

המדריך למדריך האישי

פרקי הנחיה למנהלים
בתפקיד 'מדריך אישי'
למנהלים בתחילת דרכם

תכנית להכשרת מדריכים אישיים
למנהלי בתי ספר

חשוון תשס"ט • אוקטובר 2008



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

המדריך למדריך האישי

פרקי הנחיה למנהלים בתפקידי
מדריכים אישיים

למנהלים בתחילת דרכם

נכתב במסגרת תכנית להכשרת מדריכים אישיים למנהלי
בתי ספר ובעקבות סמינר ארצי להכשרת מדריכים אישיים
למנהלי בתי ספר, יולי 2008.

יזם - אריאל לוי

ראש תחום התפתחות ולמידה, מכון 'אבני ראשה'

כתב - פלג דור חיים

יועץ ארגוני, מכון 'צפנת'

כותבים נוספים:

אריאל לוי

ראש תחום התפתחות ולמידה, מכון 'אבני ראשה'

אלקה אמיתי

רכזת ארצית, תכנית צמרות, מכון 'אבני ראשה'

תודות למובילי הסמינר הארצי ביד השמונה יולי 2008
(על פי סדר א'-ב'):

יועצי התכנית

מתי בן צור, ד"ר איתמר לוריא

המלווים המחוזיים להדרכה אישית

רנן אהרון, אהובה אלקון, עופר ארד, חבצלת ארנון,
ד"ר דרורה בוגייסקי, עליזה בלוך, ד"ר עודד בן מנחם,
בילי גבעון, ענת כהן, מלי נץ, אסתר פורת, יעל שלסינגר.

צוות מכון 'אבני ראשה' בסמינר יד השמונה

דוד ברלין, ענבל וקנין, תמר יהלום



תוכן עניינים

4	הקדמה: פלג דור חיים
6	מבוא: הדרכה אישית למנהלים חדשים אריאל לוי ואלקה אמיתי
14	המדריך למדריך פלג דור חיים
14	הדרכה כתהליך של העצמה
21	גבולות ותחומם
27	הדרכה היא דיאלוג
37	הדרכה יוצרת שינוי
44	קשיים, פחדים, חששות
49	למידה, מנהיגות ומנהל בית הספר
54	לקריאה נוספת
55	נספח: למידה, הוראה וחינוך כציר מרכזי בהדרכה אישית אריאל לוי

הקדמה

מטרתו של מסמך זה לקדם את מערך ההדרכה האישי של מנהלי בתי ספר בראשית דרכם. תחום ההדרכות האישיות של מנהלים הוא נדבך חשוב בקידום מערכת החינוך בארץ ובחיזוקה. לפיכך, החלו בשנים האחרונות להינקט צעדים לבניית מערך ההדרכה האישי, לקידומו ולהפיכתו לחלק בלתי נפרד מעולמו של המנהל בתחילת דרכו. המהלך הואץ במידה ניכרת עם הקמתו של מכון 'אבני ראשה'.

החלק הארי מהמנהלים החדשים החלו לקבל הדרכה אישית כבר בשנת תשס"ח; זו נעשתה לרוב מטעם יועצים ארגוניים. ההדרכה שנדונה במסמך זה, נכתבה בעבור הפעילות משנת תשס"ט ואילך; העתידה להיעשות בידי מנהלי בתי ספר מנוסים. מנהלים בתחילת דרכם מספרים על תחושה של התמודדות עם קשיים רבים. פעמים רבות מנהלים מספרים כי הם מתקשים להבין את הסוגיה ואת ההשלכות של ניהול בית ספר; לעתים הם מספרים על חוסר אונים ועל בדידות רבה המתלווה לתפקיד. הם מציינים את החוויה הראשונית בעבודתם כבעלת משמעות מיוחדת להמשך עבודת הניהול. מנהלים מתחילים מספרים על חוויות של חוסר ידע בסיסי בתחומים ניהוליים; על חוויות של התמודדות עם הקשיים לבדם; על מעמד וסטטוס שונה משהיה להם בעבר; על טעויות מביכות שלהם בבית הספר; ועל קושי רגשי המשפיע על עבודתם ועל הזמן האישי מעבר לעבודה. בהדרכה אישית מתלכדים כמה ממדים: ההקשר (בית הספר של המודרך, בית הספר של המדריך); הניסיון; הצד האישי של המודרך; הצד הרגשי שלו והחלק הקוגניטיבי. ההדרכה מאופיינת באינטימיות רבה, תוך התכוונות בשיח למודרך. המודרך הוא במרכז המפגש. לפיכך, חשוב שהסיטואציה תהיה מוגנת היטב. ההדרכה צריכה לאפשר למנהל החדש לגדול, להתפתח וללמוד.

המסמך שלהלן נכתב בעקבות סמינר מנהלים מדריכים ביד השמונה. הסמינר נערך שלושה ימים (מ-15 ביולי 2008 עד 17 ביולי 2008). השתתפו בו כ-100 מנהלים ותיקים (מנהלים מכהנים ומנהלים לאחר פרישתם) אשר נבחרו בקפידה. המנהלים הוותיקים הגיעו כדי ללוות את המנהלים החדשים בדרכם הניהולית, בד בבד עם עבודתם בשטח. הסמינר התנהל בכמה מסגרות: האחת במליאה - המשתתפים כולם ישבו



באולם והאזינו להרצאה. על אף הפורום הרחב, המפגשים כללו השתתפות פעילה של המשתתפים, שאלות מן הקהל וסוגיות שהעלו נציגי המנהלים. לצד המליאה נעשתה עבודה בקבוצות קטנות, בשני הרכבים: קבוצות מחוזיות בניהול המלווה המחוזי וקבוצות עמיתים ממחוזות שונים שבהן התנהל שיח בין מדריכים אישיים ובניהולם.

בסמינר התוודעו המדריכים לעתיד לעקרונות ולמושגים מרכזיים בהדרכה האישית, באמצעות למידה ששילבה התנסויות עם לימוד פורמאלי. את סמינר הקיץ הנחו הפסיכולוגים ד"ר איתמר לוריא ומתי בן צור, יחד עם אריאל לוי - ראש תחום התפתחות ולמידה במכון 'אבני ראשה'. כמו כן, הנחו בו 12 מלויים מחוזיים שנבחרו ללוות את משתתפי הסמינר במהלך השנה. מקום הסמינר - יד השמונה - היה בעל משמעות בעבור המדריכים לעתיד, שכן הוא שוכן באזור מרהיב ביופיו בהרי ירושלים. יופי האזור, הנוף המרהיב והגן התנכ"י השוכן במקום, ליוו את משתתפי הסמינר בשלושת הימים, העצימו את חוויית הלימוד ונתנו השראה לסמינר.

פלב דור חיים

מבוא: הדרכה אישית למנהלים חדשים

אריאל לוי ואלקה אמיתי

פתיחה

התפקיד המוטל כיום על מנהל בית ספר הינו אחד התפקידים הקשים והמורכבים ביותר. התמודדותו המקצועית מתרחשת בזירות רבות ומחייבת הפעלת כישורים ומיומנויות בתחומי אחריות רבים ומגוונים (סרג'ואני, 2002). עם זאת יש לציין, שהשפעתו של מנהל בית הספר על טיב החינוך במוסד שהוא מנהל היא השפעה מכרעת (Smith, Wilma & 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'ואני, 2002). כיום תפקידו של מנהל בית הספר הוא תפקיד מערכתי ובין מאפייניו אפשר למנות: אי-ודאות גבוהה, חוסר יציבות, עיסוק מתמיד באלפי אירועים בודדים הנמצאים לעתים במצב של ניגודים ערכיים ביניהם. מדובר בתנאי ניהול "לא ליניאריים". כמה מאפיינים לתנאים אלה: סביבה דינמית, קשר רופף בין המרכיבים של המבנה ניהולי, ריבוי מטרות ומטרות מתנגשות, מטלות לא מובנות, הרבה 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 בלתי ברורה וסמכויות מתנגשות (שם). לפיכך, אין זה פלא שבקרב מנהלים נמדדו רמות של לחץ, חרדה ודיכאון 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 תוך כדי עשייה יש משמעות מפרה ומקדמת. העובדה כי אין דרך אחת ויחידה להצלחה בניהול בית ספר מובילה להבנה כי אין תשובות קלות ובלעדיות לבעיות המורכבות שעל מנהל בית הספר להתמודד איתן. עם כניסתו של המנהל החדש לתפקידו הקושי והמורכבות עולים לדרגה גבוהה יותר. תקופת הכניסה לתפקיד מתוארת כתקופה של שרידה (Weindling,



2000), כזו שיש לצלוח אותה עם מינימום נזקים. מנהל שאינו מתמודד עם ההיבטים השונים בעבודתו, ובעיקר עם ההיבט הרגשי, הופך עד מהרה למנהל "פצוע" או מנהל פגוע (Ackerman & Pat Maslin-Ostrowski, 2004). בריאות רגשית היא גורם חיוני לתפקוד המנהיג בבית הספר. בניגוד לתפיסה השמרנית בנוגע לביצועים הנדרשים ממנהיגים, ישנן עדויות רבות יותר ויותר שבירור רגשי הוא עניין שאי-אפשר לוותר עליו לצורך קבלת החלטות. צריך לסטות מהתפיסות המסורתיות, התפיסות הקוגניטיביות, לעבר ההיבטים הרגשיים בחוויה הסובייקטיבית. כך גם עולה המודעות שיש לתת מקום בעבודה הניהולית של מנהל בית הספר להיבטים רגשיים הן **שלו** עצמו והן **של** מוריו (Beatty 2002, 1999, Oplatka 2007, Carr 1994, Hargreaves 2004). אקרמן ואוסטרובסקי טוענים במחקרם כי חסרה שפה ש"תופסת" באופן כן ורציני את החוויה הרגשית של מנהיג בית הספר. תפיסות רבות עוסקות במה הוא צריך לעשות ולא במה הוא צריך להיות ועוד פחות בפיתוח התודעה של המנהיג בנוגע לפגיעות, לקשרים, לכוחות ולפחדים (שם).

הבנת מצבו של המנהל כמושפע מן הגורמים הרבים המאפיינים את עבודתו משקפים את היותו אדם; כלומר ניסיון חייו האישיים, התנסותו בעבודה והתמודדותו עם שלבי החיים יחד עם הבשלות והידע המקצועי הדרושים לו מחייבת 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 תפקיד ניהול בית הספר וההתנהלות האפשרית בתוכה יכולה לקבל ביטוי מיטבי בעבודה רפלקטיבית. ברצוננו להציע תהליכי התפתחות ולמידה של המנהל במסגרת "הדרכה אישית".¹ להדרכה אישית יש מקום חשוב בעיקר בשנותיו הראשונות של המנהל בבית הספר (Wallace Foundation 2007, NSCL, 2003).

¹ הבחירה במושג "הדרכה אישית" הייתה על רקע בדיקה נרחבת של ההמשגה והפרקטיקה של מנטורינג, coaching, ליווי, חניכה וכיו"ב. מבחינה תיאורטית, לכל פרקטיקה ייחוד משלה אך עם זאת, אפשר ללמוד מתיאורי המקרה ומהשימוש בפרקטיקות הללו, על טשטוש הבדלים בין השיטות השונות. את המושג "הדרכה אישית" או בלועזית "Supervision" שאלנו מעולם התמיכה של המטפלים בפסיכולוגיה ובעבודה סוציאלית.

הנחת היסוד בבסיס התפיסה של הדרכה אישית למנהל בית הספר היא שהמנהל זקוק לתמיכה מתמשכת ולהתפתחות מקצועית כמו גם אישית במהלך הקריירה שלו תוך דגש על השנים הראשונות של דרכו בניהול. ההדרכה האישית היא פעילות של אינטראקציה בין-אישית שעניינה התפתחות אישית ומקצועית גם יחד; היא מבוססת על הגישה ההוליסטית הרואה באדם ישות אחת שלמה ומכירה בכך שאין אפשרות לממש גדילה וצמיחה מקצועית בלי להתייחס לכלל מעגלי התפקוד האנושי.

ברצוננו לבסס את הפרקטיקה של ההדרכה האישית סביב כמה מאפיינים:

1. דיאלוג בין-אישי אמיתי המאופיין במיקוד תשומת הלב בזולת, תוך התעלמות מגורמים של סטאטוס, תדמית ויוקרה, ומתן אישור לקיומו של האחר ולייחודו. וכפי שטען בובר: "עובדת היסוד של הקיום האנושי היא 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 שהוא ניצב מולן. הבחינה נעשית נוכח מצבים וסיטואציות תוך הרחבה של זוויות ההתבוננות.

3. התמודדות עם קשיים רגשיים ופיתוח הבנת המגבלות והגבולות של הניהול.

ראיית התהליך כדיאלוג בין-אישי אמיתי בתוך מרחב מקצועי, מעלה את המודעות למורכבותה של ההדרכה שאין בה סימטרייה. המדריך הוא הבכיר והוותיק בצמד, בעל ערך מוסף של ידע וניסיון מקצועי עשיר; המודרך נמצא בתחילת דרכו והינו חסר ניסיון, והוא אמור לקבל אותו מן המדריך. למרות זאת שני הצדדים שואפים ליצור מרחב דיאלוגי ביניהם. המדריך לא נדרש לפתור בעיות ולתת "מתכונים" אלא ליצור תהליך המבוסס על קשר אישי ופיתוח 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" דילמות, להפוך בדברים ולא לדווקא לחפש



תשובות מעשיות מיידיות. מבררים לעומק את הדברים ונחשפים בביטחה. בהדרכה אישית התהליכים מונעים בדרך כלל על ידי המודרך - הוא זה שמביא אירועים, בעיות או תחושות. 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 תוך הסתכלות על רמת הארגון - בית הספר, הרמה הבין-אישית והרמה התוך אישית. אלה משמשות כלי לניתוח אירועים מזווית פסיכולוגית, ארגונית וסוציולוגית. כדי לקבל נקודות ראות חדשות נדרשים לעתים לעסוק גם בתחומים שאינם קשורים ישירות לעולם בית הספר. מפגש ההדרכה אישית משמש אמצעי לגיבוש זהות מקצועית בנוגע לעבודה, לערכים ולאידאולוגיה. אחת ההצדקות החזקות ביותר לקיומה של הדרכה אישית היא יצירת מרחב מוגן שמתקיימת בו תמיכה השואפת לחזק את תחושת הביטחון המקצועי והאישי. לכן על המדריך לעמוד בכללי אתיקה המחייבים סודיות והוא איננו יכול להיות שותף לבניית חוות דעת על תפקודו של המנהל המודרך.

לפיכך, בהדרכה אישית אמורים להתרחש תהליכים שהם שונים מהותית מהעבודה הניהולית היומיומית של בית הספר. ביום-יום הניהולי נדרשים המנהלים לספק תשובות, להוביל תהליכים, להיות בקיאים בתחומים רבים ולקבל בהם החלטות מהירות (ולעתים שטחיות). אין סובלנות ואין סבלנות לטעויות וכמעט תמיד נדרשים לבצע הכרעות. מכיוון שאנו שואפים כי את תפקיד המדריך האישי ימלאו מנהלים ותיקים, מתחדדת מורכבות עבודת ההדרכה עוד יותר. המדריך האישי - אותו מנהל ותיק (או בדימוס) - אמור להדריך, ולא לנהל, במרחב ההדרכה האישית. ההדרכה האישית פונה במהותה לכיוון מנוגד לעבודת ניהול, בניגוד לעבודה הכלל כך מוכרת לו. המדריך האישי והמודרך אמורים לנהוג באופן שונה מהמציאות הניהולית הקונקרטי; הם מחויבים להשתוות על קשיים, על דילמות, ועל אירועים משמעותיים וזאת תוך כדי השעיית שיפוט מהיר ובדיקת מרחב הזוויות השונות. לשם כך המדריך האישי אמור להיות קשוב, לא לנהל את המודרך ולא להחליט במקומו, להימנע מהשאת עצות באופן תדיר ובוודאי לא לדחוק בו לחלוף על פני קשיים לקראת הכרעות או החלטות.

תכנים

מה הם התכנים המרכזיים שיש לעסוק בהם במרחב ההדרכה האישית? אילו תכנים מתאימים לפרקטיקה של הדרכה אישית באופן שישלים את מה שנעשה במסגרות שמתרחשת בהם למידה בקבוצת עמיתים? מהו הערך המוסף של ההדרכה האישית על מגוון תהליכי הלמידה המתקיימים? ואיך שאלות אלה מקבלות מענה בהנחה שהדרכה אישית תוענק למנהלים חדשים בתפקידם?

אין ספק שמידת הרלוונטיות של הדרכה אישית כרוכה בהתאמת התכנים למציאות שמעסיקה את המנהלים בשלב זה של הקריירה שלהם. עם זאת, יש לכוון את המנהלים לברר ולעסוק בתכנים משמעותיים שלא בהכרח נמצאים בעיסוק היומיומי של המנהל החדש, המוצף, המוטרד וזה המחפש את הלגיטימציה לפועלו בקרב חדר המורים, בקהילת ההורים, התלמידים, ובקרב הממונים עליו.

