

תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל

דו"ח ועדה מקצועית
לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

ועדת ההיגוי

יו"ר הוועדה:

פרופ' חיים אדלר

מרכז הוועדה:

מר גל פיישר - ראש תחום מחקר ופיתוח, מכון 'אבני ראשה'

חברי הוועדה (על-פי סדר א"ב):

ד"ר אורית אבידוב

יועצת למינהל הכשרה, השתלמות והדרכה לעובדי הוראה

גב' רות אוטולנגי

המנהלת לשעבר של האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך

גב' לבנה אלקבץ

מורה וסגנית מנהלת בבית הספר התיכון העירוני הניסויי-קהילתי ע"ש יצחק רבין, מחוז הדרום, משרד החינוך

גב' דסי בארי

מפקחת כוללת, נציגת החינוך הממלכתי דתי, משרד החינוך

מר אבינועם גרנות

ראש מינהל החינוך בעיריית חולון

גב' מירי ונד

מנהלת גף מוסדות חינוך באגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך

מר נחום חופרי

ראש עיריית רעננה

גב' עליזה חכים

מנהלת בית הספר המקיף 'אורט טבריה - במעלה', מחוז הצפון, משרד החינוך

גב' חדיג'ה טאהא

מנהלת בית הספר היסודי 'אל-מוסתקבל', ג'לג'וליה, מחוז המרכז, משרד החינוך

גב' אסנת ירון

רפרנטית משרד החינוך למכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, 'אבני ראשה'

ד"ר סולי נתן

מנהלת מחוז המרכז במשרד החינוך

ד"ר דליה עמנואל

ראש המרכז לתכנון לימודים במכללת בית ברל

הרב ברוך פרייזן

מנהל אולפנת 'צביה' בהרצליה, מחוז תל אביב, משרד החינוך

ד"ר יוסי קליין

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן

גב' דלית שטאובר
מפקחת כוללת לחינוך על-יסודי, מחוז תל אביב, משרד החינוך

גב' יהודית שלוי
מנכ"לית 'אבני ראשה', המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית

גב' מירי שליסל
ראש תחום חינוך בקרן 'יד הנדיב'

משתתפים נוספים בדיוני הוועדה:

ד"ר פלור היימן, ד"ר ישראל כ"ץ
חברי צוות מכון 'אבני ראשה'

תיעוד

פלב דור-חיים
מכון 'צפנת', מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני

מנהלי בתי ספר שהתדיינו והגיבו למסמך (על-פי סדר א"ב):

מר דוד אביטל
בית הספר היסודי הממלכתי דתי 'רמת מודיעין', חשמונאים

מר חיים אייזנר
קריית חינוך שש שנתית ע"ש י' רבין, גן יבנה

ד"ר סאלם אלקרנאווי
בית הספר השש שנתי 'אלנג'אח', רהט

גב' עליזה בלוך
בית הספר השש שנתי ברנקו וייס, בית שמש

גב' מרים גול
בית הספר השש שנתי 'עירוני ה', תל אביב

גב' עדנה גרוס
אולפנת 'בני עקיבא - אבן שמואל', אבן שמואל

גב' רוחמה הינדי
בית הספר התשע שנתי לחינוך מיוחד, 'אופק', הרצליה

גב' רונית זכאי
בית הספר היסודי 'רמת אביב', תל אביב

גב' טובה לוי
חטיבת הביניים 'פסגות', יהוד

גב' יונת למברגר
בית הספר העל-יסודי ממלכתי דתי, 'מדרשת עמליה', י-ם

גב' אמינה מוסלח
בית הספר היסודי 'ביר אלמיר', נצרת

מר זוהר מליניאק

בית הספר המקיף 'הרטוב', קיבוץ צרעה

גב' רימא נאטור

בית הספר היסודי ב'דלית אלכרמל', עיר כרמל

גב' מירי נבון

בית הספר היסודי 'גילה - ממלכתי ג', ירושלים

גב' שרה עברון

בית הספר הממלכתי דתי השש שנתי, קבוצת יבנה

גב' מלכה פורמן

בית הספר 'נווה הדסה', תל יצחק

גב' רחל רותם

בית הספר לחינוך מיוחד על שם גניגר, חיפה

גב' מירה רוסקיס

בית הספר השש שנתי 'אורט השומרון', בנימינה

מר נתן רייכמן

בית הספר השש שנתי ע"ש ח' קוגל, חולון

גב' מיכל שביט

חטיבת הביניים, מבשרת ציון

עדים שהתדיינו, והגיבו למסמך (על-פי סדר א"ב):

גב' יעל אוהד קרני

מחנכת ומורה בבית הספר השש שנתי 'זיו', ירושלים

פרופ' יזהר אופלטקה

אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ד"ר רונית בוגלר

האוניברסיטה הפתוחה, רעננה

גב' גילה בן הר

מנכ"לית מט"ח

ד"ר דן גבתון

אוניברסיטת תל אביב

ד"ר קובי גוטרמן

מכללת 'סמינר הקיבוצים'

פרופ' אלן גולדרינג

אוניברסיטת 'וונדרבילט', טנסי, ארצות הברית

גב' יעל גוראון

מחנכת ומורה בבית הספר המקיף השש שנתי 'הרטוב', קיבוץ צרעה

ד"ר שחף גל

יועץ לגף לבתי ספר ניסויים, משרד החינוך

**מר איציק דנצינגר**

חבר הוועד המנהל, מכון 'אבני ראשה'

ד"ר יורם הרפז

מכללת 'בית ברל'

מר אהרון זבידה

מנהל מחוז חיפה, משרד החינוך

פרופ' ענת זוהר

יו"ר המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך

מר תמיר יעקובוביץ

מחנך ומורה בבית הספר השש שנתי המסורתי, ירושלים

גב' גילה נגר

מ"מ מנהלת מחוז הדרום, משרד החינוך

ד"ר אדם ניר

האוניברסיטה העברית, ירושלים

מר בנצי נמט

מנהל מנח"י

פרופ' דן ענבר

'מכון ון-ליר', ירושלים

גב' אורלי פרומן

מנהלת מחוז תל אביב, משרד החינוך

פרופ' יצחק פרידמן

המנהל לשעבר של 'מכון סאלד'

גב' שרה רויטר

מנהלת האגף לחינוך יסודי, משרד החינוך

ד"ר אורנה שמחון

מנהלת מחוז הצפון, משרד החינוך

ד"ר יחיאל שילה

מנהל המינהל לחינוך התיישבותי, משרד החינוך

מר מאיר שמעוני

מנהל מחוז ירושלים, משרד החינוך

הקדמה

תיאור הצורך ומטרת המסמך

בברכת משרד החינוך הניע מכון 'אבני ראשה' תהליך לניסוח מסגרת מושגית ומעשית לתפקידו של מנהל בית ספר. תפיסת התפקיד העדכנית שתעלה ממנה תבהיר את תחומי האחריות המרכזיים של מנהל בית ספר בתור מנהיג חינוכי ותתרום למיצוב קהילה מקצועית של אוכלוסיית המנהלים. תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר תשמש בסיס לפעילותו של מכון 'אבני ראשה', הן בתחום ההכשרה הן בתחום ההתפתחות המקצועית של מנהלים מכהנים, ותשמש תשתית להמשך העבודה על תפקיד המנהל.

עקרונות עבודה

• **תפיסת-על** - מסמך זה משמש מסגרת רחבה וקוהרנטית לתפקידו של מנהל בית ספר. משום כך הוא נמנע מפירוט-יתר באשר לידע, המיומנויות וכלל הפעולות הכרוכות בתפקיד מנהל בית ספר.

