

ניהול מורים "אתגריים"

אליעזר יריב

במלאכת ניהול בית הספר יש לא פעם צדדים מטרידים, מאתגרים. אחד הקשיים החמורים ביותר נוגע לניהול כוח האדם וליתר דיוק בניהול של אותם מורים כושלים המלמדים בבית הספר. לתופעה זו יש לא מעט נזקים. מורים שאינם מבצעים את מלאכתם כהלכה פוגעים בשמו הטוב של בית הספר; פוגמים בהישגי התלמידים וברווחתם; גורמים לתחושות קשות של התמרמרות ושל תסכול בקרב ההורים; משבשים ומדרדרים את האקלים החברתי בקרב צוות המורים; וכמובן מקשים על עבודתו של המנהל וגוזלים ממנו משאבים נפשיים וזמן רב. הקשיים האלה הם נושאו של המחקר הנוכחי.

סקירת ספרות

עובדים כושלים אינם תופעה אופיינית דווקא לתחום ההוראה. גם במקצועות אחרים כנגד עובד מצטיין יש עובד כושל. מעט המחקרים שפורסמו בארצות שונות מצביעים על כך ששיעור התופעה נאמד בין 5% ל-7% מכלל כוח ההוראה.¹ אף על פי שהתופעה אוניברסלית היא כמעט שלא נחקרת בעולם ומשרדי חינוך מעדיפים לרוב להתעלם ממנה, בהנחה שהכשרה ראשונית טובה באקדמיה תספק תשתית מקצועית הולמת, לצד ניהול יעיל של בית ספר שימתן את הקשיים של מורים בעבודתם. אחת הסיבות לקשיי ההתמודדות עם התופעה קשורה לנקודת המבט השונה של כל המעורב במקרים אלה. המורים הכושלים עצמם אינם מודעים לרוב לקשייהם. התלמידים (וגם הוריהם) מתקשים ללמוד, אבל מעדיפים להחריש כדי לא לעורר מהומות. חברי הצוות יודעים לרוב מה

המצב, אבל לא בהכרח מתערבים. ארגוני המורים יגנו על המורה ויעשו כמיטב יכולתם כדי למנוע את פיטוריו. ראג ועמיתיו² טוענים שעל נושא בעייתי זה שורר ענן של הסתרה וטאבו שאיש אינו מעוניין להסירו. גם בישראל הנושא אינו עולה על סדר היום ומשרד החינוך ממעט להתייחס לתופעה, בעיקר כשהיא נוגעת למורים ותיקים. המשרד אינו מנחה מנהלים ומפקחים כיצד לפעול וגם אינו מספק להם מערכת של תמיכה והשתלמויות. על אף שקיימות תקנות המאפשרות לפטר עובדי הוראה כושלים, המשרד ממעט להעריך עובדים ולהשתמש בהליך זה. כך, מדי שנה מסיימים את עבודתם בעקבות עבודתה של ועדה פריטטית כעשרים-שלושים מורים בלבד. השאר ממשיכים לעבוד במערכת ולעתים מועברים מבית ספר לבית ספר כדי למזער את הנזק הכרוך בעבודתם.

מהו מורה "אתגרי"?

בספרות המקצועית מקובלות כמה הגדרות לתיאור קשיי תפקודו של מורה ובהן "מורה כושל" (incompetent), מורה שביצועיו ירודים (poor performing), וגם מורים חלשים או כאלה הנמצאים בשולי הצוות (marginal). להגדרות אלה יש היבטים פורמליים, בעיקר כאלה המתייחסים להוראה גרועה וגם כאשר התנהגות המורה מוגדרת בספר החוקים כעברה. הבחירה במחקר הנוכחי הייתה בהגדרה אחרת – "מורה אתגרי", כזה המציג אתגר למנהל. מורה כזה הוא לאו דווקא כושל או גרוע; ייתכן שהוא מלמד כהלכה, אבל התנהגותו מאיימת או מקשה על המנהל. יתרונות הגדרה כזו שהיא מרככת את המשמעות הקשה של המושג, שהיא מרחיבה את התחום וכוללת היבטים ביחסי המנהל ואיש הצוות שעד כה טרם נדונו. חסרונותיה, שהיא מעורפלת ותלויה יותר בהגדרה האישית של המנהל.

בעיות הנובעות מניהול לקוי

ראג ועמיתיו³ טוענים שלא תמיד המורה אשם בקשיים, ולרוב הם נובעים גם כתוצאה מכשל ניהולי. בסיכום של מחקר נרחב שערכו באנגליה הם החליטו לצרף סימן שאלה לשמו של הספר (Failing Teachers?) כדי להדגיש שהנטייה להאשים את המורה אינה תמיד מוצדקת ולרוב גם אינה הוגנת. גישה אנליטית

Wragg et al. 1999. 2

Wragg et al., 2000. 3

יותר מציעים פידלר ואטון⁴ הממיינים את נקודות המפנה של כשלים ניהוליים שעלולים להוביל לקשיי תפקוד העובד:

מיון

שלב המיון הוא הראשון בשרשרת מהלכים הכרוכים בניהול משאבי אנוש. אם תיאור התפקיד לקוי עלולים להתקבל עובדים שאינם מתאימים. ייתכן גם שהתכונות שנקבעו בהגדרת התפקיד אינן מתאימות או שהן נעדרות התאמה לתרבות שבה האיש עובד. התוצאה האפשרית היא שהארגון קולט עובד שמלכתחילה אינו מוכשר לעבודתו או שהוא בעל כישורים הולמים, אבל כתוצאה מההגדרות והמיון הלקוי מתפקד מתחת ליכולתו.

