

פיתוח מקצועי של מפקחים בתקופה של רפורמות ושינויים: נקודת המבט של המפקחים

אורית אבידב-אונגר

תקציר

המחקר אשר מתואר במאמר זה עוסק במפקחים ובתפיסותיהם את תהליך פיתוחם המקצועי בתקופה של רפורמות ושינויים, תקופה שהמפקחים מהווים בה מעין מתווכים בין המדיניות לבין יישומה בשטח. בראיונות עומק חצי מובנים עם 34 מפקחים נחשפו תפיסותיהם באשר לתפקידם ולתהליכי הפיתוח המקצועי הרצויים עבורם. מניתוח הנתונים עולה כי תפיסת המפקחים את תפקידם ואת הרפורמות והשינויים במערכת משפיעה על תפיסתם את ההכשרה ואת הפיתוח המקצועי שלהם. המפקחים מציעים כמה הצעות ליישול פיתוחם המקצועי: (א) הקצאת זמן קבוע ללמידה במהלך כל השנה; (ב) למידה בקבוצות קטנות והומוגניות; (ג) ביסוס הפיתוח המקצועי על דילמות המתרחשות בשדה; (ד) בניית קהילה מקצועית כמודל שיתופי ללמידה ולקידום פרויקטים; (ה) רכישת ידע תאורטי הרלוונטי לעבודתם; (ו) הבניה של למידה פעילה וחוייתית הכוללת גם למידה בשדה; (ז) התאמת מסגרות הלמידה לרצף ההתפתחות המקצועית שלהם. מוצע להתאים את הפיתוח המקצועי לצורכי המפקחים וליצור מסגרות שיאפשרו להם לבחון סוגיות העולות מהשדה.

מילות מפתח: מפקחים, פיתוח מקצועי, קהילות מקצועיות, רפורמות ושינויים.

מבוא

בתקופות של רפורמות ושינויים נדרש תהליך של פיתוח מקצועי בקרב השותפים להטמעת השינוי. הדבר נכון לא רק עבור מורים אלא גם עבור מפקחים, שכן על אלה לסייע בהובלת בתי הספר לקראת השינויים והרפורמות במערכת החינוך. המפקחים הם אלה אשר מקשרים בפועל בין מחוזות משרד החינוך, המוסדות להכשרת מורים ומנהלי בתי הספר (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017; Kronley & Handley, 2001). המפקחים הם אפוא חוליה מגשרת בין קובעי המדיניות לבין אלה אשר מיישמים את המדיניות בשדה (אדי-רקח וגונן, 2013; בן אשר, 2013; שחר, סאס ושרן, 2007; Halse, 2011; Bülbül & Acar, 2012). אחת הבעיות בהובלת רפורמות חינוכיות היא הפער בין קובעי המדיניות לבין אלה המיישמים אותה בשדה - מנהלים, מורים ומפקחים (Day & Smethem, 2009).

תפקיד המפקח מורכב ומתאפיין בסתירות רבות. המפקח עוסק בבקרה ובהערכה, ובד בבד גם מופקד על פיתוח וליווי מקצועי של בעלי התפקידים שהוא מבקר ומעריך חדשות לבקרים

(בן אשר, 2013; Day & Smethem, 2009). מורכבות תפקידם של המפקחים והמגוון הרב של שותפיהם לביצוע תפקידיהם (פז, 2014; DeKruyf & Pehrsson, 2011), כמו גם העובדה שעריכת שינוי מצריכה הובלה של מהלכים חדשים וחדשניים (Kronley & Handley, 2001), גורמים לרבים להאמין כי יש מקום לשינוי בתהליכי הפיתוח המקצועי של המפקחים עצמם. יש להבנות מסגרות ללמידה מתמשכת של המפקחים במהלך חייהם המקצועיים, כיוון שהם אלה אשר אמונים על פיתוחם המקצועי של המורים והמנהלים (ולפיכך גם על קידום בית הספר ושיפורו) (פז, 2014; DeKruyf & Pehrsson, 2011). אף שהספרות המקצועית מצביעה על הצורך בפיתוח מקצועי של מפקחים, היא אינה מפרטת את הדרך הטובה ביותר לעשות כן (Dangel & Tanguay, 2014). לפיכך המחקר המתואר במאמר זה מתמקד בבחינת הנושאים שהפיתוח המקצועי של המפקחים צריך לכלול בתקופות של רפורמות ושינויים. במאמר מוצגת נקודת המבט הייחודית של המפקחים עצמם, אלה הפועלים בתקופה של רפורמות ושינויים ויכולים לספק מענה ייחודי לסוגיה הנדונה.

רקע תאורטי

רפורמות ושינויים במערכת החינוך

מערכת החינוך משתנה ללא הרף ומנסה לשפר את איכות בתי הספר (פז, 2014; Björk, 2014; Johansson, & Bredeson, 2014). בשנים האחרונות נערכו כמה רפורמות משפיעות במוסדות החינוך בישראל: "אופק חדש", "עוז לתמורה", רפורמת התקשוב ורפורמת הלמידה המשמעותית. רפורמות אלו הן בבחינת שינוי מערכתי מורכב שמוביליו הם קובעי המדיניות, ומיישמו הם מחוזות משרד החינוך והמפקחים על בתי הספר. אחד השינויים הבולטים הוא בתחום הפיתוח המקצועי של מורים (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). לפני קביעת המדיניות החדשה (משרד החינוך, 2009) לא הייתה "הסדרה" של מנגנוני הפיתוח המקצועי של מורים: לא היה מתווה אחיד ושיטתי לפיתוח מקצועי, וכל מורה למד והתפתח כראות עיניו. יתרה מזאת, המפקחים לא היו מעורבים כלל בתהליך זה (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). אולם בתקופות של רפורמות ושינויים המפקחים נדרשים לסייע ב"תרגום" המדיניות החדשה של משרד החינוך לשדה, להגיב מדיית לשינויים ולפעול באופן דינמי (Lewis, Rice, & Rice, 2011). עליהם לפעול בהתאם לתקנות החדשות של משרד החינוך וליישמן, וזאת תוך כדי המשך פעולתם לשיפור ולפיתוח ה"ביצועים" של בתי הספר והצוותים החינוכיים (Bogler, 2014). בעקבות כך נוצר מתח בין תפקידם כקובעי המדיניות במחוזות לבין תפקידם ביישום המדיניות הארצית, ועליהם לנווט במערכת המורכבת הזו בין שליטה ארצית לבין מתן תמיכה אזורית (Johansson & Nihlfors, 2014).

תפקיד המפקח בתקופה של שינויים

מפקח הוא האדם אשר מופקד על תהליכים פדגוגיים מהותיים באזור הגאוגרפי שתחת פיקוחו. הוא בעל סמכויות ניהוליות רחבות שעניינן תלמידים, בתי ספר ציבוריים ושירותי חינוך באותו

האזור (פז, 2014). ברחבי העולם מנסים להתאים את הנעשה בבתי הספר לתמורות ולשינויים במערכת החינוך, כמו גם את ההשלכות של שינויים אלה על תפקיד המפקח, באמצעות מתן כלים, גישות ושיטות אשר יאפשרו למפקחים "לתמרן" בין שלל תפקידיהם - ניהול, הנהגה, בקרה, הערכה ופיתוח מקצועי (Sun, 2011; Spanneut, Tobin, & Ayers, 2011; Holloway, 2001; Zheng, 2009).

לפני שלוש שנים ראה אור ספר (Nir, 2014) אשר סוקר את הפיקוח החינוכי בכמה מקומות בעולם, לרבות בישראל (Bogler, 2014). הספרות המקצועית בעברית על אודות הפיקוח החינוכי מצומצמת למדי (אדי-רקח וגונן, 2013; יונאי, 1999), ובולטת סקירת הספרות שהתפרסמה לא מכבר במרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת (פז, 2014). הסקירה הזו מלמדת כי למפקח המחוזי על בית הספר הציבורי יש סמכויות מנהליות רחבות ואחריות רבה על תהליכים פדגוגיים מהותיים (שם). המפקח מתמודד עם מורכבות תפקידו ועם הבניית זהותו כמנהיג המוביל את בתי הספר שבאחריותו (בן אשר, 2013). רבים מאמינים כי יש מקום לערוך שינוי בתהליכי הפיתוח המקצועי של המפקחים עצמם ולהבנות מסגרות של למידה מתמדת עבור אלה אשר אמונים על תהליכי הלמידה המתמדת של המנהלים והמורים הכפופים להם (פז, 2014; DeKruyf & Pehrsson, 2011). בן אשר (2013) מתארת יוזמה ישראלית ייחודית וראשונית לפיתוח מנהיגות חינוכית של מפקחי משרד החינוך בתחום ההערכה. בהקשר של רפורמת "אופק חדש" יישום השינויים בתחום הפיתוח המקצועי של מורים הופקד בידיהם של המפקחים על בתי הספר (בעבר הם לא עסקו בנושא זה).

