



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 4 מאי 2014

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**נוכחותו של מנהל בית ספר והיעדרו כחוויה מכוננת בסיפורי
הצלחה של מתמחים ערבים בשנתם הראשונה בהוראה**

עדנה קפל-גרין, ח'נסאא דיאב, יחיא חג'אזי ודיאנה זדוף

נוכחותו של מנהל בית ספר והיעדרו כחוויה מכוונת בסיפורי הצלחה של מתמחים ערבים בשנתם הראשונה בהוראה

עדנה קפל-גרין, ח'נסאא דיאב, יחיא חג'אזי ודיאנה זדוף¹

תקציר

מאמר זה מבוסס על מחקר איכותני שמטרתו לגלות את מאפייני סיפורי הצלחה של מתמחים בהוראה, מתוך החוויה הסובייקטיבית שלהם בשנה זו. בספרות המחקר מודגשים בעיקר הקשיים הרבים שנתקלים בהם המורים החדשים בתחילת הדרך וישנה התייחסות מעטה לסיפורי הצלחה שלהם. איסוף הנתונים במחקר זה התבסס על ראיונות עומק עם מתמחים ערבים ויהודים, בשנת עבודתם הראשונה בהוראה, שלומדים במסלולים השונים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. סיפורי הצלחה של המתמחים סבו סביב ארבע סוגיות מרכזיות: השתלבות ומעורבות במערכת הבית ספרית, עבודה עם הורים, תהליך יצירת קשר משמעותי עם ילדים והצורך בנוכחותו המיטיבה של המנהל.

הסוגיה העוסקת בצורך בנוכחותו המיטיבה של המנהל נמצאה אך ורק בסיפורי הצלחה של מתמחים ערבים. במאמר זה מוצגים סיפוריהם העוסקים בניסיונם להיראות ולזכות בהערכת מנהל בית הספר שבו עבדו. אפשר לראות כיצד הצליחו להשפיע על תפיסתו והתנהלותו מולם או לשנותה, להשתלב במערכת הבית ספרית וליזום בה שינויים משמעותיים. הממצאים הללו מדגישים את נוכחותו והיעדרו של המנהל כחוויה מכוונת בהתפתחותם המקצועית של המתמחים. הקשבה לסיפורי הצלחה של המתמחים מאפשרת ללמוד על צורכיהם ועל ניסיונם לזכות במענה הולם. ממצאי המחקר יכולים לשמש בסיס להדרכה בסדנאות ההתמחות שבהן אפשר יהיה לעבד את סוגיית סמכות המנהל ולחשוב על דרכים לגייסו למענם.

תאריכים: מתמחים ערבים בהוראה, מנהל בית ספר, סיפורי הצלחה, שחיקת מורים, נשירת מורים, סביבה מאפשרת

הקדמה

בישראל הוכתר שלב כניסה למקצוע הוראה כשלב מובחן בנתיב המקצועי של כל עובד הוראה. זהו שלב הכולל את שלוש השנים הראשונות של עובד ההוראה במערכת החינוך, והוא כולל את שנת ההתמחות בהוראה ושנתיים של התפתחות מקצועית.

שנת העבודה הראשונה, שנת הסטז', מוגדרת בספרות המקצועית כשנה דרמטית שבה עשוי המתמחה להכריע בדבר הישארותו או עזיבתו את נתיב ההוראה (זילברשטרם, 2013). מטפורות שונות שמשו את החוקרים לתאר את קשייהם של המתמחים. כך למשל גולדשטיין (Goldstein, 2005) דימה את שנת ההתמחות למסע גבורה שסופו שזור בהתחדשות והתפתחות ואילו צבר בן-יהושע (2001) תיארה את כניסת המורים למסגרת הבית ספרית כמי שנזרקים למים וטובעים בתוך ים של דרישות ומטלות.

בספרות המחקר המתמקדת בשלב ההתמחות, מודגשים בעיקר הקשיים, ויש התייחסות מעטה לסיפורי הצלחה של מתמחים (צבר בן-יהושע 2001 ; Feiman-Nemser, 2001).

1 עדנה קפל-גרין, מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ח'נסאא דיאב, מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין יחיא חג'אזי, מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין דיאנה זדוף, מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

מטרת המחקר הזו היא לתת קול למתמחים הצעירים ולהביא לקדמת הבמה את סיפורי ההצלחה המקצועיים שלהם בשנתם הראשונה. הקשבה לסיפורים הללו מאפשרת להבין את צורכי המתמחים וניסיונותיהם לזכות במענה הולם לצורכיהם. ממצאי המחקר יאפשרו להבנות גוף ידע תאורטי ומחקרי חשוב לאנשי מקצוע העוסקים בהכשרת מתמחים ומורים צעירים (דביר וש"ץ-אופנהיימר, 2011).

כיוון ששנת ההתמחות היא שנה מכרעת בין הישגות במקצוע ההוראה לבין נשירה ממנו (זילברשטרום, 2013ב), המתמחים מקבלים תמיכה מקצועית בשני מעגלים מרכזיים: המעגל האחד: תמיכה אישית בידי מורה-חונך והמעגל האחר: תמיכה קבוצתית בסדנת התמחות (זילברשטרום, 2013א).

המורה-חונך מלווה את המתמחה בפגישות אישיות דו-שבועיות ואילו בסדנאות הסטז' במכללות ובאוניברסיטאות, מושם דגש על עבודה קבוצתית תהליכית המאפשרת להיעזר, להיתמך ולהתפתח מקצועית.

