاشتراك في البحث، واعتبروه فرصةً للتعبير عن آرائهم.

أداة البحث

وزعت على المعلمين المشاركين مجموعة من الأسئلة المفتوحة، وطلب منهم الإجابة عليها بشكل مستقل ومفتوح، وجميعهم أجابوا عن الأسئلة وسلموها بعد أسبوع.
تم اختيار الأسئلة بالاعتماد على ما يسمى " أسئلة من المستوى الأول" (שאולות מסדר 1700)، (שקד, 2006).
والأسئلة هي :

1. ماذا توقعت عند خروجك لميدان التعليم. وماذا وجدت فيه؟
2. كيف يجب أن تتعامل مع نتائج ما وجدته في هذا الميدان؟
3. ما هي الأمور التي تسعدك وتزعجك في تجربتك كمعلم؟
4. هل تعتبر دعم المدير والطاقتين كافياً؟ كيف؟
5. إذا عدنا للوراء، هل كنت تختار من جديد مهنة التعليم، ولماذا؟

أسلوب البحث

في إطار ورشة "الستاج" أبدت رغبتى للمجموعة بإجراء دراسة حول واقع المعلمين الجدد وطلبت تعاونهم، طرحت الأسئلة على مجموعة من المعلمين الجدد، وطلبت منهم الإجابة عليها بشكل مفتوح، وبعد أسبوع أعيدت الأسئلة مع إجابات المعلمين.

أسلوب التحليل

سيتم تحليل الإجابات بالأسلوب الكيفي المضموني (דינור ונשאית) للقطع والجمل المكتوبة (שקד, 2006) وبالإضافة لأسلوب العرض "القصصي"، ستم الإشارة بالأسلوب الكمي التقريبي لإجابات وخيارات المشاركين، لتوضيح الصورة ونقلها بدقة، وهذا المزج مقبول في الأبحاث الجامعية والعلمية.

عرض وتحليل النتائج

السؤال الأول: ماذا توقعت عند خروجك لميدان التعليم وماذا وجدت فيه؟
كان لجميع المعلمين الجدد المشاركين توقعات عالية جداً في التجربة الجديدة من حيث مردودها النفسي عليهم، ومن حيث قدرتهم على التعامل مع القضايا المختلفة، ولكن وللأسف الشديد معظم المعلمين وصفوا الواقع بأنه صعب، وتطرقوا في إجاباتهم إلى " الشعور بالصدمة"

أو " السقوط من أعلى القمة" أو " تحطم الأحلام لقطع صغيرة" .. فالشعور بخيبة الأمل والإحباط هما الشعوران الأساسيان اللذان رافقا المعلمين في تجربتهم العملية الأولى.

تصف إحدى المعلمات المبتدئات هذه الصدمة " بقولها :

رسمت آمالاً وبنيت طموحات، سرعان ما سقطت وتحت جانباً لتفسح لي المجال للتخطيط من جديد".

وتقول أخرى : " في مخيلتي أو هام وتوقعات كأحلام المراهق الصغير، وفور دخولي واندماجي في الميدان تلاشت كل هذه الأمور لتتلون بالأسى والألم، اللذان يمتزجان بالأمل والنفاؤل وعطاء الشباب".

ويصف معلم آخر دخوله لحقل التعليم بقوله " توقعت في البداية الدخول الى صف كامل ومتكامل.. صف طبيعي تتوفر فيه كل الوسائل اللازمة لنجاح حصة واحدة.. لكن البداية دمرت كل الأحلام الوردية التي رسمتها في طريقي لمهنة حياتي التي اخترتها بكل حب وثقة، لقد رأيتها تتشظى أمامي إلى شظايا صغيرة جداً تكاد لا ترى بالعين المجردة، لقد كانت صدمة كبيرة بالنسبة لي".

ويقول آخر حول هذا الانتقال :

" بدأت مليئاً بالنشاط والحيوية، عازماً على إثبات عدم صدق ما يقولون عن واقع المعلم، ولكن وخلال الفترة القصيرة التي لا تزيد عن ثلاثة اشهر بدأت ألمس شيئاً فشيئاً ما كان يوصف لي، فالمعلم الجديد لا يحظى بالتقدير اللازم، بل بالعكس، يُقدم له سيل كبير من الإحباطات التي تنهال عليه من كل أركان المدرسة، ابتداءً من المدير مروراً بالمعلمين من القديم وحتى من الجديد، ثم الطلاب ذوي المشاكل السلوكية والتعليمية الصعبة، وصولاً إلى أهاليهم الذين يجهلون ما يحصل مع ابنائهم".

وتعرض معلمة أخرى مشاعرها عند دخولها المدرسة للمرة الأولى بقولها :

" عند دخولي الصف انتابني شعور ممزوج بالخوف والقلق والفرح، ولكن مع مرور الوقت بدأت تتضح لي معالم جديدة لتوقعات لم أفكر بها من قبل، أو بمعنى آخر انكشفت أمامي أمور لم تكن في الحسبان، ومنها كيفية التعامل مع أفراد الطاقم".

يصف احد المعلمين هذا الانتقال بقوله :

" لا أخفي عليك بأنني كنت متفائلاً بعض الشيء من المدرسة التي سأعلم فيها، ولكن واقع الحال ليس كما تعلمناه في الكلية بتاتاً".

وأخيراً يصف معلم شاب آخر صدمته من واقع التعليم فيقول :

” عند خروجي الى ميدان التعليم المهني ظننت بأنه قد تم توظيفي في أفضل مدرسة في القدس، وسأحصل على أفضل الظروف، بما أنني في سنتي الاولى في الحقل، ولكن الحقيقة لم تشابه الخيال والفكرة المسبقة، كانت معاكسة تماماً للأحلام والايهام لأقصى الحدود بسلبيتها طبعاً”. من الواضح أن هؤلاء المعلمين والمعلمات المبتدئين، الذين تملك قلوبهم الدافعية والإرادة، مروا ببداية محبطة مليئة بالمخاوف والغموض، وما يؤسف له أن جزءاً من هذه الإحباطات ليس مصدرها واقع المدرسة العربية وحسب، وإنما واقع المعلمين القدامى، الذين يعاني معظمهم من الانطفاء واليأس.

السؤال الثاني : كيف يجب إن تتعامل مع نتائج ما وجدته في ميدان التعليم؟ عشرة مشتركين من أصل ستة عشر أشاروا إلى محاولاتهم في البحث عن مصدر داعم، واستشارة من زملاء في المدرسة، أو مشاركة أصدقاء ومعارف، والجزء الآخر من المعلمين الجدد أجابوا بأنهم لا يتعاملون بصورة فعالة مع الواقع، محاولين تجاهل ما يصادفونه، أو تأجيل طلب المساعدة، وقد أشار البعض منهم الى الشعور ” بالشلل ” أمام هذا الواقع، وعدم القيام بأية محاولة للتأقلم أو التغيير، وفي هذا الصدد يصف أحد المعلمين تعامله مع الأمر قائلاً: ”أحتاج للمزيد من الوقت لاستيعاب مدى حجم الصدمة، ولكي أنجح في استيعاب هذه الصدمة، أحاول قدر الإمكان أن أكون مرناً مع نفسي، ومع الواقع الأسود المر للظروف التي أمارس من خلالها مهنة التعليم، وأحاول أن أتجاهل سوء هذا الواقع، والتركيز على أداء المهنة على أفضل وجه ممكن”.

