



ישיבה על הכס אינה הופכת אותך למלך נשירה והתמדה בניהול בית ספר

קובי גוטרמן

תקציר

ניהול בתי ספר בישראל נמצא בתקופת משבר. כ-30% מהמזטרפים החדשים לשדרת הניהול נושרים בתוך השנתיים הראשונות בתפקיד בעוד הביקוש למנהלי בתי ספר נשאר כמעט קבוע ועולה בהתאם לקצב גידול האוכלוסייה, המשבר מתעצם עוד עקב מיעוט המועמדים המתקבלים לתכניות הכשרת מנהלים, לצד עזיבה של מנהלים בשנות הניהול הראשונות. נשירת מנהלי בתי ספר היא תופעה מוכרת בעולם, ונמצאת במוקד חקירה מעמיקה. זיהוי הסיבות המרכזיות לנשירה חשוב, אולם לא פחות מכך חשוב לזהות את הגורמים התורמים להתמדה בתפקיד מעבר לשנת הניהול הראשונה או השנייה. מחקר זה מנסה לזהות את האתגרים שעומדים מול מנהלים בישראל בשנת הניהול הראשונה והשנייה, ואת הגורמים המניעים את המתמידים להישאר בתפקיד.

הניתוח מצביע 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 שעומדים מול מנהלי בתי ספר הם גורמי סיכון וסיכוי כאחד, ויש בהם כדי להשפיע על נשירה או התמדה. אלה גם אלה תלויים בכיוון החיובי או השלילי של המופע ובעוצמה שבהם הם נתפסים על ידי המנהלים.

מבוא

ניהול בתי ספר בישראל נמצא בתקופת משבר. כ-30% מהמצטרפים החדשים לשדרת הניהול נושרים בתוך השנתיים הראשונות בתפקיד (יצחקי, 2017). בעוד הביקוש למנהלי בתי ספר נשאר כמעט קבוע ועולה בהתאם לקצב גידול האוכלוסייה, מיעוט המועמדים המתקבלים לתכניות הכשרת מנהלים מצד אחד, ועזיבה של מנהלים בשנות הניהול הראשונות מן הצד השני, מעצימים את המשבר. בעשור האחרון עלה בהדרגה מספר הפונים לתכניות להכשרת מנהלים, והם מונים עתה קרוב ל-1,800 מועמדים מדי שנה. עד שנת הלימודים תשע"ח עמדו רק כ-220 מועמדים בתנאי הקבלה, והחלו ללמוד בתכניות ההכשרה הערוכות על פי המתווה של מכון אבני ראשה למנהיגות בית ספרית, ומתקיימות במוסדות האקדמיים. בשנת הלימודים תשע"ח, גדל מספר זה ל-244 לומדים, ונפתחה לראשונה קבוצת למידה של מנהלים מכהנים. בשנת הלימודים תשע"ט עלה מספר המתקבלים לתכניות ההכשרה בכ-80 לומדים נוספים, וכיום לומדים במוסדות השונים 325 פרחי ניהול, מתוכם כשישים מנהלים מכהנים. עם זאת, מספר הלומדים אינו מספק את הצורך הקיים, ובשלוש השנים האחרונות מונו בכל שנה כמאתיים מנהלי בתי ספר שלא למדו בתכניות הכשרת מנהלים (דטל, 2018).

משבר הניהול אינו רק מספרי. הגדלת מספר הלומדים בתכניות הכשרת מנהלים יכולה להעלות את מספר הבוגרים הפונים למשרות ניהול, אך אין בה כדי להבטיח כי מנהלים יישארו בתפקיד. בנוסף למספר המועמדים הנמוך, המשבר העמוק נגרם גם עקב נטישה של מנהלים מכהנים, ובמיוחד בשנים הראשונות למילוי התפקיד. בין העוזבים את הניהול לאחר השנה הראשונה נמצאים גם בוגרי תכניות להכשרת מנהלים שדיווחו על מוטיבציה גבוהה לניהול בתום תכנית ההכשרה (גוטמן וקצין, 2015).

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

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

להיות מנהל בית ספר

תפקידם המרכזי של מנהלי בתי ספר הוא להנהיג את בית הספר חינוכית ופדגוגית, כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם (אבני ראשה, 2008). כדי לבצע תפקיד מורכב זה נדרשים מנהלים לעיצוב תמונת עתיד ולהוביל שינויים נדרשים, להנהיג 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 ברו"ח הוועדה המקצועית לבחינת תפקידו של מנהל בית הספר בישראל (אבני ראשה, 2008) מגלה כי מנהלים נדרשים להתמודד עם:

פיתוח ארגוני של בית הספר, ניהול תהליכי קבלת החלטות, תכנון שיטתי ומערכתי, עיצוב אקלים וסביבה בטוחים, ניהול מערך תכניות הלימודים, עיצוב מערכת השעות, פיתוח מקצועי של צוות ההוראה, תקצוב ומימון של פעולות בית הספר, ניסוח חזון חינוכי ומימושו, גיוס 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 הניהול חשיבות מכרעת בהצלחתו של בית הספר (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006), וכי למנהלי בתי ספר תפקיד מכריע בשיפור ההוראה ובהעלאת הישגי התלמידים (Elmore, 2004; Robinson, 2007; Wallace Foundation, 2007). עמדה זו מתוקפת גם על ידי בראון ומות' (2004) הקובעים כי פעולותיהם של מנהלים ומורים משפיעות ישירות על הצלחת בית הספר, וכי יש קשר חיובי יציב בין מנהיגות אפקטיבית להישגים לימודיים (Browne-Ferrigno and Muth, 2004).

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

המנהיגותי מתמקד בערכים, במוסר, בהשראה, בהתחדשות, בעיצוב מטרות ובעיקר בהנעת אנשים אל מטרה משותפת ומוסכמת. סרג'ובאני (2002) קובע כי התפקיד מורכב מדרישות ומאילווצים. את הדרישות קובעת המערכת הבית ספרית בהתאם למטרות וליעדים שלה ולאורם של החוק ושל תקנות ונהלים. האילווצים הם תולדה של נורמות וערכים מקובלים בקהילה ובבית הספר, של המשאבים הזמינים העומדים לרשות המנהל, של הסכמי עבודה ושל כישורי המורים והסגל. עם זאת, יש למנהלים חופש בחירה מסוים שתלוי במנהיגות המנהל, והוא המאפשר מתן ביטוי ליזמות ומצוינות. ככלל, קובע סרג'ובאני (שם), כי ככל שמנהלים מצליחים להרחיב את חופש הבחירה ולצמצם את כוחם של הדרישות והאילווצים, הם עושים את בית הספר יעיל יותר.

מנהלי בתי ספר מתמודדים עם סדר יום עמוס ומורכב ופועלים במציאות משתנה ובתנאים של אי-ודאות וחוסר יציבות (Cuban 1988; Fullan, 2001). סרג'ובאני (2002) מוסיף כי ניהול בית הספר הוא תפקיד דינמי הכרוך בתנועה מתמדת בקצב מהיר, ובמעברים תכופים בין נושא לנושא ובין עיסוק לעיסוק. ההתמודדות עם מציאות משתנה, דרישות, אילווצים וקבוצות לחץ, מפעילה על מנהלי בתי הספר מכשש לחצים שיש בו כדי להוביל לויתור על התפקיד ולעיתים אף לנשירה.

