

תפיסות מורים: מדריכים כמנהיגים אותנטיים

טניה לויגזנפרנץ, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
אורלי שפירא-לשצ'ינסקי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסותיהם של מורים מודרכים בנוגע למאפייניהם של מדריכים שהשפיעו עליהם. המחקר נעשה באמצעות ניתוח מאשר (confirmatory data analyses) בגישה איכותנית. הנתונים נאספו מתוך ראיונות חצי-מובנים שנערכו בקרב 62 מורים מודרכים, אשר התבקשו לספר על מדריך שהשפיע על חייהם המקצועיים והאישיים. הממצאים העלו כי מדריכים שנתפסים כמשפיעים בעיני אלה שהם מדריכים, פועלים כמנהיגים אותנטיים בארבעה ממדים מרכזיים: מודעות המדריך לחוזקות ולחולשות של עצמו ושל אלה שהוא מדריך; יחסי שקיפות במערכת היחסים בין המדריך למודרך; שיתוף המודרכים בתהליכי חשיבה וקבלת החלטות; ודוגמה אישית ומוסרית מצד המדריך. ממדים אלו מרכיבים גישה אינטגרטיבית המציגה מדריכים כמנהיגים אותנטיים שהשפיעו על פיתוחם המקצועי והאישי של המודרכים.

מבוא

המחקר מבקש לבחון את תפיסותיהם של מורים-מודרכים בבתי ספר בנוגע למדריכים שלהם, ולבדוק אם אלה שנתפסים בעיניהם כבעלי השפעה בפן המקצועי והאישי ניחנים במאפיינים של מנהיגות אותנטית. הבחירה לבחון את ממדי המנהיגות האותנטית בקרב מדריכים, אשר הטביעו חותם מקצועי ואישי על המודרכים, נובעת מהקשר שנמצא בספרות המחקר בין הדרכה ומנהיגות. הספרות מצביעה על כך שמדריכים, לצד היותם אנשי חינוך התורמים לפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה, פועלים כמנהיגים חינוכיים שלוקחים חלק בעיצוב שדה החינוך העתידי באמצעות התוויית חזון ודרך ומתן דוגמה והשראה (Beattie, 2002; Clayton, Sanzo & Myran, 2013; Orland-Barak & Hassin, 2010). דארש (Daresh, 2004) טוען כי בהסתכלות גלובלית על המנהיגות במערכת החינוך, יש להביא בחשבון את המדריכים כמנהיגים בעלי יכולת לתמוך במנהלים, בצוותי ההוראה ובהנהגות החינוכיות

בבתי הספר ולסייע להתפתחותם המקצועית, במיוחד בעשורים האחרונים, שבהם פועלים המדריכים בתנאים משתנים ומאתגרים.

העידן הנוכחי מאופיין בדינמיות רבה הנותנת את אותותיה במערכת החינוך בכלל ובבתי הספר בפרט. האתגרים החדשים הפוקדים את מערכת החינוך מציבים בפני המנהיגות החינוכית שאלות חדשות וסוגיות ללמידה. מנהיגות חינוכית היא הכרחית לצורך קידום יעדי מערכת החינוך ופיתוח בתי הספר כארגונים לומדים (Hobson, 2003). לפיכך הולכת וגוברת ההכרה כי נדרשת השקעה בפיתוח מנהיגות חינוכית שיהיה בכוחה להעצים את ההון האנושי בבתי הספר, לקדם יישום מוצלח של שינויים ורפורמות חינוכיות ולתרום לאפקטיביות הארגונית (Fullan, 2009; Robinson, 2006). המנהיגות החינוכית כוללת את המפקחים, את המנהלים, את צוותי ההנהלה ואת המנהיגים בדרג הביניים, כגון מחנכים, רכזים ובעלי תפקידים (Bush, 2009; Busher, 2005; Busher, Hammersley-Fletcher & Turner, 2007), וכן מורים בתפקידי הדרכה, שהם מדריכים חיצוניים המגיעים לבית הספר. מדריכים אלו עובדים בשיתוף עם הפיקוח, עם המנהלים, עם בעלי התפקידים ועם צוותי המורים בבית הספר. חשיבות תפקידם נעוצה בכך שבתי הספר היום מורכבים יותר מאשר בעבר מבחינה פדגוגית, ארגונית וטכנולוגית, כך שאין בהם מקום למנהיג יחיד יודע-כול, אלא נדרשת הנהגה רחבה שתתחלק בנטל, הן באמצעות כוחות פנים-בית ספריים, הן בסיועם של כוחות הנהגה חוץ-בית ספריים, ובכלל זה מדריכים (Mayrowetz, 2008; Sergiovanni, 2007).

בישראל, בדומה למדינות אחרות בעולם כגון אנגליה, ארצות הברית, אוסטרליה והולנד (Hobson & Malderez, 2013; Sundli, 2007), מופנים משאבים רבים לפיתוח המקצועי של ההון האנושי במערכת החינוך באמצעות מערך ההדרכה. ההדרכה היא משאב חשוב ליישום מדיניות משרד החינוך (משרד החינוך, 2004; סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ' ואורלנד-ברק, 2008). אולם, למרות הערך הרב המיוחס להדרכה, מדובר בסוגיה שהגדרתה ומהותה שנויות במחלוקת, כפי שמעידים דוחות שנוסחו בישראל בשני העשורים האחרונים על ההדרכה ועל תפקיד המדריך (דו"ח מבקר המדינה, 2010; רובינשטיין, 2000). מחד גיסא, קיימת הכרה בחשיבותה של ההדרכה בקידום עובדי ההוראה ויעדי מערכת החינוך, ומאידך גיסא, מעמדה הפרופסיונלי של ההדרכה במערכת החינוך בישראל אינו מבוסס ואינו מוסכם, לכן אין היא נהנית מסטטוס ברור ומיוקרה (פוקס, 2002; רובינשטיין, 2000). יתרה מכך, תפקיד ההדרכה במערכת החינוך בישראל אינו קבוע, והמינוי הניתן למדריכים הינו מוגבל לשנה אחת בלבד, שבסופה מקבל המדריך בדרך כלל מכתב על הפסקת עבודתו בהדרכה (משרד החינוך, 2013). עקב כך, מספר לא מבוטל של מורים העוסקים בהדרכה אינם חשים ביטחון תעסוקתי בתחום זה (Shapira-Lishchinsky, 2012).

גם מסמך על מדיניות ההדרכה, שהופץ בשנת 2006 על ידי לשכת ההדרכה הארצית בישראל, מתייחס לכך ש"תפקיד המדריך הינו תפקיד מורכב ומגוון שיכול לקבל פנים והגדרות רבות" (משרד החינוך, 2006). מחקר מקיף שבוצע בקרב כלל המורים הנושאים בתפקידי הדרכה, במטרה לבחון את תפיסת תפקיד ההדרכה בקרב המדריכים, מעלה כי מטרת ההדרכה במערכת החינוך בישראל מאופיינת בעמימות, משתנות מעת לעת וגוררות קונפליקטים תפקודיים אצל המדריכים, שנאלצים לתמרן בין מסרים ואינטרסים סותרים ובין בעלי עניין שונים. בו בזמן עליהם לתת מענה לצורכי מודרכים בשלבי הקריירה השונים ולהיענות לצורכי הממונים עליהם, בהם מפקחים, מנהלים וראשי פרויקטים חינוכיים (רובינשטיין, 2000). לפיכך, מצד אחד, מעמדה של ההדרכה מעורער וההגדרות הנוגעות למטרותיה עמומות, ומצד אחר, קיימת הכרה חד-משמעית בנחיצותה כחוליה חשובה בקידום של המורים בבתי הספר ובהטמעת מדיניות מערכת החינוך (Shapira-Lishchinsky, 2012).

הדרכה

הספרות המחקרית הבינלאומית מצביעה על חשיבות ההדרכה בהטמעת רפורמות חינוכיות (Bouquillon, Sosik & Lee, 2005; Lee & Feng, 2007) ועל חיוניותה בתמיכה במורים בשלבי ההתפתחות המקצועית השונים: שלב ההכשרה בטרם הכניסה להוראה (pre-service), שלב הכניסה להוראה (induction) ובעת עבודתו של המורה בבית הספר (in-service) (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Ingersoll & Strong, 2008; Wong, 2005; Yusko & Feiman-Nemser, 2011). מחקרים קודמים הראו כי מורים מתחילים מייחסים משמעות רבה להדרכה. לתפיסתם, היא תומכת בחייהם האישיים והמקצועיים (Glenn, 2006), תורמת לכניסה טובה לתרבות המקצועית ומסייעת בתהליכי הסוציאליזציה בסביבת העבודה (Graham, 2006; Harrison, Dymokel & Pell, 2006; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Onchwari & Keengwe, 2008; Rajuan, Douwe & Verloop, 2007; Ingersoll & Strong, 2011; Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008; Simpson, Hastings & Hill, 2007; Strong, 2009) הוכיחו, כי הדרכה נחוצה לצמצום נשירתם של מורים בשנים הראשונות לעבודתם.

הדרכה תורמת לאין ערוך לא רק בשלבי הקריירה הראשונים של המורים, אלא גם בשלבים מתקדמים יותר. מחקרים שהתמקדו בהדרכה מנקודת מבטם של מדריכים ומודרכים מצביעים על תרומתה הרבה לקידום מודרכים בעלי תפקידים וניסיון במערכת החינוך בהיבטים הנוגעים לניהול כיתה ולהתמודדות עם שונות בין לומדים ועם הוראת תחום התוכן (Yusko & Feiman-Nemser, 2011).

איות ההוראה של המורים ועל הפיכת בתי הספר לארגונים לומדים (Fletcher, 2008; Crasborn et al., 2008). נמצא שתהליכי הדרכה משפיעים על שיפור ההדרכה בבתי הספר היא במקרים רבים להפחית חששות של מורים מנוסים בעתות שינוי, באמצעות סיוע בפתרון בעיות ובהתמודדות עם אתגרי השינוי, לצד הגברת הביטחון העצמי וההערכה העצמית של מורים מתחילים (Freeman, 2008; Gold, 1996; Hagger & McIntyre, 2006; Lindgern, 2005).

הכישורים הנדרשים בהדרכה

הדרישה להדרכה במערכת החינוך גוברת עם התגברות השיח בנוגע לרפורמות משמעותיות ולפיתוחם המקצועי של המורים המודרכים. מחקרים העוסקים בקידום תהליכי ההדרכה מצביעים על כמה אמות מידה להערכתה: מבוססת סטנדרטים, מכוונת לצורכי המודרכים, פרגמטית, מסייעת למודרכים להשתלב בתרבות הבית ספרית, נתמכת בהכשרה מתאימה ומושתתת על יחסי אמון ועל תקשורת בין-אישית (Achinstejn & Athanases, 2005; Darling-).
(Hammond, 2003; Ingersoll & Kralik, 2004; Shapira-Lishchinsky, 2009).

במחקרים קודמים נמצא מידע רב על הכישורים המרכזיים הנחוצים למדריכים לקידום ההדרכה, ובראשם היכולת לקיים מערכת יחסים חיובית בליבת הקשר הדיאדי שבין המדריך למודרך, בניית יחסי אמון ויצירת תקשורת פתוחה המניעה לשיתוף הדדי (Ensher, Thomas & Murphy, 2001; Peterson, 2001). יחסי אמון מושתתים בעיקרם על כישורי תקשורת בין-אישית טובים ועל יחסים פתוחים בין המדריך למודרך ונשענים על שיח הדרכתי מתמשך, תוך מכוונות לצורכי המודרכים ותרומה להשתלבותם בתרבות הבית ספרית (Bullough & Draper, 2004; Ensher et al., 2007; Wang & Odell, 2007).

