



פיתוח מקצועי של מורים מתקשים

פרופ' אליעזר יריב | האקדמית גורדון

מורים כושלים (incompetent teachers) אינם תופעה נדירה במערכות חינוך ברחבי העולם. במחקר חלוצי שנערך בקליפורניה ראיון אדווין ברידג'ס (Bridges, 1986) מנהלי בתי ספר ומפקחים שסיפרו על מורים שאינם מסוגלים לנהל כיתה וללמד. היו בהם כאלה שישבו באפס מעשה ואפילו נרדמו, עישנו מריחואנה בשיעור, צעקו והשפילו את התלמידים, הסתכסכו עם המנהל, עם עמיתים ועם הורים. מורים אלה אינם מצליחים לקדם את תלמידיהם, אינם קשובים וגם לא מזהים את צורכיהם. רבים מהם שחוקים, והמוטיבציה שלהם נמוכה. מעט המחקרים שנערכו בארצות שונות מצביעים על כך שחמישה עד שבעה אחוזים מחברי סגל ההוראה אינם עומדים בדרישות המקצועיות ואינם מגיע להישגים המצופים. גם בישראל נמצא שיעור דומה של מורים 'אתגריים' (Yariv, 2004).

הבקשה ממנהלי בתי ספר לדווח על המקרים הקיצוניים מעלימה את המקרים הקלים והשכיחים. הרי למורים רבים יש תקופות של נסיגה ומצוקה אישית. לעיתים הקשיים האלה זמניים, יחסיים ותלויי הקשר, לעיתים הם ניתנים לשיפור. סביר שמקצת המורים המתקשים מצליחים להסוות את מצוקתם, וקשיי התפקוד כמעט שאינם ניכרים כלפי חוץ. במחקר תלת-שנתי שערךנו בחסות מכון מופ"ת בחרנו במושג פחות מתייג - 'מורה מתקשה' (struggling teacher); ביקשנו מבעלי תפקידים לתאר מורה ש"מלמד חמש שנים או יותר וחווה קשיים מהותיים ומתמשכים בעבודתו, או שמנהל בית הספר סבור שההוראה שלו לקויה ותפקודו אינו הולם את דרישות התפקיד" (יריב וקס, 2017). המנהלים שראינו איתרו בממוצע 14 אחוזים מתוך רשימת חברי וחברות הצוות. המנהלים העריכו שבממוצע 22 אחוזים מכלל המורים במערכת החינוך בישראל מתקשים. עוד מצאנו שלכשל המקצועי אין מאפיין יחיד, אלא מקבץ של מכשלות, בעיקר בניהול כיתה ושחיקה נפשית.

בהערכה זהירה, כ-25,000 מהמורים בישראל מתקשים בעבודתם, ותפקודם של כ-10,000 מהם כלל אינו עומד בסטנדרטים הראויים. המורים האלה מלמדים בין 100,000 לרבע מיליון תלמידים. זהו שיעור עצום שמטביע חותם על מערכת החינוך. מורים גרועים מזיקים לשמו הטוב של בית הספר ושל מקצוע ההוראה. למרות המאמצים של מערכת החינוך לשפר את איכות ההוראה, התופעה השכיחה והכואבת הזו אינה נעלמת, אבל היא בהחלט מודחקת.

קשיי המורים נאסף בדרכים לא פורמליות, כגון תלונות של תלמידים והורים. משרד החינוך בישראל כלל לא דן בנושא, לא פיתח באמצעות הרשות להערכה ומדידה כלים לאיתור התופעה. למעשה משרד החינוך ומכון אבני ראשה אינם מכשירים מנהלים כיצד לטפל בהיבטים האלה של ניהול כוח אדם.

כישלון מקצועי הוא תופעה מורכבת וקשה לאתר את הגורמים להיווצרותה. מורים נוטים להשוות את קשייהם, ומנהלים נמנעים להתבונן בתרומה האפשרית שלהם להיווצרות הקשיים. לעתים קרובות הבעיות הסתמנו כבר בהכשרה המקצועית, עוד לפני שהסטודנט להוראה החל ללמוד (יריב, 2016). לעתים קרובות הקשיים מתעצמים בגלל מגבלות בירוקרטיות וכשל ניהולי (יריב, בדפוס). לא קיימת במערכת החינוך שלנו כל פרקטיקה ייעוצית וארגונית לאיתור גורמים אלה.

