

אוטונומיה בית ספרית ופדגוגיה פרוגרסיבית

דו"ח מספר 2: מחקר איכותני

בוגלר רונית, בן-דוד עדי, זוהר ענת, ניר אדם וענבר דן*

(סדר השמות לפי סדר האלף-בית)

הדוח מוגש ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך

תוכן העניינים

| | |
|-------------|---|
| עמודים | |
| 3-6 | תקציר מנהלים |
| 7-8 | הקדמה |
| 9-12 | מבוא |
| 10-18 | מתודולוגיה |
| 19-61 | ממצאים |
| 19-25 | ניהול עצמי ופדגוגיה פרוגרסיבית |
| 26-32 | אוטונומיה תקציבית ופדגוגיה פרוגרסיבית |
| 33-61 | סמכות עוצמתית של מנהלת בית הספר, אוטונומיה למורים ומה שביניהם |
| 62-67 | סיכום, מסקנות ודיון |
| 68-72 | ביבליוגרפיה |

הערה: המסמך מנוסח ברובו בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד, אך מתייחס לשני המינים במידה שווה.

תקציר מנהלים

רקע

הדו"ח הנוכחי מהווה חלק ממחקר שהוצע על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך, שנועד לבחון ולאפיין את תופעת האוטונומיה הבית ספרית ופיתוח "מיומנויות המאה ה-21" במערכת החינוך בישראל. המחקר יוצא מנקודת הנחה שחופש פעולה העומד לרשותם של מורים ומנהלים הוא גורם קריטי בכל הנוגע לעיצוב תהליכים פדגוגיים-חינוכיים בבית הספר והתאמתם לצרכי מורים ותלמידים. לפיכך, גמישות מרבית בשימוש במכלול המשאבים העומדים לרשותו של הצוות החינוכי, יוביל לקידום הישגיו הפדגוגיים-חינוכיים של בית הספר. אוטונומיה בית ספרית באה לידי ביטוי אופרטיבי בהענקת יותר סמכויות למנהלים ולמורים לפעול לטובת בית הספר, כדי לייעל את דפוסי הפעולה בו ולהגדיל את ההלימה בין האידיאולוגיות והתהליכים הפדגוגיים-חינוכיים המשותפים לצוות החינוכי ולצרכי התלמידים והקהילה. מכאן, המחקר מתבסס על ההנחה, שצפוי להימצא קשר בין אוטונומיה בית ספרית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית, המוגדרת בטרמינולוגיה בת-זמננו כ"מיומנויות המאה ה-21".

הניסיון לקשור בין אוטונומיה בית ספרית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית, מציב אתגר מחקרי לא מבוטל, שכן, מדובר בשתי תופעות המתאפיינות במורכבות אינהרנטית רבה. הדו"ח הראשון של המחקר הנוכחי, שהוגש ללשכת המדען במאי 2015, הציג פרספקטיבה היסטורית מעמיקה המתבססת על ניתוח מסמכים המתייחסים למדיניות האוטונומיה הבית ספרית ולרפורמות פדגוגיות בזיקה למיומנויות המאה ה-21 שנקטו במערכת החינוך הישראלית, בהלימה לעיתוי בו נכתב הדו"ח (Ben-David et al., 2015).

הדו"ח הנוכחי מביא ממצאים המתבססים על חקרי מקרה שערכנו בארבעה בתי ספר בניהול עצמי, המתאפיינים בהצלחות פדגוגיות מוכחות, במטרה לבחון לעומק את הקשר האפשרי שבין אוטונומיה בית ספרית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית. את מהלך איסוף הנתונים הנחו שלוש שאלות מרכזיות:

- ❖ האם קיים קשר בין אוטונומיה בית ספרית, שהיא ליבת הרפורמה של ניהול עצמי, לבין יישומה של פדגוגיה פרוגרסיבית?
- ❖ האם האוטונומיה הבית ספרית מאפשרת, מסייעת או מעודדת להטמיע פדגוגיה פרוגרסיבית?
- ❖ האם קיימת אוטונומיה פדגוגית בצד האוטונומיה התקציבית ממנה נהנים בתי ספר בניהול עצמי?

שיטה

כדי לאמוד האם ובאיזו מידה החופש שניתן לבתי הספר מנוצל לקידום האיכויות הפדגוגיות המתקיימות בהם, התמקד חקר המקרים בניסיון להתחקות אחר ממד העומק של בתי הספר המתבטא בעמדות ובמחשבות של חברי הצוות ובתהליכי ההוראה והלמידה שהם מקיימים.

בתי הספר שנבחרו על ידי נציגי משרד החינוך מוגדרים כבתי ספר עם הצלחות פדגוגיות-חינוכיות מוכחות, דבר המאפשר לחשוף ולבחון ממדים משותפים למוסדות אלה, מתוך הנחה שממדים אלה מסבירים חלק ניכר מהצלחתם.

איסוף המידע בכל אחד מבתי הספר נעשה באמצעות מתודולוגיה נטורליסטית המאפשרת לאתר דקויות ופרשנויות סובייקטיביות המייחדות קונטקסט נתון ולהסיק מסקנות במצבים מורכבים בהם קיים קושי לתרגם מציאות למשתנים מובחנים בשל הטשטוש הקיים בין גבולות מושא חקירה והקונטקסט בו הוא נתון. בכל אחד מבתי הספר ערכנו שיחה מקיפה על המנהלת, קיימנו סידרה של תצפיות בכיתות, בחצר ובישיבות צוות, ראינו את חברי הצוות ובחנו חומרים שונים שבית הספר מפיק. ניתוח הממצאים בחלק האיכותני של המחקר התמקד בזיהוי של תמות העולות מתוך מכלול הממצאים שנאספו בארבעת בתי הספר.

ממצאים

מכלול הממצאים שנאספו נבחנו בהלימה עם שאלות המחקר בשלושה שלבים :
השלב הראשון בחן האם הניהול העצמי, שהאוטונומיה הבית ספרית היא אחד מעמודי התווך העיקריים בו, משמש קטליזטור ליישומה של פדגוגיה פרוגרסיבית. מהממצאים שנאספו בהקשר זה עולות שלוש תובנות מרכזיות :

- א. הניהול העצמי אינו נתפס כבעל השפעה על אימוץ של פדגוגיות מתקדמות.
 - ב. הניהול העצמי נתפס כקשור לאוטונומיה פנים בית ספרית ולהקלה בבירוקרטיה.
 - ג. במישור הפדגוגי, נתפס הניהול העצמי כמאפשר ריבוי וגיוון של תכניות פדגוגיות-חינוכיות אם כי לא נמצא ביטוי או זיקה לפדגוגיה פרוגרסיבית בתכניות אלה.
- השלב השני התמקד בקשר שבין אוטונומיה תקציבית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית מתוך הנחה שהגדלת חופש הפעולה שיש לבתי הספר לעשות שימוש במשאבים עשוי לבוא לידי ביטוי בתהליכים הפדגוגיים שבית הספר עושה. מהממצאים שנאספו בהקשר זה עולות שלוש תובנות מרכזיות :
- א. המשאבים שמביא הניהול העצמי מקנים תחושת רווחה ובטחון ומקלים על ההתנהלות השוטפת. ב. משאבים לא בהכרח מתורגמים ליוזמות פדגוגיות חדשניות.

ג. התרבות הפדגוגית שהייתה קיימת טרום המעבר לניהול עצמי, לא עברה שינוי מהותי למרות המשאבים שהועברו לבתי הספר במסגרת הניהול העצמי, אלא, תרם לחיזוק של דפוסי פעולה קיימים. השלב השלישי התמקד בניסיון לזהות תובנות מעמיקות ביחס לתהליכים מורכבים, ארגוניים ופדגוגיים, המשוקעים בבתי הספר הנחקרים וביחס לתהליכים פדגוגיים המתקיימים בהם.

בניתוח מסוג זה נחשפה "סמכות עוצמתית" של מנהלת בית הספר, המתייחסת לעוצמה שהיא מעבר לעוצמת הכוח הפורמלי המוגדר בתפקיד הניהול. כמו כן נמצא, שרמת האוטונומיה הפדגוגית של המורים היא מעבר להגדרת החופש כפי שעולה מהגדרת תפקיד המורה. בניסיון להבין כיצד מתקיימות בהרמוניה הדואליות – הסמכות העוצמתית של המנהלת והאוטונומיה הכיתתית של המורים – צצו ועלו תשעה מנגנונים ארגוניים והתנהגותיים, הנבדלים זה מזה מבחינה קונספטואלית, אך בפועל שלובים ביניהם במעין "קונגלומרט", היוצר את הייחודיות של "בית ספר מצליח": 1. שקיפות 2. ציפיות מובנות 3. פרגון והערכה 4. משפחתיות ויחסי חברות 5. השקעה ללא גבולות 6. יחסי גומלין בין אחריות לבין גיבוי 7. הנהגה מובילה 8. תמיכה והכלה 9. זהות מקצועית ופיתוח מקצועי של המורה. עוד מעידים הממצאים שהחופש עליו מדווחים חברי הצוותים בבתי הספר אינו נעדר גבולות הנקבעים על ידי שלושה גורמים מרכזיים: א. גבולות הנקבעים על פי דרישות מערכת החינוך בישראל; ב. גבולות הנקבעים על פי מדיניות בית-הספר; ג. גבולות הנגזרים מהאינטראקציה בין שיתוף ושקיפות.

דיון ומסקנות

העדויות מעידות על אתגר ניהולי מורכב, המצריך את מנהלות בתי הספר להתנהל בתנועה לוליניית, תוך שמירה על שיווי משקל דינמי, בין עידוד אוטונומיה כיתתית למורים לבין תיחום גבולות האוטונומיה. המנהלות צולחות את האתגר הניהולי המורכב, **תוך שימוש בתשעה מנגנונים ארגוניים והתנהגותיים**, הנבדלים מבחינה קונספטואלית, אך שזורים זה בזה כבמעין "קונגלומרט". שכיחותם ועוצמתם משתנים בין בתי הספר, והשילוב המתגבש ביניהם בהקשר לזמן ולמקום, יוצר את הייחודיות של כל בית-ספר. חשיבותם וכוחם של מנגנונים אלה באים לידי ביטוי, לא כגורמים נפרדים, אלא, בשילובם זה בזה ובאינטראקציה המתקיימת ביניהם: השקיפות מעודדת מוטיבציה, מחזקת את הפרגון והערכה ומחדדת את הציפיות המובנות. ולהפך, הפרגון והערכה והציפיות המובנות משפיעים על מנגנון השקיפות. אווירת המשפחתיות והחברות מייצרת ציפיות מובנות וסטנדרטים של חברה המתאפיינת בהשקעה ללא גבולות. אחריות וגיבוי מתנהלים במערכת של יחסי גומלין: הגיבוי שמקבלים המורים מעצים את תחושת האחריות שלהם, ולהפך. בנוסף, אחריות וגיבוי מושפעים משיתוף המורים ומקיומה של הנהגה מובילה ולהפך: הנהגה שיתופית מחזקת את מנגנון השקיפות, מגדילה את האחריות ומבססת את הציפיות המובנות ואת התמיכה וההכלה בבית הספר. התמיכה וההכלה משפיעות באופן ישיר ומשמעותי על פיתוח הזהות המקצועית של המורה בבית הספר. גם חזון בית ספרי הצומח ומתגבש

מלמטה, בשותפות מלאה של צוות המורים, מחזק את הזהות המקצועית של המורה, ובמקביל, מחזק גם את מנגנון השקיפות, מגדיל את המחויבות ומבסס את מערכת הציפיות המובנות בבית הספר.

כך, האינטראקציה המתקיימת בין תשעת המנגנונים שתוארו במחקר הנוכחי, מאפשרת דואליות הרמונית בין

סמכות עוצמתית של מנהלת בית הספר לבין עידוד אוטונומיה כיתתית למורים ובין התנהלות אוטונומית

בכיתות לבין גבולות האוטונומיה, הנקבעים על ידי דרישות המערכת ונגזרים מהאינטראקציה בין שיתופיות

ושקיפות. מנהיגותה הפדגוגית המושכלת של מנהלת בית הספר מאפשרת לה לצעוד בבטחה בנתיב ראשי, אך

יחד עם זאת, לא לחסום ולא לבלום, אלא, לפנות מקום, להבטיח מעבר חופשי ולשמש כמי שמאפשרת

(facilitator) למורים לממש את תפיסותיהם ושאיפותיהם המקצועיות.

לסיכום, בארבעת בתי הספר בהם ביקרנו, לא מצאנו קשר בין העובדה שבתי הספר משולבים בניהול העצמי

לבין דפוסי ההתנהלות הפדגוגית המאפיינת אותם. עם זאת, ניכר שדפוסי הניהול המאפיינים אותם עיצבו בכל

אחד בהם, באמצעות מנגנוני תיווך שונים, תרבות אוטונומית שעיקרה – מתן חופש פעולה למורות המאפשר

לנקוט ביזומות פדגוגיות שונות ולהגדיל את מידת ההלימה בין תהליכי ההוראה לבין צרכים של תלמידים.

הקדמה

הדו"ח הנוכחי מהווה חלק ממחקר שהוצע על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך, שמטרתו לבחון ולאפיין את תופעת האוטונומיה הבית ספרית ופיתוח "מיומנויות המאה ה-21" במערכת החינוך בישראל. רציונל המחקר יוצא מנקודת הנחה שחופש פעולה העומד לרשותם של מורים ומנהלים הוא גורם קריטי בכל הנוגע לעיצוב תהליכים פדגוגיים-חינוכיים בבית הספר והתאמתם לצרכי מורים ותלמידים. ליבת הרפורמה של ניהול עצמי היא "אוטונומיה בית ספרית", שבבסיסה עומד הרציונל כי, לצוות המוסד החינוכי יש את הידע הנדרש ואת הניסיון המצטבר, המאפשר התאמה מיטבית של תכניות הלימודים לצרכי בית הספר והקהילה (Nir & Bogler, 2008). לפיכך, גמישות מרבית בשימוש במכלול המשאבים העומדים לרשותו של הצוות החינוכי, יוביל לקידום הישגיו הפדגוגיים-חינוכיים של בית הספר. אוטונומיה בית ספרית באה לידי ביטוי אופרטיבי בהענקת יותר סמכויות למנהלים ולמורים לפעול לטובת בית הספר, כדי לייעל את דפוסי הפעולה בו ולהגדיל את ההלימה בין האידיאולוגיות והתהליכים הפדגוגיים-חינוכיים המשותפים לצוות החינוכי ולצרכי התלמידים והקהילה. מכאן, שצפוי להימצא קשר בין אוטונומיה בית ספרית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית, המוגדרת בטרמינולוגיה בת-זמננו כ"מיומנויות המאה ה-21". בחינה מדוקדקת מעלה כי קיימת חפיפה רבה בין "מיומנויות המאה ה-21" לבין פדגוגיה פרוגרסיבית, גם אם תחת הגדרות אחרות (Ben-David, Bogler, Inbar, 2016; Nir, Ben-David, Bogler, Zohar, & Inbar, 2015; Nir, & Zohar, 2015), כאשר המהות הקונספטואלית שלהם מופיעה כבר ברעיונותיהם של פילוסופים ופסיכולוגים של המאות הקודמות (ג'ון לוק, ז'אן-ז'אק רוסו, ג'ון דיואי, לב ויגוצקי, ז'אן פיאז'ה). לרעיונות אלה מספר ביטויים אופרטיביים: פדגוגיה המכוונת להבניית ידע (קונסטרוקטיביזם) ולפיתוח חשיבה ברמה קוגניטיבית וברמה מטה-קוגניטיבית, למידת עמיתים – עבודת צוות ושיתוף פעולה, רלוונטיות לעולמו של הלומד לחיים ולעבודה ולגיוון דרכי הוראה והערכה ובכלל זה - למידת חקר, למידה מבוססת פרויקטים/פתרון בעיות (Project/Problem-Based Learning PBL), שילוב טכנולוגיות מידע ותקשורת (Information and Communications Technology, ICT).

הניסיון לקשור בין אוטונומיה בית ספרית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית, מציב אתגר מחקרי לא מבוטל, שכן, מדובר בשתי תופעות המתאפיינות במורכבות אינהרנטית רבה. הדו"ח הראשון של המחקר הנוכחי, שהוגש ללשכת המדען במאי 2015, הציג פרספקטיבה היסטורית מעמיקה על מדיניות אוטונומיה בית ספרית ועל רפורמות פדגוגיות בזיקה למיומנויות המאה ה-21, בהלימה לעיתוי בו נכתב הדו"ח (Ben-David et al., 2015). בדו"ח הנוכחי, מובאים ממצאי השלב השני של המחקר, בו חקרנו בגישה איכותנית ארבעה בתי ספר בניהול עצמי, המתאפיינים בהצלחות פדגוגיות מוכחות, במטרה לבחון לעומק את הקשר האפשרי שבין אוטונומיה בית ספרית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית:

❖ האם קיים קשר בין אוטונומיה בית ספרית, שהיא ליבת הרפורמה של ניהול עצמי, לבין יישומה של פדגוגיה פרוגרסיבית?

❖ האם האוטונומיה הבית ספרית מאפשרת, מסייעת או מעודדת להטמיע פדגוגיה פרוגרסיבית?

❖ האם קיימת אוטונומיה פדגוגית בצד האוטונומיה התקציבית ממנה נהנים בתי ספר בניהול עצמי?

ניתוח הממצאים בחלק האיכותני של המחקר כלל שלושה שלבים:

שלב ראשון: בחן האם הניהול העצמי, שהאוטונומיה הבית ספרית היא אחד מעמודי התווך העיקריים בו, משמש קטליזטור ליישומה של פדגוגיה פרוגרסיבית וחשף כי: א. הניהול העצמי אינו נתפס כבעל השפעה על אימוץ של פדגוגיות מתקדמות. ב. הניהול העצמי נתפס כקשור לאוטונומיה פנים בית ספרית ולהקלה בבירוקרטיה. ג. במישור הפדגוגי, נתפס הניהול העצמי כמאפשר ריבוי וגיוון של תכניות פדגוגיות-חינוכיות אך, לא נמצא ביטוי או זיקה לפדגוגיה פרוגרסיבית בתכניות אלה.

שלב שני: מיקד את הדיון בקשר שבין אוטונומיה תקציבית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית וחשף כי: א. המשאבים שמביא הניהול העצמי מקנים תחושת רווחה ובטחון ומקלים על ההתנהלות השוטפת. ב. משאבים לא בהכרח מתורגמים ליוזמות פדגוגיות חדשניות. ג. התרבות הפדגוגית שהייתה קיימת טרום המעבר לניהול עצמי, לא עברה שינוי מהותי, אלא, בעיקר התחזקו דפוסי פעולה קיימים.

שלב שלישי: לאור שני השלבים הקודמים, שבהם לא נמצא קשר בין ניהול עצמי לבין פדגוגיה פרוגרסיבית, בחרנו להרחיב את ההתבוננות על הניהול העצמי להסתכלות רחבה יותר על האוטונומיה הבית ספרית, ולזהות תובנות מעמיקות ביחס לתהליכים אוטונומיים המשוקעים בבתי הספר הנחקרים. בניתוח מסוג זה נחשפה "סמכות עוצמתית" של מנהלת בית הספר, המתייחסת לעוצמה שהיא מעבר לעוצמת הכוח הפורמלי המוגדר בתפקיד הניהול. כמו כן נמצא, שרמת האוטונומיה הפדגוגית של המורים היא מעבר להגדרת החופש כפי שעולה מהגדרת תפקיד המורה. בניסיון להבין כיצד מתקיימות בהרמוניה הדואליות – הסמכות העוצמתית של המנהלת והאוטונומיה הכיתתית של המורים – צצו ועלו תשעה מנגנונים ארגוניים והתנהגותיים, הנבדלים זה מזה מבחינה קונספטואלית, אך בפועל שלובים ביניהם במעין "קונגלומרט", היוצר את הייחודיות של "בית ספר מצליח".

מאז קום המדינה, התאפיינה מערכת החינוך בישראל במבנה ריכוזי. דפוס זה נבע מהתפיסה המרכזית ששלטה במערכת הפוליטית, לפיה גישה ריכוזית תוכל לסייע בניסיון לווסת את גלי ההגירה רחבי היקף שאפיינו את המדינה בשנותיה הראשונות. באותה עת, נדרשו ראשי המדינה לקבוע סדרי עדיפויות לגבי פיזורם של העולים במקומות יישוב בארץ ולהעביר אליהם המשאבים הכלכליים, החברתיים והחינוכיים. גם בתחום החינוך, שלטה המגמה הריכוזית והממשלה השתמשה בכוחה ובסמכותה להחליט היכן ובאילו תנאים העולים יתגוררו, כיצד ישתכרו ובאילו מערכות חינוך ילדיהם ילמדו (Yuchtman-Yaar, 2005). באופן זה, למשרד החינוך הייתה השפעה רבה מאד על היבטים שונים של המערכת כי ההחלטות התקבלו מלמעלה-למטה (top-down), במסגרת היררכית נוקשה של שליטה ופיקוח שנועדו לוודא שהאידיאולוגיה של צמצום פערים, הנובעים ממניעים כלכליים, חברתיים, דתיים, או עדתיים, תיושם בפועל. על-אף שלאורך השנים חלו שינויים במערכת החינוכית, מגמת השליטה במערכת נשארה בעיקרה מרכזית או כפי שכינו אותה פור וגורדון, "מרכזיות לשם האחידות" (Pur & Gordon, 1982). די לבדוק את תכניות הלימודים כדי לגלות כי אלה מחייבות את התלמידים כולם, כולל את הלומדים במגזר הערבי. עם זאת, מאז שנות השבעים, יזם משרד החינוך מספר תכניות שנועדו להביא לביזור של מערכת החינוך ולהעברת יתר שליטה לבתי הספר (Nir & Eyal, 2003). כוונת המשרד הייתה להעניק למנהלים ולמורים יותר סמכויות ואוטונומיה לפעול לטובת בית הספר כדי לייעל את דפוסי הפעולה בו ולהגדיל את ההלימה בין התהליכים המתקיימים במוסד החינוכי, האידיאולוגיות החינוכיות המשותפות לצוות המורים והמנהלים, צרכי וציפיות התלמידים, הורי התלמידים והקהילה. בנוסף, התבססה הבנה כי לצוות המוסד החינוכי יש את הידע והניסיון שיאפשר התאמה מיטבית של תכניות הלימוד לצרכי בית הספר (Nir & Bogler, 2008). בשנת 1992, מינה משרד החינוך ועדת היגוי שמטרתה הייתה לבחון את האפשרות להרחיב את היקף האוטונומיה הבית-ספרית דרך הטמעת רפורמת בתי הספר בניהול העצמי למערכת החינוך (School-Based Management, SBM). הוועדה המליצה לבסס את תפיסת הניהול העצמי על מספר עקרונות (Volansky & Bar, 1996-Elli): (1) בתי הספר יגדירו באופן ברור וממוקד "אני מאמין" בית-ספרי שיכלול את מטרות המוסד; (2) בתי הספר יפתחו תכנית עבודה שתתאים למטרות שנבחרו ושתבסס על עבודת צוות; (3) בתי הספר יישמו שיטות של הערכה ומשוב מקיפות כדי לעקוב אחר ביצוע ההחלטות; (4) תינתן עצמאות מלאה לבתי הספר לנהל את תקציבן על בסיס "סל לתלמיד" ובית הספר יתפקד כמשק כספים סגור תוך שמירה על עיקרון השקיפות; (5) יורחבו סמכויות בתי הספר לטפל בנושאי כוח אדם ולמנהל תהיה סמכות לגייס ולפטר מורים; (6) בכל בית-ספר יוקם גוף מנהל שיהיו שותפים לו הורים, נציגי הקהילה ונציגי הרשות המקומית (מאוחר יותר, נדחו שתי ההמלצות האחרונות).

עיון בחוזר מנכ"ל 3.7-83 "מעבר בתי הספר היסודיים לניהול עצמי: עקרונות המדיניות ומודל היישום" כפי שמופיע כיום באתר משרד החינוך מתאר את הנחות היסוד בתפיסת הניהול העצמי, את מטרות בתי הספר בניהול עצמי ואת חזון הניהול העצמי. להלן הדברים כלשונם (הדגשות בקו תחתון של המחברים):

1.2 הנחות יסוד בתפיסת הניהול העצמי

א. צוות בית הספר מכיר את צורכי תלמידיו ואת אוכלוסייתו באופן מעמיק: בהינתן לצוות מרחב אוטונומי, משאבים מגוונים, כלים מתאימים והכשרה מתאימה, ידע צוות בית הספר להתאים את אמצעי ההוראה לצורכי התלמיד באופן מיטבי.

ב. צורכי התלמידים משתנים: נדרשים גמישות וידע בהתאמת תכנית ההוראה לצרכים המשתנים של התלמידים. העברת אוטונומיה ומשאבים לרשות בתי הספר עשויה לצמצם נוקשות מינהלית וסחבת בירוקרטית ולשפר משמעותית את יכולת התגובה של בתי הספר לצרכים המשתנים של התלמידים.

ג. הרחבת האוטונומיה הפדגוגית, הניהולית והכלכלית תורמת להעצמתם של המנהלים והמורים, מעמיקה את מקצועיותם ומגבירה את תחושת השייכות, המחויבות, המסוגלות והאחריות שלהם.

ד. קיים קשר הכרחי בין סמכות ומרחב שיקול דעת לבין אחריות: מתן אוטונומיה וסמכות לבתי הספר מאפשר גם לדרוש מהם להיות אחראים ומחויבים לתוצריהם החינוכיים בפרט ולתוצאות החלטותיהם ומעשיהם בכלל.

ה. איגום המשאבים והאוטונומיה התקציבית מאפשרים הקצאת משאבים יעילה יותר, בהלימה למטרות הפדגוגיות של המוסד החינוכי: היכולת של המוסד החינוכי לתכנן ולנהל בגמישות את משאביו מאפשרת לו מתן מענה יעיל ומדויק לצרכיו וליעדיו. העמדת המשאבים לניהולו של בית הספר מאפשרת מתן מענה מהיר יותר, תוך הפחתת בירוקרטיה, סחבת ועלויות ניהול מיותרות.

1.3 מטרות בתי ספר בניהול עצמי

א. חיזוק החינוך הציבורי

ב. יצירת תרבות ארגונית המאפשרת מענה דיפרנציאלי לצורכי תלמידים, קיום למידה משמעותית והעלאת רמת ההישגים הלימודיים של התלמידים

ג. הבטחת רווחתם הלימודית, הרגשית והחברתית של התלמידים ומתן מענה מיטבי לצרכיו הייחודיים של כל תלמיד

ד. השבחת הניהול של בתי הספר בכלל ושל התחום הפדגוגי בפרט

ה. הגברת המודעות של הנהלות בתי הספר להיותן אחראיות ומחויבות לתפוקות ולתוצאות, תוך שימוש מושכל במשאבים שהועמדו לרשותן כדי להשיג את מטרותיהן

ו. הרחבת מעגל השותפים הפועלים לקידום החינוך בבתי הספר והמעורבים בו.

1.4 חזון הניהול העצמי

- בתי הספר בישראל פועלים במרחב גמישות, ומממשים את הסמכות הניתנת להם לקבל החלטות בכל הקשור לתכנון, לביצוע ולמימוש של התהליך החינוכי בבית הספר. כל זאת במסגרת מטרות, יעדים וסטנדרטים הנקבעים ומבוקרים על ידי מערכת החינוך הממלכתית.
- התרבות הארגונית וההוויה בבתי הספר מבטאות מיקוד שליטה פנימי, העצמה אישית ומקצועית – בכל רמות הארגון – ואחריותיות (אחריות, מחויבות ומתן דין וחשבון).
- התשתית הערכית של מערכת החינוך, בכל רבדיה, מבוססת על אמון, על יושרה ועל כבוד הדדי – ברמת השיח וברמת ההתנהגות.
- במערכת היחסים בין המטה, המחוז, הרשויות המקומיות ובתי הספר מתקיים שיח של שותפות: בית הספר הוא מוקד לקבלת החלטות ואחראי לתוצאות. המטה, המחוז והרשויות המקומיות יוצרים את התנאים המיטביים להצלחת בית הספר ואת המרחב המאפשר זאת.

האפשרות להרחיב את היקף האוטונומיה הבית-ספרית דרך הטמעת הרפורמה של בתי ספר בניהול העצמי במערכת החינוך נועדה, בין היתר, לאפשר לבית הספר ליהנות מגמישות מרבית בשימוש במכלול המשאבים העומדים לרשותו לשם שיפור וקידום הישגיו הפדגוגיים. לאור זאת, עולות מספר שאלות:

* כיצד משפיעה האוטונומיה בבתי-ספר בניהול עצמי על אימוץ וטיפוח פדגוגיה פרוגרסיבית?

* כיצד משפיעה האוטונומיה על צוות ההוראה בפיתוח ובייזום פרויקטים של פדגוגיה פרוגרסיבית?

* האם האוטונומיה הפדגוגית מאפשרת בפועל הטמעת פדגוגיות חדשניות שיובילו ללמידה משמעותית?

