"حاضر سيّدي المدير..."
دور ومكانة المدير في قصص نجاح معلمين في عام تدريسهم الأول

د. يحيى حجازي– محاضر ومرشد في كلية دافيد يلين الاكاديمية للتربية
د. خنساء ذياب– محاضرة ومرشدة في كلية دافيد يلين الاكاديمية للتربية
د.عدنة جرين– محاضرة ومرشدة في كلية دافيد يلين الاكاديمية للتربية
ديانا زادوف– محاضرة ومرشدة في كلية دافيد يلين الاكاديمية للتربية

مقدمة

يهدف هذا البحث إلى وصف وفهم مميّزات قصص نجاح المتدربين في مجال التدريس من خلال تجربتهم الذاتية. تسلط الأدبيات البحثية في هذا المجال الضوء في الأساس على الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المعلمين وتُقلل من تناولها لقصص نجاحهم. عند قراءة تلك الأدبيات نراها قد استخدمت استعارات مختلفة لوصف صعوبات المتدرّبين، فعلى سبيل المثال، يشبّه غولدشتيان (Goldstein, 2005) سنة التدريب الأولى برحلة بطولية مجبولة بالتجدّد والنمو، بينما تصف ستارهوفسكي، ومارباخ، وهيرتس لازاروفيتش (סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 1995) المتدرّب كمن يشارك في مباراة للقفز عن الحواجز للحصول على درجة التأهل. أما تسابار بن يهوشواع (צבר בן יהושע, 2001) فقد أشارت إلى وجود ظاهرة مفادها أنّه يتمّ قذف المعلمين المبتدئين إلى مياه الحياة المدرسية، فيغرقون في بحر الشعور بالعجز ولا يستطيعون العوم فيه.

نمت فكرة إجراء البحث الحالي في ورش العمل التي تُجرى في جميع الكليات والجامعات في إسرائيل بغرض توفير المرافقة والدعم لمجموعات المتدربين في الحقل التربوي والمعدة أصلاً لمساعدتهم على التكيف مع الضغوطات التي يواجهونها في سنة عملهم الأولى. كموجهين لهذه الورش، طالما تناولنا قضايا ومعضلات تطرق لها

المتدربين مثل (العمل مع الأهل، العمل في طاقم، الصعوبات في بناء علاقات مع الطلاب وغير ذلك) وناقشنا تجاربهم الذاتية على امتداد العام. مشاعر التعاطف والتّماثل أحياناً مع صعوبات المتدربين جرفتنا نحو خطاب الضّيق وخيبة الأمل، واليأس والتآكل، بينما قبع الخطاب الآخر عن لحظات النجاح الكبيرة كانت أو الصغيرة في الظل، وتردّد كصوت خافت لا يسمح له بالانطلاق. لهذا، أردنا من خلال هذا البحث إسماع الصوت الآخر للمتدربين الذين تمكنوا من العوم، ومن رفع رؤوسهم فوق الماء وحتى السباحة بعكس التيار، على الرغم من الصعوبات التي يواجهونها في هذا البحر الهائج. جُمّعت بيانات هذا البحث من خلال مقابلات معمّقة مع 30 متدربا ومتدربة في مجال التدريس من الوسطين العربي واليهودي، الذين يدرسون في مختلف مسارات التأهيل في الكلية الأكاديمية على اسم دافيد يالين في القدس، ممن رغبوا بإشراكنا بحكاياتهم.

كشفت نتائج البحث النقاب عن تنوع أصوات النجاح، وعن وجود مجموعة من الإنجازات التي استطاع المتدربون تحقيقها، والتي عكست التكيف الجيد مع الصعوبات الجمة التي واجهوها في مكان العمل، إنجازات رافقتها مشاعر الفرح نتيجة الشعور بالنجاح الذي حققوه. اخترنا في هذه المقالة التركيز على حكايات المتدرّبين التي تمحورت حول علاقاتهم مع مديري/مديرات المدرسة التي تدربوا فيها.

خلفيّة نظريّة

عام التدرّب (الستاج) هو العام الأول لعمل المتدرّب في التدريس، وهو يشير إلى مرحلة الانتقال من التأهيل الذي تلقاه الطالب في الكلية أو الجامعة إلى حياة التدريس الفعليّة في الحقل (Fideler & Haselkorn ,1999).

تصف الأدبيات البحثية العام الأول من عمل المتدرب كعامٍ صعب للغاية (טלמור, ועמיתיה, 1997 ; ניר, 1995 ; צבר בן יהושע, 2001 ; סטרהובסקי ועמיתיו, 1995 ; שמעוני, ועמיתיו, 2004 ; לזובסקי וזייגר, 2004). يبدو أنّ هذه الصورة القاتمة منتشرة في أرجاء العالم (Amstrong, 1984; Farber, 1984; Van Manen,

1991) وتدفع بعض هؤلاء، في الكثير من الأحيان، إلى هَجر مهنة التدريس (גבע-מאי, 1995). هذه الأبحاث (وأخرى كثيرة) تناولت في الأساس الصعوبات التي يواجهها المتدرّبون في عامهم الأول، وهجر مهنة التدريس وتسربهم في السنوات الخمس الأولى.