הכנסת העובד

כאשר העובד מקבל לעתים הסבר לקוי על התפקיד או שהציפיות שהוגדרו בעבורו אינן בהירות. כתוצאה מכך העבודה נעשית רק באופן חלקי או שהיא נעשית במלואה אבל באיכות ירודה.

הנעה

לעתים המנהל אינו מעודד את צוות העובדים או שאינו קובע סטנדרטים מתאימים לתפקוד. במצב כזה ניתן לצפות לחוסר עניין בעבודה או לאיכות עבודה נמוכה.

הערכת עובדים

הקטע האחרון בניהול משאבי אנוש אשר עלול להצמיח קשיים לא מעטים קשור להיעדר הערכת עובדים או למצבים שאין בהם דיון בבעיות בעבודה ואין פיתוח של העובד. תפקוד ניהולי כזה מוליד איכות נמוכה של עבודה או שהעבודה נעשית באופן חלקי. לרוב גם המוטיבציה של העובד נמוכה.

הקשר של המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי מסכם חלק מממצאים שנאספו בעבודת הדוקטורט שערכתי בשנים 2000–2001.⁵ במחקר נבחנו מקרים קיצוניים של מורים שלא תפקדו

Fidler & Atton, 1999. 4

Yariv, 2002. 5

כהלכה, אבל לא ניתן להתעלם מההקשר הרחב שלפיו הוראה נמנית עם המקצועות הקשים והשוחקים ביותר, ובכל העולם קיימת מגמה מתמשכת של נסיגה במעמד המורה וביוקרת המקצוע. להידרדרות זו ביטויים רבים: בשכר הנמוך, במעמד החברתי וגם באיכות האנושית של הפונים למקצוע ההוראה⁶. מציינת שבמדינות רבות בעולם שרוי מקצוע ההוראה במשבר עמוק. לדעתה, יש לתהליך הכשרת מורים קשר משמעותי למצב זה, והיא תולה את הקשיים בגורמים רבים ובהם אי-בהירות בדבר השינוי הנדרש בתפיסת בית הספר, בקושי להכיר בהוראה כפרופסיה וגם בקושי לבנות תכנית לימודים מוסכמת להכשרת מורים. בתוך הקשר זה בדיקת המאפיינים והגורמים לקשיים בתפקוד מורים חיוני כדי להבין את מקורות הבעיה וגם כדי לסייע למורים בעבודתם. המחקר חיוני גם כדי לאתר את הכשלים הניהוליים וגם לחפש דרכים מועילות שבהן מנהלים יוכלו לסייע למורים המלמדים בבית ספרם.

שאלות המחקר

- א. מה שכיחות התופעה?
- ב. על פי אילו קריטריונים מנהלים מגדירים מורה "אתגרי"?
- ג. מה הם הגורמים אשר תורמים לקשייהם של אותם מורים?
- ד. כיצד מנהלים מתערבים כשמתברר להם שהמורה מתקשה בעבודתו?

שיטת המחקר

המאמר הנוכחי מביא חלק ממחקר רחב היקף שנעזר בשיטה המשולבת של מחקר איכותני וכמותי⁷. כאן יובאו רק הממצאים שנאספו בגישה האיכותנית שמבוססת על ראיונות שערכתי עם 40 מנהלים של בתי ספר יסודיים. כל מנהל מנה את המורים האתגריים בבית ספר ותיאר בפירוט מקרה אחד של מורה אתגרי.

המדגם

נדגמו 40 בתי ספר יסודיים במחוז חיפה של משרד החינוך. הבחירה בבתי ספר יסודיים נבעה מכך שיש בהם רק שתי שכבות ניהול בעוד שבחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות יש שלוש ולעתים ארבע שכבות, ולא תמיד המנהל

6 אריאב, 2008.

7 Cohen, Manion & Morrison, 2011.

מכיר את כל המורים. הדגימה הייתה אקראית ומתוך רשימת כל בתי הספר במחוז חיפה נבחר כל בית ספר רביעי. שיעור הסירוב היה נמוך (18 מתוך 58 פניות). הבחירה במחוז חיפה נבעה מטעמים של נוחות וקרבה גאוגרפית, הגם שהמחוז די מייצג במאפייניו וכולל מגוון של יישובים עם עיר מרכזית, ערים בינוניות ויישובים כפריים, כולל אוכלוסייה ערבית ויהודית. לא נדגמו בתי ספר של החינוך המיוחד. המנהלים היו בשנות הארבעים לחייהם, הרוב (85%) נשים. הוותק המקצועי היה למעלה מ-22 שנים (M-23.3, SD- 6.6) ורק חמישה מהמנהלים התנסו בניהול של שני בתי ספר או יותר.

