

ישקע או יצוף? בחינה של שלוש קונספציות נפוצות על מנהיגות מעצבת של מנהלים¹

יצחק ברקוביץ²

תקציר

בדיונים על תאוריית מנהיגות מעצבת, עולות שלוש קונספציות לעתים קרובות: (א) התנהגויות מעצבות של מנהלים רווחות יותר בהקשרים לאומיים המוכוונים כלפי הבניה מחדש ורפורמה; (ב) התנהגויות מעצבות של מנהלים יותר אפקטיביות מהתנהגויות מתגמלות; ו(ג) מנהלים הם או מעצבים או מתגמלים. קונספציות אלו זוכות שוב ושוב להתייחסות, אך לעתים רחוקות נבחנות אמפירית. קבלה של קונספציות כנתונות עשויה להוביל להשטחה של שיח המחקרי ולהתעלמות מידע פרקטי. מטרת המאמר הנוכחי היא לחקור קונספציות אלו תוך התבססות על נתונים שנלקחו מעבודות שפורסמו וממאגר הנתונים של הכותב. התוצאות של המחקר מציעות כי קונספציות על מנהיגות מעצבת של מנהלים במערכת החינוך לא נתמכות ב בחינה אמפירית. מחקר על מנהיגות חינוכית עשוי להשתפר דרך העברת בחינה אמפירית תדירה של קונספציות, ושילובן במחקרים עתידיים של אלו, ורק אלו, שזכו לתמיכה אמפירית. בחינה מסוג זה הכרחית לשם השמירה על רלוונטיות בשדה מחקר יישומי כמו זה של החינוך.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I. (in press). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration and Leadership*.

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

1. מבוא

מאז תחילת שנות ה-90 של המאה ה-20, תאורית הטווח המלא של המנהיגות, הידועה גם בשם תאוריית סגנון המנהיגות, הייתה אחת התאוריות הפופולריות במחקר על מנהיגות בבתי ספר (Hallinger, 2003; Bush, 2014). למרות העובדה שמרבית המחקרים האמפיריים בשדה החינוך התייחסו למנהיגות מעצבת, מאחר וסגנון מנהיגותי זה נתפס כמודל האידיאלי עבור מנהלי בית-ספר (Leithwood, 1994; Leithwood and Jantzi, 2005), סגנונות הנהגה אחרים, כמו מנהיגות מתגמלת ומנהיגות נמנעת (*laissez-faire*), נידונו ונבחנו גם הם (למשל, Bogler, 2001; Cemaloglu, 2011; Eyal and Roth, 2011; Nir and Hameiri, 2014; Nir and Kranot, 2006; Kythreotis et al., 2010). התנהגויות של מנהיגות מעצבת מכוונות כלפי ההשקפות, הערכים והיכולות של המונהגים במטרה להעלות את עניינם האישי ולרתום אותם לפעול למען הארגון (Wu et al., 2007). התנהגויות של מנהיגות מתגמלת הן באופן כללי מוכוונות אינסטרומנטלית, ומתמקדות בניהול הפרוצדורלי של מטלות (Conger, 1999). מנהיגות מתגמלת היא יותר מיחסי חליפין טכניים, מאחר ומנהיגים מתגמלים "מתמקדים בדרך הנכונה להחלפת משאבים (Judge and Piccolo, 2004: 755). מנהיגים המראים התנהגויות "נמנעות" (מנהיגות פסיבית) נוטים להימנע מאינטראקציה עם מונהגים ולהתחמק מחובותיהם (Hinkin and Schriesheim, 2008; Humborstad and Giessner, 2015).

התוודעתי לראשונה לתאוריית מנהיגות מעצבת כסטודנט לתואר ראשון, באמצע שנות ה-2000. המרצה הכריזמטי הציג את התאוריה כמסגרת העדכנית ביותר במחקר על מנהיגות. נדבקתי בהתלהבות הכללית מהתאוריה ואימצתי אותה כאחת מהמסגרות המרכזיות בעבודות התזה והדוקטורט שלי. עם הזמן,

כשהבנתי על התאוריה התרחבה, יחד עם הידע הקרוב שלי על הנתונים אותם אספתי בצירוף דבריהם של אלו העוסקים בשדה המקצועי, התחלתי לשאול באיזו מידה קונספציות רווחות המקושרות לתאוריה היו מבוססות. לאחר שנים בהן קיבלתי את הקונספציות של התאוריה כנתונות, הגעתי לנקודה בה היה ברור לי שחקירה עמוקה של קונספציות התאוריה היא הכרחית עבור יישוב הסתירות בהן נתקלתי. המאמר הנוכחי מכיל את התובנות וההבנות שהושגו במהלך חקירה זו.

2. רקע על תאוריית המנהיגות המעצבת

לא ניתן להתייחס למנהיגות מעצבת בנפרד מתאוריית סגנון המנהיגות. תאוריית סגנון המנהיגות עלתה מתוך מחקרו של James M. Burns (1978) על מנהיגות פוליטית. התאוריה אומצה מאוחר יותר על ידי Bernard M. Bass (1985) והותאמה לניתוח מנהיגים בשדה העסקי. זמן קצר אחר כך, התאוריה אומצה על ידי חוקרי מנהיגות בבתי ספר (Hallinger, 1992; Leithwood and Jantzi, 1990). שני חוקרים במיוחד, קנת' לייטווד ודוריס יאנצי, שיחקו תפקיד חשוב בהפיכת התאוריה ללגיטימית ובהדגמת הרלוונטיות שלה במחקר על בתי ספר (Leithwood and Jantzi, 1990; Leithwood and Jantzi, 2000; Leithwood and Jantzi, 2005; Leithwood et al., 1999). מאז, תאוריית מנהיגות מעצבת הייתה התאוריה המובילה בקהילת המחקר על מנהיגות. לדוגמא, סקירה שיטתית של מחקרים בלימודי ניהול שפורסמו על מנהיגות בשנים 2000-2012 מאשרת שמנהיגות מעצבת היא התאוריה הנחקרת ביותר מכל תאוריות המנהיגות (Dinh et al., 2014). תאוריית המנהיגות המעצבת משולבת גם בהרבה ספרי לימוד בהם נעשה שימוש בשדה המנהל החינוכי (Oplatka, 2014), ומתייחסים אליה

תכופות בתכניות הכשרה למנהלים. מספר ממשלות ואיגודים מקצועיים אימצו סגנון של מנהיגות מעצבת כסטנדרט עבור ההכשרה (למשל, "אבני ראשה" (2008) בישראל; CCSSO (2015) בארצות הברית).

2.1 הפופולריות של מנהיגות מעצבת בחינוך ובמנהל החינוך

כדי לשפוך אור על העניין של קהילת החינוך במנהיגות מעצבת, מיפיתי את הפופולריות של מודלי מנהיגות בהם נעשה שימוש בחינוך באופן כללי, ובמנהל חינוך בפרט.³ ראשית, יצרתי רשימה של עקרונות מנהיגות פופולריים המשומשים בחינוך. לשם כך, סקרתי את התכנים של ספרי הלימוד במנהיגות חינוכית כדי לזהות מודלים מנהיגותיים פופולריים שונים בחינוך. מאחר ושיח המנהיגות החינוכית הוא דינאמי ומושפע לעתים קרובות משדות מחקר קשורים (Oplatka, 2014), בחנתי גם את הסקירה של Dinh et al. (2014) על מחקרי מנהיגות במאה ה-21, והוספתי מודלים שלמיטב ידיעתי אומצו על ידי חוקרי חינוך. תהליך זה הניב רשימה של 23 מודלים פופולריים של מנהיגות בחינוך (טבלה 1). השתמשתי במנוע החיפוש של ERIC כדי לאתר את מספר המסמכים שעברו סקירת עמיתים ופורסמו על כל מודל בין השנים 1990-2016. כפי שניתן לראות בטבלה 1, חיפוש זה הראה על שלושה מודלים מרכזיים בראש הרשימה: מנהיגות הוראתית (n=3915),⁴ מנהיגות מעצבת (n=819), ומנהיגות מבוזרת (n=330). חוקרים אחרים הגיעו למסקנה דומה בנוגע לפופולריות של מנהיגות מעצבת במחקר החינוכי (Gumus et al., 2016).

³ יש לציין שבחינה מלוטשת יותר שתנסה למקם רק מאמרים שהתמקדו בכל עקרון מנהיגותי כעדשה תאורטית או אמפירית נפרדת עשויה להניב תוצאות אחרות; על כן, יש לפרש בזהירות את התוצאות המוצגות כאן.
⁴ לדעתי, יש שתי סיבות למספר הגבוה של עבודות על מנהיגות הוראתית: (א) המודל אומץ על ידי הרבה קהילות מחקר בחינוך, מעבר לקהילת המנהל החינוכי (למשל, קהילת המחקר על הוראה); ו(ב) בעשור הראשון של המאה ה-21, המודל זכה לעידוד חזק מסוכנויות בינלאומיות בעלות השפעה, כמו ה-OECD.

טבלה 1. פופולריות של עקרונות מנהיגותיים במחקר על חינוך: 1990-2016.

