



מנהלי בתי ספר בישראל התפתחות ולמידה בתפקיד

דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות
למדיניות בנושא התפתחות ולמידה
של מנהלי בתי ספר בישראל
מוגש למשרד החינוך, התרבות והספורט

תשרי, תשס"ט - ספטמבר 2008



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



ועדת ההיגוי

יו"ר הועדה - פרופ' יזהר אופלטקה
ראש המסלול למינהל, חברה ומדיניות החינוך,
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

רכז הועדה - אריאל לוי
ראש תחום התפתחות ולמידה, מכון "אבני ראשה",
לשעבר מנהל ביה"ס המקיף גילה, ירושלים

חברי הועדה:

(על פי סדר א"ב)

פרופ' חיים אדלר
מכון מנדל, פרופ' אמריטוס, החוג לחינוך, האוניברסיטה
העברית בירושלים

יפה בן עמי
מפקחת, רפרנטית מחוזית להתפתחות ולמידה של
מנהלים, מחוז מרכז, משרד החינוך

פרופ' ענת זוהר
יו"ר המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך

אסנת ירון
רפרנטית משרד החינוך למכון "אבני ראשה", משרד החינוך

שוש נגר
מנהלת בית ספר יסודי ממלכתי דתי "עציון", תל אביב

סימה ניסלבאום
מנהלת בית חינוך יסודי ממלכתי "דליות", יקנעם

אלי פרץ
מנהל בית ספר על-יסודי אזורי "מרחבים" שבנגב

מירי שליסל
מנהלת תחום חינוך, קרן יד הנדיב,
לשעבר מנהלת בית הספר "אור תורה" בנות, ירושלים

תיעוד, שותפות בכתיבה

לינדה יעקב
צפנת, מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני

קוראים מגיבים

בעת גיבושו של מסמך התפיסה, הוא נשלח למעגלים רחבים של מנהלי בתי ספר ואנשי מקצוע, וזה המקום להודות לכל מי שתרום מזמנו, קרא בו והעיר את הערותיו.

רפרנטים מחוזיים לתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים המשתתפים בפורום הרפרנטים:

(על פי סדר א"ב)

אורלי אביבי, חיה אבני, אלקה אמיתי, יהודית בלום, יפה בן עמי, שרית ברונר, ד"ר מירי גוטליב, שרה דר, תלמי ובר, רחלי כהן, חיים לק וסגלית קורן.

בעלי תפקידים ומומחים בתחומם:

(על פי סדר א"ב)

שמעון אדלר, ד"ר קובי גוטרמן, פרופ' אלן גולדרינג, רימה דיאמנט, איציק דנצינגר, ד"ר מירה המאירי, מירי ונד, ד"ר רעיה יואלי, ד"ר ישראל כ"ץ, ד"ר אדם לפסטיין, וליד מולא, רונית מורן, רוני סאלמה, הרב אוריאל עובדיה, ד"ר דליה עמנואל, יפה פס, חוה פרידמן, ברוך פרייזן, צביקה רול, יעל שלסינגר, רונית שרביט, וד"ר איציק תומר.

צוות מכון "אבני ראשה":

(על פי סדר א"ב)

דוד ברלין, עדה גיאן, רוני גלמן, ד"ר פלור היימן, ענבל וקנין, רותי טנלדר, תמר יהלום, אריאל לוי, גל פישר, דגנית ראוכורגר ויהודית שלוי.



מדיניות חדשה בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר

תקציר

זה שנים רבות מתחבטים אנשי ניהול וחינוך בסוגיית התפתחותם המקצועית של מנהלי בתי ספר. חשיבותה העיקרית של סוגיה זו נובעת מהשפעתו הרבה והמכרעת של המנהל על התהליך החינוכי בבית ספרו. זאת ועוד: מדיניות ארצית ברורה בקשר לפיתוח מנהלי בתי ספר מחויבת המציאות בעיקר בתקופתנו, עת מתמודד המנהל עם אין-ספור דרישות מצד גורמים רבים בסביבת בית ספר, והוא נדרש להציג הישגים של ממש בעבודת בית ספרו.

מסמך התפיסה של התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל הוא ניסיון ראשון וייחודי בישראל לעצב מדיניות ארצית קוהרנטית לפיתוחם המקצועי של מנהלי בתי ספר ולהעצמתם במגזרי החינוך השונים. המסמך מתבסס על ההנחה שעבודתו של המנהל וצורכי ההתפתחות והלמידה שלו קשורים ביניהם קשר אמיץ, הן מעצם מהותו של בית הספר - זירה שמתרחשים בה תהליכים פדגוגיים מגוונים, והן מהיותם פונקציה של השלב שבו נמצא המנהל בקריירה שלו. שלבי הקריירה שיתוארו בהרחבה במסמך הכולל הם, מבחינתנו, גורם משמעותי בקביעת תוכני התפתחותו המקצועית של המנהל ושיטות ההוראה שייחשף אליהן.

בשנת 2008 יזם מכון "אבני ראשה" - המכון למנהיגות בית-ספרית, את הקמתה של ועדה מקצועית שמטרתה לנסח מסמך מדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר. לשם גיבוש המסמך התכנסו מומחים מן האקדמיה ואנשי מערכת החינוך ממגזרים ומתפקידים שונים. בפני חברי הוועדה עמדו שלוש שאלות חשובות:

א. מהם התכנים המרכזיים הרלוונטיים לשלבים שונים בקריירת המנהל?

ב. באילו שיטות (מתודות) המנהלים אמורים ללמוד?

ג. מהם היישומים הארגוניים הנדרשים כדי לקדם את הטמעת התהליכים?

המסמך שלפניכם מציג תפיסה מסודרת לתחום הפיתוח של מנהלי בתי ספר בישראל. עצם החקירה השיטתית, הבדיקה המעמיקה והעיסוק האינטנסיבי בתהליכי הלמידה וההתפתחות המקצועית של המנהלים הם בחזקת כיוון מרענן בסוגיה של ניהול בית ספר בישראל. אנו מאמינים שהתפתחותם המקצועית של מנהלי בתי ספר חשובה לשיפור מערכת החינוך בארץ. המסמך מפנה זרקור אל העצמתם האישית והמקצועית של מנהלי בית הספר, ואל הגורמים המובילים נושא זה, ובראשם המפקחים. מסמך זה הוא חלק בלתי נפרד מהמסמך "תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל" מטעם "אבני ראשה".

התפיסה המערכתית

הנחת היסוד של מסמך זה גורסת כי מנהלים צריכים לחוות למידה מתמשכת (Life Long Learning) מהזמן שבו הם מתחילים בתהליך הכשרתם הפורמלית ולמשך כל הקריירה שלהם, ולא להסתפק בלמידה טרם התפקיד. ללמידה זו חשיבות מכרעת ביכולת לעצב זהות מקצועית ניהולית, ובעקבותיה - גם את הזהות הבית-ספרית ואת ניהולו המיטבי של בית הספר למשך שנים. טיוטת המסמך הכולל מציגה תפיסה רחבה ומפורטת של תהליכי התפתחות ולמידה של כלל מנהלי בתי ספר, כלומר בלי התייחסות מיוחדת להבדלים ביניהם מבחינת המחוז, המגזר, סוג בית הספר וכד'. המסמך הוא מתווה תיאורטי המציג גם המלצות מפורשות על תהליכי התכנון והעבודה הרצויים במחוזות ובמכון.

מומלץ לקרוא את המסמך כולו בגרסתו המלאה, על כל עקרונותיו והמלצותיו המגוונות.

נקודות עיקריות בדו"ח הועדה

מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי: התפיסה המוצגת במסמך זה רואה בזהותו הפדגוגית של המנהל נקודת מוצא מנחה נחה את תהליכי ההתפתחות והלמידה שלו, שכן מנהיגות פדגוגית היא המבדילה בין מנהל בית ספר לבין עמיתיו במגזרים תעסוקתיים אחרים. לפיכך, ראוי להשקיע בפיתוח דמות המנהל כסמכות מקצועית בסוגיות של חינוך, הוראה ולמידה. התמקדות זו בזהות המנהל צריכה להיות מוגדרת בליבת התכנים, ועליה להיות מגולמת בתפיסה הכוללת של תהליכי ההתפתחות והלמידה.



למידה בכל שלבי הקריירה ובהלימה להם: אחד החידושים המרכזיים בתכנית המוצעת נוגע ללמידה ולהכשרה של מנהלי בתי ספר על פי השלב שבו הם נמצאים בקריירה שלהם, קרי - בהתאם לוותק של המנהל בתפקידו הניהולי. ההנחה היא שהוותק משפיע רבות על הצרכים ההתפתחותיים והלימודיים של המנהל ועל נכונותו להיחשף לתכנים חדשים ולמתודות שונות. המסמך מציג חלוקה לשלושה שלבים עיקריים בקריירה וקושר ביניהם לבין תוכני הלימוד הנחוצים למנהל בית הספר, שיטות ההוראה ומסגרות ארגוניות שונות.

”פחות זה יותר”: המלצה חד-משמעית המובאת במסמך היא שעל המנהל להיות מעורב במספר קטן של תהליכי למידה (עד שני תהליכים בד בבד). תהליכים ממוקדים ועמוקים יאפשרו למנהל להטמיע את השינויים הנובעים מהלמידה וליישם אותם במידה רבה יותר מלמידה של תכנים רבים שאינם קשורים זה לזה.

רפלקציה אישית כמתודה וכתוכן מרכזי: רפלקציה משלבת עשייה מתוך התבוננות על העשייה עצמה ועל עצמך בתוכה. באמצעות הרפלקציה לומד המנהל על עצמו, על קשריו עם המורים, עם העובדים, עם הממונים עליו ועם שותפיו לעשייה, והוא מפתח את התבוננות המקצועיות שלו, את יכולותיו ואת תפקודיו. תהליכי התבוננות פנימית המשולבים עם למידה תיאורטית יכולים לסייע למנהלים לפתח רעיונות עצמאיים וקול משלהם, המבוססים על פרקטיקה ותיאוריה קודמת. אף שעקרון הרפלקטיביות שגור היום בשיח התרבותי והאקדמי, בעיקר בקשר לתהליך ההתפתחות של מנהלים מנוסים, מימושו עדיין רחוק מן האידיאל. קידום עיקרון זה - כמוהו כפעולה לשינוי ארגוני משמעותי.

תוכני ליבה ותוכני בחירה: המודל המומלץ במסמך זה מבטא תפיסה ולפיה תכנים מסוימים מחייבים את כל המנהלים. עם זאת תוכני הבחירה מאפשרים להתאים את תהליכי ההתפתחות והלמידה לצרכים שאותרו במסגרות מקומיות (צרכים מחוזיים, מגזריים).

תוכני הליבה המומלצים בתכנית זו כוללים הנהגת תהליכי חינוך, הוראה ולמידה; עיצוב תמונת העתיד - חזון וניהול שינוי; הנהגת הצוות, ניהולו ופיתוחו המקצועי; התמקדות בצורכי היחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה.

תוכני הבחירה כוללים היבטים ערכיים וביטויים בעבודה הבית-ספרית; ארגון והבניית ידע, ניהול משאבים; תכנים ברוח הזמן (על פי מדיניות המשרד ודגשים שהם צורך השעה); תכנים ייחודיים למגזרים.

הדרכה אישית למנהלים: ההדרכה האישית מבוססת של אינטראקציה בין-אישית שעניינה התפתחות אישית ומקצועית כאחת, המתרחשת במרחב הניהולי של המודרך. הנחת היסוד של המסמך היא שמנהל בית הספר זקוק לתמיכה אישית מתמשכת במהלך הקריירה שלו, בעיקר בשנים הראשונות של דרכו בניהול. לפיכך אנו ממליצים כי השימוש בהדרכה אישית יהיה מתודת התפתחות ולמידה קבועה ומחייבת בשלב הניהול הראשון. אנו ממליצים להעניק מסגרת רחבה של שעות הדרכה אישית למנהל בשנים הראשונה והשנייה. בנוסף, אנו רואים בהדרכה אישית אמצעי חיוני להתפתחות ולמידה של מנהלים בכל שלבי הקריירה, וממליצים להרחיב משאב זה גם בעבור מנהלים בשלב הבנייה ובעבור מנהלים בשלב ההתבססות בתפקיד.

מנהלים מנוסים כמדריכים אישיים: אנו רואים חשיבות רבה בכך שמנהלי בתי ספר ותיקים המתאימים לכך ישמשו מנחים ומדריכים למנהלים בתחילת דרכם בתהליכי הלמידה וההתפתחות - וגם אנשי מקצוע מנוסים מדי סציפלינות שונות. בחירתם של מנהלים ותיקים להיות "מדריכים אישיים" עשויה לסייע להם עצמם, לשמש נתיב של התחדשות וצמיחה מקצועית לעומת אפשרות של שחיקה וקיפאון.

שיתוף הפעולה בין המכון למחוזות: ההתפתחות והלמידה יתקיימו בשילוב העבודה הסדורה של המפקחים עם המנהלים הממונים עליהם (ולא במקומה), והפעילות העיקרית תוסיף להתקיים במחוזות משרד החינוך. המחוזות והמכון יעבדו על פי מתווה מסודר לתכנון ולניהול של תהליכי ההתפתחות והלמידה, בהובלת הרפרנט המחוזי.

המכון ימשיך להשקיע בתהליכי התפתחות ולמידה של המפקחים הרפרנטים בהתאמה, ויעבוד עִמם באופן שוטף ומתמשך.

תהליכי התפתחות ולמידה ארציים: מכון "אבני ראשה" למנהיגות בית-ספרית יפתח ויפעיל תהליכי התפתחות ולמידה ארציים בנושאים ייחודיים הממלאים צרכים חסרים, וכן יחתור



לשיתוף פעולה עם רשתות, רשויות ובעלי עניין אחרים בנושא התפתחותם המקצועית של מנהלים.

שיתוף מנהלים ומפקחים בתכנון: עוד המלצה חשובה בדו"ח - ליצור תהליך מובנה שבו יש שיתוף בין מנהלים ומפקחים בנוגע לתהליכי הלמידה וההתפתחות של המנהלים. שיתופם של מנהלים ומפקחים בוועדות היגוי מחוזיות ואחרות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלים חיוני ומכריע. חשוב לציין כי מסמך זה אף הוא נכתב על בסיס דיאלוג בין מפקחים ומנהלי בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים.

תוכן העניינים

5	תקציר
11	מבוא
11	פתיחה
13	תהליכי פיתוח מקצועי של מנהלי בתי ספר- עבר והווה
16	תיאור הצורך
17	תיאור תהליך העבודה במכון "אבני ראשה"
20	התפתחות, גדילה, למידה טובה
24	שלוש שאלות יסוד בתכנון תהליכי ההתפתחות והלמידה למנהלים
25	פרק 1: מתי לומדים? שלבי התפתחות ולמידה בקריירה של מנהל בתי ספר
30	פרק 2: תכנים בתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר
30	עקרונות מרכזיים בהוראת התכנים
35	תוכני ליבה
40	תוכני בחירה
42	פרק 3: מתודות בתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר
43	עקרונות מרכזיים בשיטות הוראה ולמידה
47	מתודות מרכזיות
51	התאמת המתודות לשלבי הקריירה
53	פרק 4: יישומים מערכתיים וארגוניים
53	הבנות מערכתיות כלליות
54	תכנון תהליכי ההתפתחות והלמידה
55	הפעלה ובקרה
56	מפת התמצאות למנהל על פי השלב בקריירה
58	רשימת מקורות
60	נספח 1: תכנים בתהליכי הלמידה לפי השלבים בקריירה
68	נספח 2: הדרכה אישית למנהלים חדשים
76	נספח 3: מתווה לתוכנית עבודה מחוזית לתכנון תהליכי התפתחות ולמידה למנהלים



מבוא

פתיחה

התפקיד המוטל היום על מנהל בית ספר הוא מהתפקידים הקשים והמורכבים ביותר. התמודדותו המקצועית מתרחשת בזירות רבות והיא דורשת להפעיל כישורים ומיומנויות בתחומי אחריות רבים ומגוונים (סרג'ובאני, 2002). כמו כן, למנהל בית הספר השפעה מכרעת על טיב החינוך במוסד שהוא מנהל (Smith & Andrews, 1989).

תנאי העבודה בבית הספר אינם מאופיינים עוד במונחים של סגנון הניהול המסורתי. "עבודת הניהול מתנהלת בדומה למסע הנערך על פי מצפן, ומיקומו של הצפון משתנה עם כל צעד" (סרג'ובאני, 2002). היום תפקידו של מנהל בית הספר הוא תפקיד מערכתי, ובין מאפייניו אי-ודאות גבוהה, חוסר יציבות, עיסוק מתמיד באלפי אירועים יחידים שלעתיים יש ביניהם ניגודים ערכיים. מדובר בתנאי ניהול "לא ליניאריים". כמה מאפיינים לתנאים אלה: סביבה דינמית, קשר רופף בין המרכיבים של המבנה הניהולי, ריבוי מטרות ומטרות מתנגשות, מטלות לא מובנות, ריבוי פתרונות אפשריים לכל בעיה, תוצאות שאינן ניתנות למדידה בקלות, נוהלי עבודה שעדיין לא עמדו במבחן ושיעילותם טרם הוכחה, תוצאות חינוכיות שאינן ניתנות לחיזוי או להערכה, חלוקת סמכויות לא ברורה וסמכויות מתנגשות.

לנוכח מציאות מורכבת זו, נודעת חשיבות רבה עד מאוד לתהליכי תמיכה, הדרכה, למידה והתפתחות של מנהלי בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים.

בספרו המופתי של הווארד גרדנר (Gardner, 1991) מתוארת ההתמודדות המורכבת של המורה עם "תיאוריות אינטואיטיביות" של התלמידים בנוגע להיבטים רבים של החיים. לעתים קרובות, אף שההוראה נעשתה בכיתה "כהלכתה", התלמידים שולפים את התיאוריות האינטואיטיביות המוכרות להם מימים ימימה בהקשרים שונים. גם בקרב מנהלים יש דפוסים ניהוליים אינטואיטיביים טובים, המשפיעים עליהם לא פעם לפעול באופן שונה ואף מנוגד להכשרתם. במסמך זה אנו עוסקים בשאלות: איך אפשר לעצב בעבור מנהלים בעבודה תהליכי התפתחות ולמידה אשר יקדמו תהליכי התפתחות אישית-מקצועית? איך אפשר להרחיב את השפעתם של תהליכים

אלו אל מעבר לכיתת הלימוד, קרי - אל שדה העשייה בפועל של המנהלים? אלו אל מעבר לכיתת הלימוד, קרי - אל שדה העשייה בפועל של המנהלים?

הנחת היסוד של מסמך זה גורסת כי למידה מתמדת של המנהל הכרחית לעיצוב שגרת ניהול בית-ספרית מושכלת, רגישה ובת-קיימא, המבוססת על תהליכי עבודה עמוקים, עקביים ורב-ממדיים. כמו כן, ההמלצה הבסיסית במסמך מכוונת לכך שתהליכי הלמידה וההתפתחות המקצועית יהיו מבוססים הן על מדיניות מסודרת ואחידה והן על מוטיבציה פנימית ובחינת צרכיו של המנהל.

יש לראות במסמך זה נגזרת של המסמך "תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל" הרואה אור בימים אלו.

בטרם נפתח בסקירה ובהמלצות, נציין כי במסמך זה נשתמש במונחים "תהליכי התפתחות ולמידה" (להלן גם: תהליכים), על אף שהמונחים הרווחים הם "השתלמות" ו"פיתוח מקצועי". הבחירה במילים אלו אינה מקרית: זו בחירה שמנסה לאתגר את האסוציאציות המלוות את המילה "השתלמות", ובתוך כך ליצוק תכנים חדשים לתהליכי ההתפתחות והלמידה של מנהלי בתי ספר. המונח "תהליך" בהקשר זה מסמן למידה מתמשכת, רציפה ובעלת זיקה לנושאים ולעקרונות שונים הנלמדים במשך השנים - שלא כמונח "השתלמות", המרמז לעתים על למידה ממוקדת, שאינה משיקה בהכרח ללמידות אחרות ואינה מחייבת יישום.



