



# הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל

דו"ח ועדה מקצועית

ירושלים, תשרי תש"ע, ספטמבר 2009



**אבני ראשה**

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית  
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

## הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל

דו"ח ועדה מקצועית, ירושלים, תשרי תש"ע, ספטמבר 2009

זכויות הקניין הרוחני, לרבות זכויות היוצרים והזכות המוסרית של היוצרים במסמך זה, מוגנות. אין לשכפל, להעתיק, לסכם, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני או אחר, כל חלק שהוא ממסמך זה. כמו כן, אין לעשות שימוש מסחרי כלשהו במסמך זה, בכולו או בחלקים ממנו, אלא אך ורק לאחר קבלת רשות מפורשת בכתב מ"אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

© תש"ע - 2009, כל הזכויות שמורות ל"אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

קמפוס גבעת רם, ירושלים, ת.ד. 39137, מיקוד 91390  
כתובת האתר: <http://www.avneyrosha.org.il>



## ועדת ההיגוי

יו"ר הוועדה - פרופ' יזהר אופלטקה - בית הספר לחינוך,  
אוניברסיטת תל אביב  
רכזת הוועדה - גב' יונת למברגר - ראש תחום הכשרה,  
מכון "אבני ראשה"

## חברי הוועדה (על פי סדר א"ב)

גב' דסי בארי - מפקחת החמ"ד, מנח"י, משרד החינוך  
גב' עליזה בלוך - מנהלת בית הספר העל יסודי "ברנקו וייס"  
בית שמש  
ד"ר יפה בן עמי - מפקחת, רפרנטית מחוזית להתפתחות  
ולמידה של מנהלים, מחוז מרכז, משרד החינוך  
פרופ' שלמה בק - נשיא מכללת קיי, יו"ר רמ"א (רשת מכללות  
אקדמיות)  
ד"ר רעיה יואלי - יועצת אקדמית לתחום הכשרה, מכון  
"אבני ראשה"  
ד"ר ישראל כ"ץ - מנכ"ל מכון "צפנת", מרצה באוניברסיטה  
העברית ויועץ ל"אבני ראשה"  
מר אוסמה עבד אל פתח - מנהל בית הספר היסודי  
"אל מנארה" עכו  
ד"ר דליה עמנואל - מרכזת תכניות לפיתוח פרופסיונאלי,  
(אופק חדש) המכללה האקדמית בית ברל  
פרופ' גדעון קונדה - החוג ללימודי עבודה, אוניברסיטת  
תל אביב  
ד"ר יוסי קליין - ראש המגמה למנהיגות וניהול מערכות חינוך,  
ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר אילן  
גב' ענת שיראזי - רפרנטית משרד החינוך למכון  
"אבני ראשה"  
גב' יהודית שלוי - מנכ"לית, מכון "אבני ראשה"  
גב' מירי שליסל - מנהלת תחום חינוך, קרן יד הנדיב

## משתתפים נוספים בדיוני הוועדה

גב' עדה גיאן, ד"ר פלור היימן, מר אריאל לוי, ד"ר יעל עופרים,  
מר גל פישר - חברי צוות מכון "אבני ראשה"

## תיעוד וכתובה

גב' לינדה יעקב - "צפנת", מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני  
גב' אלה מנו בן יוסף - רכזת הכשרה, מכון "אבני ראשה"

## קוראים מגיבים

במסגרת גיבושו של המסמך הנוכחי הוא הועבר להתייחסות למעגלים רחבים של מנהלי בתי ספר ואנשי מקצוע. זה המקום להודות לכל מי שתרום מזמנו, קרא והעיר את הערותיו. בעלי תפקידים ומומחים בתחומם (לפי סדר א"ב):

ד"ר מיכאל אוחנה, מכללת גורדון

גב' גילה בן הר, מט"ח

ד"ר רלי בריקנר, האוניברסיטה הפתוחה

ד"ר דן גבתון, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר קובי גוטרמן, מכללת סמינר הקיבוצים

פרופ' אלן גולדרינג, אוניברסיטת וונדרבילט, ארצות הברית

מר נח גרינפילד, משרד החינוך

ד"ר יעקב הדני, מכללת ליפשיץ

ד"ר מירה המאירי, מכללת אורנים

גב' מירי וונד, משרד החינוך

ד"ר דורית טובין, אוניברסיטת בן גוריון

ד"ר ערן לויזון, מכללת שאנן

ד"ר רות מנסור, מכללת קיי

גב' גילה נגר, משרד החינוך

ד"ר אדם ניר, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר אנית סומך, אוניברסיטת חיפה

ד"ר חגי סמט, מכללת אוהלו

הרב אוריאל עובדיה, משרד החינוך

ד"ר יצחק עוזו, מכללת בית ברל

ד"ר יעל פישר, מכללת אחווה

ד"ר שרגא פישרמן, מכללת אורות ישראל

פרופ' יצחק פרידמן, מכון סאלד

ד"ר מאיר פרשטמן, מכון גורלניק - אורט טכניון

מר דוד שביט, מכללת אורות ישראל

גב' סילביה שטיגליץ, מכללת דוד ילין

ד"ר יחיאל שילה, משרד החינוך

ד"ר חן שכטר, אוניברסיטת בר אילן

ד"ר שייקה שפירא, מכללה ירושלים

גב' רונית שרביט, משרד החינוך

ד"ר איציק תומר, משרד החינוך



## תוכן העניינים

6	<b>הקדמה</b>
8	<b>פרק 1: תיאור המצב הקיים</b>
8	סוגי ההכשרות בישראל
9	חוסרים בתכניות הלימוד למנהלי בתי ספר בארץ
11	<b>פרק 2: הרציונל של תכנית ההכשרה החדשה לניהול בית ספר ועקרונותיה</b>
11	רציונל
12	עקרונות יסוד
14	<b>פרק 3: מודל תכנית ההכשרה</b>
	<b>3.1 תכנים עיוניים</b>
15	פירוט התכנים
16	<b>3.2 התנסות ניהולית - חינוכית בתוך בית הספר</b>
17	מטרות
17	תנאים להתנסות ניהולית - חינוכית
18	מתודות
18	<b>3.3 סדנה בקבוצת עמיתים</b>
19	מטרות
19	תכנים
20	מתודות
20	<b>3.4 ליווי אישי על ידי מדריך אישי</b>
21	פרופיל המדריך האישי
21	<b>3.5 הערכת תכנית ההכשרה</b>
23	<b>סיכום</b>
24	<b>נספח 1: תוכני ההכשרה לפיתוח פרח הניהול כמנהיג פדגוגי וכמנהל בראשית דרכו</b>
26	<b>נספח 2: מתודות בתכנית ההכשרה</b>
29	<b>נספח 3: תוצאות סקר מנהלים 2008</b>
30	<b>נספח 4: הכשרה מעשית של מנהלי בתי ספר ומסגרות הכשרה למנהלי בתי ספר בישראל</b>
34	<b>נספח 5: הכשרות מנהלים מיטביות - סקירת ספרות</b>
45	<b>נספח 6: הערכה בתכניות הכשרה - סקירת מודלים קיימים בעולם</b>
52	<b>ביבליוגרפיה</b>

## הקדמה

תפקידו של מנהל בית ספר הוא חשוב, משמעותי ומורכב, ויש לו השפעה על העשייה הפדגוגית בבית הספר ועל תוצאותיה. ניהול בית ספר הינו תפקיד המורכב מידע והבנה מקצועית בתחומים שונים ומבניית זהות מקצועית, וככזה דורש הכשרה מקיפה ויעילה. להכשרה הקדם-תפקידית חשיבות מרכזית ביצירתה ובביסוסה של עתודת מנהלים ראויה לבתי ספר. אחד האתגרים של קובעי מדיניות חינוכית ברחבי העולם הוא פיתוח תכניות אפקטיביות להכשרת מנהלים ולפיתוחם באופן שיוכלו להתמודד עם אתגרי המנהיגות הבית ספרית במאה ה-21 (אופלטקה, 2007).

מזה למעלה משלושה עשורים מתקיימות בישראל תכניות הכשרה מקצועיות ואקדמיות למנהלי בתי ספר. ממצאי סקרים שערך מכון "אבני ראשה" בתחום (כולל מיפוי מוסדות ההכשרה וסקר בקרב מנהלי בתי הספר), כמו גם ממצאים העולים מספרות ענפה המתייחסת להכשרות מיטביות, מעלים את הצורך בעדכון תכנית ההכשרה של מועמדים לניהול בתי ספר, ובעדכון הנושאים הנלמדים במסגרות המוכרות ללימודי התואר השני.

במטרה לקדם את הכשרתם של מנהלי בתי ספר בישראל כינס מכון "אבני ראשה" ועדה מקצועית שתפקידה לגבש תכנית הכשרה עדכנית אשר תחזק במיוחד את המרכיב היישומי בהכשרתם של מנהלי בתי ספר ותדגיש את תפיסת המנהל כמנהיג פדגוגי.

הוועדה המקצועית כללה אנשי אקדמיה מתחום מינהל החינוך ותחומים נוספים, מנהלי בתי ספר בעבר ובהווה ונציגי משרד החינוך. הוועדה פעלה תוך שיתוף פעולה עם נציגי מוסדות המכשירים מנהלי בתי ספר בישראל. ממצאי הוועדה מובאים במסמך שלפניכם, אשר מהווה בסיס תיאורטי לתכנית ההכשרה העדכנית למנהלי בתי ספר.

מטרתו של המסמך הינה להתוות תפיסה עקרונית להכשרה הטרם - תפקידית של מנהלי בתי ספר בישראל. התפיסה המוצגת היא נגזרת של מטרות ההכשרה כפי שעמדו לנגד עיני חברי הוועדה:



- הצמחת מנהלים חינוכיים איכותיים, אקטיביים ויזמים ברזחם.

- פיתוח וקידום של יכולות ההנהגה הפדגוגית בקרב המנהלים הנכנסים לתפקיד ופיתוח תפיסת עולמם לגבי תפקיד ניהול בית הספר.

- הגברת המוטיבציה לכניסה לתפקידי ניהול בית ספר בתום ההכשרה.

המסמך מציג את עיקרי תפיסת הוועדה בנוגע להכשרה טרום-תפקידית של מנהלי בתי ספר ומתווה מודל עבודה שימשם בסיס להכשרה. הפרק הראשון מתאר אתגרי תכניות הכשרה בעולם ואת המצב הקיים בישראל בתחום תכניות ההכשרה. הפרק השני מציג את רציונל תכנית ההכשרה ועקרונותיה והפרק השלישי מכיל פירוט של מודל ההכשרה ועקרונות העבודה בכל אחד מחלקיו. נספחים 1 ו-2 מציגים מתווה עקרונות פעולה ראשוניים ברמת התכנים והמתודולוגיות. היסודות התיאורטיים והמחקריים שהזינו את עבודת הוועדה ואת כתיבת מסמך זה מוצגים בנספחים 3 עד 6.

## פרק 1: תיאור המצב הקיים

תכנית הכשרה המספקת למועמדים לניהול הזדמנות ללימוד תוך כדי עשייה נכללת זה זמן רב ביוזמות להכשרת מנהיגים (Foster & Ward, 1998), בעיקר לאור ההנחה שהשתלבות בעבודה, תוך תצפית בלתי אמצעית, חיונית להכנה מוצלחת בתפקיד (Keogh, Dole & Hudson, 2006; Wilmore, 2002). המחקר אודות הכשרת מנהלים בעולם מצביע על מגבלות רבות של תכניות הכשרה רווחות, ביניהן: דרישות קבלה נמוכות (Lashway, 2003; Hale & Moorman, 2003) קוריקולום לא עדכני, עיוני ותיאורטי בעיקרו, ולא שיטתי (Farkas et al., 2001; Lashway, 2003); שיטות הוראה מיושנות (Farkas et al., 2001); היעדר שימוש בהערכה שיטתית ובטכנולוגיה (Hess & Kelly, 2006); ובעיקר זיקה חלשה בין הלימוד העיוני במסגרות ההכשרה לבין העבודה בשדה והיעדר שילובן של התנסויות רלוונטיות (Hess & Kelly, 2005; Peel et al., 1998; Murphy & Forsyth, 1999); (Tighe & Rogers, 2006; Lashway, 2003).

בארץ החלה הכשרה ממוסדת של מנהלים לקראת סוף שנות השבעים של המאה העשרים, ומאז עבר התחום שינויים רבים. ממצא החוזר על עצמו הוא ההעדפה הניתנת ע"י פרחי הניהול לרכישת כלים המחזקים את מיומנותיהם הניהוליות-מנהיגותיות על פני קורסים המדגישים תיאוריה וחשיבה מערכתית (דרור, 1997; Oplatka, 2009). הביקורת הנרחבת על תכניות ההכשרה המעשית המעוגנות בלימוד האקדמי הובילה להבניה מחדש של תכניות שונות להכשרת מנהלים ברחבי העולם, במטרה לחולל בהן שיפור.

### סוגי ההכשרות בישראל

בחינה של תוכניות ההכשרה לניהול בתי ספר בישראל כפי שפעלו בעת כתיבת דו"ח הוועדה מאפשרת להבחין בין שלושה סוגים של הכשרות:

1. לימודי תעודה שהתקיימו בתשס"ט ב-16 מוסדות אקדמיים כדלקמן: אוניברסיטאות בן גוריון, בר אילן, חיפה, תל אביב ומכללות אוהל, אורנים, אחווה, בית ברל, גורדון, דוד ילין, ליפשיץ, מורשת יעקב, מכללת ירושלים, סמינר הקיבוצים, קיי ושאנן. בכל שנה לומדים בהן כ-400 סטודנטים בממוצע.

<sup>1</sup> לפירוט, ראה נספחים 4 ו-5.





2. "מנהיגות בית ספרית": תכנית פיילוט המהווה מסלול לתואר שני. מחזור אחד בלבד, המונה 63 סטודנטים, נפתח בתשס"ח בשתי אוניברסיטאות (תל אביב ובר אילן) ובמכללה האקדמית לחינוך אחווה. הפיילוט לווה בהערכה והסתיים בסוף שנת הלימודים תשס"ט.

3. לימודי תואר שני במינהל ומדיניות החינוך או בניהול וארגון מערכות חינוך: מסלול זה מתקיים באוניברסיטאות בן גוריון, בר אילן, האוניברסיטה העברית, אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת תל אביב ובמכללות אחווה, אורנים, בית ברל, גורדון, ליפשיץ וסמינר הקיבוצים. מכללות נוספות לחינוך הגישו בקשות לפתיחת מסלול לתואר שני במינהל ומדיניות החינוך.

## חוסרים בתכניות הלימוד למנהלי בתי ספר בארץ

ב-2008, השנה הראשונה לפעולת מכון "אבני ראשה", בתחום הכשרת המנהלים בארץ, בוצעו שני מהלכים: האחד, מיפוי התחומים טעוני השיפור במדגם של תכניות להכשרת מנהלים, בעריכת ד"ר פלור היימן, והשני, סקר מנהלים שערכו ד"ר ישראל כ"ץ ועמיתיו על כל ציבור המנהלים בישראל.<sup>2</sup> הממצאים של שני סקרים אלו מצביעים על החוסרים הבאים:

1. **הוראה ולמידה:** תכניות ההכשרה הקיימות מתמקדות בפיתוח היכולת הניהולית של הלומדים. בקצתן חסרה התייחסות מספקת לזהות המנהל כמנהיג פדגוגי ולפיתוח חזון ויכולות הנוגעים לתהליכי הוראה ולמידה.

