
Highschool department faculties as an effective workgroup / הצוות המקצועי בבית
הספר העל-יסודי כקבוצת עבודה אפקטיבית

Author(s): מרדכי פלד and M. Peled

Source: *Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences* / כתב-עת:
1991 פברואר / תשנ"א - אדר - אדר, Vol. א&lrn;, No. 1 (- אדר -
1991 פברואר / תשנ"א), pp. 22-41

Published by: Academic College at Wingate

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23631805>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences* / כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

הצוות המקצועי בבית הספר העל-יסודי כקבוצת עבודה אפקטיבית

מרדכי פלד

מבוא

יש הכרה כמעט אוניברסאלית בחשיבות העבודה בצוותים בין המורים. הכוונה לשיתוף פעולה מובנה וסדיר בעשייה החינוכית בבית הספר, בתכנון הפעולות, בהכנת חומרי לימוד, בביצוע ההוראה ואף בבקרה. המטרה של עבודת צוות אינה רק הוצאת המורה מבדידותו אלא בעיקר העלאת של רמת הפרודוקטיביות של בית הספר. רעיון העבודה במסגרת צוות מופיע בהרחבה בספרות המקצועית הן בתיאוריה הפרוגרמאטית והן במחקרית; ועולה בתכיפות הולכת וגדלה בזירת הפעילות החינוכית בבתי הספר מפי המורים ומפי המנהלים וגם מפי המנווטים את המדיניות ברמות הארציות והלאומיות. לדוגמה, מנכ"ל משרד החינוך בהכרזתו על שינויים ארגוניים מפליגים במערכת החינוך (חוזר מנכ"ל שן/9), כמו המעבר לחמישה ימי לימודים בשבוע והנהגת יום חינוך ארוך, חוזר ומדגיש את חשיבותם של צוותי בתי הספר בכל התהליך של הכנסת השינויים האלה. המנכ"ל קובע, ש "בניית התכנית הבית-ספרית נתונה בידי צוות המורים והמנהלים. זה כשלעצמו חידוש, המאפשר לאנשי החינוך בשדה להיות מעורבים בהחלטות ברמה האסטרטגית והטקטית של בית ספרם. צעדים אלה באים במסגרת ההשקפה הכוללת, כי יש לאפשר למורים יותר סמכות והכרעה בדבר יישום המערכת החינוכית בבית ספרם.

הסכמה תיאורטית רחבה בדבר הצורך והחשיבות של שיתוף פעולה בין המורים והעבודה בצוותים אכן קיימת, אך השאלה היא האם אלה מתממשים בחיי היום-יום בבתי הספר? נראה, שהעניין בעייתי, וכרוך בקשיים לא מעטים. במאמר זה, ביקשנו לאתר חלק מן הקשיים האלה. התמקדנו במגזר אחד בלבד, והוא שיתוף הפעולה בקרב המורים, המלמדים מקצוע משותף בביה"ס העל-יסודי, דהיינו, הצוות המקצועי. ליתר פירוט, ביקשנו לבחון את השאלות האלה:

* מה הן הגבולות לשיתוף הפעולה; באילו עניינים יש יחסי גומלין, ובאילו עניינים פועל כל מורה במנותק מחבריו; אילו פעולות אפשר להגדיר כשיתוף פעולה קבוצתי של

- צוות עבודה, ואילו מהן הן רק בגדר יחסים בין-אישיים ?
- * מהי התמיכה המבנית והארגונית של בית הספר, שיש בה כדי לעודד פעילות משותפת ?
- * מה הן הסמכויות וגבולות האחריות המוענקים לצוותים המקצועיים ?
- * מה הקשר בין כוחם של המורים, שמשתייכים לקבוצת עבודה מקצועית, לבין שייכותם לפרופסיה "חופשית" או דמוי - חופשית ?

ה מסגרת הקונטקסטואלית

המסגרת הקונטקסטואלית של הדיון והבירור בסוגיה זאת תקבע אגב בדיקת מושגים רלוונטים מתחום הארגון והדינאמיקה של הפעילות הבית-ספרית, כמו אפקטיביות ושיתוף פעולה בין מורים, מסורת ניהולית ועבודה בצוותים, מנהיגות, פרופסיונאליזם של מקצוע ההוראה, קבוצת עבודה אפקטיבית וקבוצה פיסית בביה"ס.

אפקטיביות של בית ספר ושיתוף פעולה בין מורים

פרידמן, הורוביץ ושלוס (1988), טוענים, שמרבית החוקרים מסכימים, שהאפקטיביות היא מושג רב-ממדי. בית ספר אפקטיבי הוא בית ספר, המצליח להשיג את המטרה ואת היעדים, שהציב לעצמו. ברם, לבית ספר, כמו לכל ארגון חברתי, יש יותר מטרות "מאשר ראשיו מוכנים להצהיר עליהן" (שם: 12). לא זו בלבד, אלא שהן משתנות לאורך זמן ועוברות שורה של תהליכים של שינוי צורה ותוכן.

סוגיית האפקטיביות ומדידתה שונה במידה רבה במערכות עסקיות ותעשייתיות (פלד, 1989). באחרונות, הקשר הישיר בין השקעה לתוצאה, או בין תשומות לתפוקות, הוא מובן מאליו. שום מפעל עסקי לא יוכל להתקיים לאורך ימים, אם מאזניו לא יראו רווחים חד-משמעיים בדוחות השנתיים. לעומת זאת, במערכות חברתיות, ובמיוחד במערכות חברתיות כמו בית ספר, מושג האפקטיביות רחב יותר ומדידתה מורכבת פי כמה. מודל האפקטיביות הבית-ספרית, שפותח בידי הוי פרגוסון (Hoyi Ferguson) בתוך פרידמן, הורוביץ ושלוס (1988), מורכב ממספר ממדים:

- * המידה, שבה בית הספר מתאים עצמו לשינויים בסביבתו, כפי שמתבטא בהכנסת שינויים ובהטעמתם

- המידה של השגת המטרות, המתבטא בניסוח נכון ובהשגה נאותה של מטרות חינוכיות, חברתיות וארגוניות
- לכידות ואינטגרציה של מרכיבי המערכת, כמו המוראל של המורים, המוראל של התלמידים, אקלים פתוח ואוירה מעודדת פעילות יוצרת; שמירה על מחויבות, מידה גדולה של מוטיבציה הן אצל המורים והן אצל התלמידים.

לפי מודל זה, שיתוף הפעולה בין המורים ויחסי הגומלין ביניהם בביצוע עבודתם, הם מן הגורמים, הקובעים את הלכידות של הסגל ואת השגת המטרות החינוכיות והחברתיות של בית הספר. בנט (1987). סקר ובחן שורה ארוכה של מחקרים בהוראה ולמידה ואלה מסקנותיו:

- הוראה טובה מתקיימת, כאשר המורים מקיימים ביניהם שיתוף פעולה הדוק
- בבתי הספר האפקטיביים שורר אקלים של עמיתות בונה
- התמיכה ההדדית, שהמורים מעניקים זה לזה, משמשת מכשיר חיוני לשיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים.

