

בונים אמון במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים

נכתב על ידי:

עדו אבגר, יצחק ברקוביץ, יעל שלו-ויגיסר, פברואר 2012

המחקר הוא פרי שיתוף פעולה בין מכון ון ליר ירושלים ומכון אבני ראשה



מכון אבני ראשה



הכל חינור
מסגרת לימודים חינוך בישראל



מכון ון ליר ירושלים
THE VAN LEER JERUSALEM INSTITUTE
مכון فان لير في القدس



הרשות ללימודים ירושלים
רשות המחקר והמדיניות



MATANEL



משרד החינוך
מנהל מחקר ומדיניות



Public Affairs Office
U.S. Embassy, Tel Aviv



משרד החוץ - ירושלים
Ministry of Foreign Affairs, Jerusalem



רַכֵּס
פרויקטים חינוכיים בג"מ

תוכן עניינים

5.....	תקציר
10.....	מבוא
11.....	סקירת ספרות
11.....	אמון בינאישי ואמון מוסדי
12.....	אמון וכוח כמנגנוני תיאום
13.....	אמון וחברות דמוקרטיות
14.....	אמון ובתי ספר
14.....	מרכזיות האמון בניהול החינוך ובהוראה
15.....	ממצאים בדבר תרומת האמון לתהליכים בית ספריים
17.....	מתודולוגיה
17.....	מטרת המחקר ושאלות המחקר
17.....	שיטת המחקר
17.....	הנחקרים
18.....	הליך המחקר
18.....	ניתוח הנתונים
19.....	ממצאים ודין
19.....	ממצאי מחקר מורים ואמון
19.....	אמון: "כשאין אמון, בית ספר שרוף"
	אמון ואוטונומיה: "צריך לסמוך על המורה, צריך לסמוך על האדם
21.....	שעומד בכיתה ולתת לו אוטונומיה"
	אמון והערכה ובקרה: "זה עושה תחושה טובה, שמישהו בכלל
28.....	מסתכל עליך, שואל, רואה, נכנס, שומע"
33.....	אמון ותמיכה מקצועית: "סתם זריקת מטלות ו'תסתדרו', זה לא אמון"
	אמון ושיח פתוח ומשתף: "שמישהו שומע אותי, שאני לא לבד,
39.....	שמישהו מקבל את הרעיונות שלי, שיש איזשהו שיח"
44.....	דין וסיכום: מחקר מורים ואמון
49.....	ממצאי מחקר מנהלים ואמון
	אמון ואוטונומיה: "השאלה האם אתה מקבל מרחב לפעול ברמה
49.....	של מדיניות, או שאתה משתלב בתוך הכאוס"
52.....	אמון במורים: "אבל אני נותנת אמון שכל אחד עושה את המקסימום"
	אמון ובקרה של משרד החינוך: "מנהל שמתעסק בטופסולוגיה
54.....	אבוד לו [...] אני חושבת שזה איבד פרופורציה"

59.....	התמודדות עם אמון מותנה: "מה שאני עושה לא נובע מתוך זה שמישהו נתן לי אוטונומיה. זה לא ברשות, אני עושה למרות"
62.....	אמון ומעורבות מערכתית וגיבוי: "אם תהיה אדום, וההורים יתחילו לעשות רעש, אז יתחילו לעמוד לך על הראש"
64.....	אמון של הורים: "ההורים למדו עם הזמן שיש תחומים שהם שלנו. אנחנו אנשי מקצוע"
66.....	דיון וסיכום: מחקר מנהלים ואמון
72.....	הערות לסיכום: על הקשר בין אמון במורים לאמון במנהלים
73.....	רשימת מקורות
78.....	נספח: מכוונים לראיונות
78.....	דף מכוון לראיון חצי מובנה עם מנהלים בנושא האמון
78.....	דף מכוון לראיון חצי מובנה עם מורים בנושא האמון

תקציר

לאמון תפקיד מפתח בהצלחתם של תהליכי הוראה ולמידה (Goddard et al. 2001). כדי שאנשי החינוך, קרי מורים ומנהלים, יוכלו לפעול באופן מיטבי, הם חייבים שיינתן בהם אמון בסיסי התומך בהם ובעבודתם. מרב הספרות המחקרית מתמקדת בנותן האמון, במידה שבה הוא מעניק מאמונו לאחרים, בסיבות שלו לעשות כן ובהשלכות שיש למתן האמון. רק מחקרים מועטים עוסקים באופן שבו אמון נתפס על ידי מקבלי האמון, וכמעט אין עבודות שבדקו את הנושא בזירה הבית ספרית. מחקר זה מבקש למלא את החסר על ידי הפניית הזרקור אל עבר מורים כמושאים של אמון ואל עבר מנהלים כנותני אמון ומקבלי אמון גם יחד.

המחקר נעשה לאור עקרונות הפרדיגמה המחקרית האיכותנית, ובמסגרתו רואיינו 15 מנהלים ו-15 מורות מבתי ספר יהודיים באזור ירושלים והסביבה בראיונות עומק חצי מובנים. הדיון בממצאים מוצג על פי קבוצות בעלי התפקידים שרואיינו במחקר. מהראיונות שנערכו עם המורות עולה בבירור שלאמון במורים יש תרומה מרכזית לתפקוד איכותי ומוצלח שלהם. גם אם משתתפות המחקר התקשו להגדיר במדויק מהו אמון, מדבריהן מסתמנות ארבע תמות שאפשר לראותן כעמודי התווך של אמון במורות, המעידים על קיומו ובה בעת יוצרים אותו מחדש.

בראש ובראשונה הזכירו המורות את האוטונומיה הניתנת להן כאינדיקציה למידת האמון בהן, דהיינו לאוטונומיה הנובעת מאמון אמתי ביכולותיהן, כלומר **לאוטונומיה מהותית** המתירה למורה טווח טעות ונותנת לגיטימציה לפעולה עצמאית גם במחיר אפשרי של שגיאה או כישלון. משתתפות המחקר ציינו את תוכנית הלימודים המהודקת בישראל כאחד הגורמים המרכזיים שמגבילים את האוטונומיה שלהן, אך כולן הסכימו שבפעל מנהל בית הספר מחזיק בתפקיד מפתח בהגדרת גבולותיו של המרחב האוטונומי של המורה. האמון שנותן המנהל במורות מתבטא לדבריהן קודם כול במידת האוטונומיה שהוא מעניק להן בתוך בית הספר, וכן ביכולתו לשמש חיץ בין דרישות המגיעות מחוץ לבית הספר ובין המורות.

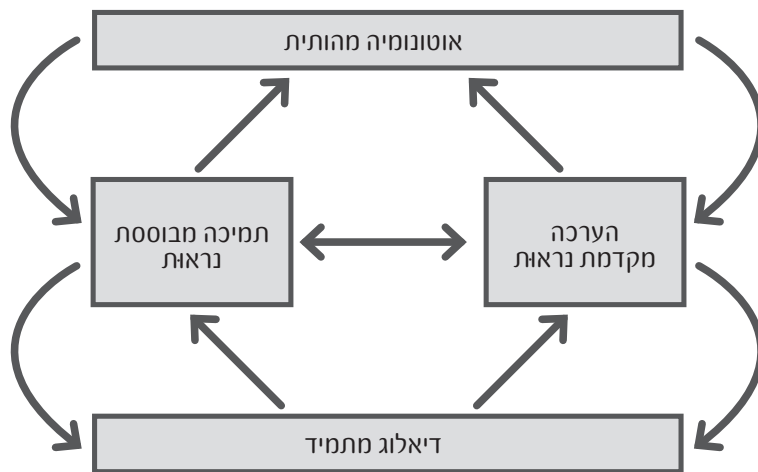
התמה השנייה שעלתה מדברי המורות היא **הערכה המקדמת נראות** של המורה ושל עבודתה. המרואיינות הבחינו בבירור בין שתי רמות של בקרה על עבודתן: בקרה חיצונית לבית הספר שמפעיל משרד החינוך, והערכה פנימית שמבצע בדרך כלל מנהל בית הספר. בקרה חיצונית ישירה נעשית על ידי מפקחות משרד החינוך ונתפסת בעיני המורות כמנותקת לגמרי מההקשר הבית ספרי והכיתתי. לכן היא נחשבת לא איכותית, לא יעילה, ולעתים גם לא הוגנת כלפי המורה. משרד החינוך משתמש גם בבקרה עקיפה - למשל בדיקת התוצר המדיד (כגון הישגי התלמידים) ודיווחיות (כדוגמת הטפסים הרבים שמורים חייבים למלא) - וכן בבקרה טכנית (כמו מעקב אחר נוכחות המורה). לטענת משתתפות המחקר, אמצעי בקרה אלה מחמיצים את מהות החינוך וההוראה. המורות הדגישו שבקרה חיצונית זו גם אינה תורמת להן וגם משדרת שלא סומכים עליהן. המרואיינות מבכרות את ההערכה הפנים-בית ספרית שעורך המנהל, משום שהמנהל מעורה בהקשר הבית ספרי והכיתתי, ולכן מבין לעומק את ההתמודדות של המורה ויכול לשפוט בהגינות רבה יותר את החלטותיה ופעולותיה. כשהערכה מכוונת לפיתוח ולתמיכה במורה ומתנהלת בגלוי ובפתיחות, היא נחשבת הן יעילה והן מחזקת אמון.

תמה שלישית שעלתה מהממצאים היא שאמון במורות משמעו גם מתן תמיכה ותנאים הולמים לעבודתן. גם במקרה זה, לא כל אמצעי התמיכה מלמדים על אמון. הדרכה פדגוגית והשתלמויות חיצוניות שנכפות על המורות נתפסות כלא מועילות וכמצמצמות את האוטונומיה המקצועית שלהן, ואילו התמיכה המקצועית שמקבלות המורות בתוך בית הספר - מהצוות המקצועי, באמצעות מורה מלווה, בהדרכה פדגוגית פנימית או באמצעות הערכת עמיתים - נתפסת כרלוונטית וכמסייעת מאוד. משתתפות המחקר הסכימו שכאשר התמיכה נכפית עליהן, ובייחוד כשאינה רלוונטית להן, היא מעידה דווקא על חוסר אמון בהן. כדי שתמיכה תיחשב מקדמת אמון, היא צריכה להתחשב ברצונותיה של המורה ובכישורים המסוימים שלה ולהתאים לה באופן מובחן. זוהי בעצם **תמיכה מבוססת נראות של המורה**.

התמה הרביעית והאחרונה העולה מהממצאים היא האווירה הבית ספרית החיובית, המבוססת על פתיחות בין המורות לבין ההנהלה ושאר חברי סגל בית הספר. אמנם אין ציפייה שתהא פתיחות מוחלטת של המנהל כלפי המורות, אך חייב להתקיים שיח פתוח המאפשר שיתוף פעולה וגיבוי הדדי. תחושת הפתיחות מתחזקת כשהמורות נושאות תפקידים מובילים בבית הספר ומעורבות באופן פעיל בקבלת החלטות בית ספריות. שיח פתוח ומשתף מחייב **דיאלוג מתמיד** בין המורות להנהלה ולשאר בעלי התפקידים בבית הספר.

לכאורה, כל אחת מהפרקטיקות שנדונו לעיל היא עמוד תווך שיכול לעמוד בפני עצמו, אך בפועל הן נשענות זו על זו ומזינות זו את זו. תרשים 1 מראה את הקשרים בין ארבעת היסודות הללו ומצייר את תשתית האמון במורות.

תרשים 1: תשתית האמון במורות



האמון על רכיביו הוא משאב ייחודי המתחזק ככל שמשתמשים בו ודועך כשאינו בשימוש¹. מודל תשתית האמון במורות מראה שכל פרקטיקה יכולה לחזק את האחרת. הדיאלוג עם המורה הוא הבסיס לנראות שלה; הנראות של המורה, הן בתהליכי ההערכה

Gambetta 1988; Putnam 1993; Cherney 1997 1

של עבודתה והן באמצעי התמיכה שניתנים לה, מחזקת את הדיאלוג ובד בבד מבססת את האוטונומיה של המורה; האוטונומיה המהותית מעגנת את הנראות של המורה בפרקטיקות ההערכה והתמיכה. אך המודל יכול גם להתהפך, ובסביבה של חוסר אמון, נדרשת מערכת רגולטיבית גוברת, והיא בתורה מחזקת את אי-האמון (Cherney 1997). מהראיונות עם המורות עולה שהתנהלות משרד החינוך הישראלי יוצרת מעגל של חוסר אמון המזין את עצמו. בניגוד לכך, מחקרנו מעלה שבתוך בתי הספר מתקיימת על פי רוב אווירה של אמון, ונראה שלמנהלים תפקיד מפתח ביצירת אווירה זו (Altinkurt and Yilmaz 2012).

ניתוח הראיונות של מנהלי בתי הספר שהשתתפו במחקר העלה שש תמות מרכזיות המרכיבות את האמון שהם חשים בעבודתם. ממצאי התמה הראשונה, **אמון ואוטונומיה**, מעידים שמנהלים חשים שיכולתם להוביל יוזמות פדגוגיות נחוצות לפי שיקול דעתם מוגבלת על ידי החלטות מערכתיות המשדרות חוסר אמון (כדוגמת תוכנית לימודי החובה, הגבלת ההשתלמויות של המורים לנושאים מסוימים ושימוש בתקציבים "צבועים" לפרויקטים). מקצת המרואיינים ציינו שהתנהלות לא מאורגנת של המערכת מאפשרת למנהל הבוחר בכך לייצר לעצמו מרחב אוטונומי, כל עוד שורר בבית הספר "שקט תעשייתי" והוא מספק תוצאות נאותות.

התמה השנייה, **יחסי המנהלים וצוות המורים**, עסקה באופן שבו מנהלים יוצרים סביבת אמון פנים-בית ספרית כדי לקדם את הצלחתם. המנהלים רואים במורים את המרכיב המרכזי ביכולתם להוביל את בית הספר להצלחה ופועלים לתמוך בהם. ביסוס יחסי אמון פנים-בית ספריים מקודם על ידי מתן טווח טעות למורים לפעול ולהתנסות בתוכו, הכרה בצורכיהם, נראות של עבודתם, מתן תמיכה וסיוע כפי הנדרש וחציצה בינם לבין דרישות המערכת וההורים.

ממצאי התמה השלישית, **אמון ובקרה של משרד החינוך**, העלו שהבקרה והפיקוח של המשרד מתהדקים בשנים האחרונות. המנהלים סיפרו שמאחר שיכולת הפיקוח הישירה של המשרד מוגבלת, ניתן בתקופה האחרונה מקום רב לבקרה עקיפה באמצעות אמות מידה אחדות ומבחנים ארציים. לחצי הבקרה העקיפה לספק תוצאות, הזוכים גם לתמיכת ההורים, מקשים על מנהלים לייצר מרחב אוטונומי למורים. המנהלים ראו בבקרה צמודה ותדירה זו עדות לחוסר אמון, ולא דווקא אמצעי שמקדם שקיפות ואחריות.

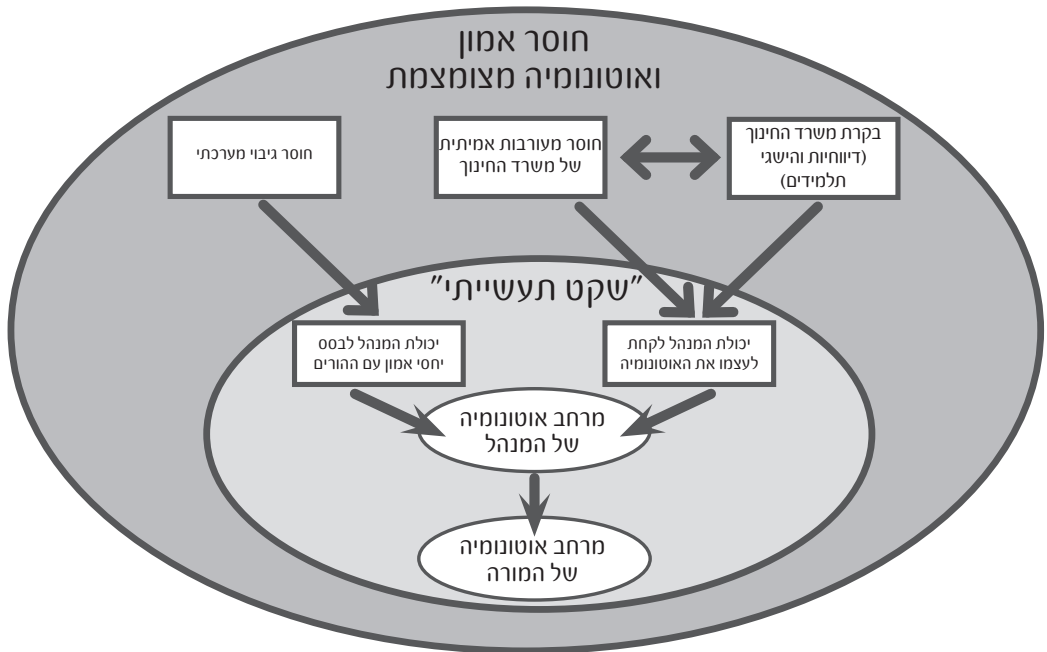
התמה הרביעית עוסקת **בהתמודדותם של מנהלים עם האמון המוטנה** שהם חשים שמשרד החינוך נותן בהם. לנוכח המגבלות על שיקול הדעת המקצועי שלהם, מנהלים מאמצים מבחר דרכי התמודדות, מהיענות לדרישות מערכתיות, דרך תעדוף שלהן ומשא ומתן עם נציגי המשרד בשטח, ועד נקיטת דרכים עוקפות. דרכים עוקפות אלו מלוות בחשש גדול מההשלכות האישיות שעשויות להיות להן, ועל כן לא פעם המנהל מיידע את המפקחים על החריגה בהתבסס על יחסי האמון האישיים ביניהם.

מהתמה החמישית, **מעורבות מערכתית וגיבוי מערכתי**, עולה שיש נתק בין המנהלים ובין דרגי המטה במשרד החינוך ומחלקות החינוך היישוביות, ושנתק זה פוגע באמון ומתבטא בהיעדר מדיניות עקבית, בהיעדר זרימת מידע תדירה ובחוסר שקיפות, בעיקר באשר להקצאת משאבים. חוסר האמון שחשים המנהלים מיוחס גם להיעדר גיבוי מערכתי במצבי משבר מול ההורים ולהיעדר טווח טעות לגיטימי לעבודתם.

מממצאי התמה השישית והאחרונה, **תקשורת של מנהלים והורים**, עולה שהמרוויינים מכירים במקומם של ההורים כשותפים מרכזיים לעשייה החינוכית ובחשיבותם של יחסי אמון עם. כדי לבסס אמון ולזכות באוטונומיה נותנים המנהלים להורים כוח השפעה ונגישות למתרחש בבית הספר ומתנהלים מולם בשקיפות, אך בד בבד מציבים גבולות ברורים סביב תחומי החינוך שבהם צוות בית הספר הוא הגורם המקצועי הממונה להחליט. ממצאי מחקרנו מלמדים שמנהלי בתי ספר המבקשים להצליח לוקחים לעצמם אוטונומיה ביוזמתם האישית ומייצרים מרחב אוטונומי גם לצוות המורים שלהם. האפשרות המורכבת של המנהל להבנות לעצמו ולמוריו מרחב אוטונומי בתוך תנאים מערכתיים המגבירים את חוסר האמון בו מתוארת בתרשים 2.

תרשים 2:

יצירת תשתית אמון בית ספרית בתוך תנאים מערכתיים של חוסר אמון



התנאים המערכתיים שאִתם מתמודד המנהל - בקרה אחריותית, חוסר מעורבות והיעדר גיבוי - מייצרים תחושה של חוסר אמון בו ומצמצמים את האוטונומיה המהותית שלו. אך לא פעם מתרחשת בשטח תופעה מורכבת ומעניינת: התנאים המערכתיים יוצרים מצב שבו "שקט תעשייתי" בפעילות בית הספר ומול בעלי העניין הוא ערובה לאוטונומיה של מנהלים. גבולותיה של אוטונומיה זו וטווח הטעות שהיא מאפשרת תלויים ברצונו של המנהל, ובעיקר בשתי יכולות ניהוליות שלו: ראשית, יכולתו לזהות נושאים וזירות שבהם הוא יכול לקחת לעצמו אוטונומיה ולפעול באופן עצמאי; ושנית, יכולתו לבסס יחסי אמון ישירים עם הורי התלמידים בבית ספרו. יכולות המנהל לייצר את המרחב האוטונומי

לעצמו ולמורותיו אינן טריוויאליות בתנאי חוסר האמון המערכתיים הקיימים, אך מנהלים רבים שהשתתפו במחקר עומדים באתגר בהצלחה.

כך, המנהלים מצטיירים כמי שאחראים במידה רבה ליצירת מרחב האמון בעבור המורים, וכמי שמשכילים ליצור שיח פתוח ומשתף עם צוות בית הספר, המבוסס על דיאלוג מתמיד, אף שהם עצמם אינם נהנים ממרחב כזה. מהמחקר מתבהר ועולה שיכולתם של המנהלים לשמש חיץ המגונן על המורים מלחצים חיצוניים, ויכולתם להתמודד עם האמון המותנה הניתן בהם (באמצעות תיווך דרישות המערכת למורים, תעדוף הדרישות, משא ומתן עליהן ויצירת דרכים עוקפות לביצוען), הן שקובעות את מידת האוטונומיה המהותית שממנה נהנים המורים. כמו כן, נראה שהמנהלים הם שאחראים במידה רבה לביסוסה של מערכת הערכה מקדמת נראות בתוך בית הספר (המתקיימת לצדה של הערכה חיצונית שאינה בהכרח כזו). הערכה זו מלווה פעמים רבות בתמיכה מבוססת נראות (הפועלת גם היא בצד מערכת תמיכה חיצונית שנתפסת פעמים רבות כלא מועילה).

שתי מסקנות נגזרות מדברים אלו: ראשית, נראה שאפשר בהחלט ליצור מרחב מקדם אמון במערכת החינוך. שנית, יצירת מרחב זה במערכת החינוך הישראלית תלויה כיום במידה רבה ברצונו וביכולותיו של המנהל, אך אלה מחושקים ומוגבלים על ידי התרבות הארגונית הקיימת. לפיכך, כדי ליהנות מפרותיו המקצועיים של אמון, חשוב ליצור מדיניות ארגונית שתפעל ליצירה ולקידום של מרחבי אמון במערכת כולה ותבסס סביבה ותרבות ארגונית שמעודדות אמון. ממצאי המחקר מלמדים שמדיניות כזו צריכה להתבסס על דיאלוג מתמיד בין בעלי התפקידים במערכת, שיאפשר הבנה הדדית בין אנשי המטה לאנשי השטח (מנהלים ומורים) באשר לצרכים השונים שלהם. כמו כן, יש חשיבות בביסוס מנגנוני הערכה שיקדמו נראות של אנשי השטח ומנגנוני תמיכה מקצועית שיתבססו עליה; אלה יחזקו את הדיאלוג בין הדרגים ויתרמו ליצירת מרחב אוטונומי מהותי שבו יוכלו אנשי החינוך למלא היטב את תפקידם. אימוץ מהלכים ברוח זו הכרחי כדי לבסס אמון של ממש במערכת החינוך, שיסייע להצעיד את החינוך בישראל אל תוך המאה ה-21.

*Trust men and they will be true to you;
treat them greatly and they will show themselves great.*

Ralph Waldo Emerson

יחסי גומלין אנושיים הם בבסיסם יחסי תלות. שיתוף פעולה עם אחרים הכרחי להגשמת רבים ממאוויו שאינם בהישג ידנו כשאנו לבד. ביחסי תלות כאלה, פעולת האחד משפיעה באופן ישיר על האחר ועלולה אף לפגוע בו. משמעות הדבר שיחסי הגומלין בחברה טומנים בחובם כמעט תמיד סיכון פוטנציאלי למי מהצדדים. כדי שהחברה האנושית תוכל להתנהל כראוי חייבת להתקיים ציפייה בסיסית שהאחר יתנהג באופן שיקדם אותנו ואת הדברים החשובים לנו, או לפחות לא יפעל בכוונה כדי לפגוע בנו. ציפייה זו היא אמון.²

לאמון תפקיד מפתח בהצלחתם של תהליכי הוראה ולמידה (Goddard et al. 2001), וזו תלויה בשיתוף פעולה של כל בעלי העניין החינוכיים (Bryk and Schneider 2002). ואולם, לעתים בתי ספר ומערכות חינוך מאמצים הנחת יסוד של חוסר אמון כלפי הפועלים בתוכם (Hoy and Sweetland 2001). אימוץ הנחה זו בעייתי, בייחוד משום שיחסי הגומלין תלמיד-מורה ותלמיד-סביבה הם לב העשייה הפדגוגית והחינוכית. לפיכך, כדי שאנשי החינוך בשדה, קרי מורים ומנהלים, יוכלו לפעול באופן מיטבי, הם חייבים שיינתן בהם אמון בסיסי התומך בהם ובעבודתם.

מחקר זה מתמקד באופן שבו אמון נתפס בעיני מושאי האמון ברמת בית הספר, דהיינו בעיני מורים ומנהלים. מסמך זה, המסכם את המחקר, מחולק לכמה פרקים. בראשיתו מוצגת סקירת ספרות העוסקת בחשיבות האמון בחברות מודרניות דמוקרטיות, בתפקיד המרכזי שממלא אמון ביחסים בינאישיים וביחסים עם מוסדות, במרכזיות אמון לתהליכי ניהול והוראה ובקשר שלו למגוון תוצאות רצויות בזירה הבית ספרית. לאחר מכן, פרק המתודולוגיה מציג את מטרת המחקר ואת שאלותיו, את הפרדיגמה המחקרית, את מאפייני המרואיינים, את הליך המחקר ואת אסטרטגיית ניתוח הנתונים.

פרקי הממצאים והדיון מופרדים על פי קבוצות בעלי התפקידים שרואינו. בתחילה מוצגים ממצאי המחקר שעלו בראיונות עם המורות על האמון הניתן בהן והשפעתו על יחסי פנים וחוץ בית ספריים ועל עבודתן. לאחר מכן הממצאים נדונים אגב מיפוי התמות המרכזיות שהן בגדר תשתית לאמון במורות. בהמשך מוצגים ממצאי הראיונות עם המנהלים על פי החלוקה לתמות שזוהו, ומובא דיון בתמות ובהשלכותיהן על האופן שבו אמון הניתן במנהלים משפיע על יחסיהם עם גורמים שונים ועל עבודתם. בסוף המסמך מובא דיון אינטגרטיבי המשלב את הממצאים והתובנות שעלו מחקירת תפיסות האמון בדרגי השטח בבתי הספר. פרק זה מציג מסקנות והמלצות ראשוניות בעלות רלוונטיות לקובעי מדיניות ואנשי חינוך המבקשים לקדם מערכת חינוך מבוססת אמון.

Baier 1986; Kramer 1999; Adams and Christenson 2000; Tschannen-Moran and Hoy 2000; Bachmann 2002; O'Neill 2002; Frowe 2005

סקירת ספרות

אמון בינאישי ואמון מוסדי

הספרות האקדמית דנה רבות במושג אמון. הדיון החל כבר בימי קונפוציוס ואפלטון ומתרחש בתוך דיסציפלינות מגוונות - מפילוסופיה וסוציולוגיה ועד תיאוריות כלכליות וארגוניות - וממבחר נקודות מבט, החל באינטראקציה בינאישית וכלה במטא-יחסים מדינתיים-מוסדיים. למרות זאת, ואולי דווקא בשל כך, אין בנמצא הגדרה אחידה, מקיפה וממצה של המושג אמון (Kramer 1999). סקירה נרחבת של שלל הגדרות שניתנו למושג על ידי חוקרים מדיסציפלינות שונות - פילוסופיה, כלכלה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה וחקר ארגונים - מופיעה אצל צ'ן-מורן והוי (Tschannen-Moran and Hoy 2000). בהתבסס על סקירה זו מציעים החוקרים שבעה ממדים של מושג האמון:

1. נכונות להסתכן בפגיעות (willingness to risk vulnerability) - תלות הדדית טומנת בחובה סיכון. נותן האמון ער לסיכון הזה ומוכן לקבלו.
2. ביטחון (confidence) - על נותן האמון להרגיש מידה מסוימת של ביטחון שמקבל האמון יענה על ציפיותיו.
3. רצון טוב (benevolence) - האמונה שמקבל האמון יגן על רווחתו של נותן האמון ולא יפגע בה או בדברים שחשובים לו, למרות פגיעותו.
4. מהימנות (reliability) - חיבור בין יכולת חידוי (predictability) הנובעת מעקביות בפעולתו של האחר ובין רצונו טוב.
5. כשירות (competence) - אין די ברצון טוב כדי לקיים אמון; על מקבל האמון להיות מוכשר לבצע את מטלותיו.
6. כנות (honesty) - הלימה בין הצהרות האדם למעשיו וקבלת אחריות על מעשים אלו.
7. פתיחות (openness) - הימנעות מעיכוב או הסתרה של מידע רלוונטי.

לנוכח ממדים אלו מציעים צ'ן-מורן והוי את ההגדרה הבאה, המתמצתת את מושג האמון לתפיסתם: "המוכנות של אחד להיות פגיע למול אחר בהתבסס על הביטחון שהאחר הוא בעל רצון טוב, מהימן, כשיר, כן ופתוח" (שם, 556).

מתן אמון מבוסס על ההנחה שהתוצאות של הפעולות שיבחר לבצע מקבל האמון יהיו נאותות גם מנקודת המבט של נותן האמון (Misztal 1996). כמו כן, כשאנו סומכים על שיקול דעת של אחר אנו מניחים שפעולותיו העתידיות לא ינגדו את האינטרסים שלנו ואף יהיו לטובתנו (Cherney 1997). על כן סיכון היא תכונה מהותית של אמון (Misztal 1996). הרדין (Hardin 1993) טוען שאמון וחוסר אמון מקבלים משמעות רק כשנותן האמון מאמין שהוא מחזיק במידע רלוונטי על מקבל האמון ועל מניעיו. לפיכך בבסיס כל יחסי אמון ניצבים פריטי מידע או הנחות יסוד בדבר מניעיו, יכולותיו ורצונותיו של הצד שמנגד. סימולציות של קבלת החלטות ממחישות שנתנית אמון מגדילה את הסבירות לקבל אמון חזרה ולהפוך את האמון לרכיב הדדי באינטראקציה (Gambetta 1988). במובן זה אמון הוא משאב ייחודי: "הוא אינו אודל כתוצאה מהשימוש בו, אלא דועך כתוצאה מאי-שימוש" (Cherney 1997, 73). יתר על כן, באינטראקציות מבוססות אמון הרווח של שני הצדדים גדול יותר מאשר באינטראקציות אחרות (Johnson and Mislin 2008). הדינמיקה

של יחסי אמון נוטה להצטייר כספירלה שבה האנרגיה מתגברת ומצטברת עד שנוצר שיווי משקל יציב (Putnam 1993).

אי-ודאות וסיכון הם המקור לצורך באמון ולחשיבותו (Messick et al. 1987). כשקיימת ודאות באשר לפעולותיו של האחר, הצורך לתת בו אמון אינו רלוונטי (Dasgupta 1988). גם כשהתנהגותיו של האחר נשלטת בידי מקור חיצוני, נוצרת ודאות ביחסים, והיא מפחיתה את הצורך להישען על אמון (van Swol 2003). מנגד, חוסר אמון יכול להוליד במקרה הטוב שיתוף פעולה צר המונהג על פי מערכת חוקים ותקנות מתוך התבססות על משא ומתן, הסכמים כתובים, אכיפה וכפייה (Cherney 1997).

קריימר (Kramer 1999) טוען שאמון אינו תלוי רק בגורמים אישיים ובינאישיים, כגון האופי הפסיכולוגי של האינדיבידואלים באינטראקציה, היסטוריית היחסים ביניהם והשתייכותם לקבוצה חברתית אחת, אלא גם בגורמים ארגוניים ומערכתיים המעצבים אמון, בהם תפקידים רשמיים של האינדיבידואלים במערכת, וחוקים וכללים המחשקים וממסגרים את היחסים ומכתיבים את הדרך שבה ראוי לנהוג במערכת. אין פלא אפוא שאמון משחק תפקיד חשוב גם במגוון רחב של מוסדות חברתיים, החל במשפחות, דרך עסקים וכלה במערכות ממשלתיות (Gambetta 1988; Fukuyama 1995). יש לציין שאמון הוא אמנם מושג אנושי שאי-אפשר להחיל באותו האופן על מוסדות חברתיים (Warren 1999), אך מוסדות מורכבים מאנשים, ומדיניותם ופעולותיהם מייצגות תפיסות של האנשים הדומיננטיים בהם. אופה (Offe 1996) טוען שידיעת המשמעויות וההצדקות של פעולותיהם של מוסדות מאפשרת לפרט לקבוע את מידת האמון שייתן בהם, משום שמשמעויות אלה הן הבסיס לחיזוי דפוסי ההתנהגות של השותפים במוסד. במובן זה, אמון של מוסד או מערכת מתגלם בכללים, בערכים ובנורמות שמעצבים אלה הממוקמים בדרגות ההיררכיה הגבוהות ומחייבים את כל השותפים במערכת.

אמון וכוח כמנגנוני תיאום

מהנסקר לעיל עולה שאמון הוא תשתית מרכזית ליחסי הגומלין בין בני אדם. המציאות החברתית, שבה תלות היא מרכיב מרכזי, מתאפיינת במורכבות ובאי-ודאות. בנסיבות אלו, מנגנונים של אמון משמשים בידי שחקנים חברתיים כאמצעים לתאם ציפיות ולייצר שיתוף פעולה במהירות וביעילות (Bachmann 2003). עם זאת, אמון הוא אמנם אחד האמצעים היעילים לתיאום ציפיות באינטראקציות חברתיות, אך יש לו מגבלות (Bachmann 2002): ראשית, במצבים מסוימים מידת הסיכון המתלווה למתן האמון היא גבוהה למדי; שנית, אמון מטבעו הוא בעל אופי שברירי, ועל כן קיים תמיד סיכון ממשי להפרתו. כשאמון נשבר, מופסק שיתוף הפעולה, גם אם לשני הצדדים יש אינטרסים מובהקים להמשיך ולקיים את היחסים.

