למתרגמ/ת,

שלום רב:

מצ"ב שני קבצים זהים בתוכנם, האחד המאמר באנגלית, השני בעברית.

התבקשתי על ידי כתב עת (באנגלית) לבצע תיקונים. כיוון ששפת האם שלי בעברית, כתבתי את התיקונים בצבע צהוב בקובץ בעברית ואבקש להכניס אותם לקובץ באנגלית, תוך צביעת התוספות בפונט אדום.

**!!! נא לתרגם רק הטקסט בצהוב, אין לתרגם השאר, שכן כבר תורגם.**

כמו כן מצ"ב קובץ לעורך כתב העת, עם דיווח על תיקונים שבוצעו במאמר. מתבקש תרגום של הקטעים בצהוב.

בתודה

יוסף קליין

|  |  |
| --- | --- |
| הנחיות מפורטות: |  |
| בקשה לתוספת מילים או משפטים | מצוי בקובץ העברי בצבע צהוב |
|  |  |
| בקשה למחיקת מילים או משפטים | מצוי בקובץ העברי בצבע אפור |

**Abstract**

**Purpose:**

הספרות מלמדת על התרומה של חוויות מפתח פתאומיות, המעוררות בפרט רושם רגשי ותודעתי עז, לשינוי תפיסותיו והתנהגותו לאורך זמן. נבחנה השאלה האם המנהלים חווים חוויות דומות והאם חוויות אלו קשורות ואם הן חוויות מפתח תורמות לבשיפור בדפוסי עבודתם ובהעצמתם להעצמה המקצועית, של מנהלים, מעבר לתובנות המקצועיות הנרכשות ב- on-the-job training .

**Design/methodology/approach:**

15 מנהלי בתי ספר ציבוריים על יסודיים, בעלי וותק 4-19 שנים, נשאלו בראיון עומק בשיטה איכותנית, באשר למידת חשיפתם לחוויות מסוג זה ועל שינויים שהתרחשו בחשיבתם הניהולית ובדפוסי עבודתם לאחר ההתנסות בחוויות אלו. ועל השפעתן על חשיבתם הניהולית ודפוסי עבודתם.

**Findings:**

כל המנהלים ביצעו שינויים משמעותיים בעבודתם, כתוצאה לאחר מהחשיפה לחוויות אלו. התובנות שנוצרו במהלכן, לא נרכשו ב- On-the-Job Training בהכשרה הניהולית ובניסיון השוטף בעבודה. בד בבד, מתודת המחקר האיכותנית אינה מאפשרת הוכחה סיבתית להשפעת החוויות על התפקוד.

**Originality/value:**

מתברר שתהליך פיתוחם המקצועי של מנהלים, מכיל מקור דעת ייחודי ומשמעותי, שלא נחקר עד כה. הממצאים תורמים להעמקת ההבנה של תהליך הפיתוח המקצועי של מנהלים, המכיל רכיב דעת ייחודי ומשמעותי, שלא נחקר עד כה.

**Practical applications**

נדונה האפשרות לשינוי דגם הכשרת המנהלים, מתוך לניצול היתרונות הגלומים בלמידה מחוויות המפתח להעשרה הדדית של מנהלים עמיתים.

**מבוא**

חוויות ***מפתח*** תורמות להתפתחותם המקצועית של בעלי תפקידים בתחומים רבים (Braud, 2012). הן נוצרות בפתע, מטביעות בפרט רושם רגשי או תודעתי עז ומשפיעות על תפיסותיו והתנהגותו לאורך זמן, דבר המוסבר באמצעות שלושה מנגנונים פסיכולוגיים. המחקר האמפירי מוגבל בהיקפו (Naor, 2013) והתמקד באוכלוסיות הנחשבות למאופיינות בחוויות מסוג זה כמוזיקאים ומורים (Evans, 2016), רק מיעוטו עסק במנהלים. מטרת המחקר לבחון את השאלה האם מנהלי בתי ספר חווים, חוויות מפתח במהלך הקריירה שלהם ואם לאחר התרחשותן ניכר שינוי משמעותי בתהליכי חשיבתם ותפקודם בעבודתם אלו משפיעות באופן משמעותי על תהליכי חשיבתם ותפקודם בעבודתם.

סקירת הספרות

חווית מפתח Key experience *: המסגרת המושגית*

חוויות מפתח הינן התנסויות לימוד רבות עוצמה, שמקורן בהתנסות חד פעמית באירועים משמעותיים, היוצרים אצל הפרט עוררות פסיכולוגית חזקה המביאה אותו לנקודת מפנה מכריעה וארוכת טווח בתִפקודו (Yair, 2008). מושג קרוב לכך הוא Peak Experience. המשותף להם הוא התרחשות בלתי מתוכננת של אירוע מכונן המעורר רושם מהיר חד פעמי, משמעותי, מפתיע, מרגש משחרר ואינטנסיבי, הכרוך בלמידה מהצלחות או כישלונות, המטביע בפרט רשמים חזקים בעלי ממדים תודעתיים ורגשיים לטווח הרחוק (Bassi & Delle Fave, 2014; McDonald, 2008; Yair, 2008;). החוויה יוצקת משמעות חדשה בחיים, כמו, הרחבת תפיסת העצמי ושינוי עמוק בערכים בסיסיים (McDonald, 2005). היא מטביעה בפרט משמעות עמוקה יותר מניסיון החיים השוטף (Maslow, 1962; 1970 ; Ellis, et al. 2017). חווית המפתח מתרחשת בפרק זמן קצר ואינה חוזרת עוד. לעומתה, למידה מהתנסות למידה מצטברת בעבודה On-the-Job Training (OJT), מתאפיינת בלקחים המתגבשים בהדרגה, מתוך רצף למידה והתנסויות.

*מחוויות מפתח לנקודות מפנה:*

נקודת המפנה הקוגניטיבית, או הרגשית בחוויית המפתח, מייצגת שינוי ברצף האירועים מהעבר לעתיד. האדם החׁווה עובר שינוי מהותי במבנה התפיסתי הקיים והמוכר שנבנה עד כה (Yair, 2009). הוא מסיק שהנחות יסוד על פיהם תפס את המציאות ופעל על פיהן, היו שגויות ועל כן הוא רואה לחובה לשנותן. בעקבות ערעור המבנה התפיסתי הישן, הפרט מגבש מבנה **מנטאלי חדש אשר משנה את תפיסותיו ואת אופיו ׁׁ**(Ellis, et al. 2017). אי מוכנותו חווה חווית המפתח להמשיך במשגה, ולו לזמן קצר, תורמת לשינוי המהיר. בנקודת המפנה קיים מצב כאוטי, שאי אפשר לנבא את תוצאותיו. זהו רגע פתוח, בלתי וודאי, שאינו כפוף לחוקים שונים.

המפנה יכול להתבטא בכיוון חיובי או שלילי ( Sampson & Laub, 2005), הוא אינדיבידואלי, בהתאם להקשר הסיטואציוני הספציפי של ההתרחשות אך בד בבד החוקרים בוחנים מאפיינים דומים בקרב חוויותיהם של בעלי מקצועות משותפים (Yair, 2009). הביטויים של המפנה מגוונים וכוללים בריאות נפשית מוגברת, אושר, אופטימיות, בטחון, מציאת משמעות בחיים (Kennedy, 2000), הרחבת תפיסת "העצמי" ושינוי בערכים בסיסים (C'de Baca & Wilbourne, 2004), מודעות לפוטנציאל האישי ולתכונות שלא ידעו על קיומם קודם לכן ( Grady, 2010). אנשים החווים את נקודת המפנה, בוחרים בכיוון תעסוקתי שלא חשבו עליו קודם, בשינוי או בחידוש משמעותי בעבודתם. נקודת מפנה חיובית מעצימה את כוחו של הפרט, יכולותיו המקצועיות וממקסמות את ההון האנושי ( Hoffman, 2014). נקודת המפנה מהווה סוג של נרטיב המספר סיפור של "לפני ואחרי" וכולל היסט חזק בכיוון שינוי בהתנהגות. Yair (2009) מסווג את תחומי ההשפעה של חוויות המפתח למספר סוגים: א. השפעות מעשית על מסלולי החיים- השכלה, תעסוקה ופנאי, ב. השפעות על האישיות- אופי, השקפת עולם ודרך חשיבה, ג. השפעות על ערכים ואמונות דתיות, ד. השפעות התנהגותיות לטווח הארוך.

