

## אתגר הסיוע למורים המתקשים בעבודתם<sup>1</sup>

אליעזר יריב, אפרת קס

### תקציר

המחקר המוצג במאמר זה בוחן מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר את הפעולות שהם מבצעים כדי לסייע למורים המתקשים בעבודתם, כמו גם את תפיסתם באשר לדרכי התמודדות מוצלחות ויעילות עם קשיי המורים הללו. במחקר השתתפו 219 מנהלי בתי ספר, ואלה התבקשו למלא שאלון כמותי שפותח לצורך המחקר. המנהלים התבקשו לתאר מקרה אופייני של איש צוות שהתקשה בעבודתו ולעמוד בתיאורם על מאפייני הקשיים, על דרכי ההתערבות שהם נקטו כדי לסייע לו ועל מידת היעילות של אותן הדרכים. בשאלה פתוחה התבקשו המשתתפים לתאר את הצעדים שנקטו בהתערבות מוצלחת שלהם. הממצאים מעלים שמנהלים מעדיפים לסייע למורים המתקשים בעבודתם בעיקר באמצעות פעולות של הכלה, ורק מעט באמצעות צעדים ארגוניים (כמו למשל שיבוץ המורה בכיתה אחרת). לעתים רחוקות המנהלים נוקטים דרך של סנקציות ואיומים. בפעולות של הכלה נמצא קשר חזק בין שכיחות השימוש בדרך התערבות מסוימת לבין תפיסת המנהלים את מידת היעילות של דרך ההתערבות הזו. בניתוח תוכן נמצא כי לא סוגי הפעולות אשר נקטו הובילו להצלחת ההתערבות, אלא כמה תנאים שהתקיימו במהלכה: (א) נכונות של המנהל להתערב ולהשקיע; (ב) גיוון בפעולות המנהל ובסוגי הסיוע; (ג) נכונות של המורה להשתנות; (ד) גמישות בניהול ההתערבות. ממצאי המחקר מראים שמנהלי בתי הספר מעדיפים גישה של הימנעות חלקית מהתערבות, וזאת בשל קשייהם לפעול בצורה יזומה ואסרטיבית. הפעולות שלהם מפוזרות ומעטות, ודומה שבעומק לבם הם אינם מאמינים בתועלת של פעולות אלו. ממצאים אלה מצביעים על הצורך בכך שהכשרות המנהלים יתמודדו ביעילות עם תופעת המורים המתקשים בעבודתם ויעודדו את המנהלים להתמודד עם התופעה.

**מילות מפתח:** בית ספר, מורים מתקשים, מנהלים, סיוע.

1. אנו מודים לד"ר חנסאא דיאב, לפרופ' דיצה משכית, לסנאית אילון ולעוזרי המחקר נעמה בן יוסף, עינב גינדי ודורון יריב. כמו כן ברצוננו להודות לסטודנטיות אילת ישי, נורית מזרחי אליה, ליז אייש, רונית אחרק, ויקי ברגר ואסנת כהן.

## מבוא

אחד מאתגרי הניהול המורכבים ביותר העומדים בפני מנהלי בתי ספר הוא לסייע למורים בבית הספר אשר מתקשים למלא את תפקידם. במחקר חלוצי שערך ברידג'ס (Bridges, 1986) תיארו מנהלים ומפקחים בקליפורניה מורים שאינם מסוגלים לנהל כיתה וללמד; אותם המורים יושבים באפס מעשה ואפילו נרדמים, מעשנים מריחואנה בשיעור, משפילים את התלמידים ומסתכסכים עם המנהל, עם עמיתים ועם הורים. המרואיינים טענו כי התלמידים ניזוקים מתפקודם הגרוע של אותם המורים הכושלים (incompetent), ושמו הטוב של בית הספר נפגע עקב מעשיהם. המנהלים הוסיפו כי הם מתקשים להעריך באופן ענייני את עבודתם של אותם המורים ולהחליט אם לסייע להם או להיפרד מהם. עוד נמצא כי המנהל נאלץ להשקיע משאבים רבים בטיפול בבעיות המתעוררות עקב כך (לרבות בלחץ הרגשי אשר הוא עצמו חש), משאבים שהיה מעדיף להשקיע בנושאים אחרים. דומה כי התופעה של אנשי מקצוע המתקשים במילוי תפקידם היא אוניברסלית: היא קיימת במקצועות אחרים דוגמת משפטים ורפואה (Weenink, Westert, Schoonhoven, Wollersheim, & Kool, 2015; Wragg, Haynes, Wragg, & Chamberlin, 2000). כמו גם בקרב מורים במדינות רבות. מעריכים כי חמישה עד שבעה אחוזים מהמורים הם "כושלים" (Bridges, 1986; Lavelly, Berger, & Follman, 1992; Zhang, 2007).

למרות חשיבות הנושא רק מחקרים מעטים עסקו בו, ואלה התמקדו במקרים הקיצוניים. המחקר המתואר במאמר זה מניח כי לא מעט מורים חווים קשיים; חלק מהקשיים הללו זמניים וחמורים פחות, ואפשר להתמודד עמם בהצלחה. המחקר הנוכחי עוסק ב"מורים מתקשים" (struggling teachers), אלה אשר עובדים יותר מחמש שנים, ומנהל בית הספר סבור כי יש קשיים מהותיים ומתמשכים בתפקודם. הגדרה זו אינה כוללת קשיים נורמטיביים של מורים מתחילים או תקלות נקודתיות (כמו למשל שיעור ש"ירד מהפסים"). כמו כן במחקר לא נכללים מורים שעברו על החוק (Page, 2013). התמודדות עם קשיים מקצועיים של מורה היא אתגר ניהולי ומקצועי משמעותי בתחום של ניהול כוח אדם. ההתמודדות כוללת כמה היבטים: קליטת עובדים, המרצתם, טיפול בתקלות ובקשיים שהם חווים (אופלטקה, 2015). נושא זה רלוונטי בייחוד בתקופה הנוכחית, שכן בתי ספר רבים בישראל עוברים לניהול עצמי ועוסקים רבות בניסיונות ליצור תהליך של שיפור מערכתי ופדגוגי. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הדרכים שמנהלים נוקטים כדי לסייע למורים מתקשים ואת הפעולות אשר המנהלים תופסים כמוצלחות ויעילות בסוגיה זו. הנחת היסוד היא שאיתור הפעולות הניהוליות המובילות במקרים ה"טיפוסיים" להתערבויות מוצלחות, אמור לסייע להבין טוב יותר את הנושא.

### ניהול של מורים מתקשים

אף שנקודת המוצא בהתמודדות של מנהלים עם מורים מתקשים היא זיהוי התופעה, מעט המחקרים אשר נערכו בתחום זה הצביעו על קשייהם של מנהלים להגדיר חוסר יכולת של מורים (Yariv, 2004) ואמות מידה המאפשרות להעריך את יכולתם של המורים (Tucker, 1997). מרבית המידע על אודות קשיי המורים נאסף בדרכים לא פורמליות, כמו למשל תלונות של

תלמידים והורים (Wragg et al., 2000; Yariv, 2009). גם ההחלטה אם וכיצד להתערב אינה פשוטה או קלה. ראשית, הכורח לפנות למורה ולומר לו שתפקודו לקוי מעורר בקרב המנהל תחושות של לחץ רגשי וקושי נפשי. שנית, על המנהל לבחון את תגובתם האפשרית של יחידים וארגונים בתוך בית הספר ומחוצה לו. בהקשר הזה צ'נג (Cheng, 2014) מצא שמנהלים מנסים להעריך את מידת ההסכמה של צוות המורים לצעדיהם: אם הפער בין עמדת המנהלים לזו של צוות המורים בהערכת ההוגנות והנחיצות של הצעדים היה גדול, המנהלים נטו להימנע מלממש את כוונותיהם. בהקשר אחר מצא ברידג'ס (Bridges, 1992) שהקושי העיקרי של מנהלים בארצות-הברית בסוגיה זו הוא ההגנה המקצועית הנרחבת על המורים, ובייחוד הקושי לפטר מורים "עם קביעות". פיטורין של מורים כאלה מצריכים מאבק משפטי ממושך, יקר ומתיש. לדעתה של אלסוורת (Elsworth, 2007), קיים פרדוקס בנושא זה: על המנהלים לתמוך במורים המתקשים, להנחות אותם ולסייע להם, ובד בבד לעקוב אחר תפקודם ולהציג להם דרישות פורמליות לשיפור איכות עבודתם. אלסוורת מצאה שמנהלים רבים חלו עקב הלחץ הרב הכרוך במעקב מתמשך אחר תפקודם של מורים מתקשים ובעיסוק בבעיותיהם. מנהלים חוששים להתעמת ישירות עם אנשי צוות בבית הספר ומעדיפים להצניע מידע שלילי, להתעלם מקשיים של מורים ולהעריך את תפקודם באופן חיובי שאינו תואם את המצב בפועל. ההימנעות הזו מעימות מנוגדת לשכל הישר ולהמלצות של חוקרים (Potter & Smellie, 1995): במקום לפעול במהירות ולהבהיר היטב למורים את הדרישות מהם, המנהלים פועלים לאט ומספקים למורים משוב מעורפל. בהמשך מתחוור למנהלים שהמורה אינו עובד כהלכה; הטענות נגדו גוברות, ואחרים פונים אליהם בבקשה להתערב. בשלב הזה הם מבינים שצריך לשנס מותניים ולנסח תכנית מפורטת לשיפור איכות ההוראה של אותם המורים. לשם כך הם עורכים תצפיות בכיתותיהם של המורים המתקשים, מגדירים יעדים ונפגשים עם המורים לשיחות משוב. לא תמיד התכניות האלו מובילות לשיפור המיוחל (Blacklock, 2002).

ברידג'ס (Bridges, 1992) איתר ארבע אסטרטגיות עיקריות שמנהלים נוקטים בהתמודדות עם מורים מתקשים. האסטרטגיות האלו מתפתחות בשתי דרכים אפשריות: (א) **התפתחות הטיפול עם הזמן** - המנהל מתוודע לבעיות, לומד אותן, ובהתאם לכך מחליט על דרך הסיוע למורה. אם הצעדים שבחר אינם מועילים, הוא נוקט פעולות אחרות; (ב) **בחירת סוג הפעולות לפי מידת השימוש בהכלה או בסמכות וכוח**. בדרך כלל בשתי הדרכים הפעולות נעות באותו הכיוון: מהקל אל הכבד ומהתומך אל ה"לעומתי". תחילה המנהל "סופג" את קשיי המורה ומנסה לסייע לו. אם ההתערבות אינה עוזרת, הוא פונה לצעדים ארגוניים. אם גם אלה אינם משפרים את תפקוד המורה, הצעדים שננקטים מיועדים לאיים על המורה ולנסות לסלק אותו מבית הספר. להלן מתוארות בקצרה שלוש אסטרטגיות הננקטות בהתמודדות של מנהלים עם מורים מתקשים. האסטרטגיה הרביעית, הצבת המורה בתפקיד שאינו מחייב הוראה (כמו למשל ספרן), אינה אפשרית במערכת החינוך בישראל.

