

# טיפולוגיה של מערכות יחסים מבוססות אמון: פרופילים של אמון מורים במנהל והשלכותיהם<sup>1</sup>

יצחק ברקוביץ<sup>2</sup>

## תקציר

מחקר גישושי זה מבוסס על תפיסה רב-ממדית של מערכות יחסים מבוססות אמון שהוצעה על ידי Lewicki, McAllister, and Bies (1998) כדי לסווג את הפרופילים של אמון מורים במנהל. מטרתו המרכזית של מחקר זה היא לבחון את סוג ותדירות הפרופילים של אמון מורים במנהל, ואת ההשלכות של פרופילים אלו על רווחתם של מורים במערכות יחסים ועל התנהגויות של אזרחות ארגונית (OCB) מצדם. נעשה שימוש בניתוח אשכולות של נתונים שנאספו מסקר שכלל 654 מורי בתי ספר יסודיים ציבוריים בישראל כדי לזהות את הפרופילים של אמון מורים במנהל ואת המידה בה פרופילים שונים רווחים בבתי הספר. ניתוחי שונות מראים על הבדלים ברווחה ובהתנהגויות של אזרחות ארגונית של מורים כפונקציה של פרופיל האמון. הממצאים והשלכותיהם נידונים בהמשך.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור:  
Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: Profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 749-767.

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

## 1. מבוא

בשלושת העשורים האחרונים, המחקר על אמון בבתי ספר הניב גוף ראיות חשוב הממחיש את התרומה של אמון להוראה ולתוצאותיה הרצויות. ממצאים אלו תומכים ברעיון לפיו בתי ספר בנויים באופן שהופך הצלחה לתלויה בתיאום ובשיתוף פעולה של כמה בעלי עניין (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011; Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014). חוקרים רבים ואנשי מקצוע אימצו את העמדה לפיה 'אמון ביחסים מהווה את הרקמה המחברת פרטים זה עם זה במטרה לקדם את החינוך והרווחה של תלמידים' (Bryk & Schneider, 2003, p. 45). לאמון בין מורים למנהל יש מקום ייחודי מאחר והוא נתפס כמרכיב יסודי בהצלחת בית הספר (למשל, Moyer, Henkin, & Egley, 2005; Tarter & Hoy, 1988). אמון של מורים במנהיג בית הספר מפשט אינטראקציות חברתיות, באופן המאפשר גם למנהלים וגם למורים להקדיש פחות זמן לתכנון קפדני של תכניות, להבהיר את כוונותיהם ולפקח על התנהגותו של האחר. Handford (2011) תיאר אמון בבתי ספר, ואמון במנהיג במיוחד, כ'מאפשר של שינוי'. נטען כי אמון של מורים במנהלם מקדם את מעורבותם בבתי ספר, מה שבא לידי ביטוי, למשל, באימוץ התנהגויות הכוללות עשיית פעולות החורגות מדרישות התפקיד (Tschannen-Moran, 2014). למרות הידע המצטבר על אמון בבתי ספר, ההבנה שלנו בנוגע לאמון עצמו היא די מוגבלת, מאחר והספרות החינוכית מתעלמת מממדיו הפסיכולוגיים הייחודיים (ראה McAllister, 1995), שעשויים לעצב סגנונות שונים של יחסים מבוססי אמון (או פרופילים של אמון) בין מורים למנהלים.

המחקר הנוכחי הוא מחקר גישושי על אמון של מורים במנהלם מתוך פרספקטיבה רב-ממדית. המחקר מתמקד בסיווג של סוגים שונים, או פרופילים שונים, של מערכות יחסים מבוססות אמון בבתי ספר. בניגוד למחקרים מתאמיים, ניתוח פרופיל יכול לסייע בזיהוי הדינאמיקות בין ממדים (Tsoumbris & Xenikou, 2010). כדי לשפוך אור על אמון מורים במנהל, הסתמכתי על ממדים קוגניטיביים ורגשיים כדי לאפיין את השילובים המגוונים של בסיסי אמון, העומדים ביסודן של מערכות יחסים מבוססות אמון. בחנתי גם כיצד סוגים אלו של יחסי אמון מתקשרים עם מעורבות של מורים בבית הספר, כפי שזו באה לידי ביטוי בנטייתם לעשות מאמץ נוסף מחוץ לדרישות התפקיד. אני מציע שהקונספטואליזציה הרב-ממדית דרושה כדי לצייר תמונה ריאליסטית של יחסי

עבודה. דרך זו, של התמקדות בפרופילים של יחסי אמון של מורים, מביאה להבנה טובה יותר של האופן בו יחסים אלו מתקשרים לגישות והתנהגויות של מורים, ולהצלחה בית-ספרית.

## 2. רקע תאורטי

### 2.1 אמון מורים במנהל

אמון מורים במנהל משחק תפקיד משמעותי בהסבר ובניבוי של ביצועים בית-ספריים (Van-Maele, Van-Houtte, & Forsyth, 2014). לדוגמא, מחקרם של Tschannen-Moran and Gareis (2015a) מצא שאמון מורים במנהל היה קשור באופן מובהק למקצוענות המורה ( $r=0.71$ ), ללחץ אקדמי ( $r=0.54$ ) ולמעורבות קהילתית ( $r=0.61$ ), באופן שמסביר 29-49% מהשונות בתוצאות אלו. חוקרים חינוכיים טוענים לעתים תכופות שטיפול אמון במנהל בצוות הוראה הוא אחת הדרכים המרכזיות, אם לא הדרך המרכזית מכולן, עבור מנהלים הרוצים לקדם למידה והישגים של תלמידים (Tschannen-Moran & Gareis, 2017). כמה עבודות אמפיריות אכן מצאו שאמון במנהל היה קשור באופן מובהק להישגי תלמידים ( $r=0.43$ ) (Tschannen-Moran & Gareis, 2015a). בה בעת, כמה מחקרים מצאו קשרים לא מובהקים בין אמון מורים במנהל לבין הישגים וביצועים של תלמידים (Adams and Forsyth, 2010; Makiewicz & Mitchell, 2014; Forsyth, Barnes, & Adams, 2006). החוקרים מצאו שלאמון בבתי ספר יש אפקט ישיר גדול יותר על תנאים חברתיים (כלומר, מסוגלות קולקטיבית של מורים ומוטיבציה להישגים) מאשר על ביצועים בית-ספריים בפועל. במילים אחרות, האפקט של אמון מורים במנהל על הישגים אקדמיים הוא מרוחק יותר ממה שנטען בדרך כלל. יחד עם זאת, המחקרים התאורטיים והאמפיריים בתחום החינוך מדגישים את הערך שבקידום אמון מורים במנהל. למנהלים השואפים לטפח רמה גבוהה של אמון בקרב צוות ההוראה מומלץ בדרך כלל לאזן בין ההיבטים מכווני המשימה וההיבטים מכווני מערכות היחסים של תפקידם (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2014; Gareis, 2017). עבודתה המשפיעה של Tschannen-Moran (2001, 2003, 2014) בשדה המנהל החינוכי פירקה עוד יותר את שני היבטים אלו לחמישה גורמים: כשירות, מהימנות, נדיבות, כנות ופתיחות. היבטים אלו פועלים כסמנים

מקדימים ה'מפתחים' ו'מזרזים' אמון של צוות ההוראה במנהל, אמון שלאחר מכן משפיע על למידה של תלמידים דרך השפעותיו על תנאים חברתיים פנימיים בבית הספר (Tschannen-Moran & Gareis, 2015b).

## 2.2 ממדיות אמון המורים במנהל

נכון להיום, הבחינה של אמון מורים במנהל התמקדה בעיקר בסימנים המקדימים שלו, ואמון עצמו נבחן כמשתנה כוללני (למשל, Handford & Leithwood, 2013; Tschannen-Moran & Gareis, 2015a). באותו הזמן, הספרות הארגונית מציעה שהחוויה של אמון משלבת כמה ממדים מובחנים, ובהם אחד קוגניטיבי (אמונות בנוגע למהימנות ולאמינות של הצד השני) ואחד רגשי (תחושה של דאגה ותשומת לב בין הצדדים) (McAllister, 1995). מעט המחקרים החינוכיים שהשתמשו במדד המאפשר לפרק לגורמים אמון מורים במנהל לבסיסו הקוגניטיביים והרגשיים התעלמו מההבדלים בין הבסיסים וחיטבו אינדקס אחד של אמון בין-אישי (Moye et al., 2005). על כן, תוכנו של הרעיון טרם נחקר. מטרתי היא להשיג הבחנה גדולה יותר בין בסיסי האמון וקונספטואליזציה מורכבת יותר של יחסי אמון בבתי ספר.