2. **מתודולוגיות למידה:** מנהלי תכניות ההכשרה הנוכחיות מדווחים על צורך בשימוש מוגבר בסימולציות ובעבודה מעשית. סטודנטים מדווחים על צורך בחיבור רב יותר בין התיאוריה לפרקטיקה ובהתנסות מעשית אינטנסיבית מכפי שקיימת כיום. בנוסף, סטודנטים מבקשים יותר משוב על ביצועיהם.

3. **ליווי אישי:** מנהלי התכניות והסטודנטים מתייחסים לליווי האישי כתחום טעון שיפור. לפי מיפוי שנערך (מכון "אבני ראשה", 2008) כשליש מן הסטודנטים אינם מקבלים כיום ליווי אישי, ובמקומות שניתן בהם ליווי אישי - קיימת שונות רבה באיכותו.

<sup>2</sup> ראה נספח 3 המביא את נתוני סקר המנהלים בתחום ההכשרה.

**4. התייחסות דיפרנציאלית למגזרים:** תכניות ההכשרה הקיימות אינן מבחינות דיין בהתייחסותן למגזרי האוכלוסיות השונות. כך, סטודנטים ואנשי חינוך מדווחים על היעדר מרצים מהמגזר הערבי וכן על היעדר התייחסות לצרכים המיוחדים של מגזר זה.

#### **5. מיון מנהלים:**

**א. מיון ראשוני:** תהליך המיון של המועמדים זוהה במיפוי (מכון "אבני ראשה", 2008) בנושא מרכזי הטעון שיפור.

**ב. הזיקה בין תכנית ההכשרה לקבלת משרות ניהול:** כיום לא מתקיים תהליך של מיון אקטיבי במהלך תכנית ההכשרה הקיימת או בסופה, כך שתעודת ההכשרה כמעט חסרת השפעה על קבלת המועמד למשרת ניהול.

**6. איתור:** הודגש הצורך להפעיל תהליכים אקטיביים לאיתור מועמדים ראויים לתכניות ההכשרה. על מועמדים אלה להיות בעלי יכולת ניהולית גבוהה, ממוקדי קידום תהליכי הוראה ולמידה ובעלי יכולת להציע את בית הספר לקראת האתגרים של שנות האלפיים.

הסקירה ההיסטורית והמחקרית בשילוב ממצאי המיפוי והסקר שבוצעו במכון "אבני ראשה" מלמדים כי נחוצה חשיבה מחודשת בתחום הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל. תכניות התואר השני והתכניות הקיימות לצורך ההכשרה לניהול (לימודי תעודה) מדגישות בעיקר היבטים אקדמיים שאינם עונים בצורה מספקת על צורכי המנהל בכניסה לתפקידו. זאת ועוד, תכניות התעודה והתכניות לתואר שני אינן מתמקדות די הצורך בפיתוח תפיסת עולם פדגוגית ניהולית והן חסרות מכוונות יישומית.



## פרק 2: הרציונל של תכנית ההכשרה החדשה לניהול בית ספר ועקרונותיה

### רציונל

באמצעות חשיפה לידע תיאורטי, להתנסות בבית הספר ולפיתוח המודעות האישית והמקצועית, תתייחס התכנית למה שעל המנהל "לדעת", למה שעליו "לעשות" ולמה שעליו "להיות" (Goldring, 2008).

התכנית להכשרת מנהלי בתי ספר מכוונת להתפתחות של זהות ניהולית-פדגוגית בקרב פרחי הניהול. לשם השגת מטרה זו חשוב לשלב בין ידע ניהולי ופדגוגי, עיוני, לבין ידע שנרכש דרך למידה פעילה והתנסות.

הכשרה אפקטיבית מתבססת על הכרת מגבלות ההכשרה בשלב קדם-התפקיד. ככזו, תמוקד ההכשרה בהיכרות עם ראשית דרכו של המנהל, ולא בכל תורת הניהול והמנהיגות הפדגוגית. מיקוד זה עשוי להגביר את המוטיבציה של המשתתפים בתכנית לפנות לניהול בית ספר בפועל עם סיום ההכשרה. בנוסף, מטרת התכנית לחזק את הרציפות והקשר שבין ההכשרה לבין הכניסה לניהול בפועל.

הנחת היסוד בבסיס תכנית ההכשרה החדשה הנה כי נדרשת הלימה בין תפיסת תפקיד המנהל, הכשרתו בטרם הכניסה לתפקידו והתפתחותו המקצועית לאורך הקריירה. לאור זאת, תכנית ההכשרה לניהול בית ספר מבוססת על מסמכי התפיסה האחרים שפורסמו על ידי "אבני ראשה" - קרי מסמך תפיסת תפקיד המנהל ומסמך תפיסת ההתפתחות והלמידה של מנהלים בתפקיד - והיא הולמת אותם. ההלימה בין המסמכים באה לידי ביטוי הן בעקרונות היסוד המשותפים להם והן במשמעויות האופרטיביות שלהם.

הוועדה רואה חשיבות עליונה בהגדרת התואר השני כרכיב בתנאי הסף למשרות ניהול, אף שחברי הוועדה מודעים לקושי ביישומו המיידי.

על מנת לממש את מטרות תכנית ההכשרה נדרשים שיתופי פעולה עם מחוזות משרד החינוך ועם המוסדות להשכלה גבוהה בישראל. מערך קשרים עם מנהלי המחוזות, המפקחים ובעלי תפקידים במחוזות חיוני כבר בשלבי האיתור, המיון וההכשרה הטרומים - תפקידית של פרח הניהול ובשלב כניסתו לתפקיד. הדבר יאפשר הכשרת מנהלים באופן התואם את צורכי המחוז, תוך התאמת הדגשים המגזריים והתרבותיים למאפייני המחוז. במבט רחב ישנה משמעות לאיתור ומיון מועמדים לצורך יצירת עתידה ניהולית מובילה ומשפיעה. שיתוף הפעולה עם המוסדות להשכלה גבוהה מבוסס על חזון הרואה בתכנית ההכשרה צעד ליצירת עתודה ניהולית בעלת השכלה עיונית במינהל החינוך, לצד ההיבטים היישומיים. שיתופי פעולה אלו יחייבו למידה ועדכון מתמשך של צוותי ההכשרה, במקביל לתהליך הלמידה של פרחי הניהול.

## עקרונות יסוד

**א. מיקוד** - הבלטת תפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי הממוקד בהנהגה מיטבית של תהליכי הוראה ולמידה. בשדה החינוך ניתן לחזות בתופעה הרווחת של ניהול טכנוקרטי, שאינו מעורב בהיבטים הפדגוגיים בבית הספר ושאינו רואה בהיבטים אלו את ליבת עבודתו. הדגש הניתן להיבט ההנהגה הפדגוגית נועד לחולל שינוי באופן שבו מנהלי בתי ספר רואים את תפקידם.

**ב. קוהרנטיות** - מבנה התכנית ישקף חיבור מיטבי בין מטרות התכנית, הנושאים שבה ומתודות הלמידה.

**ג. למידה יעילה** - שימוש במתודות מגוונות המעודדות למידה אקטיבית ורפלקטיבית, ברמת הפרט והקבוצה, ושיטות הערכה מתאימות בכל מסגרות הלימוד.

**ד. שילוב בין התיאוריה, הפרקטיקה ותהליכי ההתפתחות האישית במסגרות הלימוד** - דגש על שילוב בין חטיבות הלימוד, יצירת קשר ומשוב ביניהן והטמעת הזיקה בין התיאוריה למעשה. השילוב יתבטא גם במבנה התכנית ובמבנה הארגוני של צוות תכנית ההכשרה.

**ה. מכוונות להכשרת הלומד לכניסה לתפקיד באמצעות התנסות מעשית ניהולית משמעותית** בבית הספר ועיבוד של ההתנסות במהלך הלימוד.



**ו. פיתוח זהות אישית ומקצועית של הלומדים** תוך התמקדות בפיתוח תפיסה מנהיגותית-פדגוגית, בזיהוי יכולות אישיות ובמימושן.

**ז. רצף לאורך הקריירה הניהולית** - דגש על רצף בין שלב ההכשרה לבין הניהול בפועל. יצירת חיבור בין תוכני תכנית ההכשרה לבין תהליכי התפתחות ולמידה של מנהל בשנותיו הראשונות והתוצאות המצופות משלבים אלו. כמו כן, עידוד המועמדים לניהול בית ספרי להשתלב בניהול בית ספרי מיד עם תום ההכשרה.

**ח. הערכה** - כלי מרכזי ללמידה ארגונית ולשיפור מתמיד באיכות התכניות והתפתחות הלומדים. הפיתוח המקצועי-אישי של פרח הניהול ילווה בתהליכי הערכה לשם הלמידה ומתן משוב ללומד. הערכה זו הנה בעלת תפקיד מעצב, שכן היא שמה דגש על שיתוף הלומד בתהליך ההערכה באמצעות שיח מתמשך עמו על התפתחותו המקצועית.

ביסוד העקרונות יש לתת מענה לשונות הקיימת בחברה הישראלית על ידי ביטוי הן בתכנית ההכשרה והן בתכנים ובתפיסה הנלמדת של עבודת המנהל בבית הספר. תהליך הלמידה של פרחי הניהול יכול ללמוד התייחסות להטרוגניות הקיימת - בהקשר המגזרי ובהקשרים סוציו-אקונומיים נוספים - בקרב אוכלוסיות התלמידים בבתי ספר.

## פרק 3: מודל תכנית ההכשרה

### במודל תכנית ההכשרה ארבע חטיבות מרכזיות:

1. תכנים עיוניים
2. התנסות בעשייה ניהולית חינוכית
3. סדנת עמיתים
4. ליווי על ידי מדריך אישי

**תכנים עיוניים** יכללו את המרכיבים המרכזיים בתפקיד המנהל המוזכרים במסמך תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר. התכנים יילמדו בזיקה להתנסות של פרחי הניהול ובהלימה לצרכים של המנהל בשנותיו הראשונות בתפקיד.

**התנסות בעשייה ניהולית חינוכית** תתרחש בתוך בית הספר. במסגרת ההתנסות פרח הניהול יעסוק במיפוי וניתוח של המצב הקיים ויהיה מעורב בעשייה שתקדם את בית הספר.

**סדנת העמיתים** תתמקד בפיתוח הזהות האישית והמקצועית של פרח הניהול. בסדנה ישולבו דיונים בעקבות ההתנסות בבית הספר לצד תהליכי רפלקציה אישיים וקבוצתיים.

**ליווי על ידי מדריך אישי** - המדריך ילווה את פרח הניהול בתהליך התפתחותו האישית והמקצועית ובכך יסייע לעיצוב זהותו הניהולית-חינוכית.

העיקרון המייחד את המודל המוצע הנו הדגש על שילוב בין ארבע החטיבות, יצירת קשר ומשוב ביניהן והטמעת הזיקה בין התיאוריה למעשה.<sup>3</sup> תהליכי הלימוד בכל ארבע החטיבות יהיו שזורים זה בזה, כך שלימוד התכנים העיוניים, ההתנסות בשדה, ההתנסות בקבוצת העמיתים והליווי האישי יזינו אלו את אלו. על מנת לאפשר תהליכים אלו יש צורך ביצירת צוות תכנית המקיים שיח ער בין תיאוריה ומעשה. בצוות ישולבו אנשי אקדמיה לצד אנשי שדה ומנהלי בתי ספר ותידרש תקשורת שוטפת ודינמית בין ממלאי התפקידים השונים.

**הערכה:** במהלך תקופת ההכשרה תלווה התכנית בהערכה מעצבת על ידי המוסד המכשיר. מטרת ההערכה היא קידום הלמידה של פרח הניהול לצד קידום הלמידה של המוסד המכשיר. ההערכה תתמקד בדרכי ההפעלה של התכנית ובתוצאותיה בקרב פרחי הניהול.

<sup>3</sup> לחשיבות ההקשר בתהליך ההכשרה, ראה נספח 5 הדן בתכניות הכשרה מיטביות.



להלן פירוט מקיף של כל אחת מארבע החטיבות בתכנית וכן פירוט מודל ההערכה:

### 3.1 תכנים עיוניים<sup>4</sup>

חטיבה זו כוללת את התכנים העיוניים שיילמדו בתוכנית ההכשרה, במגמה לחשוף את פרח הלימוד לסוגיות מרכזיות בחייו של מנהל בית ספר בשנותיו הראשונות בתפקיד. התכנים המרכזיים יתבססו על מסמך תפיסת תפקיד המנהל, תוך התאמת תוכני המסמך לדרישות שלב טרום התפקיד ושלב הכניסה לתפקיד.<sup>5</sup> מסמך תפיסת תפקיד המנהל מונה חמישה תחומים הקשורים זה בזה ועליהם מופקד מנהל בית הספר: הנהגת תהליכי הוראה, חינוך ולמידה; עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי; הנהגת הצוות והכשרתו המקצועית; התמקדות בפרט; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה.

דרישות ההתמודדות **בשלב טרום התפקיד** הן "הקניית ידע בסיסי במיומנויות ניהול; דיון בקונטקסט החברתי של החינוך; התנסות מעשית בניהול פרויקטים; הכרת מערכת החינוך".<sup>6</sup> האתגרים הניצבים בפני המנהל **בשלב הכניסה לתפקיד** (שנים 1-3) הם "היכרות עם בית הספר: הצוות, התלמידים, הקהילה, הרשויות העוטפות את בית הספר, היכרות עם גורמי משרד החינוך, מפקחים, מדריכים והשגת לגיטימציה מצד המורים".<sup>7</sup>

## פירוט התכנים

1. **הנהגת תהליכים של חינוך, הוראה ולמידה:** במסגרת למידה זו ירכוש פרח הניהול ידע ומיומנויות בתחום תהליכי חינוך, הוראה ולמידה, וכן יעסוק במשמעויות הפרקטיות הנובעות מכך. יילמדו תכנים כגון מיפוי צורכי התלמיד, המורים והקהילה; זיהוי הצרכים הפדגוגיים; ניתוח תכנית לימודים בית ספרית ובנייתה; תכנון מערכת שעות המתאימה לצרכים הפדגוגיים; יצירת דיאלוג עם צוות בית הספר לקידום תהליכי הוראה ולמידה ולקידום תרבות ארגונית כוללת המבוססת

<sup>4</sup> חטיבת לימוד זו נמצאת בהלימה לתמות המרכזיות המפורטות בנספח 5. <sup>5</sup> ראה נספח 1 המדגים כיצד באים לידי ביטוי התכנים הנובעים מתפיסת התפקיד בשלבים השונים.

<sup>6</sup> מצוטט ב"מסמך תפיסת ההתפתחות והלמידה של מנהלים בתפקיד", יולי 2008, תחת פירוט שלבי התפתחות ולמידה בקריירה של מנהל בית ספר. (אופלטקה, 2007; 1992; Parkay & Hall).

<sup>7</sup> שם

על תפיסת העולם הפדגוגית וכן הובלת תהליכי משוב ולמידה בבית הספר. כמו כן יילמדו מיומנויות ניהול כלליות בהקשרן הבית ספרי: ניהול תקציב, גיוס כספים וניהול סביבה פנימית וחיצונית.

## 2. עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון חינוכי וניהולי:

מרכיב זה כולל לימוד תיאוריות פילוסופיות, חינוכיות ומערכתיות והכרת ערכי החברה הישראלית וקהילת בית ספרו של הלומד. מטרת הלימוד לסייע לפרח הניהול לפתח בעתיד חזון בית ספרי על בסיס תפיסות ערכיות ולהוביל תפיסת עולם חינוכית בבית הספר.

