

טיפולוגיה של מנהיגות של "אהבה קשוחה" בבתי ספר עירוניים המתמודדים עם נסיבות מתגרות¹

יצחק ברקוביץ² ויעל גרינשטיין

תקציר

המיתוס של מנהיגות של "אהבה קשוחה" עולה בנרטיבים תרבותיים כגישה מועדפת בשיפור של הזדמנויות חינוכיות של תלמידים בבתי ספר עירוניים המתמודדים עם נסיבות מתגרות. עם זאת, למודל זה לא נעשתה קונספטואליזציה, וכתוצאה מכך, המחקר האמפירי על הנושא לוקה בחסר. במאמר זה ניסחנו טיפולוגיה של מנהיגות של אהבה קשוחה כשילוב של ארבע התנהגויות המשלבות בתוכן גישות "קשוחות" ו"אוהבות", עם התמקדות בניהול משברים וחזון בית-ספרי חיובי. המחקר עשה שימוש בקונספטואליזציה של מנהיגות של אהבה קשוחה כדי לחקור שילובים שונים של מנהיגות של אהבה קשוחה, הבאה לידי ביטוי בארבעה בתי ספר עירוניים המתמודדים עם נסיבות מתגרות. המאמר דן בהשלכות המחקר.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור:
Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (in press). Typology of "tough love" leadership in urban schools facing challenging circumstances. *Urban Education*.

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

1. מבוא

לא יהיו שום ארוחות חינם ושום תירוצים. יש לכם כבר שני מכשולים:
השם שלכם וצבע עורכם... מתמטיקה היא המקוץ האולטימטיבי...
כשאתם מתחילים לעבוד בעבודה חדשה, האדם שנתן לכם את העבודה
לא ירצה לשמוע על הבעיות שלכם; ולכן, גם אני לא.

ג'יימי אסקלנטה לתלמידיו, מתוך הסרט לסניור באהבה (1988)

יוצרי סרטים הוליוודיים אוהבים לחזור לסיפור של מחנך "הרואי" בבית
ספר עירוני בעייתי. מסורתית, הסרטים מציגים מורה-גיבור (למשל, זרע
הפורענות, סיכון מחושב, לאדוני באהבה, לסניור באהבה) או מנהל-גיבור
(למשל, סמוך עלי, המנהל) המתמודד עם תלמידים בעלי הישגים נמוכים מרקע
סוציו-אקונומי חלש ומצליח לשנות את חייהם. לעתים קרובות, ההתנהגויות של
מחנכים אלו על המסך הגדול כוללות "אהבה קשוחה" (Bulman, 2002). לפי
מילון מרים-ובסטר, אהבה קשוחה (Tough Love) היא "אהבה או דאגה רגשית
המבטאת באופן קשוח או לא סנטימנטלי (כמו דרך משמעת, למשל), בעיקר
כדי לעודד התנהגות אחראית." אין ספק בכך שתעשיית הסרטים מעצבת באופן
עקבי את המציאות על המסך כדי לייצר אפקט דרמטי. עם זאת, נותרת השאלה
האם יש גרעין של אמת בלבו של ייצוג זה.

כדי להתחיל לענות על שאלה זו עלינו לבחון תחילה את המקור של
המונח ואת השימושים בו. המונח "אהבה קשוחה" נטבע על ידי מיליקן ומרדית'
בספרם שפורסם ב-1968, וזכה לכותרת בעלת אותו שם. הספר מתאר ניסיונות
לשפר את חיי הנוער בגטאות של מנהטן (אזורים אורבניים המאוכלסים
בקבוצות מיעוט המתמודדות עם לחצים חברתיים, כלכליים ומשפטיים). מאז,
הרעיון הפך לפופולרי לא רק בסרטים, אלא גם בתרפיה (למשל, Chand &
Wang, 2009), עבודה סוציאלית (למשל, Jordan, 2000), וחינוך (למשל, Hess,
2006). אף על פי כן, התופעה לא זכתה להגדרה קונספטואלית ולבחינה
מעמיקה.

מטרתו של מאמר זה היא לשפוך אור על הרעיון הלא מובן דיו של
מנהיגות של אהבה קשוחה בבתי ספר עירוניים המתמודדים עם נסיבות סוציו-
אקונומיים מאתגרות. ראשית, מוצהרת הבעיה ומוצגות שאלות המחקר

המרכזיות. שנית, המאמר מרחיב על הספרות העוסקת במנהיגות חינוכית בנסיבות מאתגרות. שלישית, בהתבסס על הספרות, המאמר מגדיר מהי מנהיגות "אוהבת" ו"קשוחה". רביעית, המאמר מציג טיפולוגיה של מנהיגות של אהבה קשוחה על ידי שילוב רמות שונות של מנהיגות אוהבת ומנהיגות קשוחה. חמישית, המאמר מדווח על תוצאותיו של מחקר אמפירי על נרטיבים של מנהלים ומורים מארבעה בתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות. לבסוף, נעשה דיון ברעיון התאורטי של מנהיגות של אהבה קשוחה לאור תוצאות המחקר האמפירי.

2. הצגת הבעיה ושאלות מחקר מרכזיות

Milner and Lomotey (2014) טענו שידע מחקרי הנוגע לחינוך אורבני הוא לעתים קרובות ספוראדי, מנותק וחסר הערכות ברורות של גורמים מקדימים ותוצאות. מגבלות אלו נתפסות לעתים קרובות כמשקפות את האתגר הרחב יותר של הפער התאורטי במחקר על חינוך אורבני, שמתבטא בכך שמעט מאוד מחקרים מאמצים בסיס תאורטי כדי לבנות תאוריה (Milner and Lomotey, 2014). המחקר הנוכחי מקווה להתמודד עם חלק מאתגרים אלו על ידי הוספה לשיח על מנהיגות במחקר על חינוך אורבני, במיוחד לדיון על מנהיגות מוצלחת.

Lomotey and Lowery (2014) סקרו מחקרים שהתמקדו במנהלים שחורים באזורים אורבניים ומצאו שתי התנהגויות שכוונו ישירות לקידום למידה ופיתוח של תלמידים: טיפוח ומחויבות לביצועים האקדמיים של תלמידים. החוקרים תיארו גם התנהגויות מחויבויות שונות שנועדו לקדם ביצועי תלמידים; מצד אחד, מנהלים עודדו תרבות של הכלה (למשל, Henderson, 2008), מצד שני, הם השתמשו בהתנהגויות סמכותניות והוראתיות (למשל, Miller, 2011). על כן, נדמה שגם התנהגויות "אוהבות" (למשל, טיפוח, הכלה, וכו') וגם "קשוחות" (למשל, סמכותניות, הוראתיות, וכו') הן התנהגויות מרכזיות למנהיגות חינוכית אורבנית מוצלחת. במאמר הנוכחי אנו מבקשים לשים דגש על הקונספט של "אהבה קשוחה".

במחקר על חינוך אורבני, נדמה שיש סתירות בידע על אהבה קשוחה בבתי ספר. מצד אחד, חקר מקרה של Beachum, Dentith, McCray, and Boyle

(2008) על חטיבת ביניים אורבנית במערב התיכון של ארה"ב ציין ש"ניכר שהמנהלת מחויבת לתלמידים ומיישמת סגנון נוקשה של אהבה קשוחה. היא שומרת על מבנה ברור ועל סדר. יש לה גם רקע צבאי" (p. 198). מצד שני, אנו מוצאים קונספטואליזציה מנוגדת בעבודה אחרת, בה נעשה שימוש ב"אהבה קשוחה" כדי לתאר גישה תומכת ואינטימית במיוחד בקרב מורים שחורים: "יכולנו לעבוד קרוב לתלמידים – פשוט הייתה אחוות אחים, אתה מבין- ואם רציתי לדבר אתך ולהגיד לך משהו ... [יכולתי] כי בגלל שאני בעצמי שחור יכולתי לבוא ולשבת אתך ולהגיד לך: 'הדבר היחיד שהולך להכין אותך זה חינוך, אז תתחיל להתאפס על עצמך'" (Kelly, 2010, p. 156). לבסוף, במחקרו של Brown (2004) על הוראה עם רגישות תרבותית אחד המשתתפים תיאר אהבה קשוחה כמשלבת תמיכה ומסגרת: "אהבה קשוחה- אני משתמש בה עם תלמידים ומורים. אני אומר לתלמידים, 'אני פה כדי לעזור לך. אני לא הולך לתת לך לחפף! אתה לא הולך להתחמק מלהתנהג כמו שצריך או לעשות את העבודה.' אנחנו משתמשים פה ברוטינות מאוד מובנות. תלמידים יודעים מה מצופה מהם עד לפרט הכי קטן." (p. 279). קריאה של ההשקפות המנוגדות הללו על אהבה קשוחה משאירה את הקורא עם תחושה שעל אף חשיבותה, אנו רחוקים להבין מהי.

המחקר הנוכחי מאורגן סביב שאלות המחקר המרכזיות הבאות: אילו

התנהגויות מאפיינות מנהיגות של אהבה קשוחה בבתי ספר אורבניים המתמודדים עם מצבים סוציו-אקונומיים מאתגרים? מהו הפרופיל של מנהיגות של אהבה קשוחה שעולה בבתי ספר אורבניים מוצלחים הפועלים בתוך מצבים מאתגרים?

