

## מנהיגות מורים - התפתחות וגורמים משפיעים

מירית ישראלי\*

<https://doi.org/10.54301/ACDU8824>

**מילות מפתח:** מנהיגות מורים, מנהיגות ביניים, מנהל בית הספר, מנהיגות מבוזרת, מנהיגות חינוכית

ובמקביל עולה תחושת השייכות של המורים המנהיגים לארגון שבו הם עובדים (Lambert, 2003).

המנהיגות המבוזרת מדגישה את הצורך בהימצאות של מספר מומחים שעובדים יחד, באינטראקציה - בכל דרג או תפקיד - ושרותמים את המיומנויות ואת הידע של השותפים להובלת שיפור במוסד (Schott, Van Roekel & Tummers, 2020). היא דורשת שיתוף של המורים בהנהגה ומתמקדת בשגרה ארגונית שנוצרת לא רק על ידי המנהל אלא גם על ידי המורים (Eyal & Rom, 2015). גישה זו דוגלת בביטול המרכזיות של המנהל כמנהיג בלעדי בבית הספר, שכל חובת ההנהגה של המוסד מוטלת על כתפיו. הגישה משקפת את הדעה שלכל אדם יש האפשרות (אך לא החובה) להפוך למנהיג ומדגישה את הנקודה שביזור המנהיגות אינו פוגם במעמד המנהל כמנהיג, אלא מעצים אותו ואת המורים שלקחו (או קיבלו) לידיהם חלק במנהיגות הבית ספרית (Lumby, 2019).

מנהיגות המורים נוצרה כתולדה של יישום המנהיגות המבוזרת גם בדומה למנהיגות המבוזרת (York-Barr & Duke, 2004). מנהיגות המורים מתייחסת לשיקולים של העצמה, סמכות וסוכנות (Agency) ולמימוש המנהיגות על ידי המורים - ללא קשר למיקום או ליעוד (Harris, 2003). המנהל מעצים את המורים - הוא מעביר אליהם סמכות ואחריות ובונה בהם את המסוגלות להוביל תהליכים בעלי ערך לשיפור ולהתקדמות המוסד החינוכי. כלומר, המנהל הופך את המורים למנהיגים בבית הספר דרך ביזור תפקידי המנהיגות שלו. אולם כדאי לשים לב כי לא כל פעולה או יוזמה של המנהל או של המורה היא חלק מתפיסת המנהיגות המבוזרת, ולא כל הצלחה בבית הספר שבו מתרחשת האצלת סמכויות צריכה להיזקק לביזור המנהיגות. הגבול בין עבודת ההוראה או עבודת הניהול לבין מנהיגות הוא דק (Lumby, 2019). להלן אעמוד על הגורמים או התנאים ליצירת מנהיגות מורים.

סילבה גימברט ונולאן (Silva, Gimbert & Nolan, 2000) מציינים כי הרעיון של 'מנהיגות מורים' היה בראשית דרכו המחקרית בתחילת שנות האלפיים והוא עדיין לא הוגדר בצורה מדויקת. אולם הם מצאו כי הוא עבר דרך ארוכה ושלושה