על מגוון התכנים בשנים הראשונות להדרכה אישית אפשר ללמוד מתוכניות פיתוח מנהלים ותוכניות "ההכשרה תוך כדי" בעולם (NCSL, Academy Leadership NY, Illinois Principals Association, Boston School Leadership Institute). ברוב התוכניות קיים תמהיל של תכנים המשלב עבודה על המייד, הדחוף והקונקרטי (תקציב, למשל) לבין עבודה לטווח ארוך (פיתוח זהות מקצועית, למשל).

להלן התכנים שלדעתנו הם מרכזיים ורלוונטיים להצלחת המנהל בראשית דרכו. להבנתנו, תכנים אלה יכולים להיות מטופלים בהדרכה אישית באופן מיטבי בשל אופיה המיוחד של העבודה בשיטה זו:

- מנהיגות פדגוגית - היכרות ומיפוי של תהליכי הוראה ולמידה.
- ניהול צוות בית הספר.
- יצירת דיאלוג.
- רפלקטיביות בעבודה.
- עבודה לפי תכנון ובקרה.
- פיתוח הזהות הניהולית - מיקוד בכוחות, חולשות של המנהל, תפיסת ערך עצמי, בירור ערכים המובילים את תפיסת



הניהול, פיתוח גמישות חשיבתית, התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר.

- תכנים/נושאים שהמנהל המודרך מעוניין לעסוק בהם.

יש לציין כי בכל הנושאים לעיל אפשר ואף רצוי מאוד לטפל באמצעות אירועים שמעלה המודרך. בכלל, כאשר המודרך מוטרד או עסוק בנושא כלשהו, המרחב של ההדרכה האישיית אמור לשמש כר כדי לברר זאת. עם זאת מהניסיון שהצטבר בתחום ידוע, שמרבית הנושאים המעסיקים את המנהלים החדשים הם בתכנים שהצענו לעיל. לכן, יש מקום להפוך את הנושאים שהמודרך מעלה לתפיסה מרכזית שדרכה התכנים יטופלו, ילובנו ויבוררו.

התוצאות הרצויות הצפויות מן המנהלים המקבלים הדרכה אישית סביב תכנים אלה צריכים להיבחן במישורי העבודה הללו: היכרות עם ההישגים והתהליכים הקשורים בהוראה ולמידה, גיבוש תפיסת תפקיד הניהול הרואה במנהיגות פדגוגית נדבך מרכזי, חיזוק תחושת המסוגלות העצמית והיכולת המקצועית, יצירת דיאלוג אפקטיבי בעבודה, עבודה רפלקטיבית שוטפת, עבודה לפי תכנון (הבחנה בין עיקר וטפל) ובקרה של תוכניות העבודה.

התוצאות הרצויות הצפויות מהמנהלים המדריכים הן: פיתוח מומחיות בתחום ההדרכה האישיית, ראיית התפקיד כשליחות חינוכית, הצבת גבולות ברורים בין תפקיד המנהל לתפקיד המדריך (הוא אינו מחליף את המנהל בתפקידו), שביעות רצון של המנהלים מתהליכי ההדרכה האישיית, השבחת תפקוד המנהל המדריך בבית ספרו, הבנה כי מודבר בתהליך למידה וחיזוק תחושת מסוגלות 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 האישיית.
- **תשתית אנושית**, הכוללת גיבוש פרופיל של מדריך, הגדרת התפקיד, הכשרת מדריכים אישיים ומתן סופרוויז'ן למדריכים.

• **תשתית ארגונית**, הכוללת את התפעול והניהול של תהליכי ההדרכה האישית (עיצוב חוזה, בניית תוכנית הדרכה וכדומה), קביעת מערכת בקרה והערכה (המספקת משוב למדריך ובמקרים קיצוניים מאפשרת החלפת מדריך).

המדריך האישי

אנו שואפים שתפקיד "המדריך האישי" למנהל חדש ישתלב בפיתוח מסלול הקריירה וההתפתחות של מנהלי בתי הספר. מנהלים בפועל שישמשו מדריכים אישיים יהיו אלה שנמצאים בשלב המתקדם של הקריירה או מנהלים פורשים המסוגלים לשמש מדריכים אישיים. אלה יוכלו להמשיך ולתרום מהידע הרב שלהם ומניסיונם העשיר. מדריכים אישיים נוספים יהיו מומחים מתחום הייעוץ הארגוני ואשר זיקתם למערכת החינוך רבה.

המדריכים יבחרו וייבחרו לשמש בתפקיד. תהליך מיון חברי הקבוצה ובחירתם יבטיח שליטה בהטרונגניות (מגזרים, מגדר), קליטת מדריכים בעלי עניין ומוטיבציה, שהיו או הינם מנהלים מצטיינים וכך תובטח איכות ההדרכה האישית.

הבחירה תיעשה על סמך קריטריונים מקצועיים ואישיותיים ותוך הסכמה לדרישות התוכנית - קבלת הדרכה אישית וליווי קבוצתי לאורך תקופת העבודה כמדריך אישי, הסכמה להיות מוערך על העבודה כמדריך אישי ושמירה על כללי האתיקה המקצועית כפי שנקבעו בתוכנית, וכן קיום מפגשים סדירים וקבועים.

ביבליוגרפיה

בובר מ. (1989) פני אדם, מוסד ביאליק.
 בן זיו א. וינוקור ו. (2007) מתוך סופרוויז'ן - על הסופר ועל הוויז'ן, התפוקות העיקריות מיחסי סופרוויז'ן בייעוץ ארגוני ומימושן.
 סרג'וואני 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.
 קרון ת. (תשנ"ד) תלת-שיח: הממד הדיאלוגי ביחסי מטופל-מטפל-מדריך, "הדרכה בפסיכותרפיה", הוצאת מגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Ackerman, R.H. & Pat, O. (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.

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.

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.

Carr, A. (1994) Anxiety and Depression among School Principals: warning, principal ship 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.

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. A. and Andrews R.L. (1989), Instructional Leadership: How Principals Make a Difference.

Wallace Foundation (2007), Getting principals mentoring right: lessons from the field.

NCSL (2003), mentoring and coaching for new leaders.

Weindling D. (2000), Stages of Headship: A Longitudinal study of the Principalship, paper presented in AERA, New Orleans.

המדריך למדריך האישי

פג דור חיים

הדרכה כתהליך של העצמה

1. הרציונאל שבבסיס הדרכת מנהלים
2. משמעות המושג 'העצמה'
3. העצמת המנהל
4. ההיכרות הראשונית עם המנהל

1. הרציונאל שבבסיס הדרכת מנהלים

כדי להבין את הרציונאל שבבסיס ההדרכה האישית, חשוב להבין את המטרה הכללית של תהליך זה. כלומר, מה אנו רוצים להעניק למנהל בהדרכה האישית. מטרת ההדרכה להפוך את המנהל למקצועי יותר בעבודתו, טוב יותר במעשיו, בעל ידע, כישורים, מיומנויות ויכולת לעשות את הנדרש ממנו. כישורים אלו חשובים ומהותיים בעבודתו של המנהל, אולם הדרך לרכישת כלים אלו לא בהכרח ברורה. בשל המורכבות שלנו כבני אדם והגורמים המשפיעים על תפקודנו כאנשים ביחס לעולם - לימוד נקודתי של המיומנויות הנסקרות כאן, לא בהכרח ייתן את האפקט הרצוי של שיפור עבודת המנהל. חוקרים, מדענים ופילוסופים רבים דיברו על הגורמים המשפיעים על בני האדם ביחס להישגיהם. החל מגישות התנהגותיות השמות את הדגש על גירוי ותגובה, דרך גישות פסיכודינאמיות שעניין רגשות ויחסי ילדות וכלה בגישות אקזיסטנציאליות הדנות בפוטנציאל ובאותנטיות שיש באדם. פרקי מסמך זה ינסו לגעת במגוון פרדיגמות רחב ביחס לפיתוח מנהל בית הספר בעבודתו. בפתח הצגת ההדרכה של המנהל, תומשג חוויית ההדרכה כפונקציה של 'העצמה'. לפי תפיסה זו, מטרת ההדרכה האישית היא לא בהכרח לתת למנהל כלים ומיומנויות, אלא להעצים אותו כאדם וכבעל פרופסיה, ובכך לתת לו יכולת להתמודד עם הסובב אותו באמצעות כוחותיו האישיים. ההנחה שבבסיס תפיסה זו היא שהעצמת המנהל תהיה בעבורו מצע פורה להצמחת מיומנויות וכישורים נדרשים.



2. משמעות המושג 'העצמה'

תהליך העצמה מוגדר כמעבר ממצב של חוסר אוניס למצב של שליטה רבה יותר בחיים, בגורל ובסביבה (סדן, 1997). מושג זה מכוון בעיקר למצבים שבהם עוצמה מתפתחת ונרכשת. אנשים מצליחים להשיג בכוחות עצמם או בעזרת אחרים שליטה רבה יותר בחייהם. הכוונה היא למאמץ להשיג מידה של יכולת להשפיע על העולם. התהליך של העצמת הנועץ מכוון לשנות שלושה ממדים של מצב חברתי: שינוי אישי, ארגוני ומקצועי.

- לחולל שינוי בתחושה וביכולת של המנהל.
- לחולל שינוי בבית הספר שאליו המנהל שייך.
- לחולל שינוי בפרקטיקה המקצועית של המנהל.

העצמה היא תהליך אינטראקטיבי המתרחש בין הפרט לסביבתו, במהלכו משתנה תחושת העצמי מעצמי חסר ערך - לקבלת העצמי כאסרטיבי, כבעל יכולת לפעול בשיתוף עם אחרים במסגרות חברתיות, כושר להתמודד בתנאי תסכול ולהיאבק לשם השגת השפעה על הסביבה. מהותו של תהליך העצמה היא פעילות אנושית לקראת שינוי מפסיביות לאקטיביות. בתהליך זה נוצר שילוב של קבלה עצמית וביטחון עצמי, הבנה חברתית ופוליטית ויכולת אישית להיות שותף בקבלת החלטות ובשליטה על משאבים בסביבה. תחושת היכולת האישית מתקשרת עם מחויבות (סדן, 1997).

3. העצמת המנהל

העצמת מנהל בית הספר יכולה להתרחש בשני ממדים מקבילים: פנימי וחיצוני. האחד הוא שינוי פנימי פסיכולוגי, במהלכו מתרחשת הכרה בתחושותיו של המנהל וההכרה ביכולתו לקבל החלטות ולפתור את בעיותיו אם בעצמו ואם בעזרת הסביבה. השינוי החיצוני עבור המנהל הוא ביכולותיו ליישם את הידע ואת המיומנויות הנדרשות בניהול בית הספר. כלומר, שינוי המאפשר למנהל להיות שותף בקבלת החלטות הנוגעות לו עצמו ולבית הספר שהוא מנהל. התפיסה בליווי המנהל היא לראות את האישי ואת החיצוני כשני צדדים של אותו מרקם. לפי תפיסה זו, הנתק בין האישי ובין הציבורי הוא אמורפי ואינו ברור. לפיכך, תפיסה זו מקדמת את העיסוק בעבודת הניהול מתוך ראייה רחבה הכוללת את משנתו החברתית,

הפוליטית והמוסדית של המנהל כבלתי נפרדת מעולמו האישי. בתוך כך מורחבים אופקיו של המנהל, ניטעת האמונה ביכולתו לנהל ומוקנית היכולת לכך. על השאלה כיצד יוצרים אצל המנהל היכרות פנימית בד בבד עם העצמת יכולתו לפעול ביחס לעולמו החיצוני, יינתן מענה במסמך. ואולם, העיקרון המנחה לסוגיה יפורט להלן.

העיקרון שבבסיס העצמת המנהל בהדרכה אישית הוא התפתחות האדם באמצעות אינטראקציה עם הזולת. מטרת הקשר האישי והשיח בין המנהל ובין המדריך שלו היא להעצים את המנהל כאדם. באמצעות הזולת - היחיד מתפתח, גדל ומתחזק. העצמה מושגת על האמונה כי למנהל המודרך יש כישורים ויכולת, אולם הוא זקוק להזדמנויות כדי להביאם לידי ביטוי. לטענת סדן (1997), כישורים חדשים נרכשים היטב באמצעות פעילות בהקשר החיים עצמם ולא בתכניות הכשרה מלאכותיות. תחושת השליטה שתהליך העצמה מפתח היא הפוכה מתחושה של תלות. היא ממלאת באנרגיה ומזינה את עצמה. רפפורט (Rappaport, 1987), מעניק להעצמה אופי אקולוגי והקשרי. לטענתו, הסביבה היא חלק מן התמונה בתהליך ההעצמה. לפי גישה זו ההתנהגות היא נגזרת של האינטראקציה בין האדם ובין הסביבה.

בסמינר הובאו כמה תפיסות לגבי דרך העצמת המנהל בהדרכה. מתי בן צור ואיתמר לוריא² ציינו את הערך הרב בהבנת המדריך את מניעיו ואת דרכי פעולתו של המודרך ובשיקוף שלהם באמצעות השיח המתהווה בין השניים. מדבריהם עולה כי עמידת המדריך לרשות המנהל וצרכיו היא עניין המחזק אותו ומפתח את יכולותיו. יתרה מכך, המדריך משמש עבור המנהל מראה המגיבה אליו ומאפשרת לו להכיר, להגדיר ולהבין את עצמו.

”יש ערך כאשר המדריך מנסה להבין איזו פעולה המנהל עושה. מה מניע אותו. הבנת האדם מתוכו הוא. ניסיון להבין את המנהל מתוך מניעיו הוא.”

”קוהוט אומר שכל החיים אנו זקוקים לאחר למען העצמי שלנו, אנו לא משתחררים מכך אף פעם. תמיד יש היבט כלשהו התלוי בסביבה. אנו תמיד חיה חברתית. על פי קוהוט יש לקשר אם - ילד פונקציה של יחסי מראה (מירורינג): לילד יש מצוקה, כואב לו, הוא לא יודע מה בדיוק כואב לו, האימא מרגישה אותו ומגיבה לצורך שלו. היא יכולה לראות שיש לו

² להלן 'מתי' ואיתמר.



פריחה מתחת לחיתול. היא מטפלת בו והוא נרגע. הילד מבין שיש סיבה למצוקה שלו. הוא רעב והאם עוזרת לו להכיר את הרעב שלו - דרך המראה שעוזרת לו להכיר את עצמו. הילדים לומדים את עצמם, דרך התגובה שלנו אליהם."

"כאשר אתם משוחחים עם האחר, הוא עוזר לכם להגדיר את עצמכם. יחסי מראה עם דמות המפנה את עצמה מהעולם הפסיכולוגי של עצמה. האימא אינה עסוקה בעצמה, אלא בילדה שלה ומנסה להבין מה הילדה חווה. כל תהליך ההתפתחות שלנו, להגדרת עצמיותנו נעשה ביחסי התאמה אלו. אנו זקוקים שמשהו יעזור להגדיר את מה שאנו עושים."

בניסיון לגזור מכך צעדים פרקטיים, ישנה חשיבות רבה לקשר בין התהליך המתרחש בהדרכה לתוצרים שלה. על אף התהליכים הדינאמיים המתרחשים בחדר ההדרכה והעצמותו של המנהל; המוקד הבלתי מעורער של ההדרכה הוא בית הספר והמנהל בתוכו.

להלן דיון קצר במקומו של המנהל בבית הספר והתכוונות ההדרכה לכך. מתוך דברים אלו, ייגזרו משמעויות נקודתיות לדגשים למפגשים הראשונים בין המדריך ובין המודרך.

4. ההיכרות הראשונית עם המנהל

מערכת היחסים בין המדריך למודרך חשובה ביותר. אופי המפגשים, אופן התנהלותם והיחס לזמן ולמקום הם גורמים חשובים בהצלחת תהליך ההדרכה. לשם כך חשוב לנהל שיחה מקדימה בתהליך ההדרכה, ולהעלות בה את הסוגיות האלה:

- **תיאום ציפיות** - דיאלוג המזמין את המנהל ואת המדריך לספר על ציפיותיהם מן המפגשים.
- **גבולות השיח** - אפשר לדון על מערכת היחסים בין המדריך למנהל; מה תפקידו של המדריך עבור המנהל, לדון בהבדל בין מפגשי הדרכה למפגשי עבודה.
- **מסגרת המפגשים (Setting)** - דיון על מקום המפגשים; תדירות המפגשים ואורכו של כל מפגש. כדאי לשים דגש על העניינים האלה:

א. מועד המפגשים - יש חשיבות למועדי מפגשים קבועים וידועים מראש. היתרון בכך הוא באפשרות של המנהל והמדריך לצפות למפגשים, לחשוב מראש על הסוגיות

שהם רוצים להעלות, וכן בהפיכת מפגשי ההדרכה למסגרת יציבה המחזקת את המנהל בתחילת דרכו ומעניקה ודאות וסדר בעולם עבודה שבו חוסר צפיות ואי-ודאות. עם זאת, יש מקום להשאיר גמישות בנוגע למועד המפגשים, תוך התייחסות לזמנים הדורשים הדרכה אינטנסיבית או דלילה יותר, וכן לצורך במפגשים דחופים.

