



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילון, ירושלים

גליון מס' 12, תשפ"ג, 2023

ניתן לקריאה באתר כתב העת
https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education

תמורות בדגמי מנהיגות של ראשי מסלולים במכללות לחינוך

גליה סמו, כרמית פוקס-אברבנאל

תקציר

מחקר זה בחן את דגמי המנהיגות של 12 ראשי מסלול לתואר ראשון בחינוך לביה"ס העל-יסודי במכללות לחינוך בישראל, המהווים מנהיגות ביניים באקדמיה. נבדקו פערים ויחסי גומלין בתפיסת המנהיגות טרם כניסתם לתפקיד, אתגרי התפקיד בעת הכהונה ותובנות מרכזיות אודות מנהיגות עם סיום תפקיד זה. נערך שימוש במתודולוגיה איכותנית בגישה תיאורית-פרשנית. הממצאים העלו כי בשונה מדגמי מנהיגות אחרים באקדמיה, כגון מנהיגות טרנספורמטיבית או מנהיגות משרתת, מתעצב אצל ראשי המסלול דגם מנהיגות ייחודי, דינמי וגמיש בהתאם לצרכי צוות ההדרכה. זוהו שלושה שלבי התפתחות במנהיגותם של ראשי מסלולים במכללות לחינוך: בשלב הראשון, שלב החזון, טרם הכניסה לתפקיד, ראש המסלול ראה עצמו כמנהיג טרנספורמטיבי. בשלב השני, עם הכניסה לתפקיד, נעשה מעבר חד למנהיגות משרתת בשל מאפייני התפקיד ואילווציו. בשלב השלישי, שלב האיזון, מתקיים מימוש החזון הטרנספורמטיבי במקביל לפעולה כמנהיג משרתת. חשיבות המחקר היא בהצעת דגם היברידי ודינמי זה, המתעצב בהתאם לתנאי התפקיד ובהדגשת נחיצותה של הכנה ארגונית לתמורות החלות בתפיסת התפקיד.

מבוא

המורכבות הגדלה והתנודתיות המתמדת במיצובם החברתי-תרבותי של ארגונים ציבוריים במאה ה-21 הופכות את ניהולם למאתגר יותר ויותר. ארגונים אקדמיים כגון אוניברסיטאות ומכללות מנסים להתמודד עם מורכבות זו באמצעות דרג מנהלי הביניים של הארגון, המונה דיקני פקולטות, ראשי חוגים, ראשי תוכניות ומסלולים. מצופה מהם לגבש דרכי התמודדות עם המציאות המורכבת, וכן לנהל ולנווט קהילות למידה מקצועיות שיכולות ליצור סביבת למידה עתירת ביצועים (Degn, 2015; Alonderiene & Majauskaite, 2016; Aboramadan et al., 2020). מנהלי הביניים נדרשים לגלות מנהיגות, שהיא חלק חיוני בכל ארגון, ודרכי פעולתה עשויים להיות המפתח להצלחת הארגון כולו (Yukl, 2013; King et al., 2019; Deng et al., 2022). מחקרים על מנהיגות באקדמיה עסקו בסיווג סוגי המנהיגות ומצאו שני דגמי מנהיגות עיקריים: (1) מנהיגות טרנספורמטיבית, המסוגלת להניע שינוי חיובי באמצעות כוח החזון והאישיות הכריזמטית של המנהיג (Burns, 1978). מנהיגות משרתת, הממוקדת בהבנת צורכיהם של הכפופים למנהיג ובקידום (Turner, 2022).

עם זאת, מחקרים אלה מתארים תמונה דיכוטומית ומעט נאיבית של דגם מנהיגות מיטבי אחד (Alonderiene & Majauskaite, 2016; Kebede & Demeke, 2017; Aboramadan et al., 2020) והתאמתו להתמודדות עם אתגרי התפקיד. מחקרים אחרים (Tahir et al., 2014; Hoch et al., 2018) ממליצים על דגם אחד בתוך שילוב יסודות רגשיים-חברתיים בתוך דגם הניהול המיטבי.

מתוך התבוננות מקרוב בתפקיד הניהולי של ראשי מסלול במכללות לחינוך, חשנו כי בכל דגמי המנהיגות הנדונים במחקר קיים קושי לאפיין את הייחודיות הכרוכה בתפקידו של ראש מסלול במכללה לחינוך. לפיכך, במחקר זה ביקשנו להבין מהו דגם המנהיגות המסייע לראשי המסלול להתמודד באופן מיטבי עם אתגרי תפקידם המורכב, והאם מדובר בדגם מנהיגות קיים ומוכר או בדגם חדש, דינמי, המותאם לאתגרי התפקיד. כמנהלים אקדמיים אחרים, גם ראשי מסלולים נדרשים לגמישות, לפיתוח מקצועי ואקדמי של צוותיהם ולניהול מערכות רב-ממדיות. אולם בשונה ממנהלים אקדמיים אחרים, ההתמודדות עם המצבים המורכבים הנובעים מאחריות ישירה על ההדרכה הפדגוגית, מביאה את ראשי המסלולים לתת מענה שונה לאתגרים העומדים לפתחיהם. ביקשנו לבדוק את מאפייניה של התמודדות זו ולהפיק ממנה תובנות תאורטיות ויישומיות, שיאפשרו לראשי מסלולים בעתיד להתמודד באופן מיטבי עם אתגרי התפקיד. המאמר עשוי גם לסייע להנהלות במכללות לחינוך להכין את ראשי המסלולים הנכנסים לתפקידם, באמצעות הגדרת התמורות שעשויות להתחולל בדגם המנהיגות שלהם במהלך כהונתם.

מחקר איכותני-פרשני זה מתבסס על ראיונות עם 12 ראשי מסלול לתואר ראשון בחינוך לבית הספר העל-יסודי בשש מכללות לחינוך בישראל. כן נותחו קטעי יאני מאמין חינוכי שכתבו ראשי המסלול בתהליך הגשת מועמדותם לתפקיד.

רקע תאורטי

מנהיגות

המאה ה-21 מאופיינת באתגרי אי-ודאות, וארגונים רבים בעולם מנסים להתמודד עימם באמצעות ניסיון לפענח אילו פעולות יובילו להצלחתו של ארגון וליכולתו להתמודד עם אתגרי המציאות המשתנה. נמצא כי מנהיגות הארגון ודרכי פעולתה עשויות להיות המפתח להצלחת הארגון כולו (Chan & Mak, 2014; Herman, 2016; Deng et al., 2022), ועל כן מושקע מאמץ רב בניסיונות לאפיין את המנהיגות ולסווגה. שלושת מאפייני המנהיגות, לפי יוקל (Yuki, 2013) הם: יכולת להשפיע מתוך הסכמה ושכנוע, ולא מתוך אכיפת סמכות; היכולת לאפשר תהליך חברתי שבו אנשים משפיעים זה על זה כדי להשיג יעד משותף; שיתוף פעולה להשגת מטרה משותפת. גרונברג ואחרים (Grunberg et al., 2019) טענו שהמסגרת המושגית של מנהיגות מורכבת מארבעה יסודות: אישיות, יכולת, הקשר ותקשורת. יסודות אלה כונו ארבעת ה-C (Character, Competence, Context, Communication): אישיות (Character) - אמינות, יושרה, אחריות, מודעות עצמית; יכולת (Competence) - כישורי המנהיג, ידע אודות התפקיד, קבלת החלטות; הקשר (Context) - מתי והיכן המנהיג מופיע; מידת ההשפעה הפיזית והמנטלית של המנהיג; תקשורת (Communication) - מערכת היחסים והאינטראקציות בין המנהיג לאחרים. תפיסת המנהיגות כאבן הראשה בקידומו ובשגשוגו של הארגון מביא גופים עסקיים, אקדמיים וחברתיים להרחיב את המאמץ להכשרת מנהיגים בדרגים שונים (Chan & Mak, 2014; Herman, 2016; Deng et al., 2022). תחזית עדכנית על הכשרת מנהיגות ארגונית בין השנים 2022-2026 מעריכה כיום את ההשקעה הכספית בנושא זה בכ-18 מיליארד דולר (Technavio, 7/4/2023). ראשי מסלולים במכללות לחינוך הם חלק משדרת המנהיגות שבה תלויה הצלחת המוסד האקדמי, ועל כן נסקור להלן את מאפייני מנהיגותם ואפשרויות לסווגה על פי דגמי מנהיגות מרכזיים.