קיים קושי רגשי של מנהלים לפנות ישירות למורה הכושל וחשש מפני תגובתם האפשרית של יחידים וארגונים בתוך בית הספר ומחוצה לו. צ'אנג (Cheng, 2014) מצא שמנהלים שוקלים את צעדיהם, בין השאר, על פי מידת ההסכמה של צוות המורים למידת ההוגנות והנחיצות של הצעדים. כאשר הפער בין עמדת המנהל לזו של המורים היה רחב, נטו המנהלים להימנע ממימוש כוונותיהם.

מנגנון כפול של הכחשה (Yariv, 2009) הוא בבחינת קושי קוגניטיבי ורגשי של המורים הכושלים לזהות את קשייהם ולהתמודד עמם. מורים אלה נוטים להכחיש את המציאות ולהאשים אחרים בבעיותיהם. במצב הזה, ההימנעות של המנהלים ממתן משוב מחזקת את תחושת המורים ש"אם שוב דבר לא נאמר סימן שהכול תקין". כך נמנע מהמורים הסיכוי לשפר את תפקודם ובכך לקדם גם את תלמידיהם. קיימים מחסומים מערכתיים וארגוניים לשינוי המצב, בעיקר עקב ההגנה המקצועית הנרחבת שיש למורים, והקושי לפטר את אלה שיש להם קביעות (יריב, בדפוס). תהליך כזה כרוך במאבק משפטי ממושך והוא יקר ומתיש. בפועל מנסים מנהלי בתי ספר ורשויות החינוך לסייע למורים או להזיז אותם מתפקידם, אבל לרוב המהלכים האלה אינם משנים את התמונה בכללותה; גם כשמורה כושל מועבר לבית ספר אחר, ההקלה בבית ספר הפולט עלולה להפוך לבעיה של בית הספר הקולט.

ההשתקה וההימנעות הזו מנוגדות לשכל הישר ולהמלצות החוקרים (Fidler & Atton, 1999; Potter & Smellie, 1995): במקום לפעול במהירות, להציע הדרכה ובמקביל להבהיר את הדרישות והסטנדרטים, מצאנו שהמפקחים והמנהלים מעדיפים גישה של הימנעות חלקית (יריב וקס, 2017). הפעולות שהם מבצעים מפוזרות ומעטות, לרוב של הכלה - שיחות משוב, הצעת עזרה של בעלי תפקידים אחרים, תצפיות והדרכה

