

תמורות ואתגרים במתווה הכשרת מנהלים לבתי ספר

תקציר: תכניות הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל נמצאות בתהליכי שינוי מאז הפעלתן לראשונה בשלהי שנות השבעים של המאה העשרים. מאמר זה מסרטט את השינויים שעברה תכנית הכשרת המנהלים מאז המתכונת שירש מכון אבני ראשה מבית הספר לעובדי הוראה בכירים בשנת 2007. בחלקו השני מתמקד המאמר בתכנית הכשרת מנהלים אחת, זו הפועלת במכללת סמינר הקיבוצים. המאמר מציג נתונים על חמישה מחזורי לימוד, מתוכם שלושה מחזורים של שנתיים ושני מחזורים של שנה אחת. המאמר מבקש לטעון, על סמך המחקר המוצג, כי הכשרת מנהלים איכותית תלויה בגורמים פנימיים וחיצוניים כאחד, שלכולם השפעה על איכות הבוגרים ועל יכולתם לנהל בית ספר.

מילות מפתח: הכשרת מנהלים, פרחי ניהול, מסוגלות מקצועית לניהול, מכון אבני ראשה

מבוא

תכניות הכשרת מנהלים הן אחד התחומים הנחקרים תדיר ומעוררים עניין. תחומי המחקר נעים מגיוס ומיון של המועמדים (Brown and Scott, 2014), עבור בתוכני ההכשרה (Geer et al., 2014; Lehman and Jackson and Kelley, 2002) וההתנסות המעשית (Quick, 2011) וכלה במבחני ההסמכה (Kaye, 2015). העיסוק המחקרי הרב נובע בעיקר מההבנה שלמנהלים ומנהלות יש הפוטנציאל והיכולת ליצור שינוי בבתי הספר וכי תכניות הכשרת מנהלים איכותיות יכולות להכשיר מנהלים שיובילו להצלחה (Orphanos and Orr, 2014), ומכאן שלשינויים במבנה תכניות ההכשרה יש היכולת להניע שיפור בבתי הספר (שם). ואולם בדומה לפתגם האפריקאי ש"נדרש כפר שלם כדי לגדל ילד", מתברר שנדרשת מערכת שלמה כדי לטפח מנהיגות חינוכית בעלת מסוגלות ויכולת לנהל בתי ספר ולהוביל אותה לשינוי הנדרש. ואכן, הכשרת מנהלים איכותית תלויה לא רק בתכנית עצמה, בתכנים הנלמדים, בהיקפה ובמשכה, אלא גם בתהליכי המיון והבחירה של פרחי הניהול הלומדים בתכנית.

מאמר זה מבקש להציג את השפעות השינויים שעברה תכנית הכשרת המנהלים בישראל מאז המתכונת שירש מכון אבני ראשה מבית הספר לעובדי הוראה בכירים בשנת 2007. המאמר מתמקד בתכנית הכשרת מנהלים אחת, זו הפועלת במכללת סמינר הקיבוצים, ומציג נתונים על חמישה מחזורי לימוד, מתוכם שלושה מחזורים של שנתיים ושני מחזורים

של שנה אחת. יצוין כי תכנית הלימודים של המחזור השני של שנה אחת עדיין פועלת, והיא תסתיים במאי 2015. עם זאת הנתונים שנאספו רחבים דיים כדי להצביע על ההשפעות של השינויים שחלו במתכונת ההכשרה.

תהליכי שינוי בתכניות הכשרת המנהלים

בנובמבר 2007 חל מפנה בתהליכי ההכשרה והפיתוח של מנהלי בתי ספר בישראל. ייסודו של מכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (להלן: המכון) ביוזמה משותפת של משרד החינוך וקרן "יד הנדיב", התבסס על ההכרה בתרומה המכרעת שיש למנהלי בתי הספר לאיכות העשייה החינוכית במוסדות החינוך. הקמתו של המכון חייבה את סגירת בית הספר לעובדי הוראה בכירים שבו פעלו במקביל תכניות פיתוח למנהלים מכהנים וזרוע ביצועית למיון, לבחירה ולהפעלה של תכניות הכשרת המנהלים במוסדות האקדמיים. אחת הפעולות הראשונות שעשה המכון הייתה הקמת ועדה מקצועית לבחינת תפקידו של מנהל בית הספר וגיבוש תפיסת תפקיד מוגדרת וברורה של מנהלי בתי הספר בישראל. לתפיסה זו הייתה השפעה גם על השינוי העיקרי, אך לא הבלעדי, שעברו תכניות ההכשרה: תפיסת תפקיד המנהל כמנהיג חינוכי (אבני ראשה, ללא ציון תאריך).

סגירת הערוץ המקביל לניהול בתי ספר הייתה מהלך נוסף שביצע המכון כדי לשלוט בכל שרשרת ה"חילול" של מנהלי בתי הספר בישראל. החל בשנת תשע"ב נסגרה האפשרות בפני בוגרי התכניות לתואר שני בניהול ומנהיגות ו/או מנהל החינוך באוניברסיטאות ובמכללות לפנות למכרזי ניהול. לשון ההוראה היא ש"גם מסיימי תואר שני במינהל החינוך או תואר שני בניהול ובארגון של מערכות חינוך יידרשו ללמוד בתכנית החדשה להכשרת מנהלים של מכון 'אבני ראשה' והמוסדות האקדמיים כתנאי סף למכרזי ניהול. הוראה זו תחול על מי שהחל את לימודיו לתואר שני במינהל החינוך או בניהול וארגון מערכות חינוך החל בשנת הלימודים התשע"ב ואילך".¹ כאמור, מהלך זה אפשר למכון שליטה מלאה בתהליך המיון, הקבלה, ההכשרה ומתן התעודה המאפשרת פנייה למכרזי ניהול.

תכניות הכשרת המנהלים שונו בשלושה תחומים עיקריים: האחד בתהליכי מיון וסינון מדוקדקים של המועמדים, השני בתוכני ההכשרה והשלישי בהיקף ההכשרה ומשך התכנית.

מיון וסינון של מועמדים

עד הקמתו של מכון אבני ראשה ובחמש השנים הראשונות לייסודו התקיימו ראינות קבלה לתכנית במוסדות ההכשרה ובשותפות נציגי המוסד המכשיר לצד נציגי בית הספר

1 חוזר מנכ"ל, עדכון נספח 3 בחוזר הוראות הקבע עג/10(ב), סעיף 8.4-16, 2013. ההדגשה במקור.

לעובדי הוראה בכירים, מפקחים ומנהלי בתי ספר מכהנים (גוטרמן, 2005). מטרת המיון הייתה איתור מועמדים פוטנציאלים לניהול מתוך הכרה שבכל שנה מתפנות כ-320 משרות ניהול בישראל ושנדרש מספר גבוה יותר של מועמדים. מעת הקמת המכון ובחמש השנים הראשונות לייסודו שונתה שיטת המיון והפכה לראשונה למקוונת, אם כי המיון המשיך להתבסס על ראיונות קבלה במוסדות המכשירים בשותפות נציגי המכון, מפקחים ומנהלים מכהנים שעברו הכשרה של כמה שעות לתהליכי מיון מוקפדים יותר. החל ב-2013 נעשה המיון תהליך שיטתי ומובנה, שבמסגרתו נבחנים המועמדים שאותרו או שהגישו את מועמדותם לניהול על פי קריטריונים קפדניים ואחידים, ובסופו נבחרים פרחי הניהול שילמדו במוסדות ההכשרה. מטרת המיון היא בניית עתודה ניהולית ממוקדת חינוך, הוראה ולמידה בהתאמה למספר משרות הניהול הפנויות במחוזות ובמגזרים השונים. שלבי המיון כוללים מילוי טופס הרשמה מקוון, חוות דעת מנהל, חוות דעת מפקח, שאלון ביוגרפי והשתתפות במרכז הערכה הבנוי מכמה תחנות, שבמסגרתן נדרשים המועמדים להביא לידי ביטוי יכולות וכישורים הנדרשים מפרח ניהול. משך המפגש במרכז ההערכה הוא כשעתיים וחצי, ובמהלכן עוברים המועמדים בחמש תחנות: שלוש תחנות של ראיונות אישיים, כל אחד כ-15 דקות; ושתי תחנות קבוצתיות של ארבעה מועמדים כל אחת, שמשכן כ-30 דקות. המועמדים בכל התחנות, הן האישיות והן הקבוצתיות, מוערכים על ידי אנשי מקצוע שעברו הכשרה מיוחדת לכך.