התפנית ההתנהגותית מוסברת באמצעות שלושה מנגנונים פסיכולוגיים (Yair, 2009). המנגנון ההכרתי המופקד על שינויים שמקורם בגירוי כישורים אינטלקטואליים הגורמים לשינוי תפיסות, צורת מחשבתם וערור סקרנות. המנגנון השני הוא הרגשי המופקד על שינויים רגשיים שמקורם בחוויות מלהיבות ומסעירות המעוררות שאיפה להתמיד בהתנסות בחוויות הרגשיות. המנגנון השלישי עוסק ברכיבים שונים של הכרה עצמית (הכרתית, רגשית וזהותית), בגילוי של כוחות פנימיים, בפיתוח בטחון עצמי, הגשמה עצמית ותחושת ייחודיות. המנגנון מסייע למשתתף בחוויה בתיווך החוויה והבנתה ובלמידה של דברים חדשים על עצמו.

***חוויות מפתח ופיתוח מקצועי במסגרות חינוך*:**

תשומת לב רבה מופנה בשדה החינוך ובספרות המחקר, להעצמתם המקצועית של מורים ומנהלים ב- On Job Training (OJT). הדבר מתבטא בחונכות בשנות העבודה הראשונות, בהשתלמויות, למידת עמיתים, כנסים מקצועיים ולמידה רפלקטיבית הדרגתית לאורך כל הקריירה (Mestry, 2017; Oplatka & Tako, 2009). professional job experience המתגבש בהתנסויות מצטברות הדרגתיות, מעצים את ה professional perceptions. אצל מנהלי בתי ספר, הדבר ניכר בחיזוק תחושת המוכנות לביצוע משימות והתמודדות עם נושאים בלתי צפויים, ביחסים בינאישיים עם הסובבים ועוד (García-Garduño, Slater & López-Gorosave, 2011 ; Cardno & Youngs, 2011).

חוויות מפתח חד פעמיות, תורמות תורמים תרומה ייחודית משלהם להתפתחות התפיסה המקצועית וההתפתחות המקצועית, מעבר להתנסות היום יומית המצטברת. החוויות תורמות נמצא שחוויות מפתח תורמות תרומה ייחודית לשיפור דרכי ההוראה של מורים (Tardy & Snyder, 2004), ומשפרות את ולשיפור יחסי הגומלין בין המורים והתלמידים. (Evans, 2016; Wilkinson & Reid, 2013). לפי שעה לא קיים מחקר על חוויות מפתח בקרב מנהלי בתי ספר ולא ידוע אם הדבר מתרחש גם אצלם. המחקר על מנהלים מצומצם לפי שעה השפעה של Critical incidents רגשיים, על תפיסת מנהיגותם האותנטית ותפיסת תפקידם של מנהלי בתי ספר תיכוניים (Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014). כמו כן דווח על מקרה אחד נוסף של השפעת סגירת בית ספר, על חייהם המקצועיים והאישיים של המנהלים (Lenarduzzi, 2015). בצד יש הדמיון החלקי בין חוויות מפתח לבין Critical incidents בעצם הטלטלה המחשבתית שהם גורמים למעורבים בהם, ברם יש הבדלים גדול ביניהם. אירוע קריטי עשוי להיות במקרים רבים הוא צפוי וידוע מראש. וניתן להיערך אליו על מנת לתפקד בו בשיקול דעת מרבי, הוא אינו עשוי להמשך זמן רב ואינו מוביל בהכרח לשינוי בדפוס התפקוד הניהולי. המתודה לחקירתו זהה למקובלת בתחקירי הפקת לקחים. לעומת זאת, אירוע מפתח נוצר בפתאומיות, הוא קצר טווח, ניכרת בו נקודת מפנה תודעתית של המעורב בו, אשר מובילה אותו בעליל לשינוי מהותי בתפקודו. מתודת חקירתו מתמקדת במצב קדם האירוע, בנקודות המפנה ובשינוי בדפוס הניהולי בעקבות החוויה **(Naor, 2013)**.

לפי שעה לא ידוע אם מנהלי בתי ספר חווים חוויות מפתח חד פעמיות שבעקבותיהן חל שינוי של ממש בתפקודם, התורמות תרומה של ממש לשינוי תפקודם, בדומה למתרחש בפרופסיות אחרות וגם בקרב מורים. על מנת לבחון באופן מקיף את הקשר בין את מלוא טווח ההשפעה של חוויות מפתח תודעתיות ורגשיות, לבין על דפוסי עבודת המנהלים, מעבר לנלמד ב- OJT, אם אכן מתרחשות אצלם חוויות כאלו אלו אכן מתרחשות, יש לבחון זאת בזיקה להיבטים מרכזיים בתפקידם המנהיגותי והניהולי. מודלים רבים מתארים את המנהיגות בכלל והחינוכית בפרט ובהם מנהיגות פדגוגית, מוסרית, משתפת, transactional leadership, transformational leadership (Le Fevre & Robinson, 2015), מבוזרת (Harris, et al. 2013), אותנטית (Northouse, 2015) והפועלת במצבים מורכבים (Hazy & Uhl-Bien, 2015). דגמי המנהיגות השונים באים לביטוי בתפקידים אופרטיביים (Barr & Saltmarsh, 2014; Fiarman, 2015) ובהם בניית חזון וגיבוש מדיניות מוסדית, הנהגת הצוות והעצמת צוות מורים, טיפול בפרט, קידום חדשנות ניהול קשרי גומלין עם הקהילה ועם רשויות החינוך, הערכה בית ספרית והפעלת מערך ארגוני אדמיניסטרטיבי כסיוע לביצוע מכלול המשימות (Horng, Klasik & Loeb, 2010; Lunenburg, 2010). על הפרק עומדות השאלות, האם המנהלים אכן חווים חוויות מפתח שלאחריהן חל שינוי בתפיסת תפקידם? המשפיעות על תפיסת תפקידם ותפקודם וכמה מתוכם? באלה ממוקדי המנהיגות האמורים לעיל הדבר מתבטא? האם הדבר מתבטא בשינוי בסגנון העבודה, או בדרך הביצוע של תפקידים יותר אופרטיביים? האם הדבר מתרחש רק בתחילת הקריירה הניהולית המתאפיינת בלמידה התנסותית רבה, או לכל אורך הקריירה ? הדבר ייבדק בעבודתנו.

**שיטת המחקר**

מבין מגוון השיטות האיכותניות נעשה שימוש בגישה פרשנית ונטורליסטית הבוחנת את המשמעות של תופעות באופן בו הן נתפסות ומוסברות על ידי האנשים שהיו מעורבים בהן ((Holstein & Gubrium, 2011; Klenke, 2016. אומצה המתודולוגיה הנהוגה בחקר חוויות מפתח, וב Multi-case study (Merriam, 2009), בהתאם לה נבחן עולם החיים (life world) האותנטי של המנהלים. נבדקו הנרטיביים שלהם ודרך פרשנותם הרפלקטיביים על חוויות המפתח שחוו, תוך התמקדות בתחושותיהם תוך כדי התרחשות אירוע המפתח, במאפיינים של נקודת המפנה התודעתית והרגשית בחשיבה הניהולית ובהשלכות החוויות מנקודת ראותם על תפקודם הניהולי לאורך זמן. המידע נאסף מהם באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים שחשפו עדויות רבות על התופעה, במגוון תחומי עבודתם. כהכנה לראיונות, נשלח מכתב למנהלים ובו בקשה להסכמתם להתראיין. הוסבר שהמטרה ללמוד מהם על תהליכי התנסותם לאורך הקריירה. כל מנהל רואיין בנפרד. הריאיון עצמו החל בשיחה כללית על ביה"ס שבאחריות הניהולית של המרואיין והמסלול האישי שהוביל אותו לניהול. בהמשך, המראיין הזכיר שיש דרכים שונות בהן עובדים מתפתחים מבחינה מקצועית לאורך הקריירה, אם מתפתחים. הוא שאל את המרואיין אם הוא חש התפתחות מקצועית לאורך שנות עבודתו ואם כן, מה גרם להעצמתו המקצועית לאורך התקופה. המראיין היה פתוח לרעיונות מכל סוג שהוא ונמנע, מהכוון המרואיין, יצירת ציפיות, מקטגוריזציה והנחות מקדימות (Levin-Rozalis, 2004 Brodie & Gustafsson, 2016;). המראיין אפשר למרואיין גמישות רבה ונמנע, מהכוון לתשובות מצופות, והנחות מקדימות (Levin-Rozalis, 2004 Brodie & Gustafsson, 2016;). המרואיינים הזכירו השתלמויות, למידת עמיתים, התנסות כללית מצטברת והתנסויות קונקרטיות שתרמו להתפתחותם. בנקודה זו של התנסויות קונקרטיות, המראיין ביקש מכל המרואיין להרחיב ולהבהיר כוונתו בהתנסויות קונקרטיות שהשפיעו עליו. באופן בלתי צפוי, כל אחד מהם דיווח בסגנונו הייחודי, שבמהלך הקריירה הוא התנסה באירועים חד פעמיים שהיו משמעותיים מאוד עבורו. בעקבות כך, המראיין הפנה שאלות שהתמקדו ברכיבי חוויות מפתח שנחקרו בפרופסיות אחרות Hoffman, Kaneshiro & Compton, 2012)) ולהלן העיקריות שבהן:

ארבעת השאלות הותאמו קלות לקונטקסט הקונקרטי של ניהול בתי ספר:

**1. תיאור החוויה:** האם במהלך עבודתך כמנהל חווית חוויות המפתח שהשפיעו באופן משמעותי על תפיסת התפקיד או על שינוי דגשים בעבודה לאורך זמן ? נא תאר חוויות אלו, אם התרחשו ובאיזה עיתוי הדבר התרחש?