תמונת מצב: נשירת מנהלים

בין האתגרים הרבים העומדים בפני מערכות חינוך מצוי שיעור נשירה גבוה של מנהלים המביא לחילופין תכופים של מנהלי בתי ספר. מחקרים העוסקים בנשירה ובתחלופת מנהלים בוחנים גם את מצב הנטישה וגם את נדידת המנהלים בין בתי ספר, מחוזות, תפקידי מטה או משרות אחרות במערכת החינוך או מחוצה לה. מדגם מייצג של מנהלי בתי ספר פרטיים וציבוריים בארצות הברית בשנים 2011-2012, מראה כי 12% מהם עזבו את הניהול ו-6% עברו לנהל בית ספר אחר (Goldring, 2014, & Taie, & Owens). מספרים אלה משתנים בארצות הברית ממדינה למדינה. בטקסס, לדוגמה, בשבע השנים שבין 1995 ו-2001, כמעט 30% ממנהלי בתי הספר הציבוריים עזבו את בית הספר לאחר שנה אחת בממוצע (Branch, Hanushek, 2009, & Rivkin). באילינוי, בשמונה השנים שבין 2001 ו-2008, עזבו ככל שנה כ-21% מהמנהלים את בתי הספר שניהלו, ועברו לנהל בתי ספר אחרים, לבצע תפקידים ברמה מחוזית ומדינתית, או מחוץ למערכת החינוך, או פרשו לגמלאות

(DeAngelis & White, 2011). תמונת המצב בישראל מורכבת אף יותר, והמחסור במנהלים נגרם עקב המספר הנמוך של המשתתפים בתכניות ההכשרה לתפקיד ביחס לצרכים, מיעוט בוגרים הפונים למכרזי ניהול (כ-50% בלבד מכלל בוגרי מוסדות ההכשרה) ובאחוזי נשירה גבוהים בתום השנה הראשונה והשנייה לניהול.

השפעות נשירת מנהלים

לעזיבה של מנהל בית הספר השפעה שלילית על התנהלותו התקינה של בית הספר, ובין היתר גם על ההישגים הלימודיים ועל הנעת שינויים וטיפול הצלחה חינוכית (Beteille, Kalogrides & Loeb, 2011; Weinstein, Jacobowitz, Ely, & Schwartz, 2009). עזיבת מנהלים וחילופיהם יוצרים תחושה של חוסר יציבות ושיבושי שגרה, אשר עלולים בתורם להוביל לירידה בפריון העבודה של סגל המורים. נטישת מנהלים גורמת גם לשונות בהישגי תלמידים ומנמיכה את הישגי בית הספר. הנשירה יוצרת נטל כלכלי על משרד החינוך, בעיקר בתחומי הגיוס, ההכשרה והפיתוח (Finnigan & Daly, 2017).

עוד קובעים פיניגן ודיילי (שם) כי חילופים תכופים של מנהלים עלולים להביא את המורים לאימוץ מנטאליות של "גם זה יעבור" (שם, ע' 25), הפוגעת במוטיבציה, מחלישה את המחויבות ומגדילה את אי-הוודאות. כל מי ששהה בבית ספר, גם אם לפרקי זמן קצרים, יודע כי חילופי מנהלים משפיעים על החיים בכיתה, ושינויים תכופים גורמים למורים "להנמיך את הראש" ולחכות עד שהסערה תחלוף. החששות והחרדות הנגרמים מעזיבה של מנהל גוזלים כמויות גדולות של זמן ואנרגיה, ופוגעים בתמיכה בהוראה ובלמידה ובתנאים הנדרשים לכך.

במחקר אחר קובעים 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, באמצעים ובנורמות הבית ספריות. בבתי ספר כאלה הסגל נחשף למסרים סותרים ומבלבלים אשר לסדרי עדיפויות ולדרישות של בית הספר והמחוז. זאת ועוד, שינויים במנהיגות יכולים לגרום לירידה בהישגים קודמים עקב הצורך לבנות מחדש את מערכות היחסים ואת התרבות הבית ספרית (Plecki et al., 2005). נטישה קבועה של מנהלים מקשה על בתי הספר ליישם מדיניות חינוכית או תכניות חדשות, ולהתחייב לשיפור (Holme & Rangel, 2012, Miller, 2013).

בתי ספר המתנסים בחילופי מנהלים תכופים – גם אם כולם מנהלים איכותיים – סובלים מחוסר יציבות בכל תחומי הפעילות שלהם. הדבר יכול להתבטא בחבלה בתהליכים ניהוליים וארגוניים, בפגיעה בזיכרון המוסדי ובהקצאת משאבים, בעיכוב תכניות עבודה ופעילות פדגוגית, בנזק מתמשך לאמון בין חברי הסגל ובנטישה של מורים, שכן שימור מורים אפקטיביים בבית הספר הוא מתפקידיו החשובים ביותר של המנהל (גוטרמן, 2010). בין הפעולות שבהן יש למנהלים השפעה עקיפה על הלמידה של תלמידים ניתן למצוא גיוס מורים אפקטיביים (Burkhauser, Gates, Hamilton, & Ikemoto, 2012), הגדרת חזון וציפיות לבית הספר (Hitt & Tucker, 2015), טיפוח תרבות ארגונית חיובית (Hallinger & Heck, 1996), תמיכה בלמידה מקצועית של מורים ומנהיגות לשיפור ההוראה (Day, Gu, & Sammons, 2016; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

ממצאיהם של ברנץ' ועמיתיו (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013) ושל קלארק, ועמיתיו (Clark, Martorell, & Rockoff, 2009), מראים שלמנהיגות בית ספרית יש השפעה על הישגי התלמידים, ומקשרים בין תחלופה גבוהה של מנהלי בתי 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, לדוגמה, באזור בוסטון שבארזה"ב נסגר בית ספר על-יסודי שבו התחלפו 13 מנהלים ב-11 שנים. בבית ספר זה התחלפו באותן 11 שנים גם 25% מהמורים, וכשבע השנים שקדמו לסגירה התחלפו בו יותר מ-30% מהמורים (Fuller & Young, 2009). ההשפעה של מנהל על הישגי תלמידים גדלה לאורך שנות הניהול, וכדי שמנהלים יוכלו להשפיע על הישגי תלמידים עליהם להישאר בתפקיד פרקי זמן ממושכים (Pierson, 2014). עם זאת, תקופת הזמן האופטימאלית של מנהל בתפקיד אינה ברורה די הצורך (Farley-Ripple, Raffel & Welch, 2012). מחקר נוסף, של המרכז הארצי לניתוח נתונים אורכיים בחקר החינוך בארה"ב, בחן את הקשר בין ותק המנהל לבין תוצאות התלמידים ומצא מתאם חיובי ביניהם (Clark, Martorell, & Rockoff, 2009).

במחקר מטא-אנליזה, כחנו וינשטיין ועמיתיו (Weinstein, et al., 2009) את ההשפעה שיש לחילופי מנהלים על בתי ספר ציבוריים בעיר ניו יורק. על פי נתוני המחקר, ממוצע שנות הוותק 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 לחילופי מנהלים ביצירת סביבה בית ספרית לא יציבה ולא צפויה, כזו הגורמת לשבר במטרות הארגוניות ובהישגים הלימודיים. עזיבה של מנהלים בתדירות כזו היא אחד הגורמים הישירים לירידה משמעותית בהישג התלמידים.

לבסוף, נשירת מנהלים פירושה בזבוז משאבים. לדוגמה, דו"ח של הרשת למנהיגות בית ספרית בארה"ב (School Leaders Network, 2014) מעריך כי הכשרת מנהל, פיתוחו ותמיכה בו עולה לפחות \$75,000 בשנה הראשונה. בארץ מוערכת העלות הישירה של הכשרת מנהל בכ-17,000 ש"ח, מתוכם כ-4,000 ש"ח העלות הישירה לפרח הניהול. לעלות זו יש להוסיף את עלויות הגיוס, המיון, שעות עבודה של מנהלים ומפקחים ואת התמיכה והלמידה הנוספת בשתי שנות הניהול הראשונות.

