

מנהיגות לצדק חברתי בחינוך, אקטיביזם ושינוי חברתי: מסגרת מושגית ודיון בקונטקסט הישראלי

יצחק ברקוביץ, האוניברסיטה הפתוחה

תקציר

מאמר זה דן במנהיגות לצדק חברתי בחינוך מתוך כוונה לתרום לשיח הישראלי בנושא זה. המאמר, העושה שימוש בספרות העולמית, שואף להציג את הפער בין המשגות של סוגיות אי-צדק חברתי והשינוי החברתי הרצוי, המתוארות כנוגעות לרמות ולמערכות חברתיות מרובות מצד אחד, ובין מנהיגות לצדק חברתי, שפועלת רק בתוך ההקשר הבית ספרי מצד אחר. מטרת המאמר להרחיב את ההמשגה של מנהיגות לצדק חברתי בחינוך ולקשר אותה עם מושגים של אקטיביזם ושל שינוי חברתי. המאמר מאמץ פרספקטיבה סוציאקולוגית וסוקר עבודות על מנהיגות לצדק חברתי בחינוך, על אקטיביזם ועל שינוי חברתי כדי להציג את הרעיון, כי לאור החסמים הקיימים לצדק חברתי, מנהיגים בחינוך צריכים לשמש כאקטיביסטים בבתי ספר, בקהילות ובזירת המדיניות. המאמר מציג מסגרת מאקרו תוך התמקדות במנהיגים בודדים בשטח ומדגיש את הצורך בהלימה של כוונות, פעולות ותוצאות, שהינה חיונית לקידום צדק חברתי בצורה יעילה במערכת סוציאקולוגית. כמו כן, המאמר דן במתחים האפשריים בחברה הטרוגנית, וב"תרבותיות ומגורית כמו במדינת ישראל, בעת הניסיון לתרגם רעיונות מופשטים של צדק חברתי לביטויים קונקרטיים, ומציע גישה שיתופית ופרגמטית כדרך להתמודד עם מורכבות זו.

מבוא

החברה הישראלית רוויה בהבדלים כלכליים-חברתיים, דתיים, אתניים, לאומיים ואחרים המעצבים את מהלך החיים של הקבוצות ושל היחידים החיים בה. אולם למרות מציאות חברתית מורכבת זו, במשך שנים נותר השיח הציבורי על אודות סוגיות של צדק חברתי בישראל מצומצם ושולי. חוקרים זיהו כמה סיבות מרכזיות לדיסוננס זה (דהאן, 2007; יער, 2008): (1) החברה בישראל עסוקה בבעיות מדיניות וביטחוניות הנתפסות כדחופות יותר; (2) מדיניות "כור ההיתוך", שהונהגה לקליטת העלייה, הייתה אתנוצנטרית ושללה באמצעים ביורוקרטיים ונורמטיביים שיח על הבדלים תרבותיים ועל הבדלים אחרים; (3) האליטות בתחומי הפוליטיקה, הכלכלה, המשפט

והתקשורת בישראל אימצו תפיסה ניאוליברלית המצדדת במעורבות "מינימלית" של המדינה בספרה החברתית.

לאחרונה נראה כי חל שינוי מסוים בתודעה הציבורית הישראלית. שינוי זה קשור בפעולות המחאה החברתית חסרות התקדים שהתרחשו בקיץ 2011 ברחובות ישראל. המחאה החברתית, שהתמקדה בתחילה בדרישה להתערבות ממשלתית ביוקר הדיור והמחיה, התרחבה עם הזמן וכללה דרישות נוספות הנוגעות לפן החברתי-כלכלי של החיים בישראל (Avigur-Eshel, 2014), שיוצגו בהכללה תחת הסיסמה "העם דורש צדק חברתי". בשיא המחאה יצאו לרחובות כ-350 אלף איש להפגין, ומטרותיה זכו לתמיכה של חלק ניכר מהציבור הישראלי (רוזנהק ושלו, 2013), אף על פי שלדעת קבוצות האוכלוסייה המגוונות שהשתתפו בה, קריאותיה ביטאו יעדים אופרטיביים שונים (חטאב, מיעארי, מנור, נבואני וקגיה, 2011). בטווח הזמן הקצר שחלף מאז קשה להעריך את השפעת המחאה של קיץ 2011 על הפוליטיקה ועל המדיניות בישראל, אך כבר מסתמן כי בעקבותיה התחזק העניין של הציבור הישראלי בסוגיות של צדק חברתי (רם ופילק, 2013). אולם, למרות ניצני תודעה אלו, צדק חברתי עדיין רחוק מלשמש חזון ניהולי מארגן למערכות הציבוריות בישראל בכלל ולמערכת החינוך במדינה בפרט. הדבר מתבטא לא רק במנהיגות הפוליטית, העוסקת בחינוך ברמה הארצית, אלא גם במנהיגות החינוכית בשטח.

בוגוטץ (Bogotch, 2002) טוען כי בתמציתה, מנהיגות חינוכית היא "התערבות מכוונת הדורשת שימוש מוסרי בכוח" (שם, עמ' 140). המחקר על אודות ההיבטים המוסריים הקשורים במנהיגות חינוכית בישראל עדיין מצומצם, אולם ישנם ממצאים המצביעים על כך שבישראל, מי שמתעתד להיות מנהיג חינוכי חש תחושת שליחות הקשורה לקידום צדק חברתי. כך, למשל, מחקר שנערך בקרב תלמידי מינהל חינוך בישראל מצא, כי חלק ניכר מהם נותנים עדיפות לשיקולים של תיקון חברתי על פני שיקולים אחרים בעת הכרעה בדילמות היפותטיות הנוגעות לניהול בית ספרי (Eyal, Berkovich & Schwartz, 2011). מנגד, ממצאים אחרים מצביעים על כך שהעדפה איתת זו איננה בהכרח מתבטאת בפועל בקרב אנשים הנמצאים בעמדות ניהול במערכת החינוך הישראלית. לדוגמה, נמצא כי מנהלי בתי ספר מכהנים ממעטים ברלוונטיות של היבטי אתניות ומעמד להסברת הישגים אקדמיים (Mizrachi, Goodman & Feniger, 2009). ייתכן ששוני זה בממצאים נובע מחד גיסא מהיעדר הבנה והפנמה של מורכבותן של סוגיות צדק חברתי בחינוך או, מאידך גיסא, מנורמות מערכתיות המגדירות תפיסות חינוכיות ומקצועיות בזירה החינוכית הישראלית (Berkovich, 2014). עדויות אמפיריות ראשוניות אלו, המעידות על ההעדפות המוסריות של מנהיגים חינוכיים בישראל ועל

חוסר היכולת שלהם להשתמש בהן לניתוח המציאות החינוכית, מעלות את הצורך במסגרת מושגית שתסייע למנהיגים לאפיין את עמדותיהם באופן ערכי ולמקם את הפרקטיקות שלהם בפעולות מוסריות, אל מול הדרישות התפקידיות והמערכתיות המוטלות עליהם. לנוכח חוסר העיסוק בשיח המקומי בנושא מנהיגות לצדק חברתי בחינוך, המאמר הנוכחי פונה אל הספרות העולמית על מנהיגות לצדק חברתי בחינוך כדי לתרום לטיפוח השיח הישראלי.

על פי הספרות העולמית, העניין במנהיגות לצדק חברתי בחינוך החל בשנות ה-60 של המאה ה-20 (Oplatka, 2014), אולם רק בעשור האחרון התבסס נושא זה כתחום מרכזי ולגיטימי במחקר ובפרקטיקה של מינהל החינוך (Blackmore, 2002; Bogotch & Shields, 2014; DeMatthews & Mawhinney, 2014; Furman & Gruenewald, 2004; Goldfarb & Grinberg, 2002; Larson & Murthada, 2002; Marshall, 2004; Marshall & Olivia, 2006; McMahan, 2007; Normore & Jean-Marie, 2008; Santamaría, 2013; Scanlan, 2013; Shields, 2007; Shoho, 2006; Theoharis, 2004). חלק ניכר מהספרות גורס כי האחריות המוסרית לתיקון חברתי צריכה להתרכז בתוך בתי הספר. אולם, חינוך הוא מערכת פתוחה המשובצת בהקשר חברתי מורכב. כך למשל מנהיגים חינוכיים מתבקשים ללא הרף לבחון כיצד בעיות חינוך נוצרות בהקשר חברתי רחב (Adams & Copeland, 2005). לכן, במקרים מסוימים, מנהיגים חינוכיים חייבים לפעול גם בקהילה לקידום סביבה התומכת בצדק חברתי (Madsen & Mabokela, 2005) ולהיות מעורבים בזירת המדיניות באמצעות סגור ובניית קואליציות (Black & Murtadha, 2007). בדיון שלהם על הדרך למימוש צדק חברתי, מרשל ואוליבה (Marshall & Oliva, 2006) מכירים בכך שפרקטיקות של צדק חברתי חייבות להשתנות לא רק בבתי הספר, אלא גם בקהילות.

לאור טענות אלו, אני מציע שיש מקום לאמץ פרספקטיבה חברתית רחבה. בהקשר זה ניתן להיעזר בתיאוריה הסוציולוגית הממשיגה את מערכות היחסים בין בני האדם לסביבתם (Bronfenbrenner, 1976). התיאוריה טוענת כי אנשים משתנים או מתפתחים כתוצאה של שני יחסי גומלין מרכזיים: (1) האינטראקציה בין אנשים ובין סביבתם המיידית (בבית, בבית הספר, בשכונה, בקהילה), הסביבה החברתית הרחבה יותר (בית הספר, החברים, השכונה, הקהילה) ומבני מאקרו חברתיים (ערכים תרבותיים, מנהגים וחוקים); (2) יחסי גומלין שבין הסביבה המיידית והרחבה יותר ובין מבני מאקרו חברתיים (Bronfenbrenner, 1976). אימוץ נקודת מבט סוציולוגית על מאמצים להשגת צדק חברתי בחינוך מרחיב את המיקוד על מעשי המנהיגות בבתי הספר ומדגיש את הצורך לסנכרן אותם עם מעשי מנהיגות משלימים

בהקשר חברתי רחב יותר. המאמר הנוכחי מתמקד בפעילות התוך-מוסדית והחוץ-מוסדית (המכונה גם אקטיביזם חברתי) של מנהיגים לצדק חברתי בחינוך ומבקש לקשור פעילות זו בדיון רחב יותר במטרות של צדק חברתי ובהשגת שינוי חברתי.

המאמר בנוי משישה חלקים. ראשית, הוא מזהה חוסר עקביות בין המטרות החברתיות הרחבות של צדק חברתי בחינוך לספרות המתייחסת לקידום צדק חברתי כפעילות תוך-בית ספרית. שנית, המאמר מזהה את הקשיים הכרוכים בקידום צדק חברתי אך ורק בתוך בתי ספר. שלישית, הוא עושה הבחנה חשובה בין אקטיביזם תוך-מוסדי וחוץ-מוסדי (חברתי) של מנהיגות לצדק חברתי. רביעית, הוא מציע פתרונות לקשיים הכרוכים ביישום של אקטיביזם בתוך בתי ספר באמצעות אקטיביזם חברתי חוץ-בית ספרי. חמישית, הוא מציע מסגרת מאקרו למנהיגות לצדק חברתי בחינוך, המתייחסת לאידיאולוגיה, לאקטיביזם ולתוצאות, ומפרטת את יחסי הגומלין בין האלמנטים השונים. ושישית, המאמר דן במורכבות של מימוש מנהיגות לצדק חברתי בחברה הטרוגנית כגון ישראל ומציג כמה המלצות לקידום הנושא.

הפרדיגמה של צדק חברתי בחינוך

חוקרים רבים ניסו להגדיר מהו צדק חברתי, אולם אין כיום קונצנזוס מה כולל המונח (Shoho, Merchant & Lugg, 2005). כהגדרה רחבה, ניתן לומר שצדק חברתי הוא יחס ערכי והאמונה שאנשים מחזיקים בה על הזדמנויות חיים של קבוצות חברתיות מסוימות בהשוואה לאחרות בחברה נתונה, וכיצד הזדמנויות אלה מושפעות לרעה מהמצב החברתי הקיים (Rasinski, 1987). במחקר המקרה שלהם, גולדפרב וגרינברג (Goldfarb & Grinberg, 2002) מסיקים כי מי שמייחס חשיבות לצדק חברתי מבקש לקדם את מה שהוא רואה כזכויות אדם מולדות לשוויון ולהגינות בזירות חברתיות מרובות. תפיסות אלו מושרשות בפילוסופיות אידיאולוגיות.