הדגש בראיון בשלב זה היה על הבנת טיב האירוע החוויתי כשלעצמו, באופן מפורט ככל האפשר, ולא בהשלכות על תפקוד המנהל הנדונות בשאלות הבאות. לעיתים המרואיין נטה לעבור להשפעת האירוע על תפקודו והמראיין כיוונו חזרה לליבון עצם האירוע. ניתנה למרואיינים אפשרות להעלות לשיחה יותר מאירוע מפתח מכונן אחד ובלבד שהדגיש את השפעתו המשמעותית על עבודתו לתקופה ממושכת.

**2. תחושות:** כיצד הרגשת בזמן החוויה? תאר את תחושותיך המיידות ולאורך זמן.
המראיין ביקש לבחון קיומן של מגוון תחושות רגשיות ורשמים קוגניטיביים שהתלוו לאירוע. המנהלים לא נשאלו ישירות אם החוויות והרשמים היו רגשיים או תודעתיים. המטרה הייתה ללמוד על כך, מהדוגמאות שהמנהלים עצמם העלו ובהתאם לתפיסתם האישית.

**3. נקודות המפנה:** מה גרם לך במהלך החוויה לשנות את גישתך החינוכית או דגשי עבודתך?

**4. השלכות החוויה לאורך זמן:** איזה שינוי חל בעבודתך הניהולית לאורך זמן, בעקבות חווית המפתח?

הראיונות נערכו במתכונת חצי מובנה שאפשרה למרואיינים גמישות בהצגת נושאים כראות עיניהם (Berg, 2004; Latunde, 2017). המראיין התייחס לכל מרואיין כמומחה (Becker, 1996), בהיות שהידע מרוכז אצלו והוא איפשר את ההיכרות והלמידה של התופעה על ידי המשמעויות הסובייקטיביות שהוא מעניק לתיאור, לעמדות ולתפיסות העולם שלו (Patton,2002; Nolen & Talbert, 2011;). שיטת בדיקה זו מאופיינת בהיעדר השערות שנקבעו מראש והתיאוריה נחשפת מתוך חקירת אירועים וצומחת מתוכם. מכלול דגשים אלה יוצרים הזדמנות להבנה ופירוש מעמיקים של התופעה הנחקרת (Bourgeault, 2012). המרואיינים קיבלו לפני הריאיון מכתב, המסביר את מטרת המחקר ונערכה על כך שיחה טלפונית מקדימה. במהלך הריאיון הם התבקשו להתייחס בראיון המתוכנן למכלול החוויות שהתרחשו בעבודתם ואשר במבט רטרוספקטיבי הטביעו חותם עז על תפקודם ולא להתייחס לאחת ספציפית בלבד שאותה הם מרבים להזכיר בהקשרי עבודה שונים. 14 מתוכם דיווחו על יותר מאחת אשר השפיעה על תפיסת תפקידם. נערך רישום דיגיטלי מלא של הראיונות ובהסכמת המרואיינים והודגשו היגדים שהמרואיינים ייחסו להם חשיבות רבה.

**אוכלוסיית המחקר**

הקריטריונים לבחירת המרואיינים היו, השכלה אקדמית ברמת תואר שני לפחות, מנהלי בתי ספר על יסודיים ציבוריים, בעלי ותק מינימאלי בניהול של 4 שנים. ייצוג דומה במספרו של נשים וגברים. המנהלים נבחרו ממחוזות שונים של משרד החינוך הפרוסים ברחבי המדינה ולא ייצגו אזור מסוים דווקא. הפניה למרואיינים הראשונים נעשתה לאור היכרות מוקדמת איתם, הם נשאלו על מנהלים נוספים העשויים לשתף פעולה וכך הושגה הסכמה של 8 מנהלים להתראיין. בשאר המקרים, הפניה נעשתה באופן מזדמן, מתוך רשימת המנהלים העונים על הקריטריונים האמורים. נשלחו מכתבים לשמונה עשר בהנחה שרק חלקם ייענו בחיוב. הוסברה מטרת המחקר והם נשאלו על נכונותם ליטול חלק בו. כשבועיים לאחר משלוח המכתב, נעשתה פניה טלפונית לאותם המנהלים ובו הוצגה באופן חוזר הבקשה והוסברה באופן רחב יותר, הציפיה מהם כשותפי מחקר. הראיונות נערכו בשנים 2014-2015, בסה"כ בוצעה פניה ל- 18 מנהלים, 15 נענו בחיוב, שלושה נוספים ציינו שאינם יכולים להתפנות לאור עומס עבודתם. 5 מתוכם עבדו במחוז הצפון, 5 במחוזות המרכז ו 5 במחוז הדרום, ביניהם 8 מנהלות ו-7 מנהלים. הותק הממוצע בהוראה של המנהלים הנבדקים הוא 21.5 שנים. הותק הממוצע בניהול הוא 10 שנים. כל המנהלים בעלי תואר שני במגוון התמחויות, שלושה מהם בשלבי לימוד לדוקטורט. התפלגות המדגם דומה לזו באוכלוסיית המנהלים כולה בישראל בה הוותק הממוצע בניהול 11 שנים ואחוז המנהלות (58%) גדול במקצת מאחוז המנהלים (42%). מספר התלמידים בבתי הספר נע בין 650-1142. מערכת החינוך בישראל, ערוכה באופן היררכי, בראשה שר ומנהל כללי והיא מחולקת לשבעה מחוזות מדרום המדינה ועד צפונה. כל מחוז מחולק לאזורי פקוח, כשבראש כל אחד מהם ממונה "מפקח-כולל" המופקד על עשרות בודדות של בתי ספר. בתי הספר פועלים במתכונת ניהול עצמי ובכפיפות לדרישות הרגולטור. כמנהלי בתי ספר מתמנים במכרז בעלי תואר שני לפחות, ללא הגבלת דיסציפלינת ההתמחות, שהתנסו בתפקידי מנהיגות ביניים במוסדות החינוך וסיימו השתלמות חד שנתית יום בשבוע בתכנית יישומית להכשרת מנהלים המפוקחת על ידי משרד החינוך. תיאורו של מבנה מערכת החינוך נועד להטיל אור על הקונטקסט הארגוני בו פעלו מנהלי בתי הספר המרואיינים במסגרת הניהול העצמי. במערכות חינוך רבות בעולם נהוג ניהול עצמי במוסדות החינוך עם מנגנון רגולציה ועל כן הממצאים בעבודה הנוכחית עשויים להיות רלוונטיים לכל אותן המדינות.

**שיטת קידוד וניתוח הראיונות**

שלבי הניתוח כללו בצעד הראשון, עיון פעמים אחדות בתמליל של כל ראיון בפני עצמו וביצוע קידוד פתוח תוך סיווג המלל המפורט לקטגוריות תוכן מרכזיות העולות באופן ישיר מהטקסט. במטרה להקטין את מספר הקטגוריות למינימליות המרכזיות ביותר, נעשה שימוש במשפטים מרכזיים מנקודת ראות המרואיינים, שמורקרו תוך כדי ראיונות. צמצומן נעזר גם במילים וביטויים שחזרו על עצמם ובכך שיקפו את מרכזיותם מנקודת ראות המרואיין.