שרן, גל וסטוק (1984) מאירים היבט משלים של שיתוף פעולה. הם קובעים, שבידוד המורה, כשהוא מסוגר בכיתה, שוללת ממנו אפשרות לקבל משוב מחברים למקצוע, ופוגעת בטיב עבודתו. הם קובלים על "העדר שיטות ממוסדות של קבלת עזרה ומשוב קונסטרוקטיבי. מצב זה מגביל את ההזדמנויות של המורה לקבל מידע חיוני לשיפור פעילותו המקצועית ומחזקת את הרגשתו, כי הוא "כלוא בתוך משימה, החוזרת בלי הרף, ומועט בה הסיכוי להתפתחות ולצמיחה אישית" (שם: 73). להבחנות דומות מגיעה ליטל (1982) במחקרה על הקשר שבין יחסי עמיתים בבית הספר לבין חדשנות בית ספרית. היא מצאה, שבתי ספר "מצליחים" ובמיוחד אלה, שעשו מאמצים ניכרים בפיתוח צוות, הנהיגו דפוסים מוסכמים של פעילות גומלין בקרב המורים במידה הרבה יותר גדולה מבתי הספר ה"לא-מצליחים". בבתי הספר המצליחים התייחסו המורים בהערכה רבה לנומרות גבוהות של יחסי גומלין בקרב עמיתים, ונטלו חלק פעיל בהשתלמויות משותפות ובהתנסויות לימודיות משותפות.

מסורת ניהולית בבית הספר ועבודה בצוותים

מסקנות המחקר מצביעות, שלבית הספר יש סיכויים רבים יותר למלא בהצלחה את המשימות, שהחברה הטילה עליו, אם יעודד צוותים של מורים לעבוד בשיתוף פעולה ביניהם, ואם יפתח כלים מתאימים לשם כך. משקיפים, העוסקים בסוגיה זאת מצביעים

על קשיים אינהרנטיים של בית הספר להגשים את הקביעה הזאת: סניידר ואנדרסון (1986) סוקרים שורה של מחקרים על בתי ספר מצליחים, ומצביעים על התרומה המבורכת, שנודעת משיתוף הפעולה בקרב המורים ומהרחבת המעגל של מקבלי ההחלטות בבית הספר. במתן משקל לצוותי מורים בהכרעות ובקביעת יעדים ומטרות. ולמרות זאת, "מבחינה היסטורית, הקדישו מוסדות החינוך פחות מדי זמן ופחות מדי מאמצים כדי לפתח אצל המורים מיומנויות נאותות לשם עבודה בקבוצות ובצוותים" (שם: 213). הנהלות בתי הספר מתייאשות במהירות מפתיעה, כאשר נסיונות לעבודה בצוותים נתקלים בקשיים. הם מציינים, שהפעילות הקבוצתית נפסקת לחלוטין, כאשר מתעורר בין חבריה קונפליקט כלשהו. ויהלא הופעתו של הקונפליקט הוא חלק בלתי נמנע של כל תהליך בגיבוש קבוצתי. יתר על כן, יכולתם של חברי הקבוצה להתגבר על הבעיות ועל רגשות התסכול, הקשורים לביצוע המטלה היא קנה המידה התקף ביותר לרמת הפרודוקטיביות של קבוצת העבודה. החכמה היא להתמחד עם בעיות ועם קשיים ולא לברוח מהם" (שם: 213). בתי הספר אינם משקיעים בעניין זה מאמצים נאותים, משום שלהנהלותיהן אין מסורת ניהולית, המתאימה לסוג כזה של עבודה. ברוח זאת כותבים גם גינסון וגינסון (1989). לדעתם אין לתלות את המום של חוסר כישורים לפעול ב"עמיתות פרודוקטיבית" (Productive Collegiality) במורים עצמם. את המקור למום הזה יש לחפש במבנה הארגוני המסורתי של בית הספר, שאין בו שום דבר שיכול לעודד שיתוף פעולה ויחסי גומלין בין המורים. לדעתם, בית הספר הוא ארגון בעל חיבורים רופפים (Loosely Coupled Organization), שהפעילות בתוכו מתאפיינת יותר באי-תלות הדדית מאשר בתלות הדדית. יש בו מעט מאוד פיקוח ובקרה על הנעשה בתוכו: כל אחד עושה דברים באופן עצמאי בלי קשר להשפעה ולתוצאות האפשריות, שתהיינה על פעולותיהם ותכניותיהם של האחרים, המורים מבודדים באופן שיטתי זה מזה במשך רוב השעות של יום העבודה.

תוצאות הבידוד הזה באות לידי ביטוי בתחרות אישית לא-פרודוקטיבית, בחיפוש מתמיד של חסרונות אצל הזולת, בהצמדות כפייתית לשיטות ולדרכי עבודה של העבר וברתיעה מכל חדשנות ומחיפוש דרך אלטרנטיבית. הם מסכמים, ש"כדי שלמורה תהיה תחושת ביטחון להסתכן בשינויים ובחידושים הוא זקוק למערכת חיזוקים מפותחת, שרק קבוצת עמיתים יכולה להעניק לו" (שם: 1:7). בלומברג ואחי (Blumberg, May and Perry, 1974) במחקרם על שינויים בבית הספר ותוצאותיהם, עמדו על חוסר מיומנותם של המורים לעבוד עם עמיתיהם ולפעול כקבוצת עבודה. הם מצאו

את המורים נעדרי מיומנויות וגישות מתאימות, הנדרשות לקבוצת עבודה הצריכה לפתור בעיות באופן אפקטיבי.