3. סקירת ספרות

3.1 מנהיגות בנסיבות מאתגרות

יש עניין רב בקהילת המחקר בהבנה של הדינאמיקות של בתי ספר מוצלחים המתמודדים עם נסיבות חברתיות-תרבותיות מאתגרות (Harris, 2002; Harris & Chapman, 2002). בתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות, חולקים לעתים קרובות כמה מאפיינים של אתגרים אלו כמו (Ainscow, Muijs, & West, 2006);

Hargreaves & Harris, 2015; Harris & Chapman, 2002; Reynolds, Hopkins, Potter, & Chapman, 2001): (1) תלמידים ממשפחות המתמודדות עם עוני ואבטלה; (2) אוכלוסיית תלמידים המורכבת ברובה מקבוצות אתניות לא הגמוניות, או בעלת הרכב של כמה קבוצות אתניות שונות; (3) אחוז גבוה של תלמידים ללא שליטה בשפה הנלמדת; (4) הורים שלא תורמים דיים ללמידה של תלמידים; ו(5) מיקום סוציו-מרחבי מאתגר (למשל, אורבני, בלב העיר, כפרי, וכו'). הצלחה תחת נסיבות אלו ממוסגרת בדרך כלל כהצלחה המושגת "כנגד כל הסיכויים". על כן, אין זה מפתיע שמנהיגות בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות הפכו לנושא מחקר.

תוך התבססות על הגדרות לסגנונות שונים של מנהיגות בספרות של מנהיגות חינוכית, Chapman and Harris (2004) טענו שמנהיגים בבתי הספר המתמודדים עם מצבים מאתגרים צריכים להראות גם התנהגויות טרנספורמטיביות וגם טרנסאקטיביות. למנהיגים אפקטיביים בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות צריך להיות טווח התנהגותי רחב של התנהגויות רב-ממדיות בעקבות המורכבות המעורבת בקידום של סביבה אקדמית חיובית בבתי ספר מסוג זה (Chapman & Harris, 2004). לעתים תכופות בתי ספר בסביבות מאתגרות מתמודדים עם התוצאות של מבנים חברתיים מדכאים ומדיניות ציבורית מדכאת שמקשים על הלמידה של תלמידים, על התמיכה הבית-ספרית בלמידה ועל התמיכה מהבית (Chapman & Harris, 2004; Harris et al., 2006; Quartz & TEP Research Group, 2003; Reynolds, Clarke, & Harris, 2004).

הבחינה האמפירית של התנהגויות מוצלחות של מנהלים הפועלים תחת נסיבות מאתגרות הובילה לזיהוי של שני מערכים של התנהגות: מערך התנהגויות מנהיגותיות "רכות", הכולל רגישות, העצמה ואמון; ומערך התנהגויות מנהיגותיות "קשות", הכולל הצבת ציפיות גבוהות וניטור (Harris & Chapman, 2004). התנהגויות מנהיגותיות "רכות" מבוססות על דינאמיקה סוציו-רגשית ומסתמכות על אסטרטגיות בין-אישיות כמו שכנוע, הערכה, עידוד, תמיכה ושיתוף פעולה, המניעות פרטים לפעול למען השגת היעדים הרצויים (Holt & Marques, 2012; Rao, 2013; Stoker, 2006). בניגוד לכך, התנהגויות מנהיגותיות "קשות" מבוססות על מודל של "פיקוד ושליטה", ומסתמכות על סיפוק של מסגרת ומערכות אינסטרומנטליות המניעות או מנחות פרטים להשיג

את המטרות הרצויות (Rushmer, Kelly, Lough, Wilkinson & Davies, 2004). רעיונות אלה מקבילים במידה מסוימת להבחנה הקלאסית בין מנהיגות מוכוונת-יחסים למנהיגות מוכוונת-מטרה (ראה Yukl, 1999), אך ההבחנה הקלאסית שמה דגש על מטרות, בעוד ששלנו שמה דגש על מנגנונים.

הספרות מציעה גם שמורים מוצלחים הפועלים תחת נסיבות מאתגרות מאמצים התנהגויות רכות וקשות כאחד: מצד אחד, הם מדגישים יחסים בין התלמיד למורה, ומצד שני, הם שומרים על הוראה מוכוונת-משימה וסמכותית בכתיבת הלימוד (Edmonds, 1979; Shann, 1998). נדמה שהשילוב בין התנהגויות רכות וקשות הוא חלק בלתי נפרד ממנהיגות מוצלחת בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות. אנו טוענים שמנהיגים בבתי ספר העומדים תחת נסיבות מאתגרות מתמודדים עם דילמה בין ניהול משברים לבין הגשמת חזון. מנהיגים בבתי ספר מאתגרים מנהלים באופן תדיר "מתחים ובעיות הקשורים ישירות לנסיבות ולהקשר הפרטיקולריים של בית הספר" (Harris, 2002; pp. 23-24). מנהיגים מוצלחים מצליחים לדלג בין התמודדות עם תקריות (או משברים) לבין ניסיון לקדם ולמסד את החזון של סביבה אקדמית חיובית.

למטה אנו מגדירים אהבה קשוחה כשילוב של התנהגויות רכות וקשות. העניין בהתנהגות מנהיגותית בבתי ספר הנמצאים תחת תנאים מאתגרים מונע על ידי ממצאים המראים שהמאפיינים האישיים של מנהיגים בהקשרים אלו לא מספיקים כדי ליצור הבחנה בין מנהיגים אפקטיביים לאלו שפחות (Sachs, 2004). אנו מאמינים שייתכן שאפשר לראות במנהיגות של אהבה קשוחה כתגובה של המחנכים לציפיות נמוכות ולהטיות גזעיות, אתניות וסוציו-אקונומיות הרווחות בנסיבות מאתגרות אלו (Wilson, 2015). אנו מתחילים בדיון על התנהגויות רכות (כלומר, מנהיגות אוהבת) ועל התנהגויות קשות (כלומר, מנהיגות קשוחה), שיכולות שתיהן להיות מוכוונות כלפי ניהול משבר וכלפי הגשמת חזון המנהיג. אחר כך, אנו מציעים טיפולוגיה המשלבת בין השתיים המתארת סוגים של מנהיגות של אהבה קשוחה.

3.2 מנהיגות אוהבת

סקירת הספרות שלנו מציעה שני עקרונות מפתח שיכולים להתפרש כביטויים של מנהיגות אוהבת בחינוך. הראשון הוא "מנהיגות מתחשבת", המוגדר כ"מידה בה מנהיג מראה דאגה וכבוד כלפי הכפופים לו, דואג לרווחתם ומבטא הערכה ותמיכה" (Judge, Woolf, Hurst, & Livingston, 2008, p. 347). עקרון זה, שזוהה ב-1945 על ידי מחקר המנהיגות של אוהיו (Schrisheim & Kerr, 1974), היה העיקרון השולט במחקר על מנהיגות עד שנות ה-80, כשהוא שולב בתאוריית המנהיגות הטרנספורמטיבית (Bass, 1985; Burns, 1978). Judge, Piccolo, and Ilies (2004) הרחיקו עוד בניתוח של התנהגויות מתחשבות, וציינו שהמרכיבים התאורטיים והאופרציונליים שלהן כללו אוריינטציה כלפי יחסים, אמון והתייחסות לחברים כשווי ערך, דאגה כלפי רווחתם של החברים בקבוצה, לצד שמירה על נגישות. לביטוי זה של מנהיגות אוהבת יש התמקדות אוניברסלית.

העקרון השני שעשוי להתפרש כביטוי של מנהיגות אוהבת הוא "מנהיגות דואגת". הרעיון של דאגה זכה לדיונים רבים בפילוסופיה של החינוך. Noddings (2005) הציעה שדאגה היא "דרך להיות ביחסים [אנושיים], ולא מערך התנהגויות ספציפיות" (p. 17). Noddings (2001) ראתה בדאגה מחויבות אתית לשמירה על מערכת יחסים, קריטית במיוחד במצבים קשים. לפי Noddings, דאגה בחינוך היא תלויה מצב ולא אוניברסלית. בעקבות Noddings, חוקרים הציעו שאפשר לראות במאפיינים של דאגה באופן רחב יותר, כמשלבים דאגה וחינוך ("educare"). ראייה זו משקפת דאגה לא רק במשמעות הצרה שלה, אלא כחלק מהתרבות ומההתנהלות של מקום העבודה (Fielding & Moss, 2011; Warin, 2014; Wrigley, Thomson, & Lingard, 2012; van der Vyver, van der Westhuizen, & Meyer, 2014). לאחרונה, Louis, Murphy, and Smylie (2016) הגדירו מנהיגות דואגת במנהל חינוכי כמשלבת עניין בחברי הצוות וידע עליהם, העברה מוטיבציונית (כלומר, הצבת הצרכים של האחר לפני צרכיו של הפרט), הדדיות, אותנטיות וגמישות מצבית (בניגוד להיצמדות לחוקים נוקשים). על כן, נדמה שההגדרה האחרונה למנהיגות דואגת שמוצעת על ידי Louis ושות' תואמת את האלמנטים המרכזיים של Noddings בנוגע לאתיקה של יחסים, בכך שביטוי זה של מנהיגות אוהבת קשור להתמקדות סיטואציונית.

3.3 מנהיגות קשוחה

מהספרות נדמה שעולים שני מבנים יסודיים בכל הנוגע למנהיגות קשוחה. הראשון הוא הרעיון של "מנהיגות מבנית", שהוא המידה בה המנהיג מספק מסגרת פסיכולוגית לכפופים לו על ידי ביצוע דברים כמו "הקצאת מטלות מסוימות, הגדרת הליכים לפיהם צריך לפעול, הבהרת ציפיותיו מהכפופים לו ולוח הזמנים והעבודה שצריכה להיעשות" (House, 1971, p. 321). זהו סגנון מנהיגות מוכוון-משימה המתמקד בהצבת יעדים והליכים, הבהרה של הציפיה לכך שיש לפעול לפי החוקים, ומעקב אחר ההתקדמות לקראת השגת המטרות (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). במובן מסוים, זה די דומה לרעיון של מנהיגות בית-ספרית מכווינה, השמה דגש על המסגור של יעדי בית הספר ומעבירה אותם למורים ותלמידים (Sun & Leithwood, 2015).