כלים

נערכו ראיונות חצי מובנים שבהם התבקשו תחילה המנהלים לספר על עצמם ועל בית הספר ובהמשך לספר על מקרה של מורה בצוות שהציב בפניהם אתגרי ניהולי ואישי. תחילה הם התבקשו, תוך שמירה על אנונימיות וחסיון, לספר על המורה, לפרט את קשייו ולהעריך מה היו הגורמים לכך. בהמשך הם פירטו את דרכי ההתמודדות שנקטו, ציינו כיצד המקרה הזה הסתיים, הפיקו ממנו לקחים ונתנו המלצות.

מהלך המחקר

איסוף הנתונים נמשך כשנה. תחילתו בקבלת אישור לעריכת המחקר על ידי לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. בהמשך נוצר קשר טלפוני עם המנהלים תוך הסבר של מהות המחקר וקבלת הסכמה להתראיין. הפגישה עצמה נערכה במשרדם של המנהלים, לרוב בשעות הצהריים לאחר שהתלמידים כבר עזבו לבתיהם. הריאיון נמשך כשעה וחצי והיה שיתוף פעולה.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה באמצעות ניתוח פרשני של אירועים ומקרים ובאמצעות ניתוח תוכן וקידוד של החלקים הכמותיים.⁸ למשל שיטות ההתערבות של המנהל מוינו על פי ברידג'ס⁹ לשלושה סוגים: התערבות תומכת, התערבות ארגונית והתערבות לעומתית, כאשר לכל משתנה מוצמד ערך מספרי נומינלי. כך התאפשר לערוך עיבודים של סטטיסטיקה תיאורית והיסקית.

8 שקדי, 2003.

9 Bridges, 1986.

היבטים אתיים

כדאי לציין שבנושא כל כך טעון – ניהול מורים אתגריים – היו לא מעט דילמות אתיות כגון כיצד לא לדרדר את מעמד המורה בעיני המנהל או כיצד להסוות את המקרים. לשם כך ננקטו האמצעים המקובלים של אנונימיות וחסיון של המידע.¹⁰ כמו כן הוסברה למנהלים מידת הרגישות של הנושא והם התבקשו שהריאיון לא יוליד בשום אופן החמרה בגישתם כלפי המורה.

ממצאים

המחקר הנוכחי מבוסס על ראיונות ממושכים עם ארבעים מנהלי בתי ספר. לשם המחשה אציג תחילה מקרה של מורה אתגרי, תוך שימוש בשמות ופרטים בדויים לשמירה על חסיון. בהמשך אפרט ממצאים שונים שעלו מתוך ניתוח התוכן של ארבעים המקרים.

המקרה של דליה ורינה

דליה (52) מנהלת מזה עשר שנים את בית ספר היסודי "נווה עקרונות" השוכן בלב שכונה עם אוכלוסייה מהמעמד הבינוני. המקרה שעליו סיפרה התרחש לפני מספר שנים. רינה (38) לימדה בכיתות נמוכות. עם ותק קודם של עשר שנים זו הייתה שנת עבודתה הראשונה ב"נווה עקרונות" ויחסיה עם הצוות והמנהלת היו טובים. רינה הצטיירה כאדם חביב ולא היה קל להגדיר את קשייה, אבל ניכר שאיכות ההוראה שלה לקויה: השפה דלה, היא לא כיבדה את התלמידים ודיברה בסגנון בוטה ("אם לא תכין שיעורים יבוא שוטר ויאכל אותך"). לדברי המנהלת היא "לא ידעה להגיע לילדים" והתלמידים לא אהבו אותה. המידע על הקשיים הגיע מהורים מתוסכלים, מתלמידים כועסים וגם מתצפיות שהמנהלת ערכה בחצר. את הסיבות לקשיים תלתה דליה בכישוריה הדלים וגם במנהלים ובמפקחים שהחליטו לפני עשר שנים להשאיר אותה במערכת.

בתחילת השנה אפשרה דליה לרינה להסתגל לבית הספר. המורות הוותיקות הדריכו אותה והמנהלת נתנה לה גיבוי כשהורים באו להתלונן. היא ידעה שהזמנה מוקדמת תלחיץ את המורה, ולכן החליטה להתערב רק כעבור ארבעה חודשים, כשדליה השתכנעה שהקשיים נמשכים. היא הזמינה את רינה לשיחה לברר כיצד היא מרגישה בבית הספר. רינה תיארה את עבודתה באור חיובי מאוד. דליה

התקשתה להסביר לרינה מה זו הוראה איכותית, על אילו ערכים חינוכיים היא מבוססת, מה נדרש כדי שהתלמידים יחוו חוויה של למידה ורינה תתייחס אליהם בחום ובכבוד, שתבין אותם. "חששתי שזאת הולכת להיות 'בכייה לדורות'. תהיה לי מורה טעונת טיפוח. התלבטתי אם לגדל מורה או לגדל ילדים". רק בסוף השיחה היא ציינה את אי-שביעות רצונה.

