

ישיבה על הכס אינה הופכת אותו למלאך נשירה והתמדה בניהול בית ספר

קובי גוטרמן

תקציר

ניהול בתים ספר בישראל נמצא בתחום השנתיים הראשונים בתפקיד בעוד הביקוש למנהל בית ספר נושאר כמעט קבוע ועולה בהתאם לקצב גידול האוכלוסייה, המשבר מתעצם עוד עקב מיעוט המועמדים המתקבלים לתכניות הכשרה מנהלים, לצד עזיבה של מנהלים בשנות הניהול הראשונות. נשירת מנהלי בית ספר היא תופעה מוכרת בעולם, ונמצאת במקדח קיומה מעמיקה. זיהוי הסיבות המרכזיות לנשירה חשוב, אולם לא פחות מכח חשוב להזות את הגורמים התורמיים להתמדה בתפקיד מעבר לשנת ניהול הראשונה או השנייה. מחקר זה מנסה לזהות את האתגרים שעימים מתמודדים מנהלים בישראל בשנת ניהול הראשונה והשנייה, ואת הגורמים המניעים את המתמידים להישאר בתפקיד.

הנitorה מציבע על כך כי הגורמים המשפיעים על התמודדות עם אתגרים ניהוליים הם אלה שיש בהם גם כדי להשפיע על הסיכוי להתמיד בתפקיד או לנטוש אותו. היקף וסוג האירועים והחוויות שעומם מתמודדים מנהלי בית ספר הם גורמי סיכון וסיכוי אחד, ויש בהם כדי להשפיע על נשירה או התמדה. אלה גם אלה תלויים בכיוון החובי או השלילי של המופיע ובעוצמה שבהם הם נתפסים על ידי המנהלים.

מבוא

ניהול בתים ספר בישראל נמצא בתקופה משבר. כ-30% מהמחנכים החדשניים לשדרת ניהול נושרים בתוך השנה הראשית בתפקיד (צחki, 2017). בעוד הביקוש למנהל, בתים ספר נשאר כמעט קבוע ועולה בהתאם לקצב גידול האוכלוסייה, מיעוט המועמדים המתכבלים לתכניות הכשרה מנהלים מצד אחד, ועוזיבת של מנהלים בשנות ניהול הראשונות מן הצד השני, מעצימים את המשבר. בעשור האחרון עלה בהדרגה מספר הפונים לתוכניות להכשרה מנהלים, והם מונים עתה קרוב ל-1,800 מועמדים מדי שנה. עד שנת הלימודים תשע"ח עמדו רק כ-220 מועמדים בתנאי הקבלה, והחלו ללימוד בתוכניות ההכשרה הערכות על פי המתויה של מכון אבני ראהה למנהיגות בית ספרית, ומתקיימות במוסדות האקדמיים. בשנת הלימודים תשע"ח, גדל מספר זה ל-244 לומדים, ונפתחה לראשונה קבוצת למידה של מנהלים מכינים. בשנת הלימודים תשע"ט עלה מספר המתכבלים לתוכניות ההכשרה בכ-80 לומדים נוספים, וכיוון לומדים במוסדות השונים 325 פרחי ניהול, מתוכם כשים מנהלים מכינים. עם זאת, מספר הלומדים אינו מספק את הצורך הנוכחיים, ובשלוש השנים האחרונות מונע בכל שנה כמאהים מנהלי בתים ספר שלא למדו בתוכניות ההכשרה מנהלים (דטל, 2018).

משבר ניהול אינו רק מספרי. הגדלת מספר הלומדים בתוכניות ההכשרה מנהלים יכולה להעלות את מספר הבוגרים הפונים לשרות ניהול, אך אין בה כדי להבטיח כי מנהלים יישרו בתפקיד. בנוסף למספר המועמדים הנמוך, המשבר עמוק גרם גם עקב נטייה של מנהלים מכינים, ובמיוחד בשנים הראשונות לימי התפקיד. בין העוזבים את ניהול לאחר השנה הראשונה נמצאים גם בוגרי תוכניות להכשרה מנהלים שודיעו על מוטיבציה גבוהה לניהול בתום תכנית ההכשרה (גוטמן וקצין, 2015).

תופעת הנשירה של מנהלי בתים ספר מוכרת בעולם, והיא נתונה לחקירה מעמיקה. בעשור האחרון, עולה מספר החוקרים המנסים לעמוד על הסיבות העיקריות לנשירת מנהלים (Rangel, 2018), ולאთר את הגורמים המשפיעים על נשירה ותחלופה תקופה של מנהלי בתים ספר (Farley-Ripple, Raffel, & Welch, 2012). חשוב לציין את הסיבות המרכזיות לנשירה, אליהם חשוב לא פחות לזהות מהם הגורמים התורמים להתרמה בתפקיד לאחר שנת ניהול הראשונה או השנייה. מחקר זה מנסה לזהות את האתגרים שעם מתמודדים מנהלים בשנת ניהול

הראשונה והשנייה בארץ. תוכנות אלו עשויות לקדם מדיניות שתניע מנהלים להתמודד בתפקיד.

להיות מנהל בית ספר

תפקידם המרכזי של מנהלי בתי ספר הוא להניב את בית הספר חינוכית ופדגוגית, כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם (אבני רasha, 2008). כדי לבצע תפקיד מרכיב זה נדרש מנהלים לעצב תמורה עתיד ולהוביל שינוייים נדרשים, להניב את צוות המורים ואת התפתחותו המקצועית, ולנהל את הקשרים בין בית הספר לקהילה. עוד נדרשים המנהלים להבין את המערכת הבית ספרית על מגוון ממדיה ותחומיה, וליצור ביניהם חיבורים הדוקים למען הצלחתם של כל התלמידים. עיון בדו"ח הוועדה המקצועית לבחינת תפקידו של מנהל בית הספר בישראל (אבני רasha, 2008) מגלה כי מנהלים נדרשים להתמודד עם:

פיתוח ארגוני של בית הספר, ניהול תהליכי קבלת החלטות, תכנון שיטתי ומערכות, עיצוב אקלים וסבירה בטוחים, ניהול מערכ תכניות הלימודים, עיצוב מערכת השעות, פיתוח מקצועי של צוות ההוראה, תקצוב ומימון של פעולות בית הספר, ניסוח חזון חינוכי ומימושו, גישות עובדים וניהול המשאב האנושי, ניהול הקשרים עם קהילת בית הספר, פיתוח קהילות לומדות, הערכת ביצועי המורים, ולבסוף – שיפור הישגי כל התלמידים (עמ' 15).

ואכן, מחקרים מראים כי לתפקיד הנהול חשיבות מכרעת בהצלחתו של בית הספר (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006) וכי למנהל בתי ספר תפקיד מכריע בשיפור ההוראה ובהעלאת הישגי התלמידים (Elmore, 2004; Robinson, 2004; Wallace Foundation, 2007). לעומת זאת מתקפת גם על ידי בראון ומוט' (2007) הקובעים כי פעולותיהם של מנהלים ומורים משפיעות ישירות על הצלחת בית הספר, וכי יש קשר חובי יציב בין מנהיגות אפקטיבית להישגים לימודים (Browne-Ferrigno and Muth, 2004).

קיימות הגדרות שונות למורכבות תפקיד המנהל בבית הספר. כך, לדוגמה, ענבר טוען כי מורכבות התפקיד נובעת מאופיו הדיקטומי ומהצורך לשלב היבטים ניהוליים ומנהיגותיים שהשוני ביניהם רב (ענבר, 2000). בעוד שההיבט הניהולי של התפקיד מושתת על שימוש, הסדרה ותפעול יומיומי של בית הספר, ההיבט

המניגות מתחמק בערכים, במוסר, בהשראה, בהתחדשות, בעיצוב מטרות וביעיקר בהגעה אנשים אל מטרה משותפת ומוסכמת. סרג'ובאני (2002) קבע כי התפקיד מורכב מדרישות ומאלוצים. את הדרישותקובעת המערכת הבית ספרית בהתאם למטרות וליעדים שלה ולאורם של החוק ושל תקנות ונהלים. האילוצים הם תולדה של נורמות וערכי מקובלים בקהילה ובבית הספר, של המשאים הומינים העומדים לרשות המנהל, של הסכמי עבודה ושל כישורי המורים והסגל. עם זאת, יש למנהלים חופש בחירה מסוים שתלויה במנהיגות המנהל, והוא מאפשר מתן ביטוי ליוזמות ומצוינות. בכלל, קבע סרג'ובאני (שם), כי ככל שמנהלים מצילים להרחיב את חופש הבחירה ולצמצם את כוחם של הדרישות והאלוצים, הם עושים את בית הספר יעיל יותר.

מנהל בתי ספר מתחודדים עם סדר יום עמוס ומורכב ופועלם במצבות משתנה ובתנאים של אידיאות וחוסר יציבות (Cuban 1988; Fullan, 2001). סרג'ובאני (2002) מוסיף כי ניהול בית הספר הוא תפקיד דינמי הכרוך בתנועה מתמדת בקצב מהיר, ובנסיבות תכופים בין נושא לבין עסקו. ההתקומות עט מיציאות משתנה, דרישות, אילוצים וקבוצות לחץ, מפעילה על מנהלי בתי הספר מכבש להצים שיש בו כדי להוביל לויתור על התפקיד ולעתים אף לנשירה.

