

שלב הקריירה של המנהל: אלמנט חשוב בהבנה של התפתחות המנהיגות החינוכית | יזהר אופלטקה

שבילי מחקר, שנתון מס' 15. מכון מופ"ת, תשס"ט. © רשות המחקר במכון מופ"ת

בשנים האחרונות אנו עדים לרפורמות חינוכיות שונות, המדגישות את חשיבותו של מנהל בית הספר כמנהיג חינוכי, האמון על שיפור בית הספר ועל איכותה של ההוראה המתקיימת בו (Leithwood, Jantzi & Steiback, 1999). מנהל בית הספר נקרא לאמץ מנהיגות מוסרית, ערכית, פדגוגית, משתפת ומבזרת, בהנחה כי סוגי מנהיגות אלה יתרמו רבות לתהליכי החינוך בבית הספר ולשיפור הישגי התלמידים. ברוח זו הקים משרד החינוך בארץ, יחד עם קרן יד הנדיב, את מכון אבני ראשה למנהיגות חינוכית, שאחד מיעדיו הוא להכשיר מנהלים כמנהיגים וללוותם בהתפתחותם המקצועית.

במאמר קצר זה ברצוני לבחון מחדש את הקריאות לאימוץ מנהיגות חינוכית מנקודת המבט של גישת שלבי הקריירה. גישה זו מניחה שהתפתחותו של העובד היא תהליך מתמשך שבו הוא עובר כל שנים מספר לשלב קריירה אחר, המאופיין בנושאים ייחודיים לו, במשימות ובצרכים התפתחותיים (אופלטקה, 2007). במובן זה, אני מעוניין לעורר כאן דיון בדבר הצורך לבחון את המאפיינים של שלבי הקריירה של המנהל מול הדרישות התאורטיות והנורמטיביות המופנות אליו בשנים האחרונות.

טענתי המרכזית היא, כי אימוץ מודלים של מנהיגות חינוכית תלוי רבות בשלב הקריירה שמצוי בו המנהל. קרי, מודל מנהיגות זה או אחר מתאים יותר לשלב קריירה מסוים ולא לאחר וכמובן לא לכלל שלבי הקריירה. כך על המנהל לאמץ מודל מנהיגות המתאים למאפיינים הייחודיים של שלב הקריירה שהוא מצוי בו ולהימנע מלהפעיל סגנון מנהיגות המנוגד למאפייני שלב זה. למשל, מודל המנהיגות הפדגוגית, שזכה לעדיפות רבה מצד קובעי החינוך בארץ, נראה מתאים יותר למנהלים בשלב קריירה מתקדם מלמנהלים חדשים או ותיקים מאוד. לפיכך, יש להפנות ציפיות בכיוון מודל זה למנהלים המצויים בתפקידם לפחות ארבע-חמש שנים ולא אל מנהלים שזה עתה התיישבו לראשונה על כיסא המנהל.

למרבה הצער, רוב התאוריות על מנהיגות חינוכית וכן הקוראים לאימוץ מנהיגות מעין זו התעלמו משלב הקריירה של המנהל ומהשפעתו האפשרית הרבה על יכולתו להנהיג ולנהל את בית ספרו. במאמר זה אנסה לעמת בין מאפייני הקריירה של המנהל לבין המיומנויות הנדרשות ממנו על פי המודלים השונים למנהיגות חינוכית.

גישת שלבי הקריירה

הנחת המוצא של גישת שלבי הקריירה היא, כי אנשים מתקדמים לאורך סדרה של שלבים המובחנים זה מזה במהלך הקריירה שלהם, וכי כל שלב מאופיין בעמדות והתנהגויות, בדפוסי יחסים ובצרכי התפתחות והיבטים של העבודה- הייחודיים להם. הטענה המרכזית של גישה זו היא כי ניתן לחלק תהליכי שינוי התפתחותיים לשלבי קריירה מובחנים זה מזה. אנשים המצויים באותו שלב בקריירה

מספקים את צורכי העבודה שלהם בדרכים דומות. כך, עובדים ומנהלים המצויים בשלבי קריירה שונים אמורים לבטא מטרות, דילמות ורצונות שונים. העובד בעצם משנה את עמדותיו כלפי העבודה והתנהגותיו המקצועיות כאשר הוא עובר משלב קריירה אחד למשנהו.

