



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



התוכנית להדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים

סוגיות בהדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים

לקט הרצאות

מתוך תוכנית ההכשרה הארצית למדריכים אישיים תשס"ט



הרצאות ועריכה:

אריאל לוי - ראש תחום התפתחות ולמידה, מכון "אבני ראשה", מוביל תוכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל

מתי בן צור, ד"ר **איתמר לוריא**, מובילי תוכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל.

תיעוד: פלג דור חיים, מכון צפנת

עריכה לשונית: סמדר גלעד



פתיח

בשנת הלימודים תשס"ט החלה לפעול תכנית ארצית - הדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים. כ-430 מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה והשנייה לכהונתם קיבלו הדרכה אישית מ-220 מדריכים אישיים. מכון אבני ראשה, לאחר פעולות של עיון, למידה ותכנון קיבל החלטה לשלב במערך ההדרכה האישית מנהלי בתי ספר ותיקים ומנהלי בתי ספר שפרשו לאחרונה.

תכנית ההדרכה האישית החלה בסמינר הכשרה למדריכים אישיים בחודש יולי 2008, ובו נציגות של המדריכים מכל המחוזות. בעקבות הסמינר המכון הוציא לאור חוברת "המדריך למדריך האישי". בשנת הלימודים המדריכים האישיים השתתפו בתכנית הכשרה. התכנית שילבה מפגשים מחוזיים אחת לשלושה שבועות (המלווים המחוזיים להדרכה אישית הנחו בהם) ושני סמינרים ארציים.

בחוברת זו מספר הרצאות שהיו במליאה בימי הסמינר הארציים למדריכים האישיים ב"יד השמונה", בתאריך כ"ו בכסלו, 23.12.2008 ובתאריך כ"ז באדר, 23.3.2009.

ההרצאה הראשונה - **טיפולוגיה של דינמיקות יסוד בניהול ובהדרכה אישית ויחסי התאמה בהדרכה אישית (עמודים) 4-16**. היא עוסקת ביחסי ההתאמה הנדרשים בהדרכה. בהרצאה ניתחנו דינמיקות יסוד של מנהלים בתחילת דרכם: מה מעסיק אותם ומהם מאפייני ההתמודדות שלהם במשימת ניהול ביה"ס. לאור הדפוסים שתיארנו, עסקנו באופני ההדרכה המתאימים לדפוסים הללו.

ההרצאה השנייה - **מנהיגות פדגוגית ומקומה בהדרכה אישית (עמודים) 16-21**. המנהיגות הפדגוגית היא ציר מרכזי בתפקידו של מנהל בית הספר. ההיכרות עם ההיבט הזה והחשיבה עליו חשובה ביותר בעבור מי שמדריך את מנהל בית הספר בשנותיו הראשונות בתפקיד.

ההרצאה השלישית עוסקת **במחשבות על ההימנעות בהדרכה מהעיסוק בנושאי פדגוגיה עמודים (22-26)**. בהרצאה עולות מספר תזות המעשירות את ההבנה מדוע נפוצה ההימנעות בהדרכה מסוגיות פדגוגיות, למרות מקומן המרכזי בעשייה הבית ספרית והניהולית. מטרת ההרצאה לחדד את רגישות המדריך לתהליכי ההימנעות כדי לא לצמצם את פעולת ההדרכה.

ההרצאה הרביעית, **חנוך לנער על פי דרכו, עמודים (27-30)** עוסקת בשאלת עומק הנוגעת למהותה של הדרכה ולאופייה, דהיינו כיצד המדריך תורם להתפתחות האישית של המנהל החדש בתפקידו כאשר בדרכו הוא גם מוביל וגם מכונן את תהליך ההדרכה.

את ההרצאות בחרנו להביא כלשונן בשילוב חלק מהמצגות שהוקרנו בהן.

אנו רוצים להודות למלווים המחוזיים שהיו והינם חלק בלתי נפרד מההכשרה, לפלג דור חיים, מכון צפנת, שתיעד ולסמדר גלעד על העריכה הלשונית.

אנו מקווים כי חומרים אלו יוכלו לשמש לכם לעזר בעבודת ההדרכה האישית ובתכנונה.

בברכה,

אריאל לוי - ראש תחום התפתחות ולמידה, מכון "אבני ראשה", מוביל תוכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל

מתי בן צור, ד"ר איתמר לוריא, מובילי תוכנית ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בישראל.



הרצאה ראשונה

טיפולוגיה של דינמיקות יסוד בניהול ובהדרכה אישית ויחסי התאמה בהדרכה אישית

מתוך סמינר להכשרת מדריכים אישיים למנהלי בתי ספר
יד השמונה 23.12.08, כ"ו בכסלו תשס"ט

מאת: אריאל לוי וד"ר איתמר לוריא
בהשתתפות רנן אהרון, מתי בן צור וביילי גבעון

אחד המשתתפים מהקהל עולה לבמה, לא ברור מי הוא ולמה הוא עושה זאת. אף אחד אינו מציג אותו, והקהל מבקש שיציג את עצמו, אך הוא ממשיך לדבר כאילו הוא פונה אל מישהו מסוים.

"היה לי קשה להגיע והיה לי חשוב לפגוש אותך בכל זאת. לא לא! אני לא לחוץ, זה פשוט העומס, אתה יודע. אני מוכרח לספר לך משהו על מה שקרה לי הבוקר. בדרך כלל אני בשבע בבית הספר והפעם הגעתי בשמונה. ומה אני רואה? גרפטי על כל בית הספר! 'המנהל חנן הוא מנהל חנון'. אב הבית אומר לי שהוא רצה למחוק את זה, אבל לא רצה לעשות את זה בלי לקבל הוראה מפורשת ממני. אתה מבין עם מה יש לי עסק? חשבתי לפטר אותו, אבל אומרים שחשוב להצמיח אנשים. מה לעשות עם זה? באתי בשמונה ורבע ואני אהיה כאן עד שמונה בערב. אני אתן את הנשמה. כפי שדיברנו בפגישות הקודמות, מה אני לא עושה בבית הספר, הכול. תאמין לי, לא פשוט. הילדים אומרים לי 'תשאר תמונה, אבא לא רואים אותך'. וגם עם אשתי זה עניין לא פשוט. מזל שאין לי זמן לדבר איתה. תמיד יש ביקורת, אני משקיע כל כך הרבה. תגיד, כדאי להמשיך בניהול לדעתך?".

תכירו את חנן רנן... (אריאל אומר, והקהל מוחה כפיים. חנן מתיישב במקום)

חנן שלנו הוא בעצם מנהל בית ספר, שנכנס לדינמיקה של חרדה, חש מאוים. אפשר לטעון שמשהו בזהות המקצועית שלו לא מגובש. חנן מחפש במשך כל עשייתו אישושים לכך שהוא בתפקיד הנכון. הוא נמצא במקום מעניין מאוד. הוא משקיע מאוד. הוא הראשון שבא לבית הספר, והאחרון שיוצא ממנו. הוא עסוק ומוטרד, נותן את הנשמה. זהותו המקצועית עדיין לא ברורה לו. במובן זה הוא חש מאוים ומחפש אישורים למעשיו כל הזמן. הוא לא רוצה לאכזב. חשוב לו גם לשמוע שהוא פועל נכון ובזמן. בסיטואציית ההדרכה, הוא זה שכל הזמן מעדכן במה שהוא עשה. חנן הוא אדם שאם הוא יגיד שהוא בא בבוקר, הוא מגיע עם הרבה טפסים. הוא עשה את הביקורת בעצמו, ולא נתן למנהלן שלו לעשות אותה. הוא זה שמגיע בבוקר ומקטר לסגן שלו שהוא עבד כל הלילה. רגשות האשמה כלפי הבית וכלפי מה שהוא עושה בולטים מאוד. חנן הוא אחד מארבעת הטיפוסים בטיפולוגיה שאנו נציג לכם היום.



מנהלים בתחילת דרכם - דינמיקות יסוד בניהול והדרכה

מהן דינמיקות יסוד?

- מענים אנושיים לתהליכים אנושיים
- אופני התארגנות קוגניטיביים ורגשיים
- פתרונות אפשריים להתמצאות ולהתמודדות
- יש בהן היבטים "תוקעים", "כניסה לפינה"
- הדינמיקות כעמדות, ניתן גם "ליפול אליהם"
- מפגש בין תפיסות
- סובייקטיביות - ניתנות לעבודה, לגדילה, לתנועה
- שאלת הערך העצמי דומיננטית ומשמעותית בכל הדינמיקות
- זהו לא מודל מתפתח (מדינמיקה אחת למשניה)

לטענתנו, יש דינמיקות שהן מענים אנושיים של מה שקורה לך בתחילת דרכך כמנהל. מדובר באופן שבו אתה מתנהל ומתארגן. אין זה עניין של תורת אישיות. אנו עוסקים בדינמיקות יסוד ומציגים אותן באופן מזוקק ומודגש כדי לאפיין אותן. גם אני הייתי חרד. מנהל בתחילת דרכו יכול ליפול באחת מהדינמיקות, ליפול ולהיתקע בה. דינמיקות יסוד - הן האופנים שבהם אנו מתנהלים ונותנים לעצמנו את המרחב לפעול באותן הסיטואציות. זה עניין של פרשנות, אתם שומעים את המנהלים מספרים זאת על עצמם. גם לכם יש התפיסות שלכם מי חרד ומי - לא. הסיפור של דינמיקה הוא סיפור של פרשנות ושל תפיסה. אנו מאמינים שמי שעומד מולנו נמצא בדינמיקה שאפשר לצמוח ממנה. שאלת הערך העצמי מרכזית מאוד במה שנציג. אנו בעצם היום נעסוק בשלושה דברים:

1. מנהלים בתחילת דרכם.
 2. האופן שבו אנו כמנהלים אישיים ננהל את יחסי ההתאמה.
 3. תהליכי הדרכה וחקר הסובייקטיביות (נעמיק ונחשוב על התהליכים של הדרכה ושל יחסי התאמה).
- איתמר עולה לבמה ומציג דמות של מנהל מתחיל

"אני רציתי להודות לך, שבאת לפגישת ההדרכה הזו באמצע החופש. קורים דברים לא פשוטים בבית הספר וביקשתי שנקיים את הפגישה ביד השמונה, כי לא נוח לי לבצע זאת בבית הספר. המזכירה שלי, אני מרגיש שהיא לא שומרת את הדברים רק לעצמה. היא מחויבת לאלי הסגן שלי והוא יודע יותר מדי. אז דיברנו כבר בפגישות הקודמות שלנו על המפקחת, ועל השומרים בשער. אין לדעת מאיזה כיוון תיפתח הרעה. כשהתחלתי לנהל הזקן שלי היה שחור ועכשיו הוא נצבע באפור. זה לא פשוט. רציתי היום להתייעץ ואני צריך את העזרה שלך במלחמה הזו. אני לא באתי לתפקיד הניהול בשביל להילחם אבל זה מה שיוצא. אני מדבר על אלי שהיינו ביחד באותו הצוות. אני באמת מעריך אותך, הוא אדם מקסים. דיברתי איתך שאתה צריכים להוציא מבית הספר את המורה למתמטיקה דבורה. היא הבעיה שלנו בבית ספר. דיברתי איתך ויום אחרי זה ניגש אליי הנציג של ועד המורים ושואל אותי למה אני חושב לסלק את דבורה. לא יאמן שאלו הדליף את זה, אבל זה לא יכול להיות מישהו אחר. הוא צריך להבין שאני המנהל ולא הוא. הוא לא



זכה במכרז, אני כן זכיתי במכרז. זה לא ייאמן שאני צריך להיאבק בעניין שלי עצמי”.

אריאל

אבי הוא המנהל במאבק. אבי נגד שאר העולם. זה לא הוא, זה הם. אבי מחליט שרוע הוא מענה למורכבות ולמצוקה. הרוע הוא בחוץ - זה הם. אבי והדמות הקודמת חנן, אצל שניהם ה"עצמי" מאוים. הדמות שראינו אצל אבי היא דמות מגובשת. הוא יודע, הוא יגיד שהוא רוצה להעיף את זה ואת האחר. יש גיוס כוחות למאבק. ריכוז אנרגיות. המורכבות של ניהול בית הספר מקבלת מענה במאבק. זה לא אומר שבית הספר אינו מתנהל רע. לאורך זמן, זה עסק מורכב להחזיק בית ספר. הוא חשדן ועסוק במי אמר עליו מה; הוא עסוק במידור וידע. איפה אתם במידור הזה? מה אתם חושבים עליו? מנהל כזה יכול לראות בכם גיס ואפילו גיס חמישי. כשהוא בא בבוקר - הוא בודק אם אלי הסגן שלו נמצא בתורנות בשער. בניגוד לחנן, שאולי חרד מזה שמעשנים בכניסה (בעל יסודי), אבי ישר יחשוב מה זה אומר עליו. בוא נאמר שיתאכזב שאלי הגיע בזמן, ישאל אותו איך זה יכול להיות שהמעשנים הם לידך. אבי עסוק מאוד ברוח של המנהל הקודם שנמצאת שם. מן הסתם אנו מקצינים חלק מהדינמיקות, אבל עם חלקן נצטרך להתמודד. אבי אינו פנוי להתמודד בעצמו. הוא מסביר למדריך מה עליו לעשות. אתה כבר בצד שלו. עולה השאלה: האם יש לאבי הפניות להתבונן בעצמו? פניות לרפלקסיה. המרחב הפוטנציאלי שבו עסקנו במפגש הקודם. אבי לא פנוי!

