القائد التَّربوي كرائد في عمليَّة التَّعَلُّم

مايا بوزو- شفارتس ونعومي مندل-ليفي

من كتاب " نعمل مدرسة " إصدار أفني روشاه, 2016 ©

معلمون يتعلمون كمفتاح للتَّطوير المدرسيّ

لقد عرَّف تسفي ليم المدرسة على أنَّها مكان يحدثُ فيه "التعليم من خلال المعرفة (ليم، 2000، ص 69)، بينما أوضَحَ يُورام هرباز أنه " يوجدُ بين التَّلاميذ والمعلمين وسيط هو مادَّة معرفة مُعيَّنة. المعلّمون لا يدخلون الصّفوف ويقولون للتَّلاميذ: "هيَّا نتحدَّث"؛ إنَّهُم يدخلون الصَّف مع "كلوروفيل" أو مع "القسمة المُطَوَّلة" أو مع "يهودا عميحاي"، أو مع مواضيع أخرى ينبغي عليهم أن يقوموا بتعليمها . مُقابِل ذلك، التّربية في البيت، هي تربية مِن خلال العلاقات- مُحادثة عَرَضِيَّة حول الطَّاولة، سَفْرَة مُشتركة، توبيخ أو عناق. لا توجَدُ لدى الآباء مادة معرفية ينبغي عليهم تمريرها؛ ولكنّها تُوجَدُ لدى المُعلّمين (هرباز، 2011، ص 26). يُعتبرُ المُثَلَّث: معلّم- مُحتَوى- تلميذ، صَمِيم المدرسةِ، وهو الشيء الذي يقف في رأس جدول الأعمال اليومي لدى القائد التَّربوي. يُشير البحث إلى أنّه من بين الإجراءات العديدة التي يقوم بها القائد التّربوي للتَّأثير والتَّحسين في العلاقة ما بين: مُعَلِّم- مُحتَوى- تلميذ، فإن الإجراء الأكثر فعاليَّة هو ذلك الذي يهدف إلى تمكين وتحسين عمليات اكتساب المِهَنِيَة لدى أعضاء الطاقم التَّدريسي في المدرسة (Robinson et al., 2009).

التَّركيز في "التَّعليم من خلال المعرفة"- أي في المثلَّث: مُعَلِّم- مُحتَوى- تلميذ، يستند على الافتراض بأن نوعية التعلُّم في الصفوف، وتحصيلات الطلاب، هما، إلى حد كبير، نتاج لنوعية التَّدريس. لذلك، من الصَّعب جِدًّا تحسين تعلُّم التلاميذ بدون تحسين التَّدريس الذي يتلقّونه (Elmore, 2000). على الرَّغم من البساطة التي تبدو في هذه العبارة، إلا أن العلاقة بين التَّدريس والتَّعَلُّم مُعَقَّدَة للغايَة. التَّدريس يتطلَّب التَّمَكُّن من أنواع مُختلفة من المعرفة: معرفة مَضَامين لها علاقة في مجال المعرفة، معرفة تربويَّة عامّة ومعرفة محتويات- تربويّة تربط بين مجال المعرفة والأسلوب الذي يجب أن يتم تدريسها به (Shulman, 1987).

الخبرة التي تتطلّبها مهنة التّدريس هي ما يمنحها التعريف "مهنة"- مهنة تتطلب تدريبا تخصصيًّا والتّمكّن من معلومات مُرَكَّبة. وكما هو الحال بالنّسبة لتحسين كُل مِهْنَة ، فإن تحسين التَّدريس يتطلّب كَشْفَها أمام الزّملاء والنِّقاش النَّاقِد حوله. المعرفة المُشتركة التي تنجم عن هذه اللقاءات المهنيَّة بين المُعلِّمين تخدمهم في عملهم. (Shulman, 1998). بكلمات أخرى، تحسين عمليَّة التَّدريس يتطلَّب خلق علاقة وثيقة ومباشِرة بين مراقبة وتحليل عمليات التّدريس وبين مراقبة وتحليل تعلُّم التَّلاميذ ومنتجاتها. من أجل

معرفة وفهم أفضل للعمل، "يبحثُ أعضاء الطَّاقم بطريقة منهجِيَّة قضايا تتعلّق بتعلُّم التَّلاميذ- الظروف التي يتمُّ فيها، كيف تبدو عمليّة التَّعَلُّم، كيف يُمكِنُ تعميقُها وما شابه ذلك" (Hutchings &Shulman, 1999, p. 13).

