



## ניהול פדגוגי בעידן של אי ודאות: היבטים ניהוליים במעבר להוראה מרחוק במכללה דתית-חרדית כחקר מקרה

שמואל שנהב<sup>1</sup>

### תקציר

מחקר זה מבקש לבחון את התזה של המנהיגות ההסתגלותית כמנהלים מאפשרים וצוות יוזם ומבצע בעידן של אי ודאות: מאפיינים, צרכים ודרכי התנהלות מיטביים. שדה המחקר נבחר בתצורת חקר של המעבר להוראה מרחוק בראשית תקופת הקורונה, במכללה שבראשה הנהלה ובכללה צוות מורים - מרצים. מכללה המוגדרת כדתית-חרדית היא מקום בו המעבר להוראה מרחוק הוגדר כמשבר פדגוגי בעל משמעות ודרש התייחסות מנהיגותית מותאמת.

מאמר זה בוחן ומציע כי במשבר פדגוגי, מנהלי מוסדות חינוך נדרשים להביע את מנהיגותם הפדגוגית בהובלת שינוי אשר מתאפיין דווקא במתן יתר אוטונומיה פדגוגית למורים או למרצים בכיתותיהם. תפקידי המורים והמנהלים משתנים ואף מתחלפים במידה מסוימת בשעת משבר פדגוגי. המורים נדרשים להמציא, ליזום, להתאים ולבצע את השינוי הפדגוגי ועל המנהלים לאפשר, ליצור את המצע ולארגן את ההתנהלות הבית ספרית בהתאם לשינויים שהמורים הוגים ומבצעים. זמישותם של המנהלים צריכה לבוא לידי ביטוי בכך שהם ימצאו זמינים וגמישים לשנות את ההתנהלות המוסדית בהתאם לבקשותיהם ולהצעותיהם של המורים - המרצים.

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.

### מבוא

בעידן של אי ודאות אשר אחד ממקורותיו הוא מצב משברי, מתמודדים ראשי מוסדות אקדמיים ומנהלי בתי-ספר עם שינוי בדרכי ההוראה והלמידה המותאם לאילוצים ולאפשרויות. במקרים רבים נדרשים המנהלים, כמנהיגים פדגוגיים העומדים בראש ההיררכיה והאמונים על הובלת שינויים בארגון, להוביל את השינוי הפדגוגי מבלי שתהיה להם הנחייה מתאימה או הנחייה בעלת מתווה מובנה מגורם מקצועי בעל סמכות או אחריות.

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, אשר מאפייניו מייצגים סגנון או סגנונות ניהול והתנהלות במצב המוגדר כאי ודאות, ניתן להסיק לגבי המצוי, המוצע והרצוי בעניין הניהול הפדגוגי בעידן של אי ודאות.

<sup>1</sup> ד"ר שמואל שנהב, ראש בית הספר לתואר שני- מכללה ירושלים, מרצה בכיר לניהול וארגון מערכות בחינוך וראש התוכנית להכשרת מנהלים: אבני ראשה- משרד החינוך- מכללה ירושלים, shenhav@huji.ac.il

המחקר הנוכחי, בעקבות העולה מהעקרונות המנחים אשר נמצאו בחקר המקרה, יעמוד על הצורך בעיצוב מחדש של "שולחן המנהל" במצב של פדגוגיה במשבר, על מנת להבטיח המשך למידה איכותית ורציפה והתנהלות מותאמת למצב המשברי אשר מתאפיין באי ודאות. על הכלים הנכללים ב"שולחן-המנהל" החדש (בעידן של אי ודאות) שיידונו במאמר זה נמנים ה"זמישות", המייצגת שילוב בין הגברת זמינות המנהל לדרגי הארגון השונים ויכולת התגמשות והסתגלות, ה"מנהיגות ההסתגלותית", המצריכה שבירה של דפוסי ההתנהלות המוכרים, והגברת האוטונומיה למרצים/מורים, הנפגשים עם הסטודנטים והתלמידים באופן ישיר ויומיומי ורואים את הצרכים העולים מהשטח ובכך תורמים לתבונה קולקטיבית ארגונית. המרצים/מורים, מוגדרים בעידן שכזה כבעלי עמדה בכל הנוגע לזיהוי צרכים והתאמה (דרכי למידה והוראה) לאוכלוסיית היעד - התלמידים או הסטודנטים. המנהלים, מתוקף הגדרת תפקידם המשתנה והמתחדש כ"סוכני השינוי הפדגוגי", נדרשים כמנהיגים פדגוגים זמישים, להוביל את השינוי הנדרש ממקום או מעמדה מותאמת למצב המשתנה.

