



המנהל ודרגי הביניים – מבנה, תפקוד והשלכות

דוח מחקר

מוגש לאבני ראשה



צוות המחקר

חוקרת ראשית: פרופ' דורית טובין

רכזת מחקר: דר' חגית בראנץ

עוזרות מחקר: נוי דלי

הלי עמוסי

אוקטובר 2022

חשון תשפ"ג



המרכז לחקר הפדגוגיה - שותפות אקדמיה שדה

המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפות אקדמיה-שדה (להלן "המרכז") עוסק במחקר יישומי ובפיתוח ידע מעשי, דרך שותפויות אקדמיה-שדה (research-practice partnerships), לטובת חיזוק מוסדות חינוך ותהליכים חינוכיים, פיתוח מקצועי של אנשי ונשות חינוך, וצמצום פערים חברתיים וחינוכיים. בין יעדי המרכז: (1) פיתוח ידע פדגוגי קפדני, שמיש, ונגיש במסגרת פרויקטים של מחקר ופיתוח, המיועדים לסייע לאנשי חינוך ולמעצבי מדיניות בטיפול בסוגיות פדגוגיות ו/או בתהליכי שיפור חינוכיים; וכן (2) הנגשת ידע פדגוגי מבוסס-מחקר לשדה החינוכי היישומי.

אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית

אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, פועל לקידום מנהלי בתי הספר והמפקחים כקהילה מקצועית מובילה, על ידי יצירת עתודה ניהולית מקצועית, פיתוח והפעלת תוכניות הכשרה למנהלים, וקידום תהליכי התפתחות ולמידה למנהלים מכהנים ולמפקחים. אחד מאתגרי הניהול המרכזיים של מנהלי בתי הספר הוא כינון שדרת ניהול יציבה ואפקטיבית לקידום תהליכי הלמידה והעבודה בבית הספר ובקרב התלמידים. פיתוח המנהלים ושדרת מנהלי ביניים הוא הנושא המרכזי של ההצעה הנוכחית, המשקפת את צרכי אבני ראשה מחד ואת החוסרים במחקר מאידך.



תכן עניינים

4..... סקירת ספרות

5..... המנהל ומנהלי הביניים

6..... ליבת הידע של מנהלי ביניים

7..... רוטינות העבודה של דרגי הביניים

7..... מטרת המחקר ותרומותיו

8..... שיטת המחקר

8..... אוכלוסיית המחקר

8..... כלי המחקר

9..... ניתוח הנתונים

9..... אתיקה

10..... ממצאים

10..... דרגי ביניים בכירים

10..... תפיסות מנהלי בתי הספר

13..... רכזי הביניים הבכירים

18..... רוטינות ארגוניות

20..... יחסים עם המנהל

21..... קשיים

21..... סיכום

23..... רכזי שכבה

23..... תפיסת התפקיד

28..... רוטינות ארגוניות

32..... יחסים עם המנהל

33..... קשיים

34..... סיכום

37..... רכזי מקצוע

37..... תפיסת התפקיד

43..... רוטינות ארגוניות

46..... יחסים עם המנהל

47..... קשיים

48..... סיכום

50..... רכזים אחרים

50..... היועצות החינוכיות

50..... תפיסת התפקיד

53..... רוטינות ארגוניות

55..... יחסים עם המנהל

55..... קשיים

56..... סיכום

58..... רכזים ייעודיים

58..... תפיסת התפקיד של הרכזים הייעודיים

64..... סיכום

65..... דיון ומסקנות

66..... תפקידי מנהלי הביניים

67..... רוטינות ארגוניות

68..... תפקיד המנהל

70..... מקורות



תקציר

מנהל בית הספר מתמודד עם אתגרים רבים מבית ומחוץ, בין השאר באמצעות מנהלי הביניים בממלאים תפקיד מפתח בניהול בית הספר וקידום מטרותיו. מחקר זה בחן מי הם מנהלי הביניים, מה הרוטינות הארגוניות שהם מובילים, ומה תפקיד המנהל בעיצוב תפקידיהם. המחקר נערך בשנים תשפ"א-תשפ"ב, בשיטה של חקר מקרים מרובים בארבעה תיכונים גדולים ומצליחים.

ממצאי המחקר עולה כי ישנן שלוש קבוצות של מנהלי ביניים: מנהלים בכירים, רכזי שכבות ומקצועות, ורכזים אחרים. עוד נמצא כי כל מנהלי הביניים תורמים להתנהלות התקינה של בית הספר, אך מתקשים להוביל שיפור משמעותי בהישגים לימודים וחברתיים של התלמידים. הסיבות נעוצות במאפייני תפקידיהם, שהם מצד אחד מגוונים ובעלי השפעה נרחבת, אך מצד שני הגדרתם עמומה והם חסרי מדדי הצלחה ברורים. בנוסף, הרוטינות שמנהלי הביניים מובילים נמצאו כחלקיות, כאשר הן לעיתים קרובות מתמקדות בפתרון בעיות, סובלות מחוסר במשאבים מתקשות בפיתוח מקצועי של הצוות החינוכי. לבסוף נמצא כי תפיסות הניהול של מנהלי בתי הספר משתכפלות בקרב כל מנהלי הביניים, יוצרות שפה משותפת, אך בנויות על יחסים בין אישיים הדורשים זמן רב, ואינם מקדמים מומחיות ולמידה ארגונית.

הממצאות המחקר מתמקדות בתפקיד המרכזי של מנהל בית הספר בהבניית שדרת מנהיגות הביניים וכוללות שלושה היבטים. האחד, על המנהל לתכנן עם המורים מסלולי קריירה המשלבים תפקידי מנהיגות ביניים באופן שיענה על צורכי המורים ובית הספר כאחד. השני, על המנהל להוביל הבנייה מחודשת של הרוטינות הארגוניות שבאחריות מנהלי הביניים על ידי מיקודן בקידום הישגים לימודיים וחברתיים של התלמידים, פינוי משימות התיאום והניהול לגורמים ייעודיים, ופיתוח יכולות ניהול מקצועיות של מנהלי הביניים. ההמלצה השלישית היא לפתח מיומנויות ניהול מקצועיות של מנהלי בתי הספר כמפתחים של מנהלי הביניים, ובמקביל לפתח הכשרה תואמת למכשירי המנהלים.

סקירת ספרות

מנהלי בתי ספר נמצאים תחת לחץ גדל והולך לקדם את הישגי התלמידים ולשפר את תהליכי הלמידה והעבודה בבתי הספר (Grissom, Egalite & Lindsay, 2021; OECD, 2008). אחד הגורמים המרכזיים שעוזרים למנהל בקידום האפקטיביות הבית ספרית הוא שדרת דרגי ביניים איתנה (Bryk, 2010; Grootenboer, 2018; OECD, 2008). ואכן, ממצאי מחקרים שנערכו בישראל ומחוצה לה מחזקים הנחה זו בהציגם ממצאים לבני תרומתם המשמעותית של מנהלי הביניים לשיפור תהליכי הוראה ולמידה, קידום תהליכי פיתוח מקצועי, והטמעת שיטות הוראה חדשות בקרב המורים (פרחי וטובין, 2016; De Nobile, 2021; Gurr & Drysdale, 2013; Lipscombe et al., 2021; Shaked & Schechter, 2017; Vanblaere & Devos, 2018). למשל, מחקר שבחן השפעות ישירות ועקיפות של רכזי מקצוע על הטמעת רפורמה בהוראה האנגלית בסין, מצא כי לרכזי המקצוע הייתה השפעה חיובית משמעותית על שינוי פרקטיקות פדגוגיות של המורים, קבלת הרפורמה, וייחסם ללמידת התלמידים (Li, Poon, Lai & Tam, 2021).

יחד עם זאת, החוקרים בתחום טוענים שתפקידי מנהלי הביניים עדיין לא ברורים דיים, וכך גם הגורמים המשפיעים על איכות עבודתם (Cardno & Bassett, 2015; Goldring, Rubin & Herrmann, 2021). גורמים כגון הצורך לנהל עמיתים, לבצע את התפקיד בזמן מצומצם ובמקביל להוראה בכיתה, ולקבל אחריות ללא סמכות (Sepúlveda, Villalon & Volante, 2013). חשיבותם והשפעתם של מנהלי הביניים מחד והעמימות סביב תפקידיהם מאידך, מעלה מספר שאלות מרכזיות העומדות בבסיס המחקר הנוכחי: מי הם מנהלי הביניים, מה תפקיד המנהל בבחירתם, הכשרתם ופיתוחם המקצועי, וכיצד מאורגנת עבודתם ברוטינות הבית ספריות. להלן סקירה קצרה על ממצאי הספרות המחקרית בנושאים אלו.



המנהל ומנהלי הביניים

מנהלי הביניים הם מורים הממלאים עמדות מפתח בדרגות ביניים בהיררכיה הבית ספרית, כאשר רבים רואים את תפקידם כמקשרים בין ההנהלה הבכירה לצוות ההוראה (Busher et al., 2007; Day & Grice, 2019; Grootenboer, 2018; Leithwood et al., 2007). בבתי ספר גדולים קיים מגוון רחב של דרגי ביניים בעלי מאפיינים שונים, כולל סגנים, רכזי מקצועות ושכבות, ורכזים לנושאים ספציפיים. למשל, נמצא כי בעוד מספרם של סגני המנהלים (assistant principal, deputy principal, vice-principal) בעשורים האחרונים בארה"ב הכפיל עצמו, עמימות רבה עדיין קיימת לגבי הגדרת התפקיד, הכשרתו ותרומותיו לבית הספר (Goldring, Rubin & Herrmann, 2021). גם תפקידיהם של רכזי המקצוע ורכזי השכבות (department chairs, head of faculty, teacher in charge, subject leader, grade-level coordinators) מציגים שונות רבה התלויה בגודל בית הספר, הגדרות התפקיד, היקף התפקיד, עומס הוראה מקביל, מגבלות האיגוד המקצועי, ושיתוף הפעולה עם המנהל (Cardno & Bassett, 2015; Grootenboer, 2018, 2020; Leithwood, 2016; Lipscombe et al., 2021). תפקידי רכזים הממונים על תחום ספציפי מציגים גם הם עמימות דומה. למשל, תפקידם של רכזי תקשוב נמצא עמום ונע בין עזרה טכנית לתכנון הוראה (טובין ודיין, 2007; Woo & Law, 2020). בישראל, בתיכונים הגדולים פועל מגוון רחב של רכזים לתחומים ספציפיים, ובהם: רכז חינוך חברתי, רכזת פדגוגית, רכזת מערכת שעות, רכזת טיולים וטקסים, רכזת הערכה, רכזת קהילתית, רכז חינוך מיוחד, רכזת חטיבה צעירה ורכז מבחנים. תפקידים שגם הם נמצאו עמומים, תלויים במנהל ובמאפייני בית הספר, וזוכים להכשרה מעטה אם בכלל (שניידר, אלטרץ ויצחק מונסונגו, 2013).

תפקידי הביניים שונים זה מזה בכמה היבטים. האחד הוא ההיררכיה ביניהם. בבתי ספר גדולים, בהם שכבת דרגי הביניים מקיפה בין 20-30 מורים, פועלת בדרך כלל הנהלה בכירה, הכוללת שלושה עד חמישה בעלי תפקידים כגון המנהל, הסגן ומנהלי החטיבות, ולצידה הנהלה מורחבת, הכוללת את רכזי השכבות, רכזי המקצועות, והצוות הטיפולי (יועצות, פסיכולוגיות). דרגים אלו שונים ביציבותם (הסגן ומנהלת חטיבת ביניים בעלי קביעות בתפקיד), באחריות, בסמכות לקבלת החלטות, ובהיקף העבודה המשותפת (פרחי וטובין, 2016; שניידר, אלטרץ ויצחק מונסונגו, 2013). הבדל נוסף בין תפקידי הביניים הוא ניהול אנשים מול ניהול משימות. בעוד רכזי מקצועות ורכזי השכבות עסוקים בניהול עמיתיהם והתמודדות עם קונפליקטים הנובעים מכך (Friedman, 2011), רכזים לתחומים ספציפיים בדרך כלל עוסקים בניהול משימות. לבסוף, הבחנה נוספת היא בין תפקידים עשירים (enrichment jobs) הכוללים סמכויות רבות, מגוון מטלות, אתגר משמעותי ואוטונומיה גבוהה, לעומת תפקידים מורחבים (expansion roles), הכוללים ריבוי מטלות באותה רמת אחריות וקושי, שנמצאו כקשורים לנטייה להישאר או לעזוב את התפקיד, בהתאמה (Janik, 2015).

מגוון סיבות מסבירות את רצון המורים למלא תפקידים אלו, להתמיד בהם או לעזוב אותם. בסקירה משנת 2004 נמצא שמורים המעוניינים בתפקידי ניהול ומנהיגות נמצאים בדרך כלל באמצע הקריירה ובאמצע החיים, מוכונו הישגים ולמידה, ובעלי ניסיון בהוראה (York-Barr & Duke, 2004). מחקר מהשנים האחרונות הצביע על שני גורמים עיקריים המשפיעים על מורים לבחור ולהתמיד בתפקידי הביניים: גורמים חיצוניים כמו משכורת גבוהה יותר, הערכה חברתית הסמכה מקצועית, וגורמים פנימיים הכוללים עשיית טוב עבור אחרים (תלמידים, עמיתים ומקצוע ההוראה) ועבור עצמם (פיתוח מקצועי ואתגר מקצועי) (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019). למשל, בין רכזי המקצוע נמצאו כאלו שרוצים לשפר את הוראת המקצוע ולשמש מודל לאחרים, ורכזים אפקטיביים הוגדרו ככאלו בעלי אנרגיה, התלהבות ומוטיבציה להשקיע ולהתמיד כדי לשמור על יציבות ההוראה בתחום הדעת (De Nobile, 2018; Poultney, 2007). במקביל, יש כאלה הרואים בתפקיד ביניים תהליך קידום. בית הספר הוא בעל היררכיה שטוחה, ותפקידי הביניים, הגם שמבוצעים במקביל לתפקיד ההוראה, מהווים הזדמנות לצבור ניסיון ולהתקדם לתפקידי מומחיות מקצועית או בהיררכיה הניהולית (שניידר, אלטרץ ויצחק מונסונגו, 2013). בסופו של דבר, הגורם המרכזי המשפיע על החלטת מורים לקבל על עצמם תפקידי ביניים, על שביעות רצונם מהתפקיד, ועל נטייה להתמיד או לעזוב את התפקיד, הוא המנהל.

למנהל בית הספר השפעה נרחבת על מעמדם, עבודתם ותוצריהם של מנהלי הביניים, כולל תרומותיהם להישגי התלמידים, האקלים הבית ספרי ותחלופת המורים (Grissom, Egalite & Lindsay, 2021; Tubin, 2011). המנהלים משפיעים



באמצעות בחירת מנהלי הביניים, הגדרת התפקידים, קידום הכשרה מסודרת או חפיפה עם בעלי התפקיד הפורשים, פיתוח מקצועי, גיבוי ותמיכה, והקצאת תגמולים ומשאבים (אביטן כץ וטובין, בפרסום; Gurr & Drysdale, 20; 13 Turner, 2000). למשל, במחקר עומק שנערך על שלוש מנהלות, נמצא שאחת בחרה רכזות לפי מקצועיות ויכולת מאחר ורצתה רכזות חזקות, בעוד השנייה בחרה בצעירות ובלתי מנוסות כי רצתה צייתנות ולויאליות, והשלישית בחרה רכזות שניתן לשלוט בהן כי חששה שלא ימלאו את הוראותיה (פרחי, 2019). כאשר המנהלים הצליחו לבסס שדרת דרגי ביניים יציבה, נמצא כי הם השתמשו בו זמנית בשלוש קטגוריות של פעולות: (א) פרקטיקות מכוונות משימה וביניהן הגדרה פורמלית של התפקיד והתגמולים; (ב) פרקטיקות מכוונות יחסים, כמו שיח פתוח ושוטף, וכן (ג) פרקטיקות של שינוי כגון תמיכה ביוזמות (פרחי וטובין, 2016).

הספרות אם כן, מציעה מגוון רחב של פרקטיקות ניהול לפיתוח שדרת מנהלי ביניים יציבה, אך הרציונל בבסיס פרקטיקות אלו לא מספיק ברור (De-Nobile, 2021). למשל, בעוד שהספרות מדגישה את חשיבות הכשרת מנהלי הביניים להובלת פיתוח מקצועי, מחקר שנערך בבלגיה בקרב 248 מורי מתמטיקה וצרפתית ב-62 צוותי מקצוע, מצא כי המורים העריכו במיוחד את כישורי הרכזים בגיבוש הצוות (Vanblaere & Devos, 2018). מחקר אחר שנערך על רכזי מקצוע בחמישה עשר תיכונים בסין, הניח שהם מוכשרים לתחומים שלי: ניהול תחום הדעת, פיתוח תוכנית הלימודים, פיקוח על המורים, פיתוח מקצועי ויחסים בינאישיים, אך מצא כי הרכזים שנבדקו נמצאו טובים בעיקר ביחסים הבינאישיים (Onn, 2010). מגוון הפרקטיקות הנדרשות ממנהלי הביניים מעלות את השאלה לגבי הידע הדרוש להם כדי למלא את תפקידם בהצלחה.

ליבת הידע של מנהלי ביניים

הספרות העוסקת במקצועות ועיסוקים, מנסה להסביר מה מאפיין תפקידים שונים ומה מהות ההבדלים ביניהם. ככלל, שני מודלים מעניינים קיימים בספרות בנושא זה. מודל הראשון מבוסס על התיאוריה של הפרופסיה והוא מציע כי פרופסיות מובחנות מעיסוקים אחרים במורכבות הבעיות שהן נדרשות לפתור ומורכבות הידע העומדת לרשותן (Abbott, 1988). לפי מודל זה, אנשי המקצוע משיגים לגיטימציה ובלעדיות על תחום חברתי מורכב, מאחר והם מראים יכולת להתמודד עם הבעיות והאתגרים בתחום זה, כמו רופאים לגבי בריאות וחולי ומשפטנים לגבי צדק ואמת. אך יכולת זו עומדת תחת בחינה מתמדת, ומחייבת את אנשי המקצוע להפגין ולפתח שלוש מיומנויות מקצועיות של אבחון, התערבות והפקת לקחים. אבחון הוא תהליך של זיהוי בעיה על ידי איתור סימפטומים ושיבוצם לקטגורית בעיה המוכרת בספרות ועל בסיס הניסיון, התערבות היא מיומנות של בחירת דרך פעולה לפתרון הבעיה מתוך מערך פתרונות המבוסס על ידע תיאורטי ופרקטי לפי התאמה לנסיבות הייחודיות, והפקת לקחים הוא השלב בו נבדקות תוצאות ההתערבות ואיכותן ביחס לאבחון ולהתערבות שנבחרה (Abbott, 1988). לפי מודל זה, מקצועיותם של מנהלי ביניים תקבל ביטוי ביכולתם לאבחן את הסיטואציה שתחת אחריותם, לבחור דרכי התערבות ופעולה מתאימות, ולהפיק לקחים בהתאם לתוצאות. מספר חוקרים טוענים שכך עושים רכזי מקצוע המובילים את צוותם בשיטה של קהילה מקצועית לומדת (DuFour & Reeves, 2016). עם זאת, יש רכזים המובילים את צוותיהם גם ללא פיתוח מלא של מיומנויות אלו, אלא בעיקר בהתבסס על אמון (Hallam et al., 2015) ושיתופיות (Jäppinen, Leclerc & Tubin, 2015). דרכים המתאימות יותר למודל השני של מומחיות.

מודל המומחיות מציע כי איש המקצוע הוא בעל מומחיות לבצע משימה בצורה הטובה והמהירה ביותר, תוך שהוא נעזר ברשת קשרים של שותפי תפקיד, כלים ומכשירים, והסדרים מוסדיים וחברתיים (Eyal, 2013, Cambrosio, 1992). היכולת המרכזית להשלים את המשימה אם כן, תלויה פחות בידע, בכוח, או במיומנויות, ויותר ביכולת לפתח מערכת קשרים פורייה עם שותפי התפקיד המגויסים להשלמת המשימה (Eyal & Pok, 2015). ניתוח תפקידי ביניים לפי מודל זה, עשוי להבהיר את הדרכים בהן הם מפעילים רשתות של מערכות יחסים מורכבות בתוך בית הספר ומחוצה לו, לצורך ביצוע מטלות כגון הטמעת תוכניות חדשות, פיתוח המורים ועוד (Gregory, 2012). ליבת הידע של מנהלי הביניים מסבירה את הכישורים הדרושים להם כדי להתמודד עם אתגרי התפקיד, אך כדי להבין איך הם מטמיעים פעולות אלו בעבודת הארגון היומיומית, נשתמש בתיאוריה של הרטינה הארגונית.



רוטינות העבודה של דרגי הביניים

בכל ארגון מתקיימות פעולות רבות המאורגנות ברוטינות¹. רוטינה ארגונית מוגדרת כדפוסים חוזרים ומזהים, של פעולות תלויות, המבוצעות על ידי מספר פועלים, לקידום מטרות ארגוניות (Feldman & Pentland, 2003; Feldman & Rafaeli, 2002). רוטינה ארגונית מורכבת משלושה היבטים: ההיבט המוצהר (Ostensive) - המציג את הרעיון המופשט העומד בבסיס הרוטינה ומטרותיה; ההיבט המעשי (Performative) - שהוא הפעולות המבוצעות על ידי אנשים מסוימים בזמן ומקום מסוים; וההיבט החפצי (Artifact) - הכולל את מערך המשאבים התומכים ומאפשרים את פעולות הרוטינה (Pentland & Feldman, 2005). לכל רוטינה יש מנהל או "בעלים" (routine owner), שמוביל אותה, מפקח על פעולותיה, ומשיג את המשאבים הדרושים לביצועה. ככלל, כאשר היבטי הרוטינה מתואמים היא משיגה את מטרתה המוצהרת, אך פעמים רבות, בגלל פעולות לא תואמות להיבט המוצהר או משאבים שאינם מספיקים להיבט הביצועי, הרוטינות תורמות באופן שונה מהצפוי (סעדה וטובין, בפרסום; UK Department of Education, 2008; Spillane, Parise & Sherer, 2011).

מבנה הרוטינה משפיע על יכולתה להשיג את מטרותיה לא רק בגלל היחסים בין ההיבטים השונים, אלא גם בגלל כמות המשתתפים ברוטינה, אופי הקשרים ביניהם ופרשנותם לאירועים (Feldman & Pentland, 2003). גם מיקומה במערך הארגוני כרוטינת ליבה או רוטינה פריפריאלית ויחסי הגומלין של מנהלי הרוטינות משפיעים על יציבותן ותורמותיהן של הרוטינות (Becker & Zirpoli, 2008; Howard-Grenville, 2005). רוב מנהלי הביניים הם למעשה מנהלי רוטינות, שצריכים להוביל את כל שותפיהם לרוטינה להשגת מטרותיה (Feldman & Pentland, 2003). לעיתים, הרוטינות מוגדרות באופן כללי ועמום, ואז מנהלי הביניים מתבססים על ידע קודם וניסיונם בהוראה. ניסיון שפעמים רבות מהווה קריטריון לבחירת מנהלי הביניים, אך למעשה איננו מקנה מיומנויות ניהול ומומחיות בקידום הישגי התלמידים (Fleming, 2014; Friedman, 2011; Irvine & Brundrett, 2016; Searby, Browne-Ferrigno & Wang, 2017; Bassett, 2016; Lipscombe, et al., 2021).

מעמדם של מנהלי הביניים בין ההנהלה למורים, מהווה אתגר ליכולותיהם להוביל רוטינות ארגוניות. לעיתים הקונפליקט הוא עם עמיתיהם המורים (Busher et al., 2007; Grootenboer, 2018; York-Barr & Duke, 2004), ולעיתים עם ההנהלה הבכירה (Busher et al., 2007; Bennett et al., 2007; Thorpe & Bennett-Powell., 2014). בנוסף, ניהול הרוטינות מחייב את מנהלי הביניים להתמודד עם גורמים חיצוניים כמו מפקחים, מדריכים, וגופים מתערבים (Spillane, 2011; Parise & Sherer, 2011). לסיכום, הניסיון לאפיין את עבודתם של מנהלי הביניים מעלה שאלות לגבי פעולותיהם, תפקיד המנהל בעיצובם, ואופן השפעתם על מערך הרוטינות הבית ספריות. שאלות שיבחנו בתוך המסגרת המושגית של המחקר.

מטרות המחקר ותורמותיו

במחקר זה מטרתנו היא לגבש לראשונה מודל מנהלי ביניים המציג את מאפייני תפקידים אלו, תפקידו של המנהל בעיצובם, והרוטינות הארגוניות בהם הם מעורבים ובאמצעותם תורמים לקידום הישגים ואקלים בבית הספר. מודל שיתרום תיאורטית לתחום של ניהול בתי ספר אפקטיביים בכלל, ותהליכי עבודתו של המנהל בבחירה, הכשרה ופיתוח מנהלי ביניים בפרט.

¹ במחקר זה בחרנו להשתמש במושג "רוטינות" ולא שגרות או סדירויות, כפי שמקובל במערכת החינוך בישראל, בגלל המשמעות השונה שלהם. בעוד ששגרות וסדירויות מתייחסות גם להתנהגויות של פרטים וגם להרגלים, הם אינם מקיפות את שיתוף הפעולה של מספר שחקנים למען המטרות הארגון, כפי שעולה מהגדרת רוטינה ארגונית.



שיטת המחקר

זהו חקר מקרים מרובים, המתמקד בארבעה בתי ספר על-יסודיים שש-שנתיים גדולים (מעל אלף תלמידים) ומצליחים (הישגים ואקלים מעל לממוצע), בהנחה שבבתי ספר אלו ניתן לבחון מערך רחב של תפקידי ביניים, מאפיינים מגוונים של מעורבות המנהל, ומספר תרומות לאפקטיביות הבית ספרית (Eisenhardt, 1989). צוות של ארבע חוקרות אסף נתונים בכל אחד מבתי הספר, כאשר על כל בית ספר הייתה אחראית חוקרת אחת לתיאום והשלמת איסוף הנתונים. איסוף הנתונים נערך במהלך שנת הלימודים תשפ"ב, במטרה להקיף את כל מעגל חיי בית הספר בשנה אחת.

אוכלוסיית המחקר

בתי הספר נבחרו מתוך רשימה של בתי ספר גדולים (מעל אלף תלמידים) ומצליחים, לפי נתוני משרד החינוך, הכוללים מדדי הישגים ואקלים מעל לממוצע בבתי ספר בעלי רקע כלכלי-חברתי דומה. בנוסף, בכל בתי הספר המנהלים היו עם וותק של מעל שלוש שנים, כדי להעלות את הסיכוי שהתופעה יציבה ולא קשורה לתחילת כהונת המנהל. מתוך רשימה זו נבחרו בתי ספר שמנהליהם הסכימו להשתתף במחקר (טבלה 1).

טבלה 1: מאפייני בתי הספר הנחקרים

בית ספר	מגזר	מדד טיפוח	שיעור זכאות לבגרות ²	שנת הקמה	כיתות	מס תלמידים	מס מורים	וותק מנהל	מגדר מנהל
1	ממלכתי		98.4%	1986	ז'-י"ב	559 בנים, 489 בנות, 1048 תלמידים	30 מורים, 98 מורות, 128 סגל הוראה	6	זכר
2	ממלכתי	1	99.4%	2013	ז'-י"ב	575 בנים, 568 בנות, 1143 תלמידים	30 מורים, 81 מורות, 111 סגל הוראה	9	נקבה
3	ממלכתי דתי		89.4%	1974	ז'-י"ב	772 בנים, 621 בנות, 1393 תלמידים	48 מורים, 118 מורות, 166 סגל הוראה	3	זכר
4	ממלכתי	1	92.8%	1960	י'-י"ב	815 בנים, 846 בנות, 1661 תלמידים	41 מורים, 124 מורות, 165 סגל הוראה	8	זכר

כלי המחקר

מגוון כלים לאיסוף נתונים הופעלו במחקר, כנדרש בחקר מקרה (Yin, 2009). פירוט הכלים שהופעלו בכל בית ספר מופיע בטבלה 2. כלים אלו ככללו: ראיון חצי מובנה שישמש לראיון המנהל, חברי ההנהלה הבכירה, חברי מנהיגות הביניים ושותפי התפקיד שלהם (מחוון ראיון בנספח 1). מטרת הראיונות הייתה להבין את תפיסות הנחקרים לגבי תפקידי הביניים שלהם ושל אחרים, תפקיד המנהל בעיצובם והצלחתם, מעורבותם ברוטינות ובפעילות הבית ספרית, והערכתם לגבי תרומת תפקידם והרוטינות לבית הספר. סך הכל נערכו 71 ראיונות (טבלה 2).

² לשנת הלימודים תשפ"א



במקביל, כדי לבחון התנהלות הדברים למעשה, נערכו תצפיות על מגוון ישיבות ופגישות בהם מעורבים מנהלי הביניים, כגון צוות מקצוע, צוות שכבה, הנהלה בכירה, ואף מפגשים אישיים בין המנהל ומנהלי הביניים, ככל שהתאפשר. התצפיות הוקלטו, תומללו וסוכמו על ידי החוקרת המשתתפת. סך הכל התקיימו 34 תצפיות (טבלה 2). לבסוף, נאספו מסמכים המשקפים את עבודת המנהל – כמו יומן אישי ורשימות ביצוע (to do list), מסמכים המעידים על עבודת מנהלי הביניים וצוותיהם, כמו הודעות ווטסאפ לצוות, סיכומי פגישות ותוכניות עבודה, ומסמכים המעידים על הישגי בית הספר כגון ציוני הבגרות והמיצ"ב, ציוני אקלים, פרסים וכו'.

טבלה 2: כלי איסוף נתונים לפי נחקרים ובתי ספר

בית ספר	1	2	3	4	סך הכל
ראיונות					
מנהל בית ספר	3	1	1	1	6
בכירים	3	3	2	2	10
רכזי מקצוע	2	³ 5	⁴ 3	5	15
רכזי שכבה	⁵ 4	4	⁵ 5	4	17
אחרים	7	2	6	4	19
סה"כ	19	15	17	16	67
תצפיות					
ישיבות צוות ופגישות	9	6	4	12	31
Shadowing	2	2		1	5
סה"כ	11	8	4	13	36

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בהתאם למסגרת המושגית וככל שעלה מדברי הנחקרים, תוך שימוש בתוכנת Dedoose, כאשר כל הנתונים מקודדים לפי שאלות המחקר ולפי התמות שעלו מדברי הנחקרים. בהמשך, נערך הניתוח בשני שלבים. ראשית נערך ניתוח תוך מקרה (within case analysis) בכל בית ספר, בו אופיין מערך מנהלי הביניים, תפקידיהם ופעולותיהם, וזהו תפקידי המנהל בעיצוב תפקידי הביניים, ואותרו הרוטינות בהם מעורבים מנהלי הביניים והאופן בו רוטינות אלו תרומות לבית הספר. בשלב השני נערך ניתוח חוצה מקרים (cross-case analysis), בו הושוו הממצאים מארבעת בתי הספר. הטריאנגולציה בין הממצאים והנתונים השונים, ריבוי מקורות הנתונים, והתיאור עשיר ישמשו לצורך הגדלת האמינות של המחקר.

אתיקה

המחקר פעל תחת אישור המדען הראשי של משרד החינוך ואישורה של וועדת האתיקה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב. במקביל, לכל הנחקרים הוצגה מטרת המחקר והם חתמו על טופס הסכמה מדעת בו הובטח להם כי הם יכולים לסגת מהמחקר בכל רגע ללא כל השלכות. פרטי המשתתפים ובתי הספר נשמרים בקבצי מחשב מוגנים, וכל המידע שונה כדי לשמור על פרטיות הנחקרים.

³ אחד המרוואיינים משמש גם כ"אחר" אך נכלל רק בקטגוריה זו. הראיון עסק בשני התפקידים
⁴ אחד מהמרוואיינים משמש גם כ"אחר" אך נכלל רק בקטגוריה זו. הראיון עסקו בשני התפקידים
⁵ אחד המרוואיינים משמש גם כרכז מקצוע אך נכלל רק בקטגוריה זו. הראיון עסק בשני התפקידים



ממצאים

ככלל, עלו שני ממצאים מרכזיים. האחד הוא שבבתי הספר הנחקרים נמצאו שלוש קטגוריות של דרגי ביניים: דרגי ביניים בכירים (סגנים ומנהלי חטיבות), דרגי ביניים מרכזיים (רכזי שכבה, רכזי מקצוע) ורכזים לתחומים ספציפיים, כולל יועצות. טבלה 3 מפרטת את נתוני הוותק, ההשכלה, הניסיון הקודם, והרקע אישי של קבוצות אלו.

טבלה 3: דרגי ביניים לפי קטגוריות ומאפיינים

תפקיד	וותק ממוצע בבי"ס	השכלה	ממוצע שנים בתפקיד
רכזי ביניים בכירים			
5 מנהלי חטיבות	7	80% בעלי תואר שני	3.5
5 רכזים פדגוגים	23	100% תואר שני	8
רכזי ביניים מרכזיים			
17 רכזי מקצוע	17.5	70.5% בעלי תואר שני	4
17 רכזי שכבה	14.7	88% בעלי תואר שני	4.5
רכזי ביניים אחרים			
5 יועצות	8.75	100% בעלי תואר שני	8.75
16 רכזים ייעודיים	15.3	56% בעלי תואר שני	6.38

מצאנו כי בעוד שבכל בית ספר יש דגשים מעט שונים המושפעים מגודל בית הספר, מבנה השכבות ועמדת המנהל (טבלה 4), שלושת קטגוריות מנהלי הביניים חולקות מאפיינים החוצים את כל ארבעת בתי הספר הנחקרים. בהתאם, פרק הממצאים יציג כל קטגוריה בנפרד לפי סוגי תפקידים, המאורגנים לפי שלושה היבטים: היבט הפרט - תפיסת התפקיד ותיאורו על ידי המראיינים, ההיבט ארגוני - מאפייני התפקיד והרוטינות בהם מעורבים מנהלי הביניים, והיבט המנהל - תפקידו של המנהל בעיצוב וניהול התפקיד. בסוף כל חלק ובסוף הדוח כולו, יוצג דיון בהשלכות התיאורטיות והמעשיות של הממצאים.

ממצא מרכזי נוסף הוא שבתהליך מקביל, תפיסות המנהלים לגבי אופי התפקיד של מנהלי הביניים מעצבות ומקבלות ביטוי ברמת מנהלי הביניים הבכירים, מחלחלות לתפיסות התפקיד של מנהלי הביניים המרכזיים, ואף מופיעות בקרב הרכזים הייעודיים לתחומים ספציפיים. מנהלי ארבעת בתי הספר הנחקרים, מציגים תפיסות דומות לגבי יחסי הגומלין שלהם עם מנהלי הביניים, ומזכירים מגוון אילוצים בתוכם הם צריכים לפעול. האופן בו משפיע המנהל שלושת הקטגוריות של מנהלי הביניים, תוך הדגשת הדמיון והשוני בין הדרגים השונים, מפורט בפרקים הבאים.

דרגי ביניים בכירים

מנהלי הביניים הבכירים כוללים מנהלי חטיבות ורכזים פדגוגים (לעיתים מדובר באדם אחד בשני תפקידים), שחלקם נמצאים בתקן של סגנים, ועובדים עם מנהל בית הספר בקשר יומיומי, לכן נציג תחילה את תפיסות מנהלי בתי הספר.

תפיסות מנהלי בתי הספר

חשוב לציין שמחקר זה לא בחן את הגדרת התפקיד של מנהל בית הספר, אלא התמקד באופן בו תפקיד המנהל משתקף ומעצב את תפיסותיהם ופעולותיהם של מנהלי הביניים. המנהלים מנהיגים בתי ספר בעלי מבנים מעט שונים, כפי שמתואר בטבלה 4. עם זאת, למרות השוני הם מציגים תפיסות דומות לגבי עבודתם עם מנהלי הביניים, והאילוצים בהם הם פועלים.



טבלה 4: בתי הספר הנחקרים לפי שכבות גיל, חטיבות, בתים וכיתות

שכבת גיל	בית ספר 1 ממלכתי	בית ספר 2 ממלכתי	בית ספר 3 ממלכתי דתי	בית ספר 4 ממלכתי
יד	מכללה יג-יד			
יג	כיתה 1 בשכבה			
יב	חטיבה עליונה י-יב	בית יא-יב	בית יא-יב,	שכבה יב, 17-18 כיתות
יא	5-7 כיתות בשכבה	6-8 כיתות בשכבה	8 כיתות בשכבה	שכבה יא, 17-18 כיתות
י		בית ט-י	בית ט-י	שכבה י, 17-18 כיתות
ט	חטיבת ביניים ז-י	6-8 כיתות בשכבה	8 כיתות בשכבה	
ח	5-7 כיתות בשכבה	בית ז-ח	בית ז-ח	
ז		6-8 כיתות בשכבה	8 כיתות בשכבה	

כל אחד ממנהלי בתי הספר שנחקרו עובד באופן שוטף ויומיומי עם 4-6 מנהלים בכירים במסגרת הנהלה מצומצמת, אך הגדרות התפקידים של בכירים אלו מעט שונות. בבית ספר 1 למשל, הצוות הבכיר כולל את הרכזת הפדגוגית, רכזת מערכת ושלושת רכזי החטיבות (חט"ב, חט"ע, מכללה). בבית ספר 2 מספרת המנהלת כי: "צוות ניהול מצומצם מורכב.. מהסגנית הפדגוגית.. מנהלת חטיבת ביניים... מנהל חטיבה עליונה.. ורכזת היועצות". מנהל בית ספר 3 מתאר: "יש לי הנהלה מצומצמת הכוללת שישה אנשים – אני, שלושת ראשי הבתים ועוד שני סגנים (סגן מנהלי ורכזת מערכת), כשהשאיפה היא שזה יהיה הקבינט המצומצם שמקבל החלטות". בבית ספר 4, בו יש רק שלוש שכבות גיל (י-יב) אך כל שכבה כוללת 17-18 כיתות, הצוות הבכיר כולל שני סגנים (סגן תפעול, רכזת פדגוגית – לה כפופים כל רכזי המקצוע) ושלושה רכזי שכבות. בכל בתי הספר פועלת גם הנהלה מורחבת המתכנסת לעיתים וכוללת מגוון רחב של רכזי ביניים, כפי שמספרת מנהלת בית ספר 2: "אחת לחודש מצטרפים [להנהלה המצומצמת] האנשים הבאים – כל רכזי השכבות, כל היועצות, רכזים חברתיים, אחראי מערכת ורכז תקשוב של בית ספר".

המנהלים שנחקרו חולקים עמדות דומות המציגות סגנון ניהול גמיש וחופשי. למשל, מתאר מנהל בית ספר 4: "יש לי ישיבות קבועות ודלת פתוחה". גם מנהל בית ספר 3 מאמין גם הוא במדיניות הדלת הפתוחה: "באחד בספטמבר הראשון [לכהונתי] באופן טבעי עברתי בכיתות ואמרתי 'שלום, אני המנהל החדש, המשרד שלי פה והדלת פתוחה בכוונה, אתם יכולים להיכנס, לבוא לדבר ואני אשמח לשמוע מה יש לכם להגיד'. לשמחתי התחילו להגיע חברים- תלמידים, מורים. לא בהצפה אלא בכיף". מנהל בית ספר 1 מעדיף פחות ישיבות קבועות ויותר היערכות לפי הצורך:

אני גם מאמין בהחלטיות. זה מטריף אותי הבזבז זמן הזה... שצריך לעשות ישיבת הנהלה פעם בשבוע. אני לא עובד בשיטה הזו, אני מכנס ישיבה... בערך פעם בחודש... ולכן שיטת העבודה של מנהלים פה זה - ישיבת הנהלה פעם בחודש, ישיבת הנהלה של חטיבת ביניים פעם בשבוע, ישיבת הנהלה של צוות שכבה פעם בשבוע... כי אם עכשיו יש אירוע שהוא רלוונטי לגורמים מסוימים אז אני אד הוק מביא את הגורמים האלה וסוגר את זה מולם.

גם מנהל בית ספר 3 חושב שהוא צריך להגיב במקומות הדרושים, ולא דווקא זקוק לישיבות קבועות:

בבית ספר גדול אתה בעצם צריך להחליט מה העבודה שלך. זאת אומרת בתכלס אתה יכול ללכת לשבוע והכל יתנהל פה, יש פה רכזי שכבות, ומנהלי חטיבות, ורכזי מקצוע... אני יכול להחליט שפתאום אני מפנה שעה לשבת עם חוקרות מאוניברסיטת בן גוריון... ואתה בעצם מחליט איפה אתה דוחף את האף שלך ואיפה אתה משחרר... אם זה אזור בבית ספר שאני רואה שהוא עובד טוב אז אני לא... יש אזורים אחרים בבית הספר ששם אני מתעסק בהם יומם ולילה, כי יש שם בעיה.



המנהלים חולקים גם תפיסה דומה לגבי בחירת הרכזים, כאשר הבסיסי הוא היכרות האדם עם בית הספר והיכולת להסתדר עם אנשים. מסביר מנהל בית ספר 3: "בגדול הדבר הבסיסי שאני מחפש זה אנשים עם כמה שפחות אגו כי רק ככה אפשר לעבוד.. הסוד טמון באנשים.. אם יש בן אדם שאני רוצה אז אני אבנה את התפקיד לפי איך שמתאים לבן אדם". מפרט מנהל בית ספר 4:

[אני בוחר על בסיס] חכמת ההמונים ועל האינטואיציה שלי האישיית. מורה שאנחנו רואים בצוות כמוביל יוזם, כמובן שולט במטריה עם ניסיון בהגשה ובגריוות וכדומה, ורואים תמיד את הזווית של האם הצוות גם הוותיק יותר יקבל אותו כרכז מקצוע. את זה אני עושה יחד עם הסגנים שלי את קבלת ההחלטה. כי להם יש פרספקטיבה של זמן הרבה יותר ארוכה ממני, יש להם זיכרון ארגוני.. של דברים שאני לא רואה ולא מכיר.

לדעת כל המנהלים, רכזי שכבות צריכים לקיים רוטציה. אומרת מנהלת בית ספר 2: "אני גם באמת לא מאמינה שבן אדם צריך לרכז 6 שנים. גם ילד לא מסתדר איתך תן לו שניה לנסות לחוות משהו... אפשר לקחת רכז שכבה להגיד לו 3 שנים ואחר כך, גם אם אתה מעולה שבמעולים, אתה יוצא". מסביר מנהל בית ספר 4: "אני חושב שמנהלי שכבות צריכים לעשות שני סבבים, לנוח... כי העומס הוא אדיר למנהל שכבה ואנשים נשחקים, ואני לא רוצה אנשים שנשחקים, אני רוצה אנשים שעוד ימשיכו לראות מה קורה סביבם".

גם לגבי תפקידי רכזים פחות בכירים המנהלים רואים באופן דומה. אומר מנהל ב"ס 4: "הלוואי והיה לי מספיק תפקידים בשביל לתת לכולם... כי אני חושב שמי שמקבל תפקיד, מקבל אחריות, הוא יותר שותף, הוא מבין לבטים, הוא רואה תמונה". מנהל בית ספר 3 מבחין בין סוגי רכזים: "רכזת פייסבוק היא לא מנהלת, היא אחראית על תחום מסוים.. יש לי רכזת התאמות, היא לא מנהלת אלא היא מתעסקת בהתאמות של תלמידים. כפי שאני מבין, מדובר על החלוקה בין מי שמנהל אנשים ומי שמנהל משימות". מנהלת בית ספר 2 מאמינה גם היא שניתן לבנות תפקידים נוספים כשעולה הצורך: "השנה פעם ראשונה המצאנו תפקיד חדש לבית הספר שאין לו הגדרה ואין לו שעות במשרד החינוך אבל מצאתי שעות.. למישהו שירכז את כל התרפיסטים".