ואולם, אמון אינו האמצעי היחיד לצמצום אי-ודאות ולקידום שיתוף פעולה בין שחקנים; כוח הוא מנגנון נוסף המשמש לתיאום ציפיות באינטראקציות חברתיות (Bachmann 2003). כוח נועד בעצם להשפיע על בחירת התנהגות מתוך קשת האפשרויות הקיימות (Luhmann 1979). באינטראקציה מונחית כוח, השחקן החזק חוזר תרשימים היפותטיים של ההתנהגויות העתידיות של השחקן האחר וקושר אותן לסנקציות. אך כמו לאמון, גם למנגנון הכוח יש מגבלות. למשל, הכוח יעיל רק אם איום הסנקציות ריאלי ומוכר ככזה

על ידי השחקן האחר (Bachmann 2002). לפיכך, שחקן המבקש להשתמש בכוח חייב להיות מזוהה על ידי השחקן האחר כמחזיק במשאבים של סמכות וכאחראי לחלוקת המשאבים.

ההבדלים בין אמון לכוח נעוצים בציפיות השחקנים המפעילים אותם. נותן האמון יבחר להניח שמקבל האמון ינהג כמו שנותן האמון מעדיף, ואילו באינטראקציה של כוח השחקן החזק ידגיש שדרך פעולה מסוימת אינה רצויה ולא תספק את האינטרסים של שני הצדדים (שם), מתוך הנחה שהצד השני לאו דווקא ימלא את רצונו של החזק. במילים אחרות, אמון מבוסס על הנחה חיובית באשר לנכונותו של האחר לשתף פעולה, ואילו כוח מבוסס על הנחה שלילית בדבר כוונותיו ופעולותיו של השחקן האחר.

רוב היחסים החברתיים משלבים מרכיבים של אמון וכוח, והשימוש בשניהם בו בזמן מסייע לקדם תיאום ציפיות מהימן. אך בעוד שביחסים בינאישיים אפשר לשלב כמה מנגנונים בעת ובעונה אחת, הרי שביחסים מערכתיים כוח המתבטא בהיררכיה ובדפוס עבודה פורמליים הוא פעמים רבות תנאי מקדים לביסוס אמון (שם). עם זאת, יש לזכור שאופן השימוש בכוח במערכות למטרות שליטה ובקרה משפיע רבות על תהליכי אמון. למשל, נמצא שככל שהפיקוח תדיר ומקיף יותר, גדל הסיכוי שהוא יוביל את הגורם המפקח לתלות את הביצועים הטובים של הפרט המבוקר בבקרה שהושתה עליו (Strickland 1958), וכך תעוכב התפתחותו של אמון (van Swol 2003). מלבד זאת, המחקר מלמד שבאופן אבסורדי, הנתונים לפיקוח נוטים פחות לכבד אמון ביחסים מפוקחים, ורגולציה ובקרה מגדילים את הסיכוי שפרטים יבצעו מעשי רמייה, משום שהן פוגעות במוטיבציה הפנימית שלהם לפעול באמינות (שם). אך ייתכן שקשרים אלו בין אמון לבקרה טמונים בתפיסה מסוימת של בקרה ככלי שליטה, ולכן יש המציעים שבמקום לראות בבקרה משחק סכום אפס המונע על ידי תגמולים או עונשים, יש לגבש בקרת מערכת יחסים דינמית וגמישה (Cherney 1997).

אמון וחברות דמוקרטיות

חברות מודרניות מושתתות בעיקר על אמון, המאפשר את קיומם של מגוון יחסים חברתיים, כלכליים ופוליטיים מפני שהוא מאפשר חיזוי סדירות והמשכיות של היחסים (Reiss 1984). לואמן (Luhmann 1979) מסביר שבשל מורכבות החיים המודרניים והתלות בגורמים מרובים, הפרט מתקשה לפתח פעולות או תוכניות המתחשבות בכל האפשרויות העתידיות, ולכן לאמון תפקיד פונקציונלי כה חשוב. האצלה (delegation) של אמון או יצירת מערכות יחסים מבוססות אמון הן אפוא הפתרון למורכבות החברתית בעידן המודרני (Cherney 1997).

בחברות דמוקרטיות יש לאמון חשיבות בעיצוב אזרחים בעלי תפיסת עולם שמתאימה לערכי החברה ובמתן לגיטימציה למוסדותיה (Wilson and Eckel 2011). השאיפה בדמוקרטיה היא לבסס השתתפות אזרחית וולונטרית, שאינה מבוססת על כוח וכפייה. מכיוון שכך, החברה הדמוקרטית - דווקא מתוך מרחבי החופש והבחירה שהיא מתירה - מחייבת מידת אמון גבוהה בין חבריה, מעבר לאמון הבסיסי הדרוש לכל סוג של חברה אנושית. ככל שהאמון גבוה יותר, כך הדמוקרטיה מבוססת יותר. לדוגמה, פוטנם (Putnam 1993) מסביר שבחברות ששורר בהן אמון בינאישי גבוה ושחבריהן מאמינים שהאחרים

פועלים בהגינות ומצייתים לחוק, קיימת מוכנות רבה יותר להתכנס באופן וולונטרי לצורך תיקון בעיות קולקטיביות.

זאת ועוד, בדמוקרטיה מודרנית אמון הוא מרכיב יסודי מפני שהיכולת של אנשים להשתתף ישירות בהחלטות המשפיעות על חייהם מוגבלת על ידי המשאבים הפוליטיים שלהם (כגון זמן וידע) והרשת הסבוכה של יחסי התלות שבתוכה אנו חיים. על כן הפרט יכול להשתתף בהחלטות רק בעקיפין, באמצעות נציגות פוליטית (Warren 1999). אמון במוסדות מסוימים מאפשר לפרטים במדינות דמוקרטיות למקד את המשאבים שלהם בנושאים החשובים, ובייחוד באלו שבהם יש סיבות טובות שלא לבטוח במוסדות (Warren 1996). לפיכך אמון בדמוקרטיה חיוני להבטחת קבלת החלטות קולקטיביות. כשפרט מוותר על ההזדמנות שלו להשפיע על קבלת ההחלטות, הוא עושה זאת על פי רוב מתוך הנחה שהאינטרסים שלו ושל מקבל האמון הם משותפים (Warren 1999).

כך נוצרת חברה אזרחית פעילה שמהווה את הבסיס לדמוקרטיה מתפקדת ואפקטיבית. חברה דמוקרטית שמטפחת יחסי אמון חסונים יכולה להרשות לעצמה לצמצם את המנגנונים הרגולטוריים ולהתיר חופש רב יותר, וכך מעניקה ביטחון וסיפוק משמעותיים יותר לאזרחיה (שם). יתרה מכך, הניסיון מלמד שלאמון גבוה בחברות דמוקרטיות יש השלכות חיוביות הן על איכות החיים והן על הישגי החברה (Fukuyama 1995).

אמון ובתי ספר

מרכזיות האמון בניהול החינוך ובהוראה

אמון הוא עמוד תווך בתהליכי הוראה ולמידה מוצלחים. גודרד, צ'נ-מורן והוי (Goddard *et al.* 2001) מצאו שאמון מקדם הישגים ותורם להצלחה לימודית. הם מסבירים זאת בכך שכאשר מורים מאמינים שתלמידיהם הם בעלי כישורים ואמינים, הם יוצרים סביבה לימודית שמקדמת הישגים לימודיים; וכשתלמידים נותנים אמון במוריהם, סביר יותר שיקבלו על עצמם את הסיכונים הכרוכים בלמידת ידע חדש. עם זאת, אי-אפשר להתעלם מכך שבתי ספר הם מערכות אדמיניסטרטיביות-בירוקרטיות, המאופיינות לא פעם בחוסר אמון בסיסי (Sweetland and Hoy 2001), אף על פי שמערכת החינוך בנויה כך שהצלחת כל בעלי התפקידים בה כרוכה בקשר בל-יינתק באחרים (Schneider and Bryk 2002). למעשה, אחת היא כמה כוח יש לבעל תפקיד מסוים במערכת החינוך (לדוגמה, המנהל), הוא עדיין תלוי בכל בעלי התפקידים האחרים (המורים, ההורים והתלמידים) לצורך הצלחתו (שם).

במערכת הבית ספרית קיימות ארבע קבוצות של בעלי תפקידים שביניהן מתקיימות מערכות יחסים מתמידות (Bryk and Schneider 2002): תלמידים, הורים, מורים ומנהלים. האמון הבית ספרי מבוסס על ההבנה של כל בעל תפקיד את המחויבויות התפקידיות של עצמו, וכן על ציפיותיו מהמחויבויות התפקידיות של בעלי התפקידים האחרים. לפיכך "אמון הוא הרקמה השוזרת אינדיבידואלים יחד כדי לקדם את החינוך והרווחה של התלמידים" (Bryk and Schneider 2003, 45).

מכל השותפים לתהליך החינוכי, המנהלים והמורים – האחראים לתפעול החינוך – זקוקים לאמון במידה רבה יותר מאחרים כדי לבצע את תפקידם. המאפיינים המבניים והארגוניים של מערכת החינוך מדגישים את מקומם המרכזי של מנהלים ומורים; מערכת

החינוך בנויה מיחידות שונות בעלות חיבורים רופפים ביניהן, שפעולותיהן עצמאיות והשלכותיהן זו על זו מועטות (Weick 1976). מבנה זה יוצר מציאות ארגונית שבה שונות, גמישות וייחודיות הן בלתי-נמנעות, ויכולת הפיקוח על היחידות מוגבלת. החיבורים הללו רופפים במיוחד אל מול המערכת המרכזית, אך גם בפעילותם הפנימית של בתי הספר. למנהלים תפקיד מרכזי בניהול מגעים מול גורמים חיצוניים ופנים-בית-ספריים, בהידוק חיבורים רופפים ובריכוך חיבורים הדוקים (Weick 1982) כדי לקדם תהליכי למידה והוראה. על אף כל השינויים שחלו בבתי ספר בעשורים האחרונים, תהליכי ההוראה והלמידה ממשיכים להתבסס על אינטראקציה כיתתית בין מורה לתלמידים, כך שבפועל רוב פעולות ההוראה מתרחשות בכיתה מאחורי דלתיים סגורות (Eden 2001). הן אמנם עשויות לעורר הדים רחבים יותר, בעיקר במצבי קיצון, אך ברוב הזמן וברוב הנסיבות אין גורם שמעודכן בפרטי ההתרחשויות הכיתתיות זולת המורה ותלמידיו. יתר על כן, בתהליכים חינוכיים רבים, בעיקר אלו שמטרתם חברות לערכים ולתרבות, קשה לזהות קשרי סיבה-תוצאה ישירים (Elboim-Dror 1970), ולפיכך קשה לתרגם את המטרות הללו לתוכניות פעולה פורמליות (Nir 1999). על כן, חלק ניכר מהיכולת לקדם מטרות ערכיות ותרבותיות תלוי באופי האינטראקציות הנוצרות עם התלמידים בכיתה ובבית הספר.

יחסי אמון מבוססים ועמוקים בין אנשי המקצוע החינוכיים הם מרכיב חיוני לתפקוד מקצועי תקין של המערכת, משום שכאמור, בחברה המודרנית פרטים אינם יכולים לייצר או לקיים באופן עצמאי שירותים מסוימים, והם נאלצים לסמוך על אחרים שיספקו אותם (Frowe 2005). האמון במקצועיות של גורמים אלו הוא רכיב מרכזי בקיומם של יחסים פונקציונליים. לפי דאוני (Downie 1990), הקשר בין הגורם המקצועי לגורם הלא מקצועי הוא תמיד לא שוויוני (במונחים של גישה לבסיס הידע), והפער יוצר פגיעות ופחתה מרחב לניצול. עם זאת, אמון אינו מחייב מערכת יחסים סימטרית. פעמים רבות בחיים החברתיים נוצרות מערכות יחסים אסימטריות כתוצאה מריכוז כוח פורמלי או ידע ומומחיות בידיו של צד אחד, ואף על פי כן, הציפייה היא שפעולותיו של הצד החזק יונחו על ידי שיקולים מוסמכים ומתוך התחשבות אמיתית באינטרסים של הצד החלש ביחסים (Cherney 1997).

ניהול החינוך והוראה הם פרופסיות (Sergiovanni 2000; Shedd and Bacharach 1991), וככאלה טמונה בהם אסימטריה בין המחזיקים בידע המקצועי ובין אלה שהם משרתים. ידע מקצועי כולל שני מרכיבים (Oakeshott 1989): האחד הוא מידע, כגון עובדות, שאפשר לרכוש מספרים וכדומה; והאחר הוא כושר שיפוט ושיקול דעת, שאותם אי-אפשר ללמוד במישרין אלא לצבור בהדרגה בד בבד עם תהליך רכישת המידע. ככל שהתחום המקצועי עוסק פחות בכישורים טכניים ויותר בפעולות מנטליות (כגון אנליזה, סינתזה, הסקה ויצירתיות), כך עולה חשיבותם של כושר השיפוט ושיקול הדעת (Frowe 2005), שהם במידה רבה אישיים, מבוססי דעה, משתנים מאדם לאדם ומושפעים מעמדות, ערכים, עקרונות וציפיות (שם). לפיכך ניהול החינוך והוראה הם פרופסיות שבהן שיקול הדעת של אנשי המקצוע הוא גורם מכריע.

ממצאים בדבר תרומת האמון לתהליכים בית ספריים

נוסף על החשיבות העקרונית של האמון במערכת החינוך, סדרה ארוכה של מחקרים מצאה שהאמון מסייע לשפר תהליכים והישגים בית ספריים בפועל. אמון בין השחקנים

בבית הספר מאפשר את קיומם של אקלים בית ספרי פתוח ויחסים בינאישיים בריאים (Tschannen-Moran and Hoy 2000) ומחזק קשרי חברות ספונטנית בין חברי הארגון (Goddard et al. 2001). האמון מעודד תקשורת פתוחה, מלאה ומדויקת ומגביר שיתוף פעולה בין חברי הצוות בבית הספר (Tschannen-Moran and Hoy 2000; Tschannen-Moran 2011), וכן משפר תהליכי קבלת החלטות קולקטיביים (Bryk and Schneider 2002). עוד נמצא שאמון המורים במנהל מעודד התנהגויות של אזרחות ארגונית, קרי נטייה לפעול למען הארגון והצוות מעל ומעבר לדרישות התפקיד הפורמליות (Tschannen-Moran 2003; Moran and Hoy 2000). אמון המורים בעמיתיהם מגביר גם את תחושתם שההוראה היא פרופסיה ושהם עצמם פרופסיונלים (Tschannen-Moran 2009). יתרה מזאת, סביבה של אמון בבית הספר מגדילה את המוכנות לקחת סיכונים, משום שבהיעדרו מחפשים הפרטים הגנות ומנגנוני סנקציות לשם הגנה על האינטרסים שלהם (Tschannen-Moran and Hoy 1998). מאחר שאמון מחליש את תחושת הסכנה הכרוכה בשינויים, מורים הפועלים בסביבת אמון מרגישים בטוחים יותר להתנסות בפרקטיקות חדשות, ומשתפרת הדיפוזיה של יוזמות ושינויים ברחבי בית הספר (Bryk and Schneider 2002). מאותם הטעמים, אמון גם מטפח ומגביר למידת עמיתים, שכן היא כרוכה בפתיחות ובמוכנות להיות פגיע ולהודות בטעויות ובבורות, מוכנות שתתקיים רק במסגרת יחסי אמון (שם).

אין זה מפתיע שלאמון נמצאה השפעה חיובית לא רק על היחסים בתוך בית הספר, אלא גם על היחסים עם הקהילה הסובבת. האמון מזוהה כמרכיב חיוני של יחסי משפחה-בית ספר אפקטיביים, המחזק קשרים פרודוקטיביים ביניהם (Adams and Christenson 2001; Goddard et al. 2000). למשל, נמצא שככל שהמורים נותנים יותר אמון בתלמידים ובהוריהם, כך גדלה השפעת ההורים על תהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר (Hoy and Tschannen-Moran 1999).

אך אמון לא קשור רק לתהליכים יחסיים בבית הספר ובקהילה הסובבת, אלא גם לביצועי בית הספר. לדוגמה, ברייק ושניידר (Bryk and Schneider 2002) קושרים בין קיומו של אמון במערכת היחסים הבית ספריות ובין הימצאותם של בתי ספר בתהליכי שיפור. אדמס וכריסטנסון (Adams and Christenson 2000) מצאו מתאם חזק בין אמון ובין שלושה אינדיקטורים של ביצועי בית הספר: נוכחות, כמות יחידות הלימוד הנלמדת וממוצע הציונים. צ'נן-מורן (Tschannen-Moran 2011) מוצאת שמבין מערכות היחסים בבית הספר, אמון המורים בתלמידים והוריהם הוא בעל הקשר החזק ביותר להישגי התלמידים, וישנן לו אמון המורים בעמיתיהם. פורסיית ואחרים (Forsyth et al. 2006) מצאו שאמון הורים בבית הספר ממלא תפקיד מכריע בהצלחת בית הספר, ושבאופן כללי סביבת אמון (ביחסים עם גורמים מתוך בית הספר ומחוצה לו) פועלת באופן הוליסטי ומקדמת יעילות והצלחה. יש חוקרים שטוענים ששינוי בביצועים אקדמיים תלוי תמיד בתנאים חברתיים-כלכליים (שם), אך לעומתם טוענים גודרד ואחרים (Goddard et al. 2001) שאמון מקדם הצלחה אקדמית גם מעבר להשפעת משתנים דמוגרפיים, הישגים קודמים ומצב חברתי-כלכלי.

אם כן, סקירת הספרות מבססת את חשיבותו הגבוהה של אמון בחברה המודרנית הדמוקרטית בכלל ובמערכת החינוך בפרט. אך מהי מידת אמון הניתנת למנהלים ולמורים בחברה ובמערכת החינוך הישראלית, איך אלו תופסים את האמון בהם, וכיצד אפשר לקדם אותה? אלה השאלות העומדות בבסיס מחקרנו.

מתודולוגיה

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מרב הספרות מתמקדת בנותן האמון, במידה שבה הוא מעניק מאמונו לאחרים, בסיבות שלו לעשות כן ובהשלכות שיש למתן האמון. רק מחקרים מועטים עוסקים באופן שבו אמון נתפס על ידי מקבלי האמון, וכמעט שאין עבודות שבדקו את הנושא בזירה הבית ספרית. מחקר זה מבקש למלא את החסר על ידי הפניית הזרקור אל עבר מורים כמושאים של אמון ואל עבר מנהלים כנותני אמון ומקבלי אמון גם יחד. המחקר מבקש לבחון תפיסות של אמון בקרב מורים ומנהלים ולענות על השאלות הבאות:

1. כיצד תופסים מנהלים ומורים את האמון הניתן בהם? מה מרכיב אותו לדעתם? במה הוא מתבטא?
2. מיהם בעלי התפקידים הרלוונטיים לתחושת האמון של מנהלים ומורים?
3. מהם הגורמים הנתפסים כמסייעים ליצירת אמון בבית הספר, ומהם הגורמים הנתפסים כפוגעים באמון זה?
4. כיצד נתפסת השפעת האמון (או היעדרו) על עבודתם של מנהלים ומורים ועל תפקוד בית הספר בכלל?

שיטת המחקר

כדי להאיר את האופן שבו תופסים מנהלים ומורים את מושג האמון נבחרה פרדיגמה מחקרית איכותנית, שתאפשר לחשוף את התופעה בסביבתה הטבעית מתוך התמקדות במשמעות הניתנת לה על ידי החווים אותה (Denzin and Lincoln 2005). על פי הנחות הפרדיגמה האיכותנית, הסיכוי להבין תופעה גדל ככל שהמרחק בין המהלך המחקרי להקשר שבו מתרחשת התופעה קטן (Bogdan and Biklen 1982). טענה זו מניחה שהבנה רחבה של הקשר בין מכלול רכיבי התופעה ושל ההקשר שבו הם נתונים חיונית להסבר ולפרשנות (Patton 1990).

הנחקרים

לצורך המחקר רואיינו 15 מנהלים ו-15 מורות³ מבתי ספר יהודיים⁴ באזור ירושלים והסביבה. המרואיינים נבחרו במדגם נוחות. מִבֵּין המנהלים, 11 הן נשים וארבעה גברים; שבעה עובדים בבתי ספר יסודיים, ושמונה עובדים בבתי ספר תיכוניים מקיפים, ולרובם ותק של יותר משבע שנים. רוב המורות שרואיינו עובדות בבתי ספר יסודיים (12 מורות) ומיעוטן בחטיבות ביניים (שלוש מורות), וגם כאן רובן ותיקות למדי. המחקר מתמקד במורות מבתי ספר יסודיים, משום שצוות ההוראה בהם קטן יותר מזה שבתכונים,

3 לא היתה העדפה לבחירת נשים לאוכלוסיית המחקר, אך לנוכח שיעור המורות הגבוה במערכת החינוך בכלל ובחינוך היסודי בפרט, אין פלא כי כך יצא.

4 הוחלט להתמקד בשלב זה בחינוך היהודי בלבד, בהתחשב בהיקפו המצומצם של המחקר.

ומהספרות עולה שהתקשורת בין המנהל למורה רבה יותר בבתי ספר שבהם צוות ההוראה קטן, וכן שלקשר מנהל-מורה השפעה חשובה על דינמיקת האמון בתוך בית הספר (Sinden et al. 2004). כמו כן, בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים הוחל הסכם "אופק חדש" שהביא לשינויים ניכרים בדפוסי הפעולה של המורים בתוך בתי הספר ומול משרד החינוך⁵. מרואיינות שעבדו בבתי ספר עוד לפני החלת ההסכם יכולות להשוות את המצב שקדם לו למצב הנוכחי ולתרום בכך להפקת תובנות בדבר האופן שבו מבנה ארגוני ודגשים פדגוגיים מעצבים תחושת אמון.

הליך המחקר

שאלות המחקר נבחנו באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים שנערכו בחודשים ספטמבר-דצמבר 2011. את הראיונות ביצעו עורכי המחקר. כל ראיון ארך כשעה והתקיים בבית הספר, בבית קפה או בבתי המרואיינים לפי בקשתם. מטרת הראיונות הייתה לאפשר למשתתפי המחקר לספר את סיפורם בשפתם שלהם, ובתוך כך להבנות נרטיבים של תפיסותיהם ולהעניק משמעויות לחוויותיהם. השימוש בראיון חצי מובנה מתאים במיוחד למחקר זה, אשר מתמקד בתפיסותיהם של המרואיינים ובעולמם הפנימי. בצד ההעמקה וחשיפת המורכבויות שמאפשרת השיחה בשפתם של משתתפי המחקר, ראיון עומק חצי מובנה מאפשר לחוקר להרחיב בנושאים שהוא רוצה להבין לעומק על ידי קביעת נושא הדיון ושימוש בשאלות ממוקדות כדי לכוון את השיחה, אך בלי לקבוע מתווה לראיון ומתוך שמירה על חופש תגובה רחב של המרואיין (צבר-בן יהושע 1990; Rubin and Rubin 1995)⁶.

ניתוח הנתונים

הראיונות תומללו במלואם ונתחו בשני שלבים (שקדי 2003): בניתוח ראשוני זוהו מתוכם הנתונים הרלוונטיים וחולקו לתמות ראשוניות ללא אחידות ובלי לקשר ביניהן, מתוך שאיפה להבין את המשמעות הכללית של הנתונים. בשלב השני נעשה ניתוח ממפה: התמות הראשוניות קובצו לקטגוריות דומות, ונמצאו קשרים ביניהן. במוקד הניתוח הממפה עומדים היחסים שבין כל קטגוריה לתת-קטגוריות שלה ולקטגוריות האחרות.

5 הסכם "אופק חדש" מיושם בהדרגה משנת הלימודים תשס"ח בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. ההסכם כולל תוספת של שעות הוראה פרטניות, כלומר שיעורים שמעביר המורה לקבוצה קטנה של תלמידים, ושעות שהייה בבית הספר לצרכים פדגוגיים וארגוניים. כמו כן, ההסכם כולל שינוי בתהליך הקידום המקצועי של המורים ובשכרם.

6 ראו מכוני הראיונות בנספח.

ממצאים ודין

הממצאים והדין בכרך זה מוצגים על פי קבוצות בעלי התפקידים שרואיינו במחקר. פרק הממצאים מתחיל בהצגת ממצאים מהראיונות שנערכו עם מורות בנוגע לאמון הניתן בהן והשפעתו על עבודתן. הממצאים מחולקים לפי תמות מרכזיות שזוהו בניתוח. לאחר הצגת ממצאי הראיונות עם המורות נערך דיון בתמות שעלו ובמשמעויותיהן. בהמשך מובאים ממצאים מהראיונות שנערכו עם המנהלים בנוגע לאמון שהם נותנים ומקבלים והשפעתו על עבודתם, ולבסוף מובא דיון בתמות שעלו ובמשמעויותיהן.

ממצאי מחקר מורים ואמון

אמון: "כשאינן אמון, בית ספר שרוף"

לנוכח הקושי לנסח הגדרה מוסכמת למושג האמון בספרות המחקרית, אין פלא שגם משתתפות המחקר התקשו להגדירו במדויק, אף שנדמה היה שברור להן מהי משמעותו. על פי רוב נותרו ההגדרות פשטניות וכללו חזרה על הפעלים "להאמין" ו"לסמוך", כמו שאומרת למשל לוטם: "אמון זה כשאני יכולה לסמוך, בלי לבדוק, בלי לאמת, לסמוך על מה שהבנאדם השני אמר לי". ולמרות זאת, נראה שאפשר לזהות הסכמה רחבה בקרב המורות שהאמון בהן מתבטא בהכרה במקצועיות ובכשירות שלהן, או במילותיה של דגנית: "אמונה באישיות החינוכית שנמצאת בכיתה [...] שנמצא שם בן אדם שראוי, שמתאים, שיש לסמוך עליו, על שיקול דעתו". ואיריס מוסיפה: "לתת אמון במורה זה] לא לדאוג שהוא עושה שטויות בכיתה, זאת אומרת שהוא עושה את עבודתו נאמנה, מלמד את החומר הנדרש בצורה הנדרשת".

חשוב להבהיר שהמורות אינן מצפות לקבל אמון זה כמובן מאליו. האמון נתפס כתלוי בהוכחת הכשירות המקצועית של המורה, כמו שאומרת איריס: "אם אתה מתנהל נכון ובסך הכול העבודה שלך טובה, למה שלא תזכה לאמון? אמון בא כפידיבק לעבודה טובה, ככה אני מסכמת את זה, עבודה, יחס טוב לתלמידים, יחס נאות לצוות שלך". דברים דומים אומרת דגנית:

אדם שנותנים בו אמון צריך להיות ראוי לאמון הזה [...] אני לא חושבת שכל אדם שסיים ארבע שנים באוניברסיטה או במכללה או איפה שזה לא יהיה הוא מורה טוב שיש לתת בו אמון [...] אמון זה דבר שנבנה. [אני] חושבת שאם מורה למד והתמקצע, ומנהל בית ספר קיבל אותו, והוא מאמין בו ועוקב אחריו לאורך הדרך, ומאמין בו, ובאישיות שלו, ובכוונות הטובות שלו, וברצון שלו, ובדרך שלו, לאט לאט זה מה שבונה את האמון במורה.

מלבד ההכרה בכישורי המורה, אמון דורש גם הכרה בקיומה של מטרה משותפת: הדאגה לחינוכם של התלמידים. כמו שאומרת חבצלת: "[המנהלת] מאמינה לי שאני באה ממקום טוב, שאני חלק מבית ספר, שאני באה ממקום שהבית ספר מאוד חשוב לי, שהעבודה מאוד חשובה לי". ויערה מבהירה שמדובר ביחסים הדדיים: "זה מה שהיא [המנהלת] תגיד לעצמה [עליי], וזה בדיוק כנראה מה שאני חושבת עליה, שהיא מצעידה את בית הספר, בית הספר הוא מקום חשוב לה, חשוב לה שיתנהלו דברים, שיקרו דברים". הכרה זו אינה מוגבלת רק למנהלת אלא מקיפה - או ליתר דיוק, ראוי שתקיף - את כל השחקנים בזירה הבית ספרית. כך למשל מנסחת יערה את רצונה ליצור אמון של הורים במורים:

שהם [ההורים] יבינו [...] שיש לנו מטרה משותפת, ואולי ברגע שהם יבינו שיש מטרה משותפת [...] והם יבינו את המקום של המורה, שהמורה לא בא חס וחלילה להרע לילדים שלהם, יש לו מטרה, לקדם, לעזור ולסייע בכול, גם מבחינה נפשית וגם מבחינה לימודית, רגשית יותר נכון, זו המטרה, ואיך אני צועד אתם קדימה.

למרות הקושי להגדיר אמון, המורות אינן מתקשות להכיר בחשיבותו. למשל, במענה על שאלה בדבר הגורמים המסייעים לה בעבודתה מציינת דגנית בראש ובראשונה את האמון של ההנהלה במורה; נורית מציינת שהיא רואה את האמון "כדבר בסיסי ומרכזי ומהותי ביותר לדחוף מורה קדימה, זאת אומרת אם אין אמון במורה, אין לו מה לעשות בתחום הזה"; אילנית מתארת את תרומת האמון כך: "כולנו ילדים איפה שהוא, וכמו שמורה נותן אמון בתלמיד ואז הוא יכול להעצים, אם מנהל נותן אמון במורים שלו זה מאוד מעצים מורים"; ומור אומרת: "ברור שבשבילי כמחנכת וכמורה זה נורא עוזר שנותנים בי אמון ושסומכים עליי [...] כי אני מרגישה שאני יכולה, שיש לי גב"; וחבצלת אומרת שאמון הוא "עמוד התווך" ביחסים המקצועיים בתוך בית הספר ומוסיפה:

כשמאמינים בך אתה מאמין בילדים. את כל מה שעושים לך אתה משליך באופן אוטומטי על הילדים. לכן המורה שמאמינים בו - מאמין בתלמידים. המורה שמכבדים אותו - מכבד את הילדים. מורה שאוהבים אותו - אוהב את הילדים. מה שאתה חווה - את זה אתה מעביר. אז אם זה אמון, אז אמון [...] במקום שאין אמון, בית ספר שרוף. שרוף. זה משליך על הורים, זה משליך על מורים, זה משליך על ילדים. זה כמו אש בשדה קוצים. כשאינן אמון, בית ספר שרוף. זה לא יעזור מה עשו ואיזה פרויקטים עשינו, חוסר האמון - שרפת קשר. לא היה קשר, אז תעבוד כמה שאתה רוצה, תעבוד הכי קשה בעולם, אף פעם לא ראו את זה, ראו רק את האש שהתלבתה כל הזמן. וילדים סובלים מזה.

נוסף על החשיבות המכרעת של האמון בתוך בית הספר, משתתפות המחקר התייחסו לגורמים המקדמים את האמון בהן או פוגעים בו. מדבריהן חילצנו ארבעה תחומים מרכזיים הקשורים זה בזה שהם אבני יסוד של מושג האמון בהקשרו הבית ספרי: אוטונומיה; הערכה ובקרה; תמיכה מקצועית; ושיח פתוח ומשתף. נעבור כעת לדון בכל אחד ממושגים אלו בנפרד.

אמון ואוטונומיה: "צריך לסמוך על המורה, צריך לסמוך על האדם

שעומד בכיתה ולתת לו אוטונומיה"

אחד המאפיינים החשובים של עבודת המורה, שהוא תנאי לקיומם של יחסי אמון בבית הספר וגם פועל יוצא של יחסים אלו, הוא מרחב אוטונומי וחופש לקבל החלטות מקצועיות-פדגוגיות בלא כפייה ואילוץ. בעיני משתתפות המחקר, המרחב האוטונומי הוא חלק בלתי-נפרד מעבודת המורה בסביבת אמון. כך למשל אומרת לילך:

לא רואים הכול. אני נכנסת לכיתה, אף אחד לא רואה מה אני עושה בכיתה. אז נכון שהילדים מעבירים את האינפורמציה להורים ומספרים. זה דרך אחת, אבל הדרך השנייה זה אמון. צריך לסמוך על המורה שהוא לא בא ואומר להם "טוב, תוציאו משחקים, בואו נשחק", והמורה יושב וקורא עיתון או ספר. זה חייב להיות אמון.

משתתפות המחקר הרבו להידרש לחשיבות שהן מוצאות באוטונומיה מקצועית. כך למשל הדר מציינת שהיא "לא מגיבה טוב אם מצווים עליי לעשות את זה ואת זה". וחבצלת מתארת באופן ציורי את התחושה שמעניקה לה האוטונומיה שממנה היא נהנית: "כאילו עולם פתוח ורק תתחילי לשחות עם הילדים בכל דרך שאת רוצה ותלמדי אותם". בהמשך היא מפרטת עוד את יתרונות האוטונומיה המקצועית:

את ההשלמה הזאת שאני שונה והיא שונה, את הקבלה הזאת שאנחנו שתי מורות שונות, מרקע שונה, בגילאים שונים, לא יכולים לעבוד אותו דבר, היא מוכשרת יותר בתחום אחד, אני מוכשרת, באותו מקצוע, היא יצירתית, אני יותר ספרות כותבת, נגיד, כן? אבל עצם העובדה שמאפשרים לך באמת לעבוד על פי הכישורים שלך, זה כל כך מוביל למקומות טובים שאין מי שלא מרוצה: גם הילדים, גם ההורים, גם בית הספר, גם המורים [...] צריכים לסמוך עליי, אני מורה, צריכים לסמוך עליי. וכשלא סומכים עליי ורוצים להכתיב לי כל מילה מה להגיד ואיך לעשות, זה אוטם אותי, ואני אז אוטמת גם את הילדים [...] בלי חופש אינטלקטואלי אתה לא יכול לעבוד.