תהליכי פיתוח מקצועי של מנהלי בית ספר - עבר והווה

תהליכי הובלה

האחריות לפיתוח המנהלים הועברה למחוזות לפני כשנתיים. עד אז, עיקר התהליכים הקשורים בלמידה ובהתפתחות של מנהלי בתי ספר נעשה על ידי המחוזות באמצעות בית הספר לעובדי הוראה בכירים. תשס"ז הייתה השנה הראשונה שבה המחוזות תכננו את התהליכים וביצעו אותם - בהנחיה ובפיקוח של המינהל להכשרה, הדרכה והשתלמויות לעובדי הוראה במשרד החינוך. באותה שנה המטה והמחוזות נערכו לשנת הלימודים תשס"ח, בידיעה שהמכון למנהיגות בית-ספרית "אבני ראשה" עתיד להצטרף לעבודה.

ראוי לציין כי הנתונים שיובאו כאן נוגעים לתהליכים המוכרים לנו במסגרת המחוזות ובניהולם. עוד עשרות תהליכי התפתחות ולמידה מתקיימים במסגרות מגוונות שונות: יחידות ואגפים במטה משרד החינוך, רשתות חינוך, רשויות מקומיות, מוסדות אקדמיים ומכללות, קרנות, גופים מתערבים, עמותות שונות ומסגרות ייחודיות. המפה המוכרת במשרד החינוך היא אפוא מפה חלקית, והיא אינה מספקת תמונה כמותית ואיכותית של כלל התהליכים המתקיימים בעבור מנהלי בתי הספר.

תכנון התהליכים לקראת השנתיים האחרונות נעשה על ידי הרפרנטים המפקחים האחראים לתחום תהליכי ההתפתחות והלמידה, בהנהגה של מנהלי המחוזות. במקצת המקרים שותפו מפקחים ומנהלים בתכנון התהליכים במסגרת ועדות ההיגוי המחוזיות לנושא.

אוכלוסייה ומסגרות

על פי נתוני משרד החינוך (המינהל לתקשוב ומערכות מידע) לשנת הלימודים תשס"ח, יש 3,116 מנהלים במוסדות מוכרים. יותר מ-50% מהם בעלי עד 4 שנות ותק בניהול, קרוב ל-20% בעלי ותק של 5-9 שנות ניהול. חציון הוותק בהוראה (לא בניהול) הוא 25 שנים. חציון הגיל - 50. באוכלוסיית המנהלים בישראל 52% נשים ו-48% גברים. למנהלים רבים בישראל

תואר שני - כ-47.3%, לכ-39% תואר ראשון, ולמיעוטם תואר שלישי. בשנים האחרונות ניכרת מגמת צמצום של משך הזמן בתפקיד, וכך מנהלים נשארים בתפקידם פחות זמן מבעבר (משרד החינוך, 2006, וגם וורגן, 2006).

בשנת הלימודים תשס"ח התקיימו במסגרת מחוזות המשרד כ-150 תהליכי התפתחות ולמידה. על פי רוב מדובר בהשתלמויות בנות 28 שעות ולעיתים בנות 56 שעות. כ-4,600 שעות של התפתחות ולמידה התקיימו בשנת לימודים זו במימון מכון "אבני ראשה".

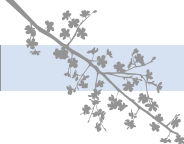
נוסף על קיום התהליכים הקבוצתיים, החליט משרד החינוך להתמקד במנהלים בתחילת דרכם והפעיל באמצעות המחוזות מפגשי הדרכה אישית. 273 מנהלים בשנה הראשונה לעבודתם זכו ל-30 שעות הדרכה אישית, ו-153 מנהלים בשנתם השנייה זכו ל-20 שעות הדרכה שנתיות. במהלך תשס"ח ניתנו בסה"כ כ-11,000 שעות הדרכה אישית (יש המגדירים הדרכה כזאת מנטורנינג, ליווי, חניכה וכיו"ב).

תהליכי ההתפתחות והלמידה מיועדים לכלל המנהלים ולכלל המגזרים. 74% משעות ההתפתחות והלמידה יוחדו בשנת 2008 למנהלים חדשים וכ-26% למנהלים הוותיקים יותר. יותר מ-300 שעות נוספות קיבלו המנהלים השייכים לזרם הממלכתי דתי (לא כולל הדרכה אישית), וכ-700 שעות יוחדו למנהלים מהמגזר הערבי. עוד תהליכים מתקיימים במגזר הערבי, הדרוזי והבדואי במסגרת תכנית החומש של משרד החינוך. רוב התהליכים מתקיימים בקבוצות של עד 25 מנהלים.

תוכני התהליכים הקיימים

התכנים הנלמדים במסגרת תהליכי ההתפתחות והלמידה של מנהלי בתי ספר מגוונים ביותר. רוב התהליכים, בעיקר אלו המיועדים למנהלים חדשים, עוסקים בלמידה של התפקיד בהקשרים המידיים והיום-יומיים (בניית תכנית עבודה, היבטים משפטיים, הערכת סגלי הוראה, ניהול תקציב, יוזמות בבית הספר, ניהול המשאב האנושי וכיו"ב).

בהכללה, מעטים התהליכים העוסקים במישרין בהרחבת שיקול הדעת הנוגע לתהליכי למידה והוראה בבית הספר. יש תהליכים הפונים החוצה ועוסקים בלמידה מהתעשייה, עולם ההיי-טק והעסקים, ויש תהליכים המכוונים לעבודה מערכתית סביב



סדר יום מחוזי (הערכת סגלי הוראה, למשל). ברמה הארצית והמחוזית לא מתוכננת הערכה שיטתית, למעט שאלוני משוב ושיחות משוב. מידת האפקטיביות של תהליכי ההתפתחות והלמידה אינה ברורה ואין מחקר מסודר ושיטתי בנושא.

במקצת המקומות קשה לצפות כמה מנהלים ישתתפו באחד מהתהליכים המתוכננים וכמה מהם ישתתפו בכמה תהליכים בעת ובעונה אחת. זאת ועוד, לפי שעה אין מדיניות ברורה הקובעת אם תהליכים אלו מחייבים או שההשתתפות בהם נתונה לבחירה אישית, למעט בנוגע למנהלים חדשים. יש מחוזות שנעשה בהם ליווי שיטתי למנהלים חדשים על ידי המחוז, ויש שמתקיימים בהם תהליכי ליווי של מנהלים חדשים על ידי הרשות המקומית או ארגונים אחרים.

בולטת העובדה ששיעור ניכר מהמנהלים המשתתפים בתהליכים הם מנהלים של בתי ספר יסודיים (שיעור גבוה משיעורם בקרב כלל המנהלים). הקשר בין המחוזות לבין מנהלי בתי הספר העל-יסודיים שונה במחוזות השונים.

מכל האמור לעיל עולה כי בישראל מתקיימים תהליכים רבים העוסקים בהתפתחות ולמידה. מקצתם נוצרו לפי צווי שעה (רפורמות, מדיניות חולפת וכיו"ב), וחלק הארי שבהם מכוון להתמודדות עם הקשיים ועם הצרכים המגוונים בצמתים שונים בקריירה של המנהל.

עם זאת, משרד החינוך טרם גיבש תפיסה המכוונת את ההתפתחות והלמידה בתוך מסגרת מושגית ומעשית. היום, "על אף שהצורך בהסדרת נושא המנהלים מצוי על סדר יומה של מערכת החינוך מזה זמן רב, המשרד טרם גיבש מדיניות מקיפה וברורה בנושא" (מתוך מסמך שהוגש לוועדת החינוך בכנסת בנושא מעמד המנהל במערכת החינוך, וורגן, 2006). ואלה כמה מהסיבות לכך: היעדר מדיניות המגדירה את הדרישות ממנהל בית הספר (סטנדרט או תפיסת תפקיד), עבודה חלקית בלבד בזיהוי צמתים מרכזיים המחייבים התפתחות ולמידה, פערים וצרכים מגזריים שונים ההופכים את הניסיון למצוא תכנים משותפים למורכב, טשטוש ובלבול מושגי והיעדר שפה משותפת קוהרנטית ורלוונטית בתחום המעשי.

לסיכום, יש היום גיוון רב בתהליכי ההתפתחות והלמידה, אולם רובם עוסקים בהקשרים היום-יומיים של הניהול. לעתים קרובות יש עומס על מנהלים חדשים, עקב דרישות מרובות

ללמידה המופנות מגופים שונים, ולעומתם מנהלים אחרים ממעטים מאוד להשתתף בתהליכים הקיימים. זאת ועוד, רבים מהמנהלים המשתתפים בתהליכים אלו הם מנהלי בתי ספר יסודיים, אולם מנהלי בתי הספר על-יסודיים המשתתפים בהם מעטים מדי. ברמה הכללית, אין עקיבות ואחידות בתהליכי ההתפתחות והלמידה של המנהלים, ואין תפיסה מסודרת של משרד החינוך בקשר אליהם. לבסוף, אין הערכה שיטתית של מידת האפקטיביות של התהליכים הקיימים. מסמך זה מצביע על החשיבות שביצירת מסגרת מוסדרת לכל אלו, לא רק למען למידת המנהלים, אלא אף למען שימורם במערכת. המסמך, בעצם קיומו, מצביע על חשיבותו של מנהל בית הספר ועל החשיבות הטמונה בהשקעה משמעותית בו.

תיאור הצורך

מתמונה זו, ומתוך הרצון לשמר מנהלים בתפקידם לאורך זמן, עולה הצורך לטפל בשני **יעדים מרכזיים**:

- **גיבוש תפיסה** של התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר
- **גיבוש מדיניות** ועקרונות מנחים לביצוע תהליכי ההתפתחות והלמידה של מנהלי בתי הספר

בשנת 2007-2008 ראה עצמו המכון מחויב להוביל מהלך מסודר לגיבוש תפיסה של התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר והצעות למדיניות בנושא זה.



תיאור תהליך העבודה במכון "אבני ראשה"

ועדה מקצועית

לצורך השגת היעדים שפורטו, גובשה ועדה מקצועית ובה אנשי אקדמיה, נציגי פיקוח, מנהלי בתי ספר, צוות המכון "אבני ראשה", נציגת קרן יד הנדיב ועוד בעלי תפקידים במשרד החינוך. הוועדה גיבשה את מסמך התפיסה בנושא תהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים בעבודה, כהמלצה למדיניות רחבה ועדכנית של משרד החינוך. המסמך הוא מתווה תיאורטי ומעשי לתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, בזיקה לשלבי הקריירה השונים. המסמך מציג בעיקר תכנים ומתודות אשר ישמשו קווים מנחים לתהליכי ההתפתחות שמנהלי בתי הספר במדינת ישראל ישתתפו בהם.

יו"ר הוועדה: פרופ' יזהר אופלסקה (ראש המסלול למינהל, חברה ומדיניות החינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב)

רכז הוועדה: אריאל לוי (ראש תחום התפתחות ולמידה, מכון "אבני ראשה")

חברי הוועדה האחרים (לפי סדר א"ב): פרופ' חיים אדלר (מכון מנדל), יפה בן עמי (רפרנטית מחוזית להתפתחות ולמידה למנהלים, מחוז מרכז, משרד החינוך), פרופ' ענת זוהר (יו"ר המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך), אסנת ירון (רפרנטית משרד החינוך למכון "אבני ראשה"), שוש נגר (מנהלת בית ספר יסודי ממלכתי דתי "עציון", תל אביב), סימה ניסלבאום (מנהלת בית חינוך יסודי ממלכתי "דליות", יקנעם), אלי פרץ (מנהל בית ספר על-יסודי אזורי "מרחבים" שבנגב), מירי שליסל (מנהלת תחום חינוך, קרן יד הנדיב).

הוועדה התכנסה שלוש פעמים, במשך שלוש שעות בכל פעם, אחת לחודש. כל מפגש יוחד לשאלה מרכזית אחת, על בסיס סקירה תיאורטית וחומר רקע מעשי שהוכנו מבעוד מועד. המפגש הראשון עסק בשאלת **התכנים** שעל המנהלים לעסוק בהם במסגרת תהליכי הלמידה, בהלימה לשלבים השונים בקריירה. המפגש השני עסק בשאלת **המתודות** שבאמצעותן ילמדו המנהלים. המפגש השלישי עסק **בהחלטות**

ארגוניות ומערכתיות שצריכות להתקבל כדי ליישם תהליכי התפתחות ולמידה מיטיבים. מפגש זה עסק גם במבנה הכולל של המסמך.

המפגשים תועדו ועובדו על ידי לינדה יעקב ממכון צפנת (מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני) שהייתה אף שותפה לכתיבת המסמך. בפרקי הזמן שבין המפגשים הועבר התיעוד וכן חלקים מתגבשים של המסמך לעיונם של חברי הוועדה ולתגובתם.

במהלך עבודת הוועדה נשלחו טיוטות המסמך למומחים בתחומם, כדי לקבל את חוות דעתם על הפרקים הרלוונטיים. המסמך שופר ועוצב בהשפעת חוות הדעת הללו.

פורום רפרנטים

בכל מחוז במשרד החינוך מונה מפקח בכיר שתפקידו לרכז את עבודת המחוז בנושא תהליכי ההתפתחות המקצועית והלמידה של המנהלים. הרפרנטים המחוזיים עוסקים באיתור צרכים, בתכנון, בתכלול ובהובלת תהליכים מחוזיים, בבניית תכניות ההתפתחות והלמידה, בהפעלתן ובהערכתן, בשיתוף עם צוות היגוי מחוזי.

בשנת הלימודים תשס"ח התכנס הפורום בהובלת המכון. במפגשיו עוסק הפורום בשאלות העומדות ביסוד תהליכי ההתפתחות והלמידה של המנהלים: תכנים, מתודות ושילובם בקריירה של המנהל. הפורום גם מעצב תהליכי עבודה וממשקי עבודה עם המכון.

בד בבד עם עבודת הוועדה נדרש הפורום לאותן שאלות והגיב לתוכני מסמך התפיסה.

ואלה חברי פורום הרפרנטים: אורלי אביבי (המינהל לחינוך התיישבותי), חיה אבני (פסג"ה באר שבע, מחוז דרום), אפרים בן עמי (מחוז מרכז), אלקה אמיתי (מכון "אבני ראשה"), יהודית בלום (מחוז דרום), שרית ברונר (מחוז מנח"י), ד"ר מירי גוטליב (פסג"ה חיפה, מחוז חיפה), שרה דר (מחוז חיפה), תלמי ובר (מחוז ירושלים), רחלי כהן (מחוז תל אביב), חיים לק (מחוז צפון), סגלית קורן (מחוז צפון).



מעגלים רחבים

המסמך הועבר, בכל אחד משלביו, לעוד מעגלים: בעלי תפקידים במשרד החינוך, אנשי המכון "אבני ראשה", מפקחי משרד החינוך, מנהלי בתי ספר ויועצים ארגוניים. מטרת הפצתו של המסמך הייתה שיתוף וקבלת משוב ממעגלים שונים, כדי לתת ביטוי למגוון רחב של קולות וליצור מסמך עדכני ורלוונטי לבעלי התפקידים למיניהם.

הגשת מסמך התפיסה לאימוץ ההמלצות

מסמך התפיסה הובא לפני חברי הוועד המנהל של מכון "אבני ראשה", לפני מנכ"לית משרד החינוך, הגב' שלומית עמיחי, ולפני המשנה למנכ"לית, ד"ר איציק תומר ואומץ כמדיניות משרד החינוך.

התפתחות, גדילה, למידה טובה

למה אנו מתכוונים כשאנו מדברים
על התפתחות?

ג'ון דיואי (1960) הגדיר התפתחות - שכלול הרגלים אקטיביים (להבדיל מהמובן המוכר של הרגל, הנתפס כפסיבי) הכוללים מחשבת השכל, יוזמה ושימוש בכישרונות למטרות חדשות. דיואי רואה בתהליך החינוכי תהליך ממושך של שינוי צורה וארגון מחדש, שמטרתו הסופית להמשיך לגדול ללא תנאי כפייה חיצוניים. לפי דיואי, תהליך ההתפתחות לעולם מתחיל מהניסיון, אותו מרחב של מערכות קשרים בין פנימיותו של האדם לבין מציאות קיימת.

התפתחות מקצועית מניחה שאדם מעוניין לקדם את פעילותו ולהרחיבה אל מעבר למצב הקיים ולקדם "כל פעולה או תהליך המכוון לשיפור מיומנויות, עמדות, הבנות או תפקוד בהווה או בעתיד" (אופלטקה, 2007). ואולם התפתחות זו איננה אחידה, אלא היא נקשרת בשלבי הקריירה השונים של העובד והמנהל מאז כניסתו לתפקיד ועד לפרישתו ממנו. חרף הבדלים אחדים ביניהם, זוהו כמה שלבי קריירה מרכזיים בקרב מנהלי בתי ספר. (1) **שלב הכניסה לתפקיד** (induction), ובו המנהל החדש עובר תהליך של חִבְרוֹת בבית הספר או בתפקיד הניהולי. עליו להתמודד עם בעיות וקשיים ייחודיים לשלב זה: השגת לגיטימציה מצד צוות המורים, הכרת התרבות הארגונית, פיתוח תחושת ביטחון עצמי בתוך התמודדות עם חוסר הביטחון המתלווה לחוסר הניסיון הניהולי. (2) **שלב הבנייה**, המאופיין בצמיחה ובהתלהבות בעבודה. בתקופה זו המנהל חש שהוא שולט בנעשה בבית הספר, ושיש לו כישורים לתפקד היטב בתפקידו. בתקופה זו האידיאלים מפנים את מקומם להסתכלות מציאותית על התפקיד הניהולי. (3) **שלב אמצע הקריירה**, שבו המנהל עשוי לחוש הזדמנויות מעטות לצמיחה אישית ומקצועית, קיפאון בתפקיד ואובדן ההתלהבות הראשונית. אבל יש מנהלים שעשויים לחוות רמה גבוהה של מימוש עצמי, התלהבות, שביעות רצון בעבודה והתחדשות, ואף לחפש אתגרים חדשים בתפקידם ובבית ספרם. (4) **שלב אובדן הקסם**, המאפיין מנהלים בשנות עבודתם טרם פרישה. שלב זה נתפס כשלב שבו המנהל לכוד בתפקידו, והוא חש



קיפאון ואובדן דרך. לעתים המנהלים הופכים להיות אוטוקרטים, שמרנים וספקנים בנוגע להצלחתם ולנחיצותם של שינויים וחידושים בבית הספר. ואולם נמצא שלניסיון בתפקיד הניהולי השפעה על הדרך שבה המנהל תופס את עבודתו, על הזמן שהוא מייחד לנושאים שונים ועל סדר העדיפויות שהוא מתווה לבית הספר. ככל שהמנהל רוכש ניסיון רב יותר בתפקיד ומבין את משמעותו ואת מורכבותו, הוא מתמקד יותר ויותר בנושאים פדגוגיים (אופלטקה, 2007).

מדוע יש צורך בתהליכי התפתחות ולמידה?

על פי הגדרת ההתפתחות שהוצגה לעיל, יש לתהליכי הלמידה תפקיד חשוב ביצירה מחודשת של הרגלים אקטיביים סדירים, הכוללים שיפור במיומנות ביצוע, מחויבות להתעניינות עקיבה של המנהל במעשיו, בחינה של נושאים רלוונטיים בהקשר של תודעה, רגש, ערכים וזהות. בחינה מחודשת ושינוי אפשריים רק בזכות הניסיון של המנהל בחיי העבודה היום-יומיים, והם אינם יכולים להילמד מראש.

הגדילה בתפקיד והתפתחות המקצועית, לפי דיואי, משרתים את הצורך בהרחבת התנאים ליצירת מעגל נוסף של למידה, גדילה והתפתחות. במילים אחרות, בבחינה מדוקדקת של ההרגלים בתהליכי ההתפתחות, אפשר לגלות את התנאים ההכרחיים ליצירת מסגרת התפתחותית חדשה.