העיקרון השני אותו ניתן לפרש כביטוי של מנהיגות קשוחה הוא "מנהיגות של אפס סובלנות". המונח "אפס סובלנות" מתייחס למדיניות מנהלתית הכופה אמצעים משמעותיים חמורים על כל עבירה, במיוחד כלפי אלו הקשורות לאלימות, ללא תלות במידת החומרה של העבירה, בקונטקסט בה היא התרחשה או בזהות המבצע (Skiba & Peterson, 1999). התכלית של התנהגויות של אפס סובלנות היא להיפטר מידית מתלמידים "מסוכנים" ולהעביר אותם אזהרה ברור לתלמידים אחרים (Gregory & Cornell, 2009). ההיגיון מאחורי סגנון המנהיגות הזה הוא שסובלנות כלפי תופעות שליליות מתגמלת אותן ומחזקת אותן (Cleary, Hunt, Walter, & Robertson, 2009). למנהיגות של אפס סובלנות יש קווי דמיון עם הורות המאופיינת ברמה גבוהה של סמכות ושליטה (Gregory & Cornell, 2009). לדוגמא, מחקר על אבות לילדים בעלי הישגים גבוהים מקבוצות מיעוט זיהה סגנון הורי הוראתי ומגביל מאוד, הכולל משמעת חזקה וחוקים ברורים, כשהמסר של "זה ייעשה בדרך שלי או לא ייעשה בכלל" מוכח פעמים רבות כאפקטיבי (Greif, Harbowski, & Maton, 1998). לפי החוקרים, סגנון ממוקד שליטה זה קושר להשקפות של האבות על הקידום של הלמידה של ילדיהם.

3.4 קונספטואליזציה של מנהיגות של אהבה קשוחה

ניסחנו מסגרת של 2x2 כדי לתאר את כל הווריאציות השונות של מנהיגות של אהבה קשוחה המאומצת על ידי מנהלים ומורים בבתי ספר תחת נסיבות מאתגרות: התנהגויות מנהיגותיות (קשוחה מול אוהבת) x מטרה טמפורלית (מוכוונת כלפי ניהול משבר מול מוכוונת חזון). שני סוגי ההתנהגויות המנהיגותיות הם התנהגות קשוחה ואוהבת. ההיגיון מאחורי הבניה של ממד זה מבוסס על מחקרי מנהיגות קאנונים שנערכו באוניברסיטת אוהיו בשנות ה-50, במיוחד המחקר הרב-גורמי של Halpin and Winer (1957). החוקרים שחקרו את המבנה של התנהגויות מנהיגותיות מצאו שני גורמים המאפיינים התנהגויות מנהיגותיות (אחד מבנה ואחד תומך) שהיו בלתי תלויים זה בזה. הוספנו גם ממד של מטרה טמפורלית, כזו המוכוונת כלפי ניהול משבר מול כזו המוכוונת חזון, ממד זה חוצה את שני סוגי ההתנהגות המנהיגותית. יש חוקרים הרואים בתקריות אירועים מבודדים אליהם בהם ניתן לטפל כל מקרה לגופו, בעוד שאחרים מאמצים גישה הוליסטית המדגישה שיפור שיטתי דרך האמצעים בהם נוקטים מנהיגים, הצוות וכל הנוגעים בדבר (Cornell & Sheras, 1998).

הטיפולוגיה המתוארת למעלה מבוססת על כמה הנחות: (1) התנהגויות מנהיגותיות בית-ספריות מסוימות הן "קשות" מיסודן וחלקן "רכות" מיסודן; (2) התנהגויות מנהיגותיות בית-ספריות קשות ורכות אינן תלויות זו בזו; (3) התנהגויות קשות ורכות הן לא סגנונות מנוגדים, אלא כאלו המשלימים זה את זה; (ד) גם בהתנהגויות קשות וגם ברכות התמקדות ארוכת-טווח בסביבת לימודים חיובית באה על חשבון התמקדות קצרת-טווח בניהול משבר סביב אירועים פרטיים, ולהפך; ו(5) מנהיגות בבתי ספר אורבניים הפועלים בסביבות מאתגרות יכולה להיות מאופיינת על ידי התנהגויות קשות ורכות ועל ידי האוריינטציה הטמפורלית שלה.

כפי שניתן לראות בתרשים 1, אפשר להבחין בין מנהיגות אוהבת המוכוונת כלפי ניהול משבר למנהיגות אוהבת מוכוונת חזון, כשהראשונה מתבטאת בהתנהגויות של דאגה והאחרונה בהתנהגויות של התחשבות. בדומה לכך, מנהיגות קשוחה המוכוונת כלפי ניהול משבר ומנהיגות קשוחה מוכוונת-חזון הן שונות, כשהראשונה מתבטאת בהתנהגויות של אפס סובלנות, והאחרונה בהכלת התנהגויות שנותנות מסגרת.

תרשים 1. טיפולוגיה של מנהיגות של אהבה קשוחה לפי תפקידה

מנהיגות קשוחה	מנהיגות אוהבת	
התנהגויות של יצירת מסגרת	התנהגויות של התחשבות	מוכוונת חזון
התנהגויות של אפס סובלנות	התנהגויות של דאגה	מוכוונת כלפי ניהול משבר

יותר מכך, אנו מציעים שבבתי ספר הפועלים תחת נסיבות מאתגרות, מנהיגות מוצלחת כוללת גם התנהגויות קשות וגם התנהגויות רכות, ומקושרת עם תוצאות כלליות טובות יותר. לדוגמא, מנהיג אפקטיבי (מנהל או מורה) בבתי ספר מאתגרים, המראה התנהגויות של אהבה קשוחה, עשוי לאמץ התנהגויות אוהבות של התחשבות, אך כשמתרחשות תקריות אלימות הוא עשוי להתנהגויות קשות של אפס סובלנות. בשדה החינוך, Irvine and Fraser (1998) השתמשו במושג "תובעניים אך חמים" כדי לתאר מורים מוצלחים העובדים עם מיעוטים, מאחר והם מאמצים הוראה סמכותנית, ובה בעת מצליחים ליצור מערכת יחסים אישית עם תלמידים. כמובן שמנהיגים הדוגלים באהבה קשוחה מוכרחים לדעת לבחור בין שני המרכיבים ולאזן ביניהם, בהתאם למה שהם מאמינים שתהיה טובת התלמידים.

4. שיטה

מחקרי מקרה איכותניים ומעמיקים הם אידיאליים עבור היצירה או הבחינה של תאוריות על תופעה מסוימת (Eisenhardt, 1989). בהתאם למסורת המחקרית של חקר מקרה, השתמשנו בכמה מקורות מידע כדי להשיג מידע תיאורי מעשיר על המקרים (Merriam, 1998; Yin, 2013). איסוף הנתונים כלל ראיונות נרטיביים ותצפיות בבתי ספר. בתי הספר נבחרו לא באופן אקראי, בהתבסס על מידת ההתאמה שלהם ליצירת תובנות על מנהיגות של אהבה קשוחה בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות (Coyne, 1997). לנתונים מהראיונות

ומהתצפית התווספו נתונים על יעילות (הנוגעת לסביבת לימודים ופדגוגיה) שנלקחו מסקר המיצ"ב של משרד החינוך.

4.1 מדגם

מחקר זה, המשלב בתוכו כמה מקרים שנחקרו, כלל ארבעה בתי ספר אורבניים השייכים לחינוך הממלכתי בישראל (ארבעה בתי ספר יסודיים ובית ספר תיכון אחד) המתמודדים עם נסיבות מאתגרות. כאסטרטגיית בחירה, החוקרים נעזרו בידע הקודם שלהם על בתי ספר ומנהיגותם, ידע שהושג בפרויקטים מחקריים קודמים. בתי הספר נבחרו בהתבסס על שני קריטריונים עיקריים: מיקום גאוגרפי פריפריאלי וסטטוס סוציו-אקונומי נמוך. בישראל, פריפריה מוגדרת כאזורים גאוגרפיים מרוחקים וכאזורים מובחנים מבחינה גאו-סוציאלית, עם הון כלכלי, פוליטי, חברתי ותרבותי נמוך, בהשוואה עם האזורים המרכזיים. המיקום הפריפריאלי משפיע גם על גישה למשאבים ציבוריים, על איכות השירותים הציבוריים ועל ההזדמנויות החינוכיות של תלמידים (Haisraeli, 2008). בתי ספר א', ב' וג' ממוקמים בפריפריה הצפונית או הדרומית של ישראל. בית ספר ד' ממוקם בפריפריה של המטרופולין. הסטטוס הסוציו-אקונומי של בתי הספר נקבע תוך התבססות על מאגר הנתונים של משרד החינוך. השילוב של שני הממדים מניב בתי ספר הממוקמים בפריפריה ומדורגים במקומות נמוכים בממד הסוציו-אקונומי. בתי ספר אלו מתמודדים עם נסיבות מאתגרות. בכל בית ספר, בנפרד, ניסינו לאתר את השילוב של התנהגויות קשות ורכות כדי למיין כל אחד תוך שימוש בטיפולוגיה התאורטית (2X2) המוצגת למעלה.

4.2 איסוף נתונים

חיפשונו נרטיבים המייצגים מגוון של חוויות (Marshall & Rossman, 2016) ומייצגים את ה"רוח" של בתי הספר. כדי לקבל הבנה רחבה יותר של העבודה וחוויות המנהיגות של מנהיגים, ראינו גם מנהלים וגם מורים. ערכנו ראיונות עומק עם ארבעה מנהלים ועם שמונה מורים הנמצאים בעמדות ביניים ניהוליות (למשל, מורים שהם חלק מהצוות המוביל של בתי הספר ומחזיקים במשרות כמו סגני מנהלים או רכזי שכבה) (Harris, 2005). המדגם של מנהיגים (מנהלים

ומורים) הורכב מ-10 נשים ושני גברים, העובדים בסקטור היהודי-חילוני בחינוך הממלכתי. גיל המנהיגים נע בין 37 ל-64, כשמספר שנות הוותק נע בין 10 ל-35 שנים.

