

רשתות בתי-ספר: מרעיון למעשה

חן שכטר, אוניברסיטת בר-אילן

אורנה חביב, בית-הספר "אהוד מנור", אור יהודה

תקציר

אחד המודלים החשובים לארגון בתי-הספר, לשינוי דפוסי ההוראה והחינוך ולשיפורם, הוא המודל של רשתות בתי-ספר. רשת של בתי-ספר היא קבוצה של אנשי חינוך מבתי-ספר שונים המתכנסים יחדיו על מנת לקדם את העשייה החינוכית בבית-הספר, לחלוק מומחיות מקצועית עם עמיתים או לרכוש אותה מהם, ולחפש פתרונות לבעיה משותפת לכולם, בעיה שבית-ספר יחיד אינו יכול להתמודד עמה לבדו. אמנם יש יתרונות חברתיים, פסיכולוגיים, כלכליים ופוליטיים לרשת, אך יש גם קשיים הנובעים מרתיעה מן החדשנות שבעבודת הרשת ומתחרותיות. מאמר סקירה זה בוחן את הרקע להתפתחותן של רשתות, את התפקידים השונים בהן, את מאפייניהן, את היתרונות הטמונים בעבודתן ואת הקשיים שבהם הן נתקלות. בנוסף לזאת, המאמר מציג שתי רשתות מרחבי העולם ומסיים בהצעת נושאים למחקרים נוספים בנושא רשתות למידה. בחינת תיאוריות הידע שעליהן מושתתות הפעילויות של רשתות הלמידה יכולה להאיר כיוונים שונים להרחבת הפוטנציאל של מבנה הרשתות בעתיד.

הקדמה

רפורמות חינוכיות רבות מתמקדות בבתי-ספר אינדיווידואליים, שכן הן רואות בהם אחראים לתוצאות הלימודים. אולם בית-ספר יחיד אינו מסוגל לפתור לבדו את בעיות החינוך ולספק הוראה איכותית. מורים ובתי-ספר פועלים לעתים קרובות כיחידות מבודדות זו מזו ומנוכרות זו לזו, ואין להם קשר עם מורים ועם בתי-ספר אחרים. במצב זה אין די לימוד מניסיונם של אחרים, אין די תכנון משותף ואין צמיחה הנובעת מהפריה הדדית, והדבר מוביל בסופו של דבר להתנוונות. נראה, כי לבתי-ספר דרושים מבנים גמישים יותר, מכיוון שפתרונות כוללים ומקיפים אינם מתקבלים כתוצאה מחשיבה על הבעיות העולות בבית-ספר יחיד, אלא מחשיבה משותפת על בעיות העולות בבתי-ספר

שוניים, ועל הקשרים בינם לבין עצמם (Smith & Wohlstetter, 2001; Veugelers & Zijlstra, 2003). מבחינה זו, הקמת רשתות נתפסת כאסטרטגיה כוללת המאפשרת להתמודד עם בעיה יסודית של מרבית מערכות החינוך, והיא המבנה המבודד שבמסגרתו הן פועלות (Kahne, O'Brien, Brown, & Quinn, 2001). לפיכך, הספרות החינוכית מבטאת מודעות גוברת והולכת לחשיבותן של רשתות בתי-ספר כמרכיב בעל ערך בשינוי החינוך ובשיפורו (Lieberman, 1996; Veugelers & Zijlstra, 2002).

רשת היא קבוצת בתי-ספר שמשתפת פעולה כדי לקדם את העשייה החינוכית בבית-הספר, לאפשר את ההתפתחות המקצועית של כל אחד מן השותפים ברשת ולהתמודד עם בעיות משותפות. רשתות כוללות קבוצות או יחידים הפועלים יחד על בסיס התנדבותי (Kochan, Reed, Twale, & Jones, 1999) כדי לדון בבעיות משותפות, שלבית-ספר יחיד אין כלים לפתור אותן בכוחות עצמו (Wohlstetter, Chau, & Poilhemus, 2003). רשתות נוצרות בדרך כלל בקרב מורים בעלי דעות ותחומי עניין משותפים, הרוצים ליצור מקום בטוח שבו יוכלו לדבר בפתיחות על בעיות מורכבות שבהן הם נתקלים בעבודתם בבית-הספר, ובכך לטפח תרבות ארגונית המבוססת על תקשורת פתוחה.

מבחינה מעשית ופילוסופית אין הכוונה לרשתות כמבנים בירוקרטיים היררכיים, אלא כישויות פדגוגיות פתוחות (Wohlstetter, Malloy, Smith, & Hentschke, 2004). שיתוף פעולה במקום תחרות הוא המניע של בתי-הספר ליצור רשתות למידה (O'Neill, 1996; Smith & Wohlstetter, 2001). הרשת מאפשרת חילופי רעיונות, שיתוף פעולה ואיגום משאבים המתקיימים בתוך המערכת הארגונית הרשתית. עבודת הרשת מערבת בחשיבה החינוכית את הקהילה, את הרשות, את אנשי הצוות ואת התלמידים. לכן רשתות בתי-ספר הן אמצעים בעלי עוצמה עבור אנשי חינוך ליצירת שיתוף פעולה שיוביל את התלמידים להישגים גבוהים יותר (Allen & Hensley, 2003).

בעידן של תחרות, נשיאה באחריות וסטנדרטים, שהם ממרכיביה של מערכת החינוך הישראלית כיום, גם כדי לשרוד ובמיוחד כדי להצליח צריך הצוות החינוכי ללמוד כיצד ליצור רשתות למידה תוך פיתוח ההון האנושי הגלום בחברי הרשת והעצמתו. מיסוד מערכת למידה שיתופית, המאפשרת פרשנויות רבות לעבודת בית-הספר, עשוי לסייע לצוות החינוכי לשפר את עבודתו המקצועית ולייעל אותה. לאור זאת, לצד הבהרת המושג רשתות בתי-ספר, מטרת המאמר היא להביא בפניהם של אנשי חינוך בארץ מערך שיקולים ואפשרויות ביצוע הנוגעים להקמתן של רשתות בתי-ספר ולהפעלתן. במאמר זה נסקור את הגדרות המושג, נתאר את תפקידי הרשת ותפקודיה, נציין את יתרונותיה ואת חסרונותיה, נציג שתי רשתות במדינות שונות ונסיים בהמלצות למחקרים עתידיים.

מהי רשת?

רשת היא קבוצה של בתי-ספר המתקשרים בינם לבין עצמם כדי לקיים פעילות פדגוגית חינוכית משותפת שמקדמת את העשייה החינוכית בבית-הספר ומאפשרת את התפתחותו המקצועית של כל אחד מן השותפים ברשת (גורדון, 1998). רשתות מקצועיות של מורים הן קבוצות מאורגנות המתכנסות למטרת למידה, חקירה, תמיכה ו/או דיון באופן שבו ניתן לשפר את בית-הספר. (Niesz, 2008) מדובר בקבוצות או ביחידים הקשורים אלה באלה מרצונם החופשי ובאמצעות מערכת ערכים משותפים (Kochan et al., 1999). חוקרים שונים כינו קשרים אלה בשמות שונים כגון "קשרים אסטרטגיים" (strategic alliances), "קשרים בין-ארגוניים" (interorganizational relationships) ו"רשתות" (networks) (Wohlstetter et al., 2004).

בספרות ניתן למצוא מספר הגדרות לרשתות. על פי הגדרה אחת, רשת היא קבוצה של ארגונים הפועלים יחד במטרה לפתור בעיה או סוגיה שכולם מגלים בה עניין והיא גדולה מכדי שארגון אחד יוכל להתמודד עמה בעצמו (Wohlstetter et al., 2003). הגדרה נוספת מדגישה את היתרון שבעבודה ברשת. על פי הגדרה זו, רשתות הן הסדרים בין שני ארגונים או יותר בסקטור הציבורי, שבהן קבוצות המתמודדות עם היבטים שונים של הבעיה יכולות לחפש פתרונות שהם מעבר לחזון המוגבל באשר למה שאפשרי (Wohlstetter et al., 2004). הגדרה אחרת מאפיינת רשתות כאינטראקציות הדדיות שמתקיימות על בסיס התנדבותי בין מורים לבין עצמם ומאפשרות להם לרכוש את המומחיות המקצועית שתשפר את השירות הניתן לתלמידים או לחלוק זה עם זה מומחיות כזאת (Morris, Chrispeels, & Burke, 2003). הגדרה אחרת לרשתות משתמשת במונח "קונסורציום": צורה חדשה של קולגיאליות, כלי להרחבת הפרספקטיבות החינוכיות, הזדמנות למורים להיות גם לומדים וגם שותפים בקונסורציום של ידע והענקת קול מקצועי ולגיטימי למורים (Veugleres & Zijlstra, 1996).

לעתים קרובות רשתות מוגדרות במונחים של הון חברתי, המתייחס לתכונות שמחזקות את הקהילה, בעיקר קרבה הדדית בין חברי הרשת לבין עצמם. בפועל, רשתות משתמשות בהון החברתי ליצירת שפה משותפת, ערוצי תקשורת והפצת מידע, ידע על מומחיותם של חברי הרשת ונכונות לבטוח זה בזה על מנת לבצע משימה. בניסוח זה ערכה של הרשת טמון ביחסים שבין הפרטים שבה ובמידת נגישותם (Smith & Wohlstetter, 2001).

