**Pedagogical Leadership in a Period of Uncertainty: Management Perspectives on the Shift to Distance Learning in a Religious College as a Case Study**

Shmuel Shenhav

Michlalah Jerusalem College

**Author Note**

Shmuel Shenhav

Correspondence concerning this article should be addressed to Shmuel Shenhav, email: [shmuel.shenhav@mail.huji.ac.il](mailto:shmuel.shenhav@mail.huji.ac.il).

**Abstract**

In a period of uncertainty resulting from a crisis, heads of academic institutions and school principals have to deal with changes in the ways teachers teach and students learn, and pedagogy must be adapted to new constraints and possibilities. In many cases, the principals of schools, the pedagogical leaders at the top of the school hierarchy who are responsible for organizational change, must direct the pedagogical changes without any guidance or directions from some professional or authoritative body. This article will address the need for redesigning the “principal’s desk” in a pedagogical crisis to assure the school’s functioning and the continuation of learning at a high level during a crisis that is characterized by uncertainty. Among the tools on the new (in a period of uncertainty) “principal’s desk” that will be discussed in this article are “agility,” i.e. the combination of the principal’s accessibility to the various lower levels of the organization with flexibility and adaptability. Another is “adaptive leadership,” which requires changing the familiar practices and procedures and increasing teachers’ autonomy, as it is they who have direct and daily contact with the students and can see the needs as they arise. In doing so, the teachers can contribute to the collective organizational wisdom. In a period of uncertainty, the teachers are the change leaders with regard to everything that has to do with identifying student needs and adjusting to meet them (both with regard to pedagogy and learning styles). The principals and administrators, as agents of pedagogical change, are called upon, as agile pedagogical leaders, to bring about the needed changes from the position of enablers while empowering the teachers to adjust their teaching to their learning groups.

התזה הניהולית המתוארת במאמר מוצגת באמצעות מקרה בוחן, שנחקר בגישה האיכותנית, העוסק בהובלה הניהולית של המעבר להוראה מרחוק ולהתנהלות ההנהלה (הנחיות, דרישות ודרכי פעולה) בעקבות מגפת הקורונה במכללה דתית – חרדית מנקודת מבטם של מרצי המכללה. ממקרה-בוחן זה ניתן יהיה להסיק לגבי המוצע בעניין הניהול הפדגוגי בעידן של אי ודאות.

*Keywords*: adaptable leadership, pedagogical leaders, school principals, pedagogy during a crisis, principal’s desk, learning and teaching processes, leading educational change.

**Pedagogical Leadership in a Period of Uncertainty**

In recent years, the training of school principals, particularly in Israel, has focused on two areas. The first is that school principals must exhibit pedagogical leadership, meaning that he or she is at the top of the pedagogical hierarchy of the school not only in ensuring student achievement and high-quality learning results (Male & Palaiolugou, 2012), but also – and especially – in creating an environment for the teachers that makes it possible for them to improve their teaching (Forssten Seiser, 2020). Bozo-Schwartz and Mendel-Levi (2016) describe pedagogical leadership as the responsibility of the school principal for engendering and improving practices of teaching and learning.

The processes by which teaching can be improved through strengthening the professional training of teachers are complex and require expertise. The policy that has the most influence on improving student achievement is that of creating opportunities for teachers’ learning and professional development, in both formal and informal settings, with the principal’s participation as both a learner and as a leader. Consequently, the leadership role of the school principal is to strengthen and deepen the skills and knowledge of the school’s staff and to create a school culture of collaboration in both knowledge and praxis (Bozo-Schwartz and Mendel-Levy, 2016, p. 4).

The second focus of the training of principals has been the development of the capacity for directing change as a necessary and central skill for a school principal (Shahaf, et al., 2011). The practicum element in the training of school principals in Israel is dedicated, at least in principle, to the candidates’ gaining experience at leading school change. School change is regarded as the responsibility of the school administrators and the principals’ training involves leading pedagogical processes in a school as a means of acquiring experience at leading change before becoming a school principal. These two focal points of principal training reveal the mainstream understanding of pedagogical leadership as the skills to lead school change.

All of this applies to a normal state of affairs and to the training of school principals in a reality that is largely predictable, despite ongoing reforms in educational policy. However, in our present reality since the beginning of 2020, with the spread of Covid-19 and the shift to synchronous and asynchronous online learning, school principals have had to exhibit educational leadership without any training or structured guidance from some professional body possessing both authority and responsibility.

In this reality, the concepts of changing pedagogy in a period of uncertainty, adaptability, leading change, and pedagogical leadership all combine into both the direct and indirect coping with the change to teaching and learning online.

In this article, we will discuss these topics and concepts and their appropriateness to a period of crisis and uncertainty, along with the changes needed to make them fit better. The results of the research and discussion can serve as an outline for school leadership in a period of uncertainty.

# Uncertainty

Events that cause worldwide, border-crossing uncertainty like the present Covid-19 crisis, which occur with greater and greater frequency in a world the depends upon advanced technology and mobility, also present challenges to teaching and teaching methods that make it necessary for educators to make use of new forms of pedagogy (Kidman & Chang, 2020). This is the case with regard to teachers but what about the role of school principals?

The assumption is that school principals are the pedagogical leaders in charge of quality control of teaching and learning, cultivating new educational methods and technologies, etc. They are responsible for instituting the changes needed as a response to a crisis. A period of uncertainty or operating during a period of uncertainty is called in the research literature VUCA, standing for **V**olatility, **U**ncertainty, **C**omplexity, and **A**mbiguity (Mink, Esterhuysen, Mink & Owen, 1993, p. 54-55).

Relating to this situation and perhaps also operating under conditions of uncertainty is called VUCA prime (Johnson, 2009), an expression meant to represent a systematic approach to addressing the leadership problems in a chaotic situation such as one described by VUCA. In such a situation one needs to operate according to the parallel principles: **V**ision, **U**nderstanding, **C**larity, and **A**gility.

In this article, we will focus on two concepts, volatility, and agility as a response to it, in order to say something general about pedagogy during a crisis. When pedagogy is exposed to volatility, those who are responsible (school principals) need agility – to be accessible and flexible. With respect to accessibility, we can say that school principals need to set aside time and resources for empathy, reflection, planning, mentoring, and implementation especially in times of crisis. However, who needs to be flexible? Is it the teachers, who bear the responsibility of teaching, which requires them to plan lessons and develop pedagogical tools, or is it the school leadership who are asked to exhibit flexibility in that they suggest different approaches to the teachers who can then chose from a “bank” of possibilities whatever is appropriate to their classroom of learning group?

Like in management in general, it is of great importance in school administration that it be clearly defined who has the authority and responsibility to carry out the different tasks of the organization. For this reason, the answer to the question of who needs to exhibit flexibility under conditions of uncertainty should not be that it is everyone, both teachers and administrators.