ההפשטה של יחסי אמון היא בעיה לא רק במחקר החינוכי. בעבודתם התאורטית על יחסי אמון בארגונים, Lewicki, McAllister, and Bies (1998) טענו שחוקרים ארגוניים מתייחסים למערכות יחסים בין-אישיות בעיקר כתופעה חד-ממדית ושמהורי דרך הפעולה הרווחת מאוד הזו עומדת "שפה מוגבלת של יחסים" ומסגרת עבודה מוגבלת עבור ההגדרה של גורמים מרכזיים של מערכות יחסים בהקשרים שונים. כתוצאה מכך, הבנתנו בנוגע למערכות יחסים עדיין נמצאת בשלבים ראשוניים' (p. 441). חוקרים ציינו שאפילו כאשר נבחנים כמה ממדים רלוונטיים לקונספטואליזציה של יחסי אמון, הבסיסים מחושבים לעתים קרובות בנפרד, או מכונסים מבלי להתחשב בשילובים האפשריים בין הממדים. כמעט שני עשורים לאחר המאמר של Lewicki ושות', יש מעט מאוד עבודות אמפיריות על אמון בארגונים ובבתי ספר המתבססים על פרספקטיבה רב-ממדית. למיטב ידיעתי, אף מחקר חינוכי או ארגוני בחן יחסי אמון באופן אמפירי מפרספקטיבה רב-ממדית.

## 2.3 טיפולוגיה של אמון מורים במנהל

אחת ההגדרות הקלאסיות והפופולריות לאמון בארגונים מזהה שני ממדים בסיסיים לאמון: קוגניטיבי ורגשי (McAllister, 1995). אמון קוגניטיבי במנהל מייצג את נכונותו של העובד לסמוך על כשירותו ואמינותו של המנהל (Yang, Mossholder, & Peng, 2009). סוג זה של אמון הוא תוצר של ידע מצטבר המשמש לניבוי הסבירות שמנהיגים יעמדו בציפיות ובמחויבויותיהם. הוא קשור לניתנות לחיזוי ומהימנות, המבוססים גם על התבוננות אישית וגם על התדמית המדווחת של המנהיג (Johnson & Grayson, 2005). במידה מסוימת, אמון קוגניטיבי מצמצם אי-ודאות ביחסי חליפין חברתיים. הספרות מתעמקת גם ברלוונטיות של הממד הרגשי (McAllister, 1995). אמון רגשי במנהל מייצג את תחושת הדאגה ותשומת הלב של העובד ביחסי החליפין החברתיים (Yang et al., 2009). סוג זה של אמון קשור לחוויה רגשית של ביטחון ואמונה בחוזקו של הקשר. יותר מאמון קוגניטיבי, אמון רגשי הוא תוצר של אינטראקציות אישיות עם המנהיג, ובניגוד לאמון קוגניטיבי, הוא לא מוגבל על ידי המידע הזמין (Johnson & Grayson, 2005). במובנים מסוימים, הוא קשור לתפיסה שפעולות המנהיג נובעות ממניעים פנימיים ואינן תוצאה של אינטרסים חיצוניים (Rempel, Holmes, & Zanna, 1985).

Lewicki, McAllister, and Bies (1998) הציעו ש'עושר במרקם היחסים' רווח

יותר במערכות יחסים בוגרות, כששותפים נוטים להסתמך על טווח רחב של מצבים ותחומים כדי לקדם את האופן בו הם נתפסים; על כן, אמון הופך 'שקוע ומובחן לפי בסיסים ספציפיים' (p. 443). בהתאם לקו מחשבה זה, Lewicki ושות' הציעו מסגרת תאורטית רב-ממדית עבור ההבנה של יחסי אמון: מטריצה של 2x2 המשלבת אמון (גבוה ונמוך) וחוסר אמון (גבוה אמון), תוך הגדרת אמון וחוסר-אמון לא כשני קטבים הופכיים או כחלק מרצף, אלא כחוויות סימולטניות אפשריות במערכות יחסים אנושיות. הם תיארו ציפיות לאמון כמצבים בהם מעורבת תקווה, וציפיות לחוסר-אמון כמצבים בהם מעורב פחד הגיוני (Lewicki et al., 1998, p. 445). ממדים אלו מקבילים במידה רבה לממדים הקוגניטיביים והרגשיים שהוצעו על ידי McAllister בעבודתו הקודמת (McAllister, 1995). עבור מחקר זה, אני מתייחס לאמון גבוה כאמון רגשי גבוה (AT), ולחוסר-אמון גבוה כאמון קוגניטיבי נמוך (CT). המסגרת התאורטית של Lewicki ושות' תיארה ארבעה סוגים מערכות יחסים מבוססות אמון:

1. סוג 1 (מקביל לאמון רגשי נמוך ואמון קוגניטיבי גבוה). בחוויה זו של מערכת יחסים, האדם לא מפתח ביטחון בצד השני, אך גם לא הופך מודאג ממנו. יחסי חליפין מאופיינים באדיבות מקצועית. האינטראקציות מוגבלות מבחינת היקף ועומק, וסביר שהדינאמיקות המתפתחות לא יכללו תלות הדדית בין שני הצדדים.

2. סוג 2 (מקביל לאמון רגשי גבוה ואמון קוגניטיבי גבוה). בחוויה זו של מערכת יחסים, האדם מפתח ביטחון בצד השני, ואין לו סיבה לחשוש ממנו. יחסי חליפין מונעים על ידי מטרות וערכים משותפים, המאופיינים במורכבות ובעושר. האינטראקציות הן רחבות ועמוקות, וסביר שהדינאמיקות המתפתחות יקדמו מה שנתפס כתלות הדדית מועילה.

3. סוג 3 (מקביל לאמון רגשי נמוך ואמון קוגניטיבי נמוך). בחוויה זו של מערכת יחסים, האדם לא מפתח ביטחון בצד השני, ויש לו סיבות לחשוש ממנו. יחסי חליפין מונעים מסקפטיות וציניות בנוגע לכוונות של הצד השני, שנתפסות כמסוכנות. האינטראקציות המוגבלות והנדירות מערבות פיקוח מתמיד על הצד השני, והדינאמיקות שמתפתחות עשויות בהחלט לגרום לכך ששמירה על תלות הדדית אפקטיבית תהפוך למאתגרת, אם לא בלתי אפשרית. כשמתקיימת תלות מסוימת, מערכת היחסית משלבת בדיקות והליכים ביורוקרטיים כדי להתמודד עם חוסר האמון.

4. סוג 4 (מקביל לאמון רגשי גבוה ואמון קוגניטיבי נמוך). בחוויה זו של מערכת היחסים, האדם מפתח אמון בצד השני, אך יש לו גם סיבה לחשוש ממנו. יחסי החליפין הם במידה רבה מקוטעים, מוגבלים ונדירים, והם מערבים תשומת לב ופיקוח מתמיד על הנקודות הפגיעות של הצד השני.

בהתבסס על מסגרת תאורטית זו, אני מנסח את שאלת המחקר הראשונה:

שאלה 1: מהם הסוגים הרווחים של אמון מורים במערכות יחסים עם

המנהל?

## 2.4 פרופילים של אמון מורים במנהל והשלכותיהם

כפי שצוין במבוא, שרטוט פרופיל רב-ממדי של אמון במנהיג טרם נחקר, אם כי נבחן פרופיל רב-ממדי בהקשר של מחויבות ארגונית ( Tsoumbri & Xenikou, 2005; Somers, 2009; Wasti, 2010). השלכותיו של פרופיל על הניבוי של רווחה או התנהגויות של אזרחות ארגונית (OCB) הודגמו בעבר ( Meyer, Stanley, & Parfyonova, 2012; Tsoumbri & Xenikou, 2010; Sinclair, Tucker, Cullen, & Wright, 2005). סביר להניח, אם כך, שגם לפרופילים של אמון יש תוקף ניבוי. העבודה הנוכחית מתמקדת באפקט של פרופילים של אמון מורים על רווחת מורים במערכות יחסים ועל התנהגות של אזרחות ארגונית.

### 2.4.1 פרופילים של אמון מורים במנהל והשלכותיהם על רווחתם של מורים

חוקרים מגדירים רווחה של מורים כאיכות המצב החברתי-רגשי של מורים ( Cook et al., 2017). רווחתם של מורים הוגדרה בספרות בעיקר תוך השענות על היבטיה השליליים (כלומר, לחץ ושחיקה המצביעים על רווחה נמוכה) (Renshaw, Long, & Cook, 2015), לעתים קרובות באוריינטציה ארוכת-טווח. לדוגמא, Simbula (2010) השתמש בתשישות רגשית כמקבילה לרווחתם של מורים. עבודות אחרות הציעו קונספטואליזציה דואלית (חיובית ושלילית) לרווחה של מורים. לדוגמא, Parker, Martin, and Liem (2012) הציעו שרווחה של מורים מורכבת גם ממעורבות וגם משחיקה. רווחתם הירודה של מורים קושרה למאמצים נמוכים לקדם שינוי בית ספרי וליישם רפורמות (Cook et al., 2017), ולשחיקה ולנטייה להיעדרויות (Parker et al., 2012). מחקרי יומנים חשפו שתנודות יומיות בתמיכה של עמיתים ורמות הקונפליקט עבודה-משפחה ניבאו את הרמות היומיות של רווחתם של מורים (Simbula, 2010). לפיכך, הראיות מדגישות את חשיבות האינטראקציות החברתיות והדרישות החברתיות לרווחתם של מורים.