בישראל המפקח מופקד על יישום מדיניות משרד החינוך, קידום ההישגים הלימודיים והחינוכיים-ערכיים בבתי הספר, איגום משאבים שיאפשרו מתן מענה הולם לצרכים של בתי הספר והצגת צורכיהם של מנהלי בתי הספר להנהלת משרד החינוך. למפקח יש שותפים רבים: בעלי תפקידים במחוז, מדריכים פדגוגיים, נציגים בכירים ברשות המקומית, הורים, ועדות חינוך מחוזיות וכן הלאה. בארצות-הברית המפקח מופקד לא רק על שיפור הישגי התלמידים, קליטת סגל חינוכי מיומן, הבניית תכניות לימודים ראויות במחוזות, יישום מדיניות חינוכית, השגת משאבים טכנולוגיים וכן הלאה, אלא גם על פיתוח דרכים לשיפור מתמיד של בתי הספר (Hilliard & Newsome, 2013) ועל יצירת תנאים מתאימים לקידום יוזמות לשיפור בתי הספר (Bogler, 2014; Dickson & Mitchell, 2014). בארצות-הברית המפקחים מגדירים את הרמות הרצויות של הישגי התלמידים ואת איכות ההוראה של המורים, מעניקים את התנאים המתאימים להתפתחות מקצועית ולהשגת המטרות שהוגדרו, ומפקחים על ביצוע תהליכי השיפור (Hilliard & Newsome, 2013; Waters & Marzano, 2007). הם צופים בשיעורים ובתכניות לשיעורים של המורים, מספקים משוב ומעריכים את יכולתם של המורים במגוון תחומים - התקדמות מקצועית, עמידה ביעדים, שימוש במערכות ממוחשבות וניהול קורסים (Dangel & Tanguay, 2014). עליהם לפתח ולבסס יחסי עבודה טובים עם מנהלים, מורים וצוותים חינוכיים, כמו גם לשתף פעולה עם גורמים למיניהם בקהילה ובמערכת החינוך, וזאת

על מנת לקדם את בתי הספר ואת התנאים לטיפול הלומדים והצוותים החינוכיים (שם). הם נדרשים לגלות ידע רב ולהיות בעלי מיומנויות רבות, לרבות מיומנויות בתחום של תקשורת בין-אישית. בתום כל שנה מתקיימת הערכה של מגוון תפקידיהם - הן הערכה עצמית הן הערכה של מנהלי המחוזות החינוכיים.

המפקחים מצויים אפוא בעמדת מפתח. ביכולתם להטמיע רפורמות וליישם שינויים בבתי הספר, לפקח על יישום התקנות של משרד החינוך, להקצות משאבים ולתמוך במנהלים המנסים לשמר ולשפר את איכות ההוראה של המורים בבית הספר. הם הזרוע הביצועית של מטה המחוזות, ובפעילותם משמשים כנציגי משרד החינוך בבתי הספר (Bogler, 2014). המפקחים הם אלה שנפגשים ברציפות עם מנהלי בתי הספר, עם המוסדות האקדמיים ועם המרכזים לפיתוח סגלי הוראה אשר אמונים על פיתוחם המקצועי של המורים (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). הם ניחנים בכישורי ניהול ופיקוח, בידע נרחב ומקיף על אודות ערכי החינוך, מטרותיו ומדיניות החינוך (זו משתנה תדיר עם חילופי השרים במשרד החינוך), בחזון ומכוונות פנימית, ולמרביתם יש יכולת להוביל שינוי במכלול ההיבטים של חינוך ופדגוגיה (בן אשר, 2013). במחקר אשר בחן את הכוחות הבולמים ואת הכוחות הדוחפים ברפורמת הפיתוח המקצועי של מורים בישראל מנקודת מבטם של המפקחים, נמצא כי המפקחים מייחסים חשיבות רבה לרפורמה זו ומציינים הצלחות רבות שלה (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). עם זאת, רבים מהם חשים כי הם מתקשים "להתאים את עצמם" לשינויים התכופים בשדה (פז, 2014) ונמצאים בין קובעי המדיניות (אלה משתנים תדיר בעקבות חילופי השלטון) לבין המנהלים והמורים (אלה מצפים למידת מה של אוטונומיה בתהליכים החינוכיים ותוצאותיהם). תפקידיהם הרבים וה"בלתי-יציבים" של המפקחים גורמים להם ולשותפי התפקיד שלהם לחוות תחושות של תסכול ופגיעות (Bogler, 2014; Lewis et al., 2011).

בתקופה של רפורמות ושינויים מצפים מהמפקחים לבצע שיפורים כלל-מערכתיים (Sun & Zheng, 2009), לתמוך במנהלים ולהתמודד עם דרישות עכשוויות ועתידיות של המערכות החינוכיות. אולם הגדרת תפקידם עמומה למדי, ונדרשים תהליכי פיתוח מקצועי כדי להכשירם להוביל את השינויים המתבקשים (DeKruyf & Pehrsson, 2011; Spanneut et al., 2011; Wells, Maxfield, Klocko, & Feun, 2010). יתרה מזאת, למרות הרפורמות והשינויים הרבים במערכות החינוך בארץ ובעולם, תפקידם הרשמי של המפקחים לא השתנה כמעט במהלך השנים. בשל קיצוצים בתקציב יש ניסיונות מתמידים להפחית את מספר ביקורי הפיקוח, ויש מחסור ניכר בכוח אדם במערך המפקחים (Bogler, 2014). בישראל לעתים קרובות המפקחים מופקדים על מספר גדול של בתי ספר, כיתות, מנהלים ומורים (שם). מחקרים מצביעים על כך שחלק מן המפקחים אינם משתתפים כלל בתהליכי הכשרה מקצועית ואינם נפגשים דרך קבע עם מפקחים אחרים (Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008; Valencia, Martin, Place, & Grossman, 2009). בדרך כלל המפקחים כותבים בביתם את דוחות הביקורת על אודות בתי הספר שבאזורם, כיוון שאין משרד מרכזי אשר הם יכולים להיפגש

בו. כל הגורמים הללו פוגעים בהטמעת השינויים הרצויים, ולכן יש לוודא שכל המפקחים ירכשו את המיומנויות הנדרשות כדי לעמוד על הנעשה בבתי הספר (Shewbridge, Hulshof, Nusche, & Stoll, 2011). בעולם מנסים להתמודד עם התמורות והשינויים באמצעות מתן כלים מתאימים למפקחים (לרבות הקניית גישות ודרכי עבודה) וניסיון "לתמרן" בין מגוון תפקידיהם - ניהול, הנהגה, בקרה, הערכה ופיתוח (Björk & Kowalski, 2005; Bülbül & Acar, 2012; DeKruyf & Pehrsson, 2011; Elmore, 2004; Hilliard & Newsome, 2013; Holloway, 2009; Spanneut et al., 2011; Sun & Zheng, 2009). תהליכים מגוונים של השלמה, הכשרה ופיתוח מקצועי נדרשים כדי לאפשר התעדכנות ולמידה מתמדת של המפקחים (פז, 2014). לנוכח תפקידו המרכזי של המפקח בישראל - זה אשר מגשר בין מטה משרד החינוך לבין השדה בנושא ההטמעה של רפורמות ושינויים - גובר הצורך בהכנת מתווה שיטתי להתפתחות מקצועית של מפקחים (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017).

התפתחות מקצועית של מפקחים

התפתחות מקצועית (professional development) מוגדרת כתהליך נרחב המתרחש במהלך כל הקריירה המקצועית של בעל המקצוע (Avidov-Ungar, 2016; Bubb & Earley, 2006). בתהליך זה מתגבשת הזדהות המקצועית של בעל המקצוע, והלה מועצם אישית ומקצועית (אפלויג ושל-ויגיסר, 2010; Earley & Porritt, 2014; Kuijpers, Houtveen, & Wubbels, 2010). מורים חייבים להתפתח ולהרחיב את המיומנויות, את הידע ואת ההבנה שלהם במהלך הקריירה, מפני שתחומי התמחותם מתפתחים כל העת ומהות ההוראה מחייבת התפתחות מקצועית (כפיר, 2009; כפיר, אבדור וריינגולד, 2006; שמעוני ואבידב-אונגר, 2013; Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2005; DfEE, 2001). תהליך אישי, אלא תהליך המתאפיין בכך שהמורים "בונים" ידע ומחוללים שינוי בתרבות הארגונית (אבידב-אונגר, 2013). למידה והתפתחות מקצועית נדרשות מכל אנשי החינוך, והודות לכך תפקודם משתפר ומתייעל (Dickson & Mitchell, 2014). בדומה לכל קבוצה של אנשי מקצוע, קיימת שונות בין המפקחים בתחומי העניין, בניסיון, בכישורים ובצרכים של הפיתוח המקצועי, לפיכך יש לבחון אותם, כמו גם את תכניות הפיתוח המקצועי המתאימות להם (Dangel & Tanguay, 2014).

עובדה מפתיעה למדי היא שאך מעט ידוע על אודות תהליך ההכשרה וההתפתחות המקצועית של מפקחים בשנות עבודתם. הספרות המקצועית מציינת את הצורך בעבודת מפקחים איכותית, אולם אינה מציגה מידע שיטתי על אודות הדרך הטובה ביותר לתמוך במפקחים בעבודתם (Dangel & Tanguay, 2014; Levine, 2011; Orr, 2007). חוקרים מציינים כי למרות תפקידם החיוני של המפקחים המחקר כמעט אינו עוסק בהם (Baum, Powers, Costello, VanScoy, Miller, & James, 2011). אבידב-אונגר וריינגולד (2017) טוענים כי הספרות התאורטית בעברית החלה לעסוק במפקחים רק בשנים האחרונות (אדי-רקח וגונן, 2013; בן אשר, 2013; יונאי, 1999; פז, 2014). כאמור, לאחרונה ראה אור ספר (Nir, 2014)

הסוקר את הפיקוח החינוכי בכמה מקומות בעולם, לרבות בישראל (Bogler, 2014). ספר זה סוקר את תמונת המצב בנושא הפיקוח ב-13 מדינות, והוא מתמקד בתיאור תפקידם הייחודי של המפקחים באמצעות הצגת עדויות רב-תרבותיות ורב-לאומיות מרחבי העולם. הספר עוסק בקונפליקט שיסודו בנטייתם של קובעי המדיניות "לשלוט" מזה ובצורך של בתי הספר במידת מה של אוטונומיה מזה. קיימים הבדלים ניכרים בין מפקחים ברחבי העולם בניסיונותיהם לשמור על שיווי המשקל הייחודי והשברירי הזה, הבדלים אשר נובעים בעיקר משוני בין המדינות בציפיות מהמפקחים ובמידת האכיפה של התקנות.