לאורך כל התקופה התייעצה דליה עם המפקחת. היא גם התקשרה למנהלת בית הספר הקודם שבו עבדה רינה. זו סיפרה לה שהייתה מרוצה ממנה והמעבר לבית הספר הנוכחי נבע משינוי בכתובת מגוריה. אחרי שיחת המשוב רינה השתדלה להשתפר, אבל ללא הצלחה. דליה שוב הזמינה אותה לשיחה והציעה לה להכין מערכי שיעור "כמו סמינריסטית". גם מהלך זה לא שינה את תמונה המצב. בסביבות פסח הן נפגשו לשיחה נוספת ודליה הציעה לה ברוח טובה לעבור ללמד בבית הספר אחר ("תוכלי להגיד להם מה שאת רוצה"). כשחזרה מחופשת הפסח רינה הודיעה שהיא דוחה את הרעיון וכך המנהלת הודיעה לה בנחישות שלא תאפשר לה ללמד כאן בשנה הבאה. כעבור יומיים בעלה של רינה התקשר וביקש לשוחח, אבל דליה דחתה את פנייתו. כעבור יומיים יוסי הופיע באמצע מסדר הבוקר ודרש בתוקף להיפגש. הוא אף איים שיתבע אותה לדין, אבל דליה סירבה להיפגש וגם הסבירה לרינה שהמהלך היה מיותר. כעבור מספר שבועות הודיעה רינה שהיא לוקחת חופשה ללא תשלום. סוף דבר: רינה פרשה לחופשה ובמשך מספר שנים עבדה בעסק המשפחתי. לפני שנתיים שבה ללמד בבית ספר אחר ודליה לא ידעה לציין כיצד היא מתפקדת.

המקרה של דליה ורינה מספק תמונה מציאותית על מהות הקשיים של המורה (שלעתים קשה להגדירם); האופן שבו נודע למנהל על קשיים אלה; התרומה של גורמים רבים להיווצרות הקשיים ואלה התורמים להמשכם; הלבטים וההיסוסים שיש למנהל בעת שהוא נדרש לפעול; תגובות המורה, אלה שהמנהל צופה ואלה המשבשות את תכניותיו; המניפולציות ששני הצדדים עורכים כדי לממש את כוונותיהם; המשאלה של כל הצדדים שלא לפגוע בשגרה וביחסים, וההשלכות שיש לאירועים אלה על חייו המקצועיים של המורה. למקרים אלה יש גם מחיר רגשי ועומס נפשי על כל המעורבים. דליה חשה רחמים על רינה והרבה כעס על המערכת שלא ידעה לומר למורה כבר בשלב מוקדם שהיא אינה מתאימה למקצוע. איננו יודעים מה רינה חשה, אבל ההתרחשות מצביעה על המעורבות הרבה שלה ושל בעלה באירוע והנכונות שלהם לשנות את החלטת המנהלת.

שכיחות התופעה

השאלה הראשונה שהמנהלים התבקשו לענות עליה היא כמה מורים בצוות הם היו מגדירים "אתגריים". מתוך רשימות אנשי הצוות (סה"כ $N=1157$) סימנו המנהלים 84 כאתגריים, ממוצע של 2.1 מורים לבית הספר ($SD=1.2$) ו-7.2% מכלל המדגם. כיוון שהמחקר נערך בשלבים שונים של שנת הלימודים מספר זה מתייחס לכל המורים המלמדים (או לימדו) בשנתיים האחרונות. ההערכה אפוא שמדובר ב-5% שהם כ-7000 מורים מכלל כוח ההוראה במערכת החינוך בישראל. כדאי לציין שבארבעה בתי ספר (10%) לא איתרו המנהלים כל מורה כזה. המספר הגדול ביותר היה של 5 מורים שלימדו בבית ספר מרוחק שבמשך שנים רבות לא הייתה בו תחלופה.

גורמים אפשריים

הנתונים הכמותיים על שכיחות המורים האתגריים אפשרו לערוך גם חישובים סטטיסטיים על אודות הקשר שלהם עם סוג היישוב (מרכז/פריפריה) והרמה הסוציאקונומית של השכונה שבה שוכן בית הספר (גבוהה/בינונית/נמוכה). נמצא שהייתה שכיחות נמוכה יותר של מורים אתגריים בבתי ספר השוכנים ביישובים מרכזיים ובשכונות מבוססות ($r = -.40, p < .01$). המשמעות היא שאוכלוסיית תלמידים, שמלכתחילה סובלת מחסכים ופערים, לומדת אצל מורים פחות איכותיים. ייתכן שהדבר נובע מסינון פחות קפדני שמנהלים עורכים למורים שהם מקבלים (אולי בגלל היצע נמוך) ואולי גם עקב עמדה "פוליטית" חלשה יותר של מנהלי בתי ספר השוכנים בפריפריה ובשכונות עוני. עוד נמצאה שכיחות גבוהה יותר של מורים אתגריים בבתי ספר עם מנהלים חסרי ניסיון ($r = -.28, p < .05$).

