

שלא במפתיע, גם כוחו של המנהל, הנובע ממעמדו בהיררכיה הבית ספרית (כוח לגיטימי), הוא מוגבל. הוא אמנם נתפס בקרב רוב המורים וההורים כבעל הכוח (והסמכות) להחליט בענייני שיבוץ מורים לכיתות, החדרת פרויקטים חינוכיים לבית הספר או עיצוב מחדש של מבני הכיתות, אך עליו להשתמש בכוח הזיקה או המומחיות (הפדגוגית, דידקטית, חינוכית) בניסיונו לשכנע את המורים לקבל את תפיסותיו. מורים הרואים במנהל מומחה לפדגוגיה או לניהול, נוטים לאמץ את רעיונותיו לאו דווקא בשל כוחו הלגיטימי אלא בעיקר בשל אמונתם כי מומחיותו תסייע להם בעבודתם ובשיפור תהליכי ההוראה-למידה (או כל היבט אחר) בבית הספר. נסכם ונאמר, כי כוחו של מנהיג הארגון תלוי בטווח מקורות הכוח העומדים לרשותו. מנהיג המסתמך רק על מקור כוח אחד נתפס בספרות כבעל כוח מועט יותר משל מנהיג המסתמך על מקורות כוח רבים. מאז הופעתם של איגודי מורים והפרשנות המשפטית הרחבה לזכויות העובדים, מנהלי בתי ספר רבים חשים שכוחם להנהיג את בית הספר מוגבל. אחריותם על הנעשה בבית הספר רבה, אך סמכותם מוגבלת. למשל, מנהלים רבים מספרים בצער רב על חוסר יכולתם למנוע את המשך העסקתו של מורה לא יעיל, אך באותה העת הם הנתפסים כאחראים להשיגהם הלימודיים של הילדים בבית הספר. דווקא הירידה בכוח הכפייה של המנהלים, מחייבת אותם לבסס את כוחם על מקורות אחרים. למשל, מורים רבים חשים כי כוחו של המנהל בא לידי ביטוי ביכולתו לסייע להם מקצועית, לדאוג לרווחתם בבית הספר ולסייע לפיתוחם המקצועי. מורים דיווחו שכאשר זכו להתייחסות מעין זו מצד המנהל, תמיכתם בו גדלה וכוחו להנהיג את בית הספר עלה בשל כך (Owens, 2004).

סמכות ומקורות הסמכות

אילו הגיעו לכדור הארץ יצורים מכוכב הרחוק מאיתנו אלפי שנות אור, שבו מתקיים שוויון מוחלט בין היצורים, והיו מתבוננים באינטראקציות המתקיימות בין איש אחד בבית הספר לבין אנשים רבים אחרים, הם היו קרוב לוודאי שואלים את עצמם לפשר היענותם של הרבים להוראותיו של אותו אדם. מדוע, למשל, מסכימים רוב האנשים בבית הספר לציית להוראותיו של זה שהם מכנים "מנהל"? כיצד משיג המנהל את הוכחות הנכבדה להורות לאחרים כיצד לנהוג ולאלו מטרת לכונן את מאמציהם? אילו היה מדובר ביחסים כוחניים המבוססים על כפייה בין אנשים, הרי שתמונה של אדם אחד המאיים בכוח הזרוע על אדם אחר הייתה מסבירה את היענותו של החלש לדרישות החזק. אבל, בארגון הבירוקרטי, ובית ספר כפי שראינו שייך לקטגוריה זו של ארגונים, הכוח הניתן למנהל בשל תפקידו הוא הכוח הלגיטימי, או כפי שהראה ובר, מבנה הכוח מתורגם למילה סמכות. להבדיל מרוב סוגי הכוח, סמכות תלויה בנכונותם של הכפופים להפקיד בידי הממונה את הכוח להורות להם כיצד להתנהג בעבודתם. ללא מתן היתר מעין זה, לא יוכל מנהל בית הספר (ובעצם כל מנהיג) להטיל מרותו על הכפופים לו. דוגמה לכך אנו מוצאים בהתנהלותה של הקהילה היהודית האוטונומית באירופה, בה נאלצו מנהיגי הקהילה לשמר את תמיכת הציבור במנהיגותם, פן יאבדו ממעמדם הנכבד. על כך מעיר יעקב בלידשטיין:

...מעבר להגבלות המוסריות, רוב המנהיגים הבינו שהכוח בקהילה היהודית לא נשען רק על עושר, ייחוס, למדנות וקשרים מתאימים עם החברה הנוצרית. הכוח הוענק, במידה משמעותית, על ידי הקהילה. הענקת הסמכות על ידי בני הקהילה הייתה פעמים רבות עקיפה ולעתים אף פסיבית, אך מצב של התעלמות מהקהילה או בוז כלפיה לא יכול היה להתקיים לאורך זמן. מנהיגות שלא שמה לעצמה גבולות מוסריים או דתיים למדה את לקח המציאות החברתית-פוליטית (בלידשטיין, 2003, ע' 39).

מקס ובר (Weber, 1947) הגדיר סמכות כ"סבירות שהוראות ספציפיות מסוימות ממקור נתון ייענו על ידי קבוצה נתונה של אנשים". מכיוון אחר, הסמכות בארגון היא "הזכות הניתנת למנהל לקבל החלטות בתוך מגבלות מסוימות, להטיל מטלות על הכפופים לו, ולדרוש מהכפופים התנהגות הקונפורמית לציפיות הארגון" (Resser, 1973, 132). הסמכות מאפשרת למנהל לגרום לכך שדברים בבית הספר יתבצעו בצורה הנראית לו נכונה, ומעניקה לו את הזכות לקבל החלטות, לכוון או לשלוט בצוות ובחברי הארגון. אבל, יש להבחין בין סמכותנות לסמכות. בעוד שהמושג הראשון מתייחס לסגנון מנהיגות המשתמש בכוח הכפייה (קרי איומים, עונשים, סנקציות חריפות), הרי המושג השני הוא מושא הדיון שלנו.

לפי מקס ובר, קיימות שלוש צורות של סמכות (1) (Weber, 1947): סמכות חוקית, הנובעת ממיקומו הגבוה של המנהל בהיררכיה של הארגון; (2) סמכות מסורתית, שמקורה במסורת ארוכת שנים. למשל, מנהל בית הספר מחזיק בסמכות משום שלמנהל יש סמכות כזאת מקדמת דנא. ההורים מקבלים זאת כמובן מאליו (כי גם להם היה מנהל בית ספר), וכך גם המורים והתלמידים; (3) סמכות כריזמטית: כאן המורים והתלמידים מצייתים למנהל משום שלפי תפיסתם הוא ראוי לכך. המורים מאמינים ביכולותיו של המנהל ומכבדים אותו קודם כול כאדם. הם בוטחים ומאמינים בכוונותיו וביכולותיו לכוון את התנהגותם לעבר השגת המטרות בצורה נכונה וחכמה.

אנו רואים, אם כן, כי יחסי סמכות הינם חלק בלתי נפרד מחיי בית הספר. הבסיס ליחסים בין מורה לתלמיד, מנהל-מורה, או רכז שכבה ומתנך כיתה הם יחסי הסמכות, והשימוש בסמכות בבית הספר בדרך כלל אינו מבוסס על כפייה ואיומים. על בסיס סקירת הספרות בתחום סמכות מנהל בית הספר, הרולד פוקוא ועמיתיו (Fuqua et al., 2000) מצביעים על כמה מקורות לסמכות של מנהל בית הספר, המזוהים בדרך כלל במחקר. בין העיקרים שבהם: מידע (היכרות עם מקורות המידע הקיימים), קבלת אשראי (אמון המורים ביכולתו של המנהל ובכוונותיו הטובות), לגיטימציה פורמלית (להיות מזוהה כמנהל בית הספר), כושר שכנוע (היכולת המוכחת לגבור על אחרים בוויכוח רעיוני), כריזמה (צירוף של תכונות שמוסיפות לאדם דינמיות וחן), והצגת סדר יום (היכולת לקבוע את סדר היום בישיבות הצוות). מסקירתם עולה כי סמכות המנהל עשויה לנבוע מכמה גורמים ואיננה נשענת בהכרח על מקור אחד. כאשר סמכותו נבדקת ביחס לתלמידים, מקורה העיקרי בתחיקה ובפסיקה, לצד השימוש במקורות אחרים שהוצגו בפרק זה.

