

סקירת ספרות

מנהיגות מבוזרת, מנהיגות מעצבת

למנהל בית ספר יש תפקיד בעל חשיבות גדולה מאוד בכל הנוגע להצלחתו של בית הספר, עליו להגדיר מטרות חינוכיות ולמקד את פעילות הצוות החינוכי והתלמידים בהשגת מטרות אלו. הוא מחויב לטיפוח תלמידיו ומוריו. הוא פועל להשגת יעדי בית הספר ולמימוש החזון הבית ספרי. במסגרת תפקידו נדרש המנהל למשימות משתנות וזאת בשל שהמוסד הלימודי פועל בסביבה דינמית מאוד. הטכנולוגיה מתפתחת במהירות, חלקיקי ידע משתנים ומגיעים באופנים שונים אל צרכני הידע. ספק התקדמות מואצת בכל הנוגע ללמידה וחינוך. המנהל נדרש למשימות של פיתוח ארגוני, עליו לקבל החלטות, לתכנן את האקלים הבית ספרי, לנהל את תקציב בית הספר ולפתח מקצועית את צוות המורים (אדלר, 2008).

למנהל בית הספר יש תפקיד קריטי בהתפתחותו של בית ספר מצליח, הוא מתווה את הטון וסולל את דרכו של בית הספר (Nappi, 2014). עיקר תפקידו של המנהל הוא להוביל את המוסד הלימודי אל יעדי הלמידה שלו (לוי, 2009). מנהל טוב עשוי להיות המפתח להצלחה של בית הספר כולו, במסגרת תפקידו הוא פועל להגשמת חזון הבית ספרי וכן מתכנן את מסלול צעידתו של בית הספר כארגון תוך התווית מטרות ויעדים (Nelson, 2015).

כמו כן, כתוצאה מתמורות חברתיות, טכנולוגיות ותרבותיות המנהל נדרש להתמודד עם תמונה רחבה יותר שכוללת ראיית קשרים בין קהלים שונים כגון הורים, תלמידים, קהילה, מורים ומשרד החינוך וכן להיות בעל היכולת להניע את כל אלו כדי לפעול לקידום של החזון הבית ספרי ולמילוי מטרותיו (רייכל, 2015). המנהל נדרש למשימות של פיתוח ארגוני, עליו לקבל החלטות, לתכנן את האקלים הבית ספרי, לנהל את תקציב בית הספר ולפתח מקצועית את צוות המורים (אדלר, 2008).

כיום, מנהלי בית הספר מאותגרים ופועלים במרחב מורכב מאוד, מרחב בו ישנן תפיסות, הנחות וציפיות מגוונות ולא אחת אף סותרות. זאת ועוד, לא אחת יש חוסר הלימה בין סמכויותיו ובין האחריות הגדולה שמוטלת שעל כתפיו (שלי, 2010). המנהל נדרש לעמוד מול מפתחורמים ולספק את דרישותיהם ואת צרכיהם לרבות מול תלמידי בית הספר, מול הורי התלמידים, מול המורים המלמדים במוסד החינוכי, מול גורמים במשרד החינוך וכן מול גורמים קהילתיים דבר שהופך את תפקידו למורכב ומאתגר מאוד (שלי, 2010).

מנהל בית הספר נדרש לפעול רבות כדי לבנות, לשפר ולשמר צוות מורים מקצועי. בין משימותיו עליו: לגייס מורים בעלי האיכויות הנדרשות לבית הספר, להעניק להם יחס אישי ולטפח את מערכת היחסים עימם, לבנות מסגרת תמיכה מספקת לצרכיהם, למסד מערכת הדרכה, ייעוץ וליווי מקצועי לצוות המורים, לעודד את המורים ליוזמות חינוכיות ולתמוך בהם בתכנון וביצוע מהלכים שכאלו, לקבוע ערכים ולאמץ אותם תוך שהן פועלים להטמעתם באוכלוסיית התלמידים, לרתום את המורים לחזון הבית ספרי ולגרום להם לפעול למימושו, לפתח אצל המורים תחושת

שייכות, תחושת מסוגלות אישית, ערך עצמי מקצועי גבוה, כבוד, אמון הדדי, פתיחות ואתגר שכלי. על המנהל להצמיח מנהיגות בית ספרית בקרב המורים ולבזר תחומי אחריות בהתאם ליכולותיהם, לרצונם ולצרכי בית הספר (אדלר, 2008). מורכבות תפקידו של המנהל עולה מין הספרות בבהירות רבה וניכר כי הוא אינו יכול לעשות את כל המוטל עליו בעצמו.

במסגרת תפקידו הפורמלי של מנהל בית הספר הוא נדרש לחמש פעולות עיקריות (אדלר, 2008):

1. הגדרת הזהות הפדגוגית והחינוכית של בית הספר ושל בעלי העניין שלו.
2. קביעת מנגנונים לאיסוף מידע, למדידה, בקרה ומעקב בכל הנוגע ללמידה, יחסי אדם – סביבה – טכנולוגיה – קהילה כפי שזו עשויה להתבטא בתפקידו של בית הספר.
3. יסודות החזון הבית ספרי כך שיכיל את מערכת הציפיות, הערכים והיעדים של בית הספר ורוב הפונקציות את נקודת המבט של המנהל ושל שותפיו.
4. הפיכת החזון התאורטי לתכנית עבודה חינוכית וארגונית לביצוע וגזירת תכנית תקציבית המותאמת לצרכי בית הספר.
5. מדידה והערכה של החזון הבית ספרי לרבות התכניות הנגזרות ממנו תוך הכלת הידע המצטבר לאורך המעלות.