ראשי מסלולים כמנהיגי ביניים

מנהיגות הביניים מהווה נדבך מרכזי בכל מוסד אקדמי ופועלת בדרכים של משא ומתן רב-כיווני ויצירת פשרות. לשם כך יוצרים מנהיגי הביניים מערכות יחסים, המהוות את לב מנהיגותם. ברנס (Burns, 1978, 2010) קבע כי סמכותו של המנהיג מבוססת על בניית מערכות יחסים, וכך גם ברנסון ואחרים (Branson et al., 2016) מגדירים מנהיגות ביניים כ"מנהיגות של יחסים". מנהיגות המושתתת על היחסים האישיים והמקצועיים שהיא טווה עם הממונים עליה, עם הכפופים לה ועם מנהלי הביניים העמיתים. למערכות היחסים שטווה מנהיג הביניים יש חשיבות מכרעת כיוון שהן מקדמות בקרב העובדים תחושות של שייכות ואחריות להצלחת הארגון. מערכות יחסים אלו, ככל שהן מבוססות על מתן אוטונומיה, קולגיאליזם והתנהלות שוויונית, מאפשרות לו לבסס ולהפעיל את סמכותו בקרב עמיתיו, להשפיע על התנהלות הכפופים לו ולשכנעם, על אף שאין ביכולתו להציע הטבות או יתרונות מוחשיים אחרים, ויכולתו לשנות את עומס העבודה ותנאי העסקה מוגבלת (Parrish, 2015; Thornton et al., 2018). מאפיין מרכזי בתפקידו של מנהל ביניים הוא הנאמנות הכפולה (Branson et al., 2016; Irvine & Brundrett, 2019; Kohtamäki, 2019; גביש ופויס, 2017). מצד אחד, מנהלי הביניים נדרשים למלא את דרישות הממונים עליהם, ומצד אחר, הם אמורים לייצג את צורכיהם ובקשותיהם של חברי הסגל שהם ממונים עליהם. נוסף על כך, נדרשים מנהלי הביניים לעבוד בשיתוף פעולה עם מנהלים אחרים בדרגי הביניים, עמיתיהם במוסד האקדמי. הניסיון לגשר בין הדרישות הסותרות והצרכים של גורמים שונים באותו מוסד אקדמי יוצר מתחים מתמידים ומוקדי חיכוך. מנהלי הביניים פועלים בדרכים שונות להפגת מתחים אלה, בראש ובראשונה באמצעות יצירת יחסים דיסקורסיביים, כלומר, קיום שיחות וניהול משא ומתן שיאפשרו פירוק מוקשים אישיים, מקצועיים ומנהלתיים, קביעת נהלים וכללים שיאפשרו ניהול מדיניות שווה המתאפיינת בשקיפות באשר לבקשות המופנות אליהם מאנשי הסגל, בקשות לתקציב וכולי.

מנהיגות טרנספורמטיבית

רבים תלו את מידת הצלחתו של מנהיג הביניים בסוג המנהיגות המאפיין אותו (Burns, 1978; Kebede & Demeke, 2017; Al-Asfour et al., 2022). ברנס (Burns, 1978) טבע את המונח "מנהיגות טרנספורמטיבית" ותיאר אותה כמנהיגות המסוגלת להניע שינוי חיובי באמצעות כוח החזון והאישיות הכריזמטית של המנהיג, לשנות תפיסות ולפעול להגשמת המטרות שהמנהיג מציב.

בנקס ואחרים (Banks et al., 2016) בעקבות ג'די ופיקולו (Judge & Piccolo, 2004) הגדירו ארבעה ממדים של מנהיגות טרנספורמטיבית: השפעה אידאולוגית - מידת המעורבות של המנהיג בהתנהגויות של המונהגים; מוטיבציה מעוררת השראה - האינטנסיביות שבה המנהיג מקדם את חזונו; גירוי אינטלקטואלי - המידה שבה המנהיג מאתגר הנחות קיימות ומעודד את המונהגים ליטול סיכונים; שיקולים אישיים - המידה שבה המנהיג מתחשב בצרכים האישיים של הכפופים לו.

באקדמיה, הנושאים בתפקידי מנהיגות משמעותיים כגון, דיקנים וראשי מחלקות, מגיעים לתפקידם על סמך הישגי מחקר, גורם שאינו משמעותי או אפקטיבי כאשר מדובר בתפקיד ניהולי. פער פוטנציאלי זה בין דרישות התפקיד לבין הקריטריונים לבחירת המכהנים בו הביא להכרה הולכת וגוברת בצורך להתאים למשרות ניהול אקדמי אנשים בעלי כישורי מנהיגות ובעלי תפיסות ניהוליות מגובשות (Ruben & Gigliotti, 2016; Zulfqar et al., 2021).

ווב (Webb, 2009) מצאה כי חברי הסגל האקדמי בצפון אמריקה שיקפו שביעות רצון והניעה רבות יותר ממנהיגים ששילבו במנהיגותם יסודות טרנספורמטיביים: אסרטיביות, ביטחון עצמי, החזקה באמונות ובאידאולים מגובשים המצליחים לטעת תחושת ביטחון רבה בקרב הכפופים להם, ושימוש במערכות תגמול חיוביות כדי לחזק התנהגות רצויה. מחקרים בקרב סגל אקדמי במלזיה (Tahir et al., 2014) ובאתיופיה (Kebede & Demeke, 2017) העלו ממצאים דומים. מסקנת מחקרים אלה הייתה כי מוסד אקדמי השואף להצלחה ארוכת טווח, לשביעות רצון של עובדיו ולשימור עובדים מיומנים, חייב להצמיח מנהיגים טרנספורמטיביים, שיפעילו את כישוריהם כדי לרתום את צוותיהם לקידום מטרות הארגון אגב העצמת תחושת המסוגלות וחופש הפעולה של הסגל האקדמי.

בשנים האחרונות הובע ספק ביכולתו של דגם המנהיגות הטרנספורמטיבית להתאים עצמו לעובדים ילידי שנות האלפיים. עובדים אלה מייצגים מבנה אישיות שונה ובאים עם עמדות שונות אל שוק העבודה, לרבות ציפיות שונות בכל הנוגע למרכזיות העבודה בחייהם. על פי טענה זו, ככל שמספר ילידי שנות האלפיים בשוק העבודה גדל, הפער בינם לבין עמיתיהם בני הדורות הוותיקים בולט יותר, וניהולם ככוח עבודה מציב אתגרים ייחודיים להנהלת הארגונים המעסיקים אותם (Anderson et al., 2017). ואולם, מחקרים שעסקו במנהיגות טרנספורמטיבית אקדמית בעידן ה-covid 19 (Sharma & Jain, 2022) מצאו שדווקא מנהיגות טרנספורמטיבית, המאופיינת בדינמיות ובהובלת שינויים, יכולה לסייע למוסדות אקדמיים להישאר רלוונטיים ולמשוך אליהם תלמידים במציאות שבה סדרי עולם משתנים במהירות ובאופן בלתי צפוי, ואפשר שהתאמה זו כוחה יפה גם לשוק העבודה.

מנהיגות משרתת

בדגם המנהיגות המשרתת, המנהיג מתאפיין בכך שאינו עוסק בצבירת כוח ובסממני סטטוס, אלא בהבנת צרכיהם של הכפופים לו ובשיתוף פעולה איתם כדי לסייע להם בקידום מטרותיהם. הוא אינו נרתע מפרדוקסים ומדילמות, מקדם פתרון בעיות ומדגיש שהאחריות נופלת על כתפיו, ולא על הכפופים לו. סגנון מנהיגותו הוא אותנטי, נגיש ומזמין תקשורת עם אחרים (Wheeler, 2012; Aboramadan et al., 2020; Turner, 2022).

מחקרים על מנהיגות משרתת בארגונים שונים, הן ארגונים ללא כוונת רווח (Herman, 2016; Newman et al., 2018) הן ארגונים עסקיים (Chan & Mak, 2014; Varela et al., 2019) מצאו כי מנהיגות מסוג זה מביאה לשביעות רצון גבוהה של העובדים ומחויבות גדולה יותר לעבודה, בהשוואה למנהיגות אחרת. באופן דומה, נמצא כי מנהיגות משרתת באקדמיה (Yukl, 2013; Aboramadan et al., 2020; Turner, 2022; Zeng et al., 2022) משפיעה באופן משמעותי על תחושת הרווחה של העובדים ומטפחת את מחויבותם התעסוקתית. עוד נמצא (Al-Asfour et al., 2022) כי היעדר מנהיגות משרתת באוניברסיטאות בארה"ב בתקופת ה-COVID 19 פגע ביכולתם של בעלי התפקידים להוביל את הלמידה בעת המגפה.

השוואה בין המנהיגות הטרנספורמטיבית והמשרתת מעלה כי בשתיהן קיימת מודעות עצמית של המנהיג לתפקידו ולחשיבות הדוגמה האישית שהוא נותן, והבנת נחיצותה של תקשורת חיובית ובונה בינו לבין המונהגים על ידו. עם זאת, במנהיגות הטרנספורמטיבית יש חשיבות גדולה לאישיותו הכריזמטית של המנהיג או ליכולתו להוביל שינוי, ואילו המנהיג בדגם המשרת אינו מחויב באישיות כזו, והיא אינה מהווה גורם מכריע בהצלחתו בתפקידו. הבדל עקרוני נוסף הוא, שבבסיסה של המנהיגות הטרנספורמטיבית עומדים הצורך בשינוי והמחויבות למימוש חזון שהוצב מראש. המנהיגות המשרתת אינה מתמקדת בחזון אלא במילוי צרכים ובדאגה מתמדת לרווחה הנפשית והמקצועית של המונהגים.

