

מורים רבי-אומן מנהיגים

ד"ר יעל עופרים

תקציר הסקירה

בחינת הצורך בפיתוח וחיזוק של מנהיגות מורים מומחים והאפשרויות הגלומות בה עומדת בבסיסה של סקירת הספרות בתחום. להלן מוצגות התובנות העיקריות שיכולות לשמש בגיבוש דעה בנושא.

א. הקשר המחקר והתופעה

מנהיגות מורים היא מושג רווח (ונחקר) זה כארבעים שנה, ומשמעותו נגזרת מהתפתחויות במדיניות חינוכית לאורך התקופות השונות, ומשתנה על פיהן. משמעותו של המושג הזה כיום היא "מנהיגות בשירות" ההוראה והלמידה. ראוי להדגיש כי הספרות הדנה במנהיגות מורים אינה נשענת על הרעיון של קידום אוטונומיה של מורים, אלא היא מכוונת לאוטונומיה ביישום דרישות המערכת במטרה לשפר ביצועים בתחום הלמידה. היבט נוסף שמייחד את המושג בתקופתנו הוא שתפקיד המורה המנהיג הוא תפקיד מורחב, הוא כולל גם מחויבות כלפי בית הספר כולו וביסודו עומדת מחויבות לפעולה המקדמת הוראה ולמידה איכותית בבית הספר כולו ולא רק בקרב תלמידיו הישירים של המורה.

כן מצביעה סקירת הספרות על כך שקיימת מגבלה מאד משמעותית בהקשר המדיניות: אמנם יש קריאה להרחבת תפקיד המורה, אך המדיניות פועלת דווקא בכיוון של צמצום האוטונומיה של המורה והוספת כלים שנועדו לשליטה ופיקוח על עבודתו. עוד עלה מן הספרות שמאמצים מערכתיים לתמיכה במנהיגות מורים ובקידום התנאים ומימושם כמעט אינם בנמצא.

ב. הגדרות

הספרות בנושא מורים מנהיגים מקורה במחקר על אודות מנהיגות מורים, והיא מעוגנת בתפיסות של מנהיגות מבוזרת. ספרות זו שונה בתכלית מהספרות המחקרית בנושא מורים מומחים רבי-אומן (expert teachers), המאפיינת את הידע, את היכולות ואת ההשפעה של מורים מומחים על למידת תלמידים. מן המחקר עולה שמורים מנהיגים הם מורים בעלי יכולות פדגוגיות גבוהות ומוכרות בקרב עמיתיהם. הסקירה מתייחסת למורים מנהיגים שהם מומחים במובן זה.

מנהיגות מורים: המושג מנהיגות מורים הוא "מושג מטרייה", כלומר אין הגדרה חד-משמעית בספרות למהותה של מנהיגות מורים, וחוקרים שונים מגדירים בדרכים שונות את התופעה ומאפייניה. מתוך ההגדרות השונות ניתן לזקק את המשמעות הבאה: מנהיגות מורים היא תהליך שבאמצעותו מורים, באופן יחידני או באופן קולקטיבי, משפיעים על

עמיתים, מנהלי בית ספר וחברים אחרים בקהילת בית הספר במטרה לשפר את למידת התלמידים והישגיהם.

מורים מומחים רבי-אומן הם מורים מצטיינים בעלי יכולת השפעה גבוהה על למידת תלמידיהם ועל הישגיהם. המחקר מצביע על כך שההבדל המהותי בינם לבין מורים מנוסים אינו בידע אלא ביכולת השימוש שלהם בידע. מורים רבי-אומן גמישים בגישתם להוראה, וגמישותם זו מאפשרת להם לנצל הזדמנויות לטובת תהליך הלמידה של תלמידיהם. ייחודם של מורים מומחים הוא בהיותם מעוגני-הקשר, קרי: הם מחברים בין ידע קוריקולרי ופדגוגי לבין צרכים ויכולות של תלמידים שונים בזמן אמת בכיתה. הספרות בנושא מנהיגות מורים מניחה כי מורים מנהיגים הם מומחים פדגוגיים.

ג. אפיון מורים מנהיגים ותפקידיהם

אפיון: מורים מנהיגים הם גם מורים וגם מנהיגים. הספרות מציינת שאלה מורים עתירי מומחיות וניסיון בהוראה, מופרים על ידי עמיתים כמומחי הוראה ומוערכים על ידם ככאלה, הם מורים שמפגינים מומחיות, עבודה שיתופית, רפלקסיה וחוש להעצמה. הם מנהיגים דרך העניין והמידול (מודלינג) שהם עושים בעצמם ללמידה בכלל ולשלהם בפרט. מורים מנהיגים חוקרים את הפרקטיקה שלהם, מהווים השראה לעמיתים באמצעות מחויבותם לשיפור ההוראה, יוצאים מאזור הנוחות שלהם בתחום ההוראה ומקבלים עליהם סיכונים. ערוץ השפעתם העיקרי הוא פיתוח יחסי אמון ושיתוף פעולה.

תפקידים: נמצאו שבעה תחומי פעולה של מורים מנהיגים – תיאום וניהול, תכניות לימודים, פיתוח מקצועי של מורים עמיתים, השתתפות בתהליכי שיפור בית-ספרי כגון השתתפות בצוותים שבהם מתקבלות החלטות, סיוע בהבניית קהילות מורים מקצועיות ומחקרי פעולה, מעורבות עם הורים ומעורבות בקהילה, תרומה למקצוע ההוראה כגון השתתפות בארגוני מורים ובהכשרת מורים (בניית שותפויות עם מוסדות אקדמיים). המחקר מצביע על שני תפקידים עיקריים של מורים מנהיגים: מאמנים (coaches), תפקיד הלווה צורות שונות לפי הצורך וההקשר, וסייעים לצוותי לימוד בנושאים של שיפור בית-ספרי.

ד. השפעות של מנהיגות מורים

קיימת ספרות רחבת-היקף בנושא של מנהיגות מורים, אולם המחקר האמפירי הקיים בתחום מצומצם ומקוטע ואינו מאפשר להסיק מסקנות חד-משמעויות על אודות ההשפעה של מנהיגות מורים. קושי זה נגזר, מעבר למיעוט במחקר אמפירי, מחוסר ההסכמה על הגדרתה של מנהיגות מורים (מה מודדים?) ומהיעדר כלים מוסכמים למדידה.

מורים מנהיגים: מן המחקר עולה שההשפעה החזקה ביותר של מנהיגות מורים היא על המורים המנהיגים עצמם, והיא מתבטאת במיוחד בפיתוח מיומנויות של מנהיגות, בפיתוח נקודת מבט מערכתית ובשיפור ההוראה שלהם עצמם. קיימת פחות עדות אמפירית המתקפת השפעות חיוביות על תלמידים, מורים עמיתים ועל הרמה הבית-ספרית. המחקר מצביע על כך שמנהיגות מורים הממוקדת בפרקטיקות ברמת הכיתה (יישום אסטרטגיות

הוראה (למשל) עשויה להשפיע על תלמידים יותר ממנהיגות הממוקדת ברמה הארגונית (כגון שיתוף בהחלטות ברמת בית הספר).

מורים מומחים: קיימות עדויות מקיפות על השפעתם של מורים מומחים שקיבלו הסמכה של ה-National Board of Professional Teaching Standards כמורים מומחים. נמצאו השפעות חיוביות על הישגי תלמידים, על למידת עומק של תלמידים ועל המורים עצמם.

ה. הכשרה והסמכה של מורים מנהיגים

יש להבחין בין התפתחות מקצועית הנעשית במסגרת בית ספר לבין תכניות הכשרה והסמכה לתפקידי מורים מנהיגים. פיתוח מנהיגות בתוך בית ספר נעשית בידי מנהל או בעל תפקיד אחר ודרך קהילות למידה בלתי פורמליות שבהן משתתף מורה מנהיג ושמתקיימות בתוך בית ספר או מחוץ לו. תכניות הכשרה ניתן למיין לפי סוגי "מפעילים": תכניות הכשרה ברמת המחוז שמפעיל משרד החינוך, תכניות הכשרה של ארגוני המגזר השלישי, תכניות אקדמיות לתואר ראשון ושני. להסמכה נמצאו שני ערוצים: א. הסמכה על ידי ארגון לא ממשלתי – הדוגמה הבולטת היא NBPTS National Board of Professional Teaching Standards, גוף שזכה להכרה בפועל של המדינה. תעודת ההסמכה היא למקצוע בית-ספרי, והיא מותאמת לשכבת גיל. הסמכה מטעם המדינה קובעת סטנדרטים למורה מומחה, ותהליך ההסמכה מהווה דרגת קידום. בשני הערוצים הפנייה להסמכה למורה מומחה היא ועל בסיס וולונטרי.

ו. תנאים ומחסומים לפיתוח מנהיגות מורים

המחקר מצביע על פוטנציאל עצום הגלום במנהיגות מורים לשיפור בית-ספרי, אך עולה ממנו שפוטנציאל זה אינו ממומש בדרך כלל. מתברר שהתנאים הנדרשים למימוש כמעט אינם קיימים בשטח, ושמחסומים תרבותיים מבניים עמוקים ניצבים בדרך לקידום התנאים האלה.

נמצא כי התנאים המקדמים מנהיגות מורים בבית ספר הם תנאים המתממשים בארגון שיש בו מנהיגות פדגוגית מבוזרת. ברמה המבנית נדרשים שינוי של דפוסים היררכיים בתוך בית הספר ובמחוז ויצירה של דפוסים אחרים התומכים במנהיגות מורים. כן נדרש מתן זמן לביצוע התפקיד. מבחינת תרבות ארגונית נדרשים אחריות משותפת, קבלת החלטות שיתופית, ציפייה לעבודת צוות, מיקוד בית הספר בהוראה ולמידה וגם רמת אמון גבוהה ויחסי עבודה טובים בין מורים מנהיגים לעמיתים ובין מורים מנהיגים למנהלים. נמצא שלמנהלי בתי ספר יש תפקיד קריטי בקידום מנהיגות מורים, וקיימות עדויות רבות שמנהיגות מורים פורחת במקומות שבהם מנהלים תומכים בה באופן אקטיבי.

החסמים לפיתוח מנהיגות מורים ולמימושה מהווים תמונת ראי של תנאים אלו ומוסיפים עליהם:

1. מדיניות – המחקר מצביע על כך שמורים מנהיגים מרגישים שהדרישות שמציבה המערכת מהוות, מנקודת ראותו של בית הספר, חזון "צר" של מטרות ותהליכים. יתרה מזו, נטען שקיימת סתירה בין השאיפה לפתח מנהיגות מורים לבין חזון מערכת צר ופיקוח צמוד על המורים והתהליכים.