# Facilitating Change

Wagner (2001) presents four basic conditions for educational leaders facilitating change in schools with respect to teachers: joint vision, relationships of respect and trust, the establishment of an environment of commitment and engagement, and, of course, recognition of the need for change.

Wagner emphasizes the conditions for facilitating change in a school. Concerning the tactics for instituting change, Weil & Karmon (2015) presented a study to the Israeli institute for training school principals, “Avney Rosha ,” titled “Patterns of action of principals who instituted a significant pedagogic change.” In the study, they divide what they call “patterns of action” into “foci of action” and “modes of action.” Besides the conditions for changes and the tactics for carrying it out, it is important to determine who the change is meant for, who will carry it out, and who is responsible for leading it. Every member of the organization must know and understand his or her specific role with respect to the planned change. In this way, the wheels of change can roll forward to a goal in an effective and well-defined way. In the proposal below, I will examine anew the question of change-facilitation under circumstances of uncertainty.

Every school, or, more generally, every organizational culture, should be evaluated on its own terms in terms of its practices, agenda, and the interpersonal relations of the people who work in it. However, in a period of crisis, an organizational culture and all of its components take on new meaning – a new culture is formed in response to the changing situation. It is clear that new opportunities for constructive organizational change in terms of “what” questions, “how” questions, and “where” questions arise in a crisis (Zhao, 2020). Changes going on outside the organization influence internal changes to an organizational culture. This fact naturally leads to the need for a different kind of management in a period of uncertainty.

# A Different Kind of Management for a Period of Uncertainty

In this article, I propose that in a period of pedagogical crisis, school principals should show pedagogical leadership by facilitating change that is characterized by granting more autonomy to teachers in their classrooms.

As we saw above, agility is of great importance in a period of crisis. This term originally referred to the physical capacity to rapidly move one’s body while changing direction or speed in response to some stimulus (Sheppard & Young, 2006, p. 919). In the context of management, it has come to refer to a management style that treats the organization as an entity whose existence and operation are responsive to stimuli coming from its environment. The roles of teachers and principals change, sometimes radically, during a pedagogical crisis. Teachers are called upon to show initiative, to be creative, to adjust, and to change their pedagogy. Principals need to facilitate this by providing the infrastructure and by organizing the school’s operation in a way appropriate to the changes conceived of and instituted by the teachers. The agility of principals is expressed through their accessibility to their staff and their flexibility about changing modes of operation at the teachers’ requests and suggestions.

To put it concisely, during a pedagogical crisis, school principals, as agile pedagogical leaders, are called upon to act as enablers of change. It is the teachers who need to be empowered to both conceive of and implement the style of teaching that is appropriate to their class; the principals ought to be “agents of pedagogical change” per their role as enablers.

# The Principal’s Desk – A New Definition

The topic of how the principal organizes and administers his or her school and the tools at his or her disposal during a period of uncertainty can now be seen from a new and interesting perspective. Under normal conditions, the principal’s desk can be characterized using the principles of the Johari Window model (Luft & Ingham, 1955). The four windows map the possibilities of matters known to oneself and known to others. The ‘open’ quadrant represents those matters relevant to the organization known to both the subject and to others; the ‘unknown’ quadrant represents those matters not known either to the subject or to others; the ‘blind spot’ quadrant represents those matters not known to the subject but known to others; the ‘hidden’ quadrant represents matters known to the subject but not to others.

The operating principle for using this model is that the ‘open’ must break its boundaries in the directions of the ‘hidden and the ‘blind spot.’ However, under conditions of uncertainty, the ‘open’ quadrant is almost nonexistent. The ‘unknown’ quadrant is much greater and more significant in key matters; moreover, concerning those matters that can be classified as belonging to the principal’s ‘blind spot,’ the principal is at a disadvantage compared to the other members of the staff.

A principal’s desk which is dominated by his or her ‘unknown’ and ‘blind spot’ and weak in matters belonging to the ‘open,’ especially when combined with him or her being physically distant from the teachers, reveals the need to restructure. In a period of uncertainty, the teachers are better positioned to shed light on the ‘blind spot’ and to initiate the actions that would lessen the ‘unknown.’ The teachers are more sensitive to the demands being made upon the students (and on themselves) and thus are more able to preserve quality, continuous learning. For these reasons, it is the teachers who will most likely be the source for the ways for the organization to operate at its best. During periods of uncertainty, Johari windows should be discussed from the perspectives of the teachers and not that of the principal!

In short, during a crisis of uncertainty, the principal’s desk changes from being the source of initiative and guidance for an educational institution into a round table that invites ideas and initiatives from the teachers.

These reflections about the principal’s desk during a crisis under conditions of uncertainty, as reflected in the central insight of this article that the principal is an enabler of change for the teachers who are responsible for the changes, invite to the conclusion that the principal’s desk cannot stay the same. It must become larger, more open, attentive, available, and flexible to make room for all the initiatives and practices that the teachers have produced while teaching. There is no point in allocating resources and energy to revealing areas that belong to the ‘hidden’ or ‘blind spot’ quadrants. Rather, the principal must create a pedagogical “table” that empowers and enables, that can include others and introduce everyone to the new ideas and teaching practices that the teaching staff has generated.

# Adaptive Leadership

Ronald Heifetz and Marty Linsky from the Harvard Kennedy School coined the term “adaptive leadership” inspired by the biological sciences which describe how an organism is required to adapt in order to survive and procreate (Heifetz & Linsky, 2002). They applied the biological concept of adaptation to the realm of people and organizations. This capacity becomes even more important during a period of crisis.

Relating to change leadership in the context of adaptive leadership (which is necessary during periods of uncertainty), Heifetz and Luria (2000)[[1]](#footnote-1) direct our attention to the employees and staff members, rather than the managers, as the core change leaders:

In order to generate change, the managers must transform the patterns of behavior that have been inculcated in them… The solutions to the adaptive challenges will not be found in boardrooms but in the collective wisdom of the employees at every level (Heifetz & Luria, 2000, p. 150).

Heifetz and Linsky demonstrate the practice of adaptive leadership using the metaphors of “standing on the balcony” and “going down to the dance floor.” Standing on the balcony represents a leader observing and evaluating some situation from a high and broad point of view. Intervention and implementation take place on “the dance floor.” Heifetz and Linsky point out another thing that is characteristic of adaptive leadership: when an organization is stable and balanced, it will be necessary to generate discomfort in order to facilitate change. During a crisis, in contrast, the manager’s role is to generate an atmosphere of calm in the organizational culture so that the organization’s work can be accomplished. The movement of the manager between the balcony and the dance floor is what makes generating, revealing, and implementing the change possible. Heifetz and Linsky claim that going out on the balcony during a crisis is a luxury[[2]](#footnote-2) and the manager must spend more time on the dance floor to ensure the functioning of the organization (Heifetz & Luria, 2000).