- **"ספיגת" הקשיים וסיוע למורה** - בשלב הראשון המנהל לומד את הקשיים, מברר את מקורם ומשוחח עם המורה כדי להבין את נקודת המבט שלו. יריב וקולמן (Yariv & Coleman,

(2005) מצאו שאם הבעיות לא נפתרו, רוב המנהלים ערכו שיחת משותפת עם המורים. במחצית מהמקרים המנהלים אף ביקשו ממורים אחרים לסייע למורים המתקשים. מחצית מהמנהלים הפנו מורים מתקשים להכוונה וייעוץ, ובשליש מהמקרים גם הגבירו את הפיקוח על המורים ואף הציעו להם לצאת ללימודים.

- **צעדים ארגוניים** - אם הצעדים ל"ספיגת" הקשיים לא הועילו, חלק מהמנהלים נוקטים צעדים ארגוניים (בעיקר שינוי הכיתה שהמורה מלמד בה והפחתת מספר שעות העבודה שלו). בדרך כלל צעדים אלה מותנים בהסכמת המורה, כמו גם בהיווצרות תנאים המאפשרים אותם. הנתונים במחקרו של ברידג'ס (Bridges, 1992) מעידים שתנאים כאלה אינם נוצרים לעתים תכופות.

- **עימות וביקורת** - אם שתי האסטרטגיות הקודמות לא הועילו, מנהלים נוקטים צעדים חריפים יותר. יריב וקולמן (Yariv & Coleman, 2005) מצאו שרוב המנהלים הזמינו את המורה לשיחה עמם ומתחו ביקורת בעל-פה על תפקודו (אצל אחדים מהם הביקורת הייתה גם בכתב). לעתים הם הציעו למורה לעבור לבית ספר אחר, או אף איימו לפטר אותו. במחצית מהמקרים המנהלים העריכו שעקב גורמים ארגוניים ואחרים הם לא יצליחו לשנות את המצב, ולכן פנו למפקחים. המפקחים שיווחו עם המורים עשו שימוש בשפה ישירה ובאמצעים נוספים כדי לשכנע אותם. בעקבות השיחות האלו המורה עזב את בית הספר. אולם התערבות המפקחים לא הייתה נפוצה, ובמרבית המקרים המנהלים נאלצו להתמודד עם הבעיה בכוחות עצמם. מהלכיהם ארכו זמן רב והתישו רגשית את כל המעורבים בתהליך (Thompson, 2009).

לכאורה העברה של מורים מתקשים מתפקידם (אם לבית ספר אחר ואם אל מחוץ למערכת) היא הדרך המהירה והיעילה לשפר את איכות ההוראה בבית הספר. לא מעט בעלי תפקידים באקדמיה ובמערכת החינוך בארצות-הברית אכן מצדדים בגישה זו. לדעתם, נקיטת דרך זו מאפשרת לשלב בהוראה אנשי מקצוע מתאימים יותר ולשפר את הישגי התלמידים. עוד נטען כי סילוק מורים כושלים משפר את האקלים הלימודי בבית הספר וגורם לכך ששאר המורים תופסים ביתר רצינות את תהליכי ההערכה (Chait, 2010). לעומת זאת אחרים סבורים שהטיעון הזה שגוי מוסרית ומקצועית. ראשית, מעטים המורים הכושלים אשר עובדים במערכת החינוך (Bridges, 1992), והעיסוק המופרז בעניינם פוגע בהבנת הצורך לסייע למורים רבים החווים קשיים מקצועיים. שנית, קושי הוא מושג יחסי: לכל מורה יש כישרונות מגוונים ויכולות מגוונות, כמו גם תחומים שהוא מצטיין בהם פחות. במהלך קריירה הנמשכת כמה עשרות שנים יש לכל מורה תקופות מוצלחות ותקופות של נסיגה ושפל, והצלחה יכולה להתחלף בעיפות ובתחושת שחיקה (פרידמן, 1995). שלישית, תפקוד מקצועי לקוי אינו נובע בהכרח מכישורים נמוכים ומיכולות נמוכות: לעתים גם מורים מוכשרים "מאתגרים" את המנהלים (Yariv, 2004) ותורמים מעט לתלמידים (Range, Duncan, Scherz, & Haines, 2012). רביעית, ההנחה המובלעת כי המורה הכושל עצמו "אחראי למצבו" אינה הוגנת. פידלר ואתון (Fidler & Atton, 1999),

כמו גם ראג ואחרים (Wragg et al., 2000), טוענים שקשיי המורים מתעצמים בשלב כזה או אחר בגלל ניהול לקוי. פוטרניק (Futernick, 2010) מרחיק לכת וטוען שהמתכונת ההיררכית המתקיימת בבית הספר (העובד נדרש לדווח למנהל) היא אשר מנציחה את התפיסה הרואה במורה את האחראי היחידי להישגיו ולכישלונותיו. לדעתו, על כל אחד מבעלי התפקידים לקבל אחריות מלאה לתוצאות עבודתו.

#### תוצאות ההתערבות

אפקטיביות והצלחה הן מושגים יחסיים התלויים בנקודת המבט. התועלת שמייחסים לפעולה כלשהי נגזרת מהמטרות אשר הוגדרו לפעולה זו מלכתחילה. המטרות עשויות לייצג אינטרסים זהים של המנהל והמורה (כמו למשל שיפור יכולתו של המורה לנהל "כיתה קשה"), אבל גם יכולות לייצג אינטרסים מנוגדים שלהם. כך למשל פיטורין עשויים להשביע את רצונם של המנהל והמפקח, אבל פוגעים רגשית וחומרית במורה. כמו כן קיים קשר בין התפיסה של מידת האפקטיביות לבין הציפיות המוקדמות: האם ההתערבות נועדה להשפיע לטווח קצר (כמו למשל באמצעות מתן משוב שמטרתו תיקון שגיאות) או לסייע גם לאורך זמן (באמצעות מתן משוב המסייע לפתח את התפקוד המקצועי של המורה)? במאמר זה אנו מסתפקים בעצם ההגדרה של המנהל כי ההתערבות עלתה יפה, ואיננו בודקים את הקריטריונים שלו להערכת האפקטיביות של ההתערבות ואת המטרות והציפיות המוקדמות שלו.

השאלה 'התערבות מוצלחת מהי' טרם נבדקה ישירות, אבל אפשר להצביע על כמה דרכים לבחינתה. ראשית, אפשר לבחון את השפעת ההתערבות על החלטת המורה אם להישאר או לעזוב. יריב וקולמן (Yariv & Coleman, 2005) מצאו שמבין 40 המורים אשר המנהלים ניסו לסייע להם, כשישית עזבו זמנית את תחום ההוראה, וכשליש עברו לבית ספר אחר. ראג ואחרים (Wragg et al., 2000) מצאו ש-70% מהמורים המתקשים עזבו את תחום ההוראה והחלו לעבוד במקצוע אחר, ואילו שיפור בתפקוד חל אצל כרבע מהמורים (בעיקר בקרב אלה שהורו במשך עשר שנים או פחות). גם ברידג'ס (Bridges, 1986) מצא כי חל שיפור בתפקודם של מורים אשר עבדו בהוראה במשך עשר שנים או פחות, ואילו בתפקודם של מורים מנוסים יותר לא חל שינוי של ממש. עזיבה או הישארות כשלעצמן אינן מלמדות על מידת התועלת שבהתערבות, וזו תלויה בנקודת המבט של השותפים בתהליך. שנית, אפשר לבחון את הקשר בין סגנון ההתערבות לבין תוצאותיה. הלחץ הרב שכל המעורבים בתהליך חשים (Wragg et al., 2000), מוביל לדפוס קבוע והדרגתי של התערבות. הודות לכך מתאפשר למנהלים להתמקד בניהול בית הספר ולצמצם את האינטראקציה בינם לבין המורים המתקשים. אף שצעד כזה מקטין את השחיקה הנפשית, נקיטת גישה "רכה" אינה יעילה. קיימת הסכמה רחבה כי למרות חששותיהם של מנהלים לפעול ב"מסלול מקוצר", תהליך ההתערבות חייב להיות ממוקד יותר ומהיר. שלישית, אפשר לבחון את הנזק הכרוך בנקיטת צעדים קיצוניים. ברידג'ס (Bridges, 1992) תיאר מנהלים שביקשו לפטר את המורה המתקשה, הרבו לתעד את תפקודו ולצרף

לתיעוד הערכות לא מחמיאות. המהלכים האלה היו כרוכים בעומס בירוקרטי רב ופגעו במורים המתקשים - עוררו אצלם חרדה, פגעו בתחושת המסוגלות המקצועית שלהם וצמצמו עוד יותר את יכולתם ואת נכונותם לעמוד בציפיות מהם. ברידג'ס מצא כי לא פעם המורים הכחישו את דברי הביקורת שהוטחו בהם, התנגדו לתכנית העבודה שהציגו להם המנהלים וסירבו למלא הנחיות. במקרים הנדירים שהוחלט להדיח אותם מתפקידם, מרבית המורים הגישו תביעות משפטיות. בירור התביעות הללו ארך שנים, ועלה למשלם המיסים מיליוני דולרים. ברידג'ס (שם) פסימי בהערכת הסיכויים "להפוך ברווזונים מכוערים לברבורים"; מפקחים שראיין טענו כי חבל להשקיע משאבים במורה אשר לכל היותר יהיה בינוני בתפקודו. "האם זה שווה את הצער והיגון?", הם שואלים (שם, עמ' 72). הדוגמאות שהוא מציג מבטאות כשלים מתמשכים חמורים אשר לא טופלו במועד.

לצד העדויות הפסימיות שלעיל יש כמה מחקרים אמפיריים אשר זיהו תוצאות חיוביות של התערבות המנהלים. צ'נג (Cheng, 2014) בחן את דרכי ההתמודדות של מנהלים בקרב מדגם מייצג של מורים ומנהלים בטאיוואן. הוא מצא שמנהלים ערכו לא מעט צעדים אקטיביים של עידוד וסיוע למורים מתקשים, ביקשו ממורים אחרים להזמין את המורים המתקשים להשתלב בצוות שלהם, יזמו מהלכים של השתלמות והדרכה שמטרתם שיפור כישורי ההוראה של המורים המתקשים, גילו סובלנות לקשיי המורים וכן הלאה. צ'נג מצא שנקיטת שני סוגי צעדים או יותר הייתה אפקטיבית יותר מאשר נקיטת צעד אחד בלבד. בהתבסס על תאוריית ההוגנות הוא מצא שחינוכי לצמצם את הפער בין תפיסת המנהל לבין תפיסות המורים באשר למידת ההוגנות של הצעדים, חיוני שהעומס על כלל המורים בבית הספר יהיה זהה, וחשוב שהמורים האחרים יהיו שבעי רצון מצעדיו של המנהל. לדעתו, מגוון כזה של צעדים עשוי לשפר את איכות ההוראה ואת המורל של המורים.

