



# מנהיגות מבוזרת ומנהיגות ביניים בית ספרית

## סקירת ספרות

כתבה: ליאת צבירן

אוקטובר 2023





## תוכן עניינים

4.....	תמצית מנהלים	.1
6.....	מבוא	.2
6.....	מנהיגות מבוזרת ומנהיגות ביניים	2.1
9.....	תלמידים מאוכלוסייה מוחלשת	2.2
9.....	בתי ספר תת משיגים	2.3
10.....	נושאים מהספרות	3
10.....	מתודולוגיה	3.1
10.....	ממצאים	3.2
13.....	השפעה	.4
13.....	השפעה על בית הספר	4.1
14.....	אקלים בית ספרי	4.1.1
16.....	פיתוח מקצועי ושיפור בית ספרי	4.1.2
17.....	צוות בית ספרי ותלמידים	4.2
17.....	תחושת מסוגלות ציוותית	4.2.1
18.....	גישות מורים	4.2.2
18.....	תרומה לשימור מורים	4.2.3
18.....	השפעה על תוצאות תלמידים	4.2.4
23.....	אמון הורים בבית הספר	4.3
24.....	אופני פעולה	.5
24.....	מודלים	5.1
26.....	תנאים	5.2
26.....	תמיכת מנהל.ת / הנהלה בכירה	5.2.1
31.....	תרבות ותנאים ארגוניים	5.2.2
33.....	התפתחות מקצועית	5.2.3
33.....	ידע הנוגע לתוכנית הלימודים, פדגוגיה והערכה	5.2.4
33.....	התלהבות / הנעה	5.2.5
34.....	תפקידים	5.3



38.....	אופני פעולה.....	5.4	
41.....	אתגרים.....	5.5	
44.....	הכשרה.....		.6
45.....	מאפיינים.....	6.1	
46.....	מודלים.....	6.2	
49.....	מקורות מידע.....		
62.....	נספחים.....		
62.....	נספח א': בניית תשתית ידע.....		
62.....	נספח ב': מתודולוגיה לעבודה עם כלי בינה מלאכותית.....		
64.....	נספח ג': חיפוש מקורות מידע על היבטי מנהיגות בסביבות חינוך מוחלשות.....		



## 1. תמצית מנהלים

ספרות המחקר בתחום מנהיגות הביניים מתפתחת מסוף המאה הקודמת ומציינת תמונה של בעלי ענין הממוקמים בין ההנהלה הבכירה של בית הספר לצוות. קיימים מספר רבדי הסתכלות בהקשר זה, ביניהם מנהיגות מבוזרת, מנהיגות ביניים ובחינה ממוקדת של בעלי תפקידים. מנהיגות מבוזרת מתייחסת לחלוקת הסמכות והאחריות במוסד החינוכי, לאינטראקציות ולקשרי הגומלין בין אנשי הצוות השונים בבית הספר. למשל בין הנהלת ביניים והנהלה בכירה ובין הנהלת הביניים והצוות. הסתכלות זו מאפשרת ראייה מערכתית של תכנון וביצוע מבוזר למנהיגות בית ספרית. הספרות שעוסקת במנהיגות ביניים בוחנת את מאפייני דרג זה והתנהגותו ככלל. לצידה קיימת ספרות הבוחנת באופן פרטני בעלי תפקידים כאלו ואחרים, למשל סגני מנהלים או רכזים. בחינה משולבת של סוגי הספרות השונים מסייעת בבניית תמונת מצב כוללת לתחום, והסקירה הנוכחית משלבת מידע הנוגע לרבדים אלו.

בחינת הספרות מעלה מספר נושאים מרכזיים הנוגעים בה, ביניהם התנהלות מבוזרת במוסדות החינוך, תפקידי מנהיגי ביניים, גורמים המשפיעים על עבודתם של מנהיגי ביניים, ואופנים בהם מנהיגי ביניים עשויים להשפיע על סביבתם. בנוסף, מצוין כי תפקיד דרג זה התפתח והתרחב, וכיום עשוי לכלול תמהיל של רכיבים אסטרטגיים, פדגוגיים וניהוליים. שינויים אלו בהיקף התפקיד ותכולתו הושפעו ממגמת הביזור והאחריותיות במערכת החינוך, וקצב השינוי המאפיין את המציאות של ימינו. עם זאת, למרות העלייה במורכבות התפקיד נראה כי שכבת ניהול זו סובלת מתת הכשרה, תמיכה ומשאבים העשויים להקשות עליה במילוי תפקידה.

קיימות עדויות בספרות המתייחסות להשפעה ישירה ועקיפה של מנהיגות מבוזרת ומנהיגות ביניים על בתי ספר. היקף הספרות בנושא אינו רחב אך מצביע על קשר בין גורמים שונים. דוגמה להשפעה ישירה ועקיפה יכולה להתייחס לתמיכה של דרג מנהיגות הביניים בפיתוח מקצועי של צוות בית הספר. השפעה ישירה זו עשויה לסייע בשיפור איכות ההוראה, וכך להשפיע לטובה באופן עקיף על הישגי התלמידים. בנוסף לנושא זה הספרות מתייחסת גם לקשר חיובי בין מנהיגות מבוזרת ותחושת מסוגלות ציוותית, ועדויות לקשר חיובי בין איכות והיקף ביזור המנהיגות הבית ספרית והשגי התלמידים. קיימת סברה לפיה מנהיגי הביניים נמצאים בעמדה ייחודית להשפעה. זאת מכיוון שהיכרותם עם בית הספר ובעלי העניין השונים מאפשרת להם לעצב ולתכנן שינוי מותאם להקשר מקומי, להתנסות בישומו באופן אישי, לשתף בקשיים ולהוות חלק מצוות הפועל בנושא תוך מתן דוגמה אישית.

בהקשר זה בוחנת ספרות המחקר אלו תנאים תומכים עשויים לסייע למנהיגי הביניים להשפיע לטובה על בית הספר ובעלי העניין בו, ובאילו אופני פעולה הם עשויים לנקוט. מבין התנאים התומכים מודגשת חשיבותה של תמיכת מנהל המוסד החינוכי, ולצידה מצוינים תנאים נוספים הנוגעים לתרבות ותנאים ארגוניים; התפתחות מקצועית עבור דרג זה; ידע הנוגע לתוכנית הלימודים, פדגוגיה והערכה; וגורמים נוספים כגון מוטיבציה, ואמון בין בעלי העניין השונים בבית הספר.



השפעה זו יכולה להתבצע במסגרת התפקידים השונים של דרג זה בבית הספר. למשלרכזי שכבה או תחום דעת. דוגמאות לתחומי עיסוק בתפקידי מנהיגי הביניים כוללים פעילות הנוגעת לאסטרטגיה והנעת שינוי, ארגון ומנהלה, פדגוגיה, תמיכה בצוות החינוכי ופיקוח עליו.

ספרות המחקר מציגה מגוון אופנים בהם יכולה לפעול מנהיגות הביניים. אלו כוללים אמצעים ניהוליים ופדגוגים כגון הובלה והנחייה ניהולית ופדגוגית של צוותים, ניהול יחסים, ניהול זמן, שימוש בתקשורת אפקטיבית וניהול עצמי. התנהלותו של דרג זה יכולה להתבצע באופן מותאם ומתחשב בהקשר המקומי<sup>1</sup>, תוך שימת דגש על התנהלות רגישה תרבותית לקהילה בה פועל בית הספר. בהתייחס למנהיגות מבוזרת נמצא כי לרוב מנהלי בתי ספר מעורבים בפעילויות מנהיגות רבות. לעומת זאת, בעלי ענין נוספים הפועלים כמנהיגים בבית הספר לרוב נוטים להתמקד בפעילות מסוימת או במספר קטן של פעילויות. דפוסי פעילות יותר מורכבים ומתואמים של מנהיגות מבוזרת נצפו כאשר מאמצי שיפור בית הספר התמקדו במטרות לימודיות של תלמידים. זאת בהשוואה ליישום תוכניות ספציפיות.

במסגרת פעילותם עשויים מנהיגי הביניים להיתקל בקשיים ואתגרים. למשל, הצורך להתמודד עם תפקיד מורכב, עמוס, ועמום לעיתו, המשלב בתוכו ייצוג של ההנהלה הבכירה כלפי הצוות החינוכי ולהפך, והתמודדות עם לחצי וצרכי דרג המורים מצד אחד והדרג הניהולי הבכיר מצד שני. בנוסף, דרג זה נדרש ליכולת ראייה מערכתית, לצד הבנה פרטנית ומעשית של המתרחש בבית הספר, וליכולת לאזן בין השפעות חיצוניות לצרכים ולהקשר המקומי. דרג זה עשוי לנסות לפעול כסוכן שינוי בבית הספר, אך להיתקל בקושי לאור סמכותו המוגבלת. בנוסף, בהקשרים מסוימים יכולתו לרתום בעלי עניין לעשייה ושינוי עשויה להישען על יכולתו לייצר מערכת קשרים ענפה. יכולת זו עשויה להתערער במקרים מסוימים לאור הדרישה לפיקוח וניטור הצוות הבית ספרי על ידו.

הספרות כוללת מידע מצומצם, ולעיתים אנקדוטלי, הנוגע להתנהלות והשפעה אפשרית של מנהיגות מבוזרת ומנהיגי ביניים בסביבות חינוך מוחלשות, ונראה כי יש מקום להרחיב את המחקר בתחום זה. לצד זאת, קיימים מחקרים הבוחנים את יכולתו של מנהל לתמוך במנהיגות זו ככלל ובסביבות חינוך מוחלשות בפרט. בין האמצעים המוזכרים בהקשר זה מוזכרת מודעות ופעילות לאיתור מועמדים מתאימים; יצירת הזדמנויות לפיתוח מקצועי; עידוד קבלת תפקידי מנהיגות פורמליים; קיום אינטראקציה בין אישית תומכת; והתאמת הסביבה הארגונית לתמיכה בפעילות דרג זה.

<sup>1</sup> באנגלית נעשה שימוש במונח situated (ממוקמת) כדי לתאר התנהלות זו



## 2. מבוא

מטרתו של הפרק הנוכחי להציג מספר מושגי מפתח הקשורים לסקירה: מנהיגות מבוזרת ומנהיגות הביניים, אוכלוסייה מוחלשת ובתי ספר תת משיגים.

### 2.1 מנהיגות מבוזרת ומנהיגות ביניים

ניתן להתייחס למנהיגות כפעילות המבטאת פעלנות (agency) מאורגנת וחזון קולקטיבי. למשל, מנהיגים יכולים לפעול לקדם את המוטיבציה והפרקטיקה של חברי הארגון במסגרת עיסוק בתחומי הליבה של הארגון (Mincu, 2006; Spillane, 2022).

הספרות העוסקת במנהיגות בבתי ספר מתייחסת למספר רבדים, ביניהם עיסוק במנהיגות מבוזרת, במנהל המוסד החינוכי/מנהיגות בכירה, במנהיגי ביניים ובמנהיגות מורים. ההסתכלות המרובדת מאפשרת מצד אחד לבחון באופן ממוקד בעל תפקיד מסוים כגון מנהל או מנהיג ביניים בתפקיד מסוים, ומצד שני לשקף תמונה רחבה ואינטראקציה של בעלי תפקיד שונים במסגרת מנהיגות מבוזרת. מנהיגות מבוזרת מדגישה את מערכות היחסים בין אנשים בעמדות מנהיגות והאופן בו מערכות אלו מושפעות וממוקמות בהקשר המקומי (Edwards-Groves et al., 2019). חשיבותה של מנהיגות מבוזרת לפעילות בית ספר עלתה עם העלייה בהיקף האחריות, והאחריותיות המוטלות על מוסדות החינוך והעומס שנוצר במוסדות אלו. חלק מהמורכבות הקשורה להתנהלותם של צוותי מנהיגות אלו קשורה לצורך להתייחס לשינויי מדיניות תכופים, בזמנים של שגרה ובחירום (Dinham 2016; Irvine and Brundrett 2016; McCulla and Degenhardt 2015). אופן הביזור הניהולי עשוי להשתנות ממוסד חינוכי אחד למשנהו, ולהיות מושפע ממספר גורמים. ביניהם מטרות, המומחיות המקצועית הזמינה, והעדפות מנהלי בתי הספר. בפועל, ממצאים מצביעים על כך שבמסגרת בתי הספר עשויים לפעול מספר מוקדי מנהיגות, אך המנהל/ת עדיין מהווה את סמכות המנהיגות המרכזית (Louis, 2010). בהקשר זה ניתן לציין כי הספרות מתייחסת למנהל כגורם המשרטט חזון, מתווה ומתכלל פעילות תוך ראייה רוחבית של פעילות בית ספרית. מנהיגי הביניים מוצגים כבעלי תפקידים המופקדים לרוב על תחום מסוים (למשל תחום מקצועי או שכבת גיל) ופועלים במסגרתו באופן המתואם מול המנהל.

איור 1: היררכיה בית ספרית אפשרית בהתייחס לבית ספר יסודי בזרם הממלכתי



בהקשר זה, התפתחותה של מנהיגות הביניים קשורה גם לעלייה במורכבות ועומס הנוגעים לתפקידו של מנהל בית הספר. ביזור המנהיגות נועד לאפשר שיתוף וחלוקה באחריות ובעשייה בין בעלי תפקידים שונים בבית הספר לטובת בעלי העניין השונים (Gurr, 2023).

מנהיגות ביניים בית ספרית היא עמדה מורכבת ובעלת חשיבות עולה במסגרת דרג המנהיגות במוסדות חינוך (Lipscombe, Tindall-Ford, & Lamanna, 2023). אופייה ופעילותה של שכבת מנהיגות ביניים עשויה להשתנות מבית ספר אחד למשנהו. למשל, שונות הנוגעת למידה בה הפעילות מוגדרת ומבוצעת באופן פורמלי, לעומת התנהלות הנסמכת על נטילת אחריות לא פורמלית בהתאם לשיקול הדעת ונכונותם של אנשי צוות לפעול בתחום מסוים (De Nobile, 2018). כחלק מכך, במסגרת בית הספר יתכן ולא תהיה אבחנה ברורה בין צוות המנהיגות לשאר הצוות, אלא מנעד ותמהיל של תפקידים ופעילויות המוקצים או נלקחים על ידי בעלי עניין שונים. למשל, מורים יכולים לבחור לנהוג בפעלנות (agency) ולהפגין מנהיגות (Mincu, 2022).

שני היבטים הקשורים להגדרתה של מנהיגות ביניים בבתי ספר שעלו בספרות מתייחסים ל-(א) סמכותה ומיקומה הארגוני ו-(ב) פעילותה. צוות מנהיגות זה מחזיק – באופן פורמלי או בפועל – בעמדת ביניים מבחינת סמכות ומיקום ארגוני, בין המנהל ושאר חברי ההנהלה הבכירה לצוות המורים. כחלק מתפקידם, חלק ממנהיגי הביניים מובילים את פעילותם של צוותים בית ספריים (Ashmore & Clay, 2016; Grootenboer et al, 2014; Fleming, 2014; Bush, 2016; Wise & Bennett, 2003). דוגמאות לתחומי פעילות של מנהיגות הביניים כוללות ניהול, בניית יכולות הצוות הבית ספרי באמצעות תמיכה בפיתוח מקצועי, וסיוע ביישום הנחיות מדיניות ויוזמות בית ספריות על ידי תרגומן לפרקטיקות בכיתות (Edwards-Groves, et al., 2019; De Nobile, 2018; Grootenboer, Rönnerman & Edwards-Groves, 2017). אמצעים בהם משתמשים בעלי עניין אלו בפעילותם כוללים ניהול מערכות יחסים, תקשורת אפקטיבית, הובלת צוותים, ניהול זמן, ניהול עצמי וקידום תרבות של אמון הדדי (Edwards-Groves, Grootenboer).



(Rönnerman, 2016). באמצעים אלו יכול דרג זה לעשות שימוש במילוי משימות אסטרטגיות, משימות הקשורות להוראה ופיתוח מקצועי של הצוות, ומשימות אדמיניסטרטיביות (De Nobile, 2018; Edwards-Groves, Grootenboer & Ronnerman, 2016 ; De Nobile & Boffa, 2014). בין הגורמים התומכים בהתפתחותם של מנהיגי ביניים נכללת תמיכת המנהל – למשל על ידי שיתוף בתהליכי קבלת החלטות – ופעילות פיתוח מקצועי לדרג זה (De Nobile, 2018; García, 2019).

### שונות הנוגעת למנהיגות ביניים

תיתכן **שונות** במבנה ההיררכי הבית ספרי, בהגדרות, בתכולות תפקידים ובסמכויות הניתנות לבעלי תפקידים שונים במוסדות החינוך. למשל, קיימת אפשרות כי סגני מנהלים – הנתפסים לרוב כחלק מההנהלה הבכירה - יפקדו על ביצוע מטלות אדמיניסטרטיביות יום יומיות, בעוד שרכזים יעסקו במשימות אסטרטגיות המסייעות בשינוי המוסד החינוכי (De Nobile & Ridden, 2014) או להפך. דוגמא לתפקיד מנהיגות ביניים הכוללת שונות על פניו בתי ספר היא תפקיד רכז תוכנית הלימודים. תפקיד זה מתייחס להיבטים ארגוניים ופדגוגיים הנוגעים לתוכנית הלימודים כגון פיתוח ו/או התאמה של תוכנית לימודים להקשר מקומי, תמיכה בהטמעה והעברה של תוכנית לימודים על ידי המורים והערכת תוכניות לימוד. בבתי ספר שונים תיתכן שונות בתכולת התפקיד. למשל, התמחות של רכזים בשכבת גיל או בתחום דעת מסוים (Climb, 2022; Eau Claire Area School District, n.d; Sullivan BOCES, n.d.; Ziprecruiter, n.d.). השונות עשויה להיות קשורה להתאמה לממלא התפקיד ולהקשר מקומי (Cotter, 2011).

בנוסף לשונות בתפקידי מנהיגות ביניים קיימת שונות בתפיסת הנכללים בה. יש המתייחסים רק לצוות החינוכי אשר מונה לתפקיד רשמי בדרג זה, ואחרים מתייחסים גם לאנשי הצוות הפועלים כמנהיגים באופן לא פורמלי (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2023). בהקשר זה טוען De Nobile (2018) כי הגדרה מצומצמת הנצמדת להתייחסות פורמלית עשויה להציג תמונת מצב חלקית בנושא, שאינה משקפת את כלל אנשי הצוות והפעילויות



הרלוונטיות. בהיבט מעשי יתכן ובהתנהלות בבית הספר תבוצע אבחנה פשוטה בין מנהל/ת לבעלי תפקידים נוספים אשר יוגדרו כמנהיגות ביניים. לעומת זאת, יתכן כי תעשה אבחנה למספר דרגות היררכיות למשל, מנהל/ת, הנהגה בכירה, הנהגת ביניים, ומורים מובילים.

איור 2: דקויות אפשריות בהיררכיה בית ספרית





אבחנות המופיעות בספרות מתייחסות למשל להבדלים בין צוות מנהיגות ביניים לבין מורים מובילים (Grootenboer, 2007; Spillane & Diamond, 2007; Harris, 2008; et al, 2014). בהקשר זה מצוין כי עבודתם של מורים מובילים עשויה להשפיע על מגוון רחב של רכיבים, כגון פיתוח תוכניות לימודים ומוטיבציית מורים (Smylie, 2015; Sahlberg, 2015). אך יתכן כי הם לא יעסקו בפעילויות נוספות או יובילו את תחומי הפעילות של מנהיגות הביניים (Denny, 1990 & De nobile, 2017).

תפקידים רשמיים אפשריים למנהיגות ביניים עשויים לכלול מובילי תחום דעת, רכזי גיל / שכבה, מורים בכירים, מורים עם אחריות מיוחדת ואחראי תוכנית לימודים (Crane & De Nobile, 2014; De Nobile, 2017; De Nobile & Boffa, 2014; Dinham, 2007; Fleming & Amesbury, 2001; Spillane, 2005). בחינוך האנגלי למשל המונח "מנהיג ביניים" התפתח למושג רחב המתאר עמדות של מנהיגות של אנשי השדה להם אחריות רחבה בנוסף לפעילותם בכיתות (Gear & Sood, 2021).

## 2.2 תלמידים מאוכלוסייה מוחלשת

תלמידים מאוכלוסייה מוחלשת עשויים להיות מסווגים לקטגוריה זו על בסיס הנסיבות האישיות וחברתיות שלהם. למשל, אם משפחתם חיה בעוני, הם שייכים לקבוצת מיעוט אתנית, או לאוכלוסיית מהגרים (ראזר ופרידמן, 2019). בתי ספר נחשבים כמוחלשים במידה וממוצע הרקע כלכלי-חברתי של התלמידים נמוך מהממוצע הלאומי<sup>2</sup> (OECD/The World Bank, 2015). למשל, הגדרה של מחלקת החינוך האמריקאית מתייחסת לבתי ספר בהם 40% ויותר מהתלמידים מגיעים ממשפחות ממעמד כלכלי נמוך (U.S. Dept. of Education, 2018).

## 2.3 בתי ספר תת משיגים

הגדרה אפשרית לארגונים כושלים היא ארגונים שביצועיהם אינם עומדים ברף מקובל באופן עקבי. רף זה עשוי להיות מוגדר ברמה הלאומית. פעמים רבות ההגדרה מתמקדת בארגון עצמו ואינה בוחנת את ההקשר המערכתי בו הוא פועל. לגישה זו יש השלכות הנוגעות לבחינת האחריות והאחריותיות בכל הנוגע להתייחסות למצב (Vindrola-Padros, 2022). בתי ספר תת משיגים הם מוסדות חינוך שאינם מצליחים להגיע לסף נדרש של ביצועי תלמידים (וזאת ללא התחשבות במאפייני הרקע של הלומדים, כגון רקע כלכלי-חברתי). ביצועים נמוכים של תלמידים עשויים להעיד על העדר מיומנויות בסיסיות מצידם של אותם לומדים (OECD/The World Bank, 2015). לגבי מערכת החינוך הישראלית לא אותרה הגדרה רשמית המתייחסת לבתי ספר תת משיגים.

<sup>2</sup> לפי ההגדרה של תוכנית פיזה (PISA) של ארגון ה-OECD.



### 3 נושאים מהספרות

הפרק הנוכחי סוקר נושאים מהספרות הנוגעים למנהיגות מבוזרת ומנהיגות ביניים בבתי ספר. הפרק נפתח בהצגת המתודולוגיה אשר לאיתור הנושאים, ולאחר מכן מוצגים הממצאים.

#### 3.1 מתודולוגיה

לטובת הסקירה הוגדרו מספר דגשים אשר שימשו כמסגרת מנחה לבחינת הנושאים בספרות המחקר. דגשים אלו כללו את נושא מנהיגות הביניים, בתי ספר יסודיים, מוסדות חינוך תת משיגים, ואוכלוסייה בעלת רקע של הדרה חברתית ועוני. עבור כל אחד מדגשים אלו הוגדרה רשימת מילות או מונחי חיפוש שאותרו ממקורות מידע בתחום או נמסרו על ידי אשת הקשר של הלקוח בפרויקט. במילות חיפוש ומונחים אלו נעשה שימוש לשם איתור מקורות מידע רלוונטיים במאגרי המידע: Web of Science, Scopus, דעת"א ו-ERIC. ממצאי החיפוש נבחנו בהתאם לקטגוריות סיווג שונות של מאגרי המידע.

מעבר לתוצאות החיפוש במאגרי המידע, מוצגים להלן גם ממצאים מסקירת ספרות בנושא.

#### 3.2 ממצאים

סקירת ספרות אשר בחנה מחקרים משנות ה-90 של המאה הקודמת ועד 2017 בנושא מנהיגות ביניים (De Nobile, 2018) הצביעה על שלושה נושאים עיקריים בתחום: (א) תפקידי מנהיגות ביניים (ב) גורמים המשפיעים על עבודתם של מנהיגי ביניים ו-(ג) אופנים בהם מנהיגי ביניים עשויים להשפיע על תוצאות בית הספר (school outcomes).

המונחים המובילים שנמצאו בספרות למושג זה ב-2016 היו Teacher leader ו-Middle leader.

בסקירה זו מצוין כי תפקידיה של הנהגת הביניים התרחבו מעבר לתפקוד ניהולי לתרומה לפיתוח אסטרטגי של המוסדות החינוך בהם הם עובדים. גורמים שתרמו לשינוי זה כוללים את מגמת הביזור במערכות חינוך המלווה בעליה במידת האחראיות של מוסדות החינוך כלפי גורמים חיצוניים וקצב השינוי המהיר המאפיין את המציאות של ימינו (Ronnerman, 2014; Bush, 2016; Marks & McCulla, 2016; Branson, et al, 2015; Grootenboer, Edwards-Groves &).