לוטם אומרת באותו ההקשר:

זה טוב לעבודת המורה [...] שמי שמעליי נותן בו את האמון [...] ואני חושבת שמורה לא יכול לתפקד טוב אם אין לו, הוא ייכנס לכיתה בסטרס, בלחץ [...] במקום לעשות את העבודה נאמנה, ללמד טוב, הוא יהיה עסוק בלרצות גורמים, אם לא תהיה לו תחושת אמון.

עם זאת, אוטונומיה אמיתית, הנבעת מאמון אמיתי ביכולות המורה, אינה מובילה תמיד לתוצאות המיוחלות וצופנת גם את האפשרות לטעות, כמו שאומרת לוטם: "זה נותן לי את תחושת הביטחון הזאת שגם אם אני מפשלת זה בסדר, או גם אם מאשימים אותי

לשווא וגם אם אני מפשלת, אז נותנים בי אמון שבטוטאל, בסך הכול של השנה, אני עושה עבודה שהיא בסדר, ששווא לשמור עליי".

כלנית מספרת על מקרה שבו קיבלה החלטה שהמנהלת לא הסכימה עמה:

אני חטפתי כזאת שטיפה מהמנהלת, של "מי את בכלל?" ממש בשפה הזאת, "מי את ולמה את קובעת, אני המנהלת פה ולא את". עכשיו, זה לא שעשיתי איזה החלטה של... ממש לא, זה היה מדובר על להביא אוכל או... משהו ברמה הכי בסיסית בעולם, עכשיו הביטול הזה שלך כאדם [...] אתה אף פעם לא יודע עד הסוף, אתה מרגיש שלא עד הסוף נותנים לך פה את הביטוי שלך, כי הכול אתה צריך לדווח, הכול כאילו האח הגדול, הכול במעקב.

מדברים אלה ברור שאוטונומיה אמיתית חייבת לכלול בתוכה טווח טעות שבו מותר למורה להתנסות וגם להיכשל. בהיעדר טווח טעות כזה תחושת האוטונומיה נפגעת קשות.

אחת הסוגיות היסודיות העולות בהקשר זה היא גבולות האוטונומיה. מדברי המורות עולה שאחד הגורמים העיקריים המגבילים את האוטונומיה המקצועית שלהן הוא תוכניות הלימודים. המורות אינן מתנגדות לעצם קיומן של תוכניות לימודים, כמו שאומרת חבצלת: "צריכה להיות תוכנית לימודים, שמורים צריכים לדעת: אלה הנושאים שצריכים ללמד אותם". אך ההתנגדות נובעת מכמה מאפיינים של תוכניות אלו: ראשית, המורות מתרעמות על שהתוכניות עמוסות ומפורטות מאוד, ולכן מטילות עומס רב על המורה ומצמצמות את חופש הפעולה שלה, כמו שאומרת איריס:

הוציאו מלא חומרים באינטרנט [ואמרן] "תקראו", חומרים זה ספרים שלמים. נניח סתם אני אתן לכם, בכימיה? למורה הוציאו חוברות, חוברות, חוברות, חוברות, "תלמדו, תלמדו, תלמדו". אני לא יודעת מי המורה שלא יודע ללמד את זה, אבל "תלמדו, קודם את זה ואחר כך את זה", קבעו לנו גם את סדר הזמנים בצורה מאוד מדוקדקת, מה שמאוד מגביל, והמון חומר שלא הגיוני להספיק אותו בתקופת הלימודים. הם נתנו לנו סדר עבודה מאוד הדוק, מאוד לא נכון לדעתי ולא ישים.

יערה אומרת דברים דומים:

מאוד מקשות הדרישות הבלתי-פוסקות שפתאום נהיו ממשרד החינוך, ההנחיות שנהיו ממשרד החינוך, עכשיו באים אומרים אוקיי, סתם לדוגמה, באו והנחיתו עכשיו לעשות קבוצות של שירים מסוימים, ללמד עשרה ספרים, לא זוכרת מה, ספרים, שירים, ואתה צריך לדעת איך אתה מכניס גם את זה לתוך תוכנית העבודה, אז הנה תלמד גם את רצח רבין, תלמד סתיו, תלמד לקרוא, תלמד לכתוב, ועוד תלמד שירים בספרות שהם מבקשים ממך, ועוד אחר כך אם אתה נותן איזושהי משימה, אז אתה גם צריך לבדוק אותה, וכל זה מתי, וכל זה איך, לא כל כך משתלבים הדברים האלה אחד עם השני, [תוכנית הלימודים] עמוסה.

תוכניות הלימודים מעוררות התנגדות גם מפני שהן משתנות תדיר, כמו שאומרת איריס:

אין המצאות חדשות, המדע הוא נשאר מדע [...] וצריכים ללכת בקו הגיוני ולא בקו של... של הקפיצות של משרד החינוך, שקופץ עלינו חדשות לבקרים שזה משגע את המערכת, אני מדגישה את זה באדום: משרד החינוך ממש עושה לנו עוול, לנו ולתלמידים ולהורים [...] כל שני וחמישי תוכניות חדשות, בשנים האחרונות יש... לא יודעת איך הם קוראים לזה... כבר ברח לי השם מרוב תוכניות, בקיצור לקחו את תוכנית הלימודים, הפכו אותה על פיה.

שינויים אלה, שנעשים בלי להתייעץ עם המורים, "הנחתות" בלשונה של לילך, יוצרים תחושה של נתק בין המורות למשרד החינוך, כמו שאומרת דליה: "זה התסכול מתוכניות הלימודים. זה נראה כאילו כל מי שמגיע רוצה לעשות משהו מיוחד, בלי לבדוק מה השטח באמת רוצה". ולילך קוראת למקבלי ההחלטות לראות במו עיניהם את ההשלכות של החלטותיהם: "אז שירדו, שיבואו, שיתנסו בחוויה, לא שיבואו כפיקוח 'אנחנו מעליכם', כן שיהיו חלק מאתנו, ולא מעלינו [...] אני לא אוהבת את זה". אילנית מייחסת חשיבות מיוחדת לעניין זה:

אני חושבת שאחד הדברים החמורים ביותר במערכת החינוך היא הניתוק המוחלט של משרד החינוך מהשטח. אני חושבת שאנשים שעובדים במשרד החינוך לא יודעים איך נראה בית ספר [...] הם יושבים שם [...] וטוויים תוכניות, הם תופרים חליפה בממדים שהם חושבים לנכון. זה לא הממדים של בית ספר.

אבל עיקר הביקורת מופנית כלפי הכתבה של שיטות הוראה. המורות אמנם מקבלות עקרונית את קביעת התכנים באופן ריכוזי, אך תובעות חופש לקבוע את דרכי העברתם בעצמן, כמו שאומרת נורית:

אני חושבת שזה מאוד לא נכון להתערב בעבודת המורה למשל בנושא הזה מתי הוא עושה פרונטלי, ומתי הוא עושה עבודה בקבוצות, ומתי הוא עושה פרטני. היו כל מיני שיטות וגישות שניסו ממש לאלץ את כל צוות המורים לקבל, ואני חושבת שזה גרוע מאוד, בגלל שאני חושבת שכל מורה צריך לעבוד איך שהוא מרגיש נוח וטוב [...] אני לא אומרת שהוא לא צריך להיות חשוף [...] לשיטות אחרות, מורה צריך [...] להכיר [...] כל מיני שיטות ודרכים, אבל לאלץ אותו? זה גרוע, לדעתי זה מאוד לא טוב.

וחבצלת מוסיפה:

[תוכנית הלימודים צריכה לתת] מטרה מוגדרת. בית ספר, המורים שמלמדים, ישבו, יעבדו תוכנית עבודה [...] צריכה להיות תוכנית, צריכים להיות נאמנים לתוכנית, צריכים לעמוד בלוח זמנים. אבל איך לעשות את זה בדיוק, זה תשאירו למורה, תנו גם קצת למורה, תאפשרו לו.

למרות המגבלות שמטילות תוכניות הלימודים על תחושת האוטונומיה של המורות, בפועל המורות חורגות פעמים רבות מהקווים שמתוות התוכניות, כמו שאומרת איריס:

אנחנו עובדים לפי תוכנית משרד החינוך אחד לאחד, תורה מסיני, ובמשך השנים אני ראיתי שלא כצעתה, לא תמיד צריך ללכת לפי הדוגמה שלהם, אפשר קצת ימינה, ואפשר קצת שמאלה, ואפשר קצת לרענן [...] אני קצת מתגמשת, אני קצת לוקחת לי את החוק לידיים [...] משרד החינוך יצר עיסה אחת גדולה, ואנחנו מנסים לנפות את הדברים הטובים והפחות טובים.

ואילנית מתארת זאת כך:

אני צריכה ללמד את ההיסטוריה של יוון, יוון, יהודה ורומא. אוקיי. וכאן יש לי אוטונומיה מה אני עושה עם זה [...] אני יכולה להרחיב קצת על המיתולוגיה, לדלג על יהודה והחשמונאים שלומדים את זה בהמון סיטואציות, ולעבור לרומא, שזה יותר מעניין. כלומר יש לי את האוטונומיה שלי.

וכלנית מוסיפה באותו העניין: "המודלים האלו הם כאילו מחייבים. לא הספקת, לפחות אצלנו, לא קרה כלום [...] אז לא הספקנו, אז אנחנו מנסים להפיק לקחים". לוטם מבהירה היכן היא כפופה למגבלות מטעם משרד החינוך והיכן היא חופשייה:

בנושאי הלימוד הכלליים אני לא עצמאית, הכותרות. עכשיו מי מגדיר, מי תוחם אותם? תוכנית הלימודים הבית ספרית. תוכנית הלימודים הבית ספרית נכתבת על ידינו, המורים, שהיא פשוט כפופה לתוכנית הלימודים הארצית, כלומר זה די copy-paste של תוכנית הלימודים הארצית, זה נושאי החובה [...] ב"אך ללמד" יש לי המון עצמאות.

חשוב להבהיר אפוא שהמורות אינן מבקשות חופש מוחלט בעבודתן. הן בהחלט מכירות בחשיבותם של קווים מנחים, של יעדים מוגדרים ושל נקודות ל"יישור קו" בין מורות בכיתות שונות, אך תובעות הכרה בהיותן נשות מקצוע מוכשרות וכשירות לבצע את המשימה החינוכית העומדת לפתחן, או במילותיה של חבצלת: "המטרה צריכה להיות שהילדים בכיתה שלך צריכים לדעת לקרוא. זו המטרה הסופית. אם את עושה את זה בדרך טובה ואת שלמה אֶתה ומסכימה אֶתה - יופי. לא מחויב שכולם יעבדו באותה שיטה, באותה הדרך". והדר מוסיפה:

זה לא מקום של בחירה חופשית לחלוטין שלי, אבל גם לא מקום שבו מצווים עליי וכופים עליי [...] יש לי חופש בכל השיעורים אני מרגישה, כלומר אני מורה, אני הוכשרתי למורה, יש לי את הניסיון שלי [...] ויש את ההדרכה, ויש את ספר הלימוד, ויש פחות או יותר [...] לאן אני צריכה להגיע, אבל הדלת של הכיתה נסגרת ואני, אני עצמאית וסומכים עליי.

אין זה מפתיע שמידת החופש והאוטונומיה שממנה נהנות המורות משתנה לפי המקצוע שהן מלמדות, כמו שמתארת חבצלת, שהיתה בעברה מורה למתמטיקה ועברה ללמד תנ"ך:

אני עובדת לפי תוכנית לימודים, אבל יש לי את המרחב להיות אני, להיות אני. במתמטיקה לא נתנו לי את זה [...] במובן הזה שיש מיליון מיצ"בים, ואתה צריך ללמד ילדים בלחץ, ויש עליך מדריך של מדריך של מדריך של מדריך, ויש עליך מפקח על המדריך. וכולם כל כך רוצים שהמתמטיקה תצליח [...] לכן אני הרגשתי שזה כבר למעלה מכוחותיי לעבוד עם כל כך הרבה אנשים חוץ מהתלמידים, שעשיתי לי לאט לאט אחורה פנה, מצאתי את הנישה שאני נהנית מכל רגע ממנה, ואני עובדת לפי אני מאמין שלי, ואין אף אחד שלוחץ אותי, ואני עובדת לפי תוכנית לימודים.

יודגש שהחריגות של המורות מהתוכנית לפי שיקול דעתן - ניפוי "הדברים הטובים והפחות טובים" ו"נטילת החוק לידיים" במילותיה של איריס - אין פירושו שהן חשות שמשדר החינוך נותן בהן אמון ומעניק להן אוטונומיה מקצועית, ואין בחריגות הללו כדי לחפות על ההרגשה שתוכנית לימודים כה מפורטת ודקדקנית מלמדת על נתק של המטה מן השטח ועל זלזול במקצועיותן של המורות. אילנית מאירה את הקושי הטמון בהחלטה לחרוג מהנחיות המשרד:

זה עניין של ניסיון וביטחון: עד כמה אתה יכול לקחת את הדברים שמשדר החינוך מטיל עליך ולהגיד "אוקיי, בסדר. אני יש לי את השיקול דעת שלי, קיבלתי את זה, אני מקצץ את זה ואת זה". צריך המון המון אומץ וביטחון [...] בתוך הכיתה אתה מלך. אבל אם משרד החינוך הציב יעדים כמו מיצ"בים למיניהם, ואתה צריך לעמוד ביעדים האלה, אין לך דרך להתחמק מזה.

למרות הרושם שעשוי לעלות מדברים אלה, מובן שהמורה אינה פועלת לבדה. מי שמאפשר במידה רבה את החריגות מהוראות משרד החינוך הוא כמובן המנהל, כמו שאומרת דגנית בהתייחסה לגיבוי שנותנת המנהלת ל"קיצורי דרך" לצורך התחמקות מהוראות משרד החינוך: "מנהלת טובה שמכירה את הצוות שלה ומאמינה, מבינה שיש פה דברים שהם בלתי-אפשריים לעשות". מנהל בית הספר משחק אפוא תפקיד מרכזי בקביעת גבולות המרחב האוטונומי הניתן למורות, כמו שאומרת הדר:

תראה, אני לא עצמאית יש לי מנהלת שאומרת כך וכך או ממליצה כך וכך או מבקשת או דורשת כך וכך זה, יש הבדל בין להיות אדם עצמאי לבין להיות אדם בתוך מערכת. אני מקבלת את זה שהמנהלת רואה דברים בצורה מסוימת ורוצה שכך וכך והתחייבה להורים שזה וזה ייעשה, אז היא אומרת לי לעשות, אז אני עושה.

ומצד שני אומרת איריס: "המנהלת לא נכנסת לנו תכל'ס לעבודה, היא יודעת מי המורה שהכיתה שלו מתנהלת כמו שצריך, מי נותן מבחנים כמו שצריך, היא יודעת, אבל היא לא תיכנס לנו בתוכנית העבודה". מהמחקר עולה גם שקביעת גבולות המרחב האוטונומי על ידי המנהל קשורה קשר הדוק למידת האמון שלו בצוות ההוראה, כמו שאומרת לוטם:

אני מקווה, אולי ההנהלה נותנת בנו אמון לגבי העצמאות שדיברנו מקודם, זאת אומרת זה נותן המון אמון שאנחנו יודעים לעשות את העבודה שלנו, זה בסדר שנפתח קצת חומר מעבר לתוכנית הלימודים, שנעשה קצת משהו שאנחנו רוצים בכיתה, כי עדיין נשמור על תוכנית הלימודים ועל רוח הדברים.

חבצלת מרחיבה בנקודה זו:

[מידת האוטונומיה] זה תלוי בית ספר. אני עבדתי בבית ספר אחר, והיתה לי אוטונומיה אבל מוגבלת [...] נגיד הכריחו אותי לעבוד מול המקבילה שלי בדיוק אותו דבר כי יש אחים תאומים, ואסור ששם היא תלמד מילה אחת יותר מפה, שזה דבר שהוציא אותי מדעתי. לדוגמה. פה, מה שאני נורא אוהבת פה, זה שאין רק חנוך לנער על פי דרכו, יש גם חנוך למורה על פי דרכו [...] בלי שיסמכו עליך אתה לא יכול לעבוד. בלי מעורבות אתה לא יכול לעבוד, בלי חופש אינטלקטואלי אתה לא יכול לעבוד. וזה לא תלוי משרד החינוך, וזה לא תלוי מחלקת החינוך היישובית ולא תלוי כלום. זה תלוי מנהלת, אין מה לעשות. המנהיג מוביל אותך או מוביל אתך. לא אותך רק, אלא אתך.

המרחב האוטונומי שנותן המנהל למורות קשור גם ביכולתו לשמש חיץ בין המורות ובין תביעות חיצוניות מטעם משרד החינוך, כמו שאומרת נורית:

אז זה [כפיית תוכניות לימודים ושיטות הוראה על המורים] נורא תלוי במנהל [...] אם זה מנהל חזק שיכול להאציל על הצוות שלו ולתת באמת תמיכה... ובזה התחלתי שבאמת לי היתה מנהלת כזאת שנתנה לי לשחות חופשי בבריכה, ולעומת זאת יש מנהלים שפוחדים פחד מוות מהמפקחת שלהם [...] אז היא פוחדת שמפקחת תבוא ותראה שזה לא עבודה בקבוצות או לא... אבל [...] מנהל שמאוד בטוח בעצמו ובטוח בצוות שלו, הוא יכול להגיד "אני סומך על הצוות שלי", ואם המפקחת נכנסת אז לא חייבים לעשות דווקא בדיוק משהו [...].

וחבצלת מוסיפה:

את המלחמות מול משרד החינוך ומחלקת החינוך היישובית זה היא עושה, אני לא רואה. אני לא יודעת עד כמה לה יש אוטונומיה, למרות שנראה לי שיש לה אוטונומיה, אבל בתוך בית הספר זה נראה לי שהמנהלת מכתיבה את האוטונומיה בבית הספר. מאוד נראה לי כך [...] הרבה פעמים אלה

שמעל חוסמים אותך. אני מרגישה, מתוך ניסיון עם מנהלות, היו מנהלות שפחדו ממפקחות. תאמין לי, אני ראיתי דברים שלא האמנתי שזה במערכת החינוך. שמפקחות דרסו אותן, שלקחו מהן את כל הביטחון, לא השאירו להם את הביטחון, פחדו. ואתה ראית בעבודה השוטפת, כל דבר "לא, המפקחת תבוא, המפקחת תגיד" [...] אם המנהלת עם עמוד שדרה, חכמה, בוטחת בעצמה, יודעת את העבודה, מאורגנת, יצירתית, יוזמת - אף אחד לא יחסום אותה. אבל אם היא לא כזאת, היא הופכת להיות עלה ידף מול מפקחים או מול אלה שמעליה, ואתה מרגיש את זה.

תפקידו של המנהל כחוצץ ומגן על המורות מתביעות חיצוניות כולל גם תביעות של ההורים, כמו שאומרת לוטם:

הנהלה נפלאה, המנהל מאוד תומך, מאוד נותן תחושה - אולי זה גם חלק מהעצמאות - שסומכים עלינו. יש איזושהי העברה של תחושה כזאת שמאוד מקלה. אני ממש יודעת שיש לי גב, אם יש לי הורים עצבניים, ויש לי הורים עצבניים [...] אז אני מהבחינה הזאת אני לא מפחדת שמישהו, גם אם, אפילו אם אני כן אטעה וכן אעשה, ועדיין עושה טעויות, ברוך, אני לפחות הולכת עם תחושת ביטחון שגם אם הורים יבואו אליי באמתלת שווא, וגם אם בצדק, כי אני עשיתי משהו שהוא לא בסדר, לא משנה, הגב של בית הספר יהיה לי, אני בטוחה בזה, אין לי פחד שמישהו יאיים עליי עכשיו מההורים.

גם דליה נדרשת לעניין זה:

הורים לא תמיד יודעים איפה הגבול. זה בא לידי ביטוי אפילו ברמה של להתקשר למורה ביום שבת כי דחוף להם משהו, או מעבר לשעות הקבלה המקובלות [...] צריך פה גיבוי של הנהלה, צריך פה גיבוי של הנהגה בית ספרית, צריך לעשות פה תהליך של אמירה להורים, במה נכון ועד איפה נכון להורה להתערב, ומהי הדרך הנכונה גם, להתערב [...] מתי פונים למנהלת? מתי פונים למורה? אם הורה פנה אל המנהלת לפני שהוא פנה למורה, אז ברוב המקרים היא תחזיר אותם בחזרה למורה. עדיין לא מושלם, אבל ברוב המקרים זה יקרה כך.

כשמנהל אינו מצליח לחצוץ בין דרישות ההורים להתנהלות המקצועית בבית הספר יש לכך השלכות מרחיקות לכת, כמו שמספרת דגנית:

עבדתי בבית ספר ששילם מחיר מאוד כבד בגלל הרצון של המנהלת לרצות את ההורים, ואני חושבת שההורים הכתיבו הרבה מאוד דברים [...] הרבה מאוד דברים שפגעו בבית הספר, שפגעו במעמד המנהלת, שפגעו במעמד המורה [...] בית הספר לדעתי התמוטט בגלל התערבות יתר של ההורים שהמנהלת לא השכילה לעצור את זה [...] מנהלת שאין לה [...] כוח, ואין לה [...] עמוד שדרה לעמוד אל מול ההורים [...] יוצרת] תחושה

מאוד מאוד קשה, מאוד לא נעימה. את מצפה שהמנהלת [...] תגבה אותך או תעמוד לצדך או... זאת אומרת, או אם יש משהו לא בסדר שהיא חושבת, אז שהיא תנסה לשנות את הדברים מנקודת מבטה, אבל לא על פי תכתיבים של הורים.

מקטעי הראיונות שהובאו עד כה עולה בבירור שהאוטונומיה של המורה קשורה במישרין להכרה ולאמון של גורמים במערכת במקצועיות של המורה וביכולתה לבצע את המשימות החינוכיות שעליהן היא מופקדת. דגנית מנסחת דברים אלו בפשטות: "כשיש כזה דבר [אמון במורה] אז כן, צריך לסמוך על המורה, צריך לסמוך על האדם שעומד בכיתה ולתת לו אוטונומיה". מנגד, לילך מבהירה כיצד היעדר אמון פוגם באפשרות ליצור מרחב אוטונומי מקצועי: "בוודאי צריך את זה [אמון], בוודאי. כי אחרת זה נורא, אז הביקורת תהיה ביקורת פיזית כל הזמן. זאת אומרת, אם לא מאמינים למה שאתה עושה". דבריה של לילך מביאים אותנו היישר אל התמה הבאה שעלתה מחומר המחקר: הערכה ובקרה של עבודת המורה.

אמון והערכה ובקרה: "זה עושה תחושה טובה, שמישהו בכלל

מסתכל עליך, שואל, רואה, נכנס, שומע"

לתפיסתן של משתתפות המחקר, עבודת המורה נתונה מטבעה לביקורת מתמדת של בעלי העניין והשותפים בתהליך החינוכי. כך מתארת את המציאות הזאת אמירה: "הקושי של מורה שהוא עובד בהמון ערוצים: הוא עובד מול פיקוח, הוא עובד מול צוות, הוא עובד מול הנהלה, עובד מול הדרכה, עובד מול קולגות, עובד מול המורה מקבילה, עובד מול מדריכים חיצוניים ופנימיים וכדומה". חבצלת מסבירה ממה נובע הקושי בעבודה מול גורמים רבים כל כך: "אתה יודע כמה בוסים יש לך על הראש? אתה יודע כמה זה מקרין כל מה שאתה עושה לכל הכיוונים האלה, כמה זרועות אתה שולח?"

החשיפה, שהיא חלק בלתי-נפרד מעבודת ההוראה, מייצרת הרגשת פגיעות בקרב המורות, וגם כאן טמונה חשיבותו של האמון הניתן בהן. אחד מבעלי העניין הדומיננטיים במערך זה הוא משרד החינוך. בפועל לא מתקיימת בקרה ישירה תדירה של משרד החינוך על עבודת ההוראה של המורה, או בלשונה של כלנית: "אני לא חוויתי את משרד החינוך ברמה שיבוא ויגיד לי 'למה דילגת על פרק ח', לא, זה לא, אין לזה מעורבות כזאת". אך הבקרה הלא ישירה של המשרד מייצרת אווירה פנים-בית ספרית, וזו משפיעה על דפוסי העבודה בבית הספר ועל דפוסי ההוראה בכיתה. לדברי המראיינות, בשנים האחרונות מודגשת המדידה של תוצאות חינוכיות, ומבחני המיצ"ב משמשים כיום כלי מרכזי לבקרה מערכתית. לתפיסתן, הדגש הרב הניתן להישגים מדידים הופך נושאים חינוכיים חשובים אחרים לשוליים במערכת. כך מתארת זאת דגנית:

אנחנו נמדדים היום במספרים, במיצ"בים ובמומצעים. אני לא אומרת שלא צריך בכלל, אבל מורה טוב עושה עוד כמה דברים בכיתה שלו חוץ ממה שאפשר לאמוד את זה במספרים, אם הוא הצליח במיצ"ב, או לא הצליח [...] כי אנחנו קודם כול מחנכים, לא? אני מחנכת, זה התואר שלי.

המורות הדגישו שתפיסת מבחני המיצ"ב כמייצגים של כלל הפעילות החינוכית הבית ספרית מעצבת את עבודת הוראה, ובמילותיה של אמירה: "מיצ"ב משפיע על האווירה הבית ספרית בכל בתי הספר. גם על המנהלת וגם על המורים. גם בתוך בית הספר [על התלמידים] המיצ"ב משפיע [...] כל השנה אנחנו טוחנים אותם עם מיצ"בים". סיגלית מרחיבה בגילוי לב על השפעת המיצ"ב:

הילדים מכירים את המושגים של מיצ"ב [...] מזה שאנחנו כל היום יושבים וחופרים להם בזה מיצ"ב, מיצ"ב, מיצ"ב. דבר אחר שאנחנו בעצם עושים, ואני יודעת מה שקורה בבתי ספר אחרים, זה שהמורות מלמדות למיצ"ב ועושים הכנה למיצ"ב [...] הילדים חושבים שהם הולכים למיצ"ב כאילו הם הולכים לגיהנום מינימום, וזה מעמיד את הילדים במקום לא נכון ואת הבית ספר בלחץ כזה או אחר.

הדרישה הגוברת לדיווח מפורט על ביצוע מטלות פדגוגיות, שמועבר מדרג לדרג במעלה ההיררכיה, היא אחד הביטויים המרכזיים לבקרה בעיני המורות, ובולטת בעיקר בעבודה פרטנית עם תלמידים במסגרת הסכם "אופק חדש". אפשר לשער שהפיקוח ההדוק על שעות אלה נובע מהיחס מורה-תלמיד הגדול ומעלותם הגבוהה של המפגשים, ואף על פי כן, הפרקטיקה של דיווח טכני מפורט על המתרחש בכל שעה פרטנית נתפסת במידה רבה כמבטאת אי-אמון, כמו שאומרת כלנית:

הדרישות הן כל הזמן בשמים, "תמלא טפסים", לא נותנים בך אמון. לא נותנים לך אמון שאתה באמת תשב עם הילד הזה ואתה תציעד אותו. "בוא תמלא את הטופס [...] מה עשית, מה ישבת, הדפים שעבדת אתו, לאן הוא התקדם", עוד שבוע - "לאן הוא התקדם", עוד שבוע - "לאן הוא התקדם", כל פעם - "לאן הוא התקדם".

המרוויינות מכירות בכך שלדיווח יש תפקיד מקצועי חשוב בתכנון ובמעקב, אך מידת הפירוט הנדרשת מהן והעברת מידע כלפי מעלה על פעולותיהן של כל מורה כלפי כל אחד מתלמידיו נתפסת כמיותרת. כדברי כליל: "יש הרבה בירוקרטיה, של ניירת כאילו. כל דבר אתה צריך לתעד, לכתוב, להעביר. עכשיו, אני בעד תיעוד, תיעוד זה דבר חשוב, אבל בגבול מסוים. אני חושבת שבשנים האחרונות באמת הם עברו את הגבול. כל דבר אתה צריך להכניס למחשב ואז לשלוח".

חבצלת מציעה שהדרך הנכונה לבצע בקרה מקצועית שמשדרת אמון היא להותיר אותה במסגרת הפנים-בית ספרית:

כל הזמן זה "איך אני [משרד החינוך] אדע שנתת שעה? איך אני אדע שזה? איך אני אדע שזה זה?" אני לא נותנת חמש שעות, אני נותנת עשר שעות. אז אתה יכול להגיד "לא כל המורים כמוך", אבל ריבון העולם, בשביל זה יש מנהלת. בשביל זה יש מנהלת, שהיא יודעת, ואתה מגיש לה מערך, שאתה אומר לה "הנה, זה החודש, אלה הקבוצות, אלה הילדים, אלה השעות, זה [הדיווח] הפרטני שלי לחודש הזה". אתה מגיש לה,

והיא רואה. אנחנו לא מלמדים מתחת לאדמה, אנחנו מלמדים בכיתות, מלמדים בספריות.

דרך אחרת של בקרה לא ישירה שמשרד החינוך מאמץ בשנים האחרונות היא רגולציה של הטרוויאלי. למשל, המשרד עורך מעקב הדוק אחר נוכחות מורים. לא מכבר הוכנס שעון נוכחות לשימוש בבתי ספר, ולדברי לילך, הוא משדר לציבור המורים שבמשרד החינוך "לא סומכים עלינו". פרקטיקה זו נתפסת כמביעה חוסר אמון בציבור המורים וכמנותקת מדפוס העבודה של המורה, שאינם תחומים בזמן קבוע. כלנית מרחיבה בנושא:

אין לזה קשר למציאות. אני יכולה להבין את הרציונל שאומר "הם עובדי מדינה, עובדי הוראה, צריכים להחתיים". אבל מה, איך זה קשור אליי? אתם יודעים מה, אין בעיה, אתם רוצים שנחתיים? תשלמו לי גם לפי השעות שאני מחתימה [...] הרי אם אני אצטרך להחתיים שעון בסוף היום, אז אני אחתיים בשתיים-עשרה בלילה, אחרי שדיברתי עם ההורה האחרון [...] זה לא קשור למערכת הזאת, כאילו מי שאמר להכניס למערכת החינוך שעון, לא מבין את המהות של המערכת הזאת בכלל.

סיגלית מתארת את התחושות שמעלה בה ההחלטה להכניס לשימוש שעון נוכחות ביומטרי, המופעל בטביעת אצבע:

אנחנו לא אסירים בבית סוהר. אף אחד לא צריך את טביעת האצבע שלי [...] בואו תצמידו לנו מערכת איתורן, תראו מה אנחנו עושים כל רגע, כל דקה, כל שעה. זה מעמיד אותנו במקום שהוא... אני לא אגיד "לא מאמינים לנו", אבל... משהו בבחינת "אנחנו מטילים קצת ספק בעבודה שלכם", וזו תחושה של כפיות טובה במידה מסוימת.

עוד דוגמה לרגולציה של הטרוויאלי מעלה לילך: לילך ביקשה חופשה מיוחדת, ולאחר שקיבלה אישור מהמנהלת והסדירה את מחויבויותיה ההוראתיות, נדרשה לקבל את אישור המשרד, ושם נתקלה בקשיים:

הייתי צריכה לבקש אישור [ממשרד החינוך] לחופשה מיוחדת [...] מכבידים נורא, הם לא באים לקראת. הם אומרים לי "אלו הוראות שקיבלנו, זה בחוק, אנחנו לא נעשה עברות בגללך". אבל תהיו אנושיים, כמה פעמים ביקשתי מכם? 15 שנים אני שייכת אליהם, לא קרה שביקשתי להיעדר לאירוע משפחתי. אז פעם אחת שאדם מבקש, אתם לא יכולים לתת? [...] זאת תחושה נוראית.

הפיקוח הישיר של משרד החינוך על עבודת ההוראה מתבצע באמצעות ביקורי מפקחות בשיעורים, אך מאחר שהביקורים מתבצעים בתדירות נמוכה, אין בהם בקרה של ממש. כך מתארת זאת חבצלת: "אני לא מוצאת את עצמי מול מפקחות כמעט. הן באות לפה

אחת ל-, אבל הן אורחות [...] אני מוצאת את עצמי פה [בשגרה] מול המנהלת שלי [...]. המורות, המחנכות, החברות, כוח הסיוע שיש פה, מולם אני עובדת". דליה מציירת תמונת מצב קיצונית אף יותר: "המפקחת שלי לא צפתה בי במשך חמש-עשרה שנים אפילו פעם אחת. לא אפילו כשהייתי מורה חדשה, לא צפתה בי. והתלוננתי כמה פעמים על זה שהיא לא צופה בי". גם אם תיאור זה אינו מייצג את תמונת המצב הכללית, התחושה שמתארת דליה משותפת למורות רבות. יתר על כן, הפיקוח החיצוני הישיר של המשרד באמצעות מפקחות נתפס בעיני המורות כמנותק מההקשר הבית ספרי והכיתתי, ועל כן לא רלוונטי, כמו שמתארת אילנית: "מפקח בא לשיעור אחד, מנותק מהרצף של השיעורים [...] אתה עושה שיעור דוגמה. אתה יכול להיות שחקן נהדר ולעשות שיעור למופת". ויערה מרחיבה:

היא [המפקחת] לא יודעת מה קורה, היא לא יודעת שזה זקוק שאני אעתיק לו ללוח, וזה זקוק שאני אדבר אתו בשפה כזו, וזה צריך שאני אלטף אותו, וזה צריך שאני אחבק אותו, וזה צריך לקום ללכת ארבע פעמים לשיעורים, היא לא מבינה את הכול. אז בשביל מה? כדי לבוא ולתת דוח, "וי, עשיתי פגישה, באתי והתרשמתי". לא יודעת, נראה לי מיותר.