במחקר אחר ליוותה פלש (Flesch, 2005) במשך שבועיים 13 מורים בבתי ספר יסודיים וסיפקה להם שירותי חניכה והדרכה אינטנסיבית (intensive mentoring). במהלך יום הלימודים עבדה החונכת בכיתה עם המורה וסייעה לו באמצעות הדגמה של הוראה, תצפיות ושיחות משוב. הנוכחות האינטנסיבית שלה סיפקה למורים מודל לעבודה, הזדמנות חד-פעמית לבחון יחד עמה דרכי הוראה ולשוחח עמה על אודות דילמות והצלחות. ההדגמה הקנתה למורות ולמורים (11 נשים ושני גברים) ביטחון להתנסות באסטרטגיות הוראה מגוונות ולנסות למצוא דרכים טובות יותר לניהול הכיתה. פלש מציינת כי נוכחותה בכיתה במהלך השבועיים האלה היוותה אתגר עבור המורים, שכן אלה אינם מורגלים בצפייה של אחרים בעבודתם במשך תקופה כה ארוכה. עוד היא מציינת שהתהליך האינטנסיבי היה מלווה ברגשות של הכחשה, כעס, אבל והתגברות - ממש כמו בשלבים של התמודדות עם אובדן. בסופו של התהליך התברר שדפוס ההדרכה האינטנסיבית הביא לשינוי בתפקודם של תשעה מתוך 13 המורים. לדעתה של פלש, ההדרכה האינטנסיבית סייעה למורים אינטלקטואלית, מעשית ורגשית. דומה אפוא כי הצגה מעשית של מודל הוראה היא דרך יעילה לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית של

מורים, שכן המורה המודרך אומר לעצמו: "אם היא יכולה, אזי גם אני אוכל להתמודד בהצלחה" (קס, 2012).

המחקר הנוכחי מרחיב את היריעה. הוא בוחן לא רק את הפעולות הנערכות במסגרת אותן ההתערבויות ואת תוצאותיהן, אלא גם את תפיסת התועלת שלהן. כמו כן נבחנות בו לראשונה הפעולות שערכו מנהלים בהתערבויות אשר הצליחו. להבדיל מעבודתה החשובה של פלש (Flesch, 2005), אשר הדריכה והצליחה לסייע למורים מעטים, במחקר הנוכחי נבדקים המקרים הרבים שפעולות המנהלים הועילו בהם. לשם כך נערכת השוואה בין פעולות המנהלים בהתערבויות המצליחות לבין פעולותיהם בהתערבויות "טיפוסיות" בעבודתם של מורים מתקשים. לבסוף נבחנים התנאים הנחוצים כדי שהתערבות אכן תצליח. בשונה ממחקרו הכמותי של צ'נג (Cheng, 2014), במחקר הנוכחי שאלת התנאים הנחוצים נבחנת בכלים איכותניים. ממצאי המחקר אמורים ללמד על דרכי הפעולה של המנהלים, כמו גם להצביע על דרכי פעולה מוצלחות שמנהלים אלה נקטו ואשר עשויות לסמן את הדרך גם למנהלים אחרים.

#### שאלות המחקר

1. אילו פעולות מנהלים נוקטים כדי לטפל במקרים "טיפוסיים" של מורים מתקשים? מהי האפקטיביות הנתפסת של פעולות אלו?
2. אילו צעדים מנהלים נוקטים במקרים המצליחים?
3. מה הם התנאים להצלחת אותן ההתערבויות?

#### מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא חלק מפרויקט רחב היקף שנערך בחסותו ובמימונו של מכון מופ"ת. במחקר הדו-שנתי צוות של ארבעה חוקרים בכירים העובדים במכללות להוראה בחן את תופעת המורים המתקשים. באיסוף הנתונים הסתייע הצוות בשלוש עוזרות מחקר, כמו גם בקבוצת מחקר של סטודנטיות לתואר שני שהכינו עבודת גמר בנושא זה בהנחייתו של ד"ר אליעזר יריב. במחקר מוצגת נקודת המבט של מנהלים, כלומר של אנשים אשר מכירים היטב את צוות המורים ונדרשים לסייע לאלה מהם המתקשים בעבודתם. על מנת להבין את הנושא המורכב נבחרה במחקר מתודולוגיה מעורבת (mixed method). שיטת מחקר זו מאפשרת לקבל תמונה כמותית מייצגת, ובד בבד להבין את העמדות ואת השיקולים המורכבים של המנהלים. תועלת ההתערבויות נבחנה בשתי דרכים: (א) תיעוד דפוסי פעולה של המנהלים; (ב) מדידת תוצאות ההתערבות באמצעות הכלי הכמותי. המנהלים התבקשו לבחור מקרה "טיפוסי" אחד של מורה מתקשה העובד בבית ספרם ולתאר את קשייו, את הגורמים להם (אלה אינם נכללים במחקר זה) ואת אופן הפעולה בענייננו. כמו כן הם התבקשו להעריך את מידת התועלת של כל אחת מהפעולות שננקטו. החלק האיכותני התבסס על הגישה של "למידה מהצלחות"

(סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006), כלומר על ההנחה כי במקום להתמקד בכשלים ובשגיאות יש להפיק לקחים מההישגים דווקא. לשם כך המנהלים התבקשו להשיב על השאלה הפתוחה "אילו פעולות ננקטו בהתערבויות שהצליחו". השילוב בין מידע איכותני למידע כמותי מאפשר לערוך השוואות ביניהם ולהרחיב את תוקף הממצאים.

#### המשתתפים

איסוף הנתונים נערך באמצעות שני תהליכי דגימה. תהליך הדגימה הראשון היה לא הסתברותי וכלל חלוקת שאלונים ל-219 מנהלי בתי ספר (59% מהמנהלים היו נשים). שיקולים כלכליים וגאוגרפיים גרמו לכך שהדגימה נערכה באזור הצפון (56%) ובאזור חיפה (26%) יותר מאשר באזורי המרכז והדרום (18%). 56% מבתי הספר שנדגמו משתייכים לחינוך הממלכתי, 33% לחינוך הממלכתי-דתי, 10% לחינוך הערבי ו-1% ל"אחר" (יש לציין כי לפי נתוני הלמ"ס, בשנת הלימודים תשע"ה 38.8% מתלמידי בתי הספר היסודיים בישראל למדו בחינוך הממלכתי, 13.7% בחינוך הממלכתי-דתי ו-21.8% בבתי ספר במגזר הערבי). מרבית המנהלים (82%) בעלי תואר שני, ולשאר יש תואר ראשון (15%) או שלישי (3%). השונות בין המשתתפים בוותק בניהול הייתה גדולה (שנה עד 41 שנים). עבור רוב המנהלים (73%) בית הספר הנוכחי היה המוסד הראשון שניהלו, ואילו האחרים ניהלו בעבר שני בתי ספר או יותר. מקצת המנהלים (18%) היו חדשים, והשאר עבדו בתפקידם חמש שנים לפחות ( $M=9.07$ ,  $SD=5.78$ ). מרבית מוסדות הניהול היו בתי ספר יסודיים (63%), והשאר היו חטיבות ביניים (14%), בתי ספר ש-ש-שנתיים (18%) ובתי ספר אחרים (5%) (יש לציין כי לפי נתוני הלמ"ס, בשנת הלימודים תשע"ו 62% מהמוסדות היו בתי ספר יסודיים, 11% היו חטיבות ביניים ו-27% היו בתי ספר ש-ש-שנתיים ואחרים). כמחצית מבתי הספר (46%) היו בינוניים או גדולים, והשאר היו קטנים או קטנים מאוד (54%). מספר המורים הממוצע בבתי הספר היה 47 (החציון: 39, הטווח: חמישה עד 63 מורים). הפיזור של מדד הטיפוח בבתי הספר היה רחב (ממוצע: 5.92, טווח: 1 עד 9.71), וב-39% מבתי הספר הרמה הסוציו-אקונומית הייתה נמוכה (יש לציין ש-7% מהמנהלים לא ציינו מהו המדד בבית ספרם).

בתהליך הדגימה השני הדגימה לא הסתברותית ומכוונת (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). המנהלים התבקשו להיזכר במורה מתקשה אחד אשר מלמד בבית ספרם (ואם אין כזה, אז מורה שלימד בעבר בבית הספר), "מורה שקשייו טיפוסיים ומאפיינים מורים מתקשים". ההנחה הייתה שמדגם הכולל 219 מקרים גדול דיו כדי לאפשר להסיק מסקנות מייצגות למדי באשר למורים מתקשים.

#### כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון שפותח במיוחד עבור המחקר הנוכחי. ההיגדים שבשאלון נוסחו בהתבסס על ראיונות אשר נערכו עם שמונה מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה של המחקר. כמה אמצעים ננקטו כדי להבטיח את תוקף הממצאים (Onwuegbuzie & Johnson, 2006):



(א) השילוב בין פרדיגמות (כמותית ואיכותנית) מאפשר לקבל תמונה רב-ממדית; (ב) שילוב בין "מבט מבפנים" (הראיונות עם המנהלים) לבין "מבט מבחוץ" (ממצאי מחקרים קודמים); (ג) גיוון בדגימות (הן בחלק האיכותני הן בחלק הכמותי); (ד) צמצום החולשות של כל אחת מהפרדיגמות (כמו למשל ניסוח פורמלי כללי של סיפורי מקרים ושל אנקדוטות שעלו בראיונות וניסיון לגוון את ההיגדים בכל שאלה). השאלון חולק תחילה לשלושה מנהלים כדי לבחון את תוקף התוכן (המנהלים התבקשו לציין אם השאלות בהירות), את תוקף המבנה (המנהלים התבקשו לציין את מידת ההתאמה של השאלות לנושא הנחקר) וכן הלאה. כפי שצוין לעיל, המנהלים התבקשו לתאר מקרה אחד של מורה מתקשה "טיפוסי" המלמד בבית הספר. בין השאר הם התבקשו לדון ב-13 היגדים שעניינם פעולות ניהוליות למיניהן (כמו למשל "עריכת תצפית בכיתה המורה") ולציין כמה פעמים עשו את הפעולות ב-12 החודשים האחרונים (אפס פעמים, פעם אחת, פעמיים, שלוש פעמים לפחות). בחלק השני של השאלון התבקשו המנהלים לציין באיזו מידה אותן הפעולות אכן עזרו (1 - לא עזרו כלל, 5 - עזרו במידה רבה מאוד). בסוף השאלון התבקשו המנהלים לתאר בכתב התערבות מוצלחת שלהם.