2. תפיסת מנהיגות – מנהיגות מורים פורחת בסביבה של מנהיגות מבוזרת, אולם המחקר מראה שהתפיסה הרווחת של מנהיגות קושרת בין אדם לתפקיד, שקיימת מסורת חזקה של מנהיגות היררכית וסמכות הנשענת על ביורוקרטיה.

3. עמימות בנושא של הגדרת תפקידים ואחריות להם – המחקר מצביע על עמימות בנושא הציפיות ממורים מנהיגים וחלוקת התפקידים בינם לבין מנהלים ובעלי תפקידים פורמליים אחרים.

4. תרבות ונורמות עבודה של מורים – מחסום משמעותי למימוש מנהיגות מורים הוא נורמות של שוויוניות בין מורים. נמצא שקולגיאליות ופתיחות בין מורים מהוות נורמה כל עוד מדובר במורים שווי-מעמד אך בגלל טבעם ההיררכי של יחסים בין מורים למורים מנהיגים, הנורמה הזאת לא חלה גם בשדה הזה. מחסום נוסף המיוחס לתרבות העבודה בתחום ההוראה הוא הנורמה של אוטונומיה ועבודה פרטנית של מורים – כל אחד בין כותלי הכיתה שלו.

המחקר חלוק בשאלה אם לתפקידי מנהיגות יש השפעה גדולה יותר כאשר הם פורמליים, כלומר ממוסדים, או כאשר הם נשארים בלתי פורמליים.

מורים רבי-אמן מנהיגים

ד"ר יעל עופרים¹

הסקירה המלאה

סקירה זו מתבססת על שני תחומי מחקר נבדלים – הראשון מנהיגות מורים והשני מורים רבי-אמן. המחקר בתחום מנהיגות מורים עוסק באופני השפעת מורים מחוץ לכיתתם ובוחר את מאפייני המורים המנהיגים, פעולתם והתנאים המקדמים את הצלחתם מנקודת מבט של השפעה בבית הספר. המחקר בתחום מורים רבי אמן (מורים מומחים) מתמקד בשאלות דומות אך מתוך נקודת המבט של השפעה פנים כיתתית קרי ידע, מאפיינים, והצלחה בהוראה. חשוב להדגיש שלא קיים מחקר המשלב בין שני שדות אלו, כלומר מחקר במסגרתו יחידת הניתוח (ההתייחסות) היא מורים רבי-אמן מנהיגים, ובמילים אחרות, לא קיים מחקר אודות כיצד מורים רבי-אמן משפיעים מחוץ לכיתתם. ייתרה מזו, ניתן לטעון שאלו שני שדות זרים, כאשר האחד מתמקד בידע כישורים ומצוינות פדגוגיים, והשני בידע כישורים, מצוינות במנהיגות ואנדרווגיה (למידת מבוגרים).² עם זאת המחקר בנושא מנהיגות מורים לשיפור ההוראה והלמידה מגדיר מורים מנהיגים כמורים בעלי ידע ויכולת פדגוגית מוכחת ומוכרת בקרב עמיתיהם (להגדרה מפורטת ראה תת פרק ימי הם מורים מנהיגים!). לפיכך, הגדרת יחידת הניתוח של סקירה זו היא מורים רבי-אמן מנהיגים תחת הסייג שמורים אילו הם מורים מצוינים אך לאו דווקא מורים רבי אמן על פי ההגדרה המחקרית של

¹ סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי צוות ההיגוי של הפעילות בנושא "מורים רבי-אמן כסוכני שיפור במערכת החינוך", מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשמש חומר רקע לדיוני השולחן העגול. הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו.
² לדוגמה ה National Board for professional Teaching Standards מתאר את תהליך ההתפתחות המקצועית של מורה באופן הבא



וה- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) מתאר את המורה המנהיג כדרגה התקדמות הקריירה שבאה אחרי מורה מומחה

מורים רבי אמן. הסקירה גוזרת מהמחקר על מנהיגות מורים מצוינים למורים רבי-אמן מנהיגים.³
במקרים בהם יש משמעות להבחנה הסקירה תעמוד עלייה ועל הנגזרת ממנה.⁴

מבנה הסקירה: בפרק הראשון מוצג ההקשר להתפתחות הרעיון של מנהיגות מורים ומרכזיותו במחקר בתחום המדיניות ובתחום השיפור הבית-ספרי. הפרק השני מציג הגדרות שונות של מורים מנהיגים ומורים רבי-אמן (מומחים) ומצביע על העדר הגדרה מוסכמת אודות המושג מורה מנהיג. כמו כן, בשל העדר ההסכמה, מובאים בסוף הפרק ניסיונות המובאים בספרות לאפיין את מהות וממדי התפקיד. הפרק השלישי מציע אפיון של מורים רבי-אמן מנהיגים ומפרט את תפקידיהם. הפרק הרביעי מציג את ההשפעות של מנהיגות מורים ברמת בית הספר, רמת המורה ורמת התלמיד על הישגי ולמידת תלמידים, על המורים עצמם ועל צמצום פערים. הפרק החמישי דן בהכשרה והסמכה של מורים רבי-אמן ומציג מיפוי של סוגי תכניות קיימות ודוגמאות לסוגים אלו. הפרק האחרון מתייחס לשאלת המיסוד של תפקידי מנהיגות, עומד על המתחים שהתפקיד מייצר עבור המורה המנהיג ומציג את המחסומים למימוש מנהיגות מורים.

1. מנהיגות מורים: ההקשר של מדיניות חינוך

את הרעיון של מנהיגות מורים יש לנתח ולהבין בתוך ההקשר של מדיניות חינוך. בעוד שמורים כאקטיביסטים בתחום הפוליטי והחברתי נוכחים לאורך ההיסטוריה, הרעיון של "מנהיגות מורים" כחלק מתפיסת מדיניות ואסטרטגיה לרפורמה בתחום החינוך נולד ב-30 שנים האחרונות. בתוך תקופה קצרה המדיניות בנושא מנהיגות מורים השתנתה אף היא וניתן להצביע על שלשה "רגעים" של תמורה (Little 2010).⁵ בשלב הראשון מנהיגות מורים נתפשה כחלק מיוזמות ליצירת מסלול התפתחות וקריירה למורים שמטרתם לתגמל מורים מצוינים, לפתח מחויבות למקצוע (ולמנוע נשירה) ובמקביל למנף את המומחיות שלהם לתמיכה במורים חדשים ושיפור בית-ספרי.⁶ בשלב זה מנהיגות מורים מושתת על יוזמה וחדשנות של מורים סביב מטרות ותכנים אותם הם קובעים. המנהיגות "מקומית" בעיקר של בעל תפקיד כראש צוות, היא משפיעה על צוותו ונעדרת מטרה והשפעה כלל בית ספרית. אין התערבות או מעורבות של הנהלת בית הספר ולא של משרד החינוך בדרכי הפעולה או המטרות של המנהיג. "הרגע" השני בהתפתחות בארצות הברית כרוך במדיניות

³ ניתן לטעון שהסקירה מניחה גישה תוספתית של האיכויות, מאפיינים, ידע הכשרה והצלחה של מורים רבי אומן מנהיגים קרי שנוסף למאפיינים לפעולות ולידע הנדרשים בנהגת מורים לשיפור ההוראה והלמידה נדרשים גם מאפיינים פעולות וידע של המורה רב האומן. כאמור הנחה זו אינה מוכחת מחקרית אך בשל העדר מחקר בתחום מורים רבי אומן מנהיגים אין אלא לאמצה.

⁴ לאורך הטקסט המונח מורה מנהיג מתייחס למורה מומחה (רב אומן) מנהיג

⁵ בעוד שהמחקר מנתח את מדיניות החינוך בארה"ב ניתן לראות התפתחויות מקבילות לו במדינת ישראל בפרט הרפורמה של בתי ספר בניהול עצמי ורפורמת הסטנדרטים והאחריותיות המפותחת כעת.

⁶ Silva Gimbert and Nolan (2000) (מצוטט בתוך York-Bar and Duke 2004) מתארים שראשית התפיסה של מורים מנהיגים נעוצה בתפקידים פורמאליים המהווים שלוחה של ההנהלה, כגון רכזים שמטרתם ייעול הניהול השותף של בית הספר הקיים (לעומת שיפור פרקטיקות). תיאור זה תואם את התיאוריה המסורתית של מנהיגות לפיה מנהיגות ממוקמת בתפקידים וחלוקת אחריות.

והשקעה בכיוון של רפורמה כלל בית ספרית (whole school reform) (סוף 1980 ראשית 1990). מדיניות זו מובחנת מקודמתה בשני ממדים חשובים: א. מעבר ממיקוד בכיתה למיקוד בית הספר השלם כאסטרטגיית שיפור. ב. מעבר ממנהיגות הבאה לידי ביטוי ביוזמה אישית אוטונומית למנהיגות המכוונת על ידי מטרות "חיצוניות" למורה המנהיג היוזם, כלומר המטרות כרוכות ביצירת תיאום בתוך בית הספר ולעיתים בהתאמה לאג'נדות שרפורמות שונות קידמו. ממד מרכזי של רפורמה זו היה יצירת תפקידים מקצועיים חדשים למורים הכרוכים בניהול בית הספר, כולל שיתוף בקבלת החלטות ברמת בית הספר ופיתוח תכניות. המחקר מראה שבשלב זה למרות השינוי במדיניות, אמפירית לרב לא נוסדו תפקידים חדשים והמבנה ונורמות העבודה בבתי ספר נשארו דומים לאילו שקדמו להם, קרי, למרות המדיניות הנורמות של התבססות על שיתופי פעולה מקומיים והתנדבותיים וחדשנות של מורים עצמאיים נותרו על כן. ה"רגע" השלישי הוא הרגע בו אנו נמצאים כעת והוא חשוב במיוחד לעניינו היות והוא מספק את ההקשר להגדרה של מורים רבי-אמן מנהיגים ומכאן תוחם את מובניה האפשריים ואת ההשפעה ואופני הפעולה שמנהיגות מורים רבי-אמן טומנת בחובה. תקופה זו (שנות 90 מאוחרות עד היום) מוגדרת כתקופה של מדיניות סטנדרטים ובארה"ב אחריותיות (high stakes) בסיכון גבוה. מנהיגות מורים בעידן זה נתפסת כמנהיגות בשירות האחריותיות הציבורית.⁷ בשלב זה שתי המגמות של התבוננות כלל בית ספרית ושל מנהיגות ב"שירות" אג'נדות הנקבעות מבחוץ עבור המורה המנהיג ואף עבור בית הספר, מתחזקות. כיום המנהיגות נתפסת כמוכוונת להיות בשירות שיפור ההוראה והלמידה. אם בעבר מורים מנהיגים פיתחו יוזמות ונתנו דעתם גם על מטרות חינוכיות, המוקד כיום הוא על הוראה ומומחיות בתחום ההוראה ושיפור הישגים של כלל בית הספר. בהתייחס לממד של מנהיגות פורמאלית ולא פורמאלית, תפיסת המנהיגות הרווחת היא של ראיית תפקיד המורה באופן מורחב מעבר לתפקידים פורמאליים עם דגש על היכולת והרצון לעבוד בשיתוף עם מורים אחרים ועל אחריות קולקטיבית כלפי בית הספר כולו.⁸