מספר הפרסומים שעברו שיפוט עמיתים	מקורות מאזכרים	
50>	4	1. מנהיגות סמכותנית
50-100	2	2. מנהיגות אותנטית
50>	1,2,3,4,5,6	3. מנהיגות מצבית
50-100	4	4. מנהיגות דמוקרטית
330	1,5	5. מנהיגות מבוזרת
50>	1	6. מנהיגות רגשית
50>	2	7. מנהיגות יזמית
50-100	2	8. מנהיגות אתית
50>	3	9. מנהיגות אבולוציונית
50>	4	10. מנהיגות יוצרת מבנה
3915	1,5	11. מנהיגות הוראתית
50>	2,4	12. חליפין בין מנהל לחבר (LMX)
50-100	1	13. מנהיגות ניהולית
50-100	1,5	14. מנהיגות מוסרית
50>	1,2,5	15. מנהיגות משתתפת
50>	2,3	16. מנהיגות נתיב-מטרה
50>	1	17. מנהיגות פוסט-מודרנית
50>	2	18. מנהיגות יחסית
50>	2	19. מנהיגות משרתת
50>	2,3,4,5,6	20. מנהיגות מצבית
50-100	2	21. מנהיגות רוחנית
50>	4	22. מנהיגות סינרגטית
819	1,2,3,4,5,6	23. מנהיגות מעצבת

הערה: התוצאות הושגו תוך שימוש בחיפוש אחר מונחים מדויקים ("") של עבודות שעברו שיפוט עמיתים במנוע החיפוש ERIC. (1. Bush (2011); 2. Dinh et al. (2012); 3. Hoy and Miskel (2014); 4. Lunenburg and Omstein (2013); 5. Razik and Swanson (2010); 6. Oplatka (2007); 7. al. (2014); 8. Miskel and Hoy (2013); 9. Lunenburg and Omstein (2012); 10. al. (2012); 11. al. (2012); 12. al. (2012); 13. al. (2012); 14. al. (2012); 15. al. (2012); 16. al. (2012); 17. al. (2012); 18. al. (2012); 19. al. (2012); 20. al. (2012); 21. al. (2012); 22. al. (2012); 23. al. (2012).

שנית, כדי למפות את הפופולריות של שלושת המודלים של מנהיגות

במנהל חינוך, איתרתי את מספר המחקרים שפורסמו על כל אחד מסוגי

המנהיגות (הוראתית, מעצבת ומבוזרת) בשלושה כתבי עת מובילים במנהל

חינוכי: Educational Management, Educational Administration Quarterly,

Administration & Leadership, Journal of Educational Administration

השנים 1990-2016. כפי שניתן לראות בטבלה 2, הפערים בפופולריות בין

שלושת המודלים בתוך שדה המחקר של מנהל חינוך הם קטנים בהרבה. מנהיגות הוראתית עלתה כמודל המוביל, כשמנהיגות מעצבת ומנהיגות מבוזרת צמודות במקום השני. לפיכך, התוצאות מראות שמנהיגות מעצבת היא אחד מהמודלים הפופולריים יותר של מנהיגות במנהל חינוך.

טבלה 2. פופולריות של שלושה עקרונות מנהיגות מרכזיים במחקר על מנהל חינוכי: 1990-2016.

Journal of Educational Administration	Educational Management Administration & Leadership	Educational Administration Quarterly	
45	126	52	1. מנהיגות מבוזרת
93	73	99	2. מנהיגות הוראתית
46	88	45	3. מנהיגות מעצבת

הערה: התוצאות הושגו תוך שימוש בחיפוש במונחים מדויקים ("") במנוע החיפוש של כל כתב עת וצומצמו תוך שימוש בתגית "מאמר מחקרי".

באופן כללי, ניתן לזהות שתי תקופות במחקר על מנהיגות מעצבת

במנהל החינוך: התקופה המערבית (שנות ה-90 עד אמצע שנות ה-2000)

והתקופה הגלובלית (אמצע שנות ה-2000 עד ההווה). במהלך התקופה

הראשונה, מנהיגות מעצבת בחינוך הייתה נושא מחקר בעיקר במדינות מערביות

(ראה, Leithwood and Jantzi, 2005); בתקופה השנייה, חלה עלייה בעניין

במנהיגות מעצבת גם במדינות לא מערביות. מחקרים שנערכו לאחרונה במזרח

התיכון (ירדן: Khasawneh et al., 2012; Kuwait: Alsaeedi and Male; איחוד

האמירויות: Litz and Scott, 2016), במזרח אסיה (סין: Peng, 2015; סינגפור:

Renta and NG, 2010), באירו-אסיה (טורקיה: Aydin et al., 2013), ובאפריקה

(אתיופיה: Tesfaw, 2014) מצביעים על שלב חדש במחזור החיים של התאוריה,

כשהיא מפלסת את דרכה אל הזירה הגלובלית. לדעתי, יש שלוש סיבות

עיקריות להתרחבות התאוריה. ראשית, מנהיגות מעצבת משלבת את כל הרכיבים המקושרים לתאוריות ה'מקובלות' (Cirney, 2013, 10). בין רכיבים אחרים, היא (א) מכילה טענות כלליות על העקרונות ועל הרלוונטיות שלהם, (ב) יש לה בהירות קונספטואלית בנוגע לעקרונות והצעה של תהליכים סיבתיים שיכולים להיות מתורגמים להשערות אותן ניתן להעמיד למבחן, ו(ג) היא מציעה מתודות אופרציונליות מפורטות וברורות שיכולות להיבחן שוב ושוב אמפירית. שנית, מנהיגות מעצבת רלוונטית במיוחד בארגונים חינוכיים, כשהבניה מחדש של בתי ספר, ולחצים הקשורים לביצוע ולשינויים עקב יוזמות מקומיות הופכים לאתגרים שכיחים עבור בתי ספר ברחבי העולם (Berkovich, 2016). אפשרי להציע שסביבת מדיניות זו, המעוצבת במידה רבה על ידי מדיניות חינוכית ההופכת יותר ויותר גלובלית, ומונהגת על ידי סוכנויות בינלאומיות, מעודדת את הנוהג של שאילת מדיניות ממדינה למדינה (Steiner-Khamsi, 2014). שלישית, מנהיגות מעצבת במנהל החינוך קודמה על ידי חוקרים מובילים. עבודות ביקורתיות טענו שהפופולריזציה של ידע מדעי מקושר במידה רבה ליכולות, מעמד והרשת החברתית של החוקרים בתחום (Meier, 2009).

2.2 שלוש קונספציות קונבנציונאליות על סגנונות מנהיגות

קונספציה היא הבנה של רעיון או תאורטי, או דדוקציה הקשורה לתאוריה. קונספציה לעתים תכופות לובשת צורה של "חוק" אוניברסלי. כשקונספציות הופכות לרווחות, הן לעתים קרובות מגיעות למעמד של אקסיומה. מעמד אקסיומטי הוא חזק במיוחד, מפני שהוא מאפשר לטענה להתקבל כנתונה, ועל כן מעמד זה הוא בדרך כלל די עקבי.

המאמר הנוכחי הוא לא ניסיון לסקור את כל הקונספציות בנוגע למנהיגות מעצבת, אלא, הוא מתמקד בשלוש טענות מרכזיות החוזרות על עצמן שוב ושוב בספרות. אני מציע שהתבונה הקונבנציונאלית בחינוך בכל הנוגע למנהיגות חינוכית יכולה להיות מיוצגת על ידי שלושת הקונספציות הבאות:

קונספציה מס' 1: התנהגויות של מנהיגות מעצבת מצד מנהלים רווחות

יותר בהקשרים לאומיים המוכוונים כלפי הבניה מחדש ורפורמה.

קונספציה מס' 2: התנהגויות מעצבות של מנהלים יעילות יותר

מהתנהגויות מתגמלות.

קונספציה מס' 3: מנהלים הם או מעצבים או מתגמלים.

טענות אלה מופיעות תכופות במגוון אופנים דרך הצהרות ישירות, או כשיח סמוי בשדה. למטה אני מציג כל קונספציה כפי שהיא משתקפת בספרות, במיוחד בספרי לימוד. אחר כך, תוך שימוש בעדויות אמפיריות, אני בוחן קונספציות אלו במטרה לגלות את המאפיינים המהותיים של כל אחת.

3. בחינת קונספציה מס' 1: האם התנהגויות מעצבות של מנהיגים יותר

רווחות בהקשרים לאומיים אשר מוכוונים כלפי הבניה מחדש ורפורמה?

3.1 מהי הקונספציה הרווחת?

אחת הטענות הבסיסיות בנוגע למנהיגות מעצבת בבתי ספר קשורה לרלוונטיות של סגנון ייחודי זה לזמננו. חוקרים חזרו שוב ושוב על הטענה לפיה סביבה שמדגיש הבניה מחדש של בתי ספר מעודדת מנהיגות מעצבת, מאחר וסגנון זה מתאים בצורה טובה יותר לאתגרים של זיהוי בעיות והצבת מטרות לצוות בית

הספר. אחד הביטויים המוקדמים של השקפה זו נמצא אצל Hallinger (1992) במאמר היסטורי הדן בהתפתחות תפקיד המנהל באמריקה. אותה טענה נמצאת גם אצל Leithwood (1994), אשר טען ש"הבניה מחדש של בית הספר יוצרת ציפיות חדשות מאלו המנהיגים את בתי הספר", והציע שמנהיגות מעצבת היא סגנון מבטיח בהקשר זה (498). הטענות המתמקדות בהבניה מחדש קשורות לשינוי רחב יותר המתרחש בהרבה מדינות מערביות, כשהממשל החינוכי נע ממודל ביורוקרטי-ריכוזי של פיקוד ושליטה לסגנון פוסט-ביורוקרטי המסתמך על ביזור והפרטה (Maroy, 2009).