השורשים האידיאולוגיים של הפרדיגמה של צדק חברתי ומטרותיה

האמונה בחברה צודקת נגזרת משתי פילוסופיות אידיאולוגיות: הפילוסופיה הדמוקרטית הליברלית והפילוסופיה ההומניסטית הביקורתית (Cochran- Smith, 2009; Furman & Gruenewald, 2004). הפילוסופיה הדמוקרטית הליברלית טוענת שכל האזרחים זכאים באותה מידה לאוטונומיה ולהזדמנויות חיים (Rawls, 1971). באופן משלים, הפילוסופיה ההומניסטית הביקורתית רואה במבנים חברתיים מפלים מובנים חברתית ומונחי ערכים (Furman &

Gruenewald, 2004). יתר על כן, הפילוסופיה ההומניסטית הביקורתית טוענת כי קבוצות מוחלשות נדחקות לשוליים על ידי קבוצות דומיננטיות בשיח החברתי, ועל כן היא תומכת בזכויותיהם של המיעוטים לקיים את דרך החיים הייחודית שלהם (Noonan, 2003). במחקרה על הכשרת מורים לצדק חברתי, קוקרן-סמית (Cochran-Smith, 2009) טוענת כי שתי הפילוסופיות רלוונטיות לנושאים של צדק חברתי ומצביעה על כך שהן יכולות להיות מתורגמות לשתי מטרות של צדק חברתי: חלוקה והכרה.

איי-צדק חלוקתי קשור במבנה החברתי והכלכלי של חברה, אשר יוצר תנאים המעודדים את הניצול ואת הקיפוח של מעמדות נמוכים (Fraser & Honneth, 2003). תומכיו של צדק חברתי חלוקתי שואפים להפיץ מחדש משאבים והזדמנויות וכך לקדם חברה הוגנת ושוויונית יותר (Cochran-Smith, 2009). בשונה מכך, אי-צדק הכרתי משמעו שמיעוטים והתרבויות שלהם אינם נכללים במכוון במוסדות חברתיים, ובמרחב הציבורי שולטות קבוצות דומיננטיות; לכן צדק הכרתי מבקש להבטיח לקבוצות המוחלשות הזדמנות שווה להשתתפות (Cochran-Smith, 2009). קוקרן-סמית, אם כן, רואה בצדק הכרתי תחום הקשור לסוגיות של כבוד, של גיוון ושל השתתפות. פרייזר (Fraser, 2005; 2009), תיאורטיקנית של פוליטיקה ביקורתית, מפרידה בין השניים ומציגה מסגרת צדק חברתי הכוללת שלוש מטרות: חלוקה מחדש כלכלית, הכרה תרבותית וייצוג פוליטי. לדבריה, שלושת הנושאים האלו תומכים זה בזה וכרוכים זה בזה. הפרדיגמה של צדק חברתי מתמקדת בקידום מטרות אלו, בין היתר, בתחום הפוליטי ובזירה הכלכלית (Jordan, 1998). המאמר הנוכחי מתמקד בזירת החינוך, כיוון שסוגיות של אי-צדק חברתי באות לעתים קרובות לידי ביטוי מזוקק במערכות החינוך ולפיכך דורשות תשומת לב יתרה.

אתגרים של צדק חברתי ופרקטיקות מתקנות בחינוך

הצידוק המוסרי למאמצי צדק חברתי בחינוך הוא שקידום של אנשים מוחלשים ייטיב עם בית הספר בטווח הקצר ועם החברה בטווח הארוך. יש הטוענים כי אי-שוויון פוגע בכל התלמידים, כיוון שהוא פוגע בסולידריות החברתית בבית הספר, מוריד את המוטיבציה ומגדיל את שיעור בעיות המשמעת, ובכך מקטין את היעילות ואת האפקטיביות של בית הספר (Chiu & Walker, 2007; Wilkinson, 2004). בלקמור (Blackmore, 2006) מציגה ניתוח היסטורי של הפרקטיקות של מנהיגי צדק חברתי בחינוך וטוענת, כי אם מטרתה של מנהיגות היא צדק חברתי, "אזי השאלה הופכת להיות לא מה שטוב לכל ילד, אלא גם מה היא חברה טובה, כזו שבה זכויות לבחירה

לוח 1: תמות חוזרות בהגדרות צדק חברתי ומנהיגות לצדק חברתי

פרקטיקות של צדק חברתי בחינוך	ביטויים של איצדק חברתי בחינוך	יעדי מטא של צדק חברתי	טענות מטא של צדק חברתי	הצדקות אידיאולוגיות של צדק חברתי
• הוראה תומכת שמטרתה לשפר את ההישגים	• פערים בהישגי תלמידים	• חלוקה מחדש כלכלית	• הזדמנויות חיים שוות	פילוסופיה דמוקרטית ליברלית
• קידום חינוך משולב/ כוללני של קבוצות שוליות	• סגרגציה	• ייצוג פוליטי	• זכות שווה של השתתפות	
• פיתוח אזרחים ביקורתיים	• חוסר סובלנות והטרדה	• הכרה תרבותית	• כיבוד של זהויות שונות	
• קידום תרבות בית ספרית מכבדת ותומכת בגיוון				

הגדרת מנהיגות לצדק חברתי בחינוך

קידום נושאים של צדק חברתי בבתי ספר חשוב במיוחד משום שתנאים חברתיים, פוליטיים וכלכליים משוכפלים בהם לעתים קרובות (Zembylas, 2010), ועל כן מנהיגים חינוכיים יכולים למלא תפקיד מרכזי בקידום נושאים של צדק חברתי. תיאוריהם (Theoharis, 2007) ניסה להבחין בין "מנהיגות טובה" ל"מנהיגות לצדק חברתי", וטען כי מנהיגות לצדק חברתי "הופכת את הסוגיות של גזע, מעמד, מין, נכות ונטייה מינית ותנאים אחרים, שמבחינה היסטורית ועכשווית יוצרים שוליות, [...] למרכזיות בסגור שלה, בפרקטיקת המנהיגות שלה ובחזון שלה" (שם, עמ' 221). לפיכך, יש למנהיגות לצדק חברתי מטרות וסדרי עדיפויות שונים, היא מדגישה שיטות שונות ומודדת את הצלחתה באופן שונה ממה שמכונה בדרך כלל מנהיגות בית ספרית מוצלחת. מקנזי ועמיתיה (McKenzie et al., 2008) מסיקים כי כל ההגדרות של מנהיגות חינוכית לצדק חברתי כוללות את המאפיינים הבאים: (א) התמקדות בשוויון; (ב) אקטיביזם.

אינן מועדפות על פני האחריות לאחרים או לקהילה" (שם, עמ' 197). תוך אימוץ הנחות אלה, אפל (Apple, 2010) מתאר חזון שלפיו מתהפכת המציאות החברתית והכלכלית הלא-צודקת באמצעות יישום עקרונות הצדק החברתי בחינוך.

למרות טענות אלו, לרוב הדיון על צדק חברתי בחינוך מתנהל ברמה אופרציונלית יותר ומתמקד בהישגים, בהכללה ובאקלים בית ספרי סובלני. אלה מקושרים ישירות לשלושת אתגרי הצדק החברתי הניצבים מול בתי הספר. האתגר הראשון הוא לקדם את הצמיחה האקדמית והחברתית-רגשית של כלל התלמידים (Carlisle, Jackson & George, 2006). לכן, מנהיגי בתי ספר מעודדים שוב ושוב להיות אחראים לשיפור תוצאות חינוכיות, לרווחה ולסיכויי חיים של כל הילדים (Anyon, 2005; Brown, 2004; Larson & Murtadha, 2002; Pounder, Reitzug & Young, 2002; Shields, 2004). באופן ספציפי, נטען כי מנהיגות לצדק חברתי צריכה להיות מחויבת בראש ובראשונה להצלחה אקדמית ורגשית של תלמידים מוחלשים (Theoharis, 2007).

האתגר השני שבו נתקלים בתי ספר הוא ההפרדה וההדרה של קבוצות חברתיות מוחלשות, אשר לעתים קרובות משוכפלות בהם. תלמידים מגזע או מקבוצה אתנית מסוימים, תלמידים שהוריהם בעלי הכנסה נמוכה, תלמידים עם מוגבלות ותלמידים שאינם דוברים את השפה הדומיננטית בחברה – מופרדים לעתים קרובות במערכת החינוך ממקביליהם שאינם משתייכים לקבוצה מוחלשת (McKenzie et al., 2008). לנוכח נוהג בלתי צודק זה, חוקרים טוענים שמאמצי צדק חברתי בחינוך צריכים להיות מכוונים לקידום סביבת למידה משולבת המכילה באופן אינטגרטיבי קבוצות אוכלוסייה מוחלשות (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996). זאת כיוון שסביבה חינוכית במיטבה יכולה להעצים אנשים השייכים לקבוצות מוחלשות, להגביר את יכולתם להשתתף כשווים בחברה ולתמוך במאמצייהם לייצוג פוליטי (Theoharis, 2007).

האתגר המרכזי השלישי בבתי ספר הוא לפתח סביבה חינוכית המאפשרת קבלה וכיבוד של הבדלים בינאישיים ותרבותיים (Giroux, 1992). לא אחת, התנכלות לתלמידים על רקע זהותם מובילה להיעדרותם מבית הספר, לירידה בהישגיהם ואף לשינוי בתוכניותיהם לרכוש השכלה גבוהה ועל כן היא עלולה לפגוע ביכולתם להשתלב בחברה (Capper, Theoharis & Sebastian, 2006). גאודלי (Gaudelli, 2001), העוסק בחינוך רב-תרבותי, טוען כי צדק חברתי צריך להתמקד בצמצום הטיות ודעות קדומות. תיאוריהם (Theoharis, 2007) מקשר בין צדק חברתי בבתי ספר ללמידה על גיוון תרבותי, להבנתו ולכיבודו. לוח 1 מסכם את הדיון עד כה ומרכז בתמציתיות את הנושאים החוזרים ונשנים בהגדרות השונות של צדק חברתי ומנהיגות לצדק חברתי.

הכרה ודיון דמוקרטי הם הפרקטיקות הנתפסות כבסיס הראוי להנהגת צדק חברתי (Bates, 2006; Blackmore, 2006).

כדי להקטין את חוסר השוויון האקדמי, לפי המלצתם של ווקר וצ'יו (Chiu & Walker, 2007), שחקרו הנהגת צדק חברתי בהונג קונג, כדאי שמנהלים "יבטלו הסללות, ייצרו קהילת בית ספר אכפתית, ינהיגו מערכת רחבה יותר של תגמולים, יבטאו את היעדים ואת הסטנדרטים באופן ברור וינהיגו תהליך קבלת החלטות שקוף יותר" (שם, עמ' 734). אסטרטגיות נוספות שהוזכרו כוללות שינויים בתוכנית הלימודים, מבחר של פדגוגיות מתאימות, פיתוח מקצועי לצוות וקשרי קהילה עמוקים יותר. תיאוריהם (Theoharis, 2007) מצביע על כך שמנהיגות צדק חברתי בחינוך צריכה לתמוך בתהליך לימוד המבוסס על כבוד, על דאגה, על הכרה ועל אמפתיה. מנהיגי בתי ספר אמורים להיות אחראים לקידום סביבות למידה כוללניות והטרוגניות שיכולות להכין את התלמידים לחיות כאזרחים ביקורתיים בחברה מגוונת (McKenzie et al., 2008). חלק מהחוקרים מציגים את בתי הספר כאתרים לשינוי דמוקרטי, וזאת באמצעות קידום מרחבים בטוחים לדיאלוג (McMahon, 2007). אחרים טוענים שמנהלים מצופים ליצור תרבות נוחה בכיתות כדי לטפח רפלקציה של תלמידים (Young & Laible, 2000) ולקדם לימוד שאינו חדור בגזענות, באפליה מעמדית, בסקסיזם, בדעות קדומות ובהטיות אחרות (Marshall, 2004). המאמצים התוך-מוסדיים הללו מכוונים להקטין את השפעותיהן של סוגיות אי-צדק, אולם אני טוען כי במקרים מסוימים אין בכוחם לשנות את ההשלכות של המבנה החברתי על הילדים, כיוון שבית הספר הינו מוסד ה"מוטבע" במארג החברתי (Peshkin, 1995).