בהתבוננות על התהליך שעוברים המתמחים בסדנאות, גילינו להפתעתנו כי אנו – מנחים מיומנים ומנוסים – הקשבנו והגבנו יותר לגל קולות המצוקה, הייאוש והתסכול שלהם. הבנו שהשיח על רגעי הצלחה קטנים כגדולים לעיתים נאלם ונעלם מעינינו. עצרנו מלכת. ברור היה כי עלינו לתעל את המתמחים להתבונן ולתאר יותר חוויות חיוביות שחוו במהלך שנה זו. התובנות הללו הובילו אותנו להחלטה לערוך מחקר איכותני שיזמין את המתמחים לשתף בסיפורי הצלחה שלהם במסגרות החינוכיות השונות שבהם לימדו. לפיכך, איסוף הנתונים נערך באמצעות ראיונות עומק עם 30 מתמחות ומתמחים בהוראה שנענו לבקשה לשתף אותנו בסיפוריהם. היו אלה סטודנטים משני המגזרים (הערבי והיהודי), הלומדים בכל מסלולי ההכשרה במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים.

ממצאי המחקר מלמדים כי המתמחים חווים בחיי היום-יום שלהם ובמהלך השנה הצלחות קטנות וגדולות. חוויות שעוסקות בקשר מיוחד ילדים, ביוזמות ובחשיבה יצירתית, בהסתגלות ובהשתייכות למסגרת החינוכית, בעבודה עם הורים ובתפיסת תפקידו של מנהל בית הספר – עושר של סיפורים, מלאי חדות עשייה, אמונה וחמלה שנפלה בחלקנו הזכות לשומעם ולהשמיעם. במאמר זה בחרנו להביא את סיפורי הצלחה של מתמחים שעוסקים ביחסים עם מנהל בית הספר והצורך בנוכחותו המיטיבה.

מקומו של מנהל בית הספר בקליטת המתמחים

סקירת ספרות

השנה הראשונה בעבודת המתמחה מתוארת בספרות המחקר בתור שנה קשה מאוד (זילברשטרום, 2013ב; טלמור ועמיתיה, 1997; ניר, 1995; צבר בן-יהושע, 2001; סטרהובסקי ועמיתיו, 1995; שמעוני ועמיתיה, 2004; לזובסקי וזייגר, 2004). תמונה קודרת מעין זו היא תמונה כמעט אוניברסלית (Amstrong, 1984; Farber, 1984; Van Manen, 1991), וגורמת בהרבה מקרים לחלק מהם לנשור מהמערכת ולעזוב את מקצוע ההוראה (גבע-מאי, 1995; דביר וש"ץ-אופנהיימר, 2013). שנה זו מסמלת את המעבר בין ההכשרה שקבל הסטודנט במכללה או באוניברסיטה לבין המציאות הבית ספרית (Fideler & Haselkorn, 1999).

למנהל בית הספר יש תפקיד חשוב בשילוב המתמחה בקהילה המקצועית של בית ספרו ובמניעת נשירתו מהמערכת. מחקרן של שמעוני, גונן, ויעקובי (2004) שבתן את תרומתם של גורמי קליטה שונים (מנהלת, חונכת, מפקחת עמיתים וסדנת הסטז') על שביעות רצונם של המתמחים מעבודתם, מחזק עמדה זו. ממצאי המחקר מראים כי תמיכת המנהלת במתמחה הייתה גורם מכריע בשביעות רצון ומחויבות המתמחה לעבודתו. במחקרים דומים נמצא כי הכבוד שמנהלים חולקים למוריהם, בד בבד עם מידת העצמאות והאחריות שהוא מעניק להם, מחזקת את תחושת האמון והשתייכות שלהם למערכת. מורים מתחילים צריכים לחוות עצמם מוערכים בידי מנהל בית הספר, שכן היחס החיובי וההתייחסות המגדלת היא זו המאפשרת להם את פיתוח הזהות האישית והמקצועית שלהם (Glabraith, 1991; 2002; Bryk & Shneider).

ממחקרים שונים עולה שהמנהל אחראי לטיפוח תרבות עבודה שמבוססת על אמון הדדי, כנות ומקצועיות בין חברי הצוות עצמם, בינו לבין חברי הצוות ובינו לבין המתמחים. כמו כן תפקידו של המנהל הוא לזמן למתמחה מפגשים עם עמיתים ותיקים שבהם יוכל לחלוק עמם ידע, ליצור שיתופי פעולה סביב נושאים שונים ולפתח אסטרטגיות פעולה אפקטיביות בעבודה עם תלמידים. שיתוף הפעולה כזה יכול לשפר את תפקודם של המתמחים ולחזק את הרגשת השתייכותם לבית הספר (Sergiovanni, 1996; Wong, 2003; Feiman-Nemser, 2001; Fullan & Hargreaves, 2002; Jones, 2007; Bryk & Schneider, 2002; Carver, 2003).

כדי לקלוט את המתמחה בצורה הולמת ומקצועית, נדרש מנהל בית הספר לפנות זמן לפגישות אישיות ולבחור מורה-חונך מיומן דיו שילווה את המתמחה במהלך השנה הראשונה (טלמור ועמיתיה, 1997; Feiman-Nemser, 2001; Youngs, 2007). כמו כן עליו להקנות לו ידע בנוהלי המערכת הבית ספרית ובמרכיבים הארגוניים והתעסוקתיים המתקיימים בה (McDonald, 1982).