ב. מקום המפגש - המקום שבו ייערכו המפגשים הוא בעל חשיבות רבה. על המקום להתאים לאופי השיח האישי המתרחש בהדרכה, צריך להיות נגיש לשני המשתתפים³ ומאפשר פרטיות. בהקשר לכך יש לפעול משיקולים אלו: מפגש בבית הספר הוא יתרון, שכן סביבת העבודה מובאת לתוך ההדרכה; עם זאת סביבה זו עלולה להקשות על המנהל להתנתק מעבודתו ולעשות 'חשיבת-על' הנדרשת בהדרכה.

ג. אורך המפגש - מרבית התפיסות (אך לא כולן) מציינות גבולות זמן ברורים, קבועים ומוגדרים לכל מפגש הדרכה. את הזמן הזה מכתיבים הגורמים המממנים את ההדרכה. ואולם כאשר ישנה גמישות בעניין, אפשר לסכם מראש את אורך המפגשים בתיאום הציפיות.

ד. שינויים וביטולים⁴ - שינויים וביטולים של מפגשים הם סוגיה בעלת משמעות במערכת היחסים בין המדריך למודרך. סוגיה זו יכולה לבוא לידי ביטוי בכמה אופנים: מקומו של המנהל בבית הספר; פחד מהדרכה; בלבול; מצוקה וכו'. מומלץ להגדיר מראש צפיות בדבר שינוי או ביטול של מפגשים; להגדיר נהלים ברורים לכך (כמו הגדרת זמן סביר לביטול מראש) ולבנות את מערכת היחסים תוך כדי המפגשים.

הדרכה היא תהליך דינאמי, ולכן אין לה תוצאה סופית מוחלטת. היא תהליך מתמשך המחזק את היכולת של המנהל לפעול בהצלחה בנסיבות משתנות. תהליך ההדרכה כרוך בגורמים האלה:

- הרחבת תפיסת המנהל את בית הספר שלו.
- הרחבת כלי העבודה הפוטנציאליים של המנהל.
- הבנת מקומו האישי של המנהל בתוך בית ספרו.

³ המדריך מקבל החזר כספי עבור הנסיעות בעוד המודרך אינו מקבל החזר כזה.

⁴ על הרחבה של ביטולי מפגשים ראו את הפרק 'על פחדים וחששות' במסמך זה.



- הגדרת תוצר ההדרכה כיכולת הממשית של המנהל לפעול באפקטיביות.
- בהדרכה יש קשר הדוק בין התהליך לתוצר. אפשר ללמוד על הצלחתה של הדרכה בנקודת זמן כלשהי מתוך שורה של תוצרים תהליכיים כגון:⁵
- **מנהיגות פדגוגית** - הכרה ומיפוי של תהליכי חינוך הוראה ולמידה.
- **ניהול צוות בית הספר** - מערכת היחסים הנרקמת בין מורים, יועצת ופסיכולוג.
- **יצירת דיאלוג** - שימת לב לשיח המתנהל בבית הספר, תוך דגש על מקומו של מנהל בית הספר כמוביל ומנהיג את אופי הדיאלוג המתרחש בבית הספר.
- **רפלקטיביות בעבודה** - המודעות של המנהל מבחינה אישית בעבודתו בבית הספר. הבנה ואמפטיה כלפי התחושות של המורים והתלמידים.
- **עבודה לפי תכנון ובקרה** - קיום שיח על יכולתו של המנהל לתכנן את העבודה לטווח הקצר והארוך, וכן לבקר ולמדוד את הישגי בית הספר. נושא זה כולל את דרכו של המנהל לקבל החלטות וליישמן.
- **פיתוח הזהות הניהולית** - מיקוד בכוחותיו של המנהל, בחולשותיו, בתפיסת ערכו העצמי, בירור ערכים שבבסיס תפיסת הניהול, פיתוח גמישות בחשיבה והתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר.
- כל אלו לא נדונו כצירי התקדמות בסמינר אך הם יקבלו מקום נרחב בהמשך ההכשרה לאורך השנה.

⁵ סוגיות אלו לקוחות מתוך 'הדרכה אישית למנהלים חדשים' שכתבו אריאל לוי ואלקה אמיתי, 2008.

ההדרכה האישית של מנהל בית הספר תלויה בהקשר הסביבתי שממנו מגיע המנהל המודרך וכן ברקע של המדריך. התנהלות ההדרכה קשורה לרקע להדרכה, לדמויות המפתח הרלוונטיות להדרכה ולתכנים שבה, וכן לנסיבות שעמן המודרך מתמודד. במפגשי ההדרכה הראשונים, בעת ההיכרות עם המנהל, כדאי לשים דגש למאפיינים האלה:

- **אמירות והתנהגויות המאפיינות את הנועץ** - מילים או משפטים בולטים החוזרים ונשנים בעקביות; אמירות חריגות; דברים המסעירים את המנהל במהלך ההדרכה; דברים שהמנהל עובר עליהם לסדר היום אף שהם אמורים לעורר קושי; תכנים שהמנהל בוחר להביא למפגש והמילים שבהן הוא בוחר לתארם.

- **מוטיבציה ומניעים** - חשוב להבין את המניעים של המנהל בעבודתו. כדאי לערוך שיחה משותפת על הסיבות לבחירתו במקצוע. לנסות להבין יחד אילו דברים מעוררים אצל הנועץ מוטיבציה לעבודתו, אילו דברים מחלישים ומפחיתים מוטיבציה.

- **פרקטיקות וכלים מקצועיים** - כדאי להכיר את הכלים המקצועיים הקיימים ברשותו של המנהל הנועץ. כלים פדגוגיים בעבודה עם תלמידים ומורים, כלים ניהוליים כגון ניהול ישיבות, הדרכת מורים ועבודה מול בעלי תפקידים.

- **האמצעים הארגוניים שבידי המנהל** - אילו משאבים יש בבית הספר, הלוגיסטיקה בבית הספר וזו הנדרשת לניהול העבודה השוטפת.

- **היחסים האישיים בין אנשי הסגל** - רצוי להבין את מערכת היחסים האישיים השוררת בתוך בית הספר. חשוב להבין את מערכת היחסים בין צוות המורים, אילו מורים מקורבים יותר למנהל ואילו רחוקים ממנו. היכן ממוקמת היועצת ויחסה עם סגל בית הספר. טיב מערכת היחסים של מורת המת"י והפסיכולוג עם הסגל.

- **עוצמות וחולשות** - הבנת הכוחות של המנהל, הכישורים שלו, היכן הוא מראה תחושת יכולת גבוהה וקומפוטנטיות. אילו חולשות בולטות המנהל מביא עמו. מאילו תחומים הוא חושש ומפחד ובאילו הוא בטוח יותר בעצמו.



גבולות ותיחומם

1. גבולות ההדרכה

2. מערכת היחסים בין מפקח, מנהל ומדריך

3. על מרחב פוטנציאלי: ההפרדה בין ההדרכה לעולם העבודה

1. גבולות ההדרכה

גבולות ההדרכה באים לידי ביטוי בכמה ממדים: האחד הוא ביחס למערכת היחסים בין המפקח, המנהל החדש והמדריך. האחר הוא היחס לגבול השמור של ההדרכה עצמה. מה תוחם את השיח בתחילתו ובסופו? מה מפריד את ההדרכה הנעשית בשיח אינטימי בין שני אנשים, מעולם העבודה בבית הספר?

2. מערכת היחסים בין מפקח, מנהל ומדריך

בעניין זה עולות שאלות על מערכת היחסים הנרקמת בין השלושה: איזה קשר מתנהל בין המפקח, המנהל והמדריך. מה האחריות של כל אחד מהם ואילו יחסי סמכות מתקיימים? על פניו הממשק ברור: המפקח בעמדה ממונה כלפי המנהל, בעוד המדריך בעמדה מלמדת של הדרכה. ואולם, מפקחים רבים רואים את עבודתם המשמעותית בליווי המנהל בעבודתו ובתמיכה בקשייו. האם בשל ההדרכה המפקח יצטרך לחדול מלחנך את המנהל? כמו כן, מה קורה כאשר המדריך נותן עצה או תומך בצעד של המנהל החדש שהמפקח מתנגד לו? אילו יחסים נרקמים בין המפקח למדריך? איזו אינפורמציה מועברת ביניהם? האם תוכן ההדרכה חסוי לגמרי? מה המדריך עושה כאשר המפקח מעוניין להתייעץ עמו בהקשר למנהל? דבריו של אריאל ממחישים דילמה זו:

”יש כמה סוגים של דיווח. אפשר לדווח מעמדה שיפוטית וביקורתית. יש גם דיווח שבו מספרים על הסוגיות שנדונו בהדרכה. אין צורך לתת דיווח אם המנהל 'בסדר' או 'לא בסדר'. עם זאת, אם מפקח רוצה להתייעץ עם המדריך - מה על המדריך לעשות? שאלות אלו עולות ויוסיפו לעלות מטעם גורמים הקשורים להדרכה. חלק מן התשובות ברורות יותר וחלקן עמומות. ואולם, ברור כי על שאלות אלו יש להקפיד

ולנהל שיח תדיר, מעין משא ומתן בין שלושת בעלי התפקידים, לחדד ציפיות ולהבהיר אותן ככל האפשר. שאלות אלו יכולות לקבל תשובות לוקאליות, היינו לפי התפיסה של כל מחוז ולפי ההידברות הקונקרטית בין שלושת בעלי התפקידים. ואולם, חשוב להדגיש את השיח המתואם בין השלושה, על מנת שהמנהל לא ייקרע בין כמה תפיסות. אחד המשתתפים, מנהל ותיק, מעלה שאלה ביחס למקומו של המנהל בתוך המשולש, ובכך מזכיר את היותו של מנהל בית הספר הדמות החשובה בעבודה ולא של שום גורם אחר. שאלה אחרת היא ביחס לקשר בין המפקח והמדריך וחסינות האינפורמציה:

”עולה השאלה מי מנהל את בית הספר, מתוך הגורמים הסובבים אותו. האם המנהל לא נהפך למתווך, היינו כבר לא המנהל של בית הספר?”

”במה העבודה שלי כמדריך מתבטאת? האם אני צריך להשיב למפקח ששואל אותי על ההדרכה שלי?”

בהקשר זה ניתנו שתי תשובות. את האחת נתנו מתי ואיתמר, והיא פתוחה למדי, ועניינה שיקול הדעת של המדריך והשכל הישר שלו. תשובה זו היא כללית לצורך הידברות בין השלושה (מפקח, מנהל ומדריך). את התשובה השנייה נתן אריאל ועניינה האתיקה של שמירת סודיות השיח בין המדריך ובין המודרך, תוך הפרדה ברורה בין שיח ניהולי לשיח הדרכה:

”האם התפיסה היא שהדרכה מובנית מאליו, כפי שמנהל חדש מקבל בעת כניסתו לתפקיד מזכירה וחדר מנהל. המשולש של מפקח - מדריך - מנהל יכול לייצר מורכבות ויכול להיות מקור כוח. איך בונים אותו כמקור כוח. התנאי הוא שתהיה מודעות לדבר. אין לפעול בלא הידברות.”

”מבחינה מוסרית וערכית, אם המדריך ידווח שהמנהל נכשל, המנהלים לא יהיו מעוניינים עוד בהדרכה אישית. הדרכה אישית צריכה להיות מוגנת מפני דיווח. אין שום חוזה שיאפשר לעשות הדרכה אישית, אם המדריכים יתנו דין וחשבון למישהו מעליהם. מבחינה אתית, היכולת לשוחח בהדרכה באופן שתואר, יכולה להתממש רק בתנאי שאיש אינו בודק את הנעשה. מדריכים פטורים מנתינת חוות דעת על המודרך.”

לצד זה ניתן ורצוי להמליץ בפני המודרך לשתף בעצמו את המפקח על המשמעות של ההדרכה האישית לידו.



עולה הצורך בפיתוח אתיקה (קוד אתי מוסכם) ברמה המחוזית שיענה על ההתמודדות עם סוגיות של סודיות. מה קורה כאשר המדריך נתקל במקרה חריג בעבודתו עם המודרך; מה מקומו של המלווה המחוזי בהתייעצות; מה עמדתו כאשר מודרך חש שההדרכה אינה מתקדמת; כיצד עורכים את החוזה הזה בתחילת הדרך ועוד.

מכל מקום, תהליכי הדרכה אישית אינם יכולים לשמש תחליף לעבודה שוטפת של המפקח. נהפוך הוא, הם אמורים לסייע למנהל בית הספר בתפקידו לצד צירי העבודה המוכרים.

3. על מרחב פוטנציאלי: ההפרדה בין ההדרכה לעולם העבודה

היכן ובאילו תנאים אדם מבטא את מיטב היכולות שלו. ביתר פירוט, כיצד עוזרים למנהל בית הספר להביא לידי ביטוי את כישוריו בעבודתו בבית הספר? אילו תנאים מערכתיים, פסיכולוגיים ובין-אישיים נדרשים לשם כך? להלן דיון העוסק במקום ובתנאים שההדרכה מספקת. ראשית תידון הסוגיה 'מה תוחם את הגבול בין חיי היום-יום של המנהל לבין המתרחש בעולם ההדרכה'. בהמשך יידון המושג שטבע ויניקוט - 'מרחב פוטנציאלי'.

הדקות הראשונות והאחרונות של כל מפגש הדרכה הן בעלות מאפיינים שונים משאר הזמן שבו המדריך והמודרך יושבים יחד. זמן זה הוא המפגש בין עולם ההדרכה שבו יש חוקים בעלי מאפיינים מסוימים לעולם החוץ בעל מאפיינים אחרים. מפגש זה הוא בעל משמעות למפגש הקונקרטי ולמפגשים הסמוכים לו. ההקשר שממנו המודרך מגיע וההקשר שאליו המודרך חוזר, משפיעים על סכמות החשיבה במפגש ההדרכה. האופן שבו המודרך מפרש את המפגש עצמו, מושפע מרגעים אלו. לפיכך, מומלץ להפריד את דקות הקצה של כל מפגש מתהליכי העבודה השוטפים ולייחדן למשימות שאפשר לכנותן 'חציית גבולות' בתחילת כל מפגש ו'סקירה' בסופו. מטרת תהליך זה היא לסייע במעבר בין מסגרת העולם החיצוני לתנאי העבודה של ההדרכה. בטרם עוברים לנושא שבו מעוניינים לדון במפגש, חשוב לעודד את המודרך להביע את מחשבותיו ותחושותיו בחופשיות, בתגובה למפגשים הקודמים ובציפייה למפגש הנתון. ה'סקירה' נעשית בסוף המפגש ומטרתה לאפשר למודרך להעריך את המפגש ולנסות לקשר אותו למקום אחר-

אם למפגשים הקודמים, אם למפגשים הבאים ואם לעולם העבודה של המודרך. ואולם, עיקר התפקיד של הסקירה הוא הערכה של תחושות המנהל המודרך במפגש. זה ניסיון להבין מה המנהל הפיק מהדרכה זו, אילו דברים הוא חושב ליישם ואת מחשבותיו בהקשר לכך.

תפיסה זו, של מקום ייחודי לדקות הפתיחה והסיום של כל מפגש, יוצאת מנקודת הנחה שיש גבול בין העולם החיצוני בעבודתו של המנהל ובין שיח הפרטני בהדרכה. הגבול אינו דק ואינו מובחן, אלא משמש 'עדשה' המעניקה לאירועים ולחוויות היום-יום משמעות שונה נפרדת מזו הנתפסת בחוויית המנהל בבית הספר. הנחה נוספת המובאת כאן היא החשיבות הרבה שיש לציפיות השניים מן המפגש על תוכנו וחווייתו. הרעיון הוא שציפיות אלו מתפרקות ונוצרות בכל פעם מחדש, בכל שעת הדרכה. חשוב לעבוד עם ציפיות אלו ולהשתמש בהן.