يلعب مدير المدرسة دورا مركزيا في منع هذا التسرب ودورا أهمّ من ذلك في استيعاب المتدرّبين الجدد، وفي نموّهم الشخصيّ والمهنيّ. يتطلّب هذا الأمر من المدير اختيار مدرّس يتحلى بدرجة جيدة من الحرفيّة بغرض مرافقة المتدرب في عامه الأول، وتخصيص جزء من وقته للقاءات إرشاد شخصية، وإجراء مشاهدات لدروس المتدرب (טלמור ושו״ת, 1997; Feiman-Nemser, 2001; Youngs, 2007)، وإكسابه معارف حول نُظم وإجراءات الجهاز، وحول مركبات الجهاز التنظيميّة والتشغيليّة (McDonald, 1982).

ومما لا شك فيه هو أنّ المدير كقائد تربوي يلعب دورا مهما في دمج المعلم المبتدئ في المجتمع المهني لمدرسته، وكشفه على الثقافة السائدة في هذه المدرسة. تُظهر الأبحاث أن المدير يتحمل مسؤولية رعاية وتنمية ثقافة عمل ترتكز إلى الثقة المتبادلة، والصدق والصراحة المهنيّيْن بين أعضاء الطاقم أنفسهم، وبينه وبين أعضاء الطاقم، وبينه وبين المتدرّبين(Jones, 2007). ثقافة العمل التي تتقبّل وتُثمّن آراء وأفكار المعلم المبتدئ تُمكّنه من التطوّر والنمو على الصعيد المهني (טלמור ושו״ת, 1997; Jones, 2007; Fullan & Hargreaves, 2002; Fullan & Hargreaves, 1996; Carver, 2003; Feiman-Nemser, 2001).

بمقدور المعلم المتدرّب الالتقاء بزملاء من ذوي الأقدمية، وتقاسم النجاحات والإخفاقات معهم، والتعاون معهم حول مواضيع مختلفة، وتطوير استراتيجيات عمل ناجعة ومؤثرة في العمل مع تلاميذه (Sergiovanni, 1996; Wong, 2003). هذا التعاون لا يحسّن أداء المتدرّبين في التدريس فحسب، بل يعزز كذلك شعورهم بالانتماء إلى المدرسة (Bryk & Schneider, 2002)

أظهـر بحـث أجـراه شـمعوني وغـونين ويعقـوبي (שמעוני, גונן, ויעקובי, 2004)، وفَحَص مساهمة " وكلاء" الاستيعاب المختلفين (المديرة، والمرافقة، ومفتشة الزملاء، وورشة الستاج) في تنمية شعور الاكتفاء لدى المتدربين من عملهم، أظهر أن دعم المدير للمتدرب شكّل عاملا حاسما في شعوره بالاكتفاء وفي التزامه تجاه عمله. ثمّة أهميّة بالغة لأن يشعر المعلمون المبتدئون بأن مدير المدرسة يقدّرهم، إذ يمكّن التعامل الإيجابي والمُنمّي هؤلاء تطويرَ هُويّتهم الشخصيّة والمهنيّة (Galbraith, 1991). وتبيّن من خلال بحث أجراه فالستروم ولويس (Wahlstrom & Louis, 2008) في صفوف معلمين جدد أنّ الثّقة التي تتولد بين المعلم والمدير تؤثّر تأثيرا بالغا على ثقة المعلم الذاتية. وأظهرت دراسة مشابهة أجراها الباحثان بريك وشنايدر (Bryk & Shneider, 2002) أنّ الاحترامَ الذي يكنه المدير لمدرّسية والاستقلالية والمسؤولية اللتين يمنحهم إياهما تُعزّز لديهم الشعور بالثقة والانتماء للجهاز. وعند التطرّق لما يطلبه المديرون من المعلم الجديد تبين أنّهم يتوقعون منه أن لا يبخل عليهم بمعارفه المهنية، وأن يندمج في الجهاز القائم دون أن يقوم بإخضاعه لتغييرات بعيدة المدى.

تبيّن من بحث أجراه بولوغ ودرابر (Bullough & Draper, 2004) أنّ المعلمين الجدد يتخذون في بعض الأحيان المديرين والأهل كأعداء مهددين، وأن من شأن هذا التهديد أن يزعزع شعورهم بالأمان الشخصيّ. لذا فإن مدير المدرسة الذي يُمكّن المعلم من التعبير عن نفسه بحرية، ويحترم جميع الأفكار التي يطرحها، قد يخفف من شعور المعلم المبتدئ بالتّهديد، وينمي لديه عوضا عن ذلك إحساسا بالثقة التي تخلق البيئة المواتية للنموّ والتعلّم.