עבודת ניהול בית הספר כוללת אחריות רבה ומגוון רחב של משימות שמטרתן להוביל את בית הספר להצלחה (Timperley, 2005). הרעיון של ניהול בית ספר הוחלף עם השנים לשפת המנהיגות, אבל הפעולות שמבצעים מנהלים אינן מתיישבות בהכרח עם התוויות של ניהול או מנהיגות. מנהלים מנהיגים מצליחים ממוקדים יותר ויותר בהוראה ובלמידה, הסיבה המרכזית והייחודית של מוסדות לימוד. נוסף לכך הם צריכים להתמודד עם לחצי אחריותיות חסרי תקדים (Bush & Glover, 2014), ונראה שיש להם תפקיד חשוב בהצלחה של הארגון. אך מנהל מוכשר ככל שיהיה, אינו יכול למלא בעצמו את כל התפקידים באופן מקדם ויעיל למוסד. על כן נוצר צורך לבזר את תחומי האחריות המנהיגותיים בין תפקידים שונים בארגון (Harris, 2005) ולהשתמש במקורות רבים של הדרכה בהתאם למגוון תחומי המומחיות שיש בו (Eyal & Rom, 2015). מתוך צורך זה נוצרה גישת המנהיגות המבוזרת - מנהיגות חינוכית שבה למורים יש אחריות ומעורבות בשליטה על הנעשה בבית הספר ובתהליכי קבלת ההחלטות במוסד (Diamond & Spillane, 2016). גישה זו מושתתת על שינויים שחלו מאמצע שנות התשעים בהבנה ובהגדרות של המנהיגות, והחלה נטייה לעזוב את תפיסת המנהיג ההירואי שמקדשת את יכולות המנהיג. ההגדרות נעו מהמיקוד באדם ('המנהיג במרכז') לכיוון של העמדת התרבות והלמידה במרכז ולכיוון של הגדרה הנשענת על הבניה הדדית (Lambert, 2003). כלומר, בהתאם לגישת המנהיגות המבוזרת מנהלים כבר אינם פועלים לבדם, אלא מפתחים שדרת מנהיגות שתוביל יחד איתם את בית הספר (Harris, 2005). בכך ישנה הקלה ותמיכה בתפקידו ובאחריותו של המנהל לנעשה בבית הספר,

\* ד"ר מירית ישראלי עומדת בראש התוכנית 'תמורות' להסבת אקדמאים במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי וחברה בצוות המחקר והפיתוח של 'המרכז לחינוך דיאלוגי' בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית. היא בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בן גוריון בנגב. בעבר עבדה בצוות המחקר של 'המעבדה לחקר הפדגוגיה' באוניברסיטת בן גוריון. שם ריכזה את צוות הקידוד השיטתי והניתוח הכמותי והייתה שותפה למחקרים שעסקו בשיח ואינטראקציה בכיתות הלימוד, פיתוח מקצועי של צוותי מורים וטיפול מנהיגות מורים. תחומי המחקר וההוראה שלה מתמקדים בפדגוגיה, באינטראקציות דיאלוגיות בכיתה, במנהיגות חינוכית, במנהיגות מבוזרת, במנהיגות מורים ובלמידת מורים בפועל ובשלב ההכשרה.

אולם ביישום מנהיגות המורים נוצרת היררכיה בין המורים בחלוקה בין בעלי תפקיד לכאלו שאין להם תפקיד (York-Barr & Duke, 2004; Fairman & Mackenzie, 2015). האתגר השני, מנהיגות המורים דורשת לשלב בין מורה מומחה בתחום התוכן לבין מורה בעל כישורים ומיומנויות להנהגה, ולעיתים קרובות ישנו קושי במציאת מורה כזה (Timperley, 2005). האתגר השלישי, תפקידי המנהיגות בבית הספר כוללים בתוכם לא מעט משימות ניהוליות ומנהליות, עד כי מורים מוותרים על הובלת תהליכים בבית הספר ובלבד שלא ידרשו לעסוק בהן (Fairman & Mackenzie, 2015).

הממצאים במחקרים ישראליים אשר בחנו את מנהיגות המורים בבתי הספר, דומים ביחס להיעדר הגדרה מוסכמת למושג, לריבוי התפקידים הכלולים בו ולחלקו של המנהל בעיצובו. פרידמן (Friedman, 2011) בחן את תפקיד רכז הצוות המקצועי בחמישה בתי ספר תיכוניים במרכז הארץ כחלק משדרת המנהיגות הבית ספרית. הוא מצא כי רכזי מקצוע עוסקים לא מעט במשימות מנהלתיות לקראת מטרות קצרות טווח (כגון בדיקת נוכחות של המורים ותיאום המשאבים הקיימים בין חברי הצוות), אפילו על חשבון הפיתוח המקצועי של מורי המקצוע. זאת תוך חיקוי של החזון המקצועי וסגנון הניהול של מנהל בית הספר.