כאשר בוחנים את שלבי הקריירה של מנהלים על בסיס מחקרים שהתחקו אחר שלבים אלה בניהול בית ספר (למשל: Earley & Weindling, 2004; Day & Bakiglu, 1996; Weindling, 1999; Ribbins, 1999). אנו מזהים כמה שלבי קריירה: (1) שלב הכניסה לתפקיד (induction), שבו המנהל החדש עובר תהליך חיברות לתוך בית הספר או אל התפקיד הניהולי. עליו להתמודד עם קשיים ועם בעיות הייחודיים לשלב זה, לדוגמה, השגת לגיטימציה מצד צוות המורים, הכרת התרבות הארגונית, פיתוח תחושת ביטחון עצמי והתמודדות עם חוסר הביטחון המתלווה לחוסר ניסיונו הניהולי; (2) שלב הבנייה, המאופיין בצמיחה ובהתלהבות בעבודה. בתקופה זו המנהל חש כמי ששולט בנעשה בבית הספר וכבעל כישורים לתפקד היטב. בתקופה זו האידיאלים מפנים את מקומם לטובת הסתכלות מציאותית על התפקיד הניהולי; (3) שלב אמצע הקריירה, שבו המנהל עשוי לחוות הזדמנויות מעטות לצמיחה אישית ומקצועית, קיפאון בתפקיד ואובדן ההתלהבות הראשונית. עם זאת, מנהלים אחדים דווקא עשויים לחוש רמות גבוהות של מימוש עצמי, התלהבות, שביעות רצון בעבודה והתחדשות עצמית, ואף לחפש אחר אתגרים חדשים בתפקידם ובבית ספרם; (4) שלב אובדן הקסם, המאפיין מנהלים בשנות עבודתם טרם פרישתם. שלב זה נתפס כשלב שבו המנהל לכוד בתפקידו, חש קיפאון ואובדן דרך. לעיתים המנהלים הופכים להיות אוטוקרטיים, שמרנים וספקנים באשר להצלחתם ולנחיצותם של שינויים ושל חידושים בבית הספר. מצד שני, נמצא כי כאשר המנהל רוכש ניסיון רב יותר בתפקיד ומבין לעומק את משמעותו ומורכבותו, הוא מתמקד יותר ויותר בנושאים פדגוגיים.

חשוב לזכור, עם זאת, כי שלבי הקריירה אינם לינאריים; המנהלים יכולים לנוע על פני שלבי הקריירה אחורה וקדימה, לחוש במבוי סתום, לחוות שינויים לא צפויים או לחזור לשלב הקריירה המוקדמת בעת מעבר לתפקיד אחר במערכת החינוך. אבל, למרות ההסתייגות, ביקורת רבה מצויה בספרות על גישה זו. עיקרה: אין הגדרות ברורות של שלבי הקריירה השונים, של גבולותיהם ושל הקריטריונים לחלוקתם המוצעת. מדידתם נתקלת בקושי מתודולוגי. נוסף על כך, אחת הביקורות כלפי גישת שלבי הקריירה היא, כי הוגי דעות התומכים בה התעלמו מהבדלים מגדריים, אתניים וגזעיים בהמשגתם את שלבי הקריירה של העובד, המורה או המנהל. במילים אחרות, למרות הניסיון לטעון לשלבי קריירה אוניברסליים, שלבים אלה יפים לתרבות המערבית- ובעיקר לחייו של "האדם הלבן" - יותר משהם מתאימים למדינות מתפתחות. כשביקורת זו שמורה בראשנו, נעמת כעת בין המאפיינים של שלבי הקריירה השונים לבין תפיסות תאורטיות על מנהיגות בית ספרית.