במאמר יוצא דופן בשיח של מינהל החינוך, שעסק בסמכות שמעניק בית המשפט העליון האמריקאי לבתי ספר לשם התמודדות מוצלחת עם תופעות של אלימות ושימוש בסמים בבתי

ספר (Ehrensals, 2003), הציעה הכותבת שלושה מקורות לסמכות המנהלים והמורים ביחס לתלמידים. כמי שנתפסים כסוכני המדינה, סמכותם של המורים והמנהל ביחס לתלמידים נתפסת ככזו שאינה מתבססת רק על הסכמת ההורים. סמכות זו קשורה להיותם מומחים בעלי הכשרה מקצועית המאפשרת להם לעבוד עם תלמידי בתי הספר. הנחת בית המשפט הייתה כי הכשרה זו מאפשרת למורים ולמנהל להחזיק בידע של מומחים בעלי שיקול דעת בהפעלת סמכותם כלפי התלמידים. ללא סמכות זו, לא יוכלו בתי הספר לממש את ייעודם החברתי (להחזיר בילדים דעת וערכים של החברה המתורבתת). היות שבתי הספר נתפסים כבעלי זכות חזקה על התלמידים בזמן שהייתם בהם, בית המשפט הרשה למנהלים ולמורים לחפש בתיקיהם של התלמידים אחר סמים וחפצים מסוכנים (סכינים, אולרים וכדומה). עיון בהנחיות משרד החינוך בארץ בנושא התנהגות ומשמעת תלמידים בבית הספר, מצביע על סמכות דומה הניתנת למנהלים ולמורים. אמנם, התקנות אוסרות על שימוש בעונשי גוף או מניעת הנאה, אך לשם מניעת אלימות בבית הספר, רשאי המנהל לבקש מהתלמידים לרוקן את תיקיהם וכיסייהם (רותם וגוי, 2000).

אסטרטגיות להפעלת הכוח והסמכות של המנהל

מנהלי בתי ספר עשויים להפעיל את סמכותם במגוון של דרכים: בקבלת החלטה מסוימת, במתן פירוש למדיניות החינוכית, במתן הוראות פעולה לצוות וכיוצא בזה. הפעלת הסמכות אמורה להוביל לציות ולהיענות מצד הכפופים או מצד חברי הארגון שכלפיהם מופעלת סמכותו של המנהל. אבל, במציאות זכותו של המנהל להפעיל את סמכותו בבית הספר אינה מתקבלת בהכרח כמובנת מאליו, והמנהל נדרש להשתמש בדרכים שונות על מנת להפעיל את סמכותו. המורים עשויים, למשל, לציית בצורה עיוורת להוראות המנהל, או לחלופין, להימנע ממימוש ציפיותיו ולערער על סמכותו לחייבם בביצוע מטלות מסוימות בכיתה. זאת ועוד, מוגבלותה של הסמכות הפורמלית קשורה אף ב"תחום האדישות" של המורים, מונח שהוטבע על ידי צ'סטר בארנרד (Barnard, 1938), ומתאר מצב שבו הכפופים לסמכותו מקבלים את הוראותיו של הממונה ללא עוררין, גם במקרים בהם הוראות אלו חורגות מסמכותו של המנהל, כפי שזו נקבעה בתקנון הארגון. אבל, הדגש הוא על נכונותם של הכפופים לקבל את סמכותו של המנהל להטיל את מרותו בנושאים שונים, גם כאלה שאינם קשורים ישירות לעולם העבודה. המחקר על יחסי הסמכות בין המורים למנהל בית הספר תיעד מקרים רבים שבהם מורים נמנעים מלציית להוראות המנהל, בעיקר להוראות הנתפסות על ידם כבלתי סבירות. במחקר שבחן תגובות שליליות של מורים לניסיון המנהל להטיל את סמכותו בבית הספר (Snowden & Gorton, 2002), נמצאו תשעה סוגים שונים של תגובות שליליות מצד הצוות, שהופיעו כאשר המורים חשו שדרישות המנהל אינן מתקבלות על הדעת: (1) המורים עשויים להטיל ספק באופן מודע בהנחיה של המנהל, אך לקבל אותה כמחייבת אותם; (2) המורים עשויים לידע את המנהל לגבי עמדותיהם ביחס לסוגיה העומדת על הפרק, אך להמיר את דעתם בדעתו של המנהל, בעודם מציינים להנחיותיו; (3) המורים עשויים לדון במצב שנוצר עם