ويقول معلم آخر :

” صممت على السير قدماً، وعدم الاستسلام، ودخول معركة التغيير، بدأت بكتابة الخطط، وأردت استدعاء الأهالي للاجتماع بهم، ولكن الإدارة عارضت ذلك، وقالت لي: ” هذا الأب في السجن، وذلك تاجر مخدرات، والآخر يتعاطى، وبعضهم إن تحدثت إليه فسوف يقلب الحقائق ويضع اللوم على المعلم، ومن الممكن أن يقوم بضربك... ولكن لماذا؟ ما هو الذنب الذي يقترفه المعلم لينال كل هذا؟ هل المعلم في هذا الزمان لا قيمة له؟ طلبت المساعدة من المعلمين ذوي الخبرة، ولكن جميعهم كان لهم جواب واحد هو السكوت، وبعضهم قال لي: ”مشي الحصة وكيف ما تيجي تيجي”، للأسف هذه كانت إجاباتهم”.

يصف معلم آخر مواجهته للواقع الصعب قائلاً :

” هذا الواقع وهذه الظروف لا اعتقد بأنني أستطيع مواجهتها لوحدي، فإذا لم أجد كمعلم جديد الدعم والتقدير والتشجيع والمرافقة والإرشاد الدائمين من قبل الإدارة والمعلمين، فإنني حتماً سأجد نفسي واقفاً أمام خيارين اثنين: أما أن أَرْضَى بأن أكون جزءاً من هذا الواقع ” على قاعدة طنش، والشغل مش عيب”، وإما أن أترك هذه المهنة”.

وتصف إحدى المعلمات تعاملها مع التجربة الجديدة بقولها :

” قبو معتم يجمعني مع طلابي تحت سقف الدرج، لا تدفئة ولا إضاءة ولا نور... يرعيني ضيق هذا المكان المظلم الممتليء بالغبار وأنسجة العنكبوت... لا مقاعد ولا طاولات... أطلب من هذه وهذه كمتسولة تسعى في مملكة الفقر. وفي بناية أخرى المطبخ هو عنوان التدريس والتقدم، في كل لحظة وفي كل ثانية تدخل واحدة وتخرج أخرى... شارع عمومي لا أشعر فيه بطمأنينة أو حرية في مزاولتي عملي”. وتتابع وصفها المؤثر قائلة :

” صدماتي ابتلعها بالرضا التام والصمت، أرفع راية: ” لا اسمع ولا أرى ولا أتكلم”... الآن أشعر بأنني مشلولة الحركة والتفكير... تتحطم أحاسيسي وطموحاتي... فمنذ ان بدأت العمل يزرع بعض الضعفاء الكسل واللامبالاة و...”

وتعرض أخرى محاولة خروجها من الصدمة بقولها :

” بدأت البحث والسؤال عن تجارب الآخرين وكيفية تعاملهم مع المواقف المشابهة... وحرصت دائماً على استشارة أناس مهنيين رافقوني وبشكل دائم، لأصقل وبالشكل السليم شخصية مهنية ناجحة، محاولة وبشكل دائم التغلب على المشاكل والصراعات الدائمة بأسلوب سلس، وإيجاد الحلول المرضية لجميع الاطراف”.

نلاحظ من خلال الإجابات أن جزءاً من المعلمين يبحث عن حلول ويستشير، بينما يختار جزء آخر الاعتماد على نفسه في المواجهة، كما كان هناك من شعر بالعجز وقلة الحيلة.

السؤال الثالث: ما هي الأمور التي تسعدك وتزعجك في تجربتك كمعلم جديد؟

قال معظم المعلمين الجدد (16\10) أن أكثر ما يسعدهم هو التحصيل الذي يلمسونه عند طلابهم الصغار بين الحين والآخر، وأشار سبعة منهم إلى أن دور بعض أفراد الطاقم إيجابي وداعم، وهذا أكثر ما يسعدهم. وقد أشار عشرة منهم إلى عامل الضغط والشعور بالمسؤولية كعامل سلبي يُثقل عليهم أكثر وأكثر في تجربتهم، بينما أشار الباقون إلى المتعة التي يشعرون بها بسبب شعورهم

بالمسؤولية تجاه طلابهم، وأن معظم ما يزعجهم هو شعورهم بالاستغلال من قبل الطاقم والمدير، وشعورهم بالغربة في المدرسة، وعدم التأقلم بسبب الضغوط والظروف الصعبة القاسية. وإليكم مقتطفات من تلك الآراء :

يقول أحد هؤلاء المعلمين :

” من أهم الأمور التي تجعلني راضياً وسعيداً بتجربتي كمعلم جديد هي كوني إنساناً مسؤولاً، يتحمل المسؤوليات داخل الصف، وكوني جزءاً من الطاقم المدرسي، وهذا يعزز ثقتي بنفسِي، ويقوي هويتي المهنية داخل المدرسة... ولكن ما يزعجني هو المهمات الكثيرة التي تطلب منا”.

ويقول آخر :

” اشعر براحة نفسية لأنني أؤدي عملي بأمانة وإخلاص، وأبذل قصارى جهدي من أجل غيري، ويزعجني عدم إطلاع الإدارة على وضع الطلاب، إنما الاكتراث فقط ” للتقارير ”، يعني كما يقال بالعامية ” شغل عرب كله كذب بكذب”. أمر مؤلم فعلاً أن نرى إدارات غير مسؤولة عن الرسالة التي يقومون بحملها... ويزعجني العنف الموجود في المدرسة من قبل طاقم المدرسة كالمعلمين والمدير تجاه طلابهم... نعم فما زالت العصا هي وسيلة الردع للطلاب المشاغب في القرن الواحد والعشرين... ويزعجني أيضاً واقع العنف من قبل الطلاب تجاه بعضهم البعض، ومقابل ذلك عدم الاكتراث من قبل المدير والمعلمين لهذا الامر”.

وتقول معلمة أخرى :

” من الأمور التي تسعدني بتجربتي هي المسؤولية... فشعوري بأن هذا الصف ضمن مسؤوليتي، وأن الكثير من الأمور التي تجري داخل الصف يجب أن تكون تحت إشرافي وعلمي يعطيني شعوراً بالسعادة والاكتفاء الذاتي، ومن الأمور التي تزعجني أيضاً الشعور بالمسؤولية... فهذا الشعور يخيفني بسبب خوفي على الطلاب من تعرضهم للحوادث والوقوع”.