מתי בתפקיד גדי, עולה לבמה ומתחיל לשיר

”יושב על הגדר, רגל פה רגל שם. יושב על הגדר, חבר של כולם. אני גדי, אני מנהל חדש חצי שנה, אני סומך מאוד על המנהל הקודם, הוא היה מצוין והצוות - הם יודעים את עבודתם מצוין. אני מאציל סמכויות. אני סומך על הטוב של האדם. ביומיום יש סגן מנהל, אני סומך עליו שינהל את העניינים השוטפים. ואני רואה את הדברים מגבוה. הרכזים אצלי בבית הספר הם מלכים בבית הספר. הם מכירים את החומר והם מובילים את הדברים. בשנה הבאה אני חושב שאני אתחיל להיכנס לכיתות כבר, בינתיים אני לומד את החומר (צחוק בקהל). אני לא נכנס לעימותים, כששואלים אותי מה דעתי אני אומר שאני רוצה לחשוב. רוב היום אני בחדר שלי ומנהל את ביה"ס דרך הישיבות. בחודש הבא אכנס לחדר המורים, אולי. אני לומד את הנהלים. אתם לא תתפסו אותי לא מכיר משהו בחוזר מנכ"ל. אני הכנת את מערכת השעות כמו ידי, הסגן דיבר עם האנשים. שמעתי שיחות של היועצות שעדיין לא מכירות אותי, אבל הן אומרות שאני נראה נחמד. בכנות אני ממש לא מבין איך זה עובד שם. אני כל הזמן מתעסק מסביב ולא מביט לאנשים בעיניים. אני לא מצליח לצאת מחדר המנהל (מחיאות כפיים)”.

אריאל

גדי, מיצג את האב טיפוס השלישי. אני מזכיר ואומר שביצירת אב טיפוס אין בכוונתנו ליצור משהו סטטי וסגור. מי לא היה קבור בחדר שלו בהתחלה? גדי "לא חי את העסק מבפנים". נוכחותו מוחלשת מאוד. מנהיגותו מעניינת מאוד. הוא בעל מנהיגות מגיבה כלומר אם אומרים שעכשיו הזמן לנאום אז הוא נואם. הוא מגיב, אך אינו יוזם. התגובה המרכזית שלנו היא ניתוק רגשי. הוא נמצא בניתוק רגשי מהעבודה. הצוות חושב שהוא "לא שם עד הסוף". ניהול הוא לא עניין קוגניטיבי. גדי קם בבוקר ומגיע קבוע קצת אחרי הצלצול, כדי לא לראות את אי-הסדר, ולא להיות מעורב בנקודות החיכוך האנושיות והמעשיות בבית הספר כמו ההכנסה של התלמידים לכיתות בזמן. גדי מגיע רבע שעה אחר הצלצול. אתם זוכרים את המעשנים בבית הספר של אבי? כשגדי רואה תלמידים מעשנים, הוא מתעלם מהם. גדי מכבד את



בית הספר? לא בהכרח, יושב על הגדר, צופה על המציאות ונמנע מלהיות שותף או מעורב במלאכה. בה בשעה, הוא חולק כבוד לבית הספר: "אני מנהל חדש וזקוק לזמן למידה שיאפשר לי להכיר ולהוקיר את העשייה שנבנתה בבית הספר". גדי רוחש כבוד למקום. אבל לריחוק הזה יש לא מעט מחירים.

סוף סוף אשה. נכון.

בילי (שם משפחה) בתפקיד דרורית צוף עולה לבמה, בפה מחייך ועיניים בורקות. מראה שביעות רצון מלווה בשמחה.

"שלום, שמי דרורית. תשמעי, איזה יופי שקבענו להיום, יום שישי היה לנו 'חֲנוּכָיִף'. היה פשוט מדהים. זה היה כל כך יפה, כולם חגגו. גם הקטנים בחטיבה הצעירה. והמורות היו פשוט... מה זה שיתפו פעולה. כשתכננו, הייתי עם כל אחת מהמורות. את זוכרת שהייתי רכזת חברתית, הרי יש לי את זה. בנינו את החנוכיף בבית הספר. אפילו ההורים היו, הם יצאו עם עיניים בורקות. את יודעת מתי נקבע את הפגישה הבאה? אחרי פורים. ואז אני אספר לך על מסיבת פורים".

אריאל

דרורית צוף, הכול דבש. ירח דבש. יש אצלנו כאלה, אנו פוגשים דינמיקות שבהן הכול מסתדר, הכול טוב, הכול בהרמוניה. אנו נמצאים בתחושה עמוקה של מסוגלות. ראיתם אצל דרורית, החיוך לא מש לה מהשפתיים. המנהלת נמצאת במסע של התאהבות, הרמוניה והשראה. היא נמצאת בירח דבש שיסתיים מתי שהוא. מעניין כיצד תגיב לכשתפגוש קונפליקט או בעיה בתוך ירח הדבש הזה. כיצד עובדים כמדריכים עם מישהו שאצלו הכול טוב. איך פוגשים מישהו שיודע הכול. ירח הדבש, כנראה, יסתיים. אנו קצת עיוורים לאפשרות הזו בהיותנו בעיצומו של ירח הדבש. איך דרורית צוף מגיעה לבית הספר בבוקר? בחיוביות בלתי נלאית: היא קמה בחמש בבוקר לבריכה - שוחה שעתים, ומגיעה בשבע לבית הספר עם סופגניות לכולם. אני רואה אותה מגיעה מהחניה מוקפת מורות. היא אף פעם לא לבד, תמיד בחבורה. יש כאן כמה גרסאות ואפשרויות ביחסה למעשנים. יש גרסה שהיא אומרת להם: אני מבקשת מכם להפסיק לעשן; או שהיא מטפלת בהם. מנהל בירח דבש אינו בהכרח מוכן לחיי הנישואין. יש בכך משהו מעורר.

במרחב ההדרכה האישית, אנו פוגשים את הדינמיקות האלו. אלו אותן דינמיקות שאמורות למצות את הסוגים העיקריים של מנהלים. אחת הבעיות היא שאחד המנהלים יידחק לפינה. טיפולוגיה שתוקעת את הניהול ואת ההדרכה. בפינה אין ראייה רחבה. היציאה מהפינה למרחב העגול מאפשרת פרספקטיבה. איזו דלת אנו פותחים להרחבת פרספקטיבה. לשאלות אלו אני מזמין את איתמר.

איתמר לוריא

אני אנסה לעשות אתכם תרגיל, ובו אנו גם נעקוב בו בזמן אחר ארבעת הטיפוסים שאריאל הציג: המנהל בחרדה, המנהל במאבק, המנהל שעל הגדר והמנהל בירח הדבש נחשוב כיצד עלינו כמדריכים להתאים את עצמנו לצרכים של הטיפוסים הללו. לפעמים נכון להיות במאבק. יש צדדים טובים למאבק, לנכונות וליכולת להתעקש על מטרות ללא מורא ממצבי קונפליקט. יש ערך בכך שמנהל ידע גם להעריך דבש וגם להתבונן כצופה מהצד, מתבונן ולומד. אין שלילי בזאת, ההיפך הוא הנכון. לעומת זאת, כאשר המנהל מרגיש דחוק לפינה, ומתוך לחץ מצמצם את תודעתו ואת חופש הפעולה שלו, אז יכולתו מוגבלת. כשאנשים נדחקים לפינה הם לא במיטבם, הם מצומצמים. הטיפוסים שאנו מציגים בטיפולוגיה היום, מתארים עמדות ניהוליות שתחושת האיום שהמנהל חווה, מניעה אותן. איזו עמדה הדרכתית יכולה לתרום להרחבת יכולת ההתמודדות של המנהלים הללו?



נדבר על מודל יחסי התאמה בהדרכה. אנו מסתכלים על השורה התחתונה כדי להדריך אתכם וכל אחד מהמודרכים שלנו. המנהלים שנבחרו לנהל, הם המובחרים במערכת. האדם הזה הוא "השפיץ של השפיץ". הם אנשים ראויים שנבחרו כדי להוכיח את עצמם. המנהל שעומד לפנינו, הוא לא נבחר באקראי לתפקידו. אנו פוגשים, באופן טיפוס, אנשים בעלי ניסיון מוכח המתמודדים כעת עם תפקיד חדש. העצמי הניהולי שלו הנמצא בשלבי גישוש ראשוניים, הוא זה שנמצא באיום. האיום שבתפקיד והעומס העצום הנופל על המנהל החדש, מהווים איום על העצמי שלו. המודל שלנו מתייחס לאיומים הללו. הפינות שאדם גורר עצמו אליהן, הן פינות של איום.

בהרצאתנו היום, אנו מתמקדים באמנות ההתאמה של המדריך לצורכי המנהל החדש החש מאיום מהתפקיד הניהולי החדש שעמו הוא מתמודד. נתייחס למאפיינים מרכזיים של סיטואציית ההדרכה, ונדון בסוגיה כיצד מתאימים את המוקד התוכני של ההדרכה לצורכי המנהל המגבש את "העצמי הניהולי" שלו תוך התמודדות עם לחצי המשרה שנטל על עצמו. תחילה נרחיב מעט את המושגים המצויים בתרשים "מודל יחסי ההתאמה בהדרכה".



הדרכה זו סיטואציה שבה יש התבוננות על פעולה - Reflection on Action. המצב ההדרכתי הוא מצב רפלקטיבי. במצב של איום וחרדה, יש קושי בהתבוננות על הפעולה, ופעולת ההדרכה דורשת רגישות והתאמה למצבו של המנהל החדש. האתגר ההדרכתי הוא להרחיב את יכולת ההתבוננות וההתמודדות של המנהל עם הממדים השונים של תפקידו. כיצד הופכים הדרכה לרלוונטית להתמודדות העכשווית? כיצד בוחרים מישור לדין שהמנהל יוכל להשתמש בו ולהפיק ממנו תועלת? ההבדל בין הדרכה לייעוץ: הלב של ההדרכה הוא שהמבט שלך מתקיים לאורך זמן. האדם מתייעץ אתי היום לגבי השומר בשער, ומחר, דוגמה, לגבי המזכירה ורכזת המתמטיקה. כל פעם הדילמה העכשווית היא במוקד. אני, כמנהל-מדריך, בא עם הניסיון הניהולי שלי ועם הידע המקצועי והאנושי שרכשתי במשך השנים. אני הופך למדריך ולא ליועץ כאשר אני רואה את התפתחות המנהל המודרך במבט לאורך ציר הזמן. כפי שילדינו מתפתחים מול עינינו התומכות בהתפתחותם לאורך זמן, כך המנהל המודרך מתפתח מול עיניו של מדריכו הרואה את התפתחותו של המנהל לאורך זמן, מבט הכולל בתוכו הערכה על המנהל כאדם שלם המביא את יכולותיו לתפקידו הניהולי.

ציר שני הוא בדגש על התפתחות העצמי והתפתחות עמוד השדרה הניהולי. מה זה העצמי? העצמי כולל



את התפיסה שלי מי אני. הוא אחראי על קיום ההערכה העצמית ועל הביטחון העצמי שלי, על היכולת שלי לשאת תסכול, על השאיפות האישיות ועל היכולת להכיר ולהשתמש ביכולות שלי. כשיש איום, האם אני יכול לעמוד בו? כשהערך העצמי שלך חלש יותר, אז אתה הרבה פחות מתפקד בעולם, פגיע לביקורת, מתערער מכישלונות. ההיבטים הללו הם יסודיים מאוד. כפי שאנו דנים בעצמי הניהולי המתפתח של המנהל, יכולנו לדון בהתפתחות העצמי המקצועי של אנשי מקצוע אחרים. המודל שלנו מתייחס לערעור ולקושי עם העצמי. מנקודת ראות זו, המנהל העיקש והמצומצם, פועל כך מהזית הפסיכולוגית, מפי שהעצמי שלו מאוים. ג'יימס בונד, הידוע כ- 007, שואב את קסמו בכך שאיננו חש מאוים במצבים שכל אדם היה חש מאוים. מי מכם שחובב סרטים של ג'יימס בונד, יודע שכל סרט מתחיל כשג'יימס בונד מתמודד עם סיטואציה שבה הוא נלחם, מתחמק, ומתקיף קבוצה שלמה המנסה לחסלו, ולמרות הכול מצליח לגבור על כולם. הדבר המפליא בגיבור זה (לבד מכך שבאותו זמן תסרוקתו לא זזה מילימטר), הוא שיש בו את הפניות הנפשיות ויישוב הדעת להתבדח ולהחמיא לעלמה יפה בעודו נמצא בסכנת חיים. בכך מר בונד משדר שכגיבור על-אנושי, האיום החיצוני איננו מערער את תחושת יציבותו הנפשית ואת ביטחונו העצמי. המנהלים, גם אם יש בהם איכויות של גיבורי-על הנכונים לחרף את נפשם מול המשימה העצומה של ניהול בית ספר, הרי הם, באותו זמן, בני אדם הנתונים תחת לחץ עצום של דרישות תפקודיות, של אחריות על ביטחון התלמידים, הובלה פדגוגית, ניהול תקציבי וכיו"ב, ובתוך כך הם צריכים לגבש לעצמם את תפיסת העצמי הניהולי של עצמם. המדריך, לפי תפיסתנו, תפקידו לעזור למנהל החדש להתמודד עם אתגרי הניהול שעמם הוא מתמודד תוך הבנה שתהליך ההדרכה - מטרתו לחזק את גיבוש הזהות הניהולית או בשפתנו, העצמי-הניהולי של המנהל, ולתרום לו.

הספרות המקצועית העוסקת בהדרכה מציעה שלושה מוקדים תוכניים אפשריים. באמרנו מוקדים תוכניים, אנחנו מתייחסים לנושאים התוכניים שבהם עוסקים המדריך והמודריך בזמן ההדרכה. הדיאלוג ההדרכתי הוא שוטף וטבעי כאשר הוא מתנהל במיטבו. הוא גולש ביו המוקדים התוכניים שאותם נתאר ומשתתה באחד מהם עפ"י הצורך בטרם מוקד אחר יתפוס את מקומו. יש ערך רב לסוגיה האם השיח ההדרכתי מוגבל בתנועתו והאם המדריך יכול לחוש חופש תנועה לנוע בין המוקדים לפי הבנתו את תהליך ההדרכה.

