

**"זהדרך עודנה נפקחת לאורך"**  
**מנהלות בתי ספר כמנהיגות פדגוגיות**

**דליה עמנואל-נוי**  
**כרמלה גינת**  
**עירית דיאמנט**

## **And Still the Path Unfolds**

### **School Principals as Instructional Leaders**

*Dr. Dalia Imanuel-Noy, Dr. Carmela Ginat, Dr. Irit Diamant*

כתיבה:

ד"ר דליה עמנואל-נוי, ד"ר כרמלה גינת, ד"ר עירית דיאמנט, המכללה האקדמית בית ברל

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורך טקסט ולשון: שמוליק אבידר

עורכת לשון אחראית: עדי רופא

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: בלה טאובר

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר ששולב בספר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות. אם יובאו אלה לידיעתנו, נפעל לתקן במהדורות הבאות.

מסת"ב: 8-145-530-965-978

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ח 2018

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אופסט טל בע"מ

## לזכרו של פרופ' משה זילברשטיין ז"ל

ספר זה מוקדש לזכרו של פרופ' משה זילברשטיין ז"ל, אשר נפטר בשנת 2006. משה היה חוקר וחונך רב-השראה, מרצה ומורה של רבים מן העוסקים בארץ בחינוך, בניהול ובהוראה, ואנו בתוכם. הוא חתר ללא לאות לקידום מערכת החינוך בארץ, ותרם רבות לעיצוב תפיסת הניהול הפדגוגית והאוטונומית של בתי הספר.

פרופ' זילברשטיין רחש כבוד עמוק לפועלם של מנהיגי השדה ולידע הנוצר במפגש האנושי בין כל הגורמים הפעילים במערכת החינוכית, והוביל קהילות למידה במשך שנים. בקהילות אלה הנחיל ללומדים תפיסת עולם המושתתת על הכרה בחשיבותה של ההתבוננות במציאות ההתנסותית, הייחודית, של בית הספר ושל הכיתה - מרחב הקשרי המעודד צמיחה תפקודית ומקצועית. במסגרות אלה אף ביסס את ספרות המקרים כמתודה מנחה להכשרה ולהתפתחות מקצועית של סגלי חינוך. פרופ' זילברשטיין תרם להבנת תפקידו של המנהל הפדגוגי כמנהיג המציב שיקולי דעת פדגוגיים ערכיים במרכז עשייתו.

השראתו וגישתו של משה מעצבות מדי יום את הכרעותיהן החינוכיות של כותבות ספר זה ושל רבים מתלמידיו החותרים לשיפור מתמיד בעשייה הפרקטית ובהענקת משמעות לה. אנו תקווה כי ספר זה, הממשיך את פועלו, יהווה נדבך נוסף ביצירת מרחב למידה לדיאלוג, ליצירת ידע ולפיתוח ייעודם ופועלם של מורים ושל מנהלים כמנהיגים חינוכיים.

## תודות

תודות לשותפינו היקרים שתרמו לתהליך המחקר, הכתיבה וההפקה של הספר: למכון אבני ראשה על הסיוע הראשוני במימון, בליווי ובאיסוף חלק מספרות המקרים המקובצים בספר. תודה על הנכונות לאשר את הרחבתו ואת עריכתו מחדש באמצעות מכון מופ"ת.

למנהלות בתי הספר, שפקחו את עינינו לעולם חינוכי רווי אתגרים, תעצומות נפש, הכרעות, התמודדויות ולהט עשייה. באמצעותן למדנו כיצד ניתן לסלול דרך חינוכית, רבת חיוניות והשראה, הנפקחת שוב ושוב מחדש. למורות, שחלקו עמנו בפתחות את שיקולי הדעת בעבודת ההוראה שלהן, מתוך מסירות ואמונה עמוקה בכוחו של מקצוע ההוראה לחולל משמעות בשותפים ובמעורבים בו.

לעמיתותינו, ד"ר חיה אלטרץ, אבריאלה עמית, יעל קרטה וכוכבית פלודה, שבעת כתיבת חלק מפרקי החלוץ של הספר תרמו רבות לתהליך איסוף הנתונים, עיבודם וניתוחם. עצותיהן ורעיונותיהן היו לנו לעזר רב במסע המקצועי המשותף שהתוונו בפיתוח מקצועי של מורים ומנהלים לאורך השנים.

להגר קאופמן, שסייעה לנו ברעיונות גרפיים הקשורים בעיצוב העטיפה. לעורכים הלשוניים שמוליק אביר ועדי רופא, למעצבת הגרפית בלה טאובר ולחני שושתרי רכזת הוצאת הספרים, רוב תודות על המסירות והמקצועיות הרבה בליווי תהליך עריכת הלשון, עיצוב הספר והפקתו. אנו מעריכות מאוד את זמינותכם ואת קשיבותכם.

לד"ר יהודית שטיימן, ראש הוצאת הספרים והעורכת הראשית, שהערכתנו רבה לתרומתה בהערות השנונות ועתירות הניסיון, שחלקה עמנו באופן רגיש ובונה בכל שלבי הכתיבה וההפקה של הספר.