תוכני ההכשרה

באוגוסט 2009 פורסם קול קורא ראשון לפיתוח ולהפעלה של תכנית להכשרת מנהלי בתי ספר בישראל מטעם מכון אבני ראשה (אבני ראשה, 2009). תוכני תכנית ההכשרה שפורסמו בקול הקורא מעידים על התאמה בין תפיסת התפקיד המצופה ממנהל בית ספר בישראל ובין תהליך ההכשרה הקדם-תפקידית. לצד עקרונות התכנית והגדרת בעלי התפקידים בתכנית, מתמקדים התכנים בידע, במיומנויות ובכישורי ליבה המצופים מבוגרי תכנית ההכשרה. כישורי הליבה הנדרשים חולקו לשבעה תחומים מובהקים וכללו: שיפור ההוראה והלמידה, עיצוב תמונת העתיד של בית הספר, הנהגת הצוות והתפתחותו המקצועית, ניהול מבוסס נתונים, קידום הקשר עם גורמים הבאים במגע עם בית הספר, ניהול תקציב ומשאבים ומאפיינים אישיים. בכל אחד מהתחומים הוצגו פירוט היכולות הנדרשות ועדויות להצלחה. עוד פורטו המתודות הנדרשות בתהליך ההכשרה, מתכונת הפעילות של הלמידה הכיתתית, מטרות, משימות ומתכונת הפעלה של ההתנסות המעשית של פרחי הניהול. תחומים נוספים שהוצגו עסקו בהדרכה אישית ובליווי של פרחי הניהול במהלך הלמידה. שלוש שנים לאחר מכן, באוגוסט 2012, פורסם הקול הקורא השני לפיתוח והפעלה של

"התכנית החדשה להכשרת מנהלים במוסדות האקדמיים" (אבני ראשה, 2012). קול קורא זה נקט שפה ביצועית ומיקד את תוכני התכנית בארבעה תחומים: פעולת המנהל לשיפור החינוך, ההוראה והלמידה, פעולת המנהל לניהול צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי, פעולת המנהל לעיצוב תמונת העתיד של בית הספר ופעולת המנהל להקצאת משאבים אסטרטגית. כל אחד מהתכנים המוצגים פורט בהרחבה, וכן הורחבה רשימת התוצאות המצופות מבוגרי התכנית. לשפה הביצועית ולמיקוד בתוכני ההכשרה נוספה הדרישה למשימת סיום.

היקף התכנית ומשכה

פרסומו של הקול הקורא השני ב-2012 היה ציון דרך נוסף בשינוי של תכניות הכשרת המנהלים מאז הקמת המכון. דרישות הקדם לכניסה לתכנית ההכשרה חייבו תואר שני בניהול ומנהיגות בחינוך וארבע שנות ותק.² להחלטה זו יש השפעה של קיצור תכנית הלימודים לשנה אחת. הדרישה שפרחי הניהול יהיו בעלי תואר שני בניהול וארגון החינוך אפשרה לקצר את תכנית ההכשרה, שהרי יש חפיפה חלקית בין תוכני ההכשרה במתכונת של שתי שנות לימוד ובין תכנים בתואר שני בניהול וארגון החינוך, אם כי הלמידה בתכנית להכשרת מנהלים הייתה יותר יישומית ופחות אקדמית. פרחי ניהול בעלי תואר שני בכל תחום אחר נדרשו ליחידת השלמה של 8 שעות שבועיות (כשליש תכנית תואר שני) בניהול וארגון החינוך.

הדרישה לתואר שני בניהול ומנהיגות או ניהול וארגון החינוך שונתה מיד עם פתיחת המתווה החדש של תכנית הכשרת המנהלים. המחזור הראשון של תכנית ההכשרה המקוצרת טען כנגד תביעה זו, ובמהלך לימודי הקיץ של שנת הלימודים תשע"ג-תשע"ד ביטלה מנכ"לית משרד החינוך דאז, גב' דלית שטאובר, דרישה זו. המחזור השני של התכנית המקוצרת החל את לימודיו בקיץ תשע"ד (2014) ללא דרישת הקדם. היקף התכנית ומשכה נותרו ללא שינוי למרות הסרת הדרישה לתואר שני בניהול וארגון החינוך.³ בפועל המצב כיום הוא שרק מיעוט מקרב פרחי הניהול הם בעלי תואר שני בתחום זה. בלוח 1 מפורטים עיקרי השינויים בתכנית ההכשרה.

2 חוזר מנכ"ל תשע"ג 1-8.4, התכנית להכשרת מנהלים לבתי הספר בשנת הלימודים התשע"ד.

3 חוזר מנכ"ל 19-8.4, נוהל מינוי מנהלים וסגני מנהלים במוסדות חינוך רשמיים, נספח 2: כישורי הסף הנדרשים למילוי משרת ניהול פנויה.

לוח 1: השינויים העיקריים בתכנית ההכשרה: סקירה כללית

| מתווה חדש (קול קורא 2012) | מתווה ראשון (קול קורא 2009) | תחום השינוי |
|---|---|-------------------------|
| 9 תכניות הכשרה ב-7 מוסדות אקדמיים | 13 תכניות הכשרה ב-12 מוסדות אקדמיים | מספר תכניות ההכשרה |
| <ul style="list-style-type: none"> הגשת מועמדות מקוונת מרכזי הערכה ובחירה על פי קריטריונים קפדניים בהתאמה למספר משרות הניהול הפנויות במחוזות ובמגזרים השונים | <ul style="list-style-type: none"> ראיונות קבלה במוסדות המכשירים מספר מתקבלים גדול ממספר המשרות האפשריות | מיון המועמדים |
| <ul style="list-style-type: none"> פעולת המנהל לשיפור החינוך, ההוראה והלמידה פעולת המנהל לניהול צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי פעולת המנהל לעיצוב תמונת העתיד של בית הספר פעולת המנהל להקצאת משאבים אסטרטגית | <ul style="list-style-type: none"> שיפור ההוראה והלמידה עיצוב תמונת העתיד של בית הספר הנהגת הצוות והתפתחותו המקצועית ניהול מבוסס נתונים קידום הקשר עם גורמים הבאים במגע עם בית הספר ניהול תקציב ומשאבים מאפיינים אישיים | תוכני התכנית |
| <ul style="list-style-type: none"> שנה אחת – החל ביולי וכלה במאי של השנה שלאחריה 250 שעות כיתה ו-150 שעות התנסות מעשית | <ul style="list-style-type: none"> שנתיים אקדמיות 450 שעות כיתה ו-150 שעות התנסות מעשית | משך התכנית ושעות ההוראה |
| 15-20 ימים בחופשת הקיץ (חודשים יולי-אוגוסט) בתחילת התכנית ו-30 ימי לימוד במהלך השנה בתוספת 8-10 ימי לימוד בחופשות הרשמיות של מערכת החינוך | יום בשבוע בשתי שנות לימוד; סך הכול כ-60 ימי לימוד | פרישה והיקף |
| משימת סיום כתנאי להסמכה | אין משימת סיום | משימת סיום |

מיקוד תוכני ההוראה בתכנית בארבעה תחומים, הרחבת הדרישות והתוצאות בכל תחום, בד בבד עם צמצום היקף התכנית מ-600 שעות (מהן 150 שעות התנסות מעשית) ל-400 (מהן 150 שעות התנסות מעשית), חייבו שינוי מהותי לא רק במבנה שנת הלימודים, אלא בעיקר בצמצום, ולעתים אף בביטול, תחומים ונושאים שנלמדו במתווה הקודם. שינוי זה מקבל ביטוי בתפיסת הלומדים את תכנית ההכשרה, כפי שיוצג כאן. אנו מבקשים לטעון כי השינויים בדרישות הקדם, צמצום תכנית ההכשרה, השינויים בתפיסת המסוגלות המקצועית ותפיסת הלומדים מעידים על הצורך בבחינה מחודשת של ההיקף, המבנה והמשך של התכנית ושקילת הוספת תכנים לתכנית הלימודים.

