

ההדרכה האישית למנהלי בית ספר חדשים ותרומתה להתמקמות שלהם

**שמחה שלסקי
ברכה אלפרט**

2016

מחקר זה נערך בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת
ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך

מבוא

ניהול בית ספר הינו תפקיד קשה ורב אחריות. כמי שעומד בראש ארגון האמון על פיתוח בני אדם על המנהל להיות רגיש לצורכי המשתתפים הרבים הפעילים בו, ויחד עם זאת בעל יכולת לכוונם להשגת מטרות מוגדרות. עליו לקיים סדרים ונהלים קבועים ועם זאת בעל יכולת תמרון בין נסיבות משתנות ואירועים לא צפויים; עליו לטפח תרבות ומסורת מקומית ועם זאת מסוגל להכניס שינויים ולפתח תחומי פעילות חדשים (סרגיובאני, 2002; ; Crow, 2006; ; Bush, 2008; Hobson et al., 2003). צרכים מורכבים ולעיתים סותרים אלה דורשים אנשים בעלי כישורים שאינם כה שכיחים וקשה למדי לנבא מי ינחן בהם ומי יצליח לעמוד באתגר, מי יוכיח יכולת מיד ומי יתבסס בהדרגה. נוסף על כך, "מחקרים מלמדים שמנהלים בשנותיהם הראשונות בתפקיד חשים בדידות עמוקה ואף חרדה בשיעור גבוה מהממוצע באוכלוסייה" (אבני ראשה, 2013). לא מעטים גם מקרים של כישלון. ההדרכה האישית המלווה (mentoring) נועדה לסייע למנהל המתחיל להתמודד עם הקשיים של התקופה הראשונה ולמנוע ככל האפשר כישלונות. הדרכה תומכת טובה יכולה לזרז את תהליך ההתבססות בתפקיד וכך לאפשר למנהל המתחיל לממש מהר יותר את יכולות המנהיגות שלו; כך לפחות מאמינים מפעילי התוכנית ותומכיה (לוריא, לוי ובן צור, ללא תאריך).

בישראל מתמנים מידי שנה 300-350 מנהלי בתי ספר חדשים (אבני ראשה, 2013). מאות בתי ספר, אלפי מורים ורבות תלמידים נתונים אפוא מידי שנה למהלך אפשרי של שינוי ותמורה – שלא לומר זעזוע – במערך המארגן חלק משמעותי מחייהם. המודעות לכך שתפקיד המנהל הוא קריטי להצלחתו של הארגון שבראשו הוא עומד ולקיום רמת חינוך נאותה, ושתקופת הראשית היא קריטית להצלחה בתפקיד, הביאה בשנים האחרונות לשינוי ולשיפור בהליכי הכנסת מנהלים חדשים: תהליכי המיון והבחירה מוקפדים יותר, המועמדים נדרשים לעבור קורס הכנה אינטנסיבי ולמנהל המתחיל ניתנת בשנים הראשונות הדרכה מלווה, אישית וקבוצתית. בשנת הלימודים תשע"ב קיבלו 474 מנהלים חדשים הדרכה אישית¹ ממנהלים מנוסים, ממנהלים בדימוס ומאנשי מקצוע נוספים (אבני ראשה, 2013). תהליכי הכשרה ותמיכה אלה נערכים על ידי מכון "אבני ראשה", שהוקם בשנים האחרונות במיוחד למטרה זו.

¹ הדרכה אישית הוא המונח שמכון אבני ראשה משתמש בו לליווי שניתן למנהל בית ספר על ידי איש מקצוע ותיק, מעין חונך, כדי לסייע לו להתמודד עם המשימות העומדות בפניו בראשית תפקידו. הוא מקביל במידה זו או אחרת למונחים mentoring, coaching, supervision באנגלית (לוריא, לוי ובן צור, ללא תאריך).

מכון אבני ראשה מפעיל את התוכנית באמצעות מינהלי המחוזות של משרד החינוך. המכון תכנן את מבנה הפעולה, קבע את תכניה ואופייה והוא מדריך ומנחה את מבצעי (לוריא, לוי ובן צור, ללא תאריך; לוי, בן-צור ולוריא, 2009) ואילו המחוזות בוחרים את המדריכים ומזווגים אותם עם המנהלים.

על פי התוכנית של אבני ראשה, המדריך נפגש אחת לשלושה שבועות למשך שעה וחצי עם המודרך במקום בו הם בוחרים להיפגש. כל הנאמר בפגישות אמור להיות חסוי ולא מועבר לשום רשות ממונה. המודרך רשאי גם להיוועץ טלפונית עם המדריך על פי מה שיקבעו ביניהם (דור חיים, 2008).

ככל הידוע, תוכנית זו טרם נחקרה לעמקה בארץ. המחקר בארצות הברית ובבריטניה מצביע על פוטנציאל רב הטמון בה, אך הממצאים אינם חד משמעיים (Lester et al., 2011) וכוללים גם היבטים בעייתיים, כגון אי התאמה בין המדריך למודרך או דיכוי של היוזמה האישית (Spiro, Mattis, & Mitgang., 2007).

בסקרי הערכה שערך מכון אבני ראשה (היימן ולוין, 2009, 2010; היימן, לוין וגבעולי, 2011) על ההדרכה המלווה נמצא שלמעלה מ-90 אחוז מהמנהלים ציינו שהתוכנית עונה על צורכיהם, מקנה להם מיומנויות וכלי ניהול בד בבד עם עידוד לרפלקציה ולבירור רגשי. למעלה מ-80 אחוז דווחו שההדרכה הגבירה את ביטחונם העצמי ועודדה אותם ליטול יוזמות. מעל 75 אחוז מהמנהלים חשבו שההדרכה עזרה להם לעצב את זהותם כמנהיגים פדגוגיים. הסקרים מצאו שגם המדריכים נתרמו בשיעורים גבוהים מאוד מהתהליך ולמעלה מ-90 אחוז מהם הביעו רצון להמשיך ולהדריך.

המחקר הנוכחי לא ביקש לחזור ולבדוק ממצאים אלה. ממצאינו אמנם מאשרים שהתוכנית אכן זוכה להערכה רבה מצד מרבית משתתפי מחקר זה. אנו ביקשנו לבחון את מהות התהליך הסוציאליזטורי בהקשר המקומי על תנאיו ותרבותו הייחודית (Crow, 2006): להבין באילו תנאים מתחיל המנהל החדש את עבודתו ומה קורה במפגשים ובשיח בין המדריך למודרך כתהליך המעצב זהות של מנהל ומסייע לו להתמקם ולהתבסס בתפקיד. שאלת מחקר זו מתפרטת לשאלות הפרקטיות הבאות:

- כיצד התחילה ההתמקמות של המנהלים החדשים? (כיצד נכנסו לתפקידם, כיצד התקבלו, מה היו הקשיים הראשונים?)

- כיצד התנהלה ההדרכה? (מה היו מאפייני השיח, אילו יחסים התפתחו בין המשתתפים?)
- מה עשתה ההדרכה למודרכים? (מה הפיקו המודרכים מהתהליך?)

רקע תיאורטי

בפרק זה אנו מבקשים לברר מהו הידע המחקרי והתיאורטי שנצבר בשלושה תחומים עיקריים שהם רלוונטיים למחקר זה: האופן בו מתמודדים מנהלי בית הספר מתחילים עם התפקיד החדש; החיברות לניהול ולמנהיגות תוך עבודה וכתהליך של תפיסת מקום; ולבסוף, ההדרכה האישית המלווה אשר ניתנת למנהלים בראשית דרכם בניהול.

התמודדות המנהל המתחיל עם התפקיד החדש

המנהל המתחיל, מצוי במתח: המעבר לניהול משמעו לעיתים קרובות התנסות בתפקיד שטרם נשא בו וכניסה לארגון שאינו מוכר לו (Oplatka, 2001; 2012). עליו להתמודד עם חששות ולעיתים גם התנגדות של חברי הארגון ושל התלויים בו, תוך מאמץ לביסוס עמדה של מנהיגות. גם כאשר מדובר בצמיחה לתפקיד בתוך אותו ארגון, השינוי במעמד כרוך בבניית מערכת יחסים חדשה עם מי שהיו עמיתיו. כאשר מדובר במנהל בית ספר, אם לא צמח בו, עליו ללמוד את הארגון וסביבתו תוך כדי הכנסתו למעגל פעילות מחודש עם פתיחת שנת הלימודים והתחלפות חלק מהצוות ומהתלמידים. מה גם שלניהול בית ספר אין לרוב כניסה הדרגתית, כפי שהיא קיימת לעיתים בארגונים בירוקרטיים שונים שבהם מתקדם אדם בדרגי הניהול והסמכות עד הפסגה. תפקידי ריכוז או סגנות בבית הספר, גם אם מאפשרים ניסיון מסוים בעבודה עם צוות, רחוקים מאוד מהעוצמה, ההיקף והאחריות של מנהל בית הספר (Crow, 2006). גם אם המנהל החדש צמח באותו בית ספר – הסטטוס החדש שלו מחייב בנייתה של מערכת יחסים שונה עם הכפופים השונים. העובדה שהמבנה הארגוני של בתי ספר הוא הדוק ורופף בעת ובעונה אחת (סרגייובאני, 2002) אינה מקילה על המנהל המתחיל.

ווינדלינג ודימוק (Weindling & Dimmock, 2006), שבדקו מחקרים על קשייהם של מנהלים חדשים בבריטניה, מצאו שלאורך 20 שנה, גם כאשר חלו תמורות ארגוניות במערכת החינוך, חזרו והופיעו פחות או יותר אותם קשיים: התמודדות עם הפרקטיקות והסגנון שהנהיגו קודמיהם בתפקיד, התמודדות עם ניהול מבני בית הספר ומתקניו, קשיי תקשורת עם הצוות

ותהליכי ההיוועצות בו, הצורך ביצירת דימוי טוב יותר לבית הספר, התמודדות עם חבר חלש של הצוות הבכיר, טיפול בסגל שאינו מוכשר, וטיפול במורל נמוך של הסגל. הובסון וחבריו (Hobson et al., 2003) מצאו קשיים דומים וגם שונים: תחושה של בידוד מקצועי ושל בדידות; התמודדות עם המורשת של המנהל הקודם; התמודדות עם ריבוי המשימות, ניהול זמן וקביעת סדר עדיפויות; התמודדות עם תקציב בית הספר; התמודדות עם סגל לא מוכשר; יישום יוזמות ממשלתיות חדשות; ובעיות בניהול המתחם. קשיים אלה מבטאים את המתח שבו מצוי המנהל הנכנס בין הסתגלות לסדר הקיים ולתרבות הארגון הרווחת לבין הרצון לממש תפיסות ואמונות אישיות, כאשר ברקע מצויים יחסי כוח, בפועל או בפרוטנציה, בין המנהל החדש לבין דמויות או קבוצות בסגל הקיים.

ואן מאנן ושיין (Van Maanen, & Schein, 1979) מבחינים בין שלושה אופני תגובה של מנהלים חדשים לדרישות התפקיד שאליהם נכנסו: משמרת, מחדשת תוכן ומחדשת תפקיד. אופן התגובה הראשון הינו שימור הקיים בארגון ובדרך התנהלותו; השני הכנסת חידושים בתכני הפעולה של הארגון ובמטרותיו, ואילו השלישי מתייחס לדרך תפקוד המנהל, למשל מנהל המתמקד בנהלים לעומת מנהיג חינוכי.

חיברות לניהול

בעקבות ואן מאנן ושיין (Van Maanen, & Schein, 1979), בנגטסון וחבי (Bengtson, Zepeda, & Parylo, 2013) מגדירים חיברות כ"תהליך שבאמצעותו היחיד לומד או רוכש את הידע הדרוש, המיומנויות והערכים הנחוצים לביצוע תפקיד חברתי בארגון". הם מציינים כי רכישת הידע והמיומנויות חיונית לביצועיו של העובד ולבריאותו של הארגון, במיוחד כאשר מדובר באדם שנועד להוביל את הארגון.

מאז התפתחותו של מדע הארגון והניהול בראשית המאה העשרים, נתפס ניהול של ארגונים כמקצוע, או כפרופסיה, שניתן ללמוד אותו ולהתפתח בו ולא רק כתכונת אישיות שנוגדים עימה (פופר, 1994; שנהב, 1995). אולם, בהשוואה להתמחויות מקצועיות אחרות, קשה מאוד לאמן אנשים לקראת כניסה לניהול, שכן האימון בניהול לרוב אינו מתקיים בתנאי עבודה ממשיים, בדומה לשלב ההתנסות (הפרקטיקום) במקצועות אחרים. נוסף לכך, עבודת הניהול תלויה מאוד בתנאים הייחודיים של הארגון המנוהל, כך שהכשרה כללית אף פעם אינה עונה במלואה על מה שיפגוש המנהל החדש כשייכנס לתפקיד.

כפי שמציינת איבארה (Ibarra, 1999), חיברות לתפקיד אינו תהליך חד כיווני שבו הופכים את האדם לקונפורמי, אלא תהליך של הסתגלות תוך משא ומתן שבאמצעותו בני אדם מבקשים ליצור התאמה בין העצמי שלהם לסביבת עבודתם. הגישות הפונקציונליסטיות ששלטו בעבר במחקר החברתי יצאו מתוך הנחה שהמסגרות – במיוחד ארגונים – אליהן החדש מבקש להצטרף הן נתון יציב וקבוע ועליו להסתגל ולהפנים את הערכים, הנורמות וכללי ההתנהגות והפעולה הנהוגים בהן על מנת להתקבל ולהיחפך לחבר מן המניין (London, 1985). הגישות הקונסטרוקטיביסטיות והפוסט-סטרוקטורליסטיות הרווחות כיום מדגישות את מרכיב הסוכנות (agency) בתהליך החיברות, דהיינו את הכנתו של האדם להיות ממלא תפקיד אוטונומי, בעל שיקולי דעת משלו, יצירתי ונושא באחריות; שכן מסגרות חברתיות, כולל ארגונים, אינן כה קבועות ויציבות כפי שנטו לחשוב. הן משתנות בעקבות יוזמות חבריהן או תגובותיהם לתמורות שחלות בסביבה (Crow, 2006). חיברות המדגיש הסתגלות לדרישות הארגון בלבד מעודד המשכיות ושימור הקיים ואילו חיברות המדגיש סוכנות מעודד חידוש ויצירתיות, שהן תכונות המאפיינות מנהיגות, וכך גם מאפשר היענות לתמורות שחלות בסביבת הארגון. שני טיפוסים החיברות הללו הוצגו לעיתים בספרות על חיברות לארגונים כמתקשרים עם טקטיקות סוציאליזציה שונות: מוסדיות לעומת יחידניות (Ashforth, Sluss, & Saks, 2007; Bengtson, 1979; Van Maanen, & Schein, 2013; Zepeda, & Parylo, 2013). הראשונות בנויות על תהליכי הכשרה קבוצתיים בהם מונחל הידע הממוסד, וכך נוטות לחזק את ההסתגלות של החדש לסדר הארגוני הקיים, ואילו השניות מבוססות על הדרכה אישית וכך נמצאו כנותנות מקום לפיתוח היכולות הייחודיות של הטירון שעשויות לקדם שינוי בארגון (Allen, & Meyer, 1990; Ashforth, Sluss, & Saks, 2007; Hobson, 2003; Saks, Uggerslev, & Fassina, 2007).

תוכניות ההכשרה למנהלים, ובכלל זה למנהלים במערכת החינוך, הרווחות כיום, נוטות להדגיש את הצורך לפתח את כישורי המנהיגות של היחיד ואת היכולת שלו להוליך את הארגון לטרנספורמציה – לשינוי ולפיתוח (Young et al., 2011; Perez et al., 2011; Bush, 2008). יחד עם זאת, היו דיווחים לא מעטים על קשיים רבים של מנהלים חדשים לממש ציפיות אלה ועל הצורך שלהם לעבור תחילה שלב של הסתגלות והתאמה לקיים (Oplatka, 2001; Weindling, & Dimmock, 2006). מכאן ההכרה בכך שקריירת הניהול היא במקרים רבים התפתחותית, ראשיתה בהסתגלות ורק בהמשכה מתפתחת יכולת ההנהגה של המנהל (Hart, 1993; Oplatka, 2004). ככל שהדברים נוגעים להדרכה האישית הפורמלית במנהל החדש, עולה השאלה האם ועד כמה הליווי שמעניק מנהל מנוסה מעודד הסתגלות לקיים או תומך בפיתוח סוכנותו של המועמד.

חיברות והתמקמות

אפשר לראות את תהליך החיברות, במיוחד כאשר מדובר בחיברות תוך עבודה, כתהליך של התמקמות (positioning), של תפיסת מקום בסדר אירגוני כלשהו ומחויבות לסדר זה (Tirado & Gilvez, 2007) שעובר החדש. התמקמות הוגדרה על ידי אחד מאבותיה של תיאוריית ההתמקמות (positioning theory), כ"מעריך של אמונות המתייחסות לזכויות ולחובות של חברים בקבוצת בני אדם לפעול בדרכים מסוימות" (Harré, 2012, p. 196). מוקד עניינו של מחקר ההתמקמות, לדבריו, הינו תהליכים חברתיים/קוגניטיביים, שהם שיחניים (discursive), ושבאמצעותם נקבעים מיקומים של יחידים או של קבוצות במעריך חברתי כלשהו. התמקמות הינה:

התהליך השיחני שבאמצעותו עצמיים ממוקמים בשיחות, באופן נצפה ואובייקטיבי, כמשתתפים לכידים בתוך קווי סיפור המיוצרים במשותף. יכולה להיות התמקמות אינטראקטיבית שבה מה שאומר אדם אחד ממקם מישהו אחר. כן יכולה להיות התמקמות רפלקסיבית שבה אדם ממקם עצמו (Davies and Harré, 1990, p. 48).

כתיאוריה קונסטרוקטיביסטית, ההתמקמות עוסקת "באופן בו בני אדם משתמשים במילים (ובכל סוגי השיח) כדי למקם את עצמם ואחרים" (Moghaddam and Harré, 2010, p. 2). "באמצעות מילים אנו משייכים זכויות ותביעות לעצמנו ומטילים חובות על אחרים" (שם, עמ' 3). תיאוריה זו, שקנתה לה מהלכים בשנים האחרונות, מבקשת לבחון את האופן בו סוכנים חברתיים ממוקמים עצמם במבנה חברתי כלשהו שיש לו גבולות מוגדרים למדי וסדר מסוים בזמן נתון. יחד עם זאת, התמקמות בהבדל מהמושג הסטטי של תפקיד (role) – וכתחליף לו – נתפסת כמושג דינמי ונזיל, שכן היא מבוססת על אינטראקציות שיח עם דמויות שונות, שעשויות להכיל ריבוי של משמעויות ופרשנויות (Davies and Harré, 1990).

תיאוריה זו נותנת תשובה מסוימת לדילמה המעסיקה זה זמן את החשיבה החברתית, הדילמה של מבנה לעומת סוכנות (structure vs. agency): כיצד לשלב בין היסודות היציבים לכאורה בסדר החברתי והקובעים לאדם מיקום, נורמות ודרכי פעולה בעלות קביעות כלשהי (מבנה), לבין היסוד הדינמי בסדר זה, דהיינו השתנותו המתמדת, שמקורה ביכולות החשיבה, היצירה והפעולה העצמאיים, המגוונים והלא בהכרח צפויים של האדם (סוכנות).

המונח position כשלעצמו הוא בעל משמעות כפולה: עמדה בשיח או בדיון כהשקפה, כדעה, כנקיטת צד, וגם כמיקום בתפקיד, בהירארכיה כלשהי. כפי שמסבירים דיוויס והרה, ההתמקמות כפעולה חברתית משלבת אימוץ של ערכים ושפה השולטים במבנה שבתוכו אדם ממקם עצמו עם אפשרות של בחירה בין רעיונות ונאמנויות העולים בשיח המתנהל במקום. האימוץ הוא פעולת בחירה אקטיבית, וככזאת בונה מחדש את המיקום ביחס לעצמו וגם לאחרים. "באמצעות מילים אנו משייכים זכויות ותביעות לעצמנו ומטילים חובות על אחרים" (Moghaddam and Harré, 2010, p. 3).

הבחירה של עמדות שיח היא ביטוי של העוצמה שיש לבעל המיקום ביחס לאחרים באותו מערך חברתי. זהו מצב יחסי שנקבע במשא ומתן או בהתמודדות בין המשתתפים השונים על פי הכללים השוררים במקום ובזמן. בעלי הכוח שמיקומם עדיף עשויים לשנות כללים אלה, וכך גם את השיח, ובדרך זו לשנות את המבנה הקיים. מכאן ש"להתמקמות יש השתמעויות מוסריות ישירות, כמו מיקום אנשים מסוימים או קבוצות מסוימות כ'אמינים' או 'לא אמינים', 'עימנו' או 'נגדנו', 'כמי שיש להצילו' או 'כמי שיש להעיפוי'" (שם, עמ' 2).

ההדרכה המלווה למנהלי בית ספר חדשים היא כולה תהליך חיברות שיחני. היא מתקיימת באמצעות שיח פורמלי ולא פורמלי בין המדריך למנהל. שיח זה מתייחס מצידו לשיחים המרובים ורבי הפנים שמקיים המנהל עם שותפי התפקיד המרובים שלו: מורים, תלמידים, הורים, ממונים ובעלי תפקידים אחרים בבית הספר ומחוצה לו. השיחים המרובים הללו מבנים מציאות תוך היות המנהל החדש בתהליך התמקמות. מנקודת מבט אונטולוגית, המאפיינת את גישת הריאליזם הביקורתי (Fairclough, 2005), המציאות הבית ספרית היא ריאלית ולא רק שיחנית וירטואלית. היא נבנית לא רק על ידי שיח אלא גם על ידי תקנות וכללים, ועל ידי מבנים ומתקנים פיזיים ותנאים חומריים. כל אלה פועלים על בני אדם ומעצבים התנהגויות. השיח המתנהל בין המדריך למנהל מותנה במידה רבה על ידי מרכיבי מציאות אלה, מתייחס אליהם ומשפיע על מעשיהם של בני אדם.

ההדרכה האישית המלווה (mentoring)

בשנים האחרונות הולכת ומתפשטת, בעולם ובארץ, ההכרה שתמיכה מלווה למנהל חדש על ידי איש מקצוע ותיק (mentor, coacher) עשויה לסייע לו להתבסס בתפקיד, למנוע טעויות וגם לצמצם עזיבה. בארצות הברית, המנטורינג על ידי בעל מקצוע ותיק הינו נפוץ ביותר ובתחומים

מסוימים מהווה תנאי להתמקמות בניהול (Jackson & Kelley, 2002; Crow & Matthews, 1998). הכרה ביתרונותיה של הדרכה זו הביאה גם בארץ להפעלה של תכניות מאורגנות לליווי ותמיכה במנהלי בתי ספר חדשים (אבני ראשה, 2009).

לסטר וחב' (Lester et al., 2011) מציינים כי אף שמוסכם על כל העוסקים בייעוץ קריירה שליווי של מנטור טוב הוא חיוני להצלחת חדשים בתפקיד, ישנה רק עדות מחקרית מעטה לצידוקה של הנחה זו.

תפיסת ההדרכה האישית המלווה, בהבדל מהכשרה קבוצתית ומקדימה, מצד אחד, ומהכשרתו של השוליה בתוך עבודה, מצד שני, אומרת שהלמידה הטובה ביותר של תפקיד חדש מתרחשת כאשר אדם נושא בפועל בתפקיד תוך שהוא מלווה, מתוך מרחק מסוים, על ידי מדריך אישי מלווה (mentor), שהוא בעל ניסיון בהווה או בעבר קרוב בתפקיד זהה או דומה. הדרכה זו מאפשרת לבעל התפקיד החדש להיוועץ, לברר דברים לפני, תוך ולאחר פעולה שהוא מנהל ואחראי לה, וכך להגיע לרפלקסיה וללמידה אישית פעילה ויצירתית (כץ, 2011; לוריא, לוי ובן-צור, ללא תאריך; Ragins & Kram, 2007; Daresh, 2001; Crow & Matthews, 1998). אין זה חיקוי של מודל ואף לא קבלת הדרכה איך במדויק לעשות דברים כבמקרה של השוליה. התנסות מלווה כזאת עשויה לצמצם ניסוי וטעייה, לחזק מסוגלות עצמית (Bandura, 1977; Jones, 1986), לאפשר ראייה של דברים מתוך ריחוק מסוים ולברר רלוונטיות של תפיסות ואפשרות יישומן (Creasap, Peters & Uline, 2005; Daresh, 2007; Darling-Hammond et al., 2007; Lester et al., 2011; Orr & Orphanos, 2011). זהו תהליך בנייתו המקצועית של המנהל כסוכן.

הדרכה זו מקילה גם על הבדידות בצמרת, ממנה סובלים מנהלים רבים (Hobson et al., 2003). המנטור יכול להוות בן שיח ושותף סוד בתוקף היותו אדם מהחוץ שהיחסים עמו בנויים על פתיחות מלאה (Daresh, 2001; Hobson, 2003).

דארש (Daresh, 2001) מונה מספר תנאים לתוכנית יעילה של אימון אישי: השקעה של זמן ומחויבות מצד המאמן והמודרך; שיתוף במידע שהינו מעבר למענה בלבד על שאלות העולות בעת מצוקה; יצירה ותחזוקה של יחסים המעצימים הדדית את שני הצדדים, והמאפשרים השגת מטרות של התפתחות אישית וקריירת שלהם. הוא מציינ כמה יתרונות לאימון האישי כאמצעי מרכזי להכשרת מנהלים: המודרכים רוכשים אָמון ביכולתם המקצועית, רוכשים יכולת לראות כיצד התיאוריה מיתרגמת לפרקטיקה, זוכים למערכת תמיכה של עמיתים ולתחושת השתייכות. באימון האישי הם לומדים על חייהם המקצועיים ורוכשים תובנות על צורכיהם האישיים, החזון שלהם וערכיהם יותר מאשר מכל צורת למידה אחרת שהם מתנסים בה. גם המאמנים מרוויחים:

הם מדווחים על כך שיש להם סיפוק רב יותר בעבודה, שהם זוכים להכרה רבה יותר מעמיתים, להזדמנויות קידום רבות יותר ולהתלהבות מחודשת מהמקצוע.

כך (2011) מונה ארבעה תפקידים להדרכה אישית של המנהל החדש: א) לקשור בין ידע למעשה; ב) לבסס נורמות של איכות; ג) לטפח עמדה חקרנית ויכולת להתחדש; ד) לתמוך בעבודה הנעשית בפועל.

אף שהמנטורינג המקצועי יסודו בשיח הטיפולי, שורשיו מצויים בשיח החברתי הראשוני ביותר של האדם. כך הועלתה הטענה שבפועל המנטורינג לרוב אינו מעשה של אדם אחד שמונה לכך, אלא של אנשים שונים ברשת המקצועית או החברתית והמשפחתית של המנהל (Higgins & Kram, 2001). למעשה, גם חברי הסגל, התלמידים, ההורים וסוכנים חיצוניים שונים שבית הספר קשור עימם משתתפים באופן זה או אחר בהדרכת המנהל החדש (Crow, 2006).

מחקרים על תהליך ההדרכה האישית מצאו שמקבליה מצליחים בתפקיד יותר מאלה שלא קיבלו הדרכה כזאת (NAESP, 2003; Hobson, 2003; Eby et al., 2008), שהיא מחזקת מסוגלות עצמית (Lester et al., 2011), שהיא מקדמת תהליכי רפלקסיה אצל המודרך ומסייעת בבניית קשרים מקצועיים יותר מאשר מפתחת כישורי ניהול (Alsburry & Hackmann, 2006). כן נמצא שיש חשיבות רבה להתאמה המינית והאתנית של המדריך והמודרך, שחשוב שהיא תתחיל לפני פתיחת שנת הלימודים, שיוקדש הזמן המתאים למפגשים ושתהיה גמישות בתוכנית ההדרכה ויילקחו בחשבון התנאים הייחודיים של בית הספר וקהילתו (Alsburry & Hackmann, 2006). עם זאת, נמצא שחלק מתוכניות התמיכה הללו אינן מתוכננות היטב או שנעשות באופן לא יעיל ועל כן לעיתים אינן תורמות למודרכים (Spiro, Mattis, & Mitgang., 2007). בעיה נוספת הינה העובדה שההדרכה ניתנת על ידי ותיקים שניסיונם מבוסס על העבר, שהוא לא תמיד רלוונטי או עדכני והולם את המתפתח והמתחדש באופן מואץ בשנים האחרונות (Crow, 2006; Crow & Matthews, 1998).

שיטת המחקר

סוג המחקר

המחקר הינו איכותני פנומנולוגי. המחקר האיכותני בכללו אינו בוחן קשר בין משתנים מבודדים אלא סיטואציה חברתית כלשהי על מכלול מרכיביה, במיוחד כאשר מדובר באינטראקציה מתמשכת בין פעילים שונים. הוא מבקש לעמוד על המשמעויות המשותפות שמייחסים משתתפי

לאינטראקציה, וזאת תוך זיקה להקשר החברתי בו היא מתנהלת (צבר-בן יהושע, 1990; שקדי, 2003; Creswell, 2013). בסוגה הפנומנולוגית של המחקר האיכותני מבקש החוקר לעמוד על המשמעויות האינטר-סובייקטיביות שמייחסת קבוצה של נחקרים לתופעה חברתית כלשהי או לסיטואציה שהתנסו בה, וזאת כדי להפיק תיאור מבני של התנסויותיהם במונחים של תנאים, מצבים או הקשר (דרגיש וצבר-בן יהושע, 2016; שקדי, 2003; Moustakas, 1994). ההנחה היא שבדרך זו ניתן יהיה להבין את מהותה של התופעה על מרכיביה האובייקטיביים והסובייקטיביים: מה קורה, מה חווים אנשים הנתונים במצב מסוים ומהי המודעות המתפתחת אצלם לגבי התופעה, ובעקבות זאת מה הן התכוונויות הפעולה שלהם (intentionality). כך ניתן להבין כיצד מכוננת מציאות חברתית כלשהי (Creswell, 2013). שיטה זו הולמת את מטרת המחקר, שכן מדובר בניסיון לדעת מה קורה לאנשים העוברים התנסות מקצועית מסוימת (מודרכות בכניסה לניהול בית ספר), להבין את המשמעויות המשותפות שמייחסים לה משתתפיה השונים ולהבין מה קורה במפגש בין מנהל חדש לחברי ארגון ותיקים וחדשים. בעקבות זאת המחקר מבקש להציע הבנות חדשות על תהליכי חיברות ודרכים לשכלול מדיניות ופרקטיקות של הדרכת מנהלים חדשים.

כלי המחקר

כלי המחקר העיקרי במחקר פנומנולוגי הינו ראיונות עומק חצי מובנים. השאלות שהוצגו למרואיינים התמקדו בחוויות הניהול בשנה או בשנתיים הראשונות לניהול, שהן קריטיות בהתבססות בתפקיד (Parkay, Currey & Rhodes, 1992), וכן בתהליך ההדרכה האישית המלווה ובמשמעויותיהן (שאלון מנחה לראיונות אלה ראו בנספח). בהסכמת המרואיינים, כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

ריאיון המנהלים לצד ריאיון מדריכים מלווים (של מנהלים אחרים) סיפק מידע על תהליך ההדרכה משתי נקודות ראות נפרדות וכך חיזק את אמינות הממצאים.

שני עורכי המחקר חילקו ביניהם את ריאיון משתתפי המחקר. המנהלים החדשים רואיינו בבתי הספר שלהם ואילו המדריכים שהיו מנהלים בפועל רואיינו בבית הספר אותו ניהלו; אם לא היו מנהלים בפועל הם רואיינו בבתיהם או בבתי קפה, במועדים שהיו נוחים להם. כן רואיין מי שהיה בעבר ראש התוכנית מטעם מכון אבני ראשה. הראיונות נמשכו שעה עד שעה

ומחצה. משתתפי המחקר דיברו בחופשיות, ענו ברצון על השאלות והרחיבו בהסברים ובתיאור תחושות ומחשבות. המדריכים לא נשאלו ולא זיהו את מודרכיהם.

כלי מחקר נוסף היה פרסומים של מכון אבני ראשה, בהם מסמכי הדרכה שונים למדרכי המנהלים, המצויים באתר המכון, וכן ניירות עבודה והערכה שניתנו למנהלים במהלך ההדרכה. כן מצויים סקרים להערכת התוכנית שערך המכון במשך מספר שנים (היימן וליון, 2009, 2010; היימן, ליון וגבעולי, 2011).

הליך המחקר

הצעד הראשון היה פנייה לנציגי מכון אבני ראשה, העוסק בהכשרת מנהלי בתי ספר כדי להציג בפניהם את תוכנית המחקר ומטרותיו, לקבל מידע על דרכי הליווי של המנהלים החדשים ולבקש את עזרתם בהגעה לנחקרים פוטנציאליים. הם אכן נענו וסיפקו פרסומים שלהם ודרכי קשר עם המנהלים החדשים ועם המדריכים בתוכנית. במקביל פנינו למדען הראשי של משרד החינוך כדי לקבל את אישורו לעריכת המחקר. לאחר שהתקבל אישורו פנינו בכתב לכמחצית מהמנהלים החדשים בשנתם הראשונה או השנייה, שהיו מודרכים בעת המחקר, על פי משתני רקע אישי שונים (כגון מין, גיל, השכלה ורקע מקצועי) ומשתנים של מסגרות חינוך שבראשם הם עומדים (מגזרי חינוך, דרגות וסוגים של בתי ספר). בדומה לכך נשלחה פנייה לכל המדריכים כדי לקבל את הסכמתם להשתתף במחקר. נענו לפנייה 16 מנהלים ו-9 מדריכות.

הראיונות נערכו בין אמצע שנת הלימודים תשע"ה (2015) לראשית תשע"ו (2016). הכוונה לראיין פעמיים כל משתתף, בראשית השנה ובסיומה, כדי לקבל תמונה על תהליך מתמשך, לא הסתייעה בשל האיחור בקבלת אישור המדען הראשי של משרד החינוך והצורך לסיים את המחקר במועד קצוב. אך תמונה תהליכית הושגה על ידי העובדה שהראיונות עם המנהלים והמדריכים השונים התנהלו לאורך תקופה – כמעט שנת לימודים – ועל ידי העובדה שרואיינו מנהלים שהיו בשנת עבודתם הראשונה ואחרים שהיו בשנת עבודתם השנייה. כן רואיין בתחילת המחקר מר אריאל לוי, מי שהיה מנהל התוכנית במכון אבני ראשה בשנותיה הראשונות וממעצבי התפיסה שלה.

עיבוד הנתונים

הנתונים במחקר פנומנולוגי הם בעיקר טקסטים של ראיונות שתומללו, של יומני המראיינים ושל מסמכים שהושגו. כפי שהציע קרסוול (Creswell, 2013), הניתוח התחיל בקריאה חוזרת ונשנית של כל הטקסטים כדי לקבל תחושה של משמעות וכיוון. לאחר מכן נעשה זיהוי של ביטויים או משפטים משמעותיים בדברי המשתתפים המתארים את ההתנסות. ביטויים אלה, לאחר שנרשמו, קובצו למספר תמות מארגנות – המשותפות לכל המשתתפים – שמתקף קשר ביניהן וכך הן אפשרו לבנות, תוך זיקה לתיאוריה זו או אחרת, ניתוח פרשני בעל משמעות לכידה.

התמות שנמצאו והקשר ביניהן היו בעלי אופי מבני, כגון שלבי התפתחות הקריירה שהובילה לניהול, או שלבי ההתפתחות של שיח ההדרכה (דרגיש וצבר-בן יהושע, 2016). קשר אחר היה של מהות, כגון חוויות אופייניות שונות (בדידות, תמיכה רגשית), או התייחסות ההדרכה לתקשורות מקצועיות (גורמי פיקוח, חברי צוות).

תיקוף הממצאים נעשה, כמוצע על ידי קרסוול (Creswell, 2013), בכמה דרכים:

1. טריאנגולציה של הנתונים מראיונות שונים ובדיקה שהממצאים חוזרים ונשנים בראיונות השונים.

2. כל אחד משני החוקרים קרא ונתח בנפרד את הראיונות ולאחר מכן נבדקה ההתאמה בפרשנויות ונערך דיון וברור בין החוקרים על התמות והפרשנויות שהוצגו.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר נחלקה, כאמור, לשתי קבוצות מובחנות: מנהלים מודרכים ומדריכים. המודרכים נחלקו בתוכם לאלה שהם בשנה הראשונה בתפקיד ובמודרכות ואלה שהם בשנה השנייה שלהם.

א. מנהלים מודרכים

אוכלוסיית המודרכים מנתה 16 מנהלים שנענו לפנייה להשתתף במחקר, 10 שהם בשנה ראשונה בתפקיד ובמודרכות ו-6 בשנה השנייה. 9 מכלל המנהלים הם נשים ו-7 גברים. המנהלים שקפו מגוון של מוסדות חינוך: 4 מנהלי יסודי, מהם 2 נשים; 5 מנהלי חטיבות ביניים, מהם 4 נשים; 3 מנהלי בתי ספר על יסודיים/מקיפים, מהם 2 נשים; 2 מנהלים של כפרי נוער, מהם אישה אחת; 1 – חינוך מיוחד, גבר; ו-1 חווה חקלאית, גבר. מתוך אוכלוסייה זו – שניים ניהלו מוסדות חינוך ממלכתיים-דתיים (אחד – בית ספר מקיף צומח ואחד – כפר נוער), ושניים ניהלו מוסדות חינוך ערביים (אחת – יסודי ואחד – חווה חקלאית).