הגדילה מתרחשת באופן טבעי, שהרי המנהל גדל ומתפתח יום יום באמצעות הניסיון שהוא צובר. ואולם אין בזה די. היום, בתנאי העבודה של מנהל בית הספר ומתוך היכרות עם סדר היום הבית-ספרי הממוצע, אפשר להכריז כי כמעט שאין הזדמנות אמתית לתהליכי התפתחות ללא התערבות חיצונית. למשל - לקבוצת העמיתים תפקיד מרכזי ביכולת להתבונן על המעשה החינוכי-ניהולי של מנהל בית הספר ולגדול עמו. ללא התערבות יזומה, סביר להניח כי מנהל בית הספר לא יזכה למפגש עמיתים סדיר. כדי להפוך את שלושת העקרונות של ההרגלים למעשה שבשגרה, יש צורך בתהליכי למידה המסייעים למנהל בית הספר ותומכים בו, שיאפשרו למנהל לעשותם להרגל.

כמו המעשה החינוכי הבית-ספרי עצמו, תהליכי התפתחות ולמידה למנהלי בתי ספר מכוונים להיות תהליך התערבותי המייצר למידה מכוונת, שיטתית ופורמלית.

מהי גישת הלמידה המתאימה לתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר?

האם אפשר להצביע על תיאוריה של למידה והוראה המתאימה לגישה שהוצגה לעיל? מהם המאפיינים הרצויים לתפיסת ההוראה והלמידה בתהליכי התפתחות למנהלים? כיצד יוצרים קהילה של לומדים המבוססת על ההתנסויות הניהוליות היומיומיות (פרקסיס)?

לפני שנציג את תפיסתנו, ראוי לציין כי איננו רואים בלמידה תהליך פורמלי נפרד מהמציאות ומההתנסות האישית. יתרה מזאת, הלמידה המתמשכת, המתרחשת יום-יום בין כותלי בית הספר, לרוב באופן לא מודע, היא למידה בעלת מאפיינים ממשיים של הפנמה והבניית הרגלים. לצד למידה מסוג זה, שבדרך כלל אינה נשלטת וכשהיא מתרחשת היא קשה להמשגה ולביקורת, אנו רואים חשיבות רבה בקיום של מסגרות פורמליות המספקות הזדמנות לחשיבה רפלקטיבית, למידה מודעת, למידה מעמיתים ועוד.

התהליכים הפורמליים של התפתחות ולמידה משמשים מסגרת ללמידה מסודרת, מובנית ועקיבה, לצד בחינה של התנסויות מלמידה יום-יומית.

הגישה הקונסטרוקטיביסטית היא המתאימה ביותר לתהליכים של התפתחות ולמידה בתפקיד כיוון שהיא מתבססת, בין השאר, על תנאי המציאות היומיומיים ועל הניסיון של מנהל בית הספר. הגישה הקונסטרוקטיביסטית מתאימה לתפיסות מתחום החינוך למבוגרים (Andragogy), והיא מבוססת על כמה הנחות יסוד **ללמידה טובה** (הרפז, 2000):

1. תהליך פעיל של התמודדות (עיבוד, פרשנות הכרעה) עם ידע (באשר הוא);
2. יכולת להפוך ידע חדש לרלוונטי ("מהדהד") לניסיון ולידע של הלומד, ועיסוק בשאלות/בעיות אותנטיות;
3. ערעור פנימי על המוכר, כולל הטלת ספק קוגניטיבי ולעיתים אף רגשי, חיוני לתהליך הלמידה;
4. למידה טובה מחייבת הבנה (קוגניטיבית ורגשית), "למידה טובה מניבה הבנות";



5. למידה טובה מתאימה את עצמה לצורכי הלומדים, סגנונותיהם ויכולותיהם;

6. סביבה דיאלוגית, המאפשרת שותפות בין המנחה ללומד בתהליך הלמידה (כפי שיפורט בהמשך), היא תנאי להתמודדות חינוכית משמעותית ומכבדת, בעלת היבטים לימודיים שונים (קוגניטיביים, רגשיים, תרבותיים ואחרים).

הרפז (2008) מציין שלושה רכיבים שראוי לעבוד עליהם עם מנהלי בתי ספר בתהליכי פיתוח ולמידה: מיומנויות, תכונות והבנה. בכל אחד מהם באה לידי ביטוי הגישה הקונסטרוקטיביסטית:

מיומנויות הן הרכיב האטרקטיבי ביותר למנהלים. הן כוללות למידת סוגיות כגון אסטרטגיות של קבלת החלטות, ניהול צוות, תקשורת בין-אישית, ניהול זמן וכדומה. על אף האטרקטיביות הנתפסת בלמידתן, הרפז מציין כי זה אינו המרכיב החשוב ביותר, ויש להיזהר מלשים עליו דגש יתר.

תכונות (נטיות) הן רכיב חשוב ביותר בפיתוח מנהלי בתי ספר. בין התכונות שחשוב להקנותן: נוכחות ואישיות מורגשת, ענווה וצניעות, אינטליגנציה רגשית-חברתית, יכולת הקשבה לאחר, חום אנושי ויכולת לעורר באחר מוטיבציה פנימית. זה רכיב מאתגר שקשה להקנותו, והוא אינו יכול להתקיים רק מכוח הוראת החומר ואמירות מפורשות. כדי לשלבו בתהליכי הלימוד של המנהלים, יש צורך ביצירת הזדהות והפנמה עם המדריך או עם המנחה. ההזדהות וההפנמה הן דרכים עקיפות לרכישת התכונות, והן מתרחשות מתוך למידה המספקת למנהלים מרחב בחירה והן תלויות ברצונם לחולל שינוי עצמי. מכיוון שזה הרכיב המאתגר ביותר, ראוי להביא בחשבון עוד פרמטרים, כגון בשלות אישית ורגשית של המנהל לתהליך זה, הון אנושי התחלתי של המנהל בהגיעו לתהליך הלמידה, משתני המוטיבציה לרכישת התכונות הללו, סגנון אישיות וכדומה.

הבנה היא היכולת להתבונן בעצמי, בצוות, בארגון ובסביבה, ולהבין את המניעים הבסיסיים לאופן התרחשותם של הדברים. לדידו של הרפז, זה המוקד החשוב ביותר בלמידה. מנהל צריך להבין כיצד מתרחשת למידה, כיצד פועל הארגון וכיצד הוא מעצב את האנשים הפועלים בתוכו, מה מניע אנשים. צריכה להיות לו גם הבנה כלכלית של הסביבה שבית הספר פועל בתוכה.

כל אחד מהרכיבים המתוארים דורשים מבנה שונה של למידה, ולפיכך אנו ממליצים על תפיסת הוראה ולמידה שתתבטא בשלושה מישורים (נפרדים או משולבים):

- למידה עיונית-פורמלית

- למידה דרך התנסות

- למידה צמודה, המלווה את התפקיד ומשפיעה עליו.

לסיכום, התפיסה המוצגת לעיל מתאימה ללמידה של מבוגרים עשירים בניסיון חיים, שכבר פגשו במושגים ובתכנים מעולם הניהול של בית הספר. זו תפיסה המכבדת את הלומד, ובאמצעותה נפרט את השיטות המומלצות ללמידה והתפתחות בהמשך.

שלוש שאלות יסוד בתכנון תהליכי ההתפתחות והלמידה למנהלים

לאחר הנחת התשתית המושגית והרעיונית לתהליכי ההתפתחות והלמידה של מנהלי בתי ספר, נחוץ בירור מעמיק של הצרכים. בראשית המסע בעקבות תפיסה המכוונת את מסגרות ההתפתחות והלמידה בתפקיד, אפשר להציע כמה שאלות מכוונות לפיתוח התפיסה:

מתי לומדים? - צמתים קריטיים בקריירה של מנהל בית ספר

מה לומדים? - נושאים, תכנים, מיומנויות, גיבוש עמדות, זהות מקצועית

איך לומדים? - מתודות ללמידה



פרק 1: מתי לומדים? שלבי התפתחות ולמידה בקריירה של מנהל בית ספר

כדי שמנהל יהיה מסוגל לשכלל את הרגליו, הוא צריך להיות אדם הלומד בהתמדה. אחת הדרכים להתייחס לציר ההתפתחות המקצועית של המנהל היא לפי תפיסת שלבי הקריירה, תפיסה שלפיה בשלבים מקצועיים שונים של הקריירה הצרכים המחייבים מענה ולמידה משתנים, והם שונים מאדם לאדם.

לחלוקת הרבות לשלבים בקריירה של המנהל הוצמדו מאפיינים המלמדים על המשימות או על הקשיים הייחודיים לכל שלב (Weindling, 2000). במסמך זה נאמץ שילוב של כמה חלוקות שהודגמו בספרות ובפרקטיקות בעולם והוצגו לעיל (בהתבסס על אופלטה, 2007 ועל Parkay & Hall, 1992)

1

טרום תפקיד***מאפיינים**

ידע מתווך, היכרות כללית עם התפקיד, אידיאליזציה של התפקיד, ציפייה, פחד.

דרישות התמודדות

- קבלת תכנים בסיסיים במיומנויות ניהול
- דיון בקונטקסט החברתי של החינוך
- התנסות מעשית בניהול פרויקטים
- הכרת מערכת החינוך

שנים

לפני התפקיד

2

כניסה לתפקיד**מאפיינים**

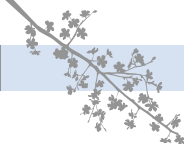
הישרדות, התקדמות, למידה מתמדת, חוסר ודאות, חשש רב או לחילופין אופטימיות, תהליך חברות, פיתוח תחושת מסוגלות, השגת לגיטימציה מצד המורים.

דרישות התמודדות

- היכרות עם בית הספר, עם הצוות, עם התלמידים, עם הקהילה, ועם הרשויות העוטפות את בית הספר, הכרות עם גורמי משרד החינוך, עם המפקחים, ועם המדריכים.
- זמן רב נדרש למנהל להיכרות עם השטח, ועם המערכת ולטוויית הקשרים הראשונים עם הגורמים השונים.
- בתהליך הלמידה של המנהל בשלב זה חשוב שיראה ויזהה את הדורש שינוי, את הדורש שינוי, את הדורש התייחסות אחרת ואת הדמויות המעכבות.

שנים

שנה 1-3**



בנייה

מאפיינים

התיישבות והתבססות בתפקיד, יציבות, צמיחה מקצועית, התלהבות, תחושת שליטה בעבודה, החדרת שינויים, מעבר מאידיאליזם לריאליזם, התחזקות והתעצמות, הובלת שינויים בית-ספריים.

דרישות התמודדות

השליטה, המעורבות, הדיאלוג וההשפעה של המנהל בבית הספר מתרחבים ומתפרסים על פני אזורים גדולים יותר ומגיעים לעומק, כדי לחולל שינויים חינוכיים ולמסד תהליכים חינוכיים ארוכי טווח.

בהתאם לכך, על המנהל לייצר מערך ארגוני חזק יותר בבית הספר, וכן מנגנונים יעילים של זרימת מידע ותקשורת.

בשנים אלו הולך ומתרחב מעגל הנושאים המתחדשים בבית הספר, וכן מעגל היוזמות ומעגל האנשים המובילים והנושאים באחריות בתחומים שונים.

שלב זה בהתפתחותו של המנהל דורש ממנו לצאת מעצמו ומאילוץ, הוא נדרש להיות בעל השפעה משמעותית על התפתחותם האישית של המורים בבית ספרו. במובנים רבים הוא נדרש לראות בהתפתחותם של האנשים בבית הספר את ההתפתחות האישית שלו.

שנים

שנים 4-9, אמצע הקריירה

* מסמך זה אינו בוחן התפתחות למידה של מנהלים בשלב טרום תפקיד. להרחבה בנושא זה ראו מסמכים אחרים של מכון 'אבני ראשה'.

** שנתו השלישית של המנהל שונה מקודמותיה מכיוון שהוא כבר התנסה בשני מחזורי תלמידים. זו שנה שבה המנהל זקוק פחות למדריך אישי ולכן נעסוק בה באופן שונה מבשנתיים הראשונות. עם זאת, גם על פי המחקר, השנה השלישית היא השנה שבה הוא מגבש את זהותו הניהולית ומאמץ לעצמו התנהגויות ניהול בסיסיות, הוא עדיין אינו בשלב הבנייה.

4

התבססות שלב אמצע הקריירה ואפשרות להתחדשות

מאפיינים

התפכחות, מקצועיות, זמן לשינוי מקום, אתגרים מערכתיים, אובדן התלהבות.

דרישות התמודדות

בשלב זה יש למנהל היכולת, האפשרות לפנות זמן, הניסיון והעוצמה לעסוק בחזון גדול שהוא מעבר לבית הספר אך מותאם לו. החזון עשוי לחצות גם את גבולות הקהילה, אך עליו להיות מותאם לה ובשיתוף עמה, והוא עשוי לכוון לשינוי חברתי ממשי.

יכולות ומיומנויות אלו מושגות רק לאחר שהמנהל הכיר לעומק את בית הספר ואת הקהילה, ולאחר שהצליח למסד בית ספר יציב דיו. זה השלב שבו המנהל, עם הבשלות שצבר, עשוי לבוראו מחדש.

זה שלב מכריע, שבו על המנהל לבחור בנתיב של התחדשות וצמיחה מקצועית על פני שחיקה וקיפאון. במישור הבין-אישי, על המנהל ללמוד להרחיב את מעגלי האוטונומיה בבית הספר. חשוב שידע לעבוד עם אנשים אוטונומיים הגדלים ומתפתחים בבית הספר, וכן לארגן דפוסי עבודה שונים שיתאימו לאוטונומיה המתרחבת.

שנים

שנים בכלל-9, אמצע הקריירה



5

שלב הקריירה המאוחרת***

מאפיינים

קיפאון לעומת צמיחה והתחדשות, אובדן ההתלהבות לעומת מימוש עצמי, שביעות רצון ואתגרים חדשים; לעתים - תחושה של אובדן הקסם.

דרישות התמודדות

שלב זה נתפס כשלב שבו המנהל לכוד בתפקידו. לעתים המנהלים הופכים להיות אוטוקרטים, שמרנים וספקנים בקשר להצלחתם ולנחיצותם של שינויים וחידושים בבית הספר. עם זאת, נמצא שלניסיון בתפקיד הניהולי יש השפעה על הדרך שבה המנהל תופס את עבודתו, על הזמן שהוא מייחד לנושאים שונים ועל סדר העדיפויות שהוא מתווה בבית הספר.

דרישות התמודדות (המשך)

ככל שהמנהל רוכש ניסיון רב יותר בתפקיד ומבין את משמעותו ומורכבותו, כך הוא מתמקד עוד ועוד בנושאים פדגוגיים.

מנהלים בעלי ותק רב מאוד יזכו לבחינה אישית של צורכיהם (עם המפקח), ועל פיהם ייבנו תהליכי התפתחות ולמידה למנהלים על בסיס עיר, מחוז, מגזר וכדומה.

שנים

שנים 4-9, אמצע הקריירה

יש תפיסות שונות הנוגעות להתפתחות ולצמיחה המקצועית של המנהל, מהן הרואות בהתאמת ההתפתחות המקצועית לשלבי הקריירה תפיסה הממתנת מורכבויות מהמציאות הארגונית והניהולית (אופלטקה, 2007), שכן במציאות השלבים אינם כה חדים: מנהלים יכולים להשתייך לאחד מהשלבים גם אם שנות הוותק שלהם שונות; יש מנהלים ותיקים הנתונים שנים רבות בתחושה של חוסר התמקמות, ולחלופין, יש מנהלים חדשים שבשלב מוקדם מאוד חשים שהם בשליטה, מיוצבים ואף מובילים שינויים בבתי הספר. יחסנו לגישה זו אינו בבחינת "כזה ראה וקדש" ובוודאי איננו רואים בה ציר התפתחות דטרמיניסטי. אנו רואים בגישה זו כלי לחלוקה אנליטית המאפשרת התייחסות דיפרנציאלית למנהלים, שהרי לא מדובר באוכלוסייה מונוליטית אלא באוכלוסייה מגוונת, מורכבת ועתירת ניסיון.

***נוכח היעדר ספרות רבה וממצאים חד-משמעיים על שלב הקריירה המאוחרת, אנו מתארים בקצרה תקופה זו אך איננו מבחינים בינה לבין תקופת אמצע הקריירה. לכן אנו ממליצים לראות בהמלצותינו בנוגע לתקופת אמצע הקריירה המלצות שמקצתן תקפות לתקופה זו.

פרק 2: תכנים בתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר

ההנחה בבסיסו של מסמך זה היא שהפדגוגיה היא המבדילה בין מנהל בית ספר לבין מנהלים במגזרים אחרים. הפדגוגיה היא כלל תהליכי ההוראה-למידה המתרחשים בכיתות הלימוד בבית הספר, הן במסגרת תכנית הלימודים הגלויה והרשמית והן במסגרת תכנית הלימודים הסמויה (Hidden Curriculum). כלומר, **מנהל בית הספר הוא, קודם כול, מנהיג פדגוגי**. לפיכך זה אינו רק עיקרון מרכזי ומהותי הנוגע לתוכני ההתפתחות והלמידה (כפי שיתואר בהמשך), אלא גם הנחת היסוד.

עקרונות מרכזיים בהוראת התכנים

בהתבסס על הסקירה שלעיל נקבעו כמה עקרונות מרכזיים המנחים את תפיסת תהליך ההתפתחות והלמידה של מנהלי בתי ספר - יסודיים ועל-יסודיים. עקרונות אלה הם ליבת התפיסה של מסמך זה בנוגע לתכנים: התאמת התכנים לשלבי הקריירה של המנהל; בחירת מספר מצומצם של תכנים להוראה במשך השנה; תפיסה של רצף והמשכיות בלמידה במשך השנים; זיהוי וזרות של המנהל כפדגוג; שימת דגש על למידה רפלקטיבית; תפיסת כלי הניהול כתוכן השזור בכל התכנים הנלמדים; הגדרת תוכני חובה ותוכני בחירה.

מתוך העקרונות הללו, שלושה נחשבים חיוניים לתהליכי ההתפתחות והלמידה - המנהל כפדגוג, עקרון הרפלקטיביות ושזירת כלי הניהול בכל התכנים הנלמדים - והם צריכים לבוא לידי ביטוי בפגישות הקבוצתיות או האישיות הנוגעות להתפתחותו של המנהל במשך השנים. עקרונות אלו הם, בעת ובעונה אחת, תוכן מוגדר בליבת התכנית ותפיסת עבודה כללית. ההמלצה היא שעקרונות אלו יעמדו בבסיס כל תחום תוכן באשר הוא, ויהיה אפשר לקשרם למגוון רחב של סוגיות שיוצגו בהמשך. עקרונות אלה הם אפוא סוגיות יסוד בפיתוח

הסתמך על דיוני הוועדה המקצועית וכן על המסמך "תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל", מכון "אבני ראשה", 2008.



זהותו המקצועית של המנהל וכלים מרכזיים בעבודתו. כל חומר שיילמד יתבסס על עקרונות אלו, והם יהיו שזורים בו וישלימו אותו.

עיקרון 1: המנהל כפדגוג

התפיסה המוצגת במסמך זה גורסת כי זהות המנהל כפדגוג חשובה ביותר. המנהל, מנהיג בית הספר, מתכנן את המשימות החינוכיות והפדגוגיות המרכזיות של בית הספר, מוביל אותן ומעורב בהן. פיתוח מנהיגות פדגוגית קשור בתפיסות עולם ערכיות וחינוכיות הכרוכות גם בתכונות אישיות.

לכן חשוב שכל תכנית להתפתחות וללמידה של המנהל תשקיע בפיתוח דמותו כבעל סמכות מקצועית וחינוכית עליונה בסוגיות של הוראה, למידה וחינוך שמעלים המורים. אישיותו ומידותיו המקרינות על סביבתו הן גורם מכריע בהצלחתו כמנהיג חינוכי. ברור אפוא שיש הכרח לעסוק בתכנים פדגוגיים ובתכנים של זהות.

עיקרון 2: התאמת התכנים לשלבי הקריירה של המנהל

עיקרון זה גורס כי אי אפשר ללמוד ולהתפתח בעת ובעונה אחת בכל קשת התכנים הרלוונטיים למנהל. בכל שלב בקריירה מעסיקות את המנהל דילמות שונות ומופעלות תביעות שדחיפותן משתנה. למשל, ייתכן כי מנהל בתחילת דרכו לא יוכל לעסוק בתכנון אסטרטגי ארוך טווח בשל חוסר בשלות מקצועית, אך יוכל לעשות זאת בשלבים מתקדמים יותר בקריירה הניהולית. לפיכך, כדי שלמידת התכנים תהיה אפקטיבית, עליה להיות רלוונטית לשלב שהמנהל נמצא בו, ליכולת ההכלה שלו ולצורכי ההתפתחות שלו (לחלוקת התכנים על פי השלב בקריירה ראו נספח 1).