כמו כן הכרחית לקידום ההדרכה היכולת להתאים את אסטרטגיות ההדרכה לצורכי המודרכים. ספרות המחקר מצביעה על שתי אסטרטגיות הדרכה בולטות: האחת, אסטרטגיית הדרכה פוזיטיביסטית, "מלמעלה למטה" (top-down mentoring), שבמסגרתה מתקיים שיתוף פעולה בין המדריך למודרך. בניסיון להגיע להבנות משותפות, לעצב חוויות ולענות על ציפיות המודרך. בהדרכה כזאת, המדריך נתפס כמקור הידע, ובהקשר זה מתבטאת סמכותו המקצועית, כמודל עבור המודרך. אסטרטגיה זו מצומצמת ביעדיה, ובדרך כלל מדגישה ממדים מכתביים (Roberts, 2000). האסטרטגיה האחרת היא אסטרטגיית הדרכה קונסטרוקטיביסטית, "מלמטה למעלה" (bottom-up mentoring), המאפשרת למודרך תהליכי צמיחה אישית (Murphy, Mahoney, 2005; Chen, Mendoza-Diaz & Yang, 2005).

למידה היא תהליך של הבניית ידע אקטיבית על ידי הלומדים. המיקוד הוא על הלומדים כאחראים לתהליך הלמידה וכשותפים בהבנייתו. בתהליך הדרכתי המבוסס על עקרונות קונסטרוקטיביסטיים, המודרך מבנה בעצמו את הידע, והמסגרת ההדרכתית ממוקדת בשיתופו בבחירת מטרות ההדרכה וביצירת סביבת למידה המתאימה לצרכיו. ברמת הצוות, הדרכה המושתתת על התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית מניעה תהליכים משותפים והדדיים, המאפשרים למשתתפים להבנות משמעות תוך עיבוד והבניה של ידע רלוונטי וזימון תהליכי רפלקציה (Hobson et al., 2009; Sundli, 2007).

זאת ועוד, להדרכה חשובה גם היכולת להבין את ההקשר שבו היא מתבצעת ולהביא בחשבון קשת רחבה של גורמים הנוגעים לתרבות בית הספר ולמודרכים (Feiman-Nemser & Parker, 1993; Hobson et al., 2009; Wang, 2001). יכולת נוספת הנחוצה לקידום ההדרכה היא היכולת להנהיג באמצעות הצבת אתגרים בפני אנשי החינוך המודרכים והובלתם לקראת התמודדות מוצלחת עם תנאי השדה החינוכי ועם השינויים המתחוללים במערכת החינוך. יכולת ההנהגה היא האפשרות להשפיע על המודרכים, להניע אותם לשינוי ולהעצימם הן כפרטים, הן כשותפים לקידום הארגון החינוכי שבו הם פועלים (Moir & Bloom, 2003).

הדרכה במערכת החינוך בישראל

המטרות המוצהרות של ההדרכה במערכת החינוך בישראל כוללות פיתוח יכולת המודרכים לממש את מלוא הפוטנציאל המקצועי שלהם במוסדות החינוך, והבטחת הוראה איכותית שתוביל לקידום הישגי הלומדים (משרד החינוך, 2004). הטמעת רפורמות במערכת החינוך בישראל נעשית על פי רוב באמצעות מדריכים, שהם זרוע מגשרת בין קובעי המדיניות לבין מבצעייה – המורים (Shapira-Lishchinsky, 2012). ההדרכה הפכה חלק בלתי נפרד מתרבות בתי הספר בישראל בשל הרפורמות הרבות המוטמעות בשנים האחרונות, וכחלק ממתן סיוע מקצועי לעובדי ההוראה בשלבי הקריירה השונים (Shapira-Lishchinsky, 2009). המדריכים בישראל פועלים במגוון רחב של תחומי עניין, ולעתים תכופות עליהם לתמרון בין צורכי המודרכים בפועל לבין הנחיות הממונים עליהם במחוזות ובמטה משרד החינוך ומדיניות משרד החינוך (סטרובסקי ואח', 2008; פוקס, 2002; רובינשטיין, 2000). אופי פעילות זה משקף את מורכבות תפקיד ההדרכה במערכת החינוך בישראל.

הלחץ הציבורי הגובר על ראשי מערכת החינוך בישראל הוביל בשנים האחרונות לשורה של רפורמות המכוונות לפיתוחם המקצועי של המורים ולקידום ההישגים הלימודיים והערכיים של הלומדים. בשנים 2008-2015

רשמה מערכת החינוך בישראל שורה של רפורמות חינוכיות, ובהן "אופק חדש", "עוז לתמורה", תוכנית התקשוב להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21, מעבר לניהול עצמי והטמעת למידה משמעותית במוסדות החינוך. השינויים התכופים במערכת החינוך בישראל מעלים את הצורך הבולט במנהיגות חינוכית איתנה, שתוכל להנהיג ולהטמיע תהליכי שינוי ורפורמות פדגוגיות וארגוניות, כאשר הדרכה היא חלק חשוב ממנהיגות זו (משרד החינוך, 2005; משרד החינוך, 2006).

מנהיגות והדרכה

המושג "מנהיגות" מתייחס ליכולתם של אנשים להשפיע על אחרים ולהניע אותם לביצוע משימות ברמת מחויבות גבוהה (Avolio, 2005). השוואתם של מדריכים למנהיגים עלתה לא פעם בספרות המחקר על אודות הדרכה הנדרשות, הן ממנהיגים, הן ממדריכים, נוגעות להיבטים פסיכולוגיים, חברתיים, תקשורתיים וארגוניים. גם מנהיגים וגם מדריכים נדרשים להניע את המונהגים או את המודרכים למקום אחר, להטמעת יעדים או לביצוע שינויים. קיימות שתי תפיסות באשר לקשר שבין מנהיגות להדרכה. תפיסה אחת רואה את המנהיגות כמיומנות מרכזית שהיא מפתח חשוב בתהליכי ההדרכה, לעומת תפיסה המצביעה על ההדרכה כעל אסטרטגיה של מנהיגות. הטענה המרכזית היא כי מדריכים משמשים מתוקף תפקידם מנהיגים חינוכיים, שכן עבודתם כוללת מיומנויות הנהגה והובלה ויש בה פוטנציאל גדול להלהיב ולהניע אנשי חינוך לחדש ולחולל שינויים (Daresh, 2004; Orland-Barak & Hassin, 2010). הנחה זו נתמכת במחקרים שהצביעו על כך שמדריכים שותפים לשורה של עיסוקים המעוגנים בהגדרת תפקיד המנהיג החינוכי: הם מסייעים בפיתוח החזון הפדגוגי בבתי הספר, רותמים את המורים להגשמת יעדי מערכת החינוך, מובילים ומטמיעים שינויים הנוגעים לדרכי הלמידה, ההוראה וההערכה, ושותפים בבנייה ובהטמעה של תוכניות לימודים ושל יוזמות חינוכיות (Bush, 2009; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Pont, Nusche & Moorman, 2008).

עם זאת, יש לציין כי קיים הבדל בסיסי בין מנהיג חינוכי, שהוא מנהל מוסד חינוכי, למדריך בית ספרי, וזאת בהתייחס לסוגיית הסמכות (authority). מנהיגים שהם מנהלים בארגונים מקבלים את סמכותם באופן רשמי מתוקף עמדתם הפורמלית בסולם ההיררכי בארגון. לעומתם, המדריכים פועלים בארגון מתוקף סמכות מקצועית שניתנה להם ומתוקף היותם מקור ידע ומומחים בתחום תוכן מסוים, באסטרטגיות או במיומנויות כאלה או אחרות. מכאן שעיקר השפעתם של המדריכים היא באינטראקציה המאפשרת את

צמיחתם ואת התפתחותם המקצועית של המודרכים. מודרכים שפועלים באינטראקציה חיובית עם המדריך עושים זאת מתוך היענותם החופשית למקצועיותו. המודרכים בוחרים להצטרף לפעולות הדרכה שמונעות מתוקף סמכותו המקצועית של המדריך ומתוך הזדהות עם עשייתם המקצועית של המדריכים ועם מטרות ההדרכה.

מנהיגות אותנטית

ספרות המחקר העדכנית בתחום המנהיגות מצביעה בשנים האחרונות על סגנון מנהיגות המשלב מנהיגות מתמירה (מעצבת) ומנהיגות אתית, המכונה "מנהיגות אותנטית" (authentic leadership) (Avolio, 2007; Avolio, 2009; Walumbwa & Weber, 2009). מנהיגות אותנטית היא שילוב סינרגטי של מודעות עצמית, רגישות לצורכי האחר, תחכום, כנות ושקיפות בנוגע לעצמי וכלפי האחרים. תיאוריית המנהיגות האותנטית מתמקדת בממד האותנטיות, כשאותנטי פירושו "להיות נאמן לעצמך" (Walumbwa, Avolio, 2008; Gardner, Wernsing & Peterson, 2008). אדם אותנטי הינו אדם שאינו מעמיד פנים שיש לו תכונות או אמונות שהוא אינו אוהז בהן (Harter, 2002; Taylor, 1991). האותנטיות שבליבת המנהיגות האותנטית נתפסת ככוח מוסרי מניע בהיבטים אישיים וארגוניים (Novicevic, Harvey, Ronald & Brown-Radford, 2006). במנהיגות אותנטית קיימת קוהרנטיות בין מה שהמנהיג עצמו חושב ואומר למעשים שלו, והאותנטיות באה לידי מימוש בביטוי מחשבות, רגשות, צרכים, העדפות, אמונות או תהליכים והתנהגות בהתאם לאני האמיתי (Walumbwa et al., 2008).

מנהיג אותנטי בוטח באנשים שהוא מנהיג ומבטא ביטחון ביכולותיו וביכולותיהם. הוא מכיר בחולשות ובחוזקות שלו ושלהם ומתאים את דרכיו למאפיינים ולצרכים של המונהגים, נוטל סיכונים ומוכן להכיל גם כישלונות (Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa, 2005). מנהיגות אותנטית מתמקדת בתהליכים רגשיים בין המנהיג למונהגים, הנוטים לתפוס אותו כמודע לערכים, ליכולות ולמגבלות של עצמו ושל הסביבה. במנהיגות זו ניכרת יכולתו המוסרית של המנהיג לקחת אחריות על המעשים שלו ושל אלה שהוא מנהיג במטרה לקיים מאמצים משותפים לקידום תהליכים בתוך הארגון ומחוצה לו. יכולת זו באה לידי ביטוי במעשי המנהיג בעת קונפליקט או כאשר נוצר ניגוד אינטרסים, אז הוא יפעל על פי ערכיו והמוסר הפנימי שלו באופן עקבי (Novicevic et al., 2006).

הספרות (Brown, Trevino & Harrison, 2005; Kernis, 2003) מתמקדת בארבעה ממדים מרכזיים של מנהיגות אותנטית: (1) מודעות עצמית (self-awareness) – מתייחסת להבנה ולהפקה של משמעות מהעולם, ומשפיעה

על הצורה שבה רואה המנהיג את עצמו לאורך זמן. מדובר בהבנתו את נקודות החוזק והחולשה שלו ושל הסובבים אותו, תוך מודעות להשפעתו על אחרים; (2) עיבוד מאוזן (balanced processing) – מתייחס למנהיגים החוקרים ומנתחים את כל הנתונים הרלוונטיים בצורה אובייקטיבית לפני שהם מחליטים החלטה. מנהיגים כאלה מוכנים לקבל דעות הנוגדות את עמדתם; (3) שקיפות ביחסים עם אחרים (relational transparency) – כוללת את הצגת העצמי האותנטי לאחרים ולא עצמיות מזויפת. התנהגות זו בונה אמון דרך שיתוף במידע וביטוי מחשבות ורגשות אמיתיים בצורה פתוחה; (4) פרספקטיבה מוסרית מופנמת (internalized moral perspective) – הכוללת ויסות עצמי מכוון על ידי סטנדרטים מוסריים, רגולציה פנימית ומוטיבציה אוטונומית, ולא על ידי לחצים מהקבוצה, מהארגון או מהחברה. הוויסות העצמי בא לידי ביטוי בקבלת החלטות בדרכים התואמות את הערכים הפנימיים של המנהיג.

