

בדרך למנהיגות חינוכית: שינויים בתפיסת המנהיגות של פרחי ניהול

קובי גוטרמן

הוויכוח על אופי המנהיגות הנדרשת לבתי ספר מסתמן כקבוע היחיד בעידן של דרישות משתנות. מעת לעת עולות הצעות שנדמה שהן המענה ההולם לסוגיית המנהיגות. עם זאת, בעשורים האחרונים הולכת ומתקבעת התפיסה כי מנהיגות פדגוגית היא זו המספקת את המענה הטוב ביותר לניהול בתי ספר אפקטיביים. ואכן, קיימת הסכמה רחבה על כך שמנהיגות ממוקדת בהוראה ולמידה יכולה להיות פלטפורמה מרכזית למימוש המנהיגות הדרושה לבתי הספר (Murphy et al., 2016), כזאת שתתפוס את מקומה של המנהיגות המעצבת הרווחת כיום. מגמה זו לא נעלמה מעיני מקבלי ההחלטות בארץ, ומאז הקמתו של מכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, הושם הדגש בתכניות הכשרת מנהלים על הכשרתם של מנהלי בתי ספר כמנהיגים פדגוגיים. מנהיגות פדגוגית באה לידי ביטוי בעיקר בפעילויות שנוקטים מנהלי בתי ספר לקידום תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה, הנוגעים לתכנית הלימודים, למורים ולתלמידים (Sergiovanni, 2001). מסמך "התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם" (אבני ראשה, 2010) מדגיש תפיסה זו בכל ששת התחומים המוצגים: (1) עיצוב תמונת עתיד ומימושה; (2) שיפור החינוך, ההוראה והלמידה; (3) הנהגת צוות בית הספר ופיתוח המקצועי; (4) התמקדות ביחיד; (5) קשרי גומלין עם הקהילה; (6) פיתוח זהות ניהולית. בארבעה מתוך ששת התחומים מוצגות הגדרות ברורות וחד-משמעיות של תפיסת המנהיגות הפדגוגית ותפקידה בניהול בית הספר. זאת ועוד, בקול הקורא לפיתוח "התכנית החדשה להכשרת מנהלים במוסדות האקדמיים" של מכון

אבני ראשה (אוגוסט 2012) ולהפעלתה, הונחו המוסדות הפונים להתמקד בתוצאות המצופות מבוגרי התכניות. במסמך זה נדרשות תכניות ההכשרה להקציב 320 שעות מתוך 400 שעות ההוראה של התכנית לנושאים העוסקים בתפיסת תפקיד מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי.

לנוכח המשקל הרב שניתן לתפיסת המנהיגות הפדגוגית בהכשרה לניהול בית ספר, ולאור הקושי הרב בשינוי תפיסת המנהיגות שמצפים לה ממנהלי בתי ספר, מבקש מאמר זה לטעון כי למידה, רכישה וחיזוק יכולות ומיומנויות ביצועיות של תמות מרכזיות במנהיגות הפדגוגית, מסייעים באופן גלוי וסמוי לחולל את השינוי המיוחל. מאמר זה בוחן את דרכי הלמידה ואת רכישת היכולות והמיומנויות של פרחי ניהול בתכנית הכשרת מנהלים אחת במרכז הארץ.

השפעות של המנהיגות הפדגוגית על קידום הישגי בית הספר

למנהיגות הפדגוגית השפעה על הישגי התלמידים ועל הצלחתם יותר מלכל סוג אחר של מנהיגות בית ספרית. בחינת אופי המנהיגות הבית ספרית והשפעתו על הישגי תלמידים היא תחום פורה של המחקר בשנים האחרונות. בנייר עמדה שכותרתו "בניית יכולת ארגונית לשיפור ההוראה בבתי ספר", קובעים אלמור ושותפיו (Elmore, et. al., 2014) כי מתרחבת ההסכמה אשר לתנאים הדרושים לקידום מצוינות, שוויון בלמידה והישגי תלמידים בבית הספר. תנאים אלה כוללים: מנהיגות מבוזרת המתמקדת בהוראה ולמידה; תכנית הוראה קוהרנטית; התפתחות מקצועית מתמשכת; קהילות למידה מקצועיות מעוגנות בנתוני מחקר על הוראה ולמידה, וביטחון בכך שהמורים רואים עצמם אחראים להשגת תוצאות רצויות בקרב התלמידים, ועושים מאמצים להגיע למטרה זו. עוד מדגישים הכותבים כי מנהלים המעודדים למידה מעורבים ישירות בתמיכה במורים בכיתות, ומובילים לשיפור ההוראה והלמידה על ידי התמקדות בתחום הפדגוגי ורתימת כל תחומי הניהול למימוש מטרה זו.

למנהלי בתי ספר חשיבות מכרעת בקביעת אופיו של בית הספר ואיכותו, ובמיוחד בכל הנוגע לאיכות ההוראה, יעילות הלמידה והישגי תלמידים. כך למשל, רובינסון ושותפיה (Robinson et al., 2008) קובעים כי ההשפעה הממוצעת של

מנהיגות לשיפור הוראה ולמידה (מנהיגות פדגוגית) על הישגי תלמידים נמצאה גבוהה פי שלושה עד ארבעה מזו של מנהיגות מעצבת.

מנהיגות מעצבת פועלת בתוך בית הספר במטרה לפתח את המורים והתלמידים ולעצב את הארגון לאור מטרותיו המוגדרות. מנהיגים מעצבים קובעים את חזון בית הספר ואת מטרותיו, מעוררים השראה וקובעים את הכיוון שבית הספר ילך בו. הם מתמקדים במורים, חוצצים בין הצוות ובין דרישות מבחון, מבטיחים גיוס הוגן וצודק של כוח אדם, ומאפשרים למורים מידה גדולה של עצמאות. מנהיגות מעצבת מבקשת גם לשנות את ההקשר שבו פועל בית הספר כך שיתאים טוב יותר לצורכי התלמידים והקהילה, והיא מתמקדת ביסודות סוציולוגיים ותרבותיים של הארגון ובחברה הרחבה המקיפה את בית הספר. מנהיגות כזו שמה דגש על הצורך להכיר בכך שחוסר שוויון חברתי משפיע על יכולתו של אדם להצליח במסגרת בית הספר (Andersen, 2014).

מנהיגות פדגוגית, לעומת זאת, מתמקדת בתלמידים. מנהיגים מסוג זה מתמקדים בהשפעה שיש למורים ולבית הספר על איכות הלמידה של התלמידים ועל הנושאים הנלמדים. הם עורכים תצפיות בכיתות, מוודאים שהמורים מתפתחים מבחינה מקצועית כדי להעצים את הלמידה, שומרים על סטנדרטים אקדמיים גבוהים ומבטיחים שהסביבות השונות הקיימות בבית הספר תורמות כולן ללמידה (Hattie, 2015). מחקרים שנערכו לאחרונה (Valentine and Prater, 2011; Dutta and Sahney, 2016) מצביעים על כך שקיים קשר בין תפקוד המנהל לבין הישגי התלמידים, ומציגים תמונה בהירה של התחומים שמנהלי בתי ספר מובילים והפעולות שהם נוקטים כדי לשפר את למידת התלמידים והישגיהם.

סקר המשמש להערכת מנהיגות בית ספרית (Robinson, 2008) מציין חמישה תחומים של פרקטיקות מנהיגות: ביסוס מטרות וציפיות; אסטרטגיות להקצאת משאבים; תכנון, תיאום והערכת ההוראה; קידום תהליכי למידה והתפתחות של מורים והשתתפות בהם; ויצירת סביבה בית ספרית מאורגנת ותומכת. השוואת מצב התחומים האלה בקרב מנהיגות מעצבת ומנהיגות של הוראה ולמידה, גילתה כי ככל שמנהלים ממקדים את מערכות היחסים שלהם, את עבודתם, ואת תהליכי ההתמקצעות שלהם בליבת ההוראה והלמידה, קרי, ככל שהם מתפקדים כמנהיגות פדגוגית, כך גדלה השפעתם על הישגי התלמידים.

מחקרים נוספים, כגון זה של גורדר ושותפיו (Goddard, et al., 2015), מצאו כי למנהיגות הפדגוגית השפעה ישירה ומשמעותית על שיתוף הפעולה בין המורים.

שיתוף פעולה בין מנהלי בתי ספר לסגל המורים ניבא עלייה בתחושת המסוגלות הקולקטיבית של מורי בית הספר, והוביל לעלייה בהישגי תלמידים, שכן האחרונים קשורים ישירות לתחושת המסוגלות הקולקטיבית של המורים. ממצאי המחקר מראים כי מנהיגות פדגוגית חזקה יוצרת מבנים ארגוניים בית ספריים שיש בהם כדי להקל על עבודת המורים על ידי חיזוק האמון במערכת הארגונית. בדרך זו מקדמים מנהלי בתי ספר למידה של תלמידים.

לצורך בחינת ההשפעה הייחודית שיש לסגנון המנהיגות של מנהלי בתי ספר על הישגי התלמידים, דירגו 590 מורים ב־37 בתי ספר יסודיים במערב ארצות הברית את סגנון המנהיגות של המנהלים שלהם בשאלון שבדק מנהיגות מעצבת ומנהיגות פדגוגית. הישגי התלמידים נמדדו באמצעות מבחן מתוקנן. תוצאות המחקר הצביעו בכיורר על כך שקיום מנהיגות פדגוגית הסביר חלק גדול יותר של השונות בהישגי תלמידים מאשר קיום מנהיגות מעצבת. עוד מצא המחקר כי סגנון המנהיגות נטה להשפיע על הישגי תלמידים באופן משמעותי יותר מזה של ההקשר הבית הספרי והמצב הדמוגרפי שלהם (Shatzer et al., 2014).

למידה בתכנית הכשרה לניהול והתפתחות מקצועית

עניין רב מעוררת השאלה כיצד קשורה בפועל הכשרת מנהלי בתי ספר ללמידה של פרקטיקות מנהיגות פדגוגית ולשיפור בהישגי התלמידים ובית הספר. מכון אבני ראשה להכשרת מנהלים מציע כנקודת מוצא את התוכנה כי מנהיגות פדגוגית נמצאה כבעלת השפעה חיובית על המורים וכתוצאה מכך על הישגי תלמידים ועל איכות בית הספר בכלל, ומכאן שנדרש שינוי בתפיסת המנהיגות. הסיכוי לחולל את השינוי הנדרש תלוי בגורמים מתווכים רבים ומשתנים. מכיוון שבמהלך ההכשרה אין לפרחי ניהול השפעה ישירה על תוצרי הוראה והישגי לומדים, ההנחה כי שיפור כזה עתיד לקרות כשהם יהיו מנהלים בפועל מתבסס על מחקרים קודמים המוצגים להלן.