#### מהלך המחקר

הנתונים נאספו בשני שלבים, איכותני וכמותי. תחילה נערכו ראיונות עם 70 בעלי תפקידים במשרד החינוך. המידע שסיפקו המרואיינים אפשר להבין את תפיסת קשייו של המורה מכמה נקודות מבט. בהתבסס על העיבוד הפרשני של המידע האיכותני שנאסף (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010), הוכן שאלון כמותי למנהלי בתי ספר. לאחר פיתוח השאלון הוא חולק לארבעה מנהלים כדי לקבל חוות דעת והערות. בהמשך, לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך, נערכה דגימה באמצעות שאלון מקוון: מפקחים וחברי הנהלה בכירים במחוזות של משרד החינוך התבקשו לפנות למנהלי בתי ספר (אלה הנמצאים ברשימות התפוצות שלהם) ולשלוח להם את השאלון בדואר אלקטרוני. מתוך כ-600 מנהלים שפנו אליהם, 120 מילאו את השאלון המקוון (כ-20%). כמו כן חולקו שאלונים "על נייר" למנהלי בתי ספר. הפנייה אליהם הייתה ישירות או באמצעות אנשי קשר שתיווכו בין החוקרים למנהלים. לאחר פנייה טלפונית נקבעה פגישה עם המנהל, והשאלון ניתן לו במשרדו או הושאר אצל מזכירת בית הספר. שיעור ההיענות של מנהלים אלה לפנייה אליהם היה כ-85%.

המחקר ניסה להתחשב ברגישות הכרוכה בנושא הנבדק: הודאה בקשיים, ואפילו בכישלון מקצועי, המתרחשים בתוך בית הספר שהמנהל מופקד עליו. לפיכך ננקטו כמה צעדים כדי להבטיח שכל המרואיינים יקבלו את המידע הנחוץ למתן אישור להשתתף במחקר (רובין וקורן, 2007). שמותיהם של כל המשתתפים במחקר נותרו חסויים, והחוקרים לא הכירו את זהותו של המורה המתקשה. בסוף השאלון הופיע הנוסח הזה: "אנו מודים לך על המעורבות ועל המאמץ שעשית. אנו מקווים שהשאלון עודד אותך לחשוב על הנושא, וחלילה שלא ישפיע לרעה על המורה שסיפרת עליו. אנו מאמינים שהמידע הזה יתרום למערכת החינוך ולמנהלי בתי הספר בטיפול באחת הבעיות המורכבות ביותר".

### עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים שהתקבלו בחלק הכמותי של המחקר (השאלון) היה סטטיסטי תיאורי - ניתוח השכיחות של דרכי ההתערבות ושל מידת האפקטיביות הנתפסת שלהן (ממוצעים וסטיות תקן). דרכי ההתערבות של המנהלים נבחנו באמצעות שלושה מדדים: (א) הכלה וסיוע ("מתן הדרכה למורה", "קיום שיחת משוב" [אלפא של קרונברך: 0.646]); (ב) איזמים בסנקציות ("פנייה לארגון המורים בנושא", "העברה לבית ספר אחר" [אלפא של קרונברך: 0.712]); (ג) שינוי ארגוני ("עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה" [קיוזו שעות, העברה לכיתה אחרת]). כיוון שהמדד השלישי התבסס רק על היגד אחד, לא נבדקה מהימנותו. כמו כן נערך עיבוד היסקי לחלק הכמותי - ניתוחי שונות בין מנהלים ערבים ליהודים ובין מנהלים חדשים לוותיקים ובדיקה של המתאם בין המשתנה הבלתי-תלוי (ותק) לבין המשתנה התלוי (דרכי התערבות). לא נערך ניתוח גורמים. גם עיבוד הנתונים שהתקבלו בחלק האיכותני התבסס על גישה המתמקדת בקריטריונים מסוימים. תשובות המנהלים בראיונות מוינו לשלוש קטגוריות (שקדי, 2011, עמ' 132-133), ועיבוד הנתונים נערך בשלושה שלבים. בשלב הראשון גובשו קטגוריות ראשוניות לפי מילות מפתח שכתבו המשתתפים (ליווי, הדרכה). בשלב הזה זוהו 93 קטגוריות. בשלב השני הקטגוריות הראשוניות קובצו לקטגוריות ראשיות. כך למשל הקטגוריות "הדרכה של המנהל" (הצירוף הזה צוין 13 פעמים), "השתלמות" (3) ו"הדרכה של היועצת" (3) אוחדו לקטגוריה הראשית "הדרכה". בסך הכול התקבלו 15 קטגוריות ראשיות, ולאחר עריכה נוספת (בשלב השלישי) נותרו עשר קטגוריות. כיוון שבטקסטים מעין אלה יש מגבלות רבות המקשות את הסיווג לקטגוריות - שונות בדרכי הניסוח, ייצוג חלקי של התכנים, חפיפה בין מושגים, קושי להבין את כוונת הכותבים וכן הלאה (Cohen et al., 2011, pp. 572-573) - ננקטו כמה אמצעים כדי להגביר את המהימנות של הניתוח ולחזק את תוקפו. את הנתונים ניתחו שני שופטים בנפרד. בשלב הראשון מידת ההתאמה בין השופטים הייתה 94%, וחילוקי הדעות ביניהם יושבו בהסכמה. בשלב השני הוחלט שקיבוץ הקטגוריות הראשוניות לקטגוריות ראשיות ייעשה בהסכמה. עיבוד הנתונים שעניינם התנאים להצלחת ההתערבות (שאלת המחקר השלישית) נעשה באמצעות ניתוח תוכן. הקריטריון בניתוח זה היה שעל התנאי להופיע ברבע או יותר מתיאורי המנהלים.

### ממצאים

האפקטיביות הנתפסת של פעולות המנהלים מוצגת להלן בהתאם לסדר שאלות המחקר. ראשית, מוצגים ממצאים כמותיים שעניינם סוגי התערבויות ומידת האפקטיביות הנתפסת שלהן בעיני המנהלים. שנית, מוצגים ממצאים כמותיים שעניינם הפעולות אשר מנהלים נקטו בהתערבויות מוצלחות. שלישית, נסקרים התנאים שאפשרו את הצלחת ההתערבויות.

#### סוגי התערבויות ותועלתן במקרים טיפוסיים

על יסוד המיון של ברידג'ס (Bridges, 1992) נבדקו כמה סוגי התערבויות. סוגי הפעולות שנקטו קובצו לשני מדדים כוללים: "הכלה ואמון" ו"איזמים". כיוון שפעולות שעניינן הוא

הערכת תפקודו של המורה ועריכת תצפיות בכיתתו רלוונטיות לשני המדדים הכוללים, הוחלט לא לכלול אותן בחישוב המדדים הכוללים. עם זאת, פעולות אלו מוצגות בטבלאות 1, 2 ו-3. הפעולות השכיחות יותר שמנהלים עורכים כדי לסייע למורה המתקשה (ראו טבלה 1) הן קיום שיחות משוב, עריכת תצפיות בכיתת המורה, מתן הדרכה והערכת תפקודו של המורה, כלומר פעולות של הכלה וסיוע. המנהלים התבקשו לציין את מספר הפעמים שהם נקטו פעולות ספציפיות במהלך השנה האחרונה. נמצא שבמחצית מהמקרים ההתערבויות הבולטות ביותר ננקטו שלוש פעמים לפחות בשנה האחרונה.

טבלה 1: שכיחות הפעולות (באחוזים) שמנהלים נקטו בענייניו של מורה מתקשה

הפעולה	סוג הפעולה	בכלל לא	פעם אחת	פעמיים	שלוש ויותר
קיום שיחות תמיכה	הכלה	3	8	28	61
קיום שיחת משוב	הכלה	1	11	37	51
עריכת תצפיות בכיתת המורה		9	14	37	41
מתן הדרכה למורה	הכלה	11	12	31	46
הערכה פורמלית של תפקוד המורה		17	25	35	22
הפניית המורה לשיחה עם היועצת	הכלה	32	20	25	23
התייעצות עם המפקח	איומים	27	27	26	20
עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה (קיזוז שעות, העברה לכיתה אחרת)	שינוי ארגוני	27	32	22	19
שליחת המורה להשתלמות שנועדה לסייע לו	הכלה	34	28	25	13
מינוי מורה חונך למורה המתקשה	הכלה	49	25	16	10
איומים (בפיטורין או בהעברה לבית ספר אחר)	איומים	62	20	11	6
פנייה לארגון המורים בנושא	איומים	85	9	4	1
העברת המורה לבית ספר אחר	איומים	84	11	4	1

הפעולות הנדירות יותר הן אלו הכרוכות באיום ובעירוב של גורמים חיצוניים: מינוי מורה חונך, איום בפיטורין, פנייה לארגון המורים או העברה לבית ספר אחר. בחינה של מידת האפקטיביות הנתפסת של אותן הפעולות (ראו טבלה 2) מגלה שהמנהלים אינם סבורים כי היא גבוהה. הפעולה הנתפסת כאפקטיבית ביותר מוערכת כ"מסייעת במידה מסוימת" (הממוצע הוא 3.34 בסולם של 1 [בכלל לא] עד 5 [במידה רבה מאוד]). הפעולות הנתפסות כאפקטיביות יותר הן אלו הכרוכות בהכלה ובסיוע: קיום שיחות תמיכה, קיום שיחת

משוב ומתן הדרכה. בתחתית הרשימה נמצאות פעולות של איום - פיטורין, העברת המורה לבית ספר אחר או פנייה לארגון המורים. פעולות אלו אינן שכיחות (ראו טבלה 1), והמנהלים תופסים אותן כבלתי-יעילות.