במחקרם של בלוג ודרפר (Bullough & Draper, 2004) מציג נקודת מבט שונה וקול אחר של מתמחים ביחסם למנהל בית הספר. ממצאי המחקר מראים כי מורים חדשים תופסים, לעתים, את המנהל כאויב המאיים על זהותם ועל תפקודם המקצועי. מנהל בית הספר המאפשר למורה מתחיל להתבטא בחופשיות וקשוב לרעיונות שהמורה המתחיל מציע, עשוי להפחית את תחושת האיום ולפתח במורה תחושת אמון וביטחון.

לייטווד (Leithwood, 1988) טען שמורה הוא מבוגר לומד, ולכן חשוב להתייחס אליו ככזה. מנהל התופס את המורה שלו כבעל ניסיון אישי וידע ורעיונות משלו, עוזר לו להתמצא במערכת בצורה חיובית ובונה, ומאפשר לו למצוא את המשמעות במה שהוא עושה (Leithwood, 1988).

מתודולוגיה

רוזנפלד (1995) טען כי בקרב אנשי מקצועות העזרה, כגון מורים ועובדים סוציאליים, יש שיח מועט סביב ניתוח והבנה של מקרי הצלחה. חלק מהסיבות הן הניתוק החד שישי בין השיח האקדמי לבין השיח הצומח מהשדה. לכן הציע לקיים תיעוד סיסטמטי של הצלחות מהשדה שיהפכו למוקד לניתוח, רפלקציה ואף יישום בהקשרים דומים או סמוכים.

למעשה מתמחים בהוראה בשנתם הראשונה נמצאים בקו התפר שבין השיח האקדמי לשיח המתקיים בשדה החינוכי. תיעוד מחקרי של סיפורי הצלחה שלהם בשנה זו יאפשר למידה "מפי בעל הידע עצמו" על מצוקות, כוחות ודרכי ההתמודדות עם המשימות המוטלות עליהם באותה שנה. ניתוח והבנה של סיפורי הצלחה אלו ישמש הזדמנות ללמידה על מהותו של שיח משלב ומחבר ידע אקדמי ומעשי באופן הראוי והמכבד ביותר.

הכלים העיקריים לאיסוף מידע במחקר איכותני הם החוקר ומשתתפי המחקר "המדברים, המקשיבים והמתכווננים הם סובייקטים האמורים להפוך בעת כתיבת העבודה לאובייקטים של מחקר והבנה" (אלאור, 1992: 31). איסוף הנתונים במחקר זה נערך באמצעות ראיונות עומק המאפשרים לאסוף מידע המתקבל מהמשתתפים ומשמש מקור ידע ראשוני (שקדי, 2003). ראיון עומק בלתי מובנה עם סטודנטים מתמחים, מאפשר לקבל תיאור גדוש של סיפורי הצלחה שלהם והבנה של מרכיבי חווית ההצלחה.

כל אחד מן החוקרים ראיון 6-8 סטודנטים מתמחים במסלול או חוג שבו הוא מלמד במכללה. כל ראיון נפתח בשאלה פתוחה: ספרו לי סיפורי הצלחה שלכם שחוויתם השנה. הכנו מדריך ראיון שכלל רשימת נושאים, אך לאורך כל הראיון מיעטנו ככל האפשר בשאלת שאלות והתמקדנו בעיקר בהקשבה למשתתפים ולתכנים שהעלו.

כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו. הראיונות שנערכו בשפה הערבית, תורגמו לעברית. ניתוח הראיונות נעשה בדרך שתענה על מטרת המחקר דהיינו לתאר ולהבין את המאפיינים של התמודדויות מוצלחות של מתמחים בשנתם הראשונה במסגרת החינוכית מתוך החוויה הסובייקטיבית שלהם באותה שנה. ניתוח הנתונים נערך הן הוליסטית והן באמצעות ניתוח יחידות משמעות. הליך ניתוח הנתונים נערך בהתאם לשלבים שהציעו טוטי, רוטרי וגרינל (Tutty, Rothery & Grinnell, 1996).

שלפיהם כל אחד מהחוקרים ניתח תחילה את הראיונות שהוא ערך ואחר כך ניתח הוליסטית את הראיונות של שלושת החוקרים הנוספים.

ממצאים ודיון

סיפורי ההצלחה של המתמחים ששולבו במחקר הרחב (דיאב, גרין, זדוף וחגאזי, 2013) עסקו בסוגיות יום-יומיות מחיי בית הספר כמו: קשר עם ילדים, השתלבות בבית ספר, עבודה עם הורים וכדומה. ממצא ייחודי שבלט רק בקרב המתמחים הערבים היה הצורך שלהם בנוכחותו המיטיבה של המנהל ונסיונותיהם הרבים לשתפו בפועלם.

המאמר הזה מתמקד בסיפורים של שישה מתמחים בבתי ספר ערביים, אשר בחרו בנושא ההזדקקות לנוכחות מיטיבה של המנהל כציר מרכזי בסיפורי ההצלחה שלהם. להלן נציג ארבעה סיפורים מייצגים של סוגייה זו, כפי שסופרו בידי שאדי, זינב, לילה והיאם.