מדגם ארבעים המקרים

לאחר שהמנהלים איתרו מורים אתגריים שמלמדים כיום, הם התבקשו לתאר מקרה אחד כזה שהתרחש בשנים האחרונות. מקצת המקרים התייחסו למורים המלמדים כיום ואחרים דיווחו על מורים שלימדו בעבר ובינתיים עזבו את המוסד. מניתוח התוכן אפשר לקבץ את התשובות לקטגוריות וגם לתת להן ערכים מספריים. נביא להלן את הממצאים הכמותיים, הגם שמידת הייצוגיות שלהם מוגבלת.

מאפייני המורים

מדיווחי המנהלים עלה ש-22% מהמורים המתקשים היו גברים. זהו שיעור כפול משיעור המורים במערכת החינוך בישראל, בוודאי בכתי הספר היסודיים. כמו כן עלה שמורים אלה היו מבוגרים יותר מממוצע הגיל (M=44, SD=8.5). יותר ממחצית היו מחנכים והייתה שכיחות גבוהה יותר של מורים עולים.

הקריטריונים לאפיון מורים אתגריים

בריאיון שנערך התבקשו המנהלים לציין מה הם הקשיים העיקריים של המורה. אחדים ציינו תכונה אחת, אבל במקרים רבים ציינו המנהלים – "הכול". מתשובותיהם עלה שהבעיה העיקרית קשורה לאיכות גרועה של הוראה (64%) והתנהגות תוקפנית ובוטה לתלמידים (58%). שתי הקטגוריות האלה מייצגות את שני ההיבטים הנכללים גם בחקיקה האוסטרלית: תפקוד לקוי והתנהגות המוגדרת בספר החוקים כעבריינית ופליילית. בשכיחות נמוכה יותר הם ציינו גם נוקשות, קושי בהטמעת שיטות חדשות (37%); בעיות משמעת בכיתה (33%); הישגים נמוכים של התלמידים (33%); המורה ביקורתי וממורמר (23%); וכן אי-קבלת מרות המנהל (21%). כאשר חושבו המתאמים בין המשתנים נמצא, כצפוי, שהוראה גרועה נקשרת עם הישגים נמוכים ($r = -.50, p < .01$) ועם בעיות משמעת ($r = -.56, p < .01$).

תגובות המנהלים

כאשר מנהלים נוכחים לדעת שהמורה אינו עובד כהלכה, כשהתלונות הולכות ומתגברות, כשעמיתים מדרבנים אותם להתערב, הם מבינים שנפל דבר ויש לשנס מותגניים. במחקר שערך ברידג'ס¹¹ על דרכי ההתערבות של מנהלים בקליפורניה הוא הצביע על שלוש אסטרטגיות עיקריות שלרוב מתרחשות זו אחר זו: תחילה המנהל סופג את הקשיים של המורה ומנסה לסייע לו. כאשר ההתערבות אינה מצליחה הוא פונה לצעדים ארגוניים, ואם גם אלה אינם משפרים את תפקוד המורה מופיעה התייחסות לעומתית שמכוונת לאיים על המורה ולסלק אותו מבית הספר. לפני שנתאר את הממצאים הכמותיים, נביא דוגמה נוספת של מקרה כזה.

המקרה של אופירה ודביר

דביר(42) הוא מנהל זו השנה השנייה בית יסודי גדול בשכונה מבוססת. בראיון עמו הוא תיאר את המקרה של אופירה (43), מחנכת ותיקה של כיתות ג-ד שהיו לה מצבי רוח קיצוניים, התבטאויות חמורות ("אתה כותב כמו ערבי") והתפרצויות כנגד הילדים, המורים והמנהל. היא התנהגה בביטחון רב, כמי שיודעת הכול, זו היודעת גם לחבק ולנשק. מקצת הילדים אהבו אותה ואחרים פחדו ממנה. כיוון שהיא התקשתה לתקשר עם ההורים הם ניסו מספר פעמים להשבית את הכיתה.