ליברמן (Lieberman, 1996) הגדירה רשת כקבוצה של אנשי מקצוע המתכנסים ללמידה משותפת על מנת לחנך טוב יותר את התלמידים. היא טענה, כי הרשתות מספקות לחבריהן חברות בקהילה קונסטרוקטיבית. העבודה

ברשתות כרוכה בשיתוף פעולה רב יותר מאשר בעבודה אינדיווידואלית, והניסיונות לערוך שינויים הם ניסיונות אינטגרטיביים. מכאן, שרשתות מורים הן קבוצות מורים שמתארגנות למטרות הקשורות ללמידת מורים, לחקר נושא מסוים, לתמיכה הדדית ו/או לשיפור בית-הספר (Niesz, 2007). ממכלול ההגדרות ניתן לסכם ולומר כי רשת של בתי-ספר היא קבוצת בתי-ספר שונים, או מורים ואנשי צוות מבתי-ספר שונים, המתכנסים יחדיו על בסיס התנדבותי ויוצרים קבוצת למידה על מנת לחקור באופן בונה את השוני ביניהן, לחלוק מומחיות מקצועית או לרכוש אותה זה מזה, ולחפש פתרונות לבעיה או לסוגיה בעלת עניין משותף, שבית-ספר יחיד אינו יכול להתמודד עמה לבד. בדרך זו מפתחות הרשתות הן חברתי ליצירת שפה משותפת, ערוצי תקשורת והפצת מידע, ידע ואמון הדדי.

סוגי רשתות

קיימים מספר סוגים של רשתות. סוג אחד מכונה "רשתות בונות יכולת" (capacity building networks), והוא כולל רשתות של מורים מבתי-ספר שונים המתמקדות בהרחבת הידע הפדגוגי של המורים ובמיומנויות של מנהיגות ושיתוף פעולה בתחום התוכן. ברשתות אלה מורים מבתי-ספר שונים נפגשים יחד ויוצרים קהילות למידה מקצועיות (Morris et al., 2003). רשתות מקצועיות אלה נוצרות גם ברמת הניהול והפיקוח ומכונות "רשתות פרקטיקה של מנהיגות בית-ספרית" (school leadership practice networks). רשתות אלה מפגישות את המנהלים ו/או את המפקחים באופן קבוע על מנת שיוכלו לחלוק את הפרקטיקות שלהם אלה עם אלה וללמוד זה מזה. מטרתן לסייע למנהלים ולמפקחים לשפר את עבודתם ולתמוך בהם ביצירת מערכת הוראה ומנהיגות ברמה גבוהה (Teitel, 2008).

צורה אחרת של רשת בחינוך היא רשת העוסקת בסוגיית המדיניות (policy issue network). לעתים קרובות נוצרות רשתות אלה כדי להעלות בעיה מסוימת או מספר בעיות על סדר היום של קובעי המדיניות. הסוכן בסוג זה של רשת הוא בדרך כלל ארגון או קבוצת ארגונים המנסים להשפיע על נושאים שעל סדר היום של מדינות, של מחוזות חינוך שונים, או של בתי-ספר ספציפיים. בדומה לזאת, רשתות תומכות מדיניות (policy supporting networks) הן רשתות הקשורות קשר עז כל כך למדיניות, עד שהן תומכות בה. כלומר, הן קיימות כדי להבטיח את הצלחת המדיניות (Firestone & Pennell, 1997).

דפוס שלישי של רשת בחינוך הוא שיתוף פעולה בין בתי-ספר ספציפיים לבין שותף חיצוני (external partner network), כשמטרת הרשת היא לספק לתלמידים שירותים נוספים מעבר לשירותים שמספק להם בית-הספר שבו

הם לומדים. שותפויות כאלה בדרך כלל אינן חלק מהביורוקרטיה המחוזית, ויש ביניהן מוזיאונים לאמנות המעשירים את תוכנית הלימודים בתחומים מסוימים, או עסקים המספקים טכנולוגיה לבתי-הספר. ברשתות אלה ה"שחקן המרכזי" הוא בדרך כלל הצוות שיוזם את השותפות.

סוג נוסף של מבנה רשת נקרא רשת של הסתנפות (affiliation network), והיא מתהווה כשמשותפתיה קשורים זה לזה על בסיס של חברות (membership) בארגונים התנדבותיים מסוימים, או בקהילות שונות. בסוג זה של רשת אנשים שמייצגים ארגונים שונים פועלים יחד כדי לפתור סוגיה שהיא מורכבת מכדי שארגון אחד יוכל להתמודד עמה בעצמו ויש להם עניין משותף בה (Smith & Wohlstetter, 2001). אמנם קיימים מספר סוגים של רשתות אך כולם נשענים על הנחת היסוד כי רשת היא קבוצה של בתי-ספר המתקשרים בינם לבין עצמם לצורך פעילות פדגוגית חינוכית משותפת למטרת למידה, חקירה, תמיכה ושיפור של בית-הספר. לאור זאת, נעסוק כעת במאפייני הלמידה ברשת.

מאפייני הלמידה ברשת

מורים המשתתפים ברשתות מקצועיות עושים זאת על בסיס התנדבותי, על מנת ליצור קשרים עם מורים אחרים, ללמוד מיומנויות חדשות, לברר אפשרויות עבודה, או כדי לחלוק מערכת של אמונות נפוצות היוצרת בסיס נורמטיבי לפעילותם המשותפת (Smith & Wohlstetter, 2001). בעוד ההשתתפות ברשתות שונות היא לעתים חלק מהגדרת התפקיד של המורה באותה מדינה, האופי ההתנדבותי של רשתות מורים לפיתוח מקצועי הוא אחד ההיבטים המשמעותיים ביותר של יכולתן של הרשתות לעודד שינוי. למרות עידן הנשיאה באחריות שעלול למקד את עבודתו של המורה בעמידה בסטנדרטים מינימליים, מורים בוחרים להשתתף ברשתות לשם התפתחותם המקצועית. כמו בתנועות חברתיות, כוח המשיכה של הרשתות טמון באיחוד כוחות עם אחרים שדואגים לאותם רעיונות גדולים (Niesz, 2007, 2008). בדרך כלל רשתות נוצרות בקרב פרטים בעלי דעות דומות ותחומי עניין משותפים, שרוצים ליצור מקום בטוח שבו יוכלו לדבר בפתיחות על בעיות מורכבות של בית-הספר ולטפח תרבות ארגונית המבוססת על תקשורת פתוחה. ההתלכדות שמתפתחת בקרב חברי רשת, מקורה בניסיון להיות חלק מקהילה לומדת או מארגון לומד (Lieberman & Grolnick, 1996).

הרשתות מבוססות על יחסים שוויוניים ועל נורמות של שיתוף פעולה. אפיונים אלה הופכים אותן לתנועות יותר מאשר לארגונים גרידא. בניגוד למגבלות המוטלות על בתי-הספר, הרשתות אינן מוגבלות. החופש שהן

נהנות ממנו חשוב לעבודת המורים ברשת שחשים סולידריות עם שאר חברי הרשת. הגמישות הארגונית ברשתות היא מובהקת, מפני שהחברים בה אינם כפופים למגבלות תפקידיהם הממוסדים, להיררכיות הנגזרות מהם והם אינם מושפעים ממיקומם הגיאוגרפי. הרשת נתפסת כמשתפת פעולה עם מספר שירותים המנוהלים במשותף, יותר מאשר כישות ביורוקרטית (Busher & Hodgkinson, 1995; Rusch, 1998, 2005). הרשת אינה ארגון שבתי-ספר מצטרפים אליו ואחר כך עוקבים באופן פסיבי אחר פעולותיו, אלא חברה מחליטים בעצמם באלו תכנים לעסוק, והם ממלאים תפקידי מפתח בהנהגתה באמצעות דיאלוג, שיתוף פעולה וסולידריות (Allen & Hensley, 2003; O'Neill, 1996).

רשתות מספקות למורים ולמנהלים הזדמנות לדון בעבודתם ולהתמודד עם בעיות באווירה של אמון ותמיכה. באווירה זו המשתתפים יכולים לדבר בכנות ובפתיחות על סוגיות אמיתיות שעמן הם מתמודדים, לדון באתגרים הניצבים בפניהם ובלמידתם, מבלי לחוש שהם מסכנים את סמכותם. מכאן, שרשתות מחויבות לדיאלוג, לשיתוף פעולה ולסולידריות, שנעדרים לעתים קרובות ממערכת היררכית, שבמסגרתה בתי-ספר נוטים להיות מופרדים אלה מאלה (Smith & Wohlstetter, 2001).

הרשתות שונות זו מזו ופועלות באופן שונה זו מזו (Zijlstra, 2002; Veugelers & Rusch, 2005). כל רשת מפתחת פעילויות המשקפות את התרבות המובהקת שלה. על אף השוני בפעילויות, כל הרשתות מציעות מבנים של למידת מבוגרים התומכים בצורכי חברה, המודעים לידע שלהם ולמקצועיותם ומכבדים אותם (Lieberman, 1996). מהות הרשת מתבטאת בעיקר בקשר בין בתי-הספר השייכים לרשת, והוא יכול לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות: בכנסים בהשתתפות נציגים מבתי-ספר שונים לרבות שיחות ועידה, בביקורים הדדיים, בתקשורת מחשבים בין בתי-הספר, בשיחות, בהעברת מידע, במחקרים משותפים של מורים ושל תלמידים, בהוצאה לאור של עיתון משותף, בהשתלמויות בהשתתפות מורים ומנהלים מבתי-ספר שונים, וגם בקיומה של קבוצת "מבקרים ידידותיים" (Critical friends) – קבוצת מורים מבית-ספר מסוים שחברה נותנים משוב בונה על היבט זה או אחר בתפקודו של בית-ספר שהם אינם חלק מהצוות שלו.