המנהלים חולקים לא רק עמדות דומות, אלא גם אילוצים דומים. אילוץ אחד הוא ירושת מנהלי ביניים מהמנהל הקודם, כפי שמתאר מנהל בית ספר 4: "כשבאתי אז היו לי שלושה.. מהם רק אחת היום מנהלת שכבה, אחת היא מנהלת בית ספר... אחד אחר אחרי שני סבבים אמרתי לו שאני חושב שהוא צריך לנוח, והשניים הנותרים הם בחירה שלי מתוך הצוות ומה שראיתי שאנשים מתפקדים". מתאר מנהל בית ספר 1: "בהקשר הזה צריך להגיד גם שכשאתי נכנסתי פה לתפקיד, באבני ראשה מלמדים אותנו כל הזמן על איך בוחרים את המנהלי ביניים.. אבל בסוף אתה מגיע לתוך מסגרת ומגלה.. שיש פה אנשים שהם יותר משלושים שנה מורים. זאת אומרת, זה לא שאני מתחיל לבחור אותם".

עוד אילוץ הוא מינוי כפוי של מנהל חטיבת ביניים. אומרת מנהלת בית ספר 2 שמינוי מנהלת חטיבת ביניים חייב להיות בתיאום עם המנהל "כי זה לא שאתה מממנה מנהל עצמאי, היא לא עצמאית... זה צריך להיות בן אדם שמסוגל להבין שהוא צריך לעבוד תחת מישהו, וגם אם בטייטל שלו הוא מנהל, יש מישהו מעליו". באותו כיוון מספר מנהל בית ספר 1: "שבועיים אחרי שנכנסתי לתפקיד, פתאום מישהו אמר לי 'דרך אגב יש מרכז למנהלת חטיבת ביניים'... אמרתי איזה יופי ומישהו חשב לעדכן אותי? אז אמרו לי לא, לא עדכנו כי מנהל בית הספר לא מגיע למרכז... זה משהו שאני לא מצליח להבין". לקושי זה מצטרף המבנה הכפול של בעלות ושל ארגוני עובדים ביניהם המנהלים צריכים לתמרן, מאחר ומורי החט"ב שייכים בדרך כלל להסתדרות המורים ולמשרד החינוך, ומורי החטיבה העליונה שייכים לארגון המורים ומועסקים על ידי הרשות המקומית. בהתאם תנאי העסקת המורים שונים ומקבלים ביטוי גם בבחירת מנהלי החטיבות. בחירת מנהל חטיבה עליונה, מבוצעת על ידי המנהל ונציגי הרשות ומכונה "ממונה", ומנהל חטיבת הביניים מבוצע על ידי מפקחת משרד החינוך, ולמרות שהוא כפוף למנהל השש שנתי, המנהל לא שותף בבחירתו.

אילוץ נוסף הם שינויים דמוגרפיים של התלמידים, המשפיעים על אוכלוסיית המורים. מספר מנהל בית ספר 1: "אני לא יכול לגייס מורים חדשים כי כל הזמן כמות התלמידים מצטמצמת... ויש פה מורים מדהימים, אבל שעברו את השיא שלהם כבר



לפני 20 שנה... ואני לא יכול להכניס רוח חדשה כי אנחנו כל הזמן יורדים בכמות התלמידים". קשיים נוספים שהוזכרו הם ההתמודדות עם קרובי משפחה המועסקים בבית הספר כאשר זה בניגוד לכללי משרד החינוך (ולעיתים מחלחלים לבחירת מנהלי הביניים), וסוגיית המורים הפרטיים. מספר מנהל בית ספר 1:

גיליתי שחלק גדול מהתלמידים בביה"ס, אחרי הצהריים עם אותם מורים עוברים שיעורים פרטיים. אז פתאום אמרתי להם 'לא יהיו שיעורים פרטיים של מורים בתוך בית הספר הזה'. אתם רוצים, אין לי בעיה לשלוח לבתי ספר אחרים עם המלצות חמות אבל אין מצב שזה יהיה מתוך ביתה ספר הזה.. אני מתנגד נחרצות לכל השיעורים הפרטיים אלה. אם נעשה את תפקידנו אז אנחנו לא צריכים שיהיו שיעורים פרטיים... כשאתה נכנס לתוך הסיפור הזה, אז כולם אומרים לך אתה בעייתי פה, הבעיה זה לא איתנו, הבעיה איתך בכלל.

בתוך מערך העמדות, התפיסות והאילווצים שפירוטו מנהלי בתי הספר, פועלים מנהלי הביניים בכלל, והבכירים שבהם בפרט. למרות השוני ביניהם בניסיון, בוותק, בגודל השכבות, במאפייני אוכלוסיית התלמידים, ובזרמים השונים (טבלה 4), מנהלי הביניים הבכירים מציגים עמדות ותפיסות דומות, כמפורט להלן.

רכזי הביניים הבכירים

פרק זה מבוסס על ראיונות עם 2 מנהלי חטיבה עליונה, 3 מנהלי חטיבות ביניים ו-5 רכזים פדגוגיים (3 מהם על תקן סגנים).

תפיסת התפקיד. כל מנהלי הביניים הבכירים ציינו מגוון רחב מאוד של פעולות, אוטונומיה רבה וגבולות עמומים, עם דגשים מעט שונים לפי התפקיד. בחנו את עושר התפקיד לפי חמישה קריטריונים: מגוון פעולות ומשימות, מגוון כישורים ומומחיות, השפעה משמעותית על אחרים בארגון וסביבתו, היכרות עם מדדי הצלחת התפקיד, ומגוון תגמולים (Cummins & Worley, 2005; Hackman & Oldham, 1976) כמפורט להלן.

מנהל חטיבה עליונה, הוא בעצם סגן מנהל שניתן להגדירו כממונה על החטיבה העליונה, אם החטיבה כוללת יותר מתשע כיתות⁶. מתוך ארבעת בתי הספר שנחקרו, רק בשניים היה תפקיד כזה. כששאלנו את שני מנהלי החטיבות העליונות מה תפקידם, הם התייחסו לתחומים ניהוליים, רגשיים, חברתיים ופדגוגיים, כאשר הם מציינים מגוון רחב של פעולות ומשימות. מנהל חטיבה עליונה (שנתיים בתפקיד) סיפר על פעילויות כגון הפנינג פורים, חלוקת מזון, לימוד בחברותא, ימי ספורט וכו'. אירועים אותם מובילים חברים מצוות ההנהלה, כאשר "על זה אני הייתי מפקד. ההצלחה לא הייתה רק שלי אבל אני הייתי מפקד.. זה סתם, זה גם בדיחה בתוך הצוות שלנו... אני מפקד האירוע". מנהל החטיבה העליונה השני, (שנה בתפקיד) הסביר:

כאן [בחטיבה העליונה] אנחנו מאוד כפופים נקרא לזה למטרה הסופית.. שזה בעצם תעודת הבגרות. תראי, אני לא מאמין בתעודת הבגרות.. זה נטול כל שביב של יצירתיות וכל שביב של חינוך אמיתי.. למה אני כן דוחף לזה? מסיבה פשוטה שהיום החברה מודדת.. ילדים שיוצאים ממערכת החינוך אם יש או אין תעודת בגרות, ואם יש תעודת בגרות אז איך נראית תעודת הבגרות... בקיצור.. אנחנו באמת מודדים מאוד קשה על הבגרות המיטבית, על הצטיינות חברתית... זה יכול לבוא לידי ביטוי בהרבה מאוד פעילויות חברתיות שאנחנו עושים כאן... בוקר טעימות למידה, בוקר קהילתי.. הנושא הרגשי.. אבל.. רוב העבודה שלי מתרכזת גם בתחום הפדגוגי... לא בדיקטיקה אלא בתוכניות הלימוד שאנחנו מלמדים... איזה תוכניות אנחנו בונים, תוכניות אישיות לכל תלמיד שבאמת אנחנו בונים.

מנהלות חטיבות הביניים. בשלושת בתי הספר השש-שנתיים פועלות מנהלות חטיבות ביניים, וכולן ציינו את הקושי הנובע ממינויים על ידי משרד החינוך כמנהלות, כאשר בפועל הן למעשה כפופות למנהל בית הספר. "זה ריקוד מאוד עדין בתוך כל המערכות הקיימות, אבל היעדים שאני קובעת, זה יעדים שאני יכולה בתוך החטיבה, ותוך כדי כמובן לגייס את בית הספר

⁶מנהל חטיבה עליונה [/https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek7/Elyona](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek7/Elyona)



לטובת העניין. יש דברים שהייתי רוצה לעשות שהם לא עולים ביחד עם התוכניות הבית ספריות ואז צריך לשים אותם בצד או לחכות שיגיע הרגע המתאים... אז נכון שזה ניהול, אבל זה ניהול תלוי" (מנהלת חטיבת ביניים, 5 שנים בתפקיד). לגבי תכולת התפקיד היא אומרת: "עדיין אני אחראית על כל החטיבה ואני חלק מצוות הניהול של כל בית הספר" ורואה את תפקידה בהובלת תהליכים חברתיים ולימודיים, תוך שהיא "מעורבת בכל דבר ועניין. אני אחראית לתת מענים לתלמידים, לתת מענים למורים. אני עומדת בתוך תקציב שנקבע. יחד עם זאת התוכניות הן לא עצמאיות, התוכניות הן תלויות בתוכניות 6 שנתיות". בנוסף היא רואה יעדים כמו:

כמה ילדים את מצליחה להוביל לבחור במגמות מדעיות. פתיחת מגמת ערבית ששנה קודמת לא הייתה... איך אנחנו מכניסים לכאן מענים רגשיים ומובילים אותם... בעוד שבועיים אנחנו יוצאים לטיול שנתי אז זה ממש עניין הקבוצות, הוא בא לידי ביטוי שם שהם מתחלקים לקבוצות ומבשלים לעצמם, ואיך הם מתארגנים... זה לא רק הטיול עצמו אלא ההכנה... הילדים ממש עושים תפריט, ומה צריך, וכמה זה יעלה להם בסופר, ומה הם יעשו עם כסף, והם הולכים לסופר, ומה הם יבשלו... את בונה את העצמאות הזאת כי אי אפשר לדבר עצמאות צריך לעשות עצמאות.. מה שכן, אני נמצאת בכל מקום.. אני רצה, ומתזתת, והולכת ומבשלת... אני לא מאמינה בלהביא דברים בלי להיות איזשהו מודל בעצמך.

מנהלת חטיבת ביניים הנמצא שנתיים בתפקיד, מתאר אותו בדרך הבאה:

התפקיד הוא תפקיד מאוד מאוד מתכלל, כמובן שבסוף זה נורא משנה מי אתה ואיזה אג'נדה אתה מביא, ואיפה אתה יותר מתערב ואיפה אתה פחות מתערב, ואיפה הדברים החשובים שלך.. בפועל, אני מעורב בכל מה שקורה פה, בכל מה שקורה פה החל מהחינוך החברתי, דרך הרכזי מקצוע והמורים המקצועיים, דרך הסיפור החינוכי... ואיך הם עושים את זה ואיפה הם מצליחים יותר ואיפה הם מצליחים פחות, עניין תקציבי, עניין פדגוגי אמרתי, עניין בטיחותי ותחושת בטחון שיש לתלמידים שחייבת להיות לתלמידים, תחושת שייכות של התלמידים, רישום לכיתה ז' שנה הבאה שזה סוגייה שהיא חשובה לנו מאוד, עמידה מול הפיקוח של משרד החינוך, עמידה מול רשת עמית, עמידה מול הרשות, כמובן מול הממונה עליי כאן בבית הספר... בכל מכל כל, כמובן שיש מקומות שבהם אני צריך יותר להיות מעורב, מקומות שפחות, מקומות שאני בהם רוצה להיות יותר מעורב ומקומות שפחות. בניתי סביבי צוות הנהלה מצוין, ממש ממש מצוין, שזה באמת אני חושב אחד המפתחות הכי גדולים להצלחה בכלל ובפרט להצלחה שלי פה להוביל כל מיני תהליכים פה בבית הספר.

מנהלת חטיבת ביניים המכהנת בתפקידה 5 שנים, מסבירה: "מאוד חשוב לי לטפח היום את האקלים, את הקשר האישי עם התלמיד.. השיח הוא בואו תחלמו הכי רחוק שאתם יכולים ונראה איך עושים את זה. עכשיו אני אומרת למורים בואו נאפשר את זה... התפקיד שלנו לראות איך אנחנו.. עוזרים לו עם.. המעטפת שאנחנו נותנים לו". מנהלת חטיבת ביניים אחרת (6 שנים בתפקיד), מדגישה את הגמישות שבתפקיד:

אני יודעת בדיוק מה מסגרת התפקיד, אבל כמובן שאת עושה גם דברים שהם תוך כדי, גם אם לא היו בתחום אחריותך.. אני כן מוצאת את עצמי שותפה לפיתוח המקצועי של הצוותים החינוכיים.. אני רואה דברים שעולים מהשטח ואם אני מוצאת לנכון לקחת השתלמות כזו או אחרת, או לקחת כלי כזה או אחר ולהפיץ אותו בקרב המורים, אז שוב זה משהו שלא נמצא בהגדרה הפורמאלית.

רכזים פדגוגיים. הרכזים הפדגוגיים, בעיקר אלו שהם סגנים ותיקים, רואים חשיבות רבה בתפקידם "אני חושבת שסגנים בפועל עושים עבודת ניהול פרסה. אין כמעט תחום שאתה לא עושה בעצם, שאתה לא נוגע בו" (סגנית פדגוגית, 21 שנים בתפקיד). והיא מוסיפה: התפקיד של ריכוז פדגוגי קודם כל זה הסיפור של פדגוגיה מבחינת תוכניות לימודים ועבודה... זה התחום שבאמת זה הלב הפועם, לבדוק איך רכז בעצם לוקח את הצוות את המורים החדשים שלו ברמה המקצועית ומניף אותם... נותן להם גיבוי.. הדרכה.



אך רובם רואים את עיקר תפקידם באחריות על כל החלק הפדגוגי "דרך רכז המקצוע.. יש לנו קבוצה של רכזי מקצוע, יש לנו שעה שבועית שאנחנו נפגשים והם כאילו הצינור שמעביר את המידע מההנהלה אל השטח" (סגנית פדגוגית, שנתיים בתפקיד). רכז פדגוגי אחר מפרט כיצד זה עובד: "אני לא לוקח אותם [מורים מקצועיים], רכזת המקצוע מתעסקת אתם.. אני יכול לדבר איתה [רכזת המקצוע] ולהגיד לה 'תקשיבי בכיתות האלה אם יש תחושה שההתקדמות.. איטית'.. אז בבקשה.. נלך איתם בקצב אחר, תוכנית אחרת, וההתקדמות היא שונה" (רכז פדגוגי כיתות מב"ר, 5 שנים בתפקיד). בנוסף, הם רואים עצמם כ"ראשי צינורות" המעבירים את מסרי ההנהלה לצוות החינוכי, כפי שמסביר רכז פדגוגי (שנה וותק בתפקיד):

בית ספר גדול כמו שלנו לא יכול להתקיים בלי מנהל ביניים.. זה יהיה בתיאומים, הרבה מאוד תיאומים. זה מפלצת ענקית מה שקורה פה ואיכשהו החיבור של כל זה לא יכול לפעול בלי שיש ראשי צינורות. וגם כן אני חשוב שהרבה פעמים מנהל לא יכול להוביל מהלך בלי שהוא מחובר לשטח, והוא לא יכול להיות מחובר לשטח אלא דרך מנהלי הביניים. אני חושב שבסופו של דבר מידת ההשפעה של מנהלי הביניים היא גדולה מאוד מאוד מאוד.

עם זאת, לרכזים אוטונומיה לקבוע סדר עדיפויות, כפי שמוסיף הרכז ומסביר את תפקידיו המרכזיים:

אז אני אדבר עכשיו על ארבעה תהליכים. אחד נושא של הערכת חלופית... ישבנו במשך כמה שבועות לבנות מסמך.. מאוד מסודר של מה הערכה חלופית בכיתה י'. המסמך הזה כדי לבנות אותו בעצם צריך ליצור ישיבות צוותים שכל צוות מגדיר ביחד איתי מה הוא דורש מהתלמידים... [כולל] הגדרה משותפת לכל הכיתות מה צריך לעשות... מערכות חליפיות שהן יצירתיות והן לא רק מבחן שצריך להקיא את החומר.. שיתוף פעולה בין המורים.. תהליך שני זה מבחני סף לכיתה ט'.. שהמטרה שלו הייתה בעצם לתת איזשהו תגבורים בכיתות העיוניות לקראת סוף כיתה ט' כדי שיבואו טוב יותר לכיתה י'... עוד תהליך... שאני מאוכזב ממנו.. התמקצעות מורים הכשרת מורים [שלא צלח].. [תהליך רביעי הוא] ימים מרוכזים לעשות בסוף שנה בכיתות ט' וי' לסיים את השנה באיזה מרתונים כאלה של למידה.. שהוא גם חוויתי וגם עמוק בידע.

סגנית פדגוגית (21 שנים בתפקיד) מתארת מה היא עושה עם צוות הרכזים: "כל פעם שאני מכנסת רכזים, אני נותנת לרכז אחד רבע שעה במה: אתה המורה לקולנוע... מה שאתה עושה עם הילדים תעשה איתנו עכשיו.. ואני כל פעם מעצימה רכז, אני רוצה שיכירו אותו". בנוסף, היא נפגשת עם כל אחד מרכזי המקצוע לפי הצרכים, עם מנהל השכבה, ועם מנהל בית הספר. היא גם משתתפת בישיבות הפדגוגיות, "אני נמצאת בכל 12 כיתות ובכל ישיבות פדגוגיות של כולם", ופותרת בעיות שוטפות שמגיעות לשולחנה:

יש ילדים שבאים אלי ואומרים תשמעי אני רוצה לעבור [מגמה].. הוא בא למורה שלו ואמר... הוא בא לרכז ואמר.. דיבר עם ההורים.. כדי לא לשבור את הילד מבחינת דימוי, לפעמים אני מכניסה לכאן את היועצת.. לפעמים אני מרימה טלפון להורים כי אני יודעת שזה הלחץ בא מהבית... אני קצת נותנת מענה יותר רגוע.

פעולות אלו דורשות מרכזי הביניים הבכירים מגוון רחב של כישורים ומיומנויות.

מגוון כישורים ומיומנויות. מיומנות אחת היא ליווי מנהלי הביניים הכפופים לבכירים, כמו במקרה של רכזי המקצוע המלווים על ידי הרכז הפדגוגי. מספר אחד מהם כיצד הוא עושה זאת: "ישבנו נגיד עם צוות אנגלית.. לימודי עמיתים, בואו תסבירו מה אתם עשיתם כשהצלחתם בכיתות האלה?.. אני לא אשכח כשעשיתי את זה גם עם צוות תנ"ך ואז פתאום אחת נתנה כל מיני שיטות שכל כך התלהבו מהם המורים האחרים" (רכז פדגוגי מב"ר, 5 שנים בתפקיד). רכזת פדגוגית אחרת (שנתיים בתפקיד), מסבירה שכאשר מזהים כיתה עם הרבה תלמידים נכשלים, "עדיף לפנות לרכז, והרכז מסביר למורה המקצועית את ההישגים שלה ורואים את הציונים.. זאת אומרת אני צריכה באמת לעבוד יותר בהליכים המקובלים האלו ולא ישר לרוץ למורה". מוסיפה ומסבירה את דרכה בעבודה עם הרכזות סגנית פדגוגית נוספת (21 שנים בתפקיד):



אתה מלווה אותו מאפס, אתה נפגש איתו בקיץ, למשל, הייתה לי רכזת באזרחות לפני שנתיים שהיא באה וממש בכיתה.. עכשיו היא וותיקה! היא יותר מבוגרת ממני... היא אמרה לי 'זה משהו שנורא מעניין אותי, אבל אני חוששת מזה. זה מפחיד נורא כי אתה נכנס לצוות קיים'. עכשיו בצוות יש אינטריגות... ומי אתה שתגיד לי מה, אתה כולה צוציק עכשיו באת, אני וותיק כבר 20 שנה פה בבית ספר מי אתה שתגיד לי מה.. ויש את הצעירים שלא יודעים כלום שאתה צריך ללוות אותם.. אז אנחנו יושבים בקיץ, אנחנו בונים לעצמנו גם מה כדאי, איפה האינטריגות שאפשר לפרק. יש מורה וותיק שהוא לא נמצא בפרונט שהוא יכול להיות הבעייתי לך, המתנגד לך? בוא תן לו כבר במפגש הראשון שיעשה 15 שעה על קורונה באזרחות... זה לא שאין מתחים, יכולים להיות מתחים וזה כאן התפקיד שלך.. והרגעתי קצת את האנגלית, והרגעתי קצת את הלשון... אז אתה צריך לפעמים לעשות את האיזונים.. כולם יודעים שגם הם יום אחד יזדקקו... זה עבודת צוות שבתוך עבודת צוות.. ברגע שאתה משתף את המצוקה שלך, אז.. נותנים לך את המקום.

מיומנויות נוספות מציגה מנהלת חטיבת ביניים (6 שנים בתפקיד), והן כוללות למשל, העצמה של אנשים, יצירת אמון, פיתוח שיתופי פעולה, פירוק התנגדויות, בחירת השתלמויות מתאימות לצוות, אבחון והתאמת תוכניות לתלמידים תוך הקפדה על שיתוף של כולם: "מי שמוביל את תהליך הזיהוי והאיתור של הצרכים בתוך השכבות זה מחנך הכיתה, רכזת השכבה, יועצת השכבה, רכזת פדגוגית שהיא גם רכזת הכלה והמת"ל (מעריך ומקדם תפקודי למידה)", הובלה של מעקב אחר הישגי התלמידים, ואפילו פרויקט מחשבו תעודות:

שנים כתבו הערות מחנך בכתב יד.. את גם לא תמיד משאירה לך איזשהו דף טיוטה... מצאתי את עצמי יושבת, מחנך, מחנך, תעודה, תעודה, 600 תלמידים בחטיבת ביניים.. אני עוברת, קוראת מתקנת... היום מקלידים את התעודות.. בניתי להם בנק הערות.. אני לא מבטלת את הדברים שהם עשו... עשו שינוי מדהים ואחרי שנתיים כבר אפשר לראות...

סגנית פדגוגית, המכהנת כבר 21 שנים בתפקיד, מציינת גם את האהבה להוראה ותרומתה לתפקיד: "הכי אני אוהבת לעשות זה ללמד... כי אתה שומר על עצמך בשטח, אתה מאוד קשור לילדים אתה שומע אותם אתה רואה אותם.. ולאו דווקא להכין לבגרות או ללמד מקצוע. זה יכול להיות משהו.. באקטואליה.. בשעות חינוך.. אפשרות להיכנס ולשמוע את הילדים במבט ראשון ובעין". היא מוסיפה שבתפקיד היא צריכה "כל הזמן לגשר.. בין מורים.. יש פה צרות צרורות בין מורים.. בין בעל תפקיד לבעל תפקיד, בין מנהל שכבה למנהל שכבה. אז אתה כל הזמן לומד גישור קצת ואתה גם קצת לומד ניהול". מנהל חטיבה עליונה (שנה ראשונה בתפקיד), מדגיש את המיומנות של הובלת צוות:

אני מעלה נגיד איזשהי סוגייה שאנחנו רוצים לטפל בה.. ואז פתאום עולים רעיונות אחרים וגם כשאני לא מסכים עם הרעיונות האלה, אני עדיין הולך ביחד עם ההחלטה של הצוות כדי.. להעצים אותם.. לתת להם את המקום שלהם... יש כאן איזשהו.. הפריה הדדית, בעצם אנחנו מקבלים את ההחלטות יחד... אני גם דואג מאוד להעצים בעצמי, באופן אישי, כל צוות באופן פרטני, כל איש צוות... למשל בסיום מחצית.. פניתי לתלמידים... שיכתבו סיפור [איך איש הצוות] עורר בי השראה.. ואז הם כתבו סיפורים נהדרים.. לגבי המחנכים איתם אני ממש עשיתי שיחות הכרות, ואני לא ויתרתי עם כל מחנך ומחנך בחטיבה העליונה וגם צוות המורים... משהו כמו 70 מורים.

הכשרה ופיתוח מקצועי. את כל הפעילויות הללו, הרכזים הבכירים לומדים בעצמם כמעט ללא הדרכה, אם כי בדרך כלל אחרי שמלאו מספר תפקידי ביניים עוד קודם, ורכשו היכרות עם האנשים ובית הספר. למשל, מתאר סגן תפעולי, 21 שנה בתפקיד: "אף אחד לא הכשיר אותי.. הניסיון והידע הוא יותר טוב מכל ההכשרות.. מי שלא בשטח, לא יכול להכשיר אף אחד אחר... המשרד לדעתי מנותק מהמציאות... הם נמצאים שם, הם לא יודעים מה קורה פה, חלק מהדברים שהם מנחיתים לפה לא מתאימים". מוסיפה מנהלת חטיבת ביניים, 6 שנים בתפקיד:



הגעתני בלי הרבה הכנה.. לא הכרתי באמת לא את בית הספר לא את הפרמטרים, וזה משהו מאוד חשוב.. לא היה לי את הזמן הזה, זה היה מעכשיו לעכשיו... לא קיבלתי הכשרה, לא קיבלתי חפיפה, במבחן המציאות אני שמחה שקיבלתי את ההזדמנות להתחיל מחדש ומהתחלה. זהו המון המון למידה. שנה ראשונה היא שנה של למידה... אחר כך מתחילים... לעשות שינויים מאוד מאוד קטנים, כי... צריך ללמוד את בית הספר ללמוד את הנפשות הפועלות.. זה לקח זמן אבל אני יכולה להגיד שבית הספר במקום הרבה יותר חזק הרבה יותר טוב גם מבחינה פדגוגית גם מבחינה ארגונית.

מגוון תגמולים. התפקיד הרחב והעשיר, מספק למנהלי הביניים הבכירים מגוון תגמולים. תגמול אחד מגיע מההשפעה שיש להם על הצוות ועל בית הספר, כפי שאומרת אחת ממנהלות חטיבת ביניים (5 שנים בתפקיד): "אני זוכרת את ההתרגשות הגדולה שלי שאני מגיעה לשכבה עצמה פיזית אומרת 'וואו זה שלי'. כי את מגדילה את מעגל ההשפעה שלך, ואז את מנהלת ועוד יותר מגדילה את מעגל ההשפעה שלך". לדברים אלו מצטרף רכז פדגוגי, שנה בתפקיד: "יש פה שני מרכיבים מרכזיים... האחד... שאני יכול להשפיע פה לטובה על המקיף.. השני... אני כל הזמן מתלבט עם עצמי אם אני במקום של ניהול או במקום של החינוך, ופה הייתה איזושהי הזדמנות להתנסות... באיזושהי תפקיד ניהולי.. וזה קרץ לי". התפקיד גם מספק צרכים רגשיים, כפי שמתאר רכז פדגוגי של כיתות מב"ר (שהוא גם סגן מזה 21 שנים):

זה ממלא אותי מפה עד להודעה חדשה.. אני שומר.. מלא מכתבים.. יש ילדים שאני מלווה עד היום, עד היום שהם בצבא גם כי יש להם בעיה כלכלית בבית וצריך לדאוג להם ועוד כל מיני דברים, ואת יודעת מה הם שומרים איתך על קשר והם שולחים לך.. ההורים אפילו, ההורים אפילו. ילד שעבר משבר, משבר מאוד גדול בבית של הורים שהתגרשו ו.. ואני ליוויתי לכל אורך הדרך ולא וויתרתי עליו והלכתי איתו הביתה והבאתי אותו למרות שהוא הלך לגור עם הסבתא, אה... ושומרים איתם על.. הוא לא רצה להתגייס ואתמול האמא שולחת לי תמונה שלו זה ממלא אותי, אין, זה ממלא אותי. היא שולחת לי תמונה ואומרת לי מאור קיבל את הכומתה שלו, קצת נחת על הבוקר. כאילו, אין. זה! זה החינוך.

סוג אחר של מענה רגשי מתארת סגנית פדגוגית (שנתיים בתפקיד): "אין יום שאני לא קמה ואני אומרת 'מה אני צריכה את הכאב ראש הזה?'... אבל... זה נותן זה אנרגיה... זה נחמד.. את מרגישה חולייה חשובה... וזה מחמיא... שהייתי בתפקיד חשוב... מרגישה שאני שותפה לשינויים, שותפה למהלכים". תגמול חשוב נוסף היא ההשפעה על אחרים בתפקיד. מפרט מנהל חטיבת ביניים (שנתיים בתפקיד) את השפעתו:

על 1400 תלמידים, משהו כמו 150 מורים ואנשי צוות כאלה ואחרים, ביתר עוז וביתר שאת על 60 מורים שהם שלי לגמרי.. על העיר באר שבע, על מדינת ישראל, על העולם כולו – ככה אני רואה את ההשפעה שלי. עכשיו, תבואי ותגידי ביום יום איפה זה פוגש אותך יותר בעשייה היומיומית, אז בעיקר על 500 תלמידי ז' ח', על אותם 50-60 מורים, ועל משהו כמו פחות או יותר 1000 הורים, ומעגלי עשייה של פיקים, בסדר? של שותפויות עם הרשות, עם הרשת, עם כל מיני ארגוני התנדבות פה בבאר שבע, עוד כל מיני פרויקטים מתערבים ששייכים לנו, שעובדים איתנו... ובעיקר, בעיקר, בעיקר, אז זה התלמידים, המורים וההורים.

במקביל, יש מנהלי ביניים בכירים, שרואים בתפקיד שלב בדרך לניהול, והתגמול שלהם הוא האפשרות ללמוד ניהול, כפי שאומר מנהל חטיבה עליונה (שנה בתפקיד): "אני רוצה לנהל בית ספר. אני אוהב מאוד את העבודה עם הילדים... אני חשוב שהעבודה של מנהל בית ספר.. היא במרכז של העשייה החינוכית בבית הספר, היא ממש במרכז".

מדדי הצלחה. מנהלי הביניים הבכירים מצינים מדדים שונים לפיהם הם בודקים את הצלחתם. למשל, סגנית פדגוגית (9 שנים בתפקיד) מתארת את המדד שלה: "הצלחתי לשנות את התפיסה של המורה היום, התפיסה של המורה היום היא תפיסה אחרת ושונה ממה שהיה לפני.. 20 שנה כשנכנסתי להוראה. היום המורה הוא הרבה יותר מתכנת על ולא זה שמעביר את הידע". מנהל חטיבה עליונה (שנה בתפקיד) מתייחס למדדים נוספים: "ציונים של בחינות בגרות.. הנה קיבלתי תעודת בגרות הנה אני גם יכול לצאת לאזרחות או לאוניברסיטה או ללכת לצבא לאיזושהי תפקיד טוב... גם את התוצרים של



בוקר קהילות.. וגם בוקר טעימות... וגם תוצרים של הסמינרים.. החוויות שהילדים עברו ואת המשמעות שהילדים קיבלו מהימים האלה". סגנית פדגוגית (שנתיים בתפקיד) מוסיפה:

שיפור בהישגים של תלמידים... המיומנויות שחוצות תחום דעת, שהילדים פוגשים אותם בכל מיני מקומות אז אם יש הקנייה מיטבית אז סימן שזה עבד... קשה לכמת את המדדים... זה גם עניין של... הרגשה טובה. אם את רואה שבאמת ילדים עמדו במדדים שהם הציבו לעצמם, את רואה שנתון שכבת ט' שבסוף ההסללה נעשתה בצורה באמת טובה והכי אופטימלית... זאת אומרת לתת להם כל המידע כדי לבחור נכון.. אם את מקבלת יחסית שכבת י' שעובדת ומתפקדת סימן שהמיון נעשה בצורה טובה אז זה גם כן עוד איזשהו מדד להצלחה... בכל התוכניות השונות שאנחנו מביאים... אז יש לנו ממש תפוקות.. נניח, הבאתי תוכנית לשיפור הנושא של מדעים, אז באמת ראינו שהכיתות שחוו את זה בצורה חווייתית שיפרו את המדדים שלהם ב10 נקודות.

מנהלת חטיבת ביניים (5 שנים בתפקיד) מתייחסת גם היא לתוכניות מוצלחות כמדד: "בתחום הפדגוגי שאני רואה שהתוכניות עבודה מוכיחות את עצמן... שהגענו ליעדים שהגדרתי.. הקשר הבין אישי .. [כשמורים] מאוד מגויסים לעבוד איתי... שההתנגדויות הולכות ופוחתות, כשהם משתפים פעולה.. אני יודעת.. שאני מצליחה... כשאני מצליחה לייצב את הצוות". מנהל חטיבה עליונה (שנה בתפקיד) מבחין בין מהלכים שהוא הוביל והצליח בהם, וכאלו שלא תלויים בו:

אני גם הוצאתי את צוות הנהלה לתורנות.. בחדר מורים לשבת לשתות קפה עם המורים כדי שאנחנו נהיה נגישים לצוות.. כי מאוד קל לנו .. להיות ספונים במשרדים שלנו ולא לראות את חדר מורים ... אני חושב שזה מאוד עזר, הצוות מרגיש עוד יותר בנוח לבוא ולפנות ולדבר ולהגיד ולפעמים גם לכוּס... ולהעביר ביקורת ... אני מקשיב למה שיש למורים לומר, אני מתייעץ עם מורים למרות שהם לא בצוות ההנהלה שלי, אבל יש אנשים .. שיש להם ניסיון מאוד טוב שאני יכול לבוא ולנצל, אז למה לא לנצל את הדברים האלה? זה כוח... שנה שעברה בית הספר סיים פה עם 99.5% לזכאות לבגרות מלאה. אז זה לא שאני...עשיתי איזושהי עלייה. אני יכול לומר שאני כן הצלחתי... לשמר את מה שקורה כאן.

זווית נוספת של היבטי הטמעה במבנה הארגוני מתאר מנהל חטיבה עליונה (שנתיים בתפקיד):

אני מודד את ההצלחה שלי על בסיס העשייה היומיומית פה בבית הספר.. אם הצלחתי להביא חלום לפרקטיקה ולייצר עבורו שגרות.. הדוגמא הראשונה, שיר של יום.. זו חוברת, שנבנתה יחד עם מורים מסוימים שרצו לעשות את זה... ובעצם בכל יום בכל כיתה, בכל מקצוע, בין 8:20 ל-8:30, מוקרן השיר של אותו שבוע... זה פתיחת בוקר, דבר מאוד מאוד יפה שעשינו כאן. בעצם 10 דקות של נחיתה רכה ליום הלימודים... עוד דוגמא לשגרות – כשנכנסתי לתפקיד.. אף מורה לא נתן שעות פרטניות בחטיבת הביניים.. אנחנו מדברים על.. מאה חמישים שעות כל שבוע שהולכות לאיבוד... ומה שעשיתי השנה, הצבתי לכל כיתה שני חלונות באמצע היום, אוקיי? ובאותו חלון יושב המחנך, יחד עם עוד שלושה עד ארבעה מורים, תלוי בגודל הכיתה.. ויוצרים שעה פרטנית מתכללת, כיתתית.

מעט ממנהלי הביניים הבכירים רואים ביצירת שגרות מדד להצלחתם, וגם אז הם מציגים בדרך כלל פרויקט או פתרון נקודתי, ולא את הרטינות המרכזיות שתחת אחריותם.

רטינות ארגוניות

כל מנהלי הביניים הבכירים אחראים על רטינה מרכזית אחת, והיא ישיבה שבועית קבועה עם הצוות הישיר שתחתיהם. למשל, מגדיר מנהל חטיבה עליונה (שנה בתפקיד) את הצוות שלו "זה בעצם רכז שכבת י', רכזת יא', ורכזת יב', ולכל רכז יש יועצת שעובדת איתו". סגן תפעול, רכז כיתות מב"ר, מתאר עבודה אינטנסיבית עם צוות הניהול שלו: "אני לא נפגש פעם בשבוע אני איתם כל הזמן יום יום אני איתם". מנהל חטיבת ביניים אחר (שנתיים בתפקיד) מתאר את העבודה עם הצוות שלו: "שתי יועצות, ארבעה רכזי שכבה, סגנית... רכזת חברתית, רכזת מערכת ואני... הם המתווכים ביני לבין השטח.. אז



אני בסופו של יום מקבל את ההחלטות יחד איתם... גם למנהל יש סוגי החלטות... שהוא מקבל לבד... שהוא מקבל עם צוות ההנהלה... שהוא פותח את זה לגמרי לכלל הצוות". ועוד הוא מוסיף על הצוות שלו:

הישיבה שהיא הכי חשובה לי, זאת ישיבה מדי שבוע ביום ראשון עם ההנהלה שלי פה בחטיבה.. שמה מתקבלות ההחלטות, שם נקבעים התהליכים, שם בונים את התוכניות, בעצם זאת הישיבה שבסוף הכי משפיעה על מה שקורה ביום יום פה בחטיבה. המטרות הן כמה – אחת, לדון על כל מיני סוגיות. שתיים, לקבל החלטות. שלוש, לייצר מיקרו של התכנית החברתית לאותו שבוע, בסדר? כי אחרי זה רכזי השכבה מורידים את זה לשטח דרך המחנכים. וכמובן לייצר מנגנון של אחריות, כל אחד מה האחריות שלו ומה הוא עושה כדי שהדברים יקרו כמו שצריך. מקום גם להתווכח בו, מקום גם להסתחבק בו, שזה מאוד מאוד חשוב... יש לי צוות הנהלה.. תותחים, חברה על הכיפאק, ראש גדול, מאוד מחוברים לעשייה, מאוד כיף לעבוד איתם, אתה אומר להם משהו זה קורה, אתה לא צריך להתחיל לבדוק כל יום וכל בוקר אם זה נעשה אם זה לא נעשה, מקבלים אחריות מבצעים אותה.

סגנית פדגוגית (21 שנים בתפקיד), מתארת את הצוות המרכזי שלה: "הצוות המרכזי שעובד איתי זה רכזי המקצוע.. והם בעצם מניפה לכל הבית ספר... כל הסיפור של השינויים של התוכניות לימודים, תוכניות בגרויות, הערכה חלופית, למידה משמעותית... אני מכנסת אותם בצוות (כ- 30 עד 32 רכזים)... אני נפגשת.. כמעט עם כל רכז לפחות פעם... בשבוע". והיא מתארת כיצד היא עובדת עם הצוות:

רכזת באה ואמרה לי השבוע 'המחנכים לא יודעים לעצור את התלמידים... כל פעם שיש תלונה אז כל פעם המורה אשם ואני צריכה להתמודד כל הזמן עם טפטפת בלתי נגמרת'. אז אני קוראת למנהל שכבה אומרת לו 'תקשיב, בוא רגע נחזור רגע על המדיניות... שקודם כל הילד מדבר עם המורה. ההורה מדבר עם הרכז שזה התפקיד שלו. אם זה לא קורה וזה מגיע אליך, זה אחרי שזה עבר את כל השדרה, ואם זה מגיע אליך ועדיין אתה רוצה את העזרה שלי אני כאן".

מנהלי הביניים הבכירים משתפים פעולה עם גורמים רבים בבית הספר כדי להשפיע על הצוותים והתנהלות בית הספר. למשל, סגנית פדגוגית בחטיבת ביניים מתארת את יחסיה עם מנהלת החטיבה: "יש קשר מאוד הדוק עם מנהלת חטיבת ביניים שאנחנו המון נפגשות... היא מאוד מאוד שותפה לכל דבר ודבר, ומאוד מעורבת, ומאוד רוצה לדעת כל דבר איפה הוא עומד". סגנית פדגוגית של כל בית הספר מזכירה את מנהלת המשרד שלה "שבבעיה לא עובד.. זה לא רק לעשות סדר ביומן, יש הרבה דברים שאני והיא עושים ביחד אחרת אני מתעסקת בשטויות". סגן תפעולי שאחראי על כיתות מב"ר מסביר כי הוא עובד ביחסים אישיים: "אנחנו מסונכרנים עם הכל.. יש לך איזשהו מידע.. אתה ישר מעביר את זה בין כולם... הדלת אצלי תמיד פתוחה... אני מאוד קשוח גם עם הילדים.. אבל מצד שני אני יודע שאם הילד בא ומבקש משהו ומגיע לו אני אלחם גם עם המורה". רכז פדגוגי (שנה בתפקיד) מתאר את העבודה עם המורים שתחת אחריותו:

האחריות שלי מול המורים היא בעיקר סביב המשימות שאותם הגדרנו כמשימות שאותם צריך לעשות, וליווי של זה. למשל, אתמול עלה איזה.. קושי באחת הכיתות של מחנך, אז הרכזת באה והיא מדברת איתי מה לעשות ואיך לעשות... וכדי שזה יקרה, מורים צריכים להרגיש בטוחים מולי, צריכים להרגיש אמון בי... אני לא מתעסק עם המורים ברמה המקצועית כי אני לא יודע להתעסק איתם, אני מתעסק הרבה איתם דרך הרכזת, זאת אומרת אני אשב עם הרכזת אני אדבר איתה, אנחנו נחשוב מה ואיך.

מנהלת חטיבת ביניים (5 שנים בתפקיד) מוסיפה ומתארת גם היא אתגרים בהובלת הצוות: "יש לי רכזות שכבה, על שתיים אני סומכת מעולה על אחת לא... היו המון המון משברים ואני רואה השנה כאילו איזה פריצה". עם זאת, מנהלי הביניים הבכירים מעורבים גם ברוטינות נוספות, גם כאלו שהם אינם מובילים באופן ישיר.

רוטינות נוספות. מתוקף מעמדם המרכזי, מעורבים מנהלי הביניים ברוטינות נוספות, כפי שמספרת סגנית פדגוגית (שנתיים בתפקיד): "יש צוות לשעת חרום, וועדות היגוי, השנה אני אחראית גם על השתלמות מוסדית". מנהל חטיבה עליונה,



(שנה בתפקיד) מציין גם אירועים כמו: "בוקר מזינים, ערב מזינים.. אז גם אני בטח עונה על שאלות ומכווין את ההורים... כמובן את יודעת אספות ההורים". מנהל חטיבת ביניים (שנתיים בתפקיד), מוסיף כי "יש לי ישיבה פעם בשבוע עם הרכזת הפדגוגית" וכך גם סגנית פדגוגית (שנתיים בתפקיד) שמסבירה שהיא והרכזת הפדגוגית של חטיבת הביניים "אנחנו שתינו אחראיות על לוח המבחנים על האירועים.. היא בחטיבת ביניים ואני בחטיבה העליונה, אבל יש לנו דברים שאנחנו עושים.. ביחד עם הרכזת החברתיות".

הם משתתפים בישיבות ופורומים שונים, כמו שמספרת רכזת פדגוגית (שנה בתפקיד) שבנוסף למפגשים עם רכזי המקצוע, היא משתתפת בישיבת רכזי השכבות, בישיבה עם ראשי הבתים "שכבר חודש שאין אותם". מנהל חטיבה עליונה (שנתיים בתפקיד) מציין גם את ישיבת הקבינט, שכוללת את "הסגנים השש שנתיים, המנהל, אני, רכזת המערכת ומנהלת חטיבה עליונה". בנוסף, יש לו "ישיבה עם יועצת ארגונית שאני בחרתי לקחת את השירותים שלה, בערך פעם בשבועיים... כשאני ככה צריך טיפה הכוונה, טיפה דיוק, לפעמים יותר מטיפה.. אז היא נורא נורא עוזרת". מנהל חטיבה עליונה (שנה בתפקיד) מתאר אף הוא מעורבות במגוון פעולות נוספות:

נגיד בשבוע הקרוב אני מתחיל תורנות שער אני מגיע בבוקר פוגש את התלמידים בבוקר בשער.. היה לי חשוב מאוד לקחת חלק מהתורנות הזאת למרות שנגיד מנהלים בכירים לא עושים את התורנות... אני פוגש רכז שכבה, יועצת שעתיים שבועיות... פגישות בדרך כלל עם הורים.. פגישה עם רכזת כיתות חינוך מיוחד.. עם רכזת שחר.. ובין היתר אני גם מלמד.. לשון.. וגם אני מלמד שיעורי חינוך

סגן תפעול (21 שנה בתפקיד) ורכזת כיתות מב"ר, מתאר גם הוא מעורבות במגוון פעולות ורוטינות נוספות: "אני בונה את כל המערכת של בית הספר... אחראי על כוח האדם... נותן את כל דוחות השכר של העובדים.. הגמולים והוותק.. אני איש הקשר עם משרד החינוך, אני ממלא את כל דוחות של מצבת מורים.. כן, יש לי מזכירה". מפרטת סגנית פדגוגית (21 שנה בתפקיד) "יש לי רכזת של מורים חדשים... יש לי רכזת מדידה והערכה.. ואני נכנסת פעם-פעמיים לפחות למורה חדש כדי לראות, יחד איתה". מוסיפה ומפרטת סגנית פדגוגית (שנתיים בתפקיד) את שאר המחויבויות שלה: "יש לך גם את כל המענה הרגשי שאת מנסה לתת.. בדיוק עכשיו עבדתי על מפת התבוננות של כיתה מסוימת.. ואיזה מענים הם מקבלים.. לימודיים אט רגשיים.. לכל תלמיד, המנהל קורא לזה אפילו תוכנית לימודית אישית". היכולת לקדם פעולות אלו תלויה בקשר עם המנהל.

