

זבון הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 2, תשע"ז 2016

זמן הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

2, תשע"ז 2016

עורך: זאב לוין

חברי המערכת האקדמית:
אירית לוי־פלדמן, מכללת סמינר הקיבוצים
אסתר סרוק, האוניברסיטה העברית בירושלים
שלמה צדקיהו, המכללה האקדמית בוינגייט
אביב קדרון, המכללה האקדמית עמק יזרעאל
דורי רבקין, מכון מאירס־ג'וינט־ברוקדייל
עמנואל תמיר, מכללת אוהלו בקצרין

עריכת לשון: עלית קרפ
עריכת לשון אנגלית: ברכה אוסופסקי
עיצוב: מיכל סמו קובץ, המשרד לעיצוב גרפי, אוניברסיטת תל אביב
דפוס: סדר צלם

ISSN: 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה: www.ohalo.ac.il

כתובת המערכת:
יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת.ד. 222 קצרין 1290000
טלפון: 04-6825082 פקס: 04-6825011
דואר אלקטרוני: research1@ohalo.ac.il

© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

מודל לפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית – חקר מקרה

חיה אלטרץ ואירית מירו־יפה

מאמר זה מבוסס על מחקר, שהתקיים במת"ל (המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה) במכללה האקדמית בית ברל ובחן פיתוח מקצועי מתמשך של מנהיגות בית ספרית מובילת שינוי במגזר הערבי. המחקר נעשה בשיטות איכותניות, הוא רטרוספקטיבי ומושתת על ראיונות עומק עם מנחות. המנחות הללו הובילו תהליכים של פיתוח מקצועי במהלך שבע שנים (מתשס"ו עד תשע"ב) וגיבשו קווים מנחים לתהליכי פיתוח אלה, אלא שלא ניסחו אותם בכתב כמודל עבודה לפיתוח מקצועי.

בניתוח האיכותני של הראיונות עלו קטגוריות שעל בסיסן נבנה מודל לפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית. המודל מציג חלופה למבנה המקובל של השתלמויות המיועדות לקבוצות הומוגניות של מנהלים, והוא מתאר מבנה של פיתוח מקצועי לקבוצה הטרוגנית של מנהלים ושל צוותים מובילים בבית הספר. תהליך הפיתוח המקצועי מכוון להשפיע על הפעילות הבית ספרית כולה ולחולל שינוי בבית הספר.

במודל מוצגים חמישה שלבים המבטאים תפישה של פיתוח מקצועי, לפיה, כל המהלכים משפיעים על הפרט המתמקצע ועל הארגון החינוכי, בהתחשב בתרבות שבה הוא פועל ובצורכי האוכלוסייה שאותה הוא משרת. השלבים כוללים תהליך של קבלת החלטות עם השותפים בתהליך, תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי, שיקולי דעת בבחירת תוכני למידה לקבוצות הלמידה, יצירת קהילות למידה ולולאות תיעוד, משוב והערכה המתקיימות בכל שלב. מניית הראיונות ניתן היה ללמוד גם על גורמים מקדמים ועל אתגרים שעולים בתהליכי הפיתוח המקצועי. גורמים אלה מטופלים כחלק מלולאת המשוב תוך התחשבות בתרבות שבתוכה נוצרו, בין אם היא מגזרית, כפי שעלה מניתוח הראיונות, ובין אם היא בית ספרית.

מילות מפתח: מנהיגות בית ספרית, צוות מוביל, שדרת מנהיגות, פיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים, קבלת החלטות, תהליכי שינוי, מודל לפיתוח מקצועי, קהילת למידה, תרבות בית ספרית, תרבות מגזרית.

מבוא

במת"ל שבמכללה האקדמית בית ברל, התקיימו במשך כמה שנים השתלמויות למנהלים מן המגזר הערבי מאחד המחוזות בארץ. עד שנת תשס"ו התקיימו ההשתלמויות

למנהלים בלבד. השתלמויות אלה נשאו אופי תיאורטי ולוו לעתים בסדנאות שלא היה קשורות, בהכרח, לנעשה בבית ספר. בשנת הלימודים תשס"ו החליטו המנחות לשנות מבנה זה. לתפישתן, הפיתוח המקצועי של שדרת המנהיגות הבית ספרית צריך להשפיע על הפרטים המתמקצעים ועל הארגון החינוכי ולהובילו לשינוי, תוך התחשבות בתרבות שבה הוא פועל ובצורכי האוכלוסייה שאותה הוא משרת. לפיכך, בוצעו שני שינויים עיקריים בהשתלמויות המנהלים: (א) כל מנהל התבקש לצרף אליו שני מורים מובילים מבית ספרו; (ב) חל שינוי בתכנים ובמטלות בשני רכיבים: תיאורטי ויישומי. ברכיב התיאורטי, נלמדו תיאוריות שקשורות לנושא הגנרי של ההשתלמות, קרי, פיתוח מנהיגות חינוכית, וכאלה הקשורות לנושא הספציפי של כל השתלמות, למשל, סטנדרטים בניהול, תרבות ארגונית, אקלים ארגוני והערכה. ברכיב היישומי תוכנן שינוי שנבחר על ידי צוות בית הספר, בוצע והוטמע על ידו. שינויים אלה לא היו חלק מתרבות ההשתלמויות במגזר הערבי, ולפיכך, לצד החידוש שהתהווה כתוצאה מן המבנה וההפעלה החדשים, נוצרו גם אתגרים.

בשנים תשס"ט, תש"ע ותשע"ב נערכו מחקרי הערכה פנימיים על תהליכי הפיתוח המקצועי הללו (מירר-יפה, 2009; 2012; רזי-הרפז, 2010). בדוחות ההערכה בלטה שביעות רצון של המשתתפים ושל המנחות מהמבנה של הפיתוח המקצועי, מהתכנים שעלו בהשתלמויות ומאופי ההנחיה, וכן עלו עיקרי התפישות המתייחסות להובלת שינויים חינוכיים. בדיון, שנערך במת"ל לאחר הצגת ממצאי ההערכה, עלה, כי אף על פי שבכל אחד מתהליכי הפיתוח המקצועי, פעלו במהלך השנים צוותים אוטונומיים של מנחות, תפישותיהן בנוגע לפיתוח המקצועי דומות: כולן התייחסו לשלושה היבטים: (א) לחשיבות של השפעת הפיתוח המקצועי על התהליכים הארגוניים והפדגוגיים בבתי הספר; (ב) לצורך בהרחבה של קבוצת המשתתפים ממנהלים בלבד למנהלים ולצוותים מובילים; (ג) לערך של הכנסת שינוי מותאם לכל בית ספר כשהוא מלווה בהנחיה. התפישות הדומות של המנחות הובילו בשנת תשע"ב להחלטה לערוך מחקר רטרוספקטיבי שיבחן לעומק את המאפיינים המשותפים העולים מתפישותיהן של המנחות בנוגע לפיתוח המקצועי של מנהלים ושל צוותים מובילים במגזר הערבי בשנים תשס"ו-תשע"ב כדי לזהות ידע סמוי ולהפכו לידע מכוון לפעולה (סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006; פישר, 2010; Fullan, 2000; Eraut, 2000; Luft & Hewson, 2014). ממצאי המחקר היוו את התשתית למאמר הנוכחי. מטרתו של מאמר זה היא לבחון את המבנה של פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית ואת תכניו, ועל בסיס הממצאים להציע מודל, שעשוי לתרום לגיבוש של פיתוח מקצועי ולתכנונו המושכל כדי שישרת כל קבוצה בהתאמה לתרבות הבית ספרית או המגזרית שלה.

סקירת הספרות שלהלן, עוסקת בפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית וכוללת מטרות, מבנים לפיתוח מקצועי של סגלי ניהול בארץ ובעולם והתאמת הפיתוח המקצועי לאוכלוסיית יעד.

פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית

א. המטרות של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית

מנהיגות חזקה ובעלת מטרה זוהתה כגורם המשמעותי ביותר באפקטיביות של בית ספר. קובעי מדיניות חינוכית בארצות הברית ובמדינות כמו בריטניה, ניו זילנד וישראל פיתחו תוכניות לאומיות להכשרת מנהלים המתבססות על סטנדרטים מקצועיים. תוכניות אלה נועדו להבטיח שמנהיגות העתיד תוכשר כראוי לתפקידה ותהפוך למנהיגות בית ספרית משפיעה (אופלטקה, 2012; Dickenson & Montgomery, 2010; Normore, 2010; Jazzar & Algozzine, 2006).

בהתאם למדיניות הרווחת כיום בעולם המערבי, מעודדים פיתוח מקצועי מתמשך כאמצעי לשיפור רמתם המקצועית של חברי הסגל בבתי הספר ולהגדרתה מחדש במטרה להשפיע על הפרקטיקה ועל התוצאות הנוגעות לתלמידים. מטלה זו מורכבת במיוחד כשמדובר בפיתוח של מנהיגות בית ספרית (אופלטקה, 2015; Dickenson, 2015 & Montgomery). האתגר הוא להביא את המנהיגות הבית ספרית למודעות לשינויים החברתיים המתחוללים סביבה ולמגמות הגלובליות, להובילה לפיתוח חזון אישי וארגוני ולהכינה להתמודדות עם הלחצים שיוצרים קובעי מדיניות, תקשורת וקהילה (McDougall, Saunders & Goldenberg, 2007). לפיתוח המקצועי המתמשך יש מטרות נוספות, כמו העצמה של המנהיגות החינוכית, פיתוח חשיבה אסטרטגית, טיפוח יכולת להשפיע על תהליכים בית ספריים ומחוזיים, הפעלה של דרכי הוראה-למידה חדשניות, אימון של צוותים והנחייתם והובלה של תהליכי שינוי במוסד החינוכי ובהקילה (Iles & Preece, 2006).

יש כמה נושאים חשובים, בהם אמור הפיתוח המקצועי לעסוק כדי להשיג מטרות אלה וכדי לשפר את תפקודה של המנהיגות הבית ספרית; נושאים אלה הם בין היתר, פיתוח מנהיגות חינוכית, פיתוח תרבות בית ספרית ממוקדת למידה, פיתוח יעיל של סגל ההוראה והחינוך בבתי ספר וכתובת תוכניות עבודה המובילות לשינוי, היכרות עם גישות משתפות לקבלת החלטות, קידום שותפויות, עבודת צוות והנהגת תהליכים קבועים של משוב והערכה להבטחת איכות (Bush, 2009; Earley, Evans, Weindling & Bubb, 2009; Kraft & Papay, 2014; Quong & Walker, 2010; Schein, 2010a).

מחקרים מלמדים, כי לתהליכים של פיתוח מקצועי בבתי ספר יש השפעה חיובית על הצוותים המעורבים בהם. נמצא, כי כתוצאה מתהליכים כאלה, חל שינוי במודל

העבודה של הצוותים, חברי הצוות החלו לחלוק במנהיגות ובאחריות, והסמכויות בוזרו למספר רב יותר של אנשים. בנוסף לכך, הפיתוח המקצועי סיפק הזדמנויות לקידום הקריירה של המשתתפים ולהתמקצעותם במהלך העבודה, השפיע על הפיתוח האישי שלהם ועל יעילות עבודתם, ושיפר את ביטחונם העצמי (Holligan, Menter, Hutching & Walker, 2006; Spillane, Healey & Mesler Parise, 2009).

ב. מבנים של פיתוח מקצועי

שני מושגים נדונים בספרות המחקר העוסקת בקידום מקצועי של עובדי הוראה: השתלמות ופיתוח מקצועי. השתלמות מוגדרת כהכשרה קצרת מועד ותחומה בזמן, והיא מחולקת על פי דיסציפלינות שונות (למשל, השתלמות במתמטיקה, השתלמות בספרות והשתלמות במדעים), ומתמקדת בקהל מוגדר, כמו למשל, השתלמות למורים והשתלמות למנהלים. פיתוח מקצועי מתייחס לתהליך הכשרה מתמשך הכולל התערבות יישומית. מדובר בתהליך מובנה של למידה, אימון, טיפוח ערכים, אחריות ומחויבות לתפקיד, והוא מלווה בפעילויות תמיכה לקידום תהליכי שינוי בבתי הספר. תהליך זה מתרחש במהלך הקריירה המקצועית של בעלי תפקידים, וכולל דיאלוג בין ההתפתחות האישית להתפתחות המקצועית-ארגונית (אבידב-אונגר, 2013; אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2012).