מיעוט (4) מכלל המנהלים החדשים מנהלים מוסד חינוכי בו צמחו מתפקידם הקודם. כל השאר (12) קיבלו לניהול בית ספר שלא הכירו קודם לכן; אחד מהם קיבל לניהול בית ספר חדש שהוא הקימו.

כל המנהלים הם בעלי תואר שני, פרט לאחת הנמצאת בשלבי סיום של לימודי התואר השני. מתוכם, 13 הם בעלי תואר בחינוך לסוגיו השונים; אחד בעבודה סוציאלית ואחת במנהל עסקים. 11 עברו קורס הכשרה לניהול בית ספר (אחד מהם בתקופה שלפני הקמת מכון אבני ראשה). 3 מתוך החמישה שלא עברו קורס הכשרה לניהול עשו תואר שני במנהל החינוך.

למרבת המנהלים (12) ותק רב, מעל 10 שנים, בעבודה במסגרות של חינוך פורמלי. גם למיעוט בעל הוותק הנמוך יותר ניסיון רב נוסף בחינוך לא פורמלי, כגון מסגרות נוער שונות. מבחינת הניסיון הניהולי, ל-4 מהמנהלים ניסיון קודם בניהול מסגרת חינוכית שלמה, כגון ניהול בית ספר כלשהו או ניהול חטיבה שלמה. ל-4 ניסיון בסגנות ובתפקיד ריכוזי כלשהו (כגון שכבה, מקצוע, ריכוז פדגוגי) בבית ספר בו עבדו בעבר, ל-1 ניסיון בסגנות בלבד ול-6 ניסיון בריכוז כלשהו בלבד.

לוח 1: התפלגות המודרכים לפי מאפייני מוסדות החינוך שבניהולם, המין, שנת המודרכות, המגזר והזיקה למקום בעבר

| סוג המוסד | סה"כ | מין | | שנת מודרכות | | | מגזר | | זיקה למקום | |
|--------------|------|-------|------|-------------|-------|--------|------------|------|------------|-----|
| | | גברים | נשים | ראשונה | שנייה | ממלכתי | ממלכתי דתי | ערבי | ממשיך | חדש |
| יסודי | 4 | 2 | 2 | 4 | | 3 | | 1 | 1 | 3 |
| חטיבת ביניים | 5 | 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | | | | 5 |
| על יסודי | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | | 1 | 2 |
| חינוך מיוחד | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | |
| כפר נוער | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 |
| חוה חקלאית | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 |
| סך הכול | 16 | 7 | 9 | 10 | 6 | 12 | 2 | 2 | 4 | 12 |

לוח 2 : המנהלים משתתפי המחקר לפי מאפיינים אישיים ותפקידיים (השמות בדויים)

| מס' | שם | אפיון בית ספר | שנה בניהול | מגזר | מין | ותק בחינוך | השכלה | הכשרה לניהול | חדש/ממשיך במקום | ניסיון קודם בניהול | התמחות נוספת |
|-----|-------|---------------|------------|------------|-----|--|---|---------------------------------------|-----------------|---|-----------------------------|
| 1 | אסיה | חטיבת ביניים | ב | ממלכתי | נ | 14 | תואר שני בחינוך | קורס אבני ראשה | חדשה | ריכוז פדגוגי וריכוז שכבה | |
| 2 | נאדין | יסודי | א | ערבי | נ | 21 | תואר שני בחינוך | קורס אבני ראשה | ממשיכה | ריכוז והפעלת פרויקטים | |
| 3 | דפנה | כפר נוער | ב | ממלכתי | נ | +13 שנים בתפקידי מנהל בחינוך | תואר שני | הכשרות שונות, אך לא קורס לניהול ביי"ס | חדשה | ניהול ביי"ס ; וניהול פרויקטים | |
| 4 | דלאל | חוה חקלאית | א | ערבי | ז | 10 | תואר שני במנהל וארגון מערכות חינוך | לא עבר קורס לניהול ביי"ס | חדש | | |
| 5 | איתן | יסודי | א | ממלכתי | ז | מספר שנים בחינוך משלים ; 5 שנים הוראה | תואר שני במנהל ומנהיגות בחינוך | לא עבר קורס לניהול ביי"ס | חדש ביי"ס חדש | ריכוז שכבה וסגנות ביי"ס תיכון | |
| 6 | נירה | יסודי | א | ממלכתי | נ | 23 | תואר שני בתוכניות לימודים | קורס אבני ראשה | חדשה | ריכוז מקצוע וריכוז שכבה | |
| 7 | דליה | חטי"ב | א | ממלכתי | נ | 25 | תואר שני בחינוך מיוחד | קורס אבני ראשה | חדשה | סגנות | התמחות בהפרעות התנהגות קשות |
| 8 | יעקב | חטיבת ביניים | א | ממלכתי | ז | 17 | תואר שני בהוראת המדעים | קורס אבני ראשה | חדש | ריכוז מקצוע וסגנות | מדריך פדגוגי במתמטיקה |
| 9 | בני | כפר נוער | א | ממלכתי דתי | ז | +13 ריכוז פנימייה | תואר שני בחינוך ובמדיניות ציבורית | קורס אבני ראשה ; קורס מנהיגות "מעוז" | ממשיך | ריכוז שכבה בבי"ס ; ריכוז פנימייה וניהול בית ספר | הקמת עמותות חברתיות |
| 10 | אמנון | מקיף צומח | א | ממלכתי דתי | ז | +4 חינוך לא פורמלי (נוער בסיכון) | תואר שני בחינוך | קורס אבני ראשה | ממשיך | ריכוז, ניהול ביי"ס לנוער בסיכון | |
| 11 | שירה | חטי"ב | ב | ממלכתי | נ | 20 | תואר שני בחינוך | קורס אבני ראשה | חדשה | ריכוז מקצוע וריכוז שכבה | מורה מאמנת |
| 12 | דניאל | חינוך מיוחד | ב | ממלכתי | ז | +3 הדרכה חינוכית ; 6 שנים עוי"ס במוסדות חינוך | תואר שני בעבודה סוציאלית ; תעודת הוראה | לא עבר קורס לניהול ביי"ס | ממשיך | סגנות ; ריכוז פרויקטים במכון לקידום חינוכי | הדרכה בעבודה סוציאלית |
| 13 | עליזה | תיכון מקצועי | א | ממלכתי | נ | 9 כאם בית בפנימייה+3 שנים הוראה | תואר שני בניהול חינוך | קורס אבני ראשה | חדשה | ריכוז חטיבה בפנימייה | |
| 14 | מאיר | יסודי | א | ממלכתי | ז | 15 שנה. מסגרות נוער מנותק ; ייעוץ חינוכי ; הוראה | תואר שני בקרימינולוגיה ובייעוץ חינוכי | קורס לניהול בית ספר | חדש | ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה, ריכוז פדגוגי וסגנות | ייעוץ חינוכי |
| 15 | חנה | חטי"ב | ב | ממלכתי | נ | 17 | תואר שני במתמטיקה ובמנהל החינוך | לא עברה קורס לניהול בית ספר | חדשה | ריכוז מקצוע וריכוז פדגוגי | |
| 16 | שושנה | על יסודי | ב | ממלכתי | נ | 15 | מסיימת תואר שני בקידום נוער ; תעודת הוראה ממכון כרם | קורס אבני ראשה | ממשיכה | ריכוז חטיבה | |

ב. מדריכים

9 מדריכי מנהלים, לייתר דיוק מדריכות, נענו לפנייתנו להשתתפות במחקר. באמצעותן יכולנו לקבל תמונה על תהליך ההדרכה כפי שהוא נראה מצד נותני ההדרכה ולא רק מצד מקבליה. במכוון, מסיבות אתיות ובכדי למנוע מבוכה והימנעות משיח חופשי, אף אחת אינה מדריכה של מישוהו מקרב המנהלים משתתפי המחקר, אלא של מנהלים חדשים אחרים שלא רואיינו. על ידי כך הורחבה תמונת ההדרכה שקיבלנו לא רק מהבחינה של שתי נקודות המבט עליה, המתקפות זו את זו, אלא גם מבחינת ההיקף של תהליך הליווי בכללו, מה גם שמרבית המדריכות ליוו מספר מנהלים; וכך יכולנו לקבל נתונים על אוכלוסיית מודרכים רחבה יותר.

מבחינת עיסוקן, 2 מ-9 המדריכות הן מנהלות בית ספר בדימוס, 6 מנהלות בפועל ואחת – יועצת ארגונית. 7 הן בעלות תואר שני, אחת בעלת תואר שלישי ואחת – מורה בכירה. 4 הן בעלות תארים גבוהים בתחום החינוך. 4 מבעלות התואר השני ומעלה עברו לפני היותן מנהלות גם קורס הכשרה לניהול בית ספר. 6 הן בעלות ותק של 7-9 שנים בניהול בית ספר ו-2 בעלות ותק של 15 שנים ומעלה בניהול בית ספר. הוותק שלהן בהדרכת מנהלים חדשים נע בין היותן בשנה ראשונה בתפקיד (3 מדריכות) לארבע שנות ותק (2 מדריכות). מספר המודרכים לכל מדריכה נע בין אחד לשמונה, כאשר שתיים מהמדריכות מלוות מנהל אחד כל אחת, שלוש מלוות 2 מנהלים כל אחת וארבע מהמדריכות מלוות 3 מנהלים ומעלה כל אחת.

לוח 3 : מאפיינים של מדריכות המנהלים (השמות בדויים)

| מס' מש' מודרכים | שם | תפקיד | השכלה | ותק מקצועי | ותק בהדרכת מנהלים | מספר מודרכים |
|-----------------|-------|--------------------|--------------------------------|---|-------------------------------|--------------|
| 1 | ליה | יועצת ארגונית | תואר שני בייעוץ ארגוני | למעלה מ-4 שנים כיועצת; שנים רבות בהנחיית קבוצות | 4 שנים | 8 |
| 2 | אלונה | מנהלת ביי"ס בדימוס | תואר שני בתנ"ך; לומדת קאוצ'ינג | 15 שנים בניהול ביי"ס | שנה ראשונה + הדרכת פרחי ניהול | 5 |
| 3 | שרית | מנהלת ביי"ס | תואר בספרות; קורס שלישי | 7 שנים בניהול ביי"ס | שנה רביעית | 4 |

| | | | מאמנים בכירים | | | |
|---|-------|-------------------------|--|------------------------|---|--------------------------|
| 4 | נטע | מנהלת בי"ס | תואר שני בייעוץ חינוכי; קורס הכשרה לניהול בי"ס | 7 שנים בניהול בי"ס | שנה ראשונה + הדרכת פרחי ניהול | 1 |
| 5 | ליאת | מנהלת בי"ס | תואר שני בחינוך; קורס הכשרה לניהול בי"ס | 8 שנים בניהול בי"ס | שנה ראשונה | 2 |
| 6 | מיכל | מנהלת בי"ס | תואר שני במקרא; קורס גישור; קורס הכשרה לניהול בי"ס | 9 שנים בניהול בי"ס | שנה שלישית | 2 |
| 7 | רינת | מנהלת בי"ס | תואר שני במנהל החינוך; קורס הכשרה לניהול בי"ס | 8 שנים בניהול בי"ס | שנה שנייה | 2 |
| 8 | פנינה | מנהלת בי"ס בדימוס | תואר שני במנהל חינוכי; לומדת קאוצינג | 7 שנים בניהול בי"ס | שנה שלישית | 3 + 6 בתוכנית אחרת |
| 9 | אאולה | מנהלת בי"ס | מורה בכירה | 17 שנים בניהול בי"ס | שנה שלישית | 1 |

ממצאים

ההחלטה ללכת לניהול

כל המנהלים משתתפי המחקר, פרט לאחת שבאה מתפקיד מנהלי בחינוך, עברו מהוראה לניהול. המעבר מהוראה לניהול הוא אמנם מעבר מתפקיד חינוכי אחד לאחר, אך במידה רבה הוא יציאה מעבודה חינוכית ישירה עם תלמידים לעבודה ארגונית ומנהיגותית בתחום החינוך. מבחינת אופייה ותוכנה זו עבודה שונה לחלוטין מזו שעושה המורה, אך התנסות בהוראה היא כמעט תנאי לקידום לניהול בית ספר וליכולת להבין את המערכת. ישנם אמנם גם תפקידי ביניים המשלבים הוראה ומידת מה של ניהול, כגון תפקידי ריכוז למיניהם או סגנות מנהל, אך בעיקרו של דבר עבודתם של בעלי תפקידים אלה נטועה בהוראה והחשיפה שלהם לידע הנדרש בניהול היא מוגבלת. אף שהמעבר מהוראה לניהול נתפס כ'טבעי', ואולי דווקא כדי להבין מהי המשמעות של מעבר 'טבעי', אחת השאלות המקדמיות שביקשנו לברר הייתה מה הביא את המנהלים שחקרנו לעשות את צעד המעבר מעבודה שעיקרה הוראה לעבודה שעיקרה ניהול. ניתוח תשובותיהם מצביע על שלוש סיבות בולטות: מיצוי עצמי בהוראה, רצון להתקדם בקריירה ורצון להשפיע על מדיניות החינוך ועל עושי החינוך. לעיתים הסיבות משולבות זו בזו ובחלק גדול מהמקרים נסיבות של מקום וזמן אפשרו או קידמו את המהלך. מרבית המנהלים עשו זאת ביוזמתם, לעיתים קרובות בתמיכת ממונים, ושלושה – ביוזמת בעלי תפקידים שמעליהם.

רצון להתקדם, לעשות משהו אחר בחינוך מאפיין את הדוברות הבאות: חנה מדברת על רצונה הנחוש לנהל וההכרה המוקדמת בכך: "מישהו שהכיר אותי אמר שכבר בשנה שנייה או שלישית להוראה אמרתי שאני אהיה מנהלת בית ספר. תמיד עניין אותי לעשות משהו מעבר לרק להיכנס לכיתה... כמו שחלמתי להיות מורה מגיל 8, אז מאוד מאוד מוקדם ידעתי שאני כן רוצה לנהל". נאדין, מורה שהפכה למנהלת בבית ספרה, הרגישה צורך בשינוי ובקידום אישי ויזמה מהלך שנתמך על ידי המנהל שלה:

אני ביקשתי מהמנהל. אמרתי לו: 'נו, אני רוצה משהו, או לעשות תואר שני או מה'. הוא הציע לי, אמר לי: 'את יודעת מה, את מסוגלת ואת יש לך את כל ה... את היכולות להיות גם מנהלת. בוא תכנסי ל... תעשי את הריאיון הזה ל... עשיתי את הריאיון.

דליה הייתה סגנית בפועל, ללא תקן. "עכשיו אמרתי: 'מספיק למדת. עשית משהו. בואי לפחות תעשי למען עצמך את כל מה שאת עושה'". ואז נענתה להצעת המנהלת שלה והציגה מועמדות לניהול. שירה רואה את המעבר לניהול כטבעי למי שאינו קופא על השמרים: "אני עם ראש גדול... מלבד הוראה, חיפשתי להעשיר את עצמי עוד ועוד... וחושבת שזה היה לי טבעי שאני ממשיכה לניהול בית ספר".

תחושת מיצוי בהוראה, רצון להתקדם ותחושת מסוגלות לנהל מאפיין את הדוברים הבאים. אסיה מדברת על שילוב של תחושת מיצוי בתפקיד הקודם ורצון להתקדם, של הרגשת מסוגלות ושל רצון לממש את התפיסה החינוכית שלה: "באיזשהו שלב הרגשתי שמיציתי את התפקידים האלה [ריכוז] ואני רוצה לנהל בית ספר... מהישיבות בצוות הניהול הבנתי שאני יכולה לעשות את זה לבד, והייתה לי גם קצת ראייה אחרת, ואני בן אדם מאוד ביקורת, והחלטתי שאני יוצאת לקורס 'אבני ראשה'". גם נירה מדברת על מיצוי עצמי בהוראה ורצון לעשות שינוי אישי, על תחושת מסוגלות ליותר ועל נסיבות שדחפו למהלך: "הגעתי עם המון המון רצון לעשות שינוי, המון. המקום שאתה מבין שכבר אין לך יותר מה לתרום במקום מסוים... וכשהבנתי שהולכת להגיע עוד מנהלת לבית הספר שלי היה לי מאוד קשה ברמה האישית... ברמה האישית כבר הבנתי שמיציתי".

שילוב של שיקולי קריירה עם רצון להשפיע באופן מערכתי מאפיין את הדוברים הבאים. מאיר מדבר על רצון לשנות מהלכים אישיים, להתקדם ולהשפיע: "אני אוהב לשנות תפקידים אחת לכמה שנים, כי אני חושב שאם לא משנים זה מנוון... אני חושב שמנהל בית הספר במדינת ישראל הוא האדם החשוב במערכת... היה לי חשוב גם להיות בצומת קבלת החלטות מסוים, וזאת הסיבה שרציתי להגיע לניהול". איתן, שעבד בעבר בחינוך הלא פורמלי, הסביר: "הבנתי שהשינוי החברתי חינוכי יבוא רק מהמסגרת הפורמלית... אתה צריך לצמוח בתוך המערכת. ושם קיבלתי

החלטה שאני רוצה לנהל בית ספר. שכאילו בעצם הנקודות השפעה המרכזית על החינוך היום היא בתור מנהל בית ספר". בדומה לכך התבטא יעקב: "עם השנים הבנתי.. שאם יש מקום משמעותי ומשפיע באמת.. על מעגלים רחבים.. זה מנהל בית הספר... בסוף מי שמתווה את הדרך, זה מנהל בית הספר". אמנון מדבר על הניהול כשלב נוסף בדרך למעמד פוליטי:

חשבתי על ניהול אבל משהו אחר לגמרי, זאת אומרת, חשבתי על ... יותר מאחורי הקלעים... כשסיימתי את התואר השני הציעו לי להתמודד בתפקיד של עוזר ראש מינהל החינוך. זה עניין אותי, לא ההתעסקות בחינוך אלא להתעסק בעצם מאחורי הקלעים בתחום החינוך.... בצד הפוליטי ארגוני.

בעוד שארבעת המנהלים הגברים מדברים על השפעה ברמה מערכתית וכחלק מקריירה אישית, שתי מנהלות מדברות על רצון להשפיע ברמה שהיא יותר בין-אישית. עליזה:

אני חושבת שזה המנהיג שבי התחיל להשפיע. אני יודעת שאני צריכה להיות במקום שבו כמה שיותר ילדים, כמה שיותר מבוגרים ישמעו את הרוח שלי. אני חושבת שהרוח שלי חשובה ובעיקר בימים טרופים אלה... כל הדחף הזה לסטטוס לא קיים אצלי, אין לי אותו, אין לי אותו. הוא לא קיים הוא לא מעניין אותי. אבל מה שמעניין אותי זה שאני צריכה להשפיע. אני צריכה להשפיע, אני צריכה להשפיע ואני לא יכולה לישון בשקט כשאני לא.

בעוד עליזה מתכוונת בעיקר להשפעה ערכית הרי שושנה מבליטה את הצורך בהשפעה המקצועית:

הרגשתי שיש לי ניסיון שאני רוצה להעביר אותו, ויש לי מה להציע, אני חושבת בעיקר לדור הצעיר כבר, שהיה מתחתי. פתאום היה דור צעיר מתחתי, אני כבר לא הייתי הצעירה שבחבורה. והייתה לי תפיסה מאוד מסוימת בעבודה עם בני נוער. וחשבתי שיש לי מה לומר, אני אומרת את זה ככה בצניעות ובזהירות. אז זה לא שלא רציתי להיות מנהלת".

כל אלה יזמו בעצמם מהלכים לשינוי מעמדם. אך כמה מנהלים אחרים נענו לפנייה אליהם שיקבלו ניהול של מוסד חינוכי. כך דפנה נענתה לפנייה אליה שתקבל על עצמה ניהול של כפר נוער מסוים, שהיה במשבר, כאשר הרגישה שהיא לא ממצה עצמה בתפקיד מנהלי בכיר.

לא אהבתי את העבודה. זה היה בעיניי רחוק מהשטח והייתי מאוד מתוסכלת וידעתי שאני יכולה להזיז הרים מפה לשם, ופשוט בתוך משרד אתה לא יכול לעשות כלום. אתה יכול אבל זה לא בשבילי. וכמו שאמרתי היה פה איזשהו סוג של משבר בכפר... באה אליי יושבת ראש הנהלת... ואמרה לי דפנה, בואי כנסי לכפר. צריך לעשות שמה סדר ואנחנו רוצים שאת תהיי למרות שאין לך את כל הניסיון, אבל אנחנו מאמינים בך. ונתנה לי רוח גבית ואמרתי בסדר.

בדומה לדפנה גם בני ודניאל נתבקשו לקבל על עצמם את הניהול. בני, שהיה מנהל בית הספר בכפר נוער, התבקש לקבל את תפקיד מנהל הכפר בעקבות עזיבה לא צפויה של קודמו והיעדר מועמדים מתאימים אחרים. "אני, האמת, לא חשבתי לגשת בכלל לתפקיד... ואני גם לא רציתי להתחייב פה להרבה מאוד שנים. בסופו של דבר אני כאן, ומרוצה אפילו". ואילו דניאל יועד והוכן מראש לתפקיד: "היה לו [לראש המכון שבית הספר שייך לו] חשוב שהמנהל של הבית ספר יהיה

מישהו מתוך המכון. מישהו שככה ישב צמוד אליו וצמח, וככה הוא גידל אותי מהר מאוד. במידה מסוימת לשמחתי".

ההחלטה לעבור מהוראה לניהול הייתה על פי המסתבר ממשנתפי המחקר החלטה אישית שמקורה ברצון לשינוי, אם מתוך תחושת מיצוי עצמי בהוראה ואם מתוך רצון לממש יכולות ותפיסות ואם מתוך שילוב שלהם. ההחלטה הייתה קשורה לתחושת מסוגלות עצמית ולא מעט להכרה של אחרים במסוגלות זו ולעידוד לשינוי שאלה העניקו.

חויית הכניסה לתפקיד

מנהלי בתי הספר החדשים שנחקרו באו כולם ממערכת החינוך. הם התנסו בה במשך שנים רבות. כאמור, רובם היו מורים ותיקים ומלאו תפקידי ריכוז שונים בבית הספר בו עבדו לפני שהתמנו כמנהלים. רובם גם עברו קורס ממושך שהכשיר אותם לניהול בית ספר, או עשו תואר אקדמי בתחום ארגון החינוך. הם נכנסו אפוא לניהול של ארגון שאת מאפייניו הכלליים ודרך תפקודו הכירו היטב. למרות זאת, לא מעטים מהמנהלים החדשים דווחו שהכניסה לתפקיד הייתה חוויה קשה עבורם. היו ביניהם כאלה שהרגישו שחסר להם ידע בסיסי על נהלי עבודה מחייבים, והיו שטענו שלא הייתה העברה מסודרת של התפקיד.

כלי עבודה ראשוני ובסיסי הינו הנהלים, הסדרים והתקנות שקבעו הרשויות והמחייבים את בית הספר לפעול על פיהם. מנהל חדש אמור להכירם לפני כניסתו לתפקיד כדי להבטיח המשך תקין של תפקוד בית הספר בלא שיצטרך לבזבז זמן על לימודם ולהצטייר כטירון או כחסר כישורים בפני הכפופים לו. מסתבר שחלק מהמרוואיינים, למרות התפקידים שמילאו בבית הספר בו עבדו לפני היותם מנהלים, לא היו מצוידים בידע זה. מספרת שירה שנתמנתה כמנהלת חטיבת ביניים בישוב ותיק במרכז הארץ: "להתחיל את השנה בלי לדעת בכלל, ולא נחשפתי, כמורה לא נחשפתי, וגם לא כרכזת. לא נחשפתי לתוכנות ניהול. זה משהו שהיה חסר... זה ממש הקשה את ההתחלה". שירה טוענת שלא קיבלה הדרכה בתחום זה במהלך קורס ההכשרה לניהול: "כל המנהלים היו אבדי עצות ממש, היינו צריכים... לחפש פה ושם מישהו שינחה וידריך". בסופו של דבר השתלטה על הנושא בעזרת עמיתים ואנשי משרד החינוך ובאמצעות לימוד עצמי. "אני מרגישה שכמנהלת אני חייבת להיות הכי טובה בכול".

שושנה, שהחלה לנהל בית ספר תיכון שש שנתי בו שימשה מורה ורכזת חטיבה, מתלוננת על שלא קיבלה הדרכה בענייני תקציב, גם לא בקורס ההכשרה של 'אבני ראשה'.

החלק שמאוד הטריד אותי והדאיג אותי, והוא עדיין אתגר, זה החלק הכלכלי הכספי התקציבי. שהוא חלק קריטי בניהול בית הספר... שעות, ושעות מעל התקן ושעות שהם אפקטיביות, ומה מגיע ואיך בונים, איך צריך להיות מצד אחד מיושרים מבחינת השעות שמגיעות ממשרד החינוך, והמשרות שמחויבים למורים... הבנתי שאני צריכה להתיישר בתחום הזה, כדי לדבר פדגוגיה.

נאדין, שהפכה ממורה למנהלת בית הספר היסודי בו עבדה, מספרת שאמנם אנשי משרד החינוך הזמינו אותה והדריכו אותה בענייני נוהל שונים, אך היא הייתה מלאת חרדות:

אני כאילו לא שמעתי כלום, לא הבנתי כלום על מה הם מדברים בכלל... רק כאילו הרגשתי שזה איום. אני לא הרגשתי שמכינים מנהל חדש. הרגשתי בי משהו שמפחיד אותי... לא הצלחתי לעכל מה קורה. זה מדבר על כאילו מובן מאליו. הוא מתייחס אליי שהכול מובן מאליו לכל מה שהוא אומר. שום דבר לא מובן מאליו. שום דבר לא... מדברים איתי על תחומים שבכלל לא נגעתי בהם.

הקריירה של דליה, עד כניסתה לניהול של חטיבת ביניים בכפר נוער, עברה עליה בבית ספר של חינוך מיוחד ולפתע מצאה עצמה מנהלת של בית ספר הפועל על פי תכניות לימודים ממלכתיות רגילות, שלא הכירה כלל.

משהו שהטריד אותי זה נושא פדגוגי: לדעת יותר דברים שמלמדים בחינוך רגיל. ביקשתי תכניות לימודים והכול אמרו לי 'תסתכלי באינטרנט'. אין כאן דברים שאני רגילה, שהיו בבית הספר הקודם, נגיד היה קלטר לספרות. אז זה היה לי חסר, זה עוד לא קיים פה. אין לי את מאגרי הידע, זה הכול וירטואלי, שלי קשה עם זה.

היא גם לא הכירה את המאפיינים הייחודיים של כפר נוער,

את המורכבות של הפנימייה והבית ספר. שמעתי 'פנימיסטים', 'פנימיית יום', כל מיני סיסמאות שהיו כל הקיץ ולא הבנתי מה זה. וכשהתחילה העבודה בפועל, אז ראיתי כמה בעצם הכול מסובך. לקח לי זמן להבין, להכיר את כל האנשים הרלוונטיים, כי יש קבוצות ויש כיתות ויש אימהות בית ויש מדריכות. אז זה לקח לי יחסית הרבה... להבין מי עומד מאחורי הילד, להבין שאין כל כך הורים, שהמוקד של הכוח הוא פה בכפר. וזהו, זאת הייתה הלמידה הראשונית שלי כאן.

מנהל חדש נזקק למידע מפורט על הארגון שהוא מקבל לניהול, על הצוות, על הנהלים, על לקוחותיו וכד'. את אלה הוא יכול לקבל על ידי תקופת חפיפה עם המנהל העוזב ושיחות עם אחרים הקשורים למקום. הוא צריך להיכנס לתפקיד זמן ניכר לפני פתיחת שנת הלימודים כדי להכיר את הצוות או לגייס אנשי צוות חדשים ולארגן את תכניות העבודה לשנת הלימודים החדשה. כמה מהמנהלים שקיבלו בית ספר שלא הכירו דווחו שלא הייתה העברה מסודרת של התפקיד, נפגשו אך בקושי עם קודמיהם בתפקיד וכניסתם לתפקיד הייתה במקרים רבים זמן קצר מאוד לפני פתיחת שנת הלימודים. "שום דבר. אפס. ביום אחד המנהל כאן עזב מהיום למחר... וממש למחרת אמרו לי דפנה, בואי לכאן. זה היה באמת אפס חפיפה, אפס כלום. כלום ממש", אומרת מנהלת של כפר נוער. ואיתן מנהל של בית ספר חדש שהוא פתח אומר:

שתבינו. ובעצם [מי שמינו אותי] אמרו כך, יאללה שחה... והשחייה לי באפן אישי כמנהל, אני חייב להגיד, היא לא פשוטה. כי מצד אחד אני צריך להראות פאסון של מנהל שיודע הכול כדי שהצוות לא יתפרק. אני גם צריך ללמוד את זה כל הזמן".

עליזה, מנהלת בית ספר תיכון מקצועי, מספרת שהיו לה 7-8 שעות חפיפה עם המנהלת הקודמת ולא יכלה להיכנס לתפקיד לפני שזו עזבה באמצע יולי. "עומד מישהו ואומר 'לא נורא, עזבי בסדר, גם בחמישה עשר באוגוסט את תצליחי'". מאיר, שקיבל לניהול בית ספר יסודי באזור שאוכלוסייתו נחשבת קשה, מספר: "ההכנה? היה לי בדיוק עשר דקות חפיפה עם המנהל הקודם, שעזב לצפון הארץ. כיוון שהכול היה ביולי, ככה באמצע יולי, אז לא הייתה לי הרבה הכנה, ישר התחלנו לעבוד, גייסנו צוות, ראיינו". והוא מוסיף: "עכשיו סוף שנה, ואחת התובנות שאמרת שבאמת הייתי בסוג של הלם קרב, באמת. לא ידעתי המון דברים, אבל לאט לאט אתה מתגלגל ואתה עומד להבחין בין עיקר לטפל, ואתה לומד, וגם עשיתי הרבה טעויות".

שירה, מנהלת של חטיבת ביניים, מספרת שנפגשה לראשונה לשיחה מקדימה אחת עם המנכ"ל של בית הספר ב-31 ביולי. זאת לאחר שלמדה על בית הספר דרך האינטרנט. מה שלדבריה סייע לה מאוד היה ניסיונה כרכזת שכבה בבית הספר הקודם: "רכז שכבה הוא למעשה מנהל שכבה". ובעקבות זאת: "אין כאן דברים שמפתיעים אותי. הגעתי לבית ספר שלא הכרתי, לעיר שלא הכרתי, ונכנסתי בטבעיות לתפקיד בגלל הניסיון שלי".

מרבית המנהלים החדשים מצאו שתוכניות הלימודים לשנה החדשה כבר הוכנו עבורם. זה הקל אמנם על הכניסה אך גם קבע עובדות שלא יכלו לשנות והשאיר אותם במהלך השנה הראשונה חסרי השפעה על תחום חשוב של עבודתם. "צוות המורים – לא היה לי שום שיקול פדגוגי לצורך העניין. קיבלתי רשימה, 'אלה המחנכים שלך'. קיבלתי את המערכת מסודרת. שום דבר לא עשיתי", אומרת דליה. ויעקב, גם כן מנהל של חטיבת ביניים בכפר נוער שמצא תכניות מוכנות בכניסתו, אומר: "הכניסה שלי, מהבחינה הזאת, הייתה קלה יותר. אבל אני עכשיו משלם על זה".

גורלם של כמה מהמרוויינים שהתמנו לנהל מקום בו עבדו קודם לכן היה טוב יותר. דניאל, עובד סוציאלי לפי הכשרתו, התקבל כמורה בבית הספר לחינוך מיוחד מתוך כוונה שבעתיד יהיה המנהל, וכך השנה שקדמה למינויו כמנהל "הייתה שנה של חפיפה מאוד מסודרת, מאוד מאורגנת". ואילו בני עבר מתפקיד מנהל בית הספר בכפר הנוער לניהול הכולל של אותו כפר נוער. לא הייתה אמנם שום חפיפה עם המנהל הקודם, אבל "זה היה מאוד מאוד חלק וטבעי. הכרתי את הכפר לפני ולפנים".

על פי כמה מהמנהלים, שלב הכניסה לניהול, הימים שלפני והשבועות הראשונים בתפקיד, היוו חוויה קשה ואף מפחידה. מה גם שלא תמיד הייתה העברה מסודרת של התפקיד. "לא ידעתי מה זה. לא ידעתי כלום. ... אני זוכרת שהייתי בשוק", אומרת דליה. נירה מתארת את חוויית ההתחלה: "איך פותחים את השנה? איך נכנסים לכיתות? איך מציגים? אני עומדת בשער, מי זאת? כן המנהלת, לא המנהלת. את יודעת, זה היה ממש בחודש הראשון וחגים, ולשמור על איזשהו רצף של שגרה שהייתה קיימת פה". באשר לעצמה מספרת נאדין:

באותו היום שזכיתי אמרתי וואו. כאילו לא למדתי.. כאילו אני מצאתי את עצמי לבד. מה אני יכולה. מה פתאום אני אנהל את בית הספר. מה אני אגיד כאילו, מה אני יעשה עם ההורים. מה אני יעשה עם התלמידים. מה אני יעשה עם המורים. מה אני יעשה עם המפקחים. ישיבות פה ישיבות שם. אני אין לי אין לי מושג. אני טובה בניירת, אני טובה בזה. עכשיו אני צריכה להיות טובה בהכול.

ההדרכה המלווה הייתה אמורה לסייע להם כבר בשלב זה. אך במרבית המקרים, כפי שדווחו מנהלים ומדריכים, היא התחילה שבועות רבים לאחר פתיחת שנת הלימודים, לרוב בשל היערכות ארגונית מאוחרת, וכך נאלצו המנהלים החדשים להתמודד עם קשיי המעבר וראשית ההתמקמות ללא הסיוע המתבקש.

ההתקבלות במקום

האופן בו מתקבל מנהל חדש על ידי אנשי המקום תלוי, מעבר לאישיותו, בנסיבות בהן נעשו חילופי המנהלים – הדחת הקודם או סיום טבעי של התפקיד; האופן בו תפקד המוסד לפני החילופין – לקוי או תקין; היכרות קודמת של הצוות עם המחליף – היותו ממשיך במקום או חדש בו; היחסים בתוך הצוות – הוא מלוכד או מפורר; מידת התמיכה של הרשות הממנה ועוד. על כן קשה להכליל ולקבוע דפוסים לאופן בו מתקבל מנהל חדש על ידי אנשי הצוות או גורמים בסביבת בית הספר, כגון הורים או ספקים של שירותי תמיכה שונים לבית הספר. דפנה, שקיבלה על עצמה ניהול של כפר נוער שמנהלו הודח, אומרת: "המקום היה באמת במשבר. משבר ארגוני. אין לזה מילה אחרת. ואני הייתי צריכה לעבוד קשה מאוד כדי לפרור לאט לאט את כל הרגשות הטעונים ולבנות אמון עם אנשים, ויחד עם זה מיד הרגשתי שצריך לעשות פה המון המון שינויים". בני אמנם הפך למנהל כפר נוער בהמשך לתפקידו כמנהל בית ספר במקום, אך גם כן נתקל בהתנגדות מסוימת שאותה הוא תולה באישיותו או בגישתו הניהולית: "כל אחד יש לו את האנשים שפחות אוהבים אותו, אנשים שאם עשיתי שינויים הם לא היו מבסוטים מהם, כוחות בולמים יש לך. אני אדם שעושה שינויים". ניכר היה שבני מדבר מתוך הרגשת עוצמה בלתי מעוררת שבסיסה במעמד שצבר בתפקידו הקודמים במקום. גם דניאל עבר לניהול מתפקיד

קודם במקום אך מדבר על כניסה נוחה: "הצוות הכיר אותי ככה בתור סגן מנהל, אז הכניסה הייתה מאוד נוחה בהקשר הזה, מול הצוות". גם שירה, שנפגשה אישית עם כל מורה ועובד לפני פתיחת שנת הלימודים, אומרת: "קיבלו אותי בברכה, וממש נפתחו בפניי. וזה אני חושבת מה שעזר לי לפתוח את השנה חלק".

נאדין שהפכה ממורה בבית ספר יסודי ערבי למנהלת שלו, מספרת, אולי בניגוד לצפוי, ש"הדרך שבה קיבלו אותי [המורים] היא יותר טובה מהאיך שקיבלו אותי המורות. המורות יש קנאה. יש קנאה ויש למה היא ולמה..". על קושי שונה במקצת של מנהלים שצמחו במקום אותם קיבלו לניהול, ביחסים עם עמיתיהם לשעבר מספרת המדריכה שרית:

הקושי המרכזי הוא להבין שאני [המנהלת] לא הולכת לזכות ב[תואר] חביבת הקהל, אם אני הולכת להיות מנהלת טובה, והם לא חברים שלי יותר – וזה מטריף את דעתם וזה כל כך קשה – אני מבינה אותם לגמרי. זה מאוד קשה לשים את הגבול הזה, הוא בעייתי לאין שיעור עבורם. הם מרגישים נבגדים... הרבה פעמים הם אומרים: 'תראי, אני בן אדם טוב. אני הצלתי אותם במצב הזה והזהר. אני עזרתי לו שם. הוא חלק אתי סודות. מה זה נמחק ברגע שנהייתי מנהל?! התשובה המתבקשת היא כן. כן... המנהל בשנה הראשונה מרגיש כמו זה שעושים עליו חרם בכיתה והבדידות הזו שלו היא גם בבדידות חברתית.