יחסים עם המנהל

מנהלת חטיבה עליונה (שנה בתפקיד) מתארת את הקשר עם המנהלת: "ידעתי אני מגיעה למקום חדש אף אחד לא יסמוך עליי.. אלא חובת ההוכחה עלי וזה לוקח זמן.. בהתחלה.. כל דבר היא רצתה לדעת או לאשר.. אבל היום יש לי יד חופשית והיא סומכת למרות שעדיין אני זאת שמתיעצת כל הזמן". מנהל חטיבה עליונה אחר (שנה בתפקיד) מתאר אף הוא יחסים לא פשוטים עם המנהלת השש שנתיים: "יש כאן למשל החלטות שאני יכול לקבל בעצמי, אבל החלטות שהיא קובעת וצריך... להתיישר למדיניות שקובעת מנהלת בית הספר אז זה מורכב.. זה משהו ברמה ארצית.. אבל מנהלי התיכון הם לא מוגדרים כמנהלי בית הספר.. מנהלת חטיבת ביניים מוגדרת כמנהלת בית ספר, אני לא. זה מרתיע". אכן, מנהל חטיבת ביניים (שנתיים בתפקיד) מציג תמונה מעט שונה:

המנהל נותן לי פה אוטונומיה מוחלטת.. אולי בגלל שהוא.. מעריך אותי וסומך עליי.. יש לנו פגישות מסדרון פה ושם, בעיקר בבוקר, ופעם בשבוע אנחנו אמורים להיפגש – זה לא קורה פעם בשבוע... יש בינו קשר טוב, אנחנו מדברים כמעט על בסיס יומי... יש צורך להיות עם יד על הדופק ולשתף ולדעת ככה שתהיה שפה משותפת כלפיי הגורמים השונים.. כל שנה, אני קובע לעצמי יעדים ואז מוריד אותם לשטח.. וכמו שאמרתי לך קודם יש לי אוטונומיה מוחלטת לעשות כל מה שאני רוצה, להגשים את כל החלומות שאני רוצה להגשים, גיבוי מלא, באמת זה לא מובן מאליו.. יש פה משהו שהוא דו כיווני, כי מצד אחד לא הייתי מקבל את זה אם לא הייתי מוכיח את עצמי, ומצד שני לא הייתי מוכיח את עצמי אם לא הייתי מקבל את זה ממנו.



ברוח זו מדווחת מנהלת חטיבת ביניים נוספת (חמש שנים בתפקיד): "טוב, החטיבה היא בידיים שלי כמעט ואין לי התערבויות מבחינת המנהלת השש-שנתית, היא מעודכנת.. אני משתפת.. והיא מאוד מאוד סומכת... כי היא בשליטה, כי היא יודעת מה קורה.. לקח זמן להגיע לשם.. לרכוש את האמון להוכיח את עצמך". ככלל, המנהלים הבכירים מרגישים שהמנהל מתחשב בהם ומעניק להם אוטונומיה לפעול, אם כי התפקיד לא מספיק מוגדר, לא מגיע עם הכשרה, ומשאיר מקום ליוזמות וסדרי עדיפויות, כל עוד אלו מתואמים עם המנהל. למשל, מספר מנהלת חטיבת ביניים (6 שנים בתפקיד):

חלוקת העבודה מאוד ברורה בין מנהל בית הספר לבני. מנהל בית הספר מתכלל את כל מה שקורה בתוך בית הספר אבל יש הגדרה די ממוסדת של התפקיד בתוך חטיבת ביניים. כשאני הגעתי לבית הספר הייתה רק כותרת לתפקיד, לא היה מי שמילא את התפקיד בפועל זאת אומרת שאני הגעתי לכאן ובביתי את התפקיד ואת הגדרות התפקיד... המנהל הגיע למעשה חודשיים לפני, ואני הגעתי מעבשיו לעכשיו ללא הכנה לתפקיד.. היום זה משהו שהוא כבר די זורם. יש לי גם אוטונומיה בתוך חטיבת ביניים.. שאת יכולה להוביל תהליך בלי כל דבר לחץ לבקש אישור. אנחנו עובדים בשיתוף פעולה מעולה זאת אומרת המנהל מעודכן על כל תוכנית שקורית בחטיבת ביניים, בין אם היא מצליחה יותר או מצליחה פחות, אם נדרשות נקודות לשיפור או לחילופין לשימור (מנהלת חטיבת ביניים, 6 שנים בתפקיד)

גם רכז פדגוגי (שנה בתפקיד) מרגיש שהוא מתואם עם המנהל: "היום אני נמצא במקום שבו אני הגדרתי ביחד עם המנהל.. לקחתי על עצמי רק את התפקיד של קידום תהליכים פדגוגיים בתוך ט' ו' וגם זה לא בכל המקצועות.. אמרתי למנהל.. שיקרא לזה איך שהוא רוצה.. אני אחראי על פדגוגיה".

קשיים

תפקידם של מנהלי הביניים הבכירים לא נטול קשיים, ובהם כאלו הנובעים מקונפליקט בין התפקידים השונים, כפי שמספרת סגנית פדגוגית (שנתיים בתפקיד): "קורה שאני לא בודקת מבחנים בזמן לכיתות שלי כי.. הייתי חייבת לסיים עם הבגרויות אז אין מה לעשות את מנתבת את מחלקת את עצמך ולפעמים גם הדברים האישיים נפגשים. הבית". ומוסיף מנהל חטיבה עליונה (שנה בתפקיד): "אל תשכחי גם דרך אגב בגלל שאני גם מחנך כיתה.. [כפוף לרכז השכבה] ואני גם.. אמרתי לו אתה המנהל שלי בכל נושא של השכבה וכפוף לי בכל הקשור לחטיבה".

בנוסף, כפי שהוזכר לעיל, מנהלי חטיבות עליונות מרגישים שמשדד החינוך מפחית מחשיבותם כי הם לא מוגדרים כמנהלים, מנהלי חטיבות הביניים מתקשים לבצר את האוטונומיה שלהם כאשר הם כפופים למנהל השש שנותי, שאינו מעורב בבחירתם, והרכזים הפדגוגים מנסים להגדיר את תפקידם בין ניהול רכזי המקצוע לניהול ישיר ופתרון בעיות של המורים, התלמידים וההורים.

סיכום

רכזי הביניים הבכירים מהווים יד ימינו של מנהל בית הספר, ורוב משרתם מוקדשת לניהול. עם זאת הם אינם מקבלים הכשרה כמנהלים, והלמידה שלהם היא בעצם למידת המנהל והציפיות שלו מהם. בנוסף, רוב רובם דיווחו על אוטונומיה ומרחב ניהולי בו הם יכולים לקבוע סדר עדיפויות ולהדגיש את מה שחשוב להם, כמו גם אחריות רחבה על כל התלמידים, המורים והרכזים. בנוסף, הם מעורבים בפעולות ותפקידים רבים, כאשר לא תמיד ברורים סמכותם ואחריותם. כפי שמנהלי בית הספר רואים עצמם אחראים על הכל ואת מנהלי הביניים הבכירים כשותפים הבכירים והמרכזיים שלהם, כך מנהלי הביניים הבכירים משעתקים את התפיסה הזו כלפי הכפופים להם: הם אחראים על הכל, ורואים בצוותים שלהם שותפים המרכזיים. בנתונים בלטה היכולת והמעורבות בפתרון בעיות שוטפות בכל הרמות ועם כל בעלי התפקידים. פחות עדויות נמצאו לתפיסת הניהול כלפי הרכזים הכפופים להם: איש מהבכירים לא ראה עצמו אחראי לפיתוח הרכזים שתחתיו, או אחראי באופן ישיר וברור למדדי הצלחה של בית הספר.

הנקודות הבאות מסכמות את הממצאים, פרשנותם והשלכותיהם.



מאפייני תפקיד רכזי הביניים הבכירים:

- הבכירים רואים עצמם כיד ימינו של המנהל ואחראים לכל התלמידים והמורים בכל תחומי עבודתם הנרחבים.
- הקושי המרכזי שדווח הוא קונפליקט התפקידים עם היותם מורים או מחנכים.
- הם מדווחים על אוטונומיה ומעורבות רבה בחיי בית הספר, אם כי פחות על אחריות למדדי ההצלחה של בית הספר.
- הבכירים צריכים להתרגל למנהל בית הספר וללמוד לפעול תחת אחריותו, בין אם בחר או "ירש" אותם.
- מדדי ההצלחה בתפקיד הם בעיקר פנימיים – הרגשה טובה שהדברים מתרחשים כמתוכנן. מעט מאוד בדיקה, מעקב ובקרה.

מעורבות ברוטיות ארגוניות:

- רוטינה המרכזית של הבכירים היא ישיבה שבועית קבועה עם הצוות הישיר שתחתיהם. רוטינה שבדרך כלל מבוצעת באופן חלקי, ללא מטרות ברורות, עוסקת בעדכונים, אורר ורצון להעצים, אך ללא הגדרות, בדיקה ומעקב. הפיזיו להשגה חלקית של המטרות הן פגישות אישיות שנתפסות כיעילות, אם כי לוקחות שעות רבות, לא תמיד מתקיימות, ותרומתן לא נבדקת באופן שיטתי.
- הבכירים מודעים להיררכיה בבית הספר, אבל לא פעם פוגעים בה תוך שהם מתערבים בכל הרמות והתפקידים.
- למרות קיומה של תוכנית עבודה שנתית, ישיבת הצוות מאופיינת בתגובתיות רבה לכל פעילות, הנחתה ואירוע.
- הבכירים מעורבים ברוטיות (ישיבות) נוספות, כאלה שהם יוזמים (פגישה אישיות), או כאלה המחייבות מתוקף התפקיד (כמו ישיבות הנהלה בכירה, הערכה ומדידה, ופגישות עם הורים).

התוצאות:

- חברי הצוות הבכיר הם מנהלי משנה בבית הספר, עם חשיבות ואחריות רבה אך ללא סמכות פורמאלית.
- רוב הבעיות השוטפות והמרכזיות מנוהלות היטב, כאשר לא פעם הבכירים פועלים לברר אותן ולטפל בהן אישית.
- הבכירים משקיעים מאמצים רבים בהבנת ציפיות המנהל ופעולה בהתאם, אך לא מקבלים תמיכה ופיתוח מקצועי, וגם לא מקדמים מקצועית את הכפופים להם.
- נושאים חשובים כמו קידום הישגים, מימוש פוטנציאל אישי, ושיפור אקלים, לא מקבלים התייחסות שיטתית ומסודרת עם הערכה, מעקב ובקרה. רוב הזמן הבכירים עסוקים בניהול שוטף ופתרון בעיות.
- אין רוטיות מסודרות – כל בכיר מבצע את ישיבות הצוות שלו בדרכו מבחינת מטרות, תדירות ותכני המפגשים. לכן, ניהול תחומי האחריות של הבכירים משתנה לפי יכולתם האישית, ובית הספר לא מתקדם באופן שווה.
- בצוות הבכירים מועטים מדי תהליכי האבחון, המעקב, הפקת לקחים, למידה ארגונית וצבירת ידע ארגוני.

יתרונות וחסרונות לבית הספר

- יתרונות לבית הספר: צוות הנהלה אינטימי, המפתח שפה משותפת, ומציע גיבוי למנהל על ידי פעולות כפולות ומשולשות (מנהל החטיבה מגבה את הרכזת הפדגוגית או רכזי השכבה, שמגבים את רכזי המקצוע או המחנכים), המאפשרות לפתור בעיות, להדוף ביקורת, ולהשיג "שקט תעשייתי".
- החסרונות לבית הספר: אין מענה מערכתי למטרות הלמידה והאקלים של בית הספר, אין פיתוח מקצועי למנהלי הביניים (רכזי המקצועות והשכבות) ורוטיות הניהול הן חלקיות, ומאפשרות לפתור בעיות אך מונעות למידה ארגונית ושיפור מתמיד.

יתרונות וחסרונות למנהלי הביניים הבכירים

- היתרונות לבכירים: תפקיד מרכזי, עשיר, משמעותי, משפיע, מפנה משעות הוראה, ומהווה שלב בקריירת ניהול.
- החסרונות לבכירים: בדידות, תסכול, למידה חלקית ללא פיתוח מקצועי או קידום קריירה.

השלכות מעשיות: הגדרות התפקיד של מנהל חטיבה עליונה, מנהל חטיבת ביניים, ורכזים פדגוגיים מחייבות הגדרות ברורות, עם תחומי אחריות וסמכות בהירים. בהתאם, יש להתמודד עם הגמישות הדרושה למנהל, והכפילות והחפיפה בין



התפקידים (כמו רכז פדגוגי או מנהל חטיבה עליונה הממלאים תקן של סגן). במקביל, דרושה הכשרה מתאימה גם למנהל בית הספר איך לפתח את הבכירים, וגם לבכירים עצמם איך לפתח את הכפופים להם.

רכזי שכבה

הממצאים לגבי תפקיד רכזי השכבות מבוססים על ראיונות עם 17 רכזים מארבעת בתי הספר שנחקרו ועם ארבעת מנהלי בתי הספר. בסך הכל הממצאים מציגים תמונה דומה, לפיה המנהלים כמו גם הרכזים, רואים ברכז השכבה תפקיד מרכזי וחשוב ביותר. כמו שאומר מנהל ב"ס 4: "מנהל שכבה אצלי הוא מנהל בית ספר". עמו מסכימים גם שאר המנהלים, שקראו לרכזי השכבה מנהלי שכבה (מנהל ב"ס 1) ורואים ב"כל שכבה היא בית ספר... זה ממש בית ספר של 250 תלמידים" (מנהל ב"ס 3). תפיסה זו מקבלת ביטוי גם בדברי רכזי השכבות, שרואים בתפקיד "צומת מרכזי" שהכל מתנקז אליו ומאפשר לו להשפיע באופן מהותי על התלמידים והמחנכים. השונות שעולה מהממצאים בין בתי הספר קשורה בעיקר לגודל השכבות (בין 6 ל-18 כיתות בשכבה), שמייצר מורכבות ניהולית נוספת, כמפורט בהמשך. עם זאת, מהות התפקיד דומה. עיקרו, לתפיסתם, הוא עיסוק בהיבטים פדגוגיים, חברתיים ורגשיים של התלמידים, במטרה לפתח עבורם סביבה חינוכית חמה, קשובה ובטוחה בה יוכלו להגשים את מטרתיהם. כדי להשיג מטרה זו, הם עובדים באינטנסיביות מבוקר עד לילה, עם תגמולים חלקיים ובמציאות משתנה תדיר. השליחות, אהבת התלמידים, היכולת להשפיע והאפשרות להגשים ערכים וחזון חינוכי, הם התגמולים המוצהרים להישארותם בתפקיד. הממצאים לגבי תפיסותיהם מוצגים לפי תפיסת התפקיד, שילוב ברוטיות הארגוניות, והיחסים עם המנהל.

תפיסת התפקיד

ככלל, רכזי השכבה תיארו תפקיד עשיר ביותר לפי קריטריונים כמו: מגוון פעולות ומשימות, מגוון כישורים ומיומנויות, השפעה משמעותית על אחרים בארגון וסביבתו, היכרות עם מדדי הצלחת התפקיד, ומגוון תגמולים (Cumming & Worley, 2005; Hackman & Oldham, 1976), כמפורט להלן.

מגוון פעולות ומשימות. רכזי השכבות מתארים תפקיד עשיר ומשמעותי, צומת מרכזי שהכל מתנקז אליו. לתפיסתם, "אנחנו מנהלי שכבות.. זה מה שמוביל את בית הספר בסופו של דבר. את הספינה". מוסיפה רכזת ותיקה (15 שנים): "אני חושבת שזה אולי התפקיד הכי משמעותי או הכי שגרירי.. הכי גם הפנים של בית ספר מול הורים מול תלמידים.. תפקיד מאוד משמעותי וצריכים להיות בו אנשים מאוד משמעותיים". מסבירה רכזת שכבה, 28 שנות וותק בבית הספר ושלוש בתפקיד:

אני צריכה להיות תמנון עם הרבה מאוד זרועות, כי מלבד התלמידים הפרטיים שלי בכיתת האם שלי, יש לי 180 תלמידים בשכבה, כל תלמיד הוא עולם ומלואו. אז אני מטפלת בבעיות משמעת, בשיבוצים בהקבצות, אי-שביעות רצון של תלמידים או של מורים לגבי תוכניות בשכבה... כמובן פניות של הורים בנושאים שונים... ומענה רגשי... אני הכתובת, ואנחנו בונים באמת מעטה של מענים רגשיים בתצורות שונות כמו העצמה חברתית, ויש לי כאן מטפלות, ואפילו יש לנו איזו יוזמה שאנחנו עובדים יחד עם ארגון ויצ"ו זה גם אני הבאתי, להעצים בנות בשכבה. מופעים, טיולים, כל דבר שעובר דרך השכבה... יציאות של של"ח. אישורים, אישורי יציאה, טפסי בריאות, בעיות בריאות, הכל מתנקז אלי.

ניתן לחלק את פעולות הרכזים לארבעה תחומים: מנהלי, חברתי, לימודי ורגשי. בתחום המנהלי, מדובר בעיקר בניהול השכבה כולה, פתרון בעיות שוטפות ושיתוף פעולה עם כל המעורבים: "לנהל זה לקחת 540.. כמות כזאת של ילדים, להוביל אותם, להוביל צוות מחנכים של 20 איש יחד עם היועצות.. להיות חלק מצוות ניהול" (רכז, 33 וותק). "בתור רכזת שכבה אני נמדדת.. קודם כל, מבחינת משמעת... אם השכבה היא יציבה.. בואי נגיד שאין לי כאן יותר מדי השתוללויות" (רכזת, 30 וותק). התחום המנהלי כולל בין השאר בדיקת נוכחות, איחורים, תלבושת אחידה, תלמידאות ומשמעת: "לדאוג לזה שכולם יהיו בכיתה, הילדים בכיתה, שמורים לא חסרים לך בכיתה".



רכזי השכבות מציגים שונות בביצוע משימות אלו. למשל, בכל הנוגע לדאגה שכל התלמידים יהיו בכיתות, רובם נוטים לפעול בעצמם כדי לעקוב, לוודא ולשלוט בפעולות השונות. למשל, מספרת רכזת שכבה, 6 שנות וותק בתפקיד:

אני יודעת בכל רגע נתון מה קורה בכל כיתה וכיתה, אם זה ברגע הראשון בבוקר שאני מגיעה ואני יודעת כמה נוכחים יש בכל כיתה, לבדוק מי שלא נמצא איפה הוא נמצא. מורים, מורים מקצועיים שנכנסים בכיתות. לבדוק מה קורה איך קורה, פותחת דלתות לראות שהכל מתנהל כמו שצריך בשיעור.. אז מה שקורה בשכבה באמצע שיעורים.. תמיד זה מגיע אלי... משוטטת הרבה, מסתובבת הרבה, זה בעיניי עבודת שטח, לראות שמה שהמחנכים לא רואים... אני הגוף המקשר בין המחנכים ליועצת, בין התלמידים.

ומוסיפה רכזת שכבה ותיקה (24 שנות וותק בבית הספר):

אני למשל מכירה בתחילת הדרך את הילדים... אני יודעת עליהם הרבה מידע: ההורים האלה גרושים, ההורים ביקשו.. אנחנו ממש יכולים להתגאות.. שחרף הגודל שלנו אנחנו מגיעים לרזולוציות מאוד גבוהות של דברים. בין היתר כי אני דוחפת את האף שלי. אני נגייד חושבת שכל מה שקורה לילדים אחר הצהריים הוא ענייני... אנחנו עובדים על זה מאוד קשה, על להכיר את הילדים... אני נכנסת לכיתות... לא על שעת החינוך, אלא לגנוב שעה למורים.. אני מזמינה לפעמים תלמידים לשיחות... לפעמים אני הייתי עושה את 'מועדון ארוחת הבוקר' שהיינו מביאים כל פעם חתך אחר של תלמידים כדי לייצר איזה שיח על משהו. יש לי את מועצת תלמידים שאני כאילו מנסה שני נציגים מכל כיתה...

בתחום החברתי ערכי, רכזי השכבות מתארים עושר רחב של פעולות. יש פעולות מחייבות שעליהם להוביל ולהפיק, כמו טיולים, טקסים, חגים, גז"ע, נסיעה לפולין, ופרויקטים אחרים (למשל טקס קבלת תעודת זהות). כפי שמכנה זאת אחד הרכזים (16 שנות וותק בבית הספר): "כל הדברים שהם 'עוטף למידה', כמו טקסים, וכמו טיולים, וגז"ע, את המסע ישראלי". אבל הם תופסים עצמם גם בעלי שליחות ערכית. אומרת אחת הרכזות (16 שנות וותק בבית הספר): "קודם כל לגרום להם [לתלמידים] להאמין בעצמם שהם אנשים טובים, ושהם אנשים מצליחים. הדבר השני זה להוביל אותם אחר כך לתעודת בגרות ולפתוח להם אופקים בחיים קדימה". מוסיפה רכזת (12 שנות וותק):

ככל שיהיו לי יותר שיצאו למכינה, מבחינתי הצלחתי. זו מטרה שהצבתי לעצמי... מכינה אצל החברה האלה זה שירות משמעותי... בגדול החברה שמה (התלמידים בכיתות המדעיות) זיהיתי אצלם בראש ובראשונה דאגה לעצמם. לטוב ולרע. מצד אחד זה טוב לבית הספר כי כשהוא דואג לעצמו ולבגרות שלו זה מחזיר חזרה לבית הספר. אבל דמות הבוגר שאני רוצה לעצב, זה אחד שעוזר לסביבה שלו.

בתחום הלימודי, או הפדגוגי, מדובר על מעקב אחר מערך הלימודים של כל תלמיד לקראת הבגרות, כולל התאמות והקלות במבחנים ושיבוצים ברמות ובמגמות. רכזי השכבה מתארים אין סוף שעות, בהרכבים משתנים עם המחנך, היועצת, הרכזת הפדגוגית וכו', בהם הם "יושבים פעם בשבוע בממוצע... ובודקים את כל מערך הלימודים של כל ילד וילד, איפה הוא נמצא, ואם יש בעיות לימודיות ובעיות כאלה ואחרות.. משתדלים לתת לכל ילד את הפתרון הייחודי שלו, את החליפה שלו המותאמת". מתארת רכזת (24 וותק):

התפקיד שלי בשכבה הזאת זה להוביל... אותם מבחינה לימודית להגיע להישגים, לבנות את התוכנית השנתית.. מתי עוברים בין כיתות... מי עובר מגמה ומתי, ואיזה שלבים. מתי זה מרצונם כשהם פונים, מתי אנחנו קוראים לתלמידים. איך אנחנו בעצם מאתרים בזמן תלמידים שנגיד למקצוע בחירה או לרמת לימודים של 4, 5, באנגלית שמתאימה או לא מתאימה להם...

בתחום הרגשי הרכזים מצביעים הקשבה ומחויבות למיטביות (wellbeing) של התלמידים והמורים: "אם יש תלמידים שזקוקים לשיחה, בין אם אנחנו רואים שהקושי הוא קושי של מוטיבציה, ובין אם אנחנו רואים שהקושי הוא קושי של פערים, או בין אם אנחנו רואים שהקושי הוא קושי של התנהלות, משמעת, אז מגיעים לשיחות ואנחנו מחליטים" (רכזת, 21 שנות



וותרק בבית הספר). "אני חושב שהעבודה עם התלמידים בשכבה היא לגרום לכולם להאמין בעצמם" (רכז, 16 שנות וותרק בבית הספר).

מגוון משימות אלו מתאפשר כנראה בזכות הגדרה עמומה של התפקיד, הפתוחה לפירוש והתאמה של כל רכז שכבה: "לצורך העניין יש פה בבית הספר לפחות עשרה רכזים כמוני, ולדעתי כל אחד לוקח את התפקיד למקום שלו, בגלל שאף אחד לא ישב איתנו ועשה לנו חפיפה". מתארת רכזת עם 31 שנות וותרק בבית הספר:

לא קיבלתי הגדרה ברורה. זאת אומרת זה די לזרוק אותך למים, אבל יש דברים שהם כאילו מה שנקרא צורך השעה. יש דברים שאנחנו עושים תוך כדי תנועה... שזה אם אני ארצה או לא ארצה אני אתעסק בזה. כל מיני דברים של סדר יום תקין, של ניהול זמנים, שהבחינות יהיו במועדן, שהתלמידים יקבלו מענה. ומה שכן יש הרבה אוטונומיה בתפקיד. זאת אומרת יש הרבה דברים שהם מוגדרים מראש וצריך לעשות אותם ויש הרבה אוטונומיה.

מוסיף ומסביר רכז עם 4 שנות וותרק בתפקיד, איך למד את תפקידו:

אומרים לי תיכנס לאתר משרד החינוך תראה מה תפקיד... ותעשה. בין המציאות לבין מה שרשום שמיים וארץ... אף אחד לא ישב והגדיר לי... מה אנחנו עושים בעצם, מעבר למה שאתה יודע כי ככה היו לפניך, וכי אתה רואה את הרכזת שהייתה לפניך... ביום יום מה עושים... מה החובה, שזה עליך, והצד השני של המטבע, זה נותן לך מרווח אינסופי לעשות מה שאתה רוצה.

מגוון יכולות ומיומנויות. כדי לעמוד בכל המשימות הללו, נדרשים רכזי השכבות למספר תכונות, כולל יחסי אנוש טובים, מוטיבציה גבוהה, אהבה לתפקיד, יכולת להקשיב, לא לקחת אישית, ולהיות רגועים. מסביר רכז (33 ותק): "חשוב שאדם שעובד עם ילדים יאהב את המקצוע, ויאהב את הילדים... אם הוא לא יודע לאהוב... אז הוא חוטא למקצוע... וצריך להיות רגוע. אחד שהוא לא רגוע לא יכול להיות בתפקיד כזה, כי יש המון אירועים בו זמנית". במקביל נדרשות מיומנויות מקצועיות של אבחון, התערבות והפקת לקחים. למשל, לגבי אבחון, מספר אחד הרכזים (שנתיים בתפקיד) כיצד הוביל אבחון של קושי בביקורי בית:

היינו פותחים בדילמה שעברה עליך כמחנך... והייתה מחנכת שפתחה לא נכון את שני ביקורי הבית הראשונים שלה... שאחד לא פתח לה ואחד התלמידה לא הייתה בבית... והיא מבחינתה חטפה צלקת של למה אני כמחנכת צריכה ביקורי בית?.. סיפרה לה המחנכת החדשה השנייה שההפך, אצלי היה כל כך כיף... ואז אתה מסביר שבעצם לא קרא פה משהו שונה... פשוט היא הלכה לבתים הטובים ואת התחלת דווקא מהבתים המתגרים. זה הרגיע אותה, היא חזרה אחר כך לעשות ביקורים והיא יצאה עם חוויה אחרת".

במקרה של התערבות, מדובר על הפעלת צוות לצורך התמודדות עם משימה כמו פיתוח חומרי לימוד: "אנחנו יושבים ובונים יחד את מערכי השיעור, מחזדים אחד את השני, אתה תעשה ככה, פחות מתאים יותר מתאים..". (רכזת, 12 שנות וותרק בבית הספר). הרכזים מתארים גם תהליכי מעקב ובקרה:

כל תקופה מסוימת... אני יושבת עם מחנך ואנחנו עוברים על הכיתה שלו... אחרי כחודש בערך משהו כזה אחרי החגים הוצאתי למחנכים שלי כל שבועיים... דף ריכוז נוכחות של הילדים, לראות מה איפה הילד היה, כמה הוא היה, איך הוא היה... ואז הוא הולך ובודק עם הילד... ואז עוברים עוד שבועיים ואני שוב מוציא להם מתחילת שנה מה השתנה, בכמה זה גדל, מה השתנה... זאת אומרת שיחות מעקבים של שבועיים שלושה לעיתים.

לעיתים נדרשות יכולות שיתוף פעולה וגיוס גורמים נוספים, כמו במקרה של טיול שנתי, טקסים ושאר אירועים שכבתיים, בהם נדרשים שיתופי פעולה: "אני מקבלת לזה הרבה עזרה... לפעמים סביב טיול שנתי וכזה אז אנחנו יושבות עם החברה שאנחנו מביאים, אבל בגדול אני לא מתעסקת בסגירת החוזים. אני אומרת מה אני רוצה, אומרים לי מה בתקציב, ואני רואה



אם זה דברים שאנחנו יכולים לעמוד בהם או לא". "לדוגמה תכנון טיול שנתי, ללכת לרכז הטיולים ולתכנן איתו... צריך לסמוך אחד על השני. שנינו בעיניים עצומות סומכים אחד על השני בקטע הזה".

למרות הדרישות הרבות של התפקיד, לא נמצאה הכשרה שיטתית. כל רכזי השכבות העידו כי לא קיבלו הכשרה או חפיפה מסודרת, וכולם למדו את התפקיד מעבודה עם רכזי שכבות קודמים, או תוך כדי ניסוי וטעיה: "לא קיבלתי הגדרה ברורה. זאת אומרת, זה די לזרוק אותך למים". "לא הייתה חפיפה מסודרת... אז זה לא שמישהו ישב איתי ואמר לי התפקיד הוא כזה וכזה (רכזת, 12 שנות וותק בבית הספר)". זהו משהו שלומדים מהחיים בארגון, מסביר רכז עם 14 שנות וותק:

זה משהו שהארגון טבע בי מתחילת הדרך, מה התפקיד של כל אחד ואחד... אף אחד לא בא ואמר לי אתה רכז שכבה זה מה שאתה צריך לעשות. לא. אבל... מאוד ברור מה תחום האחריות שלך... זה כמו... אמא מאוד ברור מה היא צריכה לעשות לילד שלה. זה לא כתוב, זה ברור. את לא יכולה לבוא ולהגיד לא החלפתי לו טיטול כי זה לא היה כתוב.

יש הרואים בכך קושי, כפי שאומרת רכזת עם 19 שנות ניסיון מצטבר בריכוז: "אני חושבת שהאחידות צריכה להיות בטיפול משמעותי. אם מחליטים שלדוגמה אין דבר כזה להגיע ללא תלבושת לבית הספר אז זה צריך להיות אחיד בין כל השכבות... האחידות הזאת הופכת את העבודה לקלה יותר". יש המדגישים את החשיבות שבגיוס אנשים מתאימים, עם "חוט שדרה ועור מחוספס" שיתאימו ויכולו לגדול אל תוך התפקיד. יש רכזי שכבות הרואים יתרון בחוסר ההכשרה, כפי שמתארת רכזת עם שנה ניסיון בתפקיד:

אני חושבת שזה טוב שלא קיבלתי הכשרה ברורה. בסוף כל הצבעוניות הזו היא טובה. אנחנו לא פועלים לפי חוברת, אנחנו לא רובוטים, כל אחד מביא את האופי שלו, את האישיות שלו לתפקיד וגם השכבה קצת מעצבת אותנו. מה שעולה מהשטח מעצב אותנו כלפיהם. זאת אומרת שאתה יכול לבוא עם משנה סדורה אבל זה לא מה שצריך לקרות. אתה חייב להיות גמיש מבחינה מחשבתית ולדעת לעצב את עצמך ואת הדברים, אולי לא את הרעיונות, אבל כן את... כאילו אם לא לבוא מהחלון, אז לבוא מהדלת.

השפעת התפקיד. הרכזים מעידים על השפעה רחבת היקף שיש להם על חיי התלמידים. כל רכזי השכבה הזכירו את האחריות לכל תלמידי השכבה: "בואי, אני מנהלת שכבה של 500 תלמידים, תוסיפי את ההורים תוסיפי את הזה... זו עבודה מטורפת, עבודה מטורפת... שלא לדבר על להוציא טיול 500 תלמידים... הכל תחת האחריות שלי, שהיא אחריות כבדה" (רכזת, 23 וותק). "יש לי 156 תלמידים בשכבה, ומבחינתי כל ילד כזה הוא אחד בפני עצמו, שמבחינתי אני צריכה להביא אותו מהיום שהוא הגיע אלי למיצוע המקסימלי של היכולות הלימודיות שלו" (רכזת, 31 וותק). "אני מנהלת של שכבה של 565 תלמידים, שזה אומר אצלנו בתיכון 17 כיתות" (רכזת, 24 וותק). "השכבה היא כולה שכבה של 540 ילד ש... אני מובילה אותם עם צוות" (רכזת, 33 וותק). "להיות אוזן קשבת ל- 240 תלמידים בשכבה" (רכז, 34 וותק).

מוסיפה רכזת (31 וותק): "לדאוג שכל אחד יגיע לפה בשמחה, שיהיה לו נעים להיות פה, אם זה נפשית, חברתית וכמובן לימודית... הכי חשוב בחיים לילד בגיל 17... שיהיה לו מקום שנעים להיות בו, שהוא ירגיש מחובר, שהוא ירגיש אהוד, שרואים אותו שהוא לא שקוף". חלקם מציינים את השפעתם גם על המחנכים והיועצות: "מעבר לכך יש לי צוות של 17 מורים שאני מוביל אותם, 17 מחנכים ושתי יועצות" (רכז, 33 וותק, 4 בתפקיד). ומסכם רכז עם 4 שנות וותק בתפקיד: "יש לי אחריות גם על התלמידים, אם ארצה או לא ארצה, ולא רק על המורים... אני גם צריך להיות בשטח כל הזמן, ואני צריך שלתלמידים יהיה בטוח פה, ונעים פה, ושיהיו מרוצים פה". ההשפעה מקבלת ביטוי גם ביחסים עם התלמידים, כפי שמספרת אחת הרכזות: (6 שנות וותק):

אני אוהבת את האינטראקציה עם התלמידים... כשבאה תלמידה שנפלה ריגשית במבחן ואז אני אומרת לה אנחנו נתעלם לך מהמבחן. אני יודעת שאני לא צריכה להסביר לאף אחד למה להתעלם לה מהמבחן. זה טוב, זה נותן לי כוח... יש לי את היכולת לעזור ממש, ולקבוע סטנדרט לכל התלמידים לא רק



לתלמידים של הכיתה שלי... אין לי את השאיפות לכבוש משהו... הדבר היחיד שמושך אותי זה את הכוח להשפיע יותר.

מדדי הצלחה. חלק גדול ממשימות התפקיד נושאות עמן מדדי הצלחה ברורים, המאפשרים לרכזי השכבות לבחון את השפעתם ותוצאות עבודתם. למשל, כאשר פוחתות התלונות, מתמעטים הקונפליקטים ופחות בעיות מגיעות למנהל. בהיבט אחר, כשהם רואים תלמידים שמשיגים בגרות, עוזרים לסביבה, מתייעצים, משתפים בדברים אישיים, וכשהם זוכרים ובאים לבקר. בשפתם: "פונים אלי חופשי ומתייעצים איתי", "יש לי בוגרים בני 40 שאני בקשר איתם", "אחת הגאוות הגדולות שלי זה שאני שומעת מבוגרים שלנו... דווקא כאלה גם כאלה שהיה להם קשה בבית ספר, שבעצם אהבו את בית ספר, הם זוכרים את בית ספר לטובה."

עם זאת, יש המרגישים שהמדדים מורכבים, ארוכי טווח (פניית הבוגרים) או עמומים. למשל, הפער בין מדדי הרכזת למדדי בית הספר, כפי שמספרת רכזת (31 וותק): "אני אישית מגדירה הצלחה אם הצלחתי לקדם תלמיד ממקום x למקום y... מכיוון שאני עובדת במסגרת שמוזדדת הצלחה בצורה אחרת, אז היא חלה גם עליי, וההצלחה היא כמה תלמידים שייגשו לבגרות מלאה מהשכבה". רכז אחר (34 וותק) רואה הצלחה בכמות התלמידים שפונים אליו, מתייעצים איתו, ומרגישים קרובים, ורכזת אחרת (24 וותק) מודדת הצלחה לפי הקשר שלה עם התלמידים הבוגרים:

אני באופן אישי שומרת על קשר עם המון בוגרים שלי בהיקף קצת לא נורמלי, אז אני יכולה להגיד שאני... שהם כבר לא תלויים בי וכשהם לא צריכים אותי... הם פונים אלי בשלבים נורא מאוחרים, שנים אחרי ותמיד בהפתעה "את אולי לא זוכרת אותי", ואני תמיד זוכרת אותם... לבקש המלצות לאוניברסיטה ולכל מיני מקומות ולפרויקטים למשלחות לחו"ל... אז העובדה שהם ממשיכים לפנות אלי, אני מרגישה שכן הייתי משמעותית.

יש רכזים שמתארים פירגון גדול, כמו שמספרת רכזת (24 וותק):

אני זוכה לאורך כל השנים מהצוותים שלי לפירגון מאוד גדול, ושזה לא שאין גם תקלים... לרצון לחזור אלי לצוות ממחנכים שנגיד אחר כך את יודעת, כשפתאום מתפנה מקום בצוות וזה שמבקשים לחזור אלי... אני מרגישה שאני זוכה להרבה הערכה מהקולגות שלי, מהמנהלים שלי... מהיועצות שנמצאות איתי... הם נורא נאמנים לי, הם נורא הולכים איתי, עובדים אצלי נורא קשה. זה לא שהם באים את יודעת ואני כל היום מפנקת אותם... אז יש לי סיבה לחשוב שמשוהו בזה עובד נכון.

גם תחושת השייכות של המחנכים מעידה על הצלחתם, כפי שמעיד רכז שכבה עם 4 שנות וותק בתפקיד:

אם מורה מרוצה או לא מרוצה, זה לא קשור אלי, אלא קשור להעסקה שלו ולבית הספר, שזה דברים שגם מעליי. אבל הרבה גם כן קשור אלי, כי אם נוח לו, נעים לו, הוא מרגיש שייך, הוא מרגיש שיש לו say... ואני שם הרבה דגש על המחנכים שלי... הרבה מההתייעצויות שלהם... אני אומר להם 'מה היית עושה?' והם עונים תשובה, אז אני אומר 'אז זה מה שתעשי'.

מגוון תגמולים. לפי הגדרות משרד החינוך, רכזי שכבה זכאים לשעת עבודה עבור כל כיתה בשכבה אותה הם מרכזים, אך לא יותר מ-12 שעות תפקיד שבועיות. מחצית משעות התפקיד הן במקום שעות הוראה פרונטלית ויתר שעות התפקיד במקום שעות פרטניות. הגמול עבור תפקיד זה הוא תוספת של 6% לשכר ללא התייחסות לגודל השכבה, והוא מקנה כ-4 נקודות זכות. בהתייחסותם לתגמולים, רכזי השכבה לא התייחסו לצמצום שעות ההוראה בכיתה כתגמול, הדגישו את התגמולים החיוביים של סיפוק והנאה שהם מקבלים מתפקידם, והתרעמו במיוחד על חוסר ההוגנות ומיעוט תגמולי השכר בתפקיד. לדבריהם: "הייתי יכולה להרוויח אותו דבר [בלי התפקיד]... זה התגמול, כאילו, זה מבאס"; "אם מגיע מצב שאנשים לא רוצים לקחת על עצמם תפקידים ניהוליים... זה בגלל החוסר תגמול", "אז יקראו לזה שעות פרטניות ושעות זה, אבל בסוף אני כל הזמן מתעסקת בניהול השכבה... אז בעצם זה לא מתוגמל באופן מוחלט".



מוסיפה רכזת עם 15 וותק: "את יודעת, חינוך זה לפעמים סוג של תחביב... ואולי יכול להרשות לעצמו.. משהו שלא באמת תלוי בעניין הזה עד הסוף כלכלית. אבל זה לא בסדר שבצעם רכזים ומנהלי שכבות... לא מתוגמלים על העניין הזה, לא לפי שעות ולא לפי גמול ניהול". מסבירה רכזת נוספת (24 וותק):

תראי, אני חושבת שזה תקלה שלנו כמנהלי שכבות ארציים.. שאנחנו לא דורשים קצת יותר. יש בזה משהו שהוא לא הוגן והוא גם לא נכון... אני חושבת שיש עוד המון מורכבויות. תראי אני חושבת שהתנאים צריכים להיות אחרים, שהתקציבים שלנו צריכים להיות אחרים.. יש עוד מיליון דברים, אבל זה לא קשור רק לבית ספר שלנו, זה קשור למערכת החינוך.

המנהלים תומכים ברכזי השכבות וחשים אף הם "שהמחנכים עובדים קשה מאוד" ובמקביל ידיהם קשורות גם אם הם רוצים ויכולים להוסיף שעות: "נגיד אני אמצא את המקור התקציבי ואני רוצה לצ'פר את המחנכים באחוזון משרה נוסף בשל היותם מחנכים, אני לא יכול, אני עובר על החוק" (מנהל, ב"ס 4).

לסיכום, נראה שככל שתפקיד רכז השכבה הוא מרכזי, עשיר ומשמעותי, הרי שהוא זוכה לתגמולים נמוכים, הערכה חלקית ויוקרה חלקית, שפעמים רבות תלויה באדם יותר מאשר במערכת. עד כאן בחנו את הדברים מנקודת ראותם של רכזי השכבות עצמם והחוויה שלהם בביצוע התפקיד. עם זאת, עולה מהממצאים כי ממוצע הכהונה בתפקיד הוא 3.9 שנים, ולא כל המורים ששים למלא תפקיד זה. כך, בעוד שהתפקיד נתפס חשוב ומרכזי ביותר, הרכזים מדווחים על קשיים רבים בביצועו. כדי להבין את הפער בין חשיבות התפקיד לתנאים שניתנים לו, בחנו אותו מההיבט הארגוני, המתייחס למורכבות התפקיד ומעורבותו ברוטינות הארגוניות.

רוטינות ארגוניות

ריכוז שכבה הוא אחד מתפקידי התיאום והניהול המרכזיים בבית הספר, במיוחד בתיכונים גדולים כמו אלו שחקרנו. כדי שרוטינה ארגונית תתפקד במלואה, היא צריכה לכלול מטרה ברורה, פעולות מובחנות וחוזרות של המשתתפים, ומשאבים תואמים. בראש הרוטינה ניצב מנהל הרוטינה (routine owner), שכדי לנהל אותה היטב צריך הגדרת תפקיד מתאימה, ויחסי סמכות ואחריות מוסכמים עם המשתתפים ברוטינה. בנוסף, יכולתו של מנהל הרוטינה להובילה בהצלחה תלויה ביחסיו עם מנהל הארגון, עם בעלי תפקידים ומנהלי רוטינות נוספות, ועם בעלי עניין מחוץ לבית הספר (Feldman & Pentland, 2005; Pentland & Rafaeli, 2002; Pentland, 2003). לגבי מאפייני הרוטינות בהם מעורבים רכזי השכבה, מצאנו כמה דברים מעניינים.

רוטינת צוות השכבה. ככלל, מצאנו שרכזי השכבה מובילים רוטינה מרכזית אחת של ישיבות צוות השכבה. בהיבט המוצהר, ישיבות אלו מיועדת לקדם את המצב החברתי, לימודי ורגשי של כל תלמידי השכבה, ולכן בחירתו והובלתו של צוות המחנכים נתפסות כחשובות ביותר, כפי שמעידה רכזת (19 וותק מצטבר בתפקיד):

בסופו של דבר, מנהלי השכבה הם אלה שעושים את העבודה הסיזיפית הקשה מול התלמידים, מול המחנכים, מול המורים המקצועיים, ומתמודדים גם מול ההורים. אז אתה מעדיף שמי שיעשה את זה יהיה הטוב ביותר, כי בסופו של דבר גם התוצרת תהיה טובה יותר, וגם תהיה לך נחת כלשהי. גם אני דרך אגב, כשבחרתי מחנכים, בחרתי את המחנכים הטובים ביותר. לא לקחתי כאלה 'או קיי' הוא רוצה אז אני אקח אותו'. לא. בחרתי את מי שחשבתי שהוא יהיה הכי טוב.