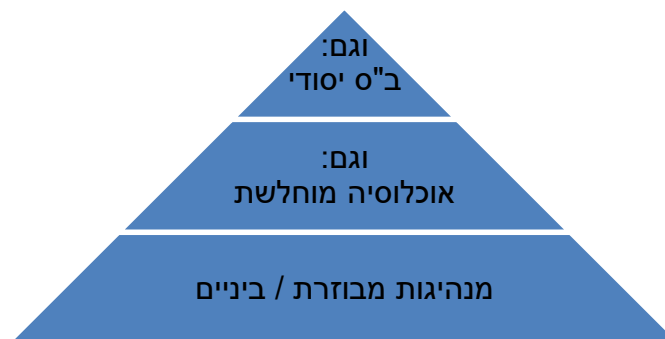
הסקירה התבססה על מקורות מידע ממגוון מדיניות, כאשר מעל ל-80% מהמקורות מבריטניה (UK) (42%), אוסטרליה (26%) וארה"ב (12%). כמו כן, הסקירה התבססה על מגוון סוגי מקורות, שהמובילים בהם היו מאמרים אקדמיים (67%), ספרים (10%) ודוחות (8%). מבחינת אופי המקורות: 73% היו דוחות מחקר, 14% היו סקירות מחקר, 9% היו מסמכים קונספטואליים ו-4% היו מסמכי מדיניות. מבחינת שלבי חינוך, 15% מהמקורות עסקו בבית ספר יסודי, 34% בבית ספר על יסודי, ו-36% נוספים עסקו בשני סוגי בתי ספר אלו.



בסקירה זו ובמקורות נוספים מצוין כי למרות התרחבות המחקר בתחום (בפרט מתחילת המאה הנוכחית) התחום עדיין מתפתח וקיימים פערים בתיאוריה ובמחקר הנוגעים למנהיגות הביניים. למשל, לגבי תיאור של מנהיגות ביניים הפועלת באופן אסטרטגי אפקטיבי, תנאים תומכים ומגבילים לבעלי ענין אלו, תפקידי צוות זה, ופוטנציאל ההשפעה של עבודתו של דרג זה על ביצועי מורים ותלמידים (De Nobile, 2018b; Dinham, 2016; Grootenboer et al, 2014; ) (Gear & Sood, 2021).

מעבר לממצאי סקירה זו יוצגו להלן ממצאי חיפוש במאגרי מידע שביצעה הכותבת (במתודולוגיה המתוארת בסעיף הקודם). ממצאים אלו מציגים את הנושאים כפי שהוגדרו בסיווגי מאגרי המידע. כפי שניתן לצפות היקף תוצאות החיפוש היה הרחב ביותר בחתך של מנהיגות מבוזרת/ביניים והצטמצם כאשר הוספו קריטריוני חיפוש נוספים הנוגעים לאוכלוסייה מוחלשת ובתי ספר יסודיים. חיפוש זה לא הוגבל בטווח זמן, ומועד הפרסום של המקורות שאותרו נע בין 1981 ל-2023.

איור 3: המחשה להיקף תוצאות חיפוש על פי חתכי חיפוש



איור 4: יחס הפוך בין היקף תוצאות החיפוש ומספר קריטריוני החיפוש

חיפוש לפי מנהיגות מבוזרת / ביניים הציג מאות תוצאות. להלן פירוט הנושאים.

- א. **מנהיגות:** היקף התוצאות לנושא זה היה הגבוה ביותר, ובמסגרתו ניתנה התייחסות למנהיגות בהיבטים שונים. ביניהם סגנונות מנהיגות (כללי, מנהיגות מבוזרת, מנהיגות פדגוגית, ומנהיגות מתמירה), מנהיגות המתמקדת בבעלי ענין שונים (מנהלים, סגני מנהלים ומורים), תפקידי מנהיגות, בחינת השפעה (למשל בחינת אפקטיביות מנהיגות או אדמיניסטרטורים), הבטחת למידה<sup>3</sup>, ואופני פעולה (כגון השתתפות בקבלת החלטות).
- ב. **שינוי ושיפור:** חלק ממקורות המידע עסקו בנושא של שינוי או שיפור (למשל שינוי או שיפור חינוכי).

<sup>3</sup> המונח באנגלית הוא Assurance of learning



- ג. **הוראה, למידה והערכה:** חלק מהנושאים בקטגוריה זו התייחסו להיבטי הוראה (כגון פרקטיקות חינוך, פדגוגיה ביקורתית, ופיתוח אקדמי), חלקם להיבטי למידה (כגון מוכוונות עצמאית בלמידה<sup>4</sup> ולמידה דיגיטלית), להיבטי הערכה (כולל הערכת הוראה על ידי הלומדים) ותוצאות למידה (כגון הישגים אקדמיים).
- ד. **הכשרה ופיתוח מקצועי:**<sup>5</sup> בין הנושאים שעלו בהקשר זה כלולים הכשרה ופיתוח מקצועי ככלל או של הצוות (Teacher education, Faculty Development - professional development), והכשרה הנוגעת למנהיגות (Leadership training).
- ה. **היבטים ארגונים:** קטגוריה זו כללה התייחסות למינהלה בית ספרית וחינוכית, תפקידי מינהלן, ומבנה כח<sup>6</sup>.
- ו. **תחומי דעת:** מספר בודד של מקורות התייחס לתחומי דעת מסוימים (ובפרט למדעים וגיאוגרפיה).
- ז. **שונות:** מספר מקורות מידע עסקו בגישות מורים ואדמיניסטרטורים ומקרי בוחן.

עבור חלק ממקורות המידע צוין שלב הלימוד בו התמקד המידע (מהחינוך הרך ועד השכלה גבוהה וחינוך מבוגרים ככלל) וסוג המחקר (כולל מחקר משולב, כמותי, איכותני ומחקר פעולה). כמו כן, בחלק קטן מהמקרים צוין קהל היעד לו מיועד מקור המידע (למשל קובעי מדיניות, אדמיניסטרטורים, מורים/אנשי שדה, תלמידים, יועצים, חוקרים, הורים וקהילה).

בין מדינות/ישויות שהוזכרו במקורות המידע נכללות בריטניה, אוסטרליה, ניו זילנד, ארצות הברית, קנדה, הונג קונג, אירלנד, ישראל וסינגפור.

חוקרים להם שמונה מאמרים ומעלה בתחום כללו את Harvey, ;Liu, Yan ;Leithwood, Kenneth ;Harris, Alma De Nobile, J.P-i Marina Spillane, במהלך הסקירה נמצאו מקורות של חוקרים נוספים כתורמים לעבודה, ביניהם, Lipscombe K -i Gurr, D ,Grootenboer, P ,García, T.D ,Edwards-Groves, C. ,J.

רוב המקורות נכתבו באנגלית.

בחיפוש לפי מנהיגות – ובפרט מנהיגות ביניים - עם הקשר לאוכלוסייה מוחלשת לא אותר מקור מקיף בנושא (כגון מטא אנליזה). חיפוש מקיף של מספר מאגרי מידע הוביל לאיתורם וסריקתם של מספר עשרות מקורות. מתוך אלו

<sup>4</sup> המונח באנגלית הוא Self-regulated Learning

<sup>5</sup> מקורות אלו עלו בתגובה לחיפוש שעשה שימוש במונחים מנהיגות מבוזרת (distributed leadership) ומנהיגות ביניים (middle leadership), עם ובלי אינדיקטור למעמד כלכלי נמוך.

<sup>6</sup> המונח באנגלית הוא Power structure. מונח זה מוגדר במילון האנגלי של אתר Collins כמבנה או ביזור של כח וסמכות בקהילה, וגם האנשים והקבוצות החברים במבנה זה.



אותר מידע אנקדוטלי במספר קטן של מאמרים, שלרוב התייחס לפעילות מצומצמת בהקשר מקומי בבית ספר בודד או מספר בתי ספר ספורים.<sup>7</sup>

## 4. השפעה

מטרתו של הפרק הנוכחי לבחון את ההשפעה של מנהיגות הביניים על תחומים שונים הקשורים לבית הספר. דגש הושם על בחינת קשרי גומלין בין מנהיגות ביניים ואקלים בית ספרי, תחושת מסוגלות ציוותית, אמון הורים בבית הספר והישיגי תלמידים. ספרות המחקר מתייחסת למגוון נושאים בהקשר זה, כולל בחינת השפעה של מנהיגות בית ספרית מבוזרת או מנהיגות ביניים על שביעות רצון של מורים מעבודתם (García, 2019), תוצאות תלמידים, טיב יחסי העבודה, ויישום תוכניות בבית הספר (Gurr, 2019). ממצאים מצביעים על יכולתם של בעלי תפקידים אלו להשפיע באמצעות בניית צוותים, עבודת עמיתים עם מקבילים בתפקיד, עם מנהיגות בכירה ועם צוות המורים. יכולתו של דרג זה להשפיע מושפעת גם ממסגור תפקידו וציפיות הנוגעות לו מצד בעלי העניין הפועלים בבתי הספר ומצד מנהיגי הביניים עצמם. בספרות ניתן למצא מקרים בהם בעלי תפקידים אלו נתפסים כסוכני שינוי, כמומחים מקצועיים וכמנהיגים לעומת מצבים בהם נתפסים כגורמים מנהלתיים שוליים (García, 2019). גישות מנהיגי ביניים שנמצאו כתורמות כוללות פתיחות להתייעצות, עידוד, מעורבות, ואמפתיה. תכונות שסייעו כללו יכולות תקשורת טובות ויכולת קבלת החלטות (Gurr, 2019). Edwards-Groves et al. (2019) מתייחסים ליכולת לפתח ולשמר שינוי בבית הספר בהסתמך על הידע הפנימי של מנהיגות הביניים, אחריות משותפת ויכולת לעודד ולשמר את למידתם של מורים<sup>8</sup>, כמפורט בסעיפים להלן.

חסמי השפעה שנמצאו קשורים הן למנהיגי הביניים והן לגורמים בסביבתם. גורמים הקשורים למנהיגי הביניים כוללים מיומנות תקשורת נמוכות, מיומנויות ניהול לא מספקות, מיומנות אימון חלשות, ופער בקבלת אחריות אישית. חסמים הקשורים לסביבת העבודה כוללים העדר תמיכה ושיתוף פעולה מצד ההנהלה הבכירה, העדר ביטחון תעסוקתי, אוטונומיה לא מספקת, ועומס (Gurr, 2019).

לטובת הצגת ההשפעה של מנהיגי הביניים חולקו הסעיפים להלן לנושאים ותתי נושאים. עם זאת, תיתכן התייחסות חופפת במסגרת המידע המפורט, המציגה קשרי גומלין והשפעה בין פעולות ונושאים שונים.

### 4.1 השפעה על בית הספר

Grootenboer ו-Edwards-Groves (2019) מציעים שפיתוח חינוך מקומי (site based education development) נסמך על שלושה רכיבים עיקריים: הובלת ביניים; שיתוף פעולה בין עמיתים והתייחסות לראיות מהספרות בתחום. על פי חוקרים אלו יכולתם של מנהיגי ביניים להשפיע על בית הספר נסמכת במידה רבה על שייכותם לארגון. שייכות זו מאפשרת להם להכיר לעומק את הידע, המיומנויות, הצרכים, סגנונות הלמידה ומידת המוכנות לשינוי של הצוות

<sup>7</sup> פירוט בנושא מופיע בנספח ג'.

<sup>8</sup> מסקנות אלו מתבססות על מחקר שערכו החוקרים בשלושה בתי ספרי יסודיים במחוז מסוים באוסטרליה.



והתלמידים והנסיבות בהם פועל בית הספר מצד אחד, ואת המטרות שהם נתבקשו לקדם מצד שני. כתוצאה מכך הם יכולים לתכנן ולהוביל מהלכי שינוי מותאמי הקשר מקומי יחד עם צוות המורים לטובת קידום התלמידים. כחלק מכך יכולים מנהיגי הביניים להפעיל את שיקול דעתם, להעריך את התנאים במסגרתם הם פועלים, את מאפייני הצוות אתו הם עובדים ואת הסבירות להצלחת מהלכי שינוי שונים. בהתאם הם יכולים לתכנן את היקף, קצב ועוצמת השינוי, במטרה לעצב שינוי רלוונטי לנסיבות מקומיות ולהגדיל את הסיכוי להצלחה. בנוסף, מנהיגי הביניים יכולים לתכנן תהליכי פיתוח מקצועי עבור צוות המורים כדי לתת מענה לפערי ידע ומיומנויות של אלו. במסגרת פעילותם יכולים מנהיגי הביניים ליצור מרחב משותף לניסוי וטעיה לטובת קידום הלומדים בהתאם להשערות צוות המורים ומנהיגי הביניים עצמם. אלו יכולים להתבסס גם על ניסיונם המעשי בבית הספר. למשל, מנהיגי הביניים המשמשים גם כמורים ויכולים להתנסות בהוראה ישירה עם התלמידים, לשתף באתגרים בהם הם נתקלים ולהתחשב בהם בתכנון פעילות והמלצות. תכנון מבוסס הכרות והתנסות אישית עשוי להיות ולהיתפס על ידי צוות המורים המיישם כיותר רלוונטי (Edwards-Groves et al., 2018). בהקשר זה מציעים Kemmis et al. (2014) כי הפרקטיקות של מנהיגי ביניים מתעצבות תוך כדי עשייה בהתאם להקשר המקומי בו הם פועלים ומידת הידע שלהם לגביו. המחשה להתנהלות מסוג זה יכולה להיות התאמה של תוכנית הלימודים בקריאה ליכולות תלמידים מרקע מוחלט, להם הישגים נמוכים בתחום. התאמה זו יכולה להתבצע על ידי מנהיגי הביניים בהסתמך על שיח עם המורים המלמדים את תלמידים אלו, ובעבודה משותפת עם צוות מורים זה. גורמים נוספים היכולים לתמוך במאמצי ההשפעה של מנהיגי הביניים כוללים את יכולתם ליצור יחסי עמיתים חיוביים עם צוות המורים וההנהלה הבכירה, ויכולתם לפעול לגיבוש הצוות אתו הם עובדים לטובת מטרות משותפות. כפי שניתן להתרשם מהתיאור הנ"ל התנהלות מותאמת הקשר מקומי ומבוססת מקום של מנהיגי הביניים היא רבת ממדים ומורכבת (Edwards-Groves et al., 2018).

הסעיף הנוכחי מתייחס להשפעת מנהיגות הביניים על אקלים בית הספר, ושיפור בית ספרי.

#### 4.1.1 אקלים בית ספרי

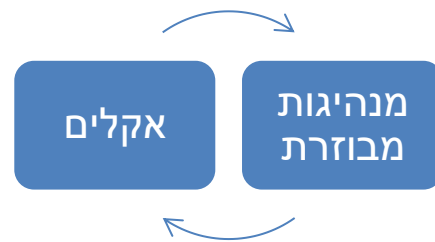
המושג אקלים בית ספרי הינו מושג רב ממדי, אשר נקשר לעיתים למאמצים לקידום הישגי לומדים ופעילות לצמצום בעיות התנהגות. קיימות הגדרות שונות המתייחסות למושג זה, במנעד הנע בין הממוקד למופשט. להלן שתי דוגמאות: (א) אקלים בית ספרי הוא סך האמונות המשותפות, הערכים והגישות אשר מעצבים את האינטראקציות בין לומדים ומבוגרים ומגדירים את הפרמטרים להתנהגות מקובלת ונורמות עבור בית הספר (Brookover et al. 1997; Kuperminc et al. 1999; Esposito 1999; Emmons et al. 1996; 1978). (ב) אקלים בית ספרי מייצג את הלב והנשמה של בית הספר. מדובר במהות הבית ספרית המניעה את התלמידים, המורים והמנהלנים לאהוב את בית הספר ולצפות לנכוח בו מידי יום (Freiberg and Stein 1999).

ממדים הנכללים במושג האקלים הבית ספרי מתייחסים להיבטים אקדמיים, קהילתיים, בטיחותיים וכאלו הנוגעים לסביבה המוסדית (Wang, M. T., & Degol, 2016).



כמתואר להלן, מבחינת הספרות ניתן לראות כי לעיתים פעילותה של מנהיגות הביניים תורמת להיווצרותו ושימורו של אקלים בית ספרי חיובי, וכי לעיתים היבטי אקלים כאלו או אחרים הם שתורמים להקמה או תמיכה בפעילות של מנהיגות זו.

איור 5: קשרי גומלין והשפעה הדדית בין אקלים בית ספרי ומנהיגות מבוזרת



צוות מנהיגות ביניים יכול לפעול במספר מישורים על מנת לקדם אקלים בית ספרי חיובי. מישור אחד עוסק בתחושת מטרה משותפת. צוות מנהיגות ביניים אפקטיבי יכול לסייע בפיתוח חזון וציפיות גבוהות עבור עצמו ואחרים, ובכך לתרום ליצירת תרבות של הצלחה של הצלחה (Gurr, 2019).

מישור נוסף עוסק בסביבה הבית ספרית, ההתנהלות בה והיחסים הבין אישיים בין אנשי הצוות ובעלי ענין נוספים. בהקשר זה מקדם הצוות נורמות משותפות וחלוקת אחריות; מעודד ותומך בהיווצרות של מערכות יחסים הרמוניות בין בעלי ענין מבית הספר ומעבר; מקדמים עמיתנות<sup>9</sup>; פועל לקדם ולשמר יחסי עבודה חיוביים ואמון בין מורים לבין עצמם ובין מורים למנהיגות הבית ספרית; תומך בנורמות של שיתוף בידע ורעיונות ולמידה, ולמידה מניסיון אישי וניסיון של אחרים (Tang, Bryant & Walker, 2022; Gurr, 2019; Edwards-Groves et al., 2019; Forde et al., 2006; Fitzgerald and Gunter, 2006; Chow, 2016; Seobi and Wood, 2015; Poultney, 2007).

בנוסף, מנהיגות הביניים עשויה לפעול לקידום הכשרה ופיתוח מקצועי באמצעות האקלים הבית ספרי. זאת על ידי עידוד תרבות שיתופית המסייעת בזיהוי חוזקות וחולשות של מורים לטובת תכנון ויישום של ההכשרה והפיתוח (Dinham, 2007). כמו כן, מנהיגות זו פועלת לעודד קהילות למידה ופרקטיקה שיתופיות (Grootenboer et al., 2015; Bennett et al., 2007).

ובכיוון ההפוך, נצפה כי אקלים שיתופי מסייע לקדם מנהיגות בית ספרית. זאת על ידי תמיכה ביצירתה וקיומה של תרבות שיתופית בין אנשי הצוות במוסד החינוכי. זו בתורה מסייעת בהעצמת מורים להובלה ומנהיגות (Dinham, 2007).

<sup>9</sup> המונח באנגלית הוא collegial relationships. יתכן כי ניתן לפרש אותו בעברית כיחסי עמיתים חיוביים.



## מקרה בוחן לגבי אקלים בית ספרי והעצמה

במקרה בוחן אשר עסק בבחינת מנהיגות מבוזרת ורגישה תרבותית בסביבת חינוך מוחלשת בבית ספר יסודי בקהילה כפרית באירלנד צוין שבעלי ענין חשו כי קיימת משילות משותפת (shared governance) במוסד החינוכי. זו באה לידי ביטוי בין השאר בהתייחסות ושיום הנושא על ידי המנהלת, בהתנהלות היררכית שטוחה, בקבלת החלטות משותפת, בשיבוץ מורים או הורים לתפקידים ופעילויות בהתאם לחוזקותיהם וליכולתם לתרום למוסד החינוכי, תמיכה של המנהלת בצוות המורים בכל הנוגע לאסטרטגיות למידה והוראה, מעורבות גבוהה של הורים בבית הספר ומסירות הצוות (Brown et al., 2019).

נמצא כי התנהלות זו תרמה באופן משמעותי לאקלים חיובי, שמח ומכליל אשר הורגש היטיב בבית הספר. בבית ספר זה המנהלת העידה כי היא רואה את העצמת הצוות והתלמידים ועידודם לעבודה משותפת כחלק מתפקידה, והיא סבורה כי אלו תורמים לגישת למידה לאורך החיים ולתחושה אזרחית (Brown et al., 2019). מחקר אשר בחן את נושא המשילות המשותפת וקבלת החלטות שיתופית הציע כי אלו תורמים להתנהלות דמוקרטית ומקצועית ולהעצמה (Blase, 2001). Serrat (2009) מציע כי סגנון מנהיגות מבוזר ורגיש הפועל עם בעלי העניין ולמענם יכול לסייע בהנעת שינוי על ידי זיקוק העיקר מהטפל. בנוסף, נטען כי מנהיגות משתפת זו מכוונת לבניה וטיפול של יכולות מנהיגות (של הצוות) באמצעות פיתוח תהליכי מנהיגות ומיומנויות אצל בעלי העניין.

### 4.1.2 פיתוח מקצועי ושיפור בית ספרי

המחקר מצביע על חשיבות הנהגת הביניים לפיתוח מקצועי של מורים (Lipscombe, Tindall-Ford, & Lamanna, 2023; Bryant et al., 2020; Edwards-Groves et al., 2016; Grootenboer et al., 2015; Koh et al. 2011; Willis et al., 2019; Lipscombe et al., 2020b).

Edwards-Groves et al. (2019) מתייחסים לתהליכי פיתוח מקצועי ארוכי טווח כאמצעי להשפעה ושיפור של פרקטיקות מורים, דבר היכול להשפיע בתורו על תוצאות תלמידים. פיתוח מקצועי זה מסתמך על הכרות מנהיגי הביניים עם בית הספר בו הם פועלים ועל החיבור שמנהיגים אלו מבצעים בין ההכשרה המקצועית להקשר המקומי. חיבור זה יכול להעלות את מידת הרלוונטיות של ההכשרה ובכך לתרום למעורבותם של המורים בה. תהליך זה, בו מנהיגי ביניים מעצבים ומלווים לאורך זמן תהליכי הכשרה רלוונטיים ומסייעים ביצירת מעורבות מורים בפעילות, עשוי להשפיע על תפיסותיהם והתנהלותם של המורים בבית הספר ולסייע בהנעת שינוי בר קיימה.

דוגמא להתנהלות מבוזרת מוצגת במחקר על מנהיגות מבוזרת רגישה תרבותית בבית ספר יסודי בסביבת חינוך מוחלשת באזור כפרי באירלנד. במוסד חינוכי זה פעלה מנהלת בית הספר יחד עם צוות המורים לתכנן ולהוציא לפועל פעילות פיתוח מקצועי עבור הצוות החינוכי והמנהלי. בין השאר, לאור המחסור בהזדמנויות זמינות ורלוונטיות בתחום. במסגרת פעילות זו פיתחו והעבירו מורים סדנאות בנושא חינוך שונים לצוות הבית ספרי, פעמיים בחודש.





דוגמה לנושא שנבחר היא סדנה הנוגעת לניתוח מידע של תוצאות מבחנים סטנדרטיים. המנהלת העידה כי ראתה בפעילות זו אפשרות ליצור פיתוח מקצועי ודיאלוג מתמשך ורלוונטי להקשר המקומי בבית הספר (Brown et al., 2019). במחקר שנערך על ידי Harris et al. (2006) נמצא כי בתי ספר משתפרים מאופיינים על ידי דיאלוג מקצועי מתמשך, פורמלי ולא פורמלי.

המחקר מצביע על חשיבות מנהיגות הביניים על שיפור בית ספרי (Lipscombe, Tindall-Ford, & Lamanna, 2023). לעיתים תוטל על מנהיגי ביניים אחריות הנוגעת ליישום שינויים במסד החינוכי אשר הוגדרו על ידי גורמים במערכת. למשל, שינויים בתוכנית הלימודים. ממצאי מחקר בנושא מראים כי מנהיגי הביניים שאפו ליישם את השינויים באופן המתחשב בהקשר המקומי: תואם לצרכים ומתחשב בתעדוף (Cotter, 2011).

## 4.2 צוות בית ספרי ותלמידים

הסעיף להלן בוחן השפעות אפשריות של מנהיגות הביניים על הוראה ולמידה, תחושת המסוגלות הציווית, גישות מורים, שימור מורים, ותוצאות תלמידים.

בספרות מוזכר כי יש מקום להרחיב את היקף המחקר הנוגע להשפעה של מנהיגות הביניים על צוות המורים ואיכות ההוראה (Dinham, 2016) אך קיימות עדויות לפוטנציאל השפעה חיובי בנושא (Fleming, 2014; Harris, Busher & Wise, 2003; Thorpe & Bennett-Powell, 2014). למשל, יכולתם של מנהיגי ביניים להשפיע על ידי עבודה עם מורים (בעיקר כזו הכוללת רכיב של פיקוח) (Leithwood, 2016; Hattie, 2012), מתן דוגמה אישית על ידי מנהיגי הביניים הנוגעת למיקוד בהישיגי התלמידים, עידוד חדשנות, שימוש בפרקטיקות מיטביות (Dinham, 2007) ופעילות משותפת של מנהלים וראשי תחומים באמצעות מנהיגות פדגוגית ומתמירה (Leithwood, 2016).

### 4.2.1 תחושת מסוגלות ציווית

תחושת מסוגלות ציווית (collective efficacy) מתייחסת לתפיסה משותפת של מורים לפיה, באמצעות מאמציהם המשולבים, הם יכולים לארגן ולהוציא לפועל את הפעילות הנדרשת כדי להשפיע לטובה על תלמידים (Goddard, 2004). על פי תפיסה זו, השפעת המורים עשויה לגבור על השפעת מאפייני הרקע של הלומדים בכל הנוגע לתחום החינוך (Tschanen-Moran and Barr, 2004), ונטען כי היא הגורם המשמעותי ביותר התורם לשיפור בלמידת תלמידים (Hattie, 2016).

שישה גורמים אשר תוארו כתנאים מאפשרים להיווצרותה של תחושת מסוגלות מורים קולקטיבית הם הסכמה בית ספרית רחבה על מטרות; מורים מועצמים עם הזדמנות ואחריות; ידע מלוכד משותף בין מורים; פרקטיקה רפלקטיבית מוטמעת; מנהיגות תומכת; ומערכות התערבות אפקטיביות (Donohoo, O'Leary & Hattie, 2020).