טבלה 2: מידת הסיוע של הפעילות הניהולית לתפקוד המורה במקרים הטיפוסיים (1 - בכלל לא, 5 - במידה רבה מאוד)

SD	M	N	הפעולה
1.27	3.34	203	קיום שיחות תמיכה
1.22	3.23	206	קיום שיחת משוב
1.33	3.10	185	מתן הדרכה למורה
1.26	3.03	200	עריכת תצפיות בכיתת המורה
1.17	2.91	179	הערכה פורמלית של תפקוד המורה
1.33	2.79	153	עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה (קיזוז שעות, העברה לכיתה אחרת)
1.30	2.73	159	הפניית המורה לשיחה עם היועצת
1.41	2.68	134	מינוי מורה חונך למורה המתקשה
1.34	2.62	149	שליחת המורה להשתלמות שנועדה לסייע לו
1.25	2.47	149	התייעצות עם המפקח
1.32	2.10	100	איומים (בפיטורין או בהעברה לבית ספר אחר)
1.22	1.98	58	העברת המורה לבית ספר אחר
1.17	1.80	61	פנייה לארגון המורים בנושא
1.06	2.94	210	מדד כולל של "הכלה וסיוע"
1.15	2.27	164	מדד כולל של "איומים"

טבלה 3 מצביעה על הקשר החיובי שבין מידת האפקטיביות אשר מנהל מייחס לפעולה ניהולית לבין שכיחות השימוש בה. הקשר החזק ביותר נמצא בין מידת האפקטיביות המיוחסת להשתתפות של המורה בהשתלמות שנועדה לסייע לו לבין שכיחות השימוש בכלי הניהולי הזה. קשרים חזקים למדי נמצאו גם בין מינוי מורה חונך, העברת המורה המתקשה לבית ספר אחר, עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה המתקשה או הפנייתו לשיחה עם היועצת לבין שכיחות השימוש בכלים הניהוליים האלה. הקשרים החלשים ביותר נמצאו בין איומים בפיטורין והתייעצות עם המפקח לבין שכיחות השימוש בכלים הניהוליים האלה; מנהלים אינם ממהרים להשתמש באותם הכלים, גם אם הם סבורים שאלה עשויים לעזור להם. מפתיע הקשר החלש

בין פעולות שכיחות דוגמת שיחת משוב ושיחת תמיכה לבין מידת התועלת הנתפסת שלהן. המשמעות היא שגם אם המנהלים מאמינים ביעילות הכלי הניהולי, הם לא בהכרח משתמשים בו יותר. לפי פרשנות אחרת, המנהלים מרבים להשתמש בו גם אם אינו נתפס כיעיל, כיוון שהוא זמין ומשתייך לתחום ההכלה והסיוע.

טבלה 3: הקשר בין מידת השימוש בכלי לבין התועלת המיוחסת לו במקרים הטיפוסיים (ערכי מקדם המתאם של ספירמן)

הקשר בין מידת השימוש לבין התועלת	המשתנה
0.322***	עריכת תצפיות בכיתה המורה
0.287***	הערכה פורמלית של תפקוד המורה
0.245***	קיום שיחת משוב
0.240**	קיום שיחות תמיכה
0.215**	התייעצות עם המפקח
0.430***	עריכת שינוי ארגוני בתפקיד המורה (קיזוז שעות, העברה לכיתה אחרת)
0.412***	הפניית המורה לשיחה עם היועצת
0.514***	שליחת המורה להשתלמות שנועדה לסייע לו
0.440***	מינוי מורה חונך למורה המתקשה
0.217*	איומים (בפיטורין או בהעברה לבית ספר אחר)
0.334**	פנייה לארגון המורים בנושא
0.437 **	העברת המורה לבית ספר אחר
0.399***	מתן הדרכה למורה
0.376**	מדד כולל של "הכלה וסיוע"
0.160*	מדד כולל של "איומים"

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$  \*\*\* $p < 0.001$

מטבלה 3 עולה שהקשר בין היעילות הנתפסת של פעולות הכלה וסיוע לבין מידת השימוש בהן חזק יותר מהקשר בין פעולות איום לבין מידת השימוש בהן. מכלל הממצאים עולה כי מנהלים מעדיפים לבצע פעולות הכלה, פעולות שאינן כרוכות בעימותים, גם אם הם מבינים שתרומתן האפשרית אינה גבוהה (ממוצע: 2.94). איומים בסנקציות נתפסים כחסרי תועלת (ממוצע 2.27), והמנהלים תוהים מתי ואם להשתמש בהם.

האם יש הבדל בסוגי ההתערבויות בין מנהלים במגזר הערבי לבין מנהלים במגזר היהודי? במבחן t שהשווה בין שני מדגמים בלתי-תלויים לפי שפת האם של המנהלים, נמצא הבדל

מובהק בשימוש בפעולות של הכלה וסיוע - הממוצעים היו גבוהים יותר בקרב מנהלים דוברי ערבית ( $t_{69}=3.457, p<0.01$ ). לעומת זאת לא נמצא הבדל מובהק בשימוש באיומים ובסנקציות בין מנהלים דוברי ערבית לבין מנהלים דוברי עברית (N.S.).

השוואה דומה נערכה גם בין מנהלים חדשים (לא יותר מארבע שנים) לבין מנהלים ותיקים (חמש שנים לפחות). השוואת ממוצעי הציונים במדדים "הכלה וסיוע", "איומים בסנקציות" ו"שינוי ארגוני" בין שתי הקבוצות, השוואה שנערכה באמצעות מבחני t למדגמים בלתי-תלויים, מעלה תמונה אחרת (ראו טבלה 4). המנהלים הוותיקים משתמשים בפעולות של הכלה וסיוע ושל שינוי ארגוני יותר מאשר עמיתיהם החדשים. השימוש באיומים בסנקציות נדיר מאוד בקרב שתי הקבוצות, ולא נמצאו הבדלים ביניהן במדד זה.

טבלה 4: הבדלים בסגנון ההתערבות לפי הוותק של המנהל בבית הספר הנוכחי (מספר הפעמים שהפעולות נעשו ב-12 חודשים האחרונים)

t	מנהלים ותיקים (n=154)		מנהלים חדשים (n=62)		סוג הפעולה
	SD	M	SD	M	
	-2.023*	0.62	1.78	0.61	
0.272	0.57	0.60	0.61	0.62	איומים בסנקציות
-2.59*	1.04	1.46	1.06	1.08	שינוי ארגוני

\* $p<0.05$

#### סוגי התערבויות במקרים שהצליחו

האם יש הבדל בין דפוסי ההתערבות של מנהלים במקרים "רגילים" לבין דפוסי התערבותם במקרים שהצליחו? כמחצית מהמנהלים (51%) השיבו בחיוב לשאלה בנושא התערבות מוצלחת שלהם. שלושה מנהלים השיבו על השאלה, אבל לא ציינו התערבות ספציפית. מניתוח תוכן של תשובות המנהלים לשאלה זו עולה כי בסך הכול נערכו 262 פעולות התערבות (ממוצע: 2.41, סטיית תקן 1.55), כמו למשל "החלטנו יחד עם רכזת המקצוע על החלפת ספר הלימוד". המשמעות היא שהמנהלים ערכו כמה פעולות בענייניו של כל מורה, וייתכן אף שנקטו פעולות נוספות ולא דיווחו עליהן.

ניתוח תוכן של פעולות המנהלים הצביע על שלושה דפוסי התערבות עיקריים. בשלב הראשון המנהלים הקדישו מאמצים לאיסוף מידע על אודות המורה ולתכנון משותף של הצעדים שיינקטו ("חשיבה משותפת על פתרונות יצירתיים לפיצוח הקושי"). מתוך כלל הפעולות שדווח כי התקיימו במקרים המוצלחים (טבלה 5), רק כחמישית (19.9%) עסקו באיסוף מידע ובתכנון. הדפוס השני עסק בסיוע למורה ("נערכו כמה מפגשים עם היועצת

וניתנו כלים לשימוש בזמן השיעורים" - הרוב המוחלט של הפעולות (78.6%) הוקדש לסיוע למורים. הדפוס השלישי כלל רק מיעוט מבוטל (1.5%) של הפעולות, ואלו התאפיינו בניסיונות להעביר את המורה לבית ספר אחר או לפטרו. פעולות שעניינן הכרת קשיי המורה היו אפוא מעטות, ואת כולן ביצעו המנהלים עצמם. אף שבשישית מהמקרים מנהלים ערכו תצפיות והעריכו את תפקודו של המורה המתקשה, הם מיעטו לתכנן עם המורה את דרכי הסיוע לו. מבין פעולות הסיוע, השכיחה ביותר הייתה מתן תמיכה ועידוד (ראו טבלה 5): המנהלים הקשיבו למורים, גיבו אותם מקצועית במפגשים עם הורי התלמידים והקדישו מאמצים לקידום ולשיפור מעמדם של המורים המתקשים בעיני התלמידים והמורים האחרים. חשוב לציין שאת מרבית התמיכה במורים המתקשים (92%) סיפקו המנהלים, ורק במקרים מעטים סיפקו אותה בעלי תפקידים אחרים בצוות. לעומת זאת המנהלים הדריכו את המורים המתקשים רק בשליש מהמקרים (34%), ובשאר במקרים עשו זאת בעלי תפקידים אחרים (כמו למשל יועצת בית הספר). בשלושה מקרים נשלחו המורים להשתלמות (6%). בחמישית מהמקרים ההדרכה התבטאה בחונכות (בדרך כלל באמצעות "הצמדת" מורה בכיר למורה המתקשה).

טבלה 5: שכיחות דרכי ההתערבות שציינו מנהלים במקרים המוצלחים (N=113)

שכיחות (באחוזים)	הפעולות שערכו המנהלים	סוג ההתערבות
17	תצפיות	הכרת קשיי המורה
24	מיפוי, הערכה	
11	גיבוש תכנית	
30	שיחת משוב	דרכי התערבות
49	הדרכה (בעזרי לימוד ובאמצעות מתן כלים)	
63	חיזוק, תמיכה, עידוד, טיפוח היחסים עם המורה	
20	חונכות	
20	שינוי ארגוני	
24	ליווי ומעקב	
4	איומים ופיטורין	מהלכים לסיום עבודה

הממצאים המוצגים בטבלה 5 ממחישים שהמנהלים מעדיפים להתמקד בתמיכה מקצועית ואישית במורים המתקשים, לא בעריכת שינויים ארגוניים בעבודתם. שינוי ארגוני נערך רק בחמישית מהמקרים, וברבע מהמקרים התקיימו ליווי ומעקב. הממצא הבולט הוא שמנהלים

ממעטים לאיים, לנסות להעביר מורה לבית ספר אחר או לפתוח בהליך של פיטורין (פעולות כאלו ננקטו בארבעה מקרים בלבד).

לסיכום, פרט לעידוד המורים המתקשים ולמתן סיוע והדרכה, מנהלי בתי ספר אינם מרבים להשתמש בפעולות שכבר נקטו. בדרך כלל הם מעדיפים לפעול בסגנון רך ותומך, ללא נקיטת צעדים קיצוניים. המנהלים מאמינים שבפעולות האלה טמונה תועלת גבוהה יותר.

