

# 8

## תפיסת ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בראשית דרכם

איתמר לוריא • אריאל לוי • מתי בן צור  
מכון אבני ראשה

---



**אבני ראשה**

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית  
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



## מבוא

ניהול בית ספר הוא אתגר רב-ממדי, מרובה משימות, אתגרים, תחומי אחריות ואזורי מבחן. כמי שעומד בראש צוות בית הספר, על המנהל להוביל צוות מקצועי, ליצור נהלי עבודה ולהוביל את העשייה הפדגוגית. כראש הארגון עליו האחריות למינהל התקין ולניהול התקציב שלו, כמו גם הקשר עם שותפיו השונים: המנהל עובד עם קהילת ההורים ונתון בהידברות ובעבודה משותפת עם גורמים במשרד החינוך וברשות המקומית. מגוון העיסוקים, האחריות לעשרות אנשי צוות ומאות תלמידים והדינמיות הרבה עושים את התפקיד למאתגר ומרגש מחד גיסא, וחושפים את המנהל לחוויה של הצפה תפקודית והיקרעות בין ההיבטים השונים של תפקידו מאידך גיסא. בתוך מבול המשימות והלחצים, על המנהל למצוא את סדר העדיפויות הנכון לו ולבית ספרו: כיצד לבחור, מתוך שיקול דעת, למה להגיב ומתי? כיצד להחליט איך לפעול, לאיזו תכלית ובאילו מעגלים? כיצד לגבש תפיסה חינוכית-ניהולית המכוונת את אופן הניהול? בבסיס כל השאלות האלה, נמצאת התמודדותו של המנהל עם אחריותו הכוללת על הנעשה בבית הספר. אחריות זו, במובנה העמוק, רובצת על כתפיו של המנהל לבדו, כעומד בראש הפירמידה הבית-ספרית, ובסופו של יום היא איננה ניתנת לחלוקה.

המנהל החדש קופץ לתוך המים הסוערים של בית הספר. גם אם הקפיצה נעשית לאחר שהוכשר ותרגל את ההתמודדות עם הזרמים הספציפיים והכוחות הפועלים בים שלתוכו קפץ, נדמה שמשימתו העיקרית היא לשרוד (Weindling, 2000). לצוף, לנשום כדי למצוא כוח להמשיך לשחות. בתוך ההמולה והמאמץ לצוף מעל המים הוא מנסה ללמוד איך להתמודד עם המצב שבו הוא נתון, ובחינה זו מלווה בתנודות רגשיות עמוקות (Beatty, 1999; 2002). הזירה המורכבת שבה הוא נמצא גועשת במיוחד, מאחר שהמנהל החדש פוגש בית ספר שהחליף מנהל, שאנשי צוותו חרדים למקומם במבנה החדש ושקהילתו מודאגת ובוחנת אם החילופין ייצבו ויקדמו את בית הספר; נוסף על אלו, המנהל עצמו נתון בתהליכי גיבוש זהותו ודרכו הניהולית. אך אט-אט, בתוך מאמצי ההתמודדות, הוא מזהה יכולות ומיומנויות הטבועות בו ומאפשרות לו לפעול פעולה תבונית.

ההדרכה האישית למנהל נועדה לסייע בהתמודדות המורכבת הזאת. המדריך<sup>1</sup> הוא מדריך-שחייה מזן מיוחד, שהרי המנהל שוחה בים הגועש גם בהיעדרו של המדריך. מפגש ההדרכה צריך לסייע להתמודדות המנהל גם בזמן שבין הפגישות, והתהליך ההדרכתי עוסק בתחומים מרכזיים היכולים לתרום למנהל: המדריך עוזר למנהל לגלות את הזרמים בים וכיצד לנווט ביניהם את דרכו ולהתמודד עמם, מציע מניסיונו כמי שהתמודד עם זרמים רבי-עצמה בים סוער אחר ומסייע למנהל החדש לזהות את הרלוונטיות של ניסיונותיו שלו בעבר להתמודדויות שעומדות בפניו בהווה. המדריך מציע, הן במפורש הן במובלע, דרך לימוד והתבוננות שתכליתה להפוך בהדרגה את תחושת הבהלה והחירום לעשייה תהליכית: המנהל הופך לדמות מובילה ויוזמת תהליכים ואינו עוד דמות המגיבה למייד, ואילו המדריך עוזר למנהל הנאבק בגלים להחליט לאן ברצונו לחתור, לסמן מטרות מציאותיות, לחשוב בבהירות ולייצב את עמדתו כמנהיג בית הספר. בכל אלו יש כדי לשכך את הסערה האישית והבית-ספרית.

## מטרות ההדרכה למנהלי בתי ספר חדשים

מסגרת ההדרכה מציעה רצף של מפגשים אישיים בין מנהל ומדריכו במהלך השנתיים הראשונות לניהול. ההדרכה היא מרחב של למידה-בתוך-אינטראקציה, והיא עוסקת בהתפתחות האישית והמקצועית של המנהל. ככלל, היא מתרחשת במרחב הניהולי של המודרך ומבוססת על הגישה ההוליסטית: ניהול בית הספר הוא פעולה המערבת את הצדדים השונים של המנהל - איש המקצוע והאדם. מאחר שאדם הוא ישות שלמה, אין אפשרות לממש התפתחות וצמיחה מקצועית בלי להתייחס לכלל מעגלי התפקוד האנושי של המנהל (אופלטקה ולוי, 2008: עמ' 47).

### להלן מטרותיה העיקריות של ההדרכה:

1. לתמוך במנהל בית הספר, ללוותו בתהליך ביסוס מעמדו בבית הספר ולסייע לו למצב את עצמו כמנהיג וכמוביל מערכתי ופדגוגי.

1 הבחירה במונח "הדרכה אישית" נעשתה על רקע בדיקה נרחבת של המשגה והפרקטיקה של "מנטורינג", coaching, ליווי, חניכה וכיו"ב. מבחינה תאורטית, לכל פרקטיקה ייחוד משלה, אך עם זאת, אפשר ללמוד מתיאורי המקרה ומהשימוש בפרקטיקות הללו על טשטוש הבדלים בין השיטות. את המונח "הדרכה אישית" או בלועזית supervision שאלנו מעולם התמיכה של המטפלים בפסיכולוגיה ובעבודה סוציאלית (בן צור, 2009).

2. לאפשר למידה של תפקיד המנהל<sup>2</sup> מתוך התנסות.
3. לשמש כיועץ לדילמות שעולות בשדה העבודה.
4. לספק הקשר לגיבוש יעדים ניהוליים וזהות ניהולית.
5. לעודד את התפתחות הפרופסיה בתוך הקהילה המקצועית.

יעדה של ההדרכה הוא להיענות לצורכי המנהל. ההדרכה עוסקת הן באזורים שבהם המנהל אינו בטוח במעשיו, הן בתגובות אישיות, רגשיות ומקצועיות שלו למשימות הניהול והן בהתנהגויות ובמחשבות שברצונו לבחון בפתיחות בלי לעסוק בשאלה כיצד יישפטו מבחוץ (שראל, 1997). ההדרכה עוסקת במגעים עם גורמים חיצוניים, עם תלמידים ועם הוריהם. היא בוחנת סדרי עדיפויות ומספקת מסגרת שיכולה להפיג את בדידותו של המנהל בצמרת הארגון. בכדי לאפשר שיחה פתוחה וליבון התלבטויות וקשיים, עליה לכבד את פרטיותו של המנהל ולהציע חיסיון מתאים לתכנים העולים במסגרתה.

במסגרת ההדרכה ניתן למצוא רכיבים רבים של הכשרה מתוך עשייה (on the job training). ככזו ההדרכה היא מסגרת ללמידה רפלקטיבית המאפשרת למנהל לבחון מצבים ואירועים ואת דרכי הפעולה שלו. המנהל זקוק לעזרה ביצירת פתרונות המתאימים ספציפית למסגרת שעמה הוא מתמודד ולאופי הניהולי שלו. הידע הקודם של המדריך בכל הקשור בניהול, הובלה והשתלבות בתפקיד יעשיר מן הסתם את יכולת המדריך לאפשר למנהל למצוא את הפתרונות המתאימים לו ולבית ספרו. מבחינות רבות ההדרכה של המנהל החדש מיישמת "פרדיגמת שותפות":

מהות העזרה המקצועית שתשרת את איש המקצוע אינה ידועה מראש והיא נגזרת, רובה ככולה, מציפיותיו או מניסיונותיו האידיאולוגיים של האחר, כפי שהם מתגלים תוך כדי עבודה עמו. משום כך, חייב איש המקצוע להיות מסוגל לגלות צורות עזרה בלתי מוכרות מראש ולסגלן לעצמו כפועל יוצא, אם לא כתכתיב, של השותפות שהוא יוצר עם האחר. (רוזנפלד, 2005: עמ' 224)

הלמידה הרפלקטיבית והבחינה המשותפת של פרקטיקות מתהוות תאפשר למנהל ללמוד את תורתו הניהולית שלו עצמו ובכך להתפתח בתפקידו. יצירה של תהליכי לימוד רפלקטיביים בבית הספר היא בסיס ליצירת סביבה חינוכית העוסקת בלמידה והתפתחות מתמדת (Schoen, 1988; 1991).

## מסגרות ההדרכה למנהלי בתי ספר חדשים

מסגרת ההדרכה למנהלי בתי ספר מוצעת לכל מנהל חדש במערכת החינוך בישראל עם הכניסה לתפקיד. בשנת תשע"א, כבשנים קודמות, התחלפו כעשירית ממנהלי בתי הספר. במערכת החינוך יש אפוא כ-300 מנהלים בשנתם הראשונה וכ-225 מנהלים בשנתם השנייה. המנהלים החדשים מקבלים הדרכה אישית ממנהלי בתי ספר ותיקים וממנהלי בתי ספר שפרשו, ומיעוטם - מיועצים ארגוניים המתמחים בעבודה עם מערכת החינוך.

התכנית היא יוזמה של מכון אבני ראשה, מיסודם של משרד החינוך וקרן יד הנדיב. מכון אבני ראשה הוא מכון לאומי שנוסד לפי החלטת ממשלה כגוף האמון על הכשרה ופיתוח מקצועי של מנהלי בתי ספר. ההדרכה האישית ניתנת למנהל החדש, בשירות משרד החינוך והמפקחים הישירים, תחת ההובלה המקצועית של המכון. מכון אבני ראשה הנהיג שינוי במערכת החינוך בקבעו שמנהלי בתי ספר מכהנים הם שיהיו המדריכים האישיים למנהלים חדשים. הניסיון הניהולי, השפה המקצועית והידיעה העמוקה של המדריך על ניהול בתחילת הדרך גויסו לשירות ההדרכה האישית. עקב ניסיונם המועט של מנהלים רבים בעבודת ההדרכה, הכשרתם בתור מדריכים אישיים נעשתה בד בבד עם עבודתם, הן במסגרת מחוזית והן במסגרת ארצית.