ממצאי מחקר<sup>10</sup> מצביעים על קשר חיובי חזק בין מנהיגות מבוזרת ותחושת מסוגלות ציוותית, אחריות ואחריותיות, ערכים ואמונות (Liu, 2020). בנוסף לתיווך אמונות נמצא כי ההשפעה יכולה לבוא לידי ביטוי גם באמצעות תיווך ידע<sup>11</sup> (Chestnutt et al., 2023).

#### 4.2.2 גישות מורים

למרות שתחום זה זקוק למחקר נוסף קיימות עדויות כי מנהיגות ביניים יכולה להשפיע על גישות מורים בנושאים כגון שביעות רצון מעבודתם, מחויבות לעבודה ולחץ (Day et al., 2009; Dinham, 2007; Wong, Wong & Peng, 2010). גישות אלו עשויות להשפיע בתורן על התנהגויות הקשורות לפרודוקטיביות ושימור, ובאמצעותן על שלומות (well being) של הצוות הבית ספרי (Collie et al., 2015).

#### 4.2.3 תרומה לשימור מורים

בתי ספר המשרתים אוכלוסיות מוחלשות עשויים להיות מאופיינים על ידי קצב תחלופה גבוה של הצוות החינוכי. נמצא כי תנאי עבודה מאתגרים קשורים (Boyd et al., 2011; Johnson, Kraft, & Papay, 2012; Loeb, Darling-) ומנבאים תופעה זו (Brown & Wynn, 2009; Fang & Hammond, & Luczak, 2005; Simon & Johnson, 2015). הגורמים הקשורים במידה רבה לתחלופת מורים בצוות מתייחסים לתרבות הארגונית, כולל השפעה משמעותית של איכות המנהיגות, מידת אוטונומיה למורים, ושיתוף פעולה מקצועי (Borman & Dowling, 2008; Boyd et al., 2011; Brown & Wynn, 2009; Horng, 2009; Ingersoll & May 2012; Tan & Quek, 2001; Weiss, 1999). ממצאי מחקר הראו כי גורמים הקשורים למנהיגות מבוזרת נמצאו קשורים באופן מובהק למחויבות ארגונית של מורים לבתי ספר (García, 2019).

#### 4.2.4 השפעה על תוצאות תלמידים

הצלחתם של מנהיגי ביניים עשויה להימדד על פי תוצאות תלמידים (Gurr, 2019). שני היבטים מרכזיים של המושג "תוצאות תלמידים" (student outcomes) מתייחסים ל- (א) סטנדרטים / מטרות למידה ו- (ב) תוצאות חינוכיות וחברתיות והשפעות החינוך על חייהם של אנשים (Student outcomes, 2013). במסגרת תוצאות אלו ניתן להתייחס להצלחה אקדמית, אושר ושלומות תלמידים, נוכחות והתנהגות תלמידים (Gurr, 2019).

היקף המחקר המציג קשר ישיר בין מנהיגות לתוצאות תלמידים מצומצם (De Nobile, 2018b) ולא נמצא קשר עקבי בין דפוס ביזור מנהיגות מסוים והישגי תלמידים (Louis, 2010). קיימים מחקרים אשר בחנו את השפעת מנהיגות על תוצאות תלמידים בתיווך איכות הוראה (Day et al., 2009; Dinham, 2007). למשל, מחקר משנת 2017

<sup>10</sup> מאפייני מחקר ראשון: המחקר התבצע בסין על מדגם רנדומלי של בתי ספר יסודיים עירוניים. ממצאיו התבססו על 291 שאלונים שמולאו על ידי המשתתפים. מאפייני מחקר שני: המחקר התבצע במלזיה וממצאיו התבססו על מידע שנאסף מ-592 מורים המלמדים בבתי ספר על יסודיים.

<sup>11</sup> מאפייני המחקר: המחקר התבצע במחוז קיבק בקנדה. ממצאי המחקר התבססו על מידע מ-54 שאלונים שנאספו מאנשי צוות מובילים ומורים מארבע מבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בעיר (1) ובכפר (3) (rural) משלושה School boards שונים.



(Ingersoll, Sirinides, and Dougherty, 2017), מצא קשר חיובי בין איכות והיקף ביזור המנהיגות הבית ספרית ובין הישגי תלמידים. במסגרתו נמצא כי אחד מהתחומים בהם מנהיגות וקבלת החלטות משפיעה באופן משמעותי על הישגי תלמידים נוגעת לקביעתם של מדיניות ופרוצדורות הנוגעות למשמעת תלמידים<sup>12</sup>. מעבר לכך נמצא כי בתי ספר המתוכננים ומתנהלים באופן המאפשר יותר הזדמנויות מנהיגות מורים הם בעלי פוטנציאל גבוה יותר לספק סביבת עבודה חיובית, המסייעת בתורה להישגי הלומדים, ובפרט בבתי ספר מוחלשים (Torres, 2019). ממצאים דומים עלו בשישה מחקרים שהתקיימו באוסטרליה, צ'ילה וסינגפור, לפיהם הגדרת תפקיד ברורה של מנהיגות ביניים, ציפיות ותמיכה בבעלי תפקידים אלו תומכים ביכולתם להשפיע לטובה על תוצאות תלמידים (Gurr, 2019). כמו כן, נמצא כי מנהיגות הביניים הבית ספרית יכולה לפעול לקדם אקלים בית ספרי חיובי במסגרתו ניתנת התייחסות לתחום הפדגוגיה. למשל על ידי עידוד המורים להתאמת אסטרטגיות ההוראה לטובת שיפור (Leithwood, 2016). במסגרת מנהיגות בית ספרית מבוצרת ניתן לכלול פעילות הנוגעת לתוכנית ההוראה בבית הספר: ניהול תוכניות הוראה ועדות ופגישות בנושא; איסוף, ארגון ושיתוף במידע עדכני; איוש תפקידי הוראה; ניטור התקדמות תלמידים והתקדמות בית ספרית; הקצאת משאבים והאצלת סמכויות (Leithwood et al. 2007).

במחקר שבחן את פעילותם של ראשי מחלקות בחטיבות ביניים בהקשר לתוצאות תלמידים, נמצאו מאפיינים משותפים לאנשי דרג זה אשר הצליחו להשפיע על תוצאות תלמידים. זאת על פני בתי ספר בעלי שונות במגוון מאפיינים (כולל מיקום גיאוגרפי, רקע כלכלי-חברתי, ניסיון הצוות, תחומי לימוד ותוכניות לימוד). מאפיינים אלו כוללים את תפיסתם של מנהיגי הביניים על ידי הסובבים אותם כמנהיגים אותנטיים, אנושיים, אתיים, בעלי יחסי אנוש מצוינים, גישה חיובית, מודעות פוליטית, נוכחות ומוניטין מבוססים בבית הספר, פתיחות לרעיונות חדשים ולהצעות מאחרים, ובעלי רמה מקצועית גבוהה. נראה כי מנהיגים אלו הובילו גם על ידי דוגמה אישית ועודדו באופן פעיל את יכולות המנהיגות של המורים לטובת חיזוק והרחבת המנהיגות המבוצרת במוסד החינוכי. בנוסף נמצאו תכונות, גישות, התנהלות, ופרקטיקות של מנהיגי ביניים אלו התורמות לקידום תוצאות התלמידים כללו: מיקוד בתלמידים ולמידה במסגרת פעילות ההוראה המבוצעת על ידם ובעבודתם עם צוות המורים; יכולות בינאישיות גבוהות; מנהיגים מקובלים בהם ניתן אמון; יכולות מקצועיות גבוהות והקצאת משאבים אסטרטגית; קידום אנשי הצוות ושמירה על יחסים טובים עם בעלי עניין בבית הספר; השפעה על תכנון וארגון; פיתוח ציוותי, כולל תחושת מטרה משותפת, שייכות ושיתוף פעולה; מטרה ציוותית משותפת; עידוד למידת מורים ופיתוח תרבות ציוותית של אחריות משותפת ואמון; פיתוח ושיקוף חזון ברור, ציפיות גבוהות מעצמם ומאחרים ופיתוח תרבות של הצלחה<sup>13</sup>. בנוסף, במחקר זה נמצאה חשיבות לתכונותיהם ויכולותיהם האישיים של מנהיגים אלו, אך לצד זאת נמצא כי חלק משמעותי מהתנהלותם התבסס על למידה מאחרים (Dinham, 2007).

<sup>12</sup> במטא אנליזה שבחנה את נושא המנהיגות זוהו חמישה ממדי מפתח התומכים בהישגי תלמידים: קידום והשתתפות בפיתוח מקצועי של מורים; הגדרת מטרות וציפיות; תכנון, תיאום והערכה של הערכה ותוכניות לימוד; התנהלות אסטרטגית בנוגע למשאבים; הבטחת סביבה תומכת ומסודרת. במסגרת הממד האחרון נכללת התייחסות להבטחת שגרות משמעת עקביות (Day, Sammons & Gorgen, 2020).

<sup>13</sup> בהתבסס על מחקר שכלל 50 אתרי מחקר הנוגעים לכיתות ז'-י' מ-38 בתי ספר על יסודיים במדינת ניו סאות' ווילס, באוסטרליה.



לעומת זאת, נמצא כי העדר הבנה ברמה הבית ספרית לגבי האופן בו ניתן לקדם את הלמידה, וברמת מנהיגי הביניים העדר הבנה לגבי יכולתם להשפיע לטובה על שיפור בית הספר ועל האופן בו ניתן להוביל שינוי ולערב בעלי תפקידים שונים בבית ספר בשינוי זה, מקשה על השפעה לטובה על ידי מנהיגי ביניים (Cotter, 2011 as referred to in Gurr, 2018)

דוגמה למנהיגות ביניים המוכוונת למטרה זו ניתן לראות בתפקיד מובילי פדגוגיה טכניים (technical pedagogical heads) הקיים בבתי ספר בצ'ילה. בעלי תפקיד אלו אחראים על הוראה ולמידה בבית הספר ומיוחסת להם השפעה ניכרת על תוצאות תלמידים. מובילי הפדגוגיה עובדים לצד מנהיגי הביניים נוספים העוסקים בתוכנית הלימודים ושכבות הגיל ומייעצים למנהל. מדובר במומחים להוראה ולמידה שתפקידם לשפר את פרקטיקה ההוראה במוסד החינוכי. למנהיגים אלו אחריות אקדמית ואדמיניסטרטיבית. דוגמאות לפעילותם כוללות הובלת של פיתוח תוכנית הלימודים האקדמית, הבטחת גישה לבעלי עניין בב"ס למידע שימושי הנוגע לקבלת החלטות, ניהול השימוש במשאבי בית הספר, פיקוח ותמיכה במורים והבטחה כי מוטמעות פרקטיקות איכותיות בכיתות. בנוסף, נמצא כי בעלי תפקידים אלו עשויים לבצע תפקידים נוספים במקביל, למשל תפקיד יועץ או מפקח. בחינה של בתי הספר העלתה כי הגדרת התפקיד, תכולתו, היקף השעות שהוקצע לביצועו והיקף ההשקעה בפיתוחו מושפעים מההקשר המקומי ומדרישות המנהל. ממצאים אלו מבוססים על מחקר שנערך בצ'ילה וכלל 52 בתי ספר ציבוריים או מסובסדים<sup>14</sup>. בתי ספר אלו כללו מוסדות חינוך עירוניים וכפריים (rural), אשר סווגו כבעלי הישגים נמוכים או גבוהים על פי תוצאות במבחנים לאומיים. בבתי הספר בעלי ההישגים הגבוהים מובילי הפדגוגיה נתפסו כמנהיגים פרוגרסיביים, בעוד שאלו בבתי הספר עם ההישגים הנמוכים נתפסו כמנהיגים מסורתיים (Carbone et al., 2008, as cited in Huerta Villalobos, 2018). להלן פירוט של רכיבי עבודתם של בעלי תפקיד אלו על פי מודל מנהיגות ביניים של White (2001 כפי שמופיע ב-Huerta Villalobos, 2018):

רכיב	דגש	משני
מנהיג פדגוגי	- ניטור ההוראה, כולל תצפיות בכיתה ומשוב, - אחריותיות לתוצאות תלמידים	- הוראה - פיתוח תוכניות פיתוח מקצועי למורים
אסטרטג תוכנית לימודים	- דגש על יצירת הלימה בין חזון אישי ובית ספרי בכל הנוגע לת"ל - התייחסות שלובה לרמת כלל בית הספר ולתחום הדעת בפיתוח תוכניות לימוד	-

<sup>14</sup> כולל 20 בתי ספר יסודיים, 14 בתי ספר על יסודיים ו-18 בתי ספר משולבים (יסודי ועל יסודי).



רכיב	דגש	משני
ארכיטקט תחום דעת	- תמיכה במורים - ניהול תחום הדעת - ייצוג בית הספר	- בניית תרבות תחום הדעת - ניהול היבטים הקשורים לתלמידים - ייצוג תחום הדעת
מנהיג מנהלי	- מיקוד בפעילות חינוך	- מיקוד בפעילות מנהלתית

Huerta Villalobos (2018) מתארת את מובילה הפדגוגיה הטכניים כמדריכים המובילים את הפעילויות הקשורות לתוכניות הלימודים בבית הספר – כולל תכנון, פיתוח ויישום תוכניות לימוד – ומתאמים את הפעילויות הפדגוגיות במוסד. המומחיות המקצועית, יכולתם המנהלית ויכולות ההנהגה של בעלי תפקידים אלו באות לידי ביטוי בפעילותם על ידי מתן תמיכה להגדרת כיווני הפעולה בבית ספר, שילוב מתודולוגיות ואסטרטגיות חדשות לשיפור סביבת הלמידה של התלמידים, ותרומה לבניית היכולות של מורים ומנהיגי ביניים בבית הספר. תמיכתם של בעלי תפקידים אלו במורים כוללת מנטורינג, אימון, עידוד מוטיבציה לפעול למען מטרה משותפת, פיקוח ותמיכה בעבודתם בכיתות, והתאמת משימות הערכה להוראה. בעלי תפקידים אלו נתפסים באופן חיובי בהקשר לקרבתם לצוות ההוראה, על סמך ניסיון ההוראה שלהם, הדוגמא האישית שהם מציבים, המומחיות המקצועית שלהם ועדכניות הידע שלהם לגבי למידה והוראה, האמפתיה אותה הם מפגינים ויכולות ההנהגה של מורים והקהילה. לעומת זאת, הם נתפסים באופן שלילי במידה ויכולות התקשורת הבין אישית שלהם נמוכות, הם משתמשים לרעה בסמכויותיהם ויוצרים עומס בירוקרטי על המורים. נתיבי ההשפעה שלהם קשורים לפיתוח צוות ההוראה, פיתוח ויישום אסטרטגיות, והייעוץ והעבודה הצמודה שלהם עם מנהלים. תכונות שאפיינו בעלי תפקידים אלו שהצליחו להשפיע על מוסד הלימודים בו עבדו כללו אימוץ סגנון מנהיגות משתף, אשר כלל האצלת סמכויות, והסתכלות רחבה על מדדי הצלחה לבית הספר (Huerta Villalobos, 2018).

בנוסף, להלן פירוט של הבדלים שנמצאו בין מובילי פדגוגיה מבתי ספר בעלי הישגים גבוהים ונמוכים (Huerta Villalobos, 2018).

טבלה 1: השוואה בין מאפייני מובילי פדגוגיה בבתי ספר בעלי הישגים גבוהים ונמוכים

בתי ספר עם הישגים גבוהים	בתי ספר עם הישגים נמוכים
<p>בעלי סגנון מנהיגות פרורגרסיבי, במסגרתו הם מוכנים להתמודד עם אתגרים, פתוחים לקדמה, ופועלים לשנות את בית הספר לטובה</p>	<p>בעלי סגנון ניהול סמכותני ונטייה לשמרנות. נרתעים מאפשרויות שינוי וחדשנות או בוחנים אותן בזהירות. בעלי ערכים וגישות מסורתיות, ענין מועט בפיתוח מקצועי או התעדכנות בידע, מומחיות מקצועית נמוכה,</p>



בתי ספר עם הישגים נמוכים	בתי ספר עם הישגים גבוהים	
<p>העדר מיומנויות ניהול ונטייה להימנעות מסיכונים הגורמת להעדר שינוי ומשפיעה על הלמידה.</p>		
<p>מיקוד בהיבטים מנהלתיים ולוגיסטיים של התפקיד, על פני היבטים פדגוגיים או כאלו הנוגעים לתוכנית הלימודים. כולל דגש על ציות לכללי ונורמות המוסד החינוכי; שליטה בפרקטיקות מורים על ידי הגדרת תחומי אחריות ותפקוד נדרש (למשל בהתייחס לנוכחות, העדרויות, ואיחורים); ניהול משאבים הנדרשים לפעילות כיתתית או משכורות מורים; התנהלות המתעדפת פתרון בעיות דחופות, ללא עיצוב ושגרור חזון לבית הספר.</p>	<p>מיקוד בהיבטים אקדמיים של התפקיד, כולל ניטור תוצאות למידה, ניהול התערבויות פדגוגיות וחדשנות בתוכנית הלימודים.</p>	מיקוד
	<p>עוסקים בפיתוח מקצועי עצמי כחלק מהשגרה, במסגרתו מעדכנים ידע ומיומנויות באמצעות מגוון הזדמנויות לפיתוח מקצועי</p>	פיתוח מקצועי
<p>בעלי העדפה לעבודה יחידנית, אינם מקדמים עבודה משותפת, נוקטים בשיח פסימיסטי, בעלי ראייה לטווח קצר. * לבעלי תפקידים אלו חסר ידע על בית הספר בו הם פועלים, דבר הבא לידי ביטוי בתהליכי קבלת ההחלטות שלהם</p>	<p>מובילים, מנהלים ומיישמים תהליכי שינוי בבית הספר על ידי הנעה לשיפור פרקטיקות ומתודולוגיות. אופני פעולה כוללים סדירויות: פגישות קבועות של חברי צוות המנהיגות ומורים; קידום אסטרטגיות חדשניות להוראה ולמידה; ליווי ותמיכה במורים; ניטור תהליכי יישום; עבודה משותפת עם צוות המנהיגות, כולל הגדרת תחומי אחריות לחברים בו ותמיכה בפעילותם; שגרור תמונת עתיד חיובית וסביבת עבודה חיובית. * פעילותם מבוססת על היכרות והבנה טובה של המוסד הלימודי בו הם פועלים.</p>	אופני פעולה



בתי ספר עם הישגים גבוהים	בתי ספר עם הישגים נמוכים	
קפדנות, ניטור, התאמת הפעילות להקשר מקומי, פתוחים לבחינה עצמית		גישות
בעיקר בבתי ספר מסובסדים	בעיקר בבתי ספר ציבוריים (יסודי ועל יסודי)	מוסד לימוד

### 4.3 אמון הורים בבית הספר

אמון מתייחס לנכונות של הפרט להימצא במצב פגיע כאשר הוא מסתמך על אחרים. זאת בהתבסס על האמונה כי אותם אחרים הם פתוחים, ישרים, קיים כבוד הדדי והערכה בין הצדדים, תחושה כי ניתן לסמוך עליהם, והם מוכשרים (Lewis ;Hoy and Tschannen-Moran, 1999; Bryk & Schneider,2002; Schoorman et al., 2007; Misztal, 2011) & Weigert, 2012). אמון נחשב לרכיב הכרחי ביצירת לכידות חברתית (Niedlich et al., 2021) אך הוא עשוי להתערער בעקבות אתגרים חברתיים עיקשים כמו אי-שוויון חברתי ותפיסה של ביצועים נמוכים ( Dragolov et al., ) (2017; European Commission, 2017) או אפילו במסגרת התנהלות יום יומית לא מכוונת. למשל, התבטאות או החלטה המתקבלות ונתפסות כמפירות אמון בין שני בעלי ענין (DeFlaminis, Abdul-Jabbar & Yoak, 2016) .

מחקר שבחן את היווצרות אמון הורים בבית ספר באמצעות ניתוח רב ממדי מצא כי מידת האמון של הורים במוסד החינוכי **אינה מוכתבת** על ידי אתגרים חברתיים ואתגרים הנוגעים להקשר המקומי. נמצא כי גם בבתי ספר המתמודדים עם אתגרים מקומיים שונים מנהיגי בית ספר יכולים לבנות ולשמר אמון הורים על ידי יצירת הלימה בין מדיניות ופרקטיקות באופן היוצר מענה לצרכי הורים. התנהלות זו מפחיתה את הפגיעות והסיכונים הנתפסים על ידי ההורים במסגרת יחסי הורים-בית ספר. *תופעה זאת נמצאה בבתי ספר המאופיינים על ידי מגוון רמות עוני, גודל, הרכב אתני, ורמת לימוד.* Adams, Forsyth, & Mitchell טוענים כי יצירת מערכות יחסים עם הורים צריכה להיות מתוכננת ומכוונת וכי שילוב הורים בעשיית הליבה של בתי הספר דורשת אמון אשר יסייע במעבר מהתנהלות בלתי תלויה של בתי ספר והורים להתנהלות שלובה (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009). לעומת זאת, נמצא כי רמות אמון נמוכות בבתי ספר מבודדות הורים וקהילות מגורמי הסמכות בבית הספר (Forsyth et al., 2006).

אמון הורים במוסדות חינוך נמצא קשור באופן חיובי למנהיגות מבוזרת ( Angelle, 2010; Migliore, 2012; Hoppes ) (Awan, 2014 ;& Holley, 2013) ותפיסת המנהיגות המבוזרת מהווה מנבא מובהק למעורבות הורים ( Erol & ) (Turhan, 2018; Santiago et al., 2016). אחת ההשפעות של אמון הורים במוסד הנוכחי הינה קשר חיובי להישגי לומדים ( Adams, 2008; Forsyth et al., 2006; Goddard et al., 2001, 2009; Hoy, 2002; Hoy et al., 2006; Hoy ) (Tschannen-Moran, 2004 and Tschannen-Moran, 1999).



## 5. אופני פעולה

בהתייחס למנהיגות מבוזרת נמצא כי לרוב מנהלי בתי ספר מעורבים בפעילויות מנהיגות רבות. לעומתם, בעלי ענין נוספים הפועלים כמנהיגים בבית הספר לרוב נוטים להתמקד בפעילות מסוימת או במספר קטן של פעילויות. דפוסי פעילות יותר מורכבים ומתואמים של מנהיגות מבוזרת נצפו כאשר מאמצי שיפור בית הספר התמקדו במטרות לימודיות של תלמידים. זאת בהשוואה ליישום תוכניות ספציפיות (Louis, 2010).

סעיף זה מציג היבטים שונים הנוגעים לאופני פעולה של מנהיגות הביניים. הסעיף פותח בהצגת שני מודלים. הראשון ממוקד במנהיגות ביניים והשני פורס תמונה רחבה הקשורה למנהיגות בית ספרית ולהישגי תלמידים. באמצעות מודלים אלו ניתן לבחון בראיה תהליכית ומערכתית רכיבים וקשרים בין גורמים המשפיעים על מנהיגות הביניים. במסגרת הסעיף מוצגים תנאים מקדימים ו/או תומכים להיווצרותה ותפקודה של מנהיגות ביניים, תפקידים שונים אותם ממלא דרג זה, אופני הפעולה בהם הם נוקטים, ואתגרים.

### 5.1 מודלים

המודלים להלן מאפשרים למסגר את ההסתכלות על מנהיגי הביניים כתהליך (במקרה הראשון) וכרכיב המקיים קשרי גומלין לגורמים נוספים הקשורים לבית הספר (במקרה השני). המודלים מוצגים להלן במבט על. זאת על מנת לאפשר בחינה מערכתית של התנהלות מנהיגות ביניים ואפשרויות למסגרות תיאורטיות בנושא. בתתי הסעיפים הבאים מפורטים היבטים שונים של המודלים בהסתמך עליהם ומקורות נוספים.

#### א. מודל תהליכי של מנהיגות ביניים

De Nobil (2018b) מציע מודל תהליכי לבחינת עבודתם של מנהיגי הביניים בבתי ספר. מודל זה מורכב משלושה רכיבים עיקריים: (א) תשומות/תנאים מקדימים ו/או תומכים (ב) תפקידים ואופני פעולה ו-(ג) תפוקות/השפעה.



איור 6: מודל מנהיגות ביניים בבתי ספר





כפי שניתן לראות בשרטוט, De Nobile מתייחס למגוון תנאים תומכים לתפקודו של דרג מנהיגות הביניים. תנאים אלו מסייעים לדרג זה להשתלב ולהתנהל במגוון תפקידים, במטרה להשפיע על גורמים שונים בבית ספר. במסגרת המודל הנוכחי מדגיש החוקר את ההשפעה על הצוות והתלמידים. De Nobile מציין (2018b) כי המודל מבוסס על ספרות בנושא, אך מסייג וממליץ להרחיב את המחקר בתחום ולבחון את רכיביו באופן אמפירי.