בסיכום עשור של מחקר אמפירי, Later, Leithwood, Jantzi, and Steinbach (1999) הסיקו ש"הבניה מחדש של בתי ספר ללא ספק מציבה את ההקשר הממסגר עבור מנהיגות בית-ספרית בשנות ה-90", במיוחד בעולם המפותח, וטענו בעד "התאמתן של גישות מעצבות במנהיגות להקשר זה של הבניה מחדש" (23). ספקות בנוגע לתקפותה של טענה זו הן נדירות, אך היו ביקורות על מה שנתפס על ידי חלק מהאנשים כטבען המניפולטיבי של סביבות מדיניות המוכוונות כלפי הבניה מחדש ורפורמה. לדוגמא, Bush (2011) הציע ש"השפה הטרנספורמטיבית משומשת על ידי ממשלות לעודד, או לחייב, אנשי מקצוע לאמץ וליישם מדיניות הנקבעת בצורה ריכוזית" (86).

3.2 מה אומרים הממצאים?

כדי לחקור את קונספציה מס' 1 אמפירית, הוגדרו שני נתיבי מחקר אופרטיביים: אחד קשור להבדלים בהתנהגויות מעצבות של מנהלים בין מדינות עם ממשל

חינוכי שונה, והשני נוגע להבדלים בהתנהגויות מעצבות של מנהלים בתוך מדינה העוברת שינויים משמעותיים בממשל החינוכי שלה.

כדי לבחון את ההבדלים בהתנהגויות מעצבות של מנהלים בין מדינות בעלות ממשל חינוכי שונה, סקרתי את הספרות בחיפוש אחר עבודות באנגלית המתייחסות לסגנונות מנהיגות בהקשרים לאומיים שונים. הגדרתי כמה קריטריונים להכללה: (א) הנתונים נאספו באמצעות MLQ (הכלי הנפוץ ביותר בו משתמשים במחקר על מנהיגות חינוכית) (Leithwood and Jantzi, 2005); (ב) הנתונים הם תוצאה של דיווחי מורים על מנהלים; (ג) ממוצעים וסטיות תקן של סגנונות מנהיגות מוצגים בטקסט; ו(ד) טווח סולם ליקרט בו נעשה שימוש מדווח בטקסט. זה היה חיפוש נרחב, אך הוא לא היה שיטתי, מפני שמטרתי הייתה לזהות מספיק פרסומים ממדינות שונות אותן ניתן לסווג לכל אחד מההקשרים הבאים: ממשל חינוכי פרה-בירוקרטי, ממשל חינוכי בירוקרטי, וממשל חינוכי פוסט-בירוקרטי. העבודות שמצאתי והנתונים התיאוריים שלהן מוצגים בטבלה 3. כדי לשקף בצורה טובה יותר את התוצאות המייצגות כל סוג של ממשל, חישבתי ממוצעים משוקללים של ממוצעים וסטיות תקן עבור כל סגנון מנהיגות (ראה טבלה 4).

טבלה 3. ממוצעים, סטיות תקן, ונתונים תיאוריים מתוך מדגם של עבודות אמפיריות ממדינות שונות על סגנונות מנהיגות בחינוך.

הקשר לאומי	ממשל חינוכי פרה-ביוורקרטי			ממשל חינוכי ביוורקרטי			ממשל חינוכי פוסט-ביוורקרטי			מקור	
	א	טוניסיה*	טוניסיה*	א	איראן*	טורקיה*	ב	טוניסיה*	טוניסיה*		ב
1. מנהיגות מעצבת של מנהלים	4.50** (.55)	4.27** (.27)	3.07 (.93)	3.98** (.68)	3.50** (.56)	3.81** (.81)	3.36 (.72)	3.78*** (.74)	3.49 (.70)	3.50 (.98)	3.74 (1.06)
2. מנהיגות מתגמלת של מנהלים	-	3.62** (.46)	3.13 (.76)	3.85** (.74)	3.04** (.49)	1.89** (.49)	3.29 (.66)	2.25*** (.65)	2.73 (.87)	-	3.08 (.93)
3. מנהיגות פסיבית של מנהלים	-	2.04** (.54)	2.25 (.77)	2.13** (.94)	1.81 (.67)	1.55** (.53)	2.16 (.82)	-	-	-	2.39 (1.10)
	Tesfaw (2014)	Hoewill-Jack (2014)	Nyenyem-ble, Maslowski, Nimrod, and Peter (2016)	Menon (2014)**	Hariri, Monypenny, and Peideaux (2014)	Sayadi (2016)	Kuşuoğlu and Küçük (2013)	Waters (2013)	Heidmets and Liik (2014)	Eyal and Roth (2011)	Song, Bae, Park, and Kim (2013)
	320 מורים	320 מורים	180 מורים	438 מורים	475 מורים	387 מורים	787 מורים	211 מורים	305 מורים	122 מורים	304 מורים
	3	1	3	3	2	1+2+3	1	1	1+3	1	3 (VET)

הערה. כל המחקרים עשו שימוש ב-MLQ כדי לאסוף את דיווחי המורים על מנהלים. כל התוצאות בסולם של 1-5. 1 = בתי ספר יסודיים, 2 = חטיבות ביניים, 3 = בתי ספר תיכוניים; VET = הכשרה חינוכית מקצועית.

*כשדווחו תתי-רכיבים, נעשה שימוש במוטיבציה השראתית (a) או גירוי אינטלקטואלי (b) כדי לייצג מנהיגות מעצבת, נעשה שימוש בניהול על פי חריגים-אקטיבי כדי לייצג מנהיגות מתגמלת, ובמנהיגות נמנעת (*laissez faire*) כדי לייצג מנהיגות פסיבית; ** הסולם המקורי היה 0-4, לממוצעים נוסף 1; *** הסולם המקורי היה 1-6, התוצאות שונות; **** המידע על הסולם הושג דרך האי מייל.

טבלה 4. ממוצעים משוקללים של ממוצעים וסטיות תקן עבור כל סגנון מנהיגות

לפי הממשל החינוכי

סה"כ	ממשל חינוכי פוסט- ביורוקרטי	ממשל חינוכי ביורוקרטי	ממשל חינוכי פרה- ביורוקרטי		
3.76	3.64	3.69	4.09	מ"מ של ממוצעים	מנהיגות מעצבת
0.81	0.9	0.75	0.8	מ"מ של סטיות תקן	
3849	942	2087	820	N משולב	
2.87	2.61	2.82	3.44	מ"מ של ממוצעים	מנהיגות מתגמלת
0.94	0.87	0.97	0.63	מ"מ של סטיות תקן	
3225	638	2087	500	N משולב	
1.93	-	1.84	2.11	מ"מ של ממוצעים	מנהיגות פסיבית
0.79	-	0.76	0.63	מ"מ של סטיות תקן	
2798	-	2087	500	N משולב	

הערה. מ"מ = ממוצעים משוקללים. מחקרים שלא מדדו את סגנון המנהיגות הושמטו מחישובי הממוצעים המשוקללים.