דפוסי מנהיגות ושלבי הקריירה בניהול בית ספר

ארבעה מודלים של מנהיגות שזוהו בספרות המקצועית - ניהולית, פדגוגית, מעצבת, משתפת ומוסרית (Leithwood et al., 1999) - ישמשו בסיס לניתוח שלבי הקריירה והשפעתם האפשרית על אימוץ סגנונות מנהיגות אצל מנהלי בתי ספר. אציין מלכתחילה, כי המודל המוסרי אינו נבחן כאן בהשוואה לשלבי קריירה, היות שאני סבור כי מוסריות בניהול מצופה מהמנהלים לאורך כל הקריירה שלהם.

מנהיגות ניהולית: גישה זו גורסת, כי על המנהיג להתמקד בפונקציות, במשימות ובהתנהגויות. הניהול מתייחס להיבטים הטכניים של עבודת המנהל הקשורים לתכנון יום-יומי, לתיאום, לשליטה, לתקצוב ולתפעול בית הספר לשם קיום תהליכי הוראה- למידה אפקטיביים בכיתות. מנהיגות זו כוללת אף חלוקת עבודה למורים, אספקת משאבים וקביעת סדר היום של בית הספר (Sergiovanni, 1991).

לטעמי, גישה זו תואמת את צרכי המנהל החדש ומשימותיו, אך פחות מתאימה למנהלים בשלב הבנייה ובשלב אמצע הקריירה. מידת ההישרדות ומידת ההצלחה של מנהלים חדשים נקבעות לפי יכולתם להיות אנשי ניהול אפקטיביים; הם צריכים, בעצם, להפגין מיומנויות של ניהול בסיסי של בית הספר וצריכים להוכיח יכולת לבצע את המשימות השונות המוטלות על העוסקים בניהול, כהכוננה, תיאום וכיוצא בזה.

אבל, הצלחתו של יישום מודל זה בקרב מנהלים המצויים בשלבי קריירה מאוחרים יותר מוטלת בספק. הספרות על שחיקת מנהלים הראתה כי עומס מינהלי רב קשור לשחיקתם של מנהלי בתי ספר (אופלטקה, 2002), ומכאן, שמנהלים אלה צריכים לאצול מסמכותם הקשורה במשימות ניהוליות לסגנים ולרכזים. ואכן מחקרים מהארץ ומעבר לים הראו כי מנהלים בשלב הבנייה עוברים מהתמקדות במשימות ניהוליות (על ידי אצילתן לאחרים), לדאגה, להוראה, למידה, להתפתחות מקצועית, ולתכניות לימודים (Day & Bakiglu, 1996; Kremer-Hayon & Fessler, 1992).

זאת ועוד, מנהלים בשלב אמצע הקריירה, החווים התחדשות עצמית, מתמקדים בהחדרתם של פרויקטים וחידושים פדגוגיים יותר מאשר בניהול השגרה היום-יומית בבית הספר (אופלטקה, 2002). עם זאת, אין בכונתי לומר כי המשימות הניהוליות אינן חשובות בשלבי הקריירה המתקדמים; ברצוני לטעון שהמאפיינים של שלבים אלה עשויים לסתור את המאפיינים של המנהיגות הניהולית ובכך לדחוק אותה לקרן זווית בעולמו של המנהל הוותיק והמנוסה.

מנהיגות פדגוגית: מודל זה מניח שהמוקד העיקרי של מנהלי בתי ספר כמנהיגים צריך להיות תהליכי הוראה והלמידה המתרחשים בכיתות. ג'וזף מרפי (Murphy, 1990) ראה במנהיגות זו ככוללת פיתוח משימות ומטרות לבית הספר בתחום הפדגוגיה, קידום איכות ההוראה ובדיקתה בשיטתיות, לצד קידום אקלים של למידה באמצעות יצירת ציפיות לימודיות גבוהות ופיתוח מקצועי של צוות המורים.