עיקרון 3: בחירת מספר מצומצם של תכנים ללימוד למשך כל שנת עבודה

רוב המנהלים עסוקים היום בכמה תהליכי למידה מקבילים. לעתים קרובות אין קשר קוהרנטי וברור בין התכנים השונים, ונוצר עומס המסרב לאת תהליך הלמידה ועלול להוביל ללמידה שטחית למדי. התוצאה היא השפעה לא מספקת של תהליכי הלמידה על פרקטיקת הניהול בפועל.

לפיכך, מומלץ לבחור תוכן עיקרי אחד, ולכל היותר שניים, מבין התכנים המוצגים להלן. תכנים אלו יעמדו במרכז הלמידה בכל שנה אקדמית ויעסקו במגוון של דילמות מחיי היום-יום ובסוגיות אחרות שהמנהלים יעלו.

עיקרון 4: רצף והמשכיות

בד בבד עם העיסוק בתכנים הרלוונטיים למנהלים בכל שלב, כמה עקרונות יתפסו מקום מרכזי בתכנית במשך השנים, והעיסוק בהם ייעשה מזוויות שונות. השאיפה היא שעקרונות ותכנים אלו, השזורים כחוט השני בשנות התפתחות ולמידה של מנהלים, יחזקו את הקשר בין התכנים השונים המרכיבים את התכנית וייצרו תחושה של המשכיות.

עיקרון 5: רפלקטיביות כתוכן

רפלקציה מלווה את העשייה ומאפשרת למנהל התבוננות על העשייה עצמה ועליו עצמו, הפועל בה (Schon, 1983). רפלקציה מאפשרת להגיע לתובנות עמוקות בנוגע לעשייה, ומשום כך היא רכיב יסודי ומהותי בלמידה עצמה. עקרונות היסוד ללמידה טובה על פי התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית שהוצגה במבוא מצביעים על יתרונות ברורים לפיתוח מנהלים באמצעות עבודה רפלקטיבית:

תמיכה במנהל: החשיבה על דילמות ועל התנסויות עכשוויות מספקת אפשרות לפרוק את הקושי שהמנהל נתון בו ולסייע לו בהתמודדות עם המצב. בעבודה קבוצתית לומדים המנהלים גם באמצעות התמודדות שיטתית עם דילמות שמעלים מנהלים אחרים.

פיתוח מנהיגות: דגש על העוצמות ועל היכולות של המנהל, כמי שיכול לתרום למהלך הלימודי לא פחות מהמנחה או המדריך, על פי המטרות של פיתוח מנהיגות. במילים אחרות, כדי שלא תפקע מנהיגותו של המנהל במהלך תהליך הלמידה והצמיחה שלו, חשוב ליצור עמדה של שותפות בהבאת התכנים שעל הפרק.

התאמה להקשר ולצורכי המנהל: "תפירת" התכנים על פי הדילמות הספציפיות שהמנהל עוסק בהן יוצרת רלוונטיות של התכנים וקרבה למתרחש בשטח.

רפלקציה היא כלי ניהולי שבאמצעותו המנהל לומד על עצמו,



על קשריו עם הכפופים לו ועם שותפיו לעשייה, ומפתח את יכולותיו.

המשמעות האופרטיבית של התייחסות לעקרון הרפלקטיביות כאל תוכן, ולא רק כאל מתודולוגיה של עבודה, היא הגדרת מרחב פורמלי למימוש העיקרון החיוני כל כך לעבודה (במילים אחרות, הגיוון הרב בתכנים העומדים על הפרק מחייב בחירה בין תכנים שונים. כדי לאפשר מרחב דיבור רפלקטיבי, ראוי לאפשר לתכנים הספציפיים המעסיקים את המנהלים לצוף ולעלות, גם על חשבון תכנים אחרים).

חשוב לציין כי אף שעקרון הרפלקטיביות שגור היום בשיח התרבותי והאקדמי, בעיקר בנוגע לפיתוח מנהלים מנוסים, מימושו בפועל עדיין רחוק מן האידיאל המדובר. קידום עיקרון זה כמוהו כפעולה לשינוי ארגוני ממשי.

עיקרון 6: כלי ניהול שזורים בתכנים

אפשר לראות בכלי ניהול קטגוריה של תוכן הכוללת נושאים שונים: שינוי עמדות, אופני שיתוף, רכיבים של הנעת אנשים בתוך בית הספר, מודלים של עבודה עם התנגדויות, סגנונות מנהיגות, חשיבה תוצאתית, משוב מחולל למידה, בניית תכנית עבודה ותכנית אסטרטגית, קבלת החלטות, ניהול תקציב, הערכת צוות, ניהול זמן, איסוף נתונים, ניהול לפי מטרות ויעדים, גיוס וניצול משאבים.

על אף הצורך בלימוד ממוקד של מקצת התכנים הללו, יש חשיבות לגישה הרואה בכלי הניהול פריזמה לניתוח של עבודת הניהול היומיומית ולחשיבה עליה. הלימוד האפקטיבי ביותר של כלי הניהול מתרחש כאשר הוא שזור בכל מארג התכנים, הדילמות וההתמודדויות בתהליכי ההתפתחות השונים.

עיקרון 7: תוכני ליבה ותוכני בחירה

אפשר לראות בעקרונות שהוצגו בסעיף הקודם רקע קבוע בתמונה שבה הדמות, קרי - התכנים המוצהרים הכתובים בסילבוסים, מתחלפת. מהם אפוא התכנים הניצבים בחזית תהליכי הלמידה? האם עליהם להיות מוכתבים מראש למחוזות ולמנהלים או שעליהם להיות נתונים לבחירה?

המודל המומלץ במסמך זה מייצג תפיסה שלפיה יש תכנים המחייבים את כל המנהלים. תכנים אלו רלוונטיים לכל המנהלים,

בלא ההקשר הספציפי שבו מתרחשת הלמידה (כגון מחוז, מגזר וכד'). תכנים אלו הם הדבק המאחד את תהליכי הלמידה וההתפתחות של מנהלי בתי ספר.

לצד קטגוריה זו של תכנים, יש תכנים חשובים אחרים שיהיו מוצגים כאשכולות בחירה, כלומר - לימוד תכנים אלו יהיה נתון לשיקול הדעת של האחראים בכל מחוז וכן של המנהל הספציפי.

מבנה זה של תכנית הלמידה יאפשר מרחב החלטה למחוזות ולמנהיגות, בשיתוף מערך ארצי מחייב הקושר בין הגורמים השונים.

סקירת התכנים שהם הליבה בתכנית הלמידה וההתפתחות של המנהל מובאת להלן. בהמשך מפורטים כמה תחומי תוכן שיהיו אשכולות בחירה רלוונטיים (לפירוט התכנים על פי השלב בקריירה, ראו נספח 1).



תוכני ליבה

תוכני הליבה הם תכנים קבועים והכרחיים בכל תהליך של התפתחות ולמידה. ואלה חמשת התכנים העיקריים שמומלץ לכלול בליבה: הנהגת תהליכי הוראה, חינוך ולמידה; עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי; הנהגת צוות, ניהולו ופיתוחו המקצועי; התמקדות ביחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה. תכנים אלו נגזרים בין השאר מ"מסמך תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל" (2008).

1. הנהגת תהליכי הוראה, חינוך ולמידה

שיטות ההוראה בימינו דינמיות מבעבר, והן משתנות עם התפתחויות טכנולוגיות ועל פי מודלים חינוכיים ואופנות שונות. מנהל הרוצה לשמש דוגמה אישית ולהנחות את המורים בהטמעת השיטות השונות בהוראה צריך להיות מעודכן ובקיא בדרכי הוראה ולמידה ובהתפתחויות רלוונטיות בתחום החינוך.

בעידן שבו הניהול הוא בעל קשרים רופפים ואינו בעל מאפיינים ליניאריים, המנהל נדרש לראות את הצורך בתפיסה מערכתית של הוראה, חינוך ולמידה. ניהול פדגוגי המבוסס על תפיסה מערכתית נדרש ליצור הקשרים וקשרים הנוגעים לסביבה לימודית, לפיתוח תהליכי תיווך מגוונים, ללמידה לקראת הבנה ופיתוח החשיבה, להיכרות עם עקרונות של תכניות לימודים, לבניית מערכת שעות המבטאת תפיסות עולם פדגוגיות, להבנה עמוקה של הטכנולוגיה העומדת לרשות אנשי החינוך ולהתעדכנות מתמדת בשדה החדשנות החינוכית.

מיקום תוכן זה בליבת תהליך ההתפתחות והלמידה של המנהלים ידגיש למנהלים את התפיסה המציבה את ההוראה והלמידה במרכז העשייה הניהולית.

2. עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי

הצורך בשינוי אינו עומד בפני עצמו - הוא כלי חשוב המסייע בהובלת בית הספר לקראת חזונו, ולכן אין לקדש אותו אלא כדי להשיג מטרות ויעדים חדשים. קטס דה וריז (De Vries, 1999) רואה בהתנגדות לשינוי ארגוני טבע שני של בני אדם. הוא

גורס כי כדי להצליח בשינוי על המנהיג להבין את התהליכים התת-קרקעיים המתרחשים באדם, להעלות את המודעות לעלויות שחוסר השינוי גובה, להעניק תקווה, לשרטט תמונה ריאלית של העתיד הצפוי לאחר השינוי, להתייחס לדאגות העובדים ולהדגיש הזדמנויות חדשות שהשינוי יוצר, לרתום את העובדים לתהליך השינוי ולהגביר את תחושת השליטה שלהם. על המנהיג ליצור בקרב העובדים מחויבות לחזון החדש, לקדם תקשורת פתוחה וחופשית בבית הספר וליצור רשתות של תמיכה חברתית. תיאוריות בתחום של שינוי ארגוני מדגישות את התהליכים האישיים והקבוצתיים שבבסיס ההתנגדות לשינוי, אך הם גם כלי שאפשר להיעזר בו כדי לצלוח את השינוי. כמו כן, "היכרות מעמיקה של המנהיג את עצמו, על יכולותיו ומגבלותיו, ואת התהליכים המסייעים לו והבולמים אותו במהלך ניסיונותיו לממש את הפוטנציאל שלו, היא המפתח לפיתוח וצמיחה אישית של מנהיגים" (רוזנשטיין, חן ופרסבורגר, 1999, עמ' 336).

תפקיד מרכזי של מנהל בית הספר בעת שינוי הוא לזהות את המשימות המרכזיות והחשובות, להתוודע לאידיאולוגיות בחינוך ולזהות את האידיאולוגיה האישית שלו ושל צוותו (Eisner, 1992, וכן הרפז: בהרצאה בנושא זה במכון "אבני ראשה"). עליו גם ללמוד לבנות מנגנונים בית-ספריים לקידום ול"תחזוקה שוטפת" של אתוס בית הספר, וכן לבנות תכנית עבודה חינוכית מתוך תשומת לב להיבטים כלכליים בבניית התכנית וביישומה.

3. הנהגת צוות, ניהול והתפתחות המקצועית

ניהול צוות הוא עניין מורכב, הדורש מהמנהל יכולות גבוהות ומגוונות. ניהול בזמנים של שינוי מתמיד נושא בתוכו מורכבות גדולה אף יותר. הבנה של תהליכים קבוצתיים המתרחשים בתוך הצוות, הבנת התהליכים הספציפיים המתרחשים בעת שינוי וכן המודעות ליכולת השפעתו ולתפקודו כמנהיג עשויות לסייע למנהל במשימה קשה זו ולהשיג את התוצאות האפקטיביות ביותר.

מודלים של מנהיגות בדרך כלל הפרידו בין שתי המטלות הראשיות העומדות לפני מנהיג: המשימה והצוות. למשל,



בשנות ה-50 הופיעה תיאוריה שחילקה את תפקיד המנהיג לתפקיד משימתי ולתפקיד חברתי. "התפקיד החברתי הוגדר כיכולתו של המנהיג לגלות רגישות לצורכי המונהגים ולבנות עם יחסי אמון וקשר בין-אישי מוצלח. התפקיד המשימתי הוגדר כיכולתו של המנהיג להגדיר ולהבנות את המשימה ואת תפקידי המונהגים בדרך להשגת המשימה" (סער, 1999, עמ' 286).

התיאוריות החדשות, שנוצרו בשנות ה-90, הוסיפו ללקסיקון מושגים חדשים כגון טרנספורמציה, חזון, משימה, השראה והעצמה. ואלה מרכיבי המנהיגות על פי הגישה המושגית (קוזס ופוזנר, מצוטט אצל סער, 1999): לאתגר את התהליך, להשרות חזון משותף, לאפשר לאחרים לפעול, לעצב את הדרך ולהוות מודל לחיקוי, ולעודד את המרכיב הרגשי בצוות.

אם כן, ההתפתחות התיאורטית בנושא מנהיגות הדגישה עוד ועוד את הקשר מנהיג-עובד המשרת את הקשר מנהיג-משימה, מתוך הכרה בכך שאי אפשר "להנדס" את העובדים ולשלוט בהם שליטה הדוקה כדי להגיע למטרה. במקום זה הודגשו בתיאוריות מושגים מופשטים יותר, כגון השראה, העצמה ועוד, מושגים המפנים את תשומת הלב אל הפוטנציאל הטמון בצוות העובדים.

התוצאה היא שיש שלושה מוקדים לניהול הצוות על ידי מנהל בית הספר:

- ניהול שוטף של צוות העובדים והמורים. במסגרת זו צריך המנהל לברר את עמדותיו בנוגע לסוג הסמכות שהוא מציג לעובדים, מסגרות הקשרים הפורמליות והלא-פורמליות בבית הספר וכדומה.
- אחריות על תהליכי הלמידה וההתפתחות המקצועית של המורים. יש חשיבות רבה לעיצוב קהילה מקצועית הבונה ומבססת את הידע של צוות ההוראה - מחד גיסא, ומשכללת את יכולותיו של כל מורה ומורה - מאידך גיסא.
- פיתוח מנהיגות בקרב המורים; (Distributed Leadership) מנהיגות שתתבטא הן במהלך ההוראה בכיתה והן בקבלת תפקידים ניהוליים בתוך בית הספר. הצמחת יכולות ניהוליות בצוות בית הספר, הבניית צוות ניהול בית-ספרי והפעלתו הם מהתפקידים החשובים המוטלים על מנהל בית הספר.

לסיכום, המושגים "ניהול המשאב האנושי" ו"מנהיגות" מכילים עושר רעיוני של דרכים אפשריות להתמודדות. אלו משמשים אבני יסוד בתפקודו של מנהל בית הספר. תכנית העוסקת בנושא ליבה זה צריכה להכיל לימוד החושף את התפיסות השונות הנוגעות למנהיגות, וכן חשיבה מחודשת על הנושא המתבססת על פרקטיקות הניהול הנהוגות בפועל. בפרקטיקות הללו נודעת חשיבות לא רק לניהול השוטף של צוות המורים, אלא גם לאחריות המנהל כלפי הפיתוח המקצועי ופיתוח המנהיגות בקרב סגל המורים.

4. התמקדות ביחיד

בבית הספר יש חשיבות רבה לטיפוח תרבות ארגונית המייחדת תשומת לב ליחיד ורואה את היחיד על מכלול צרכיו - הרגשיים, הלימודיים והחברתיים. בחברה הבנויה על יסודות של חברת מהגרים, חברה שבה העוני הולך ומעמיק וגוברת ההזנחה הרגשית, חשיבותה של ההתייחסות למצבו של היחיד מקבלת משנה תוקף במערכת החינוכית. לכל תלמיד מגוון רחב של צרכים, שרק מעטים מהם מקבלים מענה בבית הספר של היום. לצרכים לא מטופלים אלו עלולה להיות השפעה מכרעת על יכולתו של התלמיד ללמוד ועל יכולתו של המורה ללמד. צרכים רבים משפיעים על הלמידה, ובמרכזם הצרכים הרגשיים. יכולתו של המנהל להקשיב למצוקות האישיות של מורים ותלמידים ולטפח אותם על ידי מגע אישי היא חלק בלתי נפרד מתפקידו. התרבות הארגונית של בית הספר נוטה לשים דגש על היבטים מערכתיים ובכך מאבדת, לעתים קרובות, את קולו של היחיד. בתחום זה יש למנהל אתגר כפול: עליו לפתח יכולת לראות פרטים, כלומר להיות בעל אוריינטציה הרואה סובייקטים, ועם זאת - לפתח מענה מערכתי לצרכיהם. המנהל אמור ליצור מבנים המאפשרים להתמודד עם צרכים מגוונים, ולא לטפל בעצמו בכל תלמיד ותלמיד.

לפיכך על המנהל ללמוד לעסוק ישירות בהיבטים מערכתיים הנוגעים למיטביותם (well-being) של תלמידיו ושל אנשי צוותו, בהיבטים בין-אישיים ואישיים הנגזרים מכך, ולעגן זאת בתרבות הארגונית הבית-ספרית.



5. ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה

בית הספר הוא מערכת המקיימת יחסי חליפין עם הסביבה, וכך הוא משפיע על הסביבה ומושפע ממנה. בעלי עניין שונים מציבים לפני בית הספר דרישות ואתגרים, אך הם גם גורם חשוב לשיפור תהליכי החינוך, ההוראה והלמידה בבית הספר. על המנהיגות לדעת לאבחן ולנתח את הסביבה שבית הספר פועל בתוכה, מגמות, שינויים ותהליכים פוליטיים. על המנהל ללמוד לחשוב על דרכים מיטביות ליצירת ערוצי תקשורת ולפיתוח שותפויות בין בית הספר לקהילה.

מקום חשוב יותר יש לייחד להיכרות עם ההורים וליצירת קשרים עִמָם - קשרי עבודה, אמון והדרכה. הקשר עם הורי בית הספר הכרחי מסיבות מגוונות, בייחוד בהתחשב ברוח הזמן שבו קולו של היחיד וזכויותיו תופסים בחברה מקום נרחב יותר ויותר.

חשיבה אסטרטגית בנושא זה וניהול קשרי גומלין עם מוסדות, כגון הרשות המקומית, משרד החינוך, המגזר השלישי, גורמים פילנתרופיים וגורמי הרווחה, אינם פשוטים ומובנים מאליהם, ולכן זה תוכן חשוב בתהליך ההתפתחות והלמידה.

לסיכום, חשיבה אסטרטגית ופעולות מתוכננות לשיתוף פעולה עם גורמים בקהילת בית הספר מקדמות את מימוש החזון, את האתוס ואת מטרות בית הספר. הן מגדילות את הסיכוי לתהליכי שיפור בית-ספריים מתמשכים, ובה בעת תורמות לקהילה הסובבת את בית הספר.

תוכני בחירה

לצד תוכני הליבה, יש תכנים עקרוניים שאפשר להותיר לבחירתו של כל מחוז או מגזר או, לחילופין, לבחירת המנהלים עצמם. רציונל הבחירה מבוסס על ההנחות הנוגעות ללמידה טובה, שפורטו לעיל, ובעיקר על ההנחה שראוי שהמנהל ישתתף בעיצוב תכנית לימודיו, במסגרת מעורבותו הפעילה בתהליך הלמידה. הבחירה מאפשרת למחוזות השונים להתאים את תהליכי הלמידה לצורכיהם הספציפיים.

6. היבטים ערכיים וביטויים בעבודה הבית-ספרית

לצד ערכים אוניברסליים, יש נורמות תרבותיות וערכים הנובעים ממעגלי השייכות של המנהל. ערכים אלה משפיעים על החלטותיו האינטואיטיביות בניהול בית הספר. כדי להפוך את הניהול לתהליך מושכל, הנובע ממודעות הולכת וגוברת, יש חשיבות בהבנה של הנחות היסוד והשקפת העולם (שהיא בבחינת "מובן מאליו") של המנהל. בהמשך, ראוי לבחון כיצד אמונות והשקפות אלו מחלחלות לתרבות הארגונית ולתהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר.