• **סדרי עדיפויות** - הנחת עבודה חשובה היא שיש לשים דגש על היבטים ניהוליים אחדים שהם הליבה בעבודת הניהול הבית ספרי; כמו כן חשוב להכריע ולקבוע מהו לב תפקידו של מנהל בית הספר, ובכך להשפיע על עיצוב תפיסת התפקיד של מנהל בית ספר.

• **שימושיות** - בהסתמך על שני העקרונות הקודמים, המסמך נועד לאפשר תרגום מעשי למגוון יעדים: איתור וגיוס של מועמדים לתפקידי ניהול בתי ספר; מיון מנהלים וקביעת התאמתם לתפקידי ניהול; פיתוח תכניות להכשרת מנהלי בתי ספר; עיצוב תהליכי התפתחות ולמידה במסגרת ניהול בית ספר; ומתן הערכה ומשוב לתפקוד המנהלים בעבודתם. יעדים אלו ויעדים נוספים ינוסחו במתכונת תכנית יישומית שתבסס על מסמך תפיסת תפקיד המנהל.

תיאור תהליך העבודה

ועדת ההיגוי

במטרה להיענות לצורך לעיל הוקמה ועדה מקצועית שכללה אנשי אקדמיה (אוניברסיטאות ומכללות), נציגי הפיקוח, מנהלי בתי ספר, נציגת קרן 'ד הנדיב', בעלי תפקידים ממשרד החינוך ונציגי השלטון המקומי (ראו רשימה שמית בתחילת המסמך). הוועדה התכנסה אחת לחודש, ובסך הכול ארבע פעמים; חמש שעות בכל פעם. במפגש הראשון גובשו מטרות הוועדה ועקרונות העבודה וסומנו התחומים המרכזיים בתפקידו של מנהל בית ספר. במפגש השני נחלקו חברי הוועדה לצוותי משימה תחומיים. כל צוות פיתח, הרחיב והצדיק על סמך ספרות מקצועית רלוונטית את אחד מתחומי האחריות הכלולים בתפקידו של מנהל בית ספר. במפגש השלישי נערך דיון בתחומים, תכניהם וחשיבותם, לאור טיוטה ראשונה וחלקית של המסמך. במפגש האחרון התקיים דיון על סמך טיוטה מגובשת.

במפגשי הוועדה וכן בתהליך הכתיבה היוו 'טיוטת הסטנדרט לניהול בית ספר במדינת ישראל', 'חוזר מנכ"ל מיוחד ו', ומסמכי סטנדרטים לניהול בתי ספר בעולם נקודת מוצא חשובה מבחינה תוכנית. את מפגשי הוועדה תיעד פלג דור חיים ממכון 'צפנת' (מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני).

קול השטח: מנהלי בתי ספר מסמנים כיווני עבודה אפשריים לוועדה

לפני ובמהלך עבודתה של ועדת ההיגוי התכנסו כמאה מנהלים במכון 'אבני ראשה' ודנו במורכבות תפקיד המנהל במדינת ישראל. כמו כן נפגשה קבוצה של עשרים מנהלים ועיינה בטיוטה ראשונית של המסמך וקיימה דיון מעמיק בתפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל כיום. המפגשים תועדו והיוו תשומה חשובה לכתיבת חיבור זה (ראו רשימה שמית של המנהלים בתחילת המסמך).

מומחים מגיבים ומעגלים נוספים

במהלך עבודת הוועדה התקיים דיון עם מומחים מתחום המחקר והשדה. המומחים קראו את טיוטת המסמך והגיבו עליה. דיון מקצועי מעמיק זה הוסיף רבות לעושרו של התוצר הסופי. כמו כן, בשלבים שונים נשלחה טיוטת המסמך לעדים ומומחים נוספים, ואלו הגיבו בכתב (ראו רשימה שמית של העדים בתחילת המסמך).

תפיסת תפקיד המנהל במדינת ישראל

מסמך זה מבטא סדר עדיפות ברור: תפקידם המרכזי של מנהלי בתי ספר הוא להנהיג חינוכית ופדגוגית את בית הספר כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם. ארבעה תחומי ניהול נוספים מאפשרים תפקיד זה ותומכים בו: עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי; הנהגת הצוות, ניהול והתפתחותו המקצועית; התמקדות ביחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה. בהיותו מנהיג בית הספר, על המנהל לראות את המערכת הבית ספרית על מגוון ממדיה ותחומיה וליצור ביניהם חיבורים הדוקים למען הצלחתם של כל התלמידים.

להלן פירוט תחומי תפקידיהם של מנהלי בתי ספר:

הנהגת תהליכי חינוך, הוראה ולמידה

בשל אחריותו של בית הספר לחינוך התלמיד, להיותו אדם בעל תשוקה לדעת, לומד אוטונומי, בעל הכוונה עצמית ללמידה (self regulated learning) ומעניק לה משמעות - השיפור המתמיד של החינוך, ההוראה, הלמידה והישיג כל התלמידים ניצבים בראש סדר העדיפויות של בית הספר.

בתור מנהיג פדגוגי, המנהל מתכנן, מוביל ומעורב במשימות החינוכיות המרכזיות של בית הספר, בשיתוף הקהילה הבית ספרית.

פירוט הפעולות המרכזיות:

- עיצוב תפיסה חינוכית-בית-ספרית המדגישה דרישות להישגים גבוהים בתחום הלימודי, החברתי והאישי-התנהגותי; פיתוח תחושת מסוגלות אישית וקולקטיבית; הנעה גבוהה ללמידה; עידוד מעורבות הלומדים בתהליכי הלמידה; קידום תוצרי למידה איכותיים ומשמעותיים לצמיחתו של הלומד;

- פיתוח תרבות ואתוס בית ספרי בתחום הערכי-מוסרי ובהתנהגות האזרחית-דמוקרטית מלווים בהדגשת מחויבות הפרט והקבוצה לפעול על סמך הכרה בשונות ובשוויון ההזדמנויות למיצוי יכולתו של כל פרט ולבסס אורח חיים המושתת על הכרה בזכויות ובחובות של כל פרט וקבוצה חברתית, בקהילה ובחברה;

- הגדרת יעדים חינוכיים ולימודיים על בסיס מיפוי צורכי התלמיד וצורכי הקהילה הבית ספרית ומעקב מתמשך אחר כל הקשור בהשגת היעדים, התהליכים והאמצעים למימושם;
- פיתוחם של מיומנויות יסוד, של ההיכרות עם נכסי תרבות ועם ידע עולם ושל תהליכי חקר וכישורי חשיבה מסדר גבוה באמצעות התאמת דרכי הוראה-למידה וסביבות למידה מתאימות ומגוונות לצורך תמיכה בלמידה משמעותית לתלמידים כולם;
- עיצוב בית הספר כדי שיהא מוסד מחנך המטפח חברת ילדים וחברת בני נוער המושתתת על כבוד הדדי, שיח קשוב ופתוח, שיתוף פעולה ועידוד יזמה פעילה;
- קליטה, ליווי מקצועי והנהגת צוות מורים המכוון לתהליכי התחדשות ושינוי ממוקדי חינוך, הוראה ולמידה;
- הובלת תהליכי הערכה, רפלקסיה, משוב ומדידה בבית הספר בכל הקשור במעשה ההוראה, החינוך והלמידה בכיתות, במטרה לתמוך בשיפור ההוראה, הלמידה וההישגים החינוכיים.

עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי

בתי ספר פועלים במציאות ובהקשר סביבתי מורכבים המושפעים ממכלול תמורות ושינויים תמידיים בסביבתם הקרובה והרחוקה. אופיים, תפיסתם, יעדיהם ואורחות חייהם של בתי הספר מושפעים מתמורות ושינויים אלו בהווה, אך יהיו נתונים גם לתנאים בלתי צפויים בעתיד.