הצגה קצרה זו של התפתחות המדיניות סביב מנהיגות מורים ותפיסת היישום של התפקיד הנגזרת מהמדיניות, חשובה על מנת להבין את ההקשר של רעיון של מנהיגות מורים והאפשרויות שהוא מגלם בתוכו. ראשית, חשוב להבין מושג זה כ"מנהיגות בשירות" הוראה ולמידה. שנית, תפקיד המורה המנהיג הוא תפקיד מורחב עם מחויבות כלפי בית הספר כולו שביסודו מחויבות לפעולה המקדמת הוראה ולמידה איכותית בבית הספר כולו. עם זאת קיימת מגבלה מאד משמעותית

⁷ עד כמה ישראל מאופיינת באחריותיות המוגדרת כ high stakes הוא נושא שנוי במחלוקת. עם זאת שיח האחריותיות נוכח בשדה החינוך וניכר מעבר לשיח של מדידה והסטנדרטים.

⁸ ממצא מעניין בהקשר של ארצות הברית הוא שרפורמת האחריותיות קידמה אצל מורים מנהיגים תפיסה ומחויבות פוליטית. בהקשר של מדיניות חינוך וחברה.

⁹ מרפי (Murphy 2005) מצוטט התוך (York-Barr and Duke 2004) מראה כיצד ההגדרה בספרות המחקר של המושג מנהיגות מורים משנה עם הזמן את המוקד מתמיכה קולגיאלי ברמת הכיתה לתרומה מודעת לשיפור בית ספר.

בהקשר המדיניות: בעוד שיש קריאה להרחבת תפקיד המורה, המדיניות פועלת בכיוון של צמצום האוטונומיה של המורה והכלים המופעלים מכוונים לשליטה ופיקוח על עבודת המורה.¹⁰

¹⁰ ממצאים כמעט זהים עולים ממחקר של ון ליר אבגר, ע., ברקוביץ י., ושלו-ויגיסר י. (2012), בונים אמון במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים. מכון ון ליר ירושלים.

2. הגדרת מורה מנהיג, מורה רב אומן ואפיון ממדי התפקיד של מורה מנהיג

א. מורה מנהיג

מנהיגות: המחקר בתחום מנהיגות נע בשנים האחרונות מתפיסה מסורתית של מנהיגות במסגרתה מנהיגות שקולה לתפקיד או לאחריות ונשענת על תפיסה הממקמת מנהיגות בתהליך של יצירת השפעה, תהליך במסגרתו " השפעה מכוונת מופעלת על ידי אדם אחד או קבוצה של אנשים על אנשים אחרים או קבוצות אנשים וזאת על מנת להבנות את הפעילויות והיחסים באותה קבוצה או ארגון (Yukl 1995 מצוטט ב Harris 2007). במילים אחרות, התפיסה נעה מגישה הרואה מנהיגות כיושבת בתוך תפקידים וחלוקת אחריות, לתפיסה שמנהיגות היא תופעה הפזורה בארגון. תפיסה זו מבליטה את הממד ההקשרי של מנהיגות, קרי, היא מציעה שההשפעה טמונה באינטראקציות האנושיות ושהן מכוונות את הלמידה בתוך ארגון ואת שיפורו.

מנהיגות בית ספרית: המחקר בתחום מנהיגות מורים משוקע בתוך תיאוריות של מנהיגות המושתתות על התפיסה הרחבה של המנהיגות שהוצעה לעיל, מנהיגות כמשהו שהרבה אנשים מפעילים ואינה מוגבלת לאנשים מסוימים בחלקים מסוימים של הארגון. כמו כן מנהיגות מורים היא חלק אינטגרלי מתפיסות רווחות בתחום המנהיגות הבית ספרית בפרט *מנהיגות בית ספרית מבוזרת* קרי התפיסה שמנהיגות "היא שילוב הפעולות של קבוצות שונות של אנשים בתוך בית ספר בהדרכת וניוד הצוות בתהליך של שיפור ההוראה" (Spillane 2001), *מנהיגות בית ספרית משתפת* המדגישה את תהליכי קבלת ההחלטות של קבוצה (Leithwood and Duke 1999 מצוטט ב Little 2010) *ומנהיגות פדגוגית* לפיה מנהיגות בית ספרית מתמקדת בהיבטי עבודת המנהל המכוונים לקידום הוראת המורים ולמידת התלמידים (Marks and Printy 2003).^{11 12}

מנהיגות מורים הגדרות

בעוד שקיימת הסכמה אודות תיאוריית המנהיגות במסגרתה מתנהל המחקר על מנהיגות מורים ושמנהיגות מורים מהווה מושג מפתח במנהיגות בית ספרית, סקירת הספרות מעלה שאין הגדרה חד משמעית או מוסכמת באשר למה היא מנהיגות מורים. זאת אומרת שמנהיגות מורים היא מעין "מושג מטרייה" שמשמעותו שונה עבור אנשים שונים. יורק - בר ודיוק מציינות "בכותבם על מנהיגות מורים חוקרים רבים מכריזים על חשיבותה אך נמנעים מהגדרתה" (York Barr and Duke 2004).

¹¹ תפיסות אילו של מנהיגות ושל מנהיגות בית ספרית המכוונות לשיפור מתמיד בהוראה ולמידה מהדהדות תיאוריות של ארגונים. (Senge 1995, Wenger 1998).

¹² כל הציטוטים בסקירה תורגמו על ידי הסוקרת אלא אם כן יצוין אחרת.

להלן רשימה חלקית של הגדרות :

"מורים הם מנהיגים כאשר הם מתפקדים בתוך קהילות למידה מקצועיות על מנת להשפיע על למידת תלמידים; תורמים לשיפור בית ספרי; ומעצימים בעלי עניין להשתתף בשיפור חינוכי"

(Silva et al 2002)

"מנהיגות מורים היא היכולת לעודד עמיתים לשנות, לעשות דברים שלא היו שוקלים לעשות ללא השפעת מנהיג" (Wasely 1991 מצוטט ב Barr-York and Duke 2004)

"ייזום ויישום של שינוי בתוכנית ההוראה של בית הספר המולידה שיפור משמעותי ובר קיימה בלמידת תלמידים" (Pellicer and Anderson 1995 מצוטט ב York-Barr and Duke).

"מורים מנהיגים מובילים בתוך ומעבר לכיתה. מורה מנהיג הוא חבר ותורם לקהילת מורים לומדת. הם משפיעים על עמיתים לשיפור מתמיד בפרקטיקות ההוראה"

(Katzenmeyer and Moller 2001)

"מנהיגות מורים היא צורה של מנהיגות קולקטיבית במסגרתה מורים מפתחים מומחיות על ידי עבודה משותפת." (Bole and Troen 1994 מצוטט ב Muijs and Harris 2003)

" מנהיגות מורים מסייעת לפעול באופן שקול ומכוון להשגת הצלחה של כלל בית הספר. המנהיגות עושה שימוש applies בכוחה הייחודי של ההוראה לעצב משמעויות עבור ילדים בני נוער ומבוגרים.

היא תורמת לאיכות מוגברת ארוכת טווח של חיי הקהילה." (Crowther et al 2002)

"מנהיגות מורים הוא התהליך שעל ידו מורים באופן אינדיבידואלי וקולקטיבי, משפיעים על עמיתים מנהלים וחברים נוספים בקהילת בית הספר על מנת לשפר פרקטיקות של הוראה ולמידה במטרה להביא לצמיחה בהישגים ולמידה של תלמידים" (York –Barr and Duke 2004).

"מנהיגות מורים אינה תפקיד פורמלי או אחריות או סדרת מטלות. זה אופן של פעולה בעולם במסגרתה מורים מועצמים להוביל פיתוח של עבודה המשפיעה באופן ישיר על איכות ההוראה והלמידה." (Muijs and Harris 2003).

במקביל להגדרות המרובות קיימים בספרות ניסיונות לאבחן את הממדים המאפיינים את התפקיד של מורה מנהיג.

מרפי בספרו (Murphy 2005) Connecting Teacher Leadership and School Improvement מצביע על שלשה ממדים המאפיינים מנהיגות מורים :

א. *ממד הוראתי* – הבטחת שיפור ביצועי ההוראה בבית הספר

ב. *ממד של יחסים* – יצירת יחסים חיוביים עם צוות המורים

ג. *ממד של אפישור ופיתוח* - יצירת תנאים ללמידה עבור אחרים.

מוגיס והאריס (Muijs and Harris 2007) מתוך סקירה של ספרות בתחום מנהיגות מורים מציעים ארבע ממדים המייחדים את תפקיד המורה המנהיג :

- א. ממד של brokering : בידי מורים מנהיגים האחריות לתרגום עקרונות תיאוריית הפעולה של השיפור הבית ספרי לפרקטיקות תוך כיתתיות של כל כיתה וכיתה. במסגרת זו הם יוצרים חיבורים חזקים בתוך בית ספר וממקסמים הזדמנויות לפיתוח מקצועי משמעותי של מורים.
- ב. ממד של השתתפות: בידי מורים מנהיגים האחריות להוביל לשותפות של כלל המורים לתהליך השיפור הבית ספרי ובפרט לחווית "בעלות" של מורים על התהליך. הם עוזרים למורים להתגבש סביב תכניות ולעבוד בשיתוף פעולה.
- ג. ממד של מומחיות: מקור למומחיות בהוראה ולידע
- ד. ממד של יחסים אישיים: יצירת יחסים קרובים עם מורים דרכם מתבצעת למידה משותפת.

קטצנמיייר ומולר (Katzenmeyer and Moller 2001) מציעים חלוקה נוספת המתייחסת אל אפיקי ההשפעה של המורה המנהיג.