בהיבט הביצועי, רוטינת ניהול השכבה מיושמת באמצעות: "הובלה של צוות המחנכים", "ישיבות מחנכים פעם בשבוע", "אחת לשבוע יש ישיבה עם צוות המורים. יש דברים שהם כאילו, תרצה או לא תרצה אתה צריך כאילו, זה חלק מהלו"ז". יש המתארים תהליך הובלה משותף, כמו שאומרת אחת הרכזות: "היועצת ואני בעצם מנהלות את השכבה, מובילות את השכבה". בפגישה שבועית זו, עוסקים בעניינים השוטפים, כולל דיווח, פתרון בעיות, תכנון והעברת מידע מהנהלה: "אני מעלה את הנושאים כרכז שכבה כי בסוף אני בא עם הוראות של הנהלה"; "להעביר הודעות של הנהלה למחנכים". מסבירה רכזת (31 וותק):



כל רכז אחראי על הצוות חינוך שלו, ולדווח בהקשר לצוות שלו הלאה מה קורה לטוב או לרע. זאת אומרת דברים שמועברים אלי ואני צריכה להעביר הלאה... אז המחנכות יעבירו אלי ואני אתן את המשוב... כשיש דברים חריגים אז אפשר... לפנות ישירות אל המנהל או הפוך, אבל בשגרה זה מרוכז ועובר בצורה מסודרת דרכנו.

רכז שכבה של 17 כיתות (4 שנות וותק בתפקיד) מתאר את מורכבות התפקיד בהיקפים גדולים:

אני מנהל של 17 כיתות, מדובר על 12 כיתות עיוניות, 5 כיתות מב"ר, אנחנו קוראים להם מב"מ מסלול בגרות מלאה... אני אחראי.. על מערכת הלמידה שלהם, וגם הפעילויות החברתיות, הכל, הכל, הכל מתנקז בסופו של דבר אלי ותחת אחריותי... יש לי עוד אחת, בחורה שהיא אחראית רק על כיתות המב"מ מתחתי. היא זאתי שממש מנהלת את 5 כיתות המב"מ האלה ביד רמה... איתם אנחנו מובילים כל ילד וילד, משתדלים להוביל אותם לתעודת בגרות מלאה אה... וזה ילדים שבאים מבתיים לא פשוטים.. מרמות סוציאקונומיות מגוונות מאוד.

רכזת אחרת (15 וותק מצטבר בתפקיד) מצביעה על פונקציה נוספת מעבר להעברת מידע: "יש איזה צורך לדון גם בדברים של הכאן ועכשיו... להיפגש כדי קצת לייצר חברותא.. לפעמים זה גם פעילויות שהן קצת מטרתן לגבש, לעשות משהו נעים, וזה כיבוד, וזה צ'ופרים, וזה משחק בצוות". לעיתים מספיקים לעסוק בנושאים מהותיים יותר, כמו שמספרת רכזת (12 וותק):

למשל, אני יכולה להגיד שבישיבות צוות של מחנכי כיתות מדעיות, אז מעבר לדברים השוטפים שאנחנו עושים, שזה כל מיני הודעות 'בשבוע הבא יהיה ככה וככה', אנחנו לפעמים מביאים איזשהו תיאור מקרה. מישהו משתף במקרה שקרה לו בכיתה שהוא לא מוצא לו פתרון. תלמיד שכאילו אין, המורה עם ראש בקיר והוא משתף אותנו, מספר טיפה את הרקע ואנחנו דנים ביחד, כל אחד מביא את האינפוט שלו, את הרעיונות שלו, משוב, אולי תעשה ככה תעשה ככה.."

רכז שכבה נוסף, עם 15 שנות וותק מצטברות בתפקיד, מצר על הקושי להגיע לעבודת צוות משמעותית, הנובע מחוסר זמן "יש לי ישיבת צוות לכאורה במערכת שעה בשבוע, או קיי? שעה בשבוע זה כלום, זה שיעור נכון?"; מהצורך לקלוט וללוות מורים חדשים; ומגודל הצוות (17 מחנכים ויועצות) שמכביד על היכולת לגבש, ליצור שפה משותפת ולפתח חברותא. בנוסף הוא מדגיש את הצורך להגן על המחנכים מפני ההורים:

בעצם זה לבנות את הישיבות גם על גיבוש צוות גם על איזשהו שיח של למידת עמיתים, שלצערי אני אולי עושה אותו פחות ממה שהייתי רוצה לעשות, כי בסוף תמיד מתעסקים בדברים היותר דחופים... חוץ מזה חלק גדול מאוד בעבודה שלי הוא מול הורים, חלק גדול מדי אפילו... הרבה מאוד ממה שעובר מהמחנכים עובר אלי, גם כי מחנכים הרבה פעמים מאוד נמנעים מהשיח הזה עם הורים. הורים היום הם גם יותר תוקפניים וגם יותר תובעניים אז בעצם די מהר הדברים מגיעים אלי.

במקביל, יש הנרתעים מניהול צוות המחנכים, כפי שמעיד רכז שכבה עם 4 שנות וותק בתפקיד: "אני בתפיסה שלי גם לא נכנס יותר מדי למחנכים... אלא את יודעת, בגדול, הם רוצים לעדכן אז הם מעדכנים". רכזת שכבה אחרת, עם 19 שנות ניסיון מצטברות בניהול השכבה אומרת:

בגדול זה הנחייה של המחנכים.. חלק מהמחנכים זקוקים ליותר הנחייה משום שהם מחנכים צעירים יש מחנכים שהם וותיקים שהם יותר זקוקים לליווי ולסיוע... בתפיסה שלי אני קודם כל נותנת למחנכים להתמודד עם הדברים, עם המשימות שלהם לבד. כמובן שאני מעודדת להתייעץ אפילו לפני, אף פעם לא לפעול לבד, תתייעצו עם חברים לצוות, תתייעצו איתי, תתייעצו עם היועצות... למען האמת אני לא אוהבת את התפקיד הזה, לא נהנית ממנו... אני יותר בן אדם של תהליכים שהם פחות מנהלתיים, ואני מוצאת את עצמי שהרבה מהעבודה שלי היא עבודה מנהלתית.



התצפיות שנערכו על ישיבות צוות שכבה חיזקו את הממצאים העולים מתיאורם של רכזי השכבות. הקושי להגיע לעבודת צוות משמעותית בא לידי ביטוי בעבודתה של רכזת שכבה (19 שנות וותק בתפקיד), שהקדישה את הישיבה השבועית להעשרת צוות המחנכים בנושאים כגון למידה מהצלחות וכישלונות, אך ללא קישור לאירועים ספציפיים מחיי היום יום בבית הספר. דוגמה נוספת היא משיבות צוות לקראת יום הזיכרון שנערכו בבי"ס 4 (אורכן כשעתיים), במהלכן רכזי השכבה הקדישו את כל הישיבה למעבר על פעילויות אפשריות שמחנכי הכיתות יכולים להעביר בשעת החינוך, ללא כל התעמקות בנושא ספציפי או בשיטת הוראה ספציפית.

העיסוק בעניינים השוטפים כמו דיווח והעברת מידע מהנהלה, חזר שוב ושוב בישיבות הצוות. כך למשל פתח רכז שכבה (12 שנות וותק בתפקיד) את ישיבת הצוות אותה הוא מנהל: "לפי מה שהיה אתמול בישיבת צוות עם מנהל חטיבת הביניים יתאפשר לכל מחנך...". תכנון העבודה ועדכון בנושאים שוטפים בא לידי ביטוי גם כן באחת מהישיבות בהן ציינה רכזת השכבה מספר נושאים כמו הכנות לקראת סיום השנה, הצורך לגייס את תלמידי שכבת יב' בהשתתפות בטקס הסיום והעברת הודעות כמו תאריך נשף הסיום של השכבה. מנגד, כאשר המחנכים ניסו לעלות נושאים מהותיים כמו תלונות התלמידים על ביטול שיעורים, הרכזת הודיעה כי לא נשאר זמן רב לישיבה והתקדמה לנושא הבא.

כמעט כל רכזי השכבה סיפרו כי הרחיבו את רוטינת ניהול השכבה מעבר לישיבת הצוות גם לפגישות אישיות עם המחנכים. לעיתים מדובר ביצירת יחסים קרובים עם המחנכים תוך השקעת זמן רב, כפי שאומרת רכזת עם 15 שנות וותק מצטברות בתפקיד: "אז אתה מקדיש גם לזה את הזמן לפעמים השיחות טלפון בערב... זה לא באמת כי הם צריכים ממני משהו, הם צריכים לשתף.. וכדי לייצר את מערך היחסים.. שאתה לא לבד שם, שלא הופקרת מול ההורים והתלמידים". מוסיפה באותו כיוון רכזת עם 5 וותק בתפקיד: "לא עובר שבוע שאני לא אדבר לפחות פעמיים עם כל מחנך לבד בטלפון... הזמינות המלאה שלי, תמיד... אני משתפת אותם כל מה שקורה עם התלמידים שלהם... ואני יחד איתם כל פגישה... גם אם זה מול הנהלת בית הספר, אני מוכנה תמיד שיבואו אלי ואני אכבס את הכביסה המלוכלכת".

רכזי השכבה מקיימים את הפגישות האישיות בדרכים ובתדירות המתאימה להם. מסביר רכז (4 וותק בתפקיד) "יש פעם בחודש בערך שיחה עם כל מחנך... שיושבים אני, יועצת השכבה והמחנך מחנכת, ומדברים על הכיתה"; "קודם כל ישבתי מיפיתי ביחד עם היועצת את כל השכבה, אחרי זה היועצת ישבה עם כל מחנך". מוסיף רכז אחר (12 וותק): "נגיד עכשיו... לקראת הסגירה והקבלה של השכבה הבאה, אז זה לשבת.. בנפרד עם כל מחנך כל מחנכת, היועצת ואני, משוב, לשמוע מהם דברים לשיפור דברים לשימור". יש שבנו את הפגישות האישיות במערכת השעות, כפי שמתארת רכזת נוספת (3 וותק בתפקיד):

בסדר יום שלי, במערכת השעות, יש לנו שעות צבועות של ישיבות ניהול כיתה, שבישיבות האלה יושבות אני, יועצת, ומחנך כיתה. זאת אומרת יש לי 6 שעות כאלה צבועות במערכת ואז אנחנו בעצם פורשים מה עלה בכיתה השבוע, אם זה מבחינה כיתתית או מבחינת תלמיד ספציפי שרוצים להעלות, או אם זה בעיה מול ההורים או שרוצים להזמין הורים... אני מאוד מאוד, בצורה מאוד הדוקה, עוקבת אחרי מה שמתרחש בכיתות.

במקרים אחרים, מדובר במפגשים פחות תכופים, כפי שמתארת רכזת אחרת (19 וותק מצטבר בתפקיד):

אני נוהגת לעשות מה שאנחנו קוראים שיחות חתך, על כל אחת מהכיתות, תלמיד תלמיד, ברמת הישגים ברמת משמעת. אני עושה את זה אחת לחודשיים בערך, משהו כזה. עוברים על הישגים, על משמעת, מה קורה עם הילד... האם צריך שיחות עם יועצת, האם זה שיחות איתי, האם זה שיחות עם מנהל בית ספר, האם זה שיחות עם סגנית מנהל פדגוגית, אבל מה שזה לא יהיה אני כן נוגעת בפדגוגיה.

בהיבט המשאבים רוטינת ניהול השכבה כוללת כאמור שעה או שעתיים שבועיות לפגישת הצוות, ללא התייחסות לשעות למפגשים האישיים וללא התאמה לגודל השכבה וכמות המחנכים. במקביל, גם למחנכים אין שעות ייעודיות המוקצות למפגשים אלו. זו רק אחת מהבעיות הכרוכות במחסור במשאבים לקיום נאות של רוטינת ניהול השכבה. חוסרי משאבים



נוספים הם מחסור בימי הכנה, שעות ארוכות בבית הספר ומחוצה לו שאינן מתוגמלות, חוסר במזכירה, וויתור על ימים חופשיים, כפי מסבירה רכזת של 17 כיתות, עם 15 שנות ותק בתפקיד:

אז בחוויה שלי אין מספיק מקום לזה [ימי הכנה].. ואז באמת למידת עמיתים קורת פחות מכפי שהיא יכולה.. הרי אני נמצאת עד 16 לפחות, אין יום שאני יכולה לצאת לפני... כל הזמן שלי.. בעצם לא מתוגמל באופן מוחלט... עזבי זה השעות בבית ספר, הרי אין לזה גבול בכלל... אני עובדת כל פעם אחרי, ובערב הטלפונים לא מפסיקים גם הוואטסאפים... היום מאז שיש עוז לתמורה וכולם בבית ספר אין רגע שהדלת של החדר שלי לא נפתחת, או קיי? אז בעצם יותר ויותר אני נדרשת לעבוד בבית... אין לנו מזכירה.. אני יכולה להגיד שכמעט לא היו לי ימים חופשיים. אי אפשר היה שהשכבה תתנהל אמיתי... בטח אם מנהל נמצא בבית הספר והוא כל הזמן גם צריך אותי.. רוב הימים החופשיים הייתי בבית הספר, לפחות חלק מהיום.

רוטינות נוספות. במקביל לרוטינות צוות שכבה, רכזי השכבה מעורבים בעוד מספר רוטינות, ובהן רוטינת מועצה פדגוגית, רוטינת יום הורים, רוטינת ניהול החטיבה, ורוטינת ניהול בית הספר, כפי שאומרת רכזת (שנתיים בתפקיד): "להיות חלק מצוות ניהול בבית ספר הזה, זה לעבוד בהתנדבות, מלאה. אין ספור שעות, על אין ספור פרויקטים שלא מעניינים אף אחד בשום דבר". לכך יש להוסיף רוטינות ממוקדות כמו: "ישיבות חינוך חברתי עם רכזת חינוך חברתי".

ברמת החטיבה יש מפגש עם מנהלת החטיבה (חטיבה עליונה או חטיבת ביניים) וצוות רכזי השכבה והיועצות: "יש שעתיים שבועיות שזה כל הרכזות, יועצות, ומנהלת ביחד. כל הניהול של החטיבה". "כן, אז הוא פוגש אותי... אני כרכז והוא כמנהל.. לישיבה שבועית, לא ישיבה חודשית" (רכז, 3 וותק בתפקיד). לעיתים הקשר עם מנהל החטיבה פחות מובנה, כפי שמעידה רכזת (3 וותק בתפקיד):

אז יש לי את מנהלת חטיבת הביניים שהיא המנהלת הישירה שלי בעצם, שאיתה אני הכי הרבה בקשר. אין דבר שקורה בשכבה והיא לא יודעת. אין חיה כזאת. מצאנו גם את הדרך לתקשר כי גם היא עמוסה. אז יש לנו את הדרכים שלנו כאילו לידע ולעדכן.

רוטינת המועצה הפדגוגית המתקיימת כפעמיים בשנה, לקראת יום ההורים, עוסקת בבחינת הישגי התלמידים ושיבוצם למגמות, רמות והקבצות כפי שמספר רכז עם 4 שנות וותק בתפקיד:

בקטע הלימודי של ההישגיות אז גם כן שוב מיני מועצה פדגוגית בנינו, בין המחנכת יועצת ואני. לאחר מכן אחרי שבועיים שלושה, זה כבר כשהיו הישגים, מיני מועצה פדגוגית יחד עם הסגנית הפדגוגית ושוב מחנך יועצת ואנוכי, ואז שוב עולים על הבעיות: האם הוא בחר את המגמה הנכונה? לא בחר את המגמה הנכונה? האם הוא נמצא במקום הנכון ברמת הלימוד שלו?

במקביל, פעמיים בשנה מתקיימת רוטינת יום הורים, בו ההורים מגיעים לבית הספר לפגישה עם המחנכים למידע אישי אודות ילדיהם. את יום ההורים מקיימים המחנכים, כאשר ההכנות נעשות גם בצוות השכבה, גם במועצות הפדגוגיות, וגם בהובלה אישית הן בהנחיה של מחנכים חדשים: "אנחנו חונכים מורים חדשים וצריכים להכניס אותם לשפה הבית ספרית, ולתרבות, ולאייך כותבים פה הערות, סתם דוגמה ליום הורים ולתעודות" (רכזת, 3 וותק בתפקיד), והן במעורבות מול הורים במקרי קצה:

ואז ימי הורים, ואז... את המקרים החריגים ביותר שבו ילד ממש צריך פרוז'קטור כדי להעיר לו בנורית אדומה, מגיעים אלי כמו היום למשל היו שני זומים עם שני הורים, כל אחד בנפרד לאור ההישגים, לאור סיכום המחצית, נניח של השנה שהם בעוד שבועיים-שלושה מקבלים תעודות. אז זה משהו שאנחנו.. אני גם עושה איתם. מפגשים עם ההורים של התלמידים החריגים ביותר (רכז, 4 וותק בתפקיד).

רכזי השכבה מעורבים לא רק ברוטינות נוספות, אלא בכלל מקיימים יחסים עם מגוון רחב של שותפי תפקיד לפי הצורך. בין אלה הזוכרו רכזי מקצוע, מורים מקצועיים, הנהלה הבכירה, יועצות, מפקחים, מדריכים ועוד. מספרת רכזת שכבה (8 שנות



ותק): "יש לנו בעיה בבית הספר... כשבן אדם מקבל תפקיד לא מגדירים לו מספיק את התפקיד... כשיש לך בעיית משמעת אז מי מטפל? רכז משמעת? המחנך? המורה המקצועי בכיתה?... יש לנו חלוקת עבודה אבל עדיין יש.. דברים שהם בתחום האפור". לכך מוסיפה רכזת עם 19 שנות ותק מצטברות בתפקיד:

כשנכנסתי לתפקיד החלטתי לעשות סדר, כי הרבה מאוד פעמים כשהייתי מחנכת והיו מעליי מנהלי שכבות, אז הרגשתי שמהו פה מבלבל. כלומר עניינים רגשיים צריכים להיות מטופלים אצל היועצת, עניינים פדגוגיים צריכים להיות מנהלים אצל מנהלת פדגוגית סגנית מנהלת פדגוגית, עניינים החברתיים צריכים להיות... כלומר.. לא ייתכן שכולם יעסקו באותו דבר.. לפעמים יש אנשים שלא עושים את העבודה שלהם אז אני צריכה לעשות אותה.. יש רכזת מעורבת חברתית שלפי תפיסתי היא צריכה לטפל בהכול. כלומר אני לא צריכה להיות מעורבת בה... אתמול יום שלם פיניתי לי את הלו"ז כדי לשוחח עם תלמידים שיסיימו את הפרויקט שלהם של מעורבות חברתית ביחד איתה. אני משערת לעצמי שאם היא הייתה תופסת את התפקיד שלה אחרת, אז אתמול היה לי יום פנוי"

היבט נוסף של המעורבות במגוון רוטינות ארגוניות הוא מעורבותם הצולבת של הרכזים במגוון תפקידים. למשל, רכזי השכבה, רובם ככולם הם גם מחנכים וגם מורים מקצועיים, מה שיוצר לא פעם דילמות. מספרת רכזת שכבה שהיא גם מורה לאנגלית:

תראי אני איש צוות בצוות אנגלית, ומורה שהיא לא מחנכת אצלי אבל יש לה תקל קשה עם תלמידים ואני מטפלת בזה איתה ועם התלמידים והיא לא שביעת רצון מהטיפול שלי. או אני לא שביעת רצון מהתגובה שלה, ואני צריכה לעשות גם שיחות לא פשוטות והרבה פעמים אני אעשה אותם עם הרכזת אנגלית שהיא קולגה שלי, ואני גם לצד זה מסוגלות לשחק עם כמה כובעים... אני חושבת שבאמת זה אז תלוי קצת באישיות של המנהלי שכבות.

רכז אחר, עם 4 שנות וותק בתפקיד, מעלה את הדילמה של רכז שכבה שהוא גם מחנך:

אבל סליחה.. [רכז שכבה]... צריך להיות... בלי חינוך כיתה. ככה אתה כולך על זה. זה פוגע כשאתה עושה את שני התפקידים, חד משמעית... כשאני רק מחנך כיתה בלי רכז שכבה, אני מחנך כיתה ומורה מקצועי. עכשיו אני מחנך כיתה בכיתה שלי, ומורה מקצועי בכל מיני כיתות ובא לי לעשות יום מסוים רק לכיתה שלי כמו שהיה בעבר... מה עם הכיתות האחרות?... הכיתה שלי הרוויחה מאוד. אגב עשינו יום מטורף... על החלל שהוא היה חיל בודד.. ועשינו ממש פרויקט עליו... אז זה רווח מטורף שאתה עושה כשאתה מחנך כיתה. כשאני רכז שכבה אני לא יכול להגיד אז עכשיו אני רק בכיתה שלי, כי אני גם מחנך כיתה, ומה יהיה עם הכיתה ח2 ח1 ח11? אני לא יכול להגיד לא איכפת לי, כי אכפת לי. כי אני הרכז שלהם.

יחסים עם המנהל

באופן כללי, המנהלים רואים ברכזי השכבות שותפים חשובים לניהול בית הספר, ורכזי השכבות בתורם ממעטים להטריד את מנהלי בתי הספר, ומנסים להפחית את הבעיות שמגיעות לשולחן המנהל. קשרי העבודה הם לפי הצורך, כשההיררכיה ברורה. "בתפקיד קודם כל מיידעים אותי... במה שכבר עשו וטיפלו... אנחנו יושבים שוב ומנסים ביחד להעלות פתרונות נוספים. אני כאילו הדרגה מעליהם.. ואחרי זה מנהל בית הספר" (רכזת, 20 וותק מצטבר). למרות שאין פגישות עבודה מסודרות, רוב רכזי השכבות מעידים על נגישות וזמינות גבוהות של מנהלי בתי הספר: "אין לי פגישה קבועה איתו. זה לפי צורך. מצד אחד אין לי משהו מסודר בתוך המערכת, מצד שני אני מרגישה שאני יכולה להיכנס אליו תמיד, לשלוח אסמס. הוא זמין תמיד, לא רק בטלפון" (רכזת, שנת וותק בתפקיד). מוסיפה רכזת (4 וותק בתפקיד): "היחסים טובים. כלומר אני פונה אליו כשאני צריך משהו באופן חופשי בלי רשמיות... דיבור רגיל". "עם המנהל יש לי חיבור ממש טוב.. הדלת פתוחה, יש אוזן קשבת, יש שיתוף פעולה. כן, אני מרגיש שיש למי לפנות".



יש התופסים את המנהל כשומר או משגיח: "כמנהל שכבה יש לי את המנהל מעליי שישמור עליי", "הוא מעביר הרבה סמכויות, הוא משגיח מלמעלה". רכז נוסף (2 וותק בתפקיד) סבור כי האחריות על המחנכים מתחלקת בינו לבין המנהל, שצריך להוביל את הפיתוח המקצועי: "מנהל בית הספר, הוא זה שבונה את תוכנית ההשתלמות. לא יודע אולי יש מישהו אחר. אני בכלל לא מעורה בתוכנית ההשתלמות המקצועית או כל דבר".

בחירה והכשרה של רכזי השכבות. הרכזים מדווחים על מנהלים שבחרו אותם וליוו אותם בכניסה לתפקיד ובהפעלתו: "בסופו של דבר הוא בחר בי.. הוא מאוד ליווה אותי בהתחלה. הוא היה שם.. נתן לי הרבה תחושה של כוח" (רכזת, 15 וותק). "מנהל בית הספר פנה אליי.. הייתי בחופשת לידה של תאומים, אמרתי שאני אחשוב על זה ואחזיר לו תשובה. כמובן שהתייעצתי בבית.. וברגע שבעלי אמר לי "הכל טוב ואני אגבה אותך אם תצטרכי" אז אמרתי שאני מעוניינת ואני שמחה שאמרתי כן" (רכזת, 12 וותק). מנהל בית ספר 4 מסביר למשל איך הוא בוחר ומגדל רכזי שכבה מתוך האילוצים:

כשבאתי אז היו לי שלושה... מהשלושה האלה רק אחת היום מנהלת שכבה, אחת היא מנהלת בית ספר... אחד אחר אחרי שני סבבים אמרתי לו שאני חושב שהוא צריך לנוח... והשניים הנותרים הם בחירה שלי מתוך הצוות ומה שראיתי שאנשים מתפקדים תוך כדי העבודה... [לפי] רמת השליטה שלהם במה שקורה בשכבה שלהם, ידע, מעורבות יוזמה הובלה, לקיחת אחריות... אני חושב שבעיקר אני מצפה מהם ליוזמה להוביל להיות מעורבים.

רכזת אחרת (15 וותק) מספר כי הוצע לה על ידי הרכזת הקודמת: "כמובן כנראה שהיא התייעצה קודם עם הסגן מנהל והמנהל אבל היא הציעה לי... כי היא ראתה שאני לוקחת אחריות.. היא לא הייתה בכלל מחוברת לחלק הטכנולוגי, אז אני עזרתי לה עם ההקלטות לתלמידים שצריכים הקראה וניהלתי את האתר של בית הספר". "כשהיא הציעה לי לבוא... היא ידעה שאני צריכה גם תפקיד ניהולי בנוסף אז היא דאגה לזה" (רכזת, 3 וותק בתפקיד).

המפגש התכוף של רכזי השכבות הוא עם מנהל החטיבה או מנהל בית הספר (תלוי בגודל בית הספר), מהווה את ההזדמנות השוטפת ללמידת התפקיד והציפיות ממנו. מפגשים אלו לא מוגדרים כמפגשי פיתוח מקצועי, אבל כפי שסיפר מנהל בית ספר 4, זה בעצם מה שהם:

כשהם מביאים שאלה לפתחי... למשל עכשיו אנחנו על המסע לפולין שכבת יב'. את ההחלטה המוסרית אסטרטגית אני החלטתי... איזה מורים יוצאים? אז אמרתי למנהלת השכבה או קיי, בואי נסתכל על רשימת המחנכים שלך, קודם כל תבררי מי רוצה בכלל. ביררה. עכשיו, את תלכי למי שהולך להוביל את המשלחת, ותסגרי איתו כי הוא זה שילך איתם שם בפולין... נורא היה קל לה שאני אגיד לה זה כן, זה לא, זה לא. הסתכלה עליי וחייכה ואמרה או קיי.

קשיים

ההצטרבות של כל התנאים יחד: הגדרת תפקיד עמומה, סדר עדיפויות לא ברור של המטרות, יחסים מגוונים עם כמות גדולה של שותפי תפקיד, והכשרה מזדמנת תוך כדי פעילות, מובילים למספר קשיים בתפקיד. הקושי הראשון הוא עומס משימות וחוסר זמן לבצע אותן בהצלחה. הרכזים מתארים תפקיד שואב הדורש הרבה מאוד זמן: "אני מסתובב כל היום, מטפל כל היום בדברים, סוגר פינות, סוגר חורים, יש לך הרבה כיבוי שריפות לעשות". גם כאשר הם משקיעים את הזמן, הם לא מספיקים. "האינטנסיביות, זה לא קורה פעם ביום שאני צריכה לקבל החלטה, זה כמה פעמים, זה בלי מנוחה... השעה 13:20, אני פה בבית הספר מהשעה 08:00 עוד לא הייתי בשירותים. והשלפוחית שלי מלאה". "אני מדברת גם עם רכזות אחרות שמרגישות אבודות מאוד וכורעות תחת העומס... תנשמו הכל בסדר... אנחנו ברוך השם כולם בריאים.. כאילו בואו נעשה שניה סדר. אין לנו את העצירה הזאתי". העומס פוגע בחלוקת הזמן וחודר את גבולות עבודה-בית. אומר רכז עם 4 שנות וותק בתפקיד:

מבחינת תנאים, צפוף פה.. עמוס, יש הרבה עבודה. השעות הן גולשות לתוך אחר הצהריים, ערב, לילה. אתה גם מנהל צוות מורים, אתה גם מנהל תלמידים, אתה גם מנהל הורים... ואתה גם איש צוות בתוך



גוף ניהולי כזה. אז... אתה לומד איך לעבוד בין כל הדברים האלה למרות שמאוד מאוד מאוד זה לא פשוט, כי יש עומס גדול, עומס וצפיפות.

מוסיפה רכזת עם 3 שנות וותק בתפקיד:

זה מתסכל. אני הרבה פעמים בתחושת תסכול כי אני מגיעה לסוף יום, אני אומרת וואלה זה לא שעות העבודה שלי עכשיו, אבל מתי אני אחזור להורים שחיפשו אותי? ... אמא אחת רוצה התאמות של הבן שלה... והמדריכה הזאת רצתה לשבת איתי כדי להדריך אותי... הכל חשוב ואני לא מגיעה לזה. אז מצד אחד אני אומרת וואלה, אלה השעות בשביל ביתי ונכנסים לי דברי עבודה, אז אני יוצאת מתוסכלת מכאן ומכאן, כי אני לא מספיקה ומצד הבית אני גם לא מספיקה.. וזה מתסכל מאוד.

קושי שני הוא העבודה עם המחנכים, שהם גם קולגות כמורים מקצועיים וכמחנכים. קושי הנובע גם מהחוסר בסמכות פורמאלית של רכזי השכבה לקבל החלטות לגביהם, וגם מחוסר הידע כיצד לנהל צוות. למשל, בכל הנוגע לנוכחות או היעדרות, שלעיתים נובעת מבעיות מערכת כמו יום חופשי. לבסוף, קושי בעבודה עם הורים, כפי שמסבירה רכזת עם 15 ותק בתפקיד:

חלק גדול מאוד בעבודה שלי הוא מול הורים, חלק גדול מדי אפילו אולי. בעצם מתן מענה, חסימת הרבה מאוד ממה שעובר מהמחנכים עובר אלי, גם כי מחנכים הרבה פעמים מאוד נמנעים מהשיח הזה עם הורים. הורים היום הם גם יותר תוקפניים וגם יותר תובעניים אז בעצם די מהר הדברים מגיעים אלי... פניות או טיפול מתן מענה בדברים שהם מבקשים וגם בעצם כשנדרשים להזמין הורים אז חלק גדול מהשיחות בעיקר גם על נושאי משמעת גם על פדגוגיה מקרה יותר אמצע וקצה מגיעים אלי, עם המחנכים.

סיכום

תפקיד ריכוז השכבה בנוי מחלקים ברורים ונדרשים הכוללים את האירועים השכבתיים, המשמעת והמעקב הפדגוגי אחר כל התלמיד, ומחלקים אחרים, גמישים ומשתנים, כמו בחירת תוכניות ואירועים, ליווי מחנכים חדשים, ניהול צוות המחנכים ופיתוחם המקצועי. בהתאם, וביחס לדרישות מנהל בית הספר ומנהל החטיבה, כל רכז שכבה מעצב ומבצע את תפקידו כמיטב יכולתו. התוצאה היא חוסר אחידות ועקביות, תחומים שמושקעות בהן שעות רבות (אולי מדי), כמו עיסוק בציוני התלמידים, ותחומים המטופלים פחות מדי, כמו קידום הכיתה כקבוצה חינוכית, שיפור הביטחון האישי של התלמידים, ופיתוח יכולותיהם המקצועיות של המחנכים. ניתן לסכם את הממצאים לפי תפקיד, רוטינה והשלכות בנקודות הבאות:

מאפייני תפקיד רכז השכבה:

- רכז שכבה הוא תפקיד רחב היקף, שאפתני, המיועד לטפל בארבעה תחומים מורכבים ומרכזיים בבית הספר: ניהול השכבה, קידום התחום החברתי, מעקב לימודי ומענה רגשי.
- מטרתו של רכז השכבה מעוצבת על ידי שותפי התפקיד, ובמיוחד על ידי מנהל בית הספר ומנהל החטיבה, שגם קובעים, באופן לא מוצהר, את סדר העדיפויות בין המטרות, ובראשן שמירה על היציבות והסדר בבית הספר, ומינימום בעיות שיגיעו למנהל.
- בגלל עומס רב בתחומים אלו, תכנון חלקי והרבה הנחתות שמגיעות מההנהלה ואף מחוץ לבית הספר, הפרקטיקה המרכזית בה נוקטים רכזי השכבה היא פתרון בעיות, מהיר ומיידי ככל שניתן.
- כדי לאתר את הבעיות בעודן באיבן, הרכזים פועלים לדעת כל מה שקורה בשכבה באמצעות ישיבות צוות, פגישות אישיות עם המחנכים, פגישות עם תלמידים, והסתובבות ברחבי השכבה. פרקטיקה שלוקחת זמן רב, אך מוגבלת בהשגת המידע "על כל מה שקורה".



- העומס והאינטנסיביות, יחד עם חוסר בהכשרה שיטתית, מקטינים למינימום את יכולת הרכזים להכשיר את המחנכים כיצד לבצע תהליכי אבחון, כמו גם תהליכי מעקב ובקרה. כך המחנכים והרכזים לא מצליחים לזהות דפוסים ולהציע מענים שיטתיים ומערכתיים, וממשיכים להתמודד עם אותן בעיות שוב ושוב.
- כדי להקל על גודל האחריות של הרכזים, צורפה היועצת לרכזי השכבה. זהו תפקיד שמטרותיו עמומות, הגדרתו חלקית, משאביו מנוצלים חלקית, מדדי הצלחתו לא ברורים, ותרומותיו לתלמידים ולבית הספר בלתי מדידה.
- מדדי ההצלחה בתפקיד רכז השכבה נקבעים, באופן לא מוצהר, במשולב על ידי בית הספר ועל ידי הרכזים עצמם.
- ההכשרה והליווי במהלך התפקיד מתבצעים על ידי שותפי התפקיד תוך כדי עבודה, באופן לא שיטתי.
- אין מגבלות להיקף זמן העבודה הנדרשים לביצוע התפקיד, כאשר הציפייה היא לזמינות מלאה.
- התגמולים לא הולמים את היקף הזמן והאחריות.

מעורבות ברוטינות ארגוניות:

- הרכזים נדרשים להפעיל רוטינת ניהול שכבה, שההיבט המוצהר שלה הוא מעקב אחר הנוכחות וההישגים של כל תלמיד, וקידום היבטים חברתיים ורגשיים בשכבה כולה.
- המשתתפים ברוטינה הם כל מחנכי השכבה, יחד עם משתתפים נוספים, קבועים או משתנים, כמו היועצת, רכזים אחרים, מדריכים וכו'.
- רכזי השכבה בוחרים את המחנכים רק בתנאים ייחודיים, כמו למשל כאשר הם ותיקים וזוכים לאמון המנהל.
- לרכזי השכבה כאחראים על הרוטינה, אין סמכות להטיל על המחנכים תגמולים ועונשים.
- הפעילות המרכזית של רוטינת ניהול השכבה, ישיבת הצוות השבועית, עוסקת בעיקר בהעברת מידע ותיאום. במקביל, הפגישה פתוחה למגוון אורחים וצרכים מזדמנים, כמו חינוך חברתי, מרצים חיצוניים, מדריכים, רכזים מקצועיים ועוד.
- רכזי השכבה לא לומדים לנהל צוות ולא לפתח מקצועית את המחנכים, כך שיוכלו לקדם את כיתות החינוך שלהן בקבוצה חברתית, וכסביבה לימודית, ערכית ורגשית.
- החוסר בחלוקת עבודה והאצלת סמכויות למחנכים, מוביל לעבודה עצמית וישירה של הרכז מול כל הבעיות, ומחייב יצירת שיתופי פעולה עבור כל בעיה, עם מערך נרחב של בעלי תפקידים בתוך ומחוץ לבית הספר (הורים), וגם זאת על בסיס אישי וללא הדרכה וליווי שיטתי. יש לציין שהמעורבות הצולבת של הרכזים כמחנכים, מורים מקצועיים, חברי צוות הנהלה, ושותפים ברוטינות נוספות, מזמנת להם מגעים עם שותפים אפשריים רבים.
- אין תוכנית עבודה שנתית מסודרת ו/או מחייבת, וישיבת הצוות מגיבה לכל פעילות, הנחתה ואירוע.
- רוטינת ניהול השכבה חסרה במשאבים: ברוב המקרים זמן המפגשים קצר מדי (90-45 דקות), לא תמיד קבוע, לא תמיד יש מקום מתאים, ולעיתים רבות הנוכחות חלקית (בלי סמכות לרכזים לפעול בנושא).
- רכזי השכבה מעורבים ברוטינות (ישיבות) נוספות – כאלה שהם יוזמים (פגישה אישית עם מחנכים), או כאלה המחייבות מתוקף התפקיד (כמו ישיבות צוות הנהלת החטיבה, הנהלה מורחבת, מועצה פדגוגית, יום הורים וכו').

התוצאות:

- רוב הבעיות השוטפות והמרכזיות מטופלות ומנוהלות, מה שמחזק את מעמדם המרכזי של רכזי השכבות ואת מחיר הזמן והעומס שהם משלמים על כך.
- המנהל מצליח להוביל "שקט תעשייתי" ומענה לבעיות השוטפות, אבל לא מתפתח מקצועית בעצמו, לא מקדם מקצועית את בעלי התפקידים, לא מוביל שיפור מתמיד, ובסוף מציע לתלמידים סביבת לימודית וחברתית בינונית.
- המחנכים לא מתפתחים או משפרים את מקצועיותם ומומחיותם (אולי מסביר תחלופה) בקידום מטרות כמו:
 - פיתוח הכיתה בקבוצה חברתית, כולל מענה לסוגיות של שוויון, הוגנות, הכללה, מניעת חרמות והדרה.
 - קידום אקלים מיטבי כגון ועדות כיתה, ואירועי גיבוש הכיתה.
 - קידום הביטחון האישי של כל תלמיד בתחומי אלימות, אלכוהול, מין, הטרדות, סמים וכו'.



- אין תכנון וטיפול מסודר ואחיד בבעיות. למשל, בדרך כלל לא פועלת רוטינת טיפול בתלמידי קצה, עליה אמורה להיות אחראית היועצת כמנהלת מקרה (טלמור וטובין, 2014), ובכך לפנות את רכז השכבה לשאר עיסוקיו.
- אין רוטינות מסודרות – כל רכזת אחראית על רוטינת ניהול שכבה, אבל מבצעת אותה בדרך אחרת מבחינת תוכן המפגשים, התדירות, והתכנים. לכן, רוטינה זו תורמת באופן משתנה, לפי איכות עבודתה של כל רכזת ורכזת. התוצאה היא שכבות שונות עם ניהול שונה, כאשר במקרה הטוב שכבות מנהלות היטב מאזנות את הפחות טובות.
- חלוקת העבודה החלקית וניהול לא מקצועי של צוות השכבה פוגע במקצועיות המחנכים, היועצת והרכז החברתי.
- אין מעקב והפקת לקחים, למידה ארגונית וצבירת ידע ארגוני.

יתרונות וחסרונות לבית הספר

- יתרונות לבית הספר: יציבות ו"שקט תעשייתי", רכז השכבה כ"קולט ברקים" המתמחה בתרגום החלטות בית ספר להורים, וקליטת האשמה והגינוי המופנים לבית הספר.
- החסרונות לבית הספר: אין מענה מערכתי לאקלים חברתי מכיל ובטוח, הכיתות אינן פועלות כיחידות חברתיות המציעות לתלמידים מענה תומך והוגן, הרוטינות הקיימות לטיפול במקרי קצה הן חלקיות, בעלי התפקידים לומדים רק מניסיון ללא פיתוח מקצועי (אולי תורם לתחלופה), מתקיימת רק למידה ארגונית מדרגה ראשונה.

יתרונות וחסרונות לרכזים

- היתרונות לרכזי השכבה: תפקיד מרכזי מאוד, עשיר, משמעותי, משפיע, מפנה משעות הוראה.
- החסרונות לרכזי שכבה: עומס, אינטנסיביות, בדידות, תסכול, למידה חלקית ללא פיתוח מקצועי או קידום קריירה.

השלכות מעשיות: (חלק זה יורחב בדוח הסופי בחלק של הדיון)

הערה מקדימה: ההנחה היא שכל המעורבים עושים כמיטב יכולתם ושיפוטם וכולם רוצים בטוב. עם זאת, המבנה הייחודי בו בית הספר אמור בו זמנית לשרת שלוש מטרות סותרות של סוציאליזציה ושעתוק המבנה הריבודי (הסללה), אקולטורציה - העברת התרבות הדומיננטית, ואינדיבידואליזציה - פיתוח אישי, יחד עם משאבים מוגבלים וייעודיים ובקרה ציבורית על התנהלותם של בתי הספר, מגבילים את התנהלות הארגון. מצב זה יוצר דינמיקה של תגובה במקום תכנון, פתרון בעיות ללא מעקב ולמידה, והסתגלות והישרדות במקום יזמות והתפתחות. על רקע זה, ובהנחה שהמציאות היא יציבה במידה רבה, ההצעות לשיפור מבוססות על ארגון מחדש של המטרות והמשאבים, ולא על שינוי של מערכת החינוך והחברה כולה. בהתאם, כיווני פעולה יכולים להיות למשל:

- **פיתוח המנהלים** – המנהלים צריכים ליווי והדרכה כיצד לפתח מקצועית את בעלי התפקידים המרכזיים שלהם – בין אם אלו רכזי השכבות, או מנהלי החטיבות (שאחראים על פיתוח רכזי השכבות). בלב הפיתוח עומדות ההנחות לגבי הידע המקצועי בניהול החסר למנהלים, הכולל שכלול יכולות האבחון-התערבות-הפקת לקחים מחד, ומומחיות ביצירת קשרים ופיתוח רשתות תומכות מאידך. מדובר על שרשרת מקבילה בה מנהל בית הספר מקבל הכשרה מתאימה ממדריכים (שעברו הכשרה ייעודית בעצמם), הוא מכשיר את רכזי השכבה ומנהלי החטיבות שלו בעצמו באותו מודל, והם מכשירים את הצוותים של מחנכים או מורים עליהם הם אחראים.
- **פיתוח רכזי השכבות** – יש להגדיר במדויק את המטרות וסדר העדיפויות של הרכזים:
 - הובלה ופיתוח של צוות המחנכים נמצא במרכז עבודתם, פחות פגישות אישיות או עבודה ישירה עם תלמידים.
 - המחנכים אחראים על הכיתה, התלמידים, המשמעת ומדווחים לרכז, פחות על החלק הלימודי.
 - היועצת מתמקדת בבעיות הקצה, מפנות את המחנכים ורכזי השכבה, ושוהות פחות בישיבות למיניהן.
 - רכזי המקצוע והמורים המקצועיים מקבלים את האחריות לקידום הלמידה של כל תלמיד בתחומם.
 - התלמידים והורים מקבלים יותר אחריות על התקדמותו של כל תלמיד.



- הבניה מחודשת של רוטינות צוות שכבה, רוטינת ניהול חטיבה, רוטינת מקרי קצה, ורוטינות נוספות כמו יום הורים ומועצה פדגוגית, כך שכל בעל תפקיד יתמקד באופן מעמיק ומקצועי בתחום שיפוטו.

רכזי מקצוע

הממצאים בחלק זה מבוססים על 17 ראיונות. ככלל, רכזי המקצוע תופסים את תפקידם כמוגדר, ברור וגם מצומצם יותר מזה של רכזי השכבות. בעוד שהממצאים בכל בתי הספר הנחקרים דומים, ההבדלים המעטים נמצאו בין רכזים של מקצועות גדולים (מתמטיקה, אנגלית וכו') בהם תשעה מורים ויותר, לבין רכזי המקצועות הקטנים (כמו ערבית, גיאוגרפיה, מדעי החברה) בהם חברים מורה יחידה עד שלושה מורים. עיקר ההבדל הוא מחויבות גדולה של המקצועות הגדולים לתיאום והספקים בין כל חברי הצוות, לבין הצורך לסנגר ולשווק את המקצוע, או המגמה, במקצועות הקטנים.

תפיסת התפקיד

ככלל, רכזי המקצוע תיארו תפקיד משמעותי לפי קריטריונים כמו: מגוון פעולות ומשימות, מגוון כישורים ומיומנויות, השפעה על אחרים בארגון וסביבתו, היכרות עם מדדי ההצלחת התפקיד, ומגוון תגמולים (Cumming & Worley, 2005; Hackman & Oldham, 1976), כמפורט להלן.