7. ארגון ידע והבנייתו, ניהול משאבים

ניהול הידע בבית הספר הוא גורם מפתח בניהול בית הספר. מדובר בניהול שימור הידע, השימוש בו והבטחת נגישותו לצוות המורים ולצוות הניהול. ארגון הידע וניהולו מסייע לפתח בבית הספר תרבות ארגונית לומדת המסתמכת על ידע קודם שנצבר ומפתחת על בסיס שינויים עדכניים. מחד גיסא, ניהול ידע מבוסס על מבט לעתיד, כיוון שמדובר בתפיסה של תכנון לטווח ארוך; מאידך גיסא, ניהול ידע מבוסס על מבט לעבר ולהווה, מתוך הבנה שלא רק החדש והחדשני עומד בבסיס פעולת בית הספר, ושקבלת החלטות מושכלת והסתמכות על האבולוציה של הידע חיוניות.

8. תכנים ברוח הזמן

(בהתחשב במדיניות המשרד ובדגשים שהם צורך השעה)

ניהול בית הספר מושפע מחוקים ומרפורמות שמשרד החינוך קובע באופן פורמלי מעת לעת. כמו כן, יש מארג רחב של החלטות המבוססות על תפיסות פדגוגיות רווחות בתקופה



נתונה (למשל - חינוך חברתי, ליקויי למידה, קבלה והרחקת תלמידים וכד'). משום כך, על המנהל להתמודד עם תפיסות ערכיות-פדגוגיות שונות ברמה הנורמטיבית הפרטית, וכן עם תפיסות הנובעות מרפורמות פורמליות שעל בית הספר ליישם. החלטה על תכניות חדשות (כגון שילוב ילדים עם לקויות) מחייבת שינוי בהרגלי העבודה של מורים, ועל כן חיוני שמנהל בית הספר יכיר ויפתח בעצמו את המיומנויות הנדרשות.

9. תכנים ייחודיים המבטאים הכרה בקבוצות שונות בתוך המערכת

בתוך מערכת החינוך יש מגזרים רבים. ההקשר המגזרי משפיע מאוד על תרבות בית הספר המקומית, וכן על הצורות השכיחות להתמודדות עם דילמות פדגוגיות. לפיכך, בתהליך הלמידה וההתפתחות של מנהלי בתי ספר שונים יש להתחשב באפשרויות שההקשר המגזרי מציב ושיש להן השפעה על המנהל בעבודתו.

פרק 3: מתודות בתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר

הדין על מתודות בתהליכי למידה והתפתחות של מנהלי בתי ספר הוא דיון מרתק וחשוב ביותר, משום שמנהל בית ספר עומד בראש מוסד שהפדגוגיה היא עיקר עניינו. כיצד מלמדים ומפתחים את מי שתפקידו ללמד ולפתח אחרים, כדי שיעבירו את המסרים האלה הלאה, לתלמידיהם? זאת ועוד, כיצד מייצרים תכניות משמעותיות של התפתחות ולמידה למי שכבר קיבלו הכשרה פורמלית והם עסוקים, בד בבד עם הלמידה, במשימת הניהול?

בעולם היום יש שפע של מתודות להוראה המוסיף על ההוראה הפרונטלית המסורתית. יש גם עדויות רבות לעדיפות השימוש במתודות אלו על פני ההוראה הפרונטלית במצבים שונים. ואולם ניכר כי השימוש בעקרונות ההוראה הפרונטלית ממשיך להיות מרכזי, וכי שינוי בתחום זה מתקשה לפרוץ קדימה.

הפרק הזה עוסק בסוגיה זו ובשאלות שהועלו ומנסה להציע דרכים לפעולה. תחילה נדון בעקרונות מרכזיים במתודות של התפתחות ולמידה, בהסתמך על עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית שהוצגו בהקדמה ומתוך הנחה שלמנהלים יש ידע רב שחשוב לגלותו ולהשתמש בו. על בסיס עקרונות אלו יוצגו כמה מתודות עיקריות מומלצות. המתודות והעקרונות שיוצגו מתאימים למנהלים באשר הם - ללא קשר למגזר, לחטיבת גיל או לאזור גיאוגרפי. השונות המוצגת נובעת בעיקר מעקרון החלוקה לפי השלבים בקריירה. בסיכום תוצע חלוקה לפי שלבים אלו.

עקרונות מרכזיים בשיטות הוראה ולמידה (מתודות)

עיקרון 1: "המדיום הוא המסר"

עיקרון זה הוא למעשה החיבור בין התכנים למתודות. למידת המנהלים מושפעת בעיקר מהאופן שבו הם לומדים, לא פחות משהם לומדים - ואולי אף יותר - מהתכנים. אפשר לחלק את הלמידה מן המתודות לשניים: חלק אחד הוא המסרים שהמנהל מקבל בתהליך הלמידה - התהליך שלעתיים קרובות משמש לו מודל בעבודתו עם מורים ועם תלמידים; החלק השני מושפע מההתאמה בין התכנים לאופן הוראתם. לדוגמה, קשה לדמיין למידה ממשית על רגשות וערכים באמצעות הרצאה פרונטלית בלבד, או למידה על פיזור הכוח הניהולי ללא שיתוף אקטיבי בין המנהלים העמיתים. בשל כל אלה אנו רואים במדיום הלימוד רכיב מרכזי בתהליך רכישה הדעת וההתפתחות של המנהלים.

עיקרון 2: דיאלוג כטכניקה פדגוגית

דיאלוג כטכניקה פדגוגית שונה ממודלים מסורתיים של חינוך. בשבחו של הדיאלוג כטכניקה פדגוגית מרכזית דיברו הוגים חינוכיים רבים, כגון אפלטון, מרטין בובר, יאנוש קורצ'אק, וזרמים חינוכיים ביססו את תפיסתם על עיקרון זה, כגון החינוך הפרוגרסיבי והחינוך הביקורתי. עם זאת, חשוב לחזור ולהדגיש: מודלים מסורתיים רואים בתלמיד כלי קיבול שיש להכניס לתוכו או להפקיד בידו ידע, ואילו ההוראה כדיאלוג רואה בתלמיד ובמרצים שותפים ללמידה ולעשייה (Freire, Maxwell, Traxler-Ballew & Dimpoulos, 1970, בתוך 2004). כפי שנאמר, טכניקה זו הגיונית ומתאימה לתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר מכמה סיבות: ראשית, זו דרך המכבדת את המנהלים, בהיותם אישים בעלי ידע וניסיון קודם; שנית, דרך הדיאלוג נעשה חיבור בין ניסיון החיים לבין חומרי הקורס, והמנהל הלומד עובר למצב של מעורבות (Engagement) גבוהה יותר; שלישית, השותפות ללמידה מאפשרת תהליכים של התבוננות פנימית, ואלה מאפשרים למנהלים לפתח רעיונות עצמאיים וקול משלהם בהסתמך על פרקטיקה ותיאוריה קודמת.

יסוד חשוב בטכניקת לימוד זו נקרא "למידה המרוכזת בלומד" (Learner-Centered Approach), כלומר - תהליכי הלמידה ממוקדים במנהל הלומד ולא במרצה או במנחה התהליך (Maxwell et al., 2004). בלמידה מסוג זה נפוץ השימוש בטכניקות לימוד מגוונות, שתפקידן אינו רק ליצור גירוי ועניין אלא גם לאפשר לכל מנהל לחוות את התכנים הנלמדים באופן המתאים לו. לפיכך, עיקר עניינו של מסמך זה אינו בפסילת האפשרויות הקיימות ללמידה אלא בהרחבתן.

עיקרון 3: תיאוריה ופרקטיקה כרוכות זו בזו

בספרו המפורסם "ניסיון וחינוך" מבסס דיואי את הגדרת החינוך ומטרותיו על הצורך האינהרנטי בחיבור בין תיאוריה למעשה (דיואי, 1959).

גם כאשר אנו דנים בלמידת מנהלים, נטען כי למידה מיטבית מתרחשת כאשר תיאוריה ופרקטיקה שזורות זו בזו (Maxwell et al., 2004). למנהלים יש ידע מעשי רב, אך הניסיון מורה כי רובם לא רואים בו ידע של ממש, מכיוון שהוא אינו נקשר לתיאוריות ולמחקר אקדמי מסודר. בזמן תהליך ההכשרה המקדים, יכולתו של המנהל לבחון ביסודיות ולהפנים תכנים נלמדים מוגבלת, מכיוון שיכולת זו אינה מקושרת להתנסות פרקטית. בלמידה בד בבד עם מילוי התפקיד טמון אפוא יתרון גדול, אולם כדי שיתרון זה יבוא לידי ביטוי - חשוב שהלמידה והפרקטיקה יהיו שזורות זו בזו.

שילוב של למידה תיאורטית עם התייחסות למקרי בוחן מהפרקטיקה מועיל בכמה אופנים. כאשר התיאוריה משמשת נדבך נוסף בהבנת הפעילות בשטח, היא מסייעת בפיתוח ראייה ביקורתית של המציאות. קשירת ההתנסות הניהולית בשטח לחומרים תיאורטיים מאפשרת העמקה של ההבנה התיאורטית ולמידה אקטיבית. באופן כזה גדלה מידת המעורבות והמחויבות של המנהל, הן כלפי החומרים החדשים הנלמדים והן כלפי העשייה בשטח.

אם כן, הדגש בסעיף זה הוא על הקשר בין חוויית הניהול לבין גישות תיאורטיות שהמנהלים עוסקים בהן בתהליך הלמידה. המשמעות הפרקטית הנגזרת מכך היא שאין לוותר על אף אחד מהגורמים (העבודה בפועל וגם עיגונה בטקסטים תיאורטיים ובידע קודם), וכן שניסיון ותיאוריה לא יילמדו כנושאים מנותקים זה מזה אלא בשילוב.



עיקרון 4: מרחב בטוח

הלמידה מתרחשת בהרכבים מגוונים: בזוג, בקבוצה גדולה או בקבוצות קטנות; בכל אחד מההרכבים חשוב לייצר מרחב בטוח שיאפשר דיון אמתי בהתנסויותיו של המנהל, בשאלותיו ובחוויותיו. בעבור מנהל החווה את סביבת הלימוד שלו כאזור ביטחון, מקום שיש בו חופש דיבור מלא, מרחב זה יהיה בעל משמעות רבה יותר. כלומר - יש למצוא מרחבים שבהם מעשה הפיקוח וההערכה מופרדים מן הלמידה, גם אם המפקחים הם משתתפים פעילים בתכנון ובלמידה עצמה. מקומו של המפקח בתהליכים אלו מרכזי ביותר - בנוכחותו ובהיעדרו. לחוזה הנערך בין המדריך למודרך ובין המנחה למונחים יש חשיבות רבה, הן אתית והן מקצועית.

עיקרון 5: מכוונות לתוצר

בתהליך המוגדר תהליך למידה, הנושא עמו פיתוח מודעות ותהליכי רפלקציה, צריך לספק ללומדים מרחבים ללמידה שאינם מכוונים לתוצאה. עם זאת, כאשר מפריזים בשימוש בעיקרון זה, הוא עלול להוביל להיעדר דרישות כלשהן מהמנהל הלומד. התוצאה, לעתים קרובות, היא מחויבות רופפת למדי ללמידה עצמה, מעורבות אינטלקטואלית ורגשית נמוכה יותר וקושי לחבר בין תהליך הלמידה לעשייה בפועל. לעומת זאת, מכוונות לתוצרים (כגון גיבוש תפיסות אישיות בכתב, כתיבת מסמכי תכנון, עשייה בבית הספר כפועל יוצא של משימת הלימוד וכדומה) - לא זו בלבד שתחזק את תהליך ההתפתחות והלמידה של המנהל היחיד, אלא היא תהווה חלק בלתי נפרד מהאופן שבו המנהלים לומדים זה מזה.

לפיכך, במשך השנה, הכרחי לשלב דרישה לעשייה ולתוצרים קונקרטיים עם יצירה של מרחבי למידה מובהקים. אנו ממליצים על תהליכי למידה והתפתחות מעטים יותר אך תובעניים יותר.

עיקרון 6: מנהלים מנוסים כמדריכים אישיים

לצד אנשי מקצוע מנוסים מדיסציפלינות שונות, אנו ממליצים לשים דגש מיוחד על מנהלי בתי ספר ותיקים, כדי שישמשו מנחים ומדריכים של תהליכי הלמידה וההתפתחות. מנהלי בתי ספר ותיקים נושאים עמם ידע וניסיון שעשויים לתרום רבות למנהלים בשלבים מוקדמים יותר של הקריירה. עצם היותם מנהלים עשוי לעורר הזדהות בקרב המנהלים החדשים יותר, מה שסייע לתהליך הלמידה שלהם. בנוסף, הצבתם של מנהלים ותיקים בעמדת "מנחה" או "מנטור" עשויה לסייע להם עצמם - נתיב של התחדשות וצמיחה מקצועית במקום אפשרות של שחיקה וקיפאון. אין ספק שחשוב להתמודד עם החשש שמנהל ותיק עלול לנסות, מבלי משים, להעתיק את דמותו ואת דרכי עבודתו אל המנהל הנחנך, וכדי להבטיח התמודדות עם החשש הזה יזכו המנהלים המנוסים לליווי מקצועי.

עיקרון 7: גיוון במסגרות הלמידה

היכולת לאפשר למנהל מסגרות רחבות ומצומצמות כאחת היא עיקרון חשוב המוצע במסמך זה. ההמלצה היא שלפחות חלק ממסגרות הלמידה יעסקו בהדרכה אישית, המאפשרת דיבור אישי והנחיה הממוקדת בפרט. גם ללמידה במסגרת קבוצתית יתרונות רבים: תמיכה הדדית בין מנהלים בעלי חוויות דומות, עושר רעיוני ותפיסתי, שחזור תהליכי צוות, למידה מהם ועוד.



מתודות מרכזיות

בתהליכי התפתחות ולמידה נהוגות שיטות רבות, והן תועדו בספרות המקצועית בשנים האחרונות. מפאת קוצר היריעה בחרנו להבליט אחדות מהן. אין בכך כדי לפסול שיטות רווחות אחרות, כגון שיטת ההוראה הפרונטלית.

הדרכה אישית

כאמור, תהליכי ההתפתחות והלמידה יכולים להיעשות באמצעות הדרכה אישית, עבודה בקבוצות קטנות ועבודה בקבוצות גדולות יותר. לכל אחד מההרכבים הללו יתרונות משלו, ורצוי להתאים את ההרכב לסוג התכנים הנידונים.

הנחת היסוד בתפיסה של הדרכה אישית למנהל בית ספר היא שהמנהל זקוק לתמיכה מתמשכת בהתפתחותו המקצועית לאורך הקריירה שלו, בדגש על שנותיו הראשונות בניהול. ההדרכה האישית היא פעילות של אינטראקציה בין-אישית, שעניינה התפתחות אישית ומקצועית גם יחד, המתרחשת במרחב הניהולי של המודרך; היא מבוססת על הגישה ההוליסטית הרואה באדם ישות שלמה ומכירה בכך שאין אפשרות לממש התפתחות וצמיחה מקצועית בלי להתייחס לכלל מעגלי התפקוד האנושי. ההדרכה האישית מבוססת על כמה עקרונות: דיאלוג בין-אישי אקטי המאופיין במיקוד תשומת הלב בזולת, תוך התעלמות מגורמים של סטטוס, תדמית ויוקרה, בצד אישור לקיומו של האחר ולייחודו; אינטראקציה מקצועית המאפשרת למנהל לבחון את התנהלותו במגוון הסוגיות המקצועיות והערכיות שהוא ניצב מולן ולקדם אותה; התמודדות עם קשיים רגשיים ופיתוח הבנת המגבלות והגבולות של הניהול (לפירוט, ראו נספח 2).

קבוצות הדרכה קטנות

הלימוד בקבוצות הדרכה קטנות שונה במהותו מעבודה קבוצתית במובן הרחב של המילה. מדובר בקבוצות המונות 12 עד 15 משתתפים, בעלי פוטנציאל מיוחד ללמידת מנהלים. בעבודה בקבוצות קטנות יש התנסויות בין-אישיות עשירות שהמאפשרות למנהל ללמוד על יכולותיו בתחום המנהיגות, על יחסיו הבין-אישיים ועל התנהלותו בצוות. באופן כזה מתאפשרת למידה חווייתית דרך ההתנסות הקונקרטית המלמדת על

התרחשויות מחוץ לקבוצה. מחקרים מלמדים (למשל, יאלום ולשץ, 2007) על מגוון רחב של גורמים המסייעים בלמידה בקבוצה, ובו לכידות ופיתוח תחושת קהילה, הפחת תקווה, אוניברסליות (הידיעה שאנשים אחרים מתמודדים עם קשיים דומים), אלטרואיזם (הסיוע לאחרים מעצים את המשתתף המסייע), למידה מתוך חוויותיהם של אחרים, חיקוי ועוד. עוד גורם המסייע לעוצמתה של הקבוצה הוא שמירה על מבנה של קבוצת עמיתים לומדת המספקת חלק מהמרחב הבטוח (גוטרמן, 2004). כל אלו הם גורמים מסייעים ייחודיים ללמידה בקבוצה קטנה.

לסיכום, אנו ממליצים בעיקר על לימוד במסגרות של הדרכה אישית וקבוצות קטנות שיתקיימו בו-בזמן. המתודות המוצעות רלוונטיות בעיקר לעבודה בקבוצות קטנות ובינוניות.

חקר מקרה

העבודה סביב אירועים וסיפורי מקרה מבוססת על ההנחה שלעיתים קרובות אין די בהעברת ידע אוניברסלי ואחיד, ויש צורך לטפל בבעיות פרטיקולריות העולות מן השטח. בעבודה על דילמות ומקרים ספציפיים משתקפים הצרכים האמיתיים של המנהלים בזמן מוגדר. באמצעות סיפורים אלו אפשר לחשוף אמונות והנחות יסוד של המנהלים ולעודד תהליכי רפלקציה הקשורים אליהן. עם זאת, שימוש בחומרים אלו בלבד אינו מספק. כפי שהוצג בעיקרון השלישי לעיל, חשוב לקשר את ניתוחי המקרה לגופי ידע קיימים, כדי להעשיר את רפרטואר הניתוח והתגובה. אפשר לפעול עם תיאורי הדילמות וסיפורי המקרים במשך כמה פגישות, וכך סיפור כל מקרה מתעבב לאורך זמן ומתוך התנסות שוטפת של המנהל המציג אותו.

למידה מהצלחות

למידה מהצלחות היא למעשה מקרה ספציפי של חקרי המקרה. קורן ויוגב (2004) מציינים כי "למידה מהצלחות" יוצרת מנוף בית-ספרי בכך שהיא מספקת מענה לשתי סוגיות מרכזיות: הסטת המיקוד מהכישלונות וקידום הארגון כארגון לומד. בארגונים שבהם מופעל תהליך של הפקת לקחים ניכר שתהליך זה משמש במה לחיפוש אשמים לכישלונות הארגוניים, בדגש על מה שלא נעשה כראוי וללא התמקדות בהצלחות - "התנהלות זו גורמת לחוסר שיתוף פעולה עם



תהליכי הפקת לקחים ופוגעת ביכולת הארגון ללמוד, להפיק לקחים, לנהל תהליכי שיפור ובסופו של דבר לעבוד באופן יותר אפקטיבי" (קורן ויוגב, 2004). כמו כן יש טענה שהלמידה מהצלחות מייצרת חוויית העצמה, יכולות חדשות ואנרגיה המעודדת לחולל שינוי בפועל.

שימוש בטקסטים

חשיבותה של עבודה משותפת על טקסטים נובעת מהיותה רכיב מרכזי בהוראה בבתי הספר בכלל. קריאה משותפת של טקסטים מאפשרת לשלב ידע קודם בלמידה, והיא מחייבת את המנהל להיות מעורה ומתורגל בפרקטיקת לימוד חשובה זו. קריאה ופרשנות של טקסטים עשויות לאתגר את החשיבה האישית של המנהל, בד בבד עם קידום חוויית הלמידה בצוותא. ראוי לציין כי עבודה משותפת על טקסטים יכולה לעסוק לא רק בקטעים כתובים אלא גם במדיום הקולנועי ועוד.