פרחי וטובין (2016) ערכו מחקר בארבעה בתי ספר תיכוניים בארץ במטרה לבחון את הקשר בין מנהיגות המורים להישיג התלמידים. הן מציינות כי הגדרת המושג אינה ברורה מספיק והיא כוללת בתוכה מגוון של תפקידים. נוסף לכך, הן מצאו כי מנהלי בתי הספר אחראיים להגדרת התפקידים המנהיגותיים השונים במוסדות שלהם, והם מגדירים את תחומי הסמכות והאחריות של המורה המנהיג ומספקים את המשאבים והתגמולים.

זוזובסקי ודוניצה-שמידט (2019) בחנו את הקשר בין אופן הלמידה של המורה לסיכוי שלו להתקדם לתפקיד מנהיגותי בבית הספר בשנות הקריירה הראשונות שלו. הן מציינות כי תפקידי המורים המנהיגים בישראל מגוונים ויכולים לכלול תפקידי ריכוז שונים, כגון ריכוז שכבה וריכוז פדגוגי, או תפקיד סגן מנהל. הבחירה של המורה לתפקיד המנהיגות תלוי בבחירה הבלעדית של מנהל בית הספר, שנדרש לבחור בכל שנה מחדש את בעלי התפקידים (הוא יכול לבחור להשאירם בתפקידם או להחליפם).

בסקירה מקיפה של המחקרים בתחום מנהיגות המורים שנערכו בין השנים 2014-2018 נמצא שבכל המחקרים וסקירות הספרות שנערכו בתחום נעדרת הגדרה ברורה. אך ישנה הסכמה על כך שבמסגרת התפקיד נדרש המורה המנהיג לצאת מגבולות הכיתה ולקדם תהליכי שיפור הוראה ולמידה בקרב עמיתיו (Schott, Van Roekel & Tummers, 2020). נוסף לכך נראה כי ישנם לא מעט גורמים או תנאים שמשפיעים על מנהיגות המורה ומוסכמים בקרב חוקרי התחום. החוקרים השונים

גלגולים עיקריים: בגל הראשון מורה מנהיג נתפס כמי שנוטל תפקידים ניהוליים, פורמאליים, שיש בהם ממד סמכותי במטרה לייעל את המוסד. בגל השני מורה מנהיג נתפס כמי שמשמש במומחיות ההוראה שלו במשימות, כגון פיתוח תוכניות לימודים או תיאום המאמצים לשיפור ההוראה שלו ושל עמיתיו. הגל השלישי מתייחס למנהיגות מורים כתכונה ארגונית שבה המורה המנהיג בעל חלק מרכזי בתהליך יצירת תרבות ארגונית חדשה בבית הספר שלו. כך המורה הוא מנהיג בתוך הכיתה ומחוצה לה ואפילו מחוץ לבית הספר. הוא מפתח קהילות למידה בבית הספר, משמש מנטור למורים האחרים וגם מייצג את בית הספר במסגרות לימודיות וכנסים מחוץ למוסד. לדבריהם, לאורך השנים הרעיון שינה את המיקוד - ממיקוד בהיבטים ניהוליים ופורמליים למיקוד ביכולות ובכישורים של המורה להוביל וליזום תהליכים שמשפיעים על הסביבה הבית ספרית בהקשר רחב.

מעט מאוחר יותר, בסקירה מקיפה של תחום מנהיגות המורים, מציינות גם יורק-בר ודוק (York-Barr & Duke, 2004), כי אין הגדרה ברורה למנהיגות מורה. האופרציונליזציה של המושג נעשית דרך התייחסות לאופן הפעולה של מנהיגי מורים. לדבריהן, יש הרבה אפשרויות ודרכים שבהן המורים יכולים לשמש כמנהיגים בבית הספר. לתפקיד המורה המנהיג יש היבטים שונים שכוללים חלקים מנהליים (כמו קביעת לו"ז ומועדי אירועים מיוחדים), עבודה על תוכנית לימודים בית ספרית או מחוזית (כגון פיתוח תכ"ל או יצירת מחוונים), פיתוח מקצועי של עמיתים (לדוגמה, הדרכת מורים והעברת השתלמויות), השתתפות בשיפור או שינוי בית ספרי (למשל, השתתפות במחקר או התמודדות עם מחסומים) ועוד.