רשתות מעצבות צורות מגוונות של למידה ותומכות בהן, כגון קבוצת משימה שעוסקת במחקר פעולה, צוות שכותב את תוכנית הפעילות הבית-ספרית, מורים שדנים בבעיות הקשורות להערכת תלמידים ובתי-ספר המסייעים לרשת, שעורכים שינויים מבניים בגישתם להוראה וללמידה. שיתוף במידע הופך לעתים קרובות להיות מוקד הלמידה. המשתתפים יכולים להכין דוח על כמה אספקטים חדשים של מחקר מורים, או להחליף רעיונות באשר לאופן

שבו בית-ספר משתמש בהוראות ובהנחיות. בכמה מקרים בתי-ספר שחלו בהם שינויים, מסייעים זה לזה להבין כיצד מתנהל השינוי. רשתות מצליחות מארגנות את עבודתן באופן המאפשר לחבריהן להשתתף באופן פעיל ולא להיות רק צופים פסיביים (Lieberman, 1996).

בנוסף ללמידה החיצונית ברשת, יש ליצור גם למידת עמיתים בתוך בית-הספר, היות שקישור התנסויותיהם של המורים ברשתות עם המבנים הארגוניים בתוך בית-הספר יכול להועיל לשני הצדדים. השימוש בצוותים שפועלים בתוך בתי-הספר יכול לספק מבנה ארגוני קולגיאלי, שבו מורים יוכלו לחקור רעיונות חדשים, לסקור מחקרים, לנסות יישומי הוראה חדשים בכיתותיהם ולדון בהתנסויותיהם עם עמיתיהם. הרשת, כדרך ללמידה ולארגון שינוי חינוכי, צריכה לשמש דגם לתהליך שאמור להתרחש בבתי-הספר עצמם (Rusch, 2005; Veugleres & Zijlstra, 1996).

אף על פי שבתי-ספר שונים זה מזה, יש להם נושאים רבים משותפים, כמו המבנה הארגוני שבמסגרתו הם פועלים, הצורך לשפר הישגים, הרצון לעבוד ביעילות עם ההורים, הרצון למצוא תוכניות הוראה יעילות ועוד (Kahne et al., 2001). רשתות צריכות להיות דומות זו לזו בהיבטים מסוימים ולהיבדל זו מזו באחרים: נקודות הדמיון צריכות להיות בעניינים הנדונים ובפילוסופיה החינוכית המשותפת; ההבדלים יכולים להיות בפרקטיקות, בהתנסויות וברעיונות החדשים. בתוך גבולות העניינים והפילוסופיה המשותפת, ההבדלים יכולים ליצור דיאלוג בין המשתתפים בעלי הפרספקטיבות השונות והפרקטיקות החינוכיות השונות (Rusch, 2005). העובדה שיש הבדלים בין בתי-ספר מובילה אמנם להבנה כי בתי-ספר יכולים ללמוד מהבדלים אלה, ובמהלך תהליך הלמידה ברשת יכולים הבדלים אלה להיות פרודוקטיביים, אבל יש לוודא שהבדלים אלה אינם גדולים מדי. יש לזכור כי פרקטיקות המיושמות בבתי-ספר אחרים יכולות אמנם לשמש אידיאל שיש לחתור אליו, אולם עליהן להיות ניתנות להשגה.

התפקידים ברשת

הפעלת הרשת אינה יכולה להסתפק ביוזמות ספונטניות של החברים, וצריך לנקוט פעולות שיטתיות מתוכננות, ועל כן, צריך שיהיה בה גורם המרכז את האחריות לפעילות הממוסדת של הרישות – "המרשת" (facilitator). למרשת תפקידים רבים, אך עליו לזכור תמיד שהרשת קיימת בראש ובראשונה למען בתי-הספר. עליו להיות זרז לפעילות הרשת, לפתח אותה, לגבש חשיבה מנחה שתאפשר אינטגרציה של כלל הפעילות, להציע פתרונות ולספק מידע. בנוסף לכך, עליו לדאוג שהמבנה הארגוני והתקשורתי ברשת יאפשר זרימת מידע,

היוועצות והפריה הדדית ולהעניק סיוע בתחומי הידע והתוכן, כמו גם בכל הקשור לתהליכים הקשורים למטרות הרשת ולמבנים פדגוגיים הקשורים במטרותיה. רק במקרים נדירים הופך בית-ספר מסוים ברשת למרשת. בדרך כלל, נמסר התפקיד לגורם חיצוני. ברוב המקרים המרשת הוא הגורם שגם יזם את הקמת הרשת (גורדון, 1988).

המרשת משמש אמצעי פורמלי של קשר בין הרשת לבין מקורות מידע חיצוניים כמו למשל מטות המחוז שאליהם משתייכים בתי-הספר, קבוצות רפורמה ויועצים. הוא מחליט אלו סוגי מידע חיצוני יופצו בתוך הרשת ואיזה מידע יסופק (Wohlstetter et al., 2003). המנהיגות ברשת מוגדרת בדרך כלל כמתאמת בין הגורמים, כמתווכת וכמקשרת, ולא כמובילה. מנהיגים מבצעים פעולות שגרתיות כמו עריכת שיחות טלפון, גיוס כספים, ארגון פגישות, תיווך בין משאבים לאנשים ובין אנשים לבין עצמם וניהול משא ומתן. פעולות אלה מאפשרות את שיתוף הפעולה בין חברי הרשת לבין עצמם.

חוקרי רשתות מציינים שלושה תפקידים שונים שממלא מנהיג הרשת: (א) הוא אדריכל הפרויקט, המקבץ יחדיו ארגונים באמצעות הבעת חזון אחיד של סביבה גדולה יותר שבה הם מעוגנים, מאתר שותפים בעלי המומחיות הדרושה ומרכיב את הקבוצות הנחוצות כדי לתמוך בלמידה קולקטיבית. כלומר, הוא תומך במבנים הארגוניים שמקשרים את בתי-הספר ברשת. (ב) הוא שומר הסף, הבולם את הארגונים ברשת מהשפעות המחוז והמדינה, מייצג את האינטרסים של הרשת ופועל כנציגה בדיונים על דרישות חיצוניות. לאחר שהרשת נוצרת, היא חייבת להיות מוגנת מפני פיקוח חיצוני. שומרי הסף משתמשים במיומנויותיהם בניהול משא ומתן כדי להגן על הרשת ולחזקה בתוך מערך של קשרים קבועים יותר. (ג) הוא מתווך, שמוצא דרכים לשפר את קבלת המידע ואת הפצתו, לצד טיפוח קשרים ארוכי טווח (Smith & Wohlstetter, 2001; Wohlstetter et al., 2003).

אף על פי שלרוב הרשתות יש מנהיגים פורמליים, הן גם מספקות הזדמנויות לצמיחת מנהיגות מקרב החברים ברשת. מרשתים מחפשים הזדמנויות ליצור מנהיגות ללא התחשבות בסטטוס או בדרג. הדבר עוזר לחזק את מחויבותם של החברים לרשת, מרחיב את חזונם בנוגע לאפשרויות השינוי ואת הקשרים האישיים והמקצועיים שלהם. בנוסף לזאת, תפקידם של מנהיגי רשת הוא לנסות ליצור "מרחבים ציבוריים" שבהם מחנכים יוכלו לעבוד יחד בכיתות, בבתי-ספר או במחוזות. באופן זה – במרחבי למידה חופשיים מהגבולות הרגילים ומשלשלאות תרבותיות של הארגון – אפשר ליצור תרבות של מחויבות למערכת חדשה של רעיונות ואידיאלים (Buyse, Sparkman, & Wesley, 2003; Lieberman, 1996; Printy, 2008). לכן, על מנהיגי הרשת לפתח

מרקם עבודה גמיש המקשר בין המבנה הבירוקרטי של בתי-הספר למבנה הרשתי כדי לאפשר למנהיגות בלתי-פורמלית לצמוח.

לשותפים ברשת שיכולים לספק משאבים – בעיקר מידע – יש סמכות שאינה בהכרח קשורה למעמדם בהיררכיה הפורמלית. למשל, ברשת של בתי-ספר יש גם למורים ולשותפים חיצוניים גישה למידע רלוונטי בתוך בית-הספר ושליטה עליו ולא רק למנהל. לחלוקה מחדש של זרימת המידע יש פוטנציאל להסיט את מוקד קבלת החלטות מהמנהל אל צוות המשתתפים, המהווים את בעלי העניין, ואל בתי-הספר האחרים ברשת. (Smith & Wohlstetter, 2001) אולם יש תפקידים השמורים למנהלים בלבד. בנוסף לידע שלהם ולבסיס המשאבים שלהם, המנהלים מביאים ממד של נשיאה באחריות למאמץ שמדרבן את יכולת הביצוע אל עבר השינוי, ומשפר את סגל המורים ואת המעורבות האדמיניסטרטיבית (Kochan et al., 1999). על המנהל לאפשר את הוצאתן לפועל של הזדמנויות מאורגנות לשיתוף פעולה מקצועי בין המורים לבין עצמם ולסייע בטיפוח פעילות חיובית ברשת (Aston & Hyle, 1997). במחקר שנערך על רשתות בקליפורניה, הסיקו החוקרים כי תמיכה של המנהל בהחלטות שתוכננו ברשת והסיוע שהוא מגיש בהוצאתן לפועל בתוך בית-הספר הם חיוניים, שכן הם משפרים את העבודה החינוכית בתוך בית-הספר (Morris et al., 2003).