שיטת המחקר המוצג במאמר

במחקר נבדקו במתודולוגיה כמותית תחושות של מסוגלות עצמית מקצועית לניהול (פרידמן וברמה, 2010; גוטרמן וקצין, 2013) והשינויים שחלים בתחושות אלו אצל פרחי ניהול מחמישה מחזורי לימוד (תשע"א-תשע"ה). שלושה מחזורים (להלן מחזורים א-ג) למדו בתכנית להכשרת מנהלי בתי ספר לפי המתווה הראשון של אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית (מתווה 2010), שבו נמשכו הלימודים שנתיים, ושני מחזורים (להלן ד-ה) במתווה המחודש והמקוצר של עשרה חודשים (אבני ראשה, 2012). במתווה המקוצר סיימו את הכשרתן שתי קבוצות, המכונות "אלון" ו"ארז", באביב תשע"ד (מאי 2014), ובאביב תשע"ה (מאי 2015) יסיימו שתי קבוצות נוספות, "אורן" ו"אלה". עוד נבדקה במתודולוגיה איכותנית התייחסות פרחי הניהול לרכיביה של תכנית ההכשרה.

שאלות המחקר

- א. תפיסות ותמורות בתחושת המסוגלות העצמית המקצועית:
 - מהן תפיסות המסוגלות העצמית המקצועית של פרחי הניהול ממחזורי הלימוד השונים בתחילת דרכם בתכנית ההכשרה?
 - האם חלים אצל פרחי הניהול שינויים בתפיסות המסוגלות העצמית המקצועית מראשית ההכשרה ועד סיומה, ואילו?
 - האם יש הבדל בין תחושת המסוגלות העצמית בתום ההכשרה על פי המתווים השונים?
- ב. כיצד מתייחסים פרחי הניהול לרכיביה השונים של תכנית ההכשרה: אקלים התכנית, קבוצת העמיתים, לימודי קיץ, תכנים, התנסות מעשית והדרכה אישית?

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מונה 164 תלמידי הכשרת מנהלים שלמדו (וחלקם עדיין לומדים) במכללת סמינר הקיבוצים בשנים תשע"א-תשע"ה, המרכיבים חמישה מחזורי הכשרה. מספר פרחי הניהול ופרופיל הקבוצות מתוארים בלוח 2.

לוח 2: פרופיל פרחי ניהול בחמשת מחזורי הלימוד, תשע"א-תשע"ה

| מחזור לימודים | מספר פרחי הניהול (ומתוכם מנהלים שלמדו בתכנית) | חלוקה מגדרית | | השכלה |
|---------------|---|--------------|----------|-----------------------------|
| | | 19 נשים | 4 גברים | |
| א | 23 (4) | 19 נשים | 4 גברים | 9 תואר ראשון 14 תואר שני |
| ב | 24 (7) | 22 נשים | 2 גברים | 3 תואר ראשון 21 תואר שני |
| ג | 24 (2) | 22 נשים | 2 גברים | 24 תואר שני |
| ד | 46 (3) | 36 נשים | 10 גברים | 45 תואר שני 1 תואר שלישי |
| ה | 50 (8) | 37 נשים | 13 גברים | 48 תואר שני 2 תואר שלישי |

כלי ההערכה

במחקר נעשה שימוש בשאלון דיווח עצמי אנונימי שהועבר לפרחי הניהול ממחזורי א-ג שלוש פעמים במהלך תקופת הכשרתם בתכנית שארכה שנתיים: בתחילת שנת הלימודים הראשונה; בסוף השנה הראשונה; ובסוף השנה השנייה. לפרחי הניהול בתכנית ההכשרה המקוצרת ממחזורי ד-ה הועבר השאלון פעמיים: עם כניסתם להכשרה; בסופה של ההכשרה. הכלי שממצאיו מפורטים במאמר זה ובו נעשה שימוש לבדיקת תפיסות מסוגלות עצמית של פרחי הניהול מבוסס על שאלון של ברמה ופרידמן (2007) המיועד לבחינת תחושות מסוגלות עצמית של מנהלי בתי ספר בפועל. השאלון כולל 57 פריטים המתחלקים לחמשת התחומים הבאים: מסוגלות לניהול כללי, מסוגלות למנהיגות, מסוגלות ליחסי אנוש, מסוגלות לקשרי חוץ, מסוגלות לניהול פדגוגי.

נוסף על כך נאספו נתונים נרטיביים באמצעות קבוצות מיקוד שנערכו פעמיים בשנה, כשכל פעם השתתפו בקבוצות כ-20% מפרחי הניהול שלמדו בתכנית. בקבוצות המיקוד

התבקשו פרחי הניהול להתייחס לתחושותיהם ולשביעות רצונם מרכיביה של תכנית ההכשרה, ולהעלות היבטים מחזקים ומעצימים בתכנית והיבטים שלדעתם יש מקום לבחון את שיפורם.

תוקף ומהימנות

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

ניתוח הנתונים

נתוני ההערכה נאספו במגוון שיטות, ובהתאם לכך הם גם נותחו בשיטות מגוונות: השאלונים לפרחי הניהול נותחו במדדים תיאוריים (ממוצעים וסטיות תקן); מבחני t למדגמים מזווגים להשוואת עמדות מתחילת שנה א' ומסופה; וניתוח איכותני לשאלות פתוחות; לבחינת ההבדלים בין מחזורי הלימוד נערכו ניתוחי שונות חד-כיווניים ומבחני t למדגמים בלתי תלויים (t-test groups).

ממצאים

ממצאים כמותיים: תפיסת מסוגלות עצמית מקצועית

הממצאים מעידים שתהליכי המיון הקפדניים של מכון אבני ראשה הובילו לעלייה בתחושת המסוגלות הכללית של פרחי הניהול המצטרפים לתכנית ועל בחירה של קבוצות הומוגניות יותר במהלך חמש השנים האחרונות.

השוואת ממוצעי מסוגלות עצמית מקצועית של פרחי ניהול מחמישה מחזורים במועד העברה ראשון (כניסה לתכנית) מלמדת כי פרחי הניהול במחזור ה (תשע"ה) מגיעים עם תחושת המסוגלות העצמית המקצועית הגבוהה ביותר (5.97) וסטיית התקן הנמוכה ביותר (0.35), ובכך הם הקבוצה ההומוגנית ביותר בתפיסת המסוגלות העצמית המקצועית. בלוח 3 מוצגת השוואה במדד זה בין המחזורים.

לוח 3: ממוצעי מסוגלות עצמית מקצועית של פרחי ניהול בחמישה מחזורים במועד העברה ראשון (סולם 1-7)

| מחזור | מועד העברה | ממוצע | סטיית תקן |
|--------------------|------------|-------|-----------|
| א (תכנית דו-שנתית) | 1 | 5.60 | 1.15 |
| ב (תכנית דו-שנתית) | 1 | 5.61 | 1.15 |
| ג (תכנית דו-שנתית) | 1 | 5.52 | 1.21 |
| ד (תכנית חד-שנתית) | 1 | 5.89 | 1.08 |
| ה (תכנית חד-שנתית) | 1 | 5.97 | 0.35 |

ממצאים אלו מעידים כי תהליכי המיון המוקפדים שעושה מכון אבני ראשה מובילים לגיוסה של קבוצת לומדים בעלת תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה. הממצאים מתארים את העלייה בתחושת המסוגלות המקצועית של פרחי הניהול המצטרפים לתכנית משנה לשנה, וכן את הפערים בין שלושת המחזורים הראשונים (לימודי שנתיים) לשני המחזורים האחרונים (עשרה חודשים). לוח 4 מתאר את תחושת המסוגלות המקצועית ואת העלייה המצטברת בה.