בשלב השני, נערך ניתוח רוחב (Cross-case analysis) השוואתי של כל הראיונות, תוך איתור קטגוריות תוכן משותפות ביניהם. נבחנו דפוסי התבטאות ודגשי תוכן החוזרים על עצמם אצל כל המרואיינים (Klenke, 2016). לאחר מכן נבנו מהממצאים קטגוריות-על וקטגוריות משנה. קטגוריות העל ייצגו סוגיות מרכזיות שעלו בראיונות ושמרכזיותן ניכרת גם בספרות, קטגוריות המשנה נקבעו בזיקה לתובנות מהותיות משותפות למרואיינים, אך פרטניות יותר. במטרה לוודא מהימנות הניתוח, הבדיקה ההשוואתית נעשתה פעמים אחדות עם שהות של ימים אחדים ביניהן, במטרה לבחון עם קיימת יציבות בסיווג קטגוריות העל בשיפוט לאורך זמן, נעשתה קריאה השוואתית חוזרת של הראיונות, תוך שהות בין בדיקה אחת למשניה. התועלת בשיפוט חוזר לאורך זמן, נדונה בהרחבה בספרות (Dane, 2017). במחקר איכותני, נהוג להתייחס למושג "ראוי לאמון " ("trustworthiness") לצורך הערכת איכותו ואמינותו של המחקר (Elo et al., 2014). על מנת לשמור על האמינות (Creditability)- המקבילה לתוקף הפנימי במחקר כמותי, ניתוח שלוש ראיונות, התבצע באמצעות שני בודקים בלתי תלויים, במטרה לגבש דפוסי ניתוח המוסכמים על שניהם. על מנת לשמור על ה Dependability המקביל למהימנות במחקר כמותי והמתייחס לאפשרות שיחזור המחקר בתנאים דומים.

**כלי המחקר- ריאיון חצי מובנה**

**אתיקה**

בכדי לשמור על נורמות אתיות במחקר, הוצגה מטרת המחקר בפני המנהלים. הודגש בפניהם, כי הכוונה איננה לשפוט או לבדוק אותם ברמה האישית, אלא ללמוד על תופעות אוניברסאליות ורחבות יותר. התבקשה הסכמתם ליטול במחקר ונכונותם לפרסום הממצאים בלא פרטים מזהים של המרואיינים. החוקרים ביקשו את רשות המרואיינים להקליטם, תוך הבטחת מחיקת ההקלטה לאחר התמלול. כל הטקסטים במחקר עברו שינוי שמות ופרטים מזהים כך שלא ניתן לזהות את הדמויות.

**ממצאים**

15 המנהלים המרואיינים דיווחו על התנסות בחוויות מפתח, שלאחריהן חל אשר גרמו להם מפנה בתפיסת תפקיד הניהול וביחסי גומלין עם מגוון גורמים איתם הם מצויים במגע – הצוות, התלמידים וגורמים מחוץ לבית הספר ובהם הורי התלמידים, משרד החינוך והתרבות ומוסדות חינוך אחרים בסביבה התחרותית. המפנה ניכר גם בשינוי באסטרטגיית הטמעת חידושים ושינויים בבתי הספר.

רוב המרואיינים דיווחו על שתי חוויות והיו כאלה שדווחו אף על 3. סה"כ דווחו 39 חוויות מפתח.

בסיווג נוסף של חוויות המפתח עולה ש-19 בעלי אוריינטציה חינוכית טהורה וב- 20 בעלות אוריינטציה ארגונית אדמיניסטרטיבית. 15 חוויות מקורן בלמידה מהצלחות ו- 24 בלמידה מכישלונות. להלן תיאור מורחב של הממצאים, לפי סדר הסעיפים בלוח:

***חשיפה לחוויות מפתח, ונקודת מפנה באירועים, שגרמו לשינוי ושינוי בעבודת המנהלים***

כל 15 המנהלים דיווחו כי החוויות עליהן דיווחו היו משמעותיות מאוד עבורם וגרמו להם הרהור עד הטלת ספק בהנחות יסוד וערעור על מיתוסים בהם דבקו. בעקבות כך הבינו שעליהם לשנות את דרך עבודתם.

שי, בעל ותק 11 שנים בניהול, מתאר את רגע השינוי בעמדתו כלפי שילוב תלמידים מחינוך מיוחד בכיתות רגילות. "כן, לראות שם בכיתה רגילה המתאפיינת בתובענות לימודית, ילדים מהחינוך המיוחד שמשתלבים בכיתה ויותר מזה להבחין שהתלמידים "הרגילים" מקבלים את אלה מהחינוך המיוחד בצורה הכי טבעית שיכולה להיות, הדבר ריגש והרשים אותי בצורה בלתי רגילה. אצלי הדבר לא היה מובן מאליו. זאת הייתה חוויה ראשונית שבהתחלה בכלל לא הבנתי איך דבר כזה יכול לקרות. איך זה מתאפשר במערכת בכלל. אחר כך שראיתי את האינטראקציה ואיך שזה עובד ולמדתי את השיטה יותר לעומק, הבנתי שזה משהו שאנחנו צריכים להסתכל עליו בצורה שונה ולעודד אותו".

מתוך דבריו של שי, ניתן להבחין בממד ההפתעה וההבנה הפתאומית שהנחותיו המוקדמות היו שגויות ובניגוד למה שחשב בעבר, טמון פוטנציאל רב בשילוב תלמידים חריגים בכיתות הרגילות וכי ביכולתו האישית לקדם מהלך כזה. בעקבות כך החליט לעודד שילוב זה לכל משך עבודתו.

דינה, ותק 6 שנים בניהול בתיכון, מצביעה על נקודה מפנה בדרך הניהול שלה: "כן, ההכרה העצמית שעלתה לי באחד המקרים בבית הספר שאני מנוהלת בידי המורים בעבודתם היום יומית יותר מאשר מנהלת, זה גרם לי זעזוע, ההבנה שאני צריכה לעשות שינוי".

המנהלת הבינה לפתע בחשיבה רפלקטיבית, שהיא מפרשת בצורה בלתי נכונה את אופן תפקודה וכי כלל לא הייתה מודעת לתפקודה הבלתי תקין. בעקבות כך הבינה את יכולתה לשנות את תצורת הניהול ובעקבות כך לממש טוב יותר את יכולותיה המקצועיות לטובת בית הספר. התוצאה הייתה שהיא הפכה ליוזמתית ומובילה יותר את המתרחש בבית הספר.

***עיתוי חוויות המפתח:***

מתי מתרחשות חוויות ***המפתח*** ונקודות המפנה? בשלב ההכשרה המקצועית? בשלבים הראשונים של הקריירה הניהולית? במהלך כל שנות הקריירה ובמקביל ל OJT ?

11 מתוך 15 מנהלים ציינו שהם חוו את חווית ***המפתח*** והמפנה בשנתיים הראשונות לכהונתם כמנהלים ורובם גם חוו זאת בשנים מאוחרות יותר. 4 מנהלים בלבד חוו זאת רק בשלב מאוחר יותר בקריירה הניהולית. 4 דיווחו על יותר משתי חוויות מכוננות בשנים הראשונות לניהולם. עיתוי התרחשות החוויה בתחילת הקריירה היה ביום הראשון לעבודתם כמנהלים, בשבוע הראשון, בחודש הראשון ולעיתים צוין באופן כללי - במהלך השנה הראשונה. חגית, מנהלת תיכון בעלת ותק של 11 שנים בניהול, מתארת את עיתוי חוויות המפתח:

**"**היו לי שתי חוויות מאוד אינטנסיביות בשנת עבודתי הראשונה, שהשפיעו על עבודתי. **הראשונה הייתה ביום הראשון של הלימודים**... נוספת הייתה **באותו שבוע**...". נועם, מנהל תיכון, בעל ותק של 8 שנים בניהול מדווח **"**אני רוצה לספר לך על שתי חוויות משמעותיות. **חוויה ראשונה הייתה מהחודש הראשון של הניהול**...**".**

***תחומי ההשפעה של חוויות המפתח*** ***על המנהל***

***שינוי בתפיסת תפקיד המנהל***

9 מהמנהלים סיפרו שחוויות ***מפתח*** קונקרטיות גרמו להם לשינוי תפיסת תפקידם אותו גיבשו לעצמם, בהתאם לתפיסת עולמם, התנסות בתפקידים קודמים והכשרתם לתפקיד. להלן דוגמה:

משה, מנהל, בעל ותק של 8 שנים: **"***אמרו לי שתלמיד נפצע בקטטה****...*** *הוכה בידי תלמיד מכיתה יב*". בהמשך הריאיון המנהל תיאר את הברור המקיף שערך, בהתייעצות עם כל הגורמים המקומיים. לבסוף הגיע למסקנה עם הצוות שמחובתו להרחיק את התלמיד הפוגע, לפרק זמן מוגבל מבית הספר. כשהדבר נודע לרשויות הבכירות במשרד החינוך " *הם הכריחו אותנו לקבל אותו באופן מידי בחזרה. התעלמו מחוות דעתי המנומקת. אז עוד הייתי מנהל צעיר וחדש, וחוץ מלמחות לא עשיתי עוד שום דבר... התלבטתי אולי לשים את המפתחות... למדתי לקח לחיים שיש גבולות ממשיים לסמכות הניהול שלי והדבר השפיע מאוד על החלטותיי החינוכיות מאז ולתמיד*... *מאז, לא עשיתי כל שחשבתי שנכון לעשות, הבנתי שהסמכות שלי כמנהל מוגבלת הרבה יותר ממה שחלמתי*". המנהל סיפר בהמשך הריאיון שבעקבות האירוע הוא למד להכיר שעליו להימנע מהחלטות המושתתות על שיקול דעתו בלבד ומחובתו לבחון היטב את הסיכויים שגורמים משמעותיים נוספים בסביבתו יראו את ההחלטות כמועילות. בעקבות כך נעשה זהיר יותר בכל יוזמה ותגובה חינוכית ושקל היטב, אם הן תוערכנה בחיוב על ידי הממונים עליו. הוא חדל כמעט לגמרי מיוזמות יצירתיות ובלתי שגרתיות מחשש הביקורת. לדבריו, מוסדו החינוכי יצא הנפסד העיקרי בכך, שכן הוא נמנע מטעמי זהירות מיוזמות חינוכיות יצירתיות ושוברות שגרה. המקרה מייצג היבט חינוכי ולא אדמיניסטרטיבי ולמידה מכישלון ולא מהצלחה. גם אצל המרואיינים האחרים הדבר התמקד בתחום החינוכי.

**שינוי ביחסי הגומלין בין המנהל וגורמים אחרים:**

 ***בין המנהל והצוות:***

חוויות המפתח גרמו ל 10 מנהלים מתוך ה 15 להעצים את יחסי הגומלין השיתופיים החיוביים עם הצוות ובו בזמן להבין שמוטלת עליהם החובה, כמנהיגים, לקבל החלטות המקדמות את טובת בית הספר, גם כשהדבר מעיב לפרק זמן מוגבל על יחסי הגומלין עם הצוות. החוויות תרמו תרומה משמעותית לשיפור יחסי הגומלין עם הסובבים, אך הדבר לא הוצג על ידי המנהלים מרואיינים כמקור הלמידה היחידי, אלא כמופע בעל תרומה תוספתית לניסיון המצטבר, שהיה חשוב כשלעצמו.

 להלן דוגמאות:

אורית בעלת ותק של 8 שנים סיפרה על תקלה חמורה שהתרחשה באחת הפעילויות החברתיות השנתיות המרכזיות בבית הספר. לדבריה, לאחר מעשה הבינה, שהדבר נבע מאי התייעצות ותיאום מספיק עם המורים "*מאז המקרה, אני מתייעצת ומשתפת הרבה יותר את המורים בהתלבטויות חינוכיות בנושאים שאני נדרשת להגיב ולהחליט לגביהם, בעוד שבעבר הייתי עצמאית יותר וקבלתי החלטות רבות לבדי*". עוד ציינה שהיא מתמידה בשיתוף לאורך זמן. "... וכמובן שבטווח הרחוק זה משמעותי לי עד היום". דוגמה נוספת, בבתי הספר בניהול העצמי, גוברת מעורבות המנהלים בגיוס מורים חדשים ובהפסקת עבודתם של מורים מכהנים. אחת המנהלות בעלת ותק 8 שנים בניהול סיפרה על חוויה מכוננת כשנאלצה לפטר מורה. לדבריה המשימה שנדרשה ממנה הייתה אדמיניסטרטיבית בעיקרה, מילוי דוחות מינהליים רבים, אך הדבר היה מלווה גם בהיבט רגשי חזק: "זה תהליך מאוד מאוד קשה למנהלת לפטר מורה... זה אווירה מאוד לא נעימה להכניס דבר כזה לצוות שהוא כזה משפחתי ואוהב. הרגשתי אי נוחות רבה ואי בטחון. התנסות זו טלטלה אותי מאוד. אחרי הפיטורים, שהיו בסוף שנת הניהול השלישית שלי, הרגשתי השתנתה מאוד חשתי, לפתע שאני אכן מנהלת, שאני אכן עושה תפקיד המצופה ממנהלת והדבר תרם מאוד לבטחוני בהחלטותי לכל אורך עבודתי". עוד הוסיפה שהתנסות זו הביאה אותה להפגין אקטיביות מנהיגותית מוגברת בצוות שהתבטאה ביזמות חינוכית ופעולות הערכה בית ספריות הקשורות בצוות, מתוך הבנה שזהו התפקיד הנדרש ומצופה ממנה. לדבריה חשה הבנה ושיתוף פעולה של הצוות.

המקרה הראשון קשור בפעילות חינוכית ואילו השני אינו קשור בחינוך דווקא. כמותו יכול להתרחש בכל גוף עסקי ללא זיקה לחינוך. הוא בעל אוריינטציית מנהיגות ארגונית וכרוך בעבודה אדמיניסטרטיבית. האירוע הראשון הקשור בתקלה הבית ספרית נסב סביב למידה מכישלון ואילו השני קשורים בלמידה מהצלחה.

***בין המנהל והתלמידים:***

יש מנהלים אשר ממעטים מאוד בתקשורת בלתי אמצעית עם התלמידים ודואגים לקידומם הלימודי, הרגשי והחברתי בעיקר באמצעות הדרכת צוות המורים. מנהלים אלה בונים לעצמם תמונת מצב על התלמידים ומגבשים עמדות כלפיהם, על פי המידע מהמורים ושמיעת חוות דעתם. חוויות המפתח, גרמו ל 12 מתוכם שינוי דרסטי ביחסי הגומלין עם התלמידים, דבר שהתבטא בדפוס חדש של תקשורת עמם ובגיבוש עמדות חינוכיות חדשות בכל הקשור לבעלי הישגים נמוכים.

מנהל, בעל ותק של 8 שנים בניהול דיווח, שעקב עומס עבודתו נמנע מללמד תלמידים. מניסיונו המועט בתחילת הקריירה הסיק שמעורבות אישית בטיפול בתלמידים מקשה לעמוד במטלות ניהולי דחופות. בעקבות מפגש חד פעמי ממושך עם תלמידים הבין שהיעדר המפגש הישיר המתמיד עימם, מונע ממנו קבלת תמונה ממשית על התנסויותיהם ובעיקר על הדרך בה הם חווים את הלמידה ותופסים את מכלול המתרחש בבית הספר. על כן, "*החלטתי לחנך בעצמי כיתה אף שרוב המנהלים לא לוקחים על עצמם תפקיד שכזה. הרגשתי שאני חייב להיות מעורב באופן אישי בחינוך הילדים ולא להסתפק במתן הנחיות לאחרים וכך אני ממשיך עד היום*"

מנהלת בעל ותק 7 שנים העידה על עצמה שגילתה הערכה נמוכה לגבי תלמידים תת משיגים ובעלי חסכי למידה. עוד הוסיפה ואמרה, ששינתה יחסה כלפיהם מקצה אל הקצה בעקבות מקרה של תלמיד בעל חסכים לימודיים משמעותיים שהגיע למצוינות. "*תלמיד בתיכון, עולה חדש ממשפחה דלת אמצעים... לא ידע קרוא וכתוב בשפה המקומית, בעזרה אינטנסיבית שלנו, סיים התיכון בהצלחה והמשיך ללימודים על תיכוניים מתקדמים. הצלחתנו עימו הייתה כנגד כל הסיכויים והדבר הביע בי חותם עמוק. למדתי עד כמה חשוב לעשות מאמץ עילאי בהצלחה של כל תלמיד ולהדריך את הצוות למסירות מרבית לכל תלמיד. התנסות זו השפיע על דרך טיפולי בתלמידים לאורך כל השנים*".

דוגמאות אלו מוקדם חינוכי ולא אדמיניסטרטיבי, עם אפקט ארוך טווח שלמנהלים נראה כשינוי משמעותי בדרך חשיבתם ועבודתם. המקרה האחד מאפיין למידה מכישלון – ההבנה של המנהל שהקשר הרופף שלו עם תלמידים מוביל אותו להבנה בלתי שלמה של התמונה הבית ספרית ובעקבות כך חיזק מאוד הקשר איתם. המנהלת לעומת זאת למדה מהצלחת אחת התלמידות ובעקבות כך הבינה ששגתה בתפיסתה וביחסיה כלפי התלמידים התת משיגים ובעלי החסכים ומאז תמכה בהם מאוד.