רשתות יכולות לפתח את שיתוף הפעולה ההדוק ביניהן, אם יחליפו את יושבי הראש ברוטציה, ואם יחליפו נושאי תפקידים אדמיניסטרטיביים. הכוונה היא לפגישות רשת שבהן הכוח האמיתי לקבלת החלטות מבוזר, שבהן יש מנהיגות משותפת: מנהלים, ולעתים מורים והורים המשמשים ראשי צוותים. במקרים שבהם מנהיגות הצוות עברה בסבב, ניכרה יותר מחויבות מצד חברי הרשת כלפי יתר החברים, ניכרו רמות גבוהות יותר של שיתוף בידע והיו יותר החלטות צוות פרודוקטיביות שהתקבלו ביחד. הצורך בסבב התפקידים נובע משיקול נוסף: לעתים אנשים מסוימים, בעלי אישיות כריזמטית שהיא מקור השפעתם, מזוהים ברשת כאנשי מפתח. על הרשתות לתכנן מעברים מוצלחים למקרה שאותם אנשים יועברו מתפקידם או יפרשו ממנו (Busher & Hodgkinson, 1995; Wohlstetter et al., 2003).

שיקולים בהקמת רשתות

הקמת רשתות של בתי-ספר מחייבת הכרעות מסוימות הקשורות לסוגי הרשתות. על הכרעות אלה להתבסס על הידע ועל ההגות התיאורטית שהצטברו במחקר החינוכי בנושא זה. על מנהיגי רשתות, מנהלי בתי-ספר ואנשי מדיניות עירונית לתת את הדעת על מספר סוגיות:

רשתות ספונטניות-וולונטריות או רשתות מתוכננות-יזומות: לרשת ספונטנית של קבוצת בתי-ספר יש יתרון גדול מבחינת מחויבות חבריה לרעיון והזדהותם עמו כמו גם מבחינת תוחלת חייה, אך היא עלולה להיתקל בקשיים כתוצאה מהעדר ליווי מקצועי. נראה, כי הפתרון הוא לרוב גורם חיצוני שייזום את הקמת הרשת, ויציע לבתי-ספר להצטרף אליה באופן וולונטרי.

גודל הרשת – כמה בתי-ספר יכולה הרשת לשרת? הגודל האופטימלי קשור לסוג הקשרים שמעוניינים לטפח בין השותפים השונים, לסוג השירותים שאותם אמורה הרשת להעניק וליכולתה הכספית והארגונית. חשוב שהרשת תישאר קטנה דיה כדי שכל אחד מהשותפים בה יוכל להשמיע את קולו ולהשפיע על המתרחש בה באופן משמעותי (O'Neill, 1996). יש רשתות שבהן שותפים כל בתי-הספר שנמצאים בתחום השיפוט של הרשות המקומית. יש לכך יתרונות, שהרי סביר להניח, שאם הן נמצאות באותו אזור, הן מתחבטות בבעיות משותפות ויש להן בסיס תרבותי משותף, אלא שמתברר שהשתייכות לאותו גורם בירוקרטי או הכפיפות לו מפריעה להפעלת רשת פורייה (גורדון, 1988).

רשת פתוחה, שמאפשרת לכל מי שרוצה להצטרף אליה לעשות זאת, או רשת אקסקלוסיבית המגבילה את החברות בה רק לאנשים בעלי אינטרסים וערכים מקצועיים משותפים? משתי האפשרויות הללו עולות השאלות: האם טוב יותר לנסות להגיע מיד למספר רב של חברים ברשת, או שכדאי להתחיל ברשת קטנה ואחר כך להתרחב, ואולי בכלל כדאי לרשת לשמור על ממדים מוגבלים? לכל אחת מן האפשרויות הללו יש משקל ניכר בהצלחת הרשת. רשתות פתוחות צריכות להשביע את רצון המשתתפים בהן, שהם בעלי אינטרסים שונים ורמות שונות של מחויבות. לעומתן, רשתות שמגבילות את החברות בהן סובלות ממחסור בחברים בעלי נקודות מבט חדשות. סוגיות אלה משפיעות על מבנה הרשת, על סוג הפעילות שהיא מספקת ועל התפקיד שממלאת המנהיגות ברשת (Lieberman, 1996).

יתרונות הרשת

לרשת יתרונות חברתיים, פסיכולוגיים ופוליטיים, יחד עם התועלות הכלכליות המתבררות שהן תוצאה של שיתוף הפעולה (Busher & Hodgkinson, 1995). היתרונות המרכזיים מפורטים להלן:

הרשת מאפשרת זמינות של ידע מקצועי ושימוש במומחיות קיימת: רשתות אפקטיביות במיוחד באפשרות שהן מעניקות למורים לדון בבעיות שוטפות, כשהם נחשפים לרעיונות חדשים שמקורם במורים ברשת המגיעים מבתי-ספר אחרים או ממחוזות אחרים (Lieberman, 1996). כשמורים מתכנסים יחד כדי

ליצור קשרי גומלין ולשתף, הם חשופים לאמונות וליישומים אלטרנטיביים בנושאי חינוך והוראה. אינטראקציות הומוגניות (בין מורים מאותו בית-ספר) מובילות ליצירת קשרים חזקים, שמטפחים השקפות ופעולות מסורתיות. לעומתן, אינטראקציות הטרוגניות (של מורים מבתי-ספר שונים) מטפחות אפשרויות להכיר ידע חדש. מניחים כי קשרים אלה יזמנו למורים אפשרויות רבות יותר להרחיב את בסיסי הידע שלהם וכך, בעקיפין, יערערו אידיאולוגיות מסורתיות (Aston & Hyle, 1997).

במחקר על סוגים שונים של רשתות צוינה חשיבות הרשת למורים ולמנהלים, שכן היא מאפשרת לשקול דרכים לשפר את בתי-הספר שבהם הם עובדים באמצעות למידה משותפת עם בתי-ספר נוספים (Rusch, 1998). באופן זה הרשתות מספקות אפשרויות מוצקות להעמקת הידע הפדגוגי של המורים ומאפשרות להם לראות מה נעשה מחוץ לבתי-הספר שלהם. כך ניתנת להם האפשרות ללמוד בדרכים חדשות (Morris et al., 2003; Veugleres & Zijlstra, 1996). נראה אפוא, כי אחד מיתרונות הרשת הוא ההזדמנות להכיר צוותים מבתי-ספר אחרים. המשתתפים מזהים את מי שיכולים לענות על שאלותיהם ולפתור את בעיותיהם, או את מי שעמם הם יכולים לעבוד במשותף על רעיונות חדשים. המורים ברשת לומדים להכיר זה את זה אישית ומקצועית, ומתוודעים למומחיותם של החברים בה. כך, בית-ספר המשתתף ברשת יכול להזמין מומחה מבית-ספר אחר, וכך מתקבצים יחדיו סוגים שונים של "ידע מומחה" ברשת. רשת היא מעין "כיכר השוק" שבה נמצאים רעיונות ואנשים שניתן ללמוד מהם (Veugelers & Zijlstra, 2002). כך מאפשרות הרשתות שימוש בנכסים רוחניים, והחלפת דעות שמעשירות באופן משמעותי את ההון החברתי בבית-הספר (Smith & Wohlstetter, 2001).

בעבודה ברשת של בתי-ספר לומדים המשתתפים מניסיונם של אחרים: רשתות מספקות את הצורך של המורים והמנהלים ביציאה מחוץ לגבולות בתי-הספר על מנת לשקול דרכים לשפר את בתי-הספר ואת המערכת שבה הם עובדים (Lieberman & Grolnick, 1996). מגעים עם בתי-ספר אחרים הם בעלי ערך עבור מורים ומנהלים בבתי-ספר בשני מובנים: למידה מהתנסות של האחרים ובחינת התנסויותיהם של האחרים, וקבלת משוב על תוכניות ופיתוחים שלהם (Rusch, 2005). בתי-ספר ברשת יכולים להפיק תועלת מניסיונם של האחרים כשהם עורכים שינויים מבניים בארגון בית-הספר, בתוכנית הלימודים ובמתודולוגיית ההוראה. על ידי הצגת הפרקטיקה החינוכית שלהם ועריכת רפלקציה על תגובות של משתתפים אחרים, המורים מבינים שיש דרכי לימוד שונות ושיטות שונות בגיבוש תוכנית הלימודים הפורמלית, והם נעשים מודעים יותר לרציונל העומד מאחורי האפשרויות שפרושות בפניהם. המשתתפים ברשת מתוודעים לרעיונות של מורים אחרים ומפתחים במיוחד

את יכולתם לשבץ התנסויות חינוכיות בהקשר מסוים. במלים אחרות, הם יכולים ללמוד מניסיונם להציג את התנסויותיהם באופן ברור לעמיתיהם, מכיוון שעליהם להסביר כיצד טיפלו בסוגיות מסוימות ומדוע. ברשת המורכבת מבתי-ספר ומאנשי אקדמיה, מנתחים המורים והמנהלים מבתי-ספר שונים את התנסויותיהם ואת מאמצייהם המעשיים יחד עם עמיתיהם ועם אנשי אקדמיה, כשהאחרונים משתמשים במושגים תיאורטיים בניתוח היישומים של המורים ובמציאת דרכים חדשות בהוראה ובארגון (Veugelers & Zijlstra, 1996, 2002, 2003).