החוקרים אייליס, מורגסון ונרגן (Ilies, Morgeson & Nahrgan, 2005) מצאו כי התנהגויות אותנטיות מצד המנהיגים תורמות לצמיחה אישית ולפיתוח כישורי מנהיגות, אשר מסייעים להפיכת המונהגים למנהיגים. הם כוללים בהגדרתם למנהיגות האותנטית רכיב התנהגותי (authentic behavior/acting), אשר בא לידי ביטוי בהתנהגויות כנות המשפיעות באופן חיובי על הסובבים. ממד זה מתייחס למנהיגים הפועלים בהתאם לאני האמיתי שלהם ושהתנהגותם בפועל עולה בקנה אחד עם ערכיהם. מנהיגות אותנטית אין מטרתה לרצות אחרים, להשיג תגמולים או להימנע מעונשים, אלא לשקף את העצמי האמיתי, הכולל ביטוי חופשי וטבעי של רגשות מתוך מודעות להשלכות האפשריות של התנהגות זו (Kernis, 2003).

מנהיגות אותנטית בארגוני חינוך

מנהיגות אותנטית היא פרדיגמה חלופית למנהיגות המציבה סטנדרטים גבוהים והלימה בין רמת ההצהרה לרמת ההתנהגות של המנהיג. המנהיג האותנטי מתנהג בשפה שבה הוא מדבר ולהפך. מנהיגות אותנטית מספקת נקודת מבט אלטרנטיבית להסתכלות על מנהיגות בארגוני חינוך. מחקר ופרשנות של מנהיגות אותנטית רלוונטיים למנהיגות בתחום החינוך משום שמנהיגות אותנטית מטרתה להעצים יחידים וקהילות של לומדים באמצעות טיפוח מתמשך הנשען על שקיפות, על יושר, על כבוד ועל יחסים בין-אישיים (Avolio et al., 2009; Ilies et al., 2005). בגלי (Begley, 2006) מציע שלושה תנאים מוקדמים למנהיגות אותנטית בבתי ספר: ידע עצמי (self-knowledge), יכולת חשיבה מוסרית (capacity for moral reasoning) ורגישות לנטיותיהם של אחרים (sensitivity to the orientation of others).

לפרספקטיבה של המנהיגות האותנטית יש פוטנציאל רב לתרום לספרות על מנהיגות חינוכית בכלל ועל הדרכת מורים, בפרט. מנהיגים אותנטיים נוטים להשעות את השיפוט, לנתח מידע רלוונטי בצורה שקופה ופתוחה ולהקשיב בתשומת לב לנקודות המבט החלופיות שמעלים חברי הקבוצה. במערכת החינוך, מנהיגות אותנטית המושתתת על זיהוי צורכי המורים, על הכרה בחוזקותיהם ובחולשותיהם ועל הכלה של כישלונות עשויה להגביר את המוטיבציה של המורים להוביל תהליכים בכיתותיהם או בבית הספר ולקדם תהליכים חינוכיים אשר ישפרו את ביטחונם ואת רווחתם של המורים.

בעידן של רפורמות ושינויים תכופים במערכת החינוך בישראל, נאלצים אנשי חינוך (מפקחים, מנהלים ומורים) בכל שלבי הקריירה ללמוד, להתפתח ולהסתגל לתנאים משתנים. דווקא בעידן שכזה, ההדרכה עלולה להיתפס כנטל על המורים, אולי משום שהפכו עם הזמן לספקנים. מצד אחר, היא עשויה לקבל משנה תוקף ולהיות רלוונטית ומשמעותית למורים החפצים לחדש, להתעדכן ולשנות. גם המדריכים עצמם, שבמקביל לתפקידם זה מכהנים כמורים מן השורה, שואלים שאלות הנוגעות למהותם של תהליכי השינוי ומשמיעים לעתים תהיות באשר לשינויים התכופים הפוקדים את המערכת. בנקודה זו, המנהיגות האותנטית עשויה לתת מענה, שכן אחת מאבני היסוד שלה היא האותנטיות של המנהיג. על פי תיאוריית המנהיגות האותנטית, כדי להנהיג אנשים, על המנהיג לדעת בצורה מעמיקה מי הוא כאדם ומה עקרונותיו. מנהיגות אותנטית בהדרכה, אשר מחוברת לאופיו של המדריך, עשויה לסייע לו לפתח את הדרך הייחודית לו וליצור קשרים משמעותיים ומבוססי אמון עם המורים המודרכים. ככל שהמדריך יהיה אותנטי יותר בתפקידו ויצליח להביא את ייחודיותו לתפקיד, כך יתחזק רצונו להנהיג, לנוכח אתגרי התפקיד.

נוסף על כך, המנהיגות האותנטית שמה את הדגש על יצירת מערכות יחסים כנות בין המנהיג למונהגים, כאלה המושתתות על שקיפות, על יושרה, על אתיקה ועל הנעה ערכית. בהקשר זה, הדרכה לפי עקרונות המנהיגות האותנטית עשויה לספק השראה, משמעות ועניין לא רק למורים אשר משתפים פעולה עם ההדרכה ושואפים לצמוח ולפתח מיומנויות של מנהיגות, אלא גם למורים הספקנים והשחוקים. דווקא במורים המודרכים שמגלים התנגדות לתהליכי השינוי המתחוללים בבית הספר, הדרכה המושתתת על יסודות המנהיגות האותנטית עשויה לעורר השראה וליצור עניין באמצעות החיבור למקורות ההנעה הפנימיים, המאפשר שיח שקוף ומעמיק.

נקודה נוספת בהקשר ליתרונות המנהיגות האותנטית בארגוני חינוך נוגעת לכך שהדרכה המושתתת על זיהוי צורכי המודרכים, על הכרה בחוזקותיהם ובחולשותיהם, על נטילת סיכונים ועל הכלה של כישלונות עשויה למצב את

המדריכים כמנהיגים אותנטיים המגבירים את המוטיבציה של המודרכים להוביל בעצמם תהליכים בבית הספר. מדריך המתפקד כמנהיג אותנטי עשוי לעודד למידה קונסטרוקטיביסטית אשר מעמידה בבסיסה עקרונות של שיח פתוח, חקירה והעצמה. הדרכה מסוג זה עולה בקנה אחד עם התנאים הנדרשים ללמידת מבוגרים (אנדרגוגיה, andragogy) ותורמת להפיכת המודרכים למנהיגים חינוכיים מחויבים ומובילים בעצמם (Knowles, Holton & Swanson, 2005).

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי לבחון את תפיסותיהם של מורים מודרכים בנוגע למאפייניהם של המדריכים שהשפיעו עליהם. שאלת המחקר המרכזית היא: האם מורים מודרכים תופסים את המדריכים, אשר השפיעו על פיתוחם המקצועי והאישי, כמנהיגים שאופי מנהיגותם הולם את סגנון המנהיגות האותנטית?

שיטת המחקר

המחקר מתבסס על הפרדיגמה האיכותנית, התרה אחר המשמעות שהאדם מקנה למציאות ולפעילות האנושית (Bogdan & Biklen, 2007). תפיסות המורים המודרכים הן הרלוונטיות למחקר זה, וכוללות את המשמעות שהמורים המודרכים מעניקים למדריכים שהשפיעו עליהם במישור האישי והמקצועי. תפיסות המורים המודרכים מבוססות על הניסיון ועל הידע שלהם על מערכת החינוך, על ההוראה ועל ההדרכה, מתוך מצבור החוויות שרכשו כאנשי חינוך, ובהן מכלול הפעולות וההתנסויות האישיות והמקצועיות שלהם (Borg, 2006; Tsang, 2004). זאת, בזיקה להנחה הרווחת בעשורים האחרונים כי לאנשי חינוך יש לא רק ניסיון, אלא גם ידע בעל משקל חשוב ומכריע בדומה לחוקרים ולמומחים, אשר חשוב לחלץ אותו כדי ללמוד על הפרקטיקה, ובמקרה זה על הדרכת מורים משמעותית בבתי ספר.

המדגם

המחקר פנה למורים מודרכים בכל שלבי הקריירה אשר התנסו בתהליכי הדרכה בבתי הספר במערכת החינוך בישראל. לאחר קבלת אישור מהנהלת מחוז מרכז, פנינו אקראית ל-28 מנהלי בתי ספר מכל שלבי החינוך (יסודי, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות) ומכל המגזרים, אשר קיבלו מאיתנו הסבר על מטרת המחקר ועל תרומתו האפשרית. כל המנהלים הסכימו להעביר לנו את רשימות המורים בבית ספרם, ואנו פנינו למורים באופן אקראי והסברנו

להם על מהות המחקר ועל מטרותיו. בסופו של דבר כלל המדגם 62 מורים מודרכים, דהיינו מורים שהתנסו בתהליכי הדרכה בעשור החולף, אשר הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר (שיעור ההיענות היה 70%). הראיונות נערכו בשנת 2012 על ידי כותבות המאמר, שהן בעלות ניסיון בעריכת מחקר איכותני, והתקיימו בבית הספר של המורים המודרכים בזמן שיעורים פנויים ("חלונות") או בסוף היום, ואז הוקלטו ותומללו.

המחקר הנוכחי משקף את מגוון האוכלוסיות המודרכות במערכת החינוך בישראל: מורים המלמדים בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל-יסודיים במגזרים השונים (ממלכת-יבשתית, ממלכת-יערבי), בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. מתוך 62 המורים המודרכים, 47 נשים (76%) ו-15 גברים (24%), אשר מייצגים את שיעור אוכלוסיית הנשים והגברים במערכת החינוך (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013). גיל המורים המודרכים הוא בין 24 ל-62 (בממוצע, 41.7), והוותק שלהם נע בין שנתיים ל-39 שנים (בממוצע, 18 שנה). המדגם משקף גם מגוון של תחומי הדרכה בבתי הספר בישראל (מדעים, מתמטיקה, חינוך לשוני, דרכי הוראה-למידה-הערכה, ייעוץ חינוכי, אסטרטגיות למידה, חינוך חברתי, תקשוב ואמנות).

כלי המחקר

עם כל מורה מודרך התקיים ריאיון חצי-מובנה במשך כשעתיים, שאפשר פתיחת צוהר לתפיסותיו על אודות המדריכים אשר השפיעו עליו מבחינה אישית ומקצועית. השאלות שנכללו בראיונות אפשרו למראיינים לחשוף את תפיסותיהם על המדריכים שהשפיעו עליהם. הראיונות כללו שאלות מגוונות, כגון: ספר על מדריך משמעותי בעיניך, אשר השפיע עליך, שבו נתקלת בקריירה המקצועית שלך; תאר מה מאפיין מדריך זה; ספר על השפעת ההדרכה הזאת עליך; מיהו המדריך המשפיע בעיניך?; כיצד המדריך שהשפיע עליך סייע לך בפיתוח המקצועי והאישי?; האם מדריך זה שיתף אותך בתהליך התפתחותו המקצועית?; ספר על אירוע שהיה משמעותי עבורך שמדריך היה מעורב בו; ספר על למידה או על תובנה חדשה בעקבות ההדרכה.

התהליך

על מנת לבחון אם עולים ממדים של מנהיגות אותנטית בקרב המדריכים הנתפסים כמשפיעים בעיני המורים המודרכים, ביצענו ניתוח מאשר (confirmatory data analyses) במסגרת המחקר האיכותני (Onwuegbuzie, 2007; Onwuegbuzie & Leech, 2003), תוך ניסיון למצוא הלימה בין ממדי המנהיגות האותנטית המופיעים בספרות המחקר לבין הקטגוריות

שקובצו מתוך הנתונים על אודות תפיסות המורים המודרכים את המדריך המשפיע. על פי אונווגבי וליך (Onwuegbuzie & Leech, 2007), קיים קושי בתיקוף מחקרים איכותניים, אך ניתן לעשות זאת בהתאם למטרות המחקר ולנסיבותיו. לדבריהם, אף על פי שאין שיטה שמבטיחה תקפות במחקרים איכותניים, אפשר בכל זאת להגיע למסקנות אמינות באמצעות ניתוח נתונים מאשר. גבתון (2001) כתב כי מחקר איכותני, אשר בודק קטגוריות חיצוניות (emic) או שמתבסס על מושגים מהספרות המחקרית, עשוי, בעזרת שימוש בקטגוריות מובנות בהקשר שונה, להבטיח תוקף פנימי וחיצוני. במחקר זה שימשו אותנו בתהליך ניתוח הנתונים ארבע הקטגוריות החיצוניות של תיאוריית המנהיגות האותנטית. טכניקה זו אפשרה לגיטימציה לתיקוף ממצאים קודמים ופרשנויות בנושא המנהיגות האותנטית בהקשר חדש אשר טרם נבחן, והוא ההדרכה.