אני סבור, כי מנהיגות פדגוגית עשויה להתאים למנהלים בשלב הבנייה ולמנהלים המצויים בהתחדשות עצמית באמצע הקריירה, אך היא פחות תתאים למנהלים חדשים בשנות עבודתם הראשונות. כך, בשל ביטחון מקצועי רב, תחושת מסוגלות מקצועית גבוהה והרגשה של יכולת ניהולית המאפיינים מנהלים בשלב הבנייה, מנהלים אלה מצטיירים כמי שמסוגלים להנהיג את הזירה הפדגוגית בבית ספרם בצורה המניחה את הדעת. כעת, כאשר הם כבר שולטים במיומנויות הניהוליות הבסיסיות, מנהלים בשלב הבנייה יכולים להרשות לעצמם להפנות תשומת לב רבה יותר למתרחש בכיתות. הנחה זו נתמכת במחקרים שהראו כי מנהלים בשלב זה נוטים לפתח את בית ספרם לפי חזון פדגוגי ולהציע שינויים הנוגעים לדרכי הוראה בבית ספרם.

עם זאת, לעניות דעתי אין לצפות ממנהלים חדשים או ממנהלים ותיקים העומדים לפרוש לגימלאות לאמץ מנהיגות פדגוגית בהיקף מעמיק. האם אנו יכולים לצפות ממנהלים שזה עתה מונו לתפקידם, שמומחיותם הניהולית עדיין מועטה, שהידע שלהם על תרבות בית הספר עדיין מוגבל, לקדם את מקצועיותם של המורים או לפתח חזון פדגוגי לבית ספרם? האם הגיוני לבקש ממנהלים חדשים להקדיש רבות מזמנם לנושאים פדגוגיים כאשר הם בעצם בעלי זמן מוגבל בשל הצורך לבצע משימות ניהוליות במקביל ללמידתם את תפקיד המנהל? האם המורים יראו במנהל חדש סמכות פדגוגית עוד בטרם הוכיח הלה יכולת ניהולית אפקטיבית?

ואכן, מחקרים שנעשו בקרב מנהלים חדשים הראו כי הם חשים מבוכה, בלבול, חוסר ודאות, חוסר ביטחון והעדר ידע מעשי (Oplatka, 2001; Daresh & Male, 2000). למנהלים חדשים אין עדיין הסמכות המבוססת על מומחיות, ומכאן שמרבית המורים עדיין אינם רואים בהם סמכות ה"רשאית" לכוון את עבודתם בין כותלי הכיתה.

נוסף על כך, על מנת לקדם את ההוראה והלמידה, המנהל חייב לבקר בכיתות, לתאם פעולות פדגוגיות ועוד. אבל, במחקרים רבים על מנהלים חדשים אנו מגלים כי אין לרשותם הזמן הנחוץ לציפייה במורים בכיתות היות שדאגתם המרכזית קשורה לבעיות ניהוליות. זאת ועוד, רבים מהם עדיין לא יצרו אמון עם צוות המורים, שרבים מהם עדיין מתנגדים לניסיונותיו של המנהל החדש להוביל שינויים ונמנעים משיתוף פעולה עמו. (Daresh & Playko, 1995). במילים אחרות, אין זה צפוי שמנהלים חדשים יקדמו משימות פדגוגיות בטרם טוו קשרי עבודה עמוקים עם המורים, אף על פי שרבים מהם יצהירו בריש גלי על היותם מנהיגים פדגוגיים, פשוט כדי לענות על הציפיות הארגוניות- חברתיות מהם בעידן שלנו.

אגב, יש היכולים לטעון כי הדגש הרב הניתן במחוזותינו לקידום הישגי התלמידים איננו יכול לחכות עד שמנהלים חדשים יבססו את מנהיגותם הניהולית. למרות שטענה זו עשויה להיות נכונה, הרי שהתרחשויות פדגוגיות בבית הספר מתקיימות באופן מנותק מהרמה הניהולית של בית הספר (אופלטקה, 2007), ומכאן שהימנעותו הזמנית של המנהל מאימוץ מנהיגות פדגוגית לא יפגע בקידום הישגי התלמידים.