הרשת מאפשרת פיתוח של גישות חדשות, חומרי למידה חדשים ויוזמות חדשות: אחת התרומות החשובות ביותר של העבודה ברשת היא הסיוע שהיא מעניקה לצוות בית-הספר בקבלת החלטות שהצלחתן הוכחה. בתי-הספר יכולים להפיק תועלת משיתוף הפעולה ביניהם ויכולים לפתח במשותף יוזמות חדשות. ההשתתפות ברשתות מעניקה למורים התנסויות שמעצבות גישות הוראה לא מסורתיות ומציעות טכניקות הוראה שימושיות יותר, או ידע שהמורים יכולים להשתמש בו בכיתה (Firestone, James, & Pennell, 1997). עבודה ברשת המושתתת על יחסי אמון, מתמקדת בבעיות אמיתיות הקשורות לפרקטיקה ואליה נלווית מסגרת עבודה אינטלקטואלית משותפת, שמסייעת להתמקצעות משתתפיה והופכת את ההיעזרות בעמיתים למקצוע לנורמה. מסגרת העבודה האינטלקטואלית המשותפת והעבודה הממושכת בתהליך של היועצות מאפשרת למשתתפים ראייה עמוקה יותר של שורשי הבעיות החוזרות ונשנות בעבודתם (Teitel, 2008).

שיתוף פעולה לזמן ארוך מאפשר למשתתפים להתוודע לצורות ארגוניות אחרות ולדרכי פעולה שונות, מכיוון שבעבודתם יחד המשתתפים ברשת יכולים להציע רעיונות חדשים, לספק ספרות וחומרים וליצור תרבות למידה שבה מחנכים יחושו נוח להציע לעמיתיהם את רעיונותיהם. כאשר מורים ומנהלים מביאים את תוצריהם לרשת ומסבירים את הבחירות שעשו בבנייתם, חברי הרשת יכולים לשקול דרכים חלופיות להוראת התלמידים. מורים מתארים את גישתם ברשת, ובאמצעות התגובות של האחרים הם מקבלים משוב שמסייע להם להמשיך ולחדש (Veugelers & Zijlstra, 1997, 2002). במחקר שנעשה על רשת מורים, סיפרו המורים כי חשו חיוניות כשנפגשו ברשת מחוץ לבית-ספרם. הם התרגשו מהרעיונות החדשים שהביאו לבית-ספרם מן הרשתות שלהם, והתוו את השינוי בפרקטיקה שלהם על פי אותם הרעיונות (Niesz, 2007).

הרשת מאפשרת יצירת קהילה לומדת: הלמידה ברשת מאפשרת לחבריה להסיט הצדה את ההגבלות שנגזרות מתפקידים מוסדיים, ומהיררכיות שקיימות ברשתות. מכיוון שהרשתות פועלות במסגרת ארגונית גמישה יותר,

הן מציעות דרכי פעולה חדשות שיכולות להקל על תהליכי הלמידה, ההוראה וההנהגה, ולכן הן מותאמות לצורת העבודה של אנשי המקצוע בבתי-הספר. במפגשים תוך בית-ספריים, פעמים רבות מנהלים ומורים נמנעים משאלות, מכיוון שהם חוששים להתגלות כחסרי אונים או כבלתי כשירים. אבל ברשת קל יותר למורים ולמנהלים לשאול, לבקש עזרה או לספר את הדברים כפי שהם, שכן שם הם אינם נדרשים להיות מומחים ויודעי דבר (Lieberman, 1996). כך רשת יכולה ליצור קהילה יצירתית וביקורתית של אנשי חינוך שחשים שהם בעלי הרשת ומחויבים לה (Veugelers & Zijlstra, 2002). עבודה קרובה לצדם של קולגות מבתי-ספר אחרים יכולה להרחיב את הפרספקטיבה של המורים: הם מתנסים בחברות בקהילה חינוכית גדולה יותר, המסייעת להם לראות את ייחודו של ניסיונם החינוכי, כמו גם את מה שמשותף בינו לבין ניסיונם של אחרים. המורים משקפים את התנסותם החינוכית לעמיתיהם, שהופכים להיות "חברים ביקורתיים" המאפשרים להם להבין טוב יותר מה כדאי לעשות בכיתותיהם ובבית-הספר שבו הם מלמדים, וממה כדאי להימנע. באופן הזה המורים הופכים להיות משתתפים רפלקטיביים-ביקורתיים (Veugelers & Zijlstra, 2003).

הרשת מעצימה את חבריה, מעלה את תחושת המוטיבציה, המחויבות והנשיאה באחריות: רשתות מורים תורמות להעלאת המוטיבציה של המורים, למחויבותם לביצוע עבודתם החינוכית ולהעצמתם. הדבר נובע מהעובדה שההשתתפות ברשת מחזקת את מאמצייהם החינוכיים של המשתתפים, ויחד הם חשים שהם יכולים להשפיע יותר על העשייה החינוכית בבית-הספר שבו הם מלמדים (Rusch, 2005; Smith & Wohlstetter, 2001; Veugelers & Zijlstra, 2002). במחקר שעוסק ברשתות למידה בהולנד נמצא כי כאשר יש מעורבות של שותפים רבים מבית-הספר בפעולות הרשת, הם מפתחים תחושה של אחריות. הדבר נובע מן העובדה שהלמידה ברשת מתבצעת כפעולה "מלמטה למעלה", דהיינו חקירת אפשרויות והתנסות, בניגוד לפעולה ההפוכה – "מלמעלה למטה" – שבה מונחתות הוראות מגבוה. כאשר מורים עובדים על פרויקטים במסגרת רשתות חינוכיות, הם אינם עוד מקבלי מידע, אלא תורמים לשיחות המתמשכות על פרקטיקת ההוראה (Niesz, 2007). באופן זה רשתות מסייעות למורים רבים להתגבר על שחיקה, ומעודדות אותם לנסות פרקטיקות חדשות באופן אקטיבי.

הרשת מהווה קבוצת תמיכה ומפחיתה את תחושת הבדידות: מורים בבתי-הספר עובדים בבידוד. אמנם יש להם אפשרות לעבוד עם עמיתים מבית-ספרם, אך לא עם אנשי חינוך הנמצאים במרחק רב מבית-הספר (Allen & Hensley, 2003). מורים דיווחו פעמים רבות שהשתתפותם ברשת סייעה להפיג את תחושת הבידוד שחשו בבתי-הספר שלהם (Firestone & Pennell, 1997).

שיתוף מורים עם עמיתיהם המקצועיים מחוץ לבתי-הספר יכול להיות בעל עוצמה, בייחוד עבור מי שחשים מבודדים בתוך בית-הספר (Niesz, 2007). בידוד זה בולט אף יותר כאשר מדובר במנהלים של בתי-ספר, מכיוון שמעצם הגדרת תפקידם, אין להם עמית מקצועי השווה אליהם בדרגתו בתוך בית-הספר (Busher & Hodgkinson, 1995). לפני שנוצרה הרשת, האפשרות היחידה שבה יכולים היו מנהלים ליצור קשרי גומלין זה עם זה היתה בישיבות אזוריות שנעדר מהן יחס אישי. לאחר שהצטרפו לרשת, העידו בעקביות שהרשת אפשרה להם היכרות מעמיקה עם חלק מעמיתיהם, ששיתוף הפעולה התפתח דרך הרשת ושהקשרים הללו יצרו תמיכה אישית רבת ערך והובילו לחדשנות. תמיכה זו נעה על רצף שראשיתו בהענקת "טיפים" כיצד לגרום למחוז לספק שירות מסוים, ואחריתו בלמידה על יעילותן של תוכניות להדרכה מקצועית (Kahne et al., 2001).

ריכוז הון אנושי: השתייכותה של הרשת לישות גדולה יותר מבית-הספר היחיד משפיעה על יצירת הקשרים בה. בתי-הספר ברשת זוכים להעצמה שמאפשרת להם להגשים את חלומותיהם ביתר קלות, ולחוות רגשי גאווה והזדהות דומים האופייניים לחברים במועדונים ייחודיים. מכיוון שרשת היא ארגון גדול, יש לה את כל היתרונות של ארגונים גדולים, כגון מאגר של מומחים בתחומים רבים וגישה לידע נוסף ולמשאבים אנושיים (Wohlstetter et al., 2004). זה אחד האמצעים שמאפשרים תמיכה והפריה הדדית לחברים בה (Veugelers & Zijlstra, 2003), ובנוסף לזאת היא יוצרת הזדהות בקרב משתמשיה ומעמידה לרשותם מאגר כוחות וכישרונות גדול, כמו גם קבוצת חשיבה לקידום רעיונות.

עבודת הרשת מסייעת באיגום משאבים ובגיוסם: רשתות מאפשרות לבתי-ספר לחלוק ידע מקצועי ומשאבים, ולייעל את דרך ניהול הכספים המוזרמים לתוכנית הלימודים ולתחזוקת המבנים. לעבודת הרשת פוטנציאל גדול יותר לגיוס משאבים מאשר לבית-הספר היחיד, מכיוון שבתי-ספר יכולים לחסוך בהוצאות על מספר שירותים באמצעות הסדרי מימון משותפים (Busher & Hodgkinson, 1995). כמו כן, העלויות הנוספות הכרוכות בפיתוח נמוכות יותר בגלל הקלות היחסית שבה מוקמים צוותי מחקר משותפים. כשפיתוח מקצועי נעשה בתוך הרשת, בתי-הספר יכולים לחלוק בעלויות התוכנית ולהפיצה למספר רב יותר של משתתפים, בעוד הם מספקים פיתוח מקצועי משמעותי לצורכי המורים (Smith & Wohlstetter, 2001).

כאשר בתי-ספר עובדים יחד ברשת, מתאפשרת חלוקה רחבה בעצות ובניסיון לשימוש משותף בשירותים וביכולות. בתי-ספר יכולים לצרף יחד את המשאבים שלהם כדי שתהיה אספקה של תמיכה בצרכים חינוכיים מיוחדים

בתוך בתי-הספר. בנוסף לזאת, הם יכולים להשתמש ביחד בשירותיהם של מומחים (Bushner & Hodgkinson, 1995). במחקר שנערך על רשתות נמצא כי באופן פרדוקסלי, שיתוף הפעולה בעבודה ברשת סייע לבתי-הספר לשרוד בשוק החינוכי החדש שבו הם מתחרים זה בזה על תלמידים, שהגדלת מספריהם מגדילה את המימון לבית-הספר. כלומר, בתי-הספר הפועלים יחדיו ברשת מצרפים חלק מכספיהם לקרן משותפת, על מנת לייצר הוראה ולמידה יעילות יותר (O'Neill, 1996).