המנהל ולנסות לשנותו, בעודם מצייתים להוראה שניתנה להם; (4) המורים עשויים לנסות לגייס תמיכה בעמדה הסותרת את זו של המנהל על ידי פנייה לעמיתים; (5) המורים עשויים לפנות לממונה על המנהל (מפקח, מחזיק תיק החינוך בעירייה) לשם קבלת תמיכתו, או להורים וחברים אחרים בקהילה של בית הספר (למשל, חברי מועצת עיר); (6) המורים עשויים לדון בהנחייתו של המנהל, אבל להחליט להתעלם ממנה או לנסות לשנות אותה בעודם יוצרים מצג שווא של קבלתה בפועל; (7) המורים עשויים להתעלם מההוראה או לנסות לשנותה מבלי לדון בהוראה בכלל; (8) המורים עשויים להתנגד להוראה באופן גלוי; (9) המורים עשויים לבקש העברה או אף להתפטר מתפקידם לאור ההוראה. למשל, רכז חברתי הנדרש לקיים פעילות חברתית הנוגדת את אמונתו ותפיסתו החינוכית, עשוי לבקש לשחררו מתפקיד זה ובכך להימנע מקיומה של ההוראה.

מורים בדרך כלל נמנעים מהתנגדות גלויה להוראות המנהל, למעט מקרים בהם ההוראות נתפסות בעיניהם כחריגות בצורה קיצונית או בלתי חוקיות. חשוב לציין, כי הטלת ספק בסמכותו של המנהל איננה בהכרח רעה או שלילית, אלא דווקא עשויה להיות מועילה ובונה. כל זאת בהתאם לנסיבות שעומדות מאחורי התנהגותם של המורים. למשל, מנהל המנחה את המורים למנוע מתלמידים "מפריעים" השתתפות בטקס יום השואה, עלול לגלות כי מחנכי כיתות אחדים אינם מקבלים את הנחייתו זו. תפיסתם אינה בהכרח שלילית, היא עשויה להיותפס על ידי אנשי חינוך אחדים כנכונה לאור חשיבותו של יום השואה בויכוח הקולקטיבי של אזרחי ישראל.

מחקרים הראו כי מורים רבים אינם רואים את עצמם ככפופים למנהל, אלא דווקא כפרופסיונלים המומחים למקצועם וכאים לאוטונומיה מקצועית. ברוס קופר (Cooper, 1989) נוגע במיתוסים המתלווים למקור הסמכות כאשר מתבצעת רפורמה חינוכית. הוא טוען שבמסגרות חינוכיות ישנם שני בסיסים סותרים של סמכות. המנהלים והמפקחים מבססים את סמכותם על מיקומם בהיררכיה הארגונית של מערכת החינוך. מומחיותם נובעת ממעמדם ההיררכי בבית הספר ומניסיונם בניהול מערכות חינוכיות. לעומתם, המורים מבססים את סמכותם על מומחיותם בתחום המקצוע שהם מלמדים ועל מומחיותם הפדגוגית-דידקטית. הקונפליקט נוצר כיוון שהמורים סבורים כי הם בעלי הסמכות הבלעדית על למידתם של התלמידים בכיתה, בעוד המפקחים והמנהלים סבורים כי הם מקור הסמכות לכל המתרחש בבית הספר. מצב מעין זה פוגע, לעתים קרובות, בניסיונות להפעיל רפורמה וחידושים בבית הספר.

מתי המנהל יכול לצפות להיענות מצד המורים?

לאור אי הוודאות הקיימת ביחס למידת היענותם של המורים להוראות המנהל, נשאלת השאלה מהם הגורמים התורמים לתגובה חיובית של המורים להפעלת סמכות של המנהל. אחרי הכול, חלק ניכר מזמנו של המנהל מוקדש להפעלת כוח, כלומר לניסיונותיו לגרום לאחרים לבצע את הוראותיו. למנהל מומלץ להשתמש במגוון מקורות של כוח, אבל עליו לזכור כי שימוש בסוג אחד של כוח עשוי להקל או לעכב שימוש בסוגים אחרים. למשל, שימוש בכוח כפייה עשוי לעכב את יכולתו של המנהל להשתמש בכוח הזיקה. ג'רי יוקל (Yukl, 2002) מציע

למנהלים קווים מנחים לשימוש בכל אחד מחמשת מקורות הכוח. לרידו, על המנהל לשקול את התוצאות של הפעלת מקורות הכוח. שימוש בכוח הזיקה, למשל, מגדיל מחויבות ארגונית ואינו מוביל בדרך כלל להתנגדות.