ניתוח הראיונות החל בקריאה מעמיקה של כל ריאיון בנפרד תוך התמקדות בתפיסות המרואיינים את המדריך המשפיע בהקשר להתנסותם כמורים מודרכים בתהליכי הדרכה במערכת החינוך. בעת הקריאה המעמיקה של הראיונות אותרו רעיונות מרכזיים אשר חזרו על עצמם, לדוגמה המדריך המשפיע כמנהיג. השלב השני כלל תהליך של חקירה, השוואה ומתן תוויות, ובהמשך בוצע מיוזג באמצעות קיבוץ של רעיונות משותפים לרעיון קטגוריאלי משותף, תוך אינטראקציה עם הידע התיאורטי הקיים על המנהיגות האותנטית (Shkedi, 2004). תיאוריית המנהיגות האותנטית שימשה בסיס לבניית הקטגוריות ולקבלת תמונה רחבה ומעמיקה של ממצאי המחקר. ניתוח תפיסות המורים המודרכים על המדריך המשפיע כמנהיג באמצעות הידע התיאורטי הקיים והנתונים שנאספו הובילו לארגונו של ידע זה לתיאוריה מרכזית – המדריכים המשפיעים כמנהיגים אותנטיים, ולאתור ארבע קטגוריות של דפוסי פעולה: (1) מודעות המדריך לחוזקות ולחולשות של עצמו ושל המודרכים; (2) שיתוף בתהליכי חשיבה וקבלת החלטות; (3) יחסי שקיפות במערכת היחסים בין המדריך למודרך; (4) דוגמה אישית ומוסרית.

כדי להבטיח את הדיוק במחקר השתמשנו בתוכנת ATLAS.ti 5.0 (Muh, 2004), המאפשרת עיבוד נתונים מכמה קבצים במקביל (Crego, Alcover de, 2008). כמה צעדים ננקטו כדי לוודא את תקפות המחקר: (1) ניתוח נתונים על ידי כל אחת מהחוקרות כותבות המאמר; (2) שימוש בבדיקה חוזרת (member checking), תהליך שבו הממצאים הוחזרו למורים המודרכים שהשתתפו במחקר כדי שגיבו על הקטגוריות ואף ישתתפו בפרשנות (Lincoln & Guba, 1985); (3) בתום ניתוח הנתונים על ידי כל אחת מהחוקרות בנפרד נערכו כמה פגישות משותפות, לצורך הצלבת נתונים ואפיון הממצאים המרכזיים של המחקר (Boardman & Woodruff, 2004).

אתיקה

המחקר נערך לפי כללי ה־Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (2002). תחילה קיבלנו אישור לעריכת המחקר מטעם ועדת האתיקה של האוניברסיטה. נערכה פגישה עם המורים המודרכים שהתנדבו למחקר, שבמסגרתה הם נחשפו למטרות המחקר ולדרכי הפעלתו. למשתתפים הובטח כי כאשר המחקר יפורסם, לא תהיה אפשרות לזהותם. לכן כל שמות הנחקרים במאמר בדויים. בנוסף לכך, המשתתפים קיבלו מכתב המפרט את מטרות המחקר, את המחויבות לשמירת הסודיות והאנונימיות של המשתתפים ואת יכולתם לעזוב את המחקר בכל נקודת זמן שירצו. כמו כן, המשתתפים התבקשו לחתום על מכתב הסכמה להשתתפות במחקר לאור המכתב שהועבר אליהם.

ממצאים

המדריך המשפיע כמנהיג

מורים מודרכים תופסים את המדריכים המשפיעים כמי שיודעים להנהיג אנשים ותהליכים פדגוגיים וארגוניים בבתי הספר וכמי שמסייעים בניתוב דרכם האישית והמקצועית. המורים המודרכים מדגישים את חשיבות מקומם של המדריכים בתהליכי השינוי ובליווי מקצועי בכל שלבי הקריירה. לצד זאת מודגשת תרומתם כמנהיגים חינוכיים מניעים ומובילים בבית הספר.

על פי תפיסתה של זיוה (סגנית מנהלת בית ספר ממלכתי יסודי, בעלת 19 שנות ותק, מתחום החינוך המיוחד), המדריך המשפיע הוא "מדריך שיועד לבסס את המעמד שלו בבית הספר ברלוונטיות שלו, ויודע להוביל אנשים ותהליכים, גם אם שלחו אותו 'מלמעלה' להעביר שינוי בבית הספר, הוא ידע להתמודד עם החיבור לאנשים ולרתום אותם".

בבואם לתאר את תפיסותיהם על המדריכים המשפיעים בהיבטים הוראתיים, פדגוגיים וארגוניים, השתמשו המורים המודרכים במושגים מתחום המנהיגות: המדריך כמורה דרך, בעל כריזמה, מוביל ומי שמתווה דרך התורמת לקידום המורים המודרכים ולקידום בתי הספר. להלן דבריה של טליה (מורה בחטיבת ביניים ממלכתית־דתית, בעלת 23 שנות ותק, התייחסות להדרכה מתחום המתמטיקה) על המדריכה המשפיעה:

מובילה דרך, לא כופה, מקשיבה, יודעת לתת משוב בנקודות בהן נדרש שיפור. למדריכה שלי הייתה סמכות שנובעת לא מהיותה "כול־יודעת", אלא מכוח האישיות שלה וההערכה שהמורים נתנו לה על היכולות שלה לעשות שינויים בחשיבה שלנו.

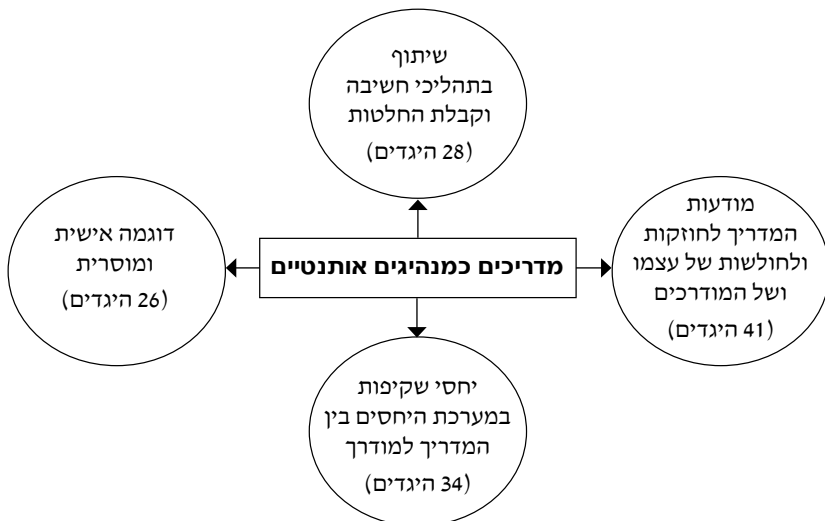
לתפיסתה של צביה (מורה למדעים בבית ספר ממלכתי יסודי, בעלת עשר שנות ותק), מדריך משפיע הוא: "אחד שמוביל בזכות זה שהוא יודע לקרוא את השטח, את הסיטואציות והאנשים, מדריך שמבין בהתפתחות קבוצה, בעל חזון ואג'נדה". גם נסרין (רכזת פדגוגית בבית ספר יסודי במגזר הערבי, בעלת 22 שנות ותק, התייחסות להדרכה בתחום דרכי הוראה-למידה-הערכה) מתייחסת למדריך המשפיע במונחים של מנהיג:

יש לה (למדריכה) תכונות של כריזמה, והיא אדם שמוביל אותי קדימה, אחת שמושכת ולא מוותרת ותורמת לי באופן אישי וגם לצוות להשיג מטרות. אפילו אני שנחשבת יחסית ותיקה לא יכולה להתעלם ממנה.

המדריכים המשפיעים כמנהיגים אותנטיים

בהתבסס על ניתוח תוכן של הממצאים שנאספו מתוך הראיונות עם המורים המודרכים בבתי הספר, ובזיקה לתיאוריית המנהיגות האותנטית, אורגנו הממצאים לקטגוריות על פי ארבעה דפוסי פעולה עיקריים, המאפיינים את המדריכים שהשפיעו על התפתחותם האישית והמקצועית של המורים המודרכים: (א) מודעות המדריך לחוזקות ולחולשות של עצמו ושל המודרכים (41 היגדים מוינו בקטגוריה זו); (ב) יחסי שקיפות במערכת היחסים בין המדריך למודרך (34 היגדים); (ג) שיתוף בתהליכי חשיבה וקבלת החלטות (28 היגדים); (ד) דוגמה אישית ומוסרית (26 היגדים). החיבור בין דפוסי הפעולה מאפשר ראייה רב-ממדית המתייחסת למדריך כאל מנהיג אותנטי.

איור 1: הצגת ממצאי מודל המחקר



מאיוור 1 המציג את מודל המחקר עולה, כי מדריכים שנתפסו כבעלי השפעה אישית ומקצועית אופיינו על ידי המורים המודרכים כמי שמודעים מאוד לעצמם ולמודרכים, בעלי מוסר גבוה ובסיס ערכי מוצק. הם ניחנים באמונה נלהבת בתפקיד, בחזון ובמחויבות, ומקבלים החלטות לאחר איסוף מידע אמין מהסביבה ובתום תהליך חקר מעמיק. המדריכים המשפיעים תוארו כבעלי יכולת להציב אתגרים על ידי כך שהם גורמים למודרכים להרגיש אחראים לביצועיהם. לצד זאת הם פועלים בשקיפות, תומכים במודרכים ומחדירים בהם אמונה ביכולותיהם.

מודעות המדריך לחוזקות ולחולשות של עצמו ושל המודרכים (41 היגדים)

דפוס הפעולה הראשון של המדריך כמנהיג אותנטי הוא מודעות לעצמו ולמורים המודרכים, שמובילה לתהליכים המסייעים להבנה של תהליכי ההדרכה ושל השפעתם ולהפקה של משמעות רחבה מהם. מדריכים הנוקטים דפוס זה יודעים לזהות עוצמות, מוטיבציות, ערכים ואת נקודות החוזק והחולשה שלהם ושל המודרכים. כתוצאה מכך תורמים המדריכים לחיזוק המודעות העצמית של המודרכים. דבריה של חנה, יועצת בשכבה י"א בבית ספר תיכון ממלכת־יִדתי, בעלת עשר שנות ותק, המתייחסת להדרכה בתחום הייעוץ החינוכי, מדגישים ממד זה:

זכורה לי סיטואציה בה באחד המפגשים אחת המשתתפות נפגעה מהתנהגות אחת המודרכות. לאחר שנעשה ניסיון לתקן את מה שקרה, המנחה פתחה ואמרה שהיא לוקחת אחריות על מה שקרה וייתכן שהיה עליה לחוש את הפגיעה לפני שהיא גברה ושגם מנחה עושה טעויות לפעמים וזה בסדר. אני זוכרת את זה כי זה מאוד הרגיע אותי להבין וללמוד שמנחה הוא אנושי ומותר לו לטעות וזה לא עושה אותך בהכרח פחות טוב אלא ההפך.

מודעות עצמית משתקפת ביכולתו של המדריך לזהות את הצד האותנטי בכל מודרך ולהציף את היכולות ואת הייחודיות שלו תוך הענקת תחושה של העצמה ושל מימוש עצמי. להלן דוגמה המתייחסת להדרכה בתחום החינוך מיוחד, תוך דגש על אסטרטגיות למידה:

המדריך שהכי השפיע עלי ידע לזהות את הייחודיות בכל מורה, ניתח עמי את השיעור ותמיד היה משבח אותי שהשיעורים שלי יצירתיים. הוא לימד אותי לא לחשוש להעז להיות מקורית ויצירתית, הציע לי באיזושהו שלב ללכת לנהל בית ספר קטן. לא לחץ אף פעם. כשהייתי איתו לא הרגשתי כמו בורג קטן במערכת גדולה אלא כאיבר משמעותי בתוך המערכת (שיבי, מחנכת כיתות א'-ב' בבית ספר יסודי ממלכת־יִדתי, בעלת 37 שנות ותק).