מגוון פעולות ומשימות. רכזי המקצוע מתארים תפקיד ברור ומוגדר, שעיקרו ניהול פדגוגי של תוכנית לימודים: "אני מכינה את המערכת שעות למורים לשנה שלמה"; מעקב אחר החלוקה לרמות לימוד במקצוע, קשר עם המפמ"ר (מרכז מקצוע ראשי) "אני החוט המקשר בין בית ספר לפיקוח"; קליטה, הדרכה ושיבוץ מורי תחום הדעת בכיתות "להתאים את המורים גם לאופי, לא כל מורה לכל כיתה ולא כל כיתה מתאימה לכל מורה.. זה ממש להתאים את אופי התלמידים לאופי המורה"; פיתוח מקצועי "שולחת מידע למורים לגבי הכשרה מקצועית, מלמדת מורים חדשים"; וטיפול במקרים פרטניים של מורים ותלמידים בתחום הדעת.

עיקר פעולותיהם כוללות למשל: "יש את הדברים הבסיסיים מבחני מיפוי... לדאוג לתוכנית לימודים". "לעקוב אחרי ביצוע מבחנים, תוצאות, ובעיקר זה לקראת הבגרויות.. כל העניין שקשור להעברת בגרויות מבחני מתכונת, גם מבחנים עצמם וגם הכנה". "שיבוצים לראות שיש שעות תקן לכולם.. כל אחד לראות שהמכסה שלו מסודרת גם לשנה הבאה, לראות מבחינת קבוצות לימוד שיש לנו לכל קבוצה מורה מתאים.. ברגע שזה מסודר אז אפשר לעבור לשלב הבא". הם רואים בתפקידם "סוג של מתווך בין.. המקצוע לבין ההנהלה.. אנחנו שם עם המורים שלנו גם כמו צינור שמעביר מהתלמידים להנהלה ומההנהלה לתלמידים ואנחנו שם.. לסדר את הפאזל לראות שהכל במקום ושהכל מתנהל נכון ואם חסר משהו אז למצוא ולהרכיב". מפרטת רצת מתמטיקה (8 וותק בתפקיד, 24 מורות):

אני עוקבת אחרי תלמידים, אחרי מבחנים קריטיים בנקודות זמן שונות, אני יושבת עם המורים ורואה מה קורה עם תלמידים בכיתה שלו כאילו האם צריך לשפר האם צריך לעשות, להצמיד חונך. להבין מה לתת לקרוא לתלמידים.. לקרוא לתלמידים לשיחות אישיות למלא מוטיבציה... לשיחות של במבחן העתקת כך וכך. כמעט כל תלמיד שעובר מיחידה ליחידה נמוכה יותר עובר דרכי, בשיחה אישית של להבין למה ומה גרם לו.. ממש להבין למה, לשכנע, לראות אם אפשר למנוע את הדבר הזה.

רכזי המקצוע מבינים שתפקידם כולל גם פיתוח מורים, גם ליווי מורים חדשים, וגם פיזור הבחינות על פני השנים והמועדים, כפי שמסבירה רצת מתמטיקה (5 וותק בתפקיד):

יש מורים שלא כולם הם ברמות הגבוהות.. אנחנו מנסים לקדם מורים, עושים קורסים והרחבת הסמכה וגם כאילו עזרה מקצועית מבחינת איך לכתוב מה לכתוב, איך יותר קל להסביר לילדים שונים. כאילו יש לנו צוות, ממש צעיר.. 5-6 מורים וותיקים ובשנתיים האחרונות יצאו לפנסיה ואז הצוות הוא התחדש..



רכזי המקצוע גם עוסקים בסיוע לתלמידים כמו השלמת ציוד, ספרים ומחברות, כפי שמסביר רכז אנגלית (3 ותק בתפקיד, 17 מורים):

במהלך השנה זה באמת לראות שהקבוצות מתפקדות שיש למידה שעובדים לפי תוכנית הלימודים.. אני משתדל לכל קבוצת לימוד... לשבת עם המורים ולבנות תוכנית מסוימת לראות שבאמת עובדים לפי התוכנית.. שאכן משתמשים בספר והחוברת... אם תלמיד אומר לי "אנחנו לא כותבים בחוברת כלום" אז אני יודע שהם לא לפי התוכנית לימוד... אם מורה לא הגיע יומיים, אז לא וואטסאפ אלא תתקשר תראה, למרות שזה לא תפקיד שלי.. אז זה משהו שמאוד לקחתי על עצמי...בעיות משמעת.. אני לא מוכן להתעסק.. יש מחנכים יש רכזי שכבות צריך איפשהו לשים את הגבול.. ובכיתות מסוימות יש בעיה של חוסר ציוד כאילו של תלמידים בלי ספרים בלי.. בלי חוברות בלי מחברות בלי כלי כתיבה, כאילו כל הזמן צריך לדאוג להם.. הבעיות שלנו הם כלליות, והעומס עומס, יש עומס.

רכזת מתמטיקה (5 שנים בתפקיד) מוסיפה את ההסבר שלה למהות התפקיד:

בגדול, זה כל הניהול הפדגוגי של תוכניות לימוד. לא שאני מכינה את זה, זה כבר הכל עשוי דרך משרד החינוך... אבל בגדול זה תוכנית שכבר נבנתה על ידי אנשי מקצוע במשרד, וזה היישום, זה התאמה לפי הצרכים של בית הספר, לפי רמת התלמידים כי יש לנו אוכלוסייה לא כל כך פשוטה. העברת מבחנים, לעקוב אחרי ביצוע מבחנים תוצאות ובעיקר זה לקראת הבגרויות כי אני בחטיבה עליונה אז.. כל העניין שקשור להעברת בגרויות מבחני מתכונת... גם חיזוק כאילו גם יש מורים לא כולם הם ברמות הגבוהות.. אנחנו מנסים לקדם מורים עושים קורסים והרחבת הסמכה וגם כאילו עזרה מקצועית מבחינת איך לכתוב מה לכתוב, איך יותר קל להסביר לילדים שונים... בעיקר זה בשיבוץ לקראת השנה החדשה, קליטת מורים חדשים וגם ליווי מורים חדשים... ויש ישיבות צוות.

באותה רוח מעידים גם רכזי מקצוע אחרים כי הם נדרשים לעקוב אחר תוכנית הלימודים ומערך הבחינות, לבחור ולקלוט מורים חדשים, לעקוב אחר ציוני הבחינות, לנתח אותם, לשבץ את המורים לכיתות המתאימות, ולהוביל פרויקטים מיוחדים כמו הכנסת בגרות מתוקשבת. למשל, רכזת מתמטיקה (3 ותק בתפקיד, 13 מורים) מתארת את הכרוך בהכנת בחינות:

המון המון מהעשייה שלי זה לראות שהכיתות שלי מתנהלות, יש לי ישיבה שבועית עם הצוות.. אני מנהלת את כל המדדים של כל השכבות אז אני כל הזמן רואה איפה אנחנו נמצאים.. אני כל הזמן רוצה לראות איפה נמצא כל דבר... כל פעם שיש לי בחינה.. אז לכל הקבוצות לימוד, כל שכבה, מתי הבחינה, מתי אנחנו סוגרים את החומר.. מחליטים אם יש בונוס, בוחרים מי יהיה האחראי כתיבת הבחינה, מי יהיה אחראי על כתיבת העבודה, תאריך שהם צריכים להגיש לי את זה לבדיקה... לדאוג שיש לי השגחה.. שכל המבחנים במעטפות מוכנות.. שיהיו לי משגיחים ואז.. שהמבחן יתנהל כמו שצריך.. אז זה המון המון זמן.. המבחנים האלה".

רכזת ביולוגיה (שנתיים בתפקיד, 3 מורים) מספרת:

יש לנו יום שיא בסוף שנה שתלמידים מגיעים עם כל מיני תוצרים ומראים דברים שהם ככה חוו למדו עשו במהלך השנה, ומזמינים את כל קהילת בית ספר ובכלל קהילת העיר ומפמ"רים, זאת אומרת זה יום חגיגה מטורף. אז זה גם הדברים האלה שצריך להוביל – מה נשים? איזה תלמידים יבואו להציג? להכין את התלמידים להוביל צוות זאת אומרת להתוות איזושהי דרך עבודה כי בדרך כלל הצוות הוא לא צוות של בן אדם אחד אז מה מלמדים אחרי מה, מה עושים מתי, יהיו מדדי הערכה, איזה סוג של מדדי הערכה. זאת אומרת זה ממש כל ההובלה.. מול צוות ההדרכה של הפיקוח.

מגוון יכולות ומיומנויות. באופן כללי, הרכזים מעידים על מאפיינים אישיים הקשורים בביצוע התפקיד, כפי שאומרת למשל רכזת מדעי החברה (6 ותק בתפקיד, 5 מורים): "זה מקצוע שהוא בנשמתי וחשוב לי שזה יעשה על הצד הטוב ביותר ואני



חושבת שיש לי את היכולת וגם את הכריזמה לבוא ולעשות את התפקיד.. מאוד חשוב לי שתהיה מגמה טובה". ומוסיף רכז אנגלית (3 ותק בתפקיד):

אני אוהב את התפקיד... אני יודע שאני עושה אותו טוב מבחינה טכנית. מבחינה פדגוגית אמרתי לך יש מלא מה לשפר אבל.. קשה לי לראות מורה אחר בצוות שייקח את זה על עצמו כרגע... ואני יודע שיש לי חיבור טוב עם הצוות אני יודע שכאילו בסוף הדינאמיקה שלנו, שלי ושלםם איתי, היא טובה.. כשהם צריכים משהו אני שם וכשאני צריך משהו אז הם שם.. זה בעצם מה שמניע בסוף להמשיך. היד לוחצת יד הזאת שכולנו ביחד... בסוף מה שמניע זה הידיעה שהצוות מאחוריך.

במקביל, רכזי המקצוע נדרשים לטפל למשל בהישיגי התלמידים. מבחינה מקצועית, טיפול כזה דורש תהליכי אבחון, הפעלת התערבות ומעקב אחר התוצאות. הרכזים מספרים בעיקר על האבחון: "כשיש ציונים נמוכים, אנחנו מנסים לבדוק... נגיד בכלכלה יש ציון נמוך, אז אנחנו שואלים למה אצלך? איך הייתה הבחינה?.. ודברים כאלה... אני רק שואלת שאלות, תהיות, ואח"כ.. אני מציעה: אולי אתה רוצה שאני אבוא ואעזור, אולי אכנס לכיתה? מה אתה צריך?" (רכזת מדעי החברה, 6 ותק בתפקיד, 5 מורים). מוסיפה באותו כיוון רכזת אזרחות (4 מורים, שנה בתפקיד) "אנחנו לפעמים מביאים איזשהו תיאור מקרה... תלמיד שכאילו אין, המורה עם ראש בקיר, והוא משתף אותנו, מספר טיפה את הרקע ואנחנו דנים ביחד, כל אחד מביא את האינפוט שלו, את הראיונות שלו, משוב, אולי תעשה ככה תעשה ככה". רכזי המקצוע מנסים גם לתכנן ולעקוב אחר התוכניות:

אני משתדל... לשבת עם המורים ולבנות תוכנית מסוימת, לראות שבאמת עובדים לפי התוכנית. ביקשנו מהתלמידים לקנות ספר וחוברת אז לראות שאכן משתמשים בספר והחוברת. כאילו אם תלמיד אומר לי "אנחנו לא כותבים בחוברת כלום" אז אני יודע שהם לא לפי התוכנית לימוד... הבעיה היא שאין לנו זמן... אני לא מגיע לזה בכלל... אני יודע מה אני צריך לעשות, להגיד לך שאני יודע מה קורה בכל כיתה וכיתה? לא. אין זמן. (רכז אנגלית, 17 מורים, 3 ותק בתפקיד).

כמעט ולא מצאנו עבודה שיטתית עם מעקב והפקת לקחים, וכשזה קורה, זה תלוי רכז, כפי שמספרת רכזת אנגלית, (שנתיים וותק): "לשים לב למה שהילד לומדים... איך הם משלימים את הפערים משנים קודמות... שהרבה תלמידים... מגיעים בלי ידע בכלל, אז בעצם להחליט מה הם לומדים איך הם לומדים, ושוב זה ממש תלוי רכז". לעיתים, רכזי המקצוע לא מאבחנו קשיים, ולא עוקבים אחר פתרונות, אפילו כאשר הנתונים מוגשים להם בנוחות, כפי שעולה מסיפורה של רכזת מדעי החברה ואזרחות (שנה ותק, 4 מורים).

אני אתן דוגמא. יש עכשיו משוב שאלון בית ספרי, שהוא קורה אחת לחודש.. של רשת אמיתית... ויש אפשרות גם להכניס שאלות שהן תלויות שכבה. נניח לצורך העניין היה טיול, אז אפשר להכניס שאלה איך היה לכם בטיול באילת.. [השאלון מועבר] כל חודש. ואנחנו המורים מקבלים את התוצאות.. ויש פלט שאנחנו מקבלים ואנחנו רואים ממש בצורה מסודרת, זה מהמם, עם גרפים, מה תחושת שביעות רצון של התלמידים, איפה הם עומדים, טוב להם, לא טוב להם. אז אנחנו מנתחים את זה אחת לחודש. כל פעם זה משתנה בהתאם לצורך שעולה.. אני אספר דוגמא שלי... השכבה שלי מפוזרת על כל בית הספר... כאילו אנחנו ממש מפוזרים. אז זה משהו שעלה. למה אנחנו, למה זה קורה... המצב בכיתות לצורך העניין, לא היה לנו ברקו ולא מחשבים כאילו קיבלנו כיתות ערומות, אז זה משהו שצורך שעלה, טופל. יש עכשיו ציוד.

במקביל, כדי לבצע את תפקידם, רכזי המקצוע נדרשים לבסס ולפתח שיתופי פעולה עם בעלי תפקידים נוספים בתוך בית הספר ומחוצה לו. למשל, מספרת רכזת ערבית, שהיא מורה יחידה בבית הספר:



המינוס זה שאני לא יודעת מה לעשות לפעמים, את נתקלת בבעיה מקצועית, ואז אין לך עם מי להתייעץ
בבית ספר אז אני יוצאת החוצה.. אני הייתי צריכה לכתוב בגרות לבד!... בגלל שאני לבד אין מישהו
שיעזור לי ... מאיפה אני יודעת? מאיפה אני לוקחת טקסט אנסיין? איך אני יודעת שזו הדרך הנכונה?

גם בפתרון בעיות של תלמידים או מורים, צריכים הרכזים עזרה: "מורה פנתה עם בעיה לאיזו מורה ספציפית, אז היא פנתה
אלי.. זה באמת במשהו שפתרתי.. הורה לא יפנה אלי, המחנכים או הרכז כן" (אנגלית, שנתיים, 9 מורים). מוסיפה רכזת
ביולוגיה (שנתיים בתפקיד, 3 מורים): "אני יושבת הרבה עם הלבורנטית שלנו עם החשיבה על האיק, על המה, על הציוד
שחסר או שיש.. אני חונכת פה מורים בסטאד... אבל מעשית אני חושבת שהחברים שאני עובדת איתם בצוות אנחנו
שותפים... אני שואלת, אני מתייעצת... אני נותנת מקום".

הגורם המרכזי איתם צריכים הרכזים לשתף פעולה הם צוות מורי המקצוע. בצוותים הקטנים, התקשורת שוטפת ויומיומית,
כמו שמתארת רכזת מדעי החברה: "זה רק אני ועוד מורה. אנחנו מחליפים מידע... בגלל שאנחנו זוג, אנחנו מתקשרים בנינו,
אנחנו לא צריכים ישיבה.. זה אני והוא". בצוותים הגדולים זו אופרציה יותר מורכבת. מספרת רכזת מתמטיקה (8 שנות וותק
בתפקיד, 24 מורים בצוות):

אנחנו מחלקים את הפגישות בין כל הצוות הגדול והמורכב הזה לשני חלקים בגדול. חלק אחד של
פגישת תחילת שנה וסוף שנה, שהיא פגישה של כל הצוות למען הגיבוש למען ההצגה של תחילת שנה
וסוף שנה.. לסיים ולהתחיל כמו שצריך.. שבכל פגישה כזאת יש גם חלק שקשור לתוכנית הלימודים...
מעבר למפגש חברתי שמאוד חשוב לנו ליצור. במשך השנה העבודה מחולקת לצוותים לפי שאלונים
[רמות]. יש לנו כאילו שאלון כיתה י' 4,5 יחידות, כיתה י' 4 כיתות לבד, י' שאלון של 5 יחידות וכן הלאה
לפי צוותים. בתוך המעקב הזה בתוך הקבוצות האלה, יש פגישות שוטפות של בערך שיוצא לפחות 5-
6 פעמים בשנה לכל שאלון כזה... יש פגישות הספקים אז פגישות הספקים... כל מורה מדבר על
ההספקים שלו, ואז אנחנו מסתכלים על הראייה השנתית ומחשבים מסלול מחדש.. זה נותן קצת
הוציא קיטור. זה נותן גם את הקטע שאני יודעת.. ברמת השאלון מה קורה בשכבה.

בנוסף, רכזי המקצוע נדרשים לתאם ולשתף פעולה עם בעלי תפקיד נוספים בבית הספר כמו מחנכי הכיתות ורכזי השבבות,
אם כי שיתופי פעולה אלו לא מוסדרים אלא מתהווים לפי הצורך. למשל, מספרת רכזת גיאוגרפיה:

יש לך איזה 5 ילדים.. שלא יסגרו לך את זה [בגרות] בי' אבל התפקיד שלי שעד סוף יב' יהיה להם...
תעודת בגרות.. אז זה רדיפה אחרי המחנכת, המורה שמלמד.. נגיד אתמול ישבנו בישיבות.. ואני ראיתי
כמה ציונים של 44, אז פניתי למורה "מה זה? אני לא יכולה שזה יהיה 44, מה זה הציון הזה?". היא
אמרה שהם לא עשו עבודות אמרתי לה שזה לא מעניין אותי.. תושיבי את הילד תתני לו את העבודות
שהוא יעשה את זה. אני לא יכולה בסוף שנה שיהיה לך 44, אני מעדיפה כמה שיותר לסגור בי', אבל..
אני אומרת לפעמים זה לא קורה כן? ואז התפקיד שלי שלתעודות הבגרות יהיה לי כמה שיותר.

לרכזי המקצוע יש גם קשר עם גורמי חוץ כמו המפמ"ר והמדריכות המקצועיות, כפי שמספרת רכזת לשון (שנתיים ותק
בתפקיד, 9 מורים): "לקשר בין המשרד, בין המפמ"ר, לבין מה שקורה בשטח. זאת אומרת יש לנו ישיבות אחת לכמה זמן
של רכזים של חטיבה עליונה, חטיבות ביניים, עם המדריכה של בית הספר, שלפי הצורך אנחנו מעלים שאלות ומעלים כל
מיני נושאים שצריך לעלות אותם בצוות".

באופן כללי, רכזי המקצוע לומדים את הכישורים והמיומנויות הדרושים להם תוך כדי עבודה, ללא הכשרה מסודרת, ופעמים
רבות מרגישים שהם מעצבים את תפקידם בעצמם, כפי שאומרת רכזת לשון (שנתיים בתפקיד, 9 מורים):

אתה מביא את עצמך לתוך התפקיד... אתה בונה את התפקיד.. את יודעת, רכז מקצוע יכול לעשות
דברים בכל מיני דרכים, כל אחד והסגנון שלו. את בטח רואה את זה בשיחות שלך עם אנשים אבל כן



אני חושבת שקודם כל אתה מביא את עצמך את האישיות שלך את האופי שלך. אתה צריך לעשות דברים שאתה אוהב. אם אתה לא עושה את זה באמת מתוך איזשהו מוטו, איזשהו כיף כזה.

מוסיפה גם רכזת אנגלית (שנתיים בתפקיד, 9 מורים):

אתה יוצק לעצמך את התוכן ואת ההגדרות שלך. את יכולה לראות את זה בכל תפקיד.. שבא בן אדם אחד ועושה אותו הרבה יותר טוב והרבה יותר עם ראש גדול, ויש בן אדם שיבוא ויעשה אותו פחות, כל אחד ומה הוא יוצק לתפקיד... אם אני רכזת אנגלית.. אין ספק שאם היו דורשים ממני יותר אז הדברים היו נראים אולי הרבה יותר טוב... אבל אין ככה איזשהו דרישות.. כאילו מה שמבקשים אני עושה. מבחינתי זה רק המעטפת, זה לא התוכן, כי בסופו של יום, מי שלא מורה לאנגלית לא מבין את התוכן לא מבין מה חשוב באמת.

במקביל, גם הכניסה לתפקיד לא תמיד מסודרת. עונה רכזת אנגלית (7 וותק בתפקיד) לשאלה איך הגיעה לתפקיד:

הרכזת הקודמת הציעה לי. כאילו כמובן כנראה שהיא התייעצה קודם עם הסגן מנהל והמנהל אבל היא הציעה לי.. כי היא ראתה שאני לוקחת אחריות לבד על כל מיני דברים. נגיד בין אם זה לסדר ארון שיש לנו בחדר מורים והמבחנים שם, לסדר דיסקים אז עוד התקופה של הדיסקים... עד אז היא ביקשה ממני עזרה כי היא לא הייתה בכלל מחוברת לחלק הטכנולוגי אז אני עזרתי לה עם ההקלטות לתלמידים שצריכים הקראה וניהלתי את האתר של בית הספר גם, כאילו החלק של האנגלית מבחינת לעלות חומרים לעדכן.

ויש רכזים הלומדים בדרך השלילה מהרכזים שהיו לפניהם, כפי שמספר רכז אנגלית (3 וותק בתפקיד, 17 מורים):

למדתי מאחת אחרת שהייתה.. נורא ביקורתית כלפי המורים. היא הייתה נוראית.. נורא סטיגמטית כלפי מורות לאנגלית רוסיות או ישראליות שבאילו "לא הן לא יודעות ללמד כמו שצריך הן לא זה". אז אני נותן לה את המקום... ויש מורה אחת שבאמת אני מרגיש שמאז שקיבלתי את התפקיד היא פורחת, ברמה שבעלה יום אחד פגש אותי וחיבק אותי ואמר לי "וואו אתה לא מבין איך היא נהנית לבוא לעבודה.. אבל מבחינת הגדרות של תפקיד... בסוף זה מה שאני בנית לעצמי.

השפעות התפקיד. לתפקיד רכז המקצוע השפעה על מורים ותלמידים בכל הנוגע לתכנית הלימודים. למשל: "ניתוח של.. בחינות הבגרות שאני יושבת עם המורים.. לראות מה היה הממוצע הבית ספרי, ולאחר מכן אני גם יושבת עם כל מורה בנפרד כשאני מקבלת את הפיענוח של השאלות.. לראות איפה צריך לחזק איפה בסדר." (רכזת לשון, שנתיים בתפקיד, 9 מורים). רכזי המקצוע משפיעים גם על התלמידים: "אני יושבת לפני כל בחינה שבבית, וממיינת את התלמידים לפי ההקלות שלהם, הם יושבים בכיתות של תוספות זמן.. מתאימה לכל תלמיד את ההתאמות שלו" (רכזת מתמטיקה, 8 שנים בתפקיד, 24 מורים). לבסוף, חלק מהם משפיעים גם על מגמות הלימוד ונושאי הלימוד. למשל, מספרת רכזת ערבית (15 וותק בתפקיד, מורה יחידה): "חשבתי גם לפתוח מגמת אסלאם אבל אז אני צריכה מישהי שתלמד אסלאם... יש כל מיני רעיונות, או סייבר ערבית גם הייתה אופציה כזאת". מספרים רכזים לאנגלית שהמנהלים בשני בתי ספר החליטו לבטל את הרמה של שלוש יחידות באנגלית, אבל הם מתנגדים: "זה סיסמה, נשארה סיסמה וטו לא. שוב שאני מאמינה בה אני חושבת שהיא אפשרית אבל צריך... לעשות פעולות, לעבוד צריך לנקוט צעדים".

לגבי כוח, לרכזי המקצוע יש כוח להכתיב למורים את תוכנית הלימודים, כפי שעוברת אליהם מהמפ"מרים ומשרד החינוך. מספרת רכזת מתמטיקה (3 וותק בתפקיד, 13 מורים):

יש לי את היכולת להחליט בניהול של המתמטיקה, יש לי את היכולת להחליט... זה כל מה שאני רוצה. אני אוהבת את האינטראקציה עם התלמידים... כשבאה תלמידה שנפלה ריגשית במבחן ואז אני אומרת לה אנחנו נתעלם לך מהמבחן, אני יודעת שאני לא צריכה להסביר לאף אחד למה להתעלם לה מהמבחן,



זה טוב זה נותן לי כוח.. יש לי את היכולת לעזור ממש ולקבוע סטנדרט לכל התלמידים... איזה מתמטיקה הם מקבלים.

מדדי הצלחה. לרכזי המקצוע מדד הצלחה אחד ברור ומוסכם על כולם, והוא ציוני הבגרות. "בסופו של דבר ההצלחה שאני נמדדת על פיה זה הבגרות, זה תוצאות הבגרות. זה מדד מאוד מדויק". לכך מתלווים מדדים נוספים, כפי שמסבירה רכזת אזרחות (5 וותק בתפקיד, 5 מורים): "קודם כל... שלכולם תהיה בחינת בגרות, שיעברו. שתיים, כמורה זה לא הספיק לי רק בגרות, זה בגרות איכותית והערכה אחרת.. ושלוש.. שרצף למידה ישולב בסיוורים לימודיים." מדדי הצלחה נוספים הם: "שיש אווירה טובה בצוות", "צוות מתפקד, המבחנים מתרחשים בזמן, התלמידים מצליחים ברוב הקבוצות" (רכזת אנגלית, 6 וותק בתפקיד). או כפי שאומר רכז אנגלית (3 שנות וותק, 17 מורים) "קודם כל, כשהמורים שלי בטוב.. כשהם יוצאים מכיתה והם אומרים "היה לי שיעור טוב"... גם בבית אפילו לדעת שטוב להם בבית שהכל בסדר". מפרטת רכזת מתמטיקה, (3 וותק בתפקיד):

הצלחה בעיניי זה צוות שעובד. שכאילו עובד, לא עושה את העבודה. שהכל עובד, שהכל מנגן... כמו תזמורת שהכל עובד, כל אחד יודע מתי להיכנס מתי לצאת, מה לתת, מה החלק שלו בתוך כל המקהלה הזאתי והכל מנגן לכדי מנגינה אחת טובה. אם אני לוקחת את זה עכשיו לתוך מתמטיקה זה אומר יחסים טובים עם תלמידים, זה אומר הישגים טובים עם תלמידים, זה אומר תלמידים עם מוטיבציה.. עם רצון ללמוד.. חדווה להיכנס ללמוד מתמטיקה. להוריד את המתח הרגשי ממתמטיקה. אה... שיח פתוח, עמידה ביעדים של ההספק וזמנים... אם אני צריכה לבטל ישיבת צוות כי ארבעה מודיעים לי מתוך תשעה שהם לא מגיעים, אז זה מבחינתי כישלון.. יש דינמיקה שהשתנתה.. פתחו לנו שני חדרי מורים.. אז זה גמר לי את הצוות.. לספר "תראו איזה שיעור טוב היה לי" או "איזה שיעור לא טוב היה לי" ובואו נעשה ככה וככה.. לא קיים.

מוסיפה רכזת מתמטיקה אחרת (8 וותק בתפקיד, 24 מורים) "האהבה לתלמידים.. אני אוהבת את הצבת יעדים, אני אוהבת את ההובלה אני אוהבת כאילו את המקום של לקחת אנשים.. להוביל אותם למקום מסוים.. לדעת שאנחנו עושים את המקסימום". מתארת רכזת ביולוגיה (שנתיים וותק בתפקיד, 3 מורים): "אני מרגישה ערך מוסף מאוד גבוה מהדברים שאני עושה מההובלה.. אני מרגישה שפה אני משמעותית לכל כך הרבה ילדים.. וגם למורים.. כי זו הדרך.. להוביל, לפתח להשפיע, לשנות". מוסיפה רכזת מתמטיקה (3 וותק בתפקיד, 13 מורים) על חשיבות היחסים כמדד להצלחה:

אם יש לך קשר טוב עם התלמיד אתה נע עבורו והוא נע עבורך, וביחד נוצרת מערכת של עשייה.. אתה מרגיש שאתה אוהב אותם... אראה לך דוגמה, אמא של תלמיד משנה שעברה כתבה לי היום.. הבן שלה חייל עכשיו בסירת.. "הון השבוע אמר לי: כמו שלא רציתי לאכזב את ר' [המורה למתמטיקה], ככה חשוב לי לא לאכזב את המ"מ".

מגוון תגמולים. בהתבסס על משרה מלאה של מורה המורכבת מ-24 שעות הוראה פרונטלית, 6 שעות הוראה פרטנית, ו-10 שעות תומכות הוראה (ישיבות עבודה, השתלמויות, שיחות עם הורים, הכנת חומרי הוראה, בדיקת מבחנים ועבודות וכו'), רכז המקצוע מקבל שעות תפקיד לפי כמות הכיתות ושעות הוראת המקצוע, אך עליו ללמד לא פחות מ-12 שעות הוראה פרונטלית. בנוסף, הרכזים מקבלים תוספת שכר בשיעור משתנה בין 9% לכל היותר למקצועות גדולים כמו מתמטיקה ואנגלית (לפי כמות כיתות ושעות), עד 5% למקצועות הקטנים כמו ערבית וגיאוגרפיה. בנוסף, תפקיד רכז המקצוע מקנה 3 נקודות זכות⁷.

רכזי המקצוע מעידים על כמה סוגי תגמולים. אחד הוא צמצום השעות הפרונטליות בכיתה: "קצת מתוך הנוחיות לא באלי להיכנס לעוד כיתה". תגמול נוסף הוא התקדמות, או גיוון בתפקיד, כפי שאומרת רכזת מתמטיקה (8 וותק בתפקיד, 24

⁷ נקודות זכות ניתנות על תפקידים מסוימים, וצבירת 10 נקודות מקנה 1.69% תוספת קבועה לשכר. ניתן לקבל לכל היותר 6.76% תוספת למשכורת.



מורים): "אחרי 30 שנה לא בא לך להיות רק מורה, כאילו אם אתה באופי מסוים... אני כזאתי, אני כן, אני אסרטיבית.. אי אפשר לקחת את זה..". תגמול נוסף הוא חברים: "יש לי חברות כאן זה מה שמחזיק אותי אני חושבת הכי הרבה". עם זאת, רכזי המקצוע מתלוננים על הזמן המועט המוקצב לתפקידם, כפי שמתאר רכז אנגלית (3 ותק בתפקיד, 17 מורים):

הבעיה היא שאין לנו זמן, כלומר אם שאלת אז מה התפקיד הריכוזי, אני לא מגיע לזה בכלל. כאילו יש תוכנית אנחנו יודעים מה התוכנית אני יודע מה אני צריך לעשות להגיד לך שאני יודע מה קורה בכל ביתה וכיתה? לא. אין זמן. בתור רכז כתבתי להם את השעות שאני פנוי כדי שנוכל אני אוכל לשבת עם כל אחד לפחות פעם בחודש כדי לראות מה קורה.

לסיכום, נראה שתפקיד רכז המקצוע הוא בדרך כלל תפקיד מוגדר היטב, עשיר, בעל השפעה, עם מדדי הצלחה ברורים, בו הרכז מצליח לראות את הקשר בין פעולותיו ובין ההישגים. בנוסף, למרות שאין הכשרה לתפקיד, הרכזים לומדים לבצעו תוך כדי עבודה. יוקרת התפקיד היא חלקית, מאחר והוא מתגמל את הרכזים בהשפעה, הקטנת שעות ההוראה הפרונטאלית, ועמדת ניהול. אך במקביל, חלקם מתלוננים כי הקצאת הזמן לתפקיד איננה מספיקה. למרות הקשיים, הרכזים שנחקרו נמצאים בתפקידם בממוצע 3.9 שנים. מהנתונים לא עולים ממצאים ברורים האם מדובר במשך מתאים לתפקיד, גמישות ניהולית המאפשרת למנהלים החלפה ככל הדרוש, או מעט מדי זמן מכדי להתמקצע ולשכלל את הוראת תחום הדעת. בכל מקרה, מעורבותם של רכזי המקצוע ברוטינות ארגוניות מעלה נתונים נוספים.

רוטינות ארגוניות

ריכוז מקצוע גם הוא אחד מתפקידי התיאום והניהול המרכזיים בבית הספר. רכז המקצוע מוביל ומעורב בכמה רוטינות מרכזיות. כדי שהובלת הרוטינה תתבצע במלואה, הרוטינה צריכה לכלול מטרה ברורה, פעולות מובחנות וחוזרות של המשתתפים, ומשאבים תואמים. בראש הרוטינה ניצב מנהל הרוטינה (routine owner), שכדי להובילה הוא צריך לקיים שותפויות עם מנהל הארגון, בעלי תפקידים ומנהלי רוטינות נוספות, ובעלי עניין מחוץ לבית הספר (Feldman & Pentland, 2005; Feldman & Rafaeli, 2002; Pentland & Feldman, 2005). לגבי מאפייני הרוטינות בהם מעורב רכז המקצוע, מצאנו כמה דברים מעניינים.

רוטינת צוות מקצוע. הרוטינה המרכזית של רכזי המקצוע היא רוטינת צוות המקצוע, שמטרתה המוצהרת היא לנהל את הוראת המקצוע ולהביא את התלמידים להישגים גבוהים. בהיבט הביצוע, הרכזים עושים זאת באמצעות איסוף והעברת מידע ובדיקת הספקים בישיבות צוות המקצוע, כפי שמתארת רכזת מתמטיקה (9 ותק בתפקיד): "יש פגישות הספקים.. בהם כל מורה מדבר על ההספקים שלו, ואז אנחנו מסתכלים על הראייה השנתית ומחשבים מסלול מחדש.. זה נותן קצת להוציא קיטור.. וגם שאני יודעת.. ברמת השאלון מה קורה בשכבה". במקביל, הרכזים מנסים לעודד שיתוף בידע, כפי שמתארת רכזת מתמטיקה, 5 ותק בתפקיד):

יש לנו המורים שלנו הם מאוד תומכים אחד בשני... אין לנו מישהו שעובד רק לבד. כל החומרים שמכינים הם מחלקים ביניהם, הם עושים את החלוקה.. בצורה ממש רציונלית. ככה זה היה תמיד. כאילו לא היה לנו מישהו שעושה, מכין משהו לכיתה ושומר את זה בתיק ולא נותן לאף אחד. תמיד צריכים להתחלק ויש לנו גם תיק מקצוע בדרייב איפה שאנחנו מתחלקים עם החומרים.. דברים חשובים ממשרד החינוך... זה די נוח לשימוש.

מוסיפה ומתארת רכזת אנגלית (3 ותק בתפקיד, 7 מורות):

יש את השגרה של לפגוש את הצוות בימי ראשון. כל איש צוות, אני אומרת לו, רגע אתה עשית משהו מוצלח השבוע? תציג את זה לצוות. עבדת עם איזה כלי חדש מעניין? תציג את זה לצוות, כלומר גם שהם יתרמו, לא שאני יושבת כמו במליאת הכנסת ונואמת להן... אני נותנת להן את הבמה... אני אומרת להן תציגו מה אתן עשיתן השבוע, תתנו לי רעיונות אם יש לכן רעיונות לשתף... הרוב אני עושה כאילו אני בונה את זה לבד כי אני אוהבת שאני באה אני מציגה להן את זה ואז אני שואלת אותן יש לכן



הערות יש לכן ביקורת יש לכן דברים לשנות? אם הן עונות סבבה, יש כאלה שלא עונות ולא מתייחסות, באמת תעבדו עם מה שיש ... אני מרגישה שזה מיישר קו, שזה דרוש כי כל השבוע כל אחת עם המערכת שלה והבלגן שלה.

רכזת מדעי החברה (6 ותק בתפקיד, 5 מורים) מתארת את ההתחשבות במורי הצוות:

בישיבת צוות כל פעם אנחנו מעלים נושאים ספציפיים למשל אתמול היה הבעיה של הזום, ישיבות פדגוגיות, הישגי תלמידים, רעיונות איפה נצא לימי סיור, נגיד יש ציונים נמוכים, או ציונים יותר מדי גבוהים, בוא נראה למה כן למה לא.... אם יש משהו שהוא יותר אישי ופחות נעים אז מולי... אנחנו מדברים על סוגיות שקשורות לכולנו וגם נגיד אם למישהו נולד בן, נולדה לו בת, אז אנחנו מפרגנים כזה.

כפי שכבר הוצג, לרכזי המקצוע מגוון משימות, אבל בראשן ניהול הוראת תוכנית הלימודים ומעקב אחר הביצוע, כפי שמתארת רכזת אנגלית (7 ותק בתפקיד, 22 מורים): "אני מכינה את המערכת שעות למורים לשנה שלמה, מכינה את התוכנית לימודים לפי ההנחיות של משרד החינוך.. אני גם מעבירה ישיבות צוות, שולחת מידע למורים לגבי הכשרה מקצועית. מלמדת מורים חדשים". ואכן, כפי שעולה מן התצפיות, אותה הרכזת הקדישה ישיבת צוות כדי לעדכן את צוות המורים בשינויים הצפויים בתוכנית הלימודים בשנה הבאה ואפשרה למורים לחוות את דעתם: "אנחנו רוצים להחליף ברמות. עד עכשיו עשינו את מודל E בכיתה י' ל 5 יחידות ומודל G בכיתה יב' והיה לנו רק חודשיים-שלוש להתכונן למודל G. ההצעה שנתחיל עם מודל G בכיתה י' נלמד אותם נתאמן על מודל G ונתכונן למודל כדי שאנחנו נוכל ללמד במשך שנתיים את המודל היותר קשה מודל G ל 5 יחידות מודל E ל 4 יחידות ומודל C ל 3 יחידות בכיתות י' וכיתות יא'".

הרכזת הזו גם הזכירה עבודה פרטנית עם תלמיד בודד: "למשל מישהו שמפריע באופן קבוע אז אני יכולה להציע למורה לקחת את התלמיד לשיחה פרטית ולראות מה הבעיה... זה בתור שלב ראשון לראות איך להגיע לתלמיד... ואם זה לא עוזר אז אני עוזרת בלגשר עם המחנך, מורה, רכז שכבה.. ולבסוף פגישה בין מורה, התלמיד, המחנך ואני, כאילו לראות איפה נקודת תורפה מה אפשר לשפר".

בקרב הרכזים, יש הרואים בהנחיית צוות המורים את המשימה החשובה ביותר, יחד עם עוד משימות רבות נוספות, כפי שמתארת רכזת לשון (שנתיים ותק, 9 מורים):

קודם כל הנחייה מקצועית של המורים.. בכל קושי שעולה. הדבר השני זה לקשר בין המשרד בין המפמ"ר לבין מה שקורה בשטח.. כבר כמה שנים שנערך איזשהו שינוי במקצוע הזה וזהו אלה הדברים שאנחנו מתמודדים איתם... לגבי ההנחיה המקצועית אז גם ישיבות שאנחנו עושים אחת לשבועיים שלושה, זאת אומרת לפי הצורך אם זה לקראת תקופה של מבחנים ומערכי שיעור, ניתוח של ציונים של מבחנים, בעיקר של בחינות הבגרות שאני יושבת עם המורים.. כמובן שלפי לוח המבחנים אני... בונה את היעדים, את המטרות, את ההספקים, ומנחה את המורים בהתאם למה אנחנו צריכים להגיע.. עד שאני מגיעה למתכונת שזה בעצם כולל את הכל... כמובן שיש מורים חדשים בצוות אתה צריך להנחות אותם באופן אישי פרטני... פה משותף רכז שכבה במידת הצורך, או מחנך במידת הצורך.. לקראת הבגרות זה יותר זה בנייה של קורסים בלשון, זה לעשות מיפויים כל כיתה כמה תלמידים עוברים כמה לא, את מי אנחנו מחזקים בשיחות אישיות, מכתבים.. זה ברמה של מנהל פדגוגי אני איתה עובדת מאוד מאוד צמוד... למשל אתמול הייתי בהשתלמות... אני הולכת להביא את זה לצוות ולנתח את זה .. זה עוזר זה נותן ביטחון כשיש עבודת צוות או קיי? אז יש מורים בצוות שהם יותר סוליסטים והם וותיקים והם מנסים, ויש מורים שהם זקוקים יותר לעזרה

רכזת מדעי החברה (6 ותק בתפקיד, 5 מורים) מדגישה את החלק של שיווק התחום והמאבק על קיומו:

רכזת מדעי החברה המטרה שלי היא לתכלל את המקצועות שמוגדרים כמדעי החברה בבית הספר... פסיכולוגיה, סוציולוגיה וכלכלה. כאשר המטרה הראשונה היא בעצם צירוף תלמידים למקצוע. מדובר



פה על מקצוע שהוא בחירה כלומר התלמידים לא משובצים אוטומטית אלא רק תלמידים שרוצים, אז אנחנו צריכים לבוא ולשווק את התחום הזה כך שתלמידים ירצו לבחור בזה.. נושא מדעי החברה מבחינתי מוכרז בנושא בייסיק שכל תלמיד צריך לדעת.

רכזת אנגלית (7 וותק בתפקיד) מתארת את התהליכים הכרוכים בגיוס ופיטורי מורים:

אנחנו מפרסמים בארגון המורים ואז המורים פונים אלי, חלק פונים ישר לבית ספר ואז עדיין מעבירים את זה אלי ואז אני מראיינת אותם קודם בטלפון ואז אנחנו ניגשים לשיעור לדוגמה ואם נראה לי, שהם ברמה טובה מתאימים אז אני קובעת פגישה עם הסגנית הפדגוגית ואחרי זה אנחנו קובעים פגישה עם מנהל... אני רואה אם הוא יודע ללמד את החומר, אם יש לו אינטראקציה עם תלמידים. אם הוא שולט בביתה אם הוא יכול מיד לשלוף בעיה, אם הוא יכול להרגיע תלמידים. אם הוא ידידותי נחמד מעניין, רמת השפה כמובן.. וגם לפטר מורה.. מאוד קשה... אני לא יכולתי לבד לעשות את זה, צריכה עזרה של מנהל.

בהיבט המשאבים רכזי המקצוע העידו על מחסור בזמן, נובע מזה שלמרות השעות המוקצות לשיבות הצוות, הזמנים מתנגשים בצרכים אחרים שפוגעים בקיום השוטף של הפגישות, ובהתאם בפיקוח על הספקים והתנהלות המורים. למשל, מספר רכזת אנגלית (שנתיים בתפקיד, 9 מורים):

יש לנו כל יום שני ישיבות, הן מחולקות בין ישיבות צוות לבין השתלמויות בית ספריות, ואז משם תורדי שיש אולי במהלך השנה 8 מפגשים... ומשם תורדי שהצוות שלי מורכב מהרבה ממחנכים ויש גם כאלה שלא מחנכים אז הם נלקחים לפעילויות לטיולים שנתיים לה-לה-לה לא רואה אותם יותר מארבע פעמים בשנה.. זה לא משהו שבועי קבוע... הרצון שלי היה בישיבות האלה ממש לבנות חומרים.. וזה לא קרה... אני יכולה לספור ארבע ישיבות שבאמת ככה היה לנו, וחלק מהם היו בזום כדי לתפוס את כולם... אין ישיבות, אין מה לעשות, אני מדברת עם מורים באופן נפרד.

גם רכזת אזרחות (5 וותק בתפקיד, 5 מורים) מצרה על החוסר במפגשים והקושי התקשורתי שזה יוצר: "המידע עובר ככה: "עירית את פנויה בשעה שלישית? יאללה גם אני פנויה בשעה שלישית בואי נשב עכשיו על הפרויקט האד הוק של כיתות יא"... כן מוצאים את הזמן". כך מוסיפה רכזת מתמטיקה (3 בתפקיד, 13 מורים):

הייתי מאוד מאוד רוצה למשל אפרופו שיהיה לי ישיבה עם כל אחד מהם ישיבה שבועית, או קיי?.. בנפרד. לראות איפה אתה מה אתה אבל, אין את הזמן הזה לא לי ולא להם כי הם משרה מלאה כל היום בכיתה את מבינה? את לא יכולה לקחת להם מעבר לישיבה השבועית שהיא שעה וחצי אז את לא יכולה את גם נורא מוגבלת עם החוקים את לא יכולה לעשות ברמת הג'סטא אומרת אולי בהפסקה אתה יכול לקפוץ אלי לדבר.