***בין המנהל והסביבה המוסדית***:

עידן התחרות ההישגית גורם לשינוי ביחסי הגומלין עם מוסדות אחרים בסביבה ועם ההורים. התחרות יוצרת מתח בין המוסדות וצמצמת שיתוף פעולה ביניהם. הורי התלמידים ממריצים בהנהלה ובמורים לקדם ילדיהם להצטיינות. הם מצפים להיענות הצוות לבקשותיהם ברשת הסלולרית והאינטרנטית במהלך כל שעות היום ועד לשעות ערב מאוחרות. הדבר תורם לטשטוש מוחלט של הגבולות בין זמן העבודה והזמן הפרטי ולשחיקת הצוות. מתברר שאירועי המפתח תורמים לעיתים לשינוי ניכר במצב זה, כפי שהדבר ניכר בדיווח 7 מהמרואיינים וכדוגמה,

חגית, בעלת ותק של 11 שנים בניהול: "*על מנת לקדם את רישום התלמידים לבית ספרי, שיווקתי את המוסד, אך היעילות הייתה מוגבלת ביותר. פניתי למנהלת בית ספר סמוך שהתאפיין באוריינטציה חינוכית שונה. הצעתי לה לבצע שיווק משותף של שני המוסדות, כשכל אחד יציג את ייחודיותו, במקום להתחרות זה בזה. ההתנסות הראשונה בשיווק המשותף היה סיפור הצלחה בלתי רגיל והיא גרמה לי לשינוי ממשי בכל גישתי לשיווק*".

השינוי נבע מלמידה מהצלחה והדגש המרכזי בו היה על התנהלות אדמיניסטרטיבית-ארגונית שונה מהעבר.

מנהלת בעלת ותק 10 שנים סיפרה "*הורי תלמידים התקשרו אלי יומם ולילה, ללא גבולות, גם בחופשות. יום אחד הרגשתי שאני קורסת. היה זה בעקבות טלפונים מהורים שהמשיכו עד לאחר חצות הלילה. שום דבר לא היה באמת דחוף. בני משפחתי אמרו לי שאם הדבר ימשיך כך, עדיף לעזוב את הניהול". המנהלת סיפר שהחליטה לא להשלים עם המצב, "למחרת, הודעתי להורי התלמידים, שאהיה זמינה שעות מסוימות בכל יום לימודים, לא בשעות הערב ולא בחופשות פרט למקרי חירום. הנחתי שרוב ההורים אינם מודעים לשעות הבלתי שגרתיות בהן מתקשרים אלי. בתחילה, היו הורים שהתעלמו מכך ופנו גם בשעות חריגות, כשעמדתי על שלי, הדבר פסק*". בהמשך הריאיון הרחיבה על שינוי הממשי באיכות עבודתה ואיכות חיי המשפחה בעקבות השינוי.

***שינוי אישי בגישה ביחס להכנסת חידושים***

מניתוח הראיונות התברר שמנהלת אחת דיווחה על תמיכתה הנלהבת בהכנסת חידושים, בעקבות חווית מפתח, דבר שהתנגדה לו לחלוטין קודם לכן.

הכנסת שינויים וחידושים חינוכיים משמעותיים, מחייבת לעיתים שינוי בתפיסה החינוכית, בעמדות, בשיטות עבודה ובהרגלים של אנשי חינוך שפעלו תקופה ממושכת בהתאם לפרדיגמות ישנות. הדבר כרוך בהקצאת זמן להטמעת השינוי ובהתנגדות חברי צוות, שהרוטינה בעבודה מקנה להם בטחון תעסוקתי. נכונות לשינוי מתפתחת, בעקבות אי הצלחה בעבודה וכתוצאה מדרישה מחייבת מצד בעלי סמכות והשפעה, בתוך מקום העבודה או מחוצה לו. חוויית המפתח אשר דווחה במהלך הראיונות לימדה על גורם נוסף, שתרם למעבר מהיר אצל המנהלת, מהתנגדות לשינויים במוסדה לנכונות מתמדת להטמעתם.

סיגל, ותק 9 שנים בניהול סיפרה שההישגים הלימודיים בבית ספרה היו טובים. לנוכח זאת, התמידה באותה דרך עבודה יחד עם המורים למשך שנים רבות ולא ראתה כל צורך בשינוי. לדבריה דרך זו תרמה לתחושת הביטחון בקרב הצוות, בהיעדר צורך בהשתנות מתמדת. בעיתוי מסוים היא ביקרה אצל מנהלת ידידה עם אוכלוסיית תלמידים דומה. זו אימצה תכניות לימודים חדשות, עִדכנה דרכי הוראה ודאגה בהתמדה לניסוי ולאימוץ רעיונות חדשניים. בביקורה התרשמה סיגל מהמוטיבציה הגבוהה של הצוות והבחינה בקשר בין החדשנות לבין האקלים המוסדי החיובי והמוטיבציה הגבוה בקרב הצוות והתלמידים. בשיחה בין השתיים, המנהלת המארחת נתנה לסיגל עצות מעשיות באשר ליישום החדשנות. בריאיון ציינה סיגל, שלראשונה הבינה שקיימות דרכים נוספות ואולי אף טובות יותר להצלחה בית ספרית. היא החליטה לנסות וליישם חלק מאותם הרעיונות. "*השינויים שעלו כתוצאה מהחוויה החריגה בה התנסיתי, הצמיחו בי כוחות חדשים, כוחות שלא ידעתי שקיימים, כוחות שהתעצמו והעצימו אותי****.*** *אני לא מפחדת משינויים עכשיו. ההפך, אני חושבת שאחד הדברים שהכניסה הזאת עשתה אצלי זה החשיבה כל הזמן לחשוב איך להכניס שינוי. אני כל יום בודקת וחושבת איפה אני עוד יכולה להכניס שינויים*". במהלך השיחה הדגימה הכנסת שינויים, באימוץ תכניות לימודים חדשניות, בהעשרת דרכי הוראה-למידה כמו בהטמעת שיטת "הכיתה ההפוכה", לה התנגדה בעבר.

התובנה העולה מהאירוע, היא שלא רק כישלון בביצוע ממריץ את הפרט והארגון להשתנות, אלא גם חשיפה להצלחה יתירה של גורם מוערך אחר עשויה להביא לתפנית זו. גם כאן ההתנסות היא חינוכית וחווית המפנה מקורה בלמידה מהצלחה.

לסיכום, כל המרואיינים דיווחו על התנסות בחוויות מפתח אשר השפיעו באופן משמעותי על עבודתם. הדבר ניכר בהיבטים רבים בתפקוד הניהולי, רובם בהקשר למאפייני יחסי הגומלין בין המנהלים וגורמים שונים איתם הם מצויים בקשר עבודה שוטפים.

**דיון**

ההתפתחות המקצועית של מנהלי בתי ספר, מתבצעת באמצעות הכשרה טרום תפקידית (Sanzo, Myran & Normore, 2012), ליווי מנטורים בשנים הראשונות לעבודה (Geismar, Morris & Lieberman, 2014), ו-למידה הדרגתית On Job Training (OJT) לאורך הקריירה. Darling-Hammond et al. 2010; Oplatka, 2012b). עד כה היו ידוע ש Critical incidents בארגון שעל פי רוב הם צפויים וידועים מראש מטביעים חותם רגשי עז על מנהלים, ומעוררים אותם לבחון את תפיסת תפקידם באמצעות תחקיר ארגוני של הפקת לקחים ((Lenarduzzi, 2015; Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014. בהדרגה מצטברות ראיות אודות תרומתם התוספתית של שבעקבות אירועי מפתח מכוננים חד פעמיים, בלתי מתוכננים חל שינוי משמעותי בתפיסת תפקידם ובעיקר בתפקודם של המנהלים. הדבר מהווה נדבך למידה נוסף ולא חלופי לתרומה המשמעותית של ניסיון העבודה השוטף. כיוון שהממצאים מבוססים על ראיונות מנהלים שמהם נלמדו תפיסותיהם ופרשנותם את חוויות המפתח ולא על מתודה מחקרית אקספרמנטלית, אין בידינו הוכחה וודאית שחוויות המפתח הן שגרמו באופן סיבתי לשינוי וייתכן וגורמים נוספים מעורבים בכך, הגם שהמנהלים בפרשנותם האישית סבורים שחוויות אלו, הן הגורם המרכזי לשינוי בתפקודם.

נשאלת השאלה, מדוע התובנות הנלמדות באמצעות חוויות מפתח, אינן נלמדות באמצעות למידת ה OJT ? משוער שהדבר נעוץ בעובדה שאנשים דבקים בעמדותיהם, בהרגלי חשיבה ועבודה ואינם ממהרים לשנותם. כשמתגלה אי התאמה בין המציאות לבין עמדותיהם והרגליהם, הם מחפשים פתרון המאפשר המשך תהליכי חשיבתם והרגלי עבודתם. רק במצבים נדירים בהם הם נוכחים שהמציאות בשטח מערערת בעליל על הנחות היסוד שלהם, נוצר דיסוננס קוגניטיבי חזק ובעקבותיו הם נאותים לשנות תפיסותיהם ודפוסי פעילותם. חוויות מפתח מייצגות מצבים נדירים אלה (Yair, 2008).