אורפנוס ואור (Orphanos & Orr, 2014) ביקשו להבין את ההשפעה של הכשרת מנהלים על ביצועי מנהיגות, על שיתוף הפעולה בין מורים ועל שביעות הרצון שלהם. תוצאות המחקר שערכו הראו כי להכשרת מנהלים חדשנית יש השפעה ישירה ומשמעותית מבחינה סטטיסטית על פרקטיקות מנהיגות ועל ניהול בית הספר, וכן השפעה עקיפה מהותית על שיתוף פעולה בין מורים ועל תחושות

הסיפוק שלהם. ההשקעה בהכשרת מנהיגות לבתי ספר משפיעה על דפוסי מנהיגות עתידיים, המניבים תנאים חיוביים יותר למורים. אלה בתורם מהווים מרכיב חיוני לשיפור הלמידה של התלמידים.

לצורך הדגשת המשמעות של המנהיגות הפדגוגית, ראוי לתת את הדעת גם על המחקר המתחדש העוסק במנהיגות אפקטיבית. ארגון המחקר לחינוך של מרכז ארצות הברית (McREAL – Mid-continent Research for Education and Learning) קובע כי פירושה של מנהיגות אפקטיבית הוא לדעת מתי, איך ולמה יש לבצע פעולה כלשהי, ולא רק לדעת מהי אותה פעולה. בנייר עמדה מטעם McREAL מציעים ווטרס וקמרון (Waters & Cameron, 2007) גישת מנהיגות מאוזנת: חזון שפעולה בצדו. מסמך זה מנחה מנהלים כיצד להפוך את החזון הבית ספרי לפעולה. מחקר ניסיוני רב-שנתי (Miller, et al., 2016) ביקש לבחון את השפעות ההתפתחות המקצועית למנהיגות מאוזנת (Balanced leadership professional development) על תחושת המסוגלות, האמונות וההתנהגויות בתכנית ההתפתחות של מנהלי בתי ספר מכהנים, ולזהות הבדלים בין סוגי התוצאות שעליהם השפיעה ההתפתחות המקצועית. המחקר בחן 100 מנהלים בקבוצת התערבות וקבוצת ביקורת. הממצאים מצביעים במובהק כי הקבוצה שנחשפה לכלי ההתערבות דיווחה על צמיחה מהותית וניכרת ברוב התוצאות הממוקדות של התכנית. מעניין לציין כי המנהלים בקבוצה זו נטו לדווח יותר על תוצאות צמיחה רחבות ברמת בית הספר מאשר בתחומים שבהם הם היו מעורבים בפעילות ישירה עם מורים. התוצאות המדווחות ממחישות כי תכנית המנהיגות המאוזנת תרמה לעלייה בידע, באמונות ובפרקטיקות התנהגותיות, והייתה לה השפעה גדולה על תחושת המסוגלות של המורים להביא לשיפור בהוראה, לחולל שינוי, ולקבוע נורמות בדרכי ההוראה. מנהיגות מאוזנת היא, אם כן, ללא ספק המרכיב הבסיסי של מנהיגות אפקטיבית, משום שהיא משפיעה על יצירתה של קהילת למידה כמו גם על הפרקטיקות הביצועיות של בית הספר.

פיתוח מנהיגות של הוראה ולמידה

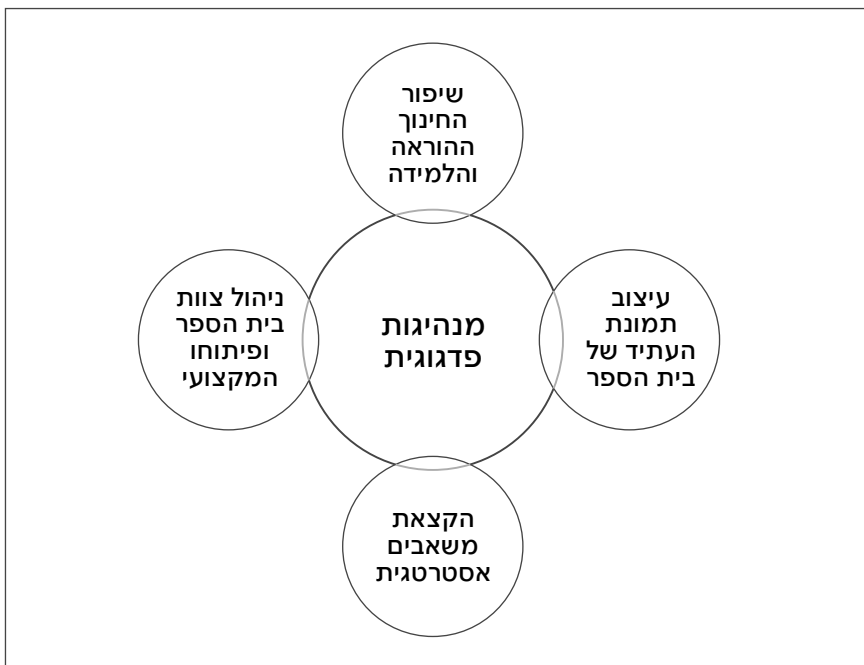
כמנהלים חינוכיים למנהלי בתי הספר תפקיד רב חשיבות, שכן רבה השפעתם על איכות החינוך והם אלה המסייעים לכל תלמיד למצות את יכולותיו בצורה מיטבית. מנהלים חינוכיים אפקטיביים מעצבים ומניעים תהליכי חינוך, הוראה ולמידה בבית

הספר במטרה לשפרם, ולשפר באמצעותם את ההישגים הלימודיים, כמו גם לטפח ולהצמיח חברה אזרחית ראויה. מחקרים על תכניות להכשרת מנהלים (Murphy et al., 2007; Orr, 2011) קובעים כי לתכני תכניות ההכשרה יש השפעה ניכרת על תוצרי הלמידה של בוגרי התכניות ועקב כך על יכולתם הביצועית כמנהלים. לדרך שבה מכשירים את מנהלי בתי הספר יש השפעה גם על תכנון הקריירה והתעסוקה העתידית שלהם. ממצא זה מצביע על התחומים שיש לכלול בתוכני ההכשרה, ועל הדרך לנהל אותה. (Orr, 2011). עוד קובעת Orr (שם) כי תכניות הכשרה מצליחות מתבססות על:

- ◀ תאוריה מוגדרת היטב של מנהיגות לשיפור בית הספר, המתארת את התכנית ומשלבת את תכניה ליצירת מרקם משותף של ערכים, אמונות וידע.
- ◀ תכנית לימודים מגובשת ומותאמת לסטנדרטים רשמיים ומקצועיים, העוסקת במנהיגות פדגוגית אפקטיבית ובפיתוח ארגוני ושינוי.
- ◀ אסטרטגיות למידה המשלבות תאוריה ופרקטיקה, ומעודדות תהליכים רפלקטיביים.
- ◀ התנסות איכותית המספקת הזדמנויות ליישום אינטנסיבי של הידע ולפיתוח מיומנויות המנהיגות בהדרכת חונך (מנטור) מומחה.
- ◀ סגל הוראה בקי בתחומי ההוראה הנלמדים.
- ◀ תמיכה חברתית ומקצועית, ובכלל זה ארגון תלמידים בקוהורט (בשונה מלמידה בקורסים שונים, קבוצת הקוהורט נמצאת יחד לאורך כל תהליך הלמידה וההתפתחות), עוגני הדרכה אישית, וקבלת ייעוץ ממנהלים מומחים.
- ◀ הערכת פרחי הניהול על בסיס סטנדרטים רשמיים, והפעלה של תכנית משוב הקשורה לחזון התכנית ולמטרותיה, כדי להביא לשיפור מתמיד.

הכשרה המתבססת על דפוסי פעולה אלה מעלה את תפיסת המסוגלות המקצועית של פרחי הניהול ואת יכולתם להיות מנהיגים פדגוגיים. העלייה בתחושת המסוגלות של פרחי ניהול לבצע משימות ניהוליות בכלל ומשימות של ניהול פדגוגי בפרט, נבדקה בתכנית הכשרת מנהלים אחת בארץ (גוטרמן וקצין, 2015). המחקר בדק את תחושת המסוגלות המקצועית של פרחי ניהול בחמישה מחזורים, והשווה את התוצאות בחתך רבי-שנתי. תוצרי המחקר מעידים כי חלה עלייה מובהקת ברוב התחומים הנלמדים בתכנית.

התחומים המוצגים במסמך "קול קורא" של מכון אבני ראשה לתכניות הכשרת המנהלים, מצביעים על התפקודים הרצויים הנדרשים ממנהלי בתי ספר ומכוונים את ראשי תכניות ההכשרה להוראה הממוקדת במנהיגות הפדגוגית. עם זאת, המיקוד בגישת המנהיגות אינו ברור די הצורך ואינו מדגיש את מקומה של המנהיגות הפדגוגית בתפיסה. התרשים המוצג להלן מצביע על הקשרים הרצויים בין תחומי המנהיגות הפדגוגית המוצעים על ידי מכון אבני ראשה, כדי שישרתו את תפיסת המנהיגות הפדגוגית.



איור 1: תחומי ההכשרה הנדרשים במסמך "קול קורא" של מכון אבני ראשה, במיקוד על מנהיגות פדגוגית

עקרונות הקול הקורא מוצגים גם במסמך "תפיסת תפקיד מנהל בית הספר בישראל" (אבני ראשה, 2008) וגם ב"מסמך התוצאות המצופות" (אבני ראשה, 2010). מסמכים אלה מצביעים גם הם על תהליכי ההכשרה הרצויים ומדגישים את התפקיד המרכזי של מנהלי בתי הספר הן ברמה ההצהרתית והן ביכולות הביצועיות שבוגרי תכניות ההכשרה מצופים להפגין.