מעידה על כך שושנה שצמחה לתפקיד בבית הספר בו הייתה מורה, רכזת וסגנית: "המורים מאוד רצו שאני אקח את התפקיד. ודווקא בגלל זה אני כל כך פחדתי לאכזב אותם... אפילו במעבר מחדר הסגנית או חדר רכזת חטיבה עליונה לחדר המנהלת אתה רואה דברים אחרת".

ביטוי נוסף של ההשתנות האישית המתחייבת, לכאורה לפחות, ממעבר התפקיד היה הדילמה שכמה מנהלים מצאו עצמם מתלבטים בה:

אני יודעת שאני קשובה מאוד למורים ולתלמידים, לעשות מה שנקרא דלת פתוחה. זה מאוד אני חושבת כאוון קשבת, כמכילה. קשה לי לפעמים לחתוך ולהגיד שעכשיו אני צריכה לעשות משהו אחר. אני עוד לא במקום הזה. זאת אומרת אני נענית יותר לאנשים שמגיעים... כנראה שקשה לי להיות רעה.

אומרת דליה שהייתה קודם לכן מורה בחינוך המיוחד. ובדומה לכך מספרת נאדין שהפכה ממורה למנהלת באותו בית ספר: "הרבה תלמידים מכירים אותי שאני מקשיבה להם, אז הרבה תלמידים נכנסים אלי. אף ישיבה לא הצלחתי לקיים. כי כולם רוצים לדבר איתי". הניהול מחייב קביעת סדר עדיפויות שונה בארגון העבודה ועמדה שונה ביחס לתלמידים ולמורים מאלה של מורה, והמודעות לכך מעוררת לבטים במהלך הבנייתה של זהות התפקיד החדשה.

כמה מנהלים שקיבלו לניהול בתי ספר שלא הכירו קודם לכן דווחו על כך שהם חשים יחס של חשדנות כלפיהם בתקופה הראשונה, על כך שצעדיהם הראשונים נבחנים היטב על ידי הוותיקים במקום. כמובן לא הייתה לנו שום יכולת לקבוע אם היה בסיס אובייקטיבי לתחושה זו, אך הסבירות לכך גבוהה, שכן חשדנות כלפי ממונה חדש היא כמעט בלתי נמנעת. זהו החשש

מתמורות צפויות, שעלולות גם לפגוע, במיוחד אם מאפייני הרקע של החדש שונים מהמקובל במקום. דליה, שבאה מבית ספר של חינוך מיוחד ונתמנתה כמנהלת של חטיבת ביניים בכפר נוער בלא שהכירה כלל מערכת ייחודית זו, מספרת: "אני חושבת שבהתחלה הייתה קצת חשדנות. לא התאמת לי להם בנוף". היא הרגישה שבוחנים אותה, "גם עכשיו עדיין... אבל היום טיפה יש יותר הכרה במה שעשיתי או במה שבנית". גם יעקב, מנהל חטיבת ביניים בכפר נוער ממלכתי אחר, תולה את החשדנות כלפיו בהיותו דתי וצעיר: "ראיתי אצל חלקם קצת מבט חשדני – דתי, הבית ספר חילוני; בחור צעיר – בית ספר ותיק. יש פה מורים ממש ותיקים חלקם, אז הם בדקו אותי". וזאת אף שקבלת הפנים שזכה לה הייתה לדבריו יפה.

תחושת חשדנות של הצוות כלפי המנהל החדש אינה רק נחלתם של מנהלים שהם חדשים במקום. נאדין, המנהלת שהייתה מורה במקום, שומעת מעמיתיה לשעבר חששות שדווקא ההיכרות הקודמת תנוצל על ידיה לרעה: "חלק מהמורים אומר 'יש לי חששות ממך. את מכירה אותנו. אני חושב שעכשיו הגעת למקום כזה ואת תתחילי כאילו להתנהל לפי הרגשות שלך. יכול להיות שהיה בינינו אי הבנה', דברים כאלה".

אף אחד ממשותפי המחקר לא דיבר על התנגדות מלכתחילה של הצוות לקבלתו. אין זה אומר שתופעה כזאת אינה מצויה. אך במקום בו אינה מצויה, התמקמותו והתבססותו של החדש תלויה במידה רבה במהלכים שלו. כפי שיוצג בהמשך, היו מקרים של 'עשיית צרות' למנהלים חדשים מצד מורים בודדים מסוימים ואלה נדונו בשיח ההדרכה.

אתגרים ראשוניים והתמקמות

כמעט כל המנהלים דברו בראיונות על כך שהיה עליהם להנהיג שינויים כבר בצעדיהם הראשוניים, אם משום שבעיניהם או בעיני הרשויות בית הספר לא תפקד כראוי קודם לכן או משום שנהגו בו סדרים שלא נראו להם. התחומים שמנהלים שונים בחרו להתמקד בהם היו סדרי ארגון ומנהל, גיבוש הצוות או ענייני פדגוגיה, הכול לפי הערכתם האישית את דחיפות הבעיות או את יכולתם להשפיע.

"האמת היא שנכנסתי ישר לסוגיות של דברים שצריך להגיש, דברים שצריך להכין. ללמוד מסדים, להגיש את הסל תרבות, דברים טכניים", מספרת נירה, שעיסוקה הראשון כמנהלת חטיבת ביניים היה בעניינים בעלי אופי דיווחי בירוקרטי. לעומת זאת, דפנה שהחלה לנהל כפר נוער, הייתה צריכה להתמודד עם בעיות ארגוניות-אנושיות. "הייתה פה תרבות ניהולית ותרבות ארגונית מאוד בעייתית". היא התלבטה איך להנהיג שינויים בצוות בלא לאבד את שיתוף הפעולה

שלו. "בתוך המשבר הזה הייתי צריכה לקבל הרבה החלטות: איזה עובדים אני יכולה להמשיך אתם ולהגיע לתוצאות טובות. איזה עובדים אני צריכה לשנות את גישת העבודה שלהם ואיזה עובדים אני חייבת להחליף". יעקב מצא גם כן בית ספר במצב של משבר:

לא אגיד מפורק, במירכאות, אבל לא יציב, לא יציב. יש שם תחלופה גדולה מאוד של מנהלים בבית ספר, לא מעט בעיות משמעת, גבולות לא ברורים, גם אצל המורים וגם אצל התלמידים. אווירה כזאת של משהו לא מסודר, שצריך לעשות סדר. וזה מה שעשיתי בתקופה הראשונה.

יעקב מביא כדוגמה הגעה בזמן של מורים שצריך היה לטפל בה מיד עם כניסתו למקום. בני, אף שאיננו מדבר על קבלת המוסד במצב משברי, מספר על שינויים גדולים שערך בצוות: "אני אדם שעושה שינויים... אני לא בא בשביל להשאיר את הסטטוס קוו... הכפר שינה את פניו לחלוטין עכשיו לטוב ולרע... שיניתי, שיניתי את המינהל של הכפר, יצרתי תפקידים חדשים, פיטרתיו". הוא מספר על שינויים שערך במבנה ובאופי התפקיד של מחנכי הפנימייה ושל העובדים הסוציאליים, וכן על שינוי היחסים בין בית הספר לפנימייה.

המשימה הראשונה שניצבה בפני עליזה, שקיבלה לניהול בית ספר תיכון מקצועי, הייתה "ניסיון להוציא את בית הספר מהמבנה ומהמקום בו שכן. ארבעה חודשים ניהלתי מאבק... הצוות לא האמין למראה עיניו, מה שנקרא. כל הכישורים המנהיגותיים שלי יצאו. נלחמתי בשבילם, זה בשבילם... ואני החלטתי שאני נלחמת, כי אני נלחמת בשביל הילדים האלה".

איתן, שצריך היה לפתוח בית ספר חדש, מספר: "אני בעצם נאלצתי להתמודד עם הכול, כולל גיוס צוות חדש, כולל לנסות להנחיל שיטות פדגוגיות מהתחלה עד הסוף, כולל להתוות את הדרך, התמודדות עם ההורים, תקציב..."

אחדים מהמנהלים ראו את גיבוש הצוות או בנייתו כמשימתם הראשונה. מאיר, שהחל

לנהל בית ספר יסודי באזור שאוכלוסייתו קשה מספר:

דבר הכי בסיסי ששמתי לעצמי כמטרה זה הנושא של גיבוש הצוות. הבית ספר הוא בית ספר מאוד מורכב. זה היה חשוב לי שהצוות לא ישבר ולכן גם גייסנו את כל מי שיכולנו, פסיכולוגית של בית-ספר, היועצת, כל הצוות הטיפולי, ובנינו השתלמות שנתית לצוות. ממש פעם בשבוע שעה וחצי שכל הצוות יושב, מעלה סוגיות, מעלה דילמות, ונטילציה, תומך אחד בשני, ועדיין שלוש מורות עזבו במהלך שנה, אמרו "לא יכולות יותר".

עליזה אמנם הקדישה, כאמור, את מיטב מרצה בזמן הראשון למאבק על השארת בית הספר במקומו, אך ראתה במקביל כמשימה ראשונית לפעול ליצירת מחויבות של חברי הצוות לבית הספר על ידי הצגת הדרישה שכל מורה יאמץ לעצמו תפקיד ריכוזי כלשהו.

דבר אחד ביקשתי מכל אחד, אמרתי להם אני מאוד מאמינה בעבודת צוות, מאוד. אי לכך ובהתאם לזאת אני לא רואה את זה שיהיה פה מישהו שיבוא, יילמד וילך הביתה. אין דבר כזה מבחינתי; שכל אחד יאמץ לעצמו איזושהו תפקיד, משהו מערכתני... פתחתי דלתות ושם התחלנו.

כמה מנהלות יצרו את הקשר הראשוני עם בית הספר על ידי פגישות אישיות עם חברי הסגל סמוך לפתיחת שנת הלימודים. המנהלת נירה מסבירה: "כאשר למפגש הזה הייתה מטרה מאוד מאוד ברורה קודם כל להרגיע, שתיים – לפרוש בפניהם בצורה ככה אישית בארבע עיניים, מה [צפוי]... ודיברתי על העניין של לויאליות, על המקום הזה שאני כמנהלת הגעתי אומנם לנהל, אבל אני לא מנהלת לבד".

כמה מהמנהלים מדברים על שקיפות ושיתוף הצוות בהחלטות כשינוי הבולט שהנהיגו. עליזה: "אני, הכול שקוף אין שום דבר שרק המנהלת יודעת, כל מה שאני עושה אני מספרת". בדומה לכך אומרת אסיה:

בסגנון הניהול שאני בניתי זה לא הסגנון של או קיי, אני מחליטה לבד ואני מורידה את המשימות מטה, ממש לא. אנחנו מקבלים החלטות ביחד גם אם זה לפעמים למורת רוחי, אבל אם המורים בחרו במשהו מסוים אז אין בעיה, כאילו אני איתם".

דלאל ניצל את שעות השהייה כדי לחייב את המורים לקיים ישיבות צוות: "דבר ראשון כשהגעתי לכאן אמרתי 'ביום שני יש לכם שעת שהייה, יש לכם ישיבת צוות'".

כמה מנהלים דיברו על משימות בעלות אופי פדגוגי שהפעילו עם כניסתם לתפקיד. נאדין סיפרה:

כל הזמן הייתי מדברת על הכלה, על הקשבה, על איך מייצרים קשר עם התלמידים. ואז זה מפחית מרמת האלימות, מרמת ההפרעות וההתפרעויות שלהם... אז בניתי תוכנית והתוכנית אומרת ככה: ככל שאנחנו מייצרים קשר, מבינים אחד את השני, זה פחות אלימות או פחות נשירה... זה היה היעד הראשון שלי.

דניאל ביקש לעצב את דרך העבודה של הצוות ברוח תורת פוירשטיין על ידי הדגמה אישית:

אני נכנס לכל כיתה ללמד לפחות פעם בשבוע. בכניסה הזאת אני מנסה לעשות שיעור כפול. זאת אומרת אני מנסה לעשות שיעור לתלמידים ובו זמנית לצוות, שאני נכנס כחלק מההטמעה של תורת פוירשטיין. זאת אומרת, איך אני מצפה והייתי רוצה שהמורים ילמדו פה.

חנה מצאה עצמה מתמודדת כבר ביום הראשון עם משטר המשמעת הנוקשה ששרר עד בואה:

אני זוכרת שמצאתי את עצמי... יושבת בישיבת הנהלה ואנחנו מדברים על אחד בספטמבר. זה אחרי 'צוק איתן', מאוד לא פשוט, ושאלות אותי הרכזות מה אנחנו עושים עם הילד שמגיע עם תספורת לא תקינה. ואז אמרתי 'מכניסים אותו לכיתה'. 'מה פתאום? הם יודעים את התקנון. הם יודעים שאסור'... כאן היה ויכוח והטלתי וטו למרות שאני לא אוהבת את זה. אני מאוד בעד לשתף את האנשים.. והיה מאוד מאוד לא פשוט לצוות ההנהלה לקבל את זה... הענישה פה הייתה מיד מאוד מאוד חריפה, זאת אומרת, ברמה של מיד השעיות, מאוד קיצוני. משהו שפחות התאים לי וזה גרם ללא מעט התנגדות בקרב הצוות.

בכל הדוגמאות האלה אפשר לראות שהסגנון הוא אישי, לעיתים רך ולעיתים תקיף, אך המנהלים הללו לא נרתעו מהנהגת שינויים מיד עם כניסתם לתפקיד. הם בקשו להטביע חותם והיו מוכנים להתמודד עם הקושי שמצב זה יצר.

שיח ההדרכה

המסגרת

מכון אבני ראשה, המפעיל את תכנית ההדרכה המלווה למנהלים החדשים, קבע מסגרת ותנאים לליווי המודרך, כשהוא מותיר מידה ניכרת של גמישות בביצוע והתחשבות בתנאים ובאפשרויות (דור חיים, 2008). ההיקף נקבע ל-35 שעות בשנת ההדרכה הראשונה ו-30 שעות בשנייה. כל פגישה אמורה להיות בת שעתיים, בתדירות של אחת לשלושה שבועות; מומלץ לקיימן בבית הספר של המודרך. המדריך יכול להיות מנהל בפועל, מנהל בדימוס או יועץ ארגוני. הרכזים מטעם המכון במחוזות משרד החינוך מזווגים בין המדריך המלווה למנהל החדש תוך התחשבות בגורמים כמו זהות בסוג מסגרת החינוך, אזור פיקוח שונה, מרחק גיאוגרפי סביר וכד'. הליווי המודרך הוא חובה על כל מנהל חדש של בית ספר. אם לא נוצרים תנאים של הבנה בין הצדדים, כל אחד מהם רשאי לבקש החלפה. נוסף על הליווי האישי מתקיימים במחוזות של משרד החינוך גם מפגשי הדרכה קבוצתיים למנהלים החדשים בהנחיית אנשי המכון.

המציאות, בפועל, כפי שדיווחו המנהלים והמדריכים משתתפי המחקר, היא של גמישות רבה בתנאים בהם התקיימה ההדרכה המלווה. המפגשים התקיימו לרוב אחת לשבועיים-שלושה. במקרים מסוימים המועדים נקבעו מראש לכל השנה, אך השתנו לעיתים קרובות, לרוב לפי בקשת המנהלים, בשל עומס עבודה או בשל התפתחויות בלתי צפויות בסדר היום של אחד הצדדים. במקרים אחרים, בכל פגישה נקבע מועד לפגישה הבאה. על הבעיות שעולות בתחום זה מספרת המדריכה ליאת:

מאוד חשוב לי לשמור על רצף של מפגשים, ואם מפגש מתבטל אז לקבוע מיד מפגש אחר. ואני יכולה להגיד שיש שונות בין שתי המנהלות [שהיא מדריכה, ש"ש ו-ב"א] כי מנהלת אחת, לדוגמה, אם קבענו יום ושעה זה קרה, זאת אומרת זה התקיים. עם מנהלת אחרת הרגשתי, לא בגלל שהיא לא רוצה, אלא לפעמים יש עומס ואז אתה אומר "יש עומס, נדחה את זה, נזיז אותנו וזה יגיע". ואני חייבת לציין שלא ויתרתי לה. אני ממש קיבלתי החלטה... אני לא מוותרת לה, אני יודעת מה זה עבודת המנהל, אני יודעת שמנהל הוא עמוס אבל אני גם יודעת שזו מתנה מאוד גדולה, המפגשים האלה. ועל כן אני לא מוותרת לה. והייתי מתקשרת, היא הייתה מבטלת, הייתי מתקשרת וקובעת אתה מועד אחר. הייתי שולחת לה מסרונים. הייתי ממש מקפידה להיפגש אתה... ואז היום המצב הוא הפוך. זאת אומרת, היום היא הגיעה למצב שהיא צורכת אותי. זאת אומרת, אני לא צריכה להתאמץ בשביל זה. אבל אתה זה היה תהליך.

לא מעטים מהמנהלים סיפרו שפנו מפעם לפעם למדריכים להיוועצות טלפונית בין המפגשים. גם המדריכות סיפרו על פניות כאלה אליהן. בכל המקרים שדווחו, הן על ידי המדריכות והן על ידי המנהלים, המדריכים נענו ברצון לפניות אלה ואף ראו בכך ביטוי לאמון שנוצר ולתועלת בליווי שלהם. מעידה המדריכה נטע: "היא [המנהלת] יודעת שהיא יכולה להרים אלי טלפון ואנחנו נדסקס עניינים בטלפון ונחשוב ביחד איך לפתור אותם". הצדדים מדווחים שהפגישות נמשכו לעיתים קרובות שעתיים ויותר. מרבית המדריכים טענו שבפועל הקדישו הרבה יותר שעות לכל מודרך, אפילו כפליים יותר מהמוקצב.

במרבית המקרים ההדרכה החלה כחודשיים לאחר תחילת שנת הלימודים, כך שבתקופה הקריטית של פתיחת שנת הלימודים, במיוחד כאשר מדובר במנהל בשנתו הראשונה, היה עליו להתמודד לבד עם הקשיים.

מרבית פגישות ההדרכה התקיימו בבית הספר של המודרך, אך לעיתים מצאו הצדדים שיהיה נוח להם לקיים את הפגישות בחוץ, לרוב בבתי קפה. "זה נורא תלוי בכמה המנהל באמת מרגיש שהוא יכול באמת לסגור את הדלת", אומרת ליה המדריכה. התקיימו גם פגישות בבית הספר של המודרך, מסיבות של נוחות או כדי להדגים משהו: "פעם אחת היא [המנהלת] באה לבית הספר הזה [של המדריכה] לראות אותי", מספרת המדריכה נטע. גם דווח על פגישות פה ושם שהתקיימו בבית של מי מהצדדים. יותר מנהלים העדיפו שהפגישות תתקיימנה בבית ספרם. הם הסבירו זאת בחסכון בזמן והימנעות מניתוק מבית הספר: "בהתחלה [הפגישות] היו בבית קפה, אני לאט לאט מנסה למשוך אותה לפה כדי לחסוך את הנסיעות" מספר בני המנהל. אך נשמעה גם הטענה שפגישה בחוץ אפשרה שיח רגוע ומשוחחרר יותר: "לפעמים הבחירה שלהם של הבית קפה כדי שהם קצת ירגישו מאווררים", אומרת ליה המדריכה. "אני לא חושבת שזה נכון לעשות מפגשי הדרכה בכפר", טוענת דפנה המנהלת. היו מדריכות שהעדיפו שהפגישות תתקיימנה בחוץ: "לי היה חשוב שזה יהיה מחוץ לבית הספר... הם מגיעים אליי", אומרת המדריכה שרית, והיו שנענו להעדפת המנהלים. אך גם כאשר לבקשת מי מהצדדים הפגישות התקיימו בחוץ, ביקשו המדריכות לקיים ביקור או פגישה בבית הספר. "היא אמרה 'אני רוצה לראות אותך גם בסביבת העבודה שלך'", מספרת דפנה המנהלת, שהעדיפה לקיים את הפגישות עם המדריכה בחוץ. המדריכה נטע סיפרה על תצפית שערכה בבית הספר של מודרכת (שלא ממשותפות המחקר) בעת אירוע שצמח מהשיחות ביניהם: "ראיתי... איך היא מתנהלת שם מול ההורים, איך המורות מתנהלות מול ההורים". המדריכה ליה סיפרה שלעיתים, בהסכמת המנהל או לפי בקשתו, היא נפגשת עם צוות המנהל של בית הספר, אבל זאת לא בשנה הראשונה להדרכה. היא מציעה

למנהלים לכתב אותה על הדוא"ל שהם מפיצים לצוותים בבית הספר, "וזה כאילו נותן לי גם כן איזשהו ידע על מה עבר עליהם במהלך התקופה שלא נפגשנו". כאשר הפגישות נערכות בבית הספר הן נערכות בדרך כלל בחדר סגור וללא הפרעה: "יודעים שהדלת סגורה, ולא מפריעים". אומרת המדריכה ליה. ובדומה לכך אומרת חנה המנהלת: "אני חושבת שלאורך כל השנה רק פעם פתחו דלת והפריעו, שקרה שם משהו שהיו צריכים אותי... זאת אומרת היה איזשהו מקרה חריג. אבל בדרך כלל כן כיבדו, וידעו שאני פה ולא הפריעו".

חלק מהמנהלים סיפרו שיודעים בבית הספר רק באופן כללי על הליווי שהם מקבלים, אך לא מעבר לכך. לעיתים רק חלק מהאנשים במקום יודעים, כגון ממונים או חברי ההנהלה. כך למשל אומרת חנה המנהלת: "אנשים קרובים כאן כן [יודעים]. אבל לא, זה לא משהו ש[מהווה] נושא לדיון". לעומת זאת, המדריכה ליה מספרת ש"הם [המנהלים] אומרים את זה ככה בגאווה 'זו המלווה שלי, זו היועצת שלי'... כי זה מאמן אישי". ישנם מנהלים שאף משתפים את הצוות בפרטים: "הרבה פעמים אני מצטט אותה", אומר בני. ובדומה לכך מתבטאת נאדין, המנהלת הערבייה: "אני משתפת אותם שיש לי מילה פעם, ויש לי גם מלווה מטעם משרד החינוך. שתדעו... אם משהו מחוזר מנכ"ל, אם משהו מהחוקים זה אחרי התייעצות". במקרים אלה ההסתמכות על המדריך המלווה מקנה תוקף וגיבוי להחלטות המנהל.

כמעט כל הדיווחים של משתתפי המחקר מצביעים על התנהלות תקינה של מפגשי ההדרכה, תוך גמישות רבה בכל הנוגע למועדים, למשך הפגישות ולמקומן. רק אחד המנהלים התלונן על כך שהפגישות שהתקיימו בשעות הפעילות של בית הספר הפריעו לו בעבודתו: "היא הגיעה באמצע היום ואז ישבנו פה במשך כמעט שעתיים. תפסה אותי כל היום. כולם צריכים אותי ואני פה עם המנטורית". אחת המדריכות סיפרה על היסוסים בתחילה של אחד המנהלים: "הוא אמר 'תקשיבי, תהיה לנו בעיה לקבוע פגישות, כבר אני אומר לך'. כי הוא עמוס מאוד מאוד, עמוס, עמוס, עמוס, עמוס. אז אמרתי לו מראש 'אז בואו נחשוב אם בכלל להתחיל את זה או לא'... בסוף הצלחנו למצוא זמנים שבסדר... אבל דיברנו על זה של מה עושים אם אין זמן להיפגש".

על פי התוכנית הרשמית, אותו מדריך אמור ללוות את המנהל המודרך במשך שנתיים, ואמנם ברוב המקרים שני הצדדים ביקשו להמשיך את הקשר גם לשנה השנייה. אך בכמה מקרים התחלף המדריך בשנה השנייה, אם משום שלא נוצרה התאמה טובה בין הצדדים ואם משום שהמנהל ביקש להתנסות גם בגישה שונה של הדרכה, כפי שמספרת המנהלת שושנה: "זאת

שעבדתי אתה בשנה הראשונה קלטתי אותה לגמרי על מה שיש לה להציע, וזה נכון היום לראות דגם שאולי הוא קצת אחר. וגם היא הרגישה את זה".

אחד המשתנים החשובים המתנים את הצלחת הליווי המודרך על פי ספרות המחקר (Alsbury & Hackmann, 2006), הינו מידת ההתאמה בין מאפייני המדריך למודרך. המנהל הראשון של התוכנית ב'אבני ראשה', אוריאל לוי, הדגיש בשיחה עמנו עד כמה הקפידו בנקודה זו. ואמנם נתוני המדריכים (לוח 1) מצביעים על התאמה במאפיינים כמו סוג בית הספר, המגזר (ממלכתי/ ממלכתי-דתי) והמוצא האתני (יהודי/ערבי) בין המדריך למנהל, אך לא בעניין המין. לא נשמעו כמעט כל הערות של הצדדים לגבי עניין ההתאמה מבחינת המאפיינים הללו, להוציא מקרה אחד שלגביו קשה לקבוע אם הסיבה לנתק בין הצדדים הייתה העדר הערכה לתרומה האיכותית של ההדרכה או אי התאמה של מאפייני בית הספר. כך מתאר זאת המנהל אמנון: "היא מנהלת... באזור מסוים עם אוכלוסייה מאוד מסוימת... אני מרגיש שאנחנו בעצם מדברים בשפות שונות, זה ממש שני קווים מקבילים שלעולם לא ייפגשו. במקביל הרגשתי שיש בה משהו רדוד", שעליו הרחיב בהמשך.

היו מנהלים שדיברו על הצורך והרצון שלהם לקיים מפגשי ליווי גם מעבר לשנתיים שקבעה התוכנית. והיו מדריכות שסיפרו על בקשות כאלה של כמה מהמודרכים שלהן, שלא היו מבין משתתפי מחקר זה.

הבניית השיח

בפרק זה אנו מבקשים לדון באופן בו המדריך והמודרך יוצרים את מסגרת השיח שלהם, את התנאים המאפשרים הידברות חופשית, נטולת מעצורים, מבוססת על אמון הדדי ונטולת סמכות של מרות (להבדיל מסמכות מקצועית הנטועה בהבדל הניסיון והידע בין המשתתפים). אנו מבקשים לבחון מי מהצדדים יוזם ומקדם את השיח, כיצד מכונן השיח – על פי תכנון מוקדם או על פי צורכי הרגע, האם מעורבים בשיח באופן כלשהו גורמים מבחוץ.

למדריך תפקיד מרכזי בהבניית השיח. מבין שני המשתתפים, הוא היוזם של המפגש, בו תלוי אם המנהל, הטרוד והחרד במידה זו או אחרת, ירגיש נתרם וימצא עניין בשיח והוא שצריך לעצב את גבולות השיח ולבנות יחסים של אמון. אולם המנהל המודרך אינו שותף סביל לתהליך. נושאי השיח נקבעים במידה רבה על ידיו, לפי צרכיו וסדרי עדיפויותיו. נכונותו להיפתח ולחשוף קובעת במידה רבה את האווירה שתיווצר ואת יכולת המדריך לסייע לו.

יצירת מסגרת של אמון

השיח בין המדריך למנהל מתנהל בגבולות מסוימים ועל פי כללים שקבע מכון אבני ראשה, האמון על הכשרת מנהלים והדרכתם. המכון הכין מסמכים שונים המגדירים את תפקידו ומעמדו של המדריך המלווה וכן מסמכי הדרכה למדריכים (אבני ראשה, ללא תאריך; אבני ראשה, 2009; דור חיים, 2008; לוי, בן צור, ולוריא, 2009; לוריא, לוי ובן צור, ללא תאריך). נוסף לכך הוא מקיים הדרכה מכינה ושוטפת למדריכים וליווי שלהם על ידי ממונים מחוזיים. ההגדרה הרחבה ביותר של תפקיד המדריך המופיעה באחד המסמכים הללו (לוריא, לוי ובן צור, ללא תאריך, עמ' 4-5) מנסחת כך את התפקיד:

1. לתמוך במנהל בית הספר, ללוותו בתהליך ביסוס מעמדו בבית הספר, ולסייע לו למצב את עצמו כמנהיג וכמוביל מערכתי ופדגוגי.
2. לאפשר למידה של תפקיד המנהל מתוך התנסות.
3. לשמש כיועץ לדילמות שעולות בשדה העבודה.
4. לספק הקשר לגיבוש יעדים ניהוליים וזהות ניהולית.
5. לעודד את התפתחות הפרופסיה בתוך הקהילה המקצועית.

ככל שמדובר במנהל כמודרך אישי, ההדרכה נועדה לתמוך בו (היבט רגשי), לייעץ לו (לסייע בשיקולי הדעת), לסייע בלמידת מרכיבי התפקיד וההתנהלות בהם, ולקדמו לקראת מנהיגות (חשיבה על יעדים). נעדר ממסמך זה כל ביטוי של יחסי מרות. הדבר בולט אף ביתר תוקף במסמכים האחרים של אבני ראשה, תוך ציון ההבדל בין תפקיד המדריך לתפקיד המפקח. במסמך (אבני ראשה, ללא תאריך) המפרט את ההיבטים האתיים של תפקיד המדריך מופיעות בין היתר הנקודות הבאות בכל הנוגע ליחסים עם המודרך: שמירת סודיות ופרטיות; הימנעות מביקורתיות; הימנעות מלבצע משימות המוטלות על המודרך במסגרת תפקידו כמנהל והימנעות מהשתתפות פעילה בפעילות בית ספרו של המודרך; מתן משוב הולם למודרכים; תיאום ציפיות ומפגשים משותפים עם המפקח הכולל; מידע למפקח הכולל יינתן רק על ידי המנהל ולפי שיקול דעתו; הימנעות ממתן הערכה או חוות דעת על המנהל לכל גורם שהוא; כיבוד המרחב הבית ספרי של המנהל המודרך; אם המדריך חושב שההדרכה אינה מקדמת את המודרך, עליו להתייעץ עם נציגי המערכת ויחד ישקלו כיצד להתמודד עם המצב.

עקרונות אתיים אלה דומים ביסודם לאלה הנהוגים במקצועות הטיפוליים השונים, תוך התאמה למציאות הארגונית האופיינית לבית הספר. הדגש הינו על יצירת יחסי אמון שמצדם האחד הקניית ביטחון למודרך ששום מידע שנחשף בשיח עם המדריך אינו מועבר לגורם שלישי

כלשהו, ומצד האחר שהמדריך אינו מתערב בעבודת המנהל כשלעצמה, כל האחריות לניהול מוטלת על האחרון. הבהרת עקרונות אתיים אלה, לצד קביעת מסגרת ההדרכה – מועדיה, משכה, מקום התרחשותה – ולצד תיאום הציפיות ההדדיות, הם ענייניה של הפגישה הראשונה בין הצדדים.

שניים מהמנהלים דברו על שמירת סודיות כתנאי חיוני לקיום קשרי ההדרכה. אומר דלאל: "כל פעם כשאני יושב מול המדריך שלי אני נזכר בברית שעשינו בתחילת המפגש, במפגש הראשון, שכל מה שנאמר פה הוא באמת סודי ולא יוצא, ואני סומך עליו שאפילו את אשתו לא משתף בדברים שמתרחשים פה או קורים פה". וכך מנסחת זאת נאדין:

הייתה שיחה פתוחה כזאתי שיש דברים שאני רוצה להגיד לך [למדריך] אבל אני חוששת, כי אם תעביר אותם אז הם יחשבו אחרת. ואז למי לפנות. אז אומר לי, 'אז תגיד לי שזה בינינו. תגיד לי שזה בינינו. ואז אני שומר את זה בינינו'.

דפנה, אחת המנהלות, מוציאה מכלל אפשרות אי שמירת סודיות "זה לא שאני אין לי אמון בה שהיא תספר משהו מהדברים. לא". היא תופסת אמון כיכולת שלה לסמוך על התובנות והעצות של המדריכה, כאמון ביכולת המקצועית של המדריכה לתרום לה, "האמון הוא בעצם העובדה של מה התועלת שצומחת לי מהמפגש הזה... אנחנו לא מדברות סודות. אבל באמת האמון הזה נובע מזה שאני, אני מרגישה שהדברים שלה הם מדויקים לי והיא מצליחה לכוון אותי למקום מדויק".

נקודה רגישה במיוחד בכל הנוגע לאמון ושמירת סודיות היא מערכת היחסים מדריך-מנהל-מפקח. ההבחנה בין תפקיד המפקח לתפקיד המדריך אינה פשוטה. שניהם אמונים על סיוע למנהל לממש את תפקידו באופן המיטבי, אך בעוד המפקח הוא בעל סמכות של ממונה, נותן הוראות או מאשר פעולות, ובעיקר מעריך את עבודת המנהל ויכול לאשר אותו בתפקיד או להביא לפיטוריו, הרי המדריך מייעץ בלבד, מסייע בחשיבה ומסב שימת לב לדברים שראוי או לא ראוי לעשותם. אך מאחר ששני בעלי התפקיד הללו, המפקח והמדריך, מלווים את המנהל החדש מתוך תשומת לב יתירה לדרכי מילוי תפקידו, עשויה להיווצר בעיה של הגדרת גבולות ביחסים ביניהם. מסמך המכונה "הנחיות למסגרת ההדרכה האישית" של מכון אבני ראשה מופיעה ההתייחסות הבאה לקשר בין המפקח, המדריך והמנהל:

מומלץ שבשניים שלושה מהמפגשים במהלך השנה יצטרף המפקח הכולל אל המדריך האישי והמנהל המודרך לצורך תיאום ציפיות, התעדכנות ומשוב על תהליך ההדרכה. המדריך יבחין בין הדרכה וייעוץ לבין הנחיה. תפקידו של מדריך אישי איננו להנחות. המפקח הכולל (או המקביל לו ברשות/בעלות) הוא בעל תפקיד מוסמך להנחות ולהורות ואף לייעץ ולהדריך.

המפקח, כבעל סמכות של ממונה מטעם הרשות, אמור לדעת על קיום ההדרכה ולקבל מהמנהל התרשמות על אופן התנהלותה במידה בה האחרון ירצה לשתפו. אך הוא אינו אמור לקבל חוות דעת על המנהל מהמדריך, כדי לא לחבל בהבטחת הסודיות של שיח ההדרכה. עניינים אלה של ההבחנה בין התפקידים והתיאום ביניהם אמורים להידון במפגש של תיאום ציפיות בין השלושה.

בפועל, אף מנהל מבין משתתפי המחקר לא סיפר על קיומו של מפגש משולש כזה. חלק מהם ידעו לספר שהמפקח יודע על קיום ההדרכה, אך לא כולם. רק כמה מהמדריכות משתתפות המחקר סיפרו על קיום מפגשי תיאום עם מפקחים ומנהלים שלא היו מבין משתתפי המחקר. על מקרה אחד מספרת המדריכה ליה: "הייתה פגישה משותפת עם מפקחת האזור, ובשיחה המשולשת הזו היא [המנהלת] דווקא כן אמרה, ובכנות, שהיא דווקא מאוד מאוד נתרמת מהפגישות האלה. זה היה משהו שהמפקחת ביקשה, זה היה משהו שהיה כמובן באישורה של המנהלת ובהסכמה". על מקרה אחר היא מספרת: "באחד המקרים המפקחת פנתה אלי, והיא ביקשה שאני אלווה את אחת המנהלות. ואז ביחד היא גם חידדה מה היא הייתה רוצה שנעבוד עליו... וזה בסדר מראש להגדיר, כמו בארגונים אחרים, שהמנהל-על מחליט על מה הנקודות שנפתח".

על השאלה "האם יש לך קשר עם המפקחים של המודרכים?" עונה המדריכה שרית: "משתדלת שלא. רק בהתחלה אני מבקשת רשות: 'קיבלתי להדרכה את המנהל הזה, אתה מפקח שלי'. יש כאלה שאומרים: 'אוקיי, בהצלחה'... זהו. שיחה אחת אבל לא מעבר לזה". והיא מוסיפה "הייתה לי פגישה עם אחת המפקחות, אבל הבנתי שהיא רוצה שאני אדווח לה על מה שקורה. 'לא תודה, לא'". על תיאום ציפיות בעניין זה עם המפקחת לקראת פגישת תיאום משולשת, כנדרש על ידי אבני ראשה מספרת המדריכה ליאת:

לפני השיחה עם המפקחת הרמתי לה טלפון, אמרתי לה שאני מגיעה לשיחה אבל אני רוצה שנתאם ציפיות בינינו מכיוון שאני קודם כל מדריכה ואני לויאלית למנהלות, זאת אומרת המנהלות משתפות אותי בכל מיני דברים שמן הסתם אני לא אעלה אותם מול המפקחת. כי המקום שאני יצרתי מול המנהלות זה מקום של אמון, וזה המקום הפתוח שלהן, כך שאני לא הולכת – לא להעריך אותן בפניה, כי זאת לא המטרה. והיא שמחה מאוד שעשינו את התיאום ציפיות כי זה היה חשוב לי. גם אמרתי את זה למנהלות שאני מדריכה.