## סקירת ספרות

### ניהול פדגוגי

הכשרת המנהלים בכלל ואף בישראל בפרט מתמקדת בשנים האחרונות בשני מוקדים. מנהיגות פדגוגית בהקשר של מנהלי בתי-ספר, פירושה הוא שהמנהל משמש כראש ההירארכיה הפדגוגית הבית ספרית, לא רק בהובלת התלמידים להישגים ולתוצרי למידה איכותיים (Male & Palaiologou, 2012), אלא גם – ובעיקר – להכשרת השטח למורים באופן שיאפשר להם לשפר את ההוראה שלהם (Forssten-Seiser, 2020). בוזו-שוורץ ומנדל-לוי (2016) מתארות את המנהיגות הפדגוגית כאחריות של מנהל בית הספר על הובלת תהליכי הוראה ולמידה ושיפורם:

"התהליכים לשיפור ההוראה באמצעות הובלת למידה מקצועית של המורים מורכבים, והם דורשים מומחיות. פרקטיקת המנהיגות המשפיעה ביותר על שיפור הישגי תלמידים היא יצירת הזדמנויות פורמליות ובלתי פורמליות לתהליכי למידה ופיתוח מקצועי של מורים בהשתתפות המנהל כלומד וכמנהיג. אם כן, תפקידו של המנהל כמנהיג פדגוגי הוא לחזק ולהעמיק את המיומנויות והידע של אנשי הצוות הפועלים בבית הספר, ליצור תרבות בית ספרית של שיתוף בידע ושימוש בו" (בוזו-שוורץ ומנדל-לוי, 2016, עמ' 4).

המוקד השני הוא היכולת של הובלת שינוי כמיומנות חיונית ומרכזית הנדרשת ממנהל בית הספר (שחף ואחרים, 2011). בתהליכי ההכשרה של מנהלי בתי הספר בישראל, תחום ההתנסות המעשית של מאותרי הניהול מופנה בבסיסו להתנסות בהובלת שינוי בבית הספר. נושא השינוי, פרט להיותו שייך לניהול, עוסק בהובלת תהליכים פדגוגים בבית הספר המכשיר במסגרת ההתנסות שבהכשרה לקראת ניהול בבתי הספר. שני המוקדים הללו מעידים על תפיסה של מנהיגות פדגוגית אשר מתבטאת במיומנות של הובלת שינויים במוסד הבית ספרי.

האמור לעיל מתייחס לימים כתיקונם ולהכשרת מנהלי בתי ספר למציאות שניתן לצפות אותה בקווים כלליים אף בעידן של רפורמות. במציאות הנוכחית, מתחילת ובמשך שנת 2020, עם התפשטות ממדי הנגיף והמעבר המידי להוראה מקוונת סינכרונית ואסינכרונית, נדרשו מנהלי בתי הספר להוביל ולהנהיג את השינוי הפדגוגי ללא הכנה מתאימה או הנחיה בעלת מתווה מובנה מגורם מקצועי בעל סמכות או אחריות. במציאות שכזו, המושגים: פדגוגיה משתנה בעידן של אי ודאות, הסתגלות, הובלת שינוי וניהול פדגוגי

משתלבים לכדי התמודדות ישירה ועקיפה של מנהלי בתי הספר עם המעבר להוראה ולמידה פדגוגית אחרת ומקוונת.

### אי ודאות

אירועי אי ודאות כלל עולמיים חוצי-גבולות כמו משבר הקורונה, המתקיימים בעולם המבוסס יותר ויותר על טכנולוגיות מתקדמות וניידות, מאתגרים גם את אופני ודרכי ההוראה ודורשים מאנשי החינוך לפנות לפדגוגיות חדשות (Kidman & Chang, 2020). הדברים אמורים ביחס למשימתם של המחנכים, אך מה בדבר משימת מנהלי בתי הספר ומנהלי המוסדות להשכלה גבוהה? ההנחה היא, כי מנהלי מוסדות חינוך אשר נתפשים כמובילי הפדגוגיה (שיפור ובקרת איכות ההוראה והלמידה, חשיפה לדרכי הוראה מתקדמות וטכנולוגיות ועוד), מתוקף אחריותם ותפקידם, גם בעידן של אי ודאות, ידרשו להוביל את השינויים הפדגוגיים הנדרשים בעקבות המשבר.