הספרות מכירה בקשר בין אמון בבתי ספר ובין רווחתם של מורים ( Van Maele & Van Houtte, 2015). בהקשר ליחסי מנהל-מורה, רווחתם של מורים הקשורה לאיכות מערכות יחסים היא המרכזית ביותר. ניתוח משוואות מבניות של נתונים מ-377 מורים בקליפורניה שערכו Makiewicz and Mitchell (2014) מצא

שאמון המורים במנהל ניבא את תדירות האינטראקציות בין מנהל למורה. מאחר ו'אמון מוליד אמון' (Creed, Miles, Kramer, & Tyler, 1996, p. 18), סביר שאמון מורים במנהל יקדם את אמון המנהל במורים. Louis and Murphey (2017) חשפו שאמון המנהל במורים היה קשור באופן חיובי לדאגה מצד המנהל. במילים אחרות, אמון במנהל מקדם אינטראקציות עם המנהל ואמון מצדו, דבר המביא להתנהגויות של דאגה מצד המנהל שעשויות לתרום לרווחתו של המורה במערכות יחסים. יש אינדיקציה לכך שליחסים שונים, כולל יחסי אמון, בין מנהל למורים יש השפעה שונה על רווחתם של מורים במערכות יחסים. מחקר עכשווי שבחן התנהגויות מניפולטיביות רגשית של מנהלים מצא שהתנהגויות שליליות (למשל, הבכה והשפלה) ניבאו רגש שלילי של מורים באינטראקציות עם המנהל, בעוד שהתנהגויות חיוביות (למשל, טיפוח ותחושת ביטחון) ניבאו רגש חיובי באינטראקציות עם המנהל (Berkovich & Eyal, 2017).

לסיכום, אני מציע שפרופילים של אמון במנהל קשורים לרווחתם של מורים. אף על פי כן, מאחר ומחקרים טרם בחנו פרופילים של אמון והשפעותיהם על רווחה, אין זה אפשרי להציג השערות ספציפיות, ולכן אני מציע את שאלת המחקר הבאה:

*שאלה 2: אילו פרופילים של אמון מורים קשורים לרווחתם של מורים?*

#### *2.4.2 פרופילים של אמון מורים במנהל והשלכותיהם על אזרחות ארגונית של מורים*

יש גם רמז מסוים לכך שליחסי אמון שונים בין מנהל למורים יש השפעה שונה על אזרחות ארגונית (הידועה גם כהתנהגויות שלא במסגרת התפקיד). התנהגות אזרחית בארגון, המכונה גם 'תסמונת החייל הטוב' (Organ, 1988), הוגדרה עד כה בספרות על ידי ההנגדה שלה לרעיון של ביצוע במסגרת התפקיד (Somech, 2016). לדוגמא, Organ (1990) הגדיר התנהגות אזרחית בארגון כ'אותן התנהגויות ומחווות ארגוניות מועילות שלא יכולות להיאכף על בסיס מחויבויות התפקיד הפורמליות ולא לפי פיצוי חוזי מחייב' (p. 46). אזרחות ארגונית של מורים יכולה להיות מוכוונת כלפי פרטים, כמו עמיתים או תלמידים, וכלפי בית הספר בכללותו (Somech, 2016), והיא כוללת טווח התנהגויות התנדבותיות



התורמות לתפקוד או להצלחה של בית הספר, ואינן מחויבות או מתוגמלות באופן רשמי (Somech & Oplatka, 2009). אזרחות ארגונית קושרה, בין השאר, להישגי תלמידים גבוהים יותר, לרגשות חיוביים של מורים כלפי הוראה ובית הספר, למשמעת בית-ספרית טובה יותר, לדימוי בית-ספרי חיובי ולסביבה בית-ספרית המאופיינת בשיתוף פעולה (Oplatka, 2009).

הקשר בין אמון מורים במנהל לבין אזרחות ארגונית של מורים נתמך על ידי מחקר בתחום החינוך. הספרות מציעה שמתן אמון במנהל קשור ליותר התנהגות אזרחית בארגון (Van Maele et al., 2014) ומדגישה באופן ספציפי את ההיבטים הקוגניטיביים של אמון (למשל, הוגנות, כנות, הימנעות מחשיפת מידע, וכו') (Somech & Oplatka, 2014, p. 51). Tschannen-Moran (2003) מצאה ש-15% מההתנהגות האזרחית בארגון הוסברה על ידי אמון במנהל. כמה עבודות מציעות הסבר חלקי למנגנון הפעולה העומד מאחורי הקשר בין אמון מורים במנהל לבין אזרחות ארגונית של מורים. לדוגמא, מחקרם של Forsyth, Barnes, and Adams (2006) מצא שאמון מורים במנהל קשור באופן חיובי ומובהק למבנה פנימי בית-ספרי מאפשר ( $r=0.76$ ). מבנה בית-ספרי מאפשר מאפשר למורים להרגיש בטוחים וחופשיים בפעולות אותם הם מבצעים במקום העבודה (Hoy & DiPaola, 2007), וסביר שהוא מקדם את ההתנהגויות הרצוניות שלהם ואת אזרחותם הארגונית. יש אינדיקציה מסוימת לכך שליחסי אמון שונים בין מנהל למורים יש השפעה שונה על אזרחות ארגונית של מורים. לדוגמא, מורים שחווים אמון מסוג מסוים ביחסים עם המנהל עשויים לתפוס את דרישות המנהל לתקשורת באור חיובי. במחקרם על 227 עובדים טורקים בתחום העסקים, Ötken and Cenkci (2012) השתמשו בחלוקה חציונית כדי לחצוץ את המדגם לאמון גבוה ואמון נמוך במנהיג. בקרב חברים בקבוצת האמון הנמוך, החוקרים מצאו קשר שלילי מובהק בין נוקשות של המנהל מצד אחד לבין החוויה של אחריות חברתית ואווירה חברתית מצד שני; עם זאת, הם לא מצאו קשר מובהק בין המשתנים של החברים בקבוצת האמון הגבוה.

לסיכום, אני מציע שהפרופילים של אמון במנהל קשורים להתנהגות

אזרחית ארגונית של מורים. אך מאחר ואף עבודה קודמה לא מיפתה את הפרופילים של אמון, השערות בנוגע לפרופילים מסוימים ולהשלכותיהם עבור התנהגות אזרחית ארגונית של מורים הן ספקולטיביות. על כן, אני מציע למטה שאלת מחקר נוספת:

שאלה 3: אילו פרופילים של אמון מורים קשורים להתנהגות אזרחית ארגונית של מורים?

### 3. שיטה

המחקר הנוכחי מבוסס על סקר כמותי של מורים בבתי ספר יסודיים במערכת הציבורית בישראל בנושא של אמון במנהל. בתי ספר יסודיים הם היררכיות שטוחות (Huber, 2004), בהן גם ההצלחה של המנהל וגם זו של מורים תלויה בשיתוף פעולה, מה שהופך את יחסי האמון בין המורה למנהל לקריטיים. למטה אני מתאר את ההקשר הישראלי, המדגם, ההליך, המדדים והאסטרטגיה האנליטית.

#### 3.1 הקשר המחקר

מערכת בתי הספר הציבורית בישראל היא ריכוזית באופן פורמלי, ותנאי ההעסקה של מורים נקבעים ברמה הארצית דרך ניסיונות להגיע להסכמים קיבוציים (Berkovich, 2011); עם זאת, מבט קרוב יותר על פרקטיקות מנהלתיות רומז על כך שלמנהלים בבתי ספר יסודיים יש רמת חופש מסוימת בעניינים של העסקה והיקף התפקיד, במיוחד בכל הנוגע למורים ללא קביעות. למרות שמורים, בין אם יש להם קביעות ובין אם טרם הגיעו למעמד זה, יכולים לעבור לבתי ספר ציבוריים אחרים, עשויים להיות מספר מצומצם של בתי ספר בקרבה הגאוגרפית של בית מגוריהם של המורים, מה שמגביל אפשרות זו. מדיניות ההעסקה הריכוזית המגבילה גם את בחירות המנהל וגם את בחירות המורה יוצרת מצב מערכתי שהופך אמון בין-אישי למרכזי ביותר.