בין השאר, מנהל בית הספר חייב גם לפעול לבנות, לשפר ולשמר צוות מורים מקצועי. בין משימותיו עליו: לגייס מורים בעלי היכולות הנדרשות לבית הספר, להעניק להם יחס אישי ולטפח את מערכת היחסים עימם, לבנות מסגרת תמיכה מסוגלת לצרכיהם, למסד מערכת הדרכה, ייעוץ וליווי מקצועי לצוות המורים, לעודד את המורים ליזמות חינוכית ולתמוך בהם בתכנון וביצוע מהלכים שכאלו, לקבוע ערכים ולאמץ אותם תוך עיגון פעילותם במערכת באוכלוסיית התלמידים, לרתום את המורים לחזון הבית ספרי ולגרום להם לפעול למימוש, לפתח אצל המורים תחושת שייכות, תחושת מסוגלות אישית, ערך עצמי מקצועי גבוה, כבוד, אמון הדדי, פתיחות ואתגר שכלי. על המנהל להצמיח מנהיגות בית ספרית בקרב המורים ולבזר תחומי אחריות בהתאם ליכולותיהם, לרצונם ולצרכי בית הספר (אדלר, 2008). מורכבות תפקידו של המנהל עולה מין הספרות בבהירות רבה וניכר כי הוא אינו יכול לעשות את כל המוטל עליו בעצמו.

מנהלים טובים מבינים שהם לא יכולים לצעוד לבדם במסלול המורכב של ההצלחה בית הספר להצלחה, והמקצועיים שבהם יודעים להקיף את עצמם במורים מומחים במגוון תחומים (Nappi, 2014). למנהל יש חופש פעולה כדי לבחור את המורים המתאימים (לאוטמן, 2010) בעזרתם הוא בונה ניהול מבוזר, הוא מאציל סמכויות ומגדיל את מאגר המנהיגים בבית הספר ובכך הוא מגדיל את סיכויי ההצלחה של המוסד הלימודי כולו. המורים הם אלו אשר באים במגע יומי עם התלמידים והם יכולים לסייע למנהל בית הספר להטמיע שינויים, להחזיר תהליכי למידה, לבקר התנהגות (Nappi, 2014).

הצוות החינוכי בבית הספר כולל בתוכו מורים למגוון מקצועות הלימוד. המורים הם אלו אשר מנהיגים את המהלכים הפדגוגיים בבית הספר, הם ההון האנושי היקר ביותר של המוסד החינוכי ואלו אשר מאפשרים את התקיימותה של הלמידה לשמה התכנסו כולם במוסד הלימודי. השקעה

במורים היא אחת מאבני הפינה של בית הספר והם מאפשרים למנהל לשפר את הפעילות החינוכית והערכית כאחד (אדלר, 2008).

אחד המאפיינים של בתי ספר מצליחים הוא דרג של מורים בעלי תפקידים אשר מהווים את מנהיגות הביניים הבית ספרית, מעבר לכך אלו מאופיינים במנהל בית ספר עקבי ושיטתי אשר מצעיד את בית הספר לעברן של מטרות מוגדרות ובהירות (Toop, 2013). דרג של מורים בעלי תפקידים הם ציר מרכזי בעשייה החינוכית של בית הספר ומכאן נגזרת חשיבות רבה לבחירה של המורים המתאימים לכך (Leithwood, 2007; Toop, 2013). למורים אלו ישנה השפעה על הצלחתו של בית הספר והשפעה כל התלמידים במגוון היבטים כגון היבטים לימודים, רגשיים וחברתיים (פלדמן, בלאו, 2011). בחירת מורים בעלי תפקידים שמהווים את מנהיגות הביניים הוא כלי המפתח את כח העבודה של בית הספר ומאפשר ניצול טוב יותר של ההון האנושי המצוי בו, בעלי תפקידים אלו חוקרים את מטרות הניהול עם מנהל בית הספר אשר מאציל את סמכויותיהם ומאפשר לעצמו להתרכז במשמותיו הנשטפות (Toop, 2013).

ישנם מגוון תפקידים אותם ממלאים מורים נבחרים בבתי הספר וביניהם: רכו מדידה והערכה, רכו ביטחון, רכו מקצוע, רכש תקשוב, רכו שכבה, רכו התאמות לבגרויות, רכב חינוך חברתי, רכו מעבדה, רכו טיולים ורכו לקויות למידה (חוזר מנכ"ל מיוחד ו', התשנ"ה). להלן דוגמה להגדרת תפקידו של המורה הממלא את תפקיד רכו ההערכה אשר אחראי על ההערכה השוטפת של בית הספר. תפקידו של רכו הערכה מוגדר מחמישה מרכיבים: האחד הוא להוביל את הפיתוח המקצועי של סגל ההוראה הבית ספרי בכל הנוגע למדידה ולהטמעת כלי מדידה, השני הוא להטמיע את תהליך המדידה כחלק אינטגרלי ללמידה באופן המאפשר לשפר את אפקטיביות הלמידה, המרכיב השלישי הוא פיתוח תהליכים של הפקת תועלת מהמדידה עבור תחומי פעולה אחרים בבית הספר, המרכיב הרביעי הוא שימוש בממצאי המדידה למטרות תכנון תכנית העבודה של בית הספר והמרכיב החמישי הוא לבנות מנגנונים בית ספריים כגון סיוע בהגדרת יעדי מדידה, ניהול הידע שנאסף, סיוע במתן פרשנות לנתוני המדידה והטמעת מעקב אחרי התקדמות תלמידים (ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך).

טופ (Toop, 2013) מנה שני קריטריונים לבחירת מורים שמתאימים להיות בעלי תפקידים מובילים. הקריטריון הראשון הוא מורים אשר מצטיינים בעקביות בעבודתם בכיתה ובחן הם מלמדים והקריטריון השני הוא מורים שמצליחים לעבוד בשיתוף פעולה עם שאר המורים בבית הספר כדי להבטיח מעבר חלק של משימות ושמירה על עקביות בין המחלוקות השונות המתקיימות בתוך בית הספר. מורים מתאימים עשויים להיות גורמים משמעותיים מאוד בצמצום פערים תוך בית ספריים, אותם מורים יכולים להיות סוג של חוקרים, לאסוף מידע, להפיץ מידע, להשפיע על התלמידים במגוון תחומים וכדומה. מכאן ישנה חשיבות רבה להחלטותיו של מנהל בית הספר בבחירת מורים בעלי תפקידים שכן בחירה נכונה של אלו עשויה לייעל מאוד את עבודתו ולסייע לו בהשגת מטרות בית הספר. בחירה נכונה היא נגזרת של הגדרה טובה של התפקיד שכן ההגדרה מסייעת בזיהוי ואיתור המורים המתאימים.