- א. מנהיגות של אנשים: הנהגה של תלמידים ו/או מורים אחרים – מנטור, מאמן, מומחה קוריקולרי, מוביל קבוצות למידה
- ב. מנהיגות של משימות אופרטיביות: שמירה על התקדמות לעבר יעדים דרך תפקידים כמו רכז, מחקרי פעולה בבית ספר, חבר בצוותי משימה
- ג. מנהיגות דרך קבלת החלטות או שותפויות: חבר בצוותים של שיפור בית ספרי, יזם של שיתופי פעולה עם מוסדות להשכלה גבוהה או עסקים, חבר בוועדים

כפי שנטען לעיל מנהיגות מורים ב"רגע" מדיניות זה נתפסת כמנהיגות בשירות פיתוח היכולת הבית ספרית בתחום ההוראה, ומכאן שמטרתם של מורים מנהיגים לקדם את ההוראה והלמידה בבית הספר כולו (לעומת שיפור בכיתה שלהם, בכיתה של עמית או בלימוד והישגי תחום הידע עליו הם אמונים). באופן ספציפי המטרה של מנהיגות מורים ושל מורים מנהיגים היא להשפיע על הנעשה בכיתות של עמיתיהם. "רגע" התפתחותי זה של מחקר מנהיגות ממקם את המחקר אודות מנהיגות מורים בשדה של מנהיגות מבוזרת ומכאן חשיבותו של ממד היחסים ושכיחות המושג "השפעה" בהגדרות ואפיונים שהוצגו. שני גבולות אילו תוחמים את ההגדרה והמאפיינים של מנהיגות מורים כפי שקיימת כיום בספרות המחקרית. השונות בהגדרות משקפות תפיסות שונות של תיאוריות פעולה לקידום יכולות בית ספריות בתחום ההוראה.¹³

¹³ גישה מתחרה של מנהיגות מורים מניחה אף היא מנהיגות מבוזרת אך גוזרת ממנה את מלוא מובן המשמעות של מנהיגות כתהליך הדדי של השפעות. במסגרת עמדה זו כל מורה הוא מנהיג, כלומר השיח של אפיון מורים מנהיגים, הוא שגוי מיסודו. כל מורה הוא מנהיג בהינתן הסביבה והנסיבות הנכונים ומטרת המחקר לפי גישה זו לפצח ההקשר והתנאים הארגוניים המקדמים מנהיגות עבור כל מורה וחבר קהילה בבית ספר Lambert 2010. פיטג'רלד וגונטר (Fitzgerald and Gunter 2008) טוענות שמנהיגות מורים כולל ההזדמנות הגלומה בה להשתתפות מורים מהווה רטוריקה הומניסטית אך שביסודה היא מנוע המפתה מורים לקחת על עצמם עבודה

ב. מורה רב-אמן – הגדרה ואפיונים.

המחקר אודות מורים מומחים נשען על התפתחויות בתחום פסיכולוגיה קוגניטיבית ומחקר השוואתי המתחקה אחר מאפיינים והתפתחות של מומחיות בכלל, ומתוך אלה גוזר על מומחיות בהוראה. בהתאם לכך הוא בלתי תלוי בתיאוריית של שיפור בית ספרי ומדיניות חינוך. הספרות בנושא מורים מומחים מצומצמת בהרבה מזו של מנהיגות מורים. במסגרתה מופיעים תדיר שלשה מונחים Master Teachers, Expert Teachers and Accomplished Teachers באופן ניתן להחלפה. יחידת הניתוח של ספרות זו היא מורים המצטיינים בהוראה והיא פורסת את המאפיינים של מורים אילו מבחינת יכולות, ידע ומה מורים אלו עושים על מנת לשפר את למידת תלמידיהם בכיתה ואת הישגיהם. עם זאת ההגדרה של Accomplished Teachers כפי שמופיעה National Board for Professional Teaching Standards האמריקאי מתייחסת גם לממד של השתתפות בקהילות למידה, כלומר חורגת מהתחום הפנים כיתתי, אך חשוב לציין שהשתתפות זו היא בשירות שיפור הלמידה וההישגים של תלמידי המורים ולא מכוונת להשפעה על מורים עמיתים. ההגדרה של Highly Accomplished Teachers כפי שמופיעה ב Australian Professional Standards for Teachers מדגישה מעבר למומחיות את תרומתם של מורים בעלי מומחיות גבוהה ליצירת הזדמנויות למידה עבור מורים עמיתים והתפתחות מקצועית שלהם. הגדרה זו קרובה לתפיסה של מורים מנהיגים כפי שמופיעה לעיל.¹⁴ האטי (Hattie 2003) מבחין בין מורים בעלי ניסיון (experienced teachers) לבין מורים מומחים (expert teachers) ומציין חמישה תחומים בהם קיימים הבדלים משמעותיים:

1. **מורים מומחים הם "וירטואוזים" מבחינת היכולת שלהם לייצג את הידע והתוכן של נושא הוראתם.** הטענה היא שאין הבדל בין מורים מנוסים למורים מומחים מבחינת הידע הקוריקולרי והידע באסטרטגיות הוראה. השוני טמון באופן בו הם מארגנים את הידע ומשתמשים בו. הם מסוגלים לשלב ידע קודם עם ידע שיש להורות, את הידע אותו הם מורים עם ידע מדיסציפלינות שונות ולהתאימו לצרכי התלמידים ומטרותיהם. מורים מומחים הינם מאד תלויי הקשר של כיתה, תלמידים, וידע (לעומת יכולת הכללה). כמו כן מורים מומחים עובדים מתוך גישה של "פתרון בעיות". הם מחפשים מידע נוסף, ממוקדים בפתירת בעיות ביחס לתלמידים מסוימים בכיתה (לעומת לקיחת החלטות הנוגעות לכיתה כולה). מורים מומחים מנצלים הזדמנויות לטובת תהליך הלמידה של תלמידיהם וגמישים בהוראתם.

נוספת ללא תגמול. "יתרה מזו מנהיגות בבתי ספר נשארתי היררכית וקשורה לתכליות הארגוניות של בית הספר. מנהיגות מורים, כפי מוגדרת ומיושמת, מתייחסת אל מורים באופן פונקציונאלי ומהווה מנוף ליצירת מחויבות מורים לרפורמות נאו ליברליות.

¹⁴ AITSL Australian Institute for Teacher Standards and Leadership קובע דרגות של התפתחות מקצועית ומדרג מורה מנהיג בדרגה גבוהה יותר ממורה מומחה. גוף זה הינו גוף לאומי אשר אמון על קביעת סטנדרטים להוראה והערכה של מורים.

2. **מורים מומחים מנחים למידה דרך אינטראקציות כיתתיות.** בפרט הם יוצרים אקלים אופטימלי ללמידה והם בעלי יכולת זיהוי ותפיסה רב ממדית של הנעשה בכיתה.
 3. **מורים מומחים מצטיינים בניטור בעיות תלמידים, הערכת מידת ההבנה וההתקדמות של תלמידים** ובהתאם לכך מתן משוב רלוונטי ושימושי. הם נוטים יותר לבחון השערות אודות קשיי למידה ואסטרטגיות הוראה.
 4. **מורים מומחים הם בעלי הערכה גבוהה לתלמידיהם ובעלי תשוקה להוראה ולמידה**
 5. **מורים מומחים מציבים משימות ומטרות מאתגרות לתלמידיהם.** הם אינם מסתפקים בשיח "עשה כמיטב יכולתך" אלא מבנים משימות המערבות ומאתגרות תלמידים.
- תחומים אילו חופפים ברובם לטענות מרכזיות אודות מומחיות פדגוגית ומורים מומחים אותם מעלה ברלינר (Berliner 2004):

- מורים מומחים מפתחים אוטומטיזציה ורוטיניזציה של הפעולות אותן הן מבצעים החוזרות על עצמן
- מורים מומחים רגישים יותר לדרישות המשימות ולהקשר החברתי בבואם לפתור בעיות פדגוגיות
- מורים מומחים מזהים ומנצלים הזדמנויות לימודיות בכיתה וגמישים בהוראתם
- למורים מומחים יכולת זיהוי מהירה ומדויקת של תבניות/דפוסים אותם הם חווים ויכולת לתת להם פשר משמעותי.
- מורים מומחים פותרים בעיות באופן איטי יותר אך מביאים לפתרון משאבים אישיים ומידע עשירים.
- מורים מומחים תופסים את המורכבות בסיטואציה של הוראה ולמידה תחת לפשט אותה (Turner 1995 מצוטט ב Berliner 2004).
- מורים מומחים מזהים רעיונות מרכזיים, מציגים אותם באופנים שונים וקושרים ביניהם. קיים הבדל איכותי בין יכולת ההצגה (representation) שלהם לזאת של מורים אחרים (Findell 2007)
- מורים מומחים הם בעלי קשב לתלמידים ומומחים בשאלת שאלות התומכות בתהליך של הבניית משמעות אצל תלמידים ופיתוח חשיבה עצמאית (Findell 2007).
- מורים מומחים לא מפסיקים ללמוד (Findell 2007).

המחקר מורה שנדרש זמן רב, אלפי שעות, על מנת לפתח מומחיות בהוראה, שהידע של מורים מומחים הוא ידע הקשרי קרי תלוי תחום (דיסציפלינה) ותלוי סביבה (בית ספר ותלמידים). פדגוגים מומחים מצטיינים בתחום התוכן שלהם בהקשרים ספציפיים. עם זאת יש יוצאים מן הכלל והמחקר מבחין בין שני סוגי מומחיות (ומורים מומחים). מומחיות "גבישית" שהינה מוגבלת

לתחום הידע וההקשר והשנייה מומחיות מסתגלת/נזילה המאפשרת העברה של הידע והכישורים בין תחומים והקשרים. מומחים מהסוג השני קושרים את הידע התחומי וההקשרי שלהם למצבים חדשים ונעזרים במומחיות שלהם לשפוך אור על בעיות חדשות. ברלניר (Berliner 2004) טוען שאילו מומחים נדירים יותר.

3. מי הם מורים מנהיגים? אפיון מורים מנהיגים ותפקידיהם

מורים מנהיגים הם גם מורים וגם מנהיגים. מרבית הספרות מציינת שאילו מורים בעלי מומחיות וניסיון עשירים בהוראה, מוכרים על ידי עמיתים כמומחי הוראה ומוערכים על ידם. סנל ווסוונסון (Snell and Swanson 2000 בתוך Harris 2007) גילו שמורים המפגינים מומחיות הוראתית גבוהה, עבודה שיתופית, רפלקסיה וחוש להעצמה הם אילו אשר מתפתחים למנהיגים. יכולת השפעתם של מורים מנהיגים נובעת מאותה ההערכה לה הם זוכים כמורים וניתן לומר שהמנהיגות "ניתנת" להם על ידי המורים העמיתים כלומר הם "מורשים" להנהיג (York-Barr and Duke 2004). כאשר לרב המנהיגות מתחילה ברמה בלתי פורמלית ומסתיימת עם קבלת תפקיד פורמאלי (Danielson מצוטט ב Jackson et al 2010). מכאן שמורים מנהיגים הם קודם כל מורים מומחים הזוכים להערכה ככאלו.