מהדו"ח הראשון שהגשנו למשרד החינוך, שכלל סקירת ספרות בנושא הקשר שבין אוטונומיה בית-ספרית ופדגוגיה (Ben-David et al., 2015; ראו גם: Nir et al, 2016), עלו כמה מסקנות הנוגעות לפער שבין המטרות המוצהרות והמטרות האופרטיביות של רפורמת בתי הספר בניהול עצמי והרפורמות הפדגוגיות. מטרות הרפורמות והתהליכים שנוסחו בבהירות במסמכים רשמיים לא מתקיימים הלכה למעשה בבית הספר; לעתים בתי הספר אף פועלים בניגוד להם. מסקנה נוספת נגעה להיעדר הקשר בין המהות או ליבת הרפורמה של אוטונומיה בית-ספרית וזו של למידה והוראה. דוגמא לפער בין המסרים של שתי הרפורמות נמצא בדו"ח דברת, שמרבית המלצותיו לא יושמו. הפער שבין המטרות המוצהרות והמטרות האופרטיביות נמצא הן לגבי אוטונומיה בית-ספרית והן לגבי מיומנויות המאה ה-21 המתייחסות ללמידה משמעותית. הפערים במסרים של שתי הרפורמות נמצאו לא רק ברמה האופרטיבית אלא גם ברמה ההצהרתית. דו"ח דברת פורסם בשנת 2005, וכלל התייחסות ספציפית לגבי מטרות פדגוגיות פרוגרסיביות הקשורות למיומנויות המאה ה-21 בצד מטרות שיועדו ליישום רפורמת הניהול העצמי, שהתייחסו לאוטונומיה פדגוגית, ארגונית ותקציבית. הדו"ח הדגיש את הצורך בשקיפות ואחריותיות תוך הרחבת סמכותו של המנהל כמנהיג חינוכי בתחום הפדגוגי, הארגוני והתקציבי, ובכלל זה - גיוס ופיטורי מורים. ברמה ההצהרתית, הדו"ח הדגיש את הקשר בין המטרות המכוונות

לאוטונומיה בית-ספרית לבין אלה המיועדות לקדם פדגוגיות פרוגרסיביות. אולם, בהמשך הדו"ח, מופיעות המלצות המתייחסות ליישום האוטונומיה הבית-ספרית (שינויים אדמיניסטרטיביים ומבניים במערכת הבית-ספרית) אך לא ליישום הפדגוגיות הפרוגרסיביות. דוגמא נוספת ניכרת ברפורמת האופק הפדגוגי – חינוך לחשיבה (בשנים 2006-2009), שנועדה לחזק את יכולות החשיבה מסדר גבוה של התלמידים. יישום רפורמה זו לא היה קשור לאוטונומיה הבית-ספרית כי מרבית מרכיבי הרפורמה לא נגעו למנהלי בתי-ספר אלא לבעלי תפקידים אחרים במערכת החינוך (למשל, המפמ"רים). כך, יישום הרפורמה הסתמך בעיקר על מבנים ארגוניים ששרד החינוך שולט בהם ולא על הכוחות הקיימים במסגרת האוטונומיה הבית-ספרית. יתר על כן, נמצאו מסרים הנוגעים ליישום רפורמת האוטונומיה הבית-ספרית שהם מנוגדים לאלה המודגשים ברפורמות המבקשות לקדם פדגוגיה פרוגרסיבית בשנים 2010-2013. משרד החינוך החליט על יישום קפדני יותר של רפורמת הניהול העצמי בבתי הספר, ובין היתר הוחלט על הקמת גוף ביצועי (מינהלת), שיכלול גם את מפקחי המחוז ושיספק תמיכה והדרכה לרשויות המקומיות ולבתי הספר שעוברים לניהול עצמי. באותה העת, התגבשה החלטה לאמץ מדיניות נוקשה יותר לגבי הצורך בשיפור הישגי התלמידים בבחינות שמדגישות למידה מבוססת על סטנדרטים ואחריותיות. המבחנים הבינלאומיים של PISA ו-TIMSS, שבהם נבחנו גם תלמידי ישראל, הפכו לשמש הקריטריון לפיו שינו נושאים בתכניות הלימודים (שינוי מלמעלה-למטה) כדי להעלות הישגי התלמידים. מגמה זו הובילה למצב בו בתי הספר מלמדים לקראת הבחינות (Nir et al., 2016; Zohar, 2013). שינוי זה, בנוסף להשפעות השליליות הידועות של מבחנים עתירי-סיכון (High-Stakes Testing) (Au, 2007), גרם לפגיעה ברמת האוטונומיה של המורים וביכולתם ללמד לחשיבה ולהבנה מעמיקה של חומר הלימוד בשל הדרישה להספיק ללמד חומר לימודי רב. גם התכנית לחיזוק מיומנויות המאה ה-21 בקרב התלמידים שהמשרד יזם ואימץ באופן רשמי, נשארה ברמה של הצהרות ומסמכים כתובים, וכך שוב התגלה הפער בין המסרים ההצהרתיים ויישומם בבית הספר (Nir et al., 2016).

מהו תפקידו של מנהל בית הספר בייזום וביישום שינויים במוסד החינוכי? פולן (Fullan, 1998) טוען שלמנהל בית הספר השפעה רבה על הצלחת יישומם של שינויים ארגוניים. סיכויי הצלחה של פרויקטים שזכו לתמיכת מנהל בית הספר היו גבוהים יותר בהשוואה לאלה שלא זכו לתמיכתו משום שרצינותו ומעורבותו של המנהל מסייעים לגייס את המשאבים הדרושים לפרויקט ומעניקים תמיכה לצוות (Marsh, 2001; Nachmias, 2004). אחד המאפיינים העיקריים המסבירים הצלחה בית-ספרית הוא הטמעת שינויים מרחיקי לכת בפדגוגיה ובתכניות לימודים (Beck & Murphy, 1998). נשאלת השאלה: האם המעבר לניהול עצמי אכן קידם שינויים מרחיקי לכת בפדגוגיות ותכניות לימודים? האם בזכות האוטונומיה התקציבית שהוענקה לבתי הספר שעברו לניהול עצמי, מנהלי בתי ספר אכן יכולים לקדם, בסיוע סגל המורים, פיתוח ויישום של תכניות ושיטות פדגוגיות חדשניות? (Williams et al., 1997).

מתודולוגיה

חקרי המקרה המדווחים בהמשך, התמקדו בניסיון לזהות את הקשר שבין איכויות פדגוגיות המאפיינות את בתי הספר לבין שילובם במסגרת של ניהול עצמי, מהלך המבקש לפחות ברמת ההצהרה, להגדיל את דרגות החופש העומדות לרשותם של צוותים חינוכיים הפועלים בבתי הספר.

כדי לאמוד האם ובאיזו מידה החופש שניתן לבתי הספר מנוצל לקידום האיכויות הפדגוגיות המתקיימות בהם, חשוב להתחקות אחר ממד העומק של בתי הספר המתבטא בעמדות ובמחשבות של חברי הצוות ובתהליכי ההוראה והלמידה שהם מקיימים. חשיפה של איכויות מסוג זה מצריכה התייחסות לכל בית ספר כאל מקרה ייחודי בניסיון להסביר את המתרחש בו על רקע הנסיבות בהן הוא פועל.

כדי לאפשר להביא לידי ביטוי איכויות מסוג זה, התבסס מהלך המחקר על אתנוגרפיה נטורליסטית המוגדרת כניתוח ומתן משמעות מעמיקה להתנהגות חברתית בהקשרה היום-יומי ובהקשרה החברתי הרחב יותר (Erickson, 1986). מחקר נטורליסטי נשען על מספר הנחות יסוד: הראשונה, מתייחסת למשקלו הרב של הקונטקסט החברתי שבתוכו תופעה מסוימת מתרחשת בשל השפעתו המכרעת על האופן בו יחידים מבינים, מבנים את המציאות ומפרשים אותה (McMurray, 1998; Hammersley, 1992a). לכן הסיכוי להבין תופעה גדל, ככל שגדלה הקרבה בין המהלך המחקרי לקונטקסט בו היא מתרחשת (Bogdan & Biklen, 1982, p.27). מכאן, שהבנת היחס בין מכלול הרכיבים וההקשר בו הם נתונים היא תנאי להסבר ולפרשנות (Paton, 1990); מתודולוגיה נטורליסטית מאפשרת לאתר דקויות ופרשנויות סובייקטיביות המייחדות קונטקסט נתון ולהסיק מסקנות במצבים מורכבים בהם קיים קושי לתרגם מציאות למשתנים מובחנים בשל הטשטוש הקיים בין גבולות מושא חקירה והקונטקסט בו הוא נתון (Glesne & Peshkin, 1992).

הנחה שנייה מתייחסת לתוקפו ולמהימנותו של מחקר נטורליסטי. בתמצית, החתירה לאובייקטיביות זוכה למשמעות שונה בהשוואה לזו המאפיינת מחקר כמותי. נקודת מוצא לחקירה נטורליסטית היא שאובייקטיביות אינה האמת ואינה שקולה לאמת, אין היא ביטוי להלימה עם עובדות, אין היא ביטוי לוודאות ואין היא תולדה של קונצנזוס (Guba, 1990, p. 75). יתר על כן, מחקר נטורליסטי צריך להישפט לא רק במונחים של מהימנות אלא גם במונחים של הרלוונטיות שלו לצרכים מעשיים (Hammersley, 1992b). בשל אלה, החוקר משמש כלי מחקר עיקרי מבלי שהוא טרוד בניסיון להסוות את קיומו, את ערכיו ו/או תפיסת עולמו, זאת בעיקר מאחר והמחקר הנטורליסטי אינו רואה באלה חולשה (Buscetto, 2016). החוקר אינו עוד מתבונן מנותק, אלא משתתף מקצועי (Lincoln, 1990, p. 280). מכאן, תפוקותיו של מחקר נטורליסטי תלויות ברגישותו של החוקר, בהכרעות שהוא מקבל בשעה שהוא מחליט להתמקד להתבונן ולהקשיב דווקא לתופעה מסוימת, ובשיקול הדעת שהוא מפעיל בתהליך הפרשנות של מכלול הנתונים

שהצטברו בתהליך החקירה (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015). בד בבד, תהליך החקירה נועד להפיק ייצוגים נאמנים ככל שרק ניתן לתופעות באופן שהוא בלתי תלוי בחוקר, בתכונותיו ובערכיו ו/או בהליך החקירה עצמו.

הליך חקירה ייחודי זה גם מוביל להמשגה ייחודית של 'עובדות'. עובדות במחקר נטורליסטי אינן קיימות בזכות עצמן אלא מתקבלות בתהליך של 'אימות מבני' (Eisner, 1979) הנובע מהצלבת מידע שהחוקר אוסף ממקורות שונים. מכאן, שכל עובדה היא למעשה תוצר של פרשנות, ותוקף מהווה ביטוי למידת ההלימה הפנימית בין מכלול ההוכחות המשמשות את החוקר בתהליך ביסוסה של עובדה נתונה. על החוקר להציע מידה מספקת של עובדות, כמו גם מידה ראויה של קוהרנטיות בין מכלול ההוכחות שהוא מציג, כדי שיוכל לשכנע את הקורא בצדקת טיעונו. מבחינה זו, חקירה נטורליסטית אינה דרך מובטחת או חד-ממדית להפקה של ידע מחקרי תקף.

מחקר נטורליסטי שונה גם בייעודו. מחקר מסוג זה מיועד לתאר תופעות ולכן, רובו ככולו מתמקד בתיעוד ובתיאור של התרחשויות ופחות בתיאור של תוצרים או בניסיון לאמוד קשרי סיבה-ותוצאה. לשם כך, מעוצב המחקר הנטורליסטי כתהליך חקירה אינדוקטיבי המיועד בתהליך מדורג ומתפתח לאשש או להפריך ידע קודם ובכך ליצור שאלות חדשות ולהתוות את כיוון החקירה העתידי. מכאן, שגם במקרה בו מחקר נטורליסטי יוצא מתוך שאלה או בעיה נתונה, אין הוא מתבסס על שאלות או השערות מחקר מדויקות שכן אופיו הגמיש מחייב עידון ועדכון של שאלות המחקר בכל פעם שמתברר מידע חדש (Draper, 2004). הניסיון להציע הסבר לתופעות מתוך אוסף של אינדוקציות מוביל לאימוץ של גישה פרשנית שאינה נשענת על מערכת קטגוריות מוכנה מראש שהחוקר מגדיר אלא על מערכת המושגים בה מחזיקים הנחקרים. משימת החוקר מתמקדת בבניית פרשנות והמשגה של תמות העולות בקנה אחד עם האופן בו האנשים בסביבה הנחקרת תופסים ומפרשים את המציאות בה הם נתונים. לשם כך, מורכבת המולקולה הבסיסית של המחקר הנטורליסטי מיסודות של תיאור, פירוש והערכה המרכיבים את כל אחד משלביו של הליך החקירה הבנויים היררכית נדבך על גבי נדבך. המהלך כולו מכוון לחפש אחר הכללות הנשענות על מכלול המידע שנאסף מהמקורות השונים (Marshall & Rossman, 1997, p. 111), לזהות מערכת של קטגוריות השונות האחת מהשנייה מבחינת התוכן והמשמעות שכל אחת מהן מייצגת (Marton, 1988; Forster, 1994) ולבסס באמצעותן תמות מרכזיות המאפשרות לחוקר לתאר את המציאות הנחקרת (Luborsky, 1994).

ולבסוף, התוצר הסופי שהמחקר הנטורליסטי שואף להפיק הוא תיאור, המהווה ביטוי למציאות הנחקרת ולהכרעותיו של החוקר. התיאור מגלם בחובו את הממדים שהחוקר תופס כמבטאים באופן הבולט ביותר את המהות של המציאות הנחקרת. גאדאמר (Gadamer, 1975) מכנה במושג "אקראיות" (Occasionality) את מידת ההלימה בין התיאור והאובייקט המשמש מושא לתיאור. כדי להמחיש את טיעונו הוא משתמש בציור

כמטפורה וגורס, שהתיאור מעניק ביטוי למערכת של רמזים שהאומן יצק לתוך היצירה שאינה תלויה בפרשנותו של הצופה (p.127). המידה בה תיאור משקף באופן נאמן את תכונותיו של מושא התיאור תלויה באיכות הפרשנויות שהוא מביא ובמידה בה הוא ממחיש את ממדיה הייחודיים של התופעה המתוארת. מכאן גם שיתכנו הבדלים בין תיאורים הנכתבים בידי חוקרים שונים בנוגע למציאות נתונה, הנובעים בין היתר מהשוני בפרספקטיבות ובנקודות המבט בהם הם עושים שימוש בתהליך התייעוד והפרשנות של המציאות.

מאחר וחקירה נטורליסטית מתבססת על התבוננות מעמיקה על מקרה או מספר מוגבל של מקרים נתונים, היא מציבה קושי לניסיון להשליך מתוך המקרה הפרטי אל הכלל. הייחודיות הרבה המאפיינת את המקרה הבודד אינה מאפשרת מעבר פשוט ממישור אינדוקטיבי למישור של הכללה דדוקטיבית כפי שמקובל בחקירה מדעית פוזיטיביסטית ומכאן, שהמחקר הנטורליסטי אינו שואף לכך (Hammersley, 1993, p. 215).

לכן, למרות שבמחקרנו אנו מצביעים על מספר תמות המתארות את מערכת הקשרים בין חופש פעולה ושיקול דעת לבין איכויות פדגוגיות המאפיינות את בתי הספר, ראוי להתייחס למדדים אלה במידה של ספק בכל הנוגע לתוקפם בהסבר הקשר בין מדיניות של ניהול עצמי ואיכויות פדגוגיות בכל בית ספר באשר הוא. במונחיו של אליוט אייזנר, מחקר נטורליסטי דומה לביקורת ספרותית וחשיבותו בכך, שהוא מאפשר לקורא ליצור "הכללות מטרימות" (anticipatory) שמעשירות אותו בשעה שהוא נתקל בתופעות דומות בהקשרים אחרים (Eisner, 1979). מכאן, שהמדדים שנחשפו בבתי הספר בהם ביקרנו הם בבחינת נקודות מוצא להתבוננות ומטרתם לפתח דיאלוג ולעורר שאלות יותר מאשר להציע תשובות המאפשרות להסיק מסקנות חד-משמעיות ולסכם דיון.

המחקר הנוכחי מבוסס כאמור על מחקר עומק של ארבעה בתי ספר יסודיים בישראל, המוגדרים כבתי ספר עם הצלחות פדגוגיות-חינוכיות מוכחות, דבר המאפשר לחשוף ולבחון ממדים משותפים למוסדות אלה, מתוך הנחה שממדים אלה מסבירים חלק ניכר מהצלחתם. הצלחת בתי ספר מושכת תשומת לב של חוקרים ואנשי חינוך מזה זמן רב, בעיקר נוכח המבחנים הבינלאומיים. למרות שהמבחנים הבינלאומיים הם קריטריון צר למדי, במקרים רבים מתברר שהישגים גבוהים במבחנים בינלאומיים מייצגים גם ממדים אפקטיביים אחרים, כגון, איכות ההוראה, מיקוד בתלמיד, יחסי בית ספר וקהילה, סוגי מנהיגות חינוכית וכדומה (Bryk, 2010).

בנושא זה הצטברה עדות רבה המציעה מודלים מחקריים שונים להסברת הצלחה של בתי ספר. ספרות זאת מציבה כמה אתגרים: 1. חלק מהמחקרים מתמקדים במורים ובמנהלים, חלקם במבנה בית הספר ומעטים משלבים את השניים (Ashley, 2010; Giddens, 1986). 2. מחקרים על הצלחת בתי ספר הפיקו רשימה ארוכה של מנבאים כגון, התפתחות פרופסיונלית, שיתוף פעולה של מורים, מנהיגות משותפת, חזון הוראתי, מנהיגות ביניים ומשאבים, שנבדקו בשילובים שונים והסבירו אחוז מסוים של השונות (Hallinger & Heck, 2011). 3. הקשר בין האינדקטורים השונים, בינם לבין עצמם ובינם לבין הצלחת בתי הספר, אינו נהיר וקשה להבחין בין סיבה לבין תוצאה. למרות הכמות העצומה של ספרות מחקרית, יחסי הסיבתיות בין התנהגות מנהיגותית לבין

הישגי תלמידים עדיין מעורפלים (Nettles & Herrington, 2007). הכמות העצומה של משתנים המעורבים בתהליך החינוכי הופכת את המחקר הסיבתי פוזיטיביסטי למורכב ואולי לבלתי אפשרי. במטה-אנליזה של 54 מחקרים (Leithwood & Sun, 2009) ובמטה-אנליזה של 37 מחקרים (Witziers et al., 2003) נמצא שלא יותר מאחוז אחד של השונות של הישגי תלמידים קשור לסוגי מנהיגות שונים, והקשר בין המנהל לבין הישגי התלמידים הוא מתווך. למשל, במחקר רחב היקף של 422 בתי ספר, 10,300 מורים וקרוב ל-40 אלף תלמידים מרמת כיתה שישית ושמינית, נמצא שתזמור של ארבע תת-מערכות: קשרים עם הורים וקהילה, יכולת פרופסיונאלית של מורים, אקלים לימודי ממוקד תלמיד, והוראה מודרכת, הם מהגורמים המשפיעים ביותר בהתנהגות מנהל בית הספר (Bryk et al., 2010). מכאן המעבר לניסיונות להבין את התהליכים החינוכיים המתנהלים בבית הספר ואת הקשרים בין התהליכים אותם מפעילה ההנהלה לבין מה שמתרחש בכתה.

אחת משיטות המחקר המעניינות ביותר מבוססות על חקר מקרים, שמבוצעות על ידי International - ISSPP Successful Schools Principals Project (Leithwood & Day, 2007), המנסים לבחון את הקשר בין מנהיגות לבין אפקטיביות בית ספרית. בתשעה בתי ספר באוסטרליה, למשל, נמצא שהשפעת מנהלים באה לידי ביטוי בתכניות חינוכיות, ביכולת אישית ובפיתוח צוות (Gurr, Drysdale & Mulford, 2005). במחקר על שבעה בתי ספר בארה"ב, השפעת מנהלים על הישגי תלמידים באה לידי ביטוי בהצבת מטרות, בפיתוח אנושי ובארגון מחדש של בית הספר (Jacobson et al., 2005). במחקר על שלושה בתי ספר בשבדיה, תרומת המנהלים להישגים הוסברה על ידי יחסים טובים עם הקהילה וטיפול עבודת צוות (Höög, Johansson & Olofsson, 2005). בשנים-עשר בתי ספר מצליחים בנורבגיה, השפיעו המנהלים באמצעות שיתוף פעולה בין צוותי, מיקוד למידה וטיפול ערכים דמוקרטיים (Møller et al., 2005).

בחירת בתי הספר

למרות שהיה ברור, שביצוע של חקרי מקרה (Case studies) במספר מצומצם של בתי הספר לא יוכל לשקף את שונות בתי הספר הפועלים במערכת החינוך, הליך הבחירה לווה בלא מעט התלבטויות: האם לבחור רק בתי ספר המשולבים בניהול עצמי בלבד או גם אחרים? האם לכלול רק בתי ספר הנחשבים מצליחים מבחינת ההישגים הלימודיים של תלמידים או גם כאלה שהישגיהם נמוכים יותר?

בסופו של דבר הבנו, שעלינו להסתמך בבחירת בתי הספר על ההיכרות הקרובה שיש למפקחים ולבעלי תפקידים אחרים במדרג החינוכי עם בתי הספר. לפיכך, פנינו למזמיני המחקר וביקשנו לקבל את המלצתם, כששני התנאים שהוגדרו היו, שבתי הספר שייבחרו חייבים להיות: 1. משולבים במסגרת הניהול העצמי מספר משמעותי של שנים; 2. מוגדרים כבתי ספר עם הצלחות פדגוגיות-חינוכיות מוכחות.

מהלך זה הוביל בסופו של דבר לרשימה של ארבעה בתי ספר הנמצאים בניהול עצמי מספר שנים ונחשבים מובילים מבחינת הישגי תלמידים ואיכויות פדגוגיות. כל ארבעת בתי הספר הם בתי ספר יסודיים הפועלים במסגרת הזרם הממלכתי. כל אחד מהם ממוקם ביישוב שונה ואחד מהם, משמש בית ספר אזורי המשרת ילדים הגרים בקיבוצים ובמושבים. ראוי לציין כי קודם לאיסוף הנתונים, קבלנו היתר לביצוע המחקר מוועדת האתיקה המחלקתית של בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית.

הפעולות שנעשו בכל בית ספר

לכל אחד מבתי הספר הוגדר חוקר אחראי שהיה אמון על יצירת הקשר עם בית הספר ותיאום הפעילות בו. איסוף המידע בכל בית ספר נעשה על ידי שני חוקרים לפחות מצוות המחקר.

פעולת איסוף הנתונים החלה בכל בית ספר בשיחה שקיימנו עם מנהלת בית הספר. שיחה זו נועדה לאפשר לנו להסביר את מטרות המחקר, לעצב את דפוסי הקשר והפעולה בינינו לבין גורמי בית הספר, להגדיר נורמות עבודה ובכללן - להבטיח את חיסיון בית הספר וחברי הצוות העובדים בו. כמו כן, נועדה השיחה להגדיר תכנית עבודה ולאפשר זיהוי מקדים של תהליכים ופעילויות בהם רצוי שחברי צוות המחקר ייטלו חלק במהלך איסוף הנתונים.

כנקודת מוצא לשיחה עם המנהלות התבססנו על פרמטרים שנגזרו מתוך הספרות העוסקת בעקרונות הניהול העצמי והמדיניות כפי שהוגדרה במערכת החינוך הישראלית ועקרונות של הוראה ולמידה בזיקה לכישורי המאה ה-21.

מידע זה נועד לאפשר אוריינטציה ראשונית של חברי הצוות ביחס לבית הספר, לזהות זיהוי מוקדם של הכוחות הפועלים בקונטקסט הארגוני ולסייע בגיבושן של שאלות ממוקדות יותר, הרלוונטיות לכל אחד מבתי הספר באופן ספציפי.

בתהליך איסוף המידע, קיימנו סידרה של תצפיות בכיתות, בחצר ובישיבות צוות. בחנו חומרים שונים שבית הספר מפיק וראינו את חברי הצוות.

הדוח מתבסס על מקורות המידע הבאים:

בבית ספר א' נערכו ראיונות עם המנהלת, עם הסגנית, ועם 17 מורות וכן, תצפיות ב- 4 ישיבות צוות וב-13 שיעורים בכיתות.

בבית ספר ב' נערכו ראיונות עם המנהלת ועם 8 מורות וכן תצפיות ב- 11 שיעורים בכיתות.

בבית ספר ג' נערכו ראיונות עם המנהלת, עם הסגנית ועם 18 מורות וכן, תצפיות ב- 10 שיעורים בכיתות.

בבית ספר ד' נערכו ראיונות עם המנהלת, עם הסגנית ועם 16 מורות וכן תצפיות ב- 11 ישיבות צוות וב-17 שיעורים בכיתות.

ראוי לציין שלראיונות עם המנהלות היו בדרך כלל שותפים מספר חברים בצוות המחקר וכך גם היה בחלק מהתצפיות. סה"כ צברנו כ- 36 שעות פעילות בכל בית-ספר.

תהליכי עיבוד ופירוש המידע שנאסף

עם סיום שלב איסוף המידע, כל חומר הראיונות והתצפיות תומלל והקבצים הועברו לכל חברי צוות המחקר. כדי לאפיין את הקשר בין איכויות של ניהול עצמי וחופש פעולה לבין איכויות פדגוגיות של בתי הספר, כל אחד מהחוקרים קרא באופן מדוקדק את כל החומר שנאסף (Rapley, 2016) והתבקש לזהות תמות המצביעות על קשר בין איכויות אלה מתוך מכלול החומר שנאסף בארבעת בתי הספר.

לאחר מכן, צוות המחקר קיים דיון שנועד לזהות את נקודות הדמיון בין התמות השונות שכל אחד מחברי הצוות זיהה, ונבחרו אלה המאפשרות להעיד על הזיקה בין דרגות החופש של בתי הספר והאיכויות הפדגוגיות המייחדות אותם.

ממצאים

ניהול עצמי ופדגוגיה פרוגרסיבית

א. הניהול העצמי לא נתפס כבעל השפעה מכרעת על אימוץ פדגוגיות מתקדמות

תמה זו עוסקת באופן בו המשתתפים במחקר תופשים את הניהול העצמי ואת הקשר בינו לבין פדגוגיה פרוגרסיבית. הממצא הראשון מתבטא בהיעדר נתונים. מפתיע כמה מעט מוזכר הניהול העצמי באופן ספונטני בדברי המורות. במהלך הראיונות מדברות המורות בהרחבה על היבטים מגוונים מחיי בית הספר ומעלות סוגיות רבות בהקשר זה, כולל דיון על דרכי הוראה ולמידה חדשניות. הניהול העצמי כמעט ואינו מוזכר בשיח הזה ונראה שעל פי תפיסת המורות, אין לו בולטות בחיים השוטפים של בית הספר או זיקה למאמצים לשפר את ההוראה והלמידה. מסקנה זו זוכה לחיזוק גם כאשר המרואיינים, שנשאלו במפורש על מקומו של הניהול העצמי בשיפור ההוראה והלמידה, אמרו שהוא לא שינה דברים באופן משמעותי:

ש: אם את מסתכלת על השנה של לפני הניהול העצמי והשנה אחרי שנכנסתם לניהול העצמי – האם השתנה משהו או שבעצם...

ת: אני חייבת לומר שבביה"ס שלנו לא היה שינוי מאוד מהותי ומשמעותי עם המעבר לניהול העצמי (ז' מנהלת). גם בהמשך, אותה מנהלת אינה מקשרת בין השינויים הפדגוגיים שהיא מובילה לבין הניהול העצמי. היא מסבירה כי חלק מהשינויים הפדגוגיים נגרמו מכך שבית הספר הצטרף לתכנית של בתי ספר מובילי שינוי וחלק אחר בעקבות הצטרפותה לקבוצת לימוד של מנהלים, לאחר ביקורי מפקחים, ובגלל הרוח החשה הנושבת במשרד החינוך. היא מוסיפה ואומרת ש"כל העניין הזה של למידה משמעותית לא קשור לניהול העצמי". כאשר היא נשאלת באופן מפורש על הקשר בין החדשנות הפדגוגית והניהול העצמי, היא מדברת על אתגר גדול שהיא רואה בחיבור בין שני הדברים:

ת: הניהול העצמי נותן משאבים אולי. אני מנסה לראות אם זה שני קווים מקבילים. זה בעיניי החלק הכי קשה בתוך הסיפור עצמו. תמיד היו כספים שידענו לנהל אותם ואישרנו כספים לכל מיני פרויקטים של ביה"ס. החלק הקשה הוא באמת איך לעשות פדגוגיה דרך הניהול העצמי. אני חושבת שאנחנו לומדים את זה. למשל ה-PBL זה כניסה של פדגוגיה במסגרת הניהול העצמי. כשפניתי ל"פסגות" לקבל את ההשתלמות של ה-PBL, הם לא היו מוכנים לממן את זה (ז' מנהלת).

