



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



משרד החינוך
Ministry of Education
وزارة المعارف

19

**כיצד משפיעים
מנהלים ומנהלות
על התלמידים ועל
בתי הספר?**

דוח מטעם
קרן וואלאס 2021

תרגום: מרב זקס-פורטל ויונתן שיף

עיבוד ועריכה מדעית: יונתן שיף

עורך אחראי: אריאב יוסט

עריכת לשון: ורדה בן יוסף

עיצוב: סטודיו לני

הגהה והבאה לדפוס: חיה דרור ורחל בן יוסף

ינואר 2022, שבת תשפ"ב

הדוח "כיצד משפיעים מנהלות ומנהלים על התלמידים ועל בתי הספר: סינתזה שיטתית של שני עשורים של מחקר" הוזמן על ידי קרן וואלאס ונכתב בידי חוקרים מאוניברסיטת ואנדרבילט, אוניברסיטת מדינת קרוליינה הצפונית ואוניברסיטת קרוליינה הצפונית בצ'אפל היל.

הדוח תורגם ועובד בחלקו לעברית באישורה של קרן וואלאס.

קישור לדוח המלא באנגלית

<http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

פרטי הדוח המקורי:

Grissom, J. A. Egalite, A. J. & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. New York: The Wallace Foundation.

תוכן עניינים

תקציר מנהלים

עמ' 6

כיצד השתנה תפקיד המנהל?

מהי מידת ההשפעה של המנהלים?

מה מעצים את תרומת המנהלים לבית הספר?

פתיחה

עמ' 7

תמיכה בהוראה

ניהול אנשים ופיתוחם המקצועי

ניהול ארגוני

כישורי ניהול התומכים בלמידה

עמ' 13

מעורבות באינטראקציות ממוקדות הוראה עם המורים

יצירת אקלים מיטיב בבית הספר

קידום שותפות מורים וקהילות לומדות מקצועיות

ניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים

פרקטיקות ניהוליות שהוכחו כבלתי יעילות

התנהגויות ופרקטיקות ניהוליות המשפיעות על תוצאות בית הספר

עמ' 16

הוגנות ומעורבות באינטראקציות ממוקדות הוראה עם המורים

הוגנות ויצירת אקלים מיטיב בבית הספר

הוגנות וקידום שותפות

הוגנות וניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים

ניהול למען הוגנות בחינוך

עמ' 27

השלכות ממצאי הדוח עבור קובעי מדיניות, אנשי שטח וחוקרים

עמ' 31

תקציר מנהלים

בשנת 2004 פרסמה קרן וואלאס בארצות הברית סקירה מחקרית רבת השפעה מאת קנת' ליית'ווד ועמיתיו, על מנהיגות בית ספרית, אשר סייעה להבין את מקומם המרכזי של מנהלי בתי הספר. סקירה זו נודעה בין היתר בציטוט המפורסם: "מכל הגורמים הבית ספריים התורמים ללמידת התלמידים, המנהל הוא הגורם השני בחשיבותו אחרי המורה בכיתה". כמה ממסקנותיה פורסמו בעבר על ידי מכון אבני ראשה במסגרת המאמר "שבע טענות חזקות על מנהיגות בית ספרית מוצלחת" (2006).

בשנת 2021 פרסמה קרן וואלאס דוח המשך רחב היקף בשם "כיצד משפיעים מנהלות ומנהלים על התלמידים ועל בתי הספר", ובו סינתזה של מאות מחקרים שנעשו בתחום זה בשני העשורים האחרונים. הדוח מראה כי השפעתם של מנהלים אפקטיביים חזקה ורחבה אף יותר ממה שתואר בעבר, והוא מוליך אל המסקנה שקשה להעלות על הדעת השקעה בחינוך בבני גן-י"ב (K-12) שהיא משתלמת יותר מטיוב איכותם של מנהלי בתי הספר.

מתוך מכלול התכנים המופיעים בדוח בחרנו לתרגם ולעבד את החלקים העוסקים בשני נושאים מרכזיים:

1. מה מידת ההשפעה של המנהלות והמנהלים?

הדוח מתקף ומכמת את השפעתם העצומה של מנהלים אפקטיביים על הישגי התלמידים ועל עוד תחומים משמעותיים הנוגעים לתלמידים ולמורים בבית הספר (פרק 5). הדוח מעריך, לדוגמה, כי החלפת מנהל בית ספר יסודי שתפקודו מתחת לממוצע (ממוקם באחוזון ה-25 מבחינת אפקטיביות) במנהל שתפקודו מעל לממוצע (ממוקם באחוזון ה-75 באפקטיביות שלו) שוות ערך לתוספת של 2.9 חודשים של לימודי מתמטיקה ו-2.7 חודשים של לימודי קריאה מדי שנה עבור תלמידי אותו בית הספר.

2. איך מתרחשת ההשפעה של מנהלות ומנהלים אפקטיביים?

הדוח מזהה התנהגויות המאפיינות מנהלים אפקטיביים ומשייך אותן לארבע קטגוריות עיקריות: אינטראקציות ממוקדות הוראה עם המורים, יצירת אקלים מיטיב בבית הספר, קידום שותפות מורים וקהילות למידה מקצועיות וניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים (פרק 7).

חלק זה מייחד התייחסות להתנהגויות ולפרקטיקות של מנהלים החותרים להגברת ההוגנות בחינוך בתוך בתי הספר שלהם - הרלוונטיות באופן מיוחד למנהלי בתי ספר שמשרתים ילדים החיים בעוני ובהדרה.

הדוח שלפנינו מבוסס אמנם על המחקר בארצות הברית וממוקד במערכת החינוך האמריקאית, אולם ממצאיו רלוונטיים ביותר למנהלי בתי ספר גם אצלנו בישראל.

בפרט, העיסוק בסוגיות של הוגנות בחינוך, ובהשפעת המנהלים על תלמידים מקבוצות סיעוטים בארצות הברית, מהדהד אתגרים דומים בקרב אוכלוסיות בעוני ובהדרה בישראל.

פתיחה

כיצד השתנה תפקיד המנהל?

מהי מידת ההשפעה של המנהלים?

מה מעצים את תרומת המנהלים לבית הספר?

לאורך שני העשורים האחרונים חלו שינויים עצומים בשדה המדיניות והמחקר העוסקים במנהיגות בית ספרית. אחריותיות עתירת סיכון, שיטות הערכת מורים מרובות מדדים, מדיניות של הגברת תשומת הלב להוגנות בחינוך ועוד תמורות חוללו שינוי בציפיות מהמנהלים - מה הם צריכים לדעת, כיצד הם מנהלים את הזמן שלהם ומהן התוצאות שעליהם לשאוף להשגתן.

מאגרי נתונים חדשים והתקדמות בתחום המתודולוגיה פתחו לפני שדה המחקר העכשווי של המנהיגות הבית ספרית אפשרויות חדשות לבדוק מה המנהלים יודעים וכיצד הם פועלים. מאגרי נתונים, העוקבים אחר מספר רב של בתי ספר ומנהלים לאורך תקופה ארוכה, מאפשרים לחוקרים להבין טוב יותר את הקשרים הסיבתיים שבין מנהיגות בית ספרית ובין למידת התלמידים וכן תוצאות נוספות, לדוגמה על ידי המעקב אחר השינויים בתפקוד בית הספר בעקבות הכניסה לתפקיד של מנהל חדש.

דוח זה מסכם את מסקנות החוקרים באשר להשפעתה של מנהיגות בית ספרית על הישגי תלמידים ועל תוצאות אחרות, בהתבסס על מחקרים שנערכו בארצות הברית משנת 2000 ואילך. הדוח ממשיך פחות או יותר מהמקום שאליו הגיעו במחקריהם ליית'ווד ועמיתים (2004) בסקירה המחקרית רבת ההשפעה שערכו עבור קרן וואלאס בנושא מנהיגות בית ספרית. אותו דוח הסתכם בציטוט המפורסם - "מכל הגורמים הבית ספריים התורמים ללמידת התלמידים, המנהל הוא הגורם השני בחשיבותו אחרי המורה בכיתה" (Leithwood et al., 2004, 5), ובכך סייע להבין את חשיבות תפקידו של המנהל בבית הספר ואת חשיבותה של הנהגה בית ספרית מוצלחת. ואולם ההיבטים של ניהול בית ספר שבחנו ליית'ווד ועמיתיו שונים מאלה שבחנו אנחנו, וכן הבסיס המחקרי שעליו הם יכלו להישען.

אנו שואלים שלוש שאלות מרכזיות:

- מי הם מנהלי בתי הספר הציבוריים בארצות הברית, וכיצד השתנה הפרופיל שלהם לאורך שני העשורים האחרונים?
- מה מידת ההשפעה של המנהלים על הישגי התלמידים ועל תוצאות בית ספריות אחרות?
- כיצד מתרחשת השפעה זו בפועל, כלומר - מה הם המאפיינים, הכישורים וההתנהגויות של מנהלות ומנהלים אפקטיביים?

כיצד השתנה תפקיד המנהל?

כדי לענות על השאלה הראשונה, אנו סוקרים תחילה את התמורות שחלו בשדה הניהול בעשורים האחרונים, מתוך מעקב אחר התפתחויות במדיניות במישור המקומי, המדינתי והפדרלי (לדוגמה, אחריותיות מבוססת מבחנים, דגש גובר על מעורבות בהוראה) אשר שינו את תפקיד המנהלים. לאחר מכן, על סמך ניתוח נתונים ברמה הלאומית של ארצות הברית, אשר נאספו ברובם על ידי המרכז הארצי לסטטיסטיקה במשרד החינוך האמריקאי החל משנת הלימודים 1987-88, אנו מזהים שלושה שינויים משמעותיים:

1. מקצוע ניהול בית הספר מאויש יותר ויותר על ידי נשים.
2. מספר שנות הוותק של המנהלים צנח בממוצע, בעיקר בבתי ספר עתירי צרכים.
3. למרות השינויים הדרמטיים בהרכב הגזעי והאתני של התלמידים, הגיוון האתני והגזעי בקרב המנהלים בארצות הברית השתנה רק במעט, מה שמגביר את הפער הגזעי והאתני בין המנהלים לתלמידיהם. על אף שיעורם הגדל בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים, התלמידים ההיספניים והשחורים חווים את פער הייצוג הגדול ביותר אל מול המנהלים. לתלמידים שאינם לבנים סיכוי נמוך בהרבה מזה של עמיתיהם הלבנים לפגוש בבית ספרם מנהל החולק עימם את אותו מוצא אתני.

מהי מידת ההשפעה של המנהלים?

אין ספק שלמנהיגות הבית ספרית יש השפעה ניכרת על שורה ארוכה של תוצאות בית ספריות, ובפרט על הישגי התלמידים (כפי שנמדדו במבחנים מתוקננים). ואולם הניסיון לכמת את השפעתם של מנהלים על הישגי התלמידים מציב לפני החוקרים שלושה אתגרים עיקריים: **האתגר הראשון** - ההשפעות העיקריות של המנהלים על התלמידים ברובן עקיפות (Hallinger & Heck, 1998). שלא כמורים, המשפיעים ישירות על התלמידים, המנהלים אינם משפיעים על התלמידים באינטראקציה ישירה אלא דרך השפעתם על הגורמים היוצרים את התנאים ללמידה. אפיקי ההשפעה של המנהלים על למידת התלמידים מגוונים, והם כוללים השפעה על ההוראה בכיתות, על אקלים בית הספר, על זהות המורים והמורות שהמנהלים מגייסים ומשמרים, על יצירת סביבה מוגנת ועוד. בשל ריבוי אפיקי ההשפעה הללו, חוקרים בתחום זה זקוקים למדגמים גדולים של מנהלים ובתי ספר כדי להצליח לזהות סטטיסטית את השפעות המנהלים על למידת התלמידים ולבדלן מגורמים אחרים.

האתגר השני - העיתוי של השפעות המנהלים [על פני ציר הזמן] מקשה לזהותן. יש מהשינויים שמנהלים מובילים בבתי הספר המשפיעים על התלמידים במהירות, כגון הטמעת תוכנית לימודים חדשה או שינוי מערכת השעות כדי להרחיב את שעות ההוראה, והם עשויים להשתקף בהישגי התלמידים כבר באותה שנה שבה בוצעו. שינויים אחרים עשויים להיות הדרגתיים יותר, כגון מאמץ רב-שנתי לגייס ולשמר מורות ומורים אפקטיביים יותר. השפעתם של שינויים אלה לא תמיד תשתקף בהישגי התלמידים כבר באותה שנה, אולם היא עשויה להשתלם לאורך זמן. עקב סוגיית העיתוי הזו זקוקים החוקרים לנתונים המתפרסים על פני כמה שנים כדי לזהות במלואה את השפעתם של המנהלים על בתי הספר.

האתגר השלישי - גורמים רבים המשפיעים על הישגי התלמידים נמצאים מחוץ לשליטתם של המנהלים, כגון כמות המשאבים שמקצה המחוז לבית הספר, ומדיניות המחוז והמדינה המעצבת או מגבילה את תפקודו של בית הספר. המנהלים אינם שולטים בדרך כלל גם בפרופיל התלמידים המגיעים לבית הספר או באופי האתגרים שהם מביאים עימם, כגון אתגרים הנוגעים לחיים בעוני העשויים להשפיע מאוד על הישגי התלמידים. לנוכח השפעתם של גורמים נוספים אלה, חוקרים זקוקים לשיטות מתאימות כדי להביא אותם בחשבון, אחרת הם עלולים לבלבל בין השפעת המנהלים ובין גורמים אחרים.

כדי להתמודד עם שלושת האתגרים הללו, הענקנו עדיפות מיוחדת למחקרים המשתמשים בשיטות של 'נתוני פאנל' לכימות השפעת המנהלים. נתוני פאנל הם מאגרי נתונים ארוכי טווח המאפשרים לעקוב אחר אותם המנהלים ואותם בתי הספר לאורך זמן. נתוני פאנל שנאספו במדינות או במחוזות גדולים לאורך תקופת זמן ארוכה דיה יכולים לספק מידע מספיק לבחינת השפעתם הבלתי ישירה של מנהלים ולחישוב הממוצע על פני כמה שנים. נתונים אלו מאפשרים לעיתים קרובות שימוש גם בשיטות סטטיסטיות כדי להבחין באופן אמין בין השפעות המנהלים להשפעות אחרות.

שני סוגי מחקרים המשתמשים בנתוני פאנל סייעו בידונו לכמת את השפעות המנהלים:

הסוג הראשון הוא **מחקרים על השפעת המנהלים**. מחקרים אלו עוקבים אחר הישגים של בתי ספר לאורך תקופות ארוכות, עורכים התאמות ומביאים בחשבון את הרקע של התלמידים ואת מאפייניהם, כגון גזע או מוצא אתני, תלמידי חינוך מיוחד או תלמידים ממשפחות מעוטות הכנסה. בעזרת נתוני הפאנל אפשר לבחון את הישגיו של אותו בית ספר תחת מנהלים שונים ואת הישגיו של אותו מנהל בבתי ספר שונים.

שהיא מחושבת עבור כלל התלמידים בבית הספר, ולא רק בכיתה אחת.

כמובן, ההשוואה בין ההשפעות של מנהלים לאלו של מורים אינה מדויקת לגמרי, מכיוון שהשפעת המנהלים על התלמידים נעשית ברובה באמצעות המורים, ובכלל זה האופן שבו מנהלים מגייסים, משמרים, מפתחים ומעודדים מורים ויוצרים תנאים ראויים לתהליכי הוראה ולמידה.

עבור התלמיד הקונקרטי, המשמעותי מכול הוא החשיפה להוראה איכותית. אחת הסיבות לכך שתלמידים לומדים טוב יותר בבית ספר עם מנהל אפקטיבי היא שהמנהל מגביר את הסיכוי של התלמידים לחוות הוראה כזו. ואולם כשמדובר בבית הספר כולו, לאפקטיביות של המנהל יש חשיבות רבה יותר מלאפקטיביות של המורה היחיד. בעוד המנהלים משפיעים על כל 483 התלמידים של בית ספר יסודי ממוצע בארצות הברית, המורים משפיעים רק על 21 התלמידים בכיתה ממוצעת בבית ספר יסודי.