לעומת זאת, כשהבקרה מתבצעת על ידי גורמים פנים-בית ספריים בעלי היכרות עמוקה עם אופי בית הספר ועם הנסיבות שבהן המורה פועלת, היא נתפסת כהערכה לגיטימית ורלוונטית יותר, ואפילו אם מדובר באותה הפרקטיקה ממש. למשל, יערה מסבירה מהו לתפיסתה ההבדל בין ביקור מפקחת בשיעור ובין ביקור מנהלת:

המנהלת מכירה יותר את הנפשות הפועלות [...] היא יודעת דברים שהמפקחת לא יודעת. המפקחת באה, רואה, מסתכלת, מתרשמת, "לזה התייחסת, לזה לא התייחסת. הוא הצביע, אבל לא התייחסת. למה דווקא אליו התייחסת?" וברגע שיש את המנהלת, אז היא יודעת למה אולי אני מתייחסת לזה, או למה הוא יושב קדימה ולמה זה יושב אחורה, או מה האינטגרציה, או מה הקליקות בין הילדים. זה משהו אחר.

המאפיינים המבניים והארגוניים של עבודת המורה בכיתה יוצרים מרחב שמשורה מידה של בדידות. כך תיארה הדר את עבודת ההוראה: "כשסוגרים את הדלת הזאת, היא נסגרת. זהו. את לבד שם. תודה ולהתראות. לטוב ולרע". על כן, המורות מציינות שלתהליכי הערכה פנימיים שמבצע הממונה הישיר שלהן יש תפקיד חשוב בקידום הנראות של עבודתן, כמו שאומרת דליה: "אני אוהבת את ביקורי הפתע של המנהלת. אני חושבת שזה כאילו לא ברמה של מבחן, אלא ברמה של 'בואי, תיכנסי, תשבי אפילו רבע שעה, תראי מה קורה בשיעור, תרגישי ותלכי' [...] להיות חלק מהאווירה, לראות מה קורה בכיתה באמת". גם מור מתארת את התחושה שמעלה בה ביקור המנהלת: "אני נורא אוהבת שבאים לצפות לי בשיעור. בדרך כלל מורים שונאים את זה. ברור שזה קצת מלחיץ אותי, אבל אני נורא אוהבת [...] זה תחושה ממש משחררת מהבדידות הזאת". ואיריס מדגישה אף היא את חשיבותה של ההערכה הפנים-בית ספרית לתחושת הנראות של המורות: "זה נורא חסר לנו. כי מי מסתכל עלינו בכלל חוץ מהילדים וההורים, שהם לא רואים אותנו, הם רק שומעים מהילדים? [...] לי אישית, ואני חושבת שלחלק גדול

מהמורים, כן זה עושה תחושה טובה, שמישהו בכלל מסתכל עליך, שואל, רואה, נכנס, שומע". אמירה מבהירה את ההבדל בין נראות לבקרה:

נראות... יש מורים שנרא אוהבים להיראות ויש מורים שקטים, "עשיתי, אבל אף אחד לא יודע". צריך לתת לזה גם במה [...] שכשאתה עושה משהו, בוא ניתן לך את הבמה להבין את הרעיון שלך. ואז אתה מאוד מועצם מההיבט שנותנים בך אמון. וכשאני בודק אותך ואני מבקר אותך, אז אני בעצם אני מחפש איפה אתה טעית וזה מאוד מאיים, מאוד, מאוד מאיים.

בפרק הקודם תוארה אוטונומיה אמיתית ככזו המשאירה למורים טווח טעות. לתפיסת המרואיינות, כשנקודת המוצא ביחסי מנהל-מורה היא אמון, ההערכה הפנים-בית ספרית אינה מתעלמת מטעויות, אך גם אינה מתרכזת בהן אלא משקללת אותן במערך היחסים הכולל. הדר מסבירה זאת כך:

כשעשיתי משהו שאינו מקובל וזה לא בסדר, אז יבואו וידברו איתי על זה. לפעמים השיחה תהיה קשה ולא נעימה, אבל היא מתקיימת [...] לא מטאטאים מתחת לשיטה, [עם זאת], אני מרגישה שהם [ההנהלה] סומכים עליי בבית הספר, אני מרגישה שהם כן יודעים שכשהדלת [...] נסגרת בכיתה, אני עושה דברים טובים.

כשהיחסים הפנים-בית ספריים מבוססים על אמון, כל פעולותיה של המורה מתפרשות מתוך הנחה שהיא מבצעת את עבודתה ואת הנדרש ממנה בדרך הטובה ביותר במסגרת האילוצים הקיימים. מצב זה מייצר תחושת שותפות ואחריות בין המורה למנהל ולמערכת, כמו שאומרת לילך:

המנהלת שלנו [...] היא נותנת תחושה טובה [...] היא מעריכה כשאתה עושה משהו, היא אומרת "אני יודעת שאתם עושים, אני יודעת" [...] יום אחד הגעתי לבית הספר בדיוק בשמונה ושתי דקות, אז אמרתי [למנהלת שהיתה בכניסה] שהייתי במשמרות [הזהירות בדרכים]. היא אמרה: "אני מתארת לעצמי. את לא מאחרת, את לא טיפוס מאחר, את אף פעם לא מאחרת. אז אם הגעת בשמונה ושתי דקות, אני תיארתי לעצמי שהיית שם למעלה, ולא היית עסוקה בשיחות אישיות". אז זה כן, זה סוג של הערכה, אני חושבת, שסומכים עליך שאתה לא מתחמן ומרמה ומסדר את המערכת.

הבקרה הפנים-בית ספרית תלויה במידה רבה בסגנון ההערכה שמאמץ המנהל. איריס מתארת שני סגנונות של הערכה שאימצו מנהלות שאָתן עבדה: "המנהלת בבית הספר הקודם [היתה] הולכת ככה בשקט ליד הדלתות הסגורות, הייתי רואה את הרגליים שלה בסדק [...]המנהלת הנוכחית] נכנסת, היא לא באה לחפש את המורה [...] היא באה לראות מה קורה בכיתה ולתת איזה משוב קטן". כשמנהלת מאמצת סגנון בקרה המתחקה

בהיחבא אחר התנהגות המורות, מתבסס על סנקציות ותר אחרי טעויות וחריגות מההנחיות, המורות יחושו כמובן שהן אינן זוכות לאמון. מנגד, כשמנהלת מאמצת סגנון הערכה פתוח המחפש אחר קשיי המורות ומטרתו לאתר היכן הן צריכות סיוע ותמיכה, גדל הסיכוי שהמורות יחושו שהן זוכות לאמון.

כשהערכה הפנים-בית ספרית מקושרת לדינמיקה של יחסים בינאישיים, היא יוצרת מוטיבציה אישית של המורות. כך מסבירה חבצלת: "אני עובדת עם המנהלת שלי ששנים, והיא בשבילי מודל למנהלים שיודעים להוציא מהמורים את הטוב ביותר ואת המרב ביותר [...] מפני ש] היא יודעת להגיד תודה, היא יודעת לעודד, היא יודעת לפרגן, היא יודעת לתת".

בשביל המרואיינות, חשיבותה העיקרית של ההערכה היא השימוש בתוצאותיה לתמיכה מקצועית שמפתחת את יכולות המורה. כשהשקיפות הנוצרת בתהליכי ההערכה משמשת לקידום המורה ועבודתה, היא נתפסת כמגבירה אמון, כמו שאומרת חבצלת: "אם יש מורים שלא כאלה יוזמים, אז אם הדברים מגיעים אל המנהלת [...] השקיפות הזאת גורמת לכך שהיא תגיד למורה: 'אדוני, אתה צריך עזרה? בוא נראה איך אפשר לעזור'". נושא התמיכה המקצועית יידון בהרחבה בפרק הבא.

אמון ותמיכה מקצועית: "סתם זריקת מטלות ו'תסתדרו'

זה לא אמון"

הטלת משימה כלשהי על אדם אינה מלמדת בהכרח על מתן אמון בו, בייחוד אם היא אינה מלווה בתמיכה ובהעמדת התנאים הדרושים לביצוע המשימה. מור מבהירה נקודה זו:

גם בבית ספר הקודם שהייתי בו, [לכאורה] נתנו בי את מלוא האמון, [אבל] מה זה אמון? לא כל דבר שעשיתי מחאו לי כפיים. אבל מכיוון שלא היה, לא היתה שם את מערכת התמיכה שהייתי זקוקה לה, אלא רק נתנו לי יד חופשית בלי שום בקרה, ובאמת יכולתי לבחור, יכולתי לבחור לעשות הכול, ויכולתי לבחור לעשות כלום. ולא, לאף אחד זה לא היה... [...] לעומת זאת] מה שאני מרגישה כאן זה יד חופשית אבל עם המון, המון פתחי מילוט כאלה, של מקומות שבהם אני יכולה לבוא ולבקש את העזרה ולקבל אותה.

המורות ציינו שוב ושוב את עומס המשימות המוטל עליהן, שאינו מלווה בתנאים הולמים או בתמיכה מקצועית, וראו בו ביטוי ליחס המבטל כלפי מקצוע ההוראה. כך למשל מסבירה איריס:

מבחינת לא נותנים [אמון] או כן נותנים [אמון], אני לא יודעת. משרד החינוך [...] לא בא לפקח עליי כל דקה וחצי, אבל אני לא יודעת אם זה קשור לאמון בכלל [...] אני חושבת שסתם זריקת מטלות ו'תסתדרו', זה לא אמון [...] משרד החינוך] נתנו תוכנית לימודים אחידה לכל הארץ ובזה

הם סיימו. לפי דעתי זה לא מספיק. אם כבר נתת תוכנית אחידה, אתה צריך לתת כלים אחידים, תנאים אחידים [...] לא רק להפיל "תלמדו א, ב ו-ג בזמן א ב ו-ג ובזאת סיימנו". אני לא רואה בזה עבודה מקצועית.

רוב משתתפות המחקר ציינו ששכרן נמוך ושהתנאים הפיזיים בבית הספר ירודים מאוד. המורות דיווחו למשל על מחסור חמור במרחב שבו אפשר לבצע מטלות מלבד ההוראה הפרונטלית. מקצת מהמורות גם הוסיפו שהסכם "אופק חדש" מערים עליהן קשיים, משום שהוא מוסיף עוד מטלות (כגון הוראה פרטנית), בלי להעמיד תנאים מספקים לביצוען.

מלבד שכר נמוך ותנאים פיזיים לקויים מציינות המורות שגם ההדרכה הפדגוגית ספיפק משרד החינוך למורות בעבר - בין היתר באמצעות מדריכות פדגוגיות - הולכת ומתמעטת. חבצלת מספרת: "בשנים האחרונות לא ראיתי לא מדריכות ולא מפקחים [...] לאחרונה, בגלל ששר החינוך הכניס את מורשת, אז יש יותר קשר. יש גם השתלמות, ויש גם יותר קשר עם המדריכה, [אבל] בבית ספר לא ביקרו אותי". ואיריס מחזקת את הטענה: "המדריכות אמורות להיות הקשר בינינו למשרד החינוך, המדריכות המקצועיות. אני לא יודעת, לא, לא כל כך יצא לי לראות אותן בשנה האחרונה". בהקשר זה מעידה לוטם שכמעט אין תמיכה פדגוגית של משרד החינוך במורות:

מדריך המתמטיקה המחוזי דווקא הגיע לכמה השתלמויות וישיבות מתמטיקה [...] יש לי לאורך השנה איזה חמש ישיבות צוות מקצועי, אז לחלקן הוא הגיע [...] והוא אמר שהוא כתובת ושאם אני רוצה לשלוח מייל אז אני יכולה. מי עוד יש לי במשרד החינוך? את המפמ"רית אף פעם לא... [פגשתי] [...] האתר של מפמ"ר מתמטיקה, נעזרתי בו כדי לקחת דפי נוסחאות, והחומר הוא טוב, הוא יעיל, הוא עונה שם על כל מה שצריך. זהו.

יתרה מכך, המורות טוענות שההדרכה הפדגוגית המועטה שהן מקבלות אינה איכותית ואינה מועילה להן. כך למשל אומרת איריס: "הצוות הוא סך הכול בבסיסו ותיק [...] כל המורים מכירים את החומרים, הכול עובד. זאת אומרת, זה [ההדרכה הפדגוגית], זה להתפרץ לדלת פתוחה. אין מה לחדש לנו כרגע. התוכניות ידועות. הניסויים, התכנים, הכול ידוע. מורה שהולך לאיבוד לא יחכה עד שהמדריכה תבוא". ודגנית אומרת דברים דומים:

אני יכולה ללמד היום את כל המדריכות. יש לי את הניסיון שלי, אני אומרת את זה כאילו אמנם לא בצניעות, אבל יש לי ניסיון, אני עשרים ואחת שנים בשטח, אני מכירה את העבודה [...] אל תושיבו אותי אל מול עוד מדריכה שתטחן לי את המוח עוד כמה שעות, לא מעניין אותי בכלל. היא אומרת ואני עושה ככה בראש [מהנהנת].

כלי אחר של תמיכה שמשרד החינוך מעניק למורות הוא השתלמויות מקצועיות. המורות מעידות שהן רוצות בפיתוח מקצועי, ולא אחת יוצאות להשתלמויות גם בלי לקבל על כך הכרה רשמית (כגמול השתלמות או כקרדיט של פיתוח מקצועי). למשל, איריס מעידה

על עצמה ועל חברותיה כי: "אם אני מורה עם אמביציה ועם רצון אז אני אלמד [...]. אני א - לומדת את החומר מעצמי, ב - אני מכירה, ג - אם אני רוצה הרחבת אופקים אני אלך ללמוד". גם לילך מספרת שהשתלמה בעבר ללא תגמול חיצוני:

שנה אחת הלכתי לתשעים שעות וביקשתי אישור מיוחד [לגמול השתלמות]. עד היום אני לא יודעת אם קיבלתי את האישור המיוחד [...]. היו שנים שהשתלמתי ובכלל לא התייחסתי לזה. זאת אומרת גם לא צברתי את ההשתלמויות. הלכתי כי רציתי להיות וזהו, למרות שעברתי את גבול התגמול שלי.

עם זאת, משתתפות המחקר מתקוממות נגד כפיית השתלמויות ומדגישות כמה חשוב שהן יוכלו לבחור את ההשתלמויות שלהן בעצמן. לילך טוענת שכפיית השתלמויות משדרת חוסר אמון, מה גם שלעתים קרובות ההשתלמויות לא רלוונטיות למורות, ולכן אי-הנחת מהן רק מתעצמת:

גם שהם [משרד החינוך] רוצים שאני כל הזמן אשתלם, זאת אומרת, זה גם אומר שלא סומכים עליי כל כך שאני יודעת, או אדע, או שיש לי קצת ידע. אני צריכה להשתלם כל הזמן. למה, מה? כמה אתם מוסיפים לי? לא מוסיפים לי. הרבה פעמים אנחנו הולכים להשתלמות סתם כדי להחתיים כרטיס שהנה הייתי בהשתלמות הזו [...] שנה שעברה הלכתי להשתלמות במתמטיקה, כי אמרו לי "את חייבת, את מלמדת מתמטיקה". הגעתי להשתלמות, ואז גיליתי שהם עושים את ההשתלמות שעשיתי שלוש שנים לפני [...] אז למה אני צריכה לעשות את זה? ידעתי שבקבוצה יושבים שם מורים שכופים את זה עליהם. והם אומרים "אנחנו לא רוצים את זה" [...] אבל כפו עליהם, והם נשארו. אני לא, אני הייתי גיבורה, אני הלכתי [עזבתי את ההשתלמות].

מקצת מהמורות מקשרות את כפיית ההשתלמויות ל"אופק חדש" וטוענות שההכרח להשתלם במסגרת שלא הן בחרו בה - ולכן לאו דווקא מתאימה להן מבחינה תוכנית או אישית - אינה יעילה, ואף פוגעת. כך אומרת דליה:

הזכות שלך שיהיו לך רק שתי הדרכות, אסור לחייב אותך ביותר הדרכות במהלך השבוע, ואתה חייב ללמוד רק שישים שעות במהלך השנה. זה אומר שאם אני מורה כיתה ג, מחויבת בהדרכת שפה, ואני גם מלמדת חשבון, מחויבת בהדרכת חשבון, אני כבר לא יכולה לקבל הדרכות בתחום אחר, כמו בתחום החברתי, כמו בתקשוב, או כל תחום, או מורשת ישראל שמכניסים, הם מכניסים נושאים חדשים לתוך המערכת, אבל אומרים לך "אסור לקבל יותר הדרכות", אז תתמודד. עכשיו אתה כמורה, אם אתה מורה טוב, אתה רוצה את ההדרכות, אז אתה תורם את הזמן שלך להדרכות. ואם אתה עומד על זכותך, אז רגע, איך אתה יכול לעמוד על זכותך? איך תקבל את ההדרכה? מעמידים את המורה במצב של אתה לא יכול להחליט בעצם. כאילו יש לך את הברירה, אבל אין לך את הברירה.

לילך מציגה את הדברים באור אירוני וטוענת שהמערכת מציבה ברירה בפני המורה: "אז תחשוב מה אתה רוצה: אתה רוצה את ההשתלמויות האלה כי אתה מאושר מהן ואתה מקבל מהן דברים, או אתה תלך להשתלמויות האלה שמאושרות דרך 'אופק חדש', ואז אתה מקבל את השישים שעות שלך, ואחרי שלוש שנים תעלה בדרגה". בניגוד להשתלמויות הכפויות, הדר מתארת עד כמה היא נהנית ומפיקה תועלת מהשתלמויות שהיא בוחרת בעצמה:

בקיץ היתה לי אפשרות לבחור. בחרתי את ההשתלמות בקיץ באנגלית. נורא נהייתי. קיבלתי מלא מלא דברים. היתה השתלמות מאוד רצינית שדרשה ממני הרבה עבודה וזה, שבועיים רציניים בקיץ שנתתי לזה, אבל נהייתי כי באמת קיבלתי. אני מיישמת את זה יום-יום בשיעורי אנגלית שלי עכשיו. אז מבחינתי זה סבבה.

כמה ממשותפות המחקר ציינו שאפילו התנאים שבהם נערכות ההשתלמויות מעידים על זלזול בהן ובמקצוע ההוראה בכלל. המורות סיפרו שברבות מההשתלמויות אין תנאים מכובדים, וכן שהן מתבקשות לשלם לא רק על ההשתלמות, אלא לעתים אפילו על השכרת המבנה השייך למשרד החינוך. אם כן, פעמים רבות נחשבות ההשתלמויות שמציע משרד החינוך מיותרות במקרה הטוב ומכעיסות במקרה הפחות טוב. לעומת הבעייתיות הגדולה שמוצאות המורות בתמיכה (ובהיעדר התמיכה) של משרד החינוך, הן מציינות לחיוב את התמיכה הפנים-בית ספרית שהן זוכות לה. תמיכה מסוג אחד היא זמינותם של בעלי מקצועות טיפוליים בתוך בית הספר (כדוגמת פסיכולוג או יועצת) העובדים בשיתוף פעולה עם המורה. למשל, חבצלת טוענת שכשהיחסים בין הצוות הטיפולי למורה בבית הספר מבוססים על אמון הדדי, משתפרת ההתנהלות הכוללת, בניגוד למקומות שבהם המורות נתפסות כאחראיות הבלעדיות למצב הבעייתי של הילד, וכל הטיפול בו מוטל על כתפיהן:

יש צוות בין-מקצועי [...] אתה לא מיוחד להגיד: "הילד הזה קשה לו", אתה לא מיוחד שיאשימו אותך, כי באים לסייע לך. ואז הצוות הבין-מקצועי - פסיכולוגית, יועצת, כל מה שצריך - עוזרים לך לטפל בילדים שקשה להם מכל מיני בחינות. זה משמעותי, זה מתעל את העבודה [...] כשיש צוות מקצועי שעוזר לך, כמו פסיכולוגים, יועצים, אתה יודע שהילדים מטופלים. אתה מגלה בעיה, והילדים מטופלים, ולא זורקים הכול עליך.

גם לילך מסבירה מדוע חשוב שלמורה יהיה קשר איכותי עם היועצת:

אני חושבת שמורים צריכים תמיכה בכלל. אני, לשמחתי, אני אדם מאוד פתוח עם היועצת. זאת אומרת, אז כל דבר שמציק לי, מטריד אותי, לא נראה לי, אפילו אם אני התנהגתי לא טוב, היה משהו שאני לא הייתי בסדר, אני פונה, אני מספרת לה. זאת אומרת להוציא לפחות את המצוקה שלי מעצמי, להעביר אותה הלאה. אני עושה את זה, אני מתלבטת עם היועצות.

מורות אחרות סוברות אף הן שתמיכת הצוות הטיפולי בבית הספר חשובה, אך טוענות שהיא חסרה בבית ספרן, כמו שאומרת יערה:

[הייתי רוצה] שהן יהיו זמינות יותר, שהן יהיו נגישות יותר. לדוגמה, פגישה עם יועצת, אין לי זמן קבוע במערכת להיפגש עם יועצת, אין לי זמן. באני מאמין שלי צריך להיות פגישה אחת לשבוע עם יועצת. היה לי צורך בפגישה הזאתי? קיימתי אותה [...] הכול על מי מנוחות בכיתה? אחלה, לא אפגש אותה. אבל שיהיה לי את האופציה, שהדלת הזאתי תהיה. שתהיה לי את השעה הזאת, שתהיה לי את הנישה הזאת, הנישה הזאת חשובה.

מורות רבות ציינו את היכולת להתייעץ עם עמיתיהן כגורם חשוב ביותר להתפתחותן המקצועית. כך מתארת זאת מור:

נגיד המורה, המורה המקבילה שלי, של הכיתה השנייה, שהיא מאוד מאוד שונה ממני, מאוד עוזרת לי. היא גם עוזרת לי בפרספקטיבה, אני גם מתייעצת איתה המון. אנחנו גם מכינות שיעורים יחד, מתייעצות המון, מתייעצות המון, כאילו גם בנושאים חינוכיים, גם בנושאים זה. גם היא מביאה איזשהו רעיון שאני לא חשבתי עליו, אני מביאה איזשהו רעיון שהיא לא חשבה עליו, וזה מאוד עוזר.

כשתמיכה זו מעוגנת בנהלי בית הספר, האפקטיביות שלה גבוהה למדי. כליל מציינת את חשיבותן של ישיבות צוות ההוראה המיועדות להתייעצות וללמידה:

אני חושבת שהגורם הכי מסייע לי זה למידת עמיתים. שיש לי באמת קצת בצוות, בצוות שלי יש הרבה מורות שהן ותיקות, ואני יכולה ללמוד מהן ולהתייעץ אתן. יש לנו תמיד ישיבות שבהן אנחנו לומדים ביחד. מה לעשות, איך לעשות. מעלים כל מיני סוגיות וקשיים שאנחנו חושבים איך להתמודד עם ילדים מסיימים [...] אני חושבת שעבודת צוות זה דבר מאוד חשוב. שהצוות שלך מגובש ובא לקראתך, וחושבים ביחד ומתכננים ביחד, אז זה מאוד מסייע להצלחה.

דרך אחרת לעגן את התמיכה המקצועית היא מורה מלווה. חבצלת מציינת עד כמה חשובה התמיכה במורה המתקשה, ובייחוד במורה חדשה במערכת. היא ממשיכה ומתארת את הפרקטיקה של הצמדת מורה מלווה לצורך תמיכה מוגברת במורות שצריכות זאת:

היא [המנהלת] מצמידה לו מורה ותיקה, יוזמת וכולי, שהיא נקראת המלווה שלו [...] והיא עוזרת לו בכל מיני נושאים, והיא עוזרת לו בכל מיני מקצועות כשהוא צריך, והיא עוזרת לו ברעיונות, והיא עוזרת לו בארגון שהוא צריך. יוצא מן הכלל. הלוואי שאני הייתי זוכה לאיזשהו מורה מלווה בתחילת הדרך שלי. אני רואה את זה פה, אני מוקסמת מהרעיון [...] אני פעם ראשונה פגשתי את זה פה, בשנים האחרונות, אני ראייתי, נגיד, מורה חדש נכנס לבית ספר, אז המנהלת הצמידה אליו מורה ותיק שיעזור לו

ויכניס אותו לעניינים. או מורה שהוא קצת פחות אנרגטי וכולי, אז היא הצמידה לו מישהו שידחוף ויהיה אֶתוּ וילך אֶתוּ יד ביד. כמו שאני רואה את זה פה, ואני מספיק ביקורתית, זה עובד נורא יפה. זה עובד מאוד יפה. עכשיו תראה, אני לא נמצאת בצד השני של המתרס, אני מניחה שלפעמים למורה כזה גם קשה, שמישהו קצת יותר אנרגטי מביא רעיונות, מציע הצעות. למרות שזה נורא פתוח. אני מלווה מישהו שיש דברים שהוא אומר: "זה לא מתאים לי", וזה נפלא לי, תעשה מה שמתאים לך.

גם מורות אחרות תיארו פרקטיקה דומה. לוטם מסבירה שבבית ספרה "לכל מורה חדש יש מורה חונכת. זה נפלא [...] אם המורה החונכת היא טובה, אז יש למי לבוא ולשאול שאלות". ודליה מספרת: "נותנים לך כלים, לא משאירים אותך לבד, אין פה מורה חדש למשל שמגיע שלא מלווה אוטומטית, כי לכל מורה חדש יש חונך, מורה ותיק שמלווה אותו, גם בתחום האישי, גם בתחום המקצועי, לא חייב להיות מהשכבה שלו, הוא יכול להיות בכלל מורה בבית ספר. ומלמדים אותך". סוג תמיכה פנים-בית ספרי אחר שציינו המורות הוא הדרכה מקצועית שמעבירות מורות מתוך בית הספר. כך מספרת הדר:

יש הדרכה שהיא תוך-בית ספרית [...] אז בתוך המערכת יש לי שעה של הדרכה [...] במקרה שלי זו הסגנית שמעבירה לנו, לי ולמחנך המקביל [...] אני אוהבת, כי היא מכירה. היא אפילו מכירה את הילדים עצמם. כלומר אנחנו מדברים, נגיד, זה לא רק מה מלמדים, אלא גם איך ללמד. אז אני יכולה להעלות קושי של "רגע, אז איך אני מלמדת את הטקסט הזה לכיתה שלי?" והיא מכירה את הכיתה שלי, אז זה חיבור, "כן, נכון, אז אולי כדאי לך כך וכך". גם היא מכירה את האווירה של בית הספר, והאופי של בית הספר מבחינת בחירת ספר הלימוד, והאופי של הטקסטים וצורת העבודה שמשתלבת בתוך כל מיני דברים, שזה עדיף לי מישהו בית ספרי.

כלי נוסף לתמיכה בית ספרית הוא הערכת עמיתים, כלומר שיעור פתוח שהמורה מעבירה בנוכחות המנהלת ומורות מבית הספר. בעיני לילך, הערכת עמיתים היא נעימה למורה ומסייעת להתפתחותה המקצועית:

במתמטיקה אנחנו עושים את זה כמה שנים [...] מורה מחליטה להעביר שיעור בכיתה שלה, וכל המורות של המתמטיקה, המנהלת, אם יש מדריכה במתמטיקה, כולם מגיעים לכיתה כדי לצפות בשיעור [...] ואז יושבים, צופים, ומעבירים ביקורת. זה נורא נחמד [...] כל שנה אני עושה פעם אחת שיעור פתוח [...] למורה שעושה את זה, קודם כול זה נעים לשמוע תגובות של אחרים, גם אם התגובות הן לא חיוביות לפעמים, כי כשאתה שומע מהצד אתה רואה דברים שעשית. אתה פתאום אתה ער יותר לדברים שאתה עושה [...] זה טוב, זה טוב. טוב לעשות את זה.

אם כן, המורות מסמנות את התמיכה החיצונית שמציע להן משרד החינוך (שכר, תנאים פיזיים, מדריכות פדגוגיות והשתלמויות מקצועיות) כלא יעילה וחסות שהיא משקפת חוסר אמון בהן. מנגד, פרקטיקות של תמיכה שמתרחשות בתוך המסגרת הבית ספרית (ליווי של יועצת ופסיכולוג, למידת עמיתים, מורה חונכת או מלווה, הדרכה מקצועית של מורות והערכת עמיתים) נתפסות כחיוביות ביותר: הן מסייעות למורות, משפרות את ביצועיהן, מעצימות אותן ומגבירות את מסוגלותן המקצועית. חשוב לשים לב שכל התמיכה הבית ספרית שתיארו משתתפות המחקר מבוססת על קשר טוב בין המורות ובין בעלי תפקידים אחרים בבית הספר, קשר שמבוסס על פתיחות, הבנה ושיתוף פעולה. על חשיבות השיח הפתוח והמשתף בתוך בית הספר נרחיב בחלק הבא.

אמון ושיח פתוח ומשתף: "שמישהו שומע אותי, שאני לא לבד,

שמישהו מקבל את הרעיונות שלי, שיש איזשהו שיח"

משתתפות המחקר אפיינו אווירה בית ספרית נעימה - שבה מתאפשרות הן הערכה שמקדמת התפתחות והן תמיכה יעילה - ככזו המבוססת על תקשורת טובה ושיח פתוח ומעודדת גיבוי צוותי. מאפיינים אלה, לא זו בלבד שהם מיעילים את פעילותן של המורות, אלא אף תורמים במישרין לשביעות הרצון שלהן. השיח הפתוח והמשתף בבית הספר מחזק את תחושת המסוגלות של כל מורה ומעצים את האמון בין כל בעלי התפקידים בבית הספר. מור מתארת זאת כך: "יש אווירה מאוד נעימה. יש שיח פורה, שביט ספר גם מאוד מעודד אותו [...] לי זה מדרג את העשייה החינוכית שלי מאוד". גם איריס קושרת בין הפתיחות ושיתוף הפעולה של המורות ובין האווירה הטובה שיש בבית הספר:

אווירה נעימה, אווירה חברית, אווירה של פתיחות שאתה יכול לגשת לכל מורה. אתה לא צריך לחשוב עשר פעמים מה להגיד לו ואיך להגיד לו, הדברים מטופלים [...] בבית הספר הקודם היה לי מאוד רע שם, כי המנהלת היתה מאוד אגרסיבית, והצוות היה כל אחד לעצמו, ולא היה שיתוף פעולה.

גם הדר תולה את הרגשתה הטובה בפתיחות בינה לבין אחרים בבית הספר: "בסך הכול אני מסתדרת עם ההנהלה של בית הספר. יש לי קשר טוב. כלומר כשאני צריכה להרים טלפון, אני לא מהססת. יש את הסגנית, את המנהלת, את היועצת, כלומר יש שמה מערך בית ספרי שאני מרגישה אתו טוב".

אמירה מדגישה את חשיבות הדיאלוג. לטענתה, היא חשה אי-נחת כאשר "הדיווח בא מכיוון של לבדוק 'האם עשית? כן או לא'. ואני אומרת שדיווח צריך להיות דיאלוג [...] אז הוא מעלה לי את איכות העבודה. אוקיי, אני לומדת מזה". יערה מזהה אמון עם פתיחות ושיתוף: "מאוד קשה להגדיר אמון [...] זאת אומרת שאם יש לי משהו להגיד לך, ארגיש פתוח לבוא ולהגיד, ואם לך יש משהו לבוא ולהגיד לי, אתה תבוא. הפינג-פונג הזה של אחד מול השני". היא ממשיכה ומעידה שכאשר המחנכת המקבילה אליה אינה משתפת

אותה, האמון ביניהן מתערער: "לא תמיד אני מרגישה שיש לי יחסי אמון עם הקולגה שלי. לפעמים כן ולפעמים לא. לפעמים אני חושבת שהיא עושה דברים שהיא לא משתפת, לא תמיד היא עושה את הדברים ומשתפת אותי". איריס מסבירה שהמורים הפחות טובים בבית הספר הם גם מורים שמתנהלים באופן לא פתוח ולא משתף: "הם מסתירים, הם מסתירים הרבה, הם מסתירים מה הם עושים [...] הם עושים התגנבות יחידים, ולכן אין בהם אמון".

חשיבות גבוהה במיוחד מיוחסת לתקשורת חיובית ופתוחה עם המנהל. כשהמנהל אינו נותן במורותיו אמון בסיסי, גם השיח בינו לבינו מתפרש תמיד על הצד השלילי ומדרדר עוד את היחסים. חבצלת מספרת על השינויים שחלו בבית הספר שלה כשהגיעה אליו מנהלת חדשה שלא נתנה אמון במורותיה:

היא לא האמינה באף מורה. לא חשוב, זה התגלגל למקומות מאוד מאוד לא טובים, בכלל בחדר המורים, בכל מה שקרה [...] חוסר אמון של המנהלת, שכל מה שאתה אומר לה היא מפרשת את זה לא נכון כאילו אמרת את זה נגדה. חוסר האמון של המנהלת זה שהיא לוקחת לך את התפקיד בכיתה שלך [...] זאת אומרת שהיא יכולה להיכנס לכיתה ביום שאתה לא נמצא ולבטל החלטה שלך מאתמול.

לעומת זאת, כשהשיח מבוסס על אמון הדדי, המורה מרשה לעצמה לשתף את המנהל אפילו בבעיות שלה, למשל בחיכוכים עם הורי התלמידים. המנהל מצדו אמור לתת במורה אמון ולגבות אותה אל מול ההורים. לוטם מדגימה כיצד תקשורת פתוחה מול המנהל והגיבוי שלו מאפשרים לה לעשות את עבודתה מתוך כוונה אמיתית להיטיב עם התלמידים, ולא מתוך חשש ואינטרסים אישיים:

[במקרה של בעיה עם הורים] אני אתקשר למנהל, אני אגיד לו [...] גם אני משתפת אותו בכל מקרה, אני לא מסתירה [...] אני חושבת שזה מאוד מקל בעבודה מול ההורים, כי אני חושבת שאחרת הייתי כל הזמן בחרדות, הייתי צריכה להרגיש שאני צריכה להוכיח את עצמי. וככה אם אני מלמדת טוב, זה לא כי אני צריכה להוכיח את עצמי, כי זה בא לי ללמד טוב. כלומר אם אני משקיעה בכיתה שלי, אני משקיעה בהם כי אני אוהבת אותם, כי אני אוהבת ללמד אותם, לא כי אני צריכה להוכיח.