מנהיגות מעצבת: מודל זה של מנהיגות שפותח בספרות הארגונית הכללית מניח כי המנהיג המעצב צריך לעסוק בפיתוח חזון ארגוני ובבניית יחסי אמון וכבוד עם המורים האמורים להזדהות עמו ולחקות אותו. כמנהיג מעצב המנהל יוצר גאוות יחידה, אמונה וכבוד, והוא בעל יכולת לראות מה חשוב באמת למימוש שליחותו החינוכית. מנהיג מעצב אף מעורר את המורים לחשיבה רפלקטיבית ואלטרנטיבית, ונוטה להתחשב בצורכיהם האישיים ובחששותיהם. הוא מהווה, בעצם, מודל חיקוי מקצועי למורים ומציג סטנדרטים מוסריים גבוהים בהתנהגות שלו.

בדומה לניתוח על מנהיגות פדגוגית, נראה שסגנון המנהיגות המעצבת מתאים למנהלים בשלב הבנייה ובשלב אמצע הקריירה יותר משהוא מתאים למנהלים בשלב הכניסה לתפקיד או בשלב היציאה מן הקריירה. מנהיג בסגנון זה מביע התלהבות, יצירתיות, אנרגטיות ואקטיביות - תכונות הנחוצות לניסוח

חזון ארגוני, לגירוי המורים לחשיבה אחרת ולהתחשבות בפרט. תכונות מובלעות אלה דומות למאפייני מנהלים בשלב הבנייה שזוהו במחקרים שונים. בשלב זה מנהלים רבים מצויים בעמדה המאפשרת להם להביע רגישות רבה יותר לצורכי המורים והתלמידים, והם בעלי ביטחון עצמי גבוה יותר המאפשר להם לבצע שינויים ולאצול מסמכותם למורים.

לפי גישת שלבי הקריירה, מנהיגות מעצבת מתאימה יותר למנהלים באמצע הקריירה, בייחוד לאלה החווים התחדשות עצמית, הואיל ואחד התהליכים הפסיכולוגיים המאפיינים את השלב הזה הוא הצורך של עובדים מנסים להיות חונכים (Feldman, 1998), רק כאשר המנהל חווה צמיחה מקצועית, הוא יכול להתפנות כדי לייעץ או להציע עזרה למורים חדשים בבית ספרו, ואף להוות עבורם מודל חיובי. במילים אחרות, מנהלים באמצע הקריירה, ובראש ובראשונה הלא-קפואים מביניהם, עשויים לנסות ולשלב במנהיגותם אלמנטים של "התחשבות בפרט" ו"גירוי אינטלקטואלי" כלפי מורים. הפונקציות הלל עשויות לספק את הצרכים שלו למימוש עצמי ולהתחדשות בשלב שבו מנהלים רבים מאוימים בכניסה לשגרה ולקיפאון (אופלטקה, 2002).

הדיון עד כה רמז על חוסר ההלימה בין מודל המנהיגות המעצבת לשלב הכניסה לתפקיד הניהולי. אם בוחנים את המרכיב של ניסוח ושל החדרת חזון, אנו למדים כי מרכיב זה מחייב התפתחות לאורך זמן היות שהזדהותו של הצוות עם חזון המנהל והאמון שלהם ביכולתו לממש חזון זה אינם עניין של ימים ספורים. כך, בטרם מנהלים חדשים מאמצים את המנהיגות המעצבת, עליהם לבנות תחילה יחסי אמון עם צוות המורים. בדומה לכך, לפני שמנהלים חדשים יכולים לגרות מורים לחשיבה אחרת, עליהם להתגבר תחילה על הקשיים המרכזיים שלהם, על תחושה של העדר התאמה מקצועית לתפקיד, על העדר מומחיות טכנית ועל דאגה אישית למסוגלותם המקצועית - מאפיינים של מנהלים חדשים שזוהו במחקר (Daresh & Playko, 1995). האם, לדוגמה, מנהלים חדשים אכן יכולים לעורר בקרב המורים יצירתיות וחשיבה ביקורתית, כאשר הם עצמם חסרי ביטחון מקצועי? האם מנהלים חדשים יכולים להשפיע על צוות המורים לאמץ דרך חשיבה שונה, כל עוד הצוות אינו חש עדיין אמון כלפי המנהל?