שאדי

שאדי בן 23, התמחה בחטיבת ביניים בבית ספר מקיף לבנים בירושלים. במסגרת זו היה מחנך כיתה של חינוך מיוחד הנמצאת בתוך בית ספר כללי. בתחילת הראיון הוא אומר בחיך כי היה "בר-מזל" ("מחזוז") בכך שבחר להתמחות בבית ספר זה, מבלי לברר קודם על המסגרת ועל המנהל. הוא מתאר את המנהל כסמכותי ומשיג (אדי-רקח וחן, 2000) שהיה קשה להיראות בפניו ולזכות בהערכה וכבוד. הכיתה אותה קיבל לחנך אופיינה בבעיות התנהגות קשות ועמיתיו, המורים הוותיקים נראו שפופים ומיואשים:

הרבה קשיים עם התלמידים האלה, בעיות משמעת, חוסר נימוסים, בלגן תמידי בכיתה, קללות כבדות, ודיבורים מלוכלכים ועוד התנהגויות והתבטאויות שלא הייתי רגיל לשמוע ולפגוש...

לנוכח מצבה הקשה של הכיתה, קבלת הפנים שזכה לה מהמנהל הייתה מתסכלת ביותר: הגעתי לבית הספר ורציתי להכיר את המנהל וסגניו וכן לצפות ולהכיר את התלמידים שאלמד. הופתעתי לגלות שהמנהל החליט שאין צורך לצפות בתלמידים בכדי להכיר אותם. הוא אמר לי: קח אותם, תתחיל לעבוד ולמד אותם כרצונך.

שאדי אכן "לוקח" אותם באופן יצירתי ביותר תחת חסותו המקצועית והשינוי בתלמידים אינו מאחר לבוא: התלמידים נהיו יותר ממושמצים, הם התחילו לאהוב אותי ואת השיעור שלי... למרות שחלק מהתלמידים עזבו את מסגרת המפגשים שלי, הצלחתי לשמור על רובם כאשר התחלתי עם השיטה ללמדם דרך הסיפורים... הם פנו אלי בסוף כל יום וביקשו שאביא להם למחרת עוד סיפור... והייתי מבטיח להם ומקיים, בתנאי שישמרו על השקט והסדר...

למרות השינוי בתלמידים שאדי מדגיש את בדידותו אל מול המערכת: בבית ספר זה הבנתי שאין תמיכה ועידוד למורה החדש, ולכן התכוננתי לדברי בקורת ולמשוב שלילי. הייתי בטוח במה שאני עושה ולא נתתי להם להרגיש שאני מפחד וחלש. בהדרכה שקיבלתי המליצו לי להוציא את התלמידים לחצר כדי לשחרר מתחים. המנהל מנע ממני זאת נחרצות בתואנה כי זהו מתכון לבלגן ולהתפרעויות של התלמידים. הוא חחרים והחביא את כדור הרגל וכדור הסל בחדר שלו... אחרי שהתווכחתי איתו רבות והוא לא השתכנע, החלטתי לעשות קופה קטנה יחד עם התלמידים וקנינו כדורים בשבילנו...

בטוח בצדקתו, הוא נאבק בנחישות ובעיקשות במנהל. בגילוי לב הוא מספר כי אכן בכל פעם שהוציא תלמידים לחצר היו בעיות התנהגות אך סיטואציה זו רק דירבנה אותו לחשוב כיצד אפשר לנהל את השיעור בחצר, בדרך אחרת. לאחר מאמצים רבים החליט כי היציאה לחצר תהיה פרס לתלמידים על התנהגות טובה ולמידה אפקטיבית באותו יום. ואכן, אסטרטגיה זו הניבה פרות ובעיות ההתנהגות פחתו. נוסף על כך, לפני המשחק בחצר הנהיג שאדי נוהל של ניקוי החצר וכך שהתלמידים יוכלו ליהנות ממשחק בסביבה מכבדת ונקייה. רק בסוף השנה הוא זכה לתגובה אוהדת של המנהל כאשר במסדרון הוא פוגש בו ובחיוך מאולץ אומר: "שאדי, אם תחליט להישאר בבית ספרי בשנה הבאה, בבקשה תדאג להכניס שיעור חינוך גופני בחצר לתלמידיך...". אמר והמשיך בדרך.

הבחירה שלו בסיפור זה כסיפור הצלחה, מראה כי תחושת המסוגלות העצמית שלו והמוטיבציה להוראה הן אלו שעזרו לו לשרוד, ליזום ולהוביל שינוי משמעותי בכיתתו (Beltman, Mansfield & Price, 2011).

באופן דומה מספרות זינב ולילה על עבודה מול מנהלות שהתאפיינו בסגנון ניהול כוחני ותוקפני. מנהלות אלו היו בתחילת דרכן והתאפיינו בסגנון ניהול גברי. במחקרים אחדים התייחסו לתופעה זו: כך למשל במחקר של אדי-רקח ותן (2000) עלה ששנים ערביות בתפקידי מנהלי בית ספר תומכות בסגנון גברי סמכותי ומשגיח, בדומה לגברים יהודים בתפקידי ניהול. ההסבר לכך הוא שמנהלות ערביות – יתכן שנובע מהיותן עדיין מיעוט בתפקידי ניהול – נוטות לאמץ דפוסיים גבריים של ניהול הקיימים בחברה הערבית הפטריארכלית. גם ברונר וגרוגאן (Brunner & Grogan, 2007) הצביעו על תהליך דומה שבו מנהלות ערביות מאמצות סגנון ניהול סמכותי כדי לעמוד בציפיות המקובלות בחברה הערבית שבה גדלו. במחקר נוסף שבו רואיינו מנהלות, נמצא שהסגנון הגברי הסמכותי שמאמצות מנהלות ערביות בתחילת הכניסה לתפקידן, הוא מנגנון הישרדותי בחברה הערבית, שבה קשה לפרט לקבל סמכות מאישה, מפני שהיא נחשבת נחותה בכישרונותיה בהשוואה לגבר הערבי (Arar & Abu-Rabia-Queder, 2011).