למנהל יש כאמור תפקיד משמעותי מאוד בפיתוח של מורים מנהיגים, לשם כך עליו לשפר ולהרחיב את האופן בו מורים תופסים את התפקיד שלהם ואת האופן בו אלו מעורבים ומשפיעים על בית הספר, תהליך זה ישפיע על האופן בו תלמידים לומדים (מנדל לוי, בוזו שוורץ, 2016). המורה

יודע לספק משאבים, הוא מומחה הוראה, הוא תומך כיתה, מנחה למידה, מנטור, לומד ומהווה זרז לשינוי, מאפיינים אלו מסייעים למורה להיות מנהיג ולהוביל מהלכים כנדרש. אחד היתרונות של מורים מנהיגים הוא הפחתת העומס על המנהל אשר מאפשר לו לרכז משאבים בניהול פדגוגי כאשר המורים יכולים לקבל החלטות באופן עצמאי בנושאים רבים בהם הם נתקלים במהלך שגרת הלימודים. מעבר לכך, האצלת סמכויותיהם מסייעת להם לפתח מנהיגות, להתפתח מקצועית ולרכוש אלמנטים ניהוליים (Nappi, 2014).

פעילותם של עובדי הוראה בסביבה בית ספרית צריכה להיות מנוסחת, מנוהלת ומתואמת כראוי על מנת להשיג את המטרות הארגוניות (Damkor-Ikpa, 2016). הגדרת תפקיד מכילה בתוכה את תיאור החלקים הרלוונטיים לתפקיד מסוים, את הפעילויות הנדרשות במסגרת התפקיד ואת הכישורים הנדרשים ממבצע התפקיד (Jerabek, 2003). כמו כן, לאופן שבו המנהל רואה את תפקידיו של הסגל בבית הספר ישנה השפעה על תפיסת המנהל ועל קשריו האישיים עמו, וכן השפעה על הפרודוקטיביות הבית ספרית (Damkor-Ikpa, 2016) ולכן הגדרת תפקיד חשובה מאוד לתיעוד המצופה מבעל התפקיד, לתאום ציפיות מוקדם מולו באשר לנדרש ממנו ולשם פיקוח עתידי על הביצועים בתפקיד המסוים (Jerabek, 2003).

ביזור התפקידים בין המורים הרלוונטיים מסייע למנהל לפתח את המורים ולהטמיע בהם כישורי מנהיגות תוך הובלה של (שימור) תכונות בתחומים שונים (מנדל לוי, בזוז שוורץ, 2016). מנהיג הוא אדם אשר מסוגל להוביל אחרים אנשים, זהו אדם אשר משפיע על אנשים (לוי, 2009), הוא בונה סולם מטלות מדורג אשר מאפשר למצופי התקדמות בטוחה, הוא מעריך את יכולותיהם, מציב בפניהם מטלות מתאימות כאתגרים אישיים, מאצט סמכויות, משלב טיפוח יחסים ומפנה את כל אלו גם כלפי עצמו ללא ויתורים (יהושוע, 2011).

מנהיגות מבוזרת מאפשרת למנהל, כמנהיג בית הספר, להרחיב את יכולת פעולתו ולנתק את התלות הבלעדית בו ובפעולותיו. המנהיגות הבית ספרית המבזרת מבוססת על מערך של אינטראקציות בין המנהיגים בבית הספר והיחסים ביניהם הם גורם משפיע על הצלחת תפקודו של בית הספר. ככל שמנהל בית הספר מצליח ביצירת דרג ניהול מבוזר כך עולה השפעתו וגדל כוחו. המנהיגות הבית ספרית נמצאה כרז טוב לקידום בית הספר. היא נמצאה כמייצרת מערכות גבוהה בקרב מורים – תלמידים ומכאן במנבא חזק להישגי התלמידים. המנהיגות המבזרת נמצאה כאחד מהגורמים החשובים ביותר להשפעה על איכות בית הספר ועל רמת הלמידה של התלמידים. הסבר אחד הוא שהמנהיגות מבזרת את הפוטנציאל שכבר קיים בארגון והסבר אחר הוא שהיא מפיקה פוטנציאל בעצם הווייתה (יאשי, 2011).

המשימה המרכזית של המנהיגות המבזרת היא לעזור למנהל לשפר את ביצועי בית הספר. על המנהיגות המבזרת מוטלת אחריות לשיפור תפקודם של המורים בביתה ספר ותפקודם של התלמידים בבית הספר. כמובן שלכישורים של המנהיגים, לאמונות שלהם ולערכים שלהם יש השפעה משמעותית מאוד על האופן בו אלו מסוגלים להביא לכדי השיפור המיוחל. מנהיגות מבזרת יעילה מכילה פרקטיקות המתייחסות לממדי הביצוע השונים של ביתה ספר תוך שיש בה תהליך מדידה שוטף ונהיר. מחקרים העלו תכונות מנהיגות אשר מסייעות להשגת המטרות ואלו מרוכזות בארבע קטגוריות עיקריות. הקטגוריה הראשונה היא חזון המוסד וקביעת כיוונים, הקטגוריה

השנייה היא הבנה ופיתוח אנשים, הקטגוריה השלישית היא עיצוב מחדש של הארגון והקטגוריה הרביעית היא ניהול הוראה ותכנית למידה (Leithwood, Harris, Hopkins, 2008).