وأخيراً يقول أحد المعلمين :

” من أهم الأمور التي لها أثر كبير في نفسي كمعلم جديد الشعور بأنني استطعت ان أغير من مستوى الطالب أكاديمياً أو سلوكياً، وخصوصاً ذلك الطالب الذي يوصف بالطالب الذي لا يرجى منه شيء، فإذا شعرت بأنك استطعت أن تحقق شيئاً كان مستحيلاً، فهذا ما يدعو للفخر والاعتزاز، أما الأمور التي أزعجتني، فهي أن تشعر بأنك تبذل جهوداً كبيرة من أجل مساعدة

طالب معين، ولا تستطيع أن تشعر بنتيجة، فهذا الشيء محبط، إضافة إلى ما تسمعه وتراه من البيئة المحيطة بالمعلم الجديد من كلمات وأفعال ونصائح تزعجني كمعلم، وتزيد من الإحباط”.

بهذا يمكن القول أنه وعلى الرغم من نقل المسؤولية، إلا أنها تمنح الكثير من المعلمين قيمة واكتفاء، وترفع من ثقتهم بأنفسهم، وتضيف طعماً ومذاقاً مميزين للتجربة التعليمية.

السؤال الرابع: هل تعتبر دعم المدير والطاقتين كافياً؟ كيف؟

أجاب سبعة مشاركين بأن دعم المدير والطاقتين مرضٍ، من حيث استقبالهم ودعمهم المتواصل، وأشار بعض هؤلاء بأن الدعم يعتمد في الأساس على التشجيع الاجتماعي، وليس في الجانب المهني... حيث أن المعلمين الحاضنين يهتمون بدمجهم في الطاقم، ولكن لا يدركون أهمية تقديم التوجيه المهني.

تقول إحدى المشاركات: “أجواء الطاقم كأجواء العائلة والبيت الواحد” وتقول أخرى: “أفضل ما في تجربتي هو دور الإدارة الحاضن والطاقتين اللطيف”. بينما يشير الجزء المتبقي من المجموعة إلى أن دعم المدرسة متمثلاً بإدارتها وطاقم معلميها ليس كافياً البتة، وحتى أنه غير موجود أحياناً، والأسوأ من ذلك أن دور الإدارة والطاقتين في بعض الأحيان هو مصدر الإحباط والفشل، إذ أنهم لا يكتفون بدورهم السلبي في عدم تقديم العون والتشجيع، وإنما لا ينفكون عن التعبير عن انطوائهم وإرهاقهم من المهنة ومن الطلاب. إن هذه الأصوات المحبطة التي يسمعها المعلمون الجدد دون انقطاع تزيد من نقل التجربة الجديدة، ومن الشعور بالصدمة من الواقع المحزن للمدارس.

يقول أحد المعلمين:

“لا أستطيع القول بأنني لم أتلق دعماً من مديري، فقد تلقيت منه شيئاً من الدعم المعنوي والتشجيع، ولكنني لم أحصل منه على الإرشاد المهني الكافي واللازم، لأنني معلم جديد، أما الطاقم فبالرغم من أنه حاول أن يؤثر في دافعتي، وبصراحة قد يكون فعل ذلك، إلا أنني لا أنكر أنني استفدت منه على الصعيد العملي من خلال مشاهداتي في الصفوف، ومن خلال احتكاكي بهم، ومن خلال التفكير في الإرشاد المباشر منهم”.

وتقول أخرى :

” أن دعم المدرسة لم يكن كافياً، حيث أن مراحل استيعابي تمت بسرعة، ولم أتلق توضيحاً عن المدرسة، وفي المستوى التعليمي احتجت وقتاً طويلاً لأفهم ما هو متوقع مني، فأنا أحتاج لإرشاد مهني جذري، وهذا ما ينقصني الآن”.

تقول معلمة أخرى تعمل في إحدى مدارس الجليل الاعلى :

” روح الطاقم لدينا في المدرسة هي روح العائلة، دائماً نجد الدعم، وأنا أشعر بأن الأبواب دائماً مفتوحة مع المدير والمعلمين، ولكن من جهة أخرى هذا لا يعني الاتكال على هذه الأبواب، فهناك أمور يجب أن أقوم بها لوحدي من خلال تجربتي، وإذا استصعب الأمر عليّ فهناك دائماً مساعد ومرشد”.

ويقول أحد المعلمين :

” بصراحة أقول إن المدير تعامل معي شخصياً بصورة رائعة، وأنا أشكره، وكذلك الطاقم كان مرحباً بي، ولكن الأمر السلبي هو عدم الدعم المهني، وعدم تزويدي بتقرير صحيح للوضع القائم”.

وتصف إحدى المعلمات واقع الدعم بقولها :

” أشعر دائماً بأنني لم أتلق الدعم المناسب والملائم لمثل هذه التجربة، وخاصة من قبل المدير، فاللقاء الأول لم يكن اجتماعاً رسمياً، وأنا أشعر بأنه لي الحق في منحي بعض الوقت والاهتمام، فقد انحصر اللقاء الأول في خمس دقائق فقط، أما دعم طاقم المعلمين فقد اقتصر على الترحيب بي”.

الدعم كما يبدو موجود بأشكال مختلفة، وهناك إدارات وطواقم واعية، حاضنة ومشجعة، ولكن كما يبدو فإن ذلك لا يفي بالتوقعات والاحتياجات المطلوبة، ومن الواضح بأن هناك حاجة للمزيد من التدخل والمرافقة.

السؤال الخامس : إذا عدنا للوراء، هل كنت تختار من جديد مهنة التعليم؟

أجاب إثنا عشر معلماً ”بأنني سأختار مهنة التعليم”، وقد كانت هذه مفاجأة على ضوء ما سمعناه من صدمة وخيبة أمل وإحباط لواقع التدريس، بينما أجاب بعضهم بشكل قاطع بأنه لن يختار هذه المهنة، لما تحمله من صعوبات جمة وواقع حزين.

فسر المعلمون رغبتهم في البقاء في هذه المهنة على النحو التالي :

يقول احدهم : " نعم كنت سأختار مهنة التعليم، لأنني على يقين بأنني قادر على إفادة وتأهيل أشخاص أقل معرفة وخبرة مني، ولأنني أحب الأطفال والأولاد، وأنا أحب مهنة التعليم وأحب الطلاب الذين أعلمهم".

ويقول آخر :

" بصراحة فإن اختياري لهذه المهنة لم يكن إلا خطوة أجبرت عليها لأحقق أهدافي، إلا أنني وبالرغم من ذلك لست نادماً على هذه الخطوة بل على العكس".