"עידן של אי ודאות או התנהלות בעידן של אי ודאות מכונה בספרות המחקר VUCA, אשר פרושו (ראשי התיבות): עמימות – Ambiguity; מורכבות – Complexity; אי ודאות – Uncertainty; תנודתיות – Volatility" (Mink et al., 1993, p. 54-55).<sup>2</sup> התייחסות ואולי גם סוג של התנהלות בעולם שכזה והביטוי לכך מכונה בהתאמה בספרות המחקר: VUCA PRIME (Johnson, 2009). הביטוי נועד לשקף פתרונות מערכתיים לבעיית המנהיגות בתוך כאוטי על משקל הבעיות הגלומות ב-VUCA ולשם כך יש לעסוק ולהתנהל על פי ארבעת העקרונות הגלומים גם הם בראשי התיבות: Vision – חזון, Understanding – הבנה; Clarity – בהירות; Agility – זמינות (זמינות וגמישות).

בהתמקדות בשני המושגים: התנודתיות והזמינות הנדרשת בעקבותיה בעידן משברי, ניתן לומר כי כאשר הפדגוגיה נדרשת לתנודתיות (הובלת שינוי בעת משבר), הגורמים המופקדים על כך (מנהלי מוסדות הלימוד) נדרשים לזמינות - להיות זמינים ולגלות גמישות. לגבי הזמינות, המנהלים נדרשים להפנות זמן ומשאבים לאמפתיה, חשיבה, תכנון, ליווי וביצוע (ובמיוחד בתנאי משבר). אך, מי הם אלה אשר נדרשים לגלות את אותה הגמישות הנדרשת? המורים, אשר הם הנושאים בעול ההוראה באופן ישיר אשר מצריך אותם לפתח תוכניות ולהתאים דרכים או אולי דווקא המנהלים אשר מתבקשים לגלות גמישות בכך שהם יהיו מציעי הדרכים השונות להתמודדות כך שהמורים יבחרו מ"בנק" האפשרויות את אשר מתאים לכיתתם או לקבוצת הלימוד שלהם. בהתנהלות מוסדות חינוך, כמו בניהול הכולל, ישנה חשיבות מרובה להגדיר את בעל האחריות והסמכות למשימות השונות של הארגון. בשל כך סוגיית בעלי האחריות בגילוי הגמישות הנדרשת במצב של אי ודאות אינה יכולה להסתכם בתשובת המורים והמנהלים יחדיו.

### הובלת שינוי

וגנר (Wagner, 2001) מציג ארבעה תנאים בסיסיים להובלת שינוי על ידי מנהיגי החינוך בבתי הספר באמצעות המורים: חזון משותף, מערכות יחסים (כבוד ואמון), בניית מערך של מחויבות מתוך מעורבות וכמובן הכרה והבנה של הצורך בשינוי. וגנר מדגיש את התנאים להובלת השינוי בארגון הבית ספרי. בעניין דפוסי פעולת השינוי, וייל וקרמון (2015) במחקר שהוגש למכון הכשרת המנהלים "אבני ראשה" שכותרתו: "מנהלי בתי ספר כמובילי שינוי בית ספרי", מחלקים את המושג "דפוסי פעולת השינוי" למוקד, אופן וסגנון הפעולה. מנקודת המבט של מוביל או מובילי השינוי, יש צורך לאבחן בנוסף לתנאי השינוי ודפוסי הפעולה שלו, מי הם נמעני השינוי, מבצעי השינוי, והמופקדים/ים על ההובלה. יודגש כי על כל אחד בארגון לדעת את תפקידו ואת השתייכותו לקבוצה המוגדרת ביחס לשינוי. כך גלגלי השינוי יוכלו להתגלגל לעבר המטרה שהוצגה בצורה אפקטיבית ומוגדרת.

<sup>2</sup> ראה בהרחבה על דרכי ההתנהלות בעידן של VUCA: Kingsinger & Walch, 2012.