לעומת זאת, שימוש בכוח הכפייה עשוי להוביל להתנגדות רבה ולמחויבות מועטה. הכוח הלגיטימי וכוח התגמולים מגדילים את הסבירות להיענותם של הכפופים להוראות המנהל, אך לא בהכרח מתוך מחויבות ארגונית עמוקה. במצב מעין זה המורים עלולים לבצע את עבודתם בהתאם "לספר", קרי במינימום הנדרש על פי הגדרת תפקידם. בארגון סמי-פרופסיונלי כבית ספר, מורים נוטים להעריך מנהל המשתמש בכוח המומחיות הפדגוגית שלו. אך שימוש בכוח המומחיות תלוי באמונת הכפופים שלמנהל הידע והניסיון הניהולי והפדגוגי הרב. מנהלי בתי ספר נדרשים, לפיכך, לשכנע את המורים שיש להם את הידע המקצועי, כי הם מעורבנים בחידושים ומודעים לקשיים של הכפופים. במחקר שנערך בארץ בקרב מנהלים בשלב הקריירה המאוחרת (מעל גיל 55), נמצא כי המנהלים רואים את עצמם כמומחים בניהול בית ספר, בעיקר, בשל ניסיונם רב השנים בפיתרון בעיות חינוכיות וניהוליות. הם חשו כמי שמחזיקים בראייה מערכתית של הנעשה בבית הספר, בעלי תובנה לתהליכי ההוראה-למידה בכיתה, ויעילים בניהול הזמן (Oplatka, 2007).

באופן כללי ניתן לומר, כי מנהלים אפקטיביים החפצים בהיענות המורים לסמכותם נמנעים משימוש בכוח הכפייה היות שהוא מעורר ניכור ועוינות מצד המורים. גניבות היעדרויות, פגיעה בעבודה ושחיתות הן תוצאה של שימוש מופרז בכוח מעין זה מצד המנהל. כוח הכפייה מתאים לשימוש רק במקרים חריגים של הפרות משמעת מצד מורים או תלמידים. למנהל אפקטיבי מומלץ, בדרך כלל, להימנע משימוש בכוח הכפייה, ולהעדיף על פניו את העצמתם של המורים וחיוק מחויבותם לבית הספר. לעומת זאת, שימוש בכוח המומחיות מקדם את האמון בין המנהל לצוותו, מגביר את הנעתם בעבודה ואת נאמנותם לארגון. הפעלה בכוח הזיקה מובילה להתלהבות מביצוע המשימה, ציות ללא עוררין, מחויבות גבוהה לארגון, אבל השפעתה לרוב קצרה יחסית (Shetty, 1978).

כאשר נבחנה מידת היענותם של מורים להוראות מנהל בית הספר נמצא, כי מורים נוטים לאמץ את הוראותיו של המנהל כאשר הוא נתפס כמנהל המשלב סגנון המתחשב במורה כאדם יחד עם משימתיות, קרי, הכוונת הצוות לעבר מימושן של מטרות מוגדרות ומוכנות (Kunz & Hoy, 1975). יתר על כן, מורים נוטים להתנגד להוראותיהם של מנהלים המבקשים מהם לשלוח את מערך השיעור שלהם ולקבל עליו אישור בטרם יפעילו אותו בכיתה. אבל הם כן נוטים לקבל את סמכות המנהל כאשר הוא תומך בהם ברעיונות חדשים או כאשר הוא מציג בפניהם חזון ברור לגבי עתידו של בית הספר.