הכשרת מנהיגי ביניים באקדמיה

במחקרים שבהם נדונה הכשרת מנהיגי הביניים האקדמי לתפקידו (Johnson, 2002; ; Inman, 2009; Nica, 2013; Branson et al., 2016; גביש ופויס, 2017) נטען שלא ניתנת הכשרה מתאימה לתפקיד זה (Inman, 2009; Nica, 2013; גביש ופויס, 2017). תוכניות לפיתוח מנהיגות באקדמיה מתמקדות בעיקר במיומנויות הנהגה גנריות ולא בדרכי התפתחות מותאמות אישית. אשר על כן, ניסיונם הניהולי של מנהיגי הביניים נרכש בדרך כלל באופן אוטודיקטי ועל פי ניסיון החיים שלהם. במחקר מוצע לשנות גישה ולמקד את תוכניות ההכשרה למנהיגי ביניים בניהול מערכות יחסים עם עמיתיהם (Johnson, 2002; Inman, 2009). אינמן מציעה "מסגרת ניהולית משולבת" לפיתוח מנהיגות, המבוססת על למידה במהלך העבודה והכשרה מותאמת אישית. לכל מנהל ביניים יש להתאים מסגרת חשיבה על יוזמות הכשרה ופיתוח, לצד פיתוח אסטרטגיות להבניית המערכת שהוא מנהל. מסגרת הכשרה כזו תארוג את תהליכי הלמידה הבלתי פורמליים שרכש המנהיג במהלך ניסיון חייו המקצועיים להתפתחות מקצועית מתוכננת ומשמעותית יותר.

תפקיד ראש מסלול במכללות לחינוך

בין המחקרים הרבים על מנהיגות ביניים אקדמית, כמעט ולא יוחדה תשומת לב לתפקיד ניהולי זה, השונה במהותו ממנהיגות הביניים הרווחת באקדמיה. ראש המסלול אחראי באופן ישיר על ניהול צוות מדייפים (מדריכים פדגוגיים) המלווים את רכיב ההתנסות בהוראה (הכשרה מעשית) של הסטודנטים להוראה ומלמדים את שיעורי הדידקטיקה וקורסים נוספים בחינוך הנלווים להתנסות המעשית. שילוב הרכיבים האקדמיים בתפקיד זה מאפשר להגדירו כתפקיד אקדמי, אך נדרשות הבנה של מורכבותו והכרה בתהליכים ובתמורות המאפיינים אותו.

ראשי המסלולים מתמודדים עם מספר שותפי תפקיד שניתן לחלקם לשתי קבוצות: כוחות תוך-מכללתיים וכוחות חוץ-מכללתיים. בכוחות התוך-מכללתיים נמנים צוות ההדרכה של המסלול, הנהלת המכללה והסטודנטים. שלושת הכוחות הללו מעצבים באופן מכריע את מידת ההצלחה של ראש המסלול בתפקידו. לצוות ההדרכה יש כוח לסייע בקידום שינויים ובהטמעת חדשנות פדגוגית, או לעכבם. גביש ופויס (2017) מגדירים את היחסים עם הצוות כ"ריקוד עדין בין פיקוח ושליטה לבין מתן אוטונומיה לחברי הסגל". היחסים עם הנהלת המכללה מתקיימים על המנעד שבין כפיית חידושים לבין שיתופי פעולה ותמיכה ביוזמות bottom-up; היחסים עם הסטודנטים מתאפיינים במאמץ לראות בביקורות על הלימודים ו/או על סגל ההכשרה מנוע לחדשנות ולצמיחה. ההתנהלות של ראש המסלול בתוך הארגון, מול הכוחות התוך-מכללתיים, הוא מורכב ורב-ממדי, כיוון שהשפה הארגונית והגורמות הארגוניות משפיעות במידה מכרעת על עיצוב תפקידו ועל התנהלותו במסגרת התפקיד (גביש ופויס, 2017; Clarke et al., 2013). עם הכוחות החוץ-מכללתיים נמנים משרד החינוך, מערכת החינוך - במיוחד שותפי ההכשרה בבתי הספר ושותפים אקדמיים אחרים. בהתמודדות עם שותפי תפקיד אלה יכול ראש המסלול לבטא את מומחיותו ולחזור להגשמת חזונו המקצועי.

שותפי תפקיד אלה מסייעים בעיצוב זהותו המקצועית של ראש המסלול, זהות מורכבת, אישית ומעוצבת בידי גורמים הקשורים (Clarke et al., 2013). גביש ופויס (2017), שראינו למחקרן 13 ראשי מסלולים ציינו כי משתתפי המחקר תיארו את תפקידם כמערך שברירי רווי קונפליקטים של יחסים וכוחות. הקושי הגדול ביותר בתפקיד על פי גביש ופויס, היה בהתמודדות עם סוגיית הנאמנות הכפולה: ראשי המסלולים נדרשו מחד גיסא, לייצג את המכללה וליישם את מדיניותה מול המדריכים; מאידך גיסא, ראשי המסלולים הם קולגות של צוות ההדרכה ולעיתים

מדריכים בעצמם. כסמכות מקצועית בהדרכה הפדגוגית, צוות ההדרכה נזקק תדיר לתמיכתו המקצועית, הניהולית והרגשית של ראש המסלול. לצורך ניווטו של ראש המסלול בין הקונפליקטים העולים מסוגיית הנאמנות הכפולה הוא נדרש לגמישות רבה בפתרון דילמות הנובעות מהתנגשות הכוחות ומן הלחצים המנוגדים המופעלים עליו.

לפיכך, ביקשנו לבחון במחקר זה את מאפייני מנהיגותם של ראשי המסלול לבית הספר העל-יסודי במכללות לחינוך, מתוך רצון להבין מהו דגם המנהיגות המסייע להם להתמודד באופן מיטבי עם אתגרי תפקידם. מתוך בחינת מורכבות התפקיד ואתגריו מול פשטנות דגמי המנהיגות המוצעים למנהיגי ביניים באקדמיה, ביקשנו לבדוק האם ראשי המסלולים מאמצים אחד מדגמי המנהיגות הקיימים או יוצרים דגם מנהיגות חדש, המאפשר להם מצד אחד, גמישות ויצירתיות בניהול סגל הדרכה, ומצד אחר, פיתוח אקדמי ומקצועי העומד בדרישות המוסד שאליו הם משתייכים.

שאלות המחקר הן: כיצד מתעצב דגם המנהיגות של ראשי מסלולים בהכשרת מורים בישראל; מהם יחסי הגומלין בין תפיסת המנהיגות שלהם טרם כניסתם לתפקיד ובין אתגרי התפקיד בעת כהונתם; מהן התובנות המרכזיות הנוגעות לתפיסות המנהיגות שלהם עם סיום תפקידם.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה איכותנית בגישה תיאורית-פרשנית. על פי גישה זו, יש לחקור פרשנויות שונות של אותה מציאות, בהנחה שאין מציאות אחת מוחלטת ונכונה (צבר-בן יהושע, 2016). סוג מחקר זה נבחר משום שהוא מאפשר התבוננות בחוויות השהייה (Being) ועשייה (Doing) של ראשי המסלול ובתהליכים שחוו והובילו החל מטרם כניסתם לתפקיד, במהלך כהונתם ובסיומה.

כלי המחקר

כדי לענות על שאלת המחקר ולחזק את התוקף והמהימנות של הממצאים, נעשה שימוש בשני כלי מחקר: (א) ראיונות עומק חצי מובנים בני 30-45 דקות עם 12 ראשי מסלול לבית הספר העל-יסודי. הראיונות התבצעו פנים אל פנים או בזום.

שאלות הריאיון גובשו מתוך סיעור מוחות בין החוקרות. שתי החוקרות מכהנות שנים אחדות כראשות מסלול לבית הספר העל-יסודי, ומתוך ניסיוןן והתבוננותן הרפלקטיבית בחוויותיהן האישיות והמקצועיות עלו השאלות שמשתתפי המחקר נשאלו.

השאלות שנשאלו בריאיון:

מה זה בשבילך להיות ראש מסלול על-יסודי? דוגמאות.

האם את/ה רואה את עצמך כמנהיג/ה? אם לא - למה? אם כן - מאיזה סוג? מה מאפיין את המנהיגות שלך? תנאי דוגמאות המבטאות את המנהיגות שלך, לדעתך? דוגמאות.

על מה מבוסס דגם המנהיגות שלך, לדעתך? דוגמאות.

מה למדת במהלך תפקידך? מה את/ה יודעת/היום שלא ידעת קודם? אילו תובנות את/ה יכול/ה להוריש לבא/ה אחריו בתפקידך? דוגמאות.

(ב) הפרק "אני מאמין חינוכי" בתוך מסמכי ההיענות ל"קול קורא לראשות מסלול" שכתבו ראשי המסלול כשהגישו את מועמדותם לתפקיד. פרק זה הוא פירוט חזונו המקצועי של המועמד לתפקיד ראש המסלול, ובו מוסברים יסודות החזון המעוגנים במחקר החינוכי, פירוט שלבי הביצוע ותיאור התמודדות עם קשיים ואתגרים אפשריים בדרך למימוש החזון. ההנחיה לכתיבת חלק זה כוללת הסבר כי מדובר במעין "כרטיס ביקור מקצועי" ועל כן

יש חשיבות רבה לפירוש תפיסת העולם החינוכית והמקצועית של המועמד. הראיונות לתפקיד כוללים שיחה על חזונו של המועמד, הנפרש ב"אני מאמין חינוכי" ובדרכים ליישמו. פרק זה מאפשר להתבונן בתפיסת המנהיגות של ראשי המסלול טרם כניסתם לתפקידם, ולבחון את סיווג מנהיגותם על פי דגמי המנהיגות המוכרים.