נושא אחר הנוגע לעבודה על טקסטים הוא מידת השימוש בסילבוסים המוצעים. עד היום, בדרך כלל, סילבוסים המצורפים לתהליכי ההתפתחות והלמידה הם בגדר המלצה בלבד, ולעתים קרובות אין התייחסות ממשית אליהם. לאור העיקרון השלישי שהוצג לעיל, אנו ממליצים להדגיש יותר עיגון של הלמידה מהשטח באמצעות קריאת מאמרים וחומרים תיאורטיים. כך השימוש בסילבוסים הופך לחלק אינטגרלי ומחייב של תהליכי הלמידה.

קהילה לומדת והנחיית עמיתים

עקרונות של "קהילה לומדת" מבוססים על עקרונות היסוד שהוצגו לעיל, והם מעודדים למידה שוויונית משותפת בין המנהלים הלומדים. הנחיית עמיתים (Peer Facilitation) היא פן אחד של עבודה בקהילה לומדת, והיא מאפשרת למעשה רוטציה בקבלת האחריות הקבוצתית, בהנחיה ובניהול הלמידה. בתוך השיטות הרלוונטיות יש גם סימולציות ומשחקי תפקידים, על פי צרכי הקבוצה.

בית מדרש

בית מדרש הוא מקום שבו לומדים טקסטים רלוונטיים בחברה או בזוגות, מתוך שילוב בין התובנות העולות מן הטקסט הנלמד, הדומם, לתובנות העולות מן הלומד, החי. בתהליך בית-מדרשי מתפתח שיח ערכי המאפשר מרחב מוגן לכל אחד מהדוברים, עם זאת - הוא מוביל להפריה הדדית וללמידת עמיתים. לעומת המתרחש בקהילה לומדת (6), בבית המדרש עשוי להתחולל גם תהליך רוחני, מרומם ומלהיב. יתרונו של בית המדרש בכך שהוא אינו נוגע ישירות בנושאים המקצועיים, אך הוא מאפשר לגעת בהם ממקומות לא צפויים, כגון מטרות החינוך, סמכות מול שכנוע ועוד.



התאמת המתודות לשלבי הקריירה

לכאורה, מתבקש לערוך התאמה בין המתודות השונות לתכנים. ואולם, בשל המבנה המורכב המאפיין את הקשרים השונים בין התכנים למתודות, לא עסקנו בהיבט זה. במקום זה, בחרנו להתמקד בהיבט אחר: התאמת המתודות לשלבים בקריירה.

באופן כללי, העקרונות והמתודות שצוינו לעיל מתאימים לכל שלבי הקריירה. עם זאת, אנו רואים חשיבות בדגשים משתנים על המתודות השונות לאורך הקריירה, דגשים שאינם מוציאים מכלל שימוש מתודות אחרות.

בעבור **מנהלים חדשים** יש חשיבות רבה במסגרות מצומצמות תומכות, המאפשרות זיהוי הצרכים הספציפיים של כל מנהל ומנהל ועבודה על פיהם. כמו כן, יש צורך בולט בדמות מתווכת המספקת מענה רגשי, מחזק ומעצים. יתרה מזו, בגלל האינטנסיביות שבעבודה והלחצים המופעלים בשלב זה, רצוי שתהליך הלמידה יתקיים בתוך המסגרת הבית-ספרית ולא במסגרת חיצונית. לכן בשלב זה יש למתודת ההדרכה האישיה חשיבות מיוחדת (להרחבה בנושא זה, ראו נספח 2).

בעבור **מנהלים בשלב הבנייה** רצוי שמסגרות הלמידה יאפשרו לאתגר תפיסות שנוצרו ולערער עליהן. אתגור התפיסות בשלב זה רלוונטי, משום שתפיסות מסוימות כבר עוצבו (שלא כבשלב הניהול הראשון). האתגור אפוא הוא חלק מתהליך ההתפתחות והגדילה של המנהל, והוא אינו מערער את הקרקע הבסיסית שהמנהל מהלך עליה. בשלב זה המנהל פנוי לעסוק בבניית נרטיב ההתפתחות המקצועית ובשאלת זהותו כמנהל. משום כך מומלץ, בשלב הזה, לשים דגש חזק יותר על למידה הדדית במסגרת קבוצתית. המסגרת הקבוצתית מאפשרת למנהלים המשתתפים לאתגר זה את זה וגם לפתח תמיכה הדדית ותחושת קהילה מקצועית.

בעבור **מנהלים ותיקים בשלב ההתבססות והאפשרות להתחדשות**, עיקר האתגר הלימודי הוא באפשרות להתחדשות ולחשיבה מחודשת וביקורתית על נושאים שונים. כדי שהתחדשות כזאת תוכל להתרחש בשלב זה, חשוב במיוחד לאפשר חשיפה לעולמות תוכן ולסביבות שונות מאלו שהמנהל

מכיר. בשלב הזה רצוי להרחיב את תחומי הדעת אל מעבר לזירה החינוכית, ולאפשר חשיפה למנהלים משדות עיסוק שונים. חשיפה זו חשוב שתתקיים באופן שוויוני, מתוך דיאלוג ולמידה הדדית של מנהלים מתחומים שונים.

עוד דרך העשויה לעורר ולעודד התחדשות של מנהלים אלה היא הכשרתם להיות מנחים ומדריכים אישיים למנהלים חדשים, כפי שכבר צוין.

לסיום פרק זה, ראוי להדגיש: המדריכים האישיים ומנחי הקבוצות, על נטיותיהם ועל הכשרתם, צריכים לייחס חשיבות מכרעת לתהליך המיון של העקרונות המצוינים ולהבאתם לכלל ביטוי. חשיבות המיון וההכשרה של מנהלים ותיקים נובעת מהדרישה מהמנחים - שיהיו מסוגלים לנוע בין סוגים שונים של מתודות, תוך שמירה על עקרונות השיתוף, הדיאלוג והרפלקציה, ובו בזמן עבודה תיאורטית ברמה גבוהה. כמו כן חשוב מאוד שהמנחים והמדריכים ישמשו מודל אישי למנהלים הלומדים.



פרק 4: יישומים מערכתיים וארגוניים

לתפיסה שהובאה במסמך זה יש השלכות מערכתיות-יישומיות רבות. פרק זה מרחיב את היריעה על אודות כמה השלכות עיקריות.

ההנחה המלווה את הפרק הזו גורסת כי נדרשים שינויים של ממש בתרבות הארגונית הנוגעת להתפתחות ולמידה של מנהלים, כדי שרוח התפיסה המוצגת במסמך הזה תתממש. בפרק זה אנו פורטים את משמעות השינויים בתפיסה ובפרקטיקה לשלושה נושאים מרכזיים: הבנות מערכתיות כלליות, תכנון התהליכים והפעלתם הלכה למעשה..

הבנות מערכתיות כלליות

תפיסה של **למידה מתמשכת** (Life Long Learning) איננה רק תפיסה כי אם גם פרקטיקה. משמעותה - שמנהלי בתי הספר נדרשים להתפתח וללמוד באופן מתמשך, מתום הכשרתם הפורמלית ולאורך כל הקריירה המקצועית שלהם. ראוי למקד את תהליכי הלמידה, להעמיקם ולהמעיט בתהליכים המתרחשים בו-בזמן. "**מעט זה הרבה**" הוא עיקרון ארגוני מרכזי שחשוב לנהוג לאורו. משמעותו - שמנהל ישתתף בלא יותר משני תהליכי התפתחות ולמידה בשנה (להוציא מנהלים בתחילת דרכם - אלה יזכו גם להדרכה אישית ולשעות תוספתיות למנהלים מהחמ"ד).

לתפקיד המפקח בתהליכי ההתפתחות והלמידה השפעה מכרעת על הצלחתם! התהליכים השונים יתקיימו לצד (ולא במקום) העבודה הסדורה של המפקחים עם המנהלים שהם ממונים עליהם. את תהליכי התכנון והפעילות השוטפת יוביל הרפרנט המחוזי לתהליכי התפתחות ולמידה. חשוב להשקיע מאמץ מיוחד במיצוב התפקיד, הסמכויות והאחריות הנגזרות ממנו. המכון ישקיע בתהליכי התפתחות ולמידה של המפקחים הרפרנטים ויעבוד עִמם באופן שוטף ומתמשך.

משמעות הדבר היא שמכון "אבני ראשה" משמש למפקחים משאב - כדי לקדם את אוכלוסיית המנהלים שהם ממונים עליה.

המכון יפתח ויקיים תהליכי התפתחות ולמידה ארציים בנושאים ייחודיים הממלאים צרכים חסרים, ובהיותם ארציים - יש להם ערך מוסף. המכון יחתור לשיתוף פעולה עם רשתות, רשויות ובעלי עניין אחרים בנושא ההתפתחות המקצועית של מנהלים.

תכנון תהליכי ההתפתחות והלמידה

תהליכי ההתפתחות והלמידה הרבים למנהלים בתחילת דרכם יוצרים אצלם תחושת עומס והצפה. יש עוד מערכות רבות ומגוונות השואפות ללוות את המנהל, והעומס הנוצר מחייב את כל הגורמים להכיר בבעיה ולהתמודד עמה בשלבי התכנון והביצוע.

בתהליכי ההתפתחות והלמידה המתקיימים, **הדרישות מן המנהלים צריכות להיות תובעניות במידה, מותאמות למטרות** התהליך הספציפי ומכוונות לתוצרים שונים.

התכנים, המתודות והמנחים ייבחרו מבעוד מועד. הבחירה תיעשה בתהליך מסודר (ראו נספח 3 - מתווה מחוזי) ובהלימה לעקרונות המפורטים במסמך זה (ראו הפרקים העוסקים בתכנים ובמתודות).

תהליכי התכנון המפורטים במתווה המחוזי מעוגנים **בשיתוף שיטתי של מפקחים ומנהלים** וכן בלוח זמנים ברור ומסודר. משמעות הדבר - שבתהליכי התכנון והביצוע יש לקיים עם מפקחי המחוז דיאלוג שוטף המושתת על מנגנונים מובנים מראש. המנהלים אף הם יהיו שותפים לעיצוב תכנית העבודה המחוזית, באמצעות דיאלוג עם מפקחי המחוז ודרך השותפות עם המכון בהמלצות על מדיניות.

בחירת התכנים, המתודות, המנחים וההשתמעויות התקציביות צריכה לבוא לידי ביטוי בתכנית המחוזית לתהליכי התפתחות ולמידה שהמחוזות יבנו בליווי המכון. המחוזות יגישו את התכנית השנתית לאישור המכון.



הפעלה ובקרה

ארגון הידע הרב המצטבר הוא עיקרון בסיסי בתהליכי למידה ארגונית, במטרה לספק משוב ובקרה למפעילי התכניות ולקובעי המדיניות.

כדי לספק **מסד נתונים מסודר**, יש לתעד בשיטתיות את הנושאים האלה: מיפוי המנהלים, הצרכים, הפרופיל שלהם, תהליכים שהמנהלים השתתפו בהם בעבר, תכנים, עקרונות מחוזיים, משובים, סיכומים, פרוטוקולים, החלטות ועוד.

כמו כן, ניהול התהליכים מחייב בקרה מסודרת של מידת ההשתתפות ושל היענות הלימודית, מעקב אחר הדיווח, התמצאות גבוהה באופן הביצוע של התהליכים לעומת התכנון שלהם, וכמובן - בקרה תקציבית מסודרת. בשנה הבאה ימליץ מכון "אבני ראשה" על כלים למיפוי ולתיעוד של הנושאים הללו.

מסגרות להערכה שיטתית יפותחו בדיונים גם בשנה הבאה.

בהלימה לדרישות אלו, המחייבות את המחוז, ינהל המכון מערך מקביל ברמה הארצית.

מפת התמצאות למנהל על פי השלב בקריירה

תהליכי התפתחות ולמידה יתרחשו בהלימה לכמה עקרונות
הקשורים לשלב בקריירה:

מנהלים בשלב הכניסה לתפקיד (שנה א' וב')

מנהלים אלו ישתייכו לשתי מסגרות בד בבד: למידה קבוצתית
למנהלים חדשים והדרכה אישית.

- ההשתתפות בתהליכים של התפתחות ולמידה היא חלק בלתי נפרד מהיות המנהל בעל פרופסיה ואיש מקצוע לומד.
- להדרכה אישית חשיבות מכרעת בהתפתחות המקצועית, וקיומה של מסגרת כזאת כרוך באופן הדוק בהשתתפותם של מנהלים חדשים בקבוצה.
- קבוצות מנהלים חדשים יתקיימו בהרכב הטרוגני מבחינה מגזרית.
- הדרכה אישית למנהלים חדשים אמורה להתחיל טרם שנת הלימודים (בחודש אוגוסט). מנהלים חדשים הלומדים בתכניות להכשרת מנהלים (לימודי תעודה), בלימודי תואר שני במינהל החינוך באוניברסיטאות או מא"ד בניהול וארגון מערכות חינוך במכללות, ישתתפו בתהליכי מנהלים חדשים והדרכה אישית אם יבחרו בכך. מומלץ למפקחים לבחון שיתוף של מנהלים באחד מתהליכי ההתפתחות והלמידה המוצעים במסמך זה.
- בקבוצות של מנהלים חדשים יש חשיבות עליונה לכך שמנחה אחד ילווה את ההתפתחות והלמידה של המנהלים לאורך התהליך כולו.
- מנחה התהליך הקבוצתי אמור גם להנחות את קבוצת המדריכים האישיים כדי לשכלל את משולש התמיכה - קבוצה, הדרכה אישית, קבוצת מדריכים אישיים.
- נוסף על התהליכים הללו, יתקיימו תהליכים משלימים בנושאים הרלוונטיים למגזר או לחטיבת גיל, בהקפדה יתרה על תוספות הכרחיות ומתוך נאמנות לעיקרון "מעט זה הרבה".



- במסגרת השעות התוספתיות, בחינוך הממלכתי-דתי יעסקו המנהלים באפיון הקהילה וצרכיה ובפיתוח מענה אידיאולוגי שיהיה מותאם לקהילות השונות.

מנהלים בשלב הבנייה ובשלב ההתבססות

מנהלים מנוסים יותר, בשלבי הקריירה השונים, זקוקים לאתגרים המתאימים להקשר הספציפי של עבודתם, לתחומי העניין שלהם ולשלב שבו הם נמצאים. למנהלים הוותיקים - שלא כמנהלים בשנים הראשונות, המקבלים מענה אחיד בנושאים מסוימים - חשוב שתהיה האפשרות להתאים את תהליכי ההתפתחות והלמידה לצרכיהם ולתחומי העניין הספציפיים שלהם. לכן תהליכי ההתפתחות והלמידה למנהלים אלו יישענו בעיקר על איתור צרכיהם, על שיתופם בתכנון ועל מינוף האקטיביות שלהם.

מנהלים אלו ישתתפו בתהליך התפתחות ולמידה אחד או בשני תהליכים. **אפשר** לארגן את תהליכי ההתפתחות והלמידה לפי הממדים האלה:

- אזור פיקוח (תהליכי הלמידה לפי אזורי פיקוח ייבנו על ידי המפקחים על פי הצרכים המקומיים; המפקחים עצמם ינהלו וינחו חלק מהתהליך)

- נושא, תוכן או תחום עניין

- השלב בקריירה (בנייה, התבססות)

- הכשרה למדריכים אישיים

- נוסף על התהליכים הללו, ייתכנו תהליכים במסגרות שיתמקדו בתכנים מגזריים.

כדאי לציין כי הדרכה אישית היא משאב מתאים להתפתחות ולמידה של מנהלים בכל שלב בקריירה הניהולית, לרבות שלבי הבנייה וההתבססות. משום כך מומלץ לנסות להרחיב את התקציבים להדרכה אישית גם בעבור אוכלוסיית המנהלים הוותיקים. הדרכים לכך מגוונות - תקציב הרשות, בית הספר, תרומות. צוות המכון יבחן את הנושא בשנים הבאות וינסה לבנות מסגרות של הדרכה אישית למנהלים ותיקים.

רשימת מקורות

- אופלטה, י' (2007). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- גוטמן, י' (2004). בדרך להכשרה רצויה: מגמות ושינויים בהכשרת מנהלים לבתי ספר. בתוך נ' אלוני (עורך), החינוך וסביבו, שנתון סמינר הקיבוצים כ"ו תשס"ד.
- דיואי, ג" (1959). ניסיון וחינוך - המקורות למדע וחינוך. בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דיואי, ג" (1960). דמוקרטיה וחינוך. הוצאת ביאליק.
- הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילות חשיבה, הוראה ולמידה בקהילת חשיבה - בדרך לבית ספר חושב. מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- הרפז, י' (2008). מסע לחיפוש הסנטימנט הפדגוגי, הרצאה לפורום פרנטיים מחוזיים במכון "אבני ראשה".
- וונגר, א' (2007). קהילות של פרקסיס - מבוא, אנליזה ארגונית (11), עמ' 7-17.
- וורגן, י' (2006). הכנסת, מרכז המחקר והמידע, מעמד המנהל במערכת החינוך. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט.
- יאלום, א' ולשץ, מ' (2007). טיפול קבוצתי - תיאוריה ומעשה. הוצאת מאגנס.
- מכון "אבני ראשה" (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל.
- משרד החינוך, המינהל להכשרה השתלמות והדרכה לעובדי הוראה (2006). מסמך מדיניות הכשרה ופיתוח מקצועי של מנהלי בתי ספר.
- פרידמן, י' (1999). הכשרה להסמכה לניהול בית ספר: הצעה לתהליך חדש. משרד החינוך, התרבות והספורט, לשכת המשנה למנכ"ל.
- סער, ד' (1999). אז מה באמת לומדים שם? סקירה של מודלים מרכזיים לפיתוח מנהיגות. בתוך א' גונן וא' זכאי (עורכים), מנהיגות ופיתוח מנהיגות: מהלכה למעשה (עמ' 285-320). משרד הביטחון, ההוצאה לאור.
- סרג'ובאני, ת' (2002). ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים. האוניברסיטה הפתוחה.
- פופר, מ' (1994). על מנהלים כמנהיגים. הוצאת רמות.
- פלדי, א' (עורך) (1997). החינוך במבחן הזמן. אוניברסיטת תל-אביב.
- קורן, י' ויוגב, ח' (2004). למידה מהצלחות ככלי מחולל תוצאות ומנוף לשינוי ארגוני. בתוך האתר: מנהיגים ברשת www.leadersnet.co.il
- רוזנשטיין, מ', חן, א' ופרסבורגר, ק' (1999). לבחון פרפר במעופו: פיתוח מנהיגות הפרט באמצעות עבודה קבוצתית. בתוך א' גונן וא' זכאי (עורכים), מנהיגות ופיתוח מנהיגות: מהלכה למעשה (עמ' 321-336). משרד הביטחון, ההוצאה לאור.



Clark, D. C. & Clark, S. N. (1996). Better preparation of educational leaders, *Educational Researcher*, 25.

De Vries, K. & Balazs, K. (1999). Transforming the mind-set of the organization, *Administration & Society*, 30 (6), pp. 640-675.

Dewey, J. (1929). *The Quest for certainty - a study of the relation of knowledge and action*, Gifford Lectures.

Eisner, E. (1992). Curriculum and ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *The handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). Washington, DC: American Educational Research Association.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.

Maxwell, K. E., Traxler-Ballew, A. & Dimpoulos, F. (2004). Intergroup dialogue and the Michigan community scholars program: a partnership for meaningful engagement. In J. Galura, P. A. Pasque, D. Schoem, & J. Howard (Eds.), *Engaging the whole of service- learning, diversity, and learning communities*. Ann Arbor, MI: OCSL Press.

Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: toward an understanding of motion displays and caring as non-prescribed role elements, *Teachers College Record*, 109(6), pp. 1374-1400.

Parkay, R. & Hall, G. (Eds.) (1992). *Becoming a principal*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books.

Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: how principals make a difference*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA

Weindling, D. (2000). *Stages of headship: a longitudinal study of the principalship*. Paper presented in AERA, New Orleans.