#### 3.2 מדגם והליך

הנתונים בהם נעשה שימוש במחקר זה הם חלק ממאגר נתונים רחב יותר שנאסף על ידי המחבר על מנהיגות בית-ספרית ורגשות עבור מחקר אקדמי, אך הנושא והשאלות בנוגע לנושא הנידון בעבודה זו מוצגים כאן לראשונה. המחקר דגם באופן אקראי בתי ספר יסודיים מהמערכת הציבורית ברחבי הארץ מתוך

רשימה שסופקה על ידי משרד החינוך. בהתאם להנחיות משרד החינוך, הנתונים נאספו רק בבתי ספר בהם מנהלים הסכימו להשתתף במחקר. בבתי הספר שלקחו חלק, החוקר ועוזרי המחקר הציגו את המחקר למורים וביקשו מהם להשתתף. שאלונים מולאו בשטח בית הספר, כשהחוקר ועוזרי המחקר נמצאים במקום כדי לענות על שאלות. המדגם האקראי כלל 654 מורים ב-69 בתי ספר יסודיים ציבוריים (שיעור הענות של 79%). 92% מהמדגם היו נשים. הגיל הממוצע של מורים עמד על 41.62 שנים ( $SD = 10.20$ ), ומספר שנות ההוראה הממוצע שלהם עמד על 16.82 שנים ( $SD = 9.70$ ). מספר השנים הממוצע שבו מורים עבדו עם המנהל שלהם עמד על 7.1 ( $SD = 5.31$ ). לרוב המורים היה תואר ראשון (64.7%), 17.5% החזיקו בתואר שני, ולשאר הייתה תעודת הוראה ממכללה. הרקע הדמוגרפי של המדגם היה דומה לזה שנמצא במחקרים קודמים על מורים ישראלים (Somech, 2002), ולדיווחים רשמיים המתארים את מערכת החינוך היסודית-ציבורית (Weissblei, 2013).

### 3.3 מדדים

*אמון במנהל*. שני ממדי האמון במנהל, הקוגניטיבי והרגשי, נמדדו על ידי שימוש ב"סולם האמון במנהיג", הכולל 11 שאלות, שפותח על ידי McAllister (1995), והותאם למערך הבית-ספרי. תשובות צוינו על סולם של 5 נקודות (=1 לא מסכים במידה רבה, 5 = מסכים במידה רבה). דוגמאות לפריטים מתוך הסולם: 'המנהל/ת ניגש/ת לעבודתו/ה במקצועיות והתמדה' (אמון קוגניטיבי (CT), 6 פריטים); 'אם חלקתי את בעיותיי עם המנהל, אני יודע/ת שהוא/היא יגיבו באופן בונה ודואג' (אמון רגשי (AT), 5 פריטים). McAllister (1995) מצא שהסולם תקף ומהימן, ודיווח על מהימנות מצוינת עבור CT (0.91) ו-AT (0.89). מבנה הסולם נבחן על ידי ניתוח גורמים מגשש (EFA), תוך שימוש בתוכנת SPSS. ניתוח הגורמים נעשה באמצעות רוטציית Varimax והניב מבנה דו-גורמי (בר-השוואה עם המבנה שדווח בספרות), עם ערכים גדולים מ-1.00 שמסביר 71.19% מהשונות. ערכי המהימנות הפנימית של ממדי האמון הקוגניטיבי והאמון הרגשי היו גבוהים (0.92 ו-0.88, בהתאמה).

*רווחת מורים ביחסים*. בספרות, רווחה של מורים מצביעה על מצבם החברתי-רגשי (Cook et al., 2017). בעבודה הנוכחית, בחרתי להתמקד ברווחה

של מורים ביחסים (כלומר, הרגש באינטראקציות עם המנהל), מאחר והיא יותר רלוונטית לבחינה של יחסי מנהל-מורה, המהווה את מטרת מחקר זה. השתמשתי ב"סולם רגשות בעבודה" של Fisher (1998), הכולל 8 רגשות שליליים (למשל, כעס, בושה, וכו') ו-8 חיוביים (למשל, התלהבות, גאווה, וכו'). ההנחיות הותאמו באופן שמזמין מורים להתייחס לנוכחות של רגשות אלו, ספציפית באינטראקציות עם המנהל שלהם. תשובות תועדו על סולם של 5 נקודות (1 = אף פעם, 5 = תמיד). Fisher (1998) דיווח על תוקף ומהימנות הסולם. ערכי קורנבך עבור הסולם השלילי והחיובי במחקר הנוכחי היו מצוינים (0.87  $\alpha$  = 0.941  $\alpha$  , בהתאמה), בדומה לאלו שדווחו בעבודתו של Fisher (1998;  $\alpha$  = 0.90 ,  $\alpha$  = 0.95 , בהתאמה).

*התנהגות אזרחית ארגונית (OCB)*. התנהגות החורגת מדרישות התפקיד של מורים בבית הספר נמדדה תוך שימוש ב-23 פריטים מסולם האזרחות הארגונית של Somech and Drach-Zahavy (2000). פריט לדוגמא: 'אני נשאר לאחר שעות פתיחת בית הספר כדי לעזור לתלמידים עם החומר שנלמד בכיתה'. משתתפים התבקשו לדרג את הפריטים על סולם של 5 נקודות (1 = לא מסכים במידה רבה, 5 = מסכים במידה רבה). התוצאות שכונסו למדד אחיד המייצג התנהגות החורגת ממסגרת התפקיד של מורים בבית הספר. הסולם תוקף על ידי Somech and Drach-Zahavy (2000). אלפא קורנבך במחקר הנוכחי הייתה טובה מאוד (0.89), כפי שדווח בעבר (Bogler & Somech, 2004;  $\alpha$  = 0.92).

*משתני בקרה*. מגדר (נשים), השכלה ומשך מערכת היחסים הוצעו כמשפיעים באופן חיובי על ציוני האמון הבינאישי (Levin, Whitener, & Cross, 2006). כמה משתנים דמוגרפיים שעשויים להשפיע על פרופילים של אמון נכללו בנייתוחים, ביניהם מגדר (0 = זכר, 1 = נקבה), רמת השכלה (1 = תעודה מקצועית, 2 = תואר ראשון, 3 = תואר שני ומעלה), גיל (בשנים) ומשך היחסים עם המנהל (בשנים).

### 3.4 אסטרטגיה הניתוח

כדי לבחון את שאלות המחקר המוצגות במבוא, תכננתי סדרת ניתוחים בת שני שלבים. ראשית, השתמשתי בניתוח אשכולות כדי לזהות את הפרופילים של אמון מורים במנהל בהתבסס על ממדי אמון קוגניטיבי ורגשי. ניתוח אשכולות מספק תמונה מציאותית של הדרך בה ממדים שונים של תופעה מסוימת מתקיימים ומתקשרים זה עם זה (Tsoumbris & Xenikou, 2010). Wasti (2005) הציע להציב יעד מוגדר מראש למספר הפרופילים, בהתבסס על פרשנויות תאורטיות. השתמשתי במספר תתי הקבוצות (4), אשר נגזר תאורטית בהתבסס על עבודתם של Lewicki, McAllister, and Bies (1998), השיטה שאומצה היא ניתוח אשכולות של k-means, שהינו האלגוריתם הרווח ביותר לניתוח אשכולות (Hung, Wu, Chang, & Yang, 2005). טכניקה זו מחלקת משתתפים לפרופילים באופן שממקסם שונות בין-פרופילים ומצמצמת שונות בתוך-פרופילים (Everitt, 1993). כדי לאשש את הסיווג, ערכתי גם ניתוח שונות חד כיווני (ANOVA) עם בדיקות Bonferroni כדי לבחון את ההבדלים בממדי האמון במנהל בין אשכולות. ערכתי גם בחינה ויזואלית של הנתונים, תוך שימוש בטבלת פיזור עם סמנים לאשכולות שהתקבלו בניתוח האשכולות עם k-means.

שנית, ביצעתי ניתוחי שונות כדי לבחון את האפקט של השתייכות לפרופיל אמון מסוים על רווחת מורים ביחסים ועל התנהגות אזרחית ארגונית. ערכתי ניתוחי שונות של מקדמים (ANCOVA) בנפרד לרגשות חיוביים ושלייליים באינטראקציות עם המנהל, ועבור אזרחות ארגונית. בניתוחי ANCOVA החד כיווניים, פיקחתי על משתני המגדר, הגיל, רמת ההשכלה ומשך מערכת היחסים עם המנהל. אחר כך ערכתי השוואות בדיעבד תוך שימוש בקבוצות של פרופיל אמון כמשתנה הבלתי-תלוי. אם משתני הבקרה עלו כלא-מובהקים ב-ANCOVAs, ביצעתי ניתוחי שונות (ANOVA).

## 4. ממצאים

ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים מוצגים בטבלה 1. המתאמים בין ממדים של אמון במנהל היו חיוביים ( $r = .66$ ). שלושה מארבעת משתני הבקרה (מגדר, גיל

ומשך מערכת היחסים עם המנהל) הראו מתאמים חלשים עם כמה משתני עניין, ורק השלושה הללו נכללו מאוחר יותר בבחינה של שאלת מחקר 2.

**טבלה 1.** סטטיסטיקה תיאורית ומתאמים (n=654).

	8	7	6	5	4	3	2	1	SD	ממוצע	
1. אמון רגשי									.930	3.738	
2. אמון קוגניטיבי							.667**		.782	4.373	
3. רגש חיובי באינטראקציות עם מנהל						.735**	.761**		.864	3.742	
4. רגש שלילי באינטראקציות עם מנהל				.587**	.610**	.507**	-	-	.641	1.844	
5. אורחות ארגונית				-.032	.335**	.174**	.349**		.628	3.282	
6. גיל a			.161**	-.004	.079	.039	.131**		10.205	41.635	
7. מגדר		.045	.007	.032	-.079*	-.063	-.059		.254	1.94	
8. השכלה b	-.002	-.002	.029	.072	-.024	-.041	-.071		.558	2.08	
9. שנות עבודה עם המנהל	.011	.054	.424**	.217**	-.045	.071	.123**	.114*	5.312	7.01	

הערה: \* $p < .01$ ; \*\* $p < .05$ ; a- זכר = 1; נקבה = 2; b- תעודה מקצועית = 1;

תואר ראשון = 2; תואר שני ומעלה = 3.