מנהלת נוספת מטילה ספק בכך שהניהול העצמי הוא האחראי על השינויים הפדגוגיים המתרחשים בבית הספר. לדבריה, יתכן שהמשאבים שבניהול העצמי מקלים על השינוי, אבל היא אינה יודעת אם ניתן לייחס את עצם השינוי לניהול העצמי:

ש: את חושבת על הפדגוגיה של ביה"ס אותו דבר ב-7 שנים לפני הניהול העצמי וב-5 השנים שאחרי הניהול העצמי? היה איזשהו שינוי?

ת: אני לא יודעת אם זה קשור רק לניהול העצמי, אבל שינוי יש כל הזמן ואת זה אני מרגישה. אתה רוצה להתחדש, הצוות מחדש. אז אני לא יודעת אם לקשור את זה רק לניהול העצמי. אני חושבת שהניהול העצמי פשוט יותר מאפשר את השינוי, מבחינת משאבים. אני לא יודעת אם הניהול העצמי הוא זה שגרם לשינוי המהותי בדרך ההוראה בבית הספר. אלה יותר תהליכים שאנחנו באמת לקחנו אותם למקום, אבל זה כן היה איזושהי מטרייה שנותנת לנו יותר ביטחון (א' מנהלת).

בקרב המורות, מתברר שיש רבות שאינן מודעות כלל לכך שבית הספר נמצא בניהול עצמי:

ש: בואי נדבר על ניהול עצמי בביה"ס. את מודעת לזה שביה"ס הזה הוא בניהול עצמי?

ת: לא. (מ' מחנכת ג3).

ת: הכל מצוי בידי המנהלת. אני לא חושבת שאני יודעת מתי הפכנו לניהול עצמי (ס' מחנכת א2).

דברים אלה תואמים את התפיסה של המנהלת לפיה המורות בבית ספרה אינן מודעות לכך שבית הספר נמצא בניהול עצמי ולאפשרויות חדשות שנפתחות כתוצאה מכך:

ש: את חושבת שהמורות מרגישות בנוחות של הניהול העצמי, שיש להן כעת אפשרויות שונות ממה שהיה להן לפני הניהול העצמי?

ת: אני לא יודעת אם המורות ידעו לקרוא לזה בשם הזה.

ש: איזה שינוי את חושבת שהן עברו, שאולי לא ידעו לקרוא לזה בשם, אבל הן פועלות אחרת או משהו קורה אחרת?

ת: אני חושבת שכן, שהן כן ידברו על תהליכי למידה אחרים, כן על שיטות עבודה אחרות, כן על הערכה אחרת, אלה דברים שהן כן תדענה לקרוא להם בשם. אם זה הניהול העצמי או לא ניהול עצמי, אני לא חושבת שהן תקראנה לזה כך.

חלק מהמורות מודעות לכך שבית הספר אכן נמצא בניהול עצמי, אך אינן מחברות בין העשייה הפדגוגית הרבה המתרחשת בבית הספר לבין הניהול העצמי ואינן רואות שינוי משמעותי בעשייה הפדגוגית בעקבות הכניסה לניהול העצמי:

ש: את רואה איזושהו קשר בין התפישות החינוכיות האלה שהצבת פה בעשייה הזו של ה-PBL והלמידה החדשנית והמיטבית, לבין הניהול העצמי? האם זה שעברתם לניהול עצמי השביח את ההוראה, את הלמידה, את ההערכה?

ת: אני לא חושבת. אני לא רואה את השינוי. זה נותן יותר מקום בקטע הכלכלי, אבל אני לא רואה איך זה הניהול העצמי משפיע על הקטע הלימודי הפדגוגי (י' מחנכת ג4).

ש: בשנתיים האחרונות ביה"ס שלכם נכנס לניהול עצמי, זאת אומרת כל ההתנהלות של המשאבים והתקציבים הם בעצם בידי המנהלת. האם את מרגישה איזושהו שינוי לטובה או לרעה מאז שביה"ס נכנס לניהול עצמי, זאת אומרת שאתם מצליחים להוציא יותר לפועל תכניות או להוציא פחות לפועל?

ת: קשה לי לראות את השינוי, כיוון שאני כבר 3 שנים בתחום המדעים. לפני כן הייתי מחנכת. קשה לי להגיד אם אני רואה שינוי או לא (א' מורה למדעים).

ש: האם את מרגישה באמת שהשאיפות הפדגוגיות שאת מקדמת ומובילה ומאוד ברורות לך, האם את רואה איזשהו קשר לעניין של הניהול העצמי, זאת אומרת אם זה בא בעקבות, התפתח בעקבות, או שזה היה גם לפני הניהול העצמי?

ת: אין שום קשר, חד משמעית (י' מחנכת ג4).

ש: האם יש גיוון בהוראה, בלמידה, בזכות זה שיש ניהול עצמי?

ת: אני מנסה לחשוב עלי והמורות המקבילות שלי בשכבת הגיל הזו, אני לא יכולה להגיד שגם פה אני לא רואה שינוי משמעותי. לא עולה בדעתי כרגע משהו מאוד דרמטי ושונה ואחר בעקבות הניהול העצמי בתחום הפדגוגיה. השתדלנו לגוון ולהרחיב גם לפני הניהול העצמי – לגוון את דרכי ההוראה ולהשתמש בכל מיני שיטות הוראה שונות, מתודיקה כזו ואחרת, צורת עבודה של קבוצות. אני לא רואה שינויים מאוד גדולים. אני מניחה שככל שאני אכנס לזה יותר, אולי נראה את זה יותר (א' סגנית מנהלת).

ב. הניהול העצמי נתפס כקשור לאוטונומיה בתוך בית הספר ולהקלה בבירוקרטיה

אצל משתתפים אחדים, ניכר היה שהרעיון של ניהול עצמי מתפרש כקשור לחופש פעולה ולאוטונומיה בתוך בית הספר. בציטטה הבאה, בא לידי ביטוי הרעיון, שהאוטונומיה שמאפשר הניהול העצמי תורמת לביסוס תפיסה לפיה ניתן לסמוך על המשתתפים בעשייה החינוכית בכל הרמות. האוטונומיה מחלחלת מרמה אחת לשנייה, כלומר, ממשרד החינוך (דרך הניהול העצמי) להנהלת בית הספר, למורים ואף לתלמידים:

ש: אתם מודעים לזה שאתם בניהול עצמי?

ת: כן.

ש: איך זה בא לידי ביטוי? מה המשמעות של ניהול עצמי בביה"ס?

ת: קודם כל יש פה תחושה שסומכים על המורים. אני חושבת שזה דבר מאוד משמעותי. ביה"ס מנהל את האוטונומיה והמסר שהוא קיבל זה שסומכים עליו. אני אתמצת את ה"אני מאמין" של זה בשורה אחת זה – לסמוך על התלמידים. תלמיד שסומכים עליו הוא נענה לציפייה ועושה את המיטב (ט' מחנכת א1).

הקשר בין הניהול העצמי לבין האוטונומיה הקיימת בבית הספר בא לידי ביטוי גם בדרכים נוספות. כך למשל, בציטטה הבאה, הסבירה א' סגנית המנהלת, שבגלל שבבית ספרה יש ממילא אוטונומיה וחופש פעולה (כלומר, עוד טרם החלת הניהול העצמי), הרי שהניהול העצמי לא הביא לשינוי דרמטי:

ת: אני חייבת להגיד שאני לא רואה שינוי. בגלל שיש לנו פה אוטונומיה וכן נותנים לנו חופש פעולה, אני לא רואה בניהול עצמי שינוי דרמטי... אין שינוי דרמטי, לפחות לא מהמקום שלי.

לפי תפישת אחת המנהלות, הרעיון של ניהול עצמי כמתמקד באוטונומיה בית ספרית הוא הרעיון המרכזי שהועבר אליה ממושרד החינוך בהשתלמות מנהלים שנערכה עם כניסת בית הספר לניהול העצמי: אני מנהלת את ביה"ס זו השנה הרביעית. הניהול העצמי נכנס לביה"ס מהשנה השנייה שלי כמנהלת. אני יכולה לומר שהכניסה נעשתה דרך השתלמות למנהלים שהיתה בנושא של ניהול עצמי – לתפיסה, לעקרונות ולמעשה לתובנה שניהול עצמי אינו קשור אך ורק בהיבט התקציבי אלא בהחלט בעניין הזה של תפישת עולם שמבטאת אוטונומיה, שמבטאת שיתוף, אחריות וכו'. ובאיזה אופן זה בא לידי ביטוי בבתי ספר שנכנסו לתוך התהליך הזה של ניהול עצמי (ר' מנהלת).

רעיון נוסף שחזר על עצמו הוא שלדעת המשתתפים, הניהול העצמי הביא להקלה בבירוקרטיה ובעיקר, בכל הנוגע להעברת כספים והקצאתם למטרות שונות. ס' סגנית מנהלת, סיפרה כי גם לפני הניהול העצמי ניתן היה לממש בבית הספר רעיונות שעלו אצל חברי סגל שונים, אולי עם "קצת יותר בירוקרטיה". דוגמאות נוספות לתפיסה זו באות לידי ביטוי באמירות הבאות:

אני יכולה לומר שהתהליכים שקורים פה בביה"ס אינם קשורים בהכרח ישירות לתקציב. זאת אומרת, חלק מהיוזמות שרואים כאן בביה"ס אינם בקשר לתקציב כזה או אחר. אבל אני כן יכולה לומר, אם פעם בשביל כיסא נוסף בביה"ס, הייתי צריכה להגיש בקשה לערכאות כאלה ואחרות, וזה היה פשוט סיוט, שלפעמים היינו מוותרים על רכישה כזו מראש, אז היום הכול הרבה יותר פשוט (ר' מנהלת).

ש: את רואה במעבר לניהול עצמי שמסייעים לך כמורה בכיתה או כרכזת טיולים?

ת: זה מסייע לי רק כרכזת טיולים. אני לא חושבת שזה מסייע לניהול הכיתה.

ש: ובאינטראקציה שלך עם הצוות, יש משהו שלדעתך בזכות הניהול העצמי האוטונומיה שיש לכם בביה"ס?

ת: באופן כללי, אם לא הייתי רכזת טיולים, אני לא יודעת עד כמה הייתי מרגישה בזה, והייתי אולי רק שומעת שיש ניהול עצמי ואפשר לעשות את הדברים אחרת... לא, ברגע זה אני לא מבחינה בשינוי (ר' מחנכת ה1).

כלומר, לפי תפיסת המורה, הניהול העצמי מסייע עם הבירוקרטיה הכרוכה בארגון הטיולים, אך בהיבטים אחרים אינו מורגש. תפישת הניהול העצמי כמתמקד בפן של האוטונומיה התקציבית בא לידי ביטוי גם בציטטות הבאות:

ש: מה ההבדל בין ה-7 שנים שהיית לפני הניהול העצמי ו-5 השנים עכשיו בניהול עצמי:

ת: מה שאני חושבת שזה בא לידי ביטוי זה ביכולת שלי להעביר את המשאבים לדברים שאני חושבת שהם רלוונטיים עבור ביה"ס שלי, כשבעבר זה לא היה כך (א' מנהלת).

ת: אני לא כל כך מרגישה בשינוי. בניהול עצמי אני יודעת שהמנהלת בוחרת מהתקציב מה שהיא מוצאת לנכון (ס' מחנכת א2).

ש: ביה"ס בניהול עצמי – את מכירה את הנושא?

ת: אני פחות מעורה בזה אבל אני יכולה לדבר על מה שאני יודעת.

ש: מה את יודעת על העובדה שביה"ס הוא בניהול עצמי לעומת קודם?...

ת: בניהול עצמי ביה"ס מקבל איזושהו תקציב והוא צריך לחלק את המשאבים שהוא מקבל לצורכי ביה"ס.

ש: נכון. את מרגישה איזושהו שינוי מהתקופה שבה הוא לא היה בניהול עצמי לעומת כמה שנים אחרונות שהוא

נמצא בניהול עצמי, לגביך?

ת: אני מרגישה שמבחינה תקציבית יש מגוון של אפשרויות יותר בתחום שלי כן להביא הרצאות חיצוניות, ימי

שיא, כל הפעילויות שיכולות להעשיר לטובת התלמידים. אולי ציוד מעבדתי עשיר יותר. זה פחות או יותר

מהדברים שאפשר לקבל מבית ספר בניהול עצמי...

ש: את חושבת שהמעבר לניהול עצמי הביא לשינויים ברמה פדגוגית, מעבר לעניין התקציבי שאת מרגישה שיש

יותר אפשרויות לקבל משאבים?

ת: אני חושבת שכן, כי א' (המנהלת) באמת יודעת איך להתאים את התקציב, את מה שהיא רוכשת, לצרכים

שלנו כמורות, והיא רוכשת לכל מורה בתחום הדעת שלה, בהתאם לדברים שהמורה צריכה. א' בעצם מתאימה

את התקציב לצוות (א' רכזת מדעים).

ש: אם אני חוזרת למטרות ביה"ס כמנהלת בעניין של הניהול העצמי, אם את יכולה להרחיב קצת על זה והבאת

כמה דוגמאות להזדמנויות שהיו – אם יש עוד דברים שאת יכולה לומר, שזאת ההזדמנות שניתנה לך בזכות

הניהול העצמי.

ת: זה בעיקר במובן של העצמאות בניצול התקציב. זה משהו שמאוד בולט לי (ח' מנהלת).

ג. הניהול העצמי כמאפשר מגוון של תכניות

במישור הפדגוגי, הניהול העצמי נתפס כמאפשר מגוון יזמות המתבטאות בתכניות תוספתיות ומעשירות. כך

למשל, מספרת י' רכזת מדעים על שורה של יוזמות מרשימות שנכנסו בשנים האחרונות לבית הספר:

"אני אתן כמה דוגמאות של יוזמות שרק השנה לקחתי, ובגלל הניהול העצמי והכספים שהיא [כלומר,

המנהלת] קיבלה והאמינה בדרך שלי – הצלחתי למנף אותם. ב-2017 אמורה לנחות החללית הישראלית

הראשונה על הירח. אני תְּבַרְתִּי ל"תעשידע" וחיברת 30 ילדים שהם בעייתיים מבחינת התנהגות בכיתות ה',

וחברנו לתכנית. הזמנו את המנחה לסידרה של שיעורים, שזה נחשב לשיעורי מצוינות בסוף היום. אני גם בקשר

עם "ידיד לחינוך", שזו עמותה של גימלאים שבאים ומתנדבים ועוזרת לשיעורי מצוינות. יש לי ביניהם אדם בן

74 (שאני "חולה" עליו) והוא בא אלי כל יום שני לשיעורי מצוינות עם הילדים האלה. הוא מהנדס לשעבר

בתעשייה האווירית ויש לו ידע וסבלנות כלפי הילדים. אני והוא והמדריכה מ"תעשידע", שלושתנו הרמנו פה

מיזמים מדהימים. זה בתהליך כל העבודה של הילדים. הם למעשה מוצאים פיתרונות לכל מיני קשיים

שהחללית הישראלית הראשונה אמורה להתמודד אתם. הם הכינו דגמים, הם הכינו פוסטרים מדעיים, הם

מתכננים לפרזנטציה בכיתות ולייצג את בית הספר בתחרויות. זה אחד הפרויקטים שאני משלבת. אני יכולה

לספר על עוד פרויקט שהכנסתי השנה, וגם זה בגלל הניהול העצמי של המנהלת שיכלה להרשות לעצמה, וזה העניין של לקחת קבוצת מנהיגות, מכיתות ד'-ו', שזה גם בשעות סוף היום, שהם למעשה מתמחים בכל הנושא של מה זה מנהיגות, יזמות, והם יצרו אפליקציה לטלפון, שנמצא עדיין בשלבים, לעודד הסברה ופעילות ירוקה בקרב בית הספר והאוכלוסייה. עוד מיזמים שאנחנו עושים:..."

בשלב זה בראיון, מדווחת המרואיינת על שורה של מיזמים שלדבריה הוכנסו לבית הספר בזכות הניהול העצמי. חשוב לשים לב לכך, שלמרות שמדובר במיזמים מרשימים בכל קנה מידה, שחלקם מביאים לידי ביטוי גם עקרונות המשולבים בפדגוגיות של המאה ה-21 כגון חדשנות ויזמות, הרי שמדובר במיזמים תוספתיים, במובן זה שהם מהווים תוספת לתהליכי הלמידה וההוראה העיקריים המתרחשים בבית הספר. הם לא עוסקים בשילוב פדגוגיות מתקדמות בהוראה השוטפת של תכניות הלימוד. בהמשך הדברים, מטילה המרואיינת ספק בשאלה האם המיזמים האלה התאפשרו הודות לניהול העצמי, או הודות לאישיות המנהלת ויכולותיה, שכן למעשה חלקם התחילו עוד טרם המעבר לניהול עצמי: "האמת שהפרויקטים האלה התחילו מרגע שהמנהלת החדשה נכנסה לתפקיד. כלומר הם קיימים 4 שנים הפרויקטים האלה..."

ש: הניהול העצמי התחיל לפני שנתיים?

ת: נכון. אבל גם לפני הניהול העצמי, עם המשאבים המעטים שהיו – המנהלת תמיד ניסתה לקדם את התהליכים פה. כמובן שהניהול העצמי עזר. המשאבים עוזרים. לפני שנתיים בית הספר לא היה בניהול עצמי.

ש: הניהול העצמי התחיל כשהמנהלת ר' הגיעה?

ת: כן. אני חושבת שזה תלוי אישיות של מנהלת. אני לא יודעת אם זה קשור דווקא למשאבים. ר' (המנהלת) מאוד דוחפת קדימה, היא מאוד מעודדת עשייה. היא מכניסה לנו את החשק לעשות. זה תלוי מנהלת. עובדה שהיו מנהלות קודמות והרבה דברים לא נעשו. נעשה רק ההכרחי, השגרתי, המינימלי. לא היו כל הקבוצות האלה שפועלות היום. לא היה מענה לכל המצוינים (י' רכזת מדעים).

מנהלת נוספת מספרת על פרויקט תוספתי שהוכנס אף הוא בזכות הניהול העצמי:

"...היום אני רואה את האפשרויות שיש לביה"ס, כלומר לפדגוגיה, כי אם אתה רוצה לטפח משהו, כמו למשל לנו יש גינת חקלאות מדהימה, בין היפות ביותר בארץ, ולימודי החקלאות פה זה משהו שהילדים מתים על זה. מוכרים פה ירקות למורים ולהורים. יש ימים מסוימים למכירה. למורה לחקלאות למשל היה קשה, והוא גם לא מורה של משרד החינוך אלא עובד מועצה. הוא מקבל את שכרו דרך המועצה. היום זה יותר קל, וזה לא אני לבד, יש את התקציב, יש את היעדים ואז בעצם הכסף של הניהול העצמי שמועבר לביה"ס בכל חודש הוא בהחלט מספיק לעשות גם כל מיני דברים אחרים. כמו למשל לעשות דשא סינתטי וגם אחזקת מורים" (ח' מנהלת).

לסיכום:

א. הניהול העצמי לא נתפס כבעל השפעה מכרעת על השינויים שהתרחשו בבתי הספר ולא קידם אימוץ של פדגוגיות מתקדמות. כמעט ואין התייחסויות לתפקיד של הניהול העצמי כמקדם פדגוגיות פרוגרסיביות. למעשה, בקרב חלק מהמנהלות קיימת התחושה שהחיבור בין הניהול העצמי ופדגוגיות פרוגרסיביות הוא בגדר אתגר שטרם פוצח.

ב. הניהול העצמי נתפס כקשור לאוטונומיה בתוך בית הספר ולהקלה בבירוקרטיה, במיוחד בכל הנוגע לתקציב ולהעברות כספים.

ג. במישור הפדגוגי, נתפס הניהול העצמי בעיקר כמאפשר מגוון של תכניות תוספתיות ומעשירות לבית הספר. חשוב להבהיר כי במילה "מגוון" הדגש הוא על כמות וגיוון של תכניות חדשות, שהניהול העצמי אפשר להכניס לבתי הספר. למרות שחלק ניכר מתכניות אלה הן חדשניות ויצירתיות, לא מצאנו ראיות לכך שהן מבטאות פדגוגיה פרוגרסיבית, במיוחד ככל האמור בהוראה השוטפת של תכניות הלימודים, וואו קשורות אליה בדרך כלשהי.

אוטונומיה תקציבית ופדגוגיה פרוגרסיבית

כפי שנזכר לעיל, אחד הביטויים הבולטים והמובהקים למעבר של בתי הספר למסגרת הניהול העצמי ניכר באוטונומיה התקציבית של בתי הספר. מהלך זה הופך את בתי הספר למשק כספים עצמאי המקבל את תקציביו מהמדינה בהתאם לנוסחת תקצוב מוגדרת ומאפשר להם לגייס משאבים נוספים אם באמצעות קבלת תרומות ואם באמצעות ייזום של אירועים או, השכרה של מבנה בית הספר. האוטונומיה התקציבית גם מאפשרת לבתי הספר לאגם תקציבים ובדרך זו לבצע פרויקטים ומהלכים שעלותם גבוהה. מבחינה זו, העצמאות התקציבית מגדילה את חופש הפעולה של בתי הספר ומאפשרת להם להקצות משאבים באופן המותאם לצרכים ולסדר העדיפויות הבית ספרי ובכלל זה – ליוזמות פדגוגיות אותן הם מבקשים לקדם. המשאבים המועברים לבתי הספר וחופש הפעולה שהניהול העצמי מעניק להם לעשות שימוש במשאבים בהתאם לשיקול דעת מקומי ולסדר העדיפויות הבית ספרי, יוצרים פוטנציאל, שעל פי הנחות היסוד התיאורטיות עליהן הניהול העצמי נשען, אמור להיות מנוצל לקידום של תלמידים ולשיפור של תהליכי הוראה ולמידה.

באיזו מידה הנחה זו אכן מתממשת? באיזו מידה מנוצלים המשאבים והחופש לעשות בהם שימוש לקידום הפדגוגיה הבית ספרית?

מהדברים שמספרים חברי הצוות בארבעת בתי הספר בהם ביקרנו, עולות מספר תובנות המעידות על קשר רופף בין החופש התקציבי לבין התנהלות פדגוגית בכלל והיישום של פדגוגיה חדשנית בפרט.

ההסכמה הרחבה ביותר בין כל הדוברים היא, שהעצמאות התקציבית מהווה פוטנציאל. כששואלים מורים ומנהלות מה המשמעות של האוטונומיה התקציבית של בית הספר, קיימת תמימות דעים שמהלך זה פותח אפשרויות ומאפשר להעלות רעיונות ואפשרויות פעולה חדשות:

"ההיבט התקציבי אפשר לממש חלומות שאני זוכרת שכשמורה, כשהייתי באה עם איזושהי יוזמה – תמיד הייתי נתקלת בתגובה של "נו, באמת, מאיפה יש תקציב לזה?"...כמורה, ידעתי לומר שמאוד חשבתי בקטן כי כל מה שקשור בתקציב – מיד היה נגזר. אז המקום הזה של החשיבה בגדול, של חשיבה פורצת דרך יש לו איזושהו קשר גם לעניין הזה שאתה יודע שאתה יכול לממש אם זה קשור בתקציב כזה או אחר. לדוגמא, כל הנושא של מרחבי למידה בבית הספר...כל העיצוב יעלה בערך 100 אלף ₪. אבל התהליך נעשה עם הצוות והצוות יודע שהוא לא חולם ברמה של בריסטול ולוח קלקר במרחב אלא ממש יודע לייצר קשרים בין תפקודי לומד ותהליכי למידה משמעותית ואיך בסופו של דבר המרחב הלימודי יהווה ביטוי לכך. כדי שזה יקרה, צריך תקציב לא קטן" (ר' מנהלת).

"אני אתן כמה דוגמאות של יוזמות שרק השנה יזמתי ובגלל הניהול העצמי והכספים שהמנהלת קיבלה והאמונה שלה בדרך שלי – הצלחתי למנף אותם: ב-2017 אמורה לנחות החללית הישראלית הראשונה על הירח. אני חברתי ל"תעשידע" וחיברתי 30 ילדים שהם בעייתיים מבחינת התנהגות בכיתות ה" (י' רכזת מדעים).

"זוה משפיע על הכול כי יש כסף. אני לא מרגיש שהבקבוק סגור ואין זרימה של כסף, יש כסף ואפשר לחלום ולבצע דברים" (ה' סגן מנהלת).

"אנשים היו כאן גם לפני הניהול העצמי. כל משוגע לדבר עם חלום, הצלחנו לממש ביחד את החלום שבעצם, זה הניהול העצמי: שיש לך את היכולת להניע דברים נוספים בתוך בית הספר כי יש לך תקציבים, משאבים נוספים. יש הרבה פעמים תוספת כוח אדם כזה או אחר" (ז' מנהלת).

"הניהול העצמי נתן לנו עכשיו את ההגדרה המאוד מדויקת של תכנית מקושרת תקציב. אנחנו יכולים לבנות עכשיו מערך כלשהו ולדעת מיד מה הסעיף התקציבי שאנחנו יכולים לייעד לו" (ס' סגנית מנהלת).

"...אני בונה, אני הורסת, אני קונה המון דברים שלא יכולת לעשות בכסף שמעביר לי משרד החינוך דרך הרשות".... "הניהול העצמי מאפשר את השינוי מבחינת המשאבים" (א' מנהלת).

העובדה שזמינות המשאבים מאפשרת להוציא רעיונות מהכוח אל הפועל, מעודדת מורים ומנהלות לנקוט ביוזמות חדשות:

"...אתן דוגמא: למשל בכיתות ג' הכנסנו השנה את הנושא "מחול ישראלי" שזה ריקודי עם לכיתות ג'....יש עמותה שמאוד רוצה להקים להקת ריקוד אזורית והם באו ואמרו: נעשה שיעורי מחול ישראלי בבית הספר כדי שילדים ייחשפו לזה" (ח' מנהלת).

"הלכנו למשרד החינוך והפעלנו שם לחצים ובסופו של דבר קיבלנו מהמשרד והקמנו מרחב אקולוגי יפה מאוד. הוא עלה לא מעט כסף אבל כדי לתחזק אותו את חייב בשוטף כל הזמן להכניס פנימה עוד אתגר. אחד הדברים שאני מאוד מאמינה בהם זה שאי אפשר לעשות עוד מאותו דבר. אי אפשר. כל שנה יש לנו אתגר חדש. זה לא צריך להיות אתגר חדש שאני מנחיתה אותו מאיזשהו כוכב אלא בתוך בית הספר" (ז' מנהלת).

רבים הדגישו, כי יתרונה של האוטונומיה התקציבית בכך, שהיא לא רק מעודדת העלאה של רעיונות חדשים אלא גם יוצרת תשתית המאפשרת תמיכה ברעיונות אלה ומימושם:

"...לדוגמא, המורה למדעים באיזה שהוא שלב רצתה לשנות קצת את הכיוון והלכה לכיוון של הטיפול. היא אמרה לי: זהבה, אני רוצה להביא בעל חיים או שניים כי זה חלק מהצורך שלי בטיפול....את לא יכולה לתאר לעצמך מה זה עשה לילדים....התחלנו להעלות מחשבות והגענו להקמה של פינת חי...אבל אם עושים משהו אז עד הסוף והכי טוב שאפשר, ועכשיו צריך להשיג את המשאבים להקמת פינת החי...אני נתתי את הבסיס, גייסנו עוד תרומות והקמנו פינת חי מהממת. אני חושבת שהיא נותנת מענה לכל כך הרבה ילדים" (ז' מנהלת).

"בשנה שעברה עשינו רכישה של שולחנות עגולים. החלטתי שכדי לחזק את העבודה בקבוצה, שמורה תשב עם קבוצה. זה לאו דווקא עבודה בקבוצות. מורה יכולה לשבת עם קבוצה וכל השאר יכולים לעבוד לבד. אבל העניין שמורה תגיע לעבוד עם קבוצה, ובעיניי זה מאוד משמעותי, אז אם יהיה שולחן עגול, ויש לנו מקום לזה בכיתות,

והילדים לא צריכים לזוז אלא באים לשולחן עגול בלי התיקים שלהם ורק עם הקלמר – את נותנת לילדים את התנאים הפיזיים כדי שזה יקרה" (ח' מנהלת).

האוטונומיה התקציבית גם מעודדת יוזמות המיועדות לגייס משאבים נוספים :

"יש מורה שהחליטה שהיא רוצה להקים גן.... זה היה חלום שלה.... היא אמרה : בואי נקים גן. יש לנו חלקה יהיו שם עצים של שבעת המינים... צריך לזה משאבים, צריך כוחות. ישבנו יחד וראינו את מי אנחנו יכולים לגייס. היום יש לנו גן. אנחנו גם יכולים לגייס את המשאבים של החווה החקלאית את המורים שלהם ואת כוח האדם שלהם" (א' מנהלת).

התחושה הכללית בקרב מורים ומנהלות היא שעצמאות תקציבית מקלה על התנהלות: רבים מהדוברים ציינו

את העובדה שזמינות המשאבים הופכת את ההתנהלות לפשוטה יותר :

"היום יותר קל וזה לא אני לבד. יש את התקציב יש את היעדים ואז בעצם הכסף של הניהול העצמי שמועבר לבית הספר בכל חודש הוא בהחלט מספיק לעשות כל מיני דברים אחרים כמו למשל, לעשות דשא סינטטי וגם, אחזקה של מורים" (ח' מנהלת).