המוקד הראשון עוסק בהתמודדויות המנהל בשטח העבודה, ב- Subject matter. במוקד זה, שלרוב מהווה את הנושא המרכזי בדיאלוג ההדרכתי, משולבים כל ההתלבטויות העולות "מן השטח". מוקד זה כולל למשל דיון ביחסי צוות ותפקוד המורים, סוגיות פדגוגיות ועיסוק בצוות המסייע, יחסי הגומלין עם ועד ההורים והתמודדות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, יצירת דיאלוג בבית הספר ומשוב לאנשי הצוות. נושאים אלה הם דוגמה לקשת הבעיות המעשיות שהמנהל מביא להיוועצות בהדרכה. בזמן העיסוק במוקד זה, האתגר של המדריך הוא להרחיב את יכולת ההתמודדות ומתן פתרון לבעיות של המנהל. במילים אחרות, המדריך מסייע בהתמודדות המידית ומכוון לכך שהמנהל יחוש מסוגלות עצמית גבוהה יותר להתמודד עם בעיות דומות בעתיד.

המוקד השני עוסק בהתפתחות הפנימית והאישית של המנהל בתפקידו. כאן הדיאלוג ההדרכתי עוסק למשל בהתלבטויות של המנהל לגבי תפקידו, לגבי שימוש בסמכותו, ובסוגיות הקשורות הן לתפיסת העולם הניהולית המתפתחת והן לחולשות ולקשיים האישיים המסבכים את יכולתו לפעול בהתאם לכוונותיו. מוקד זה עוסק בהסתכלות על התפתחות התפקוד הניהולי והזהות הניהולית. הוא כולל דיון ומבט בשאלות העוסקות בבחירות ערכיות בניהול, בתפיסת עולם חינוכית וניהולית, ומטרות אישיות ומקצועיות.



המוקד השלישי עוסק ביחסי ההדרכה עצמם כשדה ללמידה. יש ערך עצום לכך שהמדריך ייתן את הדעת על המתרחש ביחסי ההדרכה עצמם. האם המנהל המודרך משתמש ביחסים האלה באופן מלא? אילו בעיות הוא מציף בפני המדריך? האם הוא כלוא בצורך שלו להרשים, לרצות, או להיאבק עם המדריך? האם ההדרכה משמעותית למנהל? כיצד תחושות המדריך משפיעות על מהלך השיחה? מהי מידת החופש שיש בשיחה? לעתים התהליך המתרחש בהדרכה דומה לזה המתרחש בזירה הבית ספרית. למשל הדרך שבה מנהל בודק את הנאמנות ואת המחויבות של מדריכו דומה לאופן שבו הוא בודק מי לצדו מתוך הצוות. כמו כן תחושה של שיפוטיות יכולה לחדור וליצור מתח מסוים בהדרכה, ובמהלך דיון על כך המנהל יציע שהוא יכול לראות כיצד הוא שיפוטי כלפי אנשי צוות החרדים לפגוש אותו ולהיתקל בביקורתיות שלו.

כל זה מוביל אותנו ללב הטיעון. כמדריך אתה רוצה להחזיק את שלושת קצוות המשולש ולשחק בהם. אתה עוסק בכאן ובעכשיו. אדם בא להדרכה, ובאופן טבעי ידון במוקד הראשון הקשור אצלו ישירות לעשייה ניהולית. הוא מספר מה מנהל עושה. נלמד את סיפור המעשה. כל הדבר הזה, העיסוק בעולמו של המנהל חושף עולם ומלואו, מורכב ותובעני שההדרכה מאפשרת השתהות לחשיבה, תכנון ולימוד. תהליך זה הוא הלב של ההדרכה. להביט במצבים ולהבין אותם. זה עצם הנושא. כמעט בכל מפגש הדרכה יש היבט כזה. האתגרים המידיים והקונקרטיים וההתמודדות עמם מהווים אבני דרך בעולמו ובהתפתחותו של המודרך עצמו. מה עובר על המנהל עצמו? איך הוא מרגיש ביחס למעמדו בבית הספר? עד כמה הוא חופשי לפעול ולהבין? עד כמה הוא חש כבול ומאויים? השאלות הללו עוסקות בעולמו הפנימי של המודרך. חשוב שהמדריך יחוש שיש מצבים שחשוב לדבר בנושא זה. למשל, מצב שבו המדריך יבחר לומר למנהל המודרך "כשאתה מדבר אתי על הנושא הזה והזה אתה פתאום הופך להיות לחץ. יש כאן משהו שמאוד קשה להתמודד אתו, ואולי אפילו לא פשוט לדבר עליו". כמדריכים אנו מתייחסים לאוקיאנוס רחב הידיים הנמצא בעולם הפנימי של המנהל המודרך שמולנו. במשך השנים אנחנו מבינים שמנהלים לומדים מהתבוננות על מה שעובר עליהם מבחינה אישית ומקצועית, ואנו גם מוצאים שהם מצפים מהמדריך להכיר בהיבט האישי של עבודתם הניהולית- במאמציהם, הצלחותיהם, והקשיים שלהם.

במוקד השלישי, כאמור, נושא ההדרכה הוא יחסי ההדרכה עצמם. חשוב מאוד לכל מדריך שיהיה לו חופש לדבר על המתרחש ביחסי ההדרכה. למשל, מתוך תחושה שהשיח ההדרכתי הופך מצומצם, ייתכן שבמצב מסוים מתאים לומר: "אני מרגיש שאתה מתאמץ להראות לי עד כמה אתה צודק, וכמו פרקליט לפני שופט אתה שוטח את מכלול הנימוקים המסבירים עד כמה אתה טוב וצודק. בתוך המאמץ הזה, אני מרגיש עד כמה אתה לא מצליח לשחרר את עצמך. מתקשה לבחון צדדים שונים במה שמתרחש ובמה שאתה עושה". מול מנהל אחר, שמתקשה לשמר תהליכים בבית הספר, לייצב ישיבות צוות ותהליכים בית-ספריים, ייתכן שבמצב מסוים המדריך יחוש שמתאים לומר: "אני מרגיש שזה מה שקורה לנו בהדרכה. אנו לא מצליחים לייצב הדרכה, לשמור על הסטינג. נדמה שאתה תמיד צריך לטפל במשבר שאיננו סובל דיחוי. כך גם הפגישות שלנו מתבטלות. יוצא שאני מרגיש גם אם זה לגמרי מוטעה, שההדרכה לא חשובה לך. ואני גם רואה איך אנחנו לא מצליחים ליצור רצף משמעותי של פגישות שיעסקו בפיתוח הדברים שדיברנו עליהם...". שווה להתעכב על יחסי הדרכה, זה מוקד חשוב. יש ליצור מרחב שאפשר לשחק מבחינה חשיבתית. קיימת גם הנחה מקדימה הבוחנת את האפשרות שקיימים תהליכים מקבילים בין ההדרכה לבין בית הספר. דהיינו, מה שקורה למנהל בתוך יחסי הדרכה אופייני למנהל גם בתוך בית ספר.

אנו קופצים לדון בשקף המעניין הבא - השקף דן ביצירת יחסי התאמה. השקף מורכב ועמוס מאחר שהוא עוסק בקובץ משתנים במנהל המודרך המשפיעים על האופן שבו המדריך מתאים את התערבויותיו לצרכי המנהל. טבלה זו מתייחסת אל ארבעת הטיפוסים של המנהלים הפועלים מתוך תחושת מאוימות.



הטבלה מתארת בעיקר את המקרה הקיצוני, ובו האיום שאותו חש המנהל מצמצם את יכולתו התפקודית. ההתאמה של המדריך, צריכה להחשיב מה המנהל יכול לעבד בשעה זו בהדרכה. מבחינה זו, ההדרכה דומה להתאמה של המורה בבית הספר ליכולת הקליטה והלמידה של התלמיד. אנו נותנים כמה קווים לחוויה הפנימית של המנהל המאיים ולצורך הרגשי של המודרך מהמדריך. אנחנו בעיקר מדגישים פה, סכנות פוטנציאליות המאיימות על ההדרכה. המודרך הנזקק והמאיים יותר על הדרכה שיש בה ערך, אם יחוש שהיא מערערת את ביטחונו העצמי או הופכת לגורם מאיים לכשעצמה. מניסיונו, אנו מגדירים סכנות האופייניות למנהלים הלכודים בדינמיקה של אחד מהטיפוסים. במציאות, אפשר לראות כיצד אפיונים שונים של כל אב טיפוס שהצגנו קיימים בדמות אחת, ואינם "מפוזרים" על דמויות שונות. ההכרה המוקדמת בסכנות האורבות להדרכה מאפשרת למדריך לנקוט בעמדה היכולה להעלות את ההדרכה לפסים פרודוקטיביים ומועילים.

יחסי התאמה				
מנהל בירח דבש	מנהל על הגדר	מנהל במאבק	מנהל בחרדה	היבטים/טיפוסים
עיוורון משותף. אובדן סבלנות של המדריך	חיזוק הריחוק השכלתני הנמנע. תחושת נחיתות של המדריך	שהמדריך ייתפס כשייך "לרעים". אימוץ התפיסה הפרנואידית	קושי לייצב יחסי הדרכה ויתור הדדי על ההדרכה	סכנות להדרכה
הכל זהב! חוויה של שמחה ויצירה. חשש "מרוחות רעות"	מסוכן לפעול לפני שיש את כל המידע. מכבד את המערכת המתפקדת	ניהול הוא מצב של מלחמה. מקדם מטרות מול מתנגדים ואויבים.	דיקטטורה של המייד, חוסר אפקטיביות והשפעה	חויית המנהל
אירועים קונקרטיים	עולמו הפנימי של המודרך	חקר האירועים עצמם	יחסי ההדרכה ומסגרת ההדרכה	מוקד פעולת ההדרכה
הכרה "ביש" הניהולי, ובחינת תהליכים סמויים	הכרה בערך התובנות. ומה מאיים על המנהל?	המנהל בודד במאבקו וזקוק לבן ברית. למידת האחר כפתח ללימוד עצמי	חיזוק העצמי המקצועי. שיקוף והאדרה. שימור "הזמן הארוך"	היבט רגשי של פעולת ההדרכה
האם הערך העצמי מתמלא ומאפשר פניות?	העצמי מאיים ומגיב בעליונות ובניתוק	פגיעות עצמית גוררת כעס ותוקפנות כלפי כל איום	עצמי פגיע, בהיווצרות ראשונית	מבט על מצב העצמי

אנו נתחיל במנהל הנמצא בחרדה. הטבלה מדגישה כמה מאפיינים תהליכים שצריכים להשפיע על אופן ההדרכה. אנו מתחילים עם **סכנות אופייניות** להדרכה העלולות לחבל בהדרכה אם המנהל בחרדה. לדעתנו, קיימת סכנה כפולה. מחד, מנהל חרד עלול למצוא קושי לפנות זמן להדרכה, בגלל האירועים המציפים אותו הוא יכול לבטל מפגשים בחטף. מאידך, אם הוא מקפיד להגיע להדרכה, הוא יתקשה להדרכה להיות פנוי בה (יצא מהפגישה לקיים שיחה בהולה, יאפשר לאנשים להיכנס ולצאת מחדרו וכיו"ב). במצב זה ההדרכה הופכת את אט מרוקנת מתוכן, והמאמץ לקיים את הפגישות הופך מתסכל הן בעבור המדריך והן בעבור המודרך. מתוך תסכול זה עלול להתרחש ויתור הדדי על ההדרכה. ויתור זה ייצור נשירה גלויה או סמויה מתהליך ההדרכה. **חויית המנהל** בחרדה היא שהוא מוצף מהדברים שעמם הוא מתמודד,



ואיננו יודע במה להתמקד. הוא נתון "בדיקטטורה של המידי" ומנסה "לכבות שריפות" ואיכשהו לשרוד. החרדה מצמצמת את יכולת החשיבה ואת היכולת לקבל החלטות. מאחר שחרדה מאופיינת בהיצרות קוגניטיבית- כלומר בצמצום חופש החשיבה ובבחינת חלופות לפעולה, אפשרויות הפעולה שלך לפעול כמנהל מצטמצמות, היכולת שלך להסתכל פנימה ולהבין מה מפעיל אותך, מצטמצמת.

במצב זה, **מוקד פעולת ההדרכה** הוא בחינת יחסי ההדרכה עצמם וייצוב מסגרת ההדרכה. המדריך המודרך מסב את תשומת לבו של המודרך שעליהם ליצר זמן שבו המנהל יהיה פנוי ולו לשעה הספציפית הזו. המדריך מציין שהקפיצה מנושא לנושא, וכניסת אנשים ושיחות טלפון במהלך הפגישה מקשים על הריכוז של המנהל, והפגישה מוחמצת. המדריך או המנהל יוכלו, אם מתאים הדבר לבחון את בעיית חוסר הפניות, והלחץ המתמיד כמפריעים למנהל בעבודתו גם מחוץ להדרכה. בהסתכלות שלנו, ייצוב הפניות לסיטואציית ההדרכה מהווה אבן פינה לתחושת המסוגלות של המנהל לשלוט על זמנו ולייצר סדר יום משל עצמו בביה"ס. **ההיבט הרגשי של פעולת ההדרכה** הוא בחיזוק העצמי המקצועי של המנהל ובפרט להשיב לו את היכולת לחשוב על המהלכים הערכיים והניהוליים שברצונו לייצר ולעזור לו לראות את יכולותיו ואת רצונותיו כמנהל. המדריך עומד מול הכוח ההרסני וההיסטרי של המנהל ע"כ שהוא מחזיק בתוכו חשיבה תהליכית המסתכלת על "הזמן הארוך". משברים וקשיים הנראים למנהל בחרדה כתובעים פתרון מידי, מתורגמים לתהליכים, והמדריך נותן למנהל המודרך מסבלנותו ומאמונתו שהתמודדות מתרחשת לאורך ציר הזמן. בדברים שתיארנו משתמע **שהמבט על מצב העצמי הניהולי של המנהל המודרך הוא שמנהל זה הנמצא בתחילת תפקידו חש עצמו פגיע ביותר ונמצא בתהליכי גיבוש זהות ראשוניים**. בהיבט הרגשי ההדרכה מלווה את תהליכי גיבוש העצמי ועוזרת למנהל להגדיר את עצמו, לגייס את כוחותיו הפוטנציאליים ולמקד את פעולתו.