תהליך קבלת החלטה בבחירת מורים להיות בעלי תפקידים הוא חלק מהיכולת של המנהל לקבל החלטות מערכתיות אשר עשויות להשפיע על הצלחתו או כישלונו של הארגון אותו הוא מנהל ומוביל. בתהליך קבלת ההחלטה משתקפת אישיותו של הפרט, ניסיון חייו, רצונותיו והעדפותיו (כהנמן וטרבסקי, 2005). ישנם נושאים בהם קל יותר לקבל החלטות וישנם נושאים בהם מורכב יותר להגיע להחלטה ולרב אלו מושפעים ממידת הודאות הקיימת בכל נושא. החלטות המתקבלות בתנאי ודאות גבוהה הן כאלו שהמנהל מסוגל ליצר עבורם תרשים זרימה ולבחון את המסלולים הצפויים בנוגע אליהן ואלו החלטות אשר קל יותר לקבל, החלטות מורכבות יותר הן החלטות אשר מתקיימת בתנאי עמימות ואי ודאות ואשר עבורן קשה להעריך את מסלולי התוצאה האפשרית, יש קושי להבין אותן ודרש אומץ ניהולי רב לקבלן (פוקס, 2008) ובאשר לבחירת בעלי תפקיד ניכר כי מדובר בנושא מורכב אשר רמת הודאות בו אינה גבוהה ולכן המנהל נדרש להשקיע מאמצים בבחירת מורים לבעלי תפקידים כדי להעלות את הסיכוי שבחירתו תהא מוצלחת ושאכן הוא יעשה החלטה נכונה (כהנמן וטרבסקי, 2005).

כדי לבנות דרג בלימים טוב נדרש המנהל לעשות בחירה מקצועית של מורים להגדיר ולזהות את הכישורים הנדרשים למיל תפקידים כשאלו יוכלו לסייע לו להנהיג את המוסד הלימודי (Leithwood, 2007). המנהל צריך לזהות מספר מאפיינים במורים שהוא מתעד להיות דרג של מנהיגות ביניים כדי לוודא שהם מתאימים לתפקיד מנהיגותי וביניים עליו לזהות שהם מצטיינים בלימוד בכיתותיהם, משתפים פעולה עם שאר מהצוות (Toop, 2013) מהווים דוגמה אישית, מסוגלים להוביל אחריהם אנשים (הושע, 2011) כאשר יזהה המנהל את המורים המתאימים ויבנה דרג ביניים הם יהיו ערוץ מקשר בין המנהל למנהל התלמידים ויאפשר העברה של ערכים, מטרות, משימות ואתגרים אשר מבקש בית הספר להשיג תוך למורים אלו תהיה השפעה חברתית, רגשית ולימודית על התלמידים ומכאן השפעה ישירה על סיכויי הצלחה שלהם (פלדמן, בלאו, 2011).

כדי ליצור דרג מוצלח של מנהיגות ביניים מבוזרת מעלים המחקרים כי יש לאתר מספר פרמטרים ואלו מהווים מאפיינים לדרג חזק של מורים – מנהיגים מבוזרים (Murphy, 2005):

- המורים שנבחרים להיות בעלי תפקידים מנהיגותיים נמצאים ברמה מקצועית גבוהה מבחינת הביצועים שלהם והם אף מקפידים להשתלם באופן תדיר בנושאים חינוכיים.
- בעלי התפקידים שנבחרים מקבלים אחריות, בונים תהליכים ויוזמים פעילויות שונות.
- מתקיימת למידה שוטפת ושיתופי פעולה בין הגורמים השונים בבית הספר בהובלת צוות זה.

ישנה תקשורת שוטפת בין דרג המורים בעלי התפקידים ובין הנהלת בית הספר ואלו מקיימים שיח קבוע לטובת שיפור והתקדמות בהישגי בית הספר.

מרפי (Murphy, 2005) אף תאר מודל שמייצר לדיון דרג חזק של מורים בעלי תפקידים כאשר המודל מושתת על בנייה של שתי קבוצות מורים. הקבוצה האחת היא רכזי מקצוע. בקבוצה זו ממונים מורים להיות רכזים של מקצועות ספציפיים. זוהי שכבר משמעותית מאוד שמכילה בתוכה

התמקדות בכל נושאי הלימוד הבית ספריים. ליבת הפדגוגיה הבית ספרית מרוכזת בידיה של קבוצה זו וטיפוחה משמעו טיפוח החינוך המוסדי. מדובר בקבוצה מרכזית של מורים אשר צריכה להיות מטופחת ולעבור תהליכים של קידום מקצועי, טיפוח אישי ויציאה רבה להשתלמויות והדרכות שיאפשרו להם לקחת את בית הספר קדימה לעבר מימוש מטרותיו המקצועיות והחינוכיות. הקבוצה השנייה היא קבוצת רכזי השכבה. קבוצה זו מייצרת יחד סוג של שליטה על כל בית הספר דרך ריכוז מובנה של שכבות התלמידים והמורים אצל מספר מורים מובילים. גם קבוצה זו מהותית מאוד ויש לטפחה באדיקות. שתי שכבות אלו של מורים נחשבות יחד למבנה חזק של דרג ביניים אשר מעצים מאוד את בית הספר, תורם לפעילות הכללית שלו ומעלה את סיכויו להיות בית ספר מצליח.

מנהיגות מעצבת היא מנהיגות אשר מבליטה את חשיבות החזון הבית ספרי בכדי להגביר את המוטיבציה המקצועית והארגונית של בעלי העניין וביניהם צוות המורים, ההנהלה, ההורים, התלמידים וכיוצא בזה. המנהיגות המעצבת מצליחה לעודד את אלו לביצועים גבוהים יותר מאלו שאותם השיגו בעבר. בני מאייניהם של המנהיגים המעצבים מצויים כריזמה, התחשבות, יכולת גירוי אינטלקטואלי של הצופים להם והשראה. המנהיגות המעצבת נחשבת לרמת המנהיגות הגבוהה ביותר, היא גורמת למונהגים לנוע יותר ממה שהם חשבו שהם רוצים או יכולים לנוע ולעשות דברים שהם עצמם לא האמינו שהם יכולים לעשות. מנהיגות מעצבת מעוררת את מודעות המונהגים למטרות הקבוצתיות ולמשימתן וזו בילה אותם לקבל את המטרות ולפעול למען השגתן (יאשי, 2011).