בהערכה זהירה, כ-25,000 מהמורים בישראל¹ מתקשים בעבודתם ותפקודם של כ-10,000 מהם כלל אינו עומד בסטנדרטים הראויים. המורים האלה מלמדים בין 100,000 לרבע מיליון תלמידים. זהו שיעור עצום שמטביע חותם על מערכת החינוך. מורים גרועים מזיקים לשמו הטוב של בית הספר ושל מקצוע ההוראה. המורים האלה מהווים נטל על צוות המורים וגוזלים משאבים יקרים ממנהל בית הספר. בעצם המורים המתקשים עצמם סובלים ממצב שהם אינם יודעים כיצד להיחלץ ממנו. אבל הנזק החמור ביותר נגרם לתלמידים. דוח מקנזי (ברבר ומורשד, 2007) מציין שתלמידים שלומדים אצל מורים גרועים במשך כמה שנים ברציפות בחינוך היסודי סובלים מחסר חינוכי בלתי הפיך בעיקרו. לאלה שאינם מתקדמים כהלכה בשנות הלימודים הראשונות יש רק סיכויים קלושים להשלים את השנים האבודות, אפילו במערכות חינוך טובות. לא רק ההישגים נפגעים. תלמידים רבים נחשפים להצקות, להתעמרות, לצעקות ולזלזול. הזיכרונות הקשים האלה אינם נמחקים ונשכחים עם הצלצול האחרון של שנת הלימודים. זוהי תופעה מוכרת ולא מטופלת. קשיים בתפקוד הם מצב שאיש אינו מעוניין בקיומו. הרי מורים שואפים להצליח בעבודתם (או לפחות לא להיכשל), מנהלי בתי ספר יודעים שכוח אדם איכותי מסייע לקדם את מטרותיהם, משרד החינוך מקדיש לא מעט להכשרה ולפיקוח על איכות המורים שמצטרפים למערכת, ואפילו ארגוני המורים מבינים שמקומם של המורים כושלים אינו בכיתות. למרות כל המאמצים של מערכת החינוך לשפר את איכות ההוראה, התופעה השכיחה והכואבת הזו אינה נעלמת, אבל היא בהחלט מודחקת. ראג ועמיתיו בחנו לפני עשרים שנה את יחסה של הקהילה האירופית לנושא והתברר להם שלעיתים קרובות לא נמצאה כל דרך מוסכמת כיצד לטפל בהאשמות על כישלון מורים ו"הנושא עצמו זוכה לעדיפות נמוכה ומעליו מרחף ענן כבד של חוסר ידע, מהסוג שנקשר לנושאים שהם טאבו לחקירה שיטתית" (Wragg, Haynes, 2000: 27). תמונת המצב העדכנית בישראל אינה שונה. משרד החינוך אינו מציע הדרכה למורים המתקשים וגם לא מחייב מנהלים להעריך בשיטתיות ובמקצועיות את צוות המורים ולסייע להם באופן שוטף; מנהלי בתי ספר אינם מקבלים הכשרה הולמת בניהול כוח אדם, לא נערכות השתלמויות במרכזי הפסגה ולא ניתן ייעוץ ארגוני למנהלים. להשתקה של תופעה כה נרחבת ומזיקה יש סיבות כבדות משקל:

- קשיים בעבודה אינם תופעה דיכוטומית ואין אמות מידה מובהקות להגדרת תפקוד תקין או לקוי (Wragg, Haynes, 2000).

1 המאמר אינו מתייחס למורים חדשים. זאת משום שמורים אלה מקבלים ליווי הדרכתי, וקשייהם המקצועיים הם תופעה נורמטיבית שחולפת עם הזמן. בהיבט הניהולי, מורים חדשים נתפסים ככוח אדם זמני שניתן להחליפו ללא קושי, בשונה מהמורים עם הקביעות.



חטיבות ביניים שמטרתה לסייע לאנשי הצוות המתקשים. כמו כן אתאר מתכונת הדרכה שהסטודנטיות שלי (כולן מורות ותיקות בעצמן) נותנות למורות עמיתות המתקשות בעבודתן.

סדנה למנהלי בתי ספר

כדי לשכלל את כושרם של מנהלי בתי ספר להתמודד ולסייע למורים מתקשים ערכתי השתלמות קבוצתית בת 20 שעות (5 מפגשים של 4 שעות לימוד כל אחד) למנהלי חטיבות ביניים. ההשתלמות נערכה מטעם ובשיתוף מפקחות של משרד החינוך. בעקבות המפגשים הדו-שבועיים המשתתפים התבקשו ליישם את הנלמד ולסייע למורה בבית הספר. במפגש הראשון הצגתי את הנושא וביקשתי מהם לבחור מורה שהם מוטרדים מתפקודו. אחר כך הם התחלקו לזוגות וסיפרו בעילום שם על אותו איש צוות. מכיוון שכולם עובדים וחיים בשני יישובים סמוכים, ביקשתי להקפיד על שיחה דיסקרטית שתשמור על חיסיון ופרטיות המורה. כמו כן הסברתי שהסדנה עשויה לשנות את דעתם על המורה. הפצתי בהם להיות מודעים לשינויים האלה ולהימנע מכל מהלך עתידי שעלול חלילה לפגוע במורה. המפגש השני והשלישי עסקו בנושאים של ניהול כוח אדם, האופן שבו פעולות שגויות עלולות להגביר תקלות בעבודת המורים. כמו כן למדנו על דרכי התמודדות עם כשלים מקצועיים. הרחבת הידע חיונית להבנת מורכבות הנושא ורגישותו. במפגש הרביעי המשתתפים למדו ותרגלו מתן משוב למורה. משוב הוא אולי הכלי המשמעותי ביותר במגוון הפעולות העומדות לרשות המנהלים.