ההנחה כי כל בית ספר ובהכללה כל תרבות ארגונית נבחנת לגופה, על פי הרגליה, סדר יומה ומערכת היחסים הבין אישיים המופקדים והפועלים בה. אלא, שבעידן משברי כללי, התרבות הארגונית וגדריה מקבלים משמעות אחרת וביטויים שונים, שהרי לפנינו תרבות אחרת שנוצרת בעקבות העידן המתחדש. מובן כי בעידן משברי נוצרות גם הזדמנויות לשינויים פנים ארגוניים בשאלות ה"מה", "איך" וה"איפה"? שינויים חיצוניים משפיעים רבות על שינויי תרבות פנים ארגונית, עניין זה מצריך, מטבע הדברים, ניהול אחר בעידן של אי ודאות (Zhao, 2020).

### **שולחן המנהל – הגדרה חדשה ומותאמת**

סוגיית הארגון וההתנהלות בנושאים אשר מונחים על שולחנו של המנהל בעידן של אי ודאות, מקבלת נקודת מבט חדשה ומעניינת. שולחן המנהל התאפיין בימים כתיקונם על פי העקרונות המובעים במודל "חלון ג'והרי" (The Johari Window) (Luft & Ingham, 1955). ארבעת החלונות כוללים נושאים ופרטים על ציר הידוע לי והידוע לאחרים. חלון גלוי: פרטים ונושאים בארגון אשר ידועים לי וידועים לכולם, חלון הלא מודע: אינם ידועים לי ואינם ידועים לאחרים, חלון "נקודת העיוורון": ידוע לאחרים ולא ידוע לי והחלון של הנסתר: ידוע לי אך לא לאחרים. עקרון ההתנהלות בעקבות המודל הוא כי הגלוי פורץ את גבולותיו לכיוון החבוי ולכיוון נקודות העיוורון של המנהל. בעידן של אי ודאות הגלוי כמעט שאינו קיים! חלון הלא ידוע או הלא מודע מתרבה ונוכח בהרבה מנושאי המפתח בארגון ואף בנקודות העיוורון אין למנהל עדיפות כלשהיא על פני צוות המורים.

שולחן המנהל אשר הינו דל ב"ידוע" ומרובה בעיוורון ובחבוי, יחד עם ריחוקו הפיזי מצוות המורים, מצביע על הצורך בעיצוב מחדש של דרכי התנהלות השולחן. בעידן של אי ודאות המורים זמינים ומתאימים יותר להאיר את העיוורון וליזום את הפעולות שיפחיתו את הלא ידוע, המורים קשובים יותר לאשר נדרש מהתלמידים (ובשל כך מעצמם - המורים) בכדי לשמור על למידה איכותית ורציפה ולכן דווקא מהם תמצא הבשורה לאשר יתנהל בארגון בצורה מיטבית. ניתן לומר כי חלונות ג'והרי נידונים בעידן של אי ודאות כלפי המורים ולא מנקודת התייחסותו של המנהל! שולחן המנהל בעידן של אי ודאות, אשר ממנו יצא בעבר הקול שהוגה, מתבונן רחב ומוסר את "הוראות ההפעלה" לארגון החינוכי, משתנה לכדי שולחן שמהווה מצע לשלל הרעיונות, פתרונות והיוזמות של צוות המורים.

### **מנהיגות הסתגלותית**

רונלד חפץ ומרטי לינסקי מבית הספר למדיניות ציבורית על שם קנדי שבהרווארד טבעו את המושג "מנהיגות הסתגלותית" (Adaptive Leadership), השאוב מעולם החי והצומח אשר בו אורגניזמים נדרשים לתנאי הסתגלות על מנת להתקיים ולהתרבות (Heifetz & Linsky, 2002). עניין ההסתגלות קיבל אדפטציה להתנהלות אנושית וארגונית והוא מקבל מטבע הדברים משנה חשיבות בעידן של משברים.

בהתייחס להובלת שינוי במסגרת המנהיגות ההסתגלותית (הנדרשת בזמנים של אי ודאות), מצביעים חפץ ולוריא על העובדים וחברי הצוות כמוקדי ומובילי השינויים ולא על המנהלים: "כדי לחולל שינוי חייבים המנהלים לשבור את דפוס ההתנהגות הטבוע בהם מימים ימימה... הפתרונות לאתגרים ההסתגלותיים לא ימצאו בחדרי ההנהלה אלא בתבונה הקולקטיבית של העובדים מכל הדרגים" (חפץ ולוריא, 2000, עמ' 150).