מעורבות ברוטינות נוספות. גורם מרכזי נוסף איתו עובדים רכזי המקצוע היא הרכזת הפדגוגית, שאחראית על כל רכזי המקצוע בבית הספר. מתארת רכזת אנגלית (7 שנות וותק בתפקיד, 22 מורים):

כל שבוע יש לי מפגש עם סגנית מנהלת פדגוגית, ושם עולות בעיות נגיד תלמידים עם קשיים לתת להם פרטני או איך לעזור לתלמידים להתקדם הלאה... איך נגיד לעזור למורים להתגבר על כל מיני קשיים, כן כל מיני פתרונות. יש לנו ישיבות צוות של כל הרכזים של מקצועות אחרים בבית הספר, פעם באיזושהי תקופה, ששם גם אנחנו חולקים את מה שעברנו מקבלים הנחיות מסגנית מנהלת פדגוגית.

רכזי המקצוע מקיימים קשר מסוים גם עם מנהל בית הספר. מספר רכז אנגלית, (3 וותק בתפקיד, 17 מורים): "אני קובע עם המנהל פעם בחודשיים.. כי זה חשוב לי לשמוע מה הוא שומע, מה הוא רואה, וגם הוא חשוב לו להשמיע. אז זה משהו שבכה החלטנו מראש, שאנחנו קובעים פגישה אחת לכמה זמן אה... אבל לא משהו רשמי. " לעיתים הקשר עם המנהלת הוא ייעודי, כאשר מדובר בגיוס מורים חדשים. מספרת רכזת אנגלית, שנתיים בתפקיד: "מתי אני פונה אליה? תאמיני לי, כשחיפשנו



מורה ביחד וראיינו בזום בקיץ מורות, אני והיא ישבנו וראיינו בזום מורות עד שבנינו איזשהו צוות. לא הכל היה מוצלח ומורה אחת עזבה אבל.. בסדר".

במקביל לניהול צוות המקצוע, חלק מהרכזים קובעים בעצמם מפגשים אישיים עם המורים, אם כי לרוב לא מדובר במפגשים שיטתיים, או ברוטינות קבועות, כפי שאומרת אחת הרכזות: "אין ישיבות, אין מה לעשות, אני מדברת עם מורים באופן נפרד". כאן גם מצטרפת עמימות של הגדרת התפקידים: "אני אגיד לך משהו, קשה לי להגיד את זה ולאפיין את זה, כי גם בין מנהלת השכבה לרכזת הפדגוגית אין הגדרת תפקידים מדויקת, אז אני לא יודעת להגיד מדויק מה". יש לציין שלא הוזכר כלל מעורבותם של רכזי המקצוע ברוטינת המועצה הפדגוגית, העוסקת בהישגי התלמידים.

רוטינה מרכזית נוספת היא מפגשים עם הרכזת הפדגוגית. מתארת רכזת פדגוגית (21 שנים בתפקיד) "אני נפגשת איתם באופן סדיר כמעט עם כל רכז לפחות פעם לפעמים עם רכזים גדולים פעמיים בשבוע". פגישות אלו מיועדות לנושאים שונים כמו פתרון בעיות של תלמידים במקצועות השונים, סיוע בחניכת מורים חדשים ובקביעת ציוני הגשה לבגרות. בנוסף, חלק מרכזות המקצוע משתתפת בפרויקט בית ספרי, אבל גם כאן לא מדובר ברוטינה קבועה, כמו שמספרת רכזת אנגלית (שנתיים בתפקיד, 9 מורים):

אני משתתפת.. באיזושהי מליאה של עשרה, אולי 12 אנשים מבית הספר שנבחרו לגבש את החזון את דרכי הפעולה של בית הספר... זה איזושהי מליאה.. שהתחילה להיפגש לפני חודש וחצי והכוונה היא באמת למצוא חזון, לכתוב את החזון של בית הספר.. מי התלמיד בעצם שצריך לצאת מבית הספר... אז מליאה של.. ראשי הבתים, המנהל ועוד כמה אנשים אז אני נמצאת שם.

יחסים עם המנהל

רכזי המקצוע לא מקיימים יחסי עבודה ברורים עם מנהל בית הספר: "גם כשיש דברים שאני צריכה אני פונה באופן חופשי". מספרת רכזת אזרחות ומדעי החברה (שנה ותק בתפקיד): "אין לי פגישה קבועה איתו. זה לפי צורך. מצד אחד אין לי משהו מסודר בתוך המערכת, מצד שני אני מרגישה שאני יכולה להיכנס אליו תמיד, לשלוח אסמס. הוא זמין תמיד, לא רק בטלפון... והוא יכול להגיד לי "תפתרי את זה בעצמך" אבל זה לא קרה לי. הוא גם יכול פשוט להקשיב. התחושה היה תחושה טובה". מוסיפה רכזת אחרת: "אנחנו נפגשים בבית ספר יום יום, אז תמיד שלום מה נשמע, וככה על הדרך, מה קורה אם הכל בסדר, אם צריך עזרה עם המורים, תלמידים. אבל תקציב אני מסדרת מולו".

באופן כללי, רכזי המקצוע כפופים לרכזת הפדגוגית, כפי שמספרת רכזת אנגלית (6 ותק במקצוע): "מבחינה מקצועית זה עובר דרך רכזת פדגוגית... פחות אני הולכת אליו ישירות. אבל אם אני צריכה ישירות לעדכן אותו במשהו, אם הוא שולח לי משהו ישירות ומבקש ממני לברר, אז כן, אז הוא תמיד זמין". כלומר, הקשר עם המנהל הוא לפי צרכים. רכזת לשון (6 ותק בתפקיד), מתארת את יחסיה עם המנהל:

אני חייבת להגיד לזכותה שהיא מאוד סומכת, כשיש משהו שצריך לטפל מול אגף החינוך נניח.. היא אומרת תכתבי את המכתב.. תחתמי בשמי, ואני שולחת לה במייל אם יש תיקונים.. אבל היא סומכת מאוד כשאני זאת שכורתת לה את המכתבים.. כשיש לי סמכות באמת ואני חייבת להגיד גם לזכותה שגם בשיחות שזה היא אמרה לי "מתוך העובדה שאני סומכת עלייך אני משחררת".

גם רכז מחשבת ישראל (5 ותק בתפקיד) מעיד על יחסי אמון לא פורמליים עם המנהל, אבל מתייחס גם ליחסי הכוח ביניהם:

יש לנו מערכת יחסים פורמאלית טובה מאוד. היא סומכת עליי מאוד... סומכת עליי, אוהבת אותי, גם בתור איש מקצוע... וגם בתור בן אדם... יש לי יד חופשית לעשות מה שאני רוצה. ממש ככה... למנהל אין שום כוח... הוא לא אחראי על המשכורת.. הוא גם לא יכול לפטר אותי.. זה בעוכריו של בית ספר.. כביכול מעניקים לך סמכות אבל לא נותנים לך אחריות וזה בעיה מאוד מאוד קשה... נגיד, רכז מחליט



החלטה.. היא מגיעה למנהל, והיא יכולה לבטל את ההחלטה... קשה מאוד לאנשים להזיז דברים ללא
האישור שלה.. כלומר את הסמכות נתנו לך אבל את האחריות על הדברים לקחו.

המנהל מאשר את רכזי המקצוע, אבל לא תמיד בוחר אותם. לעיתים נענה להמלצות של רכזים אחרים. מספרת רכזת אנגלית
(שנתיים בתפקיד): "המנהלת פנתה אלי וככה היו דיבורים באוויר "את תהיי רכזת, שנה הבאה את רכזת", כי לא הייתה
רכזת בצוות הזה שנה שעברה. חשבתי עם עצמי ועם בעלי ואמרתי אני רוצה את ההתנסות הזאת לטוב ולרע. הודעתי
למנהלת בסביבות דצמבר או ינואר שנה שעברה שאני אשמח לקחת את התפקיד". מעורבות מנהל בית הספר אם כן,
מקבלת ביטוי בעיקר בתהליכי גיוס רכז המקצוע, כאשר העבודה השוטפת היא מול הרכזת הפדגוגית.

קשיים

כאמור, קושי מרכזי אחד הוא העומס וחוסר הזמן, כפי שמתארת רכזת מדעי החברה (שנה בתפקיד):

האתגר הכי גדול זה הלו"ז. הלו"ז שואב אותך, אם אתה רוצה לעשות לפעמים דברים שהם שונים ממש
זה מטרופ.. לצורך העניין אם אנחנו רוצים להביא פעילות אז יש את המבחן הזה, והבגרות הזה,
והחברה האלה לא אוהבים. ביטול של שיעור זה כמו גזר דין מוות. זו התחושה בעצם. כל מורה לצורך
העניין חושב שהמקצוע שלו הכי חשוב. כל מורה מושך לכיוון שלו גם מול התלמיד.

קושי נוסף נובע מכך שחלק מחברי צוות המקצוע ממלאים שני תפקידים, ואפילו יותר. גרסה אחת היא מורים המלמדים שני
מקצועות: "זה לא כל כך פשוט, כי חלק מהמורים לאזרחות הם גם מורים להיסטוריה.. אז אנחנו צריכים לתאם מתי הם אצלי
מתי הם אצלה". גרסה אחרת היא מורים מקצועיים שהם גם מחנכים, כפי שמתארת רכזת אנגלית (שנתיים בתפקיד):
"הצוות שלי מורכב מהרבה ממחנכים ויש גם כאלה שלא מחנכים, אז הם נלקחים לפעילויות לטוילים שנתיים לה-לה-לה,
לא רואה אותם יותר מארבע פעמים... שבאמת ככה תפסנו את כולם". רכזת אנגלית (3 שנות ותק) מתארת גם היא את
חוסר הזמינות של חברי הצוות:

לא כל אחד יכול.. נגיד יש מורה שהוא לומד תואר שני, אז הוא לא נמצא בימי שני הוא לא נמצא באף
יום שני כאילו אז ימי ראשון תשע ורבע קבוע. יש עוד מורה שהיא לא נמצאת בכלל ביום שני אז מה היא
תבוא? צודקת זה יום חופשי שלה, אז.. אני איתה תמיד שלישי בערב, זה הזמן שלי איתה בטלפון ... גם
מצפים ממני להעביר תכנים לפעמים בישיבות מורים שחלק לא נמצאים חלק לא זה, חלק עסוקים
בישיבות מורים, הרבה הולך על תסכול.. כשאת יודעת ההוא צריך ללכת הוא צריך לקבל את הילדים
מהגן אז כאילו זה אף פעם לא שעה וחצי נטו.

קושי נוסף, הוא חוסר הידע בניהול, "איך להניע את הצוות". אומרת רכזת אנגלית:

אני לא מנסה מאוד באיך להניע צוות.. אני יותר שם בשבילן איך אומרים? מבחינה רגשית.. תמיכה.
אני לא כאילו באה ואומרת ... מי מתנדבת? מי רוצה לעזור לי? או שאני יכולה להגיד רגע אני אעשה
לבד.. אני לא חושבת שאני מפיקה מהן את המיטב, אני לא יודעת איך זה הולך בצוותים אחרים, אבל
אני לא מרגישה שהישיבה הזאת.. כאילו אני לא רוצה שהיא תהפוך להיות ישיבת קיטורים... כל ישיבה
אני מוציאה להן פרוטוקול והם שואלים אחרי זה מה? מה החלטנו? מה עושים? אני אומרת להן לכו
לפרוטוקול.

כתוצאה מכל אלו, הרבה מהישיבות לא רלוונטיות, כפי שאומרת רכזת אזרחות: "מה שרלוונטי לשכבה יב זה לא רלוונטי
לשכבה יא. לפעמים הישיבות הם ישיבות של כולם יחד ואז אתה מוצא את עצמך בישיבה לא רלוונטית. לפעמים מקרה
ספציפי בישיבה ספציפית שואב את הפוקוס של הישיבה. ולפעמים זה מרגיש שזה סיפור הצלחה ולפעמים זה מרגיש
מיותר."



קושי אחר נעוץ בהגדרה עמומה של תפקיד רכז המקצוע: "אנחנו תמיד אומרים שאנחנו לא מספיקים, שצריך להגדיר את התפקיד... כשבן אדם מקבל תפקיד לא מגדירים לו מספיק את התפקיד... כשיש לך רכז משמעת אז מי מטפל? רכז משמעת? המחנך? המורה המקצועי בכיתה?... כל הזמן גם נוספים תפקידים... יש לנו חלוקת עבודה אבל עדיין יש מה לעשות דברים שהם בתחום האפור". בנוסף, התפקיד נתפס ככזה שנעשה יותר קשה, כפי שמעידה רכזת אנגלית (7 שנים בתפקיד): "אף אחד לא רוצה לקחת את הכאב ראש הזה עכשיו, כי התפקיד מאז אפילו מלפני 5-7 שנים הוא השתנה, יש הרבה יותר אחריות, יש הרבה יותר עבודה, יש הרבה יותר התעסקות. זה מה שאני כל הזמן שומעת מהרכזת הקודמת היא אומרת "אני לא הייתי שורדת עכשיו בתפקיד הזה".

התוצאה היא בין השאר שאין זמן "להיות עם האישה והילדים.. וגם כדי לראות נטפליקס". "אלו דברים שלוקחים הרבה מאוד זמן וזה בא הרבה על חשבון גם משפחה... ויש רגעים של עומס שהם קשים... מצד שני אני מרגישה ערך מוסף מאוד גבוהה.. מהדברים שאני עושה, מההובלה.. וזה מאוד חשוב לי" עוד קושי הוא "התמודדות עם הורים... הם רוצים להתערב בעבודה של מורה.. הורים שלא מקבלים החלטות של בית הספר... אז אם זה לא מספק אותם הם הולכים לסגנית המנהל, להנהלה... שאין לה פתרון קסם אחר".

לבסוף, הבעיה השכיחה ביותר כיום היא החוסר במורים, כפי שמתארת רכזת מתמטיקה:

אין לך אין לך היצע גדול של מורים... וזה ממש עצוב, עצוב, עצוב, עצוב... סתם אני אספר לך עוד משהו... יש לי מורה טוב מוסב מורה מושלם מקסים, משרד החינוך לא מכיר לו בוותק הוא מרוויח גרוש וחצי, בן אדם שמחזיק משפחה שהוא אומר ר' אם.. עד השנה הבאה לא יכירו לי בוותק אני פורש מהוראה. שזה עצוב רצח. בלי היצע, תנאים קשים. מורים מצוינים מצוינים ולא נותנים להם את היכולת להישאר. ואת רואה פה אתה חסר אונים, מה אני אעשה? אני לא יכולה לחתום לך על הוותק. אתה חסר אונים... אני רוצה, אני רוצה את הגמישות הזאתי לבנות נבחרת.

לקושי זה מצטרפת גם רכזת לשון (6 שנים בתפקיד):

עובדים פה מאוד קשה בסדר? אני אומרת גם חלק מההישגים קוצרים אותם בזכות זה ומורים לא תמיד ששים לעבוד קשה... לכן לא קל לנו למצוא מורים בטח שלא מורים לעברית... אין פה הרחבת אופקים, זה נשאר על איזשהו רוטינה יאללה יש מבחנים יש תוצרים.. חלקם גם.. אין להם מוטיבציה "יאללה בוא נבנה או שנעתיק.. " אז הנושא הזה שאין לי צוות שהוא מיוצב אין לי צוות שבא מתוך התחום ואז אין גם שיח.

הרכזים מציינים כקושי גם את התגמולים הבלתי הוגנים: "אני חושבת שאם יש הגדרה של תפקיד בבית הספר, הוא צריך לתגמל מבחינה כספית".

סיכום

תפקיד רכזי המקצוע הוא מוגדר, כולל מגוון פעולות, עם מגוון אנשים, ומדדי הצלחה ברורים המאפשרים שביעות רצון. עם זאת, הרכזים כולם (בלי קשר לגודל הצוות), שמומחים בפרישת תוכנית הלימודים ובדיקת הספקים, אינם יודעים להפעיל צוות, מרגישים שאין להם זמן, שהתפקיד עמוס, והם חסרי אונים מול קשיים בגיוס צוות ופיתוחו. בנוסף, אין להם זמן ללמוד ולמרות הליווי ההדוק של הרכזת הפדגוגית, הם אינם מתמקצעים ומתפתחים. למשל, בדברי הרכזים בלט חוסר ההתייחסות ללמידה של התלמידים, והדרכים לפתח את המורים כך שיוכלו לקדם את למידת (לא הוראת) תחום הדעת. ניתן לסכם את הממצאים הנוגעים לרכזי המקצוע לפי הנושאים של תפקיד, רוטינה ומנהל בנקודות הבאות:

מאפייני תפקיד רכז המקצוע:

- רכז מקצוע הוא תפקיד מוגדר, מוטה ניהול ותכלול, המיועד לקדם את הישגי הלימודים בכלל ובבגרות בפרט. עם זאת, כאשר התקדמות כזו לא מתרחשת, לא נעשה דבר באופן שיטתי.



- רוב רכזי המקצוע תופסים עצמם כאחראים על הוראת התחום, אבל לא על צוות מורי המקצוע עצמם.
- ההכשרה לתפקיד מתבצעת תוך כדי התנסות ועבודה, תחת הליווי הצמוד של הרכזת הפדגוגית, וכוללת פתרון בעיות אך לא פיתוח מיומנויות כגון אבחון, התערבות והפקת לקחים, וגם לא פיתוח רשתות מומחיות מסודרות.
- הזמן המוקצה לתפקיד בדרך כלל מספיק, ומאפשר צמצום של שעות ההוראה הפרונטלית בכיתות, מה שנתפס כתגמול משמעותי.
- בדרך כלל רכזי המקצוע אינם מתלוננים על התגמולים.

מאפייני הרוטינה:

- רכזי המקצוע נדרשים להפעיל רוטינת צוות מקצוע, שמטרתו היא קידום המורים וההישגים בתחום הדעת.
- המשתתפים ברוטינה הם כל המורים המקצועיים, ורק לעיתים רחוקות מדריכה או בעל תפקיד אחר.
- רכזי המקצוע מעורבים בגיוס ופיטורי מורים, ומוציאים זאת מתסכל במיוחד (כי חסרים מורים, וכי אין להם זמן, ידע וסמכות לגייס, לפטר ולהכשיר את המורים החדשים).
- לרכזי המקצוע כאחראים על הרוטינה, אין סמכות להטיל על המורים המקצועיים תגמולים ועונשים.
- הפעילות המרכזית של הרוטינה, ישיבת הצוות השבועית, עוסקת בעיקר בהעברת מידע ותיאום. הרכזים מנסים לעיתים להפוך את מפגשי הצוות לקבוצת למידה, אבל אינם יודעים כיצד, ונתקלים בחוסר מוטיבציה.
- רכזי המקצוע מנסים להכין תוכנית עבודה שנתית מסודרת, אך זו מופרעת מסיבות שונות.
- רוטינת צוות המקצוע חסרה במשאבים: אמנם ברוב המקרים זמן המפגשים הוא שעה וחצי, אך לעיתים קרובות הנוכחות חלקית (בלי סמכות לרכזים לפעול בנושא), או שהפגישות מבוטלות בגלל השתלמות בית ספרית.
- רכזי המקצוע מעורבים במעט רוטינות (ישיבות) נוספות, ובראשן פגישת רכזי מקצוע עם רכזת פדגוגית.
- מאחר ופגישות הצוות לא תמיד מתקיימות, רכזי המקצוע פועלים ליצור מפגשים אישיים עם המורים בעיקר כדי לדעת מה קורה בכיתות. פרקטיקה הדורשת זמן רב, מתבצעת בהתאם ליכולת ולצורך של כל רכז, ומוגבלת ביכולת לתת למורים המקצועיים מענה מידי, גיבוי, ועזרה בזמן אמת.
- כדי להקל על גודל האחריות ולשתף גורם נוסף, רכזי המקצוע מקפידים להיפגש עם הרכזת הפדגוגית, שכאמור איננה יודעת כיצד לקדם אותם, ומתרכזת בפתרון בעיות שוטפות.

התוצאות:

- תוכניות הלימודים מיושמות כנדרש, וכך גם מערך הבחינות, במיוחד לקראת בחינות הבגרות. עם זאת אין מיצוי יכולת הלמידה של התלמידים.
- אין למידה משותפת ממנה יוצאים המורים המקצועיים יותר מקצועיים ובעלי יכולת בקידום מטרות כמו:
 - אבחון בעיות למידה של תלמידיהם, שקילת דרכי הוראה חלופיות ומעקב אחר התקדמות התלמידים.
 - קידום המוטיבציה של כל תלמיד על בסיס עבודה אישית ותשומת לב.
 - אין למידה ארגונית והעברת מידע מהותי ומשמעותי בין מורי המקצוע.
- אין תכנון וטיפול מסודר ואחיד בבעיות כמו הישגים נמוכים. במקביל, רוטינות כמו טיפול בתלמידי קצה, בעיות משמעת, ותלונות הורים, נתפסות כלא שייכות לרכזי המקצוע.
- אין מעקב והפקת לקחים, למידה ארגונית וצבירת ידע ארגוני.

יתרונות וחסרונות לבית הספר

- היתרונות לבית הספר: תפעול מערך המבחנים והיצוינים בהתאם לציפיות משרד החינוך וההורים.
- החסרונות לבית הספר: תהליכי ההסללה מתעצמים מאחר ולמורים אין זמן, ידע ופורום למידה לפיתוח היכולת לקדם את התלמידים בכלל ואלו המתקשים בפרט. אין למידה משותפת בתוך הצוותים.



יתרונות וחסרונות לרכזי המקצוע:

- היתרונות לרכזי המקצוע: תפקיד מרכזי, עשיר במידה, משמעותי, משפיע, מפנה את הרכזים משעות הוראה פרונטליות בביתה.
- החסרונות לרכזי המקצוע: עומס, אינטנסיביות, בדידות, משוב חלקי, תסכול וחוסר יכולת, אין למידה והתפתחות בתפקיד.

השלכות יישומיות:

- פיתוח מקצועי למנהל ולרכזת הפדגוגית על הנחיית צוות. הרכזת תקבל להנחות את רכזי המקצוע כאשר תדע איך לקדם אותם כמנהלי צוות ותחום דעת, מיומנות שתוקנה לה או על ידי המנהל, או על ידי מנחה מקצועי בנושא.
- פיתוח מקצועי לרכזי המקצוע. כרגע רכזי המקצוע אינם יודעים כיצד לנהל צוות ולקדם כל מורה בהוראת תחום הדעת וקידום למידת התלמידים בתחום הדעת. הדרך לעשות זאת היא בקבוצות למידה מבוססות נתונים שיתקיימו בכל פגישת צוות, בה המורים יביאו בעיות למידה, ינתחו, יגבשו מענה פדגוגי, ויעקבו אחר תוצאותיו. מהלך שחייב להתקיים באופן קבוע כל שבוע, ולהקיף את כל מורי הצוות.
- פיתוח מקצועי לרכזי מקצוע בודדים – על ידי הרכזת הפדגוגית. יפעל באותה דרך, בקבוצה של מספר מורים. מורכב בגלל שונות התחומים, אבל אפשרי.
- אחריות על קידום למידת התלמידים - מורי המקצוע לוקחים אחריות על כל החלק הפדגוגי, ומפנים את המנחים.
- הבנייה מחדש של רוטינת עבודת הצוות, כאשר מפנים את כל ההשתלמויות ממפגשי הצוות ומאפשרים פיתוח מקצועי מבוסס נתונים מלמידת התלמידים.

רכזים אחרים

ממצא מעניין ומפתיע מנתוני המחקר הוא חשיבותן הנתפסת של היועצות החינוכיות (להלן "יועצות"). מלכתחילה, לא הגדרנו אותן כמנהלות ביניים משני טעמים מרכזיים. האחד, הן לא מוגדרות ככאלה בשם התפקיד (שאיננו כולל מושגים כמו ריכוז, ניהול, סגנות), והשני, הן לא מוגדרות כמנהלות ביניים גם בתיאור התפקיד⁸, המדגיש תהליכי סיוע, פיתוח תוכניות מניעתיות, תמיכה, וייעוץ. עם זאת, מצאנו כי ההתייחסות אליהן חזרה והופיעה עשרות פעמים בראיונות, לא פעם יותר מאשר ההתייחסות לרכזים עצמם, אם כי עם אזכור מועט לתוכן התפקיד. בולטות זו משכה את תשומת ליבנו, והחלטנו להוסיף פרק על היועצות החינוכיות, כחלק מהרכזים הייעודיים, או האחרים בבית הספר.

היועצות החינוכיות

הפרק על היועצות מאורגן גם הוא לפי תפיסת התפקיד, רוטינות ארגוניות בהן הן מעורבות, ויחסי הגומלין עם המנהלים.

תפיסת התפקיד

ככלל, גם היועצות לא תופסות עצמן כמנהלות ביניים, אם כי רבות מהן שואפות להשפעה מערכתית במקביל לזו הפרטנית. בנוסף, הן ידעו לומר כי מרכז תפקידים הוא שיפור הרווחה הנפשית של כל באי בית הספר, ובמקביל הביעו תסכול מחוסר היכולת לפעול באופן שיטתי לקדם מטרה זו. כמו בקבוצות האחרות של מנהלי הביניים, תיאור תפיסת תפקיד היועצות יוצג גם הוא לפי היבטים של מגוון פעולות ומשימות, מגוון כישורים ומיומנויות, השפעה על אחרים בארגון וסביבתו, תגמולי התפקיד ומדדי ההצלחה (Cumplings & Worley, 2005; Hackman & Oldham, 1976), כמפורט להלן.

לפי חוזר מנכ"ל (2022), תפקיד הייעוץ החינוכי הוא לסייע לצוות החינוכי לקדם סביבה חברתית-לימודית מיטבית, לפתח מודעות לצורכי הפרט תוך רגישות לשונות, לפתח ולטפח כישורים חיים, חוסן, אמפתיה, לומד עצמאי וקשר עם הורים.

⁸ חוזר מנכ"ל (2022). הייעוץ החינוכי בבית הספר

<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/YeutzChinuchi.htm>



היועצות מסכמות אחריות זו ליעד שאפתני מאין כמותו: "להיות אמונה על הרווחה הנפשית של הצוות שלי ושל התלמידים", "יש לי 10 כיתות אז כן 220 תלמידים, שאני אחראית עליהם מהבחינה של הרווחה הנפשית של באי בית הספר". "בגדול, אנחנו אמורות להיות אמונות על הרווחה הנפשית של כל באי בית הספר... זו הגדרת גג כזו" (יועצת 10 שנים), ויועצת נוספת מציינת "זה תפקיד קצת כולבויניקי במהות שלו".

היועצות בדרך כלל מלוות שכבת גיל אחת או שתיים, ותפוסות עצמן כיד ימינו ושותפתו של רכז השכבה, תוך מעורבות ואחריות לכל המעורבים בכל הרמות, כפי שמתארת יועצת (6 שנים בתפקיד, בי"ס 3):

בונה אותו [את רכז השכבה] וגם עוזרת לו לקדם דברים שהוא רוצה שיקרו בתוך השכבה מבחינה ערכית מבחינה חברתית מבחינה פדגוגית... בעצם אתה איזשהו נודניק כזה שכל הזמן מדייק אותו... בדברים שהוא זקוק ושהשכבה זקוקה... ומשמה זה יורד למחנכים שזה ליווי ממש אישי וגם ברמת רווחת הפרט שלהם... ומשמה זה יורד לתלמידים... זה גם וגם וגם, זה בכל החזיתות.. אבל בגלל שהשכבות הן שכבות גדולות, 240 תלמידים בשכבה, 10 כיתות פחות או יותר, אז העבודה היא מערכתית... אני לוקחת שיחות אישיות במקרים אקוטיים.. אבל זה לא עיקר העבודה, עיקר העבודה היא להוביל שכבה ולתת לה מענה רגשי מענה פדגוגי, מענה חברתי.

אחת היועצות (10 שנים בתפקיד, בי"ס 4) מפרטת מה פירוש אחריות על רווחה נפשית, ואת המטלות הנוספות עליהן:

יש כל שנה כל מיני יעדים שהמפקחות מגדירות.. העברה והטעמה של תכנית מניעה.. וגם איתור וזיהוי של ילדים בסיכון.. גם הנושא של ביקור סדיר... וגם, אנחנו אמורות לעבוד במקביל גם עם ההנהלה והצוות, ועם התלמידים... אם פעם הייעוץ היה יותר פרטני, היה מצופה שהיועצת תשב בחדר ותראה תלמידים, את הבעייתיים, את הקצוות, אז היום בעשרים שנה האחרונות... הייעוץ אמור להיות מערכתי. זה ברור שאני לא אוכל להגיע לכל ה-500 ומשהו ילדים שתחת חסותי. אז הרעיון הוא לעבוד במניפה.. זה נורא תלוי מקום, כמה שעות צוות יש לך, מה רוצים בבית ספר, מה האג'נדה של המנהל. אם המנהל יותר חושב שיועצת צריכה לראות בעיניים הרבה ילדים, או.. שהיועצת כמעט ולא עובדת עם תלמידים, זה נורא משתנה.

מגוון פעולות ומשימות. משימות היועצת לא מסתיימות בייעוץ. "התפקיד מאוד מאוד מגוון, מאוד עמוס" אומרת יועצת (13 שנה בתפקיד, בי"ס 2), ומפרטת: "אני אחראית על המון המון דברים, החל מהגעה סדירה של תלמידים לבית הספר.. שיחות אישיות עם תלמידים, ליווי של צוות מחנכים.. אחריות על תוכניות הכלה למיניהם.. הפניות לוועדת אפיון וזכאות". דברים דומים מתארת יועצת אחרת (6 שנים בתפקיד, בי"ס 1): "אני דואגת לוועדות אפיון וזכאות... להתאמות לימודיות לקראת הבגרות.. המעבר.. בט' לתיכון אז החזקה של כל המעבר הזה.. אני עובדת המון על הנושא הזה של חרדת בחינות.. שיש סביב הנושא של זוגיות מינית.. אני יוצאת לכל הטיולים.. אני רכזת של מרכז טיפולי... ובנוסף לזה אני גם רכזת של תחום זהירות בדרכים" גם היועצת הבאה רואה את תפקידה כחובק כמה מישורים: "יש את הנושא של שיחות עם תלמידים... זה טיפול ותיווך והפנייה.. אני מעבירה גם כמובן כישורי חיים בכיתות, מעבירה הכשרה לצוותים שלי לגבי התכנים.. יש לי כמובן גם סמינר עמיתים שאני לוקחת תלמידים שהם מנהיגים שהם יעבירו את זה אחרי זה לתלמידים בעצמם" (6 שנים בתפקיד, בי"ס 1).

הכשרה. ככל שתפקיד היועצות הוא רחב ומגוון, הן בדרך כלל לא מקבלות הכשרה תוך כדי התפקיד: "לאט לאט לומדים את התפקיד, ולומדים איפה אפשר להיכנס ואיפה פחות, אז בהתחלה הייתי יותר עם תלמידים... ולאט לאט את רואה שהצרכים הם מערכתיים. הלוואי ויכולתי לקבל תלמידים כל היום... ולצדדי פה במקיף זה כמעט ולא קורה" (יועצת, 13 שנים, בי"ס 2). מוסיפה יועצת (6 שנים בתפקיד, בי"ס 3): "יש הרבה דברים שאני מציבה לעצמי כיעדים, ויש הרבה דברים שכאילו קוראים פה מכוח האינרציה.. אבל אף אחד לא הגדיר לי". מוסיפה יועצת אחרת (3 שנים בתפקיד): "אני בונה גם את התפקיד הזה מבחינתי אבל אין לו הגדרות לתפקיד הזה.. חוץ מהדברים ה-obvious שצריך להוביל את מערך היועצות, שהכל צריך לעבוד.. אז לא, לא הייתה הכשרה".



היועצות מציינות ליווי שהן מקבלות מחוץ לבית הספר, כמו המפקחת על היועצות. מספרת אחת היועצות, 6 שנים בתפקיד:

בשנים הראשונות יש לך השתלמות 3 שנים ראשונות שמלווה אותך בכל התחומים המקצועיים הרגשיים.. עם המון אנשי מקצוע כולל המפקחת... בנוסף יש לך בשנתיים הראשונות... מדריכת שפ"י.. היא בדרך כלל גם מדריכה ומלווה.. את יכולה להתייעץ איתה, ואת יכולה שמה לבכות ואת יכולה לדבר, ולשתף, ולשאול, ולקבל ממנה כלים ולקבל ממנה מלא תכנים.. מלווה אותך ובונה אותך יפה מאוד.. וכמובן המפקחת שלנו על הייעוץ.. יש לנו גם בכל תחום מדריכה שזה דבר עצום, כלומר למדריכת אובדנות יש לנו מדריכת שפ"י, למדריכת מצבי חירום יש לנו מדריכת שפ"י, לאלומות במשפחה יש לנו מדריכת שפ"י, כאילו בכל תחום יש לנו מדריכת שפ"י שאיתה את יכולה להתייעץ על כל דבר.

מספרת יועצת (13 שנות וותק) שהגיע לבית הספר לאחר הכשרה באוניברסיטה: "זה היה נורא קשה בהתחלה, ולאט לאט לומדים את התפקיד, ולומדים איפה אפשר להיכנס ואיפה פחות. אז בהתחלה היית יותר עם תלמידים ויותר עם שיחות ולאט לאט את רואה שהצרכים הם מערכתיים". באשר להדרכות תוך כדי התפקיד היא מוסיפה "יש תהליך שאנחנו עוברים עם המפקחת. יש גם השתלמות של יועצות באופן כללי שזה הכשרה דרך משרד החינוך... יש את המפקחת של היועצות שנמצאת שם תמיד בצורה מדהימה, כאילו כל שאלה, כל זמן, מתי שאת רוצה, וגם את קבוצת הרכזות שהיא בנתה ומובילה".

מגוון יכולות ומיומנויות. מילוי כל משימות התפקיד דורש מיומנויות וכישורים רבים. למשל, נגישות מלאה: "מי שרוצה יכול להתקשר אלי 24 שעות ביממה. אין בעיה, אני תמיד עונה.. חוזרת לכל תלמיד, גם לצוות שלי, חשוב לי שכולם ירגישו שאני בשבילם יכולה לעזור להם בכל שלב" (6 שנים בתפקיד, ב"ס 1).

השפעות התפקיד. היועצות מרגישות שלעבודתן השפעה רבה, שגורמת סיפור ומהווה מרכיב חשוב ביוקרת התפקיד. "ברגע שאת מעצימה מורה.. מדייקת לו את העבודה החינוכית, וברגע שאת איתו בטיפול בפרט במקרים קשים, אז זה.. זה גורם השפעה שמתחיל לחלחל" (יועצת 6 שנים בתפקיד, ב"ס 3). מספרת יועצת אחרת (13 שנה) על מניפת השפעתה:

תראי, במקום לדבר עם ילד שיחה אישית, אני אדבר עם המורה שלו על כל הכיתה, ואני אנחה אותו איך לדבר שיחה אישית עם אותו ילד שזקוק לשיחה אישית, כי הקשר היום יומי הוא מול המחנך. זה שהוא יראה אותי פעם אחת פעמיים.. זה יכול להיות משמעותי אבל עדיף לו לראות את המחנך שלו.. הרבה פעמים אני אעדיף כאילו סוג של להאציל את הסמכות הזאת למורה, למחנך, למי שאיתו כל הזמן.

מוסיפה עוד יועצת (10 שנים): "יש לי 12 מחנכים, הרבה יותר קל לי להגיע ולהשפיע נגיד בתכנים ייעוציים במובן של איך לנהל שיחה אישית, איך לנהל שיח רגשי.. שהם יעבדו נכון עם התלמידים בכמה רבדים... עכשיו מערכתית, זה גם ממש להיות יד ימינו של מנהל, בית הספר, או מנהל השכבה". אבל חשובה לה גם ההשפעה הישירה על התלמידים: "אז קודם כל אני חושבת שהתלמידים צריכים כאילו לדעת מי אני.. או ילד שיש איזשהו קושי ואז המחנך מביא אותו, למשל יש איזושהי אמירה אובדנית... ואז אני אקרא לו".

תגמולים. אחד התגמולים המרכזיים בעבודת היועצת זו האוטונומיה: "החירות לנהל את יומה ולבחור מה היא עושה יותר ומה פחות, כאשר יש דברים שהיא חייבת. זאת אומרת אני לא יכולה לא להפנות ילד לוועדת אפיון, או לא להעלות ילד לוועדת שילוב.. אבל הבחירה היא שלי איך לשחק עם הלו"ז" (יועצת, 13 שנה). "זה כלוב של זהב" מוסיפה יועצת אחרת (10 שנים בתפקיד) "בעצם אני יכולה גם לא לעשות כלום ואף אחד לא יודע כלום. אני יכולה להיות פה בחדר, מישהו יודע אם אני באמת מדברת עם מישהו או יושבת על התיקים או.. לא יודעת מה? או רואה פייסבוק? אז יש לי המון המון חופש, אני באמת כאילו מאוד נוח לי כאן". תגמול נוסף הוא הרגשת השליחות, כפי שאומרת היועצת הבאה (3 שנים בתפקיד): "מה מניע אותי... קודם כל התחושה שזו שליחות.. זה מניע אותי. התלמידים והרצון שיהיה להם טוב והרצון לקדם תהליכים זה מניע אותי" והיא מוסיפה "אין גמול ריכוז.. אמרו טוב ניתן שעות.. מילוי מקום, אז הן לא נספרות.. כמה שקלים נוספים במשכורת... רק הרווחה הנפשית שלי וזה שאני אוהבת לעשות את זה, שאני נהנית מהעבודה שלי וזה שאני מאמינה בעבודה הזאתי זה התגמולים".



מדדי הצלחה. לשאלתנו כיצד היועצות יודעות שהן מצליחות, ענתה אחת היועצות (6 שנים בתפקיד, ב"ס 3):

אני לא באמת יודעת, זה גורם לי הרבה להתלבטויות... אני עושה משוב עם מורים חצי שנה וסוף שנה, ושואלת... איפה פספסנו אותך? איפה לא שמנו לב? מה עוד אנחנו צריכים לתת דגש... ומול תלמידים זה... זה מבחן התוצאה זאת אומרת ש... אם אין לך איזשהם דרמות... אם... התלמידים מוחזקים, אז אתה מרגיש את זה, אתה יודע, אתה מקבל את הפידבק הזה ממחנכים שאומרים, טוב לי בביתה לא סוער, לא פתאום מלא מקרי אובדנות... כל מיני דברים כאלו... אם התחושה שיש תפקוד אז זה אומר שהרווחה הנפשית היא מותאמת, אנחנו לא מלחצים אותם יותר מדי, המבחנים הם בהתאמה... זאת אומרת יש איזשהו הדהוד כזה, ואם לא אז אנחנו עוצרים ועושים איזשהו חשיבה מה צריך לעשות פה.

מוסיפה יועצת אחרת (6 בתפקיד, ב"ס 1): "קודם כל אם יש לי סיפוק מהעבודה שלי ואני רואה שנעשו תהליכים... שוואו – איתו עשיתי ככה, ואיתו עשיתי ככה, והצוות שלי הוא ככה... והם פונים אלי... זה מבחינתי הצלחה... ברגע שאני רואה את עצמי משמעותית זה מבחינתי הצלחה... לדעת שהמנהלת לא מוותרת [עלינו] בשום סיטואציה... אם זה שיחות עם מורים... אם זה בנייה של תכנים... אם זה משהו שקשור להכלה... היא רוצה גם להתייעץ איתנו... שנביע את דעתנו כל הזמן". יועצת נוספת (13 שנה בתפקיד) אומרת: "איך אני יודעת שאני מצליחה? קודם כל אני שומעת פידבקים, לא המון אבל אם אני עושה סדנה טובה למורים... ובאמת הם פרגנו אחרי זה... אם הילד בזכות ההתערבות שלי מקבל עכשיו.. שלוש שעות בשבוע עזרה שהיא משמעותית לו, אז כן, אפשר לראות הרבה הצלחות אבל לא תמיד עוצרים לראות". מוסיפה יועצת (6 שנים, ב"ס 3): "יש הרבה רגעים של הצלחה, יש הרבה רגעים שככה את מרגישה שאת באמת עושה את הדבר הנכון... [למשל] שאת רואה מחנכת... שכל דבר פירק אותה ושבר אותה, ואיך היום היא מצליחה לנהל שיחה עם תלמיד או מצליחה לנהל שיחה עם מורים". עוד אומרת יועצת (3 שנים בתפקיד):

איך אני אגדיר הצלחה? כשהדברים עובדים כמו שצריך... כשהדרך היא מוצלחת, כשיש למידה בתוך התהליך זו הצלחה אדירה בעיניי... ילד יושב פה, משתף, מדבר, מקשיב, עונה, מביא את עצמו, זו הצלחה. כשמורה מחנך משתף אותי אפילו ברמה האישית... זו הצלחה מבחינתי... הרבה דברים זו הצלחה. קמתי בבוקר באתי לפה זו הצלחה... ילדה שהייתה על סכנת נשירה... סיימה עם בגרות מלאה ו-12 שנות לימוד זו הצלחה... תלמידה אחרת... לא מגיעה גם היא עם סכנת נשירה... פתאום מוצאת פתרון שיכול לעזור לה לבוא לבחינה למחרת... זו הצלחה אדירה.

באותו כיוון מוסיפה גם היועצת הבאה (10 שנים בתפקיד):

את יודעת ההצלחה זה שאני אתפס כבן אדם שהוא, תורם לאווירה הנעימה... יש הצלחות קטנות... למשל הילדה הזאת שסופסוף הלכה לטיפול בהפרעת אכילה... מבחינתי זו הצלחה שלי... או נגיד ילדה כמו הזאת עם החרדה החברתית, שבסוף תגיש את העבודה הזאת באזרחות.. יש את ההצלחות הקטנות האלה, של ילדים שאף אחד אחר לא מגיע אליהם, אה... ואני כן... למשל בישיבה שאני מנחה מחנכים... אראה בעיניים או ארגיש שהישיבה הזאת הייתה להם משמעותית, והם אפילו... יעשו עם זה משהו בביתה

רוטינות ארגוניות

רוטינה מרכזית. היועצות משתתפות בשתי רוטינות מרכזיות, שאת שתיהן הן לא מבילות. האחת היא "ישיבת יועצות ביום ראשון, שלא תמיד היא מתרחשת" וגם לא תמיד משיגה את מטרתה: "מצד אחד אנחנו מאוד רוצות לעשות וונטילציה לעצמנו, מצד שני אנחנו רוצים שהיא תהיה מאוד פרודוקטיבית ואנחנו לא מצליחים אף פעם לאזן בין הדברים אז זה קצת לפעמים לא קורה" (6 שנים בתפקיד, ב"ס 3). מוסיפה יועצת אחרת (6 שנים, ב"ס 1): "יש גם ישיבת יועצות, בימי ראשון בבוקר. בזמן האחרון היא מאוד מאוד התמסמסה כל אחת מאוד עסוקה בשכבה שלה. קשה לנו מאוד לשבת כולנו, אנחנו כל פעם מבינות כמה זה חשוב וכמה זה משמעותי כשאנחנו יושבות... מתייעצות... בונות דברים שהם שש שנתיים".



בכל בית ספר ממונה אחת היועצות לנהל רוטינה זו, ומתוקף תפקידה גם חברה בצוות ניהול מצומצם ומורחב. "הישיבות האלה בעצם צבועות, יש ישיבה ליועצות ואז זה אומר שבשעות האלה אני עם היועצות. אין, אף אחד לא נוגע בזה" אומרת רכזת היועצות (3 שנים בתפקיד), ומוסיפה:

רכזת יועצות, אני האחראית בעצם על המערך הייעוצי בבית הספר.. על כל המשתמע: הובלת תהליכים ייעוציים, הובלת הצוות וכל מה שקשור בנושא... היו לי שתי יועצות חדשות בבית הספר.. אז המון הדרכה, המון ליווי, והמון בנייה גם של התפקיד עצמו בתוך בית הספר, וגם של המערך הייעוצי. יש לאורך השנה המון נקודות ציון.. אז אני אמונה בעצם שזה יעבוד כמו שצריך... שתהיה הדרכה מקיפה ומדויקת ליועצות, שהן יהיו מחוברות לשפה הבית ספרית.. וגם את העבודה שלהן מול הצוותים, וגם את העבודה שלנו כיועצות בכלל ואיזה אג'נדה אנחנו רוצות להוביל... בנוסף.. אני מובילה את תחום הסמים והאלכוהול.. אני דואגת בעצם שיתרחשו פה כל הפעילויות המתאימות, לדאוג מול העירייה... שתהיה הכנה של התלמידים מקיפה.. בכל התכנים הייעוציים: חומרים מסוכנים, מיניות, להט"ב, עישון.. וכן הלאה וכן הלאה.