תמונות מצב: נשירת מנהלים

בין האתגרים הרבים העומדים בפני מערכות חינוך מצוי שיעור נשירה גבוהה של מנהלים המביא לחדופין תוכפים של מנהלי בתי ספר. מחקרים העוסקים בנשירה ובתחלוף מנהלים בוחנים גם את מצב הנטישה וגם את נידית המנהלים בין בתי ספר, מחזות, תפקידים מטה או משרות אחרות במערכת החינוך או מחוץ לה. מוגם מייצג של מנהלי בתי ספר פרטיים וציבוריים בארץ הארץ בשנים 2011-2012, מראה כי 12% מהם עזבו את הניהול ו-6% עברו לנשל בית ספר אחר (Goldring, 2014; Taie, & Owens, 2014). מספרים אלה משתנים בארצות הברית בשנים 2001-2002, בטקסס, לדוגמה, במשך השנים שבין 1995 ו-2001, כמעט 30% ממנהלי בתי הספר הציבוריים עזבו את בית הספר לאחר שנה אחת בממוצע (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2009). באילינוי, בשונה השנים שבין 2001 ו-2008, עזבו בכל שנה כ-21% מנהלים את בית הספר שנייה, ועברו לנשל בית ספר אחרים, לבצע תפקידים ברמה מחויזת ומדינית, או מחוץ למערכת החינוך, או פרשו לגמלאות.

תמונה המצב בישראל מורכבת אף יותר, והמחסור במנחים נגרם עקב המספר הנמוך של המשתתפים בתכניות ההכשרה לתפקיד ביישס לצרכים, מייעוט בוגרים הפונים למכרז ניהול (כ- 50% בלבד מכלל בוגרי מוסדות ההכשרה) ובאיזהו נשירה גבוהה בתחום השנה הראשונה והשנייה לניהול.

השפעות נשירת מנהלים

לעזיבה של מנהל בית הספר השפעה שלילית על התנהלותו התקינה של בית הספר, ובין היתר גם על היחסים הלימודיים ועל הגעת שינויים וטיפוח הצלחה חיינוכית (Beteille, Kalogrides & Loeb, 2011; Weinstein, Jacobowitz, Ely & Schwartz, 2009). עזיבת מנהלים וחילופיהם יוצרים תחושה של חוסר יציבות ושיבושי שגרה, אשר עלולים בתורם להוביל לירידה בפרויון העבודה של סגל המורים. נטיית מנהלים גורמת גם לשונות בהישגי תלמידים ומונמיכת את הישגי בית הספר. הנשירה יוצרת נטול כלכלי על משרד החינוך, בעיקר בתחום הגיוס, ההכשרה והפיתוח (Finnigan & Daly, 2017).

עוד קבועים פיניגן ודילוי (שם) כי חילופים תכופים של מנהלים עלולים להביא את המורים לאיוםן מנטאליות של "גם זה עברו" (שם, ע' 25), הפוגעת במוטיבציה, מחלישה את המחויבות ו מגילה את איהווראות. כל מי ששחה בכיתת ספר, גם אם לפרק זמן קצרים, יודע כי חילופי מנהלים משפיעים על החיים בכיתה, ושינויים תכופים גורמים למורים "להנמק את הראש" ולהוכיח עד שהסערה תחולף. החששות והחרדות הנגרמים מעזיבה של מנהל גוזלים ממויות גדולות של זמן ואנרגיה, ופוגעים בתמיכה בהוראה ובלמידה ובתנאים הנדרשים לכך.

במחקר אחר קבועים פנדולה ופולר (Pendola & Fuller, 2018) כי כל עזיבה של מנהל משבשת את המארג החברתי והרגשי של הארגון, פוגעת במקורות ידע, במערכות היחסים הא-פורמליים, במטרות, באמצאים ובנורמות הבית ספריות. בכתי ספר כאלה הסgal נחשף למסרים סותרים ומכבללים אשר LSDRI עדיפויות ולדרישות של בית הספר והמחוז. זאת ועוד, שינויים במנהגות יכולים לגרום לירידה בהישגים קודמים עקב הצורך לבנות מחדש את מערכות היחסים ואת התרבות הבית ספרית (Plecki et al., 2005). נטייה קבועה של מנהלים מקשה על בתיה הספר לישם מדיניות חיינוכית או תכניות חדשות, ולהתחייב לשיפור (Holme & Rangel, 2012; Miller, 2013).

בתי ספר המתנסים בחילופי מנהלים תכופים – גם אם כולם מנהלים איכוחיים – סובלים מחוסר יציבות בכל תחומי הפעולות שלהם. הדבר יכול להתבטא בחבלה בתהליכי ניהול וארגוני, בפגיעה בזכרון המוסדי ובהקצת משאבים, בעיכוב תוכניות עסקית ופעילות פדגוגית, בנזק מתמשך לאמון בין חברי הסגל ובנטישה של מורים, שכן שימור מורים אפקטיביים בכיתה הספר הוא מתקידיו החשובים ביותר של המנהל (גוטמן, 2010). בין הפעולות שבוחן יש למנהל השפעה עקיפה על הלמידה של תלמידים נתן למצוא גישת מורים אפקטיביים הספר (Burkhauser, Gates, Hamilton, & Ikemoto, 2012) (Hitt & Tucker, 2015), טיפוח תרבות ארגונית חיובית (Hallinger & Heck, 2015), תמייה בלמידה מקצועית של מורים ומוניות לשיפור ההוראה (Day, Gu, 1996). (& Sammons, 2016; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008
מצאיםם של ברנץ' ועמיתיו (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013) ושל קלארק, ועמיתיו (Clark, Martorell, & Rockoff, 2009) מראים שלמניגות בית ספרית יש השפעה על הישגי התלמידים, וקשרים בין תחלופה גבוהה של מנהלי בית ספר והישגים נמוכים של בית הספר (Fuller, Baker, & Young, 2007). קיים מתאם בין שיעורי עזיבה של מנהלים ושיעורי שימור נמוכים של מורים, ואילו משך הזמן בתפקיד תואם במידה רבה את הצלחת בית הספר. לדוגמה, באורו בוסטון שכארה"ב נסגר בית ספר עלייסודי שבו התחלפו 13 מנהלים ב-11 שנים. בבית ספר זה החלפו באותו זמן 11 שנים גם 25% מהמורים, ובשבע השנים שקדמו לסגירה החלפו בו יותר מ-30% מהמורים (Fuller & Young, 2009). ההשפעה של מנהל על הישגי תלמידים גדולה לאורך שנות הניהול, וכדי שמנהלים יכולים להשפיע על הישגי תלמידים עליהם להישאר בתפקיד פרקי זמן ממושכים (Pierson, 2014). עם זאת, תקופת הזמן האופטימלית של מנהל בתפקיד אינה ברורה די הצורך (Farley-Ripple, Raffel & Welch, 2012). מחקר נוסף, של המרכז הארצי לניטוח נטונים אורכיים בחקר החינוך בארה"ב, בוחן את הקשר ביןClark, Martorell, (& Rockoff, 2009).

במחקר מטא-אנגליזה, בchnו ויינשטיין ועמיתיו (Weinstein, et al., 2009) את ההשפעה שיש לחילופי מנהלים על בתי ספר ציבוריים בעיר ניו יורק. על פי נתוני המחקר, ממוצע שנות הותק בתפקיד של 80 מנהלים עמד על 3.4 שנים, ולא היה מנהל אחד שנשאר בבית ספר יותר מ-4.7 שנים. מסקנות המחקר מצביעות על

התרומה השלילית שיש להילופי מנהלים ביצירת סכיבת בית ספרית לא יציבה ולא צפיה, כזו הגורמת לשבר במטרות הארגוניות וביחסים הלימודים. עזיבה של מנהלים בתדריות כזו היא אחד הגורמים היישרים לירידה משמעותית בהישגי התלמידים.

לבסוף, נשירת מנהלים פירושה בזבוזו משאבים. לדוגמה, דוח של הרשות למנהיגות בית ספרית בארה"ב (School Leaders Network, 2014) מעיריך כי הכרשת מנהל, פיתוחו ותמכה בו עולה לפחות \$75,000 בשנה הראשונה, בארץ מוערכת העלויות היישירה של הכרשת מנהל בכ- 17,000 ש"ח, מתוכם כ-4,000 ש"ח עלולות היישירה לפך הניהול. לעלות זו יש להוסיף את עלויות הגiros, המימון, שעות העבודה של מנהלים ומפקחים ואת התמיכה והלמידה הנוסףת בשתי שנות הניהול הראשונות.

שיעור מנהלים

ההחלטה מנהל להישאר או לפרש מניהול בית הספר קשורה לגורמים חיצוניים, בית ספריים, סביבתיים ואישיים. גורמים כגון ריקע אישי, רמת שכר, מחויבות למקצוע, מצב סוציאו-כלכלי של בית הספר, התנהגות תלמידים, התערבות הורים וגורמים אחרים עשויים להשפיע על החלטה (Wylene, 2012).