## תוכן העניינים

מבוא   דליה עמנואל-נוי, כרמלה גינת, עירית דיאמנט	7
פרק ראשון: מנהלות בראשית דרכן   כרמלה גינת	21
פרק שני: הזיקה בין סגנון המנהיגות לבין אופן הצריכה של מידע חיצוני - מפתח לשיפור בית הספר   עירית דיאמנט	53
פרק שלישי: תרבות של קליטה   כרמלה גינת, רבקה פנייבסקי	83
פרק רביעי: שיעורי בית כסוגיה פדגוגית-ניהולית רחבה   דליה עמנואל-נוי, כרמלה גינת, עירית דיאמנט	125
סיכום: מנהיגות פדגוגית מחוללת שינוי	167
נספח: סוגיות לדיון בקהילות למידה	179
על הכותבות	183
תקציר באנגלית	185



## מבוא

### דליה עמנואל-נוי, כרמלה גינת, עירית דיאמנט

על פי התפיסה המוצגת בספר זה מנהלת בית ספר היא בראש ובראשונה מנהיגה פדגוגית; אשת חזון הרואה בבהירות את היעדים החינוכיים שהיא חותרת אליהם בסבך המציאות. בצד זאת היא אשת מעשה, היודעת להפוך חזון לתכנית פעולה ולפעול באופן משימתי, שקול ושיטתי ומתוך רגישות חינוכית וערכית לשם השגת המטרות החינוכיות המכוונות לצמיחה ולהתפתחות של כל המעורבים. הספר מביא מקבץ של סיפורי מקרה מפי מנהלות מכהנות, חדשות ומנוסות, הפועלות בבתי ספר יסודיים. מקרים אלה מייצגים רק חלק משלל הנושאים והסוגיות הפדגוגיות שמנהלים וצוותים מובילים עוסקים בהם בשגרת עבודתם. זהו אפוא לקט מקרים אחד מבין צירופים שונים שאפשר לתאר מתוך עולמם המורכב של בתי ספר.

### המנהל ההוראתי-פדגוגי מוביל שינוי המקדם הצלחה

תפיסת המנהל ההוראתי-פדגוגי החלה להתגבש במהלך העשור הראשון של שנות האלפיים, וזאת על בסיס מחקרים קורלטיביים מקיפים שנערכו בסוף שנות התשעים של המאה ה-20. ממצאי מחקרים אלה הדגישו את תפקיד המנהל בקידום השיפור באיכותם של תהליכי ההוראה-למידה שמקדמים את ההישגים האקדמיים של התלמידים בבית הספר (Hopkins & Jackson, 2003). כמו כן הם הדגישו כי מנהלים המתמקדים בבחירת מורים איכותיים (כאלה שהם בעלי יכולת הוראה גבוהה ומצטיינים בקידום יעדים חינוכיים ברורים, בביסוס תהליכי תמיכה וייעוץ בתחומים פדגוגיים ובהעמקה בתחום הדעת), ובד בבד בעיסוק בצורכי הלומדים ובכינון קהילות למידה אשר חותרות לקידום מורים ותלמידים - מנהלים כאלה מצליחים לפתח מנועי הצלחה ושינוי הנדרשים לקידום יעדי של בית הספר (Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2006). פולן (Fullan, 2011) טוען כי ארבעה מנועים חיוניים להצלחתה של המנהלת ההוראתית-פדגוגית לקדם תהליכי שינוי בבית הספר: בניית יכולת (capacity building) של מורים ותלמידים, פיתוח איכות קבוצתית, קידום פדגוגי ושינוי

מערכת. לטענתו, המנועים הללו פועלים ישירות לשינוי התרבות הבית-ספרית ומקדמים ערכים, נורמות, שיטות עבודה ויחסים אשר תורמים לגיוס הכוחות ולהגברת המוטיבציה של המורים ליישם את השינויים המבוקשים. מנהלים פדגוגיים מתמקדים בטיפוח הצוות החינוכי בבית הספר (מורים חדשים וותיקים כאחד) ומשקיעים בהעצמת תחושת המסוגלות המקצועית של המורים, וזאת על מנת לבסס את יכולתם של אלה להתמודד עם שינויים ואתגרים מורכבים. על המנהלים לרדת לעומקם של דברים, כלומר לאסוף נתונים כדי להבין את פשרם של תהליכים פדגוגיים ושגרות בבית הספר. הם לומדים את התכניות הקיימות ומפתחים מערכי תמיכה יעילים המאפשרים לקדם יכולות של תלמידים. מנהלים כאלה משמשים כמנחים פדגוגיים ומעורבים בהחלטות הוראתיות-פדגוגיות של המורים. הם גם מטפחים קהילות למידה ועבודת צוות, כיוון שאלה מאפשרות לקדם תהליכים של שינוי מערכתי רחב. לפי גישתו של פולן, יישומים טכנולוגיים משרתים החלטות פדגוגיות שנועדו למלא צרכים. אחריות אינה יעד בפני עצמו בתהליכים פדגוגיים; הצלחת תהליכים אלה תלויה במוטיבציה הפנימית של סגל ההוראה לקדם נושאים מרכזיים (לפי נקודת ראותם המקצועית והפנים-מוסדית).

מאפיינים דומים מודגשים בספר לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת (סאלברג, 2015). בהקדמה לספר זה הרגריבס (2015) כותב כי החינוך במערכות חינוכיות המקדמות הצלחה מתמקד בקידום מטרות ערכיות בעלות משמעות מערכתית פנימית. נוסף על כך מערכות אלו מתמקדות בקידום יכולתם של הלומדים - לא על מנת לממש מדיניות חיצונית מוכתבת, אלא כתהליך המכוון לצמיחה ולפיתוח עצמי (שם, עמ' 15). הטמעת המאפיינים שהביאו להצלחתה של המערכת החינוכית בפינלנד, מצריכה סגנון ניהולי פדגוגי המושתת על חדשנות ועל אחריות קולקטיבית. במערכת חינוכית כזו המנהל והמורים שותפים למטרותיה של קהילת בית הספר, ליעדיה ולדרכי פעולתה בהקשר הלימודי ובהקשר החברתי-ערכי.