רוטינה מרכזית נוספת היא עם רכזי השכבה והמחנכים. מספרת אחת היועצות (13 שנה): "הישיבות האלה הם בדרך כלל איזשהם הודעות מהרכזים לצוות.. תשלומי הורים טיולים.. עניינים של שכבה. אני מעורבת כשאני מעבירה שם איזשהו תוכן". לישיבה מרכזית זו עוד מספר הסתעפויות. האחת, היא פגישה אישית עם רכז השכבה "הוא משתף אותי, או אני אותו, כשיש דברים שקשורים לשנינו, למשל כשרוצים להעביר ילד כיתה". אבל היא מתארת את הקושי שביצירת סדירות בפגישות אלו: "יש סדירויות שקשה נורא לבנות אותם פה בבית ספר, כי הוא בית ספר ענק ויש המון המון צרכים... אם יש לנו סדירות, אפילו פעם בשבועיים שאנחנו יושבים על ענייני השכבה, ואז אנחנו תופרים מה כל אחד עושה, מה עושים ביחד זה.. אין משהו מובנה, מדי פעם אנחנו יושבים או בחדר מורים או על הדרך או על המסדרון או בטלפון בערב על דברים".

הסתעפות נוספת ולא קבועה של רוטינת צוות השכבה היא פגישות אישיות עם מחנכי השכבה. למרות שהיועצות הן אלו שבדרך כלל יוזמות את המפגשים הללו, היוזמה יכולה לבוא משני הכיוונים, ובכל מקרה היא לא מחייבת או מעוגנת במערכת השעות ובמערך התגמולים, ותלויה במידה רבה ברצון טוב משני הצדדים. לפגישות אלו אין תצורה קבועה. יש המנסים לקבע פגישות אישיות, אבל כאשר יש עשר כיתות ועשרה מחנכים, זה לא ריאלי. עם זאת, מתקיימים מפגשים מזדמנים: "מדי פעם אנחנו יושבים או בחדר מורים, או על הדרך, או על המסדרון, או בטלפון בערב על דברים". מוסיפה עוד יועצת (13 שנים בתפקיד) לגבי המפגשים עם המחנכים: "בשטף אני יושבת איתם, שוב לא משהו סדור וקבוע אבל מדי פעם עם כל מחנך. משתפים אותי בכל מיני בעיות שיש להם עם תלמידים בכיתה... לפעמים אנחנו מזמינים הורים ביחד כשהם רוצים עוד איזשהו עניין מקצועי".

הסתעפות שלישית של רוטינת השכבה היא פגישה של כל המורים של כיתה מסוימת, כפי שמתארת אחת היועצות (10 שנים בתפקיד): "אנחנו התקשנו שבתחילת שנה, תהיה ישיבה פדגוגית על כל כיתה.. שהמחנך שנמצא בכיתה, יידע שהילד הזה הוא לא יודעת מה יתום, לקוי למידה.. ניסינו לעשות משהו כזה, פגישה.. של כל המורים שמלמדים את הכיתה... לא יודעת אם זה קרה השנה.. הרבה שנים לא הייתה ישיבה כזאת".

רוטינות נוספות. בנוסף לשתי הרוטינות המרכזיות של צוות היועצות וצוות השכבה, היועצות משתתפות בעוד רוטינות רבות, וגם בהן תפקידן הוא של ייעוץ והדרכה: "ישיבה של המרכז הטיפולי.. עם הסטודנטיות של המרכז טיפולים והמדריכה שלהם הפסיכולוגית... ישיבת הנהלה של הבית, גם לא כל כך קורה" (יועצת 6 שנים בתפקיד, ב"ס 3). מוסיפה יועצת אחרת (6 שנים, ב"ס 1):

תוכניות הכלה, ויש לנו תוכנית שנקראת נתיב להצלחה, ותוכנית שנקראת נחשון מלא.. אז כמובן שאני צריכה לשבץ ולראות מי מתאים לתוכנית הזאת.. יש את הנושא של הדרכת הורים.. יש גם טרום ועדה.. שאנחנו מתכנסים הצוות החינוכי, אחרי זה יש טרום וועדות עם ההורים.. ואז יש את הוועדות עצמם, שזה כמובן ים זמן כי את צריכה גם לבנות את הטופס דוח תפקוד של כל ילד.. טופס מיצוי מענים... המון



המון טיפסולוגיה.. אני צריכה גם לבנות מיפויים. בניתי עכשיו מיפוי רגשי של שתי השכבות שלי... בעצם עברתי על כל ילד וילד.. ומיפיתי מה הקושי הרגשי שלו... בדימוי עצמי... בדימוי גוף... חרדת בחינות.. דיכאון... התפרצויות זעם, קושי התנהגותי.. קושי חברתי, דחייה חברתית... ואחרי שעשינו את המיפוי החברתי אנחנו על פיו בונים את הקבוצות את ההכלה את הקבוצות ההעצמה של היועצת.

רוטינה נוספת היא עם המורים החדשים: "חשוב גם כיועצת.. לשמוע איך הולך להם.. הם מורים בתחילת הדרך שמתמודדים עם כיתות לא פשוטות והם עושים עבודה נהדרת. אז גם צריך שמישהו יראה את זה וישקף להם את זה וייתן להם קצת כוח". רוטינה נוספת כרוכה במפגישות עם הקב"סית (קצינת ביקור סדיר): "הפגישה עם הקב"סית, שהיא נעוצה פעם בשבוע... כל שבוע אני צריכה לתת לה דיווח אנחנו רואות מה התקדם, אנחנו מזמינות הורים ביחד.. כי ילדים עם בעיות ביקור סדיר זה רק קצה הקרחון". פגישה נוספת היא עם הפסיכולוגית: "זה היה קצת מקרטע.. שעה בשבוע הייתי נפגשת איתה על ענייני השכבה. על מקרים שהייתי מתייעצת איתה, או אם הייתי רוצה להזמין הורים אלי" (יועצת, 13 שנה). היועצות נפגשות לעיתים גם עם המורים המקצועיים, כדי להציע המשך טיפול בתלמידים מסוימים.

היועצת היא גם רכזת היועצות (3 שנים), היא מעורבת בעוד רוטינות: "אני פוגשת את צוות החינוך המיוחד פעם בשבוע... אני פוגשת את הניהול המצומצם באופן קבוע פעם בשבוע, את הניהול הרחב.. את הניהול של החטיבה העליונה אני פוגשת פעם בשבוע קבוע". יועצת אחרת (10 שנים בתפקיד) מדגישה עד כמה דינמיים האירועים: "אפתח את היומן.. כי זה יהיה לי הכי קל להראות לך... אין פה שבוע טיפוס.. למשל.. יש לנו ישיבה קבועה של היועצות, היה לי זום פה עם הצוות, עם המנהלת והורים, ואז היינו פה ברישום.. פה באמצע היום הייתה לי פגישה עם תלמיד.. ילד שהוא נמצא במעצר בית".

יחסים עם המנהל

ככלל, היועצות לא פוגשות את המנהל בעצמן. הן כן משתתפות במפגשים שיש לחלק מהמנהלים לעיתים עם רכזי השכבות, ורכזת היועצות לעיתים יושבת בהנהלה המצומצמת. כאשר היועצות לא משולבות בהנהגת בית הספר, יש המתריעות על כך, כמו היועצת הבאה (10 שנים בתפקיד): "בעצם בשנתיים האחרונות אין אף אחת שהיא בהנהלה... שזה הזוי.. עד אז הייתה יועצת אחת מביננו שהייתה היועצת הבכירה, שהיא.. מייצגת אותנו בהנהלה... עם המנהל.. אני ביחסים מעולים איתו, הכל בסדר.. במובן שהוא יכול להתייעץ איתי, שאני יכולה להגיד לו מה אני חושבת". היועצת מוסיפה ומסבירה מדוע חשוב שהיועצות ישבו בהנהלת בית הספר:

כי כשאתה מתווה מדיניות ואתה חושב שניה על הרווחה הנפשית של הצוות שלך ושל כל באי בית הספר.. אני לא יועצת ארגונית, אבל אני חושבת שהיועצת צריכה להיות חלק מקבלת ההחלטות... להגיד רגע, בואו נעצור שניה, בוא נחשוב על זה שוב... בסוף הבית ספר נמדד על ציונים ובגרויות וזה בסדר. אבל אנחנו יודעים שהלמידה.. מתרחשת כשהילד נינוח, כשהוא פנוי ללמידה, כשטוב לו, כשהוא מרגיש שייך חברתית.. אנחנו מחזיקות את הדגל הזה... אבל בסוף, מנהל בית הספר צריך לרצות שתהיה פה פסיכו-פדגוגיה... לדבר את השפה הזאת.. להשקיע בזה משאבים... שהרגולציות.. יאפשרו את זה.

יועצת נוספת (13 שנים בתפקיד) מצרה על כי בעקבות האינטראקציה האקראית והמעטה, המנהל לא יודע מה היא עושה: "בהתחלה היה מאוד קשה לי, כי הייתי עושה באמת כל כך הרבה דברים, והמנהל אפילו לא ידע מה הייתי עושה.. ותקשיבי, לא היה לי זמן לפעמים לעשות פיפי.. הלו"ז שלי היה מטורף... והרבה פעמים אף אחד לא יודע בכלל מה אני עושה. והייתי הולכת למנהל והייתי אומרת לו "אני רוצה משוב, בוא תראה מה עשיתי".

קשיים

היועצות מעלות מספר קשיים, ובהם מעמדן מול רכז השכבה, העיסוק בטפסים, העומס, ההוראה ועמימות התפקיד. ניהול השכבה. מעמדן אל מול רכז השכבה מעורר קושי, כפי שאומרת יועצת (6 שנים, בי"ס 3): "בעצם היועץ הוא קצת ע' רכז... את בוחרת להיות יועצת קטנה בתוך החדר לקבל תלמידים... ואם את רוצה להיות גדולה ומאוד מעורבת בשכבה אז



זה לקחת חלק.. יחד עם הרכז שכבה.. אז אני שואלת את עצמי האם זה לא בא בחשבון יוזמות ייעוציות אחרות". מוסיפה יועצת אחרת (13 שנה): "אני לא חושבת שיועצת צריכה להיות מתחת לרכזת [השכבה]... אני חושבת שיש בנינו איזשהו שוויון".

העיסוק בטפסים. קושי נוסף הוא העיסוק הרב בטפסים: "וועדות שילוב זה להיות אחראי על כל הנושא הזה של.. הטופסידע ולהעלות את זה לשילובית [תכנת מחשב].. לשבת עם המחנכים על הטפסים... ואנחנו מנסים ככה.. לשפר ולדייק ולחלק את התפקיד באופן נכון שלא הכל ייפול עלינו כי זה עוד עול". עוד קושי הוא להספיק לעבוד עם כל מחנכי השכבה, כאשר הזמן מוגבל: "אין, זה 45 דקות, זה תוך שניה נגמר. עד שיושבים אומרים שלום שותים קפה נגמרה הישיבה" (יועצת, 13 שנה).

עומס. עוד קושי הוא העומס הגדול, כפי שמתארת היועצת הבאה (3 שנים): "אני נכנסת בשמונה ורבע וזהו, יוצאת אלוהים יודע מתי... אני כל היום פוגשת אנשים, אם זה במסגרת ישיבות סדורות שקיימות לי בתוך המערכת, אם זה תלמידים שמגיעים אלי לפגישות קבועות אחת לשבוע.. אם זה ישיבות צוותים, ישיבות ניהול, ישיבות ניהול רחב, ניהול מצומצם, ניהול חטיבה עליונה, ובין אם זה תלמידים או צוות שאני פוגשת כאילו באופן אקראי". והיא מוסיפה לעומס את הבדידות: "הייעוץ הוא... מקצוע תפקיד מאוד מאוד בודד.. אין הרבה הבנה במערכת למה זה יועצת, גם אין לזה הרבה מקום, גם אין לזה הרבה משקל, גם אין לזה הרבה הערכה, או קיי? אז מנהלת יכולה להחליט שאת גם מלמדת איזה מקצוע ושמים אותך פתאום באיזה מילוי מקום.. זה אתגר בלתי פוסק". מוסיפה יועצת אחרת (6 שנים בתפקיד, בי"ס 3) אני מודה את תופסת אותי מאוד בתקופה מבלבלת ומבלבלת שלי עם עצמי. גם בגלל שהמקום הזה דורש מלא, מלא מלא מלא, מלא עבודה מלא. גם אם אני אעבוד פה כל יום 7 בבוקר עד 18 בערב אני לא אסיים את היום שלי בתחושה שוואלה הספקתי הכל". כך גם מרגישה היועצת הבאה (13 שנים בתפקיד) "אני על כל השכבה. זה מטורף. זה קשה מאוד... מגדילים את השכבה אבל לא מגדילים כל כך את המשאבים... הצרכים הנפשיים הרגשיים הם אותם צרכים ויותר.

ההוראה. עוד קושי היא ההוראה. כל היועצות, המוגדרות על ידי משרד החינוך כ"מורה יועצת" נדרשות גם ללמד בכיתות כשליש משרה. מחויבות זו מקשה עליהן, כפי שמעידה היועצת הבאה (3 שנים): "השנה אני לא מלמדת כי אני... מלווה תלמידים דיפרנציאליים שאלה שעות ההוראה.. אבל שנה שעברה לימדתי 8 שעות מקצוע. לא פשוט". מסבירה יועצת אחרת (6 שנים בתפקיד, בי"ס 3): "[ההוראה] יוצרת איזשהו בלבול ואיזשהו מתח... אם את מלמדת 9 שעות זה המון... זאת אומרת שאת צריכה להחזיק ראש על כל כיתה איפה סיימת את החומר איפה התחלת, זה מבחנים, זה מתכונות, זה בגרות זה.. זה אחרת, זה אינטנסיבי".

עמימות. לבסוף, יש גם בין היועצות שחשות שהתפקיד לא מוגדר מספיק. מתארת יועצת (6 שנים בתפקיד, בי"ס 3):

יש לי איזשהו אי שקט כלפי ההגדרת תפקיד שלי.. זאת אומרת.. מה מתאים ליועצת, מה לא מתאים ליועצת? מה זה בסדר, מה זה לא בסדר? ... אני יכולה להיות באיזושהי שיחה פגישה.. ולשאל את עצמי תוך כדי אני צריכה להיות פה? זה התפקיד שלי, זה לא התפקיד שלי? זה המקום שלי, זה לא המקום שלי?.. הגודל, המון תחומי אחריות שיש להמון אנשים, המון בעלי תפקידים תתי תפקידים... זה קשה להניע את התהליכים ואתה צריך הרבה לעבור הרבה משוכות.. יש בית ספר, ויש את שפ"י של משרד החינוך, ויש את מקיף עמי"ת והרשת.. בסוף אתה לא שייך כאילו לבן אדם אחד.. אצלנו זה הכל ככה בתחושה של... בלבול לפחות אצלי... ואני חייבת להיות גם מורה.. זה מאוד מתסכל אותי.

סיכום

היועצות תופסות את תפקידן כאחריות על הרווחה הנפשית של באי בית הספר, משימה בלתי ניתנת להשגה. בנוסף, הן מרגישות מתח בין הרצון לטיפול פרטני לבין הציפייה למעורבות ותרומה מערכתית. הן מתארות מעורבות בהרבה מאוד רוטיות, שתיים מרכזיות יותר – צוות היועצות וצוות השכבה, ורבות אחרות הקשורות לטיפול בפרט, אבחונים, טפסים, וישיבות בפורומים רבים נוספים. בסך הכל הן מרגישות שתפקידן חשוב, משפיע, עם הרבה אוטונומיה (ולעיתים מעט משוב



בהתאם), אך לעיתים עמום ומכניס אותם לקונפליקטים עם תפקידים אחרים כמו רכז השכבה. עם זאת, כאשר הן מודדות את הצלחתן, הן מדווחות במידה רבה התערבות משמעותית בקידום פרטני של תלמיד או מורה, אבל אין כמעט התייחסות להיבט המערכתי, או שהוא רחב מדי – כאשר בית הספר רגוע. נראה שהיועצות מעורבות בהרבה מאוד תחומים, נושאים ועניינים, חלקם מתוכננים וחלקם הגדול מזדמנים, אבל הן אינן מנהלות ביניים.

ניתן לסכם את הממצאים הנוגעים לרכזי המקצוע לפי התפקיד, הרטינות הארגוניות ומעורבות מנהל בנקודות הבאות:

מאפייני תפקיד היועצות:

- היועצות אמונות על משימה חובקת כל ובלתי מושגת – קידום הרווחה הנפשית של כל באי בית הספר. בנוסף, הן נדרשות לפעול בזירה פרטנית ומערכתית, לשמש גם כמורות וגם כיועצות, ולפעול גם כשותפות וגם ככפופות למנהלי השכבות והחטיבות, עם מעט מאוד קשר למנהל בית הספר.
- היועצות מקבלות הכשרה מהותית ומתמשכת לפני הכניסה לתפקיד, ליווי והדרכה בשנים הראשונות, אך לא מקבלות הכשרה מסודרת לתפקיד השוטף לא הן נדרשות, ולומדות אותו באופן שוטף משותפי התפקיד שלהן.
- היועצות מרוצות מהאוטונומיה, ההשפעה והמשמעות של התפקיד, אך מציגות קשיים בהגדרת התפקיד, העומס, הצורך בשעות הוראה, והעיסוק במילוי טפסים.

רטינות ארגוניות

- היועצות משתתפות בשתי רטינות מרכזיות, שהן לא מובילות: צוות יועצות וצוותי שכבה. מאחר ורטינת צוות השכבה לא מתקיימת במלואה, הן מוסיפות עליה שאיפה למפגשים אישיים, שגם הם לא מתקיימים כמתוכנן, עם רכז השכבה, עם המחנכים ועם מורי הכיתות.
- בנוסף היועצות פועלות, משתתפות, מעורבות בטווח רחב של רטינות ארגוניות, כאשר הן לא מובילות אף רטינה (למעט רכזת יועצות הפועלת כרכזת מקצוע), אבל לא מנהלות אנשים, לכן תפקידן לא מתאים להגדרה של ניהול ביניים.

תוצאות

- היועצות ערוכות ומוכנות להגיב לכל בעיה ואירוע בו נדרשת מעורבותן, מקבלות תמיכה חיצונית מהמפקחת על היועצות ומדריכות שפ"י לפעולותיהן, ובדרך כלל מתמודדות היטב עם אירועים אלו.
- מאחר ורטינות צוות היועצות לא מתקיימת במלואה, אין למידה ארגונית ומקצועית, וכל אירוע מטופל כחד פעמי.
- היועצות לא מקבלות הכשרה מתמשכת בניהול מקרים, ולא יודעות להפעיל באופן מקצועי רטינה לתלמידי קצה.
- אין מעקב והפקת לקחים על התוכניות הייעוציות השונות, על ההתערבויות הפרטניות או הקבוצתיות, ועל הקשר בין עבודת היועצת לבין האקלים החברתי-רגשי בבית הספר.
- תרומת היועצות למחנכים מוגבלת, הגם שלתפיסתן הן תומכות בהם רגשית. חלוקת התפקידים עם המחנכים לא ברורה, והיועצות צורכות את זמנם של המחנכים, כאשר הן לא מצליחות להוריד מהם את הטיפול במקרי הקצה ולפנות אותם להתמודדות עם הכיתה כקבוצה חברתית וחינוכית.

יתרונות וחסרונות לבית הספר

- היתרונות לבית הספר: מערך יועצות ערוך ומוכן לכל אירוע, ותמיכה (שתרומתה לא ברורה) ברכזי השכבות.
- החסרונות לבית הספר: אין רטינת טיפול מקצועית במקרי קצה פרטניים בקרב התלמידים, ואין רטינה מסודרת ומלאה לבחירה, יישום והפקת לקחים לגבי תוכניות ייעוציות ותורמותיהם לחינוך החברתי-רגשי של התלמידים.

יתרונות וחסרונות ליועצות

- היתרונות: תפקיד מרכזי, חשוב, משמעותי ויוקרתי, עם מעורבות מרחיקת לכת ברטינות ופעולות רבות בב"ס.
- החסרונות: עומס, בדידות, משוב חלקי, תסכול וחוסר למידה והתפתחות בתפקיד.



השלכות יישומיות

- היועצות החינוכיות הן לא מנהלות ביניים, אלא בעלות תפקיד שיקרו העברת תוכניות ייעוציות והפעלת רוטינות לטיפול פרטני במקרי קצה.
- היועצות צריכות לקבל הכשרה מקצועית מתמדת בניהול מקרים ויישום תוכניות, כאשר דרך ממולצת היא חקירה מבוססת נתונים במסגרת של צוות היועצות.
- יש להכשיר מקצועית את רכזת היועצות בניהול ופיתוח מקצועי של היועצות.
- יש להכשיר את מנהל בית הספר ומנהלי הביניים הבכירים כיצד לקדם מקצועית את רכזת היועצות.
- הלוויי המקצועי של כל תהליכי הפיתוח המקצועיים ברמת היועצת, רכזת היועצות, והמנהלים, צריך להיות מבוסס על מודל הכשרה מתאים ורלוונטי גם ברמה הפרופסיונלית, וגם בהקשר הבית ספרי, הארגוני והייעוצי.

רכזים ייעודיים

בקרב מנהלי הביניים יש רכזים יעודים לתחומים ונושאים מוגדרים, שכותרת תפקידם כוללת את המילה "רכז", ולכן התייחסנו אליהם כאל מנהלי ביניים. המנהלים הבחינו בינם לבין שאר הרכזים לפי מוקד התפקיד בניהול אנשים או ניהול משימות, ראו בהם תומכים ותפקידי מטה, ואף שאפו שכמה שיותר מורים ימלאו תפקידים אלו, כדי לקבל פרספקטיבה רחבה יותר על בית הספר, וכמובן כדי לקדם ולטפל בנושאים שהוגדרו להם. בחרנו רכזים אלו לפי המלצות המנהלים, תוך ניסיון לגוון כמה שניתן. הממצאים מבוססים על 16 ראיונות עם רכזים אלו, ובהם: רכזת תקשוב, רכזת הערכה, רכזת עולים חדשים, שתי רכזות התאמות, רכז טיולים וביטחון, רכזת זהירות בדרכים, רכזת לקויות שמיעה, סגנית אחראית תקציבים, רכזת מעורבות חברתית, רכזת מערכת, שלוש רכזות חינוך חברתי, רכזת חינוך מיוחד, ואחראית על בגרויות. תפקידים אלו שונים בתוכן, בהיקף, ובתגמולים, וכל תפקיד יוצגו בנפרד לפי תפיסת התפקיד, הרוטינות בהם מעורבים, והיחסים עם המנהל.

תפיסת התפקיד של הרכזים הייעודיים

רכזת התאמות, או בשם המלא 'רכז התאמות ללמידה והיבחנות בבחינות הבגרות'⁹, אמונה על השגת האישורים עבור תלמידים שמגיעות להם התאמות לבחינות הבגרות כגון תוספת זמן, הגדלת שאלון, התעלמות משגיאות כתיב, וכו'. התפקיד כולל העברת מבחני נחיצות, איתור וזיהוי תלמידים הזקוקים להתאמות, הגשת תיקים למשרד החינוך וטיפול בערעורים. מספרת רכזת ההתאמות שראיינו (4 שנים בתפקיד): "מבחינתי זה היה ממש מסירות, כי הרבה מאוד תלמידים נופלים בבחינות הבגרות בגלל שלא קיבלו את ההתאמה המתאימה ולכן הרבה פעמים מתייאשים ולא מגיעים, ולי היה מאוד חשוב לאסוף אותם ולקיים איתם שיח, ולקיים שיח עם ההורים, ולקיים שיח עם המורים בשל חשיבות העניין".

מבחינת רוטינה, רכזת התאמות עובדת מול מחנכים, ומבקשת מהם: "לשים יותר לב לכתב של התלמידים, לקשיים שלהם, תבקשו מהתלמידים אם יש אבחונים" ואז הייתה מארגנת הכל בגיליון נתונים ומעבירה הלאה. ממדי ההצלחה מבחינתה הם שבסופו של דבר "העבודה נעשית התיקים יוצאים התשובות חוזרות... היו הרבה מאבקים.. לא הצלחתי את מה שרציתי אבל הצלחתי יותר מאלו שהיו לפני... המחנכים כותבים לי תודה רבה אין כמוך". רכזת התאמות נוספות (4 שנים בתפקיד) מספרת על אתגרי התפקיד, כאשר אחד מהם הוא להסתדר בלי המזכירה שכרגע אין לה "אז אני די עושה את רוב העבודה גם את העבודה שלה, קצת עוזרים לי פה ושם אבל.. אני בהמתנה שיבאו מישהי שתעזור לי". היא מציינת את כמות התיקים, הקלסרים והאבחונים שמחכים לה מצד אחד, ואת הקושי לגייס את עזרת שותפי התפקיד, ובהם היועצת, הרכזים והמורים. את המורים היא מבינה, כי:

⁹ חוזר מנכ"ל (2015). רכז התאמות ללמידה והיבחנות בבחינות הבגרות.
https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Chozrim/ChozrimTasha/hozer_baaluyot.htm



תכלס המורים לא מתוגמלים על זה... גם אם אני אומרת למורה 'תראי יוסי כתוב לו אבחון.. אז בואי שבי איתו, תקראי איתו קטע שיקריא לך תראי איך הוא עושה את זה'.. הם לא מתוגמלים על זה... זה תפקיד שאת צריכה כל הזמן לרוץ אחרי כולם ולבקש ולהתחנן שיעשו את זה. אנשים לא אוהבים לעשות את זה... למרות שהרבה תלמידים כן צריכים.. וזה כן עוזר להם ובלי זה אולי גם לא תהיה להם תעודת בגרות... אז אני פשוט ככה אני מסיימת את השנה עם הלשון בחוץ. לגמרי תפקיד מאוד קשה.

כפי שכבר מובן, לרכזת ההתאמות אין רוטינה מסודרת. מנהל בית הספר שלכאורה אחראי עליה לא פנוי: "אני פונה אליו עם בעיות, הוא עוזר לי מה שהוא יכול, אבל אני לא יכולה כל הזמן לפנות אליו כי יש לו גם הרבה דברים אחרים" גם הסגנית שהיא הרכזת הפדגוגית לא המענה, וגם רכזי המקצוע לא תמיד פנויים. היא אפילו פנתה למנהל בעניין ואמרה לו: "תקשיב, יש פה 3 סגני מנהלים, תן לי מישהו שהוא יהיה אחראי עליי ואז אני אוכל להגיד.. כי רק אם המנהל אמר או זה אז הם עושים". התוצאה היא שעליה לבסס את ביצוע תפקידה על נחמדות וטובות של חברי הצוות. קושי נוסף שהיא חווה, נובע מכך שבנוסף לריכוז ההתאמות היא גם מורה מקצועית לאנגלית שמגישה לבגרות, ומחנכת.

רכזת עולים חדשים. בחוזר מנכ"ל שפורסם לאחרונה בנושא קליטת עולים, מצוין שמחנך הכיתה הוא אחראי לנושא¹⁰. באחד מבתי הספר שנחקרו, ראינו רכזת עולים (מורה ותיקה בבית הספר), שהסבירה כי עלה הצורך בעקבות עולים רבים מאתיופיה שמגיעים לבית הספר. תפקידה כולל קישור בין בית הספר לגורמים חיצוניים העוסקים בנושא כמו פרויקט לאומי או נציג העירייה, ניסיון לגייס תקציבים ייעודיים לתגבור הוראת העברית לתלמידים אלו. בנוסף היא מספרת על יוזמה שהיא עצמה מתחילה: "במסגרת שיחה עם המנהל אמרתי שהחלום שלי זה שאנחנו נאתר תלמידים דווקא מאתיופיה... שאנחנו רוצים שהם.. יסיימו 5 יחידות אנגלית וישתלבו במערכת הרגילה". בנוסף היא דואגת להכנת חומרי למידה מותאמים לקראת הבגרות. פעילותה זו לא מאורגנת ברוטינה קבועה, והיא משתלבת בישיבות רכזי המקצוע עם מנהלת החטיבה העליונה ככל שמתקיימות ומזדמנות לה.

רכזת הערכה. רכזי הערכה מובילים תהליכי הערכה בבית הספר במטרה לפתח תרבות הערכה בית ספרית, מעצבת ומסכמת המקדמת למידה, ואף נדרשים לעבור הכשרה מתאימה¹¹. בבתי הספר שחקרנו מצאנו רק רכזת הערכה אחת, ולדבריה עיקר עבודתה הוא להעביר שאלוני הערכה שהיא מקבלת מהרשת אליה שייך בית הספר:

פעם בחודש שולחים קישור עם משהו כמו 10 שאלות ותלמידים צריכים לענות. התוצאות של השאלון מגיעים למחנך והרעיון הוא שהמחנך ייקח את המצגת ויקיים שיח סביב הנושא הזה עם התלמידים. יש בזה מידע מעולה.. אבל המורים אומרים תשמעי, אין לי זמן... אמרה לי אחת המורות 'במסגרת המקצוע אנחנו מעבירים המון שאלונים לתלמידים... אז זה כבר הצף, וזהו כבר רוויים מזה'... אני לא מצליחה להבין למה לא מגיעים לאחוזים גבוהים [של מילוי שאלונים]... בסך הכל אנחנו קבענו יום ביום ראשון רבע לתשע מפסיקים שיעור, מבקשים מהתלמידים להוציא פלאפונים ולענות.. אחרי יומיים.. אני מבקשת משוב מי מילא מי לא, אני מקבלת תעודות זהות.. אני מכינה את זה בצורה מסודרת שזה לוקח זמן, מפיצה את זה למחנכים ואומרת להם או קיי תיכנסו עכשיו.. אבל.. זה לא עובד.

תפיסתה הבעיה המרכזית היא חוסר ברוטינה מסודרת להטמעת החשיבות והמשמעות של הערכה: "בעיניי הכי חשוב בהערכה זה לא למלא שאלון, זה השיח לאור התוצאות של השאלות. אבל אין לי שעה שאני יושבת עם המחנך ואני אומרת תשמע בוא נחשוב ביחד מה לא בסדר, בוא ננסה לחשוב איזה שאלות.. אני לא עושה כי זה באמת כבר אין לי איפה לעשות את זה". לגבי הצלחה בתפקיד, היא מגדירה אותה "קודם כל שיתוף פעולה של הצוות, שהצוות בודק משהו שהוא היה רוצה

¹⁰ חוזר מנכ"ל (2022). קליטה ושילוב של תלמידים עולים ושל תלמידים תושבים חוזרים בשנת הלימודים התשפ"ג.

<https://apps.education.gov.il/Mankal/Hodaa.aspx?siduri=270>

¹¹ חוזר מנכ"ל (2022). פקיד רכז הערכה בית ספרי התשפ"ג.

https://apps.education.gov.il/Mankal/Hodaa.aspx?siduri=262&UTM_SOURCE=NEWSLETTER&UTM_MEDIUM=EMAIL_2022%2F59&UTM_CAMPAIGN=MNK



לדעת ולקבל החלטות ועל בסיס זה לפעול.. בעיניי הצלחה היא שזה [הערכה] נבנה בתוך הצוות והצוות באמת תופס את זה ככלי שהוא רוצה להוביל משהו ויבדוק את עצמו כל הזמן".

אחת המראיינות ממלאת את כל שלושת התפקידים: רכזת הערכה, רכז התאמות ורכזת עולים, ומדבריה עולה שהם דומים בקשר הישיר עם גורם ובעל עניין חיצוני לבית הספר, בחוסר משאבים וקשב, ובחוסר ברוטינה ארגונית. אומנם מדובר בפעולות חוזרות (מילוי טפסי התאמות, העברת קישור שאלונים), אבל זו סדירות התנהגותית (סרסון, 2012) ולא רוטינה ארגונית. במקרה הנוכחי, מצאנו גם שאת שלושת תפקידים אלו, יחד עם תפקיד רכזת אזרחות, ממלאת מורה בת 60, עם 30 שנות וותק, לקראת פנסיה. למעורבותה במגוון של תפקידים כמה השלכות. האחת זה הידע והיכולת המתנקזים אליה ומאפשרים לה לקדם את הישגי התלמידים. כרכזת אזרחות היא מצליחה לקדם תלמידים בכלל, ותלמידים עולים בפרט, גם באמצעות התאמות וגם באמצעות הערכה. במילותיה: "ההערכה זה.. בעצם לקבל החלטות על בסיס נתונים. אם למשל בכיתות מב"ר ואומ"צ מאוד מתקשים, אז צריך להבין למה.. אי אפשר לעשות עוד פעם עוד מאותו דבר... בשנה שעברה היו 20 תלמידים מכיתות מדעיות שלא עוברים [אזרחות]... אז יזמתי.. מרתון לימודי אחר הצהריים.. וזה מאוד הצליח". השלכה שנייה, היא היכולת לפנות אותה משעות הוראה פונטליות, ועדיין להיעזר בניסיונה ובידע שלה לטובת התלמידים. לבסוף, היא נמצאת בפורומים שונים כמו צוות מקצוע וצוות שכבה, בהם היא יכולה לקדם את מטלות תפקידיה.

רכזת חינוך חברתי. לפי משרד החינוך, תפקידו של הרכז החברתי להוביל את החינוך החברתי-ערכי-קהילתי בבית הספר, תוך שהוא אחראי על הרכז למעורבות חברתית, מנחה מועצת התלמידים, המורה לשל"ח, בעלי תפקידים נוספים, ומנחה את צוות המחנכים¹². בכל בתי הספר שחקרנו היו רכזים חינוכיים שראו בתפקידם שליחות: "הזכות שלי להכניס תוכן שאני חושבת שנכון להכניס, כמובן בשיתוף רכזים, בשיתוף מנהל, אבל יש לך את היכולת לחלום ולעשות דברים שהם מעבר לפורמט הרגיל" (רכזת חינוך חברתי, שנה בתפקיד). לפי דבריה, היא מכינה לוח פעילויות שנתי שמועבר לכל הרכזים, ומלווה אותו במייל חודשי על פעילויות החודש. רוב הפעילויות מוכתבות, כמו יום השואה, יום הזיכרון, פורים, פסח, אבל היא יכולה להוסיף דגשים ותכנים. לאחר שהתוכנית השנתית מוכנה, היא מארגנת כל אירוע לחוד, משלבת במערכת השעות, מארגנת ישיבות הכנה ומשבצת רכזים ובעלי תפקידים. רכזת חברתית ותיקה (19 שנה בתפקיד) מציגה מסגרת פורמלית יותר:

אנחנו מקבלות תוכנית ליבה.. כמו שלמורה לאנגלית.. יש תוכנית לימודים, רכז חברתי יודע מה עליו לעשות בכל חודש וחודשו... איזה שיעורי חינוך צריכים לעבור... בהתאם למועדים ושמוחות.. לחזור לשאלה שלך מי אומר לי מה לעשות, אז יש את הפיקוח.. יש את המנחה.. ומנהל בית הספר.. יש את מנהלי השכבות שאנחנו יושבים איתם ובעצם עושים איזשהו תיאום.. בנוסף.. יש את מה שאני מאמינה בו, ואחרי כל כך הרבה שנים בתפקיד אני יודעת כבר לסנן מה מתאים לי יותר ומה פחות ומנסה לתפור חליפה.. אני מפעילה את השיקול דעת משל עצמי.

הרכזת הצעירה מסבירה איך היא עובדת. לשיטתה, היא אחראית על התלמידים, המחנכים, הרכזים והמורים המקצועיים, ואף פונה אליהם ישירות, ולא בהכרח דרך הרכזים האחראים עליהם, אם כי היא מכירה במעמדם וחשיבותם: "בסופו של דבר, אני גם צריכה אותם וגם רוצה אותם איתי, יש להם את היכולת הכי טובה שיש וניסיון. הם יכולים להנחיל". בנוסף, היא רואה עצמה מגשרת בין ההנהלה והנחיותיה, ובין השטח: "אני בשטח.. יותר מהמנהל. לפחות עם התלמידים.. אנחנו הרכזים.. רואים מה קורה, רואים את הצרכים שעולים... דברים שנגיד המנהל עדיין לא ידע.. שעולים מתוך מנהלי ביניים".

רכזות החינוך החברתי מרגישות שיש להן השפעה על התוכניות שיכנסו לבית הספר, ועל התכנים והערכים. עם זאת התפקיד כולל מספר אתגרים. האחד, הוא האיזון בין בית ועבודה, כפי שאומרת אחת מהן: "בית-משפחה... זה אתגר לא פשוט, אתה מאוד רוצה להיות כל כך פה, אתה מאוד רוצה להיות כל כולך שם, אתה לא רוצה גם לוותר.. זה באמת קריטי לדעת לאזן". קושי נוסף הוא ריבוי התפקידים גם של מורה מקצועית ושל מחנכת: "ברור לי שאני מורה מקצועית לא הכי

¹² בעלי תפקידים בבית הספר העל יסודי – רכז חברתי.

<https://edu.gov.il/noar/minhal/departments/social-community/Pages/secondary-school-officials.aspx>



טובה שיכלתי להיות.. כן חשוב לי להיות בכיתה, להרגיש את התלמידים ושהחומר יעבור בצורה כזו או אחרת, אבל ברור לי שיש לי מקום כאילו לשפר".

לטענת הרכזות החברתיות, התפקיד לא מספיק מוגדר, כפי שמספרת אחת מהן: "עדיין התפקיד הזה הוא לא מוגדר.. היה לי קשה, אבל הצלחתי להגדיר לעצמי את התפקיד". בהתחלה "לא ידעתי מה זה כמעט, כאילו ידעתי שזה קשור לתוכן ערכי שאתה מוסיף... למדתי גם באולפנה אז באתי מכל עולם הערכים הזה והפעילויות שהן תמיד יותר חשובות מלימודים... אז לקחתי את זה ככה בשתי ידיים. תוך כדי תנועה, כאילו, באמת למדתי". כדי ליישם את תפקידה, היא פועלת בשיתוף פעולה עם רכזי השכבות, צוות הנהלה, בנות שירות, המחנכים, מועצת תלמידים ומעורבת ברוטינות רבות, אך לא מובילה רוטינה משלה. במקביל, היא תופסת את עצמה כמנהלת ביניים: "יש לי מקום ניהולי בבית ספר, כן יש לי מקום בקבלת החלטות.. אבל אני לא מנהלת.. אני אחראית שהדברים.. יהיו בצורה שאנחנו רוצים, ביחד כזה".

לשיטתה, מדדי ההצלחה לתפקיד הם למשל אם "הבאתי הרצאה והיא לא הייתה הכי טוב.. כשזה טוב, אז זה גם עליו". בנוסף, לפי מה שהיא שומעת מהצוות והתלמידים. למשל, בפורים "היה להם יום אחד של משלוח מנות שמזה הכי הם נהנו, אז זה מילא לי את הלב יותר ממה שכל מורה אחר יגיד... אז שם, זה הנקודות הצלחה שלי". רכזת חינוך חברתי נוספת (19 שנה בתפקיד), מעלה נקודה נוספת: "בחינוך החברתי, מעבר לתוצר של נהיית מהצגה או לא נהיית מהצגה.. נהיית מסדנה וואו איזה כיף היה, איזה שיח זה משאיר.. מה תלמיד יב'.. גם כשהם בוגרים והם עם ילדים.. זה התוצר הכי גדול שלנו שיכול להיות. טקס יום הזיכרון שמביא כל כך הרבה בוגרים". והיא מוסיפה:

מבחינתי, הכנה לצבא.. כי הצבא עושה פלאים מבחינתי לחברה האלה במיוחד.. ובאמת.. אנחנו כמעט נושקים כבר לאותם אחוזים שאנחנו רוצים ויכולים... אז ההצלחה שלי קודם כל מבחינת ההכנה לצבא זה שאני אראה מקסימום את הילדים ממשמשים את עצמם, ומגיעים לבקו"ם והכי חשוב חוזרים בריאים ושלמים.. שאנחנו פתחנו להם חלון והם לקחו את כל הדלת. שלמרות נקודות פתיחה שהן פחות טובות פה, כי זאת האוכלוסייה, הם מצליחים להגיע לדברים גדולים מאוד.

הרכזות מקדמות את תפקידן החברתי באמצעות מעורבות בישיבות ושיתופי פעולה עם בעלי תפקידים אחרים: "בישיבות צוות שבועיות עם מחנכים... ישיבת צוות שלנו של החינוך החברתי.. יש כל כך הרבה עבודה.. שנעשית מעבר לישיבה".

התנהלות המובילה למספר אתגרים. מתארת למשל הרכזת החברתית של החטיבה העליונה (19 שנים בתפקיד) כי אחד התגרים הוא כמות הנושאים: "אם זה משרד הפנים שהיינו מביאים את השכבה להוציא תעודת זהות.. יש את משרד הביטחון שאנחנו לשכת גיוס במאת האחוזים, יש את משרד הבריאות שאנחנו צריכים לחנך.. למלחמה בסרטן ושלא כדאי לעשן ולא לצרוך סמים.. מלמדים אותם זכויות העובדים שלא יעבדו עליהם.. אז אנחנו גם משרד הרווחה... וגם משרד לבריאות". קושי שני הם ההנחות מהיום להיום: "הכריזו יום ללא אלימות תוך שעתים היה צריך להפוך את הקערה ליצר יום ללא אלימות". אתגר נוסף הוא חלוקת תפקידים לא ברורה, כך שגורם אחד מטפל בכל כך הרבה דברים, ולבסוף, אתגר התגמול, שלא תואם לעבודה. העומס מוביל לטיפול יותר בכמות ודיווח על נתונים ופחות באיכות הפרויקטים והתהליכים.

רכזת מעורבות, בשמה המלא "רכזת להתפתחות אישית ומעורבות חברתית", אחראית על קידום למידה משמעותית באמצעות שיבוץ וליווי תהליכי התנסות מעשית בבית הספר ובקהילה¹³. ואכן כך מתארת הרכזת עמה דיברנו (7 שנים בתפקיד):

תפקידי הרכוז של המעורבות וגם עכשיו של מכינה לחיים עובדים בעצם על.. יצירת מיזמים או יצירה של דרכים לאפשר לילדים לזהות את המחויבות שלהם לעצמם ולקהילה. זאת אומרת יוצר.. קשר עם מקומות ההתנדבות.. עם הקהילה בנושא של מעורבות חברתית... הרעיון הוא שלאנשים, גם למחנכים,

¹³ משרד החינוך, בעלי תפקידים והכשרות בתכנית התפתחות אישית ומעורבות חברתית
https://edu.gov.il/noar/minhal/departments/social-community/Pages/baley_tafkidim_meoravut.aspx



כי אני מאוד תומכת במחנכים שיהיו מעורבים ביחד עם הילדים ובשילוב של תחומי דעת עם מעורבות חברתית. זאת אומרת יש לי מיזמים פרויקטים שמובילים מורים מקצועיים מול כיתה או מול מגמה שמשלימים מעורבות חברתית, והרעיון הוא לקחת רעיונות לקחת פרויקט.. ולהתאים אותו.. למחנך ולכיתה.

במקביל, הרכזת מעידה על תפקיד לא מוגדר: "שגרה שלי שאני קמה בבוקר, למעט השעות שאני יודעת שאני מלמדת בכיתה... אני לא יודעת מה אני אעשה, כי כאילו אני יש לי תוכנית אבל הכל יכול לקרות בתוכנית הזאת". היא גם מתארת מה חשוב ומספק בתפקיד: "צריך לחבק אותם.. להרבה ילדים מאוד קשה פה, הם באים ממקומות לא פשוטים, ולא תמיד מחבקים אותם, ולא תמיד רואים אותם".