## 3. הנהגת צוות בית הספר: על מנהל בית הספר לתכנן ולהוביל

תהליכי התפתחות ולמידה מקצועית בצוותו. תשומת הלב תתמקד בהתמודדויות שהמנהל נדרש להן בראשית דרכו ובצורך לבסס את מעמדו. לפיכך יושם דגש על היבטים כגון פיתוח מודעות עצמית, פיתוח תחושת שייכות, מסוגלות אישית וצוותית ואמון הדדי, התנסות בתהליכים צוותיים ובין-צוותיים וביסוס קהילת צוות בית ספר כקהילה לומדת.

## 3.2 התנסות ניהולית - חינוכית בתוך בית הספר<sup>8</sup>

מנהיגות במקום העבודה נלמדת באמצעות ניסוי וטעייה (Wasonga & Murphy, 2006) ובהתנסות בפעילויות השוטפות על מכלול היבטיהן. במחקרים נמצא שהתנסויות אישיות יוצרות הזדמנויות להכרת נושאים שקשה ללמוד בלמידה התיאורטית (Edmenson, 2002), כגון הבנת רעיונות בהקשרם הכולל והכרה בדעות קדומות ובפערי ניסיון. הכשרות מעשיות שנחשבות מוצלחות הן כאלה שבהן החניכים מקבלים אחריות על הובלת מהלך ניהולי אמיתי (Williamson & Hudson, 2001). החניכים נדרשים לחולל שינוי בהיבטים מסוימים של המבנה הארגוני, הנורמות או הנהלים המסורתיים בבית הספר, תוך כדי עבודה בלתי אמצעית עם אנשים המעורבים בבית הספר (Lashway, 2003).

על מנת להפיק את מלוא התועלת מתכנית ההכשרה, על פרח הניהול להיות מעורב בהתנסויות ניהוליות אותנטיות ולקבל הזדמנויות מגוונות להביא לידי ביטוי מיומנויות ויכולות

<sup>8</sup> לפירוט הרקע התיאורטי ומחקרים העוסקים בהתנסות מעשית מיטבית, ראה נספח 5.





מנהיגותיות (Hackma et al., 1999). זאת תוך הכרה במגבלות הנובעות מכך שפרח הניהול עדיין אינו נושא באחריות ובסמכות הניהולית.

## מטרות

1. **חשיפה למערכת ארגונית** (שאינה בית ספרו של הלומד). חשיפה כזו תאפשר זיהוי הכוחות והחולשות של המערכת הארגונית ושל המנהל בתוכה.
2. **יצירת גירוי לחשיפה רפלקטיבית ולפיתוח הזהות הניהולית**. במסגרת ההדרכות הכלולות בהכשרה (קבוצת העמיתים ההדרכה והליווי האישי), יתאפשר ניתוח ההתנסות לאור התיאוריה הקיימת ותוך שילוב ממד אישי ויישומי.
3. **הבנה של מושגים תיאורטיים בתוך הקשרם בפועל**, כך שהלמידה תתקיים כתהליך מתמשך, הנע על הרצף של התנסות והמשגתה.
4. **הבנה שבמבנה הארגוני ובתהליכי העבודה לאורך שנת הלימודים משתקפת גישה פדגוגית**. פרחי הניהול ייחשפו לשיקולי הדעת הפדגוגיים ולמגוון הסוגיות שהמנהל מתמודד עמן במהלך שנת הלימודים (בהיערכות לתכנון שנת הלימודים, בפתיחת השנה, במעבר בין המחציות, בסיכומה ובהפקת לקחים שנתיים ורב-שנתיים).
5. **התנסות בממד מעשי של הנהגה**, כולל קביעת מטרה, תכנון ויישום של תכנית, תהליכי קבלת החלטות והכרעות סופיות.

## תנאים להתנסות ניהולית-חינוכית

כדי להפיק את מלוא התועלת מן ההתנסות יש להיערך מראש ולהבטיח מספר תנאים חשובים:

- א. **יצירת מאגר בתי ספר** שזוהו כסביבת התנסות מתאימה עבור המשתתפים בתכנית ההכשרה, על פי קריטריונים שייקבעו.
- ב. **מעורבות הנהלת המחוז** בבחירת בתי הספר המתאימים ושותפות של הנהלת המחוז בתהליך השתלבותו של פרח הניהול בבית הספר הקולט.
- ג. **הבטחת מחויבותו של מנהל בית הספר הקולט** - המנהל יהיה

האחראי להתנסות של פרח הניהול ויידרש להציג תכנית פעילות מובנית אשר תיבחן על פי קריטריונים שייקבעו. בתמורה לשילוב פרח הניהול בבית הספר והדרכתו יזכה המנהל לגמול כספי.

**ד. מחויבות של פרח הניהול** לתיעוד תהליכי העבודה שלו והחוויה האישית, לאורך כל תקופת ההתנסות.

**ה. קיום מסגרות הדרכה לתמיכה מקצועית ורגשית** בפרח הניהול במהלך ההתנסות. ההדרכה תתקיים בשלוש מסגרות: קבוצת העמיתים, ליווי אישי על ידי מדריך מטעם התכנית וליווי אישי על ידי מנהל בית הספר הקולט.

## מתודות

התנסות בעשייה ניהולית יכולה להתקיים במגוון של צורות, ובהן: מיזם לשינוי - התנסות לאורך זמן ובצמוד למנהל בית הספר, במטרה להכניס שינוי בבית הספר; התנסויות ממוקדות קצרות טווח בבית הספר; ותצפיות. לכל אחת מההתנסויות יתרונות וחסרונות שיש להביא בחשבון מראש.<sup>9</sup>

### 3.3 סדנה בקבוצת עמיתים

קבוצת עמיתים (cohort) מציעה מרחב בטוח ללמידה ולתהליכים רפלקטיביים של כל אחד ממשתתפיה ומאפשרת הפקת לקחים בעקבות ההתנסות הניהולית-חינוכית בבתי הספר. כל אלו מסייעים בגיבוש זהותו האישית-מקצועית של המנהל לעתיד ובעיצוב "עמוד השדרה" שלו, קרי פיתוח מסוגלות וחוסן להוביל את בית הספר לאורך הדרך. קבוצת העמיתים אף מספקת רשת תמיכה עבור חבריה ומהווה בסיס להתהוותה של קהילת למידה בהמשך. במסגרת הסדנה ייפגשו פרחי הניהול בקביעות בקבוצה קטנה, בעלת הרכב קבוע.

"מחקרים מלמדים על מגוון רחב של גורמים המסייעים בלמידה בקבוצה, ובהם: לכידות ופיתוח תחושת קהילה, טיפוח תקווה ואופטימיות, טיפוח אוניברסליות (הידיעה שאנשים אחרים מתמודדים עם קשיים דומים), טיפוח אלטרואיזם (הסיוע לאחרים מעצים את המסייע), למידה מתוך התנסויותיהם של אחרים וחקי ועוד (ראו למשל, יאלום ולשך, 2007). גורם נוסף התורם לעוצמתה של הקבוצה הוא שמירה על מבנה של קבוצת עמיתים לומדת המספקת חלק מהמרחב הבטוח (גוטרמן, 2004)".<sup>10</sup>

<sup>9</sup> לפירוט כל אחת מההתנסויות ראה נספח א.2.

<sup>10</sup> מצוטט בתוך מסמך תפיסת "התפתחות ולמידה של מנהלים בתפקיד", מכון אבני ראשה, יולי 2008.



## מטרות

- 1. פיתוח אישי ומקצועי של פרח הניהול.** בעבודה בקבוצות קטנות מתקיימות התנסויות המאפשרות למשתתף ללמוד על יכולותיו בתחום המנהיגות, על יחסיו הבין-אישיים ועל התנהלותו בצוות. באופן כזה מסייעת הקבוצה לפרח הניהול בפיתוח יכולותיו האישיות, תפיסותיו הערכיות-אידיאולוגיות בנוגע לתפקידו, ובחיזוק המוטיבציה הניהולית שלו.
- 2. מקום מפגש בין הפרקטיקה לתיאוריה.** תפיסת העולם האישית של הלומד ביחס לתפקידו נדונה בהקשר התיאורטי הרחב וכן בהקשר היישומי המסוים - תוך התייחסות למשמעויותיה בפעולותיו של הלומד. החיבור בין התיאוריה לפרקטיקה יסייע לפרח הניהול להגיע מוכן במידה רבה לתפקידו.
- 3. למידה מתוך רפלקציה.** רפלקציה יעילה מתבצעת בנסיבות המעודדות את המשתתפים להעלות שאלות על מה שראו בהתנסות, להביע ספקות לגבי המנהיגות הנוכחית בארגון ולבחון את ההתפתחות שלהם כמנהיגים (Daresh, 1988; Williamson & Hudson, 2001). הסדנה תאפשר התבוננות רפלקטיבית שהיא כלי מרכזי לפיתוח הזהות הניהולית-חינוכית ומנוף לצמיחה אישית.

## תכנים

תפקידם של מנחי הקבוצה הוא לקשר בין התכנים הנדונים בסדנה לתכנים העיוניים הנלמדים בתכנית ולחומרים מתוך ההתנסויות האישיות בבתי הספר. אינטגרציה זו חיונית לפיתוח זהותו המקצועית של המשתתף.

- 1. "אני כמנהיג":** הקבוצה תעסוק במעגלי הצמיחה של האדם כפרט וכמנהיג. יעלו סוגיות של מוטיבציה לניהול והבנת תהליכים של מאבקי כוח, התמודדות על סמכות, רכישת אמון, יצירת אינטימיות והתייחסות לשונה. באמצעות שיקוף, המשגה ופרשנות ילמדו פרחי הניהול על עצמם ועל דרכים שונות לעבוד עם צוות בית הספר.
- 2. ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה:** ההכנה לקראת תפקיד זה תתייחס להיבטים כגון היחסים המורכבים בין מנהל חדש לבעלי תפקידים במשרד החינוך, ברשות המקומית ובבעלות ובינו לבין הורי התלמידים וחברי ועד ההורים<sup>11</sup> וכן בהתמודדות עם התנגדויות ופוליטיקה ארגונית.

<sup>11</sup> ראה לדוגמה, קליין, י. (2008). בית הספר בניהול מבוזר: מתיאוריה למעשה, אזור: צ'ריקובר

**3. התמקדות בפרט:** המשתתף יפתח מיומנויות של הבנה רגשית וקוגניטיבית של הפרט וצרכיו תוך כדי הכרה בסתירה האפשרית שבין דרישות המערכת לצרכי הפרט ומתן מענה לשונות הקיימת בין תלמידים.

## מתודות

ההתנסות בקבוצת העמיתים יכולה לקבל מגוון של צורות, ביניהן: סימולציות, ניתוח מקרה, למידת פתרון בעיות, לימוד מקביל לרצף השנה, מפגש עם נושאי תפקידים במערכת החינוך וסיורים.<sup>12</sup>

### 3.4 ליווי על ידי מדריך אישי<sup>13</sup>

ההדרכה היא פעילות של אינטראקציה בין - אישית, שעניינה התפתחות אישית ומקצועית גם יחד, המתרחשת במרחב הניהולי של המודרך.<sup>14</sup> היתרון המרכזי בעבודה עם המדריך הוא בבניית מרחב בטוח המאפשר חקירה עצמית. עיקר תפקידו של המדריך האישי הוא סיוע בעיצוב הזהות האישית והמקצועית וגיבוש חזון המנהיגות הפדגוגית. משימה זו מושגת באמצעות הקניית ידע, אינטגרציה של חטיבות הלימוד, המשגת החוויות של פרח הניהול ועידוד תהליכים רפלקטיביים.

הלמידה המתהווה מתוך הקשר בין פרח הניהול למדריך היא רציפה וניזונה מן השינויים האישיים-מקצועיים החלים אצל פרח הניהול ומשינויים החלים בסביבת הלימודים וההתנסות. הליווי האישי של פרחי הניהול יתקיים בזיקה להדרכה האישית הניתנת לכל המנהלים בשנותיהם הראשונות בתפקיד.

מחקרים מוכיחים כי רפלקציה ביקורתית על ההתנסויות שעובר הלומד במהלך ההכשרה, שנעשית בשיתוף עם המדריך האישי ובזירה ניטרלית ובטוחה, היא אלמנט חיוני של הכשרות מעשיות מוצלחות במקצועות רבים, כולל הוראה ומינהל חינוכי (Keogh, Dole & Hudson, 2006; Wasonga & Murphy, 2001; Williamson & Hudson, 2006). נוסף לכך יש עדויות כי הליווי האישי מאפשר מיתון תחושת הבדידות; מיתון לחץ ותסכול; העלאת הביטחון העצמי והדימוי העצמי; האצה של קצב הלמידה; יצירת הזדמנויות לרפלקטיביות על העבודה;

<sup>12</sup> ראה הרחבה של המתודות השונות בנספח 2.ב.

<sup>13</sup> לפירוט הרקע התיאורטי ומחקרים העוסקים בהתנסות מעשית מיטבית בתהליכי הכשרה, ראה נספח 5.

<sup>14</sup> מתוך מסמך "התפתחות ולמידה של מנהלים בתפקיד" - אבני ראשה, 2008.



שיפור מיומנויות אישיות ובכללן מיומנויות תקשורת ומיומנויות פוליטיות; שיפור יכולת ניתוח בעיות.

”ההדרכה האישית מבוססת על מספר **עקרונות**: דיאלוג בין-אישי המאופיין במיקוד תשומת הלב בזולת תוך התעלמות מגורמים של סטטוס, תדמית ויוקרה; אינטראקציה מקצועית המאפשרת למנהל לבחון ולקדם את התנהלותו במגוון הסוגיות המקצועיות והערכיות שהוא ניצב מולן; התמודדות עם קשיים רגשיים והבנת המגבלות והגבולות של הניהול”<sup>15</sup>.

## פרופיל המדריך האישי

רצוי שהמדריך האישי יהיה מנהל בית ספר בפועל או מנהל פורש בשנות הפרישה הראשונות שלו, אשר יוכל לשמש מקור להשראה עבור פרח הניהול. לתפקיד יאותרו מדריכים בעלי תובנות בנוגע למנהיגות פדגוגית, יכולת רפלקטיבית ויכולת המשגה. המדריכים האישיים יעברו הכשרה ויקבלו הדרכה שוטפת.

רצוי שהמדריך האישי יהיה איש סגל בתכנית ההכשרה וילווה את פרח הניהול גם במסגרת חלקים נוספים בתכנית. באופן כזה, תהווה ההדרכה מרחב הקושר בין החלקים התיאורטיים וההתנסותיים בהכשרה.

## 3.5 הערכת תכנית ההכשרה

תהליך הערכת תכניות ההכשרה, שיתבצע על ידי המוסדות המכשירים, הנו מרכיב חיוני בתכניות.<sup>16</sup> ההערכה תשמש כלי מרכזי ללמידה ארגונית ולשיפור מתמיד באיכות התכניות ותתקיים מתוך חתירה למימוש תפיסת ההכשרה כפי שהיא מוצגת במסמך זה. ההערכה תתבסס, בין השאר, על פיתוח מנגנונים פנים - ארגוניים שיבחנו את מידת השגתן של מטרות התכנית, יזהו נקודות חוזק ונקודות תורפה הטעונות שיפור ויציעו דרכים לשיפורה ולקידומה. ההערכה הפנימית תסוכם במסמך שנתי מקיף. מוצע בין השאר, שההערכה הפנימית תביא בחשבון את הנושאים הבאים:

1. הלימה בין מבנה התכנית, תכנית הלימודים והמתודולוגיות המופעלות, ובין כל אלו לבין מטרות התכנית ועקרונותיה.

<sup>15</sup> מתוך מסמך ”התפתחות ולמידה של מנהלים בתפקיד” - אבני ראשה, 2008.

<sup>16</sup> לסקירת תכניות הערכה בעולם ראה נספח 6.