זינב

זינב בת 22 מתמחה בגן טיפולי באחד היישובים הערבים בארץ. לראיון היא מגיעה עם תיק מסודר ובו מכתבי הערכה ממסגרות חינוכיות שבהן עבדה אך באופן מפתיע בוחרת לספר את סיפור הצלחתה בגוף שלישי: "זינב היא הבת הקטנה טובת לב. כולם מזהים אותה בשל ממדיה הקטנים מאוד ובשל הרגישות הרבה שלה כלפי כל מילה שמופנית אליה". היא מספרת, כשכאב ניכר בפניה, כי השקיעה מחשבה ויצירתיות בהכנת מערכי השיעור והפעילויות שאותם העבירה לתלמידים בכיתה, אך המנהלת שצפתה בשיעוריה בחרה בקביעות להתמקד במרכיבי ההוראה שהיא צריכה לשפר: "אפילו כשהילדים נראו נהנים מהשיעור, המנהלת בחרה להתייחס למה שהיה חסר והמטירה עלי דברים שכדאי לשפר בפעם הבאה...".

זינב בחרה לשתף את עמיתה בסדנת הסטז' בקשייה עם המנהלת ונעזרה במשחקי תפקידים שסייעו בידה להבין סיטואציות לעומק ולהתעמת עם הפחד שלה מסמכות: הקשיים עם המנהלת גרמו לי לפגוש חלקים בתוכי שלא הכרתי או תמיד פחדתי לגעת בהם... זה פחד מסמכות ועוד יותר מסמכות נשית". בפתיחות שאופיינית לה, היא שיתפה בשיח פנימי שהיה בתוכה, שיח שהוביל אותה לשינוי בהתנהגותה:

...ההצלחה שלי התבטאה בויתור על הנאיביות והתמימות שניקתי בבית אמי ומהחינוך הנוצרי שקבלתי בבית הספר. החלטתי לא לתת כבוד לאנשים שפוגעים בי ושעלי להגן על עצמי ולדרוש שיראו אותי ושיכבדו אותי ואת מעשי...

בניגוד לגינונים הפורמלים שבהם נהגה לפנות אל המנהלת, היא בחרה לראשונה לוותר על העקרונות שלפיהם חונכה, ולהתייצב מולה באופן אחר:

קודם הייתי פונה אליה: סת (גברת)... ברשות כבודך... אני רוצה ברשותך לבקש מכבודך, פעם הראשונה שפניתי אליה בשמה הפרטי ואמרתי לה: "אני רוצה לדבר איתך..."

לא בכדי בחרה זינב בכותרת לסיפור ההצלחה שלה "היום שלו חיקיתי", שכן היה זה הישג אדיר בעבורה לומר למנהלת את אשר על לבה בישירות ובחדות. היא הסבירה: "לא קל לוותר על הנימוסים שחונכת עליהם בצורה קפדנית, במיוחד כלפי אנשים מבוגרים שהם בכירים ממך בדרג המקצועי".
אם נתבונן בקו המנחה את סיפורה של זינב הרי שבתחילתו מודגש התום והנוכחות העדינה והשברירית שלה ובהמשכו מתואר התהליך המשמעותי שעברה בגילוי יכולת ההתמודדותה עם אירועי היום-יום.

לילא

לילא בת 23 מתמחה בגן שיקומי-טיפולי, מספרת באריכות על יחסים מורכבים עם מנהלת כוחנית ונצלנית ועל הדרך שבה מצאה כוחות להתעמת עמה ולעמוד על זכויותיה:
המנהלת שלי קצת... חזקה. לא חזקה, היא אגרסיבית כזאת. היא מבקשת ממני יותר מידי. אני למשל עובדת שלושים שעות במקום עשרים ושבע. היא בקשה ממני לעשות אבחונים לילדים בלי לתת לי שעות ופשוט אני לא יכולה להגיד כלום על זה. כי אם אני מדברת, היא חזקה יותר ממני סך הכול. אפילו שאלתי בארגון המורים מה אפשר לעשות עם זה?"

ההיררכיה ביחסים והכוחנות המופגנת של המנהלת, מותירים אותה לכאורה באוזלת יד אך בהמשך היא אזרה אומץ והתעמתה מולה בסיטואציה שבה היא ננזפה בידי המנהלת והעזה להביע כעס ואי-הסכמה על התנהגותה כלפיה:

המנהלת לקחה את שתינו [המתמחה והסייעת שלה] למשרד שלה. ישבנו ביחד והיא התחילה ממש לזרוק את כל האחריות עליי ואותה [הסייעת] הוציאה מכל האחריות... ואז ממש אמרתי לה: סליחה, אני לא דיברתי כלום ואת לא שמעת אותי, שמעת רק אותה וכבר התחלת לזרוק מילים ולומר לי משפטים שהם לא במקום. וככה כאילו התווכחתי איתה קצת. ומאותו יום שהעמדתי אותה ממש במקומה, שלא נתתי לה לעבור את הגבול כאילו, היא כבר כאילו ידעה שאני יודעת איפה הזכויות שלי. היא לא צריכה לעבור את זה.