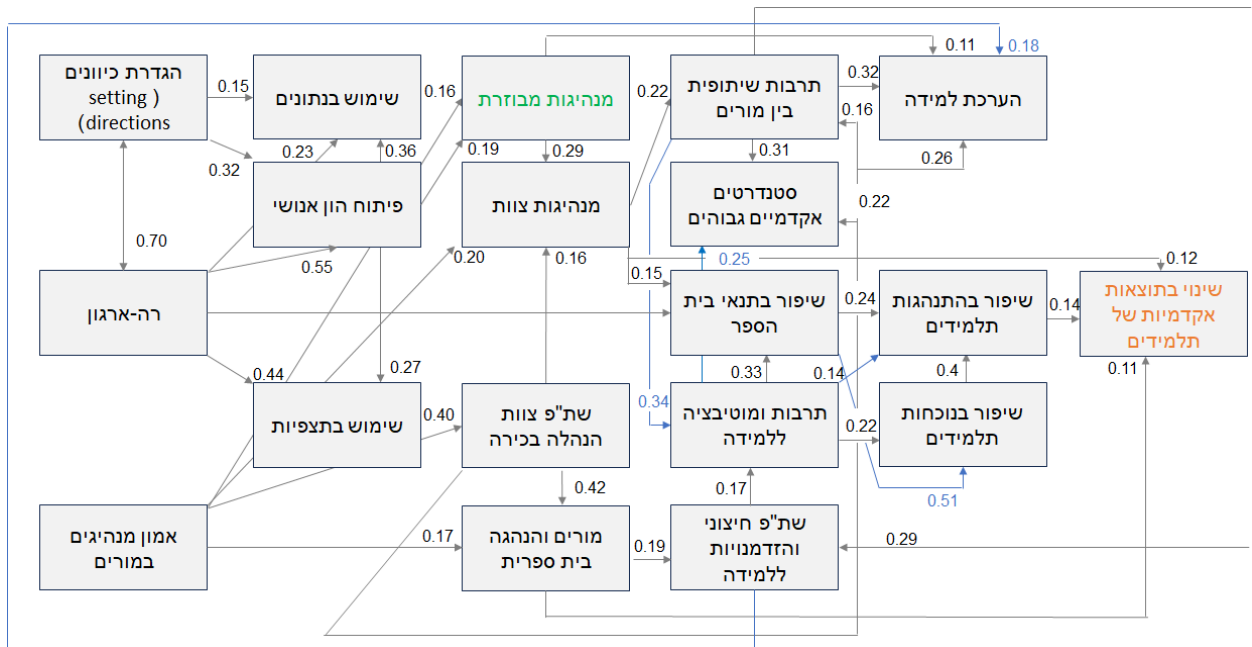
## ב. מודל פרקטיקות מנהיגות והישגי תלמידים

מודל זה בוחן את ההשפעה של גורמים שונים בבית הספר – כולל מנהיגות בית ספרית – על הישגי הלומדים. החוקרים מציינים כי הפעלה מתואמת של הגורמים השונים על ידי בעלי העניין יכולה ליצור סינרגיה ביניהם ולהגדיל את השפעתם המצרפית על הישגי הלומדים. בהקשר זה מציינים החוקרים כי לבעלי עניין בעמדות מנהיגות – ובפרט למורים מובילים – יכולת משמעותית לקדם מאמצים מסוג זה (Day, Sammons & Gorgen, 2020; Wahlstrom, ). (Louis, Leithwood & Anderson, 2010).

המודל מתייחס לבתי ספר על יסודיים ומבוסס על ניתוח מידע שנאסף משאלונים עליהם ענו 309 מנהלים<sup>15</sup>. הוא מציג ניתוח של קשרים אפשריים בין ערכים, אסטרטגיות ופעולות מנהיגות לגורמים משמעותיים הנוגעים לפעילות הבית ספרית בהקשר למורים ותלמידים. בהקשר למורים מוצגת התייחסות לנוכחות (attendance) ושימור, ולגבי תלמידים ניתנת התייחסות לאחריות עצמית על למידה, מוטיבציה, תחושת מעורבות (engagement), שיפור בנוכחות והתנהגות (Day, Sammons & Gorgen, 2020).

---

<sup>15</sup> בסקר נכללו מנהלים המובילים בתי ספר על יסודיים בהם נרשם שיפור רציף בתוצאות בחינות במשך שלוש שנים לפחות, ותפקודם כמנהלים זוהה כאפקטיבי מאוד ותורם בניתוח תוצאות בתי הספר. זאת במסגרת מחקר שכלל 180 בתי ספר, ב-43 מחוזות בצפון אמריקה שבחן את הקשרים בין גורמים שונים הקשורים להתנהלות בית הספר לקידום הישגי תלמידים (Day, Sammons & Gorgen, 2020).



איור 7: מודל משוואות מבניות (a structural equation model)

## 5.2 תנאים

להלן פירוט של תנאים מקדימים ו/או תומכים להצמחה ו/או תפקוד הנהגת הביניים בבתי הספר. אלו מתייחסים לתשומות אישיות, ארגוניות וסביבתיות המשפיעות על הנהגת הביניים, ויכולים לבוא לידי ביטוי במסגרת ידע, גישות, נסיבות, תהליכים ובעלי עניין המשפיעים על עבודתו של צוות הנהגת הביניים (לטוב או לרע).

### 5.2.1 תמיכת מנהלת / הנהלה בכירה

זו התשומה התדירה ביותר אשר הוזכרה בספרות. קיימות עדויות חזקות המצביעות על חשיבותה של תמיכת מנהלת לצלחתה של מנהיגות הביניים (Bottery, 2016; Crowther and Boyne, 2016; Day, Gu, and Sammons, 2012; Gurr and Drysdale, 2012; Gurr, 2019). הן באיתור מועמדים והכשרתם והן בתמיכה וליווי במילוי התפקיד (Gurr, 2019). בהקשר זה תהליכים המבוצעים בסינגפור מוזכרים לטובה (Koh, 2018). נמצא כי תמיכה מבוססת אמון הבאה לידי ביטוי בהעצמה ואוטונומיה הינה אפקטיבית במיוחד (Ghamrawi, 2010) כמו גם שיתוף בקבלת החלטות והאצלת סמכויות (Gear & Sood, 2021; Dinham, 2007; Leithwood, 2016). עידוד שאיפות מנהיגות מצד המנהלת תמך בנכונות הצוות להצטרף להכשרה מקצועית בתחום מנהיגות (McCulla & Degenhardt, 2015) ולהוביל פעילות של חדשנות פדגוגית (Crowther & Boyne, 2016). המלצות בנושא זה כוללות גישה פרו-אקטיבית של מנהלות והנהלה בכירה המקדמת תרבות שיתופית, מדיניות ארגונית, מבנים ותהליכים התומכים בהנהגת הביניים (Gurr and Drysdale, 2013). כמו כן, קיימת חשיבות לתמיכה של המנהלת בהכשרת מנהיגי הביניים (כמפורט בסעיף ההכשרה במסמך זה) (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2023).



דוגמאות לנושא שצוינו על ידי מורים כוללות ארגון מחדש בבית הספר (למשל לגבי הקצאת שעות), עידוד השתתפותם בפעילות מנהיגות ביניים (תוך התחשבות בהקשר מקומי), יצירת מרחב שמאפשר ניסוי וטעייה בהתנהלות שוטפת ובקידום יוזמות, התייחסות למנהיגי ביניים כשותפים בפיתוח אסטרטגי של גישות להוראה ולמידה, הסרה פעילה של חסמים למנהיגות ביניים על ידי מנהלים, מתן משוב למנהיגים אלו, והכרה בפעילותם. מורים אלו ציינו כי הקצעת זמן ותקציב מסייעת לקיים פעילות ברת קיימא, וכי העדרם מחייב לבצע שינויים, לעיתים בהתראה קצרה (Galdames-Calderón, 2023; Gurr, 2019; Keane, 2010).

בנוסף, צוינה תרומתו של יצירת מרחב עבודה ציוותי כאמצעי לעבודה משותפת וקידום אמון בין המנהל לחברי צוות המנהיגות המבוזרת והמורים. מרחבים אלו מהווים במה רשמית לשיתוף פעולה על פני המבנה הארגוני ובין מנהיגים ומורים בארגון. במסגרתם נשמע ומקבל התייחסות קול המורים בהובלת שיפור בבתי ספר. הצוותים הפועלים במרחבים אלו יכולים לבחון אתגרים שונים העומדים בפני בית הספר בתמיכת המנהל ובפורום הכולל את בעלי העניין השונים הרלוונטיים לנושאים העולים. הם יכולים לגבש ביחד תוכנית פעולה ולקבל על עצמם אחריות לגייס בעלי ענין נוספים ליישומה ולהוצאתה לפועל. במסגרת פעילות זו כל אחד מבעלי העניין יכול לתרום ערך ייחודי הנובע מתפקידו והיכרותו עם התנהלות בית הספר. למשל, מנהל יכול לתכלל את הפעילות ולגייס לה משאבים, ורכזי המקצועות יכולים לתכננה ולהוציאה לפועל עם חברי צוות המקצוע (DeFlaminis, Abdul-Jabbar & Yoak, 2016).

בהתייחס לפעילות מנהלים בסביבות חינוך מוחלשות נמצא למשל באנגליה כי מנהלים בבתי ספר (יסודיים ועל יסודיים) הפועלים בהקשרים שונים מסוגלים לקדם ולשמר השגי תלמידים. אך מידת ההצלחה כנראה תושפע מהסביבה החברתית-כלכלית ממנה מגיעים התלמידים. בין השאר נמצא כי מנהלים אלו הפועלים בבתי ספר מוחלשים נטו יותר לביזור סמכויות ואחריותיות לצוות; דיווחו יותר על שינוי בפרקטיקות מנהיגות<sup>16</sup>; היו צריכים להשקיע מאמצים רבים יותר, ובמגוון אופנים, על מנת להשיג שינוי אפקטיבי. (Day & Sammons, 2013).

להלן התייחסות לאתגרים ולפרקטיקות של מנהלים בגיבוש והובלה של מנהיגות מורים בבתי ספר מוחלשים וככלל:

#### א. זיהוי מועמדים מתאימים

ככלל נמצא כי מנהיגי ביניים נבחרים לרוב על סמך מומחיותם בתחום ידע ובהוראה (Bennett et al., 2007) מנהלים ציינו את התכונות וההתנהגויות הבאות ככאלו אשר סייעו להם לזהות מורים מנהיגים: יוזמה, יצירתיות, פרו-אקטיביות, סקרנות ליצירת פרויקטים, מוטיבציה, יכולת לשתף פעולה, תשוקה לביצוע, אחריות וביטחון עצמי (בפרט בקבלת אחריות) (Galdames-Calderón, 2023).

<sup>16</sup> יתכן כי שינוי זה נבע מרגישות תרבותית להקשר המקומי וניסיון להתאים את הפרקטיקות לתרבות הבית ספרית ולהקשר הפוליטי במטרה לשפר את תוצאות התלמידים (student outcomes).



## ב. יצירת הזדמנויות לפיתוח מקצועי

מנהלים העריכו כי לפיתוח מקצועי מתאים תרומה משמעותית בטיפול מנהיגות ביניים ויצירת מנהיגות מבוזרת אפקטיבית בבית הספר. ההכשרה יכולה להתבצע במסגרת בית הספר או בפעילויות חיצוניות, על ידי הצוות או גורמים חיצוניים. הכשרה זו נועדה לסייע למורים המנהיגים לשפר את כישוריהם. הן כישורים רוחביים – למשל לגבי ניהול והנהגה – והן כישורים הנוגעים לתפקידים ולאחריות המסוימת שלהם בבית הספר. לשם כך עשויה להידרש מעורבותם באיתור ויצירה של הזדמנויות למידה ועידוד מורים להשתתפות (Galdames-Calderón, 2023).

## ג. עידוד קבלת תפקידי מנהיגות פורמליים

הנכונות של מורה להפוך למנהיג ביניים קשורה להעדפותיו האישיות, גישתו והמוטיבציה שלו לנושא. מורים עשויים לבחור לאמץ גישה של מנהיגות "מוסווית" במסגרתה הם מעדיפים לפעול כמנהיגים לא פורמליים על פני אימוץ תפקידים רשמיים. בנוסף, מורים עשויים להעדיף את תפקידי ההוראה על פני עמדות המציבות אותם מעל עמיתיהם בהיררכיה הארגונית. זאת מתוך חשש לפגיעה ביחסים המקצועיים ובאמון בינם לבין עמיתיהם (Galdames-Calderón, 2023).

## ד. אינטראקציה בין אישית ומקצועית בין המנהל למנהיגות ביניים וחלוקת סמכויות

במסגרת התנהלות משותפת יש צורך ליצור יחסי אמון בין המנהל ומנהיגות הביניים, לפתח עבודה משותפת, ולהגדיר את חלוקת הסמכויות. בהקשר זה, יתכן כי אפשרויות ליווי ו/או הכשרה למנהלים הנוגעות לאסטרטגיות לניהול משותף היכולות לסייע במעבר מניהול ריכוזי לניהול מבוזר. כמו כן, מנהל יכול לפעול לעודד מוטיבציה בקרב מנהיגות ביניים על ידי התייחסות למטרות בית ספריות מוגדרות, ברורות וניתנות להשגה שאליהם חותרים (Galdames-Calderón, 2023).

## ה. הגדרת פרקטיקות מנהיגות

מנהלים התקשו להציע הגדרה תחומה לנושא. לטעמם נדרשת גמישות בבחינתו המתחשבת של ההקשר המקומי, כולל תנאים ארגוניים, המצב בו נמצאים המורים והזדמנויות העומדות בפניהם (Galdames-Calderón, 2023).

## ו. סביבה ותנאים ארגוניים

מנהלים ציינו את הצורך בתנאים ארגוניים תומכים, וביניהם מרחב זמין, זמן, משאבים ושגרות. אחד מכיווני הפעולה שצוינו על ידי המנהלים הוא הקצאת שעות שאינן שעות הוראה לטובת פיתוח מנהיגות הביניים. אך צוין כי שעות אלו תלויות בתפקיד אותו מחזיקים המורים. בנוסף, היקף הסמכות הניתנת להגדרה למנהיגות ביניים עשויה להיות מוגדרת על ידי רגולציה במערכת החינוך. כמו כן, למרות האצלת הסמכויות הפנימית יתכן והאחריותיות על התנהלות בית הספר עדיין תהיה מוטלת על כתפי המנהל בלבד, דבר שעשוי להקשות על ההתנהלות בינו לבין מנהיגות הביניים. מעבר לכך, במערכות חינוך בהן המנהל נתפס כמנהיג בודד, יתכן ויהיה קשה למצב את מנהיגות הביניים מול בעלי העניין השונים (Galdames-Calderón, 2023).



בהקשרים אלו, יש מערכות חינוך אשר הגדירו קווים מנחים הנוגעים לפיתוח מנהיגות בית ספרית. למשל בצ'ילה בה המסגרת הקונספטואלית לפיתוח מנהיגות בית ספרית כוללת התייחסות לפרקטיקות מרכזיות, כשירותיות, וידע (Stake, 2022), ובניו סאות' ויילס באוסטרליה בה פרסמה הממשלה מסמך המתייחס לתפקיד עוזר המנהל ומורה מוביל (head teacher) (NSW Government, 2022). גם בישראל פורסמו הגדרות תפקיד לתפקידי מנהיגות ביניים, ויתכנו פרסומים שונים לזרמי חינוך שונים. למשל, [רכז מקצוע במחוז החרדי](#), [רכז עברית בחינוך היסודי](#), [רכז חברתי בחינוך הממלכתי ובחמ"ד](#), ו[רכזי חטיבה צעירה](#). לצד פרסומים ממשלתיים בנושא, קיימים גם פרסומים מטעם שחקנים נוספים במערכת החינוך. לדוגמה, מסמך שפורסם על ידי המכון האוסטרלי להוראה ומנהיגות בית ספרית המתייחס להיבטים שונים של מנהיגות ביניים (AITSL, n.d.) ומסמך מקביל שפורסם על ידי אבני ראשה בישראל (שניידר, אלטרץ ויצחק-מונסונגו, 2013).

#### ז. תמיכה ועבודה משותפת

זיהוי פערים וצרכים בתפקוד מנהיגות ביניים ויצירת תהליכים מוסדרים לעבודה משותפת לחיזוקם. למשל, מנהל בבית ספר מוחלש ביפן שביצע תהליך מהפך שארך שלוש שנים זיהה כי יש צורך לחזק את כשירותיות מנהיגות הביניים במוסד החינוכי. לטובת הנושא ליווה המנהל במשך שנה את בעלי תפקידים הבאים: סגן מנהל, רכז תוכנית הלימודים, רכז הדרכה לחיים, ראשי קבוצות ורכז קידום מחקר. הליווי התמקד בשינויים רצויים הנוגעים לשיעורים ולבית הספר ככלל. במסגרת הליווי שיתף המנהל פעולה עם מנהיגי הביניים ביצירת צעדים מעשיים, האציל סמכויות לראשי הקבוצות לקידום שינויים, תוך כדי שמירה על אחריות כוללת להתמודדות עם בעיות (Saito & Sato, 2012).

#### ח. תפקוד במציאות משתנה

מנהלים ציינו כי יש צורך לתמוך ביכולות מנהיגות ביניים לתפקוד בנסיבות משתנות המאפיינות את ההתנהלות בבית הספר. חלק מהשינויים נובעים מהמציאות הכללית המשפיעה על בית הספר, וחלק מיוזמות שיפור הנמצאות בתהליכי יישום (Galdames-Calderón, 2023).

#### ט. גורמים המגבילים את העצמת מנהיגות ביניים

גורמים שצוינו בהקשר זה כללו הכוונה של פעילות מנהיגות ביניים למטרות בית ספריות, פיקוח מצד המנהל, רגולציה, היבטים מקומיים (situational) הקשורים לסביבת הפעילות המקומית בה מתנהלים מנהיגים אלו, מידת הנכונות של מורים לקבל על עצמם עמדות מנהיגות ויחסיהם של מנהיגים אלו עם עמיתיהם (Galdames-Calderón, 2023).

הטבלה להלן מציגה פרקטיקות של מנהלי בתי ספר הקשורות ליצירת הזדמנויות לפיתוח מקצועי של מנהיגות מורים לטובת שיפור בית ספרי (Galdames-Calderón, 2023):

טבלה 2: פרקטיקות מנהלים לקידום מנהיגות ביניים



מנהיגות מבוזרת	התפתחות מקצועית	סביבה ארגונית
עידוד אינטראקציה בין מורים מנהיגים למנהלים	קידום התפתחות מקצועית של מורים	זיהוי מורים מובילים
קידום אמון בבית הספר וביטחון עצמי	תמיכה בהתפתחות מקצועית של מורים מנהיגים	ארגון סביבה ארגונית תומכת
קידום עבודה משותפת	קידום מנהיגות מורים	יצירת אפשרויות להתפתחות מקצועית
קידום מנהיגות מבוזרת	העצמת מורים כמנהיגים	קידום מכוונות לשיפור בית ספרי

דוגמה לגישה מנחה לפעילותם של מנהלים בסביבות חינוך מוחלשות היא גישת הצדק החברתי. בהתאם לגישה זו חברה צודקת הינה חברה בה הצרכים הבסיסיים של כל אדם מקבלים מענה. בחברה זו מקבלים כלל הפרטים יחס דומה וניתנת להם הזדמנות שווה לממש את הפוטנציאל הטמון בהם. יחס חברתי הדדי המבוסס על קשר של כבוד ואמון תומך בדאגה וערבות הדדית (Bell, 2007; Wray-Lake & Syvertsen 2011). עקרונות מנחים של צדק חברתי בהקשר החינוכי יכולים להתייחס למתן יחס הוגן ומכבד לכלל הלומדים (North 2006; Shriberg et al. 2008) ולבניית תהליכים ליצירת כבוד דאגה הדדית, הכרה ואמפתיה בין בעלי העניין השונים: צוות, תלמידים, הורים וחברי קהילה. אלו בתורם יכולים להוביל לפעולות של בחינה ואתגור המצב הקיים ופתרון בעיות משותף (Bigelow et al., 1994). מנהיגי חינוך יכולים לפעול ליישום גישה זו בבתי הספר על ידי קידום סביבה חינוכית פלורליסטית ורגישה תרבותית, הפועלת באופן אתי ומתוך דאגה לחברים בה. במסגרת זו יכולים מנהיגי החינוך לפעול לקיום נורמות בהתנהלות המוסד החינוכי, כגון התייחסות מכבדת ורגישה למורים; התחשבות בקול המורים כחלק מהתנהלות דמוקרטית בבית הספר; יצירת תחושת השתייכות; חתירה למצוינות; קידום השגי תלמידים; הנהגת התייחסות שווה לכל; טיפוח מחויבות מורים; בחינה ואתגור מדיניות (Mafora, 2013).

יתרון אפשרי לאימוץ גישה מסוג זה הוא מסגור קידום בעלי העניין בסביבות חינוך מוחלשות כנושא חברתי רחב, ויצירת מענה לו כאחריות החברה וגורמי הממשל. זאת בניגוד להתייחסות לנושא כעניין מקומי הדורש טיפול נקודתי באחריות גורמים בבית הספר.

להלן דוגמאות לכיווני פעולה אשר הולמות את גישת הצדק החברתי בחינוך וקשורות לפעילותם של מנהלים:

#### א. עבודת צוות וטיפוח מנהיגות ביניים

מנהיגי ביניים קיימים יכולים ללוות מורים מהצוות החינוכי וליצור עבורם אפשרויות להתנסות ולהתפתח כמנהיגים בעצמם. זאת לצד פעולתם ליצירת ציוותי חינוך המקבלים על עצמם אחריות משותפת לחינוך כלל התלמידים בבתי הספר (Black 2000; Bolin 1989; Mullen and Hutinger 2008).

#### ב. הסכמה רחבה



יצירת הסכמה רחבה בבית הספר – כולל הנהלה בכירה, מנהיגות ביניים, וצוות - בכל הנוגע לחזון, מטרות ודרך ההתנהלות במוסד החינוכי. הלימה זו יכולה לתמוך בעשייה מתואמת וקוהרנטית על ידי בעלי העניין השונים, תקשורת קוהרנטית מול גורמים שונים (כגון הורי התלמידים), תכנון והקצאת משאבים אפקטיביים.

### ג. בניה של קהילה בית ספרית

ערכים מנחים אשר נקשרו עם מטרה זו כללו כבוד הדדי, אמון, תמיכה, הסתכלות על המשפחה, הסתכלות והתנהלות ערכית, מצוינות והצבת ציפיות גבוהות. בנוסף, יצירת לכידות סביב קידום בית הספר כמטרה משותפת של כלל בעלי העניין. מעבר לכך, ניתן להציג באופן שקוף את האמונות והעקרונות הפדגוגיים המנחים את בית הספר. שקיפות זו יכולה לתרום בהבנה הדדית בין בעלי העניין בבית הספר (הנהלה- צוות-תלמידים) ובקהילה (הורים ובעלי עניין נוספים). כחלק מכך יכולים צוותי בית הספר והתלמידים להיות מעורבים בפעילות בקהילה, ועל ידי כך להעשיר את פעילות ההוראה והלמידה. בנוסף, מנהיגי הביניים יכולים לקדם סביבה חינוכית התומכת במורים ובתלמידים ובשאיפותיהם לשיפור ובמעורבותם במוסד החינוכי (Terry, 1995).

### 5.2.2 תרבות ותנאים ארגוניים

היקף המחקרים האמפיריים הבוחנים את הקשר בין תרבות ארגונית ומנהיגות ביניים מצומצם. אך מחקרים שבוצעו בנושא מצביעים על תרבות המעודדת עמיתות (collegiality), מיקוד בתלמידים, למידה והוראה, התנהלות המקדמת שיתופי פעולה ומבוססת אמון (Danielson, 2007; Silins & Mulford, 2004; Dinham, 2007; Leithwood, 2016). היבטים נוספים התייחסו לשותפות ערכית והקצאת זמן מספק למנהיגי הביניים להתייחסות נדרשת להיבטי התפקיד השונים (Gear & Sood, 2021; Fullan, 2020; Cardno et al., 2018). מעבר לכך, מאפיינים רצויים של תרבות ארגונית תומכת מנהיגות ביניים כוללים קידום השתתפות בקבלת החלטות ונטילת סיכונים (Muijs & Harris, 2006), והגדרת תפקיד ברורה שאינה מתעדפת משימות אדמיניסטרטיביות (Dinham, 2007; Leithwood, 2016). המלצות הנוגעות להגדרת התפקיד מתייחסות להגדרה בכתב המתארת את התפקיד, ציפיות בית הספר בהקשר אליו, ואפשרויות להרחבת התפקיד והשפעתו לראיית מנהיגי הביניים (Leithwood, 2016; Drysdale, Gurr, and Goode, 2016).

לעומת זאת, מאפיינים שאינם רצויים כוללים האדרת יחידים. תופעה זו עשויה לעודד את היווצרותה של טינה והתנגדות למאמציהם של מנהיגי הביניים (Danielson, 2007; Fairman & Mackenzie, 2015; Heng & Marsh, 2009; McCulla et al. 2015). בנוסף, העדר הבנה ותמיכה מצד מנהיגות בכירה יכולים גם הם להקשות על מנהיגי הביניים להתנהל באופן אפקטיבי (Gurr and Drysdale 2013).



כמו כן, אמון הדדי בין בעלי ענין נתפס כחינוכי לתרבות ארגונית המאופיינת על ידי מנהיגות מבוזרת. זאת מכיוון שסביבה המאופיינת על ידי אמון הדדי מאפשרת אחריות משותפת ועבודה משותפת להשגת מטרות חינוכיות (Angelle, 2010). כמו כן, סביבה כזו תומכת בהשגת מטרות אלו באופנים חדשניים (Migliore, 2012).