גונן וזכאי (1999) הציגו ארבעה סוגי התנהגויות המאופיינות את המנהיגים המעצבים ואשר מסייעות להובלת המונהגים:

א. מודל לחיקוי:

מנהיג מעצב אשר מהווה מודל לחיקוי, מהווה דוגמה למופת מוסרי והתנהגותי ויוצר אצל המונהגים שלו רצון לנוע אחריו. הם מזדהים עם המנהיג ורוצים לחקות את אופן התנהגותו והתנהלותו. מנהיג מעצב המהווה מודל לחיקוי הוא מלא בביטחון עצמי, עקב ודבק במשימה. הוא מגלה נכונות לסייע לאחר גם במחיר של הקרבת אינטרסים אישיים. מנהיג מעצב לא חושש ליטול על עצמו סיכונים בעת הצורך ולא מתחמק מלקחת אחריות על בעיות אנושיות כד שהיא מהווה עבורם גב ומשען. המנהיג המעצב לא עושה שימוש בכח מכל סוג, לא בוחן סמכותו והוא משיג את מטרות הקבוצה דרך דבקות בטובת המשימה.

ב. הנעה השראתית:

זהו המרכיב השני של המנהיג המעצב והוא מהווה כלי ליצירה של הלהבות ואופטימיות בקרב המונהגים. המנהיג המעצב מעלה את הביטחון של מונהגיו ויוצר אצלם ציפיות באשר לאפשרות ההצלחה הניצבת בפניהם. מנהיג מעצב יכול ליצור רוח צוותית ולגרום למונהגים לרצות ללכת אחריו במוטיבציה רבה תוך שהוא מעניק משמעות להשקעה בהווה ככלי להגיע לעתיד המזהיר הצפוי להם. המנהיג משדר ביטחון עצמי מלא ביכולות של המונהגים והם מתחילים להאמין שהם מסוגלים לעמוד במה שמצופה מהם.

ג. אתגר אינטלקטואלי

מרכיב זה הינו השלישי בעבור המנהיג המעצב אשר מצליח ליצרו אצל המונהגים שלו אתגר שכלי בכל הנוגע לאופני פתרון בעיות, יצירתיות, חדשנות, עידוד מחשבת, ערעור על הנחות יסוד קיימות ועוד. המנהיג המעצב מעריך ניסיונות למציאת פתרונות יצירתיים, הוא מעודד רעיונות של מונהגיו, בוחן אותם ברצינות מלאה ומשיב עליהם בהתאם. המנהיג המעצב ועל למען פיתוח חשיבה עצמאית אצל מונהגיו תוך שהוא ממזער את חששם מפני ביקורת ומפני טעויות אפשריות.

ד. התייחסות אישית

מנהיגות מעצבת מאופיינת בהתייחסות אישית למונהגים. מנהיג מעצב מקדיש תשומת לב לאנשיו תוך שהוא רואה ומכיר בתהליך ההתפתחות האישית של כל אינדיבידואל מאנשיו. בתוך כך מרבה המנהיג ליצור אינטראקציות רבות עם אנשיו ולעודד אותם לקיים תקשורת חוזרת ונשנית. הוא מגלה התעניינות בחייהם האישיים והבנה כלפי הבעיות שלהם. המנהיג המעצב מעודד את מנהגיו לזכות בהזדמנויות למידה רבות תוך שהוא מכיל את טעויותיהם ומעניק להם סביבה בטוחה ללמוד ולהתפתח.

מנהיגות ריכוזית, מנהיגות מתגמלת

מנהיגות ריכוזית נחשבת לשיטה השכיחה בעבר לניהול בית ספר. על המנהל, כמנהיג יחיד ובודד, הייתה מוטלת המשימה להוביל את בית הספר להצלחה ולעמידה ביעדיו. המנהל היה נדרש לעשו בעצמו את כל עבודת הניהול. גם כיום ישנן מערכות חינוכיות אשר משמרות מודל זה (בבריטניה לדוגמה) והן ריכוזיות ושולטות במונהגים אך אלו הוכחו כמפחיתות באופן דרמטי את האפשרות ליישום גישה מעצבת שתעלה את הסיכוי להצלחת בית הספר (Bottery, 2001).

מנהיג ריכוזי הוא כזה אשר מציע למונהגיו מערכת חליפין של רווחים בכדי להשפיע עליהם. יחסי החליפין הללו הם ליבת האינטראקציה בין המנהיג הריכוזי ובין מונהגיו. המונהגים מקבלים מהמנהיג הריכוזי את ההוראות המדויקות לביצוע כדי להשיג את מטרות הארגון והם מתוגמלים בהתאם לביצועים שהם משיגים. המנהיג המתגמל מציג למונהגיו את רמות הביצוע אליהן הם נדרשים להגיע תוך שהוא מציג את התגמול אשר הם צפויים לקבל אם יעמדו ברמות אלו. המונהגים מבצעים את הנדרש מתוך שיקולים של כדאיות חיצונית ולרב, תוצאת המקסימום שלהם תהיה רמות הביצוע שהוצגו להם ולא מעבר לאלו (יאשי, 2011).

למנהיגות זו יש שלוש תתי קטגוריות אשר מאפיינות אותה (גונן וזכאי, 1999):

א. ניהול פסיבי לפי חריגים

המנהיג מציב את הסטנדרט הביצועי והוא מתערב רק אם הדברים לא עובדים כראוי. המנהיג פועל בעת שיש טעויות והוא מסייע לתיקון ולהחזרת רצף העבודה אך הוא לא לוקח את אלו ועושה בהן שימוש למטרות של למידה והשתפרות. המונהגים במקרה הזה חוששים להכשל והם חוששים מתגובתו של המנהיג, הם פועלים כדי לשמור על הרמה הנדרשת בחירוף.