סוג הסמכות שבה משתמש המנהל משפיע אף על תחושתם הכללית של המורים בבית הספר, ובעקיפין על נכונותם לקבל עליהם את סמכות המנהל, ועל נכונותם להשקיע מאמץ ניכר בעבודתם. במחקר שהתבצע בבתי ספר על-יסודיים בארצות הברית לפני שנים רבות (Hornsterin et al., 1968) נמצא שמורים חווים שביעות רצון גבוהה בעבודתם כאשר הם חשים כי המנהל מומחה בחינוך ובהוראה. לחלופין, כאשר המנהל השתמש בכוח הכפייה, ירדה מידת שביעות רצונם של המורים מעבודתם, מבית הספר והמנהל.

מהן האסטרטגיות להפעלת סמכות המנהל?

מסקירת הספרות עד כה, אנו למדים כי מנהל בית ספר המשתמש בכוח המומחיות ומפעיל סגנון מנהיגות המתחשב במורים ומכוונם לעבר מימושו של חזון חינוכי לבית הספר, עשוי ליהנות מתמיכה רבה של צוות המורים במנהיגותו ובסמכותו. לחלופין, מנהל המשתמש בכוח הכפייה עלול לגלות במהרה כי המורים מערערים על סמכותו. במילים אחרות, על מנת שסמכותו של המנהל תמומש, עליו לשקול את ההשפעה של הוראות מסוימות על המורים כקבוצה וכפרטים, ולהכיר בכך שהם יכולים לערער על הוראותיו אם הם יחשו כי אינן עולות בקנה אחד עם האינטרסים שלהם.

הספרות במינהל עסקים מציעה טקטיקות שונות שבהן יכול המנהל להשתמש בניסיונותיו להשפיע בהצלחה על המורים בבית הספר. ג'רי יוקל וססליה פאלב (Yukl & Falbe, 1990) זיהו שמונה טקטיקות עיקריות שבהן השתמשו מנהלים במפעלים ובארגונים עסקיים על מנת להשפיע על הכפופים להם לאמץ את הוראותיהם והנחיותיהם:

1. התייעצות. שיתוף בקבלת החלטות או בתכנון השינוי.
2. שכנוע רציונלי. שימוש בטיעונים הגיוניים ועובדתיים על מנת לשכנע שהתוצאה הרצויה תתרחש בפועל.
3. השראה. הפחת רוח התלהבות על ידי פנייה לערכים ולרעיונות של האדם שעליו רוצים להשפיע.
4. חנופה. הנעת האדם להתנהגות מסוימת באמצעות היכולת לגרום לו להרגיש טוב או להתחבב עליו.
5. קואליציה. שכנוע באמצעות חיפוש עזרה מאחרים, או הדגשת תמיכתם של אחרים.
6. לחץ. ניסיון להשיג ציות בדרך של דרישות, אימים או הפחדה.
7. סיוע מלמעלה. יידוע המורים בכך שהדרישה מגיעה מההנהלה הבכירה של הארגון.
8. חליפין. הבטחת תועלות מסוימות בתמורה להיענות לדרישה.

המעניין הוא ששיטות אחדות היו פופולריות מאחרות, והרשימה המוצגת כאן מביאה אותן על פי הרצף מהנפוצות ביותר (התייעצות) ועד הנדירות ביותר (חליפין). במילים אחרות, טכניקות המבוססות על שיתוף פעולה, רגשות חיוביים ואמפתיה נפוצות הרבה יותר מטכניקות המבוססות על כפייה ושליטה.

מאפייניו הייחודיים של ארגון בית הספר שהועלו עד כה (למשל, חיבורים רופפים, מורים סמי־פרופסיונלים, מטרות לא ברורות), מעוררים את הצורך בדרכי שליטה המבוססות על ידע, הבנה, יחסים רגשיים וכיוצא בזה. ברוח זו, פטר סנוידן וריצ'ארד גורטון (Snowden & Gorton, 2002) ממליצים למנהל בית הספר להימנע מהטלת הוראות על מורים מקצועיים לתחום ספציפי או מורים ותיקים מאוד. זאת ועוד, המנהל נדרש להסביר היטב את הרציונל שבבסיס הוראותיו ואת זיקתן למטרות בית הספר ולהשאיר מרחב פעולה למורים הפועלים לקיים את הוראותיו. גמישות היא גורם חשוב בהטלת סמכות מוצלחת בארגונים סמי־פרופסיונליים שבהם הצוות המקצועי אינו נוטה לקבל כתורה מסיני כל הוראה, אלא נוטה לבחון אותה ביחס למקצועיותו והאוטונומיה הניתנת לו. כסמי־פרופסיונלים, המורים מאמינים