אוכלוסיית המחקר

שניים-עשר ראשי מסלול לתואר ראשון בחינוך לבית הספר העל-יסודי בשש מכללות לחינוך בישראל. במרבית המכללות תפקיד זה מכונה "ראש מסלול", ובמיעוטן - "ראש תוכנית". עיקר תפקידם של ראשי המסלול הוא בניהול צוות מדריכים פדגוגיים המלווים את ההתנסות המעשית של הסטודנטים להוראה ומלמדים את שיעורי הדידקטיקה הנלווים להתנסות המעשית, שכן ליבת המסלול היא פיתוח, קידום וליווי ההכשרה המעשית של הסטודנטים. במסלול זה קיימת ברוב המכללות גם הכשרה בתוכנית להסבת אקדמאים. ראשי המסלול שהתראיינו למחקר זה מצויים בשלבים שונים של כהונתם, על פי הפירוט הזה: שני גברים, שרואיינו כמה שבועות לאחר סיום כהונתם; עשר נשים, בשלבים שונים של כהונה: ראשית, אמצע, לקראת סיום ולאחר סיום הכהונה; אחת עמדה לפני יציאה לגמלאות.

הליך עיבוד הנתונים

הראיונות תומללו ונקראו בשלמותם על ידי כל אחת משתי החוקרות. זוהי קריאה אקטיבית ואנליטית במטרה להגיע אל התוכן הסמוי והגלוי המצוי בחומרים (שקדי, 2015). במהלך הקריאה זוהו התכנים הדומיננטיים שעלו מן הטקסט השלם. לאחר מכן נערך בין שתי החוקרות ניתוח מגשש ראשוני, שעיקרו התרשמויות ראשוניות מן הנתונים שנאספו באמצעות כלי המחקר. לאחר דיון בממצאים זוהו רעיונות מרכזיים שהעלו משתתפי המחקר, המצויים בזיקה אל שלושת הנושאים המרכזיים של מחקר זה: תפיסות מנהיגות טרם הכניסה לתפקיד; התנגשות בין תפיסות אלה למציאות הניהולית ולצורכי הסגל; התמודדות עם צורכי הסגל מול השאיפה ליישם את החזון. אצל כל משתתפי המחקר עלתה תמת המנהיגות המשרתת, שנחלקה לשתי קטגוריות: (1) יישום החזון גם במחיר ויתור על צורכי הסגל, (2) ויתור, גם אם זמני, על יישום החזון לטובת מנהיגות משרתת.

לאחר איסוף התמות נעשו מספר ניסיונות להבניה מחדש של התמות שנמצאו. מטרת שלב ההבניה מחדש היא למקד את התמות ואת הנתונים המשויכים אליהן, כדי להגיע להסבר קוהרנטי סביב מספר תמות ממקדות או תמות ליבה (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 1998). כל זאת בניסיון להציע תיאור של התופעה הנחקרת ופרשנותה. בשלבי גיבוש ההסבר הקוהרנטי נקבעו שמות התמות על פי התאמתן להסבר הקוהרנטי שגובש.

לאחר גיבוש תמות הליבה במבנה קוהרנטי חזרנו אל ספרות המחקר וניסינו למצוא בה סימוכין מחקרניים לממצאינו ולמבנה שגובש. לא מצאנו בספרות המחקר דגם מנהיגות דינמי תלת-שלבי כפי שעלה והתגבש מתוך הממצאים שלנו, ועל כן אנו מציעות אותו כאן כחידוש מחקרי. במקרים בוודים שבהם התגלו חילוקי דעות בין החוקרות, התקיים דיון, עד לגיבוש הסכמה.

אתיקה

המחקר אושר על ידי רשות המחקר במכללה להוראה במרכז הארץ שאחת החוקרות מלמדת בה. המשתתפים במחקר הסכימו שהריאיון עימם ישמש לצורכי מחקר וחתמו על טופס הסכמה למחקר. הובטחה שמירת זהותם בסוד. החוקרות מכהנות בתפקיד ראשות מסלול, על כן לא התקיימו עימן ראיונות.

ממצאים

פרק הממצאים מציג חשיפה של שלוש תמות מרכזיות, המהוות אבני יסוד בעיצוב דגם מנהיגות דינמי: שלב ה"חזון", שלב הכניסה לתפקיד ושלב האיזון. עשרה מבין 12 משתתפי המחקר תיארו את תהליך עיצוב מנהיגותם כבנוי משלושה שלבים אלה, שניים ממשותפי המחקר תיארו רק שלב אחד מתוך השלושה. כדי להמחיש את ממצאי המחקר, נבחרו שלושה מרואיינים מבין השניים-עשר: שניים שמנהיגותם בנויה משלושת השלבים, ועוד אחת שבמנהיגותה נמצא רק שלב אחד מבין השלושה. ההבדל בין שני משותפי המחקר הראשונים לבין המשתתפת השלישית ממחיש את ההבדל בתחושת השגת היעדים אצל משותפי המחקר.

שלב ה"חזון"

נקודת המוצא של ראשי המסלולים הייתה גיבוש חזונם האישי (בתוך הפרק 'אני מאמין חינוכי') לקראת הגשת מועמדות לתפקיד. החזון היווה שיקול נכבד בבחירתם לתפקיד. כך, אחת ממשותפות המחקר מציינת בדבריה על החזון שלה: "אני נבחרתי על הטיקט הזה", דהיינו לתפיסתה, החזון שהציגה טרם כניסתה לתפקיד היווה שיקול מכריע בבחירתה.

מתוך עשרה מסמכי חזון שנאספו, בחרנו שלוש דוגמאות, המשקפות תחומים שונים לטרנספורמציה: איכות השותפות מכללה-שדה, קידום אקדמי של סטודנטים וסגל ואוריינות דיגיטלית.

מתוך החזון של ד':

השותפות בהכשרה בין צוות ההדרכה במסלול לבין בתי הספר צריכה ללבוש אופי של הורות משותפת. בתי הספר המאמנים יהיו כאלה שיש להם יכולת ארגונית וחינוכית להיות בתי ספר אקדמיים, שיהוו בית חם, מקצועית ורגשית, עבור הסטודנטים. למנהל בית הספר תהיה אחריות ישירה, יחד עם ראש המסלול, להכשרה המתקיימת בבית ספרו. יתקיימו מפגשים קבועים עם הסטודנטים ועם צוות ההכשרה לביורור סוגיות העומדות בבסיס השותפות. ראש המסלול ומנהל בית הספר יקיימו קשר רציף וידונו בהתפתחותם המקצועית של הסטודנטים בבית הספר, בתהליך ההכשרה ובמיזמים משותפים שיכולים לקדם הן את מטרות בית הספר והן את הכשרת הסטודנטים.

מתוך החזון של ר':

"אמור לי ואשכח; הראה לי ואזכור; שתף אותי ואבין". משפט זה מייצג את הפילוסופיה החינוכית שלי. אני מאמינה כי על הלומדים לעמוד במרכז השיח הפדגוגי. הוראה ממוקדת לומדים, הבונה רב-שיח בין הלומה, המורה ומרחבי הדעת ומאפשרת לראשונים למצוא את קולם בין הדי התאוריה, תוביל לפריחה אינטלקטואלית, לפוריות יצירתית וללמידה ערכית. אני מאמינה שאוכל להוביל את הצוות החינוכי להיות קהילת לומדים חוקרת, המתאפיינת בשקיפות, בשיח פתוח תכוף ובשיתוף פעולה אינטר-דיסציפלינרי.

מתוך החזון של מ':

היעד שלי הוא להניע את צוות המסלול לחדשנות מחקרית וטכנולוגית, למשל בהעמקת המיומנות שלהם, ובאמצעות מודלינג - של הסטודנטים, במשחוק ובמגוון דרכי הוראה בשילוב טכנולוגיה. אחתור להעמיק את שיתופי הפעולה בדגם "אקדמיה כיתה" כך שהסטודנטים ישמשו כוח בולט ומוביל בסדר היום החינוכי בבית הספר המאמן.

בשלב החזון ראשי המסלול הציגו שאיפה לקידום רעיונות ולפיתוח פעילויות חדשניות. חזונם רווי מונחים המשרטטים שותפות ושיתופי פעולה, חדשנות ועדכניות: "שותפות בהכשרה", "פריחה אינטלקטואלית, פוריות יצירתית ולמידה ערכית", "שקיפות, שיח פתוח תכוף, שיתוף פעולה אינטר-דיסציפלינרי", ו"חדשנות מחקרית וטכנולוגית" - ביטויים אלה מייצגים את תפיסתם העצמית של ראשי המסלול כמנהיגים טרנספורמטיביים, שעיקר עניינם בהצבת חזון והתוויית אבני דרך למימוש.