נספח 1: תכנים בתהליכי הלמידה לפי השלבים בקריירה

בטבלה שלהלן מפורטים אופני הלמידה של התכנים שהוצגו במסמך, על פי השלב בקריירה של המנהל. החלוקה לשלבים מבוססת על המודל של אופלטקה (2007) שהוצג לעיל. כאמור, אין לראות חלוקה זו בבחינת "כזה ראה וקדש". המסר המרכזי שבחלוקת התכנים לשלבי הקריירה השונים הוא הצורך בהתייחסות דיפרנציאלית למנהלים. לפני הפעלת תהליכי התפתחות ולמידה, ראוי לאבחן פרופיל של המנהלים שילמדו בתהליכים הקבוצתיים. אבחון הקבוצה יאפשר התאמה טובה יותר של התכנים.

כמו כן, כפועל יוצא של העיקרון הדוגל בהתמקדות בתכנים מעטים, אנו ממליצים לבחור בכל שנת לימוד נושא אחד או שניים מבין הנושאים המוצגים.



תוכני הליבה לתהליכי התפתחות ולמידה למנהלי בתי ספר

1

הנהגת תהליכים של חינוך הוראה ולמידה

שלב הכניסה לתפקיד

- מיפוי של ההישגים בבית הספר והיכרות עם
- מיפוי של תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר והיכרות עם
- ארגון ההוראה והלמידה בבית הספר כתוצר של גישה פדגוגית חינוכית
- שימוש בנתונים לצורך קידום ההוראה
- תפקידו של המנהל ביחס לנעשה מאחורי דלת הכיתה

שלב הבנייה

- מערכת השעות ככלי לביטוי תפיסת עולם חינוכית ולחיזוק דרכי ההוראה בבית הספר
- טיפוח תחומי דעת (מקצועות) בית-ספריים שבית הספר מתקשה להתמודד עם
- יישום פרדיגמות וגישות לתהליכים משמעותיים של הוראה ולמידה
- צפייה בשיעורים ומתן משוב מחולל למידה למורים

שלב ההתבססות והאפשרות להתחדשות

- פיתוח יוזמות ותכניות פדגוגיות חדשניות
- שימושים בהערכה לשיפור ההוראה בכיתה
- חינוך לחשיבה וחינוך ליצירתיות במערך הדיסציפלינות השונות
- פיתוח ממדים של מצוינות בהוראה ובלמידה

עיצוב תמונת העתיד של בית הספר חזון וניהול של שינוי

שלב כניסה לתפקיד

- היכרות עם אידיאולוגיות ואתוסים פדגוגיים וחינוכיים שונים
- בירור עמוד השדרה האידיאולוגי שלי, המנהל
- מיפוי ובירור זהות, אידיאולוגיה ופדגוגיה של בית הספר בעבר והיום
- היכרות עם אסטרטגיות להובלת תהליכי שינוי בבית הספר, תוך התמקדות בתפקיד המנהל
- היכרות עם כלים לאבחון ארגוני כאסטרטגיה לזיהוי שינויים בקהילה ובבית הספר
- בירור ערכים מרכזיים בעבודת בית הספר (של המנהל) ובתכנית הלימודים הגלויה והסמויה שלו

שלב הבנייה

- ניהול תהליכי שיתוף ועבודה עם קהילת בית הספר בקשר למגמות קיימות ולהכרעה על מגמות חדשות
- מיקוד התפיסה הפדגוגית-חינוכית של המנהל בנוגע לבית הספר והובלת תהליך בנייה משתף (פנימה והחוצה) של אתוס בית-ספרי חדש או מחודש
- בניית תכנית עבודה חינוכית הכוללת מטרות, יעדים, פעולות, לוחות זמנים וחלוקת אחריות
- בניית מנגנונים למעקב אחר תהליכי השינוי, לבקרה ולהערכה של התהליכים
- בניית מנגנונים בית-ספריים לקידום ול"תחזוקה שוטפת" של אתוס בית הספר
- גיוס הצוות לקידום שינויים בבית הספר
- זיהוי גורמים מקדמים וגורמים בולמים של היכולת לטפל במשברים ובהתנגדויות
- יצירת חזון ארגוני משותף
- הבחנה בין הנעת שינוי כחלק מהתפתחות בית הספר לבין הדאגה ליציבותו

שלב ההתבססות והאפשרות להתחדשות

- ביסוס המנגנונים התומכים בשינוי - ארגוניים, תקציביים ופדגוגיים
- עבודה משותפת עם גורמים בקהילה - לביסוס האתוס הבית-ספרי ותהליך השינוי
- הטמעת מנגנוני מעקב, הערכה ובקרה בשגרה הבית-ספרית
- עריכת שינויים ועדכונים של תכנית השינוי בעת העבודה
- היכרות עם משמעות השינוי הפדגוגי-חינוכי והשלכותיו - על המנהל, על המורים, על התלמידים ועל הקהילה



הנהגת הצוות, ניהולו ופיתוחו המקצועי

שלב כניסה לתפקיד

- מקורות הכוח של המנהיגות (שלי, המנהל) וסגנונות מנהיגות המתאימים לי ולבית ספרי
- מקומו של הדיאלוג בניהול בית הספר
- ניהול שיחות אפקטיביות וניהול ישיבות (הנהלה, צוות, חדר מורים, ציונים)
- התמודדות עם דילמות אנושיות-מקצועיות- מוסריות
- התמודדות עם צוות מורים עוין ודרכים להשיג לגיטימציה ניהולית בקהילה
- הגדרת תפקידים ויצירת מערך ניהולי משמעותי

שלב הבנייה

- תכנון, יישום, מעקב ובקרה של מערך רב-שנתי להתפתחות מקצועית ולמידה לכל חברי צוות ההוראה; בניית רצף התפתחות של קריירה לצוות
- יצירה ושימור של מסגרות מגוונות בבית הספר, שבהן כל מורה משתתף בתהליכים של למידה והתפתחות מקצועית
- הפעלת מערך של משוב בבית הספר
- בניית מנגנונים עקביים המספקים תמיכה מקצועית למורים חדשים
- עידוד יוזמות מקצועיות של מורים והענקת תמיכה בעת יישומן
- היכרות עם מודלים שונים להובלת צוות, פיתוח עבודת צוות
- הבניית מנגנונים מערכתיים ממוסדים התומכים בעבודת הצוות
- הצמחת מנהיגות בית-ספרית וביזור משימות הניהול על פי כישורי המורים והמשימות הבית-ספריות

שלב ההתבססות והאפשרות להתחדשות

- מימוניות הנחיה והעצמה של צוות המורים
- פיתוח מנהיגות מבוזרת (Distributed Leadership)
- הדרכה אישית למנהלים חדשים

התמקדות ביחיד

שלב כניסה לתפקיד

- זיהוי מגמות בית-ספריות ועירוניות או מחוזיות בתפוקות רצויות של בית הספר
- היכרות עם עולמו הייחודי של הילד והמתבגר ועם צרכיו
- מניעת נשירה מבית הספר והגברת ההתמדה
- מיסוד וחיזוק הקשר עם גורמים פרא-רפואיים התומכים ביחיד

שלב הבנייה

- התלמיד החריג בבית הספר - סגנונות שילוב, התייחסות, ומנגנונים בני קיימא
- שגרה בית-ספרית, מנגנונים ותהליכים לקידום רווחתו של היחיד בבית הספר
- דרכים לבניית מערך של שאיפות ויעדים להישגי התלמידים בבית הספר
- בניית מסגרות לתלמידים מצטיינים
- התמודדות עם היבטים רגשיים של תלמידים

שלב ההתבססות והאפשרות להתחדשות

- מציאת שותפים היכולים לחבור לקידום מיטביותם של הלומדים
- הנחלת ההכרה בחשיבות של הבעת רגשות בקרב צוות המורים
- שייכות, אקלים מיטבי ומניעת אלימות: כיצד מעריכים את סוגיית האקלים הבית-ספרי ואיך מתמודדים עמה?



ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה

שלב כניסה לתפקיד

- אבחון וניתוח של הסביבה שבתוכה פועל בית הספר - מגמות, שינויים ותהליכים פוליטיים
- פיתוח ערוצי תקשורת ושותפות
- זיהוי רצונות ההורים ומיפויים
- שיתוף פעולה עם גופים וארגונים שונים (כגון הרשות המקומית, משרד החינוך, גרמי רווחה)
- זיהוי ובחירה של צרכים קהילתיים ומתן פתרונות על ידי צוות בית הספר ועל ידי תלמידיו

שלב הבנייה

- פיתוח חשיבה אסטרטגית בקשר לשותפות עם הקהילה ועם גורמים בתוכה
- גבולות ומרחב בטוח בשיח בין הקהילה לבית הספר
- תהליכים לשיתוף אפקטיבי של הורים ושימור ערוצי תקשורת פתוחים בינם לבין בית הספר וצוותו
- התמודדות עם דרישות ועם התערבויות שאינן עולות בקנה אחד עם החזון ועם תכנית העבודה הבית-ספרית
- עיצוב תרבות בית-ספרית בחשבון תוך התחשבות בעושר התרבותי ובשונות התרבותית של קהילות בית הספר
- יצירת חוויות של למידה והוראה בהקשרים קהילתיים שונים

תוכני הבחירה

6 היבטים ערכיים וביטויים בעבודה הבית-ספרית

- הישגים חברתיים ותרבותיים הנדרשים בבית הספר
- מודלים לתכנית תרבותית וחברתית בבית הספר
- חינוך לערכים - זהות, חברה, לאום ודת
- פיתוח בית מדרש חינוכי ואידיאולוגי של חדר המורים
- זהות יהודית-ישראלית, ערבית-ישראלית
- הכנסת החינוך הלא-פורמלי לתוך החינוך הפורמלי
- שיתוף חברי קהילת בית הספר בחינוך ערכי, תרבותי וחברתי
- תפקיד המחנך בבית הספר; האם המורה המקצועי מחנך?
- פיתוח הוראה מחנכת ובמקצועות הזהות היהודית
- בניית המחנך הן בנושאים של אישיות (הכלה - עבודת המידות) והן בנושאים של רוח (עבודת הלב)
- עידוד אוטונומיה של תלמידים ומורים ועידוד ציות לכללים ולנורמות
- בניית חוזק בשגרה להתמודדות עם מצבי חירום ואסון
- התמודדות עקיבה - היבטים של שחיקה, תסכול והצלחה
- שיתוף הורים ותלמידים בתהליכים של קבלת החלטות במסגרת אורח החיים הבית-ספרי
- מגמות מרכזיות בחברה ובכלכלה
- דיון על תרבות "גבוהה" ותרבות "נמוכה"
- שוויון ואי-שוויון בחברה, בארץ ובעולם
- התרבות הישראלית ותהליך החינוך הבית-ספרי
- העולם בעידן הנוכחי (הפוסט-מודרני) ומגמות גלובליות - התמודדות

7 ארגון והבניית ידע, ניהול משאבים

- ניהול הידע המפתח והפיכתו לנכס ארגוני
- חשיבות התייעוד בתהליכים מרכזיים בבית הספר
- תכנון תקציב וניהולו
- מערכות מידע בבית הספר
- מאגרי ידע בית-ספריים והשימוש בהם
- זרימת ידע מקצועי בין מורים
- טכנולוגיות של חינוך והשלכותיהן על תהליך החינוך הבית-ספרי



8 תכנים ברוח הזמן (בהתחשב במדיניות

המשרד ובדגשים שהם צורך השעה)

לדוגמא:

- חינוך חברתי
- קבלה והרחקה של תלמידים
- חוק החינוך המיוחד
- שילוב תלמידים לקויי למידה
- בטיחות וביטחון
- נוהלי דיווח לרשויות על אירועים חריגים
- סמים ואלכוהול
- עבירות מין
- אלימות
- בעיות קשב וריכוז
- טיולים שנתיים
- וכיו"ב

9 תכנים ייחודיים למגזרים שונים

נספח 2: הדרכה אישית למנהלים חדשים

מאת: אריאל לוי ואלקה אמיתי, "מכון אבני ראשה"

פתיחה

התפקיד המוטל היום על מנהל בית ספר הוא מהתפקידים הקשים והמורכבים ביותר. התמודדותו המקצועית מתרחשת בזירות רבות, והיא דורשת להפעיל כישורים ומיומנויות בתחומי אחריות רבים ומגוונים (סרג'ובאני, 2002). עם זאת, ראוי לציין שלמנהל בית הספר השפעה מכרעת על טיב החינוך במוסד שהוא מנהל (Smith & Andrews, 1989).

תנאי העבודה בבית הספר אינם מאופיינים עוד במונחים של סגנון הניהול המסורתי. "עבודת הניהול מתנהלת בדומה למסע הנערך על פי מצפן, ומיקומו של הצפון משתנה עם כל צעד" (סרג'ובאני, 2002). היום תפקידו של מנהל בית הספר הוא תפקיד מערכתי, ובין מאפייניו אי-ודאות גבוהה, חוסר יציבות ועיסוק מתמיד באלפי אירועים יחידים שלעתים יש ביניהם ניגודים ערכיים. מדובר בתנאי ניהול "לא ליניאריים". כמה מאפיינים לתנאים אלה: סביבה דינמית, קשר רופף בין המרכיבים של המבנה הניהולי, ריבוי מטרות ומטרות מתנגשות, מטלות לא מובנות, ריבוי פתרונות אפשריים לכל בעיה, תוצאות שאינן ניתנות למדידה בקלות, נוהלי עבודה שעדיין לא עמדו במבחן ושיעילותם טרם הוכחה, תוצאות חינוכיות שאינן ניתנות לחיזוי או להערכה, חלוקת סמכויות לא ברורה וסמכויות מתנגשות (שם). לפיכך, אין פלא שבקרב מנהלים נמדדו לחץ, חרדה ודיכאון ברמות גבוהות מהממוצע באוכלוסייה (Carr, 1994).

בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות לתפקיד המנהל, והעשייה הניהולית מלווה בחשיבה רפלקטיבית. דווקא במסגרת בעלת מאפיינים לא ליניאריים - לידע המעשי ולחשיבה בתוך העשייה יש משמעות מפרה ומקדמת. ההכרה בכך שאין דרך אחת יחידה להצלחה בניהול בית ספר מובילה להבנה שאין תשובות קלות ובלעדיות לבעיות המורכבות שמנהל בית הספר מתמודד אִתן. עם כניסתו של המנהל החדש לתפקיד, הקושי והמורכבות עולים למדרגה גבוהה יותר. תקופת הכניסה לתפקיד מתוארת כתקופה של שרידה (Weindling, 2000),



כזאת שיש לצלוח במינימום של נזק. מנהל שאינו מתמודד עם ההיבטים השונים בעבודתו, ובעיקר עם ההיבט הרגשי, הופך עד מהרה למנהל "פצוע" או פגוע (Ackerman & Maslin-Ostrowski, 2004). בריאות רגשית היא גורם חיוני בתפקוד המנהיג בבית הספר. שלא כמקובל בתפיסה השמרנית, בנוגע לביצועים הנדרשים ממנהיגים, היום מתרבות העדויות לחיוניותו של הבירור הרגשי לצורך קבלת החלטות. צריך לסטות מהתפיסות המסורתיות, הקוגניטיביות, ולהתחשב בהיבטים הרגשיים של החוויה הסובייקטיבית. כך גם עולה המודעות לכך שבעבודה הניהולית של מנהל בית הספר יש לפנות מקום להיבטים רגשיים - הן שלו עצמו והן של המורים העובדים עמו (Beatty, 1999, 2002; Carr, 1994; Hargreaves, 2004; Oplatka, 2007). אקרמן ואוסטרובסקי טוענים במחקרם כי חסרה שפה ש"תופסת" באופן כן ורציני את החוויה הרגשית של מנהיג בית הספר. תפיסות רבות עוסקות במה שהוא צריך לעשות ולא במה שהוא צריך להיות, ועוד פחות מזה - בפיתוח התודעה של המנהיג בנוגע לפגיעות, לקשרים, לכוחות ולפחדים (שם).

חשוב להבין שמצבו של המנהל מושפע מן המאפיינים הרבים של עבודתו, מאפיינים המשקפים את היותו אדם; כלומר, ניסיון חייו, התנסותו בעבודה והתמודדותו עם שלבי החיים, בשילוב עם הבשלות והידע המקצועי הדרושים לו מכתבים את מכוונות ההדרכה האישית ל"עשייה" ול"הוויה" גם יחד.

הדפוס הדיאלוגי והדו-שיח המתפתח בין המנהל למדריך האישי משמשים נקודת מוצא ליצירת מרחב ההדרכה האישית.

הדרכה אישית

הבנת המורכבות של ניהול בית הספר וההתנהלות האפשרית בתוכה יכולה לבוא לידי ביטוי מיטבי בעבודה רפלקטיבית. ברצוננו להציע תהליכי התפתחות ולמידה של המנהל במסגרת "הדרכה אישית"*. להדרכה אישית יש מקום חשוב, בעיקר בשנותיו הראשונות של המנהל בבית הספר (Wallace Foundation, 2007, NCSL, 2003).

* הבחירה במונח "הדרכה אישית" נעשתה בעקבות בדיקה נרחבת של המשגה והפרקטיקה של מנטורינג, coaching, ליווי, חניכה וכיו"ב. מבחינה תיאורטית, לכל פרקטיקה ייחוד משלה, ועם זאת, אפשר ללמוד מתיאורי המקרה ומהשימוש בפרקטיקות הללו על טשטוש ההבדלים בין השיטות השונות. את המונח "הדרכה אישית", בלועזית "Supervision", שאלנו מעולם התמיכה של המטפלים בפסיכולוגיה ובעבודה סוציאלית.

הנחת היסוד בתפיסה של הדרכה אישית למנהל בית הספר היא שהמנהל זקוק לתמיכה מתמשכת ולהתפתחות מקצועית ואישית במהלך הקריירה שלו, בעיקר בשנים הראשונות של דרכו בניהול. ההדרכה האישית היא פעילות של אינטראקציה בין-אישית, שעניינה התפתחות אישית ומקצועית כאחת; היא מבוססת על הגישה ההוליסטית, הרואה באדם ישות שלמה ומכירה בכך שאי אפשר לממש גדילה וצמיחה מקצועית בלי להתייחס לכלל המעגלים של התפקוד האנושי.

ברצוננו לבסס את הפרקטיקה של ההדרכה האישית על כמה מאפיינים:

1. דיאלוג בין-אישי אִמְתִי המאופיין במיקוד תשומת הלב בזולת, תוך התעלמות מגורמים של סטטוס, תדמית ויוקרה, בצד אישור לקיומו של האחר ולייחודו. וכפי שטען בובר: "עובדת היסוד של הקיום האנושי הוא האדם המצוי בזיקה עם הזולת. מותר עולם האדם, וסימנו המובהק הוא קודם כל בכך, שמתרחש בו משהו בין יצור אחד למשנהו שאין דומה לו בכל הטבע כולו."

2. אינטראקציה מקצועית המאפשרת למנהל לבחון ולקדם את התנהלותו במגוון הסוגיות המקצועיות והערכיות שמולן הוא ניצב. הבחינה נעשית נוכח מצבים וסיטואציות מתוך הרחבה של זווית ההתבוננות.

3. התמודדות עם קשיים רגשיים ופיתוח הבנת מגבלותיו של הניהול וגבולותיו.

ראיית התהליך כדיאלוג אִמְתִי בתוך מרחב מקצועי מעלה את המודעות למורכבותה של ההדרכה שאין בה סימטריה. המדריך הוא הבכיר והוותיק בצמד, והוא בעל ערך מוסף של ידע וניסיון מקצועי עשיר; המודרך נמצא בתחילת דרכו, חסר ניסיון, והוא אמור לקבל אותו מן המדריך. למרות זאת, שני הצדדים שואפים ליצור ביניהם מרחב של דיאלוג. המדריך לא נדרש לפתור בעיות ולספק "מתכונים", אלא ליצור תהליך המבוסס על קשר אישי ועל שיח מקצועי שבאמצעותו יפתח המנהל את זהותו ואת תפיסת התפקיד שלו.

ההדרכה האישית, לעומת תהליכי למידה אחרים, אמורה לספק מרחב למידה סדיר, אישי ומקצועי, שמותר לטעות בו. רצוי "להחזיק" בדילמות, להפוך בדברים - ולא דווקא לחפש תשובות מעשיות מיידיות. מבררים את הדברים לעומק



ונחשפים בבטחה. בהדרכה האישית התהליכים מונעים בדרך כלל על ידי המודרך - הוא זה שמביא תיאורי אירועים, בעיות ותחושות. הסיפור של המודרך הוא בסיס לעבודה, לניתוח, להרהור וללמידה, והוא מתקיים במרחב הניהול האוטנטי של המודרך.