### ההדרכה - חלק מהתפתחות המקצועית של המנהל

ההדרכה למנהלים חדשים היא חלק ממסלול ההתפתחות של המנהל בשלב הקריטי של ההשתלבות בתפקיד. את ציר ההתפתחות המקצועית של המנהל אפשר לחלק לשלבים אחדים (אופלטקה ולוי, Weindling, 2000; 2008):

- שלב טרום-התפקיד
- שלב ההשתלבות בתפקיד
- שלב הבנייה
- שלב ההתבססות
- שלב הקריירה המאוחרת

הדרכת המנהל החדש מתמקדת בשלב השני במודל ההתפתחותי, שלב ההשתלבות בתפקיד. עיקר התמודדותו של המנהל החדש בשלב זה קשורה למציאת מקומו בבית הספר, הבנת המערכת שעמה הוא מתמודד ו"למידה תוך כדי

תנועה" כיצד להשפיע על תהליכים חינוכיים, צוותיים ומערכתיים. אולם, מאחר שבית הספר נמצא בעשייה מתמדת ואיננו עוצר את פעילותו כדי לאפשר למנהל החדש ללמוד בנחת, המנהל מתחיל לפעול בזירה הבית-ספרית כבר ברגע קבלת התפקיד. כבר מהאופן שבו הוא לומד תהליכים פדגוגיים-חינוכיים, מהאופן בו מתנהל השיח שלו עם מורים, הורים ותלמידים, ומהתייחסותו לשגרות ולישיבות בבית הספר נבנית ומתעצבת הדרך הניהולית שהוא מתווה. תוך כדי הכניסה לתפקיד המנהל מעצב היבטים חשובים בדרך הניהולית שבה יוליך את בית הספר; תהליכי בנייה מכוונת ומתוכננת משפרים את השתלבותו בתפקיד ההובלה של בית הספר. בהמשך, ככל שהמנהל חש נוח יותר בתפקידו, כך הוא יכול להוביל וליזום מהלכים המתאימים לצורכי בית הספר על-פי הבנתו החינוכית ותפיסת עולמו.

לדוגמא, במרכז תפיסת התפקיד של מנהל בית ספר במדינת ישראל, שגובשה במכון אבני ראשה בשנת 2008 ואומצה על ידי משרד החינוך, עומדת מנהיגותו הפדגוגית של מנהל בית הספר. זוהי מנהיגות המכוונת להובלת תהליכי שיפור בתחום ההוראה והלמידה בבית הספר. אם, למשל, מנהל חדש בוחר ללמוד תהליכי למידה בבית ספרו על-ידי צפייה במורי בית הספר ודיאלוג פתוח עם כל אחד מהם, יש בכך כדי לשדר את מרכזיות התהליכים הפדגוגיים מבחינתו ולבניית תרבות שיח אישית-חינוכית עם מוריו. כך הוא מעצב את השתלבותו בתפקיד ובה בעת בונה את היסוד לעבודה עתידית על תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר.

המדריך מגיע להדרכה עם ההבנה שאופן השתלבותו של המנהל בתפקידו מכון ומעצב את המהלכים הבאים בהובלת בית הספר. לפיכך, על התהליכים הרפלקטיביים והתכנוניים בהדרכה ללוות את תהליכי הבנייה במשך חודשי ההשתלבות. האתגרים המרכזיים בהשתלבות בתפקיד הם אפוא: 1. הישרדות. 2. התקדמות. 3. למידה מתמדת. 4. התמודדות עם חוסר ודאות, חשש רב או לחלופין אופטימיות-יתר. 5. חברות ו-6. פיתוח תחושת מסוגלות (אופלטקה ולוי, 2008: עמ' 26). יותר ויותר נשזרים בשלב זה גם רכיבים המאפיינים את שלב הבנייה, ובמרכזם פיתוח סדר יום ניהולי מותאם לצורכי בית הספר בד בבד עם הובלת תהליכים חינוכיים וארגוניים.

## מרחב ההדרכה

רבות נכתב על חשיבות המסגרת ביצירת תנאי למידה מיטביים. הלמידה בבית הספר נשענת על המסגרת הבית-ספרית, מסגרת שמציעה אופני למידה מובנים ושעות מחייבות. אף ההדרכה כמסגרת למידה שואבת את כוחה מהיותה מסגרת יציבה המתקיימת בתוך תכנית העבודה של המנהל. גרין (2008), בהשאלה ממסגרת טיפולית, התייחס לכך שמסגרת מורכבת משני חלקים מהותיים: האחד - **התבנית הפעילה** - עוסק באופן הפעולה בתוך המסגרת, והשני - **התיבה** - עוסק בהגדרת הגבולות הפורמליים והמבניים של המסגרת. התבנית הפעילה כוללת, למשל, שיח פתוח המתקיים במפגשי ההדרכה ומבוסס על צורכי המודרך, ודיאלוג המכוון לפיתוח המקצועי האישי של המנהל בתפקידו. **התיבה** מגדירה את מספר הפגישות המתוכנן, אורכן ותכיפותן (שם, עמ' 62). המסגרת מייצבת את מרחב ההדרכה ומאפשרת אורך-רוח להתפתחות תהליכי הלמידה. העמידות והקביעות של המסגרת החיצונית (התיבה) מאפשרות לתהליכי ההדרכה (התבנית הפעילה) להתקיים במיטבם.

אפיוני המסגרת מגדירים במישרין ובמובלע ערכים, פרקטיקות רצויות ואת חשיבות המסגרת. ההדרכה המתמשכת והמתקיימת במועדים קבועים ובתנאים המכבדים את פרטיות המשתתפים מייצגת את ערכם של השתהות, למידה, תכנון והפקת לקחים תוך כדי ההשתלבות בתפקיד הניהולי. היווצרות השיח הפתוח בנויה הן על נכונות שני המשתתפים והן על הידיעה שהתכנים בתוך תהליך ההדרכה חסויים. פרטיות תהליכי ההדרכה חיונית כדי שהמנהל ייועץ במדריך וישתפו בסוגיות האמיתיות המעסיקות אותו. אם סודיות המפגשים מוגבלת, יש להגדיר בבהירות את מגבלות החיסיון, במסגרת אפיוני "התיבה", מיד במפגשים הראשונים בין המדריך למנהל המודרך. ההיוועצות ולמידת שדה העבודה בבית הספר הן האדנים שעליהם מתבססת הזהות הניהולית ההולכת ומתהווה של המנהל.

מפגשי הדרכה שונים במטרתם העמוקה ממפגשי היוועצות: במסגרת ההדרכה - חקר האירועים הוא נדבך בפיתוח המקצועי והאישי של המנהל החדש בתפקידו ואיננו מטרה סופית. מבחינה זו, ההדרכה אינה מסגרת המיועדת לתת מענה למצבי חירום. גם אם מפגשי ההדרכה עוסקים בלימוד מצבים משדה העבודה ולכאורה בהבנת סיטואציה ספציפית, הרי שמנקודת מבטו של המדריך, בחינת תגובת המנהל וליבון אופני התמודדותו מאפשרים עיסוק בתהליך התפתחותו של המנהל לאורך זמן: בקשייו בעבר; במה שהשתנה; במה שמעסיק אותו היום;



בנושאים הניהוליים המתגרים אותו; וכן בתהליך התמודדותו עם חסמים וקשיים המפריעים לו בעשייה הניהולית.

אם כן, מסגרת ההדרכה נבנית מן המסגרת הפיזית למפגשים (מועדים, מקום ומשך), גבולות החיסיון והפרטיות ותבנית העבודה במפגשי ההדרכה. ככלל, הסוגיות הקשורות למסגרת ההדרכה מוגדרות במפורש במפגשי ההדרכה הראשונים. נוסף על ההגדרה המפורשת, התנהלותו של המדריך - מידת דייקנותו בהגעה למפגשים, הקפדתו על קיומם, שמירתו על פרטיות המודרך וכנות השיח בינו לבין המנהל המודרך - תורמת לייצוב המסגרת בד בבד עם ההתמקדות בצורכי המנהל. המסגרת יוצרת את הבסיס ליחסי הדרכה משמעותיים ומגדירה מרחב הדרכתו. השאיפה היא שיהיו במרחב זה רצף, יציבות, ביטחון ומחויבות להתפתחות המנהל החדש בתפקידו.

על מנת להגדיר מה צריך לקרות בתוך יחסי ההדרכה כדי שההדרכה תיעשה למרחב התפתחותי משמעותי למנהל, נתמקד בשלושה היבטים המבנים את מרחב ההדרכה:

- ההדרכה כ"מרחב פוטנציאלי"
- המרחב הדיאלוגי בהדרכה
- האומנות והליריקה של ההדרכה.

### המרחב הפוטנציאלי - מרחב של חופש וגילוי

מנהלים ואנשי חינוך רואים במונח "מרחב פוטנציאלי" מונח רלוונטי להגדרת מרחב למידה משמעותי, אישי ויצירתי שבו מתרחש תהליך של בניית הזהות האישית וחווית העצמי. הפסיכואנליטיקאי האנגלי ויניקוט הוא שטבע מונח זה במסגרת מאמציו להבין איך מתפתחת חווית העצמיות ומה הן איכויות הסביבה המאפשרות התפתחות זו (ויניקוט, 2007). חווית העצמיות, לפי ויניקוט, נבנית במרחב ביניים שיש לדמיינו בין הפנים לחוץ - בין המציאות שמחוץ לאדם ובין עולם החוויות הסובייקטיבי בתוך האדם. מרחב זה מאפשר חוויה נבנית של העצמי מתוך השתהות ומשחק, המתרחשת בין הממשי ובין המדומיין ונשענת על שניהם. בכנותו מרחב זה מרחב פוטנציאלי, ויניקוט מדגיש שהוא פורש ומייצר את האפשרות ללמידה והתפתחות היכולות להיעשות לחלק מזהותו ועצמיותו של האדם. למרחב זה פוטנציאל כפול - הוא נותן קונטקסט שמאפשר התפתחות והוא מאפשר לעצמי לשחק ולבחון תהליכים, תחושות וחוויות העשויות להיעשות לחלק ממנו.