הדרך שבה הצליחה לילא להעמיד את המנהלת במקומה, אינו מעשה מובן מאליה בחברה הערבית שבה סמכות המנהל איננה ניתנת לערעור בקלות, ובוודאי לא בידי מתמחה בתחילת דרכו. לילא תיארה את עצמה כלוחמת חופש הנאבקת על הבית והשתמשה במטפורות עשירות שהתייחסו לכך: "להעמיד במקום", "לא לעבור את הגבול", "לעמוד על זכויות". בעקבות מפגש זה התרכך משהו במנהלת. לילא סיפרה:

...ומאותו יום אני מבקשת את מה שמגיע לי. למשל: היום יש לי למשל קורס, אני צריכה לצאת מוקדם והיא מאשרת לי... היה לנו מפגש שישי שעושים את זה כל שבועיים עם המנהלת. פעם ראשונה שהיא אומרת לי שאני ממש מרגישה שאת מתקדמת בעבודה... כשהדגשתי לה שכן אני יכולה, היא ראתה בי משהו אחר ממה שראתה קודם.

לילא משתפת באופן שבו הצליחה לדרוש את זכויותיה ולעמוד על שלה:

אמרתי לעצמי: "שוויא שוויא" כאילו קצת קצת, אני אתן לה זמן ואתן לעצמי זמן... הסתכלתי על חצי הכוס המלאה... הבנתי שזה מערכת יחסים שצריך להבין את השני, להכיל אותו. אולי גם אני אולי גם הבן אדם השני במשבר... אני צריכה גם להבין את האחר וגם את עצמי. נכון שהיא שפטה אותנו חזק, אבל אני יודעת שיש לה את כל היכולות להיות מנהלת.

הבוננות הייחודית של לילא והתהליך שעברה במהלך שנת ההתמחות מובילות אותה לקשר משמעותי עם המנהלת, שבו יש מבט חומל ותפיסה מורכבת יותר של המנהלת כאדם שיש בו מעלות ומגרעות. נראה כי בסיפורם של שאדי, זינב ולילא המנהל נתפס כסמכות מאיימת, אשר חוסמת את התפתחותם המקצועית ומערערת את הביטחון האישי והמקצועי שלהם בבית הספר. תיאור זה תואם את מחקרם של בלוג ודרפר (Bullough & Draper, 2004) אשר מצאו כי מורים חדשים לעתים תופסים את המנהלים כאויבים וכי איום זה עלול לזעזע את תחושת הביטחון האישי שלהם.

היאם

היאם בת 22 ועובדת כגננת טיפולית לילדים עם קשיי התנהגות, בגן המצוי באחד מהשכונות הערביות בירושלים. עם צוות הגן נמנות שבע מתמחות. סיפורה של היאם שונה מהאחרים בשזירה העדינה שהיא עושה בתיאורי הצלחותיה היום-יומיות שנראות שוליות לכאורה, אך בעיניה נתפסו כמשמעותיות ביותר לצמיחתה המקצועית והאישית. תרגמתי את חזון בית הספר בנוסף להרבה דברים אחרים, יש לי כתב מאוד יפה ולכן היא [המנהלת] תמיד קראה לי כשהייתה צריכה מישהו שיכתוב. כלומר עזרתי לה... ואף פעם לא אמרתי לה לא.

היבט נוסף שהיא תיארה בתהליך הגדילה שלה היה יכולתה להעמיד גבולות: אין לי גבולות והדבר הזה מאוד הפריע לי... אני הייתי צוחקת עם כולם והייתי מנסה להיות עד כמה שאפשר נחמדה ביחסים שלי עם כל אחד ואחת מהצוות... המנהלת תמיד אמרה לי: "היאם, את צריכה לשים גבולות, אני רק מיעצת לך ובאמת היא צדקה.

היאם הרבתה לספר בשבחה של המנהלת שהייתה בעבודה נוכחות תומכת ומיטיבה: היא מאוד עזרה לי... היא שומעת ומנסה להתחשב במה שאתה עובר... הרגשתי גם שהיא מאוד מנסה להתקרב אלי ואמרה לי: "אני איתך עד הסוף, וכל עוד שהמנהלת עומדת מאחוריך את לא צריכה לפחד"... אני לא יודעת אם מנהלת אחרת הייתה עושה את מה שהיא עשתה אחרי שעות הלימודים! אני הייתי בלחץ נוראי, היא התקשרה אלי ואמרה לי: "אני רוצה לראות אותך ולהיפגש אתך בבית קפה..." התחלתי להרגיש שהיא מבינה אותי מאוד מאוד, היא מאוד הקפידה שאני אפגש עם הפסיכולוגית, היא יזמה את העניין אני כן נפגשתי איתה והרגשתי שהדבר אכן עזר לי...

נוכחות זו של המנהלת אפשרה להיאם להרגיש שווה בין שווים, להשמיע את קולה ולהביע את רצונותיה ודעותיה בצורה שקולה ובוגרת: "התחלתי לדון אתה ולנסות לשכנע אותה בדעות שלי, התחלתי להראות לה שזה בסדר מה שאת אומרת, אבל אני חושבת אחרת" והיא התחילה להשתכנע.

סיכום

במצאי המחקר הזה, הסוגיה העוסקת בנוכחותו של מנהל והיעדרו כחוויה מכוננת, נמצאה אך ורק בסיפורי הצלחה של מתמחים ערבים להוראה. במאמר זה מוצגים סיפוריהם ובהם תיאורים גרושים העוסקים בניסיונם להיראות ולזכות בהערכתו של מנהל בית הספר שבו עבדו. אפשר לראות כיצד הם מובילים מהלכי התמודדות עיקשים ובלתי מתפשרים מתוך רצון להשפיע או לשנות את תפיסתו והתנהלותו כלפיהם או כלפי תלמידיהם. תיאורים אלה מדגישים את אופן נוכחות המנהל כמי שמשפיע על חווית הצלחתם בשנת ההתמחות. ממצא זה תואם את הספרות המקצועית שנסקרה לעיל (ראו טלמור ועמיתיה, 1997; Youngs, 2007; Feiman-Nemser, 2001).