לוח 4: מסוגלות עצמית מקצועית: השוואה בין שלושה מחזורים של לימודי שנתיים ומחזור אחד מקוצר

| מחזור | פתיחת התכנית (1) | אמצע התכנית (2) | ההפרש בין העברה ראשונה לשנייה | סוף התכנית (3) | ההפרש בין שאלון פתיחה לשאלון סיום |
|--------------------|------------------|-----------------|-------------------------------|----------------|-----------------------------------|
| א (n=23) | 5.60 (1.15) | 5.86 (0.99) | 0.26 | 6.03 (0.96) | 0.43 |
| ב (n=24) | 5.61 (1.15) | 5.90 (1.00) | 0.29 | 6.18 (0.83) | 0.57 |
| ג (n=24) | 5.52 (1.21) | 5.79 (1.03) | 0.27 | 6.14 (0.98) | 0.62 |
| ד (n=46) (חד-שנתי) | 5.89 (1.08) | | | 6.18 (1.42) | 0.28 |

* בסוגריים סטיית התקן

הנתונים מלמדים כי בשלושת המחזורים של התכנית הדו-שנתית הייתה תחושת המסוגלות המקצועית בתחילת הלימודים דומה, ואף העלייה בתחושת המסוגלות בין תחילת השנה הראשונה ללימודים לתחילת שנת הלימודים השנייה הייתה כמעט זהה - כ-0.28 מהציון הגולמי בסולם 1-7. תחושת המסוגלות עלתה שנית בתום שנת הלימודים השנייה, ובסך הכול נצפתה עלייה של כ-0.5 מהציון הגולמי.

פרחי הניהול במחזור הראשון בתכנית החד-שנתית התחילו בנקודת פתיחה גבוהה יותר, 5.89, וסיימו את תכנית הלימודים לאחר עשרה חודשים עם עלייה של 0.28 מהציון הגולמי. עלייה זו זהה לעלייה שהתרחשה אצל הקבוצות הקודמות במהלך שנת הלימודים הראשונה בתכנית הדו-שנתית, והציבה אותם בציון סיום דומה או כמעט זהה לציונים של שלושת המחזורים בתכנית הדו-שנתית.

בניתוחי שונות חד-כיווניים נמצא כי ההבדלים בממוצעים בין שלושת המחזורים הראשונים של התכנית הדו-שנתית אינם מובהקים. מבחני t למדגמים בלתי תלויים (t-test groups) בין המדידה הראשונה לאחרונה הראו גם הם שההבדל בין הממוצעים אינו מובהק, פרט להבדל בין הממוצעים במחזור ב, שבו נמצא הבדל מובהק ($p=0.05$). למרות זאת בכל מחזור נצפתה עלייה ממדידה למדידה. חשוב לציין שבגלל אפקט התקרה יש קושי ברור להתקרב לציון המקסימלי (7).

בין מחזור ג (התכנית הדו-שנתית) למחזור ה (מחזור שני בתכנית החד-שנתית) נמצאה מובהקות גבולית ($p=0.08$) בהנחה שהשונויות אינן שוות.

השוואה בין המחזורים בממוצעי תחושת המסוגלות העצמית המקצועית עם הכניסה להכשרה מלמדת כי תהליכי המיון בוררים פרחי ניהול בעלי תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה יותר, כך גם בשני המחזורים של המתווה המקוצר (מחזורים ד ו-ה). נקודת הפתיחה של מחזור ה עומדת על 5.97 ונקודת הפתיחה של מחזור ד עומדת על 5.89, לעומת 5.60, 5.61, ו-5.52 למחזורים א, ב ו-ג בתכנית הדו-שנתית בהתאמה. השוואת סטיית התקן בין המחזורים מעידה על קבוצות יותר ויותר הומוגניות.

ממצאים איכותניים

קבוצות מיקוד

מפאת קוצר היריעה בחרנו להציג במאמר זה נתונים שנאספו מקבוצות מיקוד בשנת תשע"ה בלבד. בקבוצות המיקוד השתתפו 17 פרחי ניהול, ומתוכם שלושה מנהלים בפועל. כל המרואיינים בעלי תואר שני, לאחת תואר שני במינהל מערכות חינוך ושני מרואיינים בעלי תואר שלישי. השיחה בקבוצות המיקוד התקיימה לאחר כשני שלישים מתקופת ההתנסות המעשית הראשונה בניהול מתוך שתי התנסויות, ולאחר קצת למעלה ממחצית

ימי הלימוד בתכנית. בשלב זה של ההכשרה רוב פרחי הניהול מבטאים הערכה רבה לתכנית בכללותה ולסגל שמלווה אותם במסירות רבה. הם מרגישים שלמדו הרבה, בעיקר בתחום הפדגוגי, חווים עומס רב בשל יום ההכשרה האינטנסיבי והארוך, וחלקם מעלים הצעות כיצד לייצל ולשפר את התכנית. ארבעה פרחי ניהול מתוך קבוצה זו מביעים הערכה טובה עד בינונית בלבד לתכנית. עם זאת הם ימליצו על התכנית, אף שיש המסייגים ואומרים כי ההמלצה היא ללא יכולת השוואה לתכניות הכשרה במקומות אחרים.

התכנית בכללותה

כל פרחי הניהול בקבוצות המיקוד מבטאים שביעות רצון מההכשרה ומתארים את תכנית הכשרת המנהלים כבית חם שדואג ומלווה שבו הם זוכים ליחס תומך, להקשבה, לכבוד ולייעוץ מחברי הסגל. אומרת אחת המשתתפות: "כיף לבוא לכאן. המרצים מדברים אתנו בגובה העיניים", ומרחיבה אחרת: "יש כאן מעטפת מאוד משמעותית - המרצים פתוחים מאוד להתייעצויות. עוזרים לנו מעבר לשעות השיעורים".

קבוצת העמיתים

המיונים הקפדניים לתכנית, שתוצאותיהם רמה גבוהה מאוד של משתתפים בהכשרה, זוכים להערכה רבה של המשתתפים עצמם. הם מתארים את קבוצת העמיתים כמשמעותית, ברמה גבוהה ויציבה, כמו שמדגישה עמיתה בתכנית: "רמת הקבוצה מאוד גבוהה. אנשים רציניים ומדהימים שאפשר ללמוד הרבה מכל אחד מהם".

עמיתים נוספים מחזקים הרגשה זו ומציינים כי חוזקה של התכנית נובע בעיקר מקבוצת העמיתים. הלומדים מייחסים משקל רב לחוסנה של הקבוצה ומוזהים קשר הדוק בין איכות התכנית כפי שהם תופסים אותה ובין איכותם של העמיתים הלומדים בה. אומרת אחת העמיתות: "הקבוצה כאן מאוד מחזקת, תורמת, דוחפת קדימה. אני מאוד נהנית מהתכנית". פרח ניהול אחר מוסיף: "אני מרוצה בעיקר בגלל הקבוצה. לאנשים כאן יש הרבה ניסיון, ידע". מחרה-מחזיקה אחריו עמיתה נוספת המתייחסת להרכב הקבוצה: "אני מאוד מעריכה את הקבוצה. מגוונת ברקע, ניסיון, מקומות, תפקידים. מעניינת, מאתגרת". מחמאות ניתנות גם לתהליך המיון של מכון אבני ראשה: "אני מתפעם מיכולת המיון של אבני ראשה - קבוצה מעולה. איכות של אנשים. מעודד שאלו המנהלים לעתיד".