מרחב פוטנציאלי

דרך חשובה בהמשגת עולם ההדרכה היא באמצעות מושג שטבע ויניקוט - 'מרחב פוטנציאלי'. אפשר להגדיר מרחב פוטנציאלי כ"התייחסות לאזור הביניים של חוויה, השוכן בין פנטסיה למציאות. צורות ספציפיות של מרחב פוטנציאלי כוללות את מרחב המשחק, איזור האובייקט והתופעות המעבריים, המרחב האנליטי, אזור החוויה התרבותית ואזור היצירתיות" (אוגדן, 2003). לפי תפיסה זו, המרחב הפוטנציאלי הוא מקום מעבר לא מוגדר שבין עולם אחד למשנהו. עבור הילד מדובר במרחב שבין עולם הדמיון המשחקי לעולם המציאות של המבוגרים. במקרה זה ההדרכה היא במקום חסר גבולות ברורים והיא נתחמת בין עולם הפנטזיה לעולם המציאות. בעולם הפנטזיה חוקי הזמן והמרחב מתנהלים באופן שונה וייחודי על פי ההבניה של המדריך והמודרך. המנהל יכול לבטא את כל שאיפותיו, תשוקותיו ורגשותיו. בעולם המציאות ישנה העבודה בבית הספר, המורים, המשימות, הישיבות והפעולות שצריך לנקוט. ההדרכה היא קו התפר שבין החלומות והתשוקות לבין הפרגמטיות שבעבודה. מתי ואיתמר התייחסו בסמינר למרחב המעבר כמקום מוגן ושמור שבו המנהל יכול להביע את עצמו ולהיות בטוח מן העולם שבחוץ:

"מרחב פוטנציאלי זה שם השיעור של היום. הדברים שיש למודרך, הדרך הפרטית שלו בעולם. הוא יוכל להכיר ולגבש את הדברים שיש לו. מה שנדרש לכך הם כמה דברים פשטניים



לגמרי. במונחים של ויניקוט, ילד צריך הורות טובה דיה. הרעיון הוא שיש רמה של ביטחון בסיסי, מעין דמיון שאתה עטוף במשהו, שלא תיפגע. ויניקוט היה בודק את היכולת לשחק ולדמיין בבית הספר. הוא יבדוק את היכולת של הילדים ללמוד דבר חדש. היכולת ליצור דבר חדש ולהמציא משחק. אני מזמין אימוץ של רעיון המרחב הפוטנציאלי בהדרכה. המדריכים ימלאו את תפקיד מספקי האפשרות".

אם כן, המרחב הפוטנציאלי הוא המקום שבו יוכל המנהל להתפתח במלואו. ההדרכה מטרתה לאפשר למנהל למצוא את הדרך הפרטית שלו בעולם. דרכה הוא יוכל להכיר ולגבש את דרכו המקצועית בבית הספר. במקרה זה ההדרכה היא הזדמנות למנהל להביא את עצמו, באופן אותנטי וכן. המרחב הפוטנציאלי הוא מקום שבו האדם אינו נמדד בידי הזולת ואינו מנסה לרצות את האחר, אלא חושף את עצמו כפי שהוא. דיברו על כך מתי ואיתמר:

"מה היתרון של הדרכה שאינה נותנת ציון? יתרונה הוא במרחב להתפתחות. גם כשיש בעיה, המדריך בודק כיצד הוא גדל מבעיה זו. לפי ויניקוט, המלווה צריך להיות עסוק בחוויה שהאדם עובר, ולא במה שהוא עושה היום. הדרך היא המעניינת. המרחב הדמיוני הזה, הוא מקום שלא מתרחש במציאות ולא בדמיון. אנו בתפקיד מספקי האפשרות; אנו מבקשים לתת לו הזדמנות לפתח דרך משלו. יש להצהיר שאני כמדריך איני שיפוטי. אך יש לחשוב עד כמה המודרך אכן חופשי לחשוף את הטעויות שלו וגם את הגאונות שלו".

"מנהלים עובדים כמו מטורפים, כל אחד מהם כמו שלושה אנשים. צריך להתאמץ כדי לפנות לעצמך מקום שבו אתה משחק. חשוב שתתפנה למקום המיוחד הזה שבו אתה מגלגל רעיונות ולא חלה עליך אחריות. היינו מקווים שבתהליך הדרכה יהיה רגע שבו מדריך יאמר: "בוא נחשוב יחד איך נכון לך לדבר עם ההורה הזה. לא מתוך הכוונה ישירה של 'שמע, הורה כזה הוא ככה ויש לעשות כך וכך'. הטיפ יהיה - בוא ניקח זמן לחשוב. אנו ביחד בדרך שלך".

הגבול התהליכי

גבול נוסף בהדרכה הוא בתהליך ובמערכת היחסים בין המדריך ובין המודרך. הגבול הוא בין הכנות והאותנטיות לבין הניסיון לרצות את האחר. ניתן למצוא גבול זה גם כקו המבחין בין

תחושת הביטחון של המנהל בעצמי שלו, במי שהוא כאדם, לבין החרדה, מנגנוני ההגנה והניסיון לומר את מה שהוא חושב שמצופה ממנו לומר. השאלה שנשאלת כאן היא עד כמה יש למנהל מקום להביע את עצמו, להיות הוא, ולהיצמד לאותנטיות שלו כאדם. כדי שתתנהל הדרכה בעלת ערך, יש צורך ביצירת מקום מכיל שבו המודרך יחוש מוגן. ואולם, ייתכן שהמדריך יחוש שהמנהל אינו נכנס לתוך המרחב המוגן אלא 'משחק' בניסיון לומר את הדברים הנכונים. במצב זה המודרך חושש מפני האותנטיות שלו ובונה חומה סביב עצמו, כדי להתגונן בפני הסביבה. מתי ואיתמר תיארו מצב זה על פי המושג של 'אני שקרי' שתבע ויניקוט:

"לויניקוט יש מושג שקוראים לו 'אני שקרי'. האני השקרי מתאר התאמת יתר ברמות שונות. מנהל בשנה הראשונה עובר חוויות קשות דרמטיות. המקום שמנהל חדש סוגר את עצמו מול משהו, הוא המקום שאתם מתעניינים בו. כשהוא מגיב או סגור או אוטומטי, או מכני. או אינו מגיב כלל. כשאתה מרגיש שהוא שומט מידי משהו שאינו שלו, הוא שומט משהו מהמנהיגות שלו. זה אזור שראוי לשים לב אליו. ה'אני השקרי' הוא המקום שבו אדם מפסיק להיות הוא עצמו והוא מנוהל על פי מה שהוא חושב שאחרים רוצים ממנו - ריצוי. דמיינו הלך רוח כזה, התקיימות מתוך ניסיון להתאים את עצמכם לאחרים."

במקרים כאלה חשוב לשים לב לדרך שבה ההדרכה מתנהלת, מה קורה בה עם המודרך, כיצד הוא עובד וחושב? האם הוא מתפתח מהשיח המשותף? האם הוא מרגיש בטוח וחופשי? לעתים כדאי לעצור, לעשות הפוגה מהעבודה המשותפת של ההדרכה ולדבר על ההתרחשות בחדר, על תחושות המודרך, על החוויה שלו ועל היכולת שלו להפיק דברים מההדרכה. לעתים יש מקום להיות אקטיבי ולבקש מהמודרך לבטא את הצרכים שלו מההדרכה. אם המודרך חש מאוים, כדאי לשאול אותו, לברר עמו את הדרך שבה הוא תופס את ההדרכה, ולדבר על האופן שבו הוא מבין את ההדרכה.



הדרכה היא דיאלוג

1. סוג השיח המתנהל בהדרכה
2. שיח מוצלח המתנהל בין המדריך ובין המודרך
3. הדרכה 'תקועה'
4. מגוון מודלים של הדרכה

1. סוג השיח המתנהל בהדרכה

השאלה הראשונה המתבקשת בהבנת סיטואציית ההדרכה היא איזה שיח מתנהל במפגש בין המדריך למנהל בית הספר המודרך. ביתר פירוט: מאיזה מקום צריך המדריך לבוא, אילו דברים עליו לומר למודרך, האם עליו לתת למודרך תשובות? עצות? ואולי עליו לעורר אצל המנהל החדש נקודות למחשבה, תפיסות חדשות? ממקום אחר, אולי תפקיד המדריך הוא לשמש אוזן קשבת? מקום של 'אוורור' שבו המודרך יכול לפרוק את תסכוליו ואת כעסיו? ייתכן שעל המדריך לעזור למודרך להמשיג את עבודתו, היינו לעשות חשיבה על העשייה שלו בבית הספר. אך אפשר גם לראות את תפקיד המדריך בניסיון פשוט להיות שם למענו, בהמתנה לצרכיו של המודרך.

2. שיח מוצלח המתנהל בין המדריך ובין המודרך

השיח בין המדריך ובין המודרך כונה בסמינר 'דיאלוג'. בטרם נדון בתוכני ההרצאה חשוב להבין את משמעות המושג 'דיאלוג'. המילה 'דיאלוג' מקורה ביוונית ומשמעה 'דרך המשמעות'; 'דיאה' = דרך; 'לוגוס' = משמעות. לצירוף זה כמה פירושים; נראה שדיאלוג נתפס כדרך להבניית משמעות, ליצירתה. אחת הדמויות המשמעותיות בהבניה של דיאלוג הייתה הפילוסוף היווני סוקרטס. דיאלוג סוקראטי יכול להתרחש בין שני אנשים כל אימת שהם חפצים לענות על שאלה הנוגעת לנושא כלשהו, שבו מתחילים מאמיתות מוצקות ומעלים מגוון שאלות עד אשר הפרטים מתבררים ומשמשים בסיס ליצירת הכללה.

הדיאלוג מורכב מסדרת שאלות הנסבה על נושא מרכזי וממענה של בן השיח. בדרך כלל הדיאלוג מאופיין בעימות בין שתי נקודות השקפה. הדרך הטובה ביותר 'לנצח' בעימות היא להביא את היריב לידי סתירה עצמית באופן המוכיח את טענתו של שואל השאלות. אפלטון, תלמידו של סוקרטס,

השתמש בדיאלוגים הסוקראטיים כחלק אינהרנטי בכתיבת המסות הפילוסופיות שלו. תוך כדי כתיבתו הוא התפתח ושינה את דרך התנהלות הדיאלוג. בימינו מושג הדיאלוג התפתח וקיבל המשגה שונה במעט. בהקשר של העצמה, סדן (1997) מגדירה דיאלוג: מוקד תהליך שינוי המעצים את האדם. הדיאלוג הוא חלק מאידיאולוגיה, כמו גם מעקרונות הפעולה ומשיטות ההתערבות. הדיאלוג הוא הדיבור האמתי, מתוך אמון, המתרחש בין איש המקצוע לאנשים שהוא מסייע להם. במהלך הדיאלוג משתנים גם אנשי המקצוע וגם לקוחותיהם. רכיביו החשובים הם הדדיות ואמון. כל צד מתייחס אל האחר מתוך הקשבה ושוויון ערך. ללא הבנה, שיתוף פעולה ואמון לא תיתכן הדדיות ולא יכול להתנהל דיאלוג של ממש.

אם כן, במרכז התפיסה הקלאסית לדיאלוג היה תפקיד מהותי בהבנת נושאים, ניתוח שלהם, הגעה למסקנות ולמשמעות. התפיסה בימים אלו שונה מעט מהתקופה הקלאסית ומתייחסת להקשר של הדיאלוג ולפונקציונאליות שלו. ואולם, עדיין יש קשר בלתי נפרד בין דיאלוג והמשמעות הנוצרת דרכו. הדיאלוג הוא אפוא תהליך הבניה של המשגה והענקת משמעות לעולם ולחוויות החיים.

מסמך 'תפיסה להדרכה של מנהלים חדשים'⁶ דן בדיאלוג בהדרכת מנהלים: דיאלוג בין-אישי אמתי המאופיין במיקוד תשומת הלב בזולת, תוך התעלמות מגורמים של סטאטוס, תדמית ויוקרה, ומתן 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."

מה הוא דיאלוג מוצלח?

בהרצאה של מתי הובא תיאור מרתק של דיאלוג מתוך הספר של דויד גרוסמן "אשה בורחת מבשורה". השיח היה בין שני ילדים, והדגים עזרה של אח צעיר לאחיו הבכור - אדם. העזרה נעשית בדיאלוג מיוחד במינו; שאף מבוגר לא הצליח לנהל עם האח הבכור, כפי שסיפר מתי בהרצאתו:

"אדם (האח הבכור) בן 13 מתחיל להיות אובססיבי; אנו נעקוב אחר השפה הסובייקטיבית שנבנית אצל אדם. במקום שבו מרחב הדיאלוג קורס ומרחב המעבר אינו מתקיים, אין

⁶ אריאל לוי ואלקה אמיתי, 'אבני ראשה' 2008.



אפשרות לשאת מאומה בין המציאות לבין הדמיון. התופעות חריפות והן מורגשות כתהום שגדלה, והפאניקה שהכול אבוד עוטפת את כולם. אזורי הנפש הרלוונטיים לדיאלוג, כמו נגועים ומושמידים ואדם נמצא בארץ אי-הדיאלוג”.

להלן ננסה לקשר בין הסיפור, לדיאלוג ולעולם ההדרכה של מנהלי בתי ספר. מתוך כך ננסה להבין מהו דיאלוג מוצלח ומה נדרש לשם כך: בחלק זה של הסיפור מתואר ניסיון סיזיפי של אנשים שונים לפתח דיאלוג עם האח הבכור אדם על מנת לרפא אותו מהתנהגותו האובססיבית. תוך כדי הסיפור, אנו רואים כיצד כל הדמויות נכשלות ביצירת דיאלוג: האימא, האבא, פסיכולוג ופסיכולוגית. ואולם, האח הצעיר מצליח לעשות זאת, מתוך נקודת מוצא אחרת. הוא הופך את ה'אובססיביות' של אדם למשחק. הוא הופך את עצם התסמינים האובססיביים של הילד לחלק מעולם המשחק בין האחים. בדרך זו, האח הצעיר הופך להיות שותף מלא לעולמו הפרטי של אדם. אפשר לומר כי האח הצעיר מצא את הדרך לדבר בשפה שאדם מדבר. מדוגמה זו עולים כמה מאפיינים חשובים לדיאלוג: ראשית **השפה שבה מדברים**. האם שני השותפים בדיאלוג מדברים בשפה משותפת או לכל אחד שפה משלו. ההצלחה של האח הצעיר במקום שאנשי המקצוע כשלו היא הצלחתו לדבר בשפה של אדם - תוך שימוש בעולם המושגים שלו ובתגובותיו לעולם. אם כן, נראה כי בשיח בין המדריך ובין המנהל החדש, חשוב לזהות את מערכת המושגים של המנהל, להבין את השפה שבה הוא משתמש ואת דרך התמודדותו עם העולם. תוך כדי הקשבה והבנה של מושגים אלו, כדאי לנסות ולדבר בהם עם המודרך. מציאת שפה משותפת היא אפוא הצלחה של דיאלוג הדרכה. מאפיין שני שבו השתמש האח הצעיר הוא **שינוי המשמעות של הסיטואציה**. גישתו של האח הצעיר שונה מגישת המבוגרים. המבוגרים תפסו את האובססיות של אדם כמסוכנת, מפחידה, מוזרה, כמחלה שלא יודעים כיצד להתמודד עמה. לעומתם, האח הצעיר הפך זאת למשחק, למשהו קליל, מהנה, בעל דרך התייחסות דומה למשחקים אחרים. אם כן, נראה כי דיאלוג מוצלח בהדרכה צריך לכלול שינוי התייחסות. השיח צריך להיות בעל חוקים שונים מאלו המוכרים עד כה לסביבת המנהל. המושגים של הצלחה וכישלון, נתינת הוראות וקבלת הוראות - הם מושגים מעולמו של המנהל. אם כן, השיח בהדרכה צריך לכלול מושגים שיתרמו לפרספקטיבה אחרת. מאפיין שלישי במעשהו של

האח הצעיר הוא **נועזות**. האח שאל את אדם במפורש למה הוא עושה את ה'טיקים' האלה. הנועזות והישירות של האח הצעיר היו גורם חשוב בהצלחת הדיאלוג. כאשר ישנם דברים שחוששים לדבר עליהם והם נוכחים ב'חדר', הדיאלוג נתקע בהם כבמכשולים. על כן פעמים רבות על הדיאלוג בהדרכה להיות בעל ממד של נועזות וישירות. הנושאים בשיח הם לעתים רגישים, עדינים ולכן מתלווה חשש גדול לפתוח בהם. דיאלוג מוצלח חייב להיות מעורב בלקיחת סיכון ובנועזות.

3. הדרכה 'תקועה'

מהי הדרכה 'תקועה'?

בהתייחסות להדרכה ולהבנתה במושגי דיאלוג, יש לנסות ולהבין כיצד מתמודדים כאשר חשים שהשיח בהדרכה אינו מצליח. לסיטואציה זו יש מובנים רבים: היא יכולה להתרחש כאשר השיח בין השניים אינו מצליח להמריא, כאשר ההדרכה נשארת בממדים שטחיים ואינה מצליחה להעמיק וכאשר יש תחושה שמשהו לא מתקדם היטב, ולא ברור מה בדיוק. כפי שביטא זאת מתי:

"היתקעות הדיאלוג לא נגרמת מחוסר של רצון טוב, ולא מחוסר מוכנות להשקיע, אלא מנסיבות החיים. אתם יכולים לדמיין דיאלוג שאינכם מצליחים להגיע בו לאדם האחר. היתקעות בדיאלוג בסיטואציית הדרכה, אתה מדבר עם מישהו ואתה מבין שאינך מגיע אליו. הדיאלוג לא יכול להמשיך. אינך יודע מה להגיד. ברור שהאדם האחר אוחז במציאות פנימית שלפיה תחושותיו אינן יכולות לעבור אל הזולת".