وتصف معلمة أخرى سبب إصرارها على البقاء في المهنة بقولها:

" التربية والتعليم بالنسبة لي الماء والهواء والروح والقلب والعقل، فكلها ترتبط بمعنى الإنسانية والإنسان والعطاء والمحبة والثقة والمسؤولية والتغير والتحسين والتقدم والتفائل والتكنولوجيا والعصر وكسر الروتين والتراث والأجداد، هذا ما اشعر به... فالمهنة بحاجة لضمير حي... بحاجة لإخلاص أعمى".

بينما يصرح احد المعلمين فيقول :

" بصراحة لو كان بمقدوري إعادة العجلة للوراء لكنت اخترت مهنة أخرى مختلفة نهائياً، وذلك بعد رؤية العديد من الأمور المؤلمة في هذه السنة".

ويقول آخر :

" أنا الآن في حيرة من أمري، ولا أخفي احداً بأنني قررت قطع الطريق وعدم الاستمرار، فالبدائية كانت صعبة جداً، فمنهم من يقول: " الصعود الى السلم" وأنا أقول " التسلق على الجدار".

وتفسر إحدى المعلمات سبب عدم إختيارها مهنة التعليم مرة أخرى بالقول :

" انا لم أختار الموضوع، ولا المهنة، في الواقع هي التي اختارتني... والمقصود ضغوطات الحياة والمحيط وتجربتي، تؤكد عدم ملاءمة هذه المهنة لها".

وهكذا نرى أن حب الأطفال وحب العطاء هما السببان الظاهران لاختيار المهنة، ولكن قد تكون هناك أسباب أخرى مستترة تعود لدور الكلية ودعمها لطلابها خلال فترة التأهيل، أو للحقيقة المرة في عدم وجود مهن بديلة للشباب العرب.

نقاش النتائج

تشير إجابات المعلمين المبتدئين عن معظم الأسئلة المطروحة إلى ظواهر واضحة ومقلقة في آن واحد، وأول هذه الظواهر وجود فجوة كبيرة بين الواقع والمتوقع (77/76 و 76/77). والتعامل

مع هذه الفجوة هو التحدي الأكبر الذي يواجهه المعلم في بداية مشواره المهني، ويشير كارمر حيون (קרמר-חיון، 1985) في هذا السياق ان المهمة الاولى التي ترافق هؤلاء المعلمين الشباب هي جسر الهوة ما بين أهداف التعليم وواقعية تحقيقها. إن هذه الفجوة بين التوقعات التي بناها وطورها الطالب المتدرب أثناء تواجده في الكلية، والواقع المغاير الذي يلاحظه عند وصوله لغرفة المعلمين كمعلم وكفرد في الهيئة التدريسية، تشكل عائقاً كبيراً في محاولته الاندماج مع الوظيفة الجديدة ودوره في المدرسة. (גריןر ורחמני، 1995). وتصف نير (נר، 1993) هذه الفجوة بأنها الهوة ما بين الرؤيا المثالية غير الواقعية والرؤية الواقعية العملية (המציאות) وما لا شك فيه أن الشعور بالصدمة من واقع التعليم يلقي بظلمته على جوانب أخرى كثيرة في تجربة المعلم، ويمنعه من الشعور بالاكتماء والمتعة في عمله.

ساغي ورغف تطرحان (שגיא ורגב، 2002) في بحثهما العلاقة القوية والمباشرة ما بين الشعور بالصدمة والشعور بعدم الارتياح، وتشيران إلى الحقيقة الصعبة، وهي عدم وجود دعم واحتضان للمعلم الجديد، وإن شعوره بعدم الارتياح يستمر ما دامت ترافقه مشاعر الغربة والوحدة.

ويشير فريدمان (פרידמן، 2005) إلى أهمية وجود علاقات متبادلة "صحية" ما بين المعلم وزملائه. هذه العلاقات المتبادلة تعتمد على المساعدة المتبادلة في الجانب الشخصي والمهني، وعلى المشاركة والدعم في مشاكل شخصية مهنية. ويؤكد على أهمية وجود ثقافة مدرسية لتشجيع الزمالة والشراسة، بالإضافة لتعزيز قيم أخرى مثل الاحترام والإطراء المتبادل، والتغذية الراجعة بين الأفراد، بالإضافة لتقاسم الأفكار والموارد المختلفة. ويشير فريدمان إلى أهمية دور المدير في دعم المعلم الجديد، من حيث التشجيع والتعزيز المتواصلين، واللذين يزودان المعلم بالدافعية والالتزام، والتفاؤل في المهنة. إن وجود اتصال مفتوح وإيجابي بين المدير ومعلميه يضيء أجواء إيجابية بين أعضاء الطاقم، ويزيد من الانتاج العام، ورفع التحصيل لدى الجميع. وقد وجد في بحثه عام 2005، أن توقعات المعلم الجديد من المدرسة عالية بشكل عام، وأن التوقع الأكبر هو أن تكون المدرسة "مدرسة ممتازة" من حيث المستوى، والأجواء، والطلاب، والخدمات. وقد برزت توقعات عالية بشكل خاص من المدير، مقارنة بتوقعات أبسط من الطاقم والزملاء، ويقترح فريدمان أن تعمل الكليات على إعداد المعلمين ليس فقط في التعامل المهني مع الطلاب، إنما أيضاً في التعامل مع التنظيم الذي يدعى مدرسة، وذلك بسبب توقعاتهم المرتفعة من هذا الجهاز، وينصح بأن يتم كشف جهاز التعليم الطالب المتدرب بكل مستوياته، وبهذا يتعرف على عمله

كنتظيم وشراكته مع الجمهور والأهل، والتعرف على الوظائف المدرسية المختلفة، وعلى أسلوب عملها ومشاركتها، وكذلك إعطاء صلاحيات أكثر ومسؤوليات أكبر للطالب المتدرب في إدارة صفه وإتاحة المجال له كي يناقش غموض الوظيفة، وان يعرف كيف يتعامل مع المشاكل التي يتعرض لها.

يظهر من هذا البحث بأن هناك مجموعة من المعلمين يحاولون التعامل مع مشاكل البداية والتأقلم للدور الجديد باستقلالية، دون اللجوء لطلب المساعدة أو التوجه لزملاء المهنة، وتشير كريمر حايون وبن بيرتس (Kremer-Hayon & Bon Peretz, 1986) أن المعلم الجديد يشعر بتناقض في دوره الجديد، فمن ناحية هو معلم له مكانته المهنية، ومن ناحية أخرى هو " مرافق" من قبل زميل آخر أكثر منه خبرة ومعرفة، فهو عملياً " محصور" ما بين شعور المبتدئ قليل التجربة والثقة، وما بين حاجته للشعور بدوره " كمعلم"، قائد وصاحب معرفة ومهارات، وهذا ما يمكن استنتاجه من إجابات المعلمين، فهم في صراع (conflict) ما بين الحاجة للآخر والتعلق به، وبين الشعور بالاستقلالية والرغبة في الاعتماد على النفس. وقد يعود هذا إلى الرسائل المتناقضة التي يستقبلها ممن حوله، فمن ناحية: " نحن نعلم انك جديد... ضعيف تحتاج لنا"، ومن ناحية أخرى يلقون عليه مهام صعبة، صفوفاً مركبة وأدواراً لا يتقنها!! وقد ذكر بعض المعلمين أن الأسلوب الذي يتبعونه للتعامل مع الصدمة وما تحملها من تناقضات هو التجاهل، وهذا ما وجده بيتش وبيرسون (Beach & Person, 1998) في بحثهما، فقد أكدوا على أن هناك مجموعة من المعلمين تتغاضى عن رؤية كل الحقائق، وذلك عن طريق تنازلات يقدمونها لإرضاء الجهاز، أو عن طريق الهروب من الصعوبات وعدم مواجهتها. بينما أكد جزء من المعلمين أنهم يلجؤون لاستشارة شخص بالغ قد يكون زميلاً في المهنة أو صديقاً، ويحاولون الاستعانة بنصائحه لحل مشاكلهم.