מרחב פוטנציאלי זקוק לסביבה מאפשרת, ואלו אפיוניה:

- היא מוגנת ומציעה "תשתית של ביטחון";
- היא איננה שיפוטית;
- יש בה השהיה של בחינת המעשיות והפרקטיות של רעיונות;
- היא איננה משועבדת לדחף הרסני, אגרסיבי או אחר;
- האחראי (הורה, מורה, מנהל, מדריך) מכיר בפגיעותו של הנמצא במרחב המעברי ומגן עליו.

האדם שנמצא במרחב פוטנציאלי וחש ביטחון לנסות את עצמו ולהביע את עצמו ספונטנית, מביא התנהגויות ותחושות אל תוך המרחב שהופך לזירת משחק. תהליך הגילוי העצמי מתרחש בתוך התהליך היצירתי בשעת המשחק. על כן, כל תהליך שבו ההתפתחות כרוכה גם בגילוי העצמי ובגיבושו חייב לאפשר משחק מאחר ש"במשחק, ובמשחק בלבד, הילד או המבוגר מסוגלים להיות יצירתיים ולהשתמש באישיות כולה, ורק בהיותו יצירתי מגלה היחיד את העצמי" (ויניקוט, 2007: עמ' 79-80). במרחב ההדרכתי, המשחק חיוני, מפני שבו המודרך הופך להיות יצירתי. מכאן נובע, שבמקום שמשחק אינו אפשרי, עבודתו של המדריך מכוונת להביא את המודרך ממצב של אי-יכולת לשחק אל מצב של יכולת לשחק (שם: עמ' 66).

אך לא די בכך. בפרפרזה על אמירתו של ויניקוט על תפקיד המשחק באינטראקציה הטיפולית ניתן לומר שהדרכה עניינה שני בני אדם המשחקים יחד. ההדרכה מתרחשת בחפיפה שבין שני תחומי המשחק של המודרך והמדריך. לפיכך המדריך עצמו צריך להיות מסוגל לשחק גם כן. עליו לבוא למפגשי ההדרכה בגישה פתוחה, מצויד בחופש פנימי ומקצועי לחשוב, להעלות רעיונות ולראות דברים באור חדש. כל התכנים הרלוונטיים שהמדריך נושא עמו צריכים לשרת אותו במשחק ההדרכה כחומר ביד היוצר, מתוך השתתפות ובתגובה לצורכי המנהל המודרך. בשביל לשחק על המדריך להרפות את אחיזתו בתוכן או ברעיון מסוים, ולאפשר לעצמו ולמודרך להתנסות בעמדות התייחסות ובפוזיציות שונות. מצב זה יכול להתקיים כאשר המדריך פנוי למשימה שלפניו בלי חרדה מצמיתה ובלי הצורך לעצב את המנהל החדש בדמותו או בהתאם לאידאל חיצוני. ברור מאליו שבהיעדר מסגרת הדרכה יציבה ובטוחה יתקשה המדריך לחוש פניות פנימית שתאפשר חוויית משחק בהדרכה. מתוך קשב פנימי לתחושותיו הוא, המדריך צריך לדאוג לתנאים שיאפשרו מרחב פוטנציאלי שבו יוכל להתקיים משחק מלמד ומצמיח.

על המדריך לגלות רגישות לכך שלעתים המנהל צריך את מרחב המשחק לעצמו; הוא חש שהוא מצליח לקיימו רק אם אין מפריעים לו. במצב זה יתערער אם המדריך יצטרף לפעולה היצירתית; משחקו של המנהל המודרך עדיין פגיע ומתקשה להתקיים במרחב דיאלוגי שבו המדריך הוא סובייקט שיכול להשתתף במשחק ולהשפיע עליו. וכמו בהתפתחות המשחק אצל ילדים, בדרך כלל היכולת לשחק לבד בנוכחות המאפשרת של המבוגר היא שלב הכרחי לפני המשחק בשניים (לוריא, 2006).

קולקה (2007) מנסח את מורכבות רעיונותיו של ויניקוט על היחס בין האדם המתפתח לבין סביבתו כך:

מרגע לידתו מגיח התינוק אל העולם אשר היה שם לפניו, אך כדי שיהיו חיוו חיים של ערך ולא רק של התקיימות שורדת, על התינוק לחיות את העולם כאילו הוא בראו, והעולם לא רק יאפשר לתינוק להשתמש בו באופן שכזה, אלא אף ישמח בהיבראו על ידי התינוק. זוהי תמציתו של הפרדוקס הוויניקוטיאני... (קולקה, 2007: עמ' 12).

בתהליך התהוות המנהל החדש בתפקידו הפרדוקס הוויניקוטיאני הוא שהמנהל מגיע למקום שהוא בית ספר קיים ובו בזמן גם בית ספר שעליו לגלותו ולבראו. במסגרת זו יש שגרות, צוותי עבודה ואופני פעולה עוד טרם הגעת המנהל, ואלו ימשיכו להתקיים גם תחת ידיו. האתגר של המנהל הוא לראות בישיבת ההנהלה שהוא מקיים, במפגש רכזי מקצוע או בתצפית בשיעור של מורה פעולה שהיא שלו, שהוא בוחר לעשותה ושהיא בעלת משמעות בעבורו. דרך התהליך בו המנהל צריך לברוא את עצמו כמנהל ולגלות את דרכו בבית הספר הוא הופך למנהל בית הספר.

יכולת המשחק של רוב המנהלים החדשים גדלה בד בבד עם תהליך התבססותם בהנהגת בית הספר. בתוך חוויית ההצפה של הכניסה לתפקיד, קשה למצוא את הביטחון והנחת המהווים רקע הכרחי למצב המשחקי. פניות המנהל לתהליך ההדרכה נמוכה, וכן יכולתו לשחק וללמוד. המנהל לומד להשתמש במרחב ההדרכה כמרחב פוטנציאלי רק לאחר שהקושי נפתר. רק אז הוא מעז לנסות בדמיונו מצבים, לשחק בפתרונות ובדיאלוגים למיניהם ולבדוק תגובות ורגשות. בהמשך, יוכל המנהל להשתמש בחוויה זו ככלי להתבוננות על תהליכים חינוכיים ולשפוך אור על התהליכים היצירתיים הפתוחים המתרחשים בבית הספר ומלווים תהליכי למידה ועשייה.

המנהל יכול לפרוש עבור אנשי צוותו את המרחב הפוטנציאלי שיאפשר להם להביע את עצמם ביטוי מלא ויצירתי. במרחב משותף יכולים עמיתים להעלות רעיונות ותחושות כדי להפרות את העשייה הבית-ספרית, ליצור מענים יצירתיים המותאמים לצרכים שלהם ושל תלמידיהם ולתרום להתפתחות המקצועית והאישית של אנשי הצוות. אף המרחב הכיתתי במיטבו מאפשר תהליך של גילוי אישי ומשחק בחומרי הלמידה ובנושאים הנלמדים בהינתן התנאים ההכרחיים ובשילוב מורה היכול בעצמו לקדם את "המשחק הלימודי".

### המרחב הדיאלוגי בהדרכה

השיחה בשניים, הדיאלוג, היא זירת הפעולה המרכזית באינטראקציה ההדרכתית. הדברים אמורים בשיחה הנעשית בפתיחות ובנכונות להשפיע ולהיות מושפע, שיחה שיש בה נכונות להקשיב בפתיחות ולהתבטא בכנות, ויש בה מפגש בין שני בני אדם נוכחים במלואם. פעולתו של המדריך מתמקדת ביצירת דיאלוג משמעותי ומצמיח עם המנהל המודרך. דיאלוג מצמיח יוצר מרחב למידה הנובע מתוך המפגש ומאופיין בקשב פתוח ומיוחד. בתהליך ההקשבה יש נכונות לבחון לעומק את דברי בן-השיח, לתת לדבריו להדהד, לערער ולהשפיע. הדיאלוג הוא מפגש עם האחר, עם עולמו ונקודת ראותו, ובמסגרתו אדם איננו מתעקש על עמדותיו אלא נמצא ב"חלל ביניים" (בובר, 1973). חלל שהוא בעל איכויות של המרחב הפוטנציאלי הוויניקוטיאני המאפשר להתרחשות ספונטנית ואמיתית להתרחש.

מרטין בובר (1973), בדבריו על הדיאלוג החינוכי, הדגיש כי למחנך אחריות מיוחדת בתהליך הדיאלוגי. בניגוד לדיאלוג בזירות אחרות, ההדדיות בדיאלוג החינוכי אין משמעותה אחריות סימטרית. המחנך אחראי לקיום הדיאלוג ולהתוויית התנאים שיאפשרו אותו, ומוטלת עליו אחריות מיוחדת לחפש דרך לעשותו למשמעותי. אף הדיאלוג בהדרכה הוא דיאלוג חינוכי. הוא מתרחש עבור המודרך ובהתאמה מכוונת לצרכיו, ובה בעת הוא מאופיין בלמידה הדדית ובנוכחות מלאה ואותנטית. כמו בכל דיאלוג חינוכי אנו מוצאים שדיאלוג ההדרכה דורש אחריות מיוחדת מצדו של המדריך. עליו לחשוב ולחפש דרך ליצור דיאלוג משמעותי עבור המנהל, מתאים לצרכיו ולאופיו, דיאלוג שבו המדריך נוכח כאדם שעיקר כוונתו לתרום להתפתחותו של המנהל כאדם בתפקידו. בד בבד, עליו להיות מוכן לוותר על השליטה, למרות הסיכון שעשוי להיות בכך, על מנת לתת לשיחה להתפתח מתוך עצמה מבלי לכפות עליה פרוטוקול

ומוסרות מגבילים. המדריך האישי צריך לחתור ללמוד מתוך השיחה ולהוביל את הנכונות של המנהל שלא להתעקש על עמדות מוקדמות ושלא לצמצם את השיחה לאזורים שיגבילו את מלאות הדיאלוג. המדריך נתון בתהליך מתמיד של לימוד כיצד להיות מדריך טוב יותר עבור המנהל. למידתו נעשית מתוך השיח שלו עם המנהל. בן צור (2009) ניסח את הדברים כך:

תפיסת הדרכה זו [...] [היא] תפיסה תהליכית, מתמשכת, לפיה אופן ההדרכה מעוצב בתהליך אינטראקטיבי מתמשך של המודרך והמדריך, והוא עצמו מושא ללימוד וחקירה. (עמ' 24)

במסגרת הדיאלוג המצמיח, לאופן ההתייחסות של המדריך יש השפעה מיוחדת על התפתחות "העצמי הניהולי" של המנהל החדש. הפסיכואנליטיקאי היינץ קוהוט מתאר שלושה סוגי התייחסויות מרכזיים המזינים ודרושים לעצמי המתפתח (קוהוט, 1977):

**האחר כמראה (mirroring):** אדם זקוק לאדם אחר שיראה אותו וישקף את מעשיו ואת תחושותיו כדי שיוגדרו, יקבלו תוקף וייעשו אט-אט לחלק ממנו. התייחסות זו מחייבת את האדם האחר לראות אותו כפי שהוא ולהיות פתוח ונכון לשקף את שהוא רואה. ככל שהמדריך פתוח יותר, הוא רואה ומשקף יותר ומשמש עוגן חשוב בהגדרת העצמי הניהולי המתפתח של המנהל החדש.