Adaptive leadership is expressed in practice in educational management during a crisis. At such a time, it a necessity and not just a preferred style of management. The manager or school principal, as the leader of his or her organization, must adapt to changing circumstances that are themselves not entirely clear and make the practical decisions needed for the organization to function. The analog to the dance floor in a school setting is the day-to-day regular functioning of the school. According to the theory of adaptive leadership, the principal/manager in a crisis should place himself mostly on the dance floor – i.e. be involved with the business of running the school – and should spend less time on the balcony, working on his or her vision, new initiatives and maintaining a broad perspective.

My proposal is that it is important for specifically the teachers to go up to the balcony during these periods, to take the initiative, to think “outside of the box” about new practices that are appropriate to the circumstances. These new practices can then be passed to the principal on the dance floor who can check if they are practical, adjust them as needed, and ensure that the teachers’ ideas are realized.

Another principle of adaptive leadership that is of particular significance during a crisis is the principle that any member of the organization can be a leader from wherever he or she is on the organizational chart. The manager/principal is not the only leader, especially considering that during a crisis he will mostly be found on the dance floor. In other words, from the perspective of adaptive leadership during a crisis, it is the action that is the focus and not the person (even if he is officially the manager of the organization) and thus leadership is not limited to management alone.

Every teacher is an initiator; every teacher knows when and how to bring about the necessary changes and every principal is the coordinator and enabler of these changes on the dance floor.

Appropriate adaptiveness by a leader, the movement between the balcony and the dance floor, and distributed leadership are all principles drawn from the theory of adaptive leadership. In applying these principles to the behavior of school principals during a period of uncertainty, one can say that the principal is called upon to adapt to a new reality wherein he needs to spend most of his time on the dance floor, in the thick of the educational “action” (rather than to be preoccupied with vision and general policy). The innovation here is that it is the teachers who lead the changes and the principal who is called upon to manage the dance floor and enable the teachers to take the initiative.

מחקר זה מבקש לבחון את התזה של המנהיגות ההסתגלותית כמנהלים מאפשרים וצוות יוזם ומבצע בעידן של אי ודאות: מאפייניה, צורכה ומידת יעילותה. אשר על כן שדה המחקר נבחר בתצורת חקר המעבר להוראה מרחוק במכללה בעלת מאפיינים דתיים-חרדיים, מקום בו המעבר היה משמעותי ודרש התייחסות מנהיגותית מותאמת.

**הוראה אפקטיבית בלמידה מרחוק**

"הוראה מרחוק" מתאפיינת בביצוע פעולות ההוראה והלמידה במקומות נפרדים, כשהאינטראקציה בין המורה והתלמיד מתקיימת בתיווך אמצעי מודפס או אלקטרוני כלשהו המסייעים בגישור פערי הזמן והמרחק. בעוד שבתחילת דרכה פעילות ההוראה והלמידה מרחוק התבצעה באופן א-סינכרוני, התפתחות האינטרנט הולידה את האפשרות של הוראה סינכרונית מרחוק (Simonson et al., 2019 Bozkurt, 2019;).

על פי מודל Technology, Pedagogy and Content Knowledge) TPACK) , שליטת המרצה בתחום הדעת ובתוכן הקורס מהווה רק צלע אחת במשולש המבטיח את הצלחת ההוראה מרחוק (Mishra & Koehler, 2006). הצלע השנייה היא "כשירות דיגיטלית", הכוללת, בין השאר, את שליטת המרצה בטכנולוגיות בהיבטיהן השונים (Janssen et al., 2013). הצלע השלישית היא היכולת לעצב מחדש את דרכי ההוראה באופן שיקנה ללמידה מרחוק ערך מוסף לצד שמירה על רמה לימודית גבוהה, על למידה אפקטיבית ועל חוויית הלמידה (שינפלד ומגן-נגר, 2019).

הטמעה מיטבית של ההוראה מרחוק מצריכה את הכשרת המרצים לא רק להתמצאות ושליטה בכלים הדיגיטליים ובמיומנויות הטכנולוגיות הנדרשות לתפעולן, אלא גם להיכרות עם הפדגוגיות המותאמות לכלים אלה ולהתנסות מעשית בהם, כך שיבטיחו לא רק שמירה על הרמה והאפקטיביות של תהליך ההוראה-למידה ועל תוצרי וחוויית הלמידה, אלא גם מתן ערך-מוסף שאינו קיים בהוראה המסורתית (שינפלד ומגן-נגר, 2019;Shenhav & Geffon, 2021). במונחים של מודל SAMR (Puentedura, 2006, אצל Hamilton et al., 2016), המתאר ארבע רמות של שימוש בטכנולוגיה לצרכי הוראה, אין די בשימוש בטכנולוגיה החדשה כתחליף ישיר להוראה המסורתית ללא שינוי פונקציונאלי בתחום הפדגוגי (Substitution), ואף לא בביצוע שיפורים נקודתיים בתחום הפדגוגי (Augmentation), אלא יש לחתור לשתי רמות היישום הגבוהות המערבות שינוי פדגוגי: עיצוב-מחדש של הפדגוגיה (Modification) ורתימת הטכנולוגיה ליצירת דרכי הוראה חדשות (Redefinition).

**הוראה מרחוק בתקופה הקורונה**

מצב החרום שהציבה מגפת הקורונה הביא לסגירתם הפתאומית של כל מוסדות החינוך בישראל. בעוד שבהמשך הוחלט על פתיחתם ההדרגתית של בתי ספר וגנים, המוסדות להשכלה גבוהה נדרשו להמשיך בלמידה מרחוק לאורך כל סמסטר אביב 2020 ואף אחריו.

המעבר הפתאומי להוראה מרחוק ללא שהות לתכנון והסתגלות הציב אתגרים למרצים, שנדרשו להמשיך את הקורס במציאות של אי-ודאות ובה בעת להבטיח הוראה איכותית והערכה יעילה. רמת מוכנותם להוראה מרחוק הייתה, לרוב, בלתי מספקת (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020 ). יחידות המיחשוב המוסדיות הציעו מיידית מענה שכלל הדרכה וסיוע אישי בפתרון בעיות, אולם בתחום הפדגוגי, שהטמעתו תהליכית ומצריכה התנסות ישירה, פעלו המרצים בדרך של ניסוי ותעייה ולמידה מניסיון עמיתיהם. לקשיים אלה יש להוסיף את ההשלכות הנפשיות שמקורן בתחושת הבדידות, הנובעת מהיעדר קשר בינאישי עם הסטודנטים והעמיתים (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020).