הטענה כי אין הסכמה על הגדרת מנהיגות המורה, חזרה על עצמה גם במחקר שערכו צ'אנג וצ'אטו (Cheng & Szeto, 2016) יותר מעשור מאוחר יותר. הם בחנו כיצד מורים, יחסית בתחילת הקריירה, תופסים את הרעיון של מנהיגות חינוכית בכלל ומנהיגות מורים בפרט. הם מצאו כי הרעיון המרכזי של מנהיגות מורים מתבסס, ללא תלות בתפקידי מנהיגות פורמליים או בלתי-פורמליים, במורים המשפיעים על אחרים כדי לתרום לשיפור בית הספר או לפרקטיקה החינוכית. ממצא נוסף שחוזר על עצמו בשני המחקרים האלה דן בתפקיד מנהל בית הספר בפיתוח מנהיגות המורים. החוקרים מציינים את חשיבות תפקיד המנהל בהעצמת מורים ובהפיכתם למנהיגים בבית הספר. המנהל מעביר את הסמכות (או לכל הפחות את האחריות) לידי המורה המנהיג וקובע את גבולות התפקיד במידה כזו או אחרת. אך עם זאת, עיצוב התפקיד והאופן שבו הוא ייושם תלוי באופן שבו המורה המנהיג יבחר לפעול.

מלבד האופן שבו המנהל יתמוך או יעכב את יישום מנהיגות המורים בבית ספרו, נראה שישנם עוד שלושה אתגרים משמעותיים ביישומה. הראשון, מנהיגות המורים מפרה את השוויון המתקיים במקצוע ההוראה. לרוב, מורים שונים נדרשים ללמד על פי תוכנית לימודים זהה ובפרקטיקות הוראה דומות.

הפיתוח המקצועי של מנהיגות המורים צריך להתמקד לא רק בהתפתחות מיומנויות וידע המורים, אלא גם בהיבטים ספציפיים של תפקיד המנהיגות שלהם. תהליכי הלמידה האלה יכולים להיעשות באופן פורמלי (כגון לימודים לתואר מתקדם) או באופן בלתי פורמלי (בצורת השתלמויות), אך למידה פורמלית מגדילה את סיכוי המורה לקבל תפקיד מנהיגותי.

• **הכרה ותגמול** (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2019; Muijs & Harris, 2015; Parker, 2006; Harris, 2006): מורים מנהיגים נדרשים לבצע משימות רבות מעבר לתפקיד ההוראה, ועל כן יש לפתח מנגנון תגמול על תוספת העבודה הנדרשת. יש לציין, שתגמול כלשהו ניתן למורים מנהיגים בתפקידים פורמליים, אך הוא אינו מספיק ואינו כולל את מגוון תפקידי המנהיגות שמורים פועלים בהם.

• **מערכת היחסים עם המנהל** (פרחי וטובין, 2016; ישראל, 2021; York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Cheng & Szeto, 2016): למנהלים יש תפקיד מרכזי בהעצמת המורים המנהיגים. הם אלו שיוצרים ומנתבים את התפקיד. לכן חיוני שמערכת היחסים בין המנהל למורה המנהיג תהיה טובה ופתוחה. המנהל צריך לתמוך במנהיגות המורים ובו בזמן לספק למורים המנהיגים תחושה של אוטונומיה לפעול ולקבל החלטות. הצלחה בפיתוח מנהיגות המורה נראית תלויה בהגדרת התפקידים ובאופן יישומם על ידי המורה המנהיג והמנהל. התפתחות מנהיגות המורים תלויה בהדדיות שבין השניים. מצד אחד, התמיכה וההנחיה של מנהלים קריטיים בהעצמת מנהיגות המורים, בעיקר לאלו בתחילת דרכם. מצד שני, המורים הם הסוכנות של מנהיגות המורה והם יכולים ליזום את ביצועם של תפקידי מנהיגות שונים הקשורים לבית הספר. על כן, התפתחות מנהיגות המורים כוללת בהכרח תרומות מההשפעות ההדדיות של ההנחיה של המנהל וההתחלה העצמית של המורים בתפקידי המנהיגות.