אבידב-אונגר וריינגולד (2017) מצאו במחקרם כי לא זו בלבד שמפקחים תופסים את עצמם כמובילים בתהליכי הפיתוח המקצועי של מורים, אלא הם גם חשים כי עליהם עצמם להתפתח מקצועית. מפקחים רואים חשיבות בדיונים מקצועיים שעניינם "מה לעשות אם", והם מעריכים חשיבה משותפת (חשיבה עם אחרים) המתמקדת בקידום המקצועיות ובהתמודדות עם קשיים (Dangel & Tanguay, 2014). במחקרם של דיקסון ומיצ'ל, שבמסגרתו השתתפו מפקחים מחוזיים בבניית קהילת למידה עבור עצמם, המפקחים הגדירו ובחנו יחדיו את תפקידם (Dickson & Mitchell, 2014). בעקבות ההתנסות הזו המפקחים רצו לשנות את תפקידם - במקום מנהלי למידה מקצועית להיות לומדים מובילים המשתתפים ישירות בתהליך הלמידה עם המנהלים והמורים. חוקרים רבים טוענים כי למידה שיתופית של מפקחים מקדמת את ההתפתחות המקצועית שלהם (Dangel & Tanguay, 2014; Dickson & Mitchell, 2014; Hilliard & Newsome, 2013; Levine, 2011).

מייז (Maze, 2009) חקר את תפיסות המפקחים בטקסס בסוגיית הפיתוח המקצועי שלהם, וזאת בתגובה להתרחבות הדרישות מהם לגלות מנהיגות בעבודתם. הוא מצא כי הבדלים בניסיון המקצועי של המפקחים, בגודל בית הספר ובתקציבים שבית הספר הקצה לפיתוח מקצועי של מפקחים הובילו להבדלים בתפיסות המפקחים באשר לפיתוח המקצועי. כך למשל נמצא כי מפקחים בבתי ספר קטנים הצביעו על בעיות דוגמת חוסר זמן, חוסר תקציב ומרחק פיזי גדול ממרכז השירות; אותם המפקחים הדגישו את הצורך בפתרונות טכנולוגיים שיאפשרו למידה משותפת ומקוונת "מרחוק". אותו המחקר גם מצביע על הצורך בכך שמרפזי ההכשרה והפיתוח יבחנו באופן תדיר את הרלוונטיות של תכניות הפיתוח (שם). יש לשתף את המפקחים בבחינת התכניות האלו כדי להבין את צורכיהם, לממש את רצונותיהם ולאפשר להם להשתפר כמנהיגים (פז, 2014; Spanneut et al., 2011). שותפות מלאה של המפקחים בהגדרת תפקידיהם, בקביעת המטרות ובהחלטה על אודות דרכי היישום וההטמעה של השינוי חיונית להצלחתו ולהטמעתו היעילה של השינוי (Björk & Kowalski, 2005; Kiley, 2003; Ogbonna & Harris, 2003; Kozma, 2003; Lewis et al., 2011). השאיפה היא שמפקחים לא רק יבנו את תכניות הפיתוח המקצועי שלהם, אלא גם יהיו שותפים בבנייתן ובפיתוחן, יציעו הצעות לשיפורן (Dangel & Tanguay, 2014), יבהירו ויבחנו אותן (Baum et al., 2011; Levine, 2011), וזאת על מנת להבטיח מצוינות בפרקטיקה (Lewis et al., 2011). הקשיים שמציגים

אלה אשר אמונים על הטמעת המדיניות ועל הקשר עם השדה חשובים מאוד (בן-פרץ, 2011), ולכן אבידב-אונגר וריינגולד (2017) מציעים לחקור את הצרכים הייחודיים של המפקחים ולבחון את תפיסתם באשר לתהליכי הפיתוח המקצועי שלהם (בפרט לנוכח הדרישות מהם בתקופה של רפורמות ושינויים).

המחקר המתואר מציג את תפיסות המפקחים בנושאים האלה. לנוכח הרפורמות והשינויים הרבים במערכת החינוך בישראל משתנה תפקידם של רוב העובדים במערכת - מנהלים, מורים ובעלי תפקידים. האם גם פיתוחם המקצועי של המפקחים צריך להשתנות? כיצד המפקחים תופסים את תפקידם ואת הדרך הראויה לפיתוח מקצועי שלהם? מהו, לדעתם, התהליך שיאפשר להם פיתוח מקצועי יעיל והכשרה למילוי תפקידם בסביבה הארגונית המשתנה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

במחקר האיכותני נבחנו תפיסותיהם של מפקחים במחוזות משרד החינוך באשר לתפקידם ולפיתוחם המקצועי בתקופה של שינויים ורפורמות במערכת החינוך, וזאת לנוכח היותם אלה המופקדים על הטמעתה של המדיניות במחוזות ובבתי הספר. הגישה האיכותנית מנסה לחקור תופעות במקום התרחשותן הטבעי ולהבין אותן בהתאם לחווייתן במציאות הסובייקטיבית של הנחקרים (קרניאלי, 2010; שקדי, 2003). לפיכך דיווחיהם של המפקחים בראיונות עמם מסייעים להבין אם (ובאיזה אופן) פיתוחם המקצועי צריך להשתנות לנוכח השינויים במערכת (Lincoln & Guba, 1985).

המשתתפים

לאחר קבלת האישורים הנדרשים מהמדען הראשי במשרד החינוך פנתה המפקחת הבכירה בכל מחוז חינוכי למפקחים. במחקר השתתפו מפקחים מארבעה מחוזות במשרד החינוך; בכל מחוז רואיינו המפקחים שהסכימו להשתתף במחקר. בסך הכול השתתפו במחקר 34 מפקחים כוללים, כ-13% מכלל המפקחים הכוללים בארץ. תשעה מהמשתתפים היו גברים ו-25 נשים; 22 מהמשתתפים היו מפקחים על בתי ספר יסודיים, שמונה היו מפקחים על בתי ספר על-יסודיים, וארבע היו מפקחות על גני ילדים. הוותק הממוצע בפיקוח היה 11.76 שנים (סטיית תקן: 7.84) - החל בשלוש שנים וכלה ב-28 שנים. מחצית מהמפקחים שהשתתפו במחקר שימשו בתפקידי פיקוח במשך למעלה מעשר שנים. מפקח אחד מהמשתתפים היה בעל תואר שלישי, 25 מפקחים היו בעלי תואר שני, ושמונה מפקחים היו בעלי תואר ראשון.

כלי המחקר

כלי המחקר ששימש לבחינת העמדות והתפיסות של המפקחים היה ריאיון עומק חצי מובנה (Connelly & Clandinin, 1990). הריאיון כלל 18 שאלות, ואלו עסקו בשלושה נושאים

עיקריים: רקע כללי, תפיסת התפקיד של המפקח, הכשרה ופיקוח מקצועי (ראו נספח בסוף המאמר). הריאיון נפתח בהנחיה כללית אשר ביקשה מהמפקחים לספר את סיפורם המקצועי (קרניאלי, 2010; שקדי, 2010; Spradley, 1979; 2010), שאלה שמטרתה לאפשר לכל משתתף לענות עליה לפי דרכו ולספק מעט רקע על אודותיו: "כמה שנים אתה מפקח, וכיצד הגעת לתפקיד?" בהמשך הריאיון לא הייתה "היצמדות" לסדר השאלות המתוכנן. השאלות הותאמו לסיפורם האישי והמקצועי של המפקחים, ולאלה התאפשר להגיב ולהעלות נקודות חדשות לפי ראות עיניהם (קרניאלי, 2010). לעתים המפקחים ענו על חלק מהשאלות העתידיות בתשובתם לשאלה אחרת.

הליך המחקר

צוות המראיינים כלל שישה סטודנטים לתואר שני בחינוך באחת האוניברסיטאות בארץ. כל המראיינים היו בשלבי הסיום של לימודיהם לתואר שני, והחוקרת הראשית הכשירה אותם לביצוע הריאיון. הדמיה (סימולציה) של הריאיון נערכה בכיתת הלימוד באוניברסיטה. הראיונות נערכו "פנים אל פנים"; המראיינים לא הכירו אישית את המפקחים שרואיינו. כל ריאיון החל בשיחה מקדימה אשר הציגה מידע כללי על אודות המחקר (הסיבה להתעניינות בנושא, הסבר כללי על אודות המחקר והריאיון וכן הלאה). למרואיינים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים). המרואיינים שיתפו פעולה, ענו לשאלות בהרחבה ואף תיארו חוויות וסיפורים נוספים. במהלך הריאיון ניכר כי המפקחים שמחים לדבר עם "מישהו מחוץ למערכת", כזה שלא ישפוט אותם או יבקר את תפיסתם באשר לרפורמות ולשינויים המשפיעים על תפקידם במערכת החינוך. כל הראיונות הוקלטו, תומללו ומוספרו.