2. אינטגרציה בין רכיבי התכנית לסוגיהם שיפורטו בהמשך (הכוללים רכיבים עיוניים ורכיבים התנסותיים בתוך המוסד ובשדה).

3. התאמת התכנית לשונות הלומדים.

4. תוצרי הלמידה: ידע, עמדות, תפיסת זהות המנהל ויכולות מנהיגותיות.

5. תפקודו של צוות התכנית והתאמת הרכב הצוות למימוש מטרותיה.

6. שיעורי נוכחות ונשירה של פרחי הניהול במהלך התכנית.

כל מוסד יחליט, על פי שיקול דעתו, על נושאים נוספים שבהם תתמקד ההערכה.



## סיכום

המסמך משרטט קווים לגיבוש תכנית ההכשרה בניהול בית ספר שהנה מכוונת - מעשה ומיועדת למועמדים בעלי רקע-אקדמי קודם. התכנית מבוססת על שילוב בין ידע, עשייה והוויה. הכוונה היא שפרח הניהול ירכוש ידע בעל אופי יישומי, ומתוך התנסותו יפיק את היכולת לנסח את התיאוריה. לצד אלו יעסוק המועמד בתהליכים רפלקטיביים על אודות האופן שבו הוא פועל וזהותו המקצועית, תוך גיבוש תפיסת עולם עצמאית וחזון ניהולי-פדגוגי. מודל תכנית ההכשרה כולל ארבע חטיבות מרכזיות הנועדות להתקיים כמכלול אחד ושבעיקרן פורטו במסמך: תכנים עיוניים, עשייה ניהולית חינוכית, סדנת עמיתים וליווי על ידי מדריך אישי.

התפיסה המוצעת במסמך תואמת ממצאים של סקירת הספרות על אודות הכשרות מנהלים מיטביות. שאיפתנו היא כי התפיסות הללו יוטמעו במוסדות הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל על ידי שיתופי פעולה של "אבני ראשה" עם מוסדות החינוך השונים, אנשי המקצוע, המוסדות המכשירים, משרד החינוך (מטה ומחוזות) ותכניות התואר השני במינהל החינוך שמציעות האוניברסיטאות והמכללות. שיתופי הפעולה האלה חיוניים לשם מתן מענה לצרכים המערכתיים הקיימים, תוך כדי חיזוק תהליך הלמידה של פרח הניהול.

כחלק ממגמה תהליכית זו ובשל החשיבות שאנו מייחסים לשיתוף פעולה עם גופים שונים ולשילוב הידע והניסיון, אנו רואים מסמך זה כיצירה דינאמית שעוד תעבור שינויים בעתיד, בהתחשב בניסיון ובידע המצטבר. כל זאת, תוך חתירה מתמדת להפעיל תכנית הכשרה איכותיות ומותאמות לצרכים.

# נספח 1:

## תוכני ההכשרה לפיתוח פרח הניהול כמנהיג פדגוגי וכמנהל בראשית דרכו

ניהול אפקטיבי			
	זהות המנהל	תכנית עבודה	פיענוח והבנה של המערכת הבית ספרית
	ביסוס הפן הפדגוגי כחלק מרכזי בזהות הניהולית	הגדרת פעולות, תקציב, לו"ז ואחריות בתחום הפדגוגי	מיפוי פדגוגי של בית הספר
	עיצוב ובחינה רפלקטיבית של חזון אישי	תרגום החזון ומימושו בתכנית העבודה	מיפוי חזון קיים; מיפוי צרכים ועמדות במעגלים שונים
	בירור סגנונות ניהול צוותי וקביעת עמדה לגביהם	הגדרת פעולות, תקציב, לו"ז ואחריות בתחום הנהגת הצוות וביזור המנהיגות	מיפוי צורות ההנהגה והניהול בבית הספר
	מחויבות לקידום כל התלמידים כחלק מרכזי בזהות המנהל	הגדרת פעולות, תקציב, לו"ז ואחריות בנושאי הפרט	מיפוי תלמידים בתחומים הלימודיים, החברתיים והאישיים
	ביסוס עמדה פרו-אקטיבית ביחס לקהילה	הגדרת פעולות, תקציב, לו"ז ואחריות בתחום הקהילה	מיפוי השחקנים המרכזיים בקהילה ויחסי הכוחות ביניהם





פעילות בתנאי מורכבות וניהול משברים	הכנסת שינוי
פיתוח יכולת לפעול בו-זמנית בזירות שונות, נוכח השתנות נסיבות ובאופן הקושר פדגוגיה וניהול	תהליכי שיפור בית ספריים שמטרתם שיפור החינוך ההוראה והלמידה
פעולה מונחית חזון, המכילה את המתח בין הכוונות שביסודו והנסיבות האקטואליות	בדיקת הקשר בין החזון ותהליך השינוי; צמצום הפער בין רטוריקה לפרקטיקה
פיתוח יכולת לפעול בהרכבים צוותיים שונים ומתוך תפיסה המתחשבת באינטראקציות לוקאליות ותוך חיבוריות	ביזור המנהיגות וחלוקת עבודה בהטמעת שינויים
פיתוח רגישות, גמישות ויכולת עבודה עם השונה, כולל במצבי משבר ועם יחידים יוצאי דופן	רגישות להבדלים בין יחידים (תלמידים, הורים, מורים ובעלי תפקידים), תוך יצירת תנאים מעודדי שינוי ותוך רגישות להשתנות אישית
פיתוח ערנות לגורמים שונים בסביבה, כולל יכולת לעבודה עםם ופעולה במעגלי זיקה שונים	פעולה מנהיגותית ביחס לקהילה, כולל רגישות לזרמים של שינוי והתחדשות

## נספח 2: מתודות בתכנית ההכשרה

### א. מתודות להתנסות ניהולית-חינוכית

#### 1. מיזם לשינוי

במסגרת מיזם שינוי מתבקשים פרחי ניהול להוביל תכנית שמטרתה הכנסת שיפור בהיבטים אלו ואחרים של בית ספר והלמידה בו. המיזם נמשך לרוב בין שנה לשנתיים, ופרח הניהול נדרש לספק את הנחות היסוד, הבסיס התיאורטי, המטרה, הדיווח על צעדים שהושלמו, לוח הזמנים, התקציב ונוהל ההערכה של כל מיזם שינוי (Lashway, 2003). פרח הניהול מתמודד עם דרישות מציאותיות ומתנסה בפועל בהובלת פרויקט תוך כדי נשיאה בנטל האחריות המאפיין את תפקיד המנהל. בהתנסות זו, המלווה העיקרי של פרח הניהול הוא מנהל בית הספר עצמו. לצד יתרונות אלו, מיזם שיפור טומן בחובו קשיים הדורשים התייחסות הולמת מצד המוסד המכשיר, כגון סוגיית האחריות לתהליך שעובר פרח הניהול מצד המוסד המכשיר, סיוע בהתמודדות עם היותו של פרח הניהול גורם זר למערכת הבית ספרית, התמודדות עם היעדר התאמה אפשרית של המנהל המלווה לתפקידו כחונך והיסחפות פרח הניהול לעשייה בית ספרית שוטפת על חשבון התהליך הלימודי.

#### 2. התנסויות ממוקדות, קצרות טווח, בבית הספר

מודל זה מציע התנסויות ממוקדות של חקירה ועשייה בשטח. המודל דומה למיזם השינוי אולם כאן מדובר בהשקעה קטנה יותר בזמן ואנרגיה מצד פרח הניהול ובהתמקדות בתחומי עשייה צרים יותר. להבדיל ממיזם השינוי, בהתנסויות ממוקדות היומרה קטנה יותר והמאמצים מתפזרים ומתגוונים לאורך התקופה.

#### 3. תצפית

התצפית מאפשרת ללומד להתבונן באופן שבו מתרחשים דברים בכיתה ו/או בבית הספר, ותוך כדי כך לאסוף רשמים. לאחר מכן חוזר הלומד לקבוצת הלימוד ומנתח את הדברים



שבהם צפה. באמצעות התצפית נחשפים הלומדים באופן ישיר להקשר הרחב של עבודת המנהל, למצבים שונים המחייבים טיפול, לאמצעים שצריך לנקוט כדי לפתור בעיות, להתמודד עם הפרעות, וכדומה. בנוסף, התצפית מזמנת התבוננות וקשר עם אנשי מקצוע בסביבה המקיפה את המנהל (כגון מפקחים, אנשי הרשות ואחרים). שיטת לימוד זו מאפשרת חיבור הדוק בין הידע התיאורטי להתרחשויות בשדה, חשיפה למציאות הפוליטית שקשה ללמוד עליה בכיתת הלימוד ולימוד על האופן שבו ניתן לאסוף נתונים, לפענחם ולספק משוב. מומלץ כי התצפית תתקיים בבית ספר אחר מזה שפרח הניהול מגיע ממנו, אך באותו מגזר שבו הוא מתכוון להמשיך את דרכו. באופן כזה יוכל פרח הניהול לצפות בסגנון ניהולי שונה מזה המוכר לו מבית ספרו, ובה בעת ללמוד על השפה, התרבות והאתגרים המאפיינים את המגזר שבו הוא יפעל בעתיד.

#### 4. סיורים

סיורים מהווים כלי חשוב להיכרות עם סביבות עבודה טיפוסיות של מנהלים. בסיור מתרחש מפגש עם השטח מנקודת מבט של צופה חיצוני, מפגש המאפשר מרחב להתבוננות וללמידה. סיור מועיל במיוחד כאשר המשתתפים בתכנית אחראים להכנתו. תהליך הכנת הסיור מחייב חשיבה מערכתית ומעורבות פעילה מצד המכין, המעצימה את תהליך הלימוד. בנוסף, מומלץ כי הסיורים יתקיימו לבתי ספר המדגימים סוגיית לימוד מסוימת, כאלו שאינם מהווים בהכרח "מקרי הצלחה".

## ב. מתודות עבודה בקבוצת העמיתים

### 1. סימולציות

הכוונה להדמיית התנסויות שעמן נדרש להתמודד מנהל בית ספר. הסימולציה מתקיימת מחוץ לזירת בית הספר, ללא התנסות בפועל בהשלכות פעולותיו של פרח הניהול. הסימולציה מאפשרת למשתתף לבחון את החלופות הקיימות ואת האופן שבו הוא מגיב למציאות, ובכך היא משמשת אימון בתנאים מוגנים למצבי אמת. סימולציות לימודיות יכולות ללבוש צורות רבות. סימולציה יכולה לכלול משחקי תפקידים, בחינת תסריטים עתידיים או התנסות לימודית בפתרון בעיות.

## 2. ניתוח מקרה

דרך נוספת לגשר על הפער שבין הלימוד העיוני והפרקטיקה היא שימוש בחקר מקרים המבוססים על אירועים מהחיים (Prestine, 1993). מדובר למעשה בהישענות על נתונים מצטברים מתוך עולם בית הספר, שעוברים כל הזמן עימות והמשגה על ידי ידע תיאורטי מעשיר. פרסטיין (Prestine, 1993) ממליצה על שימוש בחקר מקרים שהחניכים מעלים בכיתה, הנובעים מניסיונם האישי.

## 3. למידה של פתרון בעיות

הדרישה לפתור בעיות היא חלק בלתי נפרד מתפקידו של כל מנהיג מקצועי, על אחת כמה וכמה של מנהיג חינוכי. לכן יש להציג לפרחי הניהול בעיות הדורשות פתרון ולתת להם הזדמנויות לפתור בעיות אמיתיות בבתי ספר אמיתיים (Hale & Moorman, 2003; Wasonga & Murphy, 2006). בשיטה זו המשתתפים מפתחים ומגייסים מגוון של משאבים לשם הבנת הבעיה ומציאת הפתרון המיטבי לה, ובתוך כך הם לומדים מיומנויות של פתרון בעיות (Hart & Pounder, 1999). הכשרה אפקטיבית מספקת למשתתפים פעילויות מנהיגות משמעותיות, הכרוכות בפתרון בעיות ובקבלת החלטות (Lashway, 2003). מהבחינה המעשית, למידה מבוססת-בעיות מתבצעת, בדומה לסימולציה, נוכח מטלה אמיתית.

## 4. לימוד מקביל לרצף השנה

על מנת שפרח הניהול יוכל להתוודע אל הדרישות השונות המוטלות עליו במהלך השנה ניתן להבנות את רצף הלימוד במהלך התכנית במקביל לרצף של שנת הלימודים ולנקודות השיא השונות בבית הספר.

## 5. מפגש עם בעלי תפקידים שונים

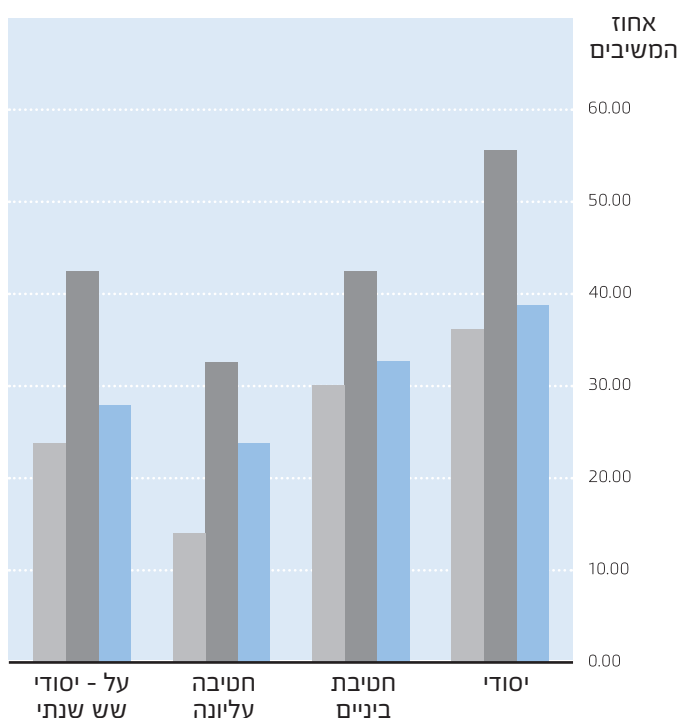
למפגש עם דמויות מהשטח יש ערך רב במסגרת תכנית לימודי ההכשרה. מפגש כזה נועד לספק הבנה טובה יותר של עבודת בעלי התפקידים השונים בסביבת בית הספר ומחוצה לה, כמו גם של אופי העבודה שלהם. חשוב שמפגש כזה יכלול לא רק דמויות מהפיקוח, הרשות המקומית ומתוך בית הספר, אלא גם מנהלים בשנות הניהול הראשונות שלהם. המפגש עם דמויות פעילות בשדה החינוך במסגרת קבוצת העמיתים יאפשר מרחב לדיון ולדיאלוג בין המשתתפים לאנשי השטח ואף עשוי לייצר שיח משלים בקרב העמיתים.