ככל שישכיל מנהל בית ספר להוביל מאמצי חשיבה אסטרטגיים, מושתתים על איסוף מידע, ניבוי מושכל, למידה שיטתית ותכנון יעדים ודרכי פעולה ארוכי-טווח ומונחי-נתונים, בשיתוף סגל בית הספר וגורמי רשות וקהילה, ירבו הסיכויים שיצליח בית ספרו למלא את צורכי השותפים, לסגל את עצמו בגמישות לשינויים העתידיים ולזכות בהכרה והערכה על מאמציו והישגיו מצד הגורמים הפועלים בו ובמחיצתו.



פירוט הפעולות המרכזיות:

- בירור הזהות הפדגוגית, החינוכית והערכית של בית הספר ושל מנהיגיו ושותפיו בקהילה;
- פיתוח דפוסי חשיבה ומנגנונים לאיסוף מידע, למעקב, ללמידת שינויים ולבניית תחזיות במגוון תחומי חיים, ביחסי אדם-סביבה, אדם-ידע-טכנולוגיה ואדם-חברה-קהילה שעשויה להיות להם השפעה על אופיו ותפקודו של בית הספר בעתיד;
- ניסוח חזון בית ספרי הנסמך על הקיים ועל מערכת הציפיות, הצרכים והערכים הרצויים והראויים מנקודת המבט של המנהל, צוות בית הספר וקהילתו;
- תרגום החזון לתכנית עבודה פדגוגית, ארגונית ותקציבית המבוססת על ניתוח נתוני פנים וחוץ של בית הספר;
- הערכה ובחינה מחדש של החזון והמדיניות החינוכית על סמך מידע מצטבר בעניין תמורות ותחזיות משתנות שיש בהן כדי להשפיע על יעדים פדגוגיים ועל תכנית העבודה בעת יישומה.

הנהגת הצוות, ניהולו והתפתחותו המקצועית

המורים הם המנהיגים את מעשה החינוך, ההוראה והלמידה בפועל. המורים הם ההון האנושי והנכס המקצועי שבית הספר נשען עליו. טיפוח והשקעה במשאב חשוב ומרכזי זה יבטיח במידה רבה את מימוש יעדיו והישגיו של בית הספר בהיבטים פדגוגיים, ארגוניים וחברתיים.

מנהל בית ספר מנהל את צוות ההוראה. תפקידו לתכנן ולהוביל את תהליכי ההתפתחות והלמידה המקצועיים של צוותו בהתאם למדיניות בית הספר, צורכיהם המקצועיים של המורים ושאיופיהם ובהלימה לשלבי הקריירה של המורים.

פירוט הפעולות המרכזיות:

- פיתוח מנגנונים לגיוס וקליטה של סגל הוראה איכותי ומותאם לצורכי בית הספר ותלמידיו;
- הענקת יחס אישי, תמיכה וגיבוי מקצועי לכל חברי הסגל בבית הספר;
- בנייה ומיסוד של מסגרות ומנגנונים המספקים תמיכה, הדרכה, ייעוץ וליווי מקצועי למורים חדשים;
- עידוד יוזמות פדגוגיות וחינוכיות של מורים והענקת תמיכה מקצועית לתכנון, יישומן והשבחתן בכיתה, בבית הספר ובקהילה;
- ביסוס קהילה בית ספרית מקצועית שמאפיינה הם ציפיות לאיכות הוראה גבוהה; שיתוף ידע מקצועי הנשען על ניסיון הדדי מצטבר ועל למידה מהמעשה החינוכי; פיתוח תחושת שייכות; מסוגלות אישית וקולקטיבית; כבוד; אמון הדדי ואתגר אינטלקטואלי מתמשך;
- הצמחת מנהיגות בית ספרית וביזור תחומי אחריות ניהוליים לפי צורכי המוסד, יעדיו ומשימותיו, ובהתאם לרצונות המורים, כישוריהם וניסיונם המקצועי;
- עיצוב וניהול של מסגרות מגוונות בבית הספר שבהן המורים שותפים לתהליכי קבלת החלטות ומעורבים בתהליכי למידה והתפתחות מקצועית שלהם ושל עמיתיהם;
- עיצוב זהותו החינוכית והמקצועית של המנהל במסגרת תהליכים ממוסדים של התפתחות מקצועית, העמקת הידע החינוכי והפדגוגי שלו והרחבת מיומנותיו האישיות והניהוליות.



התמקדות ביחיד

בית הספר הוא ארגון העוסק בחינוך ובטיפוח של בני אדם צעירים ושונים זה מזה. המיקוד בתלמיד היחיד הוא ביטוי לאכפתיות ולדאגה (caring), הוא שואף לתת מענה לבדידותם של רבים מבני הנוער בעידן זה, והוא מעוגן במחויבות להצלחתו של כל תלמיד ותלמיד בתחומי הלימודים, החברה והרגש. ילד במצוקה נפשית אינו יכול ללמוד או לבוא לידי ביטוי בחברת ילדים.

המנהל מעצב בית ספר שנועד לשמש סביבה אנושית ואישית בטוחה ונעימה ולעודד את צמיחתם של התלמידים כולם.

פירוט הפעולות המרכזיות:

- יצירת אווירה ואתוס בית ספריים המדגישים את חשיבות הכבוד, הדאגה, האכפתיות והאמפתיה לתלמיד והמעודדים ביטוי עצמי ואישי של התלמידים בכיתה ובבית הספר;
- הענקת תמיכה לימודית, רגשית וחברתית לכל תלמיד באשר הוא לשם העלאת הערכתו העצמית, עיצוב זהותו והתפתחותו האישית;
- בנייה ומיסוד של מסגרות מפגשים אישיים וקבוצתיים להבעת רגשות חיוביים בין מורים לתלמידים ועידוד שיח אישי וקבוצתי בין מורים לתלמידים;
- בניית מערכים פורמליים ובלתי פורמליים, עקיבים ומתמשכים, העוסקים באבחון, טיפול והיענות לצורכי הפרט בבית הספר;
- איגום משאבים ובנייה ויישום של תכנית עבודה כוללת המטפלת בפרט ונותנת מענה מיטבי לשונות בכישורים, בצרכים ובשאיפות התלמידים על ידי הקצאה מושכלת של משאבי בית הספר, חברי צוות וגורמי רשות וקהילה.

ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה

בתי ספר משפיעים על ההקשרים החברתיים והתרבותיים שבהם הם פועלים ואף מושפעים מהם. גורמים מגורמים שונים מציבים דרישות ואתגרים לבית הספר אך מהווים גם מקור חשוב לשיפור תהליכי החינוך, ההוראה והלמידה בו. קשרים הדדיים טובים בין בית הספר לקהילתו הם תנאי למימושם של החזון ומטרות בית הספר, והם תורמים גם לביסוס חוסנה החברתי של הקהילה.

המנהל מקדם קשרים חיוביים ומעודד שיתוף פעולה פורה עם מוסדות, גופים וארגונים בקהילות בית הספר.

פירוט הפעולות המרכזיות:

- יצירה וטיפול של שיתוף פעולה פורה בין ההורים לבין בית הספר וצוותו;
- יצירה ומיסוד של שיתוף פעולה עם מוסדות תרבות ועם גופים וארגונים חינוכיים וחברתיים כדי לבסס ולטפח את ההיבטים הלימודיים, החברתיים, הרגשיים והתרבותיים של הלומדים;
- זיהוי, בחירה ומענה לצרכים קהילתיים על ידי מעורבות פעילה של צוות בית הספר ותלמידיו;
- התמודדות עם לחצים, דרישות וקונפליקטים שלעתים אינם עולים בקנה אחד עם ערכיו ועקרונותיו הפדגוגיים של בית הספר;
- יצירת חוויות חינוך, למידה והוראה הקשורות להקשרים התנסותיים וקהילתיים ונטועות בהם;
- עיצוב תרבות בית ספרית הרואה בעושר ובשונות התרבותית של קהילת בית הספר יתרון והזדמנות לפיתוח ההון החברתי בקרב חברי קהילת בית הספר.