המסגרת הרווחת ביותר ללמידה של מורים הן השתלמויות קצרות טווח, ללא רצף והמשכיות. בהשתלמויות אלה משתתפים מורים מבתי ספר שונים, שלא תמיד יש ביניהם מכנה משותף, והתכנים המוצגים בהן אינם קשורים, לרוב, לצורכי בתי הספר או להתפתחות האישית של המשתתפים. יתרה מזאת, המשתתפים נמצאים בשלבים שונים בקריירה המקצועית שלהם, והדבר מקשה על הניסיון להיענות לצרכיו הייחודיים של כל אחד ואחד מהם. הביקורת, שהושמעה על המבנה של המסגרות הללו ועל השפעתן הזעירה על עבודת ההוראה, חיזקה את הקולות שקראו לשינוי. השינוי שהוצע מתייחס ללמידה ארוכת טווח, להידוק הקשרים בין ההשתלמויות לסביבת בית הספר ולפרקטיקה של המורה, כמו גם להתאמתן של ההשתלמויות למערך חברתי-תרבותי-אותנטי של המורים ובתי הספר (אבדור, ריינגולד וכפיר, Camburn, Goldring, Sebastian, May & Huff, 2016; Luft & Hewson, 2010; Nir & Bogler, 2008).

רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" שינו את התפישה של הפיתוח המקצועי של אנשי הסגל בבתי הספר. השינוי מתייחס למעבר ממסגרות של קורסי השתלמות לכינון רצף של למידה, המשלבת תיאוריה ופרקטיקה ושומרת על תפישת ההוראה כמקצוע פרקטי-רפלקטיבי במהלך החיים המקצועיים. על פי תפישת הרצף, הפיתוח

המקצועי נותן מענה לצרכים של המורה בפרט ושל בית הספר והקהילה בה עובד המורה בכלל (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013).

כחלק מן הרפורמות הללו איתר משרד החינוך את הצורך בהכשרה של שדרת המנהיגות (מנהלים, סגני מנהלים, רכזי שכבה, רכזי מקצוע ובעלי תפקידים נוספים בבתי הספר). במסמך שפרסם האגף לפיתוח מקצועי נכתב: "מערכת החינוך, במיוחד בבתי הספר, מאופיינת במבנה פירמידלי בו קיימת שכבה רחבה מאוד של מורים, המונחים בעבודתם על ידי שכבה צרה של בעלי תפקידים ממונים. חלק מתפקידים אלה חסרים הכשרה רחבה ומקיפה דיה לתפקידם" (משרד החינוך, א.ת.). בנייה של שדרה מנהיגותית דורשת הכשרה רלוונטית לכל אחד מבעלי התפקידים. מטרת ההכשרה היא להעצים אותם ולפתח את תחושת המסוגלות המנהיגותית שלהם (שניידר, אלטרץ יצחק-מונסונגו, 2013).

בשנת 2008 יזם מכון אבני ראשה, המכון לפיתוח מנהיגות בית ספרית, את הקמתה של ועדה מקצועית שמטרתה לנסח מסמך מדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר: "זהו ניסיון ראשון וייחודי בישראל לעצב מדיניות ארצית לפיתוחם המקצועי של מנהלי בתי ספר ולהעצמתם במגזרי החינוך השונים" (אבני ראשה, 2008, ע' 5). עד לביצוע המהלך למדו המנהלים בישראל, כמו במקומות רבים בעולם, במסגרת קורסי השתלמות דומים במבנה שלהם לאלה של המורים. הקורסים הללו לא היו אפקטיביים ולא הכינו אותם די הצורך להוביל שינויים בהוראה-למידה (Hunley-Stukes, 2014). ההשתתפות בקורסים היתה באחריותם של המנהלים, ולרוב בהנחייתם של המפקחים שלהם, והם התקיימו בימי למידה בודדים ומרוכזים ברמה יישובית, מחוזית וארצית.

הנחת היסוד של מסמך אבני ראשה (2008) גורסת, כי מנהלים צריכים לחוות למידה מתמשכת במהלכה של הקריירה שלהם, ולא להסתפק בלמידה בטרם הם מקבלים על עצמם את תפקיד המנהל, או בלמידה ספורדית במהלך ביצועו. המסמך מתייחס לשני היבטים משמעותיים בלמידה המתמשכת: לצורך ברפלקציה אישית כמתודה וכתוכן מרכזי בהכשרת מנהלים ולהתפתחות מקצועית מלווה בהדרכה אישית למנהלים. הליווי מתבסס על אינטראקציה בין אישית שעניינה התפתחות אישית ומקצועית כאחת, המתרחשות במרחב הניהולי של המודרך (אבני ראשה, 2008). מקורות אפשריים להכשרה של מנהיגות הבית ספרית ושל תמיכה בה הן מכללות ואוניברסיטאות וקהילות למידה.

מכללות ואוניברסיטאות

מוסדות אלה נותנים מענה לצורכי הפיתוח המקצועי של מערכת החינוך בכלל ושל בתי הספר בפרט (Fischer & Hamer, 2010; Iles & Preece, 2006; Normore,).

(2010; Steeg & Lambson, 2015). אלה העוסקים בפיתוח מקצועי במוסדות אלה, חייבים להיות בקיאים בידע תיאורטי, להכיר את הפרקטיקה של בתי הספר ולדעת לחבר בין שניהם לבין המדיניות המחוזית והארצית (Russo, 2004). מוסדות אקדמיים מפעילים פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית בגישות שונות של ליווי כמו חונכות (mentoring) ואימון אישי (coaching). גישות מסוג זה, המבוססות על שיתופיות ונשענות על מיומנויות של תקשורת בין אישית הדרושה למנהיגות בית ספרית, מהוות הזדמנות לפיתוח מקצועי מתמשך (Silver, Lochmiller, Copland & Tripps, 2009; Simkins, Coldwell, Caillau, Finlayson, & Morgan, 2006). למרות הפוטנציאל הגלום במוסדות האקדמיים בתחום הפיתוח המקצועי, סקירת המצב בישראל מראה, כי רפורמות שמשרד החינוך יזם במערכת החינוך אינן מתייחסות למכללות האקדמיות לחינוך או לאוניברסיטאות כאל גורם מרכזי המעורב ביישומן. זאת ועוד, יוזמי הרפורמות במשרד החינוך אינם מנצלים די הצורך את המומחים במוסדות אקדמיים (אברור, 2002).

קהילות למידה

קהילה מקצועית לומדת מספקת למנהיגות הבית ספרית תשתית להתפתחות מקצועית וללמידה מעמיתים. קהילה לומדת, המורכבת ממנהלים וצוותי ניהול מבתי ספר שונים, יכולה לחלוק רעיונות והצלחות (בניה, יעקובזון וצדיק, 2013; King, Lemons & Hill, 2011; Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2012). יצירתן של קהילות למידה, שבהן מקיימים אנשי הסגל בבתי הספר דיאלוג רפלקטיבי שוטף עם עמיתים בין כותלי בית הספר ועם בתי ספר אחרים תורמת באופן משמעותי לתהליך (Hall, 2014). הדיאלוג בוחן באופן ביקורתי את הפרקטיקה שלהם אל מול היעדים שהציבו לעצמם ומאפשר אינטראקציה המספקת הזדמנויות ללמידה של אנשי הסגל החינוכי שהם בעלי ידע וניסיון שונים ולרפלקציה על פעולותיהם (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Scheerens & Sleegers, 2010).

ג. התאמת הפיתוח המקצועי לצורכי אוכלוסיית היעד

הכשרה לתפקידי ניהול דרושה למנהלי בתי הספר ולשדרה של אנשי סגל, הממלאים תפקידי ניהול ומנהיגות בבית הספר בשלבים שונים בקריירה החינוכית שלהם (אופלטקה, 2012; Spillane et al., 2009). אף על פי שלא נמצא בדרגי הניהול השונים מערך אחיד של צרכים או שאיפות, והגם שכל אדם בשדרת המנהיגות זקוק להכשרה שמתאימה לו אישית בנוגע לתכנים ולמיומנויות, והגם שמנהלים ללא קשר לשלב הניהולי בו הם נמצאים, או לחטיבת הגיל אותה הם מנהלים (יסודי או

על-יסודי) אינם עשויים מקשה אחת, אלה גם אלה זקוקים לתמיכה ולליווי כדי להתמודד עם דרישות התפקיד ולהפוך למנהיגים יעילים בבתי הספר שלהם (Evans, 2006; Thornton & Usinger, 2012; Silver et al., 2009; Simkins et al., 2006). ברם, אין די בצרכים השונים של המנהיגות הבית ספרית כדי לתכנן פיתוח מקצועי הולם, ויש להתחשב בגורמים נוספים כמו ותק בהוראה, ידע קודם, מוכנות לקבל תפקיד ותרבות בית ספרית. אחד הגורמים המשמעותיים שיש להתחשב בהם הוא ההיבט התרבותי-מגזרי של הלומדים:

ההקשר המגזרי משפיע מאוד על תרבות בית הספר המקומית וכן על הצורות השכיחות להתמודדות עם דילמות פדגוגיות. לפיכך, בתהליך הלמידה וההתפתחות של מנהלי בתי ספר שונים יש להתחשב באפשרויות שההקשר המגזרי מציב, ושיש להן השפעה על המנהל בעבודתו (אבני ראשה, 2008, ע' 41).

בישראל, כמו בכל מדינה רב תרבותית, חשוב להתייחס להקשר התרבותי-מגזרי בתכנון תהליכי ההכשרה וההנחיה. הנחיית חברי הסגל במגזר הערבי מציבה אתגרים שמתייחסים לתרבות, למגדר ולאופן שבו תופסים המנהל ואנשי הסגל מושגים כמו יעילות בית ספרית, שיפור בית ספרי ותמיכה במנהיגות ובמורים (אבר-עסבה, 2007; בשארה ושחר, 2008; עראר, עבאס ועודה, 2013; שפירא, עראר ועזאיזה, 2012). שאלות המחקר המרכזיות במחקר הנוכחי הן: 1) אלו מבנים ותכנים של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית מאפשרים הובלת שינוי בארגון חינוכי? 2) מהם הגורמים המקדמים והאתגרים בתהליך פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית?

שיטה

ההקשר

מחקר זה נערך בעקבות ממצאים שעלו משלושה מחקרי הערכה, שעסקו בתהליכי פיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי (מירו-יפה, 2009; 2012; רוזי-פז, 2010). המידע שהופק מהמחקרים מבוסס ברובו על נקודת המבט של המשתתפים (צוותים מובילים ומנהלים). נקודת מבט זו עולה בקנה אחד עם זו המופיעה בספרות המחקר, ודנה בהשתלמויות של שדרת המנהיגות החינוכית במערכת החינוך ובפיתוח המקצועי שלה (אבדור וכפיר, 2012; אבידב-אונגר, 2013; היישריק וכפיר, 2012; שניידר, אלטרץ ויצחק-מונסונגו, 2013; Spanneut, Tobin; Ayers, 2012; Steyn, 2012).

במחקר שלהלן, שהוא מחקר רטרוספקטיבי, בחרנו להציג את הנתונים דווקא מנקודת מבטן של המנחות (האינפורמנטיות), שהיא נקודת מבט שונה מזו של המשתתפים. כישוריהן בהובלת התהליכים של הפיתוח המקצועי וניסיוןן המעשי

הרב בניהול בתי ספר ו/או בתחומי התוכן הופכת את נקודת מבטן לבעלת חשיבות מכרעת (Putnam & Borko, 1997). מדובר בחקר מקרה אינסטרומנטלי העוסק בפיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי. הוא מתאר רצף היסטורי של פיתוח מקצועי שנמשך שבע שנים במכללה אקדמית לחינוך ובבתי ספר, בהשתתפותם של מנחות, משתתפים וגורמים מטעם משרד החינוך. המחקר נועד להסביר תפישה של פיתוח מקצועי שמתחשב בתרבות הבית ספרית ובצורכי בית הספר ואוכלוסייתו, ומשפיע על סגלי בתי ספר בו ועל הארגון (בית הספר); המחקר מעניק לתפישה זו משמעות באמצעות מודל שמאפשר הכללה מעבר למקרים הספציפיים (יוסיפון, 2001; Crowe, Cresswell, Robertson Huby, Avery; 2001; Easton, 2010; Thomas, 2011; & Sheikh, 2011).