נמצא כי ניתן לקדם אמון בין בעלי עניין באופנים שונים. להלן דוגמאות (DeFlaminis, Abdul-Jabbar & Yoak, 2016):

- מנהל בית הספר: מנהל המוסד החינוכי יכול לנקוט בפעולות שונות לקידום האמון, ביניהן:
  - שיתוף בקבלת החלטות
  - יצירה משותפת של תהליכי עבודה ועשייה
  - האצלת סמכויות והכרה בפעילות
  - העצמה: הכרה ותמיכה במינוף מערכת היחסים והסמכות של מנהיגי ביניים מול צוות המורים
  - תמיכה בפיתוח מקצועי
- צוות בית ספרי: יש פעולות שונות בהן ניתן לנקוט על מנת לקדם את האמון בין בעלי התפקידים השונים בצוות הבית ספרי:
  - קידום זהות צוותית ומשימה משותפת על ידי התייחסות לצוותי הנהלה משותפת כיחידה צוותית, קידום בעלות על ידי אנשי הצוות על ידי תכנון וביצוע, הגדרת ערוצי השפעה ממשיים לצוות המורים מעבר לחובות הנוגעות להוראה בכיתה
  - נכונות לתרום מעבר להגדרת תפקיד ממוקדת: למשל על ידי אימוץ גישה לחדשנות, נכונות ליצור שינוי בשגרות אישיות, ונכונות ליזום שינוי
  - קידום שוויון בין אנשי ניהול וצוות המורים על ידי שיטוח היררכיה ארגונית, מתן פירוש חדש לתפקידים, שיתוף סמכויות
  - קידום יחסי עמיתים על ידי הנהגת קבלת החלטות משותפת, קבלת החלטות דמוקרטית, ויתור על משחקי כוחות, הקשבה פעילה בין בעלי העניין
  - קידום פעיל של שיתוף מידע בין בעלי העניין השונים, במיוחד מצד המנהל כלפי שאר חברי הצוות, עידוד שיח בין הצוות החינוכי והאדמיניסטרטיבי, עידוד השתתפות פעילה בהיבטים שונים של בית הספר מצד בעלי העניין השונים, יצירת הזדמנויות להישמע לבעלי העניין השונים וקידום שיח פתוח ובטוח להשמעה ושיתוף בדעות שונות
  - דיסקרטיות: אי שיתוף במידע אלא אם נתנה רשות
  - קידום מקצועי הדדי
  - קידום שיח מקצועי ממוקד תלמידים ומוכוון מטרה





### 5.2.3 התפתחות מקצועית

ממצאי מחקר מצביעים על יכולתה של הכשרה מקצועית לתמוך בתפקוד צוות הנהלת הביניים. הכשרה זו יכולה להתבצע במגוון אופנים, כולל קורסים רשמיים והכשרה במהלך העבודה (למשל באמצעות מנטורים או ליווי-צל ולמידה משותפת עם מבעל תפקיד). מאפיינים רצויים להכשרה כוללים רלוונטיות לצרכים, שיטתיות, ומעקב (Jones, 2006; Fleming, 2014; Odhiambo, 2014; Rhodes & Brundrett, 2008; Sanders 2006; Harris, Busher & Wise 2003) וניתן לבצע כחלק מתכנון ארוך טווח לפיתוח מועמדים ואיוש משרות מנהיגות (Macpherson, 2009; Rhodes & Brundrett, 2009; Supovitz, 2014).<sup>17</sup> הכשרה זו יכולה להתמקד בנושאים הנבחרים על ידי מנהיגות הביניים או להיות מוגדרת בהתאם לצרכי המוסד החינוכי. למשל, פיתוח יכולות מנהיגות (Dinham, 2007; Leithwood, 2016) ומיקוד הזדמנויות להתפתחות מקצועית בקידום מטרה בית ספרית (כגון שיפור ההוראה והלמידה) (Galdames-Calderón, 2023). לעומת זאת, העדר הכנה, פיתוח יכולות וידע מספק עשויים לפגוע ביכולתם של מנהיגי הביניים לתפקד באופן אפקטיבי (Gurr and Drysdale 2013).

בהקשר למערכת החינוך האוסטרלית ציינו Gurr and Drysdale (2011, 2017) כי תהליך הפיתוח המקצועי של מנהיגי הביניים בבתי ספר מאופיין לרוב על ידי ניהול עצמי של בעל העניין. לכן, על השואפים לתפקידי מנהיגות ביניים לאתר באופן פעיל הזדמנויות להתפתחות מקצועית אשר יאפשרו להם לרכוש את הידע, המיומנויות והכשירויות שייסיעו להם למלא תפקידים אלו באופן מוצלח.

### 5.2.4 ידע הנוגע לתוכנית הלימודים, פדגוגיה והערכה

ידע מקיף ועדכני על נושאים אלו זוהה כמאפיין מפתח של מנהיגי ביניים אפקטיביים (Abdul Razzak, 2015; Dinham, 2004; Heng & Marsh, 2009; Lai & Pratt 2004). יתכן כי זיהויים כמוקדי ידע בתחומים אלו תורם לקידום, מסייע בפעילותם לקידום התפתחות מקצועית של הצוות, ובקבלת פיקוח מצידם בנושא (Crowther, 2011; Fleming, 2014; Tranter, 2000). עם זאת, חסרים ממצאי מחקר הנוגעים לאופן בו מנהיגי ביניים אפקטיביים עושים שימוש בידע זה ולהשפעה של שימוש זה על השגי הלומדים (De Nobile, 2018b).

### 5.2.5 התלהבות / הנעה

הכוונה בהתלהבות / הנעה נוגעת לגישתם של מנהיגי ביניים ביחס לעבודתם. זו יכולה להתייחס למשל לאמונתם של מנהיגי הביניים בחינוך ורצונם להביא לשיפור במצב הקיים (Dinham, 2007; 2016; O'Neill et al., 2010; Reid, 2004; Brain & Boyes, 2004). גישה זו יכולה להתבסס על תחושת יעוד מוסרית (Bezzina, 2012), אך עשויה להיות מושפעת לרעה מביטחון עצמי נמוך (Southworth, 2008). יתכן כי הגורמים הקודמים אשר הוזכרו לעיל – תרבות

<sup>17</sup> מידע נוסף בנושא הכשרה מוצג בסעיף יעודי בנושא במסמך זה.



בית הספר, פיתוח מקצועי וידע מקצועי – עשויים למתן השפעה מסוג זה, אך נדרש מחקר לביסוס השערה זו (De Nobile, 2018b).

### 5.3 תפקידים

צוות מנהיגות הביניים מאייש מגוון של תפקידים. אופי התפקידים השתנה והתפתח על פני זמן, כאשר היקף האחריות והנושאים בהם עוסקים מנהיגים אלו גדל (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2023). אלו יכולים להתמקד בהיבטים ארגוניים-אדמיניסטרטיביים או פדגוגיים-חינוכיים או לכלול רכיבים מגוונים. נראה כי התמהיל בין עיסוק בהוראה לעיסוק במנהיגות ביניים עבור בעלי ענין המשמשים כמנהיגי ביניים משתנה בין מדינות. בנוסף, יש מדינות בהן תפקידים מקצועיים – כגון ייעוץ קריירה – כלולים בהגדרה של דרג מנהיגות זה (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2023).

א. גורמים המשפיעים על איוש והתמחות בתפקידים יכולים להתייחס לקיומו של תפקיד רשמי, הזדמנות, מומחיות, אופי וציפיות (Leithwood et al., 2007). סוגי התפקידים המתוארים על ידי חוקרים מתייחסים למיקוד בתלמיד, באדמיניסטרציה וארגון, בפיתוח מקצועי ופיקוח ובאסטרטגיה. מבין סוגי התפקידים המתוארים להלן, חוקרים מציעים כי תפקידים ממוקדי תלמיד, תפקידים אדמיניסטרטיביים ותפקידים ארגוניים קשורים יותר לניהול ופחות למנהיגות. זאת מכיוון שהם עוסקים בתהליכים, בארגון ובהתנהלות יום יומית (Heck & Hallinger, 2005; Urlick & Bowers, 2014). לעומת זאת, תפקידי הפיקוח והפיתוח המקצועי יכולים לסייע לאנשי צוות לשנות ולשפר את הפרקטיקה. התפקיד האסטרטגי בולט במיוחד בהקשרו לנושא המנהיגות. זאת מכיוון שהוא ממוקד בהשפעה – ולעיתים קרובות שינוי – של חשיבה והתנהגות בעלי ענין (Gorton, Alston & Snowden, 2007). מבחינת הגדרות תפקיד רשמיות, נראה כי אלו מתייחסות בעיקר לתפקידים העוסקים בתוכנית הלימודים, תחומי לימוד, מנהיגות פדגוגית ושכבות גיל (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2023). **תפקיד ממוקד תלמיד**

תפקיד זה כולל עבודה הנוגעת לתלמידים בהיבטים שונים, ומנהיגי הביניים – ובפרט רכזי שכבה – עשויים להשקיע בו זמן רב (Ashmore and Clay, 2016; Crane and De Nobile 2014; Wise & Bennett, 2003). סוגי הנושאים המקבלים התייחסות במסגרתו כוללים התנהגות בעייתית, צרכי רווחה, בחירות אקדמיות ותיווך בין הבית לבית הספר (De Nobile, 2018b). דוגמאות לפעילויות המוזכרות במחקר בהתייחס לתפקיד זה כוללות התייחסות למנהיגי ביניים המשמשים כמנטורים לתלמידים (Cosenza, 2015; Dinham, 2007), ורכזי שכבה התומכים בתלמידים במעבר בין בית ספר יסודי לעל יסודי (Coffey, Berlach & O'Neill, 2011). לתפקיד זה התייחסות מצומצמת בספרות (De Nobile, 2018b).



## ב. תפקיד אדמיניסטרטיבי

מטרתם של מנהיגי הביניים בפעילות זו היא לקדם שימוש יעיל בזמן ומשאבים, ופעמים רבות הפעילות המנהלית נועדה לתמוך ולשרת היבטים אחרים של מנהיגות הביניים. במסגרת התפקיד האדמיניסטרטיבי פועל דרג זה כחלק מצוות לייצר וליישם שגרות ותהליכים לטובת ביצוע אפקטיבי של מטלות, דואג לציוד הנדרש ולהיבטי תקציב (De Bennett et al., 2010; Nobil, 2018b). דוגמא לפעילות שכזו מתייחסת לתהליכי ואופני תיעוד מידע באמצעות מערכות וטפסים בנוגע למגוון נושאים הרלוונטיים להתנהלות בית הספר (מרכש ועד הישגי תלמידים) (Bennett et al., 2001; Tranter, 2000; Wise, 2001; Fluckiger et al., 2015; Busher, 2005; al., 2003). דוגמה זו ממחישה כיצד פעילות מנהלית יכולה לשרת היבטים אחרים של תפקידי מנהיגות ביניים: למשל (א) פיתוח טופס לתיעוד התקדמות תלמידים על ידי רכז שכבה בהקשר לתפקיד ממוקד תלמיד (Fleming, 2014) (ב) סקירת מסמכי תלמידים לטובת פיתוח תוכניות חדשות בתפקיד האסטרטגי (Danielson, 2007).

## ג. תפקיד ארגוני

תפקיד זה מתמקד באנשים והוא בעל היבט ניהולי (Bell & Ritchie, 2012; Samson & Daft, 2012; Hoy & Miskel, 2012; Wise, 2001; 1999). דוגמאות לפעילות במסגרת תפקיד זה כוללות תכנון והוצאה לפועל של מגוון תוכניות, אירועים ופעילויות, תוך עבודה משותפת עם בעלי עניין שונים (Ribbins, 2007; Fleming, 2014; Dinham, 2007). בנוסף, תפקיד זה כולל פעילות של ארגון זמני מערכת ההוראה (Glover & Miller, 1999; Brooks & Cavanagh, 2009; Mercer & Ri, 2006).

## ד. תפקיד פיקוחי

מגמת העברת סמכויות בנושא זה הושפעה ממגמת הביזור במערכת החינוך, כולל ביזור ממנהיגות בית הספר הבכירה לגורמים נוספים במוסד החינוכי. תפקיד זה כולל הערכה של פעילויות צוות, בהתבסס על תקשורת וניטור ועשוי להניע תיקון בעבודת הצוות כאשר הדבר נדרש<sup>18</sup>. ההערכה עוסקת ביכולות אנשי הצוות ובאיכות עבודתו (Brooks & Cavanagh, 2009; Busher, Hammersley-Fletcher & Turner, 2007; Fleming 2014; Tranter 2000). דוגמאות לפעילויות בתפקיד זה כוללות תצפיות בכיתות ומתן משוב לגביהן, קיום שיח הנוגע לביצועים ופיקוח על קבוצת מורים העוסקת בתחום דעת מסוים (Ashmore & Clay 2016; AITSL, 2012; General Teaching Council ;Scotland 2012; Danielson, 2007; Hammersley-Fletcher & Strain, 2011; Koh et al., 2011; Wise, 2001). במקרים מסוימים דווח על אי רצון מסוים לביצוע תפקיד זה בקרב מנהיגות הביניים או העדפה לביצוע בדרך המדגישה עמיתות (collegial) (Bennett et al., 2003; Ghamrawi, 2010; Mercer and Ri 2006). בהקשר זה יש

<sup>18</sup> נושא היכול להתקשר לפיתוח מקצועי



מחקרים המצביעים על כך שמנהיגי ביניים רואים במורים אנשי מקצוע אוטונומיים השווים להם, ותפיסה זו מניעה את ההימנעות שלהם מניטור ופיקוח על עמיתיהם המורים (Bennett et al., 2007)<sup>19</sup>.

## ה. פיתוח הצוות

תפקיד זה עוסק בבניית יכולות הצוות ויכול לבוא לידי ביטוי באופנים שונים. ביניהם יצירת מגוון אפשרויות לפיתוח מקצועי, מתן סיוע ישיר ואף אישי (למשל על ידי מנטורינג וקוצ'ינג), מתן דוגמה אישית (כולל בהיבט ערכי ופרקטי), עידוד ותמיכה מוראלית, והאצלת סמכויות הדרגתית המלווה באחריותיות (Abdul Razzak, 2015; Lai & Pratt, 2004; Danielson, 2007; Dinham, 2007; Leithwood et al. 2007; Fleming, 2014; General Teaching Council Scotland, Brooks & Liljenberg, 2016; 2012). בהקשר זה, מנהיגי הביניים מובילים גם בדרך של דוגמה ומודל לחיקוי (Cavanagh, 2009; Danielson, 2007; Dinham, 2016; Heng & Marsh, 2009; Koh et al., 2011; Youngs, 2014). אפשרות זו פתוחה בפניהם לאור הקרבה הפיזית וההיררכית לצוות (Dinham, 2016; Edwards-Groves, 2016). גורם נוסף אשר עשוי לסייע בהקשר זה הוא הסמכות הפיקוחית שעשויה להיכלל בתפקידם (Grootenboer & Ronnerman 2016; De Nobile, 2018b).

לאור פעילותם בתחום זה, סביר להניח כי הנהגת הביניים מתאימה להוביל את הקליטה של צוות חדש לבית הספר (Busher, Hammersley-Fletcher, and Turner, 2007) אך עדות מצומצמת לכך בלבד נמצאה במחקר (De Nobile, 2018).

## ו. תפקיד אסטרטגי

תפקיד זה כולל עיצוב של חזון, הגדרת מטרות והשפעה על בעלי ענין ליישום מדיניות או שינוי (De Nobile, 2018b; Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005). היקף המעורבות של מנהיגי הביניים בתחומים אלו גדל, והם מתבקשים לפתח חזון או להגדיר מטרות לתחומים אשר באחריותם (Anderson & Nixon, 2010; Gurr & Drysdale, 2010; Busher 2005; Danielson 2007; Thorpe & Bennett-Powell, 2014; 2013), ואף לרתום אחרים ליישום של אלו (Fleming 2014; Ridden and De Nobile 2012; Thorpe and Bennett-Powell 2014). שימוש בסגנון מנהיגות משתפת, אשר מטפחת יחסי אמון חיוביים, מסייעים במילוי תפקיד זה (Bennett et al., 2003; Duignan, 2012; Tam, 2012). לצד גישה זו, חברי צוות הנהגת הביניים יכולים להשתמש בסמכותם על מנת לרתום בעלי ענין אשר מתנגדים לשינוי (Busher, 2005). תכונות המסייעות להתנהלות אפקטיבית של מנהיגי ביניים בתפקיד זה כוללות יכולת טובה לפיתוח צוות, יכולות פיקוח, יכולות אדמיניסטרטיביות ויכולות ארגון. זאת מכיוון שיכולות אלו מסייעות ביצירת תנאים אופטימליים להשפעה ושינוי (Ridden & De Nobile, 2012).

<sup>19</sup> מידע נוסף בנושא מופיע בסעיף אתגרים.



## ז. הנעת שינוי

במקומות מסוימים – כדוגמת מערכת החינוך בבריטניה – נתפסים מנהיגי הביניים כמיישמי מדיניות. לשם כך עליהם לפעול כסוכני שינוי. לטובת פעילות זו הם נדרשים לסמכות, אוטונומיה, גיבוי מצד ההנהלה הבכירה ויכולות מתאימות. יתכן כי עמדת הביניים של בעלי ענין אלו עשויה לאפשר להם יתרון ייחודי בהכרות מעשית עם ההיבטים השונים ובעלי העניין הקשורים לשינוי הרצוי. ידע זה עשוי לתמוך ביכולתם לתכנן ולהתאים את השינוי הרצוי להקשר המקומי (כולל לקשר ולתת משמעות וערך מקומיים למטרות לאומיות עבור המורים איתם הם עובדים ולקשר זאת לעבודתם לטובת התלמידים), כמו גם לפעול ליצירה ושימור של שינוי בר קיימא (Gear & Sood, 2021; Edwards- Groves et al., 2019). חלק מהמכשולים העומדים בפני יישום שינויים יכולים להיות קשורים לאילוצים תרבותיים ומקומיים (Moorosi, 2014).

## ח. תפקיד פדגוגי

התפקיד הפדגוגי מורכב במידה מסוימת מהיבטים של תפקידים אחרים. התפקיד מאפשר לתכלול ולעשות שימוש בהיבטים אלו באופן ממוקד בפדגוגיה. White (2001) התייחס<sup>20</sup> לארבע ממדים הנוגעים לתפקיד זה: מנהיג פדגוגי המעורב באופן ישיר בשיפור ההוראה והלמידה בתחום דעת, בפיתוח מקצועי ובהיבטי אחריותיות; אסטרטג תוכנית לימודים המעורב בהגדרת חזון, כיווני פעילות וקידום תחום הדעת ונושאים הקשורים לתוכנית הלימודים; ארכיטקט תחום דעת העוסק בתרבות הארגונית בנושא, במתן תמיכה למורים, באיוש המשרות בתחום, בתקשורת וייצוג התחול ובהיבטים ניהוליים הקשורים לתלמידים; ומנהיג אדמיניסטרטיבי המתמקד בניהול היבטים מנהלתיים שונים של תחום הדעת. Cotter (2011) מוסיף לכך דגש לפיו המיקוד בהוראה ובלמידה צריך להתבצע באופן המותאם להקשר המקומי. ובפרט, בדגש על מענה לצרכים ולשאיפות של הורים ותלמידים.

דוגמה לתפקידי מנהיגות ביניים אשר צוינו בהקשר לישראל (Donitsa-Schmidt S. & Zuzovsky, 2020) הם רכזי חברה, רכזים פדגוגים, רכזי מקצוע, רכזי מעבדה, מנטורים ומלווי מורים חדשים. כמו כן צוינו מספר תפקידים מנהלתיים, כגון רכזי שכבה וסגני מנהל. מורים בתפקידים אלו מתוגמלים בגינם, בהתאם לסוג התפקיד והיקפו. מכיוון שלא פורסמו הנחיות רשמיות המגדירות את דרישות המינוי לתפקידים אלו, הוא מתבצע לרוב על ידי מנהלת בית הספר, ומהווה מינוי שנתי אותו ניתן לחדש. דוגמאות שצוינו בהקשר למערכת החינוך האנגלית קשורות לריכוז שכבת גיל; מנהיגות הקשורה לתוכנית הלימודים; והובלת התמיכה הנוספת בתלמידים. דוגמאות ממערכת החינוך ביפן מתייחסות לסגן מנהל, רכז תוכנית לימודים, רכז הדרכה לחיים, מובילי קבוצות ורכז קידום מחקר (Saito & Sato, 2012).

<sup>20</sup> בהתבסס על מחקר שבחן רכזי מתמטיקה ואנגלית בבתי ספר על יסודיים.



## 5.4 אופני פעולה

ספרות המחקר מציגה מספר כלי עבודה בהם יכולים מנהיגי הביניים לעשות שימוש על מנת למלא את תפקידיהם ולקדם את בתי הספר. ביניהם ניתן להתייחס להובלה וניהול יחסים בין-אישיים, ניהול משאב הזמן, ניהול עצמי, טיפוח מנהיגות מורים והגדרת תפקידים ונורמות חדשות (De Nobile, 2018; DeFlaminis, Abdul-Jabbar & Yoak, 2016). Jones (2012) טוען כי הצלחתם של אנשי מנהיגות הביניים תלויה במידה רבה ביכולתם לערב עמיתים בדרכים תומכות וחדשניות. Fullan (2018) מתייחס לאחריותיות מבוססת תרבות הנוגעת להנעה על סמך כבוד הדדי בין המעורבים, מחויבות משותפת, ואחריות לכלל. בכלים השונים העומדים לרשותם מנהיגי הביניים עושים שימוש על פני תפקידיהם השונים, כנדרש בהתאם להקשר. למשל, ניהול יחסים במסגרת פיקוח על מורים, סיוע לתלמידים או יישום שינוי (De Nobile, 2018b; Eacott, 2015). סביבת הפעולה בה מתנהלים מנהיגי הביניים עשויה להשפיע עליהם בשני אופנים: השפעה חיצונית של נסיבות או אילוצים הקובעת מאפיינים של פעולתם, והשפעה פנימית המייצגת את שיקול דעתם של אנשי צוות אלו בבחירתם כיצד להתנהל באופן המתאים לסביבתם. דוגמאות להקשר כוללות את תרבות בית הספר, מדיניות ממשלתית המשפיעה על האופן בו מנהיגי הביניים יכולים להנהיג והתרחשויות בסביבתם (Denis, Langley, & Rouleau, 2010; Grint, 2003; McCulla & Degenhardt, 2015).

### א. ניהול יחסים

פעילותם של מנהיגי ביניים עוסקת פעמים רבות בתיווך בין הנהלה בכירה לבין חברי הצוות, בניסיון ליישם מדיניות או להניע שינוי אשר הוגדר "מלמעלה" (Ng & Chan, 2014; Osterman, 2008). כמו כן, מנהיגי הביניים עובדים לעיתים קרובות בשיתוף פעולה עם אחרים (Cosenza, 2015; Muijs & Harris, 2006). לטובת עבודה מסוג זה, ביסוס יחסי עבודה חיוביים מהווה מפתח להצלחה (Gear & Sood, 2021). קיימת ספרות רבה המדווחת על קשרים בין יחסים תומכים ועמיתיים (collegial) לבין הצלחה ביישום שינוי מדיניות, חדשנות, שיתוף פעולה של מורים ועוד (Crowther, 2011; Fitzgerald & Gunter, 2006; Liljenberg, 2016; Van Emmerik & Euwema 2007). המפתח בביסוס וניהול יחסים חיוביים הוא אמון (Edwards-Groves, Grootenboer & Ronnerman, 2016; Ghamrawi, 2010; Muijs & Harris 2006). אמצעים אשר יכולים לסייע בביסוס אמון כוללים כנות, התייחסות מכבדת ותמיכה בעמיתים (Duignan, 2012). הכשרה בתחום למועמדים להנהגת ביניים או למנהיגים בפועל עשויה לסייע להם בהתנהלות בתחום זה, וכתוצאה מכך בתפקידם ככלל (Ng and Chan, 2014).

אחד מהאתגרים הקשורים לניהול יחסים הוא ממד הפוליטיקה הפנימית בבית הספר. זו יכולה לבוא לידי ביטוי באופנים שונים, כולל טינה אפשרית מצד חברי צוות על קידומו של מורה מוכשר לעמדת מנהיגות ביניים (McCulla et al., 2015; Bush & Glover, 2014). כמו כן, סגנונות ותפקידי מנהיגות חדשים עשויים להיתפס כאיום על אלו הקיימים (Edwards, Lunt & Stamou, 2012). בנוסף, בחינת התנהלות הצוות או ייצוג האינטרסים שלהם עשויה להוביל למתחים. ניווט במצבים מסוג זה דורש שימוש רגיש בתקשורת, המתחשב ברגשות אנשי הצוות מצד אחד



ופועל לגייס את תמיכה ההנהלה הבכירה מצד שני (Denis, Langley & Rouleau 2010; Duignan, 2012; )  
(Grootenboer, Edwards-Groves & Ronnerman, 2015; Irvine & Brundrett, 2016).

במסגרת האינטראקציה הבין אישית שלהם עם הצוות בבית הספר יכולים מנהיגי הביניים לנסות ולקדם אחריות משותפת להם ולצוות המורים בכל הנוגע להוראה, למידה, פיתוח מקצועי, למידת עמיתים וחילול שינוי. כמו כן, הם יכולים לפעול ליצירת מחויבות משותפת למוסד החינוכי. מחויבות זו יכולה לסייע בקידום אחריות הנובעת מערבות הדדית של חברי הצוות השונים. קידום אחריות ומחויבות עשויים לסייע ביצירת השפעה על היבטים שונים בבית הספר על ידי על ידי מנהיגי הביניים וצוות המורים (Edwards-Groves et al., 2018).