עניין שמירת הסודיות הוא בגדר מובן מאליו אצל המדריכות ששוחחנו עימן: "אחד הדברים הבסיסיים זה חיסיון מוחלט, זאת אומרת שהשיחה בינינו לעולם לא תצא מתוך החדר היא תנאי לפתיחות של המנהלים, היא תנאי לשיתוף אמתי", אומרת המדריכה אלונה. ובדומה לכך אומרת פנינה המדריכה: "מאוד חשוב לי שהיא תדע שכל מה שהיא משתפת אותי, זה הכול

נשאר בינינו. זה דיסקרטי. לתת לה את התחושה שיש לה על מי לסמוך. זאת אומרת, לי אין קשר לא עם המפקחת שלה, לא עם אנשי משרד החינוך".

אולם נראה שמפקחים מתעניינים במה שקורה בהדרכה. דוגמה להתעניינות של מפקחת אצל מנהל על טיבה של ההדרכה שהוא מקבל מצויה בדבריו של המנהל אמנון: "פנתה אליי המפקחת ואמרה לי: 'עו איך הולך', אמרתי לה, 'לא הולך'. אז היא אומרת, 'ידעתי, ראיתי אותך וראיתי אותה ואמרת זה לא הטיפוס שלך, אתה צריך משהו אחר לגמרי, זה לא מתאים'". זהו מבט מהצד, אך לא התערבות.

אלא שיש הבדל בין התעניינות כללית על התנהלות ההדרכה לבין רצון לקבל מהמדריך מידע הערכתי על המנהל. על מקרה אחד של אי שמירת סודיות מצד המדריכה מספר איתן, שתחילת תפקידו כמנהל הייתה הקמת בית ספר יסודי חדש: "באיזשהו שלב המפקחת שלי שלחה לה [למדריכה] מייל לשאול אותה על חוות דעת לגביי", המדריכה סיפרה לו על כך, "ואז בעצם אני הרגשתי שהיא בעצם נכנסה לתוך ההיררכיה... וכשזה קרה אז בעצם כבר הרגשתי שהיא מבקרת אותי וגם... אני הרגשתי בעצם שמהו כאן התערער במערכת היחסים, עד כדי כך שהרגשתי שזה ממש מעמס, זה מעמיס עליי המפגשים אתה". בסיס האמון נפגע. המנהל הרגיש מאוים ונתון לביקורת הן מצד המפקחת והן מצד המדריכה.

מדברי המנהלים והמדריכים אפשר ללמוד שלמרות העצה של מכון אבני ראשה, בחלק גדול מהמקרים לא התקיימו פגישות תיאום משותפות בין המפקח, המדריך והמנהל. יחד עם זאת, הגבולות היו די ברורים לצדדים, ולמנהלים בדרך כלל היה אמון בכך שסודיות השיח ביניהם לבין המדריכים נשמרת. מפקחים שונים התעניינו בקיומה של ההדרכה ובאופן התנהלותה, אך מדברי המדריכות וגם מדבריו של איתן המנהל ניתן ללמוד שבמקרים מסוימים היו מפקחים שניסו לחרוג מגבולות האתיקה ולקבל מהמדריך הערכה על תפקוד המנהל. במחקר זה דווח על מקרה אחד בלבד שבו מנהל התרשם שהמדריכה נענתה לניסיון כזה.

היפתחות ופתיחות

האמון הבסיסי אם נוצר, הצורך של המנהל באזון קשבת, היכולת המקצועית של המדריך להקשיב וגם להגיב ללא ביקורת מצמיתה ואינטנסיביות המפגשים שקבעה המסגרת, אפשרו יצירת שיח פתוח וגילוי לב במרבית מפגשי ההדרכה שדווחו במחקר זה. כך מתארת המנהלת דפנה את התנאים הפיזיים והרגשיים של המפגש: "הפגישה היא בדרך כלל בבית קפה, כן. אז זה מתחיל מזה שכל אחת מזמינה לעצמה את הכוס קפה ויש קרבה אינטימית,

פיזית. אנחנו יושבות די קרוב אחת לשנייה כדי שאף אחד לא יפגע בה או לא ייכנס למרחב החיים שלנו". דלאל, מנהל חווה חקלאית, מתאר תהליך הדרגתי של היפתחות ובניית יחסי חברות:

בהתחלה זה היה כאילו אחד הדברים שאני צריך לסמן לי, כאילו... אחת המשימות שאני חייב לעשות אותם. אחרי כמה מפגשים כבר הרגשתי יותר בהתחברות, כאילו זה, זה חברות... הדברים נהיים יותר ויותר ויותר, כאילו אני יותר פתוח, יותר קל לי לשתף את המדריך שלי בדברים שמתרחשים כאן... כאילו הוא עודד, עודד אותי לא להיות סגור, ולשתף.

כך תיאר בני את תחילת התהליך:

אני חייב להגיד שזה שהיא [המדריכה] התעקשה, כאילו זה מצחיק, אני לא רדפתי אחרי זה. אבל זה שכאילו קצת היא חיזרה טיפה, היא לא חיזרה יותר מידי, היא אמרה לי "תשמע, אם אתה לא רוצה לא צריך", אבל היא כאילו קצת, זהו היא אמרה "בוא ניפגש לפחות פעם אחת בחוץ, אבל גם פגישה ראשונית", ואז אני הבנתי שאני טמבל שיש לי הרבה מה להרוויח. כלומר אני לא יצרתי אתה את המגע הראשוני.

על תהליך דומה של היפתחות מספרת המנהלת שירה:

אני חייבת להגיד שבמפגש הראשון זה ניראה לי בזבוז זמן באמת. הייתי עמוסה בכל כך הרבה דברים זה היה מפגש די מנומס, אבל כשנעשה חיבור היא באמת הייתה מקור לעזר, מקור ניטראלי, ושאלות יכולתי לשאול אותה כל דבר... בכלל השנה לה [למדריכה] הייתה קשה, וכל ההערות שלה או החיבור שלה למה שהיא עוברת אני חושבת שהעמיק מאוד את הקשר שלנו. אני לא יודעת אם זה נתן לגיטימציה להראות חולשות או משהו, אבל זה עשה את הקשר מאוד חם וקרוב יותר.

הקשר עם המדריכה שמתחיל ביחס ספקני ומסויג, הופך לקשר מקצועי טוב המבוסס על אמון ומסתיים בפתיחות ובתמיכה רגשית הדדית.

גם המדריכות מציינות שנוצר קשר אישי, אך הן מודעות גם לצורך לשמור על ההיבט המקצועי ביחסים. כך מנסחת זאת שירה: "לפעמים נוצר קשר אישי ויש כימיה וזה קצת מבלבל. אז צריך לשים את ההבדלים ולעשות את ההפרדה בין מה מקצועי ומה לא".

היו גם מקרים של כישלון בבניית יחסים פתוחים ונינוחים במפגשים בין מדריך למנהל חדש, כפי שהעידו איתן ואמנון, שהוזכרו לעיל. אמנון הרגיש שאינו נתרם מהשיח עם המדריכה וביקש להחליפה. ואילו איתן נפגע מההתייחסות הביקורתית של המדריכה, שגם העבירה למפקחת חוות דעת עליו:

אני הייתי מעדיף שזה יהיה, כשמדברים על מנטורית, שזה יהיה כלי עבורי להתקדם, ולא לבוא ולהרגיש שבעצם באים ואומרים מה נכון ומה לא נכון... אני רוצה מי שיבין אותי. את הביקורת על תפקודי, עם כל הכבוד למנטורית, אני מקבל מהמפקחת ואני מקבל מההורים ואני מקבל את הפידבק מהצוות.

על פי התיאורים של המשתתפים, המדריך הוא שקובע את אופי היחסים שישירו במפגשים עם המודרך, שכן המנהל המודרך לעיתים קרובות עמוס מאוד וספקן מלכתחילה באשר לתועלת שתצמח לו מהמפגשים הללו. גם ההצלחה ביצירת פתיחות ואמון בין המדריך למודרך וגם הכישלון בהם מצביעים על חשיבותו של המרכיב הרגשי ביחסים אלה. הצדדים מודעים לעניין

זה וניתן לשער שכדגם התנהגות שמציג המדריך כבעל סמכות מקצועית, זה מקרין באופן כלשהו על מערכת היחסים המתפתחת בין המנהלים לבין אלה הנתונים לניהולם, מורים ותלמידים.

יוזמי השיח ומקדמיו

איך נבנים מהלכי השיח? מי מעלה את הנושאים? את השאלות? תפקידו של מי לשאול ותפקידו של מי לענות? האם המנהל הוא מבקש המידע, העצה, התמיכה והמדריך הוא שמספק, או שמא המדריך הוא זה שמבקש לדעת איך פועל המנהל במצב זה או אחר? ובכן התשובה היא שבפועל, כפי סיפרו המשתתפים – גם זה וגם זה. מדובר בשיח שכאמור את גבולותיו וכלליו עיצב המדריך בעל הסמכות המקצועית, אך אמור היה ליצור תנאים של נכונות לפתיחות ושיתוף פעולה מצדו של המודרך. העיקרון ששרר בו שהוא **איפשר** לכל צד להיות השואל והמבקש. אחריותו של המדריך, כפי שניתן היה להתרשם מדברי המשתתפים, הייתה ליצור תנאים המאפשרים פתיחות, בגדר של "ואת פתח לוי".

"היא מתחילה בזה שהיא שואלת מה לפנינו היום. זאת אומרת על מה אנחנו [מדברים], זאת אומרת היא מזמינה אותי. נותנת לי את המקום", מתאר המנהל דניאל את מהלכי השיח עם המדריכה. [בעוד שבשנה הראשונה, כשהוא הודרך על ידי מדריכה אחרת שפחות סמך עליה לדבריו, הסתפק בהצגת שאלות בעלות אופי אינפורמטיבי, הרי "גם השנה אני מעלה את הנושאים, רק הם יכולים להיות נושאים יותר מהותיים" אנחנו בעצם ממשיכים מהדיון שהתחלנו בו פעם קודמת. יש יותר רצף".] דפנה פרטה יותר בהצגת המהלכים:

הרבה פעמים היא [המדריכה] אומרת לי מה נשמע? איך עברו השבועיים? ואז אני מעצמני מעלה סוגיה שאני רוצה לפתח ואני רוצה ממנה להתקדם או לקבל את העצה שלה. והרבה פעמים היא שמה אותי במקום הזה. אבל ברגע שאני אומרת "בסדר, עברו שבועיים שגרתיים, עשינו כך וכך", אני לא באה עם איזשהו נושא משמעותי ושמה אותו, אז היא אומרת: "טוב, הייתי רוצה שנדבר על זה וזה". אבל הרבה פעמים אני באה עם נושאים... אני חושבת שבהתחלת המפגשים עוד היא הייתה יותר יוזמת את הנושאים והיום אני בהחלט יותר מובילה את הנושאים.

בני סיפק לנו תיאור פלסטי של התהליך:

היא בדיוק יושבת איתי על הדברים הקטנים. היא ממקדת אותי, היא שואלת שאלות מצוינות... היא מדייקת אותי מאוד, היא הרבה פעמים שואלת, שואלת אותי שאלות, ואומרת לי או קיי, המסקנה שלה היא כזאת. עכשיו היא מובילה, כאילו היא שואלת את השאלות, ומובילה אותי בעניינים של דילמה, אז היא אומרת לי "לא שכנעת אותי". כאילו היא יודעת, היא מאוד מאתגרת אותי. הרבה פעמים באה עם תכנית שנה... להגדיר את החזון שלי. אז ניסינו כמה פעמים לעשות דברים שאיכשהו תמיד סטינו. זה לא היה בזבוז זמן, כאילו היא יודעת להתאים את עצמה. במובן הזה יש לה שכל בריא להבין מתי אני צריך לפרוק, מתי אני צריך לדבר, מתי היא יכולה להגיד "עזוב את השטויות שלך, עכשיו בוא נעשה את הדברים שלי".

בני המנהל, שעל פי תיאורו, בממלכתו הוא כול יכול ומנהיג שינויים ללא רחם, נענה לשאלותיה של המדריכה ויודע להעריך את הובלתה. היא מצידה יודעת לאתגר אותו, מציעה נושא לדיון מתמשך אך גם יודעת לסטות ממנו וחשה מתי הוא "צריך לפרוק". לעומת זאת, דלאל מנהל החווה החקלאית הוא יוזם השיח הבלעדי, אך למדריך נועד תפקיד של הסבת השאלות המעשיות לדיון עקרוני ומעמיק יותר:

אף פעם אני לא זוכר שהוא העלה נושא מסוים בכלל, בדרך כלל אנחנו מתחילים את הנושאים שלנו במה היה שבוע שעבר או לפני שבועיים, ואז הוא, כאילו הוא עושה לי תזכורת כזאת של מה דיברנו, ואז אם יש משהו שאני רוצה להעלות אותו, וממש לרוקן את הארגז שאני מעמיס כל השבוע, אצלו אז אפשר. ואז הוא לוקח את זה לכיוון היותר מחקרי, מדעי, ואז מחבר את הדברים שאני רואה בשטח לדברים מדעיים יותר, בדרך כלל אני מעלה את הנושאים, והוא עושה לי סדר בעניינים.

הדפוס המסתמן הוא שבתחילת הפגישה המדריך מציע למודרך להעלות שאלות או נושא, או שהוא שואל כיצד עברה התקופה מאז פגישתם הקודמת, כלומר מאפשר למודרך לקבוע את סדר היום. בהמשך, לפי התפתחות הדינמיקה של השיחה והזמן שעומד לרשותם, מחליט המדריך אם להעלות נושא כלשהו משלו או לדון בנושא מתמשך שהוחל לעסוק בו במפגשים קודמים. גישה שונה וכנראה יוצאת דופן מציגה המדריכה אאוואלה: "אני מנהלת את השיבה וקובעת איזה נושאים אנחנו נדון בהם. ובחצי שעה [האחרונה], מה שהיא [המנהלת] רוצה".

הגמישות בניהול השיח, העולה מהתיאור של מרבית המדווחים, מתבטאת גם בשיעור החלק המתוכנן בה לעומת שיעורה של הספונטניות והאלתור שבמהלכה. במרבית הפגישות מופיעים שני הרכיבים הללו: מנהלים מכינים לעיתים מראש שאלות שירצו להעלות במפגש ומדריכים מכינים נושאים לדיון, לעיתים חד פעמיים שצמחו במפגש קודם, או נושאים מתמשכים שהוסכם עליהם בעבר. בעת השיחה עולות הן אצל המדריכים והן אצל המודרכים שאלות שלא חשבו עליהן קודם או שלא תוכננו, ועלו באופן אסוציאטיבי.

מרכיב מתוכנן נוסף שמופיע בשיח הוא 'תרגילים' או 'ניירות עבודה' שהכין מכוון אבני ראשה ונועדו לברר עמדות ואופני התייחסות, לעורר רפלקציות ובחינה עצמית, ועשויים לשמש גירוי לשיחה בין הצדדים.

מידת ההכנה של המנהלים לקראת הפגישות אינה אחידה. המנהלת שושנה אומרת: "אני הרבה פעמים, כבר לקראת הפגישה, אני כבר אוספת נושאים שאני רוצה להתייעץ לגביהם", ובדומה לכך מעידה המדריכה פנינה: "היא [המנהלת] מגיעה לפגישה אתי עם נושאים, עם שאלות שהיא כבר הכינה, ודברים שככה מתרוצצים לה בראש והיא רוצה להתייעץ". איתן המנהל "לעיתים מכין את נושאי השיחה מראש ולעיתים מעלה באופן ספונטני". יעקב לעומת זאת לא מתכוון, "אני עסוק.. מכדי להתכוון לפגישה הזאת" אבל "כשהוא [המדריך] מגיע אנחנו מתחילים לדבר על.. משהו שצץ או משהו שעלה.. תוך כדי". דלאל גם כן לא ממש מתכוון: "להגיד את

האמת לא לכולם. לפעמים אני כן פותח את התיק, ומנסה להיזכר במה, מה היה לנו שבוע שעבר, כי גם אנחנו צריכים לעשות חזרה של מה, מה היה, ולפעמים לא יוצא לי".

ישנם אפוא מנהלים המכינים שאלות או משאלות וישנם אחרים שאצלם בולטת הספונטניות. לא חסרים נושאים המעסיקים אותם בכל רגע, אותם יוכלו להעלות בתשובה לשאלה 'מה נשמע?' או 'איך עבר השבוע?'; גם לא חסרים הלחצים הרגשיים שהיו רוצים לפרוק אם רק יטו להם אוזן קשבת: "אני תמיד מתחילה בצורך שלי לאוורר קצת", אומרת שושנה המנהלת. אחת הדרכים להכנה פעילה וממוקדת לקראת המפגש, כפי שמספרת המנהלת דפנה, היא באמצעות ניירות העבודה, 'תרגילים', של אבני ראשה:

יש גם לאבני ראשה מספר ניירות עבודה שעובדים אתם. אז גם את זה אנחנו משתמשים בניירות האלה לציין, להבהיר לנו יותר את החזון, את היעדים, להציב את המטרות, להיות יותר ברורים איך משיגים את הדברים האלה. מה אבני הדרך כדי להגיע... הרבה פעמים היא נותנת לי את זה ואני בבית מכינה את עצמי ואחר כך אנחנו מדברות על זה.

גם שושנה מדברת על התרגילים שקיבלה כהכנה למפגשים, שבהם הדגש היה על העצמי של המנהל:

היא נתנה לי גם תרגילים אחר כך, שהייתי אמורה לעשות בבית ולשלוח לה כמה ימים קודם. ואחר כך ככה היא רצתה לבוא מאוד מוכנה... כל מיני דפים – 'חוזקות', 'חולשות', 'ערכים'... 'טופס הכנה למפגש אמוני'... 'מה המטרה שלי', 'במה עסקנו', 'מה הנקודות שעלו במפגש', 'אלו עוצמות אפשרו לי'. דיברנו על ערכים מה הערכים שלי, מה יכולות הניהול שלי.

מצד המדריכות הדברים חד משמעיים הרבה יותר: הן מתכוננות למפגשים. גישה מובנית מאוד, המבוססת על הכנה קפדנית, מציגה המדריכה מיכל:

הפגישה של השלוש שעות תמיד מחולקת לשליש ראשון שהוא יותר ונטילציה וכל מיני דברים, ואחר כך עבודה. צריכה להיות עבודה. ובסוף גם סיכום של עבודה ומה שנקרא שיעורי בית לפעם הבאה. איזה תהליכים היא צריכה לעשות לפעם הבאה כדי לקדם את הנושא שהחלטנו לעבוד עליו. בשנה השנייה אנחנו מראש כבר בקיץ מחליטים איזה נושא יש, וגם הנושא שהיא תציג בפרויקט שלה בסוף, זה תהליך עמוק.

על מידה של שילוב בין הבניה מוקפדת של השיח להתפתחות ספונטנית מספרת המדריכה שרית:

אני חייבת לציין שהרבה מאוד פעמים אני מציבה לעצמי, אני כותבת, אני כותבת המון, אני מציבה לעצמי את השיחות מה יהיה היום. מה אני רוצה להגיד לה מה הכי חשוב לי. [עד] שפתאום זה זורם לכיוון אחר לגמרי וזה בסדר. אני נותנת לה ואחר כך [בפעם הבאה] "בוא נראה מה עשינו בפעם שעברה, איך קיבלנו את הדברים הספציפיים האלה". יש לי טבלה כזאת של כל מפגש, מה היה הסיפא של אותו מפגש.

המדריכה נטע מדגישה את ההכנה המשותפת של הפגישה עם המודרכת, הן של הנושא החד פעמי והן של הנושא המתמשך:

הרבה פעמים אנחנו מסכמות פגישה ואז אנחנו אומרות מה אנחנו רוצות להיות בפגישה הבאה. אז זאת דרך אחת שאז אני מכינה את הפגישה ממש. בתחילת השנה היא [המנהלת] אמרה לי: "מה שאני רוצה שאת תעזרי לי זה בניהול הפדגוגי". אז ממש ישבתי

הכנתי לי 'מה זאת אומרת פדגוגיה' איך אני אבנה את זה, איך אני אוציא ממנה מה זה לתפיסתה פדגוגיה.

ובדומה לכך מסכמת המדריכה פנינה:

אני תמיד אומרת להם שאני מציעה שנבחר דברים קבועים, ארוכי טווח שנעבוד עליהם, וכמוכן גם דברים מזדמנים, הדברים השוטפים שמעסיקים אותם. אז תמיד יש משהו ארוך שאנחנו עובדים עליו. סתם, דוגמה, אם מנהלת רוצה לעבוד על חזון, רוצה לעדכן את החזון של בית הספר. זה לא משהו שעושים בפגישה או שתיים. זה תהליך ארוך. אז יש משהו אחד ארוך שאנחנו עובדים עליו, ויש את הדברים המזדמנים. כמוכן אם יש ביקורים של אנשים בבית הספר והן רוצות את העזרה שלי, אז תמיד אני יודעת מראש על ביקור של מפקחת או על ביקור של ראש עיר או על יום שיא כזה גדול שהן מתכננות. תמיד אני מעדיפה לדעת מראש ולהתכונן ולבוא מוכנה לפגישה כדי שבאמת אני אוכל לעזור כמיטב יכולתי.

כיוזמות המפגשים וכמי שאחראיות לכך שהם יהיו יעילים ויתרמו למודרכים, המדריכות

מתכוננות להם היטב, אם על ידי בנייתו של נושא מתמשך ואם על ידי תיאום עם המנהל של נושא

מזדמן. עם זאת, הן משאירות בדרך כלל פתח להתפתחותו של שיח ספונטני המוביל על ידי המנהל

ומתייחס לבעיות ולאירועים שצצו סמוך למועד הפגישה או למועקות המלוות את המנהל.

מידע, עצה ועירור חשיבה

כאמור, שיח ההדרכה נע בלא סדר מוגדר בין מתן מידע או הפניה למידע, דרך מתן עצה שמסייעת בפתרון הבעיה ועד קיום תהליך של בירור וחשיבה יחד עם המנהל כדי להגיע לפתרון רצוי או לתכנן מהלכים עתידיים. ננסה בכל זאת לארגן את סוגי השיח השונים, למן סיפוק המידע, דרך הייעוץ עד עירור החשיבה.

ליה המדריכה מתפלאת על ההזדקקות להדרכתה כאשר מדובר במידע שהוא זמין בקלות

בתקשורת האלקטרונית:

כמה אינפורמציה! זה מדהים. גם היום הם רוצים אינפורמציה, שזה נשגב מבינתי. היום את יכולה לעשות גוגל לכל חוזר מנכ"ל. יותר קצר לכתוב בגוגל 'טיול שנתי עד איזה גובה מים' ולמצוא את זה מאשר להרים לי טלפון. אבל הם גם מרימים טלפון. הם גם רוצים את הניסיון, ההתמודדות.

מראיינת: אולי חיפוש בגוגל דורש זמן. זמן שהם חושבים טיפה לחסוך להם. ליה: אז אין לי בעיה לעשות את זה, אבל זה תמיד משעשע אותי שמאוד מאוד זקוקים לידע, לאינפורמציה. "כמה שעות נותנים תנ"ך?" "מה הגמול בגרות לזה בערך?"

נסיוןן של המדריכות שהן מנהלות או היו מנהלות מאפשר להן לסייע בהבנת מצבים

ניהוליים שכוחים שהמנהלים חסרי הניסיון מתקשים להתמודד עמן. לדוגמה שושנה המנהלת

מתארת בעיה של גרעון כספי שהיה עליה להתמודד עמה ומעידה "המדריכה – היא מאוד עזרה לי,

כי היא מיד מצד אחד באמת הבינה את המשבר, אבל מצד שני מיד עזרה לי למצוא פתרונות מאוד

– עוד פעם – ענייניים, יעילים, ואפשריים".

על עצות שאינן בעלות אופי מנהלי אלא יותר אישיותי מספרת דפנה המנהלת:

קיבלתי עצות או קיבלתי טיפים, אם אפשר לקרוא לזה כך, שקשורים לאישיות שלי. זאת אומרת היא כבר למדה להכיר את האישיות שלי והיא מדריכה אותי במקום הזה של, שאני צריכה, במקומות שאני כדאי [לי] להיות יותר מודעת להתנהלות שלי מול אנשים.

אאולה המדריכה מתארת סיטואציה שבה נתנה עצה מועילה:

הייתה לה ועדה מלווה לניהול עצמי. אז היא הכינה את התוכנית, היא הביאה את התוכנית, ישבו ביחד על התוכנית, תוכנית מאוד יפה היא עשתה. וייעצתי לה פה ושם לעשות שינויים ולהיצמד יותר למטרות משרד החינוך, וכל מיני דברים. אז כן עשינו ביחד, והיא עברה את הוועדה ממש בהצלחה.

דלאל סיפר על היועצות במדריך על בעיות הקשורות בהסעות התלמידים, תוך שהוא מבליט את טכניקת השיח המבוססת על הצגת שאלות:

אז העלנו את הנושא, ואז הוא אומר כאילו, השאלות שלו היו "מה אתה עושה במידה ונתקעת בלי אוטובוס היום? או האוטובוס איחר עשר דקות. ספר לי מה אתה עושה, סדר יום שלך, למי אתה פונה?" ואז העלנו את העניין של שיתוף פעולה עם העירייה, למי צריך לפנות, מנהלת אגף חינוך היא זרוע מאוד משמעותית בזה, צריך לגייס אותה לטובת החווה, ואיך אפשר להעלות את הנושא בפניה, ולדאוג שהנושא יטופל.

מעבר למתן עצות, חלק ניכר מהליווי המודרך מוקדש לעירור חשיבה על סוגיות הניהול השונות שעולות במפגשים, מה שהמנהלות והמדריכות קוראות לו "אנחנו עובדים על זה". משמעותו של ביטוי זה היא שהמדריכה מעלה שורה של שאלות לבחינה, שאלות שניתן לכנות אותן חוקרות, ושבאמצעותן מפרקים את הבעיה, בודקים את היבטיה השונים ואת אפשרויות הטיפול ולבסוף מגיעים לתוצאה כלשהי. להלן מספר דוגמאות מדברי המנהלים והמדריכים:

השנה זה היה אחרת לגמרי. מהרגע הראשון הרגשתי שיש מישהי שאני יכול ככה.. מישהי שאפשר באמת להתייעץ איתה בנושאים מהותיים יותר. לחשוב ביחד. לחשוב על.. על דברים שהם שלי. אבל היא מסייעת לי. הציפיות שהיו לי היו יותר חשיבה משותפת על תחום.. על נושאים שדורשים חשיבה. דורשים קבלת החלטות עקרוניות. בניהול. אם יש לך מורה שאתה לא בטוח לגבי התפקוד שלה – איך לנהל שיח מתאים. מה השיקולים שצריכים להיות מבחינת איזה סוג שיח לנהל איזה סוג החלטה לקבל על ההמשך שלה וכאלה (דניאל, מנהל).

דלאל, כמתואר לעיל, מספר שהמדריך קושר את השאלות שהוא מעלה לתיאוריות רלוונטיות. ליה המדריכה מסבירה את גישתה העקרונית, המבוססת על העמדת הבעיה הספציפית שהועלתה על רקע רחב יותר:

גם אם יבקשו את דעתי או את עצתי אני אתחיל עדיין... הם כבר יודעים את זה. "אני, או קיי, אם חשוב לך לשמוע את דעתי או מה אני הייתי עושה – בסדר, אבל קודם כל בוא נראה איפה אתה". אני באמת זה מה שאני מאמינה בו, זה לא רק בתיאוריה. אני באמת חושבת שזה באמת לא רלוונטי מה אני הייתי עושה.

ליאת המדריכה מתארת כיצד היא לוקחת סוגיות שצפות כסוגיות יומיומיות מידיות והופכת את העיסוק בהן לעיסוק ברמה מכלילה ועקרונית:

ויש גם דברים שפתאום צצו ביום-יומיים האחרונים, שזה הדברים שבוערים, איתם אנחנו נתחיל. אבל תמיד אנחנו נדבר על הארגון, כדי שגם למנהלת יצא משהו, מה העקרונות, מה התובנות לגבי הניהול שלי, איזה סגנון המנהלת מאמצת לעצמה, מחיר – רווח והפסד.

ועוד היא מתארת כיצד היא מעלה שאלות ואינה מחזקת בהכרח כל התנהגות:

במקומות של התנהלות מול דברים אחרים שהם יותר פתוחים, פה אני שמה סימני שאלה. פה אני שמה סימני שאלה וגם אני רואה לאן הרוח הנושבת. אני גם לא בהכרח אחזק כל התנהגות של המנהלת, זאת אומרת אם זה בניגוד לדעתי, אני לא אחזק אותה. אני אגיד לה שכדאי לה לשים לב לרווח ולהפסד, או לחשוב – לו הדברים היו עכשווים מה היא הייתה עושה אחרת.

גם ליה המדריכה מתארת כיצד היא מנסה לקחת דילמות יומיומיות שבדרך כלל המנהלים מוטרדים בהן לחשיבה שיש בה יותר התבוננות לטווח רחוק:

יש מפגשים שהשיחות ממש על הכאן ועכשיו, על הדילמות היומיומיות כרגע שמעסיקות ומטרידות אותם, ויש דברים שהוא יכול להיות טיפה ברומו של עולם וקצת קדימה. אני כן אגיד שאני מוצאת שמנהלים בשנה הראשונה בטח, הם פחות נוהגים להסתכל קדימה מן הסתם. זה נורא רחוק להם עוד באמת, באמת, והם מאוד מאוד עסוקים בכאן ועכשיו, בנשימה. אני מנסה לפעמים זה טיפה יותר רחב, ולא רק במצומצם, אלא לראות איפה זה פוגש אותם בעוד כל מיני מקומות כדי שזה יהיה משהו שהם יוכלו להשתמש בעוד כל מיני דברים, ולא רק באירוע הספציפי הזה.

נטע וליה המדריכות מתארות תהליכים של פרוק הסוגיות שהגודש שלהן מציף את המנהלת:

זה כל הנושאים שהיא ספרה לי שהיא רוצה שנדבר עליהם בפגישה. זה הצפה, זה אני לא יודעת מה להחליט, זה אני לא יודעת מה לעשות קודם, איך אני אטפל בבקרה, מה אני אעשה עם האיום הזה שבית ספר שלי מצטמצם, איך אני עומדת במערכת היומיומית... איך אני מתמודדת עם בקרת התקן. זו הצפה. ואז התחלנו לפרק את זה. בדיוק הדבר. להתחיל לראות מה יש שם. אז למשל בית הספר מצטמצם. אמרנו זה איום שאנחנו צריכים להפוך אותו להזדמנות, שבעצם אנחנו מדברות עליו כבר מתחילת השנה וכבר עשינו בזה בנינו תוכנית... (נטע, מדריכה).

ואנחנו באמת מסתכלים שם על מה, על איפה ההתלבטות שלו או שלה, מה מוביל בקבלת ההחלטה, בין מה למה ההתלבטות, מה הרווחים ומה המחירים אם כן לפטר או לא לפטר, זאת אומרת זו ההסתכלות. אצל אחת המנהלות יש איזשהו צוות, אחד מהצוותים של השכבות ששם יש ככה כמה עניינים, והיא בהתחלה התלבטה מה המעורבות שלה, כמה היא רוצה להתערב וכמה לא. אז אז כן הסתכלנו על זה כל כמה זמן, כן הסתכלנו על זה פעמיים, שלוש, כן פעמיים או שלושה מפגשים הסתכלנו על זה כדי לראות בעצם מה היא רוצה לראות, ומה היא כן תעשה. מה נכון לה לעשות, מה היא, מה היא כבר עשתה? מה עבד, מה לא עבד? (ליה, מדריכה)

עולה מן הראיונות הן עם המנהלים והן עם המדריכים שבתהליך ההתמקמות של המנהל החדש הוא מתמודד עם ידע רב שעליו לרכוש, עם הצורך להתמצא בסוגיות מורכבות רבות, לטפל במשברים ובמצבי לחץ יומיומיים אך גם להעמיק חשוב על הן על הסוגיות שעל הפרק והן על הטווח הרחוק. המדריכים מספקים גם את הידע הנחוץ וגם את העצה המאוד מעשית לעיתים, אך לא פחות מכך מסייעים למנהל לעבור תהליך של פרוק ובחינה של הסוגיה או הבעיה, לא רק לשם פתרונה המידי אלא גם לשם הפקת לקחים ולמידה לעתיד.

נושאי השיח

מודל ההדרכה על פי התוכנית שעיצב מכון אבני ראשה (דור חיים, 2008), בנוי על שני צירים מצטלבים. האנכי הוא האישי מול הפרקטי ואילו האופקי הוא התהליכי לעומת המידי. ההצלבה של הצירים יצרה ארבעה תאים של סוגי הדרכה שונים. האישי והמידי יצרה 'הדרכה התנהגותית'. כפי שעלה בשיח, הדרכה זו התייחסה לצרכים הרגשיים של המודרכים, כגון הצורך לקבל אישור או תמיכה ועידוד מבעל סמכות מקצועית, כגון הצורך ב"אורור" או בהתמודדות עם תחושת "בדידות". בציר זה שלט ההיבט המידי, דהיינו התייחסות לתחושות כאן ועכשיו. שילוב ה'אישי' ו'התהליכי' כונה 'הדרכה דינמית', והיא התייחסה להגברת המודעות של המודרכים

לעצמי שלהם, לקשר בין אישיותם לדרך עבודתם. הדרכה זו נעזרה בעיקר בדפי העבודה שהוכנו על ידי המכון.

קוטב 'הפרקטי' התייחס לנושאי עבודה מוגדרים, כגון עבודה עם הצוות, הצבת מטרות, תוכניות לימודים וכד'. כאן מבחין המדריך למדריך (שם) בין ייעוץ לוגיסטי, דהיינו התייחסות לבעיות שדורשות התמודדות מיידית, כגון איש צוות שאינו מתפקד או מפגש קרוב עם מפקח, לבין הקניית מיומנויות שנועדה לשפר את כישורי המנהל, למשל בעבודה עם הצוות או בפיתוח התחום הפדגוגי. הבחנה אנליטית זו תסייע לנו במידת מה בארגון נושאי השיח כפי שעלו בראיונות עם המנהלים והמדריכים, אף כי כאמור, בכל מפגש הנושאים עלו לרוב במעורב.

שיח תומך ושיח בוחן

בחירתם של הנושאים והתכנים שעלו בשיח ההדרכה מצביעה בבירור על התפקיד המרכזי של המדריך במתן מענה לצרכים רגשיים של המנהלים בתחילת דרכם. צרכים אלה עלו תוך זיקה לכל תוכן ולכל נושא של שיחה, בין שהם עלו באופן מעורב, כאוטי וקופצני ובין שהוצגו למדריך בצורה מסודרת ונהירה. מרכיב זה של השיח נקרא לעיתים "אוורור" ולעיתים "הצורך לפרוק" מועקות. כך מבטאת זאת נירה המנהלת:

ואני מאוד אין לי פה בנאדם אחד להתייעץ אתו. זאת אומרת, מצאתי את עצמי הרבה עם עצמי והמנחה של אבני ראשה שבאמת הפכה להיות מנטורית ופסיכולוגית וחברה, ברמה של אפילו טיפסית (לא ברור) לי עכשיו... "בואי אני רק רוצה לפרוק", כאילו "בואי בואי תאווררי אותי" ממש ברמה הזאת, זה לא פשוט, זה לא פשוט.

ושושנה, מנהלת אחרת, מדברת על הצורך באוורור כקודם להעלאת נושאים ענייניים: "אז אני תמיד מתחילה בצורך שלי לאוורר קצת, שאני לא יכולה יותר וקשה לי, אבל מהר מאוד... אני מעלה סוגיות, אני מעלה נושאים".

גם המדריכות מתארות את חשיבותו של חלק האוורור המאפשר שיתוף, אוזן קשבת ומענה לצורך רגשי מידי, טרם מתחילים לעסוק בנושאים סדורים. כך מתארת נטע המדריכה: "קבענו שבמפגש עצמו יהיה חלק שהוא יהיה סוג של וונטילציה כזה ואוורור, ויהיה איזשהו נושא שנעבוד עליו ונתקדם אתו. זאת אומרת, אפשר כל המפגש להעביר בקיטורים על מה שקורה בבית ספר. אז שזה יהיה בכל זאת יעיל". וליה המדריכה מתארת:

האוורור הזה, הייחוד הזה, הלשבת שנייה ולשתף עוד מישהו שהוא לא מעורב, זה צורך שהוא קיים. ולפעמים רק זה הצורך שלהם. לפעמים כאילו זה, זה עובר למין שיתוף, שיתוף, שיתוף, חיזוק, חיזוק, עידוד, עידוד, וזה מה שהצורך שלהם כרגע. זאת אומרת לא

תמיד, לא כל שיחה היא שיחה עבורם שמשוהו פרקטי שהם רוצים לצאת ממנו עם משהו. לפעמים זה באמת רק להוציא, לחשוב ביחד, ועדיין בסוף הם יגידו "אח, קיבלתי אוויר".