## ספרות המקרים בניהול ובהוראה

### רקע וחשיבות

תיעוד ההקשר שמורים ומנהלים פועלים בו מאפשר ללמוד על אודות דרך עבודתם וסגנון הניהול שלהם. סיפורי מקרה הם אחת הדרכים לתאר צומתי התמודדות והכרעה בניהול בתי ספר (Flessa, Gallagher-Mackay, & Ciuffetelli Parker, 2010).



ספרות המקרים התפתחה משמעותית בעקבות המלצות דוח קרנגי שקראו לרפורמות מקיפות בדרכי ההכשרה להוראה ובתכניות להתפתחות מקצועית של מורים ומנהלים. מקורה של ספרות המקרים בלימודי מנהל עסקים, משפטים ותכניות ניהול שנלמדו באוניברסיטת הרווארד (Klein, 1993). העיסוק המחקרי בתכניות אלו החל באמצע שנות השמונים של המאה ה-20, ובמהלך שלושת העשורים האחרונים הורחב למגוון תחומי עיסוק וחקר (לרבות ענפי החינוך למיניהם). בארץ התפתחה ספרות מקרים העוסקת בכמה תחומים של הכשרת מורים (הדרכה פדגוגית, הכוונה עצמית בלמידה), כמו גם בתיאור פיתוחם של בתי ספר אוטונומיים המקדמים תכנון לימודים בית-ספרי (ראו למשל אצל זילברשטיין, 2002; עמנואל, 2003).

**ספרות מקרים (case literature) ומתודות מקרים (case methods)** הן כינויים למגוון של סוגות ספרותיות המאפשרות לתאר את ניסיונו המקצועי של הזולת או של המספר. סיפורי המקרה הם אמצעי ללמידה, לרפלקציה ולהתפתחות אישית ומקצועית בתחומי הניהול, ההוראה והלמידה (זילברשטיין, 2002; Harris, Ballenger, & Cummins, 2015; Shulman, 1992; Young, 2015). מקרה הוא תיאור של סדרת התרחשויות או מאורעות (events) שנבחנו, "הוצאו" מהקשרם הפרטי ועוגנו בפרשנות, בתאוריה כללית וביסודות מכלילים כלשהם. המקרה מייצג תמיד קטגוריה תפקודית ואוניברסלית כלשהי של הסוגיה שמגלים בה עניין מקצועי או מחקרי (case of something) (Shulman, 2004).

סיפורי מקרה מציגים פיסות חיים של הזולת (או של המספר) כדי לתאר התנסות רפלקטיבית. תיאור ההתנסות נועד לקדם למידה, לקדם תהליכי שיפור וצמיחה ארגוניים ומקצועיים וכן הלאה (Lewis, 2004; Young, 2015). ספרות המקרים כוללת סיפורים (narratives and stories), תיאורי מקרה קצרים (vignettes), תיאורי התרחשויות (episodes), חקרי מקרה, ביוגרפיות ותיאורי זיכרונות (זילברשטיין, 2002). לעתים את סיפורי המקרה כותבים המעורבים בהם (הגיבורים עצמם), ואלה - מנהלים, מורים או מורי מורים - חושפים את חוויותיהם ומתעדים את התנסותם; פעמים אחרות חוקרים ופרשנים כותבים את סיפורי המקרה. מקרים אחדים מתוארים בקצרה ובתמציתיות, ואילו בסיפורי מקרה אחרים נפרסת יריעת חיים שלמה של העוסקים במעשה החינוכי. סיפורי מקרה מנותחים בתכניות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מנהלים, מורים, גננות,

מדריכים פדגוגיים ומפקחים בכירים במערכת החינוך (Harris, Ballenger, & Cummings, 2015).

**כוחה של ספרות המקרים** הוא ביכולתה להציג תיאורי חיים אופייניים. התיאורים משקפים התנסות ניהולית, חינוכית או הוראתית, והם מעוררים עניין של הקוראים בהתנסויות המתוארות (Hopkins, Harris, Singleton, & Watts, 2003; Hopkins & Jackson, 2000). ליבליך (2015) מציינת כי עצם הסיפור הוא "דרך טבעית להעניק משמעות למה שאנו חווים בחיינו" (שם, עמ' 21). בדרך כלל ספרות המקרים בנושאי ניהול והוראה עשירה בפרטים הרלוונטיים לעולמו של הנמען. היא מתארת את ההקשרים הארגוניים, התרבותיים והחינוכיים של פעילות בית הספר ושל המסגרות הפועלות בתחומן. ספרות המקרים עשויה לעורר חשיבה רפלקטיבית על אודות קשיים, דילמות ולבטים ערכיים ותפקודיים הכרוכים בעבודת הניהול. היא מתארת מגוון של מצבים והתרחשויות בבית הספר ובכיתה הגורמים לעתים לרגשות של תסכול, התרסה וביקורת, ולעתים מעוררים תחושות של גאווה וסיפוק. דומה כי ספרות המקרים היא המפתח להבנת הזהות והתרבות הארגונית של המקום. הבנה זו עשויה לקדם הבניה מחדש של הארגון (שם) באמצעות פרשנות של הנעשה בו והענקת משמעות לאלה אשר פועלים בתרבות הארגונית הזו.