**4.1 שאלת מחקר 1:** אילו סוגים של אמון של מורים רווחים ביחסים עם המנהל?

פניתי לשאלת המחקר הראשונה על ידי עריכת ניתוח k-means. התוצאות מוצגות בטבלה 2, המתארת את הממוצעים ואת הטווחים הבין-רבעוניים של האשכולות. כפי שניתן לראות בטבלה 2, המרחק של המקרים הרלוונטיים ממרכז האשכול הוא קטן, והטווח הבין-רבעוני הוא צר. נדמה, אם כן, שבאופן כללי המקרים בכל אשכול הומוגניים ומיוצגים כראוי על ידי הטיפולוגיה שעלתה בניתוח האשכולות.

**טבלה 2.** ממוצעים, סטיות תקן וטווחים בין-רבעוניים של ממדי האמון במנהל עבוד כל קבוצה.

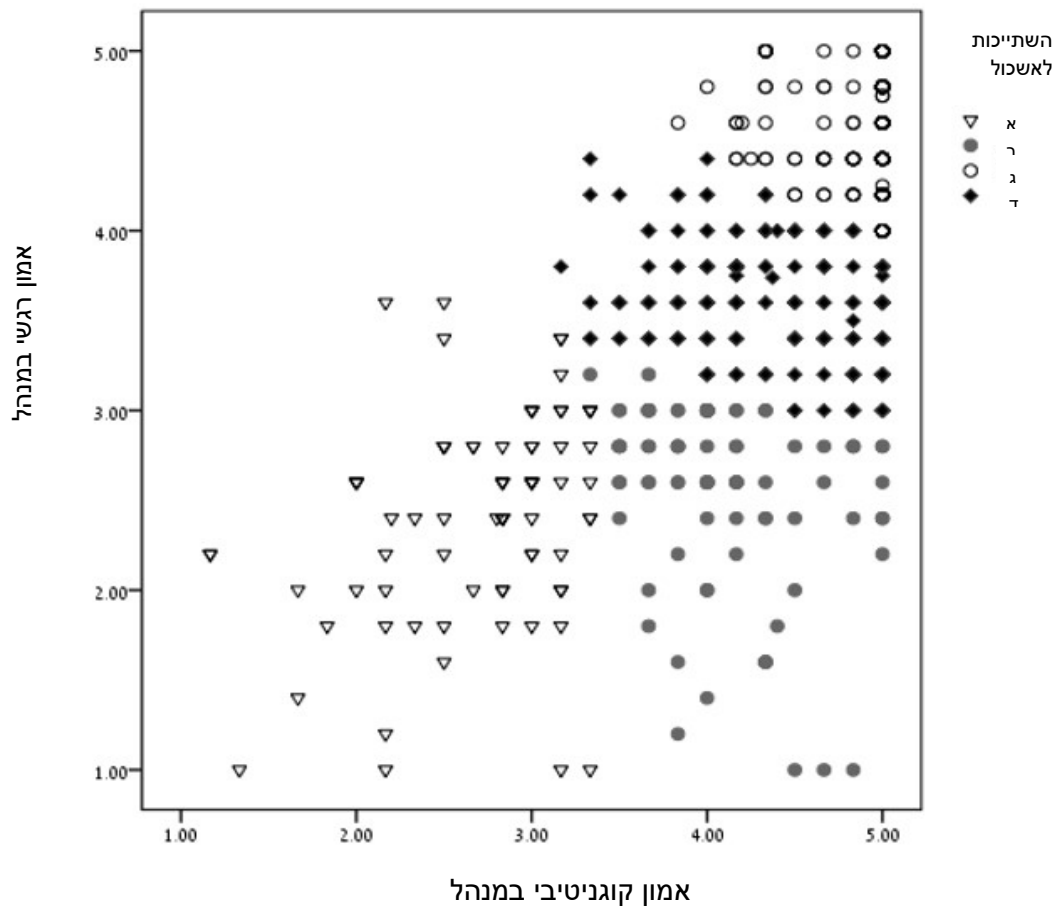
ממדים	קבוצה א	קבוצה ב	קבוצה ג	קבוצה ד
אמון רגשי במנהיג	2.40 (.59) [2.00-2.80]	2.54 (.51) [2.40-3.00]	4.60 (.33) [4.40-5.00]	3.62 (.32) [3.40-3.80]
אמון קוגניטיבי במנהיג	2.69 (.53) [2.37-3.16]	4.09 (.43) [3.83-4.33]	4.91 (.21) [5.00-5.00]	4.40 (.47) [4.00-4.83]
מרחק ממוצע ממרכז האשכול	.673	.755	.373	.475

*הערה:* מספרים בסוגריים מייצגים סטיות תקן; מספרים בסוגריים מרובעים מייצגים טווח בין-רבעוני (Q1-Q3).

ניתוחי שונות חשפו אפקט מובהק להשתייכות באשכול מסוים על פי שני ממדי האמון במנהל. התוצאות הראו שארבעת האשכולות נבדלו זה מזה באופן מובהק באמון קוגניטיבי,  $F(3, 651) = 641.70, p < 0.001, \eta^2 = .25$  (Cohen, 1988) מסווג  $\eta^2 = .14$  כגודל אפקט גדול,  $\eta^2 = .06$  כגודל אפקט בינוני,  $\eta^2 = .01$  כגודל אפקט קטן). מבחני הפוסט-הוק של Tukey מצביעים על כך שתוצאת האמון הקוגניטיבי הממוצעת הייתה גבוהה יותר באופן מובהק עבור קבוצה ג' ( $M = 4.91, SD = .21$ ) בהשוואה לשאר הקבוצות ( $p < 0.001$ ); הממוצע של קבוצה ד' ( $M = 4.40, SD = .47$ ) היה גדול יותר באופן מובהק מזה של שתי הקבוצות הנותרות ( $p < 0.001$ ); והממוצע של קבוצה א' ( $M = 2.69, SD = .53$ ) היה נמוך יותר באופן מובהק מזה של הקבוצות האחרות ( $p < 0.001$ ). התוצאות מראות גם שארבעת האשכולות נבדלו זה מזה באמון רגשי,  $F(3, 651) = 974.89, p < .001, \eta^2 = .18$  בדיקות פוסט הוק מצביעות על כך שתוצאת האמון הרגשי הממוצעת הייתה גבוהה יותר באופן מובהק עבור קבוצה ג' ( $M = 4.60, SD = .33$ ) בהשוואה לכל שאר הקבוצות ( $p < 0.001$ ); הממוצע של קבוצה ד' ( $M = 3.62, SD = .32$ ) היה גבוה יותר מזה של שתי הקבוצות הנותרות ( $p < 0.001$ ); והיה הבדל מובהק באופן גבולי בין הממוצעים של קבוצה ב' ( $M = 2.54, SD = .51$ ) וא' ( $M = 2.40, SD = .49$ ) ( $p < 0.10$ ). באופן כללי, תוצאות ניתוחי השונות

תומכות בממצא שהשתייכות לאשכול קשורה למאפיינים ייחודיים של תת הקבוצה.

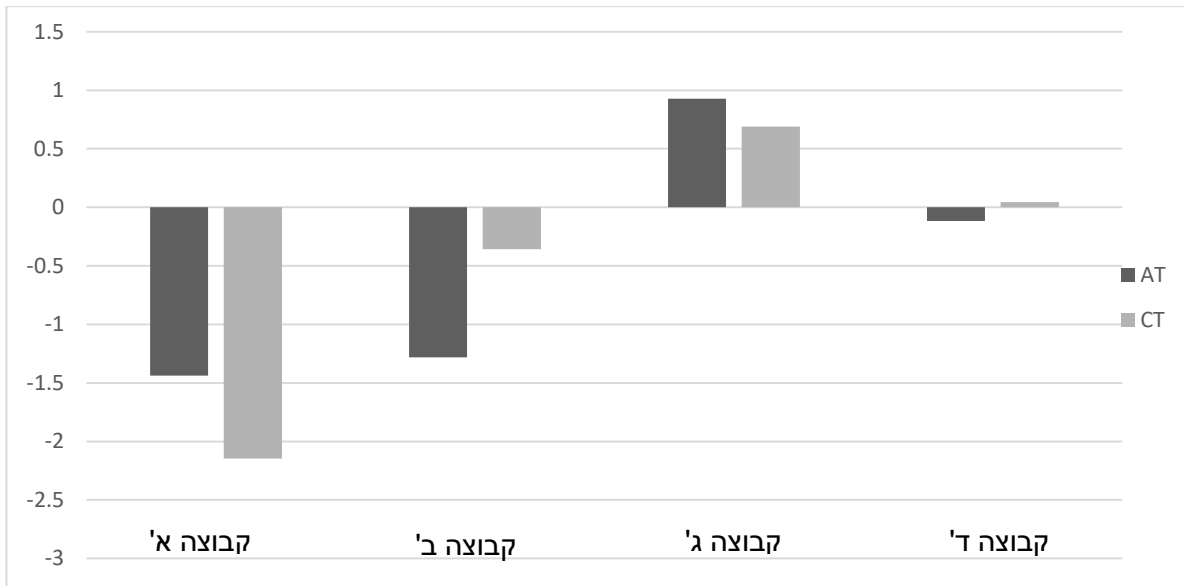
רוב האשכולות שזוהו בניתוח של k-means היו זהים לקבוצות התאורטיות שהוצעו בספרות הקונספטואלית. כפי שמציעה הניתוח הוויזואלי של השתייכות לאשכולות (תרשים 1), רק פרופיל אחד של אמון שהוצע בספרות התאורטית (זה המאופיין באמון קוגניטיבי נמוך ובאמון רגשי גבוה במנהל) הוא 'קטגוריה ריקה' בכל הנוגע למורים שמועסקים בבתי ספר יסודיים ציבוריים, מפני שהוא כולל מספר מקרים נמוך במיוחד. במקום זאת, הניתוח הצביע על סוג שונה של יחסי אמון של מורים עם מנהלם, המייצג שילוב של אמון קוגניטיבי בינוני עם אמון רגשי בינוני (כלומר, קבוצה ד').