בשיחת הסיכום סיפרו המשתתפים שטרם ניתנה להם הזדמנות ללמוד כיצד לסייע למורים המתקשים וגם הדגישו את חשיבות הנושא לניהול כוח אדם איכותי. לדבריהם הסדנה תרמה להרחבת הכלים הניהוליים שברשותם וגם הגבירה את נכונותם לשוחח עם המורה בכנות על מצבו. ועוד התברר שיחסם למורים המתקשים השתנה, והתפיסה השלילית שהייתה להם בתחילת הסדנה התחלפה בראייה מורכבת יותר. השינוי בתפיסה צמצם את הכעסים ואת התסכול והגביר את נכונותם לעזור למורה.

הדרכה למורים מתקשים

כמעט ולא קיים בספרות המקצועית תיעוד של הדרכה למורים מתקשים. מתכונת ייחודית של הדרכה פרטנית אינטנסיבית (Intensive Mentoring) נערכה באנגליה על ידי גייל פלש (Flesch, 2005). החוקרת הצטרפה במשך שבועיים לכל השיעורים של מורה בבית ספר יסודי. פלש לא רק צפתה ושוחחה עם כל אחד ואחת מ-13 המורים שליוותה, אלא גם לימדה בפועל בנוכחות המורה (ולפעמים ביחד איתה). הנוכחות האינטנסיבית העניקה למורות ולמורים (היו שני גברים במדגם) מודל מוצלח והגבירה את ביטחונם ונכונותם להתנסות באסטרטגיות שונות. פלש מציינת שנוכחותה בכיתה היוותה

אישית, הפניית המורה להשתלמות ועוד. פעולות אלה חוסכות עימותים ישירים עם המורים ואינן מערערות את שלווה חדר המורים, אבל תועלתן מוגבלת. רק מעט מנהלים נקטו צעדים ארגוניים ישירים (כגון שיבוץ לכיתה אחרת) ולעיתים רחוקות נקטו סנקציות, איומים והליכי העברת המורה לבית ספר אחר. למרות הממצאים העגומים האלה, מחצית מהמנהלים תיארו התערבות מוצלחת שהם ערכו וגם פירטו את פעולותיהם. ניתוח תוכן העלה שלא סוגי הפעולות כשלעצמן, אלא כמה תנאים שהתממשו במהלכה, הובילו להצלחה: (א) נכונות של המנהל להתערב ולהשקיע; (ב) גיוון בפעולות ובמקורות הסיוע; (ג) נכונות המורה להשתנות; (ד) גמישות בניהול ההתערבות. סיפורי הצלחה שאספנו משרים תקווה ומצביעים על צורך דחוף בהכשרת מנהלים וגם בסיוע למורים עצמם, אבל כיצד? האם ניתן לפתח דרכי התערבות אפקטיביות ולהכשיר מנהלים להנחות את חברי הצוות המתקשים? האם אפשר לפתח גם שיטות הדרכה למורים המתקשים? במהותה המשאלה הזו מנוגדת לדרכי הפיתוח המקצועי שנהוגות במערכת החינוך שלנו. בהגדרת תפקידן מדריכות משרד החינוך מתמקדות בתחומי תוכן (כגון הוראת אנגלית לחטיבות ביניים) ואינן נותנות הדרכה בעלת אופי ייעוצי בהקשר של קשיים מקצועיים כלליים (כגון ניהול כיתה). המנהלים, כבר ראינו, חוששים להיכנס לעומק הבעיות ומעדיפים להציע תמיכה או להתרחק. למעשה גם לא קיים, לעת עתה, תפקיד של רכז פיתוח מקצועי בבתי הספר, והעול הזה נופל על כתפי המנהלים שעמוסים בעניינים אחרים. בעשרים השנים האחרונות אני חוקר את הנושא ומפתח כלים שונים לניטור ולסיוע ניהולי והדרכתי. במאמר הנוכחי אציג שתי פעילויות: סדנה שערכתי עם מנהלי