רונלד הדגים את ההתנהלות במנהיגות ההסתגלותית במונחי העלייה למרפסת והירידה לרחבת הריקודים. היכולת להתבונן ממבט גבוה ורחב על הנושא/העניין מושאל לייצוג קונקרטי באמצעות המטפורה על ידי השהייה במרפסת ומרחב הפעילות והעשייה מיוצג במטפורה כרחבת הריקודים. רונלד ציין עוד בדבר מאפייניה של המנהיגות ההסתגלותית, כי במצב מאוזן של ארגון, יש צורך ליצור או לאפשר מצב של אי נוחות בכדי שיווצר שינוי. לעומת זאת, בזמן משבר, יש לצנן את האווירה או את האקלים הארגוני בכדי

לאפשר התנהלות. התנועה שבין העלייה למרפסת לרחבת הריקודים היא שמאפשרת את יצירת, גילוי ויישום השינוי. בזמן משבר, טען רונלד העלייה למרפסת היא בגדר מותרות<sup>3</sup>, והמנהל נדרש להיות יותר על רחבת הריקודים בכדי לאפשר את תפקוד הארגון (חפץ ולוריא, 2000).

בניהול החינוכי בעידן של משבר, המנהיגות ההסתגלותית מקבלת ביטוי מעשי והיא בגדר הנדרש ולא רק הנבחר מבין אפשרויות או סגנונות הניהול. המנהל, כמוביל הארגון נדרש להסתגל למצב החדש (אשר גם הוא לא ברור וידוע) ולקבל החלטות מעשיות בכדי שהארגון יתפקד. נמשל רחבת הריקודים בארגון החינוכי הינו תחום הפעולה של התנהלות סדירה ושוטפת לאשר קורה בארגון. על פי תאוריית המנהיגות ההסתגלותית על המנהל בשעת משבר להימצא רבות ברחבת הריקודים - במישור העשייה השוטפת ופחות במרפסת - יוזמות חדשות, חזון והתבוננות רחבה.

עיקרון נוסף הקיים במנהיגות ההסתגלותית ואף זאת בדגש על שעת משבר, הוא שבעצם כל אחד מהארגון יכול להוביל מנהיגות מנקודת הימצאותו על המפה הארגונית. מנהיגותו של המנהל איננה בלעדית עקב הימצאותו בנקודה מסוימת על רחבת הריקודים. ניתן לנסח זאת כך שבמנהיגות ההסתגלותית בשעת משבר הפעולה היא המוקד ולא האדם (אף שהוא מוגדר כמנהל הארגון) ובשל כך המנהיגות בעת שכזאת, איננה נחלתו הבלעדית של המנהל. "כל מורה הוא היזם, כל מורה הוא שידוע היכן וכיצד להוביל את השינוי הנדרש, וכל מנהל הוא המתאם והמאפשר לדברים להתרחש ברחבת הריקודים" (חפץ ולוריא, 2000, עמ' 150). הסתגלות מותאמת של מנהיג, התנועה שבין המרפסת ורחבת הריקודים ומנהיגות מבוזרת או רבת המשתתפים, הם העקרונות השאובים מהמנהיגות ההסתגלותית. בתרגומם לאשר נדרש ממנהלי בתי הספר בתקופת האי ודאות ניתן לומר כי המנהל נדרש להסתגל למציאות החדשה בה הוא נמצא ברחבת הריקודים שהיא רחבת העשייה החינוכית (ופחות במדיניות הכוללת ובחזון) זמן ניכר בהתנהלותו.

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 כמוסד חינוכי שבראשו הנהלה ובכללו צוות מורים, מקום בו המעבר היה משמעותי ודרש התייחסות מנהיגותית מותאמת כבשאר מוסדות חינוך.

### **חקר מקרה: מעבר להוראה מרחוק במכללה דתית - חרדית - היבטים 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 הקורונה, 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.

<sup>3</sup> אם כי, ראה לעיל גישה שלכאורה סותרת את עקרונות VUCA Prime, אשר מודגש בה כי דווקא העיסוק בחזון הוא הנדרש (בבחינת "עוגן") בזמנים של אי ודאות.

### **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 המחשוב המוסדות הציעו מיידית מענה שכלל הדרכה וסיוע אישי בפתרון בעיות, אולם בתחום הפדגוגי, שהטמעתו תהליכית ומצריכה התנסות ישירה, פעלו המרצים בדרך של ניסוי וטעייה ולמידה מניסיון עמיתיהם. לקשיים אלה יש להוסיף את ההשלכות הנפשיות שמקורן בתחושת הבדידות, הנובעת מהיעדר קשר בינאישי עם הסטודנטים והעמיתים (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020).