"נכון שאז לפני הניהול העצמי זה לקח יותר זמן והיה צורך ביותר אישורים. היינו צריכים לעבור יותר משוכות אבל אלה דברים שקורים" (ס' סגנית מנהלת).

"בשנה שקדמה לניהול העצמי, אני יודעת מהקולגה שלי, שהיה איזה תקציב שחילקו דרך משרד החינוך שהתעכב ואמרו לנו שמקבל סכום כסף נכבד לטובת המדעים ואז זה נעצר היו גם כל מיני עניינים של בנייה וקשה לי להגיד בדיוק מה השפיע על מה" (א' מורה למדעים).

נראה שהעצמאות התקציבית לה זוכים בתי הספר שבניהול עצמי מעודדת פעולה המושפעת מסדר עדיפויות

מקומי:

"אם למשל רוצים לפתוח כיתה עם מחשבים ותקשורת וזה עולה המון כסף, זה אומר שהכספים לא ילכו למשהו אחר – הצוות המוביל יחליט" (ה' סגן מנהלת).

"בעקבות הניהול העצמי, יש לי יכולת להעביר את המשאבים לדברים שאני חושבת שהם רלוונטיים עבור בית הספר שלי כשבעבר זה לא היה כך. היום גם הרוח של משרד החינוך היא אחרת: הם מדברים כבר על גמישות חינוכית. יש לנו 30:70 שאני יכולה גמישות חינוכית וגם פדגוגית. הגמישות שלי באה מבחינת המשאבים הכספיים שאני יכולה להחליט שאני מתווה. למשל בנושא האקדמיה, אני מחליטה איזה סכום אני רוצה להעביר, איזה משאבים, איזה שעות שאני יכולה. אני משלבת את זה יחד עם מה שאני מקבלת ממשרד החינוך. אז שעות התקן אני מפנה לכיוון הזה והמשאבים שיש לי מהניהול העצמי...פה אני כן עושה שימוש מושכל

לצרכים של בית הספר. בעבר זה לא היה ככה....אם ננסה לסכם את זה, הניהול העצמי זה איזשהו אקט דמוקרטי שהעניק לך משאבים...נתן לך את הפלטפורמה, את האפשרות לעשות יותר יוזמות, יותר פרויקטים, יותר ויותר" (א' מנהלת).

לצד אמירות אלה, המצביעות על הפוטנציאל הטמון באוטונומיה התקציבית לקידום יוזמות מקומיות ולמימושן, עולה מדברים שמורים אומרים שיש להם מודעות מעטה ביותר בנוגע לניהול העצמי ולהשלכות שהוא יוצר על ההתנהלות התקציבית. ניכר שהמורים לא רואים הבדל בדפוסי ההקצאה והשימוש בכספים בעקבות המעבר לניהול עצמי:

שאלה: את מרגישה שעכשיו המורים יותר פונים אליך בבקשות לנקוט ביוזמות שבזכות המעבר לניהול עצמי הם יכולים לבקש?

"זה עוד לא לגמרי בתרבות. יש בתי ספר למשל שנותנים לרכז סכום של כסף והוא יכול לנצל אותו לצרכים שלהם. זה לא דיבר אלי. המורים לא שומעים סירוב. כל מה שהם רוצים לרכוש, כמעט תמיד הם לא נתקלים ב- לא כי הם באמת מבקשים את הדברים שהם צריכים....צריך לרענן ולבדוק דברים שהם מסורתיים וזה גם מאוד התחדד עם הפגישה האחרונה שהייתה לנו על הניהול העצמי" (ח' מנהלת).

"לי באופן אישי המעבר לניהול עצמי לא שינה אולי רק מבחינת הציוד שיכולנו לקבל מהמועצה ועכשיו אנחנו צריכים לשלם על זה כמו מחשבים למורים או משהו אחר. אני כמורה לא מרגיש שינוי" (ה' סגן מנהלת).

"למרות שאני באופן אישי לא מתחשבת, הרבה פעמים אני עושה דברים מעצמי ולא עוברת את המערכת שצריכה לאשר לי. למשל, אם אני צריכה בכיתה פלקטים מסוימים, פלקטים מוכנים, אני קונה את זה מכספי ולא מבקשת את ההוצאה הזו. לעומת זאת, אם אני צריכה ציוד לעבודה עם תלמידים בכיתה, כל ציוד שהוא, אני מבקשת ומקבלת. למעשה אני לא מבחינה בשינוי בעקבות המעבר לניהול עצמי" (ר' מחנכת ה2).

"אני הייתי משקיעה הרבה יותר בלקחת את הילדים למוזיאון המדע....אבל התקציב מסודר לפי סל תרבות....ביקשתי לצאת ונעניתי בשלילה מפני שיש סל תרבות שקובע לכל כיתה ושיכבה את הפעילויות שלה – חווית מוזיאון אחת, טיול קצר אחד, טיול ארוך אחד. אני לא בקיאה בדיוק במה שכל כיתה מקבלת אבל מעבר לזה, כבר אי אפשר לקבל" (א' מורה למדעים).

"אני 9 שנים בבית הספר. בניהול עצמי בית הספר מקבל איזה תקציב והוא צריך לחלק את המשאבים שהוא מקבל לצרכי בית הספר. מבחינה תקציבית יש אפשרויות רבות יותר בתחום שלי, כן להביא הרצאות חיצוניות, ימי שיא, כל הפעילויות שיכולות להעשיר את התלמידים. אולי ציוד מעבדה עשיר יותר. זה פחות או יותר מהדברים שאפשר לקבל מבית ספר בניהול עצמי" (א' רכזת מדעים).

העדר המודעות של המורים לניהול העצמי ולהשלכותיו התקציביות באה לידי ביטוי בולט בעובדה שהמורים ממשיכים להתנהל תקציבית באותם הדפוסים בהם פעלו עוד בטרם הוכנס הניהול העצמי בבית ספרם למרות שבתי הספר מתנהלים מזה שנים מספר כבתי ספר בניהול עצמי:

"כמו שאמרתי קודם, הנושא של ניצול תקציבים ומשאבים, המורים לא כל כך מתעסקים בזה" (ח' מנהלת).

שאלה: האם את כמורה יודעת כמה משאבים יש, מה הדרך לחלק אותם ומה המקורות שלהם?

"אנחנו לא יודעות" (מ' מחנכת ג3).

"הכול אנחנו מקבלים. אנחנו מתכננות מסיבה לכבוד יום המאה. כל אחת באה עם הרעיון שלה. אנחנו מעלים את זה ומה שאפשר – מקבלים. הכול נעשה בשיח עם המנהלת. אם זה נשמע הגיוני – זה אפשרי. אם זה לא נשמע הגיוני אז לא... דיברנו שחסרים משחקים, אז המנהלת רוכשת משחקים" (ד' מחנכת א2).

"האמת שאני לא ממש יודעת על הניהול העצמי. אני יודעת מבית ספר קודם בו לימדתי כשהייתי רכזת טיולים. זה היה משמעותי יותר מבחינת הזמנת האוטובוסים, שלא חייבים להזמין מחברה שמכתיבים לנו אותה ויש יותר חופש לעשות את זה מתוך בחירה מה יותר זר, יותר טוב. לא ממש נכנסתי לעניין הניהול העצמי מעבר לעניין הזה... מבחינת הצילומים, לכל אחת הקצבה מסוימת לחודש. אם ההקצבה נגמרת, אנחנו עוזרות אחת לשנייה... אני מניחה שיש תקרה למשאבים. המנהלת לא תאשר כל דבר" (ש' מחנכת ו1).

"בשנה שעברה עשינו מסיבת סיום לכיתות א-ב. היו צריכים לדאוג לתפאורה ולתוכן. אי אפשר עם כל דבר לרוץ אחרי תקציבים. לקחתי אחריות על התקציב והזמנתי חומרים. המנהלת מרחוק מאשרת. הייתי צריכה ניילון שזה לא מעט כסף. אמרתי שאני אסתדר עם המנהלת. היא ממש סומכת עלינו בעיניים עצומות" (ט' מחנכת א1).
"אם זה לא משהו גדול של כסף, אתה מקבל כמעט תמיד. אתה בא למנהלת ומבקש והיא נותנת הוראה ולקוחים את הרשימה ו-קדימה.... מרגישים שבית הספר בניהול עצמי ואני לא יכול כרגע להצביע על איך זה אבל כן מרגישים" (ר' רכז מדעים)

"יש את הסגנית ויש את המנהלת עצמה. את מיידעת אותן ואומרת להן שבעוד כך וכך חודשים אני רוצה להעביר למשל טקס קבלת שבת ואני צריכה חלות שבת, יין, כוסיות, כיפות לבנות, מטפחות לבנות וזה נעשה. אם אני מודיעה מספיק זמן מראש – זה נעשה" (ר' מחנכת ב1).

נראה שהמודעות המעטה לניהול העצמי ולהשלכותיו התקציביות והשמירה על דפוסי התנהלות תקציבית שאפיינה את בית הספר באופן מסורתי מובילה ליזמות פדגוגית רדודה, המתבטאת בשימוש במשאבים בעיקר לצרכים שוטפים:

"בדרך כלל אני מקבלת את מה שאני צריכה. אם למשל מתקלקל מקרן, ציידו אותי במקרן אחר. זה ציוד שאני משתמשת בו הרבה. אם היה ציוד מעבדה שביקשתי לפעילויות לתלמידי בית הספר, לוחות קיר שקשורים למדעים, הזמינו את זה עבורי" (א' רכזת מדעים).

"אני לא חושבת שאני רואה את השינוי. זה נותן יותר מקום בקטע הכלכלי אבל אני לא רואה איך הניהול העצמי משפיע על הקטע הלימודי והפדגוגי" (י' רכזת מדעים).

"יוזמות של מורים בטח המנהלת מקבלת. אבל התחושה היא לא של התנפלות על מה שעושים אלא משהו מאוד מובנה. מאוד עוזר לחשוב אם זה נכון או לא נכון, איך לקדם אותו. עם יוזמות שבאים להציע יד גם אוזן קשבת וגם פתרון" (ר' רכז מדעים).

"אם זה משהו שכל בית ספר עובד יחד, אז המנהלת יושבת עם זה, מביאה את זה לצוות ניהול ואנחנו מחליטים אם זה משהו שרוצים לעשות, למשל הצגה או דבר אחר. היה עכשיו ערב מחצית והייתה הצגה למורים. זה נעשה בהתייעצות עם ועד המורים המנהלת ואיתי. לפעמים המנהלת מחליטה לבד לפעמים – בשיתוף ועדה. אם זה משהו גדול שישפיע על כל בית ספר – הצוות מחליט" (ה' סגן מנהלת).

יוזמות פדגוגיות של מורים מוגבלות על ידי סדר העדיפויות הבית ספרי שאינו מאפשר לקדם ולממש רעיונות שהם חריגים מידי:

"אני לומד לתואר שני והיה לי צורך לעשות משהו בעולם וירטואלי. פניתי למנהלת והיא אמרה: בוא נחכה עם זה קצת כי זה עולה קצת יותר מידי כסף" (ה' סגן מנהלת).

לעיתים, מורים גם נתקלים בקשיים לקבל משאבים המיועדים לשימוש שוטף:

"מבקשים תקציב לשכפול. לא תמיד מאשרים. אם לא מאשרים, מוציאים החוצה...יש הורים נחמדים שיכולים לשכפל פה ושם....ככל שאת יותר חדשה, גם כדי לחסוך לי הרבה עבודה, היום לי המון הוצאות על חשבוני...ככל שהזמן עובר, אני פחות ופחות מוציאה מחשבונני" (ס' מחנכת א2).

"ניצול המשאבים נעשה לקידום יעדים בית ספריים והיעדים הבית ספריים הם כולם פדגוגיים. אני לא חושבת שיש יעד בית ספרי שהוא לא פדגוגי. גם יעד של מעורבות חברתית, של שיפור אקלים אם בית הספר בוחר ביעד הזה, זו פדגוגיה" (ח' מנהלת).

לסיכום:

א. המשאבים שמביא הניהול העצמי מקנים תחושת רווחה ובטחון ומקלים על ההתנהלות השוטפת.

ב. משאבים לא בהכרח מתורגמים ליוזמות פדגוגיות חדשניות.

ג. נראה שהתרבות הפדגוגית שהייתה קיימת טרום המעבר לניהול עצמי, לא עברה שינוי מהותי ונראה שבעיקר, חיזקה דפוסי פעולה קיימים. מורים רואים במשאבים אמצעי לקידום ההתנהלות השוטפת ולא, אמצעי שנועד לקדם יוזמות לפדגוגיות חדשניות.

סמכות עוצמתית של מנהלת בית הספר, אוטונומיה למורים ומה שביניהם

אחד המאפיינים הבולטים העובר כחוט השני בין בתי הספר הנחקרים הוא דואליות המתקיימת בהרמוניה כמעט מושלמת בין "סמכות עוצמתית" של המנהלת לבין "אוטונומיה פדגוגית-חינוכית" לצוות ההוראה של בית הספר- מורים, סגנים ובעלי תפקידים אחרים. יש לציין כי המושג "סמכות עוצמתית" מתייחס לעוצמה שמעל ומעבר לכוח המוגדר בתפקיד הניהול, והיא מושפעת מהפרופסיונליות, מהמקצועיות, מהאישיות הכריזמטית ומגורמים נוספים של התנהגות ארגונית, שידונו כאן בהרחבה. כמו כן, המושג "אוטונומיה פדגוגית-חינוכית" מתייחס לאוטונומיה שמעבר להגדרת התפקיד הפורמלית של המורה ובאה לידי ביטוי בעצמאות שלו שהיא "מעבר לדלת הכיתה הסגורה". תמונת הדואליזם עולה ומשתקפת הן מנקודת מבטה של המנהלת, המפגינה סמכות עוצמתית שקטה ומכירה בכך, והן מנקודת מבטם של המורים, החשים אוטונומיה ודרגות חופש גבוהות בעשייתם הפדגוגית-חינוכית בכיתה, לצד הכרה ותמיכה מלאה בסמכותה ובעוצמתה של המנהלת.

סמכות עוצמתית - היכולת לצאת ממעגלי הסמכות

כל ארבעת בתי הספר הנחקרים מתאפיינים בסמכות עוצמתית של המנהלת. בסוגיה זו, קיימת תמימות דעים בין כל הדוברים - מורים, מנהלות, סגני מנהלות ובעלי תפקידים אחרים. מעדותן של המנהלות ניכר כי הן מודעות היטב למנהיגותן ולסמכותן העוצמתית, הבאה לידי ביטוי בראש ובראשונה בלקיחת אחריות, בדומיננטיות רבה ובמעורבות מלאה בכל העשייה הבית ספרית – פדגוגית ומנהלית: "...הכרזתי בתוך חדר המורים שאנחנו נכנסים לניהול העצמי... זה אומר שאם נתנהל לא נכון כולנו, והכל באחריותי והכל על הראש שלי" (ז' מנהלת).

"החלטות זה לא משהו שאת מביאה למליאה וחוזר להנהלה. בדרך כלל זה הפוך- ההנהלה מביאה את זה לצוות"; "יש נושאים שבהם אני יכולה לקבל החלטות לבד, להנחית אותם..."; "מי שבעיקר עושה את החשיבה לניצול משאבים זאת אני, לפעמים עם צוות ההנהלה המצומצם, ששם זה עוד לא כל כך בחשיבה משותפת עם הצוות"; "האתגר הגדול הוא להוביל מבחינה פדגוגית ולהיות זו שנותנת את הטון והרוח ולדעת לאן אני מובילה את הצוות" (ח' מנהלת).

"...מעצם היותי מי שאני, גם אישיותית אני יכולה להעיד, קשה לי עם המקום הזה שאתם תבואו ותגידו לי מה לעשות. אתם צריכים להבין שבסופו של יום אני צריכה לקחת אחריות על מה שקורה בביה"ס"; "אני כמנהלת נמצאת בראש הארגון. יש לי מה שנקרא מטבחון"; "אני לא עושה החלטות בדמוקרטיה, אבל אני מקשיבה" (ר' מנהלת).

"כל רעיון שיש קודם כל מגיע אלי..."; "...פה (בבית הספר) בניתי לי את הדברים שמתאימים לי" (א' מנהלת).

גם מעדותו של צוות ההוראה של בתי הספר - סגני המנהלות והמורים, עולה תמונה אחידה וברורה, המשקפת דומיננטיות וסמכות עוצמתית של המנהלת המעורבת בכל, ואישור שלה הוא תנאי הכרחי להתנהלות שוטפת בבית הספר:

"כמובן שאנחנו משתפים את ז' (המנהלת). כמנהלת ביה"ס היא חייבת לדעת מה קורה פה" (א' מחנכת א וסגנית מנהלת).

"את א' (המנהלת) משתפים בכל" (ס' מורה לאנגלית וסגנית מנהלת).

"אני יודעת שהמנהלת בוחרת מהתקציב מה שהיא מוצאת לנכון"; "הכול מצוי בידי המנהלת" (ס' מחנכת א2).

"...כמובן שצריך לבוא למנהלת ביה"ס, להגיש לה הצעה..." (א' מורה חדשה, מחנכת ה).

"אני תמיד מעדכנת את המנהלת במה שקורה, יותר נכון שהמנהלת גם רוצה לדעת..." (ר' מחנכת ה2).

אולם, לצד ההכרה המלאה בסמכותן העוצמתית של המנהלות, אנו מוצאים בכל ארבעת בתי הספר רמזים לאוטונומיה של המורים:

"הכול נעשה בשיח עם המנהלת. אם זה נשמע הגיוני – זה אפשרי. אם זה לא נשמע הגיוני – אז לא"..."הכול בשיח עם המנהלת. היא נותנת לנו את המקום לחופש" (ד' מחנכת א2).

"המנהלת צריכה לדעת הכול כדי שתוכל לעזור ולסמוך על המורים. ידע זה כוח, ואם אין לה את הידע אז היא לא תוכל לעזור" (ס' מחנכת א1).

"לעתים יש לנו את הלחץ של להספיק חומר...זה גורמים חיצוניים (מפעילים לחץ) לא מתוך ביה"ס...אני לא תמיד עומדת בתנאים האלה ואני מפעילה גם שיקול דעת שלי ועושה מה שאני רואה לנכון לעשות. המדריכה למדעים יודעת את זה...המנהלת רואה את התכנית בתחילת השנה וסומכים עלינו..." (א' מורה למדעים).

בדברי הדוברת האחרונה ניכר כי היא חשה בטחון מלא להפעיל שיקול דעת ולעשות מה שהיא רואה לנכון, וזאת בשקיפות, כאשר "המדריכה למדעים יודעת את זה", תוך גיבוי ותמיכה מלאה של מנהלת בית הספר, שרואה את התכנית בתחילת השנה וסומכת עליה.

ואכן, סמכותן העוצמתית של המנהלות אינה נתפסת בעיני המורים רק במשמעות הפורמאלית של העניין, אלא גם במשמעות של הפגנת כריזמה והבנה פדגוגית ומקצועית. בכל ארבעת בתי הספר בהם ביקרנו, בולטת הערצה גדולה כלפי המנהלת וכלפי מנהיגותה הפדגוגית והתנהלותה הכריזמטית, המקצועית והמושכלת:

"פה יש דוגמה אישית של מנהלת שהיא דוגמה אישית מצוינת" (ט' מחנכת א1).

"...היא מנהלת מדהימה, כך שאין סיבה להפסיק לעבוד עם מנהלת כזו" (ש' מחנכת ו1).

"המנהלת יש לה ידע שחבל על הזמן. בכל (תחום). זה פשוט מדהים איך שהיא מעבירה את כל התכנים ואיך היא מביאה אותך לחשוב...היא נותנת המון טיפים ואיך לעבוד כאן, בצוות הקטן שלך. אני לא יודעת (מאיפה

נובע הידע שלה). אולי מהניסיון שיש לה בתחום ההוראה והחינוך. אני משווה אותה למנהלות אחרות שהיו פה – היא עילוי. בתחום המקצועי. גם בתחום הפדגוגי יש מה ללמוד ממנה המון" (י' רכזת מדעים).

"א (המנהלת)...היא מושא להערצה. אני יודעת שזה פה גורף" (ס' מורה לאנגלית וסגנית מנהלת).

"אני יכולה להגיד על א' (המנהלת) שהיא אשת אשכולות, עם המון חן, והיא אישה חכמה..." (ס' מחנכת א4 - חינוך מיוחד).

"אני כל כך מעריכה את העבודה שלה. אני אוהבת את שיתוף הפעולה שלה" (ש' מחנכת ו1).

אוטונומיה פדגוגית כיתתית למורים

מעניין שלמרות השילוב בין סמכות עוצמתית וסמכות מקצועית, ואולי בגלל השילוב הזה, כל ארבעת בתי הספר בהם ביקרנו מתאפיינים בדרגות חופש גבוהות של אוטונומיה פדגוגית המאפיינת את התנהלות המורים בכיתות. זהו תהליך מודע ומכוון מצדן של המנהלות:

"אני כמנהלת אמרתי להן...אתן מחליטות מה אתן צריכות לעשות... זה עניין...של מתן אוטונומיה, של שיקול דעת"; "המקום של האוטונומיה מאפשר ממש העצמה גם של ביה"ס בכלל ושל התהליכים שנעשים בו וגם של כמובן ההון האנושי, וכשאני מדברת על ההון האנושי, אני מדברת על ביה"ס, אני מדברת על התלמידים וגם על המורים" (ר' מנהלת).

"...אחד האתגרים שלקחתי על עצמי, ואני כל הזמן מדברת על זה עם הצוות, שלצד האחידות יש המון מקום לנשמה שלך"; "האתגר הגדול הוא להוביל מבחינה פדגוגית ולהיות זו שנותנת את הטון והרוח ולדעת לאן אני מובילה את הצוות. מצד שני לשחרר ולסמוך על האנשים שהם יעשו את העבודה שלהם בכיתות..." (ח', מנהלת).

"הארגון זה מבחינתי האנשים פה" (א' מנהלת).

"... יש פה המון מרחב לראיית עולם פתוחה...זאת המטרה – תגיב. אתה יכול להגיד והכל מותר להגיד ואף אחד לא...בבית הזה מותר לומר הכול" (ס' סגנית מנהלת).

תגובות המורים מעידות שדפוס הפעולה של המנהלות אכן נתפס בעיניהם כמאפשר שיקול דעת עצמאי:

"המנהלת מאוד מאפשרת לי להיות מי שאני רוצה להיות" (ה' מורה לאנגלית וסגן מנהלת).

"קודם כל יש פה תחושה שסומכים על המורים...זה דבר מאוד משמעותי" (ט' מחנכת א1).

"באופן אישי אני עושה מאוד את מה שאני מאמינה" (א' מורה למדעים).

"לשמחתי, המנהלת במובן הזה נותנת לנו אוטונומיה חופשית..."; "אני לא מרגישה שמישהו מתווה לי את דרך ההוראה או מתערב לי בדרכי החינוך שלי בכיתה. זאת אומרת שאני אדון לעצמי בכיתתי" (ר' מחנכת ו1).

"יש פה פתיחות ליוזמות" (ס' מחנכת כיתה א4 - חינוך מיוחד).

"מילת המפתח בביה"ס היא "לאפשר". כשיש הנהלה שמאפשרת – הכול נראה אחרת" (א' מורה למדע וטכנולוגיה).

"יש לנו מנהלת מדהימה שנותנת יד חופשית ומכוונת" (י' מונחת א1).

"...פנו אלי ושאלו אותי מה אני רוצה ללמד ונתנו לי את החופש לבחור מה שבא לי ללמד"; "...הבחירות האלה גם נותנות תחושה של חופש. זאת תחושה של חופש שאתה לא מוגבל" (ר' מורה לחינוך מיוחד).
"אנחנו מרגישות שלרובנו יש את המקום הזה לבחור וללכת גם לפי האינטואיציות שלנו וגם לפי "אני מאמין" שלנו ולעשות את זה קצת שונה, כי המקום יכול להכיל את זה. אני לא בטוחה שאם היינו במסגרת אחרת היינו יכולות ליישם את זה" (מורה לחינוך מיוחד - מתוך דיון בישיבת צוות).

שאלת השאלה: מהם המנגנונים הבית-ספריים המאפשרים דואליות הרמונית בין סמכות עוצמתית של המנהלת מחד גיסא, ואוטונומיה כיתתית למורים מאידך גיסא?

התשובה לשאלה זו אינה פשוטה וטמונה בשילוב מורכב בין תשעה מנגנונים ארגוניים והתנהגותיים, שהמחקר הנוכחי חשף. מנגנונים אלה נבדלים ביניהם מבחינה קונספטואלית, אך בפועל, הם שלובים זה בזה ויוצרים מעין "קונגלומרט". כל המנגנונים קיימים בכל ארבעת בתי הספר הנחקרים, אך שכיחותם ועוצמתם משתנות בין בתי הספר והשילוב המתגבש ביניהם יוצר את ייחודיותו של כל אחד מבתי הספר.

מנגנונים המאפשרים דואליות בין סמכות עוצמתית של המנהלת לבין אוטונומיה כיתתית למורים

1. שקיפות

סוגיית השקיפות בבתי הספר הנחקרים מתאפיינת במשמעות כפולה - ישירה ועקיפה. משמעות ישירה מתייחסת לשקיפות הנדרשת מהמורים באופן ישיר ומודע, וזאת לצורך בקרה והערכה מעצבת, שמטרותיה לגבות, לעזור ולקדם תהליכים פדגוגיים-חינוכיים. משמעות עקיפה מתייחסת להשפעת החשיפה על המוטיבציה של המורים ליזום ולהביא לידי ביטוי את יכולותיהם, כפי שעולה מהעדויות הבאות:

"אבל הם (המורים) יודעים דבר אחד... בכל דבר צריכה להיות שקיפות. אם אתם רוצים שאני אגבה אתכם – מול הורה, מול מפקח, מול כל מה שיהיה, אני חייבת להיות בעניינים כדי לדעת מה קורה"; "אני חושבת ששקיפות היא דבר חשוב בארגון הזה"; "כשאני בודקת אותך כמורה, אתה נותן לי את המיפויים שלוש פעמים בשנה, ואנחנו יושבים ביחד בשיח עם הרכזת ובודקים את הילדים בכיתה, אני ארצה לראות ברמת הפרט את השינוי" (א' מנהלת).

"הדברים שביססתי כאן (בביה"ס) של משוב והערכה... אני יכולה לראות דרך השאלונים האלה אילו מורים כן מביאים לידי ביטוי את התהליכים שאנחנו מובילים ואילו לא, ומה קורה בעקבות זה..." (ר' מנהלת).

"הגיע ביקור של פיקוח והכל מאוד גלוי ופתוח וחשוף" (א' מורה למדעים).

"הדברים פה לא מטואטאים"; "אני לא מרגישה מאוימת אם טעיתי... אני כמורה סומכת על המנהלת... אני תמיד אשתף אותה. היא תמיד גם פנויה אלי. אני יכולה לכתוב לה הודעת טקסט והיא תחזור אלי ותדבר אתי ותעזור לי לפתור את הקונפליקט. אני לא מפחדת מהביקורת שלה עד כדי כך שאני אסתיר משהו מפניה. אם מישהו עשה משהו לא בסדר, אז מדברים על זה ולומדים מזה" (ט' מחנכת א1).

המשמעות העקיפה של השקיפות באה לידי ביטוי בתהליכים של שיתופי פעולה פורמאליים ובלתי פורמאליים ובעבודה שוטפת וקבועה בצוותים בית ספרים:

"...הכול נעשה מתוך שיתוף פעולה" (ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"...עשינו עבודה תהליכית של צוותים וראינו מה עלה הדירוג בין חברי הצוות" (ח' מנהלת).

"שיתפתי בזה כמובן את ח' (המנהלת) ואמרתי לה: אני חושבת להגיד את זה גם למורות האחרות בשכבה, כי זה גם נותן הרגשה טובה... למורות"; "בכל פעם שהיה לי איזשהו רעיון ושיתפתי אותה (המנהלת), היא שאלה מיד: שיתפת בזה את המורות בשכבה?" (ב' מחנכת ב2).

"...עם הצוות שלי או עם הצוות של ה-ו...יש המון שיתוף...אנחנו עושים הכול ביחד..." (ש' מחנכת ו1).

"ברמה שלי ואצל המורות של החטיבה הצעירה אין פה את התחרותיות, כי איני רוצה שיעריכו אותי יותר על חשבונה של אחרת. אין אינטריגות. ברגע שצוות מתחיל להבין שבשיתוף פעולה את מרוויחה הרבה יותר דברים מאשר מה שיש לך להפסיד, אז הרווח הוא של כולן" (ר' מחנכת ב1).

"... המובילה (הרכזת) לא מחליטה לבד. ההנחיה הייתה: תחזרו לקהילה שלכם, תבנו את זה אתן יחד..." (ר' מנהלת).