שלב הכניסה לתפקיד: מעבר למנהיגות משרתת

ד', ר', ו-מ', שחזוניהם הובאו כדוגמאות בשלב החזון, מתארים פער ניגודי בין החזון אותו קיוו להגשים ובין המציאות שנתקלו בה בעת כניסתם לתפקיד - מציאות שעיקרה מתן סעה, תמיכה רגשית וניהול יחסי אנוש:

כשנכנסתי היו לי בצוות שלוש מדריכות ותיקות מאוד. הייתי צריך לראות איך אני מתמרן כל הזמן בין העולם הישן שהן הביאו, לכבד אותן ואת ניסיוןן, לבין העולם החדש שאני רציתי להביא. הייתי כל היום עסוק בלהיות שר החוץ, כל הזמן לפשר בין העולמות. (מ')

מ' מתאר סיטואציה אופיינית ומוכרת לראש מסלול חדש. כמנהל חדש, הנכנס לטריטוריה לא מוכרת, עליו להתמודד עם מדריכים ותיקים, הבטוחים בעצמם, במעמדם, בעמדותיהם המוצקות הנשענות על ניסיון העבר המקצועי שלהם. הוא מייצג 'עולם חדש' לא רק במובן הפרסונלי אלא גם באוריינות הדיגיטלית שהוא מבקש להטמיע, על פי חזונו. התמודדות כזו מצריכה גיוס כישורי חשיבה, ניהול מערכות-יחסים שקול ומחושב, יכולות בין-אישיות טובות. במבט לאחור מ' חש שהתמודדות זו גולה ממנו משאבים וכוחות נפש שגם עתה, לאחר שנים אחדות בתפקידו, הוא זוכר אותה כחווייה משמעותית, שאפיינה את שנותיו הראשונות בתפקידו.

באופן דומה, מתארת ר':

מהר מאוד קלטתי, שחזון לחדד ומציאות לחוד. הבנתי שאני חייבת להתעורר: היו בצוות בעיות פרסונליות קשות וגם בעיות מקצועיות לא פשוטות. היה הרבה חוסר אמון בין המדריכות, והן פשוט לא יכלו לעבוד יחד [...]. שיניתי כיוון. התמקדתי בלרכוש את אמון הצוות. שקודם כל יאמינו לי ויאמינו בי. הייתי אמפתית, מקבלת, תומכת. הייתי סבלנית לכל סוגי הקיטורים והתלונות. ככה שנתיים מהבוקר עד הערב. ולאט לאט ראיתי אור, והתחילו יחסי אמון ושיתוף פעולה, והיום יש פרויקטים משותפים בין המדריכות. תענוג.

ר' נכנסה לניהול תוכנית שהייתה, על פי עדותה, במצב משברי. הצוות התקשה לתפקד יחד, והיו מתחים בין המדריכות. ר', שבשלב החזון רצתה 'להוביל את הצוות החינוכי להיות קהילת לומדים חוקרת', מעידה שפינתה את מירב זמן הניהול שלה לאתגר הרגשי-חברתי של הצוות. בשנתיים הראשונות בראשות התוכנית היא הפעילה סוגים שונים של פרקטיקות ניהול רגשי, כגון אכפתיות, הקשבה, אמפתיה, סבלנות והעצמה. לתחושתה, אחרי שנתיים של עבודה אינטנסיבית בנושא זה, השינוי בולט לעין:

"לאט לאט ראיתי אור, והתחילו יחסי אמון ושיתוף פעולה, והיום יש פרויקטים משותפים בין המדריכות."

ד', לעומת ר' ומ', בחרה בדרך אחרת. ד' היא ראש תוכנית בראשית כהונתה, ומודעת לכך שהמציאות כופה עליה להקפיא כרגע את יישום החזון שלה העוסק בשיפור השותפות מכללה-שדה, ולהתרכז בפרקטיקות של ניהול רגשי כדי לפתור את המתחים בצוות. היא חשה את המתחים, מודעת להם, אבל בוחרת שלא להעמידם במרכז עיסוקה:

אני באתי עם אגנדה מסוימת ואני נבחרתי על הטיקט הזה ואני באמת מאמינה שזה יביא את המסלול שלי למקום אחר, ואי אפשר לוותר על זה. אז נכון, יש התנגדויות בעיקר של המדריכות הוותיקות, אבל הדרך שלהן כבר נוסתה. אחת מהן כבר הייתה בתפקיד והיא לא הצליחה להביא תנופה למסלול. אז פחות נעים לנו בצוות, אבל לא נורא. זה הכול עניין של הרגל. אני נותנת להן להוציא קיטור ואז מסבירה לאיפה אני רוצה להגיע. ייקח עוד קצת זמן והם יתרגלו.

ד' הבינה עם כניסתה לתפקיד, שהחזון שהציבה לעצמה אינו מתקבל בהכנה בסיטואציה המקצועית ובמערכת היחסים הקיימות בצוות. עמדה בפניה הברירה: להיכנס לתפקיד המנהיגה המשרתת ולנסות לפתור את קשיי היחסים בתוך הצוות, או לחפש מוצא אחר כדי שתוכל להתחיל מיידית בהגשמת חזונה. מתוך תחושתה כי לא תוכל לפתור את היחסים הסבוכים עם המדריכות הבכירות ביעילות ובזמן יחסית קצר שיאפשר לה להתחיל בהגשמת חזונה, ד' בחרה להשאיר את היחסים המתוחים בצוות על כנם, ולהתמקד במימוש חזונה, שבעיניה הוא חשוב יותר: "אי אפשר לוותר על זה". לתחושתה של ד', כשהצוות יבין שהיא נחושה בדעתה ודבקה במטרתה, המתחים יירגעו.

גם א; שבדומה לדי' בחרה לדבוק בהגשמת חזונה הטרנספורמטיבי ופחות במערכת היחסים הפנים-צוותית, מעידה כי הגיעה למצב משברי:

המצב לא פשוט. כי לכאורה אני בראש ואני מחליטה, אבל בכל צעד שאני עושה אני יודעת שיש כמה מדריכות שיתנגדו אוטומטית לכל הצעה שאני מביאה, בטענה שלא התחשבתי בגורם הזה והזהר - דברים זניחים. למזלי הדיקנית עוזרת לי לנטרל את ההתנגדויות האלה. האמת? זה מתיש.

שלב האיזון

לאחר שנים אחדות, כמחצית מזמן הקדנציה בתפקיד, או לקראת סיום הקדנציה, ראשי התוכניות מתארים תחושה שאפשר לראות ניצני שינוי, והשאיפה לקדם חזונות פדגוגיים מגיעה לבשלות אופרטיבית.

בשלב מסוים, אחרי 3 שנים בערך, המדריכות הוותיקות כבר פרשו ובאו חדשות שעוצבו על פי 'העולם החדש' שאני ייצגתי. ואז הבנתי שאפשר להפסיק להיות שר החוץ ולהתחיל לחשוב על החלום הגדול, זה שהשארתי מאחור כדי להיות האבא והאימא של המדריכות. ולשמחתי זה מתקדם יפה מאוד. אני מרגיש שהגעתי לאיזושהו מקום, לאיזושהו שלב שמאוד רציתי הרבה זמן. חיכיתי לזה ובסוף זה קרה. (מ')

כמו שאומר השיר 'עכשיו אני כי ההוא הלך', אז עכשיו הגיע תורי. הקדשתי זמן רב לרפא את כל הפצעים, להקשיב לכל הצרכים. עכשיו הגוף בריא, אבל בלי הרוח אין משמעות לגוף. בשנה האחרונה אני הולכת בכל הכוח על מה שרציתי מלכתחילה, כל הנושא של איכות ההוראה. והשיח בצוות נהיה קצת אחר. אני אומרת לצוות שלי שאנחנו גם מדייפים אבל גם חוקרים ואנשי אקדמיה. ולומדים המון ביחד. וזה גורם לי להרגיש שעשיתי משהו משמעותי לא רק עבור הצוות שלי, אלא לסטודנטים ולמסלול בכלל (ר')

בדברים אלה משתקף המעבר לשלב השלישי: תחילת התפקיד אופיינה במנהיגות משרתת, קרי התמודדות עם צורך לרכוש את אמון הצוות, אכפתיות, הקשבה לצרכים, וגיבוש וטיפול יחסיים אישיים, אולם לאחר הבשלת שלב זה מתגלים מאפייני המנהיגות הטרנספורמטיבית. ראשי המסלול שבים אל חזונם ומנסים לממשו. מקצתם, כמו מ', ור', מעידים שהם מצליחים לממש ולו חלק מחזונם. ב', לעומת זאת, מעידה שלא הצליחה כלל לממש את חזונה:

אני מסיימת את התפקיד שלי בתחושת סיפוק אדירה. אפשר לומר שהייתי האדם הנכון במקום הנכון עבור הצוות שלי, שהיה צריך הרבה תמיכה ואוון קשבת. לא הצלחתי ליישם שום תוכנית גרנדיוזית שחלמתי עליה לפני שנכנסתי לתפקיד. אני משאירה את זה לזאת שמחליפה אותי. היא כבר מקבלת צוות מגובש ומחוזק רגשית. אני את שלי עשיתי, גם כדי שהיא תצליח להגשים את החלום שלה. (ב')