### **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 (Bozkurt, 2019; Simonson et al., 2019). על פי מודל TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge), 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 וחויית הלמידה, אלא גם מתן ערך מוסף שאינו קיים בהוראה המסורתית (שינפלד ומגן-נגר, 2019; Shenhav & Geffon, 2021). במונחים של מודל SAMR (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).

### **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 הלימודים כ"כרטיס כניסה" למשרות שפרנסה מכובדת לצידין (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 (שחם, 2016; שיף ואחרים, 2020). 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. מחקר זה מבקש לראות בחקר המקרה הנוכחי דגם מלמד על סגנון ניהול מותאם ומיטבי בעידן של אי ודאות.

## מתודולוגיה

### שאלות המחקר

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

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

### שדה המחקר

בהתייחס למנהיגות הפדגוגית, ראוי לחקור את מאפייני המעבר להוראה מרחוק בבתי הספר מפריזמת שולחן המנהל דווקא בשדה מחקרי כמו מכללה להוראה אשר התלמידים וחלק מהמרצים משתייכים למגזר החרדי. זאת, כיוון שהסטודנטים מייצגים את הקשיים הטכנולוגיים והתפיסתיים של המעבר כמו התלמידים בבתי הספר. המרצים (ודווקא החרדיים), כאנשי פדגוגיה, כבעלי כישורים דידקטיים וכבעלי ידע טכנולוגי מסוים

מייצגים נאמנה את צוות המורים הבית ספרי. אנשי ההנהלה של המוסד החינוכי מייצגים את עמדתו ודרכי התנהלותו של מנהל בית הספר.

המחקר התקיים ב"מכללה ירושלים", מכללה אקדמית להוראה, מהותיקות בישראל, 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 וככלל מערכת החינוך, 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). אף כאן, בכל המתקשר למנהיגות הפדגוגית ניתן למצוא התאמה בין התנהלות המכללה להתנהלות בתי הספר כפי שניווכח במחקר להלן.

### **שיטת המחקר**

המחקר נערך בגישה האיכותנית בהתאם לעקרונות של תיאוריה מעוגנת בשדה (שמעוני, 2016), והתבסס על 45 ראיונות חצי-מובנים עם מרצים שלימדו במכללה בסמסטר ב' תש"פ. המרצים נבחרו בגישה של דגימת בידול מקסימאלית (Creswell, 2014), באופן שהדגימה כללה מרצים בעלי רמות שונות של כשירות דיגיטלית, שייצגו 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 קטגוריאל (שקדי, 2003).

## **ממצאים**

### **מאפייני ההנחיות הניהוליות**

#### **חוסר בהנחיות**

בעקבות פרסום תקשורת ופנים מכללתי, נודע כי הלימודים הסדירים בקמפוס פסקו ובכדי להמשיך את הלמידה יש לעבור להוראה מרחוק, תחילה דובר על הוראה א-סינכרונית 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 א-סינכרונית 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<sup>4</sup>. 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.

#### 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).*

<sup>4</sup> לתיאור קשיים אלה ראה מחקרם המקביל של שנהב ואחי' (בדפוס), בנושא המעבר להוראה מרחוק בזמן נגיף הקורונה במכללה ירושלים.

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:

*"אם הם לא יודעים מה לומר לנו כמרצים, אז שלא יאמרו סתם דברים, זה מיותר..."*  
(שמוליק)

#### **הנחיות ברורות ומתאמות**

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).

#### **הנחיות חלקיות**

##### **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 הבקיאא בטכנולוגיה אחרת, הייתי צריך להיעזר בגורמי תמך של המכללה" (יצחק)*

או בניסוח אחר:

*"הייתה מטריה של עזרה..." (תהילה)*

##### **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, דברים כמו שיתוף בזום ושאלונים... מה שידעתי והכרתי" (ישי)*

### 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)*

### 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, נוקקתי לתמיכה (בקשתי) וקיבלתי" (שרי)*

ענין הפסיביות והאקטיביות של המורים מחד ושל ההנהלה מהזווית הנוספת, מוביל אותנו לנושא האוטונומיה.

