

בדרך לניהול: מוטיבציה ומסוגלות של פרחי ניהול

תקציר: הכשרת מנהלים לבתי ספר מחייבת התייחסות למדרים מורכבים של תוכני הכשרה והתנסות מעשית כחלק מבניית תחושת מסוגלות והעלאת המוטיבציה לניהול. מאמר זה בוחן את התפתחותה של תחושת המסוגלות העצמית של פרחי ניהול בתוכנית הכשרת מנהלים אחת בשלושה מחזורים עוקבים. המסקנות העולות ממחקר זה תומכות במחקר הקיים כי בניית תחושת מסוגלות תורמת למוטיבציה ניהולית ונשענת על ידע מעשי-ביצועי. בשונה מהדיווח על פרחי ניהול בארצות הברית, במחקר זה נמצא כי פרחי הניהול הם בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה כבר בכניסה לתוכנית ההכשרה. ההמלצות מצביעות על הצורך באיתור מוקדם של פרחי ניהול בעלי תחושת מסוגלות גבוהה וחיזוק החלקים היישומיים בתוכנית ההכשרה.

מילות מפתח: הכשרת מנהלים, מסוגלות עצמית לניהול, מוטיבציה לניהול, מכון אבני ראשה, ניהול בית הספר.

מדי שנה בשנה נדרשת מערכת החינוך לאייש יותר מ-300 משרות ניהול של מנהלי בתי ספר שמתפנות (אבני ראשה, 2008). מנהלים אלו מצטרפים לכ-2,800 מנהלים מכהנים. מן המצטרפים החדשים מצפים למנהיגות חינוכית המשפיעה על איכות החינוך ומאפשרת לכל תלמיד להגיע למיצוי אישי מיטבי. בצד הדרישה ממנהלי בתי הספר להיות מנהיגים חינוכיים הממוקדים בתהליכי חינוך, הוראה ולמידה, נדרשים המנהלים לאפקטיביות ניהולית ביצועית גם בהנהגת הצוות, בניהולו ובהתפתחותו המקצועית, בעיצוב תמונת העתיד של בית הספר מתוך יצירת חזון וניהול שינוי, בהתמקדות ביחיד ובניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה. מנהלי בתי ספר אפקטיביים הם אפוא מנהלים המעצבים ומניעים תהליכי חינוך, הוראה ולמידה בבית הספר לטובת שיפורם ושיפור ההישגים הלימודיים, כמו לטובת טיפוח והצמחה של חברה אזרחית הוגנת. מחקרים על תוכניות להכשרת מנהלים (Orr, 2011^a Murphy et al., 2010) קובעים כי לתוכני תוכניות ההכשרה יש השפעה ניכרת הן על תוצרי הלמידה של בוגרי התוכניות והן על יכולתם הביצועית כמנהלים. לדרך שבה מכשירים את מנהלי בתי הספר יש השפעה על יכולות הביצוע העתידיות וגם על כוונות הקריירה והתעסוקה של המנהלים לעתיד.

מחקרים על ביצועי מנהלים (Houle and Gimás, 2006^a Orr, 2011) מראים כי תחושת מסוגלות עצמית הכרחית להצלחה בתפקיד המורכב של ניהול בית ספר וכי תחושת מסוגלות זו נבנית במהלך ההכשרה לניהול. במחקר העוסק בפיתוח תחושת המסוגלות קובעת קטל

(Ketelle, 2005) כי פרחי ניהול מפתחים תפיסות גבוהות של מסוגלות עצמית דרך שימוש במשימות מנהיגות. תחושת המסוגלות של פרחי ניהול היא מרכיב משמעותי במוטיבציה לניהול ובהצלחה בתפקיד העתידי כמנהלי בתי ספר. אור (Orr, 2011) קובעת כי אפשר להעלות את תחושת המסוגלות של פרחי ניהול על ידי הכשרה משימתית העונה על צורכי התפקיד. תוכניות הכשרה אפקטיביות נותנות את הדעת על בניית תחושת המסוגלות. מאמר זה מבקש לבדוק אם תחושת המסוגלות של פרחי ניהול בתוכנית הכשרת המנהלים של סמינר הקיבוצים מתבססת במהלך הלימודים. הנתונים נאספו משלוש קבוצות של פרחי ניהול במהלך שלוש שנות הכשרה בשנים תשע"א-תשע"ג (2010-2013).

מסוגלות עצמית מקצועית מוגדרת כתחושה סובייקטיבית שהיא תנאי לנכונותו של היחיד לנקוט פעולות האמורות להביא לתוצאות מצופות (פרידמן וברמה, 2010). עוד מדווחים פרידמן וברמה (שם) כי יש הבחנה בין מסוגלות המקצוע ובין המסוגלות העצמית של איש המקצוע. מסוגלות המקצוע היא אמונתו של האדם שהמקצוע שהוא עוסק בו עשוי להשפיע או להשיג תוצאות (למשל אמונתו של מנהל בית הספר שהתפקיד הניהולי מעניק משמעות לקידום בית הספר והתלמידים); ומסוגלות עצמית היא תחושתו של איש המקצוע שיש לו יכולת לפעול בהצלחה בתחום המקצועי (למשל מנהלת בית ספר שמאמינה שהיא מנהלת משמעותית שיכולה לחולל שינוי בחיי המורים והתלמידים). שני ההיבטים יחד מרכיבים את תחושת המסוגלות העצמית המקצועית.

פרידמן וברמה (שם) קובעים כי למסוגלות העצמית המקצועית חשיבות רבה להצלחה של מנהלי בתי ספר, והם מפלחים את תרומתה של המסוגלות לשבעה מרכיבים: בחירת מטרות וביצוע, מוטיבציה, ניבוי הצלחה, התמודדות, שחיקה, בחירת קריירה ויזמות. מאחר שמחקר זה עוסק בפרחי ניהול ולא במנהלים מכהנים, נבדקו תחושת המסוגלות והשינויים בה בהתייחס למתווה ההכשרה, שכן לתחושת המסוגלות יש ערך גם להצלחה עתידית בתפקיד הניהולי.