يدعي ليتوود أنّ المعلم هو بالغ مُتَتلمذ، لذا فثمّة أهمية للتعامل معه بأنّه كذلك. المدير الذي ينظر إلى المعلم كمن يملك خبرة ومعارف وأفكارًا خاصة، يساعده على الاهتداء داخل الجهاز على نحو إيجابي وبناء، ويمكّنه من إيجاد معان ودلالات لما يقوم به من عمل تربوي (Leithwood, 1988).

منهجيّة البحث

الهدف من البحث هو كشف اللثام عن مضامين مهمّة في قصص نجاح معلمين متدربين في عامهم الأول في الإطار التربوي.

تبنّى هذا البحث المنهجيّة النوعية Qualitative method ، وشارك فيه 30 من العرب واليهود الذين يتدربون في مختلف البرامج (التربية الخاصة، الطفولة المبكّرة والمدرسة الابتدائية) وأنهوا عام تدرّبهم الأوّل.

جرى تجميع البيانات والمعطيات في هذه البحث بواسطة مقابلات عميقة تُمكّن من تجميع معلومات تتأتى من المشاركين، وتشكل مصدرا رئيسا للمعرفة (Creswell & Plano, 2008; Creswell, 2011). المقابلة العميقة غير المبنية مع المتدربين تُمكّن من الحصول على وصف مكثف وكامل لحكايات النجاح، وتمكّن كذلك من فهم مركّبات تجربة النجاح.

جرى تحليل البيانات على نحو شمولي، وكذلك من خلال تحليل وحدات مدلول بحسب المراحل التي اقترحها توتي وروثيري وغرينيل (Tutty, Rothery & Grinnell, 1996).

جرى تحليل النتائج من قبل الباحثين الأربعة، وتمّ هذا التحليل على مرحلتين: في المرحلة الأولى حلّل كل واحدٍ من الباحثين المقابلات التي أجراها، ثم جرى في المرحلة الثانية نقاش مُشترك للباحثين الأربعة حول كل واحدة من المقابلات، وذلك بغرض العثور على وحدات مدلول، وتصنيفات مشتركة، وتصنيفات تقتصر على من أجريت معه المقابلة، وللسّياق التعليمي والثقافي الذي قَدِمَ منه.

نتائج ونقاش

عند شروعنا بتحليل حكايات نجاح المتدرّبين في عام تدرّبهم الأول- وعلى غرار المعروض في الأدبيّات البحثية التالية-، قمنا بالعثور على مجموعة تتكون من ستة متدربين عرب في بداية العشرينيات من عمرهم، ممن دارت حكاياتهم حول التعامل مع مدير المدرسة، وحول العلاقة معه .

ارتأينا عرض أربع حكايات ذات طابع تمثيلي: حكايات كل من ليلى، وزينب، وشادي وهيام. هذه الحكايات تجسّد تأثير العلاقة التي تتولد مع المدير على تجربة نجاح المتدرّبين في عام تدربهم الأول.

تتناول حكايتا ليلى وزينب حاجتهما، كمتدرّبات، للحصول على احترام وتقدير مديرات عربيات، يتميز أسلوب أدارتهن للمدرسة بالشدة، وبنوع من النزعة العدائية .هاتان المديرتان كانتا في بداية مشوارهن الإداري وتميّزن بأسلوب إدارة رجولي. جرى تناول هذه الظاهرة من قبل عدد من الأبحاث، كبحث أدري- روكاح وحينْ (אדי-רקח וחן, 2000) الذي أظهر أن النساء العربيات اللواتي يتبوأن وظائف مديرات المدرسة يؤيدن أسلوبا رجوليا سلطويا ومراقِبا، على غرار الرجال اليهود في الوظائف الإدارية. ما يفسَّر الأمر هو أن المديرات العربيات ينزعن لتبني أساليب إدارة رجولية قائمة في المجتمع العربي البطركي (الأبوي) لكونهن ما زلن أقلية في الوظائف الإدارية. لاحقا، أشار برونير وغروغان (Brunner& Grogan,2007) إلى سيرورة مشابهة تتبنّى فيها مديرات عربيات أسلوب إدارة رجولي بغية الاستجابة للتوقّعات السائدة في المجتمع العربي الذي نمين وترعرعن فيه. في بحث تمّ فيه إجراء مقابلات مع عدد من المديرات، توصلت عرار وأبو ربيعة- قويدر (Arar and Abu- Rabia-Queder, 2011) إلى استنتاج مفاده أنّ الأسلوب الرجولي السلطوي التي تتبناه مديرات عربيات في بداية مشوارهن الإداري هو بمثابة آلية بقاء وصمود في المجتمع العربي الذي يجد الفرد فيه صعوبة لتقبل سلطة المرأة. مجتمع تُعتبر المرأة فيه دُونَ الرجل العربي من حيث الكفاءات.

