

ניהול אחר בחינוך – מאין ולאן?

ד"ר איוה חגי-ניב - רעיה טילינגר

1. מנהלת שהסביבה ברוחה לה

שלוש עשרה שנה מנהלת עליזה לנהל את ביה"ס היסודי במושב "כרמים", ישוב ותיק במרכז הארץ. עם הפנים לקהילה, שם ביה"ס דגש על לימודי טבע וסביבה, חגי ישראל וחגי המושב. מאז הקמתו למדו בביה"ס ילדי המקום. הישוב היה ביה"ס, ביה"ס היה הישוב. בשנות העליה הגדולות נקלטו ילדים מישובים קרובים. בחלוף השנים גדלו אלה והוקמו גם בהם בתי ספר. קהילת "כרמים" נותרה המקור היחידי להמשכיות ביה"ס.

עליזה קיבלה לידיה בי"ס ותיק עם צוות מנוסה ומיומן. היא הכניסה שינויים מעטים מאוד בסדרי ביה"ס ובתכניות הלימודים שלו והשקיעה במיוחד בפיתוח עבודת צוות. אכן, היכולת בתחום זה השתפרה והלכה.

בשנה השישית חלו שינויים מסוימים: אוכלוסיית "כרמים" התבגרה, ומספר הנרשמים לכתה א' הלך ופחת. את מקומם של ילדי המקום מילאו ילדים מן הישוב הקהילתי החדש שהוקם בסמוך ל"כרמים". חלק מהצוות הוותיק פרש ואת מקומו מילאו מורות צעירות, ברובן מאותו ישוב. עד תום השנה העשירית לכהונתה של עליזה היו מחצית מהתלמידים ומהצוות תושבי הישוב הקהילתי.

בית הספר המשיך להתנהל על פי המתכונת הישנה והמוכרת ועל פניו נראה היה שהמערכת כולה פועלת בהרמוניה.

בסוף שנת הלימודים הופתעה עליזה כשהגיע אליה מכתב חריף מוועד ההורים. לטענתם, תכניות הלימודים בביה"ס מיושנות, ביה"ס מזניח לימודי מתמטיקה ואנגלית, אינו מאתגר את התלמידים, אינו הישגי ואינו מנצל כהלכה את כוח האדם העומד לרשותו. ההורים תבעו העסקת יועצים פדגוגיים וארגוניים, במימונם, שיסיעו לעליזה לשפר את תכניות הלימודים ואת המבנה הארגוני. הם איימו כי אם לא תיענינה דרישותיהם הם יעבירו את הילדים לבתי ספר סמוכים.

עליזה ההמומה פנתה לצוות לקבלת סיוע והתפלאה לגלות כי חלק גדול מן הצוות תומך בתביעות ההורים.

זהו סיפור של ארגון חינוכי שהסביבה 'ברחה' לו.

מדוע הייתה עליזה עיוורת לשינויים שחלו בסביבתה? מה - בהכשרתה כמנהלת ובניסיון הניהולי שלה - לא הכין אותה למציאות החדשה?

את קץ 'עידן התמימות' בניהול מערכות חינוך בישראל מסמנת עבודתה של ועדת דברת (2005). הדו"ח הוכיח שכוונות טובות של מורים ומנהלים שוב אינן מספיקות, גם לא תכניות לימודים או הערכה חדשנית. הוא טען לשילוב של גישה ארגונית, כלכלית, משפטית ופדגוגית לניהול בתי ספר. זוהי נקודת ציון בערכים, בדרישות, בתכנים ובמיומנויות המנהל.

ניב יועצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

השטח, כמו תמיד, הקדים את הוועדה. בשנים האחרונות פיתחנו, בתכנית להכשרת מנהלי בתי ספר, גישה חדשה לתפקידי המנהל והכשרתו. להלן נציג את התפישה המסורתית לגבי תפקיד מנהל ב"הס ונראה כיצד הכשרת המנהלים תמכה בתפישה זו; נסביר למה, לדעתנו, צריך לשנות את התפישה, מה צריך להיות תפקיד מנהל ב"ס באלף השלישי ואיך להכשיר אותו. נקנח בקשיים המאפיינים עריכת השינויים האלה.

2. מה צריך מנהל ב"ס לדעת לעשות?