תרשים 1 מראה שהבדלים בממוצעים של מנהיגות מעצבת בין מנהלים

בממשלים חינוכיים ביורוקרטיים (3.69) לבין מנהלים בממשלים פוסט-ביורוקרטיים

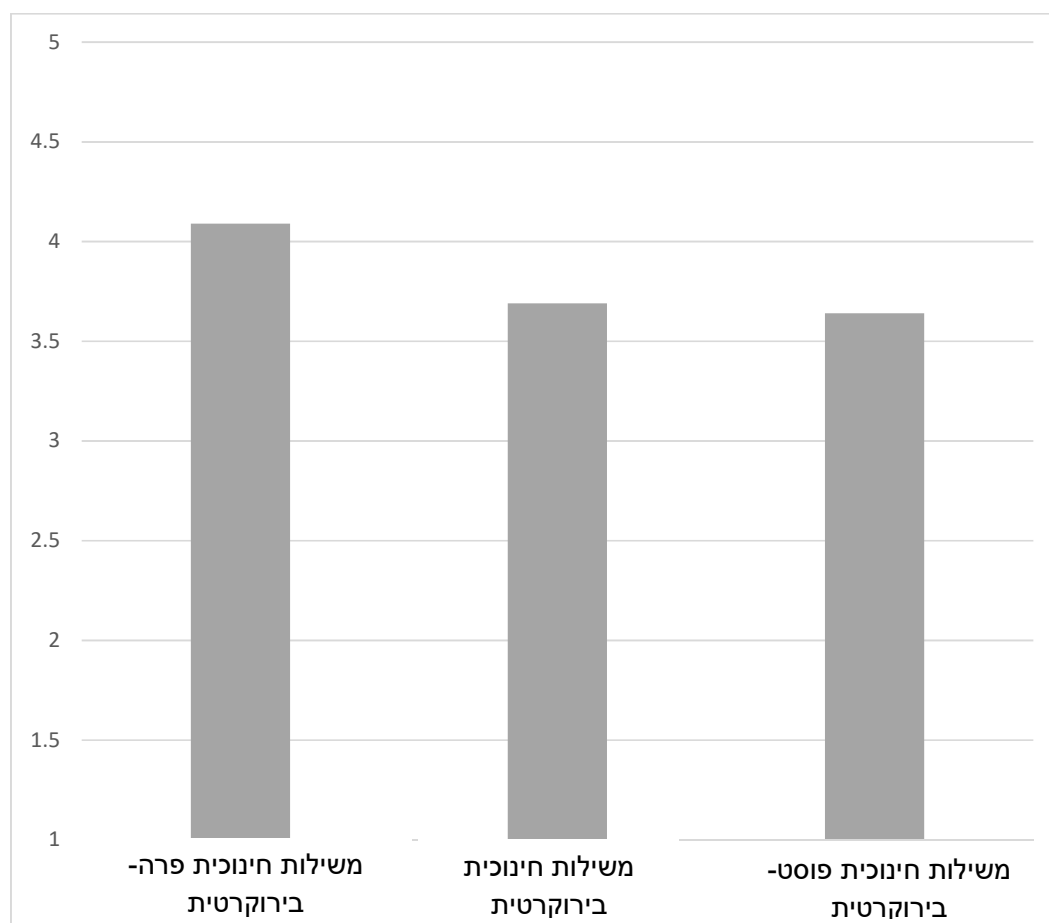
(3.64) הם קטנים ביותר. ההבדל בממוצעים עלה כלא מובהק במבחן t למדגמים

בלתי תלויים ($t(3027)=1.593, p<.05$). בה בעת, הממוצעים של מנהיגות מעצבת

בהקשרים ביורוקרטיים ופוסט-ביורוקרטיים היו נמוכים יותר באופן מובהק

($t(2095)=11.81, p<.001$) ו($t(1760)=10.04, p<.001$) מהממוצע של מנהיגות מעצבת

בהקשר פרה-ביורוקרטי (4.09).



תרשים 1. התנהגויות מנהיגות מעצבת של מנהלים לפי סוג הממשל החינוכי. הערה. התוצאות הן ממוצעים משוקללים של ממוצעים לפי הקשר; סולם MLQ הוא 1-5.

כדי לבחון את ההבדלים בהתנהגויות מעצבות של מנהלים בתוך מדינה

שעוברת שינויים משמעותיים בממשלות החינוכית שלה, התמקדתי במדינה שהחינוך הציבורי שלה עובר יוזמות משמעותיות של הבניה מחדש מאז תחילת המאה ה-21, ונע מממשל בירוקרטי לפוסט-בירוקרטי (Berkovich, 2014). בחרתי בהקשר זה עקב הנתונים ההשוואתיים הזמינים שפורסמו בנוגע להתנהגויות מעצבות של מנהלים מקומיים, נתונים בהם ניתן להשתמש כדי ליצור ציר-זמן. נעשה שימוש בקריטריונים הבאים להכללה כדי לבחור עבודות אמפיריות: (א)

שימוש ב-MLQ; (ב) עבודות המבוססות על דיווחי מורים על מנהלים; (ג) התמקדות בבתי ספר יסודיים ציבוריים; ו(ד) שימוש בתוצאות משוקללות המייצגת את רמת הניתוח של בית הספר.

מבחני t למדגמים בלתי תלויים נערכו כדי להשוות את הממוצעים של סגנון המנהיגות של מנהלים לאורך שלושת המדגמים שנאספו מתקופות זמן שונות (2004, 2010, 2014). טבלה 5 מראה שמבחני t למדגמים בלתי תלויים מצביעים על הבדלים לא מובהקים לאורך המחקרים בהתנהגויות מעצבות של מנהלים. ניתוחים אלו מצביעים על כך שנדמה שהממוצעים של מנהיגות מעצבת של מנהלים עולים מתוך אותה אוכלוסייה.

טבלה 5. תדירויות של סגנונות מנהיגות מעצבת בקרב מנהלי בית-ספר ישראלים לאורך זמן.

מבחני t למדגמים בלתי תלויים (df)			ממוצע וסטיית תקן של סגנון המנהיגות של המנהלים			
מחקר 1 מול מחקר 3	מחקר 2 מול מחקר 3	מחקר 1 מול מחקר 2	2014 מחקר 3 (N=191)	2010 מחקר 2 (N=104)	2004 מחקר 1 (N=140)	
1.24 (329)	1.34 (293)	0.36 (242)	3.84 (.68)	3.94 (.46)	3.92 (.40)	1. מנהיגות מעצבת
2.80** (329)	9.22*** (293)	8.74*** (242)	2.72 (.60)	3.35 (.48)	2.88 (.36)	2. מנהיגות מתגמלת
7.31*** (329)	4.96*** (293)	2.05* (242)	2.6 (.87)	2.14 (.50)	2.02 (.41)	3. מנהיגות פסיבית

הערה. כל המדגמים נלקחו ממורים בבתי ספר יסודיים. המספרים מייצגים תוצאות מכונסות. מחקר 1: Eyal and Kark (2004), טווח הסולם: 1-5; מחקר 2: Kurland and Hertz-Lazarowitz (2010), טווח הסולם: 1-5; מחקר 3: Nir and Hameiri (2014), התוצאות הותאמו מסולם של 1-7. $p < .001$ ***; $p < .01$ **; $p < .05$ *.

3.3 מה השורה התחתונה?

קונספציה מס' 1, המציעה כי מנהיגות מעצבת עשויה להיות יותר רווחת בסביבות פוסט-ביורוקרטיות המדגישות הבניה מחדש, לא נתמכה. למרות שבחינות רוחב מסוג זה מוגבלות ביכולתן לתמוך בטענות סיבתיות, הן עדיין יכולות לספק סמנים מוקדמים בנוגע לקיומה או אי-קיומה של תופעה. במקרה זה, עולה סימן שאלה בכל הנוגע לקונספציה מס' 1 מאחר והממוצעים של מנהיגות מעצבת דומים גם בהקשר ביורוקרטי וגם בהקשר פוסט-ביורוקרטי. ספק זה מתגבר לאור העובדה שניתוח תוך-מדינתי סיפק הבדלים לא מובהקים בהתנהגויות מעצבות של מנהלים לאורך זמן, על אף דיווחים על הצגה תכופה של רפורמות מדיניות ועל עליה בממשל חינוכי פוסט-ביורוקרטי.

4. בחינת קונספציה מס' 2: האם התנהגויות מעצבות יעילות יותר

מהתנהגויות מתגמלות?

4.1 מהי הקונספציה הרווחת?

באופן כללי, הטענה המסורתית גורסת כי מנהיגות מעצבת קשורה באופן חיובי למנהיגות מתגמלת ועל כן יש קשרים חזקים בין השתיים, כפי שצוין במטא-אנליזה של Judge and Piccolo (2004) בנוגע למנהיגות מעצבת ומתגמלת. המחברים הסיקו ש"למנהיגות מעצבת ומנהיגות מתגמלת יש קשר כה חזק שמקשה על ההפרדה בין האפקטים הייחודיים של כל אחת" (765). באופן טבעי, הספרות החינוכית אימצה את הרעיון הזה. לדוגמא, Menon (2014) מצאה מתאם חיובי חזק בין מנהיגות

מעצבת למתגמלת ($r=0.78$), וטענה שזוהי אינדיקציה אמפירית לקשר הקונספטואלי בין שני הסגנונות (521).

הדיון ביחסים ההדדיים בין סגנונות מנהיגות מתרחב עוד יותר כי הוא גם נוגע להנחות כלליות באשר ליעילות הסגנונות. הטענה הרווחת היא שניתן לדרג את יעילות הסגנונות: למעלה נמצאות התנהגויות של מנהיגות מעצבת ובתחתית ממוקמות התנהגויות של מנהיגות פסיבית. טענה טיפוסית באשר ליעילות של התנהגויות מעצבות על כאלו מתגמלות ניתן למצוא בכמה עבודות. לדוגמא, Bush (2011) טען ש"המגבלה העיקרית של המודל המתגמל היא שהחליפין הם לרוב קצרי טווח ומוגבלים לנושא הספציפי עליו דנים. אין לו השפעה רחבה יותר על התנהגות המורה או על הישגים בית-ספריים. מנהיגות מתגמלת לא מייצרת מחויבות ארוכת-טווח לערכים ולחזון המקודמים" (203). Hoy and Miskel (2013) טענו גם הם ש"למנהיגים מעצבים יש השפעה חיובית רחבה יותר ממנהיגים מתגמלים על הארגונים החינוכיים שלהם" (454).

הספרות מציעה שהמטא-אנליזה של Judge and Piccolo (2004) משחקת תפקיד חשוב בעיצוב קונספציה מס' 2. לדוגמא, בהתייחסותם הישירה לעבודה זן, Razik and Swanson (2010) הסיקו כי: "נמצא שיעילות המנהיג ושביעות הרצון מהמנהיג היו גבוהות יותר מהמנהיג המעצב. מנהיגות נמנעת (Laissez faire) הייתה הכי חלשה בכל הנוגע לשביעות הרצון מהעבודה של המונהגים, לשביעות רצון מהמנהיג וליעילות המנהיג" (93). Lunenburg and Ornstein (2012:130) הסתמכו גם הם על הניתוח של Judge and Piccolo כדי לאשש את קיומם של קשרים חיוביים מנהיגות מעצבת ליעילות המנהיג.