למבנה תוכנית ההכשרה לניהול ולתכניה יש השפעה מכריעה על יצירת תחושת מסוגלות הנדרשת לתפקיד. חוקרים בתחום הכשרת המנהלים (Wildy & Clarke 2008; Abusham, 2010) גורסים כי חיוני שההכשרה תתמקד בפיתוח וביטפוח של תחושת מסוגלות, בין שהיא מקצועית ובין שהיא אישית. לרסן ודרינגטון (Larsen & Derrington, 2012), לדוגמה, זיהו אצל מנהלים בשנה הראשונה והשלישית לעבודתם תחושת מסוגלות מקצועית שמקורה בלמידה בתוכנית ההכשרה. המנהלים במחקר זה דיווחו כי תוכנית ההכשרה סיפקה להם ידע ומיומנויות בסיסיים לביצוע התפקיד כמנהיגים חינוכיים. הקשר בין תחושת המסוגלות לפעילויות המפתחות תחושה זו נחקר בכמה תוכניות הכשרה של אוניברסיטת קליפורניה (Abusham, 2010). אף על פי שהתוצאות מלמדות על מתאם חיובי מתון בלבד בין כמה התנסויות הבונות את תחושת המסוגלות העצמית ובין תחושת המוכנות לתפקיד וששום סוג של פעילויות לא נמצא חשוב

יותר מאחרים, החוקר ממליץ על שילוב מגוון רחב של פעילויות התורמות לתחושת המסוגלות. טשנן-מורן וגאריס (Tschannen-Moran & Gareis, 2007) ביקשו לזהות את גורמי האמונה במסוגלות עצמית במחקר שהקיף 558 מנהלים בוורג'יניה. ניתוח שונות הראה כי לנתונים בית ספריים (רמת בית הספר, מיקומו, ושיעורם של התלמידים במצב סוציו-אקונומי נמוך) לא היה קשר מובהק לתחושת המסוגלות. ניתוח רגרסיה מרובה העלה כי על פי רוב משתנים דמוגרפיים של מגדר וגזע לא היו מנבאים חזקים של תחושת המסוגלות. לעומת זאת העלה המחקר כי משתני תמיכה אישיים בבית הספר (מורים, סגל תמיכה, תלמידים והורים) היו המנבא החזק ביותר של תחושת המסוגלות, ואחריהם תוכנית ההכשרה ותמיכה ברמת המחוז (תמיכה אישית ממפקח בית הספר ותמיכה במשאבים).

האול וגיימס (Houle & Gimas, 2006) ביקשו לבחון אילו הזדמנויות למידה מאפשרות לפרחי ניהול לפתח מנהיגות אתית וערכית. חמישה ממדים אתיים של יושר, הגינות, התנהגות אתית, ידע עצמי ומסוגלות עצמית נחקרו בשתי תוכניות הכשרת מנהלים. המחקר הראה כי פיתוח ערכים אלו מתבסס על משימות המחייבות את פרחי הניהול להגדיר בבירור ערכים אישיים ואמונות. אלה מצדם דורשים התבוננות עצמית המושגת באמצעות כתיבת יומן רפלקטיבי, בניית חזון אישי וניתוח חקרי מקרה. עם זאת, הנתונים במחקר זה מציעים כי שימוש בחקרי מקרה חיצוניים בלבד אינם מספיקים לפיתוח אישי או לפיתוח תחושת מסוגלות עצמית. הן הסגל והן פרחי הניהול ציינו כי נדרשות יותר הזדמנויות לרפלקציה אישית כדי שפרחי ניהול יוכלו לפתח יכולות לניהול מוסרי וערכי.

את תחושת המסוגלות של בוגרי תוכניות הכשרה לתפקידי ניהול בדקו גם מקהטון ואחרים (McHatton et al., 2010). במחקר זה הבוגרים דיווחו על תחושה של מסוגלות עצמית גבוהה בתחומים שנכללו בסקר, אף שתוכניות ההכשרה שבהן השתתפו לא כללו את המיומנויות שנבדקו או כללו רק חלק מהן. החוקרים מספקים שני הסברים אפשריים לתחושת מסוגלות זו: (א) למשתתפים ידע קודם המתבסס על ניסיון קודם זהה או דומה בתפקידי הוראה או בתפקידי ניהול ביניים; (ב) ייתכן פער בין מה שהם חושבים שהם יודעים ובין מה שהם באמת יודעים. מהם אפוא אותם מרכיבים בתוכנית ההכשרה שיש בהם כדי להעלות את תחושת המסוגלות של פרחי הניהול?

תכנים בתוכנית ההכשרה התורמים לעלייה בתחושת המסוגלות

תפקיד מנהל בית הספר נע על הציר שבין משימת-ביצועי ובין רעיוני-ערכי. תוכנית לימודים שיש בה כדי לתרום לתחושת מסוגלות עצמית גבוהה לביצוע התפקיד צריכה להתייחס ללמידה על ציר זה. תוכנית ההכשרה במכללת סמינר הקיבוצים מאופיינת בתפיסה הממוקדת במנהיגות חינוכית, בלמידה של ידע תאורטי ומיומנויות ניהול ובקשר ביניהן, בצד חיזוק הציר הערכי-

מוסרי בתפקידם של מנהלי בתי ספר כסוכני שינוי חברתי. התוכנית מדגישה התמחות בהוראה פעילה ממוקדת בלמידה, בשיטות הוראה, במבנה ארגוני התומך במעורבות בלמידה, ובהתנסות רפלקטיבית, קוהרנטית ומאתגרת. סגל ההוראה בתוכנית משקף את המעשה החינוכי (פרקטי) ואת התפיסה החינוכית (רעיוני-ערכי). סביבת הלמידה מדמה מבנה ארגוני בית ספרי, ומבנה ההכשרה תומך ומזמן למידה בקבוצת עמיתים (קוהורט). מחקר על תוכניות הכשרה אפקטיביות (Leithwood, 1996) קובע כי בוגרי תוכניות שהתקיימה בהן למידה הממוקדת באסטרטגיות הוראה לצד תכנים רלוונטיים למנהיגות פדגוגית ובמבנה של קבוצת עמיתים, התקבלו בעיני מורים בכתי הספר שניהלו, כמנהלים אפקטיביים יותר.