**האחר כמקור להאדרה (אידיאליזציה):** בהכרה ביכולות המיוחדות, בכוונות ובערכים שהאדם נושא ומבטא בסמוי ובגלוי - בכל אלו יש ערך גדול לשם בניית אופק השאיפות והרצונות של האחר. אין הכוונה להתפעלות אוטומטית וריקה מתוכן, אלא להכרה באיכויות ובכוחות שהאחר רואה בו. הכרת המדריך בכוחות, החשיבה הייחודית והערכים האנושיים והחינוכיים שמביא עמו המנהל, תאפשר לו עצמו להכיר בהם כך שישירתו כנדבך בבניית העצמי ועם הזמן ישמשו אותו כדי להוביל את בית ספרו לפי חזונו האישי.

**האחר כתאום:** חוויה אנושית משותפת של בלבול, קושי, מתח והתרגשות ששני אנשים חווים יחד מצמיחה הכרה חזקה וייחודית גם בחוויית העצמיות. באופן פרדוקסלי, תאומות, כלומר חפיפה בחוויה שאף אחד מהמשתתפים אינו כופה אותה על רעהו, מעצימה את החוויה האינדיווידואלית של כל אחד מהם. בה בעת, תחושת השיתוף מעוררת את התחושה שחוויות המנהל הן חלק מחוויה אנושית שגם אדם אחר יכול להתקרב אליה שיש בה כדי להפיג את בדידות המנהל החדש.

## על הליריקה של ההדרכה - שילוב בין היסוד המתהווה ליסוד המתמשך

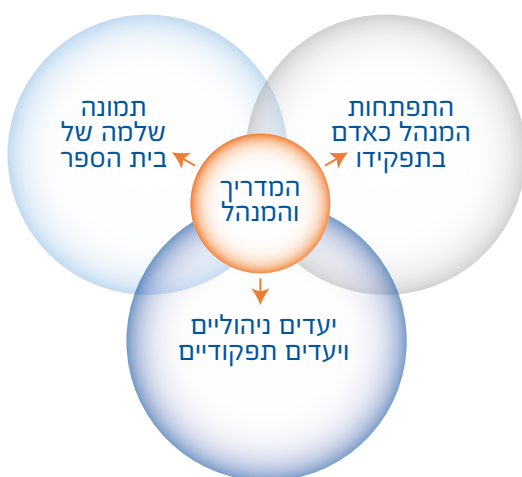
בספרה על הליריות של הנפש מגדירה דנה אמיר את תהליך התהוות העצמי מתוך מימדי הזמן הכרוכים בו (2008). בהשאלה מעולם הספרות, משתמשת אמיר במושגים "פרוזאי", "פואטי" ו"לירי" כדי לפרק את התהליך ליסודותיו המתמשכים מול יסודותיו המתהווים ולתנועה והאינטראקציה שביניהם. היסודות המתמשכים, הפרוזאיים, הם אלו בהם המשמעות נשמרת לאורך זמן. אצל המנהל החדש יהיו אלו כל העמדות, הדעות, ההתנסויות ונטיות הלב המתמשכות שעמן המנהל מגיע לתפקידו. חשוב להכיר בכך שבהגיעו לתפקידו המנהל איננו "לוח חלק". הוא בא לתפקיד עם היכרות של מערכת החינוך (כתלמיד, כמחנך, ולרוב כממלא תפקידים נוספים בבית הספר), עם ניסיון רלוונטי בשדה החינוך, לאחר סיום הכשרה פורמלית בניהול בית ספר, ועם המטען האישי שלו הכולל את תולדות חייו וההתמודדויות האישיות והמקצועיות שבאמתחתו. היסודות המתהווים, הפואטיים, מורכבים מהתייחסויות ומשמעויות ייחודיות ומשתנות העולות לבחינה בתהליך התהוות העצמי. המנהל החדש חווה קשת של תחושות העולות בו כמו גם תגובות שהוא מעורר ועליו להגדיר את משמעותן ולהחליט כיצד לעבד אותן. עיבוד זה הוא היסוד הלירי שמסמל את התנועה והאינטראקציה בין היסוד המתהווה והיסוד המתמשך.

המדריך, לפי חלוקה זו, מצטרף כגורם חיצוני ליסוד הלירי, לבחינה של היחס בין היסודות המתהווים ליסודות המתמשכים. מצד אחד, המדריך עוזר לבחון את ההיבטים המתהווים כדי לתת להם מקום, שם ומשמעות. בעשייה "לירית" זו, המדריך מקרב ומגדיר חוויות חדשות ושונות מכל שחוה המנהל בעברו ומגשר ביניהן לבין חוויותיו המוכרות. בכך הוא תורם לשילוב של החדש עם היסוד המתמשך, וזה משתנה ומתעבה עקב כך. מצד שני, המדריך עוזר למודרך להתבונן על ההיבטים המתמשכים בזהותו ולעבדם כדי לאפשר לו לעשות אינטגרציה וללמוד מההיבטים המתהווים העולים מתוך התנסויותיו החדשות.

מעשה ההדרכה הוא אומנות בה המיומנויות השונות ועולמות התוכן הרלוונטיים משרתים את אומן ההדרכה בקידום וטיפוח של המנהל המודרך לפי צרכיו הספציפיים. יעדו של המדריך איננו לשכפל מנהלים בדמותו, אלא לייצר מרחב שיאפשר למנהל החדש להפציע כאיש חינוך בעל החזון והיזמה שמקורם בעצמיותו. אומנותו היא ההתאמה היצירתית של התהליך למנהל המסוים בהתמודדותו הייחודית.

## מקומו של המדריך כעזר למנהל בכניסתו לתפקיד - השלם ההדרכת

מסגרת ההדרכה מסייעת למנהל להתמודד עם מגוון רחב של סוגיות העולות בדחיפות רבה, אך עלולות לסחוף את ההדרכה מעיסוק בנתיבים שיתרמו להתפתחות המנהל החדש בטווח הארוך. תהליך ההדרכה, בדומה לניהול עצמו, עשוי להשתעבד ל"כיבוי שִׁפּוֹת" ול"דיקטטורה של המיידים". הבנת השלם ההדרכתי מאפשרת למדריך ולמוודרך לכונן את דרכם באופן מאוזן ואחראי מול לחצי היום-יום. המטרה של סכמת השלם ההדרכתי היא ליצור מצפן המאפשר לבחון את הצרכים המידיים הנידונים בהדרכה מול מטרת ההדרכה השלמה ולאפשר פרספקטיבה על התכנים שנידונו בשיח ההדרכתי או שנמנעו מלהעלות בו.



סכמת השלם ההדרכתי מציגה שלושה מעגלים סביב המעגל המרכזי שבו נמצאים המדריך והמנהל המוודרך. הסכמה המוצגת כאן דווקא מפרידה בין תהליכים שבהתנהלות מיטבית כרוכים זה בזה, הן בקונטקסט הספציפי של ההדרכה והן בהובלת מערכת בית הספר. הדוגמאות להלן משקפות את אופן השימוש בהדרכה לפי הסכמה של השלם ההדרכתי. במרכז של כל דוגמה, עיסוק באחד משלושת המעגלים המרכיבים את השלם ההדרכתי. מאחר שהדוגמאות משקפות מצבי חיים אמיתיים בעולם ההדרכה, יש בכל אחת מהן נגיעה גם בשני המעגלים האחרים. נתאר כמה מאפיינים של כל אחד מהמעגלים:

### מעגל ראשון - יעדים ניהוליים ויעדים תפקודיים

עבודת המנהל מול יעדים ניהוליים ותפקודיים ממקדת את עבודתו ומחזקת את מנהיגותו. היעדים הניהוליים הם יעדים

דינמיים באופיים. בשבועות הראשונים לעבודתו המנהל יכול להיעזר ביעדים המותאמים לשלב הכניסה לתפקיד. נכלול במעגל היעדים הניהוליים והתפקודיים את תהליך הגדרת היעדים וגם את מנגנוני הפעולה להשגתם. ההדרכה נועדה לסייע למנהל להגדיר את היעדים הניהוליים המרכזיים העומדים לפניו וכן להיערך ולפעול לקידומם. הקובעים אותם הם הן מטרות מערכת החינוך והן המנהל וחזונו החינוכי.

למרות שהדיון במעגל זה עוסק בכמה מנושאי הליבה של תפקיד מנהל בית הספר<sup>3</sup>, המעורבים בהדרכה נמנעים לעתים מהעיסוק בעניינים הקשורים בו. לא מדובר בהימנעות גלויה לעין אלא הימנעות מושווית, למשל, דרך התמקדות יתרה במאבקי הכוח הכרוכים בהתמקמות בתפקיד. ייתכן כי המנהל החדש שניצב מול אתגר קשה בתחום ההובלה הניהולית חש שבתחום מקצועי זה עליו להוכיח את עצמאותו ואת מקצועיותו. בשל כך הוא מהסס לשתף את המדריך בהתלבטויותיו. גם המדריך ניצב מול אתגר מורכב: עליו לעזור למנהל בהתמודדות ולסייע לו בתהליך החשיבה, התכנון והיישום מבלי לכפות פתרונות שייתכן כי הוא עצמו כבר יישם בהצלחה בקונטקסט אחר. אולם, המנהל מוביל מערכת שהעשייה בה מרובה. ניצב לפניו האתגר ללמוד את תפקידו בזמן שעליו להוביל ולתפקד. המשגת היעדים מתרחשת כמעט רק בקונטקסט של ההדרכה: ההדרכה מאפשרת פסק זמן בהתנהלות הקדחתנית של המנהל ומקצה זמן להתבוננות, להגדרת מטרות ולליבון הקשיים שבמימושן. לפיכך על המדריך לוודא כי למרות הקשיים אין ההדרכה פוסחת על דיון במעגל זה.