מפגש ההדרכה משמש זירה להתבוננות, לחשיפה, להתנסות ולחקירה משותפת. נקודות הראות החדשות מתבססות על התכנים העולים במפגש מתוך הסתכלות על רמת הארגון - בית הספר, הרמה הבין-אישית והרמה האישית. אלה משמשות לניתוח אירועים מזווית פסיכולוגית, ארגונית וסוציולוגית. כדי לפתח נקודות ראות חדשות נדרשים לעתים לעסוק גם בתחומים שאינם קשורים ישירות לעולם בית הספר. מפגש ההדרכה האישית משמש אמצעי לגיבוש זהות מקצועית הנוגעת לעבודה, לערכים ולאידאולוגיה. אחת הסיבות החזקות ביותר להצדקת קיומה של הדרכה אישית היא שהיא יוצרת מרחב מוגן של תמיכה השואפת לחזק את תחושת הביטחון המקצועי והאישי של המנהל. לכן על המדריך לעמוד בכללי אתיקה המחייבים סודיות, והוא איננו יכול להיות שותף בבניית חוות דעת על תפקודו של המנהל המודרך.

לפיכך, בהדרכה אישית אמורים להתרחש תהליכים שהם שונים במהותם מהעבודה הניהולית היום-יומית של בית הספר. ביום-יום הניהולי נדרש המנהל לספק תשובות, להוביל תהליכים, להיות בקיא בתחומים רבים ולקבל בהם החלטות מהירות (ולעתים שטחיות). אין סובלנות ואין סבלנות לטעויות, וכמעט תמיד הוא נדרש להכרעות. מכיוון שאנו שואפים לכך שאת תפקיד המדריך האישי ימלא מנהל ותיק, מורכבותה של עבודת ההדרכה מתחדדת עוד. המדריך האישי - אותו מנהל ותיק (או בדימוס) - אמור להדריך, ולא לנהל, במרחב ההדרכה האישית. ההדרכה האישית פונה במהותה לכיוון המנוגד לעבודת הניהול, כיוון שונה מזה של העבודה המוכרת כל כך למנהל. המדריך האישי והמודרך אמורים לנהוג באופן שונה מהרגיל במציאות הניהולית הקונקרטי; הם צריכים להתעכב על קשיים, על דילמות ועל אירועים משמעותיים - ובתוך כך להשעות שיפוט מהיר ולבדוק את מרחב הזוויות השונות. המדריך האישי אמור להיות קשוב, לא לנהל את המודרך ולא להחליט במקומו, להימנע מהשאת עצות תדירה ובוודאי שלא לדחוק בו לחלוף על פני קשיים לקראת הכרעות או החלטות.

תכנים

מהם התכנים המרכזיים שיש לעסוק בהם במרחב ההדרכה האישית? אילו תכנים מתאימים לפרקטיקה של הדרכה אישית באופן שישלימו את הנעשה במסגרות של למידה בקבוצת עמיתים? מהו הערך המוסף של ההדרכה האישית לעומת מגוון תהליכי הלמידה האחרים? ואיך נענות השאלות האלה - בהנחה שהדרכה אישית תינתן למנהלים חדשים בתפקידם?

אין ספק שמידת הרלוונטיות של ההדרכה האישית כרוכה בהתאמת התכנים למציאות המעסיקה את המנהל בשלב זה של הקריירה. עם זאת, יש לכוון את המנהל לעסוק בתכנים משמעותיים שלא בהכרח נוגעים בעיסוק היום-יומי של המנהל החדש - המנהל המוצף, המוטרד, המחפש לגיטימציה לפועלו בחדר המורים, בקהילת ההורים, בקרב התלמידים ובקרב הממונים עליו.

על מגוון התכנים בשנים הראשונות להדרכה האישית אפשר ללמוד מתכניות לפיתוח מנהלים ומתכניות "הכשרה תוך כדי" בעולם (NCSL, Academy Leadership NY, Illinois Principals Association, Boston School Leadership Institute). ברוב התכניות יש תמהיל של תכנים המשלב עבודה על המידע, הדחוף והקונקרטי (תקציב, למשל) עם עבודה לטווח ארוך (פיתוח זהות מקצועית, למשל).

להלן התכנים שלדעתנו הם חשובים ורלוונטיים להצלחת המנהל בראשית דרכו, והם יכולים לזכות בטיפול המיטבי בהדרכה אישית - בשל אופייה המיוחד של העבודה בשיטה זו:

- מנהיגות פדגוגית - היכרות עם תהליכים של הוראה ולמידה ומיפויים
- ניהול של צוות בית הספר
- יצירת דיאלוג
- רפלקטיביות בעבודה
- עבודה לפי תכנון ובקרה
- פיתוח הזהות הניהולית - מיקוד בכוחות, חולשות של המנהל, הכרת ערך עצמי, בירור ערכים המובילים את תפיסת הניהול, פיתוח גמישות בחשיבה, התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר
- תכנים ונושאים אחרים שהמנהל המודרך מעוניין לעסוק בהם



כדאי לציין כי בכל הנושאים האלה אפשר ואף רצוי מאוד לטפל באמצעות אירועים שמעלה המודרך. בכלל, כאשר המודרך מוטרד או עסוק בנושא כלשהו, המרחב של ההדרכה האישית אמור לשמש במה לבירור הנושא. עם זאת, מהניסיון שהצטבר בתחום, ידוע שרוב הנושאים המעסיקים את המנהלים החדשים נוגעים בתכנים שהצענו כאן. לכן מתאים להפוך את הנושאים שהמודרך מעלה לתפיסה מרכזית שדרכה התכנים יטופלו, ילובנו ויבוררו.

התוצאות שיש לצפות להן מהמנהלים המקבלים הדרכה אישית בתכנים שפורטו צריכות להיבחן במישורי העבודה האלה: היכרות עם ההישגים ועם התהליכים הקשורים בהוראה ולמידה, גיבוש התפיסה הרואה במנהיגות פדגוגית נדבך מרכזי בתפקיד הניהול, חיזוק תחושת המסוגלות העצמית והיכולת המקצועית, יצירת דיאלוג אפקטיבי בעבודה, עבודה רפלקטיבית שוטפת, עבודה לפי תכנון (אבחנה בין עיקר לטפל) ובקרה של תכניות העבודה.

התוצאות שיש לצפות להן מהמנהלים המדריכים הן אלה: פיתוח מומחיות בתחום ההדרכה האישית, הכרה בשליחות החינוכית של התפקיד, הצבת גבולות ברורים בין תפקיד המנהל לתפקיד המדריך (הוא אינו מחליף את המנהל בתפקידו), שביעות רצון של המנהלים מתהליכי ההדרכה האישית, השבחת תפקודו של המנהל המדריך בבית ספרו, הבנה כי מדובר בתהליך של למידה ובחיזוק תחושת המסוגלות לבצע הדרכה אישית.

תשתיות

התמודדות עם האתגר של עיצוב המערכת ייעשה על ידי יצירת שלוש תשתיות:

- **תשתית תוכן**, הכוללת עיצוב מודל והגדרת הישגים ותפוקות של תהליך ההדרכה האישית
- **תשתית אנושית**, הכוללת גיבוש פרופיל של מדריך, הגדרת התפקיד, הכשרת מדריכים אישיים ומתן הדרכה אישית למדריכים
- **תשתית ארגונית**, הכוללת תפעול וניהול של תהליכי ההדרכה האישית (עיצוב חוזה, בניית תכנית הדרכה וכדומה), קביעת מערכת בקרה והערכה (המספקת משוב למדריך ובמקרים קיצוניים מאפשרת להחליפו)

המדריך האישי

אנו שואפים לכך שתפקיד "המדריך האישי" למנהל חדש ישתלב בפיתוח מסלול הקריירה וההתפתחות של מנהלי בתי הספר. מנהלים בפועל שישמשו מדריכים אישיים יהיו אלה שנמצאים בשלב מתקדם בקריירה שלהם או מנהלים פורשים המסוגלים לשמש מדריכים אישיים. אלה יוכלו להוסיף לתרום מהידע הרב שלהם ומניסיונם העשיר. מדריכים אישיים אחרים (מעטים) יהיו מומחים מתחום הייעוץ הארגוני, בעלי זיקה משמעותית למערכת החינוך.

המדריכים שיבחרו בתפקיד יצטרכו גם להיבחר לו. תהליך המיון של חברי הקבוצה ובחירתם יבטיח שליטה בהטרוגניות (מגזרים, מגדר), קליטת מדריכים בעלי עניין ומוטיבציה, כאלה שהיו או עודם מנהלים מצטיינים. כך תובטח איכותה של ההדרכה האישית.

הבחירה תיעשה על סמך קריטריונים מקצועיים ואישיים ומתוך הסכמה לדרישות התכנית - קבלת הדרכה אישית וליווי קבוצתי למשך תקופת העבודה של המדריך האישי, קבלת הערכה של העבודה בתפקיד של מדריך אישי, התחייבות להקפיד על כללי האתיקה המקצועית שנקבעו בתכנית, קיום מפגשים סדירים וקבועים.



רשימת מקורות

- בובר, מ' (1989). פני אדם, מוסד ביאליק.
- בן זיו, א' ווינקור, ו' (2007). ספרוויז'ן - על הסופר ועל הוויז'ן, התפוקות העיקריות מיחסי ספרוויז'ן בייעוץ ארגוני ומימושן. איפ"א, בתוך האתר: www.ippa.org.il
- סרג'ובאני, ת' (2002). ניהול בית ספר - היבטים עיוניים ומעשים. האוניברסיטה הפתוחה.
- פלדמן, א' (1994). הדרכה - מהות ומודל, אסופת מאמרים מס' 1. הוצאת משרד החינוך, התרבות והספורט.
- קרן, ת' (תשנ"ד). תלת-שיח: הממד הדיאלוגי ביחסי מטופל-מטפל-מדריך, הדרכה בפסיכותרפיה. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- Ackerman, R. H. & Maslin-Ostrowski, P. (2004). The wounded leader and emotional learning in the schoolhouse, The emotional dimensions of leadership. Special Issue, Journal of School Leadership and Management, vol. 24, number 3, August 2004.
- Beatty, B. (1999). Feeling like a leader: the emotions of leadership. Paper presented to the annual meeting of the educational research association, Montreal, April, 1999.
- Beatty, B. (2002). Emotional epistemologies of educational leadership: a conceptual framework. Paper presented to the annual meeting of the educational research association, New Orleans, April, 2002.
- Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals: warning, principalship can be hazardous to your health. Journal of Educational Administration, 32(3), 18-34.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. Special Issue, Journal of School Leadership and Management, vol. 24, number 3, August 2004.
- NCSL (2003) mentoring and coaching for new leaders
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: toward an understanding of motion displays and caring as nonprescribed role elements, Teachers College Record, Volume 109, Number 6, June 2007, pp. 1374-1400.
- Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). Instructional leadership: how principals make a difference. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Wallace Foundation, (2007) Getting principals mentoring right: lessons from the field.
- Weindling, D. (2000). Stages of headship: a longitudinal

נספח 3: מתווה לתוכנית עבודה מחוזית לתכנון תהליכי התפתחות ולמידה למנהלים

נכתב על ידי פורום הרפרנטים המחוזיים להתפתחות ולמידה של מנהלים, פורום בהובלת מכון "אבני ראשה", תשס"ח, הוער על ידי הנהלת החמ"ד.

איתור צרכים באוכלוסיית היעד	
פעולות מחייבות	פעולות מומלצות
<p>איתור צרכים בקרב אוכלוסיית המנהלים המיועדת לעבור את התהליך, על ידי גיבוש משותף של מתווה התהליך</p> <p>שימוש במסקנות שעובדו ממשוברים מסכמים של תהליכים מקבילים</p> <p>מיפוי מספרי: כמה מנהלים חדשים צפויים, כמה נמצאים בהכשרת מנהלים, כמה מנהלים בשנה ב', פילוח מגזרי וכדומה</p>	<p>שימוש בסקר מנהלים ארצי, הכולל איתור צרכים לפי שלבים שונים בקריירה, ייעשה על ידי המכון עד תחילת שנת הלימודים תשס"ט.</p> <p>בחינה מתמדת, במשך השנה, בקרב קבוצת מנהלים הטרוגנית קבועה המלווה את תהליכי ההתפתחות והלמידה לצד ועדת ההיגוי</p>

התייחסות למדיניות ארצית	
פעולות מחייבות	פעולות מומלצות
<p>היכרות מעמיקה עם מדיניות המשרד בנוגע לתהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים</p> <p>תיאום בין הצרכים העולים לבין המדיניות שגובשה</p>	<p>גמישות מובנית בבניית סילבוסים למימוש מדיניות ארצית</p> <p>תכנון תהליך ייעודי ליישום מדיניות ארצית, מתוך התאמה לצורכי המקום ואוכלוסיית המשתלמים, לדוגמה - "אופק חדש"</p>

התייחסות לסדר יום מחוזי	
פעולות מחייבות	פעולות מומלצות
<p>שילוב קדימויות המחוז בקביעת מבנה ארגוני, תכנים ומתודולוגיות בתהליכים</p> <p>הקפדה על הרכב קבוצות המנהלים בתהליכים השונים, בהלימה לאוכלוסיית המנהלים במחוז</p>	<p>ביטוי לסדר היום של המחוז בתהליכים של "מפקח עם מנהליו באזור הפיקוח"</p>

התייחסות לתפיסה ייחודית של המינהל לחינוך דתי

פעולות מומלצות	פעולות מחייבות
<p>פנייה לגופים קיימים (מכללות, מדרשות, בתי מדרש, בית ספר למנהיגות חינוכית ועוד) ויצירה משותפת של תכנית להתפתחות ולמידה למנהלים בחמ"ד</p> <p>קיום תהליכי התפתחות ולמידה "מפקח עם מנהליו באזור הפיקוח"</p>	<p>צוות חשיבה ארצי הכולל אנשי רוח, יוצרים, נציגי מכון "אבני ראשה", מנהלים ומפקחים, לשם גיבוש תפיסה מערכתית של התפתחות ולמידה של מנהלים בחמ"ד</p> <p>שיתוף המחמ"ד בוועדת היגוי מחוזית, בשילוב קדימויות מינהל החמ"ד בקביעת מבנה ארגוני, תכנים ומתודולוגיות</p> <p>מתן מענה ייחודי לקבוצות מנהלים בתהליכים השונים, בהלימה לצורכי הקהילות השונות בחמ"ד</p>

מסגרות תומכות - צוותים וועדות

פעולות מומלצות	פעולות מחייבות
<p>הבניית צוות פיתוח מצומצם על פי מאפיינים מחוזיים; הרכב הצוות בהחלטה ובסמכות של הרפרנט, על דעת מנהל המחוז; ישיבות שוטפות במשך השנה</p> <p>ישיבות פיקוח משותפות - התייעצות עם צוותי הפיקוח והדרכה ועדכונם</p> <p>הפצת ההחלטות לאנשים הרלוונטיים באופן שיטתי, בכתב</p> <p>הזמנת נציגי המכון להשתלב בוועדת ההיגוי</p>	<p>ועדת היגוי בראשותו של מנהל המחוז, בהשתתפות רפרנט, מחמ"ד, מדריכות, נציגות מנהלים, מרכזות, מנהלי פסגות, חונכים, מומחי תוכן; הקפדה על ייצוג אוכלוסיות שונות בקרב הפיקוח, מומחה אקדמי; שלוש ישיבות לפחות בשנה</p> <p>שיתוף המכון בהחלטות הוועדה</p>

עקרונות מנחים - שיתוף מנהלים

פעולות מומלצות	פעולות מחייבות
<p>קבוצת מנהלים הטרוגנית קבועה המלווה את תהליכי ההתפתחות והלמידה במשך השנה לצד ועדת ההיגוי</p>	<p>שיתוף ממוסד של האוכלוסיות האלה:</p> <ul style="list-style-type: none"> נציגי מנהלים בוועדת ההיגוי שיתוף מנהלים בתכנון תהליכי ההתפתחות שלהם - לפני פתיחת התהליך <p>שיתוף אד הוק - לפי נושא; אם עולה צורך, נושא או משבר - הקמת קבוצת מיקוד לשם התייעצות על צרכים, תכנים או תנאים וכד'</p>

עקרונות מנחים - הגדרת תפקיד הרפרנט

פעולות מומלצות	פעולות מחייבות
<p>ראוי לשקול בחירה של אדם נוסף מהמחוז - מפקח, מדריך או עמית - שיהיה שותף לעבודת הרפרנט במשך השנה</p>	<p>תפקיד מרכזי המחייב התפנות ממשית לנושא ועריכת סדרי עדיפויות בראייה מערכתית עם מנהל המחוז</p> <p>השתתפות הרפרנט בתהליכי התפתחות ולמידה המיועדים לו במסגרת המכון למנהיגות בית-ספרית</p> <p>תפקיד המכון ללוות את הרפרנט בשני אופנים עיקריים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • פורום הרפרנטים - קבוצת עמיתים • ליווי שוטף של מנהל תחום התפתחות ולמידה במכון <p>קשרי עבודה שוטפים וסדירים עם שותפים במחוז: מנהל המחוז, מחמ"ד, מפקח מחוזי, פסגו"ת, מנהלים</p>

עקרונות מנחים - הגדרת פתרונות באמצעות בחירת תכנים ומתודולוגיות

פעולות מומלצות	פעולות מחייבות
<p>ביסוס קשר ברור בין חלק מהתכנים של התפתחות המפקחים לבין אלו של המנהלים</p>	<p>הגדרת פתרונות לנוכח איתור הצרכים על פי תפיסת ההתפתחות והלמידה ובהתאמה לשלבים השונים בקריירה של המנהלים בתהליכים השונים;</p> <p>בחירה מושכלת ומנומקת של תכנים ומתודולוגיות, על פי ההגדרות שגובשו</p>



בחירת מנחים

פעולות מומלצות	פעולות מחייבות
<p>רעיונות ליצירת מאגר מנחים</p> <ul style="list-style-type: none"> • הכנת המאגר מתוך תשתית ראשונית של ניסיון מוכח של המחוזות - הכנסה לאתר המכון • הרחבת המאגר באמצעות פרסום קול קורא • השימוש במאגר אינו פוטר מניהול דיאלוג עם המנחים • ועדה ממיינת ארצית ובה נציגי מ"מ וממ"ד • דילמה: האם לערוך מיון ברמת המחוז או ברמת המכון? 	<p>בחירת מנחים באחריות המחוז ובאישור המכון; בחמ"ד - גם באישור של מנהל החמ"ד</p> <p>קריטריונים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ניסיון מוכח - תנאי הכרחי • ההתמחות בהתאמה לתכנים ולנושאים • התאמה לפתרונות שהוגדרו • ידע אקדמי • היכרות מעמיקה עם השדה • משובים חיוביים • רישום קיים במאגר מומחים • בניית מסגרת של תכנית העבודה, הגשתה ואישורה

בניית מסגרת של תכנית העבודה, הגשתה ואישורה

פעולות מומלצות	פעולות מחייבות
<p>בניית מערך מחוזי ממוחשב לתהליכי ההתפתחות והלמידה למשך השנים</p> <p>בניית מאגר ביבליוגרפי לשימוש המנהלים, המפקחים והמנחים</p>	<p>בניית תכנית מחוזית של מגוון התהליכים</p> <p>קביעת המסגרת התקציבית לתהליכים</p> <p>איתור מנחים חיצוניים</p> <p>בניית סילבוסים לכל התהליכים והעברתם למכון</p> <p>הגשת התכנית והתקצוב המדויק לצורך אישור המכון</p> <p>עדכון תכנית העבודה על פי נתוני אמת</p>



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

מרכז ציפורי, יער ירושלים | ת"ד 39137, מיקוד 91390
טלפון 02-6333200 | פקס 02-6447412

אבן הראשה | "האבן העליונה בקשת של בניין ובהשאלה - האבן העיקרית,
החשובה ביותר, תשתית הרעיון, שכל השאר תלוי בה." | סילון אבן שושן