מנהיגות משתפת ומוסרית: מודל המנהיגות המשתפת מניח שתהליכי קבלת החלטות בקבוצה צריכים להיות מוקד עבודתו של המנהיג. ויש עדיפות רבה בעידן זה לאימוץ דרכי שיתוף כפיפים בקבלת החלטות. ארצה לטעון בהקשר למודל זה, כי נכון לבקש ממנהלים חדשים לאמץ אותו, אך פחות נכון לצפות כי מנהלים ותיקים מאוד או מנהלים באמצע הקריירה המצויים בקיפאון ואף בשחיקה יאמצו את המודל הזה.

אחת מהמשימות של מנהלים חדשים היא לבנות מערכת יחסים עם המורים, שתאפשר להם לשכנע אותם להשתתף בייזום ובביצוע שינויים שמנהלים אלה הפצים בהם. תמיכתו ומעורבותו של הצוות ביוזמות כאלה חשובות להצלחתו של המנהל. בעצם, יש לנו ראיות לכך שמנהלים חדשים במדינות שונות מאמצים סוג זה של מנהיגות (Day & Bakioglu, 1996). נוסף על כך, מנהלים בשלב הבנייה הם בעלי ביטחון עצמי ותחושת מסוגלות עצמית רבה, המאפשרת להם להעצים את הצוות, לתמוך בהתפתחותו המקצועית ומעל הכל, לאצול תחומי אחריות. כך מדגישים בפני הצוות את החשיבות שהם מייחסים למעורבות מורים בקבלת החלטות בייזום פרויקטים בבית הספר.

הרשו לי להטיל ספק ביכולת היישום של מודל המנהיגות המשתפת בקרב מנהלים רבים בשלב אמצע הקריירה ובשנים האחרונות לפני הפנסיה, החווים קיפאון ושמרנות בעבודתם. האם אנו יכולים לצפות, לדוגמה, שמנהל "קפוא" הרואה בצוות בית הספר שלו "גורם מפריע" ישתף אותם בקבלת החלטות? איך הוא יכול להעצים מורים ולייעץ להם כאשר הוא עצמו זקוק לתמיכה על מנת להתמודד עם הקיפאון שהוא חש בעבודתו? האם אנו יכולים לצפות שמנהלים מצויים בשלב אובדן הקסם יעוררו דיאלוג עם מורים, המבוסס על הדדיות ועל שוויוניות, בעוד הם עצמם מתלוננים על התנהגותם של בני "הדור הצעיר"?

יש סיכוי מועט לכך שהמנהלים החשים בקיפאון ובאובדן אנרגיה והתלהבות יעצימו מורים ויסייעו בפיתוח נורמות קולגיאיות והדדיות. הם פשוט עייפים מכדי להקדיש זמן ומאמץ לתהליכים ארוכי-טווח כקבלת החלטות שיתופית והעצמת עובדים, כאשר הם עצמם יכולים לקבל החלטה באנרגיה פחותה ומתוך אמונה במומחיותם הרבה. גישה זו עשויה להסביר מדוע מנהלים רבים בשלב אובדן הקסם מאמצים סגנון ניהול סמכותי ובלתי משתף.