עבודת הרשת מאפשרת מתן פרשנויות למדיניות הממשלה: למדיניות הממשלה יש השלכות על בתי-ספר כארגונים, כמו גם על חומרי ההוראה, על שיטות דידקטיות ועל התנהגותם של התלמידים ושל המורים. דיונים בין מורים מבתי-ספר שונים יכולים לספק תובנות טובות יותר על תוצאותיה של המדיניות החינוכית. כמו כן, הם יכולים להראות שיש פרשנויות שונות ליישום המדיניות החינוכית ולמציאת האיזון בין הפילוסופיה החינוכית של חברי הרשת לבין המדיניות החינוכית שלהם (Veugelers & Zijlstra, 1996, 2002, 2003). חברי רשת רבים מדווחים שהם רואים תמונה כוללת של בתי-הספר, של הרפורמות ושל האפשרויות בחינוך. דיווחים אלה של משתתפים ברשת יכולים להצביע על תרומת הרשתות לשינוי החינוך (Niesz, 2008).

עבודת הרשת משפיעה על מדיניות הממשלה: רשת של בתי-ספר יכולה להשפיע על מדיניות הממשלה באמצעות משוברים שהיא מפיקה כקבוצה, לקיים דיון בהתפתחויות שצריכות תיקון ולהציג את השלכותיה של המדיניות ביחס לפרקטיקה. רשת המורכבת ממספר רב של בתי-ספר, שיש בה מסורת של עבודה על שינוי חינוכי, יכולה לתת את הטון בוויכוח על מדיניות חינוכית. הרשת מהווה "חבר ביקורתי" של תהליך עריכת שינויים מבניים לאומיים, אך במקרה הצורך היא יכולה לשמש גם קבוצת לחץ (Veugelers & Zijlstra, 1996, 2002, 2003). לעומת זאת, רשתות מורים במימון המדינה יכולות לתרום ישירות ליישום המדיניות הרשמית שדורשת שינוי מהותי בפרקטיקת ההוראה (Firestone & Pennell, 1997).

לסיכום, כל היתרונות שנמנו לעיל מובילים אל המטרה המרכזית של העבודה ברשתות – שיפור החינוך. רשתות של בתי-ספר המיושמות באופן נכון הן אמצעי בעל עוצמה עבור אנשי החינוך ליצור שיתופי פעולה שיובילו לביצועים משופרים ולהעלאת הישגי התלמידים (Allen & Hensley, 2003; Rusch, 2005; Smith & Wohlstetter, 2001). לעתים קרובות מתקשים חברים בארגון יחיד לראות את התמונה הכוללת בנושא מסוים, אך כאשר הם עובדים ופועלים עם שותפים חיצוניים בעלי בעיות דומות (או עם כאלה שמתנסים בעבודה עם סוגיות דומות), התמונה מתבהרת. כאשר ארגונים פועלים יחדיו כדי להבין בעיות ולפתורן, סביר שהפתרונות יכללו את שיתוף הפעולה שלהם עצמם,

לא מפני שהדבר הוכתב מלמעלה, אלא מפני שהמשתתפים רוצים לפתור את הבעיה בעצמם (Smith & Wohlstetter, 2001). מכיוון שהרשת מורכבת מצוותים של בתי-ספר שונים, מתאפשר תיאום ישיר בין בתי-הספר, התורם לשיפור דרכי ההוראה והלמידה (Busher & Hodgkinson, 1995).

קשיים בעבודת הרשת

על אף היתרונות הרבים שמנינו בעבודת הרשת, יש גם קשיים שיש לתת עליהם את הדעת:

תחרותיות: קושי זה נובע מהבדלים בין בתי-הספר. הבדלים אלה יוצרים אמנם הזדמנויות לעבודה ברשת, אולם יש לזכור שהם נובעים מהצורך של בתי-הספר לפתח את זהותם שלהם וליצור את הפרופיל המיוחד להם. הבדלים אלה הם ביטוי לתחרות בין בתי-הספר שעלולה להוביל לקנאה, ולהתנגשות עם הצורך בשיתוף פעולה ברשתות (Rusch, 2005). ממחקרה של רש (Rusch, 1998), עולה, שהעיסוק בתחרות בין בתי-הספר או ניסיונם להתבלט היו הסיבה העיקרית שאותה ציינו כל המרואיינים כשהסבירו מדוע לא דיווחו על שינויים בבית-הספר שבו הם עובדים. הפחד מתחרות הגביל את התקשורת בנושאי שינוי וחדשנות בקרב מנהלים ברמת המחוז ובקרב חברים בוועדה או במועצה. לטענתה, כאשר חוקרים הצלחה בבתי-ספר, הדבר מוביל לקנאה ולתחרות הפוגעים בלמידת הקבוצה.

כאשר ניתנת אוטונומיה לבתי-הספר, מצפים מהם לשתף פעולה באופן אינטנסיבי יותר במסגרת רשתות. בתי-ספר יכולים ללמוד אלה מאלה, אך יש כמובן תחרות ביניהם. יש ליחיד לכך תשומת לב, בייחוד אם בתי-הספר נמצאים באותו אזור רישום. בנוסף לזאת, בתי-ספר שפיתחו קשרים טובים בינם לבין עצמם אינם משתוקקים לראות מספר רב של בתי-ספר חדשים מצטרפים לרשת. אחרי הכול, עבודה יחד עם אנשים ובתי-ספר מוכרים במשך שנים נראית יעילה יותר עבור הפיתוח המקצועי ותחושת ההצלחה של תומכי הרשת והמעורבים בה (Veugelers & Zijlstra, 1996).

דיאלוג: רשתות שלא מתקיים בהן דיון פתוח אינן יכולות להגיע לאבחנות משותפות, וגם לא להגיע לחזון משותף על המצב העתידי או לגבש אסטרטגיית התערבות ברורה שתסדיר בהצלחה את הבעיות הקשות שמעורר שינוי ארגוני. במלים אחרות, הרמה הנמוכה של מיומנויות דיאלוג חקרני, שקיימת ברוב הרשתות, אינה מאפשרת את זיהוי פתרונות מערכתיים יסודיים או את פיתוחם (Rusch, 1998). מחקר שנערך על רשתות בתי-ספר בישראל מצא כי בתי-ספר אינם מנצלים את חברותם ברשת ליצירת יוזמות חדשניות,

אלא נוטים לעסוק באסטרטגיות שמרניות על מנת ליצור קונסנזוס. בעוד שהדבר עשוי לסייע להם לשמר את ההגמוניה ברשת, הוא עלול לעודד אותם לנהוג בהתאם למקובל בערוצי הרשת ולאמץ פרקטיקות מקובלות, שדבקות במסורת שמרנית ומונעות יוזמות חדשניות (Eyal, 2008).

ההטרונגיות של החברים ברשת: למידה בקבוצה יכולה להשתפר כתוצאה מגיוון רב יותר בין משתתפיה. יש חשיבות להטרונגיות רבה בין חברי הרשת לבין עצמם, במקום התאחדויות הומוגניות (Kahne et al., 2001), אולם הטרונגיות זו עלולה לעכב את תהליך הלמידה העצמית של חלק מהמשתתפים (Rusch, 2005). כשהרשת הטרונגית מדי, היא גורמת למשתתפים לחוש פגיעים ולהימנע מלשתף את חברי הרשת בהתלבטויותיהם ובדילמות שבהן הם נתקלים בעבודתם, מפני שאינם רוצים להעמיד את עצמם בעמדת פגיעות (Teitel, 2008).

הפצה: אתגר נוסף שבפניו ניצבות רשתות מורים הוא העברת הידע שנלמד ברשת אל בתי-הספר. לעתים קרובות ניצבים משתתפי הרשת בפני אקלים בית-ספרי שאינו מאפשר להם לחלוק את מה שלמדו, ולעתים הוא אפילו מגלה עוינות כלפי הרעיונות החדשים שהם מביאים עמם (Morris et al., 2003). בנוסף לזאת, למרות השינויים והתהליכים שמתחוללים ברשתות, יש חברי רשת שאינם מפיצים את הידע שצברו ברשת למורים בבית-ספרם. באופן זה, למורים שאינם חברים ברשתות יש ידע מועט על הנעשה בהן, וכך, נשארים רוב התוכניות החדשות והרעיונות שמקורם ברשת בשוליים. מורים שאינם שותפים ברשת, חשים ניכור כלפי השינויים שנעשים בה, ולכן חשוב לחלוק את התהליכים הללו עם שאר המורים בבית-הספר (Niesz, 2007).

פגיעה בתחושת המסוגלות: נראה, כי פגישות שנערכות ברשת מחזקות את הביטחון העצמי בפרקטיקה הבית-ספרית. מצד אחר, למידה מבתי-ספר אחרים יוצרת את הרושם ש"יש עוד הרבה מה לעשות" (Rusch, 2005). תחושה זו עלולה להפחית את המוטיבציה ואת הביטחון העצמי בקרב חברי הרשת, ולפגוע בתחושת המסוגלות שלהם. פגיעה עשויה להיגרם גם ברשתות מורים המזמינות מומחים חיצוניים, שכן המורים חשים שלא מכירים בידע שלהם וביכולתם לחולל שינוי של ממש. בעוד שתמיכה מתמשכת במורים נתפסת לעתים קרובות כהיבט חיובי של פיתוח מקצועי, במקרה זה ידע מומחים חיצוני אינו נתפס כתומך, אלא כבעל עדיפות על פני הידע של המורים המלמדים בפועל בכיתות. הבאת מומחים חיצוניים לרשת מרמזת שיש הבדל בין ידע לפרקטיקה, ושהמערכת מצפה מהמורים ללמוד מהרצאות מומחים בתחומים מסוימים (Burns Thomas, 2008).