חסמים לאקטיביזם תוך-מוסדי. "החינוך משקף את החברה" וברוב המקרים "שינוי חברתי יוצר שינוי חינוכי" (Anderson, 1990, עמ' 32). אבל מנהיגות לצדק חברתי מניחה את ההפך, כלומר ששינוי חינוכי יכול ליצור שינוי חברתי. ההנחה הרווחת היא כי אפילו במסגרת המשאבים הנתונים, בית ספר יכול לשמש סביבה מבודדת ועצמאית. לכן, פעולות לצדק חברתי צריכות להיות מכוונות לשינוי שיטות העבודה והתרבות של בית הספר. הן צריכות להיות מופנות אך ורק לשינוי המדיניות הפנים-ארגונית הבלתי צודקת ולהקטנת ההטיות של הצוות ושל התלמידים. אף על פי שמאמץ כזה ראוי להערכה, לטענתי במקרים רבים מנהיגים חייבים למקד את מאמציהם בתנאים הפוליטיים והתרבותיים שמגבילים או מסכנים את עבודתם. בחלק זה אתאר חמישה חסמים לאקטיביזם תוך-מוסדי בבתי ספר: (א) מחויבות אתית לשמירת הכללים; (ב) מדיניות מעכבת; (ג) ערכי קהילה; (ד) התכנסות של אתגרים חברתיים וכלכליים מרובים; (ה) מטרות צדק חברתי סותרות.

המכשול הראשון נוגע למחויבות האתית של מנהלים לשמירה על הכללים. מנהיגי בתי ספר מתבקשים "לעזוב את הנוחות ואת גבולות הקודים

בעוד מטרות השוויון שמנהיגות לצדק חברתי שואפת לקדם (כלומר, הישגים אקדמיים, ביטול הפרדות בין תלמידים וכיבוד הבדלים) זכו לתשומת לב תיאורטית ואמפירית בשפע בספרות, היבט האקטיביזם הקשור בהנהגת צדק חברתי זכה לתשומת לב מועטה יותר (ראו חריגים בולטים: Furman, 2012; Goldfarb & Grinberg, 2002; Norman & Jean-Marie, 2008; Rapp, 2002; Shields, 2003; Theoharis, 2007). אני טוען כי אקטיביזם הינו מרכזי מאוד במימוש מנהיגות לצדק חברתי כפי שהוצגה כאן, והנושא יוסבר בפירוט בהמשך.

מנהיגות לצדק חברתי ואקטיביזם

בדיון שלהם על פיתוח יכולות של מנהיגי צדק חברתי, מרשל ואוליבה (Marshall & Oliva, 2006) טוענים כי יכולתה של מנהיגות לצדק חברתי בחינוך לתקן סוגיות של אי-צדק טמונה בכוחה לגייס אנשים לתמוך במטרה, ובכך לצבור את ההון החברתי ואת הכוח הפוליטי הנדרשים כדי להביא לשינוי. אנשים שמאמצים התנהגויות אקטיביסטיות חשובים ביותר משום שהם מסמנים את המטרות הקולקטיביות, מגייסים משתתפים שונים ומתאמים ביניהם (Stern, Dietz, Abel, Guagnano & Kalof, 1999; Stern, 2000). לפיכך, קידום שינוי חברתי בצורה יעילה תלוי בפעילים המחויבים לפעול בפומבי, במטרה להשפיע על עמדות הציבור ועל התנהגויותיו ועל מדיניות הממשלה (Stern et al., 1999).

אני מציע שאקטיביזם של מנהיגות לצדק חברתי בחינוך יכול להיות מובחן על ידי הזירה שבה המנהיגות שואפת לפעול: (א) אקטיביזם תוך-מוסדי (המכוון לזירה הבית ספרית) או (ב) אקטיביזם חוץ-מוסדי או חברתי (המכוון לקהילה ולזירת המדיניות). התפיסה המסורתית היא שמנהיגים חינוכיים, המחויבים לקידום נושאים של צדק חברתי, חייבים לפעול כאקטיביסטים תוך-מוסדיים, אבל נקודת המבט הסוציו-אקולוגית מעלה כי הם צריכים בנוסף לכך לתפקד כאקטיביסטים חברתיים, הפועלים לשינוי במערכות רלוונטיות וברמות אחרות. בסעיף הבא אסקור את הספרות על מנהיגות לצדק חברתי כדי להדגים את ההבחנה בין שני הסוגים של אקטיביזם לצדק חברתי ועל מנת לתמוך בטענה כי במקרים מסוימים, אקטיביזם בית ספרי (כלומר, תוך-מוסדי) חייב להיות מלווה באקטיביזם חברתי בקהילה ובזירת המדיניות.

אקטיביזם תוך-מוסדי. ברמה התוך-מוסדית, מנהיגות המכוונת לצדק חברתי שואפת להקטין את חוסר השוויון. מנהיגות לצדק חברתי בזירה הפנים-בית ספרית מקדמת שלושה יעדים כחוד החנית של מאמצייה (Grant & Sleeter, 2007; Theoharis, 2007): (א) שוויון בהישגים אקדמיים; (ב) אימוץ שיטות עבודה כוללניות; (ג) פיתוח תודעה ביקורתית. במסגרת זו, חלוקת משאבים,

המקצועיים ואת המנדט שניתן להם על ידי המדינה ולקפוץ למים עמוקים יותר למען שליחות מוסרית נעלה יותר" (Rapp, 2002, עמ' 233), ובכך לאמץ את הסיכונים ואת חוסר הוודאות הכרוכים בהיעדר פרוטוקול מקצועי ובכניסה לתחום הפוליטי (Lugg & Shoho, 2006). אולם במקרים מסוימים רדיפה אחר צדק חברתי איננה רק עניין של נוחות ושל הימנעות מסיכונים, אלא גם של התנהגות אתית, כיוון ששיפוט מוסרי עלול לעתים להתנגש עם הנהלים (Tenbrunsel & Messick, 2004). פעולה בניגוד לחוקים ולתקנות, אף שהיא מונעת על ידי ציווי מוסרי, עלולה להיות לא מוסרית ברמות שונות.

המכשול השני נוגע למדיניות מעכבת. מדיניות רגולטורית ופיננסית של הממשלה יש בכוחה להשפיע על הבחירות המוסריות האפשריות בבתי ספר (Peshkin, 2001). לדוגמה, ניסיונות לקידום צדק חברתי יכולים להיות חסרי ערך, אם המדיניות הנוכחית הופכת את החלפת בתי הספר לקלה מדי לקבוצות בעלות יתרון או דעות קדומות. באנגליה, הראיות מצביעות על כך שחלקים מהקהילה המקומית, המחזיקים בדעות קדומות ומתנגדים למחויבות של המנהלים לקידום הכללה חברתית בבתי ספר, משתמשים במדיניות של בחירת הורים כדי להימנע מבתי ספר בעלי אופי אתני מגוון (Stevenson, 2007). פרקטיקה זו מערערת את מאמצי הצדק החברתי של מנהלים. נוסף על כך, מדיניות החלוקה הממשלתית ומחסור במשאבים המוקצים למאמצי העדפה מתקנת יפגעו ביכולות של מנהיגי בתי ספר לפעול בהתאם לצורכי האוכלוסייה (Theoharis, 2007).

המכשול השלישי קשור לערכים ולנורמות קהילתיות. לדברי ווקר וצ'יו (Chiu & Walker, 2007), "בבתי ספר, צדק חברתי הוא מאמץ להפחית את החסרונות של תלמידים בכיתה, של ארגון, של משפחה, של קהילה ושל רמות חברתיות רחבות יותר" (שם, עמ' 725). מבחינת מנהיגים לצדק חברתי השואפים להשפיע על הסטטוס קוו, התנגדות הופכת לנושא מרכזי (Theoharis, 2007). לדוגמה, בחברות פטריארכליות, כשנשים ניסו לקדם את שילובן כשוות במערכת החינוך, מנהיגות ותלמידות נתקלו בהתנגדות קהילתית גדולה (Oplatka, 2006; Shapira, Arar & Azaiza, 2010).

המכשול הרביעי נוגע להתכנסות של אתגרים חברתיים וכלכליים מרובים. כאשר סוגיות אי-הצדק עמוקות, יש סיכוי קטן ששינוי במסגרת הבית ספרית יצליח בלי ייזום שינויים במעגלים רחבים יותר בזירה הפוליטית ובשיח הקהילתי. המחקר תומך בטענה זו ומראה כי מנהלים זיהו בין החסמים המשמעותיים לקידום צדק חברתי כמה אלמנטים, ובהם חוסר גיבוי פוליטי, חוסר תמיכה קהילתית והיעדר משאבים מספקים כדי לענות על אי-צדק חברתי-כלכלי עמוק (Marshall & Ward, 2004). הסיפור מעורר ההשראה של בתי הספר הציבוריים במחוז מונטגומרי ממחיש מכשול זה היטב (Childress, Doyle & Thomas, 2009). לפני שנקטו במחוז פעולות מתקנות נערך מיפוי

חברתי, כלכלי וחינוכי שלו. המיפוי גילה "אזורים אדומים" גיאוגרפיים שבהם בין 75 ל-80 אחוז מכלל התלמידים השתייכו לקבוצות מיעוט, ושיעור דומה באו מרקע של עוני, נזקקו לשיעורים מתקנים בשפה או הראו ביצועים נמוכים ביותר בלימודים. במקרים כאלה, קלושים הסיכויים של מנהלי בתי ספר לקדם את הצלחת התלמידים ואת רווחתם, ללא ייזום שינויים תומכים בתנאים הקהילתיים והעירוניים.

המכשול החמישי הוא מטרות צדק חברתי סותרות, שעלולות להוביל לפסיביות ולחוסר מעש. כדי לסבך את העניינים, לא בכל המקרים מטרות הצדק החברתי עולות בקנה אחד זו עם זו. מנהיגות לצדק חברתי היא מורכבת ומלאה בסתירות (McKenzie et al., 2008). ווקר וצ'יו (Chiu & Walker, 2007) טוענים כי מבנים תרבותיים וחברתיים שונים בין חברות, כמו גם ההבנה שלנו של מהו חוסר שוויון. באופן דומה, פורמן ושילדס (Furman & Shields, 2003) הדגישו, שהמשמעויות של צדק חברתי מובנות על ידי "הבנת ההקשר ההיסטורי שלהן, הנסיבות הנוכחיות והתכלית המוסרית של ההקשרים הארגוניים שלהן" (שם, עמ' 15). מציאות זו פותחת את הדלת לדילמות מטרידות, כמו למשל כאשר הרצון להיענות לערכי הקהילה נוגד את שיקול הדעת המקצועי בנוגע לטובתו של התלמיד (Eyal et al., 2011). תפיסת סכום אפס למצב זה עלולה להיות תוצאה של מדיניות הקצאת משאבים קיימת או של תפיסות מוטעות של שחקנים, אשר עשויות להיות לא רלוונטיות אם ייהפכו למטרה וישונו.

לאור מכשולים אלו, ניכר כי מנהיגות לצדק חברתי הפועלת רק בתוך המוסדות החינוכיים היא מוגבלת. לכן, נקודת המבט הסוציולוגית מצביעה על כך שלעתים קרובות מנהיגים חייבים לפעול גם כאקטיביסטים חברתיים בקהילה ובזירת המדיניות כדי לקדם את המאמצים לצדק חברתי המתבצעים בתוך בתי ספר.