התהליכים המתבצעים בצוותי עבודה שקופים לחברי הצוות, ומכאן גם לחברי ההנהלה המשמשים כרכזים/מובילים של הצוותים הבית-ספרים. כך נוצר מהלך מקביל במסגרתו השיתופיות מייצרת שקיפות, והשקיפות מטפחת שיתופיות. כלומר, המושג "שקיפות" נחשף כאן במשמעות מורכבת: מחד גיסא, השקיפות מאפשרת שליטה ובקרה, ומאידך גיסא, היא קשורה לשיתופיות, נגזרת ממנה, מטפחת אותה ומאפשרת לשבור את המחסום "מעבר לדלת הכיתה" כפי שמבטאת זאת ח' המנהלת: "אמרה לי פעם חברה: 'כמנהלת את אחראית על הכול אבל את לא יודעת כלום'. דלת הכיתה נסגרת ובסך הכול אין לי בעצם אפשרות לדעת כל הזמן מה קורה בכל כיתה וכיתה". אכן כך. כאשר "דלת הכיתה פתוחה", ישנה חשיפה משמעותית לתהליכים פדגוגיים וליוזמות חינוכיות של המורים ה"משקיענים", מה שבהכרח מייצר "אווירה פתוחה לשינויים", מעורר מוטיבציה ומעלה על נס את האפשרויות האופרטיביות "למימוש החלומות", כפי שבא לידי ביטוי באמירות הבאות:

"...יש פה הרבה מאוד יוזמות, וזה יכול להשתנות מיום ליום ולהתבסס...גם המורות (יוזמות) וגם המנהלת שנותנת את האפשרות לקדם...יושבים ביחד וחושבים אם כדאי לקדם את הרעיון הזה והזה. יש פה אווירה פתוחה לשינויים, מחשבה שהיא לא כבולה אלא מחשבה משוחררת..." (ס' מחנכת א4 - חינוך מיוחד).

"אנחנו יכולות לחלוק חלומות וכשזוכים ל**מימוש החלומות**, זה כיף"; "היא (המנהלת) תמיד אומרת לי: תחלמי, תגדי לי מהם החלומות ואני מבטיחה לממש לך אותם. וזה ממש הלכה למעשה מה שקורה כאן...ביה"ס הזה הוא באמת מקום שמאפשר" (א' מורה למדע וטכנולוגיה).

"היום אנחנו **נותנים מענה גם לפיתוח יזמות**, שזה בא מתוך הדיפרנציאליות של המורות והיוזמה שלהן. יש יוזמות של **מורות שחשוב להן ליזום כל מיני דברים**" (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

יתר על כן, במקום שבו ישנן "מורות שחשוב להן ליזום כל מיני דברים", וישנה הנהלה שנותנת מענה, מאפשרת, מעודדת ומעלה על נס את העשייה הפדגוגית, מתפתחת דינמיקה מתוחכמת למדי, המובילה ל"קנאת סופרים", כפי שמטיבה להסביר זאת ס' - מורה למתמטיקה וסגנית המנהלת: "אני אסביר **איך אנחנו עושים את זה**. אנחנו עושים את זה בדרך של **קנאת סופרים**. אנחנו מתחילים עם מי שכן רוצה לעשות ומזמנים את התהליך, פותחים אותו בפני חדר המורים. אף פעם לא מנחיתים, אלא זה תמיד דרך איזשהו שיח ודיאלוג של **מה אנחנו רוצים להשיג ולמה אנחנו חותרים**. ואז מי שאומר "רוצה אני" – אותו אנחנו לוקחים אלינו ואתו מתחילים את התהליך. זה לא אומר שאחר כך לא כולם יעשו את התהליך, אבל זה מתוך מקום של "עכשיו גם אני רוצה". ראיתי, התרשמתי, הבנתי מה אני צריך לגייס לתוך הדבר הזה. עכשיו אני רוצה להצטרף לזה. את רואה כל הזמן את התהליך הזה"; "...בגלל שבביה"ס, גם כשיש למורה התנגדות, הוא פתוח לשמוע אותם. יש אפשרות לשמוע את ההתנגדות וגם לקבל אותה. אנחנו מקבלים את ההתנגדות והולכים בהתחלה יחד עם המורה בדרכו וזה לא רע, וכשהמורה רואה את כל העשייה מסביב – אתה לא יכול להישאר במקום שלך, כי יש פה כל כך הרבה דברים, ואתה נעצר ואומר: רגע, הכיתה הזאת שאני מלמד אותה מפסידה פה משהו. משהו קורה פה שאני לא שותף לו. מה המחיר שאני משלם על החוסר שותפות הזו. ואז מתעורר בו איזשהו רצון להתגייס לתוך התהליך. זה לא בא מתוך מקום של הכרח, אלא מתוך מקום של "גם אני רוצה כזה". משם זה בא".

כך, במודע, המשמעות העקיפה של השקיפות הופכת את העשייה לפדגוגית מיטבית, (או כלשונה של ר' המנהלת: "ביצוע איכותי של תהליכי הוראה"), מתהליך פדגוגי שרק מי שאומר "רוצה אני" – אותו אנחנו לוקחים אלינו ואתו מתחילים את התהליך, לציפייה מובנית, כי: "זה לא אומר שאחר כך לא כולם יעשו את התהליך"; "הם יצטרפו". כלומר, בסופו של דבר ההתייחסות למורים היא כאל "צוות" פדגוגי-חינוכי, שבו כולם מעורבים באופן איכותי וכולם שותפים לחשיבה ולעשייה. דפוס זה גם מעצב את הציפייה מהם: "...אני רוצה לראות את המורים שלי במקום יוזם, במקום פורץ דרך, במקום שבו הם חושבים. במקום שבו יש חשיבה – יש עשייה שנעשית ממקום אמיתי... מעורבות איכותית... ובסופו של דבר ביצוע איכותי של תהליכי הוראה..." (ר' מנהלת).

2. ציפיות מובנות

מנגנון השקיפות מחזק ומחדד את הציפיות המובנות של הנהלת בית הספר ממוריה:

"זוה תהליך שבניתי יחד עם הקהילה המובילה שאנחנו רוצים להתחיל בפדגוגיה כאן ולהטמיע את התהליכים דרך רמת השיעור הבודד... **אני מצפה** שיהיה לזה ביטוי גם במיצב. **אני מצפה** גם שכשמישהו יגיע מחוץ לביה"ס ויפתח **זלת כיתה** ויראה תהליכים אחרים שקורים כאן, לא רק שקשורים למיצב. המיצב הוא עוד איזשהו מדד שמתבונן על ביה"ס, אבל לא רק. ושגם המורה תביע תחושה של שביעות רצון מהתהליכים, שהתלמידים, המורים **יספרו** גם על תהליכים אחרים" (ר' מנהלת).

"יש גם את העניין של **לשמש דוגמה**. כשאנשים רואים את זה אני חושבת שהם מעריכים את העבודה הקשה וכולם עובדים פה קשה"; "זה לא דברים מובנים מאליהם. מעבר למקצועיות שהיא קיימת, **יש פה משהו שמחייב אותך וסוחף אותך** לקטע של העבודה והעשייה" (ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

עדויות לכך נמצאות גם בדברי המורים, המודעים היטב לציפיות הגבוהות מהם, ואף מזדהים עמן:

"אולי אני תמימה, אבל אני חושבת שבמקומות עבודה כן חשוב **להוכיח את עצמך**..." (ש' מחנכת ו1).

"...יש תכנית מאוד מוגדרת. עבדתי גם חוץ מכאן בביה"ס הפתוח. לפי דעתי פה הרבה יותר טוב... **היעדים ברורים ויש תכנית מסודרת**. לי אישית זה יותר נוח בתוך המסודר והמוגדר ולהביא את כל היצירתיות, ולי זה יותר נוח ובריא ואני מרגישה יותר טוב כאן"; "לפי דעתי זאת תכונה של המקום, שלא מצפים מכל אחד להיות באותו גודל, **מצפים מכל אחד להיות המיטב**" (ט' מחנכת ו1א).

"**אני אמורה** לתת את כל ההתאמות ל-40 ילדים, כשאין לי שום עזרה. לא תמיד מספיקים...אני צריכה לדעת להסתדר עם ההתאמות, עם הדיפרנציאליות, עם בעיות התנהגות שיש לתלמידים – עם כל המכלול הזה. **ואם את לא עומדת בכל זה – אז מקומך לא פה**" (א' מורה למדעים - מתוך ישיבת צוות).

מהעדויות הנ"ל ניכר כי הציפיות הן ברורות ("אני אמורה") וכך גם ברורה אי עמידה בהן: "ואם את לא עומדת בכל זה – אז מקומך לא פה" – לפיכך, נראה כי מי שכן "פה", אכן עומד בציפיות ואחד המנגנונים המטפחים ומבססים את הציפיות המובנות הוא מנגנון הפרגון וההערכה.

3. פרגון והערכה

פרגון והבעת הערכה, ומתן משוב חיובי לא רק שמחזקים ומעוררים מוטיבציה אלא גם מחזקים את הציפיות המובנות של בית הספר:

"...היא (המנהלת) **בהחלט מפרגנת** ומשתפת את כולן בדברים וברעיונות שהיא ראתה, או שמורים שיתפו אותה" (ש מחנכת ו1).

"...אתה מרגיש שאתה מקבל מילות הערכה על יוזמות. למשל אם יש לך תפקיד...אומרים תודה לאותם מורים שעושים" (ט' מחנכת ו1א).

"עוד משהו שיש פה הרבה, ולקחתי אותו כאילו לעצמי כי אני נהנית מזה וזה **הפרגון**" (ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

בבית הספר י', בישיבת צוות כללית שעסקה בנושא בחירות התלמידים (האפשרות לבחור תחום תוכן ללמידה במסגרת התכנית הייחודית "אקדמיה צעירה"), התפתח דיון מעניין ומוריס אחדים "הרשו לעצמם" לבטא את תחושת התסכול ומצוקת העומס בעבודה שהיא "ללא גבולות" של זמן או מקום. חשיבותו של ה"פרגון" מתבהר דווקא מתוך תחושת הקונפליקט המתואר :

"קודם כל מקצוע ההוראה, בלי שום קשר, הוא מכתוב לנו המון דברים, ואני רוצה לדבר דווקא על השעות שמעבר לעבודה שלנו פה. לפעמים יש תחושת תסכול שהעבודה ממש לא נגמרת פה אלא ממשיכה גם אחר כך. זה עניין של בחירה שלנו. כשחברים שלנו נוסעים לטייל ואנחנו יושבות בבית ועובדות או לוקחות אתנו את המבחנים לבדוק ומתכתבים בשעות הזויות. איפה הבחירה הזאת צריכה להיגמר ואיפה אנחנו צריכים לשים סטופ ולהבין שהעבודה היא חלק משמעותי בחיינו ואולי זה לא החלק הכי חשוב, ושיש עוד דברים חשובים. איפה אנחנו שמים את הגבולות? אני מרגישה שלמרות שאני מאוד ותיקה בהוראה, אני לא כל כך יודעת לשים את הגבולות אבל אני משתפרת בזה" (מורה - מתוך דיון בישיבת צוות).

"אני שוב אומרת, שזה לא נורמלי שאנחנו מתכתבות בשעה 23:30 בלילה כשהמורה שכותבת שמטרידה אותך גם יודעת שאין גבולות. איפה הגבולות? כל מה שאנחנו עושים, אנחנו עושות את זה בהרבה אהבה...המקום הזה הוא כל כך הרבה יותר ממקום עבודה, שאתה מרגיש כמו במשפחה שאתה תיתן למענה את החיים והנשמה...צריך למצוא את האיזון והפרופורציה" (מורה - מתוך דיון בישיבת צוות).

הדיון, שביטא באופן מפורש את מצוקת המורים בסוגית העומס בעבודתם, הוביל למסקנה ש: "צריך למצוא את האיזון והפרופורציה". הדיון לא הוביל להחלטה שצריך לבצע חשיבה מחודשת ולהגדיר גבולות ברורים לעבודה, אלא נחתם בהסבר של יועצת בית הספר בנוגע לתחושת המחויבות ה"מובנת מאליה":

"זה גם מה שעושה את התחושה של המחויבות והתחושה הטובה שיוצעים להעריך אותנו על כל מה שאנחנו עושות. אני מפנה את זה אליך א' (המנהלת). אני מוקפת בחברות מורות, ולנו זה אולי נראה מובן מאלינו, כי ככה התרגלנו, אבל הפרגון שלך על כל דבר, וגם הפרגון ההדדי...הכיף בזה שאתה עושה משהו ואתה יודע שזה חשוב ו...זה מה שעושה את המקום הזה לכל כך מיוחד".

כלומר, בשם הפרגון והערכה שלה זוכים המורים ממנהלת בית הספר, הדיון נחתם דווקא בקבלה והשלמה ש: "הכיף בזה שאתה עושה משהו ואתה יודע שזה חשוב וזה מה שעושה את המקום הזה לכל כך מיוחד".

המקרה הנדון ממחיש את החשיבות המיוחדת לפרגון ומביא לידי ביטוי את תרומתו הרבה של מנגנון ה"פרגון והערכה" לקיומה של דואליות הרמונית בין סמכות עוצמתית של המנהלת לבין אוטונומיה כיתתית למורים.

4. משפחתיות ויחסי חברות

מנגנון בולט נוסף המאפיין את בתי הספר הנחקרים הוא טיפוח (במודע או שלא במודע) של אווירה משפחתית וחברתית, המייצרת תחושת שייכות ("שאני רוצה להיות חלק בתוך הדבר הזה"). השימוש במונחים חבריים

ומשפחתיים - בית, בת, אמא, בנים וכיו"ב, וההזדהות עם בית הספר כ"בית" נפוצים בקרב הדוברים הנחקרים :
"אני מרגישה פה כמו עם משפחה...יש פה משפחתיות מסוימת. אנחנו מטפחים אותה. אני פה כבר מעל עשור
ואנחנו מטפחים אותה מאז ומעולם...יש לנו "בנים סורים...אבל ברמה הכללית זאת לא האווירה...בבית הזה
מותר לומר הכול...אבל לא מתוך מכה על הראש, אלא מתוך מקום שאני רוצה להיות חלק בתוך הדבר הזה"(ס'
מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"אמרתי גם לתלמידים וגם להורים, שקודם כל אני אמא, ואני לא רק אמא של הילדים שלי הפרטיים בבית,
אלא אני כאן אמא של הילדים..."(ס' מחנכת א2).

"אנחנו כאן סוג של משפחה, ברמה של הדברים הקטנים ביותר. זאת אומרת, אם יש איזשהו קושי, אם זה
ברמה השיתופית ואם זה ברמה של לנסות לעזור בפועל...כמובן שיש חברות שהן יותר קרובות וכמובן שיש
חברות שתספרי להן דברים שאחרים אולי לא יודעים עלי, ושתתייעצי דווקא אתן"(ר' מחנכת ב1).

"ע' (תלמידה) היא מבחינתי הילדה שלי..."(ס' מורה לאנגלית וסגנית מנהלת).

"...אני מוקפת בחברות מורות, ולנו זה אולי נראה מובן מאליו, כי ככה התרגלנו..."(יועצת ביה"ס - מתוך דיון
בישיבת צוות).

"יש הרבה מורים שהם חברים גם מעבר לחדר המורים"; "זאת תחושת השייכות - אנשים מרגישים שייכים
לפה ומוכנים לעשות את המיטב"(ט' מחנכת א1).

"אני בביה"ס כאן כבר 25 שנה. כל יום אני קם בבוקר בהתלהבות להגיע לביה"ס. אני מרגיש שאנחנו כמו
משפחה פה. מורים לא מתחלפים פה כל שנה...יש לנו פה הרגשה של בית, הרגשה שכיף להיות ביחד"(ה' סגן
מנהלת).

כאשר המורים מרגישים "בבית", התלמידים נתפסים בעיניהם "כמו הילדים הפרטיים", המנהלת והצוות
נתפסים כחברים, מתפתחת תרבות של מסירות ומחויבות "לא ממקום שמישהו מאלץ" אלא מתוך "אהבה"
ומתחושת סיפוק והגשמת יעדים :

"...פה (בביה"ס) אני נמצאת כל כך הרבה והנתינה כל כך גדולה, המחשבה, האחריות, המחויבות. לא ממקום
שמישהו מאלץ...יש פה תרבות מסוימת..."(ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"...אני אוהבת אותם (את התלמידים)..."; "אני מגיעה לביה"ס ומרגישה שאני מצליחה להגשים את היעדים, כי
המקום הוא תומך למידה, והתחושה של הסיפוק הזה, של הילדים שמתקדמים וטוב ונעים להם. זה סוד
המקום כנראה"; "אתה מבין למה אני נהנית פה? התחושה הזאת שהילד הזה מצליח..."(ס' מחנכת א2).

"אני מרגישה המון סיפוק. זה עניין של יום-יום...הורים שבאים ואומרים לי: את יודעת, אנחנו לא מעריכים
אותך, אנחנו אוהבים אותך. זה נותן כבר הרגשה נעימה"(ס' מחנכת א4 - חינוך מיוחד).

"אני אישית באה לביה"ס באהבה גדולה"(ש' מחנכת ו1).

"יש כאן משהו שיוצר מחויבות למקום"; "... סמוך עלי – אין אצלי. אני הולכת על מאה אחוז...אני חושבת שיש כאן עוד הרבה מורות כאלה. לא כולן. ממש לא כולן. יש כאן צוות שאם אתה מחלק את ביה"ס, יש צוות שמושך חזק קדימה" (י' מחנכת א1).

התפיסה "המשפחתית-חברית" משקעת בתוכה מחויבות. לפיכך, ה"משפחתיות-חברות" היא מנגנון המסביר את המחויבות, ועוצמתה של המחויבות נגזרת ממנו.

אמנם תחושת המחויבות כלפי התלמידים אינה נחלתן של כלל המורות בביה"ס, אך הצוות ה"מושך חזק קדימה" מייצר מעין מנגנון פעולה, מטפח תרבות התנהגותית מסוימת ומכיל אותה על כל צוות ההוראה של ביה"ס, כפי שמעידה א', מורה למדע וטכנולוגיה: "תמיד אני שם למענם (הילדים) בכל מה שצריך ונותנת את המענה הטוב ביותר. כולנו כאן בצוות המורים בשביל הילדים ורוצים שהם יצליחו. המטרה שלנו משותפת".

יתר על כן, אווירת המשפחתיות והתרבות המדגישה התנהגות מסורה מושרשות היטב בבית הספר ומאלצות בסופו של דבר גם את המורים החדשים להתנהל באורח דומה:

"...אני חושבת שזה ההירתמות של כולם ביחד לטובת הילדים...זה משהו שקיים כבר הרבה שנים היחס המאוד רציני לעבודה בביה"ס שלנו. זה משהו שמאוד מושרש פה כבר שנים. נראה לי שגם הצוות החדש שמצטרף הוא משתלב ברוח הדברים" (ס' מחנכת א4 - חינוך מיוחד).

"הביחד מאוד מורגש פה...יש פה אווירה מיוחדת" (א' מורה למדע וטכנולוגיה).

לדברי הדוברת האחרונה: "הקליטה הטובה בביה"ס היא לרוב המורות פה", כלומר, רוב המורות אכן מצליחות להשתלב בתרבות הבית ספרית וב"אווירה המיוחדת". נראה כי לא קיימת אפשרות אחרת, מלבד להשתלב ב"רוח הדברים". שכן, היחסים האישיים מייצרים מעגלי שייכות משפחתיים-חברתיים, אשר מעצימים את תחושת המחויבות כלפי העשייה הפדגוגית התובענית ומטפחים את המסירות והאהבה למקצוע ההוראה:

"לפני 4 שנים רציתי לפרוש בעקבות מות אחי מדום לב. אחרי שאישרו לי את הפרישה אמרתי שאני לא יכולה לא לעבוד. אני אוהבת מאוד את ההוראה, מאוד מאוד. וכך נשארתי בביה"ס" (י' מחנכת א1).

"אני יוצאת מיום הורים ואני אומרת: תודה לאל שאני פה במקצוע הזה. אם היו שואלים אותי היום מה אני רוצה לעשות – הייתי עונה שאני רוצה לעשות בדיוק מה שאני עושה היום" (ס' מחנכת א4 - חינוך מיוחד).

הסתירה בעדות שמובאת להלן, מבהירה היטב כיצד ה"אחוזה" - קרי, אווירת המשפחתיות והחברות, ש"היא כל כך לא ברורה מאליה", מייצרת "מדיניות" - ציפיות מובנות, קרי, התנהלות שהיא דווקא ברורה מאליה, של השקעה ללא גבולות:

"פה בביה"ס קיימת אחווה שאי אפשר להסביר אותה והיא כל כך לא ברורה מאליה, אבל זאת (ההשקעה מעבר לשעות העבודה) המדיניות של ביה"ס"; בביה"ס פה המדיניות היא כזו" (ש' מחנכת 11).

5. השקעה ללא גבולות

מעגלי השייכות המשפחתיים-חבריים, בשילוב המנגנונים הקודמים שתוארו, מייצרים "סטנדרטים של חברה" המתאפיינת בהשקעה ללא גבולות: "זה מדבק. זה סטנדרטים של חברה... יכול להיות שזהו זה (ההסבר להשקעה). יש כאן משהו שעובר מאחד לשני" (י' מחנכת א1).

"מורים באים לפה ונשמתם ולבם יוצאים פה החוצה" (ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"אני 15 שנה במערכת ואין שנה שחוזרת על עצמה. בכל שנה אני ממצאה את הגלגל מחדש, מה שבעצם סוחט אותי. לא הייתי רוצה אבל זאת אני כנראה" (א' מורה למדעים).

"אם מורה לפעמים צריכה ללכת פתאום כי קרה משהו לילד שלה וצריכה ללכת בשעה האחרונה, אז מורה אחרת תיקח את שתי הכיתות" (ט' מחנכת א1).

"גם עכשיו, כשאני יודעת שאני פורשת ויכול להיות שהשעות האלה של ההשתלמות לא ייתנו ולא יוסיפו כלום... אז נרשמתי להשתלמות הזאת"; "אמרתי לה (למנהלת): תנצלו אותי לפני שאני עוזבת. עד סוף השנה – כל מה שאתן רוצות קחו..." (ב' מחנכת ב2).

"אנחנו (המנהלת והסגנית) משתדלות בסופי יום לשבת ולהתעדכן על דברים. אם אנחנו לא מספיקות, אני מסוגלת גם לבוא ביום חופשי שלי ולשבת עם א' (המנהלת) על הדברים. אין שעות, אין מגבלות" (ס' מורה לאנגלית וסגנית מנהלת).

"בגלל שאני לא מחנכת, אני מיד עונה. אין לי שעות. אם אמא תכתוב לי ב-10 בלילה ואני אראה את המייל, אני עונה במידי" (א' מורה למדע וטכנולוגיה).

"החלטתי שאני גם רוצה ערכה כזו והזמנתי את זה בינתיים על חשבוני. החלטתי שאני צריכה את זה אפילו אם זה על חשבוני, כי זה מספיק חשוב לי"; "ככל שאת יותר חדשה, גם כדי לחסוך לי הרבה עבודה, היו לי המון הוצאות על חשבוני" (ס' מחנכת א2).

"שהרבה פעמים אנחנו מוציאות מכספנו הפרטי... אז אנחנו קונות מכספנו" (ר' מחנכת ב1).

"אם תראי עבודת צוות של מחנכות זה פשוט מדהים ומרגש. זה לא ברור מאליו שאני פונה לחברה בסוף היום לעשות אתי תרגילים שאני מקבלת במשכורת והיא לא, וזה נעשה מצדה בהתנדבות... המורה המקבילה שלי יצאה לחופשת לידה ו-3 חודשים הרגשתי שאני מחנכת של שתי כיתות, כי המורה החדשה שממלאת את מקומה קשה לה וצריך להכניס אותה לתלם. ככה זה. היה לי מאוד ברור שאני אעזור לה. לא הייתי צריכה או חייבת לעשות את זה, אבל זה ברור לי שכך אני צריכה לנהוג"; "אלה לא שעות העבודה שלה (מורה מהצוות) בכלל. זה מעבר לשעות העבודה... אבל היא נשארה ועזרה לי. זה השילוב בתוך הצוות" (ש' מחנכת ו1).

"יש כאן מורות שלא יודעות להיות חולות. אין פה ימי מחלה. אני חושבת שזה בהרבה יותר מ-50 אחוז"; "אני רואה פה מורה שנשארת בזמנה החופשי להכין ילדים לחטיבה. המורה לאנגלית משקיעה שעות בתרומה לקהילה"; "במשך כל החופשה המורה שיצאה לחופשת לידה לא מוצאת לנכון לבוא, לראות מה קורה. זה מעצבן...אני חושבת שהיא תרגיש לא נעים (כשתחזור לביה"ס)...בוודאי שישאלו אותה...אני מדברת על סטנדרטים.... החוק אתה. אבל מי שעובד עם ילדים לא יכול לחשוב שזה כמו במשרד עם קלסרים שמחכים לו. זה ילדים!" (י' מחנכת א1).

מספרת ס' מחנכת א4 – חינוך מיוחד: "שאלו אותי חברים...מה גרם לך בביה"ס הזה, או בכלל מה יש בך שיוצר אצלך את המחויבות הזאת?...היה לי אפילו קשה להסביר את זה".

מקולותיהם של המרואיינים עולה תמונה ברורה ואחידה המשקפת השקעה ללא גבולות של זמן ושל כסף, ציפיות גבוהות ועזרה הדדית "בהתנדבות", הנתפסת כ"עבודת צוות" שזה "פשוט מדהים ומרגש". במידה רבה, נראה כי ה"לא סטנדרטי" בהקשר של המחויבות נתפס כ"סטנדרטי". ניכר כי הדוברים מודעים בהחלט לסטנדרטים הגבוהים של מסירות והשקעה המאפיינת את עבודתם החינוכית ולעומס הרב המוטל עליהם.

6. יחסי גומלין בין אחריות לבין גיבוי

לקיחת אחריות מצד המורים ומתן גיבוי מצד הנהלת בית הספר באים לידי ביטוי במערכת של יחסי גומלין. הגיבוי מחזק את היכולת לשאת באחריות. שהרי, לא די לצפות לנטילת אחריות מצד המורים, אלא, חובה לתת להם גיבוי מלא, כולל "הזכות לטעות".

המורים לוקחים אחריות כלפי תלמידיהם: "אם רואים ששכבה מסוימת לא מצליחה בשפה, אז כדי להרים את זה – המורות הולכות להשתלמות. אנחנו לוקחות אחריות" (ש' מחנכת 1), וזאת בהשפעת גיבוי שהם מקבלים מצד הנהלת בית הספר: "היא (המנהלת) נותנת לנו גיבוי רוב הזמן" (ס' מחנכת א2). ולהפך, הגיבוי המלא שהנהלת בית הספר מעניקה למוריה, מעצימה את תחושת האחריות שהמורים לוקחים כלפי תלמידיהם. ה', סגן המנהלת מגדיר את הנהלת ביה"ס "יד חזקה ויד עקבית" ומנמק: "החלטה היא החלטה וצריכים לקבל אותה ולעמוד מאחורי המורים. אם חס וחלילה קורה משהו וילד פוגע במורה או מישהו – חייבים לעמוד מאחורי המורים".

"אנחנו בעצם לוקחות אחריות עד הסוף, כי לא יכול שהיא (המנהלת) תסמוך עלינו ואנחנו לא ניקח את האחריות. זה מה שאנחנו עושות בסופו של דבר" (ב' מחנכת ב2).

"קודם כל יש פה תחושה שסומכים על המורים...אם אתה סומך על מורה – הוא ייקח את האחריות" (ט' מחנכת א1).

"הם (המורים) מאוד אחראים ומחויבים, כי כל הזמן הם מחפשים איפה להשקיע. אנחנו לא רואים את העבודה כאן של "יאללה, נבוא ללמד וזהו..." (ש' מחנכת ב1).

"אנחנו רוצים שהרכזים יידעו שזה באחריות שלהם... לרכזים קשה עם זה כי המורים הם חברים שלהם לכן קשה להם עם זה, אבל הם יודעים שהאחריות מוטלת עליהם" (ח' מנהלת).

"כשאתה (המורה) עומד מול הכיתה והאחריות שלך היא באמת להביא את הכיתה הזאת לתוצאות, לתת להם את המענה הדיפרנציאלי לכל ילד, להזיז אותו מהרמה שבה הוא נמצא? זאת האחריות שלך" (א' מנהלת).
"כשבאתי עם רעיון...הייתה פה רוח גבית מאוד חזקה של א' המנהלת...אבל אז האחריות מוטלת עלי..."(ר')

מורה לחינוך מיוחד).
"... במקום שבו מורה היא לא רק...והיא צריכה רק לאסוף את הנתונים של המבחנים ולהביא אותם אלי ובוה נגמר הסיפור, אלא במקום שבו היא מובילה תהליכים פדגוגיים, ומה שנמצא לה על הכתפיים זה באמת הובלה..." (ר מנהלת).

"כשאני נכנסתי לחדר המורים וראיתי שהשאיירו בלגן, אני יכולה לשלוח להם הודעה ולשאול: אנחנו מחנכים לאחריות ופה האחריות שלנו. בסימן שאלה-קריאה. הם (המורים) לא ברמה שהם ייעלבו מזה. אני חושבת שזה מחזיר אותם למצב של כל הזמן לשים את המראה מול העיניים ולהבין שיש לי אחריות, ומה לעשות – אנחנו מודל לחיקוי בכל תחום בביה"ס"; "אנחנו מתכנסים, מנתחים את התוצאות (של המיצ"ב). אני שואלת את המורים איפה האחריות שלהם? לכל אחד יש אחריות במקום שלו...כשאנחנו מנתחים, שיטת התירוצים לא קיימת בחדר, כי זה הכי נוח למורה מסוים להגיד קיבלתי את הכיתה הכי קשה...כשאני מנתחת את כל הפרמטרים, אני שואלת: מה לדעתכם עשיתם נכון ומה היום הייתם עושים אחרת, כדי שהנתונים ייראו אחרת...אנחנו מדברים כל הזמן על אחריות...ערך האחריות יתנגן להם בכל רגע" (ז' מנהלת).