יאנג (Young, 2015) מציינת כי תכניות לפיתוח מנהלים המתבססות על ניתוח של סיפורי מקרה, מאפשרות למנהלים להתמקד בלמידה (המנהלים כלומדים). סיפור המקרה מספק הזדמנויות ללמידה פעילה, למידה המתאפיינת בבחינה ביקורתית של התנסויותיהם המעשיות של מנהלים. העיסוק בסיפורי מקרה בתכניות לפיתוח מנהלים הוא אסטרטגיית הוראה שמטרתה לעורר חשיבה רפלקטיבית של המנהל על אודות סוגיות רווחות בעבודתו המעשית (problem-based practice). ניתוח סיפורי מקרה בתכניות להכשרת מנהלים ולפיתוח מנהלים משפר את ההבנה של מצבים ספציפיים בניהול, מגביר את המעורבות הפעילה של מנהלים בבחינת מורכבותם של מצבי ניהול ומסייע להתמודד עם בעיות (באמצעות איסוף מידע, ניתוח ועיבוד של נתונים וצרכים, בחינת תרחישי פעולה מועדפים לפתרון בעיות במערכת החינוכית ובתרבותה הארגונית וכן הלאה) (שם, עמ' x). יאנג סבורה כי התהליך מעודד פיתוח מיומנויות ויכולות ביקורתיות בקרב מנהלים, והודות לכך אלה מתמקדים יותר בסיפור המערכת שהם עומדים בראשה.

### ניצוד ספרות המקרים מקדמת השפעה ושינוי?

עיקר כוחה של ספרות המקרים הוא בפוטנציאל הטמון בה לסייע בהשגת שינויים ברמת הפרט וברמת הארגון. לפי לוויס (Lewis, 2004, p. 239), ניתוח ספרות המקרים עשוי לשנות את ההתנסויות המעשיות של הפרט, כמו גם את דפוסי ההחלטות ונורמות ההתנהגות בארגון החינוכי ובתרבותו. מנהלים פועלים בזירות ההתרחשות וקבלת ההחלטות המורכבות בארגון, וביכולתם להפיק תובנות (או מוסר השכל) מתוך סיפור מקרה המבטא התנסות רחבה יותר. ניתוח סיפור המקרה מגביר את יכולתם להפיק משמעות מבעיות ומאתגרים המתעוררים בעבודת הניהול שלהם או בעבודתם של המעורבים במקרים הנבחנים. ניתוח מאורעות וסיפורי מקרה גם מאפשר לבחון יעדים, תהליכים, תוצאות ומשמעויות, שכן כלי הניתוח מהווים מצע ללמידה ולבחינה מחשבתית וביקורתית של מנהלים וצוותים חינוכיים בבית הספר את הגורמים לאי-נחת, להצלחות ולכישלונות.

ממחקרים על אודות טבע למידתם של אנשי ניהול, חינוך והוראה עולה כי אלה לומדים בדרך של התנסות, כלומר למידה רפלקטיבית מתהליכים מעשיים אשר לעתים מתבססים על ידע הקשרי-סיפורי (נרטיבי) (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, & Shulman, 2005; Hopkins & Jackson, Darling-Hammond et al., 2003; Klein, 1993). דרלינג-המונד ואחרים (2005) גורסים כי דרך למידה זו מאפשרת יותר מכל הדרכים האחרות תיווך ידע ונקיטת אסטרטגיות פעולה במהלך ההכשרה והפיתוח המקצועי של מנהלים ושל מורים, שכן מנהלים ומורים מתקשים לתרגם ידע פורמלי (עקרונות, מודלים והכללות) להחלטות המנחות את ניהולם ואת הוראתם. למעשה, רבים מהם מתקשים לרכוש ידע היגדי מכליל המנותק מהקשר מסוים (שם).

הידע ההקשרי-סיפורי עשיר בפרטים. הוא מעודד עיסוק פסיכולוגי-רגשי בסיפור המתואר וקירוב הדרגתי של המסופר למציאות התפקודית-התנסותית בבית הספר. על מנת להפיק למידה משמעותית, למידה המושתתת על עיבוד רפלקטיבי (reflective transformation) (Schön, 1988), הלומד צריך לבחון את עצמו ואת דפוסי פעולתו לנוכח ניסיון הזולת המתואר בסיפור המקרה. בד בבד עליו לבחון גם את הנסיבות המיוחדות לו ולמצבו הייחודי בבית הספר שהוא פועל בו. למידה משמעותית מתוך סיפור מקרה מתבססת לא רק על חקירה, עיבוד ופירוש של התנסויות הזולת או של הניסיון הפרטי הייחודי, אלא גם על השאיפה להפיק תובנות כלליות מסיפור המקרה. תובנות אלו קיימות בגישות

תאורטיות, עיוניות ואמפיריות, גישות אשר ההכללות והעקרונות שבהן מעניקים משמעות רחבה יותר למקרה הנדון (זילברשטיין, 2002; Darling-Hammond et al., 2005).