لكي تكون مثل هذه اللقاءات والإجراءات، ذات فاعليَّة، ينبغي أن تكون طويلة الأمد ونابعة من حاجات طاقم المعلمين والمدرسة، أن ترتكز على أساس العمل الجماعي، أن يتم توجيهها مِن قِبَل مُعلمين وأصحاب وظائف مسؤولين آخرين وأن تستند إلى مُعطيات (Patton et al., 2015). كذلك، وخلافا للمفهوم السَّائِد، فإنَّ مُراقبة عمليّة التَّدريس وتحليل خطواتها لا ينحصران في إطار عمليّات التّطوير المهني المُخَطَّطَة والرَّسميَّة (مثل تلك التي تجري في مراكز تطوير طواقم التّدريس "هبسغاه"، على سبيل المثال)؛ إنّها تتم، أو يُمكن أن تتم، ايضا في ظروف لا يرى الكثيرون أنّها تُشكّل مجالات للتّعلّم- اجتماعات طاقم التعليم ، اجتماعات مُرَكِّزي المواضيع وحتَّى مُحادثات في الأروقة. التعلُّم المهني للمعلمين يجري في أي مكان وفي أي وقت يكون فيهما المعلمون مشاركين في مُحادثة مهنيَّة مع زُملائِهِم، والتي ستُعرضُ خصائِصُها حالاً.

تتعلّق ممارسات التَّدريس بالمكان والثّقافة، تنبع منهما وتتبلور بواسطتهما، وذلك لأن التدّريس عبارة عن ممارسة اجتماعيَّة يتم اكتساب المعرفة حولها من خلال المُمارسة الفعَّالة وفي ظُروف مُعَيَّنة تُضفي معنًى على الفعل (Wenger, 1998, p. 4). لذلك، عند محاولة فهم وتعلُّم عمليَّة التدريس، فإنّ فهم الظروف المحلية المميّزة هو جزء لا يتجزأ من العمليَّة التَّعليميَّة وذلك لأنَّه خلال التَّدريس في مدرسة مُعَيَّنة، وفي سياق مُعَيَّن، تظهر مشاكل لا يتمكّن المُعَلِّمون مِن حلِّها لوحدهم- لأنها معقدة للغاية، لأنَّهُ لا يُوجَدُ لها حلٌّ صحيحٌ واحِدٌ ولأنّها تتطلب المناقشة والتوضيح- ويحتاج المعلِّمون إلى دعم من أوساط مهنيَّة محلّيَّة على دراية جيّدة بالظّروف المدرسيَّة، لديها المعرفة ومعتادة على إجراء مُحادثات مهنيَّة حول التَّدريس ومُنتَجاته. معظم المعلمين يعملون بمفردهم، "خلفَ أبوابٍ مُغلقةٍ"، مما يُصَعِّبُ عليهم ان يتعلّموا مهنتهم وأن يُصبحوا مُعَلِّمينَ أفضَل.

القائد التَّربوي كخبير في عمليَّة تعَلُّم المُعلّمين

لا شك في أن الإجراءات من أجل تحسين التَّدريس عن طريق اقتياد عملية التّعلُّم المهني للمُعَلِّمين مُعَقدة وتتطلّب الخبرة (DiPaola & Hoy, 2013). لا خلاف أيضًا على أنّه في العديد من المدارس لا تجري عمليّة مُراقبة التَّدريس ولا تجري مُناقشتها بشكل طبيعي.

وعليه، فإن أحد الأدوار الرّئيسيَّة للقيادة التَّربويَّة في داخل المدرسة وخارجها هو خلْق الظروف المُلائِمة لوجود هاتين العمليّتين. ينبغي على القيادة التَّربويَّة تخصيص الوقت والمكان المُلائِمَين لكي يقوم المُعلّمون بالحديث عن عمليّتي التَّدريس والتَّعلُّم، كما ينبغي

عليها أن تشارك فيها (بشكل مُباشر وبشكل غير مُباشِر) بحسب الحاجة (التي تتغيّر، بالطَّبع، من مؤسَّسة تربويَّة إلى أخرى، ومن طاقم تدريسي إلى طاقم آخر).