פרופסיונאליזם, מנהיגות ועבודה בצוותים

אבידן (1984) מציג את מקצוע ההוראה כפרופסיה במשמע של מקצוע חפשי, שיש בו מומחיות. הפרופסיה הינה עיסוק, אשר פעילויותיו מהווים נושא לניתוח תיאורטי, והן משתנות על יסוד מסקנות, הנובעות מניתוח זה. למאפיינים אלה יש להוסיף את הפרקטיקה המקובלת במרבית המקצועות החופשיים והיא ההיוועצות המקצועית המתמדת בין עמיתים בכל שלבי העבודה-התכנון, הביצוע והבקרה, המקנים לפרקטיקה סמכות מקצועית. פרקטיקה כזאת מקובלת בין רופאים, בין עורכי דין, בין אדריכלים ובין כלכלנים. על כך עמד כבר וויק (1976), כשהציע שה "מורים חייבים ללמוד להיוועץ זה בזה ולפתור בעיות ביחד, כשם שעושים זאת רופאים ומשפטנים. מורים חייבים לפתח תרבות, המעודדת התפתחות מקצועית אגב שותפות. השאלה היא האם בתי הספר ערוכים לכך ומקציבים אמצעים וכלים ארגוניים כדי לאפשר גידול פרופסיונאלי מסוג זה? רליס (1988) טוענת, שהקידום הפרופסיונאלי והתפתחות המנהיגות ההוראתית של המורים תלויים במידה רבה בסיוע האמרכלי והארגוני של ההנהלה. בבתי הספר, שבהם מצליחים צוותי המורים לעבוד בצורה אפקטיבית, מקציבה להם ההנהלה זמן מיוחד, כשגרת עבודה, לשם ישיבות צוותים, אשר בהן הם יכולים להיוועץ ביחד כבעלי מקצוע, וכל אחד תורם לדיונים מסגולותיו המיוחדות. חברי צוותים כאלה דיווחו על חשיבות העבודה, שבלוח העבודה המתוכנן שלהם הוקצבו שעות מיוחדות, שבהן יכולים לדון בבעיות חינוכיות, הקשורות לעבודתם המשותפת.

היבט אחר של פרופסיונאליזם הוא המחויבות למקצוע, הפעולה על פי מצפון מקצועי והיכולת והרצון לטול אחריות לשאת באחריות. בקצרה, פעולה מנהיגותית. בארט (1988) דן בנושא זה, ומנתח את האלמנטים המנהיגותיים שבעבודת ההוראה. הוא טוען, כי בבתי הספר זקוקים באופן חריף למנהיגות המורים, והמורים זקוקים באופן חריף לבטא את הנטיות המנהיגותיות שלהם, ובכל זאת, נטיות אלה אינן באות לידי מימוש אף על פי שאצל כל המורים חבויות נטיות מנהיגותיות. לדעתו, למנהל תפקיד מרכזי בקידום, ולחליפין בדיכויים, של הכוחות המנהיגותיים של המורים. מנהלים, שהם בעצמם מנהיגים מוצלחים, בדרך כלל עולה בידם לגייס לבתי הספר שלהם מורים בעלי סגולות מנהיגותיות, ומאפשרים להם לממש את הסגולות האלה. גורל המנהיגות שבתוך המורה

תלוי בטיב היחסים, המתקמים בין המנהל לבין חבר המורים. מה יכול מנהל לעשות כדי למדל בתוך בית הספר שלו "קהילה של מנהיגים" אחת הדרכים לכך, טוען בארט, היא לשתף את המורים בקבלת החלטות, בנשיאה באחריות להצלחות וגם לכישלונות. גם ליברמן (1988) המנתחת בהרחבה את הקשר שבין מנהיגות מורים לבין התנהגות ההנהלה, טוענת, שאם רוצים שתיווצר קהילה מנהיגותית בבית הספר, חיוני, שלמורים תהיינה הזדמנויות לקבל על עצמם יותר אחריות, יותר כוח הכרעה ויותר מחויבות למתן דין וחשבון (Accountability) לתוצאות. היא מציינת, שבתרבות בית הספר מתחוללים שינויים מפליגים, כאשר מורים בעלי ידע וניסיון חדלים לפתור את בעיותיהם בתנאים של בדידות, ועוברים למסגרות של שיתוף פעולה עם עמיתיהם.

אוסף של יחידים מול קבוצת עבודה

סרגייובאני (1977) טוען, שאת המורים במחלקות (Department) רבות בבתי הספר העל-יסודיים אפשר להגדיר יותר כאוסף של יחידים מאשר כקבוצה. מורים אלה מלמדים מקצועות זהים ושרויים באופן פיסי באותו מתחם בית-ספרי, אך מבחינה פסיכולוגית אין הם שייכים לקבוצה אחת הואיל: ואין להם שאיפות ומטרות משותפות; אין הם משתפים פעולה זה עם זה לשם ביצוע משימותיהם; ואין הם מפיקים הנאה וסיפוק מעצם השתייכותם הקבוצתית. בעקבות ליקרט (1961), מבחין סרגייובאני בשלושה מודלים תיאורטיים, היכולים לתאר, לפי מבנה הקבוצה, את היחסים השוררים בקרב המורים, המלמדים מקצוע משותף בבית הספר: **קבוצה פיסית** - אוסף של יחידים. כל אחד עושה את עבודתו לפי מיטב יכולתו בכיתתו. ההתחככות ההדדית שואפת למינימום, ומצמצמת את עצמה לתחום של קשרים פורמאליים הכרחיים. **קבוצה פסיכולוגית** - אוסף של יחידים, שיש להם שאיפות ומטרות משותפות, משתפים פעולה בינם לבין עצמם, רואים את עצמם כקבוצה, ומוצאים סיפוק מעצם ההשתייכות אליה. **קבוצת עבודה אפקטיבית** - אוסף של יחידים, שיש להם כל התכונות של אלה, השייכים לקבוצה פסיכולוגית, ונוסף לכך הם מאופיינים ברמה גבוהה של נאמנות קבוצתית, מיומנויות משוכללות לשיתוף פעולה משמעותי, ושאפתנות מוגברת להישגים בעבודה. קבוצה אפקטיבית, היא אפוא, צוות מורים המכירים היטב את המטרות והיעדים של בית הספר, מזדהים אתם, פועלים יחד במיומנות מקצועית גבוהה לשם קידום המטרות המשותפות של הצוות, חשים מחויבות עמוקה כלפיהן, ומוצאים סיפוק אישי מעצם ההשתייכות אליו.

כלי המחקר

שאלון עמדות. הכנת השאלון נעשתה בשני שלבים. בשלב הראשון נוסחו פריטי השאלון כהיגדים המתארים פעולות והתנהגויות, שיש להן משמעות של שיתוף פעולה צוותית בהקשר של מורים, המלמדים מקצוע משותף בבית הספר העל-יסודי. פריטים אלה התבססו על הניסיון והידע שהצטבר בישראל (פלד, 1990) ועל הספרות המחקרית בעולם ובמיוחד על התיאוריות של סרגיובאני (1977) וליקרט (1961). בשלב השני, נפגש מרכז המחקר עם צוותי מורים בכעשרה בתי ספר על-יסודיים, שוחח אתם על דרכי שיתוף הפעולה ביניהם, והסתייע בכך כדי לתת תוקף ותוכן לפריטים, שנוסחו בשלב הראשון. סבב שיחות דומה התקיים גם עם מפקחים ומדריכי מורים במקצועות ההוראה השונים. בסופו של התהליך נוסח השאלון בשנית וכלל 44 פריטים, שנועדו למדוד ולבחון את העניינים האלה:

- * מידת ההתלהבות והמחויבות של חברי הצוות כלפי מטרותיה ושאיופתיה של המסגרת המקצועית הבית ספרית
 - * תרומת המורים מבחינה איכותית וכמותית למסגרת המקצועית
 - * איכות ההקשבה ההדדית של חברי הצוות
 - * היצירתיות, שמגלים חברי הצוות בפתרון בעיות
 - * הדרכים, שבהן מתגברים על התנגשויות ועל חילוקי דעות בקרב חברי הצוות
 - * שיטות ונהגים, שבהם מקבלים חברי הצוות החלטות
 - * יכולת חברי הצוות לשיתוף פעולה בין-אישי
 - * מידת הפרופסיונאליות של חברי הצוות.
- התשובות על הפריטים התפרסו על פני 5 דרגות שכיחות לפי סולם ליקרט, החל מ-5 (מאפיין מאוד) וכלה ב-1 (לא מאפיין כלל). את כל פריטי השאלון ניתן היה למיין ל-4 קטגוריות, המתאימות לממדים שונים של קבוצת עבודה אפקטיבית:
- * אפקטיביות של עבודת צוות
 - * מערך ניהולי מסייע בבית הספר
 - * שיתוף פעולה בין-אישי
 - * השתייכות לקבוצה פרופסיונאלית.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 1035 מורים מ-40 בתי ספר על-יסודיים, שנבחרו במדגם מקרי ממחוזות רושלים, ת"א והמרכז במגזר היהודי. המורים, שהשתתפו במחקר לימדו מקצועות, שאותם לימדו לפחות שני מורים נוספים בבית הספר, ואשר בראש הצוות המקצועי עמד מרכז מקצוע. בתי הספר, שבהם לימדו מורים אלה כללו 32 בתי ספר, ממלכתיים ו-8 בתי ספר ממלכתיים דתיים.

ניתוח סטטיסטי

הניתוח הסטטיסטי כלל טכניקות תיאוריות כמו מציאת ציונים ממוצעים לפריטים וארגונם בכל הממדים לפי סדר מספרים יורד (Ranking Order). הטעמים לכך נובעים ממהותו של החומר הנבדק וממטרת המחקר: לסרטט מפה טופוגראפית של הפעילות בתחום הצוותים המקצועיים בבית הספר העל-יסודי. הציונים הממוצעים מראים על מגמות כלליות בהתנהגות המורים ואילו סדר המספרים היורד רומז על החשיבות היחסית של הפריטים השונים בעיניהם. ציון חיובי נחשב 3.5 לכאורה, הואיל וציון מרכז הסולם הינו 3, אפשר היה להחשיב כל ציון מעל לו כחיובי. אך בהתחשב בנטייה הטבעית של נשאלים להעדיף תשובה חיובית על שלילית בכל הקשור להתנהגות שלהם, הוסטה נקודת החיתוך והועלתה ל-3.5. ציון, כי הואיל ולא נעשה ניתוח סטטיסטיקה היסקית אין לראות בהכרח את ההבדלים בדירוג, כהבדלים מובהקים.

מגבלות המחקר

לא נעשתה הבחנה בין מורים, המלמדים מקצועות שונים. ייתכן שהאינטנסיביות של העבודה המשותפת שונה במקצועות כמו אנגלית ומתימטיקה וכיו"ב, שתוכן ההוראה בהם הוא "אובייקטיבי", יותר מבמקצועות ערכיים כמו ספרות, היסטוריה ותנ"ך, שדרכי ההוראה בהם מותאמים במידה רבה לאישיותו, להשקפתו ולרוחב דעתו של המורה. לכן שיתוף הפעולה בין המורים במקצועות אלה עשוי לשאת אופי אחר.

מ מ צ א י ם

שמונה פריטים מתוך השאלון המקורי נפסלו. מקצתם בגין ניסוח לא חד-משמעי ומקצתם משום המספר, שאינו מספיק של תשובות שהתקבלו. נותרו אפוא 36 פריטים, שטווח המשיבים עליהם נע בין 973 לבין 1050. פריטי השאלון חולקו, כאמור, לארבע קטיגוריות, המייצגות ממדים שונים של התנהגות קבוצת עבודה.

אפקטיביות של עבודת צוות

בממד זה (טבלה 1) כלולים 13 פריטים, המתארים (לפי סדר מספרים יורד של ממוצע כללי) את טיבה של הדינאמיקה הפנימית של הקבוצה, זו המשקפת איכויות התנהגותיות, המבטאות הודהות והפנמה עם המטרות המשימתיות של הקבוצה, גאווה יחידה, עוצמה מקצועית ומנהיגות קבוצתית.

טבלה 1

ציונים ממוצעים להתנהגויות הצוות ב"אפקטיביות של עבודת צוות" בעיני חבריו
למי בתי ספר מ"מ וממ"ך

מס'	הפריט	בית ספר	
		ממ"ד	ממלכתי
1	הנושאים, המובאים לדיון לפני חברי הצוות, חשובים.	3.7	3.9
2	הישיבות של מורי המקצע ממוקדות וענייניות.	3.6	3.8
3	כאשר מתגלים ניהודים בדיוני הצוות, החברים מנסים לשכנע בדרך של בירור העניינים, הצמקה הגיונית והבאת מידע תקף נוסף.	3.8	3.8
4	למורים של הצוות במקצוע יש הרגשה, שהתנסות בשיטות הוראה חדשניות, בשימוש בחומרי לימוד ובטכניקות חדשים הינם ענייניים, שראוי לעסוק בהם.	3.7	3.8
5	כל חברי הצוות תורמים משמעותית, לדיונים.	3.6	3.7
6	בתוך הצוות המקצועי שלנו אין מהכים, עד שבעיה כלשהי נעשית בוועדה, ומגיעה עד משר, אלא מטפלים בה מבעוד מועד בזוויות ובשיקול דעת.	3.3	3.6
7	בדיון על בעיה כלשהי מגוון רחב של פתרונות אפשריים מועלים בישיבות הצוות להכרעה.	3.4	3.5
8	ישיבות הצוות יעילות ומספיקים בהן הרבה.	3.4	3.6
9	בהחלטות חשובות על שינויים בארגון תכנית ההוראה של בית הספר יש התחשבות בעמדותיו הקיבוציות של צוות ההוראה של המקצוע.	3.2	3.4
10	קיימים נהלים שיטתיים לטיפול בעיות.	2.9	3.1
11	רצונותיהם ודעותיהם של התלמידים נלקחים בחשבון בקביעת יחידות הלימוד ודרכי ההוראה של המקצוע.	2.9	2.7
12	חברי הצוות מעורבים בבחירה של מרכז המקצוע.	2.0	2.1
13	חברי הצוות שותפים בקבלת מועמדים חדשים להוראה בבית הספר.	1.9	1.9

מן הטבלה עולה, כי 6 פריטים הוערכו בידי המורים בציון 3.5 ומעלה. המורים מעריכים באורח חיובי את תכליתיותן של ישיבות הצוות, ומבליטים את יעילותן של ישיבות הצוות. הוא הדין באיכויות של הדינאמיקה של עבודת הצוות ושל גישה פרופסיונאלית לעבודה, וגם פריט 4, המתאר גישה פרופסיונאלית, המתבטאת בפתירות לחדשנות ולניסויים, נראים כמאפיינים את המציאות הבית-ספרית. פריט 5 מעלה את יחסי ההערכה המקצועיים השורדים בתוך הקבוצה. ואילו פריט 6 מצביע על התייחסות לנוהגי הצוות בפתרון בעיות, לשליטתו המקצועית וליוזמתו. הציון, שניתן לפריט הזה 3.6 (3.6-3.3 מ"מ, 3.3-3.3 מ"מ), נמצא ממש על הגבול של האזור ה"חיובי" של המפה.