תחושת "בזבוז זמן": בעוד שאנשים מפתחים לעתים קרובות נאמנויות חזקות לרשתות, העדיפות העליונה שלהם היא לעשות לבית-ספרם. השקעת זמן נוסף

מעבר לזמן שאותו הם מקדישים לכיתות הלימוד ולבית-הספר נתפסת אצל חלקם כבזבוז זמן, ללא קשר ישיר ומיידי לשיפור הלמידה וההוראה (Allen & Hensley, 2003).

ניידות ברשת: השתתפותם של בתי-הספר ברשת היא מדד חשוב להערכתה. הכוונה היא גם למספר בתי-הספר המשתתפים ברשת, אך גם לניידות הנרשמת בקרב אנשים שמצטרפים לרשת לעומת כאלה שעוזבים אותה (Allen & Hensley, 2003). יש מספר סיבות לעזיבת הרשת: רצון ליצור תת-רשת קטנה יותר; תחושה של בית-ספר שהוא בולם את התפתחות הרשת ושאינו יכול עוד לתרום לה; שוני בנקודת המבט והחזון של בית-ספר מסוים מאלה של שאר בתי-הספר ברשת; תחושה של בית-ספר שאינו לומד דיו מן הרשת. יש לזכור, כי הרשת יוצרת זהות שחלק מבתי-הספר ימצאו אותה מושכת, בעוד שאחרים יירתעו מפניה (Veugelers & Zijlstra, 2003). משתתפים המבינים כי אינם יכולים לשנות את תרבות הלמידה והשיח ברשת, מעדיפים לעזוב את הרשת (Teitel, 2008).

עומס ולחץ על המשתתפים ברשת: מתוצאות מחקר שעסק ברשתות בתי-ספר עולה, שעומס העבודה של המנהלים שעבדו ברשת התגבר, בחלקו עקב הנחיצות של ניהול מפורט של הרשתות, ובחלקו בשל הטווח הרחב בהרבה של התפקידים והחובות שהופקדו בידיהם (Busher & Hodgkinson, 1995; Chapman & Hadfield, 2010; Hadfield & Chapman, 2009). על מנת לפתח שיתופי פעולה בין בתי-ספר, מחוזות וקבוצות, הרשת חייבת לארגן פעולות ולתאם את עבודתה. בזמן שהרשת תרה אחרי דרכים להתייבב ולהתרחב, היא עלולה לסכן את האנרגיה, את היוזמה, את צמיחת העמיתים ואת האמון שמתפתחים באופן לא פורמלי. שמירה על ייחודיותה של הרשת הופכת לאתגר גדול יותר ככל שהרשת צומחת, והיא דורשת זמן ומאמץ כדי למצוא פתרונות יצירתיים לבעיות הקשורות להצלחתה (Lieberman, 1996).

שתי דוגמאות לרשתות בתי-ספר בעולם

ארצות הברית

מדינות רבות בארצות הברית יוצרות רשתות מורים כאמצעי לפיתוח מקצועי, ובמטרה לענות על צורכי הלמידה של המורים כמו גם לצרכים החדשים שנובעים מהשינויים המתחוללים בבתי-הספר (Burns, 2008). בשנת 1993 יזם ולטר אננברג את "אתגר אננברג": הוא הציב בפני בתי-הספר הציבוריים האמריקאיים אתגר לשפר את תפקודם, ובפרט את הישגי תלמידיהם. עיקרון הרשתות של אננברג התבסס על הרעיון שכאשר בעלי העניין של בית-הספר – מורים, מנהלים, אנשי צוות, הורים, תלמידים וחברים בקהילה –

יוצרים קשרים עם בתי-ספר אחרים באמצעות שיתוף ברעיונות, בהתנסויות ובאסטרטגיות, הם יכולים להשיג תוצרים שלא היו מושגים בעבודה עצמאית. במסגרת אתגר אננברג הוגדרו רשתות בתי-הספר כתבנית של בתי-ספר יסודיים וחטיבות הלומדים יחד עם בית-הספר התיכון שאותו הם מזינים. בכל רשת היו חמישה-שבעה בתי-ספר. רשת זו תוכננה במטרה לעודד שיתוף פעולה חוצה כיתות, בתי-ספר ודיסציפלינות, כדי לסייע בהשגת יציבות ורצף למערכת החינוך. הרשתות יצרו צוותי עבודה כדי להוביל את הרפורמה, לתכנן שיפורים וליישם: צוותי ניהול כיוונו את מאמצי הרפורמה, ניהלו אותם ופיקחו עליהם; צוותי שילוב שהיו סוג מיוחד של צוות ניהול שתיאם פעולות בבתי-הספר שברשת, וצוותי שיפור שהורכבו ממורים וממנהלים שהתמקדו בשיפור ההוראה והלמידה בתחומים שהועדפו בתוכנית הלימודים (Wohlstetter et al., 2003).

במסצ'וסטס פעלה רשת של מפקחים שמטרתה היתה להפגיש מפקחים ולפתור בעיות מקצועיות. רשת המפקחים נפגשה פעם בחודש, כשבכל פגישה העלה מפקח אחר התלבטות שמעסיקה אותו בעבודתו. לאחר הצגת ההתלבטות שאלו שאר החברים ברשת שאלות הבהרה. המפקח שהעלה אותה לא השתתף בדיון, אלא רק הקשיב לניתוח שהעניקו שאר חברי הקבוצה להתלבטות שאותה הציג, ולבסוף גם לפתרונות האפשריים שהציעו לו. לאחר מכן הוזמן המפקח להצטרף לשיחה על מנת לחלוק את מה שלמד, להגיב על הרעיונות ולהעלות תובנות. העלאת התלבטות חושפת את מי שמעלה אותה וגורמת לו לחוש פגיע, אבל לאחר שחברי הרשת היו מיומנים בתהליך והכירו זה את זה, התהליך נראה טבעי וחברי הרשת שיתפו זה את זה בהתלבטויות שלהם מכיוון שהיו מודעים ליתרונות שבלמידה המשותפת. חברי הרשת התייחסו אל פגישותיהם כאל מקום נדיר במציאות חייהם שבו יכולים היו להודות בחולשותיהם, ולקבל עזרה. הם למדו לבטוח בשאר חברי הרשת ופיתחו מחויבות עמוקה כל כך זה כלפי זה, עד שבמקרים שבהם ביקשו המפקחים להיפגש מחוץ ללוח הזמנים שנקבע ברשת, נענו שאר החברים לבקשה (Teitel, 2008).

הולנד

שיתוף פעולה הולך וצובר מעמד כאמצעי חשוב בחינוך המודרני בהולנד, שבה משתלבים ברשתות גם אנשי חינוך מקרב אנשי האקדמיה. אלה מקדמים את חילופי הידע בין בתי-הספר לבין עצמם, עובדים ביחד עם מורים ומביאים את מומחיותם לבתי-הספר המשתתפים. כמעט 70 אחוז מבין 450 בתי-הספר בהולנד השתתפו ברשתות בשנת 1996 (Veugleres & Zijlstra, 1996), ובאחת מהן לדוגמה השתתפו 20 בתי-ספר. בכל רשת, שני אנשים מכל אחד מבתי-

הספר (בדרך כלל אחד מהם הוא סגן המנהל) השתתפו בישיבות המשותפות של הרשת, המתקיימות פעם בחודש ומתמקדות בחזון החינוכי של בתי-הספר, בארגון בתי-הספר ובתהליך היישום של הפתרונות המתקבלים כתוצאה מדיונים שמתקיימים ברשת. פרט לכך, היו קבוצות עבודה נושאיות שמנו שמונה מורים מבתי-ספר שונים ואנשי סגל מאוניברסיטת אמסטרדם. קבוצות אלה, שנפגשו שש פעמים בשנה, התמקדו בתוכן של תוכניות הלימודים ובשיטות הוראה פדגוגיות-דידקטיות. בכל ישיבה הועלה נושא מסוים, ואחר כך הגיבו חברי הקבוצה על ההתנסות הזאת, כאשר כל חבר מספק את רעיונותיו והתנסויותיו. הפרזנטציות יכלו להיות על תוכניות, פרויקטים בעת ביצועם או הערכת פרויקטים. עבור המורים היה זה מעין מחקר פעולה (Veugelers & Zijlstra, 2003). קהילת הלומדים נוצרת כתוצאה מכך שהמורים מכירים זה את זה כבר מאז 1988, כמו גם את בתי-הספר שבהם מלמדים עמיתיהם, הם נפגשים איתם כדי לעזור זה לזה, להחליף התנסויות, לערוך רפלקציה על יישומיהן ולייצר חומרים לימודיים.