שימור מנהלים

החלטת מנהל להישאר או לפרוש מניהול בית הספר קשורה לגורמים חיצוניים, בית ספריים, סביבתיים ואישיים. גורמים כגון רקע אישי, רמת שכר, מחויבות למקצוע, מצב סוציו-אקונומי של בית הספר, התנהגות תלמידים, התערבות הורים וגורמים אחרים עשויים להשפיע על ההחלטה (Wylene, 2012).

בטל וגרובר (Battle & Gruber, 2010) קובעים כי לרקע האישי של מנהלים השפעה משמעותית על אורך הזמן שבו יישארו באותו בית ספר ובתפקיד הניהול בכלל. מנהלים בעלי ניסיון רב-שנים בהוראה, כמו גם מנהלים שהיו בעלי תפקידים אחרים בבית הספר, הוכיחו שהם נשארים שנים רבות יותר בתפקידי ניהול. פארלי-ריפל ועמיתיו (2012) מצאו כי השכלה וניסיון מקצועי בתפקידי הוראה עשויים להקטין נטישה ומעבר של מנהלים בין בתי ספר (Farley-Ripple et al. 2012). בייקר וקופר (Baker & Cooper, 2005) מצאו כי מנהלים שסיימו תוכניות הכשרה סלקטיביות יותר נשארו יותר זמן בניהול. בהקשר זה, מעניין במיוחד שמנהלים נוטים למצוא סיפוק רב יותר בבתי ספר שמתאימים לחוויות הלמידה שלהם ולתפיסת תכנית ההכשרה לניהול (Boyd, Hamilton, Loeb, & Wyckoff, 2013). לטענת החוקרים, התאמה חברתית-תרבותית עשויה למתן נטישת מנהלים ואת ההשפעות השליליות שלה. מחקרים בארצות הברית הראו שמנהלים שחורים או מנהלים בבתי ספר באזורים סוציו-אקונומיים נמוכים נוטים להישאר זמן ארוך יותר בבתי ספר בשכונות אלה (Gates et al., 2006).

בניתוח מקיף ומעוגן בנתונים עובדתיים, בחנה רנגל (Rangel, 2018) כ-1,700 מחקרים וניירות עמדה העוסקים בנשירה ובתחלופת מנהלים בארצות הברית, שבה שיעורי הנשירה והתנועה של מנהלים בין בתי ספר דומים לאלה של ישראל. רנגל מצביעה על שלושה מאפיינים של תפקיד הניהול, שמנבאים שימור או נשירה של מנהלים: מידת האוטונומיה הניהולית, מערכות יחסים חיצוניות ופנימיות של בית הספר והאופי המשתנה של התפקיד.

ממצאיה של רנגל מצביעים על כך שמנהלי בתי ספר שחשו שאין להם אוטונומיה מספקת נטו יותר לעזוב את התפקיד, בעוד שמנהלים שדיווחו על אוטונומיה בתפקיד, נטו יותר להמשיך בתפקיד הניהול. אשר למערכות היחסים של המנהלים, ניכר כי מערכות יחסים חיוביות עם מפקחים, מנהלים עמיתים, מורים וכלל הסגל, תורמות לתחושת אוטונומיה רבה יותר ותומכות בהחלטה להמשיך ולכהן כמנהל. רנגל מסכמת כי מנהלים שחשו כי הם נתמכים על ידי הממונים עליהם מטעם המחוז היו מרוצים יותר בתפקיד ופחות צפויים לעזוב, ואילו הסיכויים לעזיבה של אלה שהרגישו היעדר תמיכה או שהיו להם יחסים שליליים עם המחוז (פיקוח), היו גבוהים יותר. יחסים שליליים עם מועצות הורים ועם הקהילה ככלל היו גם הם גורמים חשובים בהחלטות המנהלים לעזוב, משום שמנהלים חשו כי קשרי העבודה איתם הגדילו את העומס המוטל עליהם והובילו לקונפליקטים.

לדעתה של רנגל (שם) יש לתת את הדעת על כך שהאופי המשתנה של עבודת הניהול עשוי להיות סיבה פוטנציאלית לנשירה. המעבר מהוראה לניהול עימתה את המנהלים עם סוג אחר של עבודה, הטילה עליהם עומס ניהולי, וחייבה אותם לשים דגש על מערכות יחסים בבית הספר ובקהילה. מנהלים חדשים היו המומים לנוכח דרישות משרד החינוך והפיקוח, שהתנגשו לא פעם עם סדרי העדיפויות והמדיניות של בית הספר או של הרשות המקומית, ולא על כולן הם יכלו להגיב.

היקמן (Hickman, 2011) בחנה אילו התנסויות, עמדות, ויכולות אדמיניסטרטיביות מתקשרות לתחושת הצלחה ולמניעת נשירה של מנהלי בתי ספר. תוצרי מחקר התוזה שלה מצביעים על שלושה תחומים מרכזיים שיש בהם כדי לסייע בהישארות מנהל בית הספר בתפקיד (א) יכולת מנהיגות, תהליך הכשרה משמעותי וניסיון קודם; (ב) מיומנויות בין-אישיות גבוהות, ודגש על בניית מערכות יחסים עם הסגל והתלמידים; (ג) מיומנויות ניהוליות, והאצלת סמכויות בבתי 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 פיקוח.

עוד ראוי לתת את הדעת למספר מאפיינים אישיים של מנהלים, שיש בהם כדי להעלות את הסיכוי להתמדה בתפקיד. בהתייחסות למגדר, נמצא כי נשים נוטות ליציבות רבה יותר בניהול (Baker, Punswick & Belt, 2010; Branch, Hanushek) (Gates et al, 2006; Fuller & Young, 2009; Rivkin, 2012). מנהלים גברים בגיל העמידה נשארים שנים רבות יותר בתפקיד מאשר מנהלים צעירים יותר, הנוטשים אותו בתדירות גבוהה יותר, ומאשר מנהלים מבוגרים יותר, העוברים לתפקידי ניהול מחוזיים או מקומיים או פורשים לחלוטין ממערכת החינוך (Akiba & Reichardt, 2004; DeAngelis & White, 2011; Loeb, Kalogrides & Horng, 2010; Tekleselassie & Villarreal, 2011).

המחקר הנוכחי מבקש לעמוד על הדרך שבה תופסים מנהלי בתי הספר את האתגרים העומדים בפניהם במילוי התפקיד, ולגלות כיצד תורמים אתגרים אלו לבניית זהות ניהולית ולהתמדה בתפקיד. ממצאים אלו עשויים להניע עיסוק בתחומים הנדרשים בתכניות הלימודים להכשרת מנהלים לבתי ספר ובמדיניות המקומית והלאומית לאוטונומיה והעצמת המנהל.

מסגרת תיאורטית

המסגרת התיאורטית המנחה את המחקר מתייחסת לתהליכי בניית הזהות המקצועית של מנהלי בתי ספר. בניית הזהות היא תהליך מורכב הנשען על למידה תיאורטית מעוגנת בהתנסות מעשית, וניסוי וטעייה. רימון-אור וארגמן מצטטים את דיואי, הטוען שכל ניסיון אנושי מורכב משני מרכיבים: המרכיב האחד הוא תחושתית, ותורגם למושג "חווייה" בעברית, והמרכיב השני הוא תהליך הממקם את החוויה בתוך מערך ניסיון קיים. מערך הניסיון קושר בין חוויות שכבר חוונו ובין שמות ומושגים שרכשנו (רימון-אור וארגמן, 2017).