עקרונות תכנית הלימודים בהשוואה ל"מסמך התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר"

הצבת עקרונות תכנית הלימודים בתכניות הכשרת המנהלים בארץ מול מסמך התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר, מצביע על הלימה בין תכני ההוראה בתכניות הכשרת המנהלים ובין התוצאות המצופות ממנהלים בשנות עבודתם הראשונות. עם זאת, אין הסכמה על הדרך שבה ניתן להשיג את התוצרים המצופים, וכל מוסד הכשרה פועל בדרך אחרת. לוח 1 מפרט את התחומים בקול הקורא העוסקים בפירוט רב בתחום שיפור החינוך ההוראה והלמידה ומסמך התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר.

לוח 1: התאמה בין דרישות הקול הקורא בתחום שיפור החינוך ההוראה והלמידה ובין מסמך התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר (מכון אבני ראשה)

מסמך התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר	דרישות הקול הקורא
<p>שיפור החינוך ההוראה והלמידה</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ תכנון לימודים ■ שיטות ומסגרות להוראה ולמידה 	הוראה ולמידה אפקטיביות
<p>שיפור החינוך ההוראה והלמידה</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ הערכה ולמידה בית ספרית 	ניהול פדגוגי מבוסס נתונים
<p>הנהגת צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ הערכה ומשוב למורים ולבעלי תפקידים 	הערכה, תצפית ומשוב למורים
<p>עיצוב תמונת עתיד ומימושה</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ תכנית עבודה בית ספרית 	אבחון פדגוגי של בית הספר
<p>עיצוב תמונת עתיד ומימושה</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ חזון ממוקד חינוך הוראה ולמידה בהקשר סביבתי-חברתי 	עיצוב תמונת העתיד של בית הספר

מידע למיומנות

המעבר מידע "על" לידע מעשי הוא שלב הכרחי בפיתוח יכולת מנהלי בתי ספר להתמודד עם הקשיים הצפויים בתפקיד. מעבר זה מתרחש בעיקר כתוצאה מלמידה התנסותית. דרנובה (Dernova, 2015) מסבירה כי למידה התנסותית היא למידה בשני מישורים: פעילות רפלקטיבית והפשטה המבוססת על התנסות. למידה זו מוגדרת כתהליך של יצירת ידע באמצעות טרנספורמציה של הניסיון הנצבר, שבמהלכה הופכים הבנת הניסיון ותהליך השינוי לידע נרכש. הבנת הניסיון משמעה היכרות עם הידע הנלמד, בעוד השינוי כרוך בפעולה המבוססת על הפרשנות הניתנת לידע. למידה התנסותית היא מחזורית ודורשת התמקדות, רפלקציה על ההתנסות, פיתוח הכללות, אימותן, וחזור חלילה. במרכז הדגם של למידה זו נמצאת ההתנסות, אולם עצם העיסוק בנושא הנלמד חשוב לא פחות מכך היות שהוא תורם להעלאת התפיסה בתחום הרצוי. בלמידה כזו ההוראה היא למעשה הנחייה ואינה מכתיבה לתלמידים את דרכי הפעולה. יתרון נוסף של הלמידה ההתנסותית הוא העלאת המוטיבציה כתוצאה ממעורבות הלומדים בתהליך, וקבלת משוב מתמיד על הביצוע.

למידה התנסותית בתכנית הכשרת מנהלים מאפשרת לפרחי ניהול להתמודד עם אתגרים ומצבים שהם נתקלים בהם בבית הספר. כדי לקבל החלטות, צריכים פרחי הניהול לזהות מה הם יודעים ומה אינם יודעים, ולהחליט על הדרך למלא את הפערים. פעולה זו מניעה את הלומדים לחשוב על הידע שיש להם, ולהעמיק אותו באמצעות תהליך רפלקטיבי; להעביר את חוויית הידע הקודמת שלהם להקשר חדש; לרכוש רעיונות ועקרונות חדשים, ולתרגל מיומנויות. אגב כך עליהם לשפר גם את מיומנויות התקשורת הבינ-אישית שיצטרכו ליישם בכל מצבי הניהול העתידיים.

כאמור, מאמר זה מבקש לטעון כי למידה, רכישה וחיזוק של יכולות ומיומנויות ביצועיות הנוגעות לתמות מרכזיות במנהיגות הפדגוגית, תורמים בדרכים גלויות וסמויות לשינוי תפיסת המנהיגות של פרחי ניהול.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר הערכה המתבסס על המודל CIPP (פרידמן, 2005). מודל זה מושתת על אינטגרציה של ארבע הערכות משלימות: הערכת ההקשר (context),

שהיא למעשה הערכת הצרכים; הערכת תשומות (input), שהיא אמצעי לזיהוי תכנית הפעולה; הערכת התהליך (process), הבוחנת ומכוונת את יישום תכנית הפעולה; הערכת התוצר או התפוקה (product) של התכנית כולה, ושל הדרך שבה היא מוקנית. בשונה מהמודל המקורי של פרידמן, לא נכללו במחקר הנוכחי תכניות פעולה חלופיות בעת הערכת התשומות ובהערכת התהליך, וההערכה הושתתה על יכולתה של תכנית פעולה אחת להשיג את התוצר הרצוי.

במחקר זה הערכת הצרכים מיועדת להעריך את ההתאמה בין תפיסת המנהיגות הפדגוגית המוצגת לבין מסמך התוצאות המצופות, ובין שני אלה לבין תחומי ההוראה והלמידה בפועל. הערכת התשומות מזהה את תהליך ההוראה ואת מרכיבי התכנית, ומסייעת בהכוונה להשגת הדרך הראויה לביצוע. הערכת התהליך במחקר זה היא בחינה מתמשכת של יישום ההוראה והלמידה; הערכת התוצר מודדת את המידה שבה השיגה תכנית ההוראה את המטרה, והיא נמדדת על פי קריטריונים מוסכמים שנקבעו עבור משימת הסיום.

מחקר זה מבקש לבחון את היכולות של פרחי ניהול לאמץ וליישם תפיסת מנהיגות פדגוגית במהלך תכנית הכשרת מנהלים. השינוי נבחן באמצעות הערכת שלושה מרכיבים: מבנה ההוראה והלמידה של פרחי הניהול, הצלחתם ביישום יכולות ומיומנויות ותוצרי התהליך. אלה נבדקו בתכנית הכשרה אחת במרכז הארץ. תכנית הלימודים מחוללת שינוי מרכזי בתפיסה, ביכולת ובמיומנות של פרחי הניהול המשתתפים בה.

הערכת מבנה ההוראה: בבסיס הוראת התמות הניהוליות הנלמדות בתכנית עומדת ההנחה כי רכישת מיומנויות ניהוליות בתחום השיפור הפדגוגי של בית הספר מחזקת את תחושת המסוגלות ואת היכולת הביצועית של מנהלי בתי ספר בראשית דרכם (גוטרמן וקצין, 2014). יכולתה של ההוראה להניע את פרחי הניהול להביא לשיפור ההוראה של מורי בית הספר נבחנת באמצעות תצפיות הוראה ושיח פדגוגי (גוטרמן, 2011).

הערכת התהליך: זו בוחנת את יכולתם של פרחי ניהול לקדם את ההתפתחות המקצועית של צוות בית הספר על ידי רכישת מיומנויות מעשיות. הערכת התוצר: בניתוח המיומנות נבחנת יכולתם של פרחי ניהול לרשום נתוני תצפיות הוראה, להבין דפוסי שיח שמובילים מורים בשיעורים, ולפענח את הפעילות הפדגוגית בכיתות הלימוד שבהן נערכות תצפיות ההוראה. עוד מתייחס ניתוח התוצר ליכולתם של פרחי הניהול לזהות ולבחון דפוסי הוראה מקדמי למידה

ומעכבי למידה, את מידת ההשתתפות של התלמידים בשיעור, את מבעי ההוראה ומבעי התלמידים (פולק, סיגל ולפסטיין, תשע"ה; גוטרמן, 2008). במסגרת הלמידה מתבצע תהליך של היכרות עם כלי התצפית והשיח הפדגוגי, פיתוח מיומנות והעלאת המסוגלות המקצועית היישומית. אלה באים לידי ביטוי בהיקף שעות הלימוד של תכנית ההכשרה ובתוצרים הנדרשים מפרחי הניהול. היכולות הביצועיות של פרחי הניהול רוכזו מתוך הנתונים שנאספו על מיומנות ביצועית (היכולת לבצע תהליך מלא של תצפיות ושיח פדגוגי) של כ-150 פרחי ניהול שלמדו בתכנית ההכשרה בשנים 2014, 2015 ו-2016.

תיאור המחקר

תכנית ההכשרה בנויה משלושה סמסטרים שמשכם כשלושה חודשים כל אחד. בתחילת הסמסטר השלישי של התכנית פרחי הניהול מקבלים משימה מורכבת שבה הם נדרשים להוכיח יכולת ביצועית שמצפים מהם לרכוש עד תום הלמידה בתכנית. על כל פרח ניהול מוטלת משימה עצמאית משלו, וזו מחייבת כניסה לשיעור בבית הספר הקולט, קיום שיחה מקדימה עם אחד המורים על השיעור שבו הם עומדים לצפות, ואיסוף נתוני תצפית הוראה. פרחי הניהול נדרשים להוכיח יכולת לתאר את השיעור, לנתח אותו ולקבוע יעדים לשיפור. יעדים אלה מתבססים על תצפית ההוראה ועל שיח פדגוגי עם המורה, והם כוללים קביעת מהלכים לקידום המורה על בסיס התצפית והשיחה. הנתונים שנאספו נותחו על פי מחוון לבחינת יכולות ביצועיות, שפרחי הניהול קיבלו עם המשימה. המחווון כולל היערכות לצפייה, צפייה ותיעוד, תיאור, ניתוח ופרשנות של השיעור הנצפה, תכנון שיח פדגוגי עם המורה ותכנון הפיתוח המקצועי של המורה.

מגבלות המחקר

כאמור, מחקר זה בדק את הקשר בין למידה ובין יכולת ביצוע נרכשת של פרחי ניהול בתכנית אחת להכשרת מנהלים במרכז הארץ. למרות שנבדקו התוצרים של יותר ממאה פרחי ניהול, הרי שכולם למדו באותה תכנית הכשרה, והוכשרו על ידי מרצה אחד בתחום המיומנויות הפדגוגיות. מרצה זה היה גם זה שאסף את הנתונים וחקר אותם.