ספרות המקרים מגשרת על הפער בין ידע של המעשה עצמו לבין ידע המעוגן בתאוריה. היא מסייעת להבין את מלאכת הניהול, החינוך וההוראה ולראות באלה עיסוקים הכרוכים בהתמודדות עם מצבים מורכבים ובבחירה בין כמה דרכי פעולה אפשריות. על מנת לגשר על הפער הזה בין ידע מעשי לידע תאורטי נדרשות מסגרות מלוות אשר יתמכו בתהליכי ההתפתחות המקצועית.

### **שילוב ספרות מקרים בתהליכי הדרכה**

היכולת להפיק תועלת מספרות מקרים תלויה בטיב ההדרכה וההנחיה של הלומדים אותה. הדרכה טובה של הנושא עשויה לתרום תרומה רבה לביסוס אמון הדדי בין המעורבים בתהליך וליצירת נכונות שלהם להתייעץ ולשתף פעולה עם אחרים (עמנואל ורייכנברג, 2009, עמ' 7-10). מנחים של תכניות לפיתוח מקצועי עשויים לסייע ללומדים להפיק משמעות מסיפור המקרה, לעורר בקרבם לבטים, לקדם עיסוק בבעיות תפקודיות מידיות, ואפילו לגזור מהסיפור משמעות ערכית ועקרונות מנחים ומכלילים אשר ישמשו אותם בעתיד. המדריך נדרש לקדם את ההשפעה העקיפה של המתואר בסיפור המקרה על המודרכים, לגרום להם להציע פרשנויות למתואר בסיפורי המקרה ולהגביר את רצונם להשתפר מקצועית. המנחה אף עשוי לתרום לביסוס תפיסת הדרכה המושתתת על הגברת המודעות של המודרכים לצורך בשינוי, על רצונם להשתפר מקצועית ועל החלת השינוי ההתנהגותי בפועל (שם, עמ' 11-28). העיסוק בספרות מקרים מזמן אפשרויות הדרכה מגוונות:

- **מקרים כדוגמאות (cases as exemplars)** - פיתוח יכולתם של המנהלים לחשוף דוגמאות להתמודדות עם מצבים (סיטואציות) ניהוליים המצריכים ניתוח ולמידה (דילמות, התנגשות בין ערכים, מתח בין המתרחש בפועל בבית הספר לבין הידע התאורטי-עיוני).
- **מקרים כהזדמנויות לניתוח ההתנסות ולהדגשת היבטים מסוימים של הפעולה (cases as opportunities to practice analysis)** - בחינת צומתי התמודדות עם בעיות או עם קבלת החלטות המאפשרות "לחשוב ולפעול כמו מנהל טוב או יעיל או ראוי בעיניי" (Shulman & Shulman, 2004). הכרעות אלו נבחנות תמיד לנוכח האידאולוגיה המנחה את עבודת הניהול, תפיסת המנהל והחזון הבית-ספרי.

• מקרים כגורמים המעודדים רפלקציה אישית (cases as stimulants to personal reflection) - הגברת המודעות העצמית, חיזוק הידע המקצועי, פיתוח הרגלי חשיבה ביקורתיים, קשירת המקרה לרובד תאורטי מכליל אשר רלוונטי לתפיסת התפקיד הניהולי (כדי לאפשר שינוי התנהגותי רצוי בעתיד). אפשרויות ההדרכה הרבות הגלומות בספרות המקרים מושתתות על הצורך ליצור קהילות למידה של מנהלים ומנהיגים (Cranston, 2009). בקהילות למידה אלו מתקיימים מפגשים קבועים, עובדה המגבירה את תחושת השייכות ואת האמון שהמשתתפים בהם חשים. במפגשים נחשף מגוון של מקרים ודרכי התמודדות, ואלה מסייעים למשתתפים להשתפר במלאכת החינוך, ההוראה והניהול (Flessa et al, 2010). השיפור הוא בתפיסותיהם, בתעוזתם ובהתמודדותם בפועל של המנהלים אשר משתתפים בקהילות הלמידה, והודות לכך הם יכולים להשפיע על שינוי המציאות הפדגוגית והארגונית שלהם ושל השותפים לפועלם. בעקבות ההשתתפות בקהילות למידה המנהלים מפתחים את יכולתם להנהיג קהילות למידה ואת התרבות הבית-ספרית. קהילות הלמידה בבית הספר תומכות בסגלים החינוכיים הפועלים בו, אלו מבססות את השיח ההתנסותי-רפלקטיבי על אודות הוראה-למידה ומהוות כלי חשוב בתהליכי הצמיחה המקצועיים של הסגלים החינוכיים (Cranston, 2009; Flessa et al., 2010; Hallinger & Wang, 2015; Murphy et al., 2006).

#### **היעוד המקרים וביצוע ראיונות עומק**

כל אחד מפרקי הספר מתבסס על מסד נתונים שנאסף במהלך עשר השנים האחרונות. המקרים המוצגים תוארו במפגשים עם מנהלות; לכל אחת מן החוקרות היה קשר בלתי-אמצעי ורב-שנים עם המנהלת שהיא ראינה. הקשרים בין החוקרות למנהלות נרקמו במסגרות מגוונות של פיתוח מקצועי ובקהילות הדרכה ולמידה (כחלק משותפות אקדמיה-שדה בין בתי ספר לבין המרכז לתכנון לימודים שבמכללה האקדמית בית ברל). כל הראיונות נערכו בבתי הספר, הסביבה הטבעית של המרואיינות, והיו בעלי אופי מחקר-נרטיבי (ליבליך, 2015) - ראיונות פתוחים וחצי מובנים. הראיונות ארכו כמה שעות (שעתיים עד חמש שעות); לעתים הראיונות הצריכו שניים או שלושה מפגשים וכללו שיחות פתוחות בין המנהלת לחוקרת. ההיכרות והשיתוף בין המרואיינות למרואיינות התבטאו בהקשבה פעילה של החוקרות לתיאורי המנהלות בנושאים שהיו את מוקד העניין בפרקי הספר (שם, עמ' 13).