תקשורת טובה ופתיחות בין המורה למנהל חשובה גם משום שהיא מאפשרת למורה להביע את הסתייגותיה כשהן עולות. אם מורה מרגישה שיש מי שמקשיב לה בהנהלה, היא תבצע בהשלמה גם משימות שנחשבות "הנחתות" ושאינה חפצה בהן, כמו שאומרת הדר:

אם משהו באמת באמת עקרוני לי, שהתבקשתי לעשות אותו ומאוד מאוד קשה לי אתו, אז הדלת פתוחה. היא [המנהלת] יכולה להגיד בסופו של דבר "לא, את חייבת לעשות", אבל לפחות הרגשתי שאני אמרת לה איך אני מרגישה כלפי זה, והיא תקשיב לי. כלומר המנהלת או הסגנית שלה, יהיה קשב לדברים שלי.

שיח פתוח בבית הספר מעודד הצפת בעיות וקשיים, וכך מסייע למצוא פתרונות ומענים. יערה מסבירה שהשיתוף וההתייעצות חשובים כדי לקבל רעיונות שהמורה לא חשבה עליהם בעצמה:

מקל באמת שיש איזושהי אוזן קשבת. שלפעמים יש לך איזושהו קושי מסוים, ואתה יכול לשבת ולדבר עם המנהלת ולנסות אולי להגיע לאיזושהו פתרון מסוים. נגיד המנהלת, היועצת, מדריכת הילדים של שילוב, שאתה בא ומתייעץ עם עוד גורם, עם עוד איזושהו איש מקצוע כדי לקבל רעיונות לעבודה בשטח, כדי לקבל עזרה, כדי לקבל סיוע. יש לי עם איזה ילד אחד איזושהם קשיים, קבענו איזושהו צוות מסוים של אנשי מקצוע כדי לראות איך לעזור לו. קיבלתי פטנטים מאנשים שונים, ואני כבר מפעילה את זה בשטח. אז אתה כבר רואה איזושהי התקדמות מסוימת, יש איזושהי עלייה, וזה כ"ף. כי השיח הזה נותן את התועלת [...] כשהוצאתי את מה שיש לי, הוצאתי את כל השפנים מהכובע ולא עובד, אז אני רוצה שפן חדש.

התקשורת הטובה משמשת אפוא בסיס לתמיכה הבית ספרית שבה דנו בחלק הקודם. כמו כן, שיח פתוח משקף חוזק וביטחון מקצועי. כלנית מספרת שבבית הספר שלה:

המגמה היא מאוד להציף את הדברים ולדבר עליהם ולנסות גם למצוא פתרונות, אפילו לפעמים לעגן אותם במסמך [...] זה יותר מאפיין את המורות החדשות שהן חוששות לחשוף קשיים, ולכן אנחנו אומרות "תגידו". זאת אומרת, זה המקום שלנו כאנשים שנמצאים פה הרבה זמן להגיד את זה ממש ככה כפשוטו: "לא בוושה להגיד שקשה, להפך, זה רק מעיד על חוזק". זאת אומרת, בעיניי זה מעיד על חוזק, חוזק. וחוזק מזה, אתה תקבל מענה. ומהר מאוד מבינים פה. זאת אומרת, זאת הגישה, של לא לפחד, אז קשה, אז מה, זה חלק מלהיות פה.

חשוב לציין שמשותפות המחקר אינן טוענות שהשיח צריך להיות פתוח לגמרי כלפי כולם. למשל, הן אינן מבקשות הדדיות מלאה בפתיחות בינן לבין המנהלים. הדר מכירה בכך שיש הבדל בין השיח מול המנהלת ובין השיח של הצוות: "תראה, זה בכל זאת מבנה היררכי, אוקיי? יש את השיח של ההנהלה, שהוא לא השיח של הצוות. אני חושבת שגם מותר למנהלת להחליט עם מי היא מתייעצת או על מה. אבל אני לא מרגישה שיש ככה סודיות [...] מה שאני צריכה לדעת אז הם מספרים". גם דגנית מקבלת ומבינה שהשיח בין המורה למנהלת לא תמיד פתוח לגמרי, ומתארת שיח חלקי גם בין עמיתות בחדר המורים:

תראי, דברים שאני משתפת חברה טובה, אני לא אשתף את המנהלת שלי. גם תלוי איזה מנהלת, ולפעמים גם את המנהלת כן [אשתף]. אבל יש מורות שאת לא מדברת בצורה בטוחה וגלויה בחדר המורים, כי את, אין לך גישה כל כך פתוחה אֶתן. את יודעת, גם כמו בכל מקום, כמו בכל ארגון עבודה, יש כאלה שיש לך אמון, ויש כאלה שאם את תקטרי זה יכול להגיע

לאוזניים שלא... ואנחנו נמצאים פה ביישוב [...] והחברים הכי טובים של אותה מורה שגרה כאן, עם התלמידים שלי בכיתה... זאת אומרת, לא אומרים הכול.

החשיבות שיש לשיח פתוח בין המורות גדלה בייחוד על רקע היעדר שיח מסוג זה עם התלמידים או ההורים. כך דגנית ממשיכה ומספרת: "אני לא יודעת כמה ההורים מודעים לזה [לקושי של המורות], בדרך כלל לא משתפים את ההורים בסוד העניינים האלה [...] אני לא אשב מול הורה ואקטר שהעבודה קשה, ושאיני לא יכולה לפעמים, ושאיני חוזרת הביתה, ואני מתוסכלת, ומיואשת, ולא הספקתי [...] מייפים דברים".

איריס, שחשיבות השיח הפתוח בצוות גדולה בעיניה, ציינה לחיוב את המערכת הממוחשבת "משוב" שנכנסה לשימוש בבתי הספר ככלי לתקשורת מהירה, יעילה וישירה בין המורות. היא מכנה את המערכת "הפייסבוק של המורים", אך מסבירה כיצד זו מתפקדת גם כמרחב של שיח ממודר. המערכת מאפשרת למורה להחליט מול מי היא מתבטאת בפתיחות ובאילו נושאים. בבית הספר של איריס, למנהלת יש נגישות לכל המידע, למחנכות יש נגישות לכל מה שקשור לתלמידי כיתותיהן, ולמורות המקצועיות יש נגישות למה שקשור לתלמידים שלהן באותו המקצוע. לתלמידים (ולהוריהם) יש נגישות רק לעצמם ורק ברמות מסוימות. המידור הזה מאפשר שיח של הצוות החינוכי על התלמיד ללא ידיעתו או ידיעת הוריו. כלומר מול ההורים והתלמידים יש מידה של שקיפות, אך לא פתיחות מלאה. לטענת איריס, יש בתי ספר שבהם הכול פתוח לכולם, אך היא מסבירה מדוע המידור חשוב דווקא:

מפני שיש גם דיבור שלנו פנימי. יש גם הערות לפעמים שהן נוגעות לעניינים מאוד אישיים של התלמיד, ואני לא חושבת שהוא צריך לקרוא את זה, לא צריך להיות חשוף לזה. למשל, אם יש ילד עם בעיות חברתיות כאלה ואחרות שאני חושבת, חושדת, אז אני לא רוצה שהוא יראה את זה. זה יכול לפגוע בו, זה יכול לטלטל אותו. הוא יטופל על ידי המורה, הפסיכולוג... ואז יסגרו את העניין.

למרות המידור, לא מעט מורות חוששות מפני המערכת בגלל החשיפה שהיא כופה עליהן ועל עבודתן. איריס מסבירה כי "אתה גם חשוף. יש מורים שפתאום רואים אצלם אלף הערות משמעת. אז מה, זה אומר רק על התלמידים? אולי זה אומר גם על המורה? אז יש פה דואליות". היא ממשיכה וטוענת שאם המנהלת או אחרים ישתמשו במערכת לבלוש אחר המורות, תיעלם כל הפתיחות. שיח פתוח - בין שהוא מבוסס על מערכת ממוחשבת ובין שהוא בלתי-אמצעי - הוא גם התשתית להערכה ולבקרה על המורות, ולכן צריך שיתקיים תמיד על בסיס של אמון בתוך הסגל.

שיח פתוח ותקשורת טובה בתוך הצוות מאפשרים ומעודדים עבודה משותפת וגיבוי הדדי של המורות. לילך מתארת עד כמה חשוב לה שהיא והמחנכת המקבילה אליה ומורות אחרות בבית הספר פועלות כצוות:

אם היא [המחנכת המקבילה] צריכה משהו ביום שהיא לא נמצאת, אני צריכה משהו, אנחנו מרימות טלפון, היא עושה, אני עושה. אנחנו יש שיתוף

פעולה מעולה. אני זכיתי, ולא כל שנה זוכים, זכיתי במקבילה מעולה [...] באחת הפעמים הייתי צריכה איזשהו מכתב ושכחתי לכתוב אותו. אז ביקשתי מאחת המורות, התקשרתי אליה, ואמרתי לה "אני מכתיבה לך מהו המכתב. תכתבי שהוא ממני ומסרי אותו לאותו ילד". אז כן עוזרים.

שיתוף הפעולה מתחזק ותחושת המעורבות של המורות גדלה כשהן מקבלות תפקידים בית ספריים מובילים וחשובים מלבד ההוראה. חבצלת טוענת שתפקידים כאלה משפרים את הרגשתה של המורה וכך מקדמים את עבודתה: "אם יש לי תפקיד בבית ספר, אז יש איזושהי מעורבות, אז אתה חלק מבית ספר. כל הדברים האלה מאוד מאוד עוזרים לך בעבודה שלך". יערה מוסיפה ששילוב מורות בתפקידי הנהגה בבית הספר, כמו ועדת ההיגוי או צוות הניהול של בית הספר, מלמד על "אמון מסוים באנשים מסוימים, לא לקחת את כל המושכות אלייך [אל המנהלת]". היא ממשיכה ומדגישה ששיתוף המורות בקבלת החלטות מקדם את השיח הפתוח ואת תחושת מסוגלותן העצמית:

שמישהו שומע אותי, שאני לא לבד, שמישהו מקבל את הרעיונות שלי, שיש איזשהו שיח. זה לא בא ונותנים את החותמת וזהו, מתקיים איזשהו שיח. מתקיימת עוד איזושהי נקודת מחשבה לראות איך לייעל, לראות איך לעזור, לראות איך לסייע, אני חושבת שזה מאוד חשוב [...] עצם זה שנותנים לך תפקידים, שנותנים לך איזושהי אחריות מסוימת [...] זה חלק מתוך [האמירה] שאני מאמין שאתה מסוגל, שאתה יכול.

אמירה מדגישה גם היא את חשיבותו של שיתוף המורים בתהליכי קבלת החלטות ורואה בכך כלי מרכזי להעצמתם:

כדי להעצים צוות מורים, הכול זה דיאלוג, אין הנחתות, שום דבר לא במדיניות ההנחתה. ברגע שמנחיתים עליי אני לא מוכנה. זה מכניס אותי למצב של "לא רוצה". ברגע שמשתפים אותי בחשיבה, ברצינות, שואלים אותי את הדעה שלי [...] קחי את המורה הזו, תני לו, תני לו את התחושה שהוא הולך להוביל אותך את העגלה הזאת שנקראת בית הספר. תזחי אותו את החזון של בית הספר ואת המיזוי יכולות של תלמידים ומורים. אם את לא תעצימי את המורים שלך, את הצוות שלך, את לא יכולה להיות לבד, מערכת לא בנויה מאדם אחד. את צריכה לגבש את הצוות ולהעצים אותו, ולתת לו [...] יש מנהלים שאם זה לא הניהול שלהם, הם נורא לוקחים לעצמם. הם לא סומכים, "כל מה שאת עושה תראי לי לאישור" [...] ההרגשה שלא נותנים לך, שלא סומכים עליך, שלא מאמינים בך, שאתה לא מספיק טוב [...] מה זה מנהל טוב, הוא מנהל שבעצם יודע את הכוחות שיש לו, והוא יודע לממש אותם. כמו שאנחנו מדברים על מימוש עצמי של תלמידים, אנחנו מדברים על מימוש של מורים [...] [כשאני מרגישה] שנותנים בי אמון, שנותנים לי סמכויות, שמזהים את היכולות שלי, שיודעים להעריך את היכולות שלי, את הכישורים שלי, ומנצלים, מנצלים, מייעלים אותי לטובת המערכת - אני נהנית, אני נהנית.

דליה מרחיבה תפיסה זו, של שיח פתוח ושיתוף, אל מעבר למסגרת בית הספר. כשהיא נשאלת כיצד היתה מגדילה את האמון במערכת החינוך היא אומרת:

קודם כול הייתי מורידה את שר החינוך מהמשרד שלו, ושיתחיל להיכנס לבתי ספר. שיזמן ישיבות של מורים, לא של נציגי מורים, לא של הסתדרות ולא של פיקוח. שמורים יגיעו אחת לחודש, לא יודעת, איזה מורים שהוא רוצה. שישמע אותם. זה קודם כול, זה קודם כול יוצר אמון. כי ברגע שאתה יודע שהבוס שלך, האחראי עליך, מוכן לשמוע אותך, והוא מדבר כי הוא יודע מה קורה, ולא כי הוא יושב שמה והיועצים שלו מספרים לו, והיועצים של היועצים מספרים, זה אחד הדברים שהייתי עושה קודם כול כשר חינוך.

שיתוף המורות בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר מעצים ומגביר את השיח הפתוח והמשתף הן בין המורות והן בינן לבין ההנהלה. כל משתתפות המחקר תיארו את הפתיחות ואת שיתוף הפעולה בבית הספר כמייעלים ומשפרים את עבודתן, כמשרים אווירה חיובית, כתורמים לתחושת הסיפוק שלהן בבית הספר וכרכיבים מכריעים בביסוס האמון הבית ספרי.

דיון וסיכום: מחקר מורים ואמון

ממצאי המחקר עולה בבירור התפיסה שלאמון במורים יש תרומה מרכזית לתפקוד איכותי ומוצלח שלהם. גם אם משתתפות המחקר התקשו להגדיר במדויק מהו אמון, מדבריהן מסתמנות ארבע תמות שאפשר לראותן כעמודי התווך של אמון במורות, המעידים על קיומו ובה בעת יוצרים אותו מחדש.

בראש ובראשונה הזכירו המורות את האוטונומיה הניתנת להן כאינדיקציה למידת האמון בהן. חשוב להבחין שהמורות אינן מתכוונות לאוטונומיה הנובעת מכך שרוב עבודתן מתרחשת ממילא מאחורי דלת הכיתה הסגורה, אלא בעיקר לאוטונומיה הנובעת מאמון אמיתי ביכולותיהן. אוטונומיה כזו היא **אוטונומיה מהותית** המתירה למורה טווח טעות, קרי לגיטימציה לפעולה עצמאית גם במחיר אפשרי של שגיאה או כישלון. ממצאים אלו מחזקים ממצאים ממחקרים אחרים על תרומת האמון למוכנות ליטול סיכונים, ומכאן לשיפור תהליכי שינוי ולמידה בבית הספר (Tschannen-Moran and Hoy 1998; Bryk and Schneider 2002).

משתתפות המחקר ציינו את תוכנית הלימודים המהודקת בישראל כאחד הגורמים המרכזיים שמגבילים את האוטונומיה שלהן. תוכנית הלימודים, שקובעת בפרוטרוט את תכני הלימוד, את מבנה הלימודים וסדרם, ולעתים אפילו את שיטות ההוראה הרצויות, מסמלת בעיניהן מידת אמון נמוכה של משרד החינוך במורותיו. אך למרות מרכזיותה של תוכנית הלימודים, כל המרואיינות הסכימו שבפועל מנהל בית הספר מחזיק בתפקיד מפתח בהגדרת גבולותיו של המרחב האוטונומי של המורה. האמון שנותן המנהל במורותיו מתבטא לדבריהן קודם כול במידת האוטונומיה שהוא מעניק להן בתוך בית

הספר, וכן ביכולתו לשמש חיץ בין דרישות המגיעות מחוץ לבית הספר (ממשרד החינוך, ממחלקות החינוך היישוביות ומההורים) ובין המורות. כך המנהל הוא הקובע את הגבולות שבתוכם זוכות המורות באוטונומיה מהותית.

התמה השנייה שעלתה מדברי המורות היא שיש שני סוגי הערכות של עבודתן: האחד מעיד על אמון ומעודד אותן, והאחר פוגם בו. ההבדל בין שני הסוגים נעוץ במידה שבה ההערכה נתפסת כהוגנת, איכותית ומועילה לעבודת המורה. הערכה הוגנת, איכותית ומועילה רואה את עבודת המורה על כל ממדיה ומכירה בחולשותיה בצד יתרונותיה. במילים אחרות, זוהי **הערכה המקדמת נראות** של המורה ועבודתה.

המוראיינות הבחינו בביורור בין שתי רמות של בקרה על עבודתן: בקרה חיצונית לבית הספר שמפעיל משרד החינוך, והערכה פנימית שמבצע בדרך כלל מנהל בית הספר. בקרה חיצונית ישירה נעשית על ידי מפקחות משרד החינוך שצופות בשיעורי המורות ועל בסיס התצפית מעריכות את תפקודן. המורות ציינו שהמפקחת נתפסת כמנותקת לגמרי מההקשר הבית ספרי והכיתתי, ולכן הערכתה נחשבת בעיניהן לא איכותית, לא יעילה, ולעיתים גם לא הוגנת כלפי המורה. משרד החינוך משתמש גם בבקרה עקיפה - למשל בדיקת התוצר המדיד (כגון הישגי התלמידים במבחני המיצ"ב) ודיווחיות (כדוגמת הטפסים הרבים שמורים חייבים למלא במסגרת הסכם "אופק חדש") - וכן בבקרה טכנית (כמו מעקב אחר נוכחות המורה), שהיא בגדר רגולציה של הטריוויאלי. לטענת משתתפות המחקר, אמצעי בקרה אלה מחמיצים את מהות החינוך וההוראה ומובילים פעמים רבות לתוצאות שליליות (כגון הוראה המכוונת להכנה לקראת מבחן המיצ"ב).

מדברי המורות עולה שהן תופסות את הבקרה החיצונית ככזו שאינה רואה אותן. בקרה זו, שמבוססת בעיקר על שקיפות, הופכת את המורה לשקופה בכך שהיא מתמקדת במרכיבים צרים ומדידים במקום בייצוג רב-ממדי של עבודת ההוראה ובמורה עצמה. זו הסיבה שהמורות הדגישו שבקרה זו גם אינה תורמת להן וגם משדרת שלא סומכים עליהן. מסיבות אלה מבכרות משתתפות המחקר את ההערכה הפנים-בית ספרית שעורך המנהל. הערכה זו עדיפה בעיניהן משום שהמנהל מעורה בהקשר הבית ספרי והכיתתי, ולכן מבין לעומק את ההתמודדות של המורה ויכול לשפוט בהגינות רבה יותר את החלטותיה ופעולותיה.

אך לא כל הערכה פנימית מעודדת אמון, והמוראיינות הבדילו גם בין שני סגנונות הערכה של מנהלים: מעקב אחר המורות בהיחבא מתוך כוונה לאתר טעויות שלהן ולהפעיל סנקציות מעיד על חוסר אמון. בקרה כזאת, שמטרתה צמצום טעויות, אינה מניחה טווח טעות לגיטימי, וכך מצמצמת את האוטונומיה המהותית של המורות, ואין פלא שהמורות הגדירו אותה כהורסת את יחסי האמון ההדדיים בין המנהל למורותיו. לעומת זאת, כשההערכה מכוונת לפיתוח ולתמיכה במורה ומתנהלת בגלוי ובפתיחות, היא נחשבת הן יעילה והן מחזקת אמון. סגנון הערכה כזה, שבו המנהל נותן משוב עם נקודות חוזק בצד נקודות שבהן דרוש שיפור, הוא סגנון הערכה שמטרתו לנסות ולראות את המורה עצמה. זו הערכה המקדמת נראות, והיא מעידה על אמון ומעודדת אותן.

תמה שלישית שעלתה מהממצאים היא שאמון במורות משמעו גם מתן תמיכה ותנאים הולמים לעבודתן. גם במקרה זה, לא כל אמצעי התמיכה מלמדים על אמון. משתתפות המחקר הסכימו שכאשר התמיכה נכפית עליהן, ובייחוד כשאינה רלוונטית להן, היא מעידה דווקא על חוסר אמון בהן. כדי שתמיכה תיחשב מקדמת אמון, היא צריכה

להתחשב ברצונותיה של המורה ובכישורים המסוימים שלה ולהתאים לה באופן מובחן. זוהי בעצם **תמיכה מבוססת נראות** של המורה.

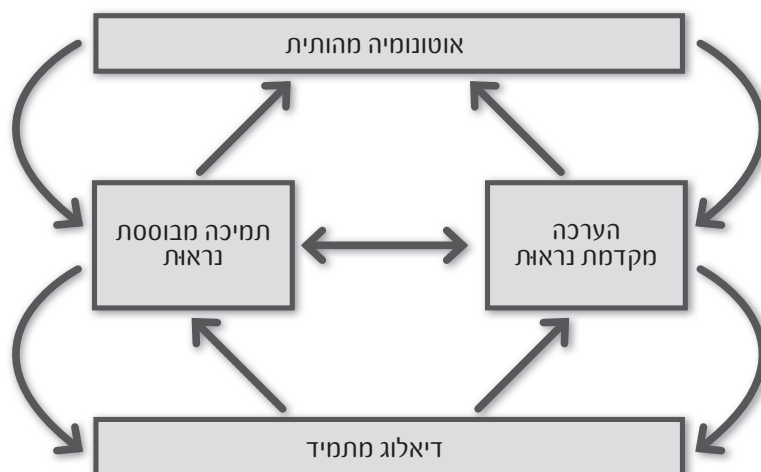
המוראיינות טענו שהתמיכה המקצועית שהן מקבלות ממשרד החינוך, בעיקר ההדרכה הפדגוגית וההשתלמויות המקצועיות, אינה עונה על צורכיהן. המורות הסבירו שפעמים רבות הן מרגישות שהן יודעות יותר מהמדריכות הפדגוגיות שאמורות לתמוך בהן מקצועית, ובאשר להשתלמויות המקצועיות, הן הבדילו בין השתלמויות שהן בחרו ושעזרות להן ובין השתלמויות שנכפו עליהן. המורות ציינו בפירוש שכפיית ההשתלמויות, לא זו בלבד שאינה נחשבת בעיניהן תמיכה מקצועית, אלא אף מעידה שלא סומכים עליהן ומצמצמת את האוטונומיה המקצועית שלהן. אם כן, כשכלי התמיכה אינם מתאימים למורה ונכפים עליה, הם בעצם לא רואים אותה, ולכן אינם מועילים, ואף עלולים להזיק. לעומת זאת, את התמיכה המקצועית שמקבלות המורות בתוך בית הספר הן רואות כרלוונטית וכמסייעת מאוד. המוראיינות ציינו את חשיבותו של שיתוף הפעולה ההדוק עם הצוות הטיפולי של בית הספר, וכן את הערך שבהצמדת מורה מלווה מסגל בית הספר הוותיק למורות צעירות (גם מעבר לשנת ההתמחות שלהן). נוסף על כך, ובניגוד להדרכה הפדגוגית או לפיקוח של משרד החינוך, המורות תופסות הן את ההדרכות הפדגוגיות הפנים-בית ספריות והן את הערכת העמיתים כפרקטיקות שתומכות במקצועיות ומקדמות מאוד את עבודתן. ההבדל נעוץ בכך שפרקטיקות התמיכה הפנימיות מתייחסות למורה המסוימת ולצרכיה הנקודתיים ונשענות על ראיית המורה, בבחינת תמיכה מבוססת נראות.

התמה הרביעית והאחרונה העולה מהממצאים היא החשיבות המרכזית שנותנות המורות לאווירה הבית ספרית החיובית, המבוססת על פתיחות בין לבין ההנהלה, בעלי תפקידים אחרים ומורות אחרות בסגל בית הספר. אמנם אין ציפייה שתהא פתיחות מוחלטת של המנהל כלפי המורות, או של המורות כלפי ההורים והתלמידים, אך חייב להתקיים שיח פתוח המאפשר שיתוף פעולה וגיבוי הדדי. תחושת הפתיחות מתחזקת כשהמורות נושאות תפקידים מובילים בבית הספר ומעורבות באופן פעיל בקבלת החלטות בית ספריות. שיח פתוח ומשתף מחייב **דיאלוג מתמיד** בין המורות להנהלה ולשאר בעלי התפקידים בבית הספר. ממצאים אלו נתמכים גם הם במחקרים קודמים.⁸ אמון אינו תפיסה ספונטנית הנוצרת יש מאין בארגון, אלא מחייב פרקטיקות התנהגותיות וארגוניות שייצרו אותו (Altinkurt and Yilmaz 2012). ממחקרנו עולה שהאמון במורות נתמך על ידי ארבע פרקטיקות עיקריות: אוטונומיה מהותית, הערכה מקדמת נראות, תמיכה מבוססת נראות ודיאלוג מתמיד. אפשר לראות שבעת ממדי האמון של צ'נן-מורן והוי (Tschannen-Moran and Hoy 2000) שהוזכרו בסקירת הספרות מהדהדים בארבע הפרקטיקות הללו: נכונות להסתכן בפגיעות היא המסד לכל אחת מהפרקטיקות, מאחר שכולן מתקיימות ביחסים של תלות הדדית. האוטונומיה המהותית מתבססת על מידה של ביטחון שהמורות ימלאו את תפקידן כהלכה, וכן על אמונה שהן פועלות מתוך רצון טוב. הערכה מקדמת נראות מחזקת את הקשר בין רצונה הטוב של המורה ובין פעילותה המקצועית המתמשכת (מהימנות). תמיכה מבוססת נראות מגבירה את כשירות המורה, וכנות ופתיחות עומדות בבסיס הדיאלוג המתמיד.

Tschannen-Moran and Hoy 2000; Bryk and Schneider 2002; Tschannen-Moran 2011 8

לכאורה, כל אחת מהפרקטיקות היא עמוד תווך שיכול לעמוד בפני עצמו, אך בפועל הן נשענות זו על זו ומזינות זו את זו. תרשים 1 מראה את הקשרים בין ארבעת היסודות הללו ומצייר את תשתית האמון במורות.

תרשים 1: תשתית האמון במורות



כאמור, האמון על רכיביו הוא משאב ייחודי המתחזק ככל שמשתמשים בו ודועך כשאינו בשימוש.⁹ מודל תשתית האמון במורות מראה שכל פרקטיקה יכולה לחזק את האחרת. הדיאלוג עם המורה הוא הבסיס לנראות שלה; הנראות של המורה, הן בתהליכי ההערכה של עבודתה והן באמצעי התמיכה שניתנים לה, מחזקת את הדיאלוג ובבד מבססת את האוטונומיה של המורה; האוטונומיה המהותית מעגנת את הנראות של המורה בפרקטיקות ההערכה והתמיכה. אך המודל יכול גם להתהפך, ובסביבה של חוסר אמון, תידרש מערכת רגולטיבית גוברת, והיא בתורה מחזקת את אי-האמון (Cherney 1997). אמון של ארגון מגולם בכלים הרגולטיביים המוכתבים מראש ההיררכיה (Offe 1996), ואכן, במערכת הרגולטיבית שמפעיל משרד החינוך כלפי מורות בישראל אפשר לראות תהליך של התגברות חוסר האמון בהן. המורות העידו שקיים נתק כמעט מוחלט בין לבין משרד החינוך, אשר מתבטא בעיקר בחוסר תקשורת. לתפיסת המורות, לא קיים כמעט שיח בין משרד החינוך למורות הישראליות, וקל וחומר שלא מתקיים דיאלוג. הרטף ואחרות (Hartaf et al. NYP) מראות שהבסיס לקיום הערכה איכותית, רלוונטית ומועילה הוא דיאלוג מושחת אמון. היעדרו של דיאלוג בין משרד החינוך למורות מוביל לבקרה אחריותית (בקרה שמתמקדת בהישיג תלמידים ובדיווחיות של המורות). מערכות אחריותיות מוצאות את המורים אחראים גם לדברים שיש להם השפעה חלקית עליהם, אף שבפועל אדם יכול להיות אחראי רק למה שעליו הוא יכול להשפיע במישורין (Braun 2012). לדוגמה, מורה לא יכול להיות אחראי יחיד לציון תלמידו, משום שהתלמיד מושפע גם מההוראה בשנים קודמות, ממשפחתו ועוד. עם זאת, מערכת אחריותית תולה את האשם לאי-הצלחה של התלמיד במורה הנוכחי, וכך מעצימה דווקא את חוסר האמון בו.

Gambetta 1988; Putnam 1993; Cherney 1997 9

זאת ועוד, מחקרים מצאו שמורים רגישים מאוד למשובים, וכשהתהליך נתפס כבחינה חד-ממדית של כישוריהם במקום ככלי לתמיכה בהם, הם מתגוננים ואינם משתפים פעולה (Engles et al. NYP). אם כן, אין פלא שבקרה מסוג כזה מונעת מאמון להתפתח ומעודדת התנגדות, הימנעות ו"קיצורי דרך" (van Swol 2003), שמגבירים בתורם את אי-האמון במורות.

גם התמיכה שמספק משרד החינוך למורות הופכת לא רלוונטית בגלל היעדר הדיאלוג עמן. ללא דיאלוג, המשרד, שאינו מחובר לשטח, מעניק תמיכה של הדרכה פדגוגית או השתלמויות כפויית, שתי פרקטיקות מיותרות בעיני המורות. כפיית אמצעי תמיכה לא מתאימים מעידה על חוסר אמון במורות, ובתוך כך גם מצמצמת את האוטונומיה המהותית שלהן.

פרקטיקות אלו מגבירות בתורן את אי-האמון של משרד החינוך במורות, ולכן הוא מייצר תוכניות לימודים מפורטות יותר ויותר. תוכניות הלימודים המהודקות הללו מצמצמות מאוד את היכולת של המורות לפעול באופן עצמאי, וכך פוגעות עוד באוטונומיה שלהן. המידה שבה נתפסת ההוראה כפרופסיה תלויה ברמת האמון והאוטונומיה שיש למקצוע (Hoyle 2001). מכיוון שכך, בצמצמו את האוטונומיה של המורות, משרד החינוך מצהיר על חוסר אמונו בהן, ובעצם מחבל בתפיסת ההוראה כמקצוע פרופסיונלי. התנהלות זו עלולה להזיק גם למוטיבציה של המורות, משום שהיא תלויה בין השאר בצורך הפסיכולוגי שלהן לאוטונומיה תפקידית (Ryan and Deci 2000). כשההוראה לא נתפסת כפרופסיה, וכשהמוטיבציה של המורות מוטלת בספק, אין פלא שהאמון בהן רק הולך ומתערער.

אם כן, התנהלות משרד החינוך הישראלי יוצרת מעגל של חוסר אמון המזין את עצמו. בניגוד לכך, מחקרנו מעלה שבתוך בתי הספר מתקיימת על פי רוב אווירה של אמון. למנהלים תפקיד מפתח ביצירת אווירה זו (Altinkurt and Yilmaz 2012), הנובעת מסביבה ארגונית המאופיינת בתקשורת פתוחה (Jansen and Chandler 1994). הפתיחות היא בסיס לסובלנות לטעויות ולאוטונומיה מהותית של המורות (Stull 2004), ואלה מחזקות פרקטיקות של הערכה ותמיכה פנים-בית ספריות שגם רלוונטיות ומועילות למורות וגם מכבדות אותן. ככל אדם, כשהמורה מקבלת משוב איכותי על פעולותיה, המלווה בעידוד ובתמיכה, תחושת המסוגלות העצמית שלה עולה, וגם המוטיבציה שלה גדלה, והיא צפויה להשקיע מאמצים רבים יותר במשימותיה (Wood and Bandura 1989). תחושת המסוגלות העצמית והמוטיבציה הפנימית הן רכיבים מרכזיים ביכולת היזמות של כל עובד (Lindsley et al. 1995), והמוכנות ליטול סיכונים מתוך שיתוף פעולה עם אחרים היא מכריעה כשמדובר בחדשנות של מורים (Wilson 1993). אם כן, כשהמנהל מצליח לבסס דיאלוג פתוח עם מורותיו, רואה אותן כשהוא מפעיל פרקטיקות של הערכה ותמיכה, ומעניק להן אוטונומיה אמיתית, הוא יוצר סביבת עבודה שמעוגנת באמון ושמבססת אותו לאורך זמן.

לכאורה נראה שאמון במורות יכול להתקיים רק בתוך בתי הספר. אך בעצם אפשר להחיל את הפרקטיקות היוצרות אמון גם לכלל מערכת החינוך. כפי שכתבנו קודם, אמון הוא נכונותנו להסתכן בפגיעות מול האחר מתוך אמונה שהוא בעל רצון טוב, מהימן, כשיר למשימה, כן ופתוח (Tschannen-Moran and Hoy 2000, 556). ההנחה המקדימה שלנו באשר לכוונותיו ולפעולותיו הצפויות של האחר היא שתכריע אם נפעיל עליו כוח או שניתן בו אמון (Bachmann 2002). על כן, בהנחה שהמורות הן בעלות רצון טוב ושלנגד עיניהן

עומדת טובת התלמידים, התמקדות יתרה במנגנוני כוח רגולטיביים (כגון שעון נוכחות, מילוי דוחות יומיומיים וכפיית השתלמויות) אינה רק חסרת טעם, אלא אף מזיקה. תחת זאת, כדאי שמשרד החינוך יאמץ מדיניות מקדמת אמון. אמון זה צריך לכלול את המוכנות להסתכן שיקרו טעויות, העומדת בבסיס האוטונומיה המהותית. אך אין די בנתינת אוטונומיה; המערכת צריכה גם להתנהל באופן שמחזק את מהימנות המורות באמצעות הערכה מקדמת נראות ומשפר את כשירותן בתמיכה מבוססת נראות. התשתית לכל אלו היא כנות ופתיחות ביחסים של המשרד עם המורות ודיאלוג מתמיד אִתן.