תוכנית ההכשרה מתבססת על שלושה רכיבים שזורים בתהליכי הפיתוח והלמידה: הבנה, תכונות ומיומנויות. הבנה מוגדרת כיכולת להתבוננות רפלקטיבית בעצמי, בצוות, בארגון ובסביבה כדי להבין את המניעים להתרחשותם של דברים. בתוכנית הלימודים מתייחסת ההבנה לידע קיים ולתוכניות חינוכיות-פדגוגיות הנגזרות מידע זה. בתכונות נכללים, בין השאר, בשלות אישית ורגשית של פרחי הניהול לצורך פיתוח יכולות אישיות נדרשות (אינטליגנציה רגשית-חברתית, יכולת הקשבה, חום אנושי ויכולת לעורר מוטיבציה), עיצוב עמדות, תפיסות ובניית זהות ניהולית. תחומים אלה מוצגים, נידונים ובאים לביטוי בלמידה התנסותית ובסימולציות. במיומנויות נכללות למידה והתנסות בסוגיות ניהוליות ופדגוגיות מורכבות (הערכת ההוראה והצמחתה, ניהול צוות, תקשורת בין-אישית, קבלת החלטות, ניהול שינוי, ניהול זמן וכדומה). שילוב שלוש הרכיבים האלה תורם לבניית אני מאמין חינוכי-מקצועי של פרחי הניהול בתוך שהם מטפחים תפיסת תפקיד ברוח מטרות ההכשרה כמצוין לעיל ומפתחים את האוריינטציה הניהולית ברמת המוטיבציה ותחושת המסוגלות.

אור (Orr, 2011) קובעת כי מוטיבציה לניהול היא תוצר ישיר של תחושת המסוגלות המתבססת על ההכרה ביכולת של פרח הניהול לבצע את המשימות הניהוליות. תוכנית ההכשרה שיש בה מרכיבים יישומיים המאפשרים התנסות ביצועית, מאפשרת אפוא לפרחי הניהול לבחון מיומנויות נרכשות ולתת ללמידה ביטוי מעשי.

על מסוגלות של פרחי ניהול אפשר ללמוד רבות גם מפיתוח תחושת מסוגלות של פרחי הוראה ויועצים לבתי ספר. גם בהכשרת מורים ויועצי בתי ספר קובעים חוקרים (Mongillo, 2011) כי תחושת המסוגלות עולה ככל שהידע והמיומנות רלוונטיים יותר לעיסוק. מחקר זה ביקש לבדוק את השינויים בחיזוק תחושת המסוגלות הביצועית לניהול בית ספר כתוצר של תוכני ההכשרה הממוקדים בלמידה על הציר העיוני-מעשי ומכוונים לרכישה ולביצוע של מיומנויות ניהוליות.

שיטה

במחקר נבדקו תחושת המסוגלות העצמית לניהול והשינויים שחלים בה אצל פרחי ניהול. משתתפי המחקר לומדים בתוכנית הכשרת מנהלים לבתי ספר במכללת סמינר הקיבוצים על פי מתווה ההכשרה החדש של מכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. הנתונים התקבלו משלושה מחזורי לימוד בשנים תשע"א-תשע"ג.¹

אוכלוסיית ההערכה כוללת את פרחי הניהול שהחלו ללמוד בתוכנית בתשע"א וסיימו בתשע"ב (מחזור א'), את פרחי הניהול שהחלו ללמוד בתוכנית בתשע"ב ועומדים לסיים את הכשרתם באביב תשע"ג (מחזור ב'), ואת אלו שהחלו ללמוד בשנת תשע"ג וסיימו בתשע"ד.² במחזור הראשון סיימו את לימודיהם בשנת תשע"ב 23 פרחי ניהול. בקבוצה 19 נשים ו-4 גברים, ומתוכם כיהנו 4 במהלך ההכשרה כמנהלים בפועל. גיל המשתתפים בתוכנית נע בין 29 ל-53. מספר שנות הוותק של פרחי הניהול בהוראה נע בין 6 ל-28. 14 מהלומדים בקבוצה (60%) הם בעלי תואר שני או לומדים לקראתו, ו-9 בעלי תואר ראשון בלבד. 19 פרחי ניהול מלמדים בבתי ספר ממלכתיים, מתוכם 4 בחינוך המיוחד (2 מהם בבתי ספר ערביים), 3 בבתי ספר ממלכתיים-דתיים ואחת בבית ספר אנתרופוסופי.

במחזור השני למדו בשנה א' 25 פרחי ניהול, מתוכם המשיכו לשנה ב' 24. בקבוצה 22 נשים ו-2 גברים, מתוכם 7 מכהנים כמנהלים בפועל. גיל המשתתפים בתוכנית נע בין 29 ל-54. מספר שנות הוותק של פרחי הניהול בהוראה נע בין 6 ל-28. 21 מהלומדים בקבוצה (84%) הם בעלי תואר שני או לומדים לקראתו, ו-4 בעלי תואר ראשון בלבד. 21 פרחי ניהול מלמדים בבתי ספר ממלכתיים, אחת בחינוך המיוחד, אחת בבית ספר ממלכתי-דתי ואחד בבית ספר המשלב בין שני הזרמים.