לאור ההיקף הגדול של השפעת המנהלים, אנו מגיעים למסקנה שקביעתם של ליית'ווד ועמיתיו (2004) - שמנהיגות בית הספר היא מהגורמים הבית ספריים המשפיעים ביותר על הלמידה - עודנה תקפה. ייתכן אף שחשיבותם של מנהלי בית הספר לא הודגשה דיה בממצאים הקודמים, בייחוד בכל הנוגע לנקודת מבטם של קובעי מדיניות ברמת המדינה והמחוז, השואפים לחולל שינוי ברמת הישגי התלמידים. למעשה, קשה להעלות על הדעת השקעה בחינוך בבני גן-י"ב (K-12) שהיא משתלמת יותר מטיוב איכותם של מנהלי בתי הספר.

לאור ההיקף הגדול של השפעת המנהלים, אנו מגיעים למסקנה שקביעתם של ליית'ווד ועמיתיו (2004) - שמנהיגות בית הספר היא מהגורמים הבית ספריים המשפיעים ביותר על הלמידה - עודנה תקפה. ייתכן אף שחשיבותם של מנהלי בית הספר לא הודגשה דיה בממצאים הקודמים... למעשה, קשה להעלות על הדעת השקעה בחינוך בבני גן-י"ב (K-12) שהיא משתלמת יותר מטיוב איכותם של מנהלי בתי הספר

זהות מנהל בית הספר משפיעה על תוצאות נוספות מעבר להישגים לימודיים, הן בקרב התלמידים (כגון שיעור ההיעדרות מימי לימודים ושיעור הסנקציות המשמעתיות, כגון השעות, המופעלות בבית הספר) והן בקרב המורים (כגון מידת שביעות הרצון, הסיפוק בעבודה ותחלופת המורים).

הסוג השני הוא **מחקרים המבוססים על דירוג כולל של אפקטיביות המנהלים**. מחקרים מסוג זה מסתמכים על מגוון רחב של דירוגים של ביצועי המנהלים על ידי גורמים יודעי דבר, כגון המפקחים של אותם מנהלים או המורים בבתי הספר שלהם. מפקחים מדרגים את המנהלים במסגרת מנגנוני הערכה שונים, וסקרים שנערכים בקרב מורות ומורים מבקשים מהם לדרג את איכות עבודת המנהל בבית הספר שלהם. לאחר מכן המחקרים יכולים לבדוק כיצד משתנות התוצאות של בתי הספר בהנהגת מנהלים עם דירוג גבוה או נמוך, מתוך התחשבות במאפייני בית הספר והתלמידים.

אנו מעריכים שההשפעה של החלפת מנהל בית ספר יסודי שתפקודו מתחת לממוצע (ממוקם באחוזון ה-25 מבחינת אפקטיביות) במנהל שתפקודו מעל לממוצע (ממוקם באחוזון ה-75 באפקטיביות שלו) שוות ערך לתוספת של 2.9 חודשים של לימודי מתמטיקה ו-2.7 חודשים של לימודי קריאה בכל שנה עבור תלמידי אותו בית ספר

כדי לכמת את תרומתם של המנהלים להישגי התלמידים ולתוצאות אחרות, הסתמכנו על שישה מחקרים קפדניים אשר השתמשו בשיטות של נתוני פאנל למדידת השפעתם של המנהלים, ובהם נתונים על יותר מ-22,000 מנהלים מארבע מדינות ומשני מחוזות עירוניים בארצות הברית.

על פי מחקרים אלה, ההשפעה הגדולה ביותר היא של מנהל בית הספר. במונחים סטטיסטיים מצאנו כי עלייה של סטיית תקן אחת באפקטיביות המנהל מעלה את הישגי התלמיד הממוצע ב-0.13 סטיות תקן במתמטיקה וב-0.09 סטיות תקן בקריאה.

במילים אחרות, אנו מעריכים שההשפעה של החלפת מנהל בית ספר יסודי שתפקודו מתחת לממוצע (ממוקם באחוזון ה-25 מבחינת אפקטיביות) במנהל שתפקודו מעל לממוצע (ממוקם באחוזון ה-75 באפקטיביות שלו) שוות ערך לתוספת של 2.9 חודשים של לימודי מתמטיקה ו-2.7 חודשים של לימודי קריאה בכל שנה עבור תלמידי אותו בית ספר.

כדי להבין את עוצמת ההשפעות הללו, אפשר להשוות אותן לאומדנים של מידת ההשפעה של מורים, כפי שנמדדו במחקרים שבהם נעשה שימוש בשיטות דומות (Hanushek & Rivkin, 2010). מהשוואה זו עולה כי מידת ההשפעה של מנהל אפקטיבי על הישגי התלמידים גדולה כמעט כמו ההשפעה של מורה אפקטיבי ברמה דומה. **אולם השפעת המנהלים גדולה יותר בהיקפה מפני**

לתלמידיהם סיכויים נמוכים יותר לסיים את בית הספר, וסיכויים גבוהים יותר להיעצר בצעירותם בשל עבירות שונות. ההשפעות השליליות ניכרו אף יותר בקרב תלמידים ממוצא היספני או שחור.

מחקרים כימתו גם את השפעות המנהלים על המורים. ברקהאוזר (2017) השתמש בנתוני אורך מסקר בקרב מורים בצפון קרוליינה כדי לבחון את השפעת המנהלים על דיווחי המורים על תנאי עבודתם. המחקר זיהה השפעה ניכרת של מנהלים אפקטיביים יותר על תנאי העבודה, ובכלל זה דיווחי המורים על כך שיש להם הזמן הנחוץ לבצע את עבודתם וכן גישה למשאבים פיזיים ולהזדמנויות לפיתוח מקצועי. תוצאות אלו עולות בקנה אחד עם תוצאות סקרים שנערכו בטנסי, ומהם עולה כי מורים בבתי ספר שמנהליהם דורגו גבוה יותר על ידי מפקחיהם מדווחים על אקלים בית ספרי חיובי יותר (Grissom et al., 2018).

באופן דומה לכך, נמצא כי בבתי ספר שמנהליהם זכו מהמורים שלהם לדירוגים גבוהים יותר, המורים מדווחים על סיפוק רב יותר בעבודה (Grissom, 2011; Johnson et al., 2012) ומביעים פחות כוונות לעזוב את בית הספר בסוף השנה (Johnson et al., 2012; Ladd 2011) או במהלכה (Boyd et al., 2011; Grissom, 2011; Kraft et al., 2016; Ladd, 2011). בבתי ספר של מנהלים שדורגו גבוה על ידי המפקחים נצפתה גם תחלופת מורים נמוכה יותר, בפרט בקרב מורים אפקטיביים (Grissom & Bartanen, 2019b). נראה כי רמת האפקטיביות של המנהלים משמעותית אף יותר בהפחתת תחלופת המורים בבתי ספר עם ריבוי תלמידים החיים בעוני (Grissom, 2011; Grissom & Bartanen, 2019b).

מחקרים שונים מראים כי יש מנהלים אפקטיביים יותר **בצמצום היעדרויות** והיעדרויות כרוניות מבית הספר. מחקר שהסתמך על נתונים ממדינת טנסי מצא כי למנהלים אפקטיביים יש השפעה ניכרת על כמות היעדרויות הרגילות והיעדרויות הכרוניות של התלמידים (Bartanen, 2020). בבית ספר עם מנהל שהשפעתו על נוכחות התלמידים מדורגת מעל לממוצע (כלומר, באחוזון ה-75), יפקדו התלמידים את בית הספר בממוצע בשנת לימודים רגילה 1.4 ימים יותר מבבית ספר שמנהלו מדורג מתחת לממוצע (כלומר, באחוזון ה-25). יתר על כן, **המחקר גילה שהשפעת המנהלים הן על הנוכחות והן על היעדרויות כרוניות גדולה אף יותר בבתי ספר עירוניים ובבתי ספר עם ריבוי תלמידים ממשפחות עניות. המחקר מצא גם כי לעיתים קרובות מנהלים המצטיינים בהפחתת שיעור היעדרות של תלמידיהם אינם אותם מנהלים המצטיינים בהעלאת הישיג התלמידים במבחנים.**

מנהלים שונים זה מזה גם במידת השימוש המשמעתית שהם עושים בהשעיות.

למנהלים אפקטיביים יש השפעה ניכרת על כמות היעדרויות הרגילות והיעדרויות הכרוניות של התלמידים

שני מחקרים שנערכו בצפון קרוליינה מדגימים את השפעת המנהל על המשמעת בבית הספר. הראשון הוא מחקר העוסק בהחלפת מנהלים בין בתי הספר במחוז שרלוט-מקלנבורג (Bacher-Hicks et al., 2019), שבו הבחינו החוקרים כי כמה מהמנהלים נוטים יותר להשעות תלמידים, ללא קשר לבית הספר שבראשו הם עומדים. **מהמחקר עולה עוד שחשיפה למנהל הנוטה להשתמש בהשעיות מגבירה את סיכוייהם העתידיים של התלמידים לנשירה או להסתבכות עם רשויות החוק** (כגון מעצר או מאסר). במחקר השני, שנערך בחטיבות ביניים ברחבי המדינה (Sorensen et al., 2020), נבדקו התגובות של מנהלים כלפי תלמידים בעקבות סוגים שונים של אירועים משמעתיים. לאחר מכן דירגו החוקרים את מידת החומרה שבה נוהג המנהל להגיב לאירועי משמעת על סמך נטייתו להרחיק או להשעות תלמידים מבית הספר, בהשוואה לתגובות המשמעתיות של מנהלים אחרים בנסיבות דומות. המחברים מצאו הבדלים גדולים במידת החומרה של תגובות המנהלים; המנהלים הפחות מחמירים (אלו שדורגו בעשירון הראשון) הרחיקו רק 21% מהתלמידים בעקבות עבירה אופיינית, ואילו המנהלים המחמירים ביותר (שדורגו בעשירון העשירי) הרחיקו 41% מהתלמידים בעקבות עבירה דומה. יתר על כן, להתנהלות מחמירה כזו היו השפעות חיוביות ושליליות. בבתי ספר עם מנהלים מחמירים כמות התקריות המשמעתיות וההתנהגויות המפריעות אמנם פוחתת, אולם

מה מעצים את תרומת המנהלים לבית הספר?

בבואו לבחון את האופן שבו מנהלים אפקטיביים משפיעים על תוצאות בית ספריות, מבחין הדוח בין הכישורים ותחומי המומחיות הנדרשים למנהלים כדי להשפיע על הלמידה ובין ההתנהגויות והפרקטיקות הנותנות ביטוי לאותם כישורים ומאפיינות מנהלים אפקטיביים, כפי שאפשר לראות בתרשים:



כישורי ניהול התומכים בלמידה

תמיכה בהוראה

ניהול אנשים ופיתוחם המקצועי

ניהול ארגוני

ניהול אנשים ופיתוחם המקצועי

סט הכישורים השני מתאר את האופן שבו מנהלים מתקשרים בבית הספר ובסביבתו עם בני אדם, כגון מורים, אנשי צוות המנהלה, הורים והקהילה הרחבה. מדובר בסט כישורים רחב העוסק ביחסי אנוש. אנו נתמקד בשלושת הרכיבים העיקריים המודגשים בספרות המחקרית: **אכפתיות (caring)**, **תקשורת ובניית אמון** - שלושה רכיבים שיש ביניהם זיקה הדדית.

חוקרים מציינים כי יכולתם של מנהלים לפתח ולהפגין תחושת אכפתיות כלפי המורים שלהם עשויה לסייע בפיתוח מערכת יחסים חיובית. החוקרים וין ובראון (2007) מצאו שמנהלים המצליחים לשמר בבית ספרם שיעור גבוה של מורים הם אותם מנהלים התומכים באופן פרואקטיבי במורים חדשים ומחויבים להצלחתם של מורים חדשים וותיקים כאחד. בדומה לכך, החוקרים ג'קובסון ועמיתים (2007) מצביעים על חלקם החשוב של המנהלים ביצירת אקלים בית ספרי בטוח ופורה עבור כולם ובשימורו לאורך זמן. מנהיגות אכפתית של מנהלים מקושרת עם עלייה ברמת התמיכה בתלמידים ובתחושת האחראיות הקולקטיבית בקרב המורים (Louis et al., 2016).

היכולת לקיים תקשורת יעילה היא עוד מיומנות הנדרשת למנהלים כדי לפתח יחסים בין-אישיים וכדי להשפיע לטובה על הישגי בית הספר. במחקר על מנהלים של בתי ספר מאתגרים, מתמקדים ג'קובסון ועמיתים (2005) בתקשורת כרכיב חיוני בפיתוח אנשים. בחקר מקרה של ארבעה מנהלים מצאו הולינגוורת' ועמיתים (2018) כי מנהלים מוצלחים מתקשרים באופן ממוקד מטרות, מיישמים אסטרטגיות כגון מדיניות "הדלת הפתוחה", שולחים דוא"ל שבועי עם מידע לצוות והכרה בתרומתו, ואינם נרתעים מקיומן של שיחות לא פשוטות עם אנשי צוות כאשר יש בכך צורך. תקשורת אפקטיבית מסייעת לגבש ציפיות משותפות המנבאות את תחושות שביעות הרצון, הליכוד והמחויבות של המורים כלפי בית הספר (Price, 2012). תקשורת אפקטיבית עם משפחות או עם גורמי טיפול הכרחית אף היא להגברת המעורבות ההורית, המקושרת עם עלייה בהישגים הלימודיים של התלמידים (Gordon & Louis, 2009).

עוד מיומנות חיונית למנהלים היא היכולת לטפח אמון. במחקר שנערך במחוז עירוני נמצא כי האמון הקולקטיבי - רמת האמון השוררת בין מנהלים, מורים ותלמידים - מקושר קשר חיובי להישגים הכוללים של בית הספר (Adams, 2013). במחקר בקרב מורי בית ספר יסודי במחוז עירוני, מצאו מויה ועמיתים (2005) כי מורים שקיימו רמה גבוהה של יחסי אמון עם מנהליהם הרגישו מועצמים יותר בעבודתם. בדומה לכך, מנהלים במחקר

הממצאים בדבר גודל ההשפעה של המנהלים עודדו אותנו לחקור את הגורמים התורמים להשפעה של מנהלים על בתי הספר שלהם. על סמך סינתזה הכוללת הן מחקרים איכותניים והן מחקרים כמותניים, זיהינו שלושה תחומים חופפים של כישורים ותחומי מומחיות שמנהיגות ומנהיגים חייבים לשלוט בהם:

- כישורים הנדרשים לתמיכה בהוראה
- כישורים הנדרשים לניהול אנשים ופיתוחם המקצועי
- כישורים הקשורים לניהול ארגוני

בתחומים אלו יש חפיפה הדדית, והם משפיעים יחדיו על העלאת הישגי התלמידים. אלו התמות העיקריות שעלו בספרות המחקרית בנושא:

תמיכה בהוראה

סט הכישורים והמומחיות הראשון שזיהינו קשור ליכולת ההובלה והתמיכה בתוכנית ההוראה הבית ספרית. מנהיגי הוראה אפקטיביים הם בעלי מומחיות בהוראה איכותית. בזכות מומחיות זו הם יכולים לצפות במורים ובכיתות, להעריך את פעולתם באופן קונסטרוקטיבי (City et al. 2009; Johnson et al., 2011), ולספק משוב בר יישום לשיפור ההוראה והלמידה. הם מסוגלים להבחין בין פרקטיקות הוראה באיכות גבוהה ונמוכה ולבטא זאת באופן ממשי בדירוג שהם מעניקים למורים בעקבות הצפייה בשיעוריהם (Grissom & Loeb, 2017). כישוריהם של מנהיגי הוראה אלה מאפשרים להם לספק למורים משוב מובנה ואפקטיבי, המדרבן אותם לשאוף לשפר את הפרקטיקה שלהם. לבסוף, כדי שיוכלו לוודא כי מוריהם משתתפים בתוכניות איכותיות לפיתוח מקצועי, על המנהלים להיות מסוגלים לזהות תוכניות פיתוח מקצועי בעלות פוטנציאל השפעה משמעותי, יכולת שאותה מכנים פינק ומרקוולט (1994, 2011) "תזמור של למידה מקצועית".