ב. ניהול אקטיבי לפי חריגים

מנהיג זה מבצע בקרה אקטיבית באופן שוטף מבלי שהוא ממתין לשגיאות או לתקלות מכל סוג שהוא. מנהיג זה מקפיד על איתור של כשלונות וחריגים אך הוא מתריע מבעוד מועד

על מכשולים אפשריים או תקלות צפויות. מנהיג זה ער לפעילות והוא אוכף את הנהלים המוכתבים לפעילות. לרב, מנהיג כזה מבסס את ניהולו על חיזוקים שליליים ובכך הוא מרתיע את הכפופים לו להסתכן תוך שהם נצמדים ומעדיפים את העבודה המסורתית המקובלת ובלבד שלא יגיעו למצב של טעויות ותקלות מול המנהיג. בהתאם, מונהגים של מנהיג כזה אינם מדגימים רמות גבוהות של ביצועים.

ג. תגמול בונה

מנהיג מתגמל באופן בונה מדגיש בהתנהלותו את מערכת יחסי החליפין שלו עם עובדיו. הוא מציג למונהגיו את המטרות ואת הנדרש מהם באופן נהיר ומגדיר מי אחראי להשגת כל מטרה. בהלימה, הוא מגדיר בבירור מהו התגמול המוצע בעבור כל ביצוע ובעבור השגה של היעדים אשר הוגדרו על ידו. מנהיג זה נותן למונהגיו משוב שוטף ובונה עבור הביצועים שלהם ואלו משתפים עימו פעולה מתוך שיקולי כדאיות. ככל שהתגמול יותר אטרקטיבי בעיניהם כך הם משתפים יותר פעולה עם המנהיג כך גם ככל שהתגמול השלילי פחות רצוי בעיניהם גם אז הם יעשו מאמצים להגיע ליעדים בכדי להמנע ממנו, אך הם לא יעברו את רף הציפיות בדרך כלל.

הקשר בין מנהיגות ריכוזית להישגים לימודיים

מערכות חינוכיות אשר מתנהלות בשיטה של מנהיגות מרכזית, אשר בה כל העצמה מרוכזת אצל מנהל בית הספר והמנהיג הוא מתגמל נקשרה עם מחויבות ארגונית נמוכה, עם מידת מעורבות נמוכה של המורים ועם ביצועים והישגים נמוכים. מנהיגות ריכוזית כאמור אינה מניעה את האנשים להגיע אל מעבר ליעדים הפורמליים המצופים להם וגם שם הם מגיעים מכוחו של הרצון להימנע מתגמול שלילי או מכוחו של הרצון לזכות בתגמול חיובי. מנהיגות ריכוזית נמצאה כמנהיגות מסרסת אשר גורמת למונהגים לעשות את המינימום הנדרש מהם תוך שהגעה למקסימום מתרחשת בדרך כלל כאשר ישנו אינטרס כספי או חשש מפני סנקציה או תגובה שלילית (גונן וזכאי, 1999).

מנהיגות ריכוזית נמצאה ככזו המשפיעה על מידת המחויבות הארגונית של המונהגים ובעקבות כך היא גוררת התנהגות אזרחית ארגונית לא טובה. כך למשל עשויים המורים אשר כפופים למנהיג ריכוזי מתגמל, להיות בעלי מחויבות ארגונית נמוכה, לנהוג באופנים שיפגעו בפרודוקטיביות שלהם כגון היתחלות, איחורים, חוסר יסודיות ועוד. המחויבות הארגונית קשורה בביצועים וככל שרמתה של זו עולה כך עולים ביצועיהם של המונהגים, בהתאמה, מנהיגות ריכוזית מורידה את רמת המחויבות הארגונית ומכאן יורדת רמת הביצועים (Copland, 2003).

לפי דוגר (Dogar, 2014) מחויבות ארגונית היא נאמנותו של העובד לעבודה, בהתאם לאופי העבודה וההסתגלות שלו אליה. מחויבות ארגונית מגדילה את ביצועי העבודה ומקטינה את יחס העזיבה של מקום העבודה. למחויבות שלושה מרכיבים שונים:

א. להיטות חזקה של העובד על מנת להיות חבר בארגון.

ב. להיטות גבוהה של העובד לטובת תועלת הארגון.

ג. קבלה של מטרות ויעדים של הארגון.

המחויבות הארגונית נחשבת היום לדאגה העיקרית כדי לשמור על עובדים מוכשרים בכלכלה מונעת ידע. ארגונים זקוקים לעובדים מחויבים כדי להתמודד עם התחרות הכלכלית

העולמית. עובדים בעלי מחויבות ארגונית גבוהה מאושרים יותר בעבודתם, נעדרים פחות מהעבודות שלהם, והם נוטים פחות לעזוב את הארגון. מנקודת מבט זו, מחויבות ארגונית, שהיא קבלת מטרות הארגון והנכונות להישאר בארגון, נהייתה חשובה. כמו כן, הוחלט כי ארגונים המעוניינים לשרוד, מחובתם לתת חשיבות למחויבות ארגונית בעיקר מאז שגדלה ההשפעה של הגלובליזציה, הקטנת העולם, ביטול גבולות של מדינות בנושאים כלכליים ואמנות.

הספרות מחלקת את המחויבות הארגונית לשלושה סוגים: רגשית, המשכית ונורמטיבית. למרות שהחלק המשותף לסוגים אלו הוא הקשר בין העובד והארגון אשר מקטין את הסבירות של תחלופה, ברור כי אופי הקשר שונה. עובדים עם מחויבות רגשית חזקה נשארים בגלל שהם רוצים, אלה עם מחויבות המשכית נשארים כי הם צריכים, ואלו עם מחויבות נורמטיבית חזקה נשארים כי הם מרגישים שהם מוכרחים לעשות זאת. מחויבות אפקטיבית, המשכית ונורמטיבית נתפסות בצורה הטובה ביותר כמובחני רכיבים, ולא סוגים, של מחויבות ערכית. כלומר, עובדים יכולים לחוות את אחד מהמרכיבים הפסיכולוגיים האלו בדרגות שונות. כמה עובדים, למשל, עשויים אולי לחוש הן צורך חזק וכן חובה להישאר, אבל אין להם רצון לעשות זאת. אחרים אולי לא מרגישים צורך או חובה אלא רצון עז, וכן הלאה (Singh & Gupta, 2015).