מנהיגות לצדק חברתי ואקטיביזם חברתי

הגוף העצום של הספרות העוסק באקטיביזם חברתי בחברה האזרחית מתאר אותו (א) כאנשים המתקבצים סביב בעיה נפוצה ופועלים יחד כדי לפתור אותה, בפעולה קולקטיבית המכונה גם "תנועה חברתית"; או (ב) כניסיונות של יחידים לפתור בעיה חברתית באופן חדשני באמצעות הקמת ארגון חדש ללא כוונת רווח. צורה זו של פעולה בודדת ידועה גם כ"זימות חברתית". בהמשך אפרט על כל אחת מצורות הפעולה הללו.

הספרות על אקטיביזם חברתי קולקטיבי מתמקדת בתנועות חברתיות. טרנר וקיליאן (Turner & Killian, 1957) מגדירים תנועה חברתית "פעולה קולקטיבית בעלת המשכיות של אנשים כדי לקדם שינוי בחברה או בקבוצה שהם חלק

ממנה או להתנגד לו" (שם, עמ' 246). טארו (Tarrow, 1994) טוען, כי תנועות חברתיות מתמקדות בהתמודדות עם אתגרים חברתיים ופוליטיים קולקטיביים המקושרים עם קבוצות עילית, עם רשויות ממשלתיות או עם נורמות תרבותיות. תנועה חברתית מוצלחת "ממסגרת" סוגיות באופן שמעודד אחרים לתמוך בה ולהצטרף לפעילות (Snow, Rochford, Worden & Benford, 1986; Snow & Benford, 1988). כדי שתנועה חברתית תצליח, ה"מסגרת" שלה חייבת לכלול את הרכיבים הבאים (Snow & Benford, 1988): (א) אבחון של המצב הבעייתי; (ב) פתרון מוצע; (ג) קריאה לפעולה. זאת ועוד, ההצלחה של תנועות חברתיות מסתמכת על יכולתן לגייס ולנצל משאבים חברתיים ופוליטיים (כגון הציבור, התקשורת והממשל) (Gamson, 1990). תנועות חברתיות עושות זאת בדרך כלל על ידי שימוש בטקטיקות קולקטיביות הכוללות שביתות שבת והפגנות שתדלנות והתדיינות משפטית, משא ומתן, עתירות, חרמות, שביתות, מרי אזרחי ואפילו מהומות (della Porta & Diani, 1999).

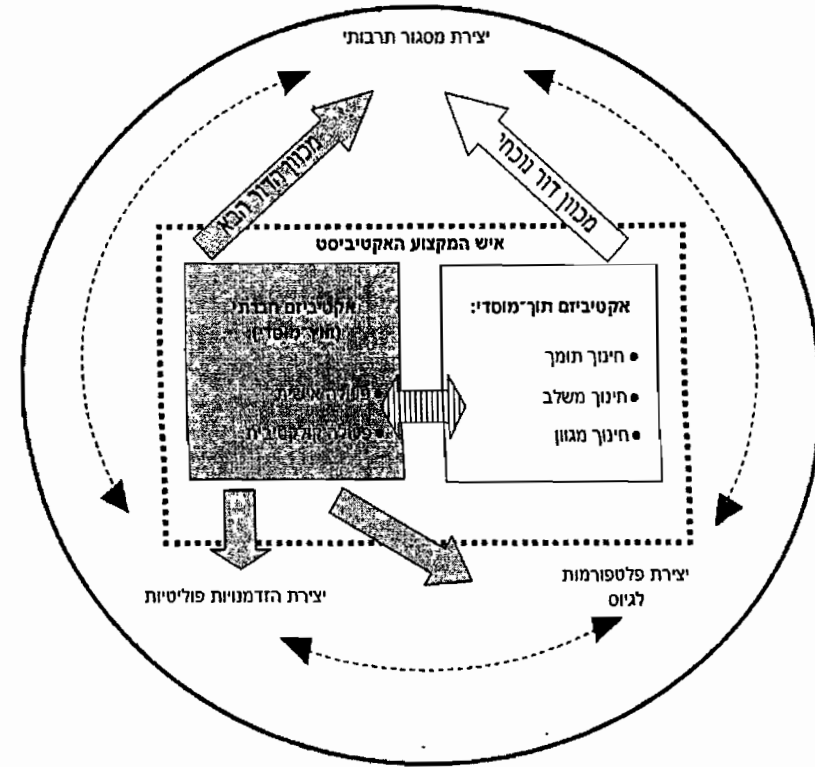
הספרות מזכירה גם צורה אחרת של אקטיביזם, שהיא פעולה של יחידים ומכונה יזמות חברתית. יזמים חברתיים נתפסים כיעילים מאוד בטיפול חדשני בבעיות חברתיות מורכבות (Bornstein, 2004). לרוב, ככל שהזמן עובר, הם עושים זאת על ידי הקמת ארגון ללא מטרת רווח המוקדש ליישום הפתרונות שלהם במציאות החברתית הקיימת (Emerson & Twersky, 1996). דרייטון (Drayton, 2006) טען שיזמים חברתיים "בוחנים ומחדדים רעיון (תהליך שמטבעו הוא בלתי צפוי), לומדים איך לשווק אותו ואיך לגרום למוסדות רבים אחרים להשתנות" (שם, עמ' 16). בנייתו ההשוואתי שלהם, אלוורד, בראון וליטס (Alvord, Brown & Letts, 2004) מצאו כי יזמות חברתית מוצלחת פעלו בעיקר באמצעות שלוש אסטרטגיות: (א) בניית יכולות מקומיות לסיוע עצמי על ידי שינוי נורמות, תפקידים וציפיות מקומיות; (ב) מתן כלים ו"חבילות" משאבים הדרושים כדי לשנות את המצב הכלכלי האישי; (ג) בניית קואליציות מקומיות על ידי כריתת בריתות והשקת קמפיינים במטרה להשפיע על מקבלי ההחלטות.

שילוב המושגים מנהיגות לצדק חברתי בחינוך ואקטיביזם

תנועות חברתיות ויזמות חברתית, שתי הצורות של אקטיביזם חברתי שתוארו לעיל, נראות במבט ראשון לא רלוונטיות למנהיגים בבתי ספר משום שהם פועלים בתוך המערכת הציבורית. אולם נטען שדפוסי פעולה מעין אלו קשורים לאנשי חינוך. סאקס (Sachs, 2000; 2001; 2003) למשל מתייחסת לכוחם של מורים לפעול במטרה לקדם את ההתחייבויות המקצועיות שלהם באמצעות אימוץ אסטרטגיות חברתיות ופוליטיות המסייעות להם להתגבר על חסמים מוסדיים וחברתיים. היא מצביעה על כך שהפעילות

המקצועית של המורים באה לידי ביטוי בבתי ספר, אך צריכה להתממש גם בחוגים רחבים יותר של הקהילה והחברה. "אנשי מקצוע אקטיביסטים" אלה משתמשים בעמדה המקצועית שלהם באופן יזום על בסיס אג'נדה מוסרית שנועדה "לצמצם או למנוע ניצול, אי־שוויון ודיכוי" (Groundwater-Smith & Sachs, 2002, עמ' 353). אנשי מקצוע אקטיביסטים מזהים בעיות חברתיות, עוסקים בהן באופן יזום ומפתחים פתרונות. הם מחפשים בעלי ברית, מגייסים חברים חדשים, מגדירים מטרת בנות השגה ומשתמשים במדיה כדי להביא את פעילותה של הקבוצה לידיעת הציבור (Sachs, 2001; 2003). רעיונות דומים מופיעים בספרות על המנהיגות לצדק חברתי בחינוך. לדוגמה, תיאוהריס (Theoharis, 2007) טוען כי מנהיגים מוצלחים לצדק חברתי צריכים לחבור אל מנהלים אקטיביסטים אחרים ליצירת קואליציות שיטפחו קהילה תומכת, שהיא הכרחית לשימור השינויים החיוביים שהובילו בבתי הספר שלהם. גראונדוורטר־סמית וסאקס (Groundwater-Smith & Sachs, 2002) מכירות בקשיים הכרוכים בקידום סדר יום של צדק חברתי עבור המשרתים בשירות הציבורי, במיוחד לנוכח הדומיננטיות הנוכחית של האקלים הניהולי־העסקי, אבל, הן מציינות, "זוהי שאיפה שמיטיבה מאוד עם האינטרסים של אלה שהמגזר הציבורי משרת" (שם, עמ' 353). על סמך הסקירה לעיל, אני מציע שאנשי מקצוע בתפקידים ציבוריים יכולים למקסם את ההשפעה הפוטנציאלית שלהם בנושאים של צדק חברתי, באמצעות אימוץ פרקטיקות של אקטיביזם חברתי בנוסף לפעילותם התוך־מוסדית.

הספרות מצביעה על כך שמאמצים אקטיביסטיים מעין אלו נושאים פרי כאשר הזדמנויות פוליטיות, פלטפורמות גיוס ופעילויות מסוגר מצטלבות (McAdam, McCarthy & Zald, 1996). שלושת המרכיבים הללו מקיימים קשר הדוק זה עם זה, שכן "הזדמנות פוליטית משפיעה על האמונות הקוגניטיביות של אנשים ביחס לחלופות"; האמונות הקוגניטיביות של יחידים יוצרות מסגור תרבותי שמשפיע על אנשים, מפני ש"תחושה סובייקטיבית של כוח מעוררת פעולה"; ואילו "ייצוגים תרבותיים מעוררים תפיסות של חוסר לגיטימיות, ובכך מניעים פעולה אישית" (Martorana, Galinsky & Rao, 2005, עמ' 287). אפשר להניח שאקטיביזם תוך־מוסדי בחינוך בעיקרו מתמקד במסגור תרבותי של הדור הבא (Bourdieu & Passeron, 1977), ולכן במיטבו הוא יכול לדמות מיקרו־קוסמוס לחברה אלטרנטיבית (Udvari-Solner & Thousand, 1996). לעומת זאת, אקטיביזם חברתי (כלומר, חוץ־מוסדי) הוא נתיב משלים לאקטיביזם פנים־בית ספרי, המתמקד ביצירת מסגור תרבותי רחב יותר לדור הנוכחי (במעגלי הקהילה והחברה), ביצירת פלטפורמות גיוס וביצירת הזדמנויות פוליטיות. פעולות אלו לא פעם חיוניות על מנת שהמאמצים לצדק חברתי בבתי ספר יתקיימו או ישגשו. בתרשים 1 מומחש השילוב של מנהיגות לצדק חברתי בחינוך ואקטיביזם.



אקטיביזם חברתי כמתרון למכשולים לצדק חברתי בבתי ספר

באמצעות מסגור תרבותי לדור הנוכחי, הקמת פלטפורמות לגיוס ויצירת הזדמנויות פוליטיות, אקטיביזם חברתי יכול לסייע להתמודד עם הקשיים שביישום פעולות צדק חברתי בבתי ספר בכמה דרכים. לדוגמה, מנהיגים חינוכיים, הכבולים בכללים אתיים מגבילים, יכולים לחבור יחד ולנסח מחדש את הקוד האתי שלהם על ידי התמקדות ב"אינטרס הטוב ביותר לתלמידים" (Stefkovich, 2006; Stefkovich & Begley, 2007). קודים מקצועיים הם סימן למיסוד של מקצועות, אולם לעתים קרובות הם משמשים מנגנוני שליטה לצורך באי-מיסוד (deinstitutionalization) של קודים אתיים על מנת להחזיר לפרופסיות את המיקוד המוסרי שלהן. תהליך זה זכה לכינוי אתיקיזציה (ethicization) של קודים אתיים (Meulenbergs et al., 2004). לאור זאת, יש צורך שמנהלים במערכת החינוך יקדמו את האתיקיזציה של הקוד המקצועי שלהם על ידי הצבת האינטרס של התלמידים במרכז.