אכן, ערך האחריות מתנגן היטב גם מקולה של סגנית המנהלת: "למשל היה לנו עניין עם ה-look של חדר המורים. דיברנו על זה בקטנה, אבל זה בתחום האחריות. כי כשאתה מסיים לשתות את הקפה שלך ומשאיר את הכוס המלוכלכת על השולחן - זה משהו שלא אמור לקרות. הכוס לא אמורה להישאר שם. היא אמורה להיזרק לפח האשפה...אני אומרת הפוך מכך שיש פה מעט מאוד דרגות חופש לא להיות אחראי, לאדם יש פה את כל החופש להיות הכי אחראי שהוא יכול" (ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"כל החופש להיות הכי אחראי" מתאפשר בבתי הספר שבהם ביקרנו הודות לשיתוף המורים בתהליכי קבלת החלטות ובחתימה מודעת של המנהלות לפיתוח הנהגה מקומית מובילה בבית ספרן.

7. הנהגה מובילה

כל ארבע המנהלות מודעות היטב לחשיבות של הצמחת רעיונות מהשטח, פיתוח תהליכים פדגוגיים מלמטה ושיתוף המורים בתהליכי קבלת החלטות. לכן, הן חותרות באופן יזום, "מתוך הבנה ניהולית", לגיבוש הנהגה מקומית מובילה בבית ספרן:

"אם הייתי צריכה לשבת רק עם ה"מטבחון" בלי...היה לי הרבה יותר קל. אבל מתוך הבנה ניהולית שאני צריכה את ההתנגדויות האלה, שבסופו של דבר כדי להוביל תהליכים בצורה משמעותית, זה הכי נכון לעבוד ככה, אז אני נשארת עם זה"; "אתם שומעים גם פה את עניין הטרמינולוגיה. אין...כזו (רכזת) בביה"ס. יש מובילות. זאת אומרת...היא מובילה תהליכים פדגוגיים, ומה שנמצא לה על הכתפיים זה באמת הובלה, והעניין של ביטויי יכולת מנהיגות כאלה ואחרים, הוא משהו מאוד חזק כאן בביה"ס"; "הקהילה כוללת בתוכה את מובילות התחום - לפי דיסציפלינות...סגנית ויועצת...קודם כל שהקהילה המובילה תהווה איזשהו סוג של מודל למה המובילות צריכות לעשות בקהילות שלהן. זה דבר אחד. אבל הכי חשוב זה קודם כל שאני כמנהלת לא עובדת לבד. כדי להוביל ולקדם את ביה"ס ולקבל החלטות, אני צריכה את צוות רחב" (ר' מנהלת).

"זה תמיד אחריות שלי ושל ר' (המנהלת). תמיד האחריות היא אחריות משותפת"; "כשאנחנו מדברים על הובלה, אני חושבת שבכל ארגון צריך שיהיה סוג של מנהיג, שהוא לא יעשה את הדברים לבד, אלא הוא ינסה לבדוק ולראות איך הוא מוביל יחד אתו את הצוות, תוך כדי הנעת תהליכים, תוך כדי שיתופי פעולה. מה זה אומר מבחינתנו מובילות? זה אומר שאנחנו אלה שעומדות בראש התחום או בראש מבחר תחומים. התפקיד שלנו זה לרכז את כל האנשים בקבוצה ששייכים לאותו תחום ולראות איך יוצרים סוג של סינרגיה, סוג של שיתוף פעולה, משהו שמרכז את הכול כביכול, ויוצר שיתופי פעולה והנעת תהליכים ביחד"; "כשדיברנו על להוביל תחום, שבעבר או בבתי ספר אחרים שבהם עבדתי זה היה נקרא רכזת שככה. כאן בביה"ס ש' זה לא רק לרכז, אלא בעצם להוביל את הצוות לשינויים, להוביל להתפתחות, להוביל כל מיני תהליכים שגורמים גם לילדים להתפתח מבחינת הלמידה והלמידה המשמעותית שלהם" (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"ז' (המנהלת) מבזרת אלי, אני מבזרת בהמשך לרכזים שלנו" (ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).
"אמרנו: או-קיי, אם זה משהו משותף שעלה מכל הצוות, ואנחנו צוות די גדול – כנראה שזה היה נכון. לא בספרים ולא קראנו מאמרים, אבל זה היה חכמת ההמונים...עשינו עבודה תהליכית של צוותים, וראינו מה עלה הדירוג בין חברי הצוות" (ח' מנהלת).

"כן (המורים) היו שותפים לבחירה בשיטה הזאת של מכוונות עצמית). זה התחיל עם קבוצה מצומצמת שבה אני, ח' (המנהלת) ועוד מורה. אז עברנו לצוות מוביל ואז חיברנו את זה עם ההורים כדי לתת להם תמונה ברורה לאיזה כיוון המורים רוצים להגיע... הם (המורים) היו חלק מכל הבנייה...כמעט כל המורים משתתפים בתהליך הזה..."; "על זה (PBL - למידה מבוססת פרויקטים) החליט הצוות המוביל. המנהלת הביאה את זה קודם

לצוות מצומצם, אחר כך לצוות מוביל וכך החליטו"; "ראיתי כבר מנהלים שהיו פחות דמוקרטיים" (ה' סגן מנהלת).

"זה (להיות חברת צוות ניהול) אומר שיש לנו ישיבה אחת לשבועיים. ח' (המנהלת) מביאה את הנושאים ואנחנו עוזרים לה לקדם פה כל מיני דברים. לא לגבי כל דבר היא מחליטה בעצמה. היא רוצה לשמוע עוד דעות. יש דיונים. אלה נושאים שהיא מביאה לישיבה בפני צוות הניהול, והיא רוצה שנעשה ישיבה משותפת על דברים שצריך להכניס למשל לביה"ס" (ש' מחנכת 1).

"יש צוות מוביל שהוא מורכב מרוב הרכזות שנמצאות בביה"ס – רכזות פדגוגיה, רכזות של החינוך המיוחד, צוות די גדול שיושב יחד עם ח' (המנהלת), יחד עם הסגנים שלה ופעם בשבוע או פעם בשבועיים דנים בכל מיני עניינים, וכשיש עניינים שצריך לפתוח אותם מול כולם יש ישיבה במליאה" (מ' כיתה ג).

"אני שותפה מלאה עם א' (המנהלת). המסר שלה הוא שוויון מלא" (ס' מורה לאנגלית וסגנית מנהלת). אכן, המסר של "שוויון מלא" בא לידי ביטוי בשותפות בין המנהלות לבין סגניותיה, ומועבר בשיטת המניפה לבעלי תפקידים אחרים ומהם למורים: "המנהלת היא שמובילה את כל התהליך ואנחנו כמובן צריכות לשגרר (לשמש שגרירות ולהעביר) את זה בקהילות שלנו, להטמיע את כל זה" (י' רכזת מדעים).

ברם, סוגיית השותפות והשאיפה ליצירת מנהיגות בית-ספרית, היא עניין מורכב, ה'נתקל בלא מעט קשיים". שכן, היא נעה בין וולונטריות - "כי לא כולן נמצאות במקום הזה", לבין ציפיות מובנות - "מה שהייתי רוצה לראות בביה"ס שלי", כפי שמיטיבה להסביר ר' המנהלת: "...העניין של ביטויי יכולת מנהיגות כאלה ואחרים, הוא משהו מאוד חזק כאן בביה"ס. הוא מאוד חזק מצד אחד ומצד שני הוא נתקל בלא מעט קשיים, כי לא כולן נמצאות במקום הזה. זה שאני רציתי שזה יקרה – לא בהכרח אומר שיש לי את כל ההון האנושי שמתאים לזה. אני צריכה להבין איזה דרך צריכה לעבור כל מובילה באשר היא כדי שזה באמת יקרה מה שהייתי רוצה לראות בביה"ס שלי".

עדות מעניינת לחשיבות הרבה המיוחסת למנגנון ה"הנהגה המובילה" בבתי הספר הנחקרים קשורה לאי הגדרת חזון בית ספרי. בכל ארבעת בתי הספר אין חזון כתוב ועדכני. בכלם, החזון מצוי בסוג של "תהליך בנייה", ומוגדר כצומח ומתגבש תוך כדי עשייה פדגוגית-חינוכית משותפת. תהליך פיתוח החזון הבית ספרי מהווה חלק מרכזי מתהליכי העבודה השוטפת של ההנהגה המובילה. כלומר, ההנהגה המובילה אינה מתפקדת רק בשלבי ביצוע ומימוש של חזון כתוב ומוגדר מראש, אלא ובעיקר, בשלבים של יצירת החזון והגדרתו:

"השנה נפל לי האסימון ואמרתי: רגע, בעצם אנחנו עובדים על החזון. בעיקרון הפדגוגי ובכל מה שאנחנו עושים יש חזון. צריך אולי רק לנסח אותו כמו שנראה חזון, אבל זה דווקא נחמד כי זה נעשה מלמטה" (ח, מנהלת).

"אני חושבת שהחזון (הבית ספרי) הוגדר על ידי כולנו. יש איזשהו שיח מתמיד... כולנו תרמנו למסמך החזון, בשיתוף פעולה. יש פה צוות מורים ענק, כ-80 מורות, וסביר להניח שכל אחת תפגוש את זה בדרך אחרת, אבל היו ישיבות שכללו את כל המורות וכל אחת יכלה לתרום ולהוסיף. זה לא משהו שהונחת עלינו מלמעלה..." (מי) מחנכת (ג).

ואכן, חזון כתוב ש"הונחת מלמעלה" פחות מחייב את המורה, שלא הייתה שותפה להגדרתו, ומשרת בעיקר את התחושה שכביכול הוא ממומש - כי הוא כבר כתוב ומוצהר. לעומתו, חזון בית ספרי הצומח ומתגבש מלמטה, בשותפות מלאה של צוות המורים, מחזק את מנגנון השקיפות, מגדיל את המחויבות ומבסס את הציפיות המובנות בבית הספר.

אולם, הנהגה מובילה מתנגשת עם סמכות עוצמתית של מנהלת בית הספר ואנו למעשה חווים מערכת, שעל פניה משקפת כאמור דואליות. "רוח הדואליזם" באה לידי ביטוי מובהק, למשל, בסוגיה הסבוכה של שותפות בתהליכי קבלת החלטות, כפי שמעידה סגנית המנהלת: "...אבל צריך שזה יהיה אדם אחד שירכז את הכול ושהוא יהיה כביכול "אמא" של אותה קבוצה, אבל שהוא לא עובד לבד, אלא עובד בשיתוף פעולה וביחד" (ג) מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

באווירת המשפחתיות הבית ספרית, צריך שתהיה "אמא" שתרכז את הכול, אבל שלא תעבוד לבד, אלא בשיתוף פעולה וביחד. בעדויות שלהלן ניכר כי לצד השותפות והאצלת סמכויות מצד המנהלת, יש צורך באישורה "מלמעלה" ל"כל דבר", ובסופו של דבר "היא" מקבלת את ההחלטות הסופיות:

"היא (המנהלת) מאצילה (סמכויות) אבל זה נעשה ביחד. היא מאצילה אבל אני חוזרת אליה לאשר כל דבר. אנחנו בשותפות. אין דבר כזה שאני סגרתי איזשהו עניין וא' (המנהלת) לא תדע על זה, או להיפך - שא' לא עדכנה אותי"; "אנחנו כולנו מחויבים. זו החלטה שנעשתה בביה"ס שכולם נוגעים באיזשהו פרויקט... כל חדר המורים קיבלנו החלטה, שמלמעלה הייתה של ז' (המנהלת), שהיא מכניסה את זה לביה"ס... להכניס את ה-PBL" (ס') מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"נתחיל מעניין מקבלי החלטות. מה לעשות יש מנהיג עומד בראש והוא זה שמקבל החלטה כאן ועכשיו לגבי דברים מסוימים, אז הוא מקבל. אבל גם אם הוא מקבל הוא בא ומשתף את הקהילה המובילה בהחלטות ולמה זה קרה. רוב ההחלטות מתקבלות כאשר אנחנו יושבות יחד אחת לשבוע בערך... אנחנו הרי מביאות את הקושי שחווה הצוות ורוצות לשתף. אנחנו מביאות את הקולות של הקהילה שלנו, הקהילה המובילה... יש דיון. לפעמים אנחנו גם מצביעות בעד ונגד. דנות על הנושא ואז מתקבלת החלטה שמשותפת לכולם באיזשהו אופן. לפעמים זה החלטת הרוב או... יש דברים שר' (המנהלת) מחליטה כי מהמקום שבו היא יושבת היא חושבת שכך זה נכון, כי בסיכומו של דבר היא צריכה להוביל" (ג') מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"המנהלת מחליטה. כל אחת בתורה מדברת ואומרת מה עמדתה ובסופו של דבר מסכמים והמנהלת היא המחליטה... "היא (המנהלת) בסופו של דבר סוגרת את הישיבה" (י' רכזת מדעים).

"אני יכולה לומר שחלק מקבלת ההחלטות לגבי דברים כאלה נעשית במידה רבה מאוד אחרי איזשהו **דיון משותף**. זאת אומרת, **ההחלטה היא בפירוש של המנהלת א'**. אבל כן יש פה איזשהו מקום לדינמיקה של שיח, אם זה יחד עם ס' סגנית המנהלת ועם עוד מורות" (ר' מורה לחינוך מיוחד).

"...יש דברים שחשוב לי שהצוות יהיה שותף להחלטה. כמנהל חדש צעיר אתה עובר תהליך ואתה מבין שבעצם **אתה חייב לשתף את הצוות. אין מה לעשות...**" (ח' מנהלת).

ח' מפרטת את דבריה הנ"ל ומביאה דוגמה: "ביקרנו (מנהלי בתי ספר) בשני בתי ספר שהפעילו את תכנית ה-PBL שם ומאוד התרשמתי וזה נראה לי "תפור" לצרכים של ביה"ס שלנו. הבאתי את זה בפני הצוות המוביל והייתה התלהבות...למליאת המורים עוד לא הבאנו את זה. זה בשיטת המניפה – הם מדברים על זה בצוותים שלהם...". נראה כי ההחלטה להכניס את תכנית ה-PBL לבית הספר גמלה בלבה של המנהלת כבר בעת הביקור שערכה עם מנהלי בתי ספר. היא "מאוד התרשמה וזה נראה לה תפור לצרכים של ביה"ס שלה". אך, בגלל החשיבות של השיתופיות ועבודת צוות, הביאה את הרעיון בפני הצוות המוביל של בית הספר והם "מדברים על זה בצוותים שלהם". לכאורה ההחלטה התקבלה ב"שיטת המניפה". כך או כך, בבית ספרה של ח', חברי צוות ההוראה דווקא חשים שותפים לתהליכי קבלת החלטות:

"(החלטות מתקבלות) מתוך מתן יד חופשית לדבר שהוא טוב לילדים וטוב מבחינה חינוכית"; "אם המנהלת רואה שזה משהו שיכול לקדם את הילדים מבחינה לימודית, חברתית ואישית – היא בטח תסכים אתם. אולי אין משאבים לרעיון מסוים, אבל לא ראיתי שהיא מסרבת למישהי מהמורות...אם זה משהו שכל בית הספר עובד ביחד, אז המנהלת יושבת עם זה, מביאה את זה לצוות ניהול ואנחנו מחליטים אם זה משהו שרוצים לעשות...זה נעשה בהתייעצות עם ועד המורים, המנהלת ואני. לפעמים המנהלת מחליטה לבד, לפעמים זה בשיתוף ועדה. אם זה משהו גדול ומשהו שישפיע על כל בית הספר – הצוות מחליט. יש לגמרי (מקום לקולות של מורים, לא רק בעלי תפקידים)...יש מקום לכולם (לקולות אחרים של מורים)" (ה' סגן המנהלת).

"אני בצוות המוביל שכולל רכזים בעיקר, רכזי מקצוע, רכזי שכבות, ושם יש לא מעט החלטות שצריך לקבל, ואנחנו שותפים להחלטות האלה, ביחד מחליטים, וכמובן מנמקים. הרבה פעמים ההחלטה היא לא...בשלב של צוות מוביל, ואנחנו חוזרים בחזרה אל רכזי השכבות ורכזי המקצוע, מה היה שם ושוב דנים וחושבים...חזרנו לצוותים וכל אחד מאנשי הצוות העלה את הדברים, דנו בזה, החזרנו בחזרה אל הצוות המוביל, ישבנו ושוב עלו הדברים ועדיין לא התקבלה החלטה, ורק אחר כך ההחלטה נשלחה לכל המורים ורק אחר כך נשלח להורים מה הייתה ההחלטה. כך שבהחלט ההחלטות נעשות מתוך שיקול ושיתוף. אני תמיד מרגישה שמשתפים אותנו. וגם ההיפך, אם אני מביאה משהו משלי וחי' (המנהלת) מקשיבה, שומעת, תמיד מעודדת, תמיד מחבקת: תספרי, תשתפי, תגידי גם לאחרות שיעשו כך" (ב' מחנכת ב2).

"יש כמה דרכים (לתהליך קבלת החלטות בביה"ס). יש צוות מוביל שמורכב מרכזת של כל שכבה ומכל בעלי התפקידים בביה"ס...כל אחד שרוצה להצטרף לפגישה מסוימת, אם יודעים שהיום מדברים על נושא מסוים ועל

החלטה בעניינינו, **אתה יכול לבוא ולהגיד את דברך**. יש החלטות שזה מצומצם מדי להחליט ככה, אז מביאים את זה למליאת מורים רחבה..."; "זה דבר שמאוד משפיע...יש גם את ההקשבה לאנשים וגם את המסקנות מדברים שהיו. זה לא אחיד. לפעמים זה הצבעה, לפעמים זה דיאלוג עד שמגיעים לאיזשהו קונצנזוס. אני לא חושבת שיש עם זה בעיה. אף פעם לא הרגשתי שזה נכפה, שהחלטה נכפית. יש המון הקשבה מצד המנהלת" (ט' מחנכת א1).

"ישבנו וחשבנו, והרבה מהתהליך נעשה חלק בצוות המוביל וחלק עם כל המורים..."; "ח' (המנהלת) הביאה את זה בפני הצוות ושנבחר באיזה תחום ביה"ס בא לידי ביטוי...יש דיון, שבו כל אחד מביע את דעתו. בדרך כלל ההחלטה שנבחרת היא מה שהרוב בחרו... אבל לא רק לפי הרוב, כי עשינו לפני חשיבה...האמת שאף פעם לא נוצר מצב כזה. ח' (המנהלת) מביאה את הנושא לדיון של הצוות המוביל ולרוב זה מה שהרוב קובע. אבל שוב, זה לא אומר שזה סתמי. יש מאחורי זה חשיבה משותפת" (ש' מחנכת ו1).

נראה כי גם אם "הרוב קובע את מה שהמנהלת קבעה מראש", המורים מצדם אינם חשים שהחלטות נכפות עליהם, כי "יש מאחורי זה חשיבה משותפת".

גם בבית הספר ש' תחושת המורים היא: ש'הרבה פעמים אנחנו כן משפיעים על ההחלטה":

לפעמים היא (המנהלת) אולי באה עם תפיסה מראש ואנחנו מדברות, ולא תמיד מה שאנחנו אומרות מתקבל. אבל יש הרבה פעמים שאנחנו כן משפיעים על ההחלטה" (י' רכזת מדעים).

אכן, בביה"ס ש' המנהלת אינה כופה את החלטותיה על המורים. אך, בכל פעם שהיא נתקלת ב"התנגדות או באיזושהי בעיה", היא משכנעת אותם, באמצעות שיח משותף, בנחיצות העניין, וכך מקדמת "המון תהליכים בביה"ס": "לי חשוב לספר שהנושא של ה"לשם מה?" בכל מה שאני נתקלת, אם זה התנגדות או איזושהי בעיה, אני מחזירה אותנו אחורה ושואלים: לשם מה זו שאלה שסייעה לי לקדם המון תהליכים בביה"ס"; "כאשר עולה שיח כזה, אם הוא ויכוח כזה או אחר – אנחנו שואלים "האם זה יקדם את המטרה הזאת...האם זה באמת יכול לסייע לנו". מדברים"; "אני לא עושה החלטות בדמוקרטיה, אבל אני מקשיבה. העניין של ההקשבה הוא מאוד מאוד חזק. אני מנסה להבין מה יש שם בהתנגדות הזאת" (ר' מנהלת).

תקציר דיון שהתקיים בקהילת למידה א-ב בביה"ס ש', ממחיש היטב את הדואליות בסוגית השותפות בתהליך קבלת החלטות בביה"ס ואת עדותה של המנהלת לפיה: "אני לא עושה החלטות בדמוקרטיה", אבל: "אני מנסה להבין מה יש שם בהתנגדות הזאת":

מחנכת: "אני רוצה להגיד שממש הוקל לי שירדנו מכל העניין של ה-PBL... גדול כפרויקט... והתחלנו מלמטה. זה מאוד הרגיע".

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "ראשית, אני לא חושבת שירדנו מהפרויקט. אני דווקא באופן אישי מרגישה שה-PBL ברמת הכיתה יותר קשה לי ליישם אותו. מאוד מפחיד אותי לעשות אותו ברמת הכיתה. אני

מניחה שאנחנו נעשה את זה. אני לא יודעת ברמה של שיעור איזה דגשים לתת ל-PBL, אם כל המרכיבים של למידה ב-PBL, אני לא יודעת על מה לשים דגשים ברמה של 45 דקות של שיעור".

מחנכת: "הייתה החלטה לשיעור?"

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "כן. הייתה החלטה. אנחנו (צוות ההנהלה) גם בנינו ונראה לכן. לא עשינו את זה אבל יש לנו כבר יחידת שיעור, מערך שיעור שיצרנו. אני אעלה את זה עוד מעט ואז נוכל לשתף אתכן ואולי זה יעזור לכם בבנייה של חלק מערך השיעור הזה של ה-PBL".

מחנכת: "עדיין לא ברורה לי הציפייה מאתנו".

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "מה לא ברור לך?"

מחנכת: "אין פה שום דבר רשמי. היו דיבורים סמי-רשמיים על זה שנעשה פרויקט מחצית. אחר כך התחילו להתגנב..."

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "למה להתגנב? אמרנו חד משמעית".

מחנכת: "כן, אבל אמרת שהפרויקט הגדול עוד לא ירד. אני לפחות, כשהעלית את זה בפנינו, הבנתי שזה עדיין בגווי האפור, שכאלו עדיין אין ציפיות גמורות שההוראה תהיה מעורבת עכשיו, שחלק מהשיעורים יהיו PBL. לא ברור לי איך להתנהל בתוך הדבר הזה כל כך".

בקטע הדיון שלעיל, ניכר כי המחנכת לא הייתה מודעת לעובדה שכבר התקבלה החלטה לגבי ה-PBL, והיא דווקא חשה הקלה ("...ממש הוקל לי"; " זה מאוד הרגיעני") ש: "ירדנו מכל העניין של ה-PBL... והתחלנו מלמטה". כשמובילת קהילת א-ב מבהירה שכן התקבלה החלטה וצוות ההנהלה כבר בנה תכנית ויראה אותה למורים ("אנחנו { צוות ההנהלה } גם בנינו ונראה לכן"), המחנכת מדגישה שהציפייה מהמורים אינה ברורה לה ואף מתארת את קבלת ההחלטה כ"התגנבות" ("היו דיבורים סמי-רשמיים על זה שנעשה פרויקט מחצית. אחר כך התחילו להתגנב..."). מובילת הקהילה דוחה את הגדרתה של המחנכת ("למה להתגנב? אמרנו חד משמעית") ומנסה להבהיר שוב את "העניין שלא ברור לחלוטין":

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "אני אבהיר שוב את העניין שלא ברור לחלוטין: בשלב הזה לא קיבלנו בינתיים שום הוראה שאנחנו צריכות לעשות את ה-PBL ברמה של למעלה משיעור. זה עדיין לא נפסל. אני הייתי רוצה דווקא בשבילכן שבמולדת כן תינתן לכן האפשרות לעשות PBL, כי אני חושבת שזה מקסים לעשות PBL במולדת. זה יהיה מקסים בשבילכן לבטא את המולדת שעוד לא לימדתן".

מחנכת: "אבל דווקא הגענו למסקנה ולא קיבלנו תשובה סופית מר' (המנהלת)".

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "את פנית לר' (המנהלת)?"

מחנכת: "אני פניתי על התעודה לר'. אמרתי שלא לימדנו, והיא אמרה שהיא בהחלט מסכימה שהלימוד צריך להיות מרוכז יותר כמו שדיברנו, שאספנו שעות מולדת שהקדשנו אותן בעצם לשפה, ולכן הסברתי לה למה לא

לימדנו במחצית א', אבל לא פיתחתי אתה מעבר לזה את ה...יש ציפייה שנעשה פרויקט ארוך? זה לא שאני פספסתי משהו? אין עדיין החלטה".

מהשיח הנ"ל עולה כי ההחלטה אמורה להתקבל בצוות ההנהלה ולעבור כ"הוראה" למורים ("בשלב הזה לא קיבלנו בינתיים שום הוראה"). למרות שהמחנכת פנתה ביוזמתה למנהלת וניסתה להשפיע על ההחלטה ("אבל דווקא הגענו למסקנה"; "יולכן הסברתי לה למה"), היא אינה מעורבת בתהליך, אינה יודעת מה הציפייה ממנה ומחכה לתשובה סופית מהמנהלת ("יולא קיבלנו תשובה סופית מר"). מובילת הקהילה כבר מנמקת את ההחלטה, שבשלב הזה טרם ניתנה כ"הוראה" אך עדיין לא נפסלה ("זה עדיין לא נפסל"), בכך שזה דווקא בשבילך, המורות, כי היא חושבת ש"זה מקסים" ("אני הייתי רוצה דווקא בשבילכן שבמולדת כן תינתן לכן האפשרות לעשות PBL, כי אני חושבת שזה מקסים לעשות PBL במולדת. זה יהיה מקסים בשבילכן לבטא את המולדת שעוד לא לימדתן").

הדיון ממשיך בניסיון של מובילת הקהילה להרגיע את המחנכות (לא צריך לפחד מהמילה הזאת. אני חושבת שאנחנו עושות אחלה שיעור ושלושתנו מרגישות טוב ונוח"; "...אנחנו צריכות אולי להיפגש אחד על אחד, כדי שאולי נרגיש יותר בנוח עם המילה הזאת... אם אנחנו מפחדות, ..."), ולהדגיש את האפשרות שלהן לבחור תחומים ו"לקחת את זה" לאן שכל אחת רוצה:

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "אין עדיין החלטה לגבי לעשות פרויקט ארוך, אבל אנחנו כן צריכות לבנות את השיעורים שלנו ברמת ה-PBL. בסדר? לא את כל השיעורים כמובן, אלא לבחור אולי 3 תחומים, תחומי דעת שונים, ולעשות שיעור PBL וכל אחת יכולה לקחת את זה לאן שהיא רוצה. אנחנו למדנו PBL שנה שלמה ואנחנו אמורות לדעת. אני בטוחה שיש כאן סוג של סלקטיביות גם בלמידה שלנו את ה-PBL. שכל אחת תיקח את ה-PBL לאן שהיא רוצה – או ברמה של קהילה, או ברמה יחידה שכל אחת תבוא ותיתן את שלה לשיעור שתבנו ביחד. אנחנו יודעים מה זה PBL. לא צריך לפחד מהמילה הזאת. אני חושבת שאנחנו עושות אחלה שיעור ושלושתנו מרגישות טוב ונוח. ברמת התיאוריה עוד לא יישמנו...אנחנו צריכות אולי להיפגש אחד על אחד, כדי שאולי נרגיש יותר בנוח עם המילה הזאת. מי שלא חווה את התהליך שחוינו בשנה שעברה ב-PBL, אם אנחנו מפחדות, ...".

מחנכת: "אני לא רוצה שבסוף, ממש קרוב לפסח תגידו לי שאני צריכה לעשות פרויקט PBL. זה בדיוק מה שאמרתי על החוסר בהירות. אמרו: תתחילו שיעורים, אבל לא הורידו את זה".

מחנכת: "בואי נצא מתוך נקודת הנחה שבטוח שבסוף מאי לא יגידו לנו שעשינו פרויקט של חודשיים...שוב אני אומרת: אם מחליטים לרדת מזה, אז... יש פה חוסר בהירות".

מחנכת א' ומובילת קהילת למידה א-ב: "אני אבדוק את זה. אני אשאל...".