האוורור נותן מענה לתחושה של מועקה ולחץ שמלווה את המנהלת בראשית התמקמותה

בתפקיד. עבודתו של מנהל בית הספר אף פעם איננה רגועה לחלוטין בשל ריבוי האירועים הבלתי צפויים, אך בשלב זה של ראשית ההתמקמות היעדרו של מענה ללחץ זה עשוי להיות קריטי מבחינת היכולת לתפקד היטב ומבחינת הרצון להתמיד בתפקיד. האוורור מתאפשר כיוון שהדמות שלפניה, המדריכה, נתפסת כדמות היחידה הניטרלית שבפניה ניתן להציג את מה שמעיק ללא חשש מביקורת או הערכה שלילית. האוורור הוא החלפת מקום לרגע, יציאה זמנית מכיסא המנהל המוביל, האחראי, הפוקח עין על המתרחש ואף המצווה והחלפתו לשעה קצרה בכיסא המטופל הזקוק לחיבוק, ללטיפה ולתמיכה. החלפת מקום זמנית זו גם מאפשרת למנהל לקבל נקודת מבט אחרת, מבחוץ, על העצמי. מעבר לכך היא מהווה נקודת מוצא לדיון ענייני על בעיות מעיקות.

הקשר עם המדריך מסייע להקל על **תחושת הבדידות** של המנהלת, תחושה המובנית

בתפקידה וחיפה במיוחד בראשית ההתמקמות. את הבדידות מציינים המנהלים, כמו דפנה האומרת על תפקיד הניהול ש"הוא לפעמים בדידותי ברמות על", או מאיר שאומר: "תראי מנהל בבית-ספר הוא די בודד, הבדידות היא די גדולה". ואומרת שרית המדריכה שנוכרת כיצד נעזרה בתחילת דרכה כמנהלת בעמיתה לעבודה:

קודם כל אני אספר לך על בדידותו של המנהל. אתה בסופו של יום לבד. אתה צריך להתייעץ עם מישהו. אז אתה יכול להתייעץ עם חברים מנהלים, עם מפקחים, אבל זה לא אותו דבר כמו עם קולגה שקם בשביל לשמוע אותך ובשביל ליעץ, שהיה בתוך הסיטואציה. זה הציל אותי. מבחינתי בהרבה מובנים זה הציל אותי.

המונח "אוזן קשבת" חוזר בדברי המרואיינים. אומרת אלונה המדריכה: "בעיקר גם לשמש לה לאוזן קשבת לדברים שהיא לא יכולה לשתף לא את צוות המורים ולא את הפיקוח שלה", ונטע המדריכה מציינת: "היא מרגישה ככה שהיא לבד. האדם היחיד שהיא יכולה להתייעץ אתו בצוות הייתה המזכירה שלה". ההדרכה תורמת "אני חושבת לאוזן קשבת, להפגת הבדידות שלהם ברמה המקצועית. שהם לא לבד, שהם יכולים להתייעץ, שהם יכולים לשאול". והיא מתארת את בדידות המנהל כבדידות שהיא גם חברתית:

המנהל בשנה הראשונה מרגיש כמו זה שעושים עליו חרם בכיתה והבדידות הזו שלו היא גם בדידות חברתית. עושים קונספירציות, חלק לוקחים זה, עושים קונספירציות, "הם נגדי. למה הזמינו אותי". והם צריכים להבין את זה שחלק מלהיות מנהל, אם אתה מנהל טוב, אתה לא יכול להיות חביב הקהל. זה לא הולך ביחד.

עצם הידיעה שיש אפשרות, גם אם היא לא ממומשת, לפנות למישהו, מסייעת לצמצום

תחושת הבדידות, כפי שתיארה המנהלת דפנה: "וזה שתמיד הייתה לי אופציה ברגעים של משבר

להתקשר. לא שמימשת. כמה פעמים היא אמרה לי 'את אף פעם לא מצלצלת'. אבל עצם הידיעה שיש לי את המקום הזה".

ההתמקמות בתפקיד המנהל כרוכה במתחים ולחצים, בחרדות ולעתים בבהלה במצבי משבר. המדריך מתפקד **כמרגיע, כמסייע למנהל לא להיבהל ממצב משברי**. שושנה המנהלת מתארת סיטואציה כזאת: "היא עזרה לי לא להיבהל. זאת אומרת שהיו לי מצבי משבר והיו לי כמו שאמרתי הרבה כאלה השנה, לנשום, לבדוק באופן ענייני מה האופציות, ולדעת מה הכי טוב שאני יכולה לבחור מבין האופציות הקיימות". מדבריה של שושנה עולות התובנות שרכשה מהמדריכה והמסרים שזאת העבירה לה בתהליך הסיוע להשתחרר מהבהלה ולהירגע:

להבין שאי אפשר תמיד להמציא את הגלגל, להבין שיש מורכבויות, לדעת איפה אני שומרת על עצמי ולא מוותרת, למשל מול מנהל הכפר בעניינים תקציביים. ולדעת איפה אני לא מוותרת, להבין שיש מקומות שבהם לא תהיה לי ברירה אלא לוותר. היא מאוד, מאוד הרגיעה אותי.

ההרגעה מלווה בהדגמת אופן חשיבה על המצב ובחינתה של דרך מעשית להתמודד עם מקור החשש, עם הבעיה שנוצרה. ההיגדים של המדריכה שקלטה המנהלת הם בעלי אופי סוגסטיבי:

דווקא במעשיות שלה: "או קיי אז יש בעיה, את צודקת, זה באמת בעייתי", או "באמת משרד החינוך לפעמים יכול להיות כזה וכזה, באמת ארגון המורים הוא.. אבל בואי נראה איך אנחנו עכשיו פותרות את זה". זאת אומרת מ י ד, מיד דחפה אותי לא להשתהות באמת בקושי, אלא להבין שיש קושי, הוא אמיתי וקדימה אנחנו הולכות לקראת פתרון מעשי.

הדוגמאות שהביאה המדריכה של חנה מניסיונה סייעו לחיזוקה של המנהלת ולמציאת הדרך ההולמת אותה: "להיות בטוחה בצדק של עצמי. כלומר להיות בטוח[ה] בדרך שלי ולא לפחד. לא לפחד גם אם מישוהו אומר 'זה בסדר', 'זה לא בסדר'. ללכת עם האמת". גישה זאת התבטאה בסיפורים האישיים שהמדריכה של חנה סיפרה, בדוגמאות שהיא הביאה מניסיונה. "גם כשאמרו לה 'בלתי אפשרי', לא להיבהל. כן ללכת וזה כן היה ככה משמעותי..."

פנינה המדריכה, מניסיונה גם כמנהלת, מתארת את העליות והמורדות בתפקיד הניהול,

את הימים שבהם המנהלת מרגישה שהכול מצוין ולעומתם ימים שנראים כאילו "סוף העולם":

בהתחלה מנהלות חדשות נורא נבהלות מכל דבר קטן שקורה, וואו, בשבילן זה סוף העולם. יו"ר ועד ההורים אמר משהו, הוא שלח איזה SMS לחברי ההנהגה המוסדית והיא לא יודעת על זה, והיא שמעה על זה מאיזה הורה. וואי, סוף העולם. מה? בסדר. לא צריך להתרגש נורא. הן מאוד מתרגשות בהתחלה מכל דבר. ואני מבינה את זה. גם אני הייתי שם. גם אני הייתי במקומות האלה. גם אני מאוד מאוד התרגשתי כשדברים לא התנהלו לפי מה שאני תכננתי וחשבתי, ופתאום גיליתי דברים שלא ידעתי, דברים שמאחורי הגב שלי התרחשו.

תמיכת המדריכה אינה מוגבלת למצבים של לחץ, חרדה או בדידות בלבד. היא באה לידי ביטוי גם ברצון להעצים את המודרך, לחזק את כוחו לתמוך במיצוב זהותו כמנהל או כמנהיג. אומרת נירה המנהלת:

אני חושבת שהיא בעיקר רוצה להגיד לי: מה, איפה הכוח שלי כמנהלת. איפה הדברים שאני אצטרך בסופו של דבר להבין; שגם אם זה מה שאני חושבת בסופו של דבר. איך היא אמרה לי? "יתראי אין לנו הרבה מנדטים כמנהלים, ויש לנו מנדט פה ופה ופה. זו ההזדמנות שלך לנצל את זה".

רינת המדריכה מבקשת להעצים את המודרכת שלה על ידי עידודה להזדהות לא רק עם התפקיד אלא גם עם המקום – בבחינת 'בית הספר הוא את':

מאוד מאוד חשוב לשדר רוגע, לשדר העצמה, ממקום שאת יודעת מה? "קחו את כל ההצלחות שלכם; הכישלון – אני אקח אותו עליי, אני יודעת להתנהל אתו. תוכיחו, תוכיחו, גם אם אני נמצאת מאחורי הקלעים אני יודעת שזה בית הספר שלי, ושם בית הספר בנושא את שמי כמנהלת אותו. אז מה אכפת לי, קחו את הקרדיט".

העצמת המנהלת מתבצעת בין השאר באמצעות **מתן חיזוק ותמיכה** להחלטות או לדרך. תמיכה בהחלטות שכבר התקבלו על ידי המנהלת הם בעלי חשיבות רבה. אומרת דפנה:

באתי ואמרתי לה "ככה החלטתי". אמרה לי "בסדר גמור". כאילו היא יכלה להגיד "לא, בואי נחשוב", כי היא יודעת שיש עם זה הרבה בעייתיות. "הייתי מעדיפה שהוא יפרוש לפנסייה". אבל היא מחזקת את ההחלטה הניהולית שלי. יחד עם זה אני חושבת שאם היא לא הייתה מסכימה אתי היא הייתה אומרת לי וזה מה שטוב אצלה. אני חושבת שהיא מבקשת לחזק אותי כמנהלת בהחלטות שלי ולהדליק מנורה אדומה במקום שהיא בתור בעלת ניסיון כל כך רב להדליק אם אני מקבלת החלטה שגויה, אם אני חושבת לא נכון.

המדריכה נתפסת כבעלת סמכות מקצועית, כמי שניתן לסמוך על שיקול דעתה בלא שתהיה שיפוטית. ברוח דומה חנה המנהלת מעידה על התמיכה והחיזוק שהיא מקבלת מהמדריכה, לא חיזוק אוטומטי, אלא לאחר בחינה של שיקול הדעת שהוביל להחלטת המנהלת:

היא תרמה לי מאוד, קודם כול לחיזוק של התפיסות שלי. זאת אומרת, "את מאמינה בזה?" זאת אומרת היא הייתה מתחקרת. "...אני רוצה לעשות ככה וככה", "למה?" סתם בתור דוגמה, החלטתי שבטיול שנתי לא יוצאים לאכסניות, יוצאים ללינת שטח. אז קודם כל "למה?" ואז אחרי שהייתי מסבירה לה למה, לא לה, יותר משמיעה למה. בדרך כלל קיבלתי חיזוק, זאת אומרת "לכי על זה". וזה היה לי חשוב, בן אדם עם ניסיון, בן אדם שהוא לא מתוך בית הספר.

כמעט כל המנהלות מדווחות בחיוב על החיזוק והתמיכה שהן מקבלות בשיח ההדרכה. אולם יש גם יוצאים מן הכלל, כגון איתן, המנהל שתיאר את המדריכה כביקורתית כלפיו, דבר שעורר בו הסתייגות ורתיעה ממנה:

פתחנו את הקלפים, כמו שנאמר, שהיה לי תחושה שבעצם היא מבקרת אותי. במקום מה שהיא מובילה אותי, שמבקרת את העבודה שלי. שהרגשתי עם זה שזה גם יצר את התחושה הזו שבעצם אני קשה לי מאוד להישען עליה כמישהי שמובילה אותי. כי בעצם אני מנהל. אני צריך לקבל החלטות. מקבל החלטות ועכשיו אני צריך לדעת איך אני מיישם אותם... אתה אמור להוביל את זה עד הסוף על מנת באמת לראות אם ההחלטה

נכונה או לא. ובתחושה שבעצם אם קיבלתי החלטה – היא לא באה ותמכה כדי לראות איך לעשות את זה. היא באה והעבירה ביקורת על עצם קבלת ההחלטה. אז אני תוהה כאילו, אז תהיתי למה יש לי מנטורית. אם היא לא יכולה לקבל את ההחלטה הניהולית שלי במקום שאני מכיר את הילדים, מכיר את הצוות, מכיר, מבין מה צריך להיות, אז איפה ההובלה? איפה הליווי? אז זה היה הקושי שלי כרגע אתה ודיברנו על זה עכשיו.

אמנם איתן מתאר גם כיצד "שם את הדברים על השולחן" בפני המדריכה ועל אף חששו שתבקר אותו הדברים התפתחו לכדי התחלה שיש בה בנייה והתקדמות:

קודם כל היא הגיבה טוב. לקח לי הרבה זמן, לי באופן אישי, לבוא ולאזור את האומץ לשים את הדברים על השולחן. והיא הייתה מאוד גאה בזה ששמתי את הדברים על השולחן. אני חושב שזה צעד שמלמד את התחושה שלי כמישהו שבאמת מנהל פה ויש בו כבר מספיק כוח בעצם לבוא ולשים את הדברים על השולחן. אני פוחד מאוד ממישהי שהרגשתי שהיא כל הזמן מבקרת אותי. והיא לקחה מזה כמובן את הדברים ובאמת העלינו את הדברים ואני חושב שאנחנו נתחיל לעבוד, יותר נכון אני מקווה מבחינת הבנייה של שנה הבאה.

הדינמיקה של השיח והתפתחות היחסים עם המדריכה, גם אם היו רוויים מעקשים ותסכולים, היוו כשלעצמם תהליך שחזק את ההתמקמות הרגשית והזהותית של איתן כמנהל.

נושא העידוד והמשוב החיובי המצופה והנחוץ בשיח ההדרכה עולים בברור. זה נתפס

כתפקיד המרכזי של המדריך. אומרת ליה המדריכה, תוך שהיא מרמזת על חיוניות ההעברה של מסר התמיכה אל ההתנהלות של המנהל בתוככי בית הספר:

שיתוף, שיתוף, חיזוק, חיזוק, עידוד, עידוד, וזה מה שהצורך שלהם כרגע...עידוד. זה משהו שלפעמים הם לא חווים כמעט חוויה כזו של, של בא משהו ואומר וואלה כאילו "עשית את זה ואת זה". חלקם מדברים על זה שאפילו מנהלים לא, לא מכירים את העידוד לצערי. את הפרגון, את העידוד, את הדגש, את, את הפידבק החיובי. כיוון שהמערכת היא כל כך, כל כך, כל כך עמוסה אז אפילו לא עוצרים לרגע שנייה, ולהגיד איזשהו חיזוק חיובי. אז רק, רק זה, שנייה לשבת, להסתכל רגע, שנייה על מה עשיתי, מה אני אעשה. זה מאוד משמעותי מבחינתם,

נטע המדריכה מתארת כיצד היא מצד אחד מקשיבה למנהלת ונותנת לה משובים חיובים ומצד שני מבקשת ממנה להעמיד עצמה במקומו של האחר המתעמת עמה וכך לאתר את מקורות הבעיה ולבחון אפשרויות שונות של פתרון הבעיה האישית והכללית יותר:

אני חושבת שמצד אחד אני כן שומעת אותה ואני גם נותנת לה פידבקים טובים כי אני באמת חושבת שזה.. מצד שני, כן אני מנסה להגיד לה "בואי, בואי תנסי רגע לראות מה קורה לה [למורה הסוררת], מה קורה לה במצב הזה, איפה היא נמצאת פה, איפה היא...". אולי לנסות להבין את הבחורה הזאת, הזאת שנגיד עכשיו מתנגדת כל כך. למה היא כל כך מתנגדת מה בכל זאת קשה לה איפה את כן יכולה ללכת לקראתה. ולא, ועדיין לא ויתרת על הסמכות שלך.

ואז גם אמרתי לה "בואי נראה איזה מקומות שעשית לא נכון אולי, אולי אפשר לשנות אותם אם יש פתאום כל כך הרבה מורות חולות יש איזושהי בעיה, אז בואי ננסה לראות מה צריך לעשות אחרת".

המדריכה מיכל מדגישה את חיוניות המרכיב הרגשי בהדרכה ותרומוהו להעצמת

המודרך: "הנושא הרגשי הפסיכולוגי, ההעצמה [היא] העזרה הרבה ביותר של המדריכה". להעצמה

יש שתי פנים – התמיכה במודרך, אך גם היכולת להביא אותו באמצעות ביקורת לכך שילמד מטעויותיו, שיפיק מההדרכה תועלת לא רק לגבי המקרה המסוים אלא גם להתנהגותו בעתיד:

הקטע של להיות פסיכולוגית הנושא הרגשי להעצים אותם, להגיד להם "זה בסדר אתם עושים את הדבר הנכון..." הטיפול בביקורת שיש למדריכה על המנהלת – העצמה, לקח מהטעות, מה למדת מהטעות... הוא עשה משהו קיבל החלטה. אז אני אומרת לו "המקום שהבן אדם הכי צומח זה מטעויות. כולנו בני אדם וכולנו טועים, אנחנו לומדים. שנה ראשונה שנייה זה שנים שעושים המון טעויות. הרעיון הוא מה אתה עושה - האם אתה דבק בזה שעשית בסדר, או להגיד הלאה. טעיתי"...

אני גם מחזקת תמיד מחזקת. אני נותנת להם לראות את האור. זה בסדר הקטע של "טעיתי, לדעת אם אתה יודע להגיד לי איפה טעית, איפה היית לא בסדר, אתה כבר למדת". הרעיון הוא להביא אותם להבין שהם טעו. כי יש לפעמים המתגוננים ש"אני בסדר אני צריך להיות בסדר". "אתה לא תלמד אתה לא תצמח ממקום שאתה כל הזמן בסדר. זה בסדר גם ל... אני פה יש עכשיו שנתיים תנצל אותי. תגיד לי את מה קשה לך, אתה יכול לזרוק הכול זה נשאר אצלי. מבחינת האתיקה זה נשאר אצלי כל הנושא הזה, אני לא אניגד שום דבר לאף אחד במשרד החינוך, יש לך פה איזושהי פריווילגיה שלא הייתה בעבר, מישהו שיהיה לך אוזן קשבת ויתווה איתך את הדרך יחד איתך תוך למידה". זה העניין.

חיזוק ותמיכה ניתנים למנהלים גם באמצעות **מחמאות ופרגון** והם מכירים על כך תודה.

בני משבח את המדריכה שלו על שהיא "[יודעת לתת] עוד מחמאה, להגיד לך 'אתה בסדר למרות שאתה כרגע לא שומע את זה מלמטה', כאילו היא יודעת לתת גם את המחמאה, גם את הסימן שאלה בצורה מאוד מאוד ברורה וטובה". דלאל מצטט את המדריך שלו משבח אותו באמצעות ביטוי בערבית, שפתם המשותפת, שמשמעו "אני מחבב אותך". שושנה המנהלת משבחת את יחס המדריכות שליוו אותה אף שחשה עצמה כילדה שמרעיפים עליה דברי שבח מוגזמים:

חייבת לומר שהם באמת באו עם רצון ענק לעודד, לעודד ולתמוך. והם גם אמרו לי את זה. זה הצחיק אותי, אני הרגשתי שאני כמו ילדה, אבל היו אומרים לי משפטים כמו כל הכבוד, ואין כמוך ואת עושה יופי, ותמשיכי כך, זה הצחיק אותי כי אני לא צריכה את זה בחיים היומיומיים שלי את האמירות האלו.

עם זאת היא מודה בצורך שהיה לה במילות עידוד אלה ומתארת את תרומתן:

אבל באותה תקופה של ניהול שהיא כל כך קשה, אני הרגשתי שזה טיפה מרים אותי. כי באמת היה לי נורא קשה. וזה הצחיק אותי שהן שתיהן היו מאוד מאוד מעודדות. אני חושבת שהקלתי להם במושב הזה שאני, אני מאוד פתוחה. אין לי סודות, אני באמת מאוד פתוחה. אז מאוד מהר הכנסתי אותן למקומות שהייתי צריכה את עזרתן. לא לקח לי זמן להיפתח. מיד אמרתי להן איפה אני נמצאת, באיזה מקום בתהליך אני נמצאת, בהתחלה עם זאת ואחר כך עם זו, ואיפה אני צריכה את עזרתן. אז היה מאוד קל להתמסר, גם להן היה מאוד קל להתמסר.

דומה שהתמיכה הרגשית שהמדריכים מעניקים למנהל בראשית דרכו היא מרכיב מרכזי

ביחסים ביניהם, אולם זוהי תמיכה שמלווה לא רק במשוב חיובי על החלטות, במחמאות ובפרגון על עשייה טובה בעיני המדריך, אלא גם תמיכה שלא נמנעת מביקורת ומניתוח של טעויות לשם הפקת לקחים ולמידה. היכולת להעניק תמיכה מורכבת כזאת באופן שתתקבל על ידי המודרך

כאמינה ותורמת עושה את תהליך ההדרכה למשמעותי ואפקטיבי, מעניקה אמינות לתגובות המדריך ומשתיתה אמון ביחסים בין המדריך למודרך.

המדריך למדריך (דור חיים, 2008), שהכין מכון אבני ראשה, ביקש להבחין בתחום האישי-רגשי בין הדרכה התנהגותית, המתאייחסת לתגובות אד הוק של המדריך להתרחשויות ספציפיות, לבין הדרכה דינמית, המתאייחסת לממד התהליכי, דהיינו מבקשת לעצב דפוסי ההתנהגות ארוכי טווח של המנהל. בפועל, המנהלים דווחו בעיקר על תגובות מיידיות של המדריכות, אשר נוצלו לעיתים להצבעה על לקחים ארוכי טווח, אך לא כהדרכה דינמית שיטתית; ואולי אין מקום לצפות להדרכה מסוג זה ממדריכים שהם אנשי חינוך ולא אנשי מקצועות הטיפול. ההדרכה הדינמית התנהלה יותר באמצעות התרגילים בכתב שמפעם לפעם הוקדש להם זמן במפגשים, אך חותמם היה פחות ניכר בדיווחי המשתתפים.

נושאי דיון ענייניים במפגשי מדריך-מודרך

לצד התפקיד הרגשי-אישי התומך שהיה למפגשי השיח בין המדריך למנהל, היה להם לא פחות מכך גם תפקיד ייעוצי נכבד בנושאי עבודה שוטפים. כאמור, המדריך למדריך של מכון אבני ראשה (דור חיים, 2008) מבחין בעניין זה בין הקניית מיומנויות ופיתוח כישורים לבין ייעוץ לוגיסטי. בהקניית מיומנויות "הסוגיות שמביא המודרך משמשות דוגמה להתמודדות... ללמוד כיצד מתמודדים" (שם, עמ' 34). הבעיה שנתקל בה המנהל אמורה לשמש גירוי ללימוד סוגיה כלל מערכתית, כגון "הגדרת תפקיד, חלוקת אחריות, האצלת סמכויות וכדומה" (שם, עמ' 35). ייעוץ לוגיסטי, לעומת זאת, שם את הדגש על פתרונות קונקרטיים לסוגיות העולות מן השטח.



מקור: דור חיים, 2008, עמ' 34.

בפועל, על פי הדיווחים של משתתפי המחקר, הדברים נעשו במשולב ובמידה רבה של גמישות. כפי שתואר בפרק "יוזמי השיח ומקדמיו", הפגישה התחילה לעיתים קרובות בכך שהמנהל העלה בעיות קונקרטיות שצצו במועד סמוך לפגישה והן נדונו עניינית. אם נמצא זמן לכך, השתמש לעיתים המדריך בבעיה שהועלתה כגירוי לשיח עקרוני יותר על סוגיה כלל מערכתית. לעיתים עבר הדיון, לאחר מיצוי הבעיה הלוגיסטית, לנושא כללי אחר שתוכנן מראש והוחל לדון בו במועד כלשהו בעבר. כך אפשר למצוא שהפגישות כללו לעיתים גם "ייעוץ לוגיסטי וגם 'הקניית מיומנויות', ולעיתים על פי הנסיבות הוקדשה הפגישה רק לאחד ממרכיבי הדרכה אלה.

ענייניו של השיח שהתנהל היו מגוונים: בחינה של סדרי עדיפויות בעבודה, אפשרויות פעולה חלופיות וסלילת דרכים חדשות, התמודדות עם מצבי משבר, השלמה של חקרי ידע טכני ומקצועי, עירור רפלקציה על העצמי בתפקיד, הפנייה של שימת לב לטעויות אפשריות או כאלה שכבר נעשו. מבחינת תוכנם, הנושאים שחזרו והופיעו היו יחסים עם הצוות וקידום עבודת צוות; יחסים עם הפיקוח; קשר עם ההורים; התנהגויות תלמידים; בעיות מנהל וארגון שוטפות, כגון ניהול תקציב או תקנים ומערכת שעות; ולצידם הופיעו סוגיות פדגוגיות כמו עיצוב חזון חינוכי, פיתוח תכניות לימודים מותאמות והדרכת מורים. כאמור, חלק מהנושאים עלה באופן מתוכנן ומחושב כחלק מתהליך הדרכה מתמשך וחלק עלה באופן ספונטני על פי צרכים מידיים שהזמן והמקום גרמם. נבחן תחילה כיצד טופלו נושאים בעלי אופי ארגוני ולאחר מכן נושאים פדגוגיים.

יחסים עם הצוות ובנייה של עבודת צוות בבית הספר

מנהל יכול לנהל רק אם יש לו סגל שנענה לו ועובד עמו. בניית יחסי עבודה תקינים עם צוות היא אפוא המשימה הראשונה שמנהל חדש צריך להתמודד עמה, בין אם הפך למנהל בבית הספר בו עבד ועתה הוא ממונה על עמיתיו לשעבר ובין אם עבר לבית ספר אחר ופגש צוות שאינו מכיר. על מרכזיותו של נושא היחסים עם הצוות בשנה הראשונה מעידה המנהלת דליה: "מה שהעסיק אותי, ואני שמה לב, מתחילת שנה זה המקום שלי בתוך הצוות. שלי, של המחנכות. וזה חוזר על עצמו כל הזמן".

ההדרכה נועדה למקם את המנהל כמנהיג בבית הספר שמייצב רגשית ועניינית את תפקוד הארגון ויחד עם זאת עומד על עקרונות ותפיסות חינוכיות שהוא מאמין בהם, גם אם אלה עלולים לעורר בצוות תגובות נגד המאיימות על יציבות זאת. כיצד התמודדו המנהלים עם איום זה? שושנה צמחה מתוך חדר המורים של בית הספר אותו קיבלה לנהל והיא מעידה כי "לצמוח מתוך חדר מורים זה אתגר... כי היה לי מאוד קשה". היא מתארת את החששות שהיו לה עקב שינוי היחסים הצפוי עם הצוות בעקבות המעבר מתפקיד סגנית, המרככת את המנהלת הקשוחה, לתפקיד המנהלת, אשר צריכה לקבל החלטות שלעיתים אינן נעימות לצוות:

דווקא כמספר שתיים מאוד מיתנתי את המנהלת שאותה החלפתי אחר כך. כן, היא הייתה מאוד אסרטיבית, מאוד קשוחה, קצת קפריזית, ואני הרבה פעמים ככה תיווכתי ומיתנתי. ופתאום להגיע לתפקיד ניהול, זה לא פשוט. כי אני אמורה לקבל עכשיו החלטות, והחלטות לא כולם יסכימו להם ולא כולם יאהבו את ההחלטות שאני מקבלת. ופתאום להיפרד קצת מהפרסונה האהובה היה לי קשה. ואני נורא פחדתי כל הזמן לאכזב את חדר מורים וידעתי שאני מאכזבת.

זאת אף על פי שהצוות "לגמרי קיבל אותי. הוא נתן לי את ברכת הדרך. אבל אפילו זה קשה... אני הרגשתי שלא תהיה לי ברירה, אני בטח אאכזב אותם מתישהו. כי אני לא יכולה לספק את הרצון של כולם".

אמנון היה אף הוא חלק מבית הספר אותו התחיל לנהל. הוא שימש מורה ובעל תפקיד ריכוזי בבית ספר יסודי שצמח לבית ספר על יסודי שהוא הפך להיות מנהלו. מכיוון שכך הכיר את חלק מהמורים ברמה חברית, דבר שיצר אתגר בעבורו. אולם הוא משתבח ביכולתו למצוא את האיזונים הראויים:

חלק מהצוותים אני מכיר אותם שנים במסגרת של חבר, ואני יודע מצד אחד לשמור על חברות טובה ברמה המשפחתית, האישית, ומצד שני להגיע לבית הספר וכאן לשים קובע חדש, היא שמה קובע חדש, הוא שם קובע חדש, ואנחנו עובדים כרגע ברמה המקצועית נטו כאשר אין שום מקום כאן לשום דבר כזה או אחר. הדברים מהבחינה הזאת נעשים בצורה מאוד מאוד טובה, ששאלתי את עצמי האם אני יכול לעשות את זה אז גיליתי שכן"

בהבדל משושנה ואמנון, מרבית המנהלים עמם שוחחנו היו חדשים בבית הספר שאותו החלו לנהל והיו צריכים להתמקם בו ולהפגין "זהות ניהולית" משלהם בפני סגל שהיה רגיל להנהלה קודמת ולתפיסות פדגוגיות שונות. כזאת הייתה חנה, שהבחינה מהר מאוד שהשקפותיה החינוכיות נוגדות נוהגים מסוימים שהיו מקובלים בבית הספר קודם לבואה. היא מתארת מקרים של קונפליקט עם חלק מהצוות לגבי אירועים של הפרת משמעת. במקרה אחד מורה "זרקה" ילד הביתה בשל "בעיית תלבושת" ובמקרה אחר ילד הגיע לכלל עימות עם אב הבית של בית הספר.

חנה לא חשבה שבמקרים אלה יש להשעות תלמידים, דבר שכנראה המנהלת הקודמת הייתה עושה. כך היא מתארת את הדילמה שניצבה בפניה ביחסיה עם הצוות:

מצד אחד יש לי אב בית שצריך לשמור עליו. מצד שני, יש פה ילד עם מורכבות מאוד מאוד קשה פסיכולוגית, אבא שנטש את הבית... וילד שחושב שכל העולם של המבוגרים נגדו. ואני חשבת שלא נכון להעיף אותו מבית הספר. התייעצתי עם היועצת והתייעצתי עם המחנכת, וחשבת אולי אפילו להעביר אותו כיתה כעונש. ואז המחנכת ביקשה לא להעביר בגלל המורכבויות. וכל זה כן גרם לאי-נחת בצוות. כי "מה נשמע פה? מה שומעים? ילד הרביץ למורה, כלומר לאיש צוות, והמנהלת לא העיפה אותו מבית ספר..." אז כן היה חוסר שביעות רצון בצוות, שזה לא היה פשוט. ומורים שכן אתי סיפרו שיש קבוצה של מורים שמתארגנת עם המכתב לארגון המורים שמרגישים לא בטוחים בבית הספר. זאת אומרת, לא היה שם כסף. כי בין זה לבין "מרגישים לא בטוחים בבית ספר" יש קצת גבול.

חנה שיתפה במצוקה שלה את המדריכה שתמכה בה, נתנה לה עצות שהיא מצאה אותן לטובות וחיזקה את עמידתה על עקרונותיה. עם הזמן מורות שביטאו תחילה התנגדות, הכירו לה תודה והערכה על יחסה המכבד והמשתף. חנה מפוקחת: "להגיד לך שכבר כולם שלי? לא. אבל אני כן מרגישה שרובם שלי, שהמחנכות לרוב שלי". לאחר ששיתפה את הצוות בתכנון שנת הלימודים הבאה קיבלה טלפונים מכל רכזות השכבה "תודה, אף פעם לא היינו שותפות לזה". והיא, שגדלה בחבר העמים, הרהרה בראיון בקול על מעמדו של בעל הסמכות בעיני הנתונים למרותו: "אז לאט לאט כל זה... זה השינוי בגדול שאני מביאה אתי. אז לחלק יותר קל לקבל את הדמוקרטיה הזאת, לחלק יותר קשה. כמו עם סטלין, זאת אומרת אלה שמאד בכו ממנו, ואלה שמאד בוכים שהוא הלך".

אחת הבעיות השכיחות שמנהלים חדשים נתקלים בהן היא ההתנגשות עם אחד מחברי הצוות. מספרת דליה, מנהלת חדשה של חטיבת ביניים:

היה לי איזה קטע עם אחת המורות שמאוד הטריד אותי. הייתה לי סיטואציה בעיני קשה שאני לא מספרת לאף אחד דברים שקורים פה כאילו בתוך הבית ספר. אז יותר קל לי לדבר עם מישהו שהוא מבחוץ. אז סיפרתי לה [למדריכה] ורציתי לשמוע מה דעתה. אז גם על זה דיברנו הרבה.

נטע סיפרה כיצד סייעה למנהלת חדשה שהדריכה להתמודד עם מורה ש"עשתה לה בית ספר" על ידי ייעוץ כיצד לדבר עם המורה תוך שימור סמכותה כמנהלת:

כל הנושא של הצוות שם, לא פשוט למנהל חדש להיכנס. היא [המנהלת] לא צמחה בבית הספר, היא הגיעה אליו. ויש תמיד התנגדויות של הצוות הוותיק בעיקר ומורה שגם בשנה שעברה וגם השנה עשתה לה בית ספר מה שנקרא (צוחקת). עשתה שרירים חלק מהזמן. חלק ניכר מהזמן הייתה חולה ולא הייתה וכשהיא חזרה היא הגדירה בדיוק באיזה ימים ובאיזה שעות וניסתה עכשיו לקראת השנה הבאה להשתלט עליה כאילו, לארגן את הסדר יום, שהיא תיקבע את סדר היום ואת המערכת של המורה הזאת ואת השיבוץ של המורה. והמורה עושה שרירים ולא נותנת לה, מאיימת בכל מיני דברים ומאוד מאוד מקשה עליה וזהו. והיינו צריכות לבנות ביחד איך היא בכל זאת תגיע אל המורה כדי בכל זאת להשיג ממנה עבודה ולא להגיע לעימות כזה שהיא לא מצליחה להתקדם ויחד עם זה כן להשיג את זה שהיא זאת שקובעת את התוכנית. אז להגדיר איפה היא יכולה כן להתפשר ואיפה

היא בשום אופן לא תתפשר ובכל זאת איך היא כן תדבר איתה, דיבור עם המפקחת כדי לקבל סוג של גיבוי מהמפקחת. זאת אומרת, לעשות איזשהו מערך שלם.

מדריכות המנהלים מרחיבות את הדיבור על חשיבות מיצובו של המנהל החדש ביחסים

עם צוות המורים. נטע המדריכה מדברת מצד אחד על חשיבות הביסוס של "זהות ניהולית"

ייחודית של המנהל מול הצוות הקיים ומצד שני על בניית קשר טוב עם מספר בעלי תפקידים

מרכזיים כדי לא להימצא מבודד וכדי שלא כל העומס יהיה על כתפיו :

קודם כל מאוד חשוב לי להעביר לה [למנהלת שאותה היא מדריכה] מסר שהיא צריכה לבסס איזושהי זהות ניהולית שלה, ויחד עם זאת היא צריכה להיות מסוגלת לבנות לעצמה גם אנשים שהיא מתייעצת איתם, אבל גם גופים בתוך בית ספר שעוזרים לה לנהל את בית ספר. היא לא יכולה להישאר לבד כי בינתיים עם כל הפורום ועם הכול, היא לבד. היא אומרת "המנהלת ההיא הייתה נורא ריכוזית אני רוצה לבזר" אבל עדיין הכול הכול עליה.

המשותף למסרים שהמדריכים מנסים להעביר, לדבריהם, למנהלים בכל הנוגע ליחסים עם הצוות הוא תפיסה של הקשבה ותשומת לב המסייעים ליצירת אמון וכן עידוד לשקיפות ולשיתופיות המסייעים לתחושת רגיעה ובטחון ומייצבים את האקלים הרגשי של הארגון. נודינגס מתארת את ההקשבה כחלק מדיאלוג שמאפיין יחסים של אכפתיות בין בני אדם. מי שאכפתי מקשיב לזולת, תוך שהוא מאמץ עמדה פתוחה ומקבלת כלפיו. היא מציעה את המושג **התעמקות** (engrossment) כמתאר תהליך שבו האדם שקוע, טבוע בתוך מה שקורה אצל האחר ובמסרים שלו, מתוך קבלה שאינה שיפוטית או ממיינת, מתוך תשומת לב מלאה ובאופן פתוח, כן ואמיתי (Nodding, 2005).

על חשיבות ההקשבה וראיית הדברים מנקודת ראות המורה מדברות לדוגמה ליה ורינת

המדריכות :

ליה : לראות את האנשים. זה מסר שאני כן אגיד בצורה כזו או אחרת. זאת אומרת שכן להשקיע זמן ולהקשיב לאנשים בצורה כזו או אחרת... אני חושבת שמנהלים גם יותר ויותר מודעים לזה, וגם פועלים בכיוון הזה, אבל לשים את הרגע, לשים פוקוס שנייה, וקצת 'בואו וניראה מה עובר על האנשים'. כי בסוף אנחנו רוצים לייצר תוצאות אז אנחנו מדברים עם אנשים....

רינת : צריך להקשיב יותר בשנה הראשונה, כדי לדעת איך לחבר את חדר המורים, וזאת מלאכת מחשבת עדינה מאוד שיכולה בקלות להפר את האיזונים וליצור דמורליזציה בחדר המורים, ואין דבר יותר קשה מזה בשנה הראשונה ובשנה השנייה.