חקירה נרטיבית היא דרך ארגון של החוויה האנושית, בהתחשב בכך שאנשים חיים "סיפורים", ברמה הפרטית והחברתית (Connelly & Clandinin, 1990). בהתבסס על המסורת הפנומנולוגית, התמקדנו בנרטיבים אישיים כ"חלון לחוויה של מספרי הסיפורים" (Bernard, Wutich, & Ryan, 2016, p. 286). שתי שאלות פתוחות עיקריות הנחו את הראיונות: (1) איך אתה יכול לתאר את העבודה בבית הספר בו אתה עובד? ו(2) מהן ההתנהגויות או האסטרטגיות בהן אתה צריך להשתמש בבית ספרך? כל הראיונות הוקלטו ותומללו. כחלק מכל שלב של איסוף נתונים, החוקרים ערכו גם תצפיות בתוך בתי הספר. התצפיות נערכו במסדרונות ובחצר בזמן השיעורים, ובמהלך ההפסקות, כדי לקבל תחושה של האווירה בבית הספר מבלי להפריע לסדר היום. התצפיות סוכמו ברשימות. לנתונים האיכותניים התווספו נתונים על יעילות שנלקחו מתוך סקר מיצ"ב שערך משרד החינוך בנוגע לביצועים של בתי ספר בהיבטים פדגוגיים וכאלו הנוגעים לסביבת הלמידה, כפי שהם נתפסים על ידי תלמידים (למשל, יחסים חיוביים, דאגה, אלימות, ציפיות גבוהות, משוב, וכו'), בהשוואה לבתי ספר עם הרכב סוציו-אקונומי דומה.

4.3 ניתוח הנתונים

ניתחנו את הנתונים האיכותניים תוך שימוש בגישה של ניתוח תוכן מוכוון, בה התובנות של תאוריה מוקדמת משמשות כקודים המנחים את הניתוח (Hsieh & Shannon, 2005). המסגרת שסופקה בתרשים 1 שימשה כמדריך העיקרי לחילוץ קודים. הניתוח שלנו בוצע בשני שלבים. בשלב הראשון, התמקדנו בהבניית דימויים מפורטים של ההתנהגויות המנהיגותיות של מנהלים ומורים בבית הספר ובניתוח של כל סיפור בנפרד. בשלב השני, שילבנו את הסיפורים ברמת בית הספר, תוך שימוש בנתונים שהתווספו מהתצפית, במטרה ליצור תמונה ברורה של כל בית ספר. בשלב האחרון הרחבנו את הנרטיב התמטי האיכותני על ידי שילוב של נתונים על יעילות מהסקר השנתי של משרד החינוך.

4.4 אתיקה

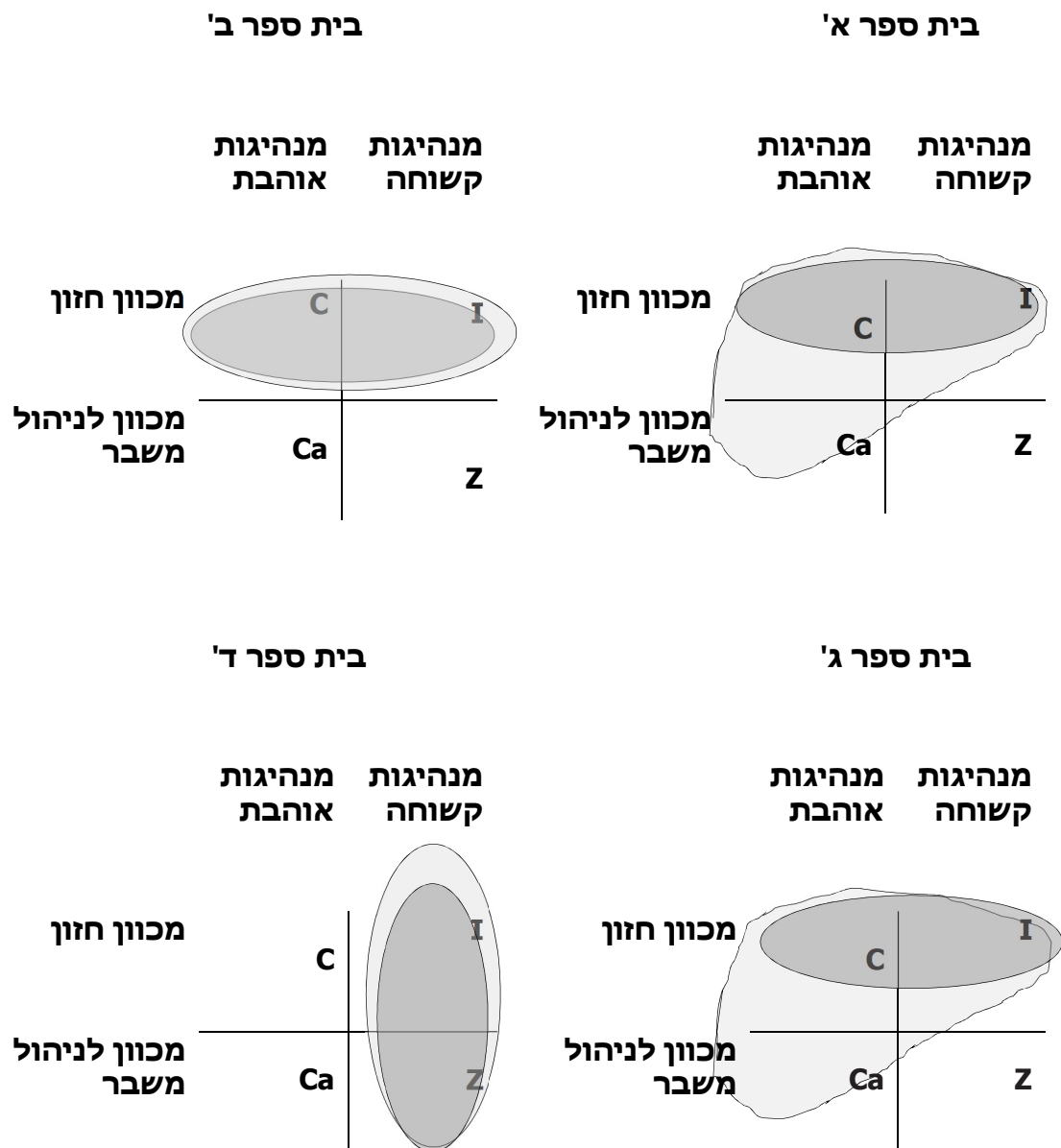
שני נושאים מרכזיים זכו להתייחסות זהירה כדי להגן על המרואיינים: הסכמה וחיסיון (Gibton, 2016). משתתפים הסכימו לקחת חלק במחקר מרצונם החופשי. כשנקבע הריאיון ולפני התחלתו, הבהרנו למשתתפים שהם חופשיים לבחור לא לענות על שאלות במהלך הריאיון, באופן חלקי או מלא. בנוסף, מחקנו פרטים מזהים מהמאמר, כדי להגן לא רק על המרואיינים אלא גם על בתי הספר וסביבתם.

5. ממצאים

למטה אנו מציגים את הממצאים על ארבעת בתי הספר שבחנו. עבור כל בית ספר אנו מציגים ממצאים הקשורים לשני היבטים מרכזיים: דפוסי מנהיגות, כפי שמשקפים בניתוח הנרטיבי שביצענו על המנהל ועל שני חברי הצוות, ויעילות בית ספרית, כפי שמשקפת בביצוע של בית הספר בהשוואה לבתי ספר עם הרכב סוציו-אקונומי דומה. בניתוח של דפוסי מנהיגות בחנו ביטויים של התנהגויות מנהיגותיות של אהבה קשוחה, כמו גם מוכוונות כלפי חזון ארוך-טווח וניהול משברים קצר-טווח. בחנו את דפוסי המנהיגות בהתבסס על סגנון המנהיגות הרשמי המופגן על ידי המנהל, ובהתבסס על הסגנון הלא רשמי המופגן על ידי המורים. בחנו גם יעילות בית ספרית בהתבסס על פרמטרים של אווירה בית ספרית בעיני התלמידים (לפי הסקר המיצ"ב הארצי).

5.1 המקרה של בית ספר א': "לעבוד עם הילדים"

חקר המקרה הראשון הוא זה של בית ספר א', בית ספר ממלכתי, בינוני בגודלו, הממוקם בפריפריה הדרומית. בית הספר שייך לזרם החילוני, ולומדים בו 300 תלמידים מרקע עירוני, רבים מהם ממשפחות חד-הוריות. רבים מהורי התלמידים הם מהגרים. בבית הספר זיהינו מדיניות רשמית, בהתאם לה המנהל משלב התנהגויות מנהיגותיות אוהבות וקשוחות, עם דגש על הטווח הרחוק. דפוס זה כלל התנהגויות של התחשבות כמו גם התנהגויות של יצירת מסגרת (ראה תרשים 2).



תרשים 2. דפוסים של מנהיגות מבוססת אהבה קשוחה, כפי שהופיעה בבתי הספר. C = התנהגויות של התחשבות; I = התנהגויות של יצירת מסגרת; Ca = התנהגויות של דאגה; Z = התנהגויות של אפס סובלנות; אפור כהה מייצג סגנון בית ספרי פורמלי (כלומר, מנהל), ואפור בהיר מייצג סגנון בית ספרי לא רשמי (כלומר, מורים).