בהיגד הבא עולות שתי התייחסויות מנוגדות להדרכה. האחת מתייחסת להדרכה בתחום השפה שאינה עקבית ואישית וככזו גם חסרת השפעה, האחרת בתחום המתמטיקה מתייחסת להדרכה מקדמת, תומכת ובעלת השפעה אישית ומקצועית. המורה המודרכת מייחסת חשיבות לכך שמפגשי ההדרכה יהיו עקביים וסדורים ומעוגנים בשיחות אישיות, בתהליכי פתרון בעיות ובגילוי היכולות והכישורים של המורה המודרך, מעבר להיבטים הנוגעים ללמידה ולהוראה בכיתה:

לעומת ההדרכה במקצועות השפה, שלא הייתה משהו רציני וגם לא הייתה מסודרת וללא נגיעה אישית ואפילו פיקטיבית, לי הייתה מדריכה מדהימה במתמטיקה שהייתה יוצאת דופן. גיליתי דרך המדריכה את החדווה בהוראת המתמטיקה וההשפעה של ריכוז מקצוע, זונקות מפנה משמעותית בחיים שלי... באותה תקופה גם היה לי קושי בחיי הפרטיים ולא רציתי להתחייב לריכוז מתמטיקה. המדריכה לקחה אותי לשיחת מוטיבציה ואמרה לי שריכוז מקצוע הוא מסגרת נפלאה להוציא את הכישורים והיכולות שלי לפועל. אני חייבת לה את הקידום שלי בתחום (רחל, רצות מתמטיקה בבית ספר ממלכתי יסודי, בעלת 17 שנות ותק).

מעגל פעולה זה, המושתת על מודעות המדריך לחוזקות ולחולשות שלו ושל המודרכים ועל תהליכי הכלה, מוביל להגברת המוטיבציה של המורים המודרכים לקדם תהליכים בכיתות בבתי הספר שבהם הם מלמדים. בדוגמאות שהוצגו מעלה נטו המדריכים לספק למודרכים הזדמנויות להבין את ההשפעה שיש להם בתפקיד ובבית הספר (לדוגמה, השתתפות בתהליכי קבלת החלטות, ניתוב הקריירה ועיצוב סביבת העבודה). מדריכים כאלה, אשר מעודדים את מעורבותם של המודרכים, עשויים להעצים אותם. דוגמאות נוספות מופיעות בנספח, בלוח 1.

יחסי שקיפות במערכת היחסים בין המדריך למודרך (34 היגדים)

דפוס הפעולה השני הוא שקיפות במערכות היחסים בין המדריכים למורים המודרכים. המורים המודרכים הציגו את המדריכים המשפיעים כמי שהתנהגו כלפיהם בכנות, והתנהגות זו תרמה לבניית אמון ולהפגנת רגשות בצורה פתוחה. לא אחת ציינו המורים המודרכים כי ניהול תהליך ההדרכה בצורה שקופה והפגנת לויאליות כלפי המודרכים עשויים להוביל לעשייה אקטיבית של המודרכים. עוד הם סיפרו על דיאלוגים בגובה העיניים ועל יחסים שוויוניים בינם לבין המדריכים, כששני הצדדים שותפים פעילים ומעורבים בליבון סוגיות, מחווים דעות ועמדות ופועלים באווירה של הקשבה, קבלה ופתיחות. המדריכים נתפסים כמי שמובילים את המודרכים לנתינה ולעשייה מקצועית,

חרף הבלבול שקיים בשטח והמסרים הסותרים שנשלחים מצד קובעי המדיניות. בזכות מערכות יחסים פתוחות ומכילות יש למורים המודרכים אפשרות להשמיע את קולם ולבחון איך מתמודדים עם הדרישות הסותרות במערכת החינוך. הדוגמה הבאה מתייחסת להדרכה בתחום החינוך הלשוני:

אנחנו עובדים בקצב לא נורמלי ובאים ומנחיתים עלינו שינויים כמו "אופק חדש", ויש בלבול כי מצד אחד רוצים שנחנך לעומק לערכים ונעשה למידה תהליכית, ומצד שני לוחצים עלינו להגיע לתוצאות גבוהות במיץ"בים. עם המדריכה שלי אני מרגישה הכי פתוחה בעולם, אנחנו פותחות את הדברים ודנות איך עובדים עם הדרישות המקבילות האלה (יעל, מחנכת וסגנית מנהלת בבית ספר יסודי ממלכתי, בעלת 13 שנות ותק).

מרבית המודרכים הציגו את המדריכים שהשפיעו עליהם מקצועית ואישית כדמויות שהפגינו כלפיהם יחס אישי "גבוה העיניים", הקשיבו והעניקו להם רשת ביטחון לפעול, ליזום ולהעז. המורים המודרכים תיארו את המדריכים המשפיעים כמי שדחפו אותם להתקדם בקריירה, להוביל תהליכים בבית הספר בלי שיחששו להשמיע את קולם ולומר את דעתם. סוהא (מורה למתמטיקה בבית ספר יסודי במגזר הערבי, בעלת 15 שנות ותק) מספרת על ההדרכה בתחום המתמטיקה:

המנחה שהשפיעה עלי נתנה לי ביטחון להסתכל מחוץ לקופסה ולנסות דברים חדשים. ידעתי שאני יכולה לבוא אליה עם כל רעיון, לדבר ולשתף אותה... מה שהיה מיוחד שגם היא שיתפה אותי בטיפים ולא הסתירה ממני מידע... היא לימדה אותי לחיים שלפעמים עדיף לנסות ולהיכשל מלא לנסות בכלל.

דוגמאות נוספות מופיעות בנספח, בלוח 2.

שיתוף בתהליכי חשיבה וקבלת החלטות (28 היגדים)

דפוס הפעולה השלישי של המדריך כמנהיג אותנטי הוא השיתוף בתהליכי חשיבה וקבלת ההחלטות, אשר מתייחס למדריכים החוקרים ומנתחים את כל הנתונים הרלוונטיים בצורה אובייקטיבית לפני שמתקבלת החלטה. מדריכים כאלה מפעילים תהליכי חשיבה רב-כיווניים ומוכנים להאזין לפרספקטיבות שונות, לדון בהן ולקבל דעות הנוגדות את עמדתם. לדוגמה, תיאורו של יואל (מרכז שכבה בתיכון ממלכתי יהודי-דתי, בעל 15 שנות ותק) את התהליך ההדרכתי שעבר בתחום המתמטיקה, המתייחס לתהליכי השיתוף של המדריכה בהובלת הצוות:

העבודה שלנו כצוות עם המדריכה הייתה מבוססת נטו על שיתוף פעולה. הייתה לנו ישיבת צוות שבועית שבה דנו במבנה תוכנית הלימודים החדשה ובהתאמתה לתוכנית פעולה, עלו המון רעיונות שונים לשיטות הוראה מגוונות והייתה זרימה בחשיבה, כי ההנחיה בפגישות הייתה לא מלמעלה למטה, הכול נעשה מבלי לכפות את דעתה עלינו. היא נתנה לכל אחד את ההזדמנות להעלות את הרעיונות שלו ויחד בצוותא קיבלנו החלטות אופרטיביות.

לאה (מורה בבית ספר יסודי ממלכתי יהודי-דתי, בעלת 26 שנות ותק) מספרת על מדריכה בתחום התקשוב ואסטרטגיות הלמידה, אשר הגיעה לבית הספר על מנת להטמיע את אסטרטגיית הלמידה בקבוצות. במשך מפגשי ההדרכה גילתה לאה התנגדות לשינוי המוצע, והמדריכה השכילה לנתח יחד עמה את הסיבות להתנגדות ולמצוא בצוותא את הפתרון הראוי ברוח הצרכים שהציגה לאה במפגשי ההדרכה:

אחרי שניתחנו את הצרכים שלי וגם דיברנו על השינויים שהיא (המדריכה) מביאה לבית הספר, ראיתי שהיא מבינה אותי, מכילה וזורמת איתי. במקרה שלי זה לא התאים לאופי שלי ולרגישות לרעשים וגם בגלל הכיתה. היא אמרה לי שזה בסדר והיא מכבדת את הדעה שלי, למרות שכל המורים בבית הספר הושיבו את התלמידים בקבוצות. חשבנו ביחד והחלטנו שמדי פעם אנסה לעבוד עם הילדים בקבוצות במשימות מתוקשבות.

לאה מתארת תהליך של ניתוח צרכים וקבלת החלטות משותפת על הדרך הטובה ביותר עבורה למעבר לאסטרטגיות הוראה חדשניות. זהו מודל הדרכה שיתופי שבו מתקיים שיח בינה ובין המדריכה. תהליך קבלת החלטות באשר לתכנים ולדרכי ההוראה והלמידה נעשה בצוותא. לאה ממשיכה ומספרת כי יש שכר לעמל ההדרכה וכי שיתוף פעולה בין מורות למדריכות הוא מנוף ללמידה משמעותית ולהפריה הדדית ותורם תרומה ניכרת ללומדים בכיתה. המורים המודרכים מתארים את המדריכים המובילים והמשפיעים כמי שאינם כופים עליהם תהליכים ושינויים, אלא מגלים אורך רוח בתהליכי החשיבה ומקבלים עמם החלטות במשותף. דוגמאות נוספות לכך מופיעות בנספח, בלוח 3.

דוגמה אישית ומוסרית (26 היגדים)

דפוס הפעולה הרביעי נוגע בדוגמה האישית והמוסרית שמקרין המדריך ובאה לידי ביטוי בהדרכה שמשלבת סטנדרטים מוסריים גבוהים הנוגעים לכללי האתיקה הנדרשים מהמנהיגות החינוכית במערכת החינוך (Shapira-Lishchinsky, 2012). מנהיגים חינוכיים מחויבים לשמש דוגמה מוסרית לחברי

הארגון. מדריכים המציגים התנהגויות אתיות, בכך שהם עושים את הדבר הנכון מבחינה מוסרית, עוזרים להעלות את המודעות להתנהגות אתית בקרב המורים. המדריכים אשר השפיעו עליהם תוארו על ידי המודרכים ככאלה שאינם נכנעים לתביעות ולשיקולי נוחות, אלא עומדים בפני הלחצים שמפעילים עליהם חברי הצוות, חברי ההנהלה או הקהילה. מדריכים אלו בוחרים לפעול במציאות המורכבת תוך שהם נסמכים על אידיאליים בעלי אופי מוסרי וערכי ונוקטים אומץ בדרכים התואמות את אמונותיהם ואת ערכיהם. ההיגד הבא ממחיש את הפרספקטיבה המוסרית של המדריכה, מתחום הוראת המתמטיקה. המספרת היא אורנה, מורה בחטיבת ביניים ממלכתית (רכזת מתמטיקה, בעלת שש שנות ותק), שנחשדה באי־עמידה בטוהר הבחינות:

הסיפור הזה קשור למקרה שבו, כחלק מהכנת התלמידים בשכבת ח' למיצ"ב, נחשדתי בהדלפת השאלות לתלמידים. המדריכה נתנה לי גב מול המנהלת והמפקחת והסבירה להן בדיוק כיצד ומדוע פעלתי נכון מבחינה מקצועית. היא פשוט עמדה לצדי ונתנה לי גיבוי מקצועי, חיזקה ותמכה בי. היא גם שמרה על הזכויות שלי מול המנהלת ועל האינטרס שלי כרכזת בעלת סמכות. זה עשה לי סוויץ'. היום אני מבינה שהודות לה הפכתי ליוזמת ופעילה.