#### תנאים להצלחת ההתערבויות

ניתוח תוכן של תשובות המנהלים לשאלה הפתוחה על אודות התערבות שהצליחה מצביע על כמה תנאים הנדרשים כדי לאפשר שיפור בתפקוד המורה: (א) נכונות המנהל להתערב ולהשקיע; (ב) גיוון בפעולות ובמקורות הסיוע; (ג) נכונות המורה להשתנות; (ד) גמישות בניהול ההתערבות.

#### א. נכונות המנהל להתערב ולהשקיע

מחקרים קודמים העידו על הקושי הרב של מנהלים לזהות את קשייו של המורה ולהתמודד אתם באופן ישיר, עקיב והוגן (Bridges, 1986; Yariv, 2009). המנהלים חשו כי התערבות כזו גוזלת לא מעט מזמנם וממשאביהם הנפשיים, והיא מחייבת אותם להתמיד במעשיהם ולא להתייאש (גם אם השינוי מזערי). במקרים המתוארים הוצגה מסכת של פעולות יום-יומיות מתמשכות. פעולות אלו היו כרוכות בהשקעה רבה, בקיום מפגשים מרובים ובנחישות להצליח:

- הדרכתי את המורה באופן אישי בשעת השהייה שלה בתחום החינוך הלשוני. זה היה התפקיד הקודם שלי במשרד החינוך. קיימנו במשותף תהליך של איתור צרכים וקבענו יעדים לשיפור והשבחה. בנינו במשותף יחידת הוראה. ערכתי תצפיות בשיעורים, מיד לאחריהן התקיימו שיחות משוב. במשך כל השנה התקיימו שיחות תמיכה. כמו כן המורה קיבלה הדרכה מהמדריכה הבית-ספרית. הליווי האישי שלי סייע למורה לשפר את איכות ההוראה שלה ואת תחושת המסוגלות העצמית שלה. עליי לציין שבתחילה היו קשיים, [אבל] סיפורי ההצלחה של המורה הגבירו את המוטיבציה והרצון להצליח.

- אני צופה המון באותה המורה, נכנסת אליה לשיעורים על בסיס פתע, ופשוט מתיישבת לחלק מהשיעור. אני מקיימת עמה שיחות רשמיות שנקבעות מראש ביומן ושיחות בלתי-רשמיות במסדרונות. אני מעניקה לה המון כבוד ובמה, אך גם מעירה ומשתפת אותה בתלונות או בבעיות שאני רואה.

נכונותו של המנהל "לקחת בעלות" (פרידמן, 1995) ולהתערב באופן פעיל כרוכה לא רק בהשקעה משמעותית של משאביו האישיים, אלא גם בשימוש במשאבים בית-ספריים (כמו למשל הדרכה של היועצת, ואפילו תשלום עבור הדרכה חיצונית). הנכונות להתערב כרוכה גם בשינוי העמדה הנפשית של המנהל ("הקשבה, הקשבה! להבין את הצד שלה"). מדיווחי המנהלים עולה כי גיוס



המשאבים האלה מסייע להתניע "מעגל קסמים של הצלחה" ולהשרות תחושות של העצמה ואמון בקרב אנשי הצוות. מהלכי המנהלים גם מגבירים את נכונותם של המורים והתלמידים לסייע. כך למשל מנהלת ביקשה ממונה מתקשה ללמד מקצוע אחר בכיתות הנמוכות בבית הספר ועזרה לה ליצור קשרים טובים עם התלמידים. הדבר הוביל לשינוי של ממש בעבודת המורה וביחסיה עם התלמידים, שיפר את תדמיתה והפך אותה פופולרית יותר בקרב התלמידים. מנהל בית ספר יסודי סיכם את ההתערבות האינטנסיבית שלו כך: "הבסיס להצלחה הוא שיח פתוח שמטרתו לקדם ולהבנות את המורה. אם זה בא ממקום שאינו מאיים, זה מצליח".

### ב. גיוון בפעולות ובמקורות הסיוע

הממצאים העולים מהשאלון הכמותי, כמו גם סיפורי ההצלחה של המנהלים, ממחישים שצעד אחד - יהיה מועיל ככל שיהיה - לא יחולל שינוי. נחוץ מערך שלם של פעולות שיטתיות ומתמשכות, פעולות שבדרך כלל נעשות במקביל. הדוגמה הבאה ממחישה את מגוון האמצעים ואת המאמץ המשולב של אנשים המעורבים בתהליך:

לאור קשיים [שהיו למורה] בכיתה עם תלמידים מורכבים, הצעתי לה לחלק את הכיתה לקבוצות, לעבוד באופן דיפרנציאלי. התייחסות אישית לכל תלמיד, אמונה ביכולת הילדים להעלות הביטחון העצמי והמוטיבציה, בניית מערכי שיעור במשותף עם המדריכה ועם המנהלת, ביקורי פיקוח חיצוניים להעמקת המשוב, ביקור למידת עמיתים בבתי ספר עם קשיים ואוכלוסייה דומה. ללמוד מהם כיצד הם פועלים ודרכי לימוד חדשות. קניית עזרים לימודיים כמו עיתונים, משחקים וחבורות דידקטיות ועוד. במקרה אחר מנהלת חטיבת ביניים מנתה לא פחות מתשעה צעדים שהיא נקטה כדי לסייע למורה ותיק אשר התקשה בניהול כיתה, בהצבת גבולות לתלמידים ובהתמודדות עם בעיות משמעת. חשוב לציין כי מניית מגוון הפעילויות אשר ערכו המנהלים, לרבות אלו שהם תפסו כמועילות, אינה מלמדת על השפעתן האמיתית של הפעילויות על המורים. על מנת לבחון את האפקטיביות של התערבות המנהלים יש למדוד את מקבצי הפעילויות ואת דפוסי הפעולה. במחקר שערך צ'נג (Cheng, 2014) נמצא כי מקבץ של שתי פעילויות סיוע יעיל יותר מאשר פעילות סיוע חד-פעמית.

### ג. נכונות המורה להשתנות

כמה מנהלים ציינו את חשיבות נכונותו של המורה להתאים את עצמו לנורמות בבית הספר, לשפר את תפקודו המקצועי וללמוד גישות חדשות בהוראה המבוססות על טכנולוגיה:

- הייתה בבית הספר מורה שלא הצליחה להתאים את עצמה למציאות הבית-ספרית. ההוראה שלה הייתה מנותקת - גבוהה מדי או נמוכה מדי [...] יזמתי העברה של חלק גדול מהמשרה שלה לבית ספר אחר. לאחר שהיא נחשפה לנורמות עבודה שונות [...] זה תרם גם לשיפור עבודתה בבית הספר שלנו.

- מחנכת ותיקה שהופנו כלפיה תלונות רבות, לא אושרה לה פרישה. הסברתי לה שעם התנהלות כזו לא אוכל לאפשר לה המשך חינוך כיתה. המורה לקחה לתשומת לב, וסיכמנו על תהליך משותף. מיפינו את הקשיים, חילקנו אחריות. לכל אחת היה ברור מה היא נדרשת לגייס לצורך ההצלחה המשותפת. קבענו שיחות על פי פרקי זמן קבועים. ההצלחה הייתה כבירה. סיבה ההצלחה, לדעתי: נכונות המורה ומחויבותה לתהליך!

רוב המנהלים מתקשים לסייע למורים ותיקים ושחוקים: "יש כאלה שלא רוצים ולא מעוניינים לשנות ולהשתנות, לכן אני מתקשה". המנהלים טענו כי במקרים כאלה נחוץ גם "שוט" של איום כדי להמחיש למורה את חומרת המצב ולדרבן אותו להשתנות: "ישנו מספר לא מבוטל של התערבויות טובות שהצליחו כל עוד יש חרב של פיטורין מעל ראש המורה. ברגע שהמורה אינו חושש מדבר, הוא ימשיך לעשות ככל העולה על רוחו, לא יקשיב לביקורת עליו משום צד, ירדה במערכת ובהורים ויפגע בילדים". לעומת זאת מנהלת אחרת טענה שהקניית ביטחון ורוגע תסייע למורה המתקשה. לדעתה, אחד מתפקידיה כמנהלת הוא לסייע למורה המתקשה: יש ליצור אווירה רגועה, כיוון שהמטרה היא "שיפור העתיד ולא שיפוץ העבר".

#### ד. גמישות בניהול ההתערבות

מאפיין נוסף של ההתערבויות המוצלחות היה היכולת "להתאים את חליפת העזרה למידותיו של המורה", וזאת באמצעות עריכת שינויים ארגוניים בבית הספר: העברת המורה לתפקידים אחרים, פיצול בין הכיתות, הוראה במקצוע שהלחץ בו נמוך יותר, הצעה למורה ללמוד מקצוע שאהוב ממילא על התלמידים. חלק מהמנהלים התחשבו במורה שהגיע זה מקרוב וסייעו לו להשתלב חברתית, או התגייסו לפתור סכסוך חברתי שפגע באחד מאנשי הצוות:

הייתה לי מורה מאוד בעייתית. מקצועית מאוד, משקיענית מאוד ורוצה להצליח, אבל עם בעיות רגשיות מטורפות. על כדורים פסיכיאטריים. כמחנכת כיתה א'-ב' עשתה דברים חמורים שגרמו לבעיות נפשיות של ילדים. המורה הייתה בעמדת שליטה מוחלטת והפעילה כוחניות גדולה. החלטתי להוציא אותה מחינוך הכיתה, אבל לתת לה תפקידים משמעותיים בבית הספר. בכל התפקידים האלה יש לה אינטראקציות קטנות עם תלמידים ומורים, אבל נותנים לה מקום משמעותי. בהתחלה היה לה משבר גדול מאוד, אבל אחר כך היא עברה שינוי משמעותי וחיובי. היום לא הייתי מוותר על המורה הזאת. בסיכום דבריה של מנהלת אחרת בנושא התנאים להצלחת ההתערבות, היא ציינה את החשיבות של שיח פתוח שמטרתו לקדם ולהבנות את המורה. לדבריה, התערבות מוצלחת "מעצימה את התלמידים ואת המורים תוך שימוש בשפה של יצירת עתיד יותר טוב לתלמידינו. לתהליך הזה צריכה להיות מחויבות מהתלמיד והמורה".

## דיון

התמודדות עם תפקוד לקוי של מורים מתקשים כרוכה בדילמות מורכבות. הפתרונות לדילמות אלו שהמנהל בוחן, מצביעים על שיקול הדעת וההיסוסים שלו. דרכי ההתמודדות השכיחות כוללות שימוש במגוון פעולות של הכלה וסיוע. במחקר הנוכחי מחצית מהמנהלים השתמשו באמצעים אלה שלוש פעמים לפחות במהלך שנת הלימודים, ולעומת זאת לא הרבו לנקוט צעדים הכרוכים בשינוי ארגוני. רק לעתים נדירות השתמשו המנהלים בסמכותם כדי לאיים על המורה ולהעביר אותו מבית הספר. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שנערכו במדינות אחרות, ודומה כי הם משקפים התנהגות ניהולית אוניברסלית (Bridges, 2004; Cheng, 2013; Wragg et al., 2000; Yariv, 1992). מסקנה אפשרית היא שהמנהלים אינם מאמינים בתועלת האפשרית של שינוי ארגוני ואיזונים בסנקציות. ואכן, תשובותיהם של המנהלים לשאלה "עד כמה אותם הצעדים הועילו?" ביטאו פסימיות מסוימת. לדעתם, צעדים כאלה עזרו רק במידה מסוימת או במידה מועטה.