הגישות השונות לתפקיד המנהל ולהכשרתו טופלו בהרחבה על ידי אנשי אקדמיה ושדה. הכל מסכימים שהתפקיד מורכב ותובעני, לתוכו בנויים מתחים וקונפליקטים. חוקרים מצביעים על מורכבות התפקיד: קוטר (1999) מגדיר שלושה תחומים בהם מנהלים יוצרים ומוציאים לפועל "סדרי יום", אוסף של מטרות ותכניות. מנהל עוסק בכספים (מכירות, הוצאות, הכנסות, החזר על השקעה), בעסקים (שיפור המוצר, פיתוח מוצרים, רמות מלאי, נתח שוק) ובארגון (מבנה ארגוני, מדיניות משאבי אנוש, ניהול ביצועים). היל (2003) מוסיפה פן של "מנהל האנשים" – עיצוב וניהול רשתות של כפיפים, ממונים, עמיתים ו"חיצוניים אחרים". קווין (1990) מתמקד בעיקר במתחים הערכיים הבנויים לתוך תפקיד המנהל. הוא מגדיר שמונה תפקידים המייצגים ערכים מתנגשים - בין גמישות לשליטה, בין התמקדות בארגון או בסביבתו החיצונית. מנהל מסתכל לעתיד: הוא חדשן, מתווכ בין ארגונו לבין הסביבה החיצונית - אבל גם, ובעת ובעונה אחת, הוא מתאם בין גורמים ומפקח על הקיים. הוא מגדיר מטרות, מתכנן ומוציא לפועל תכניות ופרויקטים אבל הוא גם איש של אנשים - מדריך ומפתח עצמו ואחרים, יחידים וצוותים. היכולת המרכזית שלו היא ניהול הדילמות הערכיות הבנויות לתוך תפקידו. מינצברג (1973) פוסק - מנהלים הם בעיקר להטוטנים. מטפלים בו זמנית במשימות מסוגים שונים, לעיתים עמומות, בדרך כלל אפופות ברשתות מסובכות של קשרים אנושיים וציפיות מתנגשות מצד כפיפים, ממונים ואחרים - בתוך ומחוץ לארגון. כתוצאה, יומו של מנהל הוא לחוץ, מפורר ומתנהל בקצב מטורף. המנהל בחינוך, לעומת זאת, הוא בעיקר הפדגוג הראשי. בחוזרי מנכ"ל של משרד החינוך כוללים תפקידי המנהל אחריות לביצוע תכניות הלימודים (אצל קווין זהו ה"מפיק", שם), הדרכת מורים, אחריות להישגי תלמידים וניהול אדמיניסטרטיבי (בקרה ופיקוח אצל קווין), חלוקת שעות ("המתכנן", שם), ניהול תקין של המועצה הפדגוגית וקשר עם הורים ("המתאם", שם). קולא וגלובמן מגדירות תפקיד מקיף הכולל 15 אשכולות (1994) ובהם: זיהוי צרכים וגיבוש מדיניות בית ספרית; יצירת אקלים נוח להתפתחות; יצירת תקשורת רב כיוונית, דמוקרטית והלימה בין מטרות אישיות למטרות בית הספר; פיתוח אישי של מנהל ומורים התעדכנות בספרות החינוכית; סיפוק דרישות משרד החינוך והרשות המקומית; כיבוד השונות; גיוס משאבים לתפעול בית הספר; האצלת סמכויות ותפקידים. כך המנהל ממלא בעיקר תפקידים של מפיק, מתאם, מפקח, מתווכ ומדריך כפיפים (במונחי קווין, שם). התחומים של חדשנות והובלת צוותים בולטים פחות, והדגש מושם בעיקר על הפעלת מערכות פנימיות. למרות שאין מתעלמים מקיומו של "החוץ" - ביה"ס נתפש בעיקר כמקבל את תכתיבי הסביבה - ממשרד החינוך ועד לערכי הישוב בו הוא נמצא.

מה עושים מנהלים בפועל? שלוש תצפיות.

במסגרת הכשרתם ערכו מנהלים לעתיד תצפיות על מנהלים מכהנים בעשרות בתי ספר. בחרנו להביא שלוש תצפיות מייצגות.

"המנהלת מסודרת ומאורגנת, עיקבית, עם דפוסי עבודה ברורים, עובדת לפי תכנית עבודה עם יעדים ברורים.... יחס אנושי יוצא מן הכלל כלפי התלמידים והמורים כאחד.... טיפול ישיר לכל נושא ובעיה.... מצד שני ביזור, האצלת סמכויות, הנעה פנימית אצל אחרים, ניהול זמן.... העובדים קודמים, לאחר מכן ההיבטים הפדגוגיים של עבודתה ובהמשך אדמיניסטרציה". המנהלת מוסיפה: "אני מסוגלת להשפיע ולשכנע ותופשת עצמי כמנהלת בעלת עוצמה המייצגת את הארגון שלי בכבוד, אך אני לא פוליטיקאית טובה".