במקרים אלו המדריך חש שיש קיר דמיוני בינו לבין המודרך, אף שיש תחושה של שיח, וכן ישנם מילים, חיוכים ושפת גוף של שיחה. ואולם, התחושה השלטת היא שההדרכה אינה פורייה והאדם שמנגד אינו מדבר בשפה הזוהה לשפת המדריך. מתי מדבר על 'אי-דיאלוג' ועל 'דיאלוג לכאורה':

א. אי-דיאלוג: "אני (המדריך) הייתי מעדיף להיות ער לכך שיש תקיעות. אני רואה את הקיר הדמיוני, אני יודע שהמודרך מרגיש לגמרי לבד עם מה שמעסיק אותו, ואני מבין שהמילים שלי אינן מגיעות אליו".

ב. דיאלוג לכאורה: "גיליתי (המדריך) בדיעבד שההדרכה תקועה. לא הייתי ער לכך שאיני משוחח עם האדם הזה



באמת. אחד האויבים הגדולים של דיאלוג הוא 'דיאלוג לכאורה'. בדיאלוג מוצלח יש סוג של השפעה, הן על המודרך והן על המדריך. המצב המפחיד בשבילי והקשה הוא ההבנה בדיעבד. יש תחושה שנבנה פה דבר-מה, ואז המנהל עושה משהו אבסורדי בלי להתייעץ עם המדריך כלל. מקרה הקצה הוא ההבנה שהמדריך לא היה שם כלל."

מהדברים ניכר כי הזיהוי של דיאלוג מוצלח אינו פשוט, ודורש קשב והתבוננות בהדרכה. במקרים אלו תחושת הבטן היא חשובה ביותר, שכן דיאלוג כולל בתוכו סממנים תת-מודעים רבים ואלו מתורגמים לתחושה כללית אצל האחר. זיהוי הצלחת הדיאלוג כולל קשב רב לתחושות הבטן והתבוננות פנימית על השיח שהתנהל במפגש.

התמודדות עם הדרכה 'תקועה'

לשאלה 'מה עושים כאשר דיאלוג אינו מצליח' יש כמה תשובות. ואולם, בטרם נגיע לתובנות אלו, חשוב להתעכב ולהבין את המשמעות של הצלחה וכישלון בהבניית דיאלוג בהדרכה.

המאבק על הדיאלוג

מתי בהרצאתו דיבר על האחריות שיש לאדם כלפי הזולת, על אחת כמה וכמה: אחריות של המדריך כלפי המודרך שלו. האחריות של המדריך כלפי המנהל המתחיל חלה ביחס לאופי השיח, לדרך התנהלותו ולמקומו של המודרך בתוך הסיטואציה. הרציונאל שבבסיס תפיסה זו הוא שבמהלך ההדרכה אין לחדול ולוותר, אלא חשוב לנסות להתמודד עם הקושי יחד עם המודרך. כפי שמספר מתי, על הרגע שבו אנו מפסיקים לנסות:

"הרגע של להפסיק לנסות, הוא רגע שאני מזמין אותנו להכיר. אנו מכירים היטב את הרגע שבו מפסיקים לנסות; לא תמיד הרגע הזה אובייקטיבי. פעמים רבות אנו מפסיקים לנסות. זה רגע סובייקטיבי. התהליך הזה מלווה במסע פנימי של שאלות אשמה, כגון מה עשיתי לא בסדר. אלו הן שאלות יסוד במבנה הבסיסי ביותר שלנו."

מנהלת מדריכה מספרת על הקושי האישי שלה בהדרכה, היא מתארת כיצד ניסתה להתמודד עם מודרך שההדרכה עמו לא צלחה:

"אתה נפגש עם אדם מבוגר, והוא חוסם וחוסם. אתה אומר

לעצמך: 'אני לא יכול לכפות את עצמי עליו'. הוא חסם - והשארתי זאת בידיו. אני יכולה להתקשר אליו ולשאול לשלומו, אבל קשה לי לכפות את עצמי על אנשים. אני שומרת על המרחב שלהם, ונותנת להם מקום. כאן עשיתי כל מה שאפשר, הוא אפילו היה חרד. הראה לי שיש לו מוצא אחר."

האחריות על האחר

"כשאנו משוחחים עם האחר, יש לנו עניין בסובייקטיביות שלו. לא כי הוא צודק ולא כי מגיע לו, אלא ממקום אתי. יש לנו אחריות לאדם אחר, כי זו המשמעות לקיום האנושי. הרעיון שהסובייקטיביות של האחר היא המרכז. אני פטור אם האחר סגור או נסגר, מפחד. הדרך היא ממני אל האחר - כשאני בעמדת הדרכה. זו המחשבה האתית ואנו מעוניינים להנחיל אותה בהיבט מקצועי".

אופי הדיאלוג כממצא דיאגנוסטי

מה אנו לומדים מ'תקיעות' הדיאלוג בין המדריך למודרך? האם ה'תקיעות' יכולה ללמד משהו על המנהל המתחיל? האם אפשר ללמוד ממנה דבר-מה על פעולותיו בבית הספר?

'תקיעות' בהדרכה יכולה להיות גם ממצא על המנהל ועל אופן התנהלותו. התפיסה הקיימת היא שכאשר אנו מדברים עם אדם, אנו לומדים עליו דברים מסוימים מעבר להקשר הספציפי; אנו מניחים שיש קשר בין האופן שבו הוא יוצר מערכת יחסים במקום אחד ליצירת מערכת היחסים במקום אחר. במילים אחרות, אנו מניחים שיש דמיון כלשהו בין אופי השיח שאנו חווים עם המנהל לבין אופי השיח שאחרים חווים עמו. כך, עלינו לשאול את עצמנו בזהירות רבה, האם הקושי ביצירת הדיאלוג שיש לנו עם המנהל מאפיין גם קושי שיש לדמויות בבית הספר ליצור קשר של דיאלוג עמו. ייתכן שבהדרכה המנהל נותן ביטוי לאופי השיח שלו במקומות אחרים. זאת כמובן בהתבסס על ההנחה שאנשים הם אותם האנשים בכל מקום. כך אפשר ללמוד על אופי הניהול של המודרך; לראות אם גם הוא מבחין ב'תקיעות'; כיצד הוא מתמודד עם 'תקיעות' זו ולפני הכול - מה יוצר אותה. ייתכן שנכון להעלות זאת בהדרכה, ולנסות להבין אם ה'תקיעות' מאפיינת את המנהל גם בעבודתו. מנקודה זו אפשר לנסות לעזור למנהל ולתרום לו בעבודתו בבית הספר.

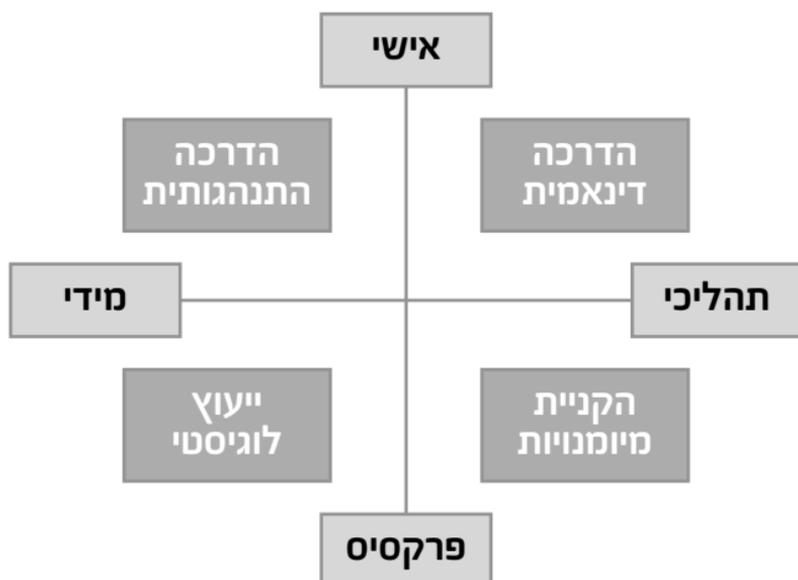


עד כה הועלו שלושה עניינים הנוגעים לדיאלוג ולאתגר שבו:

- האחריות שיש לאדם כלפי זולתו, מתוך תפיסה אתית שלמדריך יש אחריות כלפי המודרך שלו ועל האינטראקציה ביניהם.
- הרצון לעזוב, לוותר, והיכרות עם הפיתוי 'להפסיק לנסות'.
- ה'תקיעות' כממצא דיאגנוסטי המלמד אותנו דבר-מה על המודרך ונותן לנו אפשרות לעזור לו. כדי להעמיק יותר ולהבין מדוע ההדרכה אינה פורה, חשוב לנסות לבחון את מודל ההדרכה המתקיים בין המדריך למודרך. מקצת המאפיינים שלנו כמדריכים הם יציבים ומלווים אותנו לאורך ההדרכה כולה ואחרים הם גמישים ומשתנים מפעם לפעם ויכולים אף להשתנות תוך כדי הדרכה. הבנת מודלים שונים נותנת למדריך אפשרות להבין את דרך ההדרכה שלו וכלים לנסות לבחון אם המודל המאפיין את ההדרכה הוא אכן המודל הרצוי. ייתכן ש'תקיעות' ההדרכה קשורה למודל הדרכה שאינו מתאים למנהל המתחיל או לסיטואציה.

4. מגוון מודלים של הדרכה

בעולם המקצועי יש כמה מודלים של הדרכה מקצועית. מודלים אלו נעים על פני כמה צירים: ציר אחד נע בין הפרקטיקה לאישי: הדרכה הנותנת דגש לעולמו המקצועי של המודרך, למשימות הנדרשות ממנו, להתנהלותו במקום העבודה, להתנהלותו עם הממשקים ועם מגוון הגורמים בעבודה. ציר אחר הוא התמקדות בתחושותיו ובעולמו האישי של המודרך. המודרך כאדם, התייחסות לעולמו הפנימי, המשפחתי והחברתי. ציר נוסף הוא הדרכות הממוקדות במידי לעומת הדרכות תהליכיות, היינו הדרכות השמות דגש על קשיים קונקרטיים שהמודרך מביא ועוזרות לו להתמודד עם קשיי ההווה; לעומת הדרכות המדגישות תהליכים ארוכי טווח ולא נותנות מענה לבעיות הרגע. צירים אלו אינם קטגוריאליים, וההדרכה יכולה להשתנות בכל מפגש ומפגש. לעתים הדרכה יכולה להתחיל במפגש כבעלת מאפיין אחד ולהשתנות במהלכה למאפיין אחר. עם זאת, יש מדריכים או מודרכים המתאפיינים בממד כזה או אחר של הדרכה.



הדרכה דינאמית - לקוחה מהתפיסה הפסיכודינאמית. מדריך בהדרכה כזאת רואה את כל עולמו האישי של המודרך כרלוונטי להדרכה. המודרך משתף את המדריך בכל התכנים האישיים המעסיקים אותו: מחשבות, תחושות, חלומות, יחסים עם בן/בת זוג, משפחה וחברים. המדריך עם המודרך מוצאים את הקשר לעולם העבודה של הנועץ. בדומה לטיפול פסיכולוגי, התהליך מתייחס לעולמו האישי של המודרך וגוזר מכך משמעויות. ואולם, להבדיל מטיפול המטרה של התהליך מתמקדת בהבנת ההשלכות של המודרך לתפקודו בעולם העבודה שלו. החיים הפרטיים של המודרך, תחושותיו ורגשותיו הנלמדים מכלל סיפוריו, מקושרים לעולמו המקצועי תוך ניסיון להבין כיצד עולמו הפנימי בא לידי ביטוי בעולם העבודה. הדרכה מסוג זה היא תהליכית וניתן בה מעט מקום לקשיים ולבעיות קונקרטיים. לרוב, השפעתה דורשת זמן רב והיא מתיימרת לתת תמיכה עמוקה ויסודית לפרקטיקה של הנועץ. בהקשר הבית ספרי - לשם שיפור הקשר בין מנהל ובין המורים יהיה רלוונטי למשל לבחון את הקשר של המנהל עם חבריו ועם משפחתו. הקשר עם המפקח יהיה רלוונטי לשיחה על הקשר בין המנהל לאביו.

הקניית מיומנויות - הדרכה זו שמה דגש על הנדרש מהמודרך בעבודתו. במפגש נדונים המטלות השונות הנדרשות, הקשיים שעמם המודרך מתמודד, הציפיות מעבודתו, היחסים עם האנשים בסביבת העבודה שלו ועוד. השיח הוא תהליכי ומטרתו להקנות למודרך מיומנויות, כלים ויכולות. הסוגיות שמביא המודרך משמשות דוגמה להתמודדות. המטרה אינה למצוא פתרון קונקרטי לבעיות אלא ללמוד כיצד מתמודדים



עם הסוגיות שהמודרך מעלה. המפגשים מתמקדים בעולם העבודה, ושיח על עולמו האישי של המודרך נתפס כרלוונטי פחות. בהקשר הבית ספרי, הדגש על כישורי המנהל לעבוד עם המורים יהיה על הקשר בין מנהל למורים כסוגיה כלל מערכתית ופחות כסוגיה אישית. אפשר לדבר על מיומנויות ניהול כגון הגדרת תפקיד, חלוקת אחריות, האצלת סמכויות וכדומה. המדריך ישים דגש על דרכו של המודרך להתמודד עם הקשיים העולים, על הקניית עצמאות בעבודה, תוך צמצום התלות במדריך ככל האפשר.

ייעוץ לוגיסטי - מודל זה שם דגש על פתרונות קונקרטיים לסוגיות העולות מהשטח. תפיסת ההדרכה היא תמיכה בקשיים מערכתיים שעמם המודרך מתמודד. המדריך ישים דגש על דרישות התפקיד של המודרך, על המטלות שעליו למלא ועל בעיות ספציפיות שאינו יכול לפתור. הייעוץ יתייחס לכל בעיה לגופה, ומטרתו אינה למידה לטווח הרחוק אלא התמודדות קונקרטית עם העניין שמעסיק כעת את המודרך. סוג זה של עבודת הדרכה חשוב כאשר המודרך אינו פנוי ללמידה ארוכת טווח, בשל קשיים ואתגרים המעיקים עליו בהווה. ההדרכה יכולה להינתן כאשר המודרך בתחילת דרכו ונדרש לתת מענה מידי לבעיות בעולם העבודה שלו; כאשר ישנם אירועי חירום או שינוי בדרישות התפקיד של המודרך. בבית הספר המדריך יתרכז במילוי טפסים שיש להגיש לפיקוח, בניהול ישיבת צוות בין-מקצועי או במתן מענה להורה. להבדיל מהדרכה תהליכית, השיח יתנהל סביב בעיות קונקרטיות, ישים דגש מועט על הלמידה מהבעיה ויהיה מוכוון תוצאות. היועץ יוועץ פחות במודרך וישתמש רבות בניסיונו האישי ובהיכרותו עם החומר.

הדרכה התנהגותית - מודל הדרכה זה שם דגש על מקומו של המודרך כאדם, על התנהגותו, על מחשבותיו ועל תפיסותיו את המציאות. ואולם, ההתמקדות בהדרכה תהיה באירועי ההווה, תוך מתן חשיבות מועטה בלבד להיסטוריה של המודרך ולחוויות העבר שלו. בהדרכה זו יושם דגש על תבניות חשיבה, תפיסה קוגניטיבית ופירוש המודרך את עולמו. ההתמקדות של השיח אינה מצטמצמת לעולם העבודה של המודרך אלא בוחנת את כל עולמו הפרטי. ההדרכה ממוקדת תוצאות, תוך חשיבה עניינית על פתרונות שיכולים להקל על המודרך. בין המפגשים ניתנות משימות לביצוע, והן נבדקות הלכה למעשה, תוך התייחסות למדדי הצלחה. להבדיל מההדרכה

הדינאמית ששמה דגש רב על רגשותיו של המודרך ועל הדפוסים הראשוניים שלו, מודל זה שם דגש על התנהגותו של המודרך ועל הנובע ממנה. המפגשים כוללים הצגת הצעות להתנהגות אלטרנטיבית, תוך שיח קונקרטי על פתרונות אפשריים לבעיות. המפגשים נותנים מענה למטרות קצרות וארוכות טווח ולדרכים להשיגן.



הדרכה יוצרת שינוי

1. הסיוע שבהדרכה
2. לחולל שינוי
3. תרומתו של מנהל מנוסה למנהל החדש
4. 'מעשים' שיכולים לתרום למנהל החדש

1. הסיוע שבהדרכה

אחת הסוגיות החשובות בתחום ההדרכה היא כיצד מתחולל השינוי אצל המודרך. סוגיה זו רלוונטית במיוחד בעבודה עם מנהל בתחילת דרכו, שכן אדם זה הוא בעל ניסיון רב בשטח מחד גיסא, ונתון בתהליך שינוי זהות פרופסיונאלי מאידך גיסא. המנהל החדש הוא אדם בעל משנה חינוכית מפותחת שהתעצבה עוד בהיותו מורה, אולם ממדים רבים בעבודתו הם 'טריים' ודורשים עיצוב. מטרת המנהל הוותיק לעזור למנהל המתחיל לראות את הדרך. אחד ממשנתפי הקורס, מנהל ותיק, דימה את עבודת המדריך לירח הנראה בלילה ואינו נראה ביום. משתתפת נוספת דיברה על הרצון שלה כמדריכה להכיר את עצמה טוב יותר ולעשות בעצמה שינוי כדי להדריך. לדבריה, כדי שתוכל לחולל שינוי אצל האחר עליה לעשות שינוי אצלה:

"על המדריך לשנות את מצב החשיבה של המנהל. כמנהלים אנו מכוונים למודל שנדמה לנו שהוא נכון וטוב. כאשר אנו מדריכים אישיים החשיבה שונה. סוגיה זו תקבל קצת פחות עומק. אנו הופכים להיות הירח. אנו נראים בלילה ולא נראים ביום. תחשבו כמה כוח יש לירח בלילה, הוא שיוצר את הגאות ואת השפל. אחד הדברים המהותיים, אלו הם התהליכים האישיים שנעבור, לבוא ממקום אחר ולעשות תהליך".