1. جرأة ومواجهة مع المديرة

ليلى:" تعلُّم السباحة بغية الغوص في الأعماق"

تبلغ ليلى 23 عاما وتتدرّب في روضة علاجية – تأهيلية. تتحدّث مطولا عن العلاقات المركبة التي جمعتها بمديرة استغلالية وشديدة الوطأة، وعن الطريقة التي استجمعت فيها قواها الذاتية كي تتمكن من مواجهة المديرة، وعدم التفريط بحقوقها:

"... مديرتي قويّة بعض الشيء.. ليست قويّة.. بل عدائية. تطلب مني أكثر ممّا يجب. أعمل على سبيل المثال ثلاثين ساعة بدل سبع وعشرين ساعة. طلبت مني إجراء تشخيصات لبعض الأولاد لكنها لم تمنحني ساعات للقيام بذلك، وببساطة لا يمكنني أن أنبس ببنت شفة، لأنني إذا تحدثت فهي أقوى مني في نهاية الأمر. وصلت معي الأمور حدّ التوجه لنقابة المعلمين للسؤال حول ما يمكني فعله حيال هذا الأمر".

الهرمية في العلاقات، والسلوك المتشدد من قبل المديرة يدفعان ليلى إلى حالة من الشعور بالعجز. لكنّها تقوم لاحقا باستنهاض شجاعتها وفي مرحلة معينة تقوم بمواجهة المديرة. تعيد الحديث عن هذه "الحالة" خلال المقابلة مرارا وتكرارا، وتعتبرها قصّة نجاحها. تتحدث عن توبيخ المديرة لها ولمساعِدتها، الأمر الذي منحها للمرة الأولى فرصة للتعبير عن الغضب، وعدم الموافقة على تصرف المديرة تجاهها:

" اقتادتنا المديرة (أنا والمساعدة) إلى غرفتها، وجلسنا سوية وبدأت المديرة تحمّلني المسؤولية وحدي، وتعفيها منها... وعندها قلت لها بالحرف الواحد: عفوا، لم أتحدث بعد، وأنت لم تسمعيني، لقد استمعتِ إليها فقط وبدأت توجهين إلي كلمات وجملًا غير ملائمة. وعلى هذا النحو تجادلت معها قليلا، ومنذ ذلك اليوم الذي أظهرْت لها الحدود ولم أسمح لها بتخطيها، أدركّت هي أنني أعي حقوقي جيدا، وأنها لا تستطيع تخطي الأمر".

الطريقة التي نجحت فيها ليلى بوضع الحدود للمديرة مثيرة للدهشة والتقدير. تصف نفسَها كمناضلة من أجل الحرية، وتحارب للدفاع عن البيت، وتستخدم استعارات وتشبيهات غنية للتعامل مع هذا الأمر كعدم تخطي الحدود، وعدم التفريط بالحقوق.

على ضوء هذا اللقاء، أظهرت المديرة بعض اللين:" *ومنذ ذلك اليوم شرعت أطالب بالأمور التي استحقها. على سبيل المثال: اليوم سأشارك في دورة، وعليّ الخروج باكرا، عندها أحصل على مصادقتها... في اللقاء السادس من اللقاءات التي نعقدها مرة كل*

أسبوعين مع المديرة قالت لي للمرة الأولى أنها تشعر بأنّني تقدمت في العمل... وعندما أظهرت لها أنني أملك القدرة، رأت بي فرداً مختلفا عمّن رأت في السابق".

تتحدّث ليلى عن الطريقة التي نجحت من خلالها بالمطالبة بحقوقها وعدم التفريط بها: " *قلت لنفسي: شوية شوية رويداً رويداً". سأمنحها بعض الوقت وأمنح نفسي بعض الوقت... نظرت إلى نصف الكأس الممتلئة... أدركت أن الحديث يدور عن علاقة تتطلّب فهم الطرف الآخر واحتوائه. ربما أنا أو الطرف الثاني في أزمة... عليّ أن أتفهم الطرف الآخر وأفهم نفسي. على الرغم من أنها قامت بالحكم علينا بشدة، لكنني أعرف أنها تملك مؤهلات المديرة".*

قراءتها المثيرة للإعجاب للواقع ومسار نضوجها خلال عام تَدرّبِها يدفعان ليلى إلى بناء علاقة مهمّة مع المديرة، وهي علاقة تحتوي فيما تحتوي على نظرة مركبة ورؤوفة تجاه المديرة، كإنسان يحمل خصالا حميدة ومساوئ.

