

# אין 'צ' בשיפור בית-ספרי: הפרספקטיבה הצוותית החסרה<sup>1</sup>

פסקל בן עוליאל ויצחק ברקוביץ<sup>2</sup>

## תקציר

**מטרה** – הרעיון של צוותים נוטה להידחק לשוליים בדיון המחקרי על שיפור בית-ספרי. המאמר הנוכחי טוען שצוותים משחקים תפקיד חשוב בקידום אינטגרציה הוליסטית בתפקוד בית הספר, הכרחית בקידום של שינוי בית-ספרי. באופן ספציפי, המאמר מתאר את הדינאמיקה של צוותים יעילים בזמנים של שיפור בית-ספרי.

**מערך/שיטה/גישה** – המאמר מציג את הרעיון של צוותים, מרחיב על תפקידם המרכזי כ'מנגנון מחבר', ומתאר את היחסים ההדדיים בין צוותים לשינוי בית-ספרי.

**ממצאים** – המאמר מדגיש את האפקטים ההדדיים של צוותים ושינוי, ומציע שצוותים יכולים לשמש כסוכני שינוי מרכזיים בתהליכי הבניה מחדש של בתי ספר, במיוחד באיון בין כוחות 'מתמודדים' וכוחות 'דוחפים'. בהתבסס על המודל, מוצגות מנהיגות קבוצתית אפקטיבית ומנהיגות בית-ספרית אפקטיבית בזמנים של שינוי בבית הספר. ההשלכות המעשיות עבור מנהיגים בבתי ספר נידונות.

**מקורות/ערך** – השילוב של הרעיון של צוותים לתוך השיח של שיפור בית-ספרי עשוי לסייע למנהיגים בבתי ספר לפתח תהליכים והליכים שיאפשרו לצוותים בבית הספר ולבתי הספר עצמם להגיב בצורה אפקטיבית יותר בזמנים של שינוי ובניה מחדש.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Benoliel, P., & Berkovich, I. (2017). There is no 'T' in school improvement: The missing team perspective. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 922-929.

<sup>2</sup> תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל יצחק ברקוביץ, האוניברסיטה הפתוחה - izhakber@gmail.com