## נספח 3: תוצאות סקר מנהלים 2008

להלן תוצאות סקר מנהלים שפנה לכלל המנהלים בישראל בשנת 2008 ובוצע על ידי מכון "אבני ראשה" ומכון "צפנת":

### תפיסות מנהלי בתי ספר לגבי החוסרים בהכשרות המנהלים - ניתוח על פי סוג בית ספר



■ התנסות מעשית

■ התמודדות עם קשיים בתפקיד הניהול

■ ליווי מתמשך לכניסה לתפקיד הניהול

## נספח 4: הכשרה מעשית של מנהלי בתי ספר ומסגרות הכשרה למנהלי בתי ספר בישראל

פרק ההכשרה המעשית, המספק לחניכים הזדמנות ללמוד תוך כדי עשייה, נכלל זה זמן רב בתכניות להכשרת מנהיגים (Foster & Ward, 1998), בעיקר מתוך ההנחה שהשתקעות (immersion) בסביבה אותנטית תוך כדי תצפית בלתי אמצעית (Keogh), במקומות עבודה חיונית להכנה מוצלחת לתפקיד (Dole & Hudson, 2006; Wilmore, 2002). יש לציין שהכשרה מעשית אינה קורס עיוני רגיל, אלא מסגרת ליישום הלכה למעשה של התוכן העיוני שנלמד בקורסים אחרים, המאפשרת לחניכים להדגים את הידע שלהם באמצעות עשייה ולשפר את כישורי המנהיגות שלהם (Wylie & Michael, 1991). לפיכך, מועמדים לניהול המשתתפים בתכניות הכשרה מעשית לוקחים חלק פעיל בפעילויות שוטפות בבתי ספר ובהנהלות.

קיימת הסכמה רחבה על כך שהכשרה מעשית מוצלחת, כלומר פרק זמן של עבודה בבתי ספר בצמוד למנהיגים בית ספריים פעילים ו"הכרת השטח דרך הרגליים", היא שלב חיוני בפיתוח הקריירה של מועמדים לניהול (Daresh, 1990; Milstein & Krueger, 1997; Williamson & Hudson, 2001) וכן של מורים (Ralph, Walker & Wimmer, 2007). קובעי מדיניות ובוגרי תכניות הכשרה מעשית גם יחד מייחסים חשיבות רבה לקיומה של הכשרה מעשית בתכנון התנסויות חינוכיות ובביצוען (Hess & Kelly, 2005; Murphy, 1993). יחד עם זאת, רבים מבוגרי התכניות טוענים שנדרש שיפור בהכשרה המעשית (Morrison, 2005).

בניגוד לתכנים האקדמיים-תיאורטיים הנלמדים בתכניות הקיימות לתואר שני בניהול, התכנים הנלמדים בהכשרה המעשית מתבססים במידה פחותה על נושאי לימוד תיאורטיים או על הקניית ידע בדיסציפלינה זו או אחרת ומכוונים יותר ליישום ידע ומיומנויות בפועל. במובן זה, התוכן של ההכשרה המעשית נוגע לרכישה ולשימוש נכון בידע ובמיומנויות הנדרשים



לתפקיד (כגון ניהול צוות, הערכת מורים) (Crow, 2002). הכשרה מעשית אפקטיבית מאפשרת למנהל המתלמד להתנסות במגוון מטלות מנהליות ולקבל משוב מהמדריך האישי ומהחניכים האחרים במחזור, ועל ידי כך לקדם את פיתוח הקריירה שלו (Peel et al., 1998).

בנוסף לכך, חניכי ההכשרות המעשיות לומדים במקרים רבים גם את ההנחות והאמונות הסמויות שמקובלות בבתי הספר (Crow, 2002; Crow & Pounder, 1996). כך, לדוגמה, מועמדים לניהול לומדים על התנהגויות הקשורות לתרבות הבית ספרית, כגון המרחק החברתי המקובל בין מורים לצוות הניהול, שפת הגוף הראויה במפגשים עם הורים, הדרכים המקובלות לנהל את היחסים עם המורים או ביטוי רגש רצויים בחדר המורים. הציפיות הסמויות הללו הכרוכות בתפקיד קשורות באופן הדוק לתרבויות לאומיות ולמבנים חברתיים. ברבות מהמדינות המתפתחות מצפים מהמנהל "לשלוט ביד רמה" בבית הספר (Oplatka, 2004), בשונה מאוד מהמקובל כיום במדינות מפותחות (Bush, 2008).

הכשרה ממוסדת של מנהלים החלה בישראל לקראת סוף שנות השבעים, כאשר שתי תכניות ניסיוניות הושקו בירושלים (פישר, 2002; פרידמן, 2000) שהתמקדו במידה רבה בהתנסויות המעשיות של המשתתפים אשר היו מורים במשרה מלאה. במקביל נפתחו תכניות באוניברסיטאות אחדות ובמכללות לחינוך, ואלה התפשטו בהדרגה למוסדות אחרים להשכלה גבוהה, עד כי בשנים 2005 - 2007 בין 15 ל-19 מוסדות הציעו "תכניות להכשרת מנהלים", אשר הפכו להיות דו-שנתיות. בוגרי תכניות אלו קיבלו תעודה המקנה להם אפשרות לגשת למכרזי ניהול בית ספר במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית דתית, במגזר היהודי ובמגזר הערבי.

התכניות להכשרת מנהלים אשר בהן הוכשרו מרבית המנהלים במערכת החינוך (המסלול החלופי היה לימודי תואר שני במינהל, ארגון ומדיניות חינוכית באוניברסיטאות או במכללה אחת לחינוך), נוהלו בידי המרכז לפיתוח עובדי הוראה בכירים של משרד החינוך. יחידה ארגונית זו הייתה אחראית לתקצוב, ארגון ופיקוח על התכניות השונות ברחבי המדינה. היא קבעה את הדרישות הבסיסיות מהמועמדים להשתתף בקורסי המנהלים, פסקה בענייני קבלה/דחייה של מועמדים, קבעה את קורסי החובה בכל תכנית ומימנה את התכניות השונות.

מנהלי התכניות במוסדות עצמם הורשו להוסיף קורסים ותכנים ייחודיים והשתתפו בתהליך קבלתם של המועמדים לתכניות, אף שלא ניתנה להם זכות וטו או החלטה בנוגע לגיוס ולמיון של המועמדים.

המעניין הוא כי לאורך שלושת העשורים האחרונים אנו עדים לדיונים ערים ונוקבים באשר לטיב ההכשרה לניהול בתי ספר הניתנת בארץ. כבר בשנים הראשונות להפעלתן של תכניות למנהלים התגלעו מחלוקות בין הסגל האקדמי של בית הספר לחינוך לבין משרד החינוך באשר לדרכי גיוס המועמדים לתכנית, שיעור הקורסים התיאורטיים לעומת שיעור הקורסים המעשיים, דרכי תקצוב התכניות ודרכי חלוקת העבודה בין משרד החינוך לאוניברסיטה (דרור, 1997). שני עשורים לאחר מכן מתגלעת מחלוקת תיאורטית-קונספטואלית בין מי שתמכו בתכנית לאומית להכשרת מנהלים לבין מי שתמכו בגיוון וריבוי של הכשרות לניהול. דן גיבתון ומיכה חן (2003) מציגים את התנגדותם להצעות שהועלו בסוף שנות התשעים להפרדה בין השכלה בניהול לבין הקניית מיומנויות ולהוצאת התכניות להכשרת מנהלים מן האקדמיה אל משרד החינוך ומוסדותיו שלו. ניהול, לדידם, איננו ידע אוניברסלי, אלא תלוי רבות בקונטקסט הארגוני; קרי, ניהול בית ספר מחייב הכשרה ייחודית העונה על הצרכים המיוחדים של ניהול ארגון חינוכי, השונה במהותו מארגונים אחרים.

### **חסרונות בולטים בתכניות להכשרת מנהלי בתי ספר בארץ**

בדומה לטענות הנשמעות בעולם על חולשותיהן של הכשרות רבות לניהול (ראו לעיל), כבר בעת השקתן של התכניות הראשונות להכשרת מנהלים בארץ הובעה ביקורת על היבטים שונים של תכניות אלה. עוד בשנים הראשונות של התכניות באוניברסיטת חיפה ובמכללת אורנים הלינו חברי הסגל הבכיר של אוניברסיטת חיפה כי רבים מהלומדים בתכנית ההתמחות לניהול אינם מתאימים ללימודים גבוהים וכי יש צורך בקריטריונים חמורים יותר לקבלה (Dror, 1998). ד"ר בלומר ממשרד החינוך, המצוטט אצל דרור וטילינגר (1997) מציג קשיים של רה-אינטגרציה בלימודים, קשיי הניתוק של המנהל מבית ספרו ועומס לימודי רב. פרופ' ליה חיון קרמר, ממנהלי התכנית באותן השנים, הוסיפה שנים מאוחר יותר כי לסטודנטים לא היה זמן ללמידה והם היו חסרים מיומנויות של למידה בספרייה ובייחוד מיומנות של קריאה בשפה האנגלית (דרור, 1997).





זאת ועוד, תלונות מצד סטודנטים בתכנית כנגד הכללתם של קורסים בעלי אופי כללי מדי (למשל, חינוך לדמוקרטיה, החינוך בשנות האלפיים), הובילו במכללת אורנים להפחתה במספרם של קורסים אלה ולהחלפתם בסדנאות המקדמות מיומנויות ניהול או מחשוב. באוניברסיטת חיפה, לעומת זאת, הלחץ להגדיל את נתח הקורסים המעשיים נענה בהיצע רב של קורסים "אקדמיים" שתכליתם הקניית שיקול דעת וידע, ולא מתן רצפטים (Dror, 1998). קושי נוסף היה ריבוי שיעורי ההוראה הפרונטלית לעומת הצורך באימוץ שיטות הוראה פעילות ומגוונות בהכשרת מנהלים.

ממצא החוזר על עצמו אז וגם היום נוגע ברצונם של פרחי ניהול בקורסים וסדנאות המעניקים להם כלים ניהוליים ומשפרים את מיומנויותיהם הניהוליות-מנהיגותיות על פני קורסים המדגישים תיאוריה וחיבה מערכתית. למשל, בראשית שנות השמונים דרשו הסטודנטים בתכנית ההתמחות לניהול בתי ספר של אוניברסיטת חיפה יותר קורסים במינהל פדגוגי ובניהול צוות, ואילו פרחי ניהול באוניברסיטת בן גוריון בשנות האלפיים העדיפו קורסים שחשפו אותם לקשיים ולבעיות של מנהלים בראשית הדרך, פיתוח יכולות ניהוליות, שיווק, ניהול צוות וניהול תקציב בית ספרי (Oplatka, 2009).

## נספח 5: הכשרות מנהלים מיטביות - סקירת ספרות

### 1. מבוא

מחקרים על הכשרת מנהלים מצביעים על נקודות התורפה הבאות : א. דרישות קבלה נמוכות (Lashway, 2003; Hale & Moorman, 2003), ב. קוריקולום לא עדכני, תיאורטי, מופשט ולא קוהרנטי (Farkas et al., 2001; Lashway 2003), ג. שיטות הוראה מיושנות (Farkas et al., 2001), ד. תשומת לב מוגבלת לממצאים מתחום המחקר (Hess & Kelly, 2006), ה. היעדר שימוש בהערכה שיטתית וטכנולוגיה (Hess & Kelly, 2006), ו. הזנחת דיונים בנושאי אתיקה, מגדר, רב-תרבותיות וגזע (Oplatka, 2009), ז. חוסר רלוונטיות של התיאוריה לעבודה בשטח (Norton, 2002), ח. הרווח בין תיאוריה לפרקטיקה - היעדרן של התנסויות אותנטיות הקושרות את התוכן הנלמד ליישום בשטח<sup>17</sup> (Hess & Kelly, 2006; Lashway, 2003; Murphy & Forsyth, 1999; Peel et al., 1998; Tighe & Rogers, 2006).

השאיפה לשפר את איכות הכשרות המנהלים הובילה לשילוב מחקר ופיתוח בתחום המדיניות והפרקטיקה ולתפיסה שהכשרת מנהלים היא חלק מתחום רחב יותר של מנהיגות בית ספרית. המונחים והתכנים, כפי שנראה בהמשך, אינם מתחום הניהול אלא מתחום המנהיגות (ראו רשימה ביבליוגרפית).<sup>18</sup> במקומות רבים ננקטת הסתכלות הוליסטית על תחום החינוך הפורמלי ונעשים מאמצים ליצור רצף התפתחותי ומארג של "הכשרות" למנהיגות ברמות השונות, לדוגמה: מנהיגות מורים, מנהיגות של סגני מנהלים, מנהיגות של מנהלי בתי ספר ושל מפקחים וליווי של נושאי תפקידים (Darling-Hammond et al., 2007; Rees et al., 2004). פיתוח מנהיגות במקומות כגון אוטרליה, אנגליה, אוסטרליה, אזורים בארצות הברית כמו ניו-יורק ודלתת המיסיסיפי - הוא

<sup>17</sup> התנסויות אותנטיות בתנאי בית ספר מאפשרות מעבר לפיתוח מנהיגות ויישום התיאוריה, תוך לימוד של ההנחות והאמונות הסמויות המקובלות בביה"ס (Crow & Pounders 1996; Crow, 2002).

<sup>18</sup> לפי המאמר של Bush & Glover (2004), חסר מחקר המורה מה צריך להיות היחס בתכניות ההכשרה בין המנהיגות לניהול.



חלק ממדיניות כוללת המכוונת לשינוי מערכתי ומתייחסת למאפייניו הייחודיים של המקום/ אזור (Huber et al., 2007; Matthews et al., 2007; Rees et al., 2004).

הכשרות מנהלים מיטביות שהן חלק ממארג זה (או עומדות בפני עצמן) מכוונות לפיתוח מנהיגים ברמת הניהול הבית ספרי. להכשרות מנהלים מיטביות שני מרכיבים: קורסים פורמליים (לתואר או תעודה) והכשרה מעשית (internship) (Preis et al., 2006). חלק מתכניות ההכשרה מספקות לפרח הניהול ליווי של שנה או שנתיים עם סיומו את התכנית ה"פורמלית" והיכנסו לתפקיד ניהולי (Darling-Hammond et al., 2007).<sup>19</sup> במסגרת זו נתייחס אך ורק לתכניות להכשרה אשר אינן כוללות את שלב הליווי.

חשוב לשים לב שעדיין אין מחקרים אמפיריים על מידת האפקטיביות של תכניות מיטביות ובחינת האפקטיביות של המנהלים שהוכשרו בהן (על חלק מהתכניות המיטביות שנסקרות בספרות מתבצע מחקר הערכה ועדיין אין תוצאות למחקרים אלו). סקירה זו מתייחסת לתכניות מיטביות, קרי תכניות אשר במחקר זוהו כמיטביות (Rees et al., 2004). נתון מעניין שעלה מסקירת הספרות הוא שאף כי קיימת הסכמה רחבה למדי בנוגע למה הן תכניות הכשרה מיטביות, העקרונות סביב הסכמה זו עדיין אינם מגובים במחקרי הערכה (Bush & Glover, 2004; Darling-Hammond et al., 2007). הסכמות אלו מבוססות בעיקר על הנחות לגבי למידת מבוגרים, דיווח של פרחי הניהול על מוכנותם לתפקיד ועמידת התוכניות במטרות שלהן עצמן (Rees et al., 2004).

## 2. תכניות מיטביות: מאפיינים "חוץ" - תכניתיים

**א. שיתוף פעולה בין המחוז/אזור לבין האוניברסיטה/ארגון המכשיר:** הספרות מורה כי תכניות מיטביות הן תכניות אשר מקיימות קשר הדוק עם האזור/ המחוז שבו הן מכשירות מנהיגים בית ספריים (Darling-Hammond et al. 2007; Jackson & Kelly, 2002; Lashway, 2003; Rees et al., 2004). קשר זה משמעותי הן מבחינת יצירת קונטקסט לתכנית (ראו בהמשך אפיונים של תכניות מיטביות), הן מבחינת האפשרות

<sup>19</sup> על הקשר בין הקורסים הפורמליים להכשרה המעשית והקשר בין הממד התיאורטי לפרקטי במסגרת הקורסים הפורמליים, בהמשך.

להבנות תכניות אקדמאיות חדשות המכוונות לקונטקסט (כולל תמיכה כלכלית בהן) (Rees et al., 2004) והן מבחינת האפשרויות לגיוס, שחרור מעבודת הוראה והמימון של פרחי הניהול (ראו בהמשך - הכשרה מעשית).