בניגוד לששת הפריטים שנדונו, נושאים יתר הפריטים בטבלה 1 (7-13) אופי שונה. אינם משקפים, לדעת המורים התנהגויות, שאכן קיימות במציאות הבית-ספרית בישראל. הם נמצאים כבר באזור ה"שלישי" של המפה. מטבלה 1 אפשר ללמוד על מידת ההכרה של הנהלת בית הספר באיכות פרופסיונאלית של המורים. אחד המאפיינים של בעלי "המקצועות חופשיים" הוא המחויבות ללקוח והפעולה לפי מצפון מקצועי (אבידן, 1984). לפי התוצאות (פריט 11), בית הספר אינו מכיר ב"מקצועיות" של המורים ובשיקול הדעת המתחייב ממנה. פריטים 12 ו-13 באים להעיד על כוחם המובנה של הצוותים בשותפות בכוח, והכרעות בניהול בית הספר. הציונים הממוצעים, שנתנו להם המורים (2.0 ו-1.9) בהתאמה מראים, שאלה הם נהגים, שאינם קיימים בבית הספר הישראלי.

מעריך ניהולי מסייע בבית הספר

בממד המעריך הניהולי המסייע, כלולים 11 פריטים המתארים מבנה ניהולי, נהגים ונהלים, הקיימים בבית הספר, שיש בהם כדי לעודד ולטפח את הצוותים המקצועיים, שיפעלו כקבוצת עבודה אפקטיביות, או להיפך, למנוע, לדכא ולהפחית אפשרויות של היווצרות קבוצות עבודה מסוג זה. מדובר בתפיסה ארגונית ובנהלים מובנים, המבטיחים תנאים פסיים לחברי הצוותים כמו "פינה" מיוחדת, שבה הם יכולים להתכנס בנוחיות ובאין מפריע ועד לתקציב מיוחד לפעולותיהם ולהעמדת שעות תקן של בית ספר לצורכי תכנון, הכנת חומרים והשתלמויות. הממצאים (טבלה 2) מראים מציאות ניהולית, שאינה "יוצאת מעורה" כדי לעודד את עבודתם של הצוותים המקצועיים.

טבלה 2

ציונים ממוצעים למערך ניהולי מסייע לעבודת הצוות המקצועי בעיני חברי הצוות לפי בתי הספר מ"מ וממ"ד בסדר מספרים יורד

מס'	הפריט	בית ספר	
		ממ"ד	ממלכתי
1	בספריית בית הספר קיים מדור מיוחד, שבו מרוכזים ספרי עזר חינויים בתחום המקצוע.	3.6	3.9
2	לרשות הצוות שירותי מזכירות נאותים כדי להכין ולשכפל חומר, הדרוש לצרכי עבודה.	3.8	3.7
3	בבית הספר מצויים מומחים (ספרן, לבורנט, מומחה לטכנולוגיה חינוכית וכיו"ב), היכולים לסייע בידי חברי הצוות בחיפוש אחר מקורות ובהכנת חומרי לימוד.	2.7	3.3
4	לחברי הצוות ניתנת אפשרות להשתתף בסדנאות ובסדורי לימודים גם בימי לימודים בבית הספר.	3.1	3.3
5	לרשות מרכז המקצוע הועמדו מספיק שעות שבועיות, כדי שיוכל לקיים בהן את פעילויותיו.	2.9	2.9
6	לרשות צוות ההוראה עומד סעיף מיוחד בתקציב בית הספר.	2.6	2.8
7	לרשות חברי הצוות יוחד זמן מתאים כדי לקיים את פגישותיהם.	2.5	2.8
8	לרשות חברי הצוות יוחד זמן מתאים כדי לקיים פעולות הדרכה והשתלמות.	2.4	2.5
9	לרשות חברי הצוות "פינה" מיוחדת בבית הספר, שבה הם יכולים להתכנס ולעבוד יחד.	2.1	2.3
10	לחברי הצוות (במיוחד, למלמדים נושאים מקבילים) "חלונות" ו "דלתות" משותפים.	2.0	2.4
11	בבית הספר יש השתלמויות מיוחדות, בית-ספריות לחברי הצוות.	2.2	2.4

מתוך 11 הפריטים רק שניים הגיעו לציון ממוצע מינימאלי חיובי. הממצאים מעידים, כי צוות המורים סבור, כי יש לו מדור מקצועי מתאים בספרייה (פריט 1) והם אף זוכים לשירותי מזכירות נאותים, ברם באשר ליתר התנאים, התמונה המתגלית על התנהגות ארגונית - מנהלית של בתי הספר לשם עידוד המגמה של עבודה צוותית אינה ורודה ביותר.

אין סיוע מקצועי טאות בבית הספר לתכרי הצוות בהכנת חומרי לימוד (פריט 3). אין בבית הספר סידורים מובנים, המאפשרים למורים ליטול חלק בפעולות מקצועיות, המתקיימות מחוץ למסגרת בית הספר (פריט 4). בתי הספר אינם מעמידים תקציב מיוחד לפעולות הצוותים (פריט 6) ואינם מייחדים מקום פיסי, שבו יוכל הצוות לפעול באין מפריע (פריט 9). מערכת השעות הבית-ספרית אינה בנויה בצורה, המאפשרת את הקבצתם של חברי הצוותים המקצועיים בצורה נוחה ובמינימום של הפרעות לשגרה הלימודית (פריט 10). בית הספר איננו מקום השתלמויות מוסדיות (פריט 11).

יחסים בין-אישיים

בממד זה (טבלה 9) כוללים פריטים המתייחסים להתנהגויות הקשורות למימונתיהן האישיות של חברי הצוות, ליוזמותיהם, לתקשורת ולשיתוף הפעולה המקצועי ביניהם.