غُرفة المُعلّمين هي، إلى حدٍّ كبير، الصّف الخاص بالقائد التربوي، وعلى عاتقه تقع مسؤوليَّة الاهتمام بأن يكون كلُّ معلمٍ في الطَّاقم مُشارِكًا في عمليّة التَّعلُّم المهني، بشكل شخصي وبشكل جماعي. إذا كان الأمر كذلك، **فإن خبرة المُدير كقائد تربوي تتمثّل في فهمه للظروف اللازمة للتّطوير المهني لدى المُعلّمين وفي خلقها. يقوم** القادة التّربويُّون بمُساعدة المعلّمين في معرفة الفُرَص الهامَّة للتَّعَلُّم، يُخَطِّطُون مع كُل واحد منهم عمليَّة التَّعلُّم الشّخصِيَّة الخاصَّة به، يعملون على إرساء آليَّة لتحليل المُعطيات كأداة لمعرفة الانجازات التي حقَّقها التَّلاميذ ويزودونهم بالدّعم والموارد التي تجعل المعلمين فعَّالين أكثر في الصّفوف (Ibid: 6-7).

النَّظر إلى المَهَمَّة المركزيَّة للقائد التَّربوي كرائد في عمليَّة تعلُّم المُعلّمين ينسجم مع الدّراسات الفوق-تّحليليّة (عن طريق دمج نتائج عدة دراسات مستقلة) التي أجرتها فيفيان روبينزون وزملاؤُها (Robinson et al., 2009)، والتي تقول إن ممارسة القيادة الأكثر تأثيرًا على تحسين تحصيلات التّلاميذ هي خلق فُرَص رَّسميَّة وغير رَّسميَّة لعمليَّات التّعلُّم والتَّطوير المهني للمُعلّمين، بمشاركة المُدير، كمُتَعَلِّم وقائد. وعليه، فإن دور المُدير كقائد تربوي هو تعزيز وتعميق المهارات والمعرفة لدى أعضاء الطَّاقم التّدريسي العاملين في المدرسة ، خلق ثقافة مدرسيَّة خاصّة بتبادُل المعلومات واستخدامها، تمكينهم من بناء شبكة علاقات بنَّاءَة، والتّوقّع من كُل واحد من أعضاء الطَّاقم أن يشعر بالمسؤوليَّة تجاه مُساهمته في النّجاح العام للمدرسة (Elmore, 2000).

المعنى من الناحية العملية

المعنى العملي لتصميم المدرسة كفضاء تعلُّمي لأعضاء الطّاقم التدريسي تتمثَّل بالفعاليات التالية:

تعريف التعلُّم والتطوير المهني للطَّاقم التَّدريسي كرافعة رئيسيَّة لتحسين تعلُّم التَّلاميذ: كافة الإجراءات، والموارد وشبكة العلاقات التي يعمل القائد التّربوي على تعزيزها مع أفراد الطاقم والمسؤولين في مدرسته وخارجها لها هدف واحد: التَّأثير على عمليّتي التَّدريس والتَّعلُّم في الصّفوف وتعزيزها. بالطبع، ليس كل عمل يقوم به المُدير يُمكنه مُعالجة هذه المسألة بشكل مباشر، ولكن مُجمل الأنشطة ينبغي أن تهدف إلى إحداث تأثير معنوي كبير على تعلُّم التَّلاميذ.

ريادة الحوار المهني: ليس كل حديث عن التعليم والتَّعلُّم هو بالضرورة حديث مهني يؤدي إلى تعزيز عمليّتي التّعليم والتَّعلُّم في الصّفوف. في المحادثة التي لم يُحدَّد فيها هدف مهني واضح، يعبر كُلُّ واحِدٍ من المُشاركين عن رأيه، وفي نهاية المطاف تنتج قائمة طويلة من الأفكار والمواقف والبدائل التي لا تُشكِّلُ في كثير من الأحيان أساسًا مثمرا لمتابعة العمل. عندما يتحدث المعلِّمون بصورة مهنيَّة، فإنّهم يحدّدون قضيَّة ذات صِلة مباشرة بحدثٍ ما في الصَّف، يؤجلون الحكمَ ويفحصون المعطيات من وجهات نظر

مُختلفة (بعضُها يستندُ إلى المعرفة التي تأتي من المُشاركين في المُحادثة، والبعض الآخر يستند إلى المعرفة التي مصدرها في الأبحاث)، يطرحون بدائل مختلفة ويُدركون أن أيًّا من هذه البدائل لا تُعتبر "الحل الوحيد والصّحيح دائِمًا"، بل هي حلٌّ صحيحٌ مُمكنٌ في سياق مُعَيَّن (لصف ومُعلّم ومضمون مُعيَّنين).