كان من المتوقع، وبعد المشاركة الصريحة والواضحة للمعلمين الجدد إزاء تجربتهم القاسية في حقل التدريس، أن يُبدي الجزء الأكبر منهم رغبةً في ترك المهنة والذهاب لبدائل أخرى، ولكن ما حصل هو عكس ذلك تماماً، فقد أبدى رُبع المشاركين فقط رغبتهم في ترك مهنة التعليم، وأما الباقي فقد أكدوا حبهم لهذه المهنة، وحبهم للصغار، وشعورهم بأن مهنة التعليم، هي هدف وغاية لهم منذ نعومة أظفارهم، وانهم يبيغون تحقيق ذلك عن طريق هذه الوظيفة، لما تحمله من رسالة إنسانية وتربوية سامية. وقد يكون التفسير لهذه الخيارات عائداً لأحد هذين العاملين:

1. من الممكن جداً أن تكون هذه الصعوبات الجمّة في طريق المعلم المبتدئ ما هي إلا تحدٍ له واختبارٍ لارادته وعزيمته، ولهذا لا يرضى أن يرفع شعار الهزيمة بعد أشهر عدة من بداية

الرحلة، لأنه بهذا يعلن فشله ويؤكد لنفسه أولاً ولآخرين ثانياً أنه ضعيف مهزوم، وغير مسؤول. وهذه الصورة لا يرضاها المعلم المبتدئ لنفسه، وهو الذي يحمل صورة لذاته كإنسان مهني مثالي، يعطي بكل جوارحه، ويتحدى بكل قواه. إن الاعتراف بالهزيمة والرغبة في الانسحاب منها كسرٌ لصورة المعلم المثالي، التي طالما رسمها المعلم الصاعد لنفسه عندما يقف أمام طلابه، ولهذا وبحسب هذا التحليل لا يمكن أن نرى تناقضاً بين عرض المعلمين لإحباطاتهم ووجدتهم وما بين رغبتهم في متابعة المشوار، ومن المهم التنويه بأن إجابات المعلمين جاءت بعد شهر وحتى ثلاثة أشهر من تعيينهم في الحقل التعليمي، ما يؤكد وجودهم في مرحلة الحفاظ على الصورة المثالية غير الحقيقية التي رسموها لأنفسهم، وللمهنة منذ سنوات الطفولة وحتى سنوات التدريب. وقد يكون مثيراً متابعة هؤلاء المعلمين، وعرض نفس الأسئلة عليهم عند انتهاء السنة الأولى من تجربتهم في هذا الميدان، لنفهم أي تغيرات حدثت مع تقدم خبرتهم وتجربتهم في المدارس.

إن المعلم الجديد يحاول جاهداً التعامل مع التوتر الناتج بين فهمه لوظيفة المعلم ومعتقداته حول مفهوم التربية والتعليم، وما بين معتقدات المدرسة وأسلوبها وسياستها في هذا السياق، حيث نلاحظ أن المعلم الجديد يحاول أيضاً إيجاد التوازن ما بين صفاته ومهاراته الشخصية والمهنية، وما بين المنهاج التعليمي والبرامج القائمة، فنراه يجهد في التوفيق بين المثاليات التي يحملها والواقع القاسي في الصف، وما بين النظريات والعلم الذي تعلمه كطالب، وبين المشاكل والقضايا اليومية التي تحتاج لحلول ولطرق تدخل سريعة وناجعة! هذا التوتر في الأسابيع الأولى لا يعني الانسحاب، ولكنه يُثقل كاهله ويضعف طاقاته (Olson & Osborne, 1991).

ورغم رغبة الأكثرية في معاودة اختيار هذه المهنة، إلا أن رغبة ربع المعلمين المشاركين في ترك المهنة هو إشارة مقلقة، وتدل على الشعور بالإرهاك والإحباط الكبيرين، ويشير توماس وكيلي (Thomas & Killey, 1994) إلى أن واحداً من كل سبعة معلمين جدد يترك مهنة التعليم بعد السنة الأولى، وأكثر من 50% يتركونها خلال السنوات الست الأولى، وقد وجد جاك وهروفينش (ג'ק והורוביץ, 1985) أن 40% من المعلمين الجدد يترك مهنة التعليم خلال السنوات الثلاث الأولى. وللأسف، لا توجد إحصائيات واضحة حول ظاهرة تسرب المعلمين العرب من هذه المهنة في إسرائيل، ولكن من الممكن توقع عدم وجود مثل هذه النسبة في الوسط العربي، وذلك لسبب رئيس يعود إلى قلة البدائل المقترحة أمام المعلم الأكاديمي، وقلة فرص العمل في مجالات أخرى، بل وأكثر من ذلك نلاحظ وجود عدد كبير من الأكاديميين العرب، الذين لم يفكروا في مهنة التعليم أو حتى لم يتأهلوا لها، نجدهم في نهاية المطاف يعملون في هذا السلك، وذلك لأن أبواب العمل موصدة، وفرص التوظيف في مجالات تخصصهم نادرة جداً، ما

يضطّره للجوء لمهنة التعليم (٢٠٠٣، ٢٠٠٦؛ أبو عصبه، ٢٠٠٦؛ الحاج، ٢٠٠٦) وهذا هو العامل الثاني الذي قد يفسر أيضاً رغبة الجزء الأكبر من المعلمين الجدد في الاستمرار بالمهنة، فهم لا يرون بديلاً آخر، فحقل العمل للأكاديمي العربي ضئيل جداً، ومن ثم التفكير بتترك الوظيفة، بعد أربع سنوات من الدراسة والتكلفة وأحياناً الغربة، لا يبدو واقعياً، ولهذا فإن تقبل واقع وظروف المدرسة يبقى خياراً أسهل من خيار البحث عن مهنة أخرى، بالأخص في هذه الدولة التي لا تفسح المجال لأقليتها العربية بالعمل فيما يطمحون إليه، ومن المهم الإشارة إلى أن اختيار مهنة التعليم في الأصل كان اختياراً إجبارياً، فكما ذكرنا فإن بدائل العمل في المجالات الأخرى قليلة، وبالنسبة للمرأة العربية التي تتوجه أكثر لهذا المجال، فإنه خيار اجتماعي موفق، ويلبي توقعات الأهل والبيئة، بالإضافة إلى أنه لا يتطلب معدلاً عالياً بشكل خاص من الطلاب المرشحين (٢٠٠٦، ٢٠٠٣).