ורינת ממשיכה ומצביעה על הצורך לבנות תשתית של יחסים תקינים בצוות וכן אמון הדדי :

בשנה הראשונה מאוד מאוד, מאוד חשוב לעשות הליכים של בניית אמון, לתת כן ביטויים, של תהליכים פדגוגיים שמתקיימים בבית הספר, כי זה ארגון פדגוגי ואנחנו צריכים לתת מענה, וכן לתת ביטוי של אקלים נוח בבית הספר, אבל הדבר החשוב ביותר מבחינתי זה לבנות בסיס נכון להמשך מערכות היחסים בבית הספר, כי על זה, זה קם ונופל – מערכות יחסים עם הצוות.

בניית אמון, כפי שרינת מדגישה, אינה רק אסטרטגיה ניהולית טובה, היא לא פחות מכך

גם מסר פדגוגי לצוות בדבר הדרך שבית הספר חייב ללכת בה. בתוך כך, היא מצביעה על הצורך

בביסוס המשכיות האמון בסיטואציה המיוחדת של מנהל שצמח מצוות המורים במקום :

מנהל בית הספר שהיה חלק מצוות המורים כבר צריך להבין שהזירה הזאת של חדר המורים לא שלו, אבל המורים והאנשים, כלל הסגל, צריכים להבין שהחדר הזה הוא מקום שאפשר לדבר, שהדברים נשמרים, שעם כל זה שמנהלת בית הספר היא כבר לא העמיתה, כן אפשר לתת בה אמון וכן אפשר להמשיך הלאה, ויש איזושהי משבצת קטנה ששמורה לכל מורה או איש סגל, ומהמקום הזה אנשים הולכים רגועים, כי גם הם במצב של אי ודאות מתוך השינוי.

בסלן של המדריכות שורה של המלצות המסייעות לבניית מערכות יחסים טובות עם

הצוות ולפיתוח אווירה של אמון והערכה הדדית:

כבוד לכולם: ולאפשר למורים, לצוות, אפילו להורים, לתת מקום של ביטוי להורים, לכבד את הקהילה, לכבד את צוות המורים, תן להם מקום, הם יתנו לך אחר כך מקום של כבוד. הקשבה מעמיקה וממיינת: לדעת להאזין לקולות האלה, לאזן בין הצלילים, להחליט מי הם הקולות הגבוהים, מי הקולות הנמוכים, מי אלה שלא נשמעים, וחוזקה של מנהל היא הרבה מאוד פעמים לא להגיב, להקשיב, לעבד, לא להגיב... השתיית התגובה ולא לשכוח לחזור עם תשובה (רינת המדריכה).

אני עבדתי על עצמי קשה לא להיות קשה או להשתמש במילים שיפגעו באנשים אחרים, ואם יש כל מיני בעיות תקלה, מורה תלמיד, יש דלת וסוגרים דלת ומשוחחים. ושיח יכול להוביל לכל מיני מקומות טובים (אאולה המדריכה).

למיכל המדריכה, שהיא מנהלת בית ספר יסודי בצפון, היה שלל מסרים שהתבססו על

נסיונה האישי, ושאותם ביקשה להקנות כמיומנויות למנהלים החדשים: לפתור בעיות בצוות:

"לא להשאיר דברים עמומים, לשתף את כולם... כשמתחילים עם ספקולציות זה הדבר הכי

נורא"; לשתף: "אז אם קורה משהו כן לשתף את כולם. כולם כמו משפחה אחת לשתף.. חשוב

שכל המורים ידעו את הבעייתיות"; להימנע מיחסים של ברוגו או כעס: "הוא לא יכול לא להכריח

אותך להיות ברוגו אתו... אותו דבר כעס. הוא יכול לכעוס עליך, הוא לא יכול להכריח אותך

לכעוס עליו... אתה האדם הבוגר פה, תבוא אליו בצורה מאוד מכבדת עניינית, ותפתור את

הבעיה"; לפעול באופן פרואקטיבי: "אל תשאיר סכסוך בין מורים. אתה רואה שיש משהו תיזום,

תקרא, תעשה ביניהם גישור... תדבר אישית עם כל אחד, תכין את הקרקע ואז תעשה"; לבוא

מוכן עם מטרות: "כשאתה מגיע לצוות לשיבת צוות תבוא מוכן. אתה יודע בדיוק מה אתה רוצה

לעשות בישיבת צוות, איך אתה הולך לפתוח, מה אתה רוצה להשיג ... צוות צריך להרגיש שיש

להם מנהיג"; להימנע מלהכניס את הצוות ללחצים ולהרגיע:

הם [המורים] צריכים להרגיש שהם בסדר... צריך לעשות תקשוב! אז יש בתי ספר שהפילו על המורים 'עכשיו צריך'. אצלי אמרתי אין דבר כזה. זה יגיע, כמה שהם יספיקו השנה – יספיקו. את המורים שלי תמיד הרגעתי, 'יהיה בסדר'. אנחנו עכשיו לומדים איך להכניס הודעות לאתר... אנחנו יכולים לבחור האם אנחנו נלחצים או לא נלחצים. אנחנו בוחרים לא להילחץ. נעשה את זה בקצב שלנו, אז בהתחלה עשרה קפצו למים, אחר כך עוד עשרה והיום אין מורה אחד שלא עובד עם תקשוב. הוא לא יכול בלי זה כבר.

אאולה המדריכה, שנסמכת על נסיונה כמנהלת בסביבה מאוד כוחנית וקשה, מבטאת

צורך בגישה תקיפה ונוקשה יחד עם גמישות ואנושיות כמרכיבים המשלימים זה את זה:

ניהול בית ספר זה מנהיגות, זה המקצוע הכי טוב שהייתי בחיי. זה להוביל תלמידים מורים הורים, להוביל מורים תלמידים הורים, להציב מטרות שלעמוד ולהיות נוקשה ולעשות את המטרות האלה. לא לוותר, לא לוותר אף פעם. אבל להיות אנושי ובן אדם. מנהלת צריכה להיות אנושית, בן אדם. הקשר טוב מאוד עם כולם, ועם המורות. זה מאוד חשוב.

והיא מוסיפה ואומרת: "משמעת בשבילי זה קדוש. אבל זה לא על חשבון לפגוע בבן אדם". להתרשמותה הדבר הקשה ביותר למנהל חדש הוא מה שהיא מכנה "צוות בעייתי". גיבוש הצוות הוא משימתו המורכבת והמאתגרת של המנהל: "זה דבר הכי קשה. הוא צריך לעבוד קשה כדי לגבש צוות, כי מנהל לבד לא יכול לעבוד. אם יש לו סביבו אנשים שהם כמו חיילים שהם עובדים, אז הבית ספר נוח".

אאולה מתארת כיצד קיבלה בית ספר קשה ושכונה "שהייתה ממש במלחמות". כשלוש עד ארבע שנים היה משך הזמן עד שהתחילה לייצב צוות, לקלוט אנשים צעירים חדשים ולהתחיל לחשוב שהיא אכן מנהלת בית הספר ויכולה לנהל אותו מבחינה פדגוגית ללא חשש. אחת הדרכים לבניית יחסים תקינים עם הסגל היא בנייה של עבודת צוות בבית הספר, צוות ניהול או צוותים מקצועיים למיניהם. דלאל מספר שזו הייתה המשימה הראשונה שלו כמנהל: "אני משתתף [בישיבת הצוות] כדי להיות בעניינים, כדי לדעת, כדי להיות מעודכן, אבל אני לא לוקח את היוזמה. אתם מנהלים את הישיבה".

עליזה מספרת על צוות הניהול שהקימה: "מה שעשיתי מהדקה שקיבלתי את זה לידיים – רתמתי לי את הצוות, את צוות ההנהלה, ויש לי – אנחנו שבע בנות בהנהלה – יש לי צוות מהמם". אחת הדרכים ליצירתה של עבודת צוות הייתה דרישה שכל מורה יבחר לעצמו תפקיד כלשהו, "משהו מערכת", נוסף על תפקידו כמורה. בני, מנהל כפר נוער, מספר כיצד ארגן באופן שונה את עבודתו של צוות העובדים הסוציאליים בכפר. ויעקב סיפר על תוכניתו להשתתף בשנה הבאה בישיבות של צוותי המקצוע השונים.

תיאור מקיף של עבודת מדריכה עם מנהלת חדשה, בנושא מתמשך, על הקמת צוות

הנהלה בית ספרי שיזמה המנהלת, מספקת המדריכה נטע:

יש כל מיני שמות לדבר הזה. היא באמת רצתה לקרוא לזה פורום מוביל. איך היא תבחר פנימה את האנשים, מי אלה האנשים שיקבלו תפקידי ריכוז בהמשך כי גם זה לא היה שם. אז זה בעצם לקח את עיקר השנה, זה פרויקט רציני מאוד שהיא עשתה. בנינו ביחד **ממש** (בהדגשה) תוכנית של תהליך, איך היא מציגה את זה לכל הצוות ואיך מהצוות, גם אם היא מסמנת אנשים שהיא רוצה, איך היא מזמינה את כולם, אפילו כמו מרכז כזה, להגיד למה אני מתאימה, למה אני מתאימה. כי היא צריכה לגייס רצון ומוטיבציה

ועבודה. זה היה תהליך (בהדגשה)). בתוך זה כל מיני משחקים מפעילים כאלה. ואחר כך כשכבר נבחר הצוות, אז איך לעבוד איתו, איך לחלק שם תפקידים, איך לבנות איתו. לא הייתה לה שום תוכנית עבודה, היא נפלה באמצע אוגוסט לתוך שנת עבודה, אז בכל זאת איך לתת תפקידים שהם קצת ארוכי טווח נגיד והם יתחילו נגיד בדצמבר, ובמאי נוכל לבדוק שעשינו משהו ושיהיה לנו איזשהו משוב. אז כל הדבר הזה עבדנו עליו במשך השנה, ולדעתי אם נמשיך – זה גם יהיה הכיוון של המשך, של איך הן מובילות עכשיו צוותים. כי העבודה עכשיו זה איך כל אחת מהן הופכת להיות רכות, איך כל אחת מהן לומדת לנהל בעצם תחום.

היחסים עם הצוות, דהיינו ביסוס היכולת של המנהל לגייס את הצוות לצדו ולהוליכו

למימוש תפיסותיו, היוו נושא שעבר כחוט השני בחלק גדול ממפגשי ההדרכה, אם כייעוץ מעשי מידי שמקורו בצורך לבנות ולגבש צוות מוביל ומסייע מהר ככל האפשר, או בבעיות שנתקל בהם המנהל והיה זקוק לסיוע בהיחלצות מהן, ואם כנושא למידה מתמשך שנועד לשיפור מיומנויות הניהול. התפיסה שמציגות המדריכות באשר לניהול היחסים עם הצוות היא של מנהיגות שאינה מתנשאת, המתבטאת בשיתוף, הענקת סמכויות, שקיפות, כבוד לזולת, הקשבה ופתיחות.

דילמות ניהוליות-ארגוניות

המנהלים והמדריכים העלו במפגשי ההדרכה מגוון סוגיות הידועות כבסיסיות בעבודתו של מנהל בכל ארגון ובכל תחום, ולצדן גם סוגיות שהן ייחודיות לבית הספר. אופן הטיפול של המדריך בסוגיות אלה נע לפי הנסיבות החל במתן מידע או הפניה למידע, דרך מתן עצה שעזרה בפתרון בעיה ספציפית ועד קיום תהליך של ברור וחשיבה יחד עם המנהל כדי לסלול דרך חדשה.

המנהלת דפנה פורשת לדוגמה מגוון נושאים שעלו, חלקם נוהלים וחלקם פדגוגיים,

חלקם עוסקים בקשיים מידיים וחלקם תכנוניים, חלקם אישיותיים וחלקם ארגוניים:

הנושא של תכנון זמן, של תכנית עבודה, של הדרכה אישית פרטנית לצוות, סדרי עדיפויות וקדימויות, התמודדות עם משבר ומצב קיצון ומצב לחץ וכלה באמת בדברים אישיים שהיא קצת רצתה ללמוד עליי. על ההעדפות האישיות שלי, על המחשבות שלי. אין, באמת עסקנו בהרבה מאוד דברים. בדברים שקשורים ל... שהם סוגיות בית ספריות, סוגיות מעולם הניהול – אדמיניסטרציה, כספים ועד לעולם הפדגוגי. תכנים של תחומי דעת. גם בעולם הפנימייה. הרבה מאוד דברים מעולם הפנימייה. דברים שקשורים למדריכים. דברים שקשורים להנעת עובדים. הרבה מאוד אנחנו עסוקות בסוגיה של הנעת עובדים.

וליאית המדריכה פורשת אף היא מגוון נושאים שעלו בשיח שלה עם מודרכיה ומצביעה במיוחד על

ייחודיות הבעיות בכל בית הספר או משימות תקופתיות כמעצבות את נושאי השיח:

אנחנו מעלות נושאים שצריך לדבר עליהם. אם זה לדוגמה דברים שמאוד מאפיינים בית ספר, כי נגיד יש בית ספר אחד ששם לדוגמה תפקוד הסגנית ובעלות התפקידים הוא דבר שעל סדר היום, ובבית ספר אחר דווקא הנושא של התנהלות מול הורים הוא במקום הראשון. אלה הדברים שאנחנו עובדים עליהם. או אם אנחנו לדוגמה נמצאים בנקודות זמן בשנה, למשל יום הורים, אז מדברים על נושא של משוב, איך נותנים משוב והערכה, איך אני מנהלת שיחות משוב עם המורים שלי. וגם טיפולים באירועי משבר: מה עושים, למי פונים, איזה דרכים יש לי. וגם דיברנו על איך מגיעים לישיבת סטטוס, וגם אחרי

ישיבת הסטטוס מה עושים עם כל הדברים שנאמרו. ויש גם דברים שפתאום צצו ביום-יומיים האחרונים, שזה הדברים שבוערים, איתם אנחנו נתחיל.

גם פנינה המדריכה פורשת את מגוון הנושאים שעלו, המאפיינים את ראשית שנת הלימודים, מיד עם ההתמקמות:

בהתחלה זה עומס של התמודדות עם שעות, עם תקן, עם פתיחת כיתות, סגירת כיתות, אזורי רישום, בתי ספר שמצטמצמים או מספר תלמידים יורד, התנהלות עם כספים, בעיות עם אנשים בצוות. מגיעה מנהלת אז היא קיבלה בירושה סגנית שלא תמיד הן מדברות באותה שפה או בעלי תפקידים אחרים שהיא חושבת שהם לא עושים את העבודה שלהם נכון וצריך לקרוא להם או לסדר או לנסות לראות איך אפשר להוציא מהם יותר.

מגוון הנושאים ואופן הצגתם הלא שיטתי הוא אחד המאפיינים של שיח ההדרכה. בהבדל מתהליכי חיבור שלפני כניסה לתפקיד המאורגנים ומחושבים מראש ובנויים על היגיון פנימי של נושא, שיח ההדרכה תוך תפקיד נענה ללחצים ולאירועים שהמציאות הניהולית יוצרת, לאסוציאציות ואף לגחמות. הוא לעיתים טכני-מעשי וענייני ולעיתים עקרוני-מושגי ומכליל. נציג כאן רק שלוש בעיות אופייניות שהוזכרו על ידי משתתפי המחקר.

יחסים עם הפיקוח

כממונה מטעם הרשות אמור המפקח להנחות, להדריך ולפקח ובתוך כך גם להעריך את עבודת המנהל וכך לקבוע את גורל הקריירה המקצועית שלו. המנהל זקוק למפקח אך גם חושש מפניו. אופן ההתנהלות של המנהל עם המפקח נע אפוא בין חשיפה להסתרה, בין טיפוח קשרים לשמירת מרחק. האסטרטגיה של ניהול היחסים עם הפיקוח היה אחד הנושאים שעלה תדיר במפגשי ההדרכה, מה גם שהמנהל תהה לעיתים אם נשמרים היטב הגבולות בין שני בעלי תפקיד אלה. כך מציגה שושנה, מנהלת בית הספר בכפר נוער, את התנהלותה מול המפקח כאשר עליה להיות מודעת גם למיקומה שלה בהירארכיה הניהולית של המקום:

יש דברים שאתה לא יכול או אתה לא רוצה, להגיד לפיקוח. ואתה מרגיש נוח מאוד לומר למאמן שלך. היו דברים, אני אתן דוגמה. זה לא דברים שכל כך רציתי להסתיר שעשיתי לא בסדר. הרבה פעמים לא רציתי לספר לפיקוח מורכבויות שהיו לי עם מנהל הכפר. לא רציתי לפגוע במנהל הכפר. ולא רציתי שאחר כך המפקח יבוא ויגיד מה, למה, והיא צודקת, או כל מיני כאלה. כי אני צריכה אחר כך להמשיך לעבוד עם מנהל הכפר. והדינמיקה היא מאוד, מאוד עדינה. וחשוב לי מאוד לשמור עליה ולהיות אמינה מול מנהל הכפר. אז היו דברים שיכולתי למשל לספר רק למלווה הזו, רק למאמנת.

גם לדפנה, מנהלת של כפר נוער אחר, יחסים מורכבים עם הפיקוח, יחסים של גילוי ושל הסתרה, לעומת יחסים מאוד פתוחים עם המדריכה:

המפקח הוא המנהל שלי. הוא הבוס שלי ואני לא נמצאת שמה בתקשורת כזאת שאני יכולה להביא באמת את ה... גם היה לי קושי בהתחלה עם המפקח. המפקח בא לכאן וכל... היה לו הערות להגיד על הכול. הוא לא היה מרוצה משום דבר ממה שהולך פה

בכפר, ולמען האמת גם אני הסכמתי עם חלק גדול מהדברים שהוא אמר, אבל הייתי מוכרחה איזושהו מורטוריום קטן כדי... כפר נוער זה צוללת ענקית בתוך הים. אי אפשר לשנות את זה בשנייה. מדובר בתהליכים מאוד עמוקים שקשורים בתרבות ארגונית ובאווירה ובעובדים. זה אין סוף למה ש... אז עם המפקח אני בדרך כלל מדברת על תכניות ועל צרכים ועל התלבטויות פדגוגיות שקשורות בתלמידים, הן בפנימייה והן בבית הספר, ועדות התמדה, ועדות. כל מה שקשור לתוכן ממש. אנחנו לא יושבים ועושים איזושהי שיחת נפש... עם המדריכה אני יכולה באמת לפתוח ולדבר על התחושות שלי ועל הרמה הרגשית של הדברים. אני לא מרגישה שהיא שופטת אותי במונחים של 'אני אמליץ או לא אמליץ בסוף השנה עלייך', או משהו כזה. זה באמת מקום שהוא אחר.

דליה המנהלת מספרת שהתייעצה עם המדריכה לקראת ביקורה הראשון של המפקחת: "הייתה לי פגישה עם המפקחת, אז היא [המדריכה] דיברה אתי לפני המפגש הראשון עם המפקחת, שהמפקחת באה אליי. אז היא אמרה לי מה להכין ומה יהיה".

המדריכה ליאת מספרת על שיחות שקיימה עם שתי מנהלות שהדריכה לקראת פגישת משוב משותפת עם המפקחת: "מה שהעסיק אותן זה מה יעלה בשיחת המשוב, מה הן יביאו לשיחת המשוב, מה לדעתן המפקחת... כיצד היא תעריך אותן, איך אני רואה את הדברים. על זה בעיקר הייתה השיחה". ליאת מספרת שבמהלך פגישת המשוב עם אחת המנהלות המפקחת הייתה ביקורתית מאוד כלפיה, בעוד היא המדריכה – אף שהסכימה עם כמה מהערות הביקורת – ראתה צורך להגן על המנהלת:

אבל מה שהיה טוב בשיחה זה שאני יכולתי כמדריכה להציב סייגים של שנה ראשונה. זאת אומרת, כן יכולתי לבוא ממקום של להגיד "היא מנהלת שנה ראשונה, לא כל מה שמצופה במסמך זה משהו שיכול לקרות כאן ועכשיו". יכולתי להגיד: "היא מנהלת בארגון במשבר, כשהיא לא יודעת האם היא תמשיך שנה הבאה או לא תמשיך שנה הבאה".

ליאת נותנת גם עצות מאוד מעשיות למנהלות החדשות שהיא מדריכה כיצד להתנהל עם המפקחות, עצות המבוססות על ניסיונה כמנהלת:

אני יעצתי להן, אמרתי להן, "תראו, מפקחת יש לה המון עיסוקים. אתן צריכות לבוא אליה, לפתוח אתה יומן, להגיד לה אנחנו מזמינות אותך אליו לבית הספר, על מנת שנדבר על הא ועל דא, שאני אראה לך דברים שקורים בבית הספר שלא בהכרח קשורים לאירועי משבר, שלא בהכרח קשורים עכשיו לשיבת סטטוס. אלא באמת אתן מארחות את המפקחת ומראות את מה שאתן רוצות להראות". המנהלת השנייה כן עשתה את זה, היא כן בחרה לעשות את זה, והמפקחת באה אליה כמה וכמה פעמים לאירועים שלא קשורים לסטטוס, שזה מראה את המנהל במיטבו. כי לא רק שאתה בא מוכן, אלא בוא תראה את הדינמיקה, המנהלת נכנסת לחדר מורים...

כך מאפיינת נטע את ייחוד תפקידה שלה כמדריכה לעומת זאת של המפקחת בטיפול בקשיים של מנהלת, ומשרטטת אגב כך את הגבולות הלא תמיד חד משמעיים בין הפיקוח להדרכה:

ברור שהמפקחת מנהלת את כל העניין הזה של התקשורת עם משרד החינוך והקשר עם משרד החינוך, וגם – יש מקומות שהם חפיפה. נגיד אני והמפקחת חופפות בתחום הזה של צוות, של עבודה עם הצוות. אז המפקחת נותנת משהו יותר סמכותי אבל היא בכל זאת הרגישה שהיא יכולה לשתף אותי בדברים שהיא נתקעת וזה – מורה עושה לה קווציים כאלה – והמפקחת יותר מביאה את הסמכות ואת המקום הפורמלי הזה ש"אין

לך ברירה ואת צריכה להסתדר איתה", ואני יכולה להביא יותר כלים, יותר איך תדברי איתה איך תשיגי את ה-

כפי שרואה זאת המדריכה, גם אם המפקחת מתייחסת לבעיה בניהול צוות בבית ספר שבפיקוחה, היא עושה זאת על ידי קביעה סמכותית כלשהי, בעוד שסיוע ענייני למנהלת הוא מומחיותה של המדריכה.

בעיות משמעת ויחס לתלמידים

נושא אחר שהעסיק את המנהלים החדשים ודרש לרוב התייחסות מידית היה בעיות משמעת. הם תארו מקרים אלה בהקשר של תמיכה או חיזוק שקיבלו מהמדריך המלווה. הם נזקקו לתמיכה זו למרות שלכולם היה ניסיון רב כמורים וכבעלי תפקידים בבית הספר לפני היותם מנהלים. אחת הסיבות לכך הייתה תרבות שונה שנהגה בבית הספר אותו קיבלו לניהול. כפי שתואר בפרק על יחסים עם הצוות, המנהלת חנה הגיעה לעימות עם מורים מיד עם כניסתה לתפקיד על רקע של תגובות מורים על הפרות משמעת של תלמידים שהיו מקובלות קודם לכן בבית הספר ונראו לה נוקשות: "השיטה של השעיות הייתה פה ברמות על, שלדעתי שבחלק מהמקרים היה חריג מחזור מנכ"ל. לא יכול [להיות] על כל פיפס שילד עושה להשעות אותו... על אלימות קשה או אלימות אני כן מקשה, אבל לא על התחצפות", הסבירה חנה. היא העדיפה "טיפול חינוכי ולא טיפול של עונש". עניינים אלה היו אחד ממוקדי השיח במפגשים עם המדריכה, וזו העניקה לה, לדבריה, את החיזוק והתמיכה בגישה שבחרה בה וחיזקה אותה לנוכח ההתנגדות הראשונית שהתגלתה בצוות המורים.

גם המנהל מאיר תיאר מקרים של בעיות התנהגות של ילדים שהיה צריך להגן עליהם אל מול דרישות מורים לאכיפת ענישה. גם במקרים אלה נועץ במדריכה כיצד לנהוג: "ילד משתולל, או. קיי, ומרביץ וזה לא נגמר, אז מבחינתם שהילד ילך הביתה, שיעזוב את בית-ספר וזה לא פשוט, כי יש נהלים. אתה לא יכול להוציא ילד מהיום למחר וגם זה ילד". מאיר מבין את עמדת המורים: "אבל מורה שמתמודד עוד יום ועוד יום ועוד יום עם ילד כזה, אז הוא מעלה, אבל הוא בצוות אז אומרים קח אותו מאתנו". אולם הוא גם עומד על שלו ונעזר לצורך כך במדריכה: "ואתה צריך מצד אחד להחזיק מצד שני להסביר להם שיש נהלים, ויש חוקים, ובסך הכול זה ילד, צריך גם להכיל אותו, אבל חל על גבול מסוים. אז התייעצתי אתה על כל הנושאים האלה".

דליה המנהלת התייעצה עם המדריכה על בעיית העישון של התלמידים בבית ספרה וזו שיתפה אותה בניסיון שהיה לה בבית הספר שלה. דניאל המנהל של בית ספר לחינוך מיוחד תיאר

אף הוא צורך בסיוע לחשיבה על אופן הטיפול בשני תלמידים שהיה רצון להעביר אותם לבתי ספר ברמה יותר גבוהה, אולם עלה ספק לגבי מצבם הרגשי. לאחר שקיים ישיבת צוות בנושא נפגש גם עם המדריכה: "אז זה התחיל מזה בלתאר את התלמידים האלה. ולחשוב ביחד אתה מה נכון, ועם הניסיון שלה כמנהלת של בתי ספר שהיו דומים לאיפה שהייתי רוצה להעביר אותם. זאת אומרת בתי ספר לחבר'ה עם פיגור קל או גבולי, וכאלה".

קשר עם הורים

להורים יש כיום נוכחות בולטת בעיצוב דרכו של בית הספר. אף שהופעתם בחיי היום יום של המקום אינה כה תדירה, מנהל חדש איננו יכול להתעלם מנוכחות זו שכן התערבותם לטובתו או לרעתו אצל הרשויות יכולה לחרוץ את גורלו כמנהל המקום ולהשפיע על היקף הרישום לבית הספר. על כן אין זה מפתיע שיחסיים עם הורים הוא נושא שעלה בשיח ההדרכה.

אוכלוסיית התלמידים של בית ספר שמאיר מנהל מאופיינת ברמה סוציו-אקונומית נמוכה ונושא הקשר עם ההורים מעסיק אותו באופן מתמיד: "השנה אני גאה להגיד שלא הוצאתי אף צו הרחקה להורה, כולל ההורים הקשים". המדריכה הציעה לו לנהל את הקשר עם הורים כדיאלוג אישי באמצעות האינטרנט. גם כאשר הורה השתולל בבית הספר המדריכה הציעה לו למצוא דרך לשיחה רגועה עמו: להכניס אותו לחדר, להציע שתייה, לבקש לשמוע את אשר על ליבו. הלקח שהפיק היה "לעולם לא אומר לו 'אתה טועה'... כי בתחושה של ההורה אם הילד שלו עבר חוויה לא נעימה – זאת התחושה שלו. אני לא יכול להתווכח עם התחושה שלו".

המדריכה ליאת הנחתה את המנהלת המודרכת שלה כיצד להתכונן לשיבה עם ועד הורים מוסדי. היא גם הדריכה אותה כיצד להתנהל במהלך אסיפת ההורים הראשונה, לדוגמה: "האם אני [המנהלת] נכנסת לכל כיתה, עוברת ואומרת 'או.קיי. מה שלומכם?' ואז מקבלת קיתונות של תלונות, או [לחילופין] אומרת 'שלום, שמי...'", מציגה את עצמה בכמה מלים ואומרת 'שתהיה לנו שנה טובה' והולכת... כל מיני דברים כאלה".

סוגיות פדגוגיות

לעיסוק של המנהל בתחום הפדגוגי יש שתי פנים: האחד הינו 'חזון פדגוגי' ומשמעותו תפיסה בדבר יעדים כלליים של בית הספר האמורים לעצב את תרבותו ואת התוצרים החינוכיים שלו. חזון ארגוני הינו "תמונה עתידית של הארגון במיטבו. הוא מהווה מושא להזדהות ולהשראה, מעניק למונהגים תחושת שותפות וגאווה, מניע אותם למעורבות ולמחויבות, ומדרבן אותם להפיק

ביצועים איכותיים מעבר לרגיל ולמצוי. החזון מתווה את כיווני הפעולה של המוסד ומשמש ציר מרכזי שלו" (חנה קורלנד, ללא תאריך). בספרות החינוך רואים נשיאה ויכולת מימוש של חזון פדגוגי כתנאי להיותו של מנהל 'מנהיג חינוכי'. כך מתאר לוי (2009) את הקשר בין מנהיגות חינוכית לחזון חינוכי:

מנהיג פדגוגי "מתרגם" את החזון לארגון מחדש של התנאים להוראה וללמידה – את ממדי הזמן והחלל של בית הספר. בית הספר הופך לסביבה שכל הסדירויות שלה מיועדות להשגת מטרות ההוראה והלמידה כפי שנוסחו בחזון המשותף (Sarason, 1996). הוא דואג לארגון ההוראה והלמידה באופן מתאים ויוצר סימנים ברורים ומובהקים לארגון המבטא את יעדי ההוראה והלמידה. המנהיג הפדגוגי אינו מסתפק בעיצוב חזון ובעיצוב בית הספר על פיו; הוא נוכח בשיעורים ובפעילויות בית-ספריות אחרות כדי להפגין עניין בתהליך הפדגוגי ולהנחות אותו.

הפן השני הינו עיסוק שוטף בנושאי עבודה פדגוגיים מובהקים, כגון דרכי הוראה, דרכי התייחסות לתלמיד, תכניות לימודים והדרכת מורים. החזון אמנם מתנה ומתווה את דרכי המימוש של נושאים אלה, עם זאת, מנהלים יכולים להתייחס לסוגיות פדגוגיות ספציפיות, דהיינו להיבטים המעשיים הללו של החזון, ללא התוויה מפורשת וסדורה של חזון, אם משום שטרם בשל החזון כתפיסת-על של יעדי בית הספר ואם משום שבשלב ההתמקמות הם בעיקר מנהלים ועדיין אינם בגדר מנהיגים חינוכיים. נבחן להלן תחילה את ההתייחסות לחזון בשיח ההדרכה ולאחר מכן – להיבטיו הפרטניים.

החזון החינוכי תפס מקום קטן למדי בנושא פעיל בשיח ההדרכה. רק מנהל אחד מבין משתתפי המחקר תיאר שיח ענייני בנושא. היה זה דניאל, מנהל בשנתו השנייה, שהדגיש את רצונו לקבל מהמדריכה עזרה מסוימת ביישום החזון שהוא נושא עמו:

היא מסייעת לי. זאת אומרת אם אני מדבר על חזון של בית הספר, אז זה שלי. זה לא שהיא אומרת לי אולי החזון צריך להיות ככה. זה שלי, אבל היא עוזרת לי בחשיבה: לקחת שמאלה וימינה... יש לי כמה דברים באג'נדה שלי. שאני רוצה פה בבית הספר. למשל לוודא כל הזמן שאנחנו מטמיעים ולומדים את התורה של פוירשטיין בתוך בית הספר כל הזמן. למשל הנושא של אקלים חינוכי בהקשר של מוגנות של תלמידים, ושל צוות... אז היא מאוד עוזרת לי.. עזרה לי להכניס את זה לתוך תכנית עבודה מסודרת, מאורגנת.

מנהלת נוספת, אסיה, גם כן בשנתה השנייה, תיארה בראיון בהרחבה את החזון שלה וכיצד בדעתה לממשו, "החזון שלי בעצם מדבר... קודם כל שלילדים שהם יבואו לבית הספר בכיף, קודם כל בכיף", אך לא קשרה את החשיבה עליו לשיח ההדרכה אלא דווקא להתנסות שלה במהלך קורס ההכשרה לניהול. אולם כאשר סיפרה על ההדרכה שהיא מקבלת כמנהלת ציינה את התפקיד שמלאה המדריכה בהבלטת מרכזיותו של החזון בעיצוב תפקיד המנהל:

היא עזרה לי בתפיסת התפקיד שלי כמנהלת, היא אמרה לי באחד לספטמבר "את מנהלת, את לא רכזת שכבה", כי תיארתי לה מה אני עושה. והיא אמרה לי "את לא עושה נכון, את צריכה להיות, את צריכה להיות מנהלת, את צריכה לומר, את צריכה להתוות את הדרך, את צריכה לעורר השראה, את לא צריכה לעשות את הדברים" ... זאת אומרת **מה עם החזון**, מה עם, מה עם להניע את הגלגלים? [ההדגשה שלנו. ש"ש ו-ב"א]

המדריכות, לעומת המדריכים, הקדישו מקום נרחב יותר לתיאור התייחסותם לנושא

החזון בשיח ההדרכה. אך הודגש בדבריהן שהחזון אינו עניין לדיון רציני בשנה הראשונה לניהול.

מדבריה של ליה המדריכה עולה כי המנהלים החדשים משתמשים בחזון הקיים שמצאו בבואם

למקום. רק בשנתם השנייה אולי יקיימו תהליך של בניית חזון חודש:

אנחנו יכולים לגעת כן בחזון למרות ששוב זה לא ממש, ממש לעשות תהליך של בניית חזון, כי זה מוקדם מידי. אבל כן... השפה הזו של חזון זה כן עולה כאילו באמת ככלי. זה נורא מעניין, כי בכל בית ספר הרי יש חזון. ובינתיים הם משתמשים בו. הם עוד לא עשו תהליך שלהם של חיבור החזון שלהם. הם פשוט משתמשים בחזון, זה גם תלוי הרי... זה היה קודם, משנים קודם, והם איכשהו ככה נכנסים לתוך זה, הרי חזון זה יכול להיות משפט, זה עולם ומלואו. זה תפיסה, זה אמונה. אז הם, אז ממש עבודת עומק בשנה הראשונה הם לא עושים. כרגע הם מקבלים את זה כנתון, וזה כן מתחבר אליהם, והשנה הבאה הם נכנסים לאיזשהו תהליך כזה של חזון.

המודעות לחזון ולחשיבות בנייתו והנחלתו לצוות הייתה קיימת בקרב המנהלים, אך

בשנה הראשונה הם לא היו פנויים לחשוב עליו. נדרשת גם היכרות טובה עם תנאי המקום כדי

לבסס חזון ההולם את צרכיו ואפשרויותו הייחודיות. ליה המדריכה העידה שעיקר המפגשים

שלה עם המנהלים בשנתם הראשונה התמקדו בסוגיות היומיום ומעט מאד על מה שהיא קראה לו

ראייה קדימה. ליה שייכה את התופעה לעובדה שמנהלים בשנה הראשונה הם עדיין במבחן ואין

הם בטוחים כי ימשיכו לשנתם השנייה. ובכל זאת, כבר במהלך השנה הראשונה היו ניצנים של

חשיבה לעתיד, כפי שהיא תארה:

זה עוד לא איתם. זה עוד לא ברמה של ממש לשבת ולגבש חזון ותהליכים. זה עוד קצת טיפה עוד מוקדם מידי, אבל הם כן יכולים כבר להתחיל לדבר שבשנה הבאה הם יודעים שזה יהיה אחרת. הם יודעים שזה יהיה קל יותר, הם יודעים שהם יעשו תהליכים אחרים יותר, הם יודעים שהם בונים היום מאוד דברים ששנה הבאה כבר, זה כבר יהיה יסודות לשנה הבאה. זה הם כן יודעים להגיד.

ואמנם בשנה השנייה לניהול היה דיבור על חזון בשיח ההדרכה. אלונה המדריכה מספרת

כי יזמה שיחות על חזון וערכים עם המודרכת שלה שהיא מנהלת בשנתה השנייה, אך החזון הבית

ספרי שנבע משיח על ערכים צומצם בסופו של דבר למה שאלונה קראה לו "החזון האישי של

המנהלת" – היכן המנהלת רואה את עצמה בעתיד הנראה לעין. רינת המדריכה מדברת על חזון

ניהולי, בנפרד מחזון חינוכי, כאמצעי לתפיסת מקום של המנהל וליצירת נוכחות מעוררת הערכה:

לראות איך אתה יכול להיות משמעותי יותר בתהליך שמתקיים עכשיו לצד האחרים שמתלווים. להנכיח את הדמות הניהולית שלך בבית הספר בצורה שתעורר הערכה למה שאתה, כן, ולבנות חזון, גם אם זה, לבנות חזון ניהולי, של מה אתה רוצה להיות. אתה לא

יכול ללכת מבלי לראות מה הוא היעד הבא וללמוד את היעדים בזה אחר זה. מנהל חייב שיהיה לו חזון ניהולי לצד החזון החינוכי שממילא נגזר מהתפקיד.