מנהיגי הוראה אפקטיביים הם בעלי מומחיות בהוראה איכותית. בזכות מומחיות זו הם יכולים לצפות במורים ובכיתות, להעריך את פעולתם באופן קונסטרוקטיבי (City et al. 2009; Johnson et al., 2011), ולספק משוב בר יישום לשיפור ההוראה והלמידה

במחקר שבחן פרקטיקות ניהול ארגוני במדגם כלל ארצי מצאו החוקרים כי בתי ספר אמריקאיים הפגינו ביצועים טובים יותר כאשר מנהליהם דיווחו על מעורבות גדולה יותר בניהול ארגוני (Bloom et al., 2015). עוד נמצא כי הישגי בית הספר גבוהים כאשר המנהלים מקצים זמן רב יותר לניהול (Hornig et al., 2010). על פי הספרות המחקרית, כישורי ניהול ארגוני חשובים במיוחד הם יכולת השימוש במידע (Anderson et al., 2010), המסייעת למנהלים בתחומים רבים של קבלת החלטות, וכן היכולת להציב יעדים ולתכנן באופן אסטרטגי כיצד להשתמש במשאבים זמינים כדי לממש את אותם היעדים (Finnigan, 2012; Lorton et al., 2013).

בנושא מנהיגות איכותית שערכו הולינגוורת' ועמיתים (2018) זכו באמון המורים בזכות הענקת אוטונומיה. פרייס (2015) הדגים את הקשר ההדדי ההדוק בין אמון ובין האופן שבו מורים תופסים את מערכת היחסים שלהם עם המנהל, והראה כיצד קשר זה משפיע על יחס המורים כלפי תלמידיהם. אם המורים רואים במנהל שלהם מנהיג מוכשר ומהימן, הם נותנים בו את אמונם (Handford & Leithwood, 2013). במחקר שבדק כיצד מובילים בתי ספר שינויים, מצאו החוקרים שכדי לזכות בשיתוף פעולה יש תחילה הכרח ברכישת אמון (Tschannen-Moran, 2001). חליפה (2012) מצא כי מנהלי בתי ספר יכולים לבסס אמון בין בית הספר לקהילה הרחבה באמצעות תפקודם כמנהיגים קהילתיים בולטים.

ניהול ארגוני

סט הכישורים האחרון שזיהינו נוגע לכישורי ניהול כלליים שאינם מייחדים רק בתי ספר, כלומר הם נחוצים גם לניהול ארגונים אחרים, כגון עסקים פרטיים או מוסדות ללא כוונת רווח.

על פי הספרות המחקרית, כישורי ניהול ארגוני חשובים במיוחד הם יכולת השימוש במידע (Anderson et al., 2010), המסייעת למנהלים בתחומים רבים של קבלת החלטות, וכן היכולת להציב יעדים ולתכנן באופן אסטרטגי כיצד להשתמש במשאבים זמינים כדי לממש את אותם היעדים (Finnigan, 2012; Lorton et al., 2013)

מנהלים זקוקים לכישורים כדי לנהל ארגון מורכב. מחקרים שבחנו בתי ספר אפקטיביים בשנות השבעים והשמונים הדגישו לא פעם את החשיבות של כישורי ניהול מסורתיים יותר ליצירת סביבת לימודים המתפקדת היטב. מחקרים עדכניים יותר הגיעו למסקנה דומה. בנייתו נתוני ניהול בעיר מיאמי מצאו החוקרים גריסום ולואב (2011) שגובה הדירוג שהעניקו מנהלים לכישורי הניהול הארגוני שלהם (כגון יצירת סביבה בית ספרית בטוחה, ניהול תקציבים ומשאבים וגיוס כוח אדם) מנבא עלייה בהישגי התלמידים, ברמת שביעות הרצון של המורים ובדירוגי ההורים את בית הספר. דפוס דומה נצפה אצל מנהלים בשיקגו, שם דירוגים גבוהים של כישורי הניהול הארגוני תאמו הישגים גבוהים יותר (Sebastian et al., 2018).

התנהגויות ופרקטיקות ניהוליות המשפיעות על תוצאות בית הספר

מעורבות באינטראקציות ממוקדות הוראה עם המורים

יצירת אקלים מיטיב בבית הספר

קידום שותפות מורים וקהילות לומדות מקצועיות

ניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים

פרקטיקות ניהוליות שהוכחו כבלתי יעילות

הסינתזה שלנו מדגישה את ההבנה שלא כל הפעילויות הקשורות להוראה פרודוקטיביות, וכי יש להתמקד בפעילויות הוראה התומכות באופן שבו המורים מלמדים בכיתה ומשפרות אותן (May & Supovitz, 2011). קיבצנו את אותן פעילויות לשלוש קבוצות בעלות זיקה הדדית: צפייה בשיעורים והערכת מורים, מתן משוב והדרכה למורים, וקידומה של הוראה מבוססת נתונים.

הערכת מורים

על פי מחקרים רבים, תלמידים יוצאים נשכרים לימודית משיטות מתקדמות להערכת מורים, המשלבות בין צפייה בתפקוד המורה בכיתה ובין מתן משוב באיכות גבוהה. ישנן דרכים רבות שבהן הערכה עשויה להוביל לביצועים גבוהים יותר של המורים, ובכלל זה מוטיבציה מוגברת והזדמנות לשיפור מקצועי של המורים בעקבות משוב בר-יישום שקיבלו, או התאמה אישית של תהליכי הפיתוח המקצועי למורים בעקבות התצפיות בכיתות (Ovando & Ramirez, 2007).

למנהלים יש דרכים רבות להפוך את הערכת המורה למוצלחת. אחת מהן היא לזכות בשיתוף פעולה של המורים. על פי ראיות ממחקר בוויירג'יניה, כאשר מנהיגות המנהל זוכה לדירוג גבוה המורים מבטאים גם אמון רב יותר בלגיטימיות של ההערכה (Kim et al., 2019), והדבר מוביל לשיפור בפרקטיקות ההוראה שלהם. בממצאים דומים מתאר דרינגטון (2016) כיצד מנהלים יכולים לתמוך בשינויים שמכתיבה המדינה בתהליכי הערכת המורים על ידי התאמתם לאפשרויות קיימות של פיתוח מקצועי או ביצירת אפשרויות חדשות לתמיכה במורים במהלך שינויים כאלו. חוקרים אחרים (LeChasseur et al., 2018) הראו שמנהלים המתווכים עבור המורים מדיניות הערכה שנויה במחלוקת עשויים להפחית בכך את העומס המוטל על המורים ולאחר משאבים נוספים הדרושים לעמידה באותן דרישות.

תפקיד נוסף שמנהלים ממלאים בהצלחתה של הערכת מורים נעוץ ביישום מוצלח של ההערכה, בייחוד בכל הנוגע לרכיב הצפייה במורה. יישום מוצלח אינו יכול להימדד רק על פי משך הזמן המוקדש להערכה, הקשור באופן חיובי להישגים בכמה מהמחקרים (Grissom et al., 2013) אבל לא באחרים (Shin & Slater, 2010). במקום זה, אחד המדדים למימוש איכותי של הערכה הוא תקפות המידע או הציונים הניתנים. ככלל, מחקרים מאשרים שהדירוג שמנהלים נותנים למורים שלהם אכן תואם את ביצועיהם. כך למשל, ג'קוב ו-וולש (2011) מראים מתאם בין דירוג האפקטיביות של המורים על ידי מנהלים ובין מדדי אפקטיביות לא ישירים, כגון חוויית המורים ודיווחי הנוכחות שלהם. בשני מחקרים, שהשוו בין דירוגים של מורים על ידי המנהלים לשיטות אחרות

אין די בכישורים ובמיומנויות כדי להשפיע על בתי ספר, כפי שהוכח שציונים בבחינות הרישוי (licensure), המודדים כישורים וידע הנדרשים ממנהלי בתי ספר, אינם מצליחים לנבא את ביצועי המנהלים בעתיד, בפרט בכל הנוגע להישגי התלמידים (Bastian & Henry, 2015; Grissom et al., 2017). סינתזת הספרות המחקרית שערכנו מזהה כיצד הכישורים שהוזכרו באים לידי ביטוי בארבע קטגוריות של התנהגויות שמפיקות, על פי המחקרים הטובים ביותר העומדים לרשותנו, את התוצאות הטובות ביותר בבתי הספר:

- **מעורבות באינטראקציות ממוקדות הוראה עם המורים** - עבודה עם מורים המתמקדת בפרקטיקות הוראה, כגון הערכת מורים, הדרכה העוסקת בהוראה ומיסודה של תוכנית הוראה מבוססת נתונים ברמה הבית ספרית, התומכת באינטראקציות כאלו.
- **יצירת אקלים בית ספרי מיטיב** - פרקטיקות המעודדות יצירת סביבה בית ספרית המתאפיינת באמון, ביעילות, בעבודת צוות, בעבודה מבוססת נתונים, בלמידה ארגונית ובשיפור מתמיד.
- **קידום שותפות מורים וקהילות למידה מקצועיות** - אסטרטגיות המקדמות שותפות אותנטית בין המורים ויצירת מערכות תמיכה לשיפור ההוראה ולקידום הלמידה של התלמידים.
- **ניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים** - תהליכים הקשורים לאיגום משרות ולהקצאת משאבים אחרים. מימושן של ארבע התנהגויות אלה מצריך מומחיות בכל שלושת תחומי הכישורים העומדים בבסיסן - אנשים, הוראה וניהול ארגוני - כדי לייצר שיפור בהישגי בית הספר והתלמידים. ישנם מנהיגים השולטים טוב יותר בכישורים שונים, ולכן עליהם לרכוש, באופן מודע, מיומנויות גם בתחומים האחרים כדי שיוכלו לעסוק בהם באופן אפקטיבי לטובת בית הספר והתלמידים. כך למשל, ישנם מנהלים שהם עצמם מורים בחסד, עם מאגר עצום של ידע המסייע להם ביצירת אינטראקציות ממוקדות הוראה עם מוריהם, אולם ייתכן שהם מתקשים בכישורי הניהול הארגוני שלהם, כישורים הנדרשים כדי ליצור סדרי עדיפות ולפנות זמן לעזרה למורים מתקשים. כדי לתפקד באופן אפקטיבי, על המנהלים לשכלל את יכולותיהם ולשלוט בכל שלושת תחומי הכישורים הנחוצים הללו.

מעורבות באינטראקציות ממוקדות הוראה עם המורים

אינטראקציות ממוקדות הוראה עם מורים נוגעות לצורות שונות של עבודה עם מורים סביב הוראה ופרקטיקות הוראה.

בהיבטים החיוביים שזיהו בצפייה בכיתה ולהימנע מדין בסוגיות לשיפור. ממחקר איכותני שנערך בפלורידה עולה שמנהלים בבתי ספר מצליחים מקיימים בקביעות רבה יותר צפיות בכיתה כדי לספק משוב ספציפי יותר ומעשי למורה, כדי לסייע לו או לה לשפר את הפרקטיקה (Huff et al., 2018).

נמצא כי הזמן שמקצים המנהלים למעבר לא פורמלי בין הכיתות אינו פרודוקטיבי כלל, בעיקר בתיכונים. הכותבים סבורים כי מעברים של המנהלים בין הכיתות אינם פרודוקטיביים כשלעצמם מאחר שלרוב הם אינם נעשים במסגרת אסטרטגיה נרחבת להדרכת מורים או למתן משוב

רבים ממנהלי בתי הספר נדרשים ללמוד כיצד להעניק משוב משמעותי או ללוות את המורים שלהם בתהליכי הדרכה אותנטיים. דרגו-סברסון ובלום-דסטפנו (2018) דנים בשש אסטרטגיות המיועדות לפיתוח תרבות של משוב בבתי ספר, המתבססות על העמקת מערכות יחסים ויצירת תשתית בית ספרית של שותפות. באופן דומה לכך, וולפין וג'ונס (2018) מדגישים הן את הרכיבים המבניים והן את ההיבטים הנוגעים למערכות יחסים, הנדרשים להובלת תהליכי הדרכה אפקטיביים למורים. הם ממליצים למנהלים להגדיר את מפגשי ההדרכה כאסטרטגיה מובילה להובלת שינוי בבית הספר, מה שעשוי להגביר את הנכונות והמוטיבציה של המורים להשתתף בפעילויות אלה.

על פי הנתונים שנאספו, נראה כי השימוש ברשימה (צ'ק-ליסט) בעת פגישות משוב של המנהל והמורה אינו משפר את איכות המשוב. על פי החוקרים, אף ששימוש ברשימות כאלה מפחית את החשש שהמנהל ישתלט על השיחה במהלך אותן פגישות, לא נראה שהן מביאות לשינויים של ממש בסגנון ההוראה של המורה או בהישיגי התלמידים (Mihaly et al., 2018).

מתן משוב ותהליכי הדרכה משתייכים לקטגוריה הכללית של למידה מקצועית. בתי ספר מצליחים מקצים משאבים ליצירת הזדמנויות למידה למורים, מתוך התמקדות בהוראה ובניית היכולות של המורים (Borko et al., 2003; Garza et al., 2014). הישיגי התלמידים גבוהים יותר בבתי ספר שבהם המנהלים מוודאים כי תהליכי הפיתוח המקצועי למורים משרתים את יעדי בית הספר (Shin et al., 2013). כך גם הצמיחה בהישגים גבוהה יותר בבתי ספר שבהם ההזדמנויות המקצועיות ללמידה עבור המורים הן חלק בלתי נפרד מתוכנית הוראה קוהרנטית ומקיפה של בית הספר (Newmann et al., 2001).

המודדות את אפקטיביות המורה על פי ציוני תלמידיו, נמצאו קורלציות חזקות (Jacob & Lefgren, 2008; Kane et al., 2011).

ואולם יש גם אתגרים. החוקרים ג'קוב ולפג'רן (2008) הראו שמנהלים יכולים להצביע בדיוקנות על 10-20 האחוזים הגבוהים ביותר והנמוכים ביותר של המורים, אך מתקשים להבחין בין מורים בדרגות אפקטיביות של 60-80 אחוזים. פער זה מעיד על מגבלותיהם של דירוגים כאלו ביכולת לספק למורה משוב מדויק. קרינס וקושינג (2000) הבחינו בעוד קושי אפשרי בצפיות בכיתה - מנהלים ומנהלות "מומחים" ו"טירונים" עשויים לצאת עם התרשמות שונה מצפייה באותו מורה ממש. יתר על כן, גריסום ולואב (2017) הראו שאף על פי שמנהלים ידעו להבדיל בין מורים שביצועיהם טובים ובין מורים שביצועיהם גרועים, כשהיה מדובר בהערכות אישיות משמעותיות הם העניקו לכולם ציון "אפקטיבי" או "אפקטיבי מאוד". פרדוקס זה אינו מאפשר להם להשתמש בהערכה נמוכה כדי לפטר מורים גם במקרים שבהם, על פי דברי המנהלים לחוקרים, מדובר במורים שאינם אפקטיביים.

מישוב מורים, הדרכה וכלים אחרים ללמידה מקצועית

הנתונים מראים שמשוב של המנהל למורים עשוי לשפר את ביצועי המורה ואת הישיגי התלמידים.

מחקר שמדד את עוצמת הקשר בין תהליכי הדרכה של המורים להישיגי התלמידים התבסס על נתונים מבתי הספר הציבוריים במחוז מיאמי-דייד. בעזרת נתונים שהתקבלו ממאה מנהלות ומנהלים מצאו החוקרים (Grissom et al., 2013) ראיות אמפיריות הקושרות בין התנהגויות מנהיגותיות הנוגעות להוראה ובין הישיגי בית הספר במבחינים מתוקננים. באופן מיוחד נמצא כי הזמן שמוקדש לתהליכי הדרכה של המורים מקושר עם עלייה של ממש בהישיגי התלמידים. עוד נמצא כי הזמן שמקצים המנהלים למעבר לא פורמלי בין הכיתות אינו פרודוקטיבי כלל, בעיקר בתיכונים. הכותבים סבורים כי מעברים של המנהלים בין הכיתות אינם פרודוקטיביים כשלעצמם מאחר שלרוב הם אינם נעשים במסגרת אסטרטגיה נרחבת להדרכת מורים או למתן משוב.