הדפוס הדואלי של התנהגויות בא לידי ביטוי בהתמודדות עם בעיות משמעת שונות בבית הספר, כמו למשל באופן בו בית הספר מתמודד עם הבעיה של איחורים. הציטוט הבא חושף את החלטת המנהל לנקוט באמצעים משמעתיים בבית הספר, אך במקביל להכיל את התלמידים:

היינו צריכים להתמודד עם הרבה איחורים. השנה אמרתי לכל הצוות: "בואו נארגן קמפיין כדי לפתור את העניינים האלו כדי שהם לא יאחרו לבית ספר. לא נרשה לתלמידים להיכנס לבית הספר..." החלטנו לעבוד עם הילדים, לא עם האימהות. שיחות אישיות, תכנית פרטנית לכל ילד כדי לראות איך הוא יכול להגיע לבית הספר בזמן, ופה ראינו סימנים ראשונים של הצלחה. (מנהל)

ההתמקדות הייתה בניסוח תכנית ארוכת-טווח לילדים, ובוודא שהיא לא תסטה ממסלולה עקב אילוצים בטווח הקצר. מודל המנהיגות הבית-ספרי, כפי שהוא מוצג על ידי המנהל, נוכח גם ברשמיהם של המורים, המדגישים מחשבות לטווח הרחוק המחזקות על ידי התנהגויות של יצירת מסגרת:

הנהלים בעבודה ברורים לגמרי. ככל שהם ברורים יותר ומוגדרים יותר לכולם, כך התרומה גדולה יותר, לדעתי, בהצבת גבולות ברורים עבור הצוות. הם מאפשרים תחושת ביטחון, ובטח שגם קשב ואמפתיה, כמו גם כלים להתמודדות, כלי עבודה מקצועיים. וכמובן, כל הנושא של עידוד ופרסום של הצלחות, אם זה במסגרת הצוות או בחוץ, גורם ליותר עונג מתסכול, לדעתי. (מורה 2)

מורה נוסף ציטט גם הוא התנהגויות של התחשבות, בתגובתו על היבט אחר של פעילות בית-ספרית, המכוונת כלפי מעורבות של תלמידים בכל פעילויות בית הספר למרות אילוצים שאינם קשורים לבית הספר:

כשיש טקס בבית הספר, אני תמיד בא מוכן ומביא חולצות מהבית. אנחנו לא אומרים "אתה לא יכול להשתתף בטקס כי אמא שלך לא כיבסה לך את החולצה." (מורה 1)

בה בעת, מתח מסוים עלה בין המנהל לבין צוות ההוראה. המורים לחצו על המנהל ליישם אוריינטציה נוקשה יותר בניהול משבר, עם דגש על אפס סובלנות:

הם (המורים) רוצים שאני אהיה יותר מחמיר, שאני אשתמש יותר בעונשים ובהשעיות. ואני אומר בסדר, נשעה את הילד, ואז הוא הולך הביתה. מה הרווחנו בזה? (מנהל)

במקרה שונה, זיהינו דפוס לא רשמי בבית הספר הנבדל מהדפוס הרשמי שהציג המנהל, מפני שהראשון כלל גם התנהגויות של דאגה. מורה אחת הציגה התנהגות של דאגה בתיאור המקרה הבא, המציג את תגובתה למשבר בעבודה:

תלמיד צילם אותי באיי-פון שלו ללא ידיעתי ... הוא צילם אותי, עיוות את התמונה, והעלה לפייסבוק. ואפילו שכעסתי עליו, לא הגשתי תלונה במשטרה, כי לא רציתי להרוס את העתיד שלו. ולא שיתפתי את התמונה עם הרבה אנשים. למרות שבמסגרת התפקיד שלי (בצוות הניהול) אני מעודדת מורים לא לשתוק, וכן להתלונן, אני בעצמי בוחרת לא להגיד כלום. (מורה 1)

מודל זה מעיד על איזון בין אהבה לקשיחות, בין אוריינטציה לטווח הארוך לבין התנהגויות לא פורמליות משלימות של דאגה. על אף המתח בין המנהל לצוות ההוראה בנוגע להעדפתם של המורים ליישום של ניהול משברים נוקשה בטווח הקצר, נדמה שהמנהיגות הרשמית של המנהל מתקבלת על ידי המורים ושבת הספר פועל בהתאם לה. בחינה של תפיסות התלמידים על האווירה בבית הספר והאווירה הפדגוגית מעידה על יעילותו של דפוס זה. טבלה 1 מראה שבית הספר מראה על הישגים גבוהים בארבע תחומים בהשוואה לקבוצות מולן הוא נמדד.

טבלה 1. יעילות בית-ספרית כפי שהיא מתבטאת בהיבטים פדגוגיים והיבטים של אווירה בית-ספרית

בדיקה	קבלה של ההערכה והמשוב של מורים	ציפיות גבוהות מתלמידים ומורים ואמונה ביכולות התלמידים	התנהגות נאותה של תלמידים בכיתות	מעורבות בתקריות אלימות	מאמצים של בית הספר לעודד תחושת ביטחון	מערכות יחסים חיוביות בין תלמידיהם לעמיתיהם	הגינות וכבוד ביחס של מורים לתלמידים	יחס של דאגה בין מורים לתלמידים	תחושה כללית בקרב תלמידים	
3	-4	4	10	-1	15	-4	11	-2	11	בית ספר א'
--	2	4	6	-1	-5	2	5	-3	4	בית ספר ב'
--	1	0	8	-5	5	-3	6	-2	4	בית ספר ג'
1	5	2	-11	0	7	-11	0	4	0	בית ספר ד'

הערה. התוצאות המקוריות מייצגות את אחוז התלמידים המסכימים עם ההצהרות בסקר השנתי. התוצאות המוצגות פה הן הפער בין בית הספר לבין התוצאה הממוצעת של בתי ספר עם הרכב סוציו-אקונומי דומה (הקבוצה אליה השוינו הוגדרה על ידי "הרשות הארצית למדידה והערכה"). אפור כהה מייצג ביצועים גבוהים (כשבית הספר מבצע במעל ל-5% מהממוצע) של בית הספר בהשוואה לבתי ספר עם הרכב סוציו-אקונומי דומה; אפור בהיר מייצג ביצועים נמוכים (כשבית הספר מבצע ביותר מ-5% מתחת לממוצע) של בית הספר בהשוואה לבתי ספר עם הרכב סוציו-אקונומי דומה.

5.2 המקרה של בית ספר ב': "אנחנו לא מקבלים את זה פה ואנחנו עובדים הרבה על דימוי עצמי"

בית ספר ב' הוא חטיבה עליונה גדולה בבעלות ובניהול ארגון לא ממשלתי. הוא ממוקם בעיר קטנה בפריפריה הצפונית. בית הספר הוא חלק מהזרם החילוני, ולומדים בו 1,100 תלמידים. הדפוס הרשמי של המנהל ושל צוות ההוראה דומה לזה של בית ספר א', והוא משקף שילוב התנהגויות מנהיגותיות אוהבות וקשוחות, עם אוריינטציה ארוכת-טווח וחזון חיובי (תרשים 2).

מצד אחד, בית הספר מתעקש על הבהרת הציפיות, שמירה על סטנדרטים וטיפול נכון בבעיות; מצד שני, יש דגש חזק על הענקת יחס שווה והוגן לכולם ועל הבנה של הרקע הסוציו-אקונומי של הילדים מצד המורים. לדוגמא, הייתה דאגה רבה לתלמידים אחרי שעות בית הספר:

זה לא תל-אביב, אין בית קולנוע בעיר, ובקושי יש פה דיסקוטקים או מועדונים. במקרים מיוחדים אתה יכול לבלות גם פה. כן, אנחנו מארגנים מסיבות בחנוכה, ופעילויות ומסיבות כדי שלילדים יהיה לאן ללכת. זאת לא באמת העבודה שלנו, וזה גם לא בשעות העבודה שלנו. (מנהל)

גם המורים מסכימים שהרצון לפתח תלמידים הוביל לדפוס התנהגותי משולב:

להגיד "אני לא יכול לעשות את זה" – אנחנו לא מקבלים את זה פה. יש ציפיות ברורות, ודרישות... הילדים שלנו הולכים לראיונות לפני גיוס, הם מגיעים מאזורים פריפריאליים של המדינה, והתדמית שלהם מושפעת ישירות מהדבר הזה... אבל הם מרגישים נחותים כי הם מאזור מרוחק מהמרכז. אנחנו עובדים הרבה על דימוי-עצמי. (מורה 1)

מורה אחר המחיש עוד יותר את הדפוס הזה כשהתייחס להיבטים משמעותיים:

כל התלמידים מחויבים להגיע לבית הספר בתלבושת אחידה. אנחנו אוכפים את החוק הזה, וההורים מחויבים לעזור לנו... מצד שני, תלמיד שמאחר לכיתה חייב להגיע למחרת ב-7:30. ואם יש תלמידים שאני יודע שחייבים לעזור להורים שלהם בבוקר, לקחת למשל את האחים שלהם

לגן כי ההורים הלכו לעבוד כבר, או לעזור לאבא שלהם עם זריקות אינסולין, אני לא נותן את העונש הזה, וצריך להיות יצירתי בעניין. כל עונש נשקל תוך כדי התחשבות בצרכים של הילדים ובמצבם המשפחתי. (מורה 2)

המורים מתמקדים במשימות ובמטרות ספציפיות, כמו לקיחת אחריות או ניהול ציפיות ודרישות. אך הם מביעים גם את רצונם לסייע לתלמידים לפתח ערך-עצמי גבוה יותר ולהתגבר על התנאים הבעייתיים אתם הם מתמודדים. גישה זו משתקפת חשיבה לטווח-ארוך המבטאת דאגה וכבוד לתלמידים. זיהינו חפיפה מלאה בין הדפוס הרשמי והלא רשמי שעלה מסיפוריהם של המשתתפים.