לימודי קיץ

מבנה תכנית ההכשרה במתווה החד-שנתי מחייב לימודי קיץ בהיקף של כ-120 שעות הוראה (כמחצית משעות הכיתה בתכנית). לימודי הקיץ מתקיימים במתכונת של ימי לימוד

מרוכזים, שלושה עד ארבעה ימי לימוד בשבוע, במהלך חודש יולי. מדברי פרחי הניהול עולה ביקורת על המשמעות והתרומה של ימי לימוד אלו, הן ברמת ההקשר והן ברמת העומס. כפי שמבטא זאת היטב אחד מפרחי הניהול:

כל ההתחלה בקיץ הייתה בזבוז זמן. לא הבנתי על מה דיברו. כעת כשאני מלווה מנהל אני מבין. הקיץ היה גדול עלינו מבחינת התכנים. בעייתי להגיע שלושה ימים רצופים בשבוע – אי-אפשר להספיק לקרוא מהיום למחר. בקיץ אין זמן לעכל.

את הדברים האלה חיזקו פרחי ניהול נוספים שטענו כי לימודי הקיץ אינם מאפשרים זמן "לעיכול הלמידה", ונוצרות תחושות לא טובות. עם זאת מעט פרחי ניהול ראו את היתרון של לימודי הקיץ כתקופה המאפשרת בניית קבוצה וניצול הזמן לתהליכי למידה בתקופה חופשית מעומס ההוראה בבתי הספר.

תכנית עמוסה ואינטנסיבית

לימודי הקיץ האינטנסיביים ועומס הלמידה בתכנית מקבלים ביטוי נוסף בטענה כי יום ההכשרה במהלך שנת הלימודים גדוש ועמוס הן בלמידה התנסותית והן בלמידה כיתתית. אחת מפרחי הניהול מדגישה את הקושי המובנה ביום לימודים הכולל התנסות מעשית בבית הספר ולאחריו המעבר ללימודים הכיתתיים: "זהו יום קשה עם פאזזה קצרה בין החלק הראשון בבית הספר לחלק השני במכללה". פרחי ניהול אחרים מוסיפים: "ימי הלימודים עמוסים, קשה לעכל. סוחט. אין זמן לעבד ומתפספסים דברים". חלק מפרחי הניהול מציעים פתרונות להקלה בעומס: "לפצל את ההכשרה לשבוע שבו יש יום ארוך של התנסות ושבוע לימודים רק בכיתה"; "להאריך את מספר ימי הלימודים בקיץ, ולקצר את מספר השעות במהלך שנת הלימודים".

התחושה הכללית היא אפוא של עומס רב הנוצר מתוך ניסיון להקיף את תחומי הליבה בתכנית הלימודים. נראה כי חוויית הלמידה שאפיינה את תכנית הכשרת המנהלים במתווה הדו-שנתי חסרה. פרחי הניהול, הרגילים לעומס רב במהלך שבוע העבודה הרגיל כמורים ובעלי תפקידים, מוצאים כי גם יום הלימודים יוצר עומס רב, בשונה מפרחי הניהול שלמדו בתכנית הדו-שנתית שדיווחו כי התכנית היא מעין אתגרתה משבוע העבודה.

תוכני התכנית – היש והאין

תכנית לימודים הממוקדת בתפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי נחשבת להצלחה בתכניות ההכשרה בארצות הברית (Robinson et al., 2008; Jaquith, 2015; Le Fevre and Robinson, 2015). ואכן מיקוד תכנית ההכשרה הוא במנהיגות חינוכית ורכיביה. פרחי הניהול מזהים מגמה זו ומתארים את ההכשרה כממוקדת בתפקידו של מנהל בית

הספר כמנהיג פדגוגי. מיקוד זה מתואר כמבורך ונכון, אך רוב המרואיינים סבורים כי הדגש על תחום זה מופרז. רובם אומרים כי יש בתכנית עיסוק רב במנהיגות הפדגוגית. הטענה מקבלת ביטוי גם בתחושת המסוגלות המקצועית הגבוהה של קבוצה זו, שהוצגה לעיל, אם כי תחושת המסוגלות העצמית הגבוהה אינה מעידה בהכרח על הבנה עמוקה בתהליכים פדגוגיים בבית הספר. אחדים מפרחי הניהול אינם חוסכים בביקורת וסבורים כי מוטב להפחית את העיסוק במנהיגות הפדגוגית ולמלא את החסר בהיבטים ניהוליים אדמיניסטרטיביים כמו ניהול תקציב ומשכורות. אומר אחד מפרחי הניהול: "אני תוהה לגבי היחס בין המנהיגות הפדגוגית לאדמיניסטרציה וניהול כללי. האם לא נכון להקדיש יותר זמן לניהול כללי, אפילו שזה פחות מעניין?". אם כי רוב פרחי הניהול מכירים בכך שהם נחשפים לתחומים אלו בהתנסות המעשית, שבה יש ביטוי רב להיכרות עם דרכי עבודה מול משרד החינוך ומול רשויות מקומיות, להיכרות עם חוזרי מנכ"ל, לעיסוק בחינוך המיוחד ולשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ללמידה על שיווק וגיוס כספים ולניהול ההדרכה בבית הספר.

התפיסה שתכנית הכשרה צריכה להיות ממוקדת בתחומים ניהוליים מנג'ריאליים רווחה ברבות מתכניות ההכשרה, בייחוד בארצות הברית (סרג'ובאני, 2002; Stout, 1989), והייתה נהוגה בתכניות ההכשרה בארץ עד לשינוי במוקד התכניות שהנהיג מכון אבני ראשה. הציפייה להרחבת הידע בהיבטים ניהוליים כלליים עולה אצל כל הדוברים, אם כי הטיעון העיקרי של פרחי הניהול אינו עוסק בביקורת על המנהיגות החינוכית-פדגוגית כליבת תכנית הלימודים בהכשרה, אלא על המינוחים הרצויים, ונראה כי מקצתם מבטאים חששות מפני החלקים הלא מוכרים בעבודת הניהול. עם זאת ניכר כי סדר היום של תכנית ההכשרה במנהיגות פדגוגית ברורה ומזוהה על ידי כל פרחי הניהול.

תוכני ההוראה והלמידה בתכנית הכשרת המנהלים שונים מתכניות התואר השני בניהול וארגון החינוך או ניהול ומנהיגות. אחת הבוגרות של התואר השני בניהול מערכות חינוך מוצאת שאין כלל כפילות בין הנלמד לתואר שני בניהול ובין תכנית ההכשרה לניהול. כך הדברים בלשונה:

[...] חששתי שתהיה חפיפה. אבל כאן התכנית שונה לגמרי מלימודי התואר השני במנהל מערכות חינוך. שם קיבלתי בסיס וכאן אני פוגשת מנהלים מהשטח, יש לי את ההתנסות ותהיה הכנה למכרזים. כאן אני מרגישה כמו מנהלת, וזה מחזק לי את הביטחון.

לצד הדרישה ללמידה נוספת בתחומי ניהול מובהקים, נשמעת גם טענה על היעדר עיסוק בהיבטים ערכיים ואידאולוגיים. כך פרחי הניהול בלשונם: "הדגש בתכנית על מנהיגות פדגוגית הוא נכון אבל מוגזם. יש כאן כמעט אפס התייחסות להיבטים אידאולוגיים". תורם

לדיון בעניין זה עמית אחר בתכנית: "השיעורים על תצפית [ושיח פדגוגי] טובים [...] הדגש הגדול על מנהיגות פדגוגית הוא נכון, אבל זה לא בפרופורציה. חסר ההיבט הערכי, צריך להקדיש זמן גם לדברים אחרים".