"אני רוצה ללמוד בעזרתכם על עצמי. אני מבינה שיש התנהגויות שקשורות בי. אני לא מצליחה מהדברים שאתם מעלים לשאול עצמי שאלות בירור.

משתתפת נוספת אמרה בסיטואציה אחרת:

"אילו התנהגויות אני כמנהלת מכהנת יכולה להבין על עצמי? אני מבולבלת; אני רוצה לעסוק בי. מה יש בי שיכול לחולל את השינוי. אמפטיה והקשבה".

על פי דברי המשתתפים, ניכר כי המנהל הוותיק שהיה עד

כה רגיל לתפקיד ניהולי, להוביל תהליכים ולהיות במרכז תשומת הלב, צריך כעת לעבוד מאחורי הקלעים. התפקיד עובר מניהול לליווי. נדרשת מכך תפיסה שונה, בעלת מאפיינים אחרים ממאפייני המנהל. על המנהל המדריך להכיר את עצמו, להרבות בהבנת התנהגותו ולקדם יכולת של אינטרוספקציה, היינו מבט על העצמי. חלון ג'והרי ממשיג למידה זו של המדריך על עצמו.

לפי סכימה פשטנית זו יש ארבעה אזורים:

א. האזור הגלוי שבו אין פער בין התפיסה העצמית של האדם ובין תפיסתו את האחר.

ב. אזור סמוי המכיל מאפיינים הידועים לפרט אך סמויים מאחרים.

ג. אזור לא מודע, שאינו ידוע לפרט ואינו ידוע לאחרים; תכניו לא מודעים.

ד. אזור עיוורון המכיל מאפיינים שאינם ידועים לפרט אך ידועים לאחרים, ויש לגביהם פערים בין התפיסה העצמית לתפיסת האחרים.

אזור גלוי	אזור סמוי
אזור עיוורון	אזור בלתי ידוע

הצמיחה האישית הן של המדריך והן של המודרך היא למידה המכוונת לאזורים הלא נראים שלנו. המטרה היא לצמצם את אזור העיוורון. נראה כי התפקיד כאן הוא מקביל. המדריך צריך לעשות היכרות טובה יותר של האזורים העיוורים שלו, כדי שבד בבד יוכל לעזור למודרך לראות את האזורים העיוורים של עצמו. עולה מכך כי תהליך ההדרכה הוא למידה משותפת הנעשית במשותף בין המדריך למודרך. אף על פי שאחד מהשותפים הוא בעל ניסיון והשני צעיר, הלמידה שנעשית היא הדדית. כדי שיתרחש תהליך בעל משמעות בהדרכה, גם על המדריך לחוש שהוא השתנה, למד והתפתח מהתהליך. לפיכך, התפתחותו של המדריך היא חלק בלתי נפרד מהתפתחותו של המודרך. למידה הדדית זו אינה סימטרית, היינו היא מוכוונת מטרה ברורה - קידום המנהל החדש בעבודתו בבית הספר. הלמידה של המדריך נעשית למען הלמידה של המודרך; על



כן הזרימה של חוויית ההדרכה, מתקדמת מכיוון המדריך אל המודרך.

2. לחולל שינוי

החכמה אינה להיות חכם

כפי שראינו בפרק הדיאלוג, ישנן דרכים רבות להדרכה. עם זאת, שינוי של ממש במודרך הוא חלק מחוויה משותפת שהמדריך והמודרך עוברים יחד. לא מדובר כאן על לימוד משימות, וגם לא על למידה פורמאלית של נהלים או על לימוד דרכים נכונות לעבודת המנהל; אלא על חוויה עמוקה ובעלת משמעות המתרחשת בין המדריך למודרך. החוויה הזאת קשורה לאינטראקציה המתרחשת בין השניים, למערכת היחסים שנרקמת ביניהם ולדברים האישיים שעולים בהדרכות. עניינים אלו, שלעתים הם נתפסים כתוצר לוואי לתכנים החשובים, הם שמחוללים את השינוי. מתי ואיתמר דנו בכך בסמינר:

”עליכם, כמדריכים, לגעת באישי של המודרכים. כמדריך אתה יכול ללמוד בעצמך מנגיעה באישי של האחר. ייתכן שיעלו בהדרכה מקרים רבים, ויהיה עיסוק רב במשהו קונקרטי מאוד כגון כיצד לדבר עם הורה כזה או אחר, היחסים עם המפקח או עם ועד ההורים, סוגיות של תפקידים, קידום, משמעות. שאלות רבות יעלו ומתבקש לטפל בהן. השאלה היא איך החכמה שלכם (המדריכים) תבוא לידי ביטוי בהדרכה. אף שיש לכם רעיון כללי וגבולות גזרה של 'סביר' ו'לא סביר' - חשוב לא לתת תשובות אלא להשתהות ולתת למנהל החדש ללמוד איך לחשוב על השאלה. אתם רוצים לעזור לו ללמוד לחשוב ולהגיע אל התשובה שלו.”

מדברים אלו ניכר כי השינוי מתרחש כאשר מתרחקים מעט מהמשימות ומההדרכה הקונקרטית על העשייה, ונותנים למנהל החדש את המקום שלו בתוך החשיבה וחיפוש התשובה. הידע של המנהל הוותיק עלול לעתים להיות לו לרועץ; לפיכך עליו להשהות ולחפש את התשובה מחדש עם המודרך. האנושיות בהדרכה באה לידי ביטוי במובן נוסף; בכך שלכל אדם דרך עבודה וחשיבה משלו. על אף הניסיון הרב של המדריך, חשוב לתת לאותנטיות של הסיטואציה את המקום שלה ואת הייחוד שלה, מכיוון שכל התמודדות היא ייחודית לעצמה. על פי תפיסה זו, יש לראות את המודרך כיחיד ומיוחד, שאין כמותו. איתמר מדגיש זאת בסיפור מרתק ויוצא דופן:

”צפיתי בסרט על מרד גטו ורשה. האנשים שהיו במרד ושרדו עד השנה התאספו בקיבוץ לוחמי הגטאות. הגיע לבקר את האנשים האלה אדם ממנהיגי גטו ורשה. הוא אמר משהו מדהים: 'מה שהנאצים לא הבינו, זה שהאדם הוא דבר חד-פעמי! אין עוד אחד כמוהו, יש לו המופלאות שלו, הטעם שלו, החלומות שלו'. הוא אמר דברי טעם על המשמעות של הנאציזם ועל העיוורון שלהם. הוא טען שאסור לשכוח את החד-פעמיות של האדם. אם המודרך מבחין שהמדריך רואה בו אדם חד-פעמי - יש לכך ערך יוצא דופן. אם אני מצליח להבחין מי האדם שמולי, מה מניע אותו, מה האנושיות שלו ולאן הוא חותר - כל המפגש בינינו איכותי”.

עד כה ראינו כי יצירת השינוי אצל המודרך מורכבת ובנויה מחוויה משותפת של המדריך והמודרך, כוללת בתוכה מערכת יחסים אינטימית ונגיעה בעולמו האישי של המודרך. מהדברים ניכר כי השינוי הוא חמקמק ואמורפי, וקשה להגדירו ולהמשיג אותו. מכאן עולה הצורך בדברים קונקרטיים ומעשיים יותר שיכולים לתרום למודרך. להלן מובא מענה לשאלה אילו דברים המנהל הוותיק יכול לעשות כדי לתרום לחיזוק מקצועיותו של המנהל המתחיל.

3. תרומתו של מנהל מנוסה למנהל החדש

נשאלת השאלה כיצד ההדרכה של מנהל מנוסה יכולה לתרום למנהל החדש. לצורך כך כדאי לנסות להבין כיצד אפשר להפוך את מנהל בית הספר לטוב יותר. המדריך האישי רוצה להעניק למנהל החדש משהו ייחודי, שיגרום לו לגדול ולצמוח. לכאורה, אפשר להעביר מהמנהל המנוסה אל המנהל הצעיר כלים ומיומנויות בניהול בית הספר. ואולם, האומנם אלו יהפכו את המנהל למנהל טוב יותר? האם לכך המנהל החדש זקוק? האם אי-אפשר לרכוש כלים ומיומנויות בקורס או בקריאה? נראה כי הייחוד שהמדריך יכול לתרום למודרך הוא בקידום מנהיגותו של המנהל והתמקמותו בבית הספר. ישנה ספרות תיאורטית רבה שעניינה מנהיגות ומשמעותה: (ראו: Selznick 1957; Klein & House 1995; Burns, 1978), השאלה המובאת בחלק זה היא כיצד המדריך יכול לתרום לחיזוק מקצועיותו של המנהל. יתרה מכך, כיצד אפשר לבנות ולפתח את מנהיגותו של המנהל בתוך בית ספרו.



אחת התרומות הניכרות של המדריך למנהל היא חיזוק אמונתו של המנהל ביכולתו לנהל את בית הספר. המודרך יכול לחוש עצמו חלש בתחומים רבים הקשורים לעבודתו, אולם בד בבד עליו להאמין ביכולתו להנהיג את בית הספר, את מוריו ואת תלמידיו. תחושת יכולת היא ספציפית לתחום מסוים ומוגדר (בנדורה, 1977). לפיכך, אמון של מנהל ביכולתו לפתח קשר בין-אישי מוצלח עם מורים או להאציל סמכויות אינו משליך על תחושת היכולת שלו בעבודה עם הורים או בעבודה לוגיסטית. בעבודה עם תחושת היכולת של המנהל חשוב לעסוק ברכיבים הרבים הקשורים למנהיגותו. כיצד אפשר לפתח את תחושת האמון של המנהל ביכולתו להנהיג את בית הספר?

חוויות של הצלחות - ככל שמנהל בית הספר יחווה מספר רב יותר של הצלחות, כך תחושת היכולת שלו תתעצם. על המנהל להפנים הצלחות בעבודתו בבית הספר. כאמור, עבודתו של המנהל כוללת ממדים רבים מאוד של עבודה ומספר פעולות רב בכל יום עבודה. תפקיד המדריך במקרה זה הוא כפול. מחד גיסא על המדריך לנסות לעזור למנהל לעשות פעולות שמראש יעניקו לו תחושת הצלחה. בכך יכולים לסייע הצבת מטרות שאפשר להשיג; ניסיון לחתור ליעדים שהוא יכול לעמוד בהם; וכן מציאה משותפת של האסטרטגיה הנכונה להגיע אליהם - היינו הדרך הנכונה לפעול. מאידך גיסא, הגדרתה של הצלחה אינה מוחלטת והיא תלויה מאוד במשמעות שהמנהל מעניק להצלחה. זו תלויה בציפיות מוקדמות ובמגוון רבדים באופיו של האדם. לדוגמה, אדם בעל ביקורת עצמית גבוהה עלול לראות כישלון במשימה שלא נעשתה באופן מושלם. במקרה זה תפקידו של המדריך הוא לשים את הדגש להצלחות שהושגו.

ללמוד מהצלחות של אחרים - המשפט שמבטא דרך זו הוא 'אם הוא הצליח - גם אני יכול'. במקרה זה המנהל הרואה שמנהלים אחרים הצליחו להגיע להישגים, מבין כי אפשר להגיע להישגים אלו. צפייה בהצלחות של אחרים יכולה לעודד מאמץ ולהראות את הקשר שבין מאמץ להצלחה. במקרה זה, תפקיד המדריך הוא להנגיש את הצלחותיהם של מנהלים אחרים כלפי המודרך. אפשר לספר לו על הצלחותיו האישיות בהתמודדות עם סוגיות דומות לאלה שהמודרך מתמודד עמן, ולהביא סיפורים ממנהלים אחרים שהוא מכיר. על המנהל להדגיש את הקשר בין סיבה לתוצאה - אילו פעולות הביאו את המנהל האחר להצלחות - ולהראות למנהל המודרך כיצד גם הוא יכול

לעשות פעולות אלו. תחושת היכולת המופקת מצפייה באחר מצליחה יותר ככל שמאפייני האחר המצליח דומים למאפייני המודרך, וכן ככל שמסגרת בית הספר דומה יותר. ככל שיש יותר מן המשותף בין האחר והמודרך, כך המודרך ישליך את הצלחותיו של האחר עליו ביתר קלות.

לעודד ולשכנע - דרך זו שכיחה מאוד ביחסי הדרכה: המדריך אומר למודרך שהוא מאמין בהצלחתו וביכולתו לעשות זאת. דרך זו נראית פשוטה ולפעמים יש נטייה להזניחה, אולם האמירה הפשוטה למודרך שהוא מסוגל ויכול חשובה ביותר. לאמירה 'אתה מסוגל' יש אפקט רגשי חזק, הכוללת השפעה של אדם מוערך בעל ניסיון רב בניהול בית ספר על מנהל בראשית דרכו. לפיכך, ככל שהמודרך מעריך יותר את המדריך שלו ורואה בו דמות לחיקוי, כך השכנוע המילולי והעידוד של המדריך חשובים יותר. יתרה מזו, לאמירה 'אתה מסוגל' מצטרף מסר ברור הגורס: 'אתה לא לבד, אני אֶתְךָ'. כאמור, מנהל חש בדידות גדולה בתפקידו. בייחוד מנהל שנמנה עם צוות מורים והתרגל שנים רבות לקולגיאיות, ולפתע מוצא עצמו אחראי לבדו. המורים יכולים לחשוש ממנו. התחושה שהמדריך משדר, שהמודרך אינו לבד, חשובה מאוד לצמיחת תחושת היכולת שלו. ואולם, יש לשים לב שאמירות אלו נאמרות בכנות, אחרת המודרך יראה במילים אלו טקטיקה בלבד.

מצב רגשי מתאים - התפתחות תחושת היכולת של אדם קשורה למצבו הרגשי. במצב של חרדה, פחד ומתח (מאפייני המנהלים החדשים בעבודתם), תחושת היכולת של המנהל תהיה נמוכה, מכמה סיבות: זיכרון האדם פועל בדרך אסוציאטיבית, וכך כאשר אנו שמחים - אנו נוטים להיזכר במצבים משמחים וכאשר אנו כועסים אנו נוטים להיזכר במצבים מכעיסים. על כן, כאשר המנהל החדש נתון במתח ובחרדה הוא יטה להיזכר במצבי מתח וחרדה מעברו - כאשר נכשל לאורך חייו. בהתאם לכך הוא יתפוס את עצמו כאדם בעל יכולת נמוכה יותר ותחושת היכולת שלו תרד. לפיכך, תמיכה רגשית במודרך יכולה לתרום רבות לתחושת היכולת שלו. כמו כן, המדריך יכול ליצור תנאים רגשיים הולמים בהדרכה עצמה ולספר למודרך כיצד הוא כמדריך היה מתמודד עם חרדות אלו בעצמו. אם כן, מצב רגשי חיובי יכול לתרום רבות לתחושת היכולת של המנהל המודרך.

בנדורה (1977) ערך מחקרים רבים על תחושת היכולת ועל הדרך לפתח אותה באדם. לטענתו, חוויית ההצלחה היא



הגורם החשוב ביותר ביצירת תחושת יכולת. פופר (1990) מתאר תהליך מתוכנן שיש לעשות כדי ליצור חוויית הצלחה המביאה לתפיסת מסוגלות עצמית:

1. זיהוי יכולות הלומד.
2. זיהוי והגדרה של פרמטרים שיגדירו את הביצוע בהצלחה.
3. בנייה ויצירה של מצבים שיש בהם פוטנציאל הצלחה.
4. זיהוי הרכיבים שהביאו להצלחה.
5. זיהוי המקורות הפנימיים להצלחה.

פחדים, קשיים, חששות

1. המדריך - בעד המודרך או נגדו
2. עבודה שגויה של המודרך
3. ביקורת למודרך
4. מודרך המסרב להדרכה

הפרק שלהלן דן במערכת היחסים בין המדריך למודרך, מתוך הנחה שההדרכה אינה מתנהלת כמצופה. לעתים, על אף המוטיבציה והרצון הרב שלנו כמדריכים, אנו מוצאים שההדרכה אינה מתנהלת נכון, ושהמנהל עושה טעויות קשות והולך בדרך שאינה נכונה. לעתים אנו חווים שהמדריך מסרב לקבל הדרכה ומשדר שהוא יכול להסתדר בלעדיה. אלו הם מקרי קיצון שהמדריך חושש מפניהם. במקרים אלו יש לשאול מה עושים? מה אומרים למודרך? כיצד פועלים?