גיקסון בורוס בסת ורוברטס (Jackson, Burros, Bassett and Roberts 2010) בבואם לסכם את המחקר אודות מיומנויות מורים מנהיגים יוצרים את הקטגוריות הבאות דרכם ניתן לאפיין מורים מנהיגים: **אתיקת עבודה** – מורים מנהיגים הם נחושים דבקים, במטרה, רבי תושייה, מכווני פעולה ונלהבים, **סגנון עבודה שיתופי (עבודת צוות)** – מורים מנהיגים מוכשרים לעבודות צוות הם בעלי יכולות לבנות מערכות יחסים יציבות עם עמיתים, תלמידים הורים וחברי קהילה (באופן ספציפי יותר בעלי יכולת ליצור אמון, לתקשר באופן אפקטיבי, ולפתור קונפליקטים) **הנהגה** – מורים מנהיגים מובילים על ידי השראה ויצירת מעורבות ומוטיבציה לשיפור הוראה ומימוש מטרות בית הספר,¹⁵ **פתיחות** – מורים מנהיגים הם בעלי יכולת הסתגלות, פתוחים ויצירתיים, **חזון** – מורים מנהיגים הינם בעלי חזון המאפשר להם לזהות הזדמנויות לתיקון ליצירת שיפור, **השפעה חיובית** – בעלי רגשות חיוביים ומעוררים רגש חיובי, **לקיחת סיכונים** – נכונים לקחת סיכונים ולנסות חידושים על מנת לשפר למרות שעלולים להיכשל ולהיות נתונים לביקורת. **הוראה** – מורים מצוינים.

יורק בר ודיוק בסקירתן את המחקר בתחום מבחינות בין אפיונים של מורים מנהיגים כמורים ומורים מנהיגים כמנהיגים וזאת על מנת להדגיש שמורים מנהיגים מגיעים משורות המורים המצוינים.

כמורים הם בעלי יכולת פדגוגית מעולה, בעלי ידע בלמידה, הוראה, הערכה ותכנון לימודים, בעלי מוטיבציה, בעלי פילוסופיה חינוכית בהירה ומוצקה, יצירתיים, חדשנים, תרים אחר אתגרים, נוטלים

¹⁵ Leblanc and Shelton 1997 מצאו ששיתוף הוא האופן העיקרי דרכו מורים מנהיגים משפיעים.

סיכונים ובעלי תשוקה להוראה, נוטלים אחריות אישית, עובדים קשה תוך הבחנה בין עיקר וטפל, בעלי עניין בלמידת מבוגרים ולמידת מורים. **כמנהיגי מורים** יוצרים מערכות יחסים מקצועיות, בונים אמון, עובדים בשיתוף פעולה, בעלי מיומנויות תקשורת גבוהות ובעיקר מאזינים טובים לצורכי המורים, בעלי יכולת ארגונית-ניהולית, בעלי יכולת לנהל קונפליקטים, מסוגלים להנחות תהליכי למידה, בעלי יכולת רפלקטיבית (על עצמם ועל אחרים), בעלי יכולת לאבחן ארגונים, בעלי יכולת איסוף, עיבוד ופעולה לאור נתונים.

זווית התבוננות שונה ומעשירה ניתן למצוא במחקרה של אן ליברמן (Lieberman 2008) המדגישה את ממד הלמידה ומאפיינת את המורה המנהיג *כלומד מתמיד*. מחקרה מראה שמורים מנהיגים דרך העניין והמודלינג שהם עושים בעצמם ללמידה בכלל ושלהם בפרט. מורים מנהיגים חוקרים את הפרקטיקה שלהם, מהווים השראה לעמיתים דרך המחויבות שלהם לשיפור ההוראה, יוצאים מאזור הנוחות שלהם בתחום ההוראה ולוקחים סיכונים.

תפקידי מורים מנהיגים: מה מורים מנהיגים עושים ?

הפעילות של מנהיגים מורים נחקרה לאור החתכים של תחומי הפעולה של מורים מנהיגים ודרך התפקידים פורמאליים ובלתי פורמאליים שמורים מנהיגים ממלאים.

בחינת **תחומי הפעולה** של מורים מנהיגים מעלה שבע קטגוריות: תיאום וניהול; תוכניות לימודים (ברמת בית הספר וברמה האזורית לדוגמה הגדרת תוצאות מצופות וסטנדרטים, פיתוח תכניות); פיתוח מקצועי של מורים עמיתים; השתתפות בתהליכי שיפור בית ספרי כגון השתתפות בצוותים בהם מתקבלות החלטות; סיוע בהבניית קהילות מורים מקצועיות ומחקרי פעולה, מעורבות עם הורים ובקהילה; תרומה למקצוע ההוראה כגון השתתפות בארגוני מורים והכשרת מורים (בניית שותפויות עם מוסדות אקדמאים) (York-Barr and Duke 2004).

תפקידים: בתפקידים פורמאליים מורים מנהיגים בתפקידי ראשי צוותים (מקצוע לדוגמה), מומחי תכניות לימודים, חונכים ומנטורים ובתפקידי ניהול. **בתפקידים בלתי פורמאליים** נמצא שמורים מנהיגים משפיעים על ידי אימון מורים עמיתים, עזרה בפתרון בעיות הוראה של עמיתים, עבודה עם עמיתים בקבוצות לימוד קטנות, עידוד מעורבות הורים בלמידת ילדיהם, ניסוח חזון לשיפור, עבודה בתוך הכיתה בצפייה בעמיתים וביישום פרקטיקות, ובמודלינג של הוראה (York-Barr and Duke 2004).

המחקר מצביע על שני תפקידים עיקריים של מורים מנהיגים: מאמנים (coaches) וסייעים לצוותי לימוד בנושאי שיפור בית ספרי (learning team facilitators) (Jackson et al 2010). אימון לבוש צורות שונות: כמאמנים מורים מנהיגים משתפים במשאבי הוראה, מומחי הוראה המסייעים ביישום של אסטרטגיות הוראה, מומחי תכניות לימודים, מסייעים למורים בשימוש בנתונים לקידום הוראתם, וחשוב מכל **לומדים ראשיים** קרי הם עושים מודלינג של למידה אודות

עצמם, והפרקטיקה שלהם בית הספר. (Killion and Harrison 2006 מצוטט ב Jackson et al 2010).

מחקר רחב היקף אודות העבודה של מורים מנהיגים (Lieberman, Saxl and Miles 2000 מצוטט ב Harris 2007) מורה שהעבודה של מורים מנהיגים שונה בין בתי ספר ומותאמת להקשר וצרכים הספציפיים של כל בית ספר. דיוק ויורק בר (2003) טוענת שהצלחה בתפקיד כרוכה בכך שתפקידים ותחומי אחריות יעוצבו ביחד על ידי מורים, מורים מנהיגים ומנהלי בתי ספר על בסיס הצרכים של בית הספר.

מחקר של דניאלסון (Danielson 2006 מצוטט Jackson et al 2010) מראה שמנהיגות מורים "בשטח" באה לידי ביטוי בעיקר בתפקידים פורמאליים. מן הצד השני מוגים והריס (Mujis and Harris 2006) מראים שמורים רבים המובילים יוזמות בבית ספר אינם תופסים עצמם ככאלה ומנהיגות מורים לא פורמאלית יכולה להיות רחבת היקף אך שקופה.

4. השפעות של מנהיגות מורים ושל מורים מומחים

א. השפעות מנהיגות מורים

בעוד שקיימת ספרות רחבת היקף בנושא של מנהיגות מורים המחקר האמפירי הקיים בתחום מצומצם ומקוטע ואינו מאפשר להסיק מסקנות חד משמעויות אודות ההשפעה של מנהיגות מורים. קושי זה נגזר, מעבר למיעוט במחקר אמפירי, מחוסר ההסכמה אודות ההגדרה של מנהיגות מורים (של מה מודדים) ומהעדר כלים מוסכמים למדידה. להלן מוצגות תוצאות של מחקרים אמפיריים לפי החלוקה של השפעת מורים מנהיגים ברמת בית ספר, על המורה (המנהיג ומורים אחרים) ועל תלמידים.¹⁶

1 השפעת מורים מנהיגים על בית הספר

ישנם מחקרים אמפיריים מעטים אודות השפעת מנהיגות מורים ברמת בית הספר ואילו מספקים תוצאות מעורבות – מחקרים המצביעים על השפעות חזקות וכאלו המצביעים על השפעות זניחות. (Taylor and Bogotch 1994) טיילור ובוגוץ גילו במחקרם השפעות חיוביות של שיתוף בקבלת החלטות ברמת המקרו – הערכת תלמידים, חיזוק תכניות לימודים, שילוב טכנולוגיות אך השפעה מעטה על רמת הכיתה. כמו כן נמצא שהרחבת המנהיגות עודדה חדשנות. ויס וקמבון

¹⁶ חלק זה בסקירה מתבסס כולו על סקירותיהן של (York-Barr and Muijs and Harris 2003, Harris 2007) (Duke 2004,

(Weiss and Cambone 2000) מצאו במחקרם שבבתי ספר בהם המנהיגות משתפת (shared) יישום של רפורמות הוא איטי יותר אך הן מיושמות על ידי כלל הצוות בעוד שבבתי ספר בהם המנהיגות אינה משתפת התנגדויות ליישום נמשכות.

מחקרים בנושא שיפור בית-ספרי מלמדים שהיכולת של בתי ספר להשתפר ולקיים שיפור בר קיימה תלוי ביכולת של הארגון לטפח קהילות מקצועיות לומדות (Morrissey 2000, Holden 2002) (Harris 2002,) ושמהיגות בית ספרית תורמת לפיתוח היכולות (capacity) הבית ספריות (Smylie 1994).