تلخيص

تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على المعلمين الجدد في بداية رحلتهم في مهنة التعليم، وذلك عن طريق تحليل إجاباتهم للأسئلة المفتوحة التي طُرحت عليهم، والتي تطرقت لمشاعرهم في هذا المشوار، ولعملية إعدادهم لهذه الرحلة، ولدور المدرسة في الاستقبال والدعم، ولاستعدادهم لمتابعة الرحلة في سلك التعليم.

وقد أظهرت نتائج هذا البحث بعض الحقائق المؤلمة والمؤسفة، ولكنها غير مفاجئة، وبالأخص على ضوء طروحات نظرية عالمية كثيرة تشير لصعوبة المعلمين الجدد في الانتقال للتجربة العملية، وأيضاً على ضوء معرفة الكثيرين منا لظروف المدارس العربية في شرقي القدس، وما تعانيه من واقع قاسٍ، سببه أولاً سياسة غير متساوية وغير عادلة تجاه الوسط العربي، وثانياً مشاكل بيئية واجتماعية واقتصادية لا حصر لها، تنعكس في المباني غير المناسبة، والغرف غير المريحة، والموارد المحدودة، والبيئة الفقيرة، وغيرها، وثالثاً هبوط دور المدرسة كتنظيم اجتماعي تربوي هادف، ورابعاً هبوط الدوافع وانطفاء الطاقات عند جزء كبير من العاملين في هذا التنظيم بإدارته، وطواقمه وطلابه. (وتد، ٢٠٠٦؛ ٢٠٠٣، ٢٠٠٨، ٢٠٠٨).

إن الأصوات الحزينة المتألّمة التي تظهر واضحة في " قصص " المعلمين الجدد وفي وصفهم التصويري، تعكس صورة مؤلمةً محزنةً للمدرسة العربية في شرقي القدس، وتدل على حالة التدهور التي يمر بها جهاز التعليم، وتستجد بكل من يحمل ضميراً إنسانياً وشعاراً تربوياً

حقيقياً للتدخل من أجل إيقاف هذا التدهور، وللنهوض بما تبقى من قيم ودوافع وأخلاق وأهداف تربوية.

يصف المعلمون مشاعرهم المتخبطة وهم غير مصدقين ما تراه أعينهم من قضايا وتحديات، تتبع بالأساس من ظاهرة عدم المبالاة عند الطلاب والمعلمين، هذه اللامبالاة التي تترجم عند معظم الطلاب بمشاكل انضباط، وقلة دوافع، وهبوط القيم والأخلاق، وعدم احترام المعلم، وتترجم عند عدد كبير من الطواقم بقلة الدوافع، والانطفاء، والاستهتار والتهمك، والتذمر والشكوى وغياب الضمير الإنساني والمهني، فهل هناك أصعب من أن نرى معلماً شاباً يقول: "أرى أحلامي تتفتت إلى أجزاء صغيرة... رأيت طلاباً في صفٍ مطور، يجلسون داخل حاجز من أربع جهات طوله متر ونصف دون سقف، لا تتوفر فيه مدفأة للطلاب تحميهم من البرد، ولا سبورة مناسبة، طلبت المساعدة من المعلمين فقالوا: "مشي الحصة وكيف ما تيجي تيجي". بالنسبة لهذا المعلم فإن تجربة التعليم ليست كما قال "الصعود إلى السلم، إنما التسلق على الجدار!!"، إن ما وصفه هذا المعلم من ظروف صعبة يعانيتها مجتمع الطلاب في شرقي القدس، ليس بالأمر الجديد، فإن كثيراً من الحقوق الانسانية والتعليمية معدومة في جهازنا التعليمي، والتي ظهرت واضحة في نتائج البحث الذي اجري قبل بضع سنوات (2005، ٦٣٦). وتساؤلاتي في هذا السياق كثيرة: أية بداية هذه لمعلم شاب؟ ومن قال أن على هذا الشاب وغيره من المعلمين المبتدئين المرور بهذا الجدار؟ لماذا على هؤلاء الشباب ان يتذوقوا هذا الكأس المر من مهنة التعليم وهم ما زالوا في بداية المشوار، خبرتهم بسيطة وحكمتهم محدودة؟ ألا يكفي أن معظمهم اختاروا هذه المهنة من قلة الخيارات؟؟ ألا يكفي أن شبابنا محرومون من اختيار كثير من المهن بسبب انتمائهم للأقلية العربية؟ هل على هذه المهنة الوحيدة المتبقية أن تبدو بهذا الشكل وبهذه الظروف؟ أين القيادات التربوية التي تعمل من أجل رفع مستوى التعليم؟ أين أصواتها؟ أين أفعالها؟ أين تأثيرها وخططها؟؟ أين القيادات المدرسية التي تفتقد إلى رؤيا وبرامج عمل تربوية واضحة ودقيقة؟ أين المعلمون وهمهم العالية في تفجير طاقات الطلاب... وفي إظهار حبهم وحنانهم لهم؟ أين الطاقة والرسالة وحب التغيير؟ أين العطاء والتضحية والعمل المتفاني؟ أين الطلاب، شباب المستقبل، الذين يحملون - إذا كان ما زال للحلم مكان - في مستقبل أفضل؟ أين الدوافع وحب التعلم؟ أين القيم التربوية والأخلاق العالية؟ وأين هم أسر وأهالي هؤلاء الطلبة؟ أين المجتمع المحلي وما يحدث في المدرسة؟ أين التعاون والوحدة في المدرسة من أجل الطلاب؟ أين الاهتمام والمتابعة والبناء من أجل تحسين الخدمات المقدمة للطلاب؟