פרחי הניהול חיים את המציאות הבית ספרית ומוצאים מקום להתייחס לשאלות המעסיקות את חדרי המורים. דוגמה לכך אפשר למצוא בדברי אחת העמיתות: "[בתכנית] אין התייחסות לשאלות שמערכת החינוך עסוקה בהן". ומסכם את הדברים אחד מפרחי הניהול:

אנחנו לומדים במכללה שמזדהה עם עשייה חברתית ואג'נדה חברתית. אבל כאן הנושאים האלה לא עולים באופן מסודר, אלא בין השורות, למרות שלמנהל יש אמירה לקהילה לא רק בתחום ההוראה והלמידה.

תפיסה זו של פרחי הניהול תואמת נתונים שנאספו במחקר עתיר מקרים (multi-case study) על מנהלי בתי ספר (Miller and Martin, 2015). במחקר זה נחשפו תפיסות על הכנה, ציפיות, אמונות כלליות והנחות הקשורות למנהיגות לצדק חברתי. המחקר זיהה פערים בין השפה הדבורה והמוחצנת ובין ההנחות העומדות בבסיס התפיסה הבית ספרית והפעולות המשפיעות על אוכלוסיית התלמידים. תוצאות המחקר מלמדות על הצורך בעיסוק במנהיגות לצדק חברתי בתכניות הכשרת מנהלים.

בתכנית ההכשרה משתתפים גם מנהלים מכהנים בשנת הניהול הראשונה או השנייה שלהם בתפקיד. מנהלים אלו מתמודדים עם עומס, לחצים וציפיות גבוהות ונמצאים בשלב גיבוש זהות ניהולית הלכה למעשה. בשבילם תוכני ההוראה בתכנית אינם מספקים את הצדדים המעשיים שלהם הם נדרשים בשנתם הראשונה בתפקיד. לדוגמה אומרת אחת המנהלות: "כמנהלת בפועל ישנם בקורס הרבה מרכיבים שאינם רלוונטיים עבורי. הקורס לא נותן לי מענה לדילמות ניהוליות שאֶתן אני מתמודדת". שואלת מנהלת אחרת: "מאחר שתכנית אבני ראשה [למנהלים מכהנים בשנה א' כוללת] אותם נושאים שאני לומדת כאן – חזון, ניהול צוות – מדוע זה נחוץ שאלמד גם וגם? אני בעומס אדיר!"

קול אחר עולה מדבריהם של כמה פרחי ניהול. אומרת אחת המשתתפות: "אני חושבת אחרת. אני רואה בתכנית את הקשר בין התחום הערכי והפדגוגי". ועוד אחד מפרחי הניהול קובע: "אני מזהה קו ערכי בלמידה ובהתנסות המעשית". ומסכם: "אני מנסה להפיק תועלת מכל דבר".

ההתנסות המעשית

ההתנסות המעשית מושתתת על חשיפה, על למידה ועל פעילות בבית ספר שאינו בית הספר שבו מלמד פרח הניהול. בהתנסות נחשפים פרחי הניהול למגוון סוגיות חינוכיות שעמן

מתמודדים מנהלי בתי הספר במהלך שנת הלימודים. ההתנסות משמשת סימולציה פעילה לתהליכי הלמידה ופלטפורמה לחשיבה רפלקטיבית על תפקיד הניהול בכלל ועל "מקומי ויכולותיי" כמנהל בפרט. בהקשר זה למידה משמעותית מתאפשרת על ידי התנסות מעשית פעילה ויישום תפיסות ורעיונות שנלמדו בשיעורים הכיתתיים, אימות הידע ובחינתו לאור המציאות הבית ספרית ודיון חוזר בקבוצת העמיתים. ההתנסות המעשית מפגישה אפוא בין הלכה למעשה, ובין עיבוד נתונים להחלטות ביצועיות. הדגשי הלמידה בעבודת המנהל הם זיהוי, הבנה, פיתוח ויישום של משמעויות פדגוגיות, ניהוליות, ערכיות ומוסריות בבית הספר ובקהילה (Gutterman, 1994).

המנהלים הקולטים זוכים להערכה רבה כמי שמשקיעים מזמנם ומניסיונם בהכשרת פרחי הניהול. רובם משתפים את פרחי הניהול בפתיחות רבה ומאפשרים להם להכיר את צפונות ההתמודדות והעשייה הניהולית. בוקר ההתנסות מתואר כאינטנסיבי וגדוש בלמידה. לדברי אחד מפרחי הניהול: "ההתנסות מאוד מוצלחת. המנהל משתף ומשקף את ההתלבטויות שלו, ההחלטות שלו. המנהל יודע להעסיק אותנו מצוין". רוב פרחי הניהול צמודים במהלך יום ההתנסות למנהל בית הספר, אך גם מתפנים למפגשים ולשיחות עם בעלי תפקידים נוספים בבית הספר. רוב המנהלים שולחים לפרחי הניהול מראש תכנית עם סדר יום ללמידה ודואגים שסדר היום שלהם בימי ההתנסות יאפשר לחשוף את פרחי הניהול למגוון אירועים ופעילויות ניהוליות. יום ההתנסות בבתי הספר מנוצל היטב ומתואר על ידי פרחי הניהול כמוצלח מאוד. חלקם מציינים כי בהתחלה היו מעט קשיים כמו "חוסר מידע של המנהלת על המטלה שאנחנו צריכים לבצע בבית הספר, אך כעת הדברים הסתדרו". להתנסות המעשית קשר עקיף להעלאת המוטיבציה לניהול, כמו שאומר אחד מפרחי הניהול: "ההתנסות מאוד מעניינת וגורמת לי ליותר מוטיבציה לניהול". מוסיפה על כך פרח ניהול אחרת: "מרבית הלמידה היא בהתנסות. החוויה שלי בהתנסות היא זו שתשפיע על החלטתי אם אהיה מנהלת או לא". ומסכם את משמעותה של ההתנסות אחד המשתתפים שגם מציע התנסות ארוכה יותר: "הייתי מעוניין להיות שלושה ימים ארוכים עד שלוש בבית הספר". ראוי להדגיש כי ההתנסות היא הזירה שבה פרחי הניהול נחשפים לראשונה לתפיסת התפקיד כפי שהיא נחווית אצל מנהל בית הספר, וזו הזדמנות בשבילם לבדוק את עצמם ואת יכולותיהם אל מול דרישות התפקיד (שם).

לצד מתן גושפנקה למעמדה של ההתנסות המעשית בתכנית ההכשרה, נשמעת גם ביקורת על מבנה ההתנסות ומשכה כפי שקובעת אחת מפרחי הניהול: "אפשר היה להסתפק בשישה, גג שמונה, ימי התנסות באותו בית ספר וללמוד [בהתנסות המעשית] אצל שלושה מנהלים". ביקורת נשמעת גם על מספר העמיתים המתנסים אצל כל מנהל או מנהלת, כפי שקובלת אחת מהלומדות:

שלישייה בבית הספר – צפוף פיזית ובעייתי בחלוקת הקשב של המנהל ובמיוחד בפגישות עם הורים. המנהל מתקשה להתפנות לכל אחת. כשאחת מאתנו לא נמצאת זה אחרת לגמרי – הרבה יותר נעים.

סדנת עמיתים

מפגשי סדנת עמיתים מתקיימים לאחר ההתנסות המעשית בבתי הספר. מפגשים אלו הם הזירה העיקרית (אך לא היחידה) המאפשרת ביטוי ללמידה בהתנסות המעשית. במפגשים אלו מועלים דיאלוגים, קשיים, שאלות ותהיות באשר ללמידה בבית הספר, בד בבד עם העמקה בגופי ידע הנדרשים להבנת עומק של תהליכים ניהוליים ופדגוגיים. מפגשי העמיתים מאפשרים "מקום בטוח" לדיון ולחשיפה, לבחינה עצמית של הלמידה "שלי" וללמידה מאחרים הנמצאים בסיטואציות דומות. משמעותה של קבוצת העמיתים (cohort) מקבלת ביטוי במפגשים אלו יותר מבכל שלב אחר בתכנית ההכשרה. מסגרת סדנת העמיתים היא המקום והזמן למשוב קולגיאלי, לפיתוח תקשורת בין-אישית ותוך-אישית ולפיתוח ובחינה של מערכת היחסים עם עמיתים. כאמור, הסדנה היא גם המקום לבחינת הזהות הניהולית בהתייחס להתנסות המעשית בפרט ולשלב הלמידה בתכנית בכלל.