### אוטונומיה התנהלותית

פרט לנושא החלקיות במתן ההנחיות, תחום נוסף ועיקרי שעלה מהראיונות במחקר התמקד בעניין האוטונומיה ההתנהלותית אשר קיבלו או נטלו המרצים מרצון או מאי רצון מהנהלת המכללה. המרצים נתבקשו לתאר במילים את מידת האוטונומיה שהם קיבלו 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)*

הנהלת המכללה אפשרה ואף הציעה, ובכל אופן המרצה העדיף את ההתמודדות כאשר היא מותאמת להיכרותו את הקבוצה ואת הנושא הנלמד. אותה אוטונומיה אשר מלווה במעטפת רחבה אך רחוקה מצד ההנהלה היא המרשם הנכון בעיני המורים להיווצרות של יצירתיות והצלחה בהוראה ובלמידה.

*"אתם (ההנהלה) מציעים, וזה טוב... אבל תודה, אני (המורה) אתמודד, אלמד ואצליח..." (שמואל)*

## 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 אותן 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.

*"סמננו לי כיוון... השאירו את זה בידינו... נערכתי מהר מאוד לשינוי" (סיגלית)*

## ניתוח ממצאי המחקר

*"מנהל יודע מה צריך לעשות, אבל [כמו ש] האינסטטור 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 מפתח 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 ביקורת 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 סוגיית ההתנהלות והניהול מודגשת. מהמחקר עולה על פי הניתוח הקטגוריאלי לעיל, כי "ניהול מאפשר" הוא המותאם למצב של אי ודאות וביתר שאת כשטווח הידע והמימונויות 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 הנדון 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 כיום, מנחה, מוביל ומציע אפשרויות להתנהלות מפנה את

מקומו במצב של אי ודאות למנהל אשר מאפשר למרצים שלו ליזום, להנחות, להוביל ולהציע אפשרויות ואף ליישם.

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 ויזומה 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.

### **דיון, הצעות והשלכות**

#### **ניהול בעידן של אי ודאות - המעבר להוראה מרחוק במכללה דתית-חרדית כחקר מקרה**

מהסקירה לעיל בעניין ניהול בעידן של אי ודאות עולה כי על פי עקרונות ה VUCA PRIME (Johnson, 2009), ההנהלה נדרשת לגמישות מאפשרת והמורים נדרשים לגילוי יוזמות אשר גם באים לידי ביטוי ברמה גבוהה של גמישות הנדרשת בהתאמה למצב המשתנה. בסוגיית שולחן המנהל, אשר משתנה בעידן של אי ודאות, ראינו כי שולחן המנהל, אשר ממנו יצא בעבר הקול היוזמי ו"הוראות ההפעלה" לארגון החינוכי, משתנה לכדי שולחן מזמין לשלל הרעיונות והיוזמות של צוות המורים בעידן של משבר אי הודאות. בהקשר למנהיגות ההסתגלותית, נמצא כי המנהל נדרש להסתגל למציאות החדשה בה הוא נמצא זמן ניכר מהתנהלותו ברחבת הריקודים, שהיא רחבת העשייה החינוכית בפועל, כמאפשר פתרונות ופחות במדיניות הכוללת ובחזון.

*"הנהלת המכללה בעצם אפשרה לי (המורה), על פי היכרותי עם התלמידים ועם הנושא הנלמד להתנהל על פי מה שנראה לי נכון..." (שמוליק)*

ממחקר המקרה אשר מוצג במאמר זה עולה, כי צוות ההוראה במכללה הצביע על אוטונומיה התנהלותית כסגנון ניהול מועדף במצב של אי ודאות או במצב של משבר פדגוגי. מצד ההנהלה, המרצים ציפו לפגוש סגנון ניהול אשר יאפשר להם לתת את המענה הנכון לסטודנטים במצב המשתנה. מסקנות אלה עולות בקנה אחד עם התפיסה הניהולית המותאמת לעידן של אי ודאות כפי שהיא מוצגת במאמר זה.

בעניין שולחן המנהל בעת משבר ובעידן של אי ודאות, בראי התובנה המובעת במאמר זה (המנהל הינו סוכן שינוי למורים אשר הם בעלי השינוי), ניתן להסיק כי שולחן המנהל צריך לנתב את עצמו לכדי שולחן גדול יותר, פתוח, קשוב, זמין וגמיש בכדי להכיל את היוזמות וההתנהלויות של המורים במסגרת השינוי בהוראה שלהם (כפי שמצאנו לגבי המרצים במכללה). אין כאן מקום לתעדף ולהשקיע אנרגיות ומשאבים בגילוי של אזורים חבויים ואזורים שהם בבחינת עיוורון, אלא יצירת שולחן פדגוגי מאפשר אשר יוכל להכיל ולהחיל את הגלוי או המתגלה במגוון דרכי ההוראה שהגו והתאימו צוות המורים.