התנסינו פעם בהדרכה של מנהלת חדשה, שברבות הימים הצליחה מאוד בתפקידה. בהדרכה של המנהלת הזו, מצאנו שבכל פעם שאמרנו לה משהו היא עצרה אותנו באמצע המשפט ואמרה- "כבר עשיתי את זה". ניסינו להגיד לה שאולי כדאי לה ללמוד על התהליכים הלימודיים בכיתות. היא אמרה; "כבר עשיתי אבחון לכל הכיתות". חוסר היכולת שלה להקשיב בלט, והחרדה ניכרה בחוסר השקט ששידרה. בדיאלוג עמה, היה בלתי אפשרי לעשות רפלקציה הדרכתית על מעשיה. היא התנהגה כתלמיד מאוים המנסה להראות למורה המאיים שעשה את כל מה שצריך. חשנו עד כמה היא לא פנויה להדרכה. עד כמה המפגשים הללו היו מיותרים בעבורה. בשלב מסוים, כשהתחושה הייתה ששום דבר לא ייצא מפגישתנו אמרנו לה: "שמעי, ממש קשה לנהל ככה את הפגישה. נדמה לי שאת לא שמה לב, שאת לא ממש מקשיבה, אלא מגיבה כמו אדם מותקף שצריך להראות שהוא בסדר. אנחנו מאותו צד. ואת לא מקבלת מאתנו מה שאנחנו יכולים לתת לך. ככה ייצא שבסוף הפגישה, למצער, גם את תרגישי שלא נתרמת מכל המאמץ הזה." היא ענתה: "אני באמת לחוצה נורא. עוד פעם, תחזרו על מה שאמרתי- לא הקשבתי! באמת קשה לדבר אתי בימים האלה, גם בבית וגם בביה"ס..."

מנהל במאבק. הסכנה הראשונה עם מנהל החווה עצמו כשרוי במאבק מול סביבתו היא שיתפוס את המדריך כשייך למחנה "הרעים", שהמנהל לא יאמין בנו. זה החשש הראשון; הסכנה השנייה היא שניצור ברית עם המנהל על ידי שנאמץ את הגישה הפרנואידיית שלו. אם נקנה את התפיסה שלו, לא נעשה לו טוב. עלינו להיות בעמדה כפולה; להתגייס לעזור לו מול הדברים שמאיימים עליו מבלי ללכת שבי אחר תהליכי הפיצול וההאשמה המאפיינים את חשיבתו. המנהל במאבק אינו פנוי לכלום. בחווייתו הוא בשדה קרב. הוא ניצב כמעט לבד מול האויבים. לתפיסתו, הורים, מורים, חברי הנהלה, פיקוח וכל מיני



אינטרסנטים מתייצבים בגלוי או בחשאי מול הנהגתו. הניהול הופך, לטעמו, לניהול קרב, ובו עליו לשמור על עצמו ועל האינטרסים שלו בקפדנות ובחשדנות. הגישה הזו היא פרנואידיית במובן מסוים מאחר שהיא מפצלת את העולם לטובים ולרעים, היא רגישה מאוד לנאמנויות, והיא מתקשה לראות מורכבות אנושית. המקום הכי טוב עם המנהל הזה, בהיבט של המוקד ההדרכתי, הוא לחקור את האירועים ולבחון אותם. מנהל זה המתמודד לבד זקוק לבן ברית. בן ברית זה צריך לעזור לו במטרות שהמנהל סימן לעצמו, אבל בעשותו כן עליו להרחיב את אופן הסתכלותו של המנהל. המפתח להדרכה כאן הוא למידת מורכבותם של המצבים שעמם המנהל מתמודד, והרחבת ראייתו של המנהל את נקודת ראותם של אחרים, וכך נעזור לו להבין את הצרכים של האחרים שעמם הוא נאבק עתה. אנו נשאל אותו מי זה הסגן שאתה רואה כמתקשה לקבל את המינוי שלך למנהל, איך הוא רואה את העבודה אתה, את שיתוף הפעולה עמו, את הצורך של הסגן שהמנהל יהיה גם המנהל שלו. על ידי זה שנרחיב את ההתייחסות לאנשים השותפים לו, זה יעזור לו לצאת מהמקום המצמצם שבו המנהל במאבק מסתכל על הסובבים אותו. יש לזכור, שעמדת המאבק נוצרת בגלל פגיעות הגוררת כעס ותוקפנות כלפי כל גורם מאיים. חשוב לציין, שאב הטיפוס של המנהל במאבק תופס את עצמו בשדה קרב גם כאשר האדם מולו איננו מתכוון לפתוח מולו במלחמה. מובן שקיים מצב כזה שהמנהל צריך לזהות איומים המופנים כלפיו או כלפי ביה"ס.

מנהל על הגדר. באב טיפוס זה, העמדה המתבוננת והרפלקטיבית מתגלמת בקיצוניותה ומרחיקה את המנהל ממעורבות בתהליכים בביה"ס. הסכנה הראשונה העומדת בפני ההדרכה היא שההדרכה תהפוך למקום נוסף של התבוננות על התהליכים בביה"ס, ותחזק את העמדה הפסיבית של המנהל. כינינו זאת- "חיזוק הריחוק השכלתני הנמנע". הסכנה השנייה עוברת לפתחו של המדריך ולתחושותיו מול המנהל היושב על הגדר. מצאנו שחלק מהמנהלים הללו הם אנשים מבריקים וביקורתיים, שיכולת ההתבוננות שלהם חזקה, והחשש שלהם מטעויות בעשייה גורם להם לשקוע בתכנונים ולהימנע מלמידה תוך כדי מעורבות ופעולה. מאחר שעמדה זו גם מונעת ע"י חוסר ביטחון, המדריך עלול לחוש נחיתות מול מנהל זה השם דגש על תובנותיו האינטלקטואליות. נחיתות זו של המדריך, אם איננה מזוהה, עלולה ליצור אווירה תחרותית בין המדריך והמודרך או לקבל ביטוי אחר עפ"י תגובתו הפנימית של המדריך לתחושות הללו. מבחינת חוויית המנהל, מסוכן לפעול לפני שיש בידינו את כל המידע. כאן קיימת זהירות מופרזת שלא להפר את דרכי העבודה הקיימות לפני שיגבש תפיסות מגובשות לגבי הדרך החדשה שעליו לנקוט. באשר למוקד פעולת ההדרכה, אנו מוצאים שקשה לדבר בפתיחות עם מנהל זה על יחסי ההדרכה עצמם. הוא יחוש מאוים וידבר על המתרחש בריחוק. זירת הפעולה ההדרכתית צריכה להתמקד בעולם הפנימי שלו. איך אתה מדבר אתו ומגיע לעולם הפנימי שלו? לכולנו יש ניסיון חיים עם אנשים קצת מנותקים ושכלתניים והכרה מסוימת שאנשים אלה נשענים על המרחק המסוים שהם יוצרים בשביל לכלכל את צעדיהם, לחוש שליטה על מצבים ומשמרים בדרך זו את תחושת הערך העצמי שלהם. ממה הוא חושש? אולי מכך שאם הוא ייכנס ו"ילכלך את הידיים" הוא יעשה זאת חזק מדי. לפעמים מכך שהוא יחטוף מכה חזקה מדי. אולי הוא נמנע משום שהוא גם שבו בביקורתיות ובפרפקציוניזם של עצמו. התפקיד שלנו במצב הזה הוא לפנות אליו ולשאול אותו, ממה הוא חושש. מה היה קורה אם הוא עושה כך וכך, לפתוח לו את האפשרויות להתבונן במה שהוא נמנע ממנו. להסיט את השיחה מהניתוח הרציונלי על ביה"ס, לחששות המציאותיים והמדומיינים מנקיטת עמדה והובלת פעולה. המקום שלנו הוא לדבר אתו, "איך אנו מסתכלים על המעורבות שלך בנושא הזה, מדוע אתה כל כך זהיר?". "בו נסתכל יחד על משהו שלך קשה לעשות". למתבונן הנאיבי קשה לקלוט שהעליונות והניתוק של מנהל על הגדר מסתירים את עובדת היותו מאוים מתפקידו החדש. אנו עוברים לדון באב טיפוס האחרון, המנהל בירח דבש.



המנהל בירח דבש. ראשית, חשוב לציין שאיננו מתייחסים כאן למנהל המעמיד פנים שבבית ספרו הכול טוב מפחד פן ידעו על קשייו כי ייתכן שיש מנהל המנסה להרחיק אותך על ידי כך שהוא אומר כי שהכול טוב. בדברנו על אב הטיפוס של המנהל הנמצא בירח דבש, אנו מתכוונים למנהל שבאמת חווה שהכול דבש. תחושת העונג הזו איננה בהכרח בלתי מציאותית. יצא לנו לפגוש מנהלים שכך חשו בבית ספרם החדש, שזה מה שהיה להם: צוות שרצה לשתף פעולה, ועד הורים אפקטיבי, צוות מוביל המסייע למנהל להיכנס לעמדת המנהיגות, מפקחת חכמה ותומכת, ותחושת מסוגלות והנאה מהעבודה כמנהל מהיום הראשון בתפקיד. להרבה מנהלים יש תקופה נהדרת בכניסה לתפקיד. הסכנה להדרכה היא עיוורון משותף למדריך ולמנהל המודרך. הכול "סבבה". אנחנו מתפעלים, ולא מוצאים דרך להרחיב את המבט על תפקוד המנהל בביה"ס. אנו רוצים להגיד למדריך - אל תאבד את הסבלנות. אם המודרך שלך חושב שקורים דברים נהדרים, תלך אתו. גם הוא זקוק להדרכה. ההדרכה איננה עוסקת רק במה שאין. ההדרכה צריכה ללמוד ולפתח את מה שיש. המנהל גם בא להדרכה לנסות להבין את מה שכן קורה. אילו תהליכים הוא מניע, ולאילו תהליכים הוא מצטרף. ממה הוא נמנע להתייחס ומדוע. המנהל בירח דבש עלול להיות מאוים מתהליכים ומדמויות המאיימות על המשך ירח הדבש, ומעדיף לדחוק את נוכחותם ומשמעות קיומם הצידה. באופן טיפוסי, המנהל בירח דבש מתקשה לראות מורכבות. הוא מתקשה לראות שהפתרונות והשינויים שהוא מציע יוצרים תגובות מורכבות אצל חלק מאנשי הצוות. שחלקם דואגים האם הוא רואה את האינטרסים שלהם, את התרומה שלהם. חלקם דואגים מכך שמעמדם השתנה ומרגישים חוסר ביטחון במערך החדש שהמנהל יצר. חלקם מתחילים להתאכזב מכך שהם לא כלולים בחוג המצומצם של מקורבי המנהל. ירח הדבש נגמר בחיי נישואים - חיי שיתוף, אהבה והתמודדות ארוכי טווח מתחילים. החשש שלנו הוא שהמנהל בירח דבש חושש מחיי נישואים. יש בחיים אלו גם הצלחות וגם קשיים. אנו נהיה בבעיה אם המנהל פוחד ממעבר לחוויה שכלולה בה הכרה בקשיים ובעיות. אנו בבעיה אם המנהל משוכנע שהכול מצוין והוא לא יכול ולא רוצה לראות מעבר. פעולת ההדרכה כאן מתמקדת באירועים קונקרטיים. דרך המבט על אירועים קונקרטיים, אנו רוצים להרחיב את ההתייחסות שלו לתהליכים מורכבים ומסובכים המתרחשים בביה"ס. אנו מעוניינים הן לחזק את "היש הניהולי" ע"י חקר ההתמודדות האפקטיבית של המנהל, והן להרחיב את יכולתו של המנהל לראות תהליכים סמויים מורכבים המתרחשים גם בשעה שהתקדמות העשייה החינוכית והניהולית מבטיחה ולהכיר בתהליכים אלו. המנהל הנמצא בירח דבש בתפקידו החדש זוכה לחיזוק הביטחון העצמי שלו כמנהל. חוויית ההצלחה וההנאה, ככלל, מחזקים את העצמי, ואת תחושת המסוגלות הנבנית של המנהל החדש. מנהל זה הופך למוגבל כאשר הוא שבוי בצורך שלו לחוש שהכול טוב על חשבון הנכונות לראות נכוחה קשיים ומורכבות.

בהרצאתי פיתחתי את סוגיית ההתאמה בהדרכה מול ארבעת הטיפוסים שאריאל לוי תיאר לפניי. מודל זה נראה פשוט, אבל הוא צופן בתוכו עולם פסיכולוגי שלם, שאותו אנו רוצים ליצוק בדבר הזה. אנו כמדריכים טובים רוצים לקיים גמישות בהתאמה שאנחנו עושים עם מודרכינו על פי צורכיהם. למדריך כדאי לנצור בתודעתו את שלושת מוקדי ההדרכה - חקר אירועים, עולמו הפנימי של המנהל בתפקידו, ויחסי ההדרכה עצמם. בטבלה שהצגנו, הצענו מוקד מתאים למצבים קיצוניים. מוקד זה - אין מטרתו לצמצם את פעולת ההדרכה אלא להדגיש את המוקד כחיוני בהתמודדות עם הקושי המאיים על ההדרכה. בהמשך היום תשתתפו בסדנות העוסקות בכלים הדרכתיים - כלומר איך אתה מבין דברים? איך אתה עושה התאמות? מיקוד, קצב, מקום, פריצות דרך, שאלות של אתיקה. שאלות שעוסקות ביחסי התאמה. תודה.