التغذية المُرتَدَّة وتقييم المعلمين: التغذية المرتدة / الراجعة التي يُعطيها المعلمون للتَّلاميذ في الصف هي واحدة من أكثر المتغيرات تأثيرا على تعلّم الطلاب وإنجازاتهم (הטי, 2016). روبينزون وزملاؤُها وجدوا أن التّغذية المُرتدَّة التي يُعطيها المُدير وطاقم القيادة في المدرسة للمُعلِّمين يؤثِّرُ إيجابيًّا على عملهم (Robinson et al., 2009) لكي يستطيع المُعلِّم أن يتحسّن ويقوم بتحسين عمله، مثل كُلِّ صاحب مهنة آخر، يجب أن يحظَى باهتمام شخصي يُرَكِّزُ على أعماله، ويُساعِدُهُ على مُراقبتها بنظرة ناقِدَة وفحص إيجابياتها وسلبياتها والنظر في أنشِطَتِهِ المستقبلية على أساس هذه المعلومات. تتميّز مُحادثات التّغذية المُرتدّة التي تُعزّز عمليَّة التّعلُّم لدى المعلمين بكونها تؤدي إلى المعرفة والبحث وليس بإصدار الأحكام؛ إنها محادثات تهدف إلى شحذ رويَّة المعلم، ولكن ليس من منطلق "صحيح" أو "خطأ" مُطْلَقَين، بل من منطلَق فحص الظروف وفحص ما هو المناسب أو غير المُناسب عملُه في المكان المُعيَّن وفي الزَّمان المُعَيَّن، ومن مُنطلَق التَّعَلُّم من أجل التَّحسين.

توجَد حالة من الإثارة الدَّائمة بين هذا الموقف، أي التّغذية المُرتَدَّة كوسيلة للتَّعلُّم الدَّائم، وبين دور المُدير أو المُفتِّش في تقييم عمل المُعلِّمين، وفي الأساس، التَّقييم لغرض تحديد الدَّرَجة والرّاتب. وعليه، فإن القادة التربويين يتعاملون مع مسألة كيفيَّة دعم التَّعلُّم لدى المُعلِّمين بواسطة التّغذية المُرتدَّة الفردانيَّة، بدون أن يُنظَر إلى ذلك من قِبَلِهِم كتقييم إجمالي يضعهم في تدريج بين "جيّد" و "ليس جيِّدًا"، كما أنهم يخلقون من أجلهم فضاءً آمِنًا لحديث مهني مستمر.

بناء قيادة مُعلّمين: في السّابق، سادَت الفكرة التي ترى أن القائد المَدرَسيّ يؤثّر على المدرسة على جميع الأصعِدَة ويدفعها بقوة شخصيته والكاريزما (الجاذبية) التي يتمتع بها. في الوقت الرَّاهِن، تُقَيَّم القيادة المدرسيّة في الواقع بقُدرتها على التقليص من ذاتها وإفساح المجال لظهور قيادة من مُعلّمين ومسؤولين آخرين. التقليص من أجل بناء قيادة من المعلّمين هامٌّ من ناحيتين: النَّاحِية الأولى، القُدرَة على إتاحة الفُرصَة للآخرين لتحمّل المسؤوليَّة على الفضاء الذي يعملون فيه وأن يكونوا جُزءًا من خلق ثقافته. من النَّاحيَة الثَّانية، التّركيز المُفرط يُصعِّب التفعيل الانسيابي للمدرسة ويخلق وضْعَ "عنق الزجاجة" الذي يزيد من صعوبة اتّخاذ القرارات في الوقت الفعلي لدى أعضاء الطَّاقم. تتمثَّل عمليّة التّقليص في عدّة أشكال: مشاورات مفتوحة وصادقة مع الطَّاقم؛ كلامٌ أقل وإصغاءٌ أكثر لأعضاء الطَّاقم، توجيه الحوار من أجل إيجاد حلول مُبتكَرة، وليس من أجل المُصادقة على حلٍّ تم اتخاذه سلفًا ومنح المُعلّمين صلاحيَّة حقيقيَّة وفضاء لاتّخاذ قرارات هامّة.