רכזת זהירות בדרכים. רכזי זה"ב אחראים על כלל הפעילויות המתקיימות בבית הספר בנושאי זהירות בדרכים, נגישות ואורח חיים בטוח¹⁴. פגשנו תפקיד זה כאחד מתפקידיה של יועצת עם שש שנות ניסיון, והיא מסבירה: "אני גם רכזת של תחום זהירות בדרכים.. זה היום רחב יותר זה לא דווקא זהירות בדרכים, זה גם נגישות וגם מסלולי לימוד בתוך בית ספר.. חינוך תעבורתי... גם נגישות וזה גם זהירות ילדים".

רכזת מרכז טיפולי. אותה יועצת ממלאת גם תפקיד זה, שהוא תפקיד חדש, בו היא מרכזת את צוות המרכז הטיפולי, ונפגשת אחת לשבוע עם הסטודנטיות של המרכז טיפולים והפסיכולוגית המדריכה אותם. בנוסף היא מורה לתושב"ע, כישורי חיים, וכאמור יועצת לשכבה יב. לתפיסתה, מטרת התפקיד היא "להיות אמונה על הרווחה הנפשית של הצוות שלי ושל התלמידים" והיא יודעת שהשיגה את מטרתה באמצעות משוברים שהיא עושה עם המורים: "זה מבחן התוצאה זאת אומרת.. שאתה מקבל את הפידבק הזה ממחנכים שאומרים, טוב לי בכיתה לא סוער, לא פתאום מלא מקרי אובדנות מלא מקרי פסיכולוגיה כל מיני דברים כאלו". כי לדעתה, רווחה נפשית נובעת מזה שלא מלחיצים אותם יותר מדי.

לרכזת שותפי תפקיד מגוונים, אבל היא "אוהבת לעבוד לבד.. אני עובדת לגמרי עם מלא צוותים אבל, אני אוהבת כאילו שהיום שלי אני מנהלת אותו". במקביל היא מרגישה שיש לה בתפקיד "הרבה רגעים של הצלחה, יש הרבה רגעים שככה את מרגישה שאת באמת עושה את הדבר הנכון".

רכזת חינוך מיוחד. תפקיד זה לא מוגדר באופן פורמאלי על ידי משרד החינוך, אך בבית הספר הנחקר הוא קיים בגלל ריבוי כיתות החינוך המיוחד, והצורך למענה ייחודי עבור הצוותים העובדים עמם. את התפקיד ממלאת מורה לחינוך מיוחד עם 18 שנות וותק, שכינה בעבר כרכזת שכבה. היא אחראית על כל כיתות החינוך המיוחד מ-ז' עד י"ב, כולל ליווי "המחנכות שמלמדות את הכיתות האלה, את המורים המקצועיים, את כל המערך בעצם של החינוך המיוחד, שזה בעצם אומר גם הרבה דברים פדגוגיים שעולים, וגם דברים טכניים כמו הנושא של חידושי זכאות". בנוסף לעבודת הצוות היא גם הרבה פעמים "יושבת באופן פרטני עם כל צוות של כיתה, בשביל לדייק את התוכנית עבודה בהתאם למשימות הייחודיות להם".

היא מקפידה שיהיו תוכניות עבודה אישיות לכל תלמיד, לסנכרן את עבודת המתרגלות שפועלות בחלק מהכיתות, חידוש זכאות התלמידים לחינוך המיוחד כל שלוש שנים, עדכון ההורים בזכויות התלמידים, ועבודה מנהלית: "זה מערך שלם של קיום גם של וועדות, אבל הרבה לפני הוועדות צריך למלא שאלונים, לקיים שיח עם התלמיד, עם ההורים, המון טפסולוגיה של ויתור סודיות, לצרף את הפסיכולוגית, המנהל.. ולוודא ששום דבר לא חסר". בנוסף היא מתאמת את ההסעות של תלמידי החינוך המיוחד מול העירייה, מתאמת מול מדריכת מתי"א (מרכז תמיכה יישובי או אזורי), קיום ועדות: "עם המפקחת, עם מנהלת מחלקת חינוך.. לאור הצרכים שעלו פה עם תלמידים עם בעיות של תפקוד, ביקור סדיר, התנהלות... מיצוי מיטבי של שעות מרכז למידה, תוספת של מערכי סיוע והתרגול... שיתופי פעולה עם היועצות, הקב"סית, מפקחת במתי"א, וועדות לחידוש זכאות". בנוסף היא מובילה מרכז למידה, בו ממפים את צרכי התלמידים ומוסיפים להם שעות פרטניות בהתאם.

רכזת החינוך המיוחד הייתה רוצה שתהיה רוטינה קבועה: "שתהיה סדירות קבועה, כמו שצוות מקצוע מתכנס אחת לשבועיים גם צוות חינוך מיוחד. ודיברנו על כך שצריך למרכז את המורים בחינוך מיוחד, זאת אומרת לעשות איזשהו תהליך

¹⁴ חוזר מנכ"ל (2018). רכזי זה"ב בבתי הספר ותפקידיהם. <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=166>



של התמקדות... בסופו של דבר לא הצלחנו למרכז כמו שרצינו.. אז זה קשה, זה מאוד קשה ". מכיוון שהדברים לא מסתדרים, התוצאה היא: "כל הזמן במרדף הזה, כאילו, לנסות לתאם, ויש מורות שאני קבוע יושבת איתן, ויש מורות שטיפה פחות... גם הן מאוד עמוסות.. אבל למשל המורות הצעירות... מרגישים שהן זקוקות לזה יותר". לכן, עבודתן מסתמכת על יחסים אישיים: "בסופו של דבר זה נעשה באופן ממש אישי, זאת אומרת נפגשתי עם המורה למתמטיקה שמלמד בכיתות חינוך מיוחד בחטיבה, ואז הסברתי לו על הנושא של המיפויים של תחילת שנה וסוף שנה, בנינו ביחד, כנ"ל באנגלית".

סגנית אחראית תקציבים. אחריות על תקציבים זו התמחות חדשה, שלעיתים מוגדרת כריכוז גפ"ן (גמישות פדגוגית ניהולית) אותה שפגשנו באחד מבתי הספר הנחקרים. את התפקיד ממלאת סגנית מנהל חט"ב בעלת 17 שנות ניסיון בבית הספר, שכינה בעבר כרכזת מערכת בחטיבה, ולאחר מכן רכזת שכבה 6 שנים, וכיום אחראית תקציבים ורכזת אנגלית. היא מתארת את התפקיד ככולל: "אחריות על תקציבים חדשים שהגיעו ממשרד החינוך בשנים האחרונות.. פרויקט הכלה.. תקציבים גמישים.. זה סכומים של מאות אלפי שקלים שבעצם צריך להוציא אותם והפרוצדורה היא מאוד מאוד מדויקת וצריך מישהו שיהיה על זה ולכן אני.. מתעסקת בזה... להכין את המתווה.. לאשר.. לאחר מכן לבצע". הצורך עלה כי "לא היה מי שיעשה את זה והלכו המון כספים לאיבוד, עשרות אלפי שקלים... לא השתמשו בהם, לא הגישו את המתווה נכון.. לא בוצע כלום". את התפקיד היא למדה תוך כדי עבודה. מבחינתה, מדד ההצלחה הוא שבסוף השנה כלך הכסף עבר ומאשרים את כל התוכניות, ונוגעים ברוב התלמידים. מטרתה היותר משמעותית זה "כשנראה שיפור משמעותי בעצם עלייה בציונים שלהם, ובהבנה שלהם, אנחנו לא שם כרגע". אתגר מרכזי הוא הצורך "להיות מאוד מדויק, מאוד מדויק, לעמוד בזמנים, להגיש כמו שצריך על הנקודה.. אם לא אז פשוט הכסף לא יעבור".

רכז טיולים וביטחון מוגדר על ידי משרד החינוך כאחראי על עדכון המורים בכל הנוגע לטיולים: הוראות המנכ"ל המעודכנות, ענייני בטחון ובטיחות, פרסומים, השתלמויות וכדומה 15. רכז הטיולים והביטחון שראיינו הוא מורה למדע המדינה, יוצא צבא, מכהן מזה 6 שנים בתפקיד. התפקיד כולל ריכוז כל נושא הבטיחות והביטחון, רכז קורונה, הכנות ותדריכים לטיולים, והמטרה היא: "שתלמידים או מורים ידעו מה צריך לעשות, במצבי חירום למשל.. כמו כניסה למקלטים.. מבחינתי מדד שדברים מתנהלים, ששולטים בהם.. שהכל מתקתק כמו שצריך.. ברוך השם אין שום תקלה". בנוסף, הרכז לוקח אחריות גם על דברים נוספים כי "אכפת לי. אכפת לי שהמערכת שאני נמצא בה היא בסדר והיא מתפקדת ואם יש בעיות אתה יודע לתקן". מדד ההצלחה הוא הסיפור שמגיע כשמורים מעריכים את עבודתו, "ולא פחות מזה תלמידים! בא אליך תלמיד אומר לך 'בואנה, תשמע התחלתי איתך במקום כזה, למדתי ממך כי הצלחת לעזור לקדם אותי', וזה נותן לך סיפוק, סיפוק אדיר שאתה באמת לוקח אנשים ומביא אותך למקום נכון וטוב יותר ממה שהם היו בתחילת הדרך או בתחילת התהליך". התפקיד לא פשוט: "אני הרבה פעמים מרגיש שיש מורים, אני אגיד את זה בעדינות, עם ראש קטן.. אפילו דוגמה אישית.. למשל הפלאפון.. תורנות מורים.. והמון בירוקרטיה".

רכזת בגרויות. תכני תפקיד זה ממלאים על ידי בעלי תפקידים שונים בבתי ספר שונים. רכזת הבגרויות שראיינו, ממלאה את התפקיד 6 שנים במקביל לתפקידה גם כרכזת עברית. עיקר התפקיד הוא לעקוב אחר מתווי הבגרויות ולשמור על טוהר הבחינות. בנוסף, היא דואגת שתלמידים לא יפספסו את הזכאות לבגרות כי חסרה להם בחינה זו או אחרת "לראות שלתלמיד יש את כל מה שהוא צריך, את כל יחידות הלימוד, כדי שבסופו של דבר נביא אותן.. לתעודת בגרות". בנוסף, היא דואגת לתלמידים במובן של שירות: "מגיע תלמיד, גם אם הוא איחר לא נרשם בזמן, הוא צריך לקבל את טופס הבחינה לא משנה עכשיו מה.. אם זה חיילים שמגיעים להיבחן... אז אנחנו נדאג עבורו אנחנו נצלם נעשה פה את הטוב ביותר". היא דואגת להערכות, להזמנת השאלונים לפי רמות הלימוד, לבדוק שיש את ההתאמות, לקשר עם החברה שדואגת למשגיחים לבגרות, להכין את מעטפות הבחינה, ציוד של עט, קלמר, מחק לוח, לשבץ את התלמידים לכיתות, ואפילו מענה לתלמיד הבודד: "כשאני רואה ילד שלחוץ אני כן מתקשרת ליועצת".

15 רכז הטיולים והלמידה מחוץ לביה"ס <https://edu.gov.il/noar/tiulim/administrators/Pages/tafkid-hrakaz.aspx>



את כל הפעולות הללו היא עושה ללא רוטינה מסודרת עם מזכירה: "אין לי ישיבות .. כי זה אני ועצמי... ומזכירת הברגרות, אנחנו בשני חדרים. והיא משתפת פעולה על בעלי תפקידים כמו מנהל חטיבה עליונה, עם רכז הביטחון שיהיה שומר, שידאגו לניקיון החדרים.. שמכונות השכפול תהיינה פנויות אם צריך". גם הרכזת הזו ממלאה שני תפקידים, המשלימים ומזינים זה את זה. מדדי הצלחה של רכזת הברגרות זה שאחוזי הברגרות גבוהים, ושיש כמה שפחות חוסרים ושגיאות, "שבחינות בגרות הן מתנהלות כסדרם זאת אומרת שיש לנו לצורך העניין אין לנו עיכובים בבחינות, זה שאין לי את יודעת הדיווחים אני לא צריכה לצלם זה מגיע לכספת, שזה הכל מוזמן ומטוקטק מראש, זה מבחינת התפוקות".

מבחינת האתגרים, קושי אחד הוא להשתחרר מתפקידה כמורה כדי להיות במהלך הבחינות: "לא היה מצב שתתקיים בחינת בגרות ואני לא אהיה בה... ואני לא מזלזלת בשעות הוראה חלילה... אין מצב שאני סתם ככה לא אכנס לכיתה". קושי נוסף נובע מהחלוקה לחטיבות, שמקשה עליה להיות ולדעת את ההתאמות הנדרשות מכל הילדים. בעיה נוספת היא החוסר בתגמול הוגן: "להיות מחנכת בחטיבת ביניים אין שעות.. אין, את מחנכת וזהו אין לך עוד שעות של ניהול כיתה. עושים את זה על חשבון פרטני, עושים משהו אבל זה לא.. זה לא חלק מהמשרה".

רכזת מערכת הוא תפקיד המוגדר על ידי המנהל, כדי לעזור לארגן את מערכת השעות ושיבוצי המורים והמקצועות בכיתה. כפי שמסבירה רכזת מערכת (4 שנות ניסיון בתפקיד):

התפקיד הזה הוא לא טכני יש בו המון נפש והמון מקום של אנשים.. המגוון הבית ספרי הוא מטורף, זאת אומרת אני לא יכולה לשים כל מורה המורים שמלמדים בכיתות העיוניות לא בהכרח שהם יתאימו באידיאולוגיה בחזון ביכולות האינטלקטואליות לכיתה מדעית ולהפך.. אחרי שנה ראשונה שבנית מערכת ... באו אלי מלא מלא ריקושים.. והבנת.. שבסיום הבנייה צריך להסתכל על כל המערכת של כל מורה ולצקת את הנשמה פנימה... ולשבץ הכל, כל פעילות חברתית, כל פעילות פדגוגית, כל פעילות לימודית, פעילות רגשית, הכל צריך לעבור דרך חדר המערכת על מנת לשחרר את האנשים לפנות את האנשים לוודא שהאנשים מפונים לטובת אותה מטרה ניהולית. הכל מכל לכל.

לצורך ביצוע המערכת, הרכזת משתפת בישיבת הנהלה מצומצמת, משתפת בישיבות של ראשי הבתים, בישיבות של רכזי החינוך החברתי ולעיתים גם עם מורים ומחנכים כדי להבין את הצרכים המערכתיים. למשל היא אומרת: "כשזה רק חטיבת ביניים אז יש להם תקופות שהם בלחץ.. ופה אנחנו כאילו מאזנים את הלחץ". גם בתפקיד זה לא חסרים אתגרים. אחד הוא חיבור בין הצד הפדגוגי לצד הטכני של מערכת השעות. למשל, "לשחרר מורים מכיתה מסוימת.. לפני שבועיים הוא היה בטויל, שבוע שעבר הוא היה בשיחה עם הכיתה שלו, והשבוע מוציאים אותו עוד פעם מיום מרוכז וכיתה ט' לא קיבלה אותו כבר במשך חודש ימים". עוד אתגר הוא חוסר בתגמול ובסמכות, וגם הגדרת תפקיד לא ברורים: "יש יותר מדי מנהלים.. ופחות דיוק של סמכויות. ויש המון המון שטחים אפורים".

סיכום

הרכזים הייעודיים מתארים תפקידים חשובים, רחבי היקף, ועמוסים, הממוקדים בנושאים חשובים המשפיעים באופן ישיר על רווחת והישגי התלמידים. במקביל, הם מתארים תפקידים ללא הכשרה, עם מעט קשר ישיר עם המנהל, ובעלי מדדי הצלחה כלליים ואישיים. היטיבה לתאר את תרומתם רכזת ההתאמות (4 שנים בתפקיד): "לכל אחד יש תרומה, הייתי רואה את זה כפאזל. זאת אומרת המנהל הוא זה שמקרין כלפי מטה והמנהלי ביניים הם אמורים להתחבר, למצוא כל הזמן את הממשקים. אם לא יהיה ממשק ביניהם אז לדעתי מנהלי הביניים לא יוכלו לקדם את הרציונל את החזון שלהם". למרות השוני הרב בין התפקידים, ניתן לסכם אותם בנקודות הבאות:

מאפייני תפקידי רכזי המשימות:

- רכזים אלו אמונים בדרך כלל על משימות הכרוכות בקשרים ישירים עם גורמים חיצוניים, ולכן הגדרת תפקידם נגזרת בעיקר מקשרים אלו.



- לחלק מהתפקידים הגדרות רחבות ומורכבות מדי של משרד החינוך, וחלקם נוצרו כדי לענות למשימות ייחודיות של בית הספר.
- הרכזים מעידים על רוטינות חלקיות מאוד, אם בכלל, ורוב תפקידם מתנהל על בסיס יחסים בין אישיים, טובות, ורדיפה מתמדת אחרי חברי הצוות הדרושים להם.
- לתפקידים אלו אין הכשרה, אין פורום לפיתוח מקצועי, ואין למידה ארגונית.
- מזדי ההצלחה הם כלליים, מבוססים על משוברים מזדמנים, ולא תמיד ניתנים למדידה (הרגשה טובה).
- התגמולים החיוביים הם השפעה וחיובות, כמו גם הפחתה בשעות ההוראה בכיתה. התגמולים השליליים הם חוסר בתגמול כספי, זמן, ותנאים.

מאפייני הרוטינה:

- לרכזים הייעודים אין רוטינות ארגוניות. לכל היותר מדובר בסדירויות התנהגותיות שלהם עצמם כבעלי תפקיד, אבל כל היחסים עם שותפים לא מוסדרים, ומבוססים על יוזמות ויכולות אישיות.

התוצאות:

- הרכזים עובדים קשה, אך לא לומדים ומתפתחים באופן שיטתי, ואין הפקת לקחים או למידה ארגונית.

יתרונות וחסרונות לבית הספר

- היתרונות לבית הספר: הרכזים עונים על צרכים ייעודיים, ומנהלים את היחסים מול גורמים חיצוניים ככל הנדרש.
- החסרונות לבית הספר: אין למידה ארגונית, התפקידים לא מוגדרים מספיק, וריבוי השותפים לא מאפשר התמחות.

יתרונות וחסרונות לרכזים הייעודיים:

- היתרונות: תפקיד משמעותי, משפיע, וחשוב, המפנה את הרכזים משעות הוראה פרונטליות בכיתה.
- החסרונות: עומס, אינטנסיביות, בדידות, משוב חלקי, תסכול וחוסר יכולת, אין למידה והתפתחות בתפקיד.

השלכות יישומיות:

- חלוקת עבודה. יש לבחון את חלוקת הסמכות והאחריות בין הרכזים השונים.
- פיתוח מקצועי. יש לבחון את הדרכים להכנסתם לתפקיד ולהכשרה מתפתחת במשך השנים.
- הבניית רוטינות. יש להבנות סדירויות התנהגותיות לכל תפקיד, ולשלבם ברוטינות הכלליות.

דיון ומסקנות

במחקר זה יצאנו לבחון שלוש שאלות: מהו תפקידם של מנהלי הביניים, אילו רוטינות ארגוניות הם מנהיגים או באילו הם מעורבים, וכיצד משפיע ומעצב מנהל בית הספר את תפקידיהם. באופן כללי, מצאנו כי מנהלי הביניים מדווחים על תרומה להתנהלות היציבה של בית הספר ברמת סדר יום תקין, כלומר תחזוקת הליבה, או "הדקדוק הבית ספרי" של תלמידים קבועים בכיתה אחת, עם מורה אחד, תחום דעת אחד, ושיעור של 45 דקות (Tyack & Cuban, 1995). מערך זה נקבע בתחילת שנת הלימודים, ונשמר במידה רבה לאורך כל השנה, ומאפשר השגה בסיסית של שלושת מטרות החינוך הסותרות (הרפז, 2018): סוציאליזציה – הכשרת אזרחי העתיד ושמירה על הסדר החברתי, מקבלת מענה בשיבוץ התלמידים להקבצות, מגמות, ורמות על פי הישגים נתפסים, המשעתקים במידה רבה רקע סוציו-אקונומי (Elmore, 2004); שעתוק תרבותי acculturation - מקבל ביטוי בתוכניות הלימודים, מערך המבחנים, החגים, הטיוולים והטקסים המתוכננים מראש במערכת השעות של בית הספר; ופיתוח הפוטנציאל של כל תלמיד – המתרחש בכיתות, ביחסים בין המורים לתלמידים, כאשר התלמידים הדומים למורים בהון התרבותי מרוויחים והאחרים פחות (Bowles & Gintis, 2001; Bourdieu, 1977).



עם זאת, שלושת מטרות בית הספר חובקות קונפליקטים נפיצים שצצים מדי יום, ולכן דורשים טיפול הדוק וקשוב. מצאנו כי מנהלי הביניים ממלאים תפקיד זה, כאשר הם דואגים, כולם וכל הזמן, להתנהלות יומיומית, שוטפת ורגועה ככל שניתן. עם זאת, מנהלי הביניים לא מצליחים לעבוד יעיל במסגרת המשאבים המוקצים להם, ומקדמים אך מעט את אפקטיביות בית הספר בהשגת שלושת מטרותיו.

עוד מצאנו, כי למנהל בית הספר תפקיד מרכזי בהבניית שדרת מנהיגות הביניים. תפקיד הכולל שלושה היבטים: תכנון מסלולי קריירה כדי לשפר את שיבוץ מנהלי הביניים לתפקידיהם, הבנייה מחודשת של הרוטינות הארגוניות ותפקידיהם של מנהלי הביניים, והתפתחות מקצועית מתמדת. בחלק הדיון נסכם את הממצאים, נציע הסברים והמלצות לגבי הפעולות הנדרשות מהמנהל כדי לשפר את עבודת מנהלי הביניים, ולהקים שדרת ניהול יציבה. חלקי הדיון מאורגנים לפי שאלות המחקר וההמלצות, העוסקות במקומו של המנהל בשיבוץ מנהלי הביניים, הרוטינות הארגוניות והתפתחותו המקצועית.

תכנון קריירה למנהלי הביניים

מהממצא לפיו תפיסות ופרקטיקות הניהול של המנהל חוזרות ומשועתקות בקרב כל שדרת מנהיגות הביניים, אנו מסיקות שהמנהל הוא זה שצריך לעצב מחדש את הדרישות מכל תפקיד ולפעול לגיוס האנשים המתאימים לתפקידיהם אלו. לצורך זה, עליו לערוך תכנון קריירה עם כל המורים הרלוונטיים, כדי לשפר את מערך השיבוץ והפיתוח של המורים בתפקידיהם אלו לטווח של מספר שנים. אך לפני שנפרט מה ההמלצות קדימה, נסכם את הממצאים לגבי מאפייני התפקידים של מנהלי הביניים, שאת חלקם צריך לשנות ולעצב מחדש.

מאפייני התפקיד. מצאנו כי תפקידי מנהלי הביניים מציגים דמיון במאפיינים הבאים: כולם מבוססים על הגדרות רחבות היקף הרבה מהניתן ליישום ("לדאוג לכל ילדי השכבה", "לקדם הוראת תחום הדעת", "לטפח את הרווחה הנפשית של כל באי בית הספר"), לכולם גבולות גמישים ומחוררים, וכולם מומחים בפתרון בעיות ושיתוף פעולה עם אחרים כדי להתמודד עם האתגרים היומיומיים. רבים ממנהלי הביניים מפיגנים סוג של סופרפוזיציה¹⁶ כלומר, נוכחות בהרבה מקומות בו זמנית ומעורבות בפתרון בעיות שונות להן הם נדרשים ברגע נתון.

רוב בעלי התפקידים ממלאים את התפקיד בדרג הביניים למשך תקופה מסוימת, לא תמיד ידועה מראש. במקביל, כולם ממשיכים בעבודתם כמורים, חלקם גם מחנכים וחלקם נושאים בתפקידי ריכוז נוספים. כל מנהלי הביניים מבחינים בין עיקר תפקידם, שהוא ציות ויישום דרישות המגיעות מהנהלת בית הספר ומגורמים חיצוניים (פיקוח, מפמ"רים, רשות מקומית), לבין רעיונות ויעדים נוספים, שאת חלקם הם הוגים ומובילים, אך בדרך כלל מיישמים רק מעט. ככלל, מנהלי הביניים הגיעו לתפקידים בעקבות הזדמנות ולא כחלק מתכנון קריירה שיטתי. הם ממונים על ידי המנהל, אם כי מגיעים עמו מעטים ואקראיים. איש מהם לא קיבל הכשרה מסודרת, אלא חפיפה וליווי על ידי הקודמים בתפקיד במקרה הטוב, ומעטים חוו תהליכי פיתוח מקצועי שיטתי במהלך כהונתם בתפקיד. כל מנהלי הביניים מעריכים את תפקודם על פי מדדים כלליים ולא שיטתיים, כמו הרגשה טובה ומשוב חיובי מזדמן שהם מקבלים מהמומנים, העמיתים, התלמידים ואחרים. כולם דיווחו על סיפוק, אוטונומיה ומשמעות בעבודתם, כמו גם על עומס, חוסר בזמן ותגמולים כספיים לא תואמים. מעטים ציינו את התרומה של התפקיד להפחתת שעות ההוראה בכיתות.

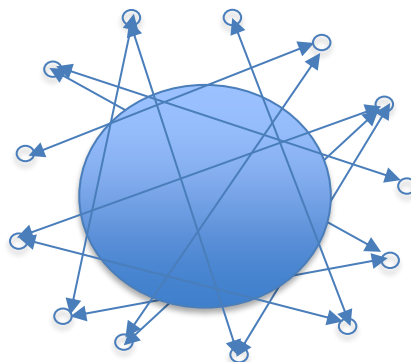
מסקנות. המשמעות וההשלכות של מאפיינים אלו הם בכמה מישורים. ראשית, בית הספר תלוי במנהלי הביניים לקיום סדר יום תקין. בלעדיהם, בית הספר לא יכול להתמודד עם בעיות של היעדרויות וחסורי מורים, ביקור סדיר של תלמידים ועמידה במועדי בחינות. שנית, אפקטיביות מנהלי הביניים בהשגת סדר ויציבות, נגזרת ממומחיותם בפתרון בעיות שוטפות וממאפייני תפקידיהם שהם רחבים וחופפים, ולכן מאפשרים תמיד נוכחות והתגייסות של בעל תפקיד לכל אתגר. מנהלי הביניים הם כמו רשת סבוכה ודינמית העוטפת את ליבת בית הספר ומאפשרת את תפקודו (תרשים 1).

¹⁶ סופרפוזיציה, או סופר-מיקום, הוא מושג מתיאוריית הקוונטיים, לפיה לגופים קוונטיים יש הסתברות להיות בכמה מקומות בו-זמנית, וכאשר בודקים היכן הם, מוצאים אותם בנקודה מסוימת בתחום אפשרויות נתון, שנוצרה בגלל הבדיקה.



השלכה שלישית של מאפייני התפקידים, הם על שביעות רצון מנהלי הביניים. בגלל היות התפקידים עשירים ומגוונים, כוללים אוטונומיה רבה, מאפשרים לראות תהליך בשלמותו, נתפסים כבעלי השפעה משמעותית על אחרים, בעלי חשיבות ויוקרה, ומאפשרים הפחתת עומס ההוראה בכיתות, רבים ממנהלי הביניים מוצאים בהם סיפוק רב, וזה מסביר את התמדתם בתפקידים. עם זאת, הגיוס לתפקיד שלרוב איננו חלק מתכנון קריירה, החוסר בהכשרה ופיתוח מקצועי, מדדי ההצלחה העמומים, תחושת חוסר המקצועיות, העומס הגדול הגולש לשעות הפנאי, והתגמולים הכספיים שאינם תואמים, גורמים לקשיים רבים ומסבירים את התחלופה בתפקידים אלו.

איור 1: מנהלי הביניים וליבת בית הספר



המלצה. דרך אפשרית להתמודדות עם מצב זה היא פעולת מנהל בית הספר לתכנון קריירה למורים, כאשר תפקידי ניהול הביניים מהווים שלב בקריירה, ומאפשרים להתאים בין רצונות המורים וצורכי בית הספר. בדרך זו יפתחו למורים אופקי תעסוקה בתוך בית הספר לכיוונים שונים, תתאפשר הקלה על שעות ההוראה בכיתות ותינתן למורים ההזדמנות לתרום ולהכיר את בית הספר כולו ולא רק את כיתתם. מדובר על מסלולים מגוונים הכוללים מלבד ניהול, גם הובלת פרויקטים, הטמעת חידושים, התמחות בנושאים מסוימים, וכו'. לשם כך, על כל מנהל בית ספר (או מי מטעמו) להיפגש אחת לשנה עם כל אחד מהמורים, לבחון אפשרויות ולתכנן שיבוץ לתפקידי ניהול ביניים לטווח של מספר שנים.

הבניית הרוטיות הארגוניות

המלצה שניה למנהלי בית הספר היא להבנות מחדש את הרוטיות הארגוניות אותם מפעילים מנהלי הביניים שמנהלים אנשים, ואולי אף את הסדירויות ההתנהגותיות של הרכזים הייעודיים, כפי שנגזר ממאפייני הרוטיות הארגוניות.

מאפייני הרוטיות הארגוניות. בממצאים בולטים שלושה מאפיינים לגבי הרוטיות הארגוניות. ראשית, לא כל הרכזים משמשים כמובילי רוטיות, אלא רק רכזי המקצוע ורכזי השכבה שמנהלים צוותים, ובמידה מסוימת גם הצוות הבכיר המוביל צוותי ניהול. שאר מנהלי הביניים, ובמיוחד אלו האחראים לנושאים ייעודיים, מציגים במקרה הטוב סדירויות התנהגותיות (סרסון, 2012) המשקפות את עבודתם שלהם, אך משפיעות באופן חלקי ולא סדיר על אחרים. שנית, כאשר מדובר ברוטיות ארגוניות (כאמור, בעיקר ישיבות צוות), מצאנו שהן מתקיימות רק באופן חלקי במקום ובהיקף הדרוש (גם כאשר זמן הישיבה מוגדר במערכת), כוללות רק חלק מהמשתתפים הקבועים, ופתוחות לעיתים קרובות למשתתפים נוספים. עוד מצאנו שהישיבות מתמקדות במנהלות, הודעות ותיאומים, וכמעט שלא עוסקות בקידום הצוות והתלמידים. שלישית, מאחר והישיבות עוסקות בעיקר בתיאום והסדרת יציבות אך מתקשות בהשגת מטרות של קידום הישגים ואקלים, ליד הרוטיות המרכזיות של ישיבות הצוות נוצרות רוטיות משנה או סדירויות התנהגותיות, של פגישות אישיות המתקיימות באופן לא שיטתי, ומחייבות השקעת זמן רב. האפקטיביות של פגישות אלו לא נמדדת ולא ברורה.

מסקנות. רוטיות ארגוניות נועדו אומנם לתאם ולהסדיר את פעולות חברי הארגון, אבל הן מיועדות גם לקידום מטרות הארגון. רוטיות עבודת הצוותים בבית הספר (צוותי ניהול, צוותי מקצוע, צוותי שכבה), לא מצליחות לקדם מספיק מטרות של שיפור הישגים, אקלים ורווחה בקרב התלמידים וצוות בית הספר, מאחר והן מופעלות באופן חלקי בלבד. בנוסף, מאחר והגדרות



התפקידים והיחסים בתוך הרוטינות וביניהן עמומים, מנהלי ביניים רבים מבצעים משימות ופעולות של תפקידים אחרים, לעיתים על חשבון המצופה מהם.

המצלצות. שיפור המצב מחייב את מנהלי בתי הספר לפעול בשלוש חזיתות: התאמת משאבי הרוטינות, מיקוד התכנים ופעולות הרוטינות, ופיתוח מקצועי של מנהלי הביניים. שלוש חזיתות שאם יופעלו ביחד, יאפשרו לארגן מחדש את המשאבים כך שיובילו להתנהלות יעילה ואפקטיבית של מנהלי הביניים.

מבחינת משאבים, יש לעגן מראש זמן ומקום לשיבות הצוותים, להגדיר מטרות של קידום מקצועיות המורים והמחנכים, לקבוע מי המשתתפים, למנוע קונפליקט זמנים במערכת, להקפיד על נוכחות מלאה, ולהשאיר את מעורבותם של "אורחים" להחלטת הצוותים. מבחינת התכנים והפעולות, יש לפנות את המפגשים מתיאומים, הודעות, ומנהלות לערוצים חלופיים, למנוע שימוש בזמן המפגשים ע"י גורמים חיצוניים, ולהקדיש את המפגשים כולם ללמידה מקצועית (למשל באמצעות המודל של חקירה משותפת מבוססת נתונים¹⁷). לבסוף, מבחינת פיתוח מקצועי, על המנהל (או מי מטעמו) להכשיר ולפתח את מנהלי הביניים כך שיוכלו לנהל ישיבות צוות מקצועיות, לקדם ולפתח את המורים, ולהוביל ללמידה ארגונית.

פיתוח מקצועי למנהל

כיום המנהלים פועלים גם הם כדי להשיג שקט וסדר בבית הספר, וכמו מנהלי הביניים הם עמוסים, כפופים לאין סוף אירועים מבית ומחוץ, וחסרים את הידע המקצועי הניהולי הדרוש כדי לנהל ולפתח את הצוות בכלל, ומנהלי הביניים בפרט. טענה זו מתבססת על הממצאים הבאים לגבי היחסים בין המנהל ומנהלי הביניים.

מאפיינים. מצאנו כי ברמה הבין-אישית, המנהלים מרגישים בכוח עם מנהלי הביניים, שדיווחו על יחסים טובים גם אם אקראיים עם מנהל בית הספר. בכל הקשור בדיווח וקבלת הוראות, מנהלי הביניים בדרך כלל כפופים למנהלי ביניים בכירים (מנהלי החטיבות ורכזים פדגוגיים) ויודעים זאת היטב. עוד מצאנו כי תפיסות המנהל חוזרות ומשתכפלות ומופיעות בכל הדרגים. למשל באמצעות העדפת ניהול שוטף ויומיומי על ידי מפגשים בלתי אמצעיים (דלת פתוחה) ולא ישיבות, מענה מידי לכל בעיה, חתירה לשקט וסדר, מעורבות של כולם בהכול, נינוחות לגבי עקיפת סמכות, אחריות ואוטונומיה ללא סמכות. נראה כי היחסים הבין-אישיים הרצופים יוצרים מסרים מתואמים בכל הרמות ותורמים לפיתוח שפה משותפת, המעצבת את הציפיות מהתפקידים השונים ומסייעים לשמירת הסדר והיציבות. עם זאת, ניהול באמצעות יחסים בין-אישיים בבתי ספר גדולים כמו אלו שחקרנו, הוא ניהול לא יעיל באף רמה. הוא בנוי על זמן ללא גבולות ומחויבות אישית, במקום על ביצוע מיטבי של תפקיד מוגדר.

מסקנות. המנהלים מציגים ניהול אפקטיבי בכל הקשור להשגת המטרה של סדר יום תקין כלפי פנים, ומענה טוב דיו לציפיות של בעלי עניין וגורמים שונים כלפי חוץ. עם זאת, הרוטינות וכפי שמצאנו במחקר, מובילות לניהול לא יעיל בכל הרמות של תפקידי הביניים, כולל המנהל עצמו. חוסר היעילות מקבל ביטוי בעובדה שהבעיות חוזרות ונשנות ללא הפקת לקחים שתאפשר שיפור וטיפול עומק באתגרים השונים. בנוסף, הניהול הלא יעיל מתבטא בעומס עצום על המנהל ומנהלי הביניים, התסכול שעומס זה מביא עמו, ותחלופה מתמדת של דרג הביניים. אלו מצביעים על אתגר מרכזי עימו מתמודד המנהל והוא פיתוח שדרת מנהלי ביניים יציבה.

¹⁷ גישה העוסקת בפיתוח מיומנויות של אבחון בעיה על בסיס נתונים, בחירת התערבות מתוך חלופות והפקת לקחים מתהליך היישום והמעקב. פיתוח המחייב השתתפות מלאה של כל חברי הצוות, שיחד בוחנים בעיות שכל אחד ואחד מהם מביא, ועוקבים בשיטתיות אחר היישום והתוצאות. הגישה מבוססת על עקרונות שונים כגון: Data Wise Project של בית הספר לחינוך באוניברסיטת הרווארד ארה"ב, ללמידה ארגונית והתיאוריה של הפרופסיה. ראו למשל:

Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley.
Abbott, A. (2014). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago press.
About Data Wise, <https://datawise.gse.harvard.edu/about>



המלצות. כדי לשפר את יעילותן של המנהל בהובלה ובפיתוח שדרת מנהלי ביניים יציבה, דרושים שני מהלכים. האחד הוא פיתוח המיומנויות המקצועיות של המנהלים עצמם לגבי ניהול כוח אדם בכלל ופיתוח מנהלי הביניים בפרט. המהלך השני הוא הכשרת מכשירי מנהלים ברוח זו, כדי שידעו כיצד לקדם את מיומנויותיהם המקצועיות והניהוליות של המנהלים מעבר לפתרון בעיות.



מקורות

- אביטן כץ, ר' וטובין, ד' (2022). רכז מקצוע כלכלר חינוכי או מנהיג מקצועי. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 37, 199–227.
- הרפז, י (2018). הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים". גילוי דעת, 13, 41-73.
- פרחי, ט' וטובין, ד' (2014). היועצת החינוכית כמנהיגת הצוות הטיפולי, היועץ החינוכי, י"ח, 32-54.
- פרחי, ט. (2019). יחסי גומלין בין הביטוס, פרקטיקות ניהוליות ורוטינות ארגוניות בקרב מנהלות בתי ספר. מחקר לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.
- פרחי, ט' ו טובין, ד' (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. עיונים בחינוך, 80-101.
- סרסון, ס"ב (2012). סדירויות ארגוניות והתנהגותיות. בתוך ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), שינוי ושיפור במערכות חינוך: אסופת מאמרים (עמ' 70-88). ירושלים: מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס.
- Abbott, A. (2014). The system of professions: An essay on the division of expert labor. University of Chicago press.
- Becker, M.C. & Zirpoli, F. (2008). Applying organizational routines in analyzing the behavior of organizations, Journal of Economic Behavior & Organization, 66(1), 128-148.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. Phi Delta Kappan, 91(7), 23-30.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. School Leadership and Management, 27(5), 453-470.
- Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in new zealand secondary schools: expectations and challenges. Waikato Journal of Education, 21(1), 97-108.
- Bowles S. & Gintis, H. (2001). Schooling in capitalist societies. In: Ballantine & Spade (Eds.), School & Society, U.S: Wadsworth. 58-61
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In: Karabel, J. and A.H. Halsey (eds.), Power and ideology in education, New York: Oxford university press.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. Phi Delta Kappan, 91(7), 23-30.
- Bryant, D. A., Wong, Y. L., & Adames, A. (2020). How middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. International Journal of Educational Research, 100, 101530.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L., & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. School Leadership and Management, 27(5), 405–422.
- Chrispeels, J. H., Castillo, S. & Brown, J. (2000). School leadership teams: A process model of team development. School Effectiveness and School Improvement, 11(1), 20-56.
- Cardno, C., & Bassett, M. (2015). Multiple perspectives of leadership development for middle-level pedagogical leaders in New Zealand secondary schools. Journal of Educational Leadership, Policy and Practice, 30(2), 30-38.
- Cummings T.G. & Worley, C.G. (2005). Organization development and change, (8th ed.), Thomson Southwestern: Mason, Ohio.



- Day, C., & Grice, C. (2019). Investigating the influence and impact of leading from the middle: A school-based strategy for middle leaders in schools. The University of Sydney.
- De Nobile, J. (2018) Towards a theoretical model of middle leadership in schools, *School Leadership & Management*, 38:4, 395-416,
- De Nobile, J. (2021). Researching Middle Leadership in Schools: The State of the Art. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 49(2).
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Feldman, M. S., & Rafaeli, A. (2002). Organizational routines as sources of connections and understandings. *Journal of Management Studies*, 39(3), 309-331.
- Feldman, M. S., & Pentland, B.T. (2003). Reconceptualising organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118.
- Eyal, G. (2013). For a sociology of expertise: The social origins of the autism epidemic. *American Journal of Sociology*, 118(4), 863-907.
- Eyal, G., & Pok, G. (2015). What is security expertise? From the sociology of professions to the analysis of networks of expertise. In *Security Expertise* (pp. 53-75). Routledge.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Fleming, P. (2014). *Successful middle leadership in secondary schools: A practical guide to subject and team effectiveness*. London: Routledge
- Fluckiger, B., Lovett, S., Dempster, N., & Brown, S. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading and Managing*, 21(2), 60-74.
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 289-302.
- 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. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.
- Grootenboer, P. (2018). The practices of school middle leadership: Leading professional learning. In *The Practices of School Middle Leadership: Leading Professional Learning*. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0768-3>
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*.



- Goldring, E., Rubin, M., & Herrmann, M. (2021). The Role of Assistant Principals: Evidence and Insights for Advancing School Leadership. The Wallace Foundation. Available at: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/the-role-of-assistantprincipals-evidence-insights-for-advancing-school-leadership.aspx>
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory, *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hirsh, Å., & Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers—understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 352–371.
- Howard-Grenville, J.A. (2005). The persistence of flexible organizational routines: The role of agency and organizational context. *Organizational Science*, 16(6) 618–636.
- Irvine, P., & Brundrett, M. (2016). Middle leadership and its challenges: A case study in the secondary independent sector. *Management in Education*, 30(2), 86–92
- Jäppinen, A., Leclerc, M. & Tubin, D., (2015). Collaborative dynamics as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(3), 315-332
- Janik, M. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education*, 35(2), 1008-1008.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000), *Focus Groups* (3rd edition), Sage Publications
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yaskina, G. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
- Li, S. C., Poon, A. Y., Lai, T. K., & Tam, S. T. (2021). Does middle leadership matter? Evidence from a study of system-wide reform on English language curriculum. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 226-243.
- Lipscombe, K., Grice, C., Tindall-Ford, S., & De-Nobile, J. (2020). Middle leading in Australian schools: professional standards, positions, and professional development. *School Leadership & Management*, 40(5), 406-424.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*.
<https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education a qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Marshall, S. G. (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: The meat in the sandwich. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 502–528
- Mero-Jaffe, I., & Altarac, H. (2020). A professional development model for school leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 1-18.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2007). Organizational embeddedness and occupational embeddedness across career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 336-351.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership*. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Onn, S. S. B. (2010). Competencies of secondary school heads of departments: Implications on continuous professional development. *European Journal of Social Sciences*, 14, 464-470.
- Pentland, B.T. & Feldman, M.S. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change*, 14(5), 793-815.
- Poultney, V. (2007). The role of the effective subject leader: Perspectives from practitioners in secondary schools. *Management in Education*, 21(2), 8-14.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). Springer, Dordrecht.
- Searby, L., Browne-Ferrigno, T., & Wang, C. H. (2017). Assistant principals: Their readiness as instructional leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 397-430.
- Sepúlveda, R., Villalon, M., & Volante, P. (2013). The challenge of leading teacher peers: Towards the characterization of middle leadership and the relevance of tolerance and freedom in a literacy program. *International Journal of Education and Management Studies*, 3(2), 161.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 699-718.
- Shore, K., & Walshaw, M. (2018). Assistant/deputy principals: what are their perceptions of their role?. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 310-326.
- Spillane, J.P., Parise L.M. & Sherer, J.Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586–619.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. sage.
- Thorpe, A. & Bennett-Powell, G. (2014) The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme, *Management in Education*, 28(2), pp. 52-57



- Tyack David, & Cuban Larry (1995). Tinkering toward utopia - a century of public-school reform. Cambridge: Harvard University Press.
- Tubin, D. (2011). From Principals' Actions to Students' Outcomes: An Explanatory Narrative Approach to Successful Israeli Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 10:4, 395-411
- Turner, C. (2000). Learning about leading a subject department in secondary schools: Some empirical evidence. *School Leadership & Management*, 20(3), 299-313.
- UK department of education (2008). *Gaining Ground: Improving progress in coasting secondary schools, A commitment from The Children's Plan*, department for children, school and families. Nottingham, Crown.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational administration quarterly*, 54(1), 85-114.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zhang, L. J., & Zhang, D. (2019). Think-aloud protocols. In *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 302-311). Routledge.).