האבחנה האנליטית של Yair (2008) בין הפאן הרגשי וההכרתי וגילוי הכוחות הפנימיים הפוטנציאליים בחוויות מפתח נכונה בתיאור תיאורטי של הסוגיה. יחד עם זאת, בשדה הניהול, ההכרה והרגש משולבים זה בזה. ברוח זו, המנהלים דיווחו באופן משולב מאוד את שני ההיבט ההכרתי והרגשי ולא ניתן לבצע אנליזה מוחלטת ביניהם. משום כך הם נספרו יחדיו. עם זאת ניכר מהממצאים שההיבט ההכרתי, על פי רוב, היה דומיננטי יותר מהרגשי. לא מהנמנע שבסיטואציות אחרות הפרופורציות תשתננה.

הספרות מייחסת פוטנציאל ללמידה ארגונית מהצלחות (Schechter, Sykes & Rosenfeld, 2008), ומכשלונות (Barouch & Kleinhans, 2015; Dos, Sagir & Cetin, 2015). התבוננות בממצאים מלמדת שהשינוי התודעתי שהתרחש לאחר שנבע מחוויות המפתח, נבע בחלקו מרושם עז של המנהלים מהצלחות, בעיקר של אחרים ובחלקו מלמידה מכשלונות של עצמם. הלמידה מהכשלונות הייתה גדולה בהיקפה, מהלמידה מהצלחות. ייתכן והדבר נעוץ בכך שכישלון בעבודה נתפס בעיני המנהלים כמשמעותי אף יותר מאשר הצלחה במשימה. הם מודעים לכך שהסביבה זוקפת לחובתם אחריות אישית בהתרחש תקלות בית ספריות ועל כן סביר להניח שהם מייחסים תשומת לב מרבית להתנסויות הכרוכות בכישלונות.

מבין המגוון הרחב של מופעי המנהיגות המתוארים בספרות, השינויים העיקריים שחלו בעקבות חוויות המפתח ניכרו במנהיגות המעצבת (Le Fevre & Robinson, 2015), המשתפת והמבוזרת (Harris, et al. 2013) והמיטיבה לפעול במצבים מורכבים (Northouse, 2015). הדבר ניכר בין השאר בניהול בעל אוריינטציה מבוזרת יותר וקיום יחסי גומלין שיתופיים אינטנסיביים יותר בין המנהל והצוות, המנהל והתלמידים והמנהל וגורמים חיצוניים, כמו ההורים, הרשות המקומית ומשרד החינוך והתרבות. חוויות המפתח הקנו למנהלים, לפי תפיסתם הסובייקטיבית, מודעות והבנה חדשה של מוקדי העוצמה בקרב אותם הגורמים ובהתאם נערכו מחדש ביחסי הגומלין השיתופיים בעבודה.

כרבע מחוויות השיא קשורות, לפי הסבר המנהלים בשינוי קרוב לרבע מחויות המפתח, גרמו לשינוי משמעותי בתפיסת תפקיד הניהול, כמו לדוגמה ההבנה לפתע, שמידת האוטונומיה המוקנית להם קטנה בהרבה מזו שציפו לה ובפועל, בעבודת היום יום, שיקול דעתם ויוזמותיהם כפופים במידה רבה מאוד להסכמתם של בעלי התפקידים ברשויות הממונות עליהם. הדבר מקבל משנה משמעות לנוכח ההצהרה הפורמאלית על ביזור החינוך, מתן אוטונומיה גוברת למנהל בתי הספר וצוותיהם והגדרתם של מוסדותיהם כ"בתי ספר בניהול עצמי" (Dimmock, 2013). תפיסת התפקיד של המנהלים עם כניסתם לתפקיד הייתה שונה אפוה, מזו שלדעתם נדרשה בפועל בביצוע מוצלח של התפקיד.

חוויות המפתח התרחשו לכל אורך הקריירה הניהולית, גם (Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014) דיווחו על השפעות אירועים קריטיים על מנהלים לאורך הקריירה. אנו סבורים שהלמידה החווייתית לאורך כל תקופת העבודה, נובעת מהניידות והתחלופה התדירה של חלק מהגורמים הקשורים בעבודת המנהל ובהם וועדי הורים, בעלי תפקידים ברשויות מקומיות וניעות מסוימת בצוותי בתי הספר כתוצאה מפרישת מורים וקליטת אחרים. אלה יוצרים דינמיקה במוקדי העוצמה והשיח ומהווה קטליזטור אפשרי להתרחשות אירועים קריטיים וחוויות מפתח. החוויות המאוחרות ייתכן ונובעות גם מכך שמערכת החינוך ובתי הספר בתוכה, עוברים בהתמדה רפורמות מקיפות המתבטאות בשינוי בדגשי הלמידה ודפוסי הפעולה החינוכיים והלימודיים. הנחות יסוד חינוכיות שהיו תקפות בעבר משתנות ובמצב זה דרושה למידה מתמדת Long life learning. העבודה הניהולית אם כן אינה רוטינית ומזמנת בפני המנהלים, גם הוותיקים אפשרויות OJT והיווצרות חוויות מפתח לכל אורך הקריירה.

יש הרואים במנהל מנהיג חינוכי פדגוגי (Catano & Stronge, 2007; Huber, 2004; Styron & Styron, 2013 ) ואחרים התופסים את תפקידו כמנהיג ארגוני, המוביל ומתאם את צוותו לפעילות לימודית וחינוכית עשירה (Leithwood, Mascall & Strauss, 2009). הספרות מלמדת שהמנהלים עוסקים בפועל בשניהם ((Horng, Klasik & Loeb, 2010; Lunenburg, 2010 וממצאינו מאששים זאת, בהראותם שניכרות חוויות מפתח בשני התחומים.

עבודתנו בחנה את הזיקה בין התרומה של חוויות ***המפתח*** לשינוי בתפקודם של מנהלי בתי ספר, מנקודת ראותם. ראוי לבחון הסוגיה הנדונה בקרב מנהיגות הביניים בבתי הספר. כלולים בה סגני מנהלים, רכזים פדגוגיים, רכזי שכבות ומקצוע ובעלי תפקידים נוספים. הביזור החינוכי מטיל עליהם אחריות גוברת והולכת (Gurr & Drysdale, 2013), אך בעוד מנהלי בתי הספר זוכים בהכשרה מקצועית מסודרת, אזי במקומות רבים אין הכשרה דומה למנהיגות הביניים (Thorpe & Bennett-Powell, 2014). דווקא במצב זה צפויות חוויות מפתח רבות, בהיעדר הכשרה מקדימה.

בהיבט היישומי, התרבות הארגונית הרווחת, מצדדת בשמירה עקבית על ערכים ארגוניים ודפוסי פעולה. שינוי התפקוד, כתוצאה מהתנסות באירועי מפתח, מערער את יציבות דפוס הניהול הקודם ועל כן יכול לעורר התנגדות. נחוץ על כן, לתת לגיטימציה למנהלים, גם הוותיקים "לחשב מסלול מחדש", בשעה שמתברר שדרכים חלופיות, מובילות טוב יותר ליעדים הארגוניים. אבחנה בין ערכי יסוד המהווים את ליבת הארגון ואשר חבריו אינם מעוניינים בשינויים, לבין מרחב פריפריאלי של תחומי דעת ועשייה המותירים מקום להגמשתם, עשויה להתוות למנהלים Guide line של טווח ההשתנות האפשרית.

מתן פומבי לקולם של מנהלים אשר ביצעו שינוים משמעותיים בעבודתם, לאחר בעקבות (למתרגמ/ת: השינוי הסמנטי מהמילה "בעקבות" למילה "לאחר" מטרתה לצמצם את הקשר הסיבתי בין חוויות המפתח לשינויים בעבודה) התנסות בחוויות מפתח, עשוי לעורר מוטיבציה בקרב מנהלים נוספים לספר על רשמיהם האישיים ואולי תתגלנה תובנות נוספות. המנהלים שחוו את חוויות המפתח, הפיקו לקחים לעצמם ללא שיתוף אחרים. הם לא שוחחו על כך עם מנהלים עמיתים או חברי צוות בבית ספרם, גם לא כתבו על כך במסגרת כלשהי. חברי הצוות חשו לדבריהם בשינויים אך לא התעורר שיח מעמיק על הגורמים לכך. פיתוח מודעות המנהלים לקיומה של תופעת חווית ***מפתח***, בהיקף רחב, עשוי לעודד אותם לשוחח על כך בפומבי וללא היסוס. הדבר יאפשר מיצוי התובנות מחוויות ***מפתח***, באמצעות ניתוחן המודרך בישיבות מנהלים עונתיות המתקיימות בחסות המפקחים על בתי הספר. השיח הקולגיאלי אודותן, עשוי להביא לכך שהמנהלים שלא התנסו בעצמם באירועים המכוננים ובחוויות העולות מהם, אך נחשפו להן בדיון המשותף, יפיקו מהן לקחים לגבי תפקודם האישי.