הערות מסכמות

אחת מפריצות הדרך הגדולות בחקר המנהיגות הייתה ההכרה כי גישה התנייתית (contingent) למנהיגות נחוצה, כלומר, שסגנון המנהיגות תלוי במספר גורמים מצביים מאשר באישיותו של המנהל בלבד (למשל, אופי המשימה, בגרות הכפופים, סוג הארגון). בהתאם לגישה זו ניסיתי להראות במאמר קצר זה, כי סגנונות המנהיגות המרכזיים שנכנסו לשיח הדומיננטי בתחום המנהיגות החינוכית תלויים רבות בשלב הקריירה שמצוי בו מנהל בית הספר. מכאן, שבשל הכניסה לתפקיד המנהל החדש יש לאמץ מנהיגות ניהולית וביטויים אחדים של מנהיגות משתפת. אבל, בניגוד לכך, מנהלים בשלב הבנייה ובאמצע הקריירה (מסלול ההתחדשות) צריכים להתמקד בסגנונות מנהיגות מעצבת, משתפת ופדגוגית. לעומת זאת, בשלב אובדן הקסם, מנהלים רבים עשויים לחוש לאות ועייפות מכדי שיוכלו לאמץ מנהיגות מעצבת ופדגוגית המחייבת ביצוע שינויים פדגוגיים וארגוניים בבית הספר.

חשוב לציין עם זאת, כי אינני טוען שכל מנהל בית ספר עובר אותם שלבים בקריירה שלו. יתרה מכך, אינני מנסה להדגיש את תוכן השלב אלא את הצורך להתבונן בפונקציות של המנהל ככאלה שטיב ביצוען תלוי רבות במידת בשלותו בכל שלב ושלב בקריירה שלו. עם זאת, חלוקת הקריירה הניהולית לשלבים מוגדרים מפנה את הזרקור אל הקשיים הנובעים מהמשגת המודלים השונים כמתאימים לכל תקופה בחיי עבודתו של המנהל.

לסיום אוסיף כי סכמה זו שאני דן בה עשויה להתאים אף לציפיות שאנו מפנים למורי בית הספר, החל מכניסתם לתפקיד קשה זה ועד לצאתם ממנו. האם לא הגיעה העת לאמץ מדיניות חינוכית שתהלום את שלב הקריירה של המורה? האם אנו באמת ובתמים יכולים לצפות ממורה חדש את מה שאנו יכולים לצפות ממורה ותיק? על שאלות אלו ואחרות יענה המחקר העתידי בתחום זה.

מקורות

אופלטה, י' (2002). שחיקה והתחדשות: סיפור חייהן של מנהלות בתי ספר בישראל. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

אופלטה, י' (2007). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה: פרדס.

Daresh, J. & Male, T. (2000). Crossing the border in leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals. **Educational Management and Administration**, 28(1), 89-101.

Daresh, J. & Playko, M.A. (1995). The arrival of the new principal: Reactions of staff. **People and Education**, 3(3), 322-332.

Day, C. & Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In: Goodson & A. Hargreaves (Eds.), **Teachers' professional lives** (123-139). London: The Falmer Press.

Earley, P. & Weindling, D. (2004). **Understanding school leadership**. London: Paul Chapman Publishing.

Feldman, D.C. (1988). **Managing Careers in Organizations**. Boston: Foresman.

Kremer-Hayon, L. & Fessler, D. 1992). The inner world of school headteachers: Reflections on career life stages. **International Review of Education**, 38(1), 35-45.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinback, R. (1999). **Changing leadership for changing times**. Buckingham: Open University Press.

Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. **Advances in Educational Administration**, 1, 163-200.

Oplatka, I. (2001). Types of difficulties in the induction stage: Retrospective voices of women principals. **Planning and Changing**, 32 (1/2), 1-12.

Ribbins, P. (1999). Understanding leadership: Developing headteachers. In: T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), **Educational management: Redefining theory, policy, practice** (77-89). London: Paul Chapman Publishing.

Sergiovanni, T. (1991). **The principalship: A reflective practice perspective**. Boston: Allyn and Bacon.

Weindling, D. (1999). Stages of headship. In: T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), **Educational management: Redefining theory, policy, practice** (90-101). London: Paul Chapman Publishing.