במחזור השלישי לומדים בשנה א' 22 פרחי ניהול, 20 נשים ו-2 גברים, מתוכם 2 מכהנים כמנהלים בפועל. גיל הלומדים במחזור זה נע בין 30 ל-52, ומספר שנות הוותק שלהם בהוראה נע בין 6 ל-29. לכל הלומדים בקבוצה תואר שני. כולם מלמדים בבתי ספר ממלכתיים, אחת בחינוך המיוחד ואחת במגזר הערבי.

שאלות המחקר

- מהן תפיסות המסוגלות העצמית של פרחי הניהול בתחילת דרכם בתוכנית ההכשרה?
- מהן תפיסות המסוגלות העצמית של פרחי הניהול בסיום השנה הראשונה להכשרה?
- מהם השינויים שחלים אצל פרחי הניהול בתפיסות המסוגלות העצמית מראשית ההכשרה ועד סיומה, בתום שתי שנות לימוד?

1. צוות ההערכה כלל את ד"ר אורי קצין ומר דני פרידברג.
2. הנתונים מפרחי הניהול במחזור ג' נאספו רק עם כניסתם לתוכנית ההכשרה בראשית תשע"ג (מועד עריכת מחקר זה).

כלי ההערכה

במחקר נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי לפרחי ניהול שהועבר שלוש פעמים במהלך תקופת ההכשרה: (1) בתחילת שנת הלימודים הראשונה; (2) בסוף השנה הראשונה; (3) בסוף השנה השנייה. השאלון בתחילת הלימודים שונה מעט במתכונתו וקצר יותר. השאלונים בסוף כל שנה זהים. כדי לשמור על אנונימיות הנבדקים, אבל לאפשר את זיהוים (כדי לחבר בין השאלונים בכל אחד ממועדי ההעברה), התבקשו הנבדקים לספק קוד זיהוי שמורכב מארבע הספרות האחרונות של חשבון הבנק האישי או כל שילוב מספרים אחר. נתונים אלו מאפשרים שמירה על אנונימיות וכו בזמן אפשרות להצלכת נתונים. השאלונים כודקים את ההיבטים והמשתנים הבאים:

- עם תחילת הלימודים: משתנים דמוגרפיים, ציפיות מתוכנית הניהול, המניעים ללמוד בתוכנית הכשרת מנהלים, הסיבה שבגינה בחרו ללמוד במכללת סמינר הקיבוצים, המידה שבה שמעו על תכניה של התוכנית והם מכירים את הרציונל העומד מאחוריה, תפיסת מסוגלות עצמית ותפיסה עצמית כמנהלים ועמדות כלפי תחומי חינוך וניהול.
- שאלוני סוף השנה הראשונה וסוף השנה השנייה: תפיסות ועמדות בנוגע לרכיביה של התוכנית, שביעות רצונם מהתוכנית על פעילויותיה השונות, הקשר בין הקורסים התאורטיים ובין העבודה המעשית, שביעות רצון מהמיומנות, מהתפקוד ומהתרומה של סגל המרצים ללמידה ולהתפתחות לתפקידי ניהול, תפיסת מסוגלות עצמית כמנהל ועמדות כלפי חינוך וניהול.

שאלון לתפיסת מסוגלות עצמית

הכלי שמצאיו מפורטים במאמר זה ובו נעשה שימוש לבדיקת תפיסות מסוגלות עצמית של פרחי הניהול מבוסס על שאלון ברמה ופרידמן, מיועד לבחינת תחושות מסוגלות עצמית של מנהלי בתי ספר בפועל (ברמה ופרידמן, 2007). בשאלון 57 פריטים המתחלקים לחמש הקטגוריות הבאות:

- מסוגלות לניהול כללי
- מסוגלות למנהיגות
- מסוגלות ליחסי אנוש
- מסוגלות לקשרי חוץ
- מסוגלות לניהול פדגוגי

ניתוח מהימנות פנימית של שאלון מסוגלות עצמית הפיק מדד אלפא קרונברך של 0.96, המעיד על רמת מהימנות גבוהה מאוד.

שאלון מניעים לניהול

בראשית שנת הלימודים תשע"ג הועבר לפרחי הניהול ממחזוריים ב' וג' שאלון לבחינת המניעים והמוטיבציה שלהם לניהול בית ספר. בשאלון נבדקו המשתתפים הבאים: מניעי הבחירה להצטרף לתוכנית הכשרת מנהלים, המניעים לרצון לעסוק בניהול בית ספר והשפעת הלימודים בתוכנית ההכשרה על המוטיבציה לניהול בית ספר. תשובות לשאלות הפתוחות (נתונים איכותניים) נותחו בעזרת תוכנת נרלייזר לעיבוד נתונים נרטיביים. ניתוח מהימנות פנימית של שאלון המוטיבציה הפיק מדד אלפא קרונברך של 0.784 שמעיד על רמת מהימנות גבוהה למדי. קצרה היריעה במאמר זה מלתאר את הנתונים שנאספו בשאלון. להלן יוצגו הנתונים המלמדים על המקורות של פרחי הניהול לתפיסותיהם בנוגע לתחושת המסוגלות העצמית והמקצועית, ועל מקצת מהמשמעויות של תפיסות אלו בעיניהם.