ביסוס עיוני

”וכל העוסקים עם הציבור, יהיו עוסקים עמהם לשם שמים שזכות אבותם מסייעתם בידם וצדקתם עומדת לעד, ואתם, מעלה אני עליכם שכר הרבה כאילו עשיתם” (אבות ב, ע”ב)

פתיחה: תפקידו של מנהל בית הספר

מנהל בית ספר הוא תפקיד בעל חשיבות מכרעת להצלחתו של בית הספר (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2006); הצלחתם של בתי ספר כרוכה בניסוח ומימוש של מטרות חינוכיות (ענבר, 2000); מאמצע המאה העשרים, ובמיוחד בשלושת העשורים האחרונים, מוקדה מטרות של בית הספר בהצלחת כל התלמידים הבאים בשעריו - בחינוכם, למידתם והישגיהם (Elmore, 2004). מכאן, שלמנהל בית הספר אחריות ראשונה במעלה להצלחת כל התלמידים וחשוב לטפח את מחויבותו לכך. המחקר מראה כי למנהל תפקיד חשוב בשיפור ההוראה ובהעלאת הישגי התלמידים (למשל, Leithwood & Riehl, 2003; Wallace Foundation, 2007, Leithwood, Day, Sammons, Harris ; 2008 ISLLC, 2008 & Hopkins, 2007).

תפקידו של מנהל בית ספר הוא תפקיד עמוס ומורכב, והוא כולל משימות בעלות אופי מגוון. אחת הסיבות המרכזיות לכך היא שבתי ספר ומנהליהם פועלים במציאות משתנה, חסרת ודאות ויציבות (Cuban, 1988; Fullan, 2001; Leithwood & Riehl, 2003). בתפקידיו של מנהל אפשר למנות למשל פיתוח ארגוני של בית הספר, ניהול תהליכי קבלת החלטות, תכנון שיטתי ומערכתי, עיצוב אקלים וסביבה בטוחים, ניהול מערך תכניות הלימודים, עיצוב מערכת השעות, פיתוח מקצועי של צוות ההוראה, תקצוב ומימון של פעולות בית הספר, ניסוח חזון חינוכי ומימושו, גיוס עובדים וניהול המשאב האנושי, ניהול הקשרים עם קהילת בית הספר, פיתוח קהילות לומדות, הערכת ביצועי המורים, ולבסוף - שיפור הישגי כל התלמידים.

תפקידו של מנהל בית הספר משלבים היבטים ניהוליים ומנהיגותיים. מבחינה מושגית מדובר בשני ממדים שונים (ענבר, 1987, 2000): ההיבט הניהולי כולל פן בולט של שימור, הסדרה ותפעול יום יומי של בית הספר, ולעומתו ההיבט המנהיגותי מדגיש פנים כגון ערכים, מוסר, השראה, עיצוב

מטרות, התחדשות (שם), ובעיקר הנעת אנשים אל עבר מטרה משותפת ומוסכמת (Murphy et al., 2006).

מבחינה מעשית, הבחנה חדה מדי בין ניהול למנהיגות אינה פורה (פרידמן, 1992, 1993). תפקיד המנהל משלב בין ניהול למנהיגות: לפי בניס וננוס הוא כרוך בעיצוב חזון והנהגת שינויים לצד תחזוקה שוטפת אפקטיבית (Bennis & Nanus, 1985), ולפי פרידמן הוא מבוסס על 'מנהיגות המרה' ו'מנהיגות שגרה' בהתאמה (פרידמן, 1992, 1993), ושניהם נחוצים לארגון. אם כן, ניהול אפקטיבי של בית ספר הוא פונקצייה של אפיונים מנהיגותיים הנשענים על בסיס ניהולי (ענבר, 1987).

לאור זאת, המסמך לגיבוש המלצות לתפקיד המנהל מאמץ תפיסה ולפיה **המשימות הניהוליות שזורות בכלל התפקידים והתחומים שבאחריות מנהל בית ספר**. על היבטים מאזנים ומייצבים חשובים אלו מתוספים מאפייני מנהיגות חינוכית, המדגישים התחדשות ושינוי. תפיסה זו נותנת ביטוי לעמדה **שהיבטים הניהוליים חשובים לתפקודו המוצלח של בית הספר אך אינם עומדים בפני עצמם אלא משרתים מטרות חינוכיות ופדגוגיות**. הלכה למעשה, המסמך לגיבוש המלצות לתפקיד המנהל מציב במרכז סדר היום הבית ספרי את החינוך והלמידה: על מנהל בית הספר, בהיותו אחראי לכלל הפעילות בבית הספר, להנהיג, לנהל ולשקלל בין רכיבי המערכת הבית ספרית במטרה לממש סדר יום זה.

האחריות הרבה המוטלת על מנהלי בתי ספר משקפת תהליכים כלכליים, חברתיים ותרבותיים רחבים. כך, הערכת ביצועי מורים קשורה בדרישה לשקיפות ודיווחיות - חלק מהתפיסה שהחינוך הוא שירות ממלכתי **לכל האזרחים** המצריך מאמץ למנוע פערים בין בתי ספר. הצורך בקשרים פוריים עם קהילת בית הספר נובע משילוב של תהליכי ביזור ומעורבות הורים אשר מדגישים את מרכזיותם של השלטון המקומי ושל המגזר השלישי בפעילות החינוכית בבתי הספר. כל אלו מרחיבים את הגורמים המפנים דרישות לבית הספר ומגבירים את התחרות בין בתי הספר. השילוב בין השקיפות ההולכת וגוברת של התהליכים והתוצרים החינוכיים לבין התחרות בין בתי הספר מחזק את הצורך בעיצוב חזון ייחודי, גיוס תלמידים ושיווק של בית הספר. תהליכים אלו עלולים להוביל להדגשת-יתר של תוצרי למידה סטנדרטיים, הבאים לידי ביטוי במונחי ציונים, ואלו מספקים לעתים תחמושת כנגד בתי ספר, מורים ומנהלים.



דווקא על רקע זה ראוי להדגיש את חשיבותו של החינוך הממלכתי ולהעניק למנהלי בתי הספר הגנה וגיבוי מקצועי. בד בבד, כדי שיוכלו מנהלים לבצע את תפקידם בשלמות ובמקצועיות, עלינו להתעקש על הגדרה טובה למרחב הפעולה שלהם. כיום אין הלימה מספקת בין הדרישות המופנות אל בית הספר והציפיות של הציבור ממנהלי בתי הספר לבין תהליכי האיתור וההכשרה של המנהלים, סמכויותיהם והכלים העומדים לרשותם. בספרות המקצועית (למשל Goldring, 2008; McKinsey & Company, 2007; Wallace Foundation, 2007) מוזכרים תנאים אחדים המאפשרים למנהל למלא את תפקידו היטב:

- קיומם של תהליכי איתור ומיון קפדניים מתוך אוכלוסיית המורים;
 - הענקת גמול ותמריצים הולמים למנהלים;
 - יישום מודל הכשרה, למידה והתפתחות מקצועית עקיב ומתואם;
 - הנגשת מידע ונתונים מדויקים, רלוונטיים ושימושיים;
 - פינוי זמן להנהגת תהליכי ההוראה והלמידה על ידי הפניית המשימות הארגוניות לבעלי תפקידים אחרים;
 - הגדלת האוטונומיה של מנהלים בכל הקשור בניהול ההון האנושי ותקציב בית הספר.
- לאחר שימולאו תנאים אלו יהיה טעם בדיון רציני על אודות האחריות של מנהלי בתי ספר.