בטל וגרובר (Battle & Gruber, 2010) קובעים כי רקע האישי של מנהלים השפעה משמעותית על אורך הזמן שבו יישארו באותו בית ספר ובתקיד הניהול בכלל. מנהלים בעלי ניסיון רב-שנים בהוראה, כמו גם מנהלים שהיו בעלי תפקידי אחרים בבית הספר, הוכיחו שהם נשאים שנים רכובות יותר בתפקיד הניהול. פארלי-רייפל ו עמיתיו (2012) מצאו כי השכלה וניסיון מקצועי בהתקידי הוראה עשויים להקטין נטייה ומעבר של מנהלים בין בתים ספר (Farley-Ripple et al. 2012). ביקר ו קופר (Baker & Cooper, 2005) מצאו כי מנהלים שסייעו תוכניות ההשראה סלקטיביות יותר נשארו יותר זמן בניהול. בהקשר זה, מעוניין במיוחד שמנהליהם נוטים למצוא סיכון רב יותר בתים ספר שמתאים לחוויות הלמידה שלהם ולתפיסה תכנית ההשראה לניהול (Boyd, Hamilton, Loeb, & Wyckoff, 2013). לטענת החוקרים, התאמה החברתי-תרבותית עשויה למתן נטיית מנהלים ואת ההשפעות השליליות שלה. מחקרים בארצות הברית הראו שמנהליהם שגוררים או מנהלים בכתי ספר באזורי סוציאו-כלכליים נמוכים יותר להישאר זמן אורך יותר בכתי ספר בשכונות אלה (Gates et al., 2006).

בניתוח מקיף ומעוגן בנתונים עובדיתיים, בchnerה רנגל (Rangel, 2018) כ-1,700 מהקרים וניריות עמודה העוסקים בנשירה ובתחלופת מנהלים בארץות הברית, שבה שיעורי הנשירה והתנוועה של מנהלים בין ספר דומים לאלה של ישראל. רנגל מצביעת על שלושה מאפיינים של תפקיד הניהול, שנגאים לישור או נשירה של מנהלים: מידת האוטונומיה הניהולית, מערכות יחסים חיצונית ופנימית של בית הספר והאופי המשותה של התפקיד.

מצאה רנגל מצביעים על כך שמנהלי בית ספר שחשו שאין להם אוטונומיה מספקת נטו יותר לעזוב את התפקיד, בעוד שמנהליהם שדיוווחו על אוטונומיה בתפקיד, נטו יותר להמשיך בתפקיד הניהול. אשר למערכות היחסים של המנהלים, ניכר כי מערכות יחסים היובאות עם מפקחים, מנהלים עמיתים, מורים וכל הסגל, תורמות לתחוות אוטונומיה רבה יותר ותומכות בהחלטה להמשיך ולכהן כמנהל. רנגל מסכמת כי מנהלים שחשו כי הם נתמכים על ידי המומנים עליהם מטעם המחזו היו מרוצים יותר בתפקיד ופחות צפויים לעזוב, ואילו הסיכויים לעזיבה של אלה שהרגישו היעדר תמיכה או שהיו להם יחסים שליליים עם המחזו (פיקוח), היו גבויים יותר. יחסים שליליים עם מוציאות הורים ועם הקהילה בכלל היו גם הם גורמים חשובים בהחלטות המנהלים לעזוב, משום שמנהליהם חשו כי קשרי העבודה איתם הגדילו את העומס המוטל עליהם והובילו לكونפליקטים.

לדעתה של רנגל (שם) יש לתת את הדעת על כך שהאופי המשותה של עבודת הניהול עשוי להיות סיבה פוטנציאלית לנשירה. המעבר מהוראה לניהול עימה את המנהלים עם סוג אחר של עבודה, הטילה עליהם עומס ניהולי, וחיבכה אותם לשיטים דגש על מערכות יחסים בכית הספר ובקהילה. מנהלים חדשים היו המומינים לנוכחות דרישות משרד החינוך והפיקוח, שהתגנשו לא פעם עם סדרי העדיפויות והמדיניות של בית הספר או של הרשות המקומית, ולא על قولן הם יכלו להגיב.

היקמן (Hickman, 2011) בchnerה אילו התנסויות,CEDOT, ויכולות אדמיניסטרטיביות מתחשנות לתחוות הצלחה ולמניעת נשירה של מנהלי בתים ספר. תוכרי מחקר התזה שלה מצביעים על שלושה תחומיים מרכזים שיש בהם כדי לסייע בהישארות מנהל בית הספר בתפקיד (א) יכולת מנהיגות, תהליך הכשרה משמעותי וניסיון קודם; (ב) מיומנויות ביינאיות גבוהות, ווגש על בניית מערכות יחסים עם הסגל והتلמידים; (ג) מיומנויות ניהוליות, והאצלת סמכויות בכית הספר שאותם ניהלו. כל המנהלים במחקר זכו לתמיכת מדריכים אישיים, השתתפו

בתהליכי התפתחות מקצועיות מקיפה, ויצרו מערכות יחסים אישיות תומכות עם מנהלים אחרים באותו אזור תפקיד.

עוד ראוי לחת את הדעת למספר מאפיינים אישיים של מנהלים, שיש בהם כדי להעלות את הסיכוי להתמודה בתפקיד. בהתייחסות למגדר, נמצא כי נשים נוטות ליציבות רבה יותר בניהול (Baker, Punswick & Belt, 2010; Branch, Hanushek et al., 2006; Rivkin, 2012; Fuller & Young, 2009; Gates et al., 2006) מנהלים גברים (Akiba & Reichardt, 2004; DeAngelis & White, 2011; Loeb, Kalogrides & Horng, 2010; Tekleselassie & Villarreal, 2011). המהקר הנוכחי מבקש לעמוד על הדרך שבה תופסים מנהלי בית הספר את האתגרים העומדים בפניהם במילוי התפקיד, ולגלות כיצד תורמים אתגרים אלו לבניית זהות ניהולית ולהתמודה בתפקיד. מצאים אלו עשויים להניע עיסוק בתחום הנדרשים בתכניות הלימודים להכשרת מנהלים לבתי ספר ובמדיניות המקומית והלאומית לאוטונומיה וה עצמה המנהל.

מסגרת תיאורטיבית

המסגרת התיאורטיבית המנחה את המהקר מתיחסת לתהליכי בניה הזוהות המקצועית של מנהלי בית ספר. בניה הזוהות היא תהליך מורכב הנשען על לימדה תיאורטיבית מעוגנת בהתנסות מעשית, וניסוי וטעייה. רימון-אור ורגמן מצטטים את דיואי, הטוען שככל ניסיון אנושי מורכב משני מרכיבים: המרכיב האחד הוא תחושתי, וטורגם למושג "חויה" בעברית, והמרכיב השני הוא תהליך הממקם את החויה בתוך מערכת ניסיון קיים. מערכת הניסיון קשור בין חוותה שכרחוינו ובין שמות ומושגים שרכשו (רימון-אור ורגמן, 2017).

דיואי (1960) הגדר "התפתחות" כSHIPOR ויעול הרגלים אקטיביים, וכهام יזומה ושימוש בכישרונות למטרות חדשות. הלמידה היא, אם כן, תהליך ממושך של שינוי וארגון מחדש. לפי דיואי, תהליכי התפתחות לעולם יתחיל מהניסיון, אותו מרחיב של מערכות קשרים בין פנימיותו של האדם לבין מציאות קיימת. לעניין זה אומר אופלטקה (2007) כי התפתחות מקצועית מניחה שאדם שואףקדם את כל

פעילותו מעבר למצב שבו הוא נמצא, ולאחרם כל פעולה או תהליך המכון לשיפור מיומנויות, עמדות, הבנות או תפkorד בהווה או בעתיד.

מושג הניסיון של דיואי מאפשר להבין מספר עקרונות מרכזים בתורתו. הראשון שבהם הוא שהחינוך הוא תהליך צמיחה והתפתחות של האדם, ושהתהליך החינוך נמשך כל עוד האדם מתפתח. עקרונות נוספים ממרכיבים על מהותו של תהליך החינוך כתהליכי של ניסוי וטעייה, רלוונטיות מושג ההבנה והקשר ביניהם לבין יכולת לפעול בעולם בעורתו, והקשר בין פיתוח יכולת למידה לבין הסתגלות לעולם משתנה. במנוחיו של דיואי, התפתחות, צמיחה וגדילה הם תהליכי של שינוי במבנה הניסיון, או הרחבה שלו. מכאן נבע כי למידה, צמיחה והתפתחות הם מושגים נרדפים. דיואי טוען כי האדם יכול להבין אירוע רק על ידי שיבוצו בעולם מושגים שכבר נבנו ונקשרו זה בזה מתוך ניסיון קודם. למידה יכולה להרחב מערך ניסיון כזה או לשנות את מבנה הקשרים בתוכו. מבחינה זו, השנתיים הראשונות בתפקיד ניהול בית ספר הינן המשך תהליכי הלמידה, ועל כן הן ממשמעותיות להמשך הדרך המקצועית ולהתמודדה בתפקיד. בתקופה זו נבנית הזיהות המקצועית של המנהל מתוך צבר ההתנסויות שאוֹן הוא הוא. המחקר הנוכחי מבקש להזות את אותן התנסויות ואת תרומתן לתהליכי התגבשות הזיהות המקצועית שיש בו כדי להוביל להתמודדה בתפקיד.