**References**

Barouch, G., & Kleinhans, S. (2015) "Learning from criticisms of quality management", *International Journal of Quality and Service Sciences*, 7(2/3), 201 – 216.

Bassi, M., & Delle Fave, A. (2014). Peak Experiences vs. Everyday Feelings. In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 4667-4670). Springer Netherlands.

Becker, H. S. (1996). The epistemology of qualitative research. In R. Jessor, A. Colby, & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 53-71). Chicago: University of Chicago Press

Benovov, M., Dagher, A., Larcher, K., Salimpoor, V. & Zatorre, R.(2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music, *Nature Neurosience, 14, 257-262.*

Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston: Pearson Press.

Bogotch, I., & Riedlinger, B. (1993). A comparative study of new and experienced principals within an urban school system. *Journal of School Leadership*, *3*(5), 484-497.

Bourgeault, I. (2012). Critical issues in the funding of qualitative research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7(1), 1-7.

Braud, W. (2012). Health and well-being benefits of exceptional human experiences. In C. Murray (Ed.), Mental health and anomalous experience, (107–124). New York, NY: Nova Science.

Brodie, R. J., & Gustafsson, A. (2016). Enhancing theory development in service research. *Journal of Service Management*, *27*(1), 2-8.

Cardno, C., & Youngs, H. (2013). Leadership development for experienced New Zealand principals: Perceptions of effectiveness. *Educational management administration & leadership*, *41*(3), 256-271.

Catano, N., & Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, *10*(4), 379-399.

C'de Baca, J. & Wilbourne, P. (2004). Quantum change: Ten years later. *Journal of Clinical Psychology*, 60(5), 531-541.

Charles, M. (2010). Epiphany: the poet's art, the analyst's instrument. Formal structure as a vehicle for the expression of primary experience. *The Psychoanalytic Review*, 97(3), 451-467.

Charlton, B. G. (2007). Scientific discovery, peak experiences and the col-oh-nell flastratus phenomenon. *Medical Hypotheses*, 69(3), 475-477.

Compton, W. C., & Hoffman, E. (2012). Positive psychology: The science of happiness and flourishing (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Dane, E. (2017). Where is my mind? Theorizing mind wandering and its performance-related consequences in organizations. *Academy of Management Review*. doi: 10.5465/amr.2015.0196

Darling-Hammond, L. Meyerson, D., LaPointe, M. & Orr, M. T. (2010). Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs. San Francisco: Jossey- Bass.

Dimmock, C. (Ed.). (2013). *School-based management and school effectiveness*. London: Routledge.

Dos, I., Sagir, M., & Cetin, R. B. (2015). Classsifying Daily Problems of School Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2040-2045.

Ellis, G. D., Freeman, P. A., Jamal, T., & Jiang, J. (2017). A theory of structured experience. *Annals of Leisure Research*, 1-22.

Evans, P. G. (2016). *Peak experience in educational encounters: A phenomenological-hermeneutic study* (Doctoral dissertation). California: Institute of Integral Studies.

Fiarman, S. (2015). *Becoming a School Principal: Learning to Lead, Leading to Learn*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in education*, *25*(3), 100-105.

Geismar, T. J., Morris, J. D., & Lieberman, M. G. (2014). Selecting Mentors for Principalship Interns1. *The Journal of School Leadership*, 10(3), 233-247.

Grady, B. (2010). Nature as a transformational space and facilitating environment for psychological growth: a psychodynamic perspective. Dissertation Abstracts International, 70 (10).

Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, *51*(1), 55-71.

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2013). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.

Hazy, J. K., & Uhl-Bien, M. (2015). Towards operationalizing complexity leadership: How generative, administrative and community-building leadership practices enact organizational outcomes. *Leadership*, *11*(1), 79-104.

Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. CRC Press.

Hoffman, E., Kaneshiro, S., & Compton, W. C. (2012). Peak-experiences among Americans in midlife. *Journal of Humanistic Psychology*, *52*(4), 479-503.

Hoffman, E., Ho, M. Y., Chen, S. X., & Ortiz, F. A. (2014). Retrospective Peak‐Experiences Among Chinese Young Adults in Hong Kong. *The Journal of Humanistic Counseling*, *53*(1), 34-46.

Hoffman, E., & Ortiz, F.A (2009). Youthful peak experiences in cross- cultural perspective: implications for educators and counselors. In M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins- Norman, & D. G. Scott (Eds.). *The international handbook of education for spiritually, care and wellbeing* (pp. 469-490). New York, NY: Springer.

Holstein, J. and Gubrium, J.F. 2011. Animating interview narratives. In D. Silverman (ed.) Qualitative Research Theory. Method and Practice (3rd ed., pp. 149-167). London, England: Sage.

Horng, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, *116*(4), 491-523.

James, W. (1910). A suggestion about mysticism. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 7(4), 85-92.

Kennedy, J. E. (2000). Do people guide psi or does psi guide people? Evidence and implications from life and lab. *Journal of the American Society for Psychical Research*, 94, 130-150.

Klenke, K. (Ed.). (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing.

Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals’ effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, *51*(1), 58-95.

Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.

Levin-Rozalis, M. (2004). Searching for the Unknowable: A Process of Detection — Abductive Research Generated by Projective Techniques. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 1-36.

Lenarduzzi, G. P. (2015). Critical incident effects on principals: Using school closure as the context. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(2), 253-268.

Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: What do principals do?. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*. 27, (4),1-13.

Maslow, A.H. (1962). "Lessons from the Peak Experiences". *Journal of Humanistic Psychology*. 2(1): 9-18.

Maslow, A.H. (1970). *Religion, Values and Peak Experiences.* New York: Viking.

McDonald, M. (2005). Epiphanies: An existential philosophical and psychological inquiry. Doctoral dissertation. University of Technology, Sydney.

McDonald, M., Wearing, S. & Ponting, J. (2009). The nature of peak experience in wilderness. *The Humanistic Psychologist*, 37(4), 370-385.

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: An Interactive Approach*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, *37*(1), 1-11.

Montecinosa, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*. 61, 201-208.

Naor, L. (2013). Transformational Peak Experience in Nature – from the point of view of the experiencers. Master Dissertation, University of Haifa: Faculty of Education.

Nolen, A., & Talbert, T. (2011). Qualitative assertions as prescriptive statements. *Educational Psychology Review*, 23(2), 263-271.

Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks CA: SAGE Publications.

Oplatka, L. & Tako, E. (2009). Schoolteachers' constructions of the desirable educational leadership: A career-stage perspective. *School Leadership & Management*, 29 (5), 425-444.

Oplatka. I. (2012). The Principalship: From training to retirement. Haifa: Pardes.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. In *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. (pp. 344-47). John Wiley & Sons, Ltd .

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2005). A general age-graded theory of crime: Lessons learned and the future of the life-course criminology. In D. P. Farrington (Ed.), *Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 165-181). New Brunswick, NJ: Transaction

Sanzo, K., Myran, S., & Normore, A.H. (2012). *Successful school leadership preparation and development*. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.

Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as leverage for school learning: Lessons from a national program in Israel. International *Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318.

Styron Jr, R. A., & Styron, J. L. (2013). Critical issues facing school principals. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(5), 1-10.

Tardy, C. M. & Snyder, B. (2004). 'That's why I do it': Flow and EFL. *ELT journal*, 58 (2), 118-128.

Thorpe, A., & Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, *28*(2), 52-57.

Vanderburg, W. H. (2016). *The Growth of Minds and Culture: A Unified Interpretation of the Structure of Human Experience*. University of Toronto Press.

Wilkinson, L., & Reid, A. (2013). The Story of a Student, a Teacher, a 'Turnaround'. *English in Australia*, 48(1), 2013: 56-64.

Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 92-103.

Yair, G. (2009). Cinderellas and ugly ducklings: Positive turning points in students' educational careers- exploratory evidence and a future agenda. *British Educational Research Journal*, 35(3), 351-370.

Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E., & Tenuto, P. L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators’ perceptions of critical incidents. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.