דיואי (1960) הגדיר "התפתחות" כשיפור וייעול הרגלים אקטיביים, ובהם יוזמה ושימוש בכישורונות למטרות חדשות. הלמידה היא, אם כן, תהליך ממושך של שינוי וארגון מחדש. לפי דיואי, תהליך התפתחות לעולם יתחיל מהניסיון, אותו מרחב של מערכות קשרים בין פנימיותו של האדם לבין מציאות קיימת. לעניין זה אומר אופלטקה (2007) כי התפתחות מקצועית מניחה שאדם שואף לקדם את כלל

פעילותו מעבר למצב שבו הוא נמצא, ולקדם כל פעולה או תהליך המכוון לשיפור מיומנויות, עמדות, הבנות או תפקוד בהווה או בעתיד.

מושג הניסיון של דיואי מאפשר להבין מספר עקרונות מרכזיים בתורתו. הראשון שבהם הוא שהחינוך הוא תהליך צמיחה והתפתחות של האדם, ושתהליך החינוך נמשך כל עוד האדם מתפתח. עקרונות נוספים מצביעים על מהותו של תהליך החינוך כתהליך של ניסוי וטעייה, רלוונטיות מושג ההבנה והקשר בינו לבין היכולת לפעול בעולם בעזרתו, והקשר בין פיתוח יכולות למידה לבין הסתגלות לעולם משתנה. במונחיו של דיואי, התפתחות, צמיחה וגדילה הם תהליכים של שינוי במבנה הניסיון, או הרחבה שלו. מכאן נובע 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 להרחיב מערך ניסיון כזה או לשנות את מבנה הקשרים בתוכו. מבחינה זו, השנתיים הראשונות בתפקיד ניהול בית ספר הינן המשך תהליך הלמידה, ועל כן הן משמעותיות להמשך הדרך המקצועית ולהתמדה בתפקיד. בתקופה זו נבנית הזהות המקצועית של המנהל מתוך צבר ההתנסויות שאותן הוא חווה. המחקר הנוכחי מבקש לזהות את אותן התנסויות ואת תרומתן לתהליך התגבשות הזהות המקצועית שיש בו כדי להוביל להתמדה בתפקיד.

שאלות המחקר

מטרת המחקר היא לזהות את האירועים והחוויות התורמים לחיזוקה של זהות ניהולית, תחושת הריבונות והתמדה בתפקיד. שאלות המחקר הנגזרות ממה זו הן:

1. מהם האתגרים עימם מתמודדים מנהלי בתי ספר בשנות הניהול הראשונות ויש?
2. מהם האירועים ו/או החוויות התורמים לחוויות חיוביות של מנהלים בשנות הניהול הראשונות והאם יש בחוויות אלה כדי לחזק את הזהות הניהולית וליצור תחושת ריבונות והתמדה בתפקיד?

שיטת המחקר

במחקר זה נעשה שימוש במתודולוגיה האיכותנית, המתאימה לבחינת תפיסות, אמונות וחוויות שאינן ניתנות לבחינה על ידי בידוד משתנים (Lincoln & Guba.)

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

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו מנהלים שלמדו או לומדים עדיין בתכנית הכשרת מנהלים במבנה ההכשרה של מכון אבני ראשה, בשנת לימודים אחת המתמקדת במנהיגות פדגוגית. תכנית הכשרה מלאה פועלת כל שנה החל ביולי ומסתיימת בחודש יוני והלומדים בה מכהנים בשנתם הראשונה או השנייה כמנהלי בתי ספר. במחקר השתתפו 27 מנהלים שנחלקו ל-14 נשים ו-13 גברים. 16 מתוכם הם מנהלי בתי ספר יסודיים, ארבעה מנהלי חטיבות ביניים, 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 במכללת סמינר הקיבוצים מזה 12 שנים, אסף את הנתונים באמצעות ראיונות חצי מובנים שהתקיימו במהלך ביקורים שקיים בבתי הספר של משתתפי המחקר. במהלך הראיונות התבקשו המנהלים לתאר את חוויית הניהול ולהסביר אותה במילים ובמונחים שלהם. המנהלים נשאלו על שאיפותיהם להישאר בתפקיד, מה יכול לגרום להם לעזוב את התפקיד, ומתי חשו כי הם אכן מנהלים את בית הספר בפועל ולא רק באופן פורמלי.

ניתוח נתונים

הנתונים נותחו בשיטת הניתוח הנושאי (Thematic analysis) וכללו שלושה שלבים. בשלב הראשון חולקו הראיונות ליחידות משמעות; בשני, שלב המיפוי, אורגנו יחידות המשמעות בקטגוריות נושאיות משותפות או מקבילות, באופן שהבליט את המשותף לכל המנהלים החדשים ואת המייחד כל אחד מהם, ובשלב השלישי, השלב התיאורטי, תורגמה תמונת הקטגוריות שהתקבלה למושגים תיאורטיים (Strauss & Corbin, 1990; שקדי, 2003).

אתיקה

החוקר פעל על פי כללי האתיקה של המחקר האיכותני (דושניק וצבר־בן יהושע, 2001). משתתפי המחקר שוחחו עם החוקר מרצונם החופשי והסכימו לענות על שאלותיו לאחר שנמסר להם מידע מלא על אודות מטרת המחקר ומהלכו. החוקר התחייב בפני כל אחת ואחד מהם לשמור על פרטיות ואנונימיות ולא להציג כל מאפיין שיאפשר לחשוף את זהותם.

ממצאים

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

בנוסף לכך מלמדים הממצאים על חשיבותה של תחושת האחריות המאפיינת את כל המנהלים במחקר זה, לצד תיאור של רגעים מרגשים התורמים באופן ישיר לבניית הזהות הניהולית כמו גם ליכולת ההתמודדה בתפקיד. תחושות אלה ממלאות את המנהלים תשוקה להמשיך לנהל למרות הקשיים והאתגרים שעמם הם מתמודדים.

התמודדות עם פוליטיקה וביורוקרטיה פנים ארגונית וחיצונית

כשנשאלו המנהלים על הקשיים המרכזיים המאפיינים את שגרת יומם, ענו מרביתם כי התסכול המרכזי בעבודתם נובע מההתנהלות הביורוקרטית של משרד החינוך ושל הרשויות המקומיות. תסכול זה משתרע על פני מרחב שכלל היעדר אמון ותמיכה, עודף רגולציה, היעדר משאבים לבצע את הנדרש, עמימות סמכותית ופער בין הידע המעשי לגבי "מה עובד" לבין הנחיות ודרישות של משרד החינוך, שאינן מעוגנות במחקר חינוכי. עוד מצביעים מנהלים על התנהלות פוליטית "מוצפת במסרים כפולים, הנחתות ושיפוטיות יתר", כזו המביאה מנהלים "להניח את המפתחות".

אתגר משמעותי אחד שעיימו מתמודדים המנהלים בהקשר הזה הינו עודף רגולציה. שני, מנהלת בית ספר יסודי במרכז הארץ מתארת לחצים מסוג זה מצד הפיקוח והמועצה המקומית. עבודה הקושי מתבטא ב"עבודה מול גורמים רבים ומגוונים תוך ערבוב פוליטיקה מקומית של המועצה ופוליטיקה של הפיקוח", ובמילים שלה:

דרישות לא מחוברות למציאות, שיפוטיות והנחתות של המשרד ושל המועצה, אני מוצאת את עצמי עומדת באמצע בין המועצה לפיקוח שכועס עלי שאני פונה לפיקוח בדאגה לשכר ולמועצה המקומית לתנאים לצוות.