אצל ב' משתקפת תחושת הצלחה בתפקיד אף על פי שלא הצליחה להגשים את חזונה, משום שהעשייה המקצועית היום-יומית ומערכת היחסים החיובית שבנתה עם צוות המסלול מהווה גורם משמעותי בתחושת ההצלחה שלה. ההשתוות בשלב השני של תפקידה, שלב המנהיגות המשרתת, נתפסת אצלה כהבנה שזה עיקר תפקידה, החלק החשוב ביותר בתפקידה. נוסף על כך, העיסוק המקיף של ראש המסלול היוצאת בצורכי הסגל נתפס כהכנה לשלב מימוש החזון של ראש המסלול הבאה. הדגם התלת-שלבי זוכה כאן לגרסה מעניינת במיוחד: ראשת מסלול שלא הספיקה להשלים את השלב השלישי רואה את כהונתה ואת כהונת מחליפתה כרצף המאפשר השלמת השלב השלישי. ייחודיות דגם המנהיגות והתמורות החלות בו במהלך כהונה מוסברים על ידי ראשי המסלולים בהבדלים הקיימים בין תפקידם לזה של בעלי תפקידים מקבילים באקדמיה:

לפעמים אני חושב שאנשים באקדמיה, במוסד הייררכי, עסוקים כל הזמן בשאלה מה יהיה הדבר הבא שאעשה ואיך הוא יהיה רשום לי ברזומה. אני לא מחפש את התפקיד הבא. אני מחפש מנהיגות משתפת. גם אם הייתי כל היום במכללה בדיונים אקדמיים, אם בסופו של היום אני לא אזכור שהמד"פית הזאת והזאת הייתה היום בבית הספר וחוותה כך וכך, ונאלצה למצוא פתרונות ולא לתת, אז אני מפספס אותה ואת הסטודנטים ואת המשמעות החינוכית. ואם אני זוכר ושואל ומתעניין, אז נתתי לה תחושת ערך עצמי ורצון ליזום ותחושת שייכות ואני חושב שזה win-win. (ע')

על פי תפיסתו של ע; ייחודיות תפקידו מתבטאת בשילוב הפן האקדמי עם הפן הרגשי. דבריו "אני זוכר ושואל ומתעניין, אז נתתי לה תחושת ערך עצמי ורצון ליזום ותחושת שייכות" מדגישים את חשיבות היכולת האמפתית בעיניו, ומבהירים שלתפיסתו פעולות אלה מבדילות את מנהיגותם של ראשי מסלולים מראשי חוגים דיסציפלינריים, כיוון שהם מודעים לכך שהם מובילים צוותים המתמודדים עם שילוב מקצועיות ורגש.

כך אומרת גם ק:

אנחנו עומדים בסיטואציות שראש חוג [דיסציפלינרי] לא עומד בהם. הקורסים שלו הם לא פּר-ראש. בהדרכה, אם גייסתי מדיף והבטחתי לו עשר שעות ואז מספר הסטודנטים ירד והיקף המשרה שלו הצטמצם, איפה האמינות שלי מולו? הבטחתי לו משכורת! מצד אחד את נדרשת להיות מנהיגה ולבנות קבוצה ורוח יחידה ומאפיינים מקצועיים, ובשנייה אחר כך המילה שלך לא שווה כלום כי הבטחת שעות ולא עמדת במילתך. מי יישאר בתנאים כאלה? את צריכה להילחם מאוד חזק על האנשים, להיות תמיד זמינה עבורם להתייעצות, לתת הרגשה של אינטימיות ואכפתיות.

ק: מצביעה על הקו הברור המבדיל אותה מראשי חוגים דיסציפלינריים: ההתחייבות להיקף המשרה הוא רעוע ואמורפי בהשוואה לבסיס המשרה המוצעת בהוראת הדיסציפלינה. לפיכך היא נדרשת, בניגוד לראשי החוגים הדיסציפלינריים, לבסס את המחויבות המקצועית של אנשי הצוות באמצעות חיזוק הקשרים הבין-אישיים.

דיון ומסקנות

מחקר זה בחן כיצד מעצבים ראשי מסלול בהכשרת מורים בישראל את דגם מנהיגותם, האם מנהיגותם עומדת באתגרי התפקיד או משתנה בהתאם להם, ומהן תובנותיהם המרכזיות באשר לתפיסות המנהיגות שלהם? באמצעות בחינת "יאני מאמין" של ראשי המסלול טרם כניסתם לתפקידם ובאמצעות ראיונות עומק במהלך כהונתם או לאחר סיומה, נפרשת השקפת עולמם של ראשי המסלול בנוגע לתפקידם, והפרשנות שהם נותנים למהלכים המנהיגותיים שנקטו בהם.

תהליכי מנהיגות הם תהליכי השפעה על אנשים מתוך הסכמה ורצון להשגת יעד משותף בדרך של שיתוף פעולה (King et al., 2019; Yukl, 2013). כישורי מנהיגות נעוצים בידע של מנהיג הביניים על אודות התפקיד עצמו, יכולתו לתקשר עם עמיתים בדרגים השונים והבנת הקשרים הבין-אישיים מתוך מודעות עצמית להבנת האחר (Grunberg et al., 2019; Deng et al., 2022). דיווחם העצמי של ראשי המסלול מעיד על היותם מנהיגים. כולם מודעים לחשיבות מערכות היחסים והאינטראקציות עם העמיתים וחברי הסגל שהם מובילים ולהשפעתם על התהליכים להשגת יעד משותף. המחקר על דגמי מנהיגות במסגרת ארגונים חברתיים (Herman, 2016; Newman et al., 2018), עסקיים (Chan & Mak, 2014; Varela et al., 2019) ואקדמיים (Aboramadan et al., 2020; Turner, 2022; Sharma & Jain, 2022; Zeng et al., 2022) עסק בהרחבה באפשרות היישום בפועל של דגמי מנהיגות תאורטיים, כגון, מנהיגות טרנספורמטיבית ומשרתת. מחקרים אלה התאפיינו בנוקשות דיכוטומית ובגישה נאיבית לפיה יש לאתר דגם מנהיגות אידאלי שיתאים בצורה מיטבית למנהיג הביניים, אף אם יש לבצע בו התאמות קלות, בדרך כלל התאמות הקשורות למתן אוטונומיה לצוות, קולגיאליות והתנהלות שוויונית.

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי אין התאמה בין דגם מנהיגות אחד בלבד לבין נסיבות התפקיד המורכבות של ראש מסלול, אין דגם אחד הנותן מענה הן להובלת תהליך שינוי והשפעה על חברי הסגל הן מענה לצרכים אישיים וקבוצתיים של חברי הסגל. במקום דבקות נוקשה בדגם אחד, זיהינו תהליך התפתחות מנהיגותית גמיש בן שלושה שלבים: (1) שלב החזון הטרנספורמטיבי (2) שלב הכניסה לתפקיד המאופיין במעבר חד למנהיגות משרתת (3) שלב האיזון, המאפשר שילוב מנהיגות משרתת ומנהיגות טרנספורמטיבית. להמחשת תהליך התמקדנו במובאות מראיונותיהם של שלושה ראשי מסלולים: ה, מ' וד'. ר' ומ' משקפים את התהליך התלת-שלבי, ואילו ד' משקפת דבקות בחזון, ובכך מסייעת להמחיש את מחיר היעדרה של גמישות ניהולית וליקוי ביממד המוסרי של מנהיגות זו: אי-מתן מענה לצורכי העובדים ויכולת להכיל ולהבין את התנהגויותיהם (Tahir et al., 2014; Hoch et al., 2018).

טרם הכניסה לתפקיד, בשלב החזון, ממצאי המחקר מעידים על שאיפה להנהיג את סגל המד"פים בדרך טרנספורמטיבית, כזו שמציבה חזון של שינוי וקידום רעיונות חדשניים בהוראה ובהדרכה. ראשי המסלול כתבו, טרם כניסתם לתפקידם, את חזונם החינוכי לניהול המסלול. כולם הציגו חזון של שינויים פדגוגיים ומערכתיים מקיפים, אגב הצגת גישה מנהיגותית אסרטיבית. תפיסתם העצמית הייתה תפיסה של מנהיגות טרנספורמטיבית, הרווחת בקרב מנהיגי ביניים באקדמיה (Yang, 2014; Kebede & Demeke, 2017). בדומה לממצאיה של ווב (Webb, 2009), החזונות משקפים ביטחון שאמונות ואידאלים מגובשים, המיושמים מתוך ביטחון עצמי, יובילו ליצירת ביטחון אישי בקרב חברי הסגל הכפופים לראש המסלול. כבר בשלב זה, שלב החזון, ראשי המסלול הדגישו את מחויבותם לקיום מערכת קשרים ויחסי עבודה תקינים עם עמיתיהם לעבודה, עם הכפופים להם ועם הממונים עליהם (Branson et al., 2016). אולם, באף אחד מקטעי ה"אני מאמין החינוכי" לא נתפסים המישור הבין-אישי והתמיכה הרגשית בצוות כיסוד וכעיקר, וניכר כי אף אחד מהם לא אפיין את מנהיגותו כימנהיגות של יחסים (Burns, 2010) ובוודאי לא כמנהיגות משרתת; יחסי העבודה העתידיים עם הצוות מוגדרים במונחים של שיתופיות ורתימה למהלכים הטרנספורמטיביים שראש המסלול עתיד ליישם.