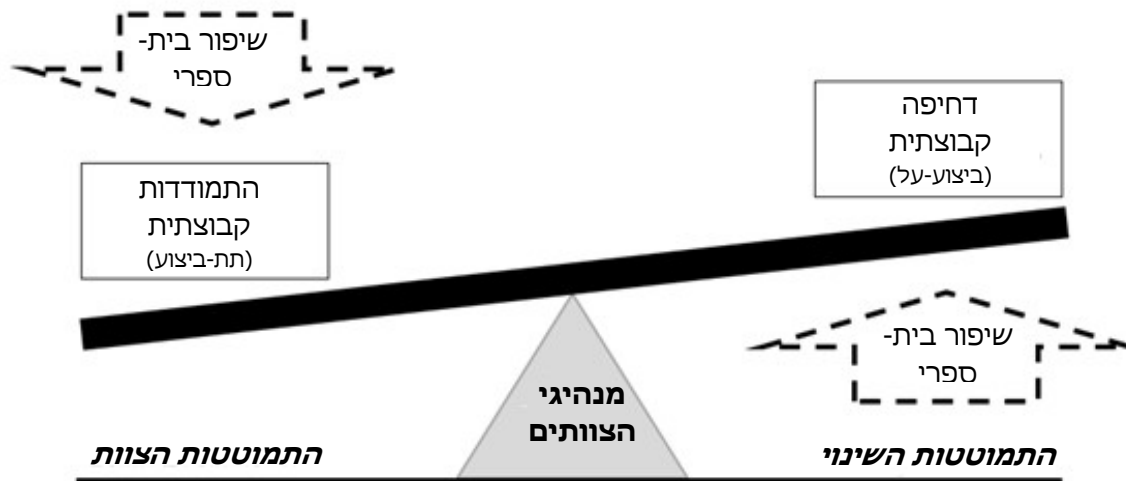
## 1. מבוא

ההנחה הרווחת כיום היא שבתי ספר חייבים להשתנות ולהתאים עצמם במהירות אם ברצונם להצליח בסביבה החברתית והפוליטית הדינאמית של ימינו (Spillane and Coldren, 2015; Tang et al., 2014). ספרות העוסקת בשיפור מערכת החינוך מדגישה לעתים קרובות את התפקיד, או התפקיד הפוטנציאלי, של מנהלים ומורים כסוכני שינוי. אולם, מעט מחקרים התמקדו בתפקיד של צוותים בית-ספריים בקידום שינוי בית-ספרי באופן כללי, ובתפקידם כסוכני שינוי בפרט (מחקר היוצא מהכלל הראוי לציין, הוא – Leithwood, 1996). לדוגמא, עבודות חשובות על שיפור והבניה מחדש של בתי ספר (למשל, Bryk et al., 2003; Harris and Muijs, 2004; Hopkins, 2010) מזכירות את המילה 'team' פחות מ-40 פעמים (מספר פעמים בהן המילה מופיעה נע בין 3-34) בטקסטים הכוללים כ-90 אלף מילים. כדי להמחיש את חומרת ההתעלמות הזו, אפשר לחשוב על הדוגמא של שערן המנסה לתקן שערן אך בוחן רק את תנועת המחוגים ואת תקינות גלגלי השיניים השונים, מבלי לבדוק את המנגנונים הספציפיים המייצרים אינטגרציה וקושרים בין החלקים השונים הגורמים לשערן לתפקד כיחידה אחת.

את המבנה הפנימי של מרבית בתי הספר ניתן עדיין לכנות כבעלי "קשר רופף" (Weick, 1976). מהתבוננות פשוטה ניתן להסיק על אותו "קשר רופף", מאחר ורוב הזמן מורים פועלים בדלתיים סגורות, בבידוד מעמיתיהם וממנהליהם. עם זאת, על אף החלוקה האינהרנטית של סגל ההוראה ושל התוכן (Sizer, 1992), אנו מציעים שהרבה מחברי הסגל "מוצמדים" זה לזה כשהם מתקשרים בצוותים המובנים סביב משימות. Cohen and Bailey (1997) מגדירים צוות כ"אוסף אנשים עצמאיים במשימותיהם, החולקים באחריות על

תוצאות, רואים בעצמם, ונתפסים על ידי אחרים, כישות חברתית אחידה המהווה חלק ממערכת חברתית, או כמה מערכות חברתיות, רחבה יותר (לדוגמא, חטיבה עסקית או התאגיד), ומנהלת את מערכת יחסיה מעבר לגבולות הארגון" (p. 241). מאחר ושיפור בית-ספרי עשוי להיות תלוי בלמידה הקולקטיבית של חברי הסגל, בתנאים מספקי תמיכה ובתרגול משותף (Schechter and Mowafaq, 2013), סביר להניח שעבודת-צוות תספק "מנגנון מחבר" דרכו ניתן יהיה להשיג שיתוף פעולה מקצועי והתאמה לשינויים (Scribner et al., 2007). בחלקים הבאים, אנו מציגים את הרעיון של עבודה מבוססת-צוות כמרכזי בבתי ספר ואת הצורך המהותי בכך שמנהיגי צוותים יכירו בצוותים בית-ספריים כסוכני שינוי מרכזיים אשר מושפעים משינויים ונדרשים ל-'התמודדות קבוצתית' – ויוצרים שינויים ונדרשים ל-'דחיפה קבוצתית'. בנוסף, אנו טוענים שמנהיגי צוותים ומנהלים משחקים תפקיד חשוב בקידום צוותים בבתי ספר כסוכני שינוי, בכך שהם מאזנים את ה"נדנדה" איתה צריכים להתמודד קבוצות בזמנים של בניה מחדש דרך תמרון בין מיקוד קבוצתי פנימי וחיצוני (ראה תרשים 1). לבסוף, ניתנות כמה הצעות ניהוליות מעשיות לקידום שינוי בבתי ספר.