**התמודדות סטודנטים ומרצים חרדים עם למידה מרחוק**

המעבר הפתאומי ללמידה מרחוק הציב אתגרים נוספים וייחודיים לסטודנטים חרדים, גברים ונשים, שבמרוצת העשור האחרון מספרם הולך וגדל ושכיום מהווים כ-3.8% מכלל הסטודנטים בישראל, 28% מתוכם במכללות לחינוך. המניע העיקרי לפנייתם ללימודים אקדמיים הוא פרגמטי, מתוך הכרה בדרישות המשתנות של שוק העבודה ותפישת לימודים אלה כ"כרטיס כניסה" למשרות שפרנסה מכובדת לצידן (כהנר ומלאך, 2019).

קבוצה זו מתייחדת, בין היתר, בפער בנגישות לטכנולוגיות חדשות, למחשב ולאינטרנט, בעיקר מטעמים אידיאולוגיים-ערכיים (שחם, 2016). התפיסות ה"רשמיות" בקהילה החרדית כלפי האינטרנט נעות בין שלילה מוחלטת ועד קבלה מסויגת (לב-און ונריה בן-שחר, 2009; שחם, 2016), אולם חרדים רבים, בעיקר אלה המגדירים עצמם "מודרניים", בוחרים להתחבר לאינטרנט (זיכרמן וכהנר, 2012). לרבים מהסטודנטים החרדים לא היה מחשב המחובר לאינטרנט או שהחיבור המסונן חסם גישה לפלטפורמות ולחומרי הלמידה (שיף ואחרים, 2020; שחם, 2016). גם רמת הכשירות הדיגיטלית שלהם הייתה פחותה, מפאת היעדר נגישות ושימוש שוטפים בטכנולוגיות הדיגיטליות (שחם, 2016).

לאתגרים שהציב המעבר ללמידה מבוססת-אינטרנט בפני הסטודנטים החרדיים נוספו גם אתגרים שמקורם בהיבטים סוציו-דמוגרפיים. רבים מן הסטודנטים החרדים הם הורים ברוכי ילדים והימצאות ילדיהם הקטנים בבית לאורך כל היממה ובפרט בתנאי מגורים צפופים פגעה בזמינות הטכנית, בפניות הנפשית וביצירת סביבת למידה מיטבית (שיף ואחרים, 2020).

ההוראה לסטודנטים חרדים העמידה למרצים אתגר פדגוגי ייחודי, שהתווסף לאתגרי ההוראה מרחוק בכלל ולאתגרים עמם התמודדו כלל המרצים במוסדות להשכלה גבוהה במעבר הפתאומי להוראה מרחוק. אתגר זה היה נעוץ בתכנון וניהול קורסים במתכונת ופלטפורמה שמותאמים למאפיינים הקוגניטיביים והחברתיים של הלומדים, להעדפותיהם ולעמדותיהם (דורי ואחרים, 2011). יחד עם זה, המרצים היו צריכים לנסות לצפות את האתגרים והקשיים שמזמן תכנון שאינו מותאם מספיק לצרכי הסטודנטים החרדים. כיוון שגם המרצים עצמם נדרשו לעבור להוראה מרחוק בהתראה קצרה וללא היערכות, ההתאמות לאוכלוסיית הלומדים היו צריכים להיעשות "תוך כדי תנועה", בהתבסס על משוב מצד הלומדים ולמידת מאפייניהם ואתגריהם.

חקר המקרה במחקר איכותני זה, עוסק בהתמודדותם של מרצים ב"מכללה ירושלים" – מכללה דתית-חרדית שרבים מתלמידיה חרדים, עם המעבר הפתאומי להוראה מרחוק בראשית תקופת הקורונה. המחקר בוחן את האתגרים עמם התמודדו המרצים, ואת דרכי ההתמודדות נוכח פני התנהלות הנהלת המכללה בכל הקשור לקבלת הנחיות או פתרונות לצד פתוח עצמאות התנהלותית של המרצים.

**חקר מקרה: מעבר להוראה מרחוק במכללה דתית – חרדית - הביטים ניהוליים**

משבר הקורונה גרם למעבר להוראה מרחוק במוסדות להשכלה גבוהה בתחילת סמסטר אביב 2020. המעבר הפתאומי הציב אתגרים רבים למרצים. רמת מוכנותם להוראה מרחוק הייתה לרוב בלתי מספקת, ולצד "הלם טכנולוגי" הם חוו גם "הלם פדגוגי" (יעקב, 2020). במציאות זו, נדרשו המרצים להבטיח הוראה אפקטיבית, עמידה בהספקים והערכה יעילה.

הצלחת הלמידה מרחוק תלויה בהתאמתה לדרישות הקוגניטיביות והחברתיות של הלומדים, להעדפותיהם ולעמדותיהם (דורי ואחרים, 2011), ומכאן שלצד האתגרים המשותפים לכלל ההשכלה הגבוהה בארץ ובעולם מול משבר הקורנה, יש צורך לבחון את האתגרים וההתמודדויות הייחודיים למגזרים השונים בישראל. מחקר זה מתמקד במגזר החרדי, ובוחן את האתגרים שעמדו בראשית תקופת הקורונה בפני מרצים ב"מכללה ירושלים", מכללה אקדמית דתית לחינוך שרבים מתלמידיה שייכים למגזר זה.

המחקר נערך בגישה האיכותנית והתבסס על ראיונות עם 45 מרצים מהתואר הראשון והשני ב"מכללה ירושלים". המחקר בחן את השאלות הבאות:

1. אלו אתגרים ייחודיים עמדו בפני סגל ההוראה עם המעבר להוראה מרחוק בראשית עידן הקורונה, כמכללה דתית-חרדית שרבים מתלמידיה חרדים?
2. כיצד התנהלה הנהלת המכללה (הנחיות, ייעוץ, הכוונה והצגת מגוון אפשרויות) בתקופת המשבר מנקודת המבט של מרצי המכללה?

**שדה המחקר**

המחקר התקיים ב"מכללה ירושלים", מכללה אקדמית להוראה, מהוותיקות בארץ, הממוקמת בשכונת בית וגן בירושלים והמיועדת לסטודנטיות וסטודנטים מהמגזר הדתי והחרדי. במכללה פועלות ארבע מחלקות ללימודי תואר אקדמי: מסלול מלא לנשים לתואר ראשון, מסלול מקוצר לגברים בוגרי ישיבות, מסלול לימודי המשך המיועד לבוגרות סמינרים חרדיים בעלות תעודת "מורה מוסמך בכיר" החפצות להשלים תואר ראשון, ובית הספר לתואר שני. בשנת הלימודים תש"פ למדו בכל ארבע התוכניות הללו 1,769 סטודנטיות וסטודנטים. במחלקה ללימודי המשך כמעט כל הסטודנטיות הן בוגרות סמינרים חרדיים. ביתר המחלקות שיעור ניכר מקרב הסטודנטים הם חרדיים, הלומדים לצד סטודנטים דתיים-לאומיים ובמיוחד חרדיים-לאומיים.