הואיל ולא היה לדביר ניסיון קודם בניהול הוא התקשה בהתחלה לעכל את התנהגותה, חשש לפגוע בה ("אחרי הכול היא 'תלמיד' בכיתה שלי"). כדי לשקול את צעדיו הוא הזמין אותה לשיחות לבירור כיצד היא רואה את הדברים. הוא גם הביא לידיעתה כל תלונה שהגיעה אליו. אופירה נוכחה לדעת שהמנהל החדש מסכן את מעמדה והיא ניסתה להתסיס נגדו את הצוות. שאר המורים כמעט שהצטרפו אליה, אבל דביר התעשת ואיים שאם לא תחדל הוא "יפתח את הקלפים" בפני הצוות ויציג את גרסתו. כשהדברים לא השתפרו הוא אכן ערך בנוכחותה שיחה עם כל המורים והסביר את עמדתו. בתום אותה שנה הגישו לו ההורים עצומה ובה ביקשו שלא תמשיך ללמד את ילדיהם. דביר הראה למפקחת את העצומה והתייעץ אתה, אבל אופירה לא שקטה על השמרים והסיתה את הצוות בטענה שהמנהל "בישל" את מחאת ההורים. במשך מספר שבועות התנהל מסע של לחצים חריפים כשכל צד מנסה להגן על עמדתו. לבסוף אופירה נכנעה לאיומי ההורים (שהטילו את אימתם על כל הצוות) והחליטה שאין לה עניין להמשיך ללמד באותה כיתה. דביר התלבט אם כדאי שתהיה מורה "מקצועית", אך לבסוף נתן לה תפקיד של מחנכת של כיתה "קלה ונוחה". בתחילת השנה השנייה הוא נתן לאופירה תמיכה של מורה נוספת וייעוץ עם הפסיכולוגית. אותה שנת לימודים הייתה רגועה הרבה יותר.

המקרה של אופירה ודביר ממחיש את הלחצים, את המצוקה ואת ההתלבטויות של כל המעורבים. לדבריו, חלק מהקושי של המורה נבע מהסגנון התוקפני של ההורים וגם מהדימוי שהיה לה כמורה כושלת. סגנון ההתערבות של דביר היה קולגיאלי והוא השתדל לשתף כמה שיותר גורמים תוך ניסיון מתמיד להגיע לפשרה. במחקר הנוכחי נעשו לרוב הצעדים בסדר הזה, מהקל אל הכבד. מנהלים נעזרו בממוצע בשלושה צעדים מסוגים שונים. ראוי לציין שהמצב הקשה ביותר דומה לזה שדביר היה שרוי בו: מנהל חדש פוגש מורה ותיק שיש לו

תמיכה בצוות. במרבית המקרים האלה השלים המנהל הקודם עם תפקוד המורה האתגרי ולא ניסה לשנות את המצב. כך, כשהגיע מנהל חדש שטרם למד להכיר את הצוות וטרם ביסס את מעמדו, נפל עליו כל העול הזה. לא פלא שדכיר התקשה לתפקד ולקבל החלטות. גם המצב שבו המנהל והמורה עובדים יחדיו שנים רבות ולאחר שנים של תפקוד תקין חלה הידרדרות בתפקוד המורה מסובך למדי. המצב הפשוט יחסית הוא זה שבו מנהל ותיק ומנוסה מקבל לעבודה מורה חדש המתקשה בתפקוד.

שלבי ההתערבות

"ספיגת" הקשיים וסיוע למורה: בשני תיאורי המקרים המנהלים מנסים תחילה להכיל את הקשיים, לברר את מקורם ולשוחח עם המורה כדי להבין את נקודת המבט שלו. נמצא שבמחצית המקרים התגובה הראשונית של המנהל הייתה התעלמות (50%). הם קיוו שהבעיה תיפתר איכשהו או שמישהו אחר יקרא לעזרה ויחייב אותם להתערב. התעלמות משקפת אמביוולנטיות, הססנות, חשש לטעות. מנהלים אלה העדיפו שלא להסתכן. כאשר הבעיות לא נפתרו ערכו רובם (88%) שיחת משוב עם המורים. הם דיווחו להם על התלונות שהגיעו אבל עשו זאת כנראה בשפה עדינה וברוך. הם המשיכו לקוות ששיחות אלה יועילו. במחצית מהמקרים הם גם ביקשו ממורים אחרים לסייע (50%) וגם הפנו להכוונה להיוועצות עם מנחה/יועצת (50%). לצד מהלכים אלה היו גם מנהלים שהגבירו את הפיקוח (38%), הציעו למורה לצאת ללימודים (33%) וגם סיפקו לעתים הדרכה והדגמה (33%).

צעדים ארגוניים: כאשר הצעדים להכלת המקרה לא הועילו היו מנהלים, לדוגמה דביר, שנקטו בצעדים ארגוניים, בעיקר של שינוי כיתה (43%) והפחתת עומס ושעות העבודה (18%). מהלכים כאלה מותנים לרוב בהסכמת המורה וגם בהיווצרות תנאים נוחים לכך, והנתונים מעידים שהם לא התרחשו לעתים תכופות.

עימות וביקורת

כאשר הכלת המקרה ונקיטה בצעדים ארגוניים לא הועילו, הם למדו שתגובה עדינה אינה עוזרת ונחוצים איתותים חריפים ובוטים יותר. רוב המנהלים (80%) הזמינו את המורה ומתחו ביקורת בעל פה. אחדים (30%) העלו גם ביקורת בכתב. כדאי לציין שמכתב תלונה כזה שנשלח למפקח מכתים בדיו את עתידו של המורה

וסולל את הדרך לפיטוריו. ייתכן שהחשש מתגובה חריפה של המורה הרתיעה מנהלים מכתבתו. כמחצית מהמנהלים (48%) פנו למפקח, הציעו למורה לשנות בית ספר (15%) (כמו במקרה של דליה); השתמשו באיומים (18%) ואף יזמו תהליך השעיה (13%).