טבלה 3

ציונים ממוצעים למימונות לשיתוף פעולה בין-אישי בקרב חברי הצוות בעיני עצמם לפי בתי הספר "מ"מ, ממ"ד בסדר מספרים יורד

מס'י	הפריט	בית ספר	
		ממ"ד	ממלכתי
1	המורים נוהגים לשוחח בינם לבין עצמם על נושאים מתחום ההוראה בפגישותיהם הלא-פורמאליות.	4.1	4.0
2	מורי המקצוע משתפים את עמיתיהם ברעיונותיהם ובמחשבותיהם בעניינים, הקשורים לעבודת ההוראה שלהם.	3.9	3.9
3	מורי המקצוע יודעים על מעשי עמיתיהם.	3.7	3.7
4	חברי הצוות פותרים בעיותיהם האינדיבידואליות, ומבצעים משימותיהם בשיתוף פעולה עם עמיתיהם.	3.5	3.6
5	מורי המקצוע מבקרים בכיתותיהם של עמיתיהם.	2.0	2.0

הממצאים בלוח 3 מראים, כי ארבעה פריטים "זכר" לציונים חיוביים ורק אחד היה שלילי. לפריט מס' 1, ניתן ציון ממוצע 4.0, שהוא הגבוה ביותר, שניתן לפריט כלשהו

בשאלון. פריט 2 שונה מפריט 1, בכך שמדובר כאן ביותר מבחילופי דברים אקראיים ובלתי-מחייבים במסדרון או על יד השולחן בחדר המורים אגב שתיית קפה בהפסקה, אלא מדובר בגילויי "סודות מיקצועיים", המתאפשרים רק על רקע של אמון הדדי והורדת מתח התחרותיות הבין-אישית. פרשנות דומה אפשר לתת גם לפריט 3. נמצא אפוא, כי המורים משוחחים זה עם זה, משתפים את עמיתיהם ברעיונותיהם, אך אינם משיגים את גבולם, ואינם חוזרים לרשות היחיד שלהם בכיתותיהם. לפריט 5 ניתן הציון הממוצע הנמוך 2.0, דהיינו, אין התנהגות זו מאפיינת את הנהוג בבית הספר.

השתייכות פרופסיונאלית על-בית-ספרית

בממד זה (טבלה 4) נכללו שבעה פריטים, המתייחסים לאיכות הפרופסיונאלית של חברי הצוות, שיש בהם כדי להבטיח ולהעצים את האפקטיביות של קבוצת העבודה.

טבלה 4

ציונים ממוצעים להשתייכות לקבוצת התייחסות פרופסיונאלית על-בית-ספרית לפי בתי ספר מ"מ וממ"ד בסדר מספרים יורד

מס'י	ממ"ד	ממלכתי	ממוצע כללי
1	39	3.7	3.8
2	34	3.7	3.6
3	33	3.5	3.5
4	30	3.2	3.1
5	26	2.7	2.7
6	26	2.7	2.6
7	26	2.5	2.5

השתייכות פרופסיונאלית מצטיינת בין היתר, בצורך להיוון באופן מתמיד מבחינה מקצועית ממקורות מגוונים, שרובם אינם נמצאים, כרגיל, בתחום בית הספר. המקורות האלה הם ימי העיון והסימפוזיונים, שיוזמים המוסדות להשכלה גבוהה ועידות ארציות ובין-לאומיות בתחום המקצוע, כתבי עת מקצועיים מיוחדים, מפגשים עם מורים מבתי ספר אחרים וכיו"ב אירועים ומשאבי דע על -בית- ספריים. הממצאים כאן מגלים, שכל עוד מדובר בהתנהגויות פאסיביות, כגון לקיחת חלק בכינוסים, שאחרים יזמו וארגו או היעזרות בספריות ובמרכזים פדגוגיים, "יש על מה לדבר". אך כשהתנהגויות כרוכות ביוזמות ובפעילות בלתי מוכתבת מלמעלה, הענין מסובך יותר ומציאותם בבתי הספר היא דלילה ביותר.

המורים מעידים על עצמם (פריט 1), שהם נוהגים להשתתף בוועודים מקצועיים חוץ בית ספריים, וקיימת מודעות וזמינות של כתבי עת מקצועיים (פריט 3). אך אין זאת אומרת, כי עוזרים יגיעו ממש לידיחם של המורים (פריט 4), ובאשר לקשר ולהשראה המקצועית מגורמים חוץ-בית-ספריים, אם אלה מצויים, הרי הם לדעת המורים, ברמה נמוכה למדי (פריטים 5, 6, 7).

ד י י

ניתן לדון בממצאי מחקר זה לאור ממצאי מחקר הבוחן את מרכז המקצוע כחוליה במנהיגות חינוכית (פלד, 1990). תפקיד מרכז המקצוע הוא להדריך ולסייע בידי מורים אינדיבידואלים, שנתקלו בקשיים בעבודה בכיתה... הוא גם מספק מידע על ימי עיון ועל כינוסים... כאשר אלה מאורגנים בידי גופים אחרים. כראש הצוות המקצועי, הינו האיש האחראי על טיפוח הוראת המקצוע בבית הספר, שחייב לדעת, מה חסר, ומה יועיל לשיפור ההישגים, איננו מארגן, ואינו עורך השתלמויות וסדנאות למוריו. הפעילות בנושא השתלמות נעדרת, כשהיא כרוכה במחויבות ברורה יותר ובהשקעת עבודה ארגונית רבת היקף, ובצורה כוללת יותר על תפקיד מרכז המקצוע, נאמר שם, שכל עוד מדובר בהיגדים, המתארים "פעילויות בעלות אופי טכני, ארגוני או הדרכתי, שאין בהן סמכותיות והתערבות פעילה במעשי המורה המודרך, הם מופיעים כמאפיינים את התפקיד. אולם כאשר הפעולה דורשת נקיטת עמדה, שעשויה לעורר התנגדות כמשהו לא קולגיאלי, או כאשר הפעולה דורשת חדירה יותר עמוקה מבחינה מקצועית, אין היא עוד מאופיינת כתפקידו של המרכז". המובאה בדבר מרכז המקצוע נראית מוצדקת, כי יש בה כדי להשלים ולהסביר את התמונה, שמתקבלת מן הממצאים של מחקרנו על

הפרופיל של הצוות המקצועי. קווי המתאר, הקובעים את תחומי תפקידו של מרכז המקצוע מקבילים לאלה, הקובעים את תחומי תפקידיו של הצוות המקצועי כקבוצת עבודה. הגורמים המחזקים או המחלישים את עמדותיו ואת סמכויותיו המקצועיות של מרכז המקצוע זומים לגורמים הקובעים את מעמדו ואת עצמתו של הצוות המקצועי.

הממצאים על עבודת הצוות המקצועי מציירים מפה ברורה למדי של תחומי הפעולה של הצוות המקצועי ושל עצמת שיתוף הפעולה בתוכו. חלוקת המאפיינים לקבוצות של פריטים, שכל אחת מהן משקפת ממד אחר של התמונה מתגלית כפורייה, לפחות מבחינת הניתוח. היא מאפשרת להצביע על גורמים אקולוגיים קשורי-מבנה-ניהולי וקשורי-תרבות-בית-ספרית, המקדמים או המחלישים את האפקטיביות של הצוות המקצועי.