רוב הקורסים במכללה נלמדים פרונטלית. לצידם מוצעים לסטודנטים מכל המחלקות מעל 120 קורסי חובה ובחירה במגוון תחומי דעת ללמידה עצמית מרחוק בסיוע פלטפורמות דיגיטליות, חוברות מודפסות או שילובים שונים בין השניים.

כביתר המוסדות האקדמיים, סגל ההוראה במכללה לא היה ערוך מראש למעבר להוראה מרחוק בשעת חירום. המכללה סיפקה בזמן-אמת מגוון שירותי הדרכה ותמיכה להוראה באמצעות מערכות ה"מודל" וה"זום". בנוסף לכך, המכללה אפשרה לקיים הוראה בסיוע מערכת טלפונית ודואר-אלקטרוני עבור סטודנטים ללא גישה אינטרנטית. במחלקה ללימודי המשך, התבקשו המרצים להשתמש רק בכלים אלה. במכתב של ראשי המכללה לצוות, כשהתברר שהמכללות תישארנה סגורות לתקופה בלתי-ידועה, התבקשו המרצים להיערך להמשך ההוראה מרחוק, מתוך מטרת-על "לשמור מחד על איכות הלימודים המאפיינת את המכללה, ומאידך, לשקוד על תמיכה מרבית לתלמידות ולתלמידים כדי לאפשר להם לסיים את הסמסטר בהצלחה וללא פגיעה בהמשך לוח הזמנים לקבלת התואר" (מכללה ירושלים, 03.04.2020).

**שיטת המחקר**

המחקר נערך בגישה האיכותנית בהתאם לעקרונות של תיאוריה מעוגנת שדה (שמעוני, 2016), והתבסס על 45 ראיונות חצי-מובנים עם מרצים שלימדו במכללה בסמסטר ב' תש"פ. המרצים נבחרו בגישה של דגימת בידול מקסימאלית (Cresswell, 2014), באופן שהדגימה כללה מרצים בעלי רמות שונות של כשירות דיגיטלית, ושייצגו את המחלקות השונות במכללה, את תתי-המגזרים הדתיים ואת המנעד הרחב של הגילאים ושנות הוותק. במחקר השתתפו 30 גברים ו-15 נשים. גיל המשתתפים נע בין 35–74 (גיל ממוצע 56, סטיית תקן 10), והוותק בהוראה נע בין 7–49 שנים (ממוצע 27, סטיית תקן 11). 42% מהמשתתפים הגדירו עצמם כחרדים, 13% כחרדים-לאומיים, ו-45% כדתיים-לאומיים.

משך הראיונות הממוצע היה כ-40 דקות. על מנת לשמור על כללי האתיקה, מטרת המחקר הוסברה למשתתפים, ושמותיהם שונו על מנת לשמור על פרטיותם. הראיונות תומללו ונותחו ניתוח קטגוריאלי (שקדי, 2003).

**ממצאי המחקר**

1. **מאפייני ההנחיות הניהוליות**
2. **חוסר בהנחיות**

בעקבות פרסום תקשורתי ופנים מכללתי, נודע כי הלימודים הסדירים בקמפוס פסקו ובכדי להמשיך את הלמידה יש לעבור להוראה מרחוק, תחילה דובר על הוראה אסינכרונית באמצעות שליחת מטלות אקדמיות ומשובם, אך בחלוף שבוע- שבועיים החלו הדיבורים על מעבר להוראה באמצעות תוכנת "זום".

מרבית המרצים כפי שניווכח להלן ציינו כי המעבר היה מלווה ביידוע הנוגעים בדבר ובסרטוני הדרכה

אך עם זאת, גם נאמרו אמירות המעידות על מצב כאוטי במעבר: "שבועיים שלושה לא ידענו מעצמנו ימין ומשמאל..." (שרה)

וזאת בעיקר בתחום הטכנולוגי:

לדעתי, נחוץ ביקורת טכנית זמינה ודורשת. זאת אומרת שאני חושב שמישהו צריך להסתכל על הקורס שלי, ואין דבר כזה שמישהו לא שומע, שהשמע לא עובד נכון, (וצריך) שזאת תהיה ביקורת מאוד קפדנית (דוד)

למרצים במכללה ירושלים ניתנה הבחירה ללמד בצורה סינכרונית באמצעות הזום או בצורה אסינכרונית באמצעות סרטונים ומטלות כתובות.

מרצים התלוננו על תת-הספקים, על איבוד המימד האינטראקטיבי והדיאלוגי של השיעורים, ועל קשיים בהערכת ההבנה של החומר. מנגד, היו מרצים שראו גם את היתרונות הפדגוגיים: השיעור הקצר והשמיעתי אילץ את המרצה לתכנן היטב את תוכנו ולהתמקד בעיקר. מרצה מהחוג למתמטיקה תיארה שינוי במטרה של השיעור:

השיעור לא נועד ללמד [את החומר], אלא לסכם את הדברים שנעשו [בלמידה עצמית], לשאול שאלות וללבן דברים[...], סוג של כיתה הפוכה – שבעצם הלימוד מוטל עליהן ואז הן באות מוכנות ואיתן מעבדים את הכל בכיתה [סינכרונית בטלפון] (שירה).

בנוסף להתמודדות עם הקשיים הטכנולוגיים של הסטודנטים, חלק מהמרצים התמודדו עם קשיים משלהם בתחום הטכנולוגי[[3]](#footnote-3).

המרצים נשאלו בראיונות על סוגיית ההתנהלות של הנהלת המכללה ביחס להנחיות דרכי ההוראה והלמידה בזמן תקופת המעבר ללמידה מרחוק בתקופת נגיף הקורונה.

המרצים אכן הביעו אמון בהובלת המכללה אך כפי שנראה להלן, סוגיות התיחום של בעלי הסמכות והאחריות למתן הוראות, יוזמה והצעת מגוון פתרונות ודרכי התנהלות, הסתעפו לכיוונים שונים, מגוונים ומעניינים.

1. **הנחיות מיותרות**

מרצים אחדים ראו בהנחיות הנהלת המכללה כמיותרות ואפילו "מעיקות". יש לציין כי המדובר על השלב ההתחלתי במעבר להוראה מרחוק:

בהתחלה המכללה הלכה לאיבוד[...] בסופו של דבר אני מרגישה שהמכללה התעשתה ונכנסנו לשגרה טובה. אבל בשלב המעבר[...] הייתי צריכה לכתוב טבלה כל שבוע, באיזה כלים אני עובדת[...]כל קורס בנפרד[...] המכללה היא מקום שמאוד נותן אמון[...] אף אחד לא בא ויושב לי כל שיעור מה אני מלמדת ואיך אני עושה את זה. זה היה מעיק (ציפורה).

העולה מהדברים הוא פער בין המצופה מצד המרצה ומאשר היא הייתה מורגלת משכבר הימים לבין המצב המתחדש. אשר על כן, בקשות הליווי על ידי הדיווח נדמו כמעיקים ומוסיפים לתחושת אבדן המנהיגות והשליטה.