ממצאי מחקר מנהלים ואמון

אמון ואוטונומיה: "השאלה האם אתה מקבל מרחב לפעול ברמה

של מדיניות, או שאתה משתלב בתוך הכאוס"

מחקרנו העלה התנגשות בין תפיסת המנהלים את עצמם כזקוקים לאוטונומיה רחבה בקביעת מטרות ודרכים להשגתן, ובין תפיסת משרד החינוך את המנהלים כאנשי ביצוע של מדיניות הזקוקים לאוטונומיה מצומצמת בלבד. התנגשות זו נוסכת במנהלים תחושה שהאמון שנותן בהם משרד החינוך מצומצם למדי. לדברי המנהלים שרואיניו, המרחב ליוזמות פדגוגיות בבית הספר מוגבל לא פעם על ידי החלטות כלל-מערכתיות, ובראשן תוכניות הלימודים. המנהלת תמר טענה כי: "יוצאות תוכניות שמחייבות אותך ואתה צריך לעבוד לפיהן, זאת אומרת יש קדימויות. אם פעם בית ספר היה בוחר [מה שהוא רוצה] להיות, היום הקדימויות הן כלל-ארציות". נירית הסבירה שהחובה לעבוד לפי תוכניות לימודים הדוקה במציאות של משאבים מוגבלים פירושה כי:

אי-אפשר להכניס סיכה לתוך המערכת הזאת. אי-אפשר. אי-אפשר להכניס, כי [...] מחייבים אותנו לאיקס שעות ביום, איקס שעות בשבוע, יש לנו שעות אורך כל יום, ואיקס שעות בשבוע, ובתוכם אומרים לך שש שעות מתמטיקה, שמונה שעות כישורי שפה, שעתיים חינוך גופני וכו' וכו' וכו', מילאו לך את המערכת. כלומר אתה יכול ללכת הביתה. אין לך מה להרכיב מערכת, רק להחליט מי מלמד את זה. אתה לא יכול להיות יצירתי ולחשוב [מה] שהילדים האלה צריכים.

יתר על כן, המרואיינים ציינו את ההשלכות הבעייתיות של חוסר עקביות במדיניות המשרד ושל תנודתיות לנוכח לחצים פוליטיים וציבוריים, כמו שאומרת ניצה:

משרד החינוך זה צרה של כל בתי הספר בישראל. משרד החינוך לא מסוגל להוביל מדיניות לאורך שנים, בגלל שהוא פוליטי. שופכים תקציבים ועושים תוכניות, מחייבים את בית הספר בלי לאפשר אוטונומיה של בתי ספר או פרשנות מקומית, עושים את זה שנה-שנתיים, עד שאנחנו לומדים לחיות עם זה, ואז מתחלף שר החינוך ומשתנה המדיניות.

תכתיבים אלו אמנם באים לתמוך ביעדים מערכתיים ולקדם אותם, אך הם לא תמיד מתיישבים עם צורכי השטח. דוגמה נוספת להיענות של מנהלים לתכתיבי המשרד על חשבון צרכים פדגוגיים הוא ההשתלמויות שתכליתן לתמוך בכשירות הבית הספרית. היקפן וחלק מתכניהן של ההשתלמויות מוסדרים למורי החינוך היסודי כחלק מהסכם "אופק חדש". כך מתארת זאת נירית:

קובעים איזה השתלמויות מורים צריכים. מי שמלמד בכיתות ג-ד מחויב לכישורי שפה אחרי צהריים. אם אתה [כמנהל] חושב שיש משהו אחר שבת הספר נזקק לו, אין לך אפשרות. יש קורסים נהדרים שהיו יכולים לעזור אם מורים היו משתלמים בהם, [אבל] אין אפשרות. כי כמה מורה יכול להשתלם?

עוד תחום שבו מנהלים מציינים ששיקול דעתם המקצועי מוגבל במידה רבה הוא סוגיות של תקציבים ופדגוגיה. תקציבים "צבועים", שמיועדים למטרות מוגדרות שמוכתבות מלמעלה, משמשים כלי מערכתי בידי משרד החינוך לקדם יעדים שלעיתים מנותקים מהצרכים של בתי הספר בפועל. תמר אומרת למשל שהמשרד מחייב אותה להגיש תלמידים לבגרות מלאה, גם אם למיטב שיקול דעתה המקצועי תלמידים אלו אינם מסוגלים לעמוד במשימה:

מי שמגיע לכיתה אתגר זה ילד שלא יכול לעשות בגרות מלאה נקודה. אבל אני רוצה שתאפשר לי ללכת עם הילדים לפי הצרכים שלהם והיכולות שלהם. הם יכולים לעשות רק עשר יחידות, יעשו עשר יחידות. יכולים לעשות שבע יחידות, יעשו שבע יחידות. ותאפשר לי לתת להם בתוך המערך הזה דברים נוספים. לא רוצה ללמד אותם [...] חמש יחידות במשהו, אני אעשה אתם רכיבה על סוסים, או אני אעשה אתם דברים אחרים שהם טיפוליים רגשית. [אבל] בעל המאה הוא בעל הדעה. המשרד מעביר לך את הכסף ומכתיב לך מה לעשות עם זה. פה לפי דעתי יש נוקשות רבה [...] התקציבים האלה משוחררים מלמעלה בשביל להעלות את אחוזי הזכאות. הם לא ישחררו מלמעלה אם אתה לא מעלה את אחוזי הזכאות.

מהדברים שהובאו עד כה מצטייר שמשרד החינוך נתפס כמצמצם את האוטונומיה של המנהלים. שושנה מסכמת: "משרד החינוך יש לו את הדרישות שלו, והוא נותן מעט מאוד אוטונומיה אני חייבת לומר". ניצה רואה את המצב בדרך דומה וקושרת בין הגבלת האוטונומיה להיעדר אמון:

זאת מדיניות מאוד ברורה, מובנית, שלא נותנת אוטונומיה אמיתית, המסר שלה הוא לא אמון, לא במנהלים ולא במורים, שהם אנשים שמבינים בחינוך ומסוגלים להוביל פדגוגיה ויעשו את זה כמו שצריך [...] אני מרגישה שזאת המדיניות, "אל תחלמי, אל תעשי שום דבר, הידע שלך בתחום החינוך לא רלוונטי. אנחנו נגיד, אנחנו נחליט, אנחנו נכוון, תעשי מה שאומרים לך".

מנגד, יש המזהים במשרד החינוך מגמת שינוי שפונה בשנים האחרונות לעידוד האוטונומיה של השטח. אורנה ציינה כי "המגמה היום במשרד החינוך לתת יותר אוטונומיה למנהל בית הספר", ודפנה הוסיפה:

אני יודעת שזה לא כל כך פופולרי להגיד את זה, אבל אני באמת מרגישה שיש עבודה, [שהיא] מאוד משתפת [...]. אני מרגישה שהמערכת ממשרד החינוך יודעת להכיל ולתת את הגיבוי ואת המקום למנהל בית הספר ולצוות שלו. ככה אני מרגישה, ככה אני חווה את זה. יכול להיות שלא כל מנהל מרגיש את זה, אני מרגישה את זה מאוד. יש לי קשר מאוד צפוף עם מפקחת בית הספר [...]. ההרגשה היא שבאמת עושים ובאים לקראתך.

עם זאת, רוב המנהלים שציינו את האוטונומיה ותחומי האחריות הגדלים, ציינו גם שהיא אינה מלווה בהכרח בסמכות, קרי ביכולת לקבל החלטות מקצועיות באופן עצמאי באותם תחומי אחריות חדשים. כך, לתפיסת יסמין, כיום למנהלים בשטח "יש המון אחריות ואין סמכות", ובעצם מה שמאפיין את גידול האוטונומיה הוא "זריקת אחריות טוטלית של משרד החינוך". מתיאור זה מצטיירת אוטונומיה מעוקרת. אך מידת אוטונומיה של המנהל תלויה גם בו עצמו, בהשקפתו וביכולתו לספק תוצרים ארגוניים וחינוכיים נאותים. על כך הסבירה דפנה:

תראה, אני תמיד מאמינה שהכול זה איך אתה מתבונן על הדברים, נקודת ההסתכלות שלך. אתה יכול להרגיש שחונקים אותך, ואתה יכול להרגיש שאתה חופשי לחלוטין. כל עוד ואתה מספק את התוצר שהלקוח מבקש ממך [...]. אני מדברת על תלמיד שמרגיש ראוי ונחוץ ויכול, בקהילה מאוד מחוברת, ובמבחן התוצאה יש שביעות רצון מאוד גבוהה מבית הספר, אני לא מרגישה אף פעם שמישהו חונק אותי. כי אני עושה את הדברים בקצב שלי.

כמה מהמנהלים מדווחים שאף שלא ניתנת להם אוטונומיה מהותית, הם מצליחים לייצר לעצמם מרחב לפעולה מתוך תחושת האחריות שלהם להצלחת בית הספר. לשון אחר, אף שהם מקבלים ממשרד החינוך אוטונומיה טכנית בלבד, מעוקרת מסמכויות, מנהלים מסוימים מוצאים לעצמם בתוך התנהלות המערכת את היכולת לפעול באופן אוטונומי. נירית מספרת איך היא פועלת גם במסגרת אוטונומיה מעוקרת זו:

אני נכנסת בסדקים האלה ומוצאת את מה שמתאים לבית הספר שלנו. עכשיו, בגדול הם [משרד החינוך] רואים שבסופו של דבר זה מתאים לנו. זה מתאים, זה מסתדר, אני לא עושה דברים שאחר כך אני אוכלת את הלב, וגם הם אוכלים יחד אתי את הלב. הם גם יודעים [...]. הצלחה שלי זה הצלחה שלהם, כישלון שלי - כישלון שלהם. אני לא רוצה להיכשל, והם יודעים שאני אעשה את הכול כדי לא להיכשל. אז הם הולכים איתי.

מדבריה של נירית עולה שמנהלים פועלים במרחב שיש בו סובלנות מזערית בלבד לשגיאות, קרי טווח טעות מצומצם מאוד, והם יכולים להיות אוטונומיים רק בנסיבות של היעדר תקלות (וראו עוד על כך בהמשך, בחלק על אמון מותנה).

אלון מתאר את האוטונומיה שמנהלים נוטלים לעצמם כהשתלבות בכאוס: "אני חושב שאם תשאל אותם [המשרד ומחלקת החינוך] הם יגידו שכן, [אבל] אני לא משוכנע שנותנים אוטונומיה [...] השאלה היא האם אתה מקבל מרחב לפעול ברמה של מדיניות, או שאתה משתלב בתוך הכאוס". ונירית מסכמת את העניין בפסקנות: "אוטונומיה - או שאתה מקבל או שאתה לוקח. אם אתה מאמין שאתה צריך לעבוד, שהמרחב שלך צריך להיות אוטונומי, ואתה לא מקבל את זה, אתה לוקח את זה".

רוב המנהלים המרואיינים טוענים אפוא שמשרד החינוך מתנהל באופן שמצמצם את האוטונומיה שלהם, או לכל היותר מקנה להם אוטונומיה מעוקרת, נטולת סמכויות. אך לא מעטים גורסים שמידת האוטונומיה שלהם תלויה בעיקר בהם וביכולתם לקחת את האוטונומיה הזאת לעצמם. במילים אחרות, אף שאין זו מדיניות המשרד, בפועל מנהלים מצליחים לתבוע לעצמם מרחב אוטונומי לפעולה. מעניין שלמרות האוטונומיה וטווח הטעות המצומצמים של המנהלים, רבים מהם בוחרים ומצליחים ליצור סביבה פנים-בית ספרית המבוססת על אמון ומאפשרת טווח טעות רחב למורים. בחירה זו נעשית מתוך הכרה בחשיבותם של המורים המתמודדים עם מגבלות עבודת ההוראה.

אמון במורים: "אבל אני נותנת אמון שכל אחד עושה"

את המקסימום

התמה השנייה שעלתה מהראיונות עם מנהלים היא התפקיד המרכזי שהם מייחסים לצוות המורים בקידום הצלחתו של בית הספר, תפקיד שממנו נגזר צורך מכריע לבסס עמם יחסי אמון. כך הסביר זאת אלון: "[ההצלחה שלי] קודם כול היא תלויה במורים לגמרי. אני שליח שלהם, ולא הם שלי [...] המורים בעצם מובילים בסופו של דבר להצלחה של בית ספר". יסמין ציינה שבשנה הראשונה שלה כמנהלת "הבנתי שאני לא יכולה לגעת בכל ילד באופן אישי, ואז החלטתי להתמקד בקבוצת המורים". האמון במורים נתפס כחשוב במיוחד משום שעבודת ההוראה מתבצעת בכיתות סגורות, ויכולתם של מנהלים לדעת מה מתרחש בכיתות, ובוודאי לשלוט בהתרחשות, מוגבלת. ורד שיקפה זאת היטב כשאמרה: "מאחורי דלת הכיתה, כשאני יושבת אתך עכשיו, נמצאים בערך חמישים מורים שמלמדים תלמידים. אני לא יודעת מה קורה שם, אני גם לא רוצה לדעת. אבל אני נותנת אמון שכל אחד עושה את המקסימום".

מלבד האוטונומיה הבסיסית של מקצוע ההוראה, כמה מהמנהלים מספרים שהם מנסים לייצר מרחב אוטונומי מהותי למורים שלהם, שבו יש טווח טעות ומרחב לפעול, להתנסות ולשגות. המנהלים מוסיפים ומסבירים שאין די במתן טווח טעות לגיטימי, אלא שבמסגרת יחסי אמון תפקיד המנהל לאפשר שיח פתוח ולתת תמיכה וסיוע להתגברות על קשיים שהמורה מתמודד אִתָּם. כך תיארה זאת רקפת: "אני חושבת שאני מאפשרת פה הרבה מרחב. אני לא יושבת להם על הזנב, אני נותנת למורים באמת אפשרות לבטא את עצמם, להביא מעצמם [...] יש פה דלת פתוחה [...] ואם יש קושי בכיתה, אני באה שם כדי לעזור, אני לא באה כדי לתקוף".

בצד האוטונומיה והתמיכה, מהראיונות עולה שההכרה של המנהל במורים, בצורכיהם ובעבודתם היא נדבך מרכזי בבניית האמון בתוך בית הספר. מעורבות המנהל בעבודת המורה מפגיגה מעט מתחושת הבדידות הנוצרת לעתים קרובות בקרב מורים, ויוצרת נראות של עבודתם. ובלשונו של אלון:

ראשית כול, מורים צריכים שיראו אותם, מורה שמרגיש שכשהוא נמצא פה אף אחד לא יודע מה קורה אתו, לא יוכל להיות מורה טוב. הוא צריך שיהיה לו ברור מה בית הספר רוצה ממנו, מה הכללים, מה נדרש. הוא צריך לקבל פידבק על העבודה שלו. אם הוא לא מקבל פידבק על מה שקורה אתו, אף אחד לא צופה בו, אף אחד לא יודע, אז גם הוא מתישהו ייכנס לתוך העולם הבינוני הזה שמאוד קל להיות בו [...] אני חושב שהדבר הבסיסי ביותר זה שמורים ירגישו שרואים אותם.

תפקיד חשוב נוסף שמנהלים מקבלים על עצמם כדי לסייע למורים להצליח הוא התיווך בין התכתיבים של משרד החינוך ובין המורים. אמנון מסביר: "[מנהלים] משתדלים להסביר לצוות את הרציונל של [התכתיבים של משרד החינוך], הרבה פעמים זה להיות בלם זעזועים". ושושנה מרחיבה:

כל הנחתה מהמשרד אלינו, אל חדר המורים נכנסת ברכות, בחשיבה איך להביא את זה למורים. דוגמת "אופק חדש" [...] כל הזמן דיברתי על זה. נתתי למורים לשאול שאלות, מה שלא היו לי תשובות אז שאלתי וחזרתי עם תשובות. כלומר שנכנסנו ל"אופק [חדש]" היתה תחושה שאנחנו כל כך מכירים את זה כבר, שנכנסנו בצורה הכי חלקה שיכולה להיות.

דפנה מוסיפה ואומרת: "אני מתוך זה, אני מחליטה מה אני אומרת, יכול להיות שאת אותה אמירה אני אגיד, אחלק את הדברים בכמה פעמים כדי שזה לא ייראה מפחיד ועמוס. מצד שני, לא פעם אני יכולה להגיד להם 'מצטערת, אני, כמו שאני נדרשת, גם אתן נדרשות'. אני כמעט ולא מגיעה לעימותים האלה". התיווך הזה חשוב בייחוד משום שהדרישות המערכתיות נתפסות לא אחת בעיני המנהלים כמעידות על חוסר אמון במורים וכמצמצמות את טווח הפעולה שלהם. לכן המנהלים מנסים לשמש חיץ ולייצר למורים מרווח אוטונומי לפעולה ומרחב לשיקול דעת. עם זאת, לעתים היכולת לחצוץ בין הדרישות ובין המורים מוגבלת. למשל, רקפת תיארה את השפעתם של לחצי המיצ"ב על המורות בבית הספר ואת הגבלת פעולותיהן בגינם, על אף ניסיונותיה למתן את המצב:

אני חושבת שזה [המיצ"בים] נותן להם [למורים] גם את התחושה שלא סומכים עליהם. כולם רוצים לראות מה הם עושים, וזה מגביל אותם, זה מגביל אותם. הם עם מחויבות להישגים, ומה שקורה שברגע שיש מחויבות להישגים, ומעודדים את ההישגים שלהם דרך המיצ"בים ודרך המבחנים [...] אז הן נחנקות [...] אמרתי להן [למורות בכיתה ב'] "צאו החוצה, תלמדו קצת בחוץ, צאו למרחבים, תעשו משהו" [...] והמורה] אמרה: "אבל כל שעה שיש לי, אז אני רוצה לתת למיצ"ב, כי אני רוצה לראות אותם מתחזקים". אז נכון, יש הישגים אולי יותר, אבל יש גם איזה משהו [בלחץ] שהוא לא נותן להן לנשום.

אם כן, מנהלים רבים מכירים בחשיבותו המכריעה של אמון במוריהם, ומתוך הכרה זו מנסים לעמוד כחיץ בין דרישות חיצוניות לבית הספר ובין המורים כדי לאפשר למורים מרחב אוטונומי לפעולה, הכולל טווח טעות. נוסף על כך, המנהלים רואים כחלק מתפקידם את המעורבות בעבודת המורה ומתן משוב איכותי ותמיכה כשזו נדרשת. בפעולות אלו הם מעודדים את אמון המורים בהם, ובד בבד מחזקים את האמון שהם עצמם רוחשים לצוות. כך בעצם נבנית תשתית האמון בתוך בית הספר. עם זאת, חשוב לזכור שהאפשרות של המנהלים להתנהל באופן אוטונומי על פי שיקול דעתם המקצועי וליצור סביבה של אמון פנים-בית ספרית מעוצבת במידה רבה על ידי הבקרה שמפעיל משרד החינוך על בתי הספר ועל המנהלים. על נושא הבקרה ועל הקשר שלה לאמון במנהלים נרחיב בחלק הבא.

אמון ובקרה של משרד החינוך: "מנהל שמתעסק בטופסולוגיה

אבוד לו [...] אני חושבת שזה איבד פרופורציה"

אחת התמות המרכזיות שעלו בראיונות המנהלים היא הבקרה שמפעיל עליהם משרד החינוך והשלכותיה. בקרה זו מתבטאת במידה רבה בהגדרת דרישות, בבדיקת הביצועים בפועל ובאומדן הפער שבין השניים. על פי המרואיינים, בקרה זו עשויה להתנהל בשתי רמות: האחת, ברמת המאקרו, שבה נקבעים יעדים, מטרות ותוכניות עבודה כלליות, והשנייה ברמת המיקרו, שבה נקבעים נהלים מפורטים. כך מתארת שושנה את התקדמות המשרד בתחום הגדרת מטרות בשנים האחרונות:

[לאחרונה] בא המשרד והגדיר לנו בצורה מאוד מסודרת, הוא לא מקבע אותנו בתוך תבנית, אבל הוא כן מגדיר מאוד מסודר מה הוא רוצה לשמוע מאתנו. אני רואה בזה באמת שינוי לטובה. אני חושבת שזה גם מאוד מסייע לבתי הספר לארגן את עצמם לדברים יותר ברורים [...] אבל בגדול אני חושבת שבאמת המשרד ברגע שהוא ראה תמונה עתידית, תוכנית עבודה לארבע-חמש שנים, אז זה עובד מאוד נכון. עם כל הקושי של העומסים, אני חושבת שהתהליך הוא, הדרך היא דרך נכונה.

אך לא כל המנהלים רואים את הדברים עין בעין. כך למשל טוענת ניצה:

בשנים האחרונות יש יותר יציבות. זאת פעם ראשונה שהשר והמנכ"ל מחליטים על מדיניות ונותנים שעות לבתי הספר, ויש את היעדים, אבל לצד זה יש אכיפה ברגל גסה. אני נמצאת בוויכוח קשה [כי] יש לי פרשנות שמתאימה לפדגוגיה שלי [מבחינת ארגון הלימודים], ונקראתי לבירור למה אני לא נותנת את מספר השעות כפי שמשרד החינוך דורש. זה דבר נוראי.

מנהלים אחרים גורסים שבפועל משרד החינוך אינו מתווה מדיניות חינוכית אמיתית ועמוקה אלא מרכז את כל תשומת הלב המערכתית בהישגים ובמבחני הברגרות. כך מתאר ארז את המגמה:

נגיד באמת הייתי בן אדם לא חינוכי בעליל, לא ברמה פלילית [...] אבל בבית ספר [יש] שקט ובגרויות, אף אחד לא יציץ על זה [...] וזה בעיניי מה שנורא במערכת, שכל כך לא מתפקדת, וגם בעיניי משרד החינוך כל כך לא מתפקד, שזה שערורייה כמה המערכת לא מתפקדת, אבל לי זה נותן את החופש.

לטענת המנהלים, אחת הסיבות להתמקדות המשרד בהישגים היא שיכולת הפיקוח הישיר של המשרד מוגבלת ביותר ובמילותיו של אמנון:

המפקח ומנהל מחלקת החינוך, יש להם עשרות בתי ספר, אפילו אם הם היו רוצים הם לא היו יכולים לעקוב אחרי זה בצורה צמודה. הפיקוח הוא כללי ורוחבי, שלא נכנס לתוך הקישקעס. אחד המפתחות זה כשהכול מתנהל כמו שצריך אז עוזבים אותך [...] כשאתה מספק את הסחורה אז עוזבים אותך.

ברמת המיקרו מתמקד הפיקוח הישיר של משרד החינוך בקיום תקנון ביורוקרטי מפורט וקפדני בנושאים כגון נוהלי עבודה של כוח אדם, חופשות, שכר וכדומה. מנגנון ביורוקרטי זה אמנם מתסכל, משום שאינו מותיר מקום לשיקול דעתו של המנהל, אך הוא גם מקל במידת מה על עבודת המנהל, משום שהוא מסדיר בבירור את ההתנהלות הנדרשת. אלון תיאר את הדואליות הזאת כך:

דווקא שם [במשרד החינוך], לטוב או לרע, הדברים הם יותר ברורים. אני רק אתן לך דוגמה, מורה ביקשה לצאת לחו"ל, אז לי כמנהל מאוד ברור איך אני צריך להתנהל. אני אוהב את זה או לא אוהב את זה, זה ממש לא משנה, אבל אני יודע מה צריך לעשות. לעומת זאת, ודווקא מצד משרד החינוך התהליכים בדרך כלל הם הרבה יותר מסודרים, גם אם הם לפעמים לא נעימים. הם ביורוקרטיים מאוד, אבל אתה יודע מול מה, מול מה אתה עומד. שהיאוש נעשה הרבה יותר נוח בצורה כזאת.

ברמת המאקרו מסתמך משרד החינוך יותר ויותר על שיטות בקרה עקיפות, כגון תוכניות לימוד חובה, קביעת סטנדרטים אחידים להערכה ושימוש במבחנים ארציים. בהקשר זה ראוי לציין תופעה שעלתה בראיונות, והיא התכה של רמות הבקרה, דהיינו שילוב של בקרת רמת המאקרו עם בקרת רמת המיקרו. התכה זו מתבטאת בהגדרת מטרות ותוכניות בשילוב הכתבת אופן הביצוע שלהן ומעקב קבוע אחר התוצאות. פרקטיקה זו, שלדברי דפנה נעשית דומיננטית יותר ויותר, דורשת בין השאר הידוק של הקשר הישיר בין דרגי המחוז והמטה במשרד החינוך ובין המנהלים בשטח, ובתוך כך מתרוקנות מתוכן פונקציות מתווכות:

אתה מרגיש כל יום במקום שלך בישיבה שלך על הכיסא שכבר מי שעובד מולך זה בכלל המחוז והמטה. כי אתה מקבל חוברת שנקראת מתנ"ה [מארז תכנון, ניהול והיערכות] שמגדירה לך שעות, מה הנושאים, מהם

התחומים, הכול היא מגדירה לך. אתה מקבל חוזרים ישירות מהמטה [...] אתה מקבל שאלונים ישירות מהאינטרנט, שזה צריך למלא מיד ולשגר אליהם. והמחוז מקבל מיפוי מי ענה מי לא ענה. פתאום אתה שואל את עצמך מה קורה כאילו, מה המקום של הפיקוח פה בכל הסיפור [...] זה לא התפקיד שפעם הוא היה? הסמכותי, בעל הכוח, בעל הדעה, בעל ההחלטה, היום המפקח לא במקום הזה. גם הוא יושב על הכיסא ואומר "אני מקיים את מה שהמטה ביקש ממני, אני מעביר". הוא רק צינור [...] וזה קטע מאוד מאוד לא פשוט.

ניצה מרחיבה ומספרת על האופן שבו מתבצע מעקב צמוד ברמת המיקרו אחר התוצאות של תהליכי מאקרו:

קח את המיצ"ב. מה ראמ"ה [הראשות הארצית למדידה והערכה] אומרת, "אנחנו עושים את זה לשימוש פנימי". איזה שימוש פנימי? התוצאות האלה רואה אותם הנהלת המחוז, ואני חוטפת מהם [...] המיצ"ב הפנימי מגיע לפיקוח, תלוי בלחץ שמופעל על הנהלת המחוז, אם הם צריכים להוכיח שהיא מחוז נפלא, אז היא הולכת למפקחים ואומרת "אני צריכה את המיצ"בים של בתי הספר האלה", ואני חייבת לתת. יש מיצ"בים פנימיים שאני חייבת לדווח במחשב. אני חושבת שהמיצ"ב הוא כלי נהדר אם הוא היה נשאר רק אצלי, אבל הוא לא.

התכה זו של רמות הבקרה מתבטאת לתפיסת המרואיינים גם בעלייה ניכרת בשיעור הדיווחים הביורוקרטיים. המנהלים סיפרו על המרכזיות שלמה שהם מכנים "טופסולוגיה", שהלכה והתרחבה עד שנעשתה מכשול של ממש המקשה על התפקוד המקצועי התקין של המנהל. כך תיארה זאת רקפת: "הטופסולוגיה בעיניי חלק ממנה זה נורא [...] זה בעיניי מיותר, בעיניי מיותר. כי אני גם שואלת את עצמי מי קורא את זה? [...] אני יודעת שהטופסולוגיה הזאת והצורך לדווח מוציאים המון המון אנרגיה מהמורות, והן מאוד מאוד נשחקות". ורד מוסיפה ואומרת על הדומיננטיות של הטפסים:

מנהל שעושה את העבודה הזאת לבד, אין סיכוי שינהל את בית ספר. מנהל שמתעסק בטופסולוגיה אבוד לו [...] אני לא ממלאת את הטפסים. אליו מגיעים הטפסים מוכנים. אני מבקרת אותם, אני בודקת אותם, יש לי דעה, יש לי עמדה, אבל אני חותמת [...] אין ספק שלעצור ולחשוב על ילד, לדוגמה, בחינוך מיוחד ולבנות לו תוכנית לימודים אישית, אני לא יכולה להגיד שזה טופסולוגיה. יש דברים שהם בהחלט אני חושבת שהם [...] מוצדקים. אבל אני חושבת שזה איבד פרופורציה.

ניצה מציינת את החשש התמידי המלווה מנהלים מההשלכות הלא ידועות של הטפסים שהגישו: "הטפסים זה רע מאוד [...] תחושה של אח גדול. אף פעם את לא יודעת לאן זה

יגיע, אין לי אמון שמישהו לא ייקח וישתמש בזה, יגיד לי 'את לא עושה מספיק שעות, את בית ספר אדום, את בית ספר כתום, את בית ספר ירוק'.^[10] זאת לא תחושה טובה".

נראה אפוא שבמקרה זה, מדיניות שמבטאת חוסר אמון באנשי השטח מעוררת בתורה חוסר אמון שלהם במערכת. נוסף על כך, התכת רמות הבקרה הגדילה לא רק את היקף הדיווח, אלא גם את רזולוציית המידע המדווח. נירית מתארת את רמת הדיווח שאליה היא נדרשת בקשר למבחני המיצ"ב: "התוצאות שלנו יכולות מאוד [...] אם היו נותנים בי אמון, הייתי אומרת להם 'בכיתות ג חמישה נכשלו, ארבעה טה-טה-טה-טה', הייתי נותנת להם את זה. [אבל] הם רוצים את זה עם שמות, לראות כל שם עם תעודת זהות וכו'. מה עוזר לכם כשאתם יודעים שזה יוסי כהן? מה זה עוזר לכם?"

הסבר אפשרי אחד לדרישה הגוברת לדיווח תדיר ומפורט הוא אולי תיאוריית התפוח הרקוב, המניחה שחשיפת טעות, כישלון או אי-סדר אצל גורם אחד מעידה שכלל הקבוצה שאליה הוא משתייך לוקה בפגם זה. כך תקלה ב"תפוח רקוב" אחד מביאה להטלת ספק ב"חבית שלמה". נירית הביאה דוגמה לאופן שבו פגם בפעילותם של מנהלים מסוימים מוביל לבקרה גוברת על כלל ציבור המנהלים:

כנראה שיש מנהלים שבדקו וראו שהם נעדרים המון מבית הספר, המון. תבדקו אם זה בסדר או לא בסדר. יכול להיות שמנהל לא צריך להיות כל הזמן, תבדקו את זה. אתם חושבים שזה מכשיל את בית הספר? תיצמדו אליו. עזבו אותי, בגלל זה אני צריכה לדווח כשאני... הייתי עכשיו לפני שבאת בפעילות חוץ של בית הספר. הייתי צריכה על פי ההנחיות לדווח שאני עוזבת את בית הספר כדי ללכת לפעילות חוץ. זה משפיל אותי, אני לא רוצה להיות במקום הזה. ואני גם לא אהיה במקום הזה. יש מקומות שבהם אני לא משתפת פעולה.

הסבר אפשרי נוסף לטפסים הרבים שמנהלים ומורים נדרשים להגיש עשוי להיות לחצי ההורים המופעלים על המשרד והצורך שלו להתגונן מפניהם. הנירת וההליך הכרוך בה - גם אם לעתים הצורך בהם מוטל בספק - מקנים לגיטימציה להחלטות מקצועיות ומסייעים לעמוד בביקורת. תמר הציגה מניע זה בבהירות כשתיארה את דרישת המשרד מבית הספר לספק דוחות כתובים על התאמות לימודיות לילדים שזקוקים לכך:

ואז יושבת ועדה, ועל בסיס מה שאתה [המורה] כותב, ועל בסיס מה שהם חושבים או לא חושבים, הם מחליטים אם הילד יקבל את ההתאמה או לא. עכשיו, כל זה למה? כי משרד החינוך הם שפנים, סליחה, והם לא רוצים להיות המחליטים לבד אם האבחון של הפסיכולוג הוא נכון או לא, אז הם משתמשים בנו [בית הספר] קצת כבשר תותחים [...] עכשיו, זה לא העניין שלנו בכלל, אנחנו בכלל לא צריכים להיות בתוך הסיפור הזה. או שאנשי המקצוע הם ראויים בעיניכם, תקבלו אותם ואל תבדקו אותם, או שהם לא

10 הצבעים משמשים לדירוג בתי ספר לפי מיקומם היחסי במדדים הבוחנים ניהול, הישגים וחינוך ערכי. בית ספר ירוק הוא בית ספר שמדורג גבוה, ובית הספר אדום הוא בית ספר שמדורג נמוך לפי מדדים אלו.

ראויים בעיניכם [...] זה לוגיטיקה מטורפת, מנופחת, שכולה כולה באה להצדיק את העניין, להסביר את העניין שמשרד החינוך לא מסוגל להגיד "סליחה, אתה כן ואתה לא". זה כל הסיפור.

היבט חשוב אחר שעלה בדברי המרואיינים הוא השימוש האסתטי בבקרה. בעוד המציאות החינוכית היא מרובת גורמים והשפעות ותהליכים חינוכיים מתמשכים, הרי שהדוחות הופכים מאמצעי לתוצר בפני עצמו משום שהם לכאורה מפשטים מורכבויות ומזרזים תוצאות, אף שלמעשה אינם משקפים כלל את המציאות ואינם משרתים את התהליך החינוכי, כמו שאומרת רקפת: "כשיש מחשב, הם רוצים את המידע מיד גמור עשוי ולא נותנים לנו להתבשל עם זה. יש פה פערים בין הלחץ של המערכת שדורשת כל הזמן שהכול יהיה כתוב ועשוי מהיר לבין המציאות". גם אלון סבור שהדוחות אינם משרתים תכלית פדגוגית אמיתית, ובתוך כך מעיד שדרישות המערכת הופנמו אצלו בלא קשר לתרומתן:

אז יש מיצ"ב, בסדר, אבל מישהו באמת יעשה עם זה משהו? אם אני לא אקיים על זה דיון בבית ספר, אף אחד לא יבוא ויגיד לי "תשמע קיבלת תוצאות כאלה, תוצאות אחרות". קיבלתי תוצאות מיצ"ב לפני שבועיים, המפקחת לא התקשרה אליי לשאול לגבי איזה סעיף מסוים, או במילים אחרות, היא לא קראה את התוצאות. מספיק שהיא היתה פותחת את הקובץ, היא היתה רואה את זה. לא, היא לא צריכה לחקור עמוק מדי. אז זה, התחושה היא שאנחנו דורשים מעצמנו יותר ממה שדורשים מאתנו.