زينب: " اليوم الذي انتظرتُه"

تبلغ زينب 22 عاما وتتدرّب في صف علاجي في إحدى البلدات العربية في البلاد. تحضر إلى المقابلة حاملة ملفا مرتّباً يحتوي على رسائل تقدير من أطر تربوية عملت فيها، لكنها تختار على نحو مفاجئ أن تروي حكاية نجاحها بضمير الغائب. "*زينب هي تلك البنت الصغيرة طيّبة القلب. يعرفها الجميع بسبب صغر حجمها وحساسيتها المفرطة تجاه كل ما يقال لها".*

تروي زينب أنها استثمرت الكثير من التفكير والإبداع في أعداد خطط الدّروس والفعاليات التي مررتها للطلاب في الصف. تتحدث بنوع من الألم بأن المديرة التي أجرت مشاهدات على حصصها ارتأت على الدوام التطرق للجوانب التي يجب تحسينها دون سواها:" *حتى عندما عبر الأولاد عن انبساطهم من الدرس، اختارت المديرة التطرّق للأمور*

الناقصة، وانهالت علي بذكر الأمور التي يجب علي تحسينها في المرة القادمة..."

حدثت زينب زملاءها في ورشة الستاج عن الصعوبات التي تواجها مع المديرة، واستعانت بلعب الأدوار واستبدالها كي تفهم "الحالات" بعمق، وكيف تتعامل مع خوفها من الشخصيات التي تمارس سلطة عليها. "*صعوباتي مع المديرة دفعتني لمقابلة جوانب لم أكن اعرفها في شخصيتي، أو إنني خفت من التواصل معها... أنه الخوف من السلطة، لا سيّما إذا كانت سلطة نسائية..*".

تتحدث زينب بشجاعة وانفتاح نادريْن عن الحوار الداخلي الذي دفعها نحو النجاح: "*... انعكس نجاحي في تنازلي عن البراءة والسذاجة اللتيْن " رضعتهما" في بيت أمي، ومن التربية المسيحية التي تلقيتها في المدرسة. قرّرت عدم احترام كل من يلحق بي الأذى، وقررت أن أحمي نفسي وان أطلب احترامي واحترام أفعالي...*".

على عكس الطريقة الرسمية التي اعتادت زينب التوجّه فيها للمديرة، تختار للمرة الأولى التنازل عن المبادئ التي تربّت عليها والمثول أمامها بأسلوب مغاير: "*في السابق كنت أتوجه إليها.. بلقب " ست"... وأقول :"بالسماح من حضرتك".. "أريد بعد إذنك أن أطلب من حضرتك"، و"إذا ما سمحت لي أريد أن أطلب"... توجهت إليها للمرة الأولى باسمها الشخصي، وقلت: " أريد التحدث معك...*"

بالنسبة لزينب يدور الحديث عن إنجاز هائل، وتشرح : "*ليس من السهل التنازل عن الآداب التي تربّيت عليها بدقة متناهية، لا سيّما تجاه من هم أكبر منك سنا، وأعلى منك في السلم المهني*". ولم يأت من باب الصدفة أن تختار زينب لنجاحها عنوان: "*اليوم الذي انتظرته*".

إذا ما تأملنا الخط الموجِّه في حكاية زينب نرى أنّ بدايته تشدد على براءتها وحضورها الهش ويُظهر استمراره عملية نضوجها وحضور التناقضات في حياتها اليومية، واكتشاف لذاتها وبأنها تملك القدرة على مواجهة هذه التناقضات.

يبدو أنّ زينب وليلى تعاملتا مع شخصية المديرة كسلطة تشكّل مصدرا للتهديد، وتعيق

نموّهما المهني، وتزعزع لديهما الثقة الشخصية والمهنية بالمدرسة. هذه الصورة تتلاءم مع بحث بلوغ ودرابر (Bullough & Draper, 2004) اللذيْن وجدا أنّ المعلمين الجدد ينظرون في بعض الأحيان إلى المديرين والأهل كأعداء، وأن من شأن هذا التهديد أن يزعزع شعورهم بالأمان الشخصي.

2. **المبادرة والتّحايل على المدير**

شادي : " أنا المدرّس الذي يحكي القصص"

تدرّب شادي ابن الثالثة والعشرين في مدرسة شاملة في القدس. وعمل في إطار الستاج مربيا لصف التعليم الخاص الذي يقع داخل المدرسة. يقول شادي والابتسامة تعلو شفتيه أنه كان محظوظا لاختياره لهذه المدرسة، على الرغم من أنّه لم يكن يعلم ما الذي ينتظره هناك.

يواجه شادي مديرا رجلاً يتميز بأسلوب إدارة سلطوي ومراقِب (אדי-רקח וחן, 2000). يحاول شادي العثور على طرق خاصة لإظهار قدراته، ويحاول جاهدا أن يراه المدير ويحترم ما يقوم به، الأمر الذي شكّل شرطا أساسياً لتطوير هُويّة شخصية ومهنية من ناحية (Galbraith, 1991) ولتعزيز شعور الانتماء إلى المدرسة وللأولاد الذين يعمل معهم من الناحية الأخرى (Bryk & Schneider, 2002) .

يقول شادي " *إن اليأس قد دب في صفوف طاقم المعلمين الذي يعمل مع صفّه، بعد أن أخفق جميع أفراده في مواجهة المشاكل السلوكية الصعبة لتلاميذه: ثمّة الكثير من الصعوبات مع هؤلاء التلاميذ، مشاكل انضباط، وغياب الآداب والفوضى الدائمة في الصف، وشتائم من الوزن الثقيل وأحاديث قذرة وسلوكيات لم اعتد على سماعها ومشاهدتها...*".