خلق ترتيبات داعمة لتعلُّم الزُّملاء: التَّعلُّم الأهم لدى المُعلّمين يحدث أثناء عملهم، عندما يقومون بالتَّدريس ويُواجِهُون سوء فهم لدى التَّلاميذ، أو عندما يُحاولون التَّعامل مع قضيّة مُعيَّنة حدثت في الصَّف، أثناء المُمارسة اليوميَّة التي يقومون بها. لذلك، من أجل دعم

عمليّتي التّعليم والتّعلُّم في الصّفوف الدّراسيَّة، ينبغي خلق الترتيبات والإجراءات التي تتيح لأعضاء الطّاقم التَّعلُّم أثناء العمل. مثلاً، يستطيع المعلِّمون أن يتعلموا من بعضُهم إذا كان البرنامج المدرسي يُمكّنهم، كشيء روتيني، من القيام بمُشاهداتٍ لدى بعضهم البعض، والحديث عنها في وقت قريب من تنفيذها. في المدارس التي لديها تقليد القيادة التعليمية يوجد العديد من المنتديات المتنوّعة التي تهدف إلى مراقبة عمليّتي التعليم والتعلُّم (مُشاهدات في الصُّفوف، تحليل حالات عارضة، تحليل مُعطَيات) مثل: منتدى مُعلِّمين مُبتَدِئين، مُنتدى مُرَكِّزي مواضيع، منتدى متعدّد التَّخصُّصَات ينتظم حول مسألة معيّنة وغيرها. توجد لهذه الأطُر أهميَّة مركزيَّة في جعل التَّدريس واضِحًا ومكشوفًا، وهكذا، فإنّها تُشَكِّلُ قاعِدَةً لتحسينه.

هذه هي بعض الإجراءات التي تقوم بها القيادات التعليمية من أجل قيادة العملية التعليمية، التَّدريس والتَّعلُّم في المدرسة. مع ذلك، من الجدير بالذكر أن القيادات التعليمية لا تعمل وفقًا لوصفة مُعيَّنة أو تعليمات مُحَدَّدَة، ولذلك، فإن البحث حول هذا الموضوع لا يطرح قائمة من الممارسات المضمونة التي يضمن تنفيذها تحسّن التّعلُّم لدى المُعلّمين- وبالتَّالي، لدى التَّلاميذ. بالإضافة إلى ذلك، فإن كل ممارسة متعلقة بالسياق إلى العُمق.

وكما يُشير ديفيد وكيوبان (David &Cuban, 2010)، فإن مُشاهدة درس مُعيَّن يُمكن أن تُشَكِّلَ حدَثًا يهدف إلى إضافة "إشارة صَح" (V) على قائمة المُتطلّبات التَّابعة للِّواء، ولكن هكذا ستكون فائدتها قليلة؛ وبالمُقابِل، يُمكنها أن تُشَكِّلَ فُرصَةً للقاء تعليمي يُشاهِد المُدير من خلاله تطبيق مُمارسات تمَّت صِياغتها بمُشاركة المُعلِّمين، وهي مُلائمة للظّروف المُحَدَّدة في المدرسة. الزِّيارة من النَّوع الثَّاني، تجري في جو من الثِّقة والحوار بين أعضاء الطَّاقم والمُدير، لذلك، فإن فائدته أكبر. ظاهريا، الممارسة هي نفسها، ولكنها مختلفة تماما من ناحية أهدافها وتطبيقها ونتائجها. القيادة التعليمية في الأساس عمل ثقافي يؤثر على طريقة التفكير والعمل لدى أعضاء طّاقم المدرسة، في الصّفوف وخارجَها، وتُضفي أهميَّة على عمله؛ أو كما يُشير سيرجيوفاني: "من المنطقي أن نفكّر بالقيادة كمُمارسة - أكثر من كونها تعبيرًا عن قُدرة شخص واحد [...].مفهوم القيادة كممارسة يساعد في أن نرى المعلمين والمديرين كجزء من مجموعة عمل يقوم فيها أعضاؤها بتبادل المعرفة من أجل تحقيق أهداف مُعيَّنة، بغض النّظر عن أيّ شخص أو منصب" (Sergiovanni, 2005, p. 49).