מערכות הערכה מסייעות במתן משוב למורים בכך שהן מקנות למנהלים ולמורים מסגרת ושפה משותפת לדיון בהוראה (Kraft & Gilmour, 2016). ואולם, כפי שהתברר מהראיונות שערכו קרפט וגילמור עם מנהלים, האתגרים בביצוע ההערכה - ובכלל זה הזמן שהמנהלים נדרשים להקצות לה בין שלל המחויבויות שלהם - עלולים לכרסם בערך המשוב ולהפוך את שיחת המשוב לקצרה ונדירה.

אתגר אחר העולה מן המחקר בנוגע למתן משוב אפקטיבי קשור לכך שמנהלים מהססים לקיים שיחות מורכבות על חולשות, ולפיכך הם נוטים להתמקד יתר על המידה

מידע ("data chats") משותפות בין המורים ובין צוות הניהול. בלנק ועמיתים (2010) מצביעים על ערך המידע שנאסף בהערכות ביניים, ואשר יכול לשמש לביסוס תהליכי הוראה עקביים, ובתנאי שבבית הספר מעוגנת מערכת משוב המנגישה את המידע למורים.

שימוש בנתונים לשיפור ההוראה

בעשורים האחרונים גברו הציפיות ממנהלים להשתמש בנתונים בבואם לקבל החלטות הנוגעות לתוכנית ההוראה ולאסטרטגיות בית ספריות לקידום הישגים. ממחקרים בתחום זה עולה כי מנהלים אפקטיביים משתמשים בנתונים לא רק כדי לקבל החלטות טובות ולדאוג לצורכי בית הספר, אלא גם כדי להניע מורים לפעולה (Hitt et al., 2018). פרקטיקות מנהיגות מבוססות נתונים מעלות את הנכונות של מורים לאמץ תפיסות שיפור בית ספריות (Yoon, 2016), והן מקושרות לתפיסה חיובית יותר של המורים את האקלים הבית ספרי ואת התהליכים הבית ספריים (Shen et al., 2016). נראה כי השימוש בנתונים, בייחוד בכל הקשור לניטור התקדמות התלמידים, הוא מרכיב חשוב ביותר בשיפור הישגי התלמידים ובתמיכה בהם (Elfers & Stritikus, 2014; Shin et al., 2013).

כיצד אפשר לבסס תרבות עבודה מבוססת נתונים? כהן-וגל והריסון (2013) מתארים כיצד בתי ספר בונים תרבות המעודדת שימוש בנתונים ככלי לשיפור פרקטיקות הוראה, ואחת הדוגמאות היא מיסוד של שיחות ניתוח מידע ("data chats") משותפות בין המורים ובין צוות הניהול

השימוש בנתונים קשור מאוד לתפיסה של "ניהול ביצועים" הלקוחה מתחום המנהל הציבורי. ניהול ביצועים כרוך בקביעת מטרות ויעדי ביצוע ושימוש בנתונים לצורך הכוונת משאבים, קבלת החלטות וניטור ההתקדמות לעבר התוצאות המיוחלות. המחקר מעלה כי מנהיגי בתי ספר בעיר ניו יורק אשר השתמשו בשיטות של ניהול ביצועים, "ובכלל זה שימת דגש על יעדים מדידים, משוב מתמשך, התערבויות ממוקדות וקבלת החלטות אסטרטגית בהתבסס על נתוני ביצוע", השיגו שיפור בהישגי תלמידים במבחנים מתוקננים (Sun & Van Ryzin, 2014, 331). באופן דומה נצפתה עלייה בהישגים של תלמידים בבתי ספר בהוואי כאשר מנהלים הציבו יעדים ברורים ופעלו למימושם (Johansen & Hawes, 2016). יש לשים לב לכך שלא כל המחקרים מצאו קשר ברור בין הצבת יעדים כשלעצמה ובין הישגי תלמידים (Shatzer et al., 2014). כיצד אפשר לבסס תרבות עבודה מבוססת נתונים? כהן-וגל והריסון (2013) מתארים כיצד בתי ספר בונים תרבות המעודדת שימוש בנתונים ככלי לשיפור פרקטיקות הוראה, ואחת הדוגמאות היא מיסוד של שיחות ניתוח

של שינוי מדיניות, הנכפה לרוב מבחוץ, מכיוון שהכישורים לפיתוח מרקם חברתי עשיר ותחושת השתייכות קהילתית חזקה הם רכיב חשוב בארגז הכלים של מנהיגות מעצבת (Goldring et al., 2003).

קבוצה של מחקרים קושרת בין האקלים הבית ספרי ובין מורים, הוראה והישגים לימודיים של התלמידים. האפקטיביות של הוראת המורים משתפרת במהירות רבה יותר בבתי ספר שיש בהם אקלים מקצועי חזק (Kraft & Papay, 2014), ואילו אקלים של בתי ספר השמים דגש על למידה תואם חיוניות לביצועי התלמידים (Henderson et al., 2005). החוקרים לינה ופיל (2006) מוצאים כי איכות ההוראה מדורגת גבוה יותר על ידי הורים כאשר "ההון החברתי הפנימי" (מידת האמון, השיתוף במידע והחזון המשותף) בקרב המורים גבוה יותר. עוד הם מוצאים כי הון חברתי פנימי מנבא עלייה בהיקף הציונים הגבוהים של תלמידים במבחנים. מחקרים מצביעים בעקביות על כך שמנהלים הם אחד הגורמים המשפיעים ביותר על תנאי העבודה של המורים (Johnson et al., 2012), ושאלקלים בית ספרי חיובי מנבא תחלופת מורים נמוכה יותר (Guin, 2004). במחקר שנערך בקרב מנהלי תיכונים בבתי הספר הציבוריים של שיקגו מצאו החוקרים שמנהלים יכולים להשפיע ישירות על ההוראה באמצעות יצירת אקלים בית ספרי בטוח וממוקד מעבר לקולג' (Sebastian & Allensworth, 2012).

מחקרים שונים זיהו דרכים שבהן מנהלים מייצרים אקלים איתן, על ידי ארגון בית הספר באופן שמסייע למורים ולתלמידים להרגיש בטוחים, מוערכים ונתמכים (Jacobson et al., 2007), ומסייע להם להאמין בכוחם להגשים את היעדים שהציבו לעצמם (Kelley & Finnigan, 2003).

מחקרים שונים זיהו דרכים שבהן מנהלים מייצרים אקלים איתן, על ידי ארגון בית הספר באופן שמסייע למורים ולתלמידים להרגיש בטוחים, מוערכים ונתמכים (Jacobson et al., 2007), ומסייע להם להאמין בכוחם להגשים את היעדים שהציבו לעצמם

לואיס ומרפי (2017) הראו במחקרם כי האמון של המורים במנהיגות אכפתית של המנהל שלהם קשור ללמידה ארגונית, ובהמשך - גם להישגי התלמידים. ומנגד, חוקרים אחרים תיעדו את ההשפעה השלילית של יחס לקוי מצד המנהלה על המאמצים לבנות קהילה לומדת (Blase & Blase, 2006). לפיכך נראה כי מנהלים היוצרים אקלים בית ספרי, שבו מורים ותלמידים חשים שהם זוכים

יצירת אקלים מיטיב בבית הספר

מחקרים אחדים בדקו את הפרקטיקות הממצבות את המנהל כאחראי ליצירת האקלים הבית ספרי ולשמירה עליו. אף שלעיתים שורר בלבול בשימוש במונחים הללו, אנו מציעים להשתמש במונח "אקלים בית ספרי" כמונח-על המכיל בתוכו את התרבות הבית ספרית.

אקלים איתן הוא כזה המאפשר לכל הפרטים בבית הספר לעסוק בתהליכי הוראה ולמידה אפקטיביים או לתמוך בהם. אלמנטים אופייניים לאקלים איתן הם שיתופי פעולה, שימוש במידע, תרבות ארגונית של למידה, תרבות של שיפור מתמיד ו"אופטימיות אקדמית" (Bevel & Mitchell, 2012), הנוגעת לשלושה מאפיינים ארגוניים - אמון, מסוגלות קולקטיבית והתמקדות בלמידה

המונח אקלים בית ספרי נוגע להתנהגויות ולפעולות של האנשים המשתייכים למערכת החברתית של בית הספר, והוא תולדה טבעית של התרבות הבית ספרית, שהיא סך האמונות המשותפות לאנשים המשתייכים לקהילת בית הספר (Lindahl, 2006; Rousseau, 1990; Van Houtte, 2005). המשגה זו תואמת את הטענה המחקרית שהאקלים הבית ספרי כולל את הרכיבים האלה: (1) ההיבט הפיזי של בתי הספר; (2) מאפייניהם של הפרטים המשתייכים לארגון; (3) מערכות היחסים החברתיות; (4) התרבות. כל אלה יוצרים את סט האמונות המשותפות לארגון (Tagiuiiri & Litwin, 1968).

אקלים איתן הוא כזה המאפשר לכל הפרטים בבית הספר לעסוק בתהליכי הוראה ולמידה אפקטיביים או לתמוך בהם. אלמנטים אופייניים לאקלים איתן הם שיתופי פעולה, שימוש במידע, תרבות ארגונית של למידה, תרבות של שיפור מתמיד ו"אופטימיות אקדמית" (Bevel & Mitchell, 2012), הנוגעת לשלושה מאפיינים ארגוניים - אמון, מסוגלות קולקטיבית והתמקדות בלמידה. אומנם מדובר במשימה מאתגרת, בעיקר במקרים שהמנהלים נדרשים "לעשות סדר" בתרבות של בית ספר לא אפקטיבי (Peters, 2012), אולם כאשר מנהלים מצליחים לייצר אקלים בית ספרי איתן, יש ביכולתו להשתמר גם בבתי ספר 'אדומים' (Okilwa & Barnett, 2017). אקלים כזה עשוי גם לסייע לבית הספר לצלוח תקופות מאתגרות

זוכים לאמון גם בזכות הפגנת היכולות שלהם (ובכלל זה נראות וסיוע למורים בפתרון בעיות), התמדה (לדוגמה, במתן משוב בעקבות צפייה בשיעורים ובטיפול בסוגיות משמעת), וכן כבוד ותמיכה בצוות (Handford & Leithwood, 2013). נוסף על שיפור במתמטיקה ובקריאה, תחושות של אמון קולקטיבי בקרב התלמידים מקושרות עם תחושת הזדהות גדולה יותר עם בית הספר והנעה פנימית כלפי מטלות לימודיות (Adams, 2014).

יצירת אקלים מיטיב בבית הספר איננה מתמקדת רק במורים ובתלמידים אלא היא מכוונת גם להורים ולבעלי עניין אחרים בקהילה. חליפה (2012) מראה שמנהלי בתי ספר הפועלים בגלוי כמנהיגים וכנציגי טובתה של הקהילה כולה מסייעים לביסוס האמון בין בית הספר לקהילתו. רייס וגרסיה (2014) מביאים דוגמאות קונקרטיות להתנהגויות של מנהלי בתי ספר, המבטאות את התרבות, השפה והמסורות של קהילת בית הספר. מאמצים אלו עשויים להשתלם. גורדון ולואיס (2009) מראים שבבתי ספר שבהם המורים מעידים על מעורבות הורים גבוהה יותר יש גם עלייה בהישגי התלמידים. במחקר אחר (Mukuria, 2002) נצפה קשר בין מעורבות הורית גבוהה ובין שיעור נמוך יותר של השעיות תלמידים על רקע משמעת. באופן כללי, קלר וברויר (2013) מצביעים על חשיבות המודעות של מנהלי בתי הספר להקשר הקהילתי, ונכונותם לאמץ פרקטיקות מנהיגות המתאימות לסביבה הקהילתית הייחודית שבה הם פועלים.

קידום שותפות מורים וקהילות לומדות מקצועיות

שותפות (collaboration) היא רכיב מפתח ביצירת אקלים בית ספרי מיטיב, אך בשל חשיבותה להוראה והיקף המחקר בנושא בחרנו לייחד לה קטגוריה נפרדת. פרנד וקוק (1992) מסבירים ששותפות מתקיימת בהתנדבות, כאשר כל הצדדים בה שווים, והיא כרוכה בפעולה למען מטרה משותפת מתוך שיתוף משאבים, תחומי אחריות ואחריותיות. חוקרים הדגימו כי שותפות בין מורים יכולה להוביל להעלאת הישגי התלמידים (Ronfeldt et al., 2015) ולתוצאות חשובות אחרות, כגון תחלופת מורים נמוכה (Brown & Wynne, 2007). עם זאת, חשוב לציין כי שותפות מתארת תופעה עמוקה יותר משיתוף פעולה (cooperation) גרידא בין חברי צוות, אשר כשלעצמו אינו מקושר לעלייה בהישגים (Miller & Rowan, 2006).

מחקרים שונים בדקו כיצד מנהלים מייצרים שותפות כזו. גודארד ועמיתים (2015) בודקים כיצד המנהלים עשויים לתמוך בשותפות מורים, המובילה לחיזוק המסוגלות הקולקטיבית הבית ספרית ומקושרת לשיפור ההישגים

לתמיכה רגשית, מניחים את המצע לשיפור ההישגים הלימודיים. משימה זו מתחילה לא פעם בזיהוי צרכים. כך למשל, החוקרים קלר וברויר (2014) מדגישים כמה חשוב שמנהלים יקצו זמן להכרת ערכי קהילת בית הספר, סדרי העדיפויות, הצרכים והנורמות שלה. מנקודה זו יכולים המנהלים לרתום את כישוריהם בתחום האינטליגנציה הרגשית והחברתית לקידום תהליכי שיפור (Williams, 2008). באופן דומה, מנהלים אפקטיביים משקיעים מאמצים כדי להכיר את תחומי המומחיות, הצרכים והאישיות של חברי הצוות שלהם (Hollingworth et al., 2018).

יצירת אקלים מיטיב בבית הספר איננה מתמקדת רק במורים ובתלמידים אלא היא מכוונת גם להורים ולבעלי עניין אחרים בקהילה. חליפה (2012) מראה שמנהלי בתי ספר הפועלים בגלוי כמנהיגים וכנציגי טובתה של הקהילה כולה מסייעים לביסוס האמון בין בית הספר לקהילתו

מנהלים אפקטיביים יכולים לשפר את האקלים הבית ספרי על ידי האצלת סמכויות למורים. אפשר לעשות זאת על ידי טיפוח מנהיגות המורים (Sebastian et al., 2016), האצלת משימות למורים (Crum et al., 2010), ליווי אקטיבי של מורים בחיזוק יכולותיהם האישיות והמקצועיות (Tillman, 2005), בחירה של אפיקי פיתוח מקצועי המייצרים חוויות למידה עוצמתיות (Brown & Militello, 2016) וקידום שיתופי פעולה (Berebitsky et al., 2014; Goddard et al., 2015). דרך נוספת להעצים מורים היא לאפשר להם גישה למידע עדכני על תלמידיהם, ולשם כך מנהלים יכולים לייצר את התנאים להוראה מבוססת נתונים (Brown, 2015; Koyama, 2014).

מנהלים משפיעים על האקלים הבית ספרי גם באמצעות טיפוח אמון (Tschannen-Moran & Gareis, 2015), המהווה רכיב חיוני באקלים בית ספרי משום שיש לו השפעה ישירה על שיפור בית ספרי, על תפיסות חיוביות של התלמידים ועל התנהגות חיובית שלהם (Adams, 2012; Finnigan, 2014). אמון בקרב מורים עשוי להניע שיפור באמצעות חיזוק תחושת המסוגלות הקולקטיבית (Pierce, 2014) והפיכת המורים לגמישים וסתגלניים יותר בגישותיהם לשיפור הישגי התלמידים (Daly, 2009). מנהיגים חזקים מטפחים אמון על ידי מתן אוטונומיה למורים לנסות אסטרטגיות חדשות העשויות להיכשל (Hollingworth et al., 2018). הם מייצרים סדריות ומנגנונים לעידוד פעולה קולקטיבית (Adams, 2013). הם

הדוק בין קהילות לומדות חזקות לתנאים אחרים הנחוצים ללמידה, כגון תרבות בית ספרית איתנה ותמיכה בהוראה (Leithwood & Jantzi, 2008). מנהלים מייחסים חשיבות רבה להקמתן של קהילות מקצועיות לומדות ותומכים בפעולתן של קהילות מורים בבית הספר. ההקמה והתחזוקה של קהילות כאלה מניבות שיפור בהישגי התלמידים (Park et al., 2019).