נושאי הראיונות ותכליתם הוצגו למנהלות לפני שהתקיימו. לעתים המנהלות התבקשו להציג דוגמאות, מסמכים ונתונים התומכים בתפיסתן - לא על מנת לאמת את הנאמר, אלא כדי להעשיר את הדוגמאות התומכות בדברים ולהעניק להם משמעות רחבה. כך למשל המנהלות התבקשו להציג חומרים המשמשים לעבודה עם מורים מתחילים, תיעוד בנושא העיסוק בסוגיית שיעורי הבית, עדויות למפגשים שהתקיימו עם מורים בעקבות ממצאי דוחות המיצ"ב וכן הלאה. המרואיינת עצמה בחרה את הדוגמאות והמסמכים שיסייעו לתאר את סיפורה האישי והמקצועי. המרואיינות גילו אמפתיה ועודדו את המרואיינות לבאר ולהרחיב באשר להחלטות, לדפוסי עבודה ולמחשבות שלהן בתפקידן, כמו גם באשר לתפיסותיהן בסוגיות הוראתיות פדגוגיות. בחלק מהמקרים נשמעו קולות נוספים מבית הספר בהקשר של הנושא הנדון. דברי המרואיינות נבחנו וסווגו לקבוצות לפי נושאים (לעתים הם חולקו לקטעים כדי להקל את קריאת הטקסט ועיבודו).

לא תמיד אותה החוקרת ערכה את כל הראיונות שעניינם נושא מסוים. חברי הצוות קראו כל מסד נתונים שתיעדו המרואיינות, ולאחר מכן ניתחו, פירשו וכתבו את הפרק. בכתבת הפרק ניתן ביטוי לרב-קוליות העולה מכל אחת מן הפרשנויות אשר נחשפו בראיונות שתועדו (ג'וסלסון, 2015, עמ' 30). ההשוואה בין סיפוריהן ותפיסותיהן של מנהלות (בשלושה מארבעת הפרקים בספר יש השוואה בין שתי מנהלות, ובפרק השלישי יש השוואה בין שלוש מנהלות) סייעה להעמיק בתיאור עולמן וההקשר התפקודי, אך חייבה את חברי הצוות לקבוע אמות מידה הוגנות ומאוזנות להשוואה אשר תבטא הכרה ראויה בפועלן של המנהלות. הפרשנות לדברי המרואיינות ניסתה להתמקד בסוגיות ניהוליות ובהכרעות (וזאת תוך כדי השוואה בין הרקע של המנהלות), כמו גם בהקשר של קיום האינטראקציות בינן לבין חברי הצוות בארגון שהן מנהלות.

היכרותן של החוקרות עם מרבית בתי הספר שהמנהלות עמדו בראשם, אפשרה להן לגבש הבנה רחבה של דברי המנהלות ולקבוע את התמות לניתוח ולעיון הפרשנות בספרות המחקר הרלוונטית. תשומת לב מחקרית הוענקה לצורך להבהיר כי העיסוק בחשיפת עולמן של המנהלות אינו מבטא התמקדות רק במנהלות עצמן ובעולמן הייחודי. תהליך הניתוח והפרשנות ניסה לחשוף את סגנון הניהול ואת דפוסי עבודתן הייחודיים של המנהלות, כיוון שאלה עשויים להיות רלוונטיים לתפיסותיהם ולתפקודם של מנהלות ומנהלים המתחבטים בבעיות ובאתגרים דומים. היכולת לנסח הכללות זהירות שעניינן עבודת הניהול בכלל

ועבודת מנהל בית הספר בפרט, אפשרה ליצור בהדרגה מעין תִּצְרָף (פאזל) המציג מבט תיאורי-ביקורתי. מבט זה מוצג בסיכומי הפרקים ובפרק המסכם של הספר.

### תיאור פרקי הספר

הספר כולל ארבעה פרקים, סיכום ונספח. מטרתו העיקרית של הספר היא לטפח את התפיסה הרואה בניהול הפדגוגי-הוראתי של בתי ספר ציר מנחה ומוביל בעבודת המנהיגות הבית-ספרית (Hallinger) (instructional leadership) (& Wang, 2015; Hopkins, 2006). כפי שצוין לעיל, ספרות מקרים מהווה כר נרחב לפרשנות; ניסיונם ותובנותיהם של העוסקים בה עשויים להעשירה ולהאיר אותה מכמה זוויות. לפיכך הפרשנות והסוגיות המוצגות בפרקים הן בבחינת אפשרות אחת מתוך שלל אפשרויות אחרות לנתח את סיפורי המקרה, והקוראים מוזמנים לקחת חלק בתהליך הפיתוח של המקרה ובבחינת משמעויותיו בהתאם לתפקידם, לתפיסת עולמם ולניסיונם האישי.