אתיקה

כיוון שהחוקר היה גם המרצה בתכנית, חשוב לבחון את המעורבות האישית שלו בתהליכי ההוראה ואת התוצרים ותוצאות ניתוחם. לעניין המעורבות האישית, הספרות המחקרית עוסקת בהרחבה בסוגיות אתיות הנוגעות לחוקר משתתף (צבר בן-יהושע, 1997; שלסקי ואלפרט, 2001), וגורסת כי כל חוקר מפרש את נושא המחקר מנקודת מבט כלשהי, ומכניס שינויים בנושא המחקר במהלכו. לעניין ניתוח התוצרים, המחווה המפורט מאפשר ניתוק אישי של החוקר מתוצרי הנחקרים. זאת ועוד, ניתוח המשימות לא התייחס אל פרחי הניהול שביצעו את המשימה באופן אישי, אלא בחן את התוצאות בכללותן.

ממצאים

הערכת ההקשר

הכישורים שלהם זקוקים מנהלי בתי ספר כדי לקדם הוראה ולמידה במוסד שהם מנהלים מקבלים משקל משמעותי בתכנית ההכשרה, ונרכשים באמצעות למידה של עקרונות לשיפור ההוראה והלמידה. תחום זה הוא כחמישית מתכנית הלימודים הכיתתית (כ-50 מתוך 250 שעות הוראה), ועוסק ישירות בתפקיד המנהלים בשיפור ההוראה והלמידה. תפקיד זה כולל את הפרטים הבאים, אך לא רק אותם:

- < איסוף נתונים על ההוראה.
- < פיתוח יכולת לזהות התנהגויות הוראה התורמות לקידום הלמידה.
- < הבנת המשמעויות הגלויות והסמויות של מהלכי ההוראה.
- < ניתוח ושיום התנהגויות ההוראה.
- < חילוץ יעדי שיחה לחיזוק ההוראה ושיפורה.
- < קיום שיח פדגוגי עם המורה לקידום תהליכי ההוראה.
- < קביעת יעדי התפתחות עתידיים על בסיס השיעור, וניתוח השיעור והשיח עם המורה (גוטרמן, 2011).

מנהיגות של הוראה ולמידה היא רכיב מכריע בעבודתם של מנהלים. קיימת ציפייה שמנהלים פדגוגיים יובילו את בית הספר לביצוע כלל המשימות של מערכת החינוך, בדגש על למידה ועל התקדמות התלמידים. במסגרת זו נדרשים מנהלי בתי הספר

לפקח על ההוראה באופן מתמיד, ובכלל זה להשתמש בתצפיות ובשיח פדגוגי כחלק מהדרכת המורים ובמטרה להניע אותם לשפר את ההוראה (גוטמן, 2010). עוד מצופה שמנהלים יתכננו את הפיתוח המקצועי של המורים ויארגנו אותו. בשנים האחרונות מתמקד המחקר (Patton, Parker, & Tannehill, 2015) באבני הדרך הנדרשות לשיפור הפיתוח המקצועי של מורים, ובפרט לשיפור בעקבות תצפיות הוראה (Brookhart & Moss, 2015).

גליקמן (Glickman, 2002) קובע כי נחוצה חשיבה מחדש על ההוראה כדי לקדם אותה ואת התלמידים. מהלך זה מחייב לסייע למורים לחשוב מחדש על תהליך ההוראה, ומחייב את מנהלי בתי הספר ליצור תנאים הולמים לכך. לצורך זה נדרש פיתוח מיומנויות ולא הצפה של נתוני כישלון או הצלחה (גוטמן, 2010; Danielson, 2016). כדי שפרחי ניהול יבינו טוב יותר את משמעות ההיבט הביצועי של המנהיגות החינוכית, עליהם להתנסות בעצמם בלמידה ורכישה של כלים לצפייה, הבנה, וניתוח, ולהתוודע אל דרכים לקביעת יעדי טיפוח ופיתוח, קיום שיח מקדם והסקת מסקנות שתוביל להתפתחות אישית של המורים. לשם כך עוסקת תכנית ההכשרה במובהק בפיתוח המיומנויות הנדרשות. זאת ועוד, העיסוק בתחומים הפדגוגיים של בית הספר מקנה את תפיסת חשיבותה של המנהיגות הפדגוגית.

הערכת התשומות

השיעורים הכיתתיים בתחומי הערכת ההוראה והלמידה נשענים על התנסות קודמת בהוראה, התנסויות המשתתפים כבעלי תפקידים בבית הספר, ועוד יותר מכך על התבוננות בעבודת המנהל במהלך ההתנסות המעשית. המעבר מלמידה תאורטית לעיסוק מעשי בידע מפתח את המיומנויות הנדרשות ומעלה את רמת הביטחון של פרחי הניהול ביכולתם ליישם ידע זה הלכה למעשה. כדי להפוך למידה למיומנות נרכשת, נדרשים פרחי הניהול לנקוט מהלכים ביצועיים, שתפקידם לשנות את הלמידה מ"ידע על" ל"ידע התנסותי" (Dernova, 2015). הלמידה חייבת להיות מעוגנת בהקשר בית ספרי אך גם לייצג את הרציונל למימושה. הבחירה בלמידה התנסותית מאפשרת, אם כן, לעגן את תפיסת המנהיגות הפדגוגית בחיזוק היכולות המעשיות. ההנחה העומדת בבסיס ההוראה היא לפיכך פיתוח מיומנויות ביצועיות והגעה לשליטה טובה ביכולות אלה.

מבנה ההוראה משקף את מטרת הליכה של תכנית המנהיגות הפדגוגית ואת אסטרטגיית השיפור הכללית (רכישת הידע והמיומנויות) במסגרתה. לצורך זה עוסקת ההוראה בהתוודעות אל התחומים הבאים, ברכישת מיומנויות בהם ובתרגולם:

- ◀ ידע מקיף של שיטות הוראה אפקטיביות (Marzano, 2003 ;Hattie, 2015).
- ◀ פיתוח יכולות באיסוף נתונים שיטתי בכיתה (גוטרמן, 2007).
- ◀ פיתוח יכולות בתיאור וניתוח של נתוני ההוראה (פולק, סיגל ולפסטיין, תשע"ה).
- ◀ חילוף יעדים לשיח פדגוגי שמטרתו לחולל חשיבה רפלקטיבית על השיעור (גוטרמן, 2008 ; Sullivan and Glanz, 2013).
- ◀ קיום שיח פדגוגי הלכה למעשה (גוטרמן, 2010).¹
- ◀ החלטה על הצעדים הבאים לשיפור (Brookhart and Moss, 2015)

לוח 2 מפרט את ההיבטים הכלולים במסמך התוצאות המצופות ובקול הקורא והמבטאים מנהיגות פדגוגית בתחומים האלה: עיצוב תמונת עתיד ומימושה, שיפור החינוך, ההוראה והלמידה, הנהגת צוות בית הספר ופיתוחו המקצועי. הלוח מלמד על הדרך שבה הם באים לידי ביטוי בתכנית ההכשרה בפועל, שהיא התשומה הנדרשת בהכשרה הלכה למעשה.

1 שיח פדגוגי מחליף את שיחת המשוב. להברל המהותי ביניהם ראו גוטרמן, 2010.

לוח 2: דרישות מסמך התוצאות המצופות והקול הקורא לעומת התשומות בפועל: תכנית ההוראה בתחום המנהיגות הפדגוגית

מסמך התוצאות המצופות (2010)	תכנית הלימודים בקול הקורא (2012)	פיתוח מיומנויות ביצועיות בפועל
<p>הערכה ומשוב למורים ובעלי תפקידים</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ [מנהל בית הספר] מארגן מערך תצפיות בשיעורים וקובע עם המורים יעדים לשיפור ולשימור 	<ul style="list-style-type: none"> ■ תצפית בשיעור ■ ניתוח תצפיות ■ הבנת הקשר בין התפתחות מקצועית של המורים לבין שיפור ההוראה והלמידה בבית הספר 	<ul style="list-style-type: none"> ■ צפייה בשיעור ורישום מלא של מהלך השיעור ■ תיאור וניתוח השיעור על פי עקרונות פדגוגיים מקובלים ■ ניתוח פרשני המבוסס על ראיות והתרחשויות מתוך השיעור ■ חילוץ יעדים אופרטיביים לשיח פדגוגי עם המורה
<ul style="list-style-type: none"> ■ [מנהל בית הספר] מקיים תהליכי הערכה ומשוב למורים ולבעלי תפקידים 	<ul style="list-style-type: none"> ■ מתן משוב למורה ■ היכרות עם הכלי להערכת מורים ושימוש בו 	<ul style="list-style-type: none"> ■ קיום שיח פדגוגי בתבנית "הכלי לתצפית ושיח פדגוגי" (מכון אבני ראשה) ■ שימוש מושכל במינוח אחיד מתוך הכלי להערכת מורים
<p>שיטות ומסגרות להוראה ולמידה</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ [מנהל בית הספר] מעודד מורים ומאפשר להם ליישם דרכי הוראה והערכה המותאמות למגוון צרכי התלמידים בדגש על תלמידים עם צרכים ייחודיים 	<ul style="list-style-type: none"> ■ הוראה ולמידה מותאמות לשונות הלומדים ■ פיתוח מיומנויות של הבנה וחשיבה בקרב לומדים ■ פיתוח אסטרטגיות הוראה אפקטיביות ■ משוב מחולל למידה והערכת לומדים ■ הוראה ולמידה בכיתות ■ תכניות לימודים ■ הישגי תלמידים 	<ul style="list-style-type: none"> ■ למידה ושימוש בעקרונות פדגוגיים אפקטיביים ■ פיתוח יכולת זיהוי של התנהגויות הוראה המקדמות תלמידים להישגים המבוססות על מחקרי הוראה ולמידה ■ הצגת יתרונות וחסרונות בפעילות ההוראה והצעה של אלטרנטיבות אפשריות

מסמך התוצאות המצופות (2010)	תכנית הלימודים בקול הקורא (2012)	פיתוח מיומנויות ביצועיות בפועל
<p>ההתפתחות המקצועית של צוות בית הספר</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ היכרות עם עקרונות להתפתחות מקצועית אפקטיבית בתוך בית הספר ■ שיקולי דעת ודילמות בבניית מערך ההתפתחות המקצועית של סגל המורים ■ פיתוח הליכי מעקב אחר ההתפתחות המקצועית של המורים 	<ul style="list-style-type: none"> ■ רכישה ותרגול השפה לקידום המורה על בסיס התצפית והשיח הפדגוגי ■ התנסות בקבלת החלטות ושיקול הדעת לגבי ההתפתחות המקצועית של המורים 	