את טענותיה על עודף הביורוקרטיה והפוליטיקה היא מסכמת: "תנו לי לנהל! עזרו לי ואל תחסמו אותי". שני מסמנת רק את הקושי המובנה הנובע מכך שמנהלים הם "משרתיים של שני אדונים" (במקרה הטוב). קושי זהה מציג גם עמאר, מנהל תיכון לאמנויות, שמדגיש כי הוא רואה פערים גדולים מאד בינו ובין אנשי העירייה ומשרד החינוך. גם נעה, מנהלת בית ספר יסודי תשע"שנתי גדול מייחלת לניהול ללא התערבות פוליטית של הרשות או של משרד החינוך. נעה נאלצת להתמודד עם אי-קיום הבטחות של הרשות המקומית, עם היעדר שקיפות, ועם התעלמות מכוונת מבקשותיה לבינוי הכרחי בבית הספר. לדבריה האכזבה כה גדולה שהיא גורמת לה להרהר על עזיבת התפקיד.

בני, מנהל תיכון בצפון הארץ מוסיף כי התסכול הגדול ביותר שלו בתפקיד הוא ההתנגשות בין הצרכים הפדגוגיים ובין הביורוקרטיה, שבגינה נפגעים התלמידים:

הכי מתסכל אותי זו המגבלה הטכנית... מקומות בהם אני לא יכול או לא מצליח לעשות משהו שפדגוגית נראה לי חשוב ונכון אבל עניינים טכניים עוצרים את המהלך. כמו חתימה לא נכונה של פסיכולוג שלא מאפשרת לנערה לקבל התאמה בבגרות או מחסור בתקציב.

העיסוק היומיומי השוטף בתחומים אלה יוצר תחושת עומס, תשישות ושחיקה (פרידמן, 2000). עומס היתר והלחצים שבהם נתונים המנהלים כתוצאה מביורוקרטיה מוגזמת ומהתערבות גורמים חיצוניים לבית הספר כמו הפיקוח או הרשות המקומית, מנבאים היטב את תחושת חוסר ההגשמה של המנהלים, ועלולים להביא לנטישת המנהל בסוף שנת הלימודים (שם).

סגל המורים וצוות בית הספר

אתגר מרכזי נוסף שצוין על ידי מרבית המנהלים עוסק במערכות היחסים בין המנהל וסגל המורים. מנהלים מצליחים לגייס את המורים למען שיפור החינוך בכלל וההוראה והלמידה בפרט רק אם הם מגלים הבנה עמוקה של התפקיד ויכולת לרתום את הסגל לשותפות בתהליך, משימה מורכבת וקשה. כך ירון, מנהל בית ספר יסודי בשכונה במעמד חברתי-כלכלי נמוך:

קל לעבוד עם מורים שרוצים, [אבל מנגד] יש מורות שנמצאות בבית הספר מכוח האינרציה. חלק מהמורות בסטרס והתגובות שלהן קיצוניות לכל הצעה, ואני לא בטוח שכל סיטואציה אפשר לפתור כשהיחסים בין קבוצות בצוות מעורערים. התחלתי לתת מקום למורות צעירות וזה מאיים על מורות ותיקות.

עמאר, מנהל תיכון ערבי לאמנויות מצביע על קושי מול סגל מקובע:

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

הוא מסכם כי הוא "מותש לחלוטין מהשנתיים הנוכחיות" וחווה בדידות בתפקיד. את תקוותיו הוא תולה בהצעה שקיבל לנהל את בית הספר החדש הנמצא בתהליך בנייה, וביכולתו לנהל את בית הספר העתידי לכשיקום. עמאר מנהל עם עצמו שיח פנימי על יכולותיו "לשנות את העולם" כדבריו. כמו רבים מעמיתיו, הוא שואב כוחות מאירועים מרגשים ומניהול משברים המגבירים את תחושת האחריות שלו. פרקטיקה ניהולית אחת בהנהגת סגל המורים היא פיתוחו המקצועי של הסגל וקיום מסגרות למידה משמעותיות ובעלות הקשר בית ספרי. בעניין 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 הכשרת המורים של בית הספר בעצמי מתוך הבנה שאני מסוגלת לראות ולהתחבר למקום בו הם נמצאים

וללכת איתם צעד צעד לעיצובה של תמונת עתיד. שום גוף או אדם חיצוני לא יוכל לחבר את כל הנקודות כמוני ושאני, בתפקיד בו אני נמצאת, אעשה זאת הכי טוב והכי נכון.

דנה מבהירה כי הובלה של פעילות חינוכית מורכבת כמו קידום הכשרת המורים משפרת את מעמדה בחדר המורים, מקנה לה תחושת מסוגלות ומחזקת את מעמדה כמנהלת.

הקושי בניהול צוות הוא בין הגורמים שיש בהם כדי לגרום למנהל בית הספר ל"הניח את המפתחות" כדברי אחת המנהלות. מנהיגות המנהל נבחנת יום יום בזירה זו, ונעה בין ראיונות קבלה, שיחות אישיות, קבלת החלטות ניהוליות ופדגוגיות ועד לפיטורי מורה. כל אחד ממצבים אלה מעמיד את המנהל בפני אתגר מורכב שיש בו לחזק או למוטט אותו. סופי, מנהלת תיכון במרכז הארץ, מספרת על אירוע שבו חברת סגל העליכה חברת סגל אחרת בבית הספר. כשפנתה סופי לחברת הסגל המעליכה כדי לשוחח איתה על האירוע, ענתה האחרונה "ככה אני מדברת, זה מה יש, לא מעניין אותי...". סופי מתארת את תגובתה:

ואז.. משום מקום יצאה סופי שאני לא מכירה. עצרתי אותה מיד כשאני אומרת בטון תקיף: "אבל אותי זה מעניין!!" מבחינתי, בבית הספר שלנו הדבר החשוב ביותר זה כבוד הדדי. אנחנו נכבד את התלמידים, נתייחס בכבוד אחד לשני, להורים ולכולם. הוספתי ואמרתי: "אני המנהלת, חשובה לי מאוד תרבות השיח בבית הזה, וזה מה שיהיה".

סופי מתארת כי היא חזרה לחדרה כשליכה "הולם בעוצמה" והתקשתה להתרכז בדקות שלאחר האירוע. האירוע ליווה אותה גם במהלך הערב והלילה אך בתוכה היא ידעה כי הגבולות הברורים הם לטובת אנשי הסגל ובית הספר כולו. התנסות כזאת הייתה עבורה אירוע מכונן, שחיזק את האחריות שהיא חשה כלפי כל חברי הסגל של בית הספר בניהולה.

בעיות עם סגל המורים מדגישות 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 ופדגוגיה. על האתגר מצביע בחדות תמיר, מנהל תיכון כפרי. הוא מבטא את התסכול "בחוסר היכולת 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 לצוות, אך אני מוגבל נוכח הבינוניות הקיימת. לדעתי ארגון המורים במתכונתו הלוחמנית והלעומתית כיום הוא המכשול הגדול ביותר של מערכת חינוך טובה יותר.

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

את המשמעות העמוקה שיש לעבודת צוות שמעתי מאליסה, שתיבלה את דבריה בפתגם אפריקאי ולפיו: "אם אתה רוצה להגיע מהר, לך לבד. אם אתה רוצה להגיע רחוק לך עם אחרים". דויד, המנהל זו השנה השנייה בית ספר יסודי צומח, מבטא גישה זו בתפיסתו הניהולית כשהוא מספר על החלטתו להקדיש משאבי זמן ואנרגיה לעבודת צוות. דויד הבין את המשמעות שיש להנהגת סגל המורים לצורך השגת יעדי בית הספר. לדבריו:

הדבר המרכזי ששמתי עליו כוחות זה הצוות. והשנה בחרתי צוות טוב יותר. צוות יחסית צעיר וחדש, יש לכך מחירים אבל יש גם יתרונות. יש תחושה של ביחד ועזרה הדדית, עבודה קשה וחשיבה מרובה. [אני] דורש מהם ומשקף להם שהם חלק ממהו גדול ושהם יכולים לשנות דברים כי הכל חדש ולכל אחד משקל גדול. הקושי הוא העומס הגבוה שיש עליהם ולכן אני נותן להם הרבה חופש יחסית.