הרצאה שנייה

מנהיגות פדגוגית ומקומה בהדרכה אישית

מתוך סמינר להכשרת מדריכים אישיים למנהלי בתי ספר
יד השמונה 23.3.09, כ"ז באדר תשס"ט

מאת: אריאל לוי

אריאל:

אנו נעסוק היום במנהיגות פדגוגית, וכדי להתחבר לדבריו של מתי, אני טוען שאם דוחקים בכל אחד מכם ושואלים אותו מה תפקידו של בית הספר, אני מאמין שהתשובה תהיה שתפקידו של בית הספר לעסוק בהוראה, למידה וחינוך. הבעיה היא שהמושג 'מנהיגות פדגוגית' הוא מורכב. אני אעסוק בפדגוגיה ובמנהיגות הפדגוגית שחלק ממנה נלמד בשיחה זו. הבעיה במושג 'פדגוגיה' היא שמכניסים לתוכו את כל מה שמתרחש בבית הספר. אני מעדיף לצמצם את המושג. תפקידו של בית הספר לעסוק בהוראה ובלמידה. כדי להתעסק בפדגוגיה - צריך לעסוק בתהליכים העוסקים בהוראה ובלמידה. זה תפקידו המרכזי של מנהל בית הספר. אנו לומדים מדוח מקנזי כי יש לעסוק בהוראה ובלמידה בבית הספר, הדוח אומר שאיכות המורים היא הרכיב החשוב ביותר בהצלחתה של למידה בבית הספר. אם צריך לשפר דבר-מה במערכת - הוא את איכות המורים. הרכיב השני בחשיבתו הוא המנהיגות הפדגוגית. יש קשר בין מעשי המנהל לבין מה שקורה בקצה. בהיותי מנהל בית ספר אני זוכר ששאלתי את עצמי אם דברי יגיעו לתלמיד היושב בקצה הכיתה. מה מגיע לאותו יונתן שיושב בכיתה י"4? מנהיגות פדגוגית במיטבה משפיעה על 'הלמידה בקצה'. כיצד זה פוגש אותנו בהדרכה אישית? נעסוק בשלושה מוקדים:

מנהיגות פדגוגית - הגדרות שונות

- ממוקדת בהתנהגותם של המורים במטרה להשפיע על צמיחתם של התלמידים
- הובלת תהליכים בעלי זיקה מפורשת ללמידה של תלמידים
- מכוונת ומנחה שיפור מתמיד של ההוראה והלמידה

המוקד הראשון הוא המורים - בסופו של יום אפשר לטעון שתפקידו של מנהל בית הספר הוא לעבוד עם המורים על האופן שבו הם פועלים. המוקד השני הוא הזיקה להוראה וללמידה - אם כל אחד מכם היה נכנס לתצפית בבית ספר, הוא היה יכול לענות לשאלה אם המנהל עוסק במפורש בסוגיות של הוראה ולמידה. סוג של התכוונות וסימון דרך. יש צורך כל הזמן להיות שם מתוך התמקמות המדגישה את האופן שבו נראות הוראה ולמידה בבית ספר. המוקד השלישי במנהיגות פדגוגית הוא ההדרכה. מטבע הדברים זו מנהיגות מפוזרת בעליל.



פרקטיקות מרכזיות של מנהיגות פדגוגית

- יצירת אתוס וחזון
- בניית קהילות למידה מקצועיות
- ביזור המנהיגות
- התמקדות ביחיד (Personalized Learning)
- ארגון ההוראה והלמידה
- תכנון מבוסס נתונים
- תיעוד והערכה
- דוגמא אישית

מנהל בית ספר אינו יכול לעשות הכול בעצמו. השאלה היא אם עיקר עבודתו הוא הובלת תהליכים והדרכה. משמעות הדבר אינה שמפסיקים לנהל ישיבות ולקבל הוראות. אם מתייחסים ברצינות לשיפור מתמיד בהוראה ולמידה, אלו תהליכים שנמשכים לאורך זמן. העבודה נמשכת זמן רב, לפיכך המוקד שלנו הוא סוג של מכוונות. מיד אציג לפניכם תפיסת הפעלה שבנה גל פישר, ראש תחום מחקר ופיתוח. אנו נציג אותה כאן, בקשר שבין מנהיגות פדגוגית למתרחש בכיתה.

כאשר קוראים ספרות מקצועית ומתבוננים בעשייה שלכם כמנהלים יש אוסף של פרקטיקות שאנו רוצים שיבואו לידי ביטוי בהדרכה. הפרקטיקות הללו מסתמכות על תפיסה שלפיה כמעט כל המנהיגים המוצלחים עובדים עם מגוון דומה של פרקטיקות. רוב הפרקטיקות של המנהיגים האפקטיביים דומות. המאגר דומה. מנהיגים מוצלחים הם מנהיגים שיודעים להתנהל מתוך הקשבה ופתיחות בהקשר שבו הם עובדים. שינוי הוא תהליך קריטי גם מאתגר וגם עובד עם הקשר. מרב העוצמה של המנהיגים נובעת מהשפעתם על המחויבות שלהם להוראה וגם תנאי העבודה שלהם. להשפעה עקיפה חלק נכבד מעבודתם של מנהלי בתי ספר. מנהל שהשקיע בסוגיית מחויבות לעבודה, מוטיבציה של מורים וגיוסם, סביר להניח שתהיה לכך השפעה על ההוראה ועל הלמידה בכיתה. **המוקד הרביעי הוא ביזור**, ככל שהמנהל יודע לבזר, כך הוא מצליח להשפיע יותר. הביזור אינו רק טכניקה ולא רק האצלת סמכויות, אלא הוא האופן שבו המנהל משתף דמויות אחרות בתוך הצוות, כחלק מהחשיבה על היחס לתהליכים של הוראה ולמידה. מהספרות עולה שיש דגשים שונים על מנהיגות פדגוגית. יש כאלה שיציבו את האתוס ואת החזון במרכז. יש בדיחה שלפיה 'חזון' הוא כל הדברים שלעולם לא אעשה. מורכב מאוד לעבוד מול החזון. מנהל בית ספר שכל הזמן פועל לפי 'חזון' - הדברים ישתפרו אצלו. יש שטוענים שתהליכי הערכה ותיעוד יביאו לידי שיפור.

מילה אחת על מחקרים - רוב המחקרים שמהם לקחנו את הפרקטיקות ואת העקרונות נעשו באנגליה ובארצות-הברית. הם חלק מהתפיסה של אותן מערכות. שם קידום הישגים ותוצאות הם בנפשה של המערכת. במדינות אלו כל המערכת מושתתת ומכוונת להעלאת הישגים ותוצאות. שם המנהלים מדקלמים את הדברים שקשורים לצמצום פערים ולהעלאת הישגים. אנו נעשה התאמה למציאות שלנו בארץ.



אני רוצה להתחיל בריבוע הימני. יש מודל הפעלה, מודל פרקטי שאפשר לחפש קשרים באמצעותו. נשאלת השאלה מהן הוראה ולמידה? יש שיאמרו שהן מתבטאות באופן שבו השיח בכיתה מתנהל. יש שיאמרו שהוראה ולמידה מכוונות לערכים. בכוונה אני רוצה לצמצם את המילה 'פדגוגיה' לשלוש זירות: שיפור הישגים, שינוי שיח הכיתה והבנה.

'תרבות' היא אוסף של ערכים ונורמות שיש בארגון. אנו טוענים שתרבות היא גם האופן שבו השפה והפרקטיקות מקבלות בולטות. ולגבי המנהיגות - מנהל בית ספר ששם במרכז העבודה שלו את ארבעת הדברים האלה הוא מכוון לתהליכי הוראה ולמידה, ויצטרך לעבור דרך הפרקטיקות שמעצבות תרבות. אבל ההיבטים הללו יעשו שינוי בבית ספר בהוראה ולמידה הן לצורך הישגים והן לצורך סוגיות של שיח. אתן דוגמה על מנהל בית ספר שהגביר את רמת הקוליגיאליות של המורים במידה ניכרת, וטען שחלק מההתחדשות היא השיח בקהילות אלו עוסק בהוראה ולמידה ולא רק בזכויות וחובות. איך אנו יודעים להשפיע על השיח הזה שיהיה בעל משמעות. אחת הדרכים היא קוליגיאליות.

סדירויות ומנגנונים - אין דרך טובה יותר לבסס תרבות בכלל ותרבות שעוסקת בהוראה ולמידה, מאשר עיצוב מנגנונים וסדירויות. למשל, שינוי מערכת השעות לשעות כפולות, לכל מקצוע ולא שעות יחידות תחולל שינוי בהוראה. זוהי דוגמה לאופן שבו באמצעות שינוי סדירות דרך מערכת שעות אנו מעצבים תרבות המחייבת התייחסות להוראה ולמידה. דוגמה נוספת לעיצוב תרבות בית ספרית באמצעות מנגנונים וסדירויות- בבית הספר שלי החלטנו לערוך את הישיבות הפדגוגיות אחרי מועד חלוקת התעודות. בזמנו ראיתי כי הדיונים בישיבות לקראת חלוקת התעודות נסובו בעיקר סביב איסוף ציונים. רוב השיח היה על כך. הישיבות שעשינו אחרי מועד חלוקת התעודות שינו את ההתנהגות בישיבות. המחנך היה נפגש עם הרכז שלו ואז הישיבות היו עם הפנים קדימה ולא בדיעבד. זהו שינוי ארגוני. היה לי עוד "שיגעון" של עבודה בשלישים ולא בחציונים. הסדירויות הללו יצרו שיח אחר שהיה מכוון לילדים. ישבנו בישיבה ודיברנו על ילדים ולא רק אספנו ציונים.

הדרכה אישית - מתי כבר דיבר על החזקת תמונה זו בראש. הכוונה היא לפעול מתוך מקום הדרכתי ופדגוגי. אתן דוגמה קונקרטית. בסדנות תעבדו על כלי עבודה שבנינו עם פלור - כלי עבודה של תוצאות מצופות. מה אנו מצפים ממנהל לאחר שנתיים ראשונות בתפקיד. זה כלי עבודה שיאפשר לכולנו פריזמה, היכן מנהל בית ספר צריך להיות? המשמעות אינה שנבחן אתכם באמצעות הכלי הזה, הרעיון הוא להחזיק



תמונה הנוגעת במקום שבו אנו רוצים לראות את עצמנו ואת המנהל. זו גרסה ראשונה שבנינו, ואנו גם רוצים לקבל עליה משוב.

נצפה כעת בסרט; קטע של חמש דקות מתוך הסרט '400 המלקות'. ב-1959, ילד ממשפחה ענייה, 'מברז' מבית הספר כל הזמן. הוא מסתובב ברחובות, ומגלה שאימו בוגדת באביו. הוא נסחף למסכת שקרים. עם הזמן הוא בורח מהבית, ומגיע למוסד וגם ממנו הוא בורח. אני מבקש שתצפו בקטע כסיפור שמודרך מספר לכם בהדרכה אישית.

אחר הקרנת הסרט

כעת אעלה שאלות שראוי להעלותן בהדרכה אישית. "המנהל הוא המצלמה" והוא מתאר לנו בהדרכה סוג של מצוקה. הוא חווה שיעור מעניין, מורכב ובעייתי ומתאר לנו אותו כפי שצפינו בו בקטע. עתה אתאר בהרחבה מה ניתן להעלות בהדרכה עמו. הייתי שואל את המודרך 'מה אתה לומד ממה שראית בכיתה? הייתי מתמקד באופן שבו המנהל רואה את השיח בכיתה: איך הוא מסתכל על השיח; מה קרה שם; על עולם התוכן; על השיעור ועל התלמידים. מה קורה לתלמיד שההתארגנות שלו מורכבת יותר. כיצד התלמידים התבטאו בכיתה. האם ההתבטאות שלהם בכיתה הוזמנה, מה מקומם של התכנים בשיעור. למשל הייתי שואל את המנהל, מה במרכז ההוראה: התכנים? ההישגים? ההבנה? הייתי שואל אותו אם הוא חושב שזה מאפיין תהליכים נוספים של הוראה ולמידה. הייתי ממליץ לו מה עוד לעשות כדי לאסוף נתונים נוספים על אופני ההוראה והלמידה בביה"ס - למשל לראות אם יש תופעה כזו או אחרת, או שזה המורה המסוים. הכרת בית הספר באמצעות נתונים היא משימה ראשונה במעלה. הדיאלוג שאפשר לעשות בהדרכה האישית, לגבי הדרכים שבהן המנהל יכול להכיר את בית ספרו, הוא חשוב מאוד. לפי השיחה הקודמת עם המדריכים, נראה לי מתחייב לעסוק בסוגיות כגון 'כיצד מנהל בית הספר רואה תהליכים של הוראה ולמידה בכיתות? לא לכל מנהל חדש יש אפשרות לראות זאת. אם היית ארבע-עשרה שנה בבית הספר לפני הניהול, יש לך מטען קודם, אולם חלק ניכר מדריך הניהול מתעצב בשנתיים הראשונות. כדאי לדבר על פרקטיקות ועל צעדים שהמנהל נדרש להם כדי להכיר את בית ספרו. אילו היבטים בתרבות אנו רוצים לשנות? ואיך אנו רוצים לעשות זאת? אחד הדברים שעולים כאן הוא האופן שבו אני משוחח עם המנהל; לשים אותו במקום שבו יש לו תפקיד בהנחיה של הוראה ולמידה. הדיאלוג עם המורה הוא קריטי. מה מכל הדברים שראית דורש התייחסות? כיצד תרחיב את ההיכרות שלך עם אותו אדם? כדאי להיכנס לכיתות ולראות כיצד נראים תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר שלך. לעודד את המנהל בתחילת דרכו לעשות תצפית ומשוב. יש אחריות למדריך בעצירה ובהתבוננות מדי פעם בפעם על הזווית הזאת. אני רוצה לסיים באמירה על תזמון - טענתנו המרכזית היא שמנהל בית ספר צריך לעסוק כבר בשנתו הראשונה בתפקיד בתהליכי הוראה ולמידה. הדרכה אישית צריכה לבוא ממקום של עיצוב תפיסות אלו. התפיסה שבה הצרכים של המודרך עולים - היא קריטית בעינינו.