כיוזמים פוליטיים, מנהיגים חינוכיים יכולים גם לנסות לטפל במדיניות מעכבת. שניידר וטסקה (Schneider & Teske, 1992) טוענים, כי יזמים פוליטיים יכולים להשפיע על שיווי המשקל הפוליטי באמצעות שינוי האופי של דיונים פוליטיים. לדברי רוברטס וקינג (Roberts & King, 1991), יזמים פוליטיים יכולים לפעול בדרכים רבות, ובהן: (א) תעמולה לרעיונות חדשים; (ב) פירוט והגדרה מחדש של הסוגיות ושל הבעיות הנידונות; (ג) הצבעה על חלופות של מדיניות; (ד) הצגת רעיונות לשחקני מדיניות שונים והרחבת השיח עליהם; (ה) גיוס דעת הקהל; (ו) השפעה על קביעת סדר היום הציבורי. שיטה יעילה אחרת לשינוי השיח הפוליטי היא ליצור קואליציית סנגור (קבוצות לחץ) המורכבת מאנשים ממגוון רחב של תחומים (אנשי ציבור נבחרים, פקידים ממשלתיים, מנהיגי קבוצות עניין, עיתונאים, אנליסטים, חוקרים וכו'), שחולקים מערכת אמונות משותפת ופועלים באופן מתואם לאורך זמן, או להיות חלק מקואליציה כזאת (Sabatier, 1988).

כמו כן, מנהיגים חינוכיים יכולים לחבור לשותפות קהילתית כדי להתמקד בערכי קהילה שמרניים שסותרים את עקרונות הצדק החברתי. בקהילות מסורתיות, מוסדות חברתיים הקשורים לדת ולמשפחה הם גורמי מפתח בתיווך ובאישור מטרות מוסריות (Thompson, 2004). התמיכה של מוסדות חברתיים אלו יכולה לעזור לקידום מטרות מוסריות, למשל באמצעות קישורן עם מיתוסים ועם טקסים מסורתיים. לכן, מנהיגים חינוכיים יכולים לפעול כיוזמים קהילתיים ולעודד אחרים לפעול או לקדם רשת המחויבת למטרות החברתיות (Johannisson, 1990). מנהיגים צריכים לקדם את השיח המשתף עם הקהילה, שבה הם משרתים כמניעים פעילים של תהליכים, מודיעים לחברים על בעיות חינוכיות, מיעצים לחברים בתפקידי מנהיגות ומעצימים אותם, ויוצרים דיאלוג ואחריות משותפת בין בתי הספר וחברי הקהילה (Cibulka, 1978).

יתר על כן, אמנם ההתכנסות של בעיות חברתיות מרובות עלולה להיות מכרעת, אבל מנהיגים חינוכיים יכולים להתגבר על קושי זה על ידי יצירת שותפויות תוך-מוסדיות (במגזר הציבורי) וחוצות מגזרים (עם המגזר הפרטי ועם המגזר השלישי). רייהל (Riehl, 2000) מזהה את הפיצול במתן שירות סוציאלי לנוער כגורם המוביל לכך שבעיות מורכבות נתפסות ומטופלות באופן מבודד. עקב תפיסה זו, המוסדות הרלוונטיים לא מתקשרים זה עם זה, לא נאגמים משאבים ואין התמקדות במטרות משותפות. מנהיגים חינוכיים אפקטיביים חייבים להתמודד עם אתגרים בבתי ספר על ידי קידום שיתופי פעולה בין משרדי ממשלה לטובת הילדים. בנוסף לשותפות בין סוכנויות ממשלתיות שונות, שותפויות בין-מגזריות עשויות גם הן לשרת צרכים חברתיים מורכבים. שותפויות כאלה הופכות את האפשרות לשלב משאבים במטרה ליצור או לנצל הזדמנויות חברתיות לטובת הכלל לאפקטיבית יותר (Borch, Førde, Rønning, Vestrum & Alsos, 2008).

לצורך בין שותפים, ולכן מומלץ שמנהיגים יקדמו מבנים משותפים וסמלים רוחניים (Thompson, 2004), אשר יכולים לסייע בגיוס שותפים לפתרון סכסוכים לכשיעלו ולהניע אותם לעבוד יחד להשגת מטרות משותפות.

שינוי חברתי ברמת המאקרו כמטרה של הפרדיגמה של צדק חברתי

הפרדיגמה של צדק חברתי איננה שואפת להשיג רק שינוי לטווח ארוך בחייהם של יחידים או בתוך תרבויות ארגוניות, אלא בראש ובראשונה לקדם שינוי חברתי-תרבותי רחב (Apple, 2010). לפיכך, המטרה הסופית של מאמצים לצדק חברתי היא שינוי במערכות וברמות חברתיות מרובות, והיא קשורה ישירות לנקודת המבט הסוציולוגית. בחלק הנוכחי של המאמר ידונו שתי גישות סוציולוגיות לתיאור מבנה חברתי ושינוי חברתי: פונקציונליזם ותיאוריית הקונפליקט. אני טוען שהגישה השנייה מספקת את התיאור הטוב ביותר של יחסים חברתיים בפרדיגמה של צדק חברתי בחינוך. לאחר מכן, המושגים של "הגמוניה תרבותית" ו"בלוק היסטורי", מעבודתו של אנטוניו גראמשי, יפורטו וייקשרו להקשר רחב יותר של שינוי חברתי. לבסוף אציג תיאור של תהליך שינוי חברתי ושל שינויים שונים במבנה החברתי.

הגדרת שינוי חברתי

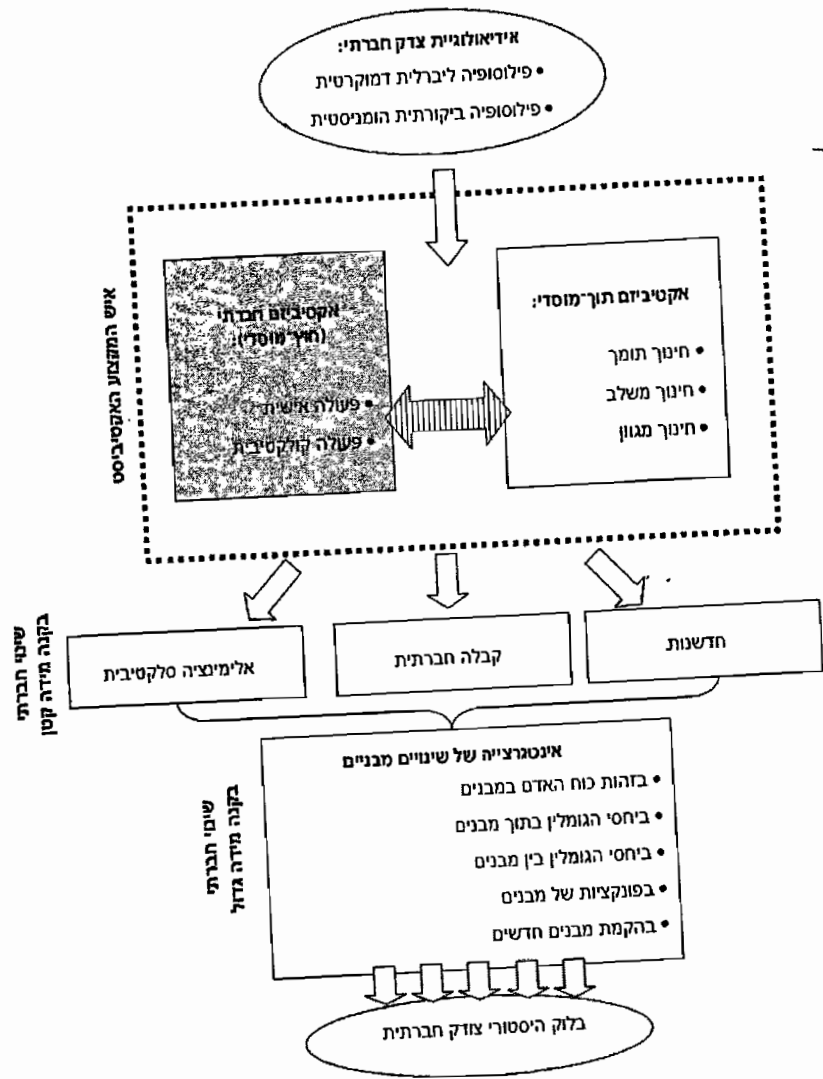
הרעיון של שינוי חברתי חשוב על מנת להבין את ההצלחה או את הכישלון של יוזמות אקטיביסטיות באופן מלא. שתי מסורות תיאורטיות עיקריות רלוונטיות לדיון שלנו: פונקציונליזם ותיאוריית הקונפליקט. פונקציונליזם רואה את החברה כ"אורגניזם" הוליסטי, שבו חלקים שונים קשורים זה בזה, ועל כן מזהה מערכות יחסים קיימות של מבנה וכוח כטבעיות. לעומת זאת, תיאוריית הקונפליקט רואה את החברה כמובנית באופן מלאכותי וטוענת שאי-שוויון חברתי, כלכלי או פוליטי משרת קבוצות הממוקמות בחלקה העליון (Dillon, 2009). הפונקציונליסטים גורסים כי שינוי חברתי מתרחש באופן עצמאי, כתוצאה של גידול דמוגרפי ושל התקדמות טכנולוגית הנובעת מתהליכי המודרניזציה (Eisenstadt, 1983). לפיכך, שינוי מנקודת המבט הפונקציונליסטית מתרחש באופן טבעי, בצורה חלקה, ויש לו אופי הדרגתי ומצטבר (Parsons, 1961). תיאורטיקנים מגישה הקונפליקט, לעומת זאת, מצביעים על כך ששינוי חברתי אינו מתרחש באופן עצמאי, אלא עקב מאבק בין קבוצות חברתיות (Marx, 2007). הפרדיגמה של צדק חברתי קרובה יותר לפרשנות השנייה של המציאות החברתית ושל מבנה הכוח, ועל כן שינוי חברתי נתפס כמונע בכוח.

לבסוף, מנהיגים חינוכיים יכולים ליצור שיתוף פעולה עם הקהילה ובכך להגביר את הוודאות המוסרית הנדרשת כדי לפעול בהחלטיות. בחלק מהנושאים קשה לזהות דרך מוסרית ברורה. פתרון אפשרי הוא ליצור שותפויות רחבות באמצעות דיאלוג ולנסות לקדם הסכמה רעיונית. כך, למשל, אפשר להשיג שותפות בין הורים לבית הספר על ידי תוכניות דיאלוגיות המספקות להורים אפשרות להביע את צורכיהם, מעצימות אותם ומגבירות את מעורבותם בבית הספר (Cooper & Christie, 2005). נורמור ובלאנקו (Normore & Blanco, 2008) תומכים ברעיון שמנהיגים חינוכיים צריכים ליצור שותפויות בין בתי הספר לקהילה על בסיס של אחריות משותפת, וכך לסייע במתן מענה לצרכים של תלמידים מקבוצות עניות ומוחלשות.

היישום המוצלח של צעדים כדוגמת אלו המפורטים לעיל עשוי ליצור השפעות חברתיות רצויות, הניתנות למדידה באמצעות מדדים שונים, לרבות אינדיקטורים כלכליים ופיננסיים (משאבים זמינים וכו'), מדדי השפעה חברתית (קיימות של משאבים ושירותים וכו') ואינדיקטורים של לגיטימציה מוסדית (חוקים וכו') (Bagnoli & Megali, 2011). אולם ייתכן גם כי מאמצי אקטיביזם חברתי מוצלחים, הנוגעים בסטטוס קוו החברתי, ייתקלו בהתנגדויות חזקות של אנשי הקהילה ויעוררו השפעות חיצוניות לא רצויות לדוגמה, קידום מדיניות חינוכית כוללת בחינוך היסודי עלול לעורר תקריות אלימות בקהילה, בגלל הקיטוב החברתי הגובר בעקבות השינויים, או באופן פרדוקסלי להגדיל את ההפרדה בחינוך העל-יסודי. לכן נדרש מעקב מתמיד על מנת לנטר תופעות מעין אלו ולטפל בהן.