ישראל רבינוביץ | יהודי, 2012 | 20x20 ס"מ

מעט מחקרים ושיטות הדרכה עוסקים בסיוע למורים ותיקים ועוד פחות מכך בעזרה למורים מתקשים. זו אפוא ההחלטה הראשונה שצריכה להתקבל - להרחיב את הדגם המקובל של פיתוח מקצועי גנרי גם להיבטים של התמודדות עם קשיים מקצועיים בכיתה.

האנונימיות של המודרכים ולא לשתף
אחרים (לרבות מנהל בית הספר)
בתכנים שיגיעו לידיעתם; (ז) הצגת
ממצאי המחקר תיעשה כמקובל תוך
שמירת אנונימיות מוחלטת של זהות
המשתתפים ובית הספר. לתוכנית
שלנו התקבל אישור מטעם לשכת
המדען הראשי של משרד החינוך.
את הקורס חילקנו לארבעה חלקים
- ראשית, ערכתי מפגשי הדגמה
שבהם כל משתתפת ערכה איתי

שיחת הדרכה בנוכחות חברותיה. מתכונת זו של 'כיתת אומן'
היוותה הזדמנות מצוינת להדגים ולהקנות כלים ספציפיים
שהשתמשתי בהם בכל מפגש. שנית, פיתחנו כלים איכותניים
לתיעוד המפגשים ולהערכת ההתערבות. אלה נכללו בהצעת
המחקר שהסטודנטיות כתבו. בחלק השלישי כל משתתפת
הדריכה מורה עמיתה. למרות שסברנו שהמפגשים יעסקו
בניהול כיתה, התברר שהמודרכות העלו גם נושאים אחרים,
רובם מקצועיים ומיעוטם אישיים. הטווח של המפגשים נע
בין 3 ל-7. ובשלב הזה הקדשתי כמה שיעורים למתן הדרכה
על הדרכה. מפגשים האלה סייעו לדון במקרים ולנתח
אותם, לעסוק בדילמות ספציפיות וגם לשקול יחד שיטות
וכלים שעשויים לעזור. ששת המפגשים האחרונים הוקדשו
לכתיבת עבודת הגמר. מהממצאים הראשוניים עולה שבכל
הדיאדות נוצרו יחסים פתוחים וחמים, ורוב המודרכות ביטאו
שביעות רצון מהזמינות של ההדרכה ומהתועלת שלה. עם
זאת, הסטודנטיות דיווחו על קשיים בנוגע לסביבת ההדרכה
(מיקום, תזמון) וכן אותרו כמה מקרים של ניגוד אינטרסים
בין תפקיד ההדרכה לבין תפקיד אחר שהסטודנטיות נשאו
בבית ספרן (כגון רכזת שכבה). בחודשים הקרובים יתקבלו
הדיווחים המסכמים עם תוצאות ההתערבות ובמקביל תחל
לפעול קבוצה שנייה של מודרכות.

דיון

הספרות וגם הפרקטיקה של פיתוח מקצועי דנות בצרכים
ובפעולות הנוגעים למורים בכל אחד משלבי הקריירה שלהם,
במיוחד עבור המתמחים והמורים החדשים. אך מעט מחקרים
ושיטות הדרכה עוסקים בסיוע למורים ותיקים ועוד פחות מכך
בעזרה למורים מתקשים. זו אפוא ההחלטה הראשונה שצריכה
להתקבל - להרחיב את הדגם המקובל של פיתוח מקצועי גנרי
גם להיבטים של התמודדות עם קשיים מקצועיים בכיתה.
אפשר שהדרכה כזו תינתן להיבטים מקצועיים ממוקדים,
כגון ניהול כיתה (יריב וגורב, 2018) אבל היא גם יכולה להיות
כללית יותר באופייה ולהתבסס על תשתית תאורטית של שלבי