ממצאים

א. המחזור הראשון (תשע"א-תשע"ב): מסוגלות עצמית

נתוני הפתיחה של הלומדים במחזור הראשון במתווה אבני ראשה מלמדים על תחושות מסוגלות עצמית גבוהות מאוד. ממוצע כל 57 הפריטים הוא 6.5 בסולם של 1-7 וסטיית תקן ממוצעת של 1.15. השוואת הנתונים שנאספו מהשאלון בראשית שנת הלימודים הראשונה (תשע"א) עם נתוני שאלון סוף השנה הראשונה (תשע"א) מלמדת על שינויים מובהקים בתפיסת המסוגלות העצמית בשמונה פריטים, המפורטים בלוח 1 להלן. השינויים בתפיסת המסוגלות העצמית באים לידי ביטוי בחמש הקטגוריות שנבדקו, לפי החלוקה הבאה: מסוגלות לניהול כללי – שינוי בפריט אחד; מסוגלות למנהיגות – שינוי בשלושה פריטים; מסוגלות ליחסי אנוש – שינוי בשני פריטים; מסוגלות לקשרי חוץ – שינוי בפריט אחד; מסוגלות לניהול פדגוגי – שינוי בפריט אחד.

לוח 1: שינויים בתפיסת המסוגלות העצמית בשנת הלימודים הראשונה, מחזור א'

מובהקות (דר-זנבי)	דרגות חופש	מבחן t	סטיית תקן	שינוי בציון הממוצע	המשתנה הנבדק
.012	19	2.775	1.208	.750	מסוגלות לניהול כללי לתכנן את שבוע עבודתך כך שתתפנה/י לדברים החשובים בעיניך
.024	19	2.44	1.095	.600	מסוגלות למנהיגות להתבונן בעצמך, להכיר בחולשותיך ולטפל בהן לצורך שיפור התפקוד שלך
.024	19	2.463	.998	.550	מסוגלות למנהיגות להתגבר על החשש מכישלון כשאתה מתחיל במשהו חדש
.002	19	3.684	.607	.500	מסוגלות למנהיגות להעלות רעיונות חדשים ויצירתיים להפעלת בית הספר
0.37	19	2.238	1.099	.550	מסוגלות ליחסי אנוש להיות נגיש וזמין בכל עת לתלמידים, למורים ולהורים
.008	19	2.939	.761	.500	מסוגלות ליחסי אנוש להקשיב ביסודיות למה שיש לילד לומר
.008	19	2.939	.761	.500	מסוגלות לקשרי חוץ להציג את דרישותיך בפני גורמים שונים ולהשיג את מה שלדעתך מגיע לבית הספר
.038	19	2.236	1.000	.500	מסוגלות לניהול פדגוגי להפעיל בבית הספר שיטות הוראה מגוונות

השוואת הנתונים שנאספו בסוף שנת הלימודים הראשונה (תשע"א) עם נתוני סוף השנה השנייה (תשע"ב) מלמדת על שינויים מובהקים בתפיסת המסוגלות העצמית בפריט אחד בלבד: לקבוע יעדים ברורים להשגה מן הצוות ומן התלמידים, כמפורט בלוח 2 להלן.

לוח 2: שינויים בתפיסת המסוגלות עצמית בשנת הלימודים השנייה, מחזור א'

מובהקות (דר-זנבי)	דרגות חופש	מבחן t	סטיית תקן	שינוי בציון הממוצע	המשתנה הנבדק
.046	11	2.24	0.90	0.58	מסוגלות לניהול כללי לקבוע יעדים ברורים להשגה מן הצוות ומן התלמידים

ב. המחזור השני (תשע"ב-תשע"ג): מסוגלות עצמית

גם אצל הלומדים במחזור השני נתוני הפתיחה מלמדים על תחושות מסוגלות עצמית גבוהות מאוד. ממוצע כל 57 הפריטים 5.1 בסולם של 1-7. השוואת הנתונים שנאספו מהשאלון בראשית שנת הלימודים הראשונה (תשע"ב) עם נתוני שאלון סוף השנה הראשונה (תשע"ג) מלמדת על שינויים מובהקים בתפיסת המסוגלות העצמית ב-12 פריטים, כמפורט בלוח 3. השינויים בתפיסת המסוגלות העצמית באים לידי ביטוי בחמש הקטגוריות שנבדקו.

לוח 3: שינויים בתפיסת המסוגלות העצמית במהלך השנה הראשונה, מחזור ב'

מובהקות (דר-זנבי)	דרגות חופש	מבחן t	סטיית תקן	שינוי בציון הממוצע	המשתנה הנבדק
.014	19	2.71	1.48	0.90	מסוגלות לניהול כללי להכין תוכנית עבודה שנתית הכוללת תכנון תקציבי התואם לה
.041	19	2.20	1.07	0.52	מסוגלות למנהיגות לאפשר הכנסת שינוי שהמורים יוזמים
.004	19	3.24	0.96	0.70	מסוגלות למנהיגות לקבוע לעצמך יעדים להשגה ולבדוק אם עמדת בהם
.049	19	2.10	0.74	0.35	מסוגלות למנהיגות לקבוע לעצמך מטרות גבוהות ומאתגרות
.014	19	2.70	0.99	0.60	מסוגלות למנהיגות להעלות רעיונות חדשים ויצירתיים להפעלת בית הספר
.008	19	2.96	1.21	0.80	מסוגלות ליחסי אנוש להיות נגיש וזמין בכל עת לתלמידים, למורים ולהורים
.012	19	2.76	1.01	0.62	מסוגלות ליחסי אנוש להקשיב ביסודיות למה שיש לילד לומר
.017	19	2.63	0.68	0.40	מסוגלות ליחסי אנוש להקשיב למצוקות, לתלונות ולהערות של הורים
.460	19	0.75	1.48	0.25	מסוגלות ליחסי אנוש להיות בו בזמן חביב/ה לאנשים ובלתי מתפשר/ת בדרישותיך מהם
.039	19	2.22	1.31	0.65	מסוגלות לקשרי חוץ לטפל בקונפליקטים הקשורים ביחסים שבין בית הספר לסביבתו ולהביא לפתרון המשביע רצון
.009	19	2.92	0.96	0.62	מסוגלות לקשרי חוץ לפעול לגיוס כספים ותרומות עבור בית הספר ממקורות שונים
.046	19	2.13	1.21	0.58	מסוגלות לניהול פדגוגי לספק למורים משוב מועיל ומפורט על עבודתם

ג. המחזור השלישי (תשע"ג-תשע"ד): מסוגלות עצמית

נתוני הפתיחה של הלומדים במחזור השלישי במתווה אבני ראשה מלמדים אף הם על תחושות מסוגלות עצמית גבוהות מאוד. ממוצע כל 57 הפריטים הוא 5.5 בסולם של 1-7 וסטיית תקן ממוצעת של 1.21.