קיימת הכרה בחשיבות של שותפות בתהליכי קבלת החלטות ובצורך להבין התנגדויות - ולכן, הנטייה של המנהלת להסביר את הדברים "באופן שלא עורר התנגדויות", קשורה בקשר ישיר למנגנון של **הבניית ציפיות** מחד גיסא ושל **תמיכה והכלה** מאידך גיסא, המאפיין את בתי הספר הנחקרים:

"אני לא חושבת שזה גורף (תהליך קבלת החלטות בביה"ס). לפעמים זה כך ולפעמים זה אחרת. אני חושבת שגם **אם לפעמים זאת החלטה של המנהלת**, אז היא אומרת: הפעם החלטתי לקחת לידי את ההחלטה, כי ככה וככה, **והיא מסבירה למה, באופן שלא עורר התנגדויות**. לפחות גם אם חשבתי אחרת...אף פעם לא היה לי שהיא מחקה את דעתי, גם אם היא חשבה אחרת ובסוף עושים מה שהיא חשבה. לא יצאתי בהרגשה שהגזימו. היחס הוא תמיד מאוד מכבד" (ט' מחנכת א1).

מנגנון ה"הנהגה המובילה" משלב את הניתוח המבני עם הניתוח הפרסונאלי ומבליט את החשיבות של מערכת מבנית, המשלבת בין מנהיגותה של המנהלת לבין הפעילות השוטפת בבית הספר. ביטוי מבני כשלעצמו, במקרה זה "הנהגה מובילה", אינו מבטיח את הצלחת בית הספר, אלא נותן ביטוי מבני למנגנונים האחרים שנחשפו כאן.

8. תמיכה והכלה

באווירת השייכות המשפחתית-חברית, ה"נעימה" וה"חמה", הסמכות העוצמתית של המנהלות מאפשרת להן להפגין יכולות תמיכה והכלה מרשימות. כשכל צוות ההוראה מעריך ומעריך את מנהיגותה של המנהלת, סוגיית התמיכה וההכלה הופכת מובנת מאליה:

"...בית ספר הכי מכיל בעולם" (ר' רכז מדעים).

"אני באמת מרגישה שהיא (המנהלת) נותנת את **מלוא התמיכה**" (ב' מחנכת ב2).

"היא מנהלת **מכילה**, מקבלת ונותנת לנו לחלום ולהגשים את החלומות שלנו"; "... יש פה צוות **מכיל**...תומך" (א' מורה למדע וטכנולוגיה).

"הבחירה יכולה להתקיים רק במקום שיכול **להכיל** את הבחירה... **המקום יכול להכיל** את זה. אני לא בטוחה שאם היינו במסגרת אחרת היינו יכולות ליישם את זה" (מורה, מתוך דיון בישיבת צוות).

"אצל א' (המנהלת) גם תמיד דלתה פתוחה בפנינו לשמוע, להקשיב. אם יש קושי כלשהו אז כמובן למצוא מענה לקושי. אין פה יחסים של בעל מרות או אוטוריטה ברמה של "אל תיגש אלי". אין פה קודים שאני מרגישה שאל א' אני צריכה לפנות אחרת. יש הבנה, **הכלה מצדה. האווירה היא נעימה**. אין לי עם מה להשוות את האווירה כאן, כי אני מאז ומתמיד בביה"ס הזה"; "יש בביה"ס כאן משהו מאוד **מכיל** ומאוד עוטף...היום, כשאני מקבלת את המורות החדשות, אני מאוד מנסה להחזיר באותה מידה **חמה** שקיבלו אותי"; "**היא** (המנהלת) **מאוד מכילה**, מאוד עוזרת, מפרגנת, היא מאוד שם בשבילנו"; "...מאותו רגע שכף רגלי דרכה פה בביה"ס אמרתי שיש משהו מאוד **מכיל** בביה"ס..." (ר' מחנכת ב1).

"אני מרגישה שמקשיבים לי כאן בביה"ס. מאוד מקשיבים. בקטע הזה ז' המנהלת מקסימה והיא מאוד תומכת ונותנת מענה איפה שצריך"; "... המורה החדשה שחנכתי אותה בשנה שעברה, הייתה לה המון תמיכה... יש המון תמיכה בביה"ס" (א' מורה למדעים).

"זאת תמיכה שפשוט נתנו לי. בדברים שמצאתי קושי, נתנו לי את התמיכה. תמיד יש עם מי לדבר, תמיד יש עם מי להתייעץ. אין כאן להיות לבד. אף פעם לא הרגשתי שאני לבד ואני לא יודעת מה לעשות" (א' מורה חדשה, מחנכת ה).

"זה שיח מתמיד של הקהילה המובילה עם המורות – במה אתן צריכות עזרה? מה הייתן רוצות? מה חשוב לכן? זאת תמיכה מסוג אחד, שבאה יותר על רקע רגשי-חברתי...לא צריך להישען על כך שרק המורה תדע לבוא ולהגיד "אני צריכה תמיכה", אלא גם צריך לעצור ולשאול: האם את צריכה תמיכה?"; "...ההבנה שמורה חדש שמגיע לביה"ס זקוק לתמיכה, ולכן מוצמדת לו מורה חונכת וכמובן התובנה שיש קהילה לומדת, ויש לה תמיכה באופן טבעי פעם בשבוע והיא תוכל להביא את ה... כמובן שיחות אישיות שלי, של היועצת עם מורים חדשים" (ר', מנהלת).

כאנטיתזה לסמכותיות, גם כאשר "הכול מורכב" והמורים מגלים התנגדות להחלטות מסוימות או אפילו חשים "בעייתיים", מתוך הכרה בחשיבות השיתופיות וביצירה של מנהיגות מובילה, הנהלת בית הספר מקפידה להקשיב, להבין את הקשיים ומטיבה להכיל את כולם:

"...באמת, אני אומר בכנות. זה נשמע בהומור, אבל זה בכלל לא. הוא (ביה"ס) מכיל אפילו אותי. הכול מורכב בדברים האלה. המנהלת צריכה להכיל את כולם והכל כל יום" (ר' רכז מדעים).

"מאוד הערכתני את המנהלת על זה שהיא הייתה מאוד שקטה ואסרטיבית והעמידה דברים במקומם, ואפשרה לאנשים שהם יותר שקטים ודעתם שונה, למשל אני, להביע את דעתם" (ט' מחנכת א1).

"... אבל היחיד הזה (המתנגד) תמיד נשמע קולו. אף אחד לא משתיק אותו... אתה יכול להגיד והכל מותר להגיד ואף אחד לא... בבית הזה מותר לומר הכול"; "... יש כל מיני דעות – דעות לכאן ודעות לכאן...אני חייבת להגיד שאם בקהילה המובילה הבנות שיושבות בה מפנימות ומבינות למה זה חשוב מה שקורה – זה מוטמע יותר טוב בחדר המורים. אם לא – זה לא מוטמע בחדר מורים" (ס' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"... לא מעט פעמים אני יכולה לומר לך שכשחשתי שההתנגדות באה ממקום אמיתי, של דברים שאני לא רואה והן כן רואות – ירדתי מזה...חשוב לי גם המקום שקודם כל זה שאני מנהלת לא אומר שאני יודעת הכול... אני מנסה להבין עד הסוף...יכול לקרות מצב שאני אומר להן: תשמעו, לא נראה לי שזה יעבוד. אבל אני רוצה להיות במקום שגם מאפשר את הטעות, כדי שלא ירגישו שהמנהלת בולמת אותם והמנהלת מהווה איזשהו קיר חוסם שאם זה לא נראה לה – אז זה לא קורה"; "כי אחרת... אם נתנו מקום למורות לקטר – ושם הן יהיו כל

הזמן. המקום של להבין שאם המורה מעלה קושי אז **אנחנו צריכות להבין מה הקושי**, אבל איך אנחנו **עובדים עם הקושי** הזה ומהמקום הזה מתקדמים **ולא לתת לקושי להרפות את ידינו**... (ר', מנהלת).

העדויות הנ"ל מצביעות על מנגנון מבוסס של תמיכה והכלה, המתקיים לא רק בשם אוירת המשפחתיות החמה, אלא ובעיקר, לשם התמודדות מושכלת עם התנגדויות וקשיים: **"עובדים עם הקושי"**, כדי **"לא לתת לקושי להרפות את ידינו"**. באופן יזום ומודע, הנהלת בית הספר קשובה ותומכת, כדי שהמורים **"לא ירגישו שהמנהלת בולמת אותם והמנהלת מהווה איזשהו קיר חוסס"**. ואכן, המורים מצדם אינם חשים **"קיר חוסס"**, אלא, בדיוק להפך, תחושת ביטחון, שסומכים עליהם, מאמינים בהם, מעצימים אותם ומשמישים להם עוגן: **"בדרך כלל...עוברים דרך חי' (המנהלת)...ובעצם זה עוגן, זה מקור לביטחון. זה לא שאני לבד..."** (מ' מחנכת ג3). למנגנון התמיכה וההכלה שתואר לעיל יש זיקה ישירה לפיתוח הזהות המקצועית של המורה בבית הספר.

9. זהות מקצועית ופיתוח מקצועי של המורה

בכל בתי הספר בהם ביקרנו, מתפתחת הזהות המקצועית של המורים בשני מסלולים - **מסלול ראשון**, הכולל את השתתפות המורים בהשתלמויות חוץ בית ספריות ופנים בית ספריות, ו**מסלול שני**, מורכב הרבה יותר, הכולל חלק מהמאפיינים הבית-ספרים שתוארו כאן: עבודת צוות, מחויבות, תמיכה והכלה, גיבוי ותחושת ה"סומכים עליי". ניכר כי למרכיבים אלה נודעת חשיבות רבה לפיתוח הזהות המקצועית של המורה, לחיזוקה ולביסוסה. **בהקשר למסלול הראשון**, בבחירת ההשתלמויות, כמו בנושאים אחרים בבתי הספר הנחקרים, **נחשפת דואליות בין עידוד אוטונומיה ודרגות חופש גבוהות למורים**: **"האמת היא שאני הולכת לפי מה שנראה לי מעניין...אני עוברת על רשימת ההשתלמויות ומה שנראה לי מעניין ומתאים לי...אני בוחרת"** (ר' מורה לחינוך מיוחד). **"בכל שנה אני לומדת איזשהו קורס שמעניין אותי..."** (ש' מחנכת ו1), **לבין דרישות המנהלת וצרכי בית הספר**: **"המנהלת כן מצפה ודורשת שאני אשתלם"**; **"על פי רוב ההשתלמויות מן הסתם הן בהתאם לצרכים** (של ביה"ס)" (בי מחנכת ב2).

"היא (המנהלת) מקפידה לשלוח אותנו להשתלמויות..."; **"כל שנה אני לומדת בהשתלמויות שאנחנו משולבים בהן"**; **"...לפעמים ביה"ס שולח אותנו לקורסים מסוימים"**; **"בתחילת הדרך הייתי צריכה לבחור קורסים לצורכי המערכת...שלקורסים האלה ביה"ס שלח את המורות"** (ש' מחנכת ו1).

אולם, גם כאשר בית הספר **"שולח"** את המורים להשתלמויות בהתאם לצרכי המערכת, הם חשים נתרמים מהשתלמויות חוץ בית-ספריות: **"לרוב מכתיבים את ההשתלמות הבית ספרית אבל היא תורמת לי מאוד"** (ש' מחנכת ו1).

במסלול הראשון, מושם דגש חזק על פיתוח מקצועי ומובנה של מורים בתוך בית הספר, מתוך הבנת החשיבות של למידה תוך התנסות מעשית בעשייה הפדגוגית-חינוכית:

"ההבנה שהפיתוח המקצועי, מה שבאמת בסופו של יום משרת את המורה – **יושב כאן**. אחד מהתהליכים שהובילתי כאן היה פיתוח **קהילה מקצועית לומדת**. מה זה אומר? קודם כל המקום של ההבנה שכדי להיות ארגון מסוים אנחנו צריכים להיות **ארגון לומד**, והמקום של הלמידה בא מהמקום של הבנה, שקודם כל **הרבה מהידע נמצא כאן**, בבית הספר... בעיניי יש לזה קשר הדוק לתפיסה של הניהול העצמי – של העצמה, של אוטונומיה, של שיקולי דעת וכו'" (ר', מנהלת).

"אנחנו בית ספר שלומד. אנחנו ארגון שלומד... כמו כל ארגון שרוצה לצמוח וללמוד ולהגיע להישגים... ביה"ס מעביר אותנו כאן תהליכים **ומלמד אותנו** ונותן לנו את הכלים כדי להבין... כל התהליכים האלה **שביה"ס מעביר אותנו**..."; "... יש תפיסה פדגוגית שאומרת **שאנחנו לומדים בביה"ס** כיצד לשכלל את...". (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"... אם יש את השעה בשבוע שזה קהילת מתמטיקה שיושבת, או שעה בשבוע שקהילת ה' או ו' יושבות. **יש איך וממי ללמוד**...". (א' מורה חדשה, מחנכת ה).

"...רציתי להכשיר את המורות שלי לעשות את התהליך... מהמקום של **לפתח מורה שתדע לכתוב תכנית לימודים**, תדע ליזום ותדע להוביל" (ר' מנהלת).

"...הצוותים עושים תכנון שיעור משותף - כניסה עם צפייה ואחר כך שיח פדגוגי. **אנחנו לא קוראים לזה משוב אלא שיח פדגוגי על מה שנעשה בשיעור**. המורים מעידים שזאת **דרך נפלאה ללמוד**" (ח', מנהלת).

ניכר כי ידע הפעולה הצומח ומובנה בתוך בית הספר, כחלק אינטגרלי מתהליכים פדגוגיים-חינוכיים המתרחשים on-going, מתבסס ומופץ בהנעת מנגנון השקיפות וקנאת הסופרים שתואר בהתחלה: "...ברגע שאותו מורה שישב בקבוצה הזאת והוא **ידאה** שמי מלמדת בצורה אחרת וד' מלמדת בצורה אחרת, והוא **ישמע** והוא **ייחשף** לזה – באופן אוטומטי **הוא ירחיב את עולם הידע שלו**" (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

מרכיב חשוב נוסף במסלול הראשון, המתייחס להתפתחות הזהות המקצועית של המורים, הוא קליטה וליווי מקצועי, מודע ומבוסס, של מורים חדשים בבית הספר: "נתחיל בתמיכה של מורים חדשים שמגיעים, **ההבנה** שמורה חדש שמגיע לביה"ס זקוק לתמיכה, ולכן מוצמדת לו מורה חונכת וכמובן **התובנה** שיש קהילה לומדת, ויש לה תמיכה באופן טבעי פעם בשבוע והיא תוכל להביא את ה... שלו לתוך הישיבה הזאת. כמובן שיחות אישיות שלי, של היועצת עם מורים חדשים"; "הקהילה הלומדת היא **מנגנון מאוד מאוד מבוסס**, כי אני רואה לפי הצרכים שעולים, **שהמובילות כל הזמן ערות לצרכים של המורות** (החדשות). זה לא משהו שפתאום באמצע השנה, כמו עכשיו שאני מקיימת שיחות משוב עם המורות (החדשות) שאין לה עם מי לדבר. שהיא רצתה להגיד ולא היה למי להגיד. **הקהילה הלומדת היא בפירוש מוגדרת כמנגנון תמיכה וכמנגנון צמיחה**" (ר', מנהלת).

"מורים חדשים שמגיעים לביה"ס מקבלים שעה עם הרכזת כדי לכוון. יש מורים שהתנסו בתחום של ליווי מורים חדשים והם עוזרים להם" (ש' מחנכת 11).

יש לציין כי מושם דגש לא רק על ליווי ותמיכה מקצועית למורים החדשים, אלא ובעיקר, על תמיכה רגשית: "ממש עמדתי לעזוב את ההוראה. הייתי קרובה להרים ידיים, כי המקצוע הזה הוא שואב והרבה. כשעובדים במקום עבודה ומערימים עליך קשיים, זה עוד יותר קשה. ואז באתי לכאן וזכיתי... אני בטוחה שכל מורה (חדשה) שתשאל אותה תענה לך אותו דבר" (א' מורה למדע וטכנולוגיה).

"היום, כשאני מקבלת את המורות החדשות, אני מאוד מנסה להחזיר באותה מידה חמה שקיבלו אותי" (ר' מחנכת ב1).

"אם יש מורה שקשה לה כאן, המנהלת מפנה אותה לאפיקים שהיא טובה בהם...כשמנהל טוב רואה כוח באדם מסוים ונותן לו את הכוח לעשות דברים אחרים טובים – הילדים נשכרים, ביה"ס נשכר וגם האדם עצמו" (י' מחנכת ב1א).

אכן, בבתי הספר בהם ביקרנו, "האדם עצמו" היוצא נשכר אינו רק המורה החדש. התחושה שסומכים על המורים, שנותנים בהם אמון ומעצימים אותם הם מאפיינים בולטים במסלול השני המתמקד בהתפתחות הזהות המקצועית של מורי בית הספר:

"קודם כל יש פה תחושה שסומכים על המורים. אני חושבת שזה דבר מאוד משמעותי"; "...אם אתה סומך על מורה – הוא ייקח את האחריות" (ט' מחנכת א1).

"אני מרגישה שסומכים עלי" (ר' מחנכת ב1).

"המנהלת רואה את התכנית בתחילת השנה וסומכים עלינו" (א' מורה למדעים).

"המנהלת סומכת עלינו שאנחנו עושים את העבודה כמו שצריך. לכן הגישה היא...ויש לך את החופש לעשות את הדברים הנכונים שאתה חושב לעשות...היא תגייד: אני סומכת עליך שזה מה שאת צריכה לעשות" (ס' מחנכת א4 – חינוך מיוחד).

ניכר כי כאשר "המנהלת סומכת עלינו" והגישה היא "החופש לעשות", מתעצמת תחושת "מלוא האמון", שהמורים מרגישים שנותנים בהם: "אני מרגישה שנותנים לי את מלוא האמון" (ר' מחנכת ב1).

"...כמובן שזה היה מבוסס על איזשהו אמון..." (ר' מורה לחינוך מיוחד).

"אני חושבת שזה גם עניין של מערכת יחסים אישית, אמון שיש בין המורה למנהלת" (מורה לחינוך מיוחד).

הצהרת המנהלת: "...אני נותנת בהם המון אמון וקרדיט למורות כאן, שהן מבינות ויודעות מה הן עושות" (ר', מנהלת), מובילה לאווירה מעצימה ומצמיחה:

"...האווירה פה היא אווירה שמצמיחה גם למבוגרים, לא רק לילדים... אני חושבת שאפשר להגיד על ביה"ס שהוא מעצים גם את הילדים וגם את המורים" (ר' מורה לחינוך מיוחד).

"א' (המנהלת) מאוד יודעת להעצים. גם הצוות מעצים אחד את השני. זה משהו מאוד מיוחד שמתרחש פה" (ס' מחנכת א4 – חינוך מיוחד).

י' היא (המנהלת) יודעת להעצים את המורות, היא יודעת לזהות כוחות...אני לא חשבתני שאני אהיה רכזת מתמטיקה והיא כל כך העצימה אותי... יש פה מורה שהיא מורה למדעים והיא לא האמינה שא' (המנהלת) אמרה לה שהיא מתאימה להיות מחנכת, והיום היא אחת המורות המובילות בביה"ס" (ש' מחנכת 11).

"כשיש בית ספר גדול יש הרבה תפקידים ומעמידים אנשים לקחת תפקידים. זה גם סוג של העצמה" (ט' מחנכת 1א).

בעדויות אלה נחשפת הזיקה בין העצמת המורים על ידי מנהלת בית הספר לבין התפתחות הזהות המקצועית שלהם: המנהלת ש"יודעת לזהות כוחות", משתמשת בידע המקצועי שלה להעצמת המורים, "מעמידה אנשים לקחת תפקידים" ומקדמת את ההתפתחות המקצועית שלהם, אפילו שהם בעצמם לא חשבו ולא האמינו ביכולותיהם המקצועיות.

להתפתחות הזהות המקצועית של המורה במסלול השני, נודעת חשיבות רבה לביסוסה של תחושת האוטונומיה הכיתתית של המורים: "קודם כל זו הרגשה (שסומכים על המורים). אתה יכול לעבוד במקום ואתה תרגיש שלא סומכים עליך ומחפשים כל פעם איפה אתה נמצא...מתוך זה שסומכים עליך ולא בודקים אותך בציניות, לדעתי השתפרה ועלתה מאוד התחושה הטובה של המורים והתפוקה שלהם" (ט' מחנכת 1א).

אולם, בתוך המסגרת האוטונומית הכיתתית, המורים מכירים בעובדה כי ל"אוטונומיה שלהם" יש גבולות ברורים: "יש מגבלה...איפה הגבולות?" (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

עדויות רבות מתייחסות באופן ישיר לשאלה הנ"ל – קרי, איפה הגבולות? מהן עולה כי הגבולות משפיעים על התפתחות הזהות המקצועית של המורה ומעצבים אותה. הזהות המקצועית מורכבת למעשה מהמתח שבין שני קצוות - האחד: תחושת הזכות, החובה והיכולת לפעול, השנייה - הגבולות המקצועיים, המתוחמים משלושה כיוונים:

א. גבולות הנקבעים על פי דרישות מערכת החינוך בישראל:

"לא מעט במשרד החינוך יש תחושה שלא סומכים על המורים, שמורידים עליהם את הכול מ-א עד ת, ומי שמטבעו ראש גדול נעלב ומתמרמר מזה. מי שמטבעו ראש קטן, זה לא משפר את ההוראה שלו, ההוראות המדוקדקות" (ט' מחנכת 1א).

"אני רוצה להיזהר בלשוני...משרד החינוך פשוט מקשה על המחשבה של מורים, שזה מסוכן ולא בריא ולא כדאי לחשוף את זה" (ר' רכז מדעים).

"המורה לא יכולה לעשות מה שהיא רוצה בכיתה. גם אני (כסגנית מנהלת) לא יכולה לעשות מה שאני רוצה. אנחנו כפופים לתכנית לימודים מאוד מאורגנת ומסודרת, ואנחנו גוזרים את התכנית שלנו מהכיתה מתוך תכנית הלימודים"; "כמו שלי אין חופש – גם להם (למורים) אין חופש. זה בא ביחד. זה לא שלי יש חופש ולהם לא. זה משהו שמוכתב לנו" (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"יש את כל הקטע שבעצם אין לך חופש מוחלט. יש את תכנית הלימודים של משרד החינוך ויש את המבנה, למרות שהיום נתנו כבר קצת גמישות, של המקצועות ויש מורים מקצועיים ויש מחנכות. זאת אומרת אתה לא לגמרי חופש" (ח', מנהלת).

"יש הרבה דברים שהם הרבה מאחור במערכת החינוך... נכון שיש כאן גיבנת ענקית שאני סוחבת על עצמי שהיא משרד החינוך בסופו של דבר, משרד החינוך והתכנית שלו והמיצ"בים שלו... זה משהו שאתה כבול במסגרת הזאת... זה שאתה עדיין כבול בתוך מסגרת מסוימת... באמת מה הקשר בין למידה משמעותית לבין זה שתלמיד צריך "להקיא" חומר פה... אני לא רואה פה את הלמידה המשמעותית. ממש לא" (א' מורה חדשה, מחנכת ה). מנהלות בתי הספר מצדן, מנסות לרכך את התחושה "שאתה עדיין כבול בתוך מסגרת מסוימת", להדגיש דווקא את העצמאות והחופש של המורים ו"ללכת בין הטיפות": "יש לנו קצת עקרונות... אז אנחנו מנסים ללכת בין הטיפות ולעשות מה שאנחנו חושבים שהוא חשוב" (ח', מנהלת).

"יש כמובן את הקווים של כל כיתה, יש תכנית לימודים, אבל שכל מורה יוכל להעביר אותה בדרכו..." (ר', מנהלת).

"אני אומרת גם לצוות: אמנם משרד החינוך מבקש למלא טפסים אז תמלאו ותשלחו, אבל בסופו של דבר למורה בכיתה יש המון עצמאות מה הוא יכול לעשות עם התלמידים שלו. באמת כך. יש לו המון חופש"; "...למרות שדי השמים הם הגבול מבחינת פריצת הגבולות שאתה יכול לעשות..." (ח', מנהלת).

וברוח הגבית הנושבת מצדן של המנהלות "יש מורים שלוקחים לעצמם את החופש": "לי זה גם נשמע אבסורד כל מיני כללים כאלה ואחרים של משרד החינוך שאני צריכה ללמד... דברים כאלה אני לקחתי על עצמי, ואולי יבוא מנכ"ל משרד החינוך ויגיד לי: אוי ואבוי, למה את עושה את זה. אבל החלטתי..." (א' מורה חדשה, מחנכת ה).

ב. גבולות הנקבעים על פי מדיניות בית-הספר:

"זה משהו חדש שאנחנו מתחילים אתו... חוששות קצת, לא יודעות איך זה ילך. כמו כל דבר חדש... זה לא מה שאנחנו העלינו... חשבנו שנתחיל... ונראה... לא שבחרנו בזה..." (מורה, מתוך דיון בישיבת צוות).

"... יש לנו את המקום האוטונומי של האופן שבו אנחנו רוצים ללמד, אבל גם בצורה המוגבלת... שאנחנו חייבים להיות מותאמים בשיטות ההוראה שלנו לחדשנות... יש חופש ברמת היצירתיות של המורה ויש חופש ברמת האופן שבו היא רוצה ללמד קצת אחרת, אבל גם שם יש... אני לא רוצה להגיד הגבלה... ומאוד קשה לי עם המילה הגבלה, כי אנחנו לומדות איך לשכלל את ההוראה שלנו..." (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"...כשהיא (המנהלת) שמעה, הרעיון נראה לה והיא נתנה במידה רבה יד חופשית ליישום ואיכשהו זה צמח והתפתח..." (ר' מורה לחינוך מיוחד).

מעדויות אלה ניכר כי האוטונומיה של המורים מתוחמת גם בגבולות תוך בית ספרים: "חייבים להיות מותאמים בשיטות ההוראה שלנו לחדשנות" ("כי אנחנו לומדות איך לשכלל את ההוראה שלנו"); המנהלת תיתן יד חופשית ליישום אם הרעיון "נראה לה" ויש לה "חיבור" אליו.

ג. גבולות הנגזרים מהאינטראקציה בין שיתוף ושקיפות:

ניכרת השפעה של **השיתוף** ושל **מנגנון השקיפות** – השקיפות הישירה ("יהיה איזשהו מעקב אחרי כל התהליך הזה") והשקיפות העקיפה ("ביטוי של כל אחת ואחת מהן בתוך הקבוצה, בתוך הקהילה") על גבולות האוטונומיה הכיתתית של המורים: "... **הנחת היסוד שלי באה ואמרה שאני מעבירה את כל כובד המשקל, זאת אומרת שאני מאמינה שהמורות שלי ... אם אני באה עם התפיסה הזאת, אז במקום שלמורה תהיה תמיכה ותהיה איזושהי קבוצה שבה יישום של מטרות ביה"ס והביטוי של כל אחת ואחת מהן בתוך הקבוצה, בתוך הקהילה הזאת, אם יהיה לזה מקום ויהיה איזשהו מעקב אחרי כל התהליך הזה – יקרה שם משהו**" (ר', מנהלת).

"יש תכניות עבודה שנכתבות בשיתוף פעולה ובהלימה לתכנית הלימודים. מורה לא יכול להחליט שהוא עושה מה שהוא רוצה בכיתה...כי אנחנו **עובדים בשיתוף** כדי לשכלל את הוראת הלמידה ושיטות ההוראה בכיתה. **ביחד** אנחנו עושים **ולומדים** איך לעשות את זה"; "...אני לא מרגישה שידי קשורות, אלא להיפך – אני מורה ותיקה מאוד ואני נכנסת עם ברק בעיניים לשיעורים כל פעם, ואני עם ברק בעיניים **מתוך זה שאני מבינה מה החשיבות של השינוי...**" (ג' מורה למתמטיקה וסגנית מנהלת).

"...זה משהו שקיים כבר הרבה שנים היחס המאוד רציני לעבודה בביה"ס שלנו. זה משהו שמאוד **מושרש פה** כבר שנים. נראה לי שגם הצוות החדש שמצטרף הוא **משתלב ברוח הדברים**" (ס' מחנכת א4 – חינוך מיוחד).

כך, בהשפעת המנגנונים הבית ספרים שנחשפו ותוארו במחקר הנוכחי, מתקיימת באין מפריע, דואליות הרמונית **בין שיח לבין גבולות השיח**: "היא (המורה) **לא תמיד בוחרת. אני משתדלת** שרוב התהליכים יבואו ממקום של בחירה. **יש לפעמים גם שהמורה צריכה לעשות**. אני לא מצליחה להגיע בכל החלטה לקונצנזוס של מאה אחוז. אז בתוך זה יהיו מורות שיגידו: **אני בחרתי, ויהיו מורות שיגידו: אני צריכה**. כי זה מה שהחליטו בביה"ס... **יש גבולות לשיח**" (ר' מנהלת).