1. **הנחיות ברורות ומותאמות**

מאידך, מרבית המרואיינים העידו דווקא על היערכות, הדרכה והכוונה על ידי עדכונים ואפילו הצגת פתרונות ודרכי יישומן:

הייתה הערכות , הכוונה , הדרכה וגם מנהיגות וכן מעקב צמוד ופתרון אתגרים באופן מידי (משה)

הייתה מנהיגות להיערכות (וכן) עדכונים שוטפים , הבנתי יותר כיצד להיערך ומה יש לעשות ומה המצב המיוחד של הסטודנטים (יצחק)

במבחן התוצאה ההיערכות הייתה טובה, אני כמרצה קיבלתי הנחיות ברורות וכן התלמידים (יחזקאל)

מעניין כי המילה מנהיגות מופיעה כחלק מהתיאור החיובי של השינוי. דבר שמעיד על תפיסה כוללת של תחושת הובלה של התהליך מצד ההנהלה (ולא רק בפרטים).

1. **הנחיות חלקיות**

4.1 הנחיות ראשוניות

מרצים אחרים תארו את התנהלות המכללה כמתן מענה ראשוני וכללי בלבד, אשר מצריך את המרצה להמשיך וליישם למעשה את הדברים בהעברת השיעור ובמתן פתרונות בתקשורת ובהתנהלות מול הסטודנטים:

ההיערכות מיקמה אותי בצורה מסודרת והבנתי את החשיבות ונערכתי במידי להכנסת כל השעורים והתרגילים , נעזרתי ברעייתי הבקיאה בטכנולוגיה אחרת הייתי צריך להיעזר בגורמי תמך של המכללה (יצחק)

או בניסוח אחר:

הייתה מטריה של עזרה.. (תהילה)

4.2 הנחיות בהגדרת הנדרש אך לא בפרוט התהליך

ניתן לומר כי מרבית המרואיינים תארו את התנהלות ההנהלה בהנחיות המעבר ללמידה מרחוק כחלקי בלבד. החלקיות אופיינה לעיתים בכך שהמכללה שלחה שדרים של "מה" לעשות אך לא פרטה את ה"איך":

הייתה הערכות בסיסית, נקבע מה צריך לעשות אבל לא איך לעשות, הידע הטכנולוגי לא היה מספק, מנקודה זו מיציתי את האפשרויות הטכנולוגיות שהייתי מודע להם, שיתוף בזום, שאלונים מה שידעתי והכרתי. (ישי)

4.3 הנחיות כלליות

אותה חלקיות לעיתים אופיינה על ידי הגדרות רחבות וכלליות, ללא תמיכה בפרטים הטכניים. עם זאת, עולה כי מרבית המרצים לא מצאו בכך מחסור או צורך שהם ציפו לשמוע ולקבל מהנהלת המכללה:

הקורונה תפסה את כולם בהפתעה, זה בסדר להנמיך צפיות בהתחשב במצב המפתיע, הרגשתי שכאלה היו ההנחיות כלומר לגלות "זמישות" (זמינות וגמישות) אך לעמוד על הדרישות העקרוניות (יסכה)

4.4 הנחיות פועלות או נפעלות

הבחנה נוספת בעניין החלקיות בהתייחסות ההנהלה היא ההבחנה בין פסיביות לאקטיביות (של המרצים) בבקשת הסיוע, כפי שניתן לראות בדברים הבאים:

הרגשתי שהייתה פעילות הערכות הן מצד הנהלת המכללה ...הייתה התייחסות למבנה החדש של הלמידה, נזקקתי לתמיכה (בקשתי) וקיבלתי (שרי)

1. **אוטונומיה התנהלותית**

פרט לנושא החלקיות במתן ההנחיות, תחום נוסף ועקרי שעלה מהראיונות במחקר התמקד בעניין האוטונומיה ההתנהלותית אשר קבלו או נטלו המרצים מרצון או מאי רצון מהנהלת המכללה. המרצים נתבקשו לתאר במילים את מידת האוטונומיה שהם קבלו מצד הנהלת המכללה בכל הקשור ליוזמה, קבלת החלטות לגבי הקורס שלהם, אופי ההתנהלות של המפגש, תדירותו, תחומי זמן ומטלות.

"(המכללה) גילתה גמישות ולא כפתה על המרצה את דרך ההעברה וזה נתן לי יותר מוטיבציה להצליח" (נחמה)

נשים לב שדווקא הגמישות או מתן ההזדמנות ליוזמה וחיפוש פתרונות מצד המרצה הגביר את המוטיבציה לחפש, למצוא ואף "להצליח" במעבר להוראה מרחוק, וכך גם בדברים להלן:

"המכללה אפשרה בעצם בכל דרך שהיא לתקשר ולהתנהל. המכללה גם הציעה למשך הסמסטר עזרה על ידי סרטונים ואפילו הנחיה צמודה אבל העדפתי ללמוד תוך כדי.." (ברוך)

1. **הנהלה כמאפשרת שינוי**

מונחי "הנחיה" מצד ההנהלה ו"עצמאות" של מרצה, נתפסו כמאפשרי שינוי על ידי המרצים:

"הנחו אותי למטרה וקיבלנו יד חופשית לבצע את השינוי, סמכו עלינו. נערכתי מהר מאוד לשינוי כולל הדרכות שקיבלתי" (יוסי)

"לא הרגשתי כפייה מצד עצמאותי איך ללמד אם כי הוגדרה מסגרת..." (רבקה)

אכן, רוב משתתפי המחקר- מרצי המכללה ציינו כי נדרשו להם אותם הנחיות כלליות, ראשוניות ובעיקר מיידעות מצד ההנהלה אך בד בבד נדרש להם "אישור אוטונומי" להתנהלותם בעקבות המעבר להוראה מרחוק. דבר שהתבטא ביוזמה, חיפוש ומציאת פתרונות והתאמות והתנהלות רציפה בקורסים.

**דיון, סכום והשלכות**

מנהל יודע מה צריך לעשות, אבל [כמו ש]האינסטלטור שלי, הוא יודע לפתוח את הסתימה, ואני צריך לתת בו את האמון[...] המכללה צריכה לדעת, מה לדרוש ומה לשחרר למרצה. ככה התפוקה תהיה הרבה יותר יעילה. שהמרצה לא יהיה ראש קטן, המרצה יכול להעביר את הידע שלו, והוא הכי מומחה באיזו פלטפורמה. לתת לו את הבחירה לעשות את הדבר זה (יוסי)

כמה ביטויי ממפתח נוכל לדלות מהציטוט לעיל, ומהם לעמוד על סכום ממצאי המחקר: מנהל יודע, אמון, איזון בין "דרישה" ל"שחרור", תפוקה ויעילות, המרצה כמומחה ובחירה ואוטונומיה.