אינפורמנטיות

האינפורמנטיות היו שבע מנחות שעסקו בפיתוח מקצועי של מנהלים ושל צוותים מובילים מן המגזר הערבי במהלך השנים תשס"ו-תשע"ב. כל המנחות היו בעלות ניסיון בהוראה בבתי הספר ובמכללה. הן התמחו בנושאים שונים וכיין היתר במנהל החינוך, בתכנון לימודים, בהערכה, ביעוץ ארגוני, במסגרות חינוך של המגזר השלישי ובחינוך בלתי פורמלי (חלקן התמחו בכמה נושאים). ארבע מהן היו מנהלות בתי ספר יסודיים בעלות ותק של 15-25 שנות ניהול, וארבע מהן היו מנהלות יחידות ומרכזים במכללה האקדמית בית ברל. שתיים מן המנחות מילאו במהלך חלק מן השנים הללו גם תפקיד של ראש מת"ל. חמישה מהראיונות היו אישיים ושני ראיונות התנהלו עם שני זוגות של מנחות, שאחת מהן (א') רואיינה גם באופן אישי.

המדגם שנבחר למחקר היה מדגם מכוון (purposive sampling), שנועד להגדיל את התובנות העולות מהתנסויותיהן של המנחות. מדובר בדגימה הומוגנית מסוג "מהלך חיים" של קבוצת מנחות החולקות רקע והתנסות דומים (Robinson, 2014). דגימה כזאת מפחיתה את השונות, מפשטת את הניתוח ומאפשרת ראיונות קבוצתיים. גודל המדגם הושפע מסוג המחקר (חקר מקרה), מסוג הדגימה (הומוגנית) ומהצורך להשיג רוויה בנתונים. הוחלט, כי לאחר שנגיע לרוויה יעמוד "קריטריון העצירה" על שלושה ראיונות נוספים (Francis, Johnston, Robertson, Glidewell, Entwistle, Eccles & Grimshaw, 2010, p. 1245). כדי לזהות את נקודת הרוויה, נבדקה הופעתן של הקטגוריות שעלו מניתוח התוכן הראשוני בכל אחד מהראיונות (ראו נספח מספר 1). ניתוח הופעת הקטגוריות בראיונות העלה כי כבר בשני הראיונות הראשונים התקבלו 94 אחוז מהקטגוריות ובשלושת הראיונות הראשונים התקבלו 100 אחוז מהן. חרף זאת, בוצעו ארבעה ראיונות נוספים (במקום השלושה שהוחלט עליהם מלכתחילה) כדי ליישם את קריטריון העצירה ולבחון את סיכויי הופעתן של

קטגוריות חדשות; מכיוון שלא הופיעו קטגוריות חדשות, ולא ניתן היה להפיק מידע חדש מהראיונות, ניתן היה לקבוע כי הגענו לרוויה לאחר שבעה ראיונות. מספרים דומים של ראיונות הוצגו גם במחקרים אחרים, בהם צוין כי די בכ-3-12 ראיונות עומק כדי להגיע לרוויה (Baker, Edwards & Doidge, 2012; Guest, Bunce, & Johnson, 2006; Marshall, Cardon, Poddar & Fontenot, 2013; Onwuegbuzie, 2007; Teddlie & Yu, 2007; Tongco, 2007; & Leech, 2007).

כלי המחקר ושיטת איסוף הנתונים

בוצעו שבעה ראיונות עומק עם מנחות, שהנחו פיתוח מקצועי למנהיגות הבית ספרית ולאנשי הסגל בבתי הספר במגזר הערבי בשנים תשע"ב-תשע"ו. הראיונות היו מובנים למחצה וכללו שאלות כמו, מדוע החלטתן לשנות את המבנה המסורתי של השתלמויות למנהלים שהיה נהוג במת"ל; מה היו עקרונות הפעולה של ההנחיה שהפעלתן; מה היו הגורמים המקדמים; אלו תוכנות עלו מן התהליך. הראיונות נותחו בגישה איכותנית, כשמאגר הנתונים נוצר בתוכנת "אטלס" (Atlas.ti) המיועדת לניתוח נתונים איכותניים. ניתוח הנתונים החל בר כבד עם ביצוע הראיונות (Baker et al., 2012; Francis, et al, 2010; Robinson, 2014). זוהו 16 קטגוריות שקובצו לשבע קטגוריות על: א) קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי; ב) תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי; ג) שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ותכנון הפיתוח המקצועי; ד) תהליך הפיתוח המקצועי; ה) יצירת קהילות למידה והפצת ידע; ו) לולאות תיעוד, משוב והערכה; ז) גורמים מקדמים ואתגרים בתהליך הפיתוח המקצועי.

איכות הניתוח נבדקה באמצעות שלושה קריטריונים: בר הסתמכות, אמינות ועבירות. א) בר הסתמכות (dependability) – "מידת היכולת להסתמך על הנתונים הנאספים" (יוסיפון, 2001, ע' 277). במסגרת זו זוהו דפוסים ותופעות שעלו בראיונות עם המנחות; ב) אמינות (trustworthiness) או אימותיות (confirmability) (Houghton, Casey, Shaw & Murphy, 2013) – נבדקה מידת העקביות של פירוש התופעה בטקסט כולו באמצעות בניית מאגר נתונים בתוכנת "אטלס", שאפשרה בדיקה של הקטגוריות והדפוסים שעלו מהראיונות בחיתוכים שונים (יוסיפון, 2001; Denzin & Lincoln, 2012; Merriam, 2014). בשלב זה צומצמו קטגוריות שתוכנן זהה ואחדו, נבדקו קטגוריות שבהן היה מספר קטן של ציטטות והוחלט אם להשאירן כקטגוריות עצמאיות או לשלבן בקטגוריה או בקטגוריות אחרות; כל זאת, תוך הקפדה על חוקי ניתוח הממצאים, על כללי המחקר ועל שרשרת העדויות (צבר בן יהושע, 2005; Houghton, Casey, Shaw & Murphy, 2013). ג) עבירות (transferability) (Denzin & Lincoln, 2012) – נבדק תוקף חיצוני, שהושג באמצעות השוואת

הנתונים והפרשנות שלהם לממצאים שעלו במחקרי הערכה, שבוצעו על שלוש מן ההשתלמויות (מירר-יפה, 2009; 2012; רוז-הרפז, 2010). העבירות אפשרה הכללה, המכונה על ידי שקדי "הכללה נטורליסטית" (Shkedi, 2011). אף על פי שחוקרים איכותניים מודעים לקושי להכליל במחקר איכותני מעבר למדגם שנחקר, הם מסכימים כי ניתן להתוות תיאוריות ומודלים תוך תיחומן להקשר נתון (Onwuegbuzie & Leech, 2007; Teddlie & Yu, 2007). לפיכך, הפרשנות הניתנת לממצאים ובעקבותיה ההכללה נעשות מתוך מודעות להקשר שבו נכתבו הממצאים, להקשר החדש ולהבדלים בינו לבין ההקשר המקורי, שממנו נבעה הפרשנות ותוך מודעות למסקנות שנוצרו לאורה. ההכללה מיוצגת, אפוא, על ידי תהליך אקטיבי ומתמשך של רפלקציה (Onwuegbuzie & Leech, 2007).

ממצאים

הממצאים מבוססים על ניתוח דברי מרואיינות שהנחו השתלמויות של מנהלים והשתלמויות המשלבות מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי, והם כוללים את הקטגוריות הבאות: קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי, תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי, שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ותכנון הפיתוח המקצועי, תהליך הפיתוח המקצועי, יצירת קהילות למידה והפצת הידע, לולאות תיעוד, משוב והערכה, גורמים מקדמים ואתגרים בתהליך הפיתוח המקצועי.

1) קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי השותפות בין גורמי משרד החינוך והמנהלים לבין צוות מת"ל (ראש המת"ל וראש תחום הכשרת מנהלים ופיתוח מנהיגות) התקיימה במשך התהליך של הפיתוח המקצועי כולו ועסקה בהיבטים הארגוניים ובהיבטים התוכניים שלו. השותפות התבטאה בבחירת הנושאים והתכנים בהתאם לצרכים שהעלו נציגי משרד החינוך (המפקח המחוזי, המפקחים הכוללים, המדריכות המחוזיות, מנהלת הפסג"ה ונציגי מנהלים) והם גובשו ביחד עם נציגי מת"ל. השותפים קבעו את ההרכב של אוכלוסיית המונחים, קיימו מעקב שוטף אחר תהליכי הפיתוח המקצועי, ועודכנו באמצעות משוב שסיפקו המונחים והמנחות. ח' אמרה:

ישבנו כמה ישיבות טרום התהליך כולו. המפקחים והמנהלים תיארו את הצרכים שלהם, קשיים ודרישות המשרד. לאחר כל ישיבה קיבלנו החלטות איך ייראה הפיתוח המקצועי. זה היה תהליך מצוין, כי הרגשנו שכל אחד משמיע את קולו, שיש התחשבות בצרכים של כל אחד.

לוח 1: פירוט נושאי הפיתוח המקצועי של מנהלים וצוותים מובילים מן המגזר הערבי בשנים תשס"ו-תשע"ב

פיתוח מקצועי מס'	נושא הפיתוח המקצועי	שנת הפעלה	קהל יעד	מספר בתי הספר המשתתפים	חטיבת הגיל (יסודי, חט"ב, חט"ע)
1	שיפור אקלים בית ספרי	תשס"ו	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בחלק מבתי הספר)	19	יסודי, חט"ב, חט"ע
2	שיפור אקלים בית ספרי	תשס"ז	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בחלק מבתי הספר)	19	יסודי, חט"ב, חט"ע
3	שיפור אקלים בית ספרי	תשס"ח	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בחלק מבתי הספר)	19	יסודי, חט"ב, חט"ע
4	הגדרת סטנדרטים לניהול	תשס"ח	מנהלים	15	יסודי, חט"ב
5	הטמעת סטנדרטים לניהול	תשס"ט	מנהלים וצוות מוביל	15	יסודי, חט"ב
6	שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה	תש"ע	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בכל בתי הספר)	12	יסודי, חט"ב
7	שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה	תשע"א	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בכל בתי הספר)	18	יסודי, חט"ב
8	שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה	תשע"ב	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בכל בתי הספר)	24	יסודי, חט"ב

המפקחים ונציגי המנהלים תיארו את הצרכים של בתי הספר וכבר בשלבים הראשונים הדגישו שני תחומים: פיתוח מנהיגות וטיפוח אקלים בית ספרי. לאור הדברים האלה, התקבלה החלטה כי פיתוח מנהיגות יהיה היסוד המארגן בכל תהליך הלמידה של המנהלים והצוותים המובילים וישולב תמיד עם תחום נוסף, כפי שציינה ב': "לא הייתי רוצה שנעבוד עכשיו רק על מנהיגות לחוד, צריך לשלב את זה בנושאים אחרים". התחום הראשון שנבחר בנוסף לזאת, היה האקלים הארגוני ובו עסקו במשך שלוש שנים. התחום השני, שנבחר לצד פיתוח המנהיגות היה הטמעת הסטנדרטים לניהול. לאחר שנתיים שבהן עסקו בסטנדרטים, נבחר התחום השלישי, שדן בפיתוח

מנהיגות פדגוגית עם דגש על דרכי הוראה, למידה והערכה. העיסוק בתחום זה נמשך שלוש שנים. בחלק גדול ממהלכי הפיתוח המקצועי שותפו גם הצוותים בבתי הספר. פירוט נושאי הפיתוח המקצועי על פי שנים, קהלי יעד, מספר הצוותים שהשתתפו בכל אחד מתחומי הפיתוח המקצועי וחטיבת הגיל (יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה) מוצגים בלוח 1.

מהלוח עולה, כי תהליכי הפיתוח המקצועי היו ארוכי טווח והתקיימו באוכלוסיות מעורבות מבחינת חטיבת הגיל. כמו כן, בתהליכי פיתוח המקצועי בנושאים של שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה (6-8) גדל משנה לשנה מספר בתי הספר שהשתתפו בהם: מ-12 בתי ספר בשנה הראשונה ל-24 בשנה השלישית.

2) תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי
א. תכנון ההנחיה

עד לשנת תשס"ו התקיימו ההשתלמויות המחוזיות למנהלים מן המגזר הערבי במרכז פסג"ה. את ההשתלמויות האלה הנחו אנשי צוות של המת"ל והן היו מיועדות רק למנהלים. את ההסבר לכך, ניתן אולי למצוא בדברים שאמרה ד' בראיון: "במגזר הערבי, אני חייבת לציין, כי לא הצלחנו להביא להשתלמות מורים ומנהלים שישבו וילמדו יחד בהשתלמות משותפת. המנהלים לא הרגישו נוח לשבת יחד עם המורים שלהם". בשיחות משוב שקיימו המנחות בתום ההשתלמויות, הביעו רובן מורת רוח מכך שהמנהלים לא התמידו בהשתתפותם בהשתלמויות, וגם לא בהשתתפות בדיונים ובהכנת המטלות שנדרשו מהם. לדברי א':

אצלי ואצל ד' הם באו כי [המפקח המחוזי] אמר, המחויבות היתה [למפקח המחוזי] ולא להשתלמות. פעם הגיעו ופעם לא. בטוח שיש להם מה לתרום כמנהלים לנושאים שנלמדו, אבל הם היו עסוקים בכל מיני דברים אחרים. הם הגישו את העבודות אבל נראה שרק בשביל גמולים.

עיקר מורת הרוח של המנחות נבעה מן העובדה שלתכנים שנלמדו בהשתלמויות "לא היה כל יישום לאחר ההשתלמות", כפי שציינה ב' בראיון שנערך עמה. המנחות הבינו, כי יש צורך בשינוי וח' ניסחה זאת במלים הבאות:

כדי שהלמידה תוביל לשינוי כלשהו בכית הספר, צריך לחשוב על שינוי שצריך לתכנן ולהטמיע בבית הספר. שינוי שהם (המנהיגות וצוות בית הספר) יחליטו עליו, שינוי שיבוא אחרי מיפוי של בית הספר ואיתור הצרכים, שינוי לא גדול, כזה שאפשר לעמוד בו במהלך הלמידה המשותפת. שידעו לתכנן שינוי וגם להפעיל אותו.

כדי שהמנהלים יוכלו לתכנן שינוי ולהוציאו אל הפועל, לא די בהיכרותם עם השינוי, אלא נדרשות גם היכרות של צוות הניהול עם התיאוריות שמהן התגבש ועם הכלים

לביצועו, וזאת לצד הנחיה שתלווה את התהליך כולו. לפיכך, תוכנן פיתוח מקצועי משותף למנהלים ולצוותים מובילים. מ' אמרה בראיון:

חשבנו שהחולשה היא ביכולת של המנהלים לתרגם את מה שלומדים בהשתלמות לפרקטיקה בשדה ולהוביל לשינוי. זה תובעני מבחינת חשיבה וגם מבחינת זמן. זמן מנהל הוא יקר. מעט מנהלים יש להם זמן להרהר, לתכנן ולחשוב וליזום. וזה המקום של צוות הניהול, שיסייע לצד המנהל וישתף אחר כך גם את שאר צוות בית הספר.

התכנון של הפיתוח המקצועי, ששילב מנהלים וצוותים מובילים, נבחן משלושה היבטים (תרבותיים: א) הקושי של מנהלים במגזר הערבי להשתלם עם צוותים מובילים, כפי שניסחה זאת ב': 'לא מובן מאליו למנהלים ללמוד עם צוותי ניהול, בעיקר במקום שהסמכות היא משהו דומיננטי מול תהליך הלמידה שהוא פתוח וחושף'; ב) הקושי של המנהלים לדווח על קשיים, או במילותיה של מ': 'המנהלים מחזיקים את הקלפים קרוב ללב, לא לגלות למנהלים האחרים וגם [לא] למנחה'; ג) המסרים הכפולים, הנובעים מלחצים, המופעלים על בתי הספר במגזר הערבי על ידי מערכת החינוך (המשרד והרשויות), על ידי ההורים ועל ידי בתי ספר מתחרים, או כפי שמ' מתארת זאת:

בקונטקסט הזה יש תמיד מסרים כפולים. המסר האחד: תחדש – מצפים למקוריות, חדשנות, יזמות – מסר ביזורי, מאפשר. המסר השני – שמרני – הישגים, עמידה בדרישות וזה [מסר] גם שמרני וגם מרכזי. אני חושבת שהמתח שבתוכו מתנהלים בתי הספר הערביים קשה.

לאור נתונים אלה, הוחלט על שינוי במבנה ההשתלמות: מהשתלמויות בודדות לפיתוח מקצועי מתמשך, כפי שתיארה זאת ח': 'אי אפשר לעשות שינוי בהשתלמות קצרה – מה אפשר להספיק? ... צריך תהליך ממושך שיהיה לנו ולהם מספיק זמן גם ללמוד מה עושים?, איך עושים?, אולי הכי חשוב – למה עושים. וגם לעשות משהו בבית הספר."

ב. בחירת המנחים והכשרתם

מהלכי השינוי במבנה ההשתלמויות ובתפישה הנוגעת לפיתוח המקצועי בקרב המונחים חייבו שינוי גם בתפישת ההנחיה בקרב צוות המנחות. השינויים הנדרשים נגעו לרצינות ולמטרות של הפיתוח המקצועי ולהבדלים שבין מבנה של השתלמות למבנה של פיתוח מקצועי.

שינוי נוסף בהיבט של ההנחיה היה גיוון באסטרטגיות ההנחיה, למשל, הוספה של אסטרטגיית ההנחיה בשתיים (co-teaching). ח' ציינה, כי המהלך היה חיוני לשיפור איכותו של הפיתוח המקצועי והועיל בכמה דרכים: א) הוא אפשר לכל מנחה לתרום

לתכנון הפיתוח המקצועי ולהפעלתו בהתאם לתחום התמחותה, כשתחומי ההתמחות של המנחות כללו ניהול ומנהיגות, תכנון לימודים, הערכה, ייעוץ ארגוני וחינוך במגזר השלישי; (ב) הוא אפשר התייעצות בנוגע לתכנים ולפעילויות; (ג) המשתתפים יכולים היו לתת משוב משותף על ההפעלה; (ד) הוא אפשר בניית קבוצות עבודה בהרכבים שונים. ב' ציינה בראיון:

ההנחיה בשתיים היתה חשובה. ישבנו בינינו למשוב קבוע אחרי כל מפגש. היו התאמות ושינויים בהתאם לעניין ולצורך... שני אנשים מביאים תרומות שונות... זה היה חשוב כי פיתחנו [את הרעיונות] יחד מאפס... והתרומה של כל אחת... היתה גדולה.

יחד עם זאת, הנחיה בשתיים דורשת היכרות עם הגישה, כפי שציינה ס' בראיון שנערך עמה:

אני לא יכולה לומר, שבתחילת הדרך הייתי מומחית בהנחיה ב-co. נושא כזה צריך ללמוד ולהתנסות בו, וזה לא פשוט. זכיתי בשותפה שיחד פעלנו כמכונה משומנת: חלקנו ידע והצלחנו להיות רגישות זו לזו. הצורך בגמישות הוא לב העבודה המשותפת.

לפיכך הוחלט להכשיר את המנחות לעבודה בגישת co-teaching כדי שיכירו את הגישה ואת דרכי העבודה הנהוגות בה, וכדי שיבצעו סימולציות משותפות כדי לרכוש ניסיון. ההנחיה בשתיים יצגה שינויים באסטרטגיות ההנחיה שהיה צורך לבצעם במת"ל, לאור השינויים במבנה הפיתוח המקצועי של מנהלים וצוותים מובילים.

3) שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ובתכנון הפיתוח המקצועי

הנחת היסוד בפיתוח המקצועי היתה, כי שינוי בית ספרי יתחולל רק באמצעות שיתוף של מורים מובילים, שייסיעו למנהלים ליישם בבתי הספר את הנלמד בתהליך ההכשרה. לשיתוף זה היה יתרון גם עבור אנשי הצוות המוביל, שכן לדרכי המנחות, השילוב של מנהלים וצוותים מובילים בתהליכי הפיתוח המקצועי העניק לצוות מקום מרכזי, כפי שאמרה מ' בראיון, ושיפר את העבודה במהלך הפיתוח המקצועי באופן שגם במקום שבו המנהל היה פחות בולט – הצוות עבד, כפי שהעירה ב'. בחירה בהשתלמות למנהלים בלבד או למנהלים ולצוותים מובילים, נשענה במת"ל על העיקרון שקבעו המנחות, ועל פיו, נושאים שאינם מוכרים למנהלים, כדוגמת קביעת סטנדרטים בית ספריים, יילמדו בקבוצה הומוגנית של מנהלים, כפי שסיפרה ד':

בחלק זה של הגדרת הסטנדרטים לניהול בית הספר היתה רגישות רבה, היתה חשיבות לזה שרק המנהלים יתנסו בכך בעצמם, כי זה היה ביאור

של סטנדרטים שיכוונו את עבודתם של המנהלים. קשה מאד היה שצוות מוביל יגדיר את הסטנדרטים של המנהלים.

לעומת זאת, נושאים המוכרים למנהלים, או נושאים שכבר נלמדו בקבוצת המנהלים, ויש ליישם ולהטמיעם במסגרת תהליכי שינוי בית ספריים, נלמדו בקבוצה של מנהלים ושל צוותים מובילים, כפי שציינה א': "לאחר שהמנהלים הגדירו את הסטנדרטים, שותפו הצוותים המובילים בפיתוח המקצועי, שהחל שנה לאחר מכן... ועסק בתכנון יישומם של הסטנדרטים [בבתי הספר]".

4) תהליך הפיתוח המקצועי

מיקומו של הפיתוח המקצועי, המבנים שלו ותכניו נקבעו על בסיס התפישה כי פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית אמור להשפיע על בתי הספר ולהוביל לשינוי, כפי שאמרה ח':

לא עוד קורסים קצרי טווח של 28 שעות או 56 שעות כמו שהיה עד עכשיו... אלא תהליכים ארוכי טווח דו-שנתיים או תלת שנתיים לפחות. לא עוד תכנים תיאורטיים בלבד, אלא שילוב בין תיאוריה ליישום. לא עוד הוראה פרונטלית אלא הוראה סדנאית.

התפישה על פיה לפיתוח המקצועי צריכה להיות השפעה על בתי הספר תרמה לקבלת החלטות משמעותיות: ראשית, הוחלט לקיים את הפיתוח המקצועי במכללה ובתוך בתי הספר ולא בפסגה, מכיוון ש"במכללה יש יתרונות בכל מה שקשור לחלקים התיאורטיים. אנחנו יכולים להזמין מומחים בתחומים שונים לפי הצרכים" (מ' בראיון). לפיכך, במקום שנדרשה הנחייה בהתמחויות שונות (מתחום מנהל החינוך, מתחום תכנון הלימודים, מתחומי ההערכה, מתחומים דיסציפלינריים שונים, מתחום הייעוץ הארגוני וכד'), התקיים הפיתוח המקצועי בקמפוס. הבחירה בבתי הספר כמקום למידה נוסף נקבעה כדי ללוות את המנהלים ואת צוותי המורים באופן פרטני, להעצים את הצוותים ולתמוך בהם במקום ההתרחשות, או כפי שהסבירה זאת ש': "אם אנחנו רוצים לסייע בידי המנהל והצוותים המובילים, להפעיל את תוכנית השינוי חשוב שנעשה את זה בתוך בתי הספר... נכיר אותו (את בית הספר) נבין את הקשיים שיש להם (לאנשי הסגל) בהטמעה".