חשוב לזכור שמעט מאוד ידוע באופן אמפירי על ההשפעות של אקטיביזם חברתי של מנהיגים בשירות הציבורי על הארגונים שהם מובילים. אולם ניתן לשער שיהיו לכך כמה השלכות ובעיות בהקשר של בתי ספר. ראשית, ההתמקדות של מנהיגים באתגרים רחבים יותר, חיצוניים לתהליכי הליבה הארגוניים, הופכת אותם מעורבים פחות בדינמיקה הארגונית, ומנהיגותם נהיית רחוקה יותר. הספרות טוענת כי הדיאלוג של המנהיגים עם המונהגים משתנה מהתמקדות בשאלות של "איך?" העוסקות בפרקטיקות, להתמקדות בשאלות של "למה?" העוסקות בערכים (Shamir, 2012). לכן, לפני אימוץ אקטיביזם חברתי כאתגר מנהיגותי מרכזי, על מנהיגים חינוכיים להקדים ולבסס שיטות עבודה תומכות צדק חברתי בבתי הספר שלהם ולבצע מהפך בתרבות המוסדית של הארגונים שהם מובילים (Rhode, 2006). יתר על כן, מנהיגים חינוכיים הפועלים מחוץ למוסד משקיעים מאמצים רבים בפיתוח שותפויות בין בית הספר לבעלי העניין, תוך התמקדות בערכי ליבה כגון אכפתיות, חמלה, הגדרה עצמית, גיוון אנושי ושיתוף בקבלת החלטות (Nelson, Prilleltensky & MacGillivray, 2001). עם זאת, חילוקי דעות עלולים

תרשים 2: מסגרת אינטגרטיבית למנהיגות לצדק חברתי בחינוך, אקטיביזם ושינוי חברתי



מי שניתן לראות בתרשים 2, אידיאולוגיה של צדק חברתי, השואבת מפילוסופיות הומניסטיות דמוקרטיות ומביקורתיות ליברליות, מניעה אנשי מקצוע לאמץ אקטיביזם תוך-מוסדי ואקטיביזם חברתי במטרה לקדם צדק חברתי בבתי ספר ולפעול נגד המכשולים העומדים בדרכו. מאמציהם האקטיביסטים ממוקדים ביצירת מסגור תרבותי, פלטפורמות גיוס

להבדיל מגישת הקונפליקט הקלאסית, מכיוון שחינוך הוא מטבעו תהליך מתמשך וארוך טווח, ההתקדמות שמייחסים אנשי החינוך לאידיאל של צדק חברתי היא תהליך אבולוציוני ולא מהפכני, במובן זה שלא כל השינויים הרצויים צפויים להתרחש בו בזמן. לפיכך, שינויים בקנה מידה קטן מחזקים ומרחיבים את השינויים הקודמים, ובסופו של דבר נוצרת מציאות חברתית חדשה (Newson & Richerson, 2009). בהקשר זה, הפילוסופיה הפוליטית של אנטוניו גראמשי עשויה לסייע להמשגה. גראמשי הוסיף לתפיסתו של מרקס, שהתמקדה בעיקר בהיבט הכלכלי, היבט חברתי המתאר את הקונפליקט במציאות החברתית ואת השינוי החברתי האפשרי. גראמשי (Gramsci, 1971) מדגיש את המושג "הגמוניה" ומצביע על כך שעל ידי מתן לגיטימציה להגמוניה תרבותית מסוימת בעיני הציבור, האליטות יוצרות את כוחן הפוליטי ומשמרות אותו. גראמשי מזהה מבנה חברתי לא שוויוני באיחוד של אינטרסים כלכליים עם מנהגים תרבותיים ופוליטיים. הוא מכנה אינטראקציה זו של כוחות "בלוק היסטורי", וטוען שיצירת "בלוק היסטורי" נגדי עשויה לערער את "הבלוק ההיסטורי" הלא צודק הדומיננטי. עוד מצביע גראמשי על כך ששינוי חברתי הוא שינוי הדרגתי של מנהגים תרבותיים, שבו אינטלקטואלים ביקורתיים ממלאים תפקיד מרכזי.

לכן, מאמצים לשינוי חברתי חייבים להיות תהליך מורכב ומתמשך ששחקנים רבים פועלים בו במקביל. תפיסה דומה של שינוי חברתי הציג מרדוק (Murdock, 1961), שרואה בשינוי חברתי שינוי של מערך הרגלים קולקטיביים (כלומר, שינוי בדפוסים של תפיסות ושל פרקטיקות קולקטיביות) שנרכשו בתרבות נתונה. מרדוק מציג מודל של ארבעה שלבים המתאר את האופן שבו שינוי תרבותי מתרחש. השלב הראשון הוא שלב החדשנות, ובו הרגל חדש מוצע ומוצג על ידי אינדיבידואל. בשלב השני מתרחשת קבלה חברתית כתוצאה ממאמציהם של הממציא ושל תומכיו, החדשנות משפיעה על מחשבות ועל התנהגויות של חברים אחרים בקבוצה ומשולבת בשגרה שלהם בשלב השלישי, שלב האלימינציה הסלקטיבית, הרגלים חדשניים נקשרים בתמריצים טובים יותר מאשר החלופות שלהם, המושרשות בתרבות, והדבר מוביל לביטול החלופות. השלב הסופי הוא אינטגרציה, כאשר ההרגל החדשני משולב עם הרגלים קולקטיביים אחרים באופן קוהרנטי.

שינוי משמעותי של המבנה החברתי הוא האינדיקציה המכרעת לכך ששינוי חברתי ניכר התרחש והוטמע (Harper, 1989). הארפר מזהה חמש קטגוריות של שינוי מבני: (א) שינוי בזהותם של האנשים המאיישים את המבנה; (ב) שינוי ביחסי הגומלין התוך-מבניים; (ג) שינוי באינטראקציות בין המבנים; (ד) שינוי בתפקודם של מבנים; (ה) הופעתם של מבנים חדשים. תרשים זה משלב את המושגים המרכזיים במאמר הנוגעים להנהגת צדק חברתי בחינוך לאקטיביזם ולשינוי חברתי.

והזדמנויות פוליטיות לדור הנוכחי ולדור הבא. מאמצים אלה מקדמים שינויים חברתיים רבים בקנה מידה קטן באמצעות חדשנות תרבותית, קבלה חברתית ואלימינציה סלקטיבית. אם ניסיונות לקידום צדק חברתי של סוכנים רבים בחינוך ובחברה, מצליחים, הרי שהם מצטברים עם הזמן ויוצרים שינוי מבני (כלומר, שינוי חברתי בקנה מידה גדול) המשתלב בפעילות החברתית. שינויים חברתיים מרובים בקנה מידה גדול עשויים לשנות את המציאות החברתית על ידי קידום "בלוק היסטורי" צודק יותר חברתית, שעשוי להתמודד בהצלחה עם הדומיננטיות של הסדר ההגמוני הלא צודק.

דיון והשלכות

בית הספר הוא מוסד "מוטבע" (Peshkin, 1995), וכיוון שכך, לעתים קרובות אין די במאמצים תוך-מוסדיים כדי לשנות את ההשלכות החברתיות והכלכליות הרחבות על תלמידים. במאמר זה מוצגת נקודת מבט סוציולוגית, הרואה באקטיביזם תוך-מוסדי ובאקטיביזם חברתי חוץ-מוסדי נתיבים משלימים. לעתים קרובות, אם לא תמיד, שניהם נדרשים כדי לתמוך במאמצים לצדק חברתי בתוך בתי ספר ולאפשר להם להכות שורש ולתת פרי מנקודת מבט סוציולוגית, ההצלחה של מאמצים לצדק חברתי בחינוך תלויה ביצירת מסה קריטית של מנהלים אקטיביסטים מחויבים, הלומדים זה מזה ופועלים בתיאום.

קידום צדק חברתי בחברה הטרוגנית, רב-תרבותית ומגזרית: מנהיגות לצדק חברתי בחינוך בישראל

החזון של חברה ישראלית המבוססת על עקרונות של צדק איננו חדש. כך במגילת העצמאות הציגו מייסדי המדינה אידיאל של חברה שוויונית ומכבדת כל אדם. באופן פרדוקסלי, ערכים ופרקטיקות של שוויון וכבוד קל יותר לממש בחברות הומוגניות, אולם בחברות הטרוגניות, שבהן הם נדרשים ביתר שאת, מימושם מלווה בקשיים רבים והוא אתגר משמעותי. ישראל של שנות האלפיים הינה חברה הטרוגנית וסקטוראלית יותר מאשר בעבר. היא מכילה קבוצות אוכלוסייה גדולות ומובחנות, ובהן יהודים חילוניים (35%) יהודים מסורתיים לא דתיים (19%), יהודים דתיים שאינם חרדים (19%) יהודים חרדים (8%), וערבים (19%) (למ"ס, 2013). ההבדלים בין המגזרים מתבטאים בשונות תרבותית, דתית, אתנית ולאומית, שלעתים קרובות מלווים בהבדלים מעמדיים.

המגזריות הישראלית מתבטאת במידה רבה באורח חיים נפרד ומובחן מבחינה חברתית ותרבותית ולעתים גם בהתנהלות מבודלת מבחינה

ממשלית אדמיניסטרטיבית. פרגמנטציה זו מתגלמת גם בתחום החינוך. בישראל מתקיימות הלכה למעשה ארבע מערכות חינוך מקבילות סגורות (מבחינת ניידות של תלמידים ביניהן): החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-דתי, החינוך החרדי והחינוך הערבי. סבירסקי ודגן-בוזגלו (2009) מבארים את התופעה ומציינים, כי לאורך השנים "דינמיקה של בידול ואי-שוויון יצרה בישראל מערכת חינוך המפולגת ומפוצלת לפי קווים של לאום, מעמד, עדה וזרם דתי" (שם, עמ' 44). בהמשך לכך, עולה השאלה אם על רקע זה, מנהיגות לצדק חברתי בחינוך בישראל יכולה להיות גורם מאחד או שמא היא תרחיב את מגמות הבידול.

לא מן הנמנע כי מנהיגים חינוכיים ממגזרים שונים, אף שהם מחויבים ברמה הרעיונית לעקרונות מוסריים של צדק חברתי, יפרשו את העקרונות באופן שונה ויבנו סדר עדיפויות מעשי אחר, בהתאם לערכי החברה שבה הם מצויים. כך, למשל, החברה החרדית בישראל מצביה במרכזה את ערכי לימוד התורה והדבקות בהלכה (סמג'ה, 2006). זוהי חברה שמרנית בדפוסי חייה ובעלת מבנה המפריד בין המינים תוך ייעוד תפקידים חברתיים שונים לגברים ולנשים: בעוד גברים מנותבים לחיים של לימוד תורה, נשים מנותבות לדאגה למשק הבית ולפרנסה (וייסבלאי, 2012; שורץ, 2008). אם כן, ייתכן שמנהיגים חינוכיים המחויבים לצדק חברתי בחברה החרדית יתפסו את מימוש עקרון שוויון ההזדמנויות כבעל השלכות נפרדות על גברים ועל נשים, בעוד מנהיגים ממגזרים ליברליים יותר יראו במימוש שוויון ההזדמנויות באופן דיפרנציאלי אצל גברים ואצל נשים רעיון המעקר את השוויון מתוכו. דוגמה נוספת לקושי בתרגום רעיונות של צדק חברתי בחברה הישראלית ההטרוגנית אפשר למצוא בסוגיות של הכרה תרבותית. לדוגמה, החברה הערבית בישראל רואה חשיבות ביצירת נרטיב לאומי-אתני שונה המכיל את השפה, את ההיסטוריה ואת הזהות הערבית-ישראלית (אמארה, 2006), אולם ייתכן כי מנהיגים חינוכיים יהודים ציונים המחויבים לצדק חברתי יתפסו את היקף ההכרה ואת החומיה באופן אחר מעמיתיהם הערבים.

יתר על כן, תרגום אידיאלים מופשטים של צדק חברתי להיבטים הקונקרטיים בחברה הטרוגנית, רב-תרבותית ומגזרית מחייב מידה רבה של ביקורת עצמית מצד אלו הרואים עצמם מחויבים לקידומו. למשל, נתונים עדכניים מצביעים על אי-שוויון בתקצוב החינוך בין מערכות החינוך המגזריות השונות, מה שמתבטא בין השאר בהבדלים במספרי תלמידים בכיתה ובשעות ההוראה (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2013). אם כן, מנהיגים חינוכיים המחויבים לצדק חברתי, המשתייכים למגזר המתועדף בתקצוב, מחויבים לחקור ולשאול אם תעדוף זה משרת עקרונות של צדק חברתי, כאשר יוצאים מנקודת המבט הפנים-מגזרית ובוחנים את החברה הישראלית כמכלול. אמנם ניתן לפתור

סוגיות אלו גם על ידי הגדלת תקציב החינוך הקיים, אולם בסופו של דבר, גם אם הגדלה כזו תושג, מערכות ציבוריות מוגבלות במשאבים וניהולן מחייב הכרעות קשות בין צרכים שונים (אסיסקוביץ, 2009). לכאורה, הכרה זו עלולה להוביל למצב שבו כל מגזר או קבוצת אינטרס יפעלו לטובת קידום הצדק חברתי "שלהם" על חשבון אחרים.

