

מנהיגות בית ספרית ותיאורית המנהיגות המעצבת: זמן להיפרד?¹

יצחק ברקוביץ²

תקציר

מטרה – לאחר עשרות שנים בהן תיאורית המנהיגות המעצבת הייתה הפרדיגמה הדומיננטית במחקר מנהיגות, החלו קולות ביקורתיים להעלות חששות רציניים בנוגע להיותה ברת הפרכה, והציעו לנטוש את התיאוריה. למרות שמנהיגות מעצבת היא מרכזית בהמשגה של מנהיגות בית ספרית אידיאלית, השיח הזה לא מצא את דרכו לשדה החינוכי. בכוונתה של העבודה הנוכחית להתייחס לנושא זה.

מערך/מתודולוגיה/גישה – המאמר משלב סקירה של הביקורת על היותה של תיאורית המנהיגות המעצבת ברת הפרכה יחד עם דיון בתועלת ובהתאמה של התיאוריה.

ממצאים – עם ציון 25 שנה לתיאורית המנהיגות המעצבת, איני מציע לקהילת מנהל החינוך לנטוש את המנהיגות המעצבת, אלא להתייחס למגבלותיה ולבחון אתגרים עתידיים כשהקהילה מממשת את ההבטחות שלתיאוריה יש להציע בשדה זה.

מקורות/ערך – המאמר סוקר את המצב הנוכחי של תיאורית המנהיגות המעצבת בשדה מנהל החינוך ומציע ביקורת פרשנית.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways?. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622.

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

1. מבוא

מנהיגות מעצבת היא אחד מהמודלים המרכזיים והמשפיעים ביותר למנהיגות בשדה מנהל החינוך (Hallinger, 2003; Bush, 2014). ראשית התיאוריה בעבודתו של ג'יימס ברנס (James Burns) על מנהיגים פוליטיים. עם הזמן, התיאוריה הורחבה על ידי ברנארד באס וברוס אבוליו (Bernard Bass and Bruce Avolio) כדי לתאר את התנהגותם של מנהיגים עסקיים. נאמר כי מנהיגים מעצבים מתמקדים בלעורר השראה בעוקבים אחריהם וזאת ע"י עידודם "להתחייב לחזון ולמטרות משותפים של ארגון או יחידה מסוימת, לאתגר אותם להיות פותרי בעיות חדשניים, ובפיתוח כושר המנהיגות של המובילים דרך אימון, חניכה וסיפוק גם של אתגר וגם של תמיכה" (Bass and Riggo, 2006, p. 4). חוקרים בתחום מנהל החינוך זיהו את הרלוונטיות של התיאוריה לאתגרים העכשוויים בהם נתקלים מנהלי בית ספר. התיאוריה עברה התאמה מהירה לתחום החינוך, ואומצה כמודל האידיאלי למנהיגות בית-ספרית (Hallinger, 1992; Leithwood, 1994). מאז תחילת שנות ה-90, קנת לייטווד (Kenneth Leithwood), דוריס גאנצ'י (Doris Jantzi) ועמיתיהם תמכו באימוץ של התנהגויות של מנהיגות מעצבת בניהול בית-ספרי; בעבודותיהם, הם הדגימו את היתרונות של אותן התנהגויות, שלרוב חפפו גם עם מנהיגות בית-ספרית אפקטיבית יותר (למשל, Leithwood et al., 1999; Leithwood and Jantzi, 1990). את הפופולריות הגוברת של תיאורית המנהיגות המעצבת לא ניתן להבין בנפרד מהסביבה החינוכית הרווחת כיום המכוונת-שינוי, אשר שמה דגש על הבניה מחדש ועל שינוי כדי לענות על דרישות ההוראה של המאה ה-21 (Hallinger, 1992; Leithwood, 1994). כיום בתי ספר נדרשים כל הזמן להשתדרג, ולמנהיגים יש תפקיד מרכזי בכך.

המאמר הנוכחי בוחן את מצבה של תיאורית המנהיגות המעצבת בתחום

מנהל החינוך, תוך הסתמכות הקריטריונים של בכרך (Bacharach, 1989) להערכה של תיאוריות, הכוללים: (א) היותה ברת הפרכה (כלומר, קיים אפשרות להזמה מדעית), (ב) תועלת (כלומר, שימושיות במתן הסבר ובניבוי), ו- (ג) התאמה (כלומר, יכולת לגשר על פערים בין תיאוריות קיימות אחרות, או לשנות את הבנתנו בנוגע אליהן). בנספח, אני מספק רשימה של קריטריונים מבוססי-ספרות בהם עשיתי שימוש בעבודה הנוכחית, ובם ניתן לעשות גם שימוש גם בחקירות עתידיות של "טיבן" של תיאוריות על מנהיגות בחינוך. למרות שבניתוח שלי אני מתאר את המצב הנוכחי של המחקר על מנהיגות

מעצבת בתחום החינוך, סקירה מלאה של כל הידע הקיים בנוגע למנהיגות מעצבת במנהל החינוכי היא מעבר להיקפו של מאמר זה. אני טוען שלמנהיגות מעצבת יש מגבלות בנוגע להיותה ברת הפרכה, אך ניתן להתייחס למגבלות אלה בצורה בונה. התיאוריה הדגימה את תועלתה עבור קהילת מנהל החינוך, ואם תבחן לצד תיאוריות נוספות בשדה זה, יש לה עדיין פוטנציאל לא ממומש לתרום להבנה של תחום החינוך כזירה ייחודית של עבודה ולמידה.

2. ביקורת על תיאורית המנהיגות המעצבת

2.1 ביקורת על ברות ההפרכה של תיאורית המנהיגות המעצבת

סקירה שנעשתה לאחרונה על בתחום הניהול הכללי מצביעה על כך שתיאורית המנהיגות המעצבת היא עדיין תיאורית המנהיגות הנחקרת והנידונה ביותר במילניום החדש (Dinh et al., 2014), והדומיננטיות שלה קיבלה אישור מחדש. אף על פי כן, תיאורית המנהיגות המעצבת זוכה לביקורת רבה כיום במחקר בתחום הניהול. ביקורת זו לא מצאה את דרכה לתוך שיח מנהל החינוך. למרות שחוקרים של ניהול ומנהל חינוכי חולקים חלק מאותן תיאוריות, שני השיחים המחקריים לרוב נפרדים זה מזה (Oplatka, 2010; 2014). אולם, יש דיונים המצריכים הפניית קשב בשתי הדיסציפלינות. כיום, תיאורית המנהיגות המעצבת נמצאת תחת מתקפה הולכת וגוברת ממספר סיבות. המקיפה והמפורטת ביותר מביקורות אלו היא מצדם של ואן קיפנברג וסיטקין (Van Knippenberg and Sitkin, 2013), אשר זיהו שורה של בעיות בתיאוריה ובמדידה של מנהיגות מעצבת. למטה אתאר כל אחת מהביקורות ואחזק כמה מביטויי במנהל החינוך.

הביקורת הראשונה נוגעת לחוסר של הגדרה קונספטואלית ברורה למנהיגות מעצבת. תיאוריה טובה כוללת מרכיבים מוגדרים בבהירות (Bacharach, 1989). ההגדרה הקלאסית למנהיגות מעצבת, אשר מקושרת לעבודתם של באס ואבוליו, כוללת את הממדים הבאים: השפעה אידיאלית (מיוחסת והתנהגותית), הנעה השראתית, אתגור אינטלקטואלי, והתייחסות אישית. הביקורות מציעות כי המכנה המשותף לממדים השונים של מנהיגות מעצבת הוא לא ברור (Van Knippenberg and Sitkin, 2013). המדד הפופולרי

ביותר למנהיגות מעצבת ולממדיה בשדה הניהולי הכללי הוא "שאלון המנהיגות הרב-גורמי" (Multifactor Leadership Questionnaire: MLQ), הנמצא גם בשימוש תדיר על ידי חוקרים בתחום מנהל החינוך (Leithwood and Jantzi, 2005). בפועל אותם ממדים לעתים קרובות מחוברים ומסוכמים כדי ליצור אינדקס מקיף של מנהיגות מעצבת, כיוון שהממדים השונים מראים על מתאמים גבוהים בין אחד למשנהו. לדוגמא, הסיאו וצ'אנג (Hsiao and Chang, 2011), אשר חקרו 63 מנהלי תיכונים בטייוואן באמצעות ה-MLQ ועם מדגם של 330 מורים, דיווחו על מתאמים של מעל 0.75 בין חמשת הממדים של מנהיגות מעצבת, כשכחצי מהם היו מעל 0.80. עבודות אחרות שערכו ניתוח גורמים מגשש דיווחו על חוסר יכולת לשחזר את המבנה הרב-ממדי (למשל, Bogler, 2001; Nir and Hameiri, 2014). בעיה נוספת בתיאורית המנהיגות המעצבת אותה זיהו הביקורות היא העדר ייחודיות ביחס לאלמנטים שונים של מנהיגות. ניתוח מקיף מוקדם יותר מצביע על כך שמנהיגות מעצבת נמצאה במתאם גבוה עם תגמול מותנה (Judge and Piccolo, 2004), בעיה שעולה גם במחקר במנהל חינוך. לדוגמא, מנון (Menon, 2014) מצאה שמודל המדידה המאשש המתאים ביותר של ה-MLQ היה זה בו תגמול מותנה הוטען על גורם המנהיגות המעצבת, ולא על הגורם המנהיגות המתגמלת. ביקורות זיהו גם בעיה בגבולות המבנה, הקשורה לעובדה שנמצאו מתאמים גבוהים בין מנהיגות מעצבת לבין צורות שונות של מנהיגות כמו מנהיגות משתפת, מנהיגות מוסרית, וחליפין מנהיג-מונהגים (LMX) ללא הסבר תיאורטי הולם (Van Knippenberg and Sitkin, 2013). דיווחים על שונות משותפת גדולה בין מנהיגות מעצבת לצורות אחרות של מנהיגות מראים על בעיה בתוקף המבחין של התיאוריה (Bacharach, 1989). הבעיה תוארה גם בשדה מנהל החינוך, אם כי לרוב במחקרים שהשתמשו בשיטות של סקרים כדי ליצור מדדים ספציפיים למנהיגות מעצבת. לדוגמא, מחקרם הרב-שיטתי של מרקס ופרינטי (Marks and Printy, 2003) מצא שמנהלים שהראו התנהגות של מנהיגות הוראתית הראו גם התנהגויות של מנהיגות מעצבת. יוריק ובאוורס (Urlick and Bowers, 2014), אשר סיווגו סגנונות ניהול שונים בבתי ספר ציבוריים בארצות הברית, מצאו גם הם שונות משותפת בין מנהיגות מעצבת למנהיגות פדגוגית משתפת. יש לציין כי השימוש במדדים אשר עוצבו במיוחד עבור מחקרים אלו מעלה שאלות בנוגע לפרשנות של התוצאות בהקשר של התמונה הרחבה יותר של מנהיגות מעצבת במנהל החינוך.

הביקורת השנייה נוגעת לעובדה שההגדרה של מנהיגות מעצבת מערבת בין התנהגויות לבין תוצאותיהן. בעבר הוצע כי מנהיגות מעצבת מסבירה מנהיגות יעילה ושהיא אפילו שוות ערך לה (Shamir et al., 1993). אך הביקורת מתייחסות להעדר ההפרדה בין ההגדרה של מנהיגות מעצבת לבין יעילותה כבעייתי, מאחר ותיאורית המנהיגות המעצבת היא כמעט טאוטולוגית, כזו אשר לא ניתן להפריכה (Bacharach, 1989). עניין זה הוא בעייתי במיוחד כשזה נוגע להכללה של ממד ההשפעה האידיאלית המיוחסת (הידוע גם ככריזמה) במבנה (Kark et al., 2003). ואן קיפנברג וסיטקין (Van Knippenberg and Sitkin, 2013) טענו שההגדרה של מנהיגות מעצבת יוצרת לולאה לוגית דדוקטיבית בה "אם זה לא אפקטיבי, בהגדרה זה לא כריזמטי-מעצב" (עמוד 14). בעיה זו עולה גם בחקר מנהל החינוך. לדוגמא, במטא-אנליזה של מחקרים שלא פורסמו, לייטווד וסאן (Leithwood and Sun, 2012) מצאו מתאם ממוצע של 0.82 בין מנהיגות מעצבת לבין אפקטיביות נתפסת של מנהיגים, כפי שדורגה על ידי מורים. תוצאה זו גבוהה בהרבה מחתך המולטיקולינאריות המקובל.

הביקורת השלישית נוגעת להיעדר מודלים הסיבתיים המתארים כיצד מנהיגות מעצבת משפיעה על תוצאות וכיצד ההשפעות של מנהיגות מעצבת תלויות בגורמים מתווכים (Van Knippenberg and Sitkin, 2013). נכון להיום רק תיאוריה אחת, מודל התפיסה העצמית (self-concept) של שמיר ועמיתיו (Shamir et al., 1993), מתאר תהליך כללי עם מערך מתווכים קוהרנטי. עניין זה מצוין גם בספרות בתחום מנהל החינוך. לדוגמא, סאן ולייטווד (Sun and Leithwood, 2012) טענו שהאופן בו "פרקטיקות הנהגה שונות נעות ומשפיעות על תוצאות תלמידים מצריך מחקר נוסף וניסוח תיאוריות חדשות (עמוד 441). נדמה שהרבה מהמתווכים שנחקרו חופפים או קשורים זה לזה בקשרים סיבתיים, כך ש-"עשויים להיות פחות מתווכים ייחודיים ממה שמציע שפע הרעיונות הקיים כיום" (Van Knippenberg and Sitkin, 2013, p. 29). הביקורת מציעות גם שהתיאוריה לוקה בחסר מבחינת ההשפעות המתנות של היחסים בין מנהיגות מעצבת לתוצאותיה (Van Knippenberg and Sitkin, 2013). מגבלה זו באה לידי ביטוי גם בשדה מנהל החינוך, בו סינתזות על ממצאים בנושא מנהיגות מעצבת בית-ספרית מצביעות על כך שגורמים מתווכים לעתים רחוקות מפותחים בתיאוריה או נחקרים ישירות (Leithwood and Jantzi, 2005; Sun and Leithwood, 2012).

לאור הבעיות הקונספטואליות והמתודולוגיות שתוארו למעלה, ואן קיפנברג וסיטקין (Van Knippenberg and Sitkin, 2013) המליצו על כך שחוקרי מנהיגות יינטשו את התיאוריה של מנהיגות מעצבת. בניגוד לגישה טהרנית זו, אני מציע גישה פרגמטית יותר, ברוח טענתם של פול ואן דה ון (Poole and Van de Ven, 1989) לפיה מתחים וסתירות בתיאוריות הם בלתי נמנעים, וש אפשר להתמודד איתם אם נתייחס אליהם בצורה בונה. מספר חוקרים בתחום מנהל החינוך (למשל, Bogler, 2001; Eyal and Kark, 2004; Eyal and Roth, 2011; Kurland et al., 2010) כבר קיבלו החלטות ראויות לציון המאפשרות לנו להשלים עם המנהיגות המעצבת, על אף מגבלותיה. אלו כוללות: (א) אימוץ מדד מאוחד למנהיגות מעצבת; (ב) השמטת ממד ההשפעה האידיאלית המיוחסת מהמדד; (ג) השמטת מדד התגמול המותנה כשחוקרים גם מנהיגות מתגמלת וגם מנהיגות מעצבת. אני מציע לאמץ שני צעדים נוספים כדי למנוע בלבול בשדה המחקר: (א) הצמדות לאחד משני המדדים הפופולריים יותר למנהיגות מעצבת במחקרים כמותיים (כלומר, ה- MLQ או ה- School Leadership survey), ו- (ב) השמטת הממד הפדגוגי במדידת מנהיגות מעצבת.

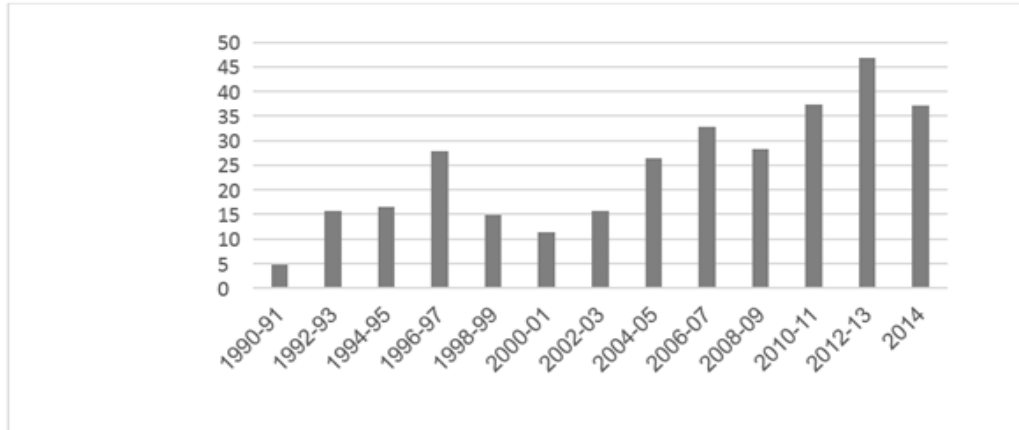
למה לעשות את המאמץ הזה? מה אנחנו מרוויחים מהצמדות לתיאוריה בעייתית? שני קריטריונים נוספים לתיאוריה טובה, תועלת והתאמה, יכולים לסייע לענות על שאלות אלו.

2.2 מחשבות על התועלת של תיאורית המנהיגות המעצבת

חוקרים נוטים לצדד ולדבוק ברעיונות ובתיאוריות על בסיסם הוכשרו ובאמצעותם חוברתו (Van de Ven, 1989). אך זו לא הסיבה היחידה בעטייה אני עומד לצד המנהיגות המעצבת, למרות הביקורות אשר הוצגו פה למעלה; הסיבה האחרת היא שאני רואה ערך בשמירה על מנהיגות מעצבת כמסגרת קונספטואלית במנהל החינוך. הבחנות קונספטואליות יכולות להיות בעלות ערך אם ימומשו שני תנאים (Gross et al., 2011): (א) המושג יאומץ באופן רחב על ידי הקהילה, ו- (ב) עדויות אמפיריות יתמכו בתוקף המנבא של הרעיון מעבר למבנים קשורים אחרים. למטה אחקור את התרומה של מנהיגות מעצבת לתחומים אלה.

אינדיקטור מרכזי לתועלת של תיאוריה הוא אנשים מאמצים אותה ומשתמשים בה. התרומה של מנהיגות מעצבת לקהילת המחקר בשדה של מנהל חינוך זכתה להכרה רבה, אך ברצוני להצמיד מספרים להשפעה של התיאוריה על שדה המחקר ע"י שימוש בנתונים אותם כריתי באמצעות מנוע החיפוש ERIC. היסטורית, מתחילת שנות ה-80 ועד סופן, מספר המסמכים שפורסמו באנגלית בכל שנה והכילו את המונח "מנהיגות בית-ספרית" היה פחות מ-50. לדוגמא, ב-1988, חיפוש ב-ERIC מצא רק 42 מסמכים שהכילו את המונח. אולם, מאז תחילת שנות ה-90, חלה עליה דרמטית במסמכים המכילים את הביטוי. לדוגמא, ב-1992 מספר המסמכים עמד על 113. עלייה זו חפפה לכניסתה של המנהיגות המעצבת לשיח בשדה המחקר³. חיפוש ב-ERIC מניב עלייה דרמטית גם במסמכים המכילים את המונח "מנהיגות מעצבת" מתחילת האלף החדש, כשמספר המסמכים המפורסמים מוכפל כל 3-4 שנים. כדי לבחון טוב יותר את היחסים החלופיים או המשלימים (תלוי מאיזו נקודת מבט מסתכלים על התופעה) של מנהיגות מעצבת עם מנהיגות בית-ספרית, חישבתי את היחס בין מסמכים שפורסמו על מנהיגות מעצבת לבין מסמכים שפורסמו על מנהיגות בית-ספרית. מאז אמצע שנות ה-2000, מנהיגות מעצבת מהווה בערך 30%-45% מהמסמכים שפורסמו המכילים את המונח "מנהיגות בית-ספרית" (תרשים 1). במהלך תקופה זו, כשהתדירות של השימוש במונח "מנהיגות בית-ספרית" נותר קבוע, העלייה במסמכים המכילים את המונח "מנהיגות מעצבת" משקפת את העניין היוצא דופן במושג ואת העבודה התיאורטית והאמפירית שבאה בעקבותיו.

³ באותו הזמן, עוד תיאורית מנהיגות בית-ספרית מרכזית, תיאוריית המנהיגות הפדגוגית, עלתה בשדה מנהל החינוך. על אף שקשה להפריד בין ההשפעה של שתי התיאוריות על השדה בניתוח רטרואספקטיבי, הרעיון של מנהיגות פדגוגית כמודל ניהול בית-ספרי אידיאלי היה קיים מאז שנות ה-60 (למשל, Bridges, 1967), והתיאוריה המפותחת של מנהיגות פדגוגית הוצגה כמעט עשור לפני מנהיגות מעצבת, בתחילת שנות ה-80 (למשל, Hallinger and Murphy, 1983; Murphy, 1983).



תרשים 1. היחס בין מסמכים שפורסמו על מנהיגות מעצבת למסמכים שפורסמו על מנהיגות בית-ספרית, 1990-2014 (מבוסס על מנוע החיפוש ERIC, הצגה דו-שנתית).

בתחומי מחקר חברתיים יישומיים כגון חינוך (Shavelson and Towne, 2002), בתיאוריות לרוב נעשה שימוש כדי לחבר בין החוקרים לעוסקים במקצוע, ועליהן לשמש כשפה משותפת המגשרת בין שתי הקבוצות. לפיכך, תיאוריות בתחומים ברי יישום צריכות להיות נגישות אינטואיטיבית לעוסקים במקצוע. מסמכי מדיניות ומאמרי מחקר מצביעים על כך שמנהיגות מעצבת הפכה לרכיב הכרחי ולאמת מידה בתכניות הכשרה למנהלים רבות. איתרתי את ראשית האזכורים של מנהיגות מעצבת כרכיב מרכזי בתכניות הכשרה לתחילת שנות ה-2000, כשאוניברסיטת קליפורניה סטייט (CSU) בפרזנו הציעה הכשרה במהלך העבודה עבור סגני מנהלים, אשר כללה קורסים במנהיגות מעצבת (Jackson and Kelley, 2003). מאז, מנהיגות מעצבת פשטה כמרכיב מרכזי ברפורמות של תכניות הכשרה בכל רחבי העולם. לדוגמא, שטיין (Steyn, 2009) מספר על "הוועדה לאיכות חינוכית גבוהה יותר" (HECQ) בדרום אפריקה האחראית למתן ייפוי כוח למוסדות אקדמאיים, ומצביע על כך שהתכניות שלהם כללו מנהיגות מעצבת כאחד מהקריטריונים לקביעה של יעילות תכניות ההכנה למנהיגות בית-ספרית. דוגמא נוספת לפופולריות של מנהיגות מעצבת בקרב קובעי מדיניות אפשר למצוא בישראל. המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית, המהווה את הסוכנות הארצית האחראית להכשרת מנהלים, מזהה במנהיגות מעצבת כרכיב הכרחי לתפקיד המנהל (אבני ראשה, 2008). העדויות מראות על אימוץ של מנהיגות מעצבת בתכניות הכנה למנהיגים בבתי ספר לא רק כתוכן הכשרתי או כסטנדרט נדרש, אלא גם כקריטריון בחירה. סימונס

(Simmons et al., 2008) גיבשו תכנית הכנה למנהיגים מתחילים עבור בתי הספר הציבוריים המחוזיים בסנט לואיס בה אינדיקציות ליכולות של מנהיגות מעצבת הן אחד מהקריטריונים לזיהוי מועמדים מתאימים. מנהיגות מעצבת עשתה את דרכה גם לתוך תכניות הכנה אלטרנטיביות רדיקליות יותר. לדוגמא, בלאק ומורטאדה (Black and Murtadha, 2007) הציעו סגנון פדגוגי חדש עבור תכניות ההכנה להנהגה חינוכית, בו משולבות זו בזו מנהיגות מעצבת ודאגה.

אינדיקטור שני המדגים את התועלת של מסגרת קונספטואלית קשור לערך המבאר המוסף במחקרים אמפיריים, מעל ומעבר למבנים קשורים (Bacharach, 1989). למטה אני מציג כמה ממצאים המדגימים את הכוח המחקרי של מנהיגות מעצבת בחינוך.⁴ דוגמא כזו מופיעה במחקר של קו, סטיירס וטרבורג (Koh, Steers, and Terborg, 1995) על סגנונות המנהיגות של מנהלים סינגפוריים באמצעות ה-MLQ. החוקרים דיווחו שמנהיגות מעצבת מוסיפה -17% 26% מעבר לסגנונות מנהיגות אחרים לשונות המוסברת של האזרחות הארגונית, המחויבות הארגונית ושביעות הרצון מהמנהיג בקרב צוות בית הספר. המחשה נוספת אפשר למצוא בעבודתו של דולינג (Dowling, 2007), אשר בחנה את סגנונות המנהיגות של סגני מנהלים באוהיו. דולינג מצא שסגנון מנהיגותי מעצב בקרב עוזרי מנהלים, כפי שהוערך על ידי שימוש בכלי מחקר של LQAP, היה אחראי לחלק מובהק מהשונות בביצועי בית הספר בהתבסס על הערכה ארצית, מעבר למנהיגות הפדגוגית של אותם סגני מנהלים. מנהיגות מעצבת נמצאה גם כתורמת באופן חיובי לניבוי של למידה ארגונית, מעל ומעבר לעוצמת החזון הארגוני שדווח על ידי מורים (Kurland et al., 2011), וגם כמפחיתה שחיקה של מורים אפילו כאשר מוטיבציה אוטונומית של מורים מתווספת כמשתנה מתווך (Eyal and Roth, 2011).

הראיות שהוצגו למעלה תומכות בטענה שמנהיגות מעצבת היא מסגרת שימושית לעריכת מחקר ולפעולות פרקטיות במנהל חינוך, ומדגימות את כוחה הביאורי.

⁴ עניין אחד אותו יש לציין בקשר לערך הניבוי של תיאוריית המנהיגות המעצבת הוא שחלק נרחב מהידע הוא תוצר של מערכי מחקר חתך (cross-sectional) מתאמיים. חיבורים קודמים מתייחסים לעניין זה כאתגר מתודולוגי רחב היקף אליו שדה המחקר של מנהל החינוך חייב להתייחס (Heck and Hallinger, 2014), אך הוא אינו מאפיין ייחודי של מנהיגות מעצבת. מערך מחקר מסוג חתך בוחן שונות בין נבדקים, ואינו מתאים לבחינה של שונות תוך נבדקית (כלומר, שינוי בקרב הפרטים לאורך זמן), ועל כן לא ניתן לעשות בו שימוש כדי להסיק על סיבתיות (Avey et al., 2008). בעתיד, אימוץ של מחקרי אורך או מערכים משולבים הממזגים סקרי חתך עם ניסויים, יכול להרחיב את הידע שלנו על הערך הביאורי של התיאוריה.

2.3 מחשבות על טיב ההתאמה של תיאורית המנהיגות המעצבת

בחלק האחרון אני מעוניין לדבר על הדרך בה תיאורית המנהיגות המעצבת מתאימה לשדה מנהל החינוך. למרות שכמה חוקרים לא מחשיבים התאמה כקריטריון לתאוריה חזקה (Bacharach, 1989), אני כן, כי ייבוא מוצלח של תיאוריות משדות שונים מערב את היכולת להתאים את אותן תיאוריות לסביבה חדשה, ובה בעת לשמור על הזהות המובחנת של השדה. אופלטקה (Oplatka, 2014) הציע שמנהל חינוכי שואב רבות מהתנהגות ארגונית ו"ממקם מחדש" תיאוריות בהקשרים ומשמעויות הקשורים לזירות המחקר שלו (למשל, בתי ספר), "על מנת להסביר טוב יותר ארגון חינוכי" (עמוד 131). לפיכך, המידה בה מנהיגות מעצבת מתאימה לתחום החינוך היא חשובה. התאמה תאורטית יכולה להתבטא בשני אופנים (Bacharach, 1989): (א) חיבוריות, כשתיאוריה מגשרת על הפער בין תיאוריות שונות בשדה המחקר, ו- (ב) טרנספורמציה, כשהתיאוריה מניעה בחינה מחדש והתאמות בתאוריות קודמות. במקרה שלנו, חשוב למדוד את התרומה התאורטית של תיאורית המנהיגות המעצבת לתחום מנהל החינוך כי הוא קושר ישירות לאיכויות "החינוכיות" של התאוריה ולתובנותיה בנוגע לחינוך כזירה ייחודית. שאוולסון וטוון (Shavelson and Towne, 2002) זיהו חמישה מאפיינים בחינוך המעצבים את טבע המחקר המדעי בשדה. אני מציע כי מאפיינים אלו מהווים יותר ממגבלות על המחקר החינוכי, מפני שניתן לראות אותם במידה רבה כמגדירים את החינוך כזירה. המאפיינים הם: (א) מרכזיותם של ערכים, אידיאלים חברתיים, אינטרסים ומאבקי כוח; (ב) רצון אנושי הבא לידי ביטוי בהרכב הנזיל של בעלי עניין; (ג) גיוון בתכניות ובתהליכים כפונקציה של מקום; (ד) התלות ההדדית והארגון הרב-שכבתי של בתי ספר, וזאת כיוון שמבנה בית-ספרי משקף הבדלים פוליטיים, חברתיים וכלכליים; ו- (ה) הגיוון בפרטים הנמצאים באותה יחידה, בהתייחס לרקע גאוגרפי, היסטורי, חברתי, אתני, שפתי, כלכלי ותרבותי שונה.

באופן טבעי, אפשר להתווכח על הרשימה, אך אני עושה שימוש ברשימה זו כנקודת התייחסות במטרה לשפוט האם מחקר ספציפי תורם או לא להבנתנו בנוגע לחינוך. ההערכה הכללית שלי היא שנכון להיום התובנות האפשריות של תאוריית המנהיגות המעצבת בנוגע לחינוך כזירה ייחודית הן די מוגבלות. כיום, התיאוריות הרווחות במנהל החינוכי, כמו התאוריה הביקורתית, הפמיניסטית/קווירית, המוסדית, הסוציו-קוגניטיבית, תאוריית ההון החברתי,

תאוריית המורכבות, תאוריית הכאוס, תאוריית המערכות ותאוריית ההבניה האישית (Oplatka, 2014) לעתים רחוקות בלבד הופכות למרכז תשומת הלב במחקרי מנהיגות מעצבת. אם הן בכלל מוזכרות, לעתים קרובות זה כלאחר יד, ולעתים נדירות הן מהוות חלק אינטגרלי מהמחקר. מרבית החוקרים במנהל החינוך מאמינים בפרשנות שונה של התאמה בעבודותיהם מאחר והם משוכנעים שעריכת מחקר על מנהיגות בארגונים חינוכיים מייצר את ההתאמה. התומכים הנלהבים יותר מניחים שהכללה של ציוני מבחנים של תלמידים כמדד תוצאה של מנהיגות מבטיחה את האוריינטציה החינוכית של המחקר. למטה אני סוקר את מרבית המחקר האמפירי המתמקד במנהיגות מעצבת בבתי ספר אשר פורסם בכתבי-עת של חינוך ושל מנהל חינוך⁵. החלפתי את המונחים "מנהלי בית ספר" ו"מורים" ב"מנהלים" ו"מועסקים" כדי להמחיש את הנקודה שלי. בין המחקרים שחקרו מנהיגות מעצבת כמנבאת אפשרית של משתנים בלתי תלויים היו אלה שהתמקדו בסיפוק הכללי של עובדים ממקום עבודתם, במערכות עיבוד המידע של מנהלים, בסגנון קבלת החלטות של מנהלים, בתוצאות מנהיגות נתפשות, בסיפוק של עובדים מהתקשורת במקום העבודה, בבסיס התמיכה של מנהלים, ובכוונת עובדים להשתמש בכלים דיגיטליים בהתנהלותם המקצועית. זיהיתי מחקר אחד אשר חקר מנהיגות מעצבת בית-ספרית כתוצר של אינטליגנציה רגשית של מנהלים, ושלושה מאמרים אשר כללו גם תוצאות מבחנים של תלמידים (כ-19% מהפרסומים הרלוונטיים). אך רק מחקר אחד ב-2014, כ-6% מהפרסומים שאותרו באותה שנה, בחן מנהיגות מעצבת בית-ספרית בהקשר לתיאוריות מנהלתיות-חינוכיות אחרות (המחקר בחן כיצד מנהלים מקדמים צדק חברתי ושוויון חינוכי).

יש לציין שסקירה מקיפה זו היא לא תוצאה של מיון סלקטיבי, ולמיטב ידיעתי היא לא מייצגת את שנת 2014 באופן ייחודי. כיום, מנהיגות מעצבת נחקרת לרוב ללא קשרים תאורטיים עמוקים לתאוריות אחרות במנהל החינוך, ולפיכך, התרומה האפשרית שלה להבנת החינוך כזירה ייחודית היא מוגבלת. אולם, הביקורת שלי לא נועדה להניע חוקרים של מנהל חינוכי לזנוח את התאוריה, אלא להעריך מחדש את שאלות המחקר שהם מעלים. אני מאמין שלתאוריית המנהיגות המעצבת יש פוטנציאל לתרום תובנות חשובות בנוגע לחינוך בתקופה זו. תאוריית המנהיגות המעצבת עוסקת בעיקר באופן בו

⁵ 16 מחקרים אמפיריים זוהו בחיפוש. מידע מפורט ניתן לקבל על ידי יצירת קשר עם המחבר.

מנהיגים מפעילים את השפעתם על מונהגים (Bush, 2014), ועל כן בהרבה מובנים זוהי תאוריה תיאורית-פונקציונאלית. מאחר ומטרות ותהליכים חינוכיים הם מעורפלים מיסודם ופתוחים לפרשנויות רבות (Hostetler, 2005), מנהיגות מעצבת יכולה להיות אמצעי בחינה אידיאלי לגבי מה עובד, תוך מתן אפשרות ל-"הנדסה הפוכה", או במילים אחרות, מנהיגות מעצבת יכולה לסייע לנו להשתמש במנהיגות מוצלחת בחינוך כדי להבין מה מזוהה עם אפקטיביות בחינוך במצבים שונים. מנהיגות מעצבת של מנהלים יכולה אם כך לשרת כנקודת מוצא להבנה של יסודות שונים כמו דרישות התפקיד, ושל הערכים והמטרות המניעים מנהיגים. תאוריות אחרות במנהל החינוכי הן מקורות אידיאליים להגדרה ולניסוח של מתווכים אפשריים, כמו תחושת השליחות של מורים, ולמשתנים ממתנים של מנהיגות מעצבת, כמו ההקשר הסוציו-אקונומי של הלמידה, מפני שהם ממלאים את הפערים התאורטיים בספרות הכללית העוסקת במנהיגות מעצבת. תהליך יצירתי זה דורש רמת פתיחות מסוימת מצדה של קהילת המחקר, שבכוחה לזרז התקדמויות תאורטיות משמעותיות (Bacharach, 1989). ללא ספק, חוקרים מוכרחים להיזהר בתהליך ההגדרה מחדש של מנהיגות מעצבת לא לעוות את המושג, ולא למתוח אותו מעבר להגיון (Van de Ven, 1989). אך הרווחים הפוטנציאליים של תהליך יצירתי זה גדולים יותר מסיכונים.

3. דיון

המאמר הנוכחי בנוי סביב הקריטריונים של בכרך (Bacharach, 1989) לתאוריה "טובה": ברות הפרכה, תועלת וטיב התאמה. טענותיי מכוונות לשמש כתגובה לביקורת הגוברת על תאוריית המנהיגות המעצבת על רקע חוסר היכולת להפריכה. ההצעות בחלק הראשון של המאמר נוגעות לעניין זה. חוקרים מסוימים עשויים להתנגד להצעה לזנוח את ההבדלים בין תתי-ממדים לטובת התקדמות לעבר מודל פשוט יותר ופחות אלגנטי, אך עם זאת, זה הכרחי להחליף "יופי" תאורטי בתמיכה אמפירית. התקדמות בדרך הזו ככל הנראה תוביל אותנו לשקול גרסאות קומפקטיות חלופיות למדדים של מנהיגות מעצבת, לאחר בחינת מאפייניהם הפסיכומטריים. חוקרים אחרים עשויים לשקול את ההצעה להוציא מהכלל את ממד הניהול הפדגוגי, ככזה ההופך את התאוריה

לפחות רלוונטית לתחום החינוך, אך צעד זה דרוש על מנת לשמור על ייחודיות מול מודלים אחרים של מנהיגות חינוכית. מנהל חינוכי כולל מטרות רבות⁶; לפיכך, סביר שההוצאה של הממד ההדרכתי תייצג טוב יותר מנהלים מעצבים המתמקדים בציוויים אחרים. טענתי כי השינויים שהוצעו בנוגע לנושאים של היכולת להפריך את התיאוריה לא ייפגעו בגרעין של תיאורית המנהיגות המעצבת, מפני שהתיאוריה עדיין תתאר מספר קטן של התנהגויות מנהיגותיות שנועדו לעודד "מונהגים לעבוד למען יעדים נעלים במקום עבור אינטרס אישי מייד, וגם למען הישגיות ומימוש עצמי במקום לעבוד פשוט עבור בטחון אישי"⁷ (Sun and Leithwood, 2012, p. 419).

קוראים עשויים לתהות אם לא היה זה עדיף לאמץ רק תאוריות "מושלמות". כדי לשפוט האם תאוריה יכולה להיות מושלמת, בואו נבחן קודם כל מהי תאוריה. פארבר (Farber) מגדיר תאוריה כ- "מערכת של קשרים הדדיים בין רעיונות מופשטים מאוד המסייעת לארגן מספר רב מאוד של חוקים שלפני כן לא היו קשורים זה לזה" (כפי שצוטט ב- Bourgeois, 1979, p. 443). יצירת תאוריה, אם כך, היא אומנות הספציפיות בשאלות ובסיפוק תשובות (Goodson, 2010). אך כשהפופולריות של תאוריה גוברת והיא הופכת למושא של מחקרים רבים, הספציפיות שלה פוחתת. תאוריות משתנות כל הזמן כתוצאה של חידוד, הרחבה, או ניסוח מחודש במחקר אמפירי (למשל, Jia et al., 2011; Judge et al., 2009). בתגובה לאיום שכזה על הספציפיות שלהן, תאוריות עוברות התאמה על ידי הוגיהן המקוריים או על ידי חוקרים אחרים.⁷ תאוריות עוברות גם שינוי מהותי כתוצאה מההתפתחות ומתן הלגיטימציה לגישות חדשות בדיסציפלינה, שלמראית עין אין להן קשר לבסיס התאוריות.⁸ בכך, תאוריות הן אף פעם לא מושלמות, במובן שהן אף פעם לא סופיות, והתאמות תאורטיות הן חלק מהדינמיקה המדעית. לפיכך, עולה השאלה אילו תיקונים מתקבלים על הדעת בתאוריות שלנו. ייתכן ותעלה הטענה לפיה קבלה של תיקון בתוך מסגרת תאורטית מעכבת את ההכללה של התאוריה ואת התפתחות שדה המחקר. כדי להתייחס לטענה זו, אני מדגיש את ההפרדה בין אי התאמה המהווה סתירה לוגית, לאי התאמה המונעת את היכולת לעשות

⁶ לדוגמה, Greenfield (1995) מציין גם מטרות מוסריות, פוליטיות, מנהלתיות וחברתיות, מלבד פדגוגיות.

⁷ ראו למשל את עבודתו המוקדמת של Karl E. Weick על חיבורים רופפים (Weick, 1976) מול ההגדרה מחדש שלו בעבודתו המאוחרת יותר (Orton and Weick, 1990).

⁸ למשל, ניתוח רב רמתי אפשר הבנה מחודשת של תאוריה ומחקר בארגונים (Kozlowski and Klein, 2000), אשר כיום מביאה ליצירת התאמות במספר תיאוריות מנהיגות.

השוואה (Slife, 2000). לדעתי, קיטועים מסוימים בתוך מסגרת תאורטית יכולים להיות נסבלים כל עוד אנו יכולים לקבוע באופן סביר האם ממצאים ניתנים להעברה ותקפים מעבר לשוניות.

כפי שאחרים ציינו בעבר, מנהיגות מעצבת היא תאוריה רלוונטית ביותר בתקופה בה אנו חיים, המתאפיינת בשינויים רבים (ראו Bush, 2014; Hallinger, 1994; Leithwood, 2003; 1992). שיפור בתי ספר, בין אם כתוצאה מהבנייה מחדש, הישגיות, או יוזמה מקומית, הוא האג'נדה המשותפת למרבית מנהיגי בתי הספר ברחבי העולם. מנהיגי בתי ספר רבים מוצאים עצמם פועלים במערכת פוסט-ביורוקרטי (Maroy, 2009), בה סמכות היררכית היא פחות אפקטיבית. תאוריית מנהיגות אשר בכוונתה לתת הסבר כיצד מנהלים מקדמים שינוי דרך רגשות, מניעים, וזהות של מונהגים כדי לרתום אותם, היא רלוונטית ביותר. ההשקפה שהוצגה במאמר זה מבוססת על פרספקטיבה שנותנת קדימות לרלוונטיות של עבודה מדעית במידה מסוימת. למרות שיכול להיות שזו לא העמדה המרכזת בקהילת המחקר, היא לא עמדה חדשה. לדוגמא, לי קרונברך, הפסיכולוג והסטטיסטיקן החינוכי המוערך, טען כי "המטרה של עבודתנו... היא לא לערום הכללות עליהן יוכל יום אחד להזדקק מגדל תאורטי... המשימה המיוחדת של חוקר במדעי החברה בכל דור היא לשים את האצבע על עובדות הנכונות לאותה תקופה... במטרה לצבור הבנות בנוגע ליחסים עכשוויים, וליישר מחדש את ההשקפה התרבותית של האדם עם המציאות בהווה" (Cronbach, 1975, p. 126). אם לחוקרי חברה יש מחויבות חברתית להטות מעט את האיזון לטובת רלוונטיות על פני שלמות בעבודתם, לתאוריית המנהיגות המעצבת עדיין יש ערך במחקר מנהל החינוך, לפחות עד שיופיעו אפשרויות טובות יותר.

4. סיכום

לאחר שנים של ביסוס מקומה במחקר, תאוריית המנהיגות המעצבת היא כיום חלק בלתי נפרד מהאופן בו חוקרים של מנהל חינוך מגדירים מנהיגות בית-ספרית אידיאלית. בדר"כ אנו לא בוחנים את האופן בו התיאוריות שלנו זוכות להפוך לקונצנזוס. מאמר זה, אשר תזמן לחפיפה עם יום ההולדת ה-25 למנהיגות המעצבת, מציע ביקורת פרשנית על מצבה הנוכחי בשדה מנהל החינוך. אני טוען שבשדה מנהל החינוך, בהתחשב במגבלות של המנהיגות

המעצבת בתחום ההפרכה, עלינו לאמץ גישה פרגמטית ולנקוט במספר צעדים מתקנים במחקר העתידי. אני מאמין שצעדים אלה הם ראויים עקב השימוש הנרחב בתאוריה במנהל החינוכי, גם במחקר וגם בשדה, ותוך התחשבות בכוחה הביאורי שהודגם פה. יתר על כן, אני טוען שמרבית החוקרים של מנהיגות מעצבת במנהל החינוך לא מנסים להתאים באופן משמעותי את תאוריית המנהיגות המעצבת לתאוריות אחרות בשדה המחקר של מנהל החינוך, ובכך מפספסים תוספות בעלות ערך של תאוריה זו להבנה של חינוך כזירה ייחודית. למרות שישנם כאלה התופשים את אותו העדר אינטגרציה כבעיה מוכרת נוספת של תאוריה חיצונית המיובאת לשדה מנהל החינוך, ותומכים על כן בזניחה של התאוריה, אני רואה את אותה לקונה ככיוון מבטיח ולא מפותח המצריך מאמצים משופרים. אני מקווה שמאמר זה מספק בסיס עליו חוקרים של מנהיגות מעצבת יוכלו לבנות עבודות בעתיד, כשהם משתמשים בתאוריה כדי להרחיב את הבנתנו בנוגע לחינוך, נכון לימינו.

רשימת מקורות

אבני ראשה (2008), *תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל*, אבני ראשה, ירושלים.

Avey, J. B., Luthans, F., and Mhatre, K. H. (2008), "A call for longitudinal research in positive organizational behavior", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29 No. 5, pp. 705-711.

Bacharach, S. B. (1989), "Organizational theories: Some criteria for evaluation", *Academy of Management Review*, Vol. 14 No. 4, pp. 496-515.

Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Bass, B. M. and Riggio, R. E. (2006), *Transformational Leadership*, Psychology Press.

Black, W. R. and Murtadha, K. (2007), "Toward a signature pedagogy in educational leadership preparation and program assessment", *Journal of Research on Leadership Education*, Vol. 2 No. 1.

Bogler, R. (2001), "The influence of leadership style on teacher job satisfaction", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37 No. 5, pp. 662-683.

Bourgeois, L. J. (1979), "Toward a method of middle-range theorizing", *Academy of Management Review*, Vol. 4 No. 3, pp. 443-447.

-
- Bridges, E. M. (1967), "Instructional leadership: A concept re-examined", *Journal of Educational Administration*, Vol. 5 No. 2, pp. 136-147.
- Bush, T. (2014), "Instructional and transformational leadership: Alternative and complementary models?", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 42 No. 4, pp. 443-444.
- Cronbach, L. J. (1975), "Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology", *American Psychologist*, Vol. 30, pp. 116-127.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C. and Hu, J. (2014), "Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives", *The Leadership Quarterly*, Vol. 25 No. 1, pp. 36-62.
- Dowling, C. M. (2007), "A measurement of instructional and transformational leadership of the assistant principal: Its relationship to closing the achievement gap", doctoral dissertation, University of Akron.
- Eyal, O. and Kark, R. (2004), "How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3 No. 3, pp. 211-235.
- Eyal, O. and Roth, G. (2011), "Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis", *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 No. 3, pp. 256-275.

-
- Goodson, P. (2010), *Theory in Health Promotion Research and Practice: Thinking Outside the Box*. Jones and Bartlett Publishers.
- Greenfield, W. D. (1995), "Toward a theory of school administration: The centrality of leadership", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 31 No. 1, pp. 61-85.
- Gross, J. J., Sheppes, G. and Urry, H. L. (2011), "Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully)", *Cognition and Emotion*, Vol. 25 No. 5, pp. 765-781.
- Hallinger, P. (1992), "The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders", *Journal of Educational Administration*, Vol. 30 No. 3, pp. 35-48.
- Hallinger, P. (2003), "Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33 No. 3, pp. 329-352.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1983), "Instructional leadership and school socio-economic status: A preliminary investigation", *Administrator's Notebook*, Vol. 31 No. 5, 1-4.
- Heck, R. H. and Hallinger, P. (2014), "Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning", *Journal of Educational Administration*, Vol. 52 No. 5, pp. 653-681.

-
- Hostetler, K. (2005), "What is "good" education research?. *Educational Researcher*, Vol. 34 No. 6, pp. 16-21.
- Hsiao, H. C. and Chang, J. C. (2011), "The role of organizational learning in transformational leadership and organizational innovation", *Asia Pacific Education Review*, Vol. 12 No. 4, pp. 621-631.
- Jackson, B. L. and Kelley, C. (2003), "Exceptional and innovative programs in educational leadership", commission paper, National Commission for the Advancement of Education Leadership Preparation, Columbia, MO.
- Jia, L., You, S., and Du, Y. (2012), "Chinese context and theoretical contributions to management and organization research: A three-decade review", *Management and Organization Review*, Vol. 8 No. 1, pp. 173-209.
- Judge, T. A. and Piccolo, R. F. (2004), "Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89 No. 5, p. 755.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., and Kosalka, T. (2009), "The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm", *The Leadership Quarterly*, Vol. 20 No. 6, pp. 855-875.
- Kark, R., Shamir, B. and Chen, G. (2003), "The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88 No. 2, pp. 246-255.

-
- Koh, W. L., Steers, R. M. and Terborg, J. R. (1995), "The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 16 No. 4, pp. 319-333.
- Kozlowski, S. W. and Klein, K. J. (2000), "A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes", in Klein, K. J. and Kozlowski, S. W. J. (Eds.), *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 3-90.
- Kurland, H., Peretz, H. and Hertz-Lazarowitz, R. (2010), "Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision", *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 No. 1, pp. 7-30.
- Leithwood, K. (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30 No. 4, pp. 498-518.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1990), "Transformational leadership: How principals can help reform school cultures", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 1 No. 4, pp. 249-280.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2005), "A review of transformational school leadership research 1996–2005", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 4 No. 3, pp. 177-199.

-
- Leithwood, K. and Sun, J. (2012), "The nature and effects of Transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48 No. 3, pp. 387-423.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, McGraw-Hill Education, UK.
- Marks, H. M. and Printy, S. M. (2003), "Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39 No. 3, pp. 370-397.
- Maroy, C. (2009), "Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation", *Compare*, Vol. 39 No. 1, pp. 71-84.
- Murphy, J. (1983), "Instructional leadership: A conceptual framework", *Planning and Changing*, Vol. 14 No. 3, pp. 137-149.
- Nir, A. E. and Hameiri, L. (2014), "School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization", *Journal of Educational Administration*, Vol. 52 No. 2, pp. 210-227.
- Oplatka, I. (2010), "The professoriate in the field of educational administration: Insights from an analysis of journal authors' curricula vitae", *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 No. 3, pp. 392-412.

-
- Oplatka, I. (2014), "Differentiating the scholarly identity of educational administration: An epistemological comparison of two neighbouring fields of study", *Journal of Educational Administration*, Vol. 52 No. 1, pp. 116-136.
- Orton, J. D., and Weick, K. E. (1990), "Loosely coupled systems: A reconceptualization", *Academy of Management Review*, Vol. 15 No. 2, pp. 203-223.
- Poole, M. S. and Van de Ven, A. H. (1989), "Using paradox to build management and organization theories. *Academy of Management Review*, Vol. 14 No. 4, pp. 562-578.
- Shamir, B., House, R. J. and Arthur, M. B. (1993), "The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory", *Organization Science*, Vol. 4 No. 4, pp. 577-594.
- Simmons, J., Grogan, M., Preis, S., Matthews, K., Smith-Anderson, S., Walls, B. P. and Jackson, A. (2008), "Preparing first-time leaders for an urban public school district: An action research study of a collaborative district–university partnership", *Journal of School Leadership*, Vol. 17 No. 5, p. 540.
- Slife, B. D. (2000), "Are discourse communities incommensurable in a fragmented psychology? The possibility of disciplinary coherence", *Journal of Mind and Behavior*, Vol. 21 No. 3, pp. 261-272.

-
- Steyn, T. (2009), "Effective implementation of continuing professional development for South African teachers", *Acta Academica*, Vol. 41 No. 2, pp. 256-279.
- Sun, J. and Leithwood, K. (2012), "Transformational school leadership effects on student achievement", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 11 No. 4, pp. 418-451.
- Towne, L. and Shavelson, R. J. (Eds.), (2002), *Scientific Research in Education*, National Academies Press.
- Urlick, A. and Bowers, A. J. (2014), "What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 50 No. 1, pp. 96-134.
- Van de Ven, A. H. (1989), "Nothing is quite so practical as a good theory", *Academy of Management Review*, Vol. 14 No. 4, pp. 486-489.
- Van Knippenberg, D. and Sitkin, S. B. (2013), "A critical assessment of charismatic—Transformational leadership research: Back to the drawing board?", *The Academy of Management Annals*, Vol. 7 No. 1, pp. 1-60.
- Weick, K. E. (1976), "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, pp. 1-19.

נספח

קריטריונים לבחינת "טיבן" של תאוריות מנהיגות בחינוך

תת-קריטריונים	קריטריונים
<p>(א) האם למבנה המנהיגות יש הגדרה קונספטואלית ברורה והאם הודגמה תקפותו?</p> <ul style="list-style-type: none"> • האם לתתי הממדים של מבנה המנהיגות יש גם מכנה משותף וגם ייחודיות בין זה למשנהו? • האם המבנה של המנהיגות הוא בר החלפה? • האם מבנה המנהיגות מראה על תוקף מבחין ממבנים מנהיגותיים אחרים? <p>(ב) האם יש הפרדה קונספטואלית בין התנהגויות של מנהיגות להשפעות שלהן?</p> <p>(ג) האם מוצעים מנגנונים סיבתיים רלוונטיים המתווכים את ההשפעות של מבנה המנהיגות?</p> <p>(ד) האם מוצעים תנאים ממתנים להשפעות של מבנה המנהיגות?</p>	<p>ברות הפרכה</p>
<p>(א) האם הודגם התוקף המצטבר של מבנה המנהיגות מעל מבני מנהיגות אחרים?</p> <p>(ב) האם מבנה המנהיגות אומץ גם על ידי חוקרים וגם על ידי עוסקים במקצוע?</p>	<p>תועלת</p>
<p>(א) האם תאוריית המנהיגות מגשרת</p>	<p>התאמה</p>

<p>על פערים קיימים בין תאוריות שונות בשדה החינוכי? (ב) האם תאוריית המנהיגות מובילה לבחינה מחדש ולהתאמות של תאוריות קיימות בשדה החינוכי?</p>	
--	--

הערות: למרות שניתן לבחון קריטריונים רבים בעבודה הראשונית בה מוצגת התאוריה, קריטריונים אחרים מצריכים בסיס ידע מצטבר לפני שניתן יהיה להעריכם. עבור דיון נוסף בקריטריונים אלו ודוגמאות לחקירה שלהם, ראו Bacharach, 1989; Gross et al., 2011; Van de Ven, 1989; Poole and Van de Ven, 1989; Van Knippenberg and Sitkin, 2013.