שלב מהותי בעיצוב מנהיגותם של ראשי המסלול החל עם כניסתם לתפקיד. הממצאים משקפים תחושה של קיום פער בין החזון הטרנספורמטיבי למציאות הניהולית שראשי המסלול התוודעו אליה בתחילת כהונתם. פער זה הביא לעיכוב משמעותי במימוש שאיפתם למהלכים טרנספורמטיביים, בהתמקדות בדרישות התפקיד הבסיסיות ובטיפול במשברים אישיים וקבוצתיים של אנשי הסגל. השאיפה להיות מנהיג טרנספורמטיבי אינה נעלמת, אך נדחקת לאחור, ובמקומה עולה דגם מנהיגות משרתת, שבמרבית המקרים משתלטת על סדר היום הניהולי ומרכוזת את עיקר תשומת הלב והכוחות הניהוליים של ראש המסלול. רק לאחר שטופלו המשימות הדחופות בדרך של מנהיגות משרתת, בדרך כלל לאחר כמה שנות ניהול, שב החזון הטרנספורמטיבי לתפוס מקום משמעותי בפעולת ראשי המסלול. מקצתם מצליחים להגיע לכך רק לקראת סיום כהונתם, ואחרים הותירו זאת כחזון לראש המסלול הבא.

על פי הממצאים, כל ראשי המסלול זיהו מייד את הצורך לעבור לדגם המנהיגות המשרתת. ראשי תוכניות שהתקשו להיענות לצורך זה ודבקו בחתירה לשינויים מהותיים עמדו בפני משבר מנהיגותי, הבא לידי ביטוי במתחים ובמחלוקות עם הסגל כדבר שבשגרה. ממצא זה מחזק ממצאי מחקרים קודמים (Thornton et al., 2018 Parrish, 2015; Branson et al., 2016); ולפיהם למערכת היחסים שטווה מנהיג הביניים יש חשיבות מכרעת למידת הצלחתו בבסיס מנהיגותו. במחקרנו מצאנו שימנהיגות של יחסים היא אבן הראשה בתפקידו של ראש המסלול. במימוש - יצליח בתפקידו; בהיעדרה - כהונתו תתאפיין במאבקים בלתי פוסקים, ולא תעמוד על רגליים יציבות. ראש מסלול כזה יזדקק כל העת לתמיכת הממונה עליו, וחזונו ייושם מתוך כפייה ואילוץ הצוות. ניכרת תחושת משתתפי המחקר שבהשוואה למערכות יחסים שטוויים מנהיגי ביניים אחרים באקדמיה עם צוותיהם, תנאי ראשון להצלחתם הם בתפקידם כראשי מסלול הוא טוויית מערכת יחסים איתנה במישור הצוותי ובמישור הבין-אישי.

ייתכן כי משמעות הדבר היא שלא ניתן להשיג את יעדי מסלול ההדרכה באמצעות דגם של מנהיגות טרנספורמטיבית בלבד, כשם שלא ניתן להשיג את כל היעדים של מסלול כזה באמצעות דגם מנהיגות משרתת בלבד, בייחוד כשמדובר במנהיגות הייחודית של ראשי מסלולים. רודג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008), וגביש ופויס (2017) קבעו כי זהותם המקצועית של ראשי מסלולים אינה יציבה והיא מתגבשת בתהליך דינמי, המאזן רכיבי אישיות וניסיון מקצועי, בתוך משא ומתן עם הסביבה, עם הזולת. ממצאי המחקר עשויים להצביע על גורם מרכזי בעיצוב הזהות המנהיגותית - הצורך בשינוי דגם המנהיגות מטרנספורמטיבי למשרת עד לאיזון בין שני הדגמים.

ייתכן כי אפשר להסביר את התמורות בדגם המנהיגות של ראשי המסלולים בהבדלים המצויים במהות תפקידם, בהשוואה לעמיתיהם, ראשי החוגים הדיסציפלינריים. מן הממצאים עלו שני הבדלים: ראשית, העיסוק בהדרכה פדגוגית כמאפיין מרכזי של המסלול. ניהול סגל ההוראה הדיסציפלינרית ממוקד במיצוי הפוטנציאל האקדמי-מחקרי במטרה לחזק את יעילותו ומקצועיותו של המוסד האקדמי (Kebede & Demeke, 2017). בניגוד לכך, ההכשרה המקצועית הנחוצה לתפקיד ראש מסלול אינה חלק ממסלול הקידום האקדמי הנדרש מחוקרים, המגיעים לתפקידי ניהול אקדמיים על בסיס הישגי המחקר שלהם, ולא על בסיס יכולות והישגים מוכחים בתחום מנהיגות של יחסים (Ruben & Gigliotti, 2016; Zulfqar et al., 2021). חוקרים אלה, המתמנים לניהול סגל הדרכה פדגוגית, נוכחים בחשיבות הכוחות הנפשיים-רגשיים שהמד"פים רותמים לתהליך ליווי הסטודנטים להוראה. שגרת הליווי הפדגוגי כוללת התמודדות עם דילמות, מאבקים על סמכות ולבטים הקשורים לאיזון בין היותו של המד"פ ערכאה פדגוגית-

פרופסיונלית לבין היותו מסייע, תומך ולעיתים אף איש סודו של הסטודנט (צבר, 2016; שביט-מילר ואח', 2022). מערכת מקצועית-אישית מורכבת זו יוצרת צורך מתמיד של המד"פים בתמיכתו המקצועית, הניהולית והרגשית של ראש המסלול. זהו המקום שבו הוא נדרש להיות נגיש, פתוח לתקשורת ומזמן אותה, כמאפיין מרכזי של המנהיג המשרת (Alonderiene & Majauskaite, 2016; Turner, 2022).

שנית, האחריות להיקף המשרה של חברי הסגל האקדמי. במערכות אקדמיות אין אמת מידה שווה לשעות הוראה בקורסים דיסציפלינריים לעומת שעות הדרכה פדגוגית. שעות הדרכה פדגוגית הן נזילות וגמישות הרבה יותר, ומספרן משתנה משמעותית בהתאם למספר הסטודנטים. לעומת זאת, קיומם של קורסים, מרגע שהוחלט על פתיחתם, אינו משתנה דרמטית עם עלייה או ירידה של סטודנטים אחדים בכל קורס. מכאן, שהדאגה להיקף משרתו של מרצה, מול הדאגה להיקף משרתו של מדי"פ, יוצרת קשר מסוג אחר בין ראש המסלול לאנשי צוותו. הבט זה משקף, לתחושת ראשי המסלול, צורך בגמישות מקצועית גדולה יותר מהנדרשת מעמיתיהם, ראשי החוגים הדיסציפלינריים, ומחזק את אפיונו כמנהיג משרת, החותר לפתרון בעיות מתוך הדגשת האחריות שלו, ולא של הכפופים לו, לפתרון הבעיה (Wheeler, 2012; Turner, 2022). בהיבט זה העידו ראשי המסלול על תחושת הנאמנות הכפולה (גביש ופויס, 2017; Kohtamäki, 2019), המבטאת את הצורך להיענות לדרישות המערכת המכללתית מזה, ולמלא את צרכיו האישיים של איש הסגל מזה.

מגבלות המחקר

במחקר זה נאספו נתונים על מנהיגותם של 12 ראשי מסלול לתואר ראשון בחינוך העל-יסודי. אפשר שמחקר רחב יותר הכולל ראשי מסלולים אחרים, או מחקר משווה של ראשי מסלולים במוסדות להכשרת מורים בעולם, ירחיבו ויעמיקו את ההתבוננות בדגמי המנהיגות האפשריים של ראשי מסלולים מזוויות נוספות.

חשיבות המחקר והמלצות אופרטיביות

למחקר זה חשיבות תאורטית ויישומית כאחד. הוא מרחיב את ההתבוננות על סוגים אפשריים של מנהיגות ביניים ומציע דגם דינמי המתעצב בתגובה לתנאים המורכבים של התפקיד. מבחינה יישומית, המחקר מציע אפשרות להתכונן לתמורות החלות בתפיסת התפקיד באמצעות הכשרה המלווה את כניסת ראש המסלול לתפקידו. בשנים האחרונות קיימים במכללות קורסי הכנה לקראת כניסה לתפקיד חדש, אולם קורסי הכנה אלה הם גנריים, מיועדים לכל בעלי התפקידים החדשים במכללה, ונוגעים בעיקר בצדדים הפורמליים של תחומי הסמכות, האחריות וההשפעה של בעלי תפקידים במכללה, במונחים מקצועיים כגון תקציב, סוגי השעות המרכיבות משרה, מערכות המידע הרלוונטיות לניהול וכולי. חלק קטן מקורס ההכנה מוקדש לפדגוגיה ולעיסוק במשאבים הרגשיים-חברתיים הנלווים לתפקיד ניהולי. המלצתנו היא כי ראשי מסלולים, שמשאבי הנפש והרגש מהווים חלק משמעותי בעבודתם, ילוו באופן שונה, ממושך ואישי, כדי לסייע להם בתהליך שינוי התודעה ועיצוב זהותם המנהיגותית.