### **ב. הובלת צוותים**

הובלת צוותים היא חלק אינטגרלי מעבודתם של מנהיגי הביניים (De Nobile, 2018b). צוות עשוי להיות מאופיין לפי פרמטרים שונים. למשל האם מדובר בצוות שהוגדר כך או בקבוצה של עמיתים העוסקים באותו תחום דעת או שכבת גיל (Fleming, 2014). כמו כן, עשויה להיות שונות במשך זמן הפעילות של הצוותים, הרכבם והיקפם בהתאם למשימות המוטלות עליהם (Osterman, 2008). כאשר המבנה הארגוני מאפשר זאת, מנהיגי ביניים יכולים להוביל משימות בינתחומיות הן בהקשר לתחומי דעת והן בהקשר למאפייני הצוותים ומידת הרשמיות המאפיינת אותם (Department for Education, 2016; Grootenboer, Edwards-Groves, and Ronnerman, 2015; Harris, 2014; )  
(Ashmore & Clay, 2016; Fleming, 2014; Muijs and Harris 2007). בהקשר זה, חשוב כי הנהגת הביניים תהיה מסוגלת להוביל מגוון סוגי צוותים. גורמי מפתח להצלחה בעבודה עם צוותים הם לכידות ומטרות משותפות (Fleming, 2014; Van Emmerik & Euwema, 2007). יכולות רלוונטיות למנהיגי הביניים בהקשר זה נוגעות לבניית יכולות הצוות, קידום עבודת צוות וניהול יחסים, ויתכן כי מנהיגי הביניים יהיו זקוקים להכשרה בהן (Sanders, 2006; )  
(Thorpe & Bennett-Powell, 2014). מחקר אשר יבחן את האופן בו מנהיגי ביניים מקימים ומובילים צוותים בהצלחה יכול לסייע בבניית הכשרה כזו (De Nobile, 2018b).

### **ג. תקשורת אפקטיבית**

כלי עבודה נוסף – הקשור לקודמים שהוזכרו כאן – הוא היכולת לקיים תקשורת אפקטיבית. זו חיונית למשל לביסוס אמון, בניית יחסי עמיתות, ולכידות (Hoy & Miskel, 2012), ויכולה לתמוך ביחסים חיוביים ובפרודוקטיביות (De Nobile, 2016). תקשורת תומכת ופתיחות הן בעלות ערך לבניית יחסים (Edwards-Groves, Grootenboer, and Ronnerman 2016; Hoy and Miskel 2012), והנגשת מידע. ככל שהמידע המוגש רלוונטי וזמין בתזמון מתאים, יורדת מידת העמימות בסביבת העבודה וקל יותר לבעלי התפקידים השונים בבית הספר לבצע את עבודתם (Bell & Ritchie, 1999; Herrington 2004; Southworth 2002). המחקר בנושא תקשורת של מנהיגי ביניים מצומצם (De Nobile, 2018b).



## ד. ניהול זמן

הספרות מציגה חומר רב הנוגע לצורך של מנהיגי הביניים לאזן את הזמן העומד לרשותם בין חובות ההנהגה לפעילויות הוראה ואחרות. ריבוי התפקידים יוצר עומס הגורר בתורו תחושות שליליות כגון לחץ ותסכול ( Abdul Razzak, 2015; Harvey, 1997; Irvine & Brundrett, 2016; Muijs & Harris, 2006; Sinkinson, 2005; Thorpe & De Nobile, 2018b; ), ירידה ביכולתם של מנהיגי הביניים לבצע את תפקידיהם השונים ( Bennett-Powell, 2014 ), ומחסור בזמן לשקעה בפיתוח מקצועי הנוגע להוראה ( Irvine & Brundrett, 2016; Herrington, 2004; Deece, ) (2003).

קיימת ספרות מצומצמת המתייחסת לאופנים בהם מתמודדים מנהלי הביניים עם נושא ניהול הזמן. אופני התמודדות שהוצעו בספרות כוללות הכשרה מקצועית בנושא תעדוף וניהול זמן, מינוי צוות תומך וצמצום היקף ההוראה לבעלי תפקידים אלו ( Abdul, 2015; Thorpe and Bennett-Powell, 2014 ).

## ה. ניהול עצמי

נושא זה מתייחס לוויסות העצמי של מנהלי הביניים בכל הנוגע ללחצים ודרישות המופנים אליהם ולרגשותיהם ( De Nobile, 2018b ). המידע הנוגע להתנהלותם בנושא הוסק מהיקף מצומצם של תיאורים מבעלי תפקידים בהקשר לאופני הצמיחה וההצלחה שלהם. התמות העיקריות שהוזכרו נוגעות לאפשרות לחזק את מעמדם המקצועי של בעלי ענין אלו ואת אפשרותם לרכוש כלים ומיומנויות רלוונטיות למילוי תפקידם. פעולות אלו יאפשרו לדרג זה להתמודד עם לחצים ודרישות מעמדה של בעלי תפקידים מקצועיים ומיומנים. אפשרויות בנושא כוללות הזדמנויות לפיתוח מקצועי מתמשך בתחומי דעת רלוונטיים ( Gurr and Drysdale 2013; Heng and Marsh 2009 ) או לרכישת מיומנויות ניהול ( Bush 2016; Lai and Pratt 2004; Muijs and Harris 2006 ). נושא נוסף שהוזכר נגע להתמודדות עם לחץ הקשור לתפקיד ( Fleming, 2014 ). מכיוון שהמחקר בנושא מצמצם הוצע כי התייחסות לנושאים קרובים כגון אינטליגנציה רגשית ועבודה רגשית עשויים לסייע בהפקת תובנות ( Wong, Wong & Peng, 2010; Grandey & Gabriel, 2015 ). למשל, הצעתם של חוקרים כי אינטליגנציה רגשית עשויה לסייע למנהיגים להיות יותר מודעים לרגשותיהם ולפעולות קשורות, בעוד שעבודה רגשית עשויה לסייע להם לתמוך רגשית בצוות ( Held and McKimm, ) (2012).

## ו. טיפוח מנהיגות מורים

יצירת ציוותי מנהיגות מבוזרת מאפשרת להצמיח מנהיגות מורים על ידי מתן אפשרות למורים להוביל תכנון, יישום וניטור של עשייה לטובת שיפור בית ספרי ( DeFlaminis, Abdul-Jabbar & Yoak, 2016 ).





## ז. הגדרת תפקידים ונורמות חדשות

צויותי מנהיגות מבוזרת הנהיגו שינויים מבניים בבתי ספר על ידי הגדרת תפקידים חדשים והנהגת נורמות חדשות. צוותים הניעו שינוי בבתי הספר על ידי תכנון מחדש של היבטים רשמים במוסד הלימודי, כגון פגישות צוות ותהליכי פיתוח מקצועי (DeFlaminis, Abdul-Jabbar & Yoak, 2016).

### 5.5 אתגרים

סעיף זה מציג אתגרים בתחומים שונים הקשורים לעמדה ולתפקוד של מנהיגות ביניים<sup>21</sup>.

#### א. עמדת ביניים

היבטים שונים של תפקוד בעמדת ביניים בהיררכיה ארגונית עשויים להוות אתגר. להלן התייחסות לנושא:

- **סמכות, אחריות ואחריותיות:** פעמים רבות לא ברורה מידת הסמכות והאוטונומיה העומדת לרשותם של מנהיגי הביניים (Gear & Sood, 2021). מעצם הגדרת תפקידים כמנהיגות ביניים סמכותם של אנשי צוות זה מוגבלת, ולכן יכולתם לתכנן ולהוציא לפועל מהלכים מרעיון דרך יישום ועד ניטור והפקת לקחים, תחומה ותלויה בגורמים נוספים. לדוגמה, חלק משמעותי מעבודתם נוגע לפירוש וסיוע ביישום הנחיות הניתנות על ידי ההנהלה הבכירה בבית הספר (Galdames-Calderón, 2023; Bennett, Woods, Wise & Newton, 2007; De Nobile, 2017). בהקשר זה נמצא כי הסמכות הנתפסת של מנהיגי הביניים בפני הצוות החינוכי מבוססת לעיתים על המומחיות שלהם בתחום הידע ובהוראה, יותר מעל הגדרות סמכות רשמיות (Bennett et al., 2007).
- **מתחים הנובעים מעמדת תיווך:** בעלי ענין אלו עשויים להתמודד עם לחצים הן מצד דרגים הגבוהים מהם בהיררכיה הארגונית והן מצד אלו המאיישים דרגים נמוכים יותר (Fullan, 2010), כאשר לרוב הם נושאים באחריותיות למילוי תפקידיהם מול המנהלים ובאחריותיות משותפת עם עמיתים לאיכות פיתוח מקצועי ואיכות ההוראה (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2023). מתחים עשויים לעלות למשל במסגרת מאמצי דרג זה לייצג את האינטרסים של הצוות ולגייס את תמיכת ההנהלה הבכירה. פעילות מסוג זה עשויה להתבצע במקביל לכך שמנהיגי הביניים משמשים כמורים ועובדים לצד עמיתיהם בצוות החינוכי. מצב זה עשוי להחריף את המתח הקשור לייצוג (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, )

<sup>21</sup> בשל חשיבות הנושא הוחלט להציג אותו כסעיף עצמאי. זאת למרות שחלק מהמידע משולב גם בסעיפים אחרים לאורך המסמך.



2023 ; Denis, Langley & Rouleau 2010; Duignan, 2012; Grootenboer, Edwards-Groves & (Ronnerman, 2015; Irvine & Brundrett, 2016).

• בין עמית תומך למפקח מנטר: ממצאי מחקר מצביעים על כך שתפקידיהם של מנהיגי ביניים כוללים רכיבים של תמיכה ושיתוף פעולה בצוות המורים לצד אחריותיות על תפקודם וביצועיהם. הממצאים מצביעים על כך שתמהיל זה עשוי ליצור קושי ולעורר מתחים וקונפליקטים עבור מנהיגי הביניים. (Grice, 2019; Hall, 2018; Bennett-Powell, 2014; Koh et al., 2011; Heng and March, 2009). למשל, ניטור ופיקוח נמצא מועיל להשפעה על הוראה ולמידה, אך לעיתים מנהיגי ביניים מעדיפים להדגיש עמיתנות ביחסיהם עם המורים (Bryant and Rao, 2019). במסגרת מחקר אשר בחן 150 מורים באוסטרליה נמצא כי אלו שהיו בעלי רשת קשרים ענפה החזיקו בתפקיד של מנהיגות ביניים או מנהיגות בכירה. רשת זו תמכה ביכולתם להנהיג (Gurr, 2019). לאור זאת, יתכן ויכולתם של מנהיגי ביניים להשפיע תלויה במידה מסוימת בשימור אינטראקציה חיובית במסגרת רשת זו, וקיים חשש כי שימת דגש על ניטור ופיקוח של עבודת המורים יעיב על כך.

עם זאת, נמצא כי במערכות בהן מושם דגש על אחריותיות יתכן ומנהיגי ביניים יינטו לפעול כחלק מהנהלה בכירה ויזדהו פחות עם עמיתיהם המורים (Javadi et al., 2017). במחקרים שנערכו בסינגפור ובצ'ילה נמצא רכיב הפיקוח מובנה במסגרת תפקיד מנהיגי הביניים (Gurr, 2019) ולאור זאת יתכן כי מידת הקונפליקט בנושא זה תלויה גם בתרבות ובהקשר המקומי. מעבר לכך, קיימות עדויות כי מנהיגי ביניים פועלים למצוא איזון ודרך התנהלות שנותנת מענה לאתגר זה. Cotter (2011) מצא כי דרג זה שואף לנהל ולפקח על צוות ועל תהליכים, תוך כדי שימור מערכות יחסים בין אישיות חיוביות. למשל על ידי מציאת איזון בין הנחית הצוותים לבין כיבוד האוטונומיה לפעולה של אלו.

• בין ראייה מערכתית לעשייה פרטנית: בנוסף, התנהלותם של מנהיגי הביניים עשויה להיות מאופיינת בצורך לעבור בין בחינה רחבה ומערכתית של ההתנהלות בבית הספר לעיסוק בעשייה היום יומית הפרטנית. מעבר חוזר ונשנה זה עשוי להוות אתגר לבעלי ענין אלו (Boylan, 2013; Hofstede, 2005).

## ב. פעילות אפקטיבית כסוכני שינוי

בנסיבות מסוימות למנהיגי ביניים פוטנציאל לסייע בהנעת שינוי לטובה בבית הספר. יכולתם לפעול כסוכני שינוי תלויה במידה מסוימת במידת האוטונומיה העומדת לרשותם, יכולותיהם, והכללתם במעגלי קבלת ההחלטות. כמו כן, מנהיגי ביניים עשויים להתקשות להניע שינוי במידה והחזון שיש להם לתחום בו הם עוסקים אינו מקבל תמיכה או הכוונה ברמה הבית ספרית (Cotter, 2011). בנוסף, שימור השינוי תלוי בגורמים שונים, ביניהם ראית הערך בו ואימוצו על ידי הצוות ובניית מנגנונים המסייעים לפתחו ולתחזקו (Gear & Sood, 2021). בהקשר



להנעת שינוי נמצא כי מנהיגי ביניים שואפים להיות מעודכנים בחדשנות חינוכית, אך למנן את המידע המועבר לצוות המורים על מנת להימנע מלהעמיס עליהם (Cotter, 2011).

### ג. ניהול יחסים

כמפורט בסעיף אופני הפעולה ובהקשרים נוספים לאורך המסמך, מינוי של מנהלי ביניים חדשים עשוי לעורר טינה או קינאה בקרב הצוות במסגרתו הם תפקדו, ולאיים על סמכותם או כוחם של מנהיגים קיימים (McCulla et al., 2012; Edwards, Lunt & Stamou, 2012; Bush & Glover, 2014). כמו כן, נראה כי דרג זה זקוק ליכולת לייצר רשתות קשרים רחבות על מנת למלא את תפקידו וכי יכולת זו עשויה להיות מאתגרת על ידי פעילות הניטור והפיקוח על מורים (Gurr, 2019; Bryant and Rao, 2019).

### ד. עומס

תמהיל תפקידי מנהיגות הביניים עשוי לכלול שלושה רכיבים משמעותיים: הנהגה, ניהול והוראה. היווצרות של תמהיל זה יוחסה למגמות האצלת סמכויות לבתי ספר, דגש על שיפור בתי הספר, דגש על עמידה ברגולציה ותקנים (compliance) וביזור המנהיגות בבתי הספר (Bryant, 2019; Hirsh and Segolsson, 2019; Lipscombe et al., 2020b; Fitzgerald, 2009; Heng and Marsh, 2009; Grice, 2019; Grootenboer and Larkin, 2020; Koh et al., 2011; Thorpe and Bennett-Powell, 2014; Hall, 2018). דוגמאות לפעילות מנהיגות כוללות פעילות צוות זה כמנטורים ותמיכתם בפיתוח מקצועי של מורים. דוגמאות לעיסוק בהיבטי ניהול כולל ניהול תקציב, מערכת שעות ודיווחים. בנוסף לפעילויות אלו, הם עשויים לעסוק בהוראה בכיתות. העומס הנוצר מתמהיל זה, בתוספת עמימות שלעיתים מאפיינת את הגדרת התפקיד, ולחצים והיבטים שונים של סביבת העבודה בהקשר המקומי, יכולים לגרום למנהיגי הביניים להעדיף רכיב כזה או אחר על פני האחרים (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2023). כפועל יוצא של מצב זה מנהיגים בדרג זה עשויים לתפוס את עצמם כבעלי תפקיד אך לא בהכרח כבעלי השפעה (L'arused'43tterr and O'Connor, 2017). לחילופין תמהיל זה והעומס שהוא יוצר עשוי לפגוע ביכולתם למלא את תפקידיהם השונים וליצור תחושות שליליות בקרב בעלי תפקיד אלו (De Nobile, 2018b; Irvine & Brundrett, 2016; Abdul Razzak, 2015; Harvey, 1997; Irvine & Brundrett, 2016; Muijs & Harris, 2006; Sinkinson, 2005; Herrington, 2004; Deece, 2003; Thorpe & Bennett-Powell, 2014).

### ה. יצירת הלימה בגישות מנהיגות

יתכן מצב בו סגנונות או גישות המנהיגות של בעלי ענין שונים בבית הספר יהיו שונים אחד מהשני. למשל, מנהיגות ביניים עשויה להתמקד בגישת ניהול/מנהיגות ממוקמת (situational), תוך שימת דגש על הבנת צרכי הצוות החינוכי. בעלי תפקיד אחרים – כגון מנהלי בתי ספר - עשויים לבחור בגישות ניהול אחרות עם דגשים אחרים. יתכן וגישות שונות מתאימות לבעלי ענין בעלי סגנונות אישיים שונים, בתפקידים ומיקום שונה על פני



ההיררכיה הארגונית, אך רצוי לבחון את האופן בו ניתן ליצור הלימה וקוהרנטיות במסרים ובעשייה הבית ספרית (Gear & Sood, 2021).

## ו. מציאת איזון בין הקשר מקומי לפתיחות רחבה

קיימים מאפיינים שונים של ההקשר המקומי בו פועל בית הספר אשר משפיעים על תרבותו והתנהלותו. למשל, המצב הכלכלי-חברתי של אוכלוסיית התלמידים והצוות, התרבות המקומית, היסטוריה, ערכים, אמונות, תשתיות ומשאבים זמינים (Gear & Sood, 2021; Brauckmann, Pashiardis & Årlestig, 2023). לצד ההקשר המקומי מתקיים ההקשר הרחב בו פועל הבית ספר. השפעות לאומיות ואפילו גלובליות עשויות גם הן להשפיע על המוסד החינוכי. למשל, בהקשר ליעדי חינוך לאומיים. מנהיגות בית ספר – כולל מנהיגות ביניים – צריכה לאזן באופן מושכל בין ההשפעות השונות בתקופות של שגרה וחירום (Kaul, Comstock & Simon, 2022).

## ז. עמימות

העדר הגדרת תפקיד ברורה עשוי להקשות על מנהיגי הביניים לדעת מה מוטל עליהם ומה סמכותם. כמו כן, הדבר עשוי להקשות על התנהלות עם בעלי ענין נוספים בבית הספר. מעבר לכך, העדר הגדרת תפקיד מסודרת עשוי להקשות על קבלת תגמול הולם בגין תפקידי הנהגת הביניים (Gur, 2019).

## 6. הכשרה

הנהגת הביניים זקוקה להכשרה מקצועית ייחודית ומתמשכת (Grootenboer et al., 2015; Irvine and Brundrett, 2016) אשר יכולה לסייע לתפקודה. עם זאת, אחת מהמסקנות של סקירה על נושא מנהיגות הביניים בבתי ספר היא כי לצוות זה חסרות הזדמנויות להכשרה, וכי ההכשרה הזמינה אינה מספקת הכנה מקיפה דיה למורכבות. בסקירות בנושא מצוין כי רצוי שההכשרה תתחשב בהקשר המקומי, בצרכי המשתתפים, בשונות בין התפקידים, העמדות והאחריות של מנהיגי הביניים בבתי הספר השונים התפקיד (Lipscombe, Tindall-Ford, & Lamanna, 2023; Bassett, 2016; Bassett and Shaw, 2017; Gurr and Drysdale, 2013; Thorpe and Bennett-Powell, 2014).

שלושה סוגי הכשרה מרכזיים לצוות חינוכי מתייחסים ללמידה פורמלית, למידה לא פורמלית ולמידה א-פורמלית. למידה פורמלית מתרחשת בסביבות מאורגנות ומובנות, פעמים רבות באוניברסיטאות או מוסדות להכשרת מורים. למידה מסוג זה מזכה לרוב בהכרה רשמית והיא בעלת מטרות ותוצאות מתוכננות. מנקודת מבט של המשתתפים למידה פורמלית היא לרוב מכוונת. דוגמה לסוג למידה כזה היא למידה לתואר אקדמי. למידה לא פורמלית שונה מהלמידה הפורמלית בכך שלרוב לא ניתנת הכרה רשמית בגינה, ולא בהכרח מתוכננים עבורה יעדים ומטרות מפורשים. עם זאת, היא לרוב מתוכננת ומבוצעת מתוך כוונה תחילה על ידי המשתתפים (Donitsa-Schmidt, 2020).



Zuzovsky & הכשרה אזורים<sup>22</sup> (CEDEFOP, 2009; Eraut, 2000). למידה א-פורמלית אינה מוגבלת לסביבה מסוימת, ואינה מאורגנת או מובנה. היא מתרחשת כחלק מההתנהלות היום יומית של אנשים (בעבודה ומחוצה לה) והשפעתה נבנית על פני שנים. דוגמאות לה הן קריאת ספרים, הוראה ושיתוף פעולה עם עמיתים, מנטורים ובעלי ענין נוספים. למידה זו לרוב אינה מתוכננת מראש מצד המשתתפים, היא מאופיינת על ידי התנסות ומתרחשת כדרך אגב. לאור זאת, היא מקושרת לתהליכי חשיפת ידע מרומז ומפורש ולפיתוח כשירויות ספציפיות הקשורות לסביבת העבודה (Earley, 2009; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro, & Morciano, 2015; Marsick & Watkins, 2015; Schugurensky, 2000; Turner, 2006; Tynjälä, 2008).

מחקר (Bassett and Shaw, 2017) שבחן את נושא הכשרת מנהיגי הביניים בניו זילנד הגיע למסקנה כי רובם קיבלו הכשרת מנהיגות מסוימת, אך ההזדמנויות להתפתחות מקצועית עבורם היו מצומצמות. בהתאם, מנהיגי הביניים חשו כי ההכשרה הפורמלית לא נתנה מענה מספק, וכי הם למדו יותר מתוך ניסוי וטעיה ובמודל "שוליה" מאשר ממסלול מתוכנן של פיתוח מקצועי. סקירה (Gurr and Drysdale, 2013) של מספר מחקרים בנושא מאוסטרליה שיקפה מצב דומה בנוגע להיצע מצומצם של הכשרות מקצועיות למנהיגות ביניים. מעבר לכך, בסקירה זו דווח כי צוותים אלו לא ראו צורך בהכשרה ממוקדת לתפקיד. Collins (2015a,b) ממליץ כי הזדמנויות הכשרה יוצעו על ידי מערכת החינוך, ארגוני שירות בתחום השירות<sup>23</sup>, אוניברסיטאות וספקי שירות פרטיים. לצידם ניתן להציע תוכניות פיתוח מנהיגות מובנות המתבססות על התנסויות בבתי הספר (Gurr, 2019).

מחקר שנערך בישראל בחן את השפעת הכשרה פורמלית, לא פורמלית וא-פורמלית של מורים על קידום לתפקידי הנהלת ביניים (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2020). המחקר מצא כי להכשרה הפורמלית שקיבלו המורים הייתה ההשפעה המשמעותית ביותר בהקשר זה, לאחר מכן להכשרה הלא פורמלית ולבסוף להכשרה הא-פורמלית<sup>24</sup>. מחקר שנערך בשנת 2008 (וורגן, 2008) מצא כי כ-15% מקורסי ההכשרה המקצועית הנלקחים על ידי מורים מכוונים לפיתוח לקראת קידום לעמדות מנהיגות.

## 6.1 מאפיינים

להלן מאפייני הכשרה אפשריים, בהתבסס על מקורות מהספרות (Irvine and Brundrett, 2016; Lipscombe, 2016; Tindall-Ford, & Lamanna, 2023):

<sup>22</sup> כדוגמת מרכזי פיסג"ה

<sup>23</sup> במדינות שונות ארגונים אלו מציעים מגוון של שירותים בתחום החינוך במחוזות בתי ספר ומציעים מענה להתנהלות כלכלית ויעילה הקשורה לשירותי חינוך (Universal Service Administrative Co.).

<sup>24</sup> המחקר התבסס על מידע אורך ממשרד החינוך הנוגע לשני מקבצי מורים (n=4,208) אשר סיימו את הכשרתם ב-2005-2006. הנתונים כוללים מידע אשר נאסף לגבי מורים אלו במשך עשר שנים, עד 2015.