בתוכני הלמידה שנבחרו לפיתוח המקצועי שולבו היבטים תיאורטיים, שהתבססו על ספרות מחקר עדכנית, והיבטים פרקטיים, שיישומם אפשר למנהיגות הבית ספרית לבחון את הנושאים שנלמדו בבתי הספר שלהם. הם התבקשו למפות את בתי הספר, לאתר צרכים ולהגדירם ולשתף את כל צוות בית הספר בהכנת תוכניות יישומיות לשינוי. תיאוריה ופרקטיקה שולבו בפיתוח המקצועי במינוגים שונים, וכפי שתיארה זאת ב':

הקדשנו הרבה חשיבה למינונים שבין התיאוריה, תפישות תיאורטיות, מודלים, עקרונות וכו' שחשפנו בפני המנהלים והצוותים המובילים, לבין תכנון היישום בבית הספר שיתבסס, אמנם, על הידע התיאורטי שצברו, אבל גם ובעיקר על הצרכים שלהם.... ואחר כך המנהיגות הבית ספרות הובילה, הפעילה וניהלה את כל התהליך בתוך בתי הספר שלהם.

בשלבים מתקדמים של ההפעלה או בסיומה התבקשו צוותי המנהיגות הבית ספרית לאסוף נתונים ולבחון אם התחולל בבתי הספר שינוי כלשהו, ואם המטרות שהוצבו על ידם אכן קודמו. ח' סיפרה בראיון על האופן שבו העריכו את התוכניות שפיתחו: "הם הכירו כלים למיפוי בית ספר, כלים מציפים, כלים מנתחים... [ו]כלי מחקר שונים.... והם היו צריכים [ליישם את הנלמד] בבתי הספר שלהם: הם ניסחו שאלונים, ראינו מורים ותלמידים במסגרת של איסוף נתונים".

המנחות ראו בתפקידן תפקיד רב תחומי שכולל היבטים של פדגוגיה (הוראה והנחיה), תמיכה פרטנית וסיוע בהתארגנות. ריבוי התפקידים דרש מהן מחויבות כלפי המונחים. לפיכך, ההנחיה התקיימה אמנם, במסגרת מוגדרת של שעות, אולם המנחות עודדו פנייה אליהן גם מחוץ למסגרת זו, כפי שהעידה מ': "אפשרנו דיאלוג בינינו כל הזמן... חלק השתמש באפשרות זו... מילת המפתח בקורסים היתה גמישות".

5) יצירת קהילות למידה והפצת ידע

הלמידה בקהילות התנהלה הן בתוך בתי הספר והן בין בתי הספר לבין עצמם.

א. קהילת למידה בתוך בתי הספר

הלמידה בתוך בתי הספר התקיימה על פי העיקרון שהטמעה ומיסוד השינוי עשויים להתרחש רק אם בתי הספר ממלאים שלושה תנאים: א) הם נותנים מקום מרכזי למנהל בהובלת השינוי, או על פי דבריה של מ': "חדר מורים... זה פורום בו הוא (המנהל) יכול להעביר מסרים, לשתף אנשים בחזון... ללמוד על הידע שלהם, [לחשוב] איזה מנגנונים לבנות ובעיקר לשתף אנשים במעשה עצמו"; ב) הם מקימים צוות מוביל בעל תפקידים מוגדרים, שיעמוד לצד המנהל בעת הובלת השינוי; ג) הם משתפים את צוות בית הספר כולו בקבלת החלטות בנוגע לתהליכי השינוי, או על פי דבריה של ח': "בכל שלב הם (המנהל והצוותים המובילים) הלכו לחדר המורים כדי לדווח, ישבו עם צוות המורים וכתבו יחד את התוכנית".

ב. קהילת למידה בין בתי הספר

בנוסף על הקהילה שפעלה בתוך בתי הספר, הוקמה קהילה, שבה השתתפו כל המנהלים והצוותים המובילים מכל בתי הספר השותפים לפיתוח המקצועי. במסגרת הלמידה בקהילה זו נדונו היוזמות הבית ספריות. מטרת הקהילה היו, לדברי ב', "הקשבה לרעיונות, החלפת רעיונות, ראיית הרצף... לפרוץ את המשבצת שלהם"

ולהיכנס למשבצת אחרת". מבנה כזה של פיתוח מקצועי, אפשר למונחים להציג את המתרחש בבית ספרם וללמוד מעמיתיהם. בפועל, לדברי ח', הדבר יצר קבוצה לא פורמלית מגובשת. תהליך זה הוביל לפתיחות רבה יותר אצל הלומדים, פתיחות שאיננה מובנת מאליה בקרב המנהיגות הבית ספרית במגזר הערבי. יתרה מזאת, ההיבט המעשי בתהליך הפיתוח המקצועי, שהותאם לכל בית ספר, עודד את המנהלים והצוותים המובילים להשתתף בפיתוח המקצועי ולהשתייך לקהילה המפיעה זאת לבתי ספר נוספים באמצעות דוא"ל, בישיבות מנהלים וביקורים בבתי הספר של עמיתיהם. פעילות זו נעשתה ביוזמתם של המנהלים ודווחה למנחות. המבנה ארוך הטווח של הפיתוח המקצועי, שתוכנן כך שבכל שנה יצטרפו לתהליך מנהלים נוספים, היווה תשתית ליצירת קהילה לומדת איכותית, המהווה מוקד משיכה לבתי ספר נוספים.

(6) לולאות של תיעוד, משוב והערכה

תהליך הפיתוח המקצועי כלל משוב על המתרחש במשך התהליך כולו. מדובר במשוב שהתקיים בין המנחות לבין עצמן, בין המנחות למונחים (המנהלים, הצוותים המובילים והצוותים בבתי הספר) ובמשוב שנעשה עם המפקח המחוזי ועם המפקחים על בתי הספר. המשוב בין המנחות התקיים לאחר המפגשים. הן התייעצו על המשך ההפעלה בינן לבין עצמן ובמסגרת רחבה יותר של מנחות מת"ל. ב' סיפרה בראיון: "לאחר כל מפגש ישבנו לחשוב על מה שעשינו והאם השגנו את המטרות שהצבנו, דיברנו על התהליך ועל התכנים... [מדי פעם] קיבלנו משוב מהמפקח המחוזי ומהמפקחים של בתי הספר וגם מהקבוצה – ותוך כדי [התהליך] עשינו שינויים בעקבות המשובים].". ח' הוסיפה: "בסוף כל מפגש הוקדש זמן למשוב עם הלומדים – אחת ביצעה את המשוב ואחת תיעדה. בנוסף לזה קיימנו מפגשים קבועים של כל המנחות במת"ל לשם התייעצות והערכת התהליך כולו".

בנוסף למשוב, המפגשים תועדו על ידי המנחות לצרכים פנימיים של מעקב אחר הפיתוח המקצועי, ובסופו הופקה חוברת שהכילה את תיאור תהליך השינוי ופירוט המהלכים שנעשו בבתי הספר והתבססו על איסוף הנתונים וניתוחם. א' הסבירה את מטרתה של החוברת: "הם יכלו להסתכל בחוברת ולראות תוצרים של עמיתים שלהם ולא רק שלהם; זה תיעוד עבורנו; זה תיעוד למפקחים].... זה שירת את כולם". למרות התיעוד הקבוע, מ' סברה, מתוך תחושה של אחריות ואחריותיות, שיש להעריך את ההתנהלות של הפיתוח המקצועי. חשיבה זו הובילה לביצוע של שלושה מחקרי הערכה שהתקיימו בשנים תשס"ט, תש"ע ותשע"ב, במטרה לספק מידע למקבלי החלטות על תהליך הפיתוח המקצועי במתכונתו החדשה.

7) גורמים מקדמים בתהליך הפיתוח המקצועי לעומת אתגרים להתמודדות
תהליך הפיתוח המקצועי היה מלווה בהצלחות, שקידמו את התהליך כמו גם אתגרים,
שניתן היה לזהותם בדברי המנחות.

א. הגורמים המקדמים

הגורמים המקדמים כללו פיתוח מקצועי משותף למנהלים ולצוותים מובילים,
תמיכה של הצוות המוביל במנהל, יישום הרעיונות כחלק ממטרותיו של הפיתוח
המקצועי, שותפות עם הפיקוח ויצירת קהילה לומדת.

פיתוח מקצועי משותף למנהלים ולצוותים מובילים
המנחות סברו, שפיתוח מקצועי המשלב מנהלים וצוותים מובילים משביח את
הלמידה ואת העשייה הבית ספרית, כפי שניסחה זאת ח': "צוותי הניהול היו הגורמים
האופרטיביים. הם אלה שהובילו את היוזמה בפועל והם אלה שהעבירו יחד עם
המנהל את הידע למליאות בתי הספר".

הצורך לשתף את הצוותים המובילים בקשיים הוביל לפתיחות רבה יותר בקרב
הקבוצה הלומדת בכלל, ובקרב המנהלים בפרט, כפי שסיפרה מ': "היתה פתיחות
לדבר על קשיים ועל תוצאות קשות – המנהלים ובעיקר חברי הצוותים המובילים
אמרו שזה מהפך בתרבות של בתי הספר בכלל ובמגזר הערבי בפרט".

תמיכה של הצוות המוביל במנהל

כדי שהשינוי יצליח לא די בכך שהמנהל יעודד את השינוי, או אפילו יהיה מעורב
בו ישירות, אלא דרוש צוות מוביל שיעבוד עם המנהל, יבין את השינוי ויחולל אותו
בבית הספר, וח' מציינת את יתרונותיו של צוות כזה: "זה היה מוצלח, כי זה עזר
למנהלים להיות ממוקדי מטרה, להביא משהו רענן לבית הספר כשמאחוריהם היה
צוות מסייע". מסתבר, שלעתים קרובות המשיכו הצוותים המובילים בפיתוח התוכניות
הבית ספריות גם כשהמנהל נעדר או בלט פחות, וח' מציינת את התופעה הזאת:

יש לי בקבוצה מנהל שמרבה להעדר מהמפגשים שלנו. הצוות המוביל
שלו, לעומת זאת, מגיע בקביעות, ומכין את המטלות מפגישה לפגישה.
ניסיתי לבדוק אתם איך הם מרגישים עם זה, והם אמרו לי: "אנחנו צוות
מוביל ונעשה כל מה שצריך כדי שנצליח גם כשהמנהל לא מגיע תמיד".

יישום כחלק ממטלות הפיתוח המקצועי

בחלק הפרקטי נבחרה יוזמה לשינוי על ידי צוות בית הספר בהתאם לצורכי בית
הספר כדי לשפר את תפקודו, כפי שציינה ח':

היישום היה החלק הכי משמעותי. רצינו מלכתחילה להשפיע על העשייה
הבית ספרית, לגרום לכך שהפיתוח המקצועי יבוא לידי ביטוי באיזשהו

תוצר משמעותי לבית הספר. למידה תיאורטית בלבד שהדרישה היתה הגשת עבודת סיכום, לא יצרה את אותה השפעה שיצרה המטלה היישומית, שנבעה מצורכי בית הספר, כשכל הסגל היה מעורב בביצועה.

שותפות עם הפיקוח

השותפות עם המפקחים הוזכרה על ידי כמה מנחות כגורם מקדם. היא החלה בשלבים הראשונים של הפיתוח המקצועי ונמשכה עד לסיומם. המסר שהועבר לצוותים המונחים היה שהנושאים הנלמדים חשובים, וכי המפקחים מעוניינים בפיתוח מנהיגות מקומית שתוביל את הנושאים הללו, או כפי שאמרה ד': "מה שמעניין בהשתלמות זו, שהיתה התעניינות רבה של הפיקוח... היו מפגשי הערכה מעצבים עם [הפיקוח], לפחות פעמיים בשנה, שבהם הפקנו לקחים... וזה היה מודל מצוין שנותן אותותיו עד היום". וח' הוסיפה ש"התפישות החינוכיות של המפקחים והיכרותם עם צורכי המערכת תרמו לקבלת החלטות שנגעה לתכנים של ההשתלמות, למבנה שלה... המפקחים תמכו במשתלמים ועודדו אותם להתמיד [בלמידה]".

יצירת קהילה לומדת

גורם זה הוגדר על ידי המנחות כבעל ממד חדשני ומשמעותי בשינוי התפישה אצל הלומדים לגבי הפיתוח המקצועי, וא' ציינה זאת במלים הבאות: "הם לא למדו כך קודם לכן: לא אצלם בבית הספר, לא בין בתי הספר ובטח שלא בין בתי ספר יסודיים לעל יסודיים. הם תפשו פתאום את היתרון הגדול שיש לזה".