לסיכום, נדמה שיש התאמה טובה במודל בית-ספרי זה בין דפוסי ההתנהגות של המנהל ושל המורים, הבאים לידי ביטוי בשילוב של קשיחות ואהבה, ובדגש המושם על הטווח הארוך. בית הספר לא מאמץ גישה הממוקדת בטיפול בבעיות, המאופיינת בדאגה לטווח הקצר. על יעילותה של מדיניות זו אפשר ללמוד מהתפיסה של תלמידים על האווירה הבית-ספרית והפדגוגית. בהשוואה לקבוצות ההתייחסות שלו, בית הספר מראה על ביצועים גבוהים בשני פרמטרים, וביצועים נמוכים באחד (טבלה 1).

5.3 המקרה של בית ספר ג': "זה הכרחי שהבנות יהיו שמחות"

בית ספר ג' הוא בית ספר יסודי-ממלכתי גדול (470 תלמידים) לבנות בלבד, הממוקם בעיר קטנה בפריפריה הצפונית. הוא משתייך לזרם החרדי, ומשרת לא רק תלמידים מהעיר אלא גם מכפרים בקרבת העיר. המודל הרשמי של בית ספר ג' שם דגש על היבטים של אהבה גם מבחינת מוכוונות כלפי חזון (כלומר, התחשבות) וגם בכל הנוגע לניהול משבר (כלומר, דאגה) (תרשים 2).

דפוס המנהיגות של המנהל מבטא הצעה של אהבה וחיבה במהלך ניהול משברים בטווח הקצר, כלפי מורות ותלמידות כאחד. דפוס זה משולב עם ניסיונות להפגין כל הזמן דאגה וכבוד, ובמקביל לתת תמיכה מתמשכת המבוססת על החזון לטווח הרחוק. לפי המנהלת, כך עובד השילוב:

כשיש בעיה עם ילדה מסוימת, אנחנו מזמינות את ההורים שלה ועובדים ביחד בצורה רצינית. זאת גם הזדמנות בשבילי לעבוד עם הילדה, למרות שלמעשה אני מעבירה במקביל מסרים למורה שלוקחת על עצמה להיות עם הילדה, לעצב את ההתנהגות שלה ולתת לה יותר תשומת לב ואהבה. אנחנו עובדות בשני מסלולים מקבילים. זאת ילדה שעברה אלינו לאחרונה מבית ספר אחר, ושההורים שלה התגרשו לאחרונה. אנחנו מנסות להבין את הילדה, להרגיש אותה, לאהוב אותה. אחר כך אנחנו נבנה מסלול טוב עבורה, יחד עם המחנכת ויועצת בית הספר. (מנהלת)

בה בעת, מורות ציינו שהדגש הפורמלי על התנהגויות של דאגה בטווח הקצר והארוך בא על חשבון התנהגויות קשוחות יותר הנדרשות בטווח הארוך:

באופן כללי, המורות יודעות שהצד המשמעותי לוקה בחסר, זה לא חזק מספיק אצל המנהלת, זה לא נושא קריטי עבורה. זה כאילו חשוב עבורה שתהיה משמעת, אך זה גם קריטי בשבילה שהבנות יהיו שמחות. (מורה 1).

אני באופן אישי נוטה להיות בנאדם מאוד מאורגן ושיטתי. אני צריכה את הסדר הזה, וכשאין אותו, זה מבלבל. הסגנון הניהולי פה בבית הספר הוא בגלל המנהלת הבאמת יוצאת דופן שלנו ובגלל הרצון שלה ליצור יותר חוויות שמחות בהווה. אבל לפעמים זה מתנגש בצורה חזקה עם הדעות שלי, ואני יוצאת מתוסכלת (מורה 2).

אין זה מפתיע שלדפוס הרשמי הרווח בבית הספר התווסף גם דפוס לא רשמי משלים שעלה בקרב מורים בדברים הבאים:

יש לי יחסי אנוש טובים, אני תמיד מגיעה, תמיד מחייכת, אפילו אם, לדוגמא, יש בעיות עם ילדים; אז אני באמת עושה מאמץ גדול לפתור את זה בדרכים ממש נעימות... באותו הזמן, אני לא מוותרת על הדרישות שלי בנוגע למה שהם צריכים לעשות (מורה 2).

התוצאות של דפוס ההתנהגות לפיו פועל בית ספר ג' משתקפות בתפיסות התלמידים על הסביבה הבית ספרית והאווירה הפדגוגית (טבלה 1). בית ספר ג' מראה ביצועים גבוהים יחסית לקבוצות אליו הוא משווה. התוצאה

דומה לזו של בית ספר א', שכיסתה גם היא שלושה סוגי התנהגות אוהבת וקשוחה במסגרת מודלים רשמיים ולא רשמיים.

5.4 המקרה של בית ספר ד': "יש חוקים ותקנונים, ואתה לא עומד בפני דילמה"

בית ספר ד' הוא בית ספר יסודי ממלכתי בינוני בגודלו (299 תלמידים) הממוקם בעיר גדולה במרכז ישראל. בית הספר משתייך לזרם החילוני, ומשרת תלמידים תושבי העיר ממשפחות קשות-יום, המתגוררים בפריפריה של המטרופולין. שלא כמו שלושת בתי הספר הקודמים, בית ספר ד' פועל לפי מודל אשר שם דגש על מנהיגות קשוחה גם בנוגע לחזון ארוך טווח וגם בנוגע לניהול משברים קצר טווח (תרשים 2).

נדמה שהייתה התאמה ברורה בין גישת המנהל לבין לזו של המורים בנוגע להתאמתו של מודל המנהיגות הקשוחה. מהדוגמא הבאה ניתן לראות את מדיניות אפס הסובלנות של בית הספר:

פה בבית הספר, אנחנו פועלים לפי "חוק הביטחון", שניסחנו כבר לפני עשר שנים. ארבע שנים אחר כך, ניסחנו את "חוק דרך-ארץ", שמהווה מודל להתנהגות מילולית נאותה. אז, לפני שנתיים, הכנסנו את תכנית "דרך הזהב". כל החוקים האלו קשורים להגנה על הילדים, וקיבלו גם פרסים ארציים ממשרד החינוך. אני חושב שהם מגנים גם על המורים. למה? כי הם מביאים במאה אחוז את המורה לעמדה מוגדרת מאוד ביחסים עם הילדים. אם יש בעיה כלשהי או אלימות – יש חוקים ותקנונים, אתה מאוד מסודר, אתה לא עומד בפני דילמה. (מנהלת)

דברי המנהלת חושפים את הדגש שהיא שמה על תהליך אקטיבי שמציב באופן בהיר ציפיות ומטרות בנוגע לפתרון בעיות של אלימות ומריבות בין ילדים. התהליך מציע פתרונות קצרי-טווח, עם אפס סובלנות, התנהלות מובנית לפעול בהתאם לתהליך ויעדים ברורים הנגזרים מהתנהלות זו.

מצאנו שמורים בבית ספר ד' מאמצים את המודל הרשמי של המנהלת. לדוגמא, מורה אחת מתארת כיצד התנהגויות של מנהיגות קשוחה והצבת מסגרת מנחות את עבודתה, גם עם ההורים של ילד לא ממושמע:

הורים מתחילים לבכות. 'זה לא יכול לקרות לבן שלי, לא הבנת אותו נכון, אין לו בעיות, את צריכה להכיל אותו'. אני מקשיבה ואומרת- בואו נבדוק. איך אתם מתנהלים בבקרים בבית? מה קורה שם? אז אפשר לראות. לילד יש בעיה עם גבולות. (מורה 1)

ברשמיה של מורה אחרת, זיהינו דגש דומה על התנהגויות מנהיגותיות קשוחות של הצבת מסגרת בשיחה על ענייני משמעת עם ההורים:

יש לי יחסים טובים עם הורים, אני תמיד באה מחויכת... אבל אני לא מתפשרת על הדרישות ועל מה שצריך להיעשות.

נראה שיש התאמה בין מודל המנהיגות הרשמי של המנהל לבין המודל הא-פורמלי המוצג ומיושם על ידי מורים. היעילות של מודל מנהיגות קשוח זה, בו לא קיימים מאפיינים של התנהגויות של אהבה, מתבטא בחוסר האיזון בתפיסות התלמידים בנוגע לאווירה הבית-ספרית והפדגוגית (טבלה 1). מצאנו שלבית הספר ביצועים גבוהים יחסית לקבוצה אליה הוא מושווה רק בשני פרמטרים, וביצועים נמוכים יחסית בשני פרמטרים אחרים.

6. דיון

המחקר הנוכחי מתמקד בקונספטואליזציה ובבחינה של מנהיגות של אהבה קשוחה בבתי ספר אורבניים, ובהערכה של תוצאותיה. למרות שהרעיון של מנהיגות של אהבה קשוחה מוכר כבר מעל ל-50 שנה והפך לחלק מהתרבות הפופולרית, הספרות על מנהל חינוכי טרם הגדירה או חקרה אותו. מחקר ראשוני זה ביקש לבסס את היסודות התאורטיים להגדרה של הרעיון כמודל עבודה רב-ממדי, ולהדגים את הערך הביאורי שלו.