בהינתן הובדלים הקונסטואליים שלהם, נראה סביר להניח כי כל אחד משלושת מרכיבי המחויבות מתפתחים במידות מסוימת מאופן בלתי תלוי באחרים כפונקציה של מקדמים שונים. קשר רגשי של עובד לארגון מחולק לארבע קטגוריות: מאפיינים אישיים, מאפייני עבודה, חוויות עבודה ומאפיינים מבניים. עם זאת, המאפיינים החזקות ביותר שניתנו הן לעבודה, בעיקר לחוויות שממלאות את הפסיכולוגיה של העובדים, קשר רגשי של העובד לארגון עשוי להיווצר אם העובד מרגיש בנוח בתוך הארגון ומרגיש מוסמך בתפקיד העובד (Allen & Meyer, 1990).

מחויבות רגשית מתייחסת לקשר הרגשי של העובדים עם הארגון. היא סוג של מחויבות שגורמת לעובדים להיות קרובים יותר לארגון וגורמת להם להישאר בארגון בגלל היותם חלק ממנו. ערכיו האישיים של עובד שמחויבותו לארגון גבוהה תואמים לערכי הארגון, והוא מזדהה עם שאר העובדים בו ועם הפעילויות שלו, ודבק בהן. עובד בעל מחויבות רגשית ינסה להיות מאושר מאוד על היותו בתוך הארגון ולא חושב לעזוב את הארגון כתוצאה מתחושת חוסר היותו חלק מהארגון (Dogar, 2014).

מחויבות המשכית מתוארת ככוונה להישאר בארגון בגלל היותו הנתפסת של עזיבתו. עובדים עם מחויבות המשכית נשארים בארגונים שלהם בשל חישובי עלות ותועלת. הם חשים שעלויות היציאה ממנו גבוהות בהשוואה לתועלת מעזיבתו. העלויות הנתפסות הן עלות כלכלית עלויות חברתיות, פיסיות וכלכליות כגון: פחד לא למצוא עבודה טובה יותר, חוסר רצון לעזוב חברים, חוסר רצון לעבור למקום עבודה חדש, בעיות משפחתיות או חוסר אפשרות לא להתפרנס לתקופה (Dogar, 2014).

לבסוף, המחויבות הנורמטיבית משקפת את תחושת החובה של העובדים כלפי הארגון. אמונות העובד היא כי להישאר בארגון הוא סוג של אחריות. מחויבות נורמטיבית מושפעת מהתרבות הארגונית, גיל, השכלה וותק (Dogar, 2014).

במהלך השנים מערכת החינוך נתפסה כמערכת ריכוזית אשר יצרו מבנה היררכי קשיח חסמו גמישויות, בתי הספר היו נתפסים כארגונים סגורים אשר לסביבה הייתה מעט מאוד השפעה עליהם, שינויים רבים שחלו בתחומים כלכליים, תרבותיים וחברתיים הביאו להשפעה על בתי הספר

כארגונים ואלו הפכו למוסדות אשר מתקשרים עם הסביבה, מתייחסים אל השינויים שבה ומתאימים עצמם אליה כנדרש. הקשרים של בתי הספר עם הסביבה החיצונית הפכו למשמעותיים והביאו לתהליכים פנים ארגוניים של התאמות כדי להצליח לעשות את האדפטציה הנדרש. הסגל הניהולי של בית הספר נדרש להיות מסוגל ליצור שינוי ולהוביל אותו, לבזר את מכלול הדרישות אשר עומדות לפניו בכדי להפוך את בית הספר ליישות אוטונומית שממלאת את מגוון תפקידיה ולעודד את המורים לקחת חלק בהובלה כפי שכל אחד מה יכול ומוכשר לעשות. הרשויות המקומיות קיבלו סמכויות נוספות ותקציבים נוספים כדי לסייע לבתי הספר אשר מצויים בתחום שלטון ולסייע בידם ומנהלי בתי הספר נדרשו לפתח יכולות של השגת משאבים מהרשויות המקומיות, מדובר ביכולות שיווק, יזמה ועוד, כאלו שלא טבעיות לכל מנהל בית ספר ואשר מאפיינות מנהיגים עסקיים בעיקר. המנהל נדרש להתמודד עם הרשות המקומית, לנהל ולתחזק מערכת יחסים עימה ולעצב את מערכת היחסים של בית הספר עם הסביבה ועם הקהילה המקומית. כאמור, בית הספר מקיים אינטראקציה עם בעלי עניין שונים, ישנן שתי תיאוריות שמסבירות את מערכות היחסים של הארגון עם המורים השונים בסביבתו: תיאוריית התלות במשאבים והתיאוריה המוסדית. תיאוריית התלות במשאבים: תיאוריה זו מניחה כי ארגונים זקוקים למשאבים רבים לרבות כח אדם, מידע, אמצעים כספיים, אמצעים טכנולוגיים, חומרים, ציוד ועוד וכך הם יכולים לממש את מטרותיהם העסקיות ולתפקד בסביבה מכיוון שבתי הספר לא יכולים לספק את כל זאת לעצמם הם נדרשים לקיים אינטראקציה עם הארגון בעלי עניין המצויים בסביבתם והמאפשרים להם להשיג את הנדרש להם להישדרותם. לטענה זו גורסת כי ככל שהארגון מצליח לצבור יותר משאבים מהסביבה כך הוא מחזק את עוצמתו ומשיג יתרון יחסי בסביבה בה הוא פועל, כמו כן כך הוא מגדיל את חופש הפעולה שלו ויכול לפעול במעד רחב יותר של אפשרויות. תהליכי הביזור במערכת החינוכית דורשת מהמנהלים להיות סוכנים אקטיביים שפועלים למען גיוס משאבים. תיאוריית התלות במשאבים נוגעת בעיקר במשאבים חומריים המצויים בסביבה בה פועל בית הספר. התיאוריה המוסדית עוסקת בתהליכי הישרדות של הארגון במיסוד דפוסי הפעילות שמסייעים לארגון להתקיים ובדרכי הפעולה של הארגון, כך משיג הארגון לגיטימציה מהסביבה ומבטיח את המשאבים הנדרשים להמשך קיומו. השגה יעילה של היעדים הוא מטרותיהם של בתי הספר. לפי תיאוריה זו אין ישנו גם דגש על האילוצים והמגבלות החברתיות כגורמים אשר מעצבים את התהליכים בארגון. מוסדות רבים מאמצים את החוקים המוסדיים ומתאימים עצמם אליהם כדי לקיים לגיטימציה מהסביבה, דבר שעשוי להזיק לבית הספר. במקרים רבים מנהלים נעזרים בסביבה, מפליגים למשל באופן שאינו נדרש ורק לשם הלגיטימציה ובכך הם פוגעים בבית הספר, בכך הם יוצרים תלות של בתי הספר לסביבתם והאחד לשני. הגישה המוסדית גורסת כי שונות בין מוסדות לימוד היא אפשרית חרף שהם כפופים למערכת חינוך זהה, מקור השונות הוא במערכת היחסים הנרקמת בין מנהלי בית הספר ובין הסביבה (אדי רקח, 2013).