כל אחד מארבעת הממדים מבליט היבט אחר של פעילות הצוות: * הממד של אפקטיביות עבודת הצוות מתמקד בהתנהגויות "פנימיות" כמעט בלתי תלויות בסביבה של הצוות. אלה התנהגויות, הטבעות בעיקר, מכוח הלכידות של הצוות עצמו. הכוונה לעניינים כמו האמון ההדדי, ההתלהבות, המוראל הקבוצתי, הלהט החינוכי והגישה המקצוענית של חברי הצוות לתפקידם כמורים. מתוך 13 פריטים שבקבוצה הזאת, למעלה ממחציתם (8) נראו בעיני המורים כמאפיינים את התנהגותם. התמונה הכללית המתקבלת כאן היא שחברי הצוות רואים את עבודתם המשותפת כבעלת משמעות וכתורמת למילוי משימותיהם בעבודתם בהוראה. הדרך, אשר בה הם פותרים את בעיותיהם המקצועיות, כולל חילוקי דעות המתגלעים ביניהם מפעם לפעם, היא דרך של בירור ושכנוע, של הנמקה הגייתית ושל שקלא וטריא מקצועיים. קיימת "רוח יחידה". חברי הצוות מתייחסים בהערכה מקצועית זה אל זה, ויש תחושה ש"מספיקים" לעשות עבודה, אם הדבר תלוי בהם. 5 הפריטים בקבוצה הזאת, שלא זכו לציונים חיוביים, הם כולם מן הסוג המתאר התנהגויות, שאינן תלויות במורים עצמם אלא בתנאים ובאווירה של בית הספר: הנהלת בית הספר אינה מתחשבת בעמדותיו הקיבוציות של הצוות, גם כשמדובר בנושאים, שלכאורה הם במובהק בני-סמכא בהם, כמו ארגון תכניות ההוראה, בחירת ראש הצוות או קבלת מועמדים חדשים להוראה במקצוע, שאותו הם מלמדים בבית הספר. מסתמן כאן קו גבול ברור מאוד בין מה שיש למה שאין. יש פעילות, יש צוות ויש שיתוף פעולה בעניינים התלויים בחברי הצוות. אין פעילות, אין שיתוף פעולה, ואין עצמה של עשייה צוותית בכל מה שתלוי בתרבות בית הספר ובמסורת הגיהולית שלו.

* הממד השני, מערך ניהולי מסייע בבית הספר ממוקד בהתנהגויות הבית-ספריות האקולוגיות, שמעודדות או דוחות שיתוף פעולה של צוות מקצועי. מתוך 11 הפריטים, שנכללו בקבוצה הזאת, רק 2 קיבלו ציונים ממוצעים חיוביים כמאפיינים את תנאי עבודתם של המורים. בית הספר צועד לקראת הצוותים רק בסידורים בספרייה, דהיינו בריכוז ספרי עזר חיוניים במדור מיוחד למקצוע ההוראה של הצוות ובמתן שירותי מזכירות נאותים לעבודה, אולם ביתר הנושאים, אין בית הספר מאורגן, והוא אינו מפתח כלים ארגוניים כדי לאפשר ולטפח את עבודתם של הצוותים המקצועיים. אינו מקצה משאבים כספיים לשם כך, אינו מארגן את מערכת השעות בצורה, שחברי הצוות יוכלו לקבוע ישיבות משותפות בשעות עבודה זמינות, ואין הוא בנוי מבחינה ארכיטקטונית, מלכתחילה, כדי שיוכל להעמיד לרשות הצוותים המקצועיים שלו חדרים מיוחדים לישיבות ולסדנאות. אפשר לומר שבית הספר משלם מס שפתיים לחיוניות של עבודה צוותית, אך אין הוא עושה דבר ממשי לשם כך. אין הוא בנוי, ואין הוא ערוך לכך לא מבחינה פיסית, לא מבחינה פיננסית (חלוקת משאבים), ולא מבחינה נהלית.

* הממד השלישי, מיומנויות לשיתוף פעולה בין-אישי מתרכז בהתנהגויות, שהדגש בהם הוא בנתונים האישיים של היחידים, המהווים את הצוות ופחות על נתונים, הקשורים לדינאמיקה של העבודה הקבוצתית (כמו בממד הראשון). כאן מדובר באמון בין-אישי, בין יחיד ליחיד, ועל התחברות בין-אישית בחינת "אני ואתה". הדגש הוא ביכולת של חיבה ושל פתיחות ברמה של רעות ושל אחווה, הצריכה לשמש תשתית לשיתוף פעולה קבוצתית ברמה המקצועית האובייקטיבית. מתוך 5 הפריטים שבקבוצה זאת, 4 זכו לציונים ממוצעים חיוביים בקרב המורים. הם מרבים לשוחח על עבודתם עם רעיהם בכל עת מצוא, מעשיהם ורעיונותיהם גלויים בפני עמיתיהם, יחסיהם האישיים נעדרי חשדנות, ואין ביניהם קנאות לשמירת ה"סודות המקצועיים". הגבולות בתחום זה הם כותלי הכיתה. כאן ננעלים השערים. מורי המקצוע אינם מבקרים בכיתותיהם של עמיתיהם. אם נמשיך בכיוון הפרשנות, שהתחלנו בו, הרי גם כאן יש להאשים את תרבות בית הספר. ביקור בכיתה של הזולת אינו עניין השרוי בלעדית בספירת היחסים הפרסונאליים. הוא לא רק עניין של רצון לבקר מצד אחד ונכונות לפתוח את השער מצד שני, אלא צריך שיהיה גם נוהג מקובל ושגרה של ביקורים הדדיים בבית הספר. כמו כן, צריך, שיהיו גם סידורים מתאימים מבחינת התאמת הזמנים (פטור משיעורים וכיו"ב).

* הממד הרביעי, **התייחסות פרופסיונאלית על-בית-ספרית**, שבא להשלים את הפרופיל של הצוות המקצועי, מתייחס למידת התודעה וההתנהגות הפרופסיונאלית של המורים. מתוך 7 הפריטים ה"בוניס" אותו, 3 צוינו כמשקפים התנהגויות אופייניות בבית הספר ו-4 כלא-משקפים התנהגויות כאלה. חברי הצוות מודעים לכך, שלשם גידול וצמיחה ואפילו כדי לתפקד בצורה נכונה, עליהם להתעדכן באופן מתמיד בחידושי המקצוע. הם יודעים, שעליהם להשתתף בכינוסים וביועודים שונים, שעליהם לקרוא כתבי עת, המביאים את חידושי המחקר. הם מנצלים את משאבי הידע הזמינים, אבל כאן נמתח קו הגבול: הם אינם יוזמים התקשרויות מקצועיות בעלות משמעות עם עמיתים מבתי ספר אחרים, לא על בסיס של הדדיות ולא על בסיס של פעילות וזימה בארגונים מקצועיים ולונטריים על-בית-ספריים. "מחדל" הממד זה בא מכיוון בית הספר במיקרו ושל מערכת החינוך במאקרו. אין בהם נהלים קבועים, המבטיחים, שמשאבי ידע הפרופסיונאליים אכן יגיעו לידי המורים, הנוגעים בדבר, ואין בהם מכאיזם מסודר של הדרכת מורים בידי מומחים מבחוץ.