מקרים של כישלון בהדרכה עלולים להפתיע אותנו ויכולים להתרחש בזמנים שונים של ההדרכה, אם בתחילת המפגשים אם בסופם. לעתים המדריך רואה בהדרגה כיצד ההדרכה מתפוררת ומשהו בתהליך אינו מתפקד. לעתים אפשר לצפות אירוע כזה ואף להתכונן אליו. כדי להבין את התרחישים שיכולים להיות בהדרכה ראוי להבין לעומק את מערכת היחסים הנרקמת בין המדריך למודרך. מערכת יחסים זו מושתתת על סכמות חשיבה בסיסיות שאנו רוכשים עוד בילדותנו. תפיסות אלו כלפי הזולת מתעצבות מתוך דרך ההתקשרות שלנו עם הורינו ומערכת היחסים המוקדמת המתפתחת אצלנו. מערכת היחסים בין המדריך ובין המודרך מושפעת מההיסטוריה ומהעבר שמביא עמו כל אחד ואחד. על כן, חשוב לדעת כי המודרך מגיע להדרכה עם תפיסות בסיסיות, לא מודעות. תפיסות אלו יכולות לעתים להסביר התנהגויות ואירועים בהדרכה. להלן המשגה של ארבע סכמות אפשריות.

1. המדריך - בעד המודרך או נגדו

פיאז'ה (1954) הגיע לידי המסקנה שהבנת סיבתיות (מה נובע ממה) מתחילה בחודשים הראשונים לחיים, והיא ברורה בסוף השנה השנייה לחיים. לטענתו, בשנתיים הראשונות לחיים, מגיעות ההתפתחות של האינטליגנציה התחושתית-מוטורית וההבנה הסיבתית למצב מאוזן המתקרב למחשבה הגיונית. בזמן זה הילד מסיק מסקנות על עצמו ועל האחרים ומגבש



עמדה ביחס לחייו. מכאן יש לו בסיס להתייחסות בהמשך לפעולותיו ולמחשבותיו. אם כן, התינוק מפתח עמדה כלפי לעצמו וכלפי הזולת. פסיכואנליטיקאים בהמשך הדרך דיברו על תיאוריה זו של פיאז'ה, וטענו שבחודשים הראשונים לחיים מתבססת עמדה רגשית כלפי העולם, והיא המשפיעה על המשך ההתפתחות של האדם.

תומס והריס (1969) מביאים בספרם (בעקבות אריק ברוך - 'משחקיהם של בני אדם') ניתוח עיסקתי (transactional analysis) של ארבע תפיסות האדם כלפי עצמו וכלפי אחרים. כל תפיסה קשורה לעמדה של האדם כלפי עצמו ולעמדה שלו כלפי הזולת. הדיכוטומיה הקיימת היא 'בסדר' כנגד 'לא בסדר' ביחס לעצמי וביחס לזולת. אין מדובר כאן בטיפוסים של אנשים, אלא בסכמות תפיסה שונות. אדם יכול בו-בזמן להכיל כמה סכמות חשיבה כאלה, ובסיטואציות שונות להבליט סכמה אחת על פני האחרת. סכמות אלו מנסות לאפיין אינטראקציות מרכזיות ביחסים בין אנשים. להלן יסקרו ארבע העמדות, תוך קישור הרלוונטיות להדרכה:

- **'אני לא בסדר' - 'אתה בסדר':** אדלר טען שמאבקו של אדם בחייו מבוסס על רגשות נחיתות. לטענתו, הילד בהיותו קטן וחסר ישע חש את עצמו נחות לעומת הדמויות הבוגרות בסביבתו. לפי עמדה זו, לאדם יש צורך רב בקבלת חיזוקים ואישור מהסביבה למעשיו. האדם שואל את עצמו: "מה עליי לעשות כדי לקבל אישור למעשיי מאלה שהם 'בסדר'". מנהלי בתי ספר שיגיעו להדרכה מעמדה זו יכולים לאחוז בשני 'תסריטים': א. מנהל בית הספר יביא להדרכה באופן לא מודע תפיסה המאשרת דרך קבע את ה'לא בסדר' שלו. המנהל ינסה תדיר להוכיח שהוא 'לא בסדר'. הוא יכול להפגין זאת בהבלטת הכישלונות שלו או בהגעה מכוונת למצבים שליליים ב. המנהל יבנה 'תסריט נגדי', לא מודע אף הוא, ולפיו יאמר "אני יכול להיות בסדר אם...". המנהל יחפש תדיר חיזוקים אצל המדריך, כדי שיוכיח לו כי הוא עשה נכון את עבודתו. ככל שהמדריך חשוב ומוערך יותר בעיני המודרך, כך החיזוקים יהיו בעלי משמעות רבה יותר בעיניו.

- **'אני לא בסדר' - 'אתה לא בסדר':** לפי תפיסה זו האדם אינו מרוצה מעצמו ומאמין שהתנהגותו ומעשיו שליליים מן היסוד. עם זאת, אדם זה דוחה את החיזוקים של הסביבה שלו ואינו מקבל אותם. לפי תפיסה זו, העולם כולו נתפס כשלילי והוא

כולל גם את ה'אני' וגם את ה'אחר'. לפי דפוס זה, האדם אינו מבקש חיזוקים, שכן אין לחיזוקים משמעות כאשר הם ניתנים מפי אדם שאף הוא 'לא בסדר'. בהדרכה תבוא תפיסה זו לידי ביטוי כאשר את המנהל המודרך מלווה רגש של ייאוש. המנהל יהיה מיואש מעצמו ולא יאמין בהדרכה. במקרה זה יכולה להתנהל 'הדרכה לכאורה': המודרך נראה כמשתף פעולה עם ההדרכה, אך שיתוף הפעולה שלו הוא למראית עין בלבד. בסיטואציה זו המנהל אינו מרוצה מן העבודה שלו בבית הספר, אולם גם אינו מאמין ביכולותיו של המדריך לסייע לו בעבודתו.

- **אני בסדר' - 'אתה לא בסדר':** מצב שבו אדם מסרב לפתח אינטרוספקציה כלפי עצמו. הוא אינו מסוגל להסתכל פנימה לתוך עולמו, ובוחן את התנהגותו מבחוץ. אדם זה יטה להאשים את הזולת, בעודו מתקשה לראות את הקשיים אצלו. במצב זה יש מנגנוני הגנה חזקים של הכחשה וניסיון להתמודד עם חרדה מביקורת באמצעות האשמת האחר. לדוגמה, המנהל יכול להשליך על המדריך שלו את התסכול שהוא חש ולהאשימו בעצות לא נכונות שניתנו לו או בנקודה אחרת, לחשוב שהמדריך אינו יכול לתרום לעבודתו. ההדרכה רק מבלבלת אותו או מפריעה לו.

- **'אני בסדר' - 'אתה בסדר':** סכמה זו מאופיינת בבחירה מודעת של האדם להתייחס לעצמו ולאחרים מתוך נקודת מוצא חיובית. לפי תפיסה זו, הפרט מגיע סבלני כלפי עצמו וכלפי האחר. הוא מאמין באחריות שלו להתנהגותו, תוך מתן מקום לזולת להיות הוא עצמו. בהדרכה ניכרת סכמה זו כאשר המנהל יהיה בעמדה של חופש בחירה, חופש להשתנות וחופש לשנות את התגובות שלו כלפי סגל בית הספר, ההורים והתלמידים. שפה של 'אשמה' לא תהיה חלק מהשיח בהדרכה, והמנהל יקבל עליו טעויות כחלק טבעי מהתנסותו בעבודה.

לפי טענתם של תומס והריס, שלוש העמדות הראשונות הן אלו שמתקבעות אצל הילד עם תלות גבוהה חיזוקים והן בלתי הכרתיות, היינו לא מודעות. לטענתם, העמדה הרביעית יכולה להתפתח בשלב מאוחר יותר בחיים בדרך מודעת ורציונאלית יותר. כאמור, תומס והריס אינם רואים במצבים אלו מצבים סטטיים. כל אדם יכול להיות בכל ארבעת המצבים, לפי הסיטואציה. לאחר שהכרנו ארבע סכמות בסיס במערכת



היחסים בין המדריך ובין המודרך, ננסה כעת לדון במקרי קיצון, ולהבין אותם מתוך סכמות אלו.

2. עבודה שגויה של המודרך

לעתים נראה שההדרכה נעשית באופן המקצועי והנכון ביותר. המדריך מעניק למודרך מקום בטוח, השיח מתנהל בשפה של המודרך, ומוצעים כלי עבודה חשובים לניהול בית הספר. על אף כל זאת, המנהל חוזר על טעויות שוב ושוב. המדריך חש שהמנהל אינו בשל לתפקידו, שפעולותיו אינן נכונות וכי הוא מתקשה ללמוד כיצד לעבוד נכון. במקרים אלו נשאלת השאלה מה מקומו של המדריך ביחס למנהל; אילו צעדים עליו לנקוט; מה עליו לעשות בתוך ההדרכה. יתרה מכך, עולה השאלה מה מקום המדריך באמירת דברים קשים למנהל. איתמר ומתי דיברו על כך בהרצאתם:

”מדריך בעל מוכנות לדבר ‘בגובה העיניים’ עם המודרך שלו, יוכל לומר לו גם דברים קשים. מדריך האומר למנהל ‘אני רוצה להגיד לך משהו’ - עם כבוד אנושי. בתחושה שטובת המנהל היא עניינו. ‘יש כמה דברים בסיסיים שאתה לא עושה נכון, אולי כדאי שתדבר עם המפקח’; ‘תראה, יש כאן בעיה קשה; אתה לא מדבר עם המורים’; ‘תראה יש כאן בעיה קשה, אתה לא מדבר עם המורים’. היתרון של המדריכים הוא שאינם המפקח, הם יכולים לומר דברים קשים למודרך.

הובאו כאן כמה דרכים להתמודד עם הבעיה. מדובר באופן שבו הדברים נאמרים. אפשר לומר דברים קשים אם הם נאמרים בכבוד כלפי האחר. אם כן, השאלה כאן אינה אם אומרים דברים חיוביים או שליליים אלא מאיזה מקום אומרים את הדברים. בחלוקה דיכוטומית אפשר להמשיג זאת באמצעות השאלה: האם המודרך חש שהמדריך בעדו או נגדו? כאשר המדריך מצליח לתת את ההרגשה שהעניין שלו הוא בהצלחת המנהל ובפעלו, הצלחתו להעביר מסרים ‘בלתי נעימים’ תהיה רבה יותר. לשם כך, אפשר לחזור אל הסכמות של ‘בסדר’ כנגד ‘לא בסדר’. מומלץ לנסות להבין איזו סכמה מאפיינת את מערכת היחסים של המדריך והמודרך. יש לבחון כיצד אפשר להבנות סכמה של ‘אני בסדר - אתה בסדר’, היינו להגיע למצב מודע של אמון, אחריות הדדית וחוסר האשמה. מצב שבו השפה העיקרית השלטת היא של התפתחות, למידה והתמודדות. כאשר הלמידה של האחר היא שעומדת לנגד העיניים, קל

יותר להפנות כלפי המנהל גם אמירות 'ישירות' ו'קשות'.

3. מודרך המסרב להדרכה

השאלה באשר לסירוב המנהל לקבל הדרכה העסיקה רבות את המנהלים הוותיקים במהלך ההכשרה ב'יד השמונה'. מדוע אדם יבחר להימנע מהדרכה? מדוע מנהל מתחיל שצריך להתמודד עם קשיים רבים כל כך, יבחר לסרב להדרכה אישית? הסיבות לכך רבות: ייתכן שהמנהל חושש, פוחד מההדרכה. ייתכן שהמנהל מבועת מהסיטואציה או חרד מביקורת. סיבות נוספות יכולות להיות קשורות לעבר המקצועי של המנהל, כגון ניסיון רע בהדרכה או היכרות אירוע המונע ממנו לבטוח במדריך. במקרים אלו כדאי לברר ולהבין את הסיבות לסירוב. חשוב לנהל שיח כן ופתוח על הסירוב של המודרך. אפשר להציע ולהציג אפשרויות כגון עריכת כמה מפגשי ניסיון, שיחה קצרה כדי להבין את הסירוב של המודרך. בשלב זה הכבוד כלפי רצונו של המודרך ודבריו חשוב מאוד. יש הכרח שהמנהל החדש יחוש שמקשיבים לו ואכן מנסים להבין את עמדתו.

דרך נוספת של סירוב לקבל הדרכה היא הדרך הפאסיביות החבויה. המודרך מסכים לכאורה לקבל את ההדרכה, אולם הוא מביע סרבנות שקטה, פאסיבית, באמצעות איחורים ניכרים, שכחה, תירוצים המונעים ממנו להגיע למפגש. לעתים הימנעותו נעשית במודע ולעתים המודרך אינו מודע לה כלל. הוא מציב את ההדרכה בסדר עדיפויות נמוך, ללא שימת לב לכך. במקרים אלו ישנה חשיבות רבה לפתוח את העניין לדיון, לדבר על כך, ולנסות להבין את עמדת המדריך ואת עמדת המודרך בסוגיה זו. להלן דברי המנחים לעניין זה בסמינר:

"כשילד אומר 'אני לא רוצה' - אנו יודעים לכבד זאת. בין לכבד אדם המבקש להתחיל בלא הדרכה ובין לחפש את הדרך לשיחה עמו שתעזור עם החששות הראשונים - אני מזמין להתנדנד."

המלצתנו היא להתייעץ עם המלווה המחוזי בעניין ובמקרי קיצון לשתף את המפקח של המנהל החדש.



למידה, מנהיגות ומנהל בית הספר

1. ניהול או הנהגה של בית הספר
2. מה בין מנהיגות לאידיאולוגיה?
3. פיתוח מנהיגות

1. ניהול או הנהגה של בית הספר

"תפקידם המרכזי של מנהלי בתי ספר, הוא להנהיג הן מבחינה חינוכית הן מבחינה פדגוגית את בית הספר כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם. ארבעה תחומי ניהול נוספים מאפשרים תפקיד זה ותומכים בו: עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי; הנהגת הצוות, ניהולו והתפתחותו המקצועית; התמקדות ביחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה. בהיותו מנהיג בית הספר, על המנהל לראות את המערכת הבית ספרית על מגוון ממדיה ותחומיה וליצור ביניהם חיבורים הדוקים למען הצלחתם של כל התלמידים."⁷

באשר לתפקידו של מנהל בית הספר, אפשר לראות כמה פנים של הדרישות המקצועיות מתפקידו. פן אחד הוא המקצועי, הכולל מיומנויות כגון ניהול ישיבות, מילוי טפסים, אחריות לוגיסטית ואף חניכה פדגוגית של המורים. צד אחר הוא החלק המנהיגותי. דרישה מקצועית זו רואה את המנהל כמנהיג בית הספר, ולפיכך עליו להנהיג את סגל בית הספר בעבודתם. הספרות המקצועית דנה במנהיגות כשונה מניהול. ניהול ממוקד בפונקציות ארגוניות הכוללות: תכנון, תיאום, ארגון ובקרה. מנהיגות לעומת ניהול שמה דגש רב יותר על הפרספקטיבה הרגשית בהנעת המונהגים. המנהיג יוצר אצל אנשיו רגשות, הקשורים לתהליכים פסיכולוגיים ראשוניים, מעבר לפונקציות הניהוליות (למבט מעמיק יותר בסוגיה זו ראה גונן וזכאי (2007), Shamir 1991, פופר 1994).

2. מה בין מנהיגות לאידיאולוגיה?

להבדיל מהגדרות אלו של מנהיגים, מנהל בית הספר נדרש למנהיגות אחרת, בעלת מאפיינים ייחודיים ושונים מארגונים

⁷ לקוח מתוך: 'תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל' דוח ועדה מקצועית, 'אבני ראשה' 2008.

אחרים, בראש ובראשונה בשל האופי החינוכי של בית הספר כארגון. בשל כך, מנהיגות בית הספר דורשת אמירה אידיאולוגית ברורה כלפי העשייה שלו. מדבר על כך יורם הרפז:

”לטענתי מנהל טוב הוא אדם עם זהות אידיאולוגית ופדגוגית. היום החינוך מבולבל, כי אין לו אופק אידיאולוגי, בשל העידן הפוסט-מודרני שבו אנו חיים וסולם הערכים שהתפרק. יש רק תחום אחד שאם האופק בו מטושטש, הוא לא עובד - החינוך. מטרת החינוך - הבוגר הרצוי. יש דימויים שונים של הבוגר הרצוי. מנהל טוב הוא כזה שיש לו דימוי טוב של הבוגר הרצוי.”