הקהילות שנוצרו, בעיקר הקהילה שמקשרת בין בתי הספר השונים, קידמו את מטרות הפיתוח המקצועי בצורה מהירה יחסית, ובמילותיה של ב': "בתי הספר הבינו למה אפשר להגיע כשהנציגים של בתי הספר חשבו ביחד, התלבטו ביחד והציעו דרכי ביצוע. המנהלים והצוותים המובילים, בעצם, סייעו זה לזה לעשות את השינוי בבית ספרם".

ב. אתגרים בהובלת שינוי

לצד הגורמים המקדמים התמודדו המנחות עם אתגרים, שעמם ניתן למנות את הפעלת היוזמה, ההנחה עצמה ואתגרים מערכתיים.

הפעלת היוזמה

האתגרים בהפעלת היוזמה היו בשלושה מישורים עיקריים: ביישום התיאוריה הלכה למעשה בבית הספר, במידת המוטיבציה שגילו המשתתפים ברצון לשנות את המציאות, לחדש את דרכי הפעולה וליזום רעיונות חדשים, וביכולתו של כל מנהל להוביל שינוי בבית ספרו. מ' אמרה: "חשנו שהחולשה היא ביכולת של האנשים לתרגם את מה שלומדים בהשתלמות לפרקטיקה בשדה... מעט אנשים יכולים לקחת השתלמות תיאורטית ולהפוך אותה למהלכים פרקטיים בשדה".

הנחיה

תהליך ההנחיה לווה באתגרים שנגעו להתפתחות המקצועית של המנחות ולהיבטים ארגוניים. בהיבט המקצועי, המנחות נזקקו לייעוץ בהקשר התרבותי של המונחים ולתמיכה בנושא, כמו גם בחלק מתחומי התוכן של ההכשרה, אך ייעוץ זה היה מועט ובלתי מספק כפי שציינה ש': "לא היה לנו מספיק ייעוץ כמנחות, ואז ביקשנו, ובשנה השלישית קיבלנו את ע' [שסייעה לנו בתחום המתודולוגיה וההערכה]". בנוסף לזאת, צוות המנחות התרחב והצטרפו אליו מנחות חדשות שנזקקו גם הן לליווי ותמיכה; כדי לענות על הצורך הזה ש' וס' הקימו קבוצת תמיכה: "בשנה השנייה והשלישית התקיימה חניכה של ותיקה עם חדשה... דאגנו לזה שזו תהיה קבוצת עמיתות מקצועית וקהילה משתפת". לדבריהן, הייעוץ המקצועי למנחות חייב להיות חלק בלתי נפרד ממהלך של הפיתוח המקצועי. בהיבט הארגוני, התקצוב של הפיתוח המקצועי היה תלוי רובו ככולו בהחלטות הפיקוח; ש' וס' סיפרו כי איכות ההשתלמות נפגעה בגלל קיצוץ בשעות המליאה.

אתגרים מערכתיים

האתגרים המערכתיים באו לידי ביטוי בשני מישורים: ראשית, בקושי ליישם את ההוראות של משרד החינוך, מכיוון שניסוחן לא תמיד התאים לתרבות השוררת בבית הספר, לצרכיו ולפעילות שמתקיימת בו. אחת הדוגמאות הבולטות היתה יישום הסטנדרטים לניהול שנקבעו על ידי אבני ראשה, וד' ניסחה זאת במלים הבאות: "הסטנדרטים הקיימים לא מותאמים לתרבות ולעניין במגזר הערבי, וצריך להתאים לצרכים הייחודיים של המגזר". וא' הוסיפה: "הם (אבני ראשה) כתבו מסמך אקדמי וזה לא התחבר לעשייה... היה צריך לבנות קודם את המסמך שיכלול התאמת הסטנדרטים למגזר הערבי". יתרה מזאת, משרד החינוך לא תמך בהכנה של כלי נפרד למנהלים במגזר הערבי, ובכך הוסיף לקושי של המנחות להתמודד עם הנושא; גם המספר הרב של ההשתלמויות לא אפשר למנהלים להשתתף בכולן, למרות הלחץ שהופעל עליהם, כמו שאמרה א': "הם אולצו ללכת להרבה השתלמויות, והם לא עמדו בזה. אחר כך עשו סדר ושלחו אותם למספר השתלמויות שפוי, וחילקו את ההשתלמויות בין המנהלים".

סיכום ודיון

סיכום

הממצאים במחקר מצביעים על שינויים שהתחוללו בתהליכי הפיתוח המקצועי של מנהיגות בית ספרית מובילת שינוי: (א) מעבר מהשתלמויות, שעיקרן למידה תיאורטית קצרת טווח, שספק אם קידמה את בתי הספר, למהלך ממושך של פיתוח מקצועי, שהתבצע בשלבים, הותאם לבתי הספר השונים והשפיע על העשייה בהם;

ב) שינוי בתהליך של קבלת החלטות – מבחירה של קורסים מתוך מאגר קיים, לשיתוף של כל המעורבים בהחלטה על התכנים המתאימים לאוכלוסייה ולצרכיה ועל המבנה המתאים לה; ג) שינוי בהרכב אוכלוסיית המשתלמים מאוכלוסייה של מנהלים בלבד, לאוכלוסייה של מנהלים ואנשי צוות מובילים; ד) שינוי במיקום ההשתלמות: מהשתלמות שנערכה במרכזי פסג"ה לפיתוח מקצועי שמתקיים בקמפוס המכללה ובבתי הספר; ה) שינוי באסטרטגיית ההנחיה, מהנחיה פרונטלית להנחיה באסטרטגיות מגוונות, ליווי אישי של מנהלים ושל בתי ספר ופיתוח קהילות למידה; ו) שמירה על איזון ומינון הולמים בין תיאוריה לפרקטיקה ושילוב יישום של יוזמה בית ספרית; ז) שינוי בדרכי ההערכה והמשוב, ממשוּב של המשתלמים בלבד לפיתוח תהליכי הערכה ומשוב מתמשכים ומגוונים בין כל השותפים בתהליך.

הקטגוריות שעלו בניתוח הממצאים במחקר הנוכחי מהוות תשתית ליצירת מודל חדש ויישומי של פיתוח מקצועי שיוצג להלן. מדובר במודל של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית שמוּתאם לתרבות ולצרכים המקומיים. מניתוח הממצאים עלו, כאמור, שבע קטגוריות. חמש מתוכן מהוות שלבים במודל (קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי, תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי, שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ותכנון הפיתוח המקצועי, תהליך הפיתוח מקצועי, יצירת קהילות למידה והפצת הידע) הקטגוריה השישית, לולאות תיעוד, משוב והערכה מתקיימות בכל אחד מן השלבים ואליהן מצטרפת הקטגוריה השביעית: גורמים מקדמים ואתגרים בתהליך הפיתוח המקצועי, שהיא משמעותית לבדיקה בתהליכי המשוב.

מודל של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית מותאם לתרבות ולצרכים המקומיים

המודל המוצג להלן מתאר מתווה לפיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית ומתייחס גם להיבט התרבותי ולצרכים המקומיים. כשהיבט זה נכלל במשוואה, ניתן להתאים את המודל לפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית לכל תרבות ומגזר.

במודל חמישה שלבים, המתארים מאפיינים של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית המובילה שינוי. השלב הראשון, הנוגע לכל השותפים בתהליך, מתייחס לקבלת ההחלטות בנושאים של פיתוח מקצועי ובמערך הארגוני הנדרש כדי לקיימו בהתחשב בתרבות המקומית ובצרכי האוכלוסייה; השלב השני כולל שני מהלכים המתקיימים בטרם ההפעלה במוסד האקדמי: א) תכנון ההנחיה, הכולל היכרות עם התרבות של בתי הספר ועם צרכיהם ובחירת אסטרטגיות הוראה-למידה תוך התחשבות באופי השינוי המתוכנן בבתי הספר; ב) בחירה של המנחים בהתאם להתמחויות האישיות שלהם ולתוכני הפיתוח המקצועי והכשרתם בגישות שונות

של הנחיה; השלב השלישי עוסק בשיקולי דעת בקביעת קבוצות הלמידה (מנהלים או מנהלים וצוותים מובילים או כל צוות בית הספר) ותוכני הלמידה המתאימים להן; השלב הרביעי מתייחס לצעדים הננקטים בהפעלת הפיתוח המקצועי במוסד אקדמי, ועוסק בתהליכי הוראה-למידה, באסטרטגיות הליווי של המונחים ובהטמעת השינויים הנבחרים בבתי הספר; והשלב החמישי עוסק ביצירה של קהילות למידה ובהפצת הידע בתוך כל בית ספר ובין בתי ספר. בכל השלבים בפיתוח המקצועי של המנהיגות הבית ספרית מתקיימות לולאות של תיעוד, משוב והערכה בקרב כל המעורבים בתהליך. העיסוק בגורמים המקדמים ובאתגרים, והדיון בהם צריך להיות חלק בלתי נפרד מלולאות משוב אלה.

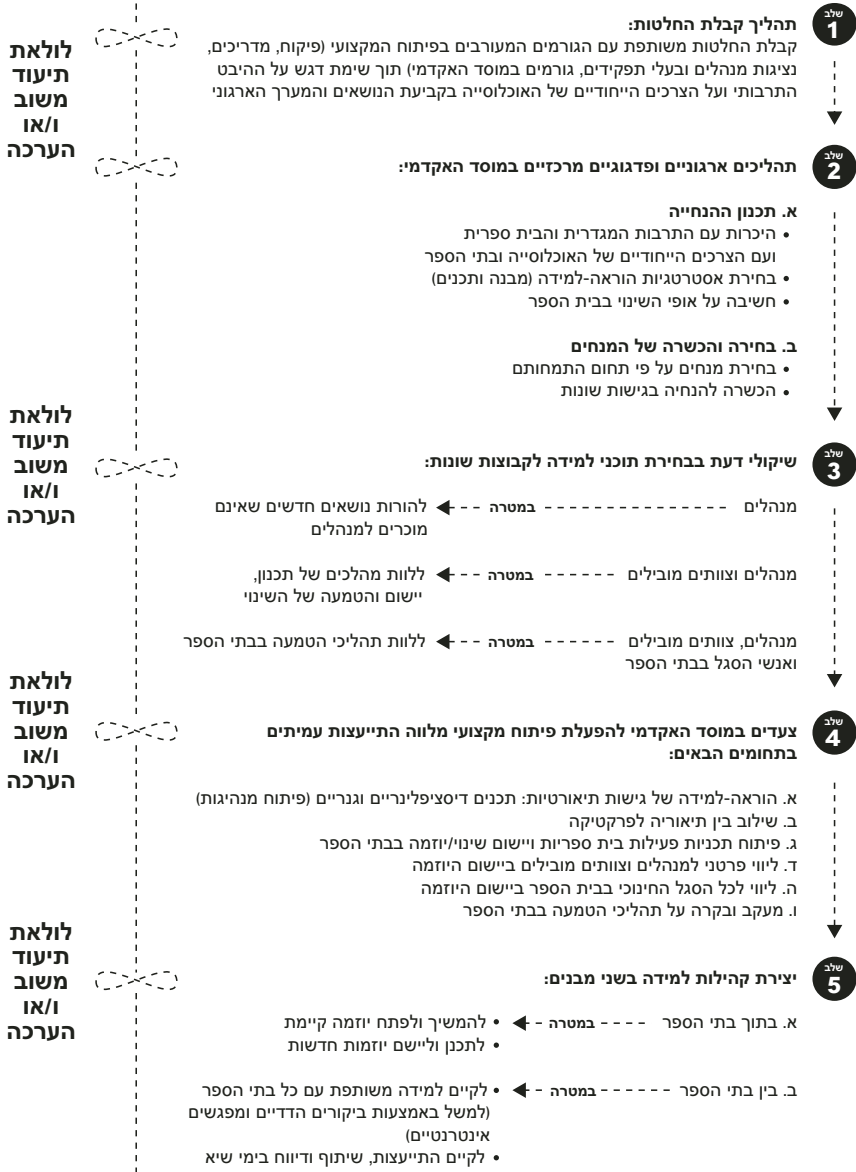
דיון

אחת התרומות המרכזיות של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית לעומת השתלמויות ספורדיות למנהלים בלבד הוא שינוי מהטקטיקה של "כיבוי שריפות" נקודתית, לתפישה מערכתית המצליחה לחזק את הקשרים הרופפים המאפיינים את הארגון הבית ספרי ולהופכם לקשרים הדוקים יותר (Hallet, 2010; Halverson, 2005; Spillane, Mesler Parise, & Zoltners Sherer, 2011).