4.2 מה אומרים הממצאים?

הוגדרו שני נתיבים לבחינה האמפירית של קונספציה מס' 2: אחד קשור להבדלים בדפוסי המתאמים בין התנהגויות מעצבות של מנהיגים לסגנונות אחרים, והאחר לביטויים של היררכיה לא מסורתית של סגנונות אשר עולים מתוך תוצאות של יעילות בית-ספרית.

כדי לבחון הבדלים במתאמים בין התנהגויות מעצבות של מנהלים לבין סגנונות אחרים, השתמשתי בגוף העבודה של מחקרים ישראלים שנמצאו במהלך החיפוש אחר קונספציה מס' 1 המפורט למעלה. יש דמיון בכלים, מבנה הגורמים ורמת הניתוח של סגנונות מנהיגות בקולקציית המחקרים הזו, המספק בסיס ראוי להשוואה ביניהם. יש לציין שהשתמשתי בניהול על פי חריגים-אקטיבי כמייצג של מנהיגות מתגמלת.⁵ טבלה 6 מראה את היחסים ההדדיים בין סגנונות המנהיגות של מנהלים כפי שדווחו בעבודות שאותרו. בדקתי את המובהקות של ההבדלים בין כל המתאמים הבלתי תלויים התואמים. כפי שניתן לראות בטבלה 6, נדמה כי בעוד שהקשר בין מנהיגות מעצבת למנהיגות פסיבית הוא יחסית יציב, ומרבית ההבדלים בין מתאמי המדגם אינם מובהקים, הקשרים בין מנהיגות מתגמלת למנהיגות מעצבת הם פחות יציבים.

⁵ ההגדרה של Bass and Avolio (1994) למנהיגות מתגמלת כמורכבת משלושה תתי-סולמות (תגמול מותנה, ניהול על פי חריגים-פסיבי וניהול על פי חריגים-אקטיבי) זכתה לביקורת רבה (ראה Van Knippenberg and Sitkin, 2013). חלופה אחת בה משתמשים תכופות מתמקדת בניהול על פי חריגים-אקטיבי כמייצג של התנהגויות מתגמלות (Berkovich, 2016).

טבלה 6. מתאמים בין סגנונות מנהיגות של מנהלי בית ספר ישראליים.

הבדל במתאם בתוצאות מבחן Z			מתאמים בין סגנונות מנהיגות של מנהלים			
מחקר 1 מול מחקר 3	מחקר 2 מול מחקר 3	מחקר 1 מול מחקר 2	מחקר 3 (N=191)	מחקר 2 (N=104)	מחקר 1 (N=140)	
-5.254***	-8.69***	-3.68***	-.47**	.51**	.08	1. קשר בין מנהיגות מעצבת למנהיגות מתגמלת של מנהלים
-2.24*	-3.58***	-1.45 [†]	.11	-.32**	-.14	2. קשר בין מנהיגות מתגמלת למנהיגות פסיבית של מנהלים
-1.66 [†]	-2.74***	-1.15	-.73***	-.53**	-.63*	3. קשר בין מנהיגות מעצבת למנהיגות פסיבית של מנהלים

הערה. כל המדגמים נלקחו ממורים בבתי ספר יסודיים. המספרים מייצגים תוצאות מכוונסות. מחקר 1: Eyal and Kark (2004); מחקר 2: Kurland et al. (2010); מחקר 3: Nir and Hameiri (2014). מבחני הבדל בקורלציה נערכו תוך שימוש בתכנה אינטרנטית (Preacher, 2002, May). $*** p < .01$; $** p < .05$; $* p < .01$; $^{\dagger} p < 0.1$. $p < .001$.

לאחר מכן, במטרה לבחון את ההיררכיה הלא מסורתית של סגנונות העולה

בקשר בין הסגנונות ליעילות התוצאות הבית ספריות, התמקדתי בביטויים של היררכיה לא מסורתית של סגנונות. טבלה 7 מציגה ראיות המצביעות על היררכיה לא מסורתית של סגנונות. כפי שניתן לראות בטבלה, מחקרם של Shatzer, Caldarella, Hallam, and Brown (2014) הוא מקרה בו סגנונות מנהיגות של מנהלים לא הניבו את היררכיית הסגנונות המסורתית, בעוד שמאגר הנתונים שלי מצביע על כך שבמצבים מסוימים עולה היררכיה אלטרנטיבית של סגנונות, בה התנהגויות מתגמלות או פסיביות תורמות יותר ליעילות בית-ספרית מהתנהגויות מעצבות.

טבלה 7. עדויות אמפיריות להיררכיה לא מסורתית של יעילות סגנונות מנהיגות.

מאגר הנתונים של מחבר המאמר		Shatzer, Caldarella, Hallam, and Brown (2014) ^a	
בתי ספר יסודיים, ישראל		בתי ספר יסודיים, ארה"ב	
ממוצע גולמי של מבחן מתוקנן (הערכה)		ממוצע גולמי של מבחן מתוקנן (R ²)	
בתי ספר עם אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי גבוה	בתי ספר עם אוכלוסייה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך	שינוי שנתי במבחן המתוקנן (מחושב לפי כל סטודנט) (R ²)	ממוצע גולמי של מבחן מתוקנן (R ²)
.30	-.23	04.	01.
-.36*	.40*	.02	04.
.48**	.06	08.	00.
N=30	N=31	N=36	N=37
ניתוח רב-קבוצתי בתוכנת משוואות מבניות PLS		רגרסיה פשוטה	רגרסיה פשוטה

הערה. המחקרים דיווחו על ניתוח ברמה הבית-ספרית. הנתונים במחקרים מקורם במבחני הערכה ארציים. התוצאה החיובית הגבוהה ביותר מודגשת. $p < .1$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

^aTF = מוטיבציה השראתית, TA = ניהול על פי חריגים-אקטיבי, PA = מנהיגות נמנעת (Laissez Faire).

4.3 מה השורה התחתונה?

קונספציה מס' 2, שהציעה כי התנהגויות של מנהיגות מעצבת של מנהלים יעילות יותר מכאלו מתגמלות, לא נתמכה. החקירה הנוכחית התייחסה לשני רכיבים בסיסיים מאחורי קונספציה זו: קיומם של קשרים חזקים בין התנהגויות מעצבות למתגמלות, שאז מתרגמים להיררכיה מסורתית של יעילות הסגנונות המנהיגותיים (התנהגויות מעצבות < התנהגויות מתגמלות > התנהגויות פסיביות). אף אחד מהרכיבים לא נתמך מאחר והקשר בין התנהגויות מעצבות ומתגמלות השתנה

רבות לאורך המחקרים השונים שנבחנו, ומפני שכמה מחקרים הציגו היררכיה לא מסורתית של יעילות.

5. בחינת קונספציה מס' 3: האם מנהיגים בבתי ספר הם או מעצבים או מתגמלים?

5.1 מהי הקונספציה הרווחת?

הקונספציה הרווחת היא שלמנהלים יש סגנון אחד של התנהגות מנהיגותית, כך שישנם כאלה המשתמשים בהתנהגויות מעצבות וישנם כאלה שלא. בכך, השימוש בהתנהגויות מנהיגותיות מוצג כמאפיין כמעט אישיותי. טענות מסוג זה מופיעות במחקר של Oplatka (2007), שטען שרק מספר קטן של מנהיגים הם מעצבים (230). Lunenburg and Ornstein (2012) ציינו גם הם בחלק ה"בעד ונגד" סגנונות מנהיגות ש"במרבית המקרים, הסגנונות שלהם [של מנהלים בבתי ספר] נשארים אותו דבר לאורך הקריירה" וש"מנהלים במקצועם משנים מקום עבודה אך לא את הסגנון שלהם" (131).

יחד עם זאת, הספרות מכירה בשימוש של סגנונות דואליים על ידי מנהיגים, אך רעיונות אלה לעתים קרובות נמצאים בשוליים. דוגמא אחת להכרה באפשרות זו ניתן למצוא במחקרם של Razik and Swanson (2010), שטענו כי "למרות ש Burns ראה במנהיגות מעצבת ומתגמלת כקטבים מנוגדים על הרצף, Bass טען שמנהיגים מפגינים את שני סוגי המנהיגות, תלוי בסיטואציה" (92). ניתוח דומה של התפתחות הספרות המחקרית עולה ב Leithwood, Jantzi, and Steinbach (1999: 29).

5.2 מה אומרים הממצאים?

כדי לבחון את הקונספציה, ביצעתי ניתוח k-means על מאגר הנתונים שלי, שנלקח ממדגם אקראי של בתי ספר יסודיים במערכת הציבורית (Berkovich and Eyal, 2017). הנתונים הכילו תוצאות מקובצות של דיווחי מורים על סגנונות המנהיגות של 69 מנהלים, שנלקחו תוך שימוש בMLQ. מספר האשכולות בניתוח k-means עמד על 3, לאחר בחינה ויזואלית של גרף הפיזור, בו מנהיגות מעצבת ומנהיגות מתגמלת שימשו כצירים. תוצאות הניתוח של k-means מוצגות בטבלה 8, המראה כי הטווח הרבעוני עבור כל אשכול הוא צר, דבר המאשר את הומוגניות האשכולות.