רשימת מקורות

גביש, ב', ופויס, י'. (2017). כששיח החדשנות חושף זהות מקצועית עמומה - המקרה של ראשי מסלולים במכללות לחינוך. עיונים במינהל ובארגון החינוך 35, 157-189.
ליבלר, ע., טובל-משיח, ר. וזילבר, ת. (2010). בין השלם לחלקיו: ובין תוכן לצורה. בתוך ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות), שיטות לניתוח נתונים איכותניים. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. 21-42.
צבר, ב' (2016). מחשבות על גבולותיה המטושטשים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית. ביטאון מכון מופ"ת 59, 5-8.
צבר-בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

- שביט-מילה, עי, רוזנברג, קי, זוזובסקי, רי, עלדור, נ, ארביב אלישיב, רי (2022). מי את המדריכה הפדגוגית? תפיסת התפקיד, זהות מקצועית וגורמים מעצבים לפי תפיסת מדריכים פדגוגיים במכללת סמינר הקיבוצים. רשות המחקר, מכללת סמינר הקיבוצים.
- שקדי, א. (2015). מילים המנסות לגעת מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות אוניברסיטת תל-אביב.
- Aboramadan, M., Dahleez, K., & Hamad, M. (2020). Servant leadership and academics' engagement in higher education: Mediation analysis. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 42(6), 617–633. <https://doi-org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1080/1360080X.2020.1774036>
- Al-Asfour, A., Charkasova, A., Rajasekar, J. & Kentiba, E. (2022). Servant leadership behaviors and the level of readiness to covid-19 pandemic: Evidence from USA higher education institutions. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2022.2108505
- Alonderiene, R., & Majauskaite, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140-164. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1108/IJEM-08-2014-0106>
- Anderson, H. J., Baur, J. E., Griffith, J. A., & Buckley, M. R. (2017). What works for you may not work for (Gen)me: Limitations of present leadership theories for the new generation. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 245–260. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.08.001>
- Banks, G. C., McCauley, K. D., Gardner, W. L., & Guler, C. E. (2016). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 634–652. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.006>
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997) *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*, CA, Mind Garden. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483349107>
- Branson, C. M., Franken, M., & Penney, D. (2016). Middle leadership in higher education: A relational analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, *online*, 1-18. doi:10.1177/1741143214558575
- Burns, J.M. (2010). *Leadership*. New York: HarperCollins
- Chan, S.C.H. & Mak, W. (2014), The impact of servant leadership and subordinates' organizational tenure on trust in leader and attitudes. *Personnel Review*, 43 (2), 272-287.
- Clarke, M., Hyde, A., Drennan, J. (2013). Professional Identity in Higher Education. In: Kehm, B., Teichler, U. (eds) *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges. The Changing Academy — The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, vol 5. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_2
- Degn, L. (2015). Identity constructions and sensemaking in higher education: A case study of Danish higher department heads. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1179–1193.
- Deng, C., Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K. & Turner, N. (2022) Transformational leadership effectiveness: An evidence-based primer, *Human Resource Development International*, DOI: 10.1080/13678868.2022.2135938
- Grunberg, N. E., Barry, E. S., Callahan, C. W., Kleber, H. G., Manigle, J. E. & hoomaker, E. B. (2019). A conceptual framework for leader and leadership education and development. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 644-650, DOI: 10.1080/13603124.2018.1492026
- Herman, R.D. (2016). Executive leadership. In D.O. Renz & R.D. Herman (Eds.), *The Jossey-Bass handbook of nonprofit leadership and management* (4th ed., 167–187). John Wiley & Sons Inc.

- Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., & Wu, D. (2018). Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond transformational leadership? A meta-analysis. *Journal of Management*, 44(2), 501–529. <https://doi.org/10.1177/0149206316665461>
- Inman, M. (2009) Learning to lead: Development for middle level leaders in higher education in England and Wales. *Professional Development in Education*, 35:3, 417-432. <https://doi.org/10.1080/13674580802532654>
- Irvine, P. A., & Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step: The part that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (1), 74–90.
- Johnson, R. (2002). Learning to manage the university: Tales of training and experience, *Higher Education Quarterly*, 56(1), 33–51.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Kebede, A. M., & Demeke, G. W. (2017). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in Ethiopian public universities. *Contemporary Management Research*, 13(3), 165–176. <https://doi-org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.7903/cmr.17668>
- King, F., McMahon, M., Nguyen, D., & Roulston, S. (2019). Leadership learning for pre-service and early career teachers: Insights from Ireland and Scotland. *International Studies in Educational Administration*, 47, 6-22.
- Kohtamäki, V. (2019). Academic leadership and university reform-guided management changes in Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41: 1, 70-85, DOI:10.1080/1360080X.2018.1553499
- Nica, E.. (2014). The importance of leadership development within higher education. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*. 5, 189-194.
- Newman, A., Neesham, C., Manville, G., & Tse, H.H.M. (2018). Examining the influence of servant and entrepreneurial leadership on the work outcomes of employees in social enterprises. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(20), 2905–2926.
- Parrish, D. (2015). The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. *Studies in Higher Education*, 40(5), 821–837.
- Rodgers, C.R., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., & Demers, K.E. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.), 732-746. Routledge.
- Ruben, B. D., & Gigliotti, R. A. (2016). Leadership as social influence: An expanded view of leadership communication theory and practice. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(4), 467–479. <https://doi.org/10.1177/1548051816641876>
- Sharma, P., Jain, V. (2022). Role of Culture in Developing Transformative Leadership for Higher Education in Emerging Economies. In: Mogaji, E., Jain, V., Maringe, F., Hinson, R.E. (eds) Re-imagining Educational Futures in Developing Countries. *Palgrave Macmillan, Cham*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88234-1_13

- Tahir, L., Abdullah, T., Ali, F. & Daud, K. (2014). Academics transformational leadership: an investigation of heads of department leadership behaviours in Malaysian public universities. *Educational Studies*, 40 (5), 473-495, DOI: 10.1080/03055698.2014.932272
- Technavio (April 7, 2023). *Corporate Leadership Training Market size to grow by USD 18.59 billion from 2021 to 2026, Driven by the increased spending on corporate leadership training.* Technavio <https://www.prnewswire.com/news-releases/corporate-leadership-training-market-size-to-grow-by-usd-18-59-billion-from-2021-to-2026--driven-by-the-increased-spending-on-corporate-leadership-training---technavio-301790684.html>
- Thornton, K., Walton J., Wilson M. & Jones L. (2018). Middle leadership roles in universities: Holy Grail or poisoned chalice. *Journal of Higher Education Policy and Management* 40 (3), 208–223. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1462435>
- Turner, K. (2022). Servant leadership to support wellbeing in higher education teaching. *Journal of Further and Higher Education* 46:7, 947-958.
- Varela, J. A., Bande, B., Del Rio, M. & Jaramillo, F. (2019). Servant leadership, proactive work behavior, and performance overall rating: Testing a multilevel model of moderated mediation, *Journal of Business-to-Business Marketing*, 26:2, 177-195.
- Venter, L., & Hermans, C. A. M. (2020). A Framework of five transformative leadership competencies for church leaders in the Drc. *Acta Theologica*, 40, 158–181. [https://doi-org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.18820/23099089/actat.Sup30.7](https://doi-org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.18820/23099089/actat.Sup30.7Webb, K.S. (2009). Creating satisfied employees in christian higher education: research on leadership competencies. Christian Higher Education 8, 18-31. doi: 10.1080/ 15363750802171073.)
- Webb, K.S. (2009). Creating satisfied employees in christian higher education: research on leadership competencies. *Christian Higher Education* 8, 18-31. doi: 10.1080/ 15363750802171073.
- Wheeler, D. (2012). *Servant Leadership for Higher Education: Principles and Practices*. San Francisco, Calif.: Jossey Bass.
- Yang Y. F. (2014). Studies of transformational leadership: Evaluating two alternative models of trust and satisfaction. *Psychol Rep.* 114(3):740-57. doi: 10.2466/01.04.PR0.114k27w2.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in Organizations*. Pearson Education.
- Zeng J., Lai J.& Liu X. (2022). How servant leadership motivates young university teachers' workplace well-being: The role of occupational commitment and risk perception. *Front Psychol.* 13:996497
- Zulfqar, A., Valeke, M., Quraishi, U., & Devos, G. (2021). Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi-org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1177/2158244021991815>

נספח - שאלות הריאיון

מה זה בשבילך להיות ראש מסלול/תוכנית על-יסודי? דוגמאות
האם את/ה רואה את עצמך כמנהיג/ה? אם לא - למה? אם כן - מאיזה סוג? מה מאפיינ את המנהיגות שלך? תנאי
דוגמאות המבטאות את המנהיגות שלך ביומיום.
על מה מבוסס דגם המנהיגות שלך, לדעתך? דוגמאות
מה למדת במהלך תפקידך? מה את/ה יודע/ת היום שלא ידעת קודם? אילו תובנות את/ה יכול/ה להוריש לבא/ה
אחר כך בתפקידך? דוגמאות