**ב. עלות כלכלית:** על מנת שתכניות הכשרה תצלחנה נדרש מימון - הן בשל הצורך להבנות תכניות חדשניות והן לטובת פרחי הניהול (Darling-Hammond et al., 2007; Wallace Foundation, 2008)<sup>20</sup>.

### 3. תכניות מיטביות: מאפיינים הקשורים לתכנית עצמה

#### א. מאפיינים מבניים

**1. סגל התכנית:** תכניות מיטביות משלבות בסגל ההוראה שלהן מרצים אקדמאיים ומרצים מן השטח, לדוגמה, מנהלים מכהנים או בדימוס, דמויות מפתח מהפיקוח או בעלי תפקידים מדרגות ניהול במחוז. שילוב אנשי שטח בסגל נעשה באופנים שונים, כגון הוראה משותפת (co teaching) ושילוב של מנטורים שהיו או הנם אנשי שטח. חשוב לציין שמדובר בשילוב שמתקיים מעבר למפגשים המתקיימים במהלך התכנית עם אנשי שטח (Darling-Hammond et al., 2007; Jackson & Kelley, 2002; Preis et al., 2007; Rees et al., 2004).

**2. תהליך מיין קפדני:** תכניות מיטביות מקיימות תהליכי מיין קפדניים למועמדים, המתבססים לא רק על נתונים אקדמיים אלא מתייחסים גם ליכולות המועמדים בתחום המנהיגות, ניסיונם בתחום הפדגוגיה והסבירות שייכנסו לתפקיד ניהולי (Darling-Hammond et al., 2007; Jackson & Kelley, 2002). הן גם מגדירות את המועמד האידיאלי ומשתמשות בדרכי הערכה שונות, כולל המלצות, ראיונות, כתיבה ומטלות ביצוע (Rees et al., 2004).

**3. למידה בקבוצות:** מתוך הספרות עולה כי למידה ב"קבוצות אם" (cohort) מאפיינת תכניות מיטביות (Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005; Hale & Moorman, 2003; Jackson & Kelley, 2002). אין מחקר אמפירי המורה על השפעתו של גורם זה בהצלחת

<sup>20</sup> תכניות מיטביות רבות מקיימות הכשרה מעשית אינטנסיבית, ובמסגרתה המתכשר נמצא שנה בהכשרה מעשית בתפקיד, בתשלום, בבית הספר שבו הוא מתלמד.



תכניות (Preis et al., 2007) אך דיווחי פרחי הניהול מעידים כי הלמידה ב"קבוצת אם" הייתה משמעותית ביותר עבורם (Darling-Hammond et al., 2007; Rees et al., 2004).

קבוצת האם (במיטבה) משמשת מרחב בטוח (גוטרמן, 2004) עבור פרחי הניהול, והם מוכנים להביא אליה דילמות מתוך ההכשרה המעשית. יש לראות בה קהילת לומדים המעודדת חשיבה בתנאים בטוחים של סולידריות ותמיכה הדדית ולהבנות אותה בהתאם (Lashway, 2003; יאלום ולשך, 2007). התנאים המבשילים ב"קבוצת אם" חיוניים עבור רפלקציה איכותית אשר מהווה חלק מרכזי מההכשרה מיטבית (ראו בהמשך). כמו כן למידה ב"קבוצת אם" משפרת את איכות ההוראה (Preis et al., 2007).

לתכניות מיטביות יש יתרונות גם מעבר לתחום הפדגוגיה: א. מרבית המתחילים את התכנית מסיימים אותה (Preis et al., 2006) ב. רשת עמיתים אשר מלווה את המשתלם גם לאחר סיום התכנית (Preis et al., 2007) ג. יצירת הרגלי עבודה ויכולות של שיתוף פעולה (Lashway, 2003; Stoll et al., 2007). ד. קשרים חזקים בין המשתלמים לסגל (Bush & Glover, 2004).<sup>21</sup>

## ב. מאפיינים המתייחסים לתכנים ולפדגוגיה של התוכנית

1. **קונטקסטואליות/הקשר:** בעוד שקונטקסטואליות אינה מצוינת באופן שיטתי כאחד המאפיינים של תכניות מיטביות, תכניות מיטביות רבות שנסקרו היו חלק ממאמץ מדיניות שנעשה באזור ועל כן שמו דגש על ההקשר שבו התקיימה התכנית- קרי פותחו בהתייחסות למאפיינים של האזור, לצרכים המקומיים ולסטנדרטים של ניהול שנקבעו בו (Bush & Glover 2004; Darling-Hammond et al., 2007); (Rees et al., 2004). תכניות מיטביות אשר לא פותחו במסגרת מדיניות אזורית התייחסו לסטנדרטים ניהוליים של רישוי ואופיינו במספר תמות אוניברסליות, ובראשן הנהגה להוראה ולמידה (לפירוט ראה סעיף 4 "תכניות מיטביות: תמות מרכזיות"). במסגרת תכניות אלו התנסות מעשית במספר אתרים/קונטקסטים היא הפרדיגמה המקובלת והמומלצת (Berry, 2007; Crow, 2002; Williamson & Hudson, 2001). ניתן להסיק מכך שכאשר קונטקסטואליות מתאפשרת, היא

<sup>21</sup> על הבעייתיות שהיא עשויה לעורר ראה (Jackson & Kelley, 2002; Preis et al., 2007).

רצויה. יתרה מזו, גם אם משתיתים תכנית על עקרונות "אוניברסליים" המתבססים על מחקר בתחום הכשרת מנהלים, יש לאפשר פרשנות הקשרית של עקרונות אלה. דבר זה יכול להיעשות הן במובן האקדמי/תיאורטי והן דרך אנשי השדה המלמדים בתכנית.

**2. קוהרנטיות/עקביות:** קוהרנטיות של תוכניות היא גורם מרכזי בתכניות מיטביות (Darling-Hammond et al., 2007). נדרשת קוהרנטיות בתוך ובין הגורמים הבאים:

**א. קוהרנטיות חיצונית:** קוהרנטיות בין מטרות התכנית להקשר שבו היא מתקיימת: אם כפי שמצוין בסעיף ב.1, אם ביחס לסטנדרטים אזוריים או ארציים של רישוי או מנהיגות דוגמת ISLCC (Bush & Glover, 2004).

**ב. קוהרנטיות פנימית:** בתכניות מיטביות ישנה הגדרה מאוד ברורה של מטרות התכנית וקשר הדוק ובהיר בין מטרות התכנית, תוכני התכנית, מבנה ופדגוגיה של התוכנית, והערכה. כמו כן מצוין הצורך בהתפתחות רציפה של הקוריקולום (Darling-Hammond et al., 2007; Jackson & Kelley, 2002).

**ג. שילוביות:** התכניות מגדירות שורה של סטנדרטים לגבי ידע, עמדות, יכולות והתנהגויות הנדרשות למנהל אשר לאורם נקבעים קריטריוני הקבלה לתכנית והם מכוונים את הבנייתה (Rees et al., 2004).

### **3. שילוב של פרקטיקה ותיאוריה:**

**א. מפגשי רפלקציה:** תכניות מיטביות כוללת הכשרה מעשית והכשרה תיאורטית, אשר מזינות זו את זו ויוצרות הזדמנויות מובנות לרפלקציה ולהערכת ביצועים (Edmenson, 2002; Lashway, 2003; Peel et al., 1998; Williamson & Hudson, 2001). ישנן תכניות אשר מלוות את ההכשרה המעשית במפגש שבועי שבו הקבוצה מקיימת רפלקציה ומעבדת תהליכים. טענה אשר חוזרת על עצמה מפי פרחי הניהול היא שלא הפעולות שמבצעים בפרקטיקום תורמות, אלא הרפלקציה עליהן היא אשר מובילה לחשיבה, למידה, הפקת משמעות והתפתחות אישית בתחום (Williamson & Hudson, 2001) הזנה במישור ה"בלתי פורמלי" מתרחשת כאשר משתלמים מביאים לתוך השיעורים התיאורטיים דוגמאות/מקרים/קשיים מההכשרה המעשית, כפי שיתואר בסעיף ב'.



**ב. פדגוגיה:** חיבור בין תיאוריה לפרקטיקה דרך הפדגוגיה של התכנית. תכניות מיטביות משלבות את הפרקטיקה במסגרת הקורסים התיאורטיים על ידי **פדגוגיה המבוססת על משחקים** (Hale & Moorman, 2003; Jackson & Kelley, 2002; Prestine, 1993), **ניתוח תצפיות** (Wasagona & Murphy, 2006), **סימולציות** (Peel et al., 1998), **חקר מקרים (case studies)** (Darling-Hammond et al., 2007), **למידה מעוגנת בעיות** (Lee-Hean & Guat-Tin 2008; Rees et al., 2004), **למידה מעוגנת פעולה (action based learning)** (Darling-Hammond et al., 2007; Hale & Moorman, 2003; Jackson & Kelley 2002; Edwin & Hallinger, 1995;), **קורסים אשר מחייבים מטלות בשטח** הדורשות רפלקציה משותפת ביחס לאופן הביצוע של משימות שונות, כולל פרויקט לאורך של סמסטר (Lashway, 2003).

בתכניות מיטביות המקרים המשמשים בסיס ללימוד נלקחים מתוך ההכשרה המעשית. לדוגמה, אתגרים שבהם נתקלים פרחי הניהול בהכשרה המעשית הם ה"חומר" לדיון על פתרון בעיות, ואופן העשייה של פרח הניהול הוא הבסיס ללמידה פעילה. בניסוח כוללני ניתן לטעון שבתכניות מיטביות התיאוריה והקוריקולום תומכים בהכשרה המעשית ולא להפך (Jackson & Kelley, 2002).

**4. הכשרה מעשית:**<sup>22</sup> הכשרה מעשית אינה קורס עיוני רגיל, אלא מסגרת ליישום הלכה למעשה של התוכן העיוני הנלמד בקורסים אחרים, המאפשרת לחניכים להדגים את הידע שלהם באמצעות עשייה ולשפר את כישורי המנהיגות שלהם (Wylie & Michael, 1991). לפיכך, פרחי ניהול המשתתפים בתכניות הכשרה מעשית לוקחים חלק פעיל בפעילויות שוטפות בבתי ספר ובהנהלות. ההנחה היא שהשתקעות (immersion) בסביבה אותנטית, תוך תצפית בלתי אמצעית

<sup>22</sup>ראה Morrison (2005), בנושא הצורך לשפר את ההכשרה המעשית.

במקומות עבודה, חיונית להכנה מוצלחת לתפקיד (Keogh et al., 2006; Wilmore, 2002). עם זאת, תצפית אינה מספיקה. קיימת הסכמה רחבה על כך שהכשרה מעשית מוצלחת, קרי מעורבות בהתנסות ניהולית אותנטית ובמגוון הזדמנויות לביטוי מיומנויות ויכולות מנהיגותיות, היא שלב חיוני בפיתוח הקריירה של מועמדים לניהול (Daresh, 1990; Milstein & Krueger, 1997; Peel et al., 1998; Ralph, et al., 2007).

במישור ה"טכני" מדובר בשעות רבות. קיימות תכניות שבמסגרתן משוחררים פרחי ניהול מעבודת ההוראה, ובמהלך שנה (שבה הם מקבלים משכורות/מלגה) הם ממלאים תפקיד ניהולי בבית ספר (שאינו בית ספר ה"אם" שלהם) (Darling-Hammond et al., 2007). עם זאת, אין די במספר רב של שעות הכשרה. הכשרה מעשית משמעותית היא בעלת המאפיינים הבאים:

**א. התפתחות ההכשרה המעשית:** בפרקטיקום מיטבי קיים תהליך התפתחותי שבו תחילה צופה פרח הניהול, אחר כך הוא משתתף, ולבסוף מנהיג שינויים בתוך בית הספר (Fry et al., 2005). במילים אחרות, הלומד פעיל בניהול ובשיפור של בית הספר ואינו במעמד של לומד סביל (Williamson & Hudson, 2001). יתרה מזו, פרחי הניהול נדרשים לחולל שינוי בהיבטים מסוימים של המבנה הארגוני, הנורמות או הנהלים המקובלים בבית הספר, תוך כדי עבודה בלתי אמצעית עם אנשים המעורבים בבית הספר (Lashway, 2003). בתכניות אחדות המנהל ה"מארח", המדריך מטעם התכנית ופרח הניהול כותבים חוזה המגדיר את חובות כל אחד מהצדדים ובהן הסמכויות, האחריות וה"מטלות" של כל צד (Darling-Hammond et al., 2007; Rees et al., 2004).

**ב. קשר מנהל - פרח הניהול:** הצלחתה של תכנית הכשרה מעשית תלויה מאוד בקשר בין המנהל המארח לפרח הניהול. ראשית, הכשרה מעשית חייבת להיעשות בשיתוף עם מנהל מצטיין. שנית, חייבת להיות התאמה אישית בין המנהל לבין פרח הניהול (Rees et al., 2004). שאלה מרכזית היא עד כמה ההשפעה של המנהל צריכה להיות דומיננטית. החשש הוא מהזדהות מוגזמת ולא ביקורתית עם דפוס הניהול של המנהל המארח. ישנן תכניות אשר מציעות "מאמן מנהיגות" (leadership coach) או בעל תפקיד אחר, אשר נפגשים עם המנהל ופרח הניהול פעם





בשבוע על מנת לדון ולעצב פרקטיקום. יש תכניות אשר מצמידות לפרח הניהול מלווה על מנת לקיים רפלקציה בין היתר על סוג ההנהגה של המנהל הספציפי, וזאת על מנת למנוע הזדהות גדולה מדי וכדי לפעול כנגד תפיסה של סוג ההנהגה שאליה נחשף פרח הניהול כבעלת תוקף גנרי. (Rees et al., 2004; Williamson & Hudson, 2001)

**ג. הערכה:** תנאי חיוני לתכנית מיטבית הוא תהליך הערכה/ משוב המלווה את ההתנסות הלימודית (Fry et al., 2005; Lashway, 2003). בפרט א. הערכה משותפת בשיחה, שבה דנים באופן שהחווה ייושם על ידי המנהל ועל ידי גורם מתכנית ההתמחות. ב. הערכת התוצר של השינוי שאותו קידם פרח הניהול במסגרת בית הספר. מדובר בהצגת פורטפוליו של הפעילות, ניתוח מקרה ויומן (Darling-Hammond et al., 2007; Edmonson, 2002; Hale & Moorman, 2003; Lashway, 2003; Rees et al., 2004).

**5. מנטור/מדריך אישי:** מרכיב מרכזי בתכניות מיטביות הוא הדרכה של פרחי הניהול על ידי מנטור (Bush & Glover, 2004; Darling-Hammond et al., 2007; Rees et al., 2004). רפלקציה ביקורתית על ההתנסויות של הלומד בתהליך תוך דקונסטרוקציה של הפרקטיקה שיישם בפועל, בשיתוף עם המדריך האישי ובזירה ניטרלית ובטוחה, היא מרכיב חיוני בתכניות הכשרה מעשיות מוצלחות במקצועות רבים (Keogh et al., 2006). ישנם מודלים שונים של עבודה עם מנטור: א. המנטור הוא מנהל בית הספר שבו פרח הניהול מבצע את ההכשרה המעשית והוא מנחה את ההכשרה המעשית (Williamson & Hudson, 2001). ב. המנטור מנחה את ההכשרה המעשית אך הוא אינו מנהל בית הספר אלא אדם שלישי מטעם התכנית (Rees et al., 2004).