הערכת התהליך

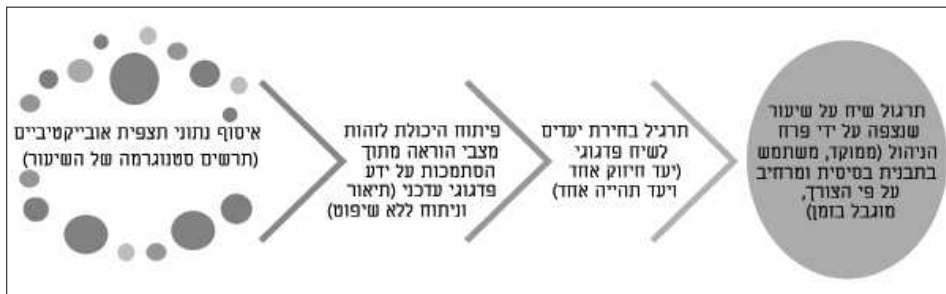
פיתוח המיומנויות מתבצע בסדרה מובנית של שלבי הוראה, המשלבים ידע רלוונטי בהוראה עם פיתוח מיומנויות ביצועיות. מבנה הלמידה ערוך על פי העקרונות של תצפית ושיח פדגוגי (גוטרמן, 2010). החל בשלבי ההוראה הראשוניים בתכנית נחשפים פרחי הניהול למצבי הוראה מצולמים או לתמלול מדויק שלהם. הצגת מצבי הוראה מגוונים מציבה לפני פרחי הניהול תמונת מצב של מעשה ההוראה בכיתות, וסוקרת את מאפייני השיעורים הנצפים. כל פרח ניהול נדרש לבצע שתי משימות של איסוף נתוני תצפית. מטרת המשימה הראשונה לתרגל איסוף נתונים שיטתי באמצעות רישום מדויק של הנעשה בשיעור. פרחי הניהול נתקלו בקשיים בסוג זה של כתיבה, וטענתם המרכזית הייתה שאינם מסוגלים לצפות במתרחש בשיעור עקב הצורך לא להחמיץ אף מילה שנאמרת ולכתוב כל דבר. נתוני התצפית משמשים גם להתוודעות אל המעשה החינוכי בכיתה, להבנת מהלכי ההוראה, לניתוח, לפרשנות ולחילוף יעדים לשיחה.

תרגול איסוף הנתונים השיטתי באמצעות תמלול של שיעורים מתבצע בכתי הספר שבהם עוברים פרחי הניהול התנסות מעשית. קובצי השיעורים המתומללים נשלחים אל פרחי הניהול לקריאה, והם נידונים לאחר מכן בכיתה ומשמשים לאבחון, זיהוי ושיום מצבי הוראה שונים. פרחי הניהול מציגים אלטרנטיבות בהוראה ומנסים לזהות את מידת האפקטיביות של השיעור. עוד מתורגלים תיאור

השיעור וניתוחו, ונערכת חשיבה על תהליכי שיפור נדרשים. בשלב זה הלמידה נעשית בהוראה ישירה הכוללת תרגול עצמי או בהוראה עקיפה, ומטרתה זיהוי וחילוץ מבני הוראה. חלק גדול מהלמידה מתבצע בזוגות.

פעולות הערכת ההוראה הנלמדות באמצעות תצפיות ושיח פדגוגי כוללות איסוף מלא של נתוני השיעור, הבנת ההקשר התוכני של השיעור, מטרותיו, דרכי ההוראה והלמידה המצופה; תיאור, הבנה, ניתוח ופרשנות של השיעור הנצפה; חילוץ יעדים לשיח פדגוגי עם המורה; תרגול שיח פדגוגי בסימולציה מצולמת; דיון על הסימולציה בקבוצת עמיתים; למידה ותרגול של דרכי התפתחות המורה בעקבות תצפית ההוראה והשיח הפדגוגי שהתקיים עם המורה בסימולציה.

בסמסטר האחרון של תכנית ההכשרה נדרשים פרחי הניהול למלא משימת סיום מקיפה, המביאה לידי ביטוי מיומנויות שנלמדו ותורגלו במהלך הלמידה בתכנית. במשימה זו נדרשים פרחי הניהול להציג יכולת לקיים שיח מקדים עם המורה על מטרות השיעור ועל עניינים רלוונטיים נוספים, יכולת רפלקטיבית על השיחה שהתקיימה, יכולת מוכחת באיסוף נתונים שיטתי וכתובת תמליל השיעור, הבנה ותיאור השיעור, ויכולת בחילוץ יעדי שיחה המבוססים על תפיסה ביקורתית של ההוראה (לעניין זה, תפיסה ביקורתית פירושה היכולת לזהות התנהגויות הוראה אפקטיביות יותר או פחות, ויכולת להציע אלטרנטיבות בהוראה). עוד נדרשים פרחי הניהול להוכיח מיומנות בתכנון השיח הפדגוגי (במקרים רבים מתבצע שיח זה הלכה למעשה, מוקלט ומשוכתב), ובתיאור ההתפתחות המקצועית של המורה בהתבסס על התצפית והשיח. איור 2 מתאר את תהליך הלמידה במהלך שנת ההכשרה עד לפיתוח היכולת הביצועית הנדרשת מפרחי הניהול בחלק זה של המנהיגות הפדגוגית.



איור 2: תהליך הוראה-למידה לפיתוח יכולות תצפית ושיח פדגוגי בתכנית ההכשרה

הערכת התוצר

לתכנית ההכשרה בתחום המנהיגות הפדגוגית יש תוצרי למידה גלויים וסמויים. התוצר הגלוי הוא רכישה של הבנה פדגוגית על מהלכי הוראה ולמידה שיש בהם כדי לחזק את סגל המורים ואת הישגי בית הספר. תוצאות לימוד עקרוניות השיפור המתמשך בתכנית ההכשרה מצביעות על פיתוח מיומנויות רחבות בתפיסה הפדגוגית של פרחי הניהול וכיכולתם לבצע משימות של הערכת הוראה. דוגמה ליכולות ביצוע אלה אפשר לראות בתיאור שיעור שהתבצע ברמה גבוהה, מתוך התייחסות לכלל ממדי השיעור, והצביע על יכולת גבוהה להבין את מהלך השיעור:

מוגש תיאור כללי של סך הפעילויות שנצפו לפי רצף התנהלות השיעור.

צפיתי בשיעור אינדוקטיבי הנבנה על פי העקרונות של מעגל הלמידה ההתנסותית. בפתחת השיעור המורה חיברה את התלמידים לנלמד בשיעורים הקודמים, והציגה את נושא השיעור כשאלה פורייה.

בתיאור יש התייחסויות לפעילויות למידה.

לאחר מכן המורה הציגה לתלמידים שאלה פורייה: מהם התנאים הדרושים לתעופה? ובמהלך השיעור אספו התלמידים מידע לשאלה מהתנסויות שונות.

בתיאור יש התייחסויות לפעילויות הוראה.

במטרה לאסוף מידע לשאלה שהוצגה צפו התלמידים בסרטון "ציפורים", ונתבקשו לערוך רשימה של התנאים הדרושים לתעופה אצל הציפורים.

את תשובות התלמידים אספה המורה ורשמה אותם על הלוח מתוך המשגה והעברה לשפה המדעית לדוגמה:

תלמיד: מבנה גוף לא קל ולא כבד

מורה: קלות משקל

מתיאור השיעור ניתן להבין את ההתרחשות בשיעור.

לאחר מכן חקרו התלמידים את מבנה נוצת הציפור במטרה להעמיק את הידע שלהם בנוגע לתפקידן של הנוצות ומדוע הן מאפשרות תעופה. בשלב הבא בכדי להבין מדוע הכנפיים מאפשרות תעופה הדגימה המורה את עיקרון שטח הפנים בעזרת הדפים.

בסיום השיעור אספה המורה את תשובות התלמידים לשאלה הפורייה וערערה את הידע כששאלה: כיצד ייתכן שהמטוס מצליח לעוף (לטוס), הרי הוא ממש לא קל משקל ואין לו כסות נוצות? ופתחה בכך מעגל למידה חדש.

זיהוי התנהגויות הוראה היא יכולת נרכשת ומתפתחת. יכולת זו עוסקת בליכת העשייה בבית הספר: תהליכי הוראה ולמידה. מכיוון שכל שיעור הוא יחידה בפני עצמה ולא ניתן לצפות את מהלך השיעור, מבעי מורה-תלמיד ותגובות נוספות אחרות, היכולת להבין לעומק מהלכי הוראה מתייחסת להיבטים הפדגוגיים והמתודולוגיים כאחד. היכרות עם גישות פדגוגיות מכיליות ותהליכים מקדמי למידה (Hattie, 2015) הם אבני דרך בהבנה וביכולת ניתוח של שיעורים. את הדרך שבה מזהים פרחי ניהול התנהגויות מקדמות או לא מקדמות של תהליכי ההוראה והלמידה בשיעור ניתן לראות בניתוח הבא:

בהתייחס להתנהגויות הוראה מקדמות למידה:

- ◀ התקיים ניצול יעיל של זמן ההוראה, תוך עידוד התלמידים למציאת פתרונות ולהגיע לתובנות חדשות.
- ◀ נעשה שימוש במגוון דרכי הוראה ובמגוון פעילויות שהביאו למעורבות פעילה של התלמידים במהלך כל השיעור.
- ◀ הייתה התייחסות דיפרנציאלית ומתן מענה לכלל הלומדים ויכולותיהם בשיח הכיתתי ובהתנסויות השונות.
- ◀ המורה שאלה שאלות הבנה וחשיבה והקפידה לתת משוב לתלמידים במילה ו/או בכתבת התשובה על הלוח.
- ◀ לאורך השיעור אספה המורה את הדברים שנאמרו ותיעדה אותם על הלוח באמצעות שימוש בתרשים.

מוצגים ממדים שונים של השיעור המעידים על הבנה פדגוגית מתוך התייחסות לאינטראקציות הוראה-למידה.