## החשש מעימות

הייתכן שבמקום לנקוט אותה הפעולה כמה וכמה פעמים, המנהלים העדיפו להשתמש מעט פעמים במגוון רחב יותר של פעולות? ניתוח תוכן של ההתערבויות המוצלחות מראה שהמנהלים במחקר השתמשו ב-12 החודשים האחרונים ב-2.4 סוגי התערבויות (בממוצע), רובן כאלו המבטאות דפוס של הכלה וסיוע. ממצא דומה עולה מראיונות שערכו יריב וקולמן עם מנהלי בתי ספר יסודיים - המנהלים נקטו שלושה סוגי פעולות של הכלה וסיוע ושני סוגי פעולות של שינוי ארגוני (Yariv & Coleman, 2005). בשני המחקרים נקיטת צעדים של איום ושל פיטורין הייתה נדירה ובעלת שכיחות דומה. משמעות הממצא הזו היא שמנהלים מגוונים את פעולותיהם, אבל המינון של ביצוע כל פעולה הוא נמוך. תמהיל הפעולות - יותר הכלה וסיוע, פחות ניסיון לערוך שינוי מערכתי או לאיים - מצביע על כך שהמנהל חושש להתעמת ומעדיף להימנע מהשקעה אינטנסיבית בפיתוח המקצועי של המורים החלשים בבית ספרו. ייתכן כי סגנון התערבות זה משקף תחושה של המנהל שצעדים כאלה לא יועילו. המשמעות היא שהמנהלים פועלים מתוך עמדה פסימית למדי, ורק לעתים רחוקות יוזמים פעילויות אקראיות חד-פעמיות. את האסטרטגיה הזו אפשר לכנות "הימנעות חלקית".

באיזו מידה התועלת שהמנהלים מייחסים להתערבויות שלהם משפיעה על השימוש באותו האמצעי? ככלל נמצאו במחקר הנוכחי מתאמים חיוביים נמוכים עד בינוניים ומובהקים סטטיסטית בין תפיסתם של המנהלים פעולות מסוימות כיעילות לבין מידת השימוש שלהם בפעולות אלו. הפעולה שנתפסה כיעילה ביותר הייתה שליחת המורה להשתלמות מקצועית (עם זאת, בתיאור המקרים המוצלחים מנהלים הזכירו את האמצעי הזה שלוש פעמים בלבד). גם מינוי מורה חונך, העברה לבית ספר אחר, עריכת שינוי ארגוני והפניית המורה ליועצת נתפסו כשיטות אפקטיביות למדי. כדאי לשים לב לכך שבכל הפעולות הללו המנהל "מעביר את האחריות" לגורם אחר. פעולות דוגמת הקטנת היקף המשרה של המורה או העברתו לבית

ספר אחר מצמצמות את מעורבות המנהל. הנטייה להימנע מעימותים מתבטאת גם בשיחות המשוב: מנהלים משתמשים באמצעי זה יותר מאשר באמצעים אחרים, אבל מביעים חוסר אמון בתועלת שלו. ייתכן שעבורם שיחת המשוב היא הליך טקסי, הזדמנות להמחיש למורה את האכפתיות שלהם ואת רצונם לסייע מבלי להתחייב ליוזמה כלשהי. האם הימנעות חלקית נובעת מכישורי ניהול דלים? האם זהו ביטוי לחוסר אמון של המנהלים ביכולתם לחולל שיפור, כפי שנמצא גם במחקרים קודמים (Blacklock, 2002; Bridges, 1992)? סיפורי ההצלחה שתיארו המנהלים מעידים כי בכוחם לחלץ את המורה ממצבו הגרוע. עוד מתברר מהתיאורים כי לא מעט צעדים ניהוליים, בעיקר צעדים המבטאים דפוס של הכלה או של שינוי ארגוני, נתפסים ככאלה שתועלתם מוכחת. כך למשל המנהלים מאמינים כי שליחת המורה להשתלמות מקצועית, מינוי חונך עבורו או עריכת שינוי בתפקידו עשויים להניב פירות ראויים, אבל לשם כך עליהם לגלות אחריות ולנקוט יוזמה - להיפגש עם המורה, להשקיע את משאביהם האישיים בקידום המורה ולגייס אנשי צוות נוספים לעזור לעמיתם.

מדוע אפוא מנהלים מעדיפים לצמצם את מעורבותם בסיוע למורים מתקשים? אולי משום שמשמעות ההתערבות של המנהל פירושה הודאה בכשל ניהולי שלו - העסקת מורה לא מתאים (Fuhr, 1993). מנהלים יעשו כל מאמץ להסתיר את אוזלת ידם. את הרגשות השכיחים של תסכול ובושה הם יעדיפו לכסות בשכבה עבה של הכחשות ובתיאורים מזויפים (Yariv, 2004, p. 151). כך למשל מצא יריב (Yariv, 2009), כי מחצית ממנהלי בתי הספר שראיין העדיפו להתעלם מבעיותיו של המורה המתקשה כאשר נתקלו בהן לראשונה. אותם המנהלים קיוו שהקשיים ייעלמו עם הזמן. גם כשהקשיים נמשכו, העדיפו המנהלים להמתין: הם קיוו שתלונות של אחרים ידרבנו את כל המעורבים, לרבות המורה הכושל, להכיר בבעיה ולהתחיל לטפל בה. השלבים הראשונים של הטיפול התאפיינו בהתלבטות ובתחושה אמביוולנטית של המנהלים, וזו התחלפה בכעס משהתחוור להם כי המצב אינו משתפר למרות הצעדים שנקטו (שם). המנהלים לא תפסו צעדים של איום ועימות כחסרי תועלת, אבל נמנעו מהם בגלל שורה של חששות אישיים וניהוליים. מנהלים מודעים לכך שהמורה עומד להיפגע מצעדים אלה, ולפיכך עלול להתמרד ואף לגייס את עמיתיו לחדר המורים למאבקו נגד המנהל (Wragg et al., 2000). בארצות-הברית נלווה לכך החשש שהמורה יגיש תביעה משפטית; תביעה כזו עלולה "לסבך" את בית הספר והמחוז החינוכי במשפטים ארוכים ויקרים מאוד (Bridges, 1992; Zirkel, 2010). בדרך כלל "המנהל הוא זה שעומד למשפט ולא התפקוד הכושל של המורה" (Nixon, Packard, & Dam, 2011).

#### תנאים לשינוי

שאלת המחקר השנייה ושאלת המחקר השלישית בחנו את הצעדים שמנהלים נוקטים בהתערבויות הנתפסות כמוצלחות ואת התנאים להצלחת אותן ההתערבויות. על מנת להצליח לשפר את תפקודו המקצועי של מורה מתקשה נחוץ יותר מצעד ניהולי כזה או אחר. ניתוח הממצאים מעלה שצריכים להתקיים כמה תנאי יסוד כדי להגדיל את ההסתברות לשינוי תפקודי:

- א. נכונות של המנהל "להפשיל שרוולים" ולטפל בקשיים - נכונות כזו מצריכה אומץ ונחישות, והיא שונה בתכלית מההימנעות החלקית שאפיינה את עמדות המנהלים במחקר זה ובמחקרים קודמים. רק החלטה של המנהל לא להשלים עם התפקוד הקיים, ואפילו אם הדבר כרוך באי-נעימות ובלחצים נפשיים, תוכל ליצור שינוי. הביטוי המובהק ביותר לכך במחקר הנוכחי הוא נכונותם של מחצית מהמנהלים לתמוך אישית במורה מתקשה. ייתכן שהמנהלים הבינו כי ללא תמיכה שלהם המורה לא יאמין בעצמו, יתקשה לגייס את הכוחות והאמצעים הדרושים ויסרב להתחיל במסע הקשה - מסע הכרוך בתחושות של אובדן ואבל המאפיינות פרידה מדפוס עבודה מושרשים (Flesch, 2005).
- ב. גיוון בצעדים הננקטים ושילוב של אנשי צוות בתהליך - מנהלים שהבינו כי לא יוכלו לטפל בבעיה לבדם והשכילו לערב גורמים נוספים, הגדילו את סיכויי ההצלחה של ההתערבות. יצירת מעטפת אשר תומכת במורה המתקשה ומתן גיבוי ניהולי לכל המעורבים בתהליך סייעו למנהלים. כמה מהם הסבירו שפעולותיהם נועדו לשנות את דעתם של התלמידים והמורים על המורה המתקשה, ולשם כך הם פעלו להשגת הסכמה בקרב הצוות החינוכי בבית הספר כי השינוי אכן רצוי והכרחי. בהקשר הזה צ'נג (Cheng, 2014) מצא שפעולותיהם של מנהלים מושפעות ממידת ההסכמה של צוות המורים להוגנות ולנחיצות של הפעולות הללו. אם הפער בין עמדת המנהל לעמדתם של המורים קטן, המורים ייטו יותר לתמוך בו. תמיכה כזו תאפשר למנהל לחוש כי הוא יכול להתערב בלי שהדבר יאיים על מעמדו בבית הספר, ולכן הוא יפעל באופן החלטי ונחוש יותר.
- ג. הסכמה של המורה לשינוי - על מנת שההתערבות תצליח לשפר את תפקודו המקצועי של המורה, עליו להיות שותף מלא בתהליך. ספארקס ולוקס-הורסלי (Sparks & Loucks, 1989) מצביעים על חמישה דגמים (מודלים) של פיתוח צוות הקיימים במערכת החינוך. שניים מהדגמים מתבססים על תצפיות והערכה, כמו גם על הדרכה. בדרך כלל פעולות אלו ננקטות ביוזמת מנהל בית הספר ובשיתוף בעלי תפקידים נוספים. אולם שלושת הדגמים האחרים מתבססים על מעורבותו של המורה בתהליך. בדגם הראשון את הפיתוח המקצועי מכון המורה עצמו, וזאת בהתבסס על ההנחה שהמורה הוא זה אשר יכול לקבוע בצורה הטובה ביותר את צורכי התפתחותו. בדגם השני המורה שותף לתהליך הפיתוח. הוא מזהה את הנושאים המעסיקים אותו ופועל כדי לעסוק בהם. בדגם השלישי המורה חוקר את עבודתו, לבד או יחד עם עמיתים, וחותר לשפר אותה. מהדיווחים של המנהלים על אודות ההתערבויות המוצלחות שלהם קשה להעריך את מידת המעורבות של המורים המתקשים, ודומה שהיא התרחשה רק בחלק מהמקרים. שאלת המעורבות האישית של המורים טרם נבדקה באופן מעמיק, ודרושה בחינה מקפת ושיטתית יותר שלה.
- ד. גמישות בניהול ההתערבות - בהתמודדות עם מורים מתקשים, כמו בכל תהליך חינוכי אחר, אין מרשמים אחידים המתאימים לכולם. כל מורה הוא דמות ייחודית בעלת עוצמות וחולשות ייחודיות. דומה כי נכונות המנהל לבנות תכנית התערבות ייחודית עבור כל מורה, ולא לכפות עליו באופן נוקשה החלטות שעלולות לפגוע בו יותר מאשר להועיל, היא תנאי