## תרשים 1. תפקידם של צוותים בבתי ספר בשת שינוי בית-ספרי.



## 2. מדוע צוותים הם כל כך מרכזיים בבתי ספר?

צוותים הם בראש ובראשונה יחידות פונקציונאליות שנועדו לקדם עבודה ארגונית מורכבת מבחינת כמות (כלומר, בעלת נפח גבוה) ואיכות (כלומר, משלבת תחומי אחריות חופפים) (Cameron and Green, 2015). לעתים קרובות, צוותים הם הכרחיים כדי להתייחס לבעיות ולהתמודד עם נושאים איתם לא ניתן להתמודד בצורה נאותה ברמה האינדיווידואלית (Jimerson and Wayman, 2012). לפיכך, צוותים הם רכיב מרכזי בהצלחה של בית הספר (Fleming, 2013; Walker, 1994).

השימוש בצוותי עבודה בבתי ספר יכול להיות החלטה הנובעת משיקול דעת של סגל בית הספר, אך לעתים השימוש בצוותי עבודה מחויב באופן פורמלי. פעמים רבות צוותים הם חלק מהמבנה וההיררכיה הארגוניים של בית הספר, כשהמנהל עומד בראש ההיררכיה. צוותים בבתי ספר משרתים מטרות מגוונות:

- *צוות ניהול בכיר* (SMT) מורכב בדרך כלל מהסגל הבכיר – מנהל, סגן מנהל ועובדי מפתח אחרים בבית הספר – והוא אחראי להכתבת הכיוון של מדיניות בית הספר ולתרומה לתפקוד בית הספר. צוות הניהול הבכיר אחראי לביצוע הכללי של בית הספר. תפקודו מערב המרה של יעדים כלליים של בית הספר למטרות ספציפיות של צוותים קטנים יותר ושל מורים בפרט (Abbott and Bush, 2013; Benoliel, 2017). משימותיו של צוות הניהול הבכיר עשויות לכלול גם פיתוח התערבויות מתואמות שמטרתן להתמודד עם בעיות למידה ו/או התנהגות של תלמידים.
- *צוות דיסציפלינרי* (למשל, צוות מתמטיקה, צוות אנגלית) מתמחה במטרות המשותפות של שיפור הישגי תלמידים בתחום ידע ספציפי ובפיתוח שיטות ותכניות הוראה מתאימות.
- *צוות שכבתי* (למשל, מורי כיתה ז' או מורי כיתה ח') אחראי לתכנן ולתאם את העבודה של מורים מדיסציפלינות שונות בשכבה מסוימת. כל אחד מחברי הצוות מלמד נושא אחר ומתמחה במשאבים, שיטות ומטרות ייחודיים.
- *צוות הטיפול* מורכב באופן כללי מפסיכולוג, יועץ חינוכי ומקצוענים אחרים בתחום הטיפולי. אנשי מקצוע אלו הללו חייבים לשתף פעולה כדי לדאוג לרווחת התלמידים.

### 3. עבודת צוות: תפקידה כגורם מחבר ביחסים ובמבנה

כשהוראה מאורגנת במבנה בעל קשרים רופפים, ה-"חסיך" יותר בפני שינוי בהשוואה ליחידות בעלות קשרים חזקים, צוותים הופכים להיות קריטיים בהבטחת אינטגרציה הוליסטית של תפקוד בית הספר. מערכות היחסים

ההדדיות בתוך צוותים מסייעות בפיתוח מטרות, תכנית לימודים, אסטרטגיות הוראה ותקציבים, מאחר והן יוצרות רשת בעלת יכולת לפתח "חשיבה קולקטיבית" – מרכיב יסודי בשינוי ובשיפור בית-ספרי (Darling-Hammond, 2010; Weick and Roberts, 1993).