שיפור 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 בית ספריים, וביצירת תרבות בית ספרית הממוקדת בשיפור זה. אילאיל, מנהלת חטיבת ביניים, מספרת שהגיעה לתובנה כי מנהל מצליח אמור להפגין נוכחות מלאה בבית הספר כדי "להיות קרוב גם לתלמידים וגם לצוות ולהבין את הדינמיקה של העבודה בכיתות". שירה, מנהלת

בית ספר על-יסודי שהניעה תהליך השתלמות מוסדית, מתארת את הקשר המורכב בין בניית סמכות מקצועית, הובלת צוות והנעת תהליך פדגוגי:

זו הייתה גם הזדמנות פז לעמוד מול הצוות כמנהיגה פדגוגית ולבנות את הסמכות שלי דרך חזון ודיאלוג חינוכי. ההשתלמות עסקה בבירור עמדות ותפיסות בהווה, בהיכרות עם מודלים של חינוך מכל רחבי העולם, בחשיפה והתנסות בפרקטיקות הוראה מגוונות ובעיצוב מרחבי לימוד בהן הפרקטיקות ישרתו תהליכי למידה המותאמים לרוח בית הספר.

טלי, מנהלת בית ספר יסודי בדרום הארץ, מצביעה על כך שחלקים מסדר יומה הניהולי מוקדשים לעבודה פדגוגית, הכוללת הסדרת נהלי קליטה למורים חדשים, ניתוח נתוני מיצ"ב וגזירת אסטרטגיות לקראת מיצ"ב נוסף, ארגון הדרכות במתמטיקה וכיצוע הערכות הוראה. העיסוק בפדגוגיה אינו מנותק מהתמודדות עם קשיים שמציבים מורים בצוות, כמו ההתמודדות עם המורה למתמטיקה שאמרה: "למה צריך מיפויים? זה לא קיים בבית הספר וזה כמובן מדאיג". או המורים ש"מרגישים שאני לא רואה או מעריכה אותם מספיק".

חלק ממנהלי בתי הספר חווים תחושת מקובעות פדגוגית ומתמודדים עם הצורך בשינויים. בעיניהם השינוי מאפשר הנכחה של התפיסה המקצועית שלהם, בין על ידי שינוי פדגוגי ובין על ידי למידה והתפתחות של הסגל. מתארת מעלמה, מנהלת בית ספר יסודי בחברה הערבית:

האתגר הגדול ביותר שלי הוא שינוי ההוראה של המורים מהוראה מסורתית. אני עורכת תצפיות הוראה ומבקשת מהם לראות אסטרטגיות הוראה שונות. חלק מהמורות מביעות התנגדות סמויה. הן לא מבינות מדוע [עליהן] להשתנות והן לא חושבות שזה ישנה את ההישגים של התלמידות.

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

ניהול משברים ופיתוח תחושת אחריות

ניהול משברים אינו ייחודי למנהלי בתי ספר, ועם זאת משברים בית ספריים הם לחם חוקם היומי של מרבית המנהלים. המאפיינים הבולטים במשברים בית ספריים הם תכיפותם ועצמתם. מנהלים רבים מתארים את עבודתם היומיומית כ"כיבוי שרפות", אירוע רודף אירוע, ריצה ממשימה למשימה, ומעל הכל "לחץ, דרישות ואינטנסיביות", כדברי רווית, מנהלת בית ספר יסודי בצפון. ההתמודדות המורכבת נובעת מהשוני הגדול בין האירועים השונים והתגובות המגוונות. המנהל חייב ללהטט בין תפקידיו כאיש ארגון, מומחה בפרדגוגיה, במינהל וכוח אדם, פוליטיקאי לעת מצוא ואיש חזון, והדבר מציב את המנהלים בחזית מורכבת ביותר. כך אליסה מנהלת בית ספר יסודי גדול מאוד במרכז הארץ:

אני נדרשת למיקוד מול ממשקים שונים. שבעה עשר דברים במקביל. פקק בביוב! ארגון, תשתיות, מורה חולה והורה מקשה כפול ארבע, וכל הזמן אני נדרשת להחזיק את המריונטה הזו באוויר. בסופו של דבר זו שלפוחית לפני פיצוץ. בשנה השנייה אני עדיין שמה פקקים על בעיות. אני נדרשת לתת מענה ברוזמנית למגוון בעיות שברוב המקרים מחזירים את זה אלי וצריכה שלושה סגנים כדי לכסות את הכל.

קושי דומה מתאר יהורם, מנהל בית ספר יסודי במרכז הארץ. המצבים המשבריים עמם הוא מתמודד הם תוצאה של "המהירות בה דברים קורים, המעברים התכופים, תחושת החירום והבהילות, זו קשת רגשות ומצבים רגשיים של אחרים שאני לא מכיר בכמויות כל כך רבות."

מצבי משבר יומיומיים הם גם מנת חלקו של דניאל, גם הוא מנהל בית ספר יסודי במרכז הארץ, המתאר התמודדות עם רבדים רבים ושונים בניהול. היכולת לדלג בין דרישות שונות ולחצים שונים היא אחד המאפיינים של הניהול. ניכר כי דניאל מבין היטב כי יכולת זו מאפשרת לו לתפקד באופן מיטבי. הוא אומר:

אני יכול גם לעסוק בפרדגוגיה וגם בבירוקרטיה, לטפל במשהו אדמיניסטרטיבי ובמקביל לעסוק בעיצוב סביבה לימודית, לתת מענה לעניין מסובך עם הורים ואז לצפות בשיעור. הוורסטיליות גבוהה ואני נדרש לגמישות ולפתח את עצמי כל הזמן.

המאפיין הבולט ביותר של מצבי משבר בבית הספר הוא המגוון, התכיפות והעצמה שבהם הם מופיעים. בין שהמשבר הוא "התמודדות עם היעדר תקציבים" כדברי מירי, או פתיחת בית ספר ללא מזכירה והצורך "לטפל בתשלומי הורים, בכתובת מכרז למזכירה ובהדרכות לסגל במקביל" אליבא דדלית, מנהלת בית ספר יסודי גדול במרכז הארץ, ובין שהמשבר הוא "טיפול במורה מתעמרת" או "התמודדות עם קהילה מתלהמת בעקבות תלונות על קרינה בבית הספר" כדברי גלית.

מצב משברי הוא מצב כמעט יומיומי בבתי ספר. כל יציאה משגרת הימיום מונחת לפתחם של מנהלי בתי הספר, ובמרבית המקרים מנהלים רבים מוצאים דרכים להתמודדות עם מצבים כאלה, המאפשרים להם באופן פרדוקסאלי לחזק את אחיזתם בתפקיד הניהולי. מנהלי בית ספר חווים תחושת העצמה כאשר מורים מבצעים החלטות שהם מקבלים, וככל שמצבים כאלו חוזרים וקורים, המנהלים מועצמים יותר ויותר וחשים שהם כל-יכולים. אומרת מיכל, מנהלת חטיבת ביניים באזור ירושלים: "[חשתי מועצמת] כאשר בעקבות טיפול במשבר בית ספרי קיבלתי החלטה בעלת השפעה על עתידו של בית הספר, וכולם ביצעו אותה". תחושה דומה חווה אלי, מנהל צעיר, שלצד העצמה חש גם בכובד האחריות המתלווה להחלטות, כפי שהוא מתאר: "הרגשתי שאני המנהל ואני אחראי על בית הספר ועל הצוות, התלמידים וההורים, וכי לכל החלטה שלי יש השפעה על כל בית הספר לטוב ולרע."