ניתוח הנתונים

לאחר תמלול הראיונות הם נותחו בהתבסס על ארבעת השלבים שתיאר שקדי (2010): ניתוח ראשוני, ניתוח ממפה, ניתוח ממוקד וניתוח תאורטי המתבסס על חוקרים אחרים (ראו למשל אצל הנושאים לקטגוריות ומתן שמות לקטגוריות, וזאת לאחר בדיקה קפדנית של הנתונים. הניתוח הממפה התמקד בבחינת היחסים והקשרים בין הקטגוריות שנמצאו, והודות לכך התאפשר ניתוח מעמיק וממוקד יותר של המידע. בניתוח הממוקד גובשו פריטי מידע ליצירת הסבר קוהרנטי של קטגוריה מרכזית (או כמה קטגוריות מרכזיות), וזו חולקה לקטגוריות משנה (שקדי, 2010). בתום שלושת השלבים שלעיל הוגדרו שלוש תמות בהתאם לקטגוריות המרכזיות אשר אותרו: (א) הגדרת התפקיד ותפיסתו; (ב) תפיסת הרפורמות והשינויים; (ג) הכשרה ופיתוח מקצועי. ייצוג סכמתי כזה מאפשר להדגים את מערך הקשרים שבין התמות (שקדי, 2003). במחקר הנוכחי נבחרה מסגרת ניתוח שהרכיבים בה אינם עומדים בפני עצמם, אלא חופפים כאשר הם משולבים

יחדיו (Dangel & Tanguay, 2014). ניתוח כזה המתאפיין ב"השלם גדול מסך חלקיו", מאפשר בחינה רחבה ומעמיקה של התופעה הנחקרת על כל רכיביה (Zilber et al., 2008). בטבלה 1 שלהלן מוצגת סכמת הקטגוריות של ממצאי המחקר באשר לתפיסותיהם של המפקחים את פיתוחם המקצועי בתקופה של רפורמות ושינויים.

טבלה 1: סכמת הקטגוריות של ממצאי המחקר

תפיסת ההכשרה והפיתוח המקצועי של המפקחים	תפיסת הרפורמות והשינויים	הגדרת התפקיד ותפיסתו
תפיסת הפיתוח המקצועי - משמעות, חשיבות	תפיסת השינוי - חיובית, הדרגתית-התפתחותית	תפיסת התפקיד - מורכבות התפקיד, "אני מאמין" וחזון, היבטים פדגוגיים לעומת היבטים בירוקרטיים
גורמים מעכבים או מעודדים בתכניות להכשרה ולפיתוח מקצועי - פערים בין הרצוי למצוי, משאבים	גורמים מעכבים או מעודדים את יישום השינוי - הכרת הרפורמות, השינויים והחזון, שביסודן, ידע וכלים ליישמן, פערים בין המצוי לרצוי	גורמים מעכבים או מעודדים את ביצוע התפקיד - פדגוגיה לעומת בירוקרטיה, עבודה עם שותפים לתפקיד, תנאי עבודה, שחיקה ועומס
הצעות ייעול		

ממצאים

מניתוח הנתונים עולה כי תפיסת המפקחים את תפקידם ואת הרפורמות והשינויים משפיעה על תפיסתם את ההכשרה ואת הפיתוח המקצועי שלהם. השילוב בין תפיסות אלו מספק תשובה לשאלה "מה צריך לכלול הפיתוח המקצועי של מפקחים בתקופה של רפורמות ושינויים". ממצאי המחקר מוצגים להלן לפי שלוש הקטגוריות שנמצאו.

הגדרת התפקיד ותפיסתו מנקודת מבטם של המפקחים

א. תפיסת התפקיד

תפקיד המפקח נתפס כמורכב, כחולש על תחומים רבים וככזה המצריך מיומנויות וכישורים רבים כדי לבצעו: "לתפקיד ארבעה כובעים: המפקח, המקשר, המניע והסופרוויז'ן. צריך לדעת איך לשחק אִתָּם"; "יש מרכיב של ניהול ומרכיב פוליטי"; "צריך לדאוג שכל מדיניות המשרד תרד לשטח ותתבצע"; "לראות שיש פדגוגיה והובלה להישגים, שמורים ותלמידים לא נפגעים ושיש אקלים חברתי"; "דורש ראייה מערכתית, מקצועיות, דינמיות, פתיחות, יכולת ארגון, יכולת לנווט את אנשי המקצוע"; "יכולת עבודה עם גורמים רבים וידע נרחב בתהליכים פדגוגיים". אף

שהמפקחים תופסים את תפקידם כמורכב מאוד, הם חשים תחושה של שליחות אישית ויוצקים לתוכו חזון, משמעות, מטרות וערכים אישיים: "התפקיד הוא אינסופי"; "התפקיד הוא לא פשוט"; "אני רואה את התפקיד שלי כשליחות. לא מאמין רק שאתה בא לפקח על בית הספר וללכת, אלא לכוון, לייעץ, להדריך, לתמוך, לגשר - אלו הכובעים שאני בוחר להיכנס אִתם לבתי הספר"; "אני מצליחה ליישם חלומות שלי. כל נושא הערכים חשוב לי מאוד"; "ה'אני מאמין' שלי הוא לדאוג לכולם ולא להשאיר אף אחד מאחור"; "הדבר שמוביל אותי הוא להצמיח את הגנות שלי"; "לקדם אוכלוסיות חלשות"; "לקדם תהליכים חברתיים אצל הילדים"; "להוביל כל ילד למצות את הפוטנציאל שלו"; "להשאיר חותם בנושא של פיתוח חזון חינוכי"; "לאפשר לילד את המיטב".

נקודה מעניינת בתפיסת התפקיד היא שהמפקחים "מתחברים" יותר לצד הפדגוגי בעבודתם ומבססים עליו את האני מאמין שלהם: "אני מתחבר יותר לצד שלי כמדריך ויועץ. זה יותר מספק אותי, כי יש צמיחה, יש רגשות של אמפתיה, וזה מוציא ממני את החלקים הטובים שבי"; "אני רואה את תפקידי בעיקר בליווי ותמיכה. אני חושבת שהשטח יודע יותר לספר לנו מה הוא צריך ולהוביל את עצמו בדרך"; "אין לי ספק שאם אני מגדירה את עצמי זה הרבה יותר ממקום של ליווי ותמיכה - להקשיב, לתת עצה ולחשוב יחד על פתרונות. ה'בוא נחשוב ביחד' הוא משהו שמלווה אותי"; "אני תופסת את עצמי כפיקוח שהוא יותר פונקציה הדרכתית בגובה העיניים, אמפתית ומתחשבת".

רבים מן המפקחים מתוסכלים מכך שבעקבות הרפורמות האחרונות הם נדרשים לעסוק יותר בעבודה מנהלתית. לפי תחושתם, העומס הביורוקרטי פוגע בתרומתם הפדגוגית: "אני פחות מדריכה פדגוגית ויותר מבצעת עבודה מנהלתית שגוזלת זמן רב"; "התפקיד הורחב, [יותר] עיסוק במנהל ופחות בייעוץ והדרכה"; "הייתי בטוחה שאני הולכת לעסוק בפדגוגיה נטו, ולאט לאט התברר לי שהפדגוגיה היא רק חלק קטן. כל הצד הניהולי הפך להיות מרכיב מאוד מרכזי, וזה רק הולך וגדל"; "התפקיד מאוד תובעני ודורש ממני הרבה פעמים עבודות משרד, כיבוי שרפות ושיבות אינסופיות. זה עומד מול האהבה שלי לשטח - לשבת לצפות במורים ולהבנות ידע בחלקים הפדגוגיים. זה מאוד חסר לי"; "לא נשאר לי הרבה זמן לתמיכה וליווי, וזה מתסכל אותי מאוד"; "חסר לי היחס האישי. הפדגוגיה טבועה בנו בנשמה, זו המהות של התפקיד".

ב. גורמים מעכבים וגורמים מעודדים בביצוע התפקיד

המפקחים מציינים בראיונות הן גורמים אשר מעכבים את הביצוע השוטף של תפקידם והן גורמים המעודדים אותו. גורמים מעכבים כרוכים בעיקר באינטנסיביות ובעומס המאפיינים את התפקיד, כמו גם בהתנגשות בין רכיבי ההדרכה לרכיבי הפיקוח ובין המדיניות לבין המצב בשדה. בהקשר הזה המפקחים משתמשים במילים וביטויים דוגמת "קצה היכולת", "עומס הולך וגובר", "עשייה מוטרפת ומטרופת", "תסכול" ו"טביעה". את העבודה המנהלתית המרובה הנדרשת מהם המפקחים מתארים כ"טופסולוגיה, תיאומים עם מרכזי פסג"ה וגופים שונים, ועדות שילוב

וחירום". מספרם הגדול של בתי הספר שהמפקחים מופקדים עליהם, פיזור גאוגרפי רחב של בתי הספר וכן הלאה צוינו כגורמים מעכבים נוספים אשר מגבירים את עומס העבודה: "הרחבה של אזורי הפיקוח"; "זמן נסיעה רב (עקב הפיזור הגאוגרפי)"; "חריגה של מסגרות הפיקוח שבאחריות מהתקן שנקבע"; "מנעד מאוד רחב של תלמידים"; "עלייה במספר הגנות בכל שנה". עומס העבודה שהמפקחים מציינים אינו מעיד על מוטיבציה ומחויבות נמוכות שלהם, אלא על פגיעה ביכולתם לבצע את תפקידם כראוי: "מחויבותי למלא תפקידים חינוכיים וארגוניים"; "הרצון שלי לתת מענה בזמן אמת ולהגיע לכולן"; "אני עושה מאמץ לפגוש את כל הגנות למטרת הערכה או הדרכה"; "אני מנסה להגיע לגנים טובים. להצמיח, לתת חוות דעת, ללוות ולקדם. לא רק לגנים שיש בהם בעיות". אחד המפקחים מיטיב להסביר זאת: "אני חושב שאני איש שטח. העבודה שלי צריכה להתרחש יותר בשטח, ופחות עבודה משרדית שלא צריך להיות מפקח על מנת לבצע אותה. אני כל הזמן חושב על זה".