תרומת המחקר הנוכחי היא בגיבוש מודל ייחודי של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית מותאם לתרבות ולצרכים המקומיים, השונה מהותית בתפישתו ממבנה של השתלמויות למנהלים בלבד ומהשתלמויות לצוותי מורים. על אף שהמודל מבוסס על ממצאים שנאספו מתהליכי פיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי, ניתן להתאים אותו לכל מגזר ולכל תרבות. ההתאמה מתבססת על שישה עקרונות העומדים בבסיס המודל: למידה משותפת ומשמעותית של מנהיגות בית ספרית, שילוב של תיאוריה ופרקטיקה כגישה בתכנון הפיתוח המקצועי, יצירת שותפות בין גורמי משרד החינוך לבין המוסד האקדמי האחראי על הפיתוח המקצועי, תמיכה מתמשכת באנשי הסגל בבתי הספר, פיתוח קהילת למידה וביסוסה וליווי המהלכים בלולאות משוב, תיעוד והערכה.

למידה משותפת ומשמעותית של מנהיגות בית ספרית בתהליכי למידה משותפת צוותים מובילים חולקים עם המנהל באחריות ובמנהיגות. הם משפיעים על העשייה הבית ספרית ותומכים במנהל, שמצדו – מבזר סמכויות, לוקח סיכונים, נותן אמון בצוות המוביל ומאפשר להם לחלוק עמו במנהיגות. מכאן ברור, שהשיתוף מעצים את הסגל כולו ומאפשר לכל השותפים בפיתוח המקצועי להוביל שינויים בבית הספר. עתודה מנהיגותית כזאת עשויה להוביל רפורמות חינוכיות ולהטמיע חדשנות בחינוך (Jazzar & Algozzine, 2006).

**מודל של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית
מותאם תרבות וצרכים מקומיים**



שילוב של תיאוריה ופרקטיקה כגישה בתכנון הפיתוח המקצועי לפי גישה זו, אסטרטגיות ההנחיה אינן מבוססות רק על מסירת מידע של מומחים למשתלמים, אלא מאפשרות למנהל ולסגל בית הספר לתכנן יוזמות שמבוססות על תשתית תיאורטית ומותאמות לבתי הספר שלהם ולהוציאן אל הפועל. בכך, מעצים הפיתוח המקצועי את סגל בית הספר כולו ולא רק את המנהיגות הבית ספרית (Stanley, 2011).

יצירת שותפות בין גורמי משרד החינוך לבין המוסד האקדמי האחראי על הפיתוח המקצועי

שיתוף בין גורמי משרד החינוך (כגון מפקחים, מדריכים מחוזיים ומנהלים) בפיתוח מקצועי של המנהיגות הבית ספרית לבין מוסד אקדמי, הרואה לנגד עיניו את המגמות החדשות ואף יודע לקשרן לשדה תוך קבלת החלטות משותפות, יוצר שילוב יעיל שמאפשר פיתוח איכותי של צוות וקידום תוכניות בית ספריות (Hirsh, 2009). שותפות זו עשויה להתבטא בדרכים שונות, כשהמומלצת ביניהן היא זו המותאמת למנהל בית הספר ולאנשי צוותו, למדיניות הרב תרבותית ולתרבות הבית ספרית. התאמה זו ("תפירה עילית של חליפה לפי מידות הלקוח") קובעת את סוג הייעוץ הניתן לצוותי בתי הספר, את סוג התמיכה וההדרכה האישית והמינון שלהן ואת המענה שהוא נותן לדרישות מערכות החינוך (אגבארייה, 2011; Holligan et al., 2006; Silver et al., 2009). ברם, בשנים האחרונות עולה הטענה כלפי המוסדות המכשירים, שההכשרה שהם מעניקים משקפת אך במעט, אם בכלל, מדיניות רב תרבותית, ואינה מתחשבת דיה בתרבות הארגונית הבית ספרית (אגבארייה, 2011). לפיכך, כדי להשפיע על שינויים בבתי הספר לא די במומחיות תיאורטית ובניסיון, אלא יש להכיר את בתי הספר היכרות מעמיקה ולפעול בתוכם (Fischer & Hamer, 2010; Schein, 2010b; Silver et al., 2009). אלא שלמכללות ולאוניברסיטאות בישראל אין היכרות כזאת עם בתי הספר, וכפי שהיטיב לנסח זאת אחד מראשי המכללות בארץ: "המומחים הגדולים (המצויים בתוך הגופים האקדמיים) לא יכולים לרוץ מבית ספר לבית ספר.... הייתי רוצה לראות המשך מעורבות של המוסדות המכשירים בתוך עולם העבודה של בית הספר" (אבדור וכפיר, 2012, ע' 224). מודל הפיתוח המקצועי שתואר במאמר, נותן מענה לצורך זה, מכיוון שהוא מופעל הן במכללה והן בבתי הספר ובזה ייחודו. מתן אקרדיטציה אקדמית למשתתפים על חלק מתהליכי הפיתוח המקצועי הוא יתרון נוסף שטמון בשיתוף פעולה מסוג זה (Fischer & Hamer, 2010).

תמיכה מתמשכת באנשי הסגל בבתי הספר במהלך השנים התרחבו דרישות התפקיד של מנהלים ועמן נוצר צורך בהכשרה רחבה יותר ובתמיכה מתמשכת בהם ובאנשי הסגל בבתי הספר כחלק בלתי נפרד

מהפיתוח המקצועי (אבידב-אונגר, 2013; שפירא, עראר ועזאיזה, 2012; Penuel, Fishman, Cheng, & Sabelli, 2011). נמצא, כי תמיכה מתמשכת משולבת כלים ללמידה והתנסויות רפלקטיביות מיטיבה לשרת את המטרות של הפיתוח המקצועי (Avalos, 2011; Barnes & Harlacher, 2008). היא מעודדת שיפור מתמיד ומבוססת על קביעת יעדים ועל ניתוח ובדיקה של עדויות כדי להגיע לביצועים יעילים יותר בהוראה-למידה ובכל תחום אחר בבית הספר (Hirsh, 2009). יתרה מזאת, תמיכה מתמשכת היא דרך טובה להבטיח את איכות הביצוע של הסגל, וצריכה לקבל גיבוי מקצועי חיצוני באמצעות רשתות חברתיות-מקצועיות, ימי עיון וכנסים. יחד עם זאת, לא די בגורמים שיתמכו בבית הספר מבחוץ, ויש צורך במנהלים שיפגינו מנהיגות, יהיו מעורבים, וייצרו אמון לשם שיפור בית ספרי (Croft, Coggshall, Dolan & Powers, 2010; Wahlstrom & Louis, 2008).

פיתוח של קהילת למידה וביסוסה

אחד המאפיינים המאפשרים לבית ספר להשתפר בכל ההיבטים הוא תפקוד של צוות בית הספר כקהילה לומדת (Lunenburg, 2010). הקהילה כמו הפיתוח המקצועי מאפשרת תמיכה מתמשכת באנשי הסגל בבתי הספר, מדובר ב"תופעה מורכבת ורב ממדית ופיתוחה אינו עניין של מה בכך" (אבידב-אונגר, 2013, ע' 211). הדבר נכון בכל קהילה, על אחת כמה וכמה במגזר הערבי (שפירא, עראר ועזאיזה, 2012). הפיתוח המקצועי במחקר הנוכחי שימש בסיס לפיתוח קהילה לומדת ולפיתוחם של בתי הספר כארגונים לומדים, שאנשיהם משפרים בהתמדה את יכולתם ומטפחים יחד דפוסי חשיבה חדשים (אופלטקה, 2015; סנג'י, 1998; Senge, Cambron- McCabe, Lucas, Smith & Dutton, 2012). קהילה זו התרחבה בשיטת המניפה באמצעות הפצת ידע בקרב אנשי הצוות בבתי ספר אחרים וצירופם לקהילה. סנג'י (1998) מציין כי ארגונים לומדים נבחנו בקיומם של חמישה תחומים: מיומנויות אישיות המתבטאות ברמת מומחיות גבוהה, מודלים מנטליים ברורים ואחידים, יצירת חזון משותף לחברי הארגון, למידה של הקבוצה וחשיבה מערכתית. החשיבה המערכתית היא לדברי סנג'י, התחום החמישי (The Fifth Discipline), שממזג את כל האחרים למכלול משולב של תיאוריה ומעשה. תהליכי ההערכה, שליוו את הפיתוח המקצועי, וממצאי המחקר הנוכחי, שהתגבשו למודל, מלמדים כי חמשת התחומים התפתחו בבתי הספר, שהיו שותפים בפיתוח המקצועי, בין השנים תשס"ו-תשע"ב.

ליווי המהלכים בלולאות משוב, תיעוד והערכה

לולאות משוב, תיעוד והערכה דרושות לניטור ההתפתחות המקצועית, לבחינת ההתקדמות של יוזמות חדשות ולאופן יישומן (Scheerens, 2010; Steyn, 2011). לולאות אלה חייבות להתקיים בכל שלבי הפיתוח המקצועי תוך בדיקה של הגורמים המקדמים והאתגרים העולים בתהליך זה. הנחיה מתמשכת ולמידה המלוות בלולאות

משוב מאפשרות קידום שינויים ומהוות הזדמנות למנחים כמו גם למונחים (מנהלים וצוותים מובילים) לשקול נושאים, להרחיב הזדמנויות עתידיות ולהגדיל את השפעת הארגון, תוך מתן משקל לסגנון האישי. רכישת המיומנויות הללו תאפשר לכל המעורבים להגיע למטרות שהתקשו להשיגן קודם לכן (Kombarakaran, Yang, 2009; Baker & Fernandes, 2008; Leitwood, 2010; Ng, Van Dyne & Ang, 2009). זאת ועוד, נמצא כי אלה המבצעים לולאות משוב ובוחרים את הרעיונות שלהם שוב ושוב מפתחים, כנראה, גמישות רבה יותר (Ng, et al., 2009).

העקרונות שהוצגו לעיל נותנים מענה לנושאים עיקריים שהוצגו במסמך של "אבני ראשה" (2008), ועוסקים בתכנים המרכזיים הרלוונטיים להתפתחות מקצועית של מנהיגות פדגוגית, במתודות וביישומים ארגוניים הנדרשים כדי לקדם הטמעה של שינויים ויוזמות בית ספריות.

במהלך השנים שחלפו, מאז התקיימו התהליכים של הפיתוח המקצועי שנחקרו, לא נבדקה המשכיותו של השינוי שיזמו בתי הספר ולא נבדק ביסוסה של קהילה לומדת, המכוונת לתהליכים של למידה מתמשכת בבתי הספר שהיו שותפים לפיתוח המקצועי. לפיכך, מוצע כי מחקרים עתידיים יבדקו את המידה שבה קהילה הבית ספרית אימצה למידה ארגונית בהתאם למסלול המתואר במודל. בנוסף לזאת, המודל המוצג במאמר לא נבדק באוכלוסיות אחרות, לשם כך נדרשים מחקרים שיבחנו את המידה שבה ניתן ליישם את המודל המוצע גם במקרים אחרים.

נספח מספר 1: פירוט קטגוריות התוכן הראשוניות במחקר של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית, מידת הופעתן בראיונות וסך הראיונות בהם הופיעו

(הלוח פותח בהשראת נספח במאמרם של פרנסיס ועמיתיו, Francis, et al., 2010, (p. 1245).