בהתייחס להתנהגויות הוראה שאינן מקדמות למידה:

- ◀ נשאלו שאלות ידע שעליהן תשובה נכונה אחת (תשובת בית ספר).
- ◀ רוב המשובים שניתנו היו מעריכים כלליים: יופי, נפלא, יפה, נכון, נהדר וכדומה.
- ◀ מרבית השיח הכיתתי היה ממוקד מורה-תלמיד.
- ◀ לא ניתן לתלמידים זמן חשיבה לתכנון ולארגון המחשבות.
- ◀ המורה התנהלה במרבית השיעור מתוך שימוש בדפוס הימ"מ²: המורה יזמה שאלה, תלמיד השיב והמורה הגיבה.

יכולת ניתוח שיעור היא מהיכולות המורכבות ביותר הניצבות לפני מנהלים הצופים בשיעורי מורים. יכולת הניתוח מאפשרת לצופה להגיע להכללות, לשאול שאלות רפלקטיביות, להעצים את החשיבה על השיעור כדי ליצור תהליך שינוי אצל המורה, ולהציע אלטרנטיבות במידת הצורך. דוגמה ליכולת ניתוח גבוהה ניתן לראות בדוגמה הבאה בה מנתחת אחת מפרחי הניהול את מבנה השיעור ואופי השאלות:

תיאור השיעור מבוסס על דוגמאות, ראיות וציטוטים. מוצגת הבנה על תפקידן של שאלות בהוראה ובלמידה.

קיימת יכולת זיהוי ושיום של שאלות מניעות למידה.

מוצגת הבנה של תפקיד המורה והלומדים בהקשרי הוראה למידה.

- במהלך השיעור המורה הרבתה לשאול את התלמידים שאלות (כ-40 שאלות, חלקן שאלות פתוחות וחלקן שאלות סגורות).
- ◀ איך אני יכולה לדעת שזה אותו דבר? (פתוחה)
 - ◀ מה הסיבה המתמטית? (סגורה)
 - ◀ מה אני יכולה להסיק לגבי הפונקציה הזו? (פתוחה)
 - ◀ איך אני אפשט? (סגורה)
- מרבית השאלות כווננו אל התלמידים ואלה נענו והגיבו. מרבית השאלות שהתלמידים נשאלו היו שאלות פתוחות המעודדות חשיבה:

2 ימ"מ – מורה יוזם, תלמיד משיב, מורה מגיב.

◀ למה זה אותו דבר?

◀ מה אפשר להבין מהאופן שבו היא כתובה?

◀ מה אנו יכולים עוד להסיק מצורת ההצגה הזו?

◀ מה אני יכולה להסיק מהשרטוט כמו שהוא?

נעשה שימוש בשפה
מקצועית המדגימה
הבנה של תהליכי
ההוראה והלמידה
בשיעור.

עם זאת, תשובות התלמידים היו קצרות והתחושה שנוצרה היא כי למורה לא הייתה הסבלנות לחכות והיא הזדרזה לקחת את הדברים לידיה ולהמשיך את ההסבר:

מ: אורי, תסביר למה?

אורי: אהמממ...

מ: כי אם אני אעשה בסוגריים...

חלק מן התלמידים גילו יוזמה וביקשו תשובה מהמורה, והיא נענתה. כמעט לא התקיים דיון בין התלמידים והם לא החליפו רעיונות זה עם זה.

מוכחת הבנה לקידום
תלמידים באמצעות
משוב מקדם למידה.
פרח הניהול מכיר את
השפה המקצועית
לקידום ההוראה

מעורבותם של תלמידים בשיעור עולה בעקבות משוב מקדם למידה. בשיעור זה המורה השתדלה לתת לתלמידים משוב, גם אם לא תמיד מחמיא או מלא, ורק אחר כך היא השתמשה במשוב מקדם למידה או במעגלי ESRU:

מ: יופי. חוץ מזה...מה הסיבה המתמטית?

מ: נכון. אז קל להסיק שזו פונקציה מסוג מינימום

בגלל המקדם $a = 2$. מה עוד אפשר להסיק מהצורה הזו?

כדי לקדם את ההוראה נדרשים מנהלי בתי ספר להבנה עמוקה של מהלכי ההוראה בכיתה, אך לא פחות מכך גם לפיתוח תוכנות באשר לשיפור מהלכי הוראה בשיעורים עתידיים. אחד התוצרים המשמעותיים של פיתוח מימונויות זיהוי, תיאור וניתוח אצל פרחי ניהול הוא פיתוח חשיבה ביקורתית של ממדים פדגוגיים והעלאת אלטרנטיבות בהוראה. הדוגמה שלהלן מבהירה את פיתוח המיומנות:

מוצגת יכולת לזיהוי
סוגיה מרכזית
בשיעור מתוך שימוש
בהנמקה מבוססת.

סיפור המקרה שבחרה המורה נגע בשאלה טעונה בעלת משמעות אתית, שיש בה מטען רגשי והיא מחוברת לחיי התלמידים. לצורך כך שיימה המורה את הערכים הרלוונטיים. אף שדילמות מעצם טבען הן בעלות סתירה

מובנית, השאלות ששאלה המורה במהלך השיעור היו כולן שאלות סגורות. למרות שהן עוררו חשיבה על המקרה, הן כוונו לחילוץ תשובות מצופות. ציפייה זו חוזקה על ידי משוב שהתייחס רק להתאמת התשובות לאלו המצופות. היתרון בבחירה של המורה הוא מיקוד במודל ניתוח הדילמה שהוקנה והקפדה על שיח מכבד. התוצאה הייתה ניסיון של התלמידים ל"קלוע" לתשובות הנמצאות בראשה של המורה והימנעות מחשיבה עצמאית על רעיונות שאינם תואמים.

מוצגת יכולת ניתוח מפורט של הסוגיה המרכזית בשיעור תוך התייחסות להתנהגויות ההוראה והלמידה.

הזמן שניתן למענה היה בין שנייה לשתיים, זמן שאינו מאפשר חשיבה. אם לא ניתן מענה, ענתה המורה בעצמה או דילגה על התשובה. הזמן היחיד לארגון מחשבות, כשלוש דקות בשיעור היה במהלך מטלת הכתיבה העצמאית.

הסוגיה מוצגת בשימוש בראיות ו/או ציטוטים.

גם שאלות בעלות פוטנציאל להיות שאלות מתחקרות נוסחו כשאלות "מי?" או כשאלות כן/לא במקום להציגן כשאלות פתוחות. לדוגמה: זה מקובל עליכם? אתם מפחדים מחרם? אנחנו לא מספרים? ברוב המקרים נותרו השאלות ללא מענה, וכך או שהמורה המשיכה ללא מענה או שהשיבה בעצמה. לדוגמה:

מוצגת יכולת פרשנות מבוססת של ההתרחשות בשיעור המסתמכת על ראיות.

מ: אז למה מהמנהל החליט את זה? (שתי שניות שתיקה) כדי לשמור עליכם.

מ: מישהו פה גם דיבר על כבוד. איפה הכבוד למנהל? (שתיקה)

מ: יש פה מישהו שהדעה שלו קצת התערערה בעקבות הדיון שהיה פה? אולי מישהו שאומר "אני חוזר ב", אני עובר לדרך השנייה?" (שתיקה)

מ: לא השתכנעתם? נועה, מתחילת הדיון את לא סגורה על עצמך. (שתיקה)

בהתאם לתכניתה חילצה המורה מהדילמה את הערכים המתנגשים על ידי רצף של שאלות שבהן התבקשו

מוצגת יכולת
ניתוח, פרשנות
מבוססת עדויות של
ההתרחשות בשיעור.

התלמידים לחשוב ולומר מהם הערכים בטקסט.
התלמידים ציינו שמות של ערכים והמורה ליקטה
תשובות וכתבה אותן על הלוח. אם התשובה התאימה
לציפיות המורה קיבל התלמיד חיזוק חיובי (נכון, כן, את
צודקת) ואם והתשובה לא התאימה לציפיותיה פסלה
המורה את התשובה וציינה בקצרה מדוע:

מ: ... עוד ערכים?

ת: צדק.

מ: אמון, יושר, צדק, זה די אותו הדבר.

ת: מעורבות חברתית?

מ: לא ממש, מעורבות חברתית זה שאתה עושה

למען...

ההבדלים בין הערכים טושטשו מבלי לאפשר לתלמידים
לזהות בעצמם את הדמיון והשוני ביניהם.

מוצגת יכולת להציע
יתרונות וחסרות
בפעולות ההוראה
והעלאה של חלופות
ראויות.

ניתן היה להפנות את השאלה לכיתה: "עדי ציין את
הערך יושר. גיא הוסיף את הערך צדק. מה דומה
ביניהם?"; "מה שונה?"; "איזה ערך לדעתכם יעמוד
מאחורי הבחירה לספר למישהו מהצוות על המעשה?".
כחלופה אחרת, ניתן לבקש מתלמידים לכתוב את
הערכים העומדים בבסיס כל דרך פעולה, להשוות בזוגות
ולשתף במליאה. בדומה, במקום להשיב "לא ממש", ניתן
לברר "למה כוונתך כשאתה אומר "מעורבות חברתית"?";
"באיזו מהדרכים היית בוחר מתוך תפיסה של מעורבות
חברתית?"; "מדוע?". ועל ידי כך להפוך את השאלות
הסגורות לשאלות פתוחות המאפשרות חשיבה ואינן
מבטלות תשובות של תלמידים.

מיומנות נוספת שהולכת ומתפתחת בעקבות ניתוח השיעורים היא חילוץ יעדים
לשיחה עם המורה בעקבות תצפית ההוראה. משימה זו מחייבת הסתמכות על
הניתוח שבוצע ועל האלטרנטיבות המוצעות. לדוגמה, בהתייחס לשיעור המוצג
לעיל חולצו היעדים הבאים:

מוצגת יכולת להציג ולנמק את מטרת השיח הפדגוגי.

מטרת חילוף היעדים היא שיפור ההוראה על ידי בחינת שיקולי הדעת של המורה לתועלות ולמחירים של דרכי הוראה בהן היא בחרה ולהשתמש ולמיקוד בקשר שבין ההוראה ללמידה.

יעד לשימור: בשיעורים בהם יתקיימו דיוני דיאלמה ובהתאם לצורך, המורה תבהיר את דרכי הפעולה האפשריות באמצעות שיתוף התלמידים, שיום מושגים ומתן תוקף לדבריהם.

מוצגת יכולת לחילוף יעדים לטיפוח ופיתוח התנהגויות הוראה עתידיות.

יעד לתהייה/שיפור: בשיעורים מסוג זה המורה תתמקד בשאלות פתוחות המעוררות חשיבה מסדר גבוה על מנת לאפשר לתלמידים להביע רעיונות עצמאיים ושלמים.