### 3.1 חיבור מערכות יחסים

כחלק מרשת שלמה, כל אחד מהצוותים בבית הספר מספק מערכת תמיכה חברתית ורגשית חזקה למורים כשהם עובדים בשיתוף פעולה כדי לפתור בעיות ולענות על הצרכים המגוונים של תלמידים המגיעים מרקעים שונים (Bush and Glover, 2012). שיחות תכופות, אינטימיות ושיתוף, והדדיות בתקשורת, מאפשרות אינטראקציות המבוססות על אמון וביטחון הדדי (Sanders, 2006; Tschannen-Moran, 2009; Varey, 1996). "חיבור יחסים" מסוג זה מעודד תהליך של צמיחה מקצועית בו מורים לומדים ביחד לחלוק את הידע והמומחיות שלהם מורים, דבר שמשפר את איכותה של סביבת העבודה של המורים (Eden, 2001). (Somech and Drach-Zahavy, 2007). תהליך זה מעודד העשרה פדגוגית של

### 3.2 חיבור מבני

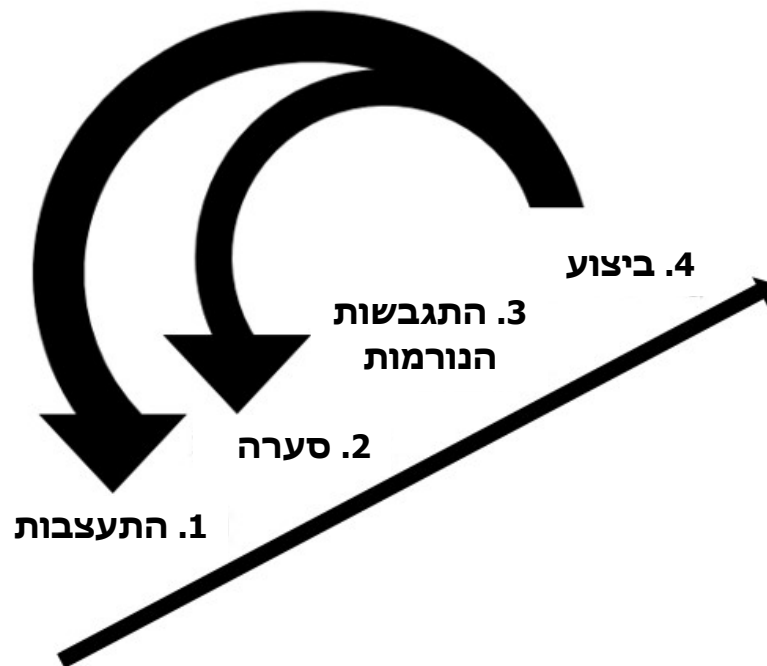
עבודת צוות כמבנה ארגוני המאפשר קשרים תוך-קבוצתיים ובין-קבוצתיים יכולה לספק חיבור מבני חזק שמשפיע באופן ישיר על היכולת ליישם שינוי. ראשית, חיבור מבני דרך צוותים בית-ספריים משחק תפקיד משמעותי בזיהוי צרכים של תלמידים, בכך שהוא נותן למנהלים ולמנהלנים גישה למידע הכרחי בנוגע לבעיות המתרחשות בכיתות הלימוד (Schildkamp et al., 2015). שנית,

כשהרשת החברתית בבית הספר מחוברת בקשרים הדדיים חזקים, קידום של הבנות משותפות ברמת הקבוצה, ובסופו של דבר ברמה הבית-ספרית, מביא להתמקדות באינטרסים משותפים, מה שמביא לכך שיש סיכוי גבוה יותר שהשינויים יתקבלו, יובנו ויישמו בהצלחה (Schechter, 2015).