في مقابل هذه الصعوبات يذري فيه اللقاء مع المدير مزيدا من الإحباط وخيبة الأمل: " *وصلت إلى المدرسة وأردت التعرف على المدير ونوابه، وكذلك إجراء مشاهدة على الطلاب للتعرف عليهم. قال لي المدير : خذهم، وابدأ بالعمل معهم، وعلمهم كيفما يحلو*

لك..". وبالفعل يقرّر شادي تدريسهم بطريقة مغايرة، وتقليص مشاكل الانضباط الصعبة لدى التلاميذ في الصف: "*تزايد تفاعل الطلاب، وبدؤوا يحبونني ويحبون حصتي... على الرغم من أن بعضهم هجر إطار اللقاءات معي، لكنني تمكنت من المحافظة على غالبيتهم عندما بدأت أستخدم القصة كأداة لتدريسهم... توجهوا إلي في نهاية كل يوم وطلبوا مني أن أحضر لهم في الغداة قصة أخرى.. كنت أعدهم وأنفذ وعدي، شريطة أن يحافظوا على الهدوء والنظام..*".

يقول شادي أنه وجد نفسه مجبرا على مواجهة المدير الذي لم يدعمه منذ اللحظة الأولى التي قدم فيها إلى المدرسة: "*... فهمت أن لا أحد في هذه المدرسة يمنح المعلم الجديد دعما وتشجيعا، لذا هيأت نفسي للانتقادات والردود السلبية. كنت مقتنعا بما أقوم به ولم أمنح أحدا شعورا بأنني خائف وضعيف. خلال الإرشاد أَوْصوني بأن أُخرج الطلاب إلى الساحة لتفريغ طاقاتهم وتوتراتهم، وللترويح عنهم. منعني المدير من القيام بذلك منعا باتا، بذريعة أن الأمر يشكّل وصفة أكيدة للفوضى والشغب من قبل الطلاب. صادر كرة القدم وكرة السلّة وخبّأهما في غرفته.. مجادلاتي المتكرّرة معه لم تجد نفعاً، لذا قرّرت مع الطلاب تجميع بعض النقود وشراء كرات تخصّنا..*"

شادي عنيد ومصمم على طريقه المهني على الرغم من الصعوبات الجمة التي تواجهه. يتحدث بصراحة متناهية على أن الخروج في كل مرة إلى الساحة تسبّب في مشاكل سلوكية، لكن الأمر لم يحبطه إنما حفّزه للتفكير المغاير حول سبل إدارة الحصة في الساحة. بعد تفكير عميق قرّر أن الخروج إلى الساحة سيكون بمثابة جائزة وتعزيز للطلاب على السلوك الجيد والتعلم الفعلي في ذلك اليوم. هذه الإستراتيجية أتت بثمارها فحصل تراجع ملحوظ في المشاكل السلوكية. علاوة على ذلك قام شادي بإدخال قاعدة تتمثل في تنظيف الساحة قبل بداية اللعبة كي يتمكن التلاميذ من اللعب في بيئة لائقة ونظيفة. على الرغم من التغييرات التي طرأت في صفوف التلاميذ بقي المدير متمسكاً بموقفة المتشكك، وكان على شادي الانتظار حتى نهاية السنة كي يحظى برد فعل داعم من قبل المدير، ولتقدير على مبادراته خلال العام. قال شادي إن المدير استوقفه في

الممرّ مرّة وقال له بابتسامة باهتة: "*إذا ما قررت يا شادي البقاء في المدرسة في السنة القادمة، فأطلب منك الاهتمام بإدخال حصة رياضة بدنية لتلاميذك في الساحة*" قالها ومضى في حال سبيله. يبدو أن شادي يتميز بشعور بالقدرة الذاتية والدافعية الداخلية القوية للعمل في مجال التدريس، وما يؤكد ذلك هو قدرته على الصمود والنجاح في إطار هذه المدرسة بالرغم من قلة الدعم الذي حصل عليه (Beltman,Mansfield& Price, 2011).

3. الانخراط والنموّ بفضل مديرة داعمة ومتقبّلة

تبلغ هيام 22 عاما وتعمل كمربية علاجية لأولاد يعانون من مشاكل سلوكية في مدرسة تقع في أحد أحياء القدس العربية. تختلف قصة هيام عن قصص الآخرين في حياكتها المرهفة لوصف نجاحها اليومي الذي يبدو للوهلة الأولى هامشيا، لكنه يعني لها الكثير في مسار نموها الشخصي. "*قمت بترجمة الرؤيا المدرسية، بالإضافة إلى الكثير من الأمور الأخرى. أملك خطا جميلا جدا لذا فقد كانت تدعوني(المديرة) دائما عندنا تحتاج شخصا للكتابة. أي أنني ساعدتها.. ولم أقل لها "لا" قطعاً*". تتحدث هيام عن صعوبة شخصية وهي عدم قدرتها على وضع الحدود في علاقاتها مع زملائها: "*لا أعرف كيف أضع الحدود، والأمر يضايقني جدا... كنت أضحك مع الجميع وأحاول أن أكون ودودة قدر المستطاع في علاقاتي مع جميع أعضاء الطاقم.. قالت لي المديرة دائما: هيام، عليك أن تضعي حدودا، أنا أنصحك لا أكثر. لقد كانت محقّة بالفعل*".