עם זאת חשוב להדגיש שהמחקרים המצוינים, כמו ספרות רבה בתחום השיפור הבית ספרי, אינו מוכיח קשרים אלו כי אם מניח אותם (Harris 2007)

II השפעת מורים מנהיגים על מורים

- השפעה על המורים המנהיגים עצמם : המחקר מראה שההשפעה החזקה ביותר של מנהיגות מורים היא על המורים המנהיגים עצמם. קיימות עדויות התומכות בטענה שמורים מנהיגים מפתחים מיומנויות של מנהיגות ונקודת מבט מערכתית (Ryan 1999). כמו כן מספר מחקרים מראים שקיים שיפור במיומנויות ההוראה של המורים המנהיגים וזאת משום שתפקיד ההנהגה חושף ליותר מידע, פרקטיקות, תצפיות ואינטראקציות עם מורים אחרים סביב נושאי הוראה (Ovando 1996, Porter 1986, Smylie 1994) . קיימות עדויות שתפקידי מנהיגות מגבירים הערכה עצמית ושביעות רצון בעבודה (Ovando 1996, Katzenmeyer and Moller 2001) מצאו קשר ישיר בין מנהיגות מורים ומוטיבציה, כולל היכולת לעורר מוטיבציה אצל אחרים (Lieberman et al 2000 , O'Conner and Boles 1992). במקביל קיימים מחקרים המצביעים על השפעה שלילית של מנהיגות מורים על המורים המנהיגים : מתח מהצורך להחזיק תפקידי הוראה ומנהיגות בו זמנית (Porter 1986), וקשיים סביב היחסים עם עמיתים בעקבות המנהיגות (Cooper 1993, Duke 1994, Wasley 1991) , השקעת זמן מרובה בתפקידי מנהיגות אשר גורעת מזמן ומיקוד בהוראה בכיתה (O'Conner and Boles 1992).
- השפעה על אפקטיביות של מורים : בדומה למחקר אודות השפעת מנהיגות בית ספרית על רמת בית הספר, השפעת מנהיגות מורים על אפקטיביות של מורים משתמעת מהמחקר אך לא מאוששת בו. ישנן עדויות שבבתי ספר בהם ישנם הישגים גבוהים מאפשרים למורים לקחת על עצמם תפקידי מנהיגות אך המחקר גם מראה שהישגים גבוהים הם תנאי ולא תוצאה של מנהיגות מורים (Dickerson)

1992). כמו כן קיים מחקר המצביע על קשר עקיף בין מעורבות מורים בהחלטות לאפקטיביות של מורים (Muijs and Harris 2003).

- השפעה על הוראה: ישנן עדויות התומכות בכך שלמנהיגות מורים השפעה על פרקטיקות ההוראה של עמיתים ברמת הכיתה (Ryan 1999). מחקר של סמיילי (Smylie 1994) מורה ששינוי בפרקטיקות הוראה סביר יותר כאשר היוזמות הן קולקטיביות ולא אישיות.

III השפעת מורים מנהיגים על תלמידים

בעוד שחוקרים מצביעים על יתרונות מנהיגות מורים עבור למידה (Darling Hammond et al 1995, Katzenmeyer and Moller 2001) הבסיס האמפירי לטענות אילו צנוע. יורק ודיוק מצאו רק 5 מחקרים אשר בדקו באופן ישיר את ההשפעה של מנהיגות מורים על תלמידים (מעורבות, למידה, הישגים) וארבע מהם לא מצאו קשר משמעותי בינם. רחבי ההיקף מבינהם הם שני מחקרים של Leithwood and Janzi 1999 אשר לא מצאו שום קשר סטטיסטי משמעותי בין מנהיגות מורים למעורבות תלמידים. טיילור ובוגוץ (Taylor and Bogotch 1994) מצאו שבבתי ספר אותם חקרו לא היה הבדל בהישגים, שיעורי נוכחות והתנהגות של תלמידים בין בתי ספר בהם רמת ההשתתפות בקבלת החלטות של מורים הייתה גבוהה לאלו בהם הייתה נמוכה (נבחנו 17 בתי ספר מכל סוג). מן הצד השני קיים מחקר של סילנס ומלפורד (Silns and Mulford 2002) המורה שהישגי תלמידים עולים כאשר המנהיגות מבוזרת בבית הספר.

ב. השפעת מורים רבי-אמן

קיימות עדויות מקיפות אודות ההשפעה של מורים מומחים אשר קיבלו הסמכה של National Board of Professional Teaching Standards בארה"ב כמורים מומחים (על פי הגדרת הארגון למורה מומחה).¹⁸¹⁷

השפעות על הישגי תלמידים: קבלו (Cavalluzzu 2004) מראה על סמך מדגם של 100,000 תלמידים שהישגי תלמידים במתמטיקה של מורים בעלי הסמכה – במיוחד אפרו אמריקאים והיספנים – גבוהים יותר משל תלמידי מורים ללא הסמכה,

¹⁷ פרק זה מושתת על המאמר A Research Guide on National Board Certification of Teachers בהוצאת ה National Board. לא מצוין במסגרתו האם המחקרים המצוטטים הם מחקרים אשר הארגון תמך בביצועם.

¹⁸ NBPTS קבע סטנדרטים למומחיות ב-16 מקצועות ובהתאמה לשכבות גיל.

וונדרוט בירדסלי וברלינר (Vandervoort and Beardsly and Berliner 2004) מצאו שלמידה אצל מורים בעלי הסמכת NBPTS שקולה לחודש נוסף בבית הספר בכל שנה. גולדהבר ואנטוני (Goldhaber and Anthony 2004) מראים במחקרם שתלמידי מורים מוסמכי NBPTS מצליחים ב-7-15 נקודות יותר במחני סוף שנה.¹⁹

השפעות על למידת תלמידים: קיימים מחקרים המעידים על השפעה על חשיבה מסדר גבוהה.

מחקרים של Bond, Smith, Baker and Hattie 2000, Gordon Colby and Wang 2005 מורים שתלמידי מורים מוסמכי NBPTS בעלי יכולת כתיבה טובה יותר, הבנה טובה יותר של ושל החומרים המוצגים בכיתה ושקיימת סבירות גבוהה פי שניים שבכתיבה יעלו רעיונות מורכבים המשלבים בין דיסציפלינות.

השפעה על המורים עצמם: קיימים מחקרים המראים שמורים מוסמכים מפגינים ידע עמוק בתחום תוכן, מיומנויות הוראה ומחפשים באופן קבוע אסטרטגיות הוראה וחומרים המתאימים לתלמידיהם (Dagenhart 2002; Petty 2002; Ralph 2003)

כמו כן קיים מחקר המראה שמורים מוסמכי NBPTS יוצרים תכניות לימודים מאתגרות יותר, מציגים נושאים באופן עמוק יותר ונותנים פידבק טוב יותר ממורים ללא הסמכה

(Bond et al. 2000). ממצא מעניין נוסף הוא שמורים בעלי הסמכה הינם בעלי ביטחון רב יותר ביכולת שלהם להשפיע על הישגי תלמידיהם (Whitman 2002).

מורים מוסמכי NBPTS משמשים בעיקר בתפקידי מנטורינג ואימון של אחרים ובפיתוח תכניות המכוונות לשיפור למידת התלמידים. ינקלוביץ ושות' (Yankelovich Partners 2001) מצאו (מתוך סקר שנערך למורים מוסמכים) ש-90% מעורבים בעיקר במנטורינג ואימון של מועמדים להסמכה, 83% מאמנים מורים מתקשים ו-80% מפתחים חומרים.

השפעה על צמצום פערים

ב-2004 נערך מחקר ב-6 מדינות בהם מרבית מוסמכי NBPTS פועלים ונמצא שרק 12% מלמדים בבתי ספר משכבות סוציאקונומיות נמוכות מאד (high poverty) ופחות מ-20% בבתי ספר של בני מיעוטים או משפחות עם הכנסה נמוכה. כמו כן נמצא שרק 13% מהמורים המוסמכים הינם אפרו אמריקאים (Howard, Ifekwunigwe, & Williams 2006)

¹⁹ עם זאת קיימים מחקרים המוצאים שונות גדולה בהשפעת מורים בעלי הסמכה. מחקרים אילו קובעים שבאופן כללי לא ניתן להבחין בהשפעה על הישגים בין מורים מוסמכים לאילו שאינם (אם כי נמצאה השפעה בכמה מן המקצועות בכמה שכבות גיל) (Sonders Ashton and Wright 2005).

5. הכשרה והסמכה לתפקידי מנהיגות

ארגונים ללא מטרת רווח, מחוזות, בתי ספר, ומוסדות להשכלה גבוהה, כולם עוסקים בהכנה ובפיתוח מורים מנהיגים. ניתן להבחין בין התפתחות מקצועית הנעשית במסגרת בית ספר לבין תכניות הכשרה והסמכות לתפקידי מורים מנהיגים. פיתוח מנהיגות בתוך בית ספר נעשית על יד מנהל או בעל תפקיד אחר ודרך קהילות למידה בלתי פורמאליות בהן מורה מנהיג משתתף, המתקיימות בתוך או מחוץ לכותלי בית ספר. בהמשך מוצגות דוגמאות לתוכניות הכשרה והסמכה לפי סוגי "מפעילים".

א. תכניות הכשרה והסמכות

מחוז: דוגמא לתוכנית מצליחה המעוגנת בבית ספר אשר פותחה וקודמה על ידי מחוז (דגלס בקולרדו) היא פיתוח תפקיד מנהיגות של Building Resource Teacher (BRT). במסגרת זו המחוז שינה את חלוקת המשאבים מתמיכה במומחי תוכן המשמשים את כלל בתי הספר לתמיכה בבעלי "תוכן כללי" הממוקמים בבתי הספר. המחוז קבע קריטריונים לבחירת מורים וסיפק הכשרה קדם תפקיד של 9 ימים ותמיכה במהלך העבודה. את הצלחת התוכנית זוקפים לתוכנית התמיכה והמשאבים שהוקצו להמשך תמיכה, להגדרה מדוייקת של תפקיד המנהיגות ולאמונה של המורים בתוכנית. תפקיד ה-BRT כלל בבית הספר: מנטורינג, אימון של מורים ופונקציה של פרנטיס של בית הספר במחוז (York-Barr and Duke 2004)

ארגונים: National Writing Project היא דוגמא לפיתוח רשתת (network) עם 189 אתרים בארצות הברית. המודל בנוי על "תוכנית קיץ" של הארגון. מורים המגיעים למכון מקבלים מלגה צנועה וצריכים "להביא עימם" פרקטיקה אותה הם מצופים להדגים לעמיתיהם בקורס. במסגרת הקורס הם עוברים תהליך אשר מאפשר להם לחוות למידה בקהילה מקצועית וככל שהקורס מתקדם נוצרות אפשרויות למנהיגות במסגרת הקהילה. בסוף הקורס הם מוסמכים כיועצי מורים (Teacher Consultants). הם פועלים בבית ספרם (לא בהכרח בתפקידים פורמאליים) ומהווים בינם לבין עצמם רשת של קהילת למידה חוץ בית ספרית. מחוץ לבית ספרם הם מעבירים סדנאות לאחר בית ספר, מובילים קבוצות עניין ומאמנים. חלקם חוזרים לפעול בתפקידים פורמאליים בתוך הארגון כגון מנחים. ב-2007 היו 4,500 יועצי מורים מוסמכים. לשיטת חוקרי התוכנית הצלחתה טמונה בכך שהמורים אשר לומדים להוביל משתתפים כלומדים בעצמם בקבוצת עמיתים. הם מעורבים ברפלקסיה ופרקטיקה של שיח אינטלקטואלי לגבי הוראה ולמידה והם פומביים לגבי ההוראה שלהם. בתהליך הם מגלים שהם מעורבים בקהילה מקצועית של עמיתים שמצפה, מעודדת ותומכת בלמידה מתמדת על הוראה. החוקרים קובעים כי מורים צריכים להיות חלק מתהליך וקבוצת למידה חזקה על מנת להתפתח כמנהיגים (Lieberman 2008).