#### 4. פן ההתמודדות: כיצד יוזמות לשינוי בית-ספרי משפיעות על צוותים?

יוזמות לשיפור בתי ספר, במיוחד אלו המכוונות ליצירת שינוי יסודי בסדירויות של בית הספר (כלומר, שינוי מסדר שני), משפיעות על צוותים דרך השפעתן על המחזורית הטבעית של הקבוצה, דבר שמביא לביצועים קבוצתיים ברמה נמוכה. כדי להבין את האפקט של שינוי חיצוני על צוותים בבתי ספר נשתמש במודל של Tuckman (1965) לפיתוח צוות. המודל של Tuckman, אחד המודלים הפופולריים ביותר בספרות על צוותים, מציע קונספטואליזציה ליניארית של הדינאמיקה הקבוצתית. המודל מציע שצוות נע משלב התחלתי לשלבים מתקדמים יותר עד שהוא הופך לצוות מפותח לחלוטין. *התעצבות*, השלב הראשון בפיתוח צוות, מתייחס לניסיון הצוות למסד מטרה, מבנה, תפקידים, הליכים, מערכות יחסים וגבולות ראשוניים. *סערה*, השלב השני, מאופיין בהתעוררות של קונפליקטים לא פתורים סביב בעיות מפתח המצריכות פתרונות. *התגבשות נורמות*, השלב השלישי, מתייחס לדינאמיקה קבוצתית המגיעה לסטאטוס נורמטיבי, בניגוד למצב הקודם, בו הפעולות היו נקודתיות זמניות. *ביצוע*, השלב האחרון, הוא השלב בו הצוות מתמקד בעיקר במשימתו, תוך התייחסות לצרכים הפרטיים והקבוצתיים השגרתיים. נטען בעבר כי שינוי ארגוני לעתים קרובות הופך את הרצף הליניארי הזה של התקדמות הצוות (Cameron and Green, 2015) (ראה תרשים 2).

## תרשים 2. היפוך פיתוח צוותים במהלך יוזמות לשיפור בתי ספר.



לפיכך, צוותים לעתים קרובות יחזרו לשלב ה- סערה כשיצוצו קונפליקטים בלתי פתורים חדשים. בדומה, צוותים שכבר הגיעו לשלב הביצוע, עשויים למצוא את עצמם חוזרים אפילו לשלב ההתחלתי של התעצבות, בניסיון למסד מחדש את המטרות, ההליכים והגבולות שלהם. על כן, במהלך הבניה מחדש של בתי ספר, היכולת האוטונומית של צוותים להפעיל שליטה נפגעת לעתים קרובות. בהקשר זה, מנהיגי צוותים צריכים אולי להדגיש ולטפח סביבת למידה קבוצתית פנימית כדי לעזור לצוותים להשיג מחדש את הסוכנות (agency) שלהם. חוקרים מתארים מספר גורמים בהם יכולים מנהיגי צוותים להשתמש כדי לקדם תהליכים פנים-קבוצתיים (Barnett and McCormick, 2012; Berry, 1997; Cameron and Green, 2015; Leithwood et al., 1997; Møller and Eggen, 2005):



1) *זרזים מבניים*: סיפוק של מבנה והליך קבוצתיים חזקים (כלומר, בהירות לגבי המשימה של הצוות, תכנון והצבת מטרות), תהליכים שיתופיים, האצלת סמכות, העצמת חברי הצוות והקצאת זמן מתאים לפגישות קבוצתיות.

2) *זרזים קוגניטיביים*: תקשורת פתוחה המעודדת ביטוי של נקודות מבט שונות, ויכוח והטלת ספק.

3) *זרזים רגשיים*: הצגת חזון משותף ברור ומשכנע, מתן כבוד לידע הייחודי של חברי הקבוצה, ודגש על המורל והלכידות של הקבוצה.