מטבע הדברים, נמצא כי התייחסותם של המרצים להנחיות המכללה עומדת בסקאלת ההיגדים ממצב של כאוס ואי מתן הנחיות ועד לתיאור מצב של הנחיה ותמיכה מלאה (ואף ייתור הצורך בהנחיות). מרבית המרצים מצויים בהגדרות השונות של אותה ה"חלקיות" במתן ההנחיות, ורובם דרשו את אותה החלקיות לשבח או לפחות כמצב מצופה ומותאם לנדרש.

הידע המקצועי-טכנולוגי של המרואיינים- המרצים, אף הוא התפרס בין מרצים א-טכנולוגיים למומחים ונמצאה התאמה בין ההיגדים של בקורת על ההנחיה של ההנהלה אשר נאמרו על ידי המרצים שאינם בקיאים בתחום הטכנולוגי ובין הגידים בשבח העצמאות שניתנה למרצים שנאמרו על ידי הבקיאים יותר. ענין זה מאפיין במיוחד מכללה בעלת מאפיינים דתיים-חרדיים ולכן סוגית ההתנהלות והניהול מודגשת. מהמחקר עולה כי "ניהול מאפשר" הוא המותאם למצב של אי ודאות וביתר שאת כשטווח הידע והמיומנויות בתפעול ובהנגשה להוראה באמצעות כלים טכנולוגיים- אינטרנטיים כדוגמת תוכנת הזום, הוא כל כך רחב .

ממצא חשוב ומלמד העולה מהראיונות הוא מתחום האוטונומיה ההתנהלותית בין המנהל לצוותו ובמקרה הנידון בין הנהלת המכללה למרצים. מרבית ממצאי המחקר מעידים כי גם מרצים אשר הביעו ביקורת על המחסור בהנחיות שניתנו מצד ההנהלה או במידת יעילותן, וכן המרצים אשר ציינו באופן חיובי את התנהלות המכללה בזמן המעבר להוראה מקוונת, דברו באהדה ואף בצורך שלהם בקבלת האוטונומיה להתנהלות.

עניין זה מעיד על הצורך בשינוי "עמדת" המנהל או ההנהלה כלפי המרצים-הצוות דווקא בזמן של אי ודאות אשר מוגדר גם כמצב של משבר פדגוגי. המנהל כיזם, מנחה, מוביל ומציע אפשרויות להתנהלות מפנה את מקומו במצב של אי ודאות למנהל אשר מאפשר למרצים שלו ליזום, להנחות, להוביל ולהציע אפשרויות ואף ליישמם!

כפי שראינו לעיל בדבריו של המרצה יוסי, המרצים מעוניינים למצוא את המנהלים כיודעים לקבל ולהעניק אמון כלפי הצוות בכל הקשור לחיפוש ומציאת הפתרונות ממגוון האפשרויות. אותו איזון בין השחרור לדרישה מופיע ממקום של מנהל משדר פתיחות להצעות של המרצים. זאת, מכיוון שהמרצים, הם המומחים בתחומם בכל הקשור להיכרות עם אוכלוסיית הסטודנטים-תלמידים ולטיב ההוראה המותאמת במצב הקיים. דווקא במכללה בעלת אוכלוסייה שבה קיים קושי מובנה בהתנהלות ובגישה להוראה טכנולוגית מרחוק מודגם על ידי המחקר אותו הצורך לאיזון שבין ההנחיות מלמעלה למתן האפשרות להתנהלות ויוזמה מצד הצוות. שני הביטויים האחרונים בציטוט לעיל, והם העומדים כליבת דברי המרואיינים במחקר זה הינם, בחירה ואוטונומיה. המנהלים צריכים בעידן של אי ודאות לבחור במתן אוטונומיה לצוות ולמצוא את עצמם כמאפשרי התוצרים וההשלכות של אותה האוטונומיה.

בממצאי המחקר שנערך באוסטרליה בקרב מנהלי בתי ספר בעקבות מגפת הקורונה (והתפרסם במסגרת "צוות ידע" במשרד החינוך בישראל 5/2021), נמצא כי מנהלי בתי ספר אשר נוקטים במנהיגות המעודדת אוטונומיה בקרב המורים, מצליחים להפחית את הלחץ, הנטל הרגשי ותחושת התשישות של המורים (2021(Collie, . ניתן לומר כי אף מחקר זה מאשש את הטענה כי מתן אוטונומיה התנהלותית ואף ניהולית לצוות בזמנים של אי ודאות היא הצורך הנכון בזמנים הללו.

בסקירה לעיל, בהתייחס לסוגיית הניהול הפדגוגי במוסדות החינוכיים בעידן של אי ודאות, ניתן לנסח את הדברים לכדי המשפט להלן: מנהיגות פדגוגית והובלת שינוי, בעידן של אי ודאות הדורש מנהיגות הסתגלותית, מתאפיינת בצורך לזמישות ובפיתוח "רחבת ריקודים" של עשיה חינוכית אשר תנוהל על ידי שולחן מנהל המאפשר הכלה ויישום של יוזמות והתאמות של המורים בלמידה ובהוראה (מרחוק).

במונחי המרפסת ורחבת הריקודים, ניתן לומר כי ממצאי מחקר זה מציעים כי בזמנים של ניהול באי ודאות דווקא המורים הם שימצאו את הזמן להימצא גם על המרפסת והמנהלים ינווטו את שלל הפתרונות אשר מוצעים על ידי המורים מרחבת הריקודים.

מקרה בוחן זה של תפיסת המרצים לגבי התנהלות ההנהלה בזמן המעבר ללמידה מרחוק במכללה דתית- חרדית, אכן מעיד על הצורך במנהיגות הסתגלותית אשר מתאפיינת במתן אוטונומיה התנהלותית למרצים-צוות בכך שהם היזמים והמבצעים ואילו המנהלים מתפקדים כמאפשרי השינוי.

**ביבליוגרפיה**

בוזו-שוורץ, מ' ומנדל-לוי, נ' (2016). מורים לומדים כמפתח לשיפור בית ספרי. בתוך נ' מנדל-לוי ומ' בוזו-שוורץ (עורכות), **עושים בית ספר: ידע מעשי על מנהיגות פדגוגית.** מכון אבני ראשה.

דורי, י', ברק, מ' וחוסין-פראג', ר' (2011). השכלה גבוהה מרחוק: הטמעת דרכים חדשות להוראה ולמידה בטכניון. בתוך י' עשת, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **ספר כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2011: האדם הלומד בעניין הטכנולוגי** (עמ' 133–137)**.** האוניברסיטה הפתוחה.

וייל, ש' וכרמון, א' (2015). **מנהלי בית ספר כמובילי שינוי בית ספרי: דפוסי פעולה של מנהלים שחוללו שינוי פדגוגי מהותי: דו"ח מחקר.** מוגש לאבני ראשה.