המחקר מציע כמה תובנות מרכזיות על התופעה של מנהיגות של אהבה קשוחה. ראשית, הוא מדגים שמנהיגות של אהבה קשוחה היא עקרון רב-ממדי המשלב התנהגויות מנהיגותיות רכות וקשות כאחד. מספר חוקרים מצאו שבמהלך אינטראקציות עם תלמידים, מחנכים אורבניים מתמודדים עם בחירה המבוססת על "הנחות ופרקטיקות סותרות בנוגע להעצמה ושליטה" (Reitzug & Patterson, 1998, p. 150), אך המחקר שלנו מציע את ההיפך: התמודדות

מוצלחת עם המורכבות של החינוך האורבני מצריכה דרך פעולה מכילה, ולא כזו הדורשת בחירה של מודל אחד על חשבון מודל אחר. תוצאותינו תואמות הגדרות רב-ממדיות עכשוויות למנהיגות, לפיהן מנהיגים חינוכיים משתמשים בהתנהגויות שונות בו-זמנית כדי להתמודד עם המשימות המורכבות העומדות בפניהם (Urick & Bowers, 2014). על כן, המחקר שלנו מציע הבנה מלוטשת יותר של מנהיגות מוצלחת מאשר זו המוצעת במחקרים מוקדמים יותר של חינוך אורבני. אימוץ הטיפולוגיה והממצאים של המחקר הנוכחי מובילים למסקנה שניהול "אידיאלי" של הצוות באזורים אורבניים מערב לעתים קרובות התנהגויות מנהיגותיות קשות ורכות כאחד, שלחלקן אפשר להתייחס כמוכוונות כלפי הטווח הרחוק (למשל, Alder, 2002). חלק מהעבודות שנגעו בדאגה או טיפוח על ידי מנהלים ומורים בחינוך האורבני דנו בפרופילים השונים של התנהגויות מנהיגותיות קשות ורכות, עם אוריינטציות טמפורליות שונות, בתוך הטיפולוגיה של אהבה קשוחה אותה הצענו. אותה תמונה של מבנה משולב הכולל מערך מגוון של התנהגויות בסיסיות עולה גם ממחקרים על מחויבות כלפי הישגי תלמידים על ידי מנהלים אורבניים (למשל, Lomotey & Lowery, 2014). לפיכך, תובנות העבר מוכרחות לקבל פרשנות מחודשת לאור הממצאים של מחקר זה.

שנית, המחקר הנוכחי מדגים כי צורות שונות של מנהיגות של אהבה קשוחה ברמה הארגונית יעילות יותר מאחרות, דבר המתבטא בביצועים גבוהים יותר בהקשר לתוצאות רצויות מסוימות, כמו תפיסות תלמידים בנוגע לאווירה הבית-ספרית ולאווירה הפדגוגית. ספציפית, מצאנו שהצורה של מנהיגות של אהבה קשוחה המשלבת שלושה רכיבים בבתי ספר א' וג' (תרשים 2), המשלבים מנהיגות קשוחה עם מנהיגות אוהבת (במילים אחרות, אימוץ חזון חיובי ארוך-טווח וניהול משברים דרך התנהגויות המראות על דאגה) הביאה לתוצאות חיוביות יותר מבחינת אווירה בהשוואה לקבוצות אחרות. כשבוחנים בית ספר עם דפוס של אהבה קשוחה הכולל שני רכיבים (בית ספר ב'), זיהינו את החשיבות של שתי התנהגויות מנהיגותיות לטווח הרחוק בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות. התוצאות תואמות את מחקרי ההמשך של אוניברסיטת אוהיו על מנהיגות, שהצביעו על כך שמנהיגים שאופיינו בהתנהגויות של התחשבות ושל יצירת מסגרת נחשבו לאפקטיביים ביותר ותרמו יותר מאחרים למורל ולפרודוקטיביות של הצוות ושל תלמידיהם (Fleishman, & Harris, 1962; Oaklander & Fleishman, 1964). הסבר אחד לביצועים הגבוהים

של בתי ספר בעקבות התנהגויות מנהיגותיות ארוכות-טווח קשור לתאוריית הציפיות (Vroom, 1964). בהתבסס על תאוריית הציפיות, אפשר להציע שמנהיגות של אהבה קשוחה המוכוונת כלפי חזון ארוך-טווח, שלא כמו התנהגויות המוכוונות כלפי ניהול משברים, מספקת לתלמידים לא רק ציפיות גבוהות ואלמנטים אינסטרומנטליים, אלא גם רכיב ערכי חזק. על כן, סביר שמנהיגות של אהבה קשוחה מוכוונת-חזון תייצר מעגל מוטיבציוני הדדי.

שלישית, המחקר הנוכחי ממחיש את החשיבות של קידום חזון חיובי בהשוואה לניהול משברים במנהיגות חינוכית אורבנית מוצלחת. תוצאות אלה תואמות כמה עבודות מחקר קודמות במחקר על חינוך אורבני. לדוגמה, המחקר של Cucchiara, Rooney, and Robertson-Kraft (2015) על השיפור הניכר שעברו בתי ספר אורבניים כושלים מצא שיציבות ארגונית, נורמות מוגדרות וציפיות מתואמות, לצד תרבות של תמיכה המפותחת על ידי המנהלים, תרמו רבות לשיפור של בית הספר. לפיכך, התנהגויות מתחשבות ויצירת מסגרת עלו כרלוונטיות במהפך שעברו בתי ספר אורבניים כושלים. באופן משלים, המחקר הצביע על כך שניהול משברים, במיוחד מדיניות של אפס סובלנות, פחות מתאים להנהגה מוצלחת של בתי ספר אורבניים. הייצוג הנמוך יחסית של התנהגויות של אפס סובלנות בממצאים שלנו עשוי להצביע על כך שמחקרים קודמים שהתייחסו לבעיות המקושרות להתנהגויות אלו צדקו. נטען בעבר שמדיניות של "הדרך שלי, או שום דרך בכלל" בבתי ספר יוצרת מערכות יחסים דיכוטומיות של "או-או" הממקמות תלמידים ומורים בתוך דינאמיקה מחייבת של הכלה או הדרה (Freedman & Easley, 2004). McCarthy and Benally (2003) הציעו שניהול כיתתי של אפס-סובלנות מציב בעמדת סיכון תלמידים מקבוצות מיעוט המתקשים להתרגל לנורמות הבית-ספריות, וכפועל יוצא, מקשה על הצלחתם. המחקר הנוכחי מבכר חזון חיובי על פני ניהול משברים (להיות "עמוד האש" ולא "מכבי שרפות", במילותיהם של Barber and Warn (2005)).

רביעית, המחקר הנוכחי מראה כי קיימים יחסי גומלין בין התנהגויות המנהלים והמורים, המעצבים את מודל המנהיגות של אהבה קשוחה ברמה הארגונית. הראנו שבמקרים מסוימים התנהגויות המנהלים והמורים התקיימו בתיאום מוחלט, בעוד שבמקרים אחרים התיאום הזה היה פחות חזק. הניתוח מראה שברמה הארגונית, מנהיגות של אהבה קשוחה מייצגת צורה ייחודית של מנהיגות מבוצרת (Gronn, 2002). כשהתאום בין מנהלים למורים גבוה, אנו רואים

בזה צורה של "חלוקה מתואמת", בה פרטים פועלים בצורה סדורה כדי להשלים משימה מנהיגותית (Spillane, 2006). כשהתיאום בין מנהלים למורים חלש יותר, אנו רואים בזה כצורה של "חלוקה קולקטיבית", בה פרטים עובדים בנפרד, אך לא באופן בלתי תלוי, כדי להשלים משימה מנהיגותית מסוימת (Spillane, 2006). סביר להניח שהצורה הראשונה תגלם בתוכה מערך מתוכנן בקפידה, בו יש חלוקה מתוכננת של אחריות, בעוד שהצורה השנייה מגלמת מערך ספונטני ולא מתוכנן (Leithwood et al., 2006). כפי שתואר בממצאים, דפוס ספונטני ולא מתוכנן זה מוביל לעתים קרובות למתח פנימי בין המנהל לבין צוות ההוראה בנוגע למדיניות הבית-ספרית המתאימה, אך הוא הדפוס היעיל ביותר בכל הנוגע לתוצאות המדווחות על ידי התלמידים. נדמה שמערך עבודה ספונטני ולא מתוכנן, לצד אי-הסכמות בתוך בית הספר, הם חלק ממנהיגות אפקטיבית של אהבה קשוחה. על כן, מומלץ לפתח נורמות והליכים שיכולים לסייע בהפחתה בונה של קונפליקטים בבתי ספר (Uline, Tschannen-Moran, & Perez, 2003) ולעבוד על שיפור בתאום הציפיות בין מנהלים למורים (Price, 2012).

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות. ראשית, בעוד שהעיקרון של מנהיגות של אהבה קשוחה נוגע ברעיון של מנהיגות מבוזרת, המסגרת הנוכחית לא לוקחת בחשבון יחס כוח שעשויים להשפיע עליה (Bolden, 2011). יש צורך במחקר נוסף על ההשפעה של יחסי כוח בין מנהל למורים בנוגע לדפוס המנהיגות של אהבה קשוחה ברמה הארגונית. שנית, יש צורך במחקר על ההופעה והפיתוח של מנהיגות של אהבה קשוחה בקרב מנהלים חדשים, ועל תוצאותיה של מנהיגות זו. ממצאים קודמים מראים כי מנהיגים המאופיינים בהתנהגויות של התחשבות יכולים להגביר את התחושה של יצירת מבנה תוך הימנעות מהשלכות שליליות של אפקט זה, אך מנהיגים פחות מתחשבים הושפעו מאפקטים שונים (Fleishman & Harris, 1962). על כן, יש צורך במחקר המשך על מידת הגמישות של הממדים המגדירים מנהיגות של אהבה קשוחה. שלישית, הנתונים על יעילות התמקדו על תפיסות התלמידים בנוגע לאווירה הבית ספרית והפדגוגית בלבד. לעבודות בעתיד מומלץ לבחון את ההשפעות של מנהיגות של אהבה קשוחה בבתי ספר המתמודדים עם נסיבות מאתגרות גם ביחס למדדי יעילות אחרים, כמו קידום הישגי תלמידים, פיתוח קהילה מקצועית לומדת ומעורבות הורית (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004; Reynolds et al., 2014). רביעית, לא התייחסנו להיבטים תרבותיים ולהשתייכות

חברתית. מחקר קודם על חינוך אורבני מציע שתלמידים מתרבויות שונות עשויים להצריך סדר עדיפויות שונה של מחנכים (Garza, 2009), ושלאותן התנהגויות מנהיגותיות עשויות להיות משמעויות או ביטויים שונים, כתלות בזהות הגזעית או המגדרית של המחנך (Lomotey & Lowery, 2014). לפיכך, יש צורך במחקר המשך שיתייחס לנושאים אלו.