**תרשים 1.** פיזור ההשתייכות לאשכולות



מאפייני הפרופילים מוצגים בתרשים 2.



**תרשים 2.** מאפייני הפרופילים. AT = אמון רגשי במנהל; CT = אמון קוגניטיבי במנהל. מדווחות תוצאות מתוקננות כדי לסייע בפרשנות.

יחסי האמון הרווחים ביותר אופיינו באמון קוגניטיבי גבוה ואמון רגשי גבוה (קבוצה ג': אמון גבוה, N = 268, 41.0%), כשלא הרבה אחריהם יחסים המאופיינים ברמה בינונית של אמון קוגניטיבי ורמה בינונית של אמון רגשי (קבוצה ד': אמון בינוני, N = 223, 34.1%). הסוגים הנדירים יותר של יחסים במדגם היו אלו שאופיינו באמון קוגניטיבי גבוה ובאמון רגשי נמוך (קבוצה ב': אמון קוגניטיבי דומיננטי, N = 88, 13.4%) ובאמון קוגניטיבי נמוך ואמון רגשי נמוך (קבוצה א': חסרי אמון, N = 75, 11.5%). ייצוג אוכלוסייה של 58,000 מורים בבתי ספר יסודיים ציבוריים בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017), עם מדגם של 654 מגיבים, תוך הסתמכות על רמת ביטחון של 95%, מצביע על טווח טעות של 3.8%. זה אומר שיש סבירות של 95% שפרופורציות הפרופילים של האמון בקרב ציבור מורי בתי הספר היסודיים הציבוריים בישראל שונה בלא יותר מ-3.8% +/- . פיזור זה רומז על כך שאמון רגשי מהווה את קו פרשת המים עבור מורים רבים ביחסיהם עם מנהלים: רק 487 מגיבים (74.4%) היו מעל נקודת האמצע של אמון רגשי, בהשוואה ל-598 מגיבים (91.4%) שהיו מעל נקודת האמצע של אמון קוגניטיבי.

4.2 שאלת מחקר 2: אילו פרופילים של אמון של מורים קשורים לרווחתם של מורים?

מאחר וכל משתני הבקרה בניתוחי המקדמים (ANCOVA) של רגש שלילי וחיובי של מורים באינטראקציות עם המנהל עלו כמנבאים לא מובהקים, השמטתי את משתני הבקרה וערכתי ניתוחי שונות חד-כיווניים (ANOVA). ניתוחי השונות החד-כיווניים הצביעו על הבדלים מובהקים בין פרופילים של אמון ביחס לרגש חיובי עם המנהל ( $F(3,650)=297.58, p<.001, \eta^2 = .57$ ), ורגש שלילי של המורה באינטראקציות מדווחים בטבלה 3. הניתוחים חשפו שקבוצות של פרופיל אמון קשורות לתוצאות רווחת מורים באופן היררכי. בנוגע לרגש חיובי באינטראקציות עם המנהל, ההיררכיה הייתה אמון גבוה < אמון בינוני < אמון קוגניטיבי דומיננטי < חוסר אמון; בנוגע לרגש שלילי באינטראקציות עם המנהל, התעצבה היררכיה בהיפוך מוחלט לזו של רגש חיובי. נדמה שמורים עם יחס אמביוולנטי, על אף שקיים אצלם אמון קוגניטיבי גבוה, חווים רווחה פחותה באינטראקציות עם המנהל, שניים מבחינת דחק פסיכולוגי רק למורים חסרי אמון.

**טבלה 3.** ממוצעים המקושרים לפרופילים של אמון

פרופיל	n	רגש חיובי באינטראקציות עם המנהל a	רגש שלילי באינטראקציות עם המנהל a	התנהגות אזרחית ארגונית (OCBb)
1. חסר-אמון	75	2.415	2.670	3.033
2. אמון קוגניטיבי דומיננטי	88	3.096	2.115	2.956
3. אמון גבוה	268	4.389	1.547	3.517
4. אמון בינוני	223	3.666	1.816	3.207
השוואות פוסט הוק		3>4>2>1	1>2>4>3	3>1,2,4

הערה: השוואות פוסט הוק (שיטת Bonferroni) מצביעות על אילו ממוצעי פרופילים מובחנים באופן מובהק ברמת ביטחון של  $p<.05$ .

ANOVA = a

ANCOVA = b עם מגדר, גיל ומשך היחסים של המורה כמשתני בקרה.

4.3 שאלת מחקר 3: אילו פרופילים של אמון מורים קשורים להתנהגות אזרחית ארגונית של מורים?

ANCOVA החד כיווני הראה הבדל מובהק בין פרופילים בכל הנוגע לאזרחות ארגונית ( $F(3,414) = 15.40, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .10$ ). השוואות פוסט הוק (טבלה 3) חשפו שממוצע האזרחות הארגונית של קבוצת האמון הגבוהה היה גבוה מזה של קבוצות אמון אחרות, שלא נבדלו זו מזו באופן מובהק, מה שרומז על כך שאמון רגשי גבוה במנהל קשור באופן מהותי להתנהגות אזרחית ארגונית בבתי ספר.

## 5. דיון

המטרה העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון אמפירית את סוג ומידת שכיחותם של פרופילים של אמון מורים במנהל, ואת ההשלכות של פרופילים אלו על גישות והתנהגויות מורים. המחקר שואב מעבודתם התאורטית של Lewicki, McAllister, and Bies (1998), שהתייחס אופרציונלית ליחסי אמון כעקרון רב-ממדי. למרות שLewicki ושות' הציעו את התאוריה לפני כמעט שני עשורים, למיטב ידיעתך, עד היום היא טרם נבחנה בפועל. המחקר הנוכחי הוא, אם כך, חדשני במחקר הארגוני והחינוכי כאחד.

המחקר מציע כמה תרומות חדשות להבנה שלנו על אמון מורים במנהל, ועל ההשלכות של אמון זה. ראשית, העבודה הנוכחית מאששת את מרבית הפרופילים של אמון שהוצעו על ידי Lewicki ושות' (1998), ובכך, הממצאים מספקים תמיכה אמפירית בעקרונות הרב-ממדיות של אמון ובגיוון במערכות יחסים מבוססות אמון. מהניתוח עלו ארבעה פרופילים מובחנים של אמון מורים במנהל, שלושה מתוכם מקבילים לאלו שהוצעו בספרות, וסוג רביעי שמשקף יחסים המאופיינים ברמה בינונית של אמון. התדירות של סוגים שונים של יחסי אמון במדגם הצביעו על כך שמרבית המורים מציגים גישה של אמון גבוה או בינוני כלפי מנהלם, ושפרופילים של חוסר אמון ואמון קוגניטיבי דומיננטי היו הרבה פחות שכיחים. פרופיל האמון הקוגניטיבי הדומיננטי תומך ברעיון שאמון קוגניטיבי ואמון רגשי הם מימדים מובחנים, על אף היותם בעלי קשר חזק זה לזה. בין המערכים שזכו בעבר להגדרה בספרות (Lewicki et al., 1998), פרופיל

האמון הרגשי הדומיננטי עלה כקטגוריה ריקה. קטגוריה חסרה זו, שהוצעה תאורטית על ידי Lewicki et al. (1998), עשויה להצביע על כך שלא כל הפרופילים של אמון ששוערו רווחים או ריאליסטים. על כן, בעוד שנדמה שאמון קוגניטיבי ללא אמון רגשי הוא מצב אפשרי, המערך ההפוך הוא לא סביר. הסבר אפשרי נוסף לקטגוריה הריקה עשוי להיות מרווח הטעות של 3.8% במחקר, כך שייתכן שיש קבוצה קטנה מאוד של מורים שרואים במנהל שלהם כסוג של מנהיג פאסיבי עם יחסי אנוש מצוינים, אך כזה שלא אקטיבי במידה מספקת כשהוא נדרש לכך. התוצאות נותנות מוטיבציה למחקרי המשך על הפיתוח של אמון רגשי של מורים במנהל ועל היבטים רגשיים נוספים ביחסי מנהל-מורה שעליהם הידע הקיים מוגבל (Berkovich & Eyal, 2015).