تحدّيات في تطبيق قيادة رائدة للتّعلُّم

إن تحديد قيادة عمليّة تعلُّم المعلمين (وبالتَّالي، تعلُّم التَّلاميذ) كنشاط أساسي للقائد التَّربوي لا يُعتبر شيئًا بديهيًّا، وهو يواجه في بعض الأحيان تحدّيات مُعقَّدة. رجال التربية غيرُ مُعتادين على "فتح باب الصَّف" وعلى جعل التَّعليم علنيًّا ومكشوفًا لانتقادات الزّملاء، حتَّى عندما يكونُ النَّقدُ بنَّاءً. بطبيعة الحال، مُشاهدة المُدير للتّدريس تنطوي على مُكافآت مُختلفة، وهذا ما يزيد من قلق المُعلمين من هذه الخطوة. للتعامل مع هذا القلق، ولإرساء التّعامل مع ما يجري "وراء باب الصَّف الدراسي المُغلق" باعتباره تجربة تعلم ونمو، ينبغي

جعله أمرًا روتينيًّا في المدرسة، وتنمية مجموعة من قادة التَّعَلُّم التي لديها القدرة على قيادة حوار هادف من خِلال المُحافظة على المعايير المهنيَّة.

هنالك تحدٍّ آخر ينطوي عليه تحديد دور القائد التّربوي كقائد لعمليَّة التَّعَلُّم يكمن في الحاجة إلى الانتقال من نموذج "القيادة البطولية" إلى نموذج " القيادة الموزعة"- وهي قيادة تتوزّع بين عدد من المسؤولين في المدرسة. القيادة المدرسيَّة هي عملٌ مُعَقَّدٌ للغاية بالنّسبة للفرد، بغض النَّظر عن كفاءَتِهِ (Spillane &Diamond, 2007). هذا التَّوجُّه يتطلب إعادة تعريف القيادة التعليمية كممارسة جماعيَّة تعكس مسؤوليَّة مُشتركة لقيادة عمليَّة التّعليم في المدرسة. بطبيعة الحال، مثل هذا التعريف يتطلب موارد مهنية وإقامة بنيات وخلق ترتيبات تدعم ذلك في نطاق التنظيم المدرسي.

بالإضافة إلى هذين التحديين، فإنّ البيئة أحيانا تصعّبُ على القائد التربوي التركيز في المُثَلَّث: مُعلِّم- مضمون- تلميذ. وعلى الرغم من ترسيخ مفهوم "القيادة التعليمية" في الحوار التّربوي خلال العقود الأخيرة، والاهتمام المُتزايد في مُشاركة المُديرين المُباشِرة في عمليَّتي التّعليم والتَّعلُّم، إلا أن المُديرين لا يحظون عادةً باعتراف كبير حول تأثيرهم في المجالات التّربوية، مِن قِبَل الجهات المعنيَّة في المدرسة، ويتعرَّضون للانتقاد المحدود فقط، إذا لم يقوموا بتوجيه نشاطاتهم نحو التَّأثير عليها (Murphy, Hallinger & Heck, 2013). مقابل ذلك، فإن ردَّ فعلِ أصْحاب الشأنِ في المدرسة على الأمور المتعلقة بالمجتمع وفي المسائل الإدارية وقضايا الاستقرار التنظيمي حادٌّ وفوريٌّ. لذلك، فإن المُديرين يقومون أحيانًا بتأجيل الأمور المُهِمَّة من أجل الأمور المُستَعجَلَة ويُكرِّسُون أنفُسَهُم للقضايا الإداريَّة الآنيَّة على حساب النّهوض بالعمليَّات التَّربويَّة.

مراجع

הטי, ג' (2016). **למידה נראית למורים** (תרגם: א' צוקרמן). תל אביב: משכל – הוצאה לאור מיסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.

הרפז, י' (2011). **מחזיקים כיתה בעשרה שיעורים**. פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21, רכס פרויקטים חינוכיים בע"מ.

לם, צ' (2000). אידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך**. ספרית פועלים.

Corcoran, A., Casserly, M., Price-Baugh, R., Walston, D., Hall, R., & Simon, C. (2013). *Rethinking leadership: The changing role of principal supervisors*. Washington: DC: Council of Great City Schools.

David, J. L., & Cuban, L. (2010). *Cutting through the hype: The essential guide to school reform. Revised, expanded*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2013). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Information Age Publishing.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.

Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator* (November), 10-14.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *31*(5), 10-15.

Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher, 42*(6), 349-354.

Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 0192636515576040.

Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41). Melbourne: Australian Council for Educational Leaders.

Sergiovanni, T. J. (2005*). Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-23.

Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, *98*(5), 511-526.

Spillane, J. P. & Diamond, J. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.