נאדיה, יועצת במקצועה (עובדת בבית ספר יסודי במגזר הערבי, בעלת 14 שנות ותק), מספרת ששובצה על ידי הפיקוח לשמש יועצת בבית ספר יסודי ונתקלה בגילויי התנגדות נחרצים מצד המנהלת. המדריכה מתחום הייעוץ שכנעה אותה ללכת עם האמת הפנימית שלה ולראות במצב שנוצר הזדמנות להוכיח את עצמה:

למדתי מהמדריכה שאפשר גם ללכת נגד הזרם ולא להרים ידיים כשזה נוגע לערכים שאני מאמינה בהם... היא [המדריכה] עודדה אותי ללכת בביטחון עם האמת שלי... היא עזרה לי לעשות סדר בדברים, לערוך מיפוי של נושאים בוערים, אפשרה לי להיות גם במקום המתלבט והלא בטוח... והיותה עבורי מקום מפלט... מערכת השיקולים שלה הייתה ממקום ערכי וטוב והיא ידעה לתת קרדיט על דברים חיוביים וטובים ובאה ממקום של העצמה.

מדריכים הפועלים מתוך פרספקטיבה מוסרית אינם כבולים לתכתיבי ההיררכיה, מוכנים לראות במורים המודרכים שותפים ומסייעים להם בהתמודדות עם דילמות אתיות תוך שיקוף נקודות מבט שונות על אירועים מחיי בית הספר. רעות, רכזת פדגוגית בבית ספר יסודי ממלכתי (בעלת

17 שנות ותק), מספרת על מדריכה מתחום החינוך הלשוני שפועלת מתוך אוריינטציה מוסרית גבוהה:

עוד לא פגשתי אדם כמוה, אמין, מוסרי. אצלה זה לא אחד בפה אחד בלב. זה לא מובן מאליו כי כבר הכרתי מדריכות שאיך שהייתי מספרת להן משהו, הן היו רצות לספר למנהלת. היא תמיד תאמר את האמת גם אם האמת לא הכי נעימה. גם כשעברנו על התוצאות של המיפויים בשפה שהיו לא הכי, זה נעשה בצורה הוגנת ונעימה. היא הייתה דוגמה בשבילי שאם רוצים להשיג ממורה תוצאות צריך להיות הוגנים ואמיתיים.

בדבריה של רעות נמתחת ביקורת כלפי מדריכות אשר אינן שומרות על דיסקרטיות בתהליך ההדרכה. העקרונות החשובים בעיניה למדריך משמעותי, אשר מבקש להטביע חותם על המורים המודרכים, הם הוגנות, כנות ואמינות. עקרונות אלה מאפיינים את המנהיג האותנטי, אשר פיו ולבו שווים והוא פועל מתוך הגינות ומוסריות. לדבריה, מדריך שרוצה להוביל ולהנהיג את המודרכים, חשוב שיפעל על פי עקרונות אלה. דוגמאות נוספות מופיעות בנספח, בלוח 4.

באופן כללי, מתפיסות המורים המודרכים מצטיירת תמונה של תהליך הדרכתי פתוח, אשר חיזק את יכולותיהם לממש את עצמם מבחינה מקצועית ואישית, כשבמרבית המקרים המדריכים המשפיעים מוצגים כדמויות שהטביעו על המודרכים חותם אישי ומקצועי. הם נתפסים כמובילים, כמנתבים תהליכים וכסוכני שינוי, התורמים לקידום השינויים והרפורמות בבית הספר. המורים המודרכים רגישים מאוד לתהליכים המונחתים מלמעלה למטה, והדרכה משפיעה נתפסת בעיניהם כהדרכה שאינה כפויה, אלא ככזו המתנהלת בגובה העיניים, ברוח שוויונית, בהלימה לצורכיהם ותוך חיבור לידע הקודם שלהם.

דיון

הספרות המקצועית על אודות הדרכה דנה בתפקידו המורכב של המדריך, לרבות מאפייני המנהיגות הנדרשים ממנו (ראו לדוגמה: Daresht, 2004; Orland-Barak & Hassin, 2010). מדריכים נדרשים לכישורי מנהיגות על מנת לפעול בהקשרים שונים, בהתאם לתרבות הארגונית בבתי הספר השונים (Day & Leithwood, 2007). המחקר הנוכחי מחדד ומעצים את ההיבט המנהיגותי המשולב בעבודת ההדרכה, ומאפיין את המדריכים המשפיעים כמנהיגים אותנטיים הפועלים בארבעה דפוסי פעולה: מודעות לעצמם ולסובבים, שקיפות במערכות היחסים, שיתוף בתהליכי חשיבה וקבלת ההחלטות ומתן דוגמה אישית ומוסרית.

המורים המודרכים ניתחו מצבים שונים וציינו מה השפיע עליהם ומה עיכב אותם בתהליכי ההדרכה. הם ביטאו את תפיסותיהם באשר להתנהלות הרצויה של המדריך, כדי שההדרכה תניב תוצאות רצויות העולות בקנה אחד עם צורכיהם ועם צורכי בית הספר. רבים מהמורים המודרכים שהשתתפו במחקר תופסים את המדריכים המשפיעים כדמויות אקטיביות ובולטות בהתנהלותן במסגרות השיח האישי ובהובלת תהליכים בית ספריים. לתפיסתם, המדריכים המשפיעים הם דמויות דומיננטיות בכל הנוגע להתמודדות עם המסרים הסותרים הנשלחים מצד קובעי המדיניות ומצד הממונים עליהם.

ממצאי המחקר עולה כי מנהיגות אותנטית בהדרכה תורמת תרומה מרכזית לתפקוד מקצועי אפקטיבי של המורים המודרכים, לדוגמה בהכוונה ובעידוד לפיתוח מקצועי, בהתמודדות עם התפקיד ובניתוב הקריירה; וכן היא תורמת להם בהיבט האישי, למשל כשהיא מספקת תמיכה בעתות מצוקה ומשבר ובאירועים משמחים. המדריך כמנהיג אותנטי מעצים את המודרכים תוך מתן תשומת לב לצורכיהם והקשבה לקולותיהם. רבים מהמורים המודרכים ציינו, כי תהליכי ההדרכה שהשפיעו עליהם טיפחו אצלם צמיחה והתפתחות אישית ומקצועית. המדריכים המשפיעים השפיעו עליהם בגבולות בית הספר ולעתים אף מחוצה לו (לדוגמה, יזמו מפגשים בלתי פורמליים).

המודרכים ציינו כי המדריכים המשפיעים היו קשובים, כנים, אמינים, מתחשבים, זמינים ופתוחים והעניקו להם השראה לקדם תהליכים בכוחות עצמם. המרואיינים ידעו להצביע על מדריכים שהשפיעו אצלם על פיתוח חשיבה עצמאית, תוך שיתוף בתהליכי קבלת ההחלטות, יצירת מעורבות בפיתוח ובתכנון של צעדי הוראה והעצמה, הענקת אוטונומיה והאצלת אחריות. בהקשר זה, מנהיגות אותנטית בהדרכה מעודדת שיתוף פעולה, אווירה קולגיאלית וטיפוח קהילה מקצועית לומדת, ומזמנת מצבים של ניתוח מידע מהותי ורלוונטי לחיי המודרכים.

המורים המודרכים תיארו את המדריכים המשפיעים כמי שנקטו אסטרטגיות הדרכה קונסטרוקטיביסטיות (bottom-up) ואפשרו להם תהליכי למידה והבניית ידע חדש. מדריך שהוא מנהיג אותנטי מעודד למידה קונסטרוקטיביסטית, המעמידה בבסיסה הקשבה, שיח מתמשך וחקירה. המדריך האותנטי יודע להציב גבולות, לעמוד על שלו ולהביע בקול את דעתו הכנה בלא חשש. הדרכה מסוג זה עולה בקנה אחד עם התנאים הנדרשים ללמידת מבוגרים (andragogy) ותורמת להפיכת המודרכים למנהיגים חינוכיים מחויבים, עצמאיים ומובילים בעצמם.

המנהיגות האותנטית שהפגינו המדריכים המשפיעים עודדה יוזמות חינוכיות מצד המורים המודרכים, כגון בניית תוכניות לימודים ייחודיות והובלת תהליכים

פדגוגיים ברמת השכבה או בית הספר. מדריכים אותנטיים נתפסים כמי שמסוגלים להניע את המודרכים להנהיג את התהליך הפדגוגי בכיתתם ובבית הספר, תוך שהם מייצרים מצבי הדרכה אשר מובילים את המודרכים ללמידה אקטיבית שמשפיעה על הפרקטיקה בכיתה ועל בית הספר כארגון לומד. מדריכים שהפגינו מנהיגות אותנטית הוסיפו עומק פדגוגי שתתם לשינוי בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה בכיתה, וכן לשינוי בתרבות הלמידה הארגונית בבית הספר. המודרכים הצביעו בצורה רפלקטיבית על תובנות בעקבות פעולות שנקטו, ומתוכן עולה כי ההדרכה תרמה לשינויים ברמת בית הספר ולא רק ברמת הכיתה. שינויים אלה עונים על מטרות מערכת החינוך ויוצקים תוכן מעודכן לדמות המורה הרצוי במאה ה־21: מורה יוזם ופעיל, שהוא מנהיג חינוכי בעל השפעה (Hargreaves & Fullan, 2000; Hartle & Thomas, 2004).

בנוסף לכך, בכמה מקרים ממצבים ממדי המנהיגות האותנטית שנמצאו במחקר הנוכחי את המדריכים המשפיעים כמנהיגים אותנטיים אשר תורמים לבניית מנהיגות חינוכית מקומית ברמת בית הספר. הדרכה מסוג זה מעצימה את המורים המודרכים ומעמיקה את מחויבותם כלפי התלמידים, כלפי חברי הצוות וכלפי בית הספר שבו הם פועלים. איכויות של מדריכים משפיעים דומות לאלה המאפיינות מנהיגים אותנטיים. מדריכים אלו פועלים באסטרטגיית הדרכה מסוג "מלמטה למעלה", אשר רלוונטית לקידום תהליכי למידה בקרב מורים מודרכים, לצד פיתוח תהליכי מנהיגות, במטרה להגביר את המעורבות ואת ההזדהות של המורים המודרכים עם המטרות שבית הספר מבקש לקדם. המורים המודרכים תופסים את המדריכים המשפיעים לא רק כמי שמסוגלים לספק להם את הידע ואת הכלים הדרושים להצלחה בתפקידם, אלא גם כדמויות מפתח מובילות, המניעות אותם לעשייה פורייה התורמת לתלמידים, לחבריהם לצוות ולבית הספר.

סיכום, מסקנות והמלצות למחקרי המשך

במאמר זה תיארו מודל תיאורטי בן ארבעה ממדים של מדריכים כמנהיגים אותנטיים. מחקר זה תורם להבנת המציאות שבה פועלים מדריכים, במצבים שבהם ההדרכה נתפסת כמשמעותית ומשפיעה, ומאפיין את המדריכים המשפיעים כמנהיגים אותנטיים. מתוך תובנה זו מוצע להרחיב את הגדרת תפקיד המדריך מעבר להגדרות שנוסחו בעבר, תוך הבלטת רכיבים מנהיגותיים המאפיינים מנהיגות אותנטית. אמנם במהלך השנים נעשו מאמצים הן במחקר, הן בפרקטיקה להגדיר את תפקידי ההדרכה, אולם אין בנמצא הגדרה חד־משמעית וברורה של תפקיד המדריך הקשורה להנהגה חינוכית. אי־בהירות זו משפיעה על תפקיד המדריך ועל הציפיות ממנו. מכאן שאחת ההשלכות המעשיות של המודל המוצע במחקר יכולה

להיות הדיון בהתנהגות האותנטית של מדריכים כמנהיגים חינוכיים במסגרת הרחבת ההגדרה של תפקיד המדריך. דיוק והרחבת ההגדרה, תוך שימוש בטרמינולוגיה הלקוחה מתיאוריית המנהיגות האותנטית, עשויים לבסס את מקומם החשוב לאין ערוך של המדריכים במערכת החינוך, כמי שתורמים תרומה משמעותית לקידום האישי והמקצועי של עובדי ההוראה ושל היעדים שהציבו ראשי מערכת החינוך נוכח אתגרי המאה ה-21.