על מנהלת ב"ס איזורי יסודי בסביבה מורכבת של קיבוצים, מושבים וערים קטנות כתבו: "בב"ס אורה נעימה ונינוחה, ילדים רצים לקבל חיבוק ומילה טובה, מורים שמשוחחים בגלוי על קושי מבקשים פתרון מידי לבעיה ונענים. הורים באים ללא הודעה מראש ומתקבלים בכבוד ובתשומת לב. עובדת מתוך הסכמות ואינה נרתעת להביע דעה ועמדה ומלהתעמת על דברים שמאמינה בהם... יחסי עבודה ענייניים עם הרשות, משרד החינוך, רשויות הרווחה". תצפית שלישית בב"ס יסודי:

"המנהלת ותיקה בניהול אך נכנסה לתפקידה יומיים לפני תחילת הלימודים השנה, לאחר תקופת אי-וודאות במערכת. מכאן הקדימויות בעבודתה: ייצוב הארגון להרגשה של אמון וודאות; תקשורת בין אישית לקשרים טובים, ענייניים ומקצועיים; שיתוף הורים בב"ס לעבודה משותפת, כגורם בלתי-נפרד מחיי ביה"ס; שיפור האקלים".

אלה שלושה מקרים מייצגים. באופן כללי מצאנו שמנהלי בתי הספר משקיעים את רוב זמנם בהפעלת המערכות הפנימיות בב"ס: בהפקת תכניות לימודים ופרויקטים, הדרכת מורים ותלמידים, תיאום בין מורים, הורים ובעלי תפקידים בב"ס, שמירה על יחסים עם הרשויות המקומיות ומשרד החינוך. נראה שלמרות ההכשרה, ההשתלמויות הרבות והנסיון שנצבר ממשיכים מנהלים למלא את התפקיד המסורתי של "מחנכים עם ראש גדול": ביה"ס הוא כיתה מורחבת שיש לדאוג לתפקודה המיטבי.

3. הכשרת מנהלים בחינוך: הקלאסיקה.

מעיון בתכניות בנות עשר שנים שנבנו להכשרת מנהלים לבתי הספר היסודיים, מצאנו שהתצפיות לעיל כלל אינן מפתיעות, בהתחשב בתכני ההכשרה שניתנה למנהלים האלה. שמות השיעורים, למשל, הם: זהות ותפקיד המנהל; אקלים כמוקד בעבודת המנהל; מדיניות ביה"ס במיומנויות יסוד; תקשורת ניהולית בב"ס; מדיניות ביה"ס וביטויה במערכת השעות ובעבודה עם הצוות; הערכה בב"ס. את התכנים לעיל לימדו מורים שונים, כאשר הלמידה בכתה תיאורטית (למשל, למדו תיאוריות של מנהיגות או ניהול שינויים) ואת הפרקטיקה סיפקו מנהלים בפועל שבאו לכתה או נצפו בסוירים. לא נעשה נסיון של ממש לחבר בין תיאוריה לעשייה או לתת תשובה על השאלה הנצחית "אז מה אני עושה כאשר..."

רשימת הנושאים הזו על מה שיש בה ועל מה שאין בה נותנת מקום של כבוד לחינוך להומניזם בצד הקניית ידע. זוהי 'דמות הבוגר' של פרחי ניהול. המנהל הוא הומניסט בראש מוסד הומניסטי,

מסודר, קובע סדרי עדיפויות בחינוך, את מדיניות המוסד ודרך התארגנותו, בקי מאוד בתחומי הדעת החשובים ביותר בביה"ס היסודי. חלק ניכר מזמנו יוקדש ליצירת "אקלים" נכון שבוודאי ייצר הוראה ולמידה מיטביים, בעיקר "צוות" שמנוהל תוך הקפדה על יחסי אנוש טובים. כך למדו מנהלים לעתיד בעיקר מיומנויות בין אישיות, תכנון לימודים בית ספרי ומיפוי אקלים אירגוני בביה"ס. התכניות שפעו כלים ונוסחאות, נעדרו נושאים כמו יצירתיות וחדשנות, דילמות אתיות, או היחס בין תשומות לתפוקות.

ספק אם התכניות האלה מתמודדות עם הקושי שבמעבר מתפקיד מורה (שלמען האמת, תפקידו לנהל כיתה...) לתפקיד מנהל של מערכת מורכבת. גם שיעור במנהיגות אינו הופך מורה למנהל. על מנת לעשות צדק עם תכניות להכשרת מנהלי בתי ספר, צריך לזכור שהקושי בעיצוב מנהל הוא אוניברסלי. יש להזכיר את הביקורת הרווחת על תכניות אקדמיות להכשרת מנהלים, לפיה הן אינן אפקטיביות בהנחלת התהליך והפרקטיקה הניהוליים. ראשית, קיימת טענה כוללת לפיה תכניות הכשרת מנהלים באקדמיה השתנו במידה מועטה ביותר לאורך עשרות השנים האחרונות, מכיוון שהן הולמות את הידע הספציפי של המרצים (הקבועים) יותר מאשר את צרכי הארגונים המייצגים מציאות מורכבת ומשתנה. שנית, אומרים המבקרים, נראה שהתוכן הלא נכון (מידע ופתרונות ספציפיים) מועבר לאנשים הלא נכונים (שלא כולם מעוניינים באמת בניהול לשעצמו, שנבחרו לא על פי ניסיונם בניהול אנשים אלא בעיקר על פי היכולת האנליטית שלהם) בדרך הלא נכונה (מעבירים ידע או אידיאולוגיה נורמטיבית 'מלמעלה למטה'—מהמורה אל התלמידים) ובמבנה הלא נכון (בהפרדה בין למה שנעשה בחלל הכיתה לבין "החיים" מחוצה לה) (מינצברג, 2004).