<https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/dohmehkar.pdf>

זיכרמן, ח', וכהנר, ל' (2012). **חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל.** המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חפץ, ר' ולוריא, ד' (2000) עבודת המנהיגות בעידן של שינויים. בתוך ח' עמית (עורכת), **אחריו: על מנהיגות ומנהיגים** (עמ' 149-157). משרד הבטחון – הוצאה לאור.

יעקב, ג' (2020, אפריל). הוראה מקוונת בימי הקורונה. **מידעון המרכזים לקידום ההוראה והלמידה באקדמיה, 6**(3)*,* 8–9.

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). **שנתון החברה החרדית בישראל – 2019.** המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לב-און, א' ונריה בן-שחר, ר' (2009). "פורום משלהן": עמדות ביחס לאינטרנט בקרב הגולשות בפורומים סגורים המיועדים לנשים חרדיות. **מסגרות מדיה, 4,** 67–105.

שחם, מ' (2016). תפנית בחוד החנית: טכנולוגיות מידע ותקשורת בחיי נשים חרדיות בישראל. **גדיש, טז,** 84–100.

שחף, ג', כ"ץ, ת, יעקובזון, י' ופישר, ש' (2011). **מערך התנסות למנהל להובלת שינוי בבית הספר.** מכון אבני ראשה. <https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/40-3.aspx>

שינפלד, מ' ומגן-נגר, נ' (2019). פדגוגיה שיתופית וטכנולוגיה מתקדמת: אינטראקציה בין פדגוגיה לטכנולוגיה. **דפים, 70,** 11–34.

שיף, מ', פת-הורנצ'יק, ר' ובנבנישתי, ר' (2020***).* חיים בצל הקורונה: תחושות וצרכים של סטודנטים באוניברסיטה העברית – דו"ח מחקר מסכם*.*** האוניברסיטה העברית.

שנהב, ש', גפן, א', שדיאור, א' ושטיינר, ב' (2021 בדפוס). התמודדות מורי-מורים במכללה דתית-חרדית עם המעבר להוראה-מרחוק בראשית תקופת הקורונה. בתוך: **היבטים חינוכיים משתנים בעקבות הקורונה: קובץ מאמרים**. מכון מופת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום.** הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In S. Sisman-Ugur & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of research on learning in the age of transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global.

Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers’ somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7(1), 1-15.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 586-595.

Forssten Seiser, A. (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: An action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research*, *28*(5), 791-806.

Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). "We always make it work": Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, *28*(2), 239-250.‏

Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Ackauglu, M. (2016). The substitution augmentation modifications redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrend, 60*(5). 433-441.

Heifetz, R. A., & Linstky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading.* Harvard Business Review.

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts’ views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education, 68*, 473-481.

Johnson, B. (2009). *Leaders make the future: Ten new leadership for an uncertain world.* Berret-Koehler Publishers.

Kidman, G., & Chang, C. H. (2020). What does “crisis” education look like? *International Research in Geographical and Environmental Education, 29*(2), 107-111.

Kingsinger, P., & Walch, K. (2012). *Living and leading in a VUCA world*. Thunderbird University.

Luft, J., & Ingham, H. (1955). The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development. University of California.

Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, *15*(1), 107-118.

Mink, O.G., Esterhuysen, P.W., Mink, B. P., & Owen, E.O. (1993). *Change at work: A comprehensive management process for transforming organizations.* Jossey-Bass Publishers.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

Shenhav, S., & Geffon, A. (2021). Changing educational paradigms through distance learning: Challenges and opportunities during and after school crises. In J. Glanz, (Ed.), *Crisis and pandemic leadership: Implications for meeting the needs of students, teachers, and parents* (pp. 101-112)*.* Rowman & Littlefield.

Sheppard, J.M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classification, training and testing. *Journal of Sports Sciences, 24*(9), 919-932.

Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (*7th ed.). IAP – Information Age Publishing.

Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan, 82*(5), 378-383.

Zhao, Y. (2020). COVID‑19 as a catalyst for educational change. Prospects, 49, 29-33.

To sum up, the vision of school leadership in a period of uncertainty can be set out in one sentence: Pedagogical leadership and directing change during a period of uncertainty require adaptive leadership characterized by agility and day-to-day educational work “on the dance floor” managed from the principal’s desk which allows the implementation of innovation and initiative from the teachers responsible for the (distance) learning.

**References**

Bozo-Schwarz, M., & Mendel-Levi, N. (2016). Teachers’ learning as the key to school improvement (Hebrew). In N. Mendel-Levi and M. Bozo-Schwartz (Eds.) *Doing school: practical knowledge of pedagogical leadership* (Hebrew). Avney Rosha Institute.

Forssten Seiser, A. (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: An action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research*, 28(5), 791-806.

Heifetz, R. A. & Linsky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Harvard Business Press.

Heifetz, R. A., & Luria, D. (2000). The work of leadership in a time of change (Hebrew). In C. Amit (Ed.) *Follow him: on leadership and leaders* (pp. 149-157). Tel-Aviv: Israel Ministry of Defense.

Johnson, B. (2009). *Leaders make the future: ten new leadership skills for an uncertain world*. Berret-Koehler Publishers.

Kidman, G., & Chang, C. H. (2020). What does “crisis” education look like? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 107-111.

Kingsinger, P., & Walch, K. (2012). *Living and leading in a VUCA world*. Thunderbird University.

Luft, J., & Ingham, H. (1955). The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development. University of California.

Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centered leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118.

Mink, O.G., Esterhuysen, P.W., Mink, B. P., & Owen, E.O. (1993). *Change at work: A comprehensive management process for transforming organizations*. Jossey-Bass Publishers.

Shahaf, G., Katz, T., Yaakovson, Y., & Fisher, S. (2011). An experimental plan for a principal to oversee change in schools (Hebrew). Avney Rosha Institute. <https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/40-3.aspx>

Sheppard, J.M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classification, training and testing. *Journal of Sports Sciences*, 24(9), 919-932.

Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan,* 82(5), 378-383.

Weil, S., & Karmon, A. (2015). Patterns of action of principals who instituted a significant pedagogic change (Hebrew). Report to Avney Rosha Institute. <https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/dohmehkar.pdf>

Zhao, Y. (2020). COVID‑19 as a catalyst for educational change. Prospects, 49, 29-33.

1. This article is partially based on Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge: Belknap Press. [↑](#footnote-ref-1)
2. However, see above that the principles of VUCA prime ostensibly conflict with this approach in their emphasis on the need for vision (as an anchor) during a period of uncertainty. [↑](#footnote-ref-2)
3. לתיאור קשיים אלה ראה מחקרם המקביל של שנהב ואח' (בדפוס), בנושא המעבר להוראה מרחוק בזמן נגיף הקורונה במכללה ירושלים. [↑](#footnote-ref-3)