לסיכום, מאז אמצע שנות התשעים של המאה הקודמת התחולל שינוי בתפיסת המנהיגות הבית ספרית, קרי מעבר מהתייחסות למנהיג ההירואי להבנה שהמנהיגות מחולקת ומבוזרת בין מספר שותפים (Lambert, 2003). אף על פי שהמחקר העוסק בנושא מנהיגות המורים (Cheng & Szeto, 2016) הולך ומתרבה, נראה כי הגדרת התפקיד של 'המורה המנהיג' עדיין לא הומשגה בצורה סדורה (ישראל, 2021; Schott, Van Roekel & Tummers, 2020). תפקידי המורה המנהיג יכולים להיות רבים ומגוונים, בין תפקידים פורמליים (רכזי מקצוע וסגנים) לתפקידים שאינם פורמליים (מובילי קהילת למידה ומורים יוזמים), בין בתי ספר שונים ואף בין מורים באותו המוסד. עם זאת, המחקרים חוזרים שוב ושוב על הגורמים המשפיעים על התפקיד ועל התפקוד של המורים המנהיגים. במאמר זה רוכזו שבעת הגורמים בעלי ההשפעה החזקה ביותר - בהתאם למידת ההתייחסות לגורמים אלו

מחלקים את התנאים לקטגוריות שונות ומגוונות. להלן סיכום הגורמים המשפיעים על מנהיגות המורים.

• **תרבות בית ספרית** (ישראל, 2021; York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Diamond & Spillane, 2016): עיצוב התפקיד של מורים מנהיגים נקבע בכל בית ספר בנפרד כדי להתאים את התפקיד להקשר הייחודי. אף על פי שיש נורמות בית ספריות מסורתיות דומות בין מוסדות, יש מקום לשינויים וליצירת תרבות חדשה בבתי הספר שמאפשרת שיתופי פעולה ויזמות של מורים, בעיקר במקומות שבהם יש דגש על שיפור ההוראה. כלומר בתי הספר צריכים לעודד שיתוף פעולה ולפתח נורמות מקצועיות ופעילות בקרב המורים, ובהתאם לכך לעצב את תפקיד המורה המנהיג.

• **תפקידים ויחסים עם עמיתים** (ישראל, 2021; York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015): הגורם העיקרי שמשפיע על אופי מערכות היחסים בין המורה המנהיג ועמיתיו הוא תיאום ציפיות ביחס לתפקיד, והוא הגרעין שסביבו היחסים מתפתחים. מנהיגי מורים צריכים לבנות קשרים מקצועיים עם עמיתים באמצעות תקשורת שוטפת ומשוב שמעיד על מהימנות ומומחיות בנושא שאותו הוא מוביל. שיתוף פעולה בין המורים והתפיסה שלהם את המנהיג כמומחה בתחומו הכרחיים להצלחתו. יש לציין כי המומחיות יכולה להיות בהיבטים פדגוגיים או ארגוניים.

• **מבנים** (York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Parker, 2015): מנהיגות מורים מאתגרת את הגישה המסורתית של מנהיגות מלמעלה למטה ואת המבנה הבירוקרטי והפיזי שמוביל לבידוד של המורים. נדרש שינוי במבנה הבית ספרי ההיררכי כדי שרעיון מנהיגות המורים יצליח להיות מיושם בבתי הספר. צריך להפוך אותו לשטוח יותר והיררכי פחות, לאפשר למורים להיות שותפים בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר וליצור תמריצים כספיים או אחרים למנהיגות מלמעלה למטה.