שאלות המחבר

מטרת המחקר היא לזהות את האירועים והחוויות התורמים לחיזוקה של זהות ניהולית, תחושת הריבונות והתמודדה בתפקיד. שאלות המחבר הנגוראות ממטה זו הן:

1. מהם האתגרים עימם מתמודדים מנהלי בית ספר בשנות הניהול הראשונות וייש?
2. מהם האירועים ו/או החוויות התורמים לחווית חיויבות של מנהלים בשנות הניהול הראשונות ומהם יש בחווית אלה כדי לחזק את הזיהות הניהולית וליצור תחושת ריבונות והתמודדה בתפקיד?

שיטות המחבר

במחקר זה נעשה שימוש במתודולוגיה האיקו-טקטית, המתאימה לבחינת ת mies, אמונות וחוויות שאין ניתנות לבחינה על ידי בידוד משותפים (Lincoln & Guba,

1985). במחקר נבחנו תפיסות, תוכנות וחוויות של מנהלי בתי ספר בשנת הניהול הראשונה או השנייה בתפקיד.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו מנהלים שלמדו או לומדים עדין בתכנית הכשרת מנהלים מבנה ההוראה של מכון אבני ראה, בשנת לימודי אחת המתקיימת במהלך תקופה של שנה חל ביוולי ומסתימית בחודש יוני והלומדים בה מכהנים בשנות הראשונות או השניות כמנהל בית ספר. במחקר השתתפו 27 מנהלים שנחילקו ל-14 נשים ו-13 גברים. 16 מתוכם הם מנהלי בתי ספר יסודיים, ארבעה מנהלי חטיבת ביניהם, ושבעה מנהלי בתי ספר תיכוניים או שש-שנתיים. מנהלת אחת עומדת בראש בית ספר לחינוך מיוחד, ושני מנהלים עומדים בראש בתי ספר דמוקרטיים. 18 מהמנהלים באים מהחברה היהודית ו-9 מהחברה הערבית.

כלי המחקר

עורך מחקר זה, שמכהן כראש תכנית הכשרת מנהלים במכון הקיבוצים מזוה 12 שנים, אסף את הנתונים באמצעות ראיונות חצי מוכנים שהתקיימו במהלך ביקורים שקיים בבתי הספר של משתחפי המחקר. במהלך הראיונות התבקרו המנהלים לתאר את חוותה הניהול ולהסביר אותה במילים ובמונחים שלהם. המנהלים נשאלו על שאיפותיהם להישאר בתפקיד, מה יכול לגורם להם לעוזב את התפקיד, ומהי חשו כי הם אכן מנהלים את בית הספר בפועל ולא רק באופן פורמלי.

ניתוח נתונים

הנתונים נוחתו בשיטת ניתוח הנושאית (Thematic analysis) וככללו שלושה שלבים. בשלב הראשון חולקו הראיונות ליחידות משמעות; שני, שלב המיפוי, ארגנו יחידות המשמעות בקטגוריות נושאיות משותפות או מקבילות, באופן שהבליט את המשותף לכל המנהלים החדשניים ואת המייחר כל אחד מהם, ובשלב השלישי, השלב התיאורטי, תורגמה תමונת הקטגוריות שהתקבלה למושגים תיאורתיים (Strauss & Corbin, 1990; שקד, 2003).

אתיקה

החוקר פעל על פי כללי האתיקה של המחקר האיכוטני (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). משתתפי המחקר שוחחו עם החוקר מרצונם החופשי והסבירו לענות על שאלותיו לאחר שנמסר להם מידע מלא על אוזות מטרות המחקר ומחלכו. החוקר התחייב בפנוי כל אחת ואחד מהם לשמר על פרטיות ואנווניות ולא להציג כל מאפיין שיאפשר לחושף את זהותם.

ממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על ארבעה תחומיים מרכזיים, המבטאים בעיקר למידה מעוגנת ניסיון. תחומיים אלה מתמקדים בהתמודדות עם פוליטיקה וביוירוקרטיה פנים ארגונית וחיצונית, בקשר ממשמעותי עם צוות המורים וסגל בית הספר, ביצירת שגרות ושיפור פדגוגי, ובניהול משברים ופתרונות תחושת אחריות. התמודדות והצלחה, ولو חלקית בלבד, עם תחומיים אלה תורמות להתפתחות זהות ניהולית ולבנייתה.

בנוסף לכך מלבדים הממצאים על חשיבותה של תחושת האחירות המאפיינת את כל המנהלים במחקר זה, לצד תיאור של רגעים מרגשים התורמים באופן ישיר לבניית הזהות ניהולית כמו גם ליכולת ההתמדה בתפקיד. תחושות אלה ממלאות את המנהלים תשואה להמשך לנהל למורות הקשיים והאתגרים שעומם הם מתמודדים.

התמודדות עם פוליטיקה וביוירוקרטיה פנים ארגונית וחיצונית כشنשאלו המנהלים על הקשיים המרכזיים המאפיינים את שגרת יומם, ענו מוביתם כי התסכול המרכזי בעבודתם נובע מההתנהלות הביוירוקרטית של משרד החינוך ושל הרשות המקומית. תסכול זה משתרע על פני מרחב שככל היעדר אמון ותמייה, ועדיף רגולציה, היעדר משאבים לבצע את הנדרש, עמיינות סמכותית ופעור בין הידע המعاش לגביו "מה עובד" לבין הנחתות ודרישות של משרד החינוך, שאינן מעוגנות במחקר הינוכי. עוד מצביעים מנהלים על התנהלות פוליטית "מושפעת במסרים כפולים, הנחות וSHIPOTIOT יתר", כזו המביאה מנהלים "להניח את המפתחות".

אתגר משמעותי אחד שעימנו מתמודדים המנהלים בהקשר זהה הינו עדרף רגולציה. שני, מנהלת בית ספר יסודי במרכז הארץ מתארת לחצים מסווג זה מצד הפיקוח והמוסעתה המקומית. עבורה הקושי מתבטא ב"עבודה מול גורמים רבים ומגוונים תוך עריכוב פוליטיקה מקומית של המועצה ופוליטיקה של הפיקוח", ובמילים שלה:

דרישות לא מוחכבות למציאות, שיפוטיות והנחות של המשרד ושל המועצה, אני מוצאת את עצמי עומדת במאצע בין המועצה לפיקוח שכועס עלי שאני פונה לפיקוח בדאגה לשכר ולמוסעתה המקומית לתנאים לצווות.

את טענותיה על עדרף הביוווקרטיה והפוליטיקה היא מסכמת: "תנו לי לנהל! עוזרו לי ולא תחסמו אותי". שני מסמנת רק את הקושי המובנה הנבע מכך שמנחים הם "משרתיהם של שני אדונים" (במקרה הטוב). קושי זהה מציג גם עמר, מנהל מיכון לאמניות, שdragged כי הוא רואה פערים גדולים מאד ביןו ובין אנשי העירייה ומשרד החינוך. גם נעה, מנהלת בית ספר יסודי תשע-שנתית גדול מיחלת לניהול ללא התערבות פוליטית של הרשות או של משרד החינוך. נעה נאלצת להתמודד עם אי-קיום הבטחות של הרשות המקומית, עם הייעדר שקיפות, ועם התעלומות מכוונת מבקשותיה לבינוי הכרחי בכיתה הספר. לדבריה האכזבה כה גדולה שהיא גורמת לה להרהר על עצבת התפקיד.

בנוי, מנהל מיכון בצפון הארץ מוסיף כי התסכול הגדול ביותר שלו בתפקיד הוא ההתנגשות בין הצריכים הпедagogיים ובין הביוווקרטיה, שבגינה נפוגעים התלמידים:

הכי מתסכל אותו זו המגבלה הטכנית... מקומות בהם אני לא יכול או לא מצליח לעשות מהهو שפדגוגית נראה לי חשוב ונכון אבל עניינים טכניים עוזרים את המהלך. כמו חתימה לא נכונה של פסיכולוג שלא מאפשרת לנערה לקבל התאמת ב傍ירות או מחסור בתקציב.

העסק היומיומי השוטף בתחוםים אלה יוצר תחושת עומס, תשישות וষחיקה (פרידמן, 2000). עומס היתר וחלচים שבהם נתונים המנהלים כתוצאה מביוווקרטיה מוגזמת ומהתערבות גורמים חיצוניים לבית הספר כמו הפיקוח או הרשות המקומית, מנכים היבט את תחושת חוסר ההגשמה של המנהלים, ועלולים להוביל לננטישת המנהל בסוף שנת הלימודים (שם).

סגל המורים וצווות בית הספר

אתגר מרכזי נוסף שצווין על ידי מרבית המנהלים עוסק במערכות היחסים בין המנהל וסגל המורים. מנהלים מצטנחים לגייס את המורים למען שיפור החינוך בכלל וההוראה והלמידה בפרט רק אם הם מגלים הבנה عمוקה של התפקיד וכובלת לרותם את הסגל לשותפות בתהליכי, משימה מורכבת וקשה. כך ירונ, מנהל בית ספר יסודי בשכונה במעמד חברתי-כלכלי נמור:

כל לעבד עם מורים שרצו, [אבל מנגד] יש מורות שנמצאות בבית הספר מכוח האינרציה. חלק מהמורות בסטרס והתגוכות שלهن קיצוניות לכל הצעה, ואני לא בטוח שכל סיטואציה אפשר לפתחו כשהיחסים בין קבוצות בצוות מעורערים. התחלתי לתת מקום למורות צערות זהה מאימים על מורות ותיקות.