נדמה כי ההבחנות הסקטוראליות בישראל סביב קווים של לאום ודת מבתרות את החברה לקבוצות אינטרס הומוגניות, אולם בפועל הציבורים השונים אינם מקשה אחת והם הטרוגניים יותר מכפי שנראה במבט לא מעמיק. הטרוגניות זו מתבטאת בתוך כל אחת ממערכות החינוך הנפרדות, כך, למשל, עולה כי סגרגציה של תלמידים בין בתי ספר לפי מוצא אתני ורקע כלכלי קיימת בכל מערכות החינוך המגזריות בישראל ובחלקן היא דומיננטית גם בתוך בתי הספר עצמם, באמצעות הפרדה לכיתות לימוד (פוגל, 2008; פסטרנק, 2013; Resh & Dar, 2012). כך שסוגיות אי-צדק שונות חוצות לא פעם מגזרים ועשויות להיות בסיס המאחד ומחבר שותפים מקבוצות שונות בהקשר זה, אחת הדילמות המרכזיות של מנהיגים לצדק חברתי בחברה רבת-תרבותית היא אם לאחוז בגישה אידיאליסטית טהרנית או בגישה פרגמטית פשרנית. זאת כיוון ששיתוף פעולה בין-מגזרי לקידום צדק חברתי בסוגיה אחת עלול להיתפס כ"מכשיר" סוגיות נוספות של אי-צדק הקיימות במגזרים אחרים. אולם הגישה הטהרנית מתעלמת מנקודת המבט הסוציו-אקולוגית המדגישה את המורכבות ואת האופן שבו שינויים חברתיים מתרחשים לאורך זמן. לדוגמה, התמקדות בתפיסות של שוויון מגדרי בחברה הישראלית מגלה כי הן חדשות יחסית ורק לפני עשורים בודדים יועדו נשים בעיקרן לשמש אמהות ועקרות בית, גם בחברה היהודית החילונית (אייזנשטדט ז'ל, 2001). אימוץ פרספקטיבת מאקרו סוציו-אקולוגית מדגיש את הצורך בגישה פרגמטית של מנהיגים חינוכיים. דעה דומה עולה אצל החוקר מייקל אפל המציע לאקטיביסטים בחינוך להחליף את הגישה הביקורתית, המנותקת מהעשייה, בגישה ריאליסטית, לטובת קידום צדק חברתי בפועל (משולם, 2013). באופן ספציפי, אפל ממליץ להקים בריתות חברתיות אדי-הוק בין קבוצות החלוקות ביניהן אידיאולוגית, כל עוד הן מסכימות לשתף פעולה למען קידום סוגיה מסוימת של צדק חברתי תוך התפשרות. לתפיסתו יש ערך רב לשיתוף פעולה זמני מעין זה, הן לטובת קידום קונקרטי של הסוגיה בהווה, הן לשם גישור על מחלוקות אידיאולוגיות בעתיד.

השלכות מעשיות וסיכום

המאמר הנוכחי מתמקד במנהיגים חינוכיים הנמצאים בשטח ומבליט את תפקידם כחוליה חשובה לקידום צדק חברתי בחברה נתונה. לובן (Luban, 2006) מצביע על כך שמנהיגים צריכים לבחון באופן מתמיד את הפער בין אמונותיהם ומעשייהם. עם זאת, מודעות לבד איננה מספיקה. חנה, לסטר וווגלסאנג (Hannah, Lester & Vogelgesang, 2005) מכירים בכך שההפנמה של ערכים על ידי מנהיגים והגדרתם העצמית, בנוסף לדרישות חינוכיות, משפיעות על המוסריות שלהם. לאור טענות אלו, המאמר הנוכחי מציע כמה תיבי פעולה לאלה השואפים לקדם את הפעילות המוסרית האפקטיבית של מנהיגים חינוכיים. ראשית, מוסדות אקדמיים וארגונים לא ממשלתיים יכולים ליצור תוכניות פיתוח לחינוך האקטיביזם החברתי של מנהיגים בפועל, על ידי התמקדות בפיתוח ההון האנושי והחוללנות האישית של המשתתפים. שנית, מוסדות אקדמיים וארגונים לא ממשלתיים המחויבים לצדק חברתי יכולים ליצור פורומים רשתיים, ובכך לאפשר למנהיגים להרחיב את הרשתות החברתיות שלהם ולהניע אותם בצורה מידבקת. שלישית, התנהגות מוסרית של עובדי ציבור מושפעת מהנורמות הממוסדות במגזר הציבורי (Bromell, 2010). לכן מנהלי חינוך חייבים להיות ביקורתיים יותר כלפי הקוד האתי שלהם ופעילים בניסוחו מחדש, באופן שיהפוך אותו רלוונטי לאתגרי הצדק החברתי המתעוררים בניהול חינוכי.

לסיכום, אף על פי שאימוץ נקודת מבט סוציו-אקולוגית על צדק חברתי בחינוך מדגיש סוגיות של קיימות (sustainability) ואתגרים של "רציונליות מוגבלת" על ידידים (Simon, 1982), הנובעות מהרחבת יחידת הניתוח, הוא גם מבליט את החשיבות של פעילות מסונכרנת, משותפת ומדידה של עשייה חברתית. אף על פי שאימוץ נקודת מבט סוציו-אקולוגית על צדק חברתי מחייב מנהיגים לקדם רשתות של מדיניות" ולהיות חלק ממנה (Clark, 2006). התקווה האישית שלי היא להאות יותר ויותר מנהלי חינוך בישראל שיאמצו תפיסה מנהיגותית הבנויה סביב עקרונות של צדק חברתי ויפעלו כאקטיביסטים בנפרד ויחד לטובת קידום חברה צודקת יותר.

רם, א' ופילק, ד' (2013). ה-14 ביולי של דפני ליף: עלייתה ונפילתה של המחאה החברתית. **תיאוריה וביקורת**, 41, 17-43.

שורץ, א' (2008). **עידוד התעסוקה של נשים חרדיות**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

- Adams, J. Jr. & Copeland, M. (2005). *When learning counts: Rethinking licenses for school leaders*. Seattle, Washington: Center for Reinventing Public Education.
- Alvord, S. H., Brown, L. D. & Letts, C. W. (2004). Social entrepreneurship and societal transformation. *Journal of Applied Behavioral Science*, 40, 260-282.
- Anderson, L. (1990). A rationale for global education. In: K. A. Tye (Ed.), *Global education: From thought to action* (pp. 13-34). Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York, New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York, New York: Routledge.
- Avigur-Eshel, A. (2014). The ideological foundations of neoliberalism's political stability: An Israeli case study. *Journal of Political Ideologies*, 19(2), 164-186.
- Bagnoli, L. & Megali, C. (2011). Measuring performances in social enterprises. *Non Profit & Voluntary Sector Quarterly*, 40(1), 149-165.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Berkovich, I. (2014). Neoliberal governance and the 'new professionalism' of Israeli principals. *Comparative Education Review*, 58(3), 428-456.
- Black, W. R. & Murtadha, K. (2007). Toward a signature pedagogy in educational leadership preparation & program assessment. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1-29.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: A feminist history. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bogotch, I. & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? In: I. Bogotch & C. M.

רשימת מקורות

- אייזנשטדט, מ' וגל, ג' (2001). **מגדר במדינת הרווחה בישראל: התפתחויות וסוגיות**. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- אמארה, מ' (2006). ליבה אמיתית או ללא ליבה בכלל? בתוך: ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית?** (עמ' 195-202). ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אסיסקוביץ, ש' (2009). אזרחות וממדים של נגישות למערכת הבריאות בישראל. בתוך: ג' גל ומ' איזנשטדט (עורכים), **נגישות לצדק חברתי בישראל** (עמ' 135-188). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- דהאן, י' (2007). צדק חברתי: נוכח בתיאוריה, נפקד במציאות. **פנים, כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 41, 4-12.
- וייסבלאי, א' (2012). **לימודי תוכנית הליבה במערכת החינוך החרדית**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- חטאב, נ', מיעארי, ס', מנור, א', נבואני, ע' וקגיה, ש' (2011). "צדק חברתי" במסגרת יחסי יהודים-ערבים בישראל [גרסה אלקטרונית]. **פרלמנט**, 71. נדלה ב-15 בספטמבר 2014, מתוך: <http://www.idi.org.il/>
- טלשייר, ג' (2006). אזרחות, חברה אזרחית וחינוך: המקרה הישראלי בראי הדמוקרטיה המערבית. בתוך: ד' אבנון (עורך), **שפת אזרח בישראל** (עמ' 201-233). ירושלים: מאגנס.
- יער, א' (2008). המשכיות ושינוי בחברה הישראלית – המבחן של כור ההיתוך. בתוך: ח' הרצוג, ט' כוכבי וש' צלניקר (עורכים), **דורות, מרחבים, זהויות** (עמ' 72-104). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.
- למ"ס (2013). **הסקר החברתי 2013**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- משולם, א' (2013). בריתות נטולות-מרכז מאפשרות לבנות חינוך דמוקרטי ואתי. **גילוי דעת**, 3, 107-131.
- סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת, תמונת מצב של החינוך הישראלי 2009**. תל אביב: מרכז אדוה.
- סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2013). **אי שוויון ואי שקיפות על תקציב החינוך**. תל אביב: מרכז אדוה.
- סמג'ה, א' (2006). ועדת דברת והציבור החרדי: האם הדוח ניתן ליישום ובאיזו מידה. בתוך: ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית?** (עמ' 262-281). ירושלים: מכון ון-ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פוגל, נ' (2008). **מדידת רמת סגרגציה כלכלית וחברתית בקרב תלמידי החינוך העברי**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- פסטרנק, ר' (2013). חינוך פרטי וניכור בישראל. **כוורת**, 21, 28-30.
- רוזנהק, ז' ושלו, מ' (2013). הכלכלה הפוליטית של מחאת 2011: ניתוח דורי-מעמדי. **תיאוריה וביקורת**, 41, 45-68.

della Porta, D. & Diani, M. (1999). *Social movements*. Oxford/Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.

Dillon, M. (2009). *Introduction to sociological theory: Theorists, concepts, and their applicability to the twenty-first century*. USA: Wiley-Blackwell.

Drayton, B. (2006). Everyone a changemaker. *Innovations*, 1(1), 80-96.

Eisenstadt, S. N. (1983). *Tradition, change, and modernity*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Emerson, J. & Twersky, F. (Eds.) (1996). *New social entrepreneurs: The success, challenge and lessons of non-profit enterprise creation*. San Francisco: The Roberts Foundation.

Eyal, O., Berkovich, I. & Schwartz, T. (2011). Making the right choice: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 396-413.

Fraser, N. (2005). Mapping the feminist imagination: From redistribution to recognition to representation. *Constellations*, 12(3), 295-307.

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity Press.

Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.

Furman, G. & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 49-78.

Furman, G. & Shields, C. (2003). *How can leaders promote and support social justice & democratic community in schools?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Gamson, W. A. (1990). *The strategy of social protest* (2nd edition). Belmont, California: Wadsworth.

Gaudelli, W. (2001). Identity discourse: Problems, presuppositions, and educational practice. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(3), 60-81.

Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

Goldfarb, K. P. & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.

Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 1-12). Netherlands: Springer.

Borch, O. J., Førde, A., Rønning, L., Vestrum, I. K. & Alsos, G. A. (2008). Resource configuration & creative practices of community entrepreneurs. *Journal of Enterprising Communities*, 2(2), 100-123.

Bornstein, D. (2004). *How to change the world: Social entrepreneurs and the power of new ideas*. New York, New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Bromell, D. (2010). The public servant as analyst, adviser and advocate. In: J. Boston, A. Bradstock & D. Eng (Eds.), *Public policy: Why ethics matters* (pp. 55-78). Canberra, A.C.T.: Australian National University Press.