• **משאבי הזמן** (Harris, 2003; York-Barr & Duke, 2004; Poekert, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015): היעדר הנגישות של המורים זה לזה והיעדר הזמן לעבודת המנהיגות מאתגרים את מנהיגות המורים. כדי לאפשר למורים מנהיגים להוביל שינוי חינוכי ולסייע בשיפור המוסד חייבים להקצות למורים זמן להיפגש, לדון ולתכנן את העבודה המשותפת שלהם: להכין תוכניות לטווח קצר ולטווח ארוך, לדון בנושאי לימוד, להוביל קבוצות וכולי.

• **הזדמנויות למידה** (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2019; Harris, 2015; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Parker, 2015; Fairman & Mackenzie, 2015): כדי שמורים יוכלו להנהיג צריך ליצור הזדמנויות עשירות ומגוונות לפיתוח מקצועי מתמשך.

- retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Eyal, O., & Rom, N. (2015). Epistemological trends in educational leadership studies in Israel: 2000-2012. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 574-596. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2014-0009>
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 289-302. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554701>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/00220270500038602>
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430. <https://doi.org/10.1080/1363243032000150953>
- Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1741143217711190>
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Parker, G. (2015). Distributed leadership in English schools in 2014. *Management in Education*, 29(3), 132-138. <https://doi.org/10.1177/0892020614567244>
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077>
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

בספרות המחקרית. גורמים אלו מעלים את התנאים הנדרשים כדי לקדם מנהיגות מורים בתוך בתי הספר. לכן כדאי למנהלי בתי ספר להתחשב בגורמים השונים כאשר הם רוצים ליצור ולטפח מנהיגות בקרב המורים. כפי שמסבירים זאת גם צ'אנג וצ'אטו (Cheng & Szeto, 2016) המנהלים מייצרים באופן ישיר את התנאים למנהיגות המורים דרך פיתוח וטיפוח תרבות בית ספרית של שיתוף פעולה, יצירת קשרים עם מורים והכרה בתפקידי ההנהגה של המורים.

אומנם בישראל המחקר בתחום המנהיגות החינוכית בכלל ומנהיגות המורים בפרט אינו מפותח דיו בהשוואה למקומות אחרים בעולם (Eyal & Rom, 2015), אך ברמה הפרקטית ישנם לא מעט ניסיונות להגדיר את תחום מנהיגות המורים דרך פרויקטים ורפורמות שונים דוגמת מהלך השקפה (ישראלי, 2021) ופרויקטים נוספים שמעודדים תפקידי הנהגה בבית הספר לצד ההוראה בכיתה. בפרויקטים אלו נוצרו לצד הגדרות התפקיד וחלוקת תחומי האחריות גם מנגנוני תשלום וקידום שמאפשרים פיתוח מקצועי איכותי למורים. על אף חשיבותם של פרויקטים מעין אלו, כדאי לשים לב שהמנהיגות המבוזרת אינה מכבידה על עבודת המורים במסווה של העצמה ואינה מתקבלת כדרך נוספת של מנהיגות שעוברת 'מלמעלה למטה' בצורת הנחיות שמונחות על המורים. עוד חשוב לשים לב כי לא כל המורים בהכרח צריכים להיות שותפים למנהיגות בית ספרית. גם כדאי לאפשר למורים המעוניינים בכך להוביל מהלכים ולפעול מעבר לעבודת ההוראה בכיתתם, לתמוך בהם ולתת להם הזדמנות וכלים שיאפשרו להם להגשים את עצמם ולהוביל את בית הספר למחוזות גבוהים וטובים יותר.

## המקורות

- זוזובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2019). למידה פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת של מורים וסוכייהם להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר. **החינוך וסביבתו, מ"א**, 156-131.
- ישראלי, מ' (2021). המנהלת מצטרפת היום לשיבה: השתתפות מנהלות במפגשי צוות והשפעתה על פוריות השיח. בתוך: קנולר, נ' (עורכת), **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוות הוראה** (111 - 116). המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרחי, ט' וטובין, ד' (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. **עיניים במנהל ובארגון החינוך**, 13-14, 80-101.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016