הרצאה שלי שית

מחשבות על ההימנעות בהדרכה מהעיסוק בנושאי פדגוגיה

מתוך סמינר להכשרת מדריכים אישיים למנהלי בתי ספר
 יד השמונה 23.3.09 כ"ז באדר תשס"ט

מאת: ד"ר איתמר לוריא

איתמר:

אנו מוצאים פרדוקס במגענו עם מנהלים רבים: מחד הם רואים חשיבות מרכזית בתפקידם הניהולי בקידום העשייה הפדגוגית והרחבת אופקי ההשכלה של תלמידיהם, מאידך בתור היועצות בסיטואציית ההדרכה, רבים מהמנהלים לא מתמקדים בסוגיות הנוגעות להוראה וללמידה. מה הסיבות לכך? האם זו תולדה של ניסיון היסטורי שיועצים למנהלים דנים בסוגיות ניהול שונות לבד מפדגוגיה? האם המנהל נועץ עם אנשים אחרים בנושא זה? האם הנטייה להימנעות מעידה על רגישות מיוחדת בעבור מנהלים האמורים כביכול להיות מנהיגים פדגוגיים קומפלטנטים שלא אמורים לתהות ולשתף בהתלבטויות ובקשיים בתחום זה? ברצוני לנתח את הדחף להימנעות מנושא זה בהדרכה שלעתים קרובות מקביל להימנעות המנהל מנושא זה בבית ספרו. לאחר מכן אדון בדרך שבה נושאים פדגוגיים עולים באופן ישיר ועקיף בהדרכה. ברצוני לחדד את אוזני המנהל בנוכחות הסמויה של נושאים פדגוגיים בהיוועצויות שהנושא הגלוי בהן הוא אחר (של אנשי צוות, של ילד מקשה חברתית, היעדרויות ואיחורים וכיו"ב).

כמבוא, ברצוני להתחיל בהערה כללית על המפגש המשותף שלנו היום. נדמה שהאנשים הנכחים כאן, הרוב אנשי חינוך ותיקים שעסקו בניהול ועתה מדריכים מנהלים צעירים, שותפים לנו בחשיבות הגדולה שיש לעשייה החינוכית. פן חשוב של העשייה החינוכית הנו טיפוח התשוקה והדחף ללמידה. אנו חותרים, אני מקווה, להיות שותפים ביצירת מערכת חינוך שתלמד את תלמידיה טוב יותר מכפי שהיא עושה זאת היום. בהיבט זה, כיצד נרתום את ניסיון העבר העשיר של מדריכים-מנהלים למען עתיד שיעלה על העבר שממנו ניזון המדריך? סיטואציית ההדרכה היא "מרחב פוטנציאלי" דהיינו, מקום שבו המפגש יכול לאפשר עשייה יצירתית של המנהל החדש מתוך הקונטקסט המפרה של המפגש ההדרכתי. בהדרכה יש גם יחסי השפעה, וברצוננו להשפיע על שדה העשייה הפדגוגי דרך סיטואציית ההדרכה. בהציגנו היום את המושג של מנהיגות פדגוגית של המנהל, ברצוננו לעזור למנהל לחשוב, ללמוד, להגדיר ולפעול באופן מושכל ומכוון בציר זה.

מיהם המנהלים של בתי הספר והאם הם המנהיגים הפדגוגיים בבית ספרם? נתחיל את תשובתנו בבחינת מנהלים מובילים בתחומים אחרים. בצבא הקצין הוא החייל הטוב ביותר שנבחר "לצאת" לקורס מפקדים, ובגלל הצטיינותו קודם הלאה. באוניברסיטה נשיא האוניברסיטה ככלל נבחר מתוך שורה של פרופסורים מובילים. נשיא האוניברסיטה הוא אקדמאי מהשורה הראשונה, בעל כשרון ניהול כלשהו. בבית חולים נהוג לבחור כמנהל בית החולים רופא בכיר, אך לאו דווקא הבולט בפרסומיו המדעיים אלא בעל כישורים ניהוליים מוכחים. בבתי החולים יש תרבות ניהול שלמה. אתן לכם דוגמה שאחד ממנהלי בתי החולים תיאר



לנו. הוא מגיע בבוקר השכם לבית החולים; בכל יום הוא מבקר במחלקה אחרת בבית החולים ומראיין את החולים. הוא מתעניין בחוויה של החולה בבית החולים. בהמשך היום הוא מצטרף לביקור רופאים במחלקה. כאן הוא מתבונן בדרך התנהלות הרופאים ליד מיטת החולה; בוחן את עומק הדיון ואת הדברים שבהם הרופאים משתפים את החולה. מנהל בית החולים הזה, עושה את מה שאריאל כינה "שגרות". המנהל יצר שגרה של עבודה - בבוקר הוא מדבר עם חולים ובצהריים הוא רואה כיצד הרופאים עובדים. באופן ניהול הוא מדגיש שהוא בוחן את פעולת צוותו דרך השירות והיחס שהוא מעניק לכל חולה וחולה. המנהל עושה בקרת איכות, תוך מבט על הביצוע בשטח. הוא יכול לתת משוב על התנהלות הרופאים בביקור הרופאים. ההתנהלות של מנהל בית החולים שתיארתי יכולה להוות משל על אופן ההובלה של המנהלים את בית ספרם. יש כל מיני שגרות שבהן המנהל נוכח והן קריטיות לחוויה של ילד בכיתה, הן מגדירות את מוקדי העבודה הצוותיים ואת תהליכי היישום הקונקרטיים.

מנהל בית הספר לא קודם, במקרים רבים, לתפקידו הנוכחי עקב הצטיינותו בהובלה פדגוגית בבית ספרו תכונות מנהיגותיות אחרות גרמו למינויו - שכלו הישר, יכולתו להוביל אנשים אחריו, עמידותו בלחץ והבנתו תהליכים מערכתיים וארגוניים. באופן דומה, חלק מהמנהלים שהפכו למדריכים הצליחו בתפקידם כמנהלים לאו דווקא הודות ליכולתם להוביל בעצמם את תהליכי הלמידה בבית ספרם. חלקם נשענו על אנשי צוות ועל רכזי מקצוע בעלי יכולת רבה שבתחומם דאגו ליצור ולמסד תהליכי עבודה ולמידה משמעותיים. חלקם נשענו על תהליכי עבודה קיימים בבית הספר ואט אט למדו והתערבו בתהליכים הפדגוגיים בו. די שאחד המשתתפים במפגש אינו רואה את מעורבות המנהל בתהליכי פדגוגיה כהכרחית מראשית דרכו כמנהל, אזי הסיכוי שתהא הימנעות מלעסוק בנושא זה בהדרכה גדל. ההימנעות מונעת כאן בעיקרה מרצון לא מודע שלא לעסוק בנקודות תורפה ובנקודות חולשה הגלומות בנושא הטעון של הפדגוגיה בבית הספר, תוך מתן הכשר לכך על ידי הסטת המבט לנושאים חשובים אחרים. עיסוק המנהל בנושא הפדגוגי כרוך במפגש עם המורים בתחום ההתמחות המקצועי שלהם 'וקיים' חשש שמעורבות בשדה העשייה האינטימי של המורה מול תלמידיו עלול להיות כהליכה בשדה מוקשים שעלולים להתפוצץ ואת נזקם קשה לחזות מראש. שיתוף הפעולה הלא מודע בין המדריך והמודריך בתהליך ההימנעות גורם לכך שתפקיד הובלה מרכזי שעליו מופקד המנהל אינו מובא לפורום היועצות-דהיינו להדרכה.

סיבה נוספת להימנעות היא שמנהלים רבים אינם חושבים שהדרכה היא המקום הנכון לדבר על פדגוגיה. לטענתי, לא במקרה, יש בריחה מהשיח על פדגוגיה. כאשר מדברים על פדגוגיה הסכנה המרכזית הינה התמקדות בסיסמאות. אני טוען שיש המון מלל ושיווק בתחום הפדגוגיה, אולם כאשר בוחנים את התכנים אין בהכרח התקדמות בתחום. המנהל נמנע מנושא זה, מאחר שאיננו יכול לדמיין שיחה משמעותית עם המדריך הנושא זה. מושגים כגון "מיפוי כיתה" ו"הוראה דיפרנציאלית" נתפסים כהתייחסות מצופה ולא ככזו היכולה להביא לדיון מעניין עם המדריך.

בנוסף לכך, מנהלים רבים נהנים מכך שבין אנשי הצוות שלהם יש אנשי פדגוגיה מובהקים. דמויות אלו מובילות תהליכים פדגוגיים בבית הספר ולעתים מהוות דמויות סמכות בעבור המורים בתחום זה. מורים נועצים עם הדמויות הללו, שחלקן בעלות תפקידים פורמליים בתחום הפדגוגי בבית הספר. המנהל עלול לחוש כגמד קטן בתחום הפדגוגיה בהשוואה לדמויות עטורות הניסיון והידע העובדות תחתיו. מנהל מסוים רצה להעצים את כוחם של המובילים הפדגוגיים בבית ספרו ואף יתייעץ אתם בנוגע להחלטות רלוונטיות בנושא. אנו רוצים להדגיש שהמנהל נותר המוביל הפדגוגי בבית הספר גם אם אינו המומחה בנושא זה. ללא הובלה שלו נושא הלמידה יהיה חסר מנהיג בבית הספר.



סוגי ההימנעות שבהם התמקדנו כאן נובעים מסיבה פשוטה: אנשים מתביישים לגלות את בורותם. הרבה מהמבוכה על הנושאים הפדגוגיים מקורה בחוסר אונים ובחוסר ידע. במילים אחרות, המנהל לא מביא את נושא ההוראה והלמידה להדרכה בגלל חוסר ביטחון עצמי בתחום.

הסיבה השנייה היא שיחסי ההדרכה עצמם יכולים לתרום להימנעות.

בואו ניקח לדוגמה שיחת היכרות בין מדריך לבין מודרך שמתנהלת באופן הבא:

המדריך: "אני רוצה לומר שבשנת ההדרכה שתהיה לנו נדבר על מה שמעסיק אותך. זה יהיה מקום שבו נוכל לדבר על סוגיות ניהול שמעסיקות אותך. נחשוב עליהן יחד, וזה יהיה מקום ללימוד משותף".

האם הזמנתי בדבריי את המנהל לדבר על פדגוגיה? לא! השארתי את השיח על הפדגוגיה תלוי במנהל. נתקלנו בבתי ספר שהתנהלו באווירה של כיבוי שריפות והתנהלות משברית, והדבר האחרון שהמנהל עסק בו היה תהליכי הלמידה שהינם תהליכים ארוכי תווך. אנו מוצאים שוב ושוב שההתמקדות בנושא הענייני המרכזי של בית הספר, דהיינו הוראה ולמידה, מאפשרת למנהל שבית ספרו מתנהל באווירה משברית לארגן את צוותו ולצאת מהמשבר דרך העשייה התהליכית הכרוכה בתהליכים פדגוגיים.

דוגמה לשיחה עם מנהל אחר: "תראה, אני שמח מאוד שקיבלתי את הזכות להדריך אותך. שנים אני מנהל את בית הספר המקיף שלנו. זכינו בפרס חינוך. קידמתי תכניות פדגוגיות המשמשות דוגמה לבתי ספר בארץ. אני רוצה שתרגיש מספיק נוח לשתף אותי גם בסוגיות הפדגוגיות".

אף על פי שבשיחה הזאת הייתי אישי ופתוח ושמתי את הנושא הפדגוגי על שולחן העבודה, קיים סיכוי סביר שהמודרך ירגיש שאני יודע טוב מדי מה נכון, וכשיפנה אליי - אתן לו פקודות. ההזמנה שתיארתי לא באמת מזמינה היוועצות. די בכך שניכר שאני איש חינוך בעל ניסיון וידיעה שאני יודע מה נכון, שיראה בי מורה יותר מאשר מדריך, תומך, שיבחן ויקדם את מהלכיו שלו כמנהל.

למשל, אפשר לומר אחרת או להוסיף לדברים הקודמים את האמירה הבאה:

"אני לא מרגיש שיש לי התורה כולה, ושאני יודע את התשובות בנושאים שנוגעים להוראה ולמידה בבית הספר שלך, אבל אני רוצה לחשוב אתך על השאלות הללו. אני לא נעול על דבר אחד, ומה שהיה נכון בבית הספר שלי ועבד בסופו של דבר, לא בהכרח נכון ומתאים לבית הספר שלך."

המדריך עצמו לפעמים לא מרגיש בטוח בתחום הזה. קשה לו ביוזמתו להעלות את הנושא כי איננו מרגיש בנוח לדון בו. לעתים מאחר שהוא רחוק מהנושא ולעתים מאחר שהוא חושש שדעותיו הנחרצות יחבלו באווירת הדיאלוג שיצר. כדאי לבחון אם אידיולוגיה הדרכתית של היענות לנושאים המועלים באופן גלוי על ידי המודרך מהווה כיסוי לחרדה מפני דיון בנושאים הנוגעים בהוראה ובלמידה. ההימנעות מדיבור על פדגוגיה אינה פשוטה, ולאיש אין מתכון קשיח אידיאלי בנושא זה. יש כאן תהליך שצריך לבדוק לגופו. אריאל לוי מציע שהמדריך יהיה מכוון לכך שעל המנהל כבר בשנתו הראשונה ללמוד את תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. יש יתרון לכך שהמנהל חורת על דגלו שהעשייה הפדגוגית היא חוליה מרכזית בעשייה של בית הספר תחת שרביטו. המבט האינטגרטיבי של המנהל על בית הספר, על אופן עבודת המורה, על חויית התלמיד 'על תהליכי למידה מערכתיים וכיו"ב הוא מרכיב חשוב ביצירת הובלה פדגוגית. בבית ספר מסוים כדאי שמנהל ייכנס לכיתות ויעשה זאת בשנה הראשונה. כדאי למנהל לחשוב על הצמתים הפדגוגיים וחישיבות נוכחותו בהם. המיקום של המנהל בשגרות האלו חשוב מאוד. ההימנעות מנושא הפדגוגיה גדולה יותר ממה שאנו חושבים. כמדריכים עלינו לבדוק את עצמנו ולשים לב אם אנו עצמנו תורמים להימנעות ונמנעים מכך.