לסיכום, מהעדויות עולה אתגר ניהולי מורכב, המצריך את מנהלות בתי הספר להתנהל בתנועה לוליינית, **תוך שמירה על שיווי משקל דינמי, בין עידוד אוטונומיה כיתתית למורים לבין תיחום גבולות האוטונומיה**. המנהלות צולחות את האתגר הניהולי המורכב, תוך שימוש **בתשעה מנגנונים** ארגוניים והתנהגותיים, הנבדלים מבחינה קונספטואלית, אך שזורים זה בזה כבמעין "קונגלומרט". שכיחותם ועוצמתם משתנים בין בתי הספר,

והשילוב המתגבש ביניהם בהקשר לזמן ולמקום, יוצר את הייחודיות של כל בית-ספר. חשיבותם וכוחם של מנגנונים אלה באים לידי ביטוי, לא כגורמים נפרדים, אלא, בשילובם זה בזה **ובאינטראקציה המתקיימת ביניהם: השקיפות** מעודדת מוטיבציה, מחזקת את **הפרגון והערכה** ומחדדת את **הציפיות המובנות**. ולהפך, הפרגון והערכה והציפיות המובנות משפיעים על מנגנון השקיפות. אווירת **המשפחתיות והחברות** מייצרת **ציפיות מובנות** וסטנדרטים של חברה המתאפיינת **בהשקעה ללא גבולות. אחריות וגיבוי** מתנהלים במערכת של יחסי גומלין: הגיבוי שמקבלים המורים מעצים את תחושת האחריות שלהם, ולהפך. בנוסף, **אחריות וגיבוי** מושפעים משיתוף המורים ומקיומה של **הנהגה מובילה** ולהפך: **הנהגה שיתופית** מחזקת את מנגנון **השקיפות**, מגדילה את **האחריות** ומבססת את **הציפיות המובנות** ואת **התמיכה וההכלה** בבית הספר. **התמיכה וההכלה** משפיעות באופן ישיר ומשמעותי על פיתוח **הזהות המקצועית** של המורה בבית הספר. גם חזון בית ספרי הצומח ומתגבש מלמטה, **בשותפות מלאה** של צוות המורים, מחזק את **הזהות המקצועית** של המורה, ובמקביל, מחזק גם את מנגנון **השקיפות**, מגדיל את **המחויבות** ומבסס את מערכת **הציפיות המובנות** בבית הספר.

כך, האינטראקציה המתקיימת בין תשעת המנגנונים שתוארו במחקר הנוכחי, מאפשרת דואליות הרמונית בין סמכות עוצמתית של מנהלת בית הספר לבין עידוד אוטונומיה כיתתית למורים ובין התנהלות אוטונומית בכיתות לבין גבולות האוטונומיה, הנקבעים על ידי דרישות המערכת ונגזרים מהאינטראקציה בין שיתופיות ושקיפות. מנהיגותה הפדגוגית המושכלת של מנהלת בית הספר מאפשרת לה לצעוד בבטחה בנתיב ראשי, אך יחד עם זאת, לא לחסום ולא לבלום, אלא, לפנות מקום, להבטיח מעבר חופשי ולשמש כמי שמאפשרת (facilitator) למורים לממש את תפיסותיהם ושאיפותיהם המקצועיות.

סיכום, מסקנות ודיון

במחקר זה בחנו ארבעה בתי ספר בניהול עצמי שהומלצו לנו על ידי משרד החינוך כמיישמים פדגוגיות פרוגרסיביות. ההמלצות שקיבלנו אוששו על ידי ממצאי המחקר, משום שבארבעת בתי הספר אכן באו לידי ביטוי פדגוגיות מתקדמות, הכרוכות בשילוב חשיבה בלמידה, בתהליכי למידה בדרך החקר, בלמידה מבוססת פרויקטים, בלמידת עמיתים, בלמידה מתוקשבת ועוד. אישוש זה אפשר לנו להתמקד בשאלת המחקר העיקרית, העוסקת בקשר שבין הפדגוגיות המתקדמות והניהול העצמי.

בהתחקות אחר הקשר הזה עמדו לנגד עינינו שתי הנחות יסוד. **האחת:** ליבת הרפורמה של ניהול עצמי היא "אוטונומיה בית ספרית", שמשמעותה - הענקת סמכויות למנהלים ולמורים לפעול בדרגות חופש גבוהות לטובת בית ספרם, לרבות, גמישות מרבית בשימוש במכלול המשאבים העומדים לרשותו. **השנייה:** ליבת הפדגוגיה הפרוגרסיבית המכוננת לשאלת שאלות וחשיבה ביקורתית, מחייבת אי-היצמדות לחוביביות מוכתבות, חופש מחשבה ויצירה ותהליכי בחירה ופעולה בעיצוב תכנים ותהליכים פדגוגיים-חינוכיים, והתאמתם המרבית לאידיאולוגיות ולצרכי בית הספר והקהילה. במילים אחרות, לליבת הפדגוגיה הפרוגרסיבית יש מאפיינים של אוטונומיה בית ספרית. לפיכך, ניתן לצפות כי ניהול עצמי ופדגוגיה פרוגרסיבית אכן "יילכו יחדיו". ברם, ממצאי חקרי המקרים אינם מעידים על דפוס כזה.

הממצאים מתחלקים לשלושה חלקים:

חלק ראשון: חלק זה התייחס במישרין לשאלות המחקר ובחן, האם הניהול העצמי נתפס על ידי הנחקרים כקטליזטור ליישומה של פדגוגיה פרוגרסיבית. הממצאים הראו כי: א. הניהול העצמי אינו נתפס כבעל השפעה על אימוץ של פדגוגיות מתקדמות. ב. הניהול העצמי נתפס כקשור לאוטונומיה בתוך בית הספר ולהקלה בבירוקרטיה. ג. במישור הפדגוגי, נתפס הניהול העצמי כמאפשר מגוון תכניות פדגוגיות-חינוכיות. חשוב להבהיר כי במילה "מגוון" הדגש הוא על כמות וגיוון של תכניות חדשות שהניהול העצמי איפשר להכניס לבתי הספר. למרות שחלק ניכר מתכניות אלה היו יפות ויצירתיות, לא היו ראיות לכך שהן מבטאות פדגוגיה פרוגרסיבית, במיוחד כזו המשתלבת בהוראת התכנים השוטפים של תכניות הלימוד, וואו קשורות אליה בדרך כלשהי.

חלק שני: חלק זה מיקד את הדיון בקשר שבין אוטונומיה תקציבית לבין פדגוגיה פרוגרסיבית וחשף כי: א. המשאבים שמביא הניהול העצמי מקנים תחושת רווחה ובטחון ומקלים על ההתנהלות השוטפת. ב. משאבים לא בהכרח מתורגמים ליוזמות פדגוגיות חדשניות. ג. התרבות הפדגוגית שהייתה קיימת טרום המעבר לניהול עצמי, לא עברה שינוי מהותי, אלא, בעיקר חיזקה דפוסי פעולה קיימים.

חלק שלישי: חלק זה הרחיב את תפיסת הניהול העצמי למהות האוטונומית הבית ספרית וחשף: א. "סמכות

עוצמתית" של מנהלת בית הספר, המתייחסת לעוצמה שמעל ומעבר לכוח המוגדר בתפקיד הניהול, מושפעת

מהפרופסיונליות, מהמקצועיות, מהאישיות הכריזמטית ומגורמים נוספים של התנהגות ארגונית. ב. "אוטונומיה פדגוגית-חינוכית" למורים, המתייחסת לאוטונומיה שמעל ומעבר לעצם הגדרת תפקיד המורה, באה לידי ביטוי בעצמאות של המורה "מעבר לדלת הכיתה הסגורה". ג. תשעה מנגנונים ארגוניים והתנהגותיים, המסבירים כיצד נפתר המתח האימננטי בין סמכות עוצמתית של המנהלת ותחושת האוטונומיה הפדגוגית של המורים מחד גיסא, ומשמש מנוף לפעילות פדגוגית מוצלחת, מאידך גיסא.

המסקנה העולה משני החלקים הראשונים של המחקר היא כי בניגוד למצופה, הניהול העצמי אינו מהווה גורם משמעותי בפיתוח של פדגוגיות פרוגרסיביות בבתי הספר בהם ביקרנו. נראה כי הגורם המשמעותי ביותר המחולל פדגוגיות פרוגרסיביות הוא המנהלת. בכל ארבעת בתי הספר מצאנו מנהלות כישרוניות ודומיננטיות שבטאו בחוזקה מאפיינים של מנהיגות של הוראה ולמידה (instructional leaders) במלוא מובן המילה. מנהיג פדגוגי הוא מנהיג בית ספרי הוראה את קידום איכות ההוראה והלמידה כחלק מרכזי בתפקידו ומשקיע חלק ניכר מזמנו בפעילויות המכוונות לקידום ההוראה והלמידה. פעילויות אלה כוללות דגש על פיתוח מקצועי של המורים (מנדל-לוי ובוזו-שוורץ, 2016), יצירת קהילות לומדות, ומעורבות אישית של המנהלת בתכניות הלימוד ודרכי הלמידה (Sergiovani, e.g., Elmore, 2004; Hallinger, 2003; Robinson, 2008; 2010). (1998 משתמש במונח "מנהיגות פדגוגית" לציון מנהיגות השמה דגש רב על פיתוח ההוראה והלמידה (לצד היבטים נוספים). לדבריו, מנהיגות פדגוגית משקיעה בבניית יכולות (capacity building) של תלמידים ומורים. מנהיגות זו משקיעה בבניית הון אנושי על ידי כך שהיא מסייעת לבתי הספר להפוך לקהילות המבוססות על תשומת לב אנושית וחקר. במסגרת קהילות אלה מורים עובדים יחד כחברים בקהילות של פרקטיקה. הדגש על קהילות כולל דרך ייחודית לחשוב על קשרים בין אישיים ועל טיבו של הטבע האנושי. בבתי ספר מסורתיים, קשרים מובנים תוך שימוש בנרטיב של חוזים חברתיים המבוססים על תפישה, כי ללא חוזה המגדיר במפורש זכויות חובות וסנקציות, לא ניתן יהיה להגיע להישגים. בניגוד לכך, בתי ספר המנסים להפוך לקהילות משתמשים בנרטיב של ברית חברתית המבוססת על התפיסה כי יצר לב האדם טוב מנעוריו וכי מנהלים, מורים ותלמידים ישאפו לבצע את המיטב שהם מסוגלים לו אם אך נעניק להם תנאים הולמים לשם כך.

כאשר למנהיגה הפדגוגית יש את הידע והאמונות הנחוצים להטמעה של פדגוגיות חדשניות ואת הידע בנוגע לדרכי ההוראה הכרוכות בהן, עשויה המנהיגה הפדגוגית להוות את הכוח המניע להטמעה כזו. נראה שתאור מצב זה מתאים לכל ארבעת בתי הספר בהם ביקרנו. בכלם, המנהלת הפגינה עמדות התומכות בפדגוגיות חדשניות וכן ידע הנוגע לדרכי הטמעתן. עמדות וידע אלה, בצירוף העובדה שכל המנהלות ראו עצמן כמנהיגות פדגוגיות הרואות את קידום ההוראה והלמידה כחלק מרכזי בתפיסת תפקידן, היו הכוח המניע שחולל (generated) את הפדגוגיות החדשניות שבהן התאפיינו ארבעת בתי הספר שבדקנו.

בנוסף, בכל ארבעת בתי הספר, נחשפה תפיסה ניהולית המדגישה בנייה של יכולות מקומית (local capacity building), המבוססת על הבנת החשיבות של ידע מקצועי הצומח ומובנה כחלק אינטגרלי מתהליכים פדגוגיים-חינוכיים מתמשכים (on-going) בבית הספר, ולעבודה שיתופית של מורים בקהילות למידה מקצועיות (professional learning community). בניית היכולות נועדה לשפר את מסוגלות המורים לפתח בקרב תלמידיהם את הכישורים הנדרשים במאה ה-21. הגדלת היכולות המקצועיות – אישיות וקולקטיביות של צוות המורים, מביאה לשיפור איכות הלמידה וההישגים של התלמידים ובד-בבד, מעלה את הערך של מקצוע ההוראה (Bryk et al., 2010).

בניתוח עומק חשפנו כי פיתוח המקצועיות של המורים בבתי הספר המצליחים מתרחש בשני מסלולים - מסלול ראשון, הכולל השתלמויות חוץ בית ספריות ופנים בית ספריות, ומסלול שני, המתבסס על השפעתם של מאפיינים בולטים בבתי הספר הנחקרים: עבודת צוות, בניית קהילות מורים לומדות, מחויבות, תמיכה והכלה, גיבוי והעצמה אישית כי "סומכים עליי". ניכר כי שילובם של שני מסלולים אלה מוביל לבניית יכולות הכוללות: ידע, מומחיות, מיומנויות וכישורים שבית הספר מייצר ומפתח לאור המטרות שהציב לעצמו, ואלה שהציבה לו המערכת. בניית יכולות של מורים מגייסת את הצוות החינוכי, מייצרת מחויבות ומחוללת מוטיבציה פנימית גבוהה (Bryk et al., 2010).

כאמור, ניסיוננו לקשור בין ניהול עצמי לבין פדגוגיה פרוגרסיבית לא העלה את התוצאות המצופות. השלבים הראשון והשני של ניתוח הממצאים במחקר הנוכחי, חשפו היעדר קשר בין שתי התופעות, המתאפיינות במורכבות אינהרנטית רבה. לאור ממצאים אלה, בשלב שלישי של ניתוח הממצאים בחרנו להתעמק במהות האוטונומית של תפיסת הניהול העצמי ולחפש תובנות מעמיקות על תהליכים של סמכות ואוטונומיה המשוקעים בבתי הספר שבדקנו. בשלב זה נמצא כי אחד המאפיינים הבולטים העובר כחוט השני בין בתי הספר הנחקרים הוא זואליות המתקיימת בהרמוניה כמעט מושלמת בין "סמכות עוצמתית" של המנהלת לבין "אוטונומיה פדגוגית-חינוכית" של צוות ההוראה של בית הספר - מורים, סגנים ובעלי תפקידים אחרים. ניתוח עומק העלה תשעה מנגנונים ארגוניים והתנהגותיים המסבירים את הסתירה לכאורה, שמצאנו בין מנהלת עוצמתית, מחד גיסא ואוטונומיה של מורים, מאידך גיסא. מנגנונים אלה נבדלים ביניהם מבחינה קונספטואלית, אך בפועל הם שזורים זה בזה כבמעין "קונגלומרט". שכיחותם ועוצמתם משתנות בין בתי הספר, והשילוב המתגבש ביניהם יוצר את הייחודיות של כל בית-ספר. חשיבותם וכוחם של מנגנונים אלה באים לידי ביטוי, לא כגורמים נפרדים, אלא, בשילובם זה בזה ובאינטראקציה המתקיימת ביניהם: השקיפות מעודדת מוטיבציה, מחזקת את הפרגון והערכה ומחדדת את הציפיות המובנות. ולהפך, הפרגון והערכה והציפיות המובנות משפיעות על מנגנון השקיפות. אווירת המשפחתיות והחברות מייצרת ציפיות מובנות

וסטנדרטים של חברה המתאפיינת **בהשקעה ללא גבולות. אחריות וגיבוי** מתנהלים במערכת של יחסי גומלין: הגיבוי שמקבלים המורים מעצים את תחושת האחריות שלהם, ולהפך. בנוסף, **אחריות וגיבוי** מושפעים משיתוף המורים ומקיומה של **הנהגה מובילה**. ולהפך: **הנהגה שיתופית** מחזקת את מנגנון **השקיפות**, מגדילה את **האחריות** ומבססת את **הציפיות המובנות** ואת **התמיכה והכלה** בבית הספר. **התמיכה והכלה** משפיעות באופן ישיר ומשמעותי על פיתוח **הזהות המקצועית** של המורה בבית הספר. גם חזון בית ספרי הצומח ומתגבש מלמטה, **בשותפות מלאה** של צוות המורים, מחזק את **הזהות המקצועית** של המורה, ובמקביל, מחזק גם את מנגנון **השקיפות**, מגדיל את **המחויבות** ומבסס את מערכת **הציפיות המובנות** בבית הספר.

האינטראקציה המתקיימת בין תשעת המנגנונים שתוארו במחקר הנוכחי, מאפשרת דואליות הרמונית, בין סמכות עוצמתית של מנהלת בית הספר לבין עידוד של אוטונומיה כיתתית למורים ובין התנהלות באוטונומיה כיתתית לבין גבולות האוטונומיה, הנקבעים על ידי דרישות המערכת ונגזרים מהאינטראקציה בין שיתופיות ושקיפות. תמונת הדואליזם עולה ומשתקפת הן מנקודת מבטה של המנהלת, המפגינה סמכות עוצמתית שקטה, והן מנקודת מבטם של המורים, החשים אוטונומיה ודרגות חופש גבוהות בעשייתם הפדגוגית-חינוכית בכיתה, תוך הכרה ותמיכה מלאה בסמכותה ובעוצמתה של המנהלת. מהעדויות שנחשפו בפרק הממצאים עולה אתגר ניהולי מורכב, המצריך את מנהלת בית הספר להתנהל בתנועה לוליינית, **תוך שמירה על שיווי משקל דינמי, בין עידוד אוטונומיה כיתתית למורים לבין תיחום גבולות האוטונומיה**. מנהיגותה הפדגוגית המושכלת של מנהלת בית הספר, מאפשרת לה לצעוד בבטחה בנתיב ראשי, אך יחד עם זאת, לא לחסום ולא לבלום, אלא, לפנות מקום, להבטיח מעבר חופשי ולהנהיג כאפשרית (facilitator).

ממצא זה מהווה דוגמה פרטית לעיקרון המובא בספרות המחקרית בנוגע לתהליכי שינוי פדגוגיים. הרגריבס ופינק (Hargreaves and Fink, 2006) מסבירים כי רוב תהליכי הרפורמה לעולם אינם מוטמעים כיאות משום שהתכנון שלהם אינו מספיק גמיש כדי להתאים לצרכים הייחודיים והמשתנים של הנסיבות החינוכיות אותן מנסים לשנות. פולן (Fullan, 2007) מצביע על כך שבאופן כללי, הדרך להצליח בשינוי חינוכי היא ליצר את התערובת הנכונה של הידוק ורפיפות. לדבריהם, כל תהליך שינוי עומד בפני הדילמה של "הדוק מדי מול רופף מדי". כאשר סיטואציה מוגדרת באופן רופף, התגובה הטבעית היא הידוק שליטה. אסטרטגיות שינוי המיושמות בדרך של שליטה ורגולציה, מצליחות בדרך כלל להשיג תוצאות, אך אלה נוטות להיות מעטות וקצרות טווח. אולם, אם נאמר שעל קובעי המדיניות לתת לאנשי החינוך בשטח יותר חופש פעולה, באמצעות משאבים לדוגמה, ולבטוח בהם שישתמשו במשאבים אלה כדי לעשות את הדבר הנכון, הרי שהמיקוד של תהליך השינוי עלול ללכת לאיבוד. במצבים אלה קשה לקובעי המדיניות לוודא שהשינוי אכן מתרחש, וכי הוא מתממש במגמה הנכונה ובהיקף הרצוי. לכן, גישות אפקטיביות לניהול שינוי קוראות לשילוב ולאיוון בין גורמים שנראים כהפכים שאינם הולכים לכאורה יחד, כגון: פשטות ומורכבות; רפיפות והידוק; מנהיגות חזקה ושיתוף; תהליכים שעובדים "מלמעלה למטה" (top-down) ותהליכים שעובדים "מלמטה למעלה" (bottom-

up); תהליכים נאמנים למקור ותהליכים המראים יכולת הסתגלות; הערכה יחד עם היעדר הערכה. פולן (2007) מוסיף כי יותר מכל, אסטרטגיות שינוי אפקטיביות דורשות הבנת התהליך, באמצעות דרכי חשיבה שלא ניתן לכלוא באף רשימה של שלבים או צעדים שיש לעקוב אחריהם בקפדנות. כהן וזוהר (בדפוס) הראו כיצד עקרונות אלה באו לידי ביטוי הלכה למעשה בישראל, בעת ההטמעה המערכתית של מטלת הביצוע באזרחות. מעניין לראות כי עקרונות אלה באים לידי ביטוי בארבעת בתי הספר שנבדקו לא כחלק מרפורמה חינוכית, אלא כחלק מדרך העבודה השוטפת של המנהיגות הפדגוגיות המנהלות בתי ספר אלה. המחקר הנוכחי תורם דוגמא פרטית לעיקרון הכללי המובא בספרות ומרחיב את הטווח בו הוא מיושם.

בנוסף, המחקר הנוכחי תורם לספרות בכך שהוא מפענח את המנגנונים המאפשרים לשיווי המשקל הנידון להתממש. שיווי משקל זה מתקשר לממצא לפיו למעשה, ארבעת בתי הספר מתאפיינים בדואליות בין סמכות עוצמתית של מנהלות לבין אוטונומיה כיתתית של מורות. למרות שהמורים בבתי הספר לא יודעים לקשור בין ההתרחשות הפדגוגית בבית הספר לבין הניהול העצמי, בארבעת בתי הספר, תוך שימוש במנגנונים שתוארו, נוצר דפוס של אוטונומיה פדגוגית/חופש מקצועי ברמת המורים המתבטא בנקיטה ביוזמות כיתתיות בתוך מסגרת מוגדרת של הכוונה מצד המנהלות והצוותים המובילים. מבחינה זו, אם מביאים בחשבון שניהול עצמי מהווה אמצעי ולא מטרה כשלעצמו, בתי הספר מתאפיינים בדפוס התנהלות אוטונומי המשקף את תפיסת העולם שהניהול העצמי מבקש לקדם.

עוד מעידים התיאורים, שהסוד להצלחת בתי הספר לא טמון רק במנהיגות הפדגוגית/טרנספורמטיבית של המנהלות, כפי שנטען בהרבה מהספרות בתחום, אלא, ביכולת לתרגם תפיסת עולם מנהיגותית למנגנונים המאפשרים חופש פעולה פדגוגי. היות ולא מצאנו קשר ישיר ברמת המנגנונים הניהוליים המקשרים בין ניהול עצמי לחדשנות הפדגוגית, השאלה היא האם האתוס של האוטונומיה המשוקע בניהול העצמי משפיע על יצירת האתוס של האוטונומיה ברמת המורה, שמשפיע מצדו על יכולת המורים ליצור ולקדם פדגוגיות חדשניות. הסבר אלטרנטיבי הוא שמנהלות, שהן מנהיגות פדגוגיות הפועלות מכוח אישיותן ותפיסת עולמן, הן המשפיעות המרכזיות על כך שבתי הספר מתנהלים על פי תפיסת הברית ולא על פי תפיסת החוזה (Sergiovani, 1998). תפיסה זו היא שמאפשרת למורים להתנהל באופן אוטונומי בכיתות. כדי להכריע בין שני ההסברים הללו דרוש מחקר נוסף. אם הרחבת המדגם לבתי ספר נוספים תכלול גם בתי ספר שבהם יש אוטונומיה למורים מבלי שמתקיים בהם הניהול העצמי, ממצא זה יחליש את ההסבר הראשון ויתמוך בהסבר השני.

בסקירת ספרות מעמיקה ורחבת היקף, שהוצגה בדו"ח הראשון של המחקר הנוכחי (Ben-David et al., 2015), נמצא כי מאפיין מרכזי של הרפורמות החינוכיות הגדולות בישראל, הוא הפער המשמעותי בין הרמה הדקלרטיבית לבין הרמה האופרטיבית. קרי, מטרות ותהליכים, הן בתחום האוטונומיה והן בתחום הפדגוגיה, הכתובים במסמכים שונים ברמת ההצהרה, אינם באים לידי ביטוי ברמה האופרטיבית בשטח, ולעיתים הם רוויים סתירות פנימיות של ממש (Ben-David et al., 2015; Nir et al., 2016). מעניין לראות כי בבתי הספר

המצליחים בהם ביקרנו, קיים פער בכיוון ההפוך: ברמה הדקלרטיבית - אין חזון כתוב המצהיר על מטרות "גדולות", ודווקא ברמה האופרטיבית, מטרות פדגוגיות "גדולות" באות לידי ביטוי. ניכר כי בבתי ספר "מצליחים", פער זה מגושר באמצעות אינטראקציה בין המנגנונים המורכבים, שנחשפו, הוגדרו ונותחו במחקר הנוכחי.

לסיכום, בארבעת בתי הספר בהם ביקרנו, לא מצאנו קשר בין העובדה שבתי הספר משולבים בניהול העצמי לבין דפוסי ההתנהלות הפדגוגית המאפיינת אותם. עם זאת, ניכר שדפוסי הניהול המאפיינים אותם עיצבו בכל אחד בהם, באמצעות מנגנוני תיווך שונים, תרבות אוטונומית שעיקרה – מתן חופש פעולה למורות המאפשר לנקוט ביזומות פדגוגיות שונות ולהגדיל את מידת ההלימה בין תהליכי ההוראה לבין צרכים של תלמידים.

כהן, א. וזוהר, ע. (בדפוס). "טנגו בין תכנון לשחרור" - שינוי פדגוגי ברמה המערכתית: רפלקציה על הטמעת מטלת הביצוע באזרחות. התקבל לפרסום ב"דפים".

מנדל-לוי, נ' ובוזו-שוורץ, מ'. (2016). המנהיג הפדגוגי כמוביל תהליכי למידה. ירושלים: מכון אבני ראשה. אוחר ינואר, 2017.

Ashley, L. D. (2010). The use of structuration theory to conceptualize alternative practice in education: The case of private school outreach in India. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 337-351.

Au, W. (2007). High-Stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis, *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.

Beck, L. G., & Murphy, J. (1998). Site-based management and school success: untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 358-385.

Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., Nir, A., & Zohar, A. (2015). The development of school autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system. Historical Review Report submitted to the Chief Scientist, Israel Ministry of Education, May.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Buscatto, M. (2016). Practicing reflexivity in ethnography. In: D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 137-152), (4th ed.) CA: Sage.

Draper, A. K. (2004). The principles and application of qualitative research. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63 (04), 641- 646.

Eisner, E. (1979). *The educational Imagination*. New York: MacMillan.

Elmore, R. C. (2004). *School reform from the inside out: policy, practice, and performance*. Harvard Educational Press: CA Mass.

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook on teaching*, (pp. 119-161). New York: McMillan.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. In: C. Cassel and G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organization research*, pp. 148-160. London: Sage,.
- Fullan, M. (1998) Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), 6–10.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, (4th edition). New York: Teachers College Press.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: The Seabury Press.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. New York: Longman.
- Guba, E. G. (1990). Subjectivity and objectivity. In: E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 74-91). New York: Teacher College Press.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43, 539-551.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 1-27.
- Hammersley, M. (1992a). Some reflections on ethnography and validity. *Qualitative Studies in Education*, 5(3), 195-203.
- Hammersley, M. (1992b). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.
- Hammersley, M. (1993). *Controversies in classroom research* (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.

- Hargreaves A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: The Swedish case. *Journal of Educational Administration*, *43*, 595-606.
- Jacobson, S., Johnson, L., Giles, C., & Ylimaki, R. (2005). Successful leadership in U.S. schools: Enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, *43*, 607–618.
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change*, (pp.1–16). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Leithwood, K., & Sun, J. P. (2009). Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Studies in school improvement* (pp. 1–22), Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Lincoln, Y. S. (1990). Toward a categorical imperative of qualitative research. In: E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 277-295). New York: Teacher College Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Luborsky, M. R. (1994). The identification and analysis of themes and patterns, In: J. F. Gubium and A. Smakar (Eds.), *Qualitative methods in aging research*, (pp. 189-210). Thousand Oaks, California: Sage..
- Marsh, D. D. (2000). Educational leadership for the twenty-first century: Integrating three essential perspectives. In: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 126-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1997). *Designing qualitative research* (2nd ed.). London: Sage.
- Marton, F. (1988). Phenomenology: A research approach to investigate different understandings of reality, In: R. R. Sherman and R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, (pp. 143-161). London: Falmer Press.
- McMurray, P. (1998). Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *11*(2), 271-290.

- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S., Vedøy, G. (2005). Successful school leadership: The Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43, 584–594.
- Nachmias, R., Mioduser, D., Cohen, A., Tubin, D., & Forkosh-Baruch, A. (2004). Factors involved in the implementation of pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 9(3), 291-308.
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82, 724–736.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Zohar, A., & Inbar, D. (2016) School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal for Educational Management*, 30(7), 1231-1246.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386.
- Nir, A.E., & Eyal, O. (2003). School-based management and the role conflict of the school superintendent. *Journal of Educational Administration*, 41(4/5), 547-564.
- Paton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: Sage.
- Pur, D., & Gordon, D. (1982). Conservatism and centralization in school systems – the case of the Israeli high schools. In E. Ben-Baruch & Y. Neumann (Eds.). *Educational administration and policy making. The case of Israel* (pp. 223-244). Herzliya: Ben-Gurion University & Unipress – Academic Pub..
- Rapley, T. (2016). Some pragmatics of qualitative data analysis. In: D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 331-346), (4th ed.) California: Sage.
- Robinson, V. M. J. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1–26.
- Robinson, V. M. J., Loyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 37-46.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Volansky, A., & Bar-Elli D. (1996). Moving toward equitable school-based management. *Educational Leadership* 53(4), 60-62.

Williams, R. C., Harold, B., Robertson, J., & Southworth, G. (1997). Sweeping decentralization of educational decision-making authority: Lessons from England and New Zealand. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 626-631.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Leadership Quarterly*, 39, 398–425.

Yuchtman-Yaar, E. (2005). Continuity and change in Israeli society: The test of the melting pot. *Israel Studies*, 10(2), 91-128.

Zohar, A. (2013). It's Not all About Test Scores: Reviving Pedagogical Discourse. Sifriat Poalim. [in Hebrew].