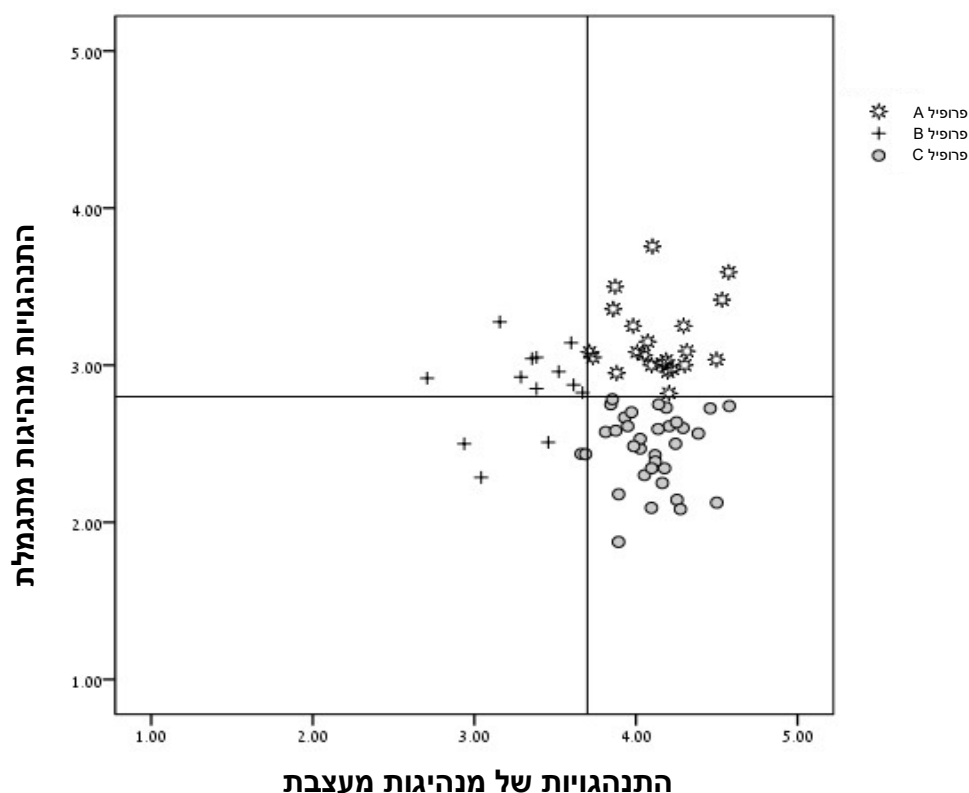
טבלה 8. ממוצעים, סטיות תקן, וטווחי רבעונים של פרופילים של סגנונות מנהיגות.

ממדים	פרופיל A- שליטה בשני סוגי המנהיגות	פרופיל B- דומיננטיות מתגמלת	פרופיל C- דומיננטיות טרנספורמטיבית (מעצבת)
התנהגויות של מנהיגות מעצבת (חציון = 4.04)	4.12 (.23) [3.95-4.29]	3.31 (.28) [3.1-3.56]	4.09 (.21) [3.92-4.24]
התנהגויות של מנהיגות מתגמלת (חציון = 2.75)	3.15 (.23) [3.00-3.27]	2.85 (.27) [2.66-3.04]	2.47 (.23) [2.33-2.64]
N	22 (31.9%)	13 (18.8%)	34 (49.3%)

הערה. המספרים בסוגריים המרובעים מייצגים את הטווח הרבעוני (רבעון 1- רבעון

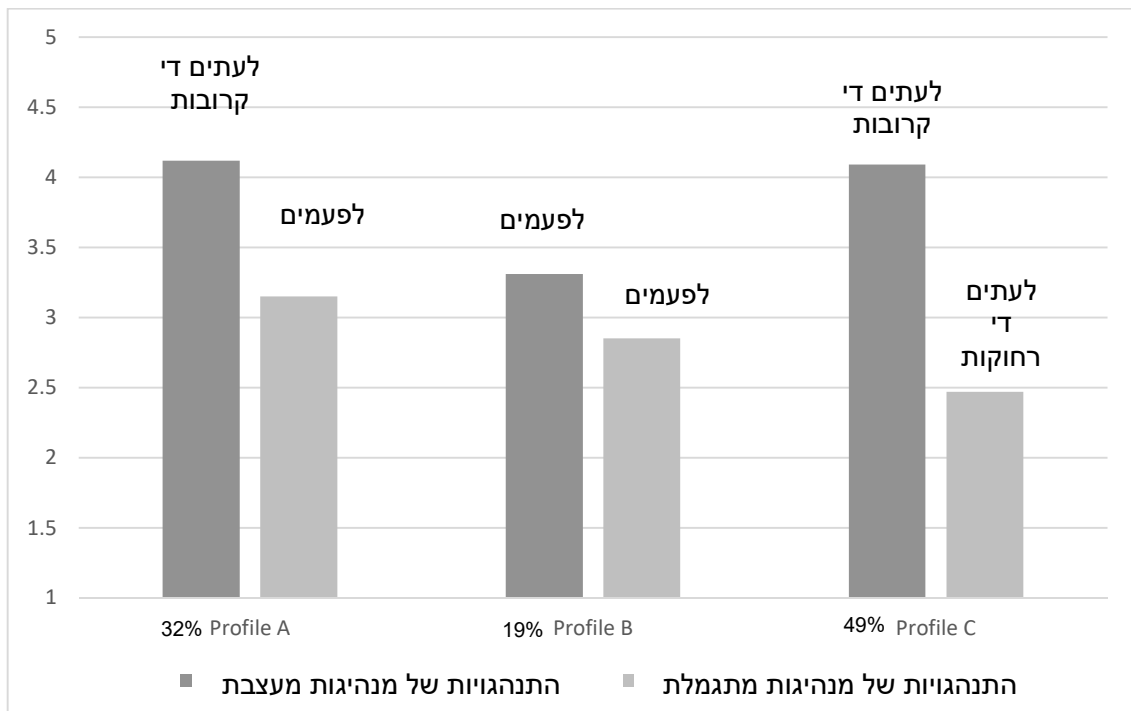
ניתוחי שונות חשפו הבדל מובהק בממוצעים של התנהגויות מתגמלות בין שלושת הפרופילים ($F(2, 66) = 54.99, p < .001$), וההבדלים נשארו מובהקים בכל השילובים במבחני *post hoc* של Tukey ($p < .01$). ניתוחי שונות חשפו גם הבדלים מובהקים בממוצעים של התנהגויות מעצבות בין שלושת הפרופילים ($F(2, 66) = 58.28, p < .001$). המבחנים של Tukey הראו הבדל לא מובהק בהתנהגויות מעצבות בין פרופיל A ל C, אך גם פרופיל A וגם C היו שונים באופן מובהק במנהיגות מעצבת מפרופיל B ($p < .001$).

הפיזור של הסגנונות בהן השתמשתי כדי לסווג את המנהלים מוצג בתרשים 2, יחד עם ההצמדה של כל מנהל לסגנון שלו, בהתאם למה שנקבע בניתוח k-means. תרשים 2 מראה כי מנהלים אשר משתמשים לעתים רחוקות בהתנהגויות מעצבות ומתגמלות הם נדירים ביותר, כך שבפועל זו "קטגוריה ריקה".



תרשים 2. פיזור פרופילים של סגנונות מנהיגות

השכיחות של הופעת הפרופילים השונים של מנהיגות המנהלים מוצגת בתרשים 3. הפרופיל הרווח ביותר הוא C (49%), המייצג מנהלים המשתמשים בהתנהגויות מעצבות לעתים די קרובות, ובהתנהגויות מתגמלות לעתים רחוקות. הפרופיל השני בשכיחותו הוא A (32%), המייצג מנהלים המשתמשים בהתנהגויות מעצבות לעתים די קרובות ומידי פעם גם במתגמלות. הפרופיל הכי פחות רווח הוא B (19%), המייצג מנהלים המשתמשים בהתנהגויות מעצבות ומתגמלות מידי פעם.



תרשים 3. ממוצעים של התנהגויות מעצבות ומתגמלות של מנהלים לפי סוג הפרופיל.

5.3 מהי השורה התחתונה?

הניתוח הצביע על כך שניתן לאפיין מחצית מהמנהלים כמנהיגים מעצבים בעל סגנון אחיד, מפני שהם דבקים בסגנון דומיננטי אחד ומשתמשים בהתנהגויות מעצבות לעתים קרובות. על כן, יש תמיכה אמפירית בטענה לפיה ניתן לסווג מנהיגים מסוימים כמעצבים בלבד. אך הניתוח הראה גם חלק אחר מהאוכלוסייה של מנהלי בית ספר הנוטים להשתמש בשני הסגנונות, מעצב ומתגמל. למרות שאותם מנהלים מסתמכים יותר על התנהגויות מעצבות, ניכר שהתנהגויות מתגמלות הן חלק בלתי נפרד מהתנהלותם. אחוז משמעותי מהמנהלים מבססים את מנהיגותם על התנהגויות המשתייכות לשני הסגנונות.