## 5. הפן הדוחף: כיצד צוותים יעילים מקדמים שיפור בית-ספרי?

במהותו, צוות יעיל פועל כסוכן שינוי כשהוא מפיץ את השינוי לצוותים אחרים ולשאר הסגל בבית הספר. כדי שיוזמות לשינוי יושרשו בבית הספר, חייבת להתרחש טרנספורמציה רחבה ומוצלחת בדינאמיקה של בית הספר. על כן, צוותים בית-ספריים מוכרחים להרחיב את התמקדותם ואת ההשלכות של פעולותיהם מעבר לתחומי הצוות. המודל הפסיכולוגי התלת-שלבי של Kurt Lewin (1947) יכול לסייע כשאנו מנסים לחשוב כיצד אינטראקציות יעילות מסוג זה יכולות להתרחש. ראשית, לפי המודל, חייב להתרחש שלב *הפשרה* כדי להכין את התשתית (כלומר, הטלת ספק במצב הקיים, הבנת הסיבות לשינוי). בשלב השני, מוצג *השינוי* עצמו (למשל, מוצגת תכנית חדשה ויישומה מתחיל). שלישית, צריך להתרחש שלב של *קפיאה מחדש*, בו השינוי עובר התגבשות (למשל, יצירת רוטינות שממסדות את השינוי ושמירה על השינוי דרך סוציאליזציה ופיקוח).

כדי להפוך לסוכני שינוי יעילים וכדי לשחק תפקיד פעיל בשלבים שונים של טרנספורמציה ארגונית רחבה יותר (למשל, הפשרה, שינוי וקפיאה מחדש), צוותים בית-ספריים חייבים לתחום עצמם בצורה די רופפת, כדי לעודד יחסי חליפין רבים ומתמשכים עם הסביבה בה הם פועלים. בתהליך זה יש תפקיד חשוב גם למנהיג הצוות וגם לחברי הצוות. הם לוקחים חלק בפעולות של הרחבת גבולות; כלומר, פעולות המכוונות כלפי בניה של, ושמירה על, מערכות יחסים חשובות עם גופים חיצוניים, תוך חיפוש אחר משוב, תמיכה ומשאבים חיצוניים (Benoliel, 2017). מחקרים מראים שכדי לשפר יעילות בית-ספרית, רפורמות בבתי ספר צריכות לעודד תלות הדדית בין משימות ההוראה השונות וזרימה של תקשורת מעבר לגבולות הצוותים השונים (Yang, 2009). כשהם פועלים כסוכני שינוי, כנקודת המוקד של השינוי, דרך פעולות של הרחבת גבולות, חברי ומנהיגי הצוות מקדמים את היצירה של מבנה בעל תלות הדדית (Benoliel and Somech, 2016; Davison and Hollenbeck, 2012; Larson, 1992). הפרקטיקות המרכזיות המעורבות בתהליך זה הן:

1) מורים החברים בצוות ומנהיגי הצוות עושים שימוש במערכות יחסים

אישיות קודמות כדי להפחית את אי הודאות בנוגע לשינוי בקרב קהילת בית הספר הרחבה יותר, כדי להגדיר מחדש את ציפיותיהם של אחרים ובכך לעודד את שיתוף הפעולה ההכרחי עבור שלב ה"הפשרה" בשינוי.

2) חברי ומנהיגי הצוות מייצרים תנאים עבור דפוסים חלופיים של מערכות יחסים עם מורים וצוותים אחרים, מערכות הכרחיות עבור שלב ה"שינוי". תהליך זה נעשה דרך שימת דגש על יתרונות משותפים, על נורמות הדדיות ועל מערכות יחסים של תלות הדדית.

3) חברי ומנהיגי הצוות מייצרים אינטגרציה אופרציונלית של השינוי בהליכים בית-ספריים רגילים, על ידי ייצור של הסדרים פורמליים ועידוד אחרים לקחת חלק בשינוי במטרה לשמר את המוניטין החיובי שלהם. פיתוח זה הוא מרכזי בהצלחה של שלב ה"קפיאה מחדש" בארגון.