גורמים מעודדים שהמפקחים מציינים כרוכים בעיקר בשותפים לתפקיד - מנהלים ומורים. רבים מאלה מעוניינים ללמוד ולהתפתח, מעריכים את המפקחים ורואים בהם דמויות שיש ללמוד מהן. יחסי האמון ושיתוף הפעולה לא צמחו יש מאין, והמפקחים מציינים את הגורמים שאפשרו זאת. כך למשל הם מציינים כי המנהל הוא זה אשר מוביל את בית הספר ונושא באחריות לנעשה בו: "בסופו של דבר, מי שמנהיג את המוסד החינוכי הוא המנהל והצוות החינוכי". הם גם מכירים בצורך לשותף פעולה עם השותפים לתפקיד ולהבין את צורכיהם: "בתחילת התפקיד הייתי נוקשה מאוד כלפי המנהלות, והייתה התמרמרות שלהן כלפיי. רק לאחר שהן פתחו בפניי את הקשיים שלהן עם סגנון הפיקוח שלי, התחלתי לשנות כיוון. הבנתי שאני חייבת שהמנהלות תהיינה אתי". המפקחים מתארים את התוצאות החיוביות של יחסי האמון שלהם עם שותפיהם לתפקיד: "אני נותן אמון במורים ובמנהלים, וכתוצאה מכך העבודה מתבצעת כראוי גם אם אני לא נמצא פיזית בבית הספר. הם מרגישים שאתה בא לתרום כמישהו שהוא חלק מהצוות, ולא הונחת עליהם מלמעלה"; "בזכות השיח והפתיחות נוצר אקלים שמאפשר עשייה. אני לא חושבת שיכולתי להגיע בזמן כה קצר להישגים מרשימים בתפקידי כמפקחת, אלמלא הקשר החיובי עם המנהלות ויצירת קשר חיובי בינן לבין עצמן"; "אני מאוד מאמינה במנהלים וחושבת שכשאתה נותן להם את היכולת לחשוב וליצור מחוץ לקופסה, התפוקה הרבה יותר טובה. המנהלות שלי יודעות מאוד גם להחזיר"; "אם אתה נמצא במקום מצמיח, יוזם, הם ילכו אתך ויצליחו יותר. כך יש גם פחות תחלופה במנהלים". לא פלא אפוא כי בנסיבות האלו "היחס יותר משתף, מדבר על החולשות והקשיים, מבקש עזרה והדרכה". ניכר כי המפקחים מייחסים חשיבות רבה לעבודתם הפדגוגית בשל היותה מעצימה - כזו המעניקה כלים מתאימים לצוותים החינוכיים שבשדה, מאפשרת צמיחה ומפחיתה בהדרגה את העבודה בשיטה של "כיבוי שרפות": "מובן שיש הצבת גבולות ודגש על נהלים"; "ככל שאתה עושה טוב את הליווי, הייעוץ, ההדרכה והראייה המערכתית, המערכת עובדת טוב, והצד של הפיקוח הופך להיות משני".

לסיכום, המפקחים מייחסים חשיבות גדולה לתפקידם, וזאת למרות המורכבות הרבה אשר מאפיינת אותו והקשיים היום-יומיים הכרוכים במילוי. מדבריהם עולה כי הם מעדיפים את העבודה הפדגוגית על עיסוקיהם בנושאי בקרה ובירוקרטיה. הם מדגישים את הצורך ואת המוטיבציה שלהם לעבוד יחד עם שותפי התפקיד שלהם ברשויות המקומיות, במחוזות ובבתי הספר. ככלל עולה מדברי המפקחים כי קיים שיתוף פעולה בינם לבין הרשויות המקומיות שבתי הספר נמצאים בהן. הם מביעים רצון רב "לפרוץ את הדרך" באמצעות ידע מקצועי ותהליכים פדגוגיים. הדברים מתחדדים על רקע רפורמות ושינויים במערכת, שכן אז המפקח נדרש "להוביל את המערכת, לתת למורים ולתלמידים כלים להשתלב בהצלחה במאה ה-21 ולפתח את דור המדענים הבא של מדינת ישראל - ההון האנושי שלנו".

תפיסת המפקחים את הרפורמות והשינויים

א. תפיסת השינוי

כל המפקחים כמעט תופסים את השינוי כדבר מה חיובי. חלקם רואים בו הזדמנות ל"עליית מדרגה, רענון, פריצת דרך, הערכה מחודשת של העשייה"; "בניית מערכת יעילה וברורה יותר"; "התאמה לתקופה ולתפיסות חדשות". אחת המפקחות טוענת כי "כל החיים הם שינוי, אי-אפשר להישאר במקום". חלק מהמפקחים תופסים את השינוי כתהליך למידה שצריך "לעצור וללמוד אותו" כדי ליישמו כהלכה: "אין כזה דבר שלוקחים תכנית, ואי-אפשר לפרוט אותה ולהפוך אותה לתכנית מותאמת לבית הספר". אחרים מדווחים כי שינויים מהווים עבורם "אתגר בעבודה"; "הזדמנות לצמיחה ולמידה"; "יכולת תמרון"; "הליכה לקראת קידום"; "פתח להבין ולהיפתח לרעיונות אחרים, למוכנות, דינמיות וערנות". חלק מן המפקחים חשים כי הרפורמות "אפשרו לממש חלומות", ומדגישים שהצדדים הפדגוגיים של התפקיד חייבו אותם "לעקוב אחר מסגרות הפיקוח - לכוון, לשוחח, לדון בהשתמעויות הפדגוגיות, לסייע ולכוון ליישום". דומה אפוא כי המפקחים רואים בשינוי תהליך התפתחותי הדרגתי, חיובי ומבטיח, כזה ש"אינו מתרחש מיום אחד למשנהו" ו"מצריך שינוי בתפיסות ועמדות". הם חשים כי יש "להקשיב לשינוי, לבחון וללמוד אותו, ורק אחר כך לחשוב כיצד ליישם". כמו כן יש "לרתום אליו את כל הנוגעים בדבר העלולים להתנגד ולעכב את יישומו".

ב. גורמים המעכבים או מעודדים את יישום השינוי

המפקחים טוענים כי הגורמים המעכבים הטמעה של שינויים הם התנגדויות של אלה אשר אמורים ליישם את השינוי, קרי המנהלים והמורים בבתי הספר. את ההתנגדויות האלו המפקחים מגדירים כמחסום, התמרמרות, אנטגוניזם, קושי להתנתק מהמסורת. המפקחים אינם מהססים להצביע על הגורמים המעכבים: "מורים שלא מעוניינים לעבור עוד רפורמה ולצאת ללימודים" ו"מנהלים ותיקים שמתקשים להתחבר לרפורמות ושינויים בבתי הספר שלהם". המפקחים מציינים גם גורמים מעודדים המסייעים להטמעת השינויים והרפורמות. לפי תפיסתם, הטמעת השינויים מצריכה למידה ומוכנות של כל המעורבים. המפקחים מאמינים

כי אלו מושגות בתהליך הדרגתי, ובאמצעותן מתאפשר שינוי פנימי אמיתי: "אם אין את הפן של השינוי האישי, אז אי-אפשר להנחיל אותו הלאה. אם אין רצון ואמונה שזה אכן יכול לפרוץ ולהצליח"; "צריך להתחיל את הרפורמה בהדרגה ולא להכניסה ישירות לבית הספר"; "אי-אפשר להעביר את השינוי לגנות כמו שמעבירים חפץ. צריך ללמוד אותו טוב, לבחור בדרך הנכונה"; "כשאתה בא למורה ומבקש לדבר אתו על תפיסות ולא על טכניקה, שם מתחולל שינוי מהותי. זה לא נשאר במישור הטכני". תפיסות אלו נובעות מתוך הבנה עמוקה כי "מקבלי השינוי הם אלה שצריכים להוציא אותו לפועל", ו"אם לא כולם נרתמים לתהליך, אז בלתי-אפשרי להוביל משהו ולהצליח". עוד מציינים המפקחים כי "הגדרה ברורה של השינוי חשובה מאוד על מנת שיתאפשר, וכל הקשורים אליו יבינו את מהותו".

לסיכום, המפקחים תומכים בשינויים וברפורמות במערכת החינוך, אולם מצביעים על גורמים אשר מעכבים את הטמעתם - התנגדויות וחוסר מוכנות של אלה האמורים ליישם. המפקחים קושרים בין יכולתם ליישם ולהוביל רפורמות ושינויים לבין הצורך בלמידה ובפיתוח מקצועי מתאימים: "התחושה שלי היא שאין מסגרת למפקח להתמקצע בה"; "לפעמים אני מרגיש שמנחיתים עליי החלטות ולא נותנים לי את כל הכלים"; "ההתמקצעות בכל הרמות היא לב הרפורמה".

בחינה של כלל הגורמים המעכבים והמעודדים שהמפקחים מציינים בראיונות מעלה כי המשקל היחסי של הגורמים המעודדים את הטמעת השינויים גדול יותר מהמשקל היחסי של הגורמים המעכבים אותם (לפי תפיסתם של המפקחים). ניכר כי המפקחים חשים שיש ביכולתם להוביל את השינוי הנדרש - חלק גדול מהגורמים המעודדים אשר הם מציינים, עוסקים ישירות בהם ובתחושת המסוגלות שלהם ליישם את השינוי: "אני תמיד מנסה למצוא את הדרך להגיע להבנה של החשיבות כדי לרתום את כולם לתהליך".