אתגר למורים שלא היו רגילים
שאחרים צופים בעבודתם לפרק
זמן ארוך כל כך. עוד היא מציינת
שהתהליך האינטנסיבי היה מלווה
ברגשות עזים שהתאפיינו בתחושות
של כעס ואבל. במהלך ה-IM,
המורים חוו סדרה של שלבים
רגשיים הכוללים השלמה עם
אובדן הרגלים, רעיונות ותפיסות
ישנים. בסופו של התהליך התברר
שתפקודם של 9 מבין ה-13 מורים

השתפר. פלש מצאה שלמרות שמדובר בתקופת זמן קצרה,
גישתה התומכת והמאתגרת השיגה שינויים חיוביים שנשמרו
גם במעקב כעבור שנה. מורים שלא הסתדרו בכיתה הצליחו
להשלים הן עם הבעיות הגלויות והן עם הבעיות הסמויות שלהם,
ולאחר מכן הם הצליחו לעשות שינויים חיוביים בעבודתם
(Flesch, 2005).

הדגם הזה של הדרכה אינטנסיבית פחות ישים, לדעת, לתנאים
במערכת החינוך בישראל בגלל חוסר משאבים והגדרת תפקיד
שאינה תואמת. המדריכות של משרד החינוך משרתות מספר
רב של מורים וממעטות להדריך בנושאים שאינם נכללים
בהגדרת תפקידן והתמחותן. הן גם אינן אמורות לסייע למורים
להתמודד עם קשיים גנריים של ניהול כיתה וטיפול בבעיות
משמעת. את החסר הזה בפיתוח המקצועי ביקשנו למלא
במסגרת לימודיה של קבוצת סטודנטיות לתואר שני בחינוך
במסלול הדרכה במכללת גורדון בקורס שנתי שעסק בהדרכה
למורים מתקשים. הבחירה שלנו התמקדה גם היא בתהליך
חונכות שכרוכה בליווי ובהקשבה למודרך, צפייה בעבודתו,
הדגמה, ייעוץ ושיתוף של המודרך בניסיון בחוכמה שרכש
המדריך. כל אחת משש הסטודנטיות התבקשה לאתר מורה
עם קשיים שמעוניינת לקבל הדרכה. מלכתחילה סברנו
שרצוי שהמודרכת והמדריכה לא יעבדו באותו מוסד, אבל
כל המשתתפות שסיפרו על הפרויקט בחדר המורים קיבלו
פניות מנשות צוות שביקשו עזרה. למרות המורכבות האתית
והבין-אישית החלטנו להיענות לבקשות האלה.

על מנת שהתוכנית תתנהל על פי כללי האתיקה והמחקר,
הקפדנו על העקרונות האלה: (א) ההשתתפות בתוכנית נעשית
בהסכמה הדדית, מתוך רצון טוב ובהתנדבות; (ב) המורים יקבלו
מידע מלא על התוכנית ורק לאחר מכן ייתנו את הסכמתם
המודעת להשתתף בה; (ג) המורים אינם מחויבים ליישם את
ההמלצות והייעוץ; (ד) מורים יוכלו לפרוש לאחר שלושה
מפגשים מבלי שיידרשו לנמק את החלטתם; (ה) המדריכים
מתחייבים לשמור על דיסקרטיות התוכנית ולהסוות (כשנחוץ)
את מהותה; (ו) המדריכים מתחייבים לשמור על הפרטיות ועל



יריב, א' (מאי 2016). לקבל או לדחות: תובנות ממחקר על סטודנטים ועל מורים מתקשים, *ביטאון מכון מופ"ת*, 58, 52-44.

יריב, א' (בדפוס). מחסומים ניהוליים שמשבשים את הסיוע שמנהלי בתי ספר נותנים למורים מתקשים, *עיונים במינהל ובארגון החינוך*.

יריב, א' וגורב, ד' (עורכים) (2018). *ניהול כיתה*. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

יריב, א' וקס, א' (2017). אתגר הסיוע למורים המתקשים בעבודתם, *דפים*, 66, 228-203.

Anderson, M., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3rd ed.). New York: Springer. (Ch. 1 Adult development theories, pp. 3-29).