האפקטיביות של תכניות ההכשרה לניהול חינוך קטנה ככל שהן מתרחקות מהמציאות הארגונית המשתנה בישראל.

4. עולם משתנה. תכניות - לא.

בזמן שתכניות להכשרת מנהלים הניחו סביבה יציבה וקבועה הלכה והשתנתה הסביבה הארגונית של בתי הספר.

הסביבה התחוקתית של ביה"ס השתנתה. לכך צריכה היתה להיות השפעה על היעוד והתרומה של ביה"ס לחברה, חזונו והאסטרטגיה הנורמטיבית להשגתו.

החברה הישראלית הצעירה הגדירה יעוד של חינוך והשכלה שערכיו הם שיוויון הזדמנויות ואחידות. אלה באו לידי ביטוי בחוק חינוך חובה (גבתון, 2004) ובמערכת חינוך מרכזית חזקה באחריות המדינה. ככל שהחברה הישראלית הפכה מורכבת יותר נמצא שקשה יותר להפיק מהמערכת הזו את התוצאות המקוות. המצב היום הוא של פלורליזם חברתי שמיצר זרמים מרכזיים ופריפריאליים, שכל אחד מהם דורש השתקפות הציפיות והתרבויות השונות במערכת הלימודים. גורמים פוליטיים, עמותות, קבלנים ויזמים פרטיים מופיעים כ'בעלי בית' חדשים למוסדות חינוך. המתח בין מרכז לפריפריה מתבטא בכך שמערכת החינוך המרכזית של היום משלימה, מחד, עם העובדה שאיננה יותר מעמידת הציפיות היחידה לביה"ס ומאידך—היא נלחמת בתופעה של מערכות סקטוריאליות שלדעתה מרוקנות את החינוך מתוכן ומונעות שיוויון הזדמנויות - בעיקר לשכבות החלשות. כתוצאה עומד ביה"ס מול ציפיות שהשתנו ומצוי בקונפליקט פנימי - בין נרטיב הקבוצה לנרטיב המדינה. מי שאמורים לסייע בידי המנהל ביישוב

הקונפליקט הזה הם מנהלי חינוך ברשויות והמפקחים מטעם משרד החינוך. אלה מבקשים בעיקר לשמור על "שקט תעשייתי". התוצאה היא ניהול על פי חריגים וניהול משברים. מנהל ב"ס שמצליח להתחמק משני אלה (חריגים ומשברים) נהנה מחופש יחסי וחוסר ביקורת ובקרה. יש המשתמשים בחלל הזה על מנת לשפר את ביה"ס שלהם. יש המתעלמים מהשינוי בסביבה, ממשיכים לנהוג בהנחה שעולם כמנהגו נוהג ומפנים את רוב משאבי הזמן הניהוליים פנימה כאשר בחוץ הולכת וגדלה אי שבעות הרצון הכללית. עליזה, כמנהלת וותיקה, לא הוכשרה לנהל את יחסי הגומלין עם הסביבה ולהבטיח את התמיכה הנדרשת לבית הספר שלה. המחיר ששילמה על כך היה גבוה.

בנוסף למערכת החוקית ולקבוצות הרוצות למצוא ביטוי לסדר היום שלהן, מצויים יחידים מאורגנים למחצה - ההורים - המעוניינים להכתיב תנאים ודרך פעולה לביה"ס. הם לוחצים על התרכזות במקצועות החשובים להם, על הישגים גבוהים יותר, יותר זמן למידה ופחות עיסוק באמנות, חברה וכדומה. מעמד החוקי כמעט ואינו מאפשר השפעה. עם זאת, כוחם הלא מאורגן מנוצל אפורמלית - מביקורת נקודתית (להחליף מורה), עד להמרדה גלויה (להחליף מנהלת) וסגירת בית הספר. וכבר מצאנו חבילות חציר שמנעו כניסה לבית הספר כמו גם שלשלאות על שערים.