## 6. מסקנות והשלכות

לסיכום, אנו מציעים שצוותים בבתי ספר, כמנגנון מחבר, יכולים לשמש כסוכני שינוי מרכזיים בתהליכי הבניה מחדש בבתי ספר, במיוחד באיזון בין כוחות של 'התמודדות' ו'דחיפה'. עם זאת, לא ניתן לסיים את הדיון מבלי להתייחס לתפקיד של מנהלי בתי ספר בקידום של מורים, מחנכים וצוותים כסוכני שינויי אפקטיביים (Hallinger and Lu, 2014). מנהלי בתי ספר מחזיקים באחריות גדולה על היצירה, הקידום והשיפור של תהליכים והשלכות תוך-קבוצתיים ובין-קבוצתיים (Benoliel, 2017). גישה ניהולית היררכית לא מנצלת עד תום את הפוטנציאל האינהרנטי שיש לצוותים כמנגנון "מחבר", במיוחד במהלך הבניה מחדש של בתי ספר. בהתאם לזאת, מומלץ למנהלים לאמץ גישה ניהולית חלופית המבוססת על פעולות של רישות ושל הרחבת גבולות. אנו מציעים מספר קווים מנחים עבור מנהלי בתי ספר במטרה לסייע למורים וצוותים להתמודד עם שינוי ולמצות את הפוטנציאל שלהם להפוך לסוכני שינוי יעילים (Fleming, 2013; Spillane, 2005; Walker, 1994):

- 1) התחייבות לפיתוח מתמשך של צוותים בבית הספר,
- 2) התחייבות לפיתוח מתמשך של מנהיגי וחברי צוותים כאחד,

---

3) וידוא שמקצה זמן ראוי לפגישות צוותים, הערכה ושיבוח של עבודת-צוות ראויה לציון,

4) סיוע לחברי צוות בניהול גבולות הצוות עבור השגת משאבים וקשרים,

5) קידום מערכות יחסים ושיתוף פעולה תוך-קבוצתיים ובין-קבוצתיים,

6) אימוץ ועידוד של גישה ניהולית מרושתת בכל הרמות, כחלק מרכזי מהשגרה האופרציונלית הבית-ספרית.

אנו רואים במנהלים כמתאמים הראשיים האחראים על ניהול התהליך הכללי בצורה יעילה, עבודה אותה ניתן להמשיל לשען המוודא שהמנגנונים פועלים יחדיו בצורה הרמונית וסיסטמית, בתקווה שהרעיונות שלו, או שלה, יוכלו לקדם צוותים כסוכני שינוי יעילים, למען השיפור של ההוראה והלמידה.

---

**רשימת מקורות**

- Abbott I. and Bush, T. (2013), "Establishing and maintaining high-performing leadership teams: A primary perspective", *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Vol. 41, pp. 586-602
- Barnett, K. and McCormick, J. (2012), "Leadership and team dynamics in Senior executive leadership teams", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 40 No. 6, pp. 653-671.
- Benoliel, P. (2017), "Managing senior management team boundaries and school improvement: an investigation of the school leader role", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 20 No. 1, pp. 57-86.
- Benoliel, P. and Somech, A. (2016), "Functional heterogeneity and senior management team effectiveness: The mediating role of school leadership", *Journal of Educational Administration*, Vol. 54 No. 4, 492-512.
- Berry, G. (1997), "Leadership and the development of quality culture in schools", *International Journal of Educational Management*, Vol. 11 No. 2, pp. 52-64.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q. and Luppescu, S. (2010), *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*, University of Chicago Press.

- 
- Bush, T. and Glover, D. (2012), "Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools", *School Leadership and Management*, Vol. 32 No. 1, pp. 21-36.
- Cameron, E. and Green, M. (2015), *Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools and Techniques of Organizational Change* (4th ed.), Kogan Page Publishers.
- Cohen, S. G. and Bailey, D. E. (1997), "What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite", *Journal of Management*, Vol. 23 No. 3, pp. 239-290.
- Darling-Hammond, L. (2010), "Teacher education and the American future", *Journal of Teacher Education*, Vol. 61 No. 1-2, 35-47.
- Davison, R. B. and Hollenbeck, J. R. (2012), "Boundary spanning in the domain of multiteam systems", in *Multiteam Systems: An Organizational form for Dynamic and Complex Environments*, pp. 323-362.
- Eden, D. (2001), "Who controls the teachers? Overt and covert control in schools", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 29 No. 1, 97-111.
- Fleming, P. (2013). *The Art of Middle Management in Secondary Schools: A Guide to Effective Subject and Team Leadership*. Routledge.
- Hallinger, P. and Lu, J. (2014), "Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools", *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, Vol. 34, pp. 481-501.