עוד עשויים ממצאי המחקר הנוכחי לפתוח צוהר בפני המוסדות להכשרת מדריכים לשלב פיתוח מנהיגות אותנטית בתהליכי הלמידה וההכשרה. חשיפת הפוטנציאל המנהיגותי הגלום בתפקיד ההדרכה במערכת החינוך והרחבת ההגדרה של המדריכים למנהיגים אותנטיים, ייתכן שיש בהן משום תרומה להעלאת הסטטוס הבעייתי של המדריכים ולחיזוק מעמדם במערכת החינוך. על רקע העמימות התפקידית של המדריכים והיותם חסרי מעמד קבוע במערכת החינוך (דו"ח מבקר המדינה, 2010; רובינשטיין, 2000), חשוב לפעול להעלאת הסטטוס שלהם תוך מיצוב מקומם כמנהיגים חינוכיים תורמים ומובילים.

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם הדרישות הנזכרות בספרות המחקר בדבר החשיבות הקיימת בביזור מעגלי המנהיגות לדרגים נוספים במערכת החינוך (Busher et al., 2007; Pont et al., 2008), והרחבת מוטת המנהיגות החינוכית במטרה לסייע למנהלים להוביל את בתי הספר ולהטמיע את המדיניות החינוכית (Fullan, 2009; Robinson, 2006). הדרכה, בין שהיא דיסציפלינרית (לדוגמה, במתמטיקה או באנגלית) ובין שהיא מערכתית (למשל בתכנון לימודים או באסטרטגיות הוראה), אם תאמץ את מודל המנהיגות האותנטית כאמצעי לשיפור עבודת ההדרכה בבית הספר מחד גיסא, ולשיפור אפקטיביות בית הספר כארגון מאידך גיסא, תתרום הן להתפתחותם המקצועית והאישית של מורים מודרכים, הן לפיתוח קהילת מורים מקצועית ולומדת.

מרבית הספרות על אודות ההדרכה מתמקדת ביחסים שבין המדריך והמודרך ובתנאים הדרושים להדרכה אפקטיבית. מעטים הם המחקרים, אם בכלל, שעסקו בסוגיית ההדרכה מנקודת המבט של תיאוריית המנהיגות האותנטית, תוך התבוננות במדריכים כמנהיגים אותנטיים. בעידן של תמורות במערכת החינוך בישראל, למדריכים כמנהיגים אותנטיים מקום הכרחי ונחוץ, שכן הם עשויים לקדם תהליכי הדרכה ייחודיים ומשמעותיים, לעורר השראה לפעולה בקרב המורים המודרכים, לעורר עניין באמצעות חיבור אותנטי למקורות ההנעה הפנימיים ולאפשר שיח שקוף ומעמיק. ממצאי מחקר זה יכולים לשמש נקודת מוצא למחקרים עתידיים, שיעקבו אחר תרומתם של המדריכים כמנהיגים אותנטיים הפועלים לקידום תהליכי ההנהגה בבתי הספר ובמערכת החינוך בכללותה.

המחקר כלל 62 משתתפים ממחוז מרכז אשר הביעו את הסכמתם להשתתף בו, ועל פי הממצאים שעלו מהראיונות עמם הופקו הלקחים. אמנם תפיסותיהם של המורים המודרכים הללו יכולות לשמש אספקלריה למורים מודרכים ולבתי ספר נוספים שחווים תהליכי הדרכה, אולם בעתיד כדאי לבצע את המחקר במחוזות נוספים כדי לאפשר את הכללת הנתונים מעבר למדגם הנוכחי ואף מחוץ לישראל. בנוסף לתפיסותיהם של מורים מודרכים, אפשר במחקרי המשך לבחון את תפיסותיהם של מדריכים, של מנהלים ושל מפקחים בנושא מחקרי חשוב זה.

רשימת מקורות

- גבתון, ד' (2001). ניתוח תוכן ובניית תיאוריה: מנהיגותו של מנהל בית הספר האוטונומי. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 501-550). לוד: דביר.
- דו"ח מבקר המדינה (2010). **ניצול משאב ההדרכה במערכת החינוך**. ירושלים: משרד מבקר המדינה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **סקר כוחות הוראה בבת-הספר לפי דרג חינוך ותכונות נבחרות**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- משרד החינוך (2004). **חוזר מנכ"ל 2/ב (8). עובדי הוראה בתפקידי הדרכה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך (2005). **דו"ח כוח המשימה הלאומי**. ירושלים: כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התוכנית הלאומית החינוך.
- משרד החינוך (2006). **מערך ההדרכה המחוזי – הגדרות תפקידי ההדרכה**. ירושלים: מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.
- משרד החינוך (2013). **נספח לכתב המינוי: דף הסבר למורה/גננת בתפקידי הדרכה**. ירושלים: לשכת ההדרכה הארצית.
- סטרהובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ', ר' ואורלנד-ברק, ל' (2008). **מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פוקס, א' (2002). **על מדריכים מודרכים והדרכה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- רובינשטיין, י' (2000). **המדריך כפרופסיונל: זווית הראייה של מורים בתפקידי הדרכה, ממצאי מחקר**. ירושלים: לשכת ההדרכה, המחלקה לפרסומים, משרד החינוך והתרבות.

Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education, 21*, 843-862.

Avolio, B. J. (2005). *Leadership development in balance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62, 25-33.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Beattie, M. (2002). Educational leadership: Modeling, mentoring, making & re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*, 25, 199-221.
- Begley, P. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44, 570-589.
- Boardman, A. G. & Woodruff, A. L. (2004). Teacher change and 'high-stakes' assessment: What happens to professional development? *Teaching and Teacher Education*, 20, 545-557.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th edition). Boston: Pearson Education.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Bouquillon, E. A., Sosik, J. J. & Lee, D. (2005). 'It's only a phase': Examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring and Tutoring*, 13, 239-258.
- Brown, M. E., Trevino, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Bullough, R. V. J. & Draper, R. J. (2004). Mentoring and emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271-288.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61, 375-389.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: Exploring professional identities. *School Leadership and Management*, 25, 137-153.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. *School Leadership and Management*, 27, 405-422.
- Clayton, J. K., Sanzo, K. L. & Myran, S. (2013). Understanding mentoring in leadership development: Perspectives of district administrators and aspiring leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 8, 77-96.
- Crasborn, F., Hennissen, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.

- Crego, A., Alcover de la Hera, C. & Martinez-Inigo, D. (2008). The transition process to post-working life and its psychological outcomes. *Career Development International*, 13, 186-204.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. & Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful principal leadership in times of change: International Perspectives*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Ensher, E. A., Thomas, C. & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology*, 15, 419-438.
- Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (2002). Retrieved on July 28 2103 from: www.puc.edu/__data/assets/pdf_file/0020/31529/APAEthics-Code.pdf
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19, 699-718.
- Fletcher, S., Strong, M. & Villar, A. (2008). An investigation on the effect of variations in mentor based induction on the performance of students in California. *Teachers College Records*, 110, 2271-2289.
- Freeman, H. R. (2008). *Mentoring is a two way street: An examination of mentor/mentee relationships in a pre-service, residency-based, teacher education program*. Boston: Boston College.
- Fullan, M. (2009). The principal and change. In: M. Fullan (Ed.), *The challenge of change: Start school improvement now!* (pp. 55-70). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. & Walumbwa, F. O. (2005). 'Can you see the real me?' A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16, 343-372.
- Glenn, W. J. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33, 85-95.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd edition) (pp. 548-594). New York: Macmillan.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experience: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.

- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, 50-57.
- Harrison, J., Dymokel, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). New York: Oxford University Press.
- Hartle, F. & Thomas, K. (2004). *Growing tomorrow's school leaders: The challenge*. Nottingham: National College for School Leaders.
- Hibert, K. M. (2000). Mentoring leadership. *Phi Delta Kappan*, 82, 16-18.
- Hobson, A. (2003). *Mentoring and coaching for new leaders*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013) Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.
- Ilies, R., Morgeson, F. P. & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *Leadership Quarterly*, 16, 373-394.
- Ingersoll, R. & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, Colorado: Education Commission of the States.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Knowles, M., Holton, E. F. III. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th edition). Burlington, Massachusetts: Elsevier.
- Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective, mentoring and tutoring. *Partnership in Learning*, 15, 243-263.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lindgern, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme in Sweden. *Educational Studies*, 31, 251-263.

- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44, 424-435.
- Moir, E. & Bloom, G. (2003). Fostering leadership through mentoring. *Educational Leadership*, 60(8), 58-60.
- Muhr, T. (2004). *ATLAS.ti 5.0 (Version 5)*. Berlin, Germany: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Murphy, K. L., Mahoney, S. E., Chen, C. Y., Mendoza-Diaz, N. V. & Yang, X. (2005). A constructivist model of mentoring, coaching, and facilitating online discussions. *Distance Education*, 26, 341-366.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Ronald, M. & Brown-Radford, J. A. (2006). Authentic leadership: A historical perspective. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 64-76.
- Onchwari, G. & Keengwe, J. (2008). The impact of a mentor-coaching model on teacher professional development. *Early Childhood Education Journal*, 36, 19-24.
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality and Quantity*, 37(4), 393-409.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality and Quantity*, 41(2), 233-249.
- Orland-Barak, L. & Hassin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 427-437.
- Peterson, S., Valk, C., Baker, A., Brugger, L. & Hightower, D. (2010). 'We're not just interested in the work': Social and emotional aspects of early educator mentoring relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155-175.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership-policy and practice*. Paris: OECD. Retrieved July 28 2013 from: www.etbi.ie/uploads/1/2/0/1/12012149/improving_school_leadership_vol_1.pdf
- Rajuan, M., Douwe, B. & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8, 145-170.
- Robertson, J. (2005). *Coaching leadership*. Wellington, New Zealand: NSCER Press.
- Robinson, V. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing*, 12, 62-75.

- Roehrig, A. D., Bohn., C. M., Turner., J. E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Sergiovanni, T. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Israeli teachers' perceptions of mentoring effectiveness. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 390-403.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Mentors' ethical perceptions: Implications for practice. *Journal of Educational Administration*, 50, 437-462.
- Shkedi, A. (2004). Second-order theoretical analysis: A method for constructing theoretical explanation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(5), 627-646.
- Simpson, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching*, 13, 481-498.
- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. New York: Teachers College Press.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.
- Taylor, C. (1991). *Ethics of authenticity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language, Teaching Research*, 8, 98-163.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and analysis of a multidimensional theory-based measure. *Journal of Management*, 34, 89-126.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 473-489.
- Wong, H.K. (2005). New teacher induction: The foundation for comprehensive, coherent and sustained professional development. In: H. Portner (Ed.), *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond* (pp. 41-59). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Yusko, B. & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110, 1-12.