לסיכום יודגש כי נמצא שפרחי הניהול מכל שלושת מחזורי הלימוד מתחילים את תוכנית ההכשרה בתחושות של מסוגלות עצמית גבוהות מאוד (5.6, 5.1, 5.5).

ד. מסוגלות עצמית: המשותף לשני המחזורים הראשונים

אצל פרחי הניהול משני המחזורים הראשונים הופיעה במהלך שנת הלימודים הראשונה בתוכנית עלייה בתחושת מסוגלות עצמית בשלושה פריטים:

- להעלות רעיונות חדשים ויצירתיים להפעלת בית הספר – מסוגלות למנהיגות
- להיות נגיש וזמין בכל עת לתלמידים, למורים ולהורים – מסוגלות ליחסי אנוש
- להקשיב ביסודיות למה שיש לילד לומר – מסוגלות ליחסי אנוש

ה. תחושת מסוגלות עצמית מקצועית מתוקף כישורים לניהול

מבין הגורמים שמבטאים ביותר את ההכרה של פרחי הניהול במסוגלות עצמית מקצועית מוצגים להלן תיאורים של פרחי הניהול (ממחזורים ב' וג') על כישורי ההתאמה האישיים שלהם, שעליהם הם נשאלו בשאלון המניעים לניהול. האמירות שלהלן מלמדות על הכרה ביכולות קיימות ולא בכאלו שנרכשו במהלך הלמידה, אם כי אפשר להניח שלפחות כמה מהתחושות המבוטאות התחזקו במהלך הלמידה בתוכנית:

- [יש לי] יחסי אנוש טובים הן עם צעירים והן עם מבוגרים.
- היכולת [שלי] להוביל תהליך ולהביא לתוצאות, אהבה לילדים ולהוראה, הרצון לנהל צוות, היכולת לנהל שיח מקדם עם הורים, ילדים מורים, הידע המקצועי שרכשתי.
- [יש לי] מוטיבציה גבוהה, ראייה מערכתית, היכולת לרתום ולהניע צוות לעשייה משותפת.
- [יש לי] יכולת ארגונית טובה, יכולת להניע צוות, החלטיות, קבלת אחריות.
- האהבה שלי לתחום הניהולי ארגוני. ידע וניסיון בתחום ובתקשורת בין אנשים וצוותים. רצוני ויכולתי להשפיע על אנשים ותהליכים.
- תחושה של התאמה – יכולת להיות מנהיג.
- הבנה שיש לי את היכולת לבצע משימות מסוג זה.
- אני מאוד רוצה לנהל בית ספר ומרגישה מוכנה לניהול.

ה.2 מסוגלות עצמית מתוקף עשייה

הגורם השני בשכיחותו המבטא הכרה במסוגלות עצמית מקצועית היה כישורים שנובעים מניסיון מקצועי קודם. תחושה זו קיבלה ביטוי ברור בדברים שלהלן:

- [ההבנה שיש לי יכולת, היא תוצאה של] עשייה רבת-תחומית בבית הספר, עשייה מערכתית.
- במהלך שנותי בהוראה מילאתי תפקידים מגוונים במערכת [...] תמיד היה בי צורך ורצון להשפיע ולהיות מעורבת בתכנים, בדרכי ההוראה, בצוות. אני מרגישה שאני בשלה לתפקיד ניהולי.
- [בעקבות] עבודתי כסגנית מנהלת כשנה וחצי האחרונות ותהליכים מערכתיים שאני מובילה במסגרת תפקיד זה.

ה.3 תחושת מסוגלות עצמית מתוקף המלצות מנהל וממונים

הגורם השלישי בשכיחותו המבטא הכרה במסוגלות עצמית מקצועית נובע ממקורות חיצוניים, חוות דעת של מנהל, צוות ואחרים משמעותיים. פרחי הניהול נתנו לכך ביטוי בדברים הבאים:

- בראש ובראשונה הצטרפתי מתוך רצון וראייה עתידית להתקדם ולהיות בתפקיד ניהול בית ספר בהיותי מודעת ליכולות ולכישורים הקיימים בי. בנוסף, שיח שהתנהל בנושא עם מנהלת בית הספר שבו אני עובדת, תמך בהחלטתי זו.
- הצוות, המנהלת והמפקחת מעודדים מאוד את יציאתי לניהול בעקבות היכרות עם יכולותי. כמוכן לאלו מצטרפים משפחתי התומכת והידע שצברתי בעת לימודי במסגרות שונות.
- אמון רב מצד מנהלת בית הספר והצוות שעמו אני עובדת.

הנתונים מלמדים על תחושת מסוגלות גבוהה כבר בכניסה לתהליך ההכשרה. תחושת מסוגלות זו נשענת בעיקר על גורמים אישיים ואישיותיים ופחות על מסוגלות עצמית מקצועית-ביצועית. עם זאת, פרחי הניהול מדווחים על חיזוק המסוגלות הביצועית לאחר למידה בתוכנית בכל שלביה.