**הפרק הראשון** עוסק בסיפוריהן של שתי מנהלות מתחילות (הראיונות עִמָּן נערכו שנתיים לאחר כניסתן לתפקיד). התרגשות, חשש ואי-ודאות מאפיינים את הכניסה לכל תפקיד חדש, קל וחומר לתפקיד תובעני דוגמת ניהול בית ספר. העיסוק במכלול המחשבות, ההתלבטויות והרגשות של מנהלות ומנהלים בתחילת דרכם רלוונטי הן לשלב הטרומ-תפקודי הן לשלב התפקודי. השנים הראשונות בתפקיד משמעותיות מאוד ומאפשרות לבסס את המנהיגות של המנהל או בעל התפקיד, כמו גם לגבש את סגנון הניהול שהלה רוצה לאמץ. בתחילת הפרק נבחנים הרקע הביוגרפי של שתי המנהלות ואופן כניסתן לתפקיד. בהמשך מתוארות השנתיים הראשונות שלהן בתפקיד, ונבחנות פעולותיה של כל מנהלת לביסוס מנהיגותה. כמו כן מתוארים תחומי הפעילות הפדגוגיים של המנהלות, וזאת תוך כדי השוואתם לדרישות המצוינות במסמך המנחה "תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל" (אבני ראשה, 2008).

**הפרק השני** עוסק בסגנונות מנהיגות ובהשפעתם על השימוש במידע חיצוני המגיע אל בית הספר, כמו למשל דוחות המיצ"ב. במחקר אשר פרק זה מתבסס עליו (Diamant, 2007), נמצא כי קיימים הבדלים בין בתי ספר באופן השימוש ובהיקף השימוש שהם עושים בדוחות הערכה למיניהם. בתקופה שבה נערך המחקר, ממצאי דוח המיצ"ב נמסרו רק למנהלת בית הספר; היא זו אשר קבעה את אופן השימוש בממצאים, כמו גם את מידת ההעמקה בבחינתם בדיון שהתקיים בבית הספר לאחר קבלת הדוח. בהקשר הזה התעוררו שאלות אחדות: באיזו מידה בתי ספר משתמשים בדוחות הערכה חיצוניים? באיזה אופן הם

משתמשים במידע העולה מדוחות אלה? אילו מאפיינים של בית הספר ואילו סגנונות ניהול מקדמים שימוש במידע הזה? כיצד הבדלים בסגנונות הניהול משפיעים על אופן השימוש במידע? מדוע בתי ספר אחדים משתמשים במידע באופן מעמיק או יעיל יותר מאשר בתי ספר אחרים (שם)?

**הפרק השלישי** מתמקד בבחינת תפקידה של מנהלת בית הספר בקליטת מורים ומורות חדשים. בעשור האחרון מרבים לדון בתפקידו של המנהל בטיפוח ההון האנושי בבית הספר (אבני ראשה, 2008; אופלטקה, 2015; Ginat, 2007; Hallinger, 1992; Hallinger & Wang, 2015; Salazar, 2008). קליטת מורים מתחילים וליווים נכללים בהיבט הזה של תפקיד המנהל; מהמחקר החינוכי עולה כי מנהל בית הספר משפיע רבות הן על הכרעתו של המורה המתחיל אם להישאר במערכת, הן על הזהות המקצועית אשר הלה יאמץ. בחלק הראשון בפרק מוצגים הנרטיבים של שלוש מנהלות על שנת ההוראה הראשונה שלהן. תפיסתן של המנהלות את תפקידן בנושא של קליטת מורות חדשות כמו גם מעשיהן בפועל בתחום זה מושוים לתיאוריהן את חוויותיהן האישיות בהיותן מורות מתחילות ולאופן הקליטה המומלץ בספרות המחקר. בחלק השני של הפרק נבחנות תפיסתן של שלוש המנהלות ושל חמש מורות מתחילות את תהליך הקליטה של מורות ומורים מתחילים. חלק זה מתבסס על מחקר שערכה גינת בשנים 2004-2006 (Ginat, 2007); החוקרת ליוותה את מנהלת בית הספר ושש מורות מתחילות במשך שנתיים, והכלי המרכזי לאיסוף הנתונים היה ראיונות עומק שהתקיימו עמן במהלך תקופת שהייתה של החוקרת בבית הספר.

**הפרק הרביעי** בוחן את סוגיית שיעורי הבית מכמה זוויות ראייה. שיעורי בית הם חלק בלתי-נפרד משגרת יומם של תלמידים, מורים, מנהלים והורים ברוב המכריע של מוסדות החינוך ברחבי העולם. עם זאת, חוקרי חינוך חלוקים בדעתם באשר לתרומתם של שיעורי הבית - לא רק לקידום הישגיהם המידיים של התלמידים, אלא גם לפיתוח לומדים עצמאיים אשר יממשו את יכולותיהם ויתרמו לחברה. הפרק מתבסס על ראיונות עומק שנערכו עם שתי מנהלות ותיקות. כל אחת מהמנהלות נהגה אחרת בסוגיית שיעורי הבית: האחת בחנה את הסוגיה באמצעות איסוף נתונים שסיפקו מורים ותלמידים, ואילו המנהלת האחרת קידמה את הטיפול בסוגיה באמצעות שילוב טכנולוגיה בתהליכי ההוראה והלמידה. מנהלת אחת ראתה חשיבות רבה בהכנת שיעורי בית, ואילו האחרת הטילה ספק בתרומתם. הניתוח המשווה בין שתי התפיסות מחדד את התובנות באשר למהות הדילמה בסוגיית שיעורי הבית: גילוי מעורבות ניהולית



המעודדת מגמות שימור (המשך המצב הנוכחי), או לחלופין כזו המעודדת חדשנות פדגוגית-הוראתית.