בסמכות הלגיטימית המצויה בידם לנהל את תהליכי ההוראה-למידה המתרחשים בכיתה, וסמכותו של המנהל מתקבלת בברכה בעיקר אם היא מהווה מקור לתמיכה וסיוע מקצועי בעבודתם. הצעת עזרה ותמיכה לצוות, מתן אוטונומיה מקצועית והבעת אמון במקצועיותם של המורים מסייעת לחיזוק סמכותו של המנהל ולנכונות הצוות למלא אחר הוראותיו והנחיותיו. אחרי הכול, המורה יכולה לסגור את דלת הכיתה וללמד כאוות נפשה אם לא תשתכנע כי דרכי ההוראה החדשניות המומלצות על ידי המנהל, אכן תורמות לתהליך ההוראה-למידה בכיתה. המנהל, לפיכך, נדרש לתמוך מקצועית במורה, להאיר את היתרונות של שיטת ההוראה החדשה, ולספק למורה מרחב פעולה שיאפשר לה לסגל חלקים בשיטת ההוראה שבה היא חפצה.

גם לקשר רגשי שמתפתח בין המנהל למורים השפעה מסוימת על הרחבת סמכותו. במחקר שבחן את מידת היענותם של מורים בארץ להשקיע מאמץ רב בביצוע משימות שהן מעבר להגדרת תפקידים הרשמית, ציינו המורים כי מנהל בית ספר המעניק משוב חיובי למורים על פועלם ההתנדבותי, היוצר קשרים רגשיים עם מוריו ומביע אכפתיות כלפי התנסויותיהם, המעניק אוטונומיה ומשתף מורים בקבלת החלטות, נתפס כמי שמעודד מורים להשקיע מאמץ רב בעבודתם (Oplatka, 2006). המשוב והקשר הרגשי מחזקים את תחושת השייכות של המורה ויוצרים בו מחויבות כלפי המנהל ("איך אוכל לומר לה לא?"), ואוטונומיה בתפקיד המעניקה הזדמנות ליזום ולביצוע פעולות שהן מעבר לנדרש בתפקיד.

ההיבטים המיקרו-פוליטיים בבית הספר

אחד התחומים שבהם מתמקד מינהל החינוך בשלושת העשורים האחרונים הוא חקר התהליכים הפוליטיים המתחרשים בבית הספר, בהתבסס, בעיקר, על תיאוריות ומודלים שנוסחו במדעי המדינה (לסקירה מקיפה על התחום Scribner et al., 2003). אנשים בארגון נוהגים לפעול בדרכים שאינן בהכרח מתיישבות עם המטרות והצרכים של הארגון, אלא בעיקר עם צורכיהם ומטרותיהם האישיות. סטפאן בול (Ball, 1987) תיאר את בית הספר כזירה של מאבקים, מקום שבו נקודות מבט אידיאולוגיות, ושייכות וציפיות שונות וסותרות, שזוררים זה לצד זה באופן בלתי נמנע, ומכאן ההצדקה לניתוח פוליטי של ארגון זה. אבל, ניתוח זה אינו פשוט לאור הקושי המחקרי לזהות תהליכים והשפעות של כוח בארגון השזוררים בתוך מאגר היחסים הכללי המתנהל בו (Fleming & Spicer, 2014).

ההנחה היא, כי כאשר קבוצות עבודה הופכות להיות מחויבות יותר ויותר למטרות שלהן עצמן, הן נוטות להתחרות עם קבוצות אחרות מתוך שאיפה לערער על פעולותיו של היריב. למשל, מדי פעם נוצרים עימותים בין מורים ממקצועות שונים על המשאבים המחולקים בין מרכזי המקצוע. כך, פוליטיקה ארגונית היא זירה שבה נאבקים על הקצאת המשאבים בחברה או בארגון, כלומר מי מקבל מה, כמה ומתי. היא נתפסת, בדרך כלל, כפעולה לא לגיטימית בארגון, שבה נוקטים חברים בארגון על מנת שישפיעו על חברים אחרים כדי שינקטו בפעולה למען השגת מטרותיהם של הראשונים. פוליטיקה ארגונית נפוצה בכלל הארגונים – עסקיים,