ביבליוגרפיה

אדי רקח, א. (2013). תפיסתם של מנהלי בית-ספר את תפקיד הפיקוח והרשות המקומית בסביבות בית-ספריות שונות. אוניברסיטת תל-אביב, בייס לחינוך.

אדלר, ח. (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל. מכון אבני ראשה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33 : 105-130.

בשארה, ס. שחר, ח. (2008). יעילות בית הספר ושיפור הישגיהם של תלמידים בבתי ספר לחינוך מיוחד במגזר היהודי ובמגזר הערבי בישראל. דפים, 46 : 159-189.

גונן א', וזכאי, א. (1999). מנהיגות ופיתוח מנהיגות – מהלכה למעשה. משרד הביטחון, תל אביב. יאשי, י. (2011). מנהיגות מעצבת או מנהיגות מתגמלת. עיונים בחינוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע, 12 : 17-20.

יהושוע, ג. (2011). פיתוח מנהיגות חינוכית - עכשיו. עיונים בחינוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע: 12. 21-25.

כהנמן, ד., טרבסקי, ע. (2005). בחירות, ערכים והישגים. בתוך: מ. בר הלל (עורכת) רציונליות, הוגנות, יושר: מבחר מאמרים מאת דניאל כהנמן ואחרים. אוניברסיטת חיפה.

לאוטמן, ד. (2010). ניהול איכותי חיוני להצלחת בית הספר. מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי 5, עמ': 58.

לוי, א. (2009). מנהיגות פדגוגית. הד החינוך, 83(4), עמ': 70-71.

מנדל-לוי, נ., בוזו-שוורץ, מ. (עורכו). (2016). עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית. ירושלים: מכון אבני ראשה.

פוקס, א. (2008). נפילים או נפלים, מבחנים בקבלת החלטות לראשי ממשלות. תל אביב: סער.

פלדמן, ח., בלאו, א. (2011). המחנך כרב חובל המנווט את כיתתו באפקטיביות באמצעות המשור' ב- מערכת לניהול פדגוגי. כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (קבץ: (האוניברסיטה הפתוחה ושה"ם, 222-229.

פרידמן, י., גביש, ב. (2013). המורה כאדם ארגוני: אוריינות, מעורבות ומנהיגות. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33 : 193-235.

רייכל, נ. (2015). מנהל בית הספר הרצוי ותפקידיו במשקפי הסגל החינוכי. מכללה אקדמית כנרת, חינוך וקהילה -- מכללה לחינוך ע"ש גורדון, עיונים במינהל ובארגון החינוך, 34, עמ'. 111-132.

שליו, י. (2010). ניהול בית ספר או פרופסיה. מחשבה רבת-תחומית בחינוך ההומניסטי, 5, עמ': 65-66.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. **Journal of occupational and organizational psychology**, 63(1), 1-18.

Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education?. School Leadership & Management, 21(2), 199-218.

Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 375-395.

Dogar, N. (2014). Relations between organizational commitment and demographic factors: a research in banking sector. *Academicus - International Scientific Journal* PP.103-115.

Damkor - Ikpa, M. (2016). The influence of principals' role perception on the secondary school groups' interpersonal relations in Makurdi metropolis of Benue State, Nigeria. *Sky Journal of Educational Research*, Vol. 4(1), pp. 048 – 052.

Jerabk, A. (2003). Job Descriptions Don't Hire Without Them. *Journal of Interlibrary Loan, Document Delivery & Information Supply*, 13: 3, 113-126.

Leithwood, K. Day, C. (2007). Seven strong claims about successful school leadership. *Management and Leadership School*, 1: (28), 27-42.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28: 1, 27-42

Murphy, J. (2005). *Connecting teachers leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Nappi, S.J. (2014). The Teacher Leader: Improving Schools by Building Social Capital Through Shared Leadership. *Principal's research review*. Vol 9 (6).

Nelson, J. (2015). *Be a school leader: The 16 best resources for school administrators*. Edudemic.

Singh, A., & Gupta, B. (2015). Job involvement, organizational commitment, Professional commitment, and team commitment: A study of generational diversity. **Benchmarking: An International Journal**, 22(6), 1192-1211.

Toop, J. (2013). Reducing within-school variation and the role of middle leadership. (Edited by Jonathan Clifton), Excellence and equity. Institute for Public Policy Research: 58-64.

סקירה ספרותית לדוגמא