מנהלים שהם מנהיגים אפקטיביים בתחום ההוראה מספקים זמן ותמיכה לקהילות מקצועיות לומדות (Cravens et al., 2017) ופועלים עם המורים ליצירת תחושת אחריות משותפת ללמידה של התלמידים (Sanzo et al., 2011). הם מעורבים ישירות בקידום עבודתם השיתופית של המורים במסגרת צוותי ההוראה שלהם (Charner-Laird et al., 2017). הם גם מעגנים בתוך מערכת השעות זמנים להתפתחות המקצועית המשותפת ומתקצבים אותה (Lyman, 2008). מנהלים שאינם פנויים להיות מעורבים במישרין בפעילותן של קהילות המקצועיות הלומדות יכולים לרתום לשם כך את הידע והמעורבות של דמויות אחרות ממנהיגות הביניים הבית ספרית (Printy, 2008).

אופן עיצובן ומידת הצלחתן של קהילות למידה מקצועיות משתנים בהתאם להקשר הבית ספרי, והמנהלים הם מקור מרכזי לשונות הזו. הולינגוורת' (2012) מציין שהצלחת הקהילות תלויה באיכות הקשר בין המורים להנהלת בית הספר. במחקר שנערך בשני אתרים מציין בראון (2015) כי מנהלים יכולים להיעזר בקהילות מקצועיות לומדות כדי לבסס תחושה חיובית של שייכות קהילתית. מן העבר השני תיארו חוקרים אחרים כיצד מנהלים ניווטו את הקהילות המקצועיות הלומדות בבית ספרם להתמקדות בהכנה למבחנים מתוקננים ולא בסוגיות מתחום ההוראה (Rigby et al., 2020). חוקרים אחרים (Voelkel & Chrispeels, 2017) תיעדו שונות פנים בית ספרית בתהליכי קהילות מקצועיות לומדות, והראו שצוותים שתפקדו היטב היו אלה שזכו לתמיכת המנהל. בחקר מקרה בדק בגוול (2019) הבדלים בהתנהגויות של מנהלים בכל הנוגע להקמתן של קהילות כאלה. בהקשרים מסוימים השתמשו המנהלים בקהילות מקצועיות לומדות במסגרת מאמציהם להובלת שינוי בבית הספר. החוקרים האגינס, שוריק ומורגן (2011) תיארו במפורט את תפקיד המנהל בהכוונת עבודתן של קהילות המקצועיות הלומדות, בפרט כאסטרטגיה להובלת שינוי בבית ספר שהישגיו נמוכים. לבסוף, מנהלים הפועלים לחיזוק המסוגלות הקולקטיבית והשותפות בין המורים יכולים לצמצם פערים בין-גזעיים בהישגים בעזרת השימוש בקהילות מקצועיות לומדות כאסטרטגיה מרכזית להובלת שינוי בבית הספר (Goddard et al., 2017).

של התלמידים. באופן דומה לכך, נמצא במחקר אחר כי השפעת המנהל על הוראת המורים מתרחשת בחלקה דרך עידוד העבודה המשותפת של המורים על סוגיות מתחום ההוראה (Supovitz et al., 2010). אחת הדרכים שבהן מקדמים מנהלים שותפות כזו היא באמצעות עידוד השימוש האפקטיבי בנתונים לצורך שיפור הישגי התלמידים. המנהלים יכולים להציב מטרות וציפיות, ולייצר הזדמנויות להתמקצעות בשימוש בנתונים (Anderson et al., 2010). **פרוטוקולים מפורשים לעבודה שיתופית עשויים להפוך אותה לשיטתית יותר ולהגביר את האפקטיביות של עבודת הצוותים** (Saunders et al., 2009). בבתי ספר יסודיים שבהם הוקצה לצוותי השכבה זמן תכנון משותף נצפתה עלייה בהישגי התלמידים, בפרט בתחום הקריאה (Miller & Rowan, 2006).

מנהלים שהם מנהיגים אפקטיביים בתחום ההוראה מספקים זמן ותמיכה לקהילות מקצועיות לומדות (Cravens et al., 2017) ופועלים עם המורים ליצירת תחושת אחריות משותפת ללמידה של התלמידים (Sanzo et al., 2011). הם מעורבים ישירות בקידום עבודתם השיתופית של המורים במסגרת צוותי ההוראה שלהם (Charner-Laird et al., 2017). הם גם מעגנים בתוך מערכת השעות זמנים להתפתחות המקצועית המשותפת ומתקצבים אותה (Lyman, 2008)

מנהלים אחראים גם ליצירת תרבות למידה המחלחלת לבית הספר כולו ומאפשרת שותפות סביב תהליכי הוראה. החוקרים מין ועמיתים (2016) בדקו פרקטיקות ניהול המקדמות שותפות כזו. החוקרים זיהו איכות גבוהה יותר של שיתופי פעולה בתחום ההוראה בבתי ספר שמנהליהם מפקחים על תהליכי ההוראה והלמידה ומייצרים קהילות למידה. חוקרים אחרים תיארו כיצד מנהלים יוצרים תרבות למידה חיובית (Tichnor-Wagner et al., 2016). מנהלים אפקטיביים יוצרים מנגנונים המעודדים תרבות למידה ושותפות מובנית, והם נעזרים בפרקטיקות כגון יצירת הזדמנויות לשותפות פורמלית ולמנהיגות משתפת. טיילור (2010), אשר ערך ראיונות עם 62 מנהלים ומנהלות של בתי ספר שהפגינו שיפור, מצא כי **יצירת תרבות של למידה הייתה הפעולה הראשונית המובילה לשיפור בית ספרי**.

יצירת קהילות מקצועיות לומדות היא אסטרטגיה רווחת להבניה ולהידוק של השותפות בין המורים. נמצא קשר

הגדרת משרות של אחראים לקישור בין הורים למורים, כדי לתווך, לבנות אמון ולחבר את המשפחות למשאבי בית הספר (López et al., 2018), וכן עידוד הצוות לטפח קשרים עם הקהילה באמצעות ביקורי בית וקיום פגישות מחוץ לכותלי בית הספר (Kraft et al., 2015).

ככלל, הנתונים מצביעים על כך שניהול מוצלח של משאבים מוחשיים יותר מנבא תוצאות חיוביות לבית הספר. במגוון מחקרים שנערכו בבתי הספר במיאמי נמצא קשר בין כישורי המנהלים והשקעת זמן מצידם במטלות שהוגדרו ניהול ארגוני (ובכלל זה ניהול משאבים) ובין הישגי התלמידים, שביעות הרצון של המורים ותוצאות אחרות (Grissom & Loeb, 2011; Horng et al., 2010).

במסגרת הניהול הארגוני זיהה המחקר קשר ברור בין ניהול אסטרטגי של כוח אדם ובין הישגי התלמידים ותוצאות חיוביות אחרות. באופן כללי אפשר לשייך התנהגויות של ניהול אסטרטגי של כוח אדם לשלוש קטגוריות: **גיוס מורים, השמתם ושימורם.**

גיוס מורים

נראה כי לגיוס אסטרטגי של מורים נודעת חשיבות רבה ביותר. בבתי ספר המגייסים בעקביות מורים ומורות שביצועיהם גבוהים נצפתה עלייה ניכרת יותר בהישגים (Loeb et al., 2012). בהקשרים מסוימים יש למנהלים השפעה של ממש על גיוס מורים, השפעה שגדלה במהלך 25 השנים האחרונות - ככל שפחתה הריכוזיות בתהליכי העסקת המורים (Engel et al., 2018). למרבה הצער, לעיתים קרובות מנהלות ומנהלים אינם מנצלים זאת לגיוס המועמדות והמועמדים האפקטיביים ביותר (Jacob et al., 2018).

הבדל משמעותי העולה מן המחקר - בין פרקטיקות טובות ופחות טובות לגיוס מורים - קשור למידת השימוש של המנהלים במידע הנוגע למועמדים להוראה בבית הספר. תהליכי הגיוס שמקיימים המנהלים הם לא פעם "דלים במידע" ואינם נעזרים במידע המעיד על הוראה אפקטיבית (Cannata et al., 2017). מידע כזה כולל תעודות הסמכה, הצלחות קודמות בקידום הישגי התלמידים ודירוג בעקבות צפייה בשיעורים. כך למשל, בסקרים שנערכו בקרב מנהלים בטקסס ובפלורידה, רק 41 אחוזים מהמשיבים דיווחו על שימוש במידע "במידה רבה" במסגרת גיוס מורים חדשים (Cohen-Vogel et al., 2019). במחקר שנערך באילינוי דיווחו רק שבעה אחוזים מהמנהלים והמנהלות שצפו בשיעור לדוגמה כשלב קבוע בתהליך גיוס המורים שלהם (Kersten, 2008).

מנהלים עשויים להיתקל במחסומים בגישה למידע הזה, כגון מגבלות בשיתוף מידע על המועמדים להוראה דרך מערכות מידע מחוזיות. ואולם גם כאשר המידע נגיש

ניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים

מנהיגות אפקטיבית מצריכה ניהול אסטרטגי של משאבים מצומצמים, כלומר - אופטימיזציה של אופן השימוש או של הקצאת המשאבים לשם תמיכה בהוראה ובלמידה. המחקר קושר בין ניהול אסטרטגי לתוצאות חיוביות.

כמה מהמשאבים המצומצמים שיש לנהל באופן אסטרטגי אינם מוחשיים כלל. אחד מהם הוא **זמן**. במחקר אחד התגלה שמנהלים עם כישורי ניהול זמן טובים ייחדו זמן רב יותר להוראה ולצפייה בהוראה בכיתות. בתיכונים זכו מנהלים עם כישורי ניהול זמן טובים לדירוגים גבוהים יותר על ידי המורים וסגני המנהלים בתחום האפקטיביות הניהולית (Grissom et al., 2015). מעבר לניהול הזמן שלהם עצמם, יש בכוחם של מנהלים ומנהלות לרתום את מערכת השעות של בית הספר למימוש יעדים. כך למשל, כדי לקדם שותפות בין המורים, המנהלים יכולים לקבוע במערכת שעות תכנון משותפות או לגונן על הזמן המיועד לישיבות צוות (Charner-Laird et al., 2017). הם יכולים גם לצמצם את מחויבויות המורים כדי לפנות להם זמן להתמקדות בהוראה (Shatzer et al., 2014; White-Smith, 2012).

מחקרים תיעודו כמה אסטרטגיות של מנהלים שיש להן פוטנציאל לערב בהצלחה את ההורים ואת שאר חברי הקהילה, ובכלל זה הגדרת משרות של אחראים לקישור בין הורים למורים, כדי לתווך, לבנות אמון ולחבר את המשפחות למשאבי בית הספר (López et al., 2018), וכן עידוד הצוות לטפח קשרים עם הקהילה באמצעות ביקורי בית וקיום פגישות מחוץ לכותלי בית הספר

משאב לא מוחשי אחר הוא **הון חברתי חיצוני**. ישנן עדויות לכך שבבתי ספר שמנהליהם מייחדים זמן רב יותר לתקשורת עם הורים, עם חברי קהילה ועם בעלי עניין אחרים מחוץ לבית הספר, משיגים התלמידים ציונים גבוהים יותר בתחום הקריאה (אם כי לא במתמטיקה, Leana & Pil, 2006). על פי מחקר אחר, יש מתאם חיובי, אם כי לא עקבי, בין הזמן שמקצים המנהלים לקשרי חוץ ובין המדדים הנוגעים לרמת האחריות ולטיב הקשרים בין הורים למורים (Horng et al., 2010). מחקרים תיעודו כמה אסטרטגיות של מנהלים שיש להן פוטנציאל לערב בהצלחה את ההורים ואת שאר חברי הקהילה, ובכלל זה

סדרי העדיפות שלהם בכל הנוגע לגיוס מורים, הם מבטאים העדפה של תכונות כגון אכפתיות כלפי התלמידים על פני תכונות הקשורות להישגים (Engel, 2013; Harris et al., 2010). מנהלים מייחסים חשיבות גם לגורמים אחרים, כגון מומחיות בתחום התוכן, העשויה להעיד על אפקטיביות ההוראה (Ingle et al., 2011; White-Smith, 2012).

המחקרים מזהים גם מקורות חשובים לשונות בגישות מנהלים לגיוס מורים. מנהלים בבתי ספר עירוניים תת-משיגים דיווחו שהם מקצים פחות זמן לתהליכי גיוס עובדים (Papa & Baxter, 2008). מנהלים בבתי ספר תת-משיגים בשיקגו נטו לגייס מורים בעלי כישורים לניהול כיתה ויכולות לשיפור הציונים במבחנים (Engel, 2013). הסיכויים שמנהלים יחפשו מידע המעיד על אפקטיביות ההוראה עולים במחוזות שמקדמים וממסדים חשיבה מסוג זה, אצל מנהלים בעלי כישורים ומומחיות בשימוש במידע לקבלת החלטות, וכאשר המנהלים מייחסים למידע זה אמינות ותוקף (Cannata et al., 2017). ישנם גם נתונים המצביעים על הבדלי גזע בגיוס עובדים, העשויים להעיד על הבדלי גישות של מנהלות ומנהלים בנושא זה. למשל, מנהלות ומנהלים שחורים נוטים יותר לגייס לעבודה מורות ומורים שחורים (Bartanen & Grissom, 2019; Goff et al., 2018).

השמה ושיבוץ מורים

שיבוץ המורים בתוך בית הספר הוא אמצעי נוסף למימוש אסטרטגיה ניהולית בתחום כוח האדם. מנהלים מדווחים על שימוש בציוני המבחנים של התלמידים ובראיות נוספות לאפקטיביות המורים לצורך שיבוץ אסטרטגי של המורים בכיתות (Cohen-Vogel, 2011; Cohen-Vogel & Harrison, 2013). עם זאת, לא כל המנהלים שואפים לממש את אותם יעדים אסטרטגיים. המחקר העוסק בשיבוץ מורים מצביע על שאיפה להוגנות ועל לחצים המופעלים להגברת האחראיות כשני גורמים משפיעים בתחום זה.

בתי ספר בעלי גידול מהיר נוטים להוגנות רבה יותר בשיבוץ המורים, והם מתאימים מורים חזקים לתלמידים שהישגיהם נמוכים (Loeb et al., 2012). ואולם ניתוח נתונים של הרכב הכיתות מעיד שבממוצע יש נטייה לשבץ מורים מנוסים יותר לכיתות עם תלמידים חזקים יותר, מה שמצביע על כך שמנהלים רבים אינם נוקטים מדיניות שיבוץ אסטרטגית לקידום הוגנות (Grissom et al., 2015a; Kalogrides et al., 2012). מהמחקר עולה כי יש סבירות גבוהה יותר שבכיתות עם ריכוז של תלמידים תת-משיגים ישובצו מורים בראשית דרכם (Kalogrides & Loeb, 2013), וכן בכיתות של תלמידים שאינם דוברי אנגלית כשפת אם. תופעות אלה משקפות, כפי שעולה מהראיונות, העדפות

(מתוך עיון בקורות החיים של המועמדים, לדוגמה), או שמערכות המידע המחוזיות הן מתקדמות ומנגישות את המידע לשימוש המנהלים במסגרת גיוס מורים חדשים, רבים מהמנהלים מדווחים שהם לא התייחסו אליו או בחנו אותו ברצינות (Cannata et al., 2017). המחסור בזמן הוא חסם מרכזי בדרכם של המנהלים בכל הנוגע לשימוש במידע (Cohen-Vogel et al., 2019).