כתוצאה, מורכבות וקונפליקטים בין ובתוך הסביבה התחוקתית מקשים על קריאת המפה ומחייבים ניהול נכון ללגיטימציה חוקית לביה"ס. זהו מרכיב חדש וחשוב בתפקידו של המנהל.

חל שינוי בסביבה הכלכלית, קרי - מערכת היחסים היוצרת שוק לביה"ס ומבטיחה את המשך קיומו. שנים רבות נמנעו מלדבר על בתי ספר במונחים של שוק, מוצרים, לקוחות, ספקים ומתחרים. היום נראה שאי אפשר לתאר ניהול בבית ספר בלעדיהן.

עד לא מכבר היתה הסביבה הכלכלית של ביה"ס פשוטה, יחסית. מצד אחד ייצר ביה"ס מוצרים חינוכיים סטנדרטיים למדי, ומצד שני התקיים מתקציבי משרד החינוך והרשויות המקומיות ובמידה מסוימת מתשלומים של הורים. בשנים האחרונות קוצצו מאוד, מחד, תקציבי משרד החינוך, הרשויות המקומיות ותשלומי ההורים. מאידך, הלכו וגדלו דרישות הקהילות השונות מן המערכת. חוסר הכיס והדרישה למוצרים חדשים הביאו גורמים שונים לגלות מעורבות כלכלית בשוק החינוך, שבו קונים בעלי ממון וספקים מעוניינים. הפועלים בשוק הם בחלקם גורמים פילנטרופיים או חצי פילנטרופיים שנכנסו לעיתים בברכת משרד החינוך ובהשתתפותו ולעיתים כגורמים עצמאיים בתמיכת הרשויות. כניסתם באה לכסות תחומים רבים שאותו כסובלים מחסר. למשל, שיפור מצב הקריאה והמתמטיקה, זכאות לבחינות בגרות; מגמות חדשות ויוקרתיות בב"ס תיכוניים. לכל 'מתערב' כזה סדר יום משלו, שלא תמיד תואם את סדר היום הציבורי והשווינוני הוותיק. בעלי הכוח באוכלוסיה צורכים יותר מהמוצרים החדשים. האחרים- פחות. גורמים חזקים בקהילה מאתרים בתי ספר ההולמים את דרישותיהם ותובעים חופש צריכה של שירותי החינוך. בתי הספר נכנסים למצב של תחרות מוכרת בעולם העיסוקי, תחרות על לקוחות ומשאבים.

בתי ספר בפריפריה מתקשים לעמוד בתחרות. הם הופכים תלויים בעיקר במרצם ויזמתם של אנשי חינוך מקומיים או בכניסתם של גופים חיצוניים ממסדיים או חצי ממסדיים המציבים תנאים משלהם. לא תמיד הולמים תנאים אלה את המציאות והיכולות באותם בתי ספר. קורה שלאחר סיום תכניות נותר בביה"ס חלל. במקרים אחרים נוצרת צריכה 'פרועה', לא מכוונת של

תכניות ופרויקטים שאינם בהלימה עם החזון והאסטרטגיה של הישוב. הם אינם מתואמים אלה עם אלה ומתחרים על תשומת לבה (ועל האנרגיה) של מערכת החינוך המקומית. מנהלים מתפתים לצרוך תכניות כאלה כדי למלא את סל השעות המתרוקן של משרד החינוך. הכרנו מקרוב מנהל מחלקת חינוך פעלתני שהצליח להביא להתערבות של לא פחות מ 35 גופים בישוב שגודלו בינוני. הם הביאו עימם כסף, תכניות, יועצים ועוד. כולם פעלו בו זמנית ללא תיאום. למרות תועפות הזמן, הכסף ומשאבי האנוש שהושקעו כאן, לא שופרו ההישגים הלימודיים בהתייחס לקנה המידה הארצי.

המורכבות החדשה בסביבה הכלכלית מחייבת את המנהל לא רק להבחין בטיבם וצרכיהם של הגורמים הפועלים במפה אלא גם להבין מה היתרון היחסי של ביה"ס שלו, להתארגן להפקתם של שירותים ומוצרים איכותיים, תחרותיים במחיר וזמינים, להתמקד ולפתח את היתרון הזה להשרדות כלכלית.