6. דיון

המאמר הנוכחי בחן שלוש קונספציות רווחות של תאוריית סגנון המנהיגות, במיוחד מנהיגות מעצבת בחינוך, לפיהן: (א) התנהגויות של מנהיגות מעצבת בקרב מנהלים רווחת יותר בהקשרים לאומיים המוכוונים כלפי הבניה מחדש ורפורמה; (ב) התנהגויות מעצבות של מנהלים יעילות יותר מהתנהגויות מתגמלות; ו(ג) מנהלים הם או מעצבים או מתגמלים. ההיגיון של המחקר מתבסס על עקרון ההפרכה של קארל פופר, כקריטריון לידע מדעי. Popper (1959) הציע "א-סימטריה בין אימות להפרכה; א-סימטריה הנובעת מהמבנה הלוגי של טענות אוניברסליות. מאחר ולעולם לא ניתן לגזור אותן מטענות סינגולריות, אך ניתן לסתור אותן על ידי טענות סינגולריות" (19). למרות שהמחקר הנוכחי מתמקד במספר מוגבל של ראיות אמפיריות, הוא מוכיח שקונספציות רווחות לא זוכות לתמיכה. מומלץ לעבודות בעתיד הנבנות על טענות אלו להימנע מלחזור על אותן הנחות לא מוכחות, או לפחות התייחס אל אותן טענות עם ההסתייגות הנאותה.

על אף שהמאמר הנוכחי התמקד בבחינה אמפירית של קונספציות רווחות, הממצאים שלו ראויים לבחינה נוספת במחקרים עתידיים. החקירה של קונספציה מס' 1, הנוגעת להתנהגויות מעצבות של מנהלים בהקשרים לאומיים שונים של הבניה מחדש, הניבה כמה תובנות קשורות. לדוגמא, הבחינה הרוחבית של מדינות שונות הראתה על אפשרות של טענה חלופית בנוגע למעבר ממנהל חינוך פרה-ביוקרטי למנהל ביוקרטי, מפני שנדמה ששינוי כזה מערב רמות נמוכות יותר של התנהגויות מעצבות. Murphy (2006) תיאר ניהול במצבים פרה-ביוקרטיים כ"אידיאולוגי". לפיו, במצבים אלו מנהיגות בית-ספרית לא מבוססת על הכשרה

פורמלית אלא על למידה וסמכות של פרטים. הסבר אפשרי אחד לממצא זה הוא ה"רוטיניזציה" של סמכות כריזמטית, אשר לפי הצעתו של מקס ובר (1968) מתרחשת בזמנים של עיצוב מערכת ביורוקרטית המדגישה סמכות פורמלית. ייתכן שבזמן שמנהל חינוך פרה-ביורוקרטי הופך למנהל ביורוקרטי, יש פחות ציפייה ממנהלים, מצד עצמם ואחרים, להשתמש בהתנהגויות כריזמטיות מעצבות.

החקירה של קונספציה מס' 2, הנוגעת להיותן של התנהגויות מעצבות יעילות יותר מהתנהגויות מתגמלות, הניבה גם היא כמה תובנות מעניינות. לדוגמא, התנודות בקשרים המתאמיים בין התנהגויות מעצבות למתגמלות מציעות כי למנהיגות מתגמלת יש תכונות של זיקית במידה מסוימת, כשהיא נעה מקשר תואם לסותר למנהיגות מעצבת. עניין זה יכול להיות מוסבר באופן חלקי על ידי ההתגלמות של היררכיות לא מסורתיות של יעילות סגנונות אשר נחשפו בעבודה הנוכחית. הסבר אפשרי אחד לממצאים אלו הוא שמנהיגות מתגמלת היא יותר רגישה לשונות בקושי המשימה. בחינוך, Hardman⁶ (2011) מצא ממוצעים דומים של התנהגויות מעצבות של מנהלים בבתי ספר משתפרים ולא-משתפרים, אך הממוצעים של ניהול על פי חריגים-אקטיבי מצד מנהלים הראו שונות גדולה יותר (1.5 בבתי ספר משתפרים לעומת 1.92 בבתי ספר לא-משתפרים). ממצאים אלה והממצא שעלה מהבחינה של קונספציה מס' 2 משקפים את ההיגיון מאחורי תאוריית המנהיגות המצבית, המניחה שסגנון המנהיגות האידיאלי (מוכוונת-יחסים או מוכוונת-משימה) משתנה כפונקציה של המוכנות של המונהגים לביצוע, ביחס למשימה העומדת בפניהם (Hersey and Blanchard, 1982). מוכנות הביצוע של

⁶ התוצאות דווחו על ידי מורים ברמת הפרט של הניתוח; בתי ספר משתפרים הם בתי ספר שהראו שיפור גדול מ-1% בהישגים לאורך 3 שנים, ובתי ספר לא-משתפרים הם בתי ספר שהראו על עלייה של פחות מ-1% בהישגים לאורך 3 שנים.

מונהגים תוארה כתוצאה של הכשירות שלהם ושל מחויבות להתמודדות עם המשימה הרלוונטית (Blanchard et al., 1985). הספרות מציעה כי אפילו חוקרים מובילים של תאוריית מנהיגות מעצבת, כמו Bass and Avolio, הכירו באפשרות שמצבים ומקרים מסוימים משפיעים על ההופעה ועל התוצאות של סגנונות מנהיגות. לדוגמא, Bass (1997) הציע את האפשרות ש'החלק של השונות המוסברת על ידי מצב מקרי... הופך כה גדול שאין ברירה אלא להעלות שאלות בנוגע לטענה התומכת באוניברסליות של התנהגויות מתגמלות-מעצבות והשפעותיהן' (137). Antonakis, Avolio, and Sivasubramaniam (2003) טענו ש'בהקשר Y ייתכן שהתנהגות B כלל לא תהיה נחוצה, או אפילו תזיק, ולכן מנהיגים יעילים יראו את התנהגות B בתדירות פחותה. לפיכך, ייתכן שבהקשר Y, התנהגויות Bi A לא יהיו בעלות מתאם כה גבוה, או אפילו יהיו במתאם שלילי' (269).

יתר על כן, לאחרונה הייתה הכרה הולכת וגוברת בקהילת המנהיגות החינוכית בכך שחסרים נתונים אמפיריים על יעילות נתפסת ויעילות בפועל של סגנונות מנהיגות (Menon, 2014; Nir and Hameiri, 2014). המחקר הנוכחי עשוי להפנות מחדש את תשומת הלב לנושאים מתודולוגיים בעייתיים במחקר על מנהיגות חינוכית. הצלחתי למצוא רמזים להיררכיה לא מסורתית של סגנונות רק במחקרים שהשתמשו במדדים של תוצאות שדווחו לא על ידי מורים, או מדדים שהשתמשו במדדים לא תפיסתיים. אפשר להתייחס לזה כעוד אינדיקציה להטיה הרווחת הנובעת משימוש באותה מתודה (ראה MaCkenzie and Podaskoff, 2012) במחקר על מנהיגות חינוכית, ועל השפעותיה של הטיה זו על איכות הנתונים

שנאספו, כי ניתן בהחלט להסיק שהיא מנפחת, או לעתים מצמצמת, שונות משותפת.

לבסוף, הבחינה של קונספציה מס' 3, הנוגעת לסיווג של מנהלים כמעצבים או מתגמלים, הביאה גם היא לתוצאה מעניינת. החקירה הצביעה על כך שחלק גדול מהמנהלים משתמשים בשני הסגנונות. כמה חוקרים טוענים שגיוון בסגנונות של מנהלים הוא יעיל במיוחד. לדוגמא, Hallinger (2003) טען: "המחקר קבע שמנהיגות אפקטיבית מצריכה גם רכיבים מתגמלים וגם רכיבים מעצבים" (338). עבודות מהעת האחרונה מציעות ששילוב של התנהגויות מנהיגותיות בבית הספר (למשל, מעצבות והוראתיות) יכול להיות מבטיח במיוחד (Urick and Bowers, 2014). שילוב זה של התנהגויות מתאר מנהלים רבים ועל כן מחייב תשומת לב מחקרית רבה יותר לביטויים של פרופילים מגוונים של מנהלים.

לסיכום, נדמה שלדינאמיקה של הידע המדעי בשדה המנהיגות החינוכית, כפי שהיא עולה מהמחקר הנוכחי המתמקד במנהיגות מעצבת, יש דמיון רב לתיאור אותו מספק תומאס קון (1962) בספרו "המבנה של מהפכות מדעיות". מתוך בחינה של מדע מפרספקטיבה היסטורית, קון הציע שידע מדעי לא נבנה באופן מצטבר. הוא טען שדינאמיקה זו היא תוצר של ההתכנסות של הקהילה המדעית סביב פרדיגמה מסוימת בזמן נתון. במהלך זמן זה, ראיות סותרות לא מובילות לנטישה של הפרדיגמה, אלא, לרוב זוכות להתעלמות. זוהי בין השאר התוצאה של קהילה מדעית מבוזרת.