נושאים נוספים ללמידה ולמחקר

מעט מאוד ידוע על אופן פעולתן של רשתות בתי-ספר, כמו גם על ההשפעות המתמשכות של רשתות בתי-ספר על בתי-ספר אינדיווידואליים. התיעוד והמחקר הקיים הוא בדרך כלל של רשתות עצמאיות הממומנות על ידי קרן חיצונית. נראה שכדאי לבחון את השימוש ברשתות כחלק מאסטרטגיה ממלכתית לעריכת רפורמה חינוכית. ראוי לבחון האם האוטונומיה והמנהיגות שרשתות מציעות למורים ימשיכו להתקיים כאשר הרשתות הוולונטריות "ייחשפו" לאווירת הנשיאה באחריות והסטנדרטים המתגברת במדינות מערביות. מחקר נוסף יכול להעריך מה הם תנאי המדיניות המעודדים את פעילותן של רשתות או את אופן היווצרותן או מעכבים את התהליכים הללו. מחקר כזה יוכל לאפשר למתקננים (רפורמטורים) לדעת האם המאמצים שהם משקיעים ברשת עשויים להקל על תפקוד בית-הספר ובאלו דרכים, ולהבין את האפשרויות ואת הסיכונים הכרוכים בהם (Wohlstetter et al., 2004).

רוב הספרות העוסקת ברשתות מורים מציינת את טבען המשתנה של רשתות מקצועיות. המחקרים דנים בהשפעת ההשתתפות ברשתות על זהויותיהם המקצועיות של המורים, אולם אין בידינו מחקר הנוקט גישה אתנוגרפית להבנת השינוי שחל במורה בעקבות השתתפות ברשתות. תיאור אתנוגרפי וניתוח של המתרחש ברשתות יסייע בידינו להבין זאת טוב יותר ולהציע תיאוריות שיעסקו בעוצמה הטמונה ברשתות ובפוטנציאל הגלום בהן (Niesz, 2008).

אף על פי שנערכו מחקרים על רשתות כאמצעי לקידום מקצועי של מורים וכדרך ליצור קהילה לומדת בבתי-ספר יחידים, רק מחקרים מעטים התמקדו ברשתות כאמצעי לתיאום מאמצים של בתי-ספר באותה רשות מקומית. יש לערוך מחקר נוסף שיבדוק את הקשר בין רשתות בתי-ספר לבין הישגי תלמידים, כמו גם את ההשפעות המתמשכות של רשתות בתי-ספר על בתי-ספר אינדיווידואליים (Niesz, 2007). רק מעט ידוע על האופן שבו משפיעים תהליכים בתוך הרשת על המערכות השונות בבתי-הספר, אם בכלל (Rusch, 1998). כיצד מתנסים החברים ברשת ברעיונות ובפרקטיקות שרכשו במהלך שותפותם בה? אלו השלכות יש ללמידת המורים ברשת על תלמידיהם של מורים אלה? (McDonald & Klein, 2003).

ראוי לערוך מחקר על סוגי הבעיות שעולות לדיון ברשתות ולבדוק האם הבעיות הללו משפיעות על פרודוקטיביות הרשתות (Wohlstetter et al., 2004). בנוסף לזאת, טווח השונות בין הרשתות לא נחקר ביסודיות ומן הראוי שייחקר. יש צורך בבחינת רשתות חברתיות של מורים ומנהלים בבתי-ספר תיכוניים, מכיוון שהמבנה הארגוני בבתי הספר התיכוניים שונה מהמבנה בבתי הספר היסודיים. ראוי, אם כן, לבחון כיצד המבנה הבית-ספרי (יסודי, חטיבה, תיכון) משפיע על עבודת הרשת ועל יכולתה להשפיע על דפוסי פעולה בית-ספריים.

בהקשר המעשי-ישראלי, בהתחשב בעוצמתם של ארגוני המורים, חשוב לבחון עד כמה הרשתות מתאימות לתרבות הישראלית: האם המבנה שבו פועלות הרשתות והפעילות המתקיימת בהן מתאימים לסדרי העבודה בהוראה בישראל, והאם הפעילות ברשת מתאפשרת לאור יחסי מנהל-מורים בישראל? בנוסף לזאת, יש לבדוק את השאלה, מה תפקידו של מנהל בית-הספר בישראל בהקמת הרשתות ומה תפקיד המפקח. לאור התחרות בין בתי-הספר, במיוחד בהקשר העירוני, האם יכולים המנהלים לעודד הקמת רשתות עירוניות וכיצד עליהם לעשות זאת? עד כמה הרשתות הללו יכולות לכלול צוותי מורים ממגזרים שונים?

סיכום

מערכת החינוך בישראל, בדומה למדינות מערביות רבות, נמצאת בעידן של תחרות, נשיאה באחריות, וסטנדרטים. אווירה חינוכית זו מקשה על יכולתם של צוותי החינוך ליצור רשתות למידה אפקטיביות, ועל כן, תפקידם של מנהלי מחוזות, של המפקחים וכמובן של המנהלים בבתי-ספר הוא לבחון דרכים ליצירת רשתות אשר יתאימו לצרכים המיוחדים של כל בית-ספר. באופן דומה, רפורמות חינוכיות של משרד החינוך, כדוגמת "אופק חדש" ו"עוז

לתמורה", המגובשות ביחד עם ארגוני המורים, צריכות לעגן את התפתחותם המקצועית של המורים בתוך ההקשר של רשת מקצועית לומדת. מאמר זה סוקר את הספרות שעוסקת ברשתות בתי-ספר. במסגרת הסקירה ראינו כי מאז תחילת שנות ה-90, בעקבות הקריאה לשפר את ההוראה, עלתה המודעות לחשיבותן של רשתות בתי-ספר והן הפכו לכוח חשוב ובעל ערך לשינוי החינוך ולשיפורו. אך בעוד שרשתות נתפסות ככלים בעלי עוצמה לשינוי חינוכי, אין אנו יכולים לקבלן באופן עיוור כארגון אקראי, אלא צריכים לעסוק בניתוח ביקורתי של דוגמאות באמצעות המאפיינים הנתפסים כחשובים לרשתות מורים. יתרה מזאת, הבנת תיאוריות הידע המונחות ביסוד הפעילויות של רשתות המורים יכולה להצביע על כיוונים להרחבת הפוטנציאל של מבנה הרשת לשם פיתוח מקצועי.

רשימת מקורות

גורדון, ד' (1998). *רשתות בתי-ספר: לקראת התחדשות מערכת החינוך*. המרכז לצמיחת מערכות חינוך, אוניברסיטת בן-גוריון.

Allen, L., & Hensley, F. (2003, April). *School – university networks that improve student learning: Lesson from the league of professional schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.

Aston, M., & Hyle, A. E. (1997). *Social networks, teacher beliefs, and educational change*. (Eric Document Reproduction No. ED420621).

Burns Thomas, A. (2008, April.) *A network by any other name: Locating teacher knowledge in incarnations of teacher professional development networks*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association. New York, NY.

Busher, H., & Hodgkinson, K. (1995). Managing interschool networks: Across the primary/secondary divide. *School Organization, 15*(3), 329-339.

Buyse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children, 69*(3), 263-277.

Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to emerge with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change, 11*(3), 221-240.

- Eyal, O. (2008). Caught in the net: The network-entrepreneurship connection in public schools. *International Journal of Educational Management*, 22(5), 386-398.
- Firestone, W.A., James, R., & Pennell, J. A. (1997). Designing state-sponsored teacher networks: A comparison of two cases. *American Educational Research Journal*, 34(2), 237-266.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. Routledge: London.
- Kahne, J., O'Brien, J., Brown, A., & Quinn, T. (2001). Leveraging social capital and school improvement : The cost of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 429-461.
- Kochan, F. K., Reed, C. J., Twale, D. J., & Jones, V. C. (1999). *Restructuring an educational leadership program: A journey from organization to community*. (Eric Document Reproduction No. ED427415).
- Lieberman, A. (1996). Creating international learning communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- Lieberman, A., & Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45.
- McDonald, J. P., & Klein, E. J. (2003). Networking for effective learning: Toward a theory of effective design. *Teachers College Record*, 105(8), 1606-1621.
- Morris, M., Chrispeels, J., & Burke, P. (2003). The power of two: Linking external with internal teachers' professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 764-767.
- Niesz, T. (2007). Why teacher networks (can) work. *Phi Delta Kappan*, 88(8), 605-610.
- Niesz, T. (2008, April). Situative conceptual frameworks without situative research? Toward rigorously interpretive studies of teacher professional network. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York, NY.
- O'Neill, J. (1996). Living networks. *Educational Leadership*, 54(3), 72-75.
- Printy, S. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Rusch, E. A. (1998). *Barriers to excellence: The culture of silence in school systems*. (Eric Document Reproduction No. ED427397).

- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organization learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 83-120.
- Smith, A. K., & Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks: A new kind of authority and accountability. *Educational Policy*, 15(4), 499-519.
- Teitel, L. (2008, March). *Bringing good leadership to scale through school leadership practice networks*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. New York, NY.
- Veugelers, W., & Zijlstra, H. (1996). Networks for modernizing secondary schools. *Educational Leadership*, 54(3), 76-79.
- Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2002). What goes on in a network? Some Dutch experiences. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 163-174.
- Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2003). *Networks of schools and constructing citizenship in secondary education*. (Eric Document Reproduction No. ED479172).
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Poilhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399-429.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Smith, J., & Hentschke, G. (2004). Incentives for charter schools: Building school capacity through cross sectoral alliances. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 321-365.

פרופ' חן שכטר סגן מנהל בית-הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן, ראש החוג להכשרת מורים, מנהל אקדמי בתוכנית להכשרת מנהלים. מחקרו עוסק בלמידה ארגונית, בלמידה מהצלחות, בקהילות למידה מקצועיות, במנהיגות, בחשיבה מערכתית ובהכשרת מנהלים.

אורנה חביב מנהלת בית-הספר היסודי "אהוד מנור" באור יהודה. בעלת תואר שני במינהל ובמנהיגות החינוך מאוניברסיטת בר אילן.