אקדמיה: יורק-בר ודיוק (York-Barr and Duke 2004) מדווחות על שלש תכניות אקדמאיות שבלבן שיתוף פעולה בין אוניברסיטה לבית ספר, קרי בית הספר הוא בית ספר "מאמן". הראשונה תוכנית הכשרה לתואר ראשון (preservice) עם אוריינטציה למנהיגות המושתתות על הרעיון של הוראה כקריירה ארוכת טווח ומתוך כוונה שמורים מתחילים יראו עצמם כבר בראשית הדרך

כמנהיגים בשאיפה; השנייה תוכנית הכשרה לתואר שני ברוח דומה (שתי התוכניות מתקיימות באוניברסיטת ג'ון הופקינס); השלישית תוכנית חמש שנתית ב-Fairligh Dickenson University שבוגריה מסיימים עם תואר ראשון, שני והסמכה להוראה של המדינה. סך הכל נמצאו 21 תכניות אקדמאיות בארה"ב לתואר שני במנהיגות מורים (Leonard, Potter & Petta 2012)

תעודת סמיכה (הסמכה) לדרגת מורה מומחה :

הסמכה על ידי ארגון

National board of Professional Teaching Standards (NBPTS) הוא ארגון אמריקאי לא ממשלתי אשר נוסד ב-1987 כקואליציה של אנשי חינוך, אנשי ממשל ואנשי עסקים במטרה לנסח סטנדרטים למומחיות בהוראה קרי להגדיר מה מורים מומחים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות, ועל בסיס הסטנדרטים להעניק תעודה/הסמכה של "מורה מומחה". בפועל גוף זה זכה להכרה מעשית של המדינה וכיום 35 מדינות מציעות תמריצים למורי בעלי הסמכה זו. במחזור הראשון ב-1993, 177 מורים קיבלו הסמכה, ב-2002 מספר המורים בעלי ההסמכה היה כ-24,000 וב-2006 היו כמעט 50,000 מורים מוסמכי NBPTS. תעודת ההסמכה היא למקצוע בית ספרי ומותאמת לשכבת גיל (סה"כ פותחו סטנדרטים ל-16 מקצועות). על מנת לקבל הסמכה על המועמד להגיש פורטפוליו של פרקטיקות כיתתיות הכולל עבודות תלמידים וצילום של הוראתו. בנוסף עליו לעבור מבחן בתחום התוכן. הביקורות הקיימות על הארגון וההסמכה הן משני סוגים א. לגבי הסטנדרטים ואיכות תהליך ההערכה (כולל שקיפות) ב. כנגד השקעת כספי מדינה במדיניות שאינה בהכרח יעילה (Ballou 2003)

הסמכה על ידי מדינה

במקביל לארגון זה מדינות שונות בארצות הברית מפעילות סטנדרטים להסמכה לרמת מורה מומחה או שהם בתהליכי יצירת הסמכה.²⁰ חלקן מקבלות את ההסמכה של NBPTS כמתאימה אך חלקן מנסות לפתח סטנדרטים או תהליכי הערכה משל עצמן (CSTP 2009). Final recommendation for a Washington (מעבר לפורטפוליו או לצילומי שיעור) תצפיות, מכתבי המלצה תארים שניים.

הסמכה לאומית

²⁰ אלבמה, אלסקה, אריזונה, קליפורניה, קולומביה, ג'ורג'יה, אילינוי, לואיזיאנה, מיניסוטה, מיסיסיפי, נברסקה, ניו ג'רזי, ניו מקסיקו, אהיו, טקסס, וויסקונסין, מרילנד.

2008 הפורום הבין ממשלתי באוסטרליה The Council of Australian Governments, הסכים על סדרה של רפורמות לשיפור איכות ההוראה. 2009 נוסד ה Australian Institute of Teaching and School Leadership המהווה ארגון לאומי האמון על יצירת מסלול קריירה למורים, פיתוח סטנדרטים להוראה לשלבי הקריירה שונים, הערכת מורים לאור הסטנדרטים והסמכתם. בדומה למודל של ה NBPTS ההסמכה לדרגת מורה מומחה הינה התנדבותית (בעוד שבדרגות הראשונות היא חובה) והמדינה מציעה תגמולים כלכליים למורים המוסמכים כמומחים. בשונה מה NBPTS מדובר כאן במאמץ לאומי והכרה לאומית רשמית בהסמכה (ולא רק בפועל) (Ingvarson, (2010), <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/>)

הספרות מורה שהתפתחות מקצועית למורים מנהיגים צריכה להתמקד לא רק בפיתוח מיומנויות הוראה וידע אלא גם בממדים ייחודיים של תפקיד המנהיגות. מיומנויות כגון הובלת קבוצות, הנחיית סדנאות, עבודה בצוות, מנטורינג, לימוד מבוגרים, מחקר פעולה וכתובת מכרזים (Harris and Muji 2003).

6. תנאים ומחסומים למימוש הפוטנציאל של מנהיגות מורים

בעוד שהספרות מצביעה על הפוטנציאל העצום הגלום במנהיגות מורים לשיפור בית ספרי המחקר האמפירי מורה שפוטנציאל זה לרב לא ממומש (York-Barr and Duke 2003)

התנאים המקדמים מנהיגות מורים בבית ספר הם תנאים המתממשים בארגון עם מנהיגות מבוזרת, בפרט בתי ספר בעלי מנהיגות פדגוגית מבוזרת. המחקר מצביע על הצורך במבנים התומכים בלמידת מורים מנהיגים (Darling Hammond et al 1995) כמו גם זמן לביצוע התפקיד (Ovando Stone et al 1997, 1996, Harris 2007) ושינוי של מבנים היררכיים בתוך בית הספר ובמחוז (Stone et al 1997, 1996, Harris 2007). מהזווית של תרבות ארגונית נדרשים אחריות משותפת, קבלת החלטות שיתופית, ציפייה לעבודת צוות, מיקוד בית הספר בהוראה ולמידה (Katezenmeyer and Moller 2001) וקהילות למידה חזקות של מורים (Caine and Caine 2000). כמו כן אמון גבוה ויחסי עבודה טובים בין מורים מנהיגים לעמיתים ובין מורים מנהיגים למנהלים (Silva et al 2000). נמצא שלמנהלי בתי ספר תפקיד קריטי בקידום מנהיגות מורים וקיימות עדויות רבות שמנהיגות מורים פורחת במקומות בהם מנהלים תומכים בה באופן אקטיבי

Crowther et al 2002). תמיכה זו מקבלת ביטוי במבנים שמנהלים יוצרים ליישום מנהיגות מורים ופרקטיקות עבודה עם מורים מנהיגים כגון אימון ומשוב (Buckner and McDowelle 2000).

בהינתן שמצב זה אינו שגור בבתי ספר עולה השאלה מה הם המחסומים שיש להתגבר עליהם על מנת לממשו. המחקר מצביע על מספר כיוונים :

1. **מנהיגות.** בעוד שהמחקר בתחום המנהיגות נע לעבר תפיסה של מנהיגות מבוזרת לפיה "מנהיגות היא תהליך שעל ידו מורים, באופן אינדיבידואלי או קולקטיבי משפיעים על עמיתיהם, מנהלי בתי ספר וחברים אחרים בקהילה", בתי ספר עוד רחוקים מאימוצה. המחקר מעלה שהתפיסה הרווחת מחברת בין מנהיגות לאדם ותפקיד (Jackson et al 2010) שקיימת מסורת חזקה של מנהיגות היררכית (מכון למנהיגות חינוכית 2001) ומבנה ביורוקרטי של בתי ספר (Pellicer and Anderson 1995, Jackson et al 2010).

2. **עמימות לגבי אחריות והגדרת תפקידים.** המחקר מצביע על עמימות לגבי הציפיות ממורים מנהיגים וחלוקת התפקידים בינם לבין מנהלים ובעלי תפקידים פורמאליים אחרים (Ovando 1996, Little 1995, Teitel 1996). מהדורה מיוחדת של Journal of Cases in Educational Leadership (2010) מוקדשת לתיאור מקרים המעלים מורכבויות שונות ביחסי מנהל-מורה-מנהיג בנושאים של לקיחת אחריות, הגדרת תפקיד, ומידת הוולונטריות של התפקיד.

3. **מדיניות.** וורן ליטל (Little 2010) במקרה המפרט את התפתחות הרעיון של מנהיגות מורים מזווית של מדיניות מצביעה על כך שקיים מתח בין סדרי עדיפויות של בתי ספר ומורים מנהיגים לבין הדרישות החיצוניות שה"מערכת" תובעת מבתי ספר. בפרט עולה מתוך ניתוח הנתונים שמורים מנהיגים חווים שהדרישות החיצוניות מציבות חזון "צר" של מטרות ותהליכים עבור בתי הספר. כמו כן טוענת ליטל שבתנאים הקיימים כיום, של "חזון צר" ופיקוח צמוד על מורים והתהליכים, קטנה היכולת לתמוך ולפתח מנהיגות מורים.

4. **נורמות עבודה של מורים.** הריס (Harris 2007) מצביעה על כך שאחד מהמחסומים המשמעותיים ליישום מנהיגות מורים היא נורמות של שוויוניות בין מורים. קולגיאליות ופתיחות בין מורים נמצאה כנורמה כל עוד מדובר במורים שווי מעמד. נורמת הקולגיאליות לא הורחבה למורים מנהיגים בשל הטבע ההיררכי של יחסים אילו (Smylie 1992) מתוך יורק בר. מורים שמתקדמים נתפסו כ"חוצים את השורות" (Cooper 1993 Duke) ליבמן (Lieberman et al 2000) מצוטט בתוך דיוק, מצא שמורים מנהיגים

מרגישים מבודדים מעמיתיהם וטרואן ובולס (Troen and Boles 1992) שמורות מעידות על עצמן כמנותקות מעמיתיהן ברגע שלקחו על עצמן תפקידי מנהיגות. ליטל (Little 2000) בדקה את מידת קבלתם של מורים מנהיגים על ידי עמיתיהם ומצאה שהקבלה מהוססת. בעוד שמורים קיבלו באופן היפותטי את קיומם של מורים מומחים, הם לא תמכו בהתנהגות אסרטיבית של מורה זה כלפי קולגות. לבלנק וסקלטון

(Leblanc and Skelton 1997) גילו שמורים חוו קונפליקט בין הצורך שלהם להרגיש הישג ומנהיגות, לבין הצורך בשייכות ובקבוצת עמיתים.