דין ומסקנות

ההגדרה המחודשת של תפיסת תפקיד המנהל (אבני ראשה, 2008) אילצה את תוכניות ההכשרה במכללות ובאוניברסיטאות לשנות את דגשי התוכניות מתאוריה לפרקטיקה ומפיתוח כישורי ניהול להעצמת המנהל כמנהיג חינוכי (Wakeman et al., 2006). השינוי נתמך גם על ידי משובים שהגיעו ממנהלי בתי ספר וממעריכים של תוכניות הכשרה. אלה גם אלה מצביעים על הצורך בהידוק הקשר בין התאוריה לפרקטיקה באמצעות אינטגרציה של התנסויות מעוגנות

שדה המתבססות גם על השינוי שעובר תפקיד המנהל בעשורים האחרונים ממנהיג פדגוגי למנהיג למידה (DiPaola & Walther-Thomas, 2003). חוקרים אחרים (Hess & Kelly, 2005) הגיעו למסקנה כי הכנה של מנהלים שאינה עומדת בקצב השינויים העוברים על בתי הספר, מכשירה בוגרים שאינם מצוידים ביכולות להתמודד עם אתגרים ולנצל הזדמנויות בעידן של אחריותיות. ההגדרה המחודשת של תפקיד מנהל בית הספר כסוכן פעיל בתהליכי ההוראה-למידה ובהטמעתם (Boscardin, 2005; Childs-Bowen, 2005), מחייבת הכשרה שיש בה רכיבים המחזקים את תחושת המסוגלות של פרחי הניהול גם ליכולות הביצועיות הנדרשות מהם כמנהיגים חינוכיים לצד הכשרה המחזקת תפיסה ניהולית ערכית-מוסרית.

מחקר זה התמקד בניסיון להעריך את תפיסת המסוגלות של פרחי הניהול בתוכנית ההכשרה של מכללת סמינר הקיבוצים ובהעצמתה כחלק מפיתוח היכולות להתמודד עם אתגרי הניהול. התברר כי מלכתחילה, עוד בטרם החלו פרחי הניהול ללמוד בתוכנית, היו תחושות המסוגלות העצמית המקצועית שלהם גבוהות מאוד (כאמור, במחזור הראשון ממוצע של 5.6 בסולם של 1-7, במחזור השני – 5.1, ובמחזור השלישי – 5.5). בשני המחזורים הראשונים התחזקה תחושת המסוגלות העצמית במהלך השנה הראשונה, אם כי בשנה השנייה השינוי התמתן. דווקא השינוי המתון בשנה השנייה משקף להערכתנו את השפעתם של תוכנית הלימודים האינטנסיבית, תוכני ההכשרה והמכוונות לניהול, הדגש הניתן למעבר מתפקיד מורה לתפקיד מנהל מתוך חיזוק והעצמה של בניית זהות ניהולית.

השינוי הגדול שחל בשנה הראשונה מיוחס למעבר החד שחווים פרחי הניהול בכניסה לתוכנית ההכשרה, מהיכרות עם תכנים חדשים וממיקוד בבניית הזהות הניהולית אל הרחבת הדעת באשר לתפקיד הניהולי ופיתוח חשיבה ניהולית. אנו משערים כי שינוי בתחושת המסוגלות הוא תוצר של למידה זו. השינוי המתון בתחושת המסוגלות בשנה השנייה מעיד על עקביות בהוראת תוכני ההכשרה ועל קידום פרחי הניהול לקראת התפקיד המאתגר של ניהול בית ספר. למעשה, העקביות בשמירה על רצף הוראה בתוכני ההכשרה ופיתוחם הם שתורמים לשינוי המתון בתחושת המסוגלות בשנת הלימודים השנייה. לעניין זה דווקא שינוי חד היה מעיד כי הלמידה בשנה הראשונה לא יצרה את השינוי בתפיסת התפקיד. המשך הלמידה, ההעמקה והעיסוק בתכנים שנלמדו בשנת הלימודים הראשונה אינם נתפסים כלמידה חדשה, ומכאן השינוי המתון. עם זאת, ייתכן כי דווקא ממצא זה מעיד על הצורך בקיצור תוכנית ההכשרה. ככלל, שינוי בתפיסת המסוגלות המוצגת אצל פרחי הניהול במחקר זה שונה מממצאיהם של מקהטון ואחרים (McHatton et al., 2010), הגורסים כי למשתתפים בתוכנית ההכשרה אמנם ידע המתבסס על ניסיון קודם התורם לתחושת המסוגלות, אך השינוי בתחושת המסוגלות המקצועית מתחזק כתוצר של הלמידה בתוכנית הכשרה.

בהתייחס לממצאים המוצגים לעיל יש לציין כי בשונה מהספרות המחקרית הקשורה בפיתוח

ובטיפול של תחושת המסוגלות של מורים ופרחי ניהול כאחד, הממוקדת ברכישת מיומנויות ולמידה, פרחי הניהול במחקר זה מדווחים כי כוונותיהם להשפיע ולשנות את מערכת החינוך נמצאות במקום הראשון כמניע לניהול בית ספר, ולא פיתוח המיומנות הניהולית. בחלק זה מקבלת ביטוי גם השאיפה למימוש עצמי והרצון לקידום ולהתפתחות בתפקיד בכיר יותר הנסמך על ניידות תעסוקתית. לצד זאת נמדדה תחושת מסוגלות עצמית גבוהה הנשענת על חיזוק הכישרים לניהול ומבוססת על למידה מביצוע משימות ניהוליות.