עמאր, מנהל תיכון עברי לאמנויות מצביע על קוší מול סגל מקובל:

[אני] רואה פערים גדולים מאד בין לבני שאר הצוות, שלא לדבר על תלמידים והורים. אני חש שיש פער אדיר בין התפישות החינוכיות שלי, שיטות ההוראה [שבהן אני מאמין], ויחסים לאוכלוסיות מוחלשות, בין תפיסותיהם של שאר אנשי הצוות.

הוא מסכם כי הוא "מושך לחולותינו מהשנויות הנוכחות" וחווה בדידות בתפקיד. את תקוותו הוא תולה בהצעה שקיבל לנחל את בית הספר החדש הנמצא בתהליכי, וביכולתו לנחל את בית הספר העתידי לכשיקום. עמאר מנהל עם עצמו שיח בניה, וביכולתו לנחל את תפקוד המורים. עמאר רבים מעמידתו, הוא שואב פנימי על יכולותיו "לשנות את העולם" כברורי. כמו רבים מעמידתו, הוא שואב כוחות מאיועים מרוגשים ומנהיגות משבירים המגבידים את תחחושת האחריות שלו. פרקטיקה ניהולית אחת בהנחתת סגל המורים היא פיתוחו המקצועני של הסגל וקיים מסגרות למידה ממשמעותיות ובעלות הקשר בית ספרי. בענין זה, יכולתם של מנהלים להוביל את הסגל נשענת על יכולותיהם האישיות, ועל תפיסת תפקיד ברורה הכוללת הובלה פדגוגית, ובמיוחד קבלת החלטות שיש להן השפעה על הישגי בית הספר ועתידו. אומרת דנה, מנהלת בית ספר במרכז הארץ:

היה רגע מסוים בו החלטתי להוביל את הכשרות המורים של בית הספר בעצמי מתוך הבנה שאני מסוגלת לראות ולהתחבר למקום בו הם נמצאים

וללכט איתם צעד צעד לעיזובה של תמונה עתיד. שום גוף או אדם חיצוני לא יכול לחבר את כל הנקודות כמוי ושיני, בתפקיד בו אני נמצאת, אעשה זאת הכי טוב והכי נכון.

דנה מבהירה כי הוכלה של פעילות הינוכית מורכבת כמו קידום הקשרת המורים משפרת את מעמדה בחדר המורים, מקנה לה תחושת מסוגלות ומחזקת את מעמדה כמנהלת.

הकושי בניהול צוות הוא בין הגורמים שיש בהם כדי לגרום למנהל בית הספר ל"הניח את המפתחות" בדברי אחת המנהלות. מנהיגות המנהל נבחנת يوم יום בזירה זו, ונעה בין ראיונות קבלה, שיחות אישיות, קבלת החלטות ניהוליות ופדגוגיות ועד לפיטורי מורה. כל אחד ממצבים אלה מעמיד את המנהל בפניו אתגר מרכיב שיש בו לחזק או לモטט אותו. סופי, מנהלת תיכון במרoco הארץ, מספרת על אירוע שבו חברת סגל העיליבת החברת סגל אחרת בבית הספר. כשהפנתה סופי לחברת הסגל המעליבת כדי לשוחח אליה על האירוע, ענתה האחורה "בכה אני מדברת, זה מה יש, לא מעניין אותי...". סופי מתארת את תגובתה:

ואז.. משום מקום יצאה סופי שאני לא מכירה. עצרתי אותה מיד כשהיאני אומרת בטון תקין: "אבלatoi זה מעניין!!" מבחינתה, בבית הספר שלנו הדבר החשוב ביותר זה כבוד הדדי. אנחנו נכבד את התלמידים, נתיחס בכבוד אחד לשני, להורים ולכלום. הוסיף ואמרתי: "אני המנהלת, חשובה לי מאוד תרבויות השיח בבית הזה, וזה מה שהיא".

סופי מתארת כי היא חוזרת לחדרה כשלيبة "הולם בעוצמה" והתקשתה להתרuco בדקות שלאחר האירוע. האירוע ליווה אותה גם במהלך הערב והלילה אף בתוכה היא ידעה כי הגבולות הבורורים הם לטובת אנשי הסגל ובית הספר כולם. התנסות כזואת הייתה עבורה אירוע מכוון, שהזיק את האחריות שהיא חשה כלפי כל חברי הסגל של בית הספר בניהולה.

בעיות עם סגל המורים מדגימות את הקושי בניהול אנשים בכלל, ובפרט בניהול מורים, שאינם נבחרים על ידי המנהלים ואין לאחרונים סמכות לשחררם מהתפקיד. קושי זה נמצא על התפר שבין ניהול כוח אדם וпедוגניה. על האתגר מצבי בחירות תמייר, מנהל תיכון כפרי. הוא מבטא את התסכול "בחווסף יכולת לבחור את הגורם החשוב ביותר להצלחת בית הספר וזה הגורם האנושי". והוא מוסיף:

נכתב כבר שאיכות בית הספר לא יכולה לעלות על איכות המורים המלמדים בו. אני מודע היטב לאחריות שלי לפתח מורים מקצועית, להעצים, לכוון ולהעניק השראה לצות, אך אני מוגבל בכך הבינוניות הקיימת. לדעתן ארגון המורים במתכונתו הלחומנית והלעומתית כיום הוא המכשול האגדול **ב尤ת של מערכת חינוך טובה יותר.**

לקושי האובייקטיבי הקיים בניהול והתפתחות הצוות מוסיף תמיר גם את ארגוני המורים המקשימים עליו לקרם את בית הספר. לדידו של תמיר, עזיבת התפקיד אינה אופציה, וכל אתגר מחזק אותו והוא מצטט: "כשהגלים מתחזקים – החזקים מתגלים".

את המשמעות העמוקה שיש לעבודת צוות שמעתי מלאסה, שתibalha את דבריה בפתגם אפריקאי ולפיו: "אם אתה רוצה להגיע מהר, לך בלבד. אם אתה רוצה להגיע רחוק לך עם אחרים". דוידי, המנהל זו השנה השנייה בית ספר יסודי צומח, מבטא גישה זו בתפיסתו הניהולית כשהוא מספר על החלטתו להקים משאבי זמן ואנרגיה לעובדות צוות. דוידי הבין את המשמעות שיש להנחתת סגל המורים לצורך השגת יעדי בית הספר. לדבריו:

הדבר המרכזי ששמתי עליו כוחות זה הצוות. והשנה בהחרתי צוות טוב יותר. צוות ייחסי צעיר וחיש, יש לכך מחייבים אבל יש גם יתרונות. יש תחושה של ביחד ועוזה הדדית, עבודה קשה וחשיבות מרובה. [אני] דורך מהם ומשקף להם שהם חלק ממשהו גדול ושם יכולם לשנות דברים כי הכל חדש ולכל אחד משקל גדול. הקושי הוא העומס הגבוה שיש עליהם ולכך אני נותן להם הרבה הרכבה חופש ייחסי.

שיעור החינוך, ההוראה והלמידה
בליבת העיסוק הבית ספרי נמצאים תהליכי הוראה, למידה והערכה. תפקידם של מנהלים בתחום זה כולל מעורבות בתכנון לימודים, בארגון מסגרות ושיטות להוראה ולמידה, בתהליכי הערכה ולמידה בבית ספריים, וביצירת תרבויות בית ספרית המוקדשת בשיפור זה. אליאיל, מנהלת חטיבת ביניים, מספרת שהגיעה לתוכנה כי מנהל מצילח אמר לו להפgin נוכחות מלאה בבית הספר כדי "להיות קרוב גם לתלמידים וגם לצוות ולהבין את הדינמיקה של העבודה בכיתות". שירה, מנהלת

בבית ספר על-יסודי שהנעה תהליכי השתלמות מוסדית, מתארת את הקשר המורכב בין בניית סמכות מקצועית, הבלת צוות והנעת תהליכי פדגוגי:

זו הייתה גם הזדמנות פז לעמדת מול הצוות כמנהיגה פדגוגית ולכוננות את הסמכות שלי דרך חזון ודילוג חינוכי. ההשתלמות עסקה בכירור עמדות ותפיסות בהווה, בהיכרות עם מודלים של חינוך מכל רוחבי העולם, בחשיפה והתנסות בפרקטיות הוראה מגוונת וביצוע מרחבי לימוד בהן הפרקטיות ישרתו תהליכי לימודיים לרוח בית הספר.

טל', מנהלת בית ספר יסודי בדרום הארץ, מצביעה על כך שהקלים מסדר יומה הניהולי מוקדשים לעובדה פדגוגית, הכוללת הסדרת נחיי קליטה למורים חדשים, ניתוח נתוני מיצ"ב וגזרת אסטרטגיות לקראת מיצ"ב נוסף, ארגון הדרכות במתמטיקה וביצוע הערכות הוראה. העיסוק בпедagogיה אינו מנתק מהתמודדות עם קשיים שמציבים מורים בצוות, כמו התמודדות עם המורה למתמטיקה שאמרה: "למה צריך מיפוי? זה לא קיים בבית הספר וזה מבן מಡיג". או המורים ש"מרגינישם שאין לא רואה או מעירכה אותו מספיק".