ולבסוף, יחסי הגומלין עם הגורם האנושי בתוך ומחוץ לביה"ס השתנו גם הם. הסביבה האנושית של ביה"ס כוללת מגוון גורמים הדורשים מענה לצרכיהם. התייחסות לצרכים אלה עשויה לגייס פוטנציאל אדיר של אנרגיה אנושית. גם כאן, ניהול המורכבות היא אתגר למנהל. ראשית, מתעוררות התנגשויות ערכיות. הורים מעוניינים בהישגים גבוהים לילדיהם – ופחות מעוניינים במה שקורה לילדי זולתם (גיבתון, 2004). במשפחה של היום "הילד במרכז", והוא כזה בבית יותר מאשר בביה"ס. הורים לוחצים להקל בדרישות שמעמיד ביה"ס. שנית, בעולם שבו צרכנים רוצים לדעת מה קורה - מתקשים ההורים העסוקים עד לשעות מאוחרות לשמור על מעורבות במה שקורה לילדם בביה"ס. אחרים אינם יודעים – בגלל שוני תרבותי – כיצד להיות מעורבים. שלישית, המערכת כולה (מירושלים ועד לשדה) אינה שקופה. בנוסף לקושי המובנה שבניהול ידע ארגוני יש במערכת החינוך הרבה אי בהירות מכוונת. תורמים לה התפישה ההיררכית הריכוזית, משאבי המערכת המדלדלים והשימוש הכוחני והפוליטי במידע. כתוצאה, הצורך האנושי בביטחון ושליטה בגורל אינו בא על סיפוקו. רביעית, מורים נדרשים להשתלם ללא גבול – לא על מנת לשפר את הישגי המערכת אלא בעיקר על מנת להוסיף לשכרם. אין יד מכוונת להשתלמות האלה ואין שימוש מושכל בידע שנצבר. אחד מהפרדוקסים הוא שאנשים משתלמים כל הזמן אבל אינם צומחים. תכניות חדשות צצות ללא הרף – והמערכת ביסודה נשארת קפואה. על מנת לנהל בצורה אפקטיבית את הסביבה האנושית נדרש המנהל ליישב בין ערכים וצרכים אנושיים מתנגשים, לעורר מוטיבציות ולתגמל עשייה נכונה, לספק לכל הגורמים אפשרות לצמוח ולהתפתח, ולהבטיח שהארגון שלו יתפס כמקום נהדר לעבוד בו.

5. תכנים חדשים, מתודות חדשות.

מנהל בית ספר בתחילת המאה העשרים ואחת פועל בתוך מורכבות, מפתח את ארגונו תוך התמודדות עם דרישות סותרות. הוא איננו רק הפדגוג הראשי. הוא גם מנכ"ל של בית ספר יסודי, גם נשיא של בי"ס שש שנתי.

- הוא צריך לדעת לנהל את האירגון בסביבתו. לזהות ציפיות ותשובות, לגלות התאמות וקונפליקטים ולבנות אסטרטגיה ליצירת יחסי גומלין מפרים ומפתחים.

ניב יועצים - ייעוץ ארגוני למערכות מורכבות

ברנדיס 6, חדרה | טלפון: 04-6342564 | פקס: 04-6342474 | דוא"ל: a-niv@zahav.net.il | אתר: www.niv.co.il

- עליו לדעת לזהות מה עושה האירגון שלו היטב, מה אינו יודע לעשות, ואיך ליצור את היכולות האלה.
- עליו לדעת לנהל שינוי – מאבחון דרך החלטה ועד לביצוע המוצלח.
- המנהל של היום אינו סולן. הוא צריך לדעת להסתייע באחרים. להקים צוותים יעילים, להציב לפנייהם משימות, להדריך אותם בביצוע משימות אלה וללמוד יחד עימם מן העשייה.
- המנהל נדרש לבנות אירגון לומד. להפעיל צוותים כך שילמדו מתוך העשייה ויפוצו את הידע הנצבר בתוך האירגון.
- להוסיף לידע הפדגוגי יכולות של עיצוב חזון עם אחרים, והובלתם להגשמתו. תכנית הכשרה רלבנטית תפתח תפישה מערכתית, נמצא בה תכנים אינטגרטיביים כמו הבנת מבנים ארגוניים ועיצובם, גיוס משאבים תחוקתיים, כלכליים ואנושיים, חיבור בין משאבים לערכים והתפתחות מערכתית ואישית.

למשל, תכנים שמציע מינצברג (2004) בתכנית הכשרת מנהלים חדשנית ומלהיבה:

1. מודעות עצמית- היכולת לנהל את עצמי.
 2. יכולת ניתוח- היכולת לנהל ארגון.
 3. מודעות לקונטקסט – היכולת לנהל תרבויות וערכים שונים.
 4. שיתוף פעולה - היכולת לנהל יחסים .
 5. לנהל עשייה – היכולת לנהל שינוי.
- גם מתודת הלמידה צריכה להשתנות. קווין (1990) מלמד מיומנויות ניהול במודל של חמישה שלבים: 1. אבחון עצמי: מידת השליטה במיומנות הספציפית. 2. איסוף מידע על ידי קריאה והרצאות. 3. ניתוח והגדרת התנהגות רצויה. 4. סימולציה של המיומנות בתנאי מעבדה. 5. יישום המיומנות לחיי העבודה כניסוי מבוקר.
- בתכניות שלנו אנו מניחות שהמשתתפים מביאים אתם ערכים וידע פדגוגיים, ולכן איננו מכשירות פדגוגים מצטיינים שצריכים גם לנהל, אלא מנכ"לים חושבים של ארגוני שירות ציבורי: מתווי דרך, מפעילי צוותים, בוני אירגונים לומדים. בכיתת הלימוד של המנהלים לעתיד נוצר ידע חדש על ידי שילוב ניסיון והתנסות. כאן בוחנים המשתתפים את תיאוריות הפעולה שלהם בדבר אנשים, ניהול וחינוך. כאן נשאלות שאלות ומעוצבות תשובות הנבחנות מיד בשדה, בביה"ס. ההתנסות מוחזרת לכתה לרפלקציה וללמידה משותפת על סוגיות, על ארגונים ועל אנשים הפועלים בתוכם. בעיקר על הדרך שבה מוצאים תשובות חדשות לשאלות חדשות.

6. הכשרת מנהלים, היום.

המעבר העיקרי שעשינו אנחנו בתכניות להכשרת מנהלים היה מהוראה של נושאים בודדים לחתירה לאינטגרציה. זו משימה קשה, שכן תמיד יתקיים 'מבנה' המחלק את התכנית לשעות ולנושאים, ששוב יהיה צורך לבנות ביניהם אינטגרציה. ניסינו לבנות מערכת הכשרה שיטתית שהגיון המפעיל אותה הוא התנסות מדורגת, במשך שנתיים, במצבי אמת בניהול. מתחילים בהתבוננות במערכת שלמה, לומדים למפות אותה. לאבחן את הסביבה ואת הארגון. משתמשים באבחון כמניע לשינוי, לומדים לבנות ולהוביל שינוי, לבנות צוותים ולהוביל אותם.

לאורך כל הדרך מהווה ביה"ס של הלומד סדן להתנסות ופעולה כאשר הכתה היא מקום להתבוננות והכללה.

בתכנית שלנו היום ארבעה נושאים:

1. להפעיל עצמי כמנהל : בסדנא מתמשכת של גיבוש הקבוצה, בסדנאות בהן לומדים מיומנויות ניהול שונות מתוך התנסות, בניתוח אירועים, בתצפית ומשוב למנהלים מכהנים.
2. לנהל את הארגון מול סביבתו : בדיאלוג בין תיאוריה לנסיונם של המשתתפים עוסקים במיפוי של ארגונים חינוכיים ובאבחונם.
3. ללמוד לעבוד עם אחרים: לאורך כל התכנית נעשית עבודה בקבוצות. קבוצות משימה, לרפלקציה, התייעצות, תמיכה.
4. לעשות שינוי: המנהלים לעתיד לומדים לבנות פריצת דרך לשינוי. מגדירים נושא מדיד וקונקרטי, ממפים ומגייסים את השותפים, בונים תכנית ומיישמים אותה תוך התבוננות, בקרה, ולמידה.

בסיומו של כל פרק צריך הלומד להיות מסוגל לענות על שלוש שאלות:

- א. מה למדתי על העניין עצמו. (למשל, איך מאבחנים, איך מנהלים שינוי, איך בונים תכנית עבודה ואיך פותרים בעיות)
- ב. מה למדתי על ביה"ס שלי. (למשל: מהם הכוחות המפעילים אותו, מהן חוזקותיו ומהן נקודות פריצה, איך פועלים בתוכו להצלחה).
- ג. מה למדתי על עצמי כמנהל. (למשל: מה כוחי כמאבחן, כמוביל שינוי, כמקים ומנהל צוות וכו').

בסופו של תהליך, לאחר שנתיים, עוברים התלמידים מעגל למידה שלם (קולב, 1984): הם בדקו את עמדות המוצא שלהם, העלו השערות, ערכו נסיונות מבוקרים בכלים חדשים, הכלילו למגוון תיאוריות רלבנטיות. הם פיתחו מודעות עצמית לגבי יכולות ומגבלות ותיאוריה פרטית משלהם על הדרך שבה הם פועלים ומצליחים. מעבר לכל – הם למדו ללמוד. למידה כזו תחזיר לארגונים מנהלים שכבר אינם טירוניהם. הם ניסו עצמם בניהול, הפיקו מההתנסות ידע רלבנטי לעצמם ולארגון אליו הם חוזרים, ויכולת להתחדש בניהול ארגון אחר.

7. למה זה קשה? שינוי פרדיגמלי.