רוב המרואיינים אמרו כי סדנת העמיתים "מאתגרת ופותחת את הראש". לדבריהם, הם ציפו מלכתחילה כי הסדנה תהיה המסגרת שבה הם ישתפו זה את זה בחוויות ההתנסות שלהם בבתי הספר הקולטיים וכי יתאפשר להם ללמוד זה מזה וגם מעמיתים המכהנים כמנהלים, אם כי הצורך לשתף וללמוד מאחרים התעורר רק לאחר ימי ההתנסות הראשונים בבית הספר ולאחר ההיכרות עם עבודת המנהלים. אף שיש שלושה פרחי ניהול בכל בית ספר לא מתבטל הצורך להציף רשמים ולהעלות שאלות המתעוררות במהלך ההתנסות ו"לאוורר את חוויות הבוקר". למרות המקום הרב שניתן בסדנת העמיתים לשיתוף ולעיסוק משלים ללמידה הבית ספרית, "הסדנה מאוד מוצלחת, מלמדת, יש מקום לבוא לידי ביטוי, יש מקום אישי, ומקום לבטא תחושות ומחשבות". ומוסיפה אחרת: "מאפשרת, לא מאיימת ולא חוסמת". נשמעת גם ביקורת בדבריה של אחת מפרחי הניהול שקובלת:

[הציפייה היא] שסדנת העמיתים תביא יותר את השטח לקבוצה. שנרחיב את ההיכרות עם דרכי ניהול באמצעות זה שנשתף אחד את השני ברשמים שלנו מהשטח ונשמע על מנהלים שונים.

ככלל, עולה שפרחי הניהול משבחים את המסירות ואת הזמינות של מנחות סדנת העמיתים ורואים בה מקום ל"עיבוד התנסות" ולהעלאת סוגיות שאפשר להתייעץ בהן.

הדרכה אישית בתכנית ההכשרה

רכיב נוסף וחשוב בתכנית ההכשרה הוא ההדרכה האישית. ההדרכה ניתנת לפרחי הניהול באופן סדיר, ארבע פעמים לפחות במהלך כל אחת מתקופות ההתנסות המעשית, ומפגשים נוספים במידת הצורך. ההדרכה האישית היא המסגרת העיקרית המאפשרת לפרחי הניהול חקירה עצמית ורפלקציה ביקורתית על תהליכי הלמידה וההתנסות בתכנית. היא מתמקדת אפוא בתהליכי עיבוד ורפלקציה של הלמידה בכלל ושל הלמידה בהתנסות בפרט. המפגש האישי מאפשר לקיים ניתוח ביקורתי של הלמידה ומעקב אחר ההתפתחות האישית של פרח הניהול בזיקה ללמידה בתכנית. אופי ההדרכה מקדם העלאת הרגשת שייכות, מחויבות וביטחון כדי לאפשר לפרח הניהול מקום בטוח לחלוק תחושות, חששות והתנסות בתהליכים אישיים מעצימים.

כל המרואיינים הביעו שביעות רצון גבוהה מאוד מההדרכה האישית ואמרו: "המדריכה קשובה, מכילה, מכוונת, מגויסת". ומוסיפה אחרת: "המדריכה מכוונת ומצליחה להוציא ממני". ומסכמת שלישיית: "ההדרכה חודרת ומכריחה אותי לחשוב".

דיון ומסקנות

הממצאים הכמותיים מצביעים על שינוי בתפיסת המסוגלות המקצועית ועל יכולתה של התכנית להעצים תחושה זו, ואילו הממצאים האיכותניים תומכים בחשיבה מחודשת על מבנה ההכשרה. הממצאים האיכותניים שנאספו מלמדים על התפיסות של פרחי הניהול במתווה החדש של תכנית ההכשרה. תפיסות אלו מדגישות את העומס ואת הצורך בהרחבת תכנית הלימודים למתכונת המאפשרת למידה איכותית יותר. ראוי למצוא את האיזון בין תכנית ההכשרה במתכונתה הקודמת (מתווה שנתיים) לזו במתכונתה החדשה (מתווה שנה). הממצאים הכמותיים מראים כי:

- א. תחושת המסוגלות המקצועית גדלה פי שניים בתכנית הדו-שנתית.
- ב. השינוי בתחושת המסוגלות שנמדד בכל אחת מהשנים הוא 0.28 (הן בתכנית הדו-שנתית והן בתכנית החד-שנתית).
- ג. עקב נתוני הכניסה הגבוהים יותר של פרחי הניהול בתכנית החד-שנתית, פרחי הניהול בשני המתווים מסיימים את תכנית ההכשרה באותה רמת תחושת מסוגלות.

מנתונים אלו עולות האפשרויות הבאות:

- א. בכל שנת לימודים בתכנית עולה תחושת המסוגלות המקצועית ב-0.28 בערך.
- ב. ייתכן שיש חסם עליון של תחושת המסוגלות הנעה סביב 6.18. מכאן שגם אם פרחי הניהול בתכנית ההכשרה במתווה החד-שנתי ילמדו שנה נוספת, תחושת

המסוגלות המקצועית לא בהכרח תשתנה (כלומר לא תעלה ל-6.4). עם זאת יש סבירות שתחושת המסוגלות יכולה לעלות.

המיון הקפדני של פרחי ניהול לתכנית ניכר בייחוד בתחושת המסוגלות המקצועית הגבוהה שיש ללומדים. פרחי ניהול מכירים באיכות העמיתים ואף משבחים את המכון על הבחירה (אם כי לא קשה לשבח עמיתים לתכנית, שהרי יש בכך כדי להעיד גם על איכות המשבחים עצמם...). עם זאת נחוצה הרחבה של תכנית ההכשרה למסגרת של שלושה סמסטרים מלאים, שתאפשר פיתוח רב יותר של המסוגלות המקצועית כפי שנמדדה בתכניות במתווה שנמשך שנתיים, תקדם עיסוק בנושאים שעל סדר היום החינוכי והציבורי ותתמוך בלמידה מעמיקה בנושאי המיקוד של תכנית ההכשרה, לצד פיתוח חזון חינוכי-ערכי ומשמעותי יותר. העלייה בתחושת המסוגלות המקצועית של פרחי הניהול במתווה החד-שנתי מלמדת על עלייה כפולה מהעלייה שנמדדה בתכנית החד-שנתית. לעלייה בתחושת המסוגלות המקצועית יש פוטנציאל גם לעלייה במוטיבציה לניהול (גוטרמן וקצין, 2013; Orr, 2011) עוד ראוי לזכור כי תכנית ההכשרה היא עדיין כלי המיון הטוב ביותר בדרך לניהול, ובתכנית גופא להתנסות המעשית יש הפוטנציאל הגבוה ביותר לביורר עצמי של יכולות, תפיסות ועמדות. תכנית ההכשרה וההתנסות המעשית הן המסגרות שבהן פרח הניהול בוחן את עצמו ומגיע למסקנות אם "יש לי את זה", אם אני יכול, מסוגל ורוצה לנהל בית ספר. השינוי במתווה ההכשרה והקטנת היקף שעות התכנית מ-600 ל-400 וצמצום שעות ההוראה הכיתתיות מ-450 שעות ל-250 הכתיבו שינוי מהותי בתפיסת ההכשרה, בתכנים ובמיקוד ההוראה והלמידה. מיקוד תכנית הלימודים במנהיגות חינוכית נשען על בסיס מחקרי רחב המצביע על יכולתם של מנהיגים חינוכיים להשפיע על הישגי תלמידים והצלחתם. שאצר ואחרים (Shatzer et al., 2014), למשל, קובעים כי למנהיגות חינוכית יתרון על פני מנהיגות טרנספורמטיבית בקידום הישגי תלמידים בבית הספר, וכך גם חוקרים אחרים (Day et al., 2008; Leithwood et al., 2008). אולם לצמצום בשעות ההוראה והלמידה בתכנית ולהתמקדות במנהיגות הפדגוגית יש השלכות שראוי לתת עליהן את הדעת. דווקא החשיפה למעשה הניהול היום-יומי במהלך ההתנסות המעשית מחזקת את התחושה של פרחי הניהול שחסרה למידה כיתתית בתחומי ניהול בתכנית ההכשרה. יום התנסות שבועי מאפשר למידה בעיקר על החלטות ניהוליות שרובן אינן פדגוגיות או שהשתית הפדגוגית להחלטות המתקבלות אינה ברורה די צורכה בשל היעדר המשכיות. עוד אפשר להניח כי אחת הסיבות לטענות על חסרים בלמידה ניהולית היא שלרוב פרחי הניהול אין תואר שני בניהול וארגון החינוך, וצמצום היקף התכנית ומשכה אינו מאפשר עיסוק תאורטי או מעשי בחלקים ניהוליים מנאריאליים. גם פרחי הניהול שאינם יודעים מה "חסר" חשים בהיעדרה של תשתית ניהולית בתכנית הלימודים.