- א. **תזמון:** ניתן ורצוי להציע הכשרה לפני קבלת התפקיד, במסגרת הקליטה אליו, ובמהלך מילוי.
- ב. **אופני הכשרה:** אבחנות אפשריות הנוגעות לאופני ההכשרה נוגעות למנעד בין פורמלי-ללא פורמלי, ליווי אורך מול הכשרה נקודתית, מנעד בין הכשרה פרטנית ועד קבוצתית; במקום העבודה או באתר חיצוני (Bassett and Shaw, 2017; Ng and Chan, 2014; Gurr and Drysdale, 2013) ובפורמט של הערכה מעצבת ו/או מסכמת. האופנים הנזכרים כוללים קוצ'ינג ומנטרוניג; ליווי (shadowing) של מנהיגים בכירים שזוהו כמשמעותיים להכשרת מנהיגות ביניים; הערכה; וקורסי מנהיגות רשמיים (Bassett and Shaw, 2017; Ng and Chan, 2014; Gurr and Drysdale, 2013). כמו כן, מומלץ כי הכשרה פנים בית ספרית תתוכנן על ידי מנהלים בשותפות עם מנהיגי הביניים במטרה לענות על צרכי בית הספר וצרכים אינדיבידואליים (Bassett and Shaw, 2017)<sup>25</sup>
- ג. **נושאים:** נושאים המוזכרים כרלוונטיים להכשרת מנהיגות הביניים כוללים התייחסות להיבטים ארגונים, פדגוגים וממוקדי מנהיגות בתפקיד. ביניהם בניית יכולות אישיות, מקצועיות, ארגוניות וקהילתיות (Gurr and Drysdale, 2013; Koh et al., 2011; Thorpe and Bennett-Powell, 2014); הובלה של הוראה ולמידה (Gurr and Drysdale, 2013; Koh et al., 2011; Thorpe and Bennett-Powell, 2014); בניית יכולות צוותים, קידום עבודת צוות והובלתם (Gurr and Drysdale, 2013; Koh et al., 2011; Thorpe and Bennett-Powell, 2014); ניהול יחסים (Ng and Chan, 2014); ניהול קונפליקט וניהול ככלל (כגון ניהול משברים, היבטים משפטיים וניהול משאבים) (Koh et al., 2011; Ng and Chan, 2014).
- ד. **מאפיינים:** רצוי לתכנן או לבחור הכשרה המותאמת לצרכי הצוות. בנוסף, על הכשרה זו להיות שיטתית ומומלץ לבצע עליה מעקב (follow-up) (Jones, 2006; Fleming, 2014; Odhiambo, 2014; Rhodes & Brundrett, 2008; Sanders 2006; Harris, Busher & Wise 2003). ניתן לראות בהכשרה רכיב רלוונטי לתכנון ארוך טווח הנוגע לפיתוח מועמדים ואיוש משרות מנהיגות (Macpherson, 2009; Rhodes & Brundrett, 2009; Supovitz, 2014)

## 6.2 מודלים

Bryant ו-Walker (2022) מציעים שלושה מודלים להכשרה מקצועית בית ספרית למנהיגות ביניים. מודלים אלו מבוססים על ניתוח של מידע איכותני שנאסף מ-12 בתי ספר (ציבוריים, פרטיים למחצה ובינלאומיים) מזרח אסיה, וכונו מודל המפל (Cascade), מודל המבנה המקביל (Parallel Structure) ומודל המומחיות המתהווה (Emergent Specialist)<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> לטובת הנושא זוהו צורך להכשרת מנהלים אשר תתמוך במאמציהם בנוגע להכשרת צוותי ביניים (Gurr and Drysdale, 2017; L'arused'ottir et al, 2013).

<sup>26</sup> מודלים אלו מבוססים על מדגם קטן. הוחלט לכלול אותם במסמך הנוכחי כהשראה לחשיבה ותכנון של מודל יישומי לפיתוח מקצועי. מודל המפל יושם על ידי בית ספר בינלאומי, ארבע סוגי בתי ספר שונים יישמו את המודל המקביל ושני בתי ספר בינלאומיים היוו את הדוגמה למודל המומחיות המתהווה.



להלן השוואה של המודלים על פני מספר מאפיינים:

טבלה 3: השוואת מודלי הכשרה

מאפיין	מודל המפל	המודל המקביל	מודל המומחיות המתהווה
מטרה בהקשר מקומי	פיתוח יכולות מנהיגות של מובילי תחום דעת ומובילי תוכניות. זאת על ידי מיקוד בבניית יכולת ההוראה של כלל המורים	פיתוח מומחיות צוות בתחומים מסוימים	מתן הזדמנות להתפתחות של מומחים ומנהיגים במגוון תחומים. בנוסף, פיתוח מאגר יועצים פנימי לבית הספר
מבנה פורמלי / התנהלות	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מנהיגים בכירים מגדירים את המיקוד</li> <li>- תכנון מחדש של מדיניות בית ספר ושל תפקידי הנהלה (כולל הנהגת ביניים)</li> <li>- משולב עם הערכת מורים</li> <li>- כולל אינטראקציות מכוונות בין דרגים שונים בבתי הספר</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מנהיגים בכירים מגדירים מיקוד בתחום פרקטיקה בעל עדיפות משאבים נוספים מוקצים לטובת יצירה של תשתית חינוכית בתחום מסוים</li> <li>- מנהיגים ומומחים תומכים בפעילות ליבה</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- מיקוד מסוים מעוצב בשותפות</li> <li>- תכנון חלקי מחדש למבנים ותהליכים</li> <li>- חיבור למדיניות הערכה בית ספרית</li> </ul>
מנהיגות: הזדמנות, התפתחות ופרקטיקה	<ul style="list-style-type: none"> <li>- קוצ'ינג ומנטורינג הנוגעים לפרקטיקות מנהיגות על פני כל דרגי הניהול</li> <li>- מנהיגי הביניים מתכננים ומעבירים פעילויות פיתוח מקצועי בבתי הספר, תהליכי משוב והובלת צוותים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- בעלי תפקידי הנהגת הביניים עוסקים ביישום מדיניות, איוש / גיוס כ"א וייעוץ להנהלה הבכירה</li> <li>- קוצ'ינג ספציפי של מומחים על ידי מומחים בדרג ניהולי</li> <li>- בניית יכולות מורים על ידי מומחים</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- הזדמנויות הנהגה ותפקידים נוצרים מתפקידים בלתי פורמליים</li> <li>- מנהיגות הביניים מתפתחת כמנטורים לפרויקטי חקר</li> </ul>
היקף התפתחות מקצועית	התייחסות לכלל צוותי הניהול וההוראה	מיקוד במומחיות, במשולב עם אינטגרציה בין תחומית	נובע מהמנהיגות, תוך הכרה ביכולות הפרט



מאפיין	מודל המפל	המודל המקביל	מודל המומחיות המתהווה
משאבים דרושים	הקצאת זמן משמעותית לטובת התפתחות מקצועית במסגרת בית הספר לכלל דרגי הניהול וצוותי המורים	פיתוח מקצועי פורמלי ולא פורמלי הממוקד בצוות המקביל, כדי לתמוך בצוות הליבה	הקצאת זמן ומשאבים נוספים פרטנית למורים





- Abdul Razzak, N. L. (2015). "The Lived-Through Experience of the Senior Teacher: A Closer Look at a Middle Management and Leadership Position in Bahraini Public Schools." *Cogent Education*2: 1123084
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Adams, C.M., (2008). Building trust in schools: a review of the empirical evidence. In: Hoy, W.K., DiPaola, M. (Eds.), *Improving Schools: Studies in Leadership and Culture*. Information Age Publishing, Charlotte, NC, pp. 29–54.
- AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) (n.d.) [Spotlight: Middle leadership in Australian schools](#)
- AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership). (2012). *Australian Teacher Performance and Development Framework*. Carlton South: Education Services Australia
- Anderson, C., and G. Nixon. (2010). "The Move to Faculty Middle Management Structures in Scottish Secondary Schools: A Case Study." *School Leadership & Management*30: 249–263.
- Angelle, P. S. (2010) An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school, *RMLE Online*, 33(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2010.11462068>
- Ashmore, J. & Clay, C. (2016). *The New Middle Leader's Handbook*. Melton: John Catt Educational Ltd.
- Awan, S. (2014) Rebuilding trust in community colleges through leadership, emotional healing, and participatory governance, *Community College Enterprise*, 20(2), 45–55.
- Bandura, A. (2000) "Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy." *Current Directions in Psychological Science*9 (3): 75–78. doi:10.1111/1467-8721.00064
- Bassett, M (2016) The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: expectations and challenges. *Waikato Journal of Education* 21(1): 97–108
- Bassett, M and Shaw, N (2017) Building the confidence of first-time middle leaders in New Zealand primary schools. *International Journal of Educational Management* 32(5): 749–760
- Bell, D., and R. Ritchie. (1999). *Towards Effective Subject Leadership in the Primary School*. Buckingham: Open University Press
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd). New York, NY: Routledge
- Bennett, N., W. Newton, C. Wise, P. A. Woods, and A. Economou. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools: Full Report*. National College for School Leadership
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. and Newton, W. (2007), "Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research", *School Leadership and Management*, Vol. 27 No. 5, pp. 453-470.
- Bezzina, M. (2012). "Paying Attention to Moral Purpose in Leading Learning: Lessons from the Leaders Transforming Learning and Learners Project." *Educational Management Administration & Leadership*40: 248–271
- Bigelow, B., Christiansen, L., Karp, S., Miner, B., & Peterson, B. (1994). *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Black, S. (2000). Finding time to lead. *American School Board Journal*. Retrieved May 23, 2014 from <http://www.asbj.com/2000/09/0900inprint.html>.
- Blase J (2001) *Empowering Teachers: What Successful Principals do*. London, UK: Sage.



- Bolin, F. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 91(1), 81–96.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367e409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bottery, M. (2016) Not so simple: The threats to leadership sustainability. *Manag. Educ.* 30, 97–101
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303e333. <https://doi.org/10.3102/0002831210380788>
- Boylan, M. (2013) Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 44, 57–72.
- Branson, C.M., Franken, M., & Penney, D. (2015). Middle leadership in higher education: A relational analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 128-145.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional development in education*, 49(1), 4-15.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–318.
- Brooks, Z., and R. Cavanagh. (2009). "An Examination of Middle Leadership in Western Australian Secondary Schools." AARE annual international research conference, 29 November–3December
- Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 37e63. <https://doi.org/10.1080/15700760701817371>.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Hood, S., Burns, D., & Kurum, G. (2019). Evaluating the impact of distributed culturally responsive leadership in a disadvantaged rural primary school in Ireland. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 457-474.
- Bryant DA (2019) Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership and Management* 39(5): 415–433
- Bryant DA, Yin Lun W and Adames A (2020) How middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. *International Journal of Educational Research* Epub ahead of print. DOI: 10.1177/09544327167940
- Bryant, & Walker, A. (2022). Principal-designed structures that enhance middle leaders' professional learning. *Educational Management, Administration & Leadership*, 174114322210841–. <https://doi.org/10.1177/17411432221084154>
- Bryk, & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bush, T. (2016) School leadership and management in England: the paradox of simultaneous Centralisation and decentralisation. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1, 1-23.
- Bush, T., and D. Glover. (2014). "School Leadership Models: What do we Know?" *School Leadership & Management* 34: 553–571
- Busher, H. (2005). "Being a Middle Leader: Exploring Professional Identities." *School Leadership & Management* 25: 137–153



- Busher, H., L. Hammersley-Fletcher, and C. Turner. (2007). "Making Sense of Middle Leadership: Community, Power and Practice." *School Leadership & Management* 27: 405–422
- Cardno, C, Robson, J., Deo, A., Bassett, M., Howse, J. (2018) Middle-level leaders as direct instructional leaders in New Zealand schools: A study of role expectations and performance confidence. *J. Educ. Leadersh. Policy Pract.* 33, 32–47
- Chestnutt, H., Hollweck, T., Baradaran, N., & Jiménez, M. (2023). Mapping distributed leadership using social network analysis: accompaniment in Québec. *School Leadership & Management*, 1-22.
- Chow, A.W. (2016), "Teacher learning communities: the landscape of subject leadership", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 No. 2, pp. 287-307.
- Climb (2022) [What Does a Curriculum Coordinator Do?](#)
- Coffey, A., R. G. Berlach, and M. O'Neill. (2011). "Transitioning Year 7 Primary Students to Secondary Settings in Western Australian Catholic Schools: A Description of the Process." *Journal of Catholic School Studies* 83 (2): 6–17
- Collie, R. J., J. D. Shapka, N. E. Perry, and A. J. Martin. (2015). "Teacher Well-Being: Exploring its Components and a Practice-Oriented Scale." *Journal of Psychoeducational Assessment* 33:744–756
- Cosenza, M. N. (2015). "Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards." *Issues in Teacher Education* 24: 79–99
- Cotter, M. (2011). "Examination of the Leadership Expectations of Curriculum Coordinators in the Archdiocese of Melbourne—A Case Study Approach,." *Doctoral thesis, the University of Melbourne*
- Crane, A. & De Nobile, J. (2014). Year coordinators as middle-leaders in independent girls' schools: Their role and accountability. *Leading & Managing*, 20, 80-92.
- Crowther, F. (2011). *From School Improvement to Sustained Capacity*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Crowther, F., and K. Boyne. (2016). *Energising Teaching: The Power of Your Unique Pedagogical Gift*. Camberwell: ACER Press.
- Danielson, C. (2007). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Day, C and Sammons, P (2013) [Successful school leadership](#)
- Day, C. and Johansson, O. (2008) 'Leadership with a difference in schools serving disadvantaged communities: arenas for success'. In: K. Tirri (ed.) *Educating moral sensibilities in urban schools*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Day, C., Q. Gu, and P. Sammons. (2016) "The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference." *Educational Administration Quarterly* 52: 221–258
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership. Education development trust*.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou, and A. Kington. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report*. Nottingham: University of Nottingham
- De Nobile, J. & Boffa, S. (2014). The changing role of the primary coordinator in Catholic schools. *Independent Education*, 44(2), 26-28.
- De Nobile, J. & Ridden, P. (2014). Middle leaders in schools: Who are they and what do they do? *Australian Educational Leader*, 36(2), 22-25.



- De Nobile, J. (2016). "The 10C Model of Organisational Communication: Exploring the Interactions of School Leaders." Paper presented at the NZARE annual conference: 'The politics of learning'/'Noku Ano Te Takapau Wharanui', Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand, November 20–23
- De Nobile, J. (2018, December). The 'state of the art' of research into middle leadership in schools. In Sydney: Paper Presented at the Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education.
- De Nobile, J. (2018b). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38, 395-416.
- Deece, A. (2003). "The Leadership Capabilities and Decision Making of the Secondary Head of Department." *Leading & Managing* 9: 38–51
- DeFlaminis, Abdul-Jabbar, M., & Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools a practical guide for learning and improvement*. Routledge.
- Denis, J., A. Langley, and L. Rouleau. (2010). "The Practice of Leadership in the Messy World of Organizations." *Leadership* 6: 67–88
- Department for Education. (2016). *Multi-Academy Trusts: Good Practice Guidance and Expectations for Growth*. London: Department for Education. <http://det.wa.edu.au/careers/detcms/navigation/school-support-staff/#toc2>.
- Department of Education (2020) [Guidance: Headteachers' standards 2020](#)
- Devolder, A., R. Vanderlinde, J. van Braak, and J. Tonduer. (2010). "Identifying Multiple Roles of ICT Coordinators." *Computers & Education* 55: 1651–1655
- Dinham, S. (2007), "The secondary Head of Department and the achievement of exceptional student outcomes", *Journal of Educational Administration*, Vol. 45 No. 1, pp. 62-79.
- Dinham, S. (2016). *Leading Learning and Teaching*. Camberwell: ACER Press.
- Donitsa-Schmidt S. & Zuzovsky, R (2020) The effect of formal, nonformal and informal learning on teachers' promotion to middle leadership roles in schools, *International Journal of Leadership in Education*, 23:4, 371-387
- Donohoo, J. (2017). "Collective Teacher Efficacy Research: Implications for Professional Learning." *Journal of Professional Capital and Community* 2 (2): 101–116. doi:10.1108/JPC-10-2016-0027
- Donohoo, J. (2018). "Collective Teacher Efficacy Research: Productive Patterns of Behavior and other Positive Consequences." *Journal of Educational Change* 19 (3): 323–345
- Donohoo, J., O'Leary, T. & Hattie, J. (2020). "The Design and Validation of the Enabling Conditions for Collective Teacher Efficacy Scale (EC-CTES)." *Journal of Professional Capital and Community*
- Dragolov, G., Ignacz, Z., Lorenz, J., Delhey, J. & Boehnke, K. (2017) *Social cohesion radar: Measuring common ground* (Bielefeld, Bertelsmann Stiftung). Available online at: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Codebook\\_LW\\_SCRInternational\\_en\\_2013.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Codebook_LW_SCRInternational_en_2013.pdf)
- Duignan, P. (2012). *Educational Leadership*. 2nd ed. Port Melbourne: Cambridge University Press
- Eacott, S. (2015). *Educational Leadership Relationally: A Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration*. Rotterdam: Sense Publications
- Earley, P. (2009). Work, learning and professional practice: The role of leadership apprenticeships. *School Leadership and Management*, 29(3), 307–320
- Eau Claire Area School District (n.d.) [Position description - K-5 Curriculum Coordinator](#)



- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Ronnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24, 369-386.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I. and Ronnerman, K. (2019), "Driving change from 'the middle': middle leading for site based educational development", *School Leadership and Management*, Vol. 39 Nos 3-4, pp. 315-333.
- Emmons, Comer, & Haynes. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. In J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27–41). New York: Teachers College Press
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The Relationship between Distributed Leadership and Family Involvement from Parents' Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(3), 525-540.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: school climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365–377.
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2017) *Trust at risk: Implications for EU policies and institutions*. Report of the expert group "Trust at Risk? Foresight on the Medium-Term Implications for European Research and Innovation Policies (TRUSTFORESIGHT)" (Brussels, European Commission).
- Fairman, J. C., and S. V. Mackenzie. (2015). "How Teacher Leaders Influence Others and Understand Their Leadership." *International Journal of Leadership in Education* 18: 61–87
- Fang, Y., & Wang, Y. (2006). Teaching performance and turnover: A study of school teachers in Singapore. *Employment Relations Record*, 6(1), 33e48.
- Fitzgerald T (2009) The tyranny of bureaucracy: continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management, Administration and Leadership* 37(1): 51–65
- Fitzgerald, T. and Gunter, H. (2006), "Leading learning: middle leadership in schools in England and New Zealand", *Management in Education*, Vol. 20 No. 3, pp. 6-8.
- Fleming, P. & Amesbury, M. (2001). *The Art of Middle Management in Primary Schools: A Guide to Effective Subject, Year, and Team Leadership*. London: David Fulton Publishers.
- Fleming, P. (2014). *Successful Middle Leadership in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Fluckiger, B., S. Lovett, N. Dempster, and S. Brown. (2015). "Middle Leaders: Career Pathways and Professional Learning Needs." *Leading & Managing* 21: 60–74
- Forde, C., Hamilton, G., Ní Bhroithe, M., Nihill, M. and Rooney, A.M. (2019), "Evolving policy paradigms of middle leadership in Scottish and Irish education: implications for middle leadership professional development", *School Leadership and Management*, Vol. 39 Nos 3-4, pp. 297-314.
- Forsyth, P.B., Barnes, L.L., Adams, C.M., (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *J. Educ. Adm.* 44, 121–141.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). Philadelphia, PA: Falmer Press.



- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*; Corwin Press: Thousand Oaks, CA, USA
- Fullan, M. (2018) *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*, 1st ed.; Corwin Press: Thousand Oaks, CA, USA
- Fullan, M. (2020) *Leading in a Culture of Change*, 2nd ed.; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed Leadership: School Principals' Practices to Promote Teachers' Professional Development for School Improvement. *Educ. Sci.* 13, 715. <https://doi.org/10.3390/educsci13070715>
- García Torres, D. (2019) Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools
- Gear, & Sood, K. K. (2021). School middle leaders and change management: Do they need to be more on the "balcony" than the dance floor? *Education Sciences*, 11(11), 753–. <https://doi.org/10.3390/educsci11110753>
- General Teaching Council Scotland. (2012). *The Standards for Leadership and Management: Supporting Leadership and Management Development*. Edinburgh: GTC Scotland
- Ghamrawi, N. (2010). "No Teacher Left Behind: Subject Leadership That Promotes Teacher Leadership." *Educational Management, Administration & Leadership* 38: 304–320
- Glover, D., and D. Miller. (1999). "The Working Day of the Subject Leader and the Impact of Interruptions on Teaching and Learning in Secondary Schools." *Research in Education* 62:55–65
- Glover, D., Gleeson, D., Gough, G. & Johnson, M. (1998). The meaning of management: the development needs of middle managers in secondary schools, *Educational Management and Administration*, 26(3), 279-92
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R.D., Salloum, S.J., Berebitsky, D., (2009). Trust as a mediator of the relationship between poverty, racial composition, and academic achievement. *Educ. Adm. Q.* 45, 292–311.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M., Hoy, W.K., (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elem. Sch. J.* 102, 3–17.
- Gorton, R., J. A. Alston, and P. Snowden. (2007). *School Leadership & Administration: Important Concepts, Case Studies, & Simulations (7e)*. New York: McGraw-Hill
- Grandey, A. A., and A. S. Gabriel. (2015). "Emotional Labor at a Crossroads: Where Do We Go from Here?" *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 2: 323–349
- Grice C (2019) 007 Spies, surveillance and pedagogical middle leadership: for the good of the empire of education. *Journal of Educational Administration* 51(2): 165–181
- Grint, K. (2003). "The Arts of Leadership." In *Effective Educational Leadership*, edited by N. Bennett, M. Crawford, and M. Cartwright, 89–107. London: Paul Chapman Publishing.
- Grootenboer P and Larkin K (2020) Middle leading small-scale school projects. *International Journal of Educational Management* 33(7): 1733–1745
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2014) Leading practice development: voices from the middle, *Professional Development in Education*, 1-19. DOI: 10.1080/19415257.2014.924985
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. and Rönnerman, K. (2015), "Leading practice development: voices from the middle", *Professional Development in Education*, Vol. 41 No. 3, pp. 508-526.



- Gurr, D. (2019), "School middle leaders in Australia, Chile and Singapore", *School Leadership and Management*, Vol. 39 Nos 3-4, pp. 278-296.
- Gurr, D. (2023a). A think-piece on leadership and education.
- Gurr, D. (2023b). A review of Research on Middle Leaders in Schools. In Robert Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan and Graham Smith (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (London, UK: Elsevier), pp. 115-122.
- Gurr, D. and L. Drysdale. (2017). *Bastow Aspiring Leadership Accreditation Delphi Report*. Melbourne, Melbourne Graduate School of Education
- Gurr, D., and L. Drysdale. (2013). "Middle-Level Secondary School Leaders: Potential, Constraints and Implications for Leadership Preparation and Development." *Journal of Educational Administration* 51: 55–71
- Hall, J. (2018) The performative shift: middle leadership 'in the line of fire. *Journal of Educational Administration and History* 50(4): 364–378
- Hammersley-Fletcher, L., and M. Brundrett. (2005). "Leaders on Leadership: The Impressions of Primary School Head Teachers and Subject Leaders." *School Leadership & Management* 25:59–75
- Hammersley-Fletcher, L., and M. Strain. (2011). "Power, Agency and Middle Leadership in English Primary Schools." *British Educational Research Journal* 37: 871–884.
- Harris A, Day C, Goodall J, et al. (2006) What difference does it make? Evaluating the impact of continuing professional development in schools. *Scottish Educational Review* 37(1): 90
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. Abingdon: Routledge.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harris, A., H. Busher, and C. Wise. (2003). "Effective Training for Subject Leaders." In *Effective Educational Leadership*, edited by N. Bennett, M. Crawford, and M. Cartwright, 131–142. London: Paul Chapman Publishing
- Harvey, M. (1997). "Secondary Teaching Administrators in the Government Schools of Western Australia." *Leading & Managing* 3: 26–47
- Hattie, J. (2009). "Visibly Learning from Reports: The Validity of Score Reports." *Online Educational Research Journal* 1–15
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2016, July). Keynote speech. Third Annual Visible Learning Conference: Mindframes and Maximizers. Washington, DC.
- Heck, R. J., and P. Hallinger. (2005). "The Study of Educational Leadership and Management." *Educational Management Administration & Leadership* 33 (2): 229–244
- Held, S., and J. McKimm. (2012). "Emotional Intelligence, Emotional Labour and Affective Leadership." In *Educational Leadership: Context, Strategy and Collaboration*, edited by M. Preedy, N. Bennett, and C. Wise, 240–252. London: Sage Publications
- Heng, M. A., and C. J. Marsh. (2009). "Understanding Middle Leaders: A Closer Look at Middle Leadership in Primary Schools in Singapore." *Educational Studies* 35: 525–536
- Herrington, N. (2004). "Talking to Heads of Year: Roles and Ambiguities." *Management in Education* 18: 37–38
- Hirsh A and Segolsson M (2019) Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration and Leadership* 47(3): 400–420



- Hofstede, G. (2005) *Cultures and Organisations: Software of the Mind*, 2nd ed.; McGraw-Hill: New York, NY, USA.
- Hoogsteen, T. J. (2020). "Collective Teacher Efficacy: A Critical Review of Education's Top Influence." *Advances in Social Sciences Research Journal* 7 (6): 574–586.
- Hoppes, C. R. & Holley, K. A. (2013) Organizational trust in times of challenge: The impact on faculty and administrators, *Innovative Higher Education*, 39(3), 201–216. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9275-y>
- Hornig, E. L. (2009). Teacher tradeoffs: Disentangling teachers' preferences for working conditions and student demographics. *American Educational Research Journal*, 46(3), 690e717. <https://doi.org/10.3102/0002831208329599>
- Hoy, W. K., and C. G. Miskel. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 9th ed. New York: McGraw-Hill
- Hoy, W.K., (2002). Faculty trust: a key to student achievement. *J. Sch. Publ. Relat.* 23, 88–103.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., Hoy, A.W., (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *Am. Educ. Res. J.* 43, 425–446.
- Hoy, W.K., Tschannen-Moran, M., (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *J. Sch. Leader.* 9, 184–208.
- Huerta Villalobos, M. (2018). "Educational Leadership and the Contribution of the Technical Pedagogical Head across Three Types of Schools in Chilean region" Doctoral Thesis, the University of Melbourne.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435e464.
- Irvine, P., and M. Brundrett. (2016). "Middle Leadership and its Challenges: A Case Study in the Secondary Independent Sector." *Management in Education* 30 (2): 86–92
- Irvine, P., and M. Brundrett. 2016. "Middle Leadership and its Challenges: A Case Study in the Secondary Independent Sector." *Management in Education* 30 (2): 86–92. doi:10.1177/0892020616643158.
- Jarvis A (2008) Leadership lost: a case study in three selective secondary schools. *British Educational Leadership, Management and Administration Society* 22(1): 24–30
- Javadi V, Bush T and Ng A (2017) Middle leadership in international schools: evidence from Malaysia. *School Leadership and Management* 37(5): 476–449
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1e39.
- Jones, C. (2006). *Learning from the Middle: A Study of the Impact of Leading from the Middle in Two City Schools*.
- Jones, H.A. (2012) *Connecting Professional Learning: Leading Effective Collaborative Enquiry across Teaching School Alliances* [online]. Nottingham
- Kaul, Comstock, M., & Simon, N. S. (2022). Leading From the Middle: How Principals Rely on District Guidance and Organizational Conditions in Times of Crisis. *AERA Open*, 8, 233285842210773–. <https://doi.org/10.1177/23328584221077303>
- Keane, W. (2010). "Case Studies in Learning Area Leadership in Catholic Secondary Schools in Melbourne." Doctoral Thesis, the University of Melbourne
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.