مما لا شك فيه أن أصوات هؤلاء المعلمين مقلقة لجميع القائمين على عملية الأعداد في الكليات، وهي تستدعي دراسة ومتابعة وتقييماً مستمراً، بهدف البحث عن أحدث الأساليب وأفضلها لتحضير المعلمين وإعدادهم. وتشير بعض الأبحاث التي تمت في الغرب إلى أن عملية إعداد المعلمين نظرية، لأنها لا تشمل مواضيع هامة مثل: تقييم انجازات الطلبة، ومشكلة الدوافع المتدنية، ومشكلة الانضباط الصفي. وتظهر هذه الأبحاث مشكلة أخرى تتعلق برغبة الكليات في اختيار مدارس " متعاونة" ومدارس " نموذجية" من أجل إجراء التدريبات الأسبوعية، وهذه المدارس لا تعكس الصورة الحقيقية للمدارس السيئة المنتشرة (Kremer-Hayon & Ben Peretz,1986). وفي هذا السياق فإن ساغي ورغف تقولان: (שגיא ורגב, 2002) إن هناك حاجة لإعادة بناء برنامج تأهيل المعلمين، بحيث يتم التركيز على التدريبات المدرسية، وتحمل مسؤوليات أكبر وأشمل في إطار " التطبيقات"، أو ما يسمى بالتدريبات الأسبوعية، إن شعور الطالب المتدرب بأنه " مشاهد" وليس " ممثلاً حقيقياً" في المدرسة ينبع من متطلبات غير كافية ومعايير غير دقيقة تضعها الكلية لتقييمه. وتقترح الكاتبتان أن يتم تغيير دور الطالب المتدرب في المدرسة، ومحاولة تفعيله بشكل أكبر، بحيث يشمل التعاون مع الأهل، والمشاركة مع الطاقم، والمشاركة مع الإدارة، ومسؤوليات أوسع بشأن الطلاب. وتؤكدان إلى الحاجة الحقيقية لتغيير دور المرشدين الذين يعملون على حماية الطلاب واحتضانهم المبالغ فيه، لدور أكثر جرأة يحاولون من خلاله دفع الطالب المتدرب لممارسة مهنة التعليم، من خلال قيامه بإدارة صفه بشكل تام، دون العودة لطلب العون من المربي في كل حصة، وأخيراً، فإن شكدي ولرون يوصيان (שקדי ולרון, 2006) بهذا الصدد بأن على جهاز تأهيل المعلمين إيجاد طريقة يتمكن من خلالها الحفاظ على الشعور " بالرسالة والتغيير" لدى الطلاب في عملية إعدادهم كمعلمين.

توصيات للمدارس

1. استقبال واحتضان ودعم ومرافقة المعلم الجديد على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني، وهذا يعني أن يعمل كل من الطاقم والإدارة على توجيه المعلم الجديد، ومتابعته المستمرة والدائمة، وهذا يتطلب لقاءات وحوار ومشاهدات وتعامل حيوي مستمر.
2. عدم الإلتقال على المعلم الجديد، وذلك من خلال تعيينه لتعليم الصفوف الصعبة، أو المواضيع التي لم يُؤهل لتعليمها كالعبري!، وعدم الإلتقال عليه بالمرأبة، والمناوبة والتأخر بعد الدوام، وعدم استغلال صمته ورجله وضعفه، من أجل تكليفه القيام بالمهام التي يرفض باقي أعضاء الطاقم القيام بها.

3. تفعيل أقوى لدور المعلم المرافق كونه دوراً أساسياً، ويبدأ منذ اللحظة الأولى لدخول المعلم الجديد، دوراً فعّالاً يشمل النصيحة المهنية، والدعم الاجتماعي والتعزيز المستمر، وهذا الدور هو دور أسبوعي، في ساعة ويوم ثابتين، ويشمل لقاءات فردية ومشاهدات صفيّة مستمرة.
4. تفعيل المعلم الجديد اجتماعياً بفعاليات مدرسية وفعاليات مع الأهل، وعدم التنازل عن وجوده بحجة أنه جديد!!.
5. عدم إحباط المعلم الجديد حول محاولاته في الصفوف، أو حول وسائله التي يحملها، فإن أضعف الأيمان أن يصمت الأفراد المتأكلون، والذين لا يؤمنون بأهمية ما يفعله المعلم الجديد.
6. إن شأن معلمي برنامج " ماتيا" منخفض في كثير من المدارس، لهذا من المهم تعريف المدرسة، وإدارتها وطواقمها بوظيفتهم المهمة، وبدورهم العظيم، ليس قولاً فقط، وإنما بشكل فعلي، ومن المهم أيضاً احترام إطار عملهم وعدم إرسالهم لتغطية حصص المعلمين الغائبين، فإن في ذلك استهتاراً بدورهم وتخفيضاً لقيمتهم وصورتهم المهنية، ومن المهم أن يحظى هؤلاء المعلمون وطلابهم بظروف أنسب من حيث المكان والتدفئة والتهوية، والإضاءة والمواد المختلفة، وفي النهاية لا يجوز أن ندفع هذا المعلم الجديد الى القيام بدوره في مكان مظلم تحت الأدراج، حيث الرائحة الكريهة وحيث يعبر الجميع.
- إن مساعدة هؤلاء الطلاب غاية مهمة، ولكن ليس بأي ثمن، لأن التعليم في هذه الظروف القاسية وهذه الأجواء غير المتعاونة، سيعمل على إيقاع الضرر بهم وبمعلمهم!!
7. أوصي الكليات والأقسام التي تعمل دائبة على أعداد المعلمين، بالتطرق في مساقات خاصة حول " أداء المدرسة كتنظيم" وما يشمله من طواقم، وثقافات ومناخ عمل مميز.
8. أوصي ورشات الستاج بتقديم كافة وسائل الدعم والتشجيع للمعلمين الجدد، وتسهيل الضوء على الانجازات، والمبادرات والنجاحات التي يقومون بها.

وفي النهاية أود تقديم بعض التوصيات الخاصة بالبحث :

1. أوصي بالقيام ببحث أكثر شمولية من حيث عدد المشاركين، على أن يضم معلمين جدد من كليات عربية وعبرية أخرى، وذلك لتتعرف على الواقع بصورة أوضح.
2. أوصي بإجراء بحث مشابه في نهاية العام الأول من تجربة المعلم المبتدئ، وذلك لفحص تحدياته وإنجازاته، ومقارنتها مع بداية العام، مع الأخذ بعين الاعتبار قضايا

بداية العام ونهايته في المدارس، كعوامل مؤثرة بشكل أو بآخر على إجابات المشتركين.

3. أوصي أيضاً بإجراء بحث يفحص تقييم المعلمين الجدد لعملية التأهيل في الكليات، ودور ورشات الستاج بشكل خاص في دعمهم ومتابعتهم.

4. وأخيراً أوصي ببحث دور وعطاء المعلم المرافق في عملية استقبال ودعم واحتضان المعلم الجديد في سلسلة تحدياته الكثيرة والمتعددة خلال العام الأول من خدمته في سلك التعليم، وتأثير هذا الدور على رؤية المعلمين للواقع وتعاملهم معه.