تُكثر من الحديث عن المديرة وتعدّد خصالها وتقول إنها شكلت بالنسبة لها مصدر دعم وتعزيز: "*لقد ساعدتني كثيرا... تسمع وتحاول مراعاة الأمور التي أخوضها... شعرت كذلك أنها تحاول الاقتراب مني باستمرار، وقد قالت لي : أنا معك حتى النهاية، وطالما بقَيت المديرة تقف إلى جانبك فلا يتوجب عليك أن تخافي...*". لا أعرف إن كانت هناك مديرة أخرى تقوم بما قامت به هذه المديرة في ساعات ما بعد الدوام! شعرتُ بضغوطات فظيعة، فاتصلت بي وقالت:"*أريد رؤيتك ومقابلتك في إحدى المقاهي... بدأت أشعر أنّها*

تفهمني على نحو عميق، واهتمّت بأن التقي مع أخصائية نفسية، لقد بادرت لذلك، والتقيت بها وشعرت أن الأمر قد ساعدَني بالفعل.."

الحضور على هذا النحو من قبل المديرة يخلق لدى هيام شعورا بأنها لا تقل أهمية عن الآخرين، وأنها متساوية معهم، ويمنحها كذلك جرأة لإسماع صوتها، والتّعبير عن رغباتها وأفكارها على نحو متّزن وناضج:" *بدأتُ أناقشها* (أي المديرة) *وصرتُ أحاول إقناعها بمواقفي، بدأت أقول لها أنه لا بأس بما تقوله لكنّني أفكر على نحو مغاير، وبدأت هي تقتنع*".

تلخيص

تتمحور هذه المقالة حول الدور الذي يلعبه مدير الإطار التربوي في حكايات نجاح المتدربين في مجال التدريس، واحتياج هؤلاء المتدربين العرب الذين هم في بداية العشرينيات من عمرهم بالفوز بتقديره وتعزيزه لما يقومون به. ثمّة ما يثير الانفعال في وصفهم لعزمهم وتصميمهم على تغيير مفاهيم وسلوكيات مدير المدرسة. هذه الأوصاف تجسد مركزية وأهمية المدير كما يُستشفّ من الأدبيات المهنية التي استعرضت آنفاً (راجعوا: تالمور, 1997, Feiman-Nemser, 2001; Youngs, 2007).

الصعوبات التي تُعرض في قصص المتدرّبين العرب حول الصعوبات أمام المدير تتواءم مع بحث عليان وزيدان الذي أظهر أن الصعوبة الأساسية التي يواجهها المعلمون المبتدئون في سنة تدريسهم الأولى (بحسب تدريجهم) وهي التعاون مع المدير (עליאן וזיידאן, 2011).

علاوة على ذلك، تشدد الأبحاث الجديدة جميعها على دور المدير في توفير الاحترام، وتعزيز الثقة الذاتية والشعور بالانتماء والالتزام تجاه الجهاز (Bullough & Draper, 2004; Bryk & Shneider, 2002; Wahlstrom & Louis, 2008).

تُظهر الحكايات بمجملها، أن النظرة إلى المدير هي كمن يفترَض فيه أن يكون مرهف

الحس، وأن يصغي لاحتياجات المعلمين الجدد ويوفر لهم بيئة مكافِئة وممكّنة تقوّي فرص نموهم على المستويين الشخصي والمهني. صاغ فينكوت مصطلح "البيئة المُتيحة" (المُيسّرة) – "facilitating environment" وهي تلك البيئة الداعمة التي تُوفّر فرص النموّ على المستويين الشخصي والمهني. ويدعي أنه وكما تتحمل الأم مسؤولية خلق ظروف "بيئة متيحة" جيدة ومتينة ومستقرة بما فيه الكفاية لرضيعها، فإن هذه البيئة المحيطة تلعب هذا الدور تجاه الفرد على امتداد حياته. يدعي كولكا (קולקה, 1995) في المقدمة التي وضعها للترجمة العبرية لكتاب فينيكوت اللعب والواقع (1971 ,Winnicot) أنّ ثمّة مقولة مهمة من وراء مصطلح " **البيئة المُتيحة**"، بما يختصّ بالمسؤولية العميقة التي تتحملها البيئة تجاه الأفراد: وهي توفير أقصى ما يمكن لكي يستطيع الفرد تحقيق حلمه.