הפונים ללימודים בתוכנית הכשרת מנהלים הם בעלי מוטיבציה גבוהה לניהול כבר בתחילת התהליך. היקף תוכנית הלימודים למחזורים א'-ג', שאותם ברק מחקר זה, הוא 600 שעות, והיא תובעת מחויבות ומאמץ לאורך כל תקופת הלימודים, הנמשכת שנתיים. רוב הלומדים בתוכנית אינם מנהלים בפועל ואינם מודעים לדרישות התפקיד ולתובענותו. במהלך הלימודים נחשפים פרחי הניהול לקשיים ולדרישות של תפקיד מורכב זה, ולחלק מפרחי הניהול יכולה למידה זו להיות גורם א-מוטיבציוני. שתי מסקנות עיקריות העולות ממחקר זה מצביעות על כיוונים שונים הנדרשים לחיזוק המוטיבציה לניהול אך קשורים זה בזה. בשונה מתוכניות הכשרה בעולם, נראה כי פרחי הניהול בארץ מתחילים ללמוד בתוכנית ההכשרה כשהם טעונים במוטיבציה ובתחושת מסוגלות גבוהה. יש לחזק אפוא מצב זה ולאחר במהלך המיון לתוכנית את פרחי הניהול בעלי תחושת המסוגלות האישית הגבוהה ממילא, שכן תחושת מסוגלות זו הכרחית להצלחה בתפקיד הניהולי ובמניעת נשירה מהתפקיד התובעני. לצד זאת צריכה תוכנית ההכשרה להדגיש למידה פרקטית והתנסותית, הממוקדת במיומנויות ניהוליות שיאפשרו לפרחי הניהול פיתוח תחושת מסוגלות מקצועית, השונה מתחושת המסוגלות האישית שאותה הם מביאים איתם בכניסה לתוכנית ההכשרה.

ההבדל בין תחושת המסוגלות האישית לתחושת המסוגלות המקצועית עולה בבירור במחקר זה. גם כאשר פרחי הניהול טענו לתחושת מסוגלות גבוהה ה"נשענת על עשייה" ההיגדים שהם בחרו לתאר היו כלליים והעידו על תחושת מסוגלות אישית יותר מאשר על תחושת מסוגלות מקצועית. אפשר להניח כי עצם הבחירה במועמד לתוכנית ההכשרה (כשליש בלבד מכלל הפונים מתקבלים לתוכנית ההכשרה) וגם הלימודים עצמם משמשים "אפקט הילה" לתחושת המסוגלות העצמית. ממצא זה מעורר דאגה באשר למקומם של התכנים בתוכנית ההכשרה ולהשפעתם על תחושת המסוגלות המקצועית של פרחי הניהול. מכאן שנדרשת הכוונה ממוקדת של פרחי הניהול לקשר שבין תכנים עיוניים ופרקטיים ובין פיתוח המסוגלות המקצועית במהלך ההכשרה. להבנת החשיבות של המסוגלות המקצועית יש ערך רב בהעצמת פרח הניהול ובמתן הכשרה איכותית יותר להתמודדות עם התפקיד.

מקורות

- ברמה, ר' ופרידמן, י' (2007). **המסוגלות העצמית המקצועית של מנהל בית הספר: שאלון לדיווח עצמי למנהל בית הספר**, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
- הוועדה המקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך (2008). **תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל**, ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- פרידמן, י' וברמה, ר' (2010). **המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית הספר: המושג ורכיביו, עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 31: 57-91.
- Abusham, J. (2010). Developing Efficacy in School Leaders, Thesis Dissertation, California State University, Fullerton, ED514340.
- Boscardin, M. L. (2005). The Administrative Role in Transforming Secondary Schools to Support Inclusive Evidence Based Practices, *American Secondary Education*, 33(3), pp. 21-32.
- Childs-Bowen, D. (2005). Rest in Peace, Charming All-Powerful Principal, *National Staff Development Council*, 26(4), pp. 7.
- DiPaola, M. & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*, (COPSSE Document No. IB-7), Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Hess, F. M. & Kelly, A. P. (2005). The Innovative Look, a Recalcitrant Reality: The Politics of Principal Preparation Reform, *Educational Policy*, 19(1), pp. 155-180.
- Houle, J. C. & Gimias, P. C. (2006). Building Capacity for Ethical Leadership in Graduate Educational Leadership Preparation Programs, *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 3(1), pp. 11-17.
- Ketelle, D. (2005). Self-efficacy Development In School Leaders: An Alternate Paradigm, *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 2(1), pp. 3-6.
- Larsen, D. E. & Derrington, M. L. (2012). Calibrating One's Moral Compass: How Principal Preparation Shapes School Leaders, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(2), pp 1-12.
- Leithwood, K. (1996). Preparing School Leaders: What Works? *Journal of School Leadership*, 6(3), pp. 316-342.
- McHatton, P. A., Boyer, N. R., Shaunessy, E. & Terry, P. M. (2010). Principals' Perceptions of Preparation and Practice in Gifted and Special Education Content: Are We Doing Enough? *Journal of Research on Leadership Education*, 5(1), pp. 1-22.
- Mongillo, M. B. (2011). Exploring the Development of Novice Teachers' Self-Efficacy, Doctoral Dissertation, Southern Connecticut State University.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. & Porter, A. C. (2010). *Leaders for Productive Schools*, Learning Sciences Institute, Vanderbilt University.
- Orr, M. T. (2011). Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences In, Through, And Beyond Leadership Preparation, *Educational Administration Quarterly*, 47(1), pp. 114-172.

Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2007). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports That Matter, *Journal of School Leadership*, 17(1), pp. 89-114.

Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Flowers, C. & Ahlgrim-Delzell, L. (2006). Principals' Knowledge of Fundamental and Current Issues in Special Education, *NASSP Bulletin*, 90(2), pp. 153-174.

Wildy, H. & Clarke, S. (2008). Charting An Arid Landscape: The Preparation of Novice Primary Principals in Western Australia, *School Leadership & Management*, 28(5), pp. 469-487.

Koby_gut@smkb.ac.il

Ori.katzin@mail.huji.ac.il