מחסום נוסף המיוחס לתרבות העבודה בתחום ההוראה הוא הנורמה של עבודה בבידוד (Little 1988, Hart 1994, Katzenmeyer and Moller 1996) ואוטונומיה. ליטל (Little) 2010 מדווחת על מתח בין אוטונומיה מקצועית של מורים למחויבות לקולקטיב.

מיסוד תפקידי מנהיגות

המחקר חלוק לגבי השאלה האם לתפקידי מנהיגות השפעה גדולה יותר כאשר הם פורמאליים או נשארים בלתי פורמאליים. מחקרים רבים מראים שכאשר מנתחים בתי ספר בפעולה מגלים שמורים לוקחים על עצמם תפקידי מנהיגות רבים. לדוגמא ממחקרים

(Spillane, Camburn and Pareja 2007, Firestone and Martinez 2007) עולה שמורים ללא תפקידים רשמיים הובילו כ-30% מתהליכי ההתפתחות של מורים ודווחו על ידי מנהלים כשותפים תדירים להובלה משותפת. מיורוויץ (Mayerwotz et al 2007) בדומה למחקרים המצוטטים לא מצאו יתרון בכך שתפקידי מנהיגות קיבלו מיסוד. (Darling Hammond et al 1995) מצביעה על כך שתפקידי מנהיגות ממוסדים יוצרים היררכיות בין המורים שתוצאותיהם ריחוק או קונפליקט בין עמיתים. מתוך הממצאים על נורמות השוויוניות והממצא שמורים מנהיגים דרך השפעתם ניתן להסיק שהשפעתם של מורים מנהיגים בתפקידים ממוסדים קטנה. מרגוליס ודיול (Margolis and Deuel 2009) במחקרם אודות המוטיבציה של מורים מנהיגים מראה שמורים מנהיגים מונעים על ידי מוטיבציות חיצוניות (תגמול כספי) ופנימיות (שליחות ואמונות בתחום החינוך) אך שהמינוי (ותואר ממוסד) אינו נתפס כבעל ערך על ידם. חשיבות הפעולה עצמה לעומת התואר היא שנתפסה כחשובה.

מן הצד השני קיים מחקר המצביע על כך שהפיכת תפקידים לפורמאליים מקדמת התפתחות של תרבות מקצועית (Kardos and Johnson 2007) כמו גם מזרזת את הכניסה לתפקידי מנהיגות (Katzenmeyer and Moller 2001). מחקרם של מרגוליס ודיול מצביע על כך שתמריצים כלכליים

הם מוטיבציה עבור מורים מנהיגים ובמידה וניתן לתגמל ביתר קלות תפקידים ממוסדים, ניתן להסיק יש חשיבות למיסוד תפקידי מנהיגות. כמו כן מחקרם של לבלנק וסקלטון

(Leblanc and Skelton 1997) המורה על הקונפליקט בין הצורך להרגיש הישג ומנהיגות לבין הצורך בקבוצת שייכות של עמיתים מצביע על כך שקונפליקט זה ממותן כאשר יחסי עבודת הצוות מוסדה.

כפי שנטען לעיל מחקרו של דניאלסון (Danielson 2006) מראה שכיום מנהיגות מורים "בשטח" באה לידי ביטוי בעיקר בתפקידים פורמאליים אם כי כפי שהוצג (Muijs and Harris 2006) נראה שמורים רבים המובילים יוזמות בבית ספר אינם תופסים עצמם ככאלה ומנהיגות מורים לא פורמאלית יכולה להיות רחבת היקף אך שקופה.

ביבליוגרפיה

אבגר, ע., ברקוביץ י., ושלו-ויגיסר י. (2012), בונים אמון במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים. מכון ון ליר ירושלים.

Ballou, D. (2003). Certifying Accomplished Teachers: A Critical Look at the National Board for Professional Teaching Standards. *Peabody Journal of education*, 78(4), 201–219.

Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science Technology & Society* 24(3), 200 - 212

Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. *A: De la teoria... a l'aula. Bellaterra: UAB*, 13-28

Boles, K. & Troen, V. (1994). Teacher Leadership in a Professional Development School. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Buckner, K. G., & McDowelle, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35–41.

Caine, G., & Caine, R. N. (2000). The learning community as a foundation for developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 7–14.

Center for Strengthening the Teaching Profession (2009). Final Recommendations for a Washington Master Teacher Designation. *A Final Report to the Professional Educator Standards Board by the Master Teacher Work Group convened by the Center for Strengthening the Teaching Profession.*

- Cooper, B. S. (1993). When teachers run schools. In T. A. Astuto (Ed.), *When teachers lead* (pp. 25–42). University Park, PA: University Council for Educational Administration.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 87–106.
- Dickerson, C. (1992). The lead teacher model: A restructured school. *Paper presented at the annual meeting of the North Carolina Association of Research in Education*. Chapel Hill, NC.
- Duke, D. L. (1994). Drift, detachment, and the need for teacher leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 255–273). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Findell, C. R. (2009). What Differentiates Expert Teachers from Others? *The Journal of Education*, 11 – 23.
- Firestone, W., & Martinez, C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3–35.
- Fitzgerald, T. & Gunter, H. M. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11(4), 331-340
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. NCSL
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Falmer.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30, 472–497.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building teacher quality*.
- Holden, G. (2002). Towards a learning community: The role of teacher-led development in school improvement. *Paper presented at the CELSI British Council Leadership in Learning Conference*. London.
- Hopkins, M. H. (2004). *Navigating the National Board Certification Process: A Step-by-Step Workbook for Teachers* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ingvarson, L. (2010). Recognising accomplished teachers in Australia: Where have we been? Where are we heading? *Australian Journal of Education*, 54(1), 46-71
- Jackson, R. R. (2012). How to Think Like a Master Teacher. *Educational Leadership*, 69(8)N
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K., & Roberts, R. D. (2010). *Teacher Leadership: An Assessment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service

- Kardos, S., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(12), 2016–2083.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Killion, C., Harrison, C. (2006). *Taking the Lead: New Roles for Teachers and School-Based Coaches*. Oxford, OH: National Staff Development Council
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23(4), 421-430
- LeBlanc, P.R. & Skelton, M.M. (1997) 'Teacher Leadership: The Needs of Teachers, *Action in Teacher Education*, 19(3): 32–48.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In K. S. Louis & J. Murphy (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 45–72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679–706.
- Leonard, J., Petta, K., & Porter C. (2012) A fresh look at graduate programs in teacher leadership in the United States. *Professional Development in Education*, 38(2), 189-204.
- Lieberman, A., Moore Johnson, S., Fujita, H. & Starratt, R. (2005). *Where Teachers Can Lead: Thinking and Rethinking leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. In M. Fullan (Ed.). In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 339–345). Chicago: Jossey-Bass.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78–106). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *Elementary School Journal*, 96, 47–63.
- Little, J.W. (2000). Assessing the Prospects for Teacher Leadership. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. Chicago: Jossey-Bass.
- Mangin, M. M. & Stoelinga, S., R. (2010). Special Issue: Instructional Teacher Leadership in Action. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 13(1), 1-4
- Margolis, J. & Deuel, A. (2009) Teacher Leaders in Action: Motivation, Morality, and Money, *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264-286.
- Marks H. & Printy S.(2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly* 2003; 39; 370 .

- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K., & Smylie, M. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 69–101.
- Montecinos, C., Pino, M., Campos-Martinez, J., Domínguez, R. & Carreño, C. (2013). Master teachers as professional developers Managing conflicting versions of professionalism. [Electronic version]. *Educational Management Administration Leadership*, Retrieved from <http://ema.sagepub.com/content/early/2013/11/16/1741143213502191>
- Morrissey, M. (2000). Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration. *Unpublished paper, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX.*
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership - Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437 - 448.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teachers leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National Board for Professional Teaching Standards [NPBTS]. (2007). *A Research Guide on National Board Certification of Teachers*. Arlington, VA: Author.
- O'Connor, K., & Boles, K. (1992). Assessing the needs of teacher leaders in Massachusetts. *Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.*
- Ovando, M. N. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27, 30–44.
- Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Porter, A. C. (1986). *Teacher collaboration: New partnership to attack old problems*. Phi Delta Kappan (pp. 69, 147–152).
- Ryan, S. (1999). Principals and teachers leading together. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada.*
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization (2nd ed.)*. Milsons Point, N.S.W.: Random House Australia.
- Sickler, J. L. (1988). Teachers in charge: Empowering the professionals. *Phi Delta Kappan*, 69, 354–356, 375–376.
- Silns, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. *Second international handbook of educational leadership and administration*. The Netherlands: Kluwer Press.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779–804.
- Smylie, M. A. (1992a). Teachers' reports of their interactions with teacher leaders concerning classroom instruction. *Elementary School Journal*, 93, 85–98.

- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. In L., Darling Hammond (Ed.), *Review of research in education*. 129– 177(20). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *Elementary School Journal*, 96(1), 3–7.
- Smylie, M. A., & Hart, A. W. (2000). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 421–441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Snell, J., & Swanson, J. (2000). The essential knowledge and skills of teacher leaders. *Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.*
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, 19, 49–64.
- Taylor, D. L., & Bogotch, I. E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 302–319.
- Teitel, L. (1996). Finding common ground: Teacher leaders and principals. *New Directions for School Leadership*, 1, 139–154.
- Troen, V., & Boles, K. (1992). Leadership from the classroom: Women teachers as the key to school reform. *Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.*
- Turner, D. S. (1995): Identifying exemplary secondary school teachers: The influence of career cycles and school environments on the defined roles of teachers perceived as exemplary. *Unpublished doctoral dissertation. School of Education. Macquarie University.*
- Warren-Little, J. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23:4, 401-419.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Weiss, C. (1993) 'Shared Decision Making About What? A Comparison of Schools With and Without Teacher Participation', *Teachers College Record* 95(1), 69–92.
- Weiss, C., Cambone, J. (2000). Principals, Shared Decision Making and School Reform. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. Chicago: Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.