הנהגת תהליכי חינוך, הוראה ולמידה

"המשמעות העמוקה של משימת מנהל בית הספר טמונה בהיבט הפדגוגי של תפקידו. המפתח להצלחתם של מנהלים הוא בשינוי נקודת הכובד של תפקידם: מניהול לחינוך." (Evans, 1991, p. 17)

עד שנות השמונים של המאה העשרים התבסס חקר המנהיגות על מדעי החברה, ותפקיד המנהל התבסס על דימויים מדעיים, עסקיים, וניהוליים (Cuban, 1988). בסיסו של הניהול נחשב אוניברסלי ולא תלוי בהקשר חינוכי (Murphy, 1991). **גישת התכונות, הגישה המצבית והגישה ההתנהגותית** הן דוגמאות לפרדיגמה כללית זו (להרחבה ראו למשל גונן וזכאי, 2000; פופר ורונון, 1992).

בעשרים השנים האחרונות, לאור ההכרה בקשר שבין פעולות המנהיג לבין תרבות הארגון שהוא פועל בו, יש עניין רב במודל של המנהיגות המעצבת או המתמירה (transformational leadership) ובמודל הטווח המלא של המנהיגות (Avolio & Bass, 1990). אלו מדגישים את תפקידו של המנהל בתור מעצב תרבות. מודלים אלו ממוקדים בהשפעתו של המנהיג על בני אדם - נטיותיהם, עמדותיהם ואמונותיהם, וכן על עיצוב קשרים מיטביים בקרב חברי הארגון (Murphy, 1991). מודל המנהיגות המעצבת מציין מונחים כגון מימוש אידאליים, פיתוח צוות בהתבסס על השראה, התחשבות בפרט וגירוי אינטלקטואלי (Avolio, Waldman & Yammarino, 1991).

חשיבותה המיוחדת של מנהיגות מעצבת היא בהדגשתה את הצורך ליצור תרבות בית ספרית בריאה. לדברי רולנד בארת, מקימו ומנהלו של 'המרכז למנהלי בתי ספר' ופרופסור באוניברסיטת הרוורד, "לתרבות בית-הספר יש השפעה רבה מעבר לחיים וללמידה בבית-הספר, יותר מאשר לנשיא המדינה, מחלקת המדינה, המפקח המחוזי, חבר הנאמנים של בית-הספר, או אפילו המנהל, המורים וההורים" (Barth, 2002, p. 6). תרבות בית הספר מבוססת על מערכת הנורמות, העמדות, האמונות, ההתנהגויות, הערכים, הטקסים, המסורות והמיתוסים שטבועים בליבת המוסד. תרבות בריאה היא מקור השראה מתמשך ללמידה של הצעירים והמבוגרים כאחד, ומכאן חשיבותה הרבה. על מנהל בית ספר לבחון כל העת את התרבות בבית ספרו ולוודא שהיא מזמינה ומעודדת למידה.



בתנאים כאלה הישגי התלמידים והמערכת כולה ישקפו את האווירה והתרבות הבית ספרית (שם).

מנהיגות מעצבת היא עניין הכרחי, אך אין בה לבדה כדי להוביל לשיפור בית ספרי מתמשך (Hopkins, 2001). הגישה המעצבת, כמו גישות מנהיגות כלליות אחרות, משקפת מרחק רב מדי מ'טכנולוגיית הליבה' של בתי הספר (core technology), כלומר מהוראה ומלמידה (שם). אם תפקידו המרכזי של בית הספר הוא הצמחת הצעירים - העצמת למידתם והישגיהם - ראוי שמנהל בית הספר יתמקד במטרה זו, ישמש מנהיג פדגוגי (instructional leader) ויכוון לקראת שינויים במעשה ההוראה והלמידה. מחקרים עדכניים מציינים שהנהגה פדגוגית היא משימת הליבה של מנהל בית ספר (ראו למשל Wallace Foundation, 2007, 2008), ומנהל שהוא מנהיג פדגוגי משפיע על שיפור ההוראה ועל הישגי הלומדים (גוטרמן, 2006; Murphy; 2006; McKinsey & Company, 2007; et al., 2006).

מתברר שהנהגה פדגוגית, כפי שתפורט בהמשך, אינה תופעה מובנית ושכיחה במערכות חינוכיות. לא אחת יש בבתי הספר חלוקת עבודה שלפיה המורים מופקדים על הנעשה מאחורי דלת הכיתה הסגורה, ואילו המנהל עסוק בפעולות כגון ניהול תקציב, קביעה ותחזוקה של המבנה הארגוני של בית הספר, ניהול הקשרים עם קהילת בית הספר, טיפול בקונפליקטים ומשברים, העשרת ההון האנושי, עיצוב האקלים הבית ספרי וכן שיווק וניהול של השגרה היום יומית של בית הספר ((Elmore, 2004). המנהל מתקשה אפוא לחבר בין פעולות אלו לבין מעשה ההוראה והלמידה, וממילא אינו מעצב לעצמו מקום מרכזי בתור מנהיג פדגוגי. אמנם יש בתיאור זה מן ההכללה, אך הטענה שעליה יש לתת את הדעת היא שאין הבניה מערכתית התומכת בשיטתיות בהנהגה פדגוגית. מסמך זה שם לו למטרה להדגיש את ממד המנהיגות החינוכית על ההיבטים הניהוליים שאמורים לשרת את המטרות החינוכיות-לימודיות של בית הספר.

משנות השמונים של המאה העשרים אנו עדים למאמץ לשנות את אפיונו המרכזי של תפקיד מנהל בית הספר ולכרוך אותו בהקשר החינוכי ובמטרות הלימודיות של הארגון. אם מקבלים את ההנחות שתפקידו המרכזי של בית ספר כרוך בשיפור החינוך והלמידה ושמנהל בית ספר הוא תפקיד בעל חשיבות רבה בהגשמת מטרה זו, המסקנה המתבקשת היא כי על המנהל להקדיש את מיטב מרצו לתחומי ההוראה והלמידה.

מסקנה זו הובילה חוקרים רבים לקביעה שמנהיגות פדגוגית היא אחד ממאפייני תפקיד המנהל: מנהיגות המדגישה התנהגות מורים שמטרתה הישירה היא להשפיע על צמיחתם של התלמידים (Leithwood, Doris, & Steinbach, 1998); מנהיגות המגדירה את ייעודו הפדגוגי של בית הספר, מנהלת את ההוראה והלמידה ויוצרת אקלים בית ספרי תומך למידה (Hallinger & Murphy, 1985); מנהיגות המכוונת ומנחה את שיפור ההוראה והלמידה (Elmore, 2004); מנהיגות המעצבת חזון חינוכי-לימודי ומגשימה אותו על ידי שיתוף פעולה עם צוות בית הספר וקהילתו (Leithwood & Riehl, 2003); ומנהיגות המבוססת על נהלים היוצרים קשרים בני-קיימא עם המעשה הכיתתי (Coldren & Spillane, 2007) כלומר, מבוססת על יחסי הגומלין של מורה-תלמיד-חומרי למידה (Cohen & Ball, 1998; Cohen, Raudenbush & Ball, 2003). (ראו גם; Hargreaves & Fink, 2006; Evans, 1991; Hopkins, 2001).

כיצד מתורגמים היגדים כלליים אלו להנחיות פעולה? מתברר שאחת הבעיות שאפיינו את הספרות העוסקת במנהיגות פדגוגית היא שאין בה פירוט, אלא הסתפקות באפיונים ערכיים וכלליים. באחרונה השתנתה מגמה זו, וסקירה מקיפה של המחקר אפשרה להציג מודלים מפורטים ומבוססים של מנהיגות פדגוגית (ראו למשל Hallinger, 2000, 2003). מודלים אלו מציינים את אפקטיביות הפעולות להלן:

- הגדרת הייעוד הפדגוגי של בית הספר וניסוח מטרותיו;
 - ניהול מערך ההוראה והלמידה, ובו הנחיה והערכה של ההוראה וגיוון שיטות ההוראה;
 - הובלה ומעורבות בקביעת תכניות הלימודים כדי שיהיו משמעותיים ללומדים ויפתחו את חשיבתם;
 - זיהוי התקדמות הלמידה של כלל התלמידים ומעקב אחריה על בסיס נתונים;
 - טיפוח אקלים למידה חיובי בדגש על הקצאה מותאמת של זמן ההוראה ופיתוח המבנה הארגוני לצרכים הלימודיים;
 - ניהול ההתפתחות המקצועית של צוות בית הספר בזיקה למעשה ההוראה והלמידה.
- (ראו גם; Cuban, 1988; Hallinger & Murphy, 1985; Krug, 1986; Shulman, 1992).