לסיכום, התערבות המנהלים מתנהלת לרוב במתווה קבוע והדרגתי שנועד לאפשר להם להמשיך ולנהל את בית הספר ואת המורים תוך מזעור החיכוכים. מנקודת מבט ניהולית ואישית צעד כזה מקטין את השחיקה הנפשית הרבה הכרוכה בטיפול במורה הבעייתי. המנהלים שראיינתי העדיפו לפייס הורים זועמים, לתת גיבוי למורים כושלים, להרגיע את הרוחות ולנסות להגיע לפתרונות מועילים בלי לעורר התמרמרות ובלי להעליב ולפגוע.

דיון

ניהול של מורים מתקשים הוא אולי האתגר הקשה ביותר שמנהל בית ספר עלול לפגוש במהלך כל שנות עבודתו. על אף שמדובר בנושא כואב שנזקיו מרובים רק גורמים מעטים מנסים להשיל את הצעיף העבה של חשאינות המכסה, לדברי ראג ועמיתיו,¹² את הנושא. משרדי חינוך ומוסדות מחקר אקדמיים ממעטים לברר את הגורמים לקשיי המורים ואת הדרכים האפשריות לפתרון. המחקר הנוכחי בחן, לראשונה בישראל, את התופעה הזו והממצאים העולים ממנו הם בעלי חשיבות מעשית ותאורטית רבה.

כשמתבוננים בממצאים הכמותיים ועוד יותר מכך בתיאורי המקרים, ששניים מתוך ארבעים הוצגו כאן, הולך ומתברר שמורים מאתגרים אינם תופעה נדירה. בכל בית ספר יש במוצע מורה אחד או שניים כאלה ונדירים יחסית המקרים שבהם המנהל אינו נפגש אפילו במורה אחד כזה. למעשה, כשם שבכל צוות יש כמה מורים מוכשרים במיוחד, כך גם יש כאלה המתקשים בעבודתם. מורים אלה מלמדים עשרות תלמידים מדי שנה ובמושגים של מערכת החינוך כולה מדובר בעשרות ובמאות אלפי תלמידים הנחשפים להוראה פחות איכותית. בשני שלישים מהמקרים תיארו המנהלים מורים המתקשים ללמד או שהתנהגותם בוטה וחסרת רגישות. מנהלים היו מוטרדים פחות מאישיות נוקשה או מרדנית או ממורים חסרי מוטיבציה.

ניתוח הגורמים שלדעת המנהלים מעצבים את תפקוד המורה (יש לזכור שמדובר בנקודת מבט אישית), מתברר שהם רבים ומורכבים מאוד. המנהלים נטו להאשים בראש ובראשונה את המורים, את אישיותם התוקפנית וחסרת הרגישות ואת הכישורים הדלים שלהם ללמד. זו כמובן השקפה חד-צדדית שלדעת פידלר ואטון¹³ אינה מייצגת ואינה הוגנת. כך סברה גם דליה, שהתלוננה גם על מפקחי משרד החינוך והמנהלים של רינה שהשלימו עם תפקודה הלקוי. אילו, לדעתה, אותם אנשי מנהל היו אוזרים אומץ, ייתכן שרינה לא הייתה ממשיכה ללמד. גם לגורמים אחרים, ובמיוחד ללחץ של ההורים, יש משקל בתפקודו של המורה ובהחלטותיו של המנהל. המקרה של אופירה ממחיש שקבוצת הורים תוקפנית עלולה להסלים את מצבו של המורה וללחוץ על המנהל לנקוט צעדים תקיפים יותר. במקרה של אופירה דווקא ההתנתקות שלה מהכיתה וקבלת תפקיד מחנכת של כיתה יותר "קלה" סייעו לה לעלות על פסים מועילים יותר. במרבית הראיונות מיעטו המנהלים להתייחס להשפעה השלילית האפשרית שהייתה למעשיהם על תפקוד המורה. הם התעלמו מטעויות שעשו ומתגובות חריפות שדרדרו את המצב. זהו בהחלט נושא ראוי למחקר המשך. ראוי גם שמחקרי המשך יבחנו את הנושא מנקודת מבטם של המורים ויאזנו בכך את החיסרון העיקרי של מחקר זה – הישענות על מקור אחד בלבד.

המלצות

הממצאים שהבאנו מצביעים על מציאות מקצועית וניהולית מורכבת שעל המנהל להכיר בקיומה ולהיערך אליה. בפועל, המנהלים שראינו התייחסו לכך כאל מכשלה שהם היו רוצים שלא תתקיים (או לפחות שלא תיראה). מסיכום ממצאי המחקר (גם אלה שלא נכללו במאמר זה) אציע ארבעה כיוונים פעולה:

א. **הגברת מודעות.** הצעד הראשון לטיפול בבעיה הוא לעורר את המודעות של מנהלי בתי ספר, אנשי מנהל במשרד החינוך וחוקרי חינוך. כמו בתופעות אחרות שהיו מלווה בסטיגמה ונפתחו להתערבות מועילה, גם הסיוע למורים מתקשים עשוי להניב פרות חשובים ומועילים.