פנינה המדריכה מדברת על החזון במונחים של צמצום הפער בין המוצהר לממומש, של השגת יעד ריאלי בתהליך רב שנתי הדרגתי:

אז בואי תגדירי מטרה שהיא ברת השגה ותעמדו בה. ותעשו גם, תבנו אותה גם בדרך של דרכי פעולה שבאמת יעזרו לכם להשיג את מה שהצרתם עליו. אז חשוב מאוד גם בחזון, כשמחליטים על דברים, לא לקפוץ מעל היכולת, אלא באמת לבנות את זה נכון וכל שנה לעלות במדרגה עוד קצת, ככה שאפשר באמת לעשות...

מיכל מתארת את תרומתה האפשרית כמדריכה לבניית תהליך המתחיל בדיון בבעיה ספציפית, ממשיך בבניית חזון ומבניית חזון לדרכי מימושו:

איך עושים את זה בשטח, להבדיל בין מה הכוונה למה רוצים לחנך, איך רוצים לפעול ואיך אתה מתנהג בשטח. איך אפשר למנוע [פער] בין ההתנהגות בשטח למה שכתוב בחזון. זאת אומרת אם אתה רוצה משהו איך זה הולך תכלס, איך זה ייראה ביומיום... אם זה לא מתקיים בבית הספר אל תכניסו את זה לחזון שלכם. זה לא, אי אפשר להישאר בכותרות אין דבר כזה.

לדעתה מנהלים אינם יכולים להוביל תהליך של בניית חזון בכוחות עצמם והם זקוקים לליווי ולייעוץ מומחים, כגון יועץ ארגוני, כדי לסייע להם.

המדריכה פנינה מתארת התנסות עם מנהלת שביקשה ליישם חזון בטרם עת:

המנהלת הראשונה שאתה עבדתי, היא באה עם איזשהו רעיון. ואני מאוד חששתי שאם היא תלך אתו כבר בשנה הראשונה וכבר בחדש השלישי היא דיברה על זה, כבר בנובמבר היא דיברה על חזון. אמרתי לה "רגע, רגע, סבלנות, בואי תלמדי קודם כול את המערכת. זה לא בוס טרחה, זה לא זבנג. לאט לאט. בסדר, אני מסכימה אתך שצריך חזון". כי חזון הוא משהו שאנשים עובדים יחד על החזון, משתפים אותה. היא לא יכולה לבוא עם משהו ולהגיד להם "זה החזון, ממחר זה מה שאתם עושים". צריך לבנות את זה יחד עם האנשים, שהאנשים יתחברו, יגידו מה הם חושבים. אם לא לוקחים אותם כשותפים, זה לא ילך, זה לא יצליח. היא לא הסכימה אתי. אני ניסיתי למתן אותה, ניסיתי להראות לה... ככה קצת עוד פעם לשקף לה ולהגיד לה "לאט, לאט, בואי, אם תיקחי דברים מאוד מאוד גבוהים זה לא יצליח. נסי לראות מי האנשים, מי התלמידים שלך. את יכולה להשיג את זה אתם או לא? תגדירי דברים מאוד מאוד גבוהים, זה לא ילך". פה היא כן הקשיבה, והיא באמת כיוונה את זה לזה ש... היא שינתה אמנם דברים, חידדה דברים, וזה בא גם מהאנשים, ובכל זאת באמצע שנה הייתה לה איזושהי תסיסה בקרב מורות שחשבו שהיא רצה מהר מדי.

גם ליאת המדריכה מספרת על בקשתה של מנהלת לבנות עמה חזון פדגוגי, שאותו היא מכנה "ייחודיות של בית הספר", בטרם עת. המדריכה מציעה לה להכין עצמה לכך על ידי הפעלת משימות פדגוגיות ספציפיות:

"תראי, אני מאוד רוצה שתהיה לי ייחודיות בבית הספר, ואני רוצה שיהיה כך...". אמרתי לה "רגע, רגע, זה תהליך, בואי נדבר על זה. זה לא עכשיו מחליטים ייחודיות והופ יש לנו ייחודיות. אם את רוצה שנטפל בייחודיות, אנחנו נקדיש לזה פגישה אחת או יותר על מנת

לדבר רק על התהליך, את עוד לא מחליטה כלום". או נגיד פדגוגיה יותר של הערכה, של שיעורים, מערכת שעות זה משהו שכן דיברנו עליו. לדוגמה, איך נראית מערכת שעות.

גם אם העיסוק בחזון החינוכי נדחה, קיימת בקרב המנהלים מודעות לחשיבות הנושא הפדגוגי ולצורך להיעזר במדריכה כדי לקדמו. דליה, מנהלת בשנתה הראשונה, מדברת במפורש על כך שאמנם ניסתה לעסוק בסוגיות פדגוגיות אך לא הצליחה להיפנות לכך, אך תרצה להיעזר במדריכה לקדם חשיבה בתחום זה:

בהתחלה היה גם פדגוגיה יותר. ניסיתי אבל לא כל כך, לא יוצא לי בפועל לעשות את מה שאני רוצה. אולי בעתיד אני יותר אתפנה לזה. יותר לעשות ש[המדריכה] תיתן לי רעיונות איך לעשות, אולי לפתוח מגמה נגיד בחטיבה. לעשות עוד משהו. לתת עוד ערך מוסף בחטיבה שבעיניי חסר היום.

גם אמנון מדבר על הקושי להיכנס לתחום הפדגוגי: "אני לא צריך לשבת ללמוד להיות מנהל, סך הכול זה אני. אבל ללכת ולעסוק עכשיו בכל תחומי הפדגוגיה – וכל תחומי הפדגוגיה מתחדשים והרפורמות וכו' וכו' – פה אני בבעיה, פה אני בבעיה. מה זה בבעיה! כי פה יש לי אתגר גדול מאוד". כאן הוא ציפה לעזרת המדריכה אך התאכזב.

מבחינה זאת, השינויים שערכה שירה בתכנית הלימודים מיד עם כניסתה לתפקיד הם תופעה יוצאת דופן. היא הרגישה שהיא יכולה לעשות זאת לאחר שניהלה שיחות אישיות עם המורים בחודש שלפני כניסתה לתפקיד וחשה את נכונותם לשתף עמה פעולה. אך התערבותה בתחום זה הייתה רק בכל הנוגע לקבוצות למידה שנועדו לתת מענה לפערים בין תלמידים שונים:

נתתי שבע שעות, הקטנתי, שיניתי את המבנה של, גם של הקבוצות למידה, וזה עבד יפה. התלמידים התחילו להשלים פערים. עכשיו גם במתמטיקה עשינו שינוי כדי לתת להם את הבסיס, את הבסיס המינימלי שיוכלו ללמוד אחר כך. אז שמה הקצב יותר איטי, הרבה יותר מענים... אז שיחקתי עם הקבוצות, ובנינו קבוצות שבאמת נתנו את המענים לאותם ילדים חלשים, אבל גם נתנו את המענה לתלמידים מצטיינים. שבאמת התקדמו מאוד, מאוד יפה.

יעקב לעומת זאת חש שבשנה הראשונה עדיין אינו יכול לטפל בנושא של תכניות לימודים והחליט להשאיר זאת לשנה הבאה. אך הקדיש זמן רב לביקור בשיעורים. מעבר לערך הפדגוגי של הדרכת מורים שנועד לביקורים אלה, הם היו עבורו גם אמצעי להיכרות ולבקרה:

אני הקפדתי במהלך השנה.. להיכנס לשיעורים של כל המורים אצלי, בחטיבה. כל המורים שמלמדים אצלי, הייתי אצלם בשיעורים. וזה לא מעט מורים. יש כאלה שיותר מפעם אחת, יש כאלה פעם אחת. אבל הקפדתי על זה.. והם המורים גם יודעים.. שכל שבוע אני נכנס.. למורה או שניים. הם יודעים את זה מראש, אנחנו מדברים. אחרי השיעור, אנחנו נפגשים ומדברים. ככה אני גם.. רואה מה קורה בכיתה. וזה מאוד עזר לי. זה מאוד עזר לי.. לקבל תמונה על מה שקורה מבחינת... גם מבחינת התלמידים... מה הם.. מה קורה בתוך הכיתה.. גם מבחינת המורים.

גם דלאל הנהיג זמן קצר לאחר כניסתו לתפקיד ביקור בשיעורי מורים ובעצת המדריך שלו אף הרחיב זאת לתצפיות עמיתים. הוא קרא לתכנית "פתיחת דלתות" שעיקרה כניסה של מורים לתצפיות בשעורים של חבריהם ומתן משוב בעקבות תצפיות אלה. הוא הציג את התכנית בפני הצוות: "בישיבת צוות אמרתי שאני רואה לנכון שכדאי לפתוח את, את השיעורים, ואז תהיה הפריה, הפריה הדדית כאילו לכל הצוות, ואפשר להעלות את הרמה של ההוראה של החווה פה בכלל, ולהגיע לשיאים או לדברים חדשים". הוא מתאר את ההתנגדות שהייתה בתחילה להתערבות פדגוגית זו ואת ההתקבלות שלה בהמשך:

אז ראיתי את הפנים שלהם משתנות באותה ישיבת צוות כשאמרתי להם שאני מתחיל להיכנס לתצפיות, והם בלעו את זה... אבל לא, לא כל כך אהבו את הרעיון. אחרי זה הוספתי עוד יותר קושי, שאני אומר להם לא רק אני נכנס, אלא עוד אנשים שנמצאים, והם צריכים לראות מה אתם עושים בכיתה. אז עוד פעם זה לא קל, זה אומנם קשה, אבל השיחה, איכות השיחה שהייתה אחרי זה, והדגש שאנחנו נציף בהתחלה את הדברים הכי טובים והכי איכותיים שהיו בשיעור, זה הוסיף ערך מוסף לכל המשתתפים בשיחה. אחד הדברים שאמרה המורה ש"אני כמורה, נתרמתי באופן אישי, הייתה אווירה מאוד נעימה, מאוד חביבה, הילדים היה להם כיף כאילו בכיתה". והמורה אומרת "הלואי שמידת הנעימות הזאתי נמצאת בכל השיעורים אצל כל הצוות". וזה מאוד כאילו עזר לי גם לקדם את, את הרעיון שתצפיות עמיתים זה לא משהו שצריך להיות מפחיד, אלא זה משהו שמוסיף לכל הצוות.

המדריכה שרית גם כן מדברת על חשיבות הכניסה לשיעורים כהדרכה פדגוגית, תוך ציון העובדה שהיה עליה לעודד את המודרכת שלה לעשות זאת:

אחד הדברים שהיא נורא חששה מהם היה להיכנס לשיעורים. ובתפיסה הניהולית שלי, מאז שאני מנהלת בית ספר, היא כניסה לשיעורים של מורים. זאת אומרת תמיד הקפדתי להיכנס לשיעורים, עוד הרבה לפני אבני ראשה, לצפות בשיעור. לעשות חניכות לפני צפייה בשיעור, משוב אחרי, באותו יום. ממש ממש הדרכה פדגוגית. זה מה שהמנהל צריך לעשות. זה ה-essence של ניהול בעיניי. אז היא כבר התחילה להיכנס. היא נכנסה ובהתחלה היה קשה ואחר כך יותר טוב. אז אמרתי בשנה הבאה שהיא תוכל להעמיק את זה.

נטע וליאת המדריכות מתייחסות להערכת מורים כחלק מהניהול הפדגוגי ומתארות כיצד סייעו בנושא זה למנהלות המודרכות. נטע שמעה מהמנהלת המודרכת שהיא מבקשת להתמקד בעיקר בכניסה לתצפיות ובעריכת מעקב: "עבדנו די הרבה באמצע השנה על זה, על הנושא הזה של הפדגוגיה הזאת, של המעקב הזה, של השליטה על הדבר הזה... זה היה בין הדברים שהיא אמרה ישר שהיא מרגישה שהיא צריכה בזה ליווי". ליאת תיארה כיצד המנהלות שהיא מדריכה עורכות תצפיות לאחר שלמדו זאת בהשתלמות: "דיברנו על עניין של – על מה אנחנו מסתכלים, איך מקיימים את השיחת משוב, מה קורה בחדר בשיחת משוב".

פנינה המדריכה תיארה שתי סוגיות פדגוגיות שהמנהלת המודרכת שלה העלתה. האחת אי שביעות רצונה של המנהלת מההוראה הפרונטלית הרווחת בבית הספר. היא רצתה לעבור לשיטות

הוראה שיש בהן יותר הפעלה של התלמידים, יותר עבודה עצמית, עבודה בקבוצות ופחות המורה במרכז. אותה מנהלת גם הופתעה להיווכח שהילדים אינם יכולים לקחת לביתם את ספרי הלימוד שקיבלו במסגרת מפעל השאלת ספרים:

אז כדי שהספרים יישמרו טוב לא נתנו לילדים את הספרים הביתה. הספרים נשארו בבית הספר. כשהיא גילתה את זה, זה היה אחרי כמה חודשים ארוכים שהיא הייתה כבר מנהלת, והיא הזדעזעה. אמרה, "סליחה, מה זאת אומרת, ילד לא הולך הביתה עם הספרים שלו? אז איך הוא מכין שיעורים? איך הוא יכול להתכונן למבחנים? איזו מן למידה זו?" אז היא שינתה את זה.

המנהלת גם נוכחה לדעת כי ספרי הלימוד הם מיושנים. פנינה מתארת את הייעוץ שנתנה למנהלת כיצד להביא לשינוי בלא לעורר התנגדות של המורים:

התייעצה אתי מה אני חושבת. ואז אמרתי לה, בואי, כדי לא לעשות לבד וכדי לנסות לעבוד בצוות עם האנשים שלך, בואי תפתחי את זה אתם. כי לבוא ולהתחיל לקבל החלטות לבד, את תמיד יכולה לקבל את זה אחר כך כמו בומרנג לפניכם. ואז באמת היא קיימה ישיבה עם צוותים, ובדקו את כל תחומי הדעת: מה הספרים, מה נכון ומה לא. שבוע שעבר כשהייתי אצלה, היא אמרה לי "זהו, הילדים לוקחים את הספרים הביתה".

מדריכה אחרת, מיכל, סיפרה כיצד הדריכה מנהלת שביקשה לסייע לה לבדוק את בעיית ההישגים הנמוכים של תלמידיה במתמטיקה במבחני המיצ"ב:

בואי נראה – יש לך בעיה. בואי נראה מה הם הגורמים שהם קשורים למתמטיקה, נשאל את השאלות ונראה באמת מה יכולות להיות הסיבות. בואי נעשה מיפויים ונראה מה, אולי שאלונים. צריך לראות מאיפה בעצם, ומה הדבר שהוא הכי נכון לעבוד איתו.

כמה מנהלים מפרטים את תכניותיהם הפדגוגיות לשנה הבאה. דלאל מדבר על הפקת ספרי לימוד בתחום החקלאות:

מה שאני אומר זה בראש העדיפויות שלי שבתחילת שנה הבאה אנחנו נתחיל לעגן את כל הידע בספרי לימוד: שלכל שכבה יהיה ספר מיוחד, והספרים, ספרים יהיו מוכרים. ואני אבקש שגם משרד החינוך יאשר אותם. וזה יהיה ספר של החווה החקלאית. וזה בראש העדיפויות שלי באמת.

מאיר המנהל הכין לשנה הבאה תוכנית למרכז טיפולי-רגשי לתלמידים, והתייעץ עם המדריכה על ההיערכות תוך שהעלה בפניה את חששותיו:

יש לי פחד גדול שהילדים מילא לא יתחברו לזה, שיהרסו את זה, כי יש הרבה הרבה ונדלזים. את יודעת, שצריך לעשות את זה בצורה מושכלת, בהנחה שאני מקבל את התקציב עוד פעם, אבל איך על צורה מושכלת? איך להכין את התלמידים? איזה כיתות להכניס? האם את הקטנים יותר, את הגדולים יותר? מה מה זה יעשה לצוות?

אסיה דיברה בהרחבה על תכניותיה לשנה הבאה, שתהיה השלישית שלה בניהול, בתחום של הבנת הנקרא ושיפור המיומנות הלשונית של התלמידים, כשהיא מבקשת להפוך אותו לנושא שיעבור כחוט השני בכל מקצועות הלימוד:

זה צוות שאנחנו עכשיו מכינים לקראת שנה הבאה שכולל גם גמישות פדגוגית, זאת אומרת שאנחנו, אני נותנת מספר שעות משעות התקן, מורים מקבלים והם יוצרים פה דברים אחרים – שהלימודים, שהשיעור יהיה אחר מבחינת ההרכב שלו. ואנחנו כמובן רוצים להגביר את מיומנויות הלמידה כי תלמיד שהוא לומד משהו, הוא צריך ללמוד דרך מיומנות מסוימת לדוגמא של קריאת טקסט, איך אני קוראת טקסט. אבל אני קוראת טקסט לא רק בעברית, אני קוראת טקסט בהיסטוריה, אני קוראת טקסט במדעים, אני קורא עיתון, אני צריך לדעת להתמודד עם כל סוגי טקסט... מיומנות של הבנת הנקרא, מיומנות של לענות על שאלה... זו דוגמא אחת. יש לנו פה ספרייה שרק נפתחה עכשיו אז להפוך אותה לספרייה כמרכז משאבים, להשתמש בה... אני רוצה שתשעים אחוז מהתלמידים ישבו ויקראו ספרים, כן? יש לי פנטזיה כזאת שיעשירו את השפה, ואנחנו עכשיו היום במפגש אנחנו נראה איך אנחנו נעשה את זה.

חנה, שהיא מנהלת בשנתה השנייה, כבר פנויה יותר לחשיבה על שינוי בארגון הלמידה.

בשנה הראשונה נתנה הזדמנות להוראה הסמסטריאלית, שאותה הנהיגה המנהלת הקודמת.

כלומר תלמידים למדו מקצועות מסוימים במהלך סמסטר אחד ובסמסטר שלאחריו למדו

מקצועות אחרים. זאת בהבדל מלמידת המקצוע לאורך כל שנת הלימודים. היא מציגה נימוקים

פדגוגיים לשינוי המוצע:

אני כן נתתי לזה הזדמנות שנה. זו הייתה אג'נדה של המנהלת הקודמת. ואני, לא שאני פוסלת הוראה סמסטריאלית, אני חושבת שהיא לא מתאימה בשלב חינוך של חטיבת הביניים. הוראה סמסטריאלית מאוד טובה לדעתי בבגרות במקצועות קטנים, מה שאני קוראת קלט/פלט. אני בחצי שנה ספגתי חומר ובסוף מחצית ירקתי אותו בבגרות וסיימתי. ואם בחטיבת הביניים אני רואה את הפדגוגיה כרכישת מיומנויות ולא רק צבירת מאגר ידע, אני מדברת על מקצועות רבי מלל, זה היה פה במקצועות רבי-מלל: ספרות, תנ"ך, היסטוריה. אני כן מאמינה בתהליכים, במיוחד כשאנחנו מדברים על הערכה חלופית משמעותית, אי אפשר בחצי שנה לדחוף שתי הערכות חלופיות.

בהמשך היא מתארת את האופן שבו היא נעזרה במדריכה כדי לתכנן את המערכת השנתית:

אז פרסתי ככה כל הטבלאות, כל החישובים, מה היה, איך אני משנה. חשוב עוד מבט אחד, מבט-על... היא זרמה אתי. למרות שהיא לא פוסלת, שוב, היא הייתה מנהלת של תיכון, אז מבחינתה הוראה סמסטריאלית היא טובה.

חנה מתארת כיצד המדריכה מסייעת לחשיבה ולתכנון שלה מבלי לכפות עליה עמדה או כיוון:

ואז היא אמרה "אני סומכת על זה שאת יודעת מה את עושה". כלומר לא התחילה לשכנע... היא כן תחקרה אותי שאני שלמה ומה הנימוקים שלי. כלומר היא לא אמרה "או.קיי. החלטת. בסדר". [אלא] "תשכנעי אותי, תנמקי". ואז כשככה דיברנו היא אומרת "אני רואה שאת הולכת עם זה בשלמות, שיש לך אג'נדה למה את עושה את זה". ואז היא כן עזרה לי להסתכל עוד במבט אחד על כל הפריסות האלה, שאני לא מפספסת משהו בתפיסה הזאת של חלוקת השעות והכול.

המנהלים החדשים אכן מודעים לצורך להקדיש זמן לסוגיות פדגוגיות ולחשיבה עליהן,

אך היכולת להתפנות לכך בשנה הראשונה היא מצומצמת, במיוחד כאשר מדובר בנושא כמו שינוי

תכניות הלימודים, הדורש לימוד והיערכות ממשוכים וכוון בהכנסת שינויים בסדרי בית הספר.

ההתייחסות לנושא הפדגוגי באה לידי ביטוי בתקופת ההתמקמות יותר בתחום של הדרכת מורים

הדרכה המתבססת על תצפיות בשיעורים ושיחות אישיות. זוהי דרך יעילה לשפר דרכי הוראה בהשקעה מצומצמת יחסית, ובתוך כך מאפשרת להכיר טוב יותר מורים ותלמידים ולעמוד על יכולותיהם, ללמוד על בעיות ולהעביר מסרים על תפיסות פדגוגיות. המדריכות ממליצות בחום בפני המנהלים להפעיל אמצעי זה ואף מדריכות אותם כיצד לעשות זאת.

דיון וסיכום

כניסתו של מנהל חדש לארגון היא אירוע בעל השפעה רבה על הארגון ודרך עבודתו ועל המנהל עצמו. אירוע זה נושא עמו פוטנציאל של תמורות ניכרות לטוב ולרע, סיכונים וסיכויים לכל המעורבים בו. קשה מאוד לנבא ולהבטיח את תוצאותיו, שכן משתנים רבים מאוד לוקחים בו חלק. אחת הדרכים לצמצום הסיכונים ולהגדלת הסיכויים, שהונהגה בשנים האחרונות בתחומי ניהול שונים, כולל ניהול בית ספר, הינה הצמדת מלווה בעל ניסיון למנהל החדש המשמש לו כיועץ ומדריך (mentor, coacher) לפרק זמן מסוים. תפקידו לשוחח עמו לעיתים מזומנות על התנהלותו בתפקידו החדש מתוך עמדה של עמית חכם ומנוסה המחלק עמו ניסיון וידע. במחקר זה, שהתבסס על ראיונות עם מנהלים ועם מדריכים (של מנהלים שלא רואיינו), למדנו קודם כול, שבדומה לממצאי מחקרים בחו"ל, מרבית משתתפי המחקר (שאינם מהווים מדגם מייצג) מרוצים מאוד מהתהליך ובדרך כלל הוא מתנהל לשיעור רצונם ויש לו לפי הרגשתם תרומה משמעותית להתבססותם של המנהלים בתפקידם החדש. אולם עיקר העניין שלנו היה לא בהערכת התוכנית אלא בלימוד האופן בו ההדרכה פועלת על המנהלים ומשמעותה עבורם.

מנהל הוא אדם בעל סוכנות (agency), דהיינו בעל יכולת פעולה אוטונומית במידה רבה, העומד בראש ארגון, שהוא מבנה (structure) חברתי בעל יציבות מסוימת וגבולות מוגדרים. באמצעות סוכנותו הדינמית עליו לדאוג להמשכיותה של יציבות הארגון כמבנה חברתי המתנה את הפעילות של התלויים בו, אך גם לפעול להכנסת שינויים בו על מנת לסגול לתמורות המתרחשות בסביבתו, כולל אפשרות להרחבת גבולותיו. הניהול הוא אפוא תמרון בין יכולת הפעולה של הסוכן למגבלות ולגבולות שמציב לו הארגון כהסדר חברתי קיים. ההכשרה לניהול מתקשה להציע מתכונים לתמרון זה, נוסחאות לניהול נכון, שכן כל ארגון הוא שונה, כל ארגון פועל בסביבה אחרת וכל מנהל מביא עמו כישורים שונים ותפיסות עולם אחרות. כאמור, אחת הדרכים המקובלות כיום לצמצום הניסוי והטעיה של המנהל החדש המחפש את דרכו הינה ליווי מייעץ ותומך של מדריך שיעזור לחדש לבחון ולשקול מתוך מרחק מסוים את מהלכיו וכך גם למנוע או לצמצם נזקים לארגון שמקורם בהחלטות שגויות של המנהל חסר הניסיון.

המעבר מההוראה, או מכל תפקיד אחר, לניהול הוא תהליך של התמקמות מחדש בבית הספר, של שינוי סטטוס אישי ושל שינוי בארגון. ההתמקמות היא גם כניסה לזהות חדשה: המנהל נוטש זהות של מורה, למשל, שקבעה לו מיקום מסוים ודימוי מסוים בשדות השיח שהיה קשור עמם, ועוטה או מקבל זהות של מנהל, הקובעת לו מיקום שונה ודימוי שונה באותם שדות שיח או באחרים. הזהות החדשה נוצרת אפוא באופן שיחני (discursive) (Davies & Harré, 1990). הוא אמנם נשאר בתוך אותו שדה מקצועי וארגוני – שדה החינוך ובית הספר, אך התפקיד, או אם להשתמש במינוח של בעלי תיאוריית ההתמקמות, המיקום בו שונה לחלוטין. למעשה מדובר במעבר למקצוע אחר, בעל סטטוס חברתי שונה, סוג אחר של אינטראקציות עם שותפי התפקיד ודימוי עצמי שונה. הוא מעתה ממוקם במקום אחר בשית. מי שהיה מורה מניח שהוא מכיר את השדה המקצועי ואת התפקיד, אם היה מורה בבית ספר, אך די מהר הוא לומד, כפי שדווחו משתתפי המחקר, שחסר לו ידע מנהלי טכני ולא לגמרי ברורים לו המנגנונים המפעילים אל נכון את הארגון הבית ספרי המורכב, שחיבוריו רופפים (סרג'ובאני, 2002). יכולתו לשלוט בשיח שהוא מנהל במיקומו החדש מוגבלת למדיי בשלב זה.

כפי שמציין גידנס (Giddens, 1984), מבחינה אישית וחברתית מדובר בשינוי מיקום רב-פנים (multiple positions) – בעשיות היומיום, במחזור החיים האישי ובארגון שבו המנהל פועל. המנהל יעשה מעכשיו דברים שונים מאוד מאלה שעשה כמורה בפעילויות היומיום שלו, במהלך הקריירה המקצועית ובאורח החיים שלו חלה תפנית וסדרי הארגון שאותו ינהל יהיו אחרים במידה כלשהי מאלה שהיו בימי קודמו. בתהליך ההתמקמות מתעצבת אפוא מחדש הזהות האישית ומשתנות הזכויות והחובות שלו ועמן עשוי להשתנות גם הארגון שבו התרחשה ההתמקמות.

כל אלה מתרחשים, כאמור, באמצעות פרקטיקה שיחנית (discursive practice) המתנהלת בתוך שדות שיח מרובים שבהם מעורב המנהל, כגון משפחה, עמיתים, ממונים, כפיפים, גם אם בכל שדה שיח כזה מעמדו שונה. בכל אחד משדות אלה מתנהלת התדיינות כלשהי שהמנהל לוקח בה חלק בנושא השיח או כמושאו. כל אחד משיחים אלה תורם תרומה כלשהי לביסוסה או לערעורה של ההתמקמות החדשה. נוצר מה שדיוויס והרה (Davies & Harré, 1990) מכנים 'מבנה זכויות' (structure of rights) חדש. ההתמקמות היא אפוא תהליך אינטראקטיבי, דינמי וניזיל, שבו מתקיימות גם התמודדות על תפיסת מקום ועל הגדרת גבולות, וככל התמודדות מתקיימים בה יחסי כוח גלויים או סמויים. אחד משדות השיח בעלי המשמעות בתהליך זה הוא שיח ההדרכה האישית המלווה.

קשה לדבר על כניסה הדרגתית לניהול בית ספר. למן הרגע הראשון המנהל הוא מנהל לכל דבר ועניין. עליו למלא את כל משימות הניהול שלא הכיר ולא התנסה בהן קודם לכן והוא נושא במלוא האחריות. העומס הרגשי, המנטלי ואף הפיזי עליו הוא עצום, במיוחד בראשית הדרך (Crow, 2006). ההתנהלות של המנהל במרחב הבית ספרי הממשי והשיחני מתרחשת תוך כדי תנועה – מעברים מעניין לעניין, שיטוט בין אתרים שונים במתחם (שלסקי, בדפוס; Zundel, 2013) ובין שדות שיח שונים, כדי להכיר וללמוד את הארגון, כאשר מידת השליטה שלו על התנהלות זו היא מועטה למדי בתחילה. הוא במידה רבה נסחף אחרי האירועים ונגרר בעקבות הבעיות. עליו לאתר את מוקדי הבעיות, לזהות אתרי התנגדות, ללמוד את יחסי הכוחות, למצוא את מרכיבי העצמי שעליו להפעיל בכל מצב, לזהות מטרות ופוטנציאלים של פעולה. המנהל הוא אכן מנהל לכל דבר למן הרגע הראשון, אך ההתמקמות היא הדרגתית, האחיזה במקום היא מוגבלת בתחילה.

בני השיח של המנהל בארגון שאותו החל לנהל, או מחוצה לו, עוקבים אחר צעדיו ובוחנים את משמעויותיהם ואת השלכותיהם עליהם אישית ועל תפקוד הארגון. המנהל מודע לצפייה בו ולשיח על התמקמותו – שהוא גם שותף לחלק ממנו – ומשתדל להוכיח שהוא קונה אחיזה בתפקיד. אך בפועל, כל פעולה וכל החלטה שלו צופנים אפשרות שהמהלך לא יצלח, ישתבש, ויפגע כך בדימוי שלו כמי שהולך ומשתלט על העניינים ומיקומו מתבסס. גם אם יתקן המנהל מהלכים שגויים הוא עשוי לצאת פגוע. חשוב לו אפוא למצוא דרך לבחון היטב את מהלכיו לפני עשייתם וגם לאחריהם, לקבל עצה מבעל ניסיון מחוץ למקום ולשיחים המתנהלים בו ובמרחק מהם. הוא זקוק לשדה שיח מבודל בו יוכל להשמיע ולשמוע, לראות דברים מזווית אחרת, לבחון משמעות של מהלכים ולהימנע מהחלטות חפזות. בשדה שיח זה צריכה להתקיים אפשרות לתנועה חופשית לא ליניארית: נסיגה או התקדמות, הליכה ישירה או עקיפה, עצירה או דילוג, פריצת גבולות או התעלמות מהם, אפשרות לבחינתם של מהלכים שמסוכן מידי לעשותם בתהליך ההתמקמות הממשי המתנהל בבית הספר. מפגשי ההדרכה מתקיימים על כן מחוץ לבית הספר, או בבית הספר אך בחדר סגור וללא הפרעה. הם מתקיימים אחת למספר שבועות בקביעות מסוימת הנתונה תכופות לשינויים. יש להם משך זמן קבוע שלרוב אינו נשמר, והמדריך נענה ולעיתים מעודד פניות טלפוניות דחופות. כפי שמעיר דארש (Daresht, 2001), תהליך כזה על מנת שיצליח דורש השקעת זמן ומחויבות משני הצדדים. הדיווחים של המנהלים וגם של המדריכים מעידים שכאשר נוצר קשר ראשוני טוב, שני הצדדים היו מוכנים להשקיע זמן – המדריכים מעבר

לשעות המתוגמלות והמנהלים פינו עצמם ממושכות למרות לחצי העבודה – ומחויבות נפשית ואינטלקטואלית לתהליך.

המנהלים משתתפי המחקר סיפרו שאחת הסיבות לרצונם לעבור מהוראה לניהול היא שמיצו עצמם בתפקידים כמורים, שאין להם מה לתרום עוד או לחדש, ואילו בתפקיד מנהל יוכלו להשפיע על מערכת החינוך – מערכת שנועדה לעצב ולפתח בני אדם – אם באמצעות עיצוב מדיניות בית הספר או בהשפעה אישית כדמות מחנכת. כך האמינו שיוכלו לממש עצמם ולהיות יצירתיים כסוכנים המשפיעים על הארגון. כפי שמציין ליפומה (LiPuma, 1993, p.18), המסביר את בורדייה, המאפיין של ההתמקמות הוא היותה מעצבת תרבות באמצעות היצירתיות והאוטונומיה הטבעיים בה: "מה שחברה רואה כיצירתי הינו תוצאה של התמקמות; בה בעת, פעולות ההתמקמות ומצגיה כשלעצמם, [דהיינו] ערכה בתחום ייצור התרבות, נקבעים על ידי האוטונומיה שלהם או היצירתיות הנתפסת שלהם". ההתמקמות כמנהל היא פוטנציאל להתחדשות אישית וליצירתיות, שאותם מבקשים החדשים לממש בתוך בית הספר אף שהוא מבנה חברתי בעל קשיחות לא מבוטלת. כאמור, די מהר הכירו בכך שתהליך ההתמקמות אינו פשוט ויכולתם להשפיע ולשנות את השיח במקום מוגבלת בשלב זה. אחד מגורמי הקושי שצינו רבים מהם היה ההיכרות המוגבלת עם המקום או התפקיד החדש בשל העדר חפיפה, או חפיפה קצרה מידי, עם המנהל הקודם, שתוכל להעביר להם מידע על הכללים הנוהגים במקום, על מאפייני אוכלוסייתו ושאר נתונים שיסייעו להכרת המקום ודרך תפקודו. גורם מקשה נוסף שאפיין את הכניסה של רובם היה קבלת התפקיד סמוך מאוד לפתיחת שנת הלימודים, כך שלא הייתה להם שהות מספקת להכיר את הסגל, לבחור בעלי תפקידים או לקבוע את מערכת השעות, וגם לא להכין את עצמם.

קושי אחר שנתקלו בו מרבית הנחקרים כאשר כבר ישבו בכיסא המנהל היה העדר היכרות טובה של הנהלים המחייבים שקבעו הרשויות, של נהלי דיווח למיניהם, של תקנות הקשורות בסדרי הלימוד ומערכת השעות, של זכויות המורים והתלמידים, של ענייני תקציב וכד'. זהו ידע מנהלי טכני שעל פיו נקבעים חיי היומיום של בית הספר וללא שליטה בו תפקוד בית הספר עלול להיות כיאוטי. הציפייה היא שהמנהל ישלוט בו מיד עם כניסתו לתפקיד. בתפקידו הקודם כמורה וגם כרכז כלשהו בבית ספר לא עסק המנהל החדש בנהלים אלה וכפי שדווחו כמה מהם, הם גם לא נלמדו בקורס ההכשרה. נהלים אלה מצויים בכתובים זמינים וגם ברשת האלקטרונית, אך דרושה שהות כדי ללמוד אותם ומיומנות כלשהי כדי להגיע אליהם, שלא תמיד עמדו לרשותם. לא תמיד ידעו המנהלים מה בכלל עליהם להכיר עד שנתקלו בבעיה. לא תמיד היה

מישהו שיכלו להיעזר בו בבית הספר כדי לרכוש ידע זה, שלא לדבר על מי שהיו רוצים לחבל בהתמקמותו, וגם אם היה – ראו קושי בפנייה אליו בשל החשש מפגיעה בדימוי שלהם. המנהלים נזקקו למישהו שבאופן דיסקרטי יסייע להם להתמודד עם בעיות אלה.

מכאן החשיבות של שדה השיח שבו משתתפים המנהל והמדריך המלווה שלו. זהו שדה שיח מבודל המתקיים ללא שותפים נוספים ובלא שייחשפו הדברים הנאמרים בו למישהו מבחוץ. ובכל זאת, או משום כך, השפעתו על ההתמקמות בבית הספר עשויה להיות רבה. השיח המתנהל בו הינו הזדמנות לבחינת השיחים השונים שהמנהל שותף להם בבית הספר ואת תרומתם להתמקמותו. הוא מאפשר רפלקציה שלו על התהליך המתנהל וגם בחינה של מהלכים עתידיים. המדריך, כוונתיק ומנוסה במערכת, לרוב כמנהל בפועל או בדימוס בעצמו, מייצג ערכים ועמדות של המערכת אך גם של מי שיודע לתמרן בתוכם, דהיינו מי שבעצמו ממוקם או היה ממוקם כסוכן מצליח במבנה הקיים. הוא אמור לסייע למנהל החדש להתמקם גם כן כסוכן המתפקד היטב במבנה שאותו נכנס לנהל, לסמן לו את גבולות התפקיד (Lamont & Virag. 2002) ולעזור לו לעצב את העצמי הממוקם שלו, כלומר לסמן גם את אפשרות שינויים של הגבולות הללו ועמם את דרך עבודתו של בית הספר. כל אלה, כאמור, באמצעות בחינתם של השיחים שלהם שותף המנהל בבית הספר ושל הפעולות המלוות אותם.