העניין מביא אותי לנושא הבא והאחרון שהוא דיון **במקום הסמוי והגלוי של פדגוגיה בתוך הדרכה.**

אדם מגיע לבית הספר ובא למזכירה, זו אומרת שהמנהל בשיחה עם מישהו ושהוא יכול להמתין בחוץ. הוא יושב ליד שלושה ילדים מורחקים המחכים למפגש עם המנהל. המדריך כמנהל ותיק יכול למצוא את עצמו חושב: "מי מטפל בילדים?" "אילו ילדים מורחקים מהכיתה ואילו מושארים בכיתה?", "האם הילדים האלה מוצאים את דרכם למנהל כי אינם מוצאים טעם בעשייה הלימודית בכיתה?" "כיצד נעזור למנהל המודרך להרחיב את מבטו שהפרעות משמעת יכולים לבטא קשיים בתהליכי הוראה ולמידה?"

המדריך פוגש לעתים מנהל צעיר בעל חזון פדגוגי מגובש. מנהל זה מגיע לתפקידו עם רצון ליישם את תכניתו מיד. באחד מבתי הספר פגשנו מנהל שכזה. הוא רצה ליצור רפורמה בהוראה וללמוד מדעים, פיזיקה ומתמטיקה מתוך גישה האינטר-דיסציפלינרית. אנו כמדריכים שאלנו את עצמנו ואותו האם המורים פנויים ויכולים להטמיע שינוי כזה בביה"ס? האם ההוראה הקיימת תיפגע או תופרה מהתכנית החדשה? אילו ילדים ייהנו מתכנית זו, ואילו תלמידים יתבלבלו מהלימוד הבו-זמני של תחומי ידע שונים סביב ציר נושאי מסויים? כמו כן במקרה המסוים הזה, הצענו שתחילה המנהל ידבר עם אנשי הוראת המדעים בבית הספר כדי להבין את דרך חשיבתם, לדעת את משאלותיהם, וכדי ליצור עמם ברית סביב עשייה פדגוגית משותפת. במילים אחרות- אנו צריכים לשאול איך אנו עוזרים למנהל בעל רצונות ליצור מהפכה באופן ההוראה? איזה תהליך אפשר לעשות כדי לסייע לו. אילו תלמידים יש בכיתה. יש תכניות שמתאימות לילדים המבריקים ויש למתקשים. אנו מוצאים שאנו כמדריכים מתלבטים איזה תהליך של עזרה על המנהל לתת לצוות שלו. אני מציע לקחת את הטבלה שאריאל נתן לנו קודם ולדון בה. יש לשאול את השאלה כיצד זה מגיע לפרקטיקה שהמורה יתרגם ויוכל לעשות זאת.

שאלה: המשימה כרגע השתנתה ממה שנאמר לנו בקיץ. קיבלנו משימה להדריך את המנהלים כיצד להיות אנשי פדגוגיה טובים יותר. יכול להיות שזו משימה חשובה. לא ברור לי בעקבות מה השתנתה המשימה. אני מרגישה שמביאים מוצר מוגמר ולא ברור לי מה קורה פה.

אריאל: אנו מתייחסים להדרכה אישית של מנהל בתפקידו, התפקיד יכול לעלות בכל מיני אופנים, וגם אנו במהלך השנה לא ראינו את כל התמונה; שמנו את ההיבטים הרגשיים במרכז. בין תפיסה פתוחה של הדרכה שהמניע אותה הוא המודרך לבין תפיסה סגורה של תכנית עבודה - אנו נוטים לכיוון התפיסה הפתוחה. עם זאת תפיסת תפקיד המנהל גם היא עלתה. יש מסמך שלם שעוסק בכך, ואני מקווה שקראתם אותו. עם זאת ניתן לכך השנה דגש יתר. חלק משאלות אלו יעלו בדיון. כתפיסה אנו במדיניות מתפתחת. לא הצבנו חוזה בתחילת השנה, שלפיו החלטנו מהי הדרכה אישית, איך צריך לעשותה, ואלו תוצאות מצופות ממנה.

שאלה: בנושא הפדגוגיה צריך לתת כלים למה לצפות? איך לתת משוב אחר הצפייה? כדי שנביא זאת מובנה למנהל החדש.

אריאל: זה החלק השני של השאלה הקודמת. אנו לא עוסקים רק בייעוץ, אולם יש כאן גם הנטייה שלכם. אם תרגישי שזה מה שהמודרך שלך צריך - אני מזמין אותך לעשות זאת.



הרצאה רביעית

"חנוך לנער על פי דרכו" או תהליכי הדרכה וחקר הסובייקטיביות

מתוך סמינר להכשרת מדריכים אישיים למנהלי בתי ספר
 יד השמונה 23.3.09 כ"ז באדר תשס"ט

מאת: מתי בן צור

מושגי יסוד: חנוך לנער על פי דרכו, עצמי, עצמי ניהולי, זולת עצמי, מרחב פוטנציאלי, מרחב הדרכה, הדלת הפתוחה או הסגורה

יש המפרשים "לפי דרכו" לפי המקום שאליו הוא עומד ללכת, אך אנחנו כרגע קוראים "לפי דרכו" - לפי הדרך האישית שלו - לפי הסובייקטיביות שלו. פרק כב' בספר משלי עוסק כולו בצניעות, בנדיבות ובכבוד לאדם שנברא בצלם ה' באשר הוא. הפרק הוא רצף מתפתח של עצות כיצד ראוי אדם לנהוג באחר, ומצווה על זהירות מגבהות לב, מיוהרה וממבט מלמעלה למטה. האזהרה מופנית בעיקר למי שתפקידו הבכיר או מעמדו הרם מזמן לידידיו את ההזדמנות, את הכוח ואולי את האשליה שהוא מורם מעם ושערכו הסגולי, גבוה משל האחר, יהיה מעמדו, עושרו או ניסיונו של זה אשר יהיה. ספר משלי חובר, קרוב לוודאי, על-ידי שלמה המלך מי שנחשב לחכם באדם. הוא מסביר בפרק קצר זה מהו לדידו חינוך נכון במובנו העמוק והיסודי ביותר. הוא מציג גישה מהפכנית, מאתגרת ואולי אפילו חותרת תחת הנחות היסוד המוכרות. על המחנך ללמוד את תלמידו בטרם יחנכו.

למידת דרכו של התלמיד מתקיימת כמרכיב יסוד בתהליך הלמידה וההדרכה, כחלק אינטגרלי ולא כמהלך, קודם פעולה או כהכנת השטח.

ברור שהצגת הדברים באופן פרובוקטיבי כזה מעוררת שאלות חריפות אצל הקורא: מה מקומה של האמת? מה מקומו של הידע והניסיון של המורה, ההורה או המדריך? ומה על דרכה של תורה במובן הצר ובמובן הרחב. מה זאת אומרת על פי דרכו? כיצד מתכוון שלמה המלך לכונן אותנו?

הרי רוב המצוות אינן קשורות בזהות ממלאן. כאשר מופיעה מצווה במקורות בדרך כלל אין משמעות לאופיו או לדרך חייו של ממלא המצווה. המצווה הינה הוראה אוניברסלית, לא אישית, ואין בה ממד סובייקטיבי. כל יהודי, נוצרי או מוסלמי באמונתו בדתו שלו מחויב בה, ופתאום, בתוך ספר הספרים מתגלה פרמטר של התאמה כעצת יסוד. חזקה על שלמה המלך שאכן התכוון בדיוק למה שאמר והבין שסוגיית ההתאמה הסובייקטיבית תביא עמה לאין סוף פתרונות "נכונים" מה שאולי מעורר דאגה בקרבנו, אך לא אצל החכם באדם. העושר הזה, לדידו, הוא עושר הבריאה - אין סוף האפשרויות הקיימות בתוך הפוטנציאל האנושי, ובתוך כך חשיבות דרכו של כל אחד ואחד מן התלמידים.

תפיסת הדרכה זו שאנו מציגים כאן ונשענים על אילן גבוה, מבקשת לומר **שהמדריך מודריך את המודרך כשהוא מבקש לעצב את ההדרכה על פי דרכו (של המודרך)**. אין מדובר רק בתהליך אבחון של איך נכון למודרך זה ללמוד אלא גם בתפיסה תהליכית, מתמשכת, ולפיה אופן ההדרכה מעוצב בתהליך



אינטראקטיבי מתמשך של המודרך והמדריך, והוא עצמו מושא ללימוד ולחקירה. זה בעצם יהפוך מאוחר יותר ל"גם אם יזקין לא יסור ממנה". ההדרכה היא בעצם הזדמנות יקרה מפז למנהל החדש לנסח בתוך מרחב בטוח ומאפשר את דרכו. נדמה לי שלא צריך להסס מלהציב את דרכו של המנהל כאחד האתגרים המרתקים של ההדרכה.

דרכו של הנער או המודרך מגיעה מתוכו; היא גם קיימת שם מתמיד כחלק מאישיותו ומדרך גדילתו והתפתחותו, אופיו, משפחתו, תרבותו וניסיונו היא גם מתהווה ומשתנה לכל אורך ההתפתחות בכלל, ולענייננו בתוך האינטראקציה ההדרכתית.

הרעיון החמקמק, המורכב והמיוחד - שהילד והמודרך או התלמיד מגיעים אל העולם, אל המפגש כאשר דרכם כבר בתוכם, ובאותה עת הם מגלים, יוצרים ומגבשים אותה בתוך ההתפתחות, בתוך ההדרכה - מתואר בגאונות על ידי הפסיכואנליטיקן הבריטי דונלד ווינקוט: "התינוק מבחינתו ממציא (לא מגלה) את אמו שממתינה שם מוכנה להיות מומצאת על ידיו". המדריך באופן אידיאלי, במיטבו, ממתין שם (במרחב ההדרכתי) להיות כפי שמתאים בדיוק לגדילת המודרך וליצירתיותו!

המודרך אינו מעצב רק את דרך ההדרכה, הוא מעצב בעצם את המדריך שמצדו כמו נותן עצמו להיות מומצא, מעוצב, על פי דרכו של המודרך הבאה מתוכו.

אנחנו מזמינים את המדריכים למעין שזירה מרתקת של הרגלינו וניסיונו המקצועי עם אישיותו היסודית ביותר הבאה מהמעמקים של המודרך, של האדם שהוא. אנחנו מבקשים בהדרכה להיות ערים לאמונתו היסודית, המודעות והלא מודעות של המנהל החדש, מהו אדם: תפיסת עולמו הבסיסית של המנהל המודרך למה שמניע אותנו, למה שמגדל אותנו, למה שפותח אותנו ללמידה ומה שסוגר אותנו. נושאים בסיסיים בהתנהלות האנושית כמו אמון בסיסי, אקטיביות-פאסיביות, להט, מנהיגות, כריזמה, צניעות, יסודיות, רגעי נסיגה והימנעות - כל אלו הם אבני יסוד בדילוג ההדרכתי המגדל והמפתח. דיאלוג עדין, מלווה ומביט גם לעומק האנשים.

אני רוצה לגייס לעזרתנו שני פסיכואנליטיקאים מרכזיים שעסקו בהתפתחות של האדם בשבילי נפשו שלו, והם היינץ קוהוט ודונלד ווינקוט. שניהם כתבו לאחר מלחמת העולם השנייה, ושניהם ביקשו להעמיק ולהבין את מסעו השלם של אדם בחייו והיחס בין שלמות מסעו לבין התנאים שנותנת לו סביבתו הקרובה והראשונית בראשית חייו וסביבתו הקרובה בהמשך חייו. שניהם דיברו על קשר הדוק בין היכולת של הפרט להמשיך להתפתח ולהתחדש לבין איכות הסביבה המידית הנמצאת שם. זוהי התשתית העיונית שלנו בבקשנו ללוות את המנהל החדש בראשית דרכו בהדרכה אישית.

היינץ קוהוט, פסיכואנליטיקן יהודי משיקגו שנמלט לשם ערב המלחמה באירופה, הניח את חקר הסובייקטיביות האנושית כמסד מרכזי ללימוד האדם ולהתפתחות האישית בעולם. לכל אדם התפיסה הפרטית שלו את עצמו ואת העולם, ועל פיה הוא מתנהל. לשם אנחנו מבקשים לכוון את ההדרכה. קוהוט תיאר את התפתחות העצמי שלנו (עצמי ככלל, עצמי ניהולי וכו') כמפגש בין הפוטנציאלים שבנו, והיא מעין תכנית חיינו בה אחת הדמויות המשמעותיות, שאותה כינה "זולת עצמי" כלומר האחר, מאפשרת את התפתחות העצמי על פי תכנית האב שלו.

בשדה ההדרכה מתקיימים תהליכי למידה וגדילה רבים. אנחנו מתבוננים על הערוץ שבמציאות אינו מבודד מהמסע היום-יומי של ההדרכה. הערוץ שבו מתעצב המנהל, ובו הוא מסמן את דרכו, מגדל את העצמי הניהולי שלו. מקומו של המדריך בו הוא כ"זולת עצמי" מגויס בכוחו, בניסיונו ובסמכותו למהלך



החיים המרגש הזה שבו אדם מוביל את חייו המקצועיים ואת חייו האישיים ביותר ובונה אותם .

לגבי רוב מנהלי בתי הספר החדשים, בצדק רב, הכניסה לתפקיד היא רגע גדול של הבשלה והישג בסיפור חייהם. התפקיד החדש נרכש בעמל רב, לאחר דרך ארוכה, וקרוב לוודאי מפרכת. הניהול עומד להפוך לאחד מציוני הדרך המרכזיים בחייו המקצועיים, במקומו בחברה שמוסרת לידיה את אחד התפקידים המרכזיים בה, ובהגדרתו את עצמו כאדם.