في حكاية هيام، ثمّة حضور لمديرة تنجح في الاستجابة لاحتياجات المتدربة على المستويين الشخصي والمهني. تصف هيام مديرة قامت بخلق بيئة مُيسّرة وآمنة، وخلقت لديها شعورا بأنها ذات قيمة ودفعتها للإحساس بالانتماء للإطار، والتعبير عن كفاءاتها، والتعلّم من أخطائها المهنيّة. تتحدّث هيام بفخر واعتزاز عن أنّ الكثير من المتدربين كانوا يتمنَون الفوز بمديرة داعمة كهذه المديرة.

تبيّن لنا من خلال هذا البحث كذلك أنّ المعلمين الجدد الشبان يحتاجون في بداية مشوارهم المهنيّ لشخصية مدير متفهّم يتمكّن من احتواء احتياجاتهم الوجدانية والشخصية والمهنيّة. إذا لم يوفّر المدير بيئة كهذه فلن يتنازل المتدربين، ولن يستسلموا للواقع، وسيبحثون عن الطريق الأفضل في سبيل الحصول على بيئة مُيسّرة وفضلى بقيادة المدير.

للتلخيص: إنّ حاجة المتدربين بان يكونوا مرئيين وأن يُعترفَ بكينونتهم من قبل شخصية مركزية، تنعكس في رواية هاري دي لوكا(דה לוקה, 2003): جبل الرب، والتي يتحدث فيها عن علاقة فريدة من نوعها مع فتاة شكّلت بالنسبة له شخصية مركزية وبيئة ميسِّرة:

"...أنا موجود: في مجمل الأمر ها أنا ذا أصبح مهمّا. حتى الآن إن حضوري- كان أم لم يكن- لا يحرك ساكناً. تقول ماريا أنني موجود وهكذا ألاحظ أنّني موجود. أتساءل: لم أكن لألاحظ بنفسي أنّني موجود؟ على ما يبدو -فإن الجواب- لا. يبدو أن ثمة حاجة لإنسان آخر يُخبرني بهذا الأمر..." (ص 46).

المراجع:

אדי-רקח, א., וחן, מ. (2000). נשים וגברים בתפקידי ניהול בחינוך העברי והערבי: מיעוט מול רוב. בתוך: ש. שלסקי (עורך), *מיניות ומגדר בחינוך* (עמ' 111-85). אוניברסיטת תל-אביב: רמות

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*. תל-אביב: מכון מופת עמ' 86-76 .

דה לוקה, א.' (2003). *הר אדוני*. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד .
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. משרד החינוך ומכון מופ"ת, *"ליווי בקליטה" – מניסוי למיסוד*. תל-אביב: מכון מופת 139-151

סטרהובסקי, ר., מרבך א., והרץ-לזרוביץ, ר. (1995). *ששת תחנות במרוץ המשוכות של המורה המתחיל*. הכינוס הבינלאומי בהכשרת מורים: שמרנות, התפתחות וחדשנות, ישראל, 1995.

צבר-בן יהושע, נ. (2001). מחקר פרשני :מגן עדן למציאות דרך משבר- מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נעמי צבר-בן יהושע (ע'), *מסורת וזרמים במחקר האיכותי*. תל-אביב: הוצאת דביר, 441-468.

עליאן, ס., זידאן, ר., (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, כרך 32, עמ' 131-97

קולקה, ר' (1995). הקדמה: המשכיות מהפכנית בפסיכואנליזה. בתוך: ד. ויניקוט, *משחק ומציאות* (עמ' 30-9). תל-אביב: הוצאת עם עובד.

שמעוני, ש., גונן, ח., ויעקובי, ט. (2004). *מורה מתחילה יקרה, האם תרצי ללמד גם בשנה הבאה?* תל-אביב: יחידת המחקר והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.

Amstrong, D. G. (1984). New teachers: Why do they leave and how can principals retain them? *NASSP Bulletin*, 68, 110-117.

Arar, K. & S. Abu-Rabia-Queder. (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.

Beltman, S., C. Mansfield, and A. Price. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* (6)185-207.

Brunner, C., and M. Grogan. (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, April). *Principals and mentors working together: A case of distributed expertise*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Creswell J. W., Plano Clark, V. L. (2008). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2th)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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, Inc.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2002). Teacher development and educational change. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher development and educational change*. (PP: 1-9). Routledge Falmer, Oxon.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting in your school*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.

Galbraith, 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* - Winter 2005.

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.

McDonald, F. G. (1982). *Study of induction programs for beginning teachers: Executive summary*. Educational Testing Service, New Jersey: Prinston.

Sergiovanni, T. (1996*). Leadership for the school: How is it different? Why is it important*? San Francisco: Jossey-Bass.

Tutty, L. M., Rothery, M. A., & Grinnell, R. M. (1996*). Qualitative Research for Social Workers.* Boston: Allen & Bacon.

Van Manen, M.(1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, N.Y: SUNY.

Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). Hoe teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 458-495.

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.