אחריות גדולה לגורל בית הספר חש גם אדיב. כובד האחריות עזר לאדיב "להפנים את עומק הציפיות ממני ברמת הקהילה והרשות ואת מחויבותי להוביל את בית הספר לעתיד טוב יותר". אחריות לתלמידים ולהוריהם, לסגל המורים, לתכנית הלימודים, לשיפור הישגים, למצב הפיזי והכספי של בית הספר ולקהילה, הם דוגמאות לדרך שבה מנהלים חווים את ממדי התפקיד. תחושה זו מובילה לתחושת ערך וזכאות על בית הספר. מנהלים החווים חוויות אלה מתמידים בתפקיד למרות אתגרים וקשיים בתחומים האחרים.

דיון 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 מיומנויות מורים, וכך גם על שיפור הישגי התלמידים.

מורכבות התפקיד מציבה בפני המנהלים אתגרים יום יומיים מורכבים מאי פעם. סיבות בולטות לנשירת מנהלים הן יחסים משובשים בין המנהל לסגל בבית הספר (Hargreaves & Fullan, 2012), וחוסר יכולת להנהיג את הצוות ולהניע אותו לשינוי פדגוגי (סרג'יובאני, 2002; Hallinger, 2005). אולם סיבות אלה לבדן אינן גורמות למנהלים לעזוב את התפקיד, אף שמערכת היחסים הלקויה של כמה מנהלים עם הצוות הייתה גורם משמעותי בהחלטתם לפרוש בתום שנת ניהול אחת או שתיים.

סיבות נוספות הגורמות לנשירת מנהלים הן עודף רגולציה והיעדר אוטונומיה. כמעט כל המנהלים שאיתם שוחחתי הצביעו על ביורוקרטיה ועודף רגולציה כגורמי שחיקה שיש בהם כדי לערער את יכולתם להמשיך ולנהל. כאשר מנהלים נתקלים ב"כתף קרה" או באמירות כגון "לא כל אחד חייב להיות מנהל" מצד הפיקוח, אחיזתם בתפקיד מתרופפת באופן משמעותי. לא ניתן להתעלם גם מתפקודן של הרשויות 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 להנהיג אחרים. יכולת זו אינה יכולה להתבסס רק על הסמכות הפורמאלית או הכוח שמעניק התפקיד. מנהלים נדרשים להוכיח סמכות מקצועית-פדגוגית לצד טיפוח יחסי אנוש מצוינים עם סגל המורים והעובדים בבית הספר, ויכולת לשמר יחסים אלה. מדובר בלוליינות פוליטית לצד רגישות, אנושיות ואמפתיה. מנהלים מזהים ומבטאים את הקושי לשמור באופן מתמיד על יחסי אנוש טובים, ולעשות שימוש מושכל בפוליטיקה פנים-ארגונית. הם יודעים לתת משמעות לפוליטיקה כזו בהקשר הבית ספרי. עבור המנהלים זהו חלק התפתחותי של התפקיד, והוא כרוך בלמידה מתמדת. המסמך המפרט את התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם (אבני ראשה, 2010), כולל ששה תחומים מרכזיים שבהם צריך להכשיר מנהלים: עיצוב תמונת 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 וחינוכית אינה מוזכרת כלל במסמך זה, אולם עלתה בצורה בולטת בשיחות עם מנהלי בתי הספר.

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 ראשה לפני 12 שנים, יצא אל הפועל. המנהלים שאיתם שוחחתי מציגים שגרה ניהולית ממוקדת בתהליכי הוראה, למידה והערכה. הם מבטאים תסכול בתחום שיפור החינוך, ההוראה והלמידה, שמקורו בכוח אדם לא מיומן, בחוסר יכולת לגייס ולשמר מורים איכותיים, ובעובדה שהמנהל אינו המעסיק הישיר של המורים בבית הספר. אך גם כל אלה אינם הסיבה שבגינה מנהלים עוזבים את התפקיד. הוראה, למידה והערכה הם מונחים מוכרים למנהלים מתפקידם כמורים בעבר ובהווה. הרחבת תחומי הניסיון שלהם מאפשרת למנהלים להבין לעומק את תפקידם במארג הפדגוגי של בית הספר, לקבוע לעצמם מטרות רבות יותר, ולפעול להגשמתן. דיואי (1960) טוען כי כאשר אנשים קובעים לעצמם מטרות הם עושים יותר למען, ומצליחים לפתור יותר בעיות. מנהלים ציינו כי הם פועלים ברוח זו בכל הנוגע לקידום ההוראה והלמידה, ועוסקים תדיר בשיפור ההוראה והלמידה בבית הספר.

מצבי משבר בעבודת המנהל מסתמנים כאחד הפרדוקסים של התפקיד. במצבי משבר מתגלה סתירה מובנית, שכן שבניגוד למצופה הם אינם גורמים למנהלים לעזוב את התפקיד. במרבית המקרים דווקא מצבי משבר מהווים זרו לצמיחה ולחיזוק עגינת המנהלים בבית הספר. משברים בבית הספר מעניקים למנהלים תחושת מסוגלות, הכרה ביכולותיהם ותחושת אחריות. היכולת להתמודד עם משבר – בין אם ארגוני ובין אם אישי – מעצימה את יכולת קבלת ההחלטות, ומאפשרת למנהלים להטות אוזן קשבת לאחרים בעת מצוקה, ולתת מענה למורים, לתלמידים או להורים. מצבים אלה מעניקים למנהלים את תחושת הערך והמסוגלות האישית המובילים לפיתוח זהות מקצועית.

לפי דיואי (1960), ידע נבנה נדבך על גבי נדבך. דיואי טוען גם כי אדם יכול להבין מושג, או אירוע, רק על רקע מיקומם במערך מושגים קיים, ורק אם הוא יודע איך לשבץ את המושג או האירוע בתוך מערך מושגי זה. מערך המושגים שבידינו יקבע מה נוכל להבין על התפקיד ודרישותיו לכשניתקל בהם. כדי שמנהל יוכל לחדש את מערך המושגים ולצמוח, עליו לייצב אותו כך שיוכל לעשות בו שימוש. לשם כך יש ללמד פרחי ניהול בתכניות הכשרה דרכים להתמודדות עם דרישות סותרות, היעדר אוטונומיה ניהולית ופוליטיקה ארגונית, תחומים שבהם מנהלים

נתקלים בעבודה היומיומית אך אינם נכללים בתכנית ההכשרה. ההתנסות המעשית המהווה שלישי מתוכנית לימודי הכשרת המנהלים אמורה לספק חווית למידה זו, אולם מנקודת המבט של פרחי הניהול גם היא מנותקת פעמים רבות מהקשר. התהליך אשר במסגרתו נשקלת ההתנסות אל מול הציפיות שהיו לאדם מהתנסותו נקרא רפלקציה (רימון-אור וארגמן, 2017). ללא תהליכים רפלקטיביים חווה המנהל כאב, צער, תסכול או הנאה בתפקיד, אך לא ישכלל את עולם המושגים המבנה את הדרך שבה הוא תופס את חוויותיו. כל תהליך משמעותי של למידה הוא תהליך חווייתי, אך מכאן אין להסיק כי כל חוויה היא למידה. כדי שתרחש למידה חייב האדם להציב לעצמו מטרות, לגבש לעצמו את ציפיותיו מהתהליך ולבחון את תוצאות מעשיו לאור מטרותיו וציפיותיו. רק כאשר מתגלה גורם אשר לא ניתן היה לצפות אותו, וכאשר מתרחש תהליך אשר במסגרתו בודק האדם מדוע לא צפה מראש את תוצאות מעשיו, ורק לאחר שהוא מתקן את תפיסת המציאות שלו בהתאם, מתרחש תהליך למידה. מנהלי בתי ספר נדרשים להכיר גם את תהליכי הלמידה האישיים שלהם ולהיות כתפיסתו של שון (Schon, 1983) בעלי יכולת רפלקטיבית ביצועית. מבחינה זו, כל התמודדות המלווה בתהליך רפלקטיבי תורמת לבנייה וחיזוק הזהות הניהולית וכל אירוע, חוויה או משבר הם פוטנציאל לצמיחה. מכון אבני ראשה מספק את ההדרכה הנדרשת למנהלים בשתי שנות הניהול הראשונות גם על מנת לקדם תהליכים רפלקטיביים אלה. תמיכה דומה נדרשת גם ממפקחי משרד החינוך ובעלי תפקידים ברשויות המקומיות.