Bridges, E. M. (1986). *The incompetent teacher*. London: The Falmer Press.

Cheng, Jao-Nan (2014). Attitudes of principals and teachers toward approaches used to deal with teachers' incompetence. *Social Behavior and Personality*, 42(1), 155-175.

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, 69-86.

Potter, E., & Smellie, D. (1995). *Managing staff problems fairly: A Guide for Schools*. Taschenbuch.

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?* 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). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership & Management*, 29, 445-461.

ההתפתחות הבוגרת ושלבי התפתחות הקריירה. לדוגמה, אנדרסון וחברותיה (Anderson, Goodman, & Schlossberg, 2006) פיתחו דגם של הדרכה ייעוצית לאנשי מקצוע העוברים שינויים ומשברים. ניתן ליישם דגם זה במפגשי ההדרכה. את תפקיד הפיתוח של הכשרת המנהלים והסיוע למורים ניתן להטיל על המכללות להוראה. בכמה מהמוסדות האלה (כמו זו של מכללת גורדון) פועל מסלול לתואר שני בהדרכה. זוהי חממה אקדמית ראויה שתוכל לפתח שיטות הדרכה חדשניות, לחקור את השפעתן וגם להכשיר את המדריכות לתפקיד זה. את ההכשרה של המנהלים בניהול כוח אדם וסיוע למורים מתקשים ניתן להטיל על מכון אבני ראשה או על תוכניות לתואר שני בניהול חינוכי שפועלות באוניברסיטאות ובמכללות להוראה. היבט מורכב יותר נוגע לרגישות ולמגבלות האתיות במתן הדרכה למורים מתקשים. למשל בשאלה אם המדריך יכול להתעלם מהיבטים מצביים (כגון משבר או מחלה) או אישיותיים (תוקפנות או חרדה חברתית) של המורה. כיצד יגיב אם יתברר לו שהמורה כה כושל שמוטב לו לפרוש מהמקצוע? האם בחוזה ההדרכתי המדריך מתחייב לעסוק רק בצדדים המקצועיים או מאפשר לדון גם בקשיים אישיים? שאלות אלה ורבות אחרות נקשרות להיקף ההכשרה של המדריך ולצורך בקבלת הדרכה על הדרכה. קושי מסוג אחר נוגע לנכונות המורים המתקשים לפנות לקבלת סיוע. הרי רובם נוטים מלכתחילה להאשים אחרים במצוקתם ומתעלמים מחלקם שלהם בבעיות. האם הם ימחלו על כבודם ויפנו מרצונם לקבל עזרה? הממצאים הראשוניים על אודות נכונות מורות לקבל הדרכה ממורה עמיתה (שהיא גם סטודנטית שמתמחה בהדרכה) מעוררים תקווה. הם גם הולמים את כוונות משרד החינוך להגדיר תפקיד חדש של רכז לפיתוח מקצועי בבית הספר. לדעתי זו יוזמה ברוכה וחינוכית שתעודד את כלל חברי הצוות להתקדם בקריירה, לשפר את כישורי ושיטות ההוראה וגם לפנות לעזרה כשנחוץ. כך עשויה להתמעט התנגדות המורים המתקשים, שהרי הסיוע ניתן לכולם. לסיכום, הקשיים הרבים שמעכבים מתן סיוע למורים מתקשים אינם מבשרים טובות. נדרש מהלך מקיף ואמיץ של ראשי משרד החינוך, ארגוני המורים והמכללות להוראה כדי לפתח דגם מעשי ומבוסס מחקר של מתן הדרכה ופיתוח מקצועי. במאמר הצגתי על קצה המזלג שני כיווני פעולה אפשריים. אף שנתרו שאלות רבות, לאחת מהן - האם המאמץ הזה ראוי? - ישנה תשובה מהדהדת: התועלת הרבה שתצמח עם קידום הישגיהם ורווחתם של מאות אלפי תלמידים שלומדים אצל המורים האלה בוודאי שווה את ההשקעה. »

מקורות

ברב, מ' ומורשד, מ' (2011). דוח מקנזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם, פרסומי הד החינוך.