אם כן, תפקידו המרכזי של מנהל בית הספר לפי הספרות המקצועית העדכנית הוא שיפור מתמיד בהוראה ובלמידה. בהקשר זה הספרות אינה מבחינה בין למידה לבין חינוך. במציאות החינוכית במדינת ישראל מושם דגש רב על חינוך, חינוך ערכי, חינוך לערכים וכיוצא באלו. אף שאין ביכולתו של מסמך זה להעמיק בדיון על משמעות המונח 'חינוך', חשוב להדגישו לצד המונחים 'הוראה' ו'למידה', ובכך לתת לו ביטוי מובחן.

ברוח דומה, בטיטוט הסטנדרט לניהול בית ספר בישראל נכתב: "מנהל בית ספר בישראל הוא המנהיג החינוכי המהווה את הסמכות המקצועית המובילה את בית הספר להגשים את יעדיו החינוכיים"; "תפקידו המרכזי של המנהל למקד את העשייה הבית ספרית בהוראה ובלמידה, לשם קידום הישגי התלמידים, בתחום הלימודי, החברתי והערכי" (משרד החינוך, 2007, עמ' 8). דברים אלו הולמים את הנאמר בסעיף 2 לתיקון חוק החינוך הממלכתי העוסק במטרות החינוך.

חשוב להדגיש כי המיקוד של המנהל במעשה החינוך, ההוראה והלמידה אינו בלעדי ואינו מייתר את תפקידיו האחרים, אלא שבין מכלול תפקידיו יש זיקה, הם משרתים זה את זה ותומכים בתפקידו המרכזי של מנהל בית הספר - הנהגה פדגוגית. בספרות על מנהיגות חינוכית אפקטיבית מודגשים במיוחד ניסוח חזון בית ספרי ומימושו, הנהגת הצוות והכשרתו המקצועית וכן ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה. בהמשך נרחיב על כל אחד מהיבטים אלו.

תחום מספר 1 : עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי

"ישנם מספיק אנשים שמתארים את המצב כפי שהוא, כעת. אנו זקוקים לכמה שיתארו את המצב כפי שהוא יכול להיות." (רוברט אורבן)

התפקיד המשמעותי ביותר של המנהיג הפדגוגי, על פי הלינגר, הוא הגדרת החזון החינוכי של בית הספר ומימושו (Hallinger, 2003). החזון הוא ביטוי לתפיסת עולמו של בית הספר ולתכלית המרכזית שלשמה הוא קיים (שם); זהו 'הדבק' הקושר אנשים זה לזה ולארגון, יוצר תחושות שליחות ותקווה ומבסס את הפעילות היום יומית על עמדות מוסריות (סרג'ובאני, 2002). הנחת המוצא של העיסוק בחזון בית ספרי היא שבית הספר

הוא ארגון שערכים מניעים אותו, והוא מחנך לערכים בעצם התנהלותו (שם).

מסקירת הספרות הדנה בחזונות בית ספריים עולים ממצאים חשובים אחדים:

- חזון מבטא את הכיוון הרצוי ואת היעדים שבית הספר חותר להגיע אליהם.

- חזון צריך להיות מעוגן בנסיבות המקומיות של בית הספר.

- חזון מוצלח אינו נותר בגדר הצהרה משכנעת אלא מתורגם לאפשרויות פעולה מעשיות.

חזון דינמי הנתון לשינויים תוך כדי עבודה אפקטיבי יותר מחזון סטטי (Hillman & Stoll, 1994).

חשוב להבחין בין החזון של מנהל לבין חזונו של בית הספר. אמנם חשוב שלמנהל בית הספר יהיה 'עמוד שדרה' חינוכי, אך אין להסתפק בכך. אחד מביטוייה של מנהיגות מנהל בית ספר הוא בהובלת צוות בית הספר וגורמים רלוונטיים בקהילת בית הספר לניסוח משותף של חזונם. המחקר מראה כי חזון בית ספרי שמנהל בית הספר קבע או ניסח - מוכשר ככל שיהיה - מעורר התנגדויות, מוביל לפסיביות ואדישות של צוות בית הספר בכל הקשור במימושו ונעשה לא רלוונטי כאשר המנהל עוזב את תפקידו (שם). נוסף על כך, חזון מנותק מהמציאות יכול לגרום נזק רב לארגון, מאחר שהוא הופך להיות אשליה המנסה להתאים את עצמה לדימוי אידאלי שאי-אפשר לממשו (Bogler & Nir, 2001). לעומת זאת התברר כי חזון שהוא תוצר של תהליך שיתופי הוא חזון עשיר יותר, מעוגן בהקשר המקומי ובעל סיכויי יישום גבוהים יותר. הדינמיות של החזון ועדכונו מעת לעת חיוניים אף הם לתפקוד היעיל של כל ארגון, ובמיוחד לארגונים שמתחוללים בהם שינויים תכופים (Bogler & Nir, 2001; Hillman & Stoll, 1994).

מאחר שחזון מציב אתגר לבית הספר, מימושו כרוך בתהליך שינוי, וזה עניין מורכב, במיוחד אם הוא מכוון למעשה ההוראה והלמידה (ראו למשל Cohen & Ball, 1993). תהליך השינוי כרוך במגוון תחומים ורכיבים התלויים זה בזה, למשל תפיסות חינוכיות, תכניות לימודים, שיטות הוראה, דרכי הערכה, מנגנונים ופרוצדורות ארגוניות, מסגרות עבודה של צוותים מקצועיים,



הגדרת משימות, חלוקתן וביצוען, ארגון הזמן והחלל, איתור ואיגום של משאבים, התמודדות עם התנגדויות, טיפול ברכיבים מתוך ראיית המערכת כולה, ובקיצור - שינוי בתרבות הבית ספרית.

הספרות העוסקת בשינוי בית ספרי מספקת כמה תובנות חשובות:

- המורים חייבים לקבל הזדמנויות ללמידה על השינוי ולהיות שותפים מרכזיים בתכנון ובהובלתו (Cohen & Hill, 2001).

- יש לעצב זירות והזדמנויות מרובות לשיחות שיתוף מקצועיות בין מורים (Little, 1990).

- דרושה הבחנה בין בעלי תפקידים וצוותים המתחזקים את הקיים לבין בעלי תפקידים וצוותים האמונים על השינוי (Hopkins, 2001).

- נדרשים שינויים ארגוניים ותקציביים הנגזרים מתפיסת העולם ומהמטרות הפדגוגיות המנחות את בית הספר (Sarason, 1996).

- חשוב ליצור קשרים הדוקים בין החזון, תכנית העבודה, התפתחותם המקצועית של מורים, תכנית הלימודים ומעשה ההוראה והלמידה בכיתות (Eisner, 1992).