תפיסת ההכשרה והפיתוח המקצועי של המפקחים

א. תפיסת הפיתוח המקצועי

לפי תפיסת המפקחים, התפתחותם המקצועית נדרשת כדי לאפשר להם לבצע את תפקידם ולהטמיע שינויים: "אני אמורה לתת מענה למנהלים, מורים, הורים ותלמידים. צריכה לשלוט בחומר אקדמי מקצועי, בהתפתחויות בתחום החינוך"; "אינך יכול לקפוא על שמריך. יש להתעדכן כל הזמן. הפיתוח המקצועי תורם לי רבות לידע ולהתמודדות שלי עם השטח המשתנה מרגע לרגע"; "ככל שאני יותר מקצועית מול המנהלים, הם יהיו יותר מקצועיים מול המורים, והמורים יהיו יותר מקצועיים מול התלמידים"; "המשרד חייב להבין שבעזרת תכנית קידום מקצועי שלי אני אוכל להיתרם כעת ולתרום חזרה בעתיד לבית השני שלי". מדבריהם של המפקחים עולה כי הם רוצים ללמוד ולהתפתח, אולם ניכר כי הדרכים והאמצעים לעשות זאת אינם ברורים להם די הצורך. חלק מהלמידה ומהפיתוח המקצועי של המפקחים מתבסס על יוזמה עצמית - קריאה מזדמנת ולא שיטתית של מאמרים, לימודים לתואר אקדמי, למידה יזומה מהמתרחש

במחוזות והשתלמויות אישיות (בהתבסס על יוזמה או מוטיבציה אישית). בד בבד עם הלמידה העצמית המתמדת המפקחים מציינים כי הם רואים חשיבות רבה במפגשי למידה משותפים. הם טוענים כי אף שלמידת עמיתים משמעותית עבורם, אין היא מתקיימת בשיטתיות ובקביעות: "המפקח עומד בצומת דרכים בין המטה לשדה, בין המנהל, המורים וההורים לבין המדינה והרשות. הוא צריך ללמוד לראות את התמונה המלאה וללמוד מקשיים והצלחות. לקחת דוגמאות מבתי ספר אחרים"; "ביום-יום כל אחד עסוק בענייני משרדו, לא רואים האחד את השני. הפיתוח המקצועי מאפשר לנו מפגש עם כל המפקחים ומגוון תפקידים. בסדנאות אנו יושבים עם מפקחים מתחומים אחרים, שזה נהדר. יש לכך השפעה על העבודה שלנו".

משך הלמידה בתכניות לפיתוח מקצועי של המפקחים הוא 40 שעות ברמה המחוזית ו-30 שעות ברמה הארצית. חלק מן המפקחים חשים כי בעקבות הרפורמות חל שינוי בתוכן הנלמד בשעות אלו: "השתלמויות הפכו להיות יותר ממוסדות ומכוונות ליעדים של המשרד, כולל כלים לעבודה או מודעות, מודלינג סביב מצבים מסוימים, העשרה וידע"; "ההשתלמויות מעשירות בכלים להיות מפקחים טובים יותר, מאפשרים להיות טובים יותר, ללוות את בתי הספר בהיבט של הדרכה, ייעוץ וכיסוי היעדים, לנתח את הקשיים של בית הספר ולסייע להתגבר עליהם". עם זאת, חלק מהמפקחים חשים כי נדרש שיפור בתכניות הפיתוח המקצועי המוצעות להם. כל המפקחים מציינים גורמים מעכבים וגורמים מעודדים בהקשר הזה.

ב. גורמים מעכבים וגורמים מעודדים בתכניות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מפקחים בדבריהם של המפקחים על אודות גורמים מעכבים בתכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי שלהם בולטים כמה נושאים: רלוונטיות מעטה של התכנים לצרכים שלהם; אי-התאמה של התכנים לשינויים החדשים; הטרוגניות רבה מדי של אוכלוסיית היעד (המפקחים הלומדים יחדיו בתכנית) אשר מונעת התמקדות בנושאים רלוונטיים. כך למשל הם ציינו כי "לנו אין אפשרות בחירה, יש פיתוח מקצועי שהוא לא מותאם ואחיד לכולם. הנושאים מוכתבים מלמעלה". בנושא אחדיות ההכשרה המפקחים מדווחים כי השתלמויות כלליות יעילות פחות, ואינן נותנות מענה לצרכים הייחודיים של קהלי היעד: "ההשתלמויות הן לכולנו - מתכללות, מפקחת מדעים, מפקחת פיתוח מקצועי - באותו מקום ובאותו זמן. זו בעיה"; "ממש בלגן, לא אפקטיבי. אוספים המון מפקחים, ארבע פעמים בשנה, יום שלם, ומרגישים שלא למדנו כלום"; "אני מקבלת יותר מפגשים שמתייחסים להנחיות המשרד ולמצופה ממני ביישום הנחיות אלה. חסר את ה'מי נגד מי', פתרונות, ה'איך' ולא רק ה-to do".

אשר לגורמים המעודדים פיתוח מקצועי יעיל של המפקחים, צוינו שני נושאים: (א) התאמת תכניות ההכשרה והפיתוח לצרכים הייחודיים של המפקחים; (ב) הכללת ממד של בחירה בתכניות ההכשרה. כך למשל צוין כי "המפקחים בונים את ההשתלמות יחד עם המכון שמעביר את ההשתלמות. דנים עם מפקחת המחוז באיזה נושא חשוב לנו השנה להתפתח ולהשתלם. ממש משתפים אותנו בנושאים האלה, ואז מעבירים למכון 'אבני ראשה' או מכון מנדל, והם מעצבים את התכנית בהתאם לתכנים ומביאים את המרצים הרלוונטיים. זה עוזר בשטח. למשל

נותנים לנו כלים רבים כיצד לצפות בשיעורים ואיך לנתח את השיעור". ככלל המפקחים חשים כי תכניות הפיתוח המקצועי הן בבחינת "טעימות", ולאחריהן יש להעמיק בלימוד הנושאים בטרם הנחלתם למנהלים. הם מביעים רצון "להרחיב את הידע", "ללמוד מן המובילים בתחומם" וכן הלאה, כפי שמתואר להלן בהצעות הייעול שלהם.

ג. הצעות ייעול של המפקחים בנוגע לפיתוח המקצועי המיטבי שלהם
 המפקחים מציעים מגוון של הצעות מעשיות לייעול תהליך הפיתוח המקצועי שלהם והתאמתו לצורכיהם. מניתוח הראיונות עמם עולות כמה הצעות פרקטיות: (א) הקצאת זמן קבוע ללמידה במהלך כל השנה; (ב) התמקדות בתכניות לפיתוח מקצועי הנלמדות בקבוצות הומוגניות קטנות (מחוזיות ובין-מחוזיות); (ג) התמקדות בפיתוח מקצועי המבוסס על דילמות המתרחשות בשדה; (ד) פיתוח קהילות עשייה ושימוש בהן כמודל שיתופי מיטבי ללמידה ולקידום פרויקטים משותפים; (ה) רכישת ידע תאורטי רלוונטי והתמקדות בהשלכותיו על עבודת המפקחים; (ו) למידה פעילה וחוייתית הכוללת למידה בשדה; (ז) התאמה של מסגרות הלמידה לרצף ההתפתחות של המפקחים (התאמה לצרכים הייחודיים של המפקחים בכל שלב של התפתחותם המקצועית - מפקח חדש, מפקח מנוסה, מפקח ותיק).

כפי שצוין לעיל, המפקחים מציעים להקצות זמן קבוע ללמידה במהלך כל השנה, וזאת על מנת שהיא תהיה עקיבה ורציפה. הלמידה המומלצת ביותר היא אחת לשבוע-שבועיים (בדומה לקורס הנלמד באוניברסיטה), או במסגרת סמינריונית - למידה הנמשכת כמה ימים רצופים ואשר מאפשרת לדון בחומר הנלמד ולעבדו "באופן מרוכז". המפקחים גם מציעים לשנות את מודל ההשתלמות הקיים (השתלמות משותפת של כל המפקחים) ולהמירו בהשתלמות מחוזיות ובין-מחוזיות הנלמדות בקבוצות קטנות. תכנית פיתוח מקצועי כזו מאפשרת שיח ושיתוף, והיא מתאפיינת בחלוקה של המפקחים לקבוצות לפי סוג התפקיד, גילאי הילדים ומסגרות הפיקוח. המרואיינים ממליצים שבקבוצות בנות שישה-שבעה מפקחים יידונו דילמות מהשדה, ובתת-קבוצות של שניים-שלושה מפקחים יתקיימו תצפיות בעבודת העמיתים ומשובים הדדיים. המפקחים סבורים כי קבוצות קטנות יהיו "פלטפורמות של שיח תוך רפלקציה ולמידה שיתופית משמעותית" ויאפשרו "אמון, פתיחות", מעורבות, מחויבות, קשר אישי ומסגרת להעשרה הדדית וללמידת עמיתים. חלק מן המפקחים מציינים את קהילות העשייה (communities of practice) כמודל שיתופי מיטבי ללמידה ולקידום פרויקטים משותפים. מפקחים נוספים מביעים רצון "לקבל השראה מאנשים שונים", להיחשף לגישות, למסגרות ולמודלים חינוכיים הקיימים בארץ ובעולם, לבחון הצלחות ו"להתנסות בדברים מתאימים". המפקחים מבקשים להיחשף לידע התאורטי והמעשי לא בדרך של "הרצאה יבשה", אלא "להלביש על זה אסטרטגיות הוראה, ואז זה יושב יותר טוב". רבים מהמפקחים מדגישים כי "הלמידה חייבת להיות פעילה וחוייתית", כזו הכוללת למידה בשדה (לרבות תצפיות באזורי פיקוח אחרים): "מודל של 'צא ולמד' - מעגלי שיח, סדנאות, חקר אירועים, למידת עמיתים.

הידע קיים בשדה, לא צריך להמציא אותו. ככל שנהיה יותר בשדה, ונצפה ונקיים שיח מלומד על מה שראינו, הלמידה תהיה יותר טובה. הרבה פעמים אנחנו יושבות ביחד כמה מפקחות ומעלות מה היה קשה, מה עשית במועצת מנהלים, איזה רעיון עלה, איך התמודדת עם בעיה כזאת או אחרת. הדיבור הזה הוא הלמידה".