חשוב להצלחת ההתערבות. בתיאורי ההתערבויות המוצלחות דיווחו כמה מנהלים כי חיזקו את תחושת המסוגלות העצמית של המורה המתקשה - אם באמצעות הצגת דגם הוראה (תצפית בשיעוריה של מורה אחרת), ואם באמצעות שכנוע מילולי (כמו למשל אמירות שעניינן היבטים חיוביים בעבודת המורה המתקשה) באופן רציף ולאורך זמן (Bandura, 1997). חיזוק תחושת המסוגלות העצמית של מורה אשר חווה כישלונות רבים הוא תנאי הכרחי לכך שאותו המורה ירצה מלכתחילה לשתף פעולה עם המנהל ויוכל להאמין ביכולתו להצליח (קס, 2012). תנאי נוסף לכך הוא הנכונות של המורה עצמו להשתנות. נמצא שלא מעט מורים מתקשים מתאפיינים באישיות נוקשה ובלתי-מתגמשת (Yariv, 2004). אם אין נכונות של המורה להשקיע בתהליך קשה וכואב של השתנות (Flesch, 2005), שום פעולה של המנהל לא יכולה להצליח.

### מגבלות והמלצות

המחקר הנוכחי מציע כמה תשובות לשאלת המורים המתקשים, אבל יש לו כמה מגבלות מחקריות ואמפיריות. ראשית, למרות המספר הגדול של המנהלים שהשתתפו במחקר, הם מייצגים באופן חלקי בלבד את אוכלוסיית המנהלים בישראל. שנית, ההתמקדות בדיווחי המנהלים מציתה רק פן אחד של התמונה. במחקרים עתידיים יש לבטא את קולם של בעלי תפקידים אחרים, ובייחוד את זה של המורים המתקשים. שלישית, לא הוצגו במחקר תפיסותיהם של השותפים הנוספים בתהליך באשר להגדרת הצלחה בו. רביעית, לא נבחנו האילוצים אשר משפיעים על המנהלים בהתערבות. חמישית, מתכונת השאלון במחקר הנוכחי אינה מאפשרת לתעד במדויק את מספר הפעולות ואת סוג הפעולות שהמנהלים ערכו בפועל. במחקר עתידים יש לעקוב אחר ההתערבויות באמצעות תצפיות או רישום ביומן.

אשר להמלצות הרי ראשית, חשוב שהמנהל "ייקח בעלות" (פרידמן, 1995) ויחליט כי הוא מטפל בנושא ולא מתעלם ממנו. שנית, חשוב שהוא ינקוט כמה צעדים (ולא רק אחד) וישתף אנשים נוספים בתהליך, כמו למשל יועצת או מדריכה. לא מעט מנהלים ציינו שהם פעלו בהתאם לתכנית סדורה של פיתוח מקצועי אשר כללה מקצת או את כל ששת הצעדים שהציעה טאקר (Tucker, 2001): הגדרת הבעיה, הגדרת מטרות ההתערבות, תכנון שיטות ההתערבות, קביעת לוח זמנים, יישום התכנית ומעקב אחר תוצאותיה, סיכום התוצאות. מנהלים רבים ציינו שנדרשת גישה עניינית ואוהדת שלהם כדי לטפל במקרים האלה, ורובם מיעטו להציג למורים המתקשים דרישה בלתי-מתפשרת לשיפור של ממש בתפקוד המקצועי. לדעתם של פידלר ואתון (Fidler & Atton, 1999), נחוצות גישה אסרטיבית והתערבות מידית של המנהל כבר בשלבים הראשונים של גילוי קשיי תפקוד בקרב מורים. עיכוב בהתערבות מקבע את התפקוד הלקוי ומגביר את הקושי לשנות את המצב. פידלר ואתון (שם) טוענים כי יש לאמץ את הכללים האלה: (א) ביסוס הערכת המורים על עובדות ולא על שמועות; (ב) אימוץ גישה המשלבת בין תמיכה במורה לבין דרישה בלתי-מתפשרת לשיפור של ממש בתפקודו המקצועי; (ג) איתור

ויישום של פתרונות יצירתיים במקום חתירה עיקשת לשיפור בדרך ההוראה השמרנית של המקצוע; (ד) שמירה על כבודו של המורה המתקשה והעדפת פתרונות שיכבדו אותו על פני ענישה שלו; (ה) התמקדות בלקחים שימנעו תפקוד כושל בעתיד על פני קבלת תפקוד זה ותפיסתו כמצב בלתי-נמנע; (ו) התמקדות בצורכי התלמידים ושמירה על האינטרסים שלהם. מתשובות המנהלים עולה שבתרבות הניהולית הנהוגה בישראל מתמקדים פחות באחריותיות ובהפקת לקחים אשר ימנעו תפקוד כושל בעתיד. בייחוד נעדרה מדברי המנהלים המחויבות הבלתי-מתפשרת לשמור על האינטרסים של התלמידים.

לסיכום, המחקר תורם לא מעט בתחום שממעיטים לעסוק בו. ראשית, השילוב בין שתי מתודולוגיות מחקר (כמותית ואיכותנית) מאפשר הבנה רב-ממדית של דרכי ההתמודדות של המנהלים. שנית, האיתור של דרכי התערבות הנתפסות כיעילות מסמן את הכיוון הרצוי בהתמודדות עם קשיי המורים ועשוי לשמש מנהלי בתי ספר בעבודתם. שלישי, עד היום לא נערך בישראל מחקר מקיף בסדר גודל כזה בנושא של תופעת המורים המתקשים. ממצאי המחקר יכולים להוביל למחקרי המשך שיאפשרו להעמיק בהבנת התופעה (כמו למשל באמצעות בדיקה אם יש הבדל בין מנהלים לבין מנהלות בתפיסת דרכי ההתמודדות), כמו גם לעודד גיבוש מדיניות של משרד החינוך בנושא זה (כמו למשל יצירת פורומים והשתלמויות למנהלים הנאלצים להתמודד עם התופעה). העיסוק בתחום רגיש זה לא יהיה שלם ללא פיתוח של דגמים למתן סיוע (פרטני וקבוצתי) למורים מתקשים וללא פיתוח מקצועי בתחום זה של המנהלים.

## מקורות

- אופלטקה, י' (2015). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה שלישית). חיפה: פרדס.
- ליבלך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- סייקס, י"י, רוזנפלד, י"מ ווייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית: תכנית פיילוט - 2002-2005. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי; ג'וינט - מכון ברוקדייל, היחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת בארגונים חברתיים.
- פרידמן, י' (1995). מנהל בית הספר כמקבל החלטות: תבניות חשיבה ותהליכים בפתרון בעיות. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 20, 5-24.
- קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רובין, ש' וקורן, ד' (2007). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (מהדורה שלישית, עמ' 603-619). ירושלים: מאגנס.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל-אביב: רמות.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Blacklock, K. (2002). Dealing with an incompetent teacher. *Principal*, 81(4), 26-28.
- Bridges, E. M. (1986). *The incompetent teacher: The challenge and the response* (Rev. ed.). London and Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Bridges, E. M. (1992). *The incompetent teacher: Managerial responses* (Rev. ed.). London: Falmer Press.
- Chait, R. (2010). *Removing chronically ineffective teachers: Barriers and opportunities*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Cheng, J-N. (2014). Attitudes of principals and teachers toward approaches used to deal with teacher incompetence. *Social Behavior and Personality*, 42(1), 155-176.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Elsworth, J. (2007). *The paradox of being a principal: Supporter or assessor of underperforming teachers*. Canberra, Australia: Australian Primary Principals Association.
- Fidler, B., & Atton, T. (1999). *Poorly performing staff in schools and how to manage them: Capability, competence and motivation*. London: Routledge.
- Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 69-86.
- Fuhr, D. L. (1993). Managing mediocrity in the classroom. *School Administrator*, 50(4), 26-29.
- Futernick, K. (2010). Incompetent teachers or dysfunctional systems? *Phi Delta Kappan*, 92(2), 59-64.
- Lavelly, C., Berger, N., & Follman, J. (1992). Actual incidence of incompetent teachers. *Educational Research Quarterly*, 15(2), 11-14.
- Nixon, A., Packard, A. L., & Dam, M. (2011). School principals and teacher contract non-renewal. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3).
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Page, D. (2013). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564.
- Potter, E., & Smellie, D. (1995). *Managing staff problems fairly: A guide for schools*. Kingston upon Thames, UK: Croner Publications.
- Range, B. G., Duncan, H. E., Scherz, S. D., & Haines, C. A. (2012). School leaders' perceptions about incompetent teachers: Implications for supervision and evaluation. *NASSP Bulletin*, 96(4), 302-322.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development in teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.



- Thompson, P. (2009). *School leadership: Heads on the block?* Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Tucker, P. (1997). Lake Wobegon: Where all the teachers are competent (or, have we come to terms with the problem of incompetent teachers?). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(2), 103-126.
- Tucker, P. (2001). Helping struggling teachers. *Educational Leadership*, 58(5), 52-55.
- Weenink, J. W., Westert, G. P., Schoonhoven, L., Wollersheim, H., & Kool, R. B. (2015). Am I my brother's keeper? A survey of 10 healthcare professions in the Netherlands about experiences with impaired and incompetent colleagues. *BMJ Quality & Safety*, 24(1), 56-64.
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M., & Chamberlin, R. P. (2000). *Failing teachers?* Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Yariv, E. (2004). 'Challenging' teachers: What difficulties do they pose for their principals? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 149-169.
- Yariv, E. (2009). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 283-298.
- Yariv, E., & Coleman, M. (2005). Managing "challenging" teachers. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 330-346.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56(2), 209-227.
- Zirkel, P. A. (2010). Teacher tenure is not the real problem. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 76-77.