Bronfenbrenner, U. (1976). *The experimental ecology of education*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, California.

Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework & pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 79-110.

Capper, C., Theoharis, G. & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44, 209-224.

Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity and Excellence in Education*, 39, 55-64.

Childress, S. M., Doyle, D. P. & Thomas, D. A. (2009). *Leading for equity: The pursuit of excellence in Montgomery County public schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Chiu, M. M. & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.

Gibulka, J. G. (1978). Creating a new era for schools and communities. In: D. A. Erickson & T. L. Reller (Eds.), *The principal in metropolitan schools* (pp. 78-105). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.

Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287.

Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second handbook of educational change*, 23 (pp. 445-467). New York, New York: Springer Publishing.

Cooper, C. & Christie, C. A. (2005). Evaluating parent empowerment: A look at the potential of social justice evaluation in education. *Teachers College Record*, 107(10), 2248-2274.

- Martorana, P. V., Galinsky, A. D. & Rao, H. (2005). From system justification to system condemnation: Antecedents of attempts to change status hierarchies. In: M. A. Neale, E. A. Mannix & M. Thomas-Hunt (Eds.), *Research on managing groups and teams: status (7)* (pp. 283-313). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Marx, K. (2007). *Capital: A critique of political economy: The process of capitalist production*. New York: International Publishers Co.
- McAdam, D., McCarthy, J. D. & Zald, M. N. (1996). *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- McKenzie, K. B., Christman, D., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L., Cambron-McCabe, N. & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- McMahon, B. (2007). Educational administrators' conceptions of whiteness, anti-racism and social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 684-696.
- Meulenbergs, T., Verpeet, E., Schotsmans, P. & Gastmans, C. (2004). Professional codes in a changing nursing context. Literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 46, 331-336.
- Mizrachi, N., Goodman, Y. C. & Feniger, Y. (2009). 'I don't want to see it': Decoupling ethnicity and class from social structure in Jewish Israeli high schools. *Ethnic and Racial Studies*, 32(7), 1203-1225.
- Murdock, G. P. (1961). How culture change. In: H. L. Shapiro (Ed.), *Man, culture, and society* (4th edition) (pp. 247-260). New York: Oxford University Press.
- Nelson, G., Prilleltensky, I. & MacGillivray, H. (2001). Building value-based partnerships: Toward solidarity with oppressed groups. *American Journal of Community Psychology*, 29, 649-677.
- Newson, L. & Richerson, P. J. (2009). Why do people become modern? A Darwinian mechanism. *Population & Development Review*, 35, 117-158.
- Noonan, J. (2003). *Critical humanism and the politics of difference*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Normore, A. H. & Blanco, R. (2008). Leadership for social justice and morality: Collaborative partnerships, school linked services & the plight of the poor. In A. H. Normore (Ed.), *Leadership for social justice: Promoting equity and excellence through inquiry and reflective practice* (pp. 215-252). Chapel Hill, North Carolina: Information Age Publishers.
- Normore, A. H. & Jean-Marie, G. (2008). Female secondary school leaders: At the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership and Organization Development Journal*, 29(2), 182-205.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci* (edited & translated by Q. Hoare & G. Nowell Smith). London: Lawrence & Wishart.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Groundwater-Smith, S. & Sachs, J. (2002). The activist professional and the reinstatement of trust. *Cambridge Journal of Education*, 32(3), 341-358.
- Hannah, S., Lester, P. B. & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. In: W. B. Gardner, B. J. Avolio & F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice. Origins, effects, and development* (pp. 3-42). Oxford: Elsevier.
- Harper, C. (1989). *Exploring social change*. New Jersey: Prentice Hall.
- Johannisson, B., (1990). Community entrepreneurship – Cases and conceptualization. *Entrepreneurship and Regional Development*, 2, 71-88.
- Jones, J. (2009). *Labor of love, labor of sorrow: Black women, work, and the family, from slavery to the present*. New York: Basic Books.
- Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare: Social justice in a global context*. London: Sage.
- Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. (1996). Historical overview of inclusion. In: S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 17-28). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Larson, C. & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. In: J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 134-161). Chicago: University of Chicago Press.
- Luban, D. (2006). Making sense of moral meltdowns. In: D. L. Rhode (Ed.), *Moral leadership: The theory and practice of power, judgment and policy* (pp. 57-75). San Francisco, California: John Wiley & Sons.
- Lugg, C. & Shoho, A. (2006). Dare public school administrators build a new social order? Social justice and the possibly perilous politics of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 196-208.
- Madsen, J. A. & Mabokela, R. O. (2005). *Culturally relevant schools: Creating positive workplace relationships and preventing intergroup differences*. New York: Routledge.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40, 5-15.
- Marshall, C. & Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. In: C. Marshall & M. Oliva, (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 1-15). Boston: Pearson Publishing.
- Marshall, C. & Ward, M. (2004). Yes, but...: Education leaders discuss social justice. *Journal of School Leadership*, 14, 530-563.

- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1(1), 77-94.
- Sachs, J. (2001). *Curriculum control: The cost to teacher professionalism*. Paper presented to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Washington.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Santamaría, L. J. (2013). Critical change for the greater good multicultural perceptions in educational leadership toward social justice and equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347-391.
- Scanlan, M. (2013). A learning architecture how school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 348-391.
- Schneider, M. & Teske, P. (1992). Toward a theory of the political entrepreneur. Evidence from local government. *American Political Science Review*, 86(3), 737-747.
- Shamir, B. (2012). Notes on leadership and distance. In: M. C. Bligh & R. Riggio (Eds.), *When near is far and far is near: Exploring distance in leader-follower relationships* (pp. 39-62). New York: Routledge.
- Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. (2010). Arab women principals' empowerment & leadership in Israel. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 704-715.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, Maryland: Scarecrow.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111-134.
- Shoho, A. (Ed.) (2006). Preparing leaders for social justice [Special issue]. *Journal of Educational Administration*, 44(3).
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. In: F. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 47-67). Thousand Oaks, California: Sage.
- Simon, H. A. (1982). *Models of bounded rationality*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Snow, D. A. & Benford, R. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. In: B. Klandermans, H. Kriesi & S. Tarrow (Eds.), *From structure to action*, 1 (pp. 197-217). Greenwich: JAI Press.
- Snow, D. A., Rochford, E. B., Worden, S. K. & Benford, R. D. (1986). Frame alignment processes, micromobilization and movement participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464-481.
- Stefkovich, J. A. (2006). *Best interests of the student: Applying ethical constructs to legal cases in education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.
- Oplatka, I. (2014). The place of 'social justice' in the field of educational administration: A journals-based historical overview of emergent area of study. In: I. Bogotch & C. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 15-35). Netherlands: Springer.
- Parsons, T. (1961). *Theories of society: Foundations of modern sociological theory*. New York: Free Press.
- Peshkin, A. (1995). The complex world of an embedded institution: Schools and their constituent publics. In: L. C. Rigsby, M. C. Reynolds & M. C. Wang (Eds.), *School-community connections* (pp. 229-258). San Francisco: Jossey Bass.
- Peshkin, A. (2001). *Permissible advantage? The moral consequences of elite schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pounder, D., Reitzug, R. & Young, M. (2002). Preparing school leaders for school improvement, social justice & community. In: J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 261-288). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245.
- Rasinski, K. A. (1987). What's fair is fair – or is it? Value differences underlying public views about social justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 201-211.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Resh, N. & Dar, Y. (2012). The rise and fall of school integration in Israel: Research and policy analysis. *British Educational Research Journal*, 38(6), 929-951.
- Rhode, D. L. (2006). Where is the leadership in moral leadership. In: D. L. Rhode (Ed.), *Moral leadership: The theory and practice of power, judgment and policy* (pp. 1-51). San Francisco, California: John Wiley & Sons.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Roberts, N. C. & King, P. J. (1991). Policy entrepreneurs: Their activity structure and function in the policy process. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 1, 147-175.
- Sabatier, P. (1988). An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sciences*, 21, 129-168.

תפיסות מורים: מדריכים כמנהיגים אותנטיים

טניה לויגזנפרנץ, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
אורלי שפירא-לשצ'ינסקי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסותיהם של מורים מודרכים בנוגע למאפייניהם של מדריכים שהשפיעו עליהם. המחקר נעשה באמצעות ניתוח מאשר (confirmatory data analyses) בגישה איכותנית. הנתונים נאספו מתוך ראיונות חצי-מובנים שנערכו בקרב 62 מורים מודרכים, אשר התבקשו לספר על מדריך שהשפיע על חייהם המקצועיים והאישיים. הממצאים העלו כי מדריכים שנתפסים כמשפיעים בעיני אלה שהם מדריכים, פועלים כמנהיגים אותנטיים בארבעה ממדים מרכזיים: מודעות המדריך לחוזקות ולחולשות של עצמו ושל אלה שהוא מדריך; יחסי שקיפות במערכת היחסים בין המדריך למודרך; שיתוף המודרכים בתהליכי חשיבה וקבלת החלטות; ודוגמה אישית ומוסרית מצד המדריך. ממדים אלו מרכיבים גישה אינטגרטיבית המציגה מדריכים כמנהיגים אותנטיים שהשפיעו על פיתוחם המקצועי והאישי של המודרכים.

מבוא

המחקר מבקש לבחון את תפיסותיהם של מורים-מודרכים בבתי ספר בנוגע למדריכים שלהם, ולבדוק אם אלה שנתפסים בעיניהם כבעלי השפעה גבוהה המקצועי והאישי ניחנים במאפיינים של מנהיגות אותנטית. הבחירה לבחון את ממדי המנהיגות האותנטית בקרב מדריכים, אשר הטביעו חותם מקצועי ואישי על המודרכים, נובעת מהקשר שנמצא בספרות המחקר בין הדרכה ומנהיגות. הספרות מצביעה על כך שמדריכים, לצד היותם אנשי חינוך התורמים לפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה, פועלים כמנהיגים חינוכיים שלוקחים חלק בעיצוב שדה החינוך העתידי באמצעות התוויית חזון ודרך ומתן דוגמה והשראה (Beattie, 2002; Clayton, Sanzo & Myran, 2013; Orland-Barak & Hassin, 2010). דארש (Daresh, 2004) טוען כי בהסתכלות לובלית על המנהיגות במערכת החינוך, יש להביא בחשבון את המדריכים כמנהיגים בעלי יכולת לתמוך במנהלים, בצוותי ההוראה ובהנהגות החינוכיות

כתובת: taniailan@gmail.com, orly.shapira@biu.ac.il

- Steffkovich, J. A. & Begley, P. T. (2007). Conceptualizing ethical school leadership and defining the best interests of students. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 205-225.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56, 407-424.
- Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A. & Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmental concern. *Human Ecology Review*, 6, 81-97.
- Stevenson, H. (2007). A case study in leading schools for social justice: When morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Tarrow, S. (1994). *Power in movement: Social movements, collective action, and politics*. Cambridge (UK) & New York: Cambridge University Press.
- Tenbrunsel, A. E. & Messick, D. M. (2004). Ethical fading: The role of self-deception in unethical behavior. *Social Justice Research*, 17(2), 223-236.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thompson, L. J. (2004). Moral leadership in a postmodern world. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(1), 27-37.
- Turner, R. H. & Killian, M. S. (1957). *Collective behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. S. (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial & Special Education*, 17, 182-192.
- Wilkinson, R. (2004). Why is violence more common where inequality is greater? *Annals of the New York Academy of Science*, 1036, 1-12.
- Young, M. D. & Laible, J. (2000). White racism, antiracism, and school leadership preparation. *Journal of School Leadership*, 10(1), 374-415.
- Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611-625.

הערות

- 1 להרחבה על המסגרת המושגית המוצגת במאמר זה ראו: Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.

יצחק ברקוביץ הוא מרצה בכיר וחבר סגל בתוכנית התואר השני במינהל, מדיניות ומנהיגות בחינוך באוניברסיטה הפתוחה. תחומי המחקר העיקריים שלו הם: מנהיגות חינוכית, אתיקה וצדק חברתי בניהול בתי ספר, מדיניות חינוך ורפורמות חינוכיות.