ב. **שיתוף פעולה של משרדי החינוך והאוצר, ארגוני המורים והכנסת.** תופעת המורים המתקשים בעבודתם כרוכה בהיבטים רבים, חלקם קשורים לחקיקה

וקביעת נהלים, לתיאום בין ארגוני המורים למשרדי הממשלה תוך הקצאת משאבים לסיוע. כל אלה מחייבים תיאום בין כל הגורמים האלה.

ג. **הכשרת מנהלים.** במרבית המקרים ניתן לשפר את תפקוד המורה כאשר כלי מרכזי לכך הוא מתן הכשרה למנהלים ולמפקחים. לפני מספר שנים ערכתי יחד עם מפקחת של משרד החינוך סדנה לשמונה מנהלי בתי ספר. תכנית הסדנה כללה חמישה מפגשים שבהם סיפרו המנהלים על הקשיים האישיים שלהם ולמדו על הגורמים הכלליים לקשיי מורים, הלבטים, דרכי התערבות ומתן משוב. המנהלים ציינו שהסדנה אפשרה להם לבחון מחדש את המורכבות הרבה והגבירה בהם את הרצון לעזור לאותם מורים.

ד. **הדרכת מורים.** חיוני שמשרד החינוך יכשיר מורים ותיקים שיתנו הדרכה למורים מתקשים. דוגמה מעודדת לכך עולה מהדרכה קצרת מועד שנתנה פלש.¹⁴ במשך שלושה שבועות היא עבדה בכיתתה של המורה, צפתה בשיעורים שלימדה, שוחחה אתה וגם לימדה בעצמה כדי להתנסות ולהדגים למורה דרכים נוספות להוראה. פלש מציינת שעל אף הזמן הקצר שהתלוותה לאותם מורים הם עברו תהליך מקצועי ורגשי מעמיק שתוצאותיו הטובות ברובן נמשכו גם לאחר עזיבתה.

לסיום, עוד הערה אישית. עם סיום כתיבת המחקר פרסמתי אותו במספר מאמרים בכתבי עת בחו"ל, אבל עיכבתי במשך כמה שנים את פרסום הממצאים בישראל. למרות התועלת הרבה הגלומה במחקר כזה חששתי שהוא יספק תחמושת נוספת לידיהם של מבקרי החינוך. הרי קשיי התפקוד של מורים אינו נשמר חסוי בין כותלי הכיתות ולעתים קרובות הם זוכים להד מקומי וארצי. תיאורי מקרים של מורים אלימים וסכסוכים שפרצו בין הורים למנהל ואנשי הצוות נפרשים במקומונים והם מדרדרים עוד יותר את מעמדם של המורים ומחריפים את המשבר שהמערכת נמצאת בו ממילא.¹⁵ עם השנים גברה בי ההכרה שהתועלת האפשרית גדולה יותר מהפגיעה, וכך מאמר זה מביא לראשונה בעברית את ממצאי המחקר. אני מקווה שהדיו יסייעו למשרד החינוך, למכללות להכשרת מורים ובעיקר למנהלים ולמורים למצוא בו רעיונות כיצד ניתן לשפר את איכות ההוראה ואת איכות ניהול המורים.

Flesch, 2005. 14

.אריאב, 2008. 15

ביבליוגרפיה

- אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת מצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד, בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 19–55
- רובין, ש' וקורין, ד' (2007). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות, בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי³**, ירושלים: מאגנס, עמ' 603–619
- שקדי, א' (2003). **מילים מנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריות ויישום**, תל אביב: רמות
- Bridges, E. M. (1986) *The Incompetent Teacher: The Challenge and the Response*, (rev.), London: The Falmer Press
- Bridges, E. M. (1992) *The Incompetent Teacher: Managerial Response* (rev.), London: The Falmer Press
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge
- Fidler, B. & Atton, T. (1999) *Poorly Performing Staff in Schools and How to Manage Them*, London: Routledge
- Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*. 31(2), 69–86
- Lavelly, C. et al. (1992) Actual incidence of incompetent teachers, *Educational Research Quarterly*, 15 (2), pp. 4–11.
- Tucker, P. (1997) Lake Wobegon: Where all teachers are competent (or have we come to terms with the problem of incompetent teachers?), *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 103–126
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M. & Chamberlin, R. P. (1999) *Managing Incompetent Teachers*, leeds.ac.uk/educol/documents/00001235.htm
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M. & Chamberlin, R. P. (2000) *Failing Teachers?* London: Routledge
- Yariv, E. (2002). *Managing Challenging Teachers*, Doctoral dissertation submitted to the University of Leicester, UK.

Yariv, E. (2004) Challenging teachers: what difficulties do they pose to their principals, *Educational Management Administration and Leadership*, 32, pp. 165–184