יותר מכול המפקחים מדגישים כי על הפיתוח המקצועי לעלות בקנה אחד עם הצרכים הייחודיים של כל אחד מהם. כך למשל מפקחים חדשים מבקשים ליווי מקצועי של מפקח ותיק, או להשתתף בקבוצה הכוללת מפקחים חדשים וותיקים; אחרים מבקשים לשמש כמאמנים למנהלים בסדנאות הכשרה, או להשתתף בסדנאות של "אימון בתקשורת" יחד עם הורים, נציגים של רשויות מקומיות וגורמים נוספים. אחת המפקחות טוענת כי יש לקיים קורס התמחות ארצי בהתאם לוותק של המפקח: למפקחים חדשים יש לספק הכשרה טרום-תפקידית במשך שנה, ולאחר מכן להנחיל למפקחים ידע רלוונטי בתחומים מעשיים וידע בתחום המשפטי (כיוון ש"פעמים רבות המפקח נדרש לתעד משברים במונחים משפטיים, והדבר מחייב היכרות עם זכויות וחובות במערכת החינוך").

דין ומסקנות

הטמעת תהליכי שינוי במערכת החינוך היא משימה מורכבת (Carter, 2008; Vaillant, 2005). נוסף על הצורך בכך שכל בעלי העניין השותפים להטמעה יקבלו את השינוי ויבינו את המדיניות ואת הרציונל אשר בבסיסו (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017; Fullan, Bertani, & Quinn, 2004), נדרש כוח אדם מקצועי ומיומן להובלת "רוח השינוי" (Fullan, 1993). לשם כך נדרשים למידה ופיתוח מקצועי מתמשכים (Dickson & Mitchell, 2014). ממצאי המחקר הנוכחי חושפים את תפיסותיהם של המפקחים בישראל באשר לנושאים שצריכים להיכלל בתהליך הפיתוח המקצועי שלהם בתקופות של רפורמות ושינויים, וזאת לנוכח היותם אלה אשר מופקדים על יישומה בשדה של המדיניות החדשה של משרד החינוך. בתקופה כזו המפקחים נדרשים יותר מתמיד לידע ולמיומנויות שיאפשרו להם לפעול באורח דינמי ולהוביל תהליכים של שינוי בבתי הספר (Lewis et al., 2011).

בדומה למחקרים קודמים מודגשת במחקר הנוכחי חשיבות הרבה של שיתוף המפקחים בבחינה ישירה של תחומי העניין והצרכים הייחודיים להם, וזאת על מנת לשפר ולמקד את תכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי שלהם (Baum et al., 2011; Dangel & Tanguay, 2014; Levine, 2011). המשתתפים במחקר ייחסו חשיבות רבה לפיתוח מקצועי מתמיד שלהם התואם את צורכיהם, ואף קשרו בינו לבין יכולתם לבצע את תפקידם המורכב ולהגשים את החזון והערכים שבבסיסו (Spanneut et al., 2011). המפקחים העלו הצעות רבות לייעול תהליכי הפיתוח המקצועי שלהם, וזאת לנוכח רצונם העמוק להתפתח, ללמוד ו"לפרוץ את הדרך". מדברי המפקחים עולה כי מדיניות משרד החינוך משתנה תדיר בעקבות שינויים בהלכי הרוח ("הרוחות המנשבות") הרווחים בצמרת המשרד. בדרך כלל המדיניות משתנה בעקבות

חילופי השר הממונה, חילופים אשר לא אחת משנים גם את סדרי העדיפויות ואת היעדים שהמפקחים מופקדים על יישומם (בשל היותם מתווכים בין מטה משרד החינוך לבין מנהלי בתי הספר). אף שלכאורה תפקידו של המפקח מוגדר וקבוע, לא אחת הוא מושפע מהציפיות הסובייקטיביות של מנהלי המחוזות ושל קברניטי משרד החינוך ליישם את מדיניות המשרד. מדיניות זו משתנה חדשות לבקרים בשל הנהגת רפורמה כזו או אחרת, או בשל שינוי סדרי עדיפויות עקב תחלופה של שר או מנהל מחוז.

בהקשר הזה תרומתו העיקרית של המחקר היא בהצגת תפיסותיהם והצעותיהם המעשיות של המפקחים באשר לפיתוח המקצועי, שכן הדבר מאפשר ליישמן הלכה למעשה. אף שהמפקחים גילו זהירות בדבריהם ולא ביקרו כמעט את המערכת אשר הם עובדים בה, דיווחיהם מעידים על תחושת הלחץ ועל הקושי למלא את תפקידם ברוח החינוכית, הערכית וההדרכתית שהם מאמינים בה. לפי תפיסתם, בשל קושי זה נדרשים תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי שיטתיים וקבועים.

ממצאי מחקר זה מחזקים אפוא את התפיסה כי נדרשות בדיקה מתמדת ולמידה מתמשכת של הצרכים ה"עולים מן השטח" (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). ההתפתחות המקצועית הרצויה מתאפיינת בהיותם של הלומדים שותפים מלאים בתכנון התהליכים ובהובלתם. הם אינם חוששים לבקר את המערכת ומנסים להסתייע בניסיונם כדי למלא טוב יותר את תפקידם המורכב והמשתנה. ייתכן כי הצורך של המפקחים ב"כלים" מלמד על הקושי שלהם לבצע את המטלות אשר הם נדרשים למלא במסגרת תפקידם.

ממצאי המחקר מצביעים על תפיסות חיוביות של המפקחים באשר לרפורמות ולשינויים, אך הם גם מחדדים את הצורך בפיתוח מקצועי רלוונטי של המפקחים כדי להופכם למומחים ולאפשר להם לבצע את תפקידם באופן הטוב ביותר. המפקחים מבינים כי ללא פיתוח מקצועי מתאים יתקשו להוביל את השינוי, ובהתאם לכך ממליצים על למידת עמיתים שיתופית בקבוצות קטנות ועל למידה חווייתית והתנסותית הכוללת תצפיות וביקורים הדדיים. הם מייחסים חשיבות רבה לשיח רפלקטיבי ולמידה מעמיתיהם ומתכניות בארץ ובעולם, דהיינו למידה אשר נובעת מחוויות היום-יום בשדה החינוכי (Darling-Hammond & Richardson, 2009). ניכר כי המפקחים זקוקים לתמיכה של עמיתיהם כדי להתמודד עם קשייהם המקצועיים, כמו גם עם החשש לבקר את המערכת שהם עובדים בה. במחקרים אחרים נמצא כי מפקחים מעדיפים למידה בקבוצות, השתתפות בסדנאות עבודה והדרכה אישית המבוססת על עבודתם (Spanneut et al., 2011). גם במחקרים עדכניים בעולם נמצא כי מפקחים שואפים לאמץ בתכניות הפיתוח המקצועי שלהם את הדגמים של קהילות עשייה וקהילות מקצועיות לומדות, וזאת כדרך לבניית מנגנון עקיב ויעיל להפריה הדדית, להגברת המעורבות, להפגת חששות, לליבון בעיות ולרכישת מיומנויות וידע (Dangel & Tanguay, 2014; Dickson & Mitchell, 2014; Hilliard & Newsome, 2013; Levine, 2011). לשם כך יש להקצות זמן קבוע ללמידה, כמו גם לבחון שימוש במדיה הווירטואלית כדי לאפשר למידה נגישה יותר (Dangel & Tanguay, 2014).

מפקחים חדשים וותיקים טוענים כי יש להתאים את הפיתוח המקצועי לצורכיהם כדי להתמודד ביעילות עם הדרישות והמורכבויות של העבודה בתקופה של שינויים (Holloway, 2001). התפתחות מקצועית של המפקחים תגביר את תרומתם להטמעת התכניות החדשות, ואולי גם תאפשר מעורבות שלהם בהגדרה של יוזמות מקומיות ליישום המדיניות (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017).

לסיכום, מהממצאים עולה כי המפקחים מתמקדים בכמה נקודות עיקריות בתכניות לפיתוח מקצועי: (א) בחירה בין תכניות; (ב) למידה בקבוצה הומוגנית; (ג) הגברת הרלוונטיות של התכניות להובלת שינוי - על התכנית לפיתוח מקצועי לאפשר הפריה הדדית של המשתתפים ולהתמקד בביסוס תפקידו של המפקח על מגוון רבדיו. על מנת לאפשר זאת יש להכין תכניות פיתוח ייעודיות למפקחים חדשים, למפקחים מנוסים ולמפקחים ותיקים. בתכניות אלו יש להקדיש פרק זמן קבוע ללמידה, ליצור קבוצות למידה מחוזיות ובין-מחוזיות, להבנות חקרי מקרה כבסיס ללמידה משמעותית ולהנהיג למידה מעמיתים בקהילות מקצועיות. מחקר זה בדק את תפיסותיהם של המפקחים במצב הקיים. עם זאת, הוא לא השווה בין תפיסותיהם של מפקחים הנבדלים זה מזה במאפייניהם המקצועיים (ותק, תפקיד, סוג המסגרת המפוקחת, גילאי הילדים שבמסגרת המפוקחת) כדי להבחין בין הצרכים שהם מציינים. אופיו ההתחלתי של המחקר גם אינו מאפשר לבדוק אם חל שינוי בעמדות ובתפיסות בעקבות יישום המלצות המפקחים (לשם כך יידרשו מחקרי המשך). אף שמחקר זה מציג את הבעייתיות הכרוכה בתפקידיהם של המפקחים - יישום מדיניות ארצית מזה ואוטונומיה מקומית מזה (Bogler, 2014; Nir, 2014) - הוא אינו מתמקד ישירות בשאלת האיזון בין התפקידים הסותרים; בסוגיה הזו כדאי לדון בהרחבה בקהילות הלמידה של המפקחים. כפי שהוצע במחקרים דומים, יש להתאים את הפיתוח המקצועי לצורכי המפקחים וליצור מסגרות קבועות אשר יאפשרו להם לבחון סוגיות העולות מהשדה (Schechter, 2012).