**בנספח** מוצגות הצעות לסוגיות ושאלות מפתח אשר כדאי לדון בהן בקהילות למידה. מטרתן היא לקדם דיון ביקורתי בתפקודן של המנהלות המתוארות בפרקי הספר ולאפשר בחינה של יתרונותיהן וחולשותיהן, וזאת בהקשר של תפיסתן את תפקידן כמנהיגות פדגוגיות-הוראתיות, המנסות לקדם ולטפח את המערכת החינוכית שהן עומדות בראשה.

פיתוח הפרקים התבסס בתחילת הדרך על תמיכתו של מכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית; בתמיכתו של מכון מופ"ת עובדו הפרקים בהמשך, ומסד הנתונים עודכן והועשר בראיונות נוספים עם מנהלות. יש לקוות כי סיפורי המקרה המוצגים בספר יתרמו לקידום המנהיגות הבית-ספרית במערכת החינוך בארץ. אפשר להעריך כי העובדה שהספר מבוסס על ספרות מקרים העוסקת בעיקר במנהיגות בית-ספרית, יכולה לסייע באימוץ מתודות התנסותיות מגוונות בתהליכי הפיתוח המקצועי של מנהלים. אלה עשויים ללמוד על אודות הקשרים תרבותיים-אקולוגיים של מגוון דגמי ניהול, לעמוד על התנאים והמשתנים הרבים אשר מנחים את שיקול דעתם של מנהיגים במהלך עבודתם, להרבות בחשיבה רפלקטיבית ולבקש משוב לעבודתם. כך עשויה להתחזק ההכרה בחשיבות עיסוקם המנהיגותי של מנהלים; עיסוק המחייב אותם להוביל תהליכים של הפקת לקחים ולפעול לשיפור בלתי-פוסק בתחומי החינוך, ההוראה והלמידה.

## מקורות

- אבני ראשה - המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית (2008). **תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל**. דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך, ירושלים.
- אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שלישית). חיפה: פרדס.
- ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותי: גישה התייחסותית** (תרגום: ע' ליבליך). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הרגריבס, א' (2015). **הקדמה**. בתוך פ' סאלברג, **לומדים מפילנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת** (עמ' 11-18). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- זילברשטיין, מ' (2002). **מקומה של ספרות המקרים בתכניות ההכשרה של מורים**. בתוך פ' כץ ומ' זילברשטיין, **אירועי הדרכה ואירועי הוראה: פדגוגיה של ספרות מקרים בהכשרת מורים** (עמ' 6-35). תל-אביב: מכון מופ"ת.

- ליבליך, ע' (2015). נרטיב אישי כפתח דבר. בתוך ר' ג'וסלסון, כיצד לראיין למחקר איכותי: גישה התייחסותית (עמ' 9-28). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סאלברג, פ' (2015). לומדים מפילנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת (תרגום: ת' אילון-אורטל). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד. עמנואל, ד' (עורכת) (2003). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים. קובץ שני. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- עמנואל, ד' ורייכנברג, ר' (עורכות) (2009). הדרכה משמעותית - אפשר גם אחרת: מסע בנתיבי כתביו האחרונים של פרופ' משה זילברשטיין. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared Teachers for the 21<sup>st</sup> century*. A report of the Task Force on Teaching as a Profession. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes of research on principals' perception of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Diamant, I. (2007). *An investigation into the extent to which schools use external evaluation information and its implications for their capacity to improve*. Unpublished doctoral dissertation, University of Bath, UK.
- Flessa, F., Gallagher-Mackay, K., & Ciuffetelli Parker, D. (2010). "Good, steady progress": Success stories from Ontario elementary schools in challenging circumstances. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 101, 1-38.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education.
- Ginat, C. (2007). *Novice teachers' coping with the school's emotion rules*. Unpublished doctoral dissertation, Anglia Ruskin University, Cambridge, UK.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P., & Wang, W-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. New York: Springer.

- Harris, S., Ballenger, J., & Cummings, C. (2015). *Standards-based leadership: A case study book for the principalship* (2<sup>nd</sup> ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hopkins, D. (2006, July). *A short primer on system leadership*. Paper presented at the international conference on Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement, London.
- Hopkins, D., Harris, A., Singleton, C., & Watts, R. (2000). *Creating the conditions for teaching and learning: A handbook to staff development activities*. London: David Fulton.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 84-104). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Klein, H. E. (Ed.). (1993). *Innovation through cooperation: With cases, simulations, games, and other interactive methods*. Needham, MA: WACRA (World Association for Case Method Research and Application).
- Lewis, P. J. (2004). Trying to teach well: A story of small discoveries. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 231-242.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Nashville, TN: Vanderbilt University, Learning Sciences Institute.
- Salazar, P. S. (2008). *High-impact leadership for high-impact schools: The actions that matter most*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). New York: Teachers College Press.
- Shulman, J. H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflections on learning from experience. In J. A. Colbert, K. Trimble, & P. Desberg (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 197-217). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Young, M. (2015). Foreword. In S. Harris, J. Ballenger, & C. Cummings (Eds.), *Standards-based leadership: A case study book for the principalship* (2<sup>nd</sup> ed., pp. ix-x). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.