העבודה הנוכחית ביקשה להגדיר מנהיגות של אהבה קשוחה בבתי ספר אורבניים רוויי אתגרים, ולהמחיש את הדימוי ההרואי של מנהלים המאמצים אותה. עם זאת, חשוב לציין שזה רק נתיב אחד של התמודדות בשטח, בו מחנכים יכולים לבחור כדי להתמודד עם תנאים סוציו-פוליטיים מורכבים. התמודדות זו לא באה להחליף את האחריות של המדינה ושל קובעי מדיניות לספק למחנכים הכשרה ראויה, כיתות לימוד קטנות יותר, כלים טכנולוגיים ומשאבים פיננסיים נוספים. השקפה זו מבוטאת בטענתם של Crow and Scribner (2014) לפיה מנהיגים מוצלחים של בתי ספר אורבניים צריכים לשלוט לא רק בהיבטים ה"תאוקרטיים" של מנהיגות, אלא להיות גם בעלי זהות מוסרית ופוליטית, ההכרחית בעבודה אפקטיבית עם הקהילה ועם המערכת. מנהיגות של אהבה קשוחה עשויה לייצר תוצאות חיוביות, והסיכוי לקבל את אלו עולה כשמנהיגים מקדמים גם שינויים חברתיים רחבים יותר ושינויים במדיניות, הנחוצים כדי להבטיח שתלמידים עם סיכויי חיים נמוכים יותר מקבוצות מוחלשות ומנושלות יצליחו אקדמית ויתפתחו באופן שיאפשר להן הזדמנויות חיים מבטיחות יותר.

רשימת מקורות

- Alder, N. (2002). Interpretations of the meaning of care: Creating caring relationships in urban middle school classrooms. *Urban Education, 37*(2), 241-266.
- Barber, E., & Warn, J. (2005). Leadership in project management: from firefighter to firelighter. *Management Decision, 43*(7/8), 1032-1039.
- Beachum, F. D., Dentith, A. M., McCray, C. R., & Boyle, T. M. (2008). Havens of hope or the killing fields: The paradox of leadership, pedagogy, and relationships in an urban middle school. *Urban Education, 43*(2), 189-215.
- Bernars, H.B., Wutich, A., & Ryan, G.W. (2016). *Analyzing qualitative data – systematic approaches*. Sage Publication.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 13*(3), 251-269.
- Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education, 39*(3), 266-289.
- Bulman, R. C. (2002). Teachers in the 'hood: Hollywood's middle-class fantasy. *The Urban Review, 34*(3), 251-276.

-
- Chang, L. H., & Wang, J. (2009). A tough-love pedagogy in rehabilitation: integration of rehabilitation ideology with local cultures. *International Journal of Rehabilitation Research, 32*(3), 219-227.
- Cleary, M., Hunt, G. E., Walter, G., & Robertson, M. (2009). Dealing with bullying in the workplace: Toward zero tolerance. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 47*(12), 34-41.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.
- Cornell, D. G., & Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools, 35*(3), 297-307.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 623-630.
- Crow, G. M., & Scribner, S. P. (2014). Professional identities of urban school principals. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 287-304). New York: Routledge.
- Cucchiara, M. B., Rooney, E., & Robertson-Kraft, C. (2015). "I've never seen people work so hard!" Teachers' working conditions in the early stages of school turnaround. *Urban Education, 50*(3), 259-287.

-
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership, 37*(1), 15-24.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review, 14*(4), 532-550.
- Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school*. London: Routledge.
- Fleishman, E. A., & Harris, E. F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology, 15*(1), 43-56.
- Fleishman, E. A., & Harris, E. F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology, 15*, 43-56.
- Freedman, D., & Easley, II, J. (2004). It's my way or the highway: Academic success and social mobility in Dangerous Minds and Boston Public. *Race Ethnicity and Education, 17*(1), 73-83.
- Garza, R. (2009). Latino and white high school students' perceptions of caring behaviors: Are we culturally responsive to our students?. *Urban Education, 44*(3), 297-321.
- Gibton, D. (2016). *Researching education policy, public policy, and policymakers – qualitative methods and ethical issues*. London: Routledge.

-
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice, 48*(2), 106-113.
- Greif, G., Hrabowski, F., & Maton, K. (1998). African American fathers of high-achieving sons: Using outstanding members of an at-risk population to guide intervention. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 79*(1), 45-52.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly, 13*, 423-451.
- Haisraeli, A. (2008). *Grades are not everything: Center, periphery and higher education*. MA thesis, The Hebrew University of Jerusalem. [Hebrew]
- Halpin, A. W., & Winer, B. J. (1957). A factorial study of the leader behavior descriptions. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement* (pp. 39-51). Columbus: Bureau of Business Research Monograph 88, Ohio State University.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 201-219.
- Henderson, G. (2008). *Leadership experiences of male African-American secondary urban principals: The impact of beliefs, values and experiences on school leadership practices* (Unpublished doctoral dissertation). Cleveland State University, Cleveland, OH.

-
- Hess, F. M. (2006). *Tough love for schools: Essays on competition, accountability, and excellence*. Washington, DC: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Holt, S., & Marques, J. (2012). Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention. *Journal of Business Ethics, 105*(1), 95-105.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16*, 321-339.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Irvine, J. J., & Fraser, J. W. (1998). Warm demanders. *Education Week, 17*(35), 56-57.
- Jeong-Hee, K. (2016). *Understanding narrative inquiry*. Sage Publications.
- Jordan, B. (2000). *Social work and the third way: Tough love as social policy*. Sage.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of applied psychology, 89*(1), 36.
- Judge, T. A., Woolf, E. F., Hurst, C., & Livingston, B. (2008). Leadership. In J. Barling & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE handbook of organizational behavior. Vol 1: Micro approaches* (pp. 334-352). London: Sage.

-
- Kelly, H. (2010). "The way we found them to be": Remembering E. Franklin Frazier and the politics of respectable black teachers. *Urban Education, 45*(2), 142-165.
- Kerr, S., Schriesheim, C. A., Murphy, C. J., & Stogdill, R. M. (1974). Toward a contingency theory of leadership based upon the consideration and initiating structure literature. *Organizational Behavior and Human Performance, 12*(1), 62-82.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how It influences pupil learning*. Nottingham: DfES Publications.
- Lomotey, K., & Lowery, K. (2014). Black students, urban schools, and Black principals. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 325-350). New York: Routledge.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (2016). *Primary data collection methods designing qualitative research (Sixth Edition)*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, O. P. (2011). *A phenomenological case study of a principal leadership: The influence of Mr. Clark's leadership on students, teachers and administrators at Eastside High School* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, GA.

-
- Milliken, B. & Meredith, C. (1968). *Tough love: A realistic Christian love is changing young lives in the ghettos of New York*. Old Tappan, NJ: Fleming H. Revell Co.
- Milner, H. R., & Lomotey, K. (2014). Introduction. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. xv-xxiv). New York: Routledge.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149-175.
- Noddings, N. (2001). Care and coercion in school reform. *Journal of Educational Change, 2*(1), 35-43.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Oaklander, H., & Fleishman, E. A. (1964). Patterns of leadership related to organizational stress in hospital settings. *Administrative Science Quarterly, 9*, 520-532.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly, 48*(1), 39-85.

-
- Quartz, K. H., & TEP Research Group. (2003). "Too Angry To Leave"
Supporting New Teachers' Commitment to Transform Urban
Schools. *Journal of teacher education, 54*(2), 99-111.
- Rao, M. S. (2013). Soft leadership: A new direction to leadership. *Industrial
and Commercial Training, 45*(3), 143-149.
- Reitzug, U. C., & Patterson, J. (1998). " I'm not going to lose you!"
Empowerment through caring in an urban principal's practice with
students. *Urban Education, 33*(2), 150-181.
- Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., &
Teddlie, C. (Eds.). (2014). *Advances in school effectiveness research
and practice*. Elsevier.
- Rushmer, R., Kelly, D., Lough, M., Wilkinson, J. E., & Davies, H. T. (2004).
Introducing the Learning Practice–III. Leadership, empowerment,
protected time and reflective practice as core contextual
conditions. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 10*(3), 399-405.
- Sachs, S. K. (2004). Evaluation of teacher attributes as predictors of success
in urban schools. *Journal of Teacher Education, 55*(2), 177-187.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among
teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational
Research, 92*(2), 67-73.

-
- Skiba, R., & Peterson, R. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools?. *The Phi Delta Kappan*, *80*(5), 372-382.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoker, J. I. (2006). Leading middle management: consequences of organisational changes for tasks and behaviours of middle managers. *Journal of General Management*, *32*(1), 31-42.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, *26*(4), 499-523.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*, *105*(5), 782-815.
- Urlick, A., & 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.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Warin, J. (2014). The status of care: linking gender and 'educare'. *Journal of Gender Studies*, *1*(23), 93-106.
- Wilson, C. M. (2015). Enacting critical care and transformative leadership in schools highly impacted by poverty: an African-American principal's

counter narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.

Wrigley, T., Thomson, P., & Lingard, B. (2012). *Changing schools- Alternative ways to make a difference*. London: Routledge.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

Yukl, G. (1999). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 33–48.