עוד קובלים הלומדים על היעדרם של נושאים שעל סדר היום החינוכי במדינת ישראל, על מחסור בזמן לדיונים מעמיקים בנושאים חברתיים ועל התמקדות יתר במנהיגות הפדגוגית. טענתם של פרחי הניהול כי התכנית אינה עוסקת בנושאים ערכיים-חברתיים מוצאת חזוק במחקר העדכני על תכניות הכשרה בעולם. בארצות הברית, למשל, מצביעים בקסטר ואחרים (Baxter et al., 2014) על החשיבות שיש לדיון בערכים חברתיים ובהטמעתם לצד המנהיגות הפדגוגית בתכניות הכשרה.

הפעלתה של תכנית ההכשרה במהלך הקיץ תורמת למסר סמוי של תכנית "זבנג וגמרנו". למידה משמעותית מחייבת זמן. תהליך הלמידה תלוי לא רק בשעות הפרונטליות, אלא גם במרווחים. המנצח ארתור רובינשטיין הוא שאמר "את התווים אני לא מנגן טוב יותר מהרבה אחרים, אבל ההפסקות – שם נמצאת האמנות". דחיסת כמחצית שעות הכיתה במהלך חודש של לימודי קיץ אינה מאפשרת את ההפסקות ומקשה את קיומם של תהליכי שקיעה והפנמה הנדרשים ללמידה משמעותית. הפעלה של תכנית הכשרה בשלושה סמסטרים והרחבה של שעות ההוראה בתכנית יאפשרו למרווחים לפעול את פעולתם ולקדם תהליכי למידה משמעותיים יותר. לעניין זה ביטול הדרישה לתואר שני ייחודי בניהול וארגון החינוך או ניהול ומנהיגות בחינוך מאפשר להרחיב את תכנית ההכשרה. אין הכוונה לחזור לתכנית של שנתיים, אולם הפחתת עומס הלמידה מתקופת הקיץ ופרישת הלימודים על פני שנה וחצי במתכונת של שלושה סמסטרים – שניים בשנה הראשונה ואחד בשנה השנייה – יאפשרו זמן ניכר יותר להוראה, לקיום תהליכי למידה ארוכי טווח והכללה של נושאים החסרים כיום בתכנית הלימודים. סיום תכנית ההכשרה בחודשים דצמבר-ינואר של השנה השנייה יאפשר את הזמן הנחוץ להגנה על משימת הסיום ולקבלת תעודה הנדרשת למכרזי ניהול המתפרסמים החל בחודש מרץ.

התביעה ממנהלי בתי הספר בישראל להיות מנהיגים חינוכיים פדגוגיים כדי לשפר את החינוך והלמידה מחייבת יישום הכשרה תואמת בהיקפה ובאיכותה (אבני ראשה, ללא ציון תאריך, 17). זו התביעה, זו הדרישה, ולכך יש לכוון ולפעול.

מקורות

- אבני ראשה, ללא ציון תאריך. "תפיסת תפקיד מנהל בית ספר", אתר אבני ראשה.
- _____, 2009. "קול קורא: פיתוח והפעלת תוכנית עבור מכוני 'אבני ראשה' להכשרת מנהלי בתי ספר בישראל".
- _____, 2012. "קול קורא: פיתוח והפעלת 'התכנית החדשה להכשרת מנהלים במוסדות האקדמאיים' של מכוני אבני ראשה.
- גוטרמן, י', 2005. "הכשרת מנהלים לבתי ספר בארץ: מגמות שינויים וכיוונים", בתוך: א' פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, תל אביב: רכס, עמ' 211-227.

גוטרמן, י', וא' קצין, 2013. "בדרך לניהול: מוטיבציה ומסוגלות של פרחי ניהול", *החינוך וסביבו* לה: 55-69.
ברמה, ר', וי' פרידמן, 2007. *המסוגלות העצמית המקצועית של מנהל בית הספר*, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

סרג'ובאני, ת', 2002. *ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים*, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
פרידמן, י', ור' ברמה, 2010. "המסוגלות העצמית-המקצועית של מנהל בית הספר: המושג ורכיביו", *עיונים במינהל ובארגון החינוך* 31: 57-91.

Baxter, V. R., A. Thessin, and J. Clayton, 2014. "Communitarian leadership practice acquisition in educational leadership Preparation," *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (2): 10-27.

Brown, C. G., and J. A. Scott, 2014. "Who are we choosing for school leaders? A review of university admissions practices," *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (2): 1-9.

Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, K. Leithwood, and A. Kington, 2008. "Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts," *School Leadership and Management* 28 (1): 5-25.

Geer, G. C., L. Anast-May, and D. K. Gurley, 2014. "Interns perceptions of administrative internships: Do principals provide internship activities in areas they deem important?" *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (1).

Guterman, Y., 1994. "Progress and Change in Leadership Preparation: The Preparation of Educational Administrators – Rationales, Policies and Practices," Ph.D dissertation, UCLA.

Jackson, B. L., and C. Kelley, 2002. "Exceptional and innovative programs in educational leadership," *Educational Administration Quarterly* 38: 192-212.

Jaquith, A., 2015. "Site-based leadership for improving instruction," *Educational Forum* 79 (1): 12-23.

Kaye, E. A. (ed.), 2015. *Requirements for certification of teachers, counselors, librarians, administrators for elementary and secondary schools*, Eightieth Edition, Chicago: University of Chicago Press.

Le Fevre, D. M., and V. M. J. Robinson, 2015. "The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues," *Educational Administration Quarterly* 51 (1), pp. 58-95.

Lehman, L., and M. Quick, 2011. "Crossing the line: A qualitative study of administrative interns' experiences," *International Journal of Educational Leadership Preparation* 6 (4).

Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins, 2008. "Seven strong claims about successful school leadership," *School Leadership and Management* 28 (1): 27-42.

- Miller, C. M., and B. N. Martin, 2015. "Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training?" *Educational Management Administration and Leadership* 43 (1): 129–151.
- Orphanos, S., and M. T. Orr, 2014. "Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes," *Educational Management Administration and Leadership* 42 (5): 680–700.
- Orr, M. T., 2011. "Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation," *Educational Administration Quarterly* 47 (1): 114–172.
- Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd, and K. J. Rowe, 2008. "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types," *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Shatzer, R. H., P. Caldarella, P. R. Hallam, and B. L. Brown, 2014. "Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice," *Educational Management Administration and Leadership* 42 (4): 445–459.
- Stout, R. T., 1989. "A Review of criticisms of educational administration," in: J. L. Burdin (ed.), *School leadership: A contemporary reader*, Newbury Park, CA: Sage Publication.

koby.gutterman@smkb.ac.il

ori.katzin@mail.huji.ac.il