قائمة المراجع:

- أبو عصبه، خ. (2006). **جهاز التعليم في اسرائيل**. رام-الله: المركز الفلسطيني للدراسات الاسرائيلية.
- الحاج، م. (2006). **تعليم الفلسطينيين في اسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- وتد، ك. (2006). القيادة، الرؤيا والتغيير: الحاجات الفورية لمدارسنا العربية. **الكرمة 5**، 151-174. القدس: كلية دافيد يلين.
- وتد، ك. (2001). وقفة مع واقع المعلم الجديد. **الكرمة 2**، 43-53. القدس: كلية دافيد يلين.
- اللد، اي. (1996). **כניסה להוראה (Induction)** ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאג') בישראל. **בתנועה**, 4, 443-411.
- اللد، اي، وناבל، اي. (1995). مودل משולב לקליטת מורים מתחילים במערכת החינוך. בתוך: ד' שחור (עורך), **ליווי בקליטה " מניסוי למיסוד**. 98-108, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אריאל, מי. (1995). **אי נחת בהוראה**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- ארליך, יי. (1995). על " הליווי בקליטה" בשנה"ל תשנ"א. בתוך ד' שחור (עורך), **ליווי בקליטה מניסוי למיסוד**, 95-97. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- גבע-מאי, אי. (1995). ניתוח 37 מודלים של ליווי בקליטה במדינות קליפורניה: צרכים, הערכה, מאפיינים והשלכות למערכת החינוך בארץ. **ליווי בקליטה מניסוי למיסוד**, 41-62. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- גריינר, ש', ורחמני- ירושלמי, מי. (1992). מודל משולב, רגשי- דידקטי, לליווי בקליטת המורה המתחיל. **דפים**, 15, 86-95.
- ותד, קי. (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי- פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. **במכללה**, 21. 263-284. ירושלים: מכללת דוד ילין.
- ותד, קי. (2005). זכויות תלמידים במזרח ירושלים. **במכללה**, 18, 225-258. ירושלים: מכללת דוד ילין.
- ותד, קי. (2003). תפיסות של מורים ערבים ישראלים אודות מקומו של הקונפליקט הישראלי- פלסטיני בעבודתם החינוכית. **עבודת תזה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- מור, ד'. (1992). ליווי בקליטה- הפרויקט והתפתחות. **דפים**, 14, 63-75.

- ניר, מ'. (1993). ליווי בקליטת המורים הצעירים. **דפים**, 16, 100-112.
- סטרסהובסקי, ר', מברך, א', והרץ-לזרוביץ, ר'. (2002). המורה המתחיל: תחנות ומושכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 16, 123-158.
- עמיר, נ', ותמיר, פ'. (1995). פרויקט ליווי בקליטת מורים מתחילים, הערכת הניסויי בשנים תש"ן-תשנ"א. בתוך: ד' שחור (עורך), **ליווי בקליטה מניסוי למיסוד**, משרד החינוך והתרבות.
- פלג, ר'. (1995). קווים לסיכום שלוש שנות פרויקט ליווי מורים מתחילים באורנים. בתוך: ד' שחור (עורך): **ליווי בקליטה מניסויי למיסוד**, 152-164, משרד החינוך והתרבות.
- פרידמן, י', וגביש, ב'. (2001) **המורה המתחיל- הקשיים, התמיכה וההסתגלות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י'. (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. **מגמות**, מד'1(1), 137-162.
- קרמר-חיון, ל'. (1985). הלם הכתה החיה. **הד החינוך**, נ"ט, 4-7.
- רייכנברג, ר', לגובסקי, ר', וזייגר, ט. (2000). **התפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה: מסוגלות עצמית ועמדות כלפי ההוראה**. דו"ח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך: היחידה למחקר ופיתוח.
- שגיא, ר', ורגב, ח'. (2002). תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-45.
- שקדי, א'. (2006). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני- תאוריה ויישום. תל-אביב: הוצאת רמות- אוניברסיטת תל-אביב. (מהדורה שניה)
- שקדי, א' ולרין, ד'. (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, 109-139.
- תם, ה'. (2007). התפתחות מקצועית בקרב מתמחים בהוראה (סטאג). מחקר רב שנת. **גלי עיון ומחקר**, 16, 9-17.
- תם, ה'. (2001). שחיקה של מורים כפועל יוצא של ליווי בקליטה, התפתחות המקצועית ותפיסתם את סביבת העבודה. **חיבור לשם קבלת תואר " דוקטור לפילוסופיה"**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך.
- תם, ה'. (1993). תרומת פרויקט "ליווי בקליטה" להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים. **עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

Adams, P. E. & Krockover, G.H. (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. **Science teacher Education**, 81(1), 29-50.

Arrends, R. (1991). **The first year of teaching, Learning to teach**. NY: McGraw-Hill.

Beach, R. & Pearson, d. (1998). Changes in pre-service teachers perceptions of conflicts and tensions. **Teaching and Teacher Education**, 14 (3), 337-351.

Bullough, J. R., Knowles, J. K. & Crow, N. A. (1989). Teacher self-concert and student culture in the first year of teaching. **Teachers college record**. 91 (2), 208-232.

Cole, A. L. & Knowles, J. T. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. **Teaching and teacher Education**, 9 (5), 457-471.

Cruickshank, D. & Callahan, R. (1983). The other side of the desk: Stages and problems of teacher development. **The Elementary School Journal**, 83 (3), 251-258.

Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed). **Teacher education 74th yearbook of national society for the study of education** (pt. II, pp 25-25) Chicago: University of Chicago press.

Fuller, F.F, (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. **American Educations Research Journal**, 6, 207-226.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and introduction. In : J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Ed), **Handbook of research on teacher education**, pp: 548-594, New York: Macmillan.

Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. **Teacher College Record**, 91 (1), 31-57.

Kagan, M.D. (1992), Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, 62 (2), 129-169.

- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. **Elementary School Journal**, 72, 50-54.
- Krasnow, M. H. (1993). **Waiting for Thursday: News teachers discover teaching.** (Eric Document Report No. 360290).
- Kremer-Hayon, L. & Ben Peretz, M. (1986). Becoming teachers personal and environmental antecedents. **Research in Education**, 37 p: 25-33.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment, **Teaching and Teacher Education**, 10 (1), 15-27.
- Lacey, C. (1977). **The socialization of teachers**, London: Methuem.
- Manthei, R. & Gilmore, A. (1996). Teacher stress in intermediate schools. **Educational Research**, 38 (1), 3-19
- Martin, N. & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implication for elementary school counselors. **Elementary School Guidance Counseling**, 31, p: 107-110
- Olson, M.R., & Osborne, J.W. (1991). Learning to teach: The first year. **Teaching and Teacher education**, 7, (4), p: 331-343.
- Schempp, P. T., Sparkers, A. C. & Templin, T. J. (1999). Identify and induction : Establishing the self in the first year of teaching. In R.P. Lipka & M. brinthaupt(Eds). **The role of self in teacher development**, p: 142-146, State university of N.Y: Albany.
- Sikes, P. J, Measor, L. & Woods, P. (1985). **Teacher Career: Crisis and continuities.** London: Flower.
- Thomas, B. & Killey, M. (1994). **Concerns of beginning middle and secondary school teachers.** (Eric document Report No. 373033).
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, (2), 143-178.