חלק ממנהלי בית הספר חוות תחושת מקובעות פדגוגית ומתמודדים עם הצורך בשינויים. בעיניהם השינוי מאפשר הנכחה של התפיסה המקצועית שלהם, בין על ידי שינוי פדגוגי ובין על ידי למידה והפתחות של הסגל. מתרת מעלה, מנהלת בית ספר יסודי בחברה הערבית:

האתגר הגדול ביותר שלו הוא שינוי ההוראה של המורים מההוראה מסורתית. אני עורכת תכניות הוראה ומקבשת מהם לראות אסטרטגיות הוראה שונות. חלק מהמורים מביעות התנגדות סמייה. הן לא מבינות מדוע ועליהן להשתנות והן לא חושבות שזה ישנה את ההישגים של התלמידות.

אופי הטיפול במדריכים הפדגוגיים של בית הספר הוא מהמאפיינים הבולטים בסדר היום הניהולי, ומנהלים יודעים לתאר את הפרקטיות הכרוכות בניהול פדגוגי של בית הספר כמעשים שבשגרה. תחושת المسؤولות המקצועית חשובה לחיזוק תחושת المسؤولות הכללית, והעיסוק בпедagogיה בית ספרית מחזק את ההתמדה בתפקיד.

ניהול משברים ופיתוח תחשות אחריות

ניהול משברים אינו יהודי למנהלי בתים ספר, ועם זאת משברים בית ספריים הם לחם חוקם היומי של מרבית המנהלים. המאפיינים הכלולים במשברים בית ספריים הם תכיפותם ועצמתם. מנהלים וביס מတרים את עמודתם היומיומית כ"כיבוי שרות", אידוע רודף אידוע, ריצה ממשימה למשימה, ומעלה הכל "לחץ, דרישות ואינטנסיביות", דברי דיוית, מנהלת בית ספר יסודי בцеון. התמודדות המורכבת נובעת מהשוני הגדול בין האירועים השונים והתגובהות המגוונות. המנהל חייב להatteט בין תפקידיו כאיש ארגון, מומחה בפדגוגיה, במנהל ובכוח אדם, פוליטיקאי לעת מצוא ואיש חזון, והדבר מצב את המנהלים בחזית מורככת ביותר. כך אליסה מנהלת בית ספר יסודי גדול מאוד במרכז הארץ:

אני נדרשת למקוד מול משקים שונים. שבעה עשר דברים במקביל. פקק בכיוו! ארגון, תשתיות, מורה חולה והורה מקשה כפול ארבע, וכל הזמן אני נדרשת להחזיק את המריוונטה הזה באוויר. בסופה של דבר זו שלפוחית לפני פיצוץ. בשנה השניה אני עדין שמה פקקים על בעיות. אני נדרשת לתת מענה בויזמנית למגון בעיות שברוב המקרים מוחזירים את זה אליו וצדריכה שלושה סגנים כדי לכנות את הכל.

קושי דומה מתאר יהורם, מנהל בית ספר יסודי במרכז הארץ. המצבים המשבריים עם הוא מתמודד הם תוצאה של "המירות בה דברים קורים, המעברים התוכפים, תחשות החירום והבהילות, זו קשת רגשות ומצבים רגשיים של אחרים שאנו לא מכיר בנסיבות כל כך רבות".

מצבי משביר יומיומיים הם גם מנת חלקו של דניאל, גם הוא מנהל בית ספר יסודי במרכז הארץ, המתאר התמודדות עם רבדים רבים ושנים בניהול. היכלה לדלג בין דרישות שונות ולהציגים שונים היא אחד המאפיינים של הנהול. ניכר כי דניאל מבין היטב כי יכולת זו מאפשרת לו לחשוב באופן מיטבי. הוא אומר:

אני יכול גם לעסוק בפדגוגיה וגם בביורוקרטיה, לטפל במשהו אדמיניסטרטיבי ובמקביל לעסוק בעיצוב סביבה לימודית, לתת מענה לעניין מסוים עם הורים ואו לצפות בשיעור. הורסתיליות גבוהה ואני נדרש לגמישות ולפתח את עצמי כל הזמן.

המאפיין הבולט ביותר של מוצבי משבר בבית הספר הוא המגונן, התכיפות והעצמה שבהם הם מופיעים. בין שהמשבר הוא "התמודדות עם היעדר תקציבים" לדברי מيري, או פתיחת בית ספר ללא מזקירה והצורך "לטפל בתשלומי הורם, בכתיבת מסרו למזקירה ובחדרכות לסגל במקביל" אליאן דטלית, מנהלת בית ספר יסודי גדול במרכז הארץ, ובין שהמשבר הוא "טייפול במורה מתעمرة" או "התמודדות עם קהילה מתלהמת בעקבות תלונות על קרינה בבית הספר" לדברי גלית.

מצב משברי הוא מצב כמעט יומיומי בבתי ספר. כל יציאה משגרת היומאים מונחת לפתחם של מנהלי בית הספר, וב מרבית המקרים מנהלים רבים מוצאים דרכי להתמודדות עם מצבים כאלה, המאפשרים להם באופן פרדוקסלי לחזק את אחיזתם בתפקיד הנהולי. מנהלי בית ספר חוות תהوشת העצמה כאשר מורים מבצעים החלטות שהם מקבלים, וככל שמדוברים כאלו חווים וקורים, המנהלים מועצמים יותר וייתר וחשים שהם כל-יכולים. אומרת מיכל, מנהלת הטיבת בניינים באזורי ירושלים: "[חשתי מעצמה] כאשר בעקבות טיפול במשבר בית ספר קיברתי החלטה בעלת השפעה על עתידו של בית הספר, וכולם ביצעו אותה". תהושה דומה חוות אלין, מנהלת צעיר, שצד העצמה הח גם בכוכב האחורי המתלווה להחלטות, כפי שהיא מתארת: "הרגשתי שאני המנהל ואני אחראי על בית הספר ועל הוצאות, התלמידים וההורם, וכי ככל החלטה שלי יש השפעה על כל בית הספר לטוב ולרע".

אחריות גדולה לגורל בית הספר חש גם אדריכל. כובד האחריות עוז לאדריכל "להפנימים את עומק הציפיות ממוני ברמת הקהילה והרשויות ואת מחויבותי להוביל את בית הספר לעתיד טוב יותר". אחריות לתלמידים ולהוריהם, לסגל המורים, לתוכנית הלימודים, לשיפור הישגים, למצב הפיזי והכספי של בית הספר ולקהילה, הם דוגמאות לדרכם שבה מנהלים חוות את ממרי התפקיד. תהושה זו מובילה לתהושת ערך וזכאות על בית הספר. מנהלים חוותות אלה מתמידים בתפקיד למורות אתגרים וקשהים בתחוםים האחרים.

דיוון ומסקנות

שימור מנהלי בתי ספר הוא צו השעה, ואין ספק כי תחלופת מנהלים גבוהה מזיקה לבתי הספר (Rangel, 2018). על מנת להבטיח סביבה לימודית פורייה, פיתוח סגל

המורים וקידום ההישגים בבית הספר, יש להבטיח כי מנהלים יישאו בתפקיד פרקי זמן משמעותיים כך שיוכלו להשפיע על פיתוח מילנניות מורים, וכך גם על שיפור הישגי התלמידים.

מורכבות התפקיד מציבה בפני המנהלים אתגרים יומיים מורכבים מדי פעם. סיבות בולטות לנשירת מנהלים הן יהסים משוכשים בין המנהל לשלג בבית הספר (Hargreaves & Fullan, 2012), וחוסר יכולת להנהי את הוצאות ולהניע אותו לשינוי פדגוגי (סרג'ו באני, Hallinger, 2005; 2002). אולם סיבות אלה לבן אין גורמות למנהל לעזוב את התפקיד, אף שמערכת היחסים הלקוויה של כמה מנהלים עם הוצאות הייתה גורם משמעותי בהחלטתם לפרוש בתום שנת ניהול אחת או שתים.

סיבות נוספות הגורמות לנשירת מנהלים הן עודף רגולציה והיעדר אוטונומיה. כמעט כל המנהלים שאיתם שוחחתי הצבעו על ביורוקרטיה ועודף רגולציה כגורם שהיקה שיש בהם כדי לעדר את יכולתם להמשיך ולנהל. כאשר מנהלים נתקלים ב"כתח קרה" או בנסיבות כגון "לא כל אחד חייב להיות מנהל" מצד הפיקוח, אחיזתם בתפקיד מתורופפת באופן משמעותי. לא ניתן להתעלם גם מתקודן של הרשותות המקומיות, ומכך שהן מאפשרות להורים להביע עמדות נחרצות נגד מנהל זה או אחר, ובכך מניעות קבלת החלטה להרחיק המנהל מתפקידו.

אחד האתגרים הגדולים העומדים בפני מנהלים הוא היכולת להנהי אחרים. יכולת זו אינה יכולה להתבסס רק על הסמכות הפורמללית או הכוח שמעניק התפקיד. מנהלים נדרשים להוכיח סמכות מקצועית-педagogית לצד טיפוח יהסי אנווש מצווניים עם סגל המורים והעובדים בבית הספר, יכולת לשמור יהסים אלה. מדובר בליליניות פוליטית לצד רגשות, אנוושות ואמפתיה. מנהלים מוזהים ומבטאים את הקושי לשמרו באופן מתמיד על יהסי אנווש טובים, ולעשות שימוש מושכל בפוליטיקה פנים-ארגוני. הם יודעים לתת משמעות לפוליטיקה כזו בהקשר הבית ספרי. עברו המנהלים זהו חלק התפתחותי של התפקיד, והוא כרוך במידה מתמדת. המסמך המפרט את התוציאות המצויפות מנהלי בית ספר בראשית דרכם (אבי ראה, 2010), כולל ששה תחומים מרכזיים שבהם ציריך להכשיר מנהלים: עיצוב תМОנת עתיד, שיפור החינוך, ההוראה והלמידה, הנהגת צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי, התמקדות ביחיד, קשרי גומלין עם הקהילה ופיתוח זהות ניהולית. ההתמודדות עם פוליטיקה פנים ארגונית וחיצונית אינה מוזכרת כלל במסמך זה, אולם עלתה בצורה בולטת בשיחות עם מנהלי בתים ספרי.