במצאי המחקר שנערך באוסטרליה בקרב מנהלי בתי ספר בעקבות מגפת הקורונה (התפרסם 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

(Collie, 2021). ניתן לומר כי אף מחקר זה מאשש את הטענה כי מתן אוטונומיה התנהלותית לצוות בזמנים של אי ודאות הוא הצורך הנכון בזמנים הללו.

### ניהול אחר בעידן של אי ודאות

במאמר זה מוצע כי במשבר פדגוגי, מנהלי מוסדות חינוך נדרשים להביע את מנהיגותם הפדגוגית בהובלת שינוי אשר מתאפיין דווקא במתן יתר אוטונומיה פדגוגית למורים או למרצים בכיתותיהם. כפי שראינו לעיל, בעידן של אי ודאות נדרשת "זמישות" (באנגלית: Agility), מונח שמקורו בתחום הספורט ומוגדר כ"תנועה מהירה של כל הגוף, המתאפיינת בשינוי מהירות או כיוון בתגובה לגירוי" (Sheppard & Young, 2006, p. 919), אך משמש גם בהקשר ניהולי בתפיסת הארגון כגוף שקיומו ופעילותו מושפעים מגירויים סביבתיים. תפקידי המורים והמנהלים משתנים ואף מתחלפים במידה מסוימת בשעת משבר פדגוגי. המורים נדרשים להמציא, ליזום, להתאים ולבצע את השינוי הפדגוגי ועל המנהלים לאפשר, ליצור את המצע ולארגן את ההתנהלות הבית ספרית בהתאם לשינויים שהמורים הוגים ומבצעים. זמישותם של המנהלים צריכה לבוא לידי ביטוי בכך שהם ימצאו זמינים וגמישים לשנות את ההתנהלות הבית ספרית בהתאם לבקשותיהם ולהצעותיהם של המורים.

ניתן לנסח את הדברים בקצרה ולומר כי במצב של פדגוגיה במשבר, מנהלי מוסדות החינוך כמנהיגים פדגוגים זמישים, נדרשים להוביל את השינוי הנדרש ממקום של מאפשרי שינוי. המורים הם אלה אשר צריכים להיות מועצמים להגות ולבצע את ההוראה המותאמת לקבוצת הלימוד שלהם והמנהלים צריכים להיות "סוכני השינוי הפדגוגי" בהגדרתם כמאפשרים. 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. המוצע כאן הוא, לבחון באמצעות המקרה הבוחן את ההנחה כי דווקא המורים ימצאו את הזמן לעלות למרפסת בזמנים שכאלה, ליזום, לחשוב על פתרונות ודרכי פעולה מקוריים ומותאמים. המנהל שנמצא על רחבת הריקודים, יקבל מהמורים את דרכי הפעולה, יבדוק היתכנות, יתאם ויישם בשטח את ההצעות של המורים.

בסקירה לעיל, בהתייחס לסוגיית הניהול הפדגוגי במוסדות החינוכיים בעידן של אי ודאות ומהעולה מחקר מקרה זה, 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 עשייה חינוכית אשר תנוהל על ידי שולחן מנהל המאפשר הכלה ויישום של יוזמות והתאמות של המורים בלמידה ובהוראה (מרחוק). 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.

### רשימת מקורות

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 (עמ' 4). 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 צייס 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. נדלה מתוך: <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). הוראה מקוונת בימי הקורונה. *מידען המרכזים לקידום ההוראה והלמידה באקדמיה*, 6(3), 9-8.
- 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. נדלה מתוך: <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., ובננישתי, ר. (2020). *חיים בצל הקורונה: תחושות וצרכים של סטודנטים באוניברסיטה העברית – דו"ח מחקר מסכם*. האוניברסיטה העברית. נדלה מתוך: [https://rector.huji.ac.il/sites/default/files/rector/files/dvkh\\_mkhqr\\_mskm - qrvnh.pdf](https://rector.huji.ac.il/sites/default/files/rector/files/dvkh_mkhqr_mskm - qrvnh.pdf)
- שמעוני, ש. (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך: נ. צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים* (עמ' 141-178). מכון מופת.
- 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.
- סקדי, 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*. Berrett-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. In *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.

[חזרה לתוכן העניינים](#)