תהליכי הגיוס שמקיימים המנהלים הם לא פעם "דלים במידע" ואינם נעזרים במידע המעיד על הוראה אפקטיבית (Cannata et al., 2017). מידע כזה כולל תעודות הסמכה, הצלחות קודמות בקידום הישגי התלמידים ודירוג בעקבות צפייה בשיעורים

נתונים נוספים מראים שגם כאשר יש מידע זמין על מורים מועמדים לגיוס, לא בהכרח ייעשה בו שימוש לצורך קבלת החלטות. במחקר על גיוס מורים בווישינגטון הבירה, לא מצאו ג'ייקוב ועמיתים (2018) מתאם בין תעודות ההסמכה האקדמיות של מורים ובין מידת הסבירות לגיוסם אף שהוכח, באמצעות צפיות בכיתה ומדידת תרומת המורה להצלחת התלמידים, שהן מנבאות היטב את ביצועי המורה. החוקרים מצאו דפוס דומה גם בדירוג המחוזי שקיבלו מועמדים להוראה על סמך מילוי שאלון בכתב, ראיונות ודגימת שיעורים, ואשר על בסיסו הוכללו ברשימת "מועמדים מומלצים" של המחוז. למרות הקשר ההדוק בין תוצאות דירוג זה לביצועים העתידיים בעבודה, לא היה בהופעה ברשימה זו כדי להגדיל ממש את סיכוייהם להתקבל לעבודה. במקום זאת, המנהלים נתנו עדיפות לפרמטרים שאינם מיטיבים לנבא ביצועים מוצלחים בעבודה, כגון מידת ההתלהבות והיכולת לעבוד בצוות ומנהלות מנוסים נוטים יותר לקבל החלטות בדבר העסקת מורים על סמך כישוריהם (Papa & Baxter, 2008).

באופן כללי, אין מסקנות מחקריות חד-משמעיות בכל הנוגע למידת החשיבות שמייחסים מנהלים לנתונים המעידים על כך שהמורה המועמד יתרום לעלייה בהישגי התלמידים. במקרים מסוימים ייחסו המנהלים חשיבות לנתונים מסוג זה (Cannata & Engel, 2012; Cannata et al., 2017), ואילו במקרים אחרים הם התעלמו מהם או ייחסו להם חשיבות מועטה בלבד (Rutledge et al., 2010). ייתכן כי מנהלים מגייסים מורים חדשים מתוך רצון לממש יעדים אחרים מזה של עלייה בהישגים (כגון יצירת אקלים תומך). ואכן, כאשר מנהלים ומנהלות מתארים את

(Loeb et al., 2012). כאשר בתי ספר מאבדים מורים אפקטיביים, יש לכך השפעה שלילית על הישגי התלמידים (Kraft, 2015).

מנהלות ומנהלים אפקטיביים מצליחים יותר בשימור מורים שביצועיהם גבוהים, כפי שעולה הן מדירוגי צפייה בשיעורים והן מדירוגי הערך המוסף לכיתה (Grissom & Bartanen, 2019b). אותם מנהלים נוטים לשמר פחות את המורים שביצועיהם הם הנמוכים ביותר, בהתבסס על דירוגי צפייה בשיעורים. דפוס זה של "שימור מורים אסטרטגי" ניכר יותר בבתי ספר שאינם פועלים באזורי עוני, היכן שלרשות המנהלים עומד אולי היצע זמין יותר של מורים מחליפים. מנתוני חקר מקרה עולה שגם אם מנהלים מחשיבים יציבות בכוח האדם, מנהלים מוצלחים יודעים להשתמש בתחלופת מורים כדי "לנכש" מורים פחות אפקטיביים ולהחליפם במורים עם רעיונות חדשים. תועלת מסוג זה, הכרוכה בתחלופת מורים, מותנית בקיומו של מאגר פוטנציאלי רחב לגיוס מורים חדשים (Guin, 2004).

בבתי ספר המונהגים על ידי מנהלות ומנהלים אפקטיביים יותר, תחלופת המורים נמוכה יותר (Boyd et al., 2011; Kraft et al., 2011; Ladd 2011). יחסי המנהלים עם המורים ויכולתם לבסס אמון חשובים לשימור המורים לטווח ארוך (Guin, 2004). ואולם גם אם צמצום שיעור התחלופה הממוצע של מורים מיטיב ככל הנראה עם בית הספר, הוא משמעותי עוד יותר בכל הנוגע לצמצום העזיבה של המורות והמורים החזקים ביותר

המחקר טרם בחן לעומק את האסטרטגיות הספציפיות שנוקטים מנהלים כדי לשמר מורים מוצלחים ולהעזיב מורים פחות מוצלחים. מנהלים המיטיבים לשמר מורים מחזיקים מלכתחילה בגישה פרואקטיבית ומתמקדים במאמצים לפיתוח המקצועי של המורים, ובכלל זה יצירת הזדמנויות לשותפות בין המורים (Brown & Wynne, 2007). חוקרים מביאים דוגמאות של מנהלים שעודדו באופן אסטרטגי עזיבה של מורים שלא תאמו את חזונם על מטרות בית הספר (Mansfield & Jean-Marie, 2015), ושל מנהלים שהשתמשו בהליכים מנהליים כדי להעזיב מורים לא אפקטיביים (Grissom et al., 2014; Kraft, 2015). ישנן ראיות לכך שכדי להעזיב מורים שביצועיהם נמוכים, שיחות עידוד לעזיבה ("counseling out") מועילות

של המורים הוותיקים יותר, דינמיקות מיקרו-פוליטיות בקרב מורים ואנשי הנהלה ועוד (Dabach, 2015).

ניתוח נתונים של הרכב הכיתות מעיד שבממוצע יש נטייה לשבץ מורים מנוסים יותר לכיתות עם תלמידים חזקים יותר, מה שמצביע על כך שמנהלים רבים אינם נוקטים מדיניות שיבוץ אסטרטגית לקידום הוגנות (Grissom et al., 2015a; Kalogrides et al., 2012). מהמחקר עולה כי יש סבירות גבוהה יותר שבכיתות עם ריכוז של תלמידים תת-משיגים ישובצו מורים בראשית דרכם

לחצים הנובעים מאחריותיות הם מהגורמים המשפיעים ביותר על אסטרטגיית השמת מורים. למשל, מנהלים דיווחו על העברה של מורים לא מוצלחים מכיתות שבהן מתקיימים מבחנים חיצוניים לכיתות אחרות, כדי להעלות את רמת ההישגים הבית ספריים (Cohen-Vogel, 2013; Cohen-Vogel & Harrison, 2011). נראה כי השימוש בנתונים על ההישגים הלימודיים לצורך שיבוץ מורים שכוח יותר בבתי ספר הנתונים בלחצים לאחריותיות (Cohen-Vogel et al., 2019). מחקר במיאמי מצא כי מורים מוצלחים, הן מכיתות שנבחנו במבחנים חיצוניים והן מכיתות שלא נבחנו, שובצו לרוב בכיתות שצפויות להיבחן בשנת הלימודים הבאה. ואולם לשיבוץ מורים אסטרטגי כזה יש מחירים. המחקר מצא כי שיבוץ מורים אסטרטגי בבתי ספר יסודיים פירושו העברת מורים שביצועיהם נמוכים לכיתות החטיבה הצעירה (K-2) שבהן לא נערכים מבחנים (Grissom et al., 2017), ותלמידים בכיתות אלו משיגים תוצאות נמוכות יותר הן בהערכות התקופתיות שלהם והן במבחנים עתירי-סיכון בשנים הבאות.

שימור מורים

התחום השלישי והאחרון הנוגע לניהול אסטרטגי של כוח אדם הוא שימור מורים אסטרטגי. המחקר מדגים באופן משכנע למדי כי בבתי ספר המונהגים על ידי מנהלות ומנהלים אפקטיביים יותר, תחלופת המורים נמוכה יותר (Boyd et al., 2011; Kraft et al., 2016; Ladd 2011). יחסי המנהלים עם המורים ויכולתם לבסס אמון חשובים לשימור המורים לטווח ארוך (Guin, 2004). ואולם גם אם צמצום שיעור התחלופה הממוצע של מורים מיטיב ככל הנראה עם בית הספר, הוא משמעותי עוד יותר בכל הנוגע לצמצום העזיבה של המורות והמורים החזקים ביותר. בתי ספר בעלי גידול מהיר משמרים טוב יותר מורים מוצלחים

יותר מנקיטת הליכים מנהליים פורמליים (Grissom & Bartanen, 2019b).

פרקטיקות ניהוליות שהוכחו כבלתי יעילות

הסינתזה שלנו מתמקדת בקשרים בין היבטים שונים של מנהיגות המנהל ובין הישגי התלמידים ותוצאות אחרות. בד בבד, מחקרים קפדניים מצביעים על פרקטיקות שאין להן תימוכין מחקריים, ולהלן כמה דוגמאות בולטות:

- מעברים "לא פרודוקטיביים" של מנהלים בין הכיתות - במחקר רב-שנתי שבחן את הקשר בין אופני השימוש בזמן של מנהלים ובין הישגי התלמידים, מצאו החוקרים מתאם שלילי בין היקף הזמן שהוקצה למעבר לא פורמלי בין הכיתות ובין עלייה בהישגים, בעיקר בתיכונים (Grissom et al., 2013). ממצא זה בולט אל מול צורות אחרות של מעורבות מנהלים בפעילויות הוראה, כגון הדרכת מורים, אשר ככלל השפיעו לטובה על ההישגים הלימודיים. מידע משלים, שנאסף בין היתר בראיונות עם מנהלים, רומז על כך שהמתאם השלילי בין מעברים בכיתות ובין עלייה בהישגים נובע מכך שהמנהלים נעזרים במעברים אלה למטרות פיקוח או הגברת הנראות שלהם, ולא לצורך מתן משוב למורים או פיתוח מקצועי שלהם.
- "צ'ק ליסט" למתן משוב בעקבות צפייה בשיעור - בניסוי ארצי שקיימו מיהלי ועמיתים (2018) בקרב מנהלי בתי ספר בניו מקסיקו קיבלו המנהלים רשימת עזר בת 24 פריטים שתסייע להם למשב את המורים שבהם צפו. אף על פי שזוהו מעט השפעות, כגון דיווחי מורים על כך שהרשימה מנעה מהמנהלים להשתלט על השיחה, לא נצפו השפעות ברורות על תפיסת איכות המשוב, על דירוג המורה בעקבות הצפייה או על עלייה בהישגי התלמידים.
- בחינות הסמכה (Licensure examinations) - שני מחקרים בדקו אם ציונים בבחינות הסמכה לניהול מנבאים את ביצועי הניהול העתידיים, כפי שנמדדו באמצעות דירוגי מפקחים ומורים, או על סמך עלייה בציוני התלמידים במבחנים, ובשניהם נמצא שלא כך הוא (Bastian & Henry, 2015; Grissom et al., 2017). מעבר לכך, שני המחקרים מצאו כי נבחנים לבנים הצליחו הרבה יותר בבחינות ההסמכה, מה שעשוי להצביע על כך שהבחינות מהוות חסם עבור אנשי חינוך לא לבנים המבקשים לנהל בית ספר.

ניהול למען הוגנות בחינוך

הוגנות ומעורבות באינטראקציות ממוקדות הוראה עם המורים

הוגנות ויצירת אקלים מיטיב בבית הספר

הוגנות וקידום שותפות

הוגנות וניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים

המורים לפיתוח מקצועי ספציפי אשר עוסק במתן מענה לאוכלוסיות כגון תלמידים שאינם דוברי אנגלית כשפת אם (Theoharis & O'Toole, 2011). מנהלות ומנהלים מייצרים מסגרות לימוד חדשות שנועדו לתת מענה לתלמידים שאינם דוברי אנגלית כשפת אם, כגון הוראה 'בקו' של מחנכים ומורים לאנגלית כשפה שנייה או תוכניות המבוססות על חונכות תלמידים (Gardiner & Enomoto, 2006). מחקר אחר מביא דוגמאות של מנהלים הפועלים לשינוי דרכי חשיבה בכל הנוגע לצורכיהם הלימודיים של תלמידים עם מוגבלויות, ובאינטגרציה בין תוכנית הלימודים בחינוך המיוחד ובין תוכנית הלימודים הכללית של בית הספר (DeMatthews, 2018). נוסף על כך, יש מנהלים העורכים שינויים יצירתיים במערכת השעות כדי לתמוך בהכלת תלמידים עם מוגבלויות (Burch et al., 2010).

בד בבד, מנהלים פועלים להקנות לצוות המורים שלהם ידע רב יותר על נסיבות חייהם של תלמידים מאוכלוסיות מודרות, ובכלל זה הכרת האתגרים הניצבים לפני תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, כדי לשנות את דרך החשיבה שלהם על תלמידים אלה ולהשפיע על אופן ההוראה שלהם (Gerhart et al., 2011). מנהלים מדווחים על פעילויות למידה משותפות עם צוותיהם סביב ספרים העוסקים בצדק חברתי ובדרכי הוראה בכיתה הטרוגנית (Mansfield & Jean-Marie, 2015).

סוגיה מרכזית אחרת הנוגעת להוראה היא הצבת ציפיות גבוהות בקשר להוראת תלמידים מאוכלוסיות מודרות (Gerhart et al., 2011). מנהלים יכולים לתקשר בהתנהגות שלהם את הציפיות הללו

סוגיה מרכזית אחרת הנוגעת להוראה היא הצבת ציפיות גבוהות בקשר להוראת תלמידים מאוכלוסיות מודרות (Gerhart et al., 2011). מנהלים יכולים לתקשר בהתנהגות שלהם את הציפיות הללו, לדוגמה דרך שיבוצם של אותם תלמידים בשיעורי העשרה או במסלולי לימוד מואצים (Gardiner & Enomoto, 2006). מנהלים המחזיקים בציפיות ברורות מביצועיהם של תלמידים מאוכלוסיות מודרות יכולים לרתום את הנתונים שברשותם למימוש ציפיות אלו. מנהלים ממוקדי הוגנות משתמשים בנתונים כדי לזהות תלמידים המשתרכים מאחור ולהפנות אליהם משאבי הוראה נוספים (Larocque, 2007). מנהלים אחרים נעזרים בנתונים כדי לאתר מתאם בין הישגי התלמידים ובין ההשתייכות התרבותית או הגזעית שלהם, ולדון עם מוריהם בפערים בהישגים (Theoharis & Haddix, 2011), אם כי חוקרים מצאו, בראיונות שנערכו עם מנהלים בשלושה מחוזות, כי

גוף ידע גדל והולך בוחן את תפקיד המנהלים כמקדמי הוגנות עבור תלמידים מקבוצות מודרות באוכלוסייה. גילינו כי מנהלים יכולים להשפיע במידה ניכרת על אוכלוסיות מפתח, ובכלל זה תלמידים מבתי עניים ותלמידים ומורים לא לבנים. השפעות אלו עשויות להתרחש בערוצים ישירים (כגון עבודה עם מורים להטמעת שיטות של הוראה קשובה תרבותית והעסקה של מורים שאינם לבנים, המהווים מודל משמעותי עבור תלמידים לא לבנים). למנהלים לא לבנים יש כנראה נקודת פתיחה טובה יותר בהקשר זה, מכיוון שהם מהווים גורם השפעה חיובי על תלמידים ומורים לא לבנים.