ההערכה של המערכת את הצלחת המנהלים מתמקדת בתחום אחד מרכזי, ההישגים, והם נמדדים בעיקר במבחני מיצ"ב. עמידה ביעדים, "אספקת הסחורה", היא שמאפשרת למנהלים לייצר לעצמם אוטונומיה רחבה יותר ולגיטימציה של המערכת. כך תיארה זאת נירית:

ועוד פעם, מה המבחן שלהם? מיצ"בים. אני צריכה לדאוג, באחריותי. אם אני עושה בחירה אחרת ממה שמוחלט, אני צריכה גם כן לקחת אחריות. אין, אני לא יכולה לבחור משהו אחר ולא לקחת אחריות. [אני נבחנת לפי] אקלים בית ספרי ומיצ"בים, תוצאות של מיצ"בים. [ה]תוצאות שלנו גבוהות מאוד. אז זה אומר שגם כשאני "מזייפת" [בעמידה בתכתיבים של המשרד] זה בסדר. ואולי בגלל זה [...] אני מרשה לעצמי "לזייף".

אורנה לא רצתה למקד את התהליכים החינוכיים בבית הספר בקידום הישגים, אך לבסוף לא עמדה בלחצים המערכתיים והציבוריים שהופעלו עליה:

יש לי קושי אדיר עם הנושא הזה. הכול למיצ"ב. אני המנהלת היחידה כאן ביישוב שלא הלכתי לא עם חוברות הכנה למיצ"ב, לא השתגעתי עם שיעורים ותמיכה, אבל היתה לי ברירה? הם הכריחו אותי. כי התוצאות שלי על פי המיצ"ב לא היו טובות למחזור הזה. אנחנו מדברים על מחזור

כיתה ה. עכשיו, זה מחזור שאני זועקת כבר שנתיים למפקחת, לזה, שזה מחזור שההרכב שלו כל כך נמוך... אז מה אתם מצפים? מה אתם מצפים? אז נו-נו-נו, זה מה שמייצג בית ספר?

אם כן, המנהלים מתארים נטייה גוברת של משרד החינוך להישען על בקרה עקיפה, ובייחוד על דיווחיות עצמית של המנהל ועל הישגי תלמידים במבחנים ארציים. מחד גיסא, משתתפי המחקר תופסים זאת כעדות לחוסר אמון בהם, אך מאידך גיסא, יש שמעידים שכל עוד קיים "שקט תעשייתי", המערכת מניחה להם, ובפועל הם זוכים באוטונומיה. אלון מתאר זאת כך:

מבחינתם, בית ספר שאין בו רעשים זה המצב האידיאלי. בית ספר הצהוב [...] כל עוד אתה לא תהיה אדום, תוכל לעשות כל מה שאתה רוצה. עכשיו שוב, אם תהיה אדום בתחומים שלא מזעזעים ולא מרעישים זה גם בסדר. נגיד אם אתה אדום בגיוסים לצה"ל, שזה לא ממש נתפס נורא [...] זה בסדר. אם תהיה אדום וההורים יתחילו לעשות רעש, אז יתחילו לעמוד לך על הראש.

נרית מתארת דברים דומים:

[עם המשרד] יש קשר מינימלי-מינימלי-מינימלי, רק כשאני חייבת. הם מאפשרים לי את זה, יש דיל לא רשמי בינינו, הם מרוצים מהצורה שבה אני מנהלת את בית הספר ונותנים לי את המרחב שלי בשקט ובשלווה. כמעט לא מתערבים לי בעניינים [...] אני לא עוברת על כללים ועל חוקים [...] אבל אני עושה את מה שנראה לי לנכון, וסומכים עליי שמה שנראה לי נכון במרחב שלנו, מתאים לנו. אז יש מינימום התערבות.

מדברים אלו עולה בבירור תחושה של אמון מותנה, כלומר אמון שניתן כל עוד המנהל לא נתפס כנכשל. בחלק הבא נפרט כמה דרכי התמודדות של מנהלים עם מרחב האמון המותנה.

התמודדות עם אמון מותנה: "מה שאני עושה לא נובע מתוך זה"

שמישהו נתן לי אוטונומיה. זה לא ברשות, אני עושה למרות"

מנהלים נוקטים כמה דרכי התמודדות עם הדרישות והחישוקים המגבילים את שיקול דעתם המקצועי. דרך אחת היא היענות לדרישות כלשונן, כשקיימת יכולת ארגונית לעמוד בהן. דרך התמודדות אחרת, העולה במצבים מרובי דרישות, היא תעדוף, כלומר קביעת סדרי עדיפויות. דפנה תיארה בלשון ציורית את דפוס התעדוף: "אני לוקחת נגיד סוג של מנסרה, סוג של חרוט, שלתוכו אני מכניסה מלא מלא כדורים, והכדורים האלה מגיעים מכל מקום: מהמשרד, 'אופק חדש', תקשוב, דיווח שעות, דיווח כזה, מיפויים, מבחנים, מהעירייה... אני מחליטה תמיד מה, איזה כדור אני מוציאה לצוות שלי".

דרך התמודדות של מנהלים היא משא ומתן לא רשמי עם נציגי המשרד בשטח - המפקחת או המדריכים - שיאפשר להם לעמוד בדרישות המערכתיות האחידות אך יפתח להם גם מרחב פעולה עצמאי. ורד מתארת איך התהליך מתרחש בפועל:

כשאנחנו נמצאים מולה [המפקחת] בדיאלוג, היא אומרת [...] "אתם צריכים להיפגש עם המדריך, ואתם צריכים לעשות מה שהמדריך אומר לכם". אם אנחנו נעשה מה שהמדריך אומר לנו, אנחנו לא נהיה פה. ואנחנו צריכים לשכנע את המדריך שיבוא לשייבות, ואנחנו נשמע אותו, אבל הוא גם צריך לשמוע אותנו, הוא צריך לדעת שיש לנו מה להגיד. אז על זה אנחנו מוציאים הרבה אנרגיה.

שושנה מוסיפה בנושא זה: "הרבה פעמים אתה רוצה להעמיק בתוך תהליך [...] ואתה מסביר [למשרד] שאתה בתוך תהליך של העמקה, וזה לא נכון לך עכשיו להלביש עוד משהו, אז אתה או שתדחה את זה בשנה, או שתעשה את זה ברמת חפיפה ותדרוש משהו קטן כזה שזה יתחיל רק לחלחל ובהמשך תעמיק". גם אמנון מזכיר את העניין: "בית הספר הוא די אוטונומי ודי תחום. מראש אנו צריכים לראות איך אנו מיישמים את הכוחות לטובתנו, ואיך אנו נענים בתמורה לתת את מה שהם רוצים. אנחנו צריכים את משרד החינוך ואת הרשות, ובתמורה יש את המחירים שאני צריך לשלם". בדרכים אלו מצליחים מנהלים לעמוד בדרישות ולקדם את היוזמות הנחוצות לצורכי השטח על פי שיקוליהם המקצועיים. מהראיונות עולה שהלחץ הכבד להיענות מיד לתכתיבים מערכתיים מרובים, שאינם מתיישרים תמיד עם המגבלות בשטח, גורם למנהלים לנקוט דרכים עוקפות, אף שהן מסבות להם לעתים אי-נחת. דפנה תיארה דרך עוקפת כזו:

אני אתן לך דוגמה אמיתית. תוכנית התקשוב, כל מורה [היתה] צריכה לבנות עשרה שיעורים מתוקשבים, אבל חלק מהמורות שלי בכלל לא היה להן מייל בכלל, הן לא יודעות מה זה מחשב בכלל. אז אמרתי, אני לא הולכת להרוג את המורים שלי [...]. אז ישבתי עם רכזת התקשוב שלנו, אמרתי בואי, אנחנו בונים את כל השיעורים המתוקשבים לכל הצוות. עשינו את זה. והגשנו את התוכנית.

מקרה דומה תיארה אורנה. אורנה נקראה לביורו בפני הדרגים הגבוהים משום שביט ספרה גבה מההורים תשלומי טיולים שחרגו מהקבוע בתקנון. אירוע זה הביא אותה לאמץ דרך עוקפת:

[הן שאלו אותי] למה סכום הטיולים שלי עולה על הסכום שמשרד החינוך קבע. אמרתי "אוקיי, בואי נפרט את הסכום [...]. הטבלה של משרד החינוך נעשתה כבר לפני שנים, ועלויות האוטובוסים קפצו פי עשר לפחות [...]. אני צריכה להוסיף מלווים, ואני צריכה גם להוסיף מורות. אני לא יכולה להכניס אותם בתוך אוטובוס אחד" [...]. עכשיו, אמרתי לה "את יודעת שאני בעבר כדי לחסוך לקחתי הורים מלווים שיש להם אקדחים, כל

מיני שוטרים וכו'. היום אסור לי [...] דורשים ממני לקחת מלווים מחברות
אבטחה" [...] עכשיו, הם לא מניחים [...] מלמדים אותי קצת לעקוף...
החלטתי שההורים קובעים את הזה [התשלומים], אני לא קובעת, ההורים
קובעים [...] זאת הדרך העקיפה. וממה זה נבע? כי אתם לא רואים את
הצרכים של המציאות בשטח. הפער גדול בין מה ששמה הולך ומה
שקורה בשטח [...] וזה בעייתי.

נirית סיפרה שבחרה קיצור דרך כדי להיענות לדרישות הפורמליות של המשרד באשר
לתוכניות הלימוד, ובד בבד לתת מענה לצורכי השטח ולתפוס את מקומה כמובילה
פדגוגית:

למשל במערכת השעות, אני בונה אותה. משתדלת שיהיה את מה
שצריכים לקבל, אבל אני "מעגלת פינות" על ימין ועל שמאל. אחרת
אפשר להפעיל את המחשב, ואני יכולה ללכת הביתה. הם [משרד החינוך]
כותבים מה צריך, המזכירה יכולה להגיד למורה "את תלמדי שש שעות
פה", ונסגר העניין.

גם שושנה יוצקת למערכת השעות תוכנית בעלת אופי שונה מהמצופה ממנה: "אני
אוטונומית במקומות שבאמת מאוד מהותיים. למשל כשאומרים לי 'תלמדי שעה שבועית
של מפתח הלב', אז אם אני הולכת ובונה דגם שהוא ייחודי לי בתוך המערכת, ואני בונה
אותו קצת אחרת".

ואולם, המנהלים ערים לכך שהם עלולים לשלם מחיר על החלטות מקצועיות שקיבלו
באופן עצמאי, ועל כן תפקידם כרוך תמיד בחששות. ניצה תיארה את החשש המלווה את
העצמאות שהיא לוקחת לעצמה מדרישות המשרד כדי לקדם את המטרות הפדגוגיות
בדרך הנכונה בעיניה:

אם יפגוש אותי אדם וישאל "אם אני הולך להיות מנהל, אני אוכל לשנות
לפי התפיסה החינוכית שלי?" אני אגיד לו "בתנאי אחד: שיש לך המון
אומץ". אני עושה המון דברים בתוך בית ספר לא לפי הספר, אבל אני
לא ישנה בלילה. מה שאני עושה פה זה לא נובע מתוך זה שמישהו נתן
לי אוטונומיה. זה לא ברשות, אני עושה למרות. אני חושבת שזה רע
שמנהלת עושה למרות ולא עם [המערכת].

היכולת של המנהלים להתנהל באמצעות דרכים עוקפות כאלה, והחשש המלווה עשייה
זו, מעידים על נתק בינם לבין משרד החינוך, ועל כך נרחיב בחלק שלפנינו.

אמון ומעורבות מערכתית וגיבוי: "אם תהיה אדום, וההורים

יתחילו לעשות רעש, אז יתחילו לעמוד לך על הראש"

המנהלים רואים את המערכת (משרד החינוך ומחלקת החינוך היישובית) כגורם שאמור לספק להם כלים שדרושים להצלחה בתפקידם, ועל כן הנכונות והיכולת של המערכת לספק את צוריהם הן המפתח לביסוס האמון בה. ואולם, לתפיסת המרואיינים, יש נתק בין המערכת ובין המנהלים בשטח, ולכן מתערער גם האמון. נתק זה מתבטא קודם כול בהיעדר מדיניות מוגדרת ועקבית ובהיעדר זרימת מידע תדירה. כך הסביר זאת אלון:

אין מידע שזורם באופן קבוע, עקבי, מסודר [...] אין חזון, מטרות מסוימות לגופים האלה שמסביבי, שאני אוכל להצביע עליהם ולומר "עם זה אני מסכים, ועם זה אני לא מסכים". אין לי מושג עם מה אני מסכים ועם מה אני לא מסכים. אני אף פעם לא שמעתי, ולכן כל עוד אין מידע שזורם [...] ואין מדיניות, אז סימן שמה שקיים בכל זאת [...] קיים מכוח האינרציה.

דוגמה בולטת לנתק בין המנהלים למערכת, המעידה על חוסר אמון הדדי ומחזקת אותו, היא היחסים עם מחלקת החינוך היישובית, שרוב המרואיינים תיארו כבעייתיים. הקושי נובע מחוסר מעורבות מקצועית מספקת, המתבטאת באי-קביעת מטרות מוגדרות, היעדר תמיכה כלכלית ואי-עמידה בהתחייבויות מול בית הספר במועד שנקבע. התנהלותן של מחלקות החינוך היישוביות נתפסת בעיני המנהלים כגורם שמביא לצמצום האמון שמנהלים רוחשים לגופים אלו. כך מתארת שושנה את תמונת המציאות בעיניה:

אני חושבת שמחלקת החינוך ביישוב שלנו לא מסוגלת לתת מענה מקצועי בתחומים השונים שהיא צריכה להיות מעורבת בהם, כי אין שם באמת אנשים מספיק מקצועיים להוביל תהליכים חינוכיים. גם ברמה האדמיניסטרטיבית השירות שהם נותנים לנו הוא ממש לקוי. גם ברמה של התקציבים, זה לא שהם לא נותנים, אבל הכול כרוך בתחנונים, בכעסים, בלשלוח את ועד ההורים לעשות את המלחמה כדי לקבל.

מהראיונות עולה שהיבט השקיפות בתקשורת בין המנהלים למחלקת החינוך ביישוב קשור לתחושת האמון שלהם במערכת. אומר אלון: "אני חושב שחלוקת המשאבים נעשית פה בלי שקיפות, בכלל לא ברור למה בית ספר מקבל, בית ספר אחר לא מקבל". ארז מסביר למה השקיפות הזאת חשובה:

[כשאתה יודע] כמה כל האחרים מקבלים [מהרשות] [...] אני חושב שהעבודה שלנו באותו רגע [...] יותר קלה. כי היא עושה את זה באמת הוגן ונכון, ובית ספר שמקבל יותר לפי הנסיבות והכול, וכל אותה ההרגשה של המנהל שאתה צריך להילחם כי בטח מרמים אותי, ובטח האחרים מקבלים יותר, יורדת.

שושנה העלתה הצעה לפתרון אפשרי של הנתק:

[להקים] פורום מנהלים, אבל לא חד-פעמי, משהו קבוע בתוך המערכת, שפוגש את מקבלי ההחלטות האלה, ומאוד חשוב להקשיב לשטח. אתה רואה מה קורה לאנשים שהם היו רק לפני שנה מנהלים וחוו את כל החוויות היומיומיות, מקבלים שם את הפיקוח, ושכחו את העולם הזה. והם באים עם הדרישות ועם ההחלטות, ואני אומרת שצריך להשמיע את קול השטח כל הזמן.

אך בפועל אין בנמצא שיח כזה, ולכן מעבר לקשיים הפונקציונליים בעבודה מול כל דרגי המערכת, חווים המנהלים בדידות הנובעת מחוסר מעורבות ומהיעדר תמיכה מספקת של משרד החינוך ושל מחלקת החינוך היישובית. כמה ממשותפי המחקר ציינו שחוסר המעורבות של המשרד ושל מחלקת החינוך היישובית היא אמנם דיס-פונקציונלית, אך גם יוצרת אוטונומיה ומרחב פעולה למנהלים, לפחות כל עוד הם מספקים "שקט תעשייתי", כמו שהוסבר בחלק הקודם.

תחושת הבדידות של המנהלים מתעצמת כשהם אינם זוכים לגיבוי מערכתי במקרי מבחן, בעיקר כשנוצר משבר עם הורים, והמערכת בוחרת לשתוק. אחד המצבים המרכזיים שבהם הודגם חוסר האמון ההדדי בין המערכת למנהלים הוא הרחקת תלמיד מבית הספר. רוב המנהלים ציינו שבמצבים כאלה הם נדרשים "להכיל את הילד בתוך בית הספר, ולא מתגייסים לעזור לך במהירות" (רקפת). אורנה מציגה תיאור מפורט יותר:

היה לי ילד שהרס לי את בית ספר [...] אתה לבד, מפקחת לא יכולה לעזור לך. ואני ביקשתי "אוקיי, תנו לי מנוחה", כי אי-אפשר, אני כל הזמן אחריו, כי הוא לא נותן לנהל שיעור, הוא לא נותן, הוא מאיים על ילדים, הוא מסכן את עצמו. איפה את, איפה משרד החינוך שיבוא לקראתי.

מנהלים רבים מתמודדים עם בעייתיות זו על ידי פעולה עצמאית (למשל השעיית התלמיד) אגב דיווח על החריגה מהתקנות לגורמים הממונים עליהם. לדברי המנהלים, המפקחים מכירים באי-ההתאמה של הדרישות האחידות, והם מסתמכים על יחסי האמון האישיים עמם. עם זאת, המנהלים מביאים בחשבון שבמקרה של תהודה רחבה יותר, הם עשויים לשלם על בחירתם ולשאת אישית בתוצאות. דוגמה לכך עולה בדבריה של תמר על התמודדותה עם מקרה חריג של תלמיד בעייתי שהושעה לתקופה ארוכה בניגוד לנהלים:

היה תלמיד שבאמת באמת הגיע למקום שאי-אפשר יותר. אמרתי "הילד הזה לא יכול להמשיך". קיבלו את דעתי. ילד שהשעייתי אותו לתקופה [...] אז מבחינתי משרד החינוך זה המפקחת. כן, היא הלכה אתי. אמרתי לה [למפקחת] "אני יודעת שאסור, אבל אני רוצה ואני הולכת על זה", אמרה לי "אני אֶתך" [...] אבל אם אותו הורה היה בא למשרד החינוך ואומר, דופק על השולחן ואומר "אסור להשעות כך וכך", אז היו מנסים לרצות את

ההורה. ואם ההורה היה מגיע לוועדת החינוך של הכנסת, אז אני לא יודעת איך המשרד היה מתנהל, כי כבר יש לו בעיה, אתה מבין? אבל ברמה שזו נשאר ביני לבינו, כן, יש פתיחות, יש אמון. ברמה הזאת כן, בהחלט.

חשוב לציין שהעבודה החינוכית מעצם טבעה כרוכה בטעויות ומתבצעת בסביבה חברתית ותרבותית בעלת השפעות עצמאיות ולעתים חזקות מאלו של בית הספר. עם זאת, מנהלים חשים שהם אינם זוכים כלל לטווח טעות ושאל להם לצפות לגיבוי מערכתי אם ישגו. אלון אומר בפירוש מה הסיק מצפייה בתקריות של מנהלים עמיתים: "למנהלי בתי ספר ביישוב אין גיבוי, חד-משמעית. כולם יודעים את זה, עוד לא היה אירוע בשנים האחרונות שמנהלים יצאו והרגישו שגיבו אותם, שהיו לצדם, שתמכו, שהרשות יצאה או משרד החינוך יצא בקול ברור. כולנו יודעים שאם נזדקק לעזרה, לא מפה תצמח הישועה". המנהלים מתארים בעצם חוסר מעורבות של המערכת שפוגם באמון שבין המנהלים למערכת ומוביל בסופו של דבר לחוסר גיבוי מערכתי כשהוא נדרש. למעשה, המנהלים אינם נהנים מטווח טעות כלשהו, בייחוד כשמשמעות הגיבוי המערכתי היא התמודדות עם הורי תלמידים. דרך אחת ליצור בכל זאת מרחב פעולה אוטונומי בתחום זה היא התמודדות ישירה עם הורי התלמידים, ובכך יעסוק החלק הבא.

אמון של הורים: "ההורים למדו עם הזמן שיש תחומים שהם שלנו."

אנחנו אנשי מקצוע"

אחד הגורמים החיצוניים המרכזיים שעמם מתמודדים המנהלים ביומיום הוא ההורים. מהראיונות עולה שהמנהלים מכירים במקומם המרכזי של ההורים ובלגיטימציה שלהם להיות שותפים לעשייה החינוכית, ורואים את יחסי האמון עמם כצורך חשוב. אלא שצורך זה הופך לאתגר מורכב כשהורים אינם מהססים להתערב בניהול בית הספר בלא גבולות. כך תיארה נירית את התערבות ההורים עד שהצליחה לבסס עמם יחסי אמון: "הם באו לבדוק, הם צלצלו אליי, הם כתבו לי מכתבים, הם דרשו, הם רצו, ועד ההורים המרכזי רצה לבדוק את התקציבים [...] רצה לבדוק הכול, רצה לשים את הרגל בכל מקום, ולא תמיד בצורה נעימה".

המנהלים מנו כמה דרכים לקדם יחסי אמון עם הורים. למשל, דפנה הדגישה שחשוב ליצור בקרב ההורים תחושה שיש להם נגישות והשפעה: "[אמרת לי] הורים 'הדלת שלי פתוחה, וכל דבר שמפריע לכם, אתם מוזמנים לבוא ולדבר עליו. יש לכם איזה רעיון מבריק? תבואו תשתפו'". נירית הדגישה את חשיבותה של הגדרת גבולות ברורים מול ההורים, בחזקת "גדרות טובות ויצרות שכנים טובים":

בוועד הורים מרכזי [...] אנחנו מעלים לדיון דברים שאנחנו מתלבטים בהם, דברים שהם קשורים להורים, לא פדגוגיה, לא דידיקטיקה, לא, יש תחומים. ההורים למדו עם הזמן שיש תחומים שהם שלנו. אנחנו אנשי מקצוע. כמו שלא תבואו לנגר ותגיד לו "אתה משתמש בכלי הלא נכון", או לרופא תגיד לו "אני צריך את הניתוח הזה ולא את הניתוח הזה", גם אנחנו אנשי מקצוע.

אם כן, מנהלים חווים לעתים התערבות של הורים בעבודתם, ולפתיחות ושיח משותף יש תפקיד חשוב בהפיכת ההתערבות להשפעה חיובית ובונה למען בית הספר. כמו כן, המנהלים הדגישו את הצורך להציב גבולות ברורים בין תחומי הליבה המקצועיים, שבהם יש בלעדיות לאנשי החינוך על פי שיקול דעתם, ובין תחומים אחרים, שבהם ההורים יכולים להיות שותפים לעשייה בבית הספר. ההכרה ההדדית בפער שבין הידע המקצועי של איש המקצוע שבתוך בית הספר ובין הידע של ההורה, היא מרכיב מרכזי ביצירת יחסי אמון, ובאה לידי ביטוי במידת השקיפות. כך למשל מתארת אורנה איך יצירת שקיפות בעבודתה מול הורים מסייעת לה לרקום עמם יחסי אמון:

הבטחתי להם [להורים] לעבות אם יהיו לי שעות, אני גם נותנת שיקוף, זאת אומרת אני לא מסתירה [...] אני אומרת להם "זה סל השעות שלי, הכיתה שלכם לעומת כיתות אחרות קיבלה את התגבור מתוך זה שאני יודעת שיש קושי עם שלושים ושבעה ילדים" [...] הביטחון של מה עשיתי, מה שאני עושה הוא בסדר, ואני גם מקבלת ביקורת, אבל [ממשיכה] להאמין בדרך שלי.

גם אצל דפנה עלתה השקיפות כמרכיב מרכזי בעבודתה מול הורים, בעיקר במקרים של טעויות מקצועיות:

אם מורה אחת פישלה והתנהגה בצורה חמורה כלפי ילד או כלפי כיתה או משהו שפתאום התגלה לי כתוצאה ממידע שהורה העביר, אז אני בהחלט מגבה את המהלך הזה בעיני ההורים, אם המורה מגיעה, עושים ניתוח אירוע מתוך זה ולומדים מה קרה, ולוקחת הכול ומודה על הכול ממקום של "טועים". ממקום שאני חושבת שההורים טועים, אני עד הסוף עם המורה, כולל להגיע למקומות לא פשוטים.

על פי התפיסה שהציגו המרואיינים, יחסי אמון עם ההורים מאפשרים למנהל את האוטונומיה הדרושה לו כדי להפעיל שיקול דעת ולקדם את הצלחת בית הספר. שושנה מדגישה שמרחב פעולה זה אינו מפחית מאחריותה לעמוד לביקורת ולספק נתונים בפתיחות ובשקיפות:

ועד הורים למשל, בכל נושא התקציבים, גביית תשלומי הורים, אני מראש אמרתי "מתי שאתם רוצים, בכל רגע נתון, אתם תרצו שנוציא לכם פרישה של כל תשלומי ההורים, מה עשינו בכסף, כמה גבינו כמה הוצאנו, על מה הוצאנו, מה נותר, בכל רגע נתון" [...] אבל פעם-פעמיים בתחילת הדרך בדקו אותנו, ראו שאחד לאחד הכול מאוד מדויק, הם לא מבקשים את זה יותר. אבל הם יודעים שהם יוכלו לבקש בכל רגע נתון. גם ברמת הרשות, גם ברמת משרד. זאת אומרת אם אני נותנת תחושה שהכול פתוח מבחינתי, ואני יכולה באמת כל מה שיבקשו לשים על השולחן.

היכולת של המנהל לבסס יחסי אמון עם ההורים עומדת אפוא בבסיס יכולתו לפעול באופן אוטונומי ועל פי שיקול דעתו המקצועי.

דין וסיכום: מחקר מנהלים ואמון

ניתוח הראיונות של מנהלי בתי הספר שהשתתפו במחקר העלה שש תמות מרכזיות המרכיבות את האמון שהם חשים בעבודתם והן: אמון והאוטונומיה של המנהל, אמון במורים, אמון ובקרה של משרד החינוך, התמודדות עם אמון מותנה, אמון ומעורבות מערכתית וגיבוי, אמון והתנהלות מול הורים.

ממצאי התמה הראשונה, אמון ואוטונומיה, מעידים שמנהלים חשים שיכולתם להוביל יוזמות פדגוגיות נחוצות לפי שיקול דעתם מוגבלת על ידי החלטות מערכתיות המשדרות חוסר אמון. בין החלטות אלו של משרד החינוך הם ציינו את תוכנית הלימודים חובה (שבשנים האחרונות הודגשה הסדרתה המחודשת), וכן את הגבלת ההשתלמויות של המורים לנושאים מסוימים ושימוש בתקציבים "צבועים" לפרויקטים שאינם מתיישבים עם צרכי בתי הספר. מקצת מהמראיינים זיהו במשרד החינוך שינוי לכיוון של עידוד האוטונומיה, אך בו בזמן ציינו שהמהלך אינו מלווה בהאצלת סמכויות, אלא רק בהעברת אחריות, ולכן ראו באוטונומיה זו מעוקרת. משתתפים אחרים ציינו שהתנהלות לא מאורגנת של המערכת מאפשרת למנהל הבוחר בכך לייצר לעצמו מרחב אוטונומי, כל עוד שורר בבית הספר "שקט תעשייתי" והוא מספק תוצאות נאותות.

התמה השנייה, יחסי המנהלים וצוות המורים, עסקה באופן שבו מנהלים יוצרים סביבת אמון פנים-בית ספרית כדי לקדם את הצלחתם. המנהלים רואים במורים את המרכיב המרכזי ביכולתם להוביל את בית הספר להצלחה ופועלים לתמוך בהם. ביסוס יחסי אמון פנים-בית ספריים מקדם על ידי מתן טווח טעות למורים לפעול ולהתנסות בתוכו, הכרה בצורכייהם, נראות של עבודתם, מתן תמיכה וסיוע כפי הנדרש וחציצה בינם לבין דרישות המערכת וההורים.

ממצאי התמה השלישית, אמון ובקרה של משרד החינוך, העלו שהבקרה והפיקוח של המשרד מתהדקים בשנים האחרונות. לדברי המנהלים, משרד החינוך משתדל להגדיר מטרות ברורות, אך בעיקר בתחום הישגים ומבחני הבגרות. המנהלים סיפרו שמאחר שיכולת הפיקוח הישירה של המשרד מוגבלת, ניתן בתקופה האחרונה מקום רב לבקרה עקיפה באמצעות אמות מידה אחידות ומבחנים ארציים. כמו כן, מנהלים תיארו התכה של בקרת המאקרו והמיקרו, המתבטאת בהגדרת מטרות, בהכתבת הדרך להשגתן ובמעקב הדוק אחר התוצאות. להתכה זו כמה השלכות חשובות, בהן החלשת דרג הפיקוח והפיכתו למעין צינור המקשר בין דרגי המטה למנהלים בשטח, ודרישה ל"טופסולוגיה" במידה שפוגעת בתפקוד ובאופן שאינו תורם לפדגוגיה. לחצי הבקרה העקיפה לספק תוצאות, הזוכים גם לתמיכת ההורים, מקשים על מנהלים לייצר מרחב אוטונומי למורים. המנהלים ראו בבקרה צמודה ותדירה זו עדות לחוסר אמון, ולאו דווקא כמקדמת שקיפות ואחריות. התמה הרביעית עסקה בהתמודדותם של מנהלים עם האמון המותנה שהם חשים שמשרד החינוך נותן בהם. לנוכח המגבלות על שיקול הדעת המקצועי שלהם, מנהלים מאמצים מבחר דרכי התמודדות, מהיענות לדרישות מערכתיות, דרך תעודן שלהן ומשא ומתן עם נציגי המשרד בשטח, ועד נקיטת דרכים עוקפות. דרכים עוקפות אלו מלוות בחשש גדול מההשלכות האישיות שעשויות להיות להן, ועל כן לא פעם המנהל מיידע את המפקחים על החריגה בהתבסס על יחסי האמון האישיים.

ממצאי התמה החמישית, מעורבות מערכתית וגיבוי מערכתי, מביאים למסקנה שיש נתק בין המנהלים ובין דרגי המטה במשרד החינוך ומחלקות החינוך היישוביות, ושנתק זה פוגע באמון ומתבטא בהיעדר מדיניות עקבית, היעדר זרימת מידע תדירה וחוסר שקיפות, בעיקר באשר להקצאת משאבים. חוסר האמון שחשים המנהלים מיוחס גם להיעדר גיבוי מערכתי במצבי משבר מול ההורים ולהיעדר טווח טעות לגיטימי לעבודתם. כמו כן, עלה שמחלקות החינוך היישוביות נתפסות כבעייתיות משום שאינן מתפקדות כמובילות פדגוגיות, אינן עומדות בהתחייבויות ונעדרות יכולת לתמוך כלכלית בבתי הספר. ממצאי התמה השישית, תקשורת של מנהלים והורים, עולה שהמוראיינים מכירים במקומם של ההורים כשותפים מרכזיים לעשייה החינוכית ובחשיבותם של יחסי אמון עמם. כדי לבסס אמון ולזכות באוטונומיה נותנים המנהלים להורים כוח השפעה ונגישות למתרחש בבית הספר ומתנהלים מולם בשקיפות, אך בד בבד מציבים גבולות ברורים סביב תחומי החינוך שבהם צוות בית הספר הוא הגורם המקצועי הממונה להחליט.

מהראיונות עולה שסביבת העבודה של מנהלי בתי הספר הולכת ונעשית מוסדית יותר ויותר. סביבה מוסדית היא סביבה מובנית חברתית, שהפועלים בתוכה חשים שיש כלפיהם דרישה מתמדת לקונפורמיות לכללים החברתיים (Orrú et al. 1997). המנהלים חווים לחצים לעמוד בהצלחה בדרישות משרד החינוך, המבוססות יותר ויותר על סטנדרטים ובחינת הישגים. לחצים נורמטיביים מעין אלה גורמים לבתי הספר לאמץ דרכי פעולה מסוימות, בעיקר משום שהן קיבלו לגיטימציה של הסביבה המוסדית, אך לעתים הן אינן אלא "מיתוסים רציונליים", כלומר אמונות חברתיות-תרבותיות שאמיתותן לא הוכחה (Meyer and Rowan 1977). השימוש של משרד החינוך בבקרה עקיפה דרך מעקב אחר הישגי בית הספר לוחץ בהתמדה על המנהלים למסד תהליכים ופרוצדורות שאינם הולמים תמיד את שיקול דעתם, ולחצים אלו נתפסים בעיני המנהלים כמצמצמים את האוטונומיה שלהם וכמשדרים אי-אמון בהם.

מנהלי בתי ספר מוצאים עצמם בקונפליקט מול דרישות המערכת, משום שהם תלויים בתמיכתה להצלחתם, אך דרישותיה לא פעם אינן עולות בקנה אחד עם הצרכים של בית הספר והתלמידים. לכן אימצו המנהלים מבחר אסטרטגיות להתמודד עם הדרישות של משרד החינוך. בספרות מוכרות כמה אסטרטגיות התמודדות של ארגונים עם סביבתם המוסדית (Oliver 1991):

1. היענות - אימוץ הדרישות הסביבתיות כלשונן אל תוך הליבה הארגונית.
2. פשרה - התמקחות וחליפין עם הסביבה.
3. הימנעות - כדי להיראות קונפורמי בלי לאמץ את הכללים בפועל, הארגון מסגל לעצמו סמלים וריטואלים ברמת הסממנים החיצוניים, אך בלא שישפיעו על הליבה הארגונית.
4. אי-ציות - התנגדות פעילה ללחצים והתעלמות מהם.
5. מניפולציה - ניסיון להשתלט על הסביבה בשיטת הפרד ומשול.