תחום מספר 2: הנהגת הצוות, ניהול והתפתחותו המקצועית

”כל התולה בזכות עצמו, תולין לו בזכות אחרים, וכל התולה בזכות אחרים תולין לו בזכות עצמו” (ברכות י, ע”ב)

הנחת המוצא המרכזית היא שאי-אפשר לשפר ביעילות ולאורך זמן את למידת התלמידים מבלי לשפר את הוראת המורים (McKinsey & Company, 2007). מזווית הראייה של מנהל המשמש מנהיג פדגוגי יש להנחה זו חשיבות מכרעת. ראשית, על המנהל להשקיע זמן ניכר בהדרכה ויעוץ למורים (שם); שנית, עליו להיות נוכח בצמתים פדגוגיים משמעותיים; ולבסוף, עליו גם להיכנס לכיתות, לצפות בשיעורים ולתת משוב למורים (שם). עם זה, מיקוד המנהל בהוראה אינו רק ישיר, אלא גם עקיף (Coldren & Spillane, 2007). כלומר, המנהל יכול להשפיע על המעשה הכיתתי על ידי פעולות שהוא

עצמו מבצע אך כמובן גם על ידי ארגון המערך, המשאבים והכלים הבית ספריים העומדים לרשותו. בדרך זו הוא מנהיג את המשימות הפדגוגיות ומנהלן, אך דמויות נוספות מבית הספר ומחוצה לו מבצעות אותן (שם). במילים אחרות, יש שני טעמים מרכזיים למנהיגות פדגוגית המזמנת את ביזור משימות הניהול (distributed leadership - מנהיגות מבוזרת): ראשית, יש משימות ניהול רבות ולא סביר שאדם אחד, מוכשר ככל שיהיה, יבצען לבדו. שנית, וחשוב יותר, אם משימתו המרכזית של בית הספר קשורה בשיפור תהליכי ההוראה והלמידה, המורים, בהיותם מבצעי המשימה הלכה למעשה, חייבים להיות שותפים מרכזיים בהובלת תהליכי השיפור הבית ספרי (Coldren & Spillane, 2007; Hopkins, 2001; Southworth, 2000; Spillane, 2005).

יתר על כן, אם מורים מקיימים קשרים מקצועיים - פורמליים ובלתי פורמליים - על בסיס קבוע, אם הם מתכננים יחד שיעורים ויחידות הוראה, אם הם מקיימים שיחות מקצועיות על הנעשה בכיתות, אם הם משתפים זה את זה בידע ובפרקטיקות הוראה מוצלחות, אם הם מקבלים הזדמנויות ליזום פעילויות חדשות, אזי הסיכוי לשיפור הלמידה ולהעלאת הישגי התלמידים גדל ביותר (פולן והרגרייבס, 1992; Southworth, 2000). בהקשר זה למנהל שני תפקידים מרכזיים: האחד - יצירת סביבת עבודה קולגיאלית וסולידרית הלומדת מהעשייה (community of practice); השני - ניהול צוות ההוראה וארגון תהליכי ההתפתחות המקצועית של המורים.

תחום מספר 3: התמקדות ביחיד

"זיהיה חונן ומרחם לקטנים וגדולים, ויצא ויבא בחפציהם ובטובתם, ויחוס על כבוד קטן שבקטנים" (רמב"ם, הלכות מלכים ב, ו)

הספרות המקצועית העוסקת במנהל בתור מנהיג פדגוגי מדגישה את מחויבותו להצלחתו הלימודית של כל תלמיד ותלמיד. מתקבל הרושם שהדגשה זו של הפן הלימודי עלולה לבוא על חשבון הפן האישי-חינוכי. אך הכוונה אינה להוראה פרטנית, מותאמת או דיפרנציאלית - כל אלו, חשובות ככל שיהיו, נותרות בתחום הלימודי-הישגי. הכוונה היא לאחריות מנהל בית הספר לתפיסה שהתלמיד הוא אדם שלם שיש לדאוג לשלומו, לטפחו ולחנכו בהתאם. מובן שיחס אישי מסוג



זה חשוב מאין כמותו גם לשיפור הלמידה, אך החתירה ליחס אישי אינה נובעת מהשקפה אינסטרומנטלית, אלא מהשקפה מהותית-ערכית. הדברים יפים גם לאופן שבו נתפס הפרט כלומד. מונחים כגון 'תשוקה לדעת', 'סקרנות', 'לומד אוטונומי', 'סגנונות למידה', 'פיתוח החשיבה', 'מוטיבציה ללמידה', ו'למידה לכל אורך החיים' נותרים לרוב מחוץ לשיח הניהול והמנהיגות בעת הזאת, ומונחים אחרים תופסים את מקומם: 'רף ציפיות גבוה', 'השקעה', 'סטנדרטים', 'מבחני תקן' ו'העלאת ציונים'. מסמך זה אינו פוסל את הצורך בלמידה אפקטיבית ובהעלאת הישגים, אלא שבלא הוראה על בסיס יחס אישי לא תוכל למידה אפקטיבית להתרחש אצל רבים מהתלמידים. טענה זו מקבלת משנה תוקף ממגמות למיניהן בחברה בת זמננו (גם החברה הישראלית) המותירה ילדים רבים לעצמם ברוב שעות היממה, או לחלופין אצל מטפלים ושומרים למיניהם שאין להם משמעות רגשית מספקת בעבור הילדים. כך קורה שהמוני ילדים מכל הרבדים החברתיים גדלים בתנאים המסכנים את רווחתם ומותירים אותם בלי יחסים עם מבוגרים משמעותיים.

בהקשר זה אנו מאמינים כי בית הספר הוא אתר חשוב לשינוי חברתי. אמנם בית הספר ומערכת החינוך אינם מסוגלים לשאת במטלה זו לבדם, בלי תמיכה רחבה יותר. אך בית הספר אינו יכול להתעלם מהמציאות המורכבת המאפיינת את חייהם של ילדים ומתבגרים, שמקורה בין השאר בחוסר היכולת לממש את מטרות בית הספר כאשר תלמידים רבים חיים וגדלים בתנאים כמוזכר. משום כך תפקידו של מנהל בית הספר הוא שצוות בית הספר יהיה נוכח, קשוב ורלוונטי לניסיון חייהם של התלמידים כולם, ובהם גם תלמידים במצבי מצוקה. עליו ליצור מסגרות המסוגלות לתת מענה, טוב ככל האפשר, לצורכיהם, שאיפותיהם ורצונותיהם הלגיטימיים של התלמידים.

תחום מספר 4: ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה

עד שנות השבעים היה בית הספר ארגון עצמאי כמעט לחלוטין ולא קיים יחסי תלות משמעותיים עם סביבתו (אופלטקה, 2007). בארבעים השנים האחרונות השתנתה תמונה זו: הפיכת החינוך לשירות אוניברסלי חייבה מתן דין וחשבון להורים; תקצוב בתי הספר על בסיס מספרי תלמידים הוביל לתחרות בין בתי ספר, והמנהלים החלו לשווק את בית הספר שלהם; תהליכי ביזור הגדילו את השפעת הרשות המקומית, והיא הייתה למקור מימון והשפעה על בתי ספר ועירבה את בתי הספר בפוליטיקה המקומית; בתי ספר בניהול עצמי ובתי ספר קהילתיים הגבירו את הצורך בשיתוף פעולה בין בית הספר לבין גורמים בסביבתו; צמצום התקצוב לבתי ספר וקידום תהליכי הפרטה בחברה הכשירו את הקרקע לחדירתם של ארגונים מהמגזר השלישי ושל גופים עסקיים לבתי הספר (שם).

על משמעותם וערכם של תהליכים אלו מתקיים ויכוח נוקב, אולם הלכה למעשה מנהלי בתי ספר מוצאים עצמם בתוך מציאות מורכבת וחייבים להיענות לאתגרים היום יומיים הניצבים בפניהם. כיצד עושים זאת?