**דוגמה:** ג' היא מנהלת בשנתה הראשונה. היא הייתה רכזת מקצוע מצטיינת, בעלת ידע נרחב בפדגוגיה ומגע קסם עם תלמידיה. המפקחת "דחפה" אותה לקורס ניהול כי חשבה שג' תחמיץ את ייעודה אם תיעשה לאחת המדריכות הפדגוגיות במקצועה ולא תשפיע ישירות על תלמידים ומורים. כאשר התפנתה משרה באחד התיכונים דחפה אותה לגשת למכרז. עם כניסתה לתפקיד חשה ג' מאוימת על-ידי המזכירה שלה. המזכירה אמרה לה ששילקה את המנהלת הקודמת כשניסתה להכתיב לה מה לעשות. ג' לא ידעה מה לעשות באיום המפורש. בהדרכות ליבנה דרכי פעולה למיניהן ומצאה את עצמה נמנעת מלהתמודד עם המזכירה המרדנית. כעבור כחודש וחצי אמר המדריך למנהלת שהוא שם לב כי לא דיברו כלל על הפעולה החינוכית בבית הספר ועל היעדים של המנהלת בתחום זה.

<sup>3</sup> תפיסת תפקיד המנהל באתר מכון אבני ראשה:  
<http://www.avneyrosha.org.il/Role/Pages/default.aspx>



המנהלת ציינה בכאב שהיא עסוקה בפוליטיקה, במאבקי כוח ובניסיונות להראות שהיא איננה מפחדת מאיומים. המדריך ציין שהמיקוד במאבקי הכוח גורם לה לסגת מתפקידה כמובילה פדגוגית והיא חוטאת לעצמה, מאחר שזה התחום החשוב ביותר בעשייתה בתור מנהלת. היא הזכירה לו מורה שמאבד את כיתתו בשל עיסוק מופרז במשמעת שגורם לפגיעה ברצף הלימודי. המנהלת הסכימה עם האנלוגיה. היא ציינה שאם תייצר יעדים ראשוניים, כגון הכרת תכניות הלימוד של המורים, תהיה בעמדה נוחה יותר בבית הספר. המזכירה, הוסיפה, מייצגת אולי באופן סמלי את הרושם שהמנהלת החדשה איננה אוחזת במושכות בית הספר. המנהלת החליטה להתמקד בנושא הפדגוגי, ובעצה אחת עם המדריך החלה לחשוב על היעדים המיידיים ובד בבד בחנה את היתכנותם של יעדים רחבים יותר.

### מעגל שני - התמונה השלמה של בית הספר

הפעולה המושכלת של המנהל נובעת מההכרה בתמונה השלמה של בית הספר: היכרות עם הכוחות הפועלים בבית הספר, החוזקות והחולשות, השגרות הבית-ספריות, הבנת תהליכי הוראה ולמידה, עבודה בצוותים, היחס לפרט, אזורי קושי ועוד.

היכולת להכיר את הרבדים השונים בחיי בית הספר נרכשת עם הזמן. מנהלים ותיקים מספרים שחלף זמן רב עד שלמדו לחוש את המכלול הבית-ספרי, ולכן המדריך יכול להיות לעזר רב למנהל בתהליך ההיכרות עם בית הספר. כל דיון על בית הספר במסגרת ההדרכה אמור להעמיק את ההיכרות של המנהל עם בית הספר ולכוונו ללימוד הנוסף שעליו להתמקד בו בבית ספרו.

ניהול מושתת על שלל נתונים בכל אחד משדות הפעולה של המנהל. ההדרכה היא מסגרת שבה המנהל לומד לשאול שאלות על התהליכים בבית ספרו, מזהה את הנתונים הרלוונטיים שעליו להכיר ומעצב דרכי פעולה לפיהם. הדיון בעת מפגשי ההדרכה עוסק בהבנת התמונה המתפתחת של בית הספר ושל התהליכים המתרחשים בו: כיצד לומדים את התהליכים הבית-ספריים? מה הן השגרות שדרכן אפשר ללמוד על בית הספר? מה הם צורכי התלמידים, ואיך המסגרת הבית-ספרית נענית להם?

בהקשר הנוכחי חשוב לתת את הדעת לאתגר שבהכרת תהליכי הלמידה בבית הספר. בתחום זה עשויות להיות לעזר למנהל בתחילת דרכו פרקטיקות כגון מיפוי הישגים ותהליכים, היכרות עם תפיסות עולם פדגוגיות וגיבוש תפיסת עולם שיכולה להוביל

את בית הספר ולהתאים לו. להלן נקודות מרכזיות אחדות, מתחומי ההוראה, הלמידה והחינוך, **למנהל בתחילת דרכו:**

- על המנהל להכיר את הישגי בית הספר ולמפותם.
- על המנהל להכיר את תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר ולמפותם.
- על המנהל להכיר את מערכת השעות של בית הספר ולהתוודע לשיקול הדעת בבנייתה.
- על המנהל להנהיג תהליכי איסוף נתונים, מידע וידע (תצפית ומשוב).
- על המנהל לברר מהי האידיאולוגיה המנחה את תהליכי ההוראה והלמידה.
- על המנהל להתוודע לתהליכי ההיוועצות והלימוד של המורים בסוגיות פדגוגיות.
- על המנהל לשאוף לכך שארגון ההוראה והלמידה בבית הספר יתבסס על גישה פדגוגית חינוכית (לקראת השנה השנייה).

אחד האתגרים בהדרכת המנהל, לצד הגמישות הרבה הנדרשת מהמדריך, הוא לשמור על ציר התפתחותי סביב תכנים קריטיים. במהלך ההדרכה מומלץ לקבוע שהציר התוכני של הובלת תהליכי ההוראה והלמידה יהיה הציר שבו עוסקים ועליו מתקדמים. ראוי לסמן נקודת מוצא ולזהות סימני התקדמות רצויים.

חשוב לציין שתמונת בית הספר מורכבת. המורים מייצגים מגוון של יכולות חינוכיות והוראתיות, ומורים מסוימים מצליחים עם מנעד מסוים של תלמידים. בפני המנהל ניצבת גם המשימה להכיר את חוויית הלמידה של התלמידים בבית הספר. הדרך שבה המנהל החדש לומד את התמונה השלמה של בית הספר היא דוגמה לחשיבות הלמידה, והיא מראה כיצד איסוף נתונים תורם להתמודדות המותאמת לצרכים בשטח (כדאי לקרוא את ההרצאה והמצגת המצורפות, מאת אלן גולדרינג, המפרטת דרכים להתוודעות לתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר ולהשפעה על עיצובן [2010א, 2010ב]).

**דוגמה:** א' הגיע למפגש ההדרכה הראשון נרגש. משאת נפשו הייתה לנהל בית ספר, והנה קיבל לידי חטיבת ביניים גדולה שהוגדרה "חטיבה במשבר", והוא הרגיש מוכן להסתער על האתגר. בשנים האחרונות התרחשו בבית הספר כמה אירועי אלימות שדווחו במקומונים, והורי תלמידים "חזקים" החלו לשלוח את ילדיהם לבתי ספר אחרים שהיו ידועים גם בהישגיהם הלימודיים הגבוהים. א' תיאר את תכניתו לשנות את בית הספר. הוא סיפר למדריך שההוראה היצירתית שזכה לה

בהיותו ילד, במסגרת תכנית לתלמידים מחוננים, היא שעיצבה במידה רבה את חייו. משנתו החינוכית היא שיש לאתגר את התלמידים והמורים, ליצור סינתזה בין תחומי הדעת ולגרום לתלמידים לחוש עד כמה הלמידה חיונית להבנת סביבתם. הוא הודיע בישיבת הפתיחה כי ברצונו שמורי הספרות, ההיסטוריה והמדעים ייצרו תכנית אינטר-דיסציפלינרית שנושאה "ראשית המאה העשרים" - עידן התמורות". המנהל חש בהתנגדות לתכנית מצד רכזי המקצוע וביקש מהמדריך לעזור לו לרתום אותם לתכניתו. המדריך התרשם מהסילבוס האקדמי שהמנהל הציג, אך חשד שהתכנית עוצבה בלי היכרות עם דרכי ההוראה והלמידה בבית הספר ובלי התאמה ליכולות המורים ולצרכי התלמידים. הוא אמר למנהל ישירות שכדי ליישם את התכנית בבית הספר עליו להכיר את אנשי צוותו ולנתח מדוע השיגו תלמידי בית הספר הזה הישגים אקדמיים נמוכים בבחינות הארציות. המנהל הבין שתכנית הלימודים הבין-תחומית שהוא מציע תובעת הכנה מסודרת כדי לקדם את תהליכי הלמידה בבית הספר. כמו כן הכיר בצורך בהידברות עם סגל מוריו ועם רכזי המקצוע כדי ליישם את התכנית. את פגישות ההדרכה הקדיש המנהל לתכנון מהלכי היכרות עם הצוות ועם תהליכי ההוראה בכיתות. הוא זיהה תהליכים של נשירה סמויה בשיעורים. הנשירה כללה, באופן טיפוסי, הן את התלמידים החלשים והן את החזקים. בכיתות מסוימות נוצרה קואליציה של תלמידי הקצוות שהפריעה למהלך השיעור. המנהל הבין שרבים ממוריו מתקשים להתמודד עם כיתות הטרוגניות. בתצפיות בשיעורים נוכח עד כמה נפוצות הפרעות ברצף הלמידה ומצא את עצמו לעתים מזדהה עם תסכול התלמידים. מתוך ההיכרות הגוברת עם בית הספר הקים פורום חשיבה של הצוות המוביל את בית הספר כדי ליצר יעדי פעולה לשינוי תהליכי ההוראה. המנהל וסגנו פגשו רבים מהמורים לפגישות אישיות. המנהל הבין שתכניתו המקורית לא הלמה את צרכי בית הספר ואת היכולות של מוריו. בשיתוף פורום החשיבה הגדיר יעדים ותהליכי עשייה שבמרכזם הכשרה תוך-בית-ספרית בנושאי פדגוגיה. בזכות שיתוף פעולה עם רכזי השכבות והצוות הייעוצי התמקדו ישיבות הצוותים בתכניות לימוד ובהצגות מקרי דילמות חינוכיות הנוגעות בתלמיד ספציפי. בשנתו השנייה בחר המנהל ליצור הקבצות במתמטיקה ובאנגלית בכיתות ח' וט'. בחירה זו תאמה את צרכי מוריו ותלמידיו. הוא חיפש דרכים מעשיות לוודא שתהיה מוביליות בין ההקבצות, בשאיפה שעם הזמן יקטן הפער ביניהן. פעולות אלו נשאו פרי הן בגיוס הצוות החינוכי לעשייה מושקעת ומותאמת לתלמידים והן ביצירת אווירה כיתתית שהתמקדה בתהליכי הלמידה.