לדברי יורם הרפז, הזהות האידיאולוגית של מנהל בית הספר היא רכיב נכבד בהצלחתו בתפקידו. להלן יש לשאול מהי אידיאולוגיה חינוכית וכיצד המדריך יכול לתרום למנהל לגבש את האידיאולוגיה המתאימה לו:

מהי אידיאולוגיה:

”אחת מהאסטרטגיות שבאמצעותן בני אדם מסבירים לעצמם מה הם עושים כאן. הדחף הראשון של התבונה הוא להכניס סדר בבלגן ושיטתיות ברב-גונית שבה אנו חיים. יש לכך כמה דרכים: מדע, דת, מיסטיקה, אמנות ויש גם אידיאולוגיה. לעתים קרובות האידיאולוגיה שלנו היא אישית, נזילה ולא ברורה. כך גם באשר לסוגיות כגון כיצד להתלבש, כיצד לרהט את הבית, במי להתאהב ועוד. לכן חלק מהאידיאולוגיות הן כלליות וחלקן אישיות.”

יורם מדבר (בעקבות צבי לם) על שלוש אידיאולוגיות חינוכיות עיקריות. האחת היא סוציאליזציה, שמטרתה לסגל את התלמידים לחברה; השנייה אקולטורציה, שמטרתה לעצב את רוחם של התלמידים לאור ערכי התרבות; והשלישית היא אינדיבידואציה שמטרתה לאפשר לתלמיד לממש את עצמו. לדברי יורם, על המנהל לבחור אחת מהאידיאולוגיות האלה, שכן אחד הגורמים שפוגעים בתפקוד בית הספר הוא חוסר הבהירות ביחס לאידיאולוגיות. ייתכן שבבית הספר ניכרות כל האידיאולוגיות האלה, בזיקה לרבדים שונים בו. לפיכך, על המדריך לעזור למנהל למצוא את האידיאולוגיה שלו, להבין את הערכים ואת האידיאלים החינוכיים שלו. לכן יש לסמן סדר עדיפויות בבחירות ובהתנהגויות בבית הספר.

סדר העדיפויות האידיאולוגי נקבע פחות באופן דקלרטיבי, היינו בהצהרות מילוליות כלפי סגל ההוראה, ויותר באופן פרוצדוראלי,



היינו במעשים ובהתנהגות. לדוגמה, כאשר מנהל ניצב מול דילמה אם לעודד שיעורי הוראה ותרגול של חומר בגרות לעומת תוכן ערכי - בית הספר כולו לומד מהו סדר העדיפות. כאשר מובאת דילמה בפני המנהל והוא 'נקרע' סביב רגישות לצורכי הפרט לעומת משמעת בבית הספר או הדגשת ערך התנהגות כלשהו - הוא מפגין מהו סדר עדיפויות אידיאולוגי. ישנה סתירה בין האידיאולוגיות ברמת האמצעים המתחייבים ממטרותיהן. על מנת להגיע להחלטה על סדר העדיפויות האידיאולוגי בהדרכה יש לבחון את ההחלטות שהמנהל עושה, לבדוק אותן ולהיות מודע להכרעות הנובעות מכל החלטה, זאת בזיקה למחירים, לרווחים, לאמירות ולהשלכות של כל פעולה. סביר להניח שהמנהל המתחיל יתפנה לחשיבה על סוגיה זו רק לקראת סוף השנה, לאחר שיגבש זהות ניהולית ויבין 'מי נגד מי'. על כן, סביר להניח כי סוגיית החזון תידון בהדרכה רק לקראת סוף השנה או כאשר המנהל יחוש חופשי דיו בעבודתו לתכנן את פעולותיו ולראות מעבר לרגע.

3. פיתוח מנהיגות

כיצד מנהיגות המנהל מתפתחת וצומחת? ישנן דרכים אחדות שבהן מנהל בית הספר מפתח את מנהיגותו. באופן טבעי מנהל בית הספר עובר עם הזמן תהליך שבו הוא מפנים את הפרקטיקה שלו, את הערכים, את ההתנהגויות ואת הנורמות הנובעות ממנה - ומתוך כך בונה לעצמו זהות מקצועית של מנהל. בהדרכת המנהל המתחיל חשוב להבין את הדרכים שבהן המנהל לומד את תפקידו ונעשה ל'מנהיג' בית הספר. להלן יסקרו דרכי התפתחות המנהיגות האישית של מנהלי בתי הספר.

- **מודל לחיקוי** - בדרך זו מנהל בית הספר מתבונן במנהל אחר שהוא מעריך, בוחן את דרך התנהלותו בבית הספר ומפנים אותה בהתנהגותו שלו. הלמידה במקרה זה היא סובייקטיבית וחלקה עשוי להיות לא מודע. בעבר למידה כזו אפיינה שוליות שלמדו את עבודתם מעובד מיומן שהתמחו אצלו. כיום למידה דומה יכולה להתאפיין אצל רופאים בתקופת התמחות, הלומדים מרופאים ותיקים בעבודתם. דרך למידה זו נעשית פעמים רבות כאשר המנהל היה מורה בעצמו והתבונן במנהל של בית ספרו או ובלמידה ממנהל ותיק יותר שעמו הוא במגע.

- **למידה ממודל מוצלח** - מנהל בית הספר לומד דרך היכרות עם תפקוד מוצלח של ניהול בתי ספר אחרים. לא מדובר בחיקוי מנהל אחר אלא בהיכרות אינטלקטואלית עם מודלים של ניהול בתי ספר שהביאו להצלחות. היכרות זו יכולה להיעשות בקריאה, בצפייה, בהרצאות ובשיח. דוגמה ללמידה כזו היא ביקור של מנהל בבית ספר שהגיע להישגים, ניתוח הגורמים להצלחה וניסיון ליישם זאת בבית הספר. דרך נוספת היא קריאת ספרות, מחקרים וסיפורי מקרה על הישגים של בתי ספר. תהליך זה נעשה תוך כדי קבלת החלטות סלקטיבית ורציונאלית של אילו מודלים מתאימים לבית הספר שבניהולו ואילו אינם רלוונטיים. לשם כך מומלץ להבחין בין מאפיינים אוניברסאליים הרלוונטיים לניהול כגון האצלת סמכויות, עבודה מול עמיתים ובין מאפיינים תלויי הקשר כגון חטיבה צעירה מול חטיבה עליונה.
- **למידה מניסיון** - מנהל בית הספר לומד מניסיונו האישי. לשם כך על המנהל לפתח מיומנות בהתבוננות במעשיו, הבנה של הגורמים שהובילו להישגים מול כישלונות ויכולת להעצים את ההצלחות, תוך הימנעות מחזרה על משגים. אם כן, היכולת להפיק לקחים היא אחד הקריטריונים החשובים בהצלחת למידה זו. למידה זו פעמים רבות אינה הצהרתית (דקלרטיבית), אלא יכולה להישאר ברמת התת-מודע, בלא מודעות מלאה לדברים הנלמדים. ואולם, ישנה חשיבות רבה ליכולת להמשיג את הנלמד, שכן אם השינוי נשאר ברמת ההתנהגות בלבד, ללא שיח המלווה אותו, יכולת ההשלכה של למידה מהקשר אחד לשני עלולה להיפגע.
- **אישוש והפרכה של הנחות פעולה** - מנהלי בית הספר הם בעלי השערות באשר לאופן שבו דברים צריכים להיעשות ולהתרחש. על כן, חשיפתם לדרכי התנהלות חדשות היא בגדר אישוש או הפרכה של ההשערות שעמן הם החלו את דרכם בניהול. בטרם נכנס מנהל בית הספר לתפקידו הוא הספיק להכיר את מערכת החינוך ולהמשיג תפיסת עולם באשר לאופן שבו המערכת ראויה להתנהל, וכן האופן שבו היא מתנהלת הלכה למעשה. אם כן, למידתו של המנהל אינה נעשית על בסיס ריק, אלא על בסיס הסכמות הללו. המנהל בעבודתו נוהג לאשש או להפריך את התפיסות הקיימות אצלו. המפגש בין ההשערות של המנהל לסביבה, נותן מקום לשינוי סכמות מסוימות ולחיזוק אחרות. תהליך זה מתרחש בעת למידה ממודל, מניסיונו או מקריאה.



- **למידה דקלרטיבית** - למידה זו מתרחשת בדרך דומה ללמידה הנדרשת מתלמיד בכיתה, היינו ללמוד מושגים וסוגיות תיאורטיות. מנהל בית הספר לומד בשיטה זו כאשר הוא נחשף לידע חדש ולא מוכר לו.
- **גדילה פסיכולוגית** - למידה זו קשורה להתפתחות האישיותית החלה אצל מנהל בית הספר כאשר הוא נכנס לעבודתו. חלק ניכר מלמידה זו קשור להתעצבות הזהות המקצועית, תפיסה רחבה יותר של המנהל בהקשר לעצמו, הבנת ההתנהגויות שלו והמניעים לכך. ההנחה שבבסיס למידה זו קשורה לחוסר היכולת להפריד בין התהליכים הפסיכולוגיים שעוברים על המנהל לבין התעצבות הפרופסיה שלו.

לקריאה נוספת

- אוגדן, ת"ה, (2003) מצע הנפש, תולעת ספרים, תל אביב.
- ברן, א. (1964), משחקיהם של בני אדם, הפסיכולוגיה של יחסי אנוש. הוצאת רשפים.
- גונן, א. וזכאי א' (2007), מנהיגות ופיתוח מנהיגות הלכה ומעשה, צה"ל, בית הספר לפיתוח מנהיגות.
- האריס, ת. (1969), אני בסדר - אתה בסדר. הוצאת תמוז.
- פופר, מ. (1994), על מנהלים כמנהיגים, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- פופר, מ. (1990) חניכה, משאבי אנוש, 33, ספט'-אוקטובר.
- סדן, א. (1997) העצמה ותכנון קהילתי, תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- מכון אבני ראשה, (2008) תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל.
- מכון אבני ראשה (2008) מנהלי בתי ספר בישראל - התפתחות ולמידה בתפקיד.
- Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice, Hall.
- Burns J.M. (1978), *Leadership*, N.Y: Harper&Row.
- Klein, K.J.& House, R.J. (1995), "On fire: Charismatic, Leadership and Levels of Analysis", *Leadership Quarterly*, 6 (2) pp. 183 - 198.
- Piaget, J., (1954), *Construction of Reality in the Child*, New York, Basic Books.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/ Exemplars of Prevention. *Toward a Theory of Community Psychology. American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121 - 145.
- Selznick, P., (1957), *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*, New York, Harper and Raw.
- Shamir, B. (1991), "The Charismatic Relationship: Alternative Explanations and Predictions", *Leadership Quarterly* 2(2). Pp. 81-104.



נספח: למידה הוראה וחינוך כציר מרכזי בהדרכה אישית

אריאל לוי

לכל מי שעוסק בהדרכה אישית ובמיוחד למדריכים אישיים שהם מנהלי בתי ספר בפועל, מוכר המתח המובנה הבא; מתח בין הדאגה של המדריך האישי להתנהלות מיטבית של בית ספרו של המודרך לבין הדאגה להתנהלותו המיטבית של המנהל המודרך. פועל יוצא של הבנת המתח הוא כי למרחב הדרכה פתוח לגמרי יש יתרונות רבים המכוונים לדאגה להתנהלות המנהל. לצד עובדה זו ישנו ערך רב ליצור במרחב ההדרכה האישית עיסוק בצירי תכנים מרכזיים להתנהלות ביה"ס בהם תפקודו של המנהל הוא קריטי. אחר מהצירים התוכניים הללו הוא תהליכי הוראה למידה וחינוך בעבודת המנהל.

"אם תפקידו המרכזי של ביה"ס הוא הצמחת צעירים - למידתם והישגיהם ראוי שמנהל בית הספר יתמקד במטרה זו ויתפקד כמנהיג פדגוגי (Instructional Leadership)"¹ מכאן נובעת תפיסה כי תפקידו המרכזי ביותר של מנהל ביה"ס הוא בהובלת תהליכי חינוך הוראה ולמידה ויתר הפעילויות השונות בתפקודי המנהל אמורות לכוון אותו בהובלתו הפדגוגית. הגישות המנג'ריאליות האופנתיות מתארות את תפקיד מנהל ביה"ס כתפקיד הנשען על תפקודים הלקוחים מעולם העסקים, המדע והניהול הכללי. ההכרה העמוקה, שבאה בעיקר בשנים האחרונות, מבוססת על התפיסה (והמחקר) כי למנהל בית הספר ישנה ייחודיות פרופסיונאלית הכרוכה קשר ישיר בהובלת המטרות החינוכיות בביה"ס ובמרכזן הוראה, למידה וחינוך.

התפתחותו המקצועית של מנהל ביה"ס צריכה להתמקד בעבודה שמנהל בית הספר אמון על מטרות החינוך בבית ספרו ובהובלתן. אין זה אומר כי המנהל אמור להבין בכל תחומי הדעת ולהיות מורה מומחה בכל גישות ההוראה והלמידה השונות. מנהיגות פדגוגית מסוג זה מתבטאת באופן שבו מכוון מנהל בית הספר את פעילויות בית ספרו להשגת מטרות חינוכיות-

¹ מתוך דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך בנושא תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל, 'אבני ראשה', אוגוסט 2008. בתוך הדו"ח ניתן למצוא את הסקירה המחקרית התומכת בהנחות אלו.

פדגוגיות באמצעות פעולות מגוונות. אבן הבוחן למנהיגות פדגוגית מסוג זה של המנהל המתחיל מתבטאת במודעות, במכוונות, בעשייה, בפעילויות הצוות החינוכי, בהקצאת האמצעים לכך ובתוצאות.

המכון עסוק היום בחשיבה עמוקה ובפיתוח של היבטים פדגוגיים שונים תכנים מרכזיים בתהליכי ההתפתחות והלמידה של ביה"ס. פיתוח דמותו של המנהל כבעל סמכות מקצועית חינוכית עליונה בסוגיות של הוראה למידה וחינוך עומדת בבסיס מטרות ההתפתחות המקצועית של מנהלי בתי הספר.²

מנהל בית הספר בתחילת דרכו בין אם הוא עושה זאת באופן פסיבי ובין אם הוא עושה זאת באופן אקטיבי הופך למוביל תהליכי ההוראה והלמידה בבית ספרו. ככזה הוא הופך, במידה מסוימת, למזוהה עימם, ולכן יש לשים לעובדה כי שנה ראשונה בניהול אינה חוזרת על עצמה. היא חד-פעמית. נדמה כי מיסוד של תהליכים שונים כבר בשנה זו עם הכניסה לתפקיד מאפשרים למנהל להתייצב בסגנון, בחשיבה בהדגשה ובהכוונה לדברים מסוימים שאילולא עשה אותם כבר בשנתו הראשונה ייתכן ויתקשה למסדם בעתיד. למשל, כניסתו לתצפיות שיעור וקיום משוב למורים כבר בשנתו הראשונה.

נשאלת השאלה, מכיוון שמדובר בליבה החשובה ביותר בתפקידו כמנהל, מה אמור מנהל בתחילת דרכו לעשות בתחום זה?

הפרקטיקות המרכזיות בתחום זה המתאימות למנהל בתחילת דרכו הן מיפוי הישגים ותהליכים, הכרות עם תפיסות עולם פדגוגיות וגיבוש תפיסת עולם. להלן רשימה של מספר פרקטיקות חשובות למנהל בתחילת דרכו בתחום הנהגת תהליכי הוראה למידה וחינוך:

- מיפוי של הישגים בבית הספר והכרות עמם
- מיפוי של תהליכי ההוראה ולמידה בבית הספר והכרות עמם
- הכרות עם מערכת השעות של ביה"ס ועם שיקולי הדעת בבנייתה
- תהליכי איסוף נתונים, מידע וידע (תצפית ומשוב)

² ראה/י מנהלי בתי ספר בישראל - התפתחות ולמידה בתפקיד, ד"ר וועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל. בתוך הדו"ח ניתן למצוא את הסקירה המחקרית התומכת בהנחות אלו.



- ברור אידיאולוגי של המנהל ביחס לתפיסות תהליכי הוראה ולמידה

- ארגון ההוראה והלמידה בבית הספר כתוצר של גישה פדגוגית חינוכית (לקראת השנה השנייה)

להדרכה האישית יש דינאמיקה משלה, הכוללת קצב ייחודי, נושאים שעולים ויורדים וצירי דיאלוג משתנים. אחד האתגרים, לצד הגמישות הרבה בה המדריך אמור להדריך את המודרך, הוא לשמור על ציר התפתחותי סביב תכנים קריטיים. בנוסף, קיימת סבירות גבוהה כי חלק מתכנים אלו יטופלו במסגרות הקבוצתיות בתהליכי ההתפתחות והלמידה של המנהלים בתחילת דרכם.

במהלך ההדרכה מומלץ להצהיר על הציר התוכני של הובלת תהליכי הוראה ולמידה כציר בו עוסקים ועליו מתקדמים. ראוי לסמן נקודת מוצא ביחס להקשר הבית ספרי וההקשר האישי של המודרך בתחום ההוראה והלמידה ולזהות סימני התקדמות רצויים. וכמובן לדאוג כי ציר תוכני זה יעלה במפגשי ההדרכה האישית כנושא להתייעצות, התלבטות וסיוע.

תהליך מעין זה יאפשר את הדבר המשמעותי ביותר והוא ההכרה של המודרך בחשיבות המכרעת בהנהגת תהליכי הוראה למידה כציר מרכזי בעבודת הניהול הבית ספרית בהווה ובעתיד.



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