קושי ללומדים

הלומדים בתכניות להכשרת מנהלים בחינוך רגילים ללמוד כפי שהם מלמדים: במקרה הטוב, נשען המנהל לעתיד לאחור בחיבוק ידיים ומשתאה ממוצא פיו של המרצה, או ממצגת מוצלחת. מרצים מדורגים לפי רמת הבידור וההברקה שלהם, לא לפי עומק המחשבה והמעשה שהם מגרים. השינוי שאנו מציעות מחייב פרדיגמה חדשה.

ראשית, נסתכן בהכללה ונציע: למידה במערכת החינוך שלנו – מגן הילדים ועד להשכלה גבוהה- מהמשרד בירושלים ועד אחרון המורים - מבוססת על היררכיה וציות ומודדת בעיקר תשומות. ההיררכיה באה לידי ביטוי בחדר המורים ובכתה כאחד ומקבעת את תפקידו הבלתי אפשרי של

המורה כמקור הידע. הציות הוא ערך המאפשר 'שקט תעשייתי' ואתו למידה ושינון. כללי המשחק האלה נכונים גם לגבי תכניות הכשרה כמו זו שאנו דנים בה כעת. שנית, ביה"ס של היום הוא 'מעבדה לתירוצים'. תמיד אפשר להסביר למה דברים לא קורים. "אני משקיע את המכסימום"; "יש מגבלות"; "לא ביד"; "חסרים משאבים". האחריות על תוצאות כמו גם 'החכמה' נמצאות "למעלה": ב"משרד", אצל המפקח, המנהל. "לא אצלי". קשה לדרוש מחויבות ואחריותיות (התרגום המוזר ל - ACCOUNTABILITY) במערכת המקדשת שקט תעשייתי.

שלישית, במערכת מרובים המסרים הכפולים, היוצרים ציניות מצמיתה. הפלקט של "אני מאמין" תלוי על הקיר, ה"חזון" מצוי במגירה של המנהל, תכניות עבודה נעשות לפעמים עבור המפקח, ורק לעיתים מתייחסות אל החזון. הלמידה היא פרונטלית גם כאשר יושבים בקבוצות בכתה. לומדים על דמוקרטיה במבנה ארגוני ריכוזי. לכאורה השליטה בידי המנהל, למעשה מתקיים תסכול מתמשך של מורים ומנהלים לגבי יכולתם להשפיע על תוצאות. את הרגשות האלה הם מביאים אתם אל התכנית להכשרת מנהלים.

בתכנית שלנו פוגשים התלמידים בפרדיגמה קשה לעיכול. אנחנו דורשות תפוקות מדידות בפרויקטים של שינוי; מציעות לבנות שותפויות להכללה של נסיון וידע; נוהגות בשיוויון יחסי בין מנחה לתלמיד ומאפשרות חופש מחשבה שלעיתים מבלבל את התלמידים ("איפה התיאוריה?"). אנחנו מאמינות שהמידע מצוי ונגיש ולכן "רשימה ביבליוגרפית" היא מסר כפול אנטי-חינוכי. במקום "הפרד ומשול" אנו משתדלות ליצור אינטגרציה בין תחומים, וללמוד נושאים מזוויות שונות (התלמידים מתאוננים על "חזרות"...).

כל שינוי מהמעלה השניה הוא קשה ומכאיב למורים ולתלמידים כאחד. הוא דורש מהפיכה בהיגיון המפעיל את המערכת ומפר את ההרמוניה, את הבטחון שהעולם ברור וידוע. על מנת לעשות אותו צריך להסכים על ערכים, כללי משחק והתנהגויות חדשות. המערכת, לפחות באיזור בו נערך השינוי, צריכה להיות נקייה ממסרים סותרים ומציניות. את שני התנאים האלה קשה לקיים.

אתגר למלמדים

- הם מתבקשים להשקיע מאמץ וזמן בחשיבה משותפת לאינטגרציה בין מורים ונושאים.
- לא כולם מעריכים את חשיבות הניסיון האנושי המצטבר המצוי בכתה. חלקם פועלים היררכית ו'שופכים' את תורתם מהקתדרה כלפי מטה, במקום לעצב 'ארגון שטוח' לבניית ידע חדש בכתה.
- דילמה של ממש: האם להסתכן בהתנהגות חדשה, ולזכות ב'משוב' שבו סטיית תקן גבוהה וממוצע נמוך – או לצעוד לבטח בהוראה מסורתית המזכה ב'רייטינג' גבוה? שינוי פרדיגמלי צורך זמן. היום מתקיימות שיחות רפלקציה מעמיקות עם חלק מהתלמידים, ועל פיהם מתעצבת התכנית בכל פעם מחדש. איך נדע שהתכנית שלנו מוציאה, אכן, מנהלים טובים יותר? יש צורך במעקב ממושך לאורך זמן אחר תפקודם של המנהלים לעתיד. אולי אז לא יהיו יותר "עליזות"...