קיימת אמנם האפשרות שהמדריך יהיה סוכן של המערכת במובן שהעניקה לו התיאוריה הפונקציונליסטית של המונח, דהיינו יתווך את ערכי המערכת בלבד ויבלום את המנהל החדש מהיות מפעיל סוכנות במשמעות הפוסטמודרנית שלו, כמי שהוא בעל אוטונומיה המבקש לממש יכולות ותפיסות כסובייקט פעיל גם כשהוא פועל בתוך סד של מבנה. ואמנם רוב המדריכים היו בהווה או בעבר הקרוב חלק מהמערכת ולכאורה מייצגיה, אך בהגדרת תפקידם הושם דגש על סיוע למנהלים להתמקם ועל מחויבות לעמיתים החדשים ולא למערכת. המדריכים שהשתתפו במחקר לא ראו עצמם כסוכני הממסד בראש ובראשונה אלא כסוכני התפקיד או המקצוע, כמתווכי תרבות ניהול וזהות של מנהל. הם לא אחת דיברו על ההבחנה וההבדלה הברורה והחד משמעית בין תפקידם לבין זה של מפקחי מערכת החינוך, ועל המידור מהפיקוח שנקבע להם וגם התאפשר בדרך כלל. כך, המדריכים שרואיינו סיפרו שנהרו מכל ניסיון של מפקחים פה ושם לקבל מהם הערכה על תפקודם של החדשים. המפקח נתפס על ידי המנהלים והמדריכים כמייצג מציאות אובייקטיבית אוכפת, כמי שמבטיח את קיומו של הסדר הארגוני שקבעו הרשויות, ואילו המדריך נתפס כמי שמסייע להכיר ולפרש את דרישות המערכת – אך לא אמור לפקח על מילוי – ובעיקר כמי שמאפשר תמרון ויצירתיות בתוך מציאות זו, כמי שאמור לעורר רפלקציה עליה וכך

להפעיל את היסוד הסוכנותי של המנהל. המדריכים לא ראו עצמם כבעלי סמכות לקבוע דרכי עבודה או מטרות ולבחון את מידת נאמנותם של המנהלים לקביעות אלה, אלא כמלווים אישיים המסייעים למנהלים לעצב את דרכם הם על פי תפיסות חינוכיות מתקדמות, המדגישות ניהול משתף, מכיל ומקדם הנחלה של חזון אישי. תפיסה זו הייתה משותפת למרבית המדריכים. כך, היה דמיון רב בין התפיסות שהציגו וגם הדגימו המדריכים השונים בראיונות המחקר עמם, או אלה שהמנהלים ייחסו למדריכיהם. יש לייחס תפיסות אלה להדרכה שקיבלו המדריכים לקראת תפקידם זה (אבני ראשה, ללא תאריך; דור-חיים, 2008; לוי, 2009) וככל הנראה, המדריכים גם נבחרו לתפקידם כמדריכים על פי דפוס מאפיין זה של עבודתם כמנהלים – תפיסה של ניהול המקדם טרנספורמציה של הארגון (לוי, 2009; Young et al., 2011; Perez et al., 2008; Bush, 2011). יש לציין שתפיסות אלה שלטו גם בהכשרה המוקדמת לקראת ניהול, שמרבית המנהלים משתתפי המחקר עברו (שלסקי, 2015). אחרי הכול, הגוף שאחראי להכשרה המוקדמת, מכון אבני ראשה, הוא גם הגוף שאחראי לתוכנית ההדרכה האישית.

אין זה אומר שהמדריכים לא נתנו למנהלים לעיתים עצות פרקטיות כיצד לנהוג במצב זה או אחר, אך הם לא עשו זאת מעמדה של סמכות הירארכית, אלא מעמדה של סמכות מקצועית. הם בפירוש העבירו מסרים על תפיסות ניהול מסוימות והייתה להם השפעה ניכרת על המנהלים החדשים מבחינה זו, אך תפיסות אלה לא היו שונות מאלה שהוקנו למנהלים בשלב ההכשרה המוקדמת שלהם שהתקיים במוסדות אקדמיים האמונים על עיצוב הידע המקצועי והתיאורטי העכשווי. כפועל יוצא של תפיסות אלה השיח בין המדריכים למנהלים החדשים היה שיח מאפשר, שיח המצביע על אלטרנטיבות פעולה ולא על מצוות עשה או לא תעשה, שיח בוחן פעולות ואמירות ולא שיח מבקר, שיח מעורר רפלקציה ולא שיח סותם חשיבה, שיח נענה לשאלות ולמשאלות ולא שיח מגביל. המדריכים השתדלו למעט בשיח על נהלים טכניים, אף כי כאמור לא מנעו זאת, ופתחו לרוב את הפגישות בשאלה איך עברה התקופה שמאז הפגישה הקודמת. שאלה זו נתנה מקום למנהל לקבוע את מהלך השיח, ובתקופה הראשונה חלק גדול ממנו הוקדש לפריקת לחצים רגשיים, 'התאווורות' כפי שכינו זאת כמה מהמנהלים.

שיח ההדרכה המלווה, בהבדל מתוכנית הכשרה לקראת תפקיד או מקצוע, אינו מובנה מבחינת מהלכיו. כאמור זהו שיח חופשי שרב בו האלתור. הוא יכול להתחיל בשאלת המדריך 'מה נשמע', 'כיצד עבר השבוע', 'מה שלומך', 'על מה את/ה רוצה שנדבר' ולהימשך על פי המועקות, המצוקות, השאלות, הטענות, הסיפורים, או כל מה שרוצה המודרך לשוחח עליו, או 'לפרוק' מעליו כלשון אחדים, כאשר המדריך נאחז בכל אמירה כדי להגיב באופן משמעותי ולהקנות ליושב

מולו הרגשה שהשיחה תרמה להתמקמותו כמנהל. מענה זה יכול להיות עצה מעשית כיצד ניתן לפעול במצב עליו דנים, אף כי תרומה מסוג זה הייתה פחות אהודה על המדריכים והרבה פעמים הם הגיבו על משאלה זו בהצגת שאלות הפותחות דיון, במקום לתת תשובה. הוא יכול היה להיות דיון באלטרנטיבות פעולה, הוא יכול היה להיות הצגה של שאלות על שיקולי דעת של המנהל לגבי פעולה שנעשתה או לגבי פעולה מתוכננת והוא יכול היה להיות הצגת שאלה מעוררת רפלקציה על העצמי במצב הנדון. לעיתים המדריך קשר עניין שנדון לתפיסה כוללת או לתיאוריה כלשהי וכך קישר בין עולם המעשה לעולם ידע רחב או לאידיאולוגיה כלשהי שנותנים ביסוס או צידוק למעשה. התהליך השיחני נע בכיוונים שונים: יכול היה להיות קופצני או עקבי, מרחף לפרקים על פני הדברים ומעמיק בהם לעיתים, מחדש או משמר, מפרק תהליכים או מרכיבים, מחזק מעשה או מחלישו, מגביה עוף אל מחוזות החזון או מנמיך שבת אל סדרי היומיום. כפי שמציינים מקולי וואן ולסור (McCaughey & Van Velsor, 2004), אחד המאפיינים של הדרכה אישית טובה שאין לה הבניה. אך מרכיבי השיח כוללים הקשבה, הכלה, תמיכה, אך גם תהיה, ואפילו התגרות ופסיקה בנסיבות המתאימות. זהו מפגש שיח דינמי, לא בהכרח צפוי, אך כזה המעניק רווח למשתתפיו אם נמצאה ביניהם שפה משותפת והערכה הדדית.

בנגסטון וחבי (Bengtson, Zepeda, & Parylo, 2013) מדברים על תהליך החיברות כמעניק ידע, מיומנויות וערכים. אם בהכשרה לקראת ניהול נעשית לרוב הפרדה בין מרכיבים אלה הרי בהדרכה האישית המלווה כל המרכיבים הללו היו משולבים זה בזה ולרוב תוך קפיצה מעניין לעניין: כך שאלה על נוהל הקשור להעסקת מורים יכלה להוביל לדיון על בניית צוות או על סידור מערכת שעות ודיון על תכנית לימודים התקשר ליעדים ולחזון חינוכי, והכול לעיתים במפגש שיח אחד. ערבוב זה יכול היה להיות קשור דווקא ליעשיית סדר בדברים, שעליו מדברים המדריכים וגם המנהלים כאחת ממטרות השיח ביניהם, שכן בעשיית היומיום הידע, המיומנויות והערכים דווקא משולבים. כדי שמשימה כלשהי תצליח עליה להיעשות במיומנות, להישען על ידע ולהיות מוצדקת על ידי ערכים או להביא להנחלתם. סגנון הדרכה זה כשלעצמו, לבד מתכניו, מעודד חשיבה 'מחוץ לקופסה' ונכונות לבחון כל הסדר ולשאול על צידוקו וכך לעודד את בניית סוכנותו של המנהל בתוך היותו מותנה במידה רבה מאוד על ידי מסגרת המבנה הארגוני. דארש (Daresh, 2007) אמנם מבחין בין מדריך שהוא מודל תפקיד (role model), זה שמתיעצים עמו על משימות עבודה מוגדרות, כגון כיצד לבנות תכנית עבודה או כיצד לצפות במורים, לבין מנטור שאינו מדגים כיצד לעשות מה אלא מכוון את המודרך למציאת הדרך שלו לפי כישוריו וזאת באמצעות העלאת שאלות יותר מאשר באמצעות מתן תשובות. אך ממצאי מחקר זה מצביעים על הקושי לערוך

הפרדה בין שני התפקידים הללו. יתר על כן, הדרכה טובה יודעת כאמור להשתמש בשאלות פרקטיות כמנוף לערוך רפלקציה ולחיפוש דרכים חדשות, ובלבד שהמדריך מודע לצורך לעבור מפאזת הדרכה אחת לאחרת ויודע כיצד לעשות זאת.

למרות האמור לעיל, ניתן להצביע על התפתחויות מסוימות של דגשים במהלכו של שיח ההדרכה. כך, בעמדת כמה מהמודרכים יש מעבר הדרגתי מחשדנות באשר למידור הקשר בתחילה, לספקנות באשר לתועלת בהדרכה בהמשך ולבניית אמון ונכונות מלאה לפתיחות מאוחר יותר. מעברים אלה הם מהירים יחסית. איטית יותר ופחות מובחנת היא ההתפתחות בדרך הייעוץ, מדגש על תמיכה רגשית רבה בתחילת הדרך לתמיכה במהלכי המנהל בהמשך, לתהייה והצגת שאלות על מהלכים לאחר מכן ולהצגת אתגרים בשלב מתקדם של הייעוץ. מכאן גם הבדלי דגשים בנושאי השיח: בתחילה יש יותר עיסוק בבעיות ואירועים מידיים ודחופים, לאחר מכן יותר במשימות של התארגנות ובהמשך – יותר מבט לעתיד ופיתוח חזון.

המחקר (למשל Alsbury & Hackmann, 2006) מצביע על החשיבות של יצירת התאמה בין המדריך למודרך; התאמה של מין, של מוצא אתני, של סוג בתי הספר וכד', משתנים בעלי משמעות בסביבה החברתית שבה מתקיימת ההדרכה. במחקר זה, במרבית הזיווגים גורם הבדלי המין לא נמצא כמשפיע על התנהלות השיח בין המדריכים למנהלים. היו מנהלים שהודרכו על ידי מדריכות ונוצר קשר טוב בין הצדדים, הייתה מנהלת אחת שהודרכה על ידי מדריך וגם כאן הקשר היה תקין. אולם בשני מקרים הקשר בין שני מנהלים למדריכות שלהם לא צלח כל כך. מנהל אחד ייחס זאת להבדל במסגרות החינוך שכל אחד מהצדדים היה קשור אליו ובהרגשת המנהל שהמדריכה אינה תורמת לו תרומה עניינית משמעותית. מנהל שני תלה זאת בפגיעה במידור, בדיווח שהעבירה המדריכה למפקחת. קשה לדעת אם במקרים אלה הבדלי המין כשלעצמם לא תרמו גם הם לכישלון הקשר. מספר המקרים המועט שנבדק במחקר זה אינו מאפשר מסקנות ברורות באשר לגורם המין. באשר לשאר גורמי ההתאמה, נראה שהאחראים לתוכנית דאגו להתאמה באשר לגורם האתני-לאומי (יהודים/ערבים) ובאשר לסוג בתי הספר (יסודי, על יסודי, חינוך מיוחד ואפילו כפרי נוער).

מחקרים שונים מדברים על התמקמותו של המנהל החדש כתהליך התפתחותי שראשיתו בהסתגלות לתנאים הקיימים בארגון ורק בהמשכו מפתח המנהל יכולת מנהיגותית (Hart, 1993; Oplatka, 2001, 2004; Weindling & Dimmock, 2006). ואן מאןן ושיין (Van Mannen & Schein, 1979) הבחינו בין שלושה אופני תגובה של מנהלים חדשים לדרישות התפקיד – משמרת, מחדשת תוכן ומחדשת תפקיד. הבחנה זו היא אנליטית. ממצאי מחקר זה מצביעים על שילובים

שונים בין אופני התגובה הללו. מרבית המנהלים אמרו ששימרו אמנם בתחילה את הסדר הקיים, מה גם שנכנסו לניהול זמן קצר לפני פתיחת שנת הלימודים ומצאו סגל ותוכניות לימודים שכבר נקבעו. אך כמה מהם די מהר ובעידוד המדריכים או בעצתם הנהיגו סדרים חדשים, למשל מינוי בעלי תפקידים בסגל, בניית צוות ניהול, הנהגת תצפיות בשיעורים, בניית קבוצות עזר בלמידה ושינוי דרכי התגובה לבעיות משמעת. היו ביניהם כאלה שזמן לא רב לאחר הכניסה לתפקיד החלו לדבר על עיצוב חזון חינוכי חדש לבית הספר, אך לרוב מותנו על ידי המדריכים שהעדיפו לדחות דיון זה לפחות עד סוף השנה הראשונה לניהול, אם לא למועד מאוחר יותר. כל המנהלים דיברו עם המדריכים על הכנסת שינויים לצד ההיוועצות על דרכי ההתבססות הראויות. הכנסת השינויים נתפסה כחלק בלתי נפרד מתהליך ההתמקמות, כהטבעת חותם אישי מהר ככל האפשר. שילוב זה מסביר את תחושת הצורך של המנהלים בליווי תומך המסייע בקביעת המינויים של כל מרכיב, בהימנעות מצעדים חפזים ומפריצת גבולות מערערת ביטחון. הליווי האישי של המדריכים אפשר אפוא למנהלים החדשים לקצר תהליכי התמקמות, למנוע צעדים מוטעים ולהעז להכניס שינויים מהר יותר ממה שהיו עושים אילו לא היו מלווים בהדרכה.

שאלת המחקר הראשונה הייתה "כיצד התחילה ההתמקמות של המנהלים החדשים?" באופן לא מפתיע עבור מרבית המנהלים החדשים, במיוחד אלה שקיבלו לניהול בית ספר שלא הכירו, ראשית ההתמקמות הייתה חוויה לא קלה למרות שעברו הכשרה לניהול. ההכנה המעשית שלהם לכניסה למקום המסוים הייתה מעטה, או שלא הייתה קיימת כלל, חסרו ידע על נהלים, לא הכירו את בית הספר, ההתקבלות במקום הייתה לעיתים חשדנית ועל כל אלה נוספו רגשי החרדה האישיים מהשינוי הנדרש או הצפוי. בכמה מהמקומות בהם המנהל עבר באותו בית ספר מהוראה לניהול המעבר היה נינוח יותר. האתגרים הראשונים, בהתאם לכך, היו לימוד המקום, השתלטות על משימות נוהל ודיווח למיניהן, התגברות על משברים מן העבר אם היו, מינוי בעלי תפקידים. מנהלת אחת הייתה צריכה להתמודד עם ניסיון להעביר את בית הספר למקום אחר ומנהל אחר היה צריך לפתוח בית ספר חדש. שלוש סיבות עיקריות היו להחלטה ללכת לניהול : תחושה של מיצוי עצמי בתפקיד הקודם, רצון להתקדם ורצון להשפיע יותר.

השאלה השנייה הייתה "כיצד התנהלה ההדרכה?". המפגשים בין המדריך למודרך היו מתואמים מראש, הם נערכו מחוץ לבית הספר או בחדר סגור בבית הספר, הם נמשכו כשעה וחצי עד שעתיים ולפעמים יותר. לא פעם פנו מנהלים למדריכיהם בטלפון בשל דחיפות הבעיה שנתקלו בה. להוציא מקרה אחד, נשמרה הסודיות והמידור של תכני הפגישות כך שנוצר בסיס של אמון בין הצדדים. ברוב המקרים האווירה בשיחות הפכה במהלך הזמן לנעימה ואפילו חברית.

המודרכים הרגישו בחלק גדול משלבי ההדרכה שהם יכולים לסמוך על הניסיון, התבונה והתפיסות שהציגו המדריכות. הן היוו עבורם אחרים משמעותיים מאוד. במקרים בודדים הייתה למודרכים מסוימים תחושה שחילופי המדריכות תרמו לשיפור איכות ההדרכה. המדריכות הן שעיצבו את מהלכי השיח, אך היוזמה להעלאת הנושאים הייתה של המודרכים. השיחות החלו לרוב בהתייחסות לאירועים שקרו בתקופה שמאז הפגישה הקודמת. אלה שימשו גירוי לשיחה על נושא כללי יותר הקשור לאירועים שחלפו. לעיתים הוקדש זמן לנושא מתמשך שנדון לאורך תקופה. הוקדש גם זמן למשימות בכתב שהכין מכוון אבני ראשה ונועדו לעורר חשיבה על העצמי בתפקיד או על תכנון ארוך טווח. ההדרכה כתהליך שיחני התייחסה לתהליכי שיח שהתקיימו בבית הספר והייתה אמורה לפעול עליהם באמצעות תיכווח – סוכנותו – של העצמי של המנהל.

"מה עשתה ההדרכה למודרכים?" הייתה השאלה השלישית. הדבר הבולט ביותר שהיא עשתה היה התמיכה הרגשית שהעניקה למנהלים החדשים, האפשרות לפרוק לחצים, לבטא קשיים, ל"התאווורר" על ידי הינתקות ולו לשעה או שעתיים מהאירועים ולקבל משוב תומך, מעודד, גם אם לא תמיד מסכים עם כל החלטה או פעולה, וכן להיחלץ מעט מהבדידות בתפקיד. כל אלה, כאשר לא נוצר נתק בין המדריכה למודרך. מעבר לכך ההדרכה עזרה להם "לעשות סדר בדברים", דהיינו לקבוע סדר עדיפויות וקישור או בהפרדה בין עניינים. עזרה חשובה אחרת הייתה ייעוץ כיצד להגיב או לפעול במצבי עימות או משבר. ההדרכה העניקה להם משוב ענייני ולעיתים נוקב על החלטות ופעולות. כמה מהמנהלים הפעילו תוכניות חדשות בבית הספר והרגישו שיש להם תמיכה לעשות זאת. ולבסוף, ההדרכה עוררה אותם לחשוב או להבהיר חשיבה על המהלכים הניהוליים שעשו ויותר מכך על מהלכים עתידיים. ניתן לומר שההדרכה תרמה במרבית המקרים לביסוס ההיזדהות של המנהל עם תפקידו, לתחושה שלו שהוא משפר את ביצועיו ומתמקם טוב יותר בתפקיד ובמקום, ומוכן לפעול להכנסת שינויים. ההדרכה הייתה כלי עזר להתמקמות ולא דגם לחיקוי. המודרכים הרגישו שביטחונם העצמי גבר והם יכולים ליטול יוזמות. הם התמקמו כסוכנים בעלי יכולת לפעול על הארגון הבית ספרי.

השלכות תיאורטיות

ניתוח זה התבסס עד כאן על תיאוריית ההתמקמות שהיא ביסודה תיאוריה קונסטרוקטיביסטית, המדגישה את מקומו המרכזי של השיח הממוקם בהבניית המציאות החברתית. המציאות קיימת בדרך בה היא נתפסת ומפורשת על ידי משתתפיה. נקודת המוצא היא אפוא אפיסטמולוגית.

התמרון של הסוכן, מנהל בית הספר למשל, מתרחש לפי תפיסה זו במבנה שהוא וירטואלי, קיים בעולם התפיסות של המשתתפים השונים. כך אין שום ביטחון שמציאות זו מובנית באופן דומה על ידי כל המשתתפים בשיחים השונים המתקיימים בבית הספר, שעשוי להיות שדה מאבק. המנהל הפועל במציאות זו איננו יכול לבטוח בכך שהחלטותיו הובנו אל נכון ומיושמות בדרך שהתכוון לה. בעולם המציאות אכן קורים לא אחת מצבים כאלה של אי הבנה, אך בארגונים השונים נמצאת לרוב דרך להתגבר עליהם ובמרבית המקרים התקשורת עובדת והכרעות מתבצעות. כך מציאות חברתית נקבעת ואף משתנה כרצון המחליטים או באופן מוסכם. המנהל החדש ודאי צריך להשקיע יותר ביצירת הבנות משותפות, ולשיח עם המדריך יש חלק בכך.

ההתמקמות מתרחשת אפוא לא רק כפרקטיקה שיחנית במבנה חברתי וירטואלי אלא כפרקטיקה שיחנית במבנה חברתי ריאלי. קורים דברים ממשיים במציאות של בית הספר בעקבות דיונים והכרעות. זאת הגישה של תיאוריית הריאליזם הביקורתי (critical realism), המבקשת להדגיש שכל פעולה של סוכן חברתי מתרחשת במבנים חברתיים מציאותיים והיא נעשית מתוך התכוונות. מייצגיה הבולטים (Archer et al., 1998; Bhaskar. & Hartwig, 2010; Sayer, 2000) טוענים שהמציאות החברתית אינה מתקיימת בתודעת האדם הפועל ובפרשנות שהוא מייחס לאירועים בלבד, אלא היא מציאות אובייקטיבית ממשית נתונה, בין אם אנו מכירים אותה וחשים בה ובין אם לאו, מציאות שקובעת תנאים לפעולת האדם ושניתן לחקור את סיבותיה ולפעול עליהן. על פי גישה אונטולוגית זו, האדם פועל ומשנה מציאות זו במידת האפשר. יחד עם זאת, הבנת המציאות היא תמיד מתווכת על ידי ידע מוקדם, פרשנות, תיאוריה, אידיאולוגיה וכד'.

גישת הריאליזם הביקורתי נשענת על ההכרה בקיומם של יחסים דיאלקטיים בין מבנה לסוכנות (structure/agency). אלה פועלים זה על זה וכך הם עשויים לשנות זה את זה – ליצור מבנים שונים או יכולות פעולה אחרות של בני אדם. זאת בהבדל מהגישה הפוזיטיביסטית המדגישה את כפיפות האדם למבנים החברתיים הקיימים, וגם מהגישות הפרשניות המדברות על היכולת הסוכנותית בלבד של האדם כמעצבת הסדר החברתי. על פי השקפה אונטולוגית זו המבנה והסוכנות – בית הספר כארגון על חוקיו וכלליו ובני האדם הפועלים ומדברים בו – לא זו בלבד שאינם מבטלים זה את זה, האינטראקציה ביניהם מצמיחה תהליכים חברתיים.

גישה זו רואה אפוא בארגון לא רק המשגה תודעתית בעלת נוכחות משפיעה אלא מציאות חברתית ריאלית הפועלת על האדם אך גם מובנית על ידי האדם. המיקום החברתי כשלעצמו הוא מציאות ריאלית הקובעת לאדם התנהגות, אך הסוכן כמחזיק המיקום יכול גם לשנותו. המנהל

המבקש בתחילת הדרך להתמקם מקבל את מקומו בבית הספר כמציאות נתונה שצריך ללמוד אותה ולהסתגל אליה. בהדרגה הוא מפתח חשיבה על מהלכים טרנספורטיביים – תודעתו הסוכנותית פועלת להבניה חדשה של המציאות הארגונית ומיקומו שלו מקבל משמעות חדשה וביטוי ריאלי.

מסקנות

הממצאים של מחקר זה, המוגבל מבחינת היקפו, מצביעים על כך שאפשר לקיים תהליך מועיל מאוד של ליווי אישי למנהל המתחיל, תהליך שתומך בו רגשית, מספק לו מידע חיוני ראשוני לתפעול המערכות הבית ספריות בשלב ההתמקמות הראשוני, מסייע לו להתמודד עם מצבי משבר, מאפשר לו לקיים תהליך רפלקטיבי הבוחן את החלטותיו ומעשיו מראש ובדיעבד ומעורר בו חשיבה על מהלכי ניהול עתידיים ובכללם ראשית הבשלתו של חזון חינוכי. כך מסייעת תכנית ההדרכה האישית להתמקמות של מנהל בית הספר המתחיל ומקדמת אותו לקראת אפשרות של היותו מנהיג חינוכי.

הממצאים מצביעים על כך שחיוני להתחיל את ההדרכה מוקדם ככל האפשר לפני פתיחת שנת הלימודים, ולא חודשיים או שלושה לאחריה, כפי שהיה במרבית המקרים שדווחו. חיוני לא פחות שהמנהל החדש ייכנס לתפקידו, או יהיה בקשר עם בית הספר המיועד, מוקדם יותר מאמצע או סוף חופשת הקיץ שלפני פתיחת שנת הלימודים, ולא כפי שקרה למרבית המנהלים משתתפי המחקר, וכך יוכלו לקחת חלק בתכנון שנת הלימודים הראשונה שלהם כמנהלים. כן חשוב שתהיה חפיפה או קשר של יותר משעות ספורות או ימים ספורים עם המנהל היוצא.

חיוני לשמר את המסגרת הגמישה של ההדרכה מבחינת מועדיה, מקומות התרחשותה ואופי השיח המתנהל בין משתתפיה. יש לחזק בקרב המפקחים והמדריכים את המודעות להפרדה והמידור בין הפיקוח להדרכה. מפגשי התיאום ביניהם, הנדרשים על פי התוכנית, לא תמיד התקיימו ולא בהכרח נמצאו חסרים, על פי עדות המדריכים או המנהלים. לא בדקנו את עמדת המפקחים. מכל מקום, אם מפגשי התיאום אכן מתקיימים – חשוב שהמנהל ישתתף בהם, השקיפות תבסס אמון.

במחקר זה רק מדריכה אחת באה מתחום הייעוץ הארגוני, שאר המדריכות משתתפות המחקר (להבדיל ממדריכי המנהלים משתתפי המחקר, שלא רואיינו) היו מנהלות בפועל או בדימוס. תרומתן נמצאה כאמור משמעותית מאוד וניסיוןן כמנהלות תרם רבות לאיכות השיח.

מה שבלט הוא שהן היו דמויות של מנהיגים חינוכיים ובעלות תפיסות חינוכיות מתקדמות, כלומר הציגו תפיסות הומניסטיות של ניהול משתף, מכיל, מתחשב באחר ומעודד יוזמה, ניהול המתבסס על תפיסות של סוכנות אישית מחד וטרנספורמציה של הארגון מאידך, ומה שלא פחות חשוב, ידעו לקיים שיח 'בגובה העיניים'. גם המדריכים של מרבית המנהלים שרואיינו, שאותם לא הכרנו, ניחנו בתכונות אלה על פי עדות המודרכים. אפשר לומר שהם היו דמויות של מודלים מקצועיים, אך לא בהכרח דמויות לחיקוי. מהמקרים המעטים של אי הצלחת הקשר בין המדריך למנהל שדווחו לנו ניתן ללמוד עד כמה חשובה בחירת המדריכים על פי המאפיינים הללו.

בכמה מקרים, במעבר לשנת ההדרכה השנייה התחלפו המדריכים מסיבות אובייקטיביות או לפי בקשת אחד הצדדים. חילופים אלה שסופר לנו עליהם לא רק שלא פגעו באיכות ההדרכה אלא אף הוסיפו לה ממד של נקודת מבט נוספת. אין להסיק מכאן שההחלפה מומלצת בכל מקרה. יתר על כן, במרבית המקרים המנהלים העדיפו להמשיך עם אותו המדריך/ה. מה שחשוב הוא להיות ער לשאלה זו של המשכיות או החלפת המדריך במעבר משנה ראשונה לשנייה.

באשר להתאמת הזיווגים, נראה, כפי שאכן נעשה, שחשוב לשים לב להתאמה הלאומית-לשונית (יהודים/ערבים) ולהתאמת סוג בית הספר. קשה לקבוע על פי מחקר זה דבר ברור באשר להתאמת המין; נראה שעניין זה קשור בעיקר לתפיסות המגדריות של המשתתפים. כמה מנהלים ביקשו לאפשר להם להמשיך את תכנית ההדרכה שנה שלישית. גם שמענו על מערכת חינוכית מסוימת המקיימת תכנית של הדרכה אישית שוטפת למנהלים לאורך שנים. יש מקום לשקול אפשרות לקיום קשר ייעוצי אקסטנסיבי גם בשנה השלישית, אם מנהל מבקש זאת.

מגבלות המחקר

כמחקר איכותני, לא נשען מחקר זה על מדגם מייצג של האוכלוסייה הרלוונטית. משתתפיו נענו באופן וולונטרי לקריאה להשתתף בו. מכאן שהמציאות המתוארת והמפורשת בו מתייחסת למשתתפיו בלבד. לא מן הנמנע שההיענות הייתה בעיקר של אלה שההדרכה היטיבה עמם. כך, ייתכן בהחלט שבקרב כלל המודרכים ישנו שיעור גבוה יותר של אי הצלחת הקשר בין מדריך למודרך (במחקר זה היו שני מקרים כאלה בקרב 16 המנהלים שהשתתפו בו). אם אכן כך הדבר, ממצאי המחקר מצביעים בעיקר על האופן בו ההדרכה פועלת אל נכון בדרך כלל, ואלה כשלעצמם ממצאים חשובים.

תכנית המחקר כללה כוונה להציג את ממצאיו בפני המשתתפים כדי לקבל את תגובותיהם. בשל הצורך לעמוד בלוח זמנים להגשת הדו"ח לא היה סיפק בידינו לבצע חלק זה של המחקר. לא מן הנמנע שנבצע שלב זה של המחקר לקראת הכנתו של מאמר לפרסום. בין הממצאים ישנן עדויות לא מעטות על המשמעות של תהליך ההדרכה למדריכות שהשתתפו בו. בשל קוצר הזמן ממצאים אלה לא עובדו עד כה. תיבדק האפשרות לעשות זאת במועד מאוחר יותר.

מקורות

- אבני ראשה (2009). **סוגיות בהדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים: לקט הרצאות**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- אבני ראשה (2013). דף הבית. הכשרת מדריכים אישיים. <http://www.avneyrosha.org.il/DevelopAndLearn/Pages/tutor.aspx> נדלה ב-11.11.13
- אבני ראשה (ללא תאריך). **אתיקה מקצועית בהדרכה אישית למנהלים בראשית דרכם**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- דור חיים, פי' (2008). **המדריך למדריך האישי**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- דרגיש, ר' וצבר-בן יהושע, נ' (2016). **הרמנויטיקה והחקירה ההרמנויטית**. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 66-85). תל אביב: מכון מופ"ת.
- היימן, פי', ולוין, ד' (2009). **תהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים בראשית דרכם: דו"ח ארצי. שנת לימודים תשס"ט**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- היימן, פי', ולוין, ד' (2010). **תהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים בראשית דרכם: דו"ח ארצי. שנת לימודים תש"ע**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- היימן, פי', לוין, ד' וגבעולי, סי' (2011). **תהליכי התפתחות ולמידה של מנהלים בראשית דרכם: דו"ח ארצי. שנת לימודים תשע"א**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- כץ, יי' (2011). **הדרכה כשיח של אהבה**. בתוך אי' יוגב ור' זוזובסקי (עורכים), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 48-57). תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת וסמינר הקיבוצים.
- לוי, אי' (2009). **מנהיגות פדגוגית**. הד החינוך, 83(4), 70-71.
- לוי, אי', בן צור, מ' ולוריא, אי' (2009). **סוגיות בהדרכה אישית למנהלי בתי ספר חדשים: לקט הרצאות**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- לוריא, אי', לוי, אי', ובן צור, מ' (ללא תאריך). **תפיסת ההדרכה האישית למנהלי בתי ספר בראשית דרכם**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- סרגייובאני, ת"ג (2002) [1995]. **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים**. תרגמו ח' מנור וא' גורן. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פופר, מ' (1994). **על מנהלים כמנהיגים**. תל אביב: רמות.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- קורלנד, ח' (ללא תאריך). **חזון בית ספרי – למה הוא משמעותי? הכנס המדעי השמיני 'מחקר, עיון ויצירה באורנים – היחידה למחקר והערכה**.
- <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1330> נדלה ב-16.3.16.

שלסקי, ש' (2015). "מפקוד הארגון לאני הארגון": התנסות בניהול כהליך של הבניית זהות ניהולית. *עיונים במינהל ובארגון החינוך* 34, 169-204.

שלסקי, ש' (בדפוס). "הפגנת נוכחות" לעומת "הקרנת סמכות" בהכשרה לניהול בית ספר: נשים לעומת גברים. *דפים*.

שנהב, י' (1995). *מכונת הארגון: חקירה ביקורתית ביסודות תורת הניהול*. תל אביב: שוקן

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: הוצאת רמות.

- Allen, N. & Meyer, J. (1990). Organizational socialization tactics: A Longitudinal analysis of links to newcomer's commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33(48), 847-858.
- Alsbury, T. L. & Hackmann, D. G. (2006). Learning from experience: Initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents. *Planning and Changing*, 37(3), 169-189.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., and Norrie, A. (1998). *Critical Realism: Essential Readings*, London: Routledge.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Saks, A. M. (2007). Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning: Integrating socialization models. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 447-462.
- Bhaskar, R. & Hartwig, M. (2010). *The formation of critical realism*. New York: Routledge
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bengtson, E., Zepeda, S. J. & Parylo, O. (2013). School systems' practices of controlling socialization during principal succession: Looking through the lens of an organizational socialization theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 143-164.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Creasap, S., Peters, A., & Uline, C. (2005). The effects of guided reflection on educational leadership practice: Mentoring and portfolio writing as a means to transformative learning for early career principals. *Journal of School Leadership*, 15, 352-386.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*. Los Angeles: Sage.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*. 44(4), 310-325.
- Crow, G. M., & Matthews, L. J. (1998). *Finding One's Way. How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Daresh, J. C. (2001). *Leaders helping leaders (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Daresh, J. C. (2007). Mentoring for beginning principals: Revisiting the past or preparing for the future? *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4), 21-27.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, T. M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Case studies – exemplary program*. Stanford Educational Leadership Institute.

מעוצב:כניסה: לפני: 1.02 ס"מ

- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20(1), 43-63.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & Dubois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254–267.
- Fairclough, N. (2005). Discourse analysis in organizational studies: The case for critical realism. *Organization Studies*, 26(6), 915-939.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In: J. Valsiner (ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 191-206). New York: Oxford University.
- Hart, A. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. Albany: SUNY Press.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review* 26(2), 264-298.
- Hobson, A. (2003). Mentoring and coaching for new leaders. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL). תרגום עברי באתר <http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/33.4.aspx?ReturnUrl=http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/searchResults.aspx?k=Hobson>
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003), Issues of early headship – problems and support strategies. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL). available at: www.ncls.org.uk
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44, 764-791
- Jackson, B.L., Kelley, C. (2002), Exceptional and innovative programs in educational leadership, *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262-279.
- Lamont, M. & Virag, M. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167-195
- Lester, P. B., Hannah, S. T., Harms, P. D., Vogelgesang, G. R. & Avolio, B. J. (2011). Mentoring impact on leader efficacy development: A field experiment. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 409–429.
- LiPuma, E. (1993). Culture and the concept of culture in a theory of practice. In: C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone (eds.), *Bourdieu: Cultural perspectives* (pp. 14-34). Chicago: The University of Chicago Press.
- London, M. (1985). *Developing managers*. San Francisco: Jossey Bass.
- McCauley, C. D., & Van Velsor, E. (Eds.) 2004. *Handbook of Leadership Development* (2nd ed.). San Francisco: JosseyBass.

- Moghaddam, F. & Harré, R. (2010) Words, conflicts and political processes. In F. Moghaddam and R. Harré (eds), *Words of Conflict, Words of War: How the language we use in political processes sparks fighting*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Association of Elementary Schools Principals (NAESP) (2003). *Making the Case for Principal Mentoring*. Providence, RI: Brown University.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Oplatka, I. (2001). Types of difficulties in the induction stage: Retrospective voices of women principals. *Planning & Changing*, 32(1-2), 46-57.
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives, *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43-55.
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129-151.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47, 18-70.
- Parkay, F., Currey, G., & Rhodes, J. (1992). Professional socialization: A longitudinal study of first-time high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 43-75.
- Perez, L.G., Uline, C. L., Johnson, Jr. J. F., James-Ward, C., & Basom, M. R. (2011). Foregrounding fieldwork in leadership preparation: The transformative capacity of authentic inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217-257.
- Ragins, B., & Kram, K. (2007). The roots and meaning of mentoring. In: B. Ragins and K. Kram (eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice* (pp. 3-16). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L., & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting 'The culture of the school and the problem of change'*. New York: Teachers College Press.
- Sayer, A. (2000). *Realism and social science*, London: Sage
- Spiro, J., Mattis, M. C., & Mitgang, L. D. (2007). *Getting principal mentoring right: Lessons from the field*. New York: The Wallace Foundation.
- Tirado, F. & Gálvez, A. (2007). Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 31, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702317>.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B.M. Staw (Ed.) *Research in organizational behavior*, 1 (pp. 209-264), Greenwich, CT: JAI Press Inc.

- Weindling, D. & Dimmock, C. (2006). Sitting in the “hot seat”: new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326 – 340.
- Young, M. D., O'Doherty, A., Gooden, M. A., Goodnow, E. (2011). Measuring change in leadership identity and problem framing. *Journal of School Leadership*, 21(5), 704-734.
- Zundel, M. (2013). Walking to learn: Rethinking reflection for management learning. *Management Learning*, 44(2), 109-126.

New Principals' Mentoring and its Contribution to their Positioning

Simha Shlasky

Bracha Alpert

2016

This research was supported by the MOFET Institute
and the Department of Teacher Education at the Ministry of Education