סך הכול	ראיון 7 ש+ס	ראיון 6 י+א	ראיון 5 'א'	ראיון 4 'ח'	ראיון 3 'ד'	ראיון 2 'ב'	ראיון 1 'מ'	קטגוריות תוכן
4	1	0	0	1	1	0	*1	תכנון וביצוע
6	1	1	1	0	1	1	1	קבוצת תמיכה
5	0	0	1	1	1	1	1	רקע להשתלמויות
4	1	1	0	0	0	1	1	הפצה מערכתית
7	1	1	1	1	1	1	1	גורמים מקדמים
3	1	0	0	0	1	0	1	גישת הפצה מערכתית
5	1	0	0	1	1	1	1	הטמעה
6	0	1	1	1	1	1	1	היבט תרבותי
7	1	1	1	1	1	1	1	מודל ההנחיה
4	1	1	0	1	0	1	0	משוב ובקרה
4	1	0	1	1	1	0	0	קשיים מערכתיים חיצוניים
6	1	0	1	1	1	1	1	קשיים פנימיים
5	1	0	0	1	1	1	1	קשרים עם הלקוח
5	1	0	1	1	1	0	1	רציונל - מודל מנהלים בלבד
5	0	1	1	1	1	1	0	רציונל - מנהלים וצוותים מובילים
3	1	0	0	0	1	0	1	תפקיד המנהל

* המופע הראשון של כל קטגוריה מסומן בהבלטה.

ביבליוגרפיה

- אברור, ש' (2002). סקר מיפוי מאפייני השתלמויות מורים ודרכי פעולתם של מרכזי ההשתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך בשנה"ל תשס"ב – דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אברור, ש' וכפיר, ד' (2012). התפקיד הכפול של המכללות לחינוך בישראל: הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). הבניית זהות מקצועית תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 217-241). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אברור, ש', ריינגולד, ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת. דפים, 49, 148-165.
- אבר-עסכה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי: ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבידב-אונגר, א' (2013). הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים – משמעויות של תפיסת הרצף. בתוך ש' שמעוני, א' אבידב-אונגר (עורכות). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות תיאוריה ומעשה (עמ' 197-226). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין, ע' (2012). דפוסי ההעצמה בקרב מורות ממלאות תפקיד בבתי ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 153-184.
- אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 165-196). תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. (ספטמבר, 2008). מנהלי בתי ספר בישראל – התפתחות ולמידה בתפקיד. דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל. ירושלים: אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. אוחזר מ: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcessdocs>
- אגבארייה, א' (2011). הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה, ושיתוף. בתוך: ד' כפיר (עורכת). חיפוש גורלי החברה בישראל מחפשת מורים טובים (עמ' 23-53). תל אביב: הוצאת הספרים של מכון מופ"ת
- אופלטקה, י' (2012). ניהול בית ספר מהכשרה ועד פרישה. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- אופלטקה, י'. (2015). יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה שלישית מורחבת). חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- בניה, י', יעקובזון, י', צדיק, י' (2013). קהילה מקצועית לומדת בבית הספר. ירושלים: אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. אוחזר מ: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcessdocs>
- בשארה, ס' ושחר, ח' (2008). יעילות בית הספר ושיפור הישגיהם של תלמידים בבתי ספר לחינוך מיוחד במגזר היהודי ובמגזר הערבי בישראל. דפים, 46, 159-189.

היישיריק, מ' וכפיר, ד' (2012). למידה של מורים לאורך החיים: ביצועה הלכה למעשה ותורתה. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת. יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך: צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 257-305). לוד: דביר.

מירויפה, א' (2009). סטנדרטים למצוינות בניהול: השתלמות למנהלי בתי ספר וצוות מובילים במגזר ערבי במחוז מרכז – דו"ח הערכה. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה. (פנימי).

מירויפה, א' (2012). הטמעת תהליך הערכה בית ספרי בעקבות יישומה של תוכנית לפיתוח מקצועי – דוח הערכה. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה. (פנימי).

משרד החינוך (א.ת.). מתווה לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה בדרגות הגבוהות דרגות 7-9 במסגרת "אופק חדש". ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, אגף א' לפיתוח מקצועי לעובדי-הוראה.

סייקס, י', רוזנפלד, י' ווייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית: המתודה הראשונה – למידה מהצלחות העבר. ירושלים: מאיירס-ג'וינט, מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.

סנג'י, פ' מ' (1998). הארגון הלומד (מתרגם מאנגלית ברוך קורות). תל אביב: מטר. עראר, ח', עבאס, ר' ועודה, ס' (2013). "מי המנהל כאן?" תפקיד סגן המנהל בבית-הספר הערבי בישראל: קריירה, שביעות רצון וקשר עם המנהל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33, 9-34.

פישר, י' (2010). אפשר גם אחרת – סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר. תל אביב: מכון מופ"ת.

צבר בן-יהושע, נ' (2005). אמינות במחקרים נטורליסטיים. שבילי מחקר, 12, 28-29. רוזי-הרפז, ח' (2010). הערכה פנימית בית ספרית כמנוף ליצירת תהליכי חינוך, הוראה ולמידה איכותיים ומשמעותיים: הערכת השתלמות למנהלי בתי ספר ולמורים בשמונה בתי ספר מהמגזר הערבי בשנת הלימודים תש"ע. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה. (פנימי).

שניידר, א', אלטרין, ח' ויצחק-מונסונגו, ע' (2013). שדרת המנהיגות – תפיסתם של מנהלי בתי ספר ובעלי תפקידים את מהות הצוות המוביל הבית ספרי. ירושלים: אבני ראשה ומכללת בית ברל.

שפירא, ת', עראר, ח' ועזאזיה, פ' (2012). "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח": מנהלות בחינוך הערבי בישראל. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13, 312-337.

Adelbert L. Wilber, A. L. (2007). *The power of 2: a study of co-teaching in a secondary school setting*. Minneapolis, MN: Capella University, School of Education.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

- Baker, S. E., Edwards, R., & Doidge, M. (2012). *How many qualitative interviews is enough?: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. University of Southampton, Southampton: National Centre for Research Methods Review Paper.
- Barger-Anderson, R., Isherwood, R. S., & Merhaut, J. (2013). *Strategic co-teaching in your school: using the co-design model*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431.
- Bestine, L. L. (2013). *Professional development plan for cooperative teaching*. A Master's Project Submitted in Fulfillment of the requirements for the Degree of Masters of Science in Education Department of Curriculum and Instruction State University of New York at Fredonia Fredonia, New York.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 16(4), 375-389.
- Camburn, E. M., Goldring, E., Sebastian, J., May, H., & Huff, J. (2016). An examination of the benefits, limitations, and challenges of conducting randomized experiments with principals. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 187-220.
- Croft, A., Cogshall, J. G., Dolan, M., & Powers, E. (2010). *Job-embedded professional development: what it is, who is responsible, and how to get it done well. Issue brief*. Washington, NW: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100), 1-9.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry* (4th ed.)(pp. 1-42). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dickenson, P., & Montgomery, J.L. (2015). The role of teacher leadership for promoting professional development practices. In K. Dikilitas (Ed.). *Innovative professional development methods and strategies for STEM education* (pp.91-114). Hershey, PA: IGI Global.
- Earley, P., Evans, J., Weindling, D., & Bubb, S. (2009). Future leaders: The way forward? *School Leadership and Management*, 29(3), 295-306.
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, 39, 118-128.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.

- Evans, E., Thornton, B., & Usinger, J. (2012). Theoretical frameworks to guide school improvement. *NASSP Bulletin*, 96(2), 154–171.
- Fischer, J., & Hamer, L. (2010). Professional development and school restructuring: mutual processes of reform. *Middle School Journal*, 41(5), 12-17.
- Francis, J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M.P. & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & Health*, 25(10), 1229-1245. (doi: 10.1080/08870440903194015).
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. NJ Hoboken: John Wiley & Sons.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Hall, J. J. (2014). Influences on one district's process for the design and implementation of professional development for principals (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley).
- Hallet, T. (2010). The myth incarnate: recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. *American Sociological Review*, 75(1), 52–74.
- Halverson, R. (2005). A distributed leadership perspective on how leaders use artifacts to create professional community in schools. Paper presented at the 2005 Annual Conference of the University Council of Educational Administration Nashville, TN (November 11, 2005).
- Hanover Research (2012). *The effectiveness of the co-teaching model - literature review*. Washington, DC: Hanover Research — District Administration.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *Journal of Staff Development*, 30(4), 10-16.
- Holligan, C., Menter, I., Hutching, M., & Walker, M. (2006). Becoming a head teacher: The perspectives of new head teachers in twenty-first-century England. *Journal of In-service Education*, 32(1), 103-122.
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Researcher*, 20(4), 12-17.
- Hunley-Stukes, D. A. (2014). Professional development offerings for principals in the commonwealth of Virginia. (Doctoral dissertation).
- Iles, P., & Preece, D. (2006). Developing leaders or developing leadership? *Leadership*, 2 (3), 317-340.
- Jazzar, M., & Algozzine, B. (2006). *Critical issues in educational leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.
- King, S.A., Lemons, C.J., & Hill, D.R. (2012). Response to intervention in secondary schools: Considerations for administrators. *NASSP Bulletin*, 96(1), 5–22.
- Kombarakaran, F. A., Yang, J. A., Baker, M. N., & Fernandes, P. B. (2008). Executive coaching: it works!. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(1), 78.

- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. (4), 476–500. <http://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291.
- Luft, J. A., & Hewson, P. W. (2014). Research on teacher professional development programs in science. *Handbook of research in science education*, 2, 889-909.
- Lunenburg, F.C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does sample size matter in qualitative research?: A review of qualitative interviews in IS research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22.
- McDougall, D., Saunders, W.M., & Goldenberg, C. (2007). Inside the black box of school reform: Explaining the how and why of change at Getting Results schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 51–89.
- Merriam, S.B. (2014). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 511-526.
- Nir, A.E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(2), 377-386.
- Normore, A. H. (2010). Historical context of graduate programs in educational leadership. In G. Jean-Marie & A. H. Normore (Eds.), *Educational leadership preparation* (pp. 7-31). New York: Palgrave and Macmillan.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105-121.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536–553.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40(7), 331-337.
- Putnam, R.T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: implications of the new view of cognition. In B.J. Biddler, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.). *The international handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Quong, T., & Walker, A. (2010). Seven principles of strategic leadership. *ISEA (International Studies in Educational Administration)*, 38(1), 22-34.

- Robinson, O. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology, 11*(1), 25-41. (Online) (doi :10.1080/14780887.2013.801543)
- Russo, A. (2004). Beefing up professional development. In A. Russo (Ed.). *School reform in Chicago: Lessons in policy and practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Retrieved from http://doc.utwente.nl/92610/1/NC8010244ENC_002.pdf
- Scheerens, J., & Slegers, P. (2010). Conceptualizing teacher professional development as a means to enhancing educational effectiveness. In J. Scheerens (Ed.). *Teachers' professional development: Europe in international comparison a secondary analysis based on the TALIS dataset* (pp. 9-26). NB Enschede: University of Twente.
- Schein, E.H. (2010a). Three cultures of management: The key to organizational learning. In B. Bertagni, M. La Rosa, & F. Salvetti (Eds.). *Glocal working. Living and working across the world with cultural intelligence* (pp. 37-58). Milano: FrancoAngeli.
- Schein, E.H. (2010b). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (Updated and Revised): a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Crown Publishing Group.
- Shkedi, A. (2011). *The Meaning behind the words: Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice*. Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Silver, M., Lochmiller, C.R., Copland, M.A., & Tripps, A.M. (2009). Supporting new school leaders: findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17*(3), 215–232.
- Simkins, T., Coldwell, M., Caillau, I., Finlayson, H., & Morgan, A. (2006). Coaching as an in-school leadership development strategy: Experiences from leading from the middle. *Journal of In-service Education, 32*(3), 321–340.
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2012). Standards principals based on the interstate school leader licensure consortium identifying the professional development needs of public school. *NASSP Bulletin, 96*, 67-88.
- Spillane, J.P., Healey, K., & Mesler Parise, L. (2009). School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review, 61*(4), 407–432.
- Spillane, J.P., Mesler Parise, L., & Zoltners Sherer, J. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal, 48*(3), 586–619.
- Stanley, A.M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review, 112*(2), 71-78.

- Steyn, G. M. (2012). Reframing professional development for South African schools: an appreciative inquiry approach. *Education and Urban Society, 44*(3) 318–341.
- Steeg, S. M., & Lambson, D. (2015). Collaborative professional development. *The Reading Teacher, 68*(6), 473-478.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research, 1*(1), 77-100.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry, 17*(6), 511-521.
- Tongco, M. D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research & Applications, 5*, 147-158.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration quarterly, 44*(4), 458-495.