זאת ועוד, במחקרם של עליאן וזידאן (2011) שעסק במתמחים ערבים להוראה נמצא כי היו מי שתיארו את הקושי בשיתוף פעולה עם מנהל כקושי העיקרי בשנתם הראשונה בהוראה. אם נתייחס למחקרים נוספים שנערכו בשנים האחרונות, נמצא כי הללו עוסקים לא רק בקשיים של מורים מתחילים אלא בתופעה של שחיקה ונשירה מהוראה של מורים בתחילת דרכם המקצועית. כך לדוגמה פריצקר וחן (2010) בחנו במחקרן את גורמי השחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות, ומצאו כי אחד הגורמים שצוינו היה היחס נעדר אמפתיה של ההנהלה והעמיתים כלפי מורים מתחילים. לטענתן, יחס שכזה יוצר מצוקה רגשית שיכולה להוביל לשחיקה ולנשירה מהמערכת. לדעתן הממצאים הללו מצביעים על הצורך בהכרת צרכים התפתחותיים משתנים של מורים מתחילים ובמתן מענה בתכניות הכשרה וקליטה. מענה שכזה חייב להתייחס להיבטים אפקטיביים רגשיים, תוך דגש על דרכי התמודדות ועיבוד רגשות. גם ממצאי המחקר הזה מראים כי למתמחים הערבים יש ציפייה מהמנהל להיות רגיש וקשוב לצורכיהם ולאפשר להם סביבה מיטיבה ומאפשרת המזמנת צמיחה אישית ומקצועית.

ויניקוט (1971) טווה את המושג "סביבה מאפשרת" (facilitating environment) ותיאר אותה כסביבה תומכת המזמנת גדילה וצמיחה אישית. הוא טען כי כפי שהאם אחראית ליצירת תנאים של "סביבה מאפשרת" טובה דיה, חזקה ויציבה בעבור תינוקה, כך לאורך חייו יהא זה תפקידה של הסביבה ללוותו ולשמש בעבורו סביבה כזו. בהקדמה שכתב לספרו של ויניקוט "משחק ומציאות" (ויניקוט, 1971) טען קולקה (1995) כי מאחורי המונח "סביבה מאפשרת" יש היגד חמור לגבי אחריותה העמוקה של הסביבה כלפי הפרטים המרכיבים אותה: להבטיח את הנדיבות הדרושה ליחיד כדי למצות את מלוא חלומו הטרונסצנדנטי.

סיפורה של היאם הוא היחיד שבו מודגשת נוכחותה של מנהלת כמי שמצליחה להיענות לצרכיה האישיים והמקצועיים. היא תיארה מנהלת שיצרה סביבה מאפשרת בטוחה כזו שאפשרה לה להרגיש משמעותית, לחוות שייכות למסגרת, להפגין את כישוריה וללמוד מטעויותיה המקצועיות. היאם סיפרה בגאווה כי רבים מהמתמחים היו רוצים לזכות במנהלת תומכת ומכילה כמותה.

במחקר זה מצאנו שגם מתמחים צעירים בתחילת דרכם המקצועית זקוקים לדמות מנהל שיידע, יבין, ירגיש ויכיל את צורכיהם הרגשיים, האישיים והמקצועיים וישמש בעבורם מורה דרך. אלבר קאמי בספרו "אדם הראשון", סיפר על מפגש מרגש שמתקיים לאחר שנים רבות בין קורמרי למלאן המורה שלו שהיה בעבורו מורה הדרך לחייו:

"ידידי היקר" אמר, "תמיד הייתי גאוותן בעיניך. אני אמנם גאוותן אבל לא תמיד ולא עם כולם. איתך למשל אינני יכול להיות גאוותן, בשום אופן. מלאן הסב את מבטו דבר שהיה אצלו סימן להתרגשות. "כן, אני יודע: אמר, "אבל למה? "מפני שאני אוהב אותך" אמר קורמרי בשקט. מפני שכשהייתי צעיר מאוד, המשיך קורמרי, טיפש מאוד ובודד מאוד (אתה זוכר באלג'יר?) אתה שמת לב אלי ופתחת לי בשקט את הדלתות אל כל הדברים שאני אוהב בעולם הזה".

"שטויות, אתה מוכשר!".

"נכון. אבל גם המוכשרים ביותר זקוקים למורה-דרך ואת מורה הדרך שהחיים מזמנים לך יום אחד בדרכך, אתה חייב לאהוב ולכבד כל ימך... זו השקפתי!".

תרומת המחקר

ממצאי מחקר זה מחזקים את חשיבות סיפורי הצלחה של המתמחים כמשאב שמעצים אותם ומחבר בין ידע אקדמי לבין ידע מעשי. הממצאים הללו יכולים לשמש בסיס להדרכה בסדנאות הסטז', שבהן אפשר לעבד את סוגיית סמכות המנהל, את צורכי המתמחים בנוכחותו המיטיבה ואת הדרך לגייסו למענם. בד בבד רצוי היה לשתף כמה שיותר מנהלים בממצאי המחקר ובכך להעלות את המודעות והרגישות לצורכי המתמחים ולנוכחות המשמעותית שלו בעבורם.