מקורות

אבידב-אונגר, א' (2013). הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים - משמעויות של תפיסת הרצף. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 197-226). תל אביב: מכון מופ"ת.

אבידב-אונגר, א' וריינגולד, ר' (2017). כוחות בולמים וכוחות דוחפים ברפורמת הפיתוח המקצועי של מורים בישראל: נקודת המבט של המפקחים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 35, 9-36.

אדי-רקח, א' וגונן, ש' (2013). תפיסתם של מנהלי בית-ספר את תפקיד הפיקוח והרשות המקומית בסביבות בית-ספריות שונות. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 33, 105-130.

אפלויג, נ' ושל-ויגיסר, י' (2010). **תפקיד המורה בתחילת המאה ה-21**. נייר עבודה לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010. ירושלים: מכון ון ליר. נדלה מתוך http://www.vanleer.org.il/sites/files/attachment_field/1-%D7%92.pdf

- בן אשר, ס' (2013). פיתוח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב מפקחי משרד החינוך. דפי יוזמה, 7, 113-107.
- בן-פרץ, מ' (2011). עיצוב מדיניות חינוכית: גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- יונאי, י' (1999). הפיקוח על מוסדות החינוך: השגחה, בקרה, הדרכה. בתוך א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל (עמ' 565-583). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- כפיר, ד' (2009). תלמיד לחיים: תפיסת הלמידה של מורים כרצף מתמשך, מן הכניסה להכשרה הראשונית ועד לסיום הקריירה. פנים, 47, 63-71.
- כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2006). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך. דוח מחקר מס' 1 - תשס"ו. תל אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר הבין-מכללתית, רשת עמיתית מחקר.
- משרד החינוך (2009). "אופק חדש": מתווה מדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה. ירושלים: משרד החינוך, המינהל להכשרה, השתלמות וקידום שוויון חינוכי-חברתי.
- פז, ד' (2014). הכשרה ופיתוח מקצועי של מפקחים. תל אביב: מכון מופ"ת, מרכז מידע בין-מכללתי. קרניאלי, מ' (2010). סקרנות וחקרנות: אבני היסוד בהתעצמות המורה. תל אביב: רמות.
- שחר, ח', סאס, ג' ושרן, ש' (2007). שינוי של שיטות הוראה ודפוסי הארגון בבתי-ספר יסודיים: תפיסות של מורים ומדריכים ומקומו של הפיקוח. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 29, 107-126.
- שמעוני, ש' ואבידב-אונגר, א' (2013). דבר העורכות. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 5-10). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל אביב: רמות.
- שקדי, א' (2010). תיאוריה המעוגנת בנרטיבים: הבניית תיאוריה במחקר איכותני. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 436-461). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 653-669.
- Baum, A. C., Powers-Costello, B., VanScoy, I., Miller, E., & James, U. (2011). We're all in this together: Collaborative professional development with student teaching supervisors. *Action in Teacher Education*, 33(1), 38-46.
- Björk, L. G., Johansson, O., & Bredeson, P. (2014). International comparison of the influence of educational reform on superintendent leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 466-473.
- Björk, L. G., & Kowalski, T. J. (Eds.). (2005). *The contemporary superintendent: Preparation, practice, and development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bogler, R. (2014). The elusive character of the school superintendent role: The Israeli case. In A. E. Nir (Ed.), *The educational superintendent: Between trust and regulation* (pp. 75-90). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bubb, S., & Earley, P. (2006). Induction rites and wrongs: The 'educational vandalism' of the new teachers' professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 5-12.
- Bülbül, T., & Acar, M. (2012). A pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 623-640.
- Carter, E. (2008). Successful change requires more than change management. *The Journal for Quality and Participation*, 31(1), 20-23.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Dangel, J. R., & Tanguay, C. (2014). "Don't leave us out there alone": A framework for supporting supervisors. *Action in Teacher Education*, 36(1), 3-19.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 141-157.
- DeKruyf, L., & Pehrsson, D-E. (2011). School counseling site supervisor training: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 50(5), 314-327.
- Department for Education and Employment [DfEE] (2001). *Learning and teaching: A strategy for professional development*. A green paper. London: HMSO.
- Dickson, J., & Mitchell, C. (2014). Shifting the role: School-district superintendents' experiences as they build a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 158, 1-31.
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112-129.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). New lessons for districtwide reform. *Educational Leadership*, 61(7), 42-46.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.

- Hilliard, A. T., & Newsome, E. (2013). Effective communication and creating professional learning communities is a valuable practice for superintendents. *Contemporary Issues in Education Research*, 6(4), 353-364.
- Holloway, J. H. (2001). Setting standards for the school superintendent. *Educational Leadership*, 58(5), 84-85.
- Johansson, O., & Nihlfors, E. (2014). The Swedish superintendent in the policy stream. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 362-382.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, innovation, and educational change: A global perspective*. Eugene, OR: ISTE.
- Kronley, R. A., & Handley, C. (2001). *Inspiring leadership: A philanthropic partnership for professional development of superintendents*. A report on a BellSouth Foundation special initiative. Louisville, KY: Center for Leadership in School Reform; Atlanta, GA: BellSouth Foundation.
- Kuijpers, J. M., Houtveen A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levine, T. H. (2011). Features and strategies of supervisor professional community as a means of improving the supervision of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 930-941.
- Lewis, T., Rice, M., & Rice, R. (2011). Superintendents' beliefs and behaviors regarding instructional leadership standards reform. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-13.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maze, J. G. (2009). *Superintendent perceptions of their professional development in leadership for student achievement at Texas regional education service centers*. Unpublished doctoral dissertation, Lamar University, Beaumont, TX.
- Nir, A, E. (Ed.). (2014). *The educational superintendent: Between trust and regulation*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2003). Innovative organizational structures and performance: A case study of structural transformation to "groovy community centers". *Journal of Organizational Change Management*, 16(5), 512-533.
- Orr, M. T. (2007). Learning advanced leadership: Findings from a leadership development programme for new superintendents. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(3), 327-347.

- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717-734.
- Shewbridge, C., Hulshof, M., Nusche, D., & Stoll, L. (2011). *School evaluation in the Flemish community of Belgium*. OECD reviews of evaluation and assessment in education. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/49177679.pdf>
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2011). Identifying the professional development needs of school superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3), 1-15.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sun, H., & Zheng, D. (2009). Educational inspectorate systems in comparison: The Chinese system and the Dutch system. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(1), 31-37.
- Vaillant, D. (2005). Educational reform and the role of teachers. *Prelac Journal*, 1, 38-51.
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
- van Bruggen, J. C. (2010, April). *Inspectorates of education in Europe: Some comparative remarks about their tasks and work*. Paper presented at the Standing International Conference on Inspectorates of Education in Europe (SICI), Brussels, Belgium.
- Waters, J. T., & Marzano, R. J. (2007). The primacy of superintendent leadership. *School Administrator*, 64(3), 10-16.
- Wells, C. M., Maxfield, C. R., Klocko, B., & Feun, L. (2010). The role of superintendents in supporting teacher leadership: A study of principals' perceptions. *Journal of School Leadership*, 20(5), 669-693.
- Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R., & Lieblich, A. (2008). The embedded narrative: Navigating through multiple contexts. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1047-1069.

נספח: ריאיון עם המפקחים

רקע כללי

1. כמה שנים אתה מפקח, וכיצד הגעת לתפקידך? ספר לי על תפקידך.
2. מה היו נקודות הציון החשובות עבורך במהלך שנות עבודתך כמפקח?
3. מה זה שינוי בשבילך?
4. אילו שינויים עוברים בתי הספר שאתה מפקח עליהם? באילו תחומים?
5. איפה "פוגש" אותך (כאדם וכמפקח) השינוי שמתרחש בתי הספר?

תפיסת התפקיד של המפקח

6. איך אתה תופס את תפקידך? הגדר לי אותו (ליווי, בקרה, פיקוח, תמיכה).
7. מהי התרומה המשמעותית שלך לבתי הספר שאתה מופקד עליהם?
8. האם התפקיד שלך השתנה בעקבות הרפורמות? אם כן, מהו השינוי?
9. מה נחשב עבורך להצלחה בתפקיד?
10. תאר חוויה משמעותית מאוד עבורך בתפקידך כמפקח.
11. כיצד מתבטא האני מאמין שלך בתפקידך?
12. תאר דילמות שאתה נתקל בהן בתפקידך.

הכשרה ופיקוח מקצועי

13. האם הפיתוח המקצועי של המפקחים השתנה בעקבות הרפורמות והשינויים? במה?
14. מה כוללת ההתפתחות המקצועית שלך כמפקח? כיצד זה תואם את השינוי במערכת?
15. לדעתך, מה צריכה להיות ההתפתחות המקצועית שלך כמפקח? מה היא צריכה לכלול, באילו מסגרות, על ידי מי ובאיזה היקף?
16. מה הפער בין תהליכי הפיתוח המקצועי שמתקיימים בפועל לבין מה שהיית רוצה שיהיה?
17. האם אתה יכול לחשוב על מודל של פיתוח מקצועי מיטבי?
18. מה עליך לעשות כמפקח כדי להוביל את בתי הספר לשינוי הנדרש מהם בעקבות הרפורמות והשינויים הנוכחיים?