ההתרגשות והגאווה (הגלויים והסמויים) בינו לבינו, בינו לבין משפחתו ובינו לבין חבריו לעבודה, השמחה וההתכוננות המשמשים בערבוביה עם חששות ועם חרדות, עם תחושות אחריות ושליחות ועם רצון אדיר להצליח, נשזרים למערך מוטיבציה מודע ולא מודע שנרקם לקראת תפקיד ובראשיתו. מרקם יסודי זה על מרכיביו ועל השלם מהווה הן את המצע והן את תוכן העבודה בהדרכה המלווה את הכניסה לתפקיד.

דונלד וויניקוט, רופא ילדים אנגלי שהקדיש חלק גדול מחייו ללימוד הקשר אם-ילד כאב טיפוס לקשרים שאנחנו בונים מאוחר יותר בעולמנו, תאר את "המרחב הפוטנציאלי" כמקום שבו אפשר לדמיין, ליצור רעיונות ומחשבות חדשים, ובעיקר מותר לשחק בו בחומרים מכל סוג ללא חשש. זהו מרחב שבו מתקיים ביטחון מלא ואין צורך להישמר מפני, להסתיר אותו ולהתגונן. למרחב מסוג זה אנחנו זקוקים, ובו מתחוללים תהליכי ההתחדשות והיצירה שלנו. איך בונים מרחב כזה בהדרכה?

התנאי הראשון הוא שהמודרך ירגיש מוגן ובטוח. כאשר אדם חרד האנרגיה הנפשית שלו מופנית להישרדות, והוא אינו פנוי להתפתחות וללמידה. התנאי השני הוא שהמחשבות והרעיונות אינם צריכים לעמוד למבחן המציאות. תפקיד המדריך הוא לעזור לשחק. הוא אינו בוחן ייתכנות, סיכויים או מגבלות: המדריך הוא פרקליט היצירה ולא נציג מגבלותיה. המדריך מאפשר זאת בשקט ולאורך זמן. אישיותו וניסיונו של המדריך הם מעין מעטפת חלקיקים המפרידה את הסיטואציה מן העולם ומהווה מגן, עם זאת מעין מאגר חלקיקים שהמודרך יכול לספח לעצמו כשעכשיו הם כבר לגמרי שלו, לגמרי לבחירתו.

נדמה לי שהיינו מבקשים מ"המרחב ההדרכתי" שלנו שיוכל להיות גם מקום טוב לדיון בפתרון בעיות ודרכי התנהלות וגם "מרחב פוטנציאלי", ובו מוזמן המנהל המודרך לפסוע מוגן ובטוח בשבילי הספק, הדמיון והיצירה בנוכחות מדריך מאפשר, תומך ומשתתף ביצירה החדשה.

אחרי הכול ברור לכולנו ששנות עבודת המנהל כבר בראשית הדרך (ונקווה שגם בהמשך) הן יצירה חדשה בעולם שטרם הייתה כמוה: מהוססת, לומדת, יוצרת, מחדשת, ממציאה, ערה מאוד למציאות עבודתו ולאישיותו של המנהל.

שאלת המרחב הפוטנציאלי היא שאלת מפתח ביכולת ההדרכה להיות מועילה, ועל כן ניצבת מיד השאלה לגבי פעולת המדריך כאשר לא מתפתח מרחב הדרכתי שבתוכו המנהל החדש אכן מפיק תועלת מן ההדרכה. ענייננו המקצועי ב"דלת הסגורה" הוא רב מאוד.

אני רוצה להרחיב על נושא הדלת הסגורה או הפתוחה ועל מעשה ההדרכה סביב סוגיות הדלת הפתוחה או הסגורה.

אני מזמין את המדריך להיות ער לשאלה האם דלתו של המודרך פתוחה עתה? מה פותח או נועל אותה? במיטבנו היינו רוצים שמה שאנו אומרים יפגוש דלת פתוחה. אך עלינו להיות ערים לכך: האם יש למודרך היכן להכיל בתוכו את מה שאנו אומרים לו? האם מתקיימת הדרכת אמת או הדרכה לכאורה שבה הדברים נאמרים, העצות נבונות, והמודרך אומר "כן" עם הראש, ובכל זאת לא מתחולל תהליך, ולא



ניכרת השפעה כלשהי של ההדרכה? אני מזמין אתכם לחשוב ולהיזכר בעצמכם ככאלה שדיברו אל דלת סגורה או ככאלה שהיו דלת סגורה בעצמם כשדיברו אליהם. מדובר ברגעים מיוחדים שהמנהל המדריך מבקש ללמוד ולהכיר כחלק מהכשרתו: האם לשמוע יש מה לעשות עם מה שאנו עומדים לומר לו? האם הוא נמצא במקום שבו הוא יכול לשמוע? האם הוא לא נמצא שם? האם אנו יכולים לעשות עם זה משהו - למשל, לשאול בכנות את המודרך האם מתאים לך עכשיו שנדבר על מחשבות שהיו לי? מרכז האמירה שלי כאן, אם כך, פתיחת הצוהר, ייצור וחיפוש התנאים לפתיחת הדלת הם ראשית עניינו של המדריך.

אני רוצה לשתף אתכם בלימוד מתוך ההיסטוריה שלי, שהרי לימוד סוגי דלתות מתחיל בלימוד עצמנו. בראשית דרכי המקצועית הייתה לי מדריכה ותיקה ומנוסה מאוד. מישהי שהיה לי הרבה מה ללמוד ממנה. עם השנים, במבט לאחור, לא למדתי מספיק. הדלת שלי הייתה סגורה כמעט לגמרי מבלי שהייתי ער לכך. בחלק גדול מהפגישות קיוויתי שהזמן יעבור ושמתתי שהפגישה הסתיימה, חשתי הקלה. היו לנו יחסים טובים. במשך הפגישות עשיתי, לכאורה, מה שצריך: דיברתי עמה על העבודה שלי, העליתי שאלות והתלבטויות, והיו לה ההצעות שלה, אבל לא עבודתי ולא אני באמת הושפענו ממנה. הייתי בהסתתרות מאחורי דלת סגורה. לפעמים הייתי כמו מגן על עצמי בתחושות גאווה כדי להימנע מלחשוף את רגישותי או מלחשוף משהו שאז לא הייתי בטוח שתעריך או תאהב. למידה בדרך כלל מלווה בהנאה ובשמחה. דווקא ברגעי אי בטחון יכולה להופיע "חרדת השפעה" או חוויית בוששה על טעות או על אי ידיעה "שהיני כבר צריכים לדעת". בדומה לילד הקטן שאומר "אני יכול לבד". האחר שיודע או יכול לעזור או לבקר הוא סכנה לביטחון ולאינטגרטי. הוא חושף את ערוותי, את חולשותי ואת הזדקקותי, והוא יכול לגלות שאיני יודע כלום או טיפש או לא מתאים לתפקיד. לא הייתי אז במקום שבו חשבתי שהאחר יאפשר לי לבנות את עצמי מתוך המפגש עמו, ושיש לו מה לתרום לי מבלי שאאבד את דרכי או את כבודי. חששתי שהיא אינה מעריכה אותי ורואה את חוסר ידיעותי וכישורי, וחושבת שאיני ראוי לתפקיד ומודעת למה שאני מכנה הסוד הגדול: "שאם היו יודעים באמת מי אני ומה אני שווה לא היו מציעים לי את התפקיד.

השארתי אז את האותנטיות שלי מחוץ להדרכה, וזה בעצם מה שהכשיל אותה. אז איך אנחנו יכולים לדעת על האותנטיות של המודרך במפגש? נדמה לי שכשאני ער לשאלה אני מרגיש זאת בבטן. קשה לקבל דלת סגורה, זה לעתים מעליב ולעתים נראה כמו עקשנות. עם השנים אנשים מנוסים יותר, ולכן אפשר להיבהל פחות מדלת סגורה. זה לא בהכרח נושא למלחמה או להתעלמות. אנו לא מבקשים לפרוץ בכוח, אלא מבינים שהדלת הסגורה הזו היא סוג של בקשה לא מודעת שמפנה אלינו המודרך ואומר "אתה רואה? פה אני תקוע! כאן אני לא מצליח לעשות את מיטבי בבית הספר, אני מבקש ממך לעזור לי". המודרך אינו מתנגד להיות מודרך, אך הוא חושש, הוא נמצא באזורים שלדעתו יש לו מה להפסיד. במיטבנו אנו מבינים שהחרדה יכולה להיות "עזור לי במקום שאני לא יודע לבד". עם הזמן הדלת הופכת לסיפור, בקשה לא מודעת במקום שבו קשה לי. לעתים בהמתנה טובה, דלת סגורה היא הדבר הכי טוב שאדם יכול להראות לנו כשהוא פוגש אותנו.

בהדרכה אנחנו מתעניינים גם בלהנחיל למודרכים שלנו "כלי עבודה" עקרוניים ושימושיים. הפרקטיקה הניהולית בבית הספר טוב לה שתישען גם על תפיסת הסובייקטיביות של הצוות והתלמידים. אנחנו יודעים שהמנהל בין אם בחר בכך ובין אם לא, מנהל גם את העולם הרגשי של בית הספר. היכולת והכלים לחקירת הסובייקטיביות ולמידתה הם בסיס ושפה מצוינים לראשית הדרך הזאת. היכולת האינטואיטיבית והנלמדת לעסוק ולהמשיג נקודת מבט של האחר. היכרות המנהל עם נקודת המבט של אנשי צוותו יחייב מהלך היכרות משמעותי בשלב הראשון של כניסתו לתפקיד. יכולתו לתכנן את צעדיו תעמיק מאוד את



הבנתו את נקודת מבטם של העובדים אתו: מורים ומנהלה, והוא מוזמן להנחיל לתוך בית הספר את תפיסת הסובייקטיביות ככלי עבודה מערכתית.

שתי שאלות קשות צצות ועולות בקבלנו את ההמלצה של שלמה המלך וקוהוט: הראשונה קשורה ברמות החוכמה, הידע והניסיון המגיעים עם המנהל המדריך בלבד, במוחו, במחברותיו, בשערותיו הלבנות ובקמטים במצחו. איך ישתמש המדריך בכל אלפי הרגעים השוכנים בזיכרונו שבהם נכשל והצליח ולמד על בשרו אם המודרך לומד על פי דרכו? (מי מאתנו אינו מנסה ללמד את ילדיו מניסיונו כדי שלא ישלמו מחיר ששילם?), לאורך הדורות הדור הבא משלם תמיד את מחירו, והוא - את המחיר מחדש.

השאלה השנייה קשורה ל"חנוך לנער עלפי דרכו". מהי, לכל הרוחות, דרכו? מה שעשה עד היום הוא מה שיעשה מחר? האם דרכו יכולה תמיד להיוודע במבט לאחור שכך הייתה דרכו.

לידינו, בתוך כל היום יום המטורף שחי בו המנהל, במיוחד בשנותיו הראשונות, שאלת "דרכו" מוזמנת להיות פריזמה מסקרנת:

לאן אתה רוצה לקחת את בית הספר? מהן אמונות היסוד המדריכות אותך? מהו חזונך? מהי תפיסתך החינוכית? מה חשוב יותר? מהו סדר עדיפויות חינוכי? כיצד תרצה לנהל את ביה"ס כמנהיג פדגוגי? איך אתה לומד את בית ספרך? איך אתה לומד את מה שאינך יודע? איך אתה קושר קשרים ובונה אמון? איך אתה מחנך לערכים? מהי תפיסתך לגבי בעלי תפקידים? מה מידת החופש שהיית רוצה? מה הצוות שהיית רוצה (הורים, רשות, עיתונות, מפקח)? ועוד ועוד שאלות שכולן מרכיבות את דרכו. במילים אחרות אנו מוצאים שוב שדרכו של המודרך היא אובייקט קבוע ללמידה ולהיכרות כמו גם התקווה, רצופות ומתמשכות בכל זמן ההדרכה ובעצם בכל זמן הניהול וחיינו.

למשל בזמן ההיכרות אני יכול לשאול כיצד הוא או היא מיטיבים ללמוד בהדרכה? ללמוד על עצמם מניסיונם הקודם. כיצד לא לומדים? תיאום ציפיות - מה יעזור לך לחשוב בשקט? במה להיעזר?

אני מבקש לשמוע על ניסיונות קודמים, מבקש פירוט.

מובן שהחשיבות מושפעת מרצייה חברתית ומעוד דברים ואינה מהולה בחשיבה סופית, אך מדובר באיסוף ראשון של אינפורמציה שלצידו כבר ניתן להתרשם מאופן השיחה ולא רק מתוכנה. ניתן להתרשם מה"דלת" התרשמות ראשונה בלבד.

המרחב שבתוכו אדם יכול ללמוד, להרגיש עצמו, להשתפר, לחיות בשלום עם החלקים הרעים שלו. איך בונים מרחב כזה בתוך ההדרכה? התנאי הראשון הוא שהמודרך מרגיש בטוח. כאשר הוא חרד, הוא לא יכול להתפתח. התנאי השני הוא שלא צריך לעמוד למבחן במרחב המציאות. תפקיד המדריך ברגע הזה הוא לעזור לשחק. המדריך בוחן היתכנות, לא בוחן סיכויים ולא מגבלות; מאוחר יותר כאשר עוברים לשלב של מימוש רעיון, המדריך יכול לעזור. המדריך הוא פרקליט היצירה ולא נציג מגבלותיה. המדריך מאפשר זאת בשקט ובהחזקה שלו. לאורך זמן, המדריך בסיטואציה הדרכתית טובה שם את חומרי ניסיונו, ולא בדרך של מתן עצות.

לסיכום:

"חנוך לנער על פי דרכו גם אם יזקין לא יסור ממנה" - נראית עצה טובה וקלה. לדעתנו, היא מצוינת וקשה. נגעתי במאמר במעט מיופיה ומהשאלות הקשות שהיא מעוררת. היא אינה עצה לביצוע היא עצה לגבי טבע האדם, ומבחינתנו שעוסקים בחינוך ומבקשים לזכור תמיד שאנו מכוונים לבני אדם, לתלמידים ולצוות- היא התוויית דרך למבט רצוף.



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