עקב היעדר אמון ביחסים עם המערכת, מנהלים דיווחו שהם מרבים להתבסס בעיקר על אסטרטגיות של משא ומתן והימנעות על ידי יצירת דרכים עוקפות במגעים עמה. הדיווח התדיר של מנהלים על התנהגויות אלו מעיד על קונפליקט תפקידי מובנה שקשור לפער בין דרישות התפקיד הרשמיות ובין מה שדרוש לשטח בפועל (Nir and Inbar 2003). פער זה מעורר מתחים ומגביר שחיקה.

הממצאים העלו אי-הלימה בין המטרות המערכתיות ואופן יישומן כפי שמגדיר אותם משרד החינוך ובין שיקול דעתם המקצועי של המנהלים. אי-הלימה זו נוסכת בקרב המנהלים תחושות קשות, משום שהם חווים דילמות אתיות באופן יומיומי כשהם נדרשים לבחור בין דרישות וערכים מתחרים. לא פעם, המערכת דורשת מהם לפעול על פי התקנות ואמות המידה האחידות, בעוד הם חשים צורך להציע מענה חינוכי מותאם באופן ייחודי ומקומי (Eyal et al. 2011). קונפליקטים תפקידיים אלה נוצרים משום שמנהיגות חינוכית מושתתת במהותה על ערכים אתיים ומוסריים המתגלמים במחויבות מעשית לפעול לטובת התלמיד (Stefkovich and Begley 2007). מחקרם של אייל ואחרים (Eyal et al. 2011) מראה שפירחי ניהול בחינוך רואים בעבודת המנהל שליחות אתית שבה המנהל פועל על בסיס שיקולו המקצועי לקידום הצרכים של התלמידים ולתיקון עוולות חברתיים בזירה הפנים-בית ספרית. ממצאי המחקר הנוכחי עולה שתפיסה ערכית דומה היא מניע מרכזי של מנהלי בתי הספר שהשתתפו במחקר, ולמרות הדרישות והלחצים המרובים, הם אינם מוכנים לוותר על ערכיהם ולפעול כטכנוקרטים מבצעים מטעם המערכת, אף שהם חשים שהמערכת מייעדת להם תפקיד ביורוקרטי של מוציאים לפועל (Lipsky 1980). צעד מגביר אמון מבחינת המנהלים עשוי להיות בחינה מחודשת של הדרישות המערכתיות, מתוך שאיפה לייצר סביבה ארגונית שתאפשר להם להמיר באפקטיביות את ערכיהם לפרקטיקות בבית הספר.

ממצאי המחקר העידו על התגברות הבקרה ההדוקה על ידי יצירת אחידות בתהליכי עבודה (בארגון תוכניות הלימודים), בתוצרי החינוך (על ידי מבחנים השוואתיים), באופני הרישום והדיווח (באמצעות הטפסים והמחשוב) וכדומה. השימוש באמות מידה תהליכיות וביצועיות ככלי שליטה מאפשר למערכת לצמצם שונות (הנתפסת כבעיה מורכבת שמאיימת על הארגון) ולקדם אחידות (ענבר 2000; Darling-Hammond 2004). זאת מתוך הנחה שהנהגת אמות מידה אחידות (סטנדרטיזציה) יוצרת קשר הדוק בין תגמולים וסנקציות ובין המטרות המוגדרות, וכך מקדמת אחריותיות במערכת (יאיר וענבר 2006). הנהגת אמות מידה אחידות אמנם מאפשרת לצמצם שונות, אך בו בזמן מצמצמת את שיקול הדעת של הפועלים במערכת. ואכן, מהממצאים עולה שהמנהלים חשים שידיהם כבולות במידה רבה ושהם חייבים לפעול לעתים בניגוד לשיקול דעתם, אף שניהול החינוך הוא פרופסיה שבה מרכיב שיקול הדעת המקצועי הוא יסודי, שכן היא מחייבת התמודדות עם אינספור התרחשויות חינוכיות וארגוניות ייחודיות הדורשות למידה והסתגלות (Sergiovanni 2000).

לדעת המנהלים שרואיינו, המגמה השלטת היום במערכת החינוך הישראלית יוצרת מבנה ביורוקרטי מעכב (hindering) המבוסס על הנחת אי-אמון בעשייה הבית ספרית, בניגוד למבנה ביורוקרטי מאפשר (enabling) (Hoy and Sweetland 2001). במבנה ביורוקרטי מאפשר ההיררכיה מגדירה גבולות סמכות ותפקיד ברורים, אך מאפשרת שיתוף פעולה בין הדרגים. חוקים ותקנות הם מדריכים גמישים לפתרון בעיות, ולא מגבלות היוצרות בעיות, וההיררכיה והתקנון משמשים לתמיכה ולא לשליטה. מנגד, במבנה ביורוקרטי מעכב ההיררכיה כופה חוקים ותקנות מתוך הנחה שהעובדים חסרי מוטיבציה, חסרי מסוגלות וחסרי אחריות, ולכן זקוקים לניהול ובקרה הדוקים. ההיררכיה והתקנון משמשים להשגת קונפורמיות במידה שמקשה על קידום האפקטיביות הארגונית, והניצבים בראש ההיררכיה מגדילים את כוחם, בעודם מטילים מגבלות רבות על פעולות העובדים בשטח.

בעיה מרכזית במבנה ביורוקרטי מעכב היא שהשפעה שלו אינה מוגבלת לדרישות הרשמיות המוצהרות, אלא מופנמת בקרב העובדים כתוצאה מהלחץ הגובר לאחריותיות ומשפיעה על כל התנהלותם. למשל, מבחנים השוואתיים קיבלו משמעות מכוננת במוסדות חינוכיים ובקרב מנהלי בתי הספר והצוותים החינוכיים (Koretz and Barton 2004), ושינו בעצם את כלל העשייה הבית ספרית, משום שהובילו להוראה המתרכזת ב"למד למבחן", לצמצום חומר הלימוד ולווייתור על פיתוח מיומנויות לימודיות מתקדמות (Koretz 2002). כשהמבנה הארגוני מגביל מדי, הוא עשוי לייצר קונפורמיות מגבילה (restrictive). קונפורמיות והיענות אמנם חיוניות לפעולה אפקטיבית של ארגונים, אך עלולות לפגוע בתפקודם אם עובדים מגיבים אליהן ב"חיפוש מחסה", בהתבודדות ובהימנעות מתקשורת פתוחה (Jansen and Chandler 1994).

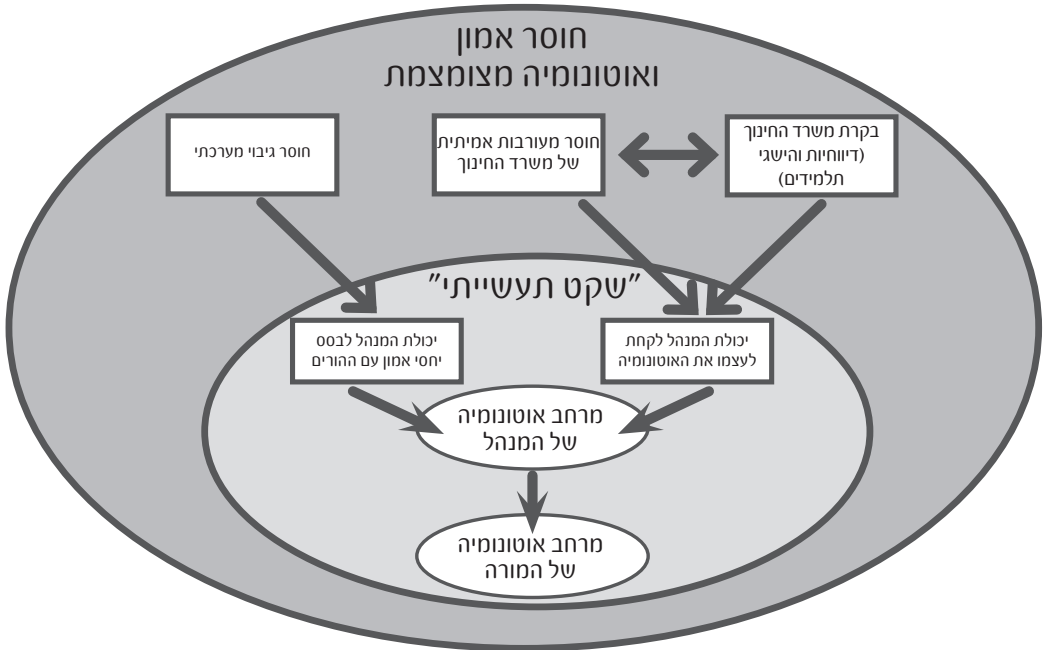
זאת ועוד, גם בתחומים שבהם יש תמימות דעים עם המטרות שהציבה המערכת, עדיין עלה הצורך של המנהלים בגמישות שתאפשר חדשנות כדי לקדם התאמה להקשר היישומי החינוכי המסוים. אך הקונפורמיות המגבילה עלולה לחנוק רעיונות חדשניים; הלחץ המערכתי עשוי להיטמע בקרב המנהלים ולפקח עליהם תמיד מבפנים, וכך לצמצם את דרגות החופש שהם חווים ולמנוע מהם מראש להעלות פתרונות חינוכיים חדשניים הדרושים כדי לענות על צורכי השטח ולייחד את העשייה החינוכית במוסד. אין פלא אפוא שדפוסי היזמות המקובלים כיום בקרב רוב מנהלי בתי הספר הישראלים הם בעלי רמת חדשנות בינונית (Eyal and Inbar 2003). במקרים המעטים שבהם מנהלים מייצרים יוזמות חדשנות ברמה גבוהה, היא נובעת על פי רוב ממאפיינים אישיותיים פרו-אקטיביים שלהם עצמם ולא ממאפייני המערכת (שם).

גם ממצאי מחקרנו מלמדים שמנהלי בתי ספר המבקשים להצליח לוקחים לעצמם אוטונומיה ביוזמתם האישית ומייצרים מרחב אוטונומי גם לצוות המורים שלהם. אך מאפיין זה תלוי באדם המסוים העומד בראש בית הספר ובאופי המערכת שבתוכה הוא פועל. לכן יש לבחור לתפקידי ניהול אנשים ונשים בעלי נטייה יזמית וניהולית, ובעיקר ליצור מערכת שמאפשרת אוטונומיה למי שמסוגל, כלומר מערכת בעלת חיבורים רופפים, שיחידותיה קשורות זו לזו ומשפיעות זו על זו, אך עדיין יש בה גמישות המאפשרת רגישות לשינויים ולצרכים העולים מהשטח (Weick 1976). כמו כן, כדי להגדיל את טווח הטעות של מנהלים במרחב עבודתם ואת נכונותם לחדש ולהתנסות כדי לפתור בעיות, יש להעניק להם תמיכה של הדרגים הגבוהים, לספק להם משאבים וליצור עבורם סביבה של תקשורת פתוחה.¹¹

האפשרות המורכבת של המנהל להבנות לעצמו ולמוריו מרחב אוטונומי בתוך תנאים מערכתיים המגבירים את חוסר האמון בו מתוארת בתרשים 2.

תרשים 2:

יצירת תשתית אמון בית ספרית בתוך תנאים מערכתיים של חוסר אמון



ממחקרנו עולה שהתנאים המערכתיים שאִתם מתמודד המנהל מייצרים תחושה של חוסר אמון בו ומצמצמים את האוטונומיה המהותית שלו. בקרת משרד החינוך המבוססת על אחריות של המנהל ועל הישגי התלמידים במבחנים ארציים מתהדקת בשנים האחרונות ונעשית תדירה יותר ויותר. תופעת ה"טופסולוגיה" נעשית נפוצה עד כדי פגיעה בתפקוד ואינה מקדמת בהכרח שקיפות או אחריות, אלא בעיקר מחזקת את תחושת אי-האמון שחווים המנהלים בבתי הספר. תוצר מרכזי של התנהלות מערכתית זו הוא חוסר מעורבות של משרד החינוך במתרחש בפועל בתוך בתי הספר, וחוסר מעורבות זה מחזק בתורו את הדרישה לבקרה הדוקה יותר. בד בבד, המנהלים ניצבים מול בעיה חמורה של חוסר גיבוי מערכתי. מחקרנו מצא שבמצבי משבר המנהלים חשים שמערכת החינוך מתנערת מהם ואינה מעניקה להם גיבוי כלשהו, ובייחוד כשמדובר במשבר מול הורי תלמידים, אז המנהל נותר לא פעם בודד במערכה ונאלץ להתמודד לבדו עם המצב והשלכותיו. מובן שתופעה זו מגבילה את יכולתו של המנהל לפעול באופן אוטונומי לפי שיקול דעתו הפרופסיונלי, בעיקר מול ההורים.

שלוש התופעות הללו - בקרה אחריותית, חוסר מעורבות והיעדר גיבוי - אמורות היו לצמצם את האוטונומיה של המנהלים, אך לא פעם מתרחשת בשטח תופעה מורכבת ומעניינת: התנאים המערכתיים יוצרים מצב שבו "שקט תעשייתי" בפעילות בית הספר ומול בעלי העניין הוא ערובה לאוטונומיה של מנהלים. גבולותיה של אוטונומיה זו וטווח הטעות שהיא מאפשרת תלויים ברצונו של המנהל, ובעיקר בשתי יכולות ניהוליות שלו: ראשית, יכולתו לזהות נושאים וזירות שבהם הוא יכול לקחת לעצמו אוטונומיה ולפעול

באופן עצמאי; ושנית, יכולתו לבסס יחסי אמון ישירים עם הורי התלמידים בבית ספרו. רק כשהמנהל מצליח לייצר לעצמו מרחב של אוטונומיה להתנהלותו, הוא יכול לפעול ליצירת תשתית של אמון בית ספרי שיוביל בסופו של תהליך לאוטונומיה מהותית וייצור מרחב להתנהלות פרופסיונלית איכותית של המורים.

נסכם ונאמר שיכולות המנהל לייצר את המרחב האוטונומי לעצמו ולמורותיו אינן טריוויאליות בתנאי חוסר האמון המערכתיים הקיימים, אך מנהלים רבים במחקרנו עומדים באתגר בהצלחה.

הערות לסיכום: על הקשר בין אמון במורים

לאמון במנהלים

המחקר עולים ארבעה עמודי תווך שעליהם נסמך האמון הבית ספרי: אוטונומיה מהותית, הערכה מקדמת נראות, תמיכה מבוססת נראות ודיאלוג מתמיד. כמו כן, המחקר מראה שרבות מהמורות פועלות במרחב בית ספרי ששורים בו יחסי אמון מקצועיים, ואילו המנהלים פועלים במידה רבה בסביבה שאינה תומכת אמון: מנהלי בתי ספר מוצאים עצמם מתמודדים עם מידה מוגבלת מאוד של אוטונומיה מהותית; נתונים לבקרה הדוקה המתמקדת בהישגים ואינה מקדמת צמיחה פדגוגית; לתחושתם הם אינם נהנים כלל מתמיכה מקצועית וגיבוי מערכתי; והדיאלוג שהם מקיימים עם מערכת החינוך היישובית ועם משרד החינוך מצומצם ביותר.

ממצאי המחקר עולה דפוס מעניין ביותר: המנהלים מצטיירים כמי שאחראים במידה רבה ליצירת מרחב האמון בעבור המורים, וכמי שמשכילים ליצור שיח פתוח ומשתף עם צוות בית הספר, המבוסס על דיאלוג מתמיד, אף שהם עצמם אינם נהנים ממרחב כזה. המחקר מתבהר ועולה שיכולתם של המנהלים לשמש חיץ המגונן על המורים מלחצים חיצוניים, ויכולתם להתמודד עם האמון המותנה הניתן בהם (באמצעות תיווך דרישות המערכת למורים, תעדוף הדרישות, משא ומתן עליהן ויצירת דרכים עוקפות לביצוען), הן שקובעות את מידת האוטונומיה המהותית שממנה נהנים המורים. כמו כן, נראה שהמנהלים הם שאחראים במידה רבה לביסוסה של מערכת הערכה מקדמת נראות בתוך בית הספר (המתקיימת לצדה של הערכה חיצונית שאינה בהכרח כזו). הערכה זו מלווה פעמים רבות בתמיכה מבוססת נראות (הפועלת גם היא בצד מערכת תמיכה חיצונית שנתפסת פעמים רבות כלא מועילה).

שתי מסקנות נגזרות מדברים אלו: ראשית, נראה שאפשר בהחלט ליצור מרחב מקדם אמון במערכת החינוך. שנית, יצירת מרחב זה במערכת החינוך הישראלית תלוי כיום במידה רבה ברצונו וביכולותיו של המנהל, אך אלה מחושקים ומוגבלים על ידי התרבות הארגונית הקיימת. לפיכך, כדי ליהנות מפירותיו המקצועיים של אמון, חשוב ליצור מדיניות ארגונית שתפעל ליצירה ולקידום של מרחבי אמון במערכת כולה ותבסס סביבה ותרבות ארגונית שמעודדות אמון. ממצאי המחקר מלמדים שמדיניות כזו צריכה להתבסס על דיאלוג מתמיד בין בעלי התפקידים במערכת, שיאפשר הבנה הדדית בין אנשי המטה לאנשי השטח (מנהלים ומורים) באשר לצרכים אלו של אלו. כמו כן, יש חשיבות בביסוס מנגנוני הערכה שיקדמו נראות של אנשי השטח ומנגנוני תמיכה מקצועית שיתבססו עליה; אלה יחזקו את הדיאלוג בין הדרגים ויתרמו ליצירת מרחב אוטונומי מהותי שבו יוכלו אנשי החינוך למלא היטב את תפקידם. אימוץ מהלכים ברוח זו הכרחי כדי לבסס אמון של ממש במערכת החינוך, שסייע להצמיד את החינוך בישראל אל תוך המאה ה-21.

רשימת מקורות

יאיר, גד, ודן ענבר, 2006. "סטנדרטים להישגים בחינוך: אבני בוחן, אבני דרך או אבני נגף?" דן ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דברת*, תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים, ע' 130-145.

ענבר, דן, 2000. *ניהול שונות: האתגר החינוכי*, אבן יהודה: רכס.
צבר-בן יהושע, נעמה, 1990. *המחקר האיכותי: בהוראה ובלמידה*, רמת גן: מסדה.
שקדי, אשר, 2003. *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*, תל-אביב: רמות.

Adams, Kimberly S., and Sandra L. Christenson, 2000. "Trust and the Family-School Relationship: Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades," *Journal of School Psychology* 38(5): 477-497.

Altinkurt, Yahya, and Kürşad Yılmaz, 2012. "Relationship between the School Administrators' Power Sources and Teachers' Organizational Trust Levels in Turkey," *Journal of Management Development* 31(1): 58-70.

Bachmann, Reinhard, 2002. "The Role of Trust and Power in the Institutional Regulation of Territorial Business Systems," in Dirk Fornahl and Thomas Brenner (eds.), *Cooperation, Networks and Institutions in Regional Innovation Systems*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 58-81.

-----, 2003. "Trust and Power as Means of Coordinating the Internal Relations of the Organization: A Conceptual Framework," in Bart Nooteboom and Frédérique Six (eds.), *The Trust Process in Organizations: Empirical Studies of the Determinants and the Process of Trust Development*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 58-74.

Baier, Annette, 1986. "Trust and Antitrust," *Ethics* 96(2): 231-260.

Bogdan, Robert, and Sari K. Biklen, 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston: Allyn and Bacon.

Braun, Henry, 2012. *Accountability for Educators: What Does Value-Added Methodology Have to Offer?* Paper presented at the Teachers Evaluation Symposium, Van Leer Jerusalem Institute, Jerusalem, Israel, January 2012.

Bryk, Anthony S., and Barbara L. Schneider, 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, New York: Russell Sage Foundation.

-----, 2003. "Trust in Schools: A Core Resource for School Reform," *Educational Leadership* 60(6): 40-45.

Cherney, Adrian, 1997. "Trust as a Regulatory Strategy: Current Issues," *Criminal Justice* 9(1): 71-84.

- Darling-Hammond, Linda, 2004. "Standards Accountability, and School Reform," *Teachers College Record* 106: 1047-1085.
- Dasgupta, Partha, 1988. "Trust as a Commodity," in D. Gambetta (ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, New York: Basil Blackwell, pp. 49-72.
- Denzin, Norman K, and Yvonna S. Lincoln, 2005. "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research," in Denzin, Norman K, and Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed, Thousand Oaks: Sage, pp. 1-28.
- Downie, Robin S., 1990. "Professions and Professionalism," *Journal of Philosophy of Education* 24(2): 147-159.
- Eden, Devorah, 2001. "Who Controls the Teachers? Overt and Covert Control in Schools," *Educational Management Administration Leadership* 29(1): 97-111.
- Elboim-Dror, Rachel, 1970. "Some Characteristics of the Education Policy Formation System," *Policy Sciences* 1(1): 231-253.
- Engels, Nadine, Katrien Struyven, Els Consuegra, and Koen Lombaerts (NYP), in Dan Inbar and Yael Shalev-Vigiser (eds.), *Teachers and Teaching Policies: Developing Trust in Teaching*. Jerusalem: The Van Leer Jerusalem Institute.
- Eyal, Ori, and Dan E. Inbar, 2003. "Developing a Public School Entrepreneurship Inventory: Theoretical Conceptualization and Empirical Examination," *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research* 9(6): 221-244.
- Eyal, Ori, Izhak Berkovich, and Talya Schwartz, 2011. "Making the Right Choice: Ethical Judgments among Educational Leaders," *Journal of Educational Administration* 49(4): 396-413.
- Forsyth, Patrick B., Laura L. B. Barnes, and Curt M. Adams, 2006. "Trust-Effectiveness Patterns in Schools," *Journal of Educational Administration* 44(2): 122-141.
- Frowe, Ian, 2005. "Professional Trust," *British Journal of Educational Studies* 53(1): 34-53.
- Fukuyama, Francis, 1995. *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, New York: Free Press.
- Gambetta, Diego, 1988. "Can We Trust Trust?" in D. Gambetta (ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, New York: Basil Blackwell, pp. 213-237.
- Goddard, Roger D., Megan Tschannen-Moran, and Wayne K. Hoy, 2001. "Teacher Trust in Students and Parents: A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Urban Elementary Schools," *Elementary School Journal* 102(1): 3-17.
- Hardin, Russell, 1993. "Altruism and Mutual Advantage," *Social Service Review* 67: 358-373.
- Hartaf, Hagit, Ofra Ratner-Avrahami, and Michal Beller (NYP), in Dan Inbar and Yael Shalev-Vigiser (eds.), *Teachers and Teaching Policies: Developing Trust in Teaching*. Jerusalem: The Van Leer Jerusalem Institute.

- Hoy, Wayne K., and Megan Tschannen-Moran, 1999. "Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools," *Journal of School Leadership* 9: 184-208.
- Hoy, Wayne K., and Scott R. Sweetland, 2001. "Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures," *Educational Administration Quarterly* 37: 296-321.
- Hoyle, Eric, 2001. "Teaching: Prestige, Status, and Esteem," *Educational Management and Administration* 29(2): 139-152.
- Jansen, Erik, and Gaylen N. Chandler, 1994. "Innovation and Restrictive Conformity among Hospital Employees: Individual Outcomes and Organizational Considerations," *Hospital and Health Services Administration* 39(1): 63-80.
- Johnson, Noel D., and Alexandra Mislin, 2008. *Cultures of Kindness: A Meta-Analysis of Trust Game Experiments*, Working Paper, Mercatus Center, George Mason University.
- Koretz Daniel M., and Karen Barton, 2004. *Assessing Students with Disabilities: Issues and Evidence*, Technical report for the Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, Los Angeles, CA.
- Koretz, Daniel M., 2002. "Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Production," *Journal of Human Resources* 37: 752-777.
- Kramer, Roderick M., 1999. "Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions," *Annual Review of Psychology* 50: 569-598.
- Lindsay, Dana H., Daniel J. Brass, and James B. Thomas, 1995. "Efficacy-Performance Spirals: A Multi-Level Perspective," *Academy of Management Review* 20(3): 645-678.
- Lipsky, Michael, 1980. *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*, New York: Russel Sage Foundation.
- Luhmann, Niklas, 1979. *Trust and Power*, Chichester: Wiley.
- Messick, David M., Scott T. Allison, and Charles D. Samuelson, 1988. "Framing and Communication Effects on Group Members' Responses to Environmental and Social Uncertainty," in Shlomo Maital (ed.), *Applied Behavioral Economics, Vol. 2*, New York: New York University Press, pp. 677-700.
- Meyer, John W., and Brian Rowan, 1977. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony," *American Journal of Sociology* 83: 340-363.
- Misztal, Barbara A., 1996. *Trust in Modern Societies: The Search for the Basis of Social Order*, Cambridge: Polity Press.
- Nir, Adam E., 1999. *The Simplification Trap in Educational Planning*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999.

- Nir, Adam E., and Dan Inbar, 2003. "School Principals in the Israeli Educational System: From Headteachers to Professional Leaders," in Leonard E. Watson (ed.), *Selecting and Developing Heads of Schools: Twenty-Three European Perspectives*, Sheffield: European Forum on Educational Administration, pp. 137-148.
- Oakeshott, Michael. 1989. "Teaching and Learning," in Timothy Fuller (ed.), *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, Yale: Yale University Press, pp. 35-61.
- Offe, Claus, 1996. *Modernity and the State: East, West*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Oliver, Christine, 1991. "Strategic Responses to Institutional Processes," *Academy of Management Review* 16: 145-179.
- O'Neill, Onora, 2002. "A Question of Trust," Lecture 1: Spreading Suspicion, in Reith Lectures 2002, retrieved 11.3.12 from: www.bbc.co.uk/radio4/reith2002.
- Orrú, Marco, Nicole W. Biggart, and Gary G. Hamilton (eds.), 1997. *The Economic Organization of East Asian Capitalism*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, Michael Q., 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2nd ed., Newbury Park, CA: Sage.
- Putnam, Robert D., 1993. *Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy*, New Jersey: Princeton University Press.
- Reiss, Albert J., 1984. "Selecting Strategies of Social Control over Organisational Life," in Keith Hawkins and John M. Thomas (eds.), *Enforcing Regulation*, Boston: Kluwer-Nijhoff, pp. 23-35.
- Rubin, Herbert J., and Irene S. Rubin, 1995. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, Thousand Oaks: Sage Publication.
- Ryan, Richard M., and Edward L. Deci, 2000. "Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being," *American Psychologist*, 55(1), 8-78.
- Sergiovanni, Thomas J., 2000. *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, 4th ed., Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Shedd, Joseph B., and Samuel S. Bacharach. 1991. *Tangled Hierarchies: Teachers as Professionals and the Management of Schools*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sinden, James E., Wayne K. Hoy, and Scott R. Sweetland, 2004. "An Analysis of Enabling School Structure: Theoretical, Empirical, and Research Considerations," *Journal of Educational Administration* 42(4): 462-478.
- Stefkovich, Jacqueline A., and Paul T. Begley, 2007. "Conceptualizing Ethical School Leadership and Defining the Best Interests of Students," *Journal of Educational Management Administration and Leadership* 35(2): 205-225.
- Strickland, Lloyd H., 1958. "Surveillance and Trust," *Journal of Personality* 26: 245-250.

- Stull, Michael G., 2004. *Exploring the Factors that Promote Risk Taking, Innovativeness, and Proactiveness among Managers and Employees: The Influence of Trust, Motivational and Enabling Mechanisms*. Doctoral dissertation, Case Western Reserve University.
- Tschannen-Moran, Megan, and Wayne K. Hoy, 1998. "Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis," *Journal of Educational Administration* 36: 334-352.
- , 2000. "A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust," *Review of Educational Research* 70(4): 547-593.
- Tschannen-Moran, Megan, 2003. "Fostering Organizational Citizenship: Transformational Leadership and Trust," in Wayne K. Hoy and Cecil G. Miskel (eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools*, Greenwich: Information Age, pp. 157-179.
- , 2009. "Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust," *Educational Administration Quarterly* 45: 217-247.
- , 2011. "In Search of Trust: Contributing to the Understanding of a Taken-for-Granted Construct," in Michael F. Dipaola and Patrick B. Forsyth (eds.), *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy*, Charlotte: Information Age, pp. 1-15.
- van Swol Lyn M., 2003. "The Effects of Regulation on Trust," *Basic and Applied Social Psychology* 25(3): 221-233.
- Warren, Mark E., 1996. "Deliberative Democracy and Authority," *American Political Science Review* 90: 46-60.
- , 1999. "Introduction," in Mark E. Warren (ed.), *Democracy and Trust*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-22.
- Wilson, Meena, 1993. "The Search for Teacher Leaders," *Educational Leadership* 50(6): 24-28.
- Wilson, Rick K., and Catherine Eckel, 2011. "Trust and Social Exchange", in James N. Druckman, Donald P. Green, James H. Kuklinski and Arthur Lupia (eds.), *Cambridge Handbook of Experimental Political Science*, New York: Cambridge University Press, pp. 243-257.
- Weick, Karl E., 1976. "Education Systems as Loosely Coupled Systems," *Administrative Science Quarterly* 21: 1-19.
- , 1982. "Administering Education in Loosely Coupled Schools," *Phi Delta Kappan* 63(10): 673-376.
- Wood, Robert E., and Albert Bandura, 1989. "Social Cognitive Theory of Organizational Management," *Academy of Management Review* 14: 361-384.

נספח: מכוונים לראיונות

דף מכוון לראיון חצי מובנה עם מנהלים בנושא האמון

1. ספרי לי על עצמך ועל הרקע המקצועי שלך.
2. אילו קבוצות/אנשים/תפקידים מרכיבים את עולם העבודה (ההתייחסות שלך) בתוך בית הספר ומחוצה לו?
3. האם תוכלי/לספר לי על גורמים המסייעים או מעכבים את הצלחתך בעבודתך כמנהל/ת? באילו אופנים?
4. באילו תחומים את/ה חש/ה אוטונומי/ת לפעול בעבודתך? האם לתחושתך אוטונומיה זו רחבה או מצומצמת? מי מגדיר את גבולותיה? כיצד הגדרה זו גורמת לך לחוש?
5. האם הצלחתך תלויה בגורמים נוספים? כיצד תלות זו משפיעה על עבודתך?
6. האם את/ה חש/ה פגיע/ה או חשוף/ה בעבודתך (תן/י דוגמאות)? מול מי בעיקר? באילו נושאים?
7. באילו תחומים את/ה רוצה תמיכה או גיבוי או זקוק/ה להם? אל מי את/ה פונה כדי לקבל אותם?
8. האם את/ה חש/ה מוערך/ת על עבודתך? מיהם הגורמים שמביעים הערכה כלפיה?
9. האם כל המידע הרלוונטי להצלחת עבודתך ולמעמדך במערכת מגיע אליך/אליין?
10. מול מי במערכת את/ה מקיים/ת שיח פתוח? מול אילו גורמים יש חסמים בתקשורת?
11. אילו נהלים ארגוניים מקטינים/מגדילים את תחושת התלות/ הפגיעות / השיח הפתוח?
12. האם המושג אמון קשור לנושאי השיחה עד כה לתפיסתך? האם הוא רלוונטי לעבודתך כמנהל/ת בבית הספר? כיצד את/ה מגדיר/ה אמון?
13. תוכלי/לתאר לי מקרה שחווית המדגים אמון בך כמנהל/ת ומקרה שחווית המדגים חוסר אמון בך כמנהל/ת?
14. אם היית בין מקבלי ההחלטות במדינה, כיצד היית פועלת כדי להגדיל את תחושת האמון במנהלים / את האוטונומיה שלהם / את הגיבוי הניתן להם כך שיוכלו להצליח בעבודתם?

דף מכוון לראיון חצי מובנה עם מורים בנושא האמון

1. ספרי לי על עצמך ועל הרקע המקצועי שלך.
2. אילו קבוצות/אנשים/תפקידים מרכיבים את עולם העבודה (ההתייחסות שלך) בתוך בית הספר ומחוצה לו?
3. האם תוכלי/לספר לי על גורמים המסייעים או מעכבים את הצלחתך בעבודתך כמורה? באילו אופנים?
4. באילו תחומים את/ה חש/ה אוטונומי/ת לפעול בעבודתך? האם לתחושתך אוטונומיה זו רחבה או מצומצמת? מי מגדיר את גבולותיה? כיצד הגדרה זו גורמת לך לחוש?
5. האם הצלחתך תלויה בגורמים נוספים? כיצד תלות זו משפיעה על עבודתך?
6. האם את/ה חש/ה פגיע/ה או חשוף/ה בעבודתך (תן/י דוגמאות)? מול מי בעיקר? באילו נושאים?

7. באילו תחומים את/ה רוצה תמיכה או גיבוי או זקוק/ה להם? אל מי את/ה פונה כדי לקבל אותם?
8. האם את/ה חש מוערך/ת על עבודתך? מי הגורמים שמביעים הערכה כלפיה?
9. האם כל המידע הרלוונטי להצלחת עבודתך ולמעמדך במערכת מגיע אליך/אלייך?
10. מול מי במערכת את/ה מקיים/ת שיח פתוח? מול אילו גורמים יש חסמים בתקשורת?
11. אילו נהלים ארגוניים מקטינים/מגדילים את תחושת התלות / הפגיעות / השיח הפתוח?
12. האם המושג אמון קשור לנושאי השיחה עד כה לתפיסתך? האם הוא רלוונטי לעבודתך כמורה בבית הספר? כיצד את/ה מגדיר/ה אמון?
13. תוכל/י לתאר לי מקרה שחווית המדגים אמון בך כמורה ומקרה שחווית המדגים חוסר אמון בך כמורה?
14. אם היית בין מקבלי ההחלטות במדינה, כיצד היית פועל/ת כדי להגדיל את תחושת האמון במורים / את האוטונומיה שלהם/ את הגיבוי הניתן להם כך שיוכלו להצליח בעבודתם?