תכניות הלימודים של האקדמיות להכשרת מנהלים מדגישות את תפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי. שינוי המיקוד בתפקיד מנהל בית הספר ממנהל אדמיניסטרטיבי למנהל פדגוגי-חינוכי (Instructional Leadership), שאותו הנהיג מכון אבני ראהה לפניהם 12 שנים, יצא אל הפועל. המנהלים שאיתם שוחחת מציגים שגרה ניהולית ממוקדת בתחום ההוראה, למידה והערכה. הם מבטאים חסcole בתחום שיפור החינוך, ההוראה והלמידה, שמקורה בכוח אדם לא מיומן, בחוסר יכולת לgovis ולשמור מורים איכוחיים, ובובודה שהמנהל אינו המעסיק הישיר של המורים בבית הספר. אך גם כל אלה אינם הסיבה שבגינה מנהלים עוזבים את התפקיד. ההוראה, למידה והערכה הם מונחים מוכרים למנהלים מתפקדים כמוורים בעבר ובווהה. הרחבות תחומי הניסיון שלהם מאפשרות למנהלים להבין לעומק את תפקידם במאגר הпедagogi של בית הספר, לקבוע לעצם מטרות רבות יותר, ולפועל להגשمتן. דיואי (1960) טוען כי כאשר אנשים קובעים לעצם מטרות הם עושים יותר למען, ומצלחים לפתור יותר בעיות. מנהלים ציינו כי הם פועלים ברוח זו בכל הנוגע לקידום ההוראה והלמידה, ועוסקים תמיד בשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר.

מצבי משבר בעבודת המנהל מסתמכנים כאחד הפרודוקטים של התפקיד. במצבו משבר מתגלה סתירה מובנית, שכן שבניגוד למצופה הם אינם גורמים למנהיגים לעזוב את התפקיד. במרבית המקורים דזוקא מצבי משבר מוהווים זווז לצמיחה ולהיזוק עגינת המנהלים בבית הספר. משברים בבית הספר מעניקים למנהיגים תחושת מסוגנות, הארכה ביכולותיהם ותחושת אהדריות. היכולת להתמודד עם משבר – בין אם ארגוני ובין אם אישי – מעמידה את יכולת קבלת החלטות, ומאפשרת למנהלים להטוט אוון קשבת לאחרים בעית מצוקה, ולתת מענה למורים, לתלמידים או להורים. מצבים אלה מעניקים למנהיגים את תחושת הערך והמסוגנות האישית המוביילים לפיתוח זהות מקצועית.

לפי דיואי (1960), ידע נבנה נדרכן על גבי נדרכן. דיואי טוען גם כי אדם יכול להבין מושג, או אירוע, רק על רקע מיקוםם במרחב מושגים קיים, ורק אם הוא יודע איך לשבץ את המושג או האירוע בתוך מערכת מושגי זה. מערכת המושגים שבידינו יקבע מה יוכל להבין על התפקיד ודרישותיו לכשניתקל בהם. כדי שמנהל יוכל לחדר את מערכת המושגים ולצמוח, עליו ליצב אותו כך שיוכל לעשות בו שימוש. לשם כך יש ללמד פרחי ניהול בתכניות הכשרה דרכיהם להתמודדות עם דרישות סותרות, הייעדר אוטונומיה ניהולית ופוליטיקה ארגונית, תחומיים שבהם מנהלים

נתקלים בעבודה היומיומית אך אינם נכללים בתכנית ההוראה. ההתנסות המעשית מהוות שליש מתוכנית לימודי הכשרת המנהלים אמרה לספק חווית למידה זו, אלם מנוקודת המבט של פרחי הניהול גם היא מנותקת פעמים רבות מהקשר. התהילה אשר במסגרתו נשלת ההתנסות אל מול הציפיות שהיו לאדם מהתנסותו נקרא רפלקציה (רימון-אור וארגןן, 2017). ללא תהליכי רפלקטיביים חווה המנהל כאב, צער, תסכול או הנאה בתפקיד, אך לא ישכלה את עולם המושגים המבנה את הדרך שהוא תופס את חוותותיו. כל תהליך ממשמעותי של למידה הוא תהליך חוותתי, אך מכאן אין להסיק כי כל חוותה היא למידה. כדי שתתרחש למידה חייב האדם להציג לעצמו מטרות, לבבש לעצמו את ציפיותו מההתהילה ולבחון את תוצאותיו מעשו לאור מטרותיו וציפיותו. רק כאשר מתגלה גורם אשר לא ניתן היה לצפות אותו, וכאשר מתרחש תהליך אשר במסגרתו בודק האדם מדוע לא צפה מראש את תוצאות מעשו, ורק לאחר שהוא מתקין את תפיסת המציאות שלו בהתאם, מתרחש תהליך למידה. מנהלי בית ספר נדרשים להכיר גם את תהליכי הלמידה האישיים שלהם ולהיות כתפיסטו של שון (Schon, 1983) בעלי יכולת רפלקטיבית ביצועית. מבחינה זו, כל התמודדות המלווה בתהליך רפלקטיבי תורמת לבניה וחיזוק הזהות הניהולית וכל אידיע, חוותה או משבר הם פוטנציאלי לצמיחה. מכון אבני רואה מספק את הדרישה הנדרשת למנהיגים בשתי שנות הניהול הראשונות גם על מנת לקדם תהליכי רפלקטיביים אלה. תמייה דומה נדרשת גם ממפקחי משרד החינוך ובבעלי תפקידים ברשות המקומיות.

בمعנה לשאלות המחקר ניתן לסקם כי הגורמים המשפיעים על התמודדות עם אתגרים ניהוליים הם גם אלה שיש בהם כדי לחזק התמדדה או נתישה של התפקיד. כמוות וסוג האירועים והחוויות שעם מתמודדים מנהלי בית ספר הם גורמי סיכון וסיכוי כאח, שיש בהם כדי להשפיע על נשירה או התמדדה. אלה גם אלה תלויים בכיוון ובউচ্চমা שבהם הם נתפסים על ידי המנהלים. מרביתם של האירועים והחוויות תורמים לעיצוב תפיסת זהות ניהולית המעצימה מנהלים ומעודדת אותם להתמיד בתפקיד. ארבעת התחומים המוצגים במצאים יכולים להחליש ולעדער את אחיזת המנהל בתפקיד, בעוד שדווקא התמודדות עם מצבי משבר, ותחושא חזקה של אחריות ומחייבות הן בעלות פוטנציאלי ממשמעותי לשימור מנהלים ולהיזוק ההتمדה בתפקיד.

מנהיגי בית ספר בישראל בתחילת העשור השני של המאה ה-21 זוקים בזמן התנסות שייעניק להם את היכולת לזהות מתחים בין גורמים מעכבים לגורמים

מעצימים, לצבור חוות חוביות, ובמיוחד כאשר הקשורות להובלת סגל, ולנצל הזרמו ניירות לפיתוח תחוות אחרות במצבי משבר. כל אלה תורמים לחיזוק הווהות הניהולית ותחוות הריבונות המקצועית. הצלחה במכרז ניהול אינה הופכת את הזוכה למנהל. מבחינה זו ישיבה על הכס אינה הופכת אותה למילך! תוכנית ההכשרה לניהול מספקת תשתיית ראשונית, והניסיונו הנצבר בתפקיד הוא המשך יישר של הלמידה, ומשרת את תהליך ההשתפתחות ואת עיצוב הווהות הניהולית.

סיכום

מחקר זה ביקש לבחון גורמים המשפיעים על כוונת מנהלי בית ספר להישאר בתפקיד בסיום שנת הנהיגו הראשונה והשנייה. תוכניות הכשרה מנהלים משקיעות מאיצים רבים בתחום הכשרה מובנה, יסודי ומתקף, ועם זאת נשירת מנהלים הולכת והופכת לבעה כלל ארצית המקובל בטוי בחוסר במנהיגי בתים ספר, ובמנינוי מנהלים שלא הוכשרו לתפקיד, דבר הכרוך בעלוויות מיותרות למערכת החינוך ולפרחי הנהיג ובעוגמת نفس שיש לה השפעות שליליות על בתים הספר. תוצאות מחקר זה מעלוות תוכנות אשר לשיפור נשירת מנהלים, ומאפשרות להציג עשיית שינוי נחוצים בתוכנית ההכשרה, בתהליכי פיתוח הווהות המקצועית וה השתפתחות בתפקיד של מנהלי בתים ספר, ובמדיניות הפיקוח והרשויות.