- 
- Harris, A. and Muijs, D. (2004), *Improving Schools through Teacher Leadership*, McGraw-Hill Education, UK.
- Hopkins, D. (2003), *School Improvement for Real*, Routledge.
- Jimerson, J. B. and Wayman, J. C. (2012), "Branding educational data use through professional learning: Findings from a study in three school districts", paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, British Columbia*.
- Larson, A. (1992), "Network dyads in entrepreneurial settings: A study of the governance of exchange relationships", *Administrative Science Quarterly*, pp. 76-104.
- Leithwood, K. (1996), "Doing business in restructuring schools: What is team learning anyway?", in Burdin J. (Ed), *1996 yearbook of the National Association of Professors of Educational Administration*, Technomics, Lancaster, PA.
- Leithwood, K., Steinbach, R. and Ryan, S. (1997), "Leadership and team learning in secondary schools", *School Leadership and Management*, Vol. 17 No. 3, pp. 303-326.
- Lewin, K. (1947), "Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research", *Human Relations*, Vol. 1 No. 2, pp. 143-153.
- Møller, J. and Eggen, A. B. (2005), "Team leadership in upper secondary education", *School Leadership and Management*, Vol. 25 No. 4, pp. 331-347.

- 
- Sanders, M. G. (2006), "Missteps in team leadership the experiences of six novice teachers in three urban middle schools", *Urban Education*, Vol. 41 No. 3, pp. 277-304.
- Schechter, C and Mowafaq, Q. (2013), "From illusion to reality: schools as learning organizations", *International Journal of Educational Management*, Vol. 27 No. 5, pp. 505-516.
- Schechter, C. (2015), "Toward collective learning in schools: Exploring US and Israeli teachers' perceptions of collective learning from success", *International Journal of Educational Reform*, Vol. 24 No. 2, pp. 160.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L. and Handelzalts, A. (2015), "Data teams for school improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, pp. 1-27.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. and Myers, V. L. (2007), "Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and collaboration", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 43, pp. 67-100
- Sizer, T. (1992), *Horace's School. Redesigning the American High School*, Houghton Mifflin, Boston.
- Somech, A. and Drach-Zahavy, A. (2007), "Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach", *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, Vol. 11 No.4, pp. 305.
- Spillane, J. P. (2005), "Distributed leadership", *The Educational Forum*, Vol. 69, No. 2, pp. 143-150.



- 
- Spillane, J. P. and Coldren, A. F. (2015), *Diagnosis and Design for School Improvement: Using A Distributed Perspective to Lead and Manage Change*, Teachers College Press.
- Tang, S., Lu, J. and Hallinger, P. (2014), "Leading school change in China: a review of related literature and preliminary investigation", *International Journal of Educational Management*, Vol. 28 No. 6, pp. 655-675.
- Tschannen-Moran, M. (2009), "Fostering teacher professionalism in schools the role of leadership orientation and trust", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 45 No. 2, pp. 217-247.
- Tuckman, B. W. (1965), "Developmental sequence in small groups", *Psychological Bulletin*, Vol. 63 No. 6, pp. 384.
- Varey, R. J. (1996), "Implementing teamworking in a higher education setting: A case study", *International Journal of Educational Management*, Vol. 10 No. 5, pp. 4-10.
- Walker, A. (1994), "Teams in schools: Looking below the surface", *International Journal of Educational Management*, Vol. 8 No. 4, pp. 38-44.
- Weick, K. E. (1976), "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, pp. 1-19.
- Weick, K. E. and Roberts, K. H. (1993), "Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks", *Administrative Science Quarterly*, pp. 357-381.