אימוץ הפרספקטיבה של ההוגנות מעודד את מנהלי בתי הספר לבחון מחדש את התנהגותם הניהולית, ולשאול כיצד הם יכולים לסייע להסיר חסמים וליצור הזדמנויות עבור קבוצות המקופחות היסטורית; כיצד הם יכולים לסייע לכלל התלמידים לזכות במשאבים ובתמיכה הדרושים להצלחתם בבית הספר; וכיצד לנטרל גורמים מובנים המונעים מחלק מחברי קהילת בית הספר להגשים את הפוטנציאל שלהם במלואו

לטענתנו, אימוץ הפרספקטיבה של ההוגנות מעודד את מנהלי בתי הספר לבחון מחדש את התנהגותם הניהולית, ולשאול כיצד הם יכולים לסייע להסיר חסמים וליצור הזדמנויות עבור קבוצות המקופחות היסטורית; כיצד הם יכולים לסייע לכלל התלמידים לזכות במשאבים ובתמיכה הדרושים להצלחתם בבית הספר; וכיצד לנטרל גורמים מובנים המונעים מחלק מחברי קהילת בית הספר להגשים את הפוטנציאל שלהם במלואו. באמצעות בחינה מתמדת וכנה של התנהגויותיהם הניהוליות יכולים מנהלי בתי ספר לקדם הוגנות ולהצמיח קהילת בית ספר המתנגדת לאפליה, בהתאם לארבע הקטגוריות שהוזכרו קודם לכן:

הוגנות ומעורבות באינטראקציות ממוקדות הוראה עם מורים

מנהלי בתי ספר החותרים להוגנות בוחנים כיצד משפיעות האינטראקציות ממוקדות הוראה שלהם עם מורים על ההוגנות ביחס לקהילת בית הספר הרחבה. לדוגמה, מחקרים רבים מתארים כיצד מנהלים עובדים עם מוריהם יחד לאיתור שיטות הוראה אלטרנטיביות (כגון הוראה רגישת תרבות) כדי לתת מענה לצרכים הלימודיים של תלמידים מאוכלוסיות מודרות (Danridge et al., 2000). ישנם מנהלים המכוונים את

(2017) הדגימו במחקרם כיצד הגישה של המנהלים לסוגיות משמעת עלולה להעמיק את חוסר ההוגנות. הם תיעדו מנהלים, המחזיקים בדעות גזעניות כלפי תלמידים שחורים, מתארים כיצד הם מקבלים החלטות משמעתיות הפוגעות בתלמידים שחורים. הם תיעדו גם כיצד מנהלים האוכפים בנוקשות את חוקי בית הספר מבלי להתחשב בנסיבות גורמים לנזק דומה. מחקרים אחרים מדגישים את האתגר העומד לפני מנהלים, הרוצים מצד אחד להעניק לכל התלמידים יחס שוויוני שאינו מוטה צבע, ומצד שני הם מעוניינים להעניק טיפול מותאם אישית לתלמידים עם נסיבות מיוחדות, ולפיכך נחשדים בחוסר עקביות (Frick & Faircloth, 2007). מנהלי בתי ספר הדוגלים בהוגנות ובצדק חברתי מבינים שעליהם לנקוט שיטות אלטרנטיביות כדי לגשר על פערי משמעת מוטי גזע, ובכלל זה גישות הדוגלות בצדק מאחה, ביקורי בית לצורך שיחה עם הורים בנושאי משמעת ושיחות עם המורים בנוגע לניהול הכיתה והטיפול בתלמידים (DeMatthews et al., 2017).

הוגנות וקידום שותפות

מנהלי בתי ספר החותרים להוגנות יוצרים הזדמנויות לשותפות בין המורים, המשפחות והקהילה כדי לתת מענה לצורכי התלמידים (Theoharis, 2007; Ylimaki et al., 2012). מחקרים בתחום זה מרבים לעסוק בתקשורת של המנהלים עם בעלי עניין מחוץ לבית הספר, ובעיקר עם המשפחות (DeMatthews, 2018; Larocque, 2007). המחקרים מתארים את מאמצי המנהלים ליצור חיבור תכליתי עם משפחות וקבוצות בקהילה כדי לשרת טוב יותר תלמידים מאוכלוסיות מודרות (Gardiner & Enomoto, 2006; Gardiner et al., 2009). מנהלים מצליחים יוזמים פנייה אל ההורים, בפרט ממשפחות לא לבנות, כדי לערב אותם בתמיכה בתלמידים ובחיי בית הספר באופן כללי (Gerhart et al., 2011; Theoharis, 2011). פנייה יזומה זו עשויה לכלול ביקורי בית כדי לגשר על הפער החברתי בין בית הספר לבית (Ylimaki et al., 2012). מנגד, המחקר מתעד דוגמאות של מנהלים חסרי יכולת גישור על פערים בין-תרבותיים, מה שמוביל לאינטראקציות מגושמות עם חברי קהילה מתרבות שונה, מקשה להוביל שינוי חיובי ומחבל בעבודת המנהלים (Abrams & Gibbs, 2000).

מנהלים לא פילחו לרוב את המידע העומד לרשותם באופן הזה (Roegman et al., 2018). מחקרים עדכניים יותר התמקדו במעבר של המנהלים מניתוח הנתונים על פי תת-קבוצות לחתירה לצדק חברתי וליצירת הזדמנויות עבור תלמידים מאוכלוסיות מודרות (Garza et al., 2014).

הוגנות ויצירת אקלים מיטיב בבית הספר

מנהלי בתי ספר החותרים להוגנות יוצרים אקלים בית ספרי שבו כלל התלמידים חשים מוערכים (Demerath, 2018) ורצויים (Theoharis, 2007). הם חוגגים את השונות ומחזקים את הפלורליזם באמצעות בניית קהילה מכילה (Larocque, 2007) ושימוש בפרקטיקות מנהיגות רב-תרבותיות (Gardiner & Enomoto, 2006). מנהלות ומנהלים אלה צריכים לנווט לעיתים בתוך המתח שבין שאיפתם לתת מענים מגוונים לצורכי הלמידה השונים של התלמידים ובין ניהול ריכוזי בסוגיות הדורשות, לתפיסתם, התייחסות אחידה לכל התלמידים (Frick & Faircloth, 2007).

מנהלי בתי ספר הדוגלים בהוגנות ובצדק חברתי מבינים שעליהם לנקוט שיטות אלטרנטיביות כדי לגשר על פערי משמעת מוטי גזע, ובכלל זה גישות הדוגלות בצדק מאחה, ביקורי בית לצורך שיחה עם הורים בנושאי משמעת ושיחות עם המורים בנוגע לניהול הכיתה והטיפול בתלמידים

קרופורד וארנולד (2017) דנים בפרקטיקות ניהוליות המיועדות ליצור אקלים מיטיב בבית הספר עבור ילדי מהגרים ללא אזרחות (undocumented), ובכלל זה הצבת ציפיות גבוהות להצלחתם, עידוד דפוס חשיבה הרואה בהם נכס, והכשרה ממוקדת של הצוות להכלתם. הצורך לתת מענה לילדים ממשפחות שאינן דוברות אנגלית עשוי להיות מאתגר, היות שרוב המנהלות והמנהלים הם דוברי אנגלית בלבד. עליהם לאתר דרכים יצירתיות לרתום לשם כך מורים או חברי קהילה דו-לשוניים (Gardiner et al., 2009).

מפתח נוסף ליצירת אקלים בית ספרי מכיל הוא האופן שבו מתמודדים המנהלים עם פערים וגישות מוטות גזע בטיפול בבעיות משמעת. מהמחקר עולה כי סנקציה משמעתית של הרחקת תלמידים מהכיתה יותר בבתי ספר שבהם לומדים יותר תלמידים שחורים, ונתון זה נובע בחלקו מכך שמנהלים מעדיפים להשתמש בסנקציות אלה באותם בתי ספר (Skiba et al., 2014).

עוד מצאנו כי תחלופת מנהלים נוטה להשפיע לשלילה לא רק על הישגי התלמידים אלא גם על תחומים אחרים, כגון שימור מורים ואקלים בית ספרי. תחלופת מנהלים גבוהה יותר בבתי ספר המשרתים ריבוי תלמידים ממשפחות עניות, תלמידים עם הישגים לימודיים נמוכים ותלמידים לא לבנים. ממצא זה מצביע על האפשרות שתחלופת מנהלים עלולה לחזק אי שוויון קיים בין בתי ספר. ואולם ממצאנו גם עדות לכך שלא כל תחלופת מנהלים משפיעה לשלילה על בית הספר. במקרים שבהם מחליפה הנהלת המחוז מנהל לא אפקטיבי במנהל אפקטיבי יותר יכולה להיות לתחלופה השפעה חיובית, אם כי מדובר כנראה במקרים יוצאי דופן.

הוגנות וניהול אסטרטגי של כוח אדם ומשאבים

כמה מחקרים עוסקים בנקודות ההשקה שבין ניהול ארגוני ובין הוגנות. דפוס אופייני לדוגמה הוא שיבוצם של המורים הפחות חזקים בכיתות עם תלמידים שהישגיהם הלימודיים נמוכים (Kalogrides et al., 2013), שיבוץ שצפוי להקשות עוד יותר על אותם תלמידים. בתי ספר שצמיחתם מהירה מתאפיינים בתהליכים הוגנים יותר של שיבוץ מורים, ומורים מנוסים משובצים באופן שוויוני יותר בכיתות עם תלמידים שהישגיהם נמוכים וגבוהים (Loeb et al., 2012).

כמה מחקרים עוסקים בנקודות ההשקה שבין ניהול ארגוני ובין הוגנות. דפוס אופייני לדוגמה הוא שיבוצם של המורים הפחות חזקים בכיתות עם תלמידים שהישגיהם הלימודיים נמוכים (Kalogrides et al., 2013), שיבוץ שצפוי להקשות עוד יותר על אותם תלמידים

מחקרים אחרים מתארים מנהלים החותרים לגיוס מורים מגוונים כאסטרטגיה לקידום הוגנות (Mansfield & Jean-Marie, 2015). כך למשל מתארים האריס ועמיתים (2010) מנהלים השמים דגש על גיוס מורים על בסיס מגוון גזעי ומגדרי, כדי להיטיב לייצג את המגוון הקיים בקרב התלמידים, ולאפשר לתלמידים להרגיש שיש להם ייצוג ו"לספק להם כתובת בבית הספר, שאליה יוכלו לפנות" (עמ' 240). אל מול היצע נמוך של מועמדים לא לבנים למשרות הוראה, מנהלים השואפים להנגיש לתלמידיהם מגוון של מורים יכולים להשתמש באסטרטגיות אחרות, כגון ערבוב המורים כדי להבטיח ייצוג הולם בכל שכבות הגיל (Ingle et al., 2011). גם ללא התמקדות בגיוס של מגוון מורים, מנהלים החותרים להוגנות שואפים לגייס מורים בעלי כישורים פדגוגיים שיאפשרו להם להגיע לכל התלמידים, וכן מורים המפגינים מחויבות ברורה להוגנות (Theoharis, 2007). יש מחקרים המצביעים על חשיבותם של מנהלים אפקטיביים בכל הנוגע לשימור מורים בבתי ספר שבהם יש ריבוי תלמידים מאוכלוסיות מודרות (Grissom, 2011), הבחנה המצריכה מחקר נוסף שיבחן את הדרכים שבהן מצליחים מנהלים אפקטיביים לשמר מורים בסביבה כזו.

השלכות ממצאי הדוח עבור קובעי מדיניות, אנשי שטח וחוקרים

בראש ובראשונה, התוצאות שקיבלנו על חשיבות השפעתם של המנהלים מעלות את הצורך לבחון מחדש אסטרטגיות של סינון, הכשרה וטיפול של מנהלי בתי ספר איכותיים. מתברר כי הרווח הכרוך בהשקעה באסטרטגיות מצליחות בתחומים אלה גבוה מאוד בכל הקשור להישגי התלמידים, וכן בקשר לתוצאות אחרות, כגון נוכחות התלמידים בבית הספר ותחלופת המורים. תוכניות להכשרת מנהלים טרום תפקיד ופיתוח מקצועי במהלך התפקיד יכולות להגביר את השפעתן החיובית על ידי התמקדות בפרקטיקות בעלות פוטנציאל מינוף גבוה, כגון אינטראקציות ממוקדות הוראה עם מורים (למשל, מתן משוב והדרכה), בניית קשרים חזקים ותרבות של שותפות וניהול אסטרטגי של כוח אדם (דרך גיוס, שיבוץ ושימור של מורים אפקטיביים). הראיות מצביעות גם על הצורך להמשיך ולהכווין את מנהלי בית הספר לשים דגש על הוגנות בחינוך, ועל הצורך של מחוזות בתי הספר לתעדף את מתן המענה לצורכיהם של תלמידים מרקע מגוון יותר ויותר - דרך מינוי ושימור של מנהלים אפקטיביים בבתי ספר עתירי צרכים, ודרך הנגשה הוגנת של תפקידי הניהול למועמדים המגיעים מסביבות שונות.

מקורות

מקורות

- Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2000). Planning for School Change: School-Community Collaboration in a Full-Service Elementary School. *Urban Education, 35*(1), 79-103.
- Adams, C. M. (2013). Collective trust: A social indicator of instructional capacity. *Journal of Educational Administration, 51*(3), 363-382.
- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly, 50*(1), 135-159.
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools, 9*(3), 292-327.
- Bacher-Hicks, A., Billings, S. B., & Deming, D. J. (2019). The school to prison pipeline: Long-run impacts of school suspensions on adult crime (No. w26257). National Bureau of Economic Research.
- Bagwell, J. L. (2019). Exploring the leadership practices of elementary school principals through a distributed leadership framework: A case study. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 30*, 83-103.
- Bartanen, B. (2020). Principal quality and student attendance. *Educational Researcher, 49*(2), 101-113.
- Bartanen, B., & Grissom, J. A. (2019). School principal race and the hiring and retention of racially diverse teachers. Working Paper. Annenberg Institute at Brown University EdWorkingPaper. Retrieved from: <https://www.edworkingpapers.com/ai19-59>.
- Bastian, K. C., & Henry, G. T. (2015). The apprentice: Pathways to the principalship and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 51*(4), 600-639.
- Berebitsky, D., Goddard, R. D., & Carlisle, J. F. (2014). An examination of teachers' perceptions of principal support for change and teachers' collaboration and communication around literacy instruction in Reading First schools. *Teachers College Record, 116*(4).
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration, 50*(6), 773-787.
- Blanc, S., Christman, J. B., Liu, R., Mitchell, C., Travers, E., & Bulkley, K. E. (2010). Learning to learn from data: Benchmarks and instructional communities. *Peabody Journal of Education, 85*(2), 205-225.
- Blase, J., & Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly, 33*(4), 123-142.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools? *The Economic Journal, 125*(584), 647-674.
- Borko, H., Wolf, S. A., Simone, G., & Uchiyama, K. P. (2003). Schools in transition: Reform efforts and school capacity in Washington state. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(2), 171-201.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal, 48*(2), 303-333.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M., & Wyckoff, J. (2011). The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. *Journal of Policy Analysis and Management, 30*(1), 88-110.
- Brown, C., & Militello, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration, 54*(6), 703-726.
- Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2007). Teacher retention issues: How some principals are supporting and keeping new teachers. *Journal of School Leadership, 17*(6), 664-698.
- Brown III, G. (2015). What's the difference? Principal practices that support the achievement of low-income students in demographically diverse schools. *Academy of Educational Leadership Journal, 19*(2), 11-31.
- Burch, P., Theoharis, G., & Rauscher, E. (2010). Class size reduction in practice: Investigating the influence of the elementary school principal. *Educational Policy, 24*(2), 330-358.
- Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions?. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(1), 126-145.
- Cannata, M., & Engel, M. (2012). Does charter status determine preferences? Comparing the hiring preferences of charter and traditional public school principals. *Education Finance and Policy, 7*(4), 455-488.