## מעגל שלישי - התפתחות המנהל כאדם בתפקידו

המעבר לתפקיד הניהול הוא מעבר תובעני ומורכב ביותר מבחינה אישית ומקצועית. ההדרכה האישית היא מסגרת בטוחה ותומכת בהתפתחות המנהל כאדם בתפקידו. בהיבטים רבים ההתפתחות המקצועית שלובה בהתפתחות האישית של המנהל. בהתאם לכך, מעגל התמודדות זה כולל בהיבט הפסיכולוגי את התחום התוך-אישי (המנהל בינו לבין עצמו) ואת התחום הבין-אישי (בין המנהל לאחרים), ובהיבט המקצועי את התפתחות יכולות המנהל להוביל, להישען, לשתף פעולה, לנהל צוות וללמוד תוך-כדי-עשייה כמו גם את היכולת לניהול פדגוגי, ניהול רגשי וניהול המסגרת והשגרות.

תפקיד הניהול הוא אתגר מורכב ותובעני: המנהל החדש עוסק בהחלטות הקובעות גורלות אישיים ומקצועיים של ילדים ואנשי צוות; הוא נושא עומס עצום של ציפיות; הוא צריך ללמוד את בית הספר ובה בעת להובילו; ויש לו מגעים אנושיים מורכבים ורבי-עצמה עם אנשים רבים. בתוך כך הוא גם מנסה לגבש את דרכו ואת זהותו בתור מנהל. תפקיד המנהל כופה עליו צנזורה של רגשותיו ותחושותיו. ברגעי תסכול, ייאוש, אבדן דרך, כעס וחרטה, המנהל משתדל לנהוג באיפוק כדי שלא להקשות על הכפופים לו. אחד הקשיים של המנהל הוא לשאת בבדידות את התחושות הללו בלי לבטא אותן, בלי לעבד אותן ובלי ללמוד כיצד להתמודד עמן. חשוב שהמדריך יחשוב על האדם שקפץ למים הסוערים הללו ועל מה שעובר עליו. ההדרכה היא מסגרת שיש בה דאגה לרווחתו ולהתפתחותו של המנהל בעת תהליך ההשתלבות בניהול, ולא רק דאגה לתפקודו סביב הדילמות שהוא מעלה בדיון על האירועים מהשטח.

ההדרכה מאפשרת למנהל להקשיב לעצמו ולחשוב באופן תבוני על רגשותיו ותגובותיו. אלו יכולים לשמש כלי עבודה מרכזיים בעבודתו. לא אחת יש הקבלה בין רגשותיו ותגובותיו של המנהל לבין תהליכים בבית הספר, כלומר, לעתים תחושות המנהל מהוות ברומטר לתנודות בדינמיקה הבית-ספרית. אם המנהל עייף ומתוסכל מעבודתו, מאוים מדמויות מסוימות, רוצה להתמקד בעבודה בחדרו וכיו"ב, ייתכן כי תגובותיו האישיות משקפות הלך רוח של צוות בית הספר. הבנתו של המנהל את עצמו תתרום להבנתו את חוויותיהם של אנשי צוותו.

במסגרת ההדרכה המוגנת והתומכת, המדריך עוזר למנהל להגדיר את צירי ההתפתחות האישיים שלו. יחדיו הם בוחנים את הקשיים והחששות של המנהל, ויחדיו הם מעבדים וממשיגים את התנהלותו והתנסויותיו. בעת זיהוי הסוגיות המקצועיות עולים

תחומים שבהם המנהל חש ביטחון ותחומים חשובים שעליו ללמד. הקונטקסט הבטוח של ההדרכה מאפשר לזהות את התחומים הללו וליצור אפיק פעולה שיכלול את התפתחות המנהל באזורי חולשה יחסיים שלו. ההדרכה מאפשרת למנהל לראות את צרכיו המקצועיים ואת התקדמותו בתפקיד. חלק קריטי במעשה ההדרכה הוא העזרה למנהל החדש לגלות בתוך עצמו התנסויות ויכולות אישיות שיש להן רלוונטיות רבה למעשה הניהולי. ההכרה ביש מחזקת את האפשרות להכיר באין, ובכך מעודדת את המנהל לבחון את מעשיו ולתור אחר אפיקי התפתחות מבלי שיחוש חוסר אמונה ביכולותיו מצד המדריך.

מרבית עבודת המנהל היא בשדה הבין-אישי. המנהל עובד עם בני אדם, והשפעתו על בית הספר קשורה ליכולתו להידבר, להשפיע ולהוביל תהליכים שעוסקים באנשים. ההתמודדות הבין-אישית מורכבת הן בגלל מגוון האנשים בבית הספר (מורים, הורים, תלמידים וכו') והן בגלל התגובות של המנהל למצבים הבין-אישיים הללו.

כיצד מתמודד מנהל חדש עם סיטואציה שבה הוא מפטר את אחד מאנשי הצוות או מצמצם את משרתו? איך מתמודדים עם קבוצה אופוזיציונית למנהל, שאיננה מקבלת את עמדותיו ואת מרותו? התחבטויות אלו מאפיינות את העצמה הרגשית והחוויתית במצבים הבין-אישיים שעמם המנהל מתמודד. איך נתונים בתוך האינטראקציות הללו מבלי לאבד את שיקול הדעת המקצועי והאנושי? המדריך יכול לעזור למנהל להתכונן לכך הן מבחינה רגשית והן מבחינה תפקודית. הוא עוזר למנהל לזהות את האופן שבו הוא מגיב במצב זה ועוזר לו לגלות נטיות רגשיות שקיימות בו. מטרת השיח ההדרכתי היא ללמוד את מאפייני השיחה, להכיר ככל האפשר בעמדת האחר ולזהות את התגובות האוטומטיות המגבילות את החופש המקצועי בסיטואציה הנתונה.

**דוגמה:** פ' הייתה סגנית מנהלת מצטיינת וצעירה. הוצע לה לנהל בית ספר יוקרתי בעיר הסמוכה, שהמנהלת עזבה אותו במפתיע על רקע מחלה קשה. החפיפה עם המנהלת הקודמת הצטמצמה לשעתיים בלתי מספקות של סקירת בית הספר. פ' הרגישה שלא הצליחה ללמוד דבר. היא לא הייתה בטוחה אם המנהלת הקודמת התקשתה להעביר את בית הספר אליה, או שמא היא עצמה לא ידעה איך להיעזר במנהלת היוצאת ומה לשאול אותה. עם צאת המנהלת נכנס לחדר אדם נשוא פנים ורהוט דיבור שהציג עצמו כיו"ר ועד ההורים. הוא ציין

שעזב את משרד עריכת החשבון שלו כדי לקדם את פניה ולאחל לה הצלחה. ארבעת ילדיו, אמר, למדו בבית הספר, והוא "יהיה" במקום עוד שנתיים, עד שבנו יסיים את לימודיו. הוא ציין שהמשרד שלו עזר למנהלת בסוגיות שנגעו לניהול הכספים ושהוא עצמו פיקח על איסוף כספי ההורים. לפני צאתו ביקש שתראה בוועד ההורים בן-ברית המוכן לעזור לה. כשיצא חשה המנהלת מבוכה בשל חוסר ביטחונה מולו והעובדה שנתנה לו לנהל את השיחה. עלה בדעתה שעד היום לא עבדה מול הורי תלמידים העולים עליה בהשכלתם ובמעמדם. היא חשה נחמה בכך שהציע לה את עזרתו הנדיבה.

כחודש לאחר כניסתה לתפקיד סיפרה המנהלת למדריך שחוותה טראומה ביום הקודם, עם ועד ההורים. היא לא התכוונה למפגש במסגרת ההדרכה ואף באה אליו בגפה, כי ציפתה לפגוש קבוצה מפרגנת שרוצה להכיר אותה כדי לתמוך בעשייתה החינוכית. להפתעתה פתח יו"ר ועד ההורים את המפגש באמירה שהוא מרגיש פגוע משום שהמנהלת מכהנת בתפקידה כבר חודש ימים ולא טרחה להזמין אותו לישיבת הנהלה או לישיבת עבודה אֶתה; עם המנהלת הקודמת שיתוף הפעולה היה הדוק ו"היו קבלות לאמירה שאנחנו משפחה אחת"; בזכות העבודה המשותפת, בית הספר גם הגיע להישגים. עכשיו, עם נתק שכזה, יוצא לו החשק להשקיע, אמר, לרדוף אחרי כספי ההורים ולשעבד חלק מהצוות במשרדו לטובת בית הספר. המנהלת הייתה חנוקה מדמעות. נשמעו דעות הורים נוספות, אבל המנהלת מצאה את עצמה מנסה רק לשרוד את הערב מבלי להתייפח. היא לא הבינה מה קרה. המדריך שאל אותה מדוע לא לקחה עמה לישיבה עוד אנשי צוות. היא הרהרה בכך ואמרה שהייתה עיוורת לאפשרות שהישיבה תהיה טעונה. מראש ראתה ביו"ר דמות מיטיבה. המדריך העיר שעושה רושם שהיו"ר רואה בה כבר את המנהלת ומתקוטט אֶתה כפי שעושים עם דמות סמכות, ואילו היא מצדה זקוקה למילת החיזוק הטובה שלו. המדריך סבר שהיו"ר מרגיש שהמנהלת אינה מעריכה אותו, אינה משתפת אותו בתהליכים הבית-ספריים, ומבחינתו מסלקת אותו ממקום שבו הרגיש משמעותי ובעל ערך. לדברי המנהלת כבר חשבה לזמן אותה, לנזוף בו ולומר לו שאינו מתאים לתפקיד אם הוא משתלח בה בפומבי. היא שמחה שהשתתפה: "מסתבר שכשאני מרגישה מאוכזבת, אז אני שולפת ציפורניים ורוצה להכאיב". בעקבות השיחה עם המדריך הבינה שיש לה נטייה להתנהג כסוליסטית, ולכן היא ממעיטה לשתף אחרים ומוצאת את עצמה חשופה למצבים קשים שמהם יכולה הייתה להימנע. אילו הייתה מדברת עם

חברי ההנהלה על הפגישה עם ועד ההורים, ייתכן כי הייתה מודעת יותר למורכבות הפגישה ומזמנת נציגות מתוך הצוות, הן בתור גיבוי לה והן בתור מייצגי ההמשכיות בעשייה בבית הספר.