ל ס י כ ו ם

במחקר זה ביקשנו ללמוד על הצוות המקצועי בבית הספר העל-יסודי כקבוצת עבודה אפקטיבית באמצעות בדיקת שיתוף הפעולה וקשרי הגומלין המקצועיים, הקיימים בקרב המורים המלמדים מקצוע משותף בבית הספר. המחקר היה בקרב 1035 מורים מ-40 בתי ספר על יסודיים, שנבחרו במדגם מקרי ממחוזות ירושלים, תל-אביב והמרכז במגזר היהודי. הממצאים, שהתקבלו מבוססים על תשובותיהם של המורים על שאלון של 36 פריטים, המתייחסים ל-4 ממדים רלוונטים בהקשר זה: **אפקטיביות עבודת הצוות, מערך ניהולי מסייע, מיומנויות לשיתוף פעולה בין אישי והתייחסות פרופסיונאלית.**

תמותת המצב, המתגלה אחרי עיבוד הממצאים מרמזת באופן ברור, שהתנהגויות של שיתוף פעולה, התלויות במורים עצמם, נוטות יותר להיות מצויות מאשר התנהגויות של שיתוף פעולה התלויות במבנה הארגוני והמנהלי של בתי הספר. לדוגמה, מתוך 11 הפריטים של הממד **מערך ניהולי מסייע**, רק 2 זכו לצינונים חיוביים לעומת 4 מתוך 5 הפריטים שבמדד **מיומנויות לשיתוף פעולה בין-אישי**. גם העובדה, שמתוך 36 הפריטים אף לא אחד פרץ את הגבול של הציון הממוצע של 4.0 מרמז על דלות הישגיו של בית הספר העל-יסודי במאמציו לפתח עבודה צוותית ראויה לשמה. הממצאים

מצביעים באופן ברור על הכיוון, שבו נמצאים מערימי המכשולים והמפריעים למגמה של פיתוח נוסף של שיתוף פעולה מקצועי.

מקור הבעיה אינו חדר המורים אלא חדר ההנהלה. המסורת הניהולית של בית הספר שלנו אינה מעודדת עצמאות ואוטונומיה מקצועית של המורים ושל צוותי המורים. אם אין למורה ולצוות, שהוא משתייך אליו, סמכות ואחריות מקצועית, אין פלא, שגם לבית הספר ולהנהלתו אין סמכות ואחריות כזאת. אלה מגולגלות הלאה למפקח, להנהלת המחוז, להנהלת משרד החינוך ועד למסדרונות האוניברסיטה חסרי הכתובת של "השלטונות". מכאן, שאין כתובת ברורה למתן דין וחשבון גם על הטוב וגם על הרע.

כדי שקריאתו של מנכ"ל משרד החינוך (חוזר מנכ"ל שן/9) על הגדלת מעורבותם של המורים בעבודת בית הספר, בהחלטות ברמה האסטרטגית והטאקטית, כפי שהוא מפרט, וכדי שהוראתו ש"יש לאפשר למורים יותר סמכות והכרעה בדבר יישום המערכת החינוכית בבית ספרם" לא יישארו בגדר מס שפתיים ונכונות מילולית לפתיחות ולליברליזם ארגוני, יש לעשות יותר מעשים אמיתיים בשטח. העשייה המרכזית צריכה להיות בהכשרת המנהלים ובאימונים, שיוכלו להיות מנהיגים של קהילות של בעלי מקצוע, אוטונומיים ובעלי סמכות, המסוגלים והמוכנים לקבל על עצמם, כל אחד בתחומו, אחריות על הישגים וגם על כישלונות. חשוב, שתהיה כתובת קרובה ומוחשית לתלמידים ולהוריהם, כתובת, שאיננה רק בבחינת דוור, המגלגל את הבעיה הלאה, אלא כזאת, שיכלה גם לפתור בעיות מתוך אחריות ומקצועיות.

רשימת מקורות

אבידן, מ', "מנהל בית הספר כמנהיג פדגוגי", עיונים בארגון ובמינהל החינוך, תשמ"ד
חוברת מס' 11. 41-55.

פלד, מ', ארגון ביה"ס בעידן החדש, **הד החינוך**, ינואר 1990. כ" סיד, ע"ע 13.

פלד, מ', "מרכז המקצוע כחוליה במנהיגות חינוכית", עיונים בארגון ובמינהל החינוך
(עומד להתפרסם בחוברת מס' 17).

פרידמן, י', הורוביץ, ת', שלום, ר', **אפקטיביות תרבות ואקלים של בתי ספר**, ירושלים,
מכון הנרייטה סאלד, 1988.

שרן, ש', גל, ע' וסטוק, ש' (1984). "צוותי סיוע בקרב סגל המורים בבית הספר", עיונים
בחינוך 39.

Barth, Ronald S. (1988). "Principals, Teachers, and School,
Leadership", Phi Delta Kappan, V. 69, N9, pp. 639-642.

Blumberg, A., May, Y. & Perry, R. (1974) "An Inner city school that changed
and continued to change", **Education and Urban Society**, 6. 16-
52.

Liebermann, Ann (1988). "Teachers and Principals: Turf, Tension and
New Tasks", Phi Delta Kappan, V.69, N9, pp. 948-953.

Likert, Rensis (1961). **New patterns of management**, New York: Mc-
Graw Hill.

Little, Judith Warren. (1982) "Norms of collegiality and experimentation:
workplace conditions of school success", **American Educational
Research Journal**, V. 19, N3, pp. 325-340.

Johnson, David W. Johnson, Roger, T. (1989). **Leading the cooperative
school**, Edinol, Minnesota, Interaction Book Company.

Rallis, Sharon (1988). "Room at the top: Conditions for effective school leadership", *Phi Delta Kappan*, V. 69, N9, pp. 643-647.

Sergiovanni, T. J. (1977). **Hand-Book for effective department leadership**, Allyn and Bacon, Mass.

Sayder, Karolyn Y., Anderson, Robert H. (1986). *Managing productive schools*, Academic Press, Orlando, Florida.

Weick, Karl (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems", **Administrative Science Quarterly**.