נספח

לוח 1: דוגמאות להיגדים בקטגוריית מודעות המדריך לחוזקות ולחולשות של עצמו ושל המודרכים

היגדים	תחום ההזרחה	שנות ותק	מין	תפקיד בבית הספר	שלב הגיל	סקטור	שם מרואיין (בדוי)
הרגשתי שיש לי אפשרות לגשת למנחה בכל סיטואציה, לקבל משוב בצורה שאינה שיפוטית או שופטת, משוב שעוזר לי באיתור נקודות החוזק שלי, כזה שהעצים אותי ועוזר לי לאתר את הקשיים שלי, להבין אותם ולהתמודד איתם. גם הרגשתי שתמיד ניתנה לי האפשרות להגיב על המשוב ולקבל גיבוי בזמן שהייתי זקוקה לו. היא הייתה מאוד מקורית ולימדה אותי לא לפחד להיות מקורית ויצירתית...	חינוך חברתי	9	נקבה	רכזת שכבה	על-יסודי	ערבי	נאדיה
באחד המפגשים דנו בטיפול בחוויית אי-הצלחה של תלמידים שהתקשו מאוד במקצוע התנ"ך. ניתחנו אסטרטגיות הוראה ולמידה ובדקנו איך ניתן להוביל את אותם תלמידים להצלחה ולהבנה של הטקסט המקראי שהוא לא טקסט פשוט. הבנו צריך להתקרב לעולם הילדים במאה ה-21. באמצעות הכלים והניסיון של המדריכה יחד עם הידע שלי בשילוב הוראה רלוונטית, הובלנו את התלמידים להצלחות. חוויית תהליך מדהים באמצעות הדרכה שסייעה לי ללמוד על עצמי, איפה המקום שלי לתת מעצמי בתוך הסיפור...	מקרא	10	זכר	רכז	חטיבת ביניים	ממלכתי	משה

היגדים	תחום ההדרכה	שנות ותק	מין	תפקיד בבית הספר	שלב הגיל	סקטור	שם מרואיין (בדוי)
<p>הראייה שלה [של המדריכה] הייתה 50 אחוז כלפי המטרות של השינוי הפדגוגי ו-50 אחוז כלפי המורים בצורה משולבת. היא למעשה הובילה את התהליך עם המנהלת בשיתוף מוחלט איתנו. השיתוף הוא הסוד שנתן לה את העוצמה. ייאמר לזכותה שהיא השפיעה עלינו ברמות המקצועיות כי היא ידעה למנף את היכולות של כל אחד בצוות, מהמקום הכי הכי בסיסי של החיבור וההערכה וההבנה שלה אותנו ואת עצמה. את אותו הדבר אני לא יכולה למשל להגיד על המדריכה שהייתה לנו לפני.</p>	חינוך לשוני	13	נקבה	רכזת פדגוגית בחטיבה הצעירה	יסודי	ממלכתי	נעמה
<p>בתור מורה מתחילה, היה לי קשה בהתנהלות מול כיתה שהיו בה מקרים רבים של אי־הכנת שיעורי בית. זה שבר לי את המנהיגות. המדריכה נכנסה לעובי הקורה והבנתי מה הגורם לכך. ברחתי מההתמודדות היומיומית של הטיפול בבדיקת שיעורי הבית. אם נותנים שיעורי בית צריך לעקוב אחר הביצוע בצורה סיסטמתית, אחרת הילדים קולטים את זה. המדריכה עזרה לי בתהליך לפעול נכון מבחינה אסטרטגית וטקטית. התהליכים שהיא העבירה היו גם המסר...</p>	פדגוגיה	8	נקבה	רכזת שכבה	יסודי	ממלכתי דתי	אסתר

**לוח 2: דוגמאות להיגדים בקטגוריית יחסי שקיפות
במערכת היחסים בין המדריך למודרך**

שם מרואיין (בדוי)	סקטור	שלב הגיל	תפקיד בבית הספר	מין	שנות ותק	תחום ההדרכה	היגדים
סתווית	ממלכתי	חטיבה עליונה	יועצת	נקבה	12	ייעוץ חינוכי	הייתה לי דילמה מקצועית כיועצת מתחילה ותהיתי אם הפעולה שלי הייתה נכונה או לא. היה לי חשוב לשמוע דווקא את המדריכה בנושא ומצאתי את עצמי כותבת לה באמצע הלילה מייל ומנתחת בפניה את ההתלבטות שלי. העובדה שהיה לי כל כך חשוב לשמוע אותה כי היא מאוד פתוחה איתי, משתפת אותי בכל זה לא על חשבון המקצועיות...
ורה	ממלכתי	חטיבת ביניים	רכזת	נקבה	21	מדעים	איתה הייתי אמיתית, לידה יכולתי לעשות ונטילציה, ודיברתי איתה על הכול, גם על דעתי הנחרצת על השינויים הרבים שמערכת החינוך עוברת. כל כמה שנים מגיע שינוי חדש ובכל פעם קוראים לו בשם אחר. היא הייתה רגישה, אנושית וצנועה, לא חשבה שהיא היודעת כול והצודקת.
נחמה	ממלכתי דתי	חטיבה עליונה	רכזת שכבה	נקבה	25	חינוך חברתי	מערכת היחסים בינינו הייתה פתוחה ודו-כיוונית. חשפתי בפניה את סגור לבי גם בסוגיות רגישות ואישיות. היא הייתה הכותל...
ליזי	ממלכתי	יסודי	מחנכת	נקבה	24	תקשוב	המדריכה עזרה לי להיקלט בצורה יעילה בבית הספר שעברתי אליו. בנתה מערכת יחסים המבוססת על יחסי אמון, קבלה ותמיכה, היא לא הייתה ביקורתית עם אגו כמו מדריכה שהייתה לי בבית הספר הקודם שבאה מגבוה. בגלל שהיא הייתה כנה איתי זה נתן לי יותר לגיטימציה לעשות ולהירתם לעבודה...

**לוח 3: דוגמאות להיגדים בקטגוריית שיתוף בתהליכי חשיבה
וקבלת החלטות**

שם מרואיין (בדוי)	סקטור	שלב הגיל	תפקיד בבית הספר	מין	שנות ותק	תחום ההדרכה	היגדים
שולה	ממלכתית דתי	תיכון	מורה לביולוגיה	נקבה	22	מדעים	<p>במסגרת לימודי ההוראה נדרשנו להעביר שיעור מעבדה. בחרתי להעביר שיעור בנושא הדברה ביולוגית. מפאת חוסר ניסיוני, והיום זה מצחיק אותי, התכנן היה להעביר שלוש מעבדות שונות המדגימות הדברה ביולוגית במקביל. שלוש מעבדות ממש מורכבות. האמצעי שלה היה גם המסר. היא לא העבירה ביקורת, רק עזרה לי לנתח את המצב ולהבין בעצם מה קרה שם. למדתי הרבה מאוד מצורת ההדרכה שלה על הוראה, על דרך קבלת החלטות בבית הספר, על השיתוף בהחלטות, אפשר לומר שהיא פשוט תרגמה לנו את שפת חדר המורים...</p>
אדר		חטיבת ביניים	מורה למדעים	זכר	18	מדעים	<p>זימתי בעצמי שעמיתי בצוות יגיעו לצפות בשיעורי המדע שאני מלמד, להביע את דעתם, לחשוב ביחד, להאזין אחד לשני. זה דבר שאין לנו בשוטף. זה בדיוק כמו שעשינו עם המדריכה כשישבנו במעגלי חשיבה ופתחנו את הדברים. ההקשבה ההדדית הייתה מנת חלקה. דבר לא פשוט. המדריכה הייתה קשובה לרעיונות חדשים... אף פעם לא פסלה את הדעות שלנו, היא נתנה לנו לעשות את זה מתוך למידת עמיתים בחברותא, וזה תרם לייעילות ולחדשנות בצוות...</p>

שם מרואיין (בדוי)	סקטור	שלב הגיל	תפקיד בבית הספר	מין	שנות ותק	תחום ההדרכה	היגדים
אלי	ממלכתי	חטיבת ביניים	מורה לאמנות	זכר	9	אמנות	<p>אחד הדברים היותר משמעותיים בעיני בהדרכה הוא הקבלה של המדריך את המודרך כפי שהוא. אני צריך מישהו שיזרום איתי ועם הרעיונות שאני מביא. היו לי הרבה רעיונות יצירתיים של שילוב האמנות בנושא השנתי. למדתי מהמדריך איך להוביל בתבונה את הרעיון למימוש. איך לעבוד עם מורים שהם שונים ממני בגישה ובתפיסה. לא "להלביש" עליהם את הרעיון ולעורר מרירות. זרעתי בזהירות את הרעיון לבנות מיצג אמנותי של תלמידים ומורים בנושא השונות. הרעיון קרם עור וגידים בזכות שיתוף הפעולה והתרומה ההדדית שנוצרה בצוות. הם הרגישו שהם שותפים. כל אחד הביא את עצמו. המיצג היה הצלחה גדולה שהביאה את היצירותיות של תלמידים ומורים בצוות...</p>
עדנה	ממלכתי	יסודי	רכזת א'-ב' ומורה לחינוך מיוחד	נקבה	4	חינוך חברתי	<p>למדתי להסתכל על המציאות בצורה אובייקטיבית ופחות רגשנית. למדתי להתייחס לכל הנתונים ולא רק לחלק הקשור אלי... רכשתי בעזרתה את היכולת לצאת מהסיטואציה ולראות באופן מערכתי את הדברים לטובת מציאת פתרון. הרבה פעמים אני מחקה את הדרך שבה עבדה איתנו כשהיה צריך לחשוב בצוותא ולקבל החלטה, לדוגמה כשהכנסנו את התקשוב לבית הספר...</p>

לוח מס' 4: דוגמאות להיגדים בקטגוריית דוגמה אישית ומוסרית

שם מרואיין (בדוי)	סקטור	שלב הגיל	תפקיד בבית הספר	מין	שנות ותק	תחום ההדרכה	היגדים
שמחה	ממלכתי	חטיבת ביניים	רכזת פרט	נקבה	28	אסטרטגיות למידה	שיתפתי את המדריכה בחוויה קשה שהייתה לי עם הורה שלא הפסיק להתלונן במשרד החינוך. בחרתי לספר לה את הסיפור הרגיש והיא נתנה לי כיוונים של התמודדות עם דילמות כאלה. למדתי ממנה איך לנהוג אחרת גם עם הורים בעייתיים, לשמור על האני שלך ולהוציא מהסיטואציה את הדברים החיוביים גם במקרים הקשים שפוגעים בך...
חני	ממלכתי דתי	יסודי	סגנית מנהלת	נקבה	25	חינוך לשוני	השפעת ההדרכה היא בהחדרת המוטיבציה, במיוחד במקצוע שלנו שהוא כל כך קשה, התלמידים, ההורים, דרישות המערכת כולה. בתור סגנית, המדריכה הייתה עבורי לא פעם העוגן. התייעצתי איתה במקרים שידעתי שאני לא יכולה לפנות למנהלת. למדתי ממנה כמה חשובה דיסקרטיות ושאריות זה מא' עד ת'. העידוד, התמיכה, ההובלה שלה את המהלכים. כל פעם שהיינו בחדר המנהלת הסמקתי מרוב מחמאות וזה נותן אנרגיה להמשיך הלאה...
חנאן	ערבי	תיכון	רכזת	נקבה	21	אסטרטגיות למידה	בראש ובראשונה המדריכה הייתה אדם. זה מתחיל בתיאום ציפיות, היא למדה את הסביבה לפני שהגיעה, למדה את המורים, והצורך בשיתוף פעולה איתם הוא קריטי... שידרה שלוה ותחושת ביטחון, יצרה יחסי אמון בדרך שלה ופתחה אצלי משהו חדש מבלי להכתיב לי את הדרך. הייתה לה מוטיבציה גבוהה, היא הייתה דוגמה אישית למוסר עבודה גבוה, אישיות מיוחדת בפני עצמה, והרגשתי שיש מישהו שעומד לצדי גם אם אטעה...

היגדים	תחום ההזרחה	שנות ותק	מין	תפקיד בבית הספר	שלב הגיל	סקטור	שם מרואיין (בדוי)
הייתה מתיחות בצוות כי המנהלת המליצה על אחת המורות המקורבות לה לפרס החינוך. המדריכה לא התביישה לגשת אליה ולומר לה את דעתה שהמועמדת הזו לא בדיוק ראויה לפרס. היא ידעה שיכול להיות לזה מחיר, אבל היא סברה שמבחינה מקצועית וערכית מורה אחרת צריכה וראויה להיות מועמדת לפרס החינוך. העמידה שלה מאחורי האני המאמין שלה ראויה להערצה. היא השפיעה עלי בכך שלמדתי ממנה לעמוד על עקרונות שלא מוותרים עליהם כמו יושרה ואמינות...	תקשוב	20	נקבה	רכזת פדגוגית	יסודי	ממלכתי	אילנה

טניה לוי־גזנפרנץ היא דוקטורנטית בבית הספר לחינוך במגמה למנהיגות וניהול מערכות חינוך באוניברסיטת בר־אילן, ראש תחום תקשורת ארגונית במשרד החינוך במחוז הצפון.

ד״ר אורלי שפירא־לשצ׳ינסקי היא מרצה בכירה במגמה למנהיגות וניהול מערכות חינוך וראש ועדת האתיקה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר־אילן.