כדי להיות כiom מנהל בית ספר, צריך הנושא בתפקיד להיות "איש רנסנס", ולgelות הבנה عمוקה בלבית העיסוק הבית ספרי. מסמך "התוצאות המצופות ממנהיגי בתים ספר בראשית דרכם" (אבי ראה) מדריש את תפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי, אך זונה את יכולת הנדרשת ביותר – יכולת לננות בין המומנויות השונות במהירות וביעילות.

יכולת זו היא גם עקב אכילים של התפקיד. במאמר קודם (גוטמן וקצין, 2015) תיארנו את העלייה בתחוות المسؤولות המקצועית הנרכשת של פרחי ניהול בחמש תוכניות הכשרה עוקבות, וצייטנו את אחד המנהלים, שאמר: "אתה צריך להיות אומן לפני שאתה נהיה אמן". ניתן לשער כי גם בתכניות שהתנהלו מאז 2015 עלתה תחוות المسؤولות המקצועית של המשתתפים, אך יתכן כי זו אינה מספיקה כדי לשרוד את התפקיד המורכב והתוכבוני של ניהול בית הספר. האם צריך או ניתן להכשיר פרחי ניהול להיות 'אנשי רנסנס' בתחומיים הנדרשים לנויה? האם נדרשת ההכשרה בעלי אופי שונה, המתמקדת בורותטיות ההכרה, שאotta

תיארו מנהלים בשנת הנהול השנייה שלהם? לאור הממצאים, נראה כי בנוסח לכישוריים שזикק מכון אבני ראה, חשיבות לא פחותה יש ליכולת לחולל שינוי תוך התמודדות עם בעיות היום יום, לתפיסה רב-משימית ולשלול הורסתיליות. בכלל אלה יש כדי לשמר מנהלים בתפקיד. זאת ועוד, מפקחים וב בעלי תפקידים ברשויות המקומיות נדרשים לגלוות אורך רוח והבנה לכך שתי שנות הנהול הראשונות נדרשות להבנית זהות ניהולית, ולייעוץ וייצוב תפקיד המנהל לטובת קידומו של בית הספר.

מקורות

- אבני ראהה (2008). *תפיסת מנהל בית הספר במדינת ישראל*. דוח ועדת מקצועית לгибוש המלצות למיניות משרד החינוך.
- אבני ראהה (2010). *תוצאות מצופות מנהלי בת ספר בראשית דרכם* (מהדורה שלישית).
- אופלטקה, י. (2007). *יסודות מניהל החינוך מנהיגות וניהול בארגון החינוכי*, פרדרס.
- גוטמן, י., (2010). בדרכם למנהיגות חינוכית: הצעד הבא. *מצפויות הוראה ושיח פדגוגי כМОקד התהיליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר. החינוך וסביבו ל"ג*, 87-67
- גוטמן, י., קצין, א' (2015). *תמורה וأتגרים במתווה הכשרה מנהלים לבתי ספר. החינוך וסביבו ל"ב*, 149-167.
- דושניך, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2001). *אתיקה של המחקר האיקונטי. בתוך נעמה צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיקוני (עמ' 343-368)*. תל אביב: דביר.
- דטל, ל' (2018). המחדל: כך ממנה משרד החינוך מנהלי בית ספר ללא ניסיון בהוראה וללא הכשרה. הארץ, הארץ, 22.08.2018.
- דיואי, ג' (1960). *דמוקרטיה וחינוך. ירושלים: מוסד ביאליק*.
- יצחקי, ר' (2017). *השנה הראשונה בניהול בית ספר: ההתמודדות המתמשכת והשלכתייה. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בן גוריון*.
- סרג'יבאני, ת' ג' (2002). *ניהול בית הספר היבטים עיוניים ומעשיים. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה*.
- ענבר, ד' (2000). *ניהול שונות: האתגר החינוכי. אור יהודה: רכס*.
- פרידמן, י' (2000). *לחץ התפקיד בעבודת מנהל בית הספר כמנבאי שחיקה. מגמות, מ' 2(2), עמ' 218-243*.

- רימוז-אור, ע' ורגמן, א' (2017). מחשبة מתתקתקת: ג'ון דיוואי: עקרונות מרכזיים בתורתו ומחשبة מחודשת עליהם. חיפה: פרדר הוצאה לאור.
- שקד, א' (2003). מילימ המנות לגעת, מחקר אינטנסיבי – תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

- Akiba, M., & Reichardt, R. (2004). What predicts the mobility of elementary school leaders? An analysis of longitudinal data in Colorado. *Education Policy Analysis Archives*, 12(18), 1-21.
- Baker, B. D., & Cooper, B. S. (2005). Do principals with stronger academic backgrounds hire better teachers? Policy implications for improving high-poverty schools. *Educational Administration Quarterly*, 41, 449–479.
- Baker, B. D., Punswick, E., & Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves, and departures: Evidence from Missouri. *Educational Administration Quarterly*, 46, 523–557.
- Battle, D., Gruber, K. (2010). *Principal Attrition and mobility: Results from the 2008–09 principal follow-up survey.* Washington D.C.: US Department of Education, Education Statistics Services Institute. American Institutes for Research
- Beteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41, 904–919.
- Boyd, D., Hamilton, L., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). Analyzing the determinants of the matching of public school teachers to jobs: Disentangling the preferences of teachers and employers. *Journal of Labor Economics*, 31, 83-117.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2009). Principal turnover and effectiveness. Paper presented at the American Economics Association, San Francisco, CA.
- Branch, G. F., Hanushek, E., & Rivkin, S. G. (2012). Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 17803.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School Leaders Matter. *Education Next*, 13(1), 62-69.

- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: Role socialization, professional development, and capacity building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468–494.
- Burkhauser, S., Gates, S. M., Hamilton, L. S., & Ikemoto, G. S. (2012). First-year principals in urban school districts: How actions and working conditions relate to outcomes. Technical report, RAND Corporation.
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). School principals and school performance. Unpublished manuscript.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. New York: State University of New York Press.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221–258.
- DeAngelis, K. J., & White, B. R. (2011). *Principal turnover in Illinois public schools, 2001-2008* (Policy Research No. IERC 2011-1). Edwardsville: Illinois Education Research Council.
- Elmore, Richard F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Welch, J. C. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*, 50, 788–816.
- Finnigan, K. S. , Daly, A. J. (2017). The trust gap: Understanding the effects of leadership churn in school districts. *American Educator*, 41(2), 24-29.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuller, E., Baker, B., & Young, M. (2007). *The relationship between principal characteristics, school-level teacher quality and turnover, and student achievement*. Working Paper Series. Atlanta: Federal Reserve Bank.
- Fuller, E., & Young, M. D. (2009). *Tenure and retention of newly hired principals in Texas*. Austin, TX: University Council for Educational Administration.
- Gates, S., Ringel, J. S., Santibañez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B., & Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, 25, 289-302.

- Goldring, R., Taie, S., & Owens, C. (2014). *Principal attrition and mobility: Results from the 2012-2013 Principal Follow-Up Survey: First look* (NCES No. 2014-064). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital, transforming teaching in every school*. Abingdon, U.K.: Routledge.
- Hickman, K. S. (2011). High school principal retention – defying the odds: A qualitative case study of five principals in a high needs school district. (Unpublished Ed. D. Dissertation), University of Houston-Clear Lake. Houston, Tx.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2015). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86, 531-569.
- Holme, J. J., Rangel, V. S. (2012). Putting school reform in its place: Social geography, organizational social capital, and school performance. *American Educational Research Journal*, 49(2), 257-283.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32, 205-229.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72.
- Murphy, J., Elliott, S. N, Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Nashville, TN: Vanderbilt University Learning Sciences Institute.
- Pendola, A., & Fuller, E.J. (2018). Principal stability and the rural divide. In E. McHenry Sorber & D. Hall (Eds.), *The diversity of rural educational leadership* [Special issue]. *Journal of Research in Rural Education*, 34(1), 1-20.

- Pierson, A. (2014). What Makes a Successful Principal? Incorporating school principal background in state and district policy. (Unpublished Ph.D Dissertation), Pardee RAND Graduate School, Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Plecki, M., Elfers, A., Loeb, H., Zahir, A., & Knapp, M. (2005). *Teacher retention and mobility: A look inside and across districts and schools in Washington state center for the study of teaching and policy*. Seattle, WA: University of Washington. Retrieved from <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherRetention.pdf>
- Rangel Snodgrass V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, 88 (1), 87–124.
- Robinson V. (2007). The impact of Leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. https://www.researchgate.net/publication/238794416_The_impact_of_leadership_on_student_outcomes_Making_sense_of_the_evidence.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635–674.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, U.K.: Sage.
- School's Leaders Network, (2014) The high cost of teacher turnover. http://iowaascd.org/files/7014/5978/0122/principal_turnover_cost.pdf
- Tekleselassie, A. A., & Villarreal, P. (2010). Career mobility and departure intentions among school principals in the United States: Incentives and disincentives. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 251–293.
- Wallace Foundation (2007). Becoming a leader: Preparing principals for today's schools, New York: The Wallace Foundation
- Weinstein, M., Jacobowitz, R., Ely, T., & Schwartz, A. (2009). *New schools, new leaders: A study of principal turnover and academic achievement at New High School in New York City*. Education Finance Research Consortium. Retrieved from file:///C:/Users/tamig/Downloads/SSRN-id1875901.pdf
- Wylene M. S. (2012). *Factors impacting principals' career decision making*. Ph.D Dissertation, University of New Orleans.