**6. בניית תכנית אישית:** מספר תכניות הכשרה מיטביות שנסקרו פיתחו כלי למיפוי החוזקות והחולשות של פרחי הניהול בתחום הניהול והמנהיגות הבית ספרית לאור מטרות התכנית. עם הצטרפותם של פרחי הניהול לתכנית הם ממפים את כישוריהם בעזרת הכלי ובונים בעזרת המנטור האישי תכנית התפתחות המושתתת על המיפוי ולעתים כותבים "חווה התפתחות". לא מדובר בקורסים שונים אשר עוברים סטודנטים שונים, אלא בציון הנקודות שיש לחזקן באמצעות הקורסים וההכשרה

המעשית. עמידה והתפתחות לאור התכנית עשויות להוות חלק מתהליך ההערכה של פרחי הניהול (Rees et al., 2004).

**7. הערכה:** בתוכניות מיטביות קיים תהליך הערכה משותף (Rees et al., 2004; Lashway, 2003; Bush & Glover, 2004), המתייחס להתפתחות פרחי הניהול וכולל: א. משובים תכופים הניתנים על ידי מנטור/יועץ של פרח הניהול, לעתים בשיתוף המנהל ה"מארח", קרי המנהל שאצלו מתבצעת ההכשרה המעשית (Darling-Hammond et al., 2007). ב. פורטפוליו של עבודת פרח הניהול, אשר מתבסס על יומן אישי שבמסגרתו הוא מציג דילמה או אתגר שהתמודד עמו, כולל סקירת ספרות תיאורטית וקישורה למקרה; הצגת פרויקט אשר פרח הניהול הפעיל בבית הספר, כולל הרקע התיאורטי אשר בו נעזר לניתוחו וליישומו (Darling-Hammond et al., 2007). (Rees et al., 2004).

#### 4. תכניות מיטביות: תמות מרכזיות

סקירת הספרות מורה כי התמות הבאות מבחינת תוכני התוכנית, חזרו על עצמן. בראש וראשונה:

##### 1. הנהגה הוראתית (Instructional Leadership)

(Bush & Glover, 2004; Darling-Hammond et al., 2007; Hale & Moorman, 2003; Lashway, 2003; (Wallace Foundation, 2008

##### 2. מנהיגות מעצבת (Transformational Leadership)

(Bush & Glover, 2004; Darling-Hammond et al., 2007; (Davis, et al., 2005

##### 3. פיתוח מקצועי של מורים ומנהיגות בבית הספר

(Bush & Glover, 2004; Darling-Hammond et al., 2007; (Wallace Foundation, 2008

##### 4. פיתוח הבנה באשר לאופן התמיכה במורים ופיתוחם

(Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005; (Huber et al., 2007

##### 5. ניהול (Management)

(Bush & Glover, 2004; Darling-Hammond et al., 2007; (Davis et al., 2005; Huber et al., 2007

**תמות מרכזיות נוספות** (בחלקן בהקשר/פיתוח של תמות אלו):

##### 1. מנהיגות ביזורית (Bush & Glover, 2004;)

(Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005; (Huber et al., 2007



2. הנהגה חזונית (Bush & Glover, 2004; Hale & Moorman, 2003)
3. בית הספר כארגון לומד (Bush & Glover 2004; (Davis et al., 2005; Darling-Hammond et al., 2007
4. ניתוח נתונים בית ספריים והשימוש בהם לפיתוח הוראה ולמידה אפקטיביות (Darling-Hammond et al., 2007; (Davis et al., 2005; Fry et al., 2005
5. מכוונות אל הקהילה (Bush & Glover, 2004; (Darling-Hammond et al., 2007; Hale & Moorman, 2003
6. שונות וצדק חברתי, מנהיגות אתית (Davis et al., 2005; (Jackson & Kelley, 2002
7. פיתוח זהות מנהיגותית (Darling-Hammond et al., 2007)

## 5. הערכת תכניות

כפי שנטען במבוא, אין עדיין מחקרי הערכה מלאים לגבי מידת האפקטיביות של בוגרי התכניות המיטביות ובחינת מידת השינוי שיצרו בבית ספרם. להלן מדדי ההערכה לתכניות (Rees et al., 2004):

1. תפקוד הבוגרים בתפקידי מנהיגות, בפרט בדיקת התקדמותם של בתי ספר שבהם הבוגרים מנהלים לאור סטנדרטים אזוריים.
2. הערכות סטודנטים בנוגע להתפתחותם בתכנית.
3. הערכות סטודנטים לגבי תפקודם עם כניסתם לתפקיד.
4. מידת הביקוש לבוגרים בשוק העבודה.
5. הערכה ביחס למטרות של התכנית - עד כמה הסטנדרטים שהתכנית קובעת מתממשים.
6. קריטריון אשר אינו מוצע על ידי מתכנני ההערכה של התכניות אך מופיע במחקרים על התכניות: שיעור הבוגרים שעברו את בחינות הרישוי.

## 6. חידושים ואפשרויות נוספות - מבנה ותכנים

1. לפרחי ניהול שעובדים בזמן הלימודים קיימת בעיה של מחסור בזמן (במידה שאינם מקבלים מלגה). פתרונות רווחים:
  - א. סמינרים מרוכזים בני כמה ימים בזמני חופשה.
  - ב. למידה בקבוצות דרך האינטרנט (e-learning) (Stoll et al., 2007; Lashway, 2003; Preis et al., 2006).
2. סמינר אינטנסיבי (של שבוע או יותר) בתחילת התכנית על מנת ליצור שפה משותפת וחיבור לתפיסת המנהיגות של התכנית (Rees et al., 2004).
3. שנת הלימודים בתכניות רבות תואמת את שנת הלימודים הבית ספרית ולא את השנה האקדמית (Jackson & Kelley, 2002).
4. הנהגה מערכתית (systems management) (Huber et al., 2007) מונח והגדרה של מנהיגות מערכתית אשר פותחו באנגליה: מנהיגים מערכתיים הם מי שמוכנים להירתם לתפקידי מנהיגות מערכתית, כלומר מנהלים שפועלים מתוך אכפתיות למען הצלחתם של בתי ספר נוספים, פרט לשלהם. ההנחה היא ששיפור עקבי של בית הספר אינו אפשרי אם אין מגמת התקדמות במערכת כולה (ראייה מערכתית הוליסטית). לדוגמה: שותפויות חינוכיות בתחומים החורגים מהאפשרויות של בתי הספר במבודד, כגון עיצוב קוריקולום ותכניות לימודים ייחודיות; פעולה כסוכן שינוי או כמנהיג מומחה בתוך המערכת; זיהוי פרקטיקות והעברתן באמצעות תפקידי הנהגה ברשתות של בתי ספר.



## נספח 6: הערכה בתכניות הכשרה - סקירת מודלים קיימים בעולם

מרכיב ההערכה הוא מרכיב חיוני ברוב התכניות להכשרת מנהלי בתי ספר בעולם. לרוב מתבצעת ההערכה על ידי המוסד המכשיר. בחלק מהתכניות מתבצעים תהליכי הערכה חיצונית מסוגים שונים (כולל תהליכי הסמכה בתום תהליך ההכשרה).

ברוב המקרים ההערכה מתמקדת **במידת התוצאות ומתגלמת בהערכת התפתחות הלומד** בעת ההכשרה, עם תומה, ולאחריה (קרי, בעת תפקידו כמנהל). הערכת התוצאות מיועדת לרוב לקידום למידה של פרח הניהול וכן מדגימה תפיסת אחריותיות (accountability), ולפיה המוסד המכשיר אחראי לא רק ללמידה, אלא גם לחזון הרחב יותר של פיתוח מנהיגים פדגוגיים מצטיינים אשר יאיישו תפקידי ניהול בבתי ספר. הערכת התפתחותו של הלומד מלווה בדרך כלל בתהליכי משוב ורפלקציה על אודות תהליכי הלמידה שמזמנת תכנית ההכשרה לתלמידיה.

בנוסף להערכת התוצאות מתקיימת גם **הערכה של תהליכי הביצוע** (להלן: הערכת התהליך), שמושאה הוא מבנה התכנית, תכנים ומתודולוגיות, צוות המנחים והמבנה הארגוני שבו הם פועלים. הערכת תהליך הלמידה מיועדת לבדוק את הקשר בין מטרות תכנית ההכשרה לבין מימושן בפועל. חשיבות היבט זה של ההערכה נובעת מכך שהיא מאפשרת למפעילי התוכנית ללמוד על אודות הגורמים להצלחת התכנית ולשנות את הטעון שיפור. כמו כן, הערכת תהליך ההכשרה מאפשרת התבוננות על היבטים מקצועיים, אתיים ואידיאולוגיים בתכנית ובחינת מימושם או סילופם. הערכת תהליכי הביצוע צריכה להתקיים באופן רציף לאורך שנת הלימודים ועם סיומה של כל שנה, והצוות המכשיר צריך להיות חשוף באופן תדיר לממצאיה, כדי שיוכל להשתמש בהם לטובת שיפור מתמיד של התכנית.

היות שבשנים האחרונות יש מגמה לפתח כלים חדשים להערכת הלומדים, בחרנו לדון בסקירה זו בהערכת התוצאות של התכנית, קרי, הערכת הלומד. הסקירה מבוססת על נתונים שנאספו באופן עקבי בשש תכניות הכשרה בארה"ב שנחשבות בעינינו תכניות מוצלחות של הכשרת מנהלי בתי ספר: בבוסטון (Boston Principal Fellowship Program), בקליבלנד - אוהיו (First Ring Leadership Academy), בשיקגו (LAUNCH- Leadership Academy) (and Urban Network for Chicago NJ EXCEL - New Jersey Expedited), בניו ג'רזי (Certification for Educational Leadership Ky-וב, (New Leaders for New Schools), בניו-יורק (Principals Excellence Program) (Paige et al., 2004). בנוסף, מובאת התייחסות בחלק זה להערכה המתקיימת ב-NCSL (National College for School Leadership) באנגליה.

## הערכת התוצאות - הערכת הלומד

### לשם מה הערכה?

כאמור, להערכת פרח הניהול יש שתי מטרות מרכזיות. האחת מתמקדת בפרח הניהול הלומד. השנייה מתמקדת במוסד המכשיר.

**ברמת הלומד** - ההערכה נתפסת ככלי ללמידה ולצמיחה אישית (תפקיד מעצב) וכן משמשת כבסיס למתן תעודת הסיום (תפקיד מסכם). התפקיד המעצב של ההערכה מתקיים על ידי הבניית ההערכה באופן שמתגמל למידה ומאמץ מתמשך לשיפור ונמנע מהבעת עמדה מאשימה כאשר ההערכה מזהה צורך בשיפור. התפקיד המסכם של ההערכה נועד לתת תוקף מקצועי ליכולות המועמדים ומוכנותם לקחת על עצמם תפקיד ניהול של בית ספר עם תום ההכשרה.

תפיסה זו של הערכה ברמת הלומד הופיעה בכל שש התכניות המובילות בארה"ב (Paige et al., 2004). תפיסה זו באה לידי ביטוי בשימוש בטכניקות הערכה תהליכיות המשלבות מגוון כלי הערכה (המפורטות להלן) ואינן מבוססות על מבחנים או שאלוני סוף שנה בלבד.

**ברמת המוסד המכשיר** - התפיסה היא כי הישגיהם של פרחי



הניהול מלמדים על מידת הצלחת התכנית (performance based outcome model). הישגי פרחי הניהול מושפעים ממגוון גורמים בתהליך הלמידה שלהם - ביניהם גורמים פרסונאליים, ממדים שונים בתכנית ההכשרה וגורמים סביבתיים נוספים. לפיכך, מתוך הערכת הלומדים ניתן ללמוד, בין היתר, גם על מידת הצלחתה של התכנית.

הערכת הישגי פרחי הניהול היא הערכה אגרגטיבית של קבוצת הלומדים כולה. כלומר, בשונה מההערכה ברמת הלומד, הממוקדת בתהליך הלמידה הפרטי והייחודי של כל פרח ניהול, ההערכה המעידה על תוצאות המוסד המכשיר מסתמכת על נתוני סך כל הלומדים במחזור נתון.

### מה מעריכים?

הערכת הלומד מתבססת על סדרה של משתנים המגדירים כישורים של מנהיגות בית ספרית, בהסתמך על התפיסה העקרונית של תכנית ההכשרה באזור נתון. בארה"ב הגדירו תכניות מדדי ביצוע ברורים ותוצאות מצופות על בסיס סטנדרטים של ידע, מיומנויות, עמדות והתנהגויות מנהיגותיות, ולאורם נדרש פרח הניהול להתפתח. תהליכי המיון, תכנית הלימודים וההכשרה המעשית מבוססים על סטנדרטים אלו.

### תנאי ההערכה:

בתכניות ההכשרה בארה"ב, בתחילת התכנית המועמדים מקבלים:

- הסבר מפורט על הציפיות ומדדי הביצוע שלפיהם נקבעת הצלחתם בתכנית ההכשרה.
- הסבר על דרישות התכנית, לוחות זמנים לעמידה בדרישות, תיאור תהליך ההערכה והסבר על המעריכים.
- דוגמאות של הישגים שנמצאו עומדים בסטנדרטים הנדרשים.

### מי מעריך?

במרבית התכניות פרחי הניהול מעריכים את עצמם (self assessment of leadership skills) על-פי סטנדרטים של ביצוע שנקבעו (NJ EXCEL, New Leaders, New York). בנוסף, מעורבים בהערכת פרחי הניהול גורמים נוספים כגון סגל התכנית, מנטורים, מנהלים חונכים או קבוצת העמיתים.

### מתי מעריכים?

ההערכה מתקיימת באופן תהליכי, ובמיוחד בכמה צמתים. זמני ההערכה קובעים גם את טיבה וייעודה.

- **הערכה למטרת אבחון בראשית התכנית:** הערכה המתקיימת בעת הכניסה לתכנית מיועדת לשמש כאבחון בסיסי המשרת את צוות ההכשרה והלימוד לקביעת מאפיינים ייחודיים בתכניתו.
- **הערכה מעצבת במהלך התכנית ועד סופה:** הערכה המתקיימת במהלך כל התכנית ועד סופה מיועדת לשרת את ההתפתחות האישית של הלומד, ולפיכך היא מוגדרת כהערכה מעצבת. על מנת להעריך את התפתחותם של פרחי הניהול נחוצה הערכה מתמשכת שבה המועמד מוערך לאור סטנדרטים למנהיגות שהוגדרו מראש.
- **הערכה מסכמת בסוף התכנית:** הערכה זו מסכמת את הלמידה של פרח הניהול והישגיו ומיועדת לתת תוקף מקצועי ליכולות המועמדים בפנייתם לניהול בית ספר.

במהלך השנה ובסיומה חשוב שתתקיים גם **הערכה מעצבת ומסכמת של תכנית ההכשרה**, המסכמת את הערכות הלומדים ומאפשרת שיפור ביצועי התכנית ותוצאותיה. במחקר שנערך בארה"ב נמצא כי נעשה שימוש בנתוני הערכה תוך כדי הפעלה ובשנה שלאחריה. התכניות המצליחות ביצעו הערכות מתמשכות במהלך הלימודים והשתמשו בממצאיהן כדי להתאים ולעצב את עצמן מחדש ולשפר את ביצועיהן ותוצאותיהן.

#### כיצד מעריכים?

ההערכה מבוססת על מגוון כלי הערכה וביניהם פורטפוליו (portfolio), פרויקט גמר, כלים לרפלקציה, תצפית ועוד. ברוב התכניות פותחו מחוונים מבוססי סטנדרטים, ואלה משמשים לבחינת המשימות והעבודות שהלומד מגיש (למשל, פרויקט גמר); הערכה עצמית; הערכת מנטור/עמיתים; הערכת המנהלים החונכים והערכת הפורטפוליו. בפרט, נמצא כי מרבית התכניות משתמשות בפורטפוליו לתייעוד הצמיחה המקצועית של המועמד ובשלותו לשמש בתפקיד של מנהל בית ספר.