במענה לשאלות המחקר ניתן לסכם כי הגורמים המשפיעים על התמודדות עם אתגרים ניהוליים הם גם אלה שיש בהם כדי לחזק התמדה או נטישה של התפקיד. כמות וסוג האירועים והחוויות שעמם מתמודדים מנהלי בתי ספר הם גורמי סיכון וסיכוי כאחד, שיש בהם כדי להשפיע על נשירה או התמדה. אלה גם אלה תלויים בכיוון ובעוצמה שבהם הם נתפסים על ידי המנהלים. מרביתם של האירועים והחוויות תורמים לעיצוב תפיסת זהות ניהולית המעצימה מנהלים ומעודדת אותם להתמיד בתפקיד. ארבעת התחומים המוצגים בממצאים יכולים להחליש ולערער את אחיזת המנהל בתפקיד, בעוד שדווקא התמודדות עם מצבי משבר, ותחושה חזקה של אחריות ומחויבות הן בעלות פוטנציאל משמעותי לשימור מנהלים ולחיזוק ההתמדה בתפקיד.

מנהלי בתי ספר בישראל בתחילת העשור השלישי של המאה ה-21 זקוקים לזמן התנסות שיעניק להם את היכולת לזהות מתחים בין גורמים מעכבים לגורמים

מעצימים, לצבור חוויות חיוביות, ובמיוחד כאלה הקשורות להובלת סגל, ולנצל הזדמנויות לפיתוח תחושת אחריות במצבי משבר. כל אלה תורמים לחיזוק הזהות הניהולית ותחושת הריבונות המקצועית. הצלחה במכרו ניהול אינה הופכת את הזוכה למנהל. מבחינה זו ישיבה על הכס אינה הופכת אותך למלך! תכנית ההכשרה לניהול מספקת תשתית ראשונית, והניסיון הנצבר בתפקיד הוא המשך ישיר של הלמידה, ומשרת את תהליך ההתפתחות ואת עיצוב הזהות הניהולית.

סיכום

מחקר זה ביקש לבחון גורמים המשפיעים על כוונת מנהלי בית ספר להישאר בתפקיד בסיום שנת הניהול הראשונה והשנייה. תכניות הכשרת מנהלים משקיעות מאמצים רבים בתהליך הכשרה מובנה, יסודי ומקיף, ועם זאת נשירת מנהלים הולכת והופכת לבעיה כלל ארצית המקבלת ביטוי בחוסר במנהלי בתי ספר, ובמינוי מנהלים שלא הוכשרו לתפקיד, דבר הכרוך בעלויות מיותרות למערכת החינוך ולפרחי הניהול ובעוגמת נפש שיש לה השפעות שליליות על בתי הספר. תוצאות מחקר זה מעלות תובנות אשר לסיבות לנשירת מנהלים, ומאפשרות להציע עשיית שינויים נחוצים בתכנית ההכשרה, בתהליכי פיתוח הזהות המקצועית וההתפתחות בתפקיד של מנהלי בתי ספר, ובמדיניות הפיקוח והרשויות.

כדי להיות כיום מנהל בית ספר, צריך הנושא בתפקיד להיות "איש רנסנס", ולגלות הבנה עמוקה בליבת העיסוק הבית ספרי. מסמך "התוצאות המצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם" (אבני ראשה) מדגיש את תפקידו של מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי, אך זונח את היכולת הנדרשת ביותר – היכולת לנווט בין המיומנויות השונות במהירות וביעילות.

יכולת זו היא גם עקב אכילס של התפקיד. במאמר קודם (גוטרמן וקצין, 2015) תיארנו את העלייה בתחושת המסוגלות המקצועית הנרכשת של פרחי ניהול בחמש תכניות הכשרה עוקבות, וציטטנו את אחד המנהלים, שאמר: "אתה צריך להיות אומן לפני שאתה נהיה אמן". ניתן לשער כי גם בתכניות שהתנהלו מאז 2015 עלתה תחושת המסוגלות המקצועית של המשתתפים, אך ייתכן כי זו אינה מספיקה כדי לשרוד את התפקיד המורכב והתובעני של ניהול בית הספר. האם צריך או ניתן להכשיר פרחי ניהול להיות 'אנשי רנסנס' בתחומים הנדרשים לניהול? האם נדרשת הכשרה בעלת אופי שונה, המתמקדת בוורסטטיליות ההכרחית, שאותה

תיארו מנהלים בשנת הניהול השנייה שלהם? לאור הממצאים, נראה כי בנוסף לכישורים שזיקק מכון אבני ראשה, חשיבות לא פחותה יש ליכולת לחולל שינוי תוך התמודדות עם בעיות היום יום, לתפיסה רב-משימתית ולשכלול הוורסטיליות. בכל אלה יש כדי לשמר מנהלים בתפקיד. זאת ועוד, מפקחים ובעלי תפקידים ברשויות המקומיות נדרשים לגלות אורך רוח והבנה לכך ששתי שנות הניהול הראשונות נדרשות להבניית זהות ניהולית, ולעיצוב וייצוב תפקיד המנהל לטובת קידומו של בית הספר.

מקורות

- אבני ראשה (2008). תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל. דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך
- אבני ראשה (2010). תוצאות מצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם (מהדורה שלישית).
- אופלטקה, י' (2007) יסודות מינהל החינוך מנהיגות וניהול בארגון החינוכי, פרדס. גוטרמן, י' (2010). בדרך למנהיגות חינוכית: הצעד הבא. תצפיות הוראה ושיח פדגוגי כמוקד התהליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר. החינוך וסביבו ל"ז, 87-67
- גוטרמן, י', קצין, א' (2015). תמורות ואתגרים במתווה הכשרת מנהלים לבתי ספר. החינוך וסביבו ל"ב, 167-149.
- דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותני. בתוך נעמה צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 343-368). תל אביב: דביר.
- דטל, ל' (2018). המחדל: כך ממנה משרד החינוך מנהלי בתי ספר ללא ניסיון בהוראה וללא הכשרה. הארץ, 22.08.2018.
- דיואי, ג' (1960). דמוקרטיה וחינוך. ירושלים: מוסד ביאליק.
- יצחקי, ר' (2017). השנה הראשונה בניהול בית ספר: ההתמודדות המתמשכת והשלכותיה. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בן גוריון.
- סרג'ובאני, 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). לחצי התפקיד בעבודת מנהל בית הספר כמנבאי שחיקה. מגמות, מ (2), עמ' 243-218.

רימון-אור, ע' וארגמן, א' (2017). מחשבה מתקתקת: ג'ון דיואי: עקרונות מרכזיים בתורתו ומחשבה מחודשת עליהם. חיפה: פרדס הוצאה לאור.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – 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
- Tekleslassie, 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.