שנית, המחקר תורם להבנת ההשלכות של פרופילים של אמון מורים במנהל על רווחתם של מורים. המחקר על רווחתם של מורים בחן בעיקר היבטים סוציו-אקונומיים כלליים והתמקד בביטויים רגשיים שליליים (Renshaw et al., 2015), בעוד שהעבודה הנוכחית מתמקדת גם בהיבטים חיוביים וגם בהיבטים שליליים של רווחתם של מורים במצבים בין-אישיים שונים. זהו צעד חשוב בזיקוק הרעיון של רווחת מורים. הממצאים מרחיבים את הידע הקיים על תנאים בין-אישיים מקדימים לרווחתם של מורים (למשל, תמיכה חברתית בSimbula, 2010), דרך הפניית תשומת הלב לתפקיד של אמון ביחסים בעיצוב רווחתם של מורים. תוצאות הרווחה ביחסים הטובות ביותר (רגש חיובי גבוה ורגש שלילי נמוך) הופיעו אצל מורים השייכים לקבוצת הפרופיל של האמון הגבוה, ומיד אחריהם מורים השייכים לקבוצת האמון הבינוני. המחקר מצא גם שלמשתני רווחה ביחסים הייתה שונות משמעותית בין פרופילים. רגשות מורים באינטראקציות עם המנהל הם תוצאה מידית של הדינאמיקות הרגשיות ביחסי מנהיג-עוקבים (Kaplan, Cortina, Ruark, LaPort, & Nicolaidis, 2014). עם זאת, תגובות רגשיות למנהיגים הן בין התגובות הפחות שקולות ומדודות שיכולות להיות לעובד (Dasborough, 2006). עניין זה עולה בצורה הברורה ביותר בפרופיל האמון הקוגניטיבי הדומיננטי, שהוא צורה קיצונית של מערכת יחסים אמביוולנטית. אמביוולנטיות היא חלק בלתי נפרד מאמון, שמתואר לעתים קרובות כבחירה סימולטנית מורכבת המערבת גם ציפייה חיובית לתגמול עתידי וגם אלמנט שלילי של פגיעות (Pratt & Dirks, 2006). אמון הוא איזון בין כמה ממדים, אך כשיש אמביוולנטיות קיצונית, ממד קוגניטיבי הוא תנאי הכרחי, אם

כי לא מספיק, לקידום רווחה ביחסים. מחקר עתידי עשוי להרוויח מבחינה של המידה בה רמה נמוכה של אמון רגשי מחלישה את האפקט של אמון קוגניטיבי במנהיג.

שלישית, המחקר תורם להבנת ההשלכות של פרופילים של אמון על התנהגות אזרחית ארגונית (OCB) של מורים. רק אלו שהשתייכו לפרופיל האמון הגבוה עלו כגבוהים יותר בהתנהגות אזרחית ארגונית. ממצא זה שופך אור על המקור של מה שכינה Organ (1988) 'החייל הטוב', דרך ההמחשה שהתנהגות אזרחית ארגונית תלוי במידה רבה באיכות היחסים בין המנהל לעובדים. אזרחות ארגונית, אם כך, לא קשורה רק לאופי של הפרט (Organ & McFall, 2004), אלא גם לנסיבות מסוימות במערכת היחסים. ממצאים אלו מסייעים גם להבהיר מדוע, למרות טענות שאמון במנהל מקדם באופן מובהק אזרחות ארגונית (Van Maele et al., 2014), מחקר קודם מצא שאמון במנהל הסביר אחוז קטן יחסית מהשונות באזרחות ארגונית של מורים (Tschannen-Moran, 2003) - כנראה מפני שהוא כלל קבוצות פרופיל אחרות במדגם, בנוסף לקבוצת הפרופיל של אמון גבוה. פרופיל האמון הגבוה הוא ייחודי כי הוא כולל אמון רגשי גבוה. Somech and Oplatka (2014, p. 51) הציעו שאמון במנהל מעלה את הסבירות שמורים יראו יותר התנהגות של אזרחות ארגונית. המחברים דנו באמון במנהל כקונספט כללי, אך הדגישו בעיקר היבטים קוגניטיביים כמו הוגנות, כנות, הימנעות מחשיפת מידע לאחרים וכו'. אולם, העבודה הנוכחית מעלה תמונה שונה, כשהיא מציעה שאמון קוגניטיבי במנהל לא תורם באופן מובהק להתנהגויות של מורים מחוץ למסגרת תפקידם, מפני שממוצעי האזרחות הארגונית היו דומים בפרופילים עם אמון קוגניטיבי גבוה ונמוך. התוצאות רומזות גם על כך שאמון רגשי במנהל הוא חשוב ומרכזי יותר בהסבר של רמות גבוהות של התנהגות אזרחית ארגונית של מורים. ממצא זה סותר טענות עכשוויות בספרות החינוכית (למשל, Somech & Oplatka, 2014), אך הוא תואם להיגיון של תאוריות על מנהיגות כריזמטית, המזהות חיבור רגשי של עוקבים למנהיגם כגורם מרכזי, וטוענות שחיבור זה משפיע על הגישות וההתנהגויות שלהם ביחס לארגון (Shamir, House, & Arthur, 1993). לפי ממצאים אלו, אמון רגשי במנהל צריך להיות מוקד מרכזי במחקר על חינוך. לדוגמה, מומלץ לקבוע האם החשיבות של ממד האמון הרגשי תקפה גם כשבוחנים ביצועים של מורים, כפי שימדדו על ידי הישגי תלמידים.

מחקר זה רלוונטי מאוד גם בממד הפרקטי. נתונים מצביעים על כך ש-8.1% מהמורים במערכת החינוך הציבורית בארה"ב עוברים מידי שנה לבתי ספר אחרים, לרוב מרצון ובאותו המחוז (Goldring, Taie, Riddles, 2014). באופן טבעי, שינויים חדים אלו פוגעים בתהליכים בית-ספריים. אחוז המעברים הוא כפול עבור מורים חדשים (Goldring et al., 2014), ויכול להיות בעייתי במיוחד במדינות כמו ישראל, בהן בתי ספר ציבוריים מהווים חלק גדול מהמערכת, ובהן הקביעות של המורה תלויה בתמיכה מצד המנהל. על כן, לתוצאות יש גם השלכות פרקטיות. ראשית, ניתן להשתמש בידע על טיפולוגיה של אמון כדי לקדם את הפיתוח של אינטליגנציה רגשית של מנהלים. ידוע שאינדיבידואלים, במיוחד אלו בעלי ביצועים לא טובים, נוטים להתגונן כשהם מקבלים משוב על ביצועיהם באינטליגנציה רגשית (Sheldon, Dunning, & Ames, 2014), אך ידע כללי עשוי להניע אותם לדבוק בפרקטיקות של אינטליגנציה רגשית, פרקטיקות מרכזיות בפרופיל האמון הגבוה שנמצא כבעל אפקט מועיל על עובדים והארגון כאחד. שנית, התוצאות משמעותיות עבור מנהלים מכהנים. נכון להיום, הספרות על מנהל חינוכי מדגישה שכל חמשת ההיבטים של אמון חשובים באופן דומה, מאחר והם משפיעים על התנהגויות מורים בצורה אחידה (Tschannen-Moran & Gareis, 2015b). עם זאת, הממצאים ממחקר זה מציעים כי מנהלים צריכים להשקיע בניהול הרגשי של האינטראקציות שלהם עם מורים, מאחר ואינטראקציות אלו מאפיינות מנהלים עם יחסי מנהל-מורה מצוינים, ומבחינות אותם מאלו הלוקים בחסר באיכויות אלו, כמו גם חברי צוות הוראה המוכנים להשקיע מאמץ נוסף. מסקנה זו עומדת בניגוד למיקוד היתר בערכם של היבטים קוגניטיביים של אמון במנהל בספרות העוסקת באזרחות ארגונית של מורים (Somech & Oplatka, 2014). שלישית, טיפולוגית האמון שנחשפה במחקר הנוכחי היא חיונית עבור ייעוץ בית-ספרי. הטיפולוגיה יכולה לסייע לזהות מורים עם פרופיל אמון אמביוולנטי, שנמצא כבעל השלכות שליליות על רווחתם. עובדים אמביוולנטיים יכולים להיות כוח הרסני בארגונים, או לתפקד כמבקרים בונים (Oreg & Sverdlik, 2011). אבחון מוקדם של עובדים מסוג זה והתערבות מתאימה של היועצים עשויים להיות מועילים לעיצוב של הנתיב שייקחו מורים אמביוולנטיים בבית הספר.