#### מודלים להערכת הלומד

להלן סקירה מתומצתת של דרכי הערכה ייחודיות<sup>23</sup> בשישה מוסדות בעולם: ב-NCSL שבאנגליה; ב-Aspiring Principals Program שבניו-יורק; באקדמיה בנשוויל, ארה"ב; בתכנית EXCEL שבניו ג'רזי, ארה"ב; בתכנית Launch בשיקגו, ארה"ב; ובבוסטון, ארה"ב.

<sup>23</sup> הסקירה אינה כוללת את כל אמצעי ההערכה שבהם משתמש כל מוסד מכשיר, אלא רק אמצעי הערכה שנמצאו ייחודיים או מחדשים.





## אנגליה: NCSL - National College for School Leadership

### הערכת פרח הניהול מתקיימת בשלוש נקודות זמן:

בשלב הכניסה לתכנית ההערכה מתבצע אבחון של המועמד לפי "שאלון 360" והערכה עצמית בזיקה לסטנדרטים לניהול; סדנה בת יומיים לזיהוי תחומי חוזק ותחומים לצמיחה; בניית תכנית פעולה אישית (מוגדרות בה קדימויות בזיקה לקדימויות בית ספר ולסטנדרטים).

במהלך התכנית מתבקש המועמד להכין פורטפוליו (הכולל איסוף עדויות על התקדמות הלמידה לאור הצרכים שזוהו) ודיאלוג מעצב עם המנטור.

בשלב ההסמכה פרח הניהול מציג את תיק העבודות להערכה מסכמת וכן עובר ריאיון לפני פאנל נציגי המוסד המכשיר ומנהלים מכהנים.

## ניו-יורק: Aspiring Principals Program New York Leaders City Academy

### כלי ההערכה כוללים:

- מחוון להערכת התקדמות פרח הניהול על ידי המנטור (אבחון, הערכה מעצבת ומסכמת).
- כלים להערכת התנסות פרח הניהול על ידי מנהל החונך בבית ספר אחר מזה שבו עובד פרח הניהול.
- מאגר כלים להערכת המועמד לקראת סיום ההתנסות המעשית (חיבור, פרזנטציה ופורטפוליו).
- "שאלון 360" - איסוף נתונים ממשלימי תפקיד לסוגיהם.

## נשוויל: Principal's Leadership Academy of Nashville

ההערכה המרכזית מתבססת על פרויקט גמר הכולל הצעה לתכנית פעולה. הערכת פרויקט הגמר מבוססת על חמישה קריטריונים: (1) המידה שבה הפרויקט משקף הבנה של פרח הניהול את בית הספר שלו וצרכיו; (2) המידה שבה הפרויקט מבטא את יכולתו ליישם תכנית פעולה; (3) המידה שבה הפרויקט מבטא את תפיסת העולם של פרח הניהול (אמונות, הנחות וערכים) לגבי חינוך, בתי ספר, למידה ותלמידים; (4) המידה שבה הפרויקט משלב כלים ונתונים שנלמדו; (5) המידה

שבה הפרויקט נמצא בהלימה לחזון האקדמיה (עד כמה מקדם הוראה ולמידה באופן יצירתי).

### ניו ג'רזי: New Jersey Excel Program

בתכנית זו נעשה שימוש במגוון כלים להערכת המועמד. בהקשר זה מעניין במיוחד השימוש שנעשה בתיק העבודות. המוסד עושה שימוש בתיק עבודות אלקטרוני, העובר בדיקה כל שלושה חודשים וכולל פלטפורמה חינוכית אישית (חזון למנהיגות בית ספרית, קוד אתי אישי, פילוסופיה חינוכית); יומן רפלקטיבי; פרויקט מחקר פעולה; הכשרה מעשית; משימות לימודיות.

### שיקגו: LAUNCH- Leadership Academy and Urban Network for Chicago

ההערכה מבוססת על חמישה סטנדרטים ועשרים וארבעה מדדי ביצוע. הסטנדרטים פותחו על בסיס ISSLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) והם משמשים בסיס לתכנית הלימודים, להוראה ולהערכה. סטנדרטים אלה הם היעדים שעל פרח הניהול להשיג.

את ההערכה מבצעים פרחי הניהול באופן עצמאי ובשיתוף עם המדריכים/מנטורים:

- כלי להערכה עצמית: פרחי הניהול מקבלים חוברת דפים; בכל דף מוגדרים הסטנדרט, מדדי הביצוע שלו, תיאור של המדדים ברמת הביצוע הגבוהה ביותר, רשימת הזדמנויות למידה וסולם המתאר ארבע רמות ביצוע: בסיסי, מתפתח, מיומן ומעצב.

- המדריך עוקב באופן קבוע אחר התקדמותו של פרח הניהול ומציע מוקד לתהליך המנטורינג.

- העבודה האישית עם המדריך נסבה סביב תחומי התפתחות פרח הניהול, על בסיס הערכה עצמית לגבי יכולות מנהיגויות (Self Assessment of Leadership Skills). המועמד מתבקש לציין את המצב העכשווי (תחילת הדרך) ואת יעדיו בסוף התהליך.

נוסף להערכת פרח הניהול בשלב ההכשרה, מתקיים כיום גם מעקב אחר הישגי תלמידים בבתי הספר שמנהליהם למדו



בתכנית בכדי ללמוד על הקשר שבין תכנית ההכשרה לבין שיפור הישגי התלמידים.

### **בוסטון: Boston Principal Fellowship**

- בתחילת התכנית ממלאים מועמדים טופס הערכה עצמית, על-פי 11 כישורים שנקבעו כמגדירים את עבודתם של מנהלים אפקטיביים.
- על בסיס ההערכה נקבע "חוזה למידה אישי" לארבעת חודשי הלמידה הראשונים, שישמש את העבודה עם המנטור ועם הצוות האקדמי.
- בסוף התקופה בודקים פרח הניהול והמנטור את החוזה, מעריכים את ההתקדמות התקופתית וקובעים יעדים חדשים.

## ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י' (2007). **יסודות מנהל החינוך**. חיפה: פרדס.
- גבתון, ד' וזון מ' (2003). הכשרה של מנהלי בתי ספר כמנהיגים ציבוריים ומוסריים. בתוך, י' דרור, ד' נבו, ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (ע' 391-406). תל אביב: הוצאת רמות.
- גוטרמן, י' (2004). בדרך להכשרה רצויה: מגמות ושינויים בהכשרת מנהלים לבתי ספר. בתוך נ' אלוני (עורך), **החינוך וסביבו, שנתון סמינר הקיבוצים כ"ו תשס"ד**.
- דרור, י' וטילינגר, ר' (1997). הקורסים האקדמיים למנהלים: השוואה בין תוכנית אוניברסיטת חיפה לתוכנית מכללת אורנים (1980-1995). **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 21, 103-126.
- יאלום, א' ולשך, מ' (2007). **טיפול קבוצתי - תיאוריה ומעשה**. ירושלים: מאגנס.
- מכון "אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (2009). **על מנהלים ומנהלות בבתי הספר בישראל - תמונת מצב בעקבות סקר בקרב מנהלים וסדרה של ראיונות**.
- מכון "אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (2008). **תכנית ההכשרה למנהלי בתי ספר: ממצאי המיפוי תשס"ח, דו"ח מסכם**.
- פישר, י' (2002). **קורס ניסיוני להכשרת מנהלי בתי ספר 2000/2001, דוח מסכם**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדע ההתנהגות.
- פרידמן, י' (2000). **תוכנית לימודים להכשרה לניהול בית ספר: עקרונות, נושאים ותהליכים**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל להכשרה ולהשתלמות עובדי הוראה.



- Berry, J.R. (2007). **Leadership preparation through the internship at four universities in the State of Georgia.** A Doctoral dissertation submitted to the Georgia State University, Atlanta.
- Bush, T. (2008). **Leadership and management development in education.** London: Sage Publication.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspective. **Educational Management & Administration**, 30 (4), 417-429.
- Bush, T. & Glover, D. (2004). **Leadership development: Evidence and beliefs.** NCLS, London.
- Crow, G.M. (2002). **School leader preparation: A short review of the knowledge base.** NCLS, London.
- Crow, G.M. & Pounders, M.L. (1996). **The administrative internship: Learning the ropes of an occupational culture.** Paper presented at the American Educational Research Association, New York City.
- Darling Hammond L., LaPointe, M., Meyerson, D. & Orr T.M.(2007). **Preparing school leaders for a changing world: Case studies - exemplary program.** Stanford Educational Leadership Institute.
- Daresh, J.C. (1990). Learning by doing: Research on the educational administration practicum. **Journal of Educational Administration**, 28(2), 34-56.
- Daresh, J. (1988). Learning at Neilie's elbow: Will it truly improve the preparation of educational administrators? **Planning and Changing**, 19(3), 178-187.
- Davis, S., Darling-Hammond L., Lapointe, M. & Meyerson, D. (2005). **School leadership study: development successful principals.** Stanford educational leadership institute.

- Dror, Y. (1998). Training of school principals in integrative academic and field-oriented models: Historical examples from Israel (1980-1995). **Westminster Studies in Education**, 21, 57-71.
- Edmenson S. (2002). **Effective Internship for Effective New Administrators**. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration (Burlington VT).
- Edwin, M. & Hallinger, P. (1995). **Implementing problem-based learning in leadership development**. Clearinghouse on Educational Management. Eugen, Oregon: ERIC.
- Farkas, S., et al. (2001). **Trying to stay ahead of the game: Superintendents and principals talk about school leadership**. New York: Public Agenda.
- Foster L. & Ward, K. (1998). The internship experience in the preparation of higher education administrators: A programmatic perspective. **The AASA Professor**, 22 (2), 14-18.
- Fry, B., Bottoms, G. & O'Neill, K. (2005). **The principal internship: How can we get it right?** Southern Regional Education Board.
- Gary, M. Crow, G.M. (2002). **School leader preparation: A short review of the knowledge base**, NCSL.
- Goldring, E. (2008). **School leadership development practices: The need for a potent system**. Working paper.
- Hackman, D., Russell, F.S. & Elliott, R.J. (1999). Making administrative internships meaningful. **Planning and Changing**, 30 (1), 2-14.
- Hale E. L. & Moorman, H. N. (2003). **Preparing School Principals: A national perspective on policy and program innovation**. Washington DC: Institute for Education Leadership.



- Hart, A.W. & Pounder, D.G. (1999). Reinventing preparation programs: A decade of activity. In J. Murphy & P.B. Forsyth (Eds.), **Educational administration: A decade of reform**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hess, F.M. & Kelly, A.P. (2006). **Learning to lead? What gets taught in principal preparation programs**. Paper presented at the UCEA conference, San Antonio Texas.
- Huber, Moorman, H. & Pont, B. (2007). **School Leadership for Systematic Improvement in England**. OECD.
- Keogh, J. E., Dole, S., Hudson, E. (2006). **Supervisor or mentor? Questioning the quality of pre-service teacher practicum experiences**.
- Jackson, B.L. & Kelley, C. (2002). Exceptional and Innovative Programs in Educational Leadership. **Educational Administration Quarterly**, 38 (2), 192-212.
- Lashway, L. (2003). **Leaders for America's Schools, Training, Recruiting and Selecting Principals for Success**. Eugen, Oregon: Eric.
- Lee-Hean, L. & Guat-Tin, L. (2008). Envisioning in school leadership preparation and practice: The case of Singapore. **International Studies in Educational Administration**, 36 (1), 72-80.
- Leithwood, K. (2003). **What do we already know about successful school leadership?** Ontario Institute for Studies in Education.
- Matthews, P., Moorman, H. & Nusche, D. (2007). **School research development strategies: Building leadership capacity in victoria australia**. OECD, Paris.

- Milstein, M.M., & Krueger, J.A. (1997). Improving educational administration preparation programs: What we have learned over the past decade. **Peabody Journal of Education**, 72 (2), 100-116.
- Morrison, E.C. (2005). Trial by fire. **Supporting New Educators**, 62 (8), 66-68.
- Murphy, J. (1993). Ferment in school administration: Rounds 1-3. In J. Murphy (Ed.), **Preparing tomorrow's school leaders: Alternative designs**. Pennsylvania: UCEA, Inc.
- Murphy, J., & Forsyth (1999). **Educational administration: A decade of reform**. Crowin Press Inc.
- Norton, J. (2002). **Preparing school leaders: It's time to face the facts**. Atlanta, Georgia: Southern Regional Education Board.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. **Comparative Education**, 40 (3), 427-448.
- Oplatka, I. (2009). Learning the principal's future internal career experiences: An assessment of a unique principal preparation programme in Israel. **International Journal of Educational Management**, 23 (2) 129-144.
- Parkay, R. & Hall, G. (Eds.) (1992). **Becoming a principal**. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Paige, R., Rees, N.S., Petrilli, M.J. & Gore, P. (2004). **Innovations in education : Innovative pathways to school leadership**. US Department of Education, Office of innovation and Improvement.
- Peel, H.A., Wallace, C., Buckner, K.G., Wrenn, S.L. & Evans, R. (1998). Improving leadership preparation programs through a school university, and professional organisation partnership. **Nassp Bulletin**, 82 (602), 26-34.





- Preis, S., Grogan, M., Sherman, W. & Beaty, D. (2007). What the research literature say about the delivery of educational leadership programs in the United States. **Journal of Research on Leadership Education**, 2 (22), 1-36.
- Prestine, N.A. (1993). Apprenticeship in problem-solving: Extending the cognitive apprenticeship model. In P. Hallinger, K. Leithwood, & J. Murphy (Eds.). **Cognitive perspectives on educational leadership**. New York: Teacher College Press.
- Ralph, E., Wlaker, K. & Wimmer, R. (2007). The practicum in professional education: Pre-service students' experiences. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 1 (2), 1-17.
- Rees, N.S., Michael, J.P. & Gore, P. (2004). **Innovative pathways to school leadership**. U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement.
- Stoll, L. & Moorman, H. **School Leadership development strategies**. The Austrian Leadership Academy.
- Tighe, R.W. & Rogers, F.W. (2006). **School leadership preparation: Lessons learned from England**. Paper presented at UCEA conference, San Antonio, Texas.
- Tucker, M. & Coddling, J. (2006). **School Headship in the United States: A situation report**. NCLS, London.
- Wallace Foundation (2008). **Becoming a leader: Preparing school principals for today's schools**. New York: The Wallace Foundation.
- Wasagona, T. & Murphy, J. F. (2006). Learning from Tacit Knowledge: The impact of the internship. **The International Journal of Educational Management** 20 (2) 226-287.

- Williamson, R. & Hudson, M. (2001). **The good the bad and the ugly: Internships in principal preparation.** Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration (Houston TX).
- Wilmore, E.L. (2002). **Principal leadership: Applying the new educational leadership constituent council standards.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wylie, V.L. & Michael, R.O. (1991). Career assessment as a guide to administrator preparation and evaluation. In R.C. Wendel (Ed.). **Reform in administrator preparation programs: Individual perspectives.** The UCEA Monograph Series.





## אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית  
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

קמפוס גבעת רם, ירושלים | ת.ד. 39137, מיקוד 91390  
טלפון 02-6333200 | פקס 02-6447412

אבן הראשה | "האבן העליונה בקשת בנין, בהשאלה, האבן העיקרית,  
החשובה ביותר. תשתית הרעיון, שכל השאר תלוי בה" | מילון אבן שושן