מגבלות המחקר

מחקר זה התבסס על ניתוח סיפורי הצלחה מעטים יחסים של מתמחים ערבים. אנו מציעים מחקר המשך רחב יותר, שיעסוק לעומק בהיבטים השונים של סוגיית המנהל, מתוך הקשבה לקולם של המנהלים ולקולם של המתמחים.

רשימת המקורות

- אדי-רקח, א', וחן, מ' (2000). נשים וגברים בתפקידי ניהול בחינוך העברי והערבי: מיעוט מול רוב. בתוך ש' שלסקי (עורך), *מיניות ומגדר בחינוך* (עמ' 85-111). תל אביב: רמות
- אלאור, ת' (1992). *משכילות ובורות – מעולמן של נשים חרדיות*. תל אביב: עם עובד
- גבע-מאי, א' (1995). ניתוח של 37 מודלים של תוכניות תמיכה למורים מתחילים בקליפורניה. בתוך ד' שחור (עורך), *ליווי בקליטה מניסוי למיסוד, שילוב תיאוריה ומעשה במוסדות להכשרת מורים* (עמ' 76-86). תל אביב: מכון מופת
- דביר, נ', שץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה בנתיב כניסה להוראה* (עמ' 91-116). תל אביב: מכון מופת
- דיאב, ח', גרין, ע', זדוף, ד' וחג'אזי, י' (2013). *סיפורי הצלחה של מתמחים בשנתם הראשונה בהוראה* (דוח מחקר). תל אביב: מכון מופת
- זילברשטרום, ש' (2013א). המדיניות של אגף ההתמחות והכניסה להוראה. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות). *על הרצף הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה* (עמ' 95-101). ירושלים: משרד החינוך ומכון מופת
- זילברשטרום, ש' (2013ב). שלב הכניסה למקצוע ההוראה- בראי התאוריה והמחקר. בתוך: ש. שמעוני, א. אבידב-אונגר (עורכות). *על הרצף הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים- מדיניות, תאוריה ומעשה*. משרד החינוך - מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה ומכון מופת (עמ' 101-131)
- טלמור ר', נאבל-הלר, נ' וארליך, א' (1997). קליטת מורים מתחילים מנקודת מבטו של מנהל בית-ספר. *דפים*, 24, 20-31
- לזובסקי, ר', וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה, סדנת הסטאז' ושל התוכנית בכללותה. *דפים*, 37, 65-95
- ניר, מ' (1995). ליווי בקליטת המורים הצעירים – משוב והשתמעויות לתהליכי הכשרת מורים.. *ליווי בקליטה* – מניסוי למיסוד (עמ' 139-151). תל אביב: מכון מופת
- סטרהובסקי, ר', מרבך א' והרץ-לזרוביץ, ר' (1995). ששת תחנות במרוץ המשוכות של המורה המתחיל. *הכינס הבינלאומי בהכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות*. תל אביב: מכון מופת
- רוזנפלד, י"מ (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. *חברה ורווחה*, י"ז(4), 261-281
- עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 32, 97-131
- פריצקר, ד' וחן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות, *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 12, 94-131
- צבר-בן יהושע, נ. (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ. צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורת וזרמים במחקר האיכותי*. תל-אביב: דביר, 441-468
- קאמי, א' (1994). *אדם הראשון*. תל אביב: עם עובד
- קולקה, ר' (1995). הקדמה: המשכיות מהפכנית בפסיכואנליזה. בתוך ד"ר ויניקוט *משחק ומציאות* (9-30). תל אביב: עם עובד
- שמעוני, ש', גונן, ח' ויעקובי, ט' (2004). *מורה מתחילה יקרה, האם תרצי ללמד גם בשנה הבאה?* תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך
- שקדי, א' (2003). *מילים שמנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות

- Amstrong, D.G. (1984). New teachers: Why do they leave and how can principals retain them? *NASSP Bulletin*, 68, 110-117
- Arar, K. & Abu-Rabia-Queder, S. (2011). Turning points in the lives of two pioneer Arab women principals in Israel. *Gender and Education*, 27(1), 1-15
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207
- Brunner, C. & Grogan, M. (2007). *Women leading school system*. Lanham: Rowman and Littlefield
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage
- Bullough, J.R. V. & Draper, R.J. (2004). Mentoring and Emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288
- Carver, C.L. (2003). *Principals and mentors working together: A case of distributed expertise*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago
- Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 331-325
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055
- Fideler, E. & Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction in the US*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2002). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher development and educational change*. (pp. 1-9). Oxon: Routledge Falmer
- Glabrath, M. (1991). *Facilitating adult learning: A transactional process*. Malabar, FL: Krieger
- Goldstein, L. (2005). Becoming Teacher as a Heroes Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 7-24
- Jones, R.J. (2007). *The principal's role in building teacher leadership capacity in high-performing elementary schools: A qualitative case study*. Doctorate dissertation, University of South Florida
- Leithwood, K.A. (1988). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher development and educational change*. (pp. 86-103). Oxon: Routledge Falmer.
- McDonald, F.G. (1982). *Study of induction programs for beginning teachers: Executive summary*. Educational Testing Service, New Jersey: Princeton
- Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for the school: How is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY
- Winnicot, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications and the Institute of Psychoanalysis
- Wong, H. (2003). Induction progress that keep working. In M. Scherer (Ed). *Keeping good teachers*. (pp. 43-47). Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development
- Youngs, P. (2007). How Elementary Principals' Beliefs and Actions- Influence New Teachers' Experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137