### המעגל המרכזי - מפגש כל המעגלים - המדריך והמנהל

ההדרכה האישית נועדה לעזור למנהל להתמקם בתפקידו ולהוביל את בית הספר שעליו הוא מופקד. אבל איך אפשר לעזור למנהל מול היעדים המעשיים הניצבים מולו? כיצד לסייע מבלי "לנהל את המנהל"? איך יכול הניסיון החינוכי של המדריך להפרות את השיח עם המנהל המודרך ולעודד חשיבה מעשית ויצירתית מול המשימות שלפניו, מבלי לאיים עליו? מדריכים מנוסים מוצאים דרך להשתמש במתרחש בהדרכה עצמה כדי להעמיקה (McKinney, 2000). עם זה, לסטר ורוברטסון (Lester & Robertson, 1995) מתארים כיצד תהליך הדרכתי יכול להיחסם ולאבד מכוחו עקב תהליכים מורכבים וסמויים המתרחשים בין המדריך למודרך. מודרך יכול להימנע מחשיפה של אזורי עבודה משמעותיים כי הוא חש פגוע או שהמדריך אינו מעריכו. במצב זה ירגיש שמרחב ההדרכה איננו מרחב בטוח ושאינו יכול לסמוך על המדריך. הסיבה לתחושתו יכולה להיות שהמדריך אמר דבר-מה שהמנהל החדש חש כי איננו רלוונטי ומועיל, ומתוך כך פחתה הערכתו למדריך. תחושות מעין אלו צצות בתוך מצבי הדרכה. בירור המצבים שגרמו למשקעים השליליים מעלה מגוון אפשרויות: המדריך טעה ולא התאים את דבריו לצורכי המודרך, או שטעה בהבנתו את הסיטואציה; ייתכן גם כי לא קלט רגישויות מסוימות של המנהל ופגע בו. אם יש תחושות מסוג זה, לא מתרחש תהליך הדרכה של ממש, וייתכן אפילו שהמנהל והמדריך משתפים פעולה ונמנעים מלדבר על העובדה שהמפגשים אינם מלבנים סוגיות אמת. ככלל, אם מדריך חש שהתהליך תקוע ומעלה את האפשרות שייתכן קשר למתרחש בהדרכה, הוא רוכש מחדש את אמונו של המודרך. טעות אפשרית של המדריך חמורה פחות מהפחד שלו להתמודד עמה בשיח גלוי עם המודרך. שיחה עשויה להעלות עניינים חדשים שהמדריך לא שיערם, כגון קשר אישי כלשהו בין המדריך למודרך, שהמדריך כלל לא ידע עליו. לכן ההדרכה לכשעצמה והיחסים בין המנהל והמודרך צריכים להיות חלק ממפת נושאי ההדרכה.

### ”משולש ההתייצבות”

המנהל והמדריך שותפים בתהליך ההדרכה, ושניהם מכוונים את מהלכה. אך על המדריך לבחון כיצד עליו להתייצב על מנת להתאים עצמו לצורכי המנהל בצורה האפקטיבית ביותר: מאחוריו, לפניו כמוביל או לצדו.

**התייצבות מאחורי המנהל** - המדריך יכול לבחור להימצא מאחורי המודרך במצבים רבים שבהם המודרך צריך את תמיכתו. המדריך “נותן גב” למודרך, הוא מחזק אותו כאשר הוא עומד לפני החלטה, הוא מוקיר את כוונות המנהל ומאשש את חשיבותן. למנהל המודרך חשוב לעתים שהמדריך יאפשר לו להוביל את כיוון הפעולה, את כיוון השיחה, את בחירת העובדות הרלוונטיות להחלטה ואת אופן ניתוח הדברים. שדה ההדרכה משמש אז שדה ניסויים של חוויית הנהגה והובלה בעבור המנהל. המנהל המודרך הוא בעל המצפן, ובכך יש חוויה מסוג החוויות שעליו לצבור ולבסס כדי לאפשר לו לגבש מצפן פנימי שיכוונו גם לאחר שההדרכה תסתיים. בהתנסות המאפשרת למנהל להיות בעל המצפן, חשוב שמדריך ישים לב אם מודרך נמנע מההובלה בהדרכה. הימנעות כזו מונעת התנסות חיה. אם המדריך נוכח שלאורך זמן לא ניצב בעמדה שמאחורי המנהל, חשוב להתעכב ולחשוב מדוע התנהלה ההדרכה כך. ייתכן שהמנהל חרד מקבלת מנהיגות ומתקשה להציב אנשים מאחוריו ולהובילם למטרותיו. מצב דברים זה איננו נדיר. מנהלים רבים לא התנסו מעולם בעמדות פיקוד וניהול, אלא היוו דמויות סמכות בעיקר לילדים שחינכו. עתה, מול המבוגרים, קהילת המורים ואנשי הצוות בבית הספר, מתגלה אצלם היסוס בהובלה. ייתכן גם שהמנהל מתייחס בדרך ארץ למדריך, ומתוך נימוס או יראה הוא מתקשה לבטא את מנהיגותו המתפתחת מולו. ההדרכה תחמיץ תחנה חשובה למנהל אם אזור פעולה זה לא ייכלל באופן משמעותי בתהליך ההדרכה.

קורה גם שהמדריך הוא שחוסם אפשרות זו, אולי בשל חוסר אמון שלו במנהל. המדריך חש שהמנהל אינו בשל להובלה ושהמצפן שלו יובילו אלי תהום. ייתכן גם שהמדריך חושש לאבד את עמדת הסמכות. למדריכים שבזהותם הם מנהלים, העמדה המגבה והנותנת אמון איננה בהכרח פשוטה, מאחר שבתפקידם הם רגילים לשאת באחריות ולהתוות את הדרך.

**התייצבות לפני המנהל** - בעמדה זו המדריך מציע למודרך את המצפן שלו עצמו. הוא מורה לו את הדרך, מבאר את המהלכים האפשריים, מדגים כיצד הוא מנתח בעיה ומפרט כיצד יוצרים תכנית עבודה. רצוי שעמדה זו של היות המדריך המוביל ובעל



המצפן הדומיננטי תתקיים במשורה, מאחר שמעשה ההדרכה שואף לטפח את מנהיגותו של המודרך ולא להיות זירה נוספת שבה המדריך מדגים מניסיונו ומיכולתו. אבל כאשר המדריך נוכח שהמודרך זקוק לכך שהוא, המדריך, ייקח את המושכות, יכול מצב זה ללמד את המנהל הצעיר רבות: הוא רואה כיצד איש חינוך ותיק ומנוסה יותר בוחן בעיות וניגש לפתרון. ייתכן כי הוא נהנה מתחושה שהמדריך התגייס למענו, מפשיל שרוולים ומוכן לצאת מהעמדה הנוחה של נותן העצות. חשוב לזכור שבפרט עבור מדריך שבעברו היה מנהל מצליח, עמדת המוביל עלולה לחבל אנושות בתהליך ההדרכה אם הדומיננטיות שלו תמשיך להיות נוכחת לאורך זמן. המדריך צריך לוודא שאם הוא מתעקש להחזיק בעמדה הסמכותית, הוא אינו אחוז בנוקשות בפוזיציה זו אלא נוהג כך בהתאמה לצורכי המנהל. ייתכן שהמדריך מופעל שלא במודע על-ידי המודרך, משום שזה חפץ להיתלות בדמות סמכות ולחמוק ממשא האחריות שבתפקיד הניהול. אם המדריך חושש שהמדובר בדינמיקה כזו, טוב יעשה אם יעלה את הדברים בדיון פתוח או יעשה מעשה שיסבור דפוס זה. גם פעולה כגון זו היא דוגמה להובלת המדריך את ההדרכה.

**התייצבות לצד המנהל** - בהתייצבות לצדו של המודרך המדריך פועל עמו בצוותא. יחדיו הם לומדים את בית הספר וחושבים על פתרונות. על בסיס שיתוף פעולה שוויוני ולא כוחני הם חושבים על פעולות המנהל, על תחושותיו וצרכיו ועל עמדותיו המתפתחות. מרחב השיחה הוא דיאלוגי ושיתופי. המדריך מציע הרחבה של השיח הפנימי של המנהל, שבה המדריך מהווה מעין תוספת לישותו של המנהל. בשותפות זו יש מקום לשאל שאלות ולשתף באסוציאציות. תפיסת המנהל מתגבשת מתוך השיח; וההובלה של השיח ושל הפתרונות משותפת: המודרך והמדריך מחזיקים יחד את המצפן שמכוון את השיחה ואת ליבון הבעיות. במצב זה אפשר בכל רגע לטעות ולחשוב שהאחריות נופלת אצל זה או אצל האחר, אבל ממעט מרחק אפשר לראות עד כמה חילופי התפקידים נעשים בעדינות ובטבעיות והאיזון בין שני המשתתפים נשמר בסופו של דבר.

גם במצב שיתופי זה אין המדריך מפסיק לשאת באחריותו בתור מדריך: בעת מעורבותו בשיח שומה על המדריך לחשוב על מכלול צרכיו של המנהל ולוודא שההדרכה אינה מתנהלת בנינוחות מטעה ואינה גורמת למנהל להתמודד באזורים בעייתיים מבחינתו. כאן המדריך צריך לוודא שאינו נמנע מלפתוח נושאים מסוימים כדי שלא לפגוע בהרמוניה בינו ובין המודרך. אם מתברר לו שכך קורה, הוא יכול לומר

למודרך ישירות: "אני מרגיש שאנחנו נמנעים מלדון בנושא X. חשבתי שזה נושא שקשה לדבר עליו ואולי גם אני נמנעתי מלחזור אליו. איך אתה רואה את זה...". ייתכן שהסוגיה תלובן בפתיחות האופיינית לאופן השיח הטיפוסי ביניהם, אבל ייתכן שהמודרך והמדריך ישתפו פעולה בלי דעת כדי לקיים אשליה שהמנהל הצעיר בשל ומגובש לשיח "לצדו" של המודרך ויימנעו משיחה העוסקת בסוגיה הפרובלמטית, שיחה שיכולה לערער אשליה זו.

**דוגמה:** מנהל ותיק שהדריך מנהלת חדשה העלה בקבוצת ההדרכה דילמה: קשה לו לקיים שיחה רציפה עם המנהלת שבהדרכתו. גם בפגישות שהסכימה לסגור את הדלת בינה ובין מזכירתה וכיבתה את הטלפון הסלולרי, לא חש שהיא מקשיבה לדבריו. במהלך הפגישות "הטובות יחסית", המנהלת ממלאת את השעה בתיאורי הקשיים שלה מול הצוות. בפגישות שבהן התעקש המדריך וביקש מן המנהלת לעצור לשנייה כדי שיוכלו לחשוב על שאמרה, חש כי המתינה שיסיים את דבריו כדי לחזור לדבר בשצף קצף על קשייה. תחילה חשב המדריך שעליו להמתין בסבלנות עד שחרדתה תשכך ורק אז יוכלו לדון יחדיו על עבודתה. אולם עתה, לאחר שלושה חודשים, הוא מתוסכל על שאין שום שינוי בדפוס השיחה. המנהלת אינה שמה לב במהלך המונולוגים שלה לסימנים הרבים המעידים על כעסו וחוסר סבלנותו. הוא היסס לומר לעמיתיו המדריכים שהוא מוצא את עצמו מזדהה עם אנשי הצוות שהיא מתלוננת עליהם. גם הוא חושב שהיא אגוצנטרית, לא כשירה לעבוד עם אנשים, לא מצליחה ללמוד מתוך האינטראקציות בעבודה ולא מתאימה לניהול.