מנהלי בתי ספר מקדישים זמן רב ליצירת קשרים עם בעלי תפקידים ועם ארגונים בקהילת בית הספר ומחוצה לה. מטרתם של קשרים אלו להיענות למגוון צרכים: קבלת ייעוץ מגוון, איתור מידע בכל הקשור במדיניות, איתור מקורות לתמיכה בבית הספר ולליווי, תכנון והכנה של ביקורים בבית הספר, זיהוי מגמות חדשות רלוונטיות לתפקוד בית הספר (בין שהן מאיימות ובין שיש בהן הזדמנות) וזיהוי מקורות מימון (Leithwood, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

בדרך כלל פעילויות אלו אינן נקשרות ישירות להוראה, ובמיוחד לא להגדלת הסיכוי לשיפור החינוך, הלמידה והישגי התלמידים. זאת ועוד, התפיסה במציאות זו היא שעיקר תפקידם של קשרי החוץ הוא פעילות לאיתור משאבים כלכליים ותחרות למימוש אינטרסים. ואולם, קהילה אינה רק פוטנציאל כלכלי או מקור למתחים, בבחינת מכשול שיש להתגבר עליו. מסמך זה מבקש לראות בקהילה את ההקשר החברתי-תרבותי שבתוכו בית הספר



פועל. בהיותה כזו יש בה חשיבות מיוחדת למעשה החינוכי, משום שהיא מבטאת את ניסיון חייהם של הלומדים.

באחרונה עמדו מחקרים אחדים על הקשר שבין ניהול קשרי החוץ של בית הספר לבין שיפור בית ספרי ומיקוד במעשה החינוך, ההוראה והלמידה. כמה תובנות חשובות עולות בהקשר זה: הראשונה - ככל שמנהל בית ספר מתווך לגורמים חוץ בית ספריים את ייעודו של בית הספר ואת חשיבות המיקוד הפדגוגי, הסיכוי לשיתוף פעולה שעניינו הישיר הוא פן זה של בית הספר גדל (Leithwood et al., 2006). בהמשך לכך, ככל שחזונו של בית הספר נטוע בהקשרים הקהילתיים, הסיכוי לקבלתו ולמימושו גדל. התובנה השנייה היא שעל בית הספר לברור לאור חזונו בין גורמים המבקשים להשפיע על התנהלותו. לפי התובנה השלישית קהילת בית הספר יכולה לשמש מצע עשיר לחוויות למידה ולפעילויות חברתיות והתנדבותיות אותנטיות. והתובנה הרביעית היא שלמידת התלמידים מועצמת אם ההורים תומכים בבית הספר ובמטרותיו, מציבים רף גבוה לילדיהם ודואגים להם לתנאי למידה נאותים (שם).

רשימת מקורות

- אופלטקה, י' (2007). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**. חיפה: פרדס.
- גונן, א' וזכאי, א' (2000). **מנהיגות ופיתוח מנהיגות**. תל אביב: משרד הביטחון.
- גוטרמן, י' (2006). **בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה למידה באמצעות צפייה ומשוב**. בתוך נ', אלוני (עורך). **החינוך וסביבו: שנתון מכללת סמינר הקיבוצים**, כח, 11-26.
- משרד החינוך (1953). **חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג**. (תיקון התש"ס)
- משרד החינוך (2007). **הסטנדרט לניהול בתי ספר: טיוטה פנימית למסמך מדיניות**.
- סרג'ובאני, ת"ג (2002). **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ענבר, ד' (1987). **על מנהיגות ומינהל ומה שביניהם**. בתוך ר' אלבוים-דרור (עורכת). **מדיניות ומינהל - תיאוריה ויישומים לחינוך (מקראה)**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, 351-357.
- ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. אור יהודה: רכס.
- פולן, מ' והרגרייבס, א' (1999). **על מה כדאי להילחם בבית הספר**. ירושלים: מכון ברנקו-וייס.
- פופר, מ' ורון, א' (1992). **על המנהיגות**. תל אביב: משרד הביטחון.
- פרידמן, י' (1992). **סגנונות מנהיגות במרחב ארגוני משתנה: המרה, שגרה ושילוב**. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 18, 5-43.
- פרידמן, י' (1993). **מנהיגות ובשלות הצוות: מודל למנהלי בתי ספר מכניסי שינויים**. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 19, 29-47.

- 
- Avolio, B. J., & Bass B. M. (1990). **The full range of leadership program: Basic and advanced manual.** New York: Bass, Avolio & Associates.
- Avolio, B.J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). **Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership.** *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9-16.
- Barth, R. S. (2002). **The culture builder.** *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). **Leaders: The strategies for taking charge.** New York: Harper & Row.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2001). **Organizational vision: The other side of the coin.** *The Journal of Leadership Studies*, 8(2), 135-144.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1998). **Instruction, capacity, and improvement** (CPRE research report series RR-42). Philadelphia: University of Pennsylvania, CPRE.
- Cohen, D. K., & Hill, H. (2001). **Learning policy: When state education reform works.** New York & London: Yale University Press.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). **Resources, instruction, and research.** *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Coldren, A. F., & Spillane, J. P. (2007). **Making connections to teaching practice: The role of boundary practices in instructional leadership.** *Educational Policy*, 21(2), 369-396.
- Cuban, L. (1988). **The managerial imperative and the practice of leadership in schools.** Albany: State University of New York Press.
- Eisner, W. E. (1992). **Educational reform and the ecology of schooling.** *Teachers College Record*, 93(4), 610-627.
- Elmore, F. R. (2004). **School reform from the inside out: Policy, practice and performance.** Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Evans, R. (1991). **Administrative insight: Educational administration as pedagogical practice.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Chicago, IL.

Little, J. W. (1990). **The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations.** *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Mckinsey & Company. (2007). **How the world's best-performing school systems come on top.** City: Publisher

Murphy, J. (1991). **Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena.** New York: Teachers College Press.

Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., & Porter, A. (2006). **Learning-centered leadership: A conceptual foundation.** Report for The Wallace Foundation.

ISLLC, (2008). **Educational leadership policy standards.** Washington DC: Council of Chief State School Officers.

Sarason, S. (1996). **Revisiting 'The culture of the school and the problem of change'.** New York: Teachers College Press.

Shulman, L. S. (1986). **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** *Educational Research*, 15(2), 4-14.

Southworth, G. (2000). **How primary schools learn.** *Research Papers in Education*, 15(3), 275-291.

Spillane, J. (2005). **Primary school leadership practice: How the subject matters.** *School Leadership & Management*, 25(4), 383-397.

Wallace Foundation (2007). **Annual report.** New York: The Wallace Foundation.

Wallace Foundation (2008). **Becoming a leader: Preparing school principals for today's schools.** New York: The Wallace Foundation.

Fullan, M. (2001). **Leading in a culture of change.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Goldring, E. (2008). **School leadership development practices: The need for a potent system.** Working paper.

Hallinger, P. (2000) **A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.

Hallinger, P. (2003). **Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership.** *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). **Assessing the instructional management behavior of principals.** *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). **Sustainable leadership.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hillman, J., & Stoll, L. (1994). **Building vision.** Working paper. London: Institute of Education.

Hopkins, D. (2001). **School improvement for real.** London: Routledge.

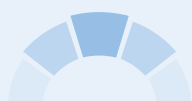
Krug, S. E. (1992). **Instructional leadership: A constructivist perspective.** *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.

Leithwood, K. Doris, J., & Steinbach, R. (1998). **Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools,** in: K. Leithwood & K.S. Louis (Eds.). *Organizational Learning in Schools* (Lisse, Swets & Zeitlinger).

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). **What do we already know about successful school leadership?** Report prepared for AERA.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). **Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning.** Research report. Nottingham: University of Nottingham.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A & Hopkins, D. (2007). **Seven strong claims about successful school leadership.** Birmingham: NCSL



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

מרכז ציפורי, יער ירושלים | ת"ד 39137, מיקוד 91390
טלפון 02-6333200 | פקס 02-6447412

אבן הראשה | "האבן העליונה בקשת של בניין; ובהשאלה - האבן העיקרית,
החשובה ביותר, תשתית הרעיון, שכל השאר תלוי בה." | מילון אבן שושן