מקורות

- Cannata, M., Rubin, M., Goldring, E., Grissom, J. A., Neumerski, C. M., Drake, T. A., & Schuermann, P. (2017). Using teacher effectiveness data for information-rich hiring. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 180-222.
- Charner-Laird, M., Ng, M., Johnson, S. M., Kraft, M. A., Papay, J. P., & Reinhorn, S. K. (2017). Gauging goodness of fit: Teachers' responses to their instructional teams in high-poverty schools. *American Journal of Education*, 123(4), 553-584.
- City, E. A., Elmore, R., Fiarman, S. E., and Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cohen-Vogel, L. (2011). "Staffing to the test" are today's school personnel practices evidence based? *Educational evaluation and policy analysis*, 33(4), 483-505.
- Cohen-Vogel, L., & Harrison, C. (2013). Leading with data: Evidence from the national center on scaling up effective schools. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 122-145.
- Cohen-Vogel, L., Little, M., & Fierro, C. (2019). Evidence-based staffing in high schools: Using student achievement data in teacher hiring, evaluation, and assignment. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 1-34.
- Cravens, X., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Teacher peer excellence groups (TPEGs): Building communities of practice for instructional improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 526-551.
- Crawford, E., & Arnold, N. W. (2017). "We don't talk about undocumented status... We talk about helping children": How school leaders shape school climate for undocumented immigrants. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(2), 116-147.
- Crum, K. S., Sherman, W. H., & Myran, S. (2010). Best practices of successful elementary school leaders. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 48-63.
- Dabach, D. B. (2015). Teacher placement into immigrant English learner classrooms: Limiting access in comprehensive high schools. *American Educational Research Journal*, 52(2), 243-274.
- Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216.
- Danridge, J. C., Edwards, P. A., & Pleasants, H. M. (2000). Making kids winners: New perspectives about literacy from urban elementary school principals. *The Reading Teacher*, 53(8), 654-662.
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M.E., Levin, S., Campoli, A.K., Leung, M., & Tozer, S. (forthcoming). *Developing principals: What we know, why it matters, and what can be done* [working title]. New York: The Wallace Foundation.
- DeMatthews, D. (2018). Social justice dilemmas: Evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 545-559.
- DeMatthews, D. E., Carey, R. L., Olivarez, A., & Moussavi Saedi, K. (2017). Guilty as charged? Principals' perspectives on disciplinary practices and the racial discipline gap. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 519-555.
- Demerath, P. (2018). The emotional ecology of school improvement culture: Charged meanings and common moral purpose. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 488-503.
- Derrington, M. L. (2016). Implementing teacher evaluation: Lattice of leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2, 51), 181-199.
- Drago-Severson, E., & Blum-DeStefano, J. (2018). Building a developmental culture of feedback. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 62-78.
- Elfers, A. M., & Stritikus, T. (2014). How school and district leaders support classroom teachers' work with English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 305-344.
- Engel, M. (2013). Problematic preferences? A mixed method examination of principals' preferences for teacher characteristics in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 52-91.
- Engel, M., Cannata, M., & Curran, F. C. (2018). Principal influence in teacher hiring: Documenting decentralization over time. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 277-296.
- Fink, S. and Markholt, A. (2011). *Leading for instructional improvement: How successful leaders develop teaching and learning expertise*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Finnigan, K. S. (2012). Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers. *Education and Urban Society*, 44(2), 183-202.

מקורות

- Frick, W. C., & Faircloth, S. C. (2007). Acting in the collective and individual "best interest of students": When ethical imperatives clash with administrative demands. *Journal of Special Education Leadership*, 20(1), 21-32.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- Gardiner, M. E., Canfield-Davis, K., & Anderson, K. L. (2009). Urban school principals and the "No Child Left Behind" Act. *The Urban Review*, 41(2), 141-160.
- Gardiner, M. E., & Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560-584.
- Garza, Jr, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S., & Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *The International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811.
- Gerhart, L. G., Harris, S., & Mixon, J. (2011). Beliefs and effective practices of successful principals in high schools with a Hispanic population of at least 30%. *NASSP Bulletin*, 95(4), 266-280.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Goddard, R. D., Skrla, L., & Salloum, S. J. (2017). The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(4), 220-236.
- Goff, P., Rodriguez-Escutia, Y., & Yang, M. (2018). Through the labor market looking glass: An inquiry into principal-teacher race congruence. W CER Working Paper No. 2018-13. Wisconsin Center for Education Research.
- Goldring, E., Crowson, R., Laird, D., & Berk, R. (2003). Transition leadership in a shifting policy environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 473-488.
- Gordon, M. F., & Louis, K. S. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116(1), 1-31.
- Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552-2585.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019a). Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, 14(3), 355-382.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019b). Strategic retention: Principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*, 56(2), 514-555.
- Grissom, J. A., Blissett, R.S.L., & Mitani, H. (2018). Evaluating school principals: Supervisor ratings of principal practice and principal job performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 40(3), 446-472.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015a). The micropolitics of educational inequality: The case of teacher-student assignments. *Peabody Journal of Education*, 90(5), 601-614.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015b). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2017). Strategic staffing? How performance pressures affect the distribution of teachers within schools and resulting student achievement. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1079-1116.
- Grissom, J. A., & Keiser, L. R. (2011). A supervisor like me: Race, representation, and the satisfaction and turnover decisions of public sector employees. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 557-580.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2017). Assessing principals' assessments: Subjective evaluations of teacher effectiveness in low-and high-stakes environments. *Education Finance and Policy*, 12(3), 369-395.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.

מקורות

- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Nakashima, N. A. (2014). Strategic involuntary teacher transfers and teacher performance: Examining equity and efficiency. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1), 112-140.
- Grissom, J. A., Mitani, H., & Blissett, R. S. L. (2017). Principal licensure exams and future job performance: Evidence from the School Leaders Licensure Assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 248-280.
- Grissom, J. A., Rodriguez, L. A., & Kern, E. C. (2017). Teacher and principal diversity and the representation of students of color in gifted programs: Evidence from national data. *Elementary School Journal*, 117(3), 396-422.
- Grissom, J. A., Rubin, M., Neumerski, C. M., Cannata, M., Drake, T. A., Goldring, E., Schuermann, P. (2017). Central office supports for data-driven talent management decisions: Evidence from the implementation of new systems for measuring teacher effectiveness. *Educational Researcher*, 46(1), 21-32.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42), 1-30.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-71.
- Harris, D. N., Rutledge, S. A., Ingle, W. K., & Thompson, C. C. (2010). Mix and match: What principals really look for when hiring teachers. *Education Finance and Policy*, 5(2), 228-246.
- Henderson, C. L., Buehler, A. E., Stein, W. L., Dalton, J. E., Robinson, T. R., & Anfara Jr, V. A. (2005). Organizational health and student achievement in Tennessee middle level schools. *NASSP Bulletin*, 89(644), 54-75.
- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V., & Zhu, G. (2018). Principal competencies that make a difference: Identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership*, 28(1), 56-81.
- Hollingworth, L. (2012). Why leadership matters: Empowering teachers to implement formative assessment. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 365-379.
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A., & Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014-1034.
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- Huff, J., Preston, C., Goldring, E., & Guthrie, J. E. (2018). Learning-centered leadership practices for effective high schools serving at-risk students. *Teachers College Record*, 120(9).
- Huggins, K. S., Scheurich, J. J., & Morgan, J. R. (2011). Professional learning communities as a leadership strategy to drive math success in an urban high school serving diverse, low-income students: A case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(2), 67-88.
- Ingle, K., Rutledge, S., & Bishop, J. (2011). Context matters: Principals' sensemaking of teacher hiring and on-the-job performance. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 579-610.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101-136.
- Jacob, B. A., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B., & Rosen, R. (2018). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools. *Journal of Public Economics*, 166, 81-97.
- Jacob, B. A., & Walsh, E. (2011). What's in a rating? *Economics of Education Review*, 30(3), 434-448.
- Jacobson, S. L., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L., & Ylimaki, R. (2007). Successful leadership in three high-poverty urban elementary schools. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 291-317.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: Enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.

מקורות

- Johansen, M., & Hawes, D. P. (2016). The effect of the tasks middle managers perform on organizational performance. *Public Administration Quarterly*, 40(3), 589-616.
- Johnson, J. F., Uline, C. L., & Perez, L. G. (2011). Expert noticing and principals of high-performing urban schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(2), 122-136.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Kalogrides, D., & Loeb, S. (2013). Different teachers, different peers: The magnitude of student sorting within schools. *Educational Researcher*, 42(6), 304-316.
- Kalogrides, D., Loeb, S., & Béteille, T. (2013). Systematic sorting: Teacher characteristics and class assignments. *Sociology of Education*, 86(2), 103-123.
- Kane, T. J., Taylor, E., Tyler, J. & Wooten, A. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources*, 46(3), 587-613.
- Kelley, C. J., & Finnigan, K. (2003). The effects of organizational context on teacher expectancy. *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 603-634.
- Kerrins, J. A., & Cushing, K. S. (2000). Taking a second look: Expert and novice differences when observing the same classroom teaching segment a second time. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 5-24.
- Kersten, T. (2008). Illinois principals' practices in teacher selection and implications for professors of educational leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 3(2), 1-10.
- Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed paradigm in successful urban school leadership: Principal as community leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467.
- Kim, J., Sun, M., & Youngs, P. (2019). Developing the "will": The relationship between teachers' perceived policy legitimacy and instructional improvement. *Teachers College Record*, 121(3).
- Klar, H. W., & Brewer, C. A. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Klar, H. W., & Brewer, C. A. (2014). Successful leadership in a rural, high-poverty school: The case of County Line Middle School. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 422-445.
- Koyama, J. (2014). Principals as "bricoleurs": Making sense and making do in an era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 279-304.
- Kraft, M. A. (2015). Teacher layoffs, teacher quality, and student achievement: Evidence from a discretionary layoff policy. *Education Finance and Policy*, 10(4), 467-507.
- Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711-753.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. S. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Effectiveness and Policy Analysis*, 36(4), 476-500.
- Kraft, M. A., Papay, J. P., Johnson, S. M., Charner-Laird, M., Ng, M., & Reinhorn, S. (2015). Educating amid uncertainty: The organizational supports teachers need to serve students in high-poverty, urban schools. *Educational Administration Quarterly*, 51(5), 753-790.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Larocque, M. (2007). Closing the achievement gap: The experience of a middle school. *The Clearing House*, 80(4), 157-161.
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- LeChasseur, K., Donaldson, M., Fernandez, E., & Fenc-Bagwell, M. (2018). Brokering, buffering, and the rationalities of principal work. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 262-276.

מקורות

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Wallace Foundation: New York, NY.
- Lindahl, R. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. *Educational Leadership Review*, 7(1), 19-29.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Bêteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269-304.
- López, A., Viramontez Anguiano, R. P., Galindo, R., Chibucos, T., & Atencio, A. (2018). Mennonite country: The role of school parent liaisons and school administrators connecting with immigrant Latino families in north central Indiana. *School Community Journal*, 28(2), 139-158.
- Lorton, J. A., Bellamy, G. T., Reece, A., & Carlson, J. (2013). Understanding schools as high-reliability organizations: An exploratory examination of teachers' and school leaders' perceptions of success. *Journal of School Leadership*, 23(6), 1047-1082.
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348.
- Lyman, L. L. (2008). Women principals leading learning at "poverty's edge." *Journal of Women in Educational Leadership*, 6(3), 187-200.
- Mansfield, K. C., & Jean-Marie, G. (2015). Courageous conversations about race, class, and gender: Voices and lessons from the field. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 28(7), 819-841.
- May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352.
- Mihaly, K., Opper, I. M., Rodriguez, L., Schwartz, H. L., Grimm, G., & Mariano, L. T. (2018). Impact of a checklist on principal-teacher feedback conferences following classroom observations (p. 72). Regional Education Laboratory.
- Miller, R. J., & Rowan, B. (2006). Effects of organic management on student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(2), 219-247.
- Min, S., Modeste, M. E., Salisbury, J., & Goff, P. T. (2016). Heeding the CALL (Comprehensive Assessment of Leadership for Learning) An inquiry into instructional collaboration among school professionals. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 135-151.
- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(2/3), 260-277.
- Mukuria, G. (2002). Disciplinary challenges: How do principals address this dilemma? *Urban Education*, 37(3), 432-452.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321.
- Okilwa, N., & Barnett, B. (2017). Sustaining school improvement in a high-need school. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 297-315.
- Ovando, M. N., & Ramirez, A. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1-2), 85-110.
- Papa, F., Jr., & Baxter, I. (2008). Hiring teachers in New York's public schools: Can the principal make a difference? *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 87-117.
- Park, J. H., Lee, I. H., & Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: how principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780.
- Peters, A. L. (2012). Leading through the challenge of change: African-American women principals on small school reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(1), 23-38.

מקורות

- Pierce, S. (2014). Examining the relationship between collective teacher efficacy and the emotional intelligence of elementary school principals. *Journal of School Leadership*, 24(2), 311-335.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Price, H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers: How principal-teacher social relations correlate with teachers' perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration*, 53(1, SI), 116-139.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Reyes, A., & Garcia, A. (2014). Turnaround policy and practice: A case study of turning around a failing school with English-language-learners. *The Urban Review*, 46(3), 349-371.
- Rigby, J.G., Andrews-Larson, C., & Chen, I. (2020). Learning opportunities for teaching mathematics: A longitudinal case study of school leaders' influence. *Teachers College Record*, 122(7).
- Roegman, R., Samarapungavan, A., Maeda, Y., & Johns, G. (2018). Color-neutral disaggregation? Principals' practices around disaggregating data from three school districts. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 559-588.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Rousseau, D. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153 - 192). San Francisco: JosseyBass.
- Rutledge, S. A., Harris, D. N., & Ingle, W. K. (2010). How principals "bridge and buffer" the new demands of teacher quality and accountability: A mixed-methods analysis of teacher hiring. *American Journal of Education*, 116(2), 211-242.
- Sanzo, K. L., Sherman, W. H., & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 31-45.
- Saunders, W. M., Goldenberg, C. N., & Gallimore, R. (2009). Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A prospective, quasi-experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006-1033.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108.
- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C., & Cunningham, M. (2018). Principal leadership and school performance: An examination of instructional leadership and organizational management. *Leadership and Policy in Schools*, 1-23.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Shen, J., Ma, X., Cooley, V. E., & Burt, W. L. (2016). Mediating effects of school process on the relationship between principals' data-informed decision-making and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 373-401.
- Shin, S. H., & Slater, C. L. (2010). Principal leadership and mathematics achievement: An international comparative study. *School Leadership and Management*, 30(4), 317-334.
- Shin, S. H., Slater, C. L., & Backhoff, E. (2013). Principal perceptions and student achievement in reading in Korea, Mexico, and the United States: Educational leadership, school autonomy, and use of test results. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 489-527.
- Skiba, R. J., Chung, C., Trachok, M., Baker, T., Sheya, A. & Hughes, R. L. (2014). Parsing disciplinary disproportionality: Contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal* 51(4): 640-670.
- Sorensen, L., Bushway, S., & Gifford, E. (2020). Getting tough? The effects of discretionary principal discipline on student outcomes. Annenberg Institute at Brown University EdWorking Paper. Retrieved from <https://www.edworkingpapers.com/ai20-216>.

מקורות

- Sun, R., & Van Ryzin, G. G. (2014). Are performance management practices associated with better outcomes? Empirical evidence from New York public schools. *American Review of Public Administration*, 44(3), 324-338.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. H. (1968). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Cambridge: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Taylor, R. T. (2010). Leadership to improve student achievement: Focus the culture on learning. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 7(1), 10-23.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G., & Haddix, M. (2011). Undermining racism and a whiteness ideology: White principals living a commitment to equitable and excellent schools. *Urban Education*, 46(6), 1332-1351.
- Theoharis, G., & O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL: Social justice leadership for English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688.
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.
- Tillman, L. C. (2005). Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 609-629.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- U.S. Department of Education (2018). *Digest of Education Statistics*, Washington D.C.: IES.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Within-school differences in professional learning community effectiveness: Implications for leadership. *Journal of School Leadership*, 27(3), 424-451.
- White-Smith, K. A. (2012). Beyond instructional leadership: The lived experiences of principals in successful urban schools. *Journal of School Leadership*, 22(1), 6-25.
- Williams, H. W. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation. *Journal of Management Development*, 27(9), 36-54.
- Woulfin, S. L., & Jones, B. (2018). Rooted in relationships: An analysis of dimensions of social capital enabling instructional coaching. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(1), 25-38.
- Ylimaki, R., Bennett, J. V., Fan, J., & Villasenor, E. (2012). Notions of "success" in southern Arizona schools: Principal leadership in changing demographic and border contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 11(2), 168-193.
- Yoon, S. Y. (2016). Principals' data-driven practice and its influences on teacher buy-in and student achievement in comprehensive school reform models. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 500-523.



המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



משרד החינוך
Ministry of Education
وزارة المعارف

קידום מערכת החינוך בישראל ושיפור הישגיה על ידי מנהלי בתי הספר והמפקחים כקהילה מקצועית מובילה

”האבן העליונה בקשת של בניין; ובהשאלה - האבן העיקרית,
החשובה ביותר, תשתית הרעיון, שכל השאר תלוי בה.”
מילון אבן שושן

אבן הראשה