קבוצת ההדרכה דנה בדינמיקה הקשה בהדרכה. עלתה אפשרות שחרדת המנהלת גואה במיוחד מול המדריך, בהיותו מנהל ותיק ועטור הישגים, בניגוד לה - חדשה ומקרטעת בתפקודה. בתום הדיון אמר המדריך שהבין כי ייתכן שבשעת השיחה ביניהם מתחולל תהליך שלילי: הוא אינו מצליח להביא את המיטב שבו, והיא אינה מצליחה להביא את מלוא יכולותיה; הוא לא למד להעריך את יכולות המנהלת, ניסיונה וחכמתה, והיא לא למדה להכיר את יכולתו בתור מדריך ואיש חינוך עתיר ניסיון ויכולת לתרום.

את הפגישה הבאה פתח המדריך במחשבות שגיבש. הוא אמר כי לא אחת מצא את עצמו מתוסכל מההדרכה ולא היה ברור לו אם לנוכחותו יש משמעות מבחינת המנהלת; לרגע חשב שהוא מיותר בעיניה, ועל כן היא מדברת בזמן הפגישה

מבלי להתייחס אליו; הוא מבין שאולי יש כאן החמצה הדדית. המנהלת חשבה בשקט ואמרה שבאמת קורה משהו לא טוב. היא מחכה לפרוק בהדרכה את כל "הג'יפה" שהצטברה בשבוע העבודה, אבל ההערה שלו נוגעת במשהו שמפריע לה - היא אינה מצליחה לצאת מההדרכה מצוידת בתובנות ובכלים חדשים. היא יודעת שהיא יכולה להעמיק, אבל אינה מצליחה לעשות זאת בהדרכה, ובכל תפקודיה בתור מנהלת היא מתקשה לעשות זאת; היא נאבקת שלא לטבוע; כל היכולות האנושיות והאנליטיות שעזרו לה לאורך השנים כאילו נעלמו ואינן. המדריך העלה את חששו לדבר אתה על חוסר הנחת שלו מתהליך ההדרכה פן יפגע בה; במקום זאת, מצא עצמו דוחק בה מדי פעם בפעם לתמצת את דבריה או להתפנות כדי לשמוע הערה שלו. הוא אינו מבין מה גרם לו ש"לא לשים את הדברים על השולחן" בפשטות. המנהלת ציינה את נטייתה לצפות מכל "הוותיקים" להתגייס לעזרתה. קשה היה לה מאז החלה בתפקידה להציב תכניות, להגדיר רצונות ולקבל עליהם פיקוד. יחד עם המדריך הבינה שהקושי שלה להתמודד עם אנשי הצוות הוותיקים, להקשיב ולהוביל מהלכים יצר עוינות כלפיה. השיחה הייתה פריצת דרך ביחסי ההדרכה, ומאז נעשו משמעותיים, רלוונטיים, דיאלוגיים ומעשיים.

## לסיכום

- במעגל הראשון: המדריך מלווה את המנהל בפיתוח היכולות הניהוליות והזהות הניהולית שלו.
  - במעגל השני: המדריך עוזר למנהל לראות תמונה שלמה ומערכתית של בית הספר. הוא עוסק במה שמדובר וגם במה שלא מדובר.
  - במעגל השלישי: המדריך חושב גם על בית הספר וגם על המערכת הגדולה יותר, זו שבית הספר פועל בתוכה וההדרכה פועלת במסגרתה. מבחינה זו הוא המשך זרועה של הרשות המתפקדת - המנהל; בד בבד הוא נותן דעתו למעגלים הנוספים. ההדרכה האישיה מבוססת על התכוונות לכל הממדים ועל חתירה לפתיחות תודעתית של המודרך אליהם. המדריך הוא שבוחר לפי שיקול דעתו את העיתוי להעלאת ממד זה או אחר לדיון.
- בדרך כלל, בתחילת תהליך ההדרכה המדריך הוא הנושא באחריות לכיוון ההדרכה. הוא בוחן אם למשל הדיון על היעדים הניהוליים כלל מבט על מצב בית הספר. במצב אחר, אם המנהל מתמקד אך ורק בקשייו האישיים והרגשיים במשימת ההתמקמות בתור מוביל הצוות בבית הספר (מעגל התמקמות

המנהל כאדם בתפקידו), המדריך ישים לב לכך ויכוון את ההדרכה ואת העשייה לכיוונים הקשורים לתמונת בית הספר וליעדים הניהוליים. המבט על המכלול השלם מרחיב את היכולת לקדם את ההתמודדות בכל אחד מהמעגלים. תהליך ההדרכה במיטבו עושה את המנהל שותף למבט על השלם ההדרכתני.

בזכות שיתוף המנהל בסכמה זו הוא יכול בתום ההדרכה להגדיר בעצמו את מכלול הצרכים שעליו להתמודד עמו. תהליך זה הוא בעל משמעות עמוקה בהתפתחות היכולת הניהולית. הפרספקטיבה הרחבה של המנהל מעצימה את יכולתו להוביל את בית הספר. שלובים בה היכרותו את בית הספר, יכולתו להציב ולקדם יעדים ניהוליים ותפקודיים, והכרתו באתגרים האישיים העומדים לפניו ולפני צוותו.

## ביבליוגרפיה

- אבני ראשה, (2010). **תוצאות מצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם**. מהדורה שלישית.  
<http://www.avneyrosha.org.il/developandlearn/docs6/Forms/AllItems.aspx>  
 (תאריך דלייה: 7-12-2010).
- אופלטה, י. ולוי, א. (2008). **מנהלי בתי ספר - התפתחות ולמידה בתפקיד: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל**. אבני ראשה, ירושלים.
- אמיר, ד. (2008). **על הלריות של הנפש**. ירושלים: מאגנס, וחיפה: אוניברסיטת חיפה.
- בובר, מ. (1973). **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. (תרגום: צבי ויסלבסקי). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בן צור, מ. (2009). "חנוך לנער על פי דרכו או תהליכי הדרכה וחקר הסובייקטיביות." בתוך: א. לוי, מ. בן צור וא. לוריא (עורכים). **סוגיות בהדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים: לקט הרצאות** (עמ' 27-23). ירושלים: אבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- גולדרינג, א. (2010א). **Learning centered leadership**. הרצאה בסמינר מדריכים, אבני ראשה, 2010.  
<http://www.avneyrosha.org.il/Activities/docs10/Forms/DispForm.aspx?ID=9>
- גולדרינג, א. (2010ב). **The practices of learning-centered leadership**. מצגת ההרצאה בסמינר מדריכים, אבני ראשה, 2010.  
<http://www.avneyrosha.org.il/Activities/docs10/Forms/DispForm.aspx?ID=7>
- גרין, א. (2008). **רעיונות מנחים לפסיכואנליזה עכשווית: אי-זיהוי וזיהוי הלא-מודע**. (תרגום: אורית רוזן). תל אביב: תולעת ספרים.
- ויניקוט, ד. ו. (1996). **משחק ומציאות**. (תרגום: יוסי מילוא). תל אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד. ו. (2009). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. (תרגום: אסנת אראל, נעמי בן-חיים, אורה זילברשטיין, מטי נוה, צפורה רמון). תל אביב: עם עובד.
- לוי, א. ולוריא, א. (2009). "טיפולוגיה של דינמיקות יסוד בניהול ובהדרכה אישית ויחסי התאמה בהדרכה אישית." מתוך: **סוגיות בהדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים - לקט הרצאות**.  
<http://www.avneyrosha.org.il/DevelopAndLearn/PrivateGuideDocs>.  
 (תאריך דלייה: 7-12-2010).

- מלאך-פיינס, א. (1989). **שחיקה נפשית: מהותה ודרכי ההתמודדות עמה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- מקניל, ג., קוונה, ר. פ. וסילקוקס, ס. (2003). **מנהיגות פדגוגית של מנהלי בתי ספר**. (תרגום: אבני ראשה). במקור: MacNeil N., Cavanagh R. & Silcox S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education*, 17(4), 14-17
- קולקה, ר. (2007). מבוא. בתוך: ד. ו. ויניקוט **משחק ומציאות**, (תרגום: יוסי מילוא). תל-אביב: עם עובד.
- רוזנפלד, י. (2005). "שותפות - קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען אוכלוסיות מובסות." **חברה ורווחה**, י"ג, 225-236.
- שראל, ד. (1997). "האם יש מקום לעסוק בהדרכה בקשיים הרגשיים שמתעוררים אצל המודרך?" **הדרכת מורים: אסופת מאמרים מס' 3**. משרד החינוך.
- Beatty, B. (1999). "Feeling Like a Leader: The Emotions of Leadership." Paper presented at **the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Montreal, Canada, April 19-23.
- Beatty, B. (2002). "Emotional Epistemologies and Educational Leadership: A Conceptual Framework." Paper presented at **the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA, April 1-5.
- Kohut, H. (1977). **The Restoration of the Self**. New York: International universities press.
- Lester, E.P. & Robertson, B.M. (1995). "Multiple Interactive Processes in Psychoanalytic Supervision." **Psychoanal. Inq.**, 15:211-225.
- McKinney, M. (2000). "Relational perspectives and the supervisory triad." **Psychoanalytic Psychology**, 17:565-584.
- Schoen, D. A. (1988). **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoen, D. A. (1991). **The Reflective Turn: Case studies for Practice In and On Education for Practice**. New York: Teachers College Press.
- Weindling, D. (2000). "Stages of headship: A longitudinal study of the principalship." Paper presented at **the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA, April 24-28.



# אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית  
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

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

קמפוס האוניברסיטה העברית גבעת רם, ירושלים, מיקוד 91390  
ת.ד. 39137 | טלפון 02-6333200 | פקס 02-6447412  
[info@avneyrosha.org.il](mailto:info@avneyrosha.org.il) | [www.avneyrosha.org.il](http://www.avneyrosha.org.il)

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