זו העת לצייין כמה מגבלות של המחקר הנוכחי. ראשית, איסוף נתונים בבתי הספר היה תלוי בהסכמתם של המנהלים. לפיכך, ייתכן שמאפייני

המנהלים (למשל, ביטחון או פתיחות) השפיעו באופן עקיף על אופי הנתונים שנאספו, מה שעשוי היה להוביל לכך שפרופילים של אמון נמוך זכו לייצוג חסר. שנית, אפשרי שהאווירה של המדיניות הפוסט-ביורוקרטית הישראלית (Berkovich, 2014) הבנתה והגבילה את הפרופילים של האמון שעלו בבחינה זו. חוקרי מנהיגות חינוכית הציעו שייתכן שבמערכות פוסט-ביורוקרטיות היבטים רגשיים ביחסי מורה-מנהל הם משמעותיים יותר ומשמשים כמנבאים טובים יותר לביצועי מורים ובית הספר מאשר במערכות ביורוקרטיות (Bush, 2014). על כן, מומלץ לערוך מחקר נוסף במדינות אחרות. שלישית, הסביבה הארגונית של בתי ספר יסודיים, המאופיינת בהיררכיה שטוחה (Huber, 2004), עשויה הייתה לעצב מנהלים כ'מנהיגים קרובים' מנקודת המוצא של מיקום פיזי, ריחוק פסיכולוגי ותדירות האינטראקציות (Antonakis & Atwater, 2002). הקשר ארגוני זה עשוי היה לעוות את החשיבות של היבטים רגשיים, כך שהתוצאות עשויות להיראות אחרת במערכים גדולים יותר, כמו חטיבות ביניים. סוגיה זו מצריכה מחקר נוסף.

## 6. סיכום

המחקר הנוכחי מבוסס על הנחות בנוגע לרב-ממדיות המכירות במתחים אפשריים במערכות יחסים, בניגוד להנחות רווחות בנוגע למערכות יחסים הרואות בהן חד-ממדיות וקוהרנטיות. למיטב ידיעתי, זהו הניסיון הישיר הראשון לבחון את האפקט המצרפי של ממדי אמון. המחקר תורם לספרות על ידי סיפוק תמיכה באפקט זה. היתרון העיקרי של שימוש בניתוח פרופילים של אמון במקום העבודה הוא היכולת לזהות את הדינאמיקות בין ממדים שונים של אמון, אותן לא ניתן לאמוד במחקרים מתאמיים. העבודה הנוכחית מספקת הבנה חדשה על אמון מורים במנהל ועל השלכותיו על רווחתם של מורים ואזרחותם הארגונית, וסוללת נתיב לעבודות עתידיות שיבקשו לערוך בחינה מורכבת וריאליסטית יותר של מערכות יחסים מבוססות אמון בבתי ספר.

**רשימת מקורות**

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2010). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership, 19*(2), 126-152.
- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2013). Revisiting the trust effect in urban elementary schools. *The Elementary School Journal, 114*(1), 1-21.
- Antonakis, J., & Atwater, L. (2002). Leader distance: A review and a proposed theory. *The Leadership Quarterly, 13*(6), 673-704.
- Berkovich, I. (2011). No we won't! Teachers' resistance to educational reform. *Journal of Educational Administration, 49*(5), 563-578.
- Berkovich, I. (2014). Neo-liberal governance and the 'new professionalism' of Israeli principals. *Comparative Education Review, 58*(3), 428-456.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research, 58*(1), 129-167.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). Good cop, bad cop: Exploring school principals' emotionally manipulative behaviours. *Educational Management Administration and Leadership, 45*(6), 944-958.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership, 60*(6), 40-45.
- Bush, T. (2014). Emotional leadership A viable alternative to the bureaucratic model?. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(2) 163–164.



- 
- CBS (2017). *Teaching staff, 2016/17*. Retrieved from:  
[http://www.cbs.gov.il/hodaot2017n/06\\_17\\_073t8.pdf](http://www.cbs.gov.il/hodaot2017n/06_17_073t8.pdf)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools, 54*(1), 13-28.
- Creed, W. D., Miles, R. E., Kramer, R. M., & Tyler, T. R. (1996). Trust in organizations. In Kramer, R. M., & Tyler, T. R. (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 16-38). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dasborough, M. T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly, 17*(2), 163-178.
- Everitt, S. B. (1993). *Cluster analysis*. London: Edward Arnold.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College Press.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration, 44*(2), 122-141.
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012-13 teacher follow-up survey. First look*. Washington DC: NCES.
- Handford, V. (2011). *Why teachers trust school leaders*. Doctoral dissertation, University of Toronto.

- 
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 194-212.
- Hoy, W. K., & DiPaola, M. (Eds.). (2007). *Essential ideas for the reform of American schools*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Huber, G. S. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration, 42*(6), 669-684.
- Huber, G. S. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration, 42*(6), 669-684.
- Hung, M. C., Wu, J., Chang, J. H., & Yang, D. L. (2005). An efficient k-means clustering algorithm using Simple partitioning. *Journal of Information Science and Engineering, 21*(6), 1157-1177.
- Johnson, D., & Grayson, K. (2005). Cognitive and affective trust in service relationships. *Journal of Business Research, 58*(4), 500-507.
- Kaplan, S., Cortina, J., Ruark, G., LaPort, K., & Nicolaidis, V. (2014). The role of organizational leaders in employee emotion management: A theoretical model. *The Leadership Quarterly, 25*(3), 563-580.
- Levin, D. Z., Whitener, E. M., & Cross, R. (2006). Perceived trustworthiness of knowledge sources: The moderating impact of relationship length. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1163-1171.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review, 23*(3), 438-458.

- 
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration, 55*(1), 103-126.
- Makiewicz, M., & Mitchell, D. (2014). Teacher trust in the principal: Factor structure and effects. In D. Van Maele, P. B. Forsyth & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life* (pp. 99-118). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal, 38*(1), 24-59.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 1-16.
- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration, 43*(3), 260-277.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management, 23*(5), 375-389.
- Oreg, S., & Sverdlik, N. (2011). Ambivalence toward imposed change: the conflict between dispositional resistance to change and the orientation toward the change agent. *Journal of Applied Psychology, 96*(2), 337.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books/DC Heath and Com.

- 
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In L. L. Gummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior, Vol 12* (pp. 43-72). Greenwich, GT: JAI.
- Organ, D. W., & McFall, J. B. (2004). Personality and citizenship behavior in organizations. In B. Schneider & D. B. Smith (Eds.), *Personality and organizations* (pp. 291–316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ötken, A. B., & Cenkci, T. (2012). The impact of paternalistic leadership on ethical climate: The moderating role of trust in leader. *Journal of Business Ethics, 108*(4), 525-536.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503-513.
- Pratt, M. G., & Dirks, K. T. (2006). Rebuilding trust and restoring positive relationships: A commitment based view of trust. In J. E. Dutton, & B. R. Ragins (Eds.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation* (pp. 117-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rempel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(1), 95.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 534.

- 
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science, 4*(4), 577-594.
- Sheldon, O. J., Dunning, D., & Ames, D. R. (2014). Emotionally unskilled, unaware, and uninterested in learning more: Reactions to feedback about deficits in emotional intelligence. *Journal of Applied Psychology, 99*(1), 125-137.
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping, 23*(5), 563-584.
- Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly, 38*(3), 341-371.
- Somech, A. (2016). The cost of going the extra mile: the relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching, 22*(4), 426-447.
- Somech, A., & Oplatka, I. (2009). Coping with school violence through the lens of teachers' role breadth: The impact of participative management and job autonomy. *Educational Administration Quarterly, 45*(3), 424-449.
- Somech, A., & Oplatka, I. (2014). *Organizational citizenship behavior in schools: Examining the impact and opportunities within educational systems* (Vol. 128). New York, NY: Routledge.

- 
- Somers, M. J. (2009). The combined influence of affective, continuance and normative commitment on employee withdrawal. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 75–81.
- Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal, 72*(1), 17-24.
- Tatar, M. (2009). Teachers turning for help to school counsellors and colleagues: Toward a mapping of relevant predictors. *British Journal of Guidance & Counselling, 37*(2), 107-127.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Transformational leadership and trust. In C. Miskel & W. K. Hoy (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181–208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015a). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 66-92.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015b). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies, 5*(2), 256-276.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. In K. Leithwood, J. Sun & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success* (pp. 153-174). New York, NY: Springer.

- 
- Tsoumbris, P., & Xenikou, A. (2010). Commitment profiles: The configural effect of the forms and foci of commitment on work outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 77*(3), 401-411.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout?. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 93-115.
- Van Maele, D., Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. (2014). *Trust and school life*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (2014). Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. In D. Van Maele, P. B. Forsyth & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and school life* (pp. 1-33). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Wasti, S. A. (2005). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 290–308.
- Yang, J., Mossholder, K. W., & Peng, T. K. (2009). Supervisory procedural justice effects: The mediating roles of cognitive and affective trust. *The Leadership Quarterly, 20*(2), 143-154.