- Koh, H. H. (2018). "The Leadership Role of Middle Leaders in Six Selected Primary Schools in Singapore." Doctoral Thesis, the University of Melbourne. SCHOOL LEADERSHIP & MANAGEMENT 295
- Koh, H. H., D. Gurr, L. Drysdale, and L. L. Ang. (2011). "How School Leaders Perceive the Leadership Role of Middle Leaders in Singapore Primary Schools?". *Asia Pacific Education Review* 12: 609–620
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88
- L'arused'ottir SH and O'Connor E (2017) Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect? *Irish Educational Studies* 36(4): 423–438
- Lai, K., and K. Pratt. (2004). "Information and Communication Technology (ICT) in Secondary Schools: The Role of the Computer Coordinator." *British Journal of Educational Technology* 35: 461–475
- Leithwood, K, Mascall, B, Strauss, T, Sacks, R, Memon, N & Yashkina, A (2007) Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System, *Leadership and Policy in Schools*, 6:1, 37-67, DOI: 10.1080/15700760601091267
- Leithwood, K. (2016), "Department-head leadership for school improvement", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 15 No. 2, pp. 117-140.
- Lewis, J. D. & Weigert, A. J. (2012) The social dynamics of trust: Theoretical and empirical research, 1985–2012, *Social Forces*, 91(1), 25–31. <https://doi.org/10.1093/sf/sos116>
- Liljenberg, M. (2016). "Teacher Leadership Modes and Practices in a Swedish Context: A Case Study." *School Leadership & Management* 36 (1): 21–40
- Lipscombe K, Tindall-Ford SK and Grootenboer P (2020b) Middle leading and influence in two Australian schools. *Educational Management Administration and Leadership* 48(6): 1063–1079
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288.
- Liu, P. (2020). Motivating teachers' commitment to change through distributed leadership in Chinese urban primary schools. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1171-1183.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44e70. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4).
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning. *The Wallace Foundation*.
- Louis, K.S. (2007) 'Trust and improvement in schools'. *Journal of educational change*, 8 (1), 1-24
- Macpherson, R. (2009). "The Professionalisation of Educational Leadership: Implications of Recent International Policy Research in Leadership Development for Australasian Education Systems." *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice* 24: 53–117
- Mafora, P. (2013). Transformative leadership for social justice: Perceptions and experiences of South African township secondary school principals. *Journal of Social Sciences*, 34(1), 37–45.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17
- Marks, W. & McCulla, N. (2016). Halfway to anywhere? In D. Fink (Ed.), *Trust and Verify: The Real Keys to School Improvement* (pp. 46-73). London: UCL IOE Press.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2015). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge



- McCulla, N., and L. Degenhardt. (2015). "Journeys to School Leadership: How Action Learning Identified What Participants Valued in a Year-Long Australian Leadership Development Program Centred on Principles of Good Practice." *Educational Management Administration & Leadership* 44: 558–577. doi:10.1177/1741143214558574.
- Mercer, D., and L. Ri. (2006). "Closing the Gap: The Role of Head of Department in Chinese Secondary Schools." *Educational Management, Administration & Leadership* 34: 105–120
- Migliore, L.-A. (2012) Leadership, governance, and perceptions of trust in the higher education industry, *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 30–40. <https://doi.org/10.1002/jls.20241>
- Mincu. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects (Paris)*, 52(3-4), 231–242. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>
- Misztal, B. A. (2011) Trust: Acceptance of, precaution against and cause of vulnerability, *Comparative Sociology*, 10(3), 358–379. <https://doi.org/10.1163/156913311X578190>
- Moorosi, P. (2014) Constructing a leader's identity through a leadership development programme: An intersectional analysis. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 42, 792–807
- Muijs, D., and A. Harris. (2006). "Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK." *Teaching and Teacher Education* 22: 961–972
- Muijs, D., and A. Harris. (2007). "Teacher Leadership in (In)Action: Three Case Studies of Contrasting Schools." *Educational Management Administration & Leadership* 35: 111–134
- Mullen, C. A., & Hutinger, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory Into Practice*, 47(4), 276–285.
- Ng, S., and T. K. Chan. (2014). "Continuing Professional Development for Middle Leaders in Primary Schools in Hong Kong." *Journal of Educational Administration* 52: 869–886
- Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124-158.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535
- NSW Government (2022) [Assistant Principal and Head Teacher | Role Description](#)
- O'Neill, M., A. Coffey, S. Lavery, J. Oaten, and L. Thompson. (2010). *The L.E.A.D. Project: Leading Educational Achievement Through Dialogue*. Fremantle: University of Notre Dame
- Odhambo, G. O. 2014. "Squeezed? The Role, Purpose and Development of Middle Leaders in Schools." Paper presented at 'speaking back through research' the joint AARE- NZARE conference, Queensland University of Technology, Brisbane, 30 November–4 December
- OECD/The World Bank (2015), "Glossary", in *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264245891-13-en>
- Osterman, P. (2008). *The Truth About Middle Managers: Who They Are, How They Work, Why They Matter*. Boston: Harvard Business Press
- Poultney, V. (2007), "The role of the effective subject leader: perspectives from practitioners in secondary schools", *Management in Education*, Vol. 21 No. 2, pp. 8-14.
- Reid, I., K. Brain, and L. C. Boyes. (2004). "Teachers or Learning Leaders?: Where Have all the Teachers Gone? Gone to be Leaders, Everyone." *Educational Studies* 30: 251–264
- Rhodes, C., and M. Brundrett. (2008). "What Makes My School a Good Training Ground for Leadership Development? The Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers from 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England." *Management in Education* 22: 18–23



- Ridden, P., and J. De Nobile. (2012). *Keys to School Leadership*. Camberwell, VIC: ACER Press
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Moorabbin: Hawker Brownlow.
- Saito, E., & Sato, M. (2012). Lesson study as an instrument for school reform: A case of Japanese practices. *Management in Education*, 26(4), 181-186.
- Samson, D., and R. L. Daft. (2012). *Fundamentals of Management*. 4th ed. South Melbourne: Cengage Learning
- Sanders, M. G. 2006. "Missteps in Team Leadership: The Experiences of Six Novice Teachers in Three Urban Middle Schools." *Urban Education* 41: 277–304
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T. & Moore, C. L. (2016) Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust, *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003–1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C. & Davis, J. H. (2007) An integrative model of organizational trust: Past, present, and future, *AMR*, 32(2), 344–354. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.24348410>
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Toward a conceptualization of the field*. Center for the study of Education and Work: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto Canada
- Shriberg, D., Bonner, M., Sarr, B. J., Walker, A. M., Hayland, M., & Chester, C. (2008). Social justice through a school psychology lens: Definition and applications. *School Psychology Review*, 37(4), 453–468.
- Silins, H., and B. Mulford. (2004). "Schools as Learning Organisations: Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes." *School Effectiveness and School Improvement* 15:443–466
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1e36
- Sinkinson, A. J. (2005). "Going for Specialist School Status: Perspectives from a Front Line Head of Department." *School Leadership & Management* 25: 191–208
- Smylie, M.A. & Denny, J.W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26, 235-259
- Southworth, G. (2008). "Primary School Leadership Today and Tomorrow." *School Leadership & Management* 28: 413–434
- Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. American Educational Research Association, 22, 1-38.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press
- Spillane, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Stake, R. (2022) *Investigación con Estudio de Casos*, 6th ed.; Ediciones Morata: Madrid, Spain, pp. 1–153
- [Student outcomes](#) (2013, October 14) The glossary of education reform.
- Sullivan BOCES (n.d.) [Job description: Curriculum Coordinator](#)
- Supovitz, J. A. (2014). "Building a Lattice for School Leadership: The Top-To-Bottom Rethinking of Leadership Development in England and What It Might Mean for American Education." CPRE Research Reports



- Tam, A. C. F. (2010). "Understanding the Leadership Qualities of a Head of Department Coping With Curriculum Changes in a Hong Kong Secondary School." *School Leadership & Management* 30: 367–386
- Tan, H.-H., & Quek, B.-C. (2001). An exploratory study on the career anchors of educators in Singapore. *Journal of Psychology*, 135(5), 527e545. <https://doi.org/10.1080/00223980109603717>.
- Tang, J., Bryant, D. A., & Walker, A. D. (2022). School middle leaders as instructional leaders: building the knowledge base of instruction-oriented middle leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 511-526.
- Terry, P. (1995). Empowering teachers as leaders. Retrieved Sep 4, 2013 from <http://www.nationalforum.com/TERRYte8e3.html>.
- Thorpe, A., and G. Bennett-Powell. (2014). "The Perceptions of Secondary School Middle Leaders Regarding Their Needs Following a Middle Leadership Development Programme." *Management in Education* 28: 52–57
- Tranter, S. (2000). *From Teacher to Middle Manager: Making the Next Step*. London: Pearson
- Tschannen-Moran, M. (2004). What's Trust Got to Do With It? The Role of Faculty and Principal Trust in Fostering Student Achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools*, 3(3), 189-209.
- Turner, C. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: Towards a conceptual framework. *School Leadership and Management*, 26(5), 419–435
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154
- U.S. Dept. of Education (2018) [Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies \(Title I, Part A\)](#).
- Urick, A., and A. J. Bowers. (2014). "What are the Different Types of Principals Across the United States? A Latent Class Analysis of Principal Perception of Leadership." *Educational Administration Quarterly* 50: 96–134
- Van Emmerik, H., and M. C. Euwema. (2007). "Who is Offering a Helping Hand? Associations between Personality and OCBs, and the Moderating Role of Team Leader Effectiveness." *Journal of Managerial Psychology* 22: 530–548
- Vindrola-Padros, C., Ledger, J., Barbosa, E. C., & Fulop, N. J. (2022). The implementation of improvement interventions for "low performing" and "high performing" organisations in health, education and local government: a phased literature review. *International Journal of Health Policy and Management*, 11(7), 874.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. E. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. The Informed Educator Series. *Educational Research Service*.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.
- Watterston, B. (2015a). *Environmental Scan: Principal Preparation Programs*, prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne: AITSL
- Watterston, B. (2015b). *Preparing Future Leaders: Effective preparation for aspiring school principals*. Melbourne: AITSL



- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861e879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2).
- White, P. (2001). "The Leadership of Curriculum Area Middle Managers in Victorian Government Secondary Schools." *Leading and Managing* 7 (2): 131–150.
- Willis J, Churchward P, Beutel D, Spooner-Lane R, Crosswell L and Curtis E (2019) Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising. *School Leadership and Management* 39(3-4): 334–351
- Winterbottom, C., & Winterbottom, S. S. (2017). Social justice: A case-study examining the influence of primary headteachers in two Manchester schools. *Early Childhood Education Journal*, 45, 755-768.
- Wise, C. & Bennett, N. (2003). The future role of middle leaders in secondary schools: A survey of middle leaders in secondary schools in England. National College for School Leadership, Nottingham, U.K. Accessed on 20 September, 2016 from: <http://www.ncsl.org.uk/media/41B/43/the-future-role-of-middle-leaders-in-secondary-schools.pdf>
- Wise, C. (2001). "The Monitoring Role of the Academic Middle Manager in Secondary Schools." *Educational Management & Administration* 29: 333–341
- Wong, C., P. Wong, and K. Z. Peng. (2010). "Effect of Middle-Level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction." *Educational Management Administration & Leadership* 38: 59–70
- Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 134, 11–25. doi:10.1002/cd.308.
- Youngs, H. (2014). "Moving Beyond Distributed Leadership to Distributed Forms: A Contextual and Socio-Cultural Analysis of Two New Zealand Secondary Schools." *Leading & Managing* 20: 89–104
- Ziprecruiter (n.d.) [What Does a Curriculum Coordinator Do?](#)
- וורגן, י. (2008) השתלמויות מורים: הקשר בין נושא ההשתלמות לבין התחום המקצועי של המורה המשתלם. מרכז המחקר והמידע של הכנסת
- משרד החינוך (א.ת.). [תוכנית מיל"ת](#).
- ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2019) סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל. תל אביב: מופ"ת שניידר, א', אלטרץ, ח', ויצחק-מונסונגו, ע' (2013) ["שדרת המנהיגות": מבנה, תפקיד והכשרה](#)



## נספחים

### נספח א': בניית תשתית ידע

שלב תשתיתי ראשוני ומתפתח של הפעילות הנוכחית הוא בניית תשתית ידע עליה מתבססת הסקירה.

תשתית זו כוללת מספר רכיבים:

- א. **מונחי חיפוש:** הגדרת מונחי חיפוש מול נושאי הסקירה השונים. מונחים בנושא מסוים כוללים מונחים רוחביים מקבילים ואופקיים להתייחסות להיבטים שונים של הנושא.
- ב. **ממצאי חיפוש אגרגטיביים:** חיפוש מקורות המידע נעשה במסגרת מספר מאגרים, כולל דעת"א, Scopus, ERIC, Web of Science ולעיתים Google Scholar או מנוע החיפוש הכללי של Google. לטובת המענה לפרק "נושאים מהספרות" לווו חיפושי מאגרי המידע בתייעוד מחרוזת החיפוש וסינונים שבוצעו ומאפיינים של תוצאות החיפוש (כגון מספר תוצאות ונושאי תוצאות). מידע זה מוצג בפרק זה כרקע לתחום, לאיתור מושגי מפתח מובילים ומקורות מידע רלוונטיים.
- ג. **מקורות מידע:** מקורות המידע השונים תועדו ומופו מול נושאי הסקירה השונים. התוצר הינו מאגר מקורות מידע מוכוון לסקירה הזמין לסריקה, תחקור ובחינה. תועדפו מקורות מידע אקדמיים שעברו ביקורת עמיתים או מקורות מידע אחרים מארגונים מובילים.

### נספח ב': מתודולוגיה לעבודה עם כלי בינה מלאכותית

במסגרת העבודה הנוכחית נבחנה האפשרות לעשות שימוש בכלי בינה מלאכותית. זאת על מנת לתמוך באיכות המסמך והערך ללקוח במסגרת מגבלות והגדרות הפרויקט (זמן, תקציב, איכות ותכולה) על ידי:

- א. **היקף ביסוס הסקירה:** הגדלת היקף המסמכים עליהם מתבססת הסקירה לטובת הסתכלות מקיפה ומעמיקה על נושאה.
- ב. **דקויות:** מיקוד במקורות מידע המאפשרים בחינת מקורות מול נושאי הסקירה והחתכים המבוקשים בה.
- ג. **שיח מוכוון ערך:** השארת זמן לבחינת המידע עם הלקוח לטובת התאמתו לצרכי הארגון ובחינת התרומה לפעילותו.

שני כלים אשר נבחנו לטובת הנושא הם [Scrol](#) ו-[Consensus](#). Scrol מאפשר להגדיר ולתחקר מאגר של מקורות מידע ומספק סימוכין במסגרת המענה לשאלות. Consensus מאפשר לאתר מקורות מידע (לא בהכרח peer reviewed), להציג תמצית של מידע מכל מקור המתייחס (במידה מסוימת) לפנייה (prompt) ו/או לקבל סינתזה של התוצאות.

בחינה ראשונית של כלים אלו העלתה כי יתכן והם יסייעו במיקוד במקורות רלוונטיים מול נושאי הסקירה.



במסגרת העבודה עם כלים אלו – ולטובת הסקירה ככלל- נעשה שימוש במתודולוגיה הבאה:

- א. **מיקוד:** בחינת נושאי הסקירה והגדרת מילות מפתח לאיתור מקורות מידע רלוונטיים
- ב. **איתור מקורות מידע:** סריקת מאגרי מידע אקדמיים לאיתור מקורות מידע רלוונטיים התואמים את מילות החיפוש שהוגדרו. בשלב זה יתכן שימוש גם ב- Consensus לטובת איתור מקורות. ניתנת העדפה למקורות שעברו סקירת עמיתים ומקורות מגופים מקצועיים מובילים מחוץ לאקדמיה. המקורות כוללים סקירות, מטא אנליזות, מאמרים ודוחות.
- ג. **מיפוי:** ריכוז, תיעוד ומיפוי מקורות המידע שאותרו מול נושאי הסקירה (במסגרת קובץ אקסל)
- ד. **סיווג:** סיווג מקורות המידע לנושאי הסקירה השונים
- ה. **הגדרת שאלות תחקור** עבור כל אחד מפרקי הסקירה
- ו. **בקרת איכות:** בחינת מעני כלי AI מול מקורות המידע לטובת הערכת איכותם והתאמתם לסקירה

בתום בחינה זו התקבל הרושם שמידת האמינות של מעני כלים אלו אינה ברורה. מסיבה זאת לא נעשה שימוש במידע מהם במסגרת הסקירה הנוכחית.



נספח ג': חיפוש מקורות מידע על היבטי מנהיגות בסביבות חינוך מוחלשות

לטובת איתור מידע בנושא מנהיגות ביניים הפועלת בסביבות מוחלשות הוגדרו מספר מונחי חיפוש אינדוקטיביים למנהיגות ביניים ומספר מונחים עבור חינוך בסביבות מוחלשות. מתוך מונחים אלו הורכבו מעל ל- 80 מחרוזות חיפוש בהם נעשה שימוש בשלושה מנועי חיפוש: ERIC, Web of Science ו-Scopus.

בטבלה להלן מוצגים תוצאות החיפוש, לפי מאגרי המידע: Eric (מסומן בטבלה כ-E), Web of Science (מסומן בטבלה כ-W) ו-Scopus (מסומן בטבלה כ-S). ב- Web of Science הוגדרו הסינונים הבאים: חיפוש תחת הגדרה של Topic, וסינון תוצאות לפי קריטריון Research areas=Education Educational Research. הסינון שבוצע ב- Scopus: חיפוש ב- Article title, abstract, keywords וסינון תוצאות לפי קריטריון Subject area=Social Sciences.

בחינת הממצאים העלתה כי חלק ממונחי החיפוש בהם נעשה שימוש רחוקים מידי מנושאי העניין של הסקירה (מסומנים באפור בשורה ובעמודה של מונחי החיפוש).

מונחי חיפוש	1.Disadvantage*	2.poverty	3.underprivileged	4.vulnerable	5.marginalised	6.low-income students	7.low SES students	8.low socio-economic	9.Context	10. turnaround
1.Middle leader*	"Middle leader*" and "Disadvantage*" E=1- עוסק בתקופת הקורונה, פחות רלוונטי W=2 S=4	"Middle leader*" and "poverty" E=1 – פחות רלוונטי, עוסק בטכנולוגיה W=0 S=0	1)"Middle leader*" and "underprivileged" E=0 W=0 S=0	"Middle leader*" and "vulnerable" E=0 W=1 S=1	"Middle leader*" and "marginalised" E=0 W=0 S=1	2)"Middle leader*" and "low-income students" E=0 W=0 S=0	3)"Middle leader*" and "low SES students" E=0 W=0 S=0	4)"Middle leader*" and "low socio-economic" E=0 W=0 S=0	"Middle leader*" and "Context" E=53 W=43 S=58	"Middle leader*" And "turnaround" E=3 W=0 S=0
2.Middle manag*	"Middle manag*" and "Disadvantage*" E=0 W=4	"Middle manag*" and "poverty" E=0 W=1	"Middle manag*" and "underprivileged" E=0 W=0 S=0	"Middle manag*" and "vulnerable" E=0 W=1	"Middle manag*" and "marginalised" E=0 W=0 S=2	5)"Middle manag*" and "low-income students" E=0 W=0 S=0	6)"Middle manag*" and "low SES students" E=0 W=0 S=0	7)"Middle manag*" and "low socio-economic" E=0 W=0 S=0	"Middle manag*" and "Context" E=0 W=43	"Middle manag*" and "turnaround" E=0 W=0





מונחי חיפוש	1.Disadvantage*	2.poverty	3.underprivileged	4.vulnerable	5.marginalised	6.low-income students	7.low SES students	8.low socio-economic	9.Context	10. turnaround
	S=14 (לא רלוונטי)	S=3		S=5 (אולי אחד רלוונטי)					S=254	S=0
3.Leadership from the Middle	8)"Leadership from the Middle " and "Disadvantage*"  E=0 W=0 S=0	9)"Leadership from the Middle " and "poverty"  E=0 W=0 S=0	10)"Leadership from the Middle " and "underprivileged"  E=0 W=0 S=0	11)"Leadership from the Middle " and "vulnerable"  E=0 W=0 S=0	12)"Leadership from the Middle " and "marginalised "  E=0 W=0 S=0	13)"Leadership from the Middle " and "low-income students"  E=0 W=0 S=0	14)"Leadership from the Middle " and "low SES students"  E=0 W=0 S=0	15)"Leadership from the Middle " and "low socio-economic"  E=0 W=0 S=0	"Leadership from the Middle " and "context"  E=1 W=0 S=1	"Leadership from the Middle " and "turnaround"  E=0 W=0 S=0
4.leading from the middle	16)"leading from the middle" and "Disadvantage*"  E=0 W=0 S=0	17)"leading from the middle" and "poverty"  E=0 W=1 S=0	18)"leading from the middle" and "underprivileged"  E=0 W=0 S=0	19)"leading from the middle" and "vulnerable"  E=0 W=0 S=0	20)"leading from the middle" and "marginalised "  E=0 W=0 S=0	21)"leading from the middle" and "low-income students"  E=0 W=0 S=0	22)"leading from the middle" and "low SES students"  E=0 W=0 S=0	23)"leading from the middle" and "low socio-economic"  E=0 W=0 S=0	"leading from the middle" and "context"  E=9 W=1 (נוגע בהכשרת מנהיגות בבס) S=4	"leading from the middle" and "turnaround"  E=0 W=0 S=0
5.school management team (SMT)	"school management team" and "Disadvantage*"  E=1 W=6 S=6	"school management team" and "poverty"  E=3 W=2 S=8	"school management team" and "underprivileged"  E=0 W=0 S=2	"school management team" and "vulnerable"  E=1 W=2 S=3	"school management team" and "marginalised "  E=0 W=0 S=0	"school management team" and "low-income students"  E=0 W=0 S=8	24)"school management team" and "low SES students"  E=0 W=0 S=0	"school management team" and "low socio-economic"  E=1 W=0 S=1	"school management team" and "context"  E=26 W=25 S=46	"school management team" and "turnaround"  E=0 W=1 S=1



מונחי חיפוש	1.Disadvantage*	2.poverty	3.underprivileged	4.vulnerable	5.marginalised	6.low-income students	7.low SES students	8.low socio-economic	9.Context	10. turnaround
6.Senior leadership team*	26)"Senior leadership team*" and "Disadvantage*" E=1 W=1 S=1	27)"Senior leadership team*" and "poverty" E=0 W=0 S=0	28)"Senior leadership team*" and "underprivileged" E=0 W=0 S=0	29)"Senior leadership team*" and "vulnerable" E=1 W=1 S=2	30)"Senior leadership team*" and "marginalised" E=0 W=0 S=0	31)"Senior leadership team*" and "low-income students" E=0 W=0 S=0	32)"Senior leadership team*" and "low SES students" E=0 W=0 S=0	33)"Senior leadership team*" and "low socio-economic" E=0 W=0 S=0	"Senior leadership team*" and "context" E=15 W=7 S=13	"Senior leadership team*" and "turnaround" E=0
7.Participative Decision Making	"Participative Decision Making" and "Disadvantage*" E=35 W=0 S=0	"Participative Decision Making" and "poverty" E=86 W=0 S=0	"Participative Decision Making" and "underprivileged" E=2 W=0 S=0	"Participative Decision Making" and "vulnerable" E=19 W=0 S=1	"Participative Decision Making" and "marginalised" E=15 W=0 S=0	"Participative Decision Making" and "low-income students" E=20 W=0 S=0	34)"Participative Decision Making" and "low SES students" E=0 W=0 S=0	"Participative Decision Making" and "low socio-economic" E=4 W=0 S=0	"Participative Decision Making" and "context" E=788 W=9 S=22	
8.school-based management	"school-based management" and "Disadvantage*" E=23 W=2 S=9	"school-based management" and "poverty" E=20 W=0 S=0	"school-based management" and "underprivileged" E=0 W=0 S=0	"school-based management" and "vulnerable" E=3 W=1 S=2	"school-based management" and "marginalised" E=1 W=4 S=5	"school-based management" and "low-income students" E=8 W=0 S=0	"school-based management" and "low SES students" E=1 W=0 S=	35)"school-based management" and "low socio-economic" E=2 W=0 S=0	"school-based management" and "context" E=221 W=29 S=61	