התפיסה המונחת ביסוד קיום השיח הפדגוגי היא כי לפעולות הוראה מודעות ובלתי מודעות יש קשר הדוק לתפיסת ההוראה של המורה בכללותה, וכי לפעולות שבהן מורים בוחרים יש יתרונות וחסרונות. אחת המטרות של השיחה היא, לכן, חשיפת שיקולי הדעת בהוראה והתוצאות האפשריות של כל בחירה, תוך יצירת שיח על החלופות האפשריות. להלן דוגמה למיומנות כזו בשיח בין פרח ניהול למורה:

מוצגת יכולת לניהול שיח פדגוגי חקרני ופתוח, המאפשר למורה לבטא שיקולי דעת בהוראה ולזהות את התנהגויות ההוראה המקדמות ו/או המעכבות למידה בכוחות עצמו או באמצעות הכוונה מזעירית.

פרח הניהול: תודה שיכולתי לצפות בשיעור. מה הצליח לך כמו שתכננת?

מורה: התלמידים היו ממש מעורבים והיה ברור שהנושא מעניין אותם.

פרח הניהול: גם אני חושב כך. מה שעוד הצליח להערכתי הוא הבהרת הדיאלמה ודרכי הפעולה האפשריות באמצעות שיתוף התלמידים, שיום המושגים ומתן תוקף לדברי התלמידים.

מורה: כן, חשוב לי שהם יכירו את המושגים.

פרח הניהול: יש משהו שהלך פחות טוב ממה שתכננת?

מורה: לא שאני חושבת על משהו. במחשבה שנייה, אולי הדיון לא התרומם לאן שרציתי.

פרח הניהול: מדוע לדעתך זה קרה.

מוצגת יכולת שימוש
בסטנוגרמה (עדויות
קונקרטיות) של
השיעור הנצפה.

מורה: אני לא בטוחה, יש שיעורים שזה מצליח יותר.
אולי כי זה לא מספיק חשוב להם?

פרח הניהול: אני עובר על התמלול ורואה שהתשובות
של התלמידים היו מאוד קצרות ושהם כמעט ולא הביעו
רעיונות מלאים ועצמאיים. האם יש לך רעיון איך אפשר
לעודד את התלמידים להביע רעיונות שלמים שיתנו
ביטוי לעמדות מוסריות?

מורה: נתתי להם זמן לעבוד בקבוצה ולהציג. אולי
הייתי צריכה לכוון אותם יותר...?

פרח הניהול: אני רוצה להסב את תשומת ליבך
לשאלה ששאלת ממש לפני סוף השיעור, אמרת: "יש לי
עוד שאלה, אם דני עשה דבר כזה רע ופגע בכל הכיתה,
האם אתם עדיין רוצים להיות חברים שלו?" מה את
חושבת על השאלה?

מורה: נראה לי ששאלה כזו אמורה לעורר אותם
לדיון, אבל עכשיו אני מבינה שגם המקום שלה בשיעור
וגם שלא הייתה הסכמה קודם על מה טוב ומה רע, לא
היה ברור להם.

פרח הניהול: אם את מלמדת את השיעור מחר בכיתה
מקבילה, יש משהו שתשני?

מורה: ברור, אצטרך קודם לבצע איזושהי פעולת
הבהרה ודיון פתוח על הטוב והרע בפעולות שאנו עושים
ורק אחר כך להעלות את רמת השאלה. וגם המיקום של
השאלות.

פרח הניהול: מה את לוקחת מהשיחה בינינו היום?
מורה: בדיוק את זה, שאני צריכה לחשוב על
המשמעות של השאלות והבהרת הטוב והרע ומה מקובל
על התלמידים ולתת לזה זמן.

פרח הניהול: וגם השיום והאפשרות והתוקף שנתת
לדברי התלמידים בתחילת השיעור.

מורה: תודה

פרח הניהול: תודה לך. להתראות.

פרח הניהול מאפשר
למורה לסכם את
יעדי השיחה ועל
ידי כך לחזק את
משמעויותיה.

המימוננות הנוספת בהקשר זה היא ההתפתחות המקצועית של המורה בעקבות תצפית ההוראה. פרחי הניהול נחשפים לכיווני התפתחות אפשריים שונים של המורים, מתדיינים עליהם במהלך הלמידה בתכנית ההכשרה ומגיעים למסקנות אשר להתפתחות הרצויה. דוגמה להסקת המסקנות בנוגע לפיתוח המקצועי של המורה בעקבות תצפית הוראה מוצגת כאן:

פרח הניהול מציג
כיוונים להתפתחות
מקצועית של
המורה בתוך בית
הספר או מחוצה
לו ומציג שיקולי
דעת על הקשר בין
השיעור הנצפה
ובין ההתפתחות
המקצועית הנדרשת

בהתבסס על המטרות שהציבה המורה ועל מהלך השיעור, אפנה את המורה לקריאת מאמרה של בוזר-שוורץ "שאלות שאלות בכיתה, 2013" או למאמרם של בוזר ופישר "לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ" (2008). העוסק בשאלות שאלות ובפיתוח חשיבה מסדר גבוה, ואזמין את המורה לחלוק עמי את מחשבותיה על המאמר. נקבעו מראש מועדים לסדרה של ארבע תצפיות, ובסיום כל אחת מהן ננסח יעד הקשור במטרות אלו, על מנת שהיעדים יהיו מוסכמים ומשותפים והצפייה תיתפס ככלי ללמידה ולהתקדמות. בהתחשב ברגישויות אפשריות אציע למורה לצפות בשיעורים של עמיתה למסגרות השיח, צפייה הרדית שתאפשר שיח על דרכי ההוראה ולמידת עמיתים.

מאחר שנושא מסגרות השיח נידון במסגרת תכנית הלימודים הבית ספרית, ומאחר שנושא שאלות השאלות, המשוב כמקדם למידה וההכוונה לחשיבה מסדר גבוה נמצאו כיעד לחיזוק וטיפוח בשיעורים של מורות נוספות, אשקול פתיחת השתלמות מוסדית שתעסוק באסטרטגיות הוראה ובקשר בין הוראה ללמידה.

הדוגמאות המוצגות לעיל לקוחות כולן משימות ביצועיות של פרחי הניהול, והן מצביעות על יכולות ביצוע גבוהות של תהליכי צפייה, ניתוח שיעור, הסקת מסקנות ויכולת לקידום המורים.

דיון

הממצאים שהוצגו לעיל מעידים על יכולת ביצועית גבוהה של פרחי הניהול שהשתתפו בתכנית ההכשרה. יכולות ביצועיות הן המפתח לשינוי תפיסות ועמדות של לומדים. רכישת מיומנויות וחיזוקן מקנות לפרחי ניהול תחושת מסוגלות ביצועית בתפקידם כמנהיגים פדגוגיים. תחושת המסוגלות מהווה מרכיב מרכזי בשינוי תפיסת המנהיגות הפדגוגית. לעניין זה, חשוב למנהל להבין כיצד הוא מבצע את המשימה באותה מידה שחשוב לו להבין מדוע הוא מבצע אותה. היכולת להביא להעצמה פדגוגית של מורים היא מיומנות נרכשת, הניתנת ללמידה ותרגול במהלך תכניות הכשרת מנהלים. שינוי עמדות ודפוסי חשיבה הוא בין היתר תוצר של רכישת מיומנויות ותרגולן (McKim & Velez, 2017). בדומה לרכיבה על אופניים או כל תחום נלמד אחר, כשאנו חשים שליטה ביכולת הביצועית שלנו, עולה הסיכוי שנחזור שוב על אותה פעולה, וכך נשפר את ביצועינו בפעמים הבאות. מלקולם גלדוול מכנה את העיקרון "כלל 10,000 השעות": "הרעיון שהצטיינות בביצוע משימה מורכבת דורשת רמה מינימלית מכרעת של תרגול, חוזר וצף שוב ושוב במחקרי מומחיות מקצועית" (גלדוול, 2008, עמ' 43).

הוראה לפרחי ניהול היא הוראה למבוגרים במיטבה. הוראה כזו מביאה בחשבון שהלומדים בתכנית ההכשרה, מורים ובעלי תפקידים במערך החינוך, צברו חוויות ופיתחו מסגרות התייחסות ספציפיות, שדרכן הם תופסים ומגדירים את עולמם (Chan, 2010). כדי שמבוגרים אלו יפנימו וישמו כיאות מושגים, מיומנויות ואסטרטגיות רלוונטיים מבחינה מקצועית, הלמידה חייבת להיות חוויה מחוללת שינוי, ולא רק מבוססת ידע (Jones, 2009). למידה כזו רלוונטית במיוחד לתכנית הכשרת מנהלים, שכן הלומדים, מכוח העומק והרוחב של ניסיונם בבתי ספר, יצרו כבר מסגרות ייחוס ספציפיות באמצעות פרשנותם לעולם המקיף אותם.

למידה מחוללת שינוי מתרחשת בתכנית ההכשרה כאשר הלומדים נתקלים במצבים הגורמים להם להטיל ספק במסגרות ההתייחסות המוכרות, וכתוצאה מכך גורמים להם לשנות אותן כדי לשקף את הידע וההבנה שרכשו (Jones, 2009). אך אין המדובר רק בידע נוסף שנרכש, אלא בנקודת מבט חדשה, או מסגרת התייחסות שונה, שדרכה מסוננות חוויות, מתבצעת הערכה, ומתרחשת למידה ביצועית פעילה. מבחינה זו, תהליכי רכישת הידע, המתמקדים בשינוי תפיסת התפקיד תוך חשיבה רפלקטיבית והשתתפות פעילה, מייצרים סביבה מתאימה לשינוי בתפיסה.

יתרון משמעותי נוסף של למידה המתמקדת בפיתוח מיומנויות היא הלמידה הסמויה הנלווית אליה. ככל שפרחי ניהול מרבים לעסוק בידע ובפיתוח מיומנויות המעצימים את יכולתם לביצוע משימות מעשיות שמטרתן להביא לשיפור בבית הספר, עולה תחושת המסוגלות המקצועית שלהם, וכך משתנה גם תפיסת התפקיד של מנהל בית הספר לזו של מנהיג המתמקד בהוראה ולמידה.

היכולת הביצועית של פרחי ניהול בביצוע משימה פדגוגית מורכבת היא ביטוי ללמידה ולרכישה של כלי להובלה פדגוגית של בית הספר. יכולותיהם של פרחי ניהול לבצע משימה זו עולות בקנה אחד עם הדרישות המוצגות על ידי מכון אבני ראשה, השוקד על קידום המנהיגות הפדגוגית כמנהיגות מובילה בבתי הספר, ונדרונות גם בספרות המחקרית בתחום.

ללמידה האינטנסיבית לקראת חיזוק המיומנויות הפדגוגיות נלווה תוצר הנובע מפיתוח מיומנויות מקצועיות של תצפית במעשה ההוראה, הבנתו וקיום מהלכים ביצועיים לשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר. הזמן הרב המוקצה להתנסות זו ושעות ההוראה המוקדשות להבנת מעשה ההוראה ושיפור סגל המורים בבית הספר מדגישים גם הם את מקומה של המנהיגות הפדגוגית ונחיצותה בניהול בית הספר. חיזוק ראיתי תפקידם של מנהלי בתי ספר כמנהיגות הממוקדת בהוראה ולמידה הוא משימה המורכבת שעמה מתמודדות תכניות הכשרת מנהלים. לצורך זה, צריכות הלמידה והמשימות המוטלות על פרחי ניהול להיות ממוקדות בשיפור בית ספרי המכוון רובו ככולו לשיפור פדגוגי של בית הספר. ראוי לפיכך לציין שלוש תחומים בעלי משקל שיש בהם כדי להצדיק את תהליך ההכשרה למנהיגות פדגוגית: רכישת מיומנויות כחלק מתהליך שינוי, הסתמכות על למידת מבוגרים טרנספורמטיבית, והכשרה פדגוגית כחלק מתכנית לימודים סמויה המחזקת את תפיסת המנהיגות הרצויה.

סיכום

מאמר זה ניסה להתחקות אחר תהליכי הלמידה ורכישת יכולות ומיומנויות של פרחי ניהול, לקראת ביצוע הלכה למעשה של תמות מרכזיות במנהיגות הפדגוגית. תמות אלה הן המאפשרות מעבר של המנהיגות הפדגוגית מתפיסה לביצוע במסגרת תכנית להכשרת מנהלים. ככלל, תכניות הכשרת מנהלים מתמודדות עם קשיים מורכבים, ותקצר היריעה מלפרט כאן את כולם. עם זאת, אחד האתגרים

המשמעותיים הוא שינוי תפיסת המנהיגות ממנהיגות מעצבת העומדת בפני עצמה למנהיגות בית ספרית הממוקדת בהוראה ולמידה, ואינה מבטלת את תפקידה של המנהיגות המעצבת. מסמך "התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם" (אבני ראשה, 2010) מציג תפיסה ניהולית ממוקדת חינוך, הוראה ולמידה, ומשרטט בקווים ברורים את הציפיות האופרטיביות ממנהלי בתי ספר. תכניות הכשרה למנהלים מכוונות לביצוע מהלכים לקידום תפיסה זו ולחזוק הידע והמיומנויות הנדרשות לשם כך. הדרכים והאמצעים המוצעים לחיזוק התפיסה מעוגנים בהעצמת היכולות ותחושת המסוגלות המקצועית של פרחי ניהול, כתוצר של למידה ותרגול המיומנויות (גוטמן וקצין, 2013).

בסקר פרחי ניהול שערך מכון אבני ראשה נמצא כי כמחצית מפרחי ניהול שסיימו את הכשרתם האמינו כי תפקידם המרכזי של מנהלי בתי ספר הוא לעסוק במנהיגות מעצבת. בשנת תשע"ה בחרו 52% מפרחי הניהול במנהיגות המעצבת, ו-48% במנהיגות פדגוגית; בשנת תשע"ו בחרו 57% מפרחי הניהול במנהיגות המעצבת, בעוד 43% מהם בחרו במנהיגות הפדגוגית; ובשנת תשע"ז בחרו מרבית פרחי הניהול (59%) במנהיגות המעצבת ורק 41% הצביעו בעד מנהיגות פדגוגית, וראו אותה כמתאימה לניהול בית הספר בהנהגתם. ממצאים אלה מחייבים חיזוק המנהיגות הפדגוגית, אך לא כתחליף למנהיגות המעצבת אלא בדרך המשלבת בין שתי התפיסות. אציין שוב כי מקומה של המנהיגות המעצבת חשוב לא פחות, וכי שילוב של מנהיגות פדגוגית ומנהיגות מעצבת יכול לחזק את אופי הניהול הנדרש לבתי ספר (Urlick and Bowers, 2014).

כדי לחולל שינוי בדרך שבה תופסים פרחי הניהול את הנושא, הכרחי להעצים את היכולות הביצועיות שלהם במיומנויות הנדרשות במנהיגות הפדגוגית. רכישת מיומנויות היא מהדרכים הטובות ביותר לחיזוק תפיסת המסוגלות של פרחי ניהול ליישום תפקידם כמנהלי בתי ספר הממוקדים בתהליכי הוראה ולמידה (גוטמן וקצין, 2014). יכולות ביצועיות מוגדרות כשילוב של ידע, מיומנויות וערכים, המגולמים בהתנהגות של מנהיגים חינוכיים (Elmore, 2005).

האם אנו בדרך אל היעד?

תפיסת המנהיגות של פרחי ניהול משתנה ככל שהמיומנות שלהם עולה. אנו נמצאים בדרך להפיכת המנהיגות הפדגוגית לחלק משמעותי ובלתי נפרד בתפיסת המנהיגות

של מנהלי בתי ספר. החיפוש אחר תכנית ההכשרה האולטימטיבית נמשך. המשקל הרב שאנו מייחסים ליכולתם של מנהלי בתי ספר להניע מהלכים לשיפור ההוראה והלמידה, וליצירת חזון ממוקד בחינוך, הוראה ולמידה, אינו מאפשר לנו להסתפק בהישגים שאליהם הגענו עד כה. נדרשים מחקרי המשך הבוחנים את הקשר בין שינוי התפיסה של פרחי ניהול במהלך התכנית ובין הדרך שבה הם מבצעים בפועל את תפקידם כמנהלים.

מקורות

- אבני ראשה, (2008). תפיסת תפקיד מנהל בית ספר.
- אבני ראשה, (2010). מסמך התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם.
- אבני ראשה, (2012). קול קורא 2/2012, פיתוח והפעלת התכנית החדשה להכשרת מנהלים במוסדות האקדמיים.
- גוטרמן, י' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. **החינוך וסביבו, כח, עמ' 11-26.**
- גוטרמן, י' (2007). שיחות משוב בעקבות תצפיות הוראה: כלי לשיפור תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר. **החינוך וסביבו, כט, עמ' 13-27.**
- גוטרמן, י' (2010). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא. **החינוך וסביבו, לב, עמ' 167-149.**
- גוטרמן, י' (2011). קידום ההוראה באמצעות תצפיות ושיח פדגוגי. **אתר מכון אבני ראשה.**
- גוטרמן, י' (2012). בדרך למנהיגות חינוכית – הצעד הנוסף: בין הערכה לצמיחה. **החינוך וסביבו, לד, עמ' 39-52.**
- גוטרמן, י' וקצין, א' (2013). בדרך לניהול: מוטיבציה ומסוגלות של פרחי ניהול. **החינוך וסביבו, לה, עמ' 55-69.**
- גלדוול, מ' (2008). **מצוינים: ממה עשויה הצלחה.** תל אביב, זמורה ביתן.
- הטי, ג' (2016). **למידה נראית למורים.** תל אביב, ידיעות ספרים.
- פולק, א', סיגל, ע' ולפסטיין, א' (תשע"ה). פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- פרידמן, י' (2005). מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' (2013). מדידה והערכה: מה חשוב למתכשרים להוראה? ביטאון מכון מופת, 51, עמ' 17-22.

צבר בן-יהושע, נ' (1997) המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. בן שמן: מודן.
שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2001). דרכים בכתיבת מחקר איכותני. תל אביב: כליל, מכון
מופ"ת.

- Andersen, F. C. (2014). Multicultural schools and new demands on leadership. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 1-15.
- Berkovich, I., (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways? *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622.
- Brookhart, S. M., & Moss, C. M. (2015). How to give professional feedback. *Educational Leadership*, 72(7), 24-30.
- Chan, S. (2010). Applications of andragogy in multi-disciplined teaching and learning. *Journal of Adult Education*, 39(2), 25-35.
- Danielson, C. (2016). Creating communities of practice. *Educational Leadership*, 73(8), 18-23.
- Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(2), 52-57.
- Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958.
- Elmore, R. F., (2005) Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69, 134-142.
- Elmore, R. F., Forman, M. L., Stosich, E. L., & Bocala, C. (2014). The internal coherence assessment protocol & developmental framework: Building the organizational capacity for instructional improvement in schools. *Strategic Education Research Partnership*.
- Glickman, C. (2002). Leadership for learning: How to help teachers succeed. Alexandria, VA: ASCD.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher

- collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Hattie, J. (2015). High-impact leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36-40.
- Jones, M. (2009). Transformational learners: transformational teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 15-27.
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD.
- McKim, A. J., & Velez, J. J. (2017). Informing leadership education by connecting curricular experiences and leadership outcomes. *Journal of Leadership Education*, 16(1), 81-95.
- Miller, R. J., Goddard, R. D., Kim, M., Jacob, R., Goddard, Y., Schroeder, P., (2016). Can professional development improve school leadership? Results from a randomized control trial assessing the impact of McREL's Balanced Leadership Program on Principals in Rural Michigan Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 531-566.
- Minus, E. L. (2010). Leading in the middle: Leadership behaviors of middle level principals that promote student achievement. *ProQuest LLC*, Ed., D. Dissertation, The George Washington University.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership & Management*, 27(2), 179-201.
- Murphy, J., Neumerski, C. M., Goldring, E. Grissom, J., & Porter, A. (2016). Bottling fog? The quest for instructional management. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 455-471.
- Orr, M. T., (2011) Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences in, through, and beyond Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114-172.
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700.

- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42.
- Robinson, V., 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(5), 635-674.
- Sergiovanni, T.J. (2001). Organization, market and community as strategies for change: what works best for deep changes in schools. In: Hargraves, A. et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 291-315). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that Improves Teaching and Learning*. Corwin, Sage Publication.
- Urick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Waters, T., & Cameron G. (2007). The balanced leadership framework: Connecting vision with action. (online).