מאמר זה מבוסס על ההנחה שתאוריות מעולם לא מוגבלות על ידי ההנחות הא-פריוריות של ההוגים הראשונים, מאחר ולאורך זמן השיח עליהן מתרחב

ומעמיד קונספציות רווחות. התפתחות כזו רגישה במיוחד בשדה מחקר יישומי, כמו שדה החינוך, בו אנשי מקצוע משתמשים בידע מחקרי בהתנהלותם המקצועית. מחקר זה מדגיש את הצורך של המחקר על מנהיגות חינוכית לעבור מהנחות מודרניסטיות (למשל, קונספציה מס' 1), אוניברסליות (למשל, קונספציה מס' 2) ופשטניות (למשל, קונספציה מס' 3) לכאלו מתוחכמות יותר, תלויות-הקשר, תלויות-משימה ומורכבות. נעשה פה שימוש בתאוריית מנהיגות מעצבת כחקר מקרה, אך סביר להניח שקונספציות דומות קיימות בתאוריות דומיננטיות אחרות במנהיגות חינוכית (למשל, מנהיגות הוראתית, מנהיגות מבזרת, מנהיגות דמוקרטית, וכו'). מומלץ לחוקרים ולאנשי מקצוע כאחד לבחון מחדש באופן תדיר קונספציות רווחות כדי לוודא שהידע המוסכם על כולנו הוא רלוונטי ומשמעותי.

רשימת מקורות

- Alsaeedi, F and Male, T (2013) Transformational leadership and globalization: Attitudes of school principals in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5): 640-657.
- Antonakis, J, Avolio, B J, and Sivasubramaniam, N (2003) Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly* 14(3): 261-295.
- Avney Rosha (2008) *The Principal's Role Perception in the State of Israel*. Jerusalem: Avney Rosha.
- Aydin, A, Sarier, Y and Uysal, S (2013) The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice* 13(2): 806-811.
- Bass, B M (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press: Collier Macmillan.
- Bass, BM (1997) Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?. *American Psychologist* 52(2): 130.
- Berkovich I (2014) Neoliberal governance and the new professionalism of Israeli principals. *Comparative Education Review* 58(3): 428–456.

Berkovich I (2016) School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways? *Journal of Educational Administration* 54(5): 609–622.

Berkovich I and Eyal O (2017) The mediating role of principals transformational leadership behaviors in promoting teachers emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership* 45(2): 316–335.

Blanchard, K H, Zigarmi, D and Zigarmi, P (1985) *Leadership and the One Minute Manager: Increasing Effectiveness Through Situational Leadership*. Huang Chia Book Company.

Bogler, R (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly* 37(5): 662-683.

Burns, J M (1978) *Leadership*. NY.

Bush, T (2011) *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed). London: Sage.

Bush, T (2014) Instructional and transformational leadership: Alternative and complementary models?. *Educational Management Administration and Leadership* 42(4): 443-444.

Cairney, P (2013) Standing on the shoulders of giants: How do we combine the insights of multiple theories in public policy studies?. *Policy Studies Journal* 41(1): 1-21.

CCSSO (2015) *Model Principal Supervisor Professional Standards 2015*.

Washington, DC: CCSSO.

Cemaloglu, N (2011) Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration* 49(5): 495-512.

Conger, J A (1999) Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly* 10(2): 145-179.

DeVita, M C, Colvin, R L, Darling-Hammond, L, and Haycock, K (2007) *A Bridge to School Reform*. New York, NY: The Wallace Foundation.

Dinh, JE, Lord, RG, Gardner, WL, Meuser, JD, Liden, RC and Hu, J (2014) Leadership theory and research in the new millennium: current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly* 25(1): 36-62.

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* 3(3): 211-235.

Eyal, O, and Roth, G (2011) Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration* 49(3): 256-275.

-
- Gumus, S, Bellibas, M S, Esen, M, and Gumus, E (2016) A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143216659296.
- Hallinger, P (1992) The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration* 30(3).
- Hallinger, P (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3): 329-352.
- Hardman, B K (2011) *Teacher's Perception of Their Principal's Leadership Style and the Effects on Student Achievement in Improving and Non-improving Schools*. Doctoral dissertation, University of South Florida.
- Hariri, H, Monypenny, R, and Prideaux, M (2014) Leadership styles and decision-making styles in an Indonesian school context. *School Leadership and Management* 34(3): 284-298.
- Heidmets, M and Liik, K (2014) School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in The 21st Century* 62, 40-50

Hersey, P and Blanchard, K (1982) *Management of Organizational Behavior* (4th ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hinkin, T R, and Schriesheim, C A (2008) An examination of "nonleadership": from laissez-faire leadership to leader reward omission and punishment omission. *Journal of Applied Psychology* 93(6): 1234.

Howell-Jack, A (2014) *Fact or Fiction: The Influence of Leadership Styles on Student Achievement in Private Primary Schools in the Republic of Trinidad and Tobago*. Doctoral dissertation, Capella University

Hoy, W K, and Miskel, C G (2013) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (6th ed). Boston: McGraw-Hill.

Humborstad, S I W, and Giessner, S R (2015) The Thin line between empowering and laissez-faire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal of Management* 0149206315574597.

Judge, T A, and Piccolo, R F (2004) Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology* 89(5): 755.

Khasawneh, S, Omari, A and Abu-Tineh, AM (2012) The relationship between transformational leadership and organizational commitment: The case for vocational teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership* 40(4): 494-508.

-
- Kuğuoğlu, İ H, and Küçük, M (2013) Turkish primary school principals' transformative leadership styles perceived by teachers. *Turkish Journal of Teacher Education* 1(2).
- Kuhn, T (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kurland, H, Peretz, H, and Hertz-Lazarowitz, R (2010) Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration* 48(1): 7-30.
- Kythreotis, A, Pashiardis, P, and Kyriakides, L (2010) The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration* 48(2): 218-240.
- Leithwood, K (1994) Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30(4): 498-518.
- Leithwood, K, and Jantzi, D (1990) Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement* 1(4): 249-280.
- Leithwood, K, and Jantzi, D (2000) The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration* 38(2): 112-129.

-
- Leithwood, K, and Jantzi, D (2005) A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools* 4(3): 177-199.
- Leithwood, K, Harris, A, and Hopkins, D (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28(1): 27-42.
- Leithwood, K, Jantzi, D, and Steinbach, R (1999) *Changing Leadership for Changing Times*. UK: McGraw-Hill Education.
- Litz, D and Scott, S (2016) Transformational leadership in the educational system of the United Arab Emirates. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143216636112.
- Liu, P (2015) Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration* 53(6): 735-754.
- Lunenburg, F C, and Ornstein, A O (2012) *Educational Administration: Concepts and Practices* (6th ed). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mackenzie, S B, and Podsakoff, P M (2012) Common method bias in marketing: causes, mechanisms, and procedural remedies. *Journal of Retailing* 88(4): 542-555.

-
- Maroy, C (2009) Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare* 39(1): 71-84.
- Meier, K. J (2009) Policy theory, policy theory everywhere. *Policy Studies Journal* 37(1): 5-11
- Menon, M (2014) The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration* 52(4): 509-528.
- Murphy, J (2006) *Preparing School Leaders: An Agenda for Research and Action*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Nir, A E, and Hameiri, L (2014) School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration* 52(2): 210-227.
- Nir, A E, and Kranot, N (2006) School principal's leadership style and teachers' Self-efficacy. *Planning and Changing* 37: 205-218
- Nyenyembe, F W, Maslowski, R, Nimrod, B S, and Peter, L (2016) Leadership styles and teachers' job satisfaction in Tanzanian public secondary schools. *Universal Journal of Educational Research* 4(5): 980-988
- Oplatka, I (2007) *The Basics of Educational Administration: Leadership and Management in the Educational System*. Haifa: Pardes Publishing.
[Hebrew].

-
- Oplatka, I (2014) Differentiating the scholarly identity of educational administration: An epistemological comparison of two neighbouring fields of study. *Journal of Educational Administration* 52(1): 116-136.
- Popper, K (1959) *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Basic Books.
- Razik, TA and Swanson, AD (2010) *Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management* (3rd ed). New York: Allyn and Bacon.
- Retna, KS and NG, P (2010) The need for transformational leadership in Singapore's school-based reform. *Journal of School Leadership* 19(1): 19-33.
- Sayadi, Y (2016) The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 0892020615625363.
- Shatzer, R H, Caldarella, P, Hallam, P R, and Brown, B L (2014) Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement Implications for practice. *Educational Management Administration and Leadership* 42(4) 445–459.
- Song, J H, Bae, S H, Park, S, and Kim, H K (2013) Influential factors for knowledge creation practices of CTE teachers: mutual impact of perceived school support, transformational leadership, and work engagement. *Asia Pacific Education Review* 14(4): 467-482.

-
- Steiner-Khamsi, G (2014) Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education* 34(2): 153-167.
- Tesfaw, T A (2014) The relationship between transformational leadership and job satisfaction The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration and Leadership* 42(6): 903-918.
- Urick, 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* 50(1): 96-134.
- 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* 7(1): 1-60.
- Waters, K K (2013) *The Relationship between Principals' Leadership Styles and Job Satisfaction as Perceived by Primary School Teachers Across NSW Independent Schools*. Doctoral study, The